



HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|------------------|---|
| Title | 高校生における「書く」「聞く」「話す」「読む」ことへの苦手意識に関する研究：学習動機づけ・学校享受感との関連の検討 |
| Author(s) | 村井, 史香; Murai, Fumika; 梅村, 拓未 他 |
| Citation | 子ども発達臨床研究, 16, 1-9 |
| Issue Date | 2022-03-25 |
| DOI | https://doi.org/10.14943/rcccd.16.1 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/84752 |
| Type | departmental bulletin paper |
| File Information | 020-1882-1707-16.pdf |



資料論文

高校生における「書く」「聞く」「話す」「読む」ことへの 苦手意識に関する研究

— 学習動機づけ・学校享受感との関連の検討 —

村井 史香¹・梅村 拓未^{1,2}・鈴木 育美¹・鈴木 修斗³・渡邊 仁^{1,4}・加藤 弘通⁵

A Study on the Difficulties for 4 Language Skills in High School Students Relationships between 4 Language Skills, Academic Motivation, and School Enjoyment

Fumika MURAI, Takumi UMEMURA, Ikumi SUZUKI,
Shuto SUZUKI, Jin WATANABE, Hiromichi KATO

要 旨

本研究では、高校生を対象に、国語の4技能である「書く」「聞く」「話す」「読む」ことへの苦手意識の実態を明らかにするとともに、これらの苦手意識の高低により、学習動機づけ、学校享受感、学校適応感に差異がみられるかどうかを検討した。高校1年生に質問紙調査を実施した結果、「書く」「聞く」「読む」ことへの苦手意識は概ね低い水準にある一方、「話す」ことには比較的苦手意識を伴いやすいことが示された。また、同一化的調整に基づく学習動機づけは、苦手意識高群の方が、苦手意識低群よりも有意に高い傾向が示された。一方で、学校享受感、学校適応感には、苦手意識の高低による差はみられなかった。これらの結果から、苦手意識の高い者に対しては、将来の夢や目標の実現に関連するような授業内容を展開することが有効である可能性が考えられた。また、今後の調査では、国語4技能の測定方法について、より精緻に検討していく必要性が示唆された。

キーワード：高校生，国語4技能，学習動機づけ，学校享受感

Key words : high school students, 4 language skills, academic motivation, school enjoyment

問題と目的

高等学校における国語科教育は、単なる知識の

獲得だけでなく、「言葉によって自分の考えを形成・表現することや、言葉を通じて他者や社会と関わり、自他の存在について理解を深めること」

¹ 北海道大学大学院教育学院 博士後期課程

² 北翔大学短期大学部こども学科 講師

³ 北海道大学大学院教育学院 博士前期課程

⁴ 北海道情報大学経営情報学部システム情報学科 講師

⁵ 北海道大学大学院教育学研究院 准教授

が目標に掲げられている（文部科学省，2019）。具体的には、国語科における思考力・判断力・表現力等の教育内容には、国語の4技能、すなわち「書く」「聞く」「話す」「読む」ことについてそれぞれ、「記述の仕方を工夫し、自分の考えや主張、事柄などが的確に伝わる文章にする」、「聞き手に分かりやすく伝わるように表現を工夫する」などが掲げられており、学習場面のみならず、日常生活において、他者と関わる際に必要とされる能力も培うことが期待されている。つまり、国語科における学習は、コミュニケーションをはじめとしたソーシャルスキルの育成とも関連することが予想され、ひいては学校適応や、その他の教科の学習とも深く関係していると考えられる。

また、近年、高等学校の国語科教育における課題として、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないことなどが指摘されている（中央教育審議会，2016）。そして、国語科の科目構成の見直しにより、「主体的な言語活動」を重視した授業を展開するとともに、国語の言語教育としての側面をより重視していこうとする動きがみられる（多和田，2021）。

このように、生徒の言語能力の向上や、主体性を重視した国語科教育が求められている中で、生徒自身が「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対して、苦手意識をどの程度抱いているか、どのような授業内容であれば、意欲的に取り組むことができるかという点は重要と考えられる。しかし、いわゆる通常の学級に在籍する生徒における、国語科の低成績や苦手意識に関する研究は不足しており、生徒自身がどの領域に、どの程度の苦手意識を抱いているかは不明である。先行研究においては、学習障害を有する高校生の個別支援に焦点を当てて検討したもの（大櫃・稲垣，2018）や、小学生を対象に漢字の読み書き困難の実態を明らかにしたもの（吉田・小池・徐・藤井・牧野・太田，2013）はみられるが、高校生を対象とした研

究はみられない。そこで、本研究では、通常学級に在籍する生徒が、国語の授業においてどの程度、「書く」「聞く」「話す」「読む」に対して苦手意識を抱いているか、その実態を明らかにすることとした。また、これらの苦手意識に性差はみられるかどうかとも合わせて検討することとする。さらに、国語科教育は、言語能力を培うことによって、自己、他者、社会と関わっていく力を育成することが目標とされていることを踏まえると、「書く」「聞く」「話す」「読む」に対する苦手意識は、学校生活全般の楽しさや、学習全般に対する動機付けとも関連することが考えられる。例えば、ソーシャルスキルの観点からみれば（e.g. 吉良・尾形・上手，2020）、言語的なスキルに対する苦手意識が低い生徒の方が、友人や教師とのコミュニケーションを適切に行うことができる可能性や、国語以外の教科の学習においても理解が進みやすい可能性があるため、学習への意欲、学校享受感、学校適応感を高く認識しやすい可能性が考えられる。

本研究の目的

以上の議論を踏まえ、本研究の目的は以下の2つである。1つは、通常学級に所属する高校生の「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手意識の実態を検討していく上での、基礎的知見を蓄積することである。2つは、苦手意識と学習動機付け、学校享受感、学校適応感との関連を探索的に検討することである。なお、目的2については、「書く」「聞く」「話す」「読む」に対する苦手意識の低い者の方が、高い者よりも、学習動機付け、学校享受感、学校適応感が高いと予想される。

方 法

1. 調査協力者

公立高等学校1校の1年生78名を対象に質問紙調査を実施した。欠損値のある者（ $N=7$ ）を除き、計71名（男子36名，女子35名）のデータを分析対象とした。平均年齢は、15.07歳（ $SD=.26$ ）であった。

2. 実施手続きと倫理的配慮

調査は、2021年4月に行われた。授業時間の一部を利用して、調査協力者に一斉に質問紙を配布し、その場で回収した。調査は、調査協力校の教員と共同で実施し、国語科の授業改善を目的とした調査であることを協力者に伝えた。また、回答は任意無記名式であり、回答は任意であること、回答を拒否したり中断したりすることができること、回答を拒否したり中断したりしても、調査協力者に不利益は生じないことなどを紙面に明記し、口頭でも伝えた。

3. 調査内容

デモグラフィック変数：クラス、年齢、性別を尋ねた。

苦手意識に関する項目

書くこと (12項目, 4件法)：三谷・高橋 (2016) による下位4因子から、因子負荷量の高い3項目ずつ使用した。「書字困難」「文法誤使用」「メモ取り困難」「漢字習得困難」から成る。

聞くこと (3項目, 6件法)：元田 (2000) による「状況把握の不確かさに対する不安」から、因子負荷量の高い3項目を使用した。日本語学習者における不安を尋ねた項目のため、教示文、項目内容ともに、一部変更した。

話すこと (4項目, 7件法)：畑野 (2010) によるコミュニケーションに対する自信尺度から、「意図伝達」に含まれる項目のうち、因子負荷量が.75以上の4項目を使用した。なお、畑野 (2010) では、コミュニケーションに対する自信を測定するために使用されているが、本研究は話すことに対する苦手意識の測定を目的とするため、肯定的な内容の項目を逆転項目とした。

読むこと (7項目, 5件法)：独自に作成した。高等学校国語科教諭1名によって、内容を確認してもらい、使用した。

学習動機付け (9項目, 5件法)：西村・河村・櫻井 (2011) による学習動機尺度20項目のうち、下位尺度ごとに、因子負荷量が.80以上を選び、9項目を使用した。「内的調整」(3項目)、「同一

化的調整」(2項目)、「取り入れ的調整」(2項目)、「外的調整」(2項目)から成る。

学校享受感 (3項目, 5件法)：古市・玉木 (1994) による「学校の楽しさ」項目を使用した。

学校適応感 (3項目, 5件法)：大久保 (2005) における「課題・目的の存在」の項目を使用した。

結 果

1. 尺度構成と記述統計

苦手意識に関する項目 まず、「書くこと」に対する苦手意識項目は、三谷・高橋 (2016) に基づいて、「書字困難」「文法誤使用」「メモ取り困難」「漢字習得困難」の得点を算出した。各項目の記述統計をTable 1に示す。その結果、「漢字習得困難」(3項目)において、 α 係数が低く ($\alpha = .57$)、十分な内的一貫性が得られなかったため、以降の分析では、当該3項目は分析から除外することとした。また、「書字困難」に含まれる「読みにくい文字を書く」の1項目が床効果を示したが、三谷・高橋 (2016) において、当該項目は弁別力の高い項目であることが示されていることから、本研究においてもそのまま残すこととした。「書字困難」「文法誤使用」「メモ取り困難」の α 係数は順に、.75、.79、.63となり、「メモ取り困難」においてやや低いものの、分析には耐えうる値であると判断した。

次に、「聞くこと」に対する苦手意識項目および、「話すこと」に対する苦手意識項目はそれぞれ、元田 (2000)、畑野 (2010) に基づいて得点を算出した。各項目の記述統計をTable 2, 3に示す。 α 係数は順に、.91、.79となり、十分な内的一貫性が確認された。

続いて、本研究で作成した、「読むこと」に対する苦手意識の7項目について、主成分分析を行う前に各項目の平均値と標準偏差を求めた。その結果、「視力には関係なく、教科書の字が小さくて読めないことがある」の1項目において、床効果を認めた。そこで、この1項目を除く6項目で主成分分析を行ったところ、「文字を読むより、

Table 1 「書くこと」に対する苦手意識項目の記述統計

| | M | (SD) |
|---------------------------|------|--------|
| 書字困難 ($\alpha = .75$) | | |
| 漢字を書くとき大きくバランスの悪い形になる | 1.96 | (.90) |
| 読みにくい文字を書く | 1.93 | (1.00) |
| 決められた枠の中への書き込みが苦手である | 2.13 | (1.05) |
| 文法誤使用 ($\alpha = .79$) | | |
| 文章を書く時に、接続詞を上手く使うのが苦手である | 1.90 | (.81) |
| 文章を書く時に、助詞を文法的に正しく使うのが難しい | 2.25 | (.89) |
| 文章を書く時に、句読点を適切に打つのが苦手である | 1.93 | (.90) |
| メモ取り困難 ($\alpha = .63$) | | |
| 聞いたものを整理して書くのが苦手である | 2.35 | (.96) |
| 自分の考えを整理して文章にするのが苦手である | 2.63 | (1.05) |
| 聞いたものを書き取ると、書き誤る | 1.85 | (.80) |
| 漢字習得困難 ($\alpha = .57$) | | |
| 送り仮名の表記ミスが多い | 1.73 | (.72) |
| 長い単語では、誤って文字を入れ替えて書くことがある | 1.85 | (.89) |
| 漢字の左右が逆になる | 1.27 | (.58) |

注) 床効果がみられた項目に網掛けを施した

「漢字習得困難」の3項目は以降の分析では使用しないこととした

Table 2 「聞くこと」に対する苦手意識項目の記述統計

| 「聞くこと」に対する苦手意識 ($\alpha = .91$) | M | (SD) |
|-----------------------------------|------|--------|
| 国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 | 3.28 | (1.61) |
| 先生が早口で話すと、不安になります | 3.06 | (1.63) |
| 国語の授業の速さについていけないとき、不安になります | 3.41 | (1.54) |

Table 3 「話すこと」に対する苦手意識項目の記述統計

| 「話すこと」に対する苦手意識 ($\alpha = .79$) | M | (SD) |
|-----------------------------------|------|--------|
| 伝えたいことをうまく言葉にすることができない | 4.11 | (1.80) |
| 相手に自分の感じていることを正確に伝えることができる (R) | 3.63 | (1.45) |
| 自分が感じていることをうまく表現できない | 3.97 | (1.62) |
| 相手に言いたいことを正確に伝えることができる (R) | 3.68 | (1.66) |

注) (R) は逆転項目を表す

耳で聞いたほうが正確に理解できる」の1項目の主成分負荷量が.40を下回った。そのため、この項目も削除し、5項目で再度主成分分析を行った

ところ、一次元性が確認された (Table 4)。 α 係数は、.75 となり、十分な内的一貫性が確認された。

Table 4 「読むこと」に対する苦手意識項目の主成分分析結果

| 「読むこと」に対する苦手意識 ($\alpha = .75$) | 第1成分 | <i>M</i> | (<i>SD</i>) |
|-----------------------------------|-------|----------|---------------|
| 長い文章を要約するのが苦手だ | .78 | 3.21 | (1.07) |
| 教科書の文章を読んでも何が書かれているか理解できないことがよくある | .76 | 2.55 | (.94) |
| 文章を読んで事実と著者の意見を分けることが難しい | .74 | 3.03 | (1.00) |
| 長い文章を読むことが苦手だ | .67 | 2.86 | (1.29) |
| 単語の区切りが分からないことがある | .59 | 2.11 | (1.10) |
| 固有値 | 2.54 | | |
| 寄与率 (%) | 50.81 | | |

学習動機付け・学校享受感・学校適応感に関する項目 学習動機付けに関する項目については、西村・河村・櫻井（2011）に基づき、「内的調整」、「同一化的調整」、「取り入れの調整」、「外的調整」の得点を算出した。 α 係数は順に、.71、.74、.87、.93となり、十分な内的一貫性が確認された。また、学校享受感、学校適応感に関する項目についても、それぞれ α 係数を算出したところ、順に.87、.74となり、十分な値を示した。そこで、各項目の得点の平均値を算出し、得点化を行った。

2. 苦手意識得点の性差の検討

「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手意識について、性別による差がみられるかを検討するため、各得点について、*t*検定及びWelchの検定を行った（Table 5）。その結果、「書くこと」の苦手意識に含まれる「書字困難」得点は、女子よりも男子の方が高かった ($t(69) = 2.95, p < .01$,

$d = .69$)。一方、「書くこと」における「文法誤使用」、「メモ取り困難」及び、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」に対する苦手意識得点については、性差はみられなかった。つまり、これら4つの技能に対する苦手意識について、性差がみられる領域は限定的である可能性が示唆された。また、性別に関わらず、「文法誤使用」、「メモ取り困難」、「聞くこと」「読むこと」に対する苦手意識得点の平均値は、いずれも尺度の midpoint を下回り、全体的に低い水準にあることが分かる。唯一、性差を認めた「書字困難」の平均得点に関しても、男女ともに、尺度の midpoint にあたる 2.5 を下回っていた。このことから、「書字困難」得点は男子の方が女子より高いものの、男子の苦手意識自体も低く、女子の苦手意識は男子よりもさらに低い水準にあるといえる。一方で、「話すこと」に対する苦手意識得点の平均値は、男女ともに尺度の midpoint にあたる 4 点をやや上回っており、4 技能の中

Table 5 苦手意識項目の各得点の *t* 検定結果

| | 男子 ($n = 36$) | | 女子 ($n = 35$) | | <i>t</i> 値 | <i>d</i> |
|------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|----------------|----------|
| | <i>M</i> | (<i>SD</i>) | <i>M</i> | (<i>SD</i>) | <i>df</i> = 69 | |
| 書字困難 | 2.27 | (.82) | 1.73 | (.71) | 2.95 ** | .69 |
| 書くこと 文法誤使用 | 2.04 | (.75) | 2.02 | (.71) | .10 | |
| メモ取り困難 | 2.33 | (.68) | 2.22 | (.76) | .67 | |
| 聞くこと | 3.09 | (1.43) | 3.41 | (1.49) | .91 | |
| 話すこと | 4.02 | (1.41) | 4.37 | (1.13) | 1.16 | |
| 読むこと | 2.81 | (.79) | 2.70 | (.74) | .60 | |

注) **: $p < .01$

では苦手意識が高い傾向にあることが考えられる。

3. 苦手意識による、学習動機付け・学校享受感・学校適応感の差異の検討

ここからは、「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手意識の高低によって、学習動機付け、学校享受感、学校適応感に差異がみられるかの検討を行う。そのために、まず、苦手意識の高低によって群分けを行うこととした。苦手意識得点について、ward 法によるクラスタ分析を行い、解釈可能性と各クラスタの人数を考慮したうえで、2クラスタを採用した (Figure 1)。次に、得られた2つのクラスタ間の違いを検討するため、各苦手意識の得点について、 t 検定および Welch の検定を行った (Table 6)。その結果、「書字困難」「文

法誤使用」「メモ取り困難」「聞くこと」「読むこと」において、クラスタ間に有意な差がみられ、第2クラスタの方が第1クラスタよりも苦手意識が高いことが示された (書字困難: $t(69) = 2.28, p < .05, d = .54$, 文法誤使用: $t(69) = 3.09, p < .01, d = .73$, メモ取り困難: $t(69) = 3.55, p < .01, d = .84$, 聞くこと: $t(69) = 15.78, p < .01, d = 3.72$, 読むこと: $t(69) = 4.54, p < .01, d = 1.07$)。一方で、「話すこと」については、クラスタ間に有意な差はみられなかった ($t(69) = .92, n.s.$)。以上を踏まえ、第1クラスタは、「話すこと」を除く、3領域における苦手意識が全般的に低い水準にあることから「苦手意識低群」と命名し ($n = 32$)、第2クラスタは、3領域の苦手意識が全般的に高いことから、「苦手意識高群」と命名した ($n = 39$)。

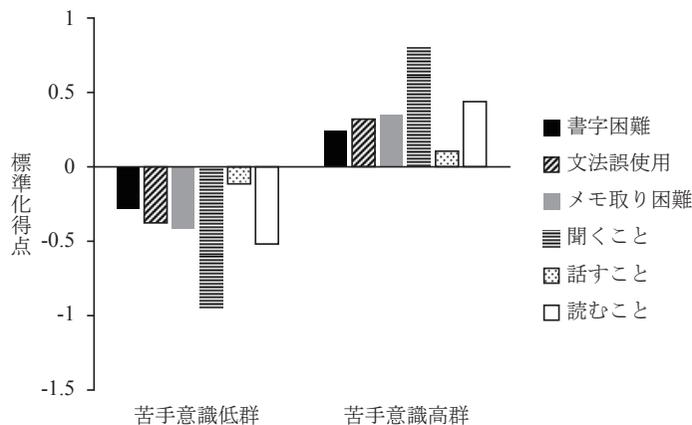


Figure 1 苦手意識項目のクラスタ分析結果

Table 6 各クラスタの記述統計量及び t 検定結果

| | 苦手意識低群 ($n = 32$) | | 苦手意識高群 ($n = 39$) | | t 値 | d |
|--------|---------------------|----------|---------------------|----------|----------|------|
| | M | (SD) | M | (SD) | | |
| 書字困難 | 1.77 | (.77) | 2.20 | (.79) | 2.28 * | .54 |
| 文法誤使用 | 1.75 | (.69) | 2.26 | (.68) | 3.09 ** | .73 |
| メモ取り困難 | 1.97 | (.64) | 2.53 | (.68) | 3.55 ** | .84 |
| 聞くこと | 1.83 | (.68) | 4.41 | (.69) | 15.78 ** | 3.72 |
| 話すこと | 4.04 | (1.29) | 4.32 | (1.28) | .92 | .22 |
| 読むこと | 2.35 | (.71) | 3.08 | (.65) | 4.54 ** | 1.07 |

注) *: $p < .05$, **: $p < .01$

Table 7 苦手意識による、学習動機付け・学校享受感・適応感得点の *t* 検定結果

| | 苦手意識低群 (<i>n</i> = 32) | | 苦手意識高群 (<i>n</i> = 39) | | <i>t</i> 値 <i>df</i> = 69 | <i>d</i> | |
|------------------|-------------------------|---------------|-------------------------|---------------|------------------------------|----------|-----|
| | <i>M</i> | (<i>SD</i>) | <i>M</i> | (<i>SD</i>) | | | |
| 学習動機付け | 内的調整 | 2.34 | (.81) | 2.39 | (.88) | .24 | .47 |
| | 同一化的調整 | 3.27 | (.93) | 3.68 | (.82) | 1.99 † | |
| | 取り入れ的調整 | 2.16 | (.85) | 2.58 | (1.20) | 1.68 | |
| | 外的調整 | 2.48 | (1.11) | 2.73 | (1.21) | .88 | |
| 学校享受感 | 3.55 | (.79) | 3.35 | (1.00) | .93 | | |
| 学校適応感 [課題・目的の存在] | 3.92 | (.57) | 3.96 | (.61) | .29 | | |

注) † : *p* < .10

次に、苦手意識低群と苦手意識高群との間に、学習動機付け、学校享受感、学校適応感の差異がみられるかどうかを検討するため、各変数の得点の平均値を算出して得点化し、*t* 検定によって比較した (Table 7)。その結果、学習動機付けのうち「同一化的調整」において、苦手意識高群の方が、苦手意識低群よりも有意に高い傾向が示された。一方で、学習動機付けの他 3 つの得点、及び、学校享受感、学校適応感得点については、苦手意識の高低による差はみられなかった。つまり、「書く」「聞く」「読む」ことに対する苦手意識の高いの方が、低い者よりも、将来に向けた学習意欲が高い傾向にあることが示された。一方で、学校享受感や学校適応感には、これらの苦手意識による違いはみられないことが明らかとなった。

考 察

1. 結果のまとめ

本研究の目的は、通常学級に所属する高校生の「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手意識の実態を明らかにすること、および、これらの苦手意識と学習動機付け、学校享受感、学校適応感との関連を探索的に検討することであった。結果から、高校生における「書く」「聞く」「読む」ことへの苦手意識は概ね低い水準にあり、得点平均が尺度の midpoint を上回ったのは「話す」ことへの苦手意識のみであった。また、性差は「書字困難」でみられるのみであることから、性差をみとめる

領域は限定的であることが示された。そして、これらの苦手意識と、学習動機付け、学校享受感、学校適応感との関連については、学習動機付けのうち「同一化的調整」において、苦手意識高群の方が、苦手意識低群よりも有意に高い傾向が示された。一方で、学習動機付けの他 3 領域、学校享受感、学校適応感には、苦手意識の高低による差はみられなかった。つまり、「書く」「聞く」「読む」ことに対する苦手意識の高いの方が、低い者よりも、将来に向けた学習意欲が高い傾向にある一方で、学校享受感や学校適応感には、苦手意識による違いはみられないことが明らかとなった。

2. 「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する 苦手意識の実態

結果から、通常の学級に所属する生徒における「書く」「聞く」「読む」ことに対する苦手意識の得点平均は全般的に低く、「話す」ことへの苦手意識のみ、肯定よりの回答となることが示された。また、性差がみられたのは書字困難のみであり、かつ、得点が高かった男子においても、平均得点は尺度の midpoint を下回っていた。つまり、本研究が対象とした高校生では、性別によらず、書字や、授業中に教師の話す内容を聞き取ること、文章を読んで理解するといったことへの苦手意識は低い水準にあることが明らかとなった。一方で、「書く」「聞く」「読む」に比べると、「話す」ことには苦手意識を有しやすい可能性が考えられた。この点について、吉澤 (2014) は、18 ~ 23 歳の生徒お

よび学生を対象に、人前で話すことの苦手意識に関する調査を行い、73.0%の者がスピーチに対して苦手意識を有することを示している。本研究の結果からも、「話す」ことに苦手意識を有する者は比較的多いことが示唆され、先行研究を概ね支持する結果が得られた。また、スピーチに対する苦手意識は、“内容構成能力の自信のなさ”、“人前に立つことの嫌悪”、“他者への意識の高まり”から構成されていること（吉澤，2018）を踏まえると、「話す」ことに対する苦手意識には、自分の考えを言語化できるかどうかだけでなく、話す様子を他者からどう見られるかという懸念も含まれていることがわかる。今後、「話す」ことの苦手意識を尋ねる項目を作成する際には、これらの要因も踏まえて検討していく必要があると思われる。

加えて、今回の調査では、「書く」、「読む」の苦手意識を尋ねる項目には、ディスレクシア傾向を示すような内容が含まれ、「聞く」には、授業の速さや内容の難しさに対する不安を測定するような項目が含まれているなど、測定している内容自体に質の違いがあることも考慮する必要がある。「話す」ことへの苦手意識の項目には、“伝えたいことを言葉にできない”、“自分が感じていることをうまく表現できない”などが含まれており、これらの項目に対して肯定的な回答をすることには、自身の考えや感情をモニタリングする力や、内省機能の不足が影響した可能性も考えられるだろう。以上のことから、今後、「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手意識を測定する上では、各技能の階層性も踏まえた尺度作成、すなわち、文字の認識や音の聞き取りといった認識レベルの問題と、自身が伝えたいことを文章として構成したり、読み取った内容を分析したりといった、より高次の能力とを分けて検討するといった工夫が必要となるだろう。

3. 苦手意識と学習動機付け・学校享受感・学校適応感との関連

学習動機付け、学校享受感、学校適応感のうち、「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手

意識の高低によって差がみられたのは、学習動機付けに含まれる同一化的調整のみであった。また、予想に反して、苦手意識の高い者の方が、低い者よりも、同一化的調整の得点は高かった。つまり、これらの4技能に対する苦手意識を強く感じている者の方が、自分自身の将来のために勉強しようという意志が強い傾向にあることが明らかとなった。同一化的調整は、学習を行うという価値を自己のものとして受け入れている状態を指し、学習内容が難しくなったり、興味がもてなくなったりしても、自分のために学習をしようという意志が働くと考えられている（西村・河村・櫻井，2011）。また、“勉強することがおもしろいから”といった内的調整に基づく動機付けよりも、同一化的調整に基づく動機付けの方が、学習に対する努力信念が強いことも指摘されており（Yamauchi & Tanaka, 1998）、長期的にみても、学業満足感や学業成績に対して正の関連を示すとされる（Koestner & Losier, 2002；西村・河村・櫻井，2011）。すなわち、同一化的調整に基づく動機付けは、到達目標に向かう持続的な意志であり、そうした意志に基づいて学習する中で、現時点における自分自身の能力と到達目標との乖離を意識しやすい可能性がある。そのように考えると、本研究において、4技能に対する苦手意識が高い者の方が、同一化的調整に基づく動機付けが強い傾向がみられたことには、到達したい目標や夢を明確にして学習に取り組んでいるからこそ、自身の苦手さが意識されやすかった可能性も考えられるだろう。そして、苦手意識を強く感じている者の方が、将来に向けて学習しようとする意欲が高いことを踏まえるならば、こうした者にとっては、将来の夢や目標の実現に関連するような授業内容を展開することが有効である可能性がある。具体的には、「話す」「聞く」ことの学習として採用面接の練習を行ったり、「書く」ことの学習として履歴書の書き方を指導したりするといった学習内容の設定が考えられる。

一方で、苦手意識の高低によって、学校享受感、学校適応感に差異はみられなかった。本研究では、

国語科の授業における「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手意識が、学校生活全体の適応感とも関連すると予想して検討したが、今後は、各技能の苦手意識と、学校享受感・適応感を媒介しうる要因として、ソーシャルスキル等も合わせて検討していくことで、両者の関連をより精緻に検討できる可能性が考えられる。

4. 本研究の課題と今後の展望

本研究の課題と今後の展望について、以下に3つ述べる。1つは、調査実施校を増やすことである。本調査は公立高校1校の1年生のみのデータであり、得られた結果の一般化には限界がある。今後は、本研究における限界点を踏まえた質問紙の設計を行うとともに、調査協力校や人数を増やして検討していく必要がある。2つは、高校生の「話す」「聞く」「読む」「書く」ことへの苦手意識をより適切にとらえる尺度の開発が挙げられる。特に、「読む」を測定する適切な尺度は見当たらず、「読む」には、文字情報の認識に加え、文章の内容を理解したり、推論したりする力である「読解力」も含まれており、「読む」ことの苦手意識をとらえる上で、より検討が必要であろう。3つは、学校段階による差異や、学年を通じた変化の検討である。「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対して、苦手意識を持ちやすい学校段階、時期があるのかどうかを検討していくことで、国語科教育をよりよいものにしていく上での示唆が得られるだろう。

引用文献

中央教育審議会 (2016). 幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 平成 28 年 12 月 21 年
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afidfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
(2021 年 12 月 20 日).

古市裕一・玉木弘之 (1994). 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 96, 105-113.

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, 422-432.

畑野 快 (2010). 青年期後期におけるコミュニケーションに対する自信とアイデンティティとの関連性 教育心理学研究, 58, 404-413.

西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?— 教育心理学研究, 59, 77-87.

吉良悠吾・尾形明子・上手由香 (2020). 青年のソーシャルスキルにおける汎状況的なスキルと具体的な対人場面でのスキルとの関連性の検討 教育心理学研究, 68, 11-22.

Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-122). Rochester, NY: University of Rochester Press.

三谷絵音・高橋知音 (2016). 大学生の読字・書字困難評定尺度の作成 信州心理臨床研究, 15, 71-82.

文部科学省 (2019). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 国語編.

大櫃 達也・稲垣 卓司 (2018). 漢字書字障害のある生徒への支援方法の検討 島根大学教育臨床総合研究, 17, 45-57.

大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因: 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319.

多和田真理子 (2021). 手段化される国語—高等学校国語科の科目改訂に焦点をあてて— 日本児童研究所 (監) 児童心理学の進歩 2021 年版 60 巻 (pp.135-156) 金子書房.

Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.

吉田有里・小池敏英・徐欣薇・藤井温子・牧野雄太・太田裕子 (2013). 小学 2 年における漢字の読み書き困難の実態に関する研究 LD 研究, 22, 242-253.

吉澤英里 (2014). 青年期男女のスピーチに対する意識調査—自由記述への回答に基づく考察— 青山学院大学教育人間科学部紀要, 5, 139-147.

吉澤英里 (2018). 人前で発言することへの意識変化 環太平洋大学研究紀要, 13, 107-112.

