

# 小学校低学年児童における 読書量、語彙力、文章理解力の関係

研究代表者：猪原 敬介  
(福井大学医学部学術研究員)

共同研究者：上田 紋佳  
(西南学院大学人間科学部実験助手)

塩谷 京子  
(関西大学初等部司書教諭)

# 研究成果論文

## 1. 問題の所在と研究の目的

現代社会は情報伝達の多くを文章（音声ではなく文字によって記述されたもの）に依存している。このことは児童が学校および家庭で利用することができる教材においても言えることである。そのため、語彙力（語の意味を広く深く知っている程度）と文章理解力（ある文章内容を正確に素早く読む能力）の低い児童は、国語だけでなく他の教科の学習でも不利を受け、学力全体が低く留まるリスクを負うことになる。

では、どのようにすれば児童の語彙力および文章理解力を高めることができるだろうか。様々な方法が考えられるが、実行が比較的容易であり、かつ基礎的研究の積み上げによって頑健な効果を実証されているものとして、読書活動の促進という方法がある。

### 1.1 読書量、語彙力、文章理解力の関係についての海外における先行研究

読書が我々の知的能力に及ぼす影響について、これまでに多くの教育心理学的研究が行われてきた。その中でも特に多く報告されてきたのが、普段の読書量を示す指標（1.3節にて詳述する）と文章理解力（Martin-Chang & Gould, 2008; Mol & Bus, 2011; Stanovich, Cunningham, & West, 1998）および語彙力（Senechal, 2006; Stanovich et al., 1998）の間に促進関係があるという知見である。

近年の研究は、読書量という要因が語彙力と文章理解力の発達に極めて大きな影響を与えることを示している。Senechal (2006) は、親による本の読み聞かせという読書の前段階と言える習慣が幼稚園児の語彙力に特に強く影響することを明らかにしている。このことは、これまで知られていた以上に早い時期から読書が語彙力を促進する関係が存在することを示唆している。さらに、Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer (2011) が行った大規模な縦断的調査では、小学校1年生時に見られる児童間の語彙力の差は、その児童たちが六年生になってもほぼ変わらず見られること、そして「2年生前期の語彙力が、2年生後期の文章理解力を予測し、2年生後期の文章理解力が、3年生の語彙力を予測する」という語彙力と文章理解力の相互促進関係が見られることが明らかになっている。

これらを総合すると、読書はかなり早い時期から語彙力に影響し、そのときに生じた児童間の語彙力の差は、学年が上がっても埋まりにくく、語彙力と文章理解力は互いに高め合う相互促進関係を持つため、むしろ学年が上がるごとに語彙力と文章理解力において児童間の差は拡大していくという関係が示唆されるのである (Figure 1)。

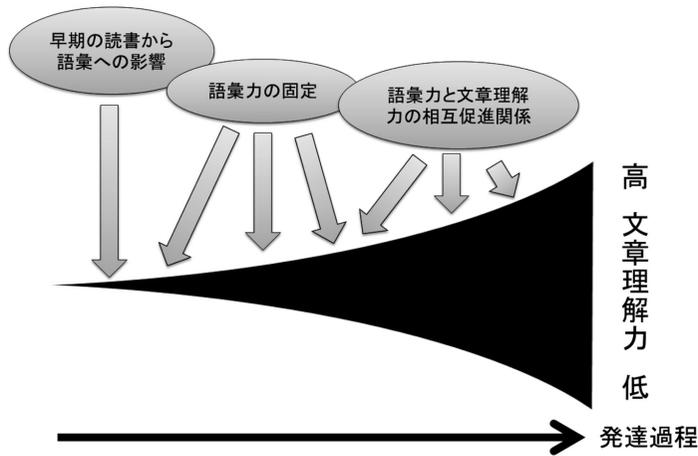
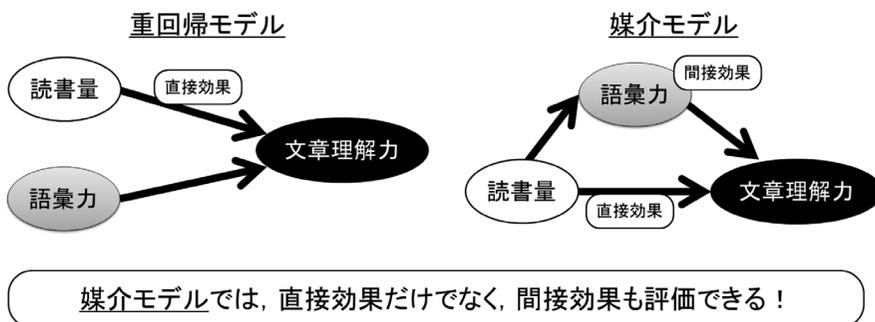


Figure 1 先行研究から示唆される読書・語彙・文章理解力の相互作用モデル

Figure 1 のモデルから、いくつかの仮説を導くことができる。それは、(1) 発達初期において、読書は文章理解力よりも語彙力に強く影響し、読書と文章理解力との相関関係は主に語彙力を經由したものであること、(2) 発達後期においては、そうした傾向が弱まり、読書は語彙力と文章理解力に同じ程度に影響する、という予測である。

読書量、語彙力、文章理解力の三者関係を検討した研究はこれまでもいくつかあったが、その多くは「予測変数（例えば、読書量）が、一方の変数（例えば、語彙力）の影響を統制した後でも目的変数（例えば、文章理解力）に影響力を残すか」を検討する重回帰モデルによる検討であった（レビューとして、Stanovich et al., 1998）。これに対し、媒介モデル（MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002; Sobel, 1982）を用いることで、「予測変数（読書量）が他方の変数（語彙力）の影響を統制した後でも目的変数（文章理解力）に影響するか」という直接効果に加えて、「予測変数（読書量）が他方の変数（語彙力）の影響を經由して目的変数（文章理解力）に影響する程度」である間接効果までも検討することができる。重回帰モデルと媒介モデルの違いについて、概要を Figure 2 に示した。



媒介モデルでは、直接効果だけでなく、間接効果も評価できる！

Figure 2 重回帰モデルと媒介モデルの比較

そこで本研究では、小学校1～6年生児童の読書量、語彙力、文章理解力を測定し、(1) 読書量を予測変数、語彙力を媒介変数、文章理解力を目的変数とする分析、(2) 読書量を予測変数、文章理解力を媒介変数、語彙力を目的変数とする分析という 2種類の媒介分析 (媒介モデルに基づく統計解析) を行い、読書量が語彙力と文章理解力に及ぼす影響について、その 影響経路の発達的变化 (例えば、小学校低学年では読書量は語彙力を經由して文章理解力に影響するが、小学校高学年ではその影響経路に変化があるか) について検討する。

## 1.2 日本人児童における読書量、語彙力、文章理解力の関係についての先行研究

上述のように、多くの先行研究により、読書量が語彙力および文章理解力の向上に寄与することが示されてきた。しかしながら、この知見はほぼすべて海外で実施された研究から推定されたものでしかない。例えば、Senechal (2006) はカナダにおけるフランス語話者の児童、Verhoeven et al. (2011) はオランダの小学校を対象としたものである。これらの国と我が国では文化、言語、そして児童が受ける教育カリキュラムに少なからず違いがあるため、上記の知見をそのまま我が国に当てはめられるかは慎重に検討する必要がある。

日本人児童の読書量と語彙力および文章理解力の関係についての研究論文は、小学校3～6年生について検討した高橋・中村 (2009) が、国内・国外問わず唯一の報告である。高橋・中村 (2009) には、(1) 小学校3～6年生を対象とした調査であり、より低年齢の児童には調査を行っていない、(2) 読書量の指標として読書時間と読書冊数が用いられているが、1.3節で議論するように、これらの指標が読書量を正確に推定できているかについては疑問がある、(3) 言語能力検査の開発を報告したものであるため、読書量と語彙力・文章理解力との関係が十分に議論されていない (例えば、上述の媒介モデルのような検討はなされていない) という3点で不十分な面がある。したがって、我が国の児童における読書量と語彙力・文章理解力との関係について十分な知見が蓄積されているとは言い難い。

本研究では、これまで検討されていない小学校1・2年生を含め、日本人児童に対して、複数の読書量指標を用いて調査を行い、読書量、語彙力、文章理解力の関係について検討する。

## 1.3 読書量の推定方法

本節では読書量の推定方法について論じる。読書量を正確に推定することは容易ではない。Table 1 に、読書量指標として考えられる指標と、筆者の評価ではあるが、それぞれの指標の「測定にかかるコスト」、「理論的妥当性」、「測定を歪める要因の少なさ」をまと

めた。ここでの理論的妥当性とは、「その測定が、他の概念や量ではなく、読書量に対応していると理論的に考えられる程度」と定義する。

Table 1 読書量推定指標候補とそれぞれの特徴

測定方法	測定対象	測定コスト	理論的妥当性	測定の歪みの少なさ
読書時間	報告	◎	○	×
読書冊数	報告	◎	○	×
生活時間帯調査	報告	○	○	△
活動選好調査	報告	○	△	△
再認テスト	記憶	○	△	◎
図書貸出数	行動	△	◎	○
日誌法	行動	×	◎	◎

注 ◎ 非常に優れている、○ 優れている、△ あまり優れていない、× 優れていない

本節では、読書時間、読書冊数、生活時間帯調査、活動選好調査、再認テスト、図書貸出数、日誌法を挙げた。まず、最も簡便に測定できるため、国内外を問わず多用されている指標として、質問紙で回答者や低年齢児の親に報告してもらう「読書時間」と「読書冊数」がある。直接的に読書量を尋ねるため、測定の理論的妥当性は比較的高いと考えられるが、参加者に正確に読書時間や冊数を想起してもらいたければ過去1週間や長くても1か月にしなくてはならず、あくまでも短期間の読書量の推定とならざるを得ない点で後述の図書貸出数や日誌法には劣る。大きな欠点として、「実際にはそれほど多く読んでいないのに、多く読んだと回答する」など、社会的望ましさによる歪みが混入することが避けられない点がある。近年使用している研究としては、上述の高橋・中村（2009）や Manolitsis, Georgiou, and Parrila（2011）がある。

次に、生活時間帯調査と活動選好調査について述べる。生活時間帯調査は、ある1日の読書を含めた活動すべてを時間帯と共に報告する方法であり、そのうちの読書に費した時間を読書量の指標として用いる方法である。活動選好調査（Activity-preference questionnaire: Stanovich & Cunningham, 1992）は、「活動AとBではどちらが好きですか」という質問を様々な活動について行うもので、他の活動に比べてどれだけ読書を好むかを読書量の指標として用いる方法である。これら2つの指標は、読書時間や読書冊数と比べると記入項目が多いが、質問紙を配布するだけで済むので、測定コストは比較的低いと言える。生活時間帯調査については、読書をした時間そのものを報告させるのだから、読書時間や読書冊数と同じく、理論的妥当性が高い。活動選好調査は、ある活動よりも読書が好きであることが、必ずしも読書量の多さを意味しない点で、理論的妥当性はそれほど高くないと言える。これら2つの方法が読書時間と読書冊数よりも優れるのは、読

書量の調査であることを明示しないため、社会的望ましさによる歪みを回避しやすい点である。生活時間帯調査は、読書に限定しない余暇についての調査で用いられることが多く、我が国では生活時間帯調査報告書（NHK 放送文化研究所, 2010）で用いられている。これに対し、活動選好調査は学術研究で用いられることが多く、Martin-Chang & Gould (2008) などが用いている。

ここまでの4つの指標は、すべて参加者自身もしくは参加者と近い者（児童の親など）による報告を測定したものであった。これに対し、参加者の記憶を測定した指標として、タイトル再認テスト（Title recognition test: Cunningham & Stanovich, 1990）もしくは著者名再認テスト（Author recognition test: Stanovich & West, 1989）といった、再認テストを基礎とした推定法がある。例えばタイトル再認テストでは、実在する本のタイトル（ターゲット）と実在しない本のタイトル（フィラー）を混在させたリストを呈示し、「あなたが知っている本のタイトルに○をつけてください」と参加者に教示する。著者名再認テストは、本のタイトルではなく著者名を用いる。この方法の最大の利点は、記憶に頼った指標であるため、故意に読書量を多めに申告することができず、自己報告に混入する社会的望ましさによる歪みなどを完全に回避できる点である。欧米圏の調査ではこれらの再認テストが読書量推定に標準的に用いられており、Mol & Bus (2011) は再認テストで読書量を推定した研究だけを99集めてメタ分析を行っている。その結果、再認テストによって推定された読書量と語彙力との関連の強さが、相関係数にして、1～4年生では.36、5～8年生では.44と推定できることを報告している。この方法の問題点は、いくら語彙力などの言語力指標と正の相関を示しても、本のタイトルや著者名を多く知っていることと、読書量が多いことの因果的なつながりが明確でなく、理論的妥当性に欠ける点である。ただし、「空港のロビーで待つとき、10分以上続けて本を読むか否か」によって参加者を2群に分けた結果、10分以上続けて本を読む者は著者名再認テストの成績が良いことを確かめた研究があり（West, Stanovich, & Mitchell, 1993）、一定の妥当性は示されている。

最後に、行動を測定対象とした図書貸出数と日誌法について述べる。まず、日誌法について述べる。この方法は、参加者自身もしくは参加者に近い者によって、読書するたびにそれを記録する方法である。この方法ならば、かなり長い期間であっても、その間の読書量は正確に把握することができる。ただし、この方法は非常に測定コストが高く、統計解析（特に、調査研究で多用する多変量解析）に耐えうるサンプルサイズを収集するのは困難である。著者らの知る範囲では、日誌法により推定された読書量と語彙力・文章理解力の関係を検討した先行研究は存在しない。

それよりは測定コストが低く、現実的だと考えられるのが、小学校などの図書室におけ

る図書貸出数である。借りたとしても読まずに返すケースがある点、図書室以外での読書が考慮されない点で歪みは残るものの、図書を借りるという実際の行動を測定している点で、記憶指標や自己報告指標よりも理論的妥当性が高い。しかしながら、この図書貸出数を用いて読書量と語彙力・文章理解力の関係を検討した先行研究も、筆者らの知る限り、存在しない。

以上のように、読書量の推定方法には様々なものがあり、それぞれに利点と欠点が存在する。しかしながら、(1) 国内外を問わず、読書量の推定方法同士がどのような相関関係にあるのかを検討した研究が不足している点、(2) 日本では再認テストに基づく読書量推定がこれまで一度も報告されていない点で、読書量推定についての方法論的検討は国内外で未だ十分ではないと考える。

そこで本研究では、日誌法を除く6つの測定指標（読書時間、読書冊数、生活時間帯調査、活動選好調査、タイトル再認テスト、図書貸出数）を測定し、互いの相関関係について分析を行う。生活時間帯調査、活動選好調査、タイトル再認テストについては、日本語で使用可能なものがないため、新たに作成する。特にタイトル再認テストについては、Mol & Bus (2011) でも指摘されているように、実施されるのが欧米圏に極端に偏っているため、日本での初めての実施であると同時に、貴重なアジア圏での実施データになると考えられる。Mol & Bus (2011) のメタ分析で用いた99研究のうち、98は欧米圏もしくは英語での再認テストを用いて行われた研究であり、それ以外は中国語の McBridechamg & Chang (1995) のみであった。

上述したように、6つの指標の中では図書貸出数が最も理論的妥当性が高く、歪みも少ないため、本研究では図書貸出数が最も真の読書量を正確に反映している指標であると仮定する。図書貸出数と相関の高い指標が特定されることで、今後、図書貸出数が測定できない場面でも、より正確な読書指標を選択することができるようになる。

#### 1.4 本研究の目的とその意義

本研究は2つの目的で行われた。1つは、6つの測定指標を同じ参加者から測定することで、相互の相関関係を知ることである。特に、図書貸出数と高い正の相関を持つ指標を発見することで、図書貸出数の代替指標として、今後の研究に役立てる狙いがある。このことにより、読書量測定についての方法論的発展に寄与することができる。もう1つは、小学校1～6年生の日本人児童について、読書量、語彙力、文章理解力を測定し、読書量が語彙力と文章理解力に及ぼす影響について、それぞれの間接効果と直接効果を媒介分析によって検討する。読書量、語彙力、文章理解力の関係を発達段階ごとに論じた研究は行われておらず、小学校1・2年生の日本人児童については、読書量、語彙力、文章理解力

の間の相関係数を報告した研究自体がこれまでにない。これらの点で、本研究が読書量、語彙力、文章理解力の関係とその発達の変化というリサーチ・トピックに対して理論的貢献をもたらすと考える。

## 2. 方法

### 2.1 参加者

関東地方の公立小学校A校（以下、関東公立A校）、中国地方の公立小学校B校（以下、中国公立B校）、関西地方の私立小学校C校（以下、関西私立C校）の児童 992 名が調査に参加した。Table 2 に参加者の学校、学年、性別の内訳を示した。

Table 2 参加者の小学校、学年、性別ごとの人数

	関東公立A校	中国公立B校	関西私立C校	学年、性別 ごとの合計	学年ご との合計	学年層ご との合計
1年生	男	36	35	31	102	208
	女	39	27	33	99	
	不明	5	2	0	7	
2年生	男	42	32	28	102	209
	女	38	29	34	101	
	不明	5	1	0	6	
3年生	男	47	35	30	112	234
	女	52	32	31	115	
	不明	3	3	1	7	
4年生	男		27	29	56	132
	女		43	32	75	
	不明		1	0	1	
5年生	男		30	31	61	134
	女		39	33	72	
	不明		1	0	1	
6年生	男		37		37	75
	女		37		37	
	不明		1		1	
学校ごとの合計	267	412	313		総合計	992

### 2.2 材料

本研究では、参加者に読書量を推定するための質問紙、タイトル再認テスト、言語力を測定するためのテストを実施した。また、図書貸出数の提供を各小学校から受けた。

#### 2.2.1 読書質問紙

読書量を推定するための質問紙を新たに作成した。以下、読書質問紙と呼ぶ。読書質問紙は全10問で構成された。質問1は生活時間帯調査、質問2は活動選好調査、質問3から質問10は4件法の直接質問であり、そのうち質問3が読書時間、質問4が読書冊数であった。質問1から10の内容について、Table 3にまとめた。

Table 3 読書質問紙の内容

項目	指標名	内容
質問1	生活時間帯調査	平日の「休み時間」「放課後」「晩」の活動を選択肢から選ぶ。「本を読んだ」を選んだ頻度を得点とした。
質問2	活動選好調査	「活動AとBではどちらが好きですか」を問う。「本を読む」を選んだ頻度を得点とした。
質問3	読書時間	
質問4	読書冊数	
質問5	読書を好む程度	
質問6	読書を困難と感じる程度	
質問7	図書室・図書館へ行く頻度	4件法によって評定された。内容の詳細はAppendix 1および2を参照。
質問8	図書室・図書館を好む程度	
質問9	読み聞かせをされた主観的頻度	
質問10	読み聞かせを好む程度	

1・2年生用と3～6年生用の2種類が作成され、1・2年生用に比べて3～6年生用では、質問文に漢字を多く使った点と、生活時間帯調査（質問1）と活動選好調査（質問2）の一部が異なった。Appendix 1に1・2年生用の読書質問紙、Appendix 2に3～6年生用の読書質問紙を掲載した。

生活時間帯調査では、平日の「休み時間・放課後・晩にしていた活動」を問うた。活動として「本を読んだ」を選んだ頻度が得点とされた。3～6年生では「本（コミック以外）」と「コミック」が別々の活動として問われているが、1・2年生では、「本を読んだ」とまとめて問われている。どちらも最高点は3点であった。

活動選好調査では、他の活動と対比して「本を読む」を選んだ合計数を得点とした。生活時間帯調査と同様に、3～6年生では「本（コミック以外）を読む」と「コミックを読む」が分けられ、1・2年生では分けられていなかった。1・2年生用では「本を読む」「音楽をきく」「ゲームをする」「テレビを見る」の総当たりで6対について、3～6年生用では、「本（コミック以外）を読む」「コミックを読む」「音楽をきく」「ゲームをする」「テレビをみる」の総当たりで10対について質問をした。1・2年生用では最高点は3点、3～6年生用では最高点は4点であった。

読書時間は、平日1日あたりの読書時間を、「0～30分」「30分～1時間」「1～2時間」「2時間以上」の4つから1つを選ぶ。

読書冊数は、1週間あたりの読書冊数を、「0冊」「1～5冊」「6～10冊」「11冊以上」の4つから1つを選ぶ。

読書質問紙の得点が本調査で天井効果・床効果で歪むことを避けるために、3校全てで予備調査を行った（予備調査の時期については、2・3節で述べる）。中国公立B校では、授業時間の確保のために調査にかかる時間を短縮することを小学校から求められたため、本調査では読書質問紙を実施しなかった。そのため、中国公立B校の読書質問紙については、予備調査時の読書質問紙で代用した。予備調査と本調査では、活動選好調査のみが異なった。1・2年生用では「本を読む」「音楽をきく」「ゲームをする」「テレビやえいが

を見る」「外でスポーツをする」の総当たりで10対について、3～6年生用では、「本（コミック以外）を読む」「コミックを読む」「音楽をきく」「ゲームをする」「テレビや映画を見る」「外でスポーツをする」「友達とおしゃべりをする」について、「本（コミック以外）を読む」は他のすべての活動と比較され、「コミックを読む」は「テレビや映画を見る」「外でスポーツをする」「音楽を聴く」と、「外でスポーツをする」は「音楽を聴く」「ゲームをする」「友達とおしゃべりをする」と比較された。すなわち、全12対であった。「外でスポーツをする」「友達とおしゃべりをする」は、質問文にある「あなたが家に一人にいるときに」という条件と矛盾するため、これらを含む対のデータは分析から除外した。本調査の質問紙では「テレビを見る」であった活動が、中国公立B校の参加者が回答した読書質問紙では「テレビや映画を見る」となっている。今回の分析では、この違いは無視して分析を行った。

### 2.2.2 タイトル再認テスト

1・2年生用、3・4年生用、5・6年生用の3種類のタイトル再認テストを作成した。

まず、関東公立A校のある地域で発行されている推薦図書一覧（全200タイトル）、および関西私立C校が発行している推薦図書一覧（54タイトル）に含まれているタイトルを「第一プール（254タイトル）」とした。第一プールのタイトルのうち、「本のタイトル以外でもその名が使われる一般名（例えば、「ギリシャ神話」）（21タイトル）」「タイトルが長すぎるもの（3タイトル）」「英語が入っているもの（1タイトル）」は、もしシリーズ名があればシリーズ名に変更（4タイトル）し、なければ除外（21タイトル）した。これを「第二プール（226タイトル）」とした。次に、推薦図書一覧の推奨学年および難易度に基づき、タイトルを学年層別に配分した。これを「第三プール」とする（タイトル数：1・2年（81タイトル）、3・4年（124タイトル）、5・6年（79タイトル））。

次に、フィラーを作成した。フィラーとは、実在しない本のタイトルである。第三プールのタイトルを参考に、なるべく存在しそうな名前のタイトルを筆者らが作成した。フィラーに対して、元々第三プールに含まれている実在タイトルのことを、以後ターゲットと呼ぶ。

この第三プールに、フィラーを同数加えて、関西私立C校、関東公立A校、中国公立B校の順番で予備調査を行った。このとき天井効果・床効果を示すターゲット・フィラーを除外した。結果として、本調査で用いたタイトル再認テストのタイトル数は、1・2年生用が30タイトル（15ターゲット、15フィラー）、3・4年生用が40項目（20ターゲット、20フィラー）、5・6年生用が50項目（25ターゲット、25フィラー）であった。それぞれのタイトル再認テストを Appendix3、4、5 に示した。

分析の際には、ヒット率（ターゲットに○をつけられた割合）から虚再認率（フィラーに○をつけてしまった割合）を引いた値を、タイトル再認テスト成績とした。

### 2.2.3 図書貸出数

本研究における図書貸出数とは、児童がそれぞれの小学校の図書室で借りた冊数である。関東公立A校では、8月1日より図書室が休室していたため、それ以降の図書貸出数が利用できなかった。そこで、すべての小学校において、2012年4月1日から7月31日までの図書貸出数に限定して分析を行った。

### 2.2.4 語彙力および文章理解力テスト

児童の語彙力・文章理解力を測定するために、「Reading-Test 読書力診断検査（福沢・平山、2009）」を用いた（以下、読書力診断検査）。読書力診断検査は、1・2年生用、3・4年生用、5・6年生用と分かれており、すべて読字力（テスト1）、語彙力（テスト2）、文法力（テスト3）、文章理解力（テスト4）で構成されている。少数の例外を除き、大半は1問1点が与えられる。本研究では、テストごとの合計点を分析に用いた。

なお、中国公立B校では読書力診断検査の読字力テスト、文法力テストを実施することができなかった。本研究では、すべての小学校で実施されている語彙力テスト、文章理解力テストのみを分析した。

## 2.3 手続き

予備調査は、関西私立C校、関東公立A校、中国公立B校で、それぞれ2012年6月15日から6月27日、7月7日から7月22日、9月3日から9月21日に実施した。本調査は、すべての小学校で、11月23日から12月21日の間に行われた。予備調査では読書質問紙とタイトル再認テストのみが実施され、本調査では読書質問紙、タイトル再認テスト、読書力診断検査が実施された。

予備調査、本調査共に、各クラスの担任教員が朝の会・帰りの会・授業中のいずれかに実施した。

## 3. 結果

本研究の目的に照らして、以下では、読書質問紙の生活時間帯調査（質問1）、活動選好調査（質問2）、読書時間（質問3）、読書冊数（質問4）、タイトル再認テスト、図書貸出数、語彙力テスト、文章理解力テストの得点を分析した結果のみを報告する。

以下の3.1節と3.2節では、上記の8指標すべてが揃った参加者のみを分析し、1指標で

も欠損のある参加者は分析から除外した。その結果、1・2年生は322名（全体の77.2%）、3・4年生は267名（73.0%）、5・6年生は185名（88.5%）となった。3.3節では、図書貸出数、語彙力テスト、文章理解力テストの3指標すべてが揃った参加者のみを分析し、1指標でも欠損のある参加者は分析から除外した。その結果、1・2年生は371名（全体の89.0%）、3・4年生は288名（78.7%）、5・6年生は198名（94.7%）となった。3・4年生で特に除外が多い原因の1つは、関東公立A校の3年生うち、1クラス（34名）で図書貸出データがすべて失われていたためである。

### 3.1 記述統計

本研究に参加した小学校について記述するために、各校、学年ごとの各指標の平均値・標準偏差を示した（Table 4）。関東公立A校は1～3年生まで、関西私立C校は1～5年生までが参加していた。したがって、関東公立A校の3・4年生のデータは3年生のみのデータであり、関西私立C校の5・6年生のデータは5年生のみのデータである。

Table 4 各指標の平均値（標準偏差）

推定対象	指標	1・2年生			3・4年生			5・6年生	
		関東公立A校	中国公立B校	関西私立C校	関東公立A校 <sup>a</sup>	中国公立B校	関西私立C校	中国公立B校	関西私立C校 <sup>b</sup>
	生活時間帯調査	0.54 (0.82)	0.72 (0.88)	1.07 (0.99)	0.44 (0.83)	0.46 (0.76)	0.76 (0.89)	0.54 (0.85)	0.8 (0.93)
	活動選好調査	1.33 (1.09)	1.9 (0.94)	1.87 (0.95)	1.9 (1.36)	1.23 (0.81)	2.02 (1.4)	0.93 (1.02)	1.58 (1.48)
読書量	読書時間	1.54 (0.72)	1.76 (0.93)	1.82 (0.96)	1.56 (0.75)	1.55 (0.66)	1.82 (0.97)	1.79 (0.9)	1.98 (1.09)
	読書冊数	2.47 (0.82)	2.45 (0.8)	3.07 (0.88)	2.4 (0.87)	2.57 (0.73)	2.69 (0.82)	2.24 (0.66)	2.35 (0.75)
	タイトル再認テスト	0.47 (0.22)	0.41 (0.21)	0.46 (0.2)	0.27 (0.09)	0.18 (0.1)	0.22 (0.11)	0.37 (0.2)	0.52 (0.16)
	図書貸出数	3.56 (2.11)	13.08 (2.53)	129.16 (72.75)	3.9 (2.28)	13.19 (5.04)	51.09 (28.4)	10.36 (8.29)	33.7 (26.94)
言語力	語彙力	23.3 (8.27)	23.82 (6.83)	29.24 (4.37)	25.76 (5.01)	26.93 (5.72)	30.74 (3.18)	24.41 (3.97)	26.08 (2.51)
	読解力	18.28 (6.85)	17.6 (5.87)	21.89 (4.38)	14.78 (5.36)	15.28 (5.15)	19.94 (4.8)	15.02 (5.47)	20.15 (4.26)

注 <sup>a</sup> 3年生のみのデータ <sup>b</sup> 5年生のみのデータ

全体的に、関西私立C校が他の公立校を得点で上回る傾向が見られる。言語力については、すべての学年層で関西私立C校が他の学校を上回っており、5・6年については5年生のみの成績であるにも関わらず、中国公立B校の5・6年生の成績を上回っている。図書貸出数は、関東公立A校、中国公立B校、関西私立C校の順に貸出冊数が多くなる。これは、学校の持つ図書室設備（司書数、蔵書数、児童の読書への動機づけを高める本の配置など）や、読書活動推進への取り組みの程度の違いによるものだと考えられる。

## 3.2 読書量推定指標間の関係

### 3.2.1 相関係数の算出

学年層（1・2年、3・4年、5・6年）ごとに、読書量推定指標（生活時間帯調査、活動選好調査、読書時間、読書冊数、タイトル再認テスト、図書貸出数）、言語力推定指標（語彙力、文章理解力）の間の相関係数を算出した（Table 5）。学年層ごとに分けたのは、タイトル再認テストと読書力診断検査（語彙力・文章理解力）は学年層ごとに内容が異なったためである。

Table 5 1・2年、3・4年、5・6年ごとの相関係数

	生活時間帯調査	活動選好調査	読書時間	読書冊数	タイトル再認テスト	図書貸出数	語彙力	文章理解力
生活時間帯調査	1/1/1							
活動選好調査	.32/.31/.37	1/1/1						
読書時間	.15/.33/.32	.18/.3/.36	1/1/1					
読書冊数	.28/.37/.29	.25/.24/.39	.35/.51/.56	1/1/1				
タイトル再認テスト	.02/.17/.2	.12/.04/.24	-.06/.21/.24	.16/.06/.11	1/1/1			
図書貸出数	.21/.29/.3	.14/.22/.31	.17/.31/.17	.36/.32/.2	.13/.11/.31	1/1/1		
言語力指標								
語彙力	.2/.23/.17	.21/.17/.12	.02/.26/.2	.27/.25/.05	.48/.16/.54	.35/.41/.13	1/1/1	
文章理解力	.17/.18/.23	.17/.25/.23	-.02/.22/.2	.24/.24/.12	.49/.21/.55	.27/.44/.24	.79/.7/.66	1/1/1

注 表中の値は、「1・2年/3・4年/5・6年」を示している。相関係数が有意であるか否かは、サンプルサイズと相関係数の値で決まる。1・2年生、3・4年生、5・6年生のサンプルサイズはそれぞれは322、267、185であり、相関係数の絶対値がそれぞれ.11、.12、.15以上で有意水準5%で有意であった。

読書量指標同士の相関係数が最も高かったのは、読書時間と読書冊数であった（1・2年： $r=.35$ ；3・4年： $r=.51$ ；5・6年： $r=.56$ ）。また、生活時間帯調査と活動選好調査の相関係数はすべての学年層で.30を超えていた（1・2年： $r=.32$ ；3・4年： $r=.31$ ；5・6年： $r=.37$ ）。この他の対では、相関係数が.30を下回る学年層があったり、.40を超える相関係数が観察されないなど、読書量指標間での相関は強くないと判断できるものであった。

本研究では図書貸出数が真の読書量を反映していると仮定しており、読書量指標は図書貸出数と比較的高い相関を示すと予想されたが、最も相関係数が高い読書冊数で.36（1・2年生）、.32（3・4年生）、.20（5・6年生）に留まった。

言語力指標である語彙力と文章理解力の相関係数は、どの学年層でも高い値を示したが、係数自体は学年が進むにつれて徐々に下がっていった。（1・2年： $r=.79$ ；3・4年： $r=.70$ ；5・6年： $r=.66$ ）。

次に、読書量指標と言語力指標との関係について検討する。生活時間帯調査、活動選好調査、読書時間、読書冊数と言語力指標との相関は、すべて.30を下回っており、これらの読書量指標と言語力との関連は強くないと判断できるものであった。一方、タイトル再認テストと語彙力（1・2年： $r=.48$ ；3・4年： $r=.16$ ；5・6年： $r=.54$ ）、文章理解力の相関（1・2年： $r=.49$ ；3・4年： $r=.21$ ；5・6年： $r=.55$ ）は、3・4年を除いて、高い値を示した。また、図書貸出数と語彙力（1・2年： $r=.35$ ；3・4年： $r=.41$ ；5・6年： $r=.13$ ）、文章理解力（1・2年： $r=.27$ ；3・4年： $r=.44$ ；5・6

年： $r=.24$ ) の相関も、5・6年を除くと高い値を示した。

### 3.2.2 多次元尺度構成法

読書量指標間の関連を視覚的に把握するため、それぞれの相関係数を1から引いた値をユークリッド距離に変換し、多次元尺度構成法を2次元で実行した (Figure 3)。Figure 3において、指標間の距離が近いほど、関連が強いことを意味する。例えば、Figure 3a (1・2年生の結果) の語彙力、文章理解力、タイトル再認テストは近い位置に集まっており、これら3つの指標は関連が強いことを視覚的に把握することができる。

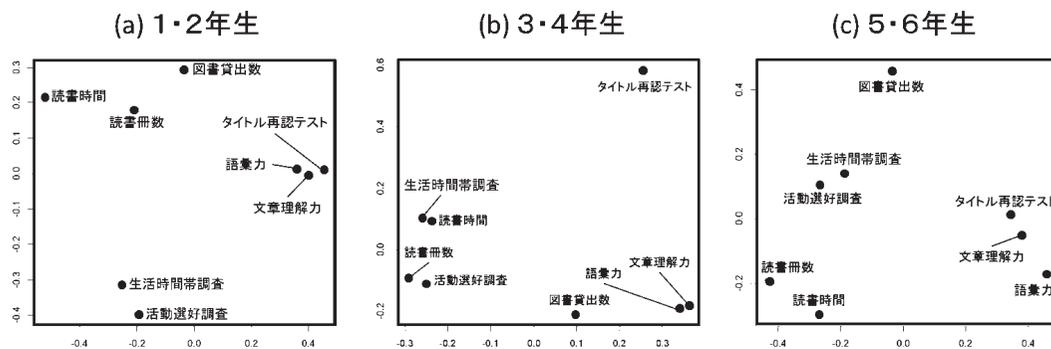


Figure 3 読書量指標間の距離

学年層ごとに共通する傾向として、(1) 語彙力と文章理解力は近い、(2) 読書時間と読書冊数は近い、(3) 生活時間帯調査と活動選好調査は近い、(4) 図書貸出数とはどの指標も一定の距離を取り、際立って近い読書量指標は存在しない、(5) 語彙力と文章理解力と、タイトル再認テストも近い位置にある (3・4年生では遠いが、 $x$ 軸のみに着目すると近いと言える)、(6) 読書時間と読書冊数のグループに、生活時間帯調査と活動選好調査のグループが、比較的近い、という6点が見られた。

### 3.3 媒介分析による検討

読書量推定において最も理論的妥当性を持つと考えられる図書貸出数は、言語力指標と中程度の相関を持つことが示された。しかし、語彙力と文章理解力は互いに高い相関を持つため、図書貸出数と語彙力 (もしくは文章理解力) の相関は、文章理解力 (もしくは語彙力) に媒介された疑似相関である可能性がある。媒介分析により、図書貸出数から語彙力および文章理解力への直接効果 (媒介変数の影響を統制した後の予測変数から目的変数への影響) と間接効果 (予測変数から目的変数への影響のうち、媒介変数を経由した影響) について検討した。以下、本節では、図書貸出数を読書量と見なす。

全体および学年層 (1・2年、3・4年、5・6年) ごとに、読書量を予測変数、文章

理解力を媒介変数、語彙力を目的変数とする分析（文章理解力媒介モデル）、読書量を予測変数、語彙力を媒介変数、文章理解力を目的変数とする分析（語彙力媒介モデル）、という2つの媒介分析を行った（Figure 4）。

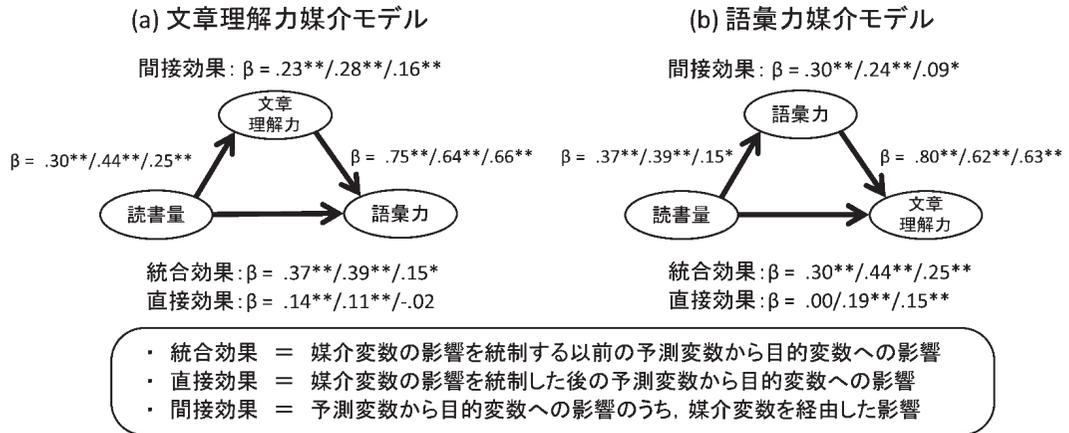


Figure 4 図書館貸出数により推定された読書量を予測変数とする媒介分析の結果

注 スラッシュで区切られた値は、左から、「1・2年／3・4年／5・6年」を示す。

$n=371/288/198$ 。 \*\* $p<.01$  \* $p<.05$

まず、文章理解力媒介モデルについて検討する（Figure 4a）。統合効果（媒介変数の影響を統制する以前の予測変数から目的変数への影響）は1・2年（ $\beta = .37$ ）、3・4年（ $\beta = .39$ ）で高く、5・6年（ $\beta = .15$ ）では比較的小さかった。統合効果を直接効果と間接効果に分解すると、直接効果が1・2年（ $\beta = .14$ ）および3・4年（ $\beta = .11$ ）では未だ残るのに対し、5・6年（ $\beta = -.02$ ）では消え、文章理解力による完全媒介の状態（元々あった予測変数から目的変数への影響が、媒介変数を経由した影響によってすべて説明できる状態のこと）となった。すなわち、読書量から語彙力への影響は、発達早～中期（1～4年）では残るが、後期（5・6年）になると消え、主に文章理解力を経由した促進効果のみになることが示唆された。

次に語彙力媒介モデルについて検討する（Figure 4b）。統合効果は、文章理解力媒介モデルと同様に、1・2年（ $\beta = .30$ ）、3・4年（ $\beta = .44$ ）で高く、5・6年（ $\beta = .25$ ）では比較的小さかった。統合効果を直接効果と間接効果に分解すると、文章理解力媒介モデルとは反対に、直接効果が3・4年（ $\beta = .19$ ）および5・6年（ $\beta = .15$ ）では残るのに対し、1・2年（ $\beta = .00$ ）では消え、語彙力による完全媒介の状態となった。すなわち、読書量から文章理解力への影響は、発達中期以降（3～6年）に現れるが、早期（1・2年）ではまだ生じておらず、主に語彙力を経由した促進効果のみであることが示唆された。

## 4. 考察

### 4.1 読書量推定指標間の関係

本研究の目的の1つは、6つの測定指標（読書時間、読書冊数、生活時間帯調査、活動選好調査、タイトル再認テスト、図書貸出数）を同じ参加者から測定することで、相互の相関関係を知ることである。6つの指標は同じ「読書量」を反映すると考えられるため、互いに高い正の相関関係を持つと予想された。さらに、より簡便な読書量推定方法を求める狙いから、最も理論的妥当性が高いと考えられる図書貸出数と高い相関を見せるのはどの指標かという点も検討対象であった。

しかしながら、結果は予想に反して、3～6年生の読書時間と読書冊数（3・4年： $r=.51$ ；5・6年： $r=.56$ ）を除けば、すべての読書量指標間の相関係数は.40を下回り、大きいとは言えない値であった。さらに、図書貸出数と他の読書量指標との相関係数も全体的に低く、現状では、図書貸出数の代替指標として用いることのできる簡便な測定方法は、少なくとも小学校児童に関して、存在しないことが示唆された。

さらに、欧米圏の研究で標準的に用いられているタイトル再認テスト（Mol & Bus, 2011）と図書貸出数の相関係数は、特に1～4年生で低く（1・2年： $r=.13$ ；3・4年： $r=.11$ ；5・6年： $r=.31$ ）、タイトル再認テストの理論的妥当性の低さとも相まって、タイトル再認テストによる読書量の精度について、重大な疑問を投げかける結果であると言える。

### 4.2 読書量推定指標と言語力との関係

読書量推定指標と語彙力、文章理解力という言語力指標との相関関係について、参加者が日本人児童である点で本研究と近い高橋・中村（2009）との比較において考察する。高橋・中村（2009）では、小学校3～6年生児童への調査で、読書量推定指標として読書時間と読書冊数を用いた。Table 6に高橋・中村（2009）と本研究での相関係数の違いを示した。小学校1・2年生の日本人児童について、読書量指標と語彙力、文章理解力との相関係数を報告するのは本研究が初めてである。

Table 6 高橋・中村(2009)と本研究の読書時間・読書冊数と語彙力・文章理解力との相関係数の比較

研究	参加者	相関係数			
		読書時間		読書冊数	
		語彙力	文章理解力	語彙力	文章理解力
高橋・中村(2009)	小学校3～6年生	.19**	.21**	.03	-.1
	小学校1・2年生	.02	-.02	.27**	.24**
本研究	小学校3・4年生	.26**	.22**	.25**	.24**
	小学校5・6年生	.2**	.2**	.05	.12

注 \*\*  $p < .01$

読書時間と語彙力、文章理解力の相関係数は、高橋・中村（2009）ではそれぞれ.19、.21であり、本研究では、1・2年生で.02、-.02、3・4年生で.26、.22、5・6年生で.20、.20であり、3～6年生に限れば同じ程度であった。ただし、1・2年生ではほぼ無相関であった。これは、小学校1・2年生では読書時間の正確な想起が難しいことが原因の1つとして考えられる。一方、図書貸出数と語彙力、文章理解力との相関係数は1・2年生でも有意な相関を示しており（語彙力： $r=.35$ 、文章理解力： $r=.27$ ）、低学年では極力図書貸出数などの行動を測定する指標を用いるべきであることが示唆された。

一方、読書冊数と語彙力、文章理解力の相関係数は、高橋・中村（2009）では、それぞれ.03、-.10であった。本研究では、1・2年生で.27、.24、3・4年生で.25、.24、5・6年生で.05、.12であった。これらの相関係数における有意性検定の結果は、本研究の1～4年生では有意、高橋・中村（2009）の3～6年生と本研究の5・6年生では有意ではなかった。5・6年生を含む参加者で有意な相関係数が得られていないのは、高学年では低学年よりも読書の幅が広がる（例えば、図書室で本を借りる以外に自分で本を買う、雑誌を読むようになるなど）ことにより、読書冊数の想起が妨げられることが原因の1つであると考えられる。

#### 4.3 図書貸出数に基づく読書量と語彙力・文章理解力の関係

本研究の2つ目の目的は、読書量が語彙力と文章理解力に及ぼす影響について、それぞれの間接効果と直接効果を媒介分析によって検討することであった。読書量推定指標として、本分析では図書貸出数を用いることとした。

結果として、文章理解力媒介モデル（Figure 4a）では、小学校低学年から中学年（1～4年生）にかけては読書量から語彙力への直接効果があるものの、それは高学年（5・6年）になると消失することが示された。一方で、読書量から文章理解力を經由して語彙力へ及ぶ間接効果は、高学年になっても維持されることが示された。語彙力媒介モデル（Figure 4b）では、これとは対称となる結果が得られている。小学校低学年（1・2年）の時期は、読書量は直接的には文章理解力の向上には貢献せず、読書量から文章理解力への影響はほぼ完全に語彙力を經由したものである。しかし、中学年以降では、語彙力を經由した影響も残しつつ、読書量は直接的に文章理解力の向上に寄与する。

これら2つの媒介分析の結果は、Figure 1のモデルに合致している。すなわち、小学校低学年のような発達の早い時期から読書量は語彙力の向上に貢献する。ただし、この時期の読書は文章を理解する能力の向上にはそれほど貢献しない。これは、ある程度の語彙力を確保することが読書から文章理解に役立つ情報を抽出することの条件となっているか

らだと考えられる（高橋、1996a、1996b、2001）。発達が進み、中学年になると、読書量は語彙力と文章理解力の双方の向上に直接的に貢献ようになる。Figure 1 のモデルからは、高学年でも中学年と同じように読書は語彙力と文章理解力の双方に直接的に影響すると予測されたが、実際には、高学年では読書量単独での影響は語彙力よりも文章理解力に主に貢献することが明らかになった。このように、小学校低学年から高学年にかけて読書量と語彙力、文章理解力との関係は変化を示すが、一方で、語彙量と文章理解力が互いに強く影響し合うという関係は1年生から6年生まで不変である。

このような読書量、語彙力、文章理解力の間関係の発達的变化は、相関係数の算出や単回帰分析では捉えられないものである。Figure 4 における統合効果とは、読書量を予測変数、語彙力（Figure 4a）と文章理解力（Figure 4b）を目的変数とする単回帰分析における標準回帰係数と一致するが、統合効果はすべての学年層で有意となっている。したがって、先行研究において相関係数や回帰分析で論じられる「読書量は語彙力と文章理解力の両方と関わる」という主張は、発達段階によっては、媒介変数を介した疑似的效果である可能性が本研究から示唆された。

#### 4.4 読書を用いた言語教育への示唆

本研究は読書が言語力に及ぼす影響について、方法論的、理論的観点から学術的貢献を果たすものであるが、それに加えて、読書を用いた言語教育への示唆も大きい。本研究の結果は、小学校の学年によって読書の持つ意味が異なることを意味している。例えば、小学校低学年である1・2年生では、読書は主に語彙の発達に重点を置いた行為であることが示唆される。教育者は、無理に文章全体を理解させることよりも、ある単語はどのような意味であるかを児童にしっかり理解させることに重きをおくことで、効果的な教育が行えるだろう。一方、5・6年生では、文章そのものをしっかりと理解させることで読書によって文章理解力は伸びるであろうし、文章理解力を經由して語彙力も伸びることが期待できる。このような発達段階に応じた読書指導の調整は、教育現場で潜在的にはこれまでも行われていたと考えられるが、科学的方法によってその根拠が実証されることで、これまでは意識的に行えていなかった教育者が意識化することに貢献したり、教育者間で読書指導の方法を共有したりすることに貢献すると考えられる。

#### 4.5 今後の課題

以上のように、本研究が持つ学術的・社会的貢献は大きいと考えられるが、今後の課題がいくつか残っている。

まず、参加者の代表性についてである。今回は、公立の小学校2校と私立の小学校1校

を対象に調査を行った。このうち、関西私立C校は、Table 4における言語力の平均値から示唆されるように、他の公立校よりも学力が高い小学校である。今回の研究では、サンプルサイズを確保する必要上、公立校と私立校をまとめて分析を行ったが、公立校での調査結果と私立校での調査結果を分けて分析し、両者を比較できることが望ましく、今後の課題である。

次に、学年と言語力の関係である。本研究では、タイトル再認テストと読書力診断検査が1・2年、3・4年、5・6年用に分かれていることと対応させて、学年層ごとの分析を行い、読書量が言語力に及ぼす影響の変化を見出した。しかしながらこうした影響の変化は、実際には学年層に応じて生じるのではなく、言語力の発達段階に応じて変化しているはずである。より Figure 1 のモデルを精緻化させるためには、学年層ごとに用意されたテストではなく、すべての学年を共通のテストで評価し、言語力の違いによって読書量が言語力に及ぼす影響が変化することを示す必要があり、今後の課題である。

また、本研究の検討は小学校高学年までであり、中学校以降が検討できていないことも課題の1つである。3.3節の媒介分析では、小学校高学年において読書量は語彙力に直接的な促進効果を持たないことを示したが、これがそのまま中学校以降にも拡張できるかは慎重に議論しなくてはならない。中学校以降では読書する本が変化し、より難しい単語を含む本を読むようにもなるため、小学校高学年の結果と中学校以降の結果は一致しないかもしれない。この点についての検討も今後の課題である。

## 5. 結論

本研究は、複数の読書量指標を用い、読書量が語彙力と文章理解力に及ぼす影響について、小学校低学年、中学年、高学年を横断調査により比較した。その結果、図書貸出数に代わる簡便な測定方法として実用に耐える指標は見当たらないこと、読書量は語彙力にも文章理解力にも促進効果をもたらすが、その影響の仕方は学年が進むごとに変化することが示された。本研究の知見は、読書に関わる学術研究への貢献および読書を用いた言語教育への応用の面で意義づけられた。

## 6. 引用文献

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: a quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740.
- 福沢 周・平山 祐 (2009). Reading-Test 全国標準 読書力診断検査, 図書文化社.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects.

*Psychological Methods*, 7, 83-104.

- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21, 496-505.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31, 273-284.
- McBridechang, C., & Chang, L. (1995). Memory, print exposure, and metacognition - components of reading in Chinese children. *International Journal of Psychology*, 30, 607-616.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- NHK 放送文化研究所. (2010). 国民生活時間調査報告書.
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13, 290-312.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates of print exposure. *Memory & cognition*, 20, 51-68.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & West, R. F. (1998). Literacy experiences and the shaping of cognition. *Global prospects for education: Development, culture, and schooling*, 253-288.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.
- 高橋 登 (1996a). 学童期の子どもの読み能力の規定因について——componential approachによる分析的研究. *心理学研究*, 67, 186-194.
- 高橋 登 (1996b). 就学前後の子ども達の読解の能力の獲得過程について：縦断研究による分析. *教育心理学研究*, 44, 166-175.
- 高橋 登 (2001). 学童期における読解能力の発達過程：1-5年生の縦断的な分析. *教育心理学研究*, 49, 1-10.
- 高橋 登・中村 知靖 (2009). 適応型言語能力検査 (ATLAN) の作成とその評価. *教育心理学研究*, 57, 201-211.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8-25.
- West, R. F., Stanovich, K. E., & Mitchell, H. R. (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, 34-50.

## 7. Appendix

### 7.1 Appendix 1 読書質問紙(1・2年生用)

<p>1・2年生児童への質問紙</p> <p>( )おんせい ( )くみ ( )ばん おとこ ・ おんな ( )<sup>身</sup></p> <p style="text-align: center;">*なまえは書かないでください。</p> <p>質問1</p> <p>きのう(もし)学校がやすみだったら、その朝の日のことを おもひ返してください。朝日の「学校の探みじかん」「ほうかご」「ばんごはんを たべて から ねるまで」に、それぞれ 何 を して いましたか。いくつか思いので、○をつけて えらんで ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">(例)</td> <td style="width: 30%; text-align: center;">外であそぶ</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">べんぎょう</td> </tr> <tr> <td rowspan="3" style="text-align: center;">学校の探みじかん</td> <td>外であそんだ</td> <td>べんぎょうした</td> </tr> <tr> <td>茶をよんだ</td> <td>読書-うかであそんだ</td> </tr> <tr> <td>ねていた</td> <td>そのた</td> </tr> <tr> <td rowspan="3" style="text-align: center;">ほうかご (学校がおわってから ばんごはんを たべる まで)</td> <td>外であそんだ</td> <td>べんぎょうした</td> </tr> <tr> <td>ゲームをした</td> <td>おんがくを きた</td> </tr> <tr> <td>テレビや えいが</td> <td>ねていた</td> </tr> <tr> <td rowspan="3" style="text-align: center;">ばんごはんを たべて から ねる まで</td> <td>外であそんだ</td> <td>べんぎょうした</td> </tr> <tr> <td>ゲームをした</td> <td>おんがくを きた</td> </tr> <tr> <td>テレビや えいが</td> <td>ねていた</td> </tr> <tr> <td></td> <td>茶をよんだ</td> <td>そのた</td> </tr> </table>	(例)	外であそぶ	べんぎょう	学校の探みじかん	外であそんだ	べんぎょうした	茶をよんだ	読書-うかであそんだ	ねていた	そのた	ほうかご (学校がおわってから ばんごはんを たべる まで)	外であそんだ	べんぎょうした	ゲームをした	おんがくを きた	テレビや えいが	ねていた	ばんごはんを たべて から ねる まで	外であそんだ	べんぎょうした	ゲームをした	おんがくを きた	テレビや えいが	ねていた		茶をよんだ	そのた	<p>1・2年生児童への質問紙</p> <p>質問2</p> <p>これから、<sup>二</sup>つの かっどう が ペアに なって たくさん出てきます。<sup>三</sup>つのうち、あなた が <sup>二</sup>人でいえるときに、やりたい かっどうに ○をつけてください。○をつけるのは <sup>三</sup>つのうち、<sup>二</sup>つだけです。</p> <p>もし <sup>二</sup>つの かっどうが ちょうど ちょうど やりたくても、もっと やりたい方だけに ○をつけてください。同じように、もし <sup>三</sup>つの かっどう が ちょうど ちょうど やりたくなくても、どちらかといえは やりたいほうに、○をつけてください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">例</td> <td style="width: 30%; text-align: center;">おしゃべりする</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">・ スポーツする</td> </tr> <tr> <td>(1)</td> <td>ゲームをする</td> <td>・ 茶を飲む</td> </tr> <tr> <td>(2)</td> <td>テレビを見る</td> <td>・ ゲームをする</td> </tr> <tr> <td>(3)</td> <td>音楽をきく</td> <td>・ テレビを見る</td> </tr> <tr> <td>(4)</td> <td>茶を飲む</td> <td>・ 音楽をきく</td> </tr> <tr> <td>(5)</td> <td>テレビを見る</td> <td>・ 茶を飲む</td> </tr> <tr> <td>(6)</td> <td>音楽をきく</td> <td>・ ゲームをする</td> </tr> </table>	例	おしゃべりする	・ スポーツする	(1)	ゲームをする	・ 茶を飲む	(2)	テレビを見る	・ ゲームをする	(3)	音楽をきく	・ テレビを見る	(4)	茶を飲む	・ 音楽をきく	(5)	テレビを見る	・ 茶を飲む	(6)	音楽をきく	・ ゲームをする
(例)	外であそぶ	べんぎょう																																															
学校の探みじかん	外であそんだ	べんぎょうした																																															
	茶をよんだ	読書-うかであそんだ																																															
	ねていた	そのた																																															
ほうかご (学校がおわってから ばんごはんを たべる まで)	外であそんだ	べんぎょうした																																															
	ゲームをした	おんがくを きた																																															
	テレビや えいが	ねていた																																															
ばんごはんを たべて から ねる まで	外であそんだ	べんぎょうした																																															
	ゲームをした	おんがくを きた																																															
	テレビや えいが	ねていた																																															
	茶をよんだ	そのた																																															
例	おしゃべりする	・ スポーツする																																															
(1)	ゲームをする	・ 茶を飲む																																															
(2)	テレビを見る	・ ゲームをする																																															
(3)	音楽をきく	・ テレビを見る																																															
(4)	茶を飲む	・ 音楽をきく																																															
(5)	テレビを見る	・ 茶を飲む																																															
(6)	音楽をきく	・ ゲームをする																																															

<p>1・2年生児童への質問紙</p> <p>ここからは、例のように かっこの中に○をつけて ください。</p> <p>(例)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">0～5ぶん</td> <td style="width: 20%;">5～10ぶん</td> <td style="width: 20%;">1～2じかん</td> <td style="width: 20%;">2じかんじゆう</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">(○)</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table> <p>質問3</p> <p>家や図書館・図書館で、みかん(けつようびから きんようび)、1日あたり どれくらい のじかん、ほんを よみますか。<sup>二</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">0～30ぶん</td> <td style="width: 20%;">30ぶん～1じかん</td> <td style="width: 20%;">1～2じかん</td> <td style="width: 20%;">2じかんじゆう</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table> <p>質問4</p> <p><sup>二</sup>週間、だいたい なんさつ の 本を よみますか。<sup>三</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">0さつ</td> <td style="width: 20%;">1～5さつ</td> <td style="width: 20%;">6～10さつ</td> <td style="width: 20%;">11さつじゆう</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table> <p>質問5</p> <p>自分で本を よむのは すきですか？ <sup>二</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">まったく好きではない</td> <td style="width: 20%;">あまり好きではない</td> <td style="width: 20%;">少し好き</td> <td style="width: 20%;">とても好き</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table> <p>質問6</p> <p>本をよむのは むずかしいですか？ <sup>二</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">とてもむずかしい</td> <td style="width: 20%;">少しむずかしい</td> <td style="width: 20%;">あまりむずかしいくない</td> <td style="width: 20%;">まったくむずかしいくない</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table>	0～5ぶん	5～10ぶん	1～2じかん	2じかんじゆう	( )	(○)	( )	( )	0～30ぶん	30ぶん～1じかん	1～2じかん	2じかんじゆう	( )	( )	( )	( )	0さつ	1～5さつ	6～10さつ	11さつじゆう	( )	( )	( )	( )	まったく好きではない	あまり好きではない	少し好き	とても好き	( )	( )	( )	( )	とてもむずかしい	少しむずかしい	あまりむずかしいくない	まったくむずかしいくない	( )	( )	( )	( )	<p>1・2年生児童への質問紙</p> <p>質問7</p> <p>ひる探みやほうかご、学校が探みの日に、本を よんだり、かりたり する ために、図書館・図書館へ どれくらい 行きますか。 <sup>二</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">まったく行かない</td> <td style="width: 20%;">少し行かない</td> <td style="width: 20%;">普通にいく</td> <td style="width: 20%;">普通にいくじゆう</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table> <p>質問8</p> <p>図書館や図書館は すきですか？ <sup>二</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">まったく好きではなかった</td> <td style="width: 20%;">あまり好きではなかった</td> <td style="width: 20%;">少し好きだった</td> <td style="width: 20%;">とても好きだった</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table> <p>質問9</p> <p>小さいとき、本を よくよんで もらいましたか？ <sup>二</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">まったく読んでもらってない</td> <td style="width: 20%;">あまり読んでもらってない</td> <td style="width: 20%;">よく読んでもらった</td> <td style="width: 20%;">とてもよく読んでもらった</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table> <p>質問10</p> <p>小さいとき、本を よんで もらうのは すきでしたか？ <sup>二</sup>つだけ○をつけて ください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 5px auto;"> <tr> <td style="width: 20%;">まったく好きではなかった</td> <td style="width: 20%;">あまり好きではなかった</td> <td style="width: 20%;">少し好きだった</td> <td style="width: 20%;">とても好きだった</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> <td style="text-align: center;">( )</td> </tr> </table>	まったく行かない	少し行かない	普通にいく	普通にいくじゆう	( )	( )	( )	( )	まったく好きではなかった	あまり好きではなかった	少し好きだった	とても好きだった	( )	( )	( )	( )	まったく読んでもらってない	あまり読んでもらってない	よく読んでもらった	とてもよく読んでもらった	( )	( )	( )	( )	まったく好きではなかった	あまり好きではなかった	少し好きだった	とても好きだった	( )	( )	( )	( )
0～5ぶん	5～10ぶん	1～2じかん	2じかんじゆう																																																																						
( )	(○)	( )	( )																																																																						
0～30ぶん	30ぶん～1じかん	1～2じかん	2じかんじゆう																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						
0さつ	1～5さつ	6～10さつ	11さつじゆう																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						
まったく好きではない	あまり好きではない	少し好き	とても好き																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						
とてもむずかしい	少しむずかしい	あまりむずかしいくない	まったくむずかしいくない																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						
まったく行かない	少し行かない	普通にいく	普通にいくじゆう																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						
まったく好きではなかった	あまり好きではなかった	少し好きだった	とても好きだった																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						
まったく読んでもらってない	あまり読んでもらってない	よく読んでもらった	とてもよく読んでもらった																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						
まったく好きではなかった	あまり好きではなかった	少し好きだった	とても好きだった																																																																						
( )	( )	( )	( )																																																																						

## 7.2 Appendix 2 読書質問紙(3～6年生用)

<p style="text-align: center;">3～6年生児童への質問紙</p> <p style="text-align: center;">( ) 毎 日 ( ) 編 ( ) 審 判 ・ 交 ( ) 友 *名前を書かないでください。</p> <p>質問1</p> <p>昨日(もし学校が休みだったら、その前の日)のことを思い出してください。昨日の「学校の休み時間」「放課後」「昼ごはんを食べてから帰るまで」に、それぞれ何をしていましたか。いくつでも良いので、○をつけて選んでください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">(例)</td> <td style="width: 30%; text-align: center;">外で遊ぶ</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">勉強</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">学校の休み時間</td> <td>外で遊んだ 本(コミック以外) コミック その他</td> <td>勉強 読書・絵本で遊んだ 遊んでいた</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">放課後 (学校が終わってから 昼ごはんを食べるまで)</td> <td>外で遊んだ ゲーム 本(コミック以外) コミック 鑑 その他</td> <td>勉強 音楽を聴く テレビや映画 遊んでいた 読みたい本</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">昼ごはんを食べてから 帰るまで</td> <td>外で遊んだ ゲーム 本(コミック以外) コミック その他</td> <td>勉強 音楽を聴く テレビや映画 遊んでいた</td> </tr> </table>	(例)	外で遊ぶ	勉強	学校の休み時間	外で遊んだ 本(コミック以外) コミック その他	勉強 読書・絵本で遊んだ 遊んでいた	放課後 (学校が終わってから 昼ごはんを食べるまで)	外で遊んだ ゲーム 本(コミック以外) コミック 鑑 その他	勉強 音楽を聴く テレビや映画 遊んでいた 読みたい本	昼ごはんを食べてから 帰るまで	外で遊んだ ゲーム 本(コミック以外) コミック その他	勉強 音楽を聴く テレビや映画 遊んでいた	<p style="text-align: center;">3～6年生児童への質問紙</p> <p>質問2</p> <p>これから、3つの活動がべアになってたくさん出てきます。3つのうち、あなたが最も好きになるときに、やりたい活動に○をつけてください。○をつけるのは3つのうち、2つだけです。もし3つの活動が両方ともやりたいくても、もっとやりたい方だけに○をつけてください。同じように、もし3つの活動が両方ともやりたいくても、どちらかと言えばやりたいほうに、○をつけてください。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">例</td> <td style="width: 30%; text-align: center;">おしゃべりする</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">・ スポーツする</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(1)</td> <td>本(コミック以外)を読む</td> <td>・ コミックを読む</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(2)</td> <td>音楽を聴く</td> <td>・ ゲームをする</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(3)</td> <td>ゲームをする</td> <td>・ 本(コミック以外)を読む</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(4)</td> <td>ゲームをする</td> <td>・ コミックを読む</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(5)</td> <td>テレビを見る</td> <td>・ 音楽を聴く</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(6)</td> <td>本(コミック以外)を読む</td> <td>・ テレビを見る</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(7)</td> <td>コミックを読む</td> <td>・ テレビを見る</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(8)</td> <td>コミックを読む</td> <td>・ 音楽を聴く</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(9)</td> <td>ゲームをする</td> <td>・ テレビを見る</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(10)</td> <td>音楽を聴く</td> <td>・ 本(コミック以外)を読む</td> </tr> </table>	例	おしゃべりする	・ スポーツする	(1)	本(コミック以外)を読む	・ コミックを読む	(2)	音楽を聴く	・ ゲームをする	(3)	ゲームをする	・ 本(コミック以外)を読む	(4)	ゲームをする	・ コミックを読む	(5)	テレビを見る	・ 音楽を聴く	(6)	本(コミック以外)を読む	・ テレビを見る	(7)	コミックを読む	・ テレビを見る	(8)	コミックを読む	・ 音楽を聴く	(9)	ゲームをする	・ テレビを見る	(10)	音楽を聴く	・ 本(コミック以外)を読む
(例)	外で遊ぶ	勉強																																												
学校の休み時間	外で遊んだ 本(コミック以外) コミック その他	勉強 読書・絵本で遊んだ 遊んでいた																																												
放課後 (学校が終わってから 昼ごはんを食べるまで)	外で遊んだ ゲーム 本(コミック以外) コミック 鑑 その他	勉強 音楽を聴く テレビや映画 遊んでいた 読みたい本																																												
昼ごはんを食べてから 帰るまで	外で遊んだ ゲーム 本(コミック以外) コミック その他	勉強 音楽を聴く テレビや映画 遊んでいた																																												
例	おしゃべりする	・ スポーツする																																												
(1)	本(コミック以外)を読む	・ コミックを読む																																												
(2)	音楽を聴く	・ ゲームをする																																												
(3)	ゲームをする	・ 本(コミック以外)を読む																																												
(4)	ゲームをする	・ コミックを読む																																												
(5)	テレビを見る	・ 音楽を聴く																																												
(6)	本(コミック以外)を読む	・ テレビを見る																																												
(7)	コミックを読む	・ テレビを見る																																												
(8)	コミックを読む	・ 音楽を聴く																																												
(9)	ゲームをする	・ テレビを見る																																												
(10)	音楽を聴く	・ 本(コミック以外)を読む																																												

## 7.3 Appendix 3 タイトル再認テスト(1・2年生用)

TRT 1・2年生用 本調査

( ) ねんせい ( ) くみ ( ) ばん おとこ ・ おんな ( ) 友  
\*なまえは書かないでください。

これから、本の だいいめい がたくさん出てきます。このうち、いくつかはほんとうの本の だいいめい で、いくつかはにせもの本の だいいめい です。だいいめい を読んで、それがあなたのしっている だいいめい なら、その横のところに○をつけてください。

どんぐりもぐもぐ ( )	キリンのルルがやってきた ( )
ふたりはともだち ( )	となりのせきのますだくん ( )
たんぼぼのこうえん ( )	はじめてのキャンプ ( )
100の勉強生きたねこ ( )	しろひつじとくろひつじ ( )
ざとうさんのわずれもの ( )	おさるのジョージ ( )
えんどうまめのつる ( )	とべバツタ ( )
ともだちや ( )	からすのパンやさん ( )
ぐりとぐら ( )	にじいろのさかな ( )
ミミズくんとモグラちゃん ( )	ママとパパのおみやげ ( )
たこやきのおどり ( )	11ぴきのねこ ( )
かえるのあかちゃん ( )	おまえ うまそうだな ( )
わたちのうんどうかい ( )	どんぐり もぐもぐ ( )
蟹たんていかげさん ( )	おはようワトリこけこ ( )
ミンミンゼミくん ( )	おしいれのぼうけん ( )
しずくのぼうけん ( )	わにのはいしゃ ( )

