ISS Research Series

子どもの語彙力・読解力に関する基礎分析
―「子どもの生活と学び」研究プロジェクト「語彙力・読解力調査」より―

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所　編

東京大学社会科学研究所研究シリーズ　No.72

東京大学社会科学研究所

ISS
Institute of Social Science
The University of Tokyo

＜研究レポート＞

子どもの語彙力・読解力に関する基礎分析

―「子どもの生活と学び」研究プロジェクト「語彙力・読解力調査」より―

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所（編）

2025 年 9 月

目次

はじめに　語彙力・読解力を継続研究する意義
——日本初の包括的縦断研究がめざすもの—— …… 秋田 喜代美 1

基本情報
1　調査と分析の概要 …… 朝永 昌孝 5
2　語彙力テストと読解力テストの概要…… 堂下 雄輝 11
3　項目反応理論を用いた語彙力・読解力テストの尺度化…… 加藤 健太郎 16

第１章　語彙力・読解力の得点の基本分布と相互の関連…… 朝永 昌孝 27

第２章　語彙力・読解力は学業成績や学習意識とどう関連しているのか
——基礎的な言語能力の重要性に関する検討—— …… 木村 治生 41

第３章　語彙力・読解力と家庭の社会経済的地位の関連
——親とのかかわりと子どもの経験に着目して—— …… 数実 浩佑 63

第４章　語彙力・読解力と学習活動との関係
——学習時間，学習意欲，学習方略に着目した検討—— … 小野田 亮介 81

第５章　語彙力・読解力と学校生活との関連
——「学校への適応感」と
「学校の授業内容」に着目して—— …… 岡部 悟志 105

第６章　読書時間・読み聞かせ頻度と
語彙力・読解力スコアの関係についての基礎的分析
——線形的および逆Ｕ字関係についての検証—— …… 猪原 敬介 119

第７章　メディア利用と語彙力・読解力…… 大野 志郎 135

おわりに　本研究結果全体のまとめ
——語彙力・読解力に影響する要因の
長期縦断的な解明—— …… 秋田 喜代美 147

執筆者一覧…… 152

はじめに
語彙力・読解力を継続研究する意義
――日本初の包括的縦断研究がめざすもの――

秋田 喜代美

１．今日における語彙力と読解力の研究の重要性

現代社会において，子どもたちが自立し，変化の激しい社会で豊かに生きていくためには，確かな学力とともに，思考力，判断力，表現力といった汎用的な能力が不可欠である．これらの汎用的な能力の基盤となるのが，「語彙力」と「読解力」に代表される基礎的な言語力である．文部科学省の学習指導要領においても，これらの言語力の育成が重視されており，今日，子どもたちの言語力として「語彙力」と「読解力」を育成することの重要性は一層高まっている．

その一方で，文部科学省が定義する言語力は，「知識と経験，論理的思考，感性・情緒等を基盤として，自らの考えを深め，他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」とされており，その内容は抽象的である．このため，具体的に言語力の主要な構成要因としてどのような知識や技能が求められるのか，また，その育成にどのような方法が学校教育で有効であるのかについては，十分に明確化されていない．特に，思考力，判断力，表現力といった汎用的な能力を支える基盤としての語彙や概念知識の獲得過程に関する実証的な検討（たとえば，河内，2017）は，依然として課題が多い．

これまでの研究では，乳児期における語彙獲得に関して，「語彙爆発」などの現象を通じて，初期の言語発達に関する詳細なメカニズムが明らかにされてきた（たとえば，村瀬，2023；今井・針生，2007）．また，認知的な仕組みや，家庭の経済状況に基づく親の関わり方が，子どもの語彙量に影響を与えることが示されている(サスキンド，2018)．

聴覚や視覚に障がいを持つ子どもたちの語彙や読解力に関する研究も進展しており，それぞれの特性に応じた支援方法が議論されている．さらに，第二言語習得の分野では，外国語学習における認知科学的知見が蓄積されている．

しかし，こうした研究の多くは，乳児期や特定の条件下にある子どもたちに焦点を当てたものであり，学童期以降の語彙力や読解力の発達に関する研究は十分ではない（高橋，2001；高橋・中村，2007）．学童期における語彙力・読解力の獲得が，その後の学業成績や学習意識，さらには学校生活や家庭環境との間でどのように関連するのかについては，まだ解明されていない点が多い．また，これらの能力が時間とともにどのように変化し，ど

のような要因によって影響を受けるのかを長期間にわたって追跡した研究は,特に少ない.同一の子どもたちを対象に，語彙力・読解力の発達とその背景要因を体系的に分析した縦断的な研究は，今後の重要な課題である.

２．研究の目的と方法

このような背景を踏まえ，東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所は，子どもたちの自立のプロセスと,そこに影響を与える要因を多角的に明らかにする目的で,2014年度に共同研究プロジェクト「子どもの生活と学び」を立ち上げた．本プロジェクトの中心となるのは，2015 年度から開始された，同じ親子を対象に複数年にわたり追跡するパネル調査（縦断調査）である「ベースサーベイ」である．ベースサーベイでは，毎年夏に，子どもたちの生活，学習，人間関係・価値観など，幅広い項目について調査を行っている．

本研究レポートで取り上げる「語彙力・読解力調査」は，このベースサーベイの派生調査として実施されている．過去，2016 年度（2017 年 3 月実施，Wave2），2019 年度（2020 年 3 月実施，Wave5），2022 年度（2023 年 2〜3 月実施，Wave8）に実施し，特に Wave2 と Wave5 では小 3 生，小 6 生，中 3 生，高 3 生を，Wave8 では中 3 生，高 3 生を対象としている．本調査の大きな特徴は，アンケート項目による自己評定ではなく，語彙力ならびに読解力の能力テストを実施している点である.さらに,項目反応理論(IRT)を用いることで,異なる学年や年度間での能力比較を可能にしている.

この「語彙力・読解力調査」をベースサーベイと同じ調査モニターに対して実施していることには，学術的および政策的に重要な価値があるだろう．パネル調査として同一対象者を追跡することで，語彙力や読解力の発達を継時的に捉え，ある時点での関連性だけでなく，時間経過に伴う能力の推移や，要因間の因果関係についても考察することが可能になる．これは，ある時点での語彙力と読解力との関連のみを検討した従来の先行研究の限界を超えるものである.

さらに,「語彙力・読解力調査」の解答データと，ベースサーベイで収集された子どもや保護者へのアンケート回答データは，調査モニターの ID を用いて紐づけることが可能である．これにより，単に語彙力・読解力のレベルを測定するだけでなく，それらの能力の背景にある多様な要因（例：家庭の社会経済的地位，親とのかかわり，子どもの経験，日々の学習活動，学校生活，メディア利用など）と，語彙力・読解力との関連を多角的に分析することができる．ベースサーベイが生活や学習，価値観など幅広い項目を網羅しているため，語彙力・読解力に関わる要因を幅広く，体系的に分析することが可能となる．このような，能力テストによる客観的な測定と，詳細なアンケートによる背景情報の収集を組み合わせた縦断的な調査は，子どもの言語力の形成メカニズムを深く理解する上で非常に有益なアプローチと言える．この強みを活かし，本研究レポートでは，語彙力や読解力と

様々な要因との関連を追究していく.

３．本研究レポートの内容と展望

本研究レポートでは,まず第 1 章で語彙力と読解力の得点の基本的な分布と相互の関連,継時的な推移を明らかにする．続く第 2 章以降では，語彙力・読解力が学業成績や学習意識，家庭の社会経済的地位，親とのかかわり，子どもの体験，学習活動，学校生活，書籍や ICT などのメディアとどのように関連しているのかを,親子を対象にした質問紙調査(ベースサーベイ）との組み合わせ分析によって詳細に検討する.

これらの基礎的な分析の意義は，第一に，今後の語彙力・読解力に関する研究をさらに発展させるための基盤を提供する点にあると言える．従来の研究では，語彙力が読解力の基盤となるという視点が主に注目されてきたが，本研究では，読解力が語彙力に与える影響についても新たな知見が得られた．たとえば，子どもが日常生活の中で語彙の意味を推測しながら学習している可能性が示唆されており，これにより，語彙力と読解力の間の関係性を再考する必要性が浮き彫りになった．また，子どもの学習に関する分析では，語彙力や読解力と他の要因との関係が単純な直線的モデルで説明できるものではなく，複雑な相互作用が存在することが明らかになっている．こうした発見は，心理学，社会学，教育学といった多様な分野が連携することで，語彙力や読解力の獲得をより包括的に理解するための生態学的な視点を提供するものである.

第二に，これらの分析は，子どもたちの言語力育成に向けた具体的な政策立案に対しても重要な示唆を与える．生成 AI の登場により，瞬時に大量のテキストが生成される現代社会において，子どもたちが真に必要とする言語力とは何かが改めて問われている．本研究レポートでは，語彙の理解が言語力の基盤として重要であることや，文学的な読解力に加え，PISA 型に代表される実用的な読解力の重要性が示されている．これらの知見は，今後の学習指導要領の改訂や教育政策の議論において，貴重な参考資料となるだろう.

最後に，こうした研究を進めることができたのは，何年にもわたって調査にご協力をいただいているたくさんの小学生･中学生･高校生と保護者の方がいるからにほかならない．ご協力くださっている皆様に，心より感謝を申し述べたい.

今回の調査結果には，子どもたちの言語力育成やその環境のあり方を考えるうえで参考になるデータが豊富に詰まっている．こうしたデータが，政策立案や教育関係者の皆様の教育実践，研究に役立てば幸いである.

参考文献

今井むつみ・針生悦子, 2007,『レキシコンの構築：子どもはどのように語と概念を学んでいくのか』岩波書店.

河内昭浩, 2017,「各教科の学習に資する中学校国語科学習語彙の選定」『日本教科教育学会誌』40(1)：35-44.

村瀬俊木, 2023,「初期の語彙獲得に関連する認知的・社会的要因」『人間科学部紀要』島根大学人間科学部, 6：01-25.

ダナ・サスキンド（著）・掛札逸美（訳）・高山静子（解説）, 2018,『3000 万語の格差――赤ちゃんの脳をつくる, 親と保育者の話しかけ』明石書店.

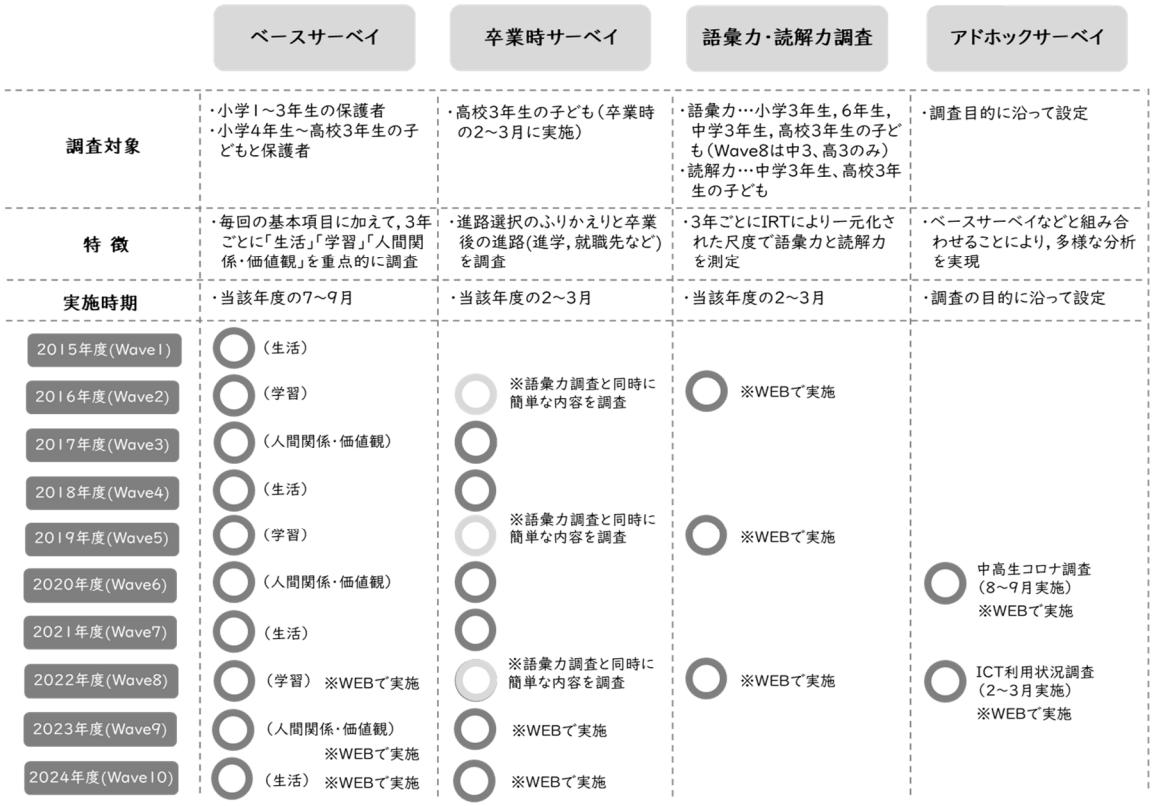
高橋登・中村知靖, 2009,「適応型言語能力検査（ATLAN）の作成とその評価」『教育心理学研究』57（2）：201-211.

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)：1-10.

【基本情報 1】調査と分析の概要

朝永 昌孝

1.「子どもの生活と学びに関する親子調査」調査枠組み



東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所は，子どもたちの自立のプロセスと，そこに影響を与える要因を明らかにする目的で，2014 年度に「子どもの生活と学び」研究プロジェクトを共同研究として立ち上げた．そして，2015 年度から同じ親子を調査モニターとして複数年にわたり追跡するパネル調査（縦断調査）を開始した．

その中心となるのは，毎年夏に実施する「ベースサーベイ」である．毎回の基本項目をたずねるとともに，3 年ごとに「生活」「学習」「人間関係・価値観」を重点的なテーマとして調査を行っている．本レポートで取り上げる「語彙力・読解力調査」はその派生調査で，ベースサーベイと同じ調査モニターを対象に，2016 年度（2017 年実施，Wave2[※1]），2019 年度（2020 年実施，Wave5），2022 年度（2023 年実施，Wave8）に行ってきた．ベースサーベイと語彙力・読解力調査は調査モニターの ID を使って結びつけることが可能であり，語彙力・読解力に関わる要因を幅広く分析することが可能となっている．

※1：パネル調査（縦断調査）では，各回の調査のことを「Wave（波）」と呼称する．

２.「語彙力・読解力調査」調査概要

●目的

「語彙力」と「読解力」という観点から，子どもたちの自立のプロセスと，そこに影響を与える要因を明らかにする

●調査時期

Wave2（2016 年度）…2017 年 3 月実施

Wave5（2019 年度）…2020 年 3 月実施

Wave8（2022 年度）…2023 年 2～3 月実施

●調査対象

Wave2　語彙力調査（小 3 生，小 6 生，中 3 生，高 3 生），読解力調査（中 3 生，高 3 生）

Wave5　語彙力調査（小 3 生，小 6 生，中 3 生，高 3 生），読解力調査（中 3 生，高 3 生）

Wave8　語彙力調査（中 3 生，高 3 生），読解力調査（中 3 生，高 3 生）

●調査内容

・語彙力調査…提示した言葉の意味に一番近いものを 5 つの中から 1 つ選んでもらう形式．項目数は 26～30．詳細は「基本情報 2・3」を参照．

・読解力調査…一定量のテキスト（文章により構成される「連続型テキスト」と，表やグラフ，イラストなどの読み取りが含まれる「非連続型テキスト」の 2 つの形式）から，情報の取り出し，統合・解釈，熟考・評価を問う内容で，語彙力調査と同様に 5 つの中から正解と思う内容を 1 つ選んでもらう形式．項目数は 20～22．詳しくは「基本情報 2・3」を参照．

●調査方法

郵送で依頼して Web 上で回答．

語彙力調査はスマートフォン・タブレット・パソコンのいずれか，

読解力調査はタブレットかパソコンのいずれか，で回答

３．サンプルサイズ（配布数，回収数，有効回答数）

wave2		配布数	回収数	回収率	分析除外数	有効回答数	有効回答率
語彙力調査	小3生	1748	1145	65.5%	11	1134	64.9%
	小6生	1691	941	55.6%	9	932	55.1%
	中3生	1837	909	49.5%	15	894	48.7%
	高3生	1813	762	42.0%	29	733	40.4%
読解力調査	中3生	1837	649	35.3%	7	642	34.9%
	高3生	1813	520	28.7%	10	510	28.1%

wave5		配布数	回収数	回収率	分析除外数	有効回答数	有効回答率
語彙力調査	小3生	2002	1544	77.1%	24	1520	75.9%
	小6生	1558	1069	68.6%	9	1060	68.0%
	中3生	1410	845	59.9%	14	831	58.9%
	高3生	1530	798	52.2%	18	780	51.0%
読解力調査	中3生	1410	621	44.0%	16	605	42.9%
	高3生	1530	561	36.7%	11	550	35.9%

wave8		配布数	回収数	回収率	分析除外数	有効回答数	有効回答率
語彙力調査	中3生	1519	871	57.3%	15	856	56.4%
	高3生	1374	698	50.8%	27	671	48.8%
読解力調査	中3生	1519	634	41.7%	10	624	41.1%
	高3生	1374	487	35.4%	13	474	34.5%

※１：「分析除外数」には，「学年不一致」「不適切回答」「満点回答」のサンプルが含まれる．「学年不一致」とは，調査依頼時に想定していた学年と，モニターが回答した学年が異なった場合．「不適切回答」とは，同じ選択枝を連続で解答する，無解答数が多いなど，明らかにおかしい解答をしている場合．また，全問正解の場合には IRT 得点が極端な値をとる傾向があるため「満点回答」も除いている．詳しくは「基本情報 3」を参照．

４．サンプルの特徴（サンプルの歪みの程度）

（%）		Wave8で「親子両方回答」（ベースサーベイでの結果）※小3生は親のみ回答				Wave8「親子両方回答」			
						語彙１時点 語彙力調査		読解１時点 読解力調査	
学年		小3生	小6生	中3生	高3生	中3生	高3生	中3生	高3生
n		1578	1202	875	635	667	474	516	355
Wave8 子どもの性別	男子	48.9	49.0	49.3	47.7	48.1	45.8	46.5	47.3
	女子	51.1	51.0	50.7	52.3	51.9	54.2	53.5	52.7
Wave8 父母の最終学歴 (4群)	父母とも大卒	43.0	46.6	47.9	47.9	48.1	47.8	50.6	**51.1**
	父大卒・母非大卒	13.7	11.9	10.1	13.5	10.6	14.8	10.3	15.1
	父非大卒・母大卒	17.0	16.4	18.7	15.7	18.7	15.5	18.0	14.8
	父母とも非大卒	26.3	25.0	23.3	23.0	22.7	21.9	21.2	**19.0**
Wave8 世帯収入(4群)	400万円未満	14.4	11.9	10.5	11.9	10.7	13.2	10.5	10.0
	400～600万円未満	23.7	21.7	21.0	19.3	21.6	19.6	20.6	21.5
	600～800万円未満	26.2	24.8	25.7	23.1	25.1	20.8	24.7	21.5
	800万円以上	35.7	41.5	42.8	45.7	42.5	46.4	44.2	46.9
Wave8 成績の自己評価 (3群)	上位層	32.1	34.1	29.2	37.0	31.4	36.5	**32.5**	36.9
	中位層	32.3	34.5	32.4	32.2	34.1	32.6	33.9	33.1
	下位層	35.6	31.4	38.4	30.8	**34.5**	30.8	**33.7**	30.0
Wave8 高校の種類別 （4区分）	進学校				37.1		38.5		39.9
	中堅校				44.1		43.3		42.8
	多様校（進学中心）				9.3		8.9		7.5
	多様校（就職中心）				9.5		9.3		9.8
Wave8 自分は文系か理系か	はっきり文系		8.2	11.4	27.2	11.8	25.9	12.2	**23.9**
	どちらかといえば文系		18.6	22.1	20.5	22.2	21.1	21.9	20.3
	どちらともいえない		17.7	17.5	10.7	16.6	11.8	17.1	11.0
	どちらかといえば理系		26.5	23.7	15.0	24.3	15.8	22.9	16.6
	はっきり理系		14.3	11.2	21.3	11.7	20.3	12.0	22.3
	よくわからない		14.7	14.2	5.4	13.3	5.1	14.0	5.9

※１：ベースサーベイ全体より，3pt 以上高…白抜き，3pt 以上低…下線

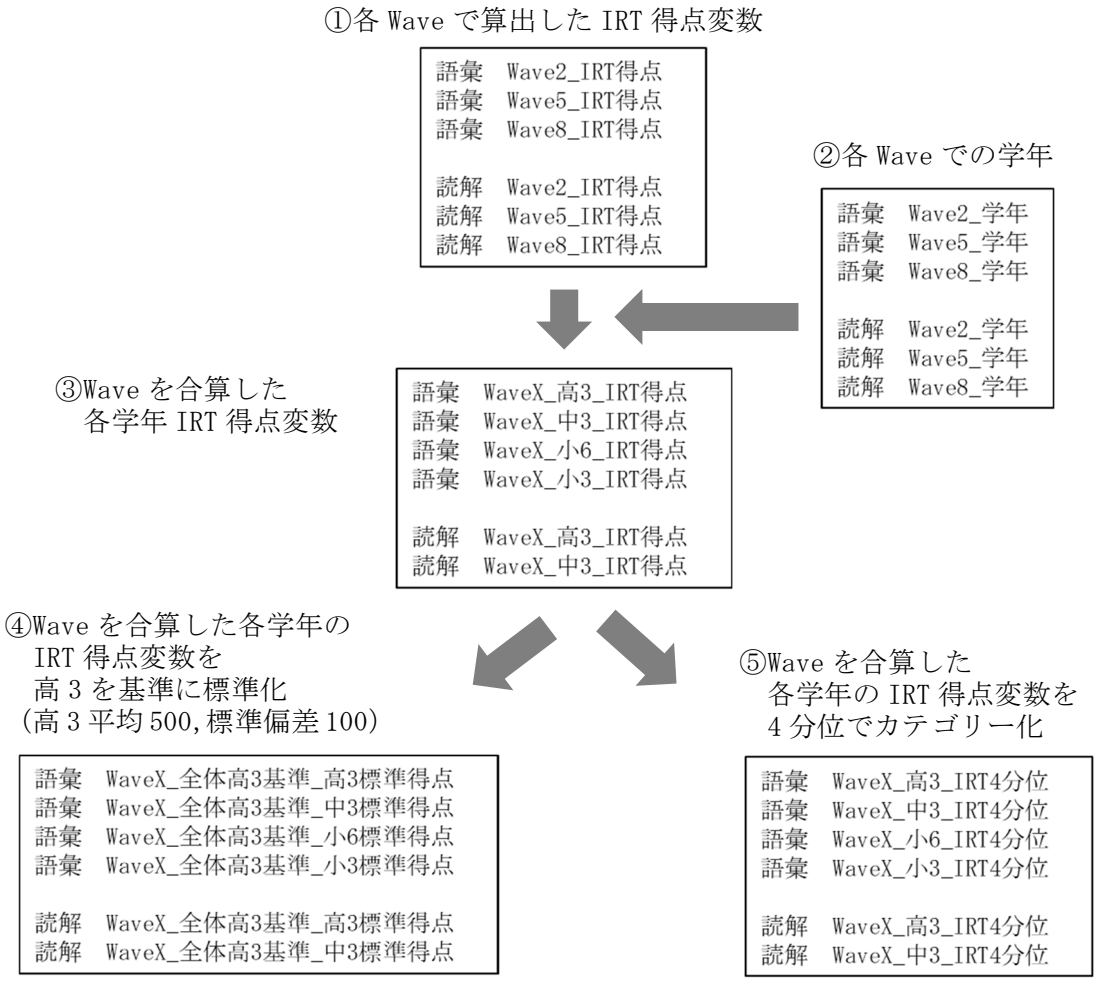
語彙力・読解力調査とベースサーベイは，同じ調査モニターを対象にしている．そのため，もし語彙力・読解力調査にサンプルの偏りがないのであれば，ベースサーベイの項目の数値と一致するはずである．そこで，Wave8 でたずねており，子どもや世帯の特徴をよく表すとされる属性項目に着目して，ベースサーベイの回答者と，ベースサーベイおよび語彙力調査，ならびにベースサーベイおよび読解力調査のそれぞれ両方の回答者の数値を比較した．その結果，比較可能な中３生と高３生の数値をみると，読解力において父母の最終学歴や成績の自己評価で若干の違いがあるものの，属性に大きな違いはみられなかった．

５．分析について

5.1.　IRT 得点の分析用の変数の作成（標準化変数／4 分位カテゴリー変数）

Wave2，Wave5，Wave8 の 3 時点の高 3 生の結果を合算し，その平均値・標準偏差を全体基準にして，各学年の得点を標準化した．その際，得点の読み取りやすさを考慮して，合算した高 3 生の得点が平均 500 点，標準偏差 100 点になるように変換した．また，各学年の IRT 得点を 4 分位でカテゴリー化した変数も作成した（IRT についての理論的・技術的な解説は，「基本情報 3」を参照）．

具体的な作成プロセスは以下のとおりである．各 Wave で算出した IRT 得点変数（①）について，何年生の解答かを判別したうえで（②），Wave を合算した各学年の IRT スコアの変数を作成した（③）．③の変数から，Wave を合算した全体の高 3 生の平均値と標準偏差を語彙力・読解力のそれぞれで算出．それらの平均値と標準偏差をもとに，Wave を合算した学年ごとの IRT 得点変数を高 3 生の平均が 500，標準偏差が 100 になるように標準化した（④）．また，③の変数から，Wave を合算した各学年の IRT 得点を 4 分位でカテゴリー化した変数も作成した（⑤）．



5.2. 社会経済的地位（Socio-economic Status：SES）の分析用の変数の作成

本研究レポートのテーマである語彙力ならびに読解力に対して，無視することのできない根強い関連がある家庭背景を考慮して分析を行うため，世帯収入，父親学歴，母親学歴，父親職業の各変数から「社会経済的地位（SES)」の変数を作成して分析に用いた．

具体的な作成プロセスは以下のとおりである．①「世帯収入」は昨年 1 年間の世帯収入を「200 万円未満」は 150 万，「200～300 万円未満」は「250 万円」のように中間値に変換し，「2,000 万円以上」を 2,250 万円とした．②父親学歴と，③母親学歴については，最終学歴についての回答を，教育年数に換算した（中学 9 年，高校 12 年，専門学校・各種学校 14 年，短大 14 年，大学 16 年，大学院 18 年）．④父親職業は，「社会階層と社会移動調査（SSM 調査)」の職業威信スコア（都築,1998）を用いた．

以上の 4 つの変数について，各 Wave の学年ごとに標準化（z スコアの算出）を行ったうえで，それらの z スコアの変数の平均値を出して，SES 尺度の得点とした．いずれかの変数が欠損であった場合も，残りの変数で計算している．これにより，4 つの変数すべてに「無回答」「わからない」等の回答したケースを除く対象者に対して SES 尺度の得点を割り当てた．最後に，得られた得点を各 Wave の学年ごとに 4 等分し，Lowest SES（L 層），Lower middle SES(LM 層)，Upper middle SES(UM 層)，Highest SES(H 層）とした．

5.3. ベースサーベイと語彙力・読解力調査を組み合わせた分析について

ベースサーベイは,親と子どもの両方に調査を依頼している(小1生～小3生は親のみ)．したがって，その回答パターンとしては，①親子ともに回答あり，②親のみ回答あり，③子のみ回答あり，の場合がある．本研究レポートでの分析方法は各章の執筆者に任されているが，ベースサーベイと語彙力・読解力調査を組み合わせた多くの分析は，ベースサーベイで親子ともに回答があったケース（=①）にサンプルを絞って行っている．

参考文献

都築一治（編），1998,『職業評価の構造と職業威信スコア』(1995 年 SSM調査シリーズ 5)．

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所（編），2020,『子どもの学びと成長を追う――２万組の親子パネル調査から』勁草書房．

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所（編），2024,『パネル調査にみる子どもの成長――学びの変化・コロナ禍の影響』勁草書房．

【基本情報２】語彙力テストと読解力テストの概要

堂下 雄輝

１．はじめに

本調査では，調査対象者の語彙力および読解力を測定するために「語彙力テスト」と「読解力テスト」を用いた．以下では，まず「1.1」で語彙力テストの概要を示したうえで，測定手法や使用する項目の特性を解説する．続いて「1.2」では，OECD の国際的評価調査（PISA）を基盤とした読解力テストの開発経緯・定義・出題方針を述べ，その構成や特徴について解説する．

1.1.　語彙力テスト

芝（1978）は，各語の理解度を連続的な次元として想定し，それらの理解度と強い関連性を持つ全体的な語彙理解度を示す連続的な尺度を開発し，その尺度の値を用いて個人の語彙理解力を測定するための語彙理解尺度を開発した．本調査に使用した語彙力テストは，この語彙理解尺度を基盤として設計されている．

本テストは，語の意味の理解度を測定することを目的としている．抽象的かつ概念的な語彙を出題範囲とし，小学生から大学生までの層が主たる対象である．項目は５択の多枝選択式であり，語を提示してその語に最も意味の近い語義を選ばせる形式である．問題例を以下に示す．

【問題例】

問　『　』のことばと，もっとも意味の似ていることばを，それぞれ一つずつ選んでください．

『おもはゆい』

①　きまりが悪い　　②　体中が痛い　　③　なんとなく寒い

④　調子が良い　　⑤　少し明るい

（正解は①）

出題される語は「教育を目的とした語彙を重視」し，「日常の言語生活に重要と思われる語」（芝，1978）であるため，ある程度時代を超えた普遍性を持つ．また 2009 年度以降，株式会社ベネッセコーポレーション／ベネッセ教育総合研究所において，新たな項目を追加するとともに独自に解答データを収集し，尺度の再構成，項目プールの構築および継続的な拡張を行っている．さらに語彙力が教育現場における各教科の学習基盤として重要で

あり，適切な教育的介入を行うためには受験者の語彙力を正確に測定することが必要不可欠であることを反映し（たとえば学習指導要領解説（文部科学省，2017a，b）では，語彙を「全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となる言語能力の重要な要素」と位置付けている)，近年でも言語能力を基盤とした能力テストの妥当性の検証研究（野澤ほか，2016）や，項目作成ガイドラインの作成・検証の研究（渡邊ほか，2023）に用いられている．このことから，開発に着手した年こそ古いものの，現在も古びておらず現代人の語彙力を測るものとして適当であると考えられる．

本テストは項目反応理論（IRT）によって尺度化されており，項目プールの中から対象となる学齢に合った難易度の問題を選定してテスト版を作成している．その後，国語領域において 20 年程度の作問経験のある筆者が，古びた項目はないか・対象者に適合した難度か，という観点からチェックし，品質を確認している．

1.2. 読解力テスト

読解力テストは，OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）の読解力の能力定義およびフレームワークを基盤として,小学生から大学生までの幅広い層の読解力の測定を目的とし,2011 年からベネッセ教育総合研究所で開発が開始されたテストである．読解力は，時代に応じて求められるスキルが変わろうとも，常に社会を生きるために必要な基礎的能力として重視されてきた（Ramalingam et al.，2021）．このような社会的要請を踏まえ，本テストでは従来の国語教育ではあまり取り上げられていなかった多様なテキストや問題形式も採用し，教科としての「国語」を超えた，より広範な読解力の測定を目指している．

PISA「読解力」の定義やその構成要素は年次によって改訂されてはいるが，その基本となる考えは一貫して維持されている．本テストで測定する能力の定義は，この PISA「読解力」の基本的な考えの一貫性を踏まえ，2015 年までの PISA「読解力」の定義「自らの目標を達成し，自らの知識と可能性を発達させ，効果的に社会に参加するために，書かれたテキストを理解し，利用し，熟考する能力」を採用している(OECD，2017)．定義の文言がその後微修正されているが，根底にある考え方は維持されているため，この時期の定義を用いることに問題はないと考える．

この能力を測るために，問題の種類を以下の３つに大別して出題している．この分類も，PISA が設定する読解のプロセスに則っている．

１：テキストの該当部分にアクセスして，必要な情報を手に入れられるかどうかを問う問題
(PISA では「情報へのアクセス・取り出し」(2009 年)，「情報を探し出す」(2018 年)などとされているもの)

２：テキスト内の情報を抽象化したり推論したりして，意味内容を理解できるかどうかを問う問題.

（PISA では「統合・解釈」（2009 年），「理解する」（2018 年）などとされているもの）

３：テキストと自らの知識を関連付けたり，経験などを使ったりして，テキストについて判断できるかどうかを問う問題

（PISA では「熟考・評価」（2009 年），「評価し，熟考する」（2018 年）などとされているもの）

この定義に基づき本テストでは，１のプロセスであれば，文中の 5W1H や順序・系列を把握する問題，２のプロセスであれば，文章全体の趣旨や複数の文章内容の同異点を把握する問題，３のプロセスであれば，表現の効果を把握したりある主張に反論したりする問題などを出題している．問題の形式は語彙力テストと同じく IRT の適用のしやすさを考えすべて５択の多枝選択式としている．

素材とするテキストは「連続型テキスト」と「非連続型テキスト」に大別される．「連続型テキスト」は文章からなるテキストで，評論等の論理的文章や物語等の文学的文章，エッセイなどがここに分類される．

「連続型テキスト」は，さらに「短文」と「長文」にわかれる．「短文」は 200～400 字程度の文字数で，「非連続テキスト」同様，1 つの素材につき 1 問のみを出題する．この形式は，あらかじめ特定の読解プロセスのいずれかを狙った問題づくりを比較的容易にし，適切な素材を柔軟に選定できるという利点がある．また，短い素材を複数取りそろえることでテーマを意図的に多岐にわたらせ，素材のテーマへの親密度によって理解が左右される影響を抑制することにもつながる．一方で長文は 1500～2000 字程度の 1 素材から 4 問を出題する構成である．ある程度まとまった分量のテキストの内容を把握し，全体的な文脈を踏まえた理解を問う．

「非連続型テキスト」はデータなどを視覚的に表現したもので，表やグラフ，イラストなどがここに分類される．1 つの素材につき 1 問のみを出題する．

以下で，問題例を提示する．提示した問題は「連続型テキスト」の「短文」であり，「１：テキストの該当部分にアクセスして，必要な情報を手に入れられるかどうかを問う問題」に分類される．なお，素材の題材には問題例のように書き起こしのものと，すでに出版・公開されている著作物から切り取ったものとがある．

本調査では中学生 20 問，高校生 22 問を出題した．2019 年度の調査では，著作権等の理由から 2016 年度に用いられたテスト版の一部の項目を差し替え，プロセスの内訳に変化が生じている．2022 年度の調査は，2019 年度と同一のテスト版である．素材・プロセスの内訳は表１の通りである．

表１　出題の内訳（表内の数値は設問数）

●中学生

2016年度

		プロセス		
		1	2	3
素材	連続・短文	2	4	3
	連続・長文	1	2	1
	非連続	4	2	1

2019年度・2022年度

		プロセス		
		1	2	3
素材	連続・短文	3	3	3
	連続・長文	1	2	1
	非連続	3	3	1

●高校生

		プロセス		
		1	2	3
素材	連続・短文	1	4	5
	連続・長文	1	2	1
	非連続	6	2	0

		プロセス		
		1	2	3
素材	連続・短文	4	3	5
	連続・長文	1	2	1
	非連続	4	2	0

【問題例】

ユーラシア大陸最高峰はエベレストであり，これが世界最高峰であることは周知の事実だ．では，その他の大陸の最高峰は，どれくらいの高さなのだろうか．ユーラシア大陸以外の５大陸のうち，もっとも大きい大陸であるアフリカ大陸最高峰はキリマンジャロ．しかしこれより高い山が二つあり，北アメリカ大陸のデナリと，南アメリカ大陸のアコンカグアである．これらの高さは似ているが，後者の方がやや高い．オーストラリア大陸最高峰のコジオスコはキリマンジャロの半分に満たず，富士山よりも低い．南極大陸最高峰のヴィンソン・マシフはキリマンジャロには及ばないが，富士山の約 1.3 倍の高さである．

問　下線部を標高が高い順番に並べた時に，3 番目の山を選びなさい．

①　キリマンジャロ　　②　デナリ　　③　アコンカグア

④　コジオスコ　　⑤　ヴィンソン・マシフ

（正解は①）

参考文献

文部科学省，2017a，『小学校学習指導要領解説：国語編』，（2025 年 2 月 19 日取得，https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-100002607_002.pdf）．

文部科学省，2017b，『中学校学習指導要領解説：国語編』，（2025 年 2 月 19 日取得，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiel

dfile/2019/03/18/1387018_002.pdf).

野澤雄樹・伊藤素江・須永正巳・堂下雄輝・村田維沙, 2016,「論述力を測定する混合フォーマットテスト開発の試み」『日本テスト学会第 14 回大会発表抄録集』52-55.

OECD, 2017, *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving (Revised Edition)*, OECD Publishing, (Retrieved February 19, 2025, https://doi.org/10.1787/9789264281820-en).

Ramalingam, D., Anderson, P., Knowles, S., Anzai, D., & Rollo, G., 2021, Making excellent progress in early reading: How can the identification of essential skills and concepts help?, *Australian Council for Educational Research,* (Retrieved February 19, 2025, https://doi.org/10.37517/978-1-74286-638-3_12).

芝祐順, 1978,「語彙理解尺度作成の試み」『東京大学教育学部紀要』17: 47-58.

渡邉智也・堂下雄輝・堀一輝・加藤健太郎, 2023,「語彙理解尺度を題材とした選択式テスト項目作成ガイドラインの応用」『行動計量学』50(2): 97-115.

【基本情報３】
項目反応理論を用いた語彙力・読解力テストの尺度化

加藤 健太郎

１．はじめに：項目反応理論に基づくテストの開発と運用

語彙力・読解力調査において用いられている語彙力テスト・読解力テストは，項目反応理論（item response theory: IRT; Lord, 1980）を用いて尺度化されている．本章では，IRT の基本事項の理解を前提として，本調査において使用された各テストがどのように尺度化され，どのような測定論的性能を持つテストを調査に使用したのかという技術的な側面についての基礎資料を提供する．IRT の基本事項やより掘り下げた数理的解説については，加藤・山田・川端（2014)等の入門書を参照されたい．また，加藤（2020)は，IRT の一般的な特長や経年調査で使用するメリットを簡潔にまとめている．

IRT を用いたテストの開発と運用のプロセスは，古典的テスト理論（classical test theory: CTT）に基づく素点ベースのテストのそれとは異なる．CTT に基づくテストでは，特定の項目のセット（テスト版）をフィールドテスト（FT；本番実施前にまとまった数の受検者にテストに解答してもらうこと）にかけて尺度化と性能チェックを行い，そのテスト版をそのまま，あるいは性能が不十分であった一部の項目を除外して本試に使用するのが普通である．一方，IRT ベースのテストでは，特定のテスト版が出発点であることに変わりはないが，FT データの分析を通じて 1 問 1 問に項目の性能を表すパラメタ（項目パラメタ）をつけていくことと，FT を繰り返し実施してパラメタのついた項目を集めて項目バンクを構築し，本試では対象や目的に応じてバンクから項目を選定してテスト版を作り実施するという点が大きく異なる．また，項目バンクを構築・拡大する過程で等化と呼ばれる作業を行い，常に同じ尺度上で（この尺度を基準尺度あるいは共通尺度と呼ぶ）スコアを算出できるように項目パラメタを推定あるいは変換しておくことも大きな特徴である．語彙力・読解力調査で使用された語彙力テスト・読解力テストは，いずれも上記の IRT の開発・運用プロセスにしたがって作成されたものである．

２．語彙力テスト

2.1. IRT 尺度化の手順と項目バンクの概要

2009 年度より，株式会社ベネッセコーポレーション・ベネッセ教育総合研究所が項目の追加作成およびデータの収集・分析を行った．幅広い層の大学生・高校生を対象とした最初の大規模 FT において，現在に至るまで使用している語彙力テストの IRT 基準尺度が定

められた．この基準尺度は，同 FT において実施された 45 のテスト版（オリジナルの芝の語彙理解尺度項目の一部と，新規に作成した項目を含む）のうち，大学生用の 1 番目の版を受検した集団の IRT 能力パラメタ（θ）の分布の平均が 0，標準偏差が 1 となるように設定されている．その後 2022 年度まで，小学生から大学生を対象とした FT を繰り返して，延べ 7 万人を超える受検者の解答データに基づいて項目バンクの構築・拡張が行われてきた．2025 年 1 月時点で，ベネッセ教育総合研究所が維持管理する項目バンクには小学生から大学生（大人）に対応する 767 項目が登録されている．語彙力テストに使用されている IRT モデルは 2 パラメタ・ロジスティックモデルであり，項目バンクの項目パラメタ値の平均［最大，最小］は，1.33［0.281，2.823］（識別力），0.012［-4.019，5.968］（困難度）となっている．

FT は主に紙筆式（PBT）で実施されたが，2019 年度以降のものはコンピュータ上（CBT）で行われた．各 FT においては，データのクリーニング（無解答が多い，あるいは明らかに解答パタンが疑わしい受検者を分析から除外），CTT に基づく項目分析（基準を満たさない項目を分析から除外）を経て，IRT の項目パラメタの推定，適合度の確認，および基準尺度への等化が行われた．項目パラメタの推定には IRT 用のソフトウェア ICL (Hanson, 2002)を使用し，EM アルゴリズムを用いた周辺最尤推定法（Bock & Aitkin, 1981）によって推定が実行された．また，各 FT では複数のテスト版をそれぞれ異なる受検者群に受検してもらうことから，テスト版ごとに受検者の能力パラメタの分布が異なることを許容する多群モデル（Bock & Zimowski, 1997)を採用した．初回を除く FT では，共通項目デザインを用いて，既に基準尺度上のパラメタがついている項目（アンカー項目）と新規の項目を同時に出題し，アンカー項目のパラメタを既存値に固定して新問のパラメタと受検者群の能力パラメタの分布を推定する固定項目パラメタ推定法（Kim, 2006)によって基準尺度への等化が行われた（その際にも，周辺最尤推定・多群モデルが使用された）．

基準尺度上の IRT スコアのおよその解釈基準として，小学校卒業程度で-1.4，中学校卒業程度で-0.8，高校生で-0.2，高校卒業～大学生で 0.4 が目安となる．

2.2. 調査に用いたテストとその性能

語彙力調査に用いられた語彙力テストの各版は，基本的に各回の調査の準備時点での項目バンクから項目を選ぶことによって作成されている．ただし，2016 年度の調査は，小学生・中学生に向けた項目バンク拡大のための FT を兼ねて実施された．各版 30 問を目安として，各学年のテスト版の半数にあたる 15 問を当時の既存の項目をバンクから選定し（アンカー項目），残りの 15 問に新規作成された項目を割り当てた．アンカー項目は，先行する分析結果に基づいて，各対象学年のレベルに対応した難易度の項目を作問担当者が選定した．調査データによって新規項目の性能検証，項目パラメタ推定および等化が行われた（分析の過程で一部の項目が除外されたため，最終的には項目数が 30 問に満たない版が

発生した).

2019 年度の調査に用いられたテスト版は，所定の測定精度の目標値を満たすように，自動テスト構成（加藤・山田・川端，2014，第 15 章)と呼ばれる最適化計算手法を用いてバンクから項目を選定することで作成された．具体的には，各版 30 問という条件の下で，過去の FT や 2016 年度調査の分析結果を踏まえて，小 3・小 6・中 3・高 3 の能力パラメタθの分布のおよその平均（それぞれ-1.9，-1.6，-0.8，-0.4）±1 の範囲（ボリュームゾーン）で，測定の標準誤差（後述）が 0.40 を超えない精度を保つことを目標に項目が選定された．2022 年度の調査では，2019 年度と同一のテスト版が用いられた．

表 1　語彙力テストのテスト統計量

年度	対象学年	テスト版	項目数	有効解答者数※1	正答率平均	正答率標準偏差	信頼性（α係数）	測定の標準誤差	IRTスコア平均※2	IRTスコア標準偏差	周辺信頼性	測定の平均標準誤差
2016	小3	V3-1	26	1142	0.543	0.205	0.833	0.084	-1.469	1.101	0.816	0.472
	小6	V6-1	30	938	0.632	0.191	0.857	0.072	-0.857	0.884	0.804	0.392
	中3	V9-1	28	899	0.641	0.195	0.846	0.077	-0.191	0.989	0.794	0.449
	高3	V12-1	28	744	0.626	0.201	0.854	0.077	0.368	1.249	0.832	0.512
2019	小3	V3-2	30	1540	0.566	0.210	0.860	0.078	-1.614	0.864	0.848	0.337
	小6	V6-2	30	1064	0.628	0.172	0.814	0.074	-1.001	0.890	0.804	0.394
	中3	V9-2	30	833	0.595	0.177	0.808	0.077	-0.327	0.897	0.810	0.391
	高3	V12-2	30	783	0.604	0.207	0.860	0.077	0.129	1.041	0.835	0.423
2022	中3	V9-2	30	859	0.593	0.183	0.824	0.077	-0.341	0.905	0.815	0.389
	高3	V12-2	30	676	0.589	0.209	0.862	0.078	0.026	1.022	0.841	0.408

※1：不適切解答・無解答が多いケースを除外している．
※2：IRT ベースの各指標（10～13 列目）については，極端に大きな値の影響を避けるため全問正解のケースを※1 からさらに除外して計算している．

表 1 に語彙力調査で使用したテスト版とそのテスト統計量を示す．2016・2019 年度は小 3・小 6・中 3・高 3 の 4 学年，2022 年度は中 3・高 3 の 2 学年にテストが実施された．表 1 の第 3 列に「V（学年）-（バージョン)」という形で語彙力テスト各版のラベルを，第 4 列に各テスト版の項目数を記載している．上述したように，2016 年度に使用したテスト版と，2019・2022 年度に使用したテスト版は同じ学年でも異なる．

表 1 の第 5 列には各テスト版の有効解答者数を示している．項目パラメタの推定や信頼性等の各指標の計算にあたり，解答パタンから見て明らかに適切に解答していない（例：すべて 1 の選択枝を選んでいるなど)，あるいは無解答の数が多い（有効解答数が項目数の半分に満たない）受検者は分析から除外した．表 1 に示してある数値は，尺度構成やテストの性能評価の目的でこうしたケースを除外した後のサンプルサイズを示しており，調査結果の報告におけるサンプルサイズとは異なる点に注意されたい．

第 6～9 列には CTT ベース（正答率による測定）のテスト統計量の値を示している．対象学年に関係なく，正答率平均はいずれのテスト版でも 0.6 前後の値となっており，これは各対象学年の能力分布を考慮してテスト版を作成した効果であると考えられる．同様に，正答率の標準偏差,信頼性(α係数),測定の標準誤差も一貫して類似した値になっている．

一方で，各学年に対してテストの難易度を調整していることから，正答率や正答数についてテスト版（対象学年，バージョン）をまたいだ相互比較はできない．

第 8 列に示した信頼性（α係数）に関して，一般的に CTT における信頼性はテスト固有の性質ではないことには注意が必要である．信頼性は，その定義にテスト固有の部分（誤差分散）と受検者集団固有の部分（スコアの真値の分散）を含むことから，誤差分散が同じでも，受検者集団の真値の分散が異なれば信頼性は変わる．したがって，表 1 の各テスト版の信頼性の推定値についても，「そのテスト版をその集団が受けた場合」の測定精度を表す指標であることに留意すべきである．

また，信頼性は特定のスコアに対して定義されるものである．例えば，正答数と配点付き合計点では信頼性の値が異なる．さらに，語彙力・読解力調査においては CTT とは異なる測定モデル・統計的仮定に基づく IRT の能力パラメタθの推定値（以下，「IRT スコア」と表記する）を能力指標として用いているので，CTT ベースの信頼性をその測定精度の指標として用いることは適切ではない．CTT の信頼性に対応する IRT スコアの測定精度の指標としては，後述する周辺信頼性を参照すべきである．

第 10〜13 列には，IRT ベースのテスト統計量の値を記載している．IRT スコアは，各受検者の正誤（正解 1，不正解 0）データを元に最尤推定法によって算出している．最尤推定では，全問正解（不正解）の場合には解が得られないが，その場合には当該テスト版中で最も識別力が低い項目の解答データ値を 0.5 に置き換えてスコアを計算した（ただし，それでもスコアが極端な値をとる傾向があるので，集計値への影響を考慮して第 10〜13 列の指標の計算からは全問正解のケースを除外している）．第 10・11 列にはそれぞれ IRT スコアの平均と標準偏差を示している．すべてのテスト項目が IRT を用いて共通尺度上に等化されているため，これらの指標をテスト版の間で相互比較することが可能である．

第 12・13 列には IRT スコアの測定精度の指標を記載している．先に述べたように，周辺信頼性は CTT の信頼性に対応する指標であり，

$$\rho_{\hat{\theta}} = \frac{\sigma_{\hat{\theta}}^2 - \bar{\sigma}_{\varepsilon}^2}{\sigma_{\hat{\theta}}^2}$$

と定義される（Green et al., 1984）．$\sigma_{\hat{\theta}}^2$は対象集団における IRT スコアの分散，$\bar{\sigma}_{\varepsilon}^2$は同じく対象集団における測定誤差の分散の平均である．$\bar{\sigma}_{\varepsilon}^2$について，IRT では測定誤差$\varepsilon$の分散は IRT スコアの真値$\theta$によって異なり（cf. CTT では測定誤差の分散は真値に関係なく一定と仮定される），その大きさは真値θの関数として「テスト情報関数の逆数」によって近似的に計算される．各対象集団において「テスト情報関数の逆数」の平均をとって$\bar{\sigma}_{\varepsilon}^2$を求め，これを上式に代入して求めたのが第 12 列の周辺信頼性である．表 1 では，$\sigma_{\hat{\theta}}^2$は第 11 列の IRT スコアの標準偏差を二乗した値，$\bar{\sigma}_{\varepsilon}^2$は第 13 列の測定の平均標準誤差を二乗した値に相当する．周辺信頼性もまた，CTT の信頼性と同様にテストだけでなく受検した集団も反映した指標であることに注意が必要である．いずれの数値も，集団調査に用いるテス

トとしては問題ないレベルであると考えられる．

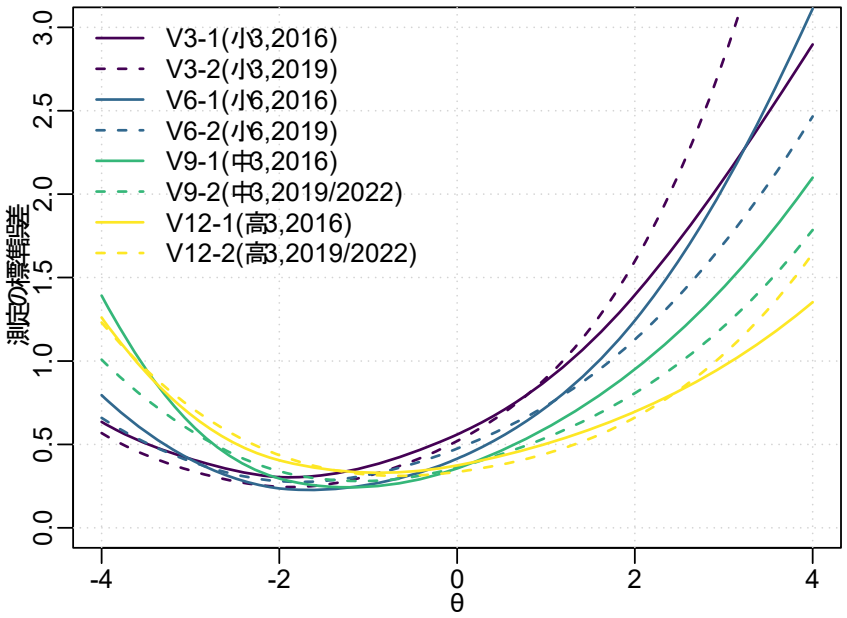


図 1　語彙力テストの測定の標準誤差（IRT）

各テスト版の IRT ベースの性能の詳細について，図 1 に測定の標準誤差を示した．これは，最尤推定によって求めた IRT スコアに含まれる平均的な誤差の大きさを，真値θの関数として各テスト版について図示したものである（この図の値を二乗したものが上述した「テスト情報関数の逆数」であり，その値を平均したものが$\bar{\sigma}_\varepsilon^2$となる）．各学年に対して，想定される$\theta$の分布のボリュームゾーンに対してなるべく測定精度を高める（測定誤差を小さくする）ように項目を選定しているため，図 1 のように，対象学年が上がるほど測定誤差が低い範囲がθの高い方に移る結果が得られている．

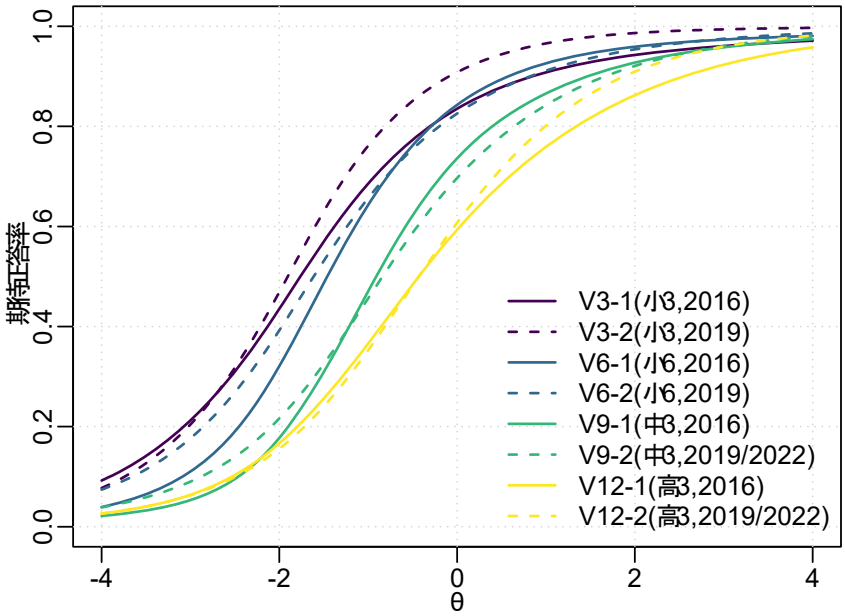


図 2　語彙力テストのテスト特性曲線

図 2 には各テスト版のテスト特性曲線を示した．テスト特性曲線は特定のθの値に対して各テストで平均的に何割の正答率になるか（期待値）を表すものである．小 3 と小 6 の 2 版（V3-1 と V6-2）が十分に離れていないきらいはあるが，概ね対象学年が上がるほど難しい（同じθの値に対して正答率が低くなる）テストが組めていることがわかる．対象学年が同じでもバージョン間で多少の性能の差異があるのは，2016 年度は約半数の項目については項目パラメタが付く前に作問担当者によって選定が行われた一方で，2019・2022 年度の項目はすべて最適化計算によって選定されたことが主な理由であると考えられる．

３．読解力テストの尺度化

3.1.　IRT 尺度化の手順と項目バンクの概要

ベネッセ教育総合研究所が 2011 年度に読解力テストの研究開発を開始し，2019 年度にかけて継続的に項目の作成および FT によるデータの収集・分析を行った．FT の受検者は，大学生を主としながらも小学生から高校生まで幅広い対象を含んでおり，受検者数は 2015 年度末時点で約 5,600 人，2019 年度末時点で 2 万人を超える．FT は主として CBT で行われたが，一部に学校等で PBT で実施したものもある．これまでに IRT 基準尺度が 3 回設定されているが，読解力調査に用いられたのは 1 回目に設定した尺度で，多枝選択式項目のみを含むものである．2 回目以降の尺度は記述式・多値採点の項目を含めて再設定されたもので，1 回目の尺度とも線形等化による IRT スコアの対応付けが可能である（読解力調

査ではこれらの尺度は使用していない)．読解力調査に用いられた基準尺度は，2015 年度までに実施されたすべての FT データをまとめて行った分析によって確定した（受検者数約 5,500，項目数 180)．尺度は，2014 年度の 1 回目の FT のテスト版を受検した大学生の集団の能力パラメタθの分布の平均が 0，標準偏差が 1 となるように設定されている．2025 年 1 月時点で，ベネッセ教育総合研究所が維持管理する項目バンクには小学生から大学生（大人）に対応する 288 項目が登録されている．読解力テストに使用されている IRT モデルは 2 パラメタ・ロジスティックモデルである（記述式・多値採点の項目には段階反応モデルを適用したが，読解力調査で使用した尺度には含まれない)．項目バンクの項目パラメタ値の平均［最大，最小]は，0.928［0.281，2.823］(識別力)，-0.794［-6.746，6.135］(困難度）となっている．

各 FT においては，データのクリーニング（無解答が多い，あるいは明らかに解答パタンが疑わしい受検者を分析から除外)，CTT に基づく項目分析（基準を満たさない項目を分析から除外）を経て，IRT の項目パラメタの推定，適合度の確認，および基準尺度への等化が行われた．項目パラメタの推定には IRT 用のソフトウェア ICL を使用し，EM アルゴリズムを用いた周辺最尤推定法によって推定が実行された．また，FT 間および各 FT 内では複数のテスト版をそれぞれ異なる受検者群に受検してもらうことから，テスト版ごとに受検者の能力パラメタの分布が異なることを許容する多群モデルを採用した．基準尺度設定後の追加項目に対しては，語彙力テストと同様の固定項目パラメタ推定法や，線形等化法（Stocking-Lord 法）を適用して基準尺度への等化が行われた．

基準尺度上の IRT スコアのおよその解釈基準として，一般的な中学生のスコアのレンジとして[-2.5，-0.5]，高校生では[-1.5，0]が目安となる．一般的な大学生のスコアのレンジは[-1.0，1.5]であり，MARCH クラスの大学生の平均がほぼ 0 となる．

3.2. 調査に用いたテストとその性能

読解力調査に用いられた読解力テストの各版は，基本的に各回の調査の準備時点での項目バンクから項目を選ぶことによって作成されている．ただし，2016 年度の調査は，語彙力テストと同様に中学生・高校生向けの項目の不足を補うための FT を兼ねて実施された．中 3・高 3 の各テスト版について，それぞれ 16・18 問を項目バンクから選定し（アンカー項目)，新規作成された項目を 4 問ずつ各版に追加で割り当てた（新問のうち 2 問は中高で重複しているので，ユニークな新問の数は 6 問)．アンカー項目は，先行する分析結果に基づいて，各対象学年のレベルに対応した難易度の項目を自動テスト構成によって選定した．具体的には，過去の分析結果に基づいて中 3・高 3 の能力パラメタ分布のボリュームゾーンをそれぞれ[-2.0，0]，[-1.5，0.7]と設定し，これらの範囲で測定の標準誤差が 0.60 を超えないように問題を選定した．2016 年度の調査データによって新規項目の性能検証，項目パラメタ推定および等化が行われた．

2019 年度の調査では，著作権等の関係で 2016 年度に用いられたテスト版の一部の項目を差し替える必要が生じたことから，補充する項目を自動テスト構成によってバンクから選定した．具体的には，中 3・高 3 それぞれの項目数を 20・22 問とし，差し替え対象でない項目は保持した上で，上述したボリュームゾーン内で測定の標準誤差が 0.58 を超えない精度を保つことを目標に項目が選定された．2022 年度の調査では，2019 年度と同一のテスト版が用いられた．

表 2 に読解力調査で使用したテスト版とそのテスト統計量を示す．2016・2019・2022 の 3 つの年度を通じて中 3・高 3 の 2 学年を対象に調査を行った．表 2 の第 3 列に「R（学年）-（バージョン）」という形で読解力テスト各版のラベルを，第 4 列に各テスト版の項目数を記載している．2016 年度に使用したテスト版と，2019・2022 年度に使用したテスト版は同じ学年でも異なる．

表 2　読解力テストのテスト統計量

年度	対象学年	テスト版	項目数	有効解答者数※1	正答率平均	正答率標準偏差	信頼性（α係数）	測定の標準誤差	IRTスコア平均※2	IRTスコア標準偏差	周辺信頼性	測定の平均標準誤差
2016	中3	R9-1	20	575	0.479	0.212	0.777	0.100	-1.167	1.162	0.767	0.561
	高3	R12-1	22	433	0.519	0.209	0.808	0.092	-0.573	1.290	0.815	0.555
2019	中3	R9-2	20	547	0.496	0.212	0.776	0.100	-1.105	1.205	0.757	0.595
	高3	R12-2	22	467	0.526	0.206	0.801	0.092	-0.484	1.309	0.805	0.579
2022	中3	R9-2	20	522	0.497	0.212	0.777	0.100	-1.096	1.268	0.768	0.611
	高3	R12-2	22	383	0.535	0.203	0.791	0.093	-0.455	1.273	0.796	0.574

※１：不適切解答・無解答が多いケース，および解答時間が極端に短かったケースを除外している．
※２：IRT ベースの各指標（10～13 列目）については，極端に大きな値の影響を避けるため全問正解のケースを※1 からさらに除外して計算している．

表 2 の第 5 列には各テスト版の有効解答者数を示している．語彙力テストと同様に，解答パタンから見て明らかに適切に解答していない（例：すべての 1 の選択枝を選んでいるなど），あるいは無解答の数が多い（有効解答数が項目数の半分に満たない）受検者は分析から除外している．さらに，読解力テストは問題文を読む負荷が高くそれなりの時間を要する一方で，調査をウェブ上で行ったという状況を考慮して，受検者の解答時間も参照してデータクリーニングを行った．その結果，クラスター分析により解答時間が極端に短く正答率が低い特異性の高い受検者を同定して除外した．表 2 に示してある数値は，尺度構成やテストの性能評価の目的でこうしたケースを除外した後のサンプルサイズを示しており，調査結果の報告におけるサンプルサイズとは異なる点に注意されたい．

第 6～9 列には CTT ベース（正答率による測定）のテスト統計量の値を示している．対象学年に関係なく，正答率平均はいずれのテスト版でも 0.5 前後の値となっており，語彙力テストよりは難しめであったことがうかがわれるものの，各対象学年の能力分布を考慮してテスト版が作成できていると考えられる．同様に，正答率の標準偏差，信頼性（α係数），測定の標準誤差の値も全テスト版にわたって安定している．第 8 列に示した信頼性（α係

数）に関しては，1.3 節で述べた注意点が同様に当てはまる．

第 10〜13 列には，IRT ベースのテスト統計量の値を記載している．語彙力テストと同様に，これらの指標を計算する際には全問正解した受検者のスコアを計算対象から除いた（各テスト版で数名が該当）．第 10・11 列にはそれぞれ IRT スコアの平均と標準偏差を示している．IRT スコアは語彙力テストと同様に最尤法によって計算された．すべてのテスト項目が IRT を用いて共通尺度上に等化されているため，これらの指標の相互比較が可能である．第 12・13 列の IRT スコアの測定精度の指標についても，語彙力テストと同じ方法で算出している．全体的に語彙力テストと比較して測定精度がわずかに落ちるが，これは解答にかかる負荷（時間や認知的負荷）を考慮して項目数を抑えたことが主な原因であると考えられる．集団調査に用いるテストとしては問題ないレベルであると考えられる．

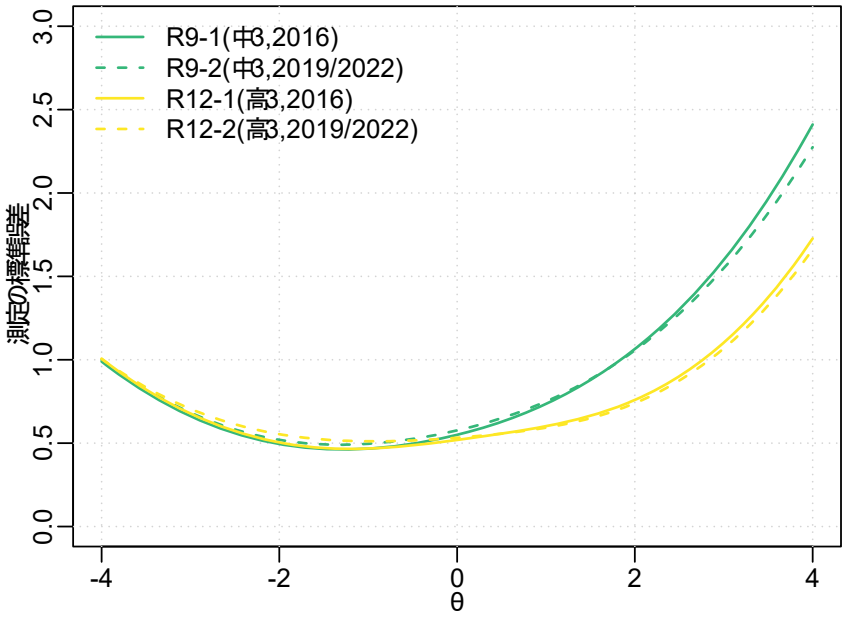


図 3　読解力テストの測定の標準誤差（IRT）

各テスト版の IRT ベースの性能の詳細について，図 3 に測定の標準誤差を示した．語彙力テストと同様に，対象学年が高いテスト版の方がθが高い範囲においても測定誤差を低く保っていることがわかる．

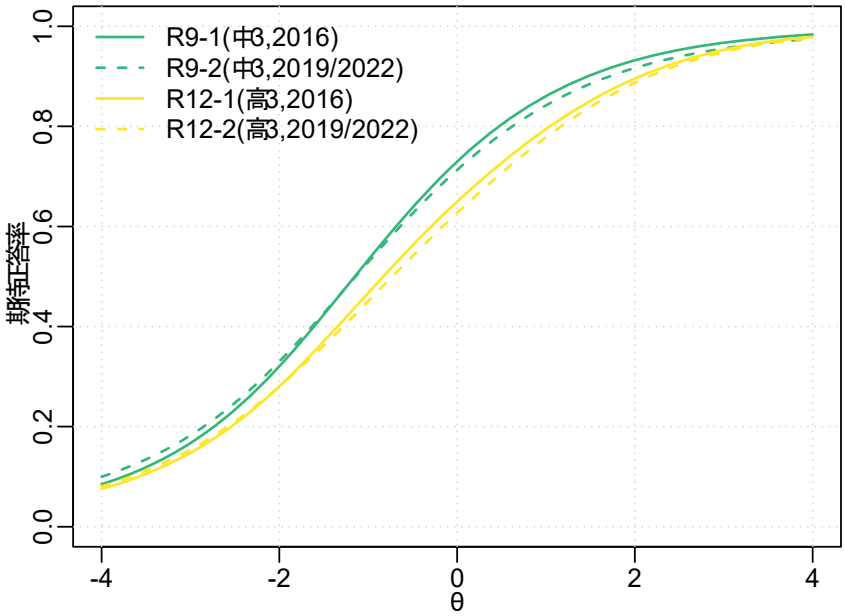


図 4　読解力テストのテスト特性曲線

図 4 に各テスト版のテスト特性曲線を示した．対象学年が上がるほど難しい（同じθの値に対して正答率が低くなる）テストが組めていることがわかる．全般的に，語彙力テストよりも読解力テストの方が学年内（バージョン間）の性能の違いが少ないテストが組めていると言えるが，これは自動テスト構成を用いて類似の基準で最適化を行ったことと，バージョン間で相当数の項目が共通している（一部の項目を差し替えたのみである）ことが主な理由である．

参考文献

Bock, R. Darrel and Aitkin, Murray, 1981, Marginal Maximum Likelihood Estimation of Item Parameters: An Application of an EM Algorithm, *Psychometrika*, 46(4): 443-459.

Bock, R. Darrel and Zimowski, M. F., 1997, Multiple Group IRT, Wim J. van der Linden and Robert K. Hambleton eds., *Handbook of Modern Item Response Theory*, New York: Springer, 433-448.

Green, Bert F., Bock, R. Darrell, Humphreys, Lloyd G., Linn, Robert L. and Reckase, Mark D., 1984, Technical Guidelines for Assessing Computerized Adaptive Tests, *Journal of Educational Measurement*, 21(4): 347-360.

Hanson, Bradley A., 2002, *IRT Command Language*. (Retrieved January 15, 2025, from http://www.openirt.com/b-a-h/software/irt/icl/icl_manual.pdf)

加藤健太郎・山田剛史・川端一光, 2014, 『R による項目反応理論』オーム社.

加藤健太郎, 2020, 「解説①：項目反応理論（IRT)」 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所（編)『子どもの学びと成長を追う―2 万組の親子パネル調査から』勁草書房, 125-128.

Kim, Seonghoon, 2006, A Comparative Study of IRT Fixed Parameter Calibration Methods, *Journal of Educational Measurement*, 43(4): 355-381.

Lord, Frederick M., 1980, *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*, Mahwah, NJ: Taylor and Francis.

第１章
語彙力・読解力の得点の基本分布と相互の関連

朝永 昌孝

●要約

本章の目的は，本研究レポート全体の分析の基礎となる語彙力と読解力の得点の基本的な分布を確認し，そのうえで語彙力と読解力の相互の関連性や継時的な推移を明らかにすることにある．調査は，これまで 3 年に一度のペースで行ってきた（2016 年度と 2020 年度は小 3 生・小 6 生・中 3 生・高 3 生，2022 年度は中 3 生・高 3 生が対象）．まず，語彙力と読解力について，基本的な得点分布を確認したところ，学年が上がるにつれて平均値が上昇する一方で，標準偏差も大きくなり，得点のバラつきが増加することが確認された．次に，語彙力と読解力との相関関係を確認したところ，同時点間でみた場合にも，異なる時点間でみた場合にも，中 3 生より高 3 生のほうが，相関が強いことがわかった．さらに縦断的な分析により，継時的な推移も確認したところ，語彙力と読解力は相互に影響しあっているとともに，（１時点前の）読解力が語彙力に与える影響のほうが大きいことが示された．

１．はじめに

本章の目的は，本研究レポート全体の分析の基礎となる語彙力と読解力の得点の基本的な分布を確認し，そのうえで語彙力と読解力の相互の関連性や継時的な推移を明らかにすることにある．

情報化の進展や将来予測が困難な VUCA の時代にあって，子どもたちは自立的な学習者になっていく必要がある．そうした社会状況の中で，学習の基礎であり，かつアウトカムでもある語彙力や読解力の現状をとらえ，それらが何とどのように関連しているのかを明らかにすることは，子どもの学習や成長のプロセスを考えるうえで有用だろう．

語彙力と読解力については，それぞれに焦点を当てた研究のみならず，両者の関連をみる研究が行われており，両者には相関があることが示されている．たとえば，勝二（2022）の小学生を対象とした研究では，語彙力が高い児童ほど文章理解力が高い傾向がみられた．川﨑ほか（2020）では，語彙量（心的辞書）が小学生の読解力に大きく影響を与えるとともに，その語彙の意味を適切に活用できる能力が重要であることが示された．また，第二言語学習の観点から語彙力と読解力の関連をみる研究も行われており，Brooks et al（2021）

では，英語を追加言語として学ぶ中学生の読解力について，語彙知識が強い相関をもつことが示されている．あるいは，Masrai(2019)では，成人学生を対象に，読解力に対する語彙の寄与として語彙の頻度レベルの違いに焦点を当て，高頻度語や中頻度語は第二言語の読解力の予測に寄与するが，あまり登場しない語彙（低頻度語）は寄与しないことが報告されている．

これらの先行研究は，ある時点での語彙力と読解力との関係性をみているが，時間が経つことで生じる発達や因果関係をみることはできない．こうした点を考察することが可能になるのが同一の対象者に対して複数時点で調査を行う縦断的な研究である．縦断的な研究としては，高橋（2001）が読解能力の発達を追うため，同一の小 1 生，小 3 生，小 5 生に継続的に研究を行い，語彙力が読解能力の規定因として重要であることを示している．

東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所では，縦断的な研究として「子どもの生活と学び」研究プロジェクトを実施している(詳細は,本研究レポートの「基本情報」，ならびに木村，2024 を参照)．プロジェクトの柱は，毎年夏に小 1 生～高 3 生の親子モニター（小 1 生～小 3 生は親のみ）に対して実施する「ベースサーベイ」である．こちらでは，生活や学習・価値観などについて幅広くたずねており，横断的かつ縦断的に親子の状況を把握できる．

「語彙力・読解力調査」はその派生調査で，2016 年度（2017 年 2 月実施）から 3 年に一度のペースで，小 3 生・小 6 生・中 3 生・高 3 生に対して調査を行ってきた（2022 年度は中 3 生・高 3 生のみ）．その特徴は，アンケート項目での自己評定ではなく，語彙力ならびに読解力の能力テストを実施し，項目反応理論（IRT）を用いることで，異なる学年や年度間での比較を可能にしているところにある（「基本情報」，岡部，2020 を参照）．

ベースサーベイの回答と語彙力・読解力調査の解答は紐づけることができ，語彙力や読解力と関連・規定する要因を追究することが可能になっている[1)]．この強みを活かし，2 章以降ではベースサーベイの回答と語彙力や読解力と紐づけた分析が行われるが，本章ではまず 2 章以降の分析の基礎となる語彙力と読解力そのものを中心に取り扱う．

本章の構成は以下のとおりである．第 2 節で語彙力と読解力の得点の分布を確認する．そのうえで，第 3 節でそれぞれの相関を確認する．さらに，第 4 節では時間軸を取り入れて語彙力や読解力の関連をとらえる.最後の 5 節において本章でわかったことをまとめる．

２．語彙力と読解力の得点の分布

2.1.　語彙力の得点の分布

はじめに,語彙力の得点の分布からみていきたい.2016 年度(2017 年 3 月実施)の Wave2 では，小 3 生，小 6 生，中 3 生，高 3 生に調査を行っている．ここで得点は，2016 年度の Wave2，2019 年度（2020 年 3 月実施）の Wave5，2022 年度（2023 年 2～3 月実施）の Wave8

の 3 時点の高 3 生の結果を合算し，その平均が 500，標準偏差が 100 になるように標準化している（「基本情報１」参照）．この分布に関して，先んじて本調査のデータの一部の分析を行った猪原（2024）にならって図 1～図 3 に示した[2)]．

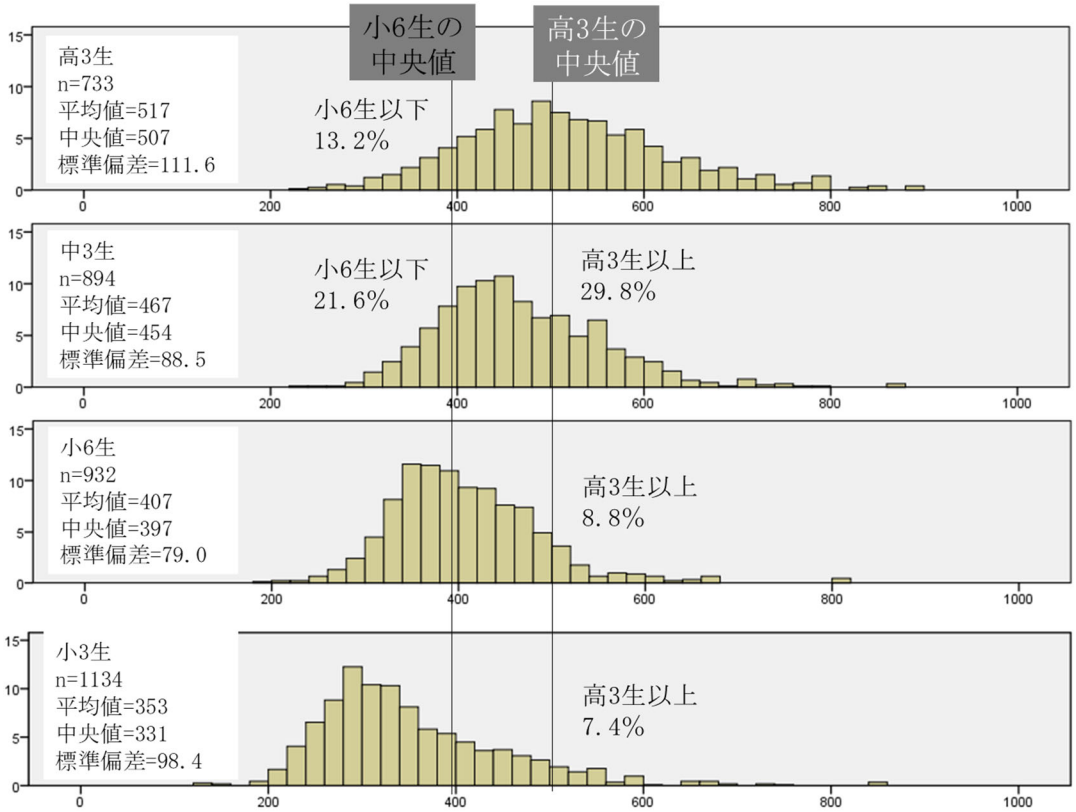


図 1　Wave2 の語彙力得点の分布

記述統計量をみると，平均値と中央値はともに小 3 生＜小 6 生＜中 3 生＜高 3 生であり，高学年ほど学年全体でみた得点は高い．一方，標準偏差は，小 6 生＜中 3 生＜小 3 生＜高 3 生となっている．基本的には学年が高いほうが，バラつきが大きくなる傾向だが，Wave2 では小 3 生もバラつきが大きい．

猪原（2024）は学年間の得点の関係性について別の見方を提示している．それが小 6 生の中央値（397 点）として示した垂線である．小 6 生より上の学年である中 3 生で 21.6%，高 3 生でも 13.2%が，小 6 生の中央値以下の得点である．つまり，およそ 1 割の高 3 生は中位の小 6 生よりも語彙力が低い．こうした状況は，直感的に，生活や仕事に影響があると感じられることもあるのではないかと指摘している（猪原，2024：87）．

一方で，高 3 生より下の学年で高 3 生の中央値以上の得点を取る児童生徒もいる．中 3 生で高 3 生の中央値（507 点）以上の得点を取っているのは，中 3 生で 29.8%，小 6 生で 8.8%，小 3 生で 7.4%である．

Wave5 でも小 3 生，小 6 生，中 3 生，高 3 生に調査を実施している．図 2 で記述統計量をみると，平均値と中央値はともに小 3 生＜小 6 生＜中 3 生＜高 3 生であり，高学年ほど学年全体でみた得点は高い．また，標準偏差も小 3 生＜小 6 生＜中 3 生＜高 3 生であり，同学年内での生徒間の得点のバラつきは高学年のほうが大きい．Wave2 と同様に，小 6 生の中央値の垂線をみると，小 6 生の中央値よりも語彙力が低い中 3 生が 16.2%，高 3 生が 9.9%いる．対して，高 3 生より下の学年で高 3 生の中央値以上の得点を取っているのは，中 3 生で 29.5%，小 6 生で 11.7%，小 3 生で 5.9%である．

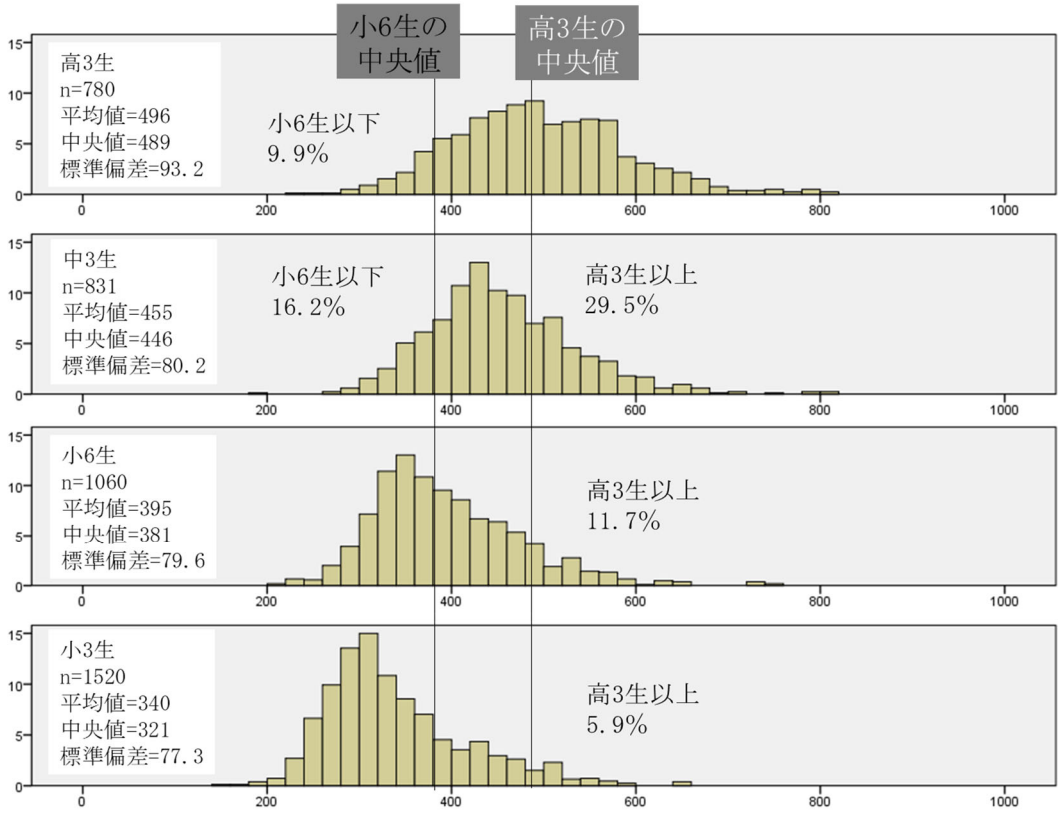


図 2　Wave5 の語彙力得点の分布

最後に Wave8 は，中 3 生と高 3 生のみに調査を実施している．図 3 の結果をみると，高 3 生のほうが中 3 生よりも平均値と中央値が高いことに加えて，標準偏差も大きい．高学年のほうが同じ学年内でも生徒の得点は多様であることがわかる．

総じてみると，高 3 生の約 1 割，中 3 生の約 2 割が小 6 生の中央値よりも低い語彙力であり，反対に小 6 生の約 1 割，中 3 生の約 3 割が高 3 生の中央値よりも高い語彙力をもっている．

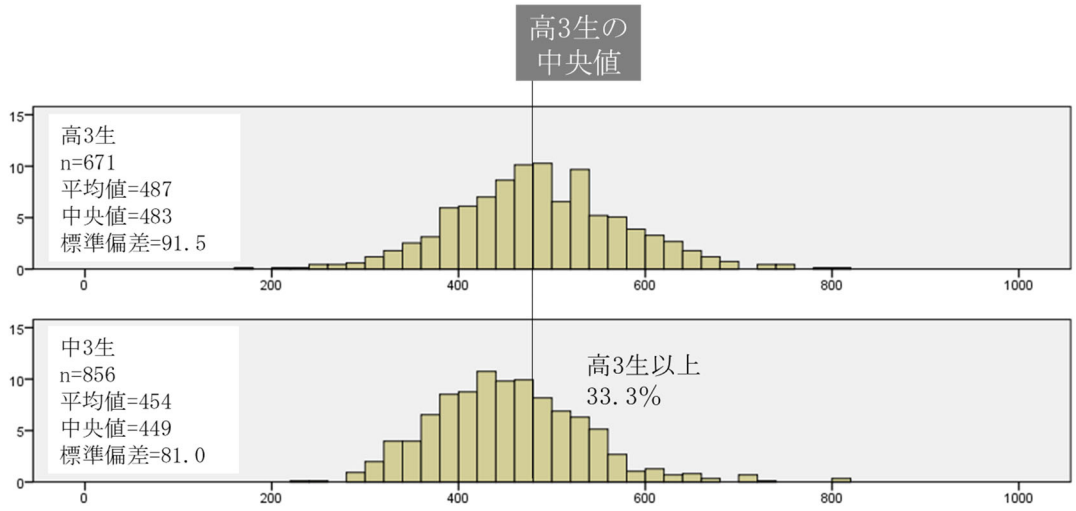


図 3　Wave8 の語彙力得点の分布

2.2.　読解力の得点の分布

次に，読解力の得点の分布をみていきたい．読解力調査は，Wave2，Wave5，Wave8 ともに，中 3 生と高 3 生のみに実施している．ここでの得点も語彙力と同様に，Wave2，Wave5，Wave8 の 3 時点の高 3 生の結果を合算し，平均が 500，標準偏差が 100 になるように標準化している．

Wave2 の分布を図 4，Wave5 の分布を図 5，Wave8 の分布を図 6 に示した．これによると，各 Wave を通じて，平均値と中央値は中 3 生より高 3 生が高い．また，標準偏差も中 3 生より高 3 生が高く，高 3 生のほうが分布の山が平らかになってバラつきが大きい．高 3 生の中央値より得点が高い中 3 生の比率は概ね一致しており，3 割強の中 3 生が平均的な高 3 生以上の読解力をもっている．

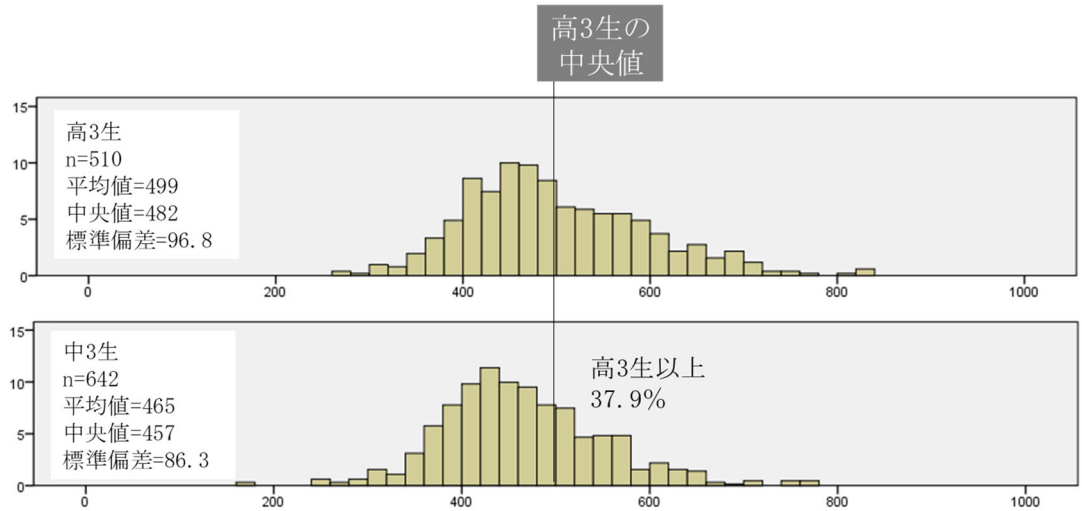


図 4　Wave2 の読解力得点の分布

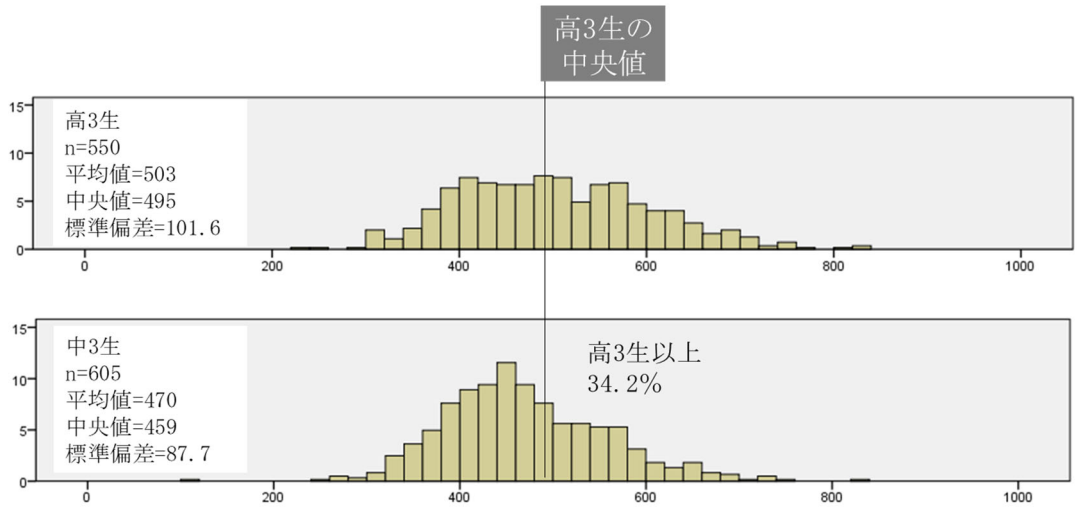


図 5　Wave5 の読解力得点の分布

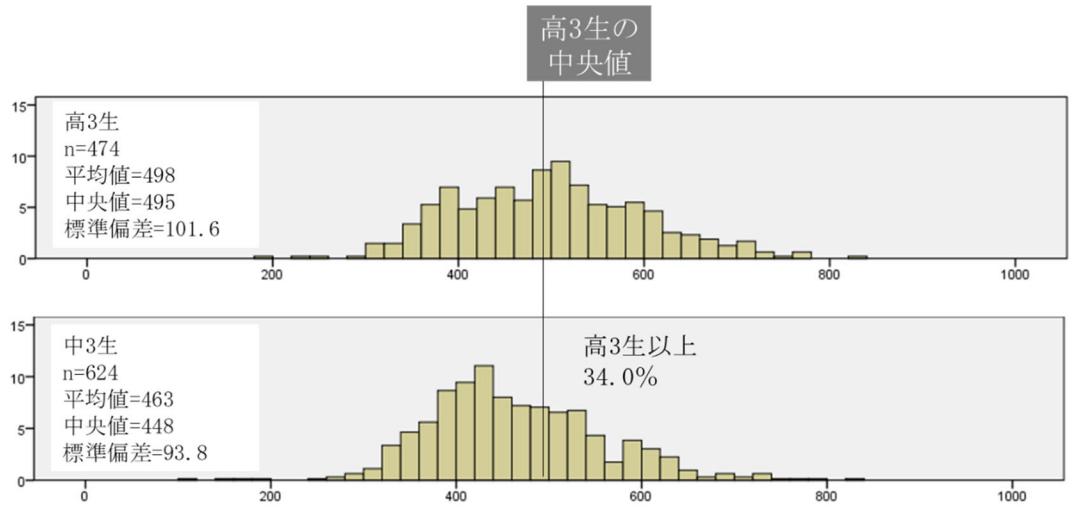


図 6　Wave8 の読解力得点の分布

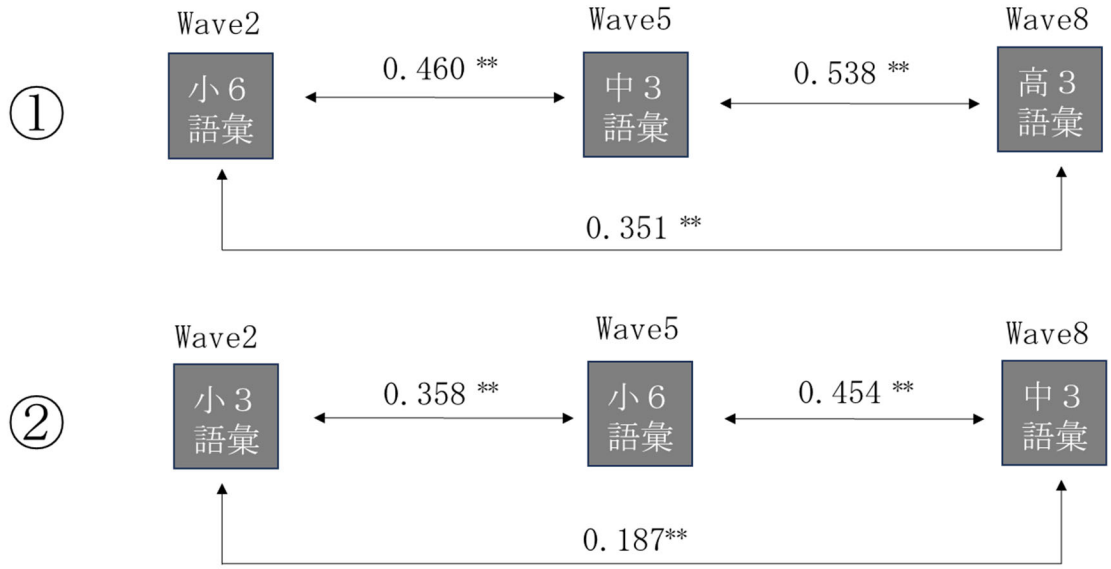
2.3.　小括

語彙力と読解力の得点は，学年が上がるにつれて平均値が上昇する一方で，標準偏差も大きくなり，得点のバラつきが増加することが確認された．また，高 3 生の一部には，小 6 生の中央値以下の得点を示す生徒が存在し，逆に中 3 生や小学生の一部には高 3 生の中央値以上の得点を示す生徒もいることが明らかになった．

３．語彙力と読解力の相関関係

3.1.　現在と過去の語彙力の相関

本調査ではこれまでに 3 時点で語彙力を測定してきた．そこで，語彙力の各時点間での相関を確認しておこう．ここで相関関係は，Wave2―Wave5―Wave8 という組み合わせでみることができる．具体的な学年としては，①：小 6 生―中 3 生―高 3 生，②：小 3 生―小 6 生―中 3 生，という 2 つの学年パターンでみることができる．それらをまとめて図 7 に示した．図中の数値はピアソンの積率相関係数である．



※1 ：** p <. 001

図 7　3 時点間での語彙力得点の相関

①について，中 3 生時点と高 3 生時点の相関は 0. 538，小 6 生時点と中 3 生時点の相関は 0. 460 であり，いずれも統計的に有意な相関である．また，1 時点飛ばした小 6 生時点と高 3 生時点の相関は 0. 351 である（統計的に有意）．

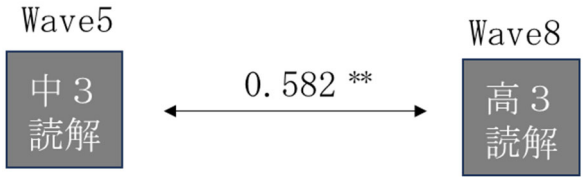
②については，小 6 生時点と中 3 生時点の相関は 0. 454，小 3 生時点と小 6 生時点の相関は 0. 358 であり，こちらもいずれも有意な相関である．同様に，小 3 生時点と中 3 生時点の相関は 0. 187 で，これらも統計的に有意な相関である．

ここからは，2 つのことが読み取れる．第一に，高 3 生のほうが中 3 生よりも，1 時点前（3 年前）や 2 時点前（6 年前）との相関が高い．たとえば，①の高 3 生と中 3 生の相関（0. 538）のほうが，中 3 生と小 6 生の相関（0. 460）より高い．第二に，①と②に共通する学年の組み合わせである小 6 生と中 3 生の相関はほぼ同程度である（①では 0. 460，②では 0. 454）．単相関でみる範囲において，高学年のほうが過去の語彙力と現在の語彙力の

結びつきが強く，低学年のほうが相対的に結びつきは弱い．

3.2. 現在と過去の読解力の相関

次に読解力の相関を確認する．読解力調査は，中 3 生と高 3 生で実施しており，2 時点間の関係性をみることができる（図 8）．Wave5―Wave8 の組み合わせにおいて，中 3 生と高 3 生の相関係数は 0.582 であり，統計的にも有意である．

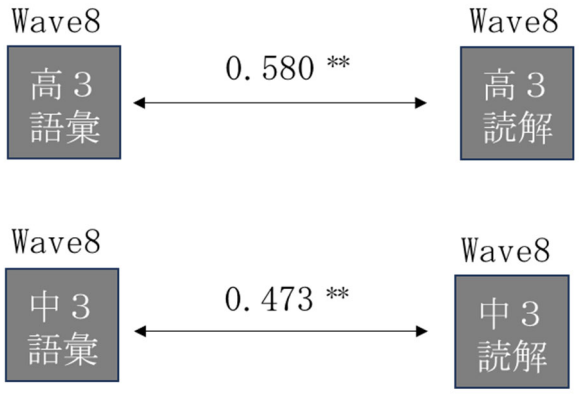


※1 : ** $p < .001$

図 8　2 時点間での読解力得点の相関

3.3. 語彙力と読解力の相関

ここまで，語彙力内，読解力内での関連をみてきたが，語彙力と読解力という異なる力の間の関連はどのようになっているだろうか．高 3 生と中 3 生について，同時点内での相関をみたものが図 9 である．Wave8 での高 3 生の語彙力と読解力の相関は 0.580 で，中 3 生の語彙力と読解力の相関は 0.473 であった．いずれも比較的強い相関がみられることに加えて，高 3 生のほうが中 3 生よりも語彙力と読解力の相関は高かった．



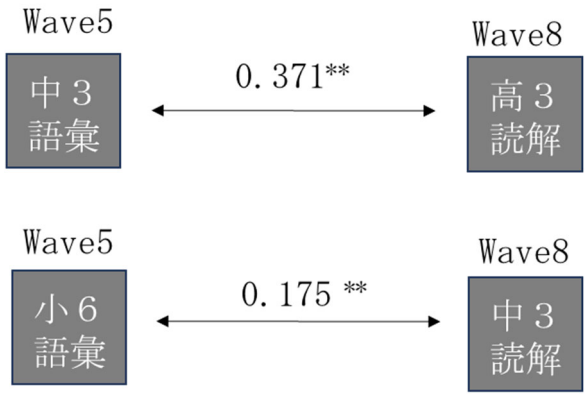
※1 : ** $p < .001$

図 9　同時点内での語彙力得点と読解力得点の相関

Dong et al.（2020）は，過去 20 年間に公開された中国語と英語の実証研究を対象に，語彙知識と読解力の相関に関するメタ分析を行っている．これによると，小学生，中高生，

大学学部学生，大学院修士課程学生における相関には，学校段階が影響をしており，中高生をピークとした「逆 U 字型」の相関が報告されている．本レポートの分析では，このうち中高生の状況しかみることができないが，中高生のなかでも高 3 生と中 3 生で相関が異なるということがみてとれた．

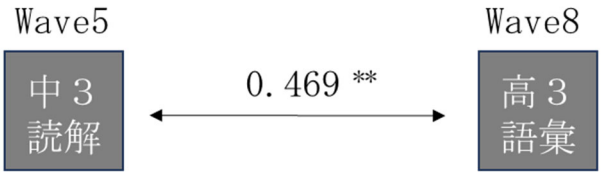
次いで，Wave8 での読解力と Wave5 での語彙力という異なる時点間での関連をみたものが図 10 である．これによると，高 3 生の読解力とその 1 時点前にあたる中 3 生の語彙力の相関は 0.371，中 3 生の読解力とその 1 時点前にあたる小 6 生の語彙力の相関は 0.175 だった（いずれも統計的に有意）．こちらでも高 3 生の読解力のほうが中 3 生のそれよりも 1 時点前の語彙力との相関が強い．より高学年のほうが，結びつきが強いという結果は，これまでにみてきた他の結果とも同様である．



※1 ：** p <.001

図 10　2 時点間での読解力得点と語彙力得点の相関

さらに，語彙力と読解力の時期を入れ替えて，Wave8 での語彙力と Wave5 での読解力との関連をみたものが図 11 である．高 3 生の語彙力とその 1 時点前の中 3 生時点での読解力の相関は 0.469 となっており，図 10 でみた相関係数よりも高いことがわかる．



※1 ：** p <.001

図 11　2 時点間での語彙力得点と読解力得点の相関

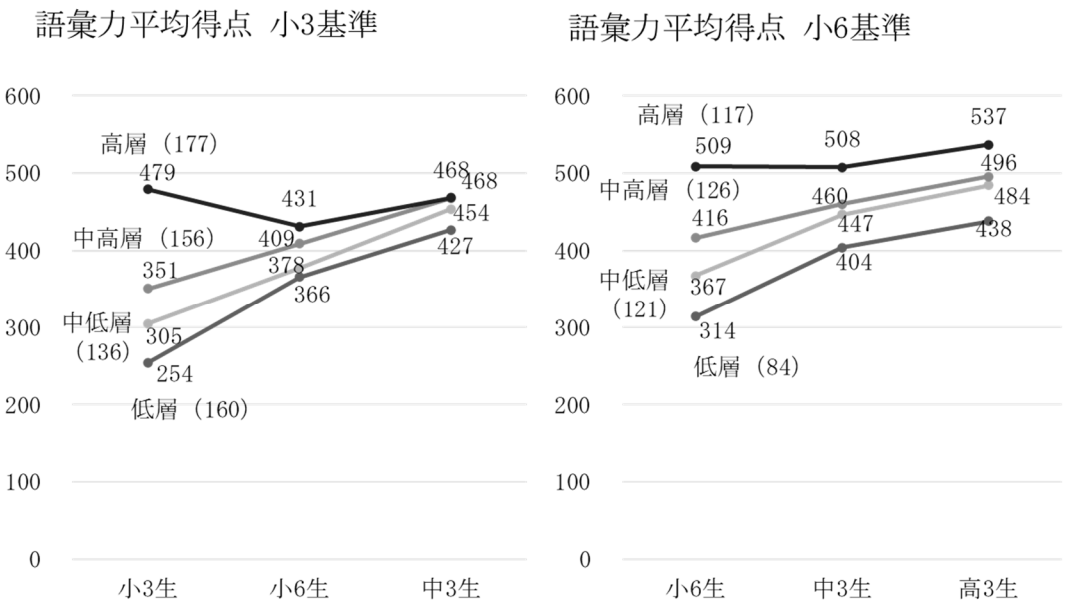
3.4. 小括

語彙力と読解力の間には，統計的に有意な相関がみられた．同時点内では，中 3 生よりも高 3 生のほうが，関連が強いことが示された．また，異なる時点間でみても，中 3 生よりも高 3 生のほうが，その関連が強いことがわかった．

４．語彙力と読解力の継時的分析

4.1. 語彙力層別の継時での得点推移

ここまで，相関係数を用いて異なる時点間の語彙力の関連性をみたが，継時的な推移を明確にして傾向をみてみたい（図 12）．図の左側は，出発点を小 3 生段階におき，そこでの語彙力にもとづいて語彙力の高層，中高層，中低層，低層の 4 層に分けている．それら各層の子どもが小 6 生，中 3 生になったときに語彙力の平均得点がどのように推移したかをみている．同様に，図の右側は小 6 生の段階での語彙力で 4 層に分けたうえで，中 3 生，高 3 生になった際の語彙力の平均得点をみている．



※１：各層の（ ）内はサンプルサイズ．
※２：左図の小 3 時点，小 6 時点，中 3 時点，右図の小 6 時点，中 3 時点，高 3 時点，いずれも平均値の差は $p < .001$ で有意．
※３：各時点での効果量 η^2 は以下のとおりである．左図：小 3 時点＝0.76，小 6 時点＝0.12，中 3 時点＝0.05．右図：小 6 時点＝0.75，中 3 時点＝0.18，高 3 時点＝0.13．

図 12　語彙力の平均得点の継時的な推移

これによると，いずれの時点でも各層の平均得点の差は統計的に有意となっている．そ

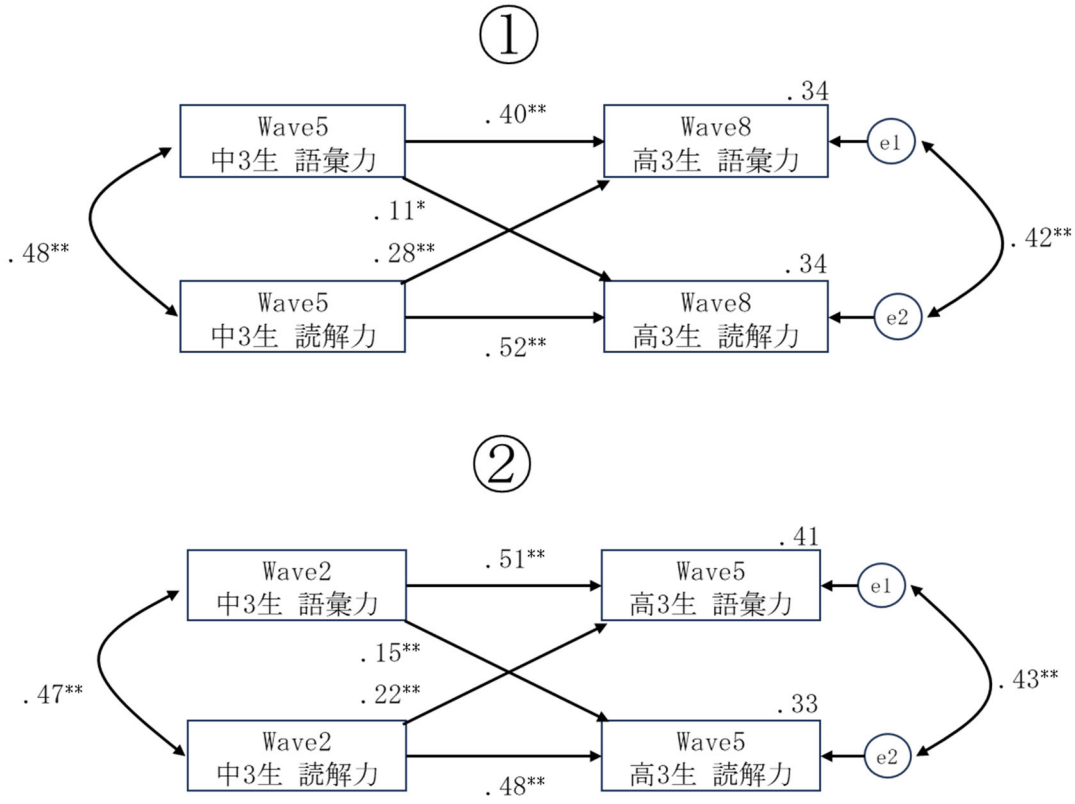
のうえで，小 3 生段階での語彙力 4 層（図 12 の左図）は，小 6 生，中 3 生となるにつれて，その平均点の差が狭まっていく．効果量η^2でみると，その値は小さくなっていく．これに対して，小 6 生段階での語彙力 4 層（図 12 の右図）は，相対的に中 3 生，高 3 生となっても平均点の差が残っている．左図に比べて効果量η^2も大きい．このように，同じ 2 時点（6 年間）の推移だとしても，相対的に高学年になってからのほうが，差の縮小は難しいようだ．

4.2. 語彙力と読解力のクロスラグ分析

語彙力と読解力について，前節までで相関係数を用いて異なる時点間の関連性をみてきたが，ここでクロスラグ分析（交差遅延効果モデル）により，複数の変数間の時系列での影響を同時にみていきたい．

さまざまな先行研究で語彙力と読解力との関連は取り上げられている．この際，語彙力が読解力を規定している，という方向での研究が多い．一方で，読解力が伸び，読み取れる内容が増えたことにより，語彙力も増えるという影響も考えられる．そこで，語彙力と読解力がともに測定されている高 3 生と中 3 生の結果を用いて分析を行った．分析は，①Wave5 と Wave8，②Wave2 と Wave5 という 2 つの時点の組み合わせで行った（図 13）．

これによると，①も②も共通して，自己回帰係数（1 時点目の語彙力→2 時点目の語彙力，1 時点目の読解力→2 時点目の読解力）は 0.4～0.5 程度と結びつきが強い．一方で，クロスラグ係数をみると，①も②も共通して，「1 時点目の語彙力→2 時点読解力」の影響も「1 時点目の読解力→2 時点目の語彙力」の影響もともにみられる．それに加えて，前者（1 時点目の語彙力→2 時点目の読解力：0.11～0.15）より，後者（1 時点目の読解力→2 時点目の語彙力：0.22～0.28）のほうが，その影響は大きいことがわかった．なお，いずれのクロスラグ係数とも自己回帰係数よりは低い．高橋（2001）は，小学生を対象とした縦断調査の分析で，語彙力は低学年から高学年まで一貫して同時点での読解能力を規定していることに加え，語彙力が前の時点の読解力によって説明されることを示している．本研究でも語彙力が読解力を規定していることに加え，読解力が語彙力を規定していることが示されたが，その規定力は，語彙力が読解力を規定するよりも大きいことがわかった．



※1 : * $p < .05$, ** $p < .001$.

図 13　語彙力と読解力のクロスラグ分析

4.3.　小括

語彙力の層別分析では，低学年時点での得点差が高学年になるにつれて縮小する傾向がみられたが，高学年での得点差は相対的に残りやすいことが示された．クロスラグ分析では，語彙力が読解力を規定するだけでなく，読解力が語彙力を規定するという双方向の影響が確認された．そして，読解力が語彙力に与える影響のほうが大きいことが示された．

５．おわりに

本章の分析からは，学年が上がるにつれて，語彙力も読解力も平均得点が上昇し，一部の例外はあるものの，得点の標準偏差，つまりバラつきも大きくなることが示された．また，語彙力と読解力の間の相関は，同時点内でみても異なる時点間でみても，高 3 生のほうが中 3 生よりも強い．さらに，継時的な推移をみても，低学年時点での得点差は高学年になるにつれて相対的に縮小していく傾向があるが，高学年時点での得点差は相対的にそのまま残りやすい．

こうした結果から得られる教育上のインプリケーションとしては，語彙力や読解力が低い児童生徒に対して，できるだけ早期からサポートを行っていくことの重要性があげられるだろう．低学年のうちに介入を行うほうが，状況に変化をもたらすことができる可能性が高い．これは教育政策を考えるうえでも，教育現場での実践でのスタンスとしても該当するだろう．それに加えて，学年が上がるにつれて，個々の児童生徒の語彙力や読解力のバラつきが大きくなることを考えると，状況に応じた個別のサポートを行う必要性が示唆される．たとえば，学校で一つの同じ教室での授業を行っているなかで，個々の児童生徒の力が多様になることがありうる．そうした点の見極めと対処が課題になるものと考えられる．

また，語彙力が読解力を規定するだけでなく，読解力が語彙力を規定するという双方向の影響（相互作用）が確認された．しかも，読解力が語彙力に与える影響のほうが大きいことがわかった．

こうした結果からは，語彙力か読解力かのどちらかだけに注力して育成すればよいというものではなく，児童生徒の言語能力はこれらの相互作用のなかで育っていくと考えるべきであろう．語彙という基礎があるから読解ができるということだけでなく，言語を活用する（読解する）なかでこそ語彙も豊富になっていくという視点をもつ必要があることを示唆しているものと考える．

最後に，研究上のインプリケーションとしては，語彙力と読解力のある一時点での関係性だけでなく，複数時点間を視野に入れて分析することの重要性が示された．今後も引き続き縦断的調査を行っていくことで，さらなる関係性が見えてくることが期待される．その一方で，本章の分析では複雑に絡み合った要因の統制はできていない．また，語彙力と読解力の得点でみた相互関係を基本とした分析であり，発達の詳細なプロセスを明らかにすることはできていない．本章で明らかになった知見をベースにして，さらなる発展的な分析が期待される．

注

1）枠組みが類似した縦断的な研究としては，石川ほか（2017）がある．埼玉県の学力調査を用い，国語や算数・数学の得点を従属変数として IRT による得点化を行うとともに，アンケート調査との紐づけで分析を行っている．

2）猪原（2024）の分析の後にデータクリーニングを再度行ったため，本研究レポートの数値とは一致しない．ただし，大きな傾向が変わるものではない．

参考文献

Brooks, Gavin, Jon Clenton and Simon Fraser, 2021, Exploring the importance of vocabulary for English as an additional language learners' reading

comprehension, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(3): 351-376.

Dong, Yang, Yi Tang, Bonnie Wing-Yin Chow, Weisha Wang and Wei-Yang Dong, 2020, Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Comprehension Among Chinese Students: A Meta-Analysis, *Frontiers in Psychology*, 11: 1-15.

猪原敬介, 2024,『読書効果の科学』 京都大学出版会.

石川善樹・伊藤寛武・植村理・田端紳・外山理沙子・中室牧子・分寺杏介・星野崇宏・松岡亮二・山口一大, 2017,「子どもの能力を計測するための学力テストの現在と展望――エビデンスに基づく教育政策に向けて」『RIETI Policy Discussion Paper Series』17: 1-57.

勝二博亮, 2022,「文章検証法課題による小学生の文章理解力の発達――ワーキングメモリと語彙力との関連に注目して」『LD 研究』31(2): 156-171.

川﨑聡大・奥村智人・中西誠・川田拓・水田めくみ・若宮英司, 2020,「児童期の読解モデルの構築とその妥当性の検証」『日本教育工学会論文誌』43(Suppl.): 161-164.

木村治生, 2024,「親子パネル調査のねらいと設計」東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編『パネル調査にみる子どもの成長――学びの変化・コロナ禍の影響』勁草書房, 3-34.

Masrai, Ahmed, 2019, Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-, Mid-, and Low-Frequency Vocabulary Knowledge, SAGE Open,9(2), (Retrieved January 15, 2025, https://doi.org/10.1177/2158244019845182).

岡部悟志, 2020,「『語彙力・読解力調査』のねらいと今後の課題・展望」東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編『子どもの学びと成長を追う――2 万組の親子パネル調査から』勁草書房, 112-124.

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): 1-10.

第２章
語彙力・読解力は学業成績や学習意識とどう関連しているのか
――基礎的な言語能力の重要性に関する検討――

木村 治生

●要約

近年，日本の学校教育では言語活動の充実を図る政策がとられているが，その有用性を示すエビデンスは少ない．こうした状況を踏まえ，本章では，語彙力・読解力が学業成績，学習に対する意識（勉強や各教科の好き嫌い），自己の資質・能力に対する認識（得意・苦手）とどのように関連しているのかを検討した．その結果，語彙力も読解力も「国語」を中心とした教科の成績と関連しており，高 3 では学校偏差値との相関もみられた．また，学習に対する意識との関連は強くないものの，自己の資質・能力に対する認識については「思考」や「文章表現・理解」が得意かどうかといった領域で関連がみられた．さらに，こうした要因間の関連は，家庭の社会経済的地位（SES）を統制しても確認できた．これらの結果は，語彙力・読解力が学業達成や学習意識の形成にプラスの効果があることを示しており，言語活動を充実させる意義を裏づける結果といえる．

１．はじめに

本章の目的は，語彙力・読解力といった基礎的な言語能力が児童生徒の学業成績とどのように関連するのか，さらには学習に関する意識（勉強や各教科の好き嫌い）や自己の資質・能力に対する認識（得意・苦手）とどのような関連をもつのかを明らかにすることにある．語彙力・読解力は，学習活動のさまざまな側面にかかわり，学習者の意識や学業達成に影響すると考えられている．たとえば，学習指導要領では語彙力の向上について，「語彙は，全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となる言語能力を支える重要な要素」として，国語科を中心に指導の充実が図られている（文部科学省，2017a：2017b）．また，読解力については，OECD が 2003 年に 21 世紀に求められるキー・コンピテンシーの 1 つに Reading Literacy を取り上げて以降，「PISA 型読解力」の向上がわが国の教育政策の重要課題に位置づけられてきた（田中，2018）．このことは，国語科に限らない教科を横断した言語活動の充実を図る取り組みにつながっている（文部科学省，2017c：2017d）．

このように，語彙力・読解力は，教育政策においてもすべての学習活動にかかわる力としてとらえられている．しかし，教育政策上の課題の大きさに対して，今日の日本におい

て語彙力・読解力と諸要因の関連を明らかにする研究は少ない．これら諸要因の関連を記述し，語彙力・読解力の重要性を検討するのが本章のねらいである．

２．先行研究

これまで語彙力・読解力に関する研究は海外を中心に行われ，そこでは実践的なインプリケーションが引き出されてきた．たとえば，第１章で触れた語彙力と読解力の関連については，語彙の広がり（量）や深さ（理解）が読解力に影響すること（Ouellette,2006），語彙力が難しい表現の推測や文章全体の理解に関与すること（Ricketts et al.,2007），語彙力と読解力は相互作用的に発達すること（Killingly et al. ,2024）などが明らかにされている．日本における研究では，語彙力は読みの能力を説明するうえで重要な要因（高橋,1996）であり，読解困難者の中に語彙力が低いタイプがいること（佐藤ほか,2016）や，語彙の量や活用する能力が読解力に影響すること（川﨑ほか,2020），語彙力は読解において表層レベルの理解だけでなく推論といった状況レベルの理解に影響していること（勝二,2022）などが実証されてきた．さらに，第二言語習得（英語の学習など）に関する研究では，読解に一定量の語彙数や語彙カバー率が必要であることも示されている（Laufer,1992：枝澤ほか,2007：相澤,2011）．このように，語彙力と読解力には関連があり相互作用的に発達するという知見は多い．

語彙力・読解力と学業成績の関連を示す研究もある．学習場面で使われる語彙（academic vocabulary）の獲得は学業成績を規定する要因（Schmitt et al.,2001:Schuth et al.,2017）であり，早期の語彙獲得はその後の学業成績を予測する因子（Bleses et al.,2016）となる．また，Harli et al.（2024）によれば，語彙力は文章作成能力を向上させ，それが十分でないと学習成果が制限されるという．同様に，読解力が学業成績の重要な予測因子であることを示す研究（Bastug,2014：Beluce et al.,2018 など）もみられる．また，学業成績ほどたくさんはないが，学習意識や自己認識との関連について検討する研究もある．たとえば，Schmitt et al.（2001）は高い語彙力が学習者に成功体験を与えて意欲を高めることに言及し，Chapman et al.（2000）は高い読解力が自己効力感や能力に対する信念につながることを明らかにしている．これらを総合すると，語彙力と読解力は相互にかかわりあいながら，学業成績や学習意識，能力に対する自己認識に影響すると考えられる．

以上にみてきたように，これら諸要因を構造的にとらえる研究は，海外では盛んに行われてきた．日本でも藤岡（1986）は学力研究をレビューするなかで，言語能力（語彙力・統語力・読解力）が教科を横断した学力全体の鍵を握っていることを明らかにする研究群の存在を示している．しかし，1990 年ごろまでは学業不振の要因として言語能力の研究が盛んに行われていたのに対して，その後は冒頭に述べた教育政策上の課題認識の大きさの割に，十分な研究の蓄積があるとは言えない[1)]．

その一方で，近年では社会経済的地位（Socio-economic Status：SES）とのかかわりのなかで，言語能力と学業達成の関連をとらえようとする研究が多くみられる．その嚆矢である Bernstein（1971）は，社会階層によって使用される言語コードが異なっており，中流階級以上の家庭では「精密コード」が，労働者階級の家庭では「制限コード」が用いられるが，学校教育では「精密コード」を中心に学習が進められることから中流階級以上に属する生徒が高い成果を上げやすいとする．とくに言語科目（読解や作文）での格差が顕著で，それは他教科にも波及すると述べている．Bourdieu（1986）は，言語は「身体化された文化資本」の一部だが，それが学位や資格などの「制度化された文化資本」として認定されることで,社会格差の再生産が進むことを示している.このような社会学の知見は，学習場面で使われる語彙や PISA 型読解力のような論理的思考を伴う読解が学業達成につながるとする心理学の研究とも符合する．SES が語彙力・読解力と関連することを示す研究は海外にも国内にも多数あり[2)]，メタ分析の手法を用いて Ma et al.（2024）は SES と語彙力の関連を，Li et al.（2023）は SES と読解力の関連を明らかにしている．このように，語彙力・読解力と学業成績や学習意識などとの関連をみる際に，SES がどのようにかかわっているのかを考慮する必要がある．

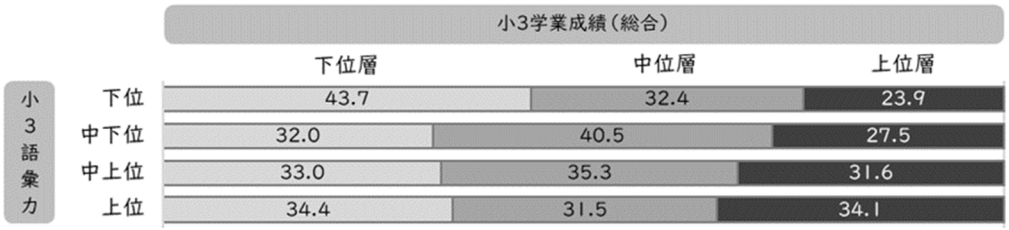
本章ではこうした先行研究の知見を参考にしつつ,語彙力・読解力と諸要因（学業成績，学習に関する意識，自己の資質・能力に対する認識）の関係を，クロス分析や相関分析などで明らかにする．また，最後に SES の効果を統制しても語彙力・読解力が学業成績などに影響するのかを重回帰分析によって検討する．ここでは，語彙力・読解力によって諸要因がどのように形成されるのかのメカニズムまでは明らかにしない．その前段の基礎的な分析として，できるだけシンプルに諸要因の関連を記述する．

３．語彙力・読解力と学業成績との関連

3.1.　語彙力と学業成績の関連

分析の最初に，語彙力と学業成績の関連をみる．次頁の図 1 は，調査学年である小 3，小 6，中 3，高 3 の学年ごとに，語彙力の高低によって学業成績がどのように異なるかを示している．なお，中 3 と高 3 は 2022 年度（2023 年 3 月実施）の「Wave8」のデータを用いているが，小 3，小 6 はその年度に調査を行っていないため，2019 年度（2020 年 3 月実施）の「Wave5」のデータを用いた．また，語彙力・読解力以外のデータ（学業成績など）は，同じ年度の 7～9 月に行われたベースサーベイの結果を用いている．語彙力は，学年ごとに IRT 得点を四分位に分け，下から順に「下位」「中下位」「中上位」「上位」とした．また，学業成績は，小 3 は保護者による 2 教科（国語，算数）の評価，小 6，中 3，高 3 は子ども自身による 5 教科（国語，算数・数学，理科，社会，英語）の評価を用いている．評価は，教科ごとに校内での成績について「下のほう」「真ん中より下」「真ん中くらい」「真ん中よ

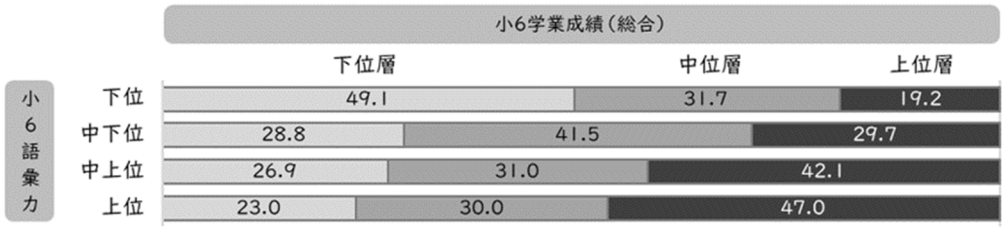
①小 3



※１：Wave5 の結果．学業成績（総合）は，保護者が回答した国語と算数の成績（各 5 段階）を合計して 3 層に分けた．

※２：n=1,349，p<0.01，V=0.085

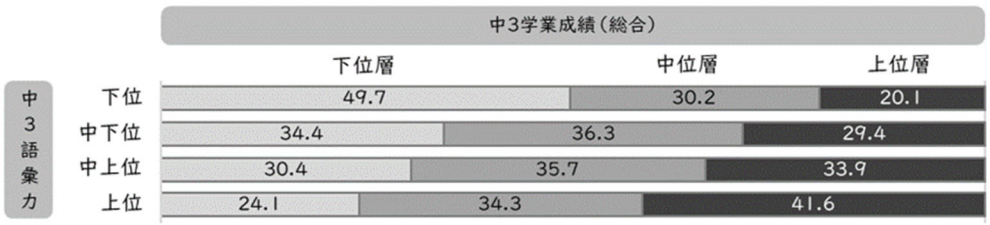
②小 6



※１：Wave5 の結果．学業成績（総合）は，子ども自身が回答した国語・算数・理科・社会・英語の成績（各 5 段階）を合計して 3 層に分けた．

※２：n=932，p<0.001，V=0.18966

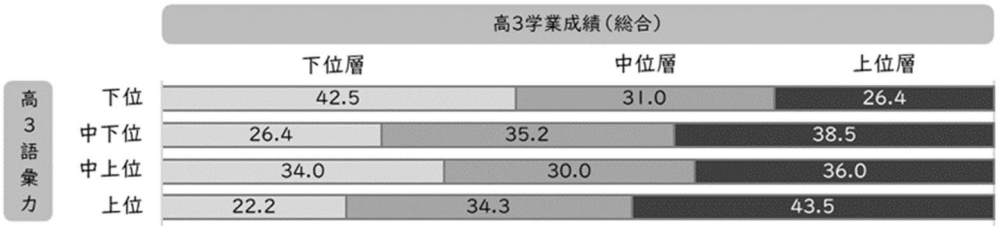
③中 3



※１：Wave8 の結果．学業成績（総合）の分け方は，②小 6 と同様．

※２：n=656，p<0.001，V=0.152

④高 3



※１：Wave8 の結果．学業成績（総合）の分け方は，②小 6 と同様．

※２：n=386，p<0.1，V=0.124

図 1 語彙力と学業成績の関連（学年別）

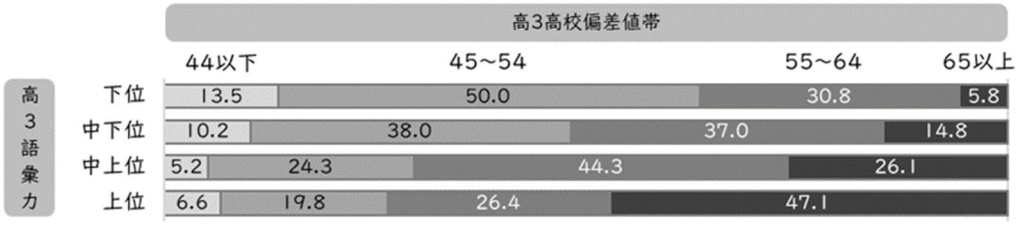
り上」「上のほう」から選択してもらっており，「下のほう」を 1，「上のほう」を 5 のようにしてすべての教科を合計したうえで三等分した．これを下から「下位層」「中位層」「上位層」として示している．

改めて図 1 をよくみると，②小 6 と③中 3 では，語彙力と学業成績の関連がはっきりと表れており，語彙力が「下位」に近いほど成績「下位層」が多いのに対して，語彙力が「上位」だと成績「上位層」が増える．①小 3 や④高 3 も有意差はあり，語彙力が高いほど学業成績も高い傾向が示されているが，違いは鮮明ではない．①小 3 は小学校低学年で成績がそれほど分化していないことや，保護者による 2 教科についての評価であるため，正確に成績を判断できていない可能性がある．また，④高 3 は学校によって入学難易度が異なるため，校内の成績では差が表れにくいといったことが影響しているだろう．しかし全体では，語彙力が高い児童生徒ほど，高い学業成績を収めやすいということは言える．

高 3 については，語彙力によって所属する高校の入学難易度が異なるかもみた．その結果が，図 2 である．高校偏差値帯は，所属高校の名称を手がかりに，公開されている偏差値情報 [3)] を割り当てた．これをみると学業成績よりも明確に違いが表れており，語彙力の「下位」では偏差値「44 以下」や「45～54」が多く出現しているのに対して，「上位」になるほど「65 以上」が多くなる．語彙力が高い生徒ほど，偏差値の高い高校に所属している．

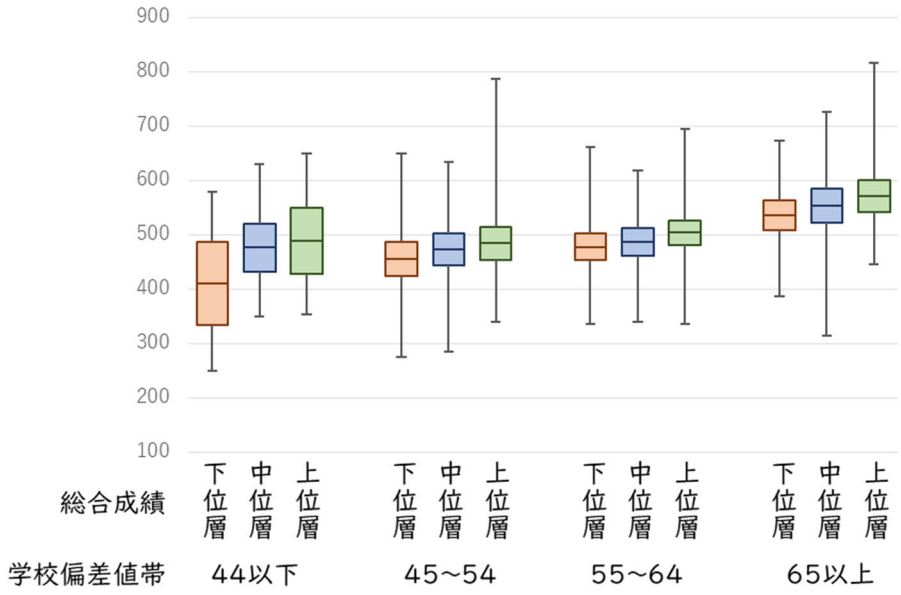
図 3 では，学業成績と学校偏差値のどちらが語彙力と強く関連しているかをみるために，学校偏差値帯ごとに学業成績を分けて語彙力の得点を算出した．得点は，高 3 生の平均が 500 点になるように調整している．ここからは，同じ偏差値帯のなかの学業成績の違いによって平均値に差はみられるが，その差は有意ではないことがわかる．一方で異なる偏差値帯を同じ成績層で比べると，「44 以下」「45～54」と「65 以上」の間には有意な差がみられる．高校段階では，学業成績による違いよりも学校偏差値による違いの方が大きい．語彙力が進学した高校の偏差値と関連があるということは，語彙力の高低が進路を一定程度規定している可能性があるということだろう．高校の偏差値帯ごとに，おおよそ類似した語彙力の生徒が集まっているということでもある．

●高 3



※１：Wave8 の結果．高校偏差値帯は，所属する高校から偏差値を割り当てた．
※２：n=448，p<0.001，I=0.237

図 2 語彙力と学校偏差値の関連（高 3）



※１：Wave8 の結果．高校偏差値帯は，所属する高校から偏差値を割り当てた．

図 3　語彙力の得点（学校偏差値帯・総合成績別）（高 3）

3.2.　語彙力と教科ごとの成績の関連

前項では教科ごとの成績を合計した総合成績を用いて語彙力との関連をみたが，語彙力と成績との関連は教科によって異なる可能性がある．そこで，語彙力と教科ごとの成績の関連を確認する．表 1 は，2 変量の関連の強さを示す相関係数を総合成績（高 3 については学校偏差値を含む）と各教科についてみたものである．

小 6 と中 3 では，多くの教科で r =0.2～0.3 程度の弱い関連がみられた．小 6 では「国語」「算数」「理科」「社会」で 0.2 を超えていて，語彙力がさまざまな教科のベースの力になっている様子がうかがえる．また，中 3 では「国語」「社会」「英語」で 0.2 を超えて

表 1 語彙力と教科ごとの成績の関連（学年別）

	総合成績	学校偏差値	国語	算数･数学	理科	社会	英語
小3語彙力	.112**	-	.118**	.087**	-	-	-
小6語彙力	.263**	-	.269**	.222**	.234**	.236**	.152**
中3語彙力	.250**	-	.292**	.133**	.189**	.208**	.237**
高3語彙力	.156**	.383**	.218**	.050	.093	.116*	.126**

※１：　**p <.01　*p <.05.
※２：相関係数が 0.2 を超えるものに網掛けをした．
※３：小 3，小 6 は Wave5 の結果，中 3，高 3 は Wave8 の結果．
※４：小 3 の成績は保護者による回答（2 教科），それ以外は子ども自身による回答（5 教科）．
※５：高 3 の学校偏差値は，所属する高校から偏差値を割り当てた．

おり，いわゆる文系教科との結びつきがみられる．その中でも「国語」の係数がやや高く，高 3 では全体に係数が下がるなかで「国語」のみが 0.2 を超えた．これに対して小 3 は「国語」「算数」のいずれも 0.1 前後と関連はほとんどみられない．これは前述したように，成績が保護者による回答であることなどが影響している可能性がある．

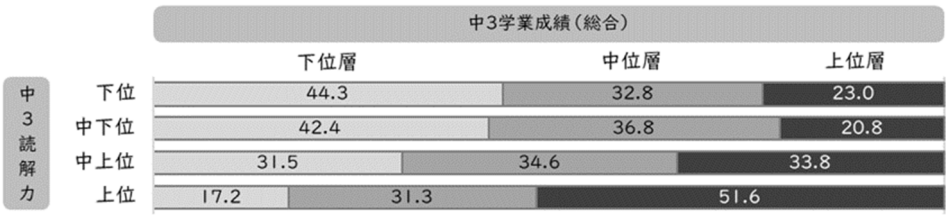
3.3. 読解力と学業成績の関連

続けて，読解力と学業成績の関連をみる．読解力は中 3 と高 3 のみに調査を実施しているため，この 2 つの学年の結果について確認する．

図 4 は，中 3 と高 3 の読解力と学業成績の関連について，図 5 は高 3 の読解力と学校偏差値の関連について示している．読解力は，学年ごとの読解力の IRT 得点を 4 つの区分に分類して下から順に「下位」「中下位」「中上位」「上位」とした．学業成績は図 1 と，学校偏差値帯は図 2 と同様である．

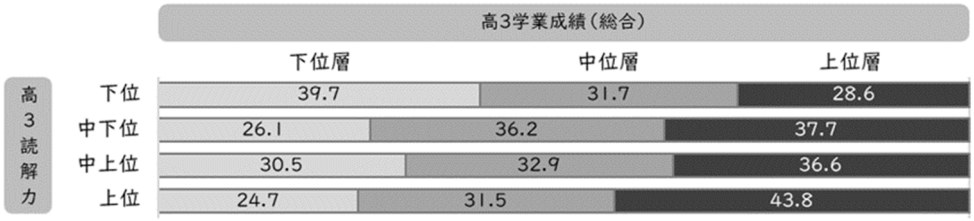
まず，図 4 の①中 3 の結果であるが，読解力が高い層ほど学業成績「上位層」の出現が多くなり，読解力が低い層では学業成績「下位層」が多くなる．効果量（クラメールの V）は V=0.202 で，語彙力（V=0.152）よりも大きく，中 3 では成績を高めるうえで読解力が語彙力よりも効果をもっていることがわかる．次に，②高 3 の結果であるが，こちらも両

①中 3



※1：Wave8 の結果．学業成績（総合）は子ども自身が回答した国語・数学・理科・社会・英語の成績（各 5 段階）を合計して 3 層に分けた．
※2：n=505，p<0.001，V=0.202

②高 3



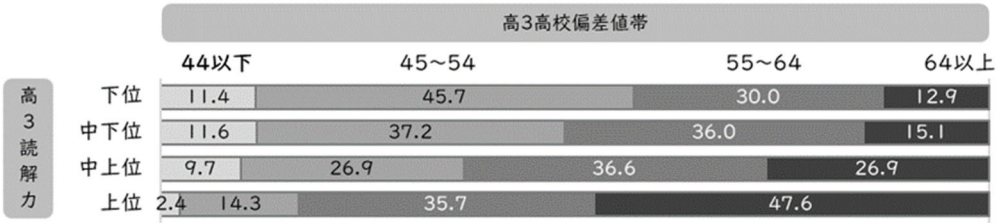
※1：Wave8 の結果．学業成績（総合）の分け方は，①中 1 と同様．
※2：n=287，$n.s.$，V=0.098

図 4 読解力と学業成績の関連（学年別）

者には緩やかな関連があるようにみえるが，有意差はない（p =0.485）．そこで，語彙力と同様に学校偏差値帯との関連をみたところ，図 5 のように読解力によって所属する高校の偏差値帯が異なる結果になった．読解力が高い生徒ほど，より上位の偏差値帯の高校に所属している．効果量は V =0.210 で語彙力（V =0.237）よりも若干小さいが，読解力も進学する高校の学力水準を規定する要因になっていると言える．

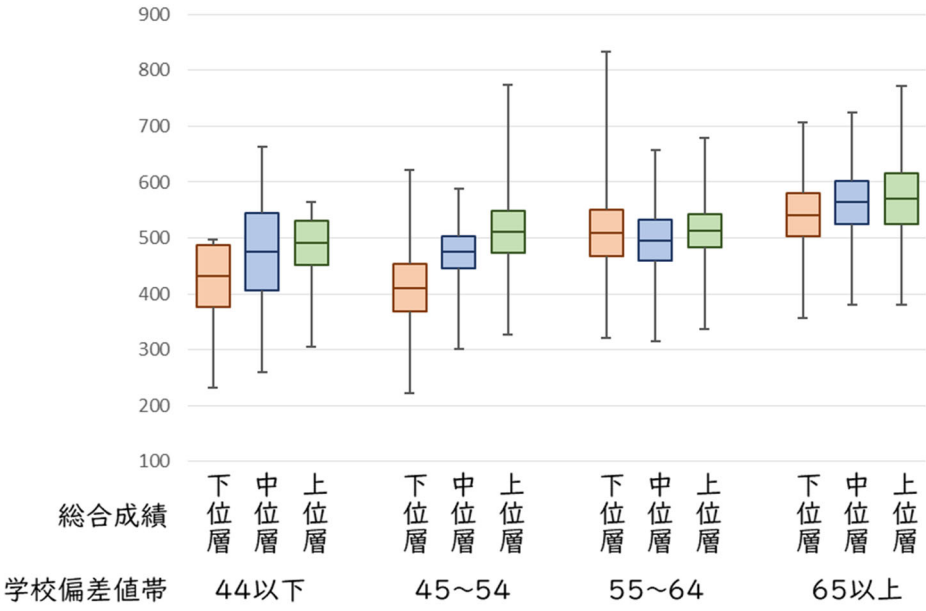
語彙力と同様に，読解力も学校偏差値帯ごとに学業成績を分けて得点を算出した．その結果が，図 6 である．ここでも，高校生の平均が 500 点になるように得点を調整している．これをみると，偏差値「45～54」にのみ，成績による差が有意になっており，下位層と上位層で得点が異なっている．しかし，それ以外の偏差値帯では，成績による有意な差はみ

●高 3



※１：Wave8 の結果．高校偏差値帯は，所属する高校から偏差値を割り当てた．
※２：n=333，p<0.001，V=0.210

図 5 読解力と学校偏差値の関連（高 3）



※１：Wave8 の結果．高校偏差値帯は，所属する高校から偏差値を割り当てた．

図 6　読解力の得点（学校偏差値帯・総合成績別）（高 3）

表 2 読解力と教科ごとの成績の関連（学年別）

	総合成績	学校偏差値	国語	算数･数学	理科	社会	英語
中3読解力	.323**	-	.315**	.243**	.251**	.285**	.275**
高3読解力	.179**	.391**	.190**	.117*	.123*	.116*	.148**

※１： **p <.01　*p <.05.
※２：相関係数が 0.2 を超えるものに網掛けをした.
※３：中 3，高 3 ともに Wave8 の結果.
※４：成績は子ども自身による回答.
※５：高 3 の学校偏差値は，所属する高校から偏差値を割り当てた.

られない．これに対して，異なる偏差値帯を同じ成績層で比べると，成績上位層では学校偏差値による違いがみられないが，下位層や中位層では「44 以下」「45～54」と「65 以上」の間には有意な差がみられるところがある．語彙力と同様に読解力も，校内の学業成績の分化よりは高校の進学先（入学難易度）のほうに関連がみられ，進路形成に影響していると考えられる．

3.4.　読解力と教科ごとの成績の関連

ここでも語彙力と同様に，読解力について教科ごとの成績との関連をみてみよう．表 2 は中 3 と高 3 について，読解力と各教科の成績の関連を相関係数で示したものである．中 3 は，「国語」の成績との関連がやや高い（r =0.315）が，他の教科でも r =0.25 前後を示している．読解力は，国語はもちろんのこと，それ以外の教科にとってもベースの力になっているようだ．次に高 3 だが，こちらは校内成績であるため関連は弱めである．相対的には「国語」との相関が強めである点や他の教科とも関連がみられる点などは，中 3 の結果に類似している．

3.5.　小括

ここまでの結果をまとめておこう．

語彙力も読解力も，学業成績との関連が確認できる．関連を教科ごとにみると，いずれの力も「国語」との相関が相対的に強い．ただし，それ以外の教科とも関連はみられ，ともに教科を横断するベースの力であることが示されている．

語彙力と読解力を両方調査している中 3，高 3 についてみると，語彙力よりも読解力のほうが学業成績との相関係数は高い．教科の学習で成果を高めるうえで，読解力があることが有利である．

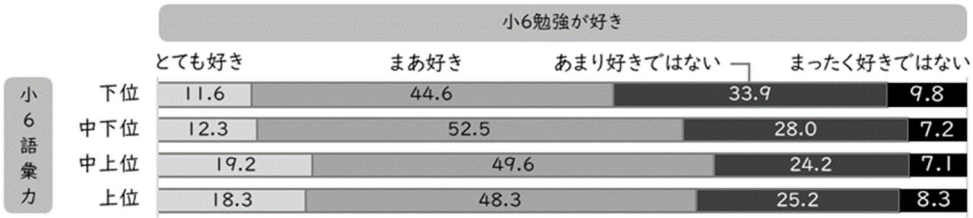
成績との関連は中 3 で強めに表れているが，高 3 になると弱まる．これは測定しているのが学校における校内成績であるためだと考えられる．学校偏差値との関連は鮮明で，語彙力や読解力があることがより高い偏差値の学校に入るうえで有利であることが示されている．

４．語彙力・読解力と勉強の好き嫌いの関連

4.1.　語彙力と勉強の好き嫌いの関連

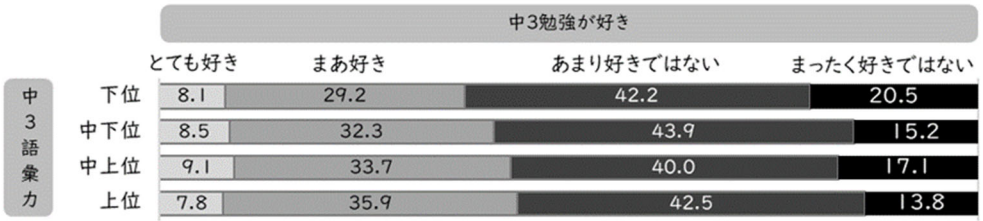
続けて，語彙力・読解力と学習に関する意識（勉強そのものや教科の好き嫌い）の関連についてみていく．まずは，語彙力と勉強に対する意識（勉強が好きかどうか）の関連である．小 3 については本人に質問紙調査を実施していないため，ここでは小 6，中 3，高 3 の結果を示す．質問では，「あなたは勉強が好きですか」に対して，「とても好き」から「まったく好きではない」の 4 段階で回答してもらった．その結果が，図 7 である．

①小 6



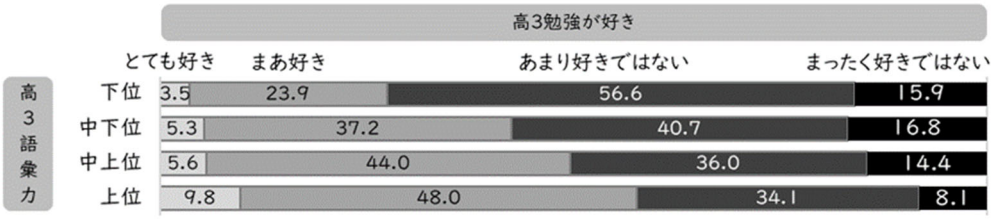
※１：Wave5 の結果.
※２：n=505, *n.s.*, V=0.072

②中 3



※１：Wave8 の結果.
※２：n=667, *n.s.*, V=0.046

③高 3



※１：Wave8 の結果.
※２：n=474, p=0.01, V=0.138

図 7 語彙力と勉強の好き嫌いの関連（学年別）

表 3 語彙力と教科の好き嫌いの関連（学年別）

	勉強好き	国語好き	算数･数学好き	理科好き	社会好き	英語好き
小6語彙力	.091**	.096**	.047	.041	.082*	.020
中3語彙力	.071	.149**	-.008	.076*	.079*	.080*
高3語彙力	.208**	.170**	.051	.128**	.132**	.181**

※1： **p <.01 *p <.05.
※2：相関係数が 0.2 を超えるものに網掛けをした.
※3：小 6 は Wave5 の結果，中 3，高 3 は Wave8 の結果.
※4：好き嫌いは，「とても好き」から「まったく好きではない」の 4 段階で回答.

これをみると，①小 6 と②中 3 は語彙力が「下位」だと勉強が「好きではない」が多く，「上位」だと「好き」が多くなる傾向が緩やかに表れているが，統計的に有意な結果にはなっていない．中学生までは，語彙力の高低によって勉強が好きになったり嫌いになったりはしないようだ．ところが，③高 3 の結果は異なっており，語彙力が「下位」だと勉強が「好きではない」が多く，「上位」だと「好き」が増える．高 3 の結果からは，語彙力があることは勉強に対する意識に影響することが示されている．

4.2. 語彙力と教科の好き嫌いの関連

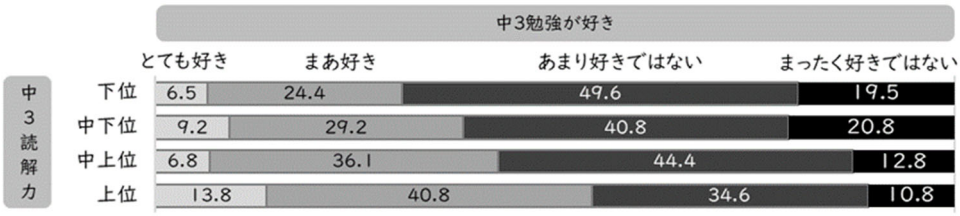
さらに，勉強の好き嫌いと教科の好き嫌いについて，学年ごとに相関係数を一覧にした．表 3 では，全体的に高い係数の箇所が少なく，語彙力と各教科の好き嫌いは明確な関連をもっていないことがわかる．相対的には「国語」にやや高い係数が現れており，語彙力と「国語」の好き嫌いに関連があることがうかがえる．これに対して，「算数・数学」はいずれの学年でも関連がない．また，中 3 までよりも高 3 のほうがやや係数が高く，中学生までは語彙力と教科の好き嫌いの関連は弱いが，高校生になると関連が強まるという結果である．高 3 では，「英語」の係数がやや高いのも特徴と言え，語彙力が「国語」「英語」といった教科の好き嫌いに影響する様子が表れている．

4.3. 読解力と勉強の好き嫌いの関連

それでは，読解力と勉強の好き嫌いにはどのような関連があるのか．読解力調査は小 6 には行っていないため，ここでは中 3，高 3 について両者の関連を確認する．

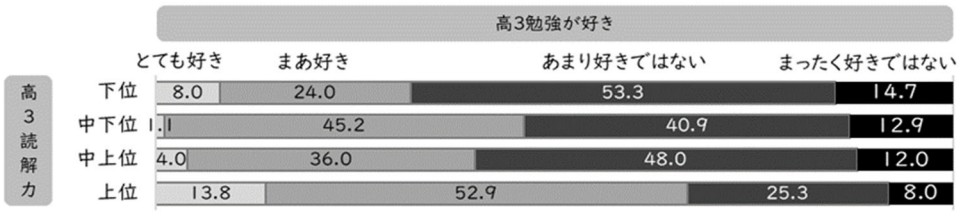
次頁の図 8 には，読解力の高低によって，勉強の好き嫌いが異なる様子が表れている．その傾向は①中 3 にも②高 3 にもみられ，「好き（とても＋まあ）」の比率は，①中 3 では読解力「下位」だと 30.9%にとどまるのに対して「上位」だと 54.6%となり，23.7 ポイントの差である．また，②高 3 では，中下位と中上位で逆転する部分があるものの，読解力「下位」だと「好き」は 32.0%であるのに対して，「上位」だと 66.7%で 34.7 ポイントの差

①中 3



※1 ：Wave8 の結果.
※2 ：n=516, p<0.05, V=0.115

②高 3



※1 ：Wave8 の結果.
※2 ：n=355, p=0.001, V=0.175

図 8 読解力と勉強の好き嫌いの関連（学年別）

だった．中学生では語彙力（図 7）よりも違いが鮮明で，読解力のほうが勉強の好き嫌いに影響するようである．

4.4. 読解力と教科の好き嫌いの関連

次に，読解力と教科の好き嫌いの関連をみた（次頁の表 4）．こちらも係数はすべての教科で r =0.2 を下回っていて，強い関連があるとまではいえない．学年や教科による違いでは，中 3 は「国語」「数学」「理科」の係数が，高 3 は「社会」「英語」の係数がやや高い結果になっている.文系の教科と理系教科で異なるといったような一定の傾向はみられない．また，係数の高さは中 3 と高 3 で同じ程度であり，学年によって大きな違いはない．語彙力（表 3）との違いでは，中 3 で読解力のほうが係数が高く，語彙力よりも教科の好き嫌いに影響していることがわかる．

4.5. 小括

ここまで，語彙力・読解力と学習に関する意識（勉強そのものや教科の好き嫌い）の関連を確認したが，両者には部分的に弱い関連がみられた．たとえば，語彙力，読解力ともにとくに高 3 で上位層ほど「勉強が好き」が多く出現していた．教科の好き嫌いについて

表 4 読解力と教科の好き嫌いの関連（学年別）

	勉強好き	国語好き	数学好き	理科好き	社会好き	英語好き
中3読解力	.178**	.172**	.123**	.152**	.110*	.111*
高3読解力	.226**	.112*	.075	.110	.153**	.155**

※１： **p <.01　*p <.05.
※２：相関係数が 0.2 を超えるものに網掛けをした.
※３：Wave8 の結果.
※４：好き嫌いは,「とても好き」から「まったく好きではない」の 4 段階で回答.

も，語彙力は高 3 で「国語」「英語」との関連がみられる．中学生まで関連が明確でないのは，意識はさまざまな経験が蓄積されてから後発で現れるからかもしれない．とはいえ，総じてみれば，語彙力も読解力もこれらの意識に決定的な影響を与えているとまではいえない結果であった．

５．語彙力・読解力と得意・苦手の関連

5.1.　語彙力・読解力と得意・苦手の関連

ここでは，語彙力・読解力と自己の資質・能力に対する認識（さまざまなことに対して得意か苦手かをたずねた結果）との関連を分析する．自己認識はベースサーベイでたずねた結果で，子ども自身に次頁の表 5 に示した 12 項目に対して「とても得意」「やや得意」「やや苦手」「とても苦手」のなかから選んでもらっている．表 5 の数値は，相関係数である．ここからは，次のような点を指摘できる．

第一に，語彙力も読解力も，「図や表（グラフ）を見て理解すること」「難しい問題にじっくり取り組むこと」「論理的に（筋道を立てて）考えること」「長い文章を読んで理解すること」「自分の考えを文章にまとめること」などの認知的能力との関連が強い．これに対して，「他の人が思いつかないアイデアを出すこと」「自分の考えをみんなの前で発表すること」「リーダーとしてグループをひっぱること」「グループがまとまるように協力すること」などの創造，表現，集団づくりなどにかかわる能力は，相対的に関連が弱い．

第二に，語彙力と読解力の違いでは，語彙力は「長い文章を読んで理解すること」「論理的に（筋道を立てて）考えること」「自分の考えを文章にまとめること」といった文章の理解や思考にかかわる項目との関連が相対的に強い．これに対して，読解力は「図や表（グラフ）を見て理解すること」の相関がもっとも強かった．これは読解力のなかに，非連続テキスト（図表の理解など）の問題が含まれていることが影響していると考えられる．

第三に，語彙力のほうは小 6，中 3，高 3 と学年が上がるにしたがって，自己認識との関連が強まる．語彙力は，小学生段階ではあまり自己認識と結びついていないが，高校生段階では語彙力が高い生徒ほど自己の資質・能力の評価が高い傾向が強まる．

表 5 語彙力・読解力と得意・苦手の関連（学年別）

	語彙力			読解力	
	小6	中3	高3	中3	高3
暗記すること（ものを覚えること）	.050	.094*	.115*	.129**	.048
図や表（グラフ）を見て理解すること	.089**	.144**	.198**	.162**	.287**
問題の解き方を何通りも考えること	.103**	.100**	.124**	.121**	.175**
難しい問題にじっくり取り組むこと	.086**	.078*	.211**	.212**	.202**
論理的に（筋道を立てて）考えること	.153**	.140**	.221**	.188**	.211**
長い文章を読んで理解すること	.164**	.215**	.288**	.166**	.170**
自分の考えを文章にまとめること	.098**	.115**	.214**	.021	.097
他の人が思いつかないアイデアを出すこと	.047	.020	.094*	-.028	.081
自分の考えをみんなの前で発表すること	.051	.068	.143**	.073	.046
リーダーとしてグループをひっぱること	.017	-.002	.043	.063	-.001
グループがまとまるように協力すること	.041	-.013	.142**	.040	.111*
英語を使って人と話をすること	.068*	.061	.186**	.133**	.101

※１：**p<0.01，*p<0.05.
※２：相関係数が 0.2 を超える箇所に濃い網掛けを，0.15 を超える箇所に薄い網掛けをした.
※３：小 6 は Wave5 の結果，中 3 と高 3 は Wave8 の結果.

表 6　得意・苦手の因子分析

		因子			備考
		1	2	3	
思考	問題の解き方を何通りも考えること	0.876	0.033	-0.142	4項目 α =.858
	難しい問題にじっくり取り組むこと	0.806	-0.033	0.001	
	図や表（グラフ）を見て理解すること	0.671	0.016	-0.014	
	論理的に（筋道を立てて）考えること	0.625	-0.012	0.212	
	暗記すること（ものを覚えること）	0.301	0.077	0.143	寄与率が低いため得点化からは除外
協働	リーダーとしてグループをひっぱること	-0.019	0.911	-0.083	3項目 α =.794
	自分の考えをみんなの前で発表すること	0.022	0.731	0.006	
	グループがまとまるように協力すること	-0.008	0.654	0.022	
	他の人が思いつかないアイデアを出すこと	0.083	0.379	0.175	寄与率が低いため得点化からは除外
	英語を使って人と話をすること	0.139	0.251	0.171	
文章表現・理解	自分の考えを文章にまとめること	-0.102	0.110	0.768	2項目 α =.734
	長い文章を読んで理解すること	0.093	-0.098	0.767	
因子間相関	2	0.489			
	3	0.610	0.500		

※１：因子抽出法：最尤法.
※２：回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法.
※３：Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性測度　.872
※４：Bartlett の球面性検定　$\chi 2=(66)=37703.47$，$p<.001$
※５：Wave8 の結果.

表 7　語彙力・読解力と得意・苦手の各因子との関連（学年別）

		語彙力			読解力	
		小6	中3	高3	中3	高3
因子	思考	.128**	.136**	.234**	.205**	.266**
	協働	.041	.023	.134**	.070	0.06
	文章表現･理解	.145**	.188**	.282**	.105*	.151**

※１：**p<0.01，*p<0.05.
※２：相関係数が 0.2 を超える箇所に濃い網掛けを，0.15 を超える箇所に薄い網掛けをした.
※３：小 6 は Wave5 の結果，中 3 と高 3 は Wave8 の結果.

5.2.　得意・苦手の因子分析

語彙力・読解力と得意・苦手の関連を構造的にとらえるために，12 項目について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った（前頁の表 6）．その結果，3 つの因子を抽出した．第一因子は，「問題の解き方を何通りも考えること」「難しい問題にじっくり取り組むこと」「図や表（グラフ）を見て理解すること」といった思考のプロセスにかかわる項目が多いことから，「思考」因子と命名した．第二因子は「リーダーとしてグループをひっぱること」「自分の考えをみんなの前で発表すること」「グループがまとまるように協力すること」など協働にかかわる項目からなっており，「協働」因子と命名した．さらに，第三因子は，「自分の考えを文章にまとめること」「長い文章を読んで理解すること」の 2 項目で構成されており，「文章表現・理解」因子と命名した.

5.3.　語彙力・読解力と得意・苦手の各因子との関連

次に，寄与率が低い項目を除き，因子分析によって抽出された因子ごとに各項目について「とても得意」4，「やや得意」3，「やや苦手」2，「とても苦手」1 として得点を合計し，足した項目数で除して平均得点を算出した．その結果を用いて，語彙力・読解力と得意・苦手の各因子との関連を検討したのが，表 7 である[4)]．数値は，相関係数を示している.

最初に語彙力についてみると，学年が上がるにつれて係数が高くなること，学年を問わず「文章表現・理解」の係数がもっとも高く，「思考」がそれに次ぎ，「協働」との関連は弱いことが示されている．次に読解力では，学年が上がるにつれて係数が高くなる点は語彙力と同様である．しかし，いずれの学年でも「思考」の係数がもっとも高く，「文章表現・理解」がそれに次ぐ点は語彙力とは異なっており，「協働」とは関連がみられない.

5.4.　小括

全体に，語彙力も読解力も「協働」以外の「思考」「文章表現・理解」といった認知的な能力の自己認識に関連している．そのなかで，語彙力のほうは「文章表現・理解」との関連が相対的に強い．言葉を多く知っていることは，文章を書いたり，読んだりすることが

得意だという認識と結びつきやすいようだ．これに対して，読解力のほうは「思考」との関連が強かった．文章を読む力は考えることが得意だという認識と結びつきやすいと考えられる．

６．社会経済的地位（SES）を考慮した分析

6.1.　分析方法

「2.先行研究」の項で述べたように，語彙力・読解力に関してSESの影響を考慮する研究が増えており，このレポートでも，この後の第3章でSESの影響を詳しく検討する．本章では語彙力・読解力と諸要因（学業成績，学習に関する意識，資質・能力に関する自己認識）の関連についてみてきたが，これらにも第三の変数としてSESが効果をもっており，その結びつきは見かけのもの（疑似相関）である可能性が否定できない．そこで，分析の最後に，諸要因を従属変数にし，語彙力，読解力，SESを独立変数に投入した重回帰分析を行い，SESを統制しても語彙力・読解力の効果がみられるかを確認する．

分析はWave8のデータを使い，語彙力と読解力を両方調査している中3と高3について行う．従属変数は本章でみてきた学業成績（中3は5教科の平均値，高3は学校偏差値），勉強の好き嫌い（4段階），資質・能力の自己認識（「思考」と「文章表現・理解」の因子ごとの得点）で，それぞれを個別にみていく．独立変数は，語彙力（IRT得点），読解力（IRT得点），SES（得点）である．SESは，世帯収入，父親学歴，母親学歴，父親職業の各変数を統合して作成している（本レポート「基本情報１」を参照）．

6.2.　中３の結果

まず，中３の結果（表８）をみてみよう．「学業成績（総合）」を従属変数にした分析では，SES も相応の効果があり，SES によって成績が左右される部分があることが示されている．し

表８　諸要因に対する語彙力・読解力・SES の効果（中 3）

	学業成績（総合）		勉強の好き嫌い		資質･能力の自己認識			
					思考（得点）		文章表現･理解（得点）	
	B	*β*	*B*	*β*	*B*	*β*	*B*	*β*
切片	3.870		2.474		2.490		2.472	
語彙力（IRT得点）	0.133	0.111*	-0.03	-0.033	0.012	0.015	0.143	0.163**
読解力（IRT得点）	0.198	0.241***	0.110	0.169**	0.097	0.172***	0.007	0.012
SES（得点）	0.297	0.213***	0.109	0.098*	0.159	0.166***	0.111	0.109*
	n =488, Adj.R^2 =0.161		n =498, Adj.R^2 =0.033		n =498, Adj.R^2 =0.065		n =498, Adj.R^2 =0.041	

※１：***p<.001，**p<.01，*p<.05
※２：Wave8 の結果．

表 9　諸要因に対する語彙力・読解力・SES の効果（高 3）

	学校偏差値		勉強の好き嫌い		資質･能力の自己認識			
					思考（得点）		文章表現･理解（得点）	
	B	*β*	*B*	*β*	*B*	*β*	*B*	*β*
切片	58.53		2.476		2.422		2.299	
語彙力（IRT得点）	2.071	0.206***	0.027	0.033	0.099	0.137*	0.268	0.330***
読解力（IRT得点）	1.363	0.196**	0.104	0.182**	0.091	0.181**	-0.03	-0.057
SES（得点）	3.522	0.274***	0.134	0.128*	0.072	0.079	0.147	0.142**
	n =325, Adj.R^2 =0.264		n =347, Adj.R^2 =0.068		n =347, Adj.R^2 =0.093		n =347, Adj.R^2 =0.119	

※１：***p<.001, **p<.01, *p<.05
※２：Wave8 の結果.

かし，SESを統制してもなお，語彙力，読解力ともに，学業成績に与える効果は有意である．読解力についてはSESよりも標準化偏回帰係数（β）が高く，成績の維持・向上に読解力が重要である様子が表れている．

次に，「勉強の好き嫌い」「思考（得点）」「文章表現・理解（得点）」を従属変数にした分析である．βをみるとSESはいずれも有意である．学習意識や資質・能力の自己認識にもSESは関連しているようだ．しかし，そのうえでも「勉強の好き嫌い」「思考」では読解力の効果が，「文章表現・理解」では語彙力の効果が有意に残っている．SESの影響を考慮しても語彙力や読解力といったベースの力は，意識や自己認識に影響する部分があると考えられる．ただし，これらは決定係数（Adj.R^2）が低く，語彙力，読解力，SESでは十分に説明ができないところが多い．その点で，語彙力や読解力の影響を過大視しすぎないようにする必要がある．

6.3.　高 3 の結果

続けて示した表9は，高3に行った分析の結果である．ただし，ここでは学業成績ではなく，学校偏差値を従属変数にした[5]（それ以外は中3と同様）．「学校偏差値」に対してはSESの標準化偏回帰係数（β）が相対的に高く，家庭環境がどのようなレベルの高校に入学したかに影響していることがわかる．とはいえ，語彙力，読解力ともに効果は有意であり，これらもまた入学する高校のレベルを一定程度，規定する部分があるようだ．

「勉強の好き嫌い」には読解力が，「思考」には語彙力と読解力の双方が，「文章表現・理解」には語彙力が，それぞれ効果をもっている．ただし，決定係数は中3よりも高いとはいえ，それぞれAdj.R^2=0.068，0.093，0.119にとどまる．高3でも，語彙力や読解力が意識や自己認識に効果をもつが，それ以外の要素の影響が大きいことを示す結果であった．

7．まとめと今後の課題

7.1.　まとめ

本章の目的は，語彙力・読解力といった基礎的な言語能力が児童生徒の学業成績とどのように関連するのか，さらには学習に関する意識（勉強や各教科の好き嫌い）や自己の資質・能力に対する認識（得意・苦手）とどのような関連をもつのかを明らかにすることにあった．分析の結果，語彙力と読解力で関連の表れ方に違いがあったり，学年によって効果に違いがみられたりする箇所があるものの，概ね次のような結果が得られた．

第一に，語彙力も読解力も学業成績と関連があり，「国語」で係数がやや高い傾向があるものの，それ以外の教科でも関連が確認できた．このことは，基礎的な言語能力が，複数の教科の資質・能力の育成にかかわっており，すべての学習活動の基盤になっている可能性を示唆する．また，高校では入学した学校偏差値との関連もみられた．十分な語彙力・読解力を有する生徒ほど難易度の高い高校に入学しており，進路形成にも影響すると考えられる．これらは，語彙力・読解力が学習成果を高めることを示す結果であり，言語能力を高める活動を充実させることの重要性を裏づける．

第二に，このような学習における成果は自己の資質・能力に対する認識（得意・苦手）にも関連していると考えられ，語彙力・読解力が高い子どもは「思考」や「文章表現・理解」にかかわる領域で自己評価が高かった．語彙力・読解力は主に認知的な領域での肯定感情を高めると推察される．一方で，「協働」においては明確な関連がみられなかった．基礎的な言語能力を有することは仲間との協力した学びにおいても有利に思えるが，それ以外の要素がかかわっているのであろう．

第三に，語彙力・読解力は，学習に関する意識（勉強や各教科の好き嫌い）にはそれほど強い関連がなかった．勉強や教科が好きという感情は，基礎的な言語能力に依存しなくても，日々の活動の中で高めうるものなのかもしれない．ただし，相対的にみて小6，中3よりも高3で相関係数が高い傾向があった．語彙力・読解力が意識面に与える効果は，学年が上がるにつれてさまざまな学習経験を積むなかで現れる可能性も考えられる．

第四に，相互の関連は社会経済的地位（SES）を統制しても確認できた．語彙力・読解力の効果がSESに吸収されなかったことは，それらが学業成績などに独自の効果をもっていることを裏づける．語彙力・読解力を高めることは，どのような社会経済的な家庭背景をもつ子どもにとっても，学習成果の向上に有効だと考えられる．

以上にみてきたように，諸要因への効果の大きさをどのように判断するかという問題はあるものの，語彙力・読解力は学業成績にも学習意識や資質・能力に対する自己認識にも，プラスの効果をもつことが確認できた．基礎的な言語能力の向上を図る取り組みを充実させようとしている現在の日本において，こうした結果が得られたことは大きな意義があるといえるだろう．

7.2. 今後の課題

一方で，今回の分析は，1時点の単純な関連を示したに過ぎず，諸要因間の複雑な関係性や時間経過が伴うメカニズムを明らかにするものではない．たとえば，1時点前の語彙力・読解力が次の時点の学業成績や学習意識，自己認識にどのような効果をもつのかといったパネル調査の強みを生かした検討が必要になる．また，語彙力・読解力を独立変数にした分析だけでなく，それら言語能力がどのような要因の影響を受けて形成されていくのかといった観点での検討も求められる．これらは，今後の課題としたい．

注

1)日本における研究としては，Benesse 教育研究開発センター（2007）が読解力と教科学力，学びの基礎力，社会的実践力（生きる力）を構造的にとらえようとする試みを行っているほか，新井（2018）らのグループが開発したリーディングスキルテスト（RST）を用いた研究（平田ほか,2020：石岡・菅原,2020 など），高校生の語彙力，読解力，学習意欲の関連などをみた澤口・瀬戸（2015）などがある．

2)海外における研究としては，Jaeger（2010），Dahl & Lochner（2012），Munir et al.（2023）など．国内における研究として，前馬（2011），鳶島（2016）など．

3)高校の偏差値情報については，(株) イトクロが運営する学校情報ポータルサイト「みんなの高校情報」，および任意団体である高校偏差値.net 運営事務局が運営する「高校偏差値.net」の情報を用いた．偏差値の確定プロセスは，木村（2020）を参照．

4)得意・苦手の因子分析は Wave8 のデータを用いて行ったが，小 6 の分析ではその結果を援用し，Wave5 のデータを用いて「思考」「協働」「文章表現・理解」を得点化した．

5)入学した学校の偏差値は，厳密にいえば中 3 までに形成された能力によって決定しているものであるが，高校段階では校内の学業成績よりも学業の達成状況を表していると考え，学校偏差値を従属変数に用いた．

参考文献

相澤和美，2011，読解における語彙カバー率と理解度の関係――語彙カバー率が読解力に与える影響の検証」『教材学研究』22，23-30.

新井紀子，2018,『AI vs 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社.

Bastug, M., 2014, The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement, *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(4), 931-946.

Beluce, A.C., Inácio, A.L.M., Oliveira, K.L., and Franco, S.A.P., 2018, Reading Comprehension and Self-Perceived School Performance in Elementary School, *Psico-USF*, 23(4), 597-607.

Benesse 教育研究開発センター, 2007,『「読解力」を育てる総合教育力の向上にむけて――学力向上のための基本調査 2006 より』(2025 年 1 月 15 日取得, https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_3231.html).

Bernstein B., 1971, *Class, Codes and Control : Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, New York: Routledge & Kegan Paul.

Bleses, D., Makransky, G., Dale, P.S., Højen A. and Ari, B.A., 2016, Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later : A longitudinal study in Danish children, *Applied Psycholinguistics*, 37(1): 1-16.

Bourdieu P., 1986, The Forms of Capital, in Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood, 241-58.

Chapman, J.W., Tunmer, W.E. and Prochnow J.E., 2000, Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept : A Longitudinal Study, *Journal of Educational Psychology*, 92(4): 703-708.

Dahl, G. B. and Lochner, L., 2012, The Impact of Family Income on Child Achievement : Evidence from the Earned Income Tax Credit, *American Economic Review*, 102(5): 1927-1956.

枝澤康代・今井由美子・古荘智子・布施邦子・三根浩, 2007,「大学生における語彙力と英語標準テストの関連性」『同志社大学総合文化研究所紀要』24: 55-69.

藤岡秀樹, 1986,「日本における学力研究の最近の動向について(1)」『岩手大学教育学部研究年報』46(1): 135-150.

Harli, Y.T., Sartika, D. and Amelia K.R., 2024, The Relationship Between The Eighth-Grade Students' Vocabulary Mastery and Their Writing Achievement : At SMP PGRI Pedamaran, *Language and Education Journal*, 9(1): 125-137.

平田郁美・佐藤千代美・吉野隼・長尾ひろみ, 2020,「リーディングスキルと全国学力・学習状況調査結果の相関――中学国語・数学・英語について」『共愛学園前橋国際大学論集』20: 15-38.

石岡恒憲・菅原真悟, 2020,「リーディングスキルテスト, センター試験,『言語運用力・数理分析力』テストの相関および因子分析」『大学入試研究ジャーナル』30: 36-43.

Jaeger, M.M., 2010, Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? : New Evidence from Combined Sibling and Panel Data, *Centre for Strategic Research in Education (Working Paper Series)*, No.0001: 1-37.

川﨑聡大・奥村智人・中西誠・川田拓・水田めくみ・若宮英司, 2020,「児童期の読解モデルの構築とその妥当性の検証」『日本教育工学会論文誌』43(Suppl.): 161-164.

Killingly C., Graham L.J., Tancredi H., and Snow P., 2024, Reciprocal relationships among reading and vocabulary over time : a longitudinal study from grade 1 to 5,

Reading and Writing, open access (2025年2月1日取得, https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-024-10522-x).

木村治生, 2020,「社会経済的地位が教育意識・行動と進路に与える影響――進学した高校の偏差値を規定する要因の検討をもとに」東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所(編)『子どもの学びと成長を追う――2万組の親子パネル調査から』勁草書房, 279-301.

Laufer B., 1992, How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension?, Arnaud, P. J. L. and Bejoint, H. Eds., *Vocabulary and applied linguistics*, London：Macmillan. 126-132.

Li, J., Peng,P., Ma, X., Ding, N. and Zhao, J., 2023, How Does Family Socioeconomic Status Influence Children's Reading Ability?: Evidence from Meta-analytic Structural Equation Modeling, *Educational Psychology Review*, 35: 1-68.

Ma, Y., Fan,H. and Chen,Q., 2024, Socioeconomic status and vocabulary development among children：a meta-analysis, *Current Psychology*, 43: 30736-30747.

前馬優策, 2011,「日本における『言語コード論』の実証的検討――小学校入学時に言語的格差は存在するか」『教育社会学研究』88: 229-248.

文部科学省, 2017a,『【国語編】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』.

文部科学省, 2017b,『【国語編】中学校学習指導要領（平成29年告示）解説』.

文部科学省, 2017c,『小学校学習指導要領（平成29年告示)』.

文部科学省, 2017d,『中学校学習指導要領（平成29年告示)』.

Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S. and Iqbal, K., 2023, The Impact of Socio-economic Status on Academic Achievement, *Journal of Social Sciences Review*, 3(2): 695-705.

Ouellette G. P., 2006, What's Meaning Got to Do With It：The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 98(3): 554-566.

Ricketts J., Nation K., and Bishop D.V.M., 2007, Vocabulary is important for some, but not all reading skills：understanding the role of oral vocabulary in reading development, *Scientific Studies of Reading*, 11(3): 235-257.

佐藤一葉・恩田詩織・瀧元沙祈・小池敏英, 2016,「小学校中・高学年における説明文読解の低成績のリスク要因について――語彙低成績を伴う者と伴わない者におけるリスク要因の比較に関する研究」『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』67: 101-114.

澤口真理・瀬戸美奈子, 2015,「高校生の文章読解における課題について――日本語能力の観点から」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』66: 165-170.

Schmitt, N., Schmitt, D., and Clapham, C., 2001, Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test, *Language Testing*, 18(1): 55-

88.
Schuth, E., Köhne, J. and Weinert S., 2017, The influence of academic vocabulary knowledge on school performance, *Learning and Instruction*, 49: 157-165.
勝二博亮, 2022,「文章検証法課題による小学生の文章理解力の発達――ワーキングメモリと語彙力との関連に注目して」『LD 研究』31(2): 156-171.
高橋登, 1996,「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(3): 186-194.
田中博之, 2018,「読解力とはどのような力か」『情報の科学と技術』68(8): 390-394.
鳶島修治, 2016,「読解リテラシーの社会経済的格差――PISA2009 のデータを用いた分析」『教育社会学研究』98: 219-236.

第３章
語彙力・読解力と家庭の社会経済的地位の関連
――親とのかかわりと子どもの経験に着目して――

数実 浩佑

●要約

本章では，中学 3 年生と高校 3 年生の語彙力・読解力と，家庭の社会経済的地位（SES）との関連について分析を行った．分析の結果，語彙力・読解力は SES と有意な正の相関があること，特に高 SES 層と低 SES 層の間で大きな格差が確認された一方，中間層内部での差は小さいことが判明した．SES の構成要素（親学歴，世帯収入，父職）のなかでは，親学歴，特に母学歴が語彙力・読解力に最も強い影響を与えていた．世帯収入や父職の影響は親学歴を統制すると有意ではなく，語彙力・読解力の格差は経済資本よりも文化資本の問題として捉えられると考えられる．また親とのかかわりについては，会話や勉強面でのかかわりは語彙力・読解力にほとんど影響を与えていなかったが，親の教育期待は正の，親の教育不安は負の影響力を持っていた．子どもの体験については，「やり抜く経験」が読解力と有意な正の関連を示した．以上の結果は，語彙力・読解力の形成における家庭の社会経済的背景，特に親の文化資本の重要性を示唆している．

１．はじめに

本章では，語彙力・読解力と家庭の社会経済的地位（Socio-economic Status：SES）の関連について検討していく．SES は，主に両親の教育水準（学歴），両親の職業的地位，家庭の所得を構成要素とする指標であり（数実，2017），出身階層と教育の関連を分析する際によく使用される．これまでの先行研究では，学力と SES の関連や教育達成（学歴）と SES の関連について多くの研究がなされてきた．しかしながら，子どもの語彙力・読解力と SES の関連については，PISA データを用いた読解リテラシーの社会経済的格差を分析した鳶島（2016），言語コード論（Bernstein，1971）の視点から小学校入学時の言語的格差を分析した前馬（2011）をはじめ，いくつかの先駆的な研究が存在するものの，学力や教育達成（学歴）と SES の関連の検討に比べると，その研究蓄積は不十分な状況である．以上の問題意識に基づき，本章は，Wave8（2022 年度実施）「語彙力・読解力調査」のデータを活用し，中学 3 年生と高校 3 年生の語彙力・読解力と SES の関連について検討していく．

加えて本章では，親とのかかわり，および子ども本人の経験と語彙力・読解力の関連に

ついても検討していく．語彙力・読解力と SES に関連がみられるとすれば，どのようなメカニズムによってそのような関連が生じているのかを検討することが重要な課題となる．ここでは，親とのかかわり（たとえば，親との会話の頻度や，勉強面で親がサポートしてくれるかどうかなど）と子どもの過去 1 年間の体験（たとえば，美術館や博物館に行く，家族で旅行する，疑問に思ったことを自分で深く調べるなど）を取り上げ，それらが語彙力・読解力にどのような影響を与えているかを検討することによって，SES が語彙力・読解力に影響を与えるメカニズムについても考察してみたい．

本章の構成は以下の通りである．2 節では，SES と語彙力・読解力の関連，および親とのかかわり・子どもの体験と語彙力・読解力の関連について，その実態を記述的に示していく．3 節では，重回帰分析を用いて，語彙力・読解力の規定要因について分析していく．4 節で，本章の知見をまとめる．

２．基本集計

本節では，基本集計として，SES と語彙力・読解力の関連，および親とのかかわり・子どもの体験と語彙力・読解力の関連について，その実態を記述していく．分析には平均値の比較と相関分析を用いる．SES との関連（2.1.と 2.2.），親とのかかわり（2.3.と 2.4.），子どもの体験（2.5.と 2.6）の順番で結果を示していく．

2.1.　SES に関する変数と語彙力・読解力の関連

まず SES に関する変数と語彙力・読解力の関連についてみていこう．具体的には，1）SES，2）父学歴，3）母学歴，4）世帯収入，5）父職業ごとに，語彙力・読解力スコア（高校 3 年生のスコアを基準とする平均 500，標準偏差 100 のスコアを利用）の平均値をグラフに表すことで，SES に関する諸変数と語彙力・読解力の関連を確認していく（SES に関する指標の詳細は「基本情報１」を参照）．

1）SES×語彙力・読解力スコアの平均値

図 1 は,SES ごとの語彙力･読解力の平均値を示している.SES は,Lowest,Lower-middle,Upper-middle，Highest の 4 つに分類している．図をみると，SES が高いほど語彙力・読解力ともにスコアが上昇することがわかる．注目されるのは，折れ線グラフが単純な右肩上がりの線形関係になっているのではなく，Lowest と Lower-middle の間に，そして Upper-middle と Highest の間にスコアの大きな上昇がみられる点である．それに対して，Lower-middle と Upper-middle の間には，あまりスコアに違いがみられない．それが特に表れているのが，高 3 の語彙力および中 3・高 3 の読解力である．この結果は，SES の中間層の内部においては，語彙力・読解力の格差はあまりみられないが，SES の下位層と上位層の間

には大きな格差があるということを示している．

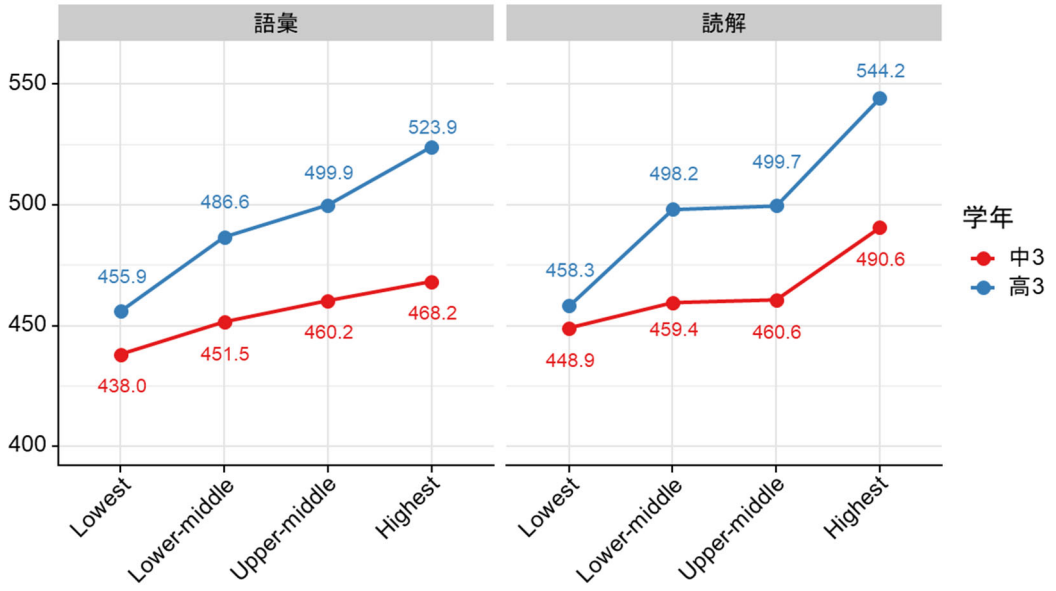


図 1　社会経済的地位（SES）×語彙力・読解力スコアの平均値

2）父学歴×語彙力・読解力スコアの平均値

図 2 は，父学歴ごとの語彙力・読解力の平均値を示している．父学歴は，「中学・高校」（中学校まで，高校まで），「高専・専門・短大」（高専まで，専門学校・各種学校まで，短期大学まで），「大学」（大学（四年制，六年制）まで），「大学院」（大学院まで）の 4 つに分類している．図をみると，学歴が高いほど語彙力・読解力ともにスコアが上昇することがわかる．高 3 については，語彙力・読解力ともに，学歴とスコアの線形な関係がみられるが，中 3 については，高専・専門・短大と大学のスコアはあまり違いがみられない．

3）母学歴×語彙力・読解力スコアの平均値

図 3 は，母学歴ごとの語彙力・読解力の平均値を示している．母学歴は，父学歴と同様に，「中学・高校」「高専・専門・短大」「大学」「大学院」の 4 つに分類している．図をみると，学歴が高いほど語彙力・読解力ともにスコアが上昇することがわかる．父学歴との違いとしては，高専・専門・短大と大学には語彙力・読解力ともにスコアの違いがみられること（特に高 3）があげられる．また中 3 の読解力については，大学と大学院でスコアに大きな開きがあることも確認できる．

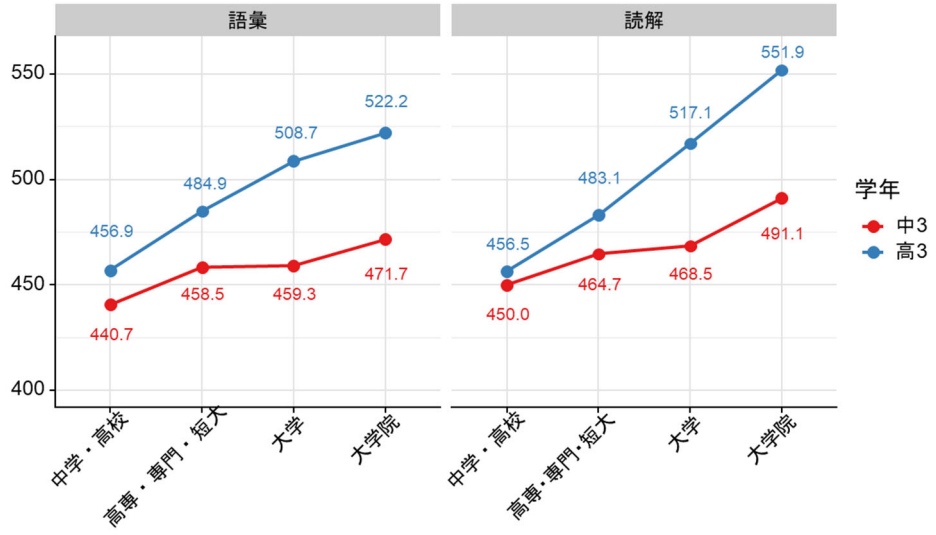


図 2　父学歴×語彙力・読解力スコアの平均値

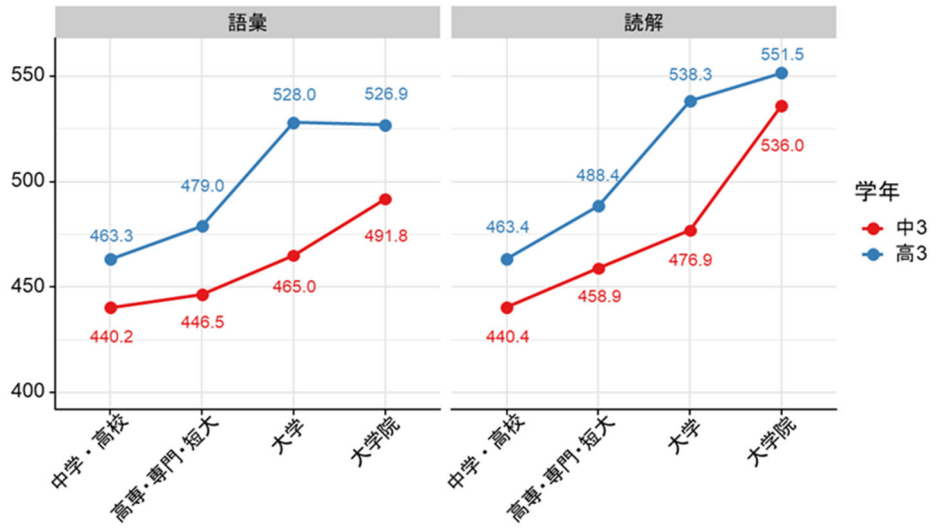


図 3　母学歴×語彙力・読解力スコアの平均値

4）世帯収入×語彙力・読解力スコアの平均値

図 4 は，世帯収入（年収）ごとの語彙力・読解力の平均値を示している．世帯収入は，「400 万円未満」「400-600 万円」「600-800 万円」「800 万円以上」の 4 つに分類している．図をみると，世帯収入が高いほど語彙力・読解力ともにスコアが上昇することがわかる．特に，「400 万円未満」の層において語彙力・読解力が低くなっていることがわかる．また，特に高 3 の学年では，「800 万円以上」の層において語彙力・読解力が高くなっていることもわかる．

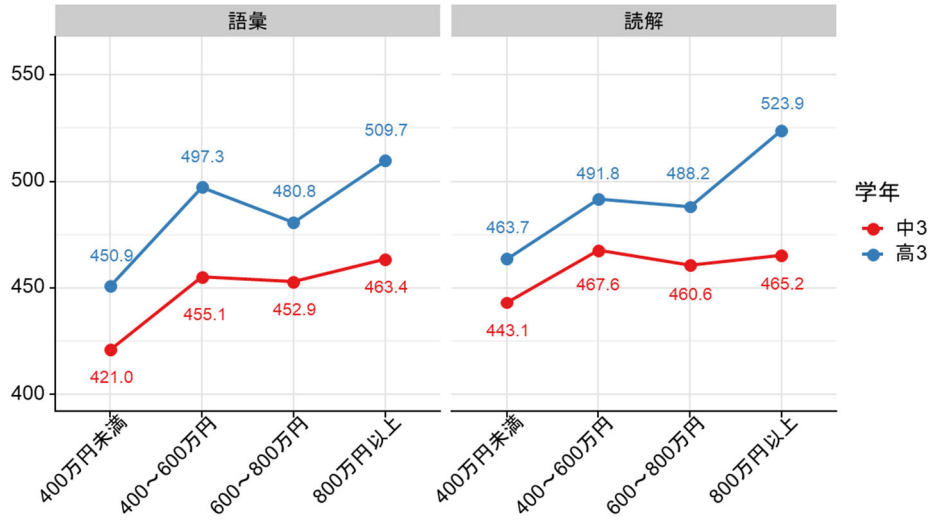


図 4　世帯収入×語彙力・読解力スコアの平均値

5）父職×語彙力・読解力スコアの平均値

図 5 は，父職ごとの語彙力・読解力の平均値を示している．父職は，「管理」（管理的職業），「専門・技術」（専門・技術系の職業），「事務・営業」（事務・営業系の職業），「販売・サービス」「技能・労務・作業」「保安・運輸・農林漁業」の 6 つに分類している．図をみると，管理，専門・技術，事務・営業の職種で語彙力・読解力のスコアが高くなっていることがわかる（ただし中 3 の事務・営業はやや読解力が低い）．また技能・労務・作業，保安・運輸・農林漁業，販売・サービスの職種で語彙力・読解力のスコアが低くなっている（ただし中 3 の販売・サービスの語彙力はやや高い）．

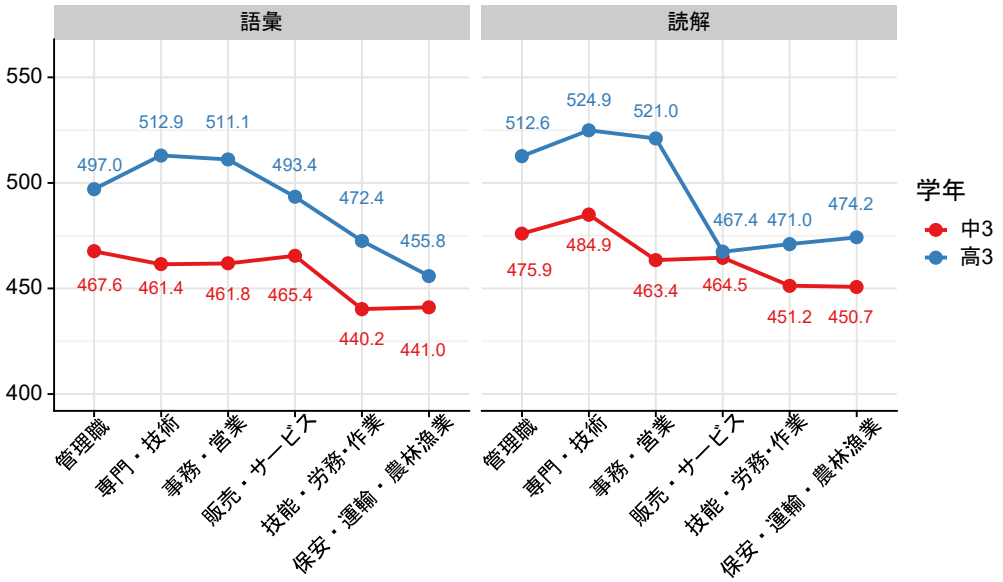


図 5　父職×語彙力・読解力スコアの平均値

2.2. 相関分析による SES に関する変数と語彙力・読解力の関連

これまで平均値の比較による分析によってみてきたことを，相関分析によっても確認しよう．表 1 に SES に関する変数と語彙力・読解力の相関係数を示す．なお SES，父学歴，母学歴，世帯収入，父職業威信スコアのすべての項目は連続変数としている．父学歴，母学歴の変数は教育年数として数値項目に変換した．なおこれらの指標については，本レポートの「基本情報１」を参照されたい．

まず親の学歴，世帯収入，父職業威信スコアの変数を総合した指標である SES についてみてみよう．まず指摘できるのは，語彙力よりも読解力の方が SES との相関が強いという点である．また SES との関連は中 3 よりも高 3 の方が強いこともわかる．このことから，学年が上がるにつれて語彙力・読解力の SES による格差は拡大することが示唆される．ただしこのデータは，中 3 と高 3 で対象となる生徒が異なるため，学年が上がることによる違いなのか，対象生徒が違うことによる違いなのか判断がつかない．SES による格差が拡大するかどうかはパネルデータによる検証が必要であるが，これは今後の課題としたい．

SES の構成要素をみると，語彙力・読解力との関連の強さは，父学歴と母学歴が同程度でもっとも強く，次に世帯年収，最後に父職業威信スコアとなっている．世帯収入という経済資本よりも，父学歴，母学歴といった文化資本が語彙力・読解力との関連が強いというのは注目される．ただしこの結果は，2 変数の相関を示しているだけで，学歴が高いほど世帯年収や職業威信が高くなるといったような，学歴，世帯収入，職業の間の関連を考慮することができていない．この点を考慮するには，重回帰分析が必要であるが，これについては 3 節で検討する．

表 1　SES に関する変数と語彙力・読解力の相関係数

項目	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
SES	0.166 ***	0.289 ***	0.178 ***	0.339 ***
父学歴（父教育年数）	0.118 **	0.255 ***	0.117 *	0.320 ***
母学歴（母教育年数）	0.142 ***	0.280 ***	0.179 ***	0.282 ***
世帯年収	0.146 ***	0.189 ***	0.063	0.228 ***
父職（職業威信スコア）	0.061	0.086	0.121 **	0.140 **

※1：*** p ＜.001，** p ＜.01，* p ＜.05.

2.3. 親とのかかわりと語彙力・読解力の関連

次に親とのかかわりと語彙力・読解力の関連についてみていこう．具体的には，1）親との会話，2）勉強面の親とのかかわり，3）親の教育観に関する項目と語彙力・読解力スコアの相関係数を算出することで,親とのかかわりと語彙力･読解力の関連を確認していく．

1）親との会話

まず親との会話と語彙力・読解力の関連をみていこう．親との会話の指標は，子ども調査票（Wave8）の問 19「ふだん，お父さんやお母さんと，次のことについてどれくらい話をしますか」の質問項目を利用する．「学校での出来事」「友だちとのこと」をはじめとする計 5 項目について，父親との会話，母親との会話の 2 つに分けて尋ねている（計 10 項目）．選択肢は「よく話す」～「まったく話さない」の 4 件法で，「よく話す」＝4 点，「ときどき話す」＝3 点，「あまり話さない」＝2 点，「まったく話さない」＝1 点というように得点化している．

相関分析の結果を表 2 に示す．なお表中には，「因子名」という欄があり，ここには「父親との会話」と「母親との会話」の 2 項目がある．親との会話に関する 10 個の変数を因子分析にかけたところ，父親との会話と母親との会話の 2 因子が抽出されたことを示している[1)]．ここで得られた因子得点は以降の分析で利用する．

表をみると，中 3 読解力が「勉強や成績のこと（父）」「学校での出来事（母）」と，高 3 読解力が「勉強や成績のこと（母）」と 5%水準で有意な値を示しているものの，それ以外の項目では有意な関連がみられなかった．中 3，高 3 の学年においては，親との会話の頻度は子どもの語彙力・読解力とあまり関連がないようである．

表 2　親との会話と語彙力・読解力の相関係数

因子名	項目	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
父親との会話	学校での出来事（父）	0.028	0.051	0.043	0.039
	友だちのこと（父）	0.019	0.027	0.010	0.021
	勉強や成績のこと（父）	-0.014	0.055	0.110 *	0.016
	将来や進路のこと（父）	-0.022	0.019	0.027	0.029
	社会のニュース（父）	0.022	0.074	0.083	0.080
母親との会話	学校での出来事（母）	0.046	-0.053	0.099 *	0.007
	友だちのこと（母）	0.076	-0.076	0.080	0.016
	勉強や成績のこと（母）	0.013	0.023	0.043	0.122 *
	将来や進路のこと（母）	-0.024	-0.035	0.012	0.051
	社会のニュース（母）	0.022	0.042	0.071	0.042

※1：*** p <.001，** p <.01，* p <.05.

2）勉強面の親とのかかわり

次に勉強面の親のかかわりと語彙力・読解力の関連をみていこう．勉強面の親のかかわりの指標は，子ども調査票（Wave8）の問 20「お父さんやお母さんのあなたに対するかかわりについて，次のようなことはどれくらいあてはまりますか」の質問項目を利用する．ここでは「学校の宿題を手伝ってくれる」「『勉強しなさい』と言われる」をはじめとする計 10 項目について尋ねている．選択肢は「とてもあてはまる」～「まったくあてはまらな

い」の 4 件法で,「とてもあてはまる」＝4 点,「まああてはまる」＝3 点,「あまりあてはまらない」＝2 点,「まったくあてはまらない」＝1 点というように得点化している.

相関分析の結果を表 3 に示す. なお因子分析を行ったところ,「サポート的かかわり」と「介入的かかわり」の 2 因子が抽出された[2)]. 表をみると, 中 3 語彙力と中 3 読解力において「テストの成績が悪いとしかられる」と負の相関がみられること, 高 3 の読解力において「いい高校や大学に行くことは大切だと言われる」と正の相関がみられることがわかる. しかしそれ以外の項目では有意な関連がみられなかった. 中 3, 高 3 の学年においては, 親との会話の頻度と同様に, 親が子どもに勉強面でどのようなかかわりをするかというのは, 子どもの語彙力・読解力とあまり関連がないようである.

表 3　勉強面の親とのかかわりと語彙力・読解力の相関係数

因子名	項目	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
サポート的かかわり	学校の宿題を手伝ってくれる	0.018	−0.035	0.001	−0.046
	勉強の面白さを教えてくれる	0.037	0.079	0.082	0.070
	勉強の内容を教えてくれる	0.013	0.003	0.023	−0.050
	勉強の意味や大切さを伝えてくれる	0.008	0.011	0.021	0.057
	勉強で悩んだときに相談にのってくれる	−0.029	0.046	0.040	0.046
	勉強の計画の立て方を教えてくれる	−0.026	0.021	0.024	0.006
	結果が悪くても努力したことを認めてくれる	−0.058	0.030	0.005	0.074
介入的かかわり	「勉強しなさい」と言われる	0.001	−0.011	0.029	−0.036
	テストの成績が悪いとしかられる	−0.090 *	0.010	−0.087 *	−0.006
	いい高校や大学に行くことは大切だと言われる	−0.032	0.052	0.048	0.112 *

※1 : *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

3) 親の教育観

最後に親の教育観と語彙力・読解力の関連をみていこう. 親の教育観の指標は, 保護者調査票 (Wave8) の問 16「調査の対象となっているお子様の教育について, 次のことはどれくらいあてはまりますか」の質問項目を利用する. ここでは「できるだけいい大学に入れるように成績を上げてほしい」「多少無理をしても子どもの教育にはお金をかけたい」をはじめとする計 9 項目について尋ねている. 選択肢は「とてもあてはまる」～「まったくあてはまらない」の 4 件法で,「とてもあてはまる」＝4 点,「まああてはまる」＝3 点,「あまりあてはまらない」＝2 点,「まったくあてはまらない」＝1 点というように得点化している.

相関分析の結果を表 4 に示す. なお因子分析を行ったところ,「親の教育期待」と「親の教育不安」の 2 因子が抽出された[3)]. 表をみると, 全体的な傾向として,「親の教育期待」は語彙力・読解力と正の相関がみられること,「親の教育不安」は負の相関がみられることがわかる. たとえば,「できるだけいい大学に入れるように成績を上げてほしい」という項

目は，中 3・高 3，語彙力・読解力いずれのスコアとも正の相関がみられる．また高 3 の語彙力・読解力においては，「子どもには将来，世界で活躍してほしい」「実際の場面で使える英語力を身につけさせたい」のグローバル志向に関する教育期待が，語彙力・読解力と有意な関連があることが確認できる.他方で,「子どもが自分から勉強できないのが悩みだ」の項目が中 3 語彙力を除くスコアと,「学校によって学習指導に格差が出るのが心配だ」の項目が中 3・高 3 の読解力のスコアと負の相関がみられる．項目によっては有意な相関がみられないものもあるが，全体的な傾向として，親の教育期待はプラスの，親の教育不安はマイナスの関連が確認できた.

表 4　親の教育観と語彙力・読解力の相関係数

因子名	項目	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
親の教育期待	できるだけいい大学に入れるように成績を上げてほしい	0.095 *	0.180 ***	0.126 **	0.188 ***
	多少無理をしても子どもの教育にはお金をかけたい	0.080 *	0.154 ***	0.015	0.075
	子どもの教育・進学面では世間一般の流れに乗り遅れないようにしている	0.047	0.097 *	0.060	0.073
	子どもには将来、世界で活躍してほしい	0.067	0.228 ***	0.048	0.225 ***
	実際の場面で使える英語力を身につけさせたい	0.055	0.195 ***	0.072	0.182 ***
親の教育不安	子どもが大人になったとき自立できるか不安である	0.058	−0.090	−0.047	−0.063
	子どもが自分から勉強できないのが悩みだ	−0.059	−0.095 *	−0.157 ***	−0.163 **
	新型コロナの影響でが学習や体験が不足しないか心配だ	−0.031	−0.044	−0.065	−0.065
	学校によって学習指導に格差が出るのが心配だ	−0.050	−0.057	−0.129 **	−0.141 **

※1 : *** p <.001, ** p <.01, * p <.05.

2.4.　親のかかわり（因子得点）と語彙力・読解力の関連

2.3 でみてきた結果について，親のかかわりに関する個別の質問項目と語彙力・読解力の関連ではなく，親のかかわりの因子得点と語彙力・読解力の関連を確認する．表 5 に親のかかわり（因子得点）と語彙力・読解力の相関係数を示す．親との会話（父親との会話，母親との会話），勉強面の親とのかかわり（サポート的かかわり，介入的かかわり），親の教育観（親の教育期待，親の教育不安）の項目は，前項で作成した因子得点を利用している.

表をみると，親との会話と勉強面の親とのかかわりはいずれも有意な関連がみられなかった．他方で，親の教育観については，親の教育期待では正の相関，親の教育不安では負の相関（読解力のみ）がみられた．親とのかかわりや勉強面の親とのかかわりといった，日常での親とのやり取りよりも，親の教育観という要素が子どもの語彙力・読解力により強い影響を与えていることがうかがえる.

表 5　親のかかわり（因子得点）と語彙力・読解力の相関係数

	因子名	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
親との会話	父親との会話	0.019	0.061	0.068	0.067
	母親との会話	0.044	-0.040	0.081	0.056
勉強面の親とのかかわり	サポート的かかわり	-0.003	0.036	0.046	0.045
	介入的かかわり	-0.033	0.006	-0.031	-0.002
親の教育観	親の教育期待	0.095 *	0.219 ***	0.090 *	0.186 ***
	親の教育不安	-0.039	-0.082	-0.127 **	-0.137 **

※1：*** p <.001, ** p <.01, * p <.05.

2.5.　子どもの体験と語彙力・読解力の関連

続けて，子どもの体験と語彙力・読解力の関連についてみていこう．子どもの体験の指標は，子ども調査票（Wave8）の問 21「この 1 年くらいの間に，あなたは次のようなことを経験しましたか．経験したことがあるものをすべてお選びください」の質問項目を利用する．ここでは「家族で旅行をする」「自然の中で思いっきり遊ぶ」をはじめとする計 15 項目について尋ねている．選択肢に「チェック」がついている場合は 1，ついていない場合は 0 として得点化した．

相関分析の結果を表 6 に示す．なお因子分析を行ったところ，「やり抜く経験」「ケア・ボランティア活動」「旅行・自然の中の遊び」の 3 因子が抽出された[4)]．この 3 因子にまとまらなかった項目は「その他の項目」としている．表をみると，「やり抜く経験」のうち，「疑問に思ったことを自分で深く調べる」（中 3 語彙力以外），「夢中になって時間がたつのを忘れる」（中 3 読解力），「難しいことができて自信がつく」（中 3・高 3 読解力）の項目で有意な関連がみられた．他方で，「ケア・ボランティア活動」「旅行・自然の中の遊び」に関する項目はいずれも有意な関連がみられなかった．その他の項目のなかでは，「美術館や博物館に行く」（中 3 語彙力以外），「親から仕事の楽しさや大変さを聞く」（中 3 語彙力のみ）の項目で有意な正の関連がみられた．また「地域の行事に参加する（夏祭りなど）」（高 3 語彙力のみ）の項目は，有意な負の関連が見られた．

表 6　子どもの体験と語彙力・読解力の相関係数

因子名	項目	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
やり抜く経験	疑問に思ったことを自分で深く調べる	0.074	0.113 *	0.134 **	0.217 ***
	無理だと思うようなことに挑戦する	-0.040	0.053	0.039	0.084
	夢中になって時間がたつのを忘れる	0.014	0.044	0.131 **	0.090
	難しいことができて自信がつく	0.003	0.070	0.134 **	0.149 **
ケア・ボランティア活動	ボランティア活動に参加する	0.033	-0.056	-0.007	-0.059
	小さい子どもの世話をする（近所の子どもも含む）	0.002	-0.052	0.011	-0.067
	お年寄りの世話をする（手伝いや介護など）	0.035	-0.079	-0.051	0.039
旅行・自然の中の遊び	家族で旅行をする	0.074	0.089	0.011	-0.006
	自然の中で思いっきり遊ぶ	-0.026	-0.026	0.044	0.048
（その他の項目）	美術館や博物館に行く	0.075	0.108 *	0.103 *	0.172 **
	家で季節の行事をする（クリスマスや節分など）	-0.004	0.053	-0.029	0.087
	スポーツ観戦に行く	-0.064	-0.067	-0.002	0.016
	地域の行事に参加する（夏祭りなど）	-0.050	-0.180 ***	-0.072	-0.096
	親から仕事の楽しさや大変さを聞く	0.136 ***	0.037	0.065	0.045
	自分の進路（将来）について深く考える	-0.015	-0.009	0.002	0.076

※1：*** p <.001, ** p <.01, * p <.05.

2.6.　子どもの体験（因子得点）と語彙力・読解力の関連

表 7 には，子どもの体験に関する因子得点と語彙力・読解力の相関係数を示す．因子にはまとまらなかったが，表 6 で有意な関連がみられた「美術館や博物館に行く」の結果も示している．やり抜く経験が中 3・高 3 の読解力と有意な正の関連がみられるが，ケア・ボランティア活動，旅行・自然の中の遊びは有意な関連がみられない．「美術館や博物館に行く」の項目は，中 3 語彙力以外で正の関連がみられた．

表 7　子どもの体験（因子得点）と語彙力・読解力の相関係数

	因子名	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
体験（過去1年間）	やり抜く経験	0.011	0.081	0.145 ***	0.168 **
	ケア・ボランティア活動	0.023	-0.045	0.022	0.014
	旅行・自然の中の遊び	0.046	0.052	0.080	0.068
	美術館や博物館に行く	0.075	0.108 *	0.103 *	0.172 **

※1：*** p <.001, ** p <.01, * p <.05.

３．語彙力・読解力の規定要因

本節では，語彙力・読解力の規定要因について分析していく．従属変数には中 3・高 3 の語彙力・読解力を，独立変数には 2 節で検討した SES 関連の変数と，親とのかかわり，子どもの体験の因子得点を用いる．

まず語彙力・読解力と SES 関連の変数の関係についてみていこう．表 8 には，語彙力・読解力を従属変数，SES 関連の変数を独立変数に用いた重回帰分析の結果を示す．表中の数値は標準化偏回帰係数の値を示している．表をみると，父学歴は高 3 の語彙力・読解力に対して，母学歴はすべての変数に対して有意な正の影響を与えていることがわかる．このことから，子どもの語彙力・読解力に親の学歴が影響を与えていること，特に母学歴が重要であることがわかる．他方で，世帯年収と父職（威信スコア）は語彙力・読解力に有意な影響を与えていない．このことからも，世帯年収や親の職業ではなく，親の学歴が子どもの語彙力・読解力の形成に重要な意味をもつことが示唆される．

表 9 には，独立変数に SES 関連の変数に加えて，親のかかわり・子どもの体験の変数を追加した重回帰分析の結果を示している．親のかかわり，具体的には親との会話（父親との会話,母親との会話),勉強面の親とのかかわり(サポート的かかわり,介入的かかわり)，親の教育観（親の教育期待，親の教育不安）は，2 節で設定した因子得点を，子どもの体験（やり抜く経験，ケア・ボランティア活動，旅行・自然の中の遊び，美術館や博物館に行く）は，こちらも 2 節で設定した因子得点を用いている（「美術館や博物館に行く」の変数のみ因子得点ではなく，経験がある場合 1，経験がない場合 0 とするダミー変数を利用)．

それでは結果をみていこう．SES 関連の変数の結果は，表 8 の結果とあまり変わりはなく，親とのかかわり・子どもの体験の変数を統制しても，父学歴（高 3 の語彙力・読解力のみ）と母学歴が有意な正の影響をもつことが確認できる．親の教育観の変数に目を向けると，親の教育期待が正の影響を与えていること，親の教育不安が負の影響を与えていることがわかる．ただし有意差を確認できない項目や 10%水準で有意となっているに過ぎない項目もあり，親の教育観が決定的に重要であるとはいえない．また親との会話や勉強面の親とのかかわりは，ほとんど有意な関連はみられない（「母親との会話」のみ 10%水準で負の影響)．子どもの過去 1 年の体験は，やり抜く経験が中 3・高 3 の読解力に正の有意な影響を与えている点が注目されるが，語彙力には有意な影響を与えておらず，また,「その他の項目」もほとんど語彙力・読解力に影響を与えていない．ケア・ボランティア活動は，高 3 語彙力のみ 10%水準で有意となっているが,負の影響となっている（有意ではないが，中 3・高 3 の読解力に対する係数も負の係数となっている)．ケア・ボランティア活動をすることが語彙力・読解力にマイナスの効果をもたらすとは考えにくいが，ケア・ボランティア活動（特に，ケア活動）に従事する子どもが，学習する時間を取りにくく，その結果，語彙力・読解力が低くなるという可能性は考えられるかもしれない．

表 8　語彙力・読解力を従属変数とした重回帰分析

	中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
父学歴（父教育年数）	0.022	0.147 *	0.019	0.201 **
母学歴（母教育年数）	0.115 *	0.195 **	0.172 **	0.200 **
世帯年収	0.084	0.075	−0.034	0.069
父職（職業威信スコア）	−0.029	−0.083	0.027	−0.013
N	435	307	334	244
Adj. R2	0.019	0.079	0.021	0.118

※1：*** p <.001, ** p <.01, * p <.05, † p <.10.

表 9　語彙力・読解力を従属変数とした重回帰分析（親とのかかわり・子どもの体験追加）

		中3語彙力	高3語彙力	中3読解力	高3読解力
SES関連	父学歴（父教育年数）	0.027	0.137 *	−0.002	0.221 **
	母学歴（母教育年数）	0.090	0.179 **	0.186 **	0.218 **
	世帯年収	0.073	0.024	−0.098	0.068
	父職（職業威信スコア）	−0.021	−0.071	0.017	−0.039
親との会話	父親との会話	−0.038	0.105	0.036	0.066
	母親との会話	0.055	−0.104 †	0.005	−0.009
勉強面の親とのかかわり	サポート的かかわり	−0.033	−0.025	−0.068	−0.094
	介入的かかわり	−0.044	−0.058	0.006	−0.054
親の教育観	親の教育期待	0.095 †	0.200 **	0.022	0.113 †
	親の教育不安	0.006	−0.118 *	−0.115 †	−0.111 †
体験（過去1年間）	やり抜く経験	−0.045	0.066	0.168 *	0.199 *
	ケア・ボランティア活動	0.044	−0.138 †	−0.110	−0.082
	旅行・自然の中の遊び	0.041	−0.027	0.077	−0.122
	美術館や博物館に行く	0.044	0.035	0.054	0.105
	N	403	295	312	232
	Adj. R2	0.012	0.119	0.049	0.183

※1：*** p <.001, ** p <.01, * p <.05, † p <.10.

4．まとめ

本章の分析から得られた知見を整理しよう．まず本章では，子どもの語彙力・読解力と家庭の社会経済的地位（SES）の関連について検討してきた．SES との相関係数を確認したところ，中 3 語彙力＝0.166，高 3 語彙力＝0.289，中 3 読解力＝0.178，高 3 読解力＝0.339 という結果が得られた（表 1）．いずれも 0.1%水準で有意な値を示しており，語彙力・読解力は SES による格差があることが判明した．また図 1 で確認した通り，SES の得点を 4 分

割したところ，その中 SES 層（Lower-middle と Upper-middle）の内部では語彙力・読解力のスコアにほとんど違いがみられない一方，高 SES 層（Highest）と低 SES 層（Lowest）の間ではスコアに大きな開きがみられた．SES と語彙力・読解力は単純な線形関係にあるのではなく，高SES層と低SES層との間の格差が大きいことを示すこの結果は注目に値する．

SES は親学歴（父学歴，母学歴），世帯収入，父職によって構成される指標であるが，この SES の構成要素のうち，どの要素が特に語彙力・読解力との関連が強いのかという観点から，親学歴（父学歴，母学歴），世帯収入，父職と子どもの語彙力・読解力の関連について調べた．重回帰分析を行った結果，親学歴，特に母学歴が語彙力・読解力により大きな影響を与えていることがわかった（表 8，表 9）．日本では子どもの子育て・教育において母親が特に重要な役割を担っているという Hirao（2001）の指摘を踏まえると，たとえば父親よりも母親の方が子どもとの接触時間が長いという可能性を踏まえると，父学歴よりも母学歴の方が影響は強いという結果は，納得がいくものとして理解できるだろう．

世帯年収や父職は，語彙力・読解力との 2 変数の相関はみられたが（表 1），父学歴・母学歴を統制すると有意な関連はみられなかった．このことから語彙力・読解力の家庭背景による格差は，経済資本（世帯収入）の問題というよりも，文化資本（親学歴）の問題として捉えるのが妥当であると考えられる．このことからは，所得の再配分によって経済的な格差を解消するだけでは，子どもの語彙力・読解力の SES 格差を解消することはできないという実践的示唆が導かれる．父職が有意とならなかった点からは，日本の文脈で言語能力に関する階層差を論じる際は，中産階級／労働者階級といった職業を中心にとした区分ではなく，大卒／非大卒といった学歴による区分がより重要性をもつことが示唆される．

本章では，SES に加えて親とのかかわりや子どもの過去 1 年間の体験と語彙力・読解力の関連についても分析を行った．語彙力・読解力の規定要因について重回帰分析を行ったところ，親とのかかわりや過去 1 年間の体験は有意な項目はそれほど多くないことが判明した．特に，親との会話や勉強面での親のかかわりは，語彙力・読解力に対してほとんど影響を与えていなかった．一方で，親の教育観（親の教育期待と親の教育不安）は，一部の項目で有意な影響がみられた．ただし，親の教育観は多くの項目で 2 変数の相関はみられたが，SES に関する項目を統制すると，その影響は決して強いといえるものではなかった．このことは，親の教育観は疑似相関であり，SES（特に親学歴）が根本的な影響をもっていることを示しているのかもしれない．あるいは，中高生というある程度自立した年齢に達する前の，幼少期や児童期における親とのかかわりについて，SES と語彙力・読解力の関連について検討することが必要かもしれない．

体験に関する項目のうち，やり抜く経験は読解力に対して有意な影響をもっていた．ただし，「疑問に思ったことを自分で深く調べる」「難しいことができて自信がつく」といった経験を通して語彙力・読解力が伸びるというよりも，語彙力・読解力が高い子どもがやり抜く経験を得ることができるとみることもできる．というのも，疑問に思ったことを調

べるにしろ，難しいこと／無理だと思うことに集中するにしろ，その土台となる語彙力・読解力がないと調べることももものごと(特に勉強面)に集中することも難しいからである．この点については，やり抜く力（Grit）の格差という論点（垂見，2022）も交えながら，今後の検討課題としたい．またケア・ボランティア活動は一部の項目で負の影響を与えていた．もっとも有意水準は 10%であり，その影響の大きさについては丁寧な検証が必要ではあるが，「小さい子どもの世話をする」「お年寄りの世話をする」といった仕事に従事せざるを得ない子どもが語彙力・読解力を身につけにくい状況にあるのではないかという観点から，ヤングケアラー（渋谷，2018）の語彙力・読解力格差を検討することは重要な課題であろう．ただしこの因子には，「ボランティア活動に参加する」という項目も含まれており，その因子負荷量はケアに関する項目に比べて低いものではあるが（注 4 を参照），ボランティア活動が語彙力・読解力に対して負の影響があるという点については，さらなる検証が必要である．

今後の課題として，パネルデータの特徴を生かした分析を進めることがあげられる．今回の分析からは，親とのかかわり・子どもの体験と語彙力・読解力の間にあまり関連がみられなかったが，過去の質問紙を使い，小学校のときの親とのかかわりや体験が，中学生や高校生のときの語彙力・読解力にどのような影響を与えるかを分析することが必要である．また，1 時点の語彙力・読解力の SES 格差ではなく，ある時点の語彙力・読解力の SES 格差がどのように変化していくかについて，パネルデータを使った検証も求められる．

注

1） 親との会話に関する項目の因子分析の結果を表 10 に示す．なお表中の数値は因子負荷量を示す（以下同様）．

表 10　親との会話の因子分析

項目	第1因子 父親との会話	第2因子 母親との会話
学校での出来事（父）	0.835	0.028
友だちのこと（父）	0.779	0.066
勉強や成績のこと（父）	0.758	0.009
将来や進路のこと（父）	0.710	-0.060
社会のニュース（父）	0.601	-0.034
学校での出来事（母）	-0.040	0.885
友だちのこと（母）	-0.046	0.881
勉強や成績のこと（母）	-0.008	0.652
将来や進路のこと（母）	-0.037	0.565
社会のニュース（母）	0.117	0.393
固有値	2.748	2.452
寄与率	27.5%	24.5%

2） 勉強面の親とのかかわりに関する項目の因子分析の結果を表 11 に示す．

表 11　勉強面の親とのかかわりの因子分析

項目	第1因子 サポート的かかわり	第2因子 介入的かかわり
学校の宿題を手伝ってくれる	0.616	0.078
勉強の面白さを教えてくれる	0.714	-0.022
勉強の内容を教えてくれる	0.733	0.101
勉強の意味や大切さを伝えてくれる	0.637	0.170
勉強で悩んだときに相談にのってくれる	0.756	-0.074
勉強の計画の立て方を教えてくれる	0.716	0.092
結果が悪くても努力したことを認めてくれる	0.498	-0.371
「勉強しなさい」と言われる	0.039	0.757
テストの成績が悪いとしかられる	-0.069	0.850
いい高校や大学に行くことは大切だと言われる	0.166	0.422
固有値	3.213	1.686
寄与率	32.1%	16.9%

3) 親の教育観に関する項目の因子分析の結果を表 12 に示す.

表 12　親の教育観の因子分析

項目	第1因子 親の教育期待	第2因子 親の教育不安
できるだけいい大学に入れるように成績を上げてほしい	0.674	0.046
多少無理をしても子どもの教育にはお金をかけたい	0.645	−0.008
子どもの教育・進学面では世間一般の流れに乗り遅れないようにしている	0.672	−0.013
子どもには将来、世界で活躍してほしい	0.473	−0.062
実際の場面で使える英語力を身につけさせたい	0.529	0.051
子どもが大人になったとき自立できるか不安である	−0.039	0.467
子どもが自分から勉強できないのが悩みだ	−0.057	0.488
新型コロナの影響でが学習や体験が不足しないか心配だ	0.048	0.717
学校によって学習指導に格差が出るのが心配だ	0.101	0.702
固有値	1.853	1.481
寄与率	20.6%	16.5%

4) 子どもの体験に関する項目の因子分析の結果を表 13 に示す.

表 13　子どもの体験の因子分析

項目	第1因子 やり抜く経験	第2因子 ケア・ボランティア活動	第3因子 旅行・自然の中の遊び
疑問に思ったことを自分で深く調べる	0.479	0.030	0.047
無理だと思うようなことに挑戦する	0.621	0.115	−0.133
夢中になって時間がたつのを忘れる	0.498	−0.096	0.153
難しいことができて自信がつく	0.790	−0.060	−0.090
ボランティア活動に参加する	0.041	0.351	−0.001
小さい子どもの世話をする（近所の子どもも含む）	−0.020	0.546	0.041
お年寄りの世話をする（手伝いや介護など）	−0.033	0.416	−0.007
家族で旅行をする	−0.071	−0.017	0.543
自然の中で思いっきり遊ぶ	0.081	0.072	0.444
固有値	2.382	1.261	1.093
寄与率	16.4%	7.0%	5.9%

参考文献

Bernstein, Basil, 1971, *Class, Codes and Control Volume1 Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul.（萩原元昭編訳, 1981,『言語社会化論』明治図書）.

数実浩佑, 2017,「SES とは何か」福岡教育大学『平成 28 年度文部科学省委託事業「学力調査

を活用した専門的課題分析に関する調査研究」研究成果報告書「児童生徒や学校の社会経済的背景を分析するための調査の在り方に関する調査研究」』: 10-17.

Hirao,K., 2001, Mothers as the Best Teachers: Japanese Motherhood and Early Childhood Education, M. C. Brinton ed., *Women's Working Lives in East Asia*, Stanford University Press: 180-203.

前馬優策, 2011,「日本における『言語コード論』の実証的検討：小学校入学時に言語的格差は存在するか」『教育社会学研究』88: 229-250.

垂見裕子, 2022,「小学生のグリット（やり抜く力）格差の推移」川口俊明編『教育格差の診断書：データからわかる実態と処方箋』岩波書店.

鳶島修治, 2016,「読解リテラシーの社会経済的格差：PISA2009 のデータを用いた分析」『教育社会学研究』98: 219-239.

鳶島修治, 2020,「中高生の教育期待形成における父母の期待の相対的重要性」『教育社会学研究』107: 111-32.

渋谷智子, 2018,『ヤングケアラー：介護を担う子ども・若者の現実』中央公論新社.

第４章
語彙力・読解力と学習活動との関係
――学習時間，学習意欲，学習方略に着目した検討――

小野田 亮介

●要約

本章の目的は，語彙力・読解力と日々の学習時間，学習への意欲（学習動機づけ），学習方略との関係を明らかにすることである．一時点での各変数間の関係について分析した結果，宿題や学習塾以外の時間を使って学習に取り組む児童，生徒（高校生）ほど語彙力・読解力が高い傾向が示された．また，学習に対して自律的な動機づけを有する学習者や，思考を深める学習方略を用いる学習者ほど，語彙力や読解力が高い傾向も示された．この関係は縦断的分析においても認められ，自律的動機づけを有する学習者ほどその後の語彙力・読解力が高まる傾向にあり，学習内容の意味理解に注意を向ける方略を使う学習者ほど，その後の読解力が高まる傾向が確認された．これらの知見は，普段の学習指導において，学習を価値づけられるように支援することや，効果的な学習方略の使用を促すことが語彙力・読解力の向上にも貢献することを示す点で重要な意義を有するものといえる．

１．はじめに

本章の目的は，語彙力・読解力と日々の学習時間，学習への意欲（学習動機づけ），学習方略との関係を明らかにすることにある．「学力」が何を指すかについては議論があるものの，言語能力の根底を成す語彙力・読解力がその主たる構成要素であることは間違いないように思われる．教育界においても語彙力・読解力は注目されることが多く，近年では経済協力開発機構（OECD）による 2018 年国際学力調査（PISA）において，日本人（15 歳）の「読解力」が過去最低の 15 位になったことから，いかに読解力を高めるかが議論されるようになった（なお，2022 年調査では 3 位に向上した）．また，「ロボットは東京大学に入れるか」という人工知能プロジェクト（東ロボくんプロジェクト）の推進を通して，AI 技術が加速度的に発展する現代において，人が読解力を身につけることの価値が論じられ（新井，2018），読解力の重要性は一般的にも広く知られるところとなっている．このように，「学力」の基盤を成すとみなされる読解力，およびその一側面とされる語彙力が日々の学習といかに関係しているのかを明らかにすることが本章のねらいとなる．心理学や社会学

の領域では，子どもの語彙力・読解力の発達について，読書量（e.g.， Echols et al.，1996；猪原，2016），親の働きかけ（e.g.，Cheung et al.，2022），家庭の社会経済的地位（Socio-economic Status，以降 SES）（e.g.， Thorpe，2006）といった観点から論じられてきたが，日々の学習活動の観点から論じた研究は少なく，特に国内においては貴重な試みになると考えられる．

「日々の学習」について，本章では学習時間，学習動機づけ，学習方略の観点からアプローチする．学習時間は，日々の生活時間のうちどれだけの時間を学習に割いているかに関する変数であり，最もシンプルな形で子どもの学習への取り組みを表現する値だといえる．学習動機づけや学習方略については，教育心理学において多くの知見が積み重ねられており，自律的な学習動機づけの状態にある学習者ほど有効とされる学習方略を用いる傾向にあり（堀野・市川，1997），学業成績も高いことが示されてきた（Deci & Ryan，2002）．しかし，語彙力・読解力と学習動機づけや学習方略との関係を検討した研究は少なく，特に過去の語彙力・読解力を統制した上で変数間の関係を捉える縦断的な検討はほとんど見当たらない．「子どもの生活と学びに関する親子調査」のベースサーベイ（以降，「ベースサーベイ」）においても，動機づけや学習方略に関係する変数を縦断的に測定してきたものの，語彙力・読解力との相互的関係にまで踏み込んだ縦断的検討は今回が初の試みとなる．

以上の点を考慮すると，本章の試みには 2 つの重要な意義があるといえる．1 つは，語彙力・読解力という「学力」の根底を成す能力と，日々の学習活動とを接続する点である．語彙力・読解力が高い学習者は，日々の学習にも積極的に取り組み，質の高い学習をしているのだろうか．意外にも，こうした素朴な疑問に対して実証的な検討を通した回答は与えられていない．その点で，本章の試みは両者を架橋する有意義なものだといえる．2 つには，語彙力・読解力と学習動機づけや学習方略といった教育心理学で重視されてきた要因との関係を縦断的検討によって捉える点がある．学習者は語彙力・読解力が高いからこそ，学習への自律的な動機づけを有し，質の高い学習方略を用いることができるのだろうか．あるいは逆に，自律的な動機づけを有していたり，質の高い学習方略を用いたりすることで語彙力・読解力が向上するのだろうか．これらの問いについて検討することは，日々の教育にかかわる親や養育者，教師にとって有意義な示唆を提供すると考えられる．

２．語彙力・読解力と学習時間との関係

本節では，語彙力・読解力と学習時間の関係について検討する．なお，以降では語彙力・読解力について項目反応理論（「基本情報３」を参照）を用いて推定された得点を用いて検討を進める．

学習時間について，「ベースサーベイ」では「あなたはふだん（学校がある日），次のことを，1 日にどれくらいの時間やっていますか．学校の中でやる時間は除いてください．

日によって違うときは，平均してだいたいの時間を教えてください.」と教示した上で，日々の様々な活動時間について質問している.本節では,子どもの学習時間を捉えるため，「学校の宿題をする」「学校の宿題以外の勉強をする（学習塾の時間を除く)」という 2 項目への回答結果を参照する．各項目への回答は,「1：しない，2：5 分，3：10 分，4：15 分，5：30 分，6：1 時間，7：2 時間，8：3 時間，9：4 時間，10：4 時間より多い」から該当する時間を選択する方法を採用しており，分析にはこの結果を分単位でスケール化した変数を用いている（例：6 を選択→60 へと換算)．なお,「10：4 時間より多い」については 300 分に換算している．

さらに学習塾での学習時間については,「学習塾についてお聞きします．(公文のような学習教室も含む.英会話教室,そろばん,習字などの習い事は除く)」という教示のもとで,「あなたはふだん（夏休みではないふつうのとき)，１週間に何回くらい，学習塾に行っていますか．１日に２か所行くときは「２回」と数えてください.」と問い，ここで「行っている」と回答した参加者を対象として,「１回にどれくらいの時間，勉強していますか．１回の時間が違うときは，平均してだいたいの時間を教えてください.」という項目への回答を求めている．回答は「1：30 分，2：1 時間，3：1 時間 30 分，4：2 時間，5：2 時間 30 分，6：3 時間，7：3 時間 30 分，8：4 時間，9：4 時間より多い」から該当する時間を選択する方法を採用しており，分析にはこの結果を分単位でスケール化した変数を用いている（1 週間あたりの通塾日数と，1 回あたりの通塾時間を算出し，これを 7 で除して 1 日あたりの時間（分）としている)．

最後に，分単位でスケール化した 3 変数の値を加算（宿題の時間＋宿題・塾以外の学習時間＋塾の時間）した「全学習時間」も分析に用いることとした．学年ごとにみた各変数の記述統計量を表 1 に示す．なお,「塾での学習時間」は通塾している児童生徒のみの値となっているが,「全学習時間」は通塾の有無にかかわらず，全回答者の値の合計となっている．そのため，表 1 では「宿題の時間＋宿題・塾以外の学習時間＋塾の時間＝全学習時間」という関係にはなっていない．

表１　学年ごとにみた１日の学習時間に関する各変数の平均値（標準偏差）

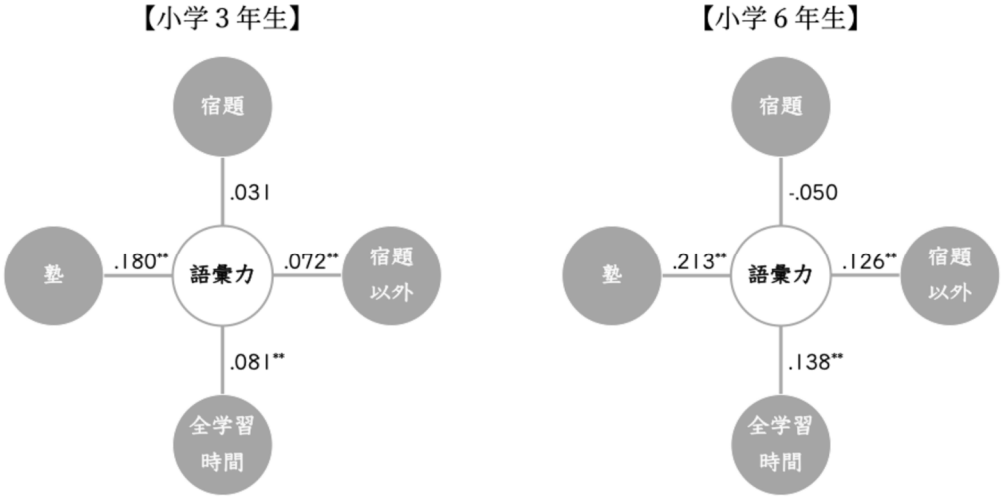
	小学 3 年生	小学 6 年生	中学 3 年生	高校 3 年生
宿題	36.17（22.24）	46.99（35.26）	47.21（42.42）	47.67（48.73）
宿題以外	17.82（20.61）	35.24（54.95）	45.55（53.76）	86.53（99.39）
塾	20.39（11.53）	48.14（51.32）	57.16（40.27）	89.27（82.30）
全学習時間	57.89（34.92）	103. 12（87.38）	129.18（90.67）	168.48（149.28）

※１：小学 3 年生と 6 年生は Wave5，中学 3 年生と高校 3 年生は Wave8 のデータである．

※２:「宿題」は「宿題に取り組んでいる時間（分)」を,「宿題以外」は「宿題・塾以外の学習時間（分)」を,「塾」は「学習塾での学習時間（分)」を,「全学習時間」は「宿題＋宿題以外＋塾の時間で計算される学習時間」を示す.

2.1. 語彙力と学習時間との関係

まず,語彙力と学習時間の関係を相関分析により検討する.小学生の結果を図 1 に示す.なお，Wave8 で語彙調査に参加した小学生はいないことから，小学生については Wave5 の結果を示すこととする.

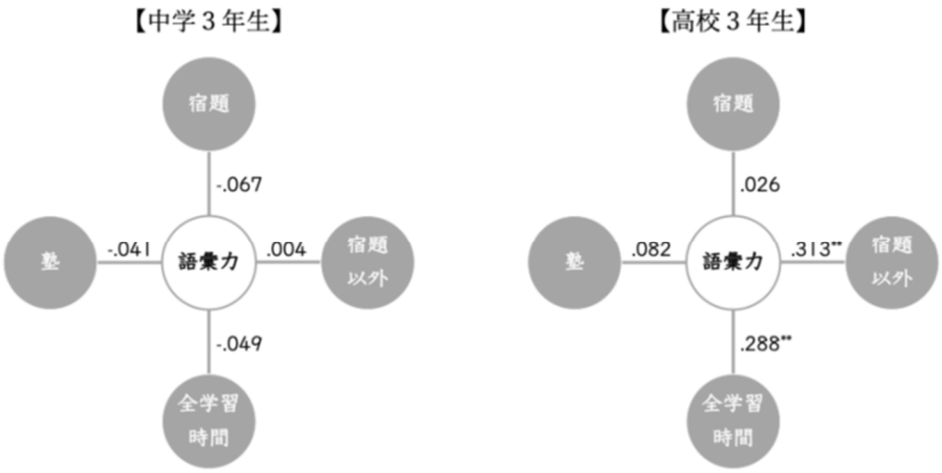


※１：$^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}\ p < .001$
※２:「宿題」は「宿題に取り組んでいる時間（分)」を,「宿題以外」は「宿題・塾以外の学習時間（分)」を,「塾」は「学習塾での学習時間（分)」を,「全学習時間」は「宿題＋宿題以外＋塾の時間で計算される学習時間」を示す.

図１　語彙力と学習時間の関係（小学３年生・６年生　※共に Wave5）

小学３年生，６年生共に類似する傾向が確認され，語彙力と「宿題・塾以外の学習時間」「学習塾での学習時間」「全学習時間」との間に正の相関関係が認められた．また，語彙力と「学習塾での学習時間」との相関係数が相対的に高い点も共通する傾向だといえる．一方,「宿題に取り組んでいる時間」との間には有意な関係は認められなかった.したがって，小学生の全体的傾向としては，１日の学習時間が多い児童ほど，語彙力が高い傾向にあるものの，宿題に取り組んでいる時間は語彙力の高さと明確な関係にはなかったといえる.

次に，中学生と高校生の結果を図 2 に示す.



※１：注は図 1 と同様

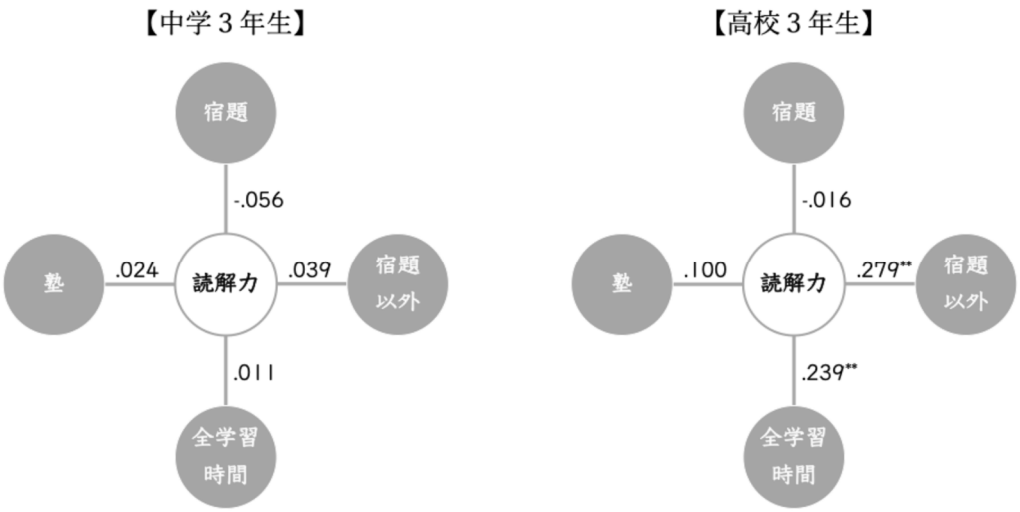
図 2　語彙力と学習時間の関係（中学 3 年生・高校 3 年生　※共に Wave8）

中学 3 年生では，語彙力と学習時間の全変数との間に有意な相関関係は認められなかった．一方，高校 3 年生では，語彙力と「宿題・塾以外の学習時間」「全学習時間」との間に正の相関関係が認められた．この 2 変数が語彙力と関係している点は小学生と類似した結果だといえるが，高校 3 年生では「宿題・塾以外の学習時間」の相関係数が相対的に高いこともみてとれる．

以上の結果を整理すると，宿題や塾での学習といった半ば強制的な学習活動ではなく，それ以外の時間を使って学習する子どもほど語彙力が高いという関係がおおむね認められたといえる．ただし，小学生では語彙力の高さと塾での学習時間との間にも正の相関関係が認められたことから，児童期では塾に通うことが語彙力の高さに貢献する可能性もあると考えられる．また，中学生では語彙力と学習時間との相関関係は認められなかった．この点については，次節の読解力の分析結果をふまえてさらに考察したい．

2.2. 読解力と学習時間との関係

次に，読解力と学習時間の関係を相関分析により検討する．語彙力の分析と同様に，学習時間はいずれもスケール化された変数を使用している．なお，読解力調査は中学生から開始されるため，以降では中学 3 年生と高校 3 年生の結果を扱う．分析の結果を図 3 に示す．



※１：注は図 1 と同様

図 3　読解力と学習時間の関係（中学 3 年生・高校 3 年生　※共に Wave8）

中学 3 年生，高校 3 年生共に語彙力の分析結果と類似する結果が得られた．すなわち，中学3年生では読解力と学習時間との間に有意な相関関係は認められず，高校3年生では，読解力と「宿題・塾以外の学習時間」「全学習時間」との間に正の相関関係が認められた．

2.3. 小括：語彙力・読解力と学習時間の関係

まず，小，中，高の全学年段階を通して，語彙力・読解力と「宿題に取り組む時間」との間に有意な相関関係は認められなかった．一口に「宿題」といっても，その目的は予習，復習，授業内容の補足など様々であり，1 日に課される宿題の量や質も学級や学校によって大きく異なると考えられる．そのため，一貫した傾向としての相関関係は認められなかった可能性があるだろう．一方，小学生と高校生については，語彙力・読解力のいずれも「宿題・塾以外の学習時間」「全学習時間」との間に有意な正の相関関係が認められた．学校から出される宿題や，学習塾以外の時間を使って学習に取り組む児童，生徒ほど語彙力と読解力が高い傾向にあったといえるだろう．また，小学生については語彙力と「学習塾での学習時間」との間に正の相関関係が認められた．この関係は中学 3 年と高校 3 年では消失していることから，学習塾に通っていることと語彙力との関係は，小学校段階におい

てのみ認められる特徴だと考えられる．

特異的であったのは，語彙力・読解力共に学習時間と有意な相関関係が一切認められなかった中学 3 年生である．すなわち，上述した語彙力・読解力と「宿題・塾以外の学習時間」「全学習時間」との正の関係は，小学 3 年生，6 年生で認められ，中学 3 年生で一度消失し，さらに高校 3 年生で戻っていたといえる．この現象について考察する上では，中学 3 年生の学習環境について考慮する必要があるだろう．木村（2022）は，2021 年度ベースサーベイにおける通塾率の経年変化について分析し，通塾率は SES が高いほど上がり，特に中学受験を迎える「小学 4 年から小学 6 年」と，大学受験を迎える「高校 2 年から高校 3 年」で SES 間の階層差が顕著になる傾向があると指摘している．つまり，SES が高い階層の子どもほど，受験期に通塾する率が高いということである．しかしながら，中学生においては異なる傾向が認められ，特に高校受験を迎える中学 3 年時に SES による階層差が縮まることが示されている．つまり，ほとんどの子どもが高校へ進学する（令和 2 年度には 98.8%が高校に進学）日本においては，高校受験に向けて，それまで塾に通っていなかった層の子どもも塾で学習するようになり，小学生や高校生段階で確認される学習時間のコントラストがつきにくくなるのだと考えられる．それゆえに，中学 3 年生では学習時間と語彙力・読解力との間に相関関係が認められにくくなっていたのだと推察される．

３．語彙力・読解力と学習動機づけ

本節では，語彙力・読解力と学習動機づけの関係について検討する．ベースサーベイでは，デシとライアン（Deci & Ryan 2002）によって提唱された自己決定理論（Self-determination theory）の枠組みで子どもの学習動機づけを捉えている．この理論では，学習に対する価値の内在化の程度を連続的に捉えることが可能であり，ベースサーベイではベース項目として「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「内的調整」の 4 変数を測定している.「外的調整」の段階では活動に対する価値の内在化が進んでおらず外発的動機づけの様相が強いが,「取り入れ的調整」から「同一化的調整」の段階を経て価値の内在化が進むと「内的調整」の段階に近づき，より自律的な外発的動機づけになると想定されている.

具体的な測定方法としては,「あなたが勉強する理由について，次のことはどれくらいあてはまりますか.」と問い，西村ら（2011）の自律的学習動機尺度を参考として作成した「新しいことを知るのがうれしいから」（内的調整),「自分の希望する高校や大学に進みたいから」（同一化的調整),「友だちに負けたくないから」（取り入れ的調整),「先生や親にしかられたくないから」（外的調整）の各項目について「1：とてもあてはまる～4：まったくあてはまらない」の 4 件法で回答を求めた．分析には逆転処理した値を用いた．学年ごとにみた各変数の記述統計量を表 2 に示す.

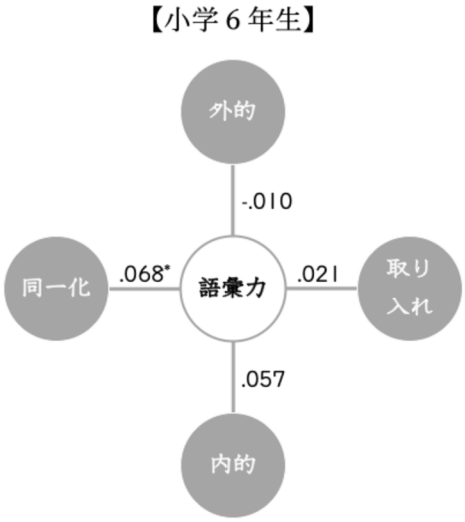
表 2　学年ごとにみた学習動機づけに関する各変数の平均値（標準偏差）

	小学 6 年生	中学 3 年生	高校 3 年生
外的	2.42（1.01）	2.59（0.94）	2.35（0.89）
取り入れ	2.77（1.02）	2.79（0.96）	2.67（0.90）
同一化	2.87（1.04）	3.26（0.79）	3.19（0.95）
内的	2.92（0.85）	2.66（0.88）	2.77（0.88）

※１：小学 6 年生は Wave5，中学 3 年生と高校 3 年生は Wave8 のデータである．
※２：「外的」は「外的調整」を，「取り入れ」は「取り入れ的調整」の得点を示しており，これらは統制的動機づけとみなされることがある．また，「同一化」は「同一化的調整」を，「内的」は「内的調整」の得点を示しており，これらは自律的動機づけとみなされることがある．

3.1.　語彙力と学習動機づけとの関係

まず，語彙力と学習動機づけの関係を相関分析により検討する．なお，小学 3 年生については学習動機づけについての質問をしていないため，図 4 では Wave5 の小学 6 年生の結果を示す．

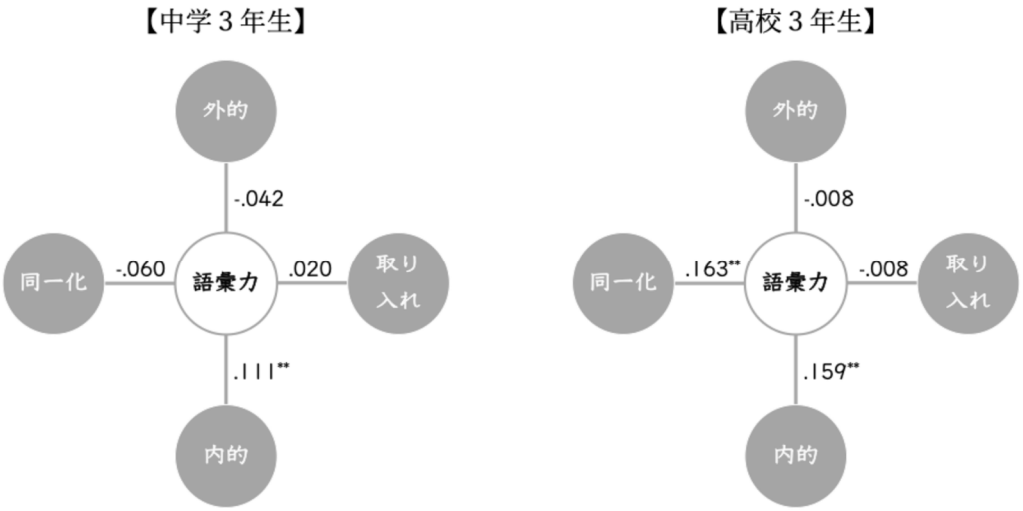


※１：$^{*}p < .05$，$^{**}p < .01$，$^{***}p < .001$
※２：「外的」は「外的調整」を，「取り入れ」は「取り入れ的調整」の得点を示しており，これらは統制的動機づけとみなされることがある．また，「同一化」は「同一化的調整」を，「内的」は「内的調整」の得点を示しており，これらは自律的動機づけとみなされることがある．

図 4　語彙力と学習動機づけの関係（Wave5）

小学 6 年生では，同一化的調整のみ語彙力と有意な正の相関関係が認められた．ただし，相関係数自体はきわめて低く，実質的な関係はほとんどないとも考えられる．

次に，中学 3 年生と高校 3 年生生の結果を図 5 に示す．



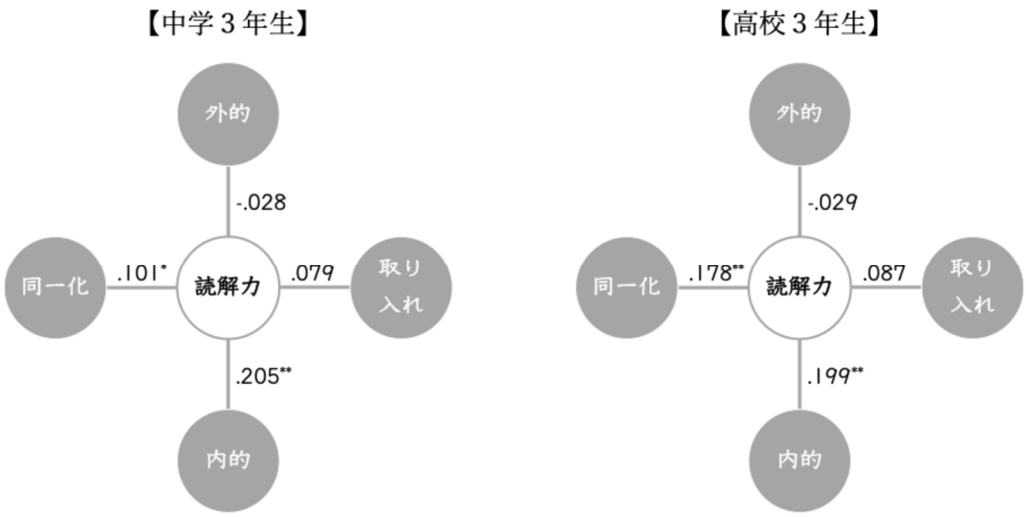
※１：注は図４と同様

図５　語彙力と学習動機づけの関係（中学３年生・高校３年生　※共にWave8）

中学３年生と高校３年生に共通する特徴として，語彙力と内的調整の間に正の相関関係が認められた．内的調整は学習に対する内発的動機づけに近いとされる動機づけ調整の段階であり，学習に対して自発的に取り組む生徒ほど，語彙力が高い傾向にあったといえるだろう．また，高校生では語彙力と同一化的調整の間にも有意な相関関係が認められた．受験や自己実現のための学習をする生徒ほど，語彙力が高い傾向にあると考えられる．

3.2.　読解力と学習動機づけとの関係

次に，読解力と学習動機づけの関係を相関分析により検討する．中学３年生と高校３年生の結果を図６に示す．



※１：注は図４と同様

図６　語彙力と学習動機づけの関係（中学３年生・高校３年生　※共に Wave8）

中学３年生，高校３年生の両方で，読解力と同一化的調整および内的調整との間に正の相関関係が認められた．すなわち，自己実現のために学習をしていたり，新しいことを知りたいといった自発的な理由によって学習をしていたりする生徒ほど，語彙力は高い傾向にあったといえる．

3.3.　小括：語彙力・読解力と学習動機づけの関係

小，中，高の全段階を通して，語彙力・読解力と外的調整および取り入れ的調整の間に有意な相関関係は認められなかった．外的調整と取り入れ的調整は統制的動機づけとみなされており，学業達成と負の関係にあることを示すメタ分析もある（Taylor et al.，2014）．一方，本節の分析では，子どもの学習動機づけが統制的だとみなせる状態にあったとしても，語彙力・読解力が低いわけではないことが示された．また，中学生と高校生では，語彙力・読解力と内的調整との間で正の相関関係が認められ，語彙力では高校３年生で，読解力では中学３年生と高校３年生の両方で，同一化的調整との有意な正の相関関係も認められた．自律的動機づけとみなされる同一化的調整と内的調整は学業達成と正の関係にあることが報告されており（Taylor et al.，2014），本章の結果はそれらの知見と整合するものであったといえる．すなわち，学習に対して統制的動機づけを有することは，語彙力・読解力の観点からみれば必ずしもネガティブな状態とはいえないが，自律的動機づけを有することは語彙力・読解力との関係からみてもポジティブな状態であると考えられる．両者の相互的な関係については，後に縦断的関係の分析を通してより精緻に検討する．

４．語彙力・読解力と学習方略

本節では，語彙力・読解力と学習方略の関係について検討する．学習方略（learning strategy）とは，学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは活動（辰野，1997）のことであり，一般的に用いられる学習方法とほぼ同義である．ベースサーベイではMSLQ (motivated strategies for learning questionnaire) (Pintrich et al., 1993) などを参照して項目を作成しており，本章ではその中でも (1) 反復方略，(2) 社会的方略，(3) 援助要請方略，(4) メタ認知的方略，(5) 意味理解方略に焦点を当てる（方略の詳細については，Pintrich et al. (1993) や，小野田 (2020) などを参照されたい)．

これら5つの方略のうち，(4) メタ認知的方略や，(5) 意味理解方略は「深い処理の方略」と呼ばれることもあり，学業成績とも正の関係にあることが示されている(e.g., Green & Miller, 1996; Muis & Franco, 2009)．従来，学習に対して自律的動機づけを有する学習者ほど，こうした効果的とされる学習方略を用いることが示されてきたが (e.g., 堀野・市川, 1997)，小野田 (2020) では逆にメタ認知的方略や意味理解方略を用いる学習者ほど，自律的動機づけが高まる傾向が示されており，学習動機づけを高める上でも「深い処理の方略」を用いることの有効性が示されている．このように，学習の質と密接に関係する学習方略の使用傾向と，語彙力・読解力との関係について検討することが本節の目的となる．

具体的な測定方法としては，「あなたは，勉強するときに，次のことをどれくらいしますか.」と問い，反復方略（くり返し書いて覚える），社会的方略（友だちと勉強を教えあう），援助要請方略（考えても分からないことは親や先生に聞く），メタ認知的方略（何が分かっていないか確かめながら勉強する／テストで間違えた問題をやり直す），意味理解方略（問題を解いた後，ほかの解き方がないかを考える）の各項目について「1：よくする～4：まったくしない」の4件法で回答を求めた．分析には逆転処理した値を用いることとし，メタ認知的方略についてはモニタリングに関する項目と，コントロールに関する項目の加算平均値をメタ認知的方略得点として扱うこととした．なお，学校段階をつぶして得られる両変数の相関係数は，Wave5 (r = .44)，Wave8 (r = .45) であった．学年ごとにみた各変数の記述統計量を表3に示す．

表 3　学年ごとにみた学習方略に関する各変数の平均値（標準偏差）

	小学 6 年生	中学 3 年生	高校 3 年生
反復	2.86（0.86）	2.92（0.92）	2.94（0.94）
社会的	2.83（0.99）	2.71（0.90）	2.77（0.92）
援助要請	3.27（0.76）	2.96（0.86）	2.80（0.86）
メタ認知	2.98（0.79）	2.91（0.77）	2.89（0.78）
意味理解	2.48（0.95）	2.29（0.90）	2.24（0.83）

※1：小学 6 年生は Wave5，中学 3 年生と高校 3 年生は Wave8 のデータである．

4.1.　語彙力と学習方略との関係

まず，語彙力と学習方略の関係を相関分析により検討する．なお，小学 3 年生については学習方略についての質問をしていないため，図 7 では Wave5 の小学 6 年生の結果を示す．

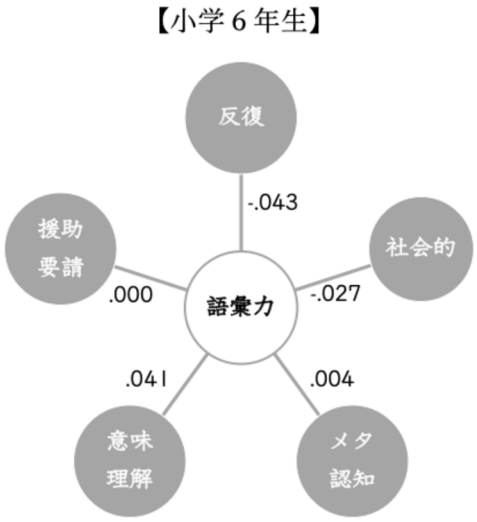
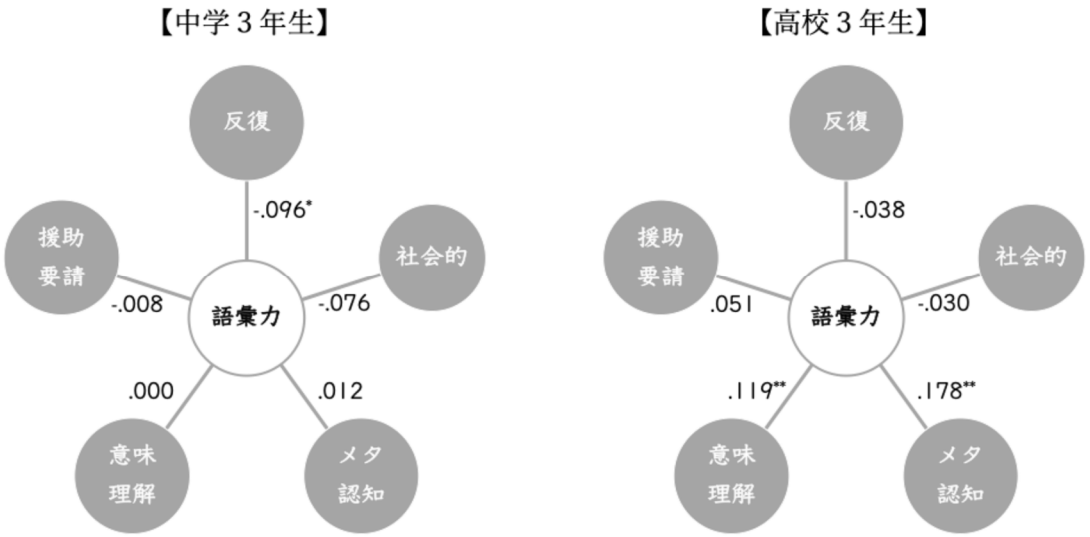


図 7　語彙力と学習方略の関係（Wave5）

小学 6 年生では，語彙力と学習方略使用との間には有意な相関関係が認められなかった．次に，中学 3 年生と高校 3 年生の結果を図 8 に示す．



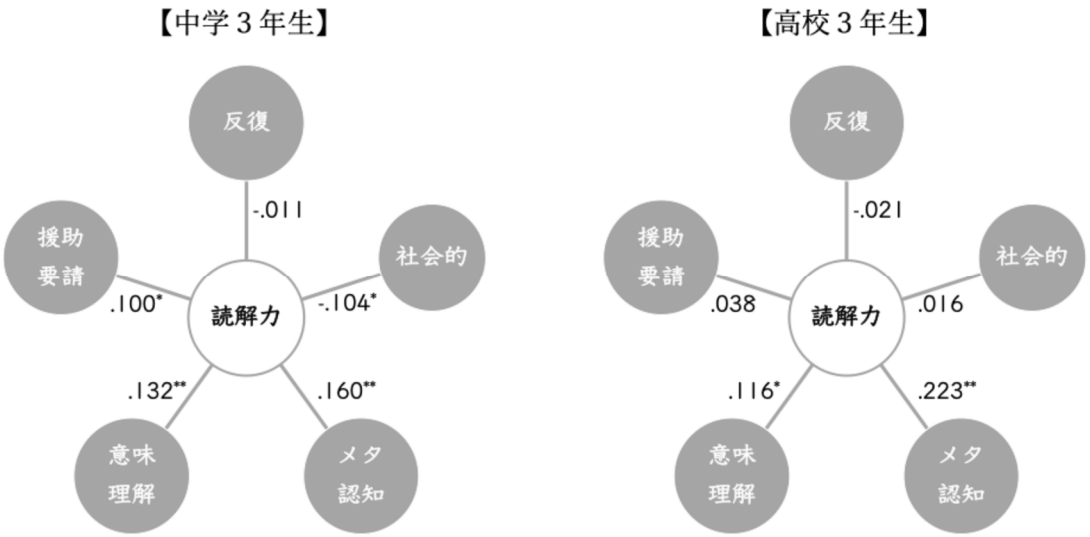
※１：$^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}\ p < .001$

図８　語彙力と学習方略の関係（中学３年生・高校３年生　※共に Wave8）

中学３年生では，語彙力と反復方略の間に負の関係が確認された．一方，高校３年生では，語彙力と「深い処理の方略」とされるメタ認知的方略や意味理解方略との間に正の相関関係が確認された．これらの結果からは，学年を経るにしたがって学習方略の使用と語彙力の関係がより明確になる傾向がうかがえる．

4.2.　読解力と学習方略との関係

次に，読解力と学習動機づけの関係を相関分析により検討する．中学３年生と高校３年生の結果を図９に示す．



※１：注は図８と同様

図９　読解力と学習方略の関係（中学３年生・高校３年生　※共にWave8）

中学３年生と高校３年生に共通する傾向として，読解力と「深い処理の方略」とされるメタ認知的方略と意味理解方略との間に正の相関関係が認められた．普段の学習で効果的とされる学習方略を用いる生徒ほど，読解力が高い傾向にあったといえるだろう．一方，中学生では読解力と社会的方略との間に負の相関関係が認められ，援助要請方略との間に正の相関関係が認められた．

4.3.　小括：語彙力・読解力と学習方略の関係

語彙力と学習方略との正の関係は小，中学生では認められないものの，高校生ではメタ認知的方略や意味理解方略との正の関係が認められた．その一方で，読解力との関係に目を向けると，中学生の段階からメタ認知的方略や意味理解方略との正の関係が認められることが示された．これらの結果は，日々の学習をいかに進めるかが語彙力・読解力と関係しており，特に「深い処理の方略」の使用傾向との関係が強いことを示唆している．その他の学習方略の使用傾向と語彙力・読解力との間には一貫した関係は認められなかったことから，語彙力・読解力の観点から見ても，効果的とされる学習方略を用いることの重要性が示されたといえるだろう．

５．語彙力・読解力と学習動機づけおよび学習方略との縦断的関係

前節までの分析を通して，教育心理学で重視されてきた学習動機づけや学習方略が語彙力・読解力と関係している可能性が示された．その一方で，現状では「自律的な動機づけを有しているからこそ（or 深い処理の学習方略を用いているからこそ），語彙力・読解力が高まる」のか，「語彙力・読解力が高いからこそ，自律的な動機づけを有している（or 深い処理の学習方略を用いることができる）」のか，といった変数間の相互的な関係については言及しえない．そこで本節では，語彙力・読解力と相関関係が認められた変数に限定して，変数間の縦断的関係に対する分析を行う．

5.1.　語彙力と学習動機づけの交差遅延効果モデル分析

まず，語彙力と学習動機づけの縦断的な関係について明らかにするため，Wave2 の時点で小学 6 年生であった子どもを対象として，中学 3 年生（Wave5），高校 3 年生（Wave8）の 3 時点間における語彙力と学習動機づけの関係を交差遅延効果モデルによって検討する．分析に際しては，分かりやすさのため動機づけの自律性の程度を表現する Relative Autonomy Index（以降，「RAI」と略記）を算出して分析に用いることとした．これは，動機づけの測定に用いた 4 項目について「(-2×外的）+（-1×取り入れ）+（1×同一化）+（2×内発)」という式で算出される値であり，得点が高くなるほど学習に対して自律的な動機づけの状態にあることを示す指標となっている（岡田，2008）．また，統制変数として，Wave2 で測定した以下の変数を統制変数として分析に組み込むこととした．

〈性別〉

子どもの性別に対する回答を「男性：0，女性：1」として変数化して用いた．

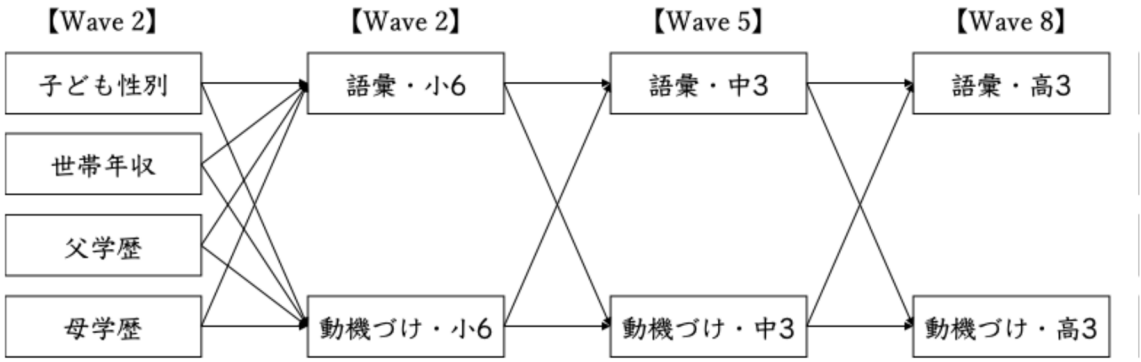
〈両親の学歴〉

親に対して，父親と母親がそれぞれ最後に卒業した学校を「中学校，高校，専門学校・各種学校，短期大学，大学（四年制，六年制），大学院，その他，わからない」のうちから選択するように求め，学歴を教育年数に変換して（例：中学校＝9）分析に用いた．「その他・わからない」は欠測値として扱った．

〈世帯収入〉

親に対して，「世帯全体の収入（共働きの場合は夫婦の合計）はどれくらいですか．ボーナスなどを含めて，昨年１年間のだいたいの収入を税込みで教えてください．」と問い，「1：200 万円未満，2：200～300 万円未満，3：300～400 万円未満，4：400～500 万円未満，5：500～600 万円未満，6：600～800 万円未満，7：800～1000 万円未満，8：1000～1500 万円未満，9：1500～2000 万円未満，10：2000 万円以上，11：答えたくない」のうちから選択するように求めた．「11：答えたくない」は欠測値として扱った．

これらの変数を投入した分析モデルの概要を図 10 に示す．



※1：「動機づけ」はRAI得点（動機づけの自律性）を示す．誤差変数と変数間の共分散は省略している．

図10　交差遅延効果モデル（語彙力・学習動機づけ）

分析には最尤法を用い，欠測値の推定には完全情報最尤法（full information maximum likelihood method; FIML）を用いた．情報量規準（AIC・BIC）によってモデルのデータに対する当てはまりの良さを比較した結果，時点間の自己回帰のパス係数や交差遅延係数，誤差分散，誤差間共分散の全てを自由推定するモデルA（AIC = 25592.527, BIC = 25810.207），自己回帰のパス係数と交差遅延係数に等値制約を課すモデルB（AIC = 25605.086, BIC = 25803.416），自己回帰のパス係数と交差遅延係数，誤差分散に等値制約を課すモデルC（AIC = 25602.226, BIC = 25790.882），自己回帰のパス係数と交差遅延係数，誤差分散，共分散に等値制約を課すモデルD（AIC = 25602.806, BIC = 25786.625）であり，顕著な差はないもののAICはモデルAが最も低く，BICはモデルDが低いことが示された．そこで，時点間の等値制約を課すことで変数間の関係が解釈しやすくなることを優先し，モデルDで分析を行うこととした．分析の結果を表4に示す．なお，モデルの適合度指標は良好とはいえないまでも，おおむね許容できる範囲であると判断した（CFI = .89, RMSEA = .06 90%CI[.05, .08], SRMR = .07）．

表4　交差遅延効果モデルによる分析の結果（語彙力・学習動機づけ）

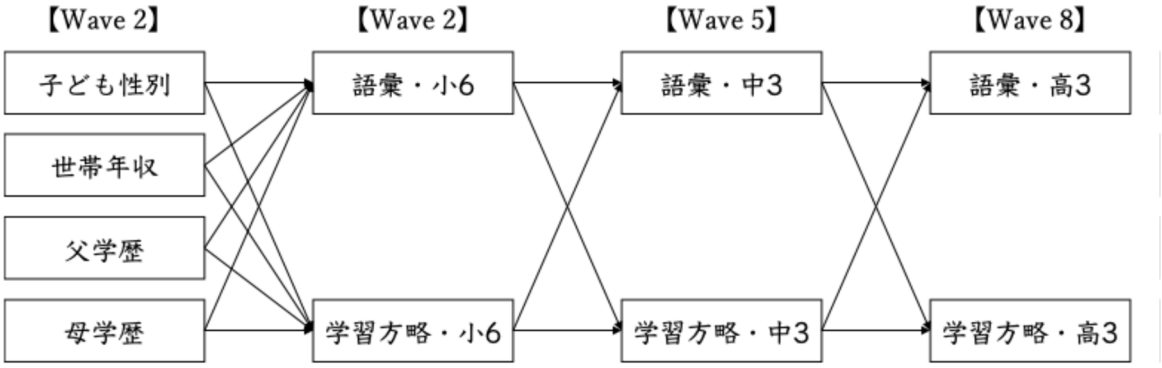
	推定値	標準誤差
自己回帰係数		
語彙力　→　語彙力	0.54 **	0.03
動機づけ　→　動機づけ	0.31 **	0.03
交差遅延係数		
語彙力　→　動機づけ	0.16	0.08
動機づけ　→　語彙力	0.02 *	0.01

※1：推定値は非標準化解であり，時点間で非標準化係数の値は等値である．
※2：*p < .05, **p < .01.

交差遅延係数に着目すると，語彙力から動機づけへの係数は有意ではなかったが，動機づけから語彙力へは有意な正の交差遅延係数が認められた．すなわち，学習に対して自律的な動機づけを有する子どもほど，その後の語彙力が高い傾向にあったといえるだろう．

5.2. 語彙力と学習方略の交差遅延効果モデル分析

次に，語彙力と学習方略との縦断的関係について，動機づけと同様のモデルと方法で分析を実行した．分析モデルを図 11 に示す．



※1：「学習方略」については，メタ認知的方略得点を投入した分析と，意味理解方略得点を投入した分析を実行している．誤差変数と変数間の共分散は省略している．

図 11　交差遅延効果モデル（語彙力・学習方略）

まず，語彙力とメタ認知的方略との関係を検討するため，図 11 の「学習方略」にメタ認知的方略得点を投入した分析を実行した．情報量規準（AIC・BIC）によって，上述した 4 モデルのデータに対する当てはまりの良さを比較した結果，モデル A（AIC = 20099.455, BIC = 20317.135），モデル B（AIC = 20103.911, BIC = 20302.241），モデル C（AIC = 20101.926, BIC = 20290.582），モデル D（AIC = 20101.570, BIC = 20285.389）であり，顕著な差はないものの AIC はモデル A が最も低く,BIC はモデル D が低いことが示された．そこで，ここでもモデル D で分析を行うこととした．分析の結果を表 5 に示す．なお，モデルの適合度指標は良好とはいえないまでも，おおむね許容できる範囲であると判断した（CFI = .89, RMSEA = .07 90%CI[.06, .08], SRMR = .07）．

表 5　交差遅延効果モデルによる分析の結果（語彙力・メタ認知的方略）

			推定値	標準誤差
自己回帰係数				
	語彙力	→ 語彙力	0.54 **	0.03
	メタ認知的方略	→ メタ認知的方略	0.39 **	0.03
交差遅延係数				
	語彙力	→ メタ認知的方略	0.04	0.02
	メタ認知的方略	→ 語彙力	0.03	0.03

※1：推定値は非標準化解であり，時点間で非標準化係数の値は等値である．
※2：*p < .05, **p < .01.

次に，図 11 の「学習方略」に意味理解方略得点を投入した分析を実行した．情報量規準（AIC・BIC）によって，上述した 4 モデルのデータに対する当てはまりの良さを比較した結果，モデル A（AIC = 20684.913, BIC = 20902.593），モデル B（AIC = 20685.163, BIC = 20883.493），モデル C（AIC = 20682.982, BIC = 20871.638），モデル D（AIC = 20683.727, BIC = 20867.546）であり，顕著な差はないものの AIC はモデル C が最も低く，BIC はモデル D が低いことが示された．そこで，ここでもモデル D で分析を行うこととした．分析の結果を表 6 に示す．なお，モデルの適合度指標は良好とはいえないまでも，おおむね許容できる範囲であると判断した（CFI = .88, RMSEA = .07 90%CI[.06, .08], SRMR = .07）．

表 6　交差遅延効果モデルによる分析の結果（語彙力・意味理解方略）

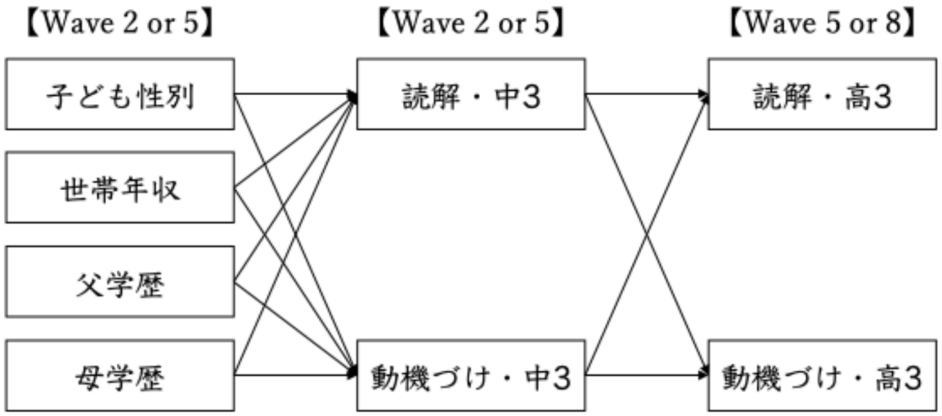
			推定値	標準誤差
自己回帰係数				
	語彙力	→ 語彙力	0.54 **	0.03
	意味理解方略	→ 意味理解方略	0.31 **	0.03
交差遅延係数				
	語彙力	→ 意味理解方略	0.04	0.03
	意味理解方略	→ 語彙力	0.02	0.03

※1：推定値は非標準化解であり，時点間で非標準化係数の値は等値である．
※2：*p < .05, **p < .01.

以上の結果より，メタ認知的方略および意味理解方略のいずれについても，語彙力に対する有意な交差遅延係数は認められなかった．すなわち，日々の学習において「深い処理の方略」とされる学習方略を使用する傾向と，語彙力との間に相互的な関係は認められなかったといえる．

5.3. 読解力と学習動機づけの交差遅延効果モデル分析

読解力については，Wave2 時点で中学 3 年生として調査に参加した集団（Wave5 では高校 3 年生で調査に参加）と，Wave5 時点で中学 3 年生として調査に参加した集団（Wave8 では高校 3 年生で調査に参加）の 2 つの母集団があり，共に 2 時点での測定をしている．したがって，交差遅延効果モデルによる表現は図 12 のようになる．



※1：「動機づけ」は RAI 得点（動機づけの自律性）を示す．誤差変数と変数間の共分散は省略している．

図 12　交差遅延効果モデル（読解力・学習動機づけ）

この分析モデルのもとでは，変数間の相互的関係を検討するだけでなく，母集団間で同じ変数間の関係が仮定できるかどうかについて検討する必要もある．そこで，図 12 のモデルに対する多母集団同時分析を行い，情報量規準（AIC・BIC）によってモデルの評価をした結果，集団間に等値制約を課さないモデル E（AIC = 29592.310，BIC = 29960.632），自己回帰のパス係数と交差遅延係数に等値制約を課したモデル F（AIC = 29585.022，BIC = 29932.881），自己回帰のパス係数と交差遅延係数，および統制変数からのパス係数に等値制約を課したモデル G（AIC = 29574.780，BIC = 29881.715）であり，AIC，BIC 共にモデル G で最も低いことが示された．そこで，モデル G で分析を行った結果を表 7 に示す．なお，モデルの適合度指標はおおむね良好であると判断した（CFI = .96，RMSEA = .05 90%CI[.03，.06]，SRMR = .05）．

表 7　交差遅延効果モデルによる分析の結果（読解力・動機づけ）

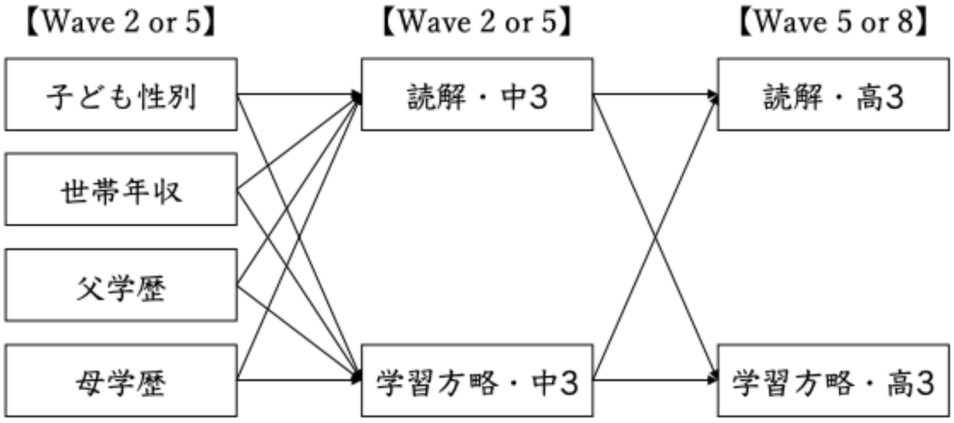
	推定値	標準誤差
自己回帰係数		
読解力　→　読解力	0.63 **	0.04
動機づけ　→　動機づけ	0.34 **	0.03
交差遅延係数		
読解力　→　動機づけ	0.26 **	0.07
動機づけ　→　読解力	0.04 *	0.02

※1：推定値は非標準化解であり，集団間で非標準化係数の値は等値である．
※2：*p < .05, **p < .01.

分析の結果，読解力と動機づけとの間には双方向で有意な正の交差遅延係数が認められた．すなわち，読解力が高い子どもほど，その後の学習に対する動機づけの自律性も高く，また学習に対して自律的な動機づけを有する子どもほど，その後の読解力が高い傾向にあったといえる．

5.4.　読解力と学習方略の交差遅延効果モデル分析

次に，読解力と学習方略との縦断的関係について，動機づけと同様のモデルと方法で分析を実行する．分析モデルを図 13 に示す．



※1：「学習方略」については，メタ認知的方略を投入した分析と，意味理解方略を投入した分析を実行している．誤差変数と変数間の共分散は省略している．

図 13　交差遅延効果モデル（読解力・学習方略）

まず，読解力とメタ認知的方略との関係を検討するため，図 13 の「学習方略」にメタ認知的方略得点を投入した分析を実行した．情報量規準（AIC・BIC）によって，上述した 3

モデルのデータに対する当てはまりの良さを比較した結果，モデルE（AIC = 24376.117, BIC = 24744.439），モデルF（AIC = 24369.455, BIC = 24717.314），モデルG（AIC = 24363.373, BIC = 24670.308）であったことから，モデルGで分析を行うこととした．分析の結果を表8に示す．なお，モデルの適合度指標はおおむね良好であると判断した（CFI = .97, RMSEA = .04 90%CI[.03, .06], SRMR = .05).

表8　交差遅延効果モデルによる分析の結果（読解力・メタ認知的方略）

			推定値	標準誤差
自己回帰係数				
読解力	→	読解力	0.63 **	0.04
メタ認知的方略	→	メタ認知的方略	0.43 **	0.03
交差遅延係数				
読解力	→	メタ認知的方略	0.05 *	0.02
メタ認知的方略	→	読解力	0.11	0.06

※1：推定値は非標準化解であり，集団間で非標準化係数の値は等値である．
※2：*p < .05, **p < .01.

次に，図13の「学習方略」に意味理解方略得点を投入した分析を実行した．情報量規準（AIC・BIC）によって，上述した3モデルのデータに対する当てはまりの良さを比較した結果，モデルE（AIC = 25034.708, BIC = 25403.030），モデルF（AIC = 25027.915, BIC = 25375.775），モデルG（AIC = 25021.186, BIC = 25328.121）であったったことから，モデルGで分析を行うこととした．分析の結果を表9に示す．なお，モデルの適合度指標はおおむね良好であると判断した(CFI = .96,RMSEA = .05 90%CI[.03, .06],SRMR = .05).

表9　交差遅延効果モデルによる分析の結果（読解力・意味理解方略）

			推定値	標準誤差
自己回帰係数				
読解力	→	読解力	0.63 **	0.04
意味理解方略	→	意味理解方略	0.31 **	0.03
交差遅延係数				
読解力	→	意味理解方略	0.03	0.02
意味理解方略	→	読解力	0.12 *	0.05

※1：推定値は非標準化解であり，集団間で非標準化係数の値は等値である．
※2：*p < .05, **p < .01.

交差遅延係数に着目すると，読解力からメタ認知的方略への有意な正の交差遅延係数が認められ,意味理解方略から読解力への有意な正の交差遅延係数が認められた.すなわち,

読解力が高い子どもほど，日々の学習でメタ認知的方略を使用する傾向にあり，日々の学習で意味理解方略を用いる子どもほど，その後の読解力が高い傾向が示されたといえる．

5.5. 小括：語彙力・読解力と学習動機づけおよび学習方略との縦断的関係

交差遅延効果モデルにより，語彙力と学習動機づけ，および学習方略との関係について3時点間（小学6年生・中学3年生・高校3年生）の縦断的関係について検討した結果，学習に対して自律的な動機づけを有する子どもほど，その後の語彙力が高い傾向が示された．学習に対する自律的動機づけは読解力とも相互に関係しており，双方に有意な正の交差遅延係数が認められた．これらの結果は，学習に対して自律的な動機づけを有することの重要性をあらためて強調するものだといえる．

一方，語彙力と学習方略との間には相互の関係は認められなかったものの，読解力からメタ認知的方略への交差遅延係数と，意味理解方略から読解力への交差遅延係数には共に有意な正の値が認められた．日々の学習で有効とされる学習方略を用いることが読解力と関係していることは興味深い結果であり，特に学習内容の意味を理解するために，解き方や考え方を確かめながら学習するように促すことが読解力の向上に貢献する可能性を示す点で重要な結果だといえる．

６．まとめ

本章では，語彙力・読解力と学習時間，学習動機づけ，学習方略との関係について検討してきた．学習時間に着目した分析では，宿題や学習塾以外の時間を使って学習に取り組む児童，生徒（高校生）ほど語彙力と読解力が高い傾向が示された．こうした学習者が自発的に学習に取り組んでいるとは限らないが，学習に対して自律的動機づけを有する学習ほど，その後の語彙力・読解力が高かったことも踏まえれば，学校や塾によって半ば強制的に与えられる学習だけでなく，自律的に学習に取り組む学習者の方が語彙力・読解力が高い傾向にあるのだと推察される．学習することの意義を明確化し，個人内で価値づけられるように支援することは，長期的に見れば「学力」の重要な構成要素とされる語彙力・読解力の向上にもつながりうる重要な取り組みになるのだといえるだろう．

その一方で，教育にかかわる実践者からすれば，「学習することの意義を明確化し，個人内で価値づけるように支援する」ことこそが難しいようにも思われる．そこで，また別の有効なアプローチとなり得るのが学習方略に対する指導である．学習方略は読解力と正の関係にあり，とりわけ意味理解方略を用いる生徒ほど，その後の読解力が高い傾向が示された．「ベースサーベイ」では，意味理解方略を「問題を解いた後，ほかの解き方がないかを考える」という単一の項目のみによって測定しているが，こうした指導を取り入れることが読解力の向上にも貢献しうるのだとすれば，その実践的価値は高いと考えられる．

語彙力・読解力はその重要性が指摘される反面，どのような方法で促進できるかは不明瞭であり，日々の学習との関係を縦断的に捉える取り組みも十分にはなされてこなかった．したがって，学習に対する価値づけを高め，効果的な学習方略を用いるように促すといった日々の教授・学習活動の延長線上にある働きかけが語彙力・読解力の向上に貢献する可能性を示したことは，学術的にも実践的にも意義があると考えられる．無論，語彙力・読解力にかかわる要因は，本章で扱ったもの以外にも様々なものがあり，それは他の章で扱われている通りである．今後，さらに有力な要因を投入したモデルで変数間の関係を詳細に明らかにすることも必要であろう．またそれと同時に，これらの知見を参考にして普段の指導について考えてみたり，実践のモデルを構築したりするといった実践的取り組みも重要になると考えられる．本章（本書）の知見を着火剤として，語彙力・読解力を土台とした実践的な議論が深まることを期待したい．

引用文献

新井紀子，2018，『AI VS 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社．

Cheung, S. K., Cheng, W. Y., Cheung, R. Y., Lau, E. Y. H., & Chung, K. K. H.,2022, Home learning activities and parental autonomy support as predictors of pre-academic skills: The mediating role of young children's school liking, *Learning and Individual Differences*, 94: 102127.

Deci, E. L., & Ryan, R. M., Eds, 2002, *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., & Zehr, K. S., 1996, Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation, *Journal of Educational Psychology*, 88: 296-304.

Green, B. A., & Miller, R. B., 1996, Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21: 181-192.

堀野緑・市川伸一，1997，「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』45: 140-147.

猪原敬介，2016，『読書と言語能力: 言葉の「用法」がもたらす学習効果』京都大学学術出版会．

木村治生，2022，「データで考える子どもの世界 解説記事 第３回 教育格差について考える その１ 家庭によって教育はどう違うのか？」ベネッセ教育総合研究所 HP，(2025 年 1 月 10 日参照，https://benesse.jp/berd/special/datachild/comment03_1.html)．

Muis, K. R. & Franco, G. M., 2009, Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology,* 34: 306-318.

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.

岡田涼,2008,「友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究」『教育心理学研究』56：14-22.

小野田亮介, 2020,「学習方略の使用は勉強への動機づけにどのような影響を与えるか」東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所（編）『子どもの学びと成長を追う――2 万組の親子パネル調査から』勁草書房, 220-240.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J., 1993, Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement*, 53: 801-813.

辰野千壽, 1997,『学習方略の心理学-賢い学習者の育て方』図書文化.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfeld, S., & Koestner, R., 2014, A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 39: 342-358.

Thorpe, G., 2006, Multilevel Analysis of PISA 2000 Reading Results for the United Kingdom Using Pupil Scale Variables, *School Effectiveness and School Improvement*, 17: 33-62.

第５章
語彙力・読解力と学校生活との関連
――「学校への適応感」と「学校の授業内容」に着目して――

岡部 悟志

●要約

語彙力・読解力と学校生活との関連について，主に 2 点検討した．第一に，語彙力・読解力と学校への適応感との関連である．先行研究から，語彙力や読解力が高いほど学校適応も高いと予想され，本分析の結果もそれを部分的に支持した．特に，中 3 生の読解力は，学校での生活および学習の適応感と関連することから，中学生の情報を的確に読み解く力と学校での居心地のよさとが密接に関連していると考えられる．第二に，学校の授業内容と語彙力・読解力との関連である．先行研究から，対話やアウトプットを重視した授業を受けるほど語彙力や読解力が高いと予想したが，分析の結果，全体的に，授業の内容と語彙力・読解力との関連はみられない．個々の授業内容をみれば，語彙力・読解力との関連はいくつか確認されたものの，家庭の社会経済的地位（SES）との頑健な関連を踏まえると，学校の授業を通して語彙力や読解力を短期的に育成することは，決して容易ではないと推察される．

１．はじめに

1.1.　学校生活に関する項目と 2 つの分析課題

語彙力・読解力調査と同一の調査モニターを対象に行った質問紙調査(ベースサーベイ)では，ふだんの学校生活への意識や授業の内容，先生との関係性などを子どもに（小 1～3 生は保護者に）尋ねている．これらのうち，本章では，これまでの先行研究から，語彙力・読解力との関連が示唆されている項目として，①子どもの学校への適応感を表す「学校生活で思うこと」，②学校での生活や学習を通して，語彙力・読解力が高まる効果が期待されている「学校での授業内容」の 2 つに着目し，語彙力・読解力との関連を分析する．

分析にあたっては，次項の先行研究でも述べるように，①では，語彙力・読解力が学校適応に影響を与えると仮定するモデル(語彙力・読解力→学校適応),それに対して②では，学校の授業内容が語彙力・読解力に影響すると仮定するモデル（学校の授業内容→語彙力・読解力）を想定する．つまり，①では，語彙力・読解力を説明変数として，それに対して②では，語彙力・読解力を従属変数として考える．なお，本章での分析では，本報告書全

体としての趣旨にならい，縦断データの分析により因果関係に迫ることよりも，まずは，その準備段階にあたる横断データの分析による相関関係を確認することを優先し,基礎的・基本的な分析を行うこととする.

1.2. 先行研究と仮説

ここでは，大きく，①語彙力・読解力と学校適応の関連に関する先行研究と，②学校での授業等の活動と語彙力・読解力の向上に関する先行研究とに分けて，知見を整理する.

1.2.1. 語彙力・読解力と学校適応の関連に関する先行研究

教育言語学では,「日常生活で使う言語能力」と学校教育など「学習場面で使う言語能力」を区分する考え方が浸透している（バトラー, 2021）. よく知られているものに，カミンズが提唱した BICS(Basic Interpersonal Communication Skills, 伝達言語能力）とCALP(Cognitive Academic Language Proficiency, 学習言語能力）の考え方がある（Cummins, 2000；本林, 2006）. 前者は，生活場面でのやりとりで使われる日常的な言語に対して，後者は学校や社会生活の中で使われる抽象度の高い言語のことを指す. もともとは，母語を別にもつ移民などの子どもが，第二言語をふだんの生活場面では流暢に操るのに，学習面では困難を抱える現象を説明する概念であった. 近年では，いわゆる「10 歳（小 4）の壁」という文脈の中で着目される場合もある（渡辺, 2011),

他方, 教育社会学では, 状況独立的な言語運用である精密コード(elaborated code)と，状況依存的な言語運用を指す限定コード（restricted code）の概念により，それらと社会階級との結びつきや，文化的再生産や学業達成の階層差を説明してきた（Bernstein, 1996＝2000；前馬, 2011）. バーンスティンによれば，労働者階級の子どもは限定コードを，中産階級の子どもは精密コードによる言語運用を多く行う. そのような中で学校教育の場は，限定コードよりも精密コードで言語運用を用いるよう要求されることが多いため，精密コードに馴染みのない労働者階級の子どもは学校での成功をつかみにくいとされる.

以上のように，言語に関する能力は，抽象的な言語を用いる学校での生活や学習への適応と深く関連していることが考えられる. ここから，1 つ目の分析課題を次のように設定する. 学校での学習や生活に適応できるかどうかは，語彙力・読解力の高さと正に関連するのではないか. とりわけ，高学年になるにつれ学校で求められる学習言語が，高学年の授業や教師とのやりとりが生じる活動において関連が強いのではないか，という点について検討する.

1.2.2. 学校での授業等の活動と語彙力・読解力の向上に関する先行研究

全国学力・学習状況調査を総合的に活用した専門分析の結果(耳塚・浜野・冨士原, 2021)によれば,地域的には恵まれていないにもかかわらず,学力が高い学校の特徴の例として,

授業などで「アウトプットさせる」「教科を超える」「学び合う」活動が多いことが挙げられている．

また，藤村・橘（2018）は，自身が提唱する「協同的探究学習」の考え方の下で，意見文を比べたり書いたりすることを通して説明する力を育む実践的な研究（加藤，2011）を紹介している．そこでは，個人としての活動（個別探究）とグループとしての活動（協同探究）を通して，意見文に適した根拠を他者の意見や背景・文脈を踏まえた上でより確かなものにしていくプロセスが提示されている．

以上の研究を踏まえると，保有している知識や考え方が異なる他者との対話や，アウトプットや伝えることを重視する授業を多く受けることにより，語彙力・読解力などの言語に関する能力やそれを基盤とした学力が伸長することが予想される．ここから，2 つ目の分析課題を以下のように設定する．対話やアウトプットを行う授業の頻度が高いほど，語彙力・読解力への影響は確認できるか．また，学校の授業と家庭の社会経済的地位（SES）を踏まえた上でも，関連が成立するのかどうかを検討する．

1.3. 本章の構成

以上の先行研究の知見を踏まえて，続く第 2 節では，1 つ目の分析課題である「語彙力・読解力と学校適応との関連」について検討する．その上で，第 3 節では，2 つ目の分析課題である「学校の授業内容と語彙力・読解力との関連」について検討する．最後に，第 4 節では，2 つの分析課題についての分析結果を整理し，まとめを行う．

２．語彙力・読解力と学校適応との関連

2.1. 語彙力・読解力と学校適応との相関分析

冒頭で述べたように，語彙力・読解力調査の対象である調査モニターには，同年度に実施された質問紙調査（ベースサーベイ）で，「学校生活で思うこと」について 10 項目尋ねている．具体的な項目は表 1 の表側を参照されたい．それぞれの項目への回答について，「とてもあてはまる」(=4 点)，「まああてはまる」(=3 点)，「あまりあてはまらない」(=2 点)，「まったくあてはまらない」(=1 点）と置き換え得点化した．得点が高いほど，その項目に該当する内容の肯定率が高いことを表す．この得点を用いて，語彙力・読解力の IRT スコアとの相関係数を算出した．

まず，語彙力と学校適応との関連を確認しよう（表 1)．全体的にみると，語彙力と学校適応との関連ははっきりしない．統計的に有意な相関係数であっても，絶対値は 0.1 台であり，ごく弱い相関関係に留まる．

具体的にみると，中 3 生では，「運動会や文化祭などの学校行事が楽しい」生徒ほど語彙力が低い．一見すると解釈が難しい結果のように思えるが，後で指摘するように，これは

小学生の場合と共通してみられる傾向である．一方，高 3 生では，「授業が楽しい」「尊敬できる先生がいる」生徒ほど語彙力が高い．高学年となり，より高度な学習内容の理解や先生とのやりとりとりが求められる中で，語彙力の高さが意味をもつのかもしれない．

表 1　語彙力と学校適応との相関係数（中 3 生・高 3 生）

	中３生				高３生			
	Pearson の相関係数	有意確率（両側）		度数	Pearson の相関係数	有意確率（両側）		度数
授業が楽しい	−0.007	0.865		665	0.103	0.025	*	473
友だちとすごすのが楽しい	−0.017	0.654		662	0.036	0.433		471
尊敬できる先生がいる	0.010	0.800		665	0.143	0.002	**	471
テストの成績が気になる	−0.065	0.094		663	0.033	0.480		472
学校行事が楽しい	−0.116	0.003	**	663	0.054	0.245		472
自分のクラスが好きだ	−0.009	0.825		661	−0.009	0.840		471
自分の学校が好きだ	0.007	0.862		662	0.042	0.364		471
学校に行きたくないことがある	−0.033	0.395		660	0.005	0.919		471
部活動が楽しい	−0.065	0.096		655	0.074	0.115		452
授業の話し合いで積極的に発言する	0.044	0.257		662	0.084	0.069		469

※１：*: $p<0.05$, **: $p<0.01$　.
※２：「学校行事が楽しい」は，実際は「運動会や遠足（小学生）／文化祭（中高生）などの学校行事が楽しい」と尋ねている．

次に，読解力との関連を確認する（表 2）．全体的に，高 3 生に比べて中 3 生において，読解力と学校適応の正の有意な相関がみられる．ただし，語彙力の場合と同様に，その絶対値は 0.1 台と決して大きくない．

具体的にみると，中 3 生では，「授業が楽しい」「尊敬できる先生がいる」「授業の話し合いで積極的に発言する」といった学習面に関する項目に加え，「自分の学校が好きだ」「部活動が楽しい」「学校に行きたくないことがある（負の相関）」といった学校生活全般に関する項目とも，有意な相関がみられる．一方で，高 3 生においては，「尊敬できる先生がいる」「テストでの成績が気になる」といった，学習面での適応と子ども本人の読解力が関連しているようだ．なお，「尊敬できる先生がいる」と正の有意な相関をもつ点は，語彙力の場合と同様であった．

表 2　読解力と学校適応との相関係数（中 3 生・高 3 生）

	中３生				高３生			
	Pearson の相関係数	有意確率（両側）		度数	Pearson の相関係数	有意確率（両側）		度数
授業が楽しい	0.150	0.001	**	514	0.086	0.107		354
友だちとすごすのが楽しい	0.070	0.116		511	0.035	0.516		353
尊敬できる先生がいる	0.118	0.008	**	514	0.132	0.013	*	352
テストの成績が気になる	0.070	0.111		512	0.125	0.019	*	354
学校行事が楽しい	-0.007	0.881		513	-0.015	0.781		354
自分のクラスが好きだ	0.079	0.073		510	-0.062	0.242		354
自分の学校が好きだ	0.107	0.016	*	511	0.024	0.657		353
学校に行きたくないことがある	-0.140	0.002	**	510	-0.018	0.73		353
部活動が楽しい	0.145	0.001	**	506	0.125	0.021		341
授業の話し合いで積極的に発言する	0.123	0.005	**	510	-0.044	0.415		352

※１：*: $p<0.05$, **: $p<0.01$.
※２：「学校行事が楽しい」は，実際は「運動会や遠足（小学生）／文化祭（中高生）などの学校行事が楽しい」と尋ねている．

以上の分析結果より，中 3 生において，読解力が高いほど学校適応が高い傾向があることがわかった．中 3 生では，語彙力よりも，より高次の言語に関する力を指す読解力が，難しくなる授業に参加したり，先生とのやり取りや関係性を構築したりする学校生活において，重要な意味をもつと説明できる．一方で，高 3 生については，語彙力も読解力も，「尊敬できる先生がいる」などとの間に有意な正の相関があるものの，語彙力と読解力とで中 3 生のような違いがみられない．このことは，以下のような理由からかもしれない．すなわち，中学校と異なり高校では，入学段階の学力によって生徒が選抜されているため，同じ学校内での生徒間の学力の同質性が高い．語彙力や読解力はその学力の基盤にあるもののため，語彙力や読解力の高さと通っている学校生活への居心地のよさは，中学校の場合に比べて明確になりにくいと考えられる．

中 3 生の読解力と学校適応との間に関連があることから，それ以前の小学校段階の語彙力（読解力調査は中学生以上が対象のため小学生には実施していない）が関連する可能性も考えられる．本研究レポートの冒頭で説明があるように，2022 年度調査（Wave8）の語彙力・読解力調査の対象は，中 3 生と高 3 生のみである．そのため，小学校段階での語彙力と学校生活への適応感との関連が確認できない．そこで，1 つ前の回に実施した 2019 年度調査（Wave5）の語彙力調査のデータを用いて確認する．具体的には，「学校生活で思うこと」について，2022 年度調査（Wave8）の 10 項目と比較可能な項目のうち，2019 年度調査（Wave5）で小 3 生（の保護者）に尋ねた 4 項目と，小 6 生（子ども本人）に尋ねた 9 項目に着目し，2022 年度調査（Wave8）と同様に，「とてもあてはまる」(=4 点)，「まああてはまる」(=3 点)，「あまりあてはまらない」(=2 点)，「まったくあてはまらない」(=1 点)と得点化し，語彙力・読解力の IRT スコアとの相関係数を算出した．

結果は，表 3 の通りである．小 3 生と小 6 生とも，全体的に有意となった項目が少なく，

絶対値も 0.1 未満と小さいことから，小学校段階での語彙力と学校適応との間の関連は，非常に弱いといえる．そのような中で，あえて有意となった項目を確認する．すると，小 3 生と小 6 生とで共通するのは，「友だちとすごすのが楽しい」の相関係数が負，つまり，語彙力が高い人ほど，「友だちとすごすのが楽しい」が低いという傾向であった．また，小 6 生では，語彙力が高い人ほど，「学校行事が楽しい」が低い傾向にある．以上から，小学校段階において，語彙力が高いことは，学校適応の観点からすると，必ずしも望ましいというわけでもないということを意味するのかもしれない．仮説の域を出ないが，内向的なパーソナリティ特性が，語彙力の高さと関連している可能性が考えられる．つまり，低学年で語彙力が高い子どもほど内向性も高いため，同級生の友だちとのやりとりや集団での学校行事への参加に消極的である可能性はないだろうか．内向性とパフォーマンスの関連を指摘する研究もあり（Cain, 2012=2015），興味深い結果ではあるものの，本章の問題関心の範囲を超えるため，これ以上の検討はしないこととする．

表 3　語彙力と学校適応との相関係数（小 3 生・小 6 生）

	小３生				小６生			
	Pearson の相関係数	有意確率（両側）		度数	Pearson の相関係数	有意確率（両側）		度数
授業が楽しい					−0.005	0.882		938
友だちとすごすのが楽しい	−0.064	0.016	*	1429	−0.093	0.004	**	938
尊敬できる先生がいる	−0.032	0.226		1428	0.013	0.690		938
テストの成績が気になる					−0.048	0.140		939
学校行事が楽しい					−0.074	0.024	*	938
自分のクラスが好きだ					−0.031	0.347		941
自分の学校が好きだ	−0.043	0.100		1429	−0.009	0.785		940
学校に行きたくないことがある	−0.019	0.479		1429	−0.002	0.942		939
部活動が楽しい								
授業の話し合いで積極的に発言する					−0.014	0.664		938

※１：*: $p<0.05$, **: $p<0.01$.
※２：小 6 生は中 3 生・高 3 生と同様に子どもが回答しているが，小 3 生は保護者が回答している．
※３：「尊敬できる先生がいる」について，小 3 生では「先生のことが好きだ」と尋ねている．
※４：「学校行事が楽しい」は，実際は「運動会や遠足（小学生）／文化祭（中高生）などの学校行事が楽しい」と尋ねている．
※５：空欄部分は，ベースサーベイの 2019 年度調査（Wave5）で該当する項目を尋ねていない．

2.2.　学校適応についての因子分析

2022 年度調査（Wave8）で，中学生と高校生に「学校生活で思うこと」について尋ねた 10 項目に対して，探索的な因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った．その結果，固有値が 1 以上の 2 因子が抽出された．1 つ目の因子は，「自分のクラスが好きだ」「学校行事が楽しい」「友だちとすごすのが楽しい」など，学校生活全般への居心地のよさを表す項目が集まったことから，「学校生活への適応」と命名した．2 つ目の因子は，「授業が楽しい」「尊敬できる先生がいる」など，主に授業や学習への適応感を表す項目が集まったこ

とから,「授業学習への適応」と命名した．2 因子間の相関は 0.742 であり，学校生活に適応している中高生ほど,学習への適応も高い傾向にある.累積因子寄与率は,40.5%である.

因子負荷量の絶対値が大きくない項目も含まれるものの，中高生の学校適応が生活面と学業面の双方から構成されることは理論的にもかなっていると考えられる．そのため，以下の分析では，表 4 の因子分析の結果得られた因子得点を用いて進めていくことにする.

表 4　学校適応についての因子分析（最尤法・プロマックス回転）

	因子負荷量	
	因子1	因子2
	学校生活への適応	授業学習への適応
自分のクラスが好きだ	0.845	-0.049
学校行事が楽しい	0.690	0.017
友だちとすごすのが楽しい	0.673	-0.033
自分の学校が好きだ	0.633	0.230
学校に行きたくないことがある	-0.352	-0.202
部活動が楽しい	0.288	0.180
授業が楽しい	0.005	0.788
尊敬できる先生がいる	0.093	0.542
授業の話し合いで積極的に発言する	0.032	0.447
テストの成績が気になる	0.003	0.351
因子間相関	0.742	

※1 :「学校行事が楽しい」は，実際は「運動会や遠足（小学生）／文化祭（中高生）などの学校行事が楽しい」と尋ねている.

2.3.　語彙力・読解力と学校適応因子との相関分析

中 3 生と高 3 生の語彙力・読解力の IRT スコアと，上で提示された学校適応に関する 2 つの因子との相関係数を確認してみよう．まず，表 5 の語彙力についてみてみると，中 3 生と高 3 生とも，語彙力と 2 つの学校適応因子の因子得点に有意な相関はない．したがって,この学年の子どもの語彙力の高さと,学校・学級での居心地のよさや学業への適応は,総じて無関係といえる．では，読解力はどうだろうか．表 6 をみてみると，中 3 生において，読解力と 2 つの学校適応因子の間に，絶対値としては小さいものの，正の有意な相関が確認された．以上をまとめると，中 3 生においてのみ，読解力が高い人ほど，生活や学習を含めた学校生活全般への適応感が高いといえる.

表 5　語彙力と学校適応因子との相関係数（中 3 生・高 3 生）

	中３生		高３生	
	因子1 学校生活への 適応	因子2 授業学習への 適応	因子1 学校生活への 適応	因子2 授業学習への 適応
Pearson の相関係数	-0.033	-0.012	0.014	0.083
有意確率（両側）	0.405	0.756	0.772	0.081
度数	635	635	445	445

表 6　読解力と学校適応因子との相関係数（中 3 生・高 3 生）

	中３生		高３生	
	因子1 学校生活への 適応	因子2 授業学習への 適応	因子1 学校生活への 適応	因子2 授業学習への 適応
Pearson の相関係数	0.107*	0.167**	0.012	0.083
有意確率（両側）	0.018	0.000	0.825	0.131
度数	488	488	333	333

※1 ：*: $p<0.05$, **: $p<0.01$.

2.4.　中 3 生の学校適応の規定要因分析――家庭の社会経済的地位〔SES〕を踏まえて

先行研究や第 3 章の分析によれば，語彙力と読解力は，家庭の社会経済的地位（SES）と比較的強く関連することが知られている．そのため，中 3 生においてみられた，読解力と学校適応との正の相関関係が，家庭の社会経済的地位（SES）による第 3 の変数の影響である可能性がある．つまり，読解力の高さと学校適応の高さとの間に独立した関連があるのではなく，両者が家庭の社会経済的地位（SES）の高さに規定されているため，見せかけの関連が生じる可能性がある．その点を検討するために，2 つの学校適応因子の因子得点を従属変数とし，中 3 の語彙力，および家庭の社会経済的地位（SES）を説明変数とする重回帰分析を行った．その結果（表 7），家庭の社会経済的地位（SES）を統制しても，中 3 生の読解力の回帰係数は正で有意であった．家庭の社会経済的地位（SES）の回帰係数は有意なものが少ないことから，中 3 生の学校適応は，家庭の社会経済的地位（SES）との直接的な関連ではなく，中 3 生の読解力の高さと有意に関連するといえる．ただし，その決定係数は約 1～3%とかなり低い．したがって，中３生の学校適応は，今回の分析で投入した説明変数以外のさまざまな要因と関連している可能性がある．

表 7　学校適応の規定要因分析（中 3 生，重回帰分析）

		従属変数：学校生活への適応（因子得点）				従属変数：授業学習への適応（因子得点）			
		モデル１（読解力のみ）		モデル２（SESを投入）		モデル３（読解力のみ）		モデル４（SESを投入）	
		回帰係数	標準誤差	回帰係数	標準誤差	回帰係数	標準誤差	回帰係数	標準誤差
		B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
中３読解力		0.078	0.033 *	0.071	0.034 *	0.116	0.031 *	0.111	0.032 **
家庭の社会経済的地位（SES）									
（ベース：Lowest）	Lower Middle			0.118	0.128			0.190	0.121
	Upper Middle			−0.045	0.129			0.076	0.122
	Highest			0.155	0.126			0.208	0.120 †
定数		0.106	0.061 *	0.039	0.107	0.243	0.058 *	0.116	0.101
	調整済みR^2	0.009		0.011		0.026		0.029	
	N	488		483		488		483	

※１：†：p<0.1，*：p<0.5，**：p<0.01.

３．学校の授業内容と語彙力・読解力との関連

3.1.　授業内容と語彙力・読解力との関連

冒頭で述べたように，語彙力・読解力調査の対象である調査モニターには，同年度に実施された質問紙調査（ベースサーベイ）で，「この 1 年間くらいで，学校ではどのような授業を受けているか」を 13 項目尋ねている．具体的には，「確認テストや小テストを受ける」「ドリルやプリントの問題を解く」といった学校において従来からある授業内容や，「パソコンやタブレット（iPad など）を使う」「グループで調べたり考えたりする」などの比較的近年の授業で取り入れられている授業内容が含まれる．詳細は表 8 の表側にある通りで，選択肢は「よくあった」「ときどきあった」「あまりなかった」「まったくなかった」の 4 件法である．この後の分析では，それぞれの項目への回答について，「よくあった」(=4 点)，「ときどきあった」(=3 点)，「あまりなかった」(=2 点)，「まったくなかった」(=1 点）と置き換えて得点化した変数を用いる．得点が高いほど，過去 1 年間くらいの間にその項目に該当する授業をよく受けていたことを表す．

学校の授業内容と語彙力・読解力との関連を確認するために，各項目の得点と語彙力・読解力の IRT スコアの相関係数を算出した．まず，語彙力についてみてみよう（表 8)．学校の授業内容を表す項目は全部で 13 項目あるが，有意な相関を示したのは中 3 生で 1 項目（「自分〔自分たち〕で決めたテーマについて調べる」)，高 3 生で 2 項目（「ドリルやプリントの問題を解く」「自分の学習のやり方やプロセスをふりかえる」)のみと少数だった．

確認のため，小 6 生の語彙力についても，学校適応の分析と同様に，2019 年度調査(Wave5)の語彙力調査のデータを用いて学校の授業内容との相関係数を算出してみた（表は省略)．すると，正で有意な相関を示したのは 1 項目（「調べたことをレポートにまとめる」）であった．なお，中 3 生・高 3 生と異なり，語彙力と負で有意に相関する項目が 2 項目（「学校の先生以外の人の話を聞く」「自分の学習のやり方やプロセスをふりかえる」）あった．現

段階では直ちに理論的に説明することは難しいと思われるため，より慎重な分析が求められる．

表 8　学校の授業内容と語彙力との相関係数（中 3 生・高 3 生）

	中３生			高３生		
	Pearson の相関係数	有意確率（両側）	度数	Pearson の相関係数	有意確率（両側）	度数
パソコンやタブレット（iPadなど）を使う	0.035	0.371	665	0.045	0.331	473
自分（自分たち）で決めたテーマについて調べる	0.080	0.038 ＊	662	0.027	0.560	471
グループで調べたり考えたりする	−0.004	0.912	662	0.026	0.580	473
観察・実験や調査などで考えを確かめる	0.018	0.645	664	0.028	0.549	472
調べたことをグラフや表にまとめる	−0.014	0.729	660	0.060	0.196	472
調べたことをレポートにまとめる	−0.009	0.809	662	0.043	0.353	471
パソコンで発表資料をつくる	−0.010	0.788	662	0.031	0.499	468
調べたり考えたりしたことを発表する	−0.001	0.973	663	−0.005	0.915	472
テーマについて討論（話し合い）をする	0.030	0.437	660	0.007	0.888	470
学校の先生以外の人の話を聞く	−0.016	0.688	664	0.028	0.545	471
ドリルやプリントの問題を解く	−0.013	0.730	663	0.113	0.014 ＊	471
確認テストや小テストを受ける	−0.005	0.897	666	0.079	0.086	472
自分の学習のやり方やプロセスをふりかえる	0.052	0.185	662	0.109	0.018 ＊	470

※１：＊：$p<0.05$.

では，読解力についてはどうだろうか（表 9）．有意な相関が確認されたのは，中 3 生で 1 項目（「パソコンやタブレット（iPad など）を使う」）のみで，高 3 生では 0 項目であった．全体的に，語彙力よりも両者の関連がみえにくい．以上の結果を踏まえると，学校の授業内容と語彙力・読解力の関連は，全体的に明確な関連はみられず，あっても，個別の授業内容との関係にとどまると考えらえる．

以上をまとめると，中高生の語彙力・読解力と有意な正の相関をもつのは，「自分〔自分たち〕で決めたテーマについて調べる」「ドリルやプリントの問題を解く」「自分の学習のやり方やプロセスをふりかえる」「パソコンやタブレット（iPad など）を使う」の 4 項目であった．それぞれの授業内容は，必ずしも，先行研究から予想されたグループ活動を通じた対話や，発表するなどのアウトプットを重視する授業内容ではない．それらが，どのように語彙力・読解力と関連しているのかは明らかにされておらず，さらなる分析や追加調査が必要だろう．

表 9　学校の授業内容と読解力との相関係数（中 3 生・高 3 生）

	中３生			高３生		
	Pearson の相関係数	有意確率（両側）	度数	Pearson の相関係数	有意確率（両側）	度数
パソコンやタブレット（iPadなど）を使う	0.111	0.012 ＊	514	0.028	0.593	355
自分（自分たち）で決めたテーマについて調べる	0.072	0.104	511	0.003	0.950	353
グループで調べたり考えたりする	0.017	0.707	510	0.019	0.727	355
観察・実験や調査などで考えを確かめる	0.037	0.405	513	−0.044	0.414	354
調べたことをグラフや表にまとめる	−0.003	0.941	510	−0.044	0.408	354
調べたことをレポートにまとめる	−0.010	0.828	512	0.006	0.906	354
パソコンで発表資料をつくる	−0.004	0.921	511	−0.011	0.838	351
調べたり考えたりしたことを発表する	0.038	0.392	512	−0.035	0.514	354
テーマについて討論（話し合い）をする	0.001	0.976	509	−0.025	0.641	352
学校の先生以外の人の話を聞く	−0.022	0.620	514	0.082	0.125	353
ドリルやプリントの問題を解く	−0.008	0.849	514	0.044	0.406	354
確認テストや小テストを受ける	0.025	0.566	515	0.029	0.581	354
自分の学習のやり方やプロセスをふりかえる	0.064	0.152	511	0.065	0.225	352

※１：＊：$p<0.05$.

3.2.　「学校の授業内容」を説明変数とする語彙力・読解力の規定要因分析
――家庭の社会経済的地位（SES）を踏まえて

学校の授業内容と語彙力・読解力との間に，全体的な関連がみられないとしても，一部にみられた個々の授業内容との相関関係は，その他の要因を考慮しても，統計的に有意な関連をもつだろうか．ここでは，その他の要因として，学校適応の重回帰分析でも用いた家庭の社会経済的地位（SES）を用いる．理由としては，それが従属変数となる語彙力・読解力との間に比較的頑健な関連があるためである．そのような中で，説明変数として想定している学校の授業内容は，基本的には家庭の社会経済的地位（SES）とは独立に，子どもが学校でどのような授業を頻度高く受けているかを表すものである．したがって，学校の授業内容の回帰係数が正で統計的に有意であれば，家庭背景によらず，学校の授業を通して語彙力・読解力を向上させる可能性は残るといえる．

語彙力・読解力を従属変数とし，表 8・9 で有意な相関が確認された学校の授業内容を説明変数，そして家庭の社会経済的地位（SES）を統制変数として投入し，重回帰分析を行った．結果は，表 10 の通りである．ここから，いずれの授業内容についても，回帰係数は正で有意であることが確認された．ただし，統制変数として投入した家庭の社会経済的地位（SES）をみると，もっとも低い Lowest 層に比べてそれ以上の層の多くが有意に高い．個々の授業内容の頻度を上げることを通して，子どもの語彙力・読解力を高めることは決して容易なことではないと推察される．

表 10　「学校の授業内容」を説明変数とする語彙力・読解力の規定要因分析

（中 3 生・高 3 生，重回帰分析）

	中３生				高３生			
	モデル５		モデル６		モデル７		モデル８	
	従属変数：語彙力		従属変数：読解力		従属変数：語彙力			
	回帰係数	標準誤差	回帰係数	標準誤差	回帰係数	標準誤差	回帰係数	標準誤差
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
学校の授業内容								
自分（自分たち）で決めたテーマについて調べる	0.086	0.046 †						
パソコンやタブレット（iPadなど）を使う			0.187	0.073 *				
ドリルやプリントの問題を解く					0.131	0.047 **		
自分の学習のやり方やプロセスをふりかえる							0.102	0.050 *
家庭の社会経済的地位（SES）								
（ベース：Lowest） Lower Middle	0.151	0.096	0.140	0.164	0.337	0.125 **	0.339	0.126 **
Upper Middle	0.255	0.095 **	0.162	0.166	0.476	0.127 **	0.468	0.128 **
Highest	0.334	0.097 **	0.575	0.162 **	0.767	0.123 **	0.743	0.124 **
定数	−0.789	0.157 **	−2.159	0.269 **	−0.721	0.173 **	−0.557	0.149 **
調整済みR^2	0.021		0.033		0.083		0.077	
N	648		509		469		468	

※１：†：$p<0.1$，*：$p<0.5$，**：$p<0.01$.

４．結果と考察

本章では，語彙力・読解力と学校生活との関連について，2 つの分析課題（語彙力・読解力と①学校適応との関連，および②学校の授業内容との関連）を設定し，基礎的・基本的な分析を行った．以下に，それぞれの結果と考察を述べる．

① 語彙力・読解力と学校適応との関連について

中 3 生において，読解力が高いほど，学校への適応感が高い傾向が確認された．中 3 生の読解力は，学校での生活面だけでなく，授業や教師との関係を含む学習面の適応感にも関連することから，中学生にとって，学校が居心地のよい場所と感じられるかどうかを左右する重要な要因の 1 つと考えられる．この時期の学校適応は，単にその時，その場限りの瞬間的な心地よさだけを表すものではない．中学生の学校適応の規定要因を検討した林川（2015）が指摘するように，学校適応は学業達成や進路形成に影響したり，不安やストレスを緩和したりすることが知られている．そのようなことを踏まえれば，中学生にとって読解力を高めておくことの重要性が，より際立ってくる．

一方で，中学校段階の前後にあたる小 3・6 生，高 3 生では，語彙力・読解力と学校適応との間の関連が全体的に弱く，ごく限られた項目における相関にとどまった．その理由として考えられることは，以下のようなことである．まず，小学生については，先行研究の項でも指摘したように，小学校での学習は中学校と比べて，より抽象度の高い「学習言語能力」への対応を要求されることが少ないと考えられる．そのため，小学生の語彙力の高さと学校適応との間に明確な相関が確認できなかったのかもしれない．また，高校については，入学時の学力選抜を経て各学校の入学者が決まるため，同一学校内の学力や学習へ

の態度が，中学校のそれよりも均一性が高いものと考えられる．そのため，語彙力・読解力の高さと学校適応の関連を見出しにくいのではないかと推察される．

② 学校の授業内容と語彙力・読解力との関連について

学校の授業内容，とりわけ対話を取り入れたり，アウトプットを重視したりする授業を受けた子どもほど，言語に関する能力のある側面と考えられる語彙力・読解力が高いと予想した．ところが，分析の結果，学校の授業内容と語彙力・読解力との間には，全体的な関連は見出されず，予想は支持されなかった．

しかし，このことは直ちに，学校の授業内容は語彙力・読解力の向上にとって意味がないということを意味しない．その理由は，第一に，今回の分析結果は，調査項目として聴取した範囲内の授業内容の頻度を表しているにすぎないためである．今回の調査項目では十分把握しきれていない，例えば，言語活動に直接的に働きかけるような授業が行われている場合には，そのような授業内容と子どもの語彙力・読解力との間に関連が見いだされる可能性はある．また，別の理由として第二に，今回の分析は同時点の横断的分析であるため，学校の授業内容が子どもの語彙力・読解力に与える影響がまだあらわれていない可能性がある．今後，本調査がもつ縦断データとしての強みを生かし，授業の効果の遅効性を踏まえた検証が必要だろう．

表 10 で示したように，いくつかのある特定の授業内容については，頻度が多いほど，家庭の社会経済的地位（SES）の影響を考慮しても，語彙力・読解力が高い傾向がみられた．ただし，それぞれの授業内容は，必ずしもグループ活動を通じた対話や，発表するなどのアウトプットを重視する授業内容ではない．それらが，どのように語彙力・読解力と関連しているのかは，まだ明らかにされておらず，さらなる分析や追加調査が必要だろう．

また同時に，今回の分析から，家庭の社会経済的地位（SES）の語彙力・読解力に対する効果は，学校の授業内容と比べて大きく頑健であることがあらためて確認された．したがって，学校の授業を通した子どもの語彙力・読解力の育成は，決して容易なことではないと推察される．このような厳しい状況があることを前提として踏まえた上で，語彙力・読解力が相対的に低い水準にある家庭の子どもに対して，より一層手厚い支援が求められる．

参考文献

バトラー後藤裕子，2021，『デジタルで変わる子どもたち――学習・言語能力の現在と未来』筑摩書房．

Bernstein, Basil., 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity.*, London: Taylor & Francis. （久冨善之・長谷川裕・山﨑鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳，2000，『〈教育〉の社会学理論』法政大学出版局）．

Cain, Susan., 2012, *The Power of introverts in a World That Can't Stop Talking.*（古

草秀子訳, 2015,『内向型人間のすごい力――静かな人が世界を変える』講談社).

Cummins, Jim., 2000, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.*, Multilingual Matters.

林川友貴, 2015,「中学生の学校適応メカニズムの実証的検討――学級と部活動に着目して」『教育社会学研究』97: 5-24.

藤村宣之・橘春菜, 2018,『協同的探究学習で育む「わかる学力」――豊かな学びと育ちを支えるために』ミネルヴァ書房.

加藤直志, 2011,「『協同的探究学習』を用いた国語教育――中学校における実践例『説明文の読み比べ』及び『意見文を書く』」『同志社国文学』74: 151-163.

本林響子, 2006,「カミンズ理論の基本概念とその後の展開――Cummins(2000)“*Language, Power and Pedagogy*”を中心に」『言語文化と日本語教育』31: 23-29.

前馬優策, 2011,「日本における『言語コード論』の実証的検討」『教育社会学研究』88: 229-250.

耳塚寛明・浜野隆・冨士原紀絵, 2021,『学力格差への処方箋――[分析]全国学力・学習状況調査』勁草書房.

渡辺弥生, 2011,『子どもの「10 歳の壁」とは何か？――乗りこえるための発達心理学』光文社.

第６章
読書時間・読み聞かせ頻度と
語彙力・読解力スコアの関係についての基礎的分析
――線形的および逆Ｕ字関係についての検証――

猪原 敬介

●要約

読書時間および保護者による乳幼児期の読み聞かせ頻度と，語彙力・読解力スコアの関係について基礎的な分析を行った．線形的関係についてはピアソンの積率相関係数により，非線形的関係については折れ線グラフにより視覚的に検証した．非線形的関係について，読書時間が短すぎるのはもちろん，長すぎても学力等のスコアが低下し，結果として中間地点がスコアのピークとなる「逆U字関係」があることが先行研究から指摘されているが，語彙力・読解力についてはこれまで未検討であった．分析の結果，(a) 読書時間と読み聞かせ頻度は，語彙力・読解力スコアとおおむね弱い正の相関関係にある（マンガ・雑誌読書時間を除く），(b) 読み聞かせ頻度にも逆Ｕ字関係はみられるが，読書時間においてより多く逆Ｕ字関係がみられた，という２点が明らかとなった．

１．はじめに

本レポートでは，「子どもの生活と学びに関する親子調査」のベースサーベイにおける「児童・生徒本人の読書時間」（以下，「読書時間」と呼ぶ）および「保護者が調査対象である児童・生徒に対して乳幼児期に行った読み聞かせ頻度」（以下，「読み聞かせ頻度」と呼ぶ）と，語彙力・読解力調査における語彙力・読解力スコアの関係について分析を行う．

本データから「読書・読み聞かせは，児童の語彙力・読解力の向上に寄与する」という一般に信じられている仮説を検証するためには，重回帰分析などによる剰余変数の統制や，クロスラグ分析などのデータの時点差を利用した縦断的分析を行うことが望ましい．しかし本レポートではそうした発展的な分析に移る前の基礎的な分析のみを報告する．具体的には，読書時間・読み聞かせ頻度と語彙力・読解力スコアの間の相関関係，および，読書時間・読み聞かせ頻度の値ごとに語彙力・読解力スコアの平均値を算出して折れ線グラフを示す．

後者の折れ線グラフを示す理由は，猪原(2024)も指摘する「一日の平均的な読書時間が0 分（不読）から長くなるほど，認知スコアや学力といった関連指標の成績は高まってい

くが，読書時間がある境を越えると，逆に関連指標の成績は下がっていく」という「逆 U 字関係」が，読み聞かせ頻度および語彙力・読解力スコアにおいてもみられるかを検証するためである．

逆 U 字関係は全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所，2023)における「国語」でも見られている．もし本データにおいても同様の現象が確認できれば，「読書は語彙力・読解力に寄与するかもしれないが，読書を長時間すればするほど良いというものではない」という，より妥当な仮説を提案することにつながる．

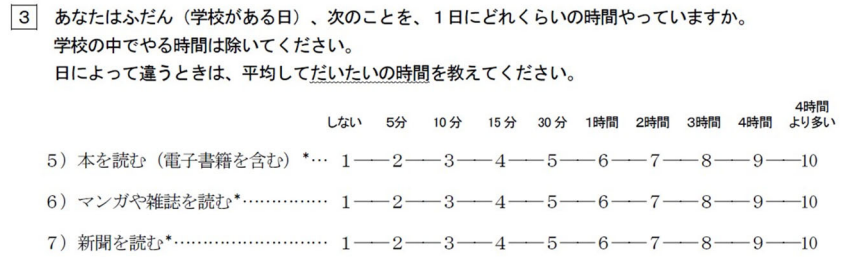
読書時間と読み聞かせ頻度はデータの性質が大きく異なるので，本レポートにおいてはそれぞれ独立の節として分析結果を報告する．

２．読書時間と語彙・読解力の関係

2.1. 測定指標

2.1.1. 読書時間指標

読書時間を問う質問項目として，図 1 に示した 3 項目を採用した．すなわち，「本を読む（電子書籍を含む)」（以下，「書籍」と呼ぶ)，「マンガや雑誌を読む」（以下，「マンガ・雑誌」と呼ぶ)，「新聞を読む」（以下，「新聞」と呼ぶ）である．


3 あなたはふだん（学校がある日）、次のことを、１日にどれくらいの時間やっていますか。
学校の中でやる時間は除いてください。
日によって違うときは、平均してだいたいの時間を教えてください。

	しない	5分	10分	15分	30分	1時間	2時間	3時間	4時間	4時間より多い
5）本を読む（電子書籍を含む）*…	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6）マンガや雑誌を読む*……	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7）新聞を読む*……	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

図１　読書時間を問う質問項目

図 1 は参加者（子ども）自身への質問紙の一部であり，「3　あなたはふだん（学校がある日)，次のことを，1 日にどれくらいの時間やっていますか．学校の中でやる時間は除いてください．日によって違うときは，平均してだいたいの時間を教えてください.」という教示に従い，13 活動についての活動時間を「しない」から「4 時間より多い」の 10 択で回答することになっている．

3 つの読書時間指標すべてについて，回答された 10 択の値を 4 値に変換した．すなわち，「しない」を「0」(以下，「0 分/日」と呼ぶ)，「5 分」「10 分」「15 分」を「1」(以下，「5〜15 分/日」と呼ぶ)，「30 分」を「2」(以下，「30 分/日」と呼ぶ)，「1 時間」「2

時間」「3 時間」「4 時間」「4 時間より多い」を「3」（以下，「1 時間以上/日」と呼ぶ）とした．

2.1.2. 語彙力・読解力スコア

語彙力 IRT スコアおよび読解力 IRT スコアについては，調査年度を横断した各学年の IRT スコアを，（調査年度を横断して算出した）高校 3 年生のスコアを基準に標準化したものを用いた．このスコアにおいては，高校 3 年生の IRT スコアが平均 500，標準偏差 100 となるよう変換されている（「基本情報 1」参照）．

2.2. 分析

2.2.1. 分析対象データ

ベースサーベイ（毎年 7～9 月に実施）は Wave1（2015 年実施）から Wave8（2022 年実施）で構成され，読書時間指標（書籍，マンガ・雑誌，新聞）のデータは 8 年分である．一方，語彙力・読解力調査（各回 2～3 月に実施）は Wave2，Wave5，Wave8 で構成され，語彙力・読解力スコアのデータは 3 年分である．また，ベースサーベイは小学 1 年生から高校 3 年生までを対象に実施されるが，語彙力調査は Wave2 と Wave5 では小学 3 年生，小学 6 年生，中学 3 年生，高校 3 年生のみを対象に実施された．Wave8 では対象が中学 3 年生と高校 3 年生のみに限定された．読解力調査は Wave2，Wave5，Wave8 で中学校 3 年生，高校 3 年生のみを対象に実施された．

調査時点と参加者の学年の観点から読書時間指標と語彙力・読解力スコアの関係を整理したものが図 2 である．例えば，「読書 1」と Wave2 の「語彙」の「小 3」の交差するセルを見ると「小 2」と書かれている．ベースサーベイの Wave1 における小学 2 年生の読書時間データと，その小学 2 年生が小学 3 年生になったときの語彙力スコアを比較可能であることを意味している．この場合，同じ児童について，語彙力と，その語彙力が測定された 1 年前の読書時間データとの関係を検討することになる．

こうした縦断的な分析まで含めると，分析可能なペアは非常に多くなる．縦断的な分析は興味深いが，一般に縦断分析は分析法が複雑となるため，今回のレポートではシンプルな分析が可能な「同時点での分析」のみを報告することとする．すなわち，図 2 で太枠で囲われている「Wave5 における小学 3 年生と小学 6 年生を対象とした，読書時間と語彙力の関係」「Wave8 における中学 3 年生と高校 3 年生を対象とした，読書時間と語彙力・読解力の関係」である．

語彙力・読解力スコア			読書時間指標（書籍，マンガ・雑誌，新聞）								コホート
			読書1	読書2	読書3	読書4	読書5	読書6	読書7	読書8	
wave2	語彙	小3	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	A
		小6	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	B
		中3	中2	中3	高1	高2	高3				C
		高3	高2	高3							D
	読解	中3	中2	中3	高1	高2	高3				C
		高3	高2	高3							D
wave5	語彙	小3			小1	小2	小3	小4	小5	小6	E
		小6	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	A
		中3	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	B
		高3	中2	中3	高1	高2	高3				C
	読解	中3	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	B
		高3	中2	中3	高1	高2	高3				C
wave8	語彙	中3	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	A
		高3	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	B
	読解	中3	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	A
		高3	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3	B

※１：「小」は小学生，「中」は中学生，「高」は高校生，「小」「中」「高」の後の数値は学年を表す．「読書」はベースサーベイで測定された読書時間指標であり，その後の数値は Wave を表す．

※２：コホート列の A から E は著者が便宜的につけたものである

※３：灰色のセルのペアは，「同じ年度内に調査が行われた」という意味において同時点での比較が可能なペア．そのうち，太枠で囲われたペアについてのみ本文で報告を行った．

図 2　本データにおける読書時間と語彙力・読解力の比較可能ペア

2.2.2. 分析方法

分析方法として，読書時間指標と語彙力・読解力スコアの間でピアソンの積率相関係数を算出する．しかし相関係数は変数間の直線的関係を簡便に知るには良いが，逆 U 字などの非線形の関係を捉えるには向かない．また，「どれくらい読書をすると，語彙力・読解力スコアがどのくらい伸びたのか」という分かりやすい効果の目安も提供できない．

そこで，4 値に変換した読書時間指標の値ごとに語彙力・読解力スコアを平均し，折れ線グラフも描画した．ここですべての折れ線グラフを示すことはできないため，相関係数と折れ線グラフの形に基づいて筆者が注目すべきと判断した結果についてのみ報告する．

2.3. 結果および考察

2.3.1. 相関係数

表 1 に，相関係数の一覧を示した．書籍，マンガ・雑誌，新聞という読書時間指標のそれぞれについて，6 つずつ相関係数が算出されている．

表１　読書時間の相関係数一覧

読書時間指標	語彙力・読解力スコア	相関係数（ピアソン）	サンプルサイズ	wave	コホート
小3書籍	小3語彙	**.080 (*p*=.003)**	1396	wave5	E
小6書籍	小6語彙	**.200 (*p*<.001)**	934	wave5	A
中3書籍	中3語彙	**.097 (*p*=.013)**	667	wave8	A
高3書籍	高3語彙	**.114 (*p*=.013)**	474	wave8	B
中3書籍	中3読解	.008 (*p*=.857)	516	wave8	A
高3書籍	高3読解	.007 (*p*=.891)	355	wave8	B
小3マンガ・雑誌	小3語彙	-.032 (*p*=.234)	1405	wave5	E
小6マンガ・雑誌	小6語彙	.013 (*p*=.685)	934	wave5	A
中3マンガ・雑誌	中3語彙	.003 (*p*=.928)	667	wave8	A
高3マンガ・雑誌	高3語彙	-.042 (*p*=.361)	474	wave8	B
中3マンガ・雑誌	中3読解	-.042 (*p*=.344)	516	wave8	A
高3マンガ・雑誌	高3読解	**-.128 (*p*=.016)**	355	wave8	B
小3新聞	小3語彙	**.061 (*p*=.023)**	1404	wave5	E
小6新聞	小6語彙	**.088 (*p*=.007)**	935	wave5	A
中3新聞	中3語彙	.034 (p=.383)	667	wave8	A
高3新聞	高3語彙	**.127 (*p*=.006)**	474	wave8	B
中3新聞	中3読解	.071 (*p*=.108)	516	wave8	A
高3新聞	高3読解	.014 (*p*=.798)	355	wave8	B

※１：「小」は小学生，「中」は中学生，「高」は高校生，「小」「中」「高」の後の数値は学年を表す．
※２：コホート列のＡからＥは図２のコホート列と対応している
※３：相関係数の値が有意であったものは太字で表示している

全体的な傾向として，書籍と新聞は正の相関，マンガ・雑誌は負の相関が多いことが分かる．書籍と新聞の読書時間は６つすべてが正の相関係数である一方，マンガ・雑誌には４つの負の相関係数と，無相関に近い２つの正の相関係数があるのみである．

また，有意な正の相関が得られているのは語彙力スコアのみであり，読解力スコアは無相関または負の相関である．特に高校３年生のマンガ・雑誌の読書時間と読解力スコアの相関係数は，負の値（r = −0.128）で有意となっている．

書籍と新聞の読書時間と語彙力スコアの相関係数については，小学３年生（書籍：r = 0.080，新聞：r = 0.061），小学６年生（書籍：r = 0.200，新聞：r = 0.088），中学３年生（書籍：r = 0.097，新聞：r = 0.034）においては書籍のほうが高く，高校３年生においては新聞のほうが高かった（書籍：r = 0.114，新聞：r = 0.127）．

2.3.2. 書籍読書時間ごとの語彙力・読解力スコアの平均値

小学６年生における書籍読書時間と語彙力スコアでは，表１に示した相関係数の中で最も高い値（r = 0.200）が得られた．図３は読書時間の値ごとの語彙力スコアの平均値を折

れ線グラフで示したものである.

書籍読書時間が増加するのに合わせ，語彙力スコアの平均値もほぼ線形に伸びていることが読み取れる.「0 分/日」と「1 時間以上/日」では 46 ポイント，すなわち，0.46 標準偏差の差があることになり，書籍読書時間が「0 分/日」の児童と「1 時間以上/日」の児童では実質的にも意味のある差が生じていると言えるかもしれない.

一方で,「5〜15 分/日」や「30 分/日」というそれほど長いとは言えない読書時間でも「0 分/日」との差が生じていることは，少しずつでも読書習慣を身につけることが有益であることも示唆している.

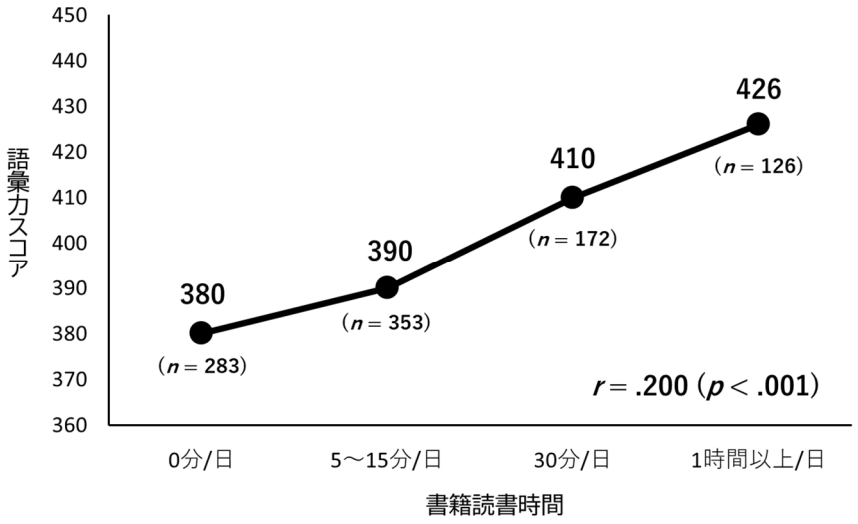


図 3　小学 6 年生における書籍読書時間ごとの平均語彙力スコア

図としては示していないが,中学 3 年生における書籍読書時間と語彙力スコアの関係は，453（「0 分/日」），460（「5〜15 分/日」），489（「30 分/日」），486（「1 時間以上/日」）であった.「30 分/日」の語彙力スコアが最高であり，「1 時間以上/日」ではわずか 3 ポイントではあるが下がっている.

高校 3 年生における書籍読書時間と語彙力スコアでは，明確に逆 U 字関係がみられた（図 4）. 相関係数は r = 0.114 と小さい値ではあるが，「0 分/日」と「30 分/日」では 57 ポイント，すなわち 0.57 標準偏差という大きな差が生じている. つまり，図 3 に示したように小学 6 年生では逆 U 字は起こっていないが，中学 3 年生以上では，語彙力において逆 U 字が生じていると言える.

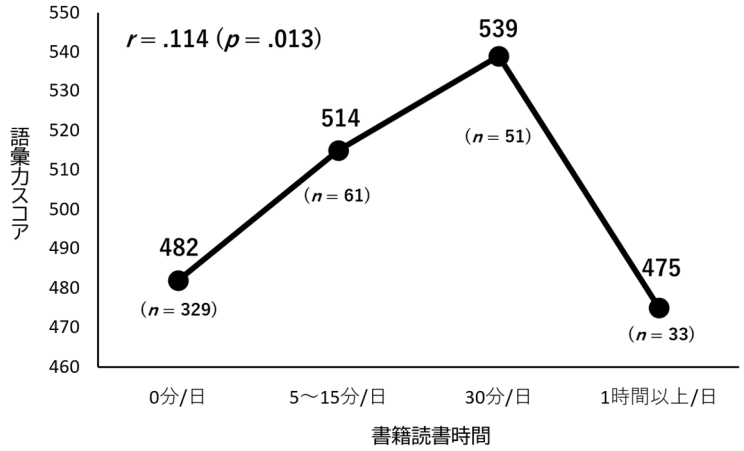


図 4　高校 3 年生における書籍読書時間ごとの平均語彙力スコア

令和 5（2023）年度全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所， 2023)では，「国語」において，中学 3 年生の「平日の読書時間」が 30 分を超えると，「10 分以上，30 分より少ない」よりも平均正答率が下がるという逆 U 字現象が報告されていた．この現象が「国語」だけでなく語彙力でも見られたことは新たな発見である．ただし，本データにおける「1 時間以上/日」はサンプルサイズが n = 33 と少数となっているため，他の研究知見なども参照しつつ，慎重に結論する必要がある．

中学 3 年生における書籍読書時間と読解力スコアでは，「5〜15 分/日」という短い読書時間を頂点とする逆 U 字関係がみられた（図 5）．相関係数は r = 0.008 であり，有意ではなかった．しかし「0 分/日」と「5〜15 分/日」では 31 ポイント，すなわち 0.31 標準偏差という無視できない差が生じている．

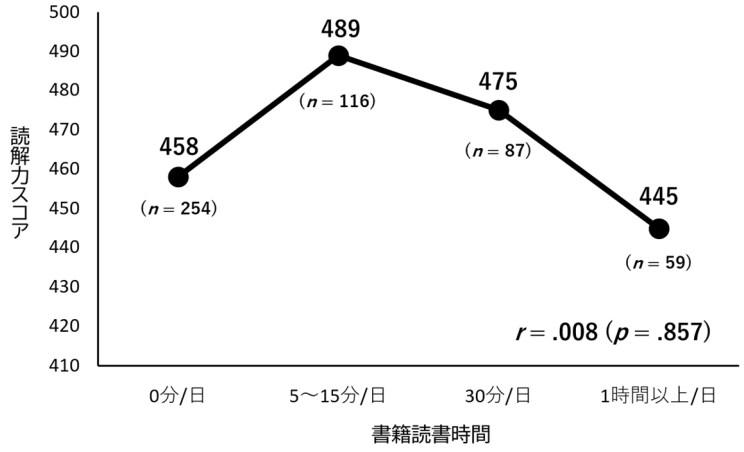


図 5　中学 3 年生における書籍読書時間ごとの平均読解力スコア

中学 3 年生という学年，および，「30 分/日」よりも長い時間読書をする生徒は，それよりも短い時間読書をする生徒よりも読解力が低いという結果は，上述の令和 5（2023）年度全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所，2023)における「国語」の逆 U 字関係と符合する．

図では示していないが，高校 3 年生における書籍読書時間と読解力スコアの関係は，501（「0 分/日」），510（「5〜15 分/日」），527（「30 分/日」），480（「1 時間以上/日」）となっており，「30 分/日」を頂点に「1 時間以上/日」で逆 U 字が起こっている．

書籍読書時間の結果をまとめると，(a) 語彙力にせよ，読解力にせよ，まったく書籍を読まないよりも短時間でも読むほうがスコアは高い傾向にあること，(b) 長すぎる書籍読書時間はスコアを下げる逆 U 字現象が生じていること，が明らかとなった．

2.3.3. マンガ・雑誌読書時間ごとの語彙力・読解力スコアの平均値

高校 3 年生におけるマンガ・雑誌読書時間と読解力スコアでは，有意な負の相関関係がみられた（図 6）．相関係数は r = −0.128 である．「0 分/日」の生徒のほうが「1 時間以上/日」の生徒よりも 52 ポイント，すなわち 0.52 標準偏差も読解力スコアが良いという結果が出ている．

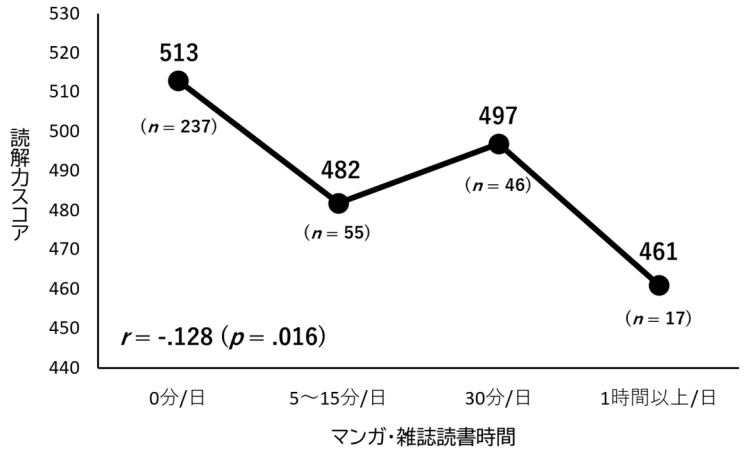


図 6　高校 3 年生におけるマンガ・雑誌読書時間ごとの平均語彙力スコア

PISA2018 年調査(国立教育政策研究所，2019)の日本の結果によると，本・新聞・マンガを「読む」生徒のほうが「読まない」生徒よりも有意に読解力スコアが高く，雑誌では有意差がなかった．マンガ・雑誌をまとめて質問している点で異なるが，先行研究とは食い違う結果であると言える．また，表 1 にも示したように，書籍読書時間が語彙力スコアや読解力スコアと正の相関または無相関を示すのに対し，マンガ・雑誌読書時間は負の相関または無相関となる傾向がある．今回は報告していないが，書籍読書時間とマンガ・雑誌

読書時間は，学年やWaveによって異なるものの，おおむね0.25〜0.43の正の相関係数が得られていることを考えると，上記の結果は予想外である．

図6の結果は高校3年生のものであり，PISA調査の参加者は高校1年生（15歳児）であるという点が異なるが，年齢の近い中学3年生におけるマンガ・雑誌読書時間と読解力スコアの相関も，有意ではないが負の相関(r = -0.042, p = 0.344)であり，年齢による違いも説得力に欠ける．

中学3年生や高校3年生が受験期であることが影響したのかもしれない．この点についても，他の学年における類似調査の結果を待ちたい．

2.3.4. 読書時間と語彙力・読解力スコアの間に逆U字関係は存在するか

図2にあるように，本研究では読書時間と語彙力・読解力スコアで比較可能なペアは数多くある．具体的には，書籍，マンガ・雑誌，新聞読書時間ごとに102ペアずつ検討可能である．そこで，どれくらいの割合で逆U字関係が存在するかを報告する．

語彙力・読解力スコアが，(a)「0分/日＜5〜15分/日」かつ「5〜15分/日＞30分/日≧1時間以上/日」，もしくは，(b)「0分/日＜5〜15分/日≦30分/日」かつ「30分/日＞1時間以上/日」のどちらかのパターンに当てはまることを「逆U字関係」の定義とし，結果の数を数えた．ただし，新聞読書時間では特定の選択肢を選んだ人数が0であるケースがあり，語彙力・読解力スコアの平均値が計算できないものが22件あったので，実際のデータペア数は80であった．

結果として，書籍読書時間では42ペア（41.2%），マンガ・雑誌読書時間では38ペア（37.3%），新聞読書時間では51ペア（63.8%）で逆U字関係がみられた．媒体としての性質の違いと共に，語彙力・読解力スコアとの線形的関係や読書時間平均値も読書時間指標ごとに異なるので，なぜこうした違いが生じるのかは慎重に解釈する必要があるが，書籍読書時間では4割ほど逆U字関係がみられるなど，逆U字関係がみられる頻度についての報告は過去になく，参考になると思われる．

2.3.5. なぜ逆U字関係が生じるのか

最後に，なぜ逆U字が生じるのかについて考察を行う．逆U字現象について真っ先に思い浮かぶ説明は，「長時間の読書習慣が，勉強時間などの語彙力・読解力に有益な活動時間を減らすように働く」というものである．図3で逆U字関係が見られないのは，小学6年生は中学3年生や高校3年生よりも生活に時間的余裕があるため，読書時間と勉強時間などの有益な活動とのトレードオフが生じないためと説明できる．

しかし，今回のレポートでは省略したが，追加分析の結果はこの仮説を支持していない．実際に書籍読書時間との相関関係を分析してみると，小学3年生，小学6年生，中学3年生では，勉強時間とは有意な「正」の相関，高校3年生では無相関であった．また，

どの学年でも睡眠時間とは無相関であった．さらに，図 3〜図 5 における書籍読書時間と語彙力あるいは読解力との関係について，社会経済的地位（SES）や勉強時間の多寡で群分けした分析も行ったが，図 3〜図 5 の折れ線グラフのパターンがいずれのグループでも確認できた．すなわち，社会経済的地位や勉強時間は逆 U 字関係が起こるかどうかとは直接的な関係はないと考えられる．

別の仮説として「長時間の読書は，読書の『質』の低さと関連している」というものを提案したい．ここでの「質」とは「読み手と本との『関係』の質」のことであり，「質」の高い読書は，語彙力スコアのような「読書の成果を生み出す効率の高さ」につながると仮定している．

図 3 で逆 U 字関係が見られないのは，小学 6 年生は絶対的水準としては語彙力が低く，「手にするどんな本を読んでも，語彙力が伸びる余地がある」という状態にあり，「本選び」にこだわらずに長時間読んでも，質の高い読書を維持しやすい状況にあるからであると説明できる．一方，図 4 や図 5 で逆 U 字になるのは，中学 3 年生や高校 3 年生が対象であり，小学 6 年生よりも高い語彙力が備わっている彼/彼女らが質の高い読書をするためには，ある程度の「負荷を自分にかける本」を選ぶことが重要になる．それなのに「長時間『読めてしまう』ような，負荷の低い本ばかり読んでいる」からであると説明できる．毎日 1 時間以上もできてしまう読書よりも，30 分前後の質の高い読書が，語彙力・読解力の高さと関係しているのではないだろうか．以上はあくまで仮説であり，今後さらなる検討が必要である．

３．読み聞かせ頻度と語彙・読解力の関係

3.1. 測定指標

3.1.1. 読み聞かせ頻度指標

読み聞かせ頻度を問う質問項目として，図 7 に示した 2 項目を採用した．すなわち，「お子様が小学校に入学する前」（以下，「乳幼児期」と呼ぶ）と「現在」である．

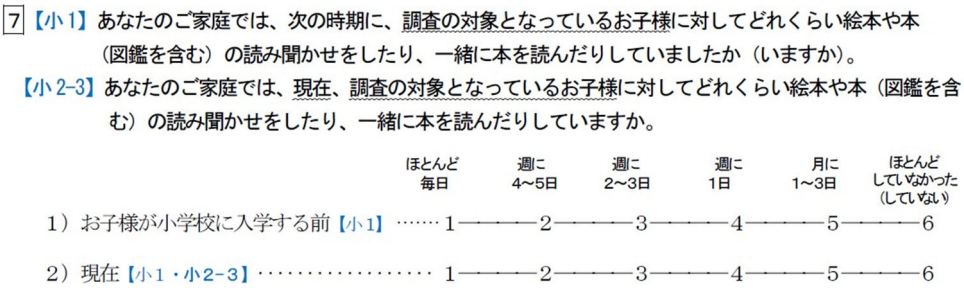


図 7　読み聞かせ頻度を問う質問項目

図 7 は参加者（子ども）の保護者への質問紙の一部であり，小学 1〜3 年生児童の保護者にのみ「7　あなたのご家庭では，現在，調査の対象となっているお子様に対してどれくらい絵本や本（図鑑を含む）の読み聞かせをしたり，一緒に本を読んだりしていますか」という質問がなされている．小学 1 年生児童の保護者には，上記の質問の「現在」のところを「お子様が小学校に入学する前」に置き換えた質問がなされている．

回答選択肢は「ほとんど毎日(5)」「週に 4-5 日(4)」「週に 2-3 日(3)」「週に 1 日(2)」「月に 1-3 日(1)」「ほとんどしなかった(0)」であった．逆転処理をした上で，6 値のまま分析に用いた（かっこ内の数値は，相関係数の算出に使用した数値）．

3.1.2. 語彙力・読解力スコア

2 節と同様のデータを用いた．

3.2. 分析

3.2.1. 分析対象データ

読み聞かせについての質問は，児童が小 1〜3 のときのみ行われており，乳幼児期の読み聞かせ頻度については，小 1 時点で調査に参加した児童についてのみデータがあるということになる．

これら読み聞かせについての質問と，語彙力・読解力の関係を分析可能なケースを整理したものが図 8 である．高校 3 年生における語彙力・読解力スコアと読み聞かせ頻度の関係を分析できるケースは存在しなかった．

分析可能な 12 ケースすべてについて相関係数を報告する．また，一部のデータについてのみ読書時間指標の値ごとに語彙力・読解力スコアを平均した折れ線グラフを示す．

Wave8の語彙力・読解力スコアと読み聞かせ頻度の分析ができるケース

コホート	w8	w7	w6	w5	w4	w3	w2	w1
A	中3 （語彙・読解）	中2	中1	小6	小5	小4	小3 （現在）	小2 （現在）
B	高3 （語彙・読解）	高2	高1	中3	中2	中1	小6	小5

Wave5の語彙力・読解力スコアと読み聞かせ頻度の分析ができるケース

コホート	w5	w4	w3	w2	w1
C	小3 （語彙）（現在）	小2 （現在）	小1 （現在・乳幼）		
A	小6 （語彙）	小5	小4	小3 （現在）	小2 （現在）
B	中3 （語彙・読解）	中2	中1	小6	小5
D	高3 （語彙・読解）	高2	高1	中3	中2

Wave2の語彙力・読解力スコアと読み聞かせ頻度の分析ができるケース

コホート	w2	w1
A	小3 （語彙）（現在）	小2（現在）
B	小6 （語彙）	小5
D	中3 （語彙・読解）	中2
F	高3 （語彙・読解）	高2

※１：「小」は小学生，「中」は中学生，「高」は高校生，「小」「中」「高」の後の数値は学年を表す．「w」は Wave を表す．「語彙」は語彙力テスト，「読解」は読解力テスト，「現在」は現在読み聞かせ頻度，「乳幼」は乳幼児期読み聞かせ頻度を表す．

※２：コホート列の A から F は著者が便宜的につけたものである

※３：同じコホートにおける，灰色のセルの語彙力・読解力スコアと，灰色のセルの読み聞かせ頻度のペアが分析可能なペアである．もし太枠の中に読み聞かせ頻度があれば，語彙力・読解力スコアと同時点での分析が可能であることを意味する．

図 8　本データにおける読み聞かせ頻度と語彙力・読解力の比較可能ペア

3.3. 結果および考察

3.3.1. 相関係数

表 2 に相関係数の一覧を示した．

表 2　読み聞かせ頻度の相関係数一覧

テスト	読み聞かせ	コホート	テストと読み聞かせの間隔	相関係数（ピアソン）	サンプルサイズ
小3語彙w5	小1**乳幼**w3	C	3年以上	.051(p = .053)	1465
小3語彙w5	小1現在w3	C	2年	.050(p = .057)	1461
小3語彙w2	小2現在w1	A	1年	.055(p = .074)	1044
小3語彙w5	小2現在w4	C	1年	.048(p = .079)	1311
小3語彙w2	小3現在w2	A	0年	.043(p = .172)	1033
小3語彙w5	小3現在w5	C	0年	**.056(p = .035)**	1399
小6語彙w5	小2現在w1	A	4年	**.081(p = .012)**	980
小6語彙w5	小3現在w2	A	3年	**.081(p = .011)**	994
中3語彙w8	小2現在w1	A	7年	.073(p = .063)	648
中3語彙w8	小3現在w2	A	6年	**.115(p = .003)**	668
中3読解w8	小2現在w1	A	7年	−.001(p = .978)	494
中3読解w8	小3現在w2	A	6年	.032(p = .472)	507

※１：「小」は小学生，「中」は中学生，「高」は高校生，「小」「中」「高」の後の数値は学年を表す．
「w」は Wave を表す．
※２：コホート列の A および C は図 8 のコホートと対応している
※３：相関係数の値が有意であったものは太字で表示している

語彙力スコアとの相関では，すべてのペアで正の相関となっている．ただし表 1 における書籍読書時間と語彙力スコアの相関係数よりも値自体は小さなものが多く，有意傾向に留まる結果も多かった．読解力スコアの結果においては有意な相関係数が得られたものがなかった．

3.3.2. 小学 3 年生における乳幼児期の読み聞かせ頻度ごとの語彙力スコアの平均値

乳幼児期における読み聞かせ頻度との関係を唯一分析可能であるのが，小学 3 年生における語彙力スコアである．両者の間には，r = 0.051（p = 0.053）という正の相関が得られた．図 9 は読み聞かせ頻度の値ごとの語彙力スコアの平均値を折れ線グラフで示したものである．

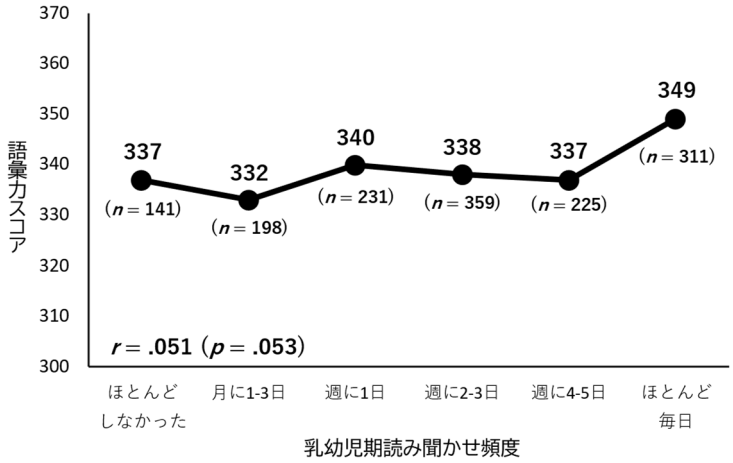


図 9　小学 3 年生における乳幼児期読み聞かせ頻度ごとの平均語彙力スコア

「ほとんどしなかった」から「週に 4-5 日」までの平均語彙力スコアが 332 から 340 に収まっており，ほぼ横ばいであるが,「ほとんど毎日」だけは平均語彙力スコアが 349 となっており，若干高くなっている．この点から，乳幼児期に「ほとんど毎日」読み聞かせをする保護者とその家庭が，小学校 3 年生時点での語彙力の高まりに寄与している可能性はあり得る．ただし，乳幼児期から小学校 3 年生までのどの時点での関わりがそうした語彙力に寄与するのかが不明であること，さらには，そもそも読み聞かせ以外の遺伝と環境による影響が語彙力の向上に寄与している可能性もあることから,慎重な解釈が必要である.

3.3.3. 読み聞かせ頻度と語彙力・読解力スコアの間に逆 U 字関係は存在するか

表 2 に示した 12 ペアのすべてで読み聞かせ頻度の値ごとに語彙力・読解力スコアの平均値を算出し，折れ線グラフを描画して逆 U 字関係が存在するかを確認した．読書時間とは異なり読み聞かせ頻度は 6 値をとるので純粋な比較はできないが，筆者が視覚的に確認したところ，逆 U 字とみなせるのは 12 ペア中 2 ペア（16.7%）～3 ペア（25.0%）であった．比較的逆 U 字関係が明瞭な小学 3 年生における現在読み聞かせ頻度ごとの平均語彙力スコア（図 10）と平均読解力スコア（図 11）の折れ線グラフを示す.

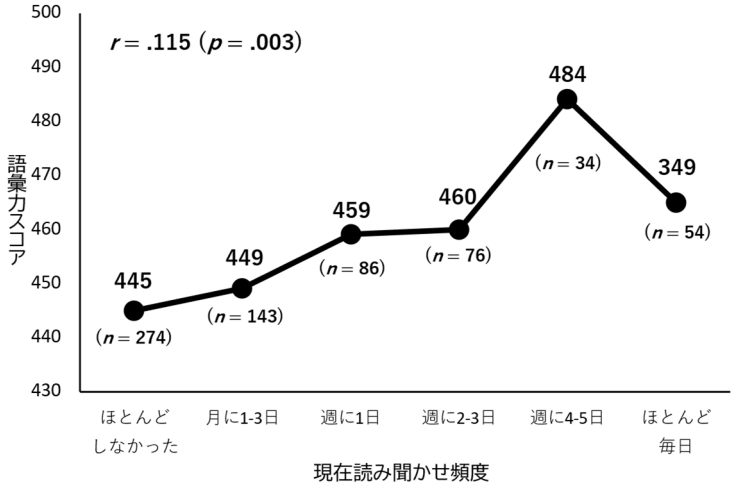


図 10　小学 3 年生における現在読み聞かせ頻度ごとの平均語彙力スコア

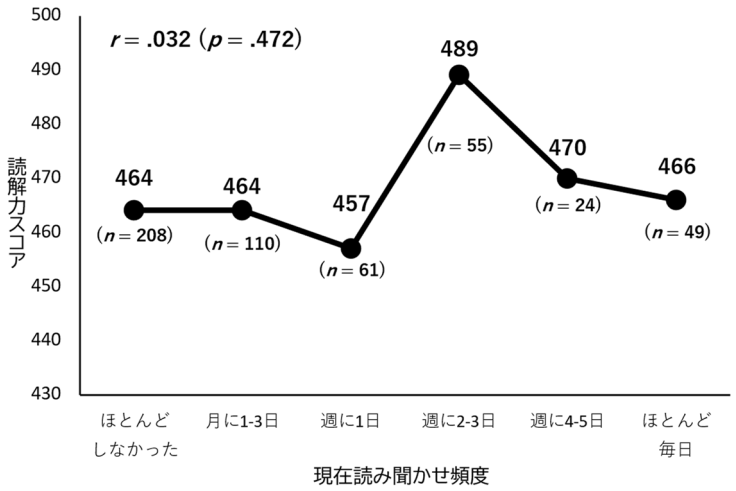


図 11　小学 3 年生における現在読み聞かせ頻度ごとの平均読解力スコア

逆 U 字関係が比較的明確にみられているのが，どちらも小学 3 年生における現在読み聞かせ頻度である点には注意しなくてはならない.

語彙力スコアにおいては，読み聞かせ頻度では一番高い相関係数である r = 0.115 が出ていることからも,小学 3 年生での読み聞かせに効果があるともいえる結果になっている.ただし，小学 3 年生においてあまりにも高い頻度で読み聞かせをしているということが，「自分の子どもの言葉の力に不安を感じ，読み聞かせを高頻度で行っている」という逆の因果関係を意味している可能性もある．読書時間における逆 U 字が，読み手本人である児童の読書の質の低さという形で生じている可能性があるのに対し，読み聞かせで生じる逆 U 字は，それに加えて，上記の不安によるものも含まれる可能性があるのである.

４．まとめ

読書時間および読み聞かせ頻度と語彙力・読解力スコアの関係についての基礎的な分析を報告してきた.

以上の結果を短くまとめると，(a) 読書時間と読み聞かせ頻度は，語彙力・読解力スコアとおおむね弱い正の相関関係にある（マンガ・雑誌読書時間を除く），(b) どの読書時間指標・読み聞かせ頻度指標にも逆 U 字関係はみられるが，読書時間指標において，より多く逆 U 字関係がみられた，の 2 点が主な結果であると言える.

「読書・読み聞かせは，児童の語彙力・読解力の向上に寄与する」という一般的に信じられている仮説は，本データと矛盾するものではない．しかし，上述の 2 点を踏まえれば，極端に長時間・高頻度の読書・読み聞かせを推奨することは避け，子どもの個性に合わせた多様な活動に参加できるように環境を整えることが子どもの語彙力・読解力の向上に寄与すると思われる.

参考文献

国立教育政策研究所，2019,『生きるための知識と技能 7　OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2018 年調査国際結果報告書』明石書店.

国立教育政策研究所，2023,『令和 5 年度　全国学力・学習状況調査　報告書・調査結果資料』（2023 年 10 月 13 日取得，https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/）

猪原敬介，2024,『読書効果の科学：読書の"穏やかな"力を活かす 3 原則』京都大学学術出版会.

謝辞

語彙力・読解力研究会では，メンバーの先生方から大変有益なコメントを頂き，より良い分析と解釈を行うことができました．ここに記して感謝申し上げます.

第７章
メディア利用と語彙力・読解力

大野 志郎

●要約

小学生から高校生までの語彙力および中学生から高校生までの読解力と，メディア利用時間との関連を分析した．テレビ，ゲーム，スマートフォン・携帯電話の利用時間は，特に高校 3 年生において語彙力・読解力 IRT スコアと負の相関を示した．一方，パソコン・タブレットの利用は，小学生と中学生の語彙力 IRT スコアと正の相関を示した．利用時間に関する詳細な分析の結果，いずれのメディア利用も 1 時間程度であれば，語彙力・読解力との負の関連は限定的であった．因果関係の分析では，中学 3 年生時のゲーム利用時間の長さは，高校 3 年生時の語彙力スコアの低下要因となっていた．SES や勉強時間を統制した重回帰分析では，テレビとパソコンの利用時間は関連していなかった．デジタル機器による学習状況については，勉強のことをインターネットで調べる，デジタル機器を使って学校の宿題以外の勉強をすることが，高校 3 年生の語彙力・読解力と有意に正の関連を示した．

１．はじめに

OECD 生徒の学習到達度調査（PISA2022）（国立教育政策研究所，2023）によれば，SNS やデジタルゲームの利用時間が長い場合，読解力，数学的リテラシー，科学的リテラシーが低いことが指摘されており，利用時間が 1 時間を超えたあたりから，1 日 7 時間以上にかけて各指標が線形的に低下する．「第 4 回 現代人の語彙に関する調査」（ベネッセホールディングス，2019）によれば，高校生の語彙力はスマートフォン接触時間が 15～30 分でもっとも高く，2 時間以上では大幅に低くなる．令和６年度全国学力・学習状況調査（国立教育政策研究所，2024）においては，テレビゲーム，SNS・動画視聴を長時間利用する小学生，中学生ほど，国語・数学の正答率が低く，また 3 時間以上の利用者は勉強時間が短く，就寝時刻が遅く，不定期であることが指摘されている．これらの結果は，メディア利用時間が一定を超えることが，子どもの語彙力・読解力に対してネガティブな関連を持つことを示唆している．子どものメディア利用は，どのような場合にどの程度，語彙力および読解力と関連するのだろうか．本研究では，テレビ，ゲーム，モバイル機器，パソコンの利用時間について，小学生から高校生までの各学校段階における語彙力・読解力と，デジタル

機器の利用時間およびデジタル機器による学習状況との関連について分析を行う．

２．語彙力・読解力とメディア利用時間

2.1.　語彙力・読解力とメディア利用時間との相関

メディア利用時間として，本調査ではテレビ視聴時間（テレビやＤＶＤを見る時間），ゲーム利用時間（テレビゲームや携帯ゲーム機で遊ぶ時間），モバイル利用時間（携帯電話やスマートフォンを使う時間），パソコン利用時間（パソコンやタブレット（iPad など）を使う時間）について，平日の学校外での利用時間を取っている[1)]．表 1 に，Wave5，Wave8 それぞれの時点における，メディア利用時間と語彙力・読解力の IRT スコア（以降，スコアと表記）との相関係数を示す．

表１　語彙力・読解力スコアとメディア利用時間との相関

		語彙力スコア				読解力スコア	
時間（分）		高3	中3	小6	小3	高3	中3
テレビ視聴時間	Wave8	−.14**	.00	—	—	−.08	.04
	Wave5	−.15**	−.09*	−.04	−.02	−.15**	−.08
ゲーム利用時間	Wave8	−.15**	.06	—	—	−.15**	.05
	Wave5	−.17**	−.08*	−.07*	.02	−.20**	−.20**
モバイル利用時間	Wave8	−.24**	−.03	—	—	−.15**	−.04
	Wave5	−.14**	−.08*	−.06	—	−.13**	−.15**
パソコン利用時間	Wave8	.07	.10*	—	—	−.01	.00
	Wave5	.03	.02	.07*	.06*	−.05	.05

※１：　* $p < .05$, ** $p < .01$，値は Pearson の相関係数

語彙力とテレビ視聴時間，ゲーム利用時間，モバイル利用時間との関連について，高校 3 年生では一貫して有意な負の関連（r = −0.24～−0.14）が見られた．中学 3 年生では，Wave5 においては同様の関連（r = −0.09～−0.08）だが，Wave8 では有意な関連は見られなかった．小学生のスコアは Wave5 の語彙力のみのデータとなるが，6 年生のゲーム利用時間のみ負の有意な相関（r = −0.07）が見られた．パソコン利用時間では，中学 3 年生の Wave8（r = 0.10），小学 6 年生・小学 3 年生の Wave5 において有意な正の関連（r = 0.06～0.07）が見られた．

読解力については，高校 3 年生においては Wave8 のテレビ視聴時間を除き負の有意な相関（r = −0.20～−0.13）が見られ，中学 3 年生においては Wave5 のゲーム利用時間（r = −0.20），モバイル利用時間（r = −0.15）との負の有意な相関が見られた．

これらの結果をみると，テレビ，ゲーム，スマホ・携帯電話の利用は語彙力・読解力と

ネガティブである一方で，パソコン・タブレットの利用は，小学生と中学生の語彙力とポジティブである可能性がある．ただし，高校生を除いて結果は一貫しておらず，関連も大きなものではないことが推察される．

2.2. メディア利用時間ごとの語彙力スコア

メディア利用時間と語彙力について，より詳細に把握するために，ここではメディア利用時間（利用しない，30 分未満，30 分から 1 時間，1 時間から 2 時間，2 時間以上）のグループごとのスコアの平均値を示す．図 1 は，メディア利用時間ごとの語彙力スコアであり，Wave2，Wave5，Wave8 の各時点での高校 3 年生，中学 3 年生，小学 6 年生，小学 3 年生をまとめて分析したものである[2)]．

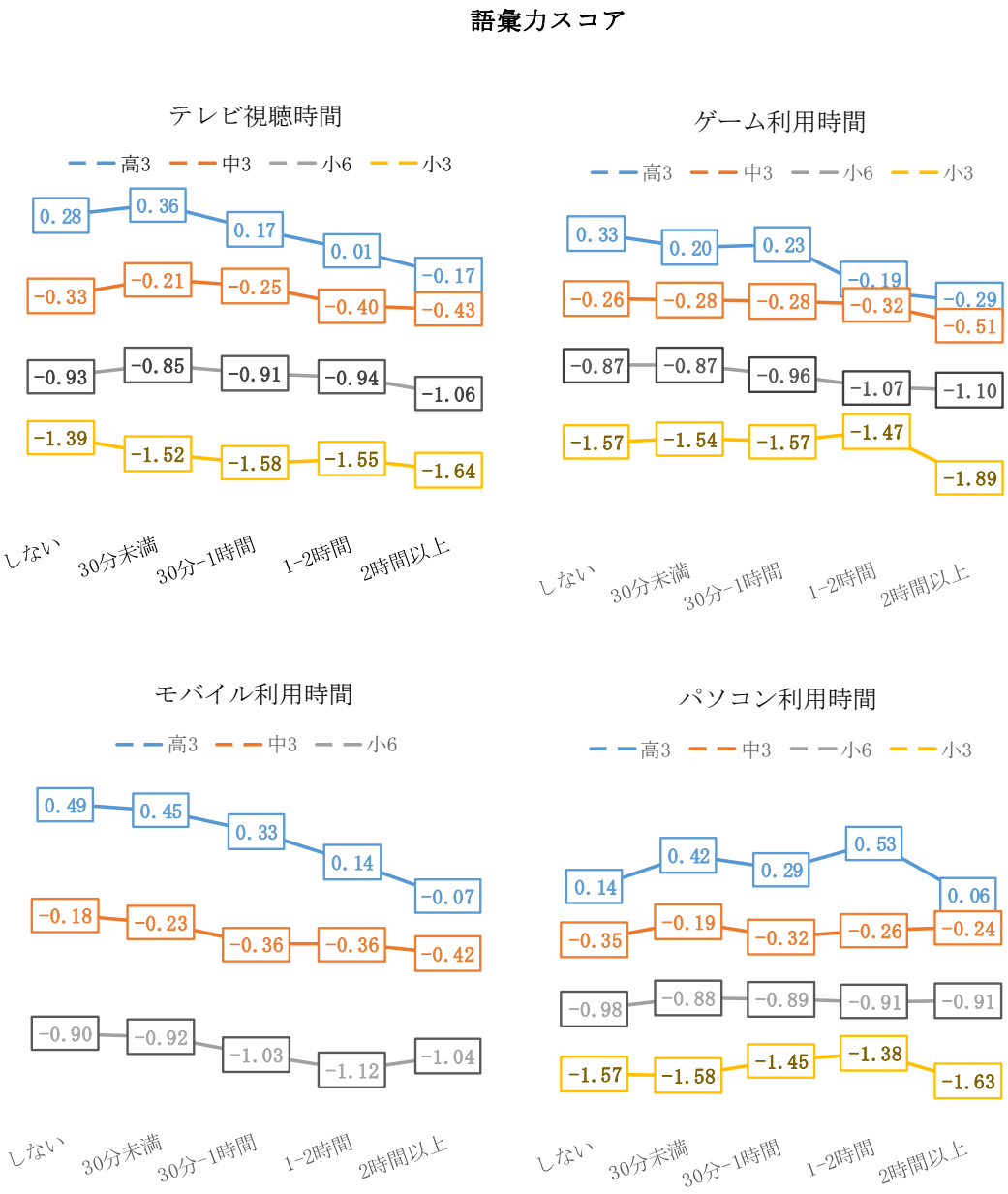
高校 3 年生のテレビ視聴時間については，2 時間以上（M =-0.17）と 1 時間未満・利用しない（M =0.01～0.36），1 時間以上（M =-0.17～0.01）と 30 分未満（M =0.36）との間に有意な関連が見られ，1 時間未満および利用しないの間では有意な関連は見られなかった．おおむね，1 時間までが横ばいで，それ以上の視聴時間になると低い語彙力スコアとなる．ゲーム利用時間については，1 時間以上（M =-0.29～-0.19）と 1 時間未満・利用しない（M =0.20～0.33）との間に有意な関連が見られ，1 時間未満および利用しないの間では有意な関連は見られなかった．こちらも語彙力スコアは 1 時間までが横ばいで，それ以上の時間で低くなっている．モバイル利用時間については，2 時間以上（M =-0.07）と 1 時間未満・利用しない（M =0.33～0.49）との間に有意な関連が見られ，1～2 時間から低い語彙力スコアとなる．パソコン利用時間については，語彙力スコアは 1～2 時間が最大（M =0.53）となり，2 時間以上（M =0.06）・利用しない（M =0.14）では有意に低かった．

中学 3 年生のテレビ視聴時間について，語彙力スコアは 1 時間以上の場合（M =-0.43～-0.40）に 30 分未満（M =-0.21）よりも有意に低く，30 分未満と利用しないの間には有意な差は見られなかった．ゲーム利用時間について，スコアは 2 時間以上（M =-0.51）の場合に利用しない（M =-0.26）よりも有意に低かった．モバイル利用時間について，スコアは 30 分未満・利用しない（M =-0.23～-0.18）よりも 2 時間以上（M =-0.42）で，利用しない（M =-0.18）よりも 30 分以上（M =-0.42～-0.23）で有意に低かった．パソコン利用時間について，スコアは 30 分未満の場合（M =-0.19）に，利用なし（M =-0.35）よりも有意に高かった．

小学 6 年生のテレビ視聴時間について，語彙力スコアは 2 時間以上の場合（M =-1.06）に 30 分未満（M =-0.85）よりも有意に低かった．ゲーム利用時間について，1～2 時間の場合（M =-1.07）に 30 分未満（M =-0.87）よりも有意に低かった．モバイル利用時間，パソコン利用時間については有意な関連は見られなかった．

小学 3 年生のテレビ視聴時間,ゲーム利用時間,パソコン利用時間についてはいずれも，有意な関連は見られなかった．

これらの結果から，対象とした学校段階のいずれにおいても，1 時間までの利用であれば，語彙力とのネガティブな関連はおおむね避けられると言えそうである．一方，語彙力スコアとポジティブな関連が期待できるパソコン利用については，2 時間を超えると関連がネガティブになる可能性がある．

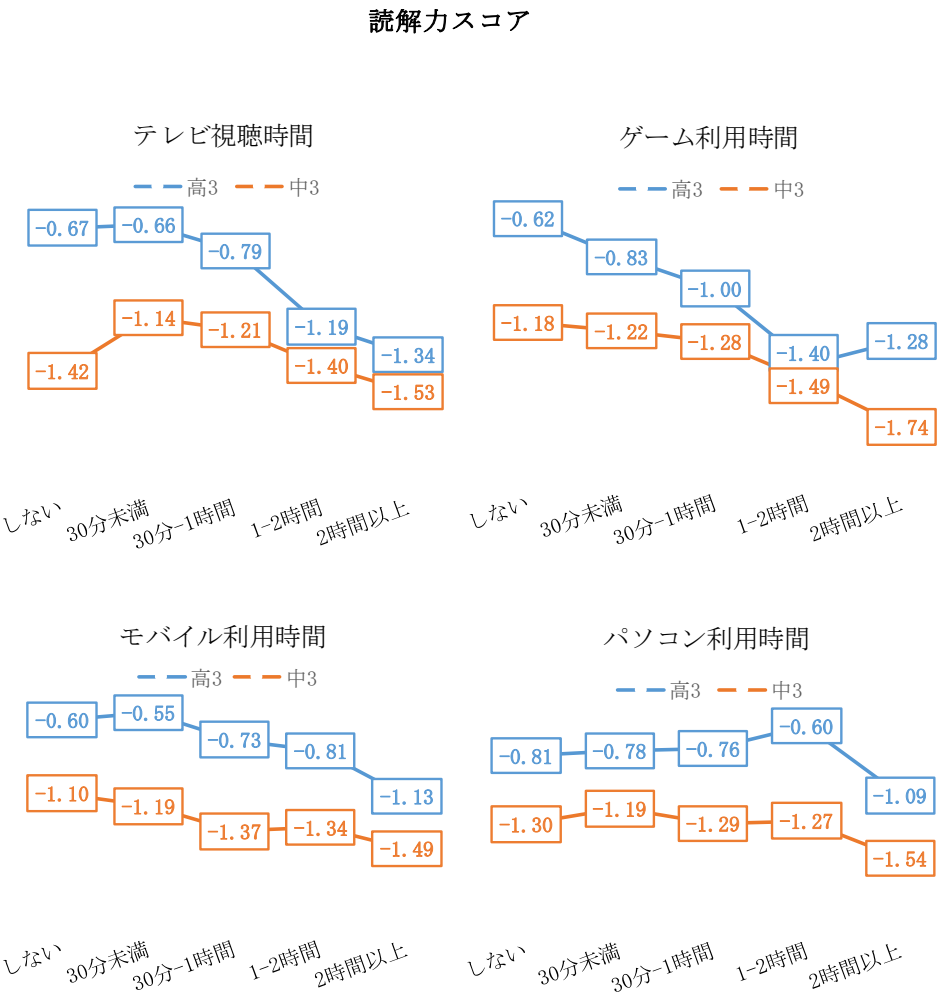


※１： 有意差は図では省略し，本文に記載．

図１　メディア利用時間ごとの語彙力スコア平均値

2.3. メディア利用時間ごとの読解力スコア

同様に，メディア利用時間のグループごとの読解力スコアの平均値を図 2 に示す．



※1： 有意差は図では省略し，本文に記載．

図 2　メディア利用時間ごとの読解力スコア平均値

高校 3 年生のテレビ視聴時間について，読解力スコアは 1 時間以上（M=−1.34〜−1.19）で 1 時間未満・利用しない（M=−0.79〜−0.66）よりも有意に低く，1 時間未満および利用しないの間では有意な差は見られなかった．ゲーム利用時間について，スコアは 1〜2 時間（M=−1.40）の場合に 30 分未満・利用しない（M=−0.83〜−0.62）よりも有意に低かった．また，30 分〜1 時間・2 時間以上（M=−1.00〜−1.28）の場合に利用しない（M=−0.62）よりも低かった．モバイル利用時間について，2 時間以上の場合（M =−1.13）に 2 時間未満（M=−0.81〜−0.55）よりも有意に低く，2 時間未満および利用しないの間では有意な差は見られなかった．パソコン利用時間についてはどの利用時間の間にも有意なスコアの差は

見られなかった.

中学 3 年生のテレビ視聴時間について，読解力スコアは 2 時間以上（M =−1.53）で 30 分未満（M =−1.14）よりも有意に低く，2 時間未満および利用しない（M =−1.42〜−1.14）の間では有意な差は見られなかった．ゲーム利用時間について，スコアは 2 時間以上（M =−1.74）の場合に 1 時間未満・利用しない（M =−1.28〜−1.18）よりも有意に低く，1〜2 時間（M =−1.49）の場合に利用しない（M =−1.18）よりも有意に低かった．また，1 時間未満および利用しないの間では有意な差は見られなかった．モバイル利用時間について，スコアは 2 時間以上（M =−1.49）の場合に 30 分未満・利用しない（M =−1.19〜−1.10）よりも有意に低く，30 分〜1 時間（M =−1.37）の場合に利用しない（M =−1.10）よりも有意に低かった．また，30 分未満および利用しないの間には有意な差は見られなかった．パソコン利用時間については，読解力スコアに有意な差は見られなかった.

これらの結果から，テレビ視聴は 1 時間まで，ゲーム利用・モバイル利用は 30 分までであれば，読解力とのネガティブな関連はおおむね避けられるが，高校 3 年生のゲーム利用については 30 分未満であってもリスクがあるものと思われる.

2.4. 過去のメディア利用時間と語彙力・読解力との関連

現在のメディア利用時間が将来の語彙力・読解力に影響を及ぼす可能性について検討を行うため，Wave8 における語彙力・読解力スコアと，Wave5，Wave2 時点におけるメディア利用時間との関連について分析を行う．表 2 に相関係数の一覧を示す.

表 2　3 年前と 6 年前のメディア利用時間と語彙力・読解力スコアとの相関

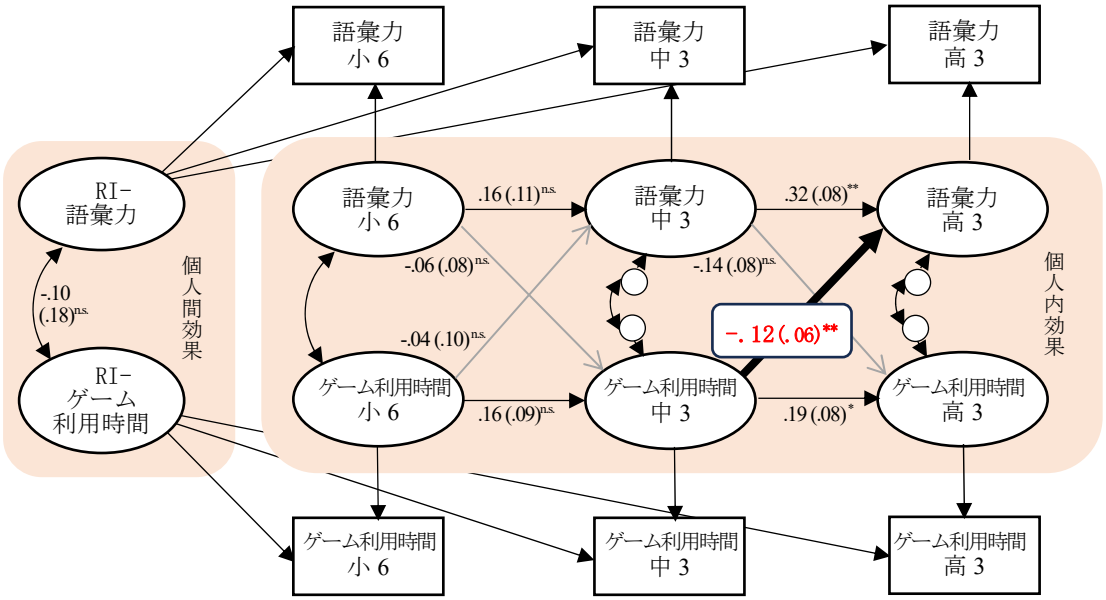
		Wave8			
		語彙力スコア		読解力スコア	
		高3	中3	高3	中3
Wave5	テレビ視聴時間	−.12**	−.05	−.08	.01
	ゲーム利用時間	−.13**	−.05	−.12**	−.02
	モバイル利用時間	−.13**	−.07	−.10*	−.10*
	パソコン利用時間	0.01	−.03	.05	−.04
Wave2	テレビ視聴時間	−.14**	−.05	−.14**	.00
	ゲーム利用時間	−.14**	.01	−.16**	−.02
	モバイル利用時間	−.13**	—	−.12**	—
	パソコン利用時間	−.01	.07*	−.05	.01

※1 ： * p < .05, ** p < .01, 値は Pearson の相関係数

高校 3 年生の語彙力スコアについて，3 年前（Wave5），6 年前（Wave2）のテレビ視聴時間，ゲーム利用時間，モバイル利用時間との有意な負の関連（r = -0.12～-0.14）が見られた．また読解力スコアにおいてもテレビ視聴時間を除き，同様（r = -0.10～-0.16）であった．一方で，中学 3 年生においては Wave5 のモバイル利用時間に有意な負の関連（r = -0.10）が見られたことを除き，有意な関連は見られなかった．パソコン利用時間については中学 3 年生の Wave2 において有意な正の相関（r = 0.07）が見られたのを除き，有意な関連は見られなかった．

ここまでの分析を総合的に見ても，テレビ・ゲーム・モバイル利用時間は，特に高校 3 年生の語彙力・読解力スコアとネガティブな関連をもつ可能性があり，高度な語彙力・読解力に対して，メディア利用により学習時間が奪われる，学習効率が低下するなど何らかの悪影響が及ぶリスクが想定される．ただし，そもそも学習習慣の乏しいグループが必然的にメディア利用を増やしている側面も想定される．

ある個人がメディア利用を行うことで語彙力が低下するのか否かについて検討するため[3)]，個人内効果を考慮した因果関係を特定することができるランダム切片交差ラグパネルモデル（RI-CLPM）による分析を行った（図 3）．



※1： n=448，* p <.05，** p <.01，n.s. p >.05，数値は標準化回帰係数・カッコ内数値は標準偏差，Chi-Square=0.46(p =0.50)，RMSEA=0.00，CFI=1.00，SRMR=0.01，ランダム切片（RI）から各時点の観測変数へのパス・各時点の観測変数から対応する潜在変数へのパス・小 6 時点における潜在変数の分散を 1 に固定．

図 3　ゲーム利用時間と語彙力スコアとの因果関係（RI-CLPM）

その結果，中学 3 年生時点のゲーム利用時間の長さが，高校 3 年生時点の語彙力得点の低さと有意に関連していた（β=-0.12）[4)]．一方で，テレビ視聴時間およびモバイル利

用時間については有意な関連は見られなかった．この結果をふまえると，高校生においては，特定のゲーム利用または長時間のゲーム利用習慣が，個人レベルでの語彙力低下の要因となる懸念がある．

３．SES，勉強時間，メディア利用時間と語彙力・読解力

家庭における学習環境や，学習時間の圧迫の影響を考慮したうえでも，メディア利用時間と語彙力・読解力は関連するのかについて検討を行う．ここでは，Wave8 における語彙力・読解力スコアと，同時点におけるメディア利用時間，性別，SES，1 日あたりの勉強時間（宿題，塾，それ以外の勉強時間の合計）を投入した重回帰分析を実施した．その結果を表 3 に示す．

表 3　語彙力・読解力スコアを従属変数とした重回帰分析

	高3 Wave8		中3 Wave8	
	語彙力スコア	読解力スコア	語彙力スコア	読解力スコア
テレビ視聴時間	-.05	-.01	-.01	.01
ゲーム利用時間	-.12 *	-.11	.03	.02
モバイル利用時間	-.12 *	-.04	-.01	-.04
パソコン利用時間	.04	-.03	.13 **	.02
性別ダミー（1男 2女）	-.04	-.03	.03	.03
SES	.18 **	.27 **	.17 **	.18 **
1 日あたりの勉強時間	.16 **	.14 *	-.05	-.01
調整済みR2	.15	.14	.05	.02
n	471	352	662	510

※1 ：* $p < .05$，** $p < .01$，値は標準化回帰係数

いずれの場合にも SES が最大の関連（β=0.17～0.27）を示し，高校 3 年生においては 1 日あたりの勉強時間（β=0.16）が大きな関連を示した．語彙力スコアについて，高校 3 年生のゲーム利用時間（β=-0.12），モバイル利用時間（β=-0.12）が有意な負の関連を示した．一方で，中学 3 年生においてはテレビ視聴時間，ゲーム利用時間，モバイル利用時間のいずれも関連は有意ではなく，また読解力スコアとの関連は高校 3 年生・中学 3 年生いずれにおいても有意ではなかった．パソコン利用時間については，中学 3 年生の語彙力スコアとの正の有意な関連（β=0.13）が見られた．

この結果から，テレビ視聴時間と語彙力・読解力とのネガティブな関連は，SES および勉強時間を統制した場合には消えることが示された．ゲームおよびモバイル利用時間につ

いてもおおむね同様であるが，高校 3 年生の語彙力については SES や勉強時間にかかわらずネガティブと言える．

４．語彙力・読解力とデジタル機器による学習

デジタル機器を用いて学習を行うことと，語彙力・読解力との関連について検討する．表 4 に，相関分析の結果を示す．

表 4　学習におけるメディア利用と語彙・読解力スコアとの相関

	Wave8 語彙力スコア		Wave8 読解力スコア	
	高3	中3	高3	中3
勉強のことをインターネットで調べる	.15**	.06	.18**	.02
メールやSNSで友だちにわからないところを質問する	−.05	−.04	−.15**	−.06
デジタル機器を使って学校の宿題をする	.00	.03	−.06	−.01
デジタル機器を使って学校の宿題以外の勉強をする	.25**	.01	.20**	.04
パソコンやタブレットの教材で勉強している（保護者回答）	.02	−.07	.05	.00
スマートフォンの学習アプリで勉強している（保護者回答）	.08	−.03	.11*	.05
学校デジタル機器を使い、家ですること				
計算や漢字などの問題を解く	−.08	−.07	−.12	−.20**
インターネットで学習内容を調べる	.08	−.04	.13	.00
友だちと意見を共有する	−.04	−.02	−.05	−.08
動画で映像授業を見る	.02	−.02	.04	−.08
デジタルの教科書や資料集を使う	.00	.01	.07	−.04
発表用の資料をまとめる	.03	−.03	.05	.10
レポートを作成する	.09	−.06	.06	.13*
単語や用語を暗記する	−.08	−.11*	−.01	−.16**
学校デジタル機器を使い、学校ですること				
計算や漢字などの問題を解く	−.11*	−.06	−.20**	−.10*
インターネットで学習内容を調べる	−.05	.03	−.07	.03
友だちと意見を共有する	−.03	−.05	.01	.02
動画を見て学ぶ	−.07	.08*	−.08	−.02
デジタルの教科書や資料集を使う	−.04	.03	−.15*	−.01
発表用の資料をまとめる	.12*	.03	.10	.04

※１：* $p < .05$, ** $p < .01$，値は Pearson の相関係数，サンプルサイズは項目ごとに異なり 400ss～500ss 程度だが，家での学校デジタル機器利用の項目は学校端末の持ち帰りがある子どものみ尋ねているため 100ss 程度となる．

「勉強のことをインターネットで調べる」「デジタル機器を使って学校の宿題以外の勉強をする」頻度[5]については，語彙力スコア，読解力スコアともに，高校3年生において有意な正の関連（r =0.15～0.25）が見られた．「メールやSNSで友だちにわからないところを質問する」頻度については，高校3年生の読解力スコアにおいてのみ有意な負の関連（r =-0.15）が見られた．

「パソコンやタブレットの教材で勉強している」への該当は両スコアとの関連が見られず，「スマートフォンの学習アプリで勉強している」への該当は，高校生の読解力スコアと有意な正の関連（r =0.11）が見られた[6]．

学校デジタル機器の利用頻度[7]については，「計算や漢字などの問題を解く」を学校で行う頻度が，高校3年生の語彙力スコア，高校3年生・中学3年生の読解力スコアと有意な負の関連（r =-0.20～-0.10）を示した．また，家で行う頻度は，中学3年生の読解力スコアと有意な負の関連（r =-0.20）を示した．その他，学校デジタル機器を使って家で「単語や用語を暗記する」頻度は中学3年生の語彙力および読解力のスコアと有意な負の関連（r =-0.11/r =-0.16）を示し，学校で「デジタルの教科書や資料集を使う」は高校3年生の読解力スコアと有意な負の関連（r =-0.15）を示した．これらはデジタル機器による学習が適していないことを示す可能性がある一方で，スコアが低い生徒はそのような学習を行おうとしないといった因果関係も考えられる．また，学習へのデジタル機器の導入の過渡期に生じる一時的な関連の可能性も想定される．

学校デジタル機器を使って家で「レポートを作成する」頻度は，中学3年生の読解力スコアと有意な正の関連（r =0.13）があり，学校で「動画を見て学ぶ」頻度は中学3年生の語彙力スコアと，「発表用の資料をまとめる」ことは高校3年生の語彙力スコアと，それぞれ有意な正の関連（r =0.08/r =0.12）が見られた．

５．まとめ

全体として，テレビ，ゲーム，スマートフォン・携帯電話の利用時間は，基本的に語彙力・読解力に対してネガティブであり，パソコン・タブレットの利用時間は，中学3年生の語彙力に対してポジティブであるという傾向が見られた．特に，SES や勉強時間の影響を統制しても，高校3年生のゲーム利用時間，モバイル利用時間は語彙力とネガティブな関連にある．また，高校3年生の語彙力・読解力は，6年前（小学6年生時）のメディア利用時間とも負の関連を示しており，メディア利用の習慣が，累積的かつ長期的に語彙力・読解力への悪影響として影響する可能性がある．一方で，全体としてメディア利用時間と語彙力・読解力との関連は必ずしも一貫しておらず，関連の度合いも大きくないこと，1時間程度のメディア利用であれば負の関連は限定的であること，デジタル機器による学習は場合によっては語彙力・読解力に対してポジティブであることなどが示唆された．

メディア利用時間が学力に悪影響を及ぼすかという問いについては，テレビ普及期からの多くの研究の積み重ねがある．初期の研究においてもテレビ視聴時間は学力と負の関係にあるが，知能などさまざまな変数を統制した場合には多くの場合関連が無くなることが指摘されている（e.g. 布留・生田 1970）．一方で，テレビが刺激的であり，受動的なメディアであることからその視聴時間が学習時間を奪うことも実証的に明らかにされている（e.g. Shin 2004）．田島（2022）は小学生から高校生までのそれぞれの 3 年間の追跡調査を分析し，テレビ，ゲーム，モバイル，パソコンのメディア利用時間合計が，高校生においては学習時間を減少させ，成績低下に結びつく可能性を示している．

本研究における語彙力・読解力スコアに関する分析の結果は，単純な関連ではテレビ視聴時間とネガティブに関連しているが，SES および学習時間を統制した場合にはその関連が消えること，関連は小中学生よりも高校生において顕著であることなど，これらの先行研究と整合的であった．ただしあくまでも，多くの分析はメディア利用が語彙力・読解力を低下させるかについて厳密に明らかにしたものではないため，学習時間が短い生徒たちの一般的なメディア利用習慣や，知能や衝動制御といった個々がそもそも持っている能力が表れているという側面について考慮し，限定的に解釈する必要がある．ただし，ゲーム利用時間については語彙力低下の要因になることや，特に学習に関連する一部のメディア利用が語彙力・読解力とポジティブに関連することなどをふまえれば，メディアをどのように利用するのかという視点は重要である．今後は性別，学校段階，学力，学習習慣，利用するコンテンツの種類と利用時間といった要因によって，語彙力・読解力・学力全般との関連は異なるのか，リスクのあるメディア利用とはどのようなものか，より焦点を絞った調査・分析が行われることが望ましい．

注

1) 「あなたはふだん（学校がある日），次のことを，１日にどれくらいの時間やっていますか．学校の中でやる時間は除いてください．日によって違うときは，平均してだいたいの時間を教えてください.」の設問について，「しない，5 分，10 分，15 分，30 分，1 時間，2 時間，3 時間，4 時間，4 時間より多い」の選択肢により回答を得た．「4 時間より多い」を 5 時間とし，分換算の変数を作成した．小学 3 年生は保護者による回答となり，モバイル利用時間の問は設けていない．

2) 3 時点のデータをプールし，学年ごとに分析を行っている．

3) この手法は 3 時点のデータが必要になるが，読解力は中学 3 年生と高校 3 年生の 2 時点のみの実施であるため，本分析は語彙力のみとした．

4) 3 時点すべての読解力スコアが揃っているサンプル（n=448）を分析の対象とした．標準化回帰係数は 0.12（SE=0.06，p = 0.04）であった．

5) 「しない，月に 1 回以下，月に 2〜3 回，週に 1〜2 回，週に 3〜4 回，ほぼ毎日」の選択肢

により回答を得た.

6)「調査の対象となっているお子様は，次のような勉強をしていますか．しているものすべてを選択してください.」の設問への該当を 1，非該当を 0 とする 2 値変数とした.

7)「よくする，ときどきする，あまりしない，まったくしない」の 4 件法で回答を得た.

参考文献

ベネッセホールディングス，2019,『Literas 論理言語力検定 第 4 回 現代人の語彙に関する調査』(2025 年 1 月 15 日参照， https://literas.benesse.ne.jp/research/2019/).

布留武郎，生田孝至，1970,「テレビジョンと学業成績」『教育社会学研究』25: 58-72.

国立教育政策研究所，2023,『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2022 のポイント』(2025 年 1 月 15 日参照，https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf).

国立教育政策研究所，2024,『令和 6 年度全国学力・学習状況調査の結果（概要)』(2025 年 1 月 15 日参照,https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/report/data/24summary.pdf).

Shin, N., 2004, Exploring pathways from television viewing to academic achievement in school-age children, *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 165(4): 367-382.

田島祥，2022，子どもたちのデジタルメディア利用の実態と学業成績に及ぼす影響：小学生・中学生・高校生を対象とした 3 波パネル調査の分析，(2025 年 1 月 27 日参照，https://benesse.jp/berd/special/childedu_researcher/tazima.html).

おわりに
本研究結果全体のまとめ
――語彙力・読解力に影響する要因の長期縦断的な解明――

秋田 喜代美

１．本研究レポートの各章が明らかにした知見と意義

本研究の特徴は，語彙力と読解力をめぐる問題について，7 つの問いから多角的にかつ縦断的に問うた点である．大きくは 4 つの内容に大別もできよう．1 つ目は，語彙力，読解力，学力や学業等にかかわる能力や意識間の関連である（第 1，2 章）．2 つ目は，家庭の社会経済的環境と語彙力・読解力の関連である（第 3 章）．3 つ目は，児童・生徒の学習経験や学校での生活経験と語彙力・読解力の関連である（第 4 章, 5 章）．そして 4 つ目は，メディアとしての本やコンピュータ等の利用と語彙力・読解力の関係である（第 6 章，7 章）．以下では，その 7 つの問いとそれに対して明らかになった結論をまず簡潔に整理したい．

＜1＞　まずその最初の問い，語彙力と読解力はどのような関係にあるのかに応えるのが第 1 章である．第 1 章朝永論文では，語彙力と読解力相互の関連性や継時的な推移を検討し，次の 3 点を明らかにしている．第一に，学年が上がるにつれて平均値が上昇する一方で，標準偏差も大きくなり，得点のバラつきが増加すること，また高 3 生の一部には，小 6 生の中央値以下の得点を示す生徒もおり，逆に中 3 生や小学生の一部に高 3 生の中央値以上の得点を示す児童・生徒もいることである．第二に，語彙力と読解力との相関関係は，同時点間でも，異なる時点間でも，中 3 生より高 3 生の方が強いことである．そして，第三に，継時的な推移分析からは，語彙力と読解力は相互に影響しあっているとともに，読解力が語彙力に与える影響のほうが大きいことが示された．先行研究等の結果では，語彙力が読解力を規定するという方向での研究は多い．しかし，本研究は，語彙力が読解力を規定するだけでなく，読解力が語彙力を規定する双方向の影響があり，読解力が語彙力に与える影響のほうが大きいことが示された．ここからは，語彙力や読解力が低い児童・生徒に対し，早期からサポートを行っていくことの重要性に加え，学年が上がるにつれ個々の児童・生徒の得点のバラつきも大きくなることから，教育実践上，個別支援の必要性があることが指摘されている．

＜2＞　そして次の問いは，語彙力・読解力は，学力等とどのような関連があるのかであ

る．第 2 章木村論文では，現在の学校教育では言語活動の充実を図る政策がとられているが，その有用性を示すエビデンスは少ない点を指摘し，語彙力・読解力が学業成績，学習に対する意識・各教科の好き嫌い，自己の資質・能力に対する得意・苦手意識等にどのように関連しているのかを明らかにしている．その結果，第一に，語彙力も読解力も「国語」を中心とした教科の成績と関連しており，高 3 生では高校の偏差値との相関も見られた．語彙力が進学した高校の偏差値と関連があるということは，語彙力の高低が進路を一定程度規定している可能性があるとも言えるし，偏差値帯ごとに，類似した語彙力の生徒が集まっているともいえる．また，読解力により所属高校の偏差値帯が異なる結果になった．語彙力も読解力も，学業成績との関連が確認できる．第二に，教科間では，語彙力・読解力共に「国語」との相関が相対的に強いが，それ以外の教科とも関連はあることから，教科を横断するベースの力であることが明らかになっている．

語彙力は「文章表現・理解」との関連が相対的に強く，言葉を多く知っていることは文章を書いたり読んだりすることが得意だという認識と結びつきやすい．一方，読解力は「思考」との関連が強く，文章を読む力は考えることが得意だという認識と結びつきやすいと考えられる．中 3 生，高 3 生では，語彙力よりも読解力のほうが相関は高く，教科の学習で成果を高める上では，読解力があることが有利であることが示されている．また第三に，こうした要因間の関連は，家庭の社会経済的地位(SES)を統制しても確認できたことから，語彙力・読解力が学業達成や進路形成，学習意識の形成にプラスの効果を有し，言語活動の充実の意義を裏づける結果となっている．

＜3＞　そこで第 3 の問いは，語彙力・読解力と家庭の社会経済的地位はいかなる関係にあるのかである．第 3 章数実論文では，中 3 生と高 3 生の語彙力・読解力と，家庭の社会経済的地位（SES）との関連分析を行っている．これまで，学力と SES の関連や，教育達成（学歴）と SES の関連は多くの研究があるが，子どもの語彙力・読解力と家庭の SES の関連を問うた研究は少ない．本調査結果として，第一に，語彙力・読解力は SES と有意な相関があり，特に高 SES 層と低 SES 層の間で大きな格差が確認された．一方で，中間層内部での差は小さいことが判明した．SES との関連は中 3 生よりも高 3 生の方が強く，SES の構成要素（親学歴，世帯収入，父職）のなかでは，親学歴，特に母学歴が語彙力・読解力に最も強い影響を与えていた．世帯収入や父職の影響は親学歴を統制すると有意ではなく，語彙力・読解力の格差は，経済資本よりも文化資本の問題として捉えられるとしている．また第二に，親とのかかわりについて，会話や勉強面でのかかわりは語彙力・読解力にほとんど影響を与えていないが，親の教育期待と親の教育不安が一定の影響力を持っていた．子どもの体験では，「やり抜く経験」が読解力と有意な関連を示し，やり抜く経験が中 3 生・高 3 生の読解力に正の有意な影響を与えているが，語彙力には影響を与えていなかった．「疑問に思ったことを自分で深く調べる」「難しいことができて自信がつく」といった経験を通して，語彙力・読解力が伸びるというよりも，語彙力・読解力が高い子がやり抜く経

験を得ることができるとみることもできる．語彙力・読解力の形成に，家庭の社会経済的背景，特に親の文化資本の重要性が示された．

＜4＞　第 4 の問いは，語彙力・読解力と子ども自身の学習の時間や学習方略にはどんな関係があるかである．第 4 章小野田論文では，語彙力・読解力と日々の学習時間，学習への意欲（学習動機づけ），学習方略との関係を明らかにしている．宿題や学習塾以外の時間を使って学習に取り組む児童・生徒（高校生）ほど語彙力・読解力が高い傾向が示された．また，学習に対して自律的な動機づけを有する学習者や，思考を深める学習方略を用いる学習者ほど，語彙力や読解力が高い傾向も示された．この関係は縦断的分析でも認められ，自律的動機づけを有する学習者ほどその後の語彙力・読解力が高まる傾向にあり，学習内容の意味理解に注意を向ける方略を使う学習者ほど，その後の読解力が高まる傾向が確認された．これらの結果からは，普段の学習指導で，学習を価値づけられる支援や，効果的な学習方略使用の促進が語彙力・読解力の向上にも貢献するという教育的意義を示している．

＜5＞　第 5 の問いは，学校生活や授業の在り方と語彙力・読解力にはどのような関連があるのかである．第 5 章岡部論文では，語彙力・読解力と学校生活との関連について，2 点が明らかになった．第一に，語彙力・読解力と学校への適応感との関連である．先行研究から，語彙力や読解力が高いほど学校適応も高いことが部分的であるが示唆された．特に，中 3 生の読解力は，学校での生活および学習の適応感と関連しており，中学生の情報を的確に読み解く力と学校での居心地のよさとが密接に関連しているとしている．第二に，学校の授業内容と語彙力・読解力との関連である．先行研究からは，対話やアウトプットを重視した授業を受けるほど語彙力や読解力が高いと予想したが，分析の結果，全体的に，授業の内容と語彙力・読解力との関連はみられなかった．個々の授業内容をみれば，語彙力・読解力との関連はいくつか確認されたが，家庭の社会経済的地位（SES）との頑健な関連を踏まえると，学校の授業を通して語彙力や読解力を短期的に育成することは，決して容易ではないと推察されるとしている．

＜6＞　第 6 の問いは，読書経験や乳幼児期の読み聞かせ経験と語彙力・読解力の関連である．第 6 章猪原論文では，まず学習時間が短すぎる・長すぎるいずれの者も学力等のスコアが低く，中間層でピークとなる「逆 U 字関係」があることが先行研究から示されているが，語彙力・読解力ではどうかを検討している．分析の結果，(a) 読書時間と読み聞かせ頻度は，語彙力・読解力スコアとおおむね弱い正の相関関係がある（マンガ・雑誌読書時間を除く），(b) 読み聞かせ頻度にも逆 U 字関係はみられるが，読書時間においてより多く逆 U 字関係がみられることを明らかにしている．このことから，「読書・読み聞かせは語彙力・読解力の向上に寄与する」という一般的に信じられている仮説は支持されるが，極端に長時間・高頻度の読書や読み聞かせが必ずしも良い結果をもたらすわけではないことが示唆される．そして，子どもの個性に合わせた多様な活動に参加できるように環境を

整えることが重要であるとしている．

＜7＞　第 7 の問いは，メディア利用と語彙力・読解力の関連性である．第 7 章大野論文では，小学生から高校生までの語彙力・読解力と，メディア利用時間との関連を分析している，第一に，テレビ，ゲーム，スマートフォン・携帯電話の利用時間は，特に高 3 生において，語彙力・読解力 IRT スコアと負の相関を示した．一方，パソコン・タブレットの利用は，小学生と中学生の語彙力 IRT スコアと正の相関を示した．利用時間に関する詳細な分析の結果，いずれのメディア利用も 1 時間程度であれば，語彙力・読解力との負の関連は限定的であることが示されている．第二に，因果関係分析からは，中 3 生時のゲーム利用時間の長さは,高 3 生時の語彙力スコアの低下要因となることが明らかになっている．また SES や勉強時間を統制した重回帰分析では，テレビとパソコンについては有意な関連は見られていない．第三に，デジタル機器による学習状況については，勉強のことをインターネットで調べる，デジタル機器を使って学校の宿題以外の勉強をすることが，高 3 生の語彙力・読解力と有意に正の関連を示している．

２．残された検討課題

本研究結果は，語彙力・読解力に関連する日本で初めての実証的な長期縦断的な大規模調査である点での意義は極めて大きいと考えられる．語彙力・読解力と，児童・生徒変数と家庭保護者変数も含んだ体系的なパネル調査であり,かつ縦断的データであるからこそ,一部の章では因果関係の分析もできている点で，数々の新たな知見と示唆を得ることができたと言えよう．

ただし，本調査は，語彙力に関しては，小 3・小 6・中 3・高 3 で収集されているが，読解力に関しては,中 3 と高 3 の 2 時点でのものとなっている．また,今回の調査結果では,中 3 生と高 3 生で類似傾向の結果が見えた分析だけではなく，むしろ中 3 生の時よりも高 3 生の方で結果がみられるなどの内容もあった．ただし，中 3 生と高 3 生でなぜ違いがあるのかなどの納得的である説明を得るまでには，至っていない．また各章の分析内容に関して，さらに今後に残された分析や考慮検討すべき点は論じられている．その意味で，今後もさらなる検討も残されている．

また，本調査は調査期間内にその時期固有の社会文化的要因も含まれている点を考慮すべきであろう．たとえば，コロナ期間が含まれている．また，デジタル機器の急速な普及によって，児童・生徒の家庭生活・学校生活は大きく変化していることがある．したがって，数年後にまた類似調査を実施してみると，おそらくまた違った結果が得られる部分も生まれてくるだろう．

現在も大規模パネル調査（ベースサーベイ）は継続的に実施されている．大学進学以降の生活や学力と語彙力・読解力はどのように関与してくるのだろうか．

また本調査では語彙力・読解力と，それに関連する諸データが分析に使用されているが，ベースサーベイでは，児童・生徒の自立をめぐるさまざまな諸変数のデータも収集されている．今後そうしたデータとの関連等の二次分析などの解析も可能となることで，さらにこの研究知見は豊かになっていくかもしれない．この調査結果が研究への刺激や契機となって，我が国においても，語彙力・読解力をめぐる実証研究がさらに展開していくことを大いに期待したい．

執筆者一覧（執筆順）

秋田 喜代美（学習院大学）	［はじめに，おわりに］
朝永 昌孝（ベネッセ教育総合研究所）	［基本情報１，第１章］
堂下 雄輝（ベネッセ教育総合研究所）	［基本情報２］
加藤 健太郎（ベネッセ教育総合研究所）	［基本情報３］
木村 治生（ベネッセ教育総合研究所）	［第２章］
数実 浩佑（龍谷大学）	［第３章］
小野田 亮介（山梨大学大学院）	［第４章］
岡部 悟志（ベネッセ教育総合研究所）	［第５章］
猪原 敬介（北里大学）	［第６章］
大野 志郎（東京大学）	［第７章］

2025年9月発行（非売品）

東京大学社会科学研究所研究シリーズ　No.72

子どもの語彙力・読解力に関する基礎分析
―「子どもの生活と学び」研究プロジェクト「 語彙力・読解力調査」より―

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所　編

発行　〒113-0033　東京都文京区本郷7-3-1
TEL 03-5841-4908　FAX　03-5841-4905
東京大学社会科学研究所

ISS Research Series No.72

INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE, THE UNIVERSITY OF TOKYO