

第 1 部

§ 1 この調査の目的

語いに関する各種の調査は、これまでにも、しばしば個人・団体によって試みられ、その成果の発表もかなりの数に上っている。

これらのものの多くは、いずれも、ある資料に提出されている多くの語いのなかから、なんらかの方法によって、あらかじめ設定された条件に適合する語いを選び出し、それを体系づけて、基本語とか学習基本語いとかを設定したもので、それぞれに高い価値が認められている。また、このほかに、いわゆる基礎語についての調査・研究の結果も公刊されている。

今回、文部省が実施するこの調査は、単に語いを、使用度数とか、出現回数とかの多少によって、あるいは、学習上必要と認められると判断されるものを、主観的に資料から選び出すだけでなく、さらに、個々の語いについての児童・生徒の理解度——そのことばを知っているかどうか、知っているにしても、どの程度に知っているか——の面から、かなり大規模に、組織的に調査し、義務教育において、各教科を通じて、学習上取り扱うのがふさわしいことばの基準（特に、教科書面に提出されることば。）を選定し、学年に応じた段階づけをおこない、学習指導上の参考に

しようとするものである。

しかしながら、基準といっても、児童・生徒向きのあらゆる読み物・放送、あるいは、現行のすべての教科書に提出されているすべての語いについて調査したものではなく、また、調査の終了後に作成されるべき表に掲げられる語いのすべてを、その学年で提出し、取り扱わなければならないとするものでもなく、したがって、それ以外の語いを提出することが望ましくないとか、学習上で取り扱うことは不適當であるとかいう意味をもつものではない。

つまり、学習指導に際して、提出されている語い、あるいは、取り扱おうとする語いに対する児童・生徒の理解度を知ることによって、語い指導上の参考に供しようとするものである。

§ 2 基準の設定について

文字の面については、「当用漢字表」「当用漢字別表（いわゆる教育漢字）」「当用漢字音訓表」「当用漢字字体表」および「現代かなづかい」など一連の施策の実施によって、日常の社会生活における文字使用の範囲・方法の基準が定められ、これは、また、国語教育における学習指導上のよりどころともなっている。

また、学年に即応して学習指導すべき「教育漢字の学年配当」の調査の成果が、このたびの「学習指導要領」の改定にあたって採り入れられ、教育上における漢字学習の基準が確立することとなった。

この文字の面における施策とあいまって、ことばの面における

同様な趣旨の施策をたてる資料を得るために、この調査を実施し、その基礎資料に基づいて、小学校の中学年・高学年、および、中学校において、学習上取り扱うのがふさわしいと認められる語いの基準を設定しようとするものである。

すなわち、この調査の結果によって得られるものは、学習基本語とか、基礎語とかいうべき性質のものではなく、学習指導上取り扱うのがふさわしいことばの基準を示すものであり、いわば、学習基準語というべきものである。

したがって、この調査において、資料から選び出される調査すべき語、および、調査の結果から選び出されるべき語のなかには、国語——日本語——としての、いわゆる基本語・基礎語を含んでいることは当然であるが、たとえば、基本語・基礎語としては認められる語であっても、学習上取り扱うのがふさわしくない語や、わざわざ取り扱うまでもないような語は、基準語の表からは省かれることになる。しかし、その反対に、基本語とか、基礎語とかは いえないような語でも、基準語として取り扱われるような語もありうる。

§ 3 基本語と基礎語

基本語、あるいは、基本語いというのは、人が正常な状態で、日常普通の社会生活を営むうえにおいて、各人が共通的に使用するその国語（外来語も含む。）の語いのうち、特に必要度が高いと考えられる語（の集まり）をいう。

これは、アメリカのソーンダイク (E. L. Thorndike : 1874~1949) が、英語について、1918年におこなった語い調査の結果、約3,000語を選び出して、これだけ知っていれば、日常生活の85%はまにあうといったものが始まりであるといわれている。それ以来、各国語についてこの試みがおこなわれた。

基本語を得るための語い調査、語い選定の方法には、大きく分けて二つの方法がある。

一つは、客観的な方法で、教科書、新聞、雑誌、図書、広告、掲示、放送などのうちから、一定の範囲のものを資料として採り、その資料のなかに使われている異なり語と、それぞれの語の使用度・分布度を調べ、所要の処理を経て、必要と思われる語いを決定するのである。ここにいう、語の使用度とは、それぞれの語が、採用した諸資料の全体を通じて使用されている度数のことであり、分布度とは、それぞれの語が、採用した諸資料のうち、いくつの資料に使用されているかということ、すなわち、資料の数についていうのである。たとえば、ある一つの語「 x 」が、10種の資料を通じて、合計50回使われており、かつ、その語は10種の資料のうち5種の資料にだけ使われていたとすれば、「 x 」の使用度は50であり、分布度は5であるという。

他の一つは、主観的な方法で、主として辞書を資料として用い、何人かの実際家・学識経験者などの主観的判断によって、必要と思われる語を選び出し、所要の処理を経て、決定するのであるが、近ごろでは、以上の両者を併用するのがよいとされている。

基本語は上記のような方法によって、選び出され、決定されるのであるから、選び出されるべき語の数に制限はないし、(といっても、おのずから、限度は生じてくる。) また、むずかしいと思われることばでも、資料における使用度・分布度が高ければ、基本語として取り扱われることになる。したがって、基本語を選び出すもとなる資料の選定、および、選び出した語いの処理にはじゅうぶんな考慮が必要とされる。

ある国語についての基本語とは、上述のようなものであるが、これが、義務教育における学習基本語となると、単なる語い調査の結果からは決定されない。というのは、使われていることばと、学習することが望ましいことばとは、必ずしも全部が全部は一致しないからである。

語い調査の結果得られる語いは、社会で現実に使われている語であり、これは、学習基本語を決定するための重要な基礎資料となるものであり、また、それらのことばを学習し、知るようになることは望ましいことではあるが、これが学習基本語の第一義であるとはいいがたい。なぜならば、教育は未来を目がけ、価値を目がけるものだからである。学習基本語として必要で、重要な条件の一つは、その語の有効性ということであり、決定にあたっては、ぜひともこのことを考慮しなければならない。

これに対して、基礎語とか、基礎語いというのは、現実の社会生活における語の使用度よりも、限定されたいくつかの語だけで、言語生活を営んでいこうという目的から考え出されたもの

で、語数はできるだけ少ないのが望ましく、それらの語の組み合わせによって、あらゆる概念を言い表わそうとするものであり、いわゆる、語い経済の立場から考え出されたものである。つまり数限りもなくある語のなかから、なるべく応用の範囲の広い語を採り、意味の重なった語を捨て、同じ内容を言い表わすのに数種もある言い回しのうちから、1種の言い回しだけを採るというようにしたもので、微妙な表現はむりであるが、実用に便利で、普通の事がらをはっきりと言い表わすことを目的としている。

これを、ごくわかりやすくいうと、たとえば、「人間のからだ」に関する語については、「かしら」「け(毛)」「め(目)」「はな(鼻)」「みみ(耳)」「あご」「かお(顔)」……「うで(腕)」「て(手)」……「はら(腹)」……「かわ(皮)」「にく(肉)」……など、いくつかの語は、どうしても知らなくてはならない必要な語——つまり、基礎語——とするが、「かみのけ」「ひげ」「まゆ」「ひたい」「ほお」などは、これらの語を知らなくても、それぞれ次のように、

かみのけ → かしらの毛
ひげ → あごの(長い)毛
まゆ → 目のうえの毛
ひたい → 顔のうえのほう
ほお → 顔の横の部分

などと言い表わすことができるとして、「かみのけ」……「ほお」などの語は知らなくてもすむ(つまり、基礎語からはずす。)

というのである。

この基礎語というのは、1930年に、イギリスのオグデン(C. K. Ogden : 1889～)らの研究の結果、ベーシック・イングリッシュ (Basic English) という名で、一種の国際補助語として発表されたもので、それまでに発表された国際語が、いずれも、いわゆる人造語であることが、国際語としての普及の妨げになっているということにかんがみ、現実には全世界で最も広く使われている英語を採り、人間がおこなう言語的表現内容を心理学的に研究した結果、根幹となる 850 語で、日常普通の用をたすことができるとしたものである。

わが国では、昭和 8 年ごろに、土居光知氏が日本語について、これを試み、最初に、1,000 語 (後に改定して 1,100 語) を選んで、基礎日本語としたものがある。

基本語と基礎語との関係を見ると、基本語は、現実の使用度・分布度を重視して決定されるので、たとえむずかしいことばでも使用度・分布度が高く、有効性があると認められれば、その語は基本語として取り扱われるのに対し、基礎語では、現実の使用度・分布度が高くても、その語が、他の語なり、言い回しなりによって言いかえることができるならば、その語は基礎語からは省かれるのである。

このようなわけで、基礎語の大部分のものは、基本語のなかに含まれると考えられるが、文の構成上、重要な役割を占めている助詞・助動詞・接続詞などは、基本語の内容としては、当然に含

まれているにもかかわらず、操作上は省いてしまうのが普通であるが、基礎語としては、このような形式的なことばも、他の名詞・動詞・形容詞などと同様に、必要欠くべからざるものとして取り扱われている。

§ 4 使用語いと理解語い

「使用語い」は、また、「表現語い」「発表語い」「発動語い」「活用語い」ともいい、「理解語い」は、また、「了解語い」「受動語い」ともいわれる。

ある個人がもっている語いのなかには、その個人が言ったり、書いたりする場合に、みずから使う語と、自分では使わないが、他人が言うのを聞いたり、文を読んだりした場合に理解することができる語とがある。すなわち、使用語(い)と、理解語(い)とがある。自分みずからは使わない(むしろ、使えないというべきであろう。)ことばはいうまでもないが、他人がその語を使っているのを聞いてもわからなかったり、読んでも理解することができなかつたりするような語は、その個人にとっては、使用語でもなく、また、理解語でもない。すなわち、その個人がもっている語いのなかにはないということができよう。

このように、個人がみずから使う語を「使用語」といい、そのような語の総体を「使用語い」という。また、相手・他人が使った場合に理解することができる語を「理解語」といい、そのような語の総体を「理解語い」という。

個人のもつ使用語いは、その理解語いよりも少ないのが普通であるが、幼児や低学年の児童にあっては、一般に、理解語をそのまますぐに自己の表現に活用しようとする傾向があるので、この時期においては、使用語いと理解語いとの差が成人ほどは大きくないということである。そして小学校の中学年ごろから上になると、この傾向はしだいに薄れていくので、このころの児童・生徒を対象にしておこなう理解語いの調査から使用語いを推定することはむずかしいといわれている。

以上の関係は、ちょうど書くことができる漢字と、読むこと（読んで、その意味を理解すること）ができる漢字との関係に比べることができるのではあるまいか。すなわち、小学校の低学年で漢字を学習しはじめたころは、書くことができる漢字と、読むことができる漢字とは、だいたい一致している傾向にあるが、学年が進むにつれて（数多くの漢字を習得するにつれて）、読むことはできても、書くことができない漢字が増していくのが普通であるのとよく似ている。

この使用語いと理解語いとは、ともに各個人の精神発達の段階や状態、また、その個人をめぐるいろいろの環境によって、かなり大きなかたよりと差があるので、ある特定の個人や、同じような環境にある者数人について調査をしても、それだけで全体の平均を推定することはできないが、多くの個人について調査してみると、共通な語が浮かび上がってくるわけである。

なお、この調査は使用語についての調査ではなく、理解語につ

いての調査である。

§ 5 理解しているとはどういうことか

ある語を理解しているというのは、その語を聞き、もしくは、読んだ場合に、聞き手・読み手が、その語に対する正しい反応をおこすことである。たとえば、「立て。」と言われて、立ち上がれば、その人は、その語を理解しているものと考えられる。もっとも、反応をおこすとは、必ずしも動作を伴うとはかぎらない。自分の経験・知識を通じて、内的にはあくすることができればよいのである。

ところが、その語を聞いて正しい反応をおこせばよいとはいっても、正しい反応とはどういうことであるか、つまり、「理解している。」とはどういうことであるかということになると、人によって、語によって、また、時と場合などによって、いちがいにはいえず、なかなかむずかしいのである。

すなわち、すべての人が、すべてのことばについて、「完全に理解している。」あるいは、「全く理解できない。」——ことばを変えていえば、「はっきりと知っている。」あるいは、「全然わからない。」——のどちらかにふりわけることができるならば、ことは簡単であるが、なかなかそうはいかない。

「完全に理解している。」と「全く理解できない。」との中間には、たとえば、「ほとんど完全に理解している。」「はっきりとはしないが、だいたいわかっている。」「おぼろげながらわかってい

る。」「ぼんやりとしかわからない。」「何となくわかるような気もするが、まあ知らない。」など、その他、いくつもの段階がある。しかも、この段階そのものも、そうはっきりと決められるものではなく、ある程度決めても、自分の知っている程度がどの段階に属するかの判断は人によって違う場合も多い。

たとえば、「民主主義」という語の意味を、低学年の児童に説明させた場合、「たいへんによいこと。」とか、「おおぜいですること。」とか、「選挙してすること。」などという程度のことは答える者もいるであろう。これらの答えは決して誤りとはいえないし、また、その語の意味を全く理解していないといとすることもできないであろう。さりとて、以上の答えでは、じゅうぶんに理解しているとはいいがたい。そして、調査に際しては、被調査者に、この語の意味を知っているかどうか、と聞いた場合、被調査者がこの「民主主義」という語の意味を上記の程度に理解していたとして、その理解の程度を被調査者自身が、自分は、「よく知っているのだ。」と判断すれば、「よく知っている。」と答えるであろうし、「だいたいわかっているけれども、なんとなくはっきりしない。」と思えば、そのように答えるだろうし、「この程度のことは知っているが、これでは知っているとはいえないから、知らないものとしておこう。」と判断したり、あるいは、「ぼんやりとはわかっているが、聞かれても説明できないから、わからないのと同じようなものだ。」と判断すれば、おそらく「知らない。」（あるいは、それに近いもの。）と答えるであろう。筆答によって、知

っているか、知らないか、また知っている程度をその段階に応じた符号によって記入させれば、そのような符号をつけるであろう。

また、別の面から考えれば、たとえば、「ながぼのもうせんごけ」という語についていうと、全く何のことか見当もつかないというのであれば、「知らない。」といえるが、これを「植物」とか、「植物の名」とかの程度なら知っているという場合は、「知らない。」とはいえないし、「知っている。」というにはちょっと気がひけるように思うかもしれない。さらにすすんで、「食虫植物(の名)」とまで知っているとしても、単に知識としてその名称を知っているのと、写真・標本などを見て知っているのと、さらに、はえている実物を見て知っているのとでは、知っている程度が違いうし、さらに、分類学上に占める位置や、原産地・生育地、特徴などに至るまで知り尽くしているのとでは、知っている程度が大いに違っているはずである。この場合に、どの程度まで知っていれば、「よく知っている。」とあってよいのか、これをはっきりと決めることはきわめてむずかしい。

次に、たとえば、「黒ダイヤ」という語についていえば、これをかりに、「黒色のダイヤモンド」と理解していようと、「石炭(の美称)」と理解していようと、ともに「知っている。」といえよう。よしんば、その「黒色のダイヤモンド」というものが、実際にあるかないか、また、あったとしても、被調査者が、その実物を見たことがあるかないかは別問題として、「くろ」という色が

どんな色だか、「ダイヤモンド」というものが、どんなものであるか、たとえ観念的にでも知っていれば、「黒色のダイヤモンド」は知っているといっさしつかえないであろう。語の意味を聞いたり、選択枝法とか作文法とか組み合わせ法とかによらず、単にその語の意味を知っているか、知らないかを聞くだけの調査としては、これ以上のことをせんさくすることは不要ではあるが、もう少したちいって考えてみると、「黒ダイヤ」の場合には、さいわいそういうものがあるから、それでよいが、もしも、ダイヤモンドには黒色のものが絶対に存在しないということであつたら、問題は簡単にはかたづかないことになる。しかし、これは調査の結果にはあらわれてこないし、表面上は別に問題とはならない。

〔注：削岩機などの先端につける「カルボナード」のことを「黒ダイヤ」とも、「黒金剛石」ともいう。〕

「黒ダイヤ」の場合と同様に「赤字」を「赤い文字」とか「赤色の文字」と理解していようと、「校正の字」とか「欠損、支出超過」の意に解していようと、いずれも知らなくもなく、また、誤りでもない。

しかし、「青大将」を、たとえば、「おそれのために、（あるいは、脳貧血をおこして、）顔色が青くなっている大将（の階級にある武人）。」と解していたとしたら、どうであろうか。〔この場合には、その解釈は明らかに誤りであるといっさしつかえないであろう。〕しかも、こう解した本人（被調査者）が、「知っている。」か、「知らない。」かをみずから内省して、「知っている。」と

判断した場合、調査の結果は、当然知っている語として取り扱われることになる。そして、調査者としては、被調査者が、上記のように解したとはとらず、正しく理解していたものとみなすわけである。

このようなことが表面上は問題にならないにしても、[むしろ、問題にならないのでかえってつごうがわるい。]なるべく、こういうことがおこらないほうが望ましいわけである。つまり、「知っている。」とか「理解している。」ということは、「誤って」ではなく、「正しく」であることが望ましいわけである。

そこで、このようなことを防ぐために、調査にあたって、調査語に漢字をあてるとか、用例を添えるとかということが考えられるが、いくらこのようなことをしても、被調査者が、その漢字なり、用例なりによって、その語を正当に解してくれなければ、それまでである。[添えてある漢字や用例をみて、調査語の意味を的確に判断する能力がない場合もあろうし、漢字・用例があろうとなかろうと、おかまいなしに、適当に解釈する場合もあろうし、いろいろであるが。]

たとえば、

させん (左遷される)

としておいても、この「させん」を「……させない」という意味に解して「知っている。」と答える場合もあろう。

また、

きんかんしょく (金環食)

とあっても、この「金環」という漢字にはおかまいなしに、「きんかん」という音から、くだものの「きんかん」と思い、「しょく(食)」を「食べること」とか「食事」とかの意に解して、「きんかんを食べること。」という意味にとって、「知っている。」とすることも考えられる。

このようにみてくると、単に「知っているかどうか。」「どの程度に知っているのか。」などと聞いただけでは、被調査者が、その語を知っているのか、知らないのか、知っているとしても、よく知っているのか、ぼんやりとしかわからないのか、という程度のことだけはわかるにしても、はたして正しく知っているのかどうか、理解していることに誤りがあるかないか、ということまでは、調査者ないし、第三者には確かめようがないわけである。けっきょく、被調査者のみずからの判断を、そのまま受け取るよりほかはないわけである。

そうすると、このような調査の結果はあやふやで信頼できないものではないかということにもなりかねないし、また、調査法を変えるべきだという考え方も出てこようが、これについては、「§9 内省法による調査について」の項で述べる。

§ 6 調査の実施に至るまで

この調査を計画してから、それを実施に移すまでには、調査方法、調査語の選び出し方、問題用紙の形式、児童・生徒に対する説明のしかた、調査地点・人員、実施の時期、集計・整理のしか

たなどについて、具体化するために、「学習基準語調査懇談会」をおき、学識経験者の参集を求めて、懇談的に具体策について話を進め、準備を整えた。

その後、小学校第6学年の児童に対して、内省法による調査の実施が可能であるかどうかをみきわめるために、東京都区内の小学校において、実際に調査をおこなった。(昭和32.9.5, 語数は200語)。その結果として、内省によって、知っているかどうかの判断のしかた、記入法などについて、じゅうぶんな説明をすれば、実施できることがみきわめられた。

ついで、実際的な作業にはいり、学習語調査協議会(巻末の名簿参照。)をおき、昭和32年9月25日にその第1回を開き、以後数回にわたって協議し、必要な事柄について、一つ一つ具体的に決定していった。

§ 7 調査の方法について

一般に調査の方法としては、発問・解答の手段によって、口頭によるものと、筆答によるものとに分けることができる。

幼児に対する語い調査では、対象者に読み書き能力がない(あるいは、ほとんどない。)のが普通であるから、筆答による調査は、まず不可能であって、どうしても口頭によるほかはない。

この口頭による調査では、質問の数が少なく、対象の人数も少ない場合にはともかく、多くの人数に対しておこなうことは、たとえば、質問者がひとりであっても、すべての被調査者に対して、

平等におこなうことが著しく困難となる。まして、このたびの調査のように、広い地域にわたって、多くの学校・学級で調査をする場合には、質問者がひとりで全部を受け持つことはできない。質問者の数がふえればふえるほど、ますます被調査者に対する質問の平等性が失われていく。さらに、質問数（この場合は調査語数）が1万5000に近いこの調査では、口頭による調査はまず不可能といってよい。テープ録音機の利用ということも考えられるが、これとても吹き込み、発音（アクセントを含む。）、語および用例を読み上げる時間、また、その間隔の点において、著しい困難があり、さらに、調査後の集計・整理も著しく困難であって、とうてい実施はできないと思われる。

そこで、この調査は、筆答によっておこなうこととした。筆答による調査は、その形式によって、選択(枝)法、完成法、組み合わせ法、作文法などが、普通におこなわれている方法であるが、これらのいずれの方法によるにしても、なにぶん語の数がぼう大なので、適正な問題の作成、印刷、問題用紙の配布・取り扱いなど、すべてにわたってきわめて困難であることが予想され、かつ、児童がそれを読んで、解答するのに多くの時間と労力を必要とするので、技術的にも経済的にも、また、児童の負担の点からみても、まず、実施不可能である。

そこで、この調査では、いわゆる内省法と呼ばれる方法によっておこなうことにした。内省法とは、与えられた質問（この場合は、それぞれの語）を、与えられた者（この場合は児童）が、理

解しているかどうかを、あるいは理解の度合いを、定められた基準によって、みずから判断して決定し、定められた符号、あるいは、欄に記入するものであって、きわめて多くの質問を、多くの人数に対して、できるだけ平等な条件で、しかも、なるべく少ない時間で実施するには、現在のところ、これ以外の調査方法はまず考えられない。

この内省法による調査の具体的な実施方法については、「調査の手びき」(本書 106 ページ参照。)にゆずるとして、理解の程度を何段階に分けたか、また、その理解の度合いの基準をどのようににしたかについて以下に説明する。

最も簡単な段階の分け方は、「知っている。」と「知らない。」との2段階とするものである。次には、この両者の間に、中間的な段階(たとえば、「あいまい。」だとか、「よくわからない。」など。)を入れて、3段階とする。その次には、この中間的な段階を、あいまいな点はあるが、どちらかといえば知っているほうに傾いているようなものと、どちらかといえば知らないほうに近いものに分けて、全体を4段階とすることも考えられる。さらに、5段階とか6段階とか、もしくは、それ以上多くの段階に分けることも、もちろん可能であるが、段階をいくら細かく分けてみても、その段階として示されている基準の説明を受け取り、一つ一つの語について、どの段階に該当するかを、内省によって判断するのは、ひとりひとりの児童なのであるから、細かくした結果はかえって混乱をおこしたり、受け取り方が違うために、全体

としては、細かくしないのと同様なことになりかねない。

そこで、この段階をいくつの段階に分けるかについては、2段階にするか、3段階にするか、あるいは、4段階にするかを問題として採り上げることにした。

これについて、「義務教育終了者に対する語彙調査の試み」(昭和25年度 国立国語研究所年報 所収)には、次のように述べてある。(用字・用語は原文のまま。)

記入法

(1) 知っているか、いないかについて次の符号をつける。

○ よく知っていていつも使っていると思う語

▽ 聞け } ば意味が分ると思う語
読め }

△ 聞いた } ことはあるが意味のはっきりしない語
読んだ }

× ぜんぜん分らない語

(2) 問題の語に、関係のある語を書き入れる。すなわち、意味、言い換え、反対語、同類語その他連想などによって思いついた語を書き入れる。

例 1) ○ カワ (川・河) 山 水 小川

例 2) ▽ ケンビ (兼備) 名 才色

例 3) △ カワウソ (川獺)

例 4) × ケンカ (鹼化)

(この記入法も印刷して被調査者に配布し、更に口頭で説明を加えて、調査の主旨、記入の態度、および記入法をのみこませた。)

理解の有無という点から言えば、符号は○と×だけでよいわけで

あるが、被調査者が、内省によって、理解しているか否かを自ら判断する場合、理解ということの性質から言って二者択一ではなかなか印がつけにくいことを考慮して、中間的なVと△の符号を加えた。

次に、検査語彙^(い)に関連語を記入することを要求したのは、第1に理解が正しいか否かを検するため、第2に誤って印をつけることを防ぐため、第3に検査の単調を破り興味をつなぐため、第4に竹原の辞書（注：この調査では、竹原スタンダード和英辞典所載の見出し語を調査語とした。）にのっていない語を導く手掛りを得るため、の四つの理由による。

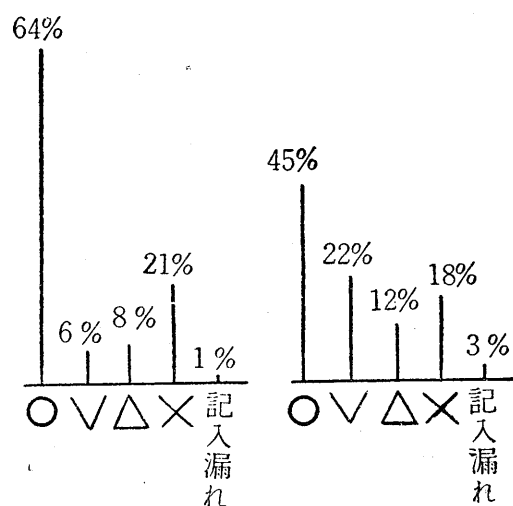
〔後 略〕

準備調査

〔前 略〕

○V△×の符号は17名とも使用したが、この使い方は右の通りである。

被調査者AとBは、符号のつけ方に対する個性の相違をよく示している例である。○V△×という符号は一応理解の程度を段階別に表わしてはいるが、内省によってこれらの符号を被調査者自らがつけ



る場合、これらは客観的な理解の程度を必ずしも示すとは限らず、むしろ被調査者の性格によって、つけ方に相違が生ずるのであると思

われる。すなわち、被調査者Aは、理解の有無を内省する場合、ちゅうちょなく○×をつけ、√△は単なる補助符号という色彩が強い。Aの場合には、√△は無ければ無いでもそれほど支障をきたさないであろう。これに対して被調査者Bは、√△が○×と対等の資格で有用であり、これに依存することが大きい。つまり√と△とは理解の質を示すために必要なのではなく、被調査者の性格によって、印をつける際の便宜上ぜひ必要なのである。

〔以下省略〕

この国語研究所でおこなった調査は、義務教育終了者とあるように高等学校に新たに入学した者に対し、準備調査を6月に、本調査を7月～11月におこなったものである。ところで、われわれがおこなおうとしている調査は、小学校の第6学年の児童に対してであるので、はたして、児童が内省により4段階に分けて判断し、記入できるかどうかということが問題である。国語研究所の調査では、○√△×の各段階は、それぞれ理解の質、すなわち、程度の差を示すものとして説明し、それに従って該当する符号をつけることを要求しているが、あとの説明においては、「√と△とは理解の質を示すために必要なのではなく、被調査者の性格によって、印をつける際の便宜上ぜひ必要なのである。」と述べている。

これらの点について、懇談会において、じゅうぶんに検討した結果、一応、各段階は理解の質、すなわち程度の差を示すものであることをはっきりとさせて、4段階に分けて記入させることに

し、それに対応するような説明をして、前述のように昭和32年9月に東京都区内の小学校で事前の調査を実施してみた。その際、各段階について理解の度合いについて説明し、いろいろの角度から児童に対して質問してみたところ、個人個人によっていくぶんの違いはあるにしても、第1、第2、第3、第4の各段階に応ずる理解の程度を区別して判断することができるであろうということが推察された。もっとも、第2段階と第3段階とは、どちらにしてよいか、はっきりしないという者もあったが、第1と第2、および、第3と第4のそれぞれの段階間の区別は、はっきりとついていたように思われる。

以上のことについて、学習語調査協議会において慎重に検討した結果、懇談会の方針どおり、この調査では、段階は4段階に分け、かつ、第2・第3の段階を補助的なものとか、便宜的なものとか考えず、それぞれに、第1・第4の段階と対等の資格をもった段階として取り扱うことにした。

そして、理解の程度を示す度合いの基準としては、次のように説明することにした。

- | | |
|------|------------|
| 第1段階 | よく知っていることば |
| 第2段階 | だいたいわかることば |
| 第3段階 | ぼんやりわかることば |
| 第4段階 | 知らないことば |

以上のように決め、それぞれに、そのようなことばとはどんなことばであるかを説明した。（詳しくは、「調査の手びき」を参