

大学生における社交不安と英語学習

三浦 優生

愛媛大学 教育・学生支援機構 英語教育センター

University Students' Social Anxiety and their Performance in English Courses

Yui MIURA

English Education Center, Institute for Education and Student Support, Ehime University

1. 研究の背景と目的

1-1. 英語学習と社交不安

英語学習場面においては、教師から当てられることや、皆の前で英語を話すことへの不安を口にする学生に頻繁に遭遇する。こうした傾向は、「外国語学習不安」と呼ばれており、教室場面での外国語を用いた活動に対する学習者の心理や行動について、様々な尺度で検証が行われてきた(Horwitz, et al., 1986)。英語学習者にとって高い不安を感じやすい場面として、英語での発言を求め指名されることや、皆の前で話すこと、意見を述べたり寸劇を演じることなどが調査により明らかになっている(北條, 1996)。また、不安傾向は英語の成績との関連が高いことも指摘されてきた(MacIntyre & Gardner, 1991; Aida, 1994)。こうした不安を軽減するため、教師には学習環境の調整を行うことが求められている(元田, 2000)。

一方、最近では、英語学習に対する苦手感ではなく、対人的なやりとりそのものに苦痛を示す学生が、一定数存在するように見受けられる。英語の習熟度に関わらず、教室場面での共同的なアクティビティに抵抗を感じ、日本語を交えてでもペアワークができない、クラスメイトに援助を求められない、簡単な質問であっても問われると固まってしまう、といった行動的特徴は、単純に英語に対する不安のみでは説明ができないように思われる。日本人学生が示すこのような態度は、日本語を母語としない教員にとっては、非常に見極めが難しいケースとなるだろう。共同学習

への不参加が、何らかの支援を必要としている状態なのか、それとも日本人学生の性格や授業への動機付けの低さを反映しているのかが判断できないためである。実際、このような学生への対応について相談を受けるケースが、筆者個人の経験としても増えているように感じられる。城野(2017)の調査では、大学生においてペアワークなどの共同的な学習を楽しむことができないとする意識には、英語学習への動機付けとは有意な関連が見られなかったと報告している。このことは、動機の種類や有無に関わらず、一定数、共同学習そのものに抵抗がある学習者がいることを示唆している。

こうした行動的特徴を示す学習者の中に、他者とのやりとりに関して著しい不安を示す、「社交不安症(social anxiety disorder: SAD)」およびその兆候を抱える者が含まれている可能性を、本稿では検討したい。社交不安症とは、他者からの注目を浴びることや、社交的なやりとりを行うこと、他者の前で動作を行うことなどの状況に対して、顕著で持続的な恐怖を抱くこと、さらにそうした場面を回避できないときには強い苦痛を感じることを特徴とした精神疾患の一つである。強いストレスに晒されることにより、動悸や発汗、紅潮などの生理的反応が表れることもあるほか、長期的には、QOLへの負の影響や(Lochner, et al., 2003; 藤田 & 桶町, 2013)、うつや依存症の併発(Kessler, et al., 1999)につながるなどが報告されている。有病率は国により違いがあるが、日本においてはおよそ8%とする報告がある(Kawakami, et al., 2005)。このことは、

教室において社交性不安症を抱える学生がいたとしても、それは決して稀なケースとは言えないことを示している。

社交不安症は、人前で発言することを恐れるなど、外国語学習不安に類する症状を呈する一方で、不安への対処の術は必ずしも同一ではないと考えられる。例えば、学習者が外国語不安を感じにくい場面としては、グループ活動や、個人が目立たない学習が挙げられている（北條, 1996）。また、河内（2016）の研究では、資格試験を受けること、間違いを恐れないこと、教師との信頼関係を築くことで不安が軽減できると学習者が回答している。教師はこういった心理を受け止め、学習者に事前準備の機会を与える、集団での活動に焦点を当てる、学生が教師に歩み寄りやすい雰囲気を作るなどの心がけにより、英語学習に対する不安を和らげることができるかもしれない。一方、社交不安を抱える学習者は、グループ活動や教師とのやりとりにもストレスを感じる可能性があるため、これらの工夫が効果的に働くとは限らない。もし学習者の中に、社交不安を抱える学生がいるならば、教師は臨床症状への理解を深めた上で、適切なアプローチで学習支援を行う必要があるだろう。

大学における一般的な語学教員の間では、学生の中にどれくらいの割合で社交不安の症状を抱える学習者が存在するのか（しないのか）、その認知は殆どなされていないであろう。クラスの活動にうまく乗れない学生がいたときに、その学生の背景にどのような問題があるのかを見極める上で、社交不安症の実態について知ることは、1つの重要な資料をもたらすこととなるだろう。

1-2. 大学における合理的配慮と不安症

これまでのところ、大学生の社交不安症と外国語学習との関連について検討した先行研究は、国内外共に見当たらない。しかしながら、その他の障害を抱え特別な支援を必要とする大学生が、外国語学習場面において効果的に授業に参加するための取り組みについては、欧米を中心として報告がなされている（Garcia & Tyler, 2010; Artiles & Klingner, 2006; Wire, 2005）。日本の高等教育機関においても、今後様々な特性を持った学生のニーズに応える形で、語学教育の機会を保障するための支援が求められることになるだろう。平成 28 年 4 月「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（障害者差別解消法）が施行されて以来、大学においても、差別的取り扱いの禁止や合理的配慮の提供が義務付けられるようになった。このため、学生からの申し出に応じて、大学全体そして個別の担当教員もまた、障害に対応した配慮を実施していくことが求められている。そして、その範囲は当然ながら、英語教育の場面にも及ぶことになる。

ここで、社交不安症の位置づけと認知件数についてデータを参照してみよう。国内の高等教育機関における障害学生の在籍数は、ここ 10 年を振り返ると急激な増加を示し

ている。日本学生支援機構（JASSO）による調査を抜粋すると、例えば、平成 18 年度における在籍数は 4,937 人とされていたのに対し、平成 28 年度においては 27,256 名と大きく膨れ上がっている（日本学生支援機構, 2007; 2018b）。平成 27 年度には、障害のある学生の修学支援に関する実態調査で取り扱われる種別に、新たに「精神障害」が設けられた（日本学生支援機構, 2018a）。このカテゴリの中には、下位分類として統合失調症、気分障害、神経症性障害、摂食・睡眠障害、その他の障害の 5 つが含まれている。不安障害（社交不安以外も含む）は、このうち神経症性障害等のカテゴリに含まれており、平成 27 年度は 1,872 名、平成 28 年度は 2,424 名の学生がこのカテゴリに属し、いずれの年においても、障害全体のおおよそ 9% を占めている。つまり、障害学生のうち 1 割近くが神経症性障害に属する診断を受けて、支援を必要としているということになる。一方、先に挙げた通り、有病率が人口の 8% であると考えれば、社交不安症として大学等に認知されている学生数は、実際よりも遥かに少ないように思われる。さらに、何らかの臨床症状を示しながらも、診断に至っていないケースがあると想定するならば、その数は未知数であると言えるだろう。

1-3. 研究の目的

以上の通り、増え続ける障害学生への個別配慮と体制の整備が早急に求められる状況下で、英語教育においても同様に、教員や関係部局が、様々な障害への適切な知識や取りうる対応策を備え共有する必要がある。特に語学科目においては、他者との会話や共同活動の機会が、その他の科目よりも多く設けられる傾向にある。このような場面において、社交不安症やその傾向を抱える学生は、特に大きな負担を感じている可能性があるのではないかと考えた。そこで本研究では、大学生における社交不安症の兆候について実態を探るとともに、そのような症状の有無が、英語科目におけるパフォーマンスと関連があるかどうかを、調査するものとした。特に、著しく強い不安症状を呈する学習者が、授業活動の内容を苦痛とするがために、学びの機会を奪われたり、適切な評価を得られていない事実があるならば、それは「社会的障壁」として捉えられ、それを除去するための合理的配慮を講じるべきである。今後さらに増えることが予想される障害学生への配慮だけではなく、診断の閾値下で困り感を抱える学生への対応につなげていくためにも、社交不安症、そして診断を受けてはいないが社交不安傾向を抱える学生の実態について把握することは、高い意義を持つものと考えられる。

2. 方 法

2-1. 対象者と手続き

愛媛大学において、初年次必修共通科目「英語 I」～「英語 IV」を履修している 1 年生を対象に、質問紙調査を実施した。時期としては、第 2 クォーター（6～8 月）の「英語 II」の開講中、全 15 回中の第 13 回目（7 月最終週）の授業にて、担当教員が質問紙を配布し、第 14 回および第 15 回（8 月第 1 週目）の授業にて回収を行うよう依頼した。当該科目を構成する合計 63 クラスについて、担当教員に研究の趣旨を説明し、同意を得られた教員から、最終的に 52 クラス分の調査について協力を得た。学生に対しては、研究説明書、研究参加同意書、社交不安に関する質問紙を同封した封筒を配布した。研究説明書には、研究の目的に加え、分析データに英語の成績等が含まれること、調査への参加が任意であること、研究への参加の有無が成績には影響しないことなどを記載した。研究参加に同意する場合は、同意書に署名の上、同封の質問紙に回答し、同意書・質問紙の 2 点を封筒に戻して、担当教員に渡すよう求めた。本研究は愛媛大学教育・学生支援機構研究倫理委員会の承認を得て実施された。

2-2. 対象データ

本研究では、社交不安の指標として、リーボヴィッツ社交不安尺度日本語版（Libowitz Social Anxiety Scale : 以下 LSAS-J）を使用した。LSAS-J は、社交不安症に特異的な症状を評価するために開発された尺度である（朝倉ら、2002; Libowitz, 1987）。質問紙には、行為状況（performance）に関する 13 項目と、社交状況（social interaction）に関する 11 項目の、合計 24 項目から構成されている。行為状況には「少人数のグループ活動に参加する」「観衆の前で何か行為をしたり話しをする」といった、社交場面で発生する行動に関連する項目が含まれ、社交状況には「あまりよく知らない人たちと話し合う」「権威ある人と話をする」など対人的やり取りに特化した項目が含まれる。各項目について、回答者はどれくらい恐怖感や不安を感じるかの程度（0～3）、またどれくらい回避するかの確率（0～3）について、それぞれ 4 件法で回答するよう求められた。総得点は 0～144 点の範囲で、より高い値になるほど、社交不安の症状が強いことを示している。正常域とのカットオフは 30 点とされ、50～70 点が中等度、70～90 点が日常生活に支障をきたすほどの著しい症状、90 点以上が日常生活に大きな支障をきたすほどの重度の社交不安症であると判定される。本調査では、高橋 & 島田（2017）の分類に倣い、0～29 点を「正常」、30～49 点を「境界域」、50～69 点を「中等度」、70～89 点を「重度」、90 点以上を「かなり重度」と設定した。なお、LSAS-J では社交不安の程度を測ることができるが、それ自体では医

師の診断なく社交不安症であるとの決定は行えない。よって本稿では、疾患名としての「社交不安症」と、傾向や症状としての「社交不安」を区別して使用するものとする。

質問紙の結果に加え、分析の対象には、学生の基本情報として所属学部と性別を含めた。また、英語の熟達度の指標として、初年次の 4 月に行われる共通英語試験 GTEC CTE（Global Test of English Communication, College Test Edition）のスコアを使用した。愛媛大学で実施する GTEC は、リーディングとリスニングの 2 パートからなり、それぞれの点数の範囲が 0～250 点、合計 500 点が満点とされる。学生はコンピュータ上で選択回答を行った。

さらに、授業評価についての情報を得るため、初年次の必修共通教育科目である「英語 I」、「英語 II」、「英語 III」、「英語 IV」の成績データを分析対象として取り扱った。当該科目はそれぞれ 4 学期制の第 1～第 4 クォーターに開講され、スピーキング、リスニング、ライティング、リーディングの 4 技能に学習内容が分けられている。1 クラスは同じ学部在籍する 30 名前後の学生により構成されていた。履修免除により発生する例外を除き、クラス分けは年間を通して同じであるが、4 学期を全て異なる教員が担当した。クォーター制度に従い、8 週間合計 15 回の授業を行うため、授業は週 2 回実施した。シラバスとテキストは、科目ごとに全クラス共通であった。教員の母語に関わらず、クラスでの基本使用言語は英語であった。授業を 4 回以上休んだ場合は、「評価しない」となることを、当該科目の共通ルールとした。成績評価については、「英語 I」～「英語 III」においては、授業中の活動が 30%、課題や小テストが 40%、期末試験が 30% として構成されていた。第 4 クォーターの「英語 IV」（リーディング）のみ、課題や小テストが 30%、1 月に行う 2 回目の GTEC の試験を 10% に取り入れることとした。授業中の活動および課題や小テストでの評価のしかたに関しては、調査実施年度においては各担当教員の裁量に任されていた。期末試験については、いずれの科目でも共通テストを使用しており、「英語 I」（スピーキング）と「英語 III」（ライティング）の期末試験では共通ループリックに基づきパフォーマンス評価を行い、「英語 II」（リスニング）と「英語 IV」（リーディング）の期末試験ではマークシートを用いた試験を実施し評価した。

以上のデータについて、性別や学部ごとの英語習熟度や科目ごとの成績、LSAS-J による社交性不安重症度を求めたほか、社交不安の重症度別の英語成績および習熟度について、統計的手法を用いて解析した。これらの処理には SPSS version 23 が用いられた。

3. 結果

3-1. 不安尺度 (LSAS-J) の得点

母集団は1,860名であるが、回収された質問紙は921件であった(回収率49.5%)。このうち、有効回答数は893件であった(有効回答率97.0%)。全体での最低得点は0、最高得点は122点であった。男女別、学部別のLSAS-Jの結果について、以下に示す。

回答者のうち、男性は513名(57.4%)、女性は380名(42.6%)であった。これは母集団の男女比(それぞれ61%、39%)に比較的近いものであると言える。LSAS-Jの結果から、「正常」～「かなり重度」までの5領域に分類された人数を表1に示した。ここでは、女性における不安の「正常」群の割合が男性よりもやや低く、「重度」群の割合が高い傾向が認められる。しかし性別ごとに各領域を占める割合に差があるかどうかを調べるため、カイ二乗検定を実施したところ、全体としての分布の性差については、有意な結果は認められなかった[$\chi^2(4) = 5.90, p = .21$]。

表1. 男女別LSAS-J重症度ごとの人数(割合)

重症度	男性	女性	全体
正常	115 (22%)	64 (17%)	179 (20%)
境界	146 (28%)	111 (29%)	257 (29%)
中等度	145 (28%)	108 (28%)	253 (28%)
重度	73 (14%)	70 (18%)	143 (16%)
かなり重度	34 (7%)	27 (7%)	61 (7%)
合計	513 (100%)	380 (100%)	893 (100%)

次に、LSAS-Jの総合得点についてt検定を使用し男女間の平均差を調べたところ(表2参照)、総合得点および社交状況について、女性の平均値が有意に高いことが示された。行為状況については、その差は有意傾向であった。これらの結果から、不安症状は、女性のほうがやや強いことが窺える。

表2. 男女別のLSAS-Jの平均値(標準偏差)および群間差

	総合得点	行為状況	社交状況
男性	50.20 (23.37)	22.43 (12.01)	27.77 (13.78)
女性	53.49 (23.92)	23.78 (11.35)	29.71 (13.74)
t値	2.01*	1.79 [†]	2.09*

* $p < .05$, [†] $p < .10$

次に、学部別のLSAS-Jの結果について検討する。回答者のうち、学生の所属として工学部が258名、法文学部が208名、理学部が128名、教育学部が82名、農学部が79名、医学部が69名、社会共創学部が67名、スーパーサイエンス特別コースの学生は2名であった。各学部がサンプル全体を占める割合は、母集団における比率と類似しており、いずれの学部も3%未満の誤差であった。スーパーサ

イエンス特別コースの学生は少数であったため、学部間の比較分析からは除外した。表3では、得られたLSAS-Jの得点について、総合得点の平均値に基づき降順にて示した。さらに、得られたスコアを従属変数とした一要因の分散分析を行ったところ、総合得点、行為状況、社交状況いずれにおいても学部の主効果は有意ではなく、社交状況の主効果においてのみ有意傾向が認められた。 $(p = .068)$ 。そこでTukey法による反復測定にて各学部間の差を検討したものの、いずれの水準間においても有意差は認められず、学部間の統計的な差は否定されている。

表3. 学部別のLSAS-J平均得点(標準偏差)

学部	総合得点	行為状況	社交状況
農学部	56.01 (26.42)	25.47 (12.58)	30.54 (15.41)
法文学部	54.53 (24.53)	24.06 (11.99)	30.47 (13.71)
理学部	51.16 (24.82)	22.87 (12.48)	28.30 (13.83)
工学部	50.75 (23.67)	22.17 (11.34)	28.58 (13.80)
教育学部	49.72 (23.69)	22.84 (11.60)	26.88 (13.28)
社会共創学部	48.67 (22.75)	22.01 (11.24)	26.66 (12.60)
医学部	46.96 (22.77)	21.54 (10.50)	25.42 (13.05)
合計	51.60 (24.22)	25.47 (11.74)	30.54 (13.79)
F値	1.68	1.35	1.97 [†]

[†] $p < .10$

3-2. 入学時の英語熟達度

年度始めに実施したGTEC CTEの総合得点について、全体の平均値は216.13点であった。学部ごとの平均値については、表4に降順にまとめている。学部を被験者間要因とした1要因の分散分析を行うと、学部の主効果が有意であった[$F(6, 890) = 14.26, p < .001$]。このことから、英語における読み聞きのスキルには、学部による差があることが示されている。

表4. 学部別のGTEC平均得点

学部	平均	標準偏差
医学部	241.64	32.43
法文学部	222.82	32.63
理学部	213.77	31.29
工学部	212.20	25.53
教育学部	210.85	28.44
農学部	209.63	30.39
社会共創学部	204.01	26.57
合計	216.13	30.80

3-3. 英語科目の成績評価

英語科目の成績評価について、出席数が足りずに「評価しない」を4学期中1度でも受けた学生を除いた867名を対象に、数値による4学期の成績平均データを表5にまとめた。1要因の分散分析の結果、学部の主効果が有意であった [$F(6, 866)=2.56, p=.02$]。このことから、英語の4科目全体の成績平均においても、GTECと同様に、学部による差があることが示されている。ただし、GTECとは学部の順位が異なることには注意が必要である。

表5. 学部別の平均成績評価（「評価しない」を除く）

学部	平均	標準偏差
医学部	79.88	4.66
法文学部	79.55	6.51
教育学部	79.11	6.08
社会共創学部	78.63	6.49
農学部	78.40	7.11
理学部	77.95	6.37
工学部	77.58	6.54
合計	78.56	6.42

3-4. 社交不安と英語熟達度の関連

LSAS-Jに基づく不安症状の各分類について、GTECの平均値を求め、表6に示した。「かなり重度」群の平均値が、その他の群よりも低く見受けられた。だが、1要因の分散分析では、重症度の主効果は有意ではなかった [$F(4, 892)=1.66, p=.16$]。多重比較においては、「正常」群と「かなり重度」群の間について得点差の有意傾向 ($p=.086$) が見られた。

表6. LSAS-J 重症度別の GTEC 平均得点

重症度	人数	平均	標準偏差
正常	179	218.31	29.79
境界	258	215.69	30.04
中等度	253	216.90	29.92
重度	143	216.27	34.97
かなり重度	60	207.13	29.43
合計	893	216.07	30.80

3-5. 社交不安と成績評価との関連

次に、第1～第4クォーターにおいて、異なる割合の不安症状を抱える学生が、実際どのように教員から評価されたかを検討した。学生が「秀」(90～100点)もしくは「優」(80～89点)の成績を付与された場合を上位、「良」(70～79点)ないし「可」(60～69点)を付与された場合を中位、「不可」(60点未満)ないし「評価しない」(出席回数不足など)を付与された場合を下位に分類した。次に、各不安群において、上位、中位、下位に属する学生が、群内の総人数を占める割合を算出した。表7では、LSAS-J

重症度別の成績の分布を見ることができる。

表7. LSAS-J 重症度別の成績評価の分布

重症度	上位	中位	下位	合計
第1クォーター				
正常	62%	37%	1%	100%
境界	62%	37%	1%	100%
中等度	60%	40%	0%	100%
重度	65%	34%	1%	100%
かなり重度	51%	49%	0%	100%
第2クォーター				
正常	50%	48%	2%	100%
境界	53%	46%	1%	100%
中等度	53%	44%	2%	100%
重度	55%	43%	1%	100%
かなり重度	38%	62%	0%	100%
第3クォーター				
正常	51%	45%	4%	100%
境界	47%	50%	3%	100%
中等度	49%	49%	2%	100%
重度	56%	43%	1%	100%
かなり重度	39%	56%	5%	100%
第4クォーター				
正常	35%	60%	5%	100%
境界	45%	48%	7%	100%
中等度	51%	45%	4%	100%
重度	48%	46%	6%	100%
かなり重度	36%	48%	16%	100%

フィッシャーの正確検定を実施した結果、不安症状群による成績の偏りが認められたのは第4クォーターのみであった ($p<.01$)。一方、期間全体を通して、「かなり重度」群の分布パターンが、その他の群と大きく異なる点には着目したい。まず、成績上位者の割合が、年間を通して著しく低い点を挙げる。具体的には、第1、第2、第3クォーターにおいて、「かなり重度」群における成績上位者の割合は、それぞれ51%、38%、39%であり、他の不安群における成績上位者の割合(47%～65%)と比較して、9%から最大17%の差があることがわかる。そして、第4クォーターにおいては、「かなり重度」群における成績上位者の割合(36%)が「正常」群(35%)と同程度であるが、一方、成績下位者の割合が「かなり重度」群では16%を占め、4～7%であるその他の群よりも大きく上回っている。そこで、社交不安を「かなり重度」群とその他の群、成績を「合格」(上位と中位)と「不合格」(下位)に分類し、改めて検定を実施したところ、有意な差が認められた ($p<.01$)。これらの結果から、「かなり重度」の不安症状を抱える学生は、授業において「秀」や「優」などの評価を得にくく、年度の後半で単位を落とすリスクがより高い可能性を示している。

4. 考 察

4-1. 社交不安を抱える学生の実態

本調査により、初年次共通英語科目を履修する学生の社交不安傾向に関して、次のことが明らかになった。

4-1-1. 重症度別の内訳

まず、学生全体の不安症状の分布については、「正常」域が20%、「境界域」が29%、「中等度」が28%、「重度」が16%、「かなり重度」が7%という結果が得られた。同じく大学生を対象とした高橋 & 島田 (2017) によるLSAS-Jを用いた調査報告では、それぞれの分布が7%、20%、51%、13%、8%であり、やや異なるパターンを示している。二者を比較すると、本調査では正常域の学生が多く、中等度の学生が少ないという印象が与えられる。しかしながら、高橋 & 島田 (2017) による調査ではサンプル数が104と小規模であることと、男女比が本研究と大きく異なること（男性20名、女性84名）を踏まえると、単純な比較を行うことはできない。一方、症状が「重度」または「かなり重度」とみなされる学生の割合は、二者間で類似していた。さらに、Kleinknecht, et al. (1997) による調査では、いくつかのスケールを用いて社交不安症状の文化差を検討したところ、日本人大学生における有病率は8.8%であると報告しており、この値も、本研究にて得られた値に近いものといえる。これらの結果から、大学生の中にも一定の割合で、日常生活に大きな支障をきたすほどの著しい社交不安を抱えている学生が存在することを示唆している。

4-1-2. 性別による不安症状の差

性差について、本研究においては、平均得点の差から、女性の不安症状が男性よりもやや強い結果が示されたが、高橋 & 島田 (2017) では逆の傾向が得られている。このことについても、サンプリングの違いが影響している可能性がある。一方、久松 (2006) における調査では、診断面接により社交不安症であるとされた患者のうち、61.3%が女性であり、男性より高い割合であることを報告している。さらに、LSAS-Jを使用した石澤 & 細川 (2018) においても、女性の平均値が男性の平均値を有意に上回っている。これらの結果はいずれも、本研究により得られた傾向と一致するものである。一般的に、女性は男性よりも社交性が高くコミュニケーションタイプであるとするイメージを抱きがちであるが、そのような通念に反し、他者との交流に強いストレスを感じる女性が一定数存在することを、学生に接する場では認識されなければならない。

4-1-3. 学部による不安症状の差

次に、学部間の社交不安の強さの違いについては、本研究では統計的に有意な差は認められなかった。これまでに、

社交不安症状と専攻との関連について直接検証した研究は見当たらない。一方、対人的・社会的スキルに関連する先行報告を見てみると、専攻による差を見出した調査も存在する。例えば加藤ら (2015) は、パーソナルスペースを侵害されることで生起する不安が、医療系の学生においては一般の学生よりも低いことを報告している。また、登張ら (2016) は、他者との協調的問題解決を好む傾向について、文系の学生が理系の学生よりも高いことを示した。また社会性の困難を特徴のひとつとする自閉スペクトラムの症状を評価する質問紙を実施した研究からは、自閉性を表す傾向について、理工系や数学、コンピュータ専攻の群が、人文社会系の専攻群よりも有意に高いことを報告している (Baron-Cohen, et al., 2001; 前田ら, 2017)。これらと比較すると、本調査では、医学部の学生が最も社交不安が低いという点においては加藤ら (2015) の結果と類似するが、理系・文系という大きな区分では、明確な群間差は認められなかった。一方、それぞれの専攻での活動内容に着目してみると、社交不安傾向が相対的に低く平均値では「境界域」であった医学部、社会共創学部、教育学部の学生はいずれも、平均値がより高く「中等度」に属した他の学部と比較して、病院や地域、小中学校など、学外で他者と触れ合う機会がより多い可能性が考えられる。今回は学部間の統計的な有意差はなかったものの、文理という視点ではなく、基礎や実践といった特性の違いに基づいて分野を区分すれば、学生による専攻分野の選択志向と社交不安傾向との関連が見出せるかもしれない。

4-2. 英語習熟度と成績評価との関連

英語習熟度の指標として用いたGTEC得点、および英語科目の4学期の成績平均については、いずれも学部の主効果が認められた。英語習熟度について学部による差があることは、入試による得点率や偏差値において差があることを考えると、尤もな結果であると言える。ただし、その順位に着目すると、英語習熟度の低い学生が、英語科目の成績においても下位に位置するとは限らないことには注意が必要である。具体的には、上位2学部については、GTECと成績評価の両者において順位が一致したが、その他の学部については順位が一致していないことが分かる。先に述べたとおり、必修英語科目の成績に関しては、期末テストに加え、授業中の活動や課題の提出なども評価対象に含まれている。今回得られた2つのデータの不一致は、成績評価には基礎的な英語力以外の要因も反映されていることを確かめる結果となった。

成績評価に与える要因を検討した研究として、岡田ら (2011) は、大学生における学習スタイルを6群に分け調査し、勤勉性、計画性、自発性、積極性がいずれも高い学習スタイルを有する学生は、学業成績 (GPA) の平均がより高いことを報告した。興味深いのは、勤勉で計画的で

はあるが積極性・自発性が低い群が、積極性や自発性が高いが勤勉性・計画性が中程度の群よりも、高い成績評価を得ている点にある。言い換えるなら、地道に努力する学生の方が、活動的な学生よりも成績面では有利であると解釈ができる。一方、本調査で対象とする英語科目では、良い成績を得やすい学生像は、岡田ら（2011）と同じではない可能性がある。その理由として、本科目では英語でのコミュニケーションスキルの獲得を目的とし、他者とのやりとりを多く含む活動内容であるため、教室場面での積極性や自発性がより高く評価される傾向が考えられるからである。社交不安を抱える学生においては、この積極性や自発性を発揮することが難しい状況に置かれているかもしれない。たとえ英語力が高くても、良い評価が得られないという不利益が生じてしまうことになる。社交不安と英語力、そして成績評価との関連については、次節にて結果を振り返り議論する。

4-3. 社交不安と英語学習との関連

LSAS-Jによる社交不安の重症度と、GTECによる英語習熟度ならびに成績評価について得られた結果を、次のように考察する。

4-3-1. 社交不安と英語習熟度

まず、社交不安の重症度に関して、GTEC得点に及ぼす有意な主効果は認められなかった。つまり、社交不安の傾向は英語習熟度との強い関連がないということになる。ただし、「かなり重度」群と「正常」群との得点差は、有意ではないものの有意傾向が認められた。このことへの説明として、一つの可能性は、実施している試験の受験形式による影響が挙げられる。今回分析に含めたGTECは、入学した最初の月に実施し、30～60名程度の学生が一室に着席し（クラスメイト以外を含むこともある）、コンピュータ上で受験する。室内では担当教員に加え学外からの専門スタッフが対応に当たり、試験監督を努める。LSAS-Jには、「人に姿を見られながら仕事（勉強）する」、「試験を受ける」といった状況についても言及されている。ここから分かるように、著しく高い社交不安を抱える学生にとっては、英語共通試験のような場面すらもストレスとなり、テストパフォーマンスに負の影響をもたらした可能性が考えられる。また別の影響として、大学入学以前の英語教育において、既に対人的活動にストレスを抱えたことにより、英語習熟が妨げられた可能性も否定できない。ただし、当該の学生がこれまでどのような形式の英語授業を受けたかという情報を参照できないこと、また不安を生じさせずに習熟度を測定することの難しさから、社交不安に基づく習熟度の傾向に対する明確な結論を導くことは、本調査からは困難である。

4-3-2. 社交不安と成績評価

本研究で得られた最も重要な結果は、LSAS-Jにより測定された社交不安症状の強さと、英語成績評価との関連についてである。「正常」～「かなり重度」まで5段階に分類された群ごとに、成績評価の分布を検証したところ、「かなり重度」の社交不安を持つ学生が、英語科目において高い評価を得られなかったり、単位を取得できていないことが明らかになった。一方、上述の通り、GTECの成績と、社交不安症状との間には有意な関連が見られなかった。つまり、社交不安症状が強い学生は、英語の基礎力については他の学生と比べ大きな差が無いにも関わらず、様々な活動でのパフォーマンスを踏まえて行われる成績評価では、低評価を与えられがちであるという現状を表している。

時期ごとの違いに着目すると、前期（第1、第2クォーター）と比べ、後期（第3、第4クォーター）に単位を落とす学生が増えており、これは社交不安症状の強弱に関わらず、初年次における学生の全般的な傾向であると言える。しかし、第4クォーターにおいては、「かなり重度」群において単位を取得できない学生の割合が、他と比較し著しく高いことが明らかになった。当該の学期に実施する「英語IV」ではリーディングを扱うものの、能動的・共同的学習を積極的に取り入れるという点で、活動内容については他の3科目と大きな違いはないため、成績不振が学習内容による影響とは考えにくい。水野（2018）は、1～4年次をそれぞれ4期に分類し大学生の適応度を調査したところ、学生の適応度が最も下がる底値にあたるのが、1年次の1月頃であると報告している。金子ら（2015）も同様に、初年次の大学への不適応感は年度末にかけて強くなると報告している。入学後の1年間は新しい生活環境や人間関係に適応していく時期であるが、後期に差し掛かる頃には、これまでの緊張が強いストレスとして表出し、社交不安を抱える学生にとっては特に不適応感を抱えやすくなることが推測される。大学生の不登校に関する先行研究の多くで、その要因の一つに対人恐怖が挙げられている（堀井、2013 for review）。本調査においても、学生における著しい社交不安が、年度末にかけて授業への出席回避や、活動への消極性を引き起こし、この時期に実施された科目の成績不振へとつながった可能性が考えられるだろう。

以上の通り、本調査からは、社交性不安が英語科目の成績の低評価につながることを示されてきた。興味深いことに、大学生における社交不安の症状と全般的な学業成績（GPA）を調査した先行調査では、二者の関連について否定的な結果を得ている（Strahan, 2003；吉田ら、2017）。言い換えれば、社交不安が強くても学業成績には影響が無いと言うことになる。その説明として、先に触れた岡田ら（2011）による報告に従うならば、共同学習や自己主張を苦手としていても、勤勉さや計画性において評価の埋め合わせができていない可能性が考えられる。本調査では、対象

学生における他科目の成績データは参照できないため直接の比較はできないものの、英語科目の成績に与える社交不安の影響が示された点において、先行研究とは異なる新たな知見を得た。また、関連する報告として、伊藤ら（2014）が行った学生の修学状況に関する大規模データの分析では、退学・留年に至る可能性が高い要注意学生を予測する要因の1つとして、初年次における外国語科目の不得意さが指摘されている。これらを踏まえると、初年次の英語科目は、他の科目と比較して、不安症を含む学生の不適応リスクに対する感度がより高い可能性が考えられるだろう。

4-4. 社交不安の強さが英語成績の低さに及ぼす要因

本調査で対象とした初年次英語必修科目のシラバスでは、4科目に共通して、その授業の目的を「英語を使って情報を入手し、積極的にコミュニケーションを図る態度と能力を身につけること」としている。コミュニケーションスキルの獲得を目指しているが故に、授業では必然的に、クラスの仲間とのペアワーク、ロールプレイ、ディスカッション、プレゼンテーションといった活動が多く含まれている。このような活動はアクティブラーニングの一手法として、効果的な学びのための一助となることが期待されるものの、社交不安を抱える学生にとっては、大きな負荷がかかる内容であろうことが推測される。こういった活動に加わることができないことにより、参加態度の評価や、授業目標の達成に負の影響が及んでいる可能性が、本調査の結果より疑われる。その一方で、社交不安症状の重い学生における成績の低さが、コミュニケーション活動の多さによるものと結論付けるのは尚早である。比較対象として、本人にとってより負担の少ないと考えられる講義型の科目における評価を参照し、比較・考察する必要があるだろう。社交不安を抱える学生への学びに対し、協働型の授業のスタイルがどのような影響を与えるのかを直接検証した先行研究は見当たらないため、今後、具体的な実証研究が期待される。

また、社交不安の強い学習者において英語科目の評価が低かったことについて、英語科目がコミュニケーション活動を多く含むといった授業形式の問題だけでなく、本人にとって母語ではない言語を学ぶという学習対象それ自体がどの程度影響しているのかについては、本調査では明らかにすることはできない。社交不安の有無に関わらず、外国語学習者の多くは、目標言語を使って人前で話したり、質問されたりすることに不安を抱えている。このことは先に説明した通り、外国語学習不安と呼ばれるものであり、教師は学習者の不安の軽減のため、有効な指導やケア、環境づくりを目指すべきである。このような外国語不安が、社交不安を抱える学習者にはより強い影響を与えるのか、2種の異なる不安症状の交互作用についても、考える必要があるだろう。本調査では、外国語不安に関する質問紙は配

布しなかったが、今後の課題として、外国語不安と社交不安の関連について検証していきたい。

4-5. その他の特性との重複の可能性

ところで、合理的配慮を必要とする学生の数が増加したことは冒頭で触れた通りであるが、この10年で大学等の高等教育機関に在籍する障害学生の数で最も大きな増加率を見せたのは、発達障害である。平成18年度においては127名（全体の3%）であったのに対し、平成28年度においては、4,146名（15.2%）を占め、その数の急激な変化そして支援ニーズの高まりは明らかである（日本学生支援機構、2017;2018b）。中でも、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorders: ASD）は、社会的コミュニケーションの難しさや、限局的・反復的な行動様式を特徴とし（American Psychiatric Association, 2013）、知能や言語水準に関わらず、社会生活において様々な問題を抱えることが知られている。またスペクトラムと称される通り、自閉と非自閉との境界は存在せず、診断が無くても、自閉的な傾向を強く持つ人達（Broader Autism Phenotype: BAP）が多く存在するといわれている。そして近年、複数の研究から、自閉症傾向と、社交不安との関連性を指摘する報告がなされており、自閉症者は非自閉症者より社交不安が強いことや、自閉性の傾向が強い人ほど、社交不安が強いことが明らかになっている（石澤 & 細川, 2018; Kitazoe, 2014; Bejerot, et al., 2014; Freeth, et al., 2013）。

社交不安症は多くが8-15歳の間に発症するとされており（American Psychiatric Association, 2013）、発達初期から症状が発現する自閉スペクトラムとは異なる疾患として捉えるべきである。ただし、自閉スペクトラムの傾向が強い学生が、その特徴によって生じる社会生活上の困難さから、二次的な精神疾患として社交不安症を併発する可能性もあり得ることが指摘されている（三宅ら, 2011）。これを裏付けるデータとして、Simonoff, et al. (2008)による自閉スペクトラム症との併存疾患を検証したコホート調査からは、最も併存率が高かったのが社交不安症（29.2%）であることが報告されている。同様に、日本学生支援機構による平成28年度の報告では、発達障害と併発している障害について件数をまとめているが、4年制大学において自閉スペクトラム症と最も併発数の高いのが、不安症を含む「神経症性障害等」（126件中33件）であった（日本学生支援機構, 2017）。もしこのように、自閉スペクトラムの傾向のある学生が社交不安を併存的に示している場合は、自閉性のない学生が抱える社交不安のケースとは、異なる対応が必要な場合もある。たとえば、対人場面への困難だけでなく、授業中の様々な感覚入力への苦痛、教師による指示内容の理解しにくさなど、自閉性に起因する困難さにも配慮していく必要がある。今後、社交不安が強い群において、どの程度このような併発ケースが含まれている

のかを把握するためにも、さらなる実態調査が期待される。

4-6. 社交不安の軽減に向けたアプローチ

以上の通り、様々な要因が関連していると考えられる社交不安であるが、英語科目を教える大学教員は、どのように学習者を支援していくべきだろうか。社交不安が強い人が教室場面で恐れていることをLSAS-Jの項目と関連付けて考えるならば、よく知らない人と話すこと、自分の意見を言うこと、他者から評価されること、注目を浴びること等が挙げられるだろう。先述の通り、このような活動を排除することは、英語科目においては難しいことではあるが、著しい不安を抱える学生が、本来の英語力を発揮し適切な評価を受けるために、必要な手立てを工夫せねばならない。

具体的な手法については、しかるべき効果検証を行う必要があるが、ストレスを感じにくい物理的・社会的な環境を作るために、当事者の立場に立って策を講じると良いだろう。物理的な環境調整としては、一点に注目を浴びにくい、また対面でのストレスを感じにくい座席のレイアウトを考案することは一例である。他者からの評価を恐れる学生に対しては、正誤のない発問や、個人名が公開されない形での回答やフィードバックなどを試すことができるだろう。活動の進め方としては、予告無く発言を求められることのないよう、進行をボタン化することなども効果的であると考えられる。ペアやグループ活動を行う相手については、教師はできるだけ組み合わせを変えたいと思うかもしれない。その場合でも、いつ誰と一緒にいるのか、事前に見通しがつくように配慮するだけでも、当人にとっての不安は軽減される可能性がある。様々な手法を試しながら、授業評価としての学生からのフィードバックを積極的に取り入れ、改善を図ることで、より効果的な学習支援に近づけることができるだろう。

最後に、注意すべきこととして、上記のような環境調整によっては対応できないレベルでの重篤な不安症状を抱える学生については、合理的配慮の希望に基づき、本人と協議の上で、代替手法を用意することも必要である。具体的には、GTECやTOEICスコアによる単位認定や、個人授業、Eラーニングコースの受講などが挙げられる。こういった重度のケースに関しても、本人の負担を最小限に留めた形で、学習目標を達成するための機会を保障していかねばならない。様々な背景を持つ学習者に配慮し、提供可能かつ合理的な選択肢を広げていくための取り組みを、より一層加速化することが求められている。

引用文献

- 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), 155-168.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (ed.) American Psychiatric Publishing, Washington, DC.
- Artiles, A. J., & Klingner, J. K. (2006). Forging a knowledge base on English language learners with special needs: Theoretical, population, and technical issues. *Teachers College Record*, 108 (11), 2187.
- 朝倉聡, 井上誠士郎 & 佐々木史. (2002). Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) 日本語版の信頼性および妥当性の検討. *精神医学*, 44 (10), 1077-1084.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ) : Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (1), 5-17.
- Bejerot, S., Eriksson, J. M., & Mörtberg, E. (2014). Social anxiety in adult autism spectrum disorder. *Psychiatry Research*, 220 (1-2), 705-707.
- Freeth, M., Bullock, T., & Milne, E. (2013). The distribution of and relationship between autistic traits and social anxiety in a UK student population. *Autism*, 17 (5), 571-581.
- 藤田彩香, & 樋町美華. (2013). 大学生の社交不安障害 (SAD) 傾向といじめられ経験・QOL についての検討. *福山大学こころの健康相談室紀要*, (7), 123-129.
- García, S. B., & Tyler, B. J. (2010). Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. *Theory into Practice*, 49 (2), 113-120.
- 久松由華. (2006). 日本人の社会不安の傾向とスクリーニング方法に関する検討. *心身医学*, 46 (11), 969-976.
- 北條礼子. (1996). 外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究 (6). *上越教育大学研究紀要*, 15 (2), 495-506.
- 堀井俊章. (2013). 大学生の不登校に関する研究の動向. *横浜国立大学教育人間科学部紀要 I (教育科学)*, 15, 75-84.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- 石澤香織 & 細川美由紀. (2018). 一般大学生における ASD 傾向と不安感に関する検討. *茨城大学教育学部紀要. 教育科学*, 67, 409-422.
- 伊藤宏隆, 伊藤圭佑, 舟橋健司, 山本大介, 齋藤彰一, 松尾啓志 & 内匠逸. (2014). 学生の修学データを用いた要注意学生の傾向分析. *研究報告教育学習支援情報システム (CLE)*, 2014 (8), 1-8.
- 金子千香, 平林茂, 菅沼一男, 大日向浩 & 丸山仁司. (2015). 理学療法学科 1 年生における大学生活不安の経時的変化とその対策. *理学療法科学*, 30 (5), 689-692.

- 加藤みわ子, 中島佳緒里 & 伊藤康宏. (2015). 専攻の異なる学生のパーソナルスペース比較. *愛知淑徳大学論集—人間情報学部篇*, 5, 1-8.
- Kawakami, N., Takeshima, T., Ono, Y., Uda, H., Hata, Y., Nakane, Y., Nakane, H., Iwata, N., Furukawa, T.A. and Kikkawa, T. (2005). Twelve-month prevalence, severity, and treatment of common mental disorders in communities in Japan: preliminary finding from the World Mental Health Japan Survey 2002–2003. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 59 (4), 441-452.
- 河内千栄子. (2016). 英語学習に対する学習者の不安要因—専攻, 性差, およびその変化. *久留米大学外国語教育研究所紀要*, 23, 15-40.
- Kessler, R. C., Stang, P., Wittchen, H. U., Stein, M., & Walters, E. E. (1999). Lifetime co-morbidities between social phobia and mood disorders in the US National Comorbidity Survey. *Psychological Medicine*, 29 (3), 555-567.
- Kitazoe, N., Inoue, S., Izumoto, Y., Kumagai, N., Terada, S. I., & Fujita, N. (2014). Association between autistic traits and social anxiety among Japanese university students. *International Journal on Disability and Human Development*, 13 (1), 63-69.
- Kleinknecht, R. A., Dinnel, D. L., Kleinknecht, E. E., Hiruma, N., & Harada, N. (1997). Cultural factors in social anxiety: A comparison of social phobia symptoms and Taijin Kyofusho. *Journal of Anxiety Disorders*, 11 (2), 157-177.
- Liebowitz, M. (1987). Social phobia. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 22, 141-173.
- Lochner, C., Mogotsi, M., du Toit, P. L., Kaminer, D., Niehaus, D. J., & Stein, D. J. (2003). Quality of life in anxiety disorders: a comparison of obsessive-compulsive disorder, social anxiety disorder, and panic disorder. *Psychopathology*, 36 (5), 255-262.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41 (4), 513-534.
- 前田由貴子, 金山裕望 & 佐藤寛. (2017). 大学生における自閉スペクトラム症傾向の実態調査: AQ-J-10 を用いて. *関西大学心理学研究*, 8, 23-9.
- 三宅典恵, 岡本百合 & 黒崎充勇. (2011). 大学メンタルヘルスにおける発達障害について (1) 来所動機や二次的障害などの背景について. *総合保健科学*, 27, 9-14.
- 水野邦夫. (2018). 大学入学者の大学生活への適応プロセスに関する研究—入学から卒業までの変化および偏差値の影響について. *帝塚山大学心理科学論集*, 1, 1-12.
- 元田静. (2000). 日本語不安尺度の作成とその検討. *教育心理学研究*, 48 (4), 422-432.
- 日本学生支援機構. (2007). 平成 18 年度 (2006 年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査結果報告書. https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2015/11/17/chosa06_houkoku_1.pdf (閲覧日 2018 年 10 月 22 日)
- 日本学生支援機構. (2018a). 平成 27 年度 (2015 年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書 (訂正版). https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2018/07/05/h27report_h30ver.pdf (閲覧日 2018 年 10 月 22 日)
- 日本学生支援機構. (2018b). 平成 28 年度 (2016 年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書 (訂正版). https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2018/07/05/h28report_h30ver.pdf (閲覧日 2018 年 10 月 22 日)
- 岡田有司, 鳥居朋子, 宮浦崇, 青山佳世, 松村初, 中野正也 & 吉岡路. (2011). 大学生における学習スタイルの違いと学習成果. *立命館高等教育研究*, 11, 167-82.
- 城野博志. (2017). ペア学習を楽しめない学生はやる気のないのか—自己決定理論からのアプローチ—. *名古屋学院大学論集 言語・文化篇*, 28 (2), 115-123.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47 (8), 921-929.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34 (2), 347-366.
- 高橋佳奈 & 島田栄子. (2017). 大学生の社交不安症傾向について. *文京学院大学人間学部研究紀要*, 18, 111-121.
- 登張真穂, 名尾典子, 首藤敏元, 大山智子 & 木村あやの. (2016). 多面的協調性尺度の作成と大学生の協調性. *人間科学研究*, 37, 151-164.
- Wire, V. (2005). Autistic spectrum disorders and learning foreign languages. *Support for Learning*, 20 (3), 123-128.
- 吉田ゆり, 田山淳, 西郷達雄 & 鈴木保巳. (2017). 発達障害学生支援のためのアセスメントシステムの検討—ニーズの把握と鑑別の見立てに着目して—. *長崎大学教育学部紀要*, 3, 173-181.