

第 4 部

児童・生徒の語い力の調査についての 協議会における議事の要約

日 時：昭和33年3月11日（火）

出席者：秋田・宮城・山形・福島・茨城・栃木・群馬・千葉・

埼玉・神奈川各県の教育委員会指導主事

学習語調査協議会委員

文部省関係官

目 的：昭和33年1月下旬に東北地方・関東地方で実施した児童・生徒の語い力の調査について、各県の担当指導主事から、下記の議題について、問題点や意見・希望などを聞き、今後の調査の参考に資するため。

- 議 題：1 調査の方法（いわゆる内省法）について。
- 2 方言の問題について。
- 3 問題用紙における調査語、および、用例等の表記について。
- 4 調査の実施にあたって問題となった点について。
- 5 その他

議事の要約

以下はそれぞれの議題について、この協議会で話題になり、あるいは質疑応答の形で検討され、または、希望として述べられた事がらなどをできるだけ簡単に要約したものである。

- 印は各県教育委員会指導主事の発言。
- ▲ 印は学習語調査協議会委員、および、文部省担当官の発言。

(補足説明を含む。)

I 内省法について。

(1) 内省法に対する不安。

- 大量調査の場合は、これ以外に方法がないと思うが、不安をもっている先生がたも多い。そこで、調査語の一部についてでよいから、選択枝法とか作文法とかで調査して、その相関度を示してほしい。
- 現場では、この方法ではあまり信頼がおけないのではないかと知っている。
- 一部の学校からは、面接調査を実施してほしいと希望してきている。
- 内省法には疑問をもっているが、数が多ければ心配はないと思うし、また、これに代わる他のよい方法があるというわけではない。
- 初めは心配したが、実施してみた結果では、児童は良心をもって記入しており、集計の結果が期待される。
- 多くのことばについて調査をするには、この方法は適当な方法であるが、信頼性ということになると疑問である。
- 試みに2校について集計の結果を検討してみた。ある程度の客観性をもっているように思うが、なお、内省法における児童心理について研究してほしい。
- 語いの大量調査としてでは、まず、適当な方法だという意見が多かったが、実際にあたっては、いったん記入した○印の変更が多く、それも、第1段階から第4段階へ、ある

いは、その反対に、第4段階から第1段階への変更が多いのが気になったということである。

▲語い力というものは、固定しているものではなく、動揺しているものであり、それ自身複雑な構造をもっているものであるから、たとえ他の方法による調査の結果と比べてみても、相関係数はおそらく0.6程度にとどまるのではないかと思われる。

内省法だけが信頼できないというわけではない。選択枝法とか作文法とかにしても、それ自身の信頼度は検査されていない。

たとえば、選択枝法によるとしても、その選択枝の中に正解に近いものを入れておくと、そうでないのとで、結果は違ってくる。また、機械的に考えれば、選択枝が四つあるとすると、 $\frac{1}{4}$ はまぐれ当たりということもいえよう。だから、従来からある方法による調査だけが絶対に確実で、内省法だけが不確実だという前提にたつのはよくない。

個人について語い力の発達を測っていくような調査が今までにおこなわれていないので、極端なことをいえば、語い調査の結果はすべて信頼できないといえる。だから、内省法による調査の結果がいいかげんなものだと決めてかからないで、結果そのものを吟味していくという態度でいきたいと思う。

(2) 段階の分け方について。

- 第1段階と第4段階との区別ははっきりしているが、第2段階と第3段階との区別がはっきりしていない。その時の条件によって、あるいは、気分的に左右されて、どちらかに○印をつけたのではないかと思われるものもあると思う。そこで、「はっきりとはいえないが、こういう意味だろう。」というような段階を設けて、全体を3段階に分けたほうがよい。
- 第2段階と第3段階との区別は、学級によって、また、児童個人によって基準が違ってきていると思う。
- 第2段階と第3段階との区別が困難であり、3段階に分けたほうが、信頼性があるのではないか。
- 第2段階と第3段階の区別に困難を感じた。
- 第2段階と第3段階の区別がむずかしく、受け持ちの先生が見て、同じ理解度を示すであろうと思われる児童が、ひとは第1段階に、他のひとは、第3段階とか、第4段階とかに○印をつけている。
- 特に、成績が中以下の児童にとっては、第2段階と第3段階の区別がむずかしいと思われる。
- 4段階の区別がはっきりしないという声がある。第2段階が「だいたいわかる。」、第3段階が「ぼんやりわかる。」で、どちらも「わかる。」ということばを使っているので、はた

してどれだけ区別できたか疑問である。そこで、4段階に分けるのなら、第3段階の説明を、「耳ことばで聞いたことがあり、目ことばで見たことはあるが、意味ははっきりしないことば。」とでもしたらどうか。ともかく、「だいたい」と「ぼんやり」とで区別することはむずかしい。

- 成績のよい児童は、第2段階・第3段階の区別はさほど困難を感じなかったようだが、かえって、第1段階と第4段階の判別にまごついたということである。そこで、結論としては、3段階に分けたほうがよいと思う。

また、学校では、ふだんの成績評価は、いわゆる5段階評価であり、「5」が最もよいことになっているから、このようなものを見ると、「4」、すなわち、第4段階が最もよいと思ってしまいがちだ。

- 第2段階と第3段階の区別が困難だから、3段階に分けたほうがいい。

- ▲段階を3段階に分けるか、4段階にわけるということについても、第2段階と第3段階との定義の表現についても、学習語調査協議会としては、かなりの苦心をして決定した。ことに、第3段階については、「ぼんやりわかる。」という肯定表現でなく、「ぼんやりとしかわからない。」というふうに否定表現をすべきだという意見もあった。もっとも、定義はこうなっているが、その説明には、「……ぼ

んやりとしか、その意味はわからないことば。」というふう
に表現してある。しかし、第2段階は第1段階に近いも
の、第3段階は第4段階に近いものと判断することができ
るだろうと思う。

▲これは、理解語いの調査である。第1段階は、児童が日常
使用している理解語いで、第2段階・第3段階は、文脈や
場が決まってからわかる語いであると考えてよい。

Ⅱ 方言の問題について。

●わたしのほうは、かなり有名な方言地帯だが、調査校のう
ち、1校だけは、日常使っている方言でなら、とらえられる
が、標準語では知らないというようなことばがあった。

たとえば、「納屋」のことを「なんど」、「修繕」のこ
とを「はそん」といっている。

●本県は全般的にいて、かなり方言がひどいところである。
また、日常の発音には、なまり音もはいつている。本県で
も、やはり、「修繕」のことを「はそん」といつているとこ
ろもある。そのほか、「こども」は「わらし」といい、「あお
むき」は「アオムギ」と発言し、「あおむけ」というと命
令形になってしまう。また、「迷う」も「道に迷う」とい
う意味のときには「はぐれる」という。

しかし、この調査の結果に大きな影響はないと思う。

- 約半数の学校では、日常使っていることばと、発音が少し違っていたり、用例が添えてないために、判断がつかないと思われることばもあったということだ。たとえば、野球の「ファウル」のことを児童たちは〔ハル（ボール）〕と知っているし、「あおむけ」は〔オームケ〕と知っている。しかし、全般的に言って方言はそれほど問題にならなかった。もし、方言のひどい地帯でやれば、おもしろい結果が出たかもしれない。調査のつごうもあろうが、地域の選定は県に任せてほしい。
- だいたい問題は無いが、生活語としては、いわゆる土地ことばを使っている。たとえば、「すすぐ」を「ゆすぐ」、 「ちゃかす」を「ひやかす」、 「恐ろしい」を「おっかない」、 「ほお」を「ほっぺた」、 「迷う」を「はぐれる」などである。しかし、調査の結果には影響がないと思う。
- 鼻濁音とか、なまり音とかの問題がある。たとえば、「痛い」を〔イテー〕と発音するのを正しく直す指導法が問題になるくらいのもので、特殊な語いは少ない。だから今回の調査では、特に問題はなかった。
- 本県としては、なまり音はいくらかあり、日常の生活語いの中にもいくらか特殊なことばがあるが、この調査では別にさしさわりはないと思う。
- 方言が問題にならないような学校ばかりが選ばれているように思うがどうか。

▲この調査は理解語いの調査だから、日常使っていることばとしては方言が著しい地方でもそれほど差が出ないのだといえよう。もし、ひどい方言地帯で理解語いの数が少ないという結果が出れば、それは問題となろう。

▲方言地帯で標準語がどれだけ理解できるかをみることは、この調査では無理である。また、この調査はそういう目的をもっていない。

▲地域の選び方については、いろいろの制約があって、ちゅうせんで都市を選び、郡部をその周辺地区としたため、つまり、方言地帯を特に考慮することなく選んだために、結果的には、方言がそれほど問題にならない地点が選ばれることになったのかもしれない。

Ⅲ 問題用紙における調査語、および、用例等の表記について。

(1) 調査語について。

●ある学校では、どんな形の語が標準的な語なのか決めてほしい、といていた。たとえば、「あかご」があって、「あかちゃん」がないが、「あかご」と「あかちゃん」と、どちらが標準的な形かといえ、ば、「あかちゃん」のほうがと思う。

また、調査語に「あぶらこい」というのがあったが、われわれは普通には、「あぶらっこい」といっているのだから

ら、そのように書き表わさなければ、生きたことばにならない。

それから、辞書から採ったことがはっきりしていることばがある。たとえば、「悪貨」などがそうで、このことばは、単独ではまず使わない。

だいたい以上のおりであるが、すべて合理的にやってほしい、なお、アクセントの表示をしてほしいという声もあった。

- 児童の立場からいうと、「愛」という抽象的なことばとか、「立ち止まる」というような複合語、また「……かぎり」というような接尾辞的なことばはむずかしかったようだ。それから「助言」とか「投棄」とかも、ずいぶんむずかしい。調査語提出の態度としてこれでよいか。

それから、小学校程度の児童に対する調査としては、どうかと思われることばがはいっているように思う。たとえば、「愛撫」「処女」「いいなずけ」などである。こういうことばだと、このことばをよく知っている者が、わざと第4段階に○印をつけるようなこともある。

- 平常、そのことばが書き表わされている文字をまず出して、視覚に訴えたほうがよかったと思う。すなわち、見出し語に漢字を使い、その読みをひらがなで書き表わしておいたほうがよかったと思う。また、ことばの意味を思い浮かべる刺激として用例が必要なのである。それから、日常語に

は漢字をあてる必要はないと思う。

また、語の形としても、なるべく児童がより多く接している形で与えたほうがよいと思う。たとえば、「案」は「…の案」と、「愛」は「愛する」と、「検査」も「検査する」という形で提出すべきである。また、「気配」は「けはい」と「けわい」と、どちらが正しいのか。

●われわれのほうでは、「胸泳」ということばは、おとなにもわからなかった。また、「助言」は「じょごん」とあるが、これは「じょげん」のほうが普通ではないか。いずれにしろ、こんなことばを単独で提出するのは無理である。

●小学生にとってはむずかしすぎることばがある。それから、漢字による表記があるためにかえって理解しかねると思われるものもあった。たとえば「きゅうしょく」などは、だれでも知っていることばであるが、「給食」という漢字が添えてあったために、かえって理解しかねたという者もあったと聞いている。

●学習語としては縁遠いことばがあった。たとえば、「愛欲」「赤字」「一朝」「隠語」「急転」などである。また、使用範囲が広いものと、限られたものがあり、たとえば「教程」などは調査語としてはむずかしすぎるのではないか。

●調査語のなかには、古いことばとか、日常生活語とはいえないようなことばがはいっている。たとえば、「当座」「飛び道具」「天日(てんぴ)」などであるが、このような

ことばをあえて調査することには問題がある。

- 普通に使われている表記（正書法）でことばを出し、かな書きをカッコに包んで提出するようにすればよい。もっともこうすると、たとえば第6学年の正書法と第4学年の正書法とが違ってくるところに問題があるが。

▲この調査は、方言地帯で標準語がどれだけ理解できるか、ということ調べるのが目的ではない。また、日常生活で方言を使っているかどうかということは別問題として、学校教育では、普通は標準語で学習するのがたてまえとなっていると思うので、この調査では標準語の形で提出してある。

それから、同じものごとを言い表わすことばとして、二とおり以上の言い方がある場合、そのなかのどれを採るかについては、次のような方針によった。たとえば、「生まれたての人間」を表わすことばとして、普通には「あかご」「あかちゃん」「あかんぼう」などがある。この3語のうち、今回の調査では、「あかご」だけを提出し、「あかちゃん」「あかんぼう」は提出しなかった。その理由は、「生まれたての人間」をさすことばとしては、「あかご」が基本的な標準語であると認めたからではなく、「あかちゃん」とか「あかんぼう」などは、小学校の第6学年としては、すでに理解しているのが当然であると認められるか

ら、提出することを略したのである。なお、「生まれたての人間」をさすことばとしては、以上の3語のほか、「みどりご」「乳飲み子」「乳児」「新生児」「初生児」「新産児」「^い嬰兒」などがあるが、これらのすべてについて調査をすることは不必要と思われるので、「乳児」と「初生児」とを提出し、他は省略してある。

次に、「助言」、「気配」などについては、それぞれに、「ジョゲン」・「ジョゴン」、および「ケハイ」・「ケワイ」の二とおりの言い方が現実におこなわれており、そのどちらが優勢であるとも判定しがたいので、二とおりの形で提出してある。これに関係あるものとして、動詞の「……じる」「……ずる」についても、二とおりの形で提出すべきであるが、これらの語は、あまりにもその数が多いので、いくつかの語に限って二とおりの形で提出し、他のものは、いずれか一方の形で提出してある。

たとえば、「動じる」「動ずる」は両方とも提出し、「案じる」は「……じる」の形だけ、「転ずる」は「……ずる」の形だけしか提出してないが、これらは、いずれも、提出した語を標準形として認め、他を認めないという意味ではない。

次に「愛欲」「一朝」「隠語」「急転」「投棄」など、小学校の児童にとって、縁遠いというか、それほどふさわしくないと思われることばも入れてあるが、これは、これらを調査語として提出したから、学習させるべきだと考えてい

るのではなく、多少むずかしいとか、縁遠いとかを、じゅうぶん承知しながらも、今回の調査が準備調査であり、この調査の結果、著しく理解度の低い語を本調査の際には除くという意味もあって、いわば、わざと提出してあるのである。けれども、社会一般において、使用度の著しく低いことばとか、おとなでも知らない人もあるかもしれないと思われるようなむずかしいことば、および、学習語として採り上げるには及ばないようなことばなどは当然削除してある。なお、この反対に、学齢前にすでに知っていると思われるようなやさしいことばも削除してある。〔たとえば、「おとうさん」「おかあさん」「あかちゃん」「おもちゃ」「食べる」「白い」など。〕

さらに、「愛撫^{あひなで}」とか「いいなずけ」とか「処女」とかいうことばが問題になったが、これらにしても、幼年向き、少年・少女向きの童話や物語などには出てくることばであり、すなおに受け取れば、別に問題はないと思う。

(2) 用例について。

●用例には未完成のものがあり、これでは能力の低い児童には理解できない。「○○」や「——」を使わないで、めんどろでも、ちゃんとそのことばを書き、下線でも引くようにしたらどうか。

●用例の「——」はよくない。実際のことばを入れておいてほしい。「——」の意味がわからない児童もあったようだ。

- 用例を具体的に示してほしい。
- 「○○」を使わずに、実際のことばを入れて、具体的な句・文にしてほしい。
- 必ず具体的な用例をつけてほしい。
- 用例はあまりしんせつすぎてもいけないが、なお、研究を要する。たとえば、「鑄る」という語の用例の「かまを鑄る」の「かま」は、飯をたく「かま」か、草を刈る「かま」か、わからないから、アクセントを表示してほしいという要望があった。

なお、教育漢字以外は理解しにくいから、用例の漢字にもふりがなをつけておいたほうがよい。また、用例は熟語を短文化したものがよい。

- 「とりつけ」という語の用例に、「——の店」とあるが、地方では「とりつけの店」ということをいわない。また、「同車」の用例に「同車で行く」とあるが、「同車する」としたほうがよい。「投棄」の用例には「ごみを——する」とあるが、こうはいわないようだ。「説く」には「りくつを——」とあるが、これは無理で、「りくつをつける」ではないか。それから、「自動」の用例に「自動的に動く」とあったが、これは、かえってわかりにくいのではないか。

また、用例には「——」を使わず、実際にことばを入れてほしいし、見出し語と用例の（ ）とをもう少し離すとか、（ ）の位置を全部そろえるようにしてほしい。

- 「投棄」の用例の「ごみを――する」は不適當である。おそらく「塵芥じんがいを――する」というのがむずかしいので、「ごみを……」としたのであろうが、それならば、単に「投棄する」だけでじゅうぶんである。
 - 用例は、ことばの意味をほのめかしておく程度に統一しておけばよい。また、用例はなるべく教科書の文句で出してほしい。
 - 見出し語に用例がついているために、かえって理解しにくいと思われるものもあったということである。用例はもっと研究してほしい。
- ▲用例をつけるということは、そのことばの意味をわかりやすくするという面もあるが、同時に一方ではいくつかの違った意味のあることばの意味を一つに限定してしまうという欠点もある。したがって、その用例以外の文脈では、その語が理解できるかどうかわからないということも考えられる。

用例中の漢字にふりがなをつけることについては、その予定でいたが、孔版印刷のため不可能であった。

用例の適否についてはじゅうぶんに検討しなければならないが、今回の調査は、たてまえとして、単にこういうことばを知っているか、どうかということを、楽な気持ちで聞いているのであって、これは、学力調査ではなく、語い

を手さぐりでさぐっていきこうとするものである。

(3) 全体として。

- 用例を示したり示さなかったり、かなだけでしか示していない語があったり、また、漢字を示した語があったり、というぐあい、提出のしかたが複雑である。つまり、語によって提出の条件が異なっており、用例がついていたために、かえってわからなかったということもあると思う。そこで、この次からは、漢字の提出や、用例を示すか示さないかの基準を、もうすこしはっきりと決めることが必要である。つまり、問題の形式を統一することが必要である。

また、横書きは児童にとって不慣れであり、不利だという声があった。それから、ことばの配列についてだが、たとえば、「あ」のつくことばばかりが同一の用紙に集中しないようにしてほしい。第1音が同音のことばばかりが、ずらりと並ぶと、目移りがして判断がにぶる。

- 語の並べ方に新鮮さがほしい。縦書きか横書きかについては、国語の教科書が縦書きだから、縦書きのほうが、教科書面での語形と、問題用紙における調査語の語形との結びつきがよく、無難であると思う。

- ▲語の配列については、全体を50音順に配列するのが普通のやり方であるが、これでは、同音異義語が並ぶ場合がかなり多く、単調にもなり、また、かえってむずかしくなる。

そこで、同音異義語が並ぶのを避けるために、調査語全体、つまり、14,241語をカードによって50音順に並べ、500語を単位として、10枚の用紙に収めるようにした。すなわち、1番めの語を1枚めの用紙の1番めに、2番めの語を2枚めの用紙の1番めに、……10番めの語を10枚めの紙の1番めに、11番めの語は、元にもどって、1枚めの2番めに、以下、順次同様にして、500番めの語を10枚めの用紙の50番め（つまり最後。）におくというようにした。結果としては、第1音が同じ音のことばが並ぶことになったが、同音異義語が並ぶことはなかった。

以上はもとより便法であって、理想的には、上記の方法で、14,241語全体を、285枚の用紙に配列すべきであったが、それは時間の関係上不可能であった。

調査語の提出のしかた、用例の示し方などについては、調査語は、まず、ひらがなで（外来語などはかたかなで）示し、次に、できるだけ漢字をあてて示した。示すべき漢字は、なるべくいわゆる教育漢字表、やむを得なければ、当用漢字表の範囲内とし、その使い方も、できるだけ音訓表に従うように努めた。しかし、中には、当用漢字表にない漢字、あるいは、音訓表にはずれた使い方であることを承知しながらも、やむを得ず使った場合も少数ながらある。つまり、用例をつけるにしても、長さが限られているために、漢字をあてなければわかりにくいと思われるもので、

かつ、世間一般では、そのことばが漢字で書き表わされている場合が多いと思われるような語については、それらの漢字をあてておいた。なお、前にも申したとおり、漢字にはふりがなをつけるつもりであったが、できなかった。

用例をつけるか、つけないか、ということは大きな問題である。すなわち、用例をつけると、その語を文脈の中で解釈できるという利点はあるが、その反面、いくつかの意味をもつことばの意味を、一つに限定するという欠点もある。この場合、用例によって限定された意味は知らないが、その語の、他の意味なら知っているという場合もありうる。大量の語い調査では、普通には用例を添えないが、対象が、小学校の第6学年であるから、全く用例を添えないでは無理であろうし、さりとて、すべての語について、もれなく適切な用例を添えることは不必要でもあり、至難のわざでもある。

したがって、用例をつけるか、つけないか、の厳密な基準はたてにくいわけである。

縦書きと横書きの問題については、国語の教科書は大部分が縦書きではあるが、横書きの教材もはいつているし、他教科、ことに算数科・理科などの教科書は横書きになっているし、社会科、その他の教科にも横書きのものが多く、横書きそれ自体は、児童にとってそれほど抵抗があるとは考えられない。また、一部の学級だけに横書きで提出

したわけではないから、ある学級にとって特に不利だということはないと思う。

IV 調査の実施にあたって問題となった点について。

V その他。

●成績が中ぐらい以下の児童に問題がある。と、いうのは○印のつけ方が、どうしてもいいかげんになるようだ。たとえば、おとなでなければ使わないと思われることばについて、第1段階・第2段階に○印をつけた者が若干ある。受け持ちの先生が見て、同じ理解度を示すであろうと思われる児童が互いに違った反応を示している。たとえば、ひとりには、第1段階に○をつけ、他のひとりには、第3段階か、第4段階へ○印をつけるというような結果も出ている。また、答案用紙に記名させたため、女子の中には、知っていることばなのに、知らないほうに○印をつけたり、その反対に、いくらかでもよく見せようとして、知らないのに知っているほうに○印をつけるという傾向もあった。そして、男子はいいかげんにやったという傾向があった。

なお、調査は3回に分けて実施したが、よくできる者は、15分～30分で記入し終わってしまうので、他の児童が時間に追われて困ったという傾向もあった。

●よくできる児童が自分をよく見せようとして、第1段階・第2段階に○印をつけるようなことも少しは見受けられ

た。

- 用紙1枚に50語を収めるのは、何となくきゅうくつだから、もう少しゆったりとできないものか。なお、1回の調査時間は15分ぐらいが適当である。あとになるほど、丹念さがなくなった。
- 児童の立場としては、それぞれ違った用紙を渡されたことをちょっと変に思ったらしいが、別に問題はない。
- 終わりにいくにつれて、粗末になったようである。1枚の紙の終わりとか、また、特に、2日め・3日めにおいて、男子が多かったようだ。
- 学級数・児童数を限定した意味はなにか。
- 「赤字」を「赤い字」のことだと理解している者もあったようだ。これをマイナスの意味として知っているかどうかを調べるのならば、はっきりと用例を示すべきだ。
- 実際に知っているはずがないと思われることばについて、第1段階に○印をつけている者があった。用紙には記名させないほうが結果がよいのではないか。それから、問題用紙のけいと、集計用紙のけいとをぴったりと合致させるようにすることと、25語ずつに切り離しておくことを希望する。
- 小学校第6学年終了時の語い力をみるのなら、学年末でなく、中学校の第1学年でやってほしい。また、印刷は謄写版でなく活版でやってほしい。

- 紙がしわになって文字が読みにくいものが多かった。
- 詳しい「調査の手びき」を作って現場に与えられたのはよい。また、その内容もよくできている。

▲印刷は、謄写版ではいろいろの制約があり、欠点があることはじゅうぶんに承知しているが、費用の関係で活版印刷にすることはまず不可能である。また、学年の初めにこの種の調査をすることは、予算上からいってまず不可能であると思うのでやむを得ないことと思って御承知いただきたい。

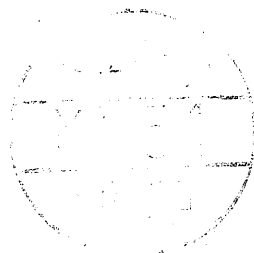
1枚に収める語数については、きゅうくつさとか、計算の便とか、取り扱いの便とかいろいろの観点から種々検討した結果、50語に決定したものである。

集計用紙の線をぴったりと合わせることも、可能なかぎり努力したのであるが、孔版印刷の関係上、ある程度のずれはいたしかたがない。

学習語調査協議会委員名簿（昭和32年10月現在）

（50音順）

委員長	文部省調査局長	北岡健二
委員	調査局国語課	天沼寧
	国立国語研究所第一研究部長	岩淵悦太郎
	初等中等教育局初等教育課	木藤才藏
	初等中等教育局視学官	倉沢栄吉
	初等中等教育局教科書課	桑門俊成
	国立国語研究所第二研究部長	輿水実
	渋谷区立大向小学校教諭	小塚芳夫
	元目黒区立原町小学校長	小椿誠一
	調査局国語課長	白石大二
	神奈川県足柄上郡山北町立 清水小学校長	瀬戸繁
	初等中等教育局中等教育課	富山民藏
	東京都教育委員会指導主事	中沢政雄
	国立国語研究所第一研究部 書きことば研究室長	林大
	台東区立済美小学校教諭	日台愛子
	初等中等教育局教科書課教科書調査官	堀田要治
	東京女子大学助教授	森岡健二



国語シリーズ42

児童生徒の語い力の調査
準備調査（昭和32年度）
〔第2分冊〕

ME J 4145

昭和35年2月10日印刷

昭和35年2月15日発行

著作権所有

文 部 省
東京都中央区入船町3～3

発 行 者

明治図書出版株式会社
代表者 藤原政雄
東京都千代田区神田猿樂町2～13

印 刷 者

松沢印刷株式会社
代表者 松沢友春

発 行 所 東京都中央区入船町3～3
明治図書出版株式会社
電話 東京 (551) 8266～8
振替口座東京 151318

定 価 151 円