

京都教育大学

平成25年度 修士論文

メンタルレキシコンのこたばを
活きさせるもの
—— 高校生の語彙力不足の要因の検討 ——

学校教育専攻 学校教育専修

教育・発達心理学コース

堀田 昌代

指導教員

田爪 宏二

藤岡 秀樹

目 次

歴 史 的 概 観	-----	1
1. はじめに	1	
2. ことばの獲得に関する研究の背景	1	
3. メンタルレキシコン（心的辞書）	2	
4. ことばの獲得についての本研究の立場	3	
問 題 と 目 的	-----	4
仮 説	-----	6
方 法	-----	7
1. 対象	7	
2. 手続き	7	
3. 調査内容	7	
結 果	-----	11
研究 1 語彙力と意味体系理解力との関係	11	
研究 2 「ことば」の体験（「読み」体験と「書き」体験）との関係	23	
研究 3 「ことば」の体験（「ことば」についてのこだわり）との関係	37	
研究 4 活動における「動機づけ」・「方略」との関係	52	
総 合 考 察	-----	69
1. 研究の成果と意義	69	
2. 今後の課題	74	
要 約	-----	74
文 献	-----	77
◇ ◆ ◇		
謝 辞	-----	80
資 料	-----	81
I 「語彙に関する基礎調査」前書き	81	
II 意味体系理解度検査	82	
III 「ことば」の体験についてのアンケート	86	
IV 付表	89	

歴史的概観

1. はじめに

高校生の語彙力の貧弱さには驚いてしまう。現場でも、語彙を増やすために問題集を持たせて毎週少しずつ小テストをし、定期テストでも再度確認するなどの試みをしているが、その場は何とか凌いでも語彙が定着する様子はあまり見られない。教科書を読む際にも、読めない、語句の意味がわからない、当然のことながら文章の意味も理解できない。「現代文（分野）」では毎時間書く作業を入れるようにしているが、拙い文がなかなか改善しない。「国語表現」に至っては、作文での誤字脱字、主述の捻れや不適切な接続など朱筆を入れることは夥しい。高校の国語科教員になって30年余り、特に最近の状態は目に余る。加速度的にひどくなってきている感がぬぐえない。

高校生を対象とした「日本語基礎能力テスト」による調査でも、この10年で漢字の読み取り能力には大きな変化がみられないが、語彙理解力が低下しており、高校生のことばの能力に基層的とも呼ぶべき大きな変化が見出されたと報告されている（佐藤・倉元，2006）。

なぜ、このような状態になっているのかを探ることが急務であると考え、本研究に取り組むことにした。

2. ことばの獲得に関する研究の背景

ことばの獲得についての研究は、多くは幼児期を対象としたものであり（今井，2000；石田，2009；細野，2011）、近年、小学生についても研究が進められている（高橋，2006；高橋・中村，2009；田島・森田，2009）。高校生対象の研究としては、日本語を母語とする者の第2外国語の習得のついての研究（今井，1993；門田，2003）や帰国子女の日本

語習得についての研究（石井，2010）は多くある。また，日本語を母語にした高校生のことばの状況を研究の対象としたものは，学習動機づけや学習方略との関連を検討したものが多い（植木，2004；伊藤，2009）。「日本語基礎能力テスト」の作成（平・前川・小野・林部・内田，1998）やその後の検討（伊藤・佐藤・倉元，2003）は，このような傾向にあって中高生のことばの実態を測ろうとした画期的なものであったと考える。語彙力については，①言語表現の最小の単位である語について，②その本質についての知識を持ち（知識力），③言語活動の場面において理解することができ（理解力），④自己の表現において使用することができる（表現力），語をどれだけ持っているかという能力の総称と定義（井上，2007）し，高校生の語彙力不足の要因を検討する。

3. メンタルレキシコン（心的辞書）

「言語力」「コミュニケーション力」が課題といわれる高校生にどのように向かい合っていくべきかと考えた時，「自分の思いを語れることば」（＝「自己表出できることば」），「自分の置かれている場（状況）や相手の思いを捉えることのできることば」（＝「外界を認知することば」）を増やすということが課題であると考えられる。そのためには，「ことば」がどのような環境のもとで獲得され，発達してきたのか，換言すれば，メンタルレキシコン（mental lexicon；心的辞書）にどのように書き込まれているのかということを検討することが必要である。メンタルレキシコンとは，そのことばの音韻的情報（どんな音素からできているか），意味的情報（どういうものを指示するか），形態的情報（どこまでが単語か，派生や屈折によるものか），統語的情報（どのような文法に従うか）などを処理して相互に関連するネットワークによって形成されているものである。久野（2000）は，「こうした心的辞書の変動

の問題を考える際，心的辞書と外的語彙との関係，すなわちデータとして外在し観察可能である言語表現の集合との関係の吟味は欠かせない。外的語彙は，心的辞書が一部外在化したものであるし，心的辞書を日々調整するソースであるのだから。」と述べている。つまり，心的辞書は，その人の置かれた環境の中で，常に，記憶・学習によって変化を続け，柔軟で多様性を持つものである。

4. ことばの獲得についての本研究の立場

チョムスキー（1959）の「生成文法」以降，ことばの獲得についてはさまざまな議論があるが，本研究では，今井・針生ら（2003a；2003b；2007）の説を基盤として考える。子どもはモノの（カテゴリー）名はただ一つという制約（相互排他性原理）に基づき，新しく耳にした語の指示対象としてまだ自分が知らない対象を探す。そして，語はモノの部分や属性ではなく事物全体を指すという制約（事物全体原理）により，語の指示対象をモノ全体を切り出す。さらに，語は（固有名詞でなく）モノのカテゴリー名であるという制約（分類学的カテゴリーの原理）に従い，同種のほかのモノを見た時にもその語を積極的に使っていこうとすると考える。この考え方に対立すると考えられている，マイケル・トマセロ（2006）の主張では「相手の意図をすばやく適切に読み取る能力」が語彙獲得に重要な役割を果たすと考える。原理やバイアスで語彙獲得を説明しようとする立場は，指示される対象を読み取り，その具体的な中身を記述しようとしているのであり，意図の理解によって語彙獲得を説明しようとする立場とは，同じ現象に対して別の角度から説明を与えようとしているだけで，直接対立するものではないという立場である。

問題と目的

本研究の目的は、高校生の語彙不足の要因を明らかにするために、そのメンタルレキシコンのネットワークにどのような特徴があるのかを検討し、語彙不足の方策を探ることである。

研究1では、語彙力とことばのカテゴリー化の力との関連について検討する。まず、対象とする生徒の語彙力を測定する。具体的には、日本語を母語とするものを対象にした、「日本語基礎能力テスト」（平・前川・小野・林部・内田，1998）の出題方式，項目プールを使用して語彙力の検査をする。次に，語彙獲得のプロセスで心的辞書のネットワークに組み込むためには，ことばのカテゴリー化が必要であるという立場から，意味体系的理解の状態を測定する。具体的には，「日本語テスト問題集」（石井・清池・佐光・杉山，1985）を参考にして，同義語・対義語・類義語・上位概念と下位概念（全体と部分を含む）・程度の差・文法上の違い（他動詞と自動詞・修飾関係など）などの内容で検査する。これは，ことばを獲得する際に，どのようにカテゴリー化されているかを調べることを目的としている。さらに，高校入学までに学校で学んだ各教科のことばがカテゴリー化されて獲得されているかを調査する問題を作成する。メンタルレキシコンのネットワークを作る情報の性質から考えると，知識としてのことばの獲得も，語彙の獲得と関連があるからである。

研究2では，「ことば」の体験と語彙力，意味体系理解力との関連について検討する。具体的には，今までの「読み」・「書き」の体験についての調査を行う。これは，幼児期（今井，2000；石田，2009；細野，2011），小学校期における語彙獲得の先行研究（高橋，2006；高橋・中

村，2009；田島・森田，2009）から，生育歴において，ことばを使う作業をどれくらいしてきたかが語彙力と関連すると考えられるからである。従って，現時点での読書の調査ではなく，過去の体験における読書の内容についての調査をする。全国図書館協議会などが行っている読書調査の多くが調査時点での読書の量や傾向を調べる目的で作成されているので，過去の体験としての数量データを取るために，数えることが困難だと思われる冊数ではなく種類数を調査することにする。岡本（1985）の「いまだ十分な熟成をとげない一次的ことばに対して，早くも二次的ことばの侵食が開始される。しかも二次的ことばの真の効果を可能にするだけの機能の確立の乏しいままに，外から機械的に導入されてくるそれは，きわめて形式的側面だけが強調される。それは一次的ことばの危機であるとともに，二次的ことばの危機をも生みだす結果となるのである。」という提言は，生育歴における幼少期の「ことば」の体験が，その後のことばの獲得の基盤となるという指摘であると考えられる。従って，過去の体験についての調査は，本研究には必要であると判断した。そこで，幼少期にどのような「読み」「書き」の体験をしてきたということと，意味体系理解力との関連を検討する。

研究3では，ことばについてのこだわりと語彙力，意味体系理解力との関連を検討する。ことばに対してどのように向き合うかが，その獲得に関係すると考え，高校生が新奇なことばと出会う場面における対処の方法を質問する。研究4では，学習方略・学習動機づけの尺度による調査（岡田・中谷，2006；藤田，2010；藤田・富田，2012の修正）を行い，ことばに対するこだわりや動機づけ，方略が，意味体系理解力に，また，語彙力にどのように関連しているのかを検討する。

以上の各調査の分析を総合して，現在の高校生のメンタルレキシコン

の状態を捉えて、その語彙力不足の原因を探ることを目的とする。

仮 説

- ① 語彙力検査と意味体系理解度検査の得点は関連し、特に基本語カテゴリー検査の得点の高い者は、語彙力検査や教科内カテゴリー検査の得点も高い。
- ② 「読み」「書き」などの「ことば」の体験の種類の豊富な者ほど、意味体系理解度検査、特に基本語カテゴリー検査の得点が高い。
- ③ 幼少期における「読み」「書き」の体験の豊富さは、「ことば」に対するこだわり強さ、及び、活動における動機づけや方略の種類に影響を与える。
- ④ 現在の高校生の語彙力不足の一因は、生育歴における、特に幼少期の「ことば」の体験の不充分さである。

方 法

1. 対象

公立高等学校1年生275名（全日制普通科高校男子111名、女子164名）。

2. 手続き

予備調査として2013年1～2月、高校生と大学生38名を対象に、語彙力検査50問、意味体系理解度検査では基本語25問と教科内カテゴリー18問＋27問、「ことば」の体験に関するアンケートでは、「読む体験」「書く体験」「ことば調べ」「行動の特性」を実施した。その後、問題の検討、精査と項目の整理を行った。

本調査は、学校長、当該学年部、国語科の同意を得た上で、2013年5月末から6月にかけて、「国語総合」の授業時間内に実施した。その際

に、教科の成績に反映されるものではないこと、心理学の調査研究のためのものであることを、説明、明記した上で実施した。調査は「国語総合」の担当教員によってクラス単位で行った。また、調査用紙は、「日本語基礎能力テスト利用条件」に従って全て回収した。

3. 調査内容

検査 1：語彙力検査（付表 1） 対象とする生徒の語彙力を測定するために、日本語を母語とするものを対象に作成された、「日本語基礎能力テスト」（平・前川・小野・林部・内田，1998）の出題方式，項目プールから使用した。この項目プールは，1991年5月に予備調査を始め，1992年7月から10月に全国28の高校で18,293名を対象に本調査を実施し，高校生用の語彙テスト項目を作成したもの（平・小野・林部，1992）をベースに，小中学生用と高校生用の日本語基礎能力テストを等化して共通の尺度に表すことによって広い能力範囲に適応できるよう改良されたものである。さらに，項目を妥当性について検証（倉元・スコット・笠居，2003），テストの特性の分析（伊藤・佐野・倉元，2003）を行い，その後も分析報告がなされ，妥当性について検討されている（佐野・倉元，2006）。

本検査で使用した問題は，「日本語基礎能力テスト」の実施データの分析結果（項目プール）のレベル及び難易度では付表 1 のようになる。

予備調査の中から正答率に非常に高い，または低かったものを除外し，また，一部の品詞に偏らないように配慮して項目を30問選定した。また，平らの実施した検査（1992）で，中学生対象で識別力0.071，困難度103.92，高等学校の進学校対象で識別力0.09，困難度104.92，進学校の中位レベルの高校対象で識別力0.069，困難度114.08，中位程度の高校対象で識別力0.068，困難度120.00で実施していることを参考にして，本検

査では識別力0.079，困難度109.13で作成した。解答形式は4択である。

検査2～4：意味体系理解度検査（資料Ⅱ；付表2・3） 検査2「基本語カテゴリー」は，ことばの意味体系的理解度を測定するために，「日本語テスト問題集」（石井・清池・佐光・杉山，2000）を参考にして作成した。この問題集は，「日本語能力試験1級」の試験を意識して作成されたものである。本検査でサンプルにした問題項目は，1級試験にはないタイプの問題で，語の意味体系による整理能力，位相・文体による使い分け能力などを測り，同時に語彙の豊富さを測ることもねらいとして作成されたものである。予備調査では，天井効果が見られたため，選択肢を4つに増やすなどの工夫をして難度を上げて20問作成した。その種類は付表2の通りである。この検査では，ことばをどの程度カテゴリー化して獲得しているかを調査する。①セットで成り立っている語群（関連語）の関係を正しく把握しているか，②上位概念，下位概念の語同士の関係を正しく理解しているか，③反対概念の語（対義語）を正しく理解しているか，④ほぼ等しい意味の語（同義語）を共に理解しているか，⑤自動詞に対する他動詞，又はその逆など，文法上の関係が正しく把握されているか，などを意識してことばを捉えているかを測定した。

検査3「教科内カテゴリー」と検査4「教科内グループ」は，高校入学までに学校で学んだ各教科のことばがどの程度カテゴリー化されて獲得されているかを調査することを目的とした。中学の教科書に記載されていることばを拾い出し，教科毎（国語を除く）に整理して作成した。検査3では，検査2の分類の方法と関連づけて出題した（付表3）。検査4では，教科内で学んだことばが系列として整理されているかどうかを確認することを目的として作成した。予備調査で検査3の18問，検査4の28問の中から正答率が非常に高い，または低いものを除外し，また，

一部の分野に偏らないように配慮して項目を選定した。検査4では、社会4問，理科4問，保健体育3問，技術・家庭3問，数学2問を出題した。解答方式は原則4択とした。それぞれ15問で，各1点で計算した。

「ことば」の体験についてのアンケート（資料Ⅲ）：ア「読み」体験・イ「書き」体験 今までの「読み・書き」の体験について質問する項目を設けた。「読み」体験の種類として，「a 絵本／b 漫画／c 伝記やノンフィクション／d 科学読み物／e 歴史読み物／f 小説や物語や詩などの文学作品／g エッセイや評論／h 新聞・雑誌や週刊誌など」の項目を，「書き」体験の種類として，「a 日記／b 手紙など／c 雑文（自分の考えや気持ちを整理するのに時々書くもの）／d（クラブ活動などの）記録／e（小説や詩などの）作品」の項目を設定した。各種類について「小学校以前」「小学校時代」「中学校時代」「現在（高校時代）」のどの時期に取り組んだかを複数回答で選択させ，その種類数を得点化した。取り組んでいない場合は「読んでいない・やっていない」を選択させた。

ウ「ことばについてのこだわり」 高校生がことばの表出や理解に困難を感じる場面を5場面（a [読書] 新聞や本，雑誌などを読んでいてわからないことばや表現があったとき／b [学び] 報道や授業を聞いていて，わからないことばや表現があったとき／c [聞き手] 会話やメールのやりとりなどで，その中にわからないことばや表現があったとき／d [表現] 誰かに説明したいことがあるのに，適切なことばや表現が思いつかないとき／e [発見] 自然現象や社会の出来事で，よくわからないことが目についたとき）を想定して，その対処について質問した。回答は，「1 放っておく・2 推測ですませる・3 その場で聞く・4 後で調べる」の4件法とした。

エ「活動における動機づけ」・オ「活動における方略」 ここでは，

学習方略・学習動機づけの尺度による質問項目（岡田・中谷，2006；藤田，2010；藤田・富田，2012）をもとに，学習に特化しすぎないように修正し，修正を加えたものを使用した。項目は表1－4の通りで，回答は「1．あてはまらない」から「4．あてはまる」の4件法とした。

表1－4 エ「活動における動機づけ」・「活動における方略」の調査項目

エ 活動における動機づけ尺度の質問項目 12項目

「学習やクラブ活動，また，自分が取り組んでいることをするときどのような気持ちでやっていますか」

- 1 好奇心が満たされるから
- 2 その内容が知りたいから
- 3 知識や能力，技術が身につくから
- 4 難しいことに挑戦するのが楽しいから
- 5 まわりからやれといわれるから
- 6 やらされているから
- 7 しておかないと恥ずかしいから
- 8 将来いろいろなことに役立つから
- 9 自分の能力を高めることになるから
- 10 しておかないと不安だから
- 11 きまりのようなものだから
- 12 しなければならないようになっていくから

オ 活動における方略尺度の質問項目 12項目

「学習やクラブ活動，また，自分が取り組んでいることをするときどのようなやり方でやっていますか」

- 1 他の様々なものと結びつけながら行う
- 2 自分がすでに知っているものと結びつけながら行う
- 3 学んだことなどは自分のことばに置き換えて考える
- 4 自分の出来る範囲を考えながらすすめる
- 5 やり方が自分に合っているかどうかを考えながらやる
- 6 次のステップに進む前にそれまでのことがわかっているかを確認する
- 7 うまくやれないことがあったとき，やり方を変えてやってみる
- 8 難しくても努力してやろうとする
- 9 理解出来ない部分があって何とか理解しようとする
- 10 時間を決めて取り組む
- 11 試験や大会などまでの計画立てる
- 12 やったことを自分なりにまとめたりする

結 果

参加者275名の内，語彙力検査（検査1）・意味体系理解度検査の「基本語カテゴリー」（検査2）・「教科内カテゴリー」（検査3）・「教科内グループ」（検査4）については，検査中に記入を放棄したもの2名（男子1名・女子1名）を除いた273名（男子110名・女子163名）を対象とした。また，「『ことば』の体験についてのアンケート」については，ア「『読み』体験」，イ「『書き』体験」，ウ「ことばに対するこだわり」は273名を対象とし，エ「活動の動機づけ」とオ「活動の方略」の回答には欠損値が多く，267名を対象とした。

研究1：語彙力と意味体系理解力との関連

どれだけのことばが使えるかということ（＝語彙力）と，ことばを獲得するときにうまく整理しながら記憶しているかということとがどのように関連しているかについて調べるために，語彙力検査と意味体系理解度検査との関係について検討した。

1－1 語彙力検査，意味体系理解度検査の問題の分析

語彙力検査・意味体系理解度検査の各問題の正解を1点として採点した得点の平均値，標準偏差（SD），最小値と最大値を表2－1に示した。

表2－1 語彙力検査・意味体系理解度検査の得点の平均値・SD・最小値・最大値

	満点	平均値	SD	最小値	最大値
検査1（語彙力検査）	30	13.59	4.55	4	27
検査2（基本語カテゴリー検査）	20	13.23	3.00	3	19
検査3（教科内カテゴリー検査）	15	8.02	2.05	2	12
検査4（教科内グループ検査）	15	9.72	2.05	3	14

検査1の各問題の正答率を付表4に示した。品詞別の正答率は，名詞群43.7%，形容詞・形容動詞群50.2%，動詞群32.6%，慣用表現群53.2%，総合45.3%であった。

検査 2 「基本語カテゴリー」の問題については，各問題の正答率を付表 5 に示した。分類別の平均正答率は，同義・類義語 52.1%，対義語 71.7%，上位概念と下位概念 83.2%，動詞の種類の区別 54.3%，その他 67.0%，総合 66.1%であった。

1－2 語彙力検査，意味体系理解度検査間の関連

語彙力検査と意味体系理解度検査の各問題との相関係数を表 2－2 に示した。各検査の平均得点間の相関はそれぞれ中程度であった。

表 2－2 各検査合計得点間の相関係数

	検査 2	検査 3	検査 4
検査1 (語彙力検査)	.356**	.249**	.305**
検査2 (基本語カテゴリー検査)		.342**	.396**
検査3 (教科内カテゴリー検査)			.321**
検査4 (教科内グループ検査)			

** : $p < .01$

1－3 語彙力検査，基本語カテゴリー検査の下位項目の相互の関連

さらに，語彙力検査の各品詞と基本語カテゴリー検査の分類項目との相関，また，他の問題との相関について調べた。それらの相関係数を，表 2－3 に示した。

表 2－3 語彙力検査と基本語カテゴリー検査の各下位項目間の相関 () 内は問題数

	語彙力検査				基本語カテゴリー検査			
	名詞	形容詞・ 形容動詞	動詞	慣用句	同義語・ 類義語	対義語	上位概念 下位概念	動詞の 種類区別
名詞 (12)		.387**	.303**	.357**	.225**	.290**	.209**	.085
形容詞形容動詞 (7)			.301**	.392**	.152*	.095	.123*	.150*
動詞 (5)				.339**	.166**	.172**	.051	.125*
慣用句 (6)					.170*	.103	.146*	.094
同義語・類義語 (5)						.255**	.093	.257**
対義語 (3)							.309**	.205**
上位・下位概念 (5)								.183**
動詞の種類区別 (3)								

** : $p < .01$

* : $p < .05$

語彙力検査の下位項目間に、また、基本語カテゴリーの各下位項目との間には、強弱の差はあるが、およそ正の相関が見られた。しかし、「基本語カテゴリー」の「動詞の種類の違い」と語彙力検査の下位項目との相関は低かった。これは動詞の種類が文を構成する際の文法的汎用の分類に依拠し、外界を捉えていく意味的なカテゴリーとは性質を異にしている（今井・針生，2007）ことが主たる要因ではないかと考えられる。語彙力検査の「形容詞・形容動詞」と「基本語カテゴリー」の「対義語」との相関が低かった点については、対義語の項目を名詞と動詞で構成し、形容詞・形容動詞が入っていなかったという出題上の問題があったためと考えられる。

また、語彙力検査の品詞別の得点と検査2（基本語カテゴリー）、検査3（教科内カテゴリー）、検査4（教科内グループ）の合計得点との相関係数は表2-4に示した通りで、相互の相関は中程度の強さであった。名詞の得点については、検査2・検査3・検査4との間の相関が他の品詞よりも高かった。慣用表現については、検査4との相関は他の検査よりも高かった。

検査2の下位項目別の得点と他の問題の間の相関係数を、表2-5に示した。「動詞の種類の違い」の相関が他に比べて低かった。

表2-4 検査1（語彙力検査）の
品詞と他の検査との相関係数

	名詞	形容詞・ 形容動詞	動詞	慣用表現
検査2	.333**	.251**	.217**	.248**
検査3	.265**	.160**	.126*	.205**
検査4	.243**	.236**	.137*	.325**

**： $p < .01$ *： $p < .05$

表2-5 検査2（基本語カテゴリー）の
分類と他の検査との相関係数

	類義語 同義語	対義語	上位・ 下位概念	動詞の 種類別
検査1	.255**	.251**	.202**	.151**
検査3	.259**	.229**	.210**	.170**
検査4	.240**	.241**	.239**	.223**

**： $p < .01$

1-4 語彙力検査と意味体系理解度検査との得点層による関連

語彙力検査 各検査結果が語彙力検査の合計得点の高低にどのように影響しているかを検討するために、検査1語彙力検査の合計得点の平均値の $\pm 0.5SD$ （4.55）を基準に高群と低群、それ以外のどちらにも入らないものを中群として分けて、各群における各検査の得点の平均を表2－6に示した。

表2－6 検査1（語彙力検査）の低中高群による各検査得点の平均値

	低群（N=98）	中群（N=82）	高群（N=93）
検査2（基本語カテゴリ）	12.04(3.32)	13.45(2.42)	14.28(2.09)
検査3（教科内カテゴリ）	7.44(2.10)	8.21(2.00)	8.46(1.93)
検査4（教科内グループ）	8.99(2.24)	9.95(1.74)	10.29(1.88)

（ ）内はSD

検査2の得点について、1要因分散分析により、検査1の合計得点の低中高群間の比較を行った結果、主効果が見られた（ $F(2, 270) = 14.99$, $p < .01$ ）。そこで、有意水準5%のTukey法による多重比較を行った（以下の多重比較については同じ方法を用いる）結果、高群及び中群の得点は低群のそれよりも高かった。つまり、検査1の合計得点が低いものは、中、高群に比べてことばのカテゴリー化が困難だと言える。

同様に、検査3・検査4の教科内容に関する検査の合計得点について、検査1の合計得点の低中高群間の比較を行った結果、主効果が見られた（検査3： $F(2, 270) = 6.69$, $p < .05$ ；検査4： $F(2, 270) = 11.09$, $p < .01$ ）。多重比較を行った結果、高群及び中群の得点はいずれも低群のそれよりも高かった。つまり、検査1の得点、すなわち語彙力が低いものは、中、高群に比べて教科内容のカテゴリー化についても困難だと言える。

基本語カテゴリ検査 基本語カテゴリ検査の合計得点を平均値の $\pm 0.5SD$ （3.00）を基準に低中高群に分け（表2－7）で、基本語カテゴリ検査の合計得点の高低と他の検査がどのような関係にあるかを検

討するために，上記の方法と同様に，各検査の得点結果を 1 要因分散分析によって比較した。

表 2－7 検査2意味体系理解度検査（基本語カテゴリー）の低中高群による各検査得点の平均値

	低 群 (N=56)	中 群 (N=121)	高 群 (N=96)
検査 1 (語彙力)	11.20 (4.18)	13.20 (3.95)	15.47 (4.73)
検査 3 (教科内カテゴリー)	7.00 (2.26)	7.98 (1.94)	8.66 (1.83)
検査 4 (教科内グループ)	8.54 (2.49)	9.72 (1.73)	10.42 (1.83)

() 内はSD

検査 1 の合計得点について，1 要因分散分析により，検査 2 の合計得点の低中高群間の比較を行った結果，主効果が見られた ($F(2, 270) = 18.47, p < .01$)。そこで，多重比較を行った結果，高群の得点は中，低群のそれより，また，中群の得点は低群のそれよりも高かった。つまり，検査 2 の合計得点が低く，意味体系理解度が低いものは，中，高群に比べて，中群のものは高群に比べて，語彙の獲得が困難だと言える。同様に，検査 3・検査 4 の教科内容に関する問題の合計得点について，検査 2 の低中高群間の比較を行った結果，主効果が見られた（検査 3： $F(2, 270) = 12.51, p < .01$ ；検査 4： $F(2, 270) = 16.57, p < .01$ ）。多重比較を行った結果，高群の得点は中，低群のいずれのそれより，また，中群の得点は低群のいずれのそれよりも高かった。つまり，検査 2 の合計得点が低く，意味体系理解度が低い者は，中，高群に比べて，また，中群の者は高群に比べて，教科内容のことばの習得についても困難だと言える。

1－5 語彙力検査，意味体系理解度検査の得点に見られる性差

各検査の合計得点の性差について検討するために， t 検定によって男女間の比較を行った結果，検査 2（基本語カテゴリー）において男女間の差が有意であった ($t(271) = 3.05, p < .01$)。具体的に各検査の合計得点を男女別に比較すると，女子の平均点が検査 1 から順に 13.72, 13.67,

8.02, 9.78であるのに対して，男子の平均点は13.38, 12.56, 8.01, 9.64であった。各問題の合計得点による人数の割合の分布を図1－1から図1－4に示した。

語彙力検査 語彙力検査では，図1－1から，女子は正規分布にならず，二極化の兆候が見られ，男子は全体的に低い得点に偏っていることがうかがえる。

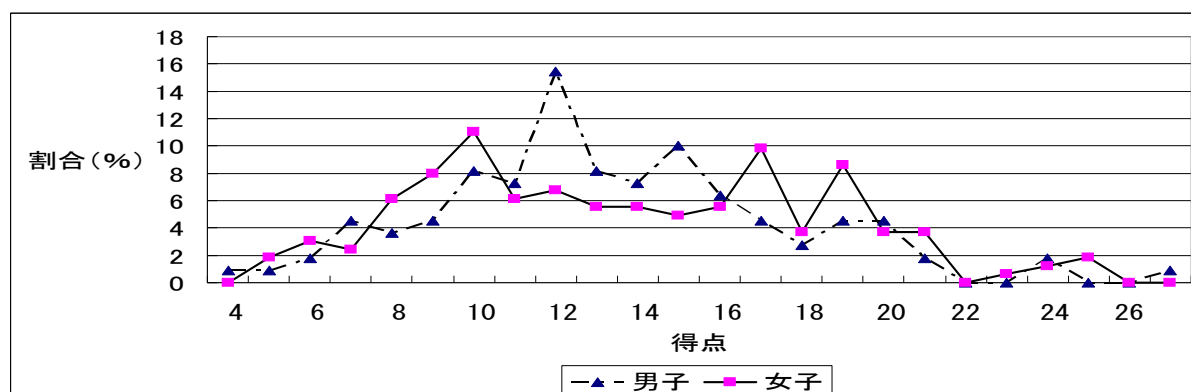


図1－1 語彙力検査の男女別得点分布

基本語カテゴリー検査 基本語カテゴリー検査では女子の合計得点が男子のそれよりも1.11点高かった。図1－2から，女子は正規分布を示して全体として高得点に偏っているが，男子は女子に比べて正規分布とはいえず，頻度の高いところが女子に比べて低い得点に偏っていて，低得点の割合も高かった。

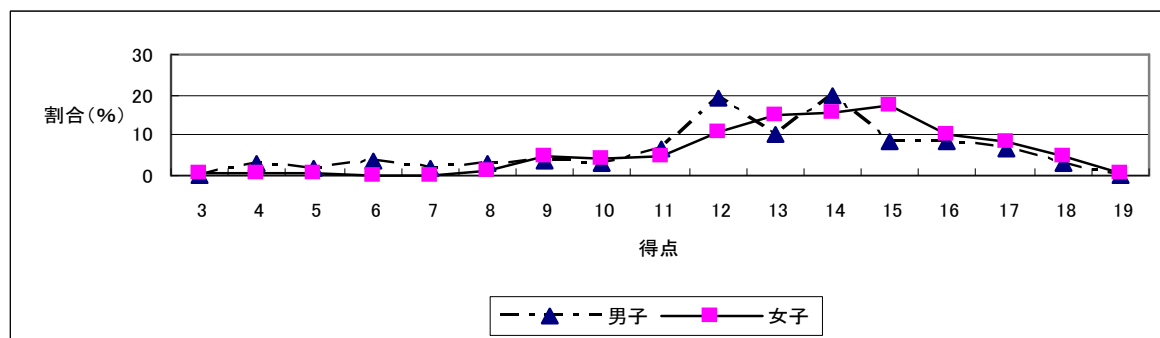


図1－2 意味体系理解度検査（基本語）の男女別得点分布

教科内カテゴリー検査 教科内カテゴリー検査では男女の平均得点はほぼ同じであるが，図 1－3 からは，女子に語彙力検査と同じような傾向が見られて中位群がやや減少し，男子はほぼ正規分布になっていた。

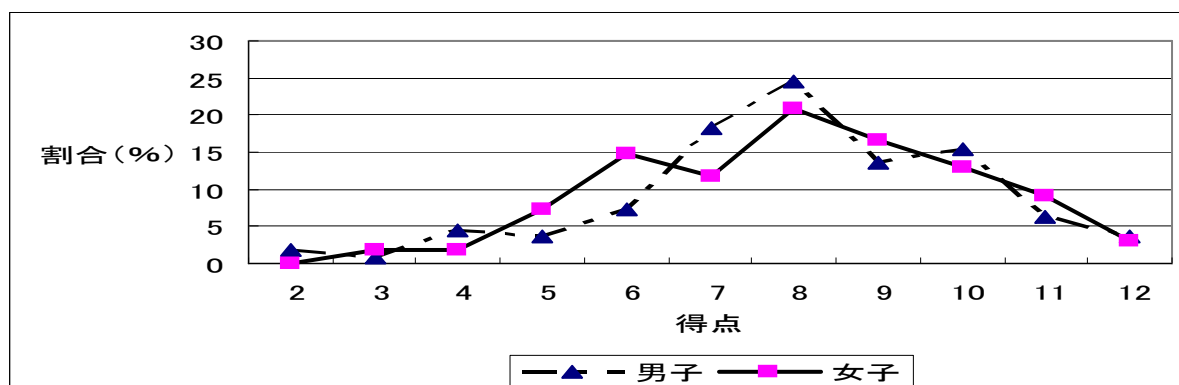


図 1－3 意味体系理解度検査（教科内カテゴリー）の男女別得点分布

教科内グループ検査 教科内グループ検査では女子の平均得点が男子のそれより 0.14 点高いが，図 1－4 から，分布としては男女に大きな差は見られなかった。

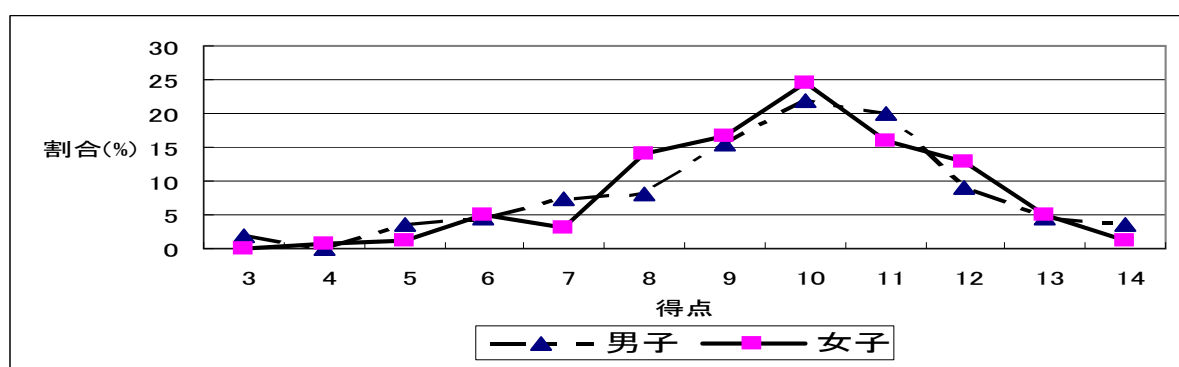


図 1－4 意味体系理解度検査（教科内グループ）の男女別得点分布

1－6 語彙力検査，意味体系理解度検査の相互の影響に見られる性差

以上から，検査 1，特に検査 2 において男女の間でバラツキに差が見られたので，1－4 で行った分析について男女別に検討した。

語彙力検査 1－4の検討と同様に，検査1の合計得点を男女別の平均値の $\pm 0.5SD$ （男子：4.24，女子：4.75）を基準に，低中高群に分け（表2－8），これを基準に他の検査の得点平均値の比較を男女別に行った。

表2－8 男女別 検査1（語彙力検査）の合計得点の低中高群による各検査の平均値

		低群 (N=35)	中群 (N=45)	高群 (N=30)
男子	検査2（基本語カテゴリー）	10.37 (3.69)	13.00 (2.79)	14.47 (1.55)
	検査3（教科内カテゴリー）	7.29 (2.40)	8.27 (1.89)	8.47 (1.84)
	検査4（教科内グループ）	8.77 (2.78)	9.73 (1.80)	10.50 (1.91)
		低群 (N=63)	中群 (N=37)	高群 (N=63)
女子	検査2（基本語カテゴリー）	12.97 (2.71)	14.00 (1.75)	14.19 (3.10)
	検査3（教科内カテゴリー）	7.52 (1.93)	8.14 (2.15)	8.46 (1.99)
	検査4（教科内グループ）	9.11 (1.89)	10.22 (1.65)	10.19 (1.87)

（ ）内はSD

男子の結果は次のようになった。検査2の合計得点について，1要因分散分析により，検査1の得点の低中高群間の比較を行った結果，主効果が見られた（ $F(2, 107) = 17.48, p < .01$ ）。そこで，多重比較を行った結果，高群及び中群の得点は低群のそれよりも高かった。つまり，検査1の合計得点の示す語彙力の低いものは，中，高群のいずれに比べてもことばのカテゴリー化が困難だと言える。同様に，検査3・検査4の教科内容に関する検査の合計得点について比較を行った結果，検査3（ $F(2, 107) = 3.30, p < .05$ ），検査4（ $F(2, 107) = 5.13, p < .01$ ）に主効果が見られた。多重比較を行った結果，両検査ともに，高群の得点は中，低群のそれよりいずれも高かった。つまり，検査1の合計得点が示す語彙力が中・低群にあるものは，高群に比べて教科内容のカテゴリー化についてもやや困難を抱えていると考えられる。

女子の結果は次のようになった。検査2の合計得点について，1要因分散分析により，検査1の合計得点の低中高群間の比較を行った結果，

主効果が見られた ($F(2, 160) = 3.60, p < .05$)。多重比較を行った結果、高・中群の得点はいずれも低群のそれよりも高かった。同様に、検査3・検査4の合計得点について、検査1の合計得点の高中低群間の比較を行った結果、検査3 ($F(2, 160) = 3.51, p < .05$) 検査4 ($F(2, 160) = 6.81, p < .05$) とともに主効果が見られた。多重比較を行った結果、いずれも高・中群の得点は低群のそれよりも高かった。つまり、検査1の低群、すなわち語彙力が低い者は、中、高群に比べて基本語及び教科内容のことばのカテゴリー化にも困難を抱えていると言える。

語彙力検査の合計得点の低中高群による比較から、基本語カテゴリー検査は男女ともに、低群が中群及び高群より得点が低く、教科内カテゴリーでは女子に同様の傾向があり、教科内グループでは男女ともに低群が中群及び高群より得点が低かった。語彙力検査の合計得点は、男女ともに中群及び高群と低群との間に差があったことになる。一方、男子の方に、語彙力検査の中高群と低群の基本語カテゴリー検査の合計得点の差が女子のそれより大きく、検査2に対する影響がより強く現れた。つまり、男子の方が、語彙力が基本語意味体系理解力の高低と深く関わっていることが予想される。また、男女とも、教科内カテゴリー検査より教科内グループ検査に、語彙力検査の影響がより強く見られた。

基本語カテゴリー検査 次に、基本語意味体系理解度が他の検査とどのような関係にあるかを検討するため、検査2の合計得点を男女別の平均値の $\pm 0.5SD$ (男子：3.25；女子：2.73) を基準に低中高群に分け (表2-9)、これを独立変数として他の検査の合計得点の平均値の比較を男女別に行った。

男子の結果は次のようになった。検査1の合計得点について、1要因分散分析により、検査2の低中高群間の比較を行った結果、主効果が見

られた ($F(2, 107) = 13.63, p < .01$)。そこで、多重比較を行った結果、高群の得点は中群のそれよりも、また、中群の得点は低群のそれよりも高かった。つまり、検査2の合計得点が低群、すなわち意味体系理解度の低いものは、中群に比べて、また中群は高群に比べて語彙力が低いと言える。同様に、検査3（教科内カテゴリー）・検査4（教科内グループ）の教科内容に関する検査の合計得点について比較を行った結果、検査3 ($F(2, 107) = 9.90, p < .01$)、検査4 ($F(2, 107) = 3.44, p < .05$) のいずれにも主効果が見られた。多重比較を行った結果、検査3、4ともに、中群及び高群の得点は低群のそれよりも高かった。つまり、検査2の合計得点が低群、すなわち意味体系理解度が低群にあるものは、中、高群に比べて教科内容のことばのカテゴリー化についても困難を抱えていると考えられる。

表 2 - 9 男女別 検査2（基本語カテゴリー）の合計得点低中高群での各検査の平均値

		低群 (N=28)	中群 (N=54)	高群 (N=28)
男子	検査1（語彙力）	10.29 (2.92)	13.93 (3.70)	15.43 (4.80)
	検査3（教科内カテゴリー）	6.71 (2.32)	8.19 (1.89)	8.96 (1.55)
	検査4（教科内グループ）	8.79 (2.89)	9.72 (1.87)	10.32 (2.07)
		低群 (N=28)	中群 (N=67)	高群 (N=68)
女子	検査1（語彙力）	12.11 (5.04)	12.61 (4.07)	15.49 (4.74)
	検査3（教科内カテゴリー）	7.29 (2.21)	7.82 (1.98)	8.53 (1.92)
	検査4（教科内グループ）	8.29 (2.05)	9.72 (1.63)	10.46 (1.73)

() 内はSD

女子の結果は次のようになった。検査1の合計得点について、1要因分散分析により、検査2の低中高群間の比較を行った結果、主効果が見られた ($F(2, 160) = 8.94, p < .01$)。そこで、多重比較を行った結果、高群の得点は低群及び中群のそれよりも高かった。つまり、検査2の合計得点が低群や中群にあるもの、すなわち基本語意味体系理解度の低いものは、高群に比べて語彙力が低いと言える。同様に、検査3・検査4の

教科内容に関する検査の合計得点について比較を行った結果、検査 3 ($F(2, 160) = 4.45, p < .05$)、検査 4 ($F(2, 160) = 15.32, p < .01$) とともに主効果が見られた。多重比較を行った結果、検査 3 では、高群の得点は低、中群のそれよりも高かった。また、検査 4 では、高群の得点は中群の得点より、また、中群の得点は低群のそれよりも高かった。つまり、検査 2 の合計得点の低群、すなわち基本語意味体系理解度が低群にあるものは、中、高群に比べて教科内容のことばのカテゴリー化についても困難を抱えていると考えられる。

男女の結果を比較すると、意味体系理解度は語彙力については、男子の方が低中高各群の差の明確であることに対して、女子は、高群と中群の差が見られず、低群と中高群との差が大きい。教科内容のことばのカテゴリー化については、教科内カテゴリーでは女子より男子の方に影響が見られ、教科内グループでは男子より女子の方に影響が見られた。

以上から、語彙力においても教科内のカテゴリーにおいても、意味体系理解力の影響が男子により強く見られた。すなわち、語彙の獲得の際に意味体系を構築する力の高低と語彙力との関連が、男子に女子より明確に現れるということが示唆される。一方、女子では意味体系理解度の高群と中群及び低群との差が大きかった。これが語彙力検査や教科内カテゴリー検査の得点による人数分布が正規分布にならずに、得点の分布において頻度の高いところが二つの得点（11点と18点～20点）になった要因の一つと考えられる。平均得点は女子の方が高いが、全ての女子が高いわけではなく、高得点者の層が平均点を上げていて、一方で低いものが女子にも存在していることを表していた。すなわち、女子についても、意味体系理解力、つまりことばのカテゴリー化に困難を抱えているものがいて、それが語彙の獲得に影響を及ぼしていることが示唆された。

1-7 語彙力検査，意味体系理解度検査の考察

以上の結果から，全体的な傾向としては，語彙力と意味体系理解の能力には相互に影響が見られた。検査時点での語彙力は，その低群と中高群との間に他の検査の結果に明確な差が見られ，語彙力の低い者の方が，教科での学習におけることばの習得に困難を抱えていることが考えられる。一方，意味体系理解度検査の中でも検査2，すなわち基本語のカテゴリー化の影響は全ての他の検査に明確に見られ，さらに下位項目においても全ての項目と他の検査との相関が見られた。つまり，基本語のカテゴリー化が，一般的な語彙並びに教科学習におけることばの習得にも影響があると考えられる。

また，性差については検査2（基本語カテゴリー検査）においてその差が有意であった。女子には意味体系理解度の高い層が多く，平均得点も男子より高かった。それが，語彙力の高さに反映していると思われる。他方，男子には意味体系理解度の低い者の割合が女子に比べて高く，低い層も多かった。しかも，語彙力検査と基本語カテゴリー検査の得点の相関から，男子の方が女子に比べて意味体系理解力が語彙力により強い影響を与えていると考えられる。すなわち，男子は女子より意味体系理解に困難を抱えている者が多く，そのことが語彙力の低さに影響していると考えられる。

つまり，検査2，すなわち基本語のカテゴリー化について男女を比較したとき，総じて女子の方に優位である者が多く，全体として語彙力の平均を引き上げている傾向が見られ，男子は基本語のカテゴリー化に困難を抱えている者の割合が高く，それが語彙力の低い人数の割合を上げていると考えられる。

研究2：「ことば」の体験（「読み」体験と「書き」体験）との関係

高校生が幼少期からどのような種類の本を読んできたのかを「読み」体験として、どのような種類の書く作業を日常的に行ってきたのかを「書き」体験として調査した。そして、検査1から検査4の得点結果との関連を検討し、語彙力及びことばのカテゴリー化に「読み」「書き」の体験の多少がそれぞれどのように関連しているかについて検討した。

2-1 幼児期から現在までの「読み」体験と「書き」体験の種類

語彙力不足といわれる高校生が、どのようなことばとの関わりを持ってきたかを測る方法として、「読み」体験と「書き」体験について調査した。多くの実施されている読書調査（全国図書館協議会等による調査）では、「最近読んだ本は何冊か」という形での質問が主流であり、過去の体験を数値化する方法は見あたらない。そこで、どれくらいの種類の本と接してきたかを聞くことで数値化する方法を採った。これは、豊富な種類の本に接することを調査することで「読み」体験の豊かさを推測することができ、その体験の豊かさが検査1から4との関連を検討する上で可能であろうと考えたからである。調査参加者の記憶に頼る内容であることは考慮する点ではあるが、本研究ではこの方法で採用した。

「読み」体験 「読み」の体験の種類数を、表3-1に示した。

表3-1 時期別の「読み」体験の種類の数

時 期	男 子			女 子			全 体		
	最大値	平均値	SD	最大値	平均値	SD	最大値	平均値	SD
幼年期	3	1.00	0.59	4	1.00	0.64	4	1.00	0.62
小学校	6	1.96	1.52	7	2.42	1.71	7	2.23	1.65
中学校	7	2.90	1.62	7	3.13	1.64	7	3.04	1.64
現 在	8	2.63	1.61	8	2.45	1.60	8	2.52	1.61

他の時期と比べて幼年期では種類数が少なく、中学校期が最も多い。高校期以外の時期で女子の平均値が男子のそれより高く、特に小学校期で男女の差が大きい。その項目毎の結果については、付表6に示した。

幼年期はほとんどが「絵本」1種類であった。小学校期になると、「漫画」や「伝記」、「文学作品」、「歴史読み物」など、種類が増える。中学校期になると「評論・エッセイ」や「雑誌や週刊誌」、「新聞」なども追加される。高校期では、「雑誌・週刊誌」と「漫画」が他の時期に比べ体験した割合が高く、「文学作品」や「歴史読み物」がそれに続く。

「伝記」・「科学読み物」は小学校期、「歴史読み物」・「文学作品」・「評論・エッセイ」・「漫画」は中学校期に体験した割合のピークが見られた。「新聞」・「雑誌・週刊誌」は高校期のそれが最も高くなった。

男女別に特徴を整理すると、女子については、小学校期は「伝記」・「文学作品」・「雑誌・週刊誌」が男子の体験人数の割合より高く、中学校期では「漫画」・「文学作品」・「雑誌・週刊誌」が男子のそれより高かった。高校期では「雑誌・週刊誌」・「評論・エッセイ」が男子のそれより高かった。つまり、本の種類の数だけではなく、「読む」と答えた人数の割合も男子に比べて多く、男女の差が見られた。男子については、中学校期に「読む」と答えた人数の割合が増え、「伝記」・「科学読み物」・「新聞」では女子のそれより高くなる。高校期では、「漫画」・「科学読み物」・「新聞」の人数の割合が女子のそれより高かった。一般的な特徴としては、「文学作品」・「雑誌・週刊誌」は女子の人数の割合が高く、「科学読み物」・「新聞」は男子の人数の割合が高かった。

一方、「読まない」と答えた割合については、全体では「科学読み物」と「評論・エッセイ」が5割を上回り、「新聞」も約5割であった。男女を比較したとき、「科学読み物」と「新聞」は女子の「読まない」割合が男子のそれより高く、「雑誌・週刊誌」では男子のそれが高いことが特徴である。

「書き」体験 「書き」体験の時期別の種類数を表3-2に示した。

幼年期から小学校期までは男女ともに種類の数が増加するが，高校期になると低下の傾向にあった。つまり，この傾向は「書き」体験の種類が限定されてくることを示唆している。男女別に見ると，中学校期にかけては女子の種類数が大きく増加するのに比べて，男子のそれには低下傾向が見られた。また，高校期では女子の種類数は低下の傾向にあるが，男子のそれには大きな変化は見られなかった。すなわち，女子は中学校期に，男子は小学校期にした「書き」体験の種類が基盤になっていることがうかがえる。

表 3－2 時期別の「書き」体験の種類の数

時 期	男 子			女 子			全 体		
	最大値	平均値	SD	最大値	平均値	SD	最大値	平均値	SD
幼年期	2	0.13	0.41	2	0.27	0.52	2	0.21	0.48
小学校	3	0.52	0.81	4	0.99	1.02	4	0.80	0.97
中学校	4	0.46	0.73	5	1.69	1.11	5	1.19	1.15
現 在	4	0.46	0.76	4	0.84	0.95	4	0.69	0.90

「書き」体験の内容では（付表 7 参照），小学校期では「日記」と「手紙」，中学校期では「雑文（自分の考えなどを整理するときなどに書くもの）」と「記録」が大きく増えている。「書き」体験の内容の「日記」・「手紙」・「雑文」・「作品」の項目で，どの時期においても，女子の読む人数の割合は男子のそれを上回っていた。「記録」の高校期についてのみ男子の割合が女子のそれを上回った。また，「書き」体験については，「読み」体験に比べて男女差が幼年期より見られ，特に小学校期から中学校期にかけて女子の種類数が，男子のそれに比べてかなり多くなった。

「やらない」と答えた割合を見たとき，どの種類についても男子は半数以上が「やらない」と答えている。女子は「手紙」で「やらない」と答えた割合が4%であり，ほとんどの女子が体験していることになる。ま

た,「日記」・「雑文」では女子の半数以上が体験している。「やらない」と答えた割合の平均は男子が75.5%,女子が47.4%と大きな差が見られた。

「読み」体験「書き」体験の時期の関連 時期別の「読み」体験の種類数の相互の関係と,「書き」体験との関係を調べるために,それぞれの種類数の相関係数を算出したものを表3-3に示した。

表3-3 「読み」体験の各時期の相関係数

	「読み」体験					「書き」体験				
	読まない	幼年	小学校	中学	現在	書かない	幼年	小学校	中学	現在
読まない		-.112	-.425**	-.369**	-.256**	.305**	-.166**	-.251**	-.126*	-.223**
幼年期			.198**	.224**	-.026	-.004	.197**	.086	.088	-.013
小学校				.376**	.007	-.242**	.265**	.356**	.236**	.130*
中学					.104	-.125*	.222**	.322**	.306**	.090
現在						.017	.078	.028	-.047	.254**

** : $p < .01$

* : $p < .05$

「読み」体験の時期については,幼年期と小学校期,中学校期が,また小学校期と中学校期の間の相関が強かった。「読み」体験と「書き」体験では,「読み」体験の幼年期と「書き」体験の幼年期,「読み」体験の小学校期と「書き」体験の全ての時期,「読み」体験の中学校期と「書き」体験の中学校期との相関がそれぞれ強かった。一方,「読まない」は「読み」体験の幼年期以外との相関が,また,「書き」の全ての時期との相関が強かった。つまり,幼年期・小学校期(以下「幼・小期」と表記)の「読み」体験の種類数はその後の「読み」・「書き」の体験の種類数に大きく関係し,「読み」体験の種類数の少なさが,「書き」体験の種類数の少なさに関係していた。また,「読み」体験の小学校期,中学校期と「書き」体験との相関が強かった。つまり,特に小学校期と中学校期の「読み」の体験の豊富さは,「書き」体験に関係している。しかし,高校期の「読み」体験はそれまでの「書き」体験とは特に関連

しないと思われる。

続いて、「書き」体験についても同様に、各時期の種類の数の相関係数を算出したものを表 3－4 に示した。

表 3－4 「書き」体験の各時期の相関係数

	書かない	幼年	小学校	中学	現在
書かない		-.285**	-.571**	-.729**	-.534**
幼年期			.351**	.230**	.247**
小学校				.440**	.214**
中学校					.358**

** : $p < .01$ * : $p < .05$

「書き」体験の各時期の相互間で相関が強かった。つまり、幼児期に多くの種類の「書き」体験の種類を経験したものが、そのまま続けて「書き」体験を多くしていることが示唆された。

2－2 「読み」「書き」体験と語彙力検査・意味体系理解度検査との関連

「読み」「書き」体験が、現在の語彙力や意味体系理解度とどのような関係にあり、体験がどのように影響しているかを調べる。

まず、「読み」「書き」体験のアンケートと語彙力検査、意味体系理解度検査の合計得点との相関係数を表 3－5 に示した。

表 3－5 各検査合計得点と「読み」「書き」体験との相関係数

	「読み」体験					「書き」体験				
	読まない	幼年	小学校	中学	現在	書かない	幼年	小学校	中学	現在
語彙力	-.036	.080	.193**	.085	.197**	-.074	.112	.140*	.108	.121*
基本語	.028	.020	.066	.188**	.151*	-.073	.055	.054	.197**	.088
教科内カテゴリー	.009	-.006	.037	-.053	.084	.048	.029	-.074	.017	.027
教科内グループ	-.012	.052	.105	.121**	.112	-.038	.041	.105	.075	-.046

** : $p < .01$ * : $p < .05$

語彙力検査の合計得点については、「読み」体験の種類数の、小学校期と高校期との間に相関が見られ、「書き」体験の種類数の小学校期と高校期との相関が有意であった。また、基本語意味体系理解度検査では、

「読み」体験の種類数の中学校期と高校期との相関が、「書き」体験の種類数では中学校期との相関が有意であった。教科内グループの検査では、中学校期の「読み」体験の種類数との間の相関が有意であった。しかし、いずれも相関係数は高くなかった。

語彙力検査との関連 語彙力検査の合計得点が「読み」「書き」体験の種類数にどのように影響しているかを検討する。具体的には、研究1の「1－4語彙力検査と意味体系理解度検査との得点層による関連」と同様に、語彙力検査の合計得点の平均値の $\pm 0.5SD$ （4.55）を基準に低中高群に分けて（表3－6）、各群における「読み」「書き」体験の種類数を時期毎に1要因分散分析により比較した。

表3－6 語彙力検査の合計得点の低中高群による体験の種類数の平均値

		低群（N=98）	中群（N=82）	高群（N=93）
読 み 体 験	幼年期	1.00(0.66)	0.94(0.45)	1.05(0.70)
	小学校期	1.91(1.51)	2.00(1.77)	2.77(1.77)
	中学校期	2.91(1.48)	3.00(1.61)	3.20(1.83)
	高校期（現在）	2.09(1.59)	2.68(1.34)	2.84(1.75)
書 き 体 験	幼年期	0.18(0.46)	0.20(0.48)	0.26(0.51)
	小学校期	0.70(0.90)	0.71(0.82)	0.98(1.12)
	中学校期	1.13(1.07)	0.98(1.07)	1.45(1.26)
	高校期（現在）	0.62(0.83)	0.62(0.84)	0.81(1.04)

（ ）内はSD

「読み」体験の種類数について、語彙力検査の合計得点の低中高群間比較を行った結果、「小学校期」（ $F(2, 270) = 8.10, p < .01$ ）と「高校期（現在）」（ $F(2, 270) = 5.92, p < .01$ ）に主効果が見られた。そこで、多重比較を行った結果、「小学校期」では、高群の種類数は中群及び低群のそれよりも多かった。また、「高校期」では高群及び中群の種類数は低群のそれよりも多かった。すなわち、いずれも語彙力の高いものは小学校期の「読み」体験の種類数が多いものが多く、語彙力の高いものに高校期つまり、現在多くの種類の「読み」体験をしているものが多いこ

とがわかる。同様の方法で「書き」体験について比較を行った結果、「中学校期」に主効果が見られた ($F(2, 270) = 4.05, p < .05$)。語彙力の高いものに中学校期に多くの書く体験をしているものが多いと考えられる。

基本語意味体系理解度検査（基本語カテゴリー検査）との関連 基本語カテゴリー検査の合計得点と「読み」「書き」体験の種類の数がどのように関連しているかを，研究1の「1－4語彙力検査と意味体系理解度検査との得点層による関連」と同様に，基本語カテゴリー検査の合計得点の平均値の $\pm 0.5SD$ (3.00)を基準に低中高群に分けて（表3－7），各群における各時期の「読み」「書き」体験の種類数を1要因分散分析により比較した。

表3－7 基本語カテゴリー検査の合計得点の低中高群による体験の種類数の平均値

		低群 (N=56)	中群 (N=121)	高群 (N=96)
読 み 体 験	幼年期	0.98 (0.65)	0.98 (0.60)	1.04 (0.63)
	小学校期	2.00 (1.84)	2.25 (1.56)	2.34 (1.65)
	中学校期	2.45 (1.48)	3.12 (1.56)	3.28 (1.76)
	高校期 (現在)	2.14 (1.77)	2.48 (1.56)	2.80 (1.54)
書 き 体 験	幼年期	0.14 (0.40)	0.17 (0.46)	0.30 (0.46)
	小学校期	0.64 (0.93)	0.79 (0.90)	0.91 (1.07)
	中学校期	0.96 (1.08)	1.08 (1.05)	1.47 (1.27)
	高校期 (現在)	0.54 (0.89)	0.67 (0.87)	0.79 (0.94)

() 内はSD

「読み」体験の種類数について，基本語カテゴリー検査の合計得点の低中高群間の比較を行った結果，「中学校期」($F(2, 270) = 4.96, p < .01$)と「高校期 (現在)」($F(2, 270) = 3.10, p < .05$)に主効果が見られた。そこで，多重比較を行った結果，「中学校期」では，高群及び中群の種類数はいずれも低群のそれよりも多かった。また，「高校期」では，高群の種類数は中群及び低群のいずれのそれよりも多かった。すなわち，基本語の意味体系理解度の力を持っているものが，中学校期から現在に至る時期に「読み」体験の種類数が多いと考えられる。同様の方法で「書

き」体験について比較を行った結果，「中学校期」に主効果が見られた（ $F(2, 270) = 4.55, p < .05$ ）。多重比較を行った結果，高群の種類数は中群及び低群のそれよりも多かった。つまり，基本語のカテゴリー化の力のあるものが中学校期に多くの書く体験をしていると考えられる。

2－3 「読み・書き」の体験と語彙力検査・意味体系理解度検査の関連の男女差

語彙力検査，特に基本語意味体系理解度検査の合計得点において男女の間でバラツキに差が見られたので，2－2で行った分析についても男女別に検討する。

語彙力検査との関連 男女別に，2－2の分析と同様に，語彙力検査の合計得点を男女別の平均値の $\pm 0.5SD$ （男子：4.24，女子：4.75）を基準に低中高群に分け（表3－8），これを独立変数として他の検査の得点平均値の比較を行った。

表3－8 男女別 語彙力検査合計得点の低中高群による各体験の時期別種類数の平均値

			低 群 (N=35)	中 群 (N=45)	高 群 (N=30)
男 子	読 み 体 験	幼 年 期	1.09 (0.61)	0.89 (0.44)	1.07 (0.74)
		小 学 校 期	1.77 (1.37)	1.71 (1.59)	2.53 (1.48)
		中 学 校 期	2.89 (1.53)	2.89 (1.53)	2.93 (1.66)
		高 校 期 (現 在)	2.17 (1.72)	2.87 (1.47)	2.80 (1.65)
	書 き 体 験	幼 年 期	0.23 (0.55)	0.09 (0.29)	0.07 (0.37)
		小 学 校 期	0.60 (0.88)	0.44 (0.69)	0.53 (0.90)
		中 学 校 期	0.43 (0.66)	0.49 (0.87)	0.47 (0.63)
		高 校 期 (現 在)	0.51 (0.92)	0.49 (0.79)	0.33 (0.48)
			低 群 (N=63)	中 群 (N=37)	高 群 (N=63)
女 子	読 み 体 験	幼 年 期	0.95 (0.68)	1.00 (0.47)	1.05 (0.68)
		小 学 校 期	1.98 (1.58)	2.35 (1.42)	2.89 (1.89)
		中 学 校 期	2.92 (1.46)	3.14 (1.48)	3.33 (1.90)
		高 校 期 (現 在)	2.05 (1.53)	2.46 (1.15)	2.86 (1.81)
	書 き 体 験	幼 年 期	0.16 (0.41)	0.32 (0.63)	0.35 (0.54)
		小 学 校 期	0.76 (0.91)	1.03 (0.87)	1.19 (1.16)
		中 学 校 期	1.52 (1.06)	1.57 (0.99)	1.92 (1.21)
		高 校 期 (現 在)	0.68 (0.78)	0.78 (0.89)	1.03 (1.12)

（ ）内はSD

男子の結果は次のようになった。1 要因分散分析により，語彙力検査

の合計得点の低中高群間の比較を行った結果、「読み」体験については、「小学校期」に主効果が見られた ($F(2, 107) = 6.95, p < .05$)。そこで、多重比較を行ったが、各群に差は見られなかった。「書き」体験については主効果は見られなかった。

一方、女子の結果は次のようになった。1 要因分散分析により、語彙力検査の合計得点の低中高群間の比較を行った結果、「読み」体験については、「小学校期」($F(2, 160) = 4.63, p < .05$)と「高校期（現在）」($F(2, 160) = 4.17, p < .05$)に主効果が見られた。そこで、多重比較を行った結果、「小学校期」「高校期」ともに、高群の体験の種類数は低群のそれよりも多かった。すなわち、語彙力の高さが小学校期あるいは現在の読む体験の多さに繋がっていることがわかる。「書き」体験については、主効果は見られなかった。

以上の結果をまとめると、語彙力検査の結果と「読み」「書き」の体験については、「読み」体験は男女ともに小学校期の体験の種類数の影響が見られた。ただ、女子については、高群と低群の差が大きく、読む体験の幅に個人差がかなりあることが示唆された。「書き」体験については大きな違いはなかった。

基本語意味体系理解度検査との関連 次に、基本語意味体系理解度が「読み」「書き」体験の種類数とどのような関係にあるかを検討するため、基本語カテゴリー検査の合計得点を男女別の平均値の $\pm 0.5SD$ （男子：3.25，女子：2.73）を基準に低中高群に分け（表3－9），これを独立変数として他の検査の得点平均値の比較を男女別に行った。

男子の結果は次のようになった。基本語カテゴリー検査の合計得点の低中高群間の比較を行った結果、「読み」体験については、「中学校期」に主効果が見られた ($F(2, 107) = 3.34, p < .05$)。そこで、多重比較を行

った結果，高群の体験の種類数は低群のそれよりも多かった。「書き」体験については，主効果は見られなかった。すなわち，男子については，基本語のカテゴリー化の力が中学校期の読み体験の豊富さに影響があると考えられる。

一方，女子の結果については，語彙力検査の合計得点の低中高群毎の比較を行った結果，「読み」「書き」体験のいずれにも主効果は見られなかった。すなわち，女子については，基本語のカテゴリー化の力に時期別の読み書きの体験はそれほど影響していないと考えられる。

表 3 - 9 男女別 基本語カテゴリー検査の合計得点低中高群での各体験の種類数の平均値

		低群 (N=28)	中群 (N=54)	高群 (N=28)
男 子	読 幼年期	1.04 (0.69)	0.96 (0.55)	1.04 (0.58)
	み 小学校期	1.43 (1.50)	2.17 (1.58)	2.07 (1.36)
	体 中学校期	2.25 (1.38)	3.04 (1.54)	3.29 (1.88)
	験 高校期 (現在)	2.18 (1.70)	2.74 (1.59)	2.86 (1.56)
	書 幼年期	0.11 (0.42)	0.13 (0.39)	0.14 (0.45)
	き 小学校期	0.50 (0.88)	0.59 (0.79)	0.39 (0.78)
	体 中学校期	0.39 (0.63)	0.46 (0.75)	0.54 (0.84)
	験 高校期 (現在)	0.50 (0.96)	0.43 (0.77)	0.46 (0.51)
		低群 (N=28)	中群 (N=67)	高群 (N=68)
女 子	読 幼年期	0.93 (0.60)	0.99 (0.64)	1.04 (0.66)
	み 小学校期	2.57 (1.99)	2.31 (1.56)	2.46 (1.77)
	体 中学校期	2.64 (1.57)	3.18 (1.59)	3.28 (1.72)
	験 高校期 (現在)	2.11 (1.87)	2.27 (1.50)	2.78 (1.54)
	書 幼年期	0.18 (0.39)	0.21 (0.51)	0.37 (0.57)
	き 小学校期	0.79 (0.92)	0.94 (0.95)	1.12 (1.11)
	体 中学校期	1.54 (1.14)	1.58 (0.99)	1.85 (1.21)
	験 高校期 (現在)	0.57 (0.84)	0.87 (0.90)	0.93 (1.04)

() 内はSD

以上の結果をまとめると，基本語のカテゴリー化の力は，男子の場合は中学校期の読む体験の豊富さが影響しているが，女子の場合は特定の時期との関連は見られなかった。

性差についてのまとめ 以上の結果から，「読み」「書き」の体験に対する語彙力検査，基本語カテゴリー検査については，男女間に明確な

差異は見られなかった。すなわち，男女いずれにおいても語彙力に小学校期の「読み」体験の種類数の影響が見られ，基本語のカテゴリー化の力については時期による影響の違いはほとんど見られなかった。

2-4 「読み」「書き」体験の考察

「読み」体験 「読み」体験では，全体として小学校期から中学校期に種類数が増加し，高校期ではやや低下する傾向が見られた。「文学作品」・「歴史読み物」・「漫画」については半数を超える人が読むと答えていた。しかし，「科学読み物」・「評論・エッセイ」については半数を超える者が，「新聞」についても半数近い者が「読まない」と答えていた。この「科学読み物」を読まない傾向は，現在の高校生の「理数系離れ」と言われている傾向をそのまま反映した結果と考えられる。「科学読み物」についてみると，小学校期では読む割合が増加しているのに中学校期から減少が見られた。「歴史読み物」を読むと答えた割合が倍増していることから鑑みても，特に小学校期から中学校期にかけての読書指導等に課題の一因があることがうかがわれる。一方，全体的に「新聞」・「評論・エッセイ」を読むと答えた割合は少ないが，中学校期にかけて増加していた。これは内容を理解するためには，一定の基礎的な力が必要であるからと考えられる。しかし，高校期にかけて「新聞」を読む割合は横ばいで，「評論・エッセイ」のそれは減少した。自分を取り巻く状況や，様々な問題についての分析などへの関心の薄さが反映していることが予想される。時期別の種類数相互の関係を見ると幼年期から小学校期（以下「幼・小期」と表記）の読書の種類数がその後の種類数に繋がっていくことがうかがわれ，その時期の家庭や学校での読書の体験が重要であることが示唆される。

男女別に見ると，中学校期までの種類数は女子が多く，高校期に入っ

て男子の種類数が女子のそれを上回る傾向が見られた。種類としては女子には「文学作品」と「雑誌・週刊誌」が多く、その傾向は主に幼・小期から継続していた。男子では中学校期での種類数が倍増し、「絵本」以外のどの種類でも、読む割合が増加した。読書への関心が高まる時期に性差が見られたことも今後の読書の環境作りの際に注意すべき点であると考ええる。また、「読まない」と答えた種類についても性差が見られた。「科学読み物」と「新聞」については女子の割合が男子のそれより高く、「雑誌・週刊誌」では逆に男子の割合が女子のそれより高かった。特に自然や科学を対象とした読み物、社会でのさまざまな出来事を伝達、分析する新聞などを「読まない」傾向が強いことが特徴として現れていた。この結果には興味関心の傾向の性差が反映していると考えられる。

「書き」体験 「書き」体験の種類数は、全体として中学校期まで増加し、高校期に減少の傾向が見られた。「書き」体験の種類が中学校期である程度固定化していることが示唆された。種類毎の体験者の割合は、「日記」と「手紙」では小学校期が、「雑文（自分の考えなどを整理する時などに書くもの）」と「記録」では中学校期が最も多かった。中学校期に入ってから「日記」と「手紙」などの減少については、本研究では情報機器（パソコンや携帯電話等）によるものの排除も関連したと考えられる。時期別の種類数の相関から、幼・小期の「書き」体験の種類数がその後のそれに大きく反映していることがうかがわれる。

男女別にみると、幼・小期より差が見られ、特に小学校期から中学校期にかけて女子の体験する種類数が男子のそれを大きく上回った。「やらない」と答えた割合については、男子はどの種類でも半数を超えた。女子についても、「やらない」と答えた割合は「手紙」以外でかなり多かった。すなわち、「書かない」習慣は男女ともに幼・小期から継続し

ていることが考えられる。男女の「書き」体験の種類数に差は見られるが、どちらについても、幼・小期から日常的に書くことをしている者はその後も書くことをし続けていることが考えられる。男女ともに、書く作業への導入が、すなわち幼・小期に書く体験がどの程度なされたかが、その後の書く体験に影響するということが示唆された。

「読み」「書き」の体験 「読み」「書き」体験の相互の関連を見ると、幼・小期の「読み」体験は「書き」体験の豊富さとの関連が見られ、同様に幼・小期の「書き」体験の豊富さは「読み」体験全般の豊富さに関連していた。一方、「読まない」「書かない」という者は、継続的に「読まない」「書かない」という状態にあると思われる。ただし、高校期の「読み」「書き」体験は相互に相関は見られるが、それまでの両体験との相関は見られず、違った要因のあることが考えられる。

語彙力検査・意味体系理解度検査との関連 語彙力検査・意味体系理解度検査との関連を見ると、「読み」体験では、幼・小期の豊富さが語彙力やことばのカテゴリー化の力に影響していた。具体的には、語彙力検査の合計得点の低中高群における、幼・小期の「読み」体験の種類数を図2-1に示した（付表5参照）。

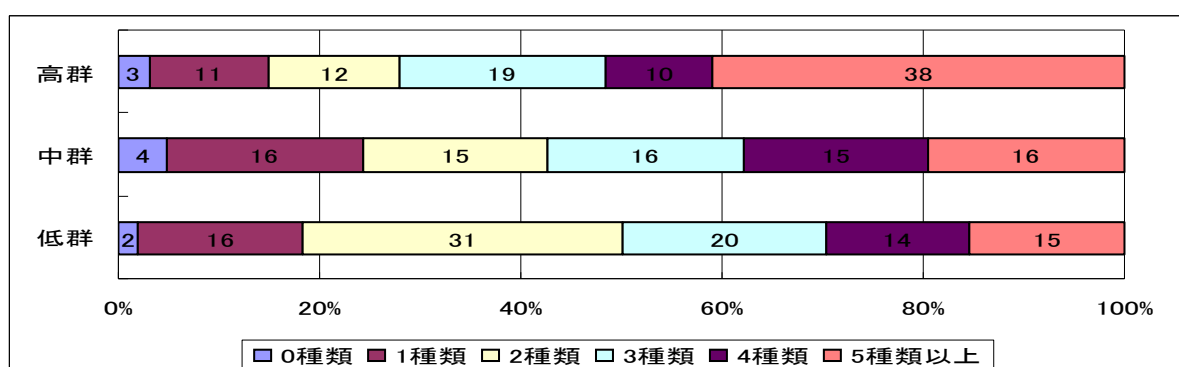


図 2 - 1 語彙力検査合計得点低中高群別の幼・小期の「読み」体験の種類数毎の人数の割合

語彙力検査の得点の高群は、総じて4種類以上の「読み」体験をしており、低群は2種類以下になっている。すなわち、幼・小期の多くの「読み」体験が語彙力に影響していることが示唆された。

同様に、基本語カテゴリー検査の合計得点の低中高群における、中高生期の「読み」体験の種類数を図2-2に示した（付表9参照）。高・中群では3種類以上の体験をしている者が5割を超え、低群では2種類以下の体験が6割を超えていた。すなわち、中学高校期の「読み」体験の豊富さはことばのカテゴリー化の力と関連していることが示唆された。

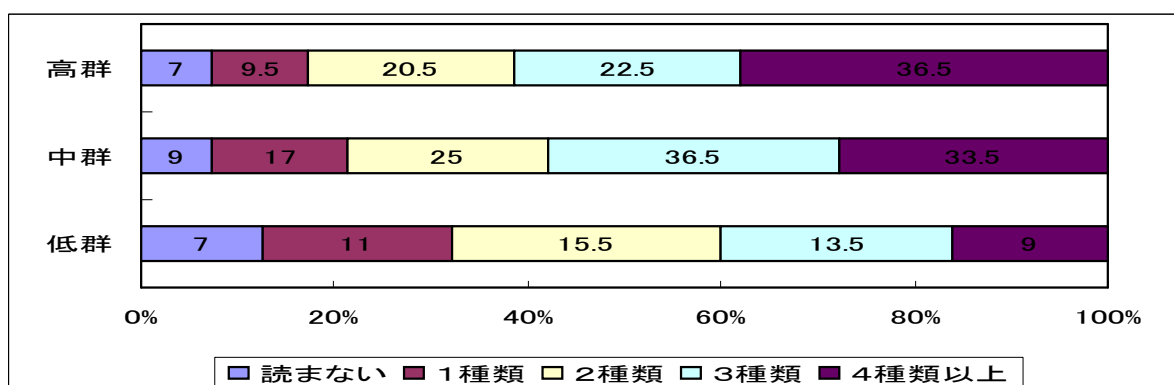


図 2 - 2 基本語カテゴリー検査合計得点低中高群別の中・高校期の「読み」体験の種類数毎の人数の割合

また、「書き」体験では、主に中学校期の体験の豊富さが語彙力やことばのカテゴリー化の力に影響していた。幼・小期の影響が大きい「読み」体験に比べて、「書き」体験ではやや遅れて中学校期の影響が最も大きかった。また、いずれにせよ、「読まない」「書かない」という者が継続的に「読まない」「書かない」という状態にあるという傾向は、語彙力にもことばのカテゴリー化の力にも影響を与えていると推察される。

男女差を見ると、女子では小学校期、男子では中学校期の体験の種類

数と二つの検査の相関が強いことから、語彙力や意味カテゴリー化の力と「読み」「書き」体験との関連にも、時期については性差があると考えられる。一方、種類数の点からは、男子に全体的に「読まない」「書かない」割合が多かった。「読み」体験では、科学読み物や歴史読み物、新聞などの、いわゆるノンフィクションは男子の読む割合が女子のそれよりも高く、フィクションである文学作品は女子の読む割合が男子のそれよりも高かった。また、雑誌などは女子の読む割合が男子のそれよりかなり高かった。また、「書き」体験では、特に手紙や雑文などを書く割合は男子に比べて女子が高かった。日常的に何気なく書くことを行っているのは男子より女子が多いことがうかがわれる。このような傾向は、男子より女子の方に各検査における得点が高いことにも関わっていると考えられる。しかし、女子にも低得点者がいることは、女子の中にも「読まない」「書かない」傾向の者がいることと関連していると考えられる。男子の「読まない」「書かない」の割合の高さは、各検査における男子の合計得点の平均の下位層に連動していることが示唆された。すなわち、下位層については性差ではなく、体験の種類数の影響が大きいと考えられる。

研究 3 : 「ことば」の体験（「ことば」についてのこだわり）との関係

語彙力を支えるものの一つとして、ことばに対するこだわりが考えられる。何気なく聞き流したり読み流したりすると、ことばはなかなか定着しないことは、経験から容易に考えられるからである。普段の生活で高校生が、どのような場面で、また、どのような種類のことばについて気になったり、こだわったりしているのかを調査し、そのこだわり方と語彙力や意味体系理解力との関係について検討した。具体的には「ことば」についてのこだわりと語彙力検査・意味体系理解度検査の得点がそ

れぞれどのように関連しているかを検討した。

3-1 「ことば」についてのこだわりの質問事項

高校生がことばの表出や理解に困難を感じる場面を想定して以下の質問項目を設定した（表4-1）。

表4-1 「ことば」についてのこだわりの質問項目

a	〔読書〕新聞や本，雑誌などを読んでいてわからないことばや表現があったとき
b	〔学び〕報道や授業を聞いていて，わからないことばや表現があったとき
c	〔聞き手〕会話やメールのやりとりなどで，その中にわからないことばや表現があったとき
d	〔表現〕誰かに説明したいことがあるのに，適切なことばや表現が思い浮かばないとき
e	〔発見〕自然現象や社会の出来事で，よくわからないことが目についたとき

a 〔読書〕は，読みことばとして，新出或いは理解の困難なことばに会ったとき，それをどの程度気にし，また，意味を確認しようとするかについての項目である。b 〔学び〕は主に学習の場面を想定し，耳からはいることば，つまり聞きことばとして，新出或いは理解の困難なことばに会ったとき，それをどの程度気にし，また，意味を確認しようとするかについての項目である。c 〔聞き手〕では，日常的な場面の中で「ことばの受け手」という立場で耳にしたことばについて，同様の趣旨での項目である。d 〔表現〕は，「ことばによる発信」の立場でどのような対処の仕方をするかの項目である。e 〔発見〕は，特に対象を「読む」「聞く」「話す」というものではなく，既知のことばでは捉えられないものとの遭遇を想定して，その対処の際のこだわり方についての項目である。すなわち，a，c，d，eは日常的な場面を想定し，bは，日常的なものというよりも，学習の場を想定している。また，a，b，cは「ことばの受け手」，dは「ことばによる発信」，eは「ことばによる認識」と区分できる。

回答は「1 放っておく・2 推測ですませる（以後「推測するだけ」と表記）・3 その場で聞く・4 後で調べる」の4件法とした。数値の大きい項目ほどこだわりが高いと考えられる。

3-2 「『ことば』についてのこだわり」の全体的な傾向

各項目のそれぞれの選択肢の回答者数とその割合を図3-1に示した（付表10参照）。

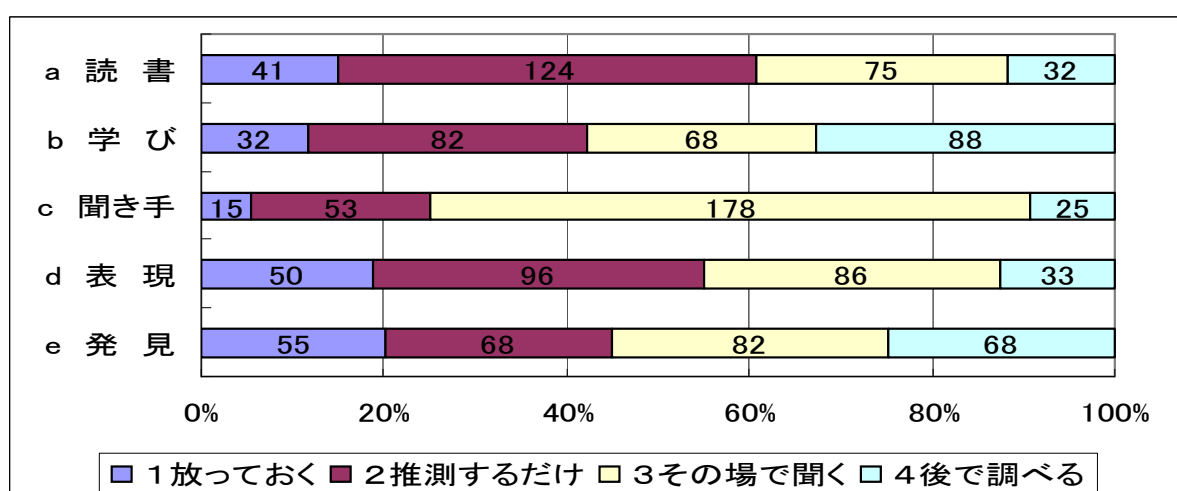


図3-1 ことばのこだわりに関する回答の項目別の人数の割合

各質問項目毎の回答について χ^2 乗検定を行ったところ、a [読書] ($\chi^2(3)=76.62, p<.01$)、b [学び] ($\chi^2(3)=28.02, p<.01$)、c [聞き手] ($\chi^2(3)=250.67, p<.01$)、d [表現] ($\chi^2(3)=39.92, p<.01$) に有意な偏りが見られた。

日常的な場面でのことばとの出会いを想定したa、c、dでは「後で調べる」と回答したものが1割前後であるのに対して、bの場面では「後で調べる」が32.5%で、日常的な場面の割合の倍以上であった。このように、場面の違いで対処の方法が変わっていることがうかがわれる。また、「ことばの受け手」であるa、b、cのなかでも、聞く相手が明確

である c は、「その場で聞く」の回答者の割合が 65.7%であり、他の項目のそれより高かった。しかし、日常的な読書を想定した a では、「放っておく」や「推測するだけ」を回答した者の割合が 60.7%であることから、誰かに尋ねたり自分で調べるなどの理解するための方策を行っていないと考えられる。d についてはことばによる発信であり、伝えようとしていることがうまくことばにならないにも関わらず、「放っておく」と答えているが 18.9%で、ことばを積極的に探すということをしていないと回答した者が 55.1%であった。また、e の「よくわからない場面に遭遇する」というケースでも、放っておく者が 20.2%で、説明できることばを尋ねたり調べたりするという、ことばに置き換える努力をしていない者が 45.2%であった。全体的な傾向として、「後で調べる」という積極的な対処をする生徒はおよそ 2 割であり、「放っておく」が 2 割弱であった。直接話すことが可能な c 以外の場面では約 5 割がことばについてこだわるという姿勢を見せていない。「読み流し」「聞き流し」の傾向が強さがうかがわれる。

3-3 「ことば」についてのこだわりの場面相互の関連

前節で取り上げた 5 つの場面での「ことば」についてのこだわりが相互にどのような関連を持っているかを検討した。場面相互間の相関係数を付表 11 に示した。

日常的な読む場面でのこだわり（a [読書]）を基準に 日常的な読書の場面での「ことば」についてのこだわりは、総数の約 6 割が放っておくか、推測で済ませていた。一つ一つのことばにこだわってはいは読み進めることが出来ないというのも事実であり、その対処が必ずしも「ことば」にこだわりがないと言い切ることは難しい。しかし、[読書]と他の場面との相関を鑑みたとき、読書という場面で「ことば」について

立ち止まって考えられるかどうかということが，他の場面と深く関係していることがうかがわれた。そこで，この項目を基準にしてそのほかの項目で実際にどの回答を選んでいるかを検討した。各質問項目の組み合わせごとに χ^2 乗検定を行った結果， a [読書] と b [学び] ($\chi^2(9)=104.95, p<.01$)， a と c [聞き手] ($\chi^2(9)=60.41, p<.01$)， a と d [表現] ($\chi^2(9)=26.63, p<.01$) a と e [発見] ($\chi^2(9)=38.22, p<.01$) に有意な偏りが見られた。つまり，[読書] でのことばについてのこだわりは他の場面でのそれとの差が見られた。

a [読書] の選択肢毎に他の場面での選択肢別の回答者数の割合を図 3－2 に示した（付表12参照）。

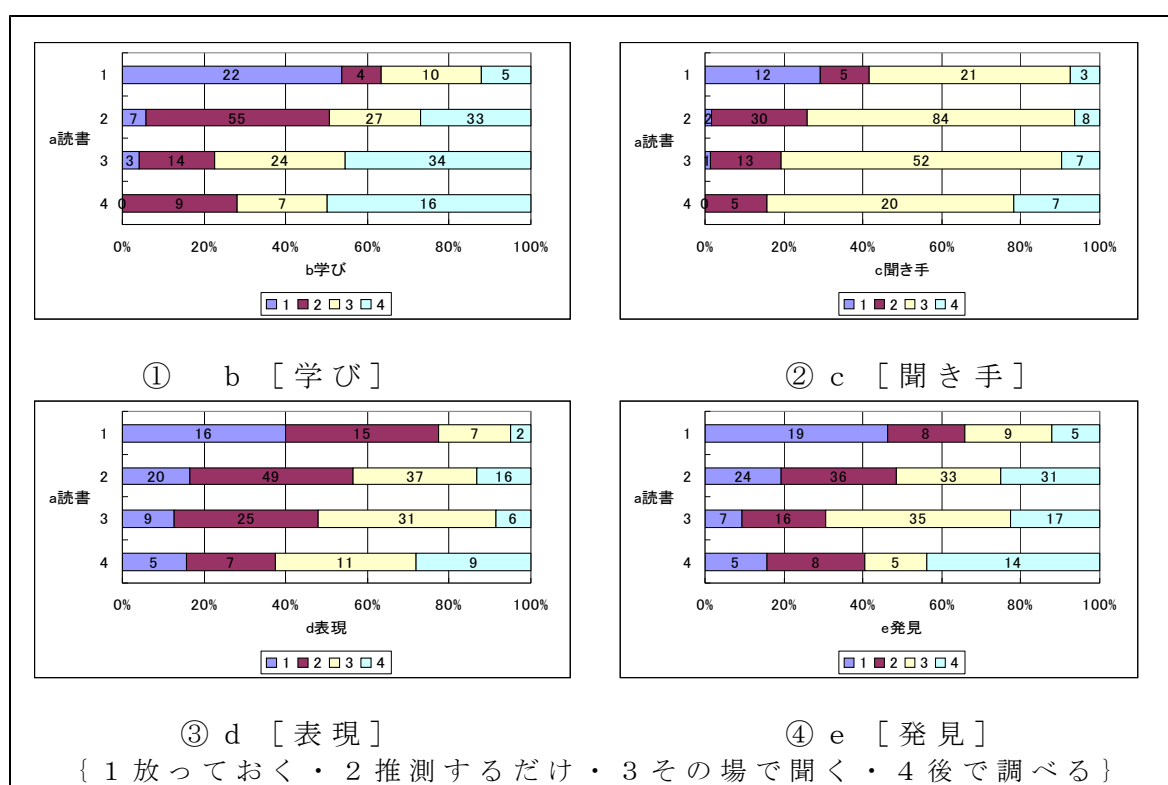


図 3－2 a [読書] の回答項目と他の質問の回答項目との関係

読書の際に判らないことばがあっても「放っておく」と答えた者につ

いては、半数が「聞き手」という場面以外では放っておき、約7割が他の場面でも聞く、調べるという対処をしていなかった（図3-2-①）。一方、読書の場面で聞いたり調べたりする者の6割以上は、他の場面（図3-2-②・③・④）でも聞く、調べるという対処をしていた。「後で調べる」と答えた者の多くは、どの場面でも後で調べるというこだわりを見せ、その4割が、c [聞き手] または d [表現] という会話の場面を除いた場面では「後で調べる」と答えていた。

加えて、読書の場面と言うことを鑑みて、「読み」体験との関連を検討した。a [読書] の各選択項目について、1要因分散分析によって時期毎に a [読書] における「読み」体験の種類数を比較した結果、「幼・小期」に主効果が見られた ($F(3, 268) = 3.52, p < .05$)。さらに、多重比較をおこなったところ、「放っておく」を回答した者は、「推測するだけ」「その場で聞く」「後で調べる」を回答した者と比較して、幼・小期での読書の種類数が有意に少なかった。すなわち、幼・小期の読書体験の豊富さが読書の場面でのことばに対する関心の高さに影響していることがうかがわれる。

「学び」の場でのこだわり (b [学び]) を基準に 各場面の選択肢を組み合わせ毎に χ^2 乗検定を行った結果、b [学び] と a [読書]、b と c [聞き手] ($\chi^2(9) = 40.59, p < .01$) b と e [表現] ($\chi^2(9) = 72.13, p < .01$) に、有意な偏りが見られた。「学び」という特別な場面における「ことば」のついででのこだわりは、読書の場面 (a)、日常的な聞く場面 (c) と発見の場面 (e) におけるそれとの差はあったが、表現する場面 (d) のそれとの差は見られなかった。二群の間にどのような差異があったのかを含めて、b [学び] の場面の特徴を検討した。a [読書] の場面と同様に、他の場面での選択肢別の回答者数の割合を図3-

3 に示した（付表13参照）。

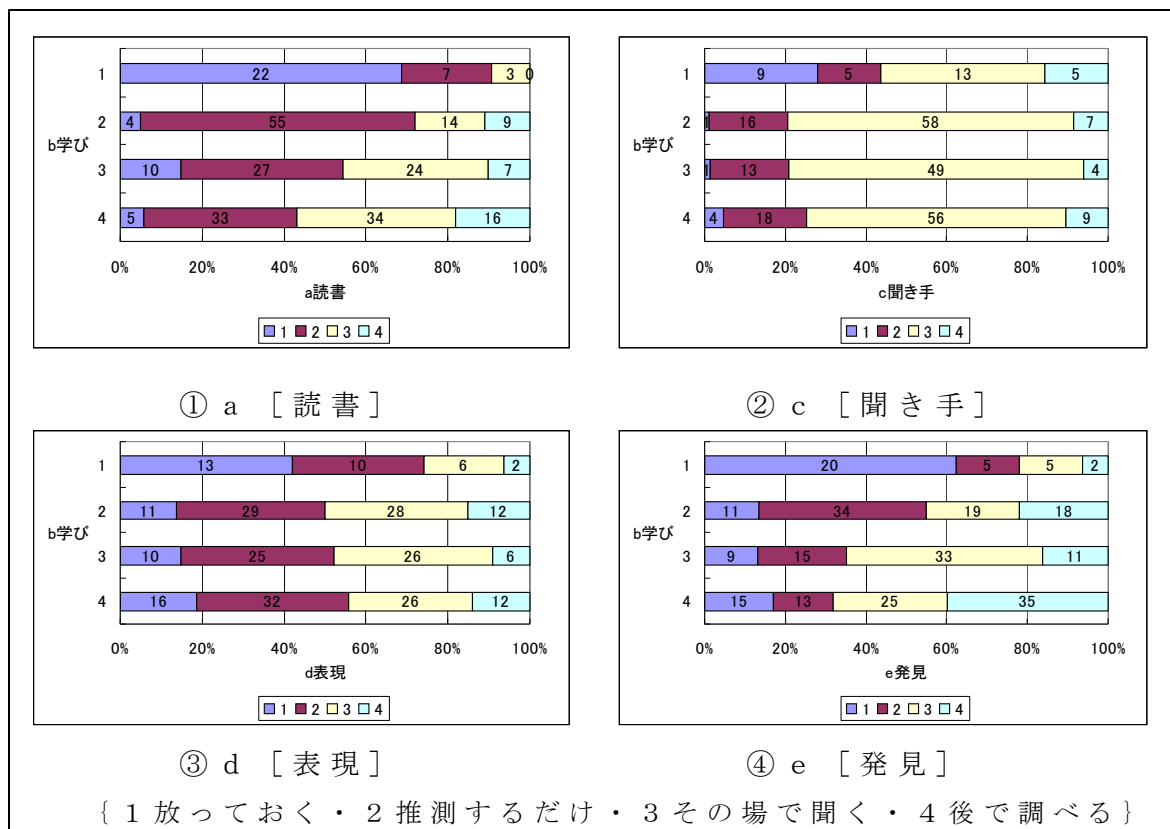


図 3 - 3 b [学び] の回答項目と他の質問の回答項目との関係

「学び」の場における「ことば」についてのこだわりは、「放っておく」と答えた者について、a [読書]（図 3 - 3 - ①），b [発見]（図 3 - 3 - ④）で、その 6 割以上が「放っておく」と答え、c [聞き手]（図 3 - 3 - ②），d [表現]（図 3 - 3 - ③）でも「推測するだけ」・「その場で聞く」・「後で調べる」の回答者に比べて「放っておく」が多数を占めていた。さらに「推測するだけ」を含めると、a [読書] e [発見] で 8 割ほどが含まれ、尋ねたり調べるなどの積極的な対処をしていなかった。学びの場で判らないことばについて尋ねたり調べるなどの積極的な対処をしている者については、読書や発見の場でも 5 割から

6割の者が積極的な対処をしていた。このことから、新しいものを取り込んでいく場面とも考えられる、読書の場面と発見の場面のことばのこだわりと学習の場でのことばのこだわりが関係していることが示唆された。一方、学習の場面で「放っておく」者は、聞き手の場面と表現の場面についても、「放っておく」傾向が見られた。学びの場面での「ことば」についてのこだわりは、聞く、話す、書く等の場面には繋がっていないことが示唆された。いわゆるコミュニケーションの際のことばと学習の場面でのことばがうまく連動していない一面がうかがわれる。

「聞き手」の場面でのこだわり（c [聞き手]）を基準にして 相手から発信されることばを受け取るとき、どのようなこだわりがあるのかを調べたこの質問と、それ以外の場面での「ことば」についてのこだわりとの関係を検討した。

各質問項目の対ごとに χ^2 乗検定を行った結果、c [聞き手] と a [読書]、c と d [表現] ($\chi^2(9)=27.93, p<.01$)、c と e [発見] ($\chi^2(9)=25.06, p<.01$) に有意な偏りが見られた。同様に、他の場面での選択肢別の回答者数の割合を図3-4に示した（付表14参照）。

「聞き手」の立場での「ことば」についてのこだわりでは、「放っておく」と答えた者のなかで、8割から9割が他のどの場面においても「放っておく」と答えていた。この傾向は、聞き流すという態度が「読書」「学び」「表現」の場での「ことば」に対する無関心さと関連していることを示唆している。[聞き手]での「推測する」から積極的な対処である「その場で聞く」「後で調べる」の回答者数については、[学び]（図3-4-②）での同様の対処を選んだ回答者数の割合との関連が見られず、それ以外の場面での積極的な対処を選んだ回答者数の割合との関連が見られた。また、「聞き手」として「ことば」にこだわって積極的な

対処をする者については，他のどの場面においても積極的な対処をする者と回答した者の割合が5割を超えていた。つまり，聞く立場にあるときに「ことば」に関心を持って対処している人は，どの場面でも「ことば」に関心を持っている人が多いことがうかがわれた。

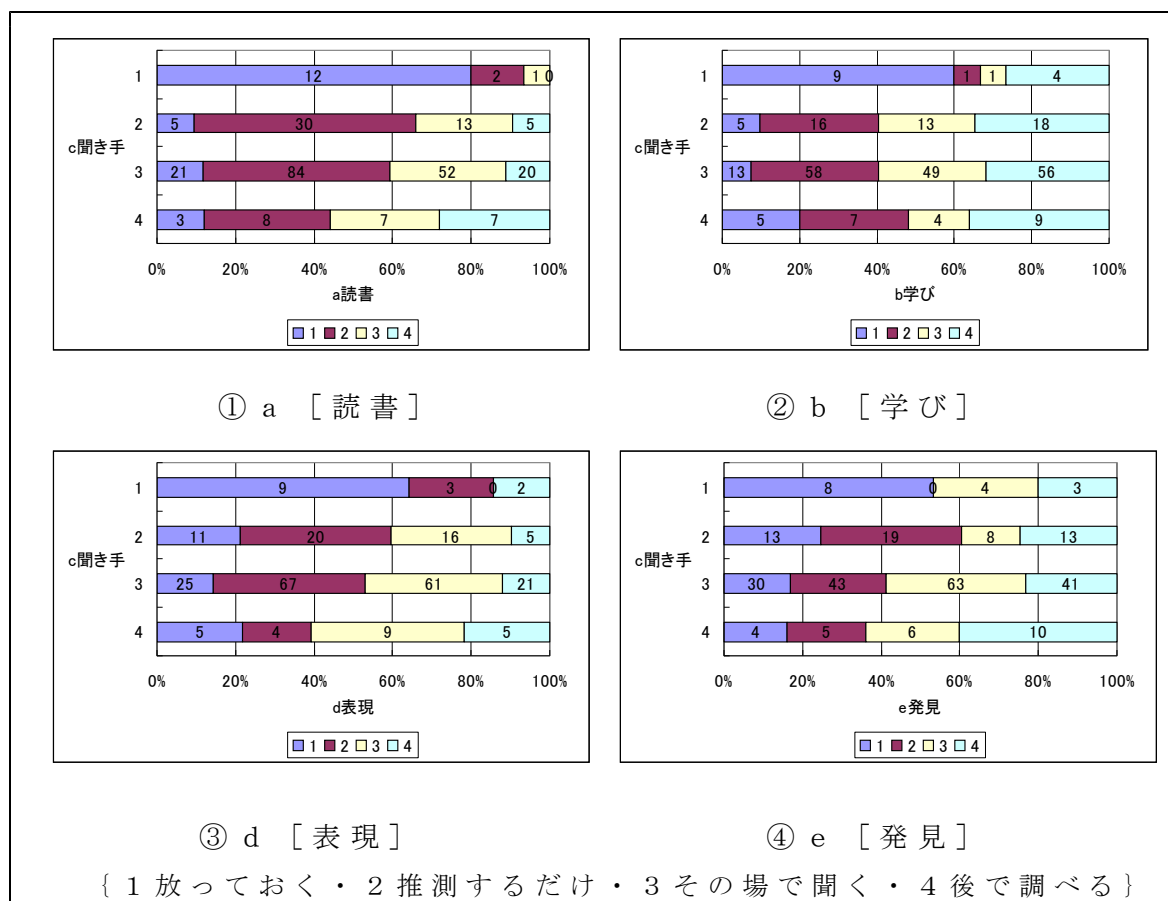


図 3-4 c [聞き手] の回答項目と他の質問の回答項目との関係

「発信者」の立場でのこだわり（d [表現]）を基準にして 自分が相手に何かを伝えようとするときの「ことば」についてのこだわりが，他の場面の「こだわり」とどのように関連しているかを検討した。各質問項目の対ごとに χ^2 乗検定を行った結果，d [表現] と e [発見] ($\chi^2(9)=33.00, p<.01$)，a [読書] と d，c [聞き手] と d に有意な偏り

が見られた。同様に，他の場面での選択肢別の回答者数の割合を図 3－5 に示した（付表 15 参照）。

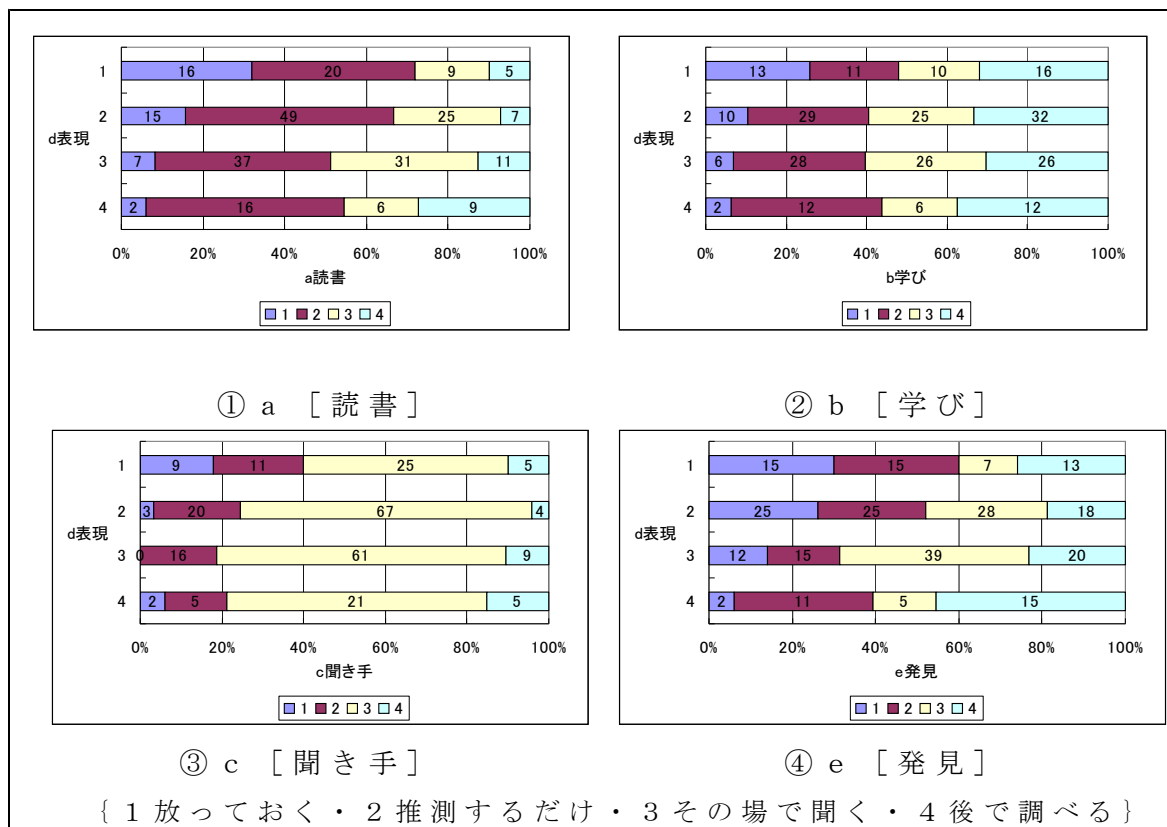


図 3－5 d [表現] の回答項目と他の質問の回答項目との関係

自己表現の場での「ことば」のこだわりについては，全般の傾向としては「放っておく」と「推測するだけ」と回答した者は，他の場面でも同様の回答をしている割合が高かった。「その場で聞く」を答えた者は他の場面でも「その場で聞く」の回答が多く，「後で調べる」と答えた者は他の場面でも「後で調べる」と答えるという傾向が強く見られた。つまり，[表現] で積極的な対処をする者はそれ以外の場面でも積極的な対処をする傾向があった。[学び]（図 3－5－②）では，「放っておく」と答えた者の中で「放っておく」と回答した者が他に比べて多く，

「後で調べる」と答えた者の中で「後で調べる」と回答した者が他に比べて多かった。〔読書〕（図3-5-①）と〔発見〕（図3-5-④）との関連はよく似た分布で、「放っておく」と回答した割合はことばのこだわりが強くなると減少していくが、それ以外の対処の項目との関連があるわけではなかった。すなわち、表現の場面でことばについて関心の極めて高い人は、他の場面で関心が極めて高く、関心の極めて低い人は他の場面でも同じように関心が極めて低く、〔表現〕でのことばについての関心が極めて高い、あるいは極めて低いという層が、他の場面での同様の層と連動していることがうかがわれた。

理解できないものをことばで捉えようとする場面でのこだわり（e〔発見〕）を基準にして 新奇な出来事や現象に遭遇したとき、それをことばで捉えようという際のこだわりについては、前述の4つの場面とはやや次元が異なると思われる。それは、他の場面ではことば自体が新奇なものであるのに対して、〔発見〕では新奇なものをことばで捉えようとする点である。しかし、〔発見〕は、ことばによる認識という最も「ことば」を必要とする場面と考え、このときの「ことば」に対するこだわりとそれ以外の場面でのこだわりとの関連を検討した。 χ^2 乗検定を行った結果、この項目と他の全ての項目に有意な偏りが見られた。以下、同様の方法で、他の場面での選択肢別の回答者数の割合を図3-6に示した（付表16参照）。

発見の場面での「ことば」についてのこだわりでは、「放っておく」と回答した者は、他の場面でも「放っておく」と答える割合が多かった。特に〔読書〕（図3-6-①）と〔学び〕（図3-6-②）でその傾向が顕著であった。また、「後で調べる」と回答した者は、他の場面でも「後で調べる」を選んだ者が多かった。特に、〔学び〕では5割を超え

ていた。読書と学びの場面については，新奇なものをことばにして獲得していくという点で共通するものがあり，こだわりの強い人はどちらの場面でもこだわりが強く，逆にこだわりのない人はどちらの場面でもこだわらないという傾向が見られた。この傾向は，新奇なものをことばで理解しようとする，いわゆる知的好奇心の強弱との関連を示唆している。一方，[聞き手]（図3－6－③）と[表現]（図3－6－④）との関連性が他と比べて弱く，いわゆるコミュニケーションの場面と[発見]の場面との「ことば」のこだわりには異質なものと考えられる。

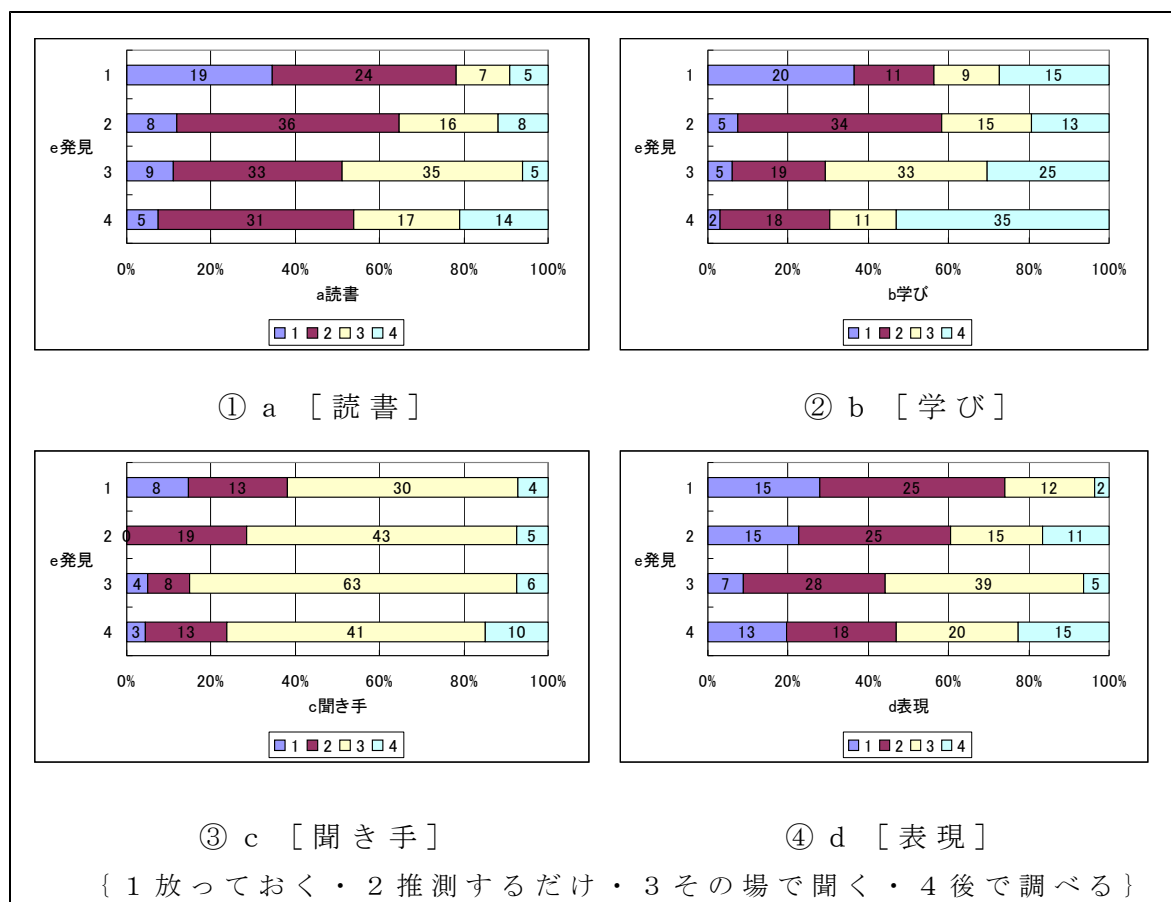


図3－6 e [発見] の回答項目と他の質問の回答項目との関係

[読書] との関連が強く見られたので，「読み」体験との関連を検証

した。e [発見] の各選択項目について、1 要因分散分析によって、各時期の e [発見] における「読み」体験の種類数を比較した結果、「幼・小期」($F(3, 268) = 4.00, p < .01$) と「中学校期」($F(3, 268) = 5.23, p < .01$) に主効果が見られた。さらに、多重比較をおこなったところ、「放っておく」を回答したものは、「推測するだけ」・「その場で聞く」・「後で調べる」に比較して、幼・小期での読書の種類数が有意に少なかった。すなわち、幼・小期から中学校期にかけての読書体験の豊富さが、目新しい現象などに直面したときにそれをことばで理解しようとする傾向の強さに繋がっていると考えられる。

3-4 「ことば」についてのこだわりの性差

各項目の回答の性差について検討するために χ^2 乗検定を行った結果、e [発見] ($\chi^2(3) = 15.30, p < .01$) のみに男女間に有意な偏りが見られた。そこで、e、つまり新奇な出来事や現象に遭遇したとき、それをことばで捉えようというこだわりについて、男女別の回答を図 3-7 に示した。

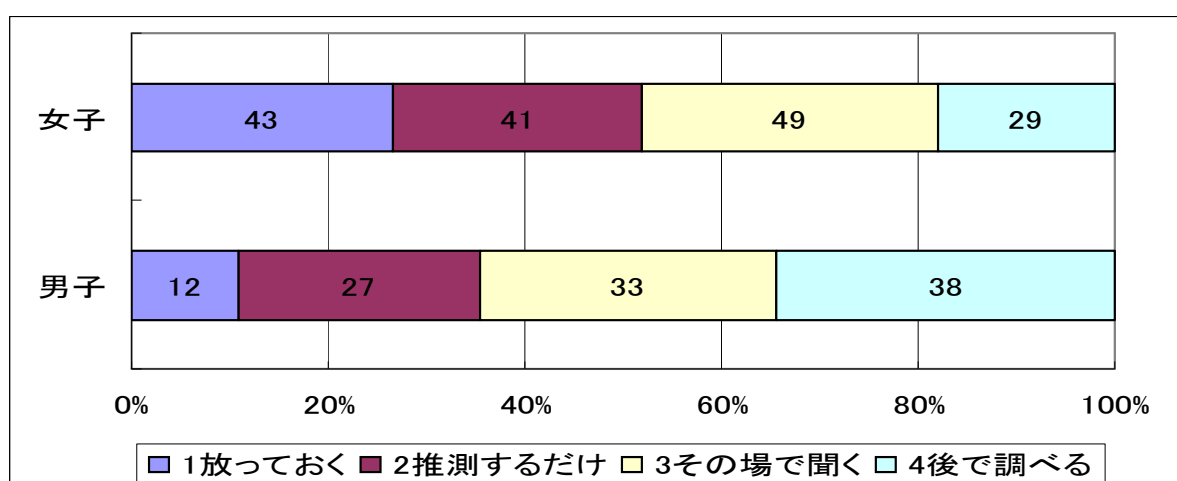


図 3-7 男女別の e [発見] の回答項目と他の質問の回答項目との関係

「放っておく」「推測するだけ」については，女子が51.8%であるのに対して，男子は35.4%であった。「後で調べる」については，女子が17.9%であるのに対して男子は34.5%と約2倍の割合になっていた。すなわち，新奇な自然現象などに遭遇したとき，それをことばで理解しようとするこだわりは，女子よりも男子の方に強いことがうかがわれた。

3-5 「ことば」についてのこだわりと語彙力検査・意味体系理解度検査との関連

語彙力検査，意味体系理解度検査の合計得点と「ことば」についてのこだわりとの関連を検討する。

語彙力検査 語彙力検査の合計得点が「ことば」のこだわりによどのうに影響しているかを検討した。「ことば」のこだわりについての各場面の回答項目毎の語彙力検査の合計得点の平均値を表4-2に示した。

表4-2 「ことば」のこだわりの回答項目と語彙力検査合計得点の平均値

	1 放っておく	2 推測するだけ	3 その場で聞く	4 後で調べる
a 読書	11.98(3.73)	13.33(4.50)	14.65(4.62)	14.16(5.07)
b 学び	13.34(4.24)	13.26(4.12)	13.65(4.89)	14.09(4.77)
c 聞き手	11.13(3.29)	14.43(5.10)	13.43(4.42)	14.28(4.63)
d 表現	12.74(3.92)	13.68(4.54)	13.85(4.67)	15.06(4.82)
e 発見	13.02(3.94)	12.75(4.54)	14.05(4.53)	14.34(4.98)

() 内はSD

「ことば」のこだわりについての各場面の回答項目を独立変数にして，1要因分散分析により回答項目毎の語彙力検査の合計得点を比較した。その結果，a [読書] で語彙力検査に主効果が見られた ($F(2, 268) = 3.46, p < .05$)。そこで，多重比較を行った結果，a [読書] の場面で，「放っておく」・「推測するだけ」を回答した者の語彙力検査の合計得点の平均値が，「その場で聞く」・「後で調べる」のそれより有意に低かった。

基本語カテゴリー検査 各場面の回答選択肢を基準として，基本語カテゴリー検査の合計得点の平均値を表4-3に示した。

表 4 - 3 「ことば」のこだわりの回答項目とによる意味体系理解度検査の合計得点の平均値

	1放っておく	2推測するだけ	3その場で聞く	4後で調べる
a 読書	11.83(3.20)	13.27(2.87)	13.76(3.16)	13.63(2.46)
b 学び	12.72(2.59)	13.30(2.80)	12.69(3.40)	13.45(2.98)
c 聞き手	11.80(3.17)	13.62(2.52)	13.26(3.12)	12.92(2.94)
d 表現	13.14(3.11)	13.23(2.97)	13.53(2.88)	13.55(2.34)
e 発見	13.13(2.50)	13.12(3.27)	13.37(3.35)	13.25(2.71)

() 内はSD

各場面のそれぞれの回答項目について、1 要因分散分析により各項目毎の基本語カテゴリー検査の合計得点を比較した。その結果、a [読書] で主効果が見られた ($F(2, 268) = 3.46, p < .01$)。そこで多重比較を行った結果、a [読書] で、「放っておく」を回答した人の基本語カテゴリー検査の合計得点の平均値が、「推測するだけ」・「その場で聞く」・「後で調べる」のそれより有意に低かった。すなわち、読書の際に新奇なことばに対して積極的に対処しようとするものは語彙力が高く、一方、放置してしまう傾向のあるものはことばのカテゴリー化の力に弱い傾向があると考えられる。つまり、読書の際のことばについての関心の高さは、語彙力、ことばのカテゴリー化の力の高さに影響を与えていることがうかがわれた。

3 - 6 「ことば」についてのこだわりの考察

新奇なことばとの出会いを場面や立場によって分類し、ことばによる発信の場面、新奇な現象との出会いの場面も含めて、どのような対処をするかで、「ことば」についてのこだわりを検討した。

場面や立場の違いがあっても、積極的な対処をするものはおおむね共通してそのような対処をし、放置するものはどの場面でも、どの立場でも放置してしまう傾向が見られた。さらに、「放っておく」「推測するだけ」を選択する割合がどの場面でも高く、「聞き流し」「読み流し」の状態が多いことも考えられる。また、幼・小期の読書体験の豊富さが、

読む場面と新規な現象に遭遇した場面でのことばのこだわりに影響を与えていることが示唆された。

性差という点から考えると，自然現象や社会の出来事で，よくわからないことが目についたときに尋ねたり調べるなどのこだわりを持って対処しようとする傾向は，女子より男子に強かった。この結果は，自然現象に対する関心の高さが「読み」体験での「科学読み物」に繋がり，社会の出来事についての関心の高さが「読み」体験での「新聞」に繋がっていることをうかがわせる。男子の方がそれらを読む割合が，女子の割合に比べて高かったことに反映していると考えられる。

本章の分析の結果から，読書の場面でのことばに対する関心が，語彙力やことばのカテゴリー化の力に関連しており，幼・小期の「読み」体験の豊富さとも繋がっていることが示唆された。

研究４：活動における「動機づけ」・「方略」との関係

語彙力やことばのカテゴリー化の力と，その人の活動についての動機や方略とがどのように関わり，さらに，「読み」「書き」の体験の種類の豊富さや「ことば」についてのこだわりとどのように繋がっているのかを検討した。

活動の動機については，先行研究（藤田・富田，2012；岡田・中谷，2006）の項目を用い，さらに学習活動に限定した質問であったものを，「学習やクラブ活動，また，自分が取り組んでいることをするときに，どのような気持ちでやっていきますか」という活動全般に関する質問に修正した。また，活動の方略についても先行研究（藤田，2010；藤田・富田，2012）の項目を用い，学習方略に限定した質問であったものを「学習やクラブ活動，また，自分が取り組んでいることをするときに，

どのようなやり方でやっていますか」という活動全般に関する質問に修正した。回答は「1 あてはまらない・2 どちらかというにあてはまらない・3 どちらかというにあてはまる・4 あてはまる」の4件法とした。

4－1 活動の動機づけの因子

活動動機づけ尺度12項目について、主因子法、プロマックス回転解法で因子分析を行った。各因子について負荷量が.40以上の項目をその因子の因子項目とし、因子項目の得点の平均値をその因子の尺度得点とした。固有値の推移を判断して2因子を抽出した。そして、どちらの因子にも因子負荷量が.40に満たない1項目を削除し、再度因子分析を行った結果を表5－1に示した。

表5－1 動機づけ尺度の因子分析結果 N = 251

	平均値	S D	因子1	因子2
因子1「外的環境からの強迫性」 $\alpha = .873$				
11 きまりのようなものだから	2.12	1.04	.867	.104
12 しなければならないようになっているから	2.01	1.06	.834	-.015
5 まわりからやれといわれるから	1.88	0.95	.746	-.150
6 やらされているから	1.65	0.83	.703	-.227
7 しておかないと恥ずかしいから	1.78	0.90	.699	.042
10 しておかないと不安だから	2.27	1.04	.592	.280
因子2「自発的向上心」 $\alpha = .781$				
9 自分の能力を高めることになるから	3.29	0.78	-.003	.786
3 知識や能力、技術が身につくから	3.43	0.67	-.130	.669
2 その内容が知りたいから	2.91	0.90	.058	.622
8 将来いろいろなことに役立つから	3.09	0.91	.241	.611
1 好奇心が満たされるから	2.92	0.93	-.107	.608
因子間相関			-.153	
(削除項目) 4 難しいことに挑戦するのが楽しいから	2.55	0.96		

本調査では、対象が高校1年生であり、また、12項目で調査を実施したこともあり、調査対象が大学生で、項目が34項目であった先行研究（藤田・富田, 2012; 岡田・中谷, 2006）とは違う結果となった。先行研究で

は、4 因子（F1＝内発的動機づけ・F2＝外的動機づけ・F3＝同一化的動機づけ・F4＝取り入れ的動機づけ）を抽出しているが、本調査では以下の2 因子を抽出した。

因子1：「外的環境からの強迫性」 因子1に含まれる項目は、「きまりのようなもの」「やらされる」「しなければならない」といった外的な強制を感じての活動という点で共通していた。その一方で、「恥ずかしい」「不安」といった内的な強迫感も伴っていた。先行研究の「明確な目標はなく、その行動を取らなければならないという義務感によって学習を行う」とした「取り入れ的動機づけ」という要素だけでなく、「外的動機づけ」に加えて、さらに「学習活動に対してその重要性や必要性などについて自分なりの価値を見出した上で行動する」とした「同一化的動機づけ」の項目であった「不安」が因子1に含まれた。本研究の対象である高校生にとって、「不安」はむしろ「恥ずかしい」に近い感覚で捉えられていると考えられる。周囲との比較という点で、両項目が同じ因子に含まれたと思われる。様々な活動への動機づけとして、その活動そのものに対する欲求ではなく、外的な環境からの要請を感じる事がその主たるものと考えられる。このような特徴を鑑みて、因子1を「外的環境からの強迫性」と命名した。

因子2：「自発的向上心」 因子2に含まれる項目には、藤田らの言う「好奇心が満たされる」や「内容が知りたい」などの「内発的動機づけ」と、「将来役に立つ」や「自分の能力を高める」の「同一化的動機づけ」で構成されていた。高校生にとっては、先行研究による「内的動機づけ」と「同一化的動機づけ」とは区別されず、むしろ、自発的な動機づけとして近い関係にあると捉えられていたことを示していた。外からの要請ではなく自分のために自分からやりたいと考えたという内容の

因子と考えられる。以上から，因子 2 を「自発的向上心」と命名した。

4－2 学習等の活動方略の因子

活動方略尺度 12 項目について，主因子法，プロマックス回転解法で因子分析を行った。各因子について負荷量が .40 以上の項目をその因子の因子項目とし，因子項目の得点の平均値をその因子の尺度得点とした。項目を選択し，固有値の推移を判断し 3 因子を抽出した。そして，どの因子にも因子負荷量が .40 に満たない 2 項目を削除し，再度因子分析を行った結果を表 5－2 に示した。ただし，因子 1 に含まれる項目 4 については，当初の因子分析においては .04 以上の負荷量を有しており，2 項目を削除した際 .04 を下回ったが，本研究においては因子項目として採用した。

表 5－2 方略尺度の因子分析結果

N = 250

	平均値	標準偏差	因子 1	因子 2	因子 3
因子 1 「検索・認識型」 方略 $\alpha = .731$					
2 自分が既に知っているものと結びつける	2.85	0.79	.885	-.096	-.001
1 他の様々な物と結びつけながら行う	2.54	0.87	.749	.012	-.023
3 学んだことなどは自分のことばに置き換えて考える	2.67	0.88	.515	.061	-.049
4 自分の出来る範囲を考えながら進める	3.06	0.73	.385	.147	.020
因子 2 「努力・調整型」 方略 $\alpha = .762$					
9 理解できていない部分があっても何とか理解しようとする	2.96	0.72	-.049	.842	-.059
8 難しくても努力してやろうとする	2.85	0.78	.042	.758	.030
7 うまくやれないときはやり方を変えてやってみる	2.97	0.78	.145	.454	.154
因子 3 「計画・整理型」 方略 $\alpha = .714$					
11 試験や大会までの計画を立てる	2.34	0.96	-.004	-.136	.909
10 時間を決めて取り組む	2.38	0.94	-.138	.138	.554
12 やったことを自分なりにまとめたりする	2.23	0.90	.102	.108	.541
因子間相関		因子 2	.394		
		因子 3	.328	.491	
(削除項目)					
5 やり方が自分に合っているかどうかを考えながらやる	2.94	0.75			
6 次のステップに進む前にそれまでの事が判っているかを確認	2.72	0.84			

本調査では対象が高校1年生で、12項目を選んで作成したこともあり、調査対象が大学生で、項目が34項目であった先行研究（藤田，2010；藤田・富田，2012）とは違った結果となった。先行研究では、4因子（F1＝努力的調整方略・F2＝プランニング方略・F3＝モニタリング方略・F4＝認知的方略）を抽出しているが、本調査では以下の3因子を抽出した。

因子1：「検索・認識型」方略 因子1は、解決すべき課題に対して「自分が既に知っているもの」や「他の様々な物」と「結びつけながら」という点に特徴があった。取り組むに当たって、今まで学んだことや分野の違うものからも情報を取り入れようとする方略であり、先行研究では「モニタリング方略」の中に含まれていた。「自分のことばに置き換える」という方略は、ことばによって認識しながら進める方法ということができる。これは先行研究では「認知的方略」に入っていた項目である。藤田らの言う「モニタリング方略」と「認知的方略」については、高校生がそれらを近い関係にあるものと考えていることがうかがわれた。また、「自分の出来る範囲を考える」ということも、今までの経験値を自分なりに認識し、検索した上で物事を進める方法ということができる。ことばで捉え直し、認識する作業を組み入れながら、自分の持つ情報や周囲から読み取れる情報を検索して進め方を決め、物事に対処するという方略という特徴から、単に「モニタリング」ということばで含有できない要素が入っていると考え、「検索・認識型」方略と命名した。

因子2：「努力・調整型」方略 因子2は、努力と熱意による進め方という側面が強い。しかし、単に努力や熱意といった心情的なものだけではなく、「やり方を変えてみる」という項目がこの中に含まれていた。先行研究では、「やり方を変えてみる」は「モニタリング方略」の中に含まれていた。その項目がこの因子に含まれるのは、高校生が、努力す

ることと工夫や調整をすることを近い関係にあると感じていることを示している。漠然と努力するだけでなく、多少の工夫という要素が入っていることから、「努力・調整型」方略と命名した。

因子 3：「計画・整理型」方略 因子 3 については、「計画を立てる」「時間を決めて取り組む」などの計画性についての項目が含まれる。学習方略に関する多くの先行研究でも「プランニング方略」に入る項目であった。しかし、今回の調査結果では、そこに「やったことを自分なりにまとめたりする」という項目が含まれていた。藤田らの先行研究では「モニタリング方略」に含まれていた項目であった。つまり、これから先のことを計画立案するという要素だけでなく、やったことを確認していく作業が含まれていた。この点が単なる「プランニング方略」というにはやや違った要素を示していた。今までの作業を整理した上で計画するという方略と考えられる。そのような点から、因子 3 を「計画・整理型」方略と命名した。

4-3 「動機づけ」尺度・「方略」尺度の因子間の相関

学習等の活動の動機づけと方略の因子がどのように関連しているかを検証するために、各因子の尺度得点相互の相関係数を算出した結果を表 5-3 に示した。

表 5-3 「動機づけ」因子と「方略」因子の相関係数

N=263

		方略因子		
		検索・認識型	努力・調整型	計画・整理型
動機づけ 因子	外的環境からの強迫性	.049	-.147*	.019
	自発的向上心	.541**	.482**	.242**

** : $p < .01$

* : $p < .05$

「やらなければならない」や「やらされている」、さらに、「やらないと恥ずかしい」などの外からの強迫性を伴う動機づけである「外的環

境からの強迫性」は，活動方略のどの方略とも相関が低かった。一方，「やりたい」と思って取り組む，つまり「自発的向上心」による活動動機づけについては，すべての活動方略の因子との間に正の相関が見られ，この動機に基づく活動は，情報の検索等への意欲や困難にも立ち向かう努力や計画性にも繋がっていくことがうかがわれた。

4－4 「動機づけ」尺度・「方略」尺度の因子の性差

「動機づけ」と「方略」のそれぞれの因子について，性差を検討する。各因子の尺度得点の平均値を表5－4に示した。

表5－4 「動機づけ」「方略」の因子の尺度得点の男女別平均値

	男子 (N=104)	女子 (N=159)	全体 (N=263)
外的環境からの強迫性	1.90 (0.73)	1.99 (0.77)	1.95 (0.76)
自発的向上心	3.23 (0.53)	3.07 (0.66)	3.13 (0.61)
検索・認識型	2.88 (0.54)	2.70 (0.64)	2.77 (0.61)
努力・調整型	3.01 (0.56)	2.85 (0.66)	2.91 (0.63)
計画・整理型	2.17 (0.72)	2.39 (0.75)	2.30 (0.74)

() 内はSD

各因子の尺度得点について， t 検定により男女間の比較を行った結果，「自発的向上心」($t(261) = 2.19, p < .05$)，「検索・認識型」方略 ($t(261) = 2.40, p < .05$)，「計画・整理型」方略 ($t(261) = 2.43, p < .05$) に有意な差が見られた。「自発的向上心」，「検索・認識型」方略では男子の尺度得点の平均値が女子のそれよりも有意に高く，「計画・整理型」方略では女子の尺度得点の平均値が男子のそれよりも有意に高かった。「外的環境からの強迫性」については，性差は見られなかった。

4－5 「動機づけ」・「方略」の因子と語彙力検査・意味体系理解度検査との関連

「動機づけ」・「方略」の各因子と語彙力検査・基本語カテゴリー検査の合計得点との関連を検討する。

語彙力検査との関連 語彙力検査の合計得点の高低による各因子の尺

度得点平均値の差異について検討する。各因子の尺度得点について，語彙力検査の合計得点の低中高群毎の平均値を表 5－5 に示した。

表 5－5 語彙力検査合計得点の低中高群による各因子の尺度得点の平均値

	低群 (N=93)	中群 (N=79)	高群 (N=91)
外的環境からの強迫性	1.85 (0.74)	2.00 (0.70)	2.02 (0.81)
自発的向上心	3.12 (0.57)	3.15 (0.61)	3.13 (0.67)
検索・認識型	2.80 (0.62)	2.76 (0.61)	2.74 (0.61)
努力・調整型	3.00 (0.59)	2.87 (0.60)	2.82 (0.68)
計画・整理型	2.48 (0.67)	2.26 (0.73)	2.17 (0.80)

() 内はSD

語彙力検査の合計得点の低中高群の平均値によって各因子の尺度得点を 1 要因分散分析によって比較した。その結果，「計画・整理型」方略に主効果が見られた ($F(2, 260) = 4.32$, $p < .05$)。そこで，多重比較を行った結果，「計画・整理型」方略では，語彙力検査合計点の低群の因子の尺度得点が，中・高群のそれよりも高かった。

基本語カテゴリー検査との関連 基本語カテゴリー検査の合計得点の高低による各因子の尺度得点の差異について検討する。基本語カテゴリー検査の合計得点の低中高群毎の各因子の尺度得点を表 5－6 に示した。各因子の尺度得点を基本語カテゴリー検査の合計得点の低中高群で 1 要因分散分析により比較した結果，主効果が見られた因子はなかった。

表 5－6 基本語カテゴリー検査合計得点の低中高群による各因子の尺度得点の平均値

	低群 (N=54)	中群 (N=116)	高群 (N=93)
外的環境からの強迫性	1.89 (0.78)	1.90 (0.68)	2.07 (0.82)
自発的向上心	3.09 (0.66)	3.11 (0.64)	3.17 (0.58)
検索・認識型	2.70 (0.62)	2.74 (0.62)	2.84 (0.56)
努力・調整型	3.01 (0.58)	2.88 (0.67)	2.91 (0.60)
計画・整理型	2.45 (0.83)	2.31 (0.73)	2.21 (0.71)

() 内はSD

各検査との関連における性差 語彙力検査や意味体系理解度検査の合計得点については性差が見られているので，その点を考慮して男女別の

相関係数を表 5－7 に示した。また，男女で相関の見られる箇所が違ってたので，性差をさらに検討した。

表 5－7 男女別の各検査合計得点と各因子との相関係数（男子：N=106；女子：N=161）

		語彙力検査	基本語カテゴリー	教科内カテゴリー	教科内グループ
男子	外的環境からの強迫性	-.001	-.042	-.035	-.131
	自発的向上心	-.058	-.059	-.034	.043
	検索・認識型	-.099	-.014	-.001	-.082
	努力・調整型	-.089	-.121	-.142	-.013
	計画・整理型	-.182	-.129	-.085	-.199*
女子	外的環境からの強迫性	.112	.190*	.042	.005
	自発的向上心	.021	.101	.115	.288**
	検索・認識型	.008	.137	-.010	.168*
	努力・調整型	-.167*	-.002	-.031	.052
	計画・整理型	-.188*	-.140	-.144	-.009

**： $p < .01$

*： $p < .05$

語彙力検査との関連 語彙力検査の合計得点の高低中群による各因子の尺度得点の平均値を表 5－8 に示した。

表 5－8 男女別 語彙力検査合計得点の高中低群による各因子の尺度得点の平均値

		低群 (N=32)	中群 (N=43)	高群 (N=29)
男子	外的環境からの強迫性	1.95 (0.76)	1.84 (0.70)	1.95 (0.76)
	自発的向上心	3.18 (0.53)	3.30 (0.52)	3.19 (0.55)
	検索・認識型	2.88 (0.54)	2.94 (0.60)	2.78 (0.48)
	努力・調整型	3.04 (0.57)	3.03 (0.58)	2.94 (0.55)
	計画・整理型	2.33 (0.64)	2.23 (0.76)	1.90 (0.70)
		低群 (N=61)	中群 (N=36)	高群 (N=61)
女子	外的環境からの強迫性	1.79 (0.73)	2.19 (0.66)	2.07 (0.84)
	自発的向上心	3.09 (0.60)	2.97 (0.65)	3.08 (0.71)
	検索・認識型	2.76 (0.65)	2.54 (0.53)	2.72 (0.67)
	努力・調整型	3.03 (0.61)	2.69 (0.57)	2.75 (0.72)
	計画・整理型	2.56 (0.68)	2.29 (0.69)	2.84 (0.82)

() 内はSD

語彙力検査の合計得点の高低中群を独立変数にして各因子の尺度得点について 1 要因分散分析によって比較した。その結果，男子については，「計画・整理型」方略に主効果が見られた ($F(2, 101) = 3.12, p < .05$)。そこで，多重比較を行った結果，語彙力検査合計得点の低群の因子得点

の平均値が，中・高群のそれよりも高かった。つまり，語彙力の低い者ほど，「計画・整理型」方略を用いると考えられる。一方，女子については「外的環境からの強迫性」($F(2, 155) = 3.64, p < .05$)，「努力・調整型」方略 ($F(2, 155) = 4.31, p < .05$) に主効果が見られた。そこで，多重比較を行ったところ，「外的環境からの強迫性」については，語彙力検査合計得点の低群の因子の平均値が，中・高群のそれよりも高かった。つまり，語彙力の低い者ほど「外的環境からの強迫性」を感じていると言えることができる。また，「努力・調整型」方略については，語彙力検査合計得点の低群の因子の平均値が，中・高群のそれよりも高かった。すなわち，語彙力の低い者ほど「努力・調整型」方略を用いると考えられる。

以上から，語彙力の高低と活動の動機づけや方略との関連については，性差があると考えられる。すなわち，男子については，語彙力の低い者ほど計画的に取り組むことを意識し，女子については，語彙力の低い者ほど外的環境から強迫性を感じており，また，何とかしなければという思いも強いことがうかがわれる。

基本語カテゴリー検査との関連 次に，基本語カテゴリー検査の合計得点の低中高群毎の，男女別の各因子の尺度得点平均値を表5－9に示した。

基本語意味体系理解度検査の合計得点の低中高群を独立変数にして，各因子の尺度得点の平均値について1要因分散分析によって男女別に比較した。その結果，女子については，「外的環境からの強迫性」に主効果が見られた ($F(2, 155) = 3.11, p < .05$)。そこで，多重比較を行った結果，基本語カテゴリー検査の合計得点の低群の因子の尺度得点は，高群のそれよりも有意に低かった。つまり，基本語カテゴリー検査の得点が

高い者ほど，「外的環境からの強迫性」を感じていると言える。男子については，主効果の見られる因子はなかった。

表 5 - 9 男女別 意味体系理解度検査合計得点の高中低群による各因子の尺度得点の平均値

		低群 (N=26)	中群 (N=52)	高群 (N=26)
男 子	外的環境からの強迫性	2.03 (0.79)	1.85 (0.67)	1.88 (0.81)
	自発的向上心	3.19 (0.60)	3.27 (0.51)	3.21 (0.53)
	検索・認識型	2.80 (0.66)	2.88 (0.48)	2.96 (0.54)
	努力・調整型	3.03 (0.64)	2.97 (0.57)	3.06 (0.46)
	計画・整理型	2.25 (0.89)	2.17 (0.66)	2.08 (0.69)
		低群 (N=28)	中群 (N=64)	高群 (N=66)
女 子	外的環境からの強迫性	1.74 (0.77)	1.93 (0.70)	2.15 (0.82)
	自発的向上心	3.00 (0.72)	3.00 (0.71)	3.15 (0.57)
	検索・認識型	2.61 (0.65)	2.63 (0.70)	2.80 (0.57)
	努力・調整型	2.99 (0.52)	2.80 (0.73)	2.83 (0.64)
	計画・整理型	2.63 (0.74)	2.43 (0.77)	2.25 (0.70)

() 内はSD

以上から，男子については活動の動機づけや方略と意味体系理解の力との間には関連が見られず，女子については，ことばのカテゴリー化の力を持っているものの方が，活動をする際に「やらなければならない」というような外的環境からの要請を感じていると言える。

4 - 6 「動機づけ」尺度・「方略」尺度の因子と「読み・書き」の体験との関連

「読み」「書き」の体験の種類数や時期と活動の動機づけや方略との関連を検討する。

「読み」体験との関連 「読み」の体験の種類数を時期毎に「0種類」・「1～2種類」・「3～4種類」・「5～8種類」の4群に分けた。そのグループ毎の尺度得点の平均値を表5-11に示した。

このグループを基準にして各因子の尺度得点について1要因分散分析による比較を行った結果，「読まない」の種類数について，動機づけ因子の「外的環境からの強迫性」に主効果が見られた ($F(3, 259) = 4.68, p < .01$)。多重比較の結果，「外的環境からの強迫性」の尺度得点について，読まない種類数が5種類を超えている者は，「読まない」種類数が

2種類以下の者よりも高かった。「中学校期」の種類数については、動機づけ因子の「外的環境からの強迫性」($F(3, 259) = 3.09, p < .05$)と方略因子の「検索・認識型」($F(3, 259) = 2.66, p < .05$)にそれぞれ主効果が見られた。多重比較の結果、「中学校期」の「読み」体験のない者は、5種類以上の者に比べて「外的環境からの強迫性」の尺度得点が高く、「検索・認識型」方略のそれが低かった。「高校期」の種類数については、方略因子の「計画・整理型」方略($F(3, 259) = 3.16, p < .05$)に主効果が見られたが、多重比較の結果、有意な差は見られなかった。

表5-10 時期別の「読み」体験の種類数のグループと尺度得点の平均値

	0種類	1～2種類	3～4種類	5～8種類
「読まない」	N=28	N=104	N=109	N=22
外的環境からの強迫性	2.93(0.68)	3.16(0.45)	3.03(0.57)	2.68(0.59)
自発的向上心	1.88(0.74)	1.98(0.79)	1.98(0.72)	1.81(0.81)
検索・認識型	2.85(0.58)	2.81(0.58)	2.74(0.59)	2.63(0.85)
努力・調整型	2.83(0.66)	2.98(0.56)	2.90(0.62)	2.78(0.88)
計画・整理型	2.29(0.75)	2.42(0.73)	2.24(0.71)	2.11(0.93)
小学校以前	N=41	N=216	N=6	N=0
外的環境からの強迫性	2.98(0.78)	3.05(0.55)	2.81(0.56)	
自発的向上心	1.97(0.89)	1.94(0.73)	2.35(0.70)	
検索・認識型	2.73(0.57)	2.77(0.62)	2.88(0.72)	
努力・調整型	2.91(0.78)	2.92(0.60)	2.89(0.54)	
計画・整理型	2.24(0.83)	2.32(0.73)	2.22(0.66)	
小学校期	N=40	N=118	N=79	N=26
外的環境からの強迫性	2.99(0.83)	3.03(0.55)	3.04(0.51)	3.14(0.58)
自発的向上心	1.86(0.76)	1.98(0.80)	1.95(0.71)	2.00(0.69)
検索・認識型	2.74(0.73)	2.77(0.64)	2.78(0.55)	2.80(0.47)
努力・調整型	2.98(0.79)	2.92(0.61)	2.88(0.56)	2.90(0.64)
計画・整理型	2.24(0.86)	2.39(0.72)	2.24(0.75)	2.22(0.65)
中学期	N=16	N=82	N=110	N=55
外的環境からの強迫性	2.76(0.87)	2.96(0.69)	3.05(0.51)	3.20(0.43)
自発的向上心	1.51(0.77)	1.99(0.76)	1.94(0.75)	2.05(0.74)
検索・認識型	2.45(0.79)	2.81(0.61)	2.72(0.57)	2.90(0.60)
努力・調整型	2.78(0.94)	2.94(0.63)	2.90(0.60)	3.00(0.59)
計画・整理型	2.13(0.89)	2.32(0.72)	2.26(0.75)	2.41(0.73)
高校期	N=28	N=105	N=103	N=27
外的環境からの強迫性	2.86(0.63)	2.97(0.60)	3.11(0.58)	3.19(0.51)
自発的向上心	1.72(0.73)	1.98(0.77)	1.93(0.80)	1.95(0.76)
検索・認識型	2.68(0.70)	2.74(0.54)	2.77(0.58)	2.96(0.82)
努力・調整型	3.00(0.57)	2.85(0.61)	2.93(0.68)	3.01(0.54)
計画・整理型	2.51(0.75)	2.16(0.69)	2.34(0.79)	2.54(0.70)

()内はSD

「書き」体験との関連 また、「書き」体験の種類数を時期毎に「0種類」・「1～2種類」・「3種類～5種類」に分けた。そのグループ毎の尺度得点の平均値を表5－11に示した。

表5－11 時期別「書き体験」の種類数のグループ毎の尺度得点の平均値

	0種類	1～2種類	3～5種類
「書かない」	N=52	N=102	N=102
外的環境からの強迫性	3.16(0.64)	3.07(0.48)	2.95(0.65)
自発的向上心	1.95(0.75)	1.96(0.81)	1.95(0.72)
検索・認識型	2.87(0.54)	2.80(0.63)	2.69(0.62)
努力・調整型	3.00(0.67)	2.90(0.64)	2.90(0.60)
計画・整理型	2.44(0.70)	2.38(0.78)	2.17(0.71)
小学校以前	N=215	N=48	N=0
外的環境からの強迫性	3.05(0.61)	2.98(0.51)	
自発的向上心	1.92(0.76)	2.12(0.72)	
検索・認識型	2.77(0.63)	2.78(0.54)	
努力・調整型	2.95(0.61)	2.76(0.69)	
計画・整理型	2.30(0.74)	2.35(0.77)	
小学校期	N=129	N=115	N=19
外的環境からの強迫性	3.00(0.67)	3.02(0.51)	3.39(0.42)
自発的向上心	1.89(0.77)	2.01(0.75)	2.00(0.71)
検索・認識型	2.77(0.69)	2.73(0.52)	2.98(0.51)
努力・調整型	2.91(0.65)	2.87(0.61)	3.21(0.46)
計画・整理型	2.25(0.79)	2.32(0.70)	2.56(0.67)
中学期	N=89	N=135	N=39
外的環境からの強迫性	3.05(0.66)	2.98(0.57)	3.22(0.48)
自発的向上心	1.84(0.73)	2.05(0.78)	1.88(0.72)
検索・認識型	2.78(0.65)	2.69(0.59)	3.02(0.52)
努力・調整型	2.96(0.63)	2.87(0.62)	2.98(0.66)
計画・整理型	2.17(0.73)	2.30(0.73)	2.64(0.75)
高校期	N=139	N=112	N=12
外的環境からの強迫性	3.01(0.56)	3.04(0.60)	3.35(0.81)
自発的向上心	1.93(0.74)	1.98(0.77)	1.92(0.80)
検索・認識型	2.73(0.58)	2.82(0.65)	2.72(0.63)
努力・調整型	2.95(0.58)	2.86(0.68)	3.03(0.69)
計画・整理型	2.21(0.72)	2.42(0.76)	2.22(0.69)

()内はSD

このグループを基準にして尺度得点について1要因分散分析による比較を行った結果、「書かない」種類数について、動機づけ因子の「外的環境からの強迫性」($F(2, 260) = 2.39, p < .01$)と方略因子の「計画・整理型」($F(2, 260) = 3.14, p < .05$)にそれぞれ主効果が見られた。多重比

較を行った結果、「書かない」種類が3種類以上の者は、それ以下の者に比べて「外的環境からの強迫性」の尺度得点が高く、「計画・整理型」方略の尺度得点が低かった。また、小学校期において動機づけ因子の「外的環境からの強迫性」に主効果が見られた ($F(2, 260) = 3.75, p < .05$)。多重比較を行った結果、小学校期の「書き」体験の種類数が3種類以下の者は、それ以上の者に比べて「外的環境からの強迫性」の尺度得点が高かった。さらに、中学校期において方略因子の「検索・認識型」($F(2, 260) = 4.63, p < .05$)と「計画・整理型」($F(2, 260) = 5.58, p < .01$)にそれぞれ主効果が見られた。そこで、多重比較を行った結果、「中学校期」の「書き」体験の種類数が3種類以上の者は、それ以下の者に比べて「検索・認識型」方略の尺度得点が高く、また、0種類、すなわち書かない者は書く体験をしている者に比べて「計画・整理型」方略の尺度得点が低かった。

すなわち、今まで多様な種類の本に触れることのなかった者に、現在、活動に向かう際に「やらされている」「不安だから」というような思いがあったり、情報をうまく活用することが難しいなどの傾向があると言える。また、今までに多様な書く体験をしてこなかった者に活動に取り組む際に「やらされている」というような思いがあり、計画的に物事を進めることが難しい傾向が見られた。小学校期に書く体験の少なかった者には、活動に取り組む際に「やらされている」というような思いがあり、中学校期に書くという体験をほとんどしなかった者に、物事に対して計画的に取り組むという姿勢が弱く、逆に、多くの書く体験をした者には、様々な情報から必要なものを得ようとする姿勢が見られると言うことができる。

4 - 7 「動機づけ」尺度・「方略」尺度の因子と「ことば」についてのこだわりとの関連

各場面での「ことば」についてのこだわりの各選択項目を基準に、各因子の尺度得点を1要因分散分析により比較を行った結果、[学び]の場面については、「自発的向上心」($F(3, 257) = 8.62, p < .01$)、「検索・認識型」方略($F(3, 257) = 5.92, p < .01$)、「努力・調整型」方略($F(3, 257) = 10.81, p < .01$)、「計画・整理型」方略($F(3, 257) = 5.63, p < .01$)に主効果が見られた。そこで、多重比較を行った結果、「自発的向上心」、「努力・調整型」方略、「計画・整理型」方略については、「放っておく」を選択した者は「後で調べる」「その場で聞く」を選択した者よりも尺度得点が低かった。「検索・認識型」方略については、「放っておく」「その場で聞く」を選択した者は「後で調べる」を選択した者よりも尺度得点が低かった。

また、[発見]の場面については、「自発的向上心」($F(3, 259) = 7.94, p < .01$)、「検索・認識型」方略($F(3, 259) = 5.17, p < .01$)、「努力・調整型」方略($F(3, 259) = 5.95, p < .01$)に主効果が見られた。そこで、多重比較を行った結果、「放っておく」を選択した者は、それ以外を選択した者よりも「検索・認識型」方略と「計画・整理型」方略の尺度得点が低かった。また、[発見]の場面については、「放っておく」「推測するだけ」を選択した者は「その場で聞く」「後で調べる」を選択した者よりも、さらに、「その場で聞く」を選択した者は「後で調べる」を選択した者よりも、「自発的向上心」の尺度得点が有意に低かった。また、「放置する」「推測するだけ」を選択した者は「その場で聞く」「後で調べる」を選択した者よりも、「努力・調整型」方略の尺度得点が有意に低かった。

以上の結果から、学習の際に新奇なことばに対して積極的な対処をする者には自ら進んで取り組もうという意欲が見られ、一方、放置して気

にかけない者には，物事を行うとき，多様な情報から自分に適した方法を選んだり，計画的に物事に対処しようという行動をすることの難しい者が多いとすることができる。また，新奇な物事に遭遇したとき，積極的に理解しようとする者は，自ら進んで取り組もうという意欲，何とか問題を解決しようとする熱意や工夫等を試みる気持ちが強いとすることができる。

「ことば」に対するこだわりと各因子の尺度点数との関連における性差 「ことば」に対するこだわりと各因子の尺度点数との関係についての性差を検討するために，男女別に，「ことば」についてのこだわりの程度を基準に，各因子の尺度点数を1要因分散分析によって比較した。その結果，男子は，[発見]の場面について「外的環境からの強迫性」に主効果が見られた（ $F(3, 100) = 4.82, p < .01$ ）。女子は，[学び]の場面について，「自発的向上心」（ $F(3, 153) = 10.62, p < .01$ ），「検索・認識型」方略（ $F(3, 153) = 4.84, p < .01$ ），「努力・調整型」方略（ $F(3, 153) = 10.65, p < .01$ ），「計画・整理型」方略（ $F(3, 153) = 9.35, p < .01$ ）に，また，[発見]の場面については，「自発的向上心」（ $F(3, 154) = 4.59, p < .01$ ），「検索・認識型」方略（ $F(3, 154) = 3.53, p < .05$ ），「努力・調整型」方略（ $F(3, 154) = 4.20, p < .01$ ），「計画・整理型」方略（ $F(3, 154) = 2.82, p < .05$ ）に，それぞれ主効果が見られた。主効果が見られた場面としては，[発見]の場面については共通しているが，[学び]の場面については女子だけであった。また，[発見]の場面についても，男子は「外的環境からの強迫性」に主効果が見られたのに対して，女子はそれ以外の因子に主効果が見られた。以上の結果から，場面による「ことば」に対するこだわりの度合いが活動の動機づけや方略の因子に影響を与える事については，性別による差異があると考えられる。

4－8 活動における「動機づけ」・「方略」の考察

因子分析の結果から、高校生が様々な活動をするとき、外からの要請や視線を感じて、「やらないとまずい」「しておかないと恥ずかしい」という気持ちで取り組んでいると感じている一面と、「自分のためだから」「やりたいから」という自らの内的な欲求から取り組んでいる一面とがあることが想定された。また、取り組み方としては、「とにかく頑張る」「何とかしようと思う」という熱意である「努力・調整型」、自分の持てる様々な知識を動員して現在地を確認しながら進める方法である「検索・認識型」、先を見通しながら着実に進もうとする方法である「計画・整理型」に整理できた。

語彙力や意味体系理解力との関連では、語彙力の育っていない者ほど、活動の動機づけにおいて「外的環境からの強迫性」を感じていることが示された。同じように、本を読まないものほど活動の動機づけにおいて「外的環境からの強迫性」を感じている。「やらされている」感を抱いている者には語彙力や読書の不足の傾向があると言える。また、学習の場面や新奇な出来事との遭遇などの場面で、判らないことがあっても放置する傾向のある者については、検索する力や計画的に物事を進める力の弱いものが多いと言うことができ、両者が相互に深く関連していることが示唆された。

総合考察

1. 研究の成果と意義

本研究は、高校生におけるメンタルレキシコンの特性を明らかにするため、その構成要素である語彙力と意味体系理解力との関係を検討した。また、過去の学習や生活体験とメンタルレキシコンの形成との関係を明らかにするため、「ことば」の体験、「ことば」についてのこだわり、活動における動機づけ及び方略と、語彙力及び意味体系理解力との関係について検討した。

語彙力と意味体系理解度との関連 研究1より、全体的な傾向としては、語彙力と意味体系理解力には相互に関連が見られた。検査時点での語彙力は、その低群と中高群との間に他の検査の結果に明確な差が見られ、語彙力の低いものが、教科での学習におけることばの習得に困難を抱えていることが考えられる。一方、意味体系理解の中でも基本語のカテゴリー化の影響は、語彙力検査だけでなく、教科内カテゴリー検査、教科内グループ検査にも明確に見られ、さらに下位項目においても全ての項目と他の検査との相関が見られた。つまり、基本語のカテゴリー化の能力が、一般的な語彙並びに教科学習におけることばの習得にも影響があると考えられる。

また、性差については、女子は意味体系理解力に高い層が多く、その検査得点の平均値も男子より高く、それが語彙力の高い人数の多いことに繋がったと考えられる。他方、男子には意味体系理解力の低い者の割合が女子より高く、その人数も多い。しかも、意味体系理解力が、女子に比べて語彙力に強い影響を与えていた。すなわち、男子に基本語のカテゴリー化に困難を抱えている者の割合が高く、それが語

彙力の低い人数の多いことに繋がっていたと考えられる。

語彙力と「読み」「書き」体験との関連 研究2より、「読み」体験では、全体として小学校期から中学校期に読む対象の種類数が増加し、高校期ではやや低下する傾向が見られた。種類の中では、「科学読み物」、「評論・エッセイ」、「新聞」に「読まない」と答えている者が多かった。現在の高校生の「理数系離れ」と言われている傾向に繋がる結果で、自分を取り巻く状況や、様々な問題についての分析などへの関心の薄さが反映していることも予想される。幼年期から小学校期（以下「幼・小期」と表記）の読書の種類の多さがその後の種類の多さに繋がっていたことから、その時期の家庭や学校での読書の体験が、その後の読書体験を豊かにするという観点において、重要であることが示唆された。男女別に見ると、中学校期までは読む本の種類は女子の方が多いが、高校期に入ると男子の方が女子より多くなる傾向が見られた。読書への関心が高まる時期に性差が見られたことも今後の読書の環境作りの際に注意すべき点であると考えられる。また、「読まない」と答えた種類についても性差が見られた。

「書き」体験の種類数では、全体として中学校期まで増加し、高校期に減少の傾向が見られた。「書き」体験の種類は中学校期までにある程度固定化することが示唆された。また、幼・小期の「書き」体験の種類が多さがその後のそれに大きく反映していた。男女別にみると、幼・小期から差が見られ、特に小学校期から中学校期にかけて女子の体験する種類数が男子を大きく上回った。また、「やらない」と答えた割合から、書かない習慣は男女ともに幼・小期から継続していると考えられる。

「読み」「書き」体験の関連を見ると、幼・小期の「読み」体験と「書き」体験の豊富さは相互に関連していた。同様に幼・小期の「書き」体験の豊富さは「読み」体験の豊富さに相互に関連していた。一方、「読まない」「書かない」という者は、継続的に「読まない」「書かない」という状態にあると思われる。

語彙力検査・意味体系理解度検査との関連を見ると、「読み」体験では、幼・小期の豊富さが語彙力やことばのカテゴリー化の力に関連していた。すなわち、語彙力の高い者は、総じて4種類以上の「読み」体験をしており、低い者は2種類以下になっていた。また、ことばのカテゴリー化の力については、中位以上の力の者は、中学高校期の「読み」体験の種類数の3種類以上の者が5割を超え、低い者では2種類以下の者が6割を超えていた。すなわち、中学高校期の「読み」体験の豊富さはことばのカテゴリー化の力に関連していた。また、「書き」体験については、主に中学校期の体験の豊富さが語彙力やことばのカテゴリー化の力に関連していた。また、「書かない」者は、継続的に「書かない」という傾向があり、語彙力にもことばのカテゴリー化の力にも影響を与えていると推察される。

男女差を見ると、女子は小学校期、男子は中学校期の体験の種類数と語彙力検査・基本語カテゴリー検査の得点と相関が強く、語彙力やカテゴリー化の力と「読み」「書き」体験との関連性が高くなる時期には性差があると考えられる。また、総じて女子の方に「書き」体験の種類が多いことが、男子よりも女子の方の両検査の得点が高いことにも関わっていると考えられる。しかし、男女ともに語彙力の低い層が「読まない」「書かない」状態の者と関連していることから、下位層に

については、性差以上に、体験の種類数の影響が大きいと考えられる。

語彙力と「ことば」についてのこだわりとの関連 研究3では、様々な場面や立場における、新奇なことばとの出会いに、どのような対処をするかによって、「ことば」についてのこだわりを検討した。その結果、場面や立場の違いがあっても、積極的な対処をする者はおおむね共通してそのような対処をし、放置する者はどの場面でも、どの立場でも放置してしまう傾向が見られた。特に幼・小期の読書体験の豊富さが、[読書（読む作業中に新奇なことばに出会う場面）]とでのことばのこだわりに影響を与えていた。また、男女差を見ると、[発見]でのことばにこだわりを持って対処する傾向は女子よりも男子に強かった。また、[読書]でのことばに対するこだわりが、語彙力やことばのカテゴリー化の力に関連しており、幼・小期の「読み」体験の豊富さとも繋がっていることが示唆された。

語彙力と「動機づけ」・「方略」との関連 研究4では、因子分析の結果、「動機づけ」については、高校生が様々な活動をするとき、外からの要請や視線を感じる「外的環境からの強迫性」因子と、「自分のため」「やりたい」という自らの内的な欲求である「自発的向上心」因子が抽出された。また、「方略」については、「頑張る」という熱意である「努力・調整型」因子、自分の持てる様々な知識を動員して現在地を確認しながら進める方法である「検索・認識型」因子、先を見通しながら着実に進もうとする方法である「計画・整理型」因子が抽出された。

活動の動機づけにおいて、語彙力の低い者ほど「外的環境からの強迫性」の尺度得点が高かった。同様に「読み」体験の少ない者ほど「外

的環境からの強迫性」の尺度得点が高かった。また，「学び（報道や授業を聞いているときに新奇なことばに出会う場面）」や「発見」で，ことばにこだわらずに放置する傾向のある者ほど，「検索・認識型」方略と「計画・整理型」方略を使用していなかった。以上から，いくつかの動機づけや方略の因子と「ことば」に対するこだわりとは深く関連し，「ことば」に対するこだわりは「ことば」の体験と関連し，意味体系理解力，語彙力に繋がっていくと考えられる。

結論 仮説①については，語彙力検査と意味体系理解度検査との関連を検討した研究１の結果から支持された。すなわち，研究１においては，語彙力を支えるものとしてことばのカテゴリー化の力を考えることが出来，この力は教科学習におけることばの習得にも大きく影響していた。つまり，語彙力には，ことばを羅列として捉えるのではなく，「もの」との関連で捉えてカテゴリー化する力が必要であると考えられる。

仮説②については，「読み」「書き」の体験と語彙力検査・意味体系理解度検査との繋がりについて検討した研究２の結果から支持された。すなわち，ことばのカテゴリー化の力を育むものは「ことば」の体験の豊富さであることが示唆された。特に中学校期の「ことば」の体験がことばのカテゴリー化の力と関連していることが示された。この結果は，学年が上がるにつれて，触れたり学んだりすることばの意味は，具体的なものから抽象的なものへと広がっていくため，ことばを獲得する際に抽象的なものをイメージする力も必要となることを示唆している。豊富な「読み」体験は，ことばから描かれている内容を想像する力を養うので，ことばの獲得において，イメージする力を促すこと

に繋がっていくことが考えられる。加えて、幼・小期の「読み」体験は、その後の「読み」体験を左右することが示唆された。さらに、中学校・高校期の「読み」体験がことばのカテゴリー化の力に大きく影響していた。一方で、中学校期の「書き」体験がことばのカテゴリー化の力に影響を与えることから、自らのことばで整理していく作業も必要であると考えられる。

仮説③について、「ことば」の体験とことばに対するこだわりの関連について検討した研究3の結果から一部が支持された。特に〔読書〕や〔発見〕での「ことば」についてのこだわりが語彙力・意味体系理解力に繋がっていたことから、自分からことばを積極的に使おうとすることが語彙力や意味体系理解力を育てる上で大切であることがうかがわれる。さらに、活動における動機づけや方略と「読み・書き」の体験や「ことば」に対するこだわりとの関連について検討した研究4の結果から、〔学び〕や〔発見〕の場でのこだわりの強さは、「検索・認識型」方略や「計画・整理型」方略に関連し、また、幼・小期の「読み」体験が影響していた。このことから、幼・小期の「読み」「書き」の体験はことばに対するこだわりを介して活動の方略に影響を及ぼす可能性が予想される。加えて、「読み」体験の少ない者ほど動機づけの「外的環境からの強迫性」を感じるていることから、活動における動機づけと「読み」体験との関連が示された。これらのことから、「ことば」の体験と活動における動機づけと方略については一部ではあるが関連性が見られた。

そして、研究1から4を総合的に見ると、語彙力は意味体系理解力と深く関わり、「ことば」の体験の影響を受けていた。さらに、「こと

ば」にこだわりを持たない、「聞き流し」「読み流し」に対して何の抵抗もない状態では、ことば自体を整理分類することも、ことばによって新奇な物事を捉えていこうとする姿勢にも結びつかない。また、新奇なことばや未知の現象との出会いにおけることばに対するこだわりは、幼・小期の「読み」体験と深く繋がり、「読み」体験と「書き」体験には相関があった。すなわち、それらは相互にリンクする形で語彙力の基盤となっていたことが示された。以上から、仮説④は支持されたと考えられる。

つまり、高校生の語彙力を支えているものは、幼・小期におけることばと触れ合う機会であり、ことば（ここでは母国語を指す）に大切にする態度であると考えられ、幼い頃から充分にことばに触れ、体験を通して自分の中に定着させていくことが、語彙力を保証する上で重要であると考えられる。また、今の高校生の語彙不足の状態を改善する方策については、彼らに不足していることを補う方法として、ことばのカテゴリー化の力に影響を与えられる「書き」体験を増やすことになるだろう。

2. 今後の課題

質問項目の吟味 高校生についての、語彙力とことばのカテゴリー化の能力の関係を計る方法として、平ら（1998）の「日本語基礎能力テスト」と石井ら（1985）の「日本語テスト問題集」を連動させる方法を用いた。この方法が妥当であったかについては今後のさらなる調査が必要であると考えられる。また、ことばを獲得していく上で必要であるを考えた、「ことば」に対するこだわりに関する調査項目についても検討の余地があると考えられる。また、本研究では「読み」「書き」

体験に注目したが、より広域な体験についても取り上げ、ことばの獲得との関連を検討できる方法を探す必要があるだろう。人との人との関係の中で子どもたちがことばを獲得していくのならば、その環境自体を点検し直すことが、語彙力不足の高校生を作らない為にも必要だと考えるからである。

質的なアプローチ 「読み」「書き」の体験についての質問として、各時期の体験の種類の数を経験としたが、体験の内容を計る方法として、事例研究や面接による質的方法も必要であると考えられる。また、語彙力不足の要因を見出すためには縦断的な内容も必要であろう。また、このデータに基づいて、語彙力やカテゴリー化の力、体験との関連などの特徴的な者を対象とした事例研究、もしくは、やまだら（2000）の提唱する「ライフストーリー・インタビュー」などのナラティブアプローチを用いることで、統計量だけでは見えてこない質的な課題について検討する必要があるだろう。本研究を足がかりにして、今後、面接などを企画し、調査・検討を続けることを考えている。

要 約

高校生の語彙力については、基層的とも言うべき変化が報告されている。しかし、語彙獲得の研究の多くは乳幼児から学童期にかけてのものであり、高校生を対象とした研究では、第2外国語の習得に関するものが主流で母国語を扱ったものはほとんどない。

本研究では、語彙獲得のネットワークシステムとすべきメンタルレキシコンがどのような状態にあるかを調査することで、高校生の語彙力不足の一因を検討することを目的とした。

公立高校1年生273名を対象に次の調査を実施した。すなわち、「日本語基本能力テスト」に基づく語彙力検査と、「日本語テスト問題集」を参照した出題に、高校までの教科学習内容の語彙の出題を加えた意味体系理解度検査をテスト形式で実施した。また、「ことば」の体験に関するアンケートとして、今までの「読み・書き」の体験、「ことば」についてのこだわりの度合い、様々な活動における「動機づけ」「方略」について調査した。これらの相互の関係を検討した結果、幼児期・小学校期の「読み」体験と意味体系理解力に、意味体系理解力と語彙力や教科の語彙習得との間に強い関連のあることが確認された。「ことば」の体験は、「ことば」についてのこだわりや活動の動機づけと方略にも関連していることが確認された。

語彙力を支える基底に意味体系理解力があり、それを生育歴の中で育むものが「ことば」の体験とすることができる。つまり、高校生の語彙不足の一因には「ことば」の体験がうまくできていないことや、「ことば」とうまく向き合えていない状況があることがうかがわれた。

意味体系理解力の計測の方法や「ことば」に関する体験の測り方については検討の余地があり、縦断的研究も必要であると考えられる。

文 献

- 藤田正(2010). 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係
奈良教育大学紀要, **59(1)**, 47-54.
- 藤田正・富田翔子(2012). 自己調整学習に及ぼす学習動機および学習方略についての認知の影響 奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要, **21**, 81-87.
- 針生悦子(2006). 子どもの効率よい語彙獲得を可能にしているもの一即時マッピングを可能にしているメタ知識とその構築に関わる要因について一 心理学評論, **49(1)**, 78-90.
- 久野雅樹(2000). 心的辞書 針生悦子編 言語心理学(朝倉心理学講座5) 朝倉書店 pp.35-55
- 細野美幸(2009). 子どもの類推能力の発達—想起と対応づけ— 教育心理学研究, **57**, 62-76.
- 今井むつみ(1993). 外国語学習者の語彙学習における問題点一言葉意味表象の見地から— 教育心理学研究, **41**, 245-253.
- 今井むつみ(2000). レキシコンの発達 子どもはどのようにしてことばを学習するか 音声言語情報処理, **30(13)**, 63-68.
- 今井むつみ・針生悦子(2003a). 語彙学習のメカニズムにおける制約の役割とその生得性 今井むつみ編 心の生得性: 言語・概念獲得に生得的制約は必要か 共立出版
- 今井むつみ・針生悦子(2003b). レキシコン獲得における制約の役割とその性質 人工知能学会, **18(1)**, 31-40.
- 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か 岩波書店
- 井上一郎(2007). 語彙力の発達とその育成 教育テスト研究センター第五回研究会報告書, 1-6.
- 石田有理(2011). 幼児の属性間の因果関係に基づくカテゴリー判断の発達 教育心理学研究, **59**, 39-50.
- 石井恵理子(2010). 子どもの日本語教育 西原鈴子編 言語と社会・教育(シリーズ朝倉<言語の可能性>8) 朝倉書店 pp.213-273.
- 伊藤博美・佐藤洋之・倉元直樹(2003). 日本語基礎能力テストの特性(1)—国語教育から見た語彙理解力項目の内容評価— 教育情報学研究, **1**, 14-16.
- 伊藤貴昭(2009). 学習方略としての言語化の効果—目標達成モデルの提案— 教育心理学研究, **57**, 237-251.
- 門田修平(2003). 英語のメンタルレキシコン 語彙の獲得・処理・学習 松柏社
- 倉元直樹・スコット寿美・笠居昌弘(2003). 日本語語彙理解力テストの妥当性についての研究 教育心理学研究, **51**, 413-424.
- 西村多久磨・河村茂雄・桜井茂男(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・中谷素之(2006). 動機づけスタイルが課題解決への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組から— 教育心理学研究, **54**, 1-11.
- 岡本夏木(1985). ことばと発達 岩波書店
- 岡本夏木(2005). 幼児期—子どもは世界をどうつかむか— 岩波書店
- 佐藤洋之・倉元直樹(2006). 高校生における日本語基礎能力の変化について 行動計量学, **33(2)**, 67-178.
- 平直樹・小野博・林部英雄(1992). 高校生用日本語語彙理解力テストの開発 大学入試センター研究紀要, **21**, 107-135.
- 平直樹・小野博・前川眞一・林部英雄・米山千佳子(1995). 高校生程度の日本語能力テストの開発—(1)試作問題の精選— 教育心理学研究, **43**, 8-73.
- 平直樹・小野博・前川眞一・林部英雄・内田照久(1998). 日本語基礎能力テストの項目プールの作成 大学入試センター研究紀要, **28**, 1-12.
- 田島充士・森田和良(2009). 説明活動が概念理解の促進に及ぼす効果—バフチン理論の「対話」の観点から— 教育心理学研究, **57**, 478-490.
- 高橋登(2006). 読み書き能力の文化的発達の理論に向けて 心理学評論, **49(1)**, 197-210.
- 高橋登・中村知靖(2009). 適応型言語能力テスト(ATLAN)の作成とその評価 教育心理学研究, **57**, 201-217.
- 田中望(監修)・石井恵理子・清池恵美子・佐光摂子・杉山静子(1985). 日本語テスト問題集 文字・語彙編 凡人社
- Tomasello, M.(1999). *The Cultural origins of Human Cognition* Harvard University Press/大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳(2006). 心とことばの起源を探る 文化と認知 勁草出版
- 植木理恵(2004). 自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か—学習観と方略知識に着目して— 教育心理学研究, **52**, 277-286.
- やまだようこ(2000). 人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学— やまだようこ編 人生を物語る—生成のライフストーリー— ミネルヴァ書房 pp.1-38.

謝 辞

本研究を進めるに当たって、本学の田爪宏二先生に細部にわたっての厚い指導を賜りました。また、退官された水谷宗行先生には、研究内容を定めるに当たって多くのご指導をいただきました。このお二人の先生なくしてこの研究はなし得なかったと、心より厚く御礼申し上げます。

また、本学の藤岡秀樹先生、伊藤崇達先生には心理学の研究を進める上での指導をいただきました。さらに、言語心理学に関するご助言を大阪教育大学の高橋登先生から、国語学に関するご助言を本学の中俣尚己先生からいただきました。感謝の念に耐えない思いです。

研究を進めるに当たって、予備調査では前任校の京都府立高校の生徒と本学の教育心理学専攻の学部生に協力していただきました。また、本調査では、現任校の京都府立高校の学校長、国語科及び第1学年部の先生方、1年生の生徒諸君に本当にお世話になりました。この場をお借りして御礼申し上げます。

日本語に関する調査については、東北大学の倉元直樹先生に「日本語基礎能力テスト」の使用をご了解いただき、また、東京女子大学の石井恵理子先生に「日本語テスト問題集」の利用をご了解いただきました。先行問題がなければ、この研究は進められませんでした。心より感謝申し上げます。

最後になりましたが、高校現場の先生方のご理解とご支援があったからこそ、最後までやり遂げられました。この場をお借りして心より御礼申し上げます。

資 料

資料Ⅰ 「語彙に関する基礎調査」前書き

語彙に関する基礎調査

この検査の結果は、この研究についてのみ使用し、成績などには関係しません。
また、名前などの公表はしません。御協力、よろしくお願いします。

語彙に関する基礎調査について

主 旨

本校の生徒の語彙力の実態についての調査です。この調査の結果は、統計的な分析にのみ使用し、成績などには関係しません。

内 容

1 語彙力検査

全国的に実施された項目から出題しています。どのくらいのことばを知っているかを調べます。

2 意味体系理解度検査

ことばを理解するときに、そのことばの意味を他のことばの意味との関連を使って理解しているかどうかということ、また、教科で習ったことばについても同じ教科の他のことばとの関係を理解しながら習得しているかを調べます。

3 「ことば」の体験についてのアンケート

小さい頃からどの程度ことばにふれてきたのかということ、ことばについてのこだわりなどの調査です。また、何かに取り組むときの気持ちややり方についての調査です。

注：「語彙力検査」については、「日本語基礎能力テスト利用条件」により、掲載しておりません。

資料Ⅱ 意味体系理解度検査

意味体系理解度検査

年 組 番 ()

<基本語>

問題1 はじめに書いた二つのことばはどんな関係にありますか。①～④のことばの組み合わせの中から、同じ関係を持つものを一つ選んで () に答えなさい。

- | | |
|----------------|--------------------|
| 1. 来る — いらっしゃる | ・・・・・・・・・・・・ 1 () |
| ①うつ — うたれる | ②折る — 折れる |
| ③くれる — くださる | ④行く — うかがう |
| 2. こつこつ — 努力する | ・・・・・・・・・・・・ 2 () |
| ①ぼんやり — あざやか | ②全く — 整理する |
| ③徹夜 — 勉強 | ④ぐっすり — 眠る |
| 3. とおる — 通過 | ・・・・・・・・・・・・ 3 () |
| ①描く — 油絵 | ②間接 — 直接 |
| ③さわぐ — どなる | ④しらせる — 通知 |
| 4. ぐあい — ちょうし | ・・・・・・・・・・・・ 4 () |
| ①くらし — 理想 | ②がまん — しんぼう |
| ③現実 — 夢 | ④学校 — 小学校 |
| 5. 少し — かなり | ・・・・・・・・・・・・ 5 () |
| ①すずしい — さむい | ②だれ — どなた |
| ③親類 — 親戚 | ④まったく — すべて |
| 6. 治療 — 注射 | ・・・・・・・・・・・・ 6 () |
| ①きく — はなす | ②のみもの — 紅茶 |
| ③動き — 動作 | ④一般的 — 専門的 |
| 7. いれる — はいる | ・・・・・・・・・・・・ 7 () |
| ①かわいい — かわいがる | ②かたい — かためる |
| ③行く — 来る | ④けす — きえる |
| 8. 心がける — 注意する | ・・・・・・・・・・・・ 8 () |
| ①ひらたい — でこぼこ | ②期待 — 失望 |
| ③建築 — 建物 | ④線 — 直線 |
| 9. 太陽系 — 地球 | ・・・・・・・・・・・・ 9 () |
| ①顔 — 口 | ②目 — 鼻 |
| ③死亡 — 生存 | ④ありさま — ようす |

10. すく — こむ	・・・・・・・・・・	10 ()
①混雑 — 混乱	②拡大 — 拡張	
③狭義 — 広義	④完了 — 終了	
11. 調査 — 統計	・・・・・・・・・・	11 ()
①印刷 — 出版	②期限 — 期日	
③内容 — 中味	④協同 — 単独	
12. 準備 — 下調べ	・・・・・・・・・・	12 ()
①うっかり — わざと	②個人 — 団体	
③宣伝 — 広告	④とうぶん — しばらく	
13. 中味 — 内容	・・・・・・・・・・	13 ()
①外 — 内	②野蛮 — 乱暴	
③返信 — 送信	④単純 — 簡単	
14. 背 — 身長	・・・・・・・・・・	14 ()
①字引 — 辞書	②ことば — アクセント	
③火 — 煙	④青年 — 学生	
15. 穀物 — 米	・・・・・・・・・・	15 ()
①金 — 銀	②金属 — 鉄	
③野菜 — 肉	④雨 — 雪	
16. くたびれる — つかれる	・・・・・・・・・・	16 ()
①こしかける — たちあがる	②おなか — 腹	
③びっくり — 当然	④吸収する — 消化する	
17. 供給 — 需要	・・・・・・・・・・	17 ()
①収入 — 支出	②欲求 — 欲望	
③記憶 — 暗記	④要求 — 要望	
18. あらわす — あらわれる	・・・・・・・・・・	18 ()
①ちぢめる — のばす	②歩く — 散歩する	
③だす — でる	④しかる — おこる	
19. 混乱 — 秩序	・・・・・・・・・・	19 ()
①設備 — 施設	②生産 — 製造	
③診断 — 看護	④健康 — 病気	
20. 雨具 — かさ	・・・・・・・・・・	20 ()
①スカート — ブラウス	②シャツ — ズボン	
③かばん — ハンドバック	④ブーツ — サンダル	

<教科>

問題2 はじめに書いた二つの項目の関係と同じ関係を持つものを、①～③の中から一つ選んで（ ）に答えなさい。

<社会>

1. 財政赤字 — 国債発行 1 ()
①独占 — 公正取引委員会 ②不況 — 金融緩和 ③財政所得 — 勤労所得
2. コーヒー — ブラジル 2 ()
①とうもろこし — 日本 ②米 — 中国 ③石油 — アメリカ
3. ニューヨーク — アメリカ 3 ()
①パリ — フランス ②バンコク — タイ ③リオデジャネイロ — ブラジル
4. 日独伊三国同盟 — 太平洋戦争 4 ()
①国際連盟 — 第一次世界大戦 ②国際連合 — 第二次世界大戦
③日英同盟 — 日露戦争

<理科>

5. 銀河 — 天の川 5 ()
①金星 — 宵の明星 ②わし座 — 彗星 ③太陽 — コロナ
6. デンプン — ブドウ糖 6 ()
①カルシウム — 骨 ②鉄分 — 血液 ③タンパク質 — アミノ酸
7. 黒鉛 — ダイヤモンド 7 ()
①炭素 — 二酸化炭素 ②水素 — 水 ③酸素 — オゾン
8. 化合物 — 単体 8 ()
①酸化 — 還元 ②酸化 — 燃焼 ③酸化 — 硫化

<保健体育>

9. 静脈血 — 動脈血 9 ()
①内分泌腺 — ホルモン ②主作用 — 副作用 ③心臓病 — 狭心症
10. 温室効果ガス — 二酸化炭素 10 ()
①生活習慣病 — 高血圧症 ②低体温症 — 熱中症 ③AED — 人工呼吸

<技術・家庭>

11. ハードウェア — ソフトウェア 11 ()
①電磁波 — 赤外線 ②アナログ信号 — デジタル信号 ③CPU — 制御機能
12. 炭水化物 — 食物繊維 12 ()
①ビタミンD — 骨 ②無機質 — カルシウム ③脂質 — エネルギー

< 数学 > -----

1 3. 自然数 — 素数 13 ()

①正の数 — 負の数 ②小数 — 有理数 ③分数 — 無理数

1 4. 相似 — 合同 14 ()

①平行移動 — 回転移動 ②立面図 — 平面図 ③回転体 — 円柱

1 5. 内角 — 外角 15 ()

①錯角 — 同位角 ②鋭角 — 鈍角 ③中心角 — 円周角

問題 3 はじめに書いた項目と異質なものをあとの項目の中から選んで○をつけなさい。

< 社会 > -----

1. 大阪 { ①和歌山 ②兵庫 ③福井 ④京都 }

2. 禅宗 { ①天台宗 ②浄土真宗 ③日蓮宗 }

3. コロンブス { ①ナポレオン ②マゼラン ③バスコ＝ダ＝ガマ }

4. 国民主権 { ①農地改革 ②教育勅語 ③財閥解体 }

< 理科 > -----

5. 海王星 { ①地球 ②水星 ③太陽 }

6. サクラ { ①ウメ ②イチョウ ③キンモクセイ }

7. 水素 { ①酸素 ②メタン ③窒素 }

8. パスカル { ①メンデル ②ニュートン ③フレミング }

< 保健体育 > -----

9. 心臓 { ①血管 ②気管 ③リンパ管 }

1 0. 水分の働き { ①血液の濃度調節 ②栄養素の運搬 ③酸素の運搬 }

1 1. 脳卒中 { ①心臓病 ②結核 ③がん }

< 技術・家庭 > -----

1 2. リユース { ①リサイクル ②リメイク ③リデュース }

1 3. プラスチック { ①アクリル樹脂 ②セラミック ③ポリエチレン }

< 数学 > -----

1 4. 平均値 { ①代表値 ②絶対値 ③階級値 }

1 5. 交換法則 { ①結合法則 ②分配法則 ③保存の法則 }

資料Ⅲ 「ことば」の体験についてのアンケート

「ことば」の体験についてのアンケート

年 組 番 ()

ア) 読書体験について、次のものを日常的によく読んでいる、もしくは、よく読んでいた(読んでもらっていたを含む)時期を下の番号から選んで下さい。(各項目で複数回答可)

	読んで いない		小学校 入学前		小学校 時代		中学校 時代		現 在
a 絵本	0	—	1	—	2	—	3	—	4
b 漫画	0	—	1	—	2	—	3	—	4
c 伝記やノンフィクション	0	—	1	—	2	—	3	—	4
d 科学読み物	0	—	1	—	2	—	3	—	4
e 歴史読み物	0	—	1	—	2	—	3	—	4
f 小説や物語や詩などの文学作品	0	—	1	—	2	—	3	—	4
g エッセイや評論	0	—	1	—	2	—	3	—	4
h 新聞	0	—	1	—	2	—	3	—	4
i 雑誌・週刊誌等	0	—	1	—	2	—	3	—	4
j パソコンや携帯電話でブログやHPなど	0	—	1	—	2	—	3	—	4
k その他（ ）	0	—	1	—	2	—	3	—	4

イ) 文章を書くことについて、 次のことを日常的によくやっている、もしくは、よくやっていた時期を下の番号から選んで下さい。(各項目で複数回答可)

	やって いない	小学校 入学前	小学校 時代	中学校 時代	現 在				
a 日記を書く	0	—	1	—	2	—	3	—	4
b 誰か人にあてた文章を書く（手紙など）	0	—	1	—	2	—	3	—	4
c 時々考えや気持ちを整理するのに文を書く	0	—	1	—	2	—	3	—	4
d 記録をつける（クラブ活動など）	0	—	1	—	2	—	3	—	4
e 作品を書く（小説や詩など）	0	—	1	—	2	—	3	—	4
f パソコン等を使ってHPやブログなどを書く	0	—	1	—	2	—	3	—	4
g パソコン等を使ってメールのやりとりや ツイッターでつぶやいたりする	0	—	1	—	2	—	3	—	4
h その他（									

ウ) 次のような事態になったとき、あなたはどのようにしますか。1「放っておく」2「前後関係で推測するなどしてなんとかその場をしのぐ」3「その場で聞いたり調べたりして対処する」4「②（または③）の後、辞書や事典、専門書、ネットなどで納得が出来るように調べる」のなかから最もあてはまると思う項目の番号を選んで下さい。

	放って おく	推測で すませる	その場で 聞く	後で 調べる
a 新聞や本、雑誌などを読んでいて、 わからないことばや表現があったとき	↓ 1	↓ 2	↓ 3	↓ 4
b 報道や授業を聞いていて、 わからないことばや表現があったとき	1	2	3	4
c 会話やメールのやりとりなどで、 その中にわからないことばや表現があったとき	1	2	3	4
d 誰かに説明したいことがあるのに、 適切なことばや表現が思いつかないとき	1	2	3	4
e 自然現象や社会の出来事で、 よくわからないことが目についたとき	1	2	3	4

エ) 学習やクラブ活動、また、自分に取り組んでいることをするとき、どのような気持ちでやっていますか。次の項目について自分が、1「あてはまらない」2「どちらかというにあてはまらない」3「どちらかというにあてはまる」4「あてはまる」のなかで最も近いと思う記号をそれぞれ選んで下さい。（注：対象は勉強には限りません。）

	あてはま らない	どちらかという あてはまらない	どちらかという あてはまる	あては まる
1 好奇心が満たされるから	1	2	3	4
2 その内容が知りたいから	1	2	3	4
3 知識や能力、技術が身につくから	1	2	3	4
4 難しいことに挑戦するのが楽しいから	1	2	3	4
5 まわりからやれといわれるから	1	2	3	4
6 やらされているから	1	2	3	4
7 しておかないと恥ずかしいから	1	2	3	4
8 将来いろいろなことに役立つから	1	2	3	4
9 自分の能力を高めることになるから	1	2	3	4
10 しておかないと不安だから	1	2	3	4
11 きまりのようなものだから	1	2	3	4
12 しなければならないようになっているから	1	2	3	4

オ) 学習やクラブ活動、また、自分が取り組んでいることをするとき、どのようなやり方でやっていますか。次の項目について自分が、1「あてはまらない」2「どちらかという」とあてはまらない」3「どちらかという」とあてはまる」4「あてはまる」のなかで最も近いと思う記号をそれぞれ選んで下さい。(注：対象は勉強には限りません。)

	あてはま らない	どちらかという あてはまらない	どちらかという あてはまる	あては まる
1 他の様々なものと結びつけながら行う	1	—	2	— 3 — 4
2 自分がすでに知っているものと結びつけながら行う	1	—	2	— 3 — 4
3 学んだことなどは自分のことばに置き換えて考える	1	—	2	— 3 — 4
4 自分の出来る範囲を考えながらすすめる	1	—	2	— 3 — 4
5 やり方が自分に合っているかどうかを 考えながらやる	1	—	2	— 3 — 4
6 次のステップに進む前にそれまでのことが わかっているかを確認する	1	—	2	— 3 — 4
7 うまくやれないことがあったとき、 やり方を変えてやってみる	1	—	2	— 3 — 4
8 難しくても努力してやろうとする	1	—	2	— 3 — 4
9 理解出来ない部分があっても 何とか理解しようとする	1	—	2	— 3 — 4
10 時間を決めて取り組む	1	—	2	— 3 — 4
11 試験や大会などまでの計画立てる	1	—	2	— 3 — 4
12 やったことを自分なりにまとめたりする	1	—	2	— 3 — 4

ご協力ありがとうございました！

資料Ⅳ 付表

付表1 語彙力検査問題項目

問題番号	QS2(項目)	レベル/基準	A(識別力)	B(困難度)	品詞
Q01	待遇(たいぐう)	A/1	0.070	106.1	名詞
Q02	空前(くうぜん)の	A/2	0.059	113.8	名詞
Q03	憤(いきどお)り	A/2	0.073	115.7	名詞
Q04	わだかまり	A/1	0.053	120.7	名詞
Q05	たしなめる	A/1	0.044	120.3	動詞
Q06	風潮(ふうちょう)	A/2	0.098	102.0	名詞
Q07	やましい	A/1	0.077	105.1	形容詞
Q08	露骨に	A/2	0.108	108.0	形容動詞
Q09	一途(いちず)	A/2	0.092	102.0	名詞
Q10	毅然(きぜん)と	A/2	0.092	107.3	形容動詞
Q11	つれない	A/2	0.067	114.8	形容詞
Q12	地道に	A/1	0.054	93.0	形容動詞
Q13	身柄	A/1	0.076	108.8	名詞
Q14	未曾有	A/2	0.084	126.1	名詞
Q15	黙殺(もくさつ)する	A/2	0.036	121.7	動詞
Q16	憂(うれ)える	A/2	0.090	119.6	動詞
Q17	妙案(みょうあん)	A/2	0.085	115.7	名詞
Q18	体裁(ていさい)	A/2	0.059	113.9	名詞
Q19	尋常(じんじょう)	A/1	0.055	113.6	名詞
Q20	間髪(かんはつ)を容(い)れず	B/1	0.094	111.9	慣用表現
Q21	遺憾(いかん)に思う	B/2	0.066	110.3	慣用表現
Q22	醍醐味(だいごみ)	A/2	0.068	105.1	名詞
Q23	腕(うで)がなる	A/1	0.134	95.8	慣用表現
Q24	いじらしい	A/1	0.107	103.7	形容詞
Q25	いつくしむ	A/2	0.092	105.4	動詞
Q26	風のたより	A/1	0.090	95.3	慣用表現
Q27	促(うなが)す	A/2	0.076	110.7	動詞
Q28	あどけない	A/2	0.065	99.5	形容詞
Q29	顔(かお)が立つ	A/2	0.075	106.8	慣用表現
Q30	後(あと)の祭	A/2	0.122	101.1	慣用表現
	本 検 査 の 平 均		0.079	109.127	

(注) レベル：A＝常識語で基本的な語彙・B＝やや難度の高い語彙
基準：レベル内での難度を示し，1より2の方が難度の高い基準
困難度：項目プール内の項目通過率(%)
識別力：正答・誤答と総得点との点双列相関係数

注：語彙力検査については「日本語基礎能力テスト利用条件」により，問題項目の掲載のみです。

付表 2 検査 2 意味体系理解度検査（基本語カテゴリー）の問題項目

	問題項目	分類
Q01	来る — いらっしゃる	動詞の種類（敬体と普通体）
Q02	こつこつ — 努力する	修飾関係
Q03	とおる — 通過	動詞とその名詞化
Q04	ぐあい — ちょうし	類義語
Q05	少し — かなり	副詞の程度の差
Q06	治療 — 注射	上位概念と下位概念
Q07	入れる — はいる	動詞の種類（自動詞と他動詞）
Q08	心がける — 注意する	類義語
Q09	太陽系 — 地球	上位概念と下位概念
Q10	すく — こむ	対義語
Q11	調査 — 統計	関連語（順序）
Q12	準備 — 下調べ	上位概念と下位概念
Q13	中味 — 内容	類義語
Q14	背 — 身長	同義語
Q15	穀物 — 米	上位概念と下位概念
Q16	くたびれる — つかれる	類義語
Q17	供給 — 需要	対義語
Q18	あらわす — あらわれる	動詞の種類（自動詞と他動詞）
Q19	混乱 — 秩序	対義語
Q20	雨具 — かさ	上位概念と下位概念

付表 3 検査 3 意味体系理解度検査（教科カテゴリー）の問題項目

	教科	問題項目	分類
Q 1	社会	財政赤字—国債発行	因果関係（経済）
Q 2	社会	コーヒー—ブラジル	国と輸出品目
Q 3	社会	ニューヨーク—アメリカ	国と大都市名
Q 4	社会	日独伊三国同盟—太平洋戦争	因果関係（歴史）
Q 5	理科	銀河—天の川	類義語
Q 6	理科	デンプン—ブドウ糖	上位概念と下位概念
Q 7	理科	黒鉛—ダイヤモンド	上位概念と下位概念
Q 8	理科	化合物—単体	対義語
Q 9	保体	静脈血—動脈血	対義語
Q10	保体	温室効果ガス—二酸化炭素	上位概念と下位概念
Q11	技術	ハードウェア—ソフトウェア	対義語
Q12	家庭	炭水化物—食物繊維	上位概念と下位概念
Q13	数学	自然数—素数	上位概念と下位概念
Q14	数学	相似—合同	上位概念と下位概念
Q15	数学	内角—外角	対義語

付表4 語彙力検査（検査1）各問題の正答率

問題番号	問題項目	品詞	本検査の正答率
Q01	待遇(たいぐう)	名詞	48.0%
Q02	空前(くうぜん)の	名詞	23.1%
Q03	憤(いきどお)り	名詞	37.4%
Q04	わだかまり	名詞	28.6%
Q06	風潮(ふうちょう)	名詞	58.6%
Q09	一途(いちず)	名詞	44.7%
Q13	身柄	名詞	76.6%
Q14	未曾有	名詞	14.7%
Q17	妙案(みょうあん)	名詞	41.0%
Q18	体裁(ていさい)	名詞	34.4%
Q19	尋常(じんじょう)	名詞	54.6%
Q22	醍醐味(だいごみ)	名詞	63.0%
Q07	やましい	形容詞	44.3%
Q08	露骨に	形容動詞	53.5%
Q10	毅然(きぜん)と	形容動詞	50.2%
Q11	つれない	形容詞	56.0%
Q12	地道に	形容動詞	65.2%
Q24	いじらしい	形容詞	19.8%
Q28	あどけない	形容詞	62.6%
Q05	たしなめる	動詞	24.5%
Q15	黙殺(もくさつ)する	動詞	22.7%
Q16	憂(うれ)える	動詞	18.7%
Q25	いつくしむ	動詞	43.2%
Q27	促(うなが)す	動詞	53.8%
Q20	間髪(かんはつ)を容(い)れず	慣用表現	39.6%
Q21	遺憾(いかん)に思う	慣用表現	38.8%
Q23	腕(うで)がなる	慣用表現	75.5%
Q26	風のたより	慣用表現	70.7%
Q29	顔(かお)が立つ	慣用表現	23.8%
Q30	後(あと)の祭	慣用表現	71.1%
	本検査の平均		45.3%

付表 5 意味体系理解度検査（基本語カテゴリー）の各問題の正答率

番号	問題項目	分類	正答率
Q04	ぐあい — ちょうし	類義語	87.5%
Q08	心がける — 注意する	類義語	39.9%
Q13	中味 — 内容	類義語	42.5%
Q14	背 — 身長	同義語	35.5%
Q16	くたびれる — つかれる	類義語	55.3%
Q10	すく — こむ	対義語	73.6%
Q17	供給 — 需要	対義語	91.9%
Q19	混乱 — 秩序	対義語	49.5%
Q06	治療 — 注射	上位概念と下位概念	83.9%
Q09	太陽系 — 地球	上位概念と下位概念	91.2%
Q12	準備 — 下調べ	上位概念と下位概念	62.3%
Q15	穀物 — 米	上位概念と下位概念	90.1%
Q20	雨具 — かさ	上位概念と下位概念	88.3%
Q01	来る — いらっしゃる	動詞の種類（敬体と普通体）	54.2%
Q07	いれる — はいる	動詞の種類（自動詞と他動詞）	39.6%
Q18	あらわす — あらわれる	動詞の種類（自動詞と他動詞）	69.2%
Q02	こつこつ — 努力する	その他（修飾関係）	90.1%
Q03	とおる — 通過	その他（動詞とその名詞化）	76.9%
Q05	少し — かなり	その他（副詞の程度の差）	32.2%
Q11	調査 — 統計	その他（関連語・順序）	68.9%
		本検査の平均	66.1%

付表 6 「読み」体験の種類別一覧（数値は各人数内での割合：％）

		読まない	小学校以前	小学校	中学校	現在
絵本	女子	3.1	83.4	33.1	1.2	0.0
	男子	4.6	81.8	19.1	1.8	0.9
	全体	3.7	83.5	27.5	1.5	0.4
漫画	女子	8.0	4.3	42.9	58.9	46.0
	男子	1.8	4.6	40.9	48.2	62.7
	全体	5.5	4.4	42.1	55.0	53.1
伝記	女子	23.3	1.8	50.3	25.8	9.2
	男子	20.9	4.6	39.1	35.5	15.5
	全体	23.1	2.9	45.8	29.7	11.7
科学 読み物	女子	70.6	1.8	15.3	4.9	3.1
	男子	50.0	0.9	20.0	25.5	10.0
	全体	62.6	1.5	17.2	13.6	5.9
歴史 読み物	女子	12.3	0.6	28.2	59.5	45.4
	男子	8.2	2.7	30.9	57.3	42.7
	全体	10.6	1.8	29.3	58.6	44.3
文学作品	女子	8.0	1.8	33.7	67.5	44.2
	男子	14.6	1.8	23.6	46.4	45.5
	全体	10.6	1.8	29.7	59.0	44.7
評論 エッセイ	女子	63.2	0.6	8.0	21.5	13.5
	男子	77.3	0.0	4.6	14.6	4.6
	全体	68.9	0.4	6.6	18.7	9.9
新聞	女子	52.2	3.1	9.2	19.0	21.5
	男子	43.6	0.9	8.2	30.0	34.6
	全体	48.7	2.2	8.8	23.4	26.7
雑誌・ 週刊誌	女子	9.8	1.2	20.9	54.6	62.0
	男子	36.4	1.8	9.1	29.1	46.4
	全体	20.5	1.5	16.1	44.3	55.7

付表 7 「書き」体験の種類別一覧（数値は各人数内での割合：％）

		やらない	小学校以前	小学校	中学校	現在
日記	女子	47.2	5.5	28.8	22.1	10.4
	男子	75.5	3.6	16.4	3.6	1.8
	全体	58.6	4.8	23.8	14.7	7.0
手紙など	女子	4.9	20.3	47.9	65.0	37.4
	男子	62.7	8.2	20.0	12.7	7.3
	全体	28.2	15.4	36.6	44.0	25.3
雑文	女子	65.0	0.6	6.8	21.5	16.6
	男子	85.5	0.9	4.6	4.6	7.3
	全体	73.3	0.7	5.9	14.7	12.8
記録	女子	47.9	0.6	5.5	41.7	12.9
	男子	50.9	0.0	6.4	20.9	26.4
	全体	49.1	0.4	5.9	33.3	18.3
作品	女子	71.2	0.0	9.8	18.4	6.8
	男子	88.2	0.0	4.6	4.6	2.7
	全体	78.0	0.0	7.7	12.8	5.1

付表 8 語彙力検査合計得点低中高群別の幼・小期における「読み」体験の種類数毎の人数

語彙力検査	読まない	1種類	2種類	3種類	4種類	5種類以上	合計
高 群	3	11	12	19	10	38	92
中 群	4	16	15	16	15	16	83
低 群	2	16	31	20	14	15	98
合 計	9	43	58	55	39	69	273

付表 9 基本語意味体系理解度検査合計得点の低中高群別の中・高校期の「読み」体験の種類数毎の人数

意味体系理解度検査	読まない	1種類	2種類	3種類	4種類以上	合計
高 群	14	19	41	45	73	192
中 群	18	34	50	73	67	242
低 群	14	22	31	27	18	112
合 計	46	75	122	145	158	546

付表10 「ことば」のこだわりについての回答の項目別人数と割合

	1 放っておく			2推測するだけ			3その場で聞く			4 後で調べる			総 数		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体
a 読書	15 13.6	26 16.0	41 15.1	57 51.8	67 41.4	124 45.6	26 23.6	49 30.2	75 27.6	12 10.9	20 12.3	32 11.8	110 100	162 100	272 100
b 学び	11 10.1	21 13.0	32 11.9	40 36.7	42 26.1	82 30.4	24 22.0	44 27.3	68 25.2	34 31.2	54 33.5	88 32.6	109 100	161 100	270 100
c 聞き手	8 7.3	7 4.3	15 5.5	24 21.8	29 18.0	53 19.6	66 60.0	112 69.6	178 65.7	12 10.9	13 8.1	25 9.2	110 100	161 100	271 100
d 表現	21 20.2	29 18.0	50 18.9	36 34.6	60 37.3	96 36.2	30 28.8	56 34.8	86 32.5	17 16.3	16 9.9	33 12.5	104 100	161 100	265 100
e 発見	12 10.9	43 26.5	55 20.2	27 24.5	41 25.3	68 25.0	33 30.0	49 30.2	82 30.1	38 34.5	30 17.9	68 24.6	110 100	162 100	272 100

下段は有効回答者数を分母にした各項目の人数の割合（％）

付表11 こだわりの場面相互間の相関係数

	a [読書]	b [学び]	c [聞き手]	d [表現]	e [発見]
a [読書]		.377**	.264**	.233**	.236**
b [学び]			.093	.081	.311**
c [聞き手]				.189**	.159**
d [表現]					.207**
e [発見]					

** : $p < .01$

付表12 a（読書）の回答を基準にした他の項目の回答別人数

a (人数)	1 放っておく (41)	2 推測するだけ (124)	3 その場で聞く (73)	4 後で調べる (32)	合計 (270)
b 1	22	7	3	0	32
学 2	4	55	14	9	82
び 3	10	27	24	7	68
4	5	33	34	16	88
c 1	12	2	1	0	15
聞 2	5	30	13	5	53
き 3	21	84	52	20	177
手 4	3	8	7	7	25
d 1	16	20	9	5	50
表 2	15	49	25	7	96
現 3	7	37	31	11	86
4	2	16	6	9	33
e 1	19	24	7	5	55
発 2	8	36	16	8	68
見 3	9	33	35	5	82
4	5	31	17	14	67

付表13 b（学び）の回答を基準にした他の項目の回答別人数

b 学び (人数)	1 放っておく (32)	2 推測するだけ (82)	3 その場で聞く (68)	4 後で調べる (88)	合計 (270)
a 1	22	4	10	5	41
読 2	7	55	27	33	122
書 3	3	14	24	34	75
4	0	9	7	16	32
c 1	9	1	1	4	15
聞 2	5	16	13	18	52
き 3	13	58	49	56	176
手 4	5	7	4	9	25
d 1	13	11	10	16	50
表 2	10	29	25	32	94
現 3	6	28	26	26	86
4	2	12	6	12	33
e 1	20	11	9	15	55
発 2	5	34	15	13	67
見 3	5	19	33	25	82
4	2	18	11	35	66

付表 14 c（聞き手）の回答を基準にした他の項目の回答別人数

c (人数)	1 放っておく (15)	2 推測するだけ (53)	3 その場で聞く (177)	4 後で調べる (25)	合計 (270)
a 1	12	5	21	3	41
読 2	2	30	84	8	124
書 3	1	13	52	7	73
4	0	5	20	7	32
b 1	9	5	13	5	32
学 2	1	16	58	7	82
び 3	1	13	49	4	67
4	4	18	56	9	87
d 1	9	11	25	5	50
表 2	3	20	67	4	94
現 3	0	16	61	9	86
4	2	5	21	5	33
e 1	8	13	30	4	55
発 2	0	19	43	5	67
見 3	4	8	63	6	81
4	3	13	41	10	67

付表 15 d（表現）の回答を基準にした他の項目の回答別人数

d (人数)	1 放っておく (50)	2 推測するだけ (96)	3 その場で聞く (86)	4 後で調べる (33)	合計 (265)
a 1	16	15	7	2	50
読 2	20	49	37	16	96
書 3	9	25	31	6	86
4	5	7	11	9	33
b 1	13	10	6	2	31
学 2	11	29	28	12	80
び 3	10	25	26	6	67
4	16	32	26	12	86
c 1	9	3	0	2	14
聞 2	11	20	16	5	52
き 3	25	67	61	21	174
手 4	5	4	9	5	23
e 1	15	25	12	2	54
発 2	15	25	15	11	66
見 3	7	28	39	5	79
4	13	18	5	15	66

付表 16 e（発見）の回答を基準にした他の項目の回答別人数

e (人数)	1 放っておく (55)	2 推測するだけ (67)	3 その場で聞く (81)	4 後で調べる (67)	合計 (270)
a 1	19	8	9	5	41
読 2	24	36	33	31	124
書 3	7	16	35	17	75
4	5	8	5	14	32
b 1	20	5	5	2	32
学 2	11	34	19	18	82
び 3	9	15	33	11	68
4	15	13	25	35	88
c 1	8	0	4	3	15
聞 2	13	19	8	13	53
き 3	30	43	63	41	177
手 4	4	5	6	10	25
d 1	15	15	7	13	54
発 2	25	25	28	18	66
見 3	12	15	39	20	79
4	2	11	5	15	66