

《論 文》

小学校児童の読書関連動機の読書行動・国語学習スキルに対する影響
—性差の分析を中心に—

白 井 博

要 約

小学校高学年の児童の読書関連動機を測定し、その約半年後の読書時間と国語学習スキルに対する影響力について調べた。全体として女子の方が男子に比べて望ましい読書活動や動機づけを持っていた。すなわち、女子の方が有意に読書時間が長く、また朝の読書活動への参加もより積極的であり、読書の理由としても自律的動機の得点が高かった。読書動機の読書時間と国語学習スキルに対する影響のパターンでは男女では違いがなかった。しかし、親の行動については、男児では自律性支援が、女子では積極的関与が読書時間と国語学習スキルに対してプラスの影響があった点で、大きな違いがあった。

キーワード：読書動機、読書、国語の学力、読解力、性差

1. 問題

学校教育の場では、読書は国語の教科のみならずすべての教科にわたって指導がなされている。また、読書に対する関心や読むことのスキルの発達を考えると、幼児期のしかもごく早い段階からさまざまな形で指導という形ではなくて、日常的な遊びとして取り入れられている。たとえば、乳幼児の教育や保育の場面では毎日の生活の中で絵本の読み聞かせを行っている。学校教育においても広島県教育委員会では心と体を育てる3つの柱に「食べる、遊ぶ、読む」を組み込み、日常生活の中に読書を位置づける運動を行っている（高杉，2010）。このように読書を幼児教育や学校教育ばかりでなく、家庭教育の場においても重視している。読書はいわゆる読み書きのスキルを獲得する手段であるばかりでなく、その内容からさまざまな文化的な価値を獲得し、かつ多様にして深い感動や情動的な体験へと導くものでもある。また、誰かと一緒に読んだり、また読んだことを他者と交流することで社会性やコミュニケーションのスキルを育てる。さらに、読書を通して空想の世界に入りこみ、その中で自分の思いをめぐらすことで心理的な治療という面もある。また、生涯学習や教育の面から、幼児期や児童期の読書活動がその後の読書習慣のみなら

ず、生き方に対しても重要な影響を与える。たとえば、成人を対象にした調査から、子どもの頃に「本を読んだこと」や「絵本を読んだこと」などの読書活動が多かった人は、読書量が多かった。加えて、幼児期や児童期の読書活動が多かった人は、生活態度でも未来志向や自己肯定感が高く、ボランティア活動への参加率も高かった(国立青少年教育振興機構, 2013)。

その一方で、近年読書離れが進んでいると言われているが、その実態はどうなっているのだろうか。毎日新聞社が毎年行っている『読書世論調査』の最新版(2016年版)(毎日新聞社, 2016)によると、小中学生では過去10年間で読書数では増加傾向が見られる(2015年調査)。たとえば、2005年と比べると、小学生では月間で7.7冊から3.5冊増、中学生では2.9冊から1.1冊増となっている。これに対して、高校生では1.6冊から逆に0.1冊減少している。このように小学生の読書量の増加が目立つのは、小学校での読書指導が盛んであるためと解釈している。読書指導の中でいわゆる「朝読」、すなわち始業時間前の10-20分程度の読書活動が影響している可能性がある。この朝の読書活動の成果については、教師の側からの体験的な報告が多いが、その実証的なデータとなると必ずしも十分とは言えないようである。

また、同じように近年学校教育においても読書に対する関心は高まりつつあるが、読書の効果を含めた心理学の研究についてみると、意外なほど少ない。とりわけ、なぜ読書するのか、つまり読書の動機に関する研究はきわめて少ない(秋田, 1997)。たとえば、ある子どもは学校の課題のために読書するかもしれないし、親に言われてそうするかもしれない。また、別の子どもは読書そのものが楽しいと感じるかもしれないし、自分の成長のために読書は必要だと思うかもしれない。最近では、自己決定理論(self-determination theory)の枠組みからのアプローチが盛んになりつつある。この理論に基づけば、人の外側から行動が統制される外発的動機づけと内側の興味や関心によって統制される内発的動機づけは、相互背反的で、別個な概念ではなく、行動を自分で決定する上での自律性の程度に応じて連続的に変化するものだと考える。自律性が高いことは、他者のコントロールを受けずに、自らの判断で意思決定できることであるが、これは言葉を換えると行動を目的のための手段ではなくて、行動そのものを目的とすることである。たとえば、歴史の学習で江戸幕府の成立について調べる場合に、テストでよい点数をとるためにそうしているとしたら、この行動はよい点数をとるための手段となるので、外的な統制を受ける。これに対して、歴史そのものが面白くて調べる場合は、調べることそれ自体が目的となるので、自律性が高い行動である。このようなある行動をする理由が別の行動(目的)の手段とならないことが、自律性すなわち行動が内的に統制されていることの重要な基準である。また、この自律性はそのレベルの違いに応じて、4つの調整に分類される。まず、もっとも自律性の低いレベル(外的調整)では、「成績が下がると親から叱られるから」「まわりの人から言われるから」というように賞を得ようとして、あるいは罰を避けようと動機づけられるレベルである。要するにほめられそうなことを行い、罰を受けそうなことを避ける動機づけレベルである。次に低いのは「取り入りの調整」であり、「～しないと恥ずかしいから」「友だちからバカにされたくないから」な

どである。このレベルでは、不安や恥を回避することや失敗により罪悪感をもったり、自尊心の低下を招くことを避けることで動機づけられるのである。外的調整に比べると、内面的な規準により行動がコントロールされる点で、自律的なレベルが高い。そして、3番目のレベルは「同一化調整」であり、「自分にとって大事なことから、～をする」「将来のために必要だから」などであり、行動の価値を認め、自分らしくあるために重要であると考えてるのである。このレベルでは、自らの意志である行動をしようとする点では、自律的なコントロールといえる。そして、4番目のレベルの「内的調整」は活動そのものに対する興味に基づく理由である（Ryan and Deci, 2008）。この4つの分類は自律性の程度に応じて次元性をもつことは確認されているが、オリジナルの理論では外発的動機づけとして統制的調整がもっとも自律的である位置に置かれているが、実証的な研究ではこれと内的調整が一体化しやすいことから、統制的調整という用語を使わずに、内的調整に含めている。また、4つの段階分けはやや複雑なことから、最近の研究では外的調整と取り入れ調整をあわせた「統制的 (controlled)」動機と、同一化的調整と内的調整をあわせた「自律的 (autonomous)」動機に分けている（De Naeghel et al., 2012; Tonks et al., 2013）。

ところで、統制的動機と自律的動機を測定するための読書動機に関する質問紙の開発は、De Naeghelたち（2012）によって行われた。彼らは自分たちの質問紙で測定した2つの読書動機の妥当性を検討し、これを確認している。つまり、自律的読書動機の高い子どもは、読書へ集中して取り組み、授業の中で読んだ本についての討論に積極的に参加し、読書活動の中で楽しそうな表情を示し、実際に読書時間が長く、また読解力のテストの成績もよかったのである。これとは対照的に、統制的動機は、読書にかかわる行動とは関係がなかったが、このタイプの動機の高い子どもは読解力の成績が低い傾向にあった。また、これをもとに日本の中学1年生向けに新たな尺度作成が行われた（Bewick et al., 2015）。これによると、自律的読書動機の高い子どもは読書の時間が長く、読書の自己効力感が高く、また読書の粘り強さも高かった。さらに、白井（2015）は小学校の高学年の子ども向けの質問紙を新たに作成し、信頼性と妥当性も部分的に満足することを確認した。

ところで、読書に関係する行動や動機づけ、態度に関しては広く性差が認められている。たとえば、一般に女子の方が男子よりも読書が好きであり、読書をする時間が長く、読解力の成績が良い。また、それだけでなく内発的な読書動機も高いことが何度も確かめられているが、外発的読書動機に関しては明らかな性差は認められていない（Stutz et al., 2016）。しかし、読書時間、読書動機、読解力などの間の相互関係における性差についての研究となるときわめて少ない。また、読書時間（読書量）が読書動機と読解力をつなぐ媒介要因であることを示唆する研究はある（Wigfield & Guthrie, 1997）が、これは本を読むのが好きなこと、あるいは読書活動そのものに楽しさを感じる（内発的読書動機）は、時間があるときには読書をするが多くなりやすく（読書時間）、そこでさまざまな読書スキルや方略を習得することになるので、結果的に読解

力や言語スキルを伸ばすことになる、という仮説的な因果関係を考えるのである。しかし、これをデータのレベルで明らかにしたものは少ない。また、この因果的なモデルが男子と女子で共通しているのか、違っているのかについてはわかっていない。

こうした性別の視点でデータを分析することは、教育実践に対して示唆するところが大きいと考えられる。たとえば、たくさん読書をするためにどんな働きかけが有効か、読解力をつけるための方法として効果的なものは何かを考えるときに、男子と女子では異なるならば、性別に応じた指導の方法をとることが重要だからである。

また、読書動機の研究に限ったことではないが、内発的あるいは自律的読書動機が読解力や言語スキルの向上に役立ったという研究知見があったとしても、そのほとんどは独立変数（先行変数）と従属変数（後続変数）は双方とも同じ時点でのデータである。理論的な仮説に基づき、因果関係を想定して、その結果に基づき、仮説に沿った結論（自律的読書動機が高いことが、読解力の向上に影響した）に導かれるのである。しかし、因果関係を想定するのは、時間的なずれが必要である。つまり、ある時点の影響要因のその後のアウトカムに対する影響が測定されなければならないのである。

このような問題点に立ち、本研究は、性別の違いに焦点を当てて、以下のことについて明らかにするものである。まず第一に読書時間や読書動機や朝の読書などの学校の中での読書に関連する行動や動機づけに関する性差を調べることである。第二は、これらの変数間の関連性についての性別による違いを調べることである。そして、第三に、半年間の期間を経た縦断的なデータにより、読書量や国語のスキル（読解力も含む）に対する読書動機や日常的な読書関連行動の影響力を検討する。そして、読書動機⇒読書量（読書時間）⇒国語学習スキル（読解力）への因果的なパスが当てはまるかどうかを男女別々に検討することである。

2. 方法

2.1 調査対象者

札幌市内の小学校2校の5、6年生であり、第1回調査（T1）では5年生213名（男子100名、女子113名）、6年生215名（男子111名、女子104名）の合計428名であった。また、第2回調査（T2）は、5年生216名（男子102名、女子114名）、6年生221名（男子114名、女子107名）の合計437名であった。

2.2 手続き

『読書についての調査』という冊子状になった質問紙での調査を行った。実施の方法は、それぞれの学級単位で担任教師に依頼して行った。その調査を次のように2回行った。第1回の調査（T1）は、2014年7月に、そしてその約半年後の2015年1-2月に第2回の調査（T2）を行った。

2.3 質問紙の内容

第1回の調査では、De Naeghel et al. (2012) と Bewick et al. (2015) の調査項目を参考にして「読書をする理由」について自己決定理論の枠組みに基づき質問紙を作成した。質問紙作成のプロセスについては、別の所で述べたので、ここではごく手短かに説明する（白井，印刷中）。「本を読むのはなぜか？」に対して20項目が用意されている。その項目は外的調整、取り入的調整、同一化調整、内的調整の4つのタイプに関する5項目ずつから構成されている。その時に、2つの文脈、すなわち学校の勉強のための読書と、自分の楽しみのための読書に分けて尋ねた。読書動機以外の質問では、学校の図書室の利用の頻度や貸し出しの頻度、朝の読書の頻度やそこで読んだ本の冊数、家庭での学習時間（平日と休日）、読書に対する好みの程度などについて尋ねた。これに加えて、読書に対する粘り強さや両親の自律性支援や学業や学校生活に対する関与の程度などを調べた。

第2回の調査では、読書の理由としての学校の勉強のためと、楽しみのための相関がきわめて高かったため、ここでは楽しみのための読書のみとした。それ以外は第1回と基本的に同じ内容である。また、ここでは子どもの読解力を中心とした国語の学習スキルについて子どもの自己評価という形で調べた。具体的には、次の5つの国語の学習の領域（説明文、物語や小説、詩・俳句・短歌、作文や文章を書くこと、自分の考えや意見の交流）についての得意の程度を「とても苦手」（1）から、「とても得意」（5）の5件法で回答してもらった。

3. 結果

3.1 読書およびそれに関連する行動・動機づけにおける性差

まずT1の読書関連の諸変数についてみると、14の変数のうち9変数（10%レベルの1項目を含めると）で有意な性差があり、すべてにおいて女子の方が高かった（表1）。たとえば、自律的動機に関しては、学校の勉強のためと、自由時間での楽しみのための両方とも女子の方が高かった。つまり、読書自体が楽しいから、好きだから、自分にとって大事だからと言う理由をあげることは女子の方が大きかった。また、朝の読書に関しては、この時間を女子の方が短く感じ、学校の図書室からの本を借り出す頻度も多く、読書時間が長く、読書好きであり、そしていったん本を読み出すと最後まで読んだり、難しいところにおつかつてもやめないなどの粘り強さの面でも高かった。そして、最近読んだ本の中で感動した本があったかどうかでは、「あった」を2、「なかった」を1として得点化したものであるが、これについても女子の方が有意に高かった。

表1 T1の読書に関する動機づけと行動の男女比較 (平均値とSD (かっこ内))

	男子	女子	t-値
1. 自律的読書動機 (勉強)	4.27 (1.50)	<u>4.62 (0.98)</u>	3.37**
2. 統制的読書動機 (勉強)	2.00 (0.90)	1.93 (0.86)	0.85
3. 自律的読書動機 (楽しみ)	4.16 (1.27)	<u>4.62 (1.10)</u>	4.06**
4. 統制的読書動機 (楽しみ)	1.81 (0.86)	1.79 (0.86)	0.26
5. 読書の粘り強さ	4.35 (1.08)	<u>4.75 (0.94)</u>	4.07**
6. 朝の読書の頻度	4.21 (1.18)	<u>4.39 (1.04)</u>	1.66+
7. 朝の読書の時間評価	4.17 (1.48)	<u>4.60 (1.36)</u>	3.08**
8. 朝の読書の冊数	1.54 (0.52)	1.55 (0.50)	0.07
9. 図書室に行く頻度	2.37 (1.14)	2.52 (1.03)	1.37
10. 図書室からの借り出し頻度	2.03 (1.02)	<u>2.24 (1.06)</u>	2.10*
11. 普段の日の読書時間	2.93 (1.39)	<u>3.23 (1.38)</u>	2.28*
12. 調査前日の読書時間	2.38 (2.67)	<u>2.67 (1.29)</u>	2.39*
13. 本を読むことが好き	4.10 (1.38)	<u>4.82 (1.24)</u>	5.67**
14. 読書での感動経験の有無	1.62 (0.49)	<u>1.81 (0.39)</u>	4.49**
15. 読書相互作用	2.82 (1.26)	<u>3.44 (1.29)</u>	5.02**

(注: +: .05<p<.10, *: p<.05, **: p<.01)

次に、T2の国語学習のスキルについても、同様に女子の優位性が見られた(表2)。たとえば、物語や小説を読むこと、作文や文章を書くこと、そして5つの学習領域の平均の自己評価でも女子の方が有意に高かった。しかし、考えや意見の交流に関しては、男子の方が有意に高かった。

表2 T2の国語学習スキルの男女比較 (平均値とSD (かっこ内))

T2国語学習スキル	男子	女子	t-値
1. 説明文	2.76 (1.26)	2.89 (1.16)	1.15
2. 物語と小説	3.18 (1.29)	<u>3.68 (1.11)</u>	4.39**
3. 詩・俳句・短歌	3.07 (1.33)	3.15 (1.14)	0.71
4. 作文や文章を書く	2.78 (1.43)	<u>3.42 (1.35)</u>	4.83**
5. 考えや意見の交流	<u>3.17 (1.46)</u>	2.89 (1.44)	2.05*
6. 国語学習スキル合計	2.99 (1.00)	<u>3.21 (0.91)</u>	2.37*

(注: *: p<.05, **: p<.01)

また、この研究では5年生と6年生の2学年のデータを集めたので、自律的読書動機と統制的読書動機得点について、性別と学年の2要因の分散分析を行った。その結果、文脈の違いを超えて、自律的動機に関して性差の有意な主効果が見られたが、学年の主効果 ($F(1,415)=0.96, n.s.$)、および両者の交互作用効果 ($F(1,415)=3.91, n.s.$)は見られなかった(性別の主効果は、勉強: $F(1,415)=10.69^{**}$ 、楽しみ: $F(1,415)=16.63^{**}$)。統制動機に関しては、勉強と楽しみのいず

れにおいても、学年 ($F(1,415)=1.26, n.s.$; $F(1,415)=0.42, n.s.$), 性別 ($F(1,415)=0.84, n.s.$; $F(1,415)=0.01$), 交互作用の効果 ($F(1,415)=0.43, n.s.$; $F(1,415)=1.37, n.s.$) は全くなかった。自律的動機に関する性差では、女子の方が一貫して高くなっており、読書の理由として自分の興味や面白さを感じるなどの内発的な動機や、自分にとっての意味を感じる（同一的）ことが強かった。

これらをまとめると、読書に関連しては女子の方が全体に優位であるばかりでなく、動機づけの面でも女子の方が自律的な動機が高いことがわかった。しかし、統制的動機に関しては、勉強のためと、楽しむのためのいずれの文脈においても、性差は全く見られなかった。こうした結果は、前述したように先行研究の結果を裏づけるものである。

3.2 因子分析の結果の男女比較

第1回の調査(T1)では、2つの文脈における読書の理由（動機）を尋ねた。すなわち、「学校の勉強のため」と「自分の楽しむため」の2つの文脈について、それぞれ20項目の質問に答えてもらった。これらの項目を作成するに当たって参考にしたDe Naeghel et al. (2012) や Bewick et al. (2015) ではいずれも「自律的動機」と「統制的動機」の2因子の構造になっているので、ここでも2因子解で因子分析を行った（主因子法+プロマックス回転）（表3）。

まず、勉強と楽しむの2つの文脈における自律的読書動機と統制的読書動機の相互の関連性を調べた。具体的には、それぞれの因子に負荷量の高い10項目の合計（平均値）を算出して、自律的読書動機得点と統制的読書動機得点として、両者の相関を求めた。自律的読書動機では.83、そして統制的読書動機では.84と極めて高い相関であったことに加えて、De Naeghel et al. (2012) では楽しむための動機の方が読書の変数との関連性が高いという結果も踏まえて、ここでは「楽しむため」の読書動機を以下の分析で使うことにした（自律的読書動機の α 係数は.90、そして統制的読書動機については.87であった）。ついでながら、自律的読書動機と統制的読書動機の相関は、勉強のための文脈では.22*、楽しむための文脈では.16**と低いがいずれもプラスで有意な相関であった。このことは、自律的と統制的な読書動機は、理論的な仮説から導かれるような相互背反的な関係ではなく、弱いながらも双方の動機づけが両立しうることを示唆するものであった。

表3 T1の読書動機の因子分析 (2因子解, プロマックス回転)

項目名	男子 (N=212)		女子 (N=216)	
	I (自律)	II (統制)	I (自律)	II (統制)
01. 本を読むのが好きだから	0.69	-0.16	0.61	-0.13
02. 本を読むのが上手になりたいから	0.65	0.13	0.51	0.22
03. 家族の人が喜ぶから	0.14	0.60	0.10	0.69
04. 先生がいつも本を読むように言うから	-0.16	0.51	0.00	0.59
05. 本を読むのが楽しいから	0.74	-0.18	0.66	-0.18
06. 将来いろいろなことに役立つから	0.68	0.09	0.77	0.05
07. 本を読まなければ家族の人ががっかりするから	0.02	0.80	-0.03	0.87
08. 家族の人が私に本を読むように言うから	-0.03	0.80	-0.02	0.74
09. 本を読むことはこころをわくわくさせるから	0.74	-0.11	0.73	-0.06
10. 本を読むことは私にとって大事なことから	0.75	0.06	0.76	0.07
11. 家族の人は私が本を読むことを望んでいるから	0.06	0.68	0.12	0.73
12. 本を読むことは学校の決まりのようなものだから	-0.13	0.41	-0.08	0.54
13. もっとたくさんを知りたいから	0.77	0.00	0.77	-0.04
14. 高校の受験に役立つから	0.41	0.26	0.56	0.17
15. 本を読まないで友だちとの話が合わなくなるから	0.09	0.57	0.05	0.68
16. 本を読まないで家族の人に叱られるから	-0.10	0.79	-0.13	0.76
17. 本を読んで何か新しいことを知ることができるから	0.79	-0.09	0.76	-0.08
18. 本を読むといろいろな言葉や漢字を覚えるから	0.62	0.04	0.66	0.06
19. 友だちよりも本をたくさん読みたいから	0.33	0.43	0.19	0.42
20. 本を読まないで、家族の人がうるさいから	-0.06	0.68	-0.11	0.69
固有値	5.797	4.43	5.75	4.92
%	29.88	22.15	28.76	24.61
因子間の相関	0.15		0.08	

次に、男女別に因子分析 (主因子法+プロマックス回転) を行った。その結果は表3に示すとおりであるが、負荷量が.40以上の項目で男女の比較をすると、項目によっては数値の大きさが違いがあり、また2つの因子間の相関で女子の方がわずかに低かったが、因子の構造では男女で全く同一であった。このことから、以下の分析では2つの読書の動機づけ得点を男女で共通に用いることにした。

3.3 T1の読書に関連する変数からT2の読書時間と国語学習スキルへの影響

T1の読書関連の変数を独立変数にして、半年後 (T2) の読書時間や国語学習の得意な程度の自己評価を従属変数にして、それぞれの独立変数の予測力についての推定を男女別に行った。独立変数としては、読書好き、最近読んだ本についての感動経験、読書の粘り強さ、自律的読書動機、統制的読書動機、読書相互作用の6変数である。

男女とも共通したことは、読書の粘り強さと読書の相互作用は双方とも読書時間合計（普段の日と調査前日の読書時間の合計）と国語学習スキルの自己評価に対してプラスの影響力があつた（表4）。言葉を換えると、多少むずかしい文章であっても、ねばり強く最後まで読む傾向性が強いことは、半年後の読書時間を増し、国語の学習に対する自信（得意意識）を増す方向に働いていた。また、読書が好きなことも男女ともに読書時間を増やす方向で影響していた（男女のβは.25**と.18*）。また、最近読んだ本の中で感動した体験があつたことも、男女同様に国語学習スキルに対してプラスの影響を及ぼした（男女のβは、.14*と.14*）。

表4 T1の読書関連変数からT2の読書時間と国語学習スキルへの影響

		T2読書時間合計		T2国語学習スキル	
		男子	女子	男子	女子
		β (R ² =0.29)	β (R ² =0.21)	β (R ² =0.20)	β (R ² =0.17)
T1の読書関係変数	読書好き	0.25**	0.18*	0.00	0.02
	感動	0.02	0.10	0.14*	0.14*
	読書の粘り強さ	0.17*	0.18*	0.19*	0.18*
	自律的読書動機	0.08	-0.01	0.13	0.10
	統制的読書動機	-0.12+	0.10	0.02	-0.03
	読書相互作用	0.17*	0.17*	0.14+	0.17*

（注：重回帰分析は強制投入法による、+：.05>p>.10、*：p<.05、**：p<.01）

これらの結果から、T1の読書関連の変数からT2の読書時間と国語学習スキルへの影響のパターンは男女でほとんど同一であることを示された。

ところで、朝の読書や学校の中での読書活動の影響はどうなっているだろうか。そこでT1の朝の読書の頻度、朝の読書の時間評価（どのくらい短く感じるか）、朝の読書の時間に読んだ冊数、学校の図書室に行く頻度、図書室から本を借りる頻度の5つを独立変数にして、T2の読書時間の合計と国語学習スキルに対する影響力を調べた（表5）。読書時間についてみると、男女ともに朝の読書の時間を短く感じるほど読書時間が長くなり、また図書館に行く回数が多いほどやはり読書時間が長くなった。しかし、図書室からの本を借りる頻度は関係がなかった。

表5 T1の学校での読書活動のT2の読書時間と国語学習スキルへの影響

		T2読書時間合計		国語学習スキル	
		男子	女子	男子	女子
		β (R ² =0.19)	β (R ² =0.25)	β (R ² =0.10)	β (R ² =0.09)
T1の学校での読書行動	朝読頻度	0.07	-0.02	0.12+	0.09
	朝読時間評価	0.24**	0.28**	0.09	0.19**
	朝読冊数	0.11	0.18**	0.23**	0.12+
	図書室頻度	0.31**	0.23*	0.06	0.06
	借り出し頻度	-0.07	0.08	-0.02	0.04

（注：+：.05<p<.10、*：p<.05、**：p<.01）

この2つは男女でまったく同じパターンであった。性差があったのは、女子では朝の読書で読む本の数が多いほど、読書時間が増した (β は.18**) が、男子ではなかった。また、国語学習スキルに関しては、朝の読書で読む本の冊数がプラスに働くことは男女共通であったが、朝の読書の時間を短く感じる女子では国語学習スキルが高かった (β は.19**) が、男子ではそのような影響はなかった。言葉を換えると、朝の読書の時間に集中して、面白さを感じるためにこの時間を短く感じのではないかと推測される。この点で女子の方が男子よりも大きかったことはすでに述べたが、その女子で時間を過小評価すること、すなわち短く感じる事が国語学習スキルの向上につながったのである。

3.4 T1からT2にかけての自律的と統制的読書動機の変化の読書時間への影響

T1からT2への約半年の間での、自律的読書動機と統制的読書動機の相関は男子では自律的読書動機と統制的読書動機でそれぞれ.62**と.56**、そして女子では.60**と.66*であった。およそ.6台とかなり高い相関（安定性）であるが、それと同時に相当程度の変動もあることが推測される。そこで、T1からT2にかけて自律的読書動機と統制的読書動機の変化に着目して、その影響について検討した（表6）。

表6 T1からT2への2つの読書動機の変化と読書時間・国語学習スキルへの影響性

	T2読書時間の合計		T2国語学習スキル		T2読解力	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
T1⇒T2の読書動機の変化	$\beta(R^2=0.12)$	$\beta(R^2=0.04)$	$\beta(R^2=0.15)$	$\beta(R^2=0.10)$	$\beta(R^2=0.14)$	$\beta(R^2=0.07)$
自律的読書動機の変化	0.37**	0.17*	0.41**	0.31**	0.40**	0.24**
統制的読書動機の変化	-0.13+	-0.18**	-0.19**	-0.18**	-0.17*	-0.19**

(注：+：.05>p>.10, *：p<.05, **：p<.01)

β の数值では男女で多少の違いがあるが、それぞれのパターンを見ると、男女で一致していて、半年の間に自律的読書動機が増大した子どもはT2で読書時間が伸び、国語学習のスキルも高くなっている。国語学習スキルの5項目の中の説明文、物語・小説、詩・俳句・短歌の得意・不得意の3項目を「読解力」として見ると、読書時間と国語学習スキルと同じように、自律的読書動機が増した子どもは、読解力も伸びた。これとはまったく対照的な結果は、統制的読書動機の変化である。統制的読書動機が増した子ども、つまり読書の理由として家の人にしかられるから、友だちよりもたくさん本を読みたいからというような自分を外側からコントロールするような理由を読書の理由にあげる子どもは、読書量が減少し、かつ国語の学習スキルや読解力も低下した。

3.5 親の働きかけ行動の影響

今回は、親から子どもへの働きかけ行動を二つの側面から調べた。一つは、「家族の積極的関与」

である。これは、「どんな勉強をしているかを尋ねる」、「勉強や宿題を助けてくれる」、「学校や学級でどんなことがあったのかを尋ねる」などの6項目からなるものであり、子どもに対する積極的関心と関与に関する内容である。もう一つは、「自律性支援」であり、これには次のような6項目が含まれており、子どもに対する受容的な態度、子どもの立場を考えてくれること、アドバイスをしたり、相談に乗ってくれるなどである。前者は大人が積極的に子どもに対してかかわることであり、時には介入的な行動となりうるものである。これに対して、自律性支援はあくまで子どもの側の視点に立つ、いわば間接的で見守り的なサポートである。

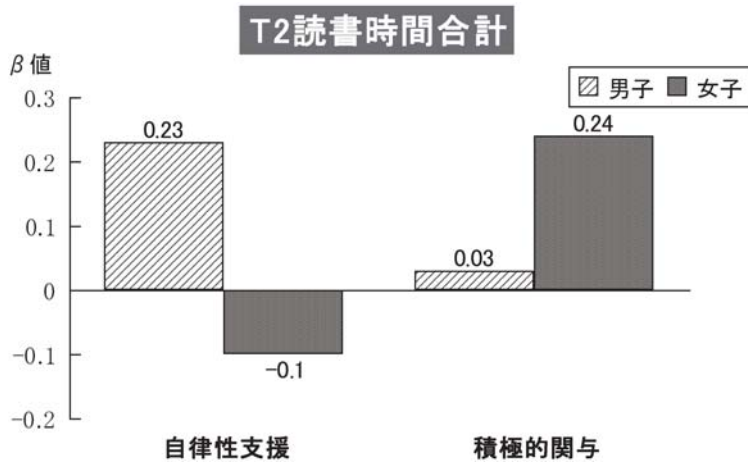


図1 T1の家族の自律性支援と積極的関与のT2の読書時間への影響

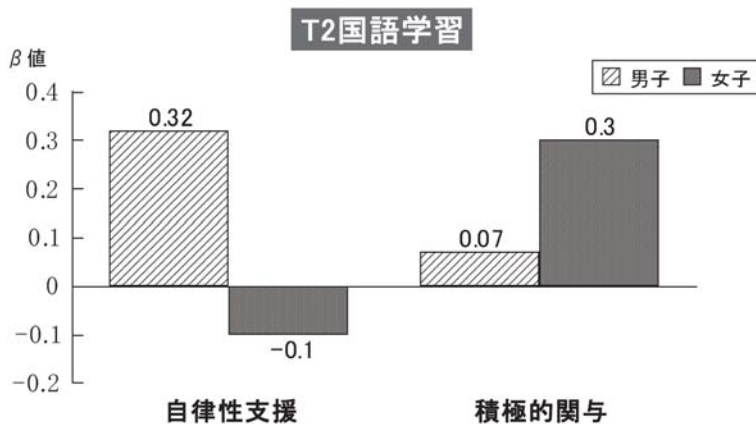


図2 T1の家族の自律性支援と積極的関与のT2の国語学習スキルへの影響

T1のこの2つの行動を独立変数にして、T2の読書時間と国語学習の自己評価への予測力を見ると、男女でまったく対照的であった(図1, 2)。読書時間にしても、国語学習に対しても、男子では自律性支援が一貫してプラスの有意な β であるのに対して、女子の場合はいずれも積極的関与が有意な β であった。具体的な数値に即して述べると、普段と調査前日の読書時間の合計では、男子は自律性支援が.23**に対して、積極的関与は.03であった。だが、女子では自律性支援は-.10に対して積極的関与は.24**と有意であった。これは国語学習の自己評価においてもまったく同じであった。すなわち、男子は自律性支援が.32**であったが、家族の積極的関与はまったく影響力がなかった(.07)。だが、女子はまったく逆の影響のパターンであり、自律性支援は-.10と有意でなかったが、積極的関与が大きいほど半年後の国語学習の自己評価が大きくなるような影響が認められた(.30**)。

3.6 パス解析による性差の分析

自己決定理論の研究から示唆されてきたことは、子どもの基本的要求(有能感、自己決定、関係性)を満たすことが動機づけを増し、心理的な幸福感を強めることである(Ryan and Deci, 2009)。とりわけ、子どもの自由意志を尊重し、子どもの自己決定を励まし、それを支える大人の行動、つまり自律性支援の役割が重視されている。これが自律的読書動機を促すことが期待される。その一方では統制的動機に対しては抑制的な効果を持つことが考えられるが、自律的読書動機と統制的読書動機は相互に弱いプラスの有意な相関があり、2つの動機は相互背反的ではなくて、むしろ両者が両立しうることがわかっている。自律性支援的な行動は統制的読書動機に対してマイナスに作用しないかもしれない。

そして、これまでの先行研究からは自律的読書動機は読書時間を増すように作用し、読書時間が増えることによって子どもの読解力や言語スキルが高くなることがわかっている。それに対して、統制的読書動機は読書時間に対してマイナスの影響を及ぼす。このような因果モデルがどれほどあてはまるのかを男女別々に検討した。結果は図3, 4に示すとおりであるが、男女ともに自律性支援が自律的読書動機を増大する方向に影響していた(.32**と.29**)。また、それが統制的読書動機には有意なパス係数ではない点も共通していた(.16と.06)。さらに、自律的読書動機が高いほど半年後の読書時間が増すのも男女同様であった(.39**と.31**)。しかし、読書時間の読解力に対する影響に関しては、女子においてのみ有意であった(.13と.33**)。

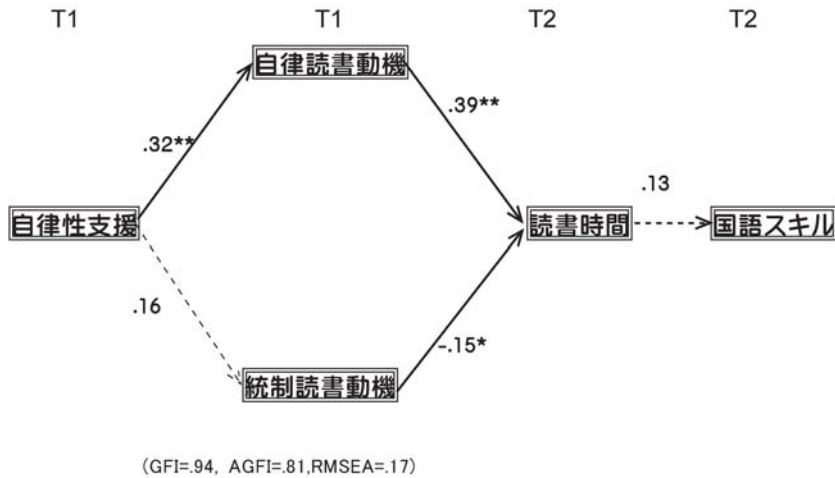


図3 親の自律性支援⇒読書動機⇒読書時間⇒読解力のパス解析:男子

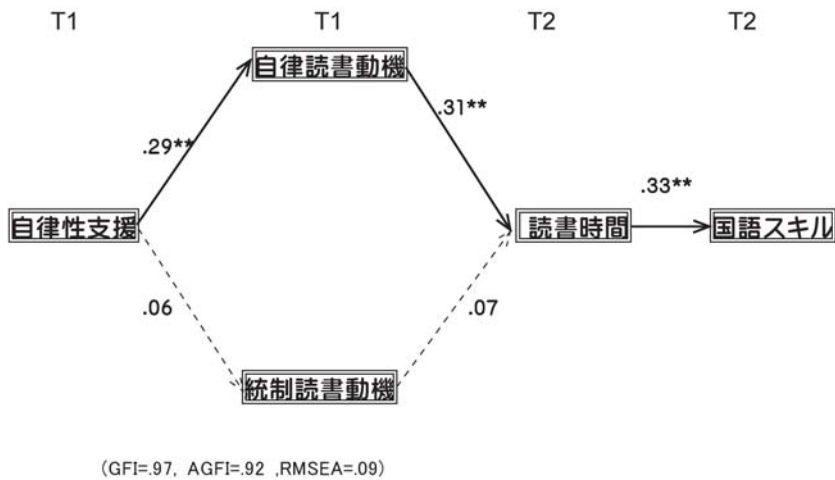


図4 親の自律性支援⇒読書動機⇒読書時間⇒読解力のパス解析:女子

このようにパス解析による因果分析では、男女ともに想定された因果関係が概ね認められ、性差は小さかった。

4. 考察

最近では、心理学の研究においては生物としての性差 (sex differences) から、社会的な役割としての性差 (gender differences) へと関心が大きく変化してきた。その中で学業成績や学習動機に関する性差 (gender differences) に関するレビューを見ると、2つの点に焦点が当てられているように感じる。一つは、男子は理数系が得意で、女子は言語が得意だというステレオ

タイプな能力についての見方が依然として強く残っていることである。実際に、標準的な学力テストでは、言語能力や読解力に関しては幼児期から大人に至るまで女子が一貫して男子を上回っている。これに対して、数学、理科、技術・工学系の分野では男子が女子を上回っていることが多い。しかし、最近ではこれらの科目では男女の違いは徐々に縮小され、ほとんど性差が認められなくなりつつある。しかし、小中学生の子どもでは、男子は女子よりも理数関係の科目の成績がよい、あるいは能力が高いというように自らの能力を過大評価する傾向がある (Leaper et al., 2015; Meece et al., 2009; Stutz et al., 2016)。

興味深いことは、このような達成レベルでの差異よりも、動機づけレベルの性差の問題である。たとえば、読解力や本を読むことに関しては、女子の方が男子よりも内発的な理由をあげる。読書の理由としては、面白いから、楽しいから、いろいろなことを知りたいというような内発的な理由のもとに読書するのは女子の方が多いのである。また、このような動機づけの違いと実際の成績の違いを結びつける理論としては、「期待・価値理論」(expectancy-value theory)がある (Eccles, et al., 1993; Wigfield and Eccles, 2002)。この理論によると、いろいろな課題の中からどれを選択するか、また、選択した課題に対してどれほどやる気になってがんばるかは、2つの要因にかかっている。一つは、その課題をうまくできるかどうかの期待あるいは見通である。もう一つは、その課題をうまく成し遂げたとして、そうすることは自分にとってどれほどの価値があるかである。この理論に基づき、読書行動の性差を考えると、女子にとっては読書することは男子よりも幼児期から絵本などの本とかわることが多かったことから、読むことに対する抵抗感は少ないと考えられるし、また読書という活動に対してプラスの価値をおくことも強いと考えられる。その一方で、かつては女性が数学や理科を勉強しても、将来の仕事にはあまり結びつかないと信じられていたので、理数関係の科目では女性の動機づけが低かったことが、女性たちの潜在的な能力を引き上げることがなかったのかもしれない。しかし、近年になって、以前は男性が圧倒的に優位だった理数系や工学、医学系の分野にも女性が進出するようになると、先に述べたようにこれらの分野における科目の男女の違いが急速に減少してきているのである。

本研究の結果に即して少し考えてみると、読書行動をはじめ、読書動機においてもかなり明白な男女の違いが認められた。これまでの先行研究と同様に、女子の方が読書行動が活発で、また読書の理由としても内発的なものが強かった。だが、読書時間や国語学習スキルに対する影響要因についての因果的な分析では、その影響力のパターンにおいてはまったくと言っていいほど性差はなかった。

本研究のパス解析による因果分析では、男女ともに想定された因果関係が概ね認められ、性差は小さかった。しかし、保護者の働きかけ行動に関してはかなり対照的な性差が見られた。たとえば、子どもの意志を尊重し、子どもの視点に立っての間接的な援助行動ともいえる自律性支援は、男子にとっては読書時間と国語学習スキルの双方ともにプラスに影響することが認められた。だが、女子においては自律性支援の影響は全くなかった。その代わりに、積極的関与が2つのア

ウトカムに対して有意なプラスの影響があったが、男子では全くなかった。積極的関与は、子どもの宿題を手伝う、学習や学校の出来事などについて質問するなど、より直接的で積極的にかかわろうとする親の側の姿勢を示すものである。女子にとってはこのような親子の直接的な接触がより有効なのに対して、男子では少し距離を置いた見守りタイプの支援の方が有効であることを示唆するものである。

引用文献

- 秋田喜代美(1997). 読書の発達過程—読書に関わる認知的要因・社会的要因の心理学的研究— 風間書房
- Bewick, L., Tonks, S., Pasero, S., and Usui, H. (2015). Development of reading motivation measures for Japanese students. *A paper presented at Middle West Educational Research Association annual conference*, Evanceton, IL., U.S.A.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., and Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104, 106-1021
- Eccles, J.S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation*. (pp.145-208), Loncoln: University of Nebraska Press.
- 国立青少年教育振興機構(2013). 子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究 国立青少年教育振興機構
- Leaper, C. and Farkas, T. (2015). The socialization of gender during childhood and adolescence. In J.E. Grusec and P.D.Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research*. Second edition (pp.541-565), New York: The Guilfor Press
- 毎日新聞社(2016). 読書世論調査2016年版 毎日新聞東京本社
- Meece, J.L., Glienke, B.B. and Askew, K. (2009). Gender and motivation. In K.R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. (pp.411-431), New York: Routledge
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R.W. Robins and L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp.654-678). New York: The Guilford Press.
- Ryan, R.M. and Deic, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K.R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.171-195), New York: Routledge
- Stutz, F., Schaffer, E., and Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning & Individual Differences*, 45, 101-113
- 高杉良知(2010). 広島県における障害読書の実践 国立教育政策研究所(編)読書教育への招待(pp.14-19). 東京: 東洋館出版社
- Tonks, S., Usher, U.L., Butz, A.R., and Usui, H.(2013). Predicting adolescent reading achievement from self-efficacy, autonomy, and grit. 日本教育心理学会第55回大会発表論文集(pp.76).
- 白井 博(2015). 小学生の読書動機と読書行動との関連性—半年後の読書行動の予測— 第24回日本パーソナリティ心理学会大会 発表論文集(pp.27)
- 白井 博(印刷中). 小学生の読書動機と半年後の読書行動の関連性に関する縦断的研究—自律的読書動機, 読書の粘り強さ, 読書の相互作用の重要性— 生涯発達心理学研究 第8号
- Wigfield, A. and Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 420-432

Wigfield, A. and Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield and J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.91-120), San Diego: Academic Press.

The effects of reading related motivation on reading behaviors and language skills of elementary school children:Focussed on gender-differences

USUI Hiroshi

Abstract

We measured the reading related motivation of upper grade elementary school children and examined their effects on the reading amount and language and arts skills about a half year later. Generally, girls tended to have more favorable reading activities and motivation. That is, girls, in comparing with boys, read books longer, got involved in the reading activities before the school lesson, got higher scores on autonomous reading motivation. However, there were no gender differences in controlled reading motivation. There were big differences in terms of their parental behaviors so that the autonomy supportive behaviors influenced on the amount of reading and language and arts skills for boys, and active parental involvement made effect on language skills for girls, although longer reading time did not improve language skills for boys.

Kew words : reading motivation, reading, language and art skills, reading comprehension, gender difference

（うすい ひろし 札幌学院大学人文学部教授 発達心理学専攻）