

<実践報告・調査報告>

京都産業大学交換留学生の「第二言語教室不安」に関する一考察 —質問紙調査及び面談調査の結果から—

竹中 智美¹・畑中 香乃¹

本稿では京都産業大学の交換留学生 40 名を対象に「第二言語教室不安」について考察を行った。まず、質問紙調査によって日本語不安尺度（元田, 2000）を測定した後、学習者が教室内で感じている不安は「日本語での自尊感情」とどの程度関係があるのかを分析した。その結果、京都産業大学の留学生は全体的に不安が低いこと、教室内における第二言語不安が高い人ほど日本語での自尊感情が低い傾向が見られることがわかった。また 3 名の留学生に対して面談調査も行い、学習者が教室の中で感じている不安について考察を行なった。その結果、学習者は日本滞在歴の長さや日本語専攻であるプライド、クラスメイトとのレベル差など個々に様々な不安を抱えていることが伺えた。

キーワード：第二言語教室不安、日本語不安尺度（JLAS）、自尊感情、質問紙調査、面談調査

1. はじめに

1.1. 問題意識と本研究の目的

日本語の授業では、国、専門、日本語学習歴、来日時期が異なる学習者が一つのクラスで授業を受けているため、学習者は教室内で様々な不安、焦り、ストレス、プレッシャーなどを感じているであろうと考えられる¹⁾。

KRASHEN (1985) の情意フィルター (affective filter) 仮説によれば、学習者が第二言語を学ぶ際に不安を感じていると、心理フィルターがかかり、目標言語の習得が妨げられると説明されている。つまり、日本語がうまく話せないのは、日本語力だけではなく、その時感じている不安やストレス、緊張などの心理的要因も大きく関係しており、学習者が目標言語のインプットを効果的に取り入れるためには不安の軽減が必要であることを示している。

元田 (2000) では、日本国内における日本語学習者を対象とした「日本語不安尺度 (JLAS)」を独自で作成し不安の測定を行なっている。本稿の研究目的は、まず、日本語不安尺度 (元田, 2000) を用いて京都産業大学の留学生の不安について分析し、不安の程度や不安と自尊感情の関係を先行研究との比較によって考察することである。また、もう 1 つの研究目的としては、数値では現れない学習者の心の内を面談調査によって観察すること

で、学習者の不安の実態を把握することである。

1.2. 先行研究

日本語教育における「第二言語不安」の研究は、SAMIMY and TABUSE (1992)、AIDA (1994)、SAITO and SAMIMY (1996) などが行っているが、これらは母語使用環境での研究であった。そこで、元田 (1997) は目標言語使用環境における学習者の不安について研究を行った。元田 (2000) は、「第二言語の学習や使用、習得に特定的に関わる不安や心配、およびそれによって引き起こされる緊張や焦り」を「第二言語不安」と定義している。

さらに元田 (2004, 2005) では、日本語不安と学習者の自尊感情の関係についても検証し、自尊感情の低い学習者は日本語不安が高いと述べている。また、日本語不安は、「全体的な自尊感情」よりも「日本語での自尊感情」との相関が高いこと、「日本語レベルの自己評価」よりも「クラスでの位置づけ」のほうが日本語での自尊感情との関わりが強いことを示している。

元田 (2000) の「日本語不安尺度 (JLAS)」を用いて調査を行なった先行研究として、志田 (2007) と高岸 (2000) が挙げられる。志田 (2007) は、目標言語使用圏である日本国内の第二言語教室内で経験される不安を「第二言語教室不安」と定義した。立命館大学で日本語を学ぶ短期留学

¹ 京都産業大学 全学共通教育センター

生を対象に質問紙調査を2度行い、それぞれの時期における不安因子を明らかにした。調査協力者については、1度目は30名、2度目は22名である。また、縦断的側面から学習者の不安の変化についても考察している。

高岸（2000）では、AKP同志社留学生センターの留学生を対象に、38名への質問紙調査と3名への面談調査を行った。留学生の教室外と教室外それぞれの不安尺度を算出し、学習者は、教室外の方がより多く不安を感じていることを明らかにしている。

しかし、高岸（2000）での調査協力者は、全てアメリカ人留学生であり、教室外における学習者の国籍も単一である。そのため、様々な国籍の学習者が混在して1つの教室で学習している場合などのように、学習環境が異なる学習者を対象とした研究が必要である。

また、同志社大学の学習者はホームステイのため、教室外においても、母語使用環境ではなく目標言語使用環境であると思われる。一方、京都産業大学の留学生の場合は、国際交流会館（留学生寮）に住んでいるため、教室外で日本語を使用する機会は大学外に住む場合に比べ少ないと考えられる。

したがって本稿では、教室内に絞って調査を行う。教室外での不安を扱っている志田（2007）の定義を用い、第二言語教室外で学習者が感じる不安を「第二言語教室不安」とする。調査は、元田（2000）の「日本語不安尺度（JLAS）」を基に質問紙調査を行う。それに加え、高岸（2000）が行なった面談調査も実施し、京都産業大学の留学生の「第二言語教室不安」について考察する。

2. 京都産業大学における日本語コースの概要

京都産業大学では、世界27か国（76校）と交換協定を結び、2016年9月時点では57名が交換協定に基づく交換留学生として在籍している。近年は特に学内のグローバル化が進んでおり、留学生数も増え続けている。また、学生数の増加にともなって、国籍や日本語レベル、日本語学習歴などの背景状況も多様化している。そのため、そのニーズに応えながら質の高い教育を提供できる柔軟性のあるカリキュラムが求められている。

このような学習者の多様化に対応するため、2015年4月よりカリキュラム改善および履修指導の在り方を見直した。主な改善点は、3点ある。まず、各科目の到達レベルを再考し、学習者の実際の水準およびニーズに合うよう修正した。次に、

初級レベル4科目の中に初級前半者にも対応できる会話科目を1科目設定した。また、中上級レベルの学習者を対象とした履修指導において、学習者が指定レベルとは異なるレベルの科目も受講可能になるよう方針を改めた。つまり、従来は指定されたレベルの4科目を履修することになっていたが、学習者が自ら望めば、指定外のレベルから何科目か選択できるように変更した。

学習者それぞれのレベルは、入学申請書、言語能力証明書および来日後のプレースメントテストと面談によって決定されるが、従来は前述のように指定レベル以外のレベルにおける科目履修を認めないという方針であった。しかし、学習者の中には日本語学習の意欲が高く、敢えて上のレベルにも挑戦し同時並行して履修を望む者や、謙虚な姿勢を以って既習事項の復習を希望する者も少なくない。また、特定の技能においてのみ、苦手意識や、反対に自負をもっている場合もある。そこで、このような様々なニーズに応えるべく柔軟性のあるカリキュラムになるよう試みた。

表1. 交換留学生対象の日本語科目

| 教学の位置づけ | 共通教育科目 |
|-----------|--|
| 科目数 | 32科目（春・秋学期の合計数） |
| レベル数 | 4つ（判定は0～6の7段階） |
| レベル設定と科目名 | 初級： 前半 総合日本語（会話1）A, B 後半 総合日本語（語彙・読解1）A, B 総合日本語（聴解1）A, B 総合日本語（文法1）A, B 初中級： 総合日本語（語彙・読解2）A, B 総合日本語（聴解2）A, B 総合日本語（文法2）A, B 総合日本語（会話2）A, B 中級： 総合日本語（語彙・読解3）A, B 総合日本語（聴解3）A, B 総合日本語（文法3）A, B 総合日本語（会話3）A, B 中上級： 総合日本語（語彙・読解4）A, B 総合日本語（聴解4）A, B 総合日本語（文法4）A, B 総合日本語（会話4）A, B |

本学における交換留学生を対象とした日本語科目については、表1に概略を示す。なお、指定レベルについては、0～6の7段階で判定しており、数字が大きくなるほどレベルが高いことを示す。0判定（入門レベル、および初級前半レベル）の学習者は年々その入学数が増加傾向にあるが、現時点では対応する科目がない。また、5および6判定（上級以上）を受けた学習者においても、交換留学生対象科目の枠内では対応できる科目が存在しないため、履修指導では日本語以外の共通教育あるいは専門科目から履修するよう指導している。しかし、上級以上の日本語能力を持つ学習者であっても、日本語科目の履修を希望する者が非常に多く、日本人学生と肩を並べて日本語以外の科目を履修することに抵抗のある様子が窺える。そのような学生に対しては、正規留学生対象の「学部留学生1年次必修科目」および「学部留学生2年次選択科目」科目の履修を指導しているが、交換留学生と学部留学生とのニーズの違い等もあるため、授業内においてどのように感じているか調査を継続していくことで改善の手がかりとなるだろう。

表 2. 調査協力者の情報

| | 質問紙調査 | 面談調査 |
|------------|---|----------------------------------|
| 性別 | 男性 13 名、女性 27 名 | 女性 3 名 |
| 国籍 | ドイツ (8 名)、中国 (8 名)、台湾 (5 名)、チェコ (4 名)、ニュージーランド、ロシア、フィンランド (各 2 名)、アメリカ、イギリス、イタリア、オーストラリア、カナダ、タイ、ポーランド、メキシコ、香港 (各 1 名) | 台湾、ニュージーランド、ポーランド (各 1 名) |
| 日本語のレベルと人数 | 入門 / 初級前半 : 2 名 初級後半 : 5 名 初中級 : 6 名 中級 : 7 名 中上級 : 9 名 上級以上 : 11 名 | 中上級 : 3 名 |
| 来日前の学習歴 | 最長 7.3 年 最低 0 年 (学習歴無) 平均 2.3 年 | 最長 4.1 年 最低 0.8 年 平均 2.2 年 |
| 入学時期と人数 | 2015 年 9 月 : 20 名 2016 年 4 月 : 20 名 | 2016 年 4 月 : 3 名 |

3. 本研究の調査について

3.1. 調査の目的

学習者の多様化へのカリキュラム改善および新たな履修指導の方針は、少ない科目数の中でも学習者のニーズに応えることで彼らの満足度を上げることができうる。さらに言語不安を軽減し学習効果を上げるための一方策である。異なるレベルの科目も受講可能になったことで、特に技能によってレベル差のある学習者は、例えば、読み書きについては下のレベル、会話については上のレベルというように、より自身のニーズに応じて学習することができる。しかしながら、一つの科目を見ると、教室内に様々なニーズを抱えた学習者が混在することにもなる。技能差への不安は解消されるが、一方で教室内の活動や学びにおいては、果たして不安を軽減する方策として良い方向へ向かっているのだろうか。

このような問題意識から、今回は、教室内における第二言語不安について実態を知るべく調査を試みた。本学に在籍する交換留学生を対象に、以下の3点について検証を行う。

- (1) 第二言語教室不安の程度 (質問紙調査)
- (2) 第二言語教室不安と自尊感情の関係 (質問紙調査)
- (3) 第二言語教室不安の内容と実情 (面談調査)

3.2. 調査協力者

京都産業大学の交換協定に基づく交換留学生を調査対象とした。質問紙調査において、交換留学生 44 名 (2016 年 7 月時点) のうち、回答者は 40 名で、回収率は 91%であった。

また、面談調査においては、調査協力者は 3 名である。詳細については表 2 にまとめる。

3.3. 調査方法

3.3.1. 調査実施時期

本研究の調査は、2016 年 7 月に行った。京都産業大学では、学期は 4 月から 7 月であり、その最終 3 週にわたって実施した。

3.3.2. 質問紙調査における質問紙の構成と手続き

まず、第二言語教室不安については、元田 (2000) によって作成された「日本語不安尺度」(JLAS: Japanese Language Anxiety Scale) のうち、「教室内不安尺度 (JLAS-IN)」の 23 項目を用いた。これは表 3 にまとめている。回答は、「教室内不安尺度 (JLAS-IN)」では、「全くあてはまらない (1 点)」から「非常によくあてはまる (6 点)」まで

の6件法で求めた。

次に、日本語での自尊感情については、元田(2004)でROSENBERG(1965)を日本語場面に置き換えて作られた「日本語での自尊感情(教室内)尺度」の10項目を用いた。これは表4にまとめている。回答は、「全くあてはまらない(1点)」から「非常によくあてはまる(4点)」までの4件法で求めた。

また、質問紙の最後には、自由記述の欄を設けた。質問紙は日本語と英語で併記され、日本語にはルビが振られている。調査は、学期終了前の3週間をかけて実施し、筆者らが配布と回収を行った。

表3. 教室内不安尺度(JLAS-IN)

| |
|---------------------------------------|
| 1. 教室で話すとき普段緊張します |
| 2. 指名されそうだとわかると不安になります |
| 3. 教室で日本語を間違えないか心配です |
| 4. 教室で緊張すると普段は知っている日本語が思い出せません |
| 5. 教室で声に出して読むとき緊張します |
| 6. 日本語の速さについていけないとき不安になります |
| 7. テープやビデオの日本語がわからないとき不安になります |
| 8. 教室で日本語を使って口頭発表をするとき緊張します |
| 9. 私の日本語のレベルはほかの学生よりも低いのだろうか心配になります |
| 10. 日本語の授業でたくさんのかたを勉強しなければならないときあせります |
| 11. ほかの学生の前で日本語を間違えたとき恥ずかしいです |
| 12. 先生の質問の答えがわからないときあせります |
| 13. 日本語の授業の内容が難しくわからないとき不安になります |
| 14. 先生が早口で話すと不安になります |
| 15. 他の学生が私の日本語を下手と思わないか心配です |
| 16. 日本語を間違えたとき先生に叱られないか心配です |
| 17. 教室の前に出て、日本語のロールプレイをするとき緊張します |
| 18. 教室で私は日本語の学習能力がないのだろうか心配になります |
| 19. 急に先生に質問されたとき緊張します |

| |
|-------------------------------------|
| 20. 日本語を話すときほかの学生に笑われないか心配です |
| 21. 教室で日本語を使ってディスカッションをするとき緊張します |
| 22. 先生が私の日本語をわからないときあせります |
| 23. テープやビデオの日本語の速さについていけないとき不安になります |

表4. 日本語での自尊感情(教室内)尺度

| |
|---------------------------------------|
| 1. 日本語の教室で、私には他の学生と同じくらい価値があると思っています。 |
| 2. 自分の日本語には、いい面がたくさんあると思います。 |
| 3. 日本語の教室で、自分はだめだなあと思う傾向があります。 |
| 4. 私は、他の学生と同じくらい日本語がうまできます。 |
| 5. 自分の日本語には、あまり得意なところがないと思います。 |
| 6. 私は自分の日本語を前向きにとらえています。 |
| 7. だいたい、自分の日本語に満足しています。 |
| 8. 日本語の教室で、もっと自分に自信を持てたらいいのに、と思います。 |
| 9. ときどき、自分の日本語は本当に役に立たないと思います。 |
| 10. ときどき、自分の日本語は全くだめだと思います。 |

3.3.3. 面談調査における方法と手続き

まず、研究方法について述べる。本研究における面談調査の目的は、不安状況の実情を明らかにするところにある。そのために、各々の学習者がどのような体験をしているのかについて観察する。その際、彼らのおかれている環境やこれまでの学習経験、あるいは何らかの心的要因などが、どのように体験と関連して語られるかを質的に分析していく。質的調査法が立脚している考え方には、それぞれの経験の中にある意味を探り明らかにするという視点がある。調査者は「人々がこの世界と世界のなかで培ってきた諸経験に対して、いかなる意味付けをするのかという点」(MERRIAM, 1998 堀他訳, 2004, p.9)に関心を持ち、質的調査法を用いることで、人々の経験の中に埋め込まれている意味を明らかにすることができるのである。

また、FLICK (2009 小田監訳, 2011, p.26) は、質的研究は「具体的な事例を、その時間的、地域的な特性において分析すること。日常の文脈における人々の発言や行為を出発点にすること」が大切であると述べている。質的調査法を用い、具体的な事例を観察することによって、量的調査では見られない学習者の不安の要因について考察することが可能である。したがって、本研究では、質的調査法の1つである面談調査を用いることにする。

面談調査は、半構造化インタビューを用いて、調査協力者のクラスやクラスメイトについて質問した後、その回答に合わせて質問を追加した。

半構造化インタビューは、予め質問項目が決まっている点においては構造化インタビューと同様であるが、調査者が必要だと判断すれば調査協力者の答えの意味を確認したり、面談中の新たな興味や疑問によって質問を追加したりするなどの柔軟な変更が可能である。そのため質的データを求める本研究目的に適していると考えられる。

次に、調査協力者の選定について述べる。質的研究の方法論として、MERRIAM (1998) では、質的研究において最も妥当なサンプリング法は非確率抽出法であると述べられている。その具体的方法については、「目的の (purposeful) サンプリング」(PATTON, 1990) が一般的な形態であり、

考え方としては、調査者は発見や洞察を求めているがゆえに、最も多くのもを学ぶサンプルを選ばなくてはならないとしている。

これらの方法論から、本研究では、調査者2名が日々の教育活動での観察をもとに、クラス内で不安を感じていると思われる学習者に調査への協力を依頼した。依頼した6名のうち、調査協力への承諾が得られた3名を調査協力者として選定した。

本研究の手続きは、「調査的面接法のガイドライン」(鈴木, 2005) に示されている以下の手順で実施した。

まず、面談調査の依頼は、調査者2名が各自のクラス内で接触を持つ学習者に口頭で依頼し、面談の日時や場所は相談して決めた。面談は各自依頼した調査協力者を担当し、1人の調査協力者に対して、約20分間、研究室や教室で面談を行った。面談場所には、第三者のいない、静かで落ち着いた場所を選ぶことを心掛けた。

面談前には、調査の目的、記録・録音の有無やプライバシー尊重の意志とその具体的な方法を説明し、面談承諾書への同意のサインを依頼した。また、調査協力者の属性を把握するために、フェイスシートへの回答を依頼し、名前、国籍、性別、年齢、日本での滞在期間、連絡先を記入してもらった。

表 5. 記述統計量：教室内不安

| | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | | 標準偏差 | 歪度 | | 尖度 | |
|------------------|-----|-----|-----|------|------|-------|-------|------|--------|------|
| | 統計量 | 統計量 | 統計量 | 統計量 | 標準誤差 | 統計量 | 統計量 | 標準誤差 | 統計量 | 標準誤差 |
| 教室内不安1 | 40 | 1 | 6 | 3.15 | .249 | 1.578 | -.054 | .374 | -1.482 | .733 |
| 教室内不安2 | 40 | 1 | 6 | 3.23 | .233 | 1.476 | -.007 | .374 | -1.042 | .733 |
| 教室内不安3 | 40 | 1 | 6 | 3.15 | .242 | 1.528 | .188 | .374 | -.917 | .733 |
| 教室内不安4 | 40 | 1 | 6 | 3.58 | .248 | 1.567 | -.083 | .374 | -1.094 | .733 |
| 教室内不安5 | 40 | 1 | 6 | 2.58 | .253 | 1.599 | .906 | .374 | -.326 | .733 |
| 教室内不安6 | 40 | 1 | 6 | 3.25 | .240 | 1.515 | .017 | .374 | -.883 | .733 |
| 教室内不安7 | 40 | 1 | 6 | 2.73 | .226 | 1.432 | .292 | .374 | -.959 | .733 |
| 教室内不安8 | 40 | 1 | 6 | 3.93 | .246 | 1.559 | -.211 | .374 | -1.124 | .733 |
| 教室内不安9 | 40 | 1 | 6 | 2.98 | .254 | 1.609 | .509 | .374 | -.834 | .733 |
| 教室内不安10 | 40 | 1 | 5 | 2.50 | .203 | 1.281 | .270 | .374 | -1.185 | .733 |
| 教室内不安11 | 40 | 1 | 6 | 2.95 | .202 | 1.280 | .098 | .374 | -.654 | .733 |
| 教室内不安12 | 40 | 1 | 6 | 3.25 | .226 | 1.428 | -.021 | .374 | -.955 | .733 |
| 教室内不安13 | 40 | 1 | 6 | 3.38 | .239 | 1.514 | -.122 | .374 | -.954 | .733 |
| 教室内不安14 | 40 | 1 | 6 | 3.10 | .226 | 1.429 | .149 | .374 | -.856 | .733 |
| 教室内不安15 | 40 | 1 | 6 | 2.53 | .232 | 1.467 | .538 | .374 | -.840 | .733 |
| 教室内不安16 | 40 | 1 | 4 | 1.88 | .148 | .939 | .651 | .374 | -.714 | .733 |
| 教室内不安17 | 39 | 1 | 6 | 3.15 | .269 | 1.679 | .237 | .378 | -1.219 | .741 |
| 教室内不安18 | 40 | 1 | 5 | 2.48 | .199 | 1.261 | .463 | .374 | -.785 | .733 |
| 教室内不安19 | 40 | 1 | 6 | 3.03 | .254 | 1.609 | .230 | .374 | -1.045 | .733 |
| 教室内不安20 | 40 | 1 | 5 | 2.05 | .196 | 1.239 | 1.177 | .374 | .488 | .733 |
| 教室内不安21 | 40 | 1 | 5 | 2.40 | .199 | 1.257 | .483 | .374 | -.955 | .733 |
| 教室内不安22 | 40 | 1 | 6 | 3.30 | .187 | 1.181 | .261 | .374 | .031 | .733 |
| 教室内不安23 | 40 | 1 | 6 | 3.05 | .218 | 1.377 | .341 | .374 | -.594 | .733 |
| 有効なケースの数 (リストごと) | 39 | | | | | | | | | |

面談で用いた言語は主に日本語である。調査協力者が日本語での表出が難しいと思われた際には、適宜それぞれの調査者が使用可能である中国語および英語も使用した。面談後は、録音物を逐語的に書き起こしてトランスクリプト (transcription) を作成し、データ分析に用いた。

4. 質問紙調査の結果

回収した質問紙は、教室内不安 23 項目および自尊感情 (教室内) 10 項目については、統計ソフト SPSS Statistics 23.0 を用いて数量的に解析した。

表 5 は、23 項目 (表 3) における教室内不安の測定結果を示したものである。Cronbach α 係数を算出したところ、数値は .858 であり、教室内不安尺度 (JLAS-IN) についての内的整合性が確認された。なお、表内の「有効なケースの数」はすべての変数に対して欠損値を持たないケース数を示しており、1 つの項目に関して無回答が 1 ケースあったため、設問ごとに有効回答のみで統計処理した。

まず、教室内不安測定の結果を見ると、各尺度の合計得点の平均値は 67.50 であり、1 項目あたりの不安の平均値は、2.93 となる。この結果を、元田 (2000: 426) の調査結果である平均値 77.97 とその 1 項目あたりの平均値 3.39 と比較してみると、本調査協力者の不安はそれよりも低いことが確認された。また、望月 (2008) の調査結果では、平均値は 82.14、1 項目あたりの平均値は 3.39 であるのに対し、本調査協力者は全体的に不安が低い傾向にあることがわかった。また、不安が高い項目としては、「教室で緊張すると普段は知っている日本語が思い出せません」「教室で日本語を使って口頭発表をするとき緊張します」が挙げられ、反対に「日本語を間違えたとき先生に叱られないか心配です」、「日本語を話すときほかの学生に笑われないか心配です」という項目については不安が低いことがわかった。

次に、教室内不安と自尊感情の関係を検証する。表 6 は 10 項目 (表 4) による日本語での自尊感情 (教室内) の測定結果を示したものである。Cronbach α 係数を算出したところ、その数値は .944 であり、自尊感情 (教室内) 尺度についての内的整合性は十分であると判断することができる。

「教室内不安 (23 項目)」、「日本語での自尊感情 (10 項目)」のそれぞれにおいて α 係数による内的整合性が確認されているため、合計点による下位尺度を作成した。その結果をみると、教室内不安

表 6. 記述統計量:日本語での自尊感情 (教室内)

| | 平均値 | 標準偏差 | 度数 |
|---------|------|-------|----|
| 自尊感情 1 | 3.23 | .698 | 40 |
| 自尊感情 2 | 3.18 | .594 | 40 |
| 自尊感情 3 | 3.23 | .768 | 40 |
| 自尊感情 4 | 2.85 | .770 | 40 |
| 自尊感情 5 | 2.88 | .883 | 40 |
| 自尊感情 6 | 3.25 | .707 | 40 |
| 自尊感情 7 | 2.28 | .987 | 40 |
| 自尊感情 8 | 2.10 | 1.057 | 40 |
| 自尊感情 9 | 2.55 | .846 | 40 |
| 自尊感情 10 | 2.70 | .992 | 40 |

および自尊感情の両者とも極端な値が見られることはなく、ほぼ正規性が確保された。さらに、「教室内不安」と「日本語での自尊感情」間の相関をピアソンの積率相関係数によって求めた (表 7)。結果は、 $r=-.534$ ($p<.001$) であった。

表 7. 「教室内不安」と「自尊感情」間の相関

| | | 不安 | 自尊 |
|----|---------------|---------|---------|
| 不安 | Pearson の相関係数 | 1 | -.534** |
| | 有意確率 (両側) | | .000 |
| | 度数 | 40 | 40 |
| 自尊 | Pearson の相関係数 | -.534** | 1 |
| | 有意確率 (両側) | .000 | |
| | 度数 | 40 | 40 |

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

このことから、「教室内不安」と「日本語での自尊感情」との間には、1%水準で負の相関関係があることがわかる。これは、元田 (2004) での結果 $r=-.56$ ($p<.001$) と概ね同様の結果であり、教室内における第二言語不安が高い人ほど日本語での自尊感情が低い傾向が見られることを示唆している。

また、望月 (2008) では、自信と教室内不安との間 ($r=-.030$)、日本語能力の自己評価と教室内不安との間 ($r=-.139$) に負の相関関係があると述べているが、教室内不安には、日本語での自尊感情のほうがより関わりが強いことがうかがえる。

5. 面談調査の結果

次に 3 名の留学生に行なった面談調査の内容を紹介し、観察を行う。

5.1. A (中上級レベル)

Aは、在籍校で日本語を専攻しており、本学でも日本語科目においてレベルをまたぐ形で6科目履修するなど学習意欲が高い学生である。

まず、Aがクラスメイトと比較して劣等感が少しあると語った点を以下の3つの例を挙げて述べる。1つ目に、Aのクラスメイトであり、友人でもある学習者が自分より日本語能力が高いことについて、仕方ないと諦めつつも少々比較してしまうことがあったと話している。それは特に、クラスメイト同士あるいは、他の学生と教師とのやりとりにおいて理解できない言葉や文法がある場合それを感じていたようである。2つ目に、在籍校で日本語を専攻していない学生との比較について語った部分がこれに該当する。Aの語りでは「私の感じは、その留学生の留学生より、私のほうが日本語に上手だと思う。私の専攻は日本語だから、他の学生が日本語を学びたいとき、うーん、例えば少し留学生は経済とか他の専攻がある。だからここでそれを学んでいる。でも私は日本語だけだから、日本語の授業なのに、その人のほうが上手だったら、私は少し心配。」と述べられている。これは、つまり、自身は日本語を専攻している日本語学習者であるから、日本語を専攻としない学習者より能力が高いはずであるが、そうでない場面に遭遇した際に、クラスメイトと比較して心配や不安の感情がおこるということであろう。3つ目に、滞在歴の異なる学習者との比較を挙げている点について述べる。Aは、自身より滞在歴の長い学習者において、その発話におけるスピーチスタイルの使い分けを観察し、自分はあまり上手にできないと語っている。その背景には、特に、教師との会話において、より丁寧な表現を用いて発話したいという気持ちが強くあり、それが不安につながっていることが観察された。

次に、レベルの異なる科目を自ら追加履修したことについてその理由をみていく。実際にAが履修したのは指定レベル4科目（語彙読解、聴解、文法、会話の4技能）に加え、一段階下のレベルから2科目（文法、会話）の計6科目であった。Aの語りからは、専攻が日本語であるという自負から、他の科目ではなく可能な限り日本語科目において単位取得を目指したいという思いがうかがえた。また、もっと日本語を勉強したいという意欲が、追加履修の理由としてあったことがわかる。

さらに、授業でリラックスできたかどうかという問いには、自ら追加した会話科目においてのみ緊張せずに受講できたと述べている。このクラス内では、Aがクラスメイトを日本語能力面におい

て助ける場面がみられたが、このことが不安の軽減に関与していると思われる。また、同様に追加した文法科目については、既習項目を復習したいという考えで選択したと語っているが、それは不安の軽減要因にはならなかったようである。

最後に、不安になる理由として、以下の3点を述べている。1つ目に、日本語が専攻という自負があること、また、2つ目に、日本語が上手になりたいという思いが強いことである。2点目については、これまで日本語だけでなく他の外国語学習の経験があるが、上手になりたいという意欲がなかったために不安や心配すらしなかったと経験を話していることから、不安要因として強いものであることが推測される。3つ目に、他者と比べてしまう性格があるようである。Aは、どうしても自分でもわからないが何事に対しても、いつも他の人と比べており、自分自身を卑下する傾向があると述べている。

以上のことから、Aにとって不安な気持ちが起こる主な要因としては、専攻へのプライドとそこから生じるプレッシャー、また劣等感を持ちやすい性格があると考えられる。

5.2. B (中上級レベル)

Bは、在籍校では民族言語学を専攻しており、その中で日本学を専門分野として卒業論文を書くべく励んでいる学生である。本学の日本語科目履修は4科目であり、全て指定レベルの科目である。

まず、Bが日本語学習においてストレスを感じていると語った点について紹介する。Bは約2年前家庭の諸事情により学習意欲が全くなかったことがあったとのことである。しかし、留学を決意し、それを実現させるために再び学習に取り組んだが、その学習の過程で今もストレスに感じていることがあり、それは、既習の語彙が漢字で書けないということである。知っているが書けない、あるいは、読めるが書けないという能力差に非常にストレスを感じると話している。また、自分が話す日本語が完璧ではないとき、過去に学習意欲を失くし怠けた自分を思い出して、自己嫌悪に陥ることがあるということも語られている。

次に、授業の中でもストレスを感じたかという問いについては、以下のように答えている。まず、レベルについて、Bは当初ブレイクメントテストを受験して自分は中級レベルと考えたが、教員の提示した指定レベルに従い一つ上の中上級レベルを履修した。結果的に授業への参加を通して履修したどのクラスともバランスが合っていると感じ、ちょうど良かったと満足している。ただ、授

業中不安というより恥ずかしくなった場面もまれにあり、例えば、ごく簡単な言葉を忘れてクラスメイトが助けてくれた際にそのような気持ちになったこともあると述べている。全体的に授業のレベルやクラスメイトに対しては、問題や不安なことは全然なかったと概ね満足している様子であることがわかった。

最後に、日本語の授業内ではほとんど感じなかったと述べているが、言語学習の中で不安が生ずる一因としては、元々あまり自信のない性格と向上心を挙げています。Bは自国での日本語学習環境に満足しておらず、来日後より一層日本語が上手になりたいという思いを強くした。しかし、上のレベルに挑戦したい、また将来は日本語を使って活躍したいという意欲と、そこに立ちほだかる漢字学習の困難さとの狭間で、漠然とした不安が引き起こると考えられる。

5.3. C (中上級レベル)

Cは2016年4月に来日し留学期間は半年の学生である。在籍校で国際経営学を専攻しているが、来日するまでに約1年間の日本語学習歴を有している。プレイメントテストにより中上級クラスに入ったが、会話力に自信がなかったため、会話科目に限り初中級クラス及び中級クラスを履修している。

まず、Cが授業中に不安に感じた点について述べる。在籍校で日本語を学習していたが、日本に来たばかりで日本語を話すことに慣れていないため、クラスメイトの会話レベルは自分より高いと感じており、自分より会話力が高いと思う学生の前で自分の意見がうまく話せない時特に緊張したと話した。特に、文法が間違っていないかが気になり、話そうとしてもなかなか日本語が出てこず、隣に座っているクラスメイトに助けを求めるときもしばしばあった。周りの学生のレベルが高ければ高いほど緊張の度合いも高くなったそうである。

また、Cは教師から突然質問された際、極度のプレッシャーを感じ日本語が出てこなかったこと、緊張のあまり笑ってしまったこともあったと述べている。Cはもともと内気な性格で、日本語の授業以外でも積極的に話したりはしないが、特に人前で話すことを得意としないため、準備時間がなく突然指名されると困惑してしまうようである。プレゼンテーションなどは事前に準備時間があり、原稿を覚えることができるが、準備なく自由に話すことは簡単なトピックであっても苦手だと話している。クラスの雰囲気がリラックスして

いると話しやすいが、クラスメイトに注目される中、自分がうまく話せない時、その場の空気に耐えられず、周りの学生に助けを求めてしまうと語られている。

国際交流会館（留学生寮）では、中華圏の学生とは中国語、欧米系の学生とは英語を話しており、日本語は話さないため、日本語を使用するのは主に授業中と日本人学生と話す時だというが、日本人の友達と話すときはあまり緊張しないと言っている。

この半年を通して自身の会話能力は上達したかという問いには、あまり上達しなかったと答えた。半年という期間の短さも理由の一つだが、それ以上の理由として、緊張しすぎて日本語を積極的に話さなかったことを挙げています。自分に自信がないため、日本語が出てこない時すぐに諦めて話すのをやめてしまい、周りの人に聞いて解決してしまったこと、日本に住んでいるのに授業以外ではほとんど中国語を話していたことが反省点だと述べている。Cにとって日本語を話す際の不安やプレッシャーが自信を失う原因となり、その自信の喪失がCの会話力向上の妨げとなっていると考えられる。

5.4. 観察

面談調査に協力してくれた3名の事例について考察する。自分の日本語力を他のクラスメイトと比較することで生じる不安は、先行研究の不安要因と一致している。つまり、元田（2004, 2005）が「日本語レベルの自己評価」よりも「クラスでの位置づけ」のほうが日本語での自尊感情との関わりが強いと明らかにしている点や、志田（2007）の調査結果においても、最大の不安要因は教室内で他の学生を意識することによるものであると述べられている点で結果が一致する。京都産業大学では、1年留学の学生と半年留学の学生が混在しており、また、来日時期と帰国時期がそれぞれ異なる。そのため、前の学期から留学している学生がその大部分を占めるクラスに、日本に来たばかりの学生が入る場合もある。そのような場合、AやCのように自分と他の学生を比べて、自分より会話力が高い学生の前で話すことに緊張と不安を感じる人が多いと考えられる。

また、Bは過去の経験から自己嫌悪に陥ったり、学習にストレスを感じたりすることがあると言っている。このことから、現在の自己評価やクラスの位置づけだけではなく、学習者はそれぞれに持っている学習の歴史や経験によっても不安やプレッシャーを感じていることがわかる。面談調査

で語られた学習者の経験や日本語学習に対する思いなどは、日本語不安尺度の測定では見ることができない不安要因であり、質問紙調査だけでなく、面談調査も合わせて行った意義があったことを示している。

6. まとめ

6.1. 本稿のまとめ

本稿では京都産業大学の交換留学生を対象に質問紙調査と面談調査を行い、第二言語教室不安について分析及び考察を行った。その結果、(1) 京都産業大学の留学生は全体的に不安が低いこと、(2) 教室内における第二言語不安が高い人ほど日本語での自尊感情が低い傾向が見られること、(3) 学習者は日本滞在歴の長さや日本語専攻であるプライド、クラスメイトとのレベル差など個々に様々な不安を抱えていることが明らかになった。

(1) の要因の一つに、国際交流会館（留学生寮）が挙げられる。京都産業大学の交換留学生は全員が寮に住み生活を共にしているため、クラスメイトとの関係の構築は比較的早いと考えられる。そして、それは不安の軽減に関係していると考えられる。

また、(2) と (3) の結果から、教師は学習者の自尊感情や日本語の学習背景も考慮に入れ、日本語の授業において学習者の指名の方法、他の学習者との関係の構築、話しやすい学習環境作りなど、学習者の不安やストレスを軽減できるようコースカリキュラムや授業内容などを考えていく必要がある。

6.2. 今後の課題

今回の調査では、元田（2000）の日本語不安尺度を使用し調査を行なったため、元田の主張が京都産業大学の留学生にも一致することはわかったが、新たな不安要因や京都産業大学特有の要因について述べるができなかった。今後は、国際交流会館という留学生が生活する寮の存在が、学習者の第二言語教室不安とどう関わっているかなど、更に具体的に調査を進めていく必要がある。

また、質問紙調査で設けた自由記述についてはKJ法による分析を試みたが、本稿では調査分析対象とはしなかったため、今後の課題としたい。

本稿では、不安の測定及び面談調査の事例から不安の要因を考察することしかできなかったため、その不安とどのように向き合い、どのように軽減させていくか、その具体的な取り組みについて示唆することも今後の研究課題としたい。

謝辞

本稿作成において、質問紙調査にご協力いただいた40名の留学生、面談調査にご協力いただいた3名の留学生に感謝いたします。また、貴重なご助言をくださった京都産業大学の山本誠次郎先生に心から謝意を申し上げます。

注

1) 実際に、授業中は静かであり話さない学生が、休み時間に母語で生き生きと話している光景を目にしたことがある。その学生に授業中はどうしてそんなに静かなのか尋ねてみると、「自分は他のクラスメイトより日本語がうまく話せないから、授業中は緊張して話せない。」と話してくれた。

参考文献

- AIDA, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2): pp.155-168
- FLICK, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications. (小田博志監訳, 山本則子, 春日常, 宮地尚子訳 (2011) 新版質的研究入門—<人間科学>のための方法論. 春秋社, 東京)
- KRASHEN, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, Harlow
- MERRIAM, S. B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳 (2004) 質的調査法入門: 教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房, 京都)
- 望月通子 (2008) 複合環境における第二言語不安. *外国語教育研究*, 16: pp.13-24
- 元田静 (1997) 日本語教室内および教室外における第二言語不安. *教育学研究紀要第二部*, 43: pp.435-440
- 元田静 (2000) 日本語不安尺度の作成とその検討: 目標言語使用環境における第二言語不安の測定. *教育心理学研究*, 48(4): pp.422-432
- 元田静 (2004) 第二言語不安と自尊感情との関係—日本語学習者を対象として— *言語文化と日本語教育*, 28: pp.22-28
- 元田静 (2005) 第二言語不安の理論と実態. 溪水社, 広島
- PATTON, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation Methods*. (2nd ed.) Sage Publications, Thousand Oaks
- ROSENBERG, M. (1965) *Society and adolescent self-image*. Princeton University Press, New Jersey

- SAITO, Y. & SAMIMY, K. (1996) Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2): pp.239-251
- SAMIMY, K. & TABUSE, M. (1992) Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42: pp.377-398
- 志田あゆみ (2007) 立命館大学短期プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語不安－縦断的調査による実態把握の試み－. 立命館高等教育研究, 7 :pp.89-105
- 鈴木敦子 (2005) 調査的面接の技法. ナカニシヤ出版, 京都
- 高岸雅子 (2000) 日本語学習に際しての「第二言語不安」について－AKP 同志社留学生センターの留学生の場合－. AKP 紀要, 14: pp.71-93

KEYWORDS: Second language classroom anxiety, Japanese Language Anxiety Scale (JLAS), Self-esteem, Questionnaire, Interview

2017年3月8日受理

1 Center for General Education, Kyoto Sangyo University

Second Language Classroom Anxiety of Japanese Language Learners at Kyoto Sangyo University — A Questionnaire and Interview Based Study —

Satomi TAKENAKA¹, Kano HATANAKA¹

This article reports an investigation of classroom anxiety among second language learners (MOTODA, 2000) based on results from a set of questionnaires and interviews conducted among exchange students, studying Japanese as a second language at Kyoto Sangyo University.

Firstly, the link between learners' classroom anxiety and self-esteem is examined based on questionnaire responses.

Results indicate that (1) overall student anxiety is low, and (2) those who feel higher anxiety levels have less self-esteem.

In addition, results from interviews conducted with three participants help identify what kinds of anxiety learners experience in Japanese classrooms and three main factors that relate with learner anxiety: the length of stay in Japan, a sense of pride in majoring in Japanese studies, and the making of comparisons of proficiency levels against classmates.