

国語シリーズ 9

文
部
省
編

入門期における
ローマ字文の学習指導

統 計 出 版

刊 行 の 趣 旨

国語シリーズは、国語の改善と国語教育の振興に関する施策を普及徹底するために編集するものであります。

このシリーズは、国語問題編、国語教育編、国語生活編および国語教養編として、それぞれ逐次刊行する予定であります。

問題編は、主として国語審議会の発表した事がらを、教育編は国語学習指導の方法などを、生活編は国民の言語生活に関する事がらを解説するものであり、教養編は、一般の国語教養を高めることを目的とするものであります。

この本は国語教育編の1巻として、文部省ローマ字教育実験調査研究会で作成した昭和26年度ローマ字教育実験学級指導試案を改訂修補したものであります。

この試案は、小学校第3学年を対象として書かれたものでありますが、教材の程度・時間数などを加減することによって、第4学年に対しても、じゅうぶんに利用できるものであります。すなわち、入門学年におけるローマ字学習の指導法と考えていただければよいのであります。

なお、上記試案の執筆・改訂修補については、付録に掲げたローマ字教育実験調査研究会、ローマ字教育実験学級関係のかたがたの御尽力を得たものであります。ここに付記して厚くお礼申しあげます。

昭和27年3月

文部省調査普及局国語課長 原 敏 夫

目 次

§ 1 緒 論	1
〔Ⅰ〕 教師の慣れ	1
〔Ⅱ〕 能力別指導	1
〔Ⅲ〕 興味について	3
§ 2 読むことの指導方針	3
〔Ⅰ〕 「知るために読む」指導法	3
〔Ⅱ〕 学び手自身による読み	4
〔Ⅲ〕 指導の組立	4
〔Ⅳ〕 教師の指導すべき言語能力	4
〔Ⅴ〕 読む力を進歩させるために忘れてはならない点	5
〔Ⅵ〕 読む速さを増す方法	6
§ 3 書くことの指導方針	6
〔Ⅰ〕 目的をもった書くことの指導と機械的練習	6
〔Ⅱ〕 書く能力	6
〔Ⅲ〕 書く力を進歩させるかぎ	7
〔Ⅳ〕 文字を書く力の標準	7
§ 4 教科書にはいない前の読むことの指導	7
〔Ⅰ〕 目 的	7
〔Ⅱ〕 時 間	8
〔Ⅲ〕 ことばの選び方	8
〔Ⅳ〕 取 扱	8

目 次

§ 5 教科書にはいつてからの読むことの指導	8
〔Ⅰ〕 新しいことばの提出	8
〔Ⅱ〕 第1回の読み	10
〔Ⅲ〕 教師の指導のもとに行う読み (導かれた読み)	10
〔Ⅳ〕 言語能力と言語技術の指導	11
〔Ⅴ〕 理解しているかどうかをためし、かつ深めるための手続 と読み返し	11
〔Ⅵ〕 指導の段階と方法	12
1 第1期の指導 (たとえば、第1時間から第17時間まで)	12
2 第2期の指導 (たとえば、第18時間から第26時間まで)	13
3 第3期の指導 (たとえば、第27時間から第40時間まで)	16
§ 6 書くことの指導	18
〔Ⅰ〕 姿勢と鉛筆	18
〔Ⅱ〕 見ながら書く	19
〔Ⅲ〕 覚えたことばを書く	21
〔Ⅳ〕 自由に書く	21
〔Ⅴ〕 書くことの指導は文で行う	22
〔Ⅵ〕 よく書き慣れた文	22
〔Ⅶ〕 分ち書きの指導	22
〔Ⅷ〕 正しく書けるようにすべき変化形	23
〔Ⅸ〕 よくまちがいの起る分ち書き	24
〔Ⅹ〕 符号の使い方	24
参考 1 学習指導上の一般的注意事項	26
2 言語能力の向上を妨げる条件	27
3 経験記録法を加味した指導例	28
4 カード遊びの指導例	30

目 次

5	教科書にはいつてからの指導例	33
(1)	笑い話	33
(2)	たいせつなお話	37
(3)	コロンブスの卵	41
6	学級別学習指導観察記録簿	46
7	個人別学習指導観察記録簿	55
8	テストの方法	60
(1)	17 時間指導後のローマ字文学力 の中間テスト問題作成要領	60
(2)	30 時間指導後のローマ字文学力 の中間テスト問題作成要領	62
付録	文部省における昭和 26 年度ロー字教育実験調査 実施要項	65
別表	(はさみこみ)	

§ 1 緒 論

〔Ⅰ〕 教師の慣れ

教師の読み書きする力が、児童に大きな影響を及ぼすことは、ローマ字教育では現在特に著しいものがある。ローマ字文は教師の指導しだいで自由自在に読み書きができるようになるものであることを知らないで指導した場合には、上がるべき結果を上げることができない。

ローマ字教育の成績を左右するものは、教師のローマ字教育に対する理解と、ローマ字を役にたつ程度に読み書きできる教師自身の能力と、自分以上に読み書きできる児童を作るという期待にかかっている。

教師はまずローマ字文に読み慣れる必要がある。第4, 5, 6学年から中学に至る教科書や、児童に読ませるべきローマ字書きの本に目をとおしておくことは、能力別指導をするのにぜひ必要な処置でもある。

教師は次にローマ字文を書く機会を多く持ち、分ち書きについて多くの疑問をいただき、さらにそれを解決することが必要である。

国語・国字の問題について見解を広くすることは、ローマ字教育に対する根本的な態度を養うのに役だつであろう。

〔Ⅱ〕 能力別指導

能力別指導は個人差に応ずる指導であるから、入門学年から必要である。

1 どんな点に個人差が現れるか。

遅れた児童は教科書を読むことについていけないのに、進んだ児童は教科書だけでは満足できない。

音読はじょうずであっても黙読はへたな児童がいる。

字を速く書くけれども正しい形を書くことのへたな児童がいるし、速度はおそくても正しい形を書く児童がいる。

1時間に6語の単語を習得する児童もいるし、3語でもあぶないという児童がいる。

文脈を手がかりにして単語を読むことはできるが、音声分解はへただという児童がいる。音声分解はじょうずだが、意味はとれないという児童も

いる。

2 以上のように考えると、まず必要なのは個人別学習指導観察記録簿である。(55ページ参照)。これに毎回注意すべき点を書き入れておき、言語能力のほかの指導の材料とする。

今までの成績を見ると、ほかの学科ではついていけないが、ローマ字だけはついていけるという児童の数は組の1割以上を占めているから、他教科の過去の成績を見て能力別指導をするべきではない。

グループを分けるには授業の進行を考え、教科書を読むときには、それを読む速さを中心にして編成する。カード遊びなどの場合は質の同じグループとする。けれども、読み方の速いグループの中のある者と、普通のグループの中のある者とは、共通の弱点をもつことも少なくないから、その弱点について指導するときには、それらの者だけを1グループとして取り扱うがよい。つまりグループは固定してはならないので、教師が指導しようと思う点の一つ一つについて別であり、また児童の絶え間のない変化に応じて変えてやらなければならない。児童の変化は、先入観のない教師の観察と、毎日の作業の結果と、ときどきのテストによって早く発見することが必要である。

自分のわからない問題を遠慮なく教師に質問させる習慣をつけることは、能力別指導にとって非常に便利な手段である。初めの時間ぐらひは、どんなつまらない質問をしてももしかたはいけない。前に習ってわかったものと思っていることを質問しても教えてやりながら、その児童の弱点を見抜き、それを改善する方法をとるべきである。

教科書にはいる前の指導で、ある文の読めない者は全部黒板の所へ呼び集め、どれが読めないかをはっきりさせてから、それを親切に教えてやるという方法に慣れさせておけば、児童は自分の弱点を進んで教師に相談にくるようになる。

個人差に応ずる指導は机の並べ方が問題であるのではなく、一つ一つの指導の目的に対し、教師の頭に児童をどう並べるかの問題である。

3 一般的に考えられる処置

読む力の進んだ児童には、習わないことばでも自分で少しずつ読めるようになったら(これは、一目見て読みとれることばが60語ぐらいになったところである。)教科書以外に第1, 2学年程度のやさしいローマ字文を多く与え、ローマ字を速く読む力をつける。第26時間ぐらひからは、学年に相応し、あるいは読む能力に応じたローマ字文を与え、めいめいの力に応じて多くの内容をローマ字文によって習得するようにする。これはローマ字教育によって得られる現実の利益である。

遅れた児童に対しては、まず激励を与え、誇を取りもどさせる絶好の機会が与えられる。教科書を読む前の指導は、わずかの簡単な単語を使った

短い文をカード遊びなどの方法で指導するのであるから、第1学年程度の能力しかない児童も喜んで参加できる。かれらは、他教科の優等生と同じ成績を上げる機会を与えられたことに大きな誇を感じる。これこそ激励の効果を最も発揮することのできる機会である。そして遅れた児童の中で、実力はあるが、劣等感と失敗感のためにそれを発揮できなかった者が、ぐんぐん伸びてくる。

けれども力のほんとうに乏しい者が、力のあるものについていけるのには限界がある。教師は、遅れた児童には親切であるべきだが、遅れた児童だけに対しての教師であってはならない。かれらのために多くの時間を取り過ぎると、中以上の児童に進歩する機会を与えないことになる。そこで教科書を読むのに困難を感じ始めたときには、指導の方法を変えることが望ましい。

- (1) 程度の低いローマ字文を与える。
- (2) 児童の好むことばをローマ字で書いて教えてやる。
- (3) 経験記録的指導法（チャート学習法、後述）をとる。
- (4) 語形を記憶するために、空中に字を書いたり、大きな字で書いた語形を2本の指でなすったりする。
- (5) かるた取りやカード遊び（後述）を多くする。

以上の、(1)、(2)、(3)などの場合、組で扱っている題材を中心に学習を展開し、遅れた児童も毎回組全体のために貢献していることがわかるように計画をたてることが望ましい。

〔Ⅲ〕 興味について

児童が初めローマに対してもっている興味は強いのが普通であるが、それはローマ字教育本来の方向と一致しているとは限らない。英語とローマ字を混同している者も決して少なくはないのである。これを指導によってだんだん正しい方向に向けることは、学習の基礎として必要な処置である。

§ 2 読むことの指導方針

〔Ⅰ〕 「知るために読む」指導法

読むことの指導には、「読むことを学ぶ」という立場の指導と「知るために読む」という立場の指導とがあり、前の指導を経なければ、あとの段階には達し得ないと思われた時代もあった。けれども現在では、意味に重きをおいた指導をすることと、教育の一般目標に到達す

る一方法であるという点から考えて、「知るために読む」指導法が初めからとられなければならない。

ローマ字文は、ことばを通じて意味を書き表わしたものであるから、ローマ字文が目に見ると同時にその意味がすぐ読む人の頭に浮ぶようにしなければならない。読みは考える頭の働きとして指導されるべきである。機械的指導の必要の非常に少ないローマ字教育で、機械的指導にばかり重きをおくことはきわめて望ましくない。

(学習指導要領：初期の段階、3.どんな点に注意したらよいか 参照)

〔Ⅱ〕 学び手自身による読み

読みは児童自身によって、児童自身のために行われるべきものであって、教師のために読んだり、教師の読んで聞かされた文句を暗記して口に唱えたりする習慣をつけてはならない。読みはつねに目的を達する手段として指導されるべきである。

〔Ⅲ〕 指導の組立

次のような手続は、以上の要求に合うように指導を組み立てようとするとき、参考になるであろう。

1 読みの準備(特に、読みの困難を感じることばの提出。)

2 第1回の読み(あるいは教師の指導のもとに行う読み。)

児童自身による黙読

3 言語能力・言語技術の指導

実際に読む状況から孤立した訓練は一般に効果が乏しい。また必要のある児童に実施すべきで、いっせいで授業をするのは時間の空費であることが多い。

4 理解しているかどうかをためし、これを深めるための手続と読み返し

5 話合い、動作化、そのほかの活動

動作化は普通、芸術として指導するよりも、読み返しをさせ、理解を深くし、音読と話すことを進歩させ、著者の考えを知り、書かれてあることを目の前に浮べるなど、国語の力を発達させるために行うことを心がけ、短い時間の中に用意し、短い時間ですませるようにすることが望ましい。

〔Ⅳ〕 教師の指導すべき言語能力

(1) 単語の意味・用法がわかる(認める)力を進歩させる。

(a) 単語の意味を明らかにし、意味を広げる。

(b) 文脈から単語の意味がわかる(認める)力をつける。単語を読むこ

との指導は、これに始まって、これに終るといってよい。絵を手がかりにして単語を読む力も文脈を手がかりにすることの1種である。(文脈とは、ある文中の語句の意味を決定する前後関係、その事がらの背景となっている場面、また、ある語句の意味をはっきりさせるような手がかり・事がら・経験などをいう。)

- (c) ことばの構造を手がかりにして、単語を認める力をつける。
 - ・複合語の構成部分がわかる(認める)力をつける。
 - ・動詞・形容詞・形容動詞などのいろいろの変化した形(後述)を見て、もとの形と関係づける力をつける。
 - ・接頭語や接尾語がわかる(認める)力をつける。
- (d) 輪郭を手がかりにして単語がわかる(認める)力をつける。
- (e) 音声分解*をする力をつける。(*単語を音の単位に分解すること)
- (2) 文を理解する力を進歩させる。
 - (a) 段落の構成を理解する力をつける。
 - (b) 符号の意味がわかる力をつける。
 - (c) 話を組み立てている背景・人物・できごとなどを目の前に浮べて読む習慣をつける。
 - (d) 絵や図と文字で書かれたことばとを結び合わせる力をつける。
 - (e) 何を書いてあるかを理解するばかりでなく、読んで何かを感じ、何かを考える力をつける。
 - (f) いろいろな関係を知る力をつける。
たとえば、時間、場所、原因、結果、類推できる関係など。
 - (g) 主眼点を知る力をつける。
 - (h) できごとの順序を知り、それを思い浮べる力をつける。
 - (i) 考えをまとめ、一つのものに組み立てていく力をつける。
 - (j) 次に書いてある事がらをあらかじめ見当をつけて読む力をつける。
 - (k) 分類をする力をつける。
 - (l) 判断をし、結論を出す力をつける。
 - (m) 細かいことに気づく力をつける。
 - (n) どこに必要な知識が書いてあるかを見つけ出す力をつける。
 - (o) さしず書きに従う力をつける。
 - (p) 事実を書いた話とおとぎ話のような空想的な話とを見分ける力をつける。
 - (q) 図表を理解する力をつける。

〔V〕読む力を進歩させるために忘れてはならない点

- 1 価値のある経験を豊かに与えること。特に社会科・理科・算数の指導をおろそかにして、考える力をのばすことを怠った場合に、ローマ字の成績だけが向上するということは考えられない。

2 話す力をじゅうぶんにのばすこと。

文の形を使ってものを言うことのできない児童は読む力が乏しいのが普通である。初期の段階にだけ話す力の指導に力を注いでも、やや進んだ段階以後その処置を怠ったならば読む力のじゅうぶんな発達は期待できない。

日常の会話にもっぱら方言音や方言的言いまわしが使われているような地方では、標準語で書いてあるローマ字文を読むことは困難である。ローマ字の指導は初めから標準語の指導を一つ一つ徹底させることによってすらすらすらと進めることができる。

〔Ⅵ〕 読む速さを増す方法

- 1 一目読みのカードや黒板によって文節を一まとめに読む力をつける。
(一目読みのカードというのは、画用紙程度の厚さ、 $10\text{cm} \times 25\text{cm}$ ほどの大きさのカードで、単語を書いたものをいう。)
- 2 小黒板に既習の単語でできた短い文を書き、それを短い時間、児童に見せて読み取る機会を与える。
- 3 児童が楽々と読むことのできるローマ字文を用意し、それを自由に読む機会を与える。

§ 3 書くことの指導方針

〔Ⅰ〕 目的をもった書くことの指導と機械的練習

文字を書く力は、文をつづる力に従属して発達させるべきであるという原則は、現在の第3学年あるいは第4学年の限られたわくの中で学習するという場合でもまもるべきであるが、機械的練習をまったくしないでよいということはいえない。児童が書きたいという欲望を起したり、他人のまねをしてローマ字を書こうとする意欲を起したり、または児童がはっきり書く目的を意識した場合をとらえて書き方を指導することは、機械的練習を必要な最小限度にとどめ、しかもその効果を多くするものであることは確かである。機械的練習は、その必要をはっきり意識させて行うときに効果が大きい。

〔Ⅱ〕 児童が書く能力を身につけるのは、他人が書いているところを観察し、それをまねることが多いから、教師は効果的な書き方に必要な要素を分析し、ひとりひとりの児童の欠点を見きわめ、それを直してやる必要がある。児童のひとりひとりが正しい視覚的表象および運

動的表象を持つように、文字を形づくる過程が示されれば指導は成功する。

〔Ⅲ〕 書くことが進歩するかどうかは、児童が自分の書いたものを批判しようとする欲求と能力とにかかっている。教師は児童が書いた文字の色・大きさ・傾き、文字と文字との間、初めの線と終りの線、語と語との間、線の上の位置、字の形などについて自己批判のできるように指導し、児童がその力いっぱいに進歩する道を開いてやるべきである。

各個人の書くことの力は分ち書き、符号の使い方、文字の問題を自分でそれぞれグラフに示したり、自分のまちがいやすい点を記録しておくことによって進歩する。

〔Ⅳ〕 文字を書く力については、わが国にはまだ標準がないが、次の数字を参考にまで掲げておく。

	入門期	発展期	完成期	標準
速さ(1分間) *		55字	80字	70字
大きさ				
大文字	2 cm ~ 1 cm	0.9 cm	0.6cm	0.6cm
小文字	1 cm ~ 0.5cm	0.45cm	0.3cm	0.3cm

* よく書き慣れた短い文ではかる。

ある児童は第5学年になってもまだ入門期の文字しか書けないことがあり、ある児童は第4学年ですでに標準に達するというように、この表はおもに個人の発達の段階を見る参考とすべきものである。

(指導要領：初期の段階、指導上の注意 参照)

§ 4 教科書にはいない前の読むことの指導

〔Ⅰ〕 目 的

- 1 ローマ字はわれわれが口にするこばを表わす記号であることを知らせる。
- 2 ローマ字は習いやすく、興味あるものだという気持ちを起させ、ローマ字に親しみを感じさせる。
- 3 20語ほどの単語を読めるようにし、教科書を読み始めたとき、あまり困難を感じないようにする。

- 4 簡単な基本的な文をはっきり話す力をつける。
- 5 話された文の中の単語の相違や、その順序を聞いてわかるようにする。
- 6 ローマ字文を見ながら書けるようにするための基本的な練習をする。

〔Ⅱ〕 時間：5時間～6時間。

〔Ⅲ〕 ことばの選び方

同級生の名まえ。

教科書を読み始めたときに出てくることば、学校の名まえ・自分の姓名(書くことばとして)など。

児童が日常よく使う短い文。

〔Ⅳ〕 取 扱

1 カード遊び

2 経験記録的指導法(チャート学習法)を加味した指導(後述)

初めは、空中や机の上、友人の背中などに腕や指で大きな字を書く。次に黒板に大きな字を書く。習った単語のカードを作ったり、自分の本やノートに学校名や自分の名まえを書いたり、絵字引を作ったりする。

絵字引は児童の書いた絵にローマ字でことばを書いたもので、こののち増加するに従ってABC順に並べて壁にはっておき、語形を思い起す手段とする。同時に、同じ音で始まる単語に自然に注意をする手びきとする。

§ 5 教科書にはいつてからの読むことの指導

〔Ⅰ〕 新しいことばの提出

1 数

		Aグループ	Bグループ	Cグループ
(教科書に はいる前)	初めの5時間	20語	20語	20語
	次の12時間	62	57	} 60
	次の9時間	83	73	
	次の9時間	120	100	40
	次の5時間	100	80	40
合 計	40時間	385語	330語	160語

(別表 参照)

ただし、グループによって提出語数を変えることは、実際の学習指導にあたっては、なかなか困難である。それで、教科書にはいつてからは、Bグループに対する提出語数は、教科書に提出されている語により、Aグループに対する提出語数はそれに適当な語を加えたものとし、Cグループに対する提出語数は教科書に提出されている語の中の重点を置くべき語に限るなどのくふうをしたほうが实际的である。

- 2 語形の記憶は、そのことばの意味、それを使う力、そのことばの連想などによって強く支配されるから、これらのことを話し合うことが記憶を助ける。

単語としては前に習ったものであっても、意味に違いのあるものについては、新しいことばと同じように取り扱う必要がある。今までに習った単語の変化形は、ローマ字に慣れるに従って、覚えやすくなる。この場合に前に習った形を同時に見せて指導するがよい。

- 3 方法：単語の提出は、それを話しことばの文の中に使って行くほか、文脈や絵を手がかりにして児童に見当をつけさせるようにする。これから読もうとする文を理解するために必要なその話の背景 (background) をしっかりさせるための話合いの中に自然に使われる場合は、その機会をとらえて「今話した×××ということばはローマ字で書くようになります。」と言ってその語形を示す。

それでふじゅうぶんな場合には、

- (1) このことばを使わなければ答えられないような質問を出して答えさせる。
- (2) 指導要領：初期の段階、(一)(2)新しい単語の提出の(ハ)、(ニ)、(ホ)のような記法をとる。(後述)
- (3) 次のような方法もある。

例1：「光る」

「光るものにはどんなものがありますか。」『「光る」ということばを聞いて思い出すものを全部言ってごらん下さい。』

例2：「足」

「足のあるものはどんなものですか。」「足はどんな役にたちますか。」
「足にはどんな種類がありますか。」

例3：「ため」

「××さんが休んだのは、病気のためでした。」「病気をしたのは寝冷えをしたためでした。」「あなたがたはなんのために学校へ来るのですか。」「あなたがたが本を読むのはなんのためですか。」(用法に原因・目的などの違いがある。)

新しいことばが話されたら、それを黒板に書くと同時に一目読みのカード(前述)で示すがよい。

4 発展

新しいことばの提出は、文字を見て語音を思い浮べる力が強くなるに従って少しずつ簡単にしていく。初めの17時間ぐらいはていねいにやるほうがよい。

音声分解の力がついてくるにつれて、児童が自分で読めるに決まっている単語は提出する手続をとるに及ばない。しかし、グループによって自分

で読める単語に違いがあることを忘れてはならない。また、今までに習った語形を手がかりとして新しい単語を読みとる方法を実際に行ってみるべきである。

新しい単語の提出数が多くなり、新しい単語の1部が第2段落以後に出てくるような場合には、その部分の提出は教師の指導のもとに行う読み（指導された読み（後述））の手續に譲ることができる。

語形の記憶の悪い児童に対しては、学習指導を容易にするために教師が特にくふうする質問（指導的質問）（後述）の際、もう1度前に習った語形の記憶を確実にしてやることも必要である。

- 5 新しいことばを中心とする話合いは、単語の発音を正しく、文の形をとって話をする指導のよい機会である。発音の正しくできない児童や、文の形を使って話をする習慣のない児童はローマ字文を読む力をのばすことができない。

〔Ⅱ〕 第1回の読み

第1回の読みは、児童の手により、黙読によって行われ、だいたいどんなことが書いてあるかを知ることが目的としている。

第1回の読みの間に、児童はめいめい自分の読めないことばをさがし出し、教師に質問する。教師は児童の読みによって起った思想の流れを中断しないように注意しながら適当な方法でその読み方を教えてやる。児童が、読めないと思うことばに出会ったら、それに印をつけて、しまいまで読み、もう1度初めから読み返してみて、それでも読めないことばだけを教師に尋ねるようにしつけることは非常に効果の上がる方法である。

〔Ⅲ〕 教師の指導のもとに行う読み（導かれた読み）

教科書を読み始めてから12時間ぐらひは、ローマ字に慣れていないから、Cの能力のグループの児童は独力で黙読ができないことが多い。このような場合には第1回の読みを指導的質問によって導き、効果のある黙読をするのに慣れさせるべきである。

指導的質問

例1

本文：太郎さんごはんですよ。

指導的質問：おかあさんはタロー（一目読みのカードで示すか、黒板に書いて示す。）にゴハン（前と同じ方法で語形を示す。）を食べさせようと思って呼び

ました。なんと言ったでしょう。

例2

本文：太郎はびっくりしました。そして何も言うことができませんでした。

指導的質問：「あなたがただったら、こんなときにどんな気がしますか。喜びますか、びっくりしますか。」「びっくりしてべらべら話しますか。」……児童の発表を聞いて、「では、太郎はあなたがたの思っているのと同じようにびっくりしたか、何か言ったか、次のところを読むとわかりますから、だまって読んでごらんさい。」

例1は、1文について一つの指導的質問を出し、例2は2文について一つの指導的質問を出したのであるが、これは児童の力と読み物との関係を考え、児童に読む力があるならば1段落、1ページについて一つずつの質問を発すればよい。

導かれた読みを必要とするのは、初期の場合のほか、

- 1 能力の低いグループ
- 2 読む文が長い場合
- 3 読む文がむずかしい場合。特に読みづらい単語が延べ語数の10分の1以上も出る文を読む場合。

などである。

指導的質問は何が書いてあるかを読み手の頭に浮べることを助けるものであるが、何が書いてあるかを明らかにするものであってはならない。

〔Ⅳ〕 言語能力と言語技術の指導

第1回の読みによって児童の困難を感じた点を取り除くために必要な言語能力の指導は、初年度においてはすぐ行ったほうがよいことが多い。なぜなら、これによって読み返しをなめらかに行わせることができるからである。

教材の関係から、その際指導することが有益であるような能力については、読み返しのあとで指導するほうがよいであろう。

〔Ⅴ〕 理解しているかどうかをためし、かつ深めるための手続と読み返し

目的を与えないで読み返しをさせると、理解がふじゅうぶんになる場合が多い。質問を発して読み返しをさせることはいちばん簡単で効果の上がる方法である。この場合の質問は、単に書いてある事実を聞

くだけにとどまらず、文を理解する力を進歩させるようにくふうする必要がある。(5 ページ (2) (a) 以下参照)

読み返しは、単に質問に答えるためではなく、作業をするためや、簡単な動作化をするなどのためにも行われる。

読み返しはその目的によって音読を必要とする場合と黙読で行われる場合とがある。音読の機会を与えることは必要であるから、その機会を作るようにしなければならないが、目的を与えないで機械的に多数の児童に音読させることは有害である。何が書いてあるかを暗記して「読む」習慣をつけることは最も警戒を要する。読本の朗読の場合にしばしば見受けられる、独特の調子をつけて音読させるのは、音読の効果を著しく減らすものであるから、内容に応じた自然な調子で音読する習慣をつける必要がある。

〔Ⅵ〕 指導の段階と方法

1 第1期の指導 (たとえば、第1時間から第17時間まで)

(各期の時間数は、その期の目標が達せられる時間によって決まるのであって、ここに示したものは、その例である。)

(1) くり返し

初期に提出された単語や文の形式は、くり返しくり返し違った文脈(前後関係)の中で現れてくることによって、一目見て読みとれることとなる。(指導要領：初期の段階、(一) 3, (3) 参照)

第2期から、少しずつくり返す度数を減らしてよい。(別表参照)。くり返しのためのくり返しは効果が乏しい。

(2) 二つの同じ語形を見て同じだと認める力を養うことは、読みの基本的指導であって、これができなければ文字を読むことはできない。どこに書かれていても、どんな大きさを書かれていても、同じ語形は手早く同じだと認める力をつけることは、第1期に特に重要である。国語力の乏しい児童の多くは、実はこの力に乏しいので、この力をつけることによって国語力が向上した例は少なくない。

この力をつけ、しかも、それを本を読む力にたやすく移行させる方法は、一目読みのカードで語形を示し、教科書の中でその語形が何度使われているかを数えさせてみることである。

(3) 似かよった語形と語形の間の細かい違いを手早く認める力をつけることもたいせつである。それには、教科書にはいる前の手続の期間を通じて、語形の似かよっているため混同を起す心配のあるものが現れた場合にさっそくその区別に気づかせる方法をとるがよい。

例 Tôkyô
Kyôto
Tôkyô
Kyôto
Tôkyô
Tôkyô

最初のことばをよく見な
さい。それからあとにそれ
と同じ形のことばが出てき
たら、それを「○」でかこ
みなさい。

- (4) 語形と語形の混乱が起った場合には、新しいことばの取扱をやめ、今までに習ったことばを書いたり、カード遊び・カルタ取りなどをしたりすることによって、語形を確実に習得させ、そののちに前へ進むようにする。

新しいことばを20語ぐらい習うごとに、その習得状態をテストし、指導に反省を加えることとともに、児童の個人差を知ることが必要である。

- (5) ことばの構造を手がかりにして単語を読む力 (structural analysis) については、教科書面に現れたものだけについて指導する。たとえば、教科書面にミル、ミタ、ミテが現れたとすれば、この三つの形が一つの動詞の変化したものであることを理解させると同時に、この三つの形の使い方の違いに気づかせる。

- (6) 文脈(意味を決定する前後関係・経験)を手がかりにして単語を読む力の指導は、各期を通じて、最も力を入れて指導しなければならない点であるが、これには絵を手がかりにして文や単語を読むことの指導も含まれている。

「改訂 ローマ字教育の指針」：読み方の指導(3)にある方法のほか、次のような方法もある。

例	ウ	マ	ワ	ウゴカナイ。	「左側と右側を
	ツ	バ	メ	ワ	意味のとおりよ
	ウ	シ	ワ	ハヤク	ハシル。
	ク	サ	ワ	ハヤク	トブ。
					うに線で結びな
					さい。」

- (7) よくいっしょに用いられることばの調子を使って単語を読み取ることもある。「これは……です。」という文を口で言う力のついた児童に、デスが読めない場合に、「これは……」と口で言わせてみると、自然にデスを読むことができるような場合がその例である。

- (8) どの時期でも、児童の頭に強く印象を与えるようなできごとがあった場合には、それをローマ字で書いて示してやることは効果がある。たとえば「遠足」、「動物園の象」など。

- (9) ローマ字文を読む力の乏しい間は、教師が口で文を言いながら、それをローマ字で書いて見せてやるのが、読む力をつけるのに役だつ。

2 第2期の指導(たとえば、第18時間から、第26時間まで)

およそ 70 語から 80 語までぐらいの語形が一目読みのカードを 1 秒ぐらい見せて読めるようになったときから、習わない単語でも、だいたい自分で読めるようになるまでをかりに第 2 期とする。

(1) 音声分解 (単語を音の単位に分解すること)

今までは単語を一つのまとまった全体として取り扱い、それがどんな音節、あるいは要素音でできているかに触れないできた。(ただ、時たま児童の側で自然にそれに気がついて短い話合いをすることはあるかも知れない。)しかし、習う単語が増加するに従って、文字と音との関係を知る必要が感じられてくる。

日本語では、ローマ字と音の関係が非常に簡単であるから、音声分解は必要がないばかりか、有害であるという事実の観察から、これを行わないで、よい成績を上げている学校も相当ある。つまり、音声分解はしなくても普通以上の児童には自然に文字と音との対応関係がわかってしまい、25 時間から 26 時間もたてば、どんなことばでも読めるようになるし、遅れた児童には音声分解をすることによって拾い読みをする習慣をつけるばかりか、今まで読めたことばさえ読めなくなってしまうというのである。以上は、組織的に行いすぎたいっせいで授業によく見る音声分解の場合である。

音声分解はどこまでも分解であって組立ではない。また、音声分解は単語を読み取るための一つの手段であるにすぎない。これによってすべての児童のローマ字文を読む力が進むとは限らない。音声分解を始めるには次の条件がそろふことを必要とすると言われている。

- (a) 児童が意味を求めて読む態度ができていること。すなわち目的をもって文を読み、文脈を手がかりにして単語を読むことができ、符号を正しく解釈できるようになっていること。
- (b) 文の中の切れ目や文節などを正しく切って、はっきりした発音で読むことができるようになっていくこと。
- (c) 語形を手がかりにして単語を読むことができるようになっていくこと。
- (d) -i- 語形を手がかりにして読み取ることばの数が 75 から 150 あり、-ii- 文脈の中へはいっていない (孤立した) 単語をかなり巧みに読むことができ、-iii- 課された文を初めて読み、その中でどれが自分の読めないことばであるかを見分けることができること。

この条件の整うまでは文脈を手がかりにすることを中心とし、語形を手がかりにして読む力をのばしていかなければならない。また、以上の条件を備えている児童であっても、音声分解を始めたために読む速さが著しく下がるような児童には、文脈や語形を手がかりにして読む力をのばすようにしたほうがよい。

音声分解の指導に力を入れすぎると、ローマ字は意味のあることばを表わすものであるという基本的な考えをそこねたり、読む興味を失わせたりする。音声分解の指導は、それを必要とする状況に応じ、意味を求めて読むための指導に従属して行われることが望ましい。

音声分解は、語形の構成部分の見分けと語音を構成する部分音の聞き分けの両方面が正しくできることを前提としている。そして見分けはできても、聞き分けはできないという児童の数はきわめて多いのであるから、音の聞き分けの指導は、音声分解の第1歩としてかなり早くからやっておく必要がある。語音の中から共通する音節を聞き取る力ができてから文字と音の関係の指導をし、次には黙読の際、速く語形を見分ける力をつけなければならない。

(2) 指導のしかた

音声分解によって解決される問題に児童が直面したときに、この能力を使うべきである。すなわち、児童は、第1回の読みで、自分の読めない単語がどれかを見分け、初めには文脈を手がかりにしたり、語形を手がかりにしたり、絵を手がかりにしたりして読もうとするが、それが成功しないときには音声分解をするのである。

例

(a) 「それはみんなが頭にかぶるものです。初めの音は『ボー』です。なんでしょう。」

(b) まず一目読みのカードを児童に配る。教師がある単語、たとえば「アタマ」を発音する。児童は自分のカードを読み、教師が発音したことばと同じ音で始まることば、たとえば「アメリカ・アワ・アツサ」などのカードを教師に返す。

初めは、1度にあまり多くの種類の音を扱わないほうがよい。

(c) 「きょう習った『ミル』、『ノル』と同じ音で終ることばにはどんなものがあるか。今までに習ったものを言ってごらん。」たとえば「シル、スル、ツル、……」

(d) ei と ê, ou と ô, はねる音とナ・ニ・ヌ・ネ・ノなどの区別については、

-i- 既習の単語の中から規則を発見させる。

-ii- その規則があてはまる単語を発見させる。

-iii- この規則を第1回の読みするとき、あてはめさせてみる。

という方法をとる。

(e) 分解はよく使われるカ行・タ行・ナ行・ラ行などを扱ってから、ア行やはねる音を扱うようにしたほうがよい。よう音やつまる音は各行といっしょに扱ってさしつかえないが、一般にあまり系統的、組織的に行うよりは、必要に応じた指導に重きをおくべきである。

(f) 学年の終りごろには、あまりよく出てこない音節について、それを指導する必要と効果のある児童に対して指導をする。

トラ→トリ→ソリ→ソラのように、1字ずつ字を変えて別のことばを作る遊びは、あまり早くやると失敗することがある。

1回に取扱う時間は10分以内ぐらいにとどめる。

(3) ことばの構造を手がかりにして単語を読む力については、この時期の半ばから組織的指導を始める。教科書に出ていない変化形でも、ほかの単語で出ている形については、口で言わせてみて、教師が書いて見せる。また、変化形としては、初めて イナイ という否定形が出てきたとする。イナイ を イル と関係させたのち、既習の語、カク、ナッテなどについてこれを ナイ のつく形にしたら、なんと言ったらよいか、発表させ、教師はそれを書いてみせる。

これらの形を縦に書き並べておき、口でその中の一つを必要とする文をその単語だけを抜かして言う。そして抜けたところへ、どのことばがあてはまるかを児童に答えさせる。

(4) 文を理解する力は、前よりも範囲を広げ、程度を高くして行うべきである。

(5) この時期になると、話すことの指導がおろそかになりがちであるが、これは望ましくない結果をもたらす。前よりも長い複雑な文を話すように指導して、長い文を読む力の基礎(背景)を作る必要がある。

3 第3期の指導(たとえば、第27時間から第40時間まで)

児童が自分で新しいローマ字文を読みこなす力をつけ、音と字の対応関係をはっきりさせるのがこの段階である。

音声分解の力は、この時期の初めまでにひととおりのつくのが普通であるが、まだ、じゅうぶんとはいえない。だから、見慣れない単語が無制限に出てくるローマ字文に出会うと、進んでそれを読みこなそうとする勇気を失う者が多くある。教師は読み物の内容や文の構造のむずかしさのほか、読もうとする文の中で新しい単語と既習の単語との比率がどんなものか、また、新しい単語が既習の単語によってどの程度にとりまかれているかを見きわめ、グループごとに新しいことばの提出をどの程度にするかを定める必要がある。いずれの場合も、児童が困難を感じないで自分で読みこなすことを目標とすべきであるから、特に文の構造についてじゅうぶん準備を整えてから読ませる必要がある。

初めてのローマ字文を読みこなす力をつける方法としては、次のようなものがある。

(1) 短い興味のあるなぞをローマ字文で書いてやって、答えさせる。たとえば「五つのかぎ」、「七つのかぎ」など、学習が進んだら「十のとびら」、「二十のとびら」など。

- (2) たとえば、「象」ということばをローマ字文で書いてやり、それについて児童が思いついたことばを發表させ、それをローマ字文で書いて示してやる。

3 たとえば、

汽車(既習)、電車(既習)、自転車(未習)、飛行機(既習) — 乗物(未習)をローマ字で書いて示し、「このうちの三つはもう知っていることばで、あとの二つだけは知らないことばだが、みな同じ仲間のことばだから読んでごらんなさい。」などと言って読ませる。

これらの方法は、前の段階の終りごろから用いてさしつかえない。

参考：一目見て読み取れることば

これらの学習には次の表が一応参考になるであろう。

- (1) が、を、の、に、で、と、から、へ、まで、より など。(助詞)
- (2) は、も、や など。(助詞)
- (3) か、ね、よ など。(感動の助詞)
- (4) には、にも、では、でも など。(複合助詞)
- (5) おとうさん、おかあさん、こども、人、馬、うち、山、水、もの、こと、所、目、声、話、気 など。(名詞)
- (6) さん、さま など。(接尾語)
- (7) なか、うえ、まえ、ほう など。(形式名詞)
- (8) ぼく、わたし、わたくし、だれ など。(人代名詞)
- また、じぶん など。
- (9) これ、それ など。(物代名詞) また、なに、なん など。
- (10) もの、こと、ところ など。(形式名詞) また、みんな など。
- (11) 行く — 行きました、行った、行って。(動詞)

帰る — 帰って。

来る — 来ました、来た、来て。

走る — 走って。

持つ — 持って。

取る — 取って。

出す — 出して。

出る — 出て。

見る — 見ました、見ると、見た、見て。

聞く — 聞いて。

言う — 言いました、言った、言って。

知る — 知って。

思う — 思いました、思います、思って。

する — しました、した、して、しよう。

やる — やって。

しまう ——— しまいました, しまった。
いる ——— いました, います, いた, いて。
なる ——— なりました, なります, なった, なって, になると。
ある ——— ありません, ありました, あります, あった, あって。
だ ——— だろう, だって, な, なら。
です ——— でした, でしょう。
できる
くれる ——— くれました。
ください
なさい

(12) 大きい ——— 大きく。(形容詞)

小さい

よい ——— よく。

ない ——— なく。

(13) この, その など。(連体詞)

(14) 大きな など。(連体詞)

(15) まだ, もう, すぐ, たいへん, いま など。(副詞)

(16) そして, また など。(接続詞)

(17) とき など。(名詞) ので など。(接続助詞)

(18) ようだ ——— よう, ような, ように など。(助動詞)

ばかり (助詞)

ながら

変化形の指導には、必ずしも一つの単語についてあらゆる変化形をもうらする必要はなく、あることばについては、「て、た、たり」のついた語形を、また、ほかのことばでは、「ない、なかった」のついたことばを指導するというぐあいで、全体として、おもな変化形が取り扱われればよいのである。

§ 6 書くことの指導

〔I〕 姿勢と鉛筆

「改訂 ローマ字教育の指針」：書き方および作文の指導 (1), (b) (c) 参照。

字体についての取り決め。

- 1 児童の書く文字は、初めからマヌスクリプト体を使う。
- 2 教師は、初め5時間はマヌスクリプト体で書くが、教科書にはいるとき

には活字体とマヌスクリプト体との関係をはっきり説明する。

3 児童は、初めのうちは2本線を引いた紙に書く。

〔Ⅱ〕 見ながら書く

児童は、第3学年までにすでに、ローマ字よりも複雑な文字を書く練習をしているから、ローマ字はなすり書きや腕で空中に書くという過程を経ないで、いきなり見ながら書くことができる場合が多いが、語形の記憶を助け、筆順を教えたり、遅れた児童を指導するには、なすり書きや空中書きをさせると効果が上がる。

見ながら書くことは、文を作り、発表をするために最初にとられる方法であるが、それをするによって語形とその構成分子との関係を明確にしながら文字を書く力をつけるとともに、分ち書きを、規則から出発しないで、自然にするようになる基本的習慣を作ることもゆるがせにはできない。

視写（うつし書き）の初期には教師の見ていないところでローマ字を書くことは、正しくない形や正しくない分ち書きの習慣をつける心配がある。また、この時期に文字の形・大きさ・位置とともに分ち書きの習慣をつけるように正しく導かないと、あとに大きなわざわいを残す心配があるから、児童の書いたものはひとりひとり見てなおしてやる必要がある。視写は、だいたい次のような段階を経て自然に進歩していく。

- 1 もとのローマ字文を見て、その中のローマ字を1点1画ずつに分析し、それを写している段階。
- 2 もとのローマ字文を1字ずつに分解して、1字ずつ写している段階。
- 3 もとのローマ字文の中でよく見慣れたことば、特に短くて、出度数の高いものから一目見てすぐ書けるようになり、だんだんこれがほかのことばに及んでいく段階。
- 4 一目見ただけで、2語から3語をまとめて写す段階。

この過程の通り方は、個人の能力と興味と機会によって違う。ひととおりのみこむまでは、(1)自分の住所・氏名や学校の名まえをいろいろの持ち物や作品などにしばしばローマ字で書くとか、(2)毎日、児童が交替で、年月日・曜日を黒板に書くとか、または(3)当番・

委員名を掲示板に書くとかする。（その下書きは教師が作って与える。）

また作業を早くし終った児童の何人かに、教師が板書して使うことが予想される文や単語を1部分ずつ黒板に書かせることも効果が多い。

黒板、特に小黒板が多くあり、それを児童が自由に使えるようになっていることは望ましいことである。

見ながら書く初期には、

- (1) 字を抜かして書く。
- (2) NをM, Sを2, ZをΣのような文字（鏡文字）で書く。
- (3) 符号〔.〕〔,〕〔^〕を抜かして書く。
- (4) 形を見分ける力の乏しい児童は、字の高低を見分けることが困難である。
- (5) 能力の低い児童は、1字1字ばらばらに書いて語形としてのまとまりがない。
- (6) K, k; S, sのように大文字と小文字の形がよく似たものでは、その書き分けがかえって困難である。
- (7) g, p, yのように基本線の下へつき出る文字を基本線の上へ書く。というような誤りが多い。これを自分で気づいて直すように指導しなければならぬ。

この段階では、教科書で習ったことばを学習のために写す場合のほか、次のような方法がある。

- (1) 1文1文、行を別にして書いてある文を段落にまとめて書く。
- (2) 児童が発表したいと思う文に必要なことばで、まだ習っていないものは、教師が黒板などに書いて示し、児童はそれを写して使う。
- (3) はり札やはり紙をするのに必要なことばの語形を、教師が教え、児童は、それを写して使う。
はり札やはり紙は、これを読む必要のある場所にしないと効果が少ない。
- (4) 教師が、既習の単語をいくつか黒板に順序なく書く。児童はそれらの単語の順序を並べ変えて、意味のとおり文を作るために見ながら書く。
- (5) 児童の読む力がつき、音声分解が半ば以上進んだころには、教師が短いニュースの原稿をローマ字で書き、児童は、それをニュースなどをはる黒板に書いて、みんなに見せる。

〔Ⅲ〕 覚えたことばを書く

うつし書きの力が進んで、写そうと思う単語をちょっと見ただけですぐに書けるという程度に達すれば、もう何も見ないで既習のことばを使って文を書く（記憶書き）の段階に達したと考えてよい。けれども限られた時間で行うローマ字学習では、その段階がくるのを早くするためにその準備になる練習をするのが一般に有効な方法である。

「改訂 ローマ字教育の指針」：書き方および作文の指導（2），（b）に示された方法は、この目的を達するため、書く力の低い児童にあてはまる方法である。

普通以上の児童に対しては、

- 1 一目読みのカードを示して、そのことばを読ませる。
- 2 5秒～6秒見せてからカードを伏せ、児童は、それをノートに書く。
- 3 書き終わったら、教師は、ふたたびカードを見せ、発音をさせ、児童は、書いた字と比べて訂正する。
- 4 児童には今書いた字が見えないようにし、教師はもう1度同じ方法をとって書かせる、という方法がある。（これら二つの方法は語形を記憶させる方法としても効果がある。）

絵や漫画を示し、いくつかの単語は教師が示し、あとは習った単語で書けるようなシナリオを作らせてみることは、この時期における効果のある学習活動である。

〔Ⅳ〕 自由に書く

覚えたことばを書く段階から、自由に書く段階（「改訂 ローマ字教育の指針」：書き方および作文の指導（2），（c））への移行行きは、自然に、ゆっくり行われることが必要である。音節音や単語とローマ字の関係に注意をうばわれてしまう場合は、分ち書きに払うべき注意力がゼロになるばかりでなく、かなを書く習慣が知らず知らずのうちに大きく影響してことばのつづりが乱れてくる。教師が慣れない場合は、教師の分ち書きやつづりのまちがいがそれに拍車をかける。

第3学年で40時間の授業を受けても、遅れた児童のうちには、自由作文のできない者があることもある。これらの児童に対しては、（1）話で発表する力をつけること、（2）それを教師がローマ字で書いて示し、それを写させること、（3）習ったことばを使って発表する力

をつけることが必要である。

自由に書くことの初めには、短い興味のある文を書く機会を与えることが適当である。

- 1 「五つのかぎ」や「七つのかぎ」など、なぞの文を作る。
- 2 紙しばいを作る。ただし、絵を書く時間は、国語の時間に計算すべきではない。
- 3 たとえば、「犬」という単語を示して「キャン キャン」「ワン ワン」「しっぽ」「ほえる」「かわいい」「きらい だ」など、それについて思いつくことばを書かせてみるのは、書く語いを増すのによい方法であるばかりでなく、読む力を増すことにもなる。
擬声語や擬態語はこの時期の初めに音声分解の力があるかないかを見るのにつごうのよいことばである。
- 4 しりとり遊びをする。
- 5 簡単な届や投票にローマ字を使う。
- 6 季節のあいさつ状を出す。

このような手続によって、新しいことばを書きこなす自信と態度とをつけてから、自由に文を書く機会を与えれば、今までにつけたよい習慣をこわさないですむであろう。児童が好んで長い日記や作文を書くのを禁止する必要はないけれども、その力ができない前にむやみに自由に書くことを奨励するのは望ましくない。

〔V〕 書くことの指導は、文で行うことが原則である。そうすれば、一目見て読み取れることばのうち助詞などのよく使われることばは、何も見ないで速く書けるようになる。

この時期の終りには、あまりよく現れない字、よう音、ss, kk, pp, n' を含む単語の書き方を特に練習する必要がある。

〔VI〕 「指導要領」：初期の段階(二)、1、(3)にある「よく書き慣れた文」とは、できるだけ短い文で、必要な字母を全部含んでいるもので、児童は練習しているうちに暗記してしまうが、それでさしつかえない。3分から4分以内で速度をはかればよいのである。始める時期については、別表を参照されたい。

〔VII〕 分ち書きの指導

分ち書きの指導は、文法の規則を先に教えるべきではない。文法の

規則をまる暗記させたからといって文法の知識が養われるとは言えないし、分ち書きが正しくできるとは限らない。分ち書きの指導でいちばんたいせつな点は、正しく分ち書きをする習慣をつけることにあるので、品詞の名まえを教えたり、品詞の定義を与えたいするだけでは分ち書きが正しくできるものではない。

教科書にはいる前の指導では、

- 1 一つの文を1語ずつ別々の児童に同時に、並んで黒板に書かせてみる。
 - 2 単語のカードを作らせる。
- などが効果のある方法である。

1語を一まとめにしてほかのことばと離して書く、という原則は常に目に見える形で児童に習慣づけておく必要がある。やがて同じ働きをすることばが小さいグループにまとめられ、ほかのことばと区別されていく。「こどもが遊んでいる。」という文の分ち書きがよくできるようになれば「こども」が「おとうさん」「おかあさん」「弟」「妹」「友だち」などと変っても、同じ分ち書きをすればよいということが理解される。これらの単語が、さらに「人」を表わすことばとして、『人を表わすことば』と『が』とは離して書く。』と言ってわかるようになる。「が」や「遊んで」についても同じ指導ができる。このようなことばの小さいグループがだんだんまとめられていくことは、望ましいことであり、ローマ字学習の目的の一つを達するゆえんでもあるが、第3学年で始める場合は、「人を表わすことば」「動物を表わすことば」などという初歩的な分類のしかたで満足しておくべきであろう。

〔Ⅶ〕 正しく書けるようにすべき変化形

1 動詞の変化形

例を「見る」にとれば、

見る	見ない
見た	見なかった
見よう	
見て	見ないで
見	
見たり	〔見なかったり〕

見ると
見たら
見れば

見ます、 見ました、 見ません、 見ましょう

2 サ行変格活用「する」の分ち書き（一応、使用する教科書の表記のとおりにする。）は特に注意する必要がある。

3 形容詞の変化形

例を「大きい」にとれば、

大きい、大きかった、大きくない、大きくなかった

4 形容動詞の変化形

例を「きれいな」にとれば、

きれいな、きれいに、きれいだ

〔IX〕 しばしば現れる分ち書きで、よくまちがいの起るもののうち、次の点は、この学年のうちに正しく書けるようにしたい。

1 のは、のを、のも

2 か、よ；ね

3 ます、ました、ません、ましょう

4 ような、ように、ようだ

5 である、であります

6 のだ、のです、のでありました

7 動詞に「て、で」のついた形とそのあとにくる「いる、行く、来る、しまう、くれる、あげる」など。

〔X〕 符号の使い方

符号の使い方の指導は、読むこと、書くことの内容と関係させて行うべきで、符号の名称と抽象的な法則を教えるだけでは少しも役に立たない。常に具体的な場合と関係させながら指導することが必要である。符号は、読むほうでは、この学年にほとんど全部ひととおり現れてしまうだろうが、書くほうでこの学年に確保すべき最少限度は次のとおりである。

○とめ〔.〕

普通の文の終りに使う。

○問のしるし〔?〕

「何」「だれ」「どれ」「どんな」「どこ」や「か」など疑問文によく出てくることばと関係させて疑問文であることの明らかな場合に使う。

○くぎり〔,〕

太郎さん、起きなさい。

それを見ないで、前のほうを見ましょう。

カード並べの際、これらの符号をつけることを指導しておく、書くときに落さないようになる。

参 考 : 1 学習指導上の一般的注意事項

〔Ⅰ〕 家庭との連絡

- 1 家庭とよく連絡をとり、家庭で五十音図表を買って与えたり、兄や姉などがいいかげんなことを教えたりすることは、絶対にしてはならない。よくできる児童で成績が上がらないのはこんなところに原因があることが多い。
- 2 ローマ字の実験学級は宿題を課さない。その旨をよく家庭に連絡し、家庭で復習を強制しないように注意する。
- 3 家庭や家庭に出入りする者が、児童の学習意欲を減ずるような言動をしないようにくれぐれも注意する必要がある。

〔Ⅱ〕 指導について

- 1 指導の内容が児童の負担を越えるほど多くてはいけない。特に初めの20時間ぐらいの期間における語の提出数、文の長さ・内容などについて、あまり多くを望むと失敗する。
- 2 初め17時間ぐらいまでの指導はゆっくり行わなければならない。表面上はできたように見えても、しっかりわかるまではいくつかの段階を経ることが必要なのである。それであるから、前に進むことの中に、今までの復習になることを多く含むように学習活動を組織することを忘れてはならない。初めの間に進みすぎると失敗する。
- 3 児童に混乱のきざしが見えたときは、前へ進むのをやめて、今までに習ったことを確実な知識とすることに力を注ぐべきである。(そのために予定の進度より遅れることがあってもしかたがない。)これを怠ると、それを取りもどすのに非常な努力を要する。「今までに習ったことを確実な知識とする。」と言っても、無味乾燥な訓練をしすぎるのは効果が少ない。
- 4 国語教育で今まであげている成果をローマ字教育に利用することはとく忘れがちであり、またローマ字教育で得たところを国語教育に使わない人も多いが、ともにきわめて不経済なことである。
- 5 漢字・かなを仲立ちにしてローマ字を教えてはいけない。
すなわち、カードにかなで読みをつけさせたり、ローマ字文を漢字・かなに書き直してから読ませたり、教科書にかなをつけさせたりすると、いつまでも進歩しない。
- 6 教師が黒板に少ししかローマ字を書かない組は学習指導の成果が上がらないものである。

〔Ⅲ〕 書くことの指導

- 1 英習字用のノートを初めから使うのはよくない。
- 2 字の形や分ち書きを初めのうちに、ひとりひとり直してやらないと、あ

とになってから手に負えなくなる。

(本書：書くことの指導の項 参照)

2 言語能力の向上を妨げる条件

〔Ⅰ〕 読む力が全般的に進歩しない原因

- 1 教科書を教師が読んで聞かせ、児童はそれを聞いて口まねをする習慣がついている。
- 2 文字は意味を表わすことばの記号であることを知らない。
- 3 目的もなく何十回となく児童に音読をさせたり、いっせいに読むことをくり返したりして、何かが書いてあるかを暗唱させ、「読めるようになった」と考えている。
- 4 他教科において、読むことの指導が熱心でなかったり、まちがったりしている。
- 5 家庭で予習をする力のある児童だけを中心とし、予習をする力のない児童を考慮に入れないで指導計画をたてている。
- 6 教師の書くローマ字が正しくない。

〔Ⅱ〕 語形が読めなかったり、読みまちがえたりする原因

- 1 図形を見分ける力が乏しい。
- 2 提出語数が多すぎる。
- 3 意味や使い方の指導が足りない。
- 4 形の似た別の語形を見分ける力をじゅうぶんににつけない。
- 5 同じ語形を同じと認める力をじゅうぶんににつけない。
- 6 語形を記憶させるに必要な運動感覚や触覚を利用しなかった。
- 7 文脈をつかむ力を発達させない。

〔Ⅲ〕 一目見て読みとれることばの数がじゅうぶんでない原因

- 1 一目読みのカードを使わない。
- 2 単語の自然なくり返しが足りない。
- 3 読ませたローマ字文がむずかしすぎる。
- 4 読ませた文の内容おもしろくない。
- 5 興味のもたせ方が足りない。

〔Ⅳ〕 読み方がおそい原因

- 1 文がむずかしすぎる。
- 2 内容に興味がない。
- 3 一目読みのカードを使いすぎる。
- 4 音声分解の指導を行いすぎる。
- 5 話すことの指導が足りない。
- 6 語句の読み方 (phrase reading) の指導が足りない。
- 7 家庭で誤った指導をしている。

〔Ⅴ〕 聞く力が乏しい原因

- 1 教師が、簡単なさしずでも、2度、3度とくり返してするため、聞くことに注意を払わなくなる。
- 2 教師が適切な時機をとらえないで、さしずをしたり説明をしたりする。
- 3 児童が聞いていてもいなくてもそれにかまわずに、教師がひとりで話している。
- 4 学習の進め方が児童にとって興味がない。
- 5 いつも同じ方法ばかりとり、学習指導に変化がない。

〔Ⅵ〕 話す力が足りない原因

- 1 話すことの指導をローマ字の時間だけ行い、ほかのあらゆる教科を通じて行わない。
- 2 教師と児童の間の気持ちがぴったりしていない。
- 3 教師が適切な状況・ふんい気を利用していない。

3 経験記録法を加味した指導例

〔Ⅰ〕 指導の経過

第1回

「わたくしたちの好きな物」について話し合った結果、ダリア・ナス・ゴハン・キシヤの四つの物が選ばれ、この四つが表に記入され、カードなどによって習得される。

第2回

ダリア・ナス・ゴハン・キシヤのそれぞれについて思いついたことばを話し合った結果、「(ダリア) …… キレイ デス」, 「(ナス) …… タベタイ」, 「(ゴハン) …… チャワン」, 「(キシヤ) …… ハシル」の五つが選ばれ、この五つが第1回に作られた表に書き入れられ、カードなどによって習得される。

〔Ⅱ〕 具体例 1:

第3回

今までにできた表

ダリア	キレイ	デス。
ナス		タベタイ。
ゴハン		チャワン。
キシヤ		ハシル。

用意：この表をもう一つ用意しておく。

1 新しいことばの提出

「ダリア、キレイ デスというのは、ダリアとキレイ デスの間に何か抜けているようだ。何を入れたらよいだろうか。」と質問し、ワ（あるいは ガ）という答を得たら、それを二つの表の中へ記入し、一目読みのカード

で示す。

同じような問答により（ナス） ガ, （ゴハン） ニ, （キシヤ） ガを得て、これを二つの表に記入し、一目読みのカードで示す。

2 同じ語形を同じと認める力をつける。

（1） 教師は1枚の表を1文ずつに切る。

ナス ガ タベタイ。

もう 1 枚の表は適当な所にはり出してある。

切った紙をよくできない児童ひとりに1枚ずつ渡す。

その児童4人は渡された紙を持って、はり出された表の所へ出て来て、同じ文の所へ合わせてから、読んで返す。

(2) 次に切った紙をさらに文節に切って同じような扱いをする。

例　ダリア　ワ　キレイ　デス。

(3) 次に切った紙を1語形ごとに切って同じ扱いをする。

例 ダリア ワ キレイ デス。

〔Ⅲ〕 具体例 2: あてっこ競争

児童は隣どうしふたり1組となり、ひとりがほかのひとりの背中へ指でその日に習った単語を書く。書かれたほうはそれをあてる。あたったら、書く者とあてる者とが交替する。

〔Ⅳ〕 具体例 3: カードの並べ替え競争

組の児童を知能程度と同じグループ四つに分け、教師は黒板の下に一目読みカードを。

キレイ

デス

7

ダリア

④

と並べ、これを伏せておく。1グループから4人を選び、4人は黒板の所へ出て、4人が1枚ずつカードをめくり、これを意味のおおるように並べ替えたのち、自分でとったカードを見ながら黒板に、ひとりが1語ずつ書いて文にする。(時間は2分あればじゅうぶんである。)

教師は書かれた字の形や分ち書きを直し、字のおおむね正しい語形ひとつについて1点を与え、分ち書きの乱れや符号の抜けたものは1点を引く。

残り三つのグループについてもやり方は同じである。並べ替えのとき、表を見てやってもさしつかえない。

〔V〕 具体例 4: 黑板に

ダリア	ワ	ダベタイ。
ゴハン	ニ	ハシル。
ナス	ガ	チャワン。
キシヤ	ガ	キレイ　デス。

を書き、左側と右側を、どうつないだら一つのまとまった文になるか、線で結ばせてみる。

〔Ⅵ〕 具体例 5: 一目読みカードの速読み競争

- 〔Ⅶ〕 具体例 6: 小黒板に四つの文のうち一つを書いて、2 秒から 3 秒示したのちこれを伏せ、どの文であるかをあてさせる。
〔評価については次の例を参照のこと。〕

4 カード遊びの指導例

〔目 標〕

・紙に字を書く。

・1 人ずつ正しく書くことを指導する。

〔Ⅰ〕 指導の経過

児童に絵を書かせて、その話をさせ、その話をローマ字で書いて示し、カード遊びをする。今までに、

児童の名まえ 3 人 (かりに A, B, C とする), サン・コレ・ワタシ・ワ・ノ・デス,
ウサギ・イヌ・ガッコウ

(合計 12)

を習ったが、語形の混同や読み違いをする者がやや多い。(この現象が現れる時期はクラスの国語の力いかにかかり、もう少し遅れることもある。)

〔Ⅱ〕 この時間の目標

今までに提出した語形の習得をし、確実にする。

〔Ⅲ〕 具体例

1 遊びに使うカードを作ろう。

組全体を 6 人の質の同じグループに分け(端数が出るときは 5 人なり、4 人なりにしてもよい。)[「きょうはグループごとにカード競争をするからカードを作ろう。」と告げ、用意したカード用紙を分け、教師は今までに習った 12 の語形をあらかじめ黒板に書いておき、それを示す。グループごとにひとりで 2 枚(5 人以下の場合はよくできる者 1 人~2 人だけが 4 枚。)書くと、カードがそろろう。

カードの書き方が正しいかどうかは、グループの中で改め合う。教師はできるだけ字を訂正してやるが、時間の関係でできない分(大部分)はあとで黒板へ出てくるたびに調べ、誤りを直させる。

〔評 価〕

・口頭のさしずに従うことのできない者はないか。

・カードのできのおそい者、はやい者。

- 同じ語形を同じと認める力をつける。
- 語形の読み方を確実にする。

以上のようにして、全員が2枚（あるいは3枚以上）カードを持つことになる。

2 カード合せ競争

教師は、二つのグループの児童に一目読みのカードを1枚ずつ分ける。

教師は黒板に

コレ ワ ウサギ デス。

と書き、「先生が黒板に文を書き終って『よし』と言ったら、二つのグループの人たちのうち、コレ、ワ、ウサギ、デスのカードを持っている人は黒板へ出て来てその下へ並ぶ。そして、みんな出て来たら、「コレ」から順にカードを読む。ほかのグループの人は、机の上へ1グループごとにカードを並べる。いちばんおそく並べたグループが負けです。」と説明する。

次の文を一つずつ黒板に書いて上のような競争をする。

コレ ワ ワタシ ノ ガッコー
デス。

コレ ワ Aサン ノ イヌ デ
ス。

コレ ワ Bサン ノ イヌ デ
ス。

コレ ワ Cサン ノ ウサギ デ
ス。

コレ ワ ワタシ ノ ガッコー
ノ ウサギ デス。

コレ ワ ワタシ ノ ガッコー
ノ イヌ デス。

（競争中2、3度一目読みのカードを持つグループを変える。）

3 穴埋め競争

教師は黒板に、

コレ——Bサン——イヌ——。

と書き、抜けた所へ入れることばを考え

聞く力、興味：

- 説明を聞こうとしない者はだれか。

（今までの指導の結果ローマ字学習に興味を失った者が多い。）

聞く力：

- 遊びのしかたを理解しない者はだれか。

読む力：

(a) 出てきかたのおそい者、注意をされないに出てこない者（語形を認める力の乏しい者）はだれか。

(b) 2度目、3度目になっても初めと同じように出方の悪い者はだれか。

全体としてだんだん早く出て来るようになるか。

(c) 出て来ても読めない者はだれか。

(d) 読んでも文脈に適しない読み方をする者はだれか。

(e) 単語の順序を無視して読む者は

- ・文脈を手がかりして単語を読む力をつける。

させ、ワ、ノ、デスがはいることに思いついたら、(1) 一目読みのカードを配られたグループでは、それらのカードを持っている人は黒板へ出て来てカードを見ながらその字を書くこと、(2) ほかのグループでは、抜けたことばを補った文を、自分たちのカードで机の上へ並べる。(3) いちばんおそく並べたグループが負けであると説明してから競争を始める。

コレ——ワタシ——ガッコー——。
(前に使ったCの家の絵を黒板にはり、)
——ワ——サン————デス。
(Bのイヌの絵を黒板にはり、)
コレ——B——ノ——デス。
(Aの学校のウキギの絵を黒板にはり、)
——ワ——サン——ガッコー ノ——
——。

だれか。

聞く力と興味：

- ・上の場合に比べて説明を聞く態度はどうか。

(a) ほかの者にかまわず自分のカードだけをめっちゃくちゃに並べる者はいないか。

(b) ほかの者を指導してまずカードを確実に並べる者はだれか。

(c) 分ち書きをするための協調ができるか。

(d) 他人の領分まではみ出して書いたため、文の分ち書きを乱した者はだれか。

(e) 黒板に書く字は正しいか。

(f) 書くことの速い者、おそい者はだれか。

(g) まちがったことばを持って出て来る者はだれか。

(h) 1回ごとにやり方が進歩するか。

- ・同じ語形を同じと認める力をつける。
- ・語形の記憶をよくする。

4 語形を見つける。

児童に教科書の適当なページを開かせ、教師は一目読みのカードで一つの語形を見せ、児童はその語形がそのページの中に何度出ているかを見つけて答える。(語形一つごとにページを変えてよい。)

(a) 途中で何をさがすのかわからなくなる児童はだれか。(語形の記憶が悪い。)

(b) 見つけた数が著しく少ない児童はだれか。(語形の認知力が弱い。)

- ・全体として語形を確実に読むようになったか。

5 教科書にはいつてからの指導例

(1)

ワ ラ イ バ ナ シ

タロー : 「モー イイ カイ。」

ジロー : 「マーダ ダ ヨ。」

タロー : 「モー イイ カイ。」

ジロー : 「マーダ ダ ヨ。ダッテ オシイレ ノ ト
ガ ナカナカ アカナイ ン ダ モノ。」

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1 語形の数 | 27 |
| 2 新しいことば | ダッテ, オシイレ ト |
| 3 今までに習ったことばの
変化形 | マーダ ダ, アカナイ (アク ば
前に習っている。) |
| 4 今までに習ったことばで
はあるが新しい使い方を
するもの | モノ |

〔準備〕

〔目標〕

- ・ひとにわかるように経験を話す。

〔教科書を開かないで行う〕

かくれんぼの経験について簡単な話合
いを行い, 「家の中でかくれるときには
どんな所を使うか。」と質問し, 押入れと

〔評価〕

- (a) 話の順序はよいか。
- (b) 発音ははっきり

- ひとが話を
するのを聞
く。

- 動詞の变化
形の指導。

- 長音のしる
しの指導。
- 標準語の話
し方の指
導。

いう答を得てから、オシイレを一目読みのカードで示し黒板に書く。「オシイレ*にかくれるときには ト をあけるでしょう。ト* がアカナイときには オシイレ*にはいることができませんね……。』と、アカナイ を一目読みのカードで示し、黒板に書く。(*をつけたものはそのことばを口で言いながら、その語形を一目読みのカード、あるいは黒板に書いてある字で示す。以下はこの説明を略す。)

黒板に アカナイ と書いたそばへ アク を書きそえ、「前に アク を習いましたが、きょうはそれが アカナイ となりました。」と説明し、児童に 2, 3 これを使った短い文を口で言わせて、その意味の違いに注意させる。

かくれんぼのときの呼び声が、モー イイ カイ、マーダ ダ ヨ と言っている地方では、それを思い出させて、そのことばを黒板に書いて示せばよい。その際、既習の マダ と マーダ の発音の違いに注意を向けさせ、「マーダ」と音が長くなると〔^h〕をつけることを説明する。

かくれんぼのとき、モー イイ カイ、マーダ ダ ヨ という言い方をしない地方の児童には、こういう言い方があるのを教え、口で言わせてみてから上のような手続をとる。(これは オシイレ についても同じ。)

「わたくしがこどものとき、かくれんぼをして天井裏へかくれたことがありました。鬼はいくらさがしても見つからないのでとうとう降参しました。わたくしが天井裏から出ていくと、鬼は『みつからないはずだよ。ダッテ、天井裏なんかにかくれるんだ モノ。』と言いました。』…ダッテ、モノの語形を前と同じように

りしているか。

- (c) ひとに聞かせる価値のある話をするか。
- (d) おもしろい話を聞いて笑わない者はだれか。
- (e) 連想のきかない者、連想の正しくない者はだれか。

- 示された単語を使ってすぐ短い文を作ることができるか。

- マダ、マーダ の発音は、どこに違いがあるかに気がつくか。

- 聞く態度はよいか。

- ・新しいことばの習得を確かめる。

示し、ダッテ、モノを使う例を3, 4話して聞かせる。

今新しく習ったことばの読み方を、一目読みのカードで確かめてから、「きょうはみなさんの好きなかくれんぼについて笑い話を読みましょう。タローサンが鬼でジローサンがかくれる番です。かくれんぼをしているうちにどんなおもしろいことが起るのでしょうか。」と言って、本を開いて読ませる。

〔第1回の読み〕

Aグループ

- ・見ながら書く。
- ・話のやまを知る。

- 自分たちで黙読ののち、
- 1 この話で人を笑わせる部分をノートに書き抜く。
 - 2 ほかの笑い話を思い出して、ひとに話をする用意をする。

Bグループ

Bグループは自分で読んでみて読めないことばについて教師の指導を受ける。

教師はこどもひとりに1文ずつ小声で読ませてみてから、後述の作業をする。

Cグループ

教師が指導的質問によって導く。

第1文 「タローは鬼になって待っていました。そしてジローがもうかくれたかしらと思って大きな声で何か言いました。何と言ったのでしょうか。初めの文を読んでごらんください。」

児童は黙読をし、読み方のかかわらないことばはめいめいで教師に聞く。

第2文 「タローの声はジローに聞こえていました。けれどもジローはまだかくれていませんでした。ジローは何と言ったのでしょうか……。」

- ・読めない者はどれほどいるか。

- ・話のやまを見抜く力があるか。
- ・書き方は正しくなったか。速くなったか。

- (a) 声を出して読む者、くちびるを動かして読む者、指でさして読む者はいないか。
- (b) 質問の出方に

取扱は前と同じ。

第3文 「しばらくたってからタローはまた聞いてみました。何と言ったでしょうか。」

第4文、第5文「ジローは、オシイレへかくれようとして、まだ ト のところでがたがたやっています。ト が アカナイ ののでしょうか。ダッテ……モノ（一目読みのカードで示し）の読み方を知っていれば、ジローさんのこっけいな答を読むことができます。」

- ・見ながら書く。

B, Cのグループは、教師に聞かなければ読めなかったことばをカードへ書き抜き、それをすぐ読めるようにする。読めないことばのなかった者は、今まで習ったことばの中から、長音符号〔ゝ〕のついたものを選び出して書く。

それがすんだら、

Bグループの者は、ダッテ……モノを使った文を口で言えるように用意する。

Cグループは、本を見ながら、タロー、ジローの身ぶりをする。

教師は、その間、Aグループに行って、さきに課した作業の結果を点検する。

〔理解をためすための質問と読み返し〕

「この話を読んで笑い出すところはどこですか。その文を読んでみんなに聞かせてもらいなさい。」

「オシイレ ノ ト ガ アカナイ ことを聞いたタローさんには何がわかったでしょうか。」

以上は本を読み返して答えさせる。

「ジローは鬼に自分のかくれようと思っているところを知られてしまうことを知

よって個別的弱点のほか、一般的に忘れていることばが何かをみる。

- ・ここで質問をする者は、語形の認知力の乏しい児童である。
- ・この文を読んでも笑い顔をしない者はだれか。

- ・音読の指導。

- ・自然な調子で声の上げ下げが内容にかなっているか。
- ・結果を予想する力があるか。

ってこんな返事をしたのでしょうか。」
「ジローサンがうっかり自分のかくれた
場所を鬼に知られてしまったのには、何
かわけがありそうです。それは、本には
書いてありません。みんなは、それがな
んのためだと思いませんか。自分の考えた
とおりに言ってごらんなさい。」

〔ま と め〕

Aグループの調べたことの発表。

Bグループの調べたことの発表。

Cグループの身ぶり。

・人物の考え方を
推測する力があ
るか。

(2)

タイセツナ オハナシ

センセイガ「コレ ワ タイセツナ オハナシ ダ カラ、ダイジナ コ
ト ワ チョーメン ニ カイテ オキナサイ。」ト オッシャイマシタ。

アサッテ、10ガツ 13ニチ (スイヨービ), ゴゴ 1ジ カラ ミナサン
ノ オウチ ノ ヒト ト センセイ ト, エンソク ノ コト ニ ツイテ
ソーダン オ シマス。オウチ ノ ヒト ニ ダレ デモ ヨロシイカラ
ゼヒ キテ モラッテ クダサイ, チョーメン ト エンピツ オ ワスレ
ナイ ヨーニ モッテ キテ クダサイ。

キヨシ クン ワ センセイ ガ オッシャル コトバ オ ミンナ カク
コト ワ デキマセン カラ、タイセツナ コト ダケ オ カキマシタ。

1 アサッテ (10ガツ 13ニチ) ゴゴ 1ジ

2 エンソク ノ ソーダン

3 ダレ デモ ヨイ

4 ゼヒ クル ヨーニ

5 モチモノ : チョーメン, エンピツ

聞いたことをローマ字で書くことは、指導要領ではやや進んだ段階の目標で
あるから、すこし早すぎるが、この教材のねらいをそうしたところに置いて
も、教師が必要なことばを黒板に書いて示せば、それを見て書き取り、家へ帰
って用を足すにはそんなに不便を感じない。ローマ字と限らず一般的に聞き取
り書きのしかたを考えるとこの時期に無理でないような
指導案をたててみた。

段 落 4 段落

語 形 の 教 :

新しい単語 (7語) タイセツナ, チョーメン, アサッテ, ソーダン, ヨロ

シイ, ゼヒ, エンピツ

今までに習ったことばの変化形

(2語) オキ, ワスレナイ

大文字と小文字の違い

(3語) アサッテ, アサッテ;…………

(ゴジツクで示したことばはローマ字で
書くときは、語頭を大文字で書く。)

〔準 備〕

(目 標)

話すこと:

- ・はっきりした発音, 事
がらの順序
を正しく,
ひとりがて
んにならない
ように注
意する。
- ・動機づけ

- ・新しく出さ
れたことば
の読み方を
確かめる。
- ・大文字の使
い方の説
明。

〔教科書を開かないで行う〕

家庭へのことづけをした経験を1, 2
思い出して語らせ, アサッテ ソーダン
ガ アル のを アス とまちがえたり, 「だ
れが来てもヨロシイ。」と言われたのを,
「ゼヒおとうさんに キテ モラッテ クダ
サイ。」と伝えたり, 「ゼヒ キテ クダサ
イ。」と言われたのを「来たければ来ても
ヨロシイ。」とまちがえたり, 「エンピツ
ト チョーメン オ モッテ キテ クダサ
イ。」と言われたのを「お金を持ってきて
ください。」とまちがえると, 学校も家の
人も困ることを話し合う。そこから, 先
生のことづけを ワスレナイ ヨーニ ス
ル ためには, チョーメン ニ タイセツ
ナ コト ダケ オ カイテ オク ガ ヨロ
シイ という点を導き出し, きょうはそ
のやり方をしっかり勉強して, ことづけ
を ワスレナイ ヨーニ, また, まちがえ
ないようにしようというふうに結ぶ。

新しい語形の読み方を一目読みのカー
ドで確実にしてから, タイセツ ナ オハ
ナシ という課を読むと, そのやり方が
よくわかるからこれを読んでみようと言
げ, アサッテ は文の初めに来るときに
は **アサッテ** と大文字になることをつけ
加える。(オキ, ワスレナイ は児童が自
分で読みうる見込のもとに, ここでは取
り扱わない。)

(評 価)

- ・自分の経験を思
い出しなが
ら聞くこと
ができるか。
- ・書くことが必要
になる状況・理
由を判定で
きるか。

〔第1回の読みと作業〕

A, Bのグループは黙読をし、読めないことばは随時教師に質問する。

〔黙読の後の作業〕

Aグループ

1 タイセツナ オハシナシ の先生の話
を読んで、

- (1) ソーダン ワ イツ カ。
- (2) ナニ ノ ソーダン カ。
- (3) ダレ ガ クル ノ カ。
- (4) ゼヒ クル ノ カ, ソー デ ナイ
カ。
- (5) ドコ エ アツマル ノ カ。
- (6) ウチ ノ ヒト ノ モチモノ。

(以上の問題をあらかじめ小黒板に書いて用意しておく。)

について書いたことばを書き抜き、それと清君が書いたことばとどこが違うかを比べる。

2 オク が ナサイ の前へくると オキ
になり, クダサイ の前へくると, オイ
テ になるように, また ワスレル が ワ
スレナイ になるように, 次のことばを
変えて書いてみる。

トブ: ^{*}一ナサイ一クダサイ一ナイ

コグ: ^{*}一ナサイ一クダサイ一ナイ

(* これは今までに習ったことば。)

Bグループ

1

- (1) 一アサッテ ゴゴ1ジ カラ。
- (2) 一ミナサン ノ オウチ ノ ヒ
ト ト センセイ ト。
- (3) 一エンソク ノ コト ニ ツイ
テ ソーダン オ スル。
- (4) 一オウチ ノ ヒト ニ, ダレデ
モ ヨロシイ カラ。
- (5) 一ゼヒ キテ モラッテ クダ

・ことづけの
要点はどん
なことばで
表現される
かを調べる。

・動詞の変化
形を書いて
みる。

・文の構成部
分(句)の表
わす意味を
理解する。
・要点をつか
む基礎をつ
くる。

・例を見て類推す
ることの困難な
者はだれか。

サイ。

(6) 一チ ョーメソ ト エソピツ オ
ワスレナイ ョーニ モツテ キ
テ クダサイ。

上の(1),(2),(3),(4),(5),(6)のあいた
所へあてはまるように次のことばを書き
こみなさい。

- ・ナニ ノ ソーダン カ。
- ・ドコ デ アル ノ カ。
- ・ダレ ト ソーダン スル ノカ。
- ・イツ アル ノ カ。
- ・ダレ ガ クル ノ カ。
- ・ゼヒ クル ノ カ ドー カ。
- ・ウチ ノ ヒト ノ モチモノ。

・大文字と小
文字の關係
を既知の語
形から抽象
する。

2 今まで習ったところから同じことば
で大文字で書き始めてあるものと小文字
で書き始めてあるものとを拾い出す。

以上の作業の説明をしている間、Cグ
ループは指導案に示された方法によっ
て、教師が、適當と思う単語を覚えて書
く練習をさせておく。

Cグループ

ゆっくりではあるが読める者には指導
的質問によって読みを指導する。それさ
えもむずかしい者には、第2段落まで他
人の読むのを聞きながら本を見ており、
第3,第4段落を自分で読ませてみる。読み
が終ったら第4段落のことばが第2段落
ではどこに書いてあるかを調べさせる。
これも困難な者には、

アス、オカネ、50エン、ホン ノ オ
カネ。

のような短い文を教材と同じような説明
を施しながら書いてみせる。児童はそれ

を、ノートへ書き取り、家へ帰ってそれを見て話をするけいこをする。

〔理解をためす質問と読み返し〕

全部いっしょに、

1 先生の話の項目をあげさせる。

(おもにBグループの発表。)

2 清君はそれを書くときにどんなことばを省いたか。(おもにAグループ、Cグループの発表。)

3 清君の書いたものになんという題をつけたらいちばんよいだろう。

〔言語技術の指導〕

1 第3段落までをかくし、第4段落だけを見て話ができるか。

2 Bグループ作業2の結果の発表を中心に大文字・小文字の関係を具体的に簡単に話す。

3 Aグループ作業2の結果の発表を中心に動詞の変化と音声分解の指導を兼ねて行う。(バ・ビ・ブ; ガ・ギ・グ)

・要点を見て他人にわかるように話をする。

・動詞の変化を口で言えない者はだれか。
・口で言えても書けない者はだれか。

— (3) —

コロンブス ノ タマゴ

ムカシ イタリア ニ コロンブス ト イウ ヒト ガ イマシタ。
ソシテ、 ヒロイ ウミ オ、 ニシ エ ニシ エ ト ワタッテ イッ
テ、 ハジメテ リクチ エ ツク コト ガ デキマシタ、 ソレガ キッ
カケ ニ ナッテ イマ ノ アメリカ ガ ヒラケマシタ。

コロンブス ガ イタリア エ カエルト、 セイコー オ オイワイスル

アツマリ ガ ヒラカレマシタ。ソノ アツマリ デ コロンブス ノ セイ
 コー オ ネタンデ イタ ヒトガ, 「オーキナ ウミ オ ニシ エ ニシ
 エ ト イッテ リクチ ガ ミツカッタ コト ガ, ソレ ホド ノ テ
 ガラ ダロー カ。」 ト ワルクチ オ イイマシタ。

コロンブス ワ 「ミナサン, コレ オ タテテ ゴナン ナサイ。」 トイッ
 テ テーブル ノ ウエ ノ タマゴ オ サシマシタ。 ミンナ ワ コロ
 ンブス ガ ナゼ ソンナ コト オ イイダシタ ノ カ ト フシギニ
 オモイ ナガラ ヤッテ ミマシタ ガ ウマク デキマセン。 コロンブス
 ワ タマゴ ノ ハシ オ コツン ト ワッテ, ワケ モ ナク タテテ
 イイマシタ: — 「コレモ, ヒト ノ シタ アト デワ, ナン デモ ナ
 イ デショー。」

1 段落の数 3

2 語形の数

3. 新しいことば コロンブス, イタリア, リクチ, タマゴ, セイコー,
 カケッコ, テガラ, ワルクチ, ニシ, ネタンデ,
 ミツカッタ, イイダシタ, コツン (13語)

4 今までに習ったことば

の変化形

ヒラカレマシタ (1語)

注意すべきことば

5 今までに習ったことば

ではあるが, 新しい意味

ワケ モ ナク

ナン デモ ナイ

のもの

ヒラケマシタ (1語)

(目 標)

(準 備)

(評 価)

- ・本文を理解
 するために
 必要な経験
 の背景を確
 実にしなが
 ら読むのに

【教科書を開かないで次のような準備をする。】

「日本からニシ エ ニシ エと行く
 とイタリアという国がある。ここにコロ
 ンブスという人が生れた。そのころヨー
 ロッパの人々は, 大西洋を ニシ エ
 ニシ エ ト船でワタッテ イクことを
 非常にこわがっていた。大西洋を ニシ

必要なこと
ばを提出す
る。

エ ニシ エ と行かないでいたから、
イマ ノ アメリカというリクチがある
ことも知らなかった。だから、アメリカ
のリクチをミツケル キッカケでもつく
ることができればたいへんなテガラであ
り、大きなセイコーであった。

きょうの話は、コロンブスがアメリカ
オ ミツケルことのキッカケを作るのに
セイコーをしたのをネタンデ、ワルクチ
オ イッタ人にからまる、コロンブス の
タマゴという有名な話を読むことにしよ
う。話のなかにワケ モ ナク、ナンデ
モ ナイということばが出てくるが、こ
れとうえのことばが読めれば、話はすぐ
わかるだろう。

ワケ モ ナク、ナンデモ ナイの意
味を説明するとともに、1枚のカードで
示し一目読みの練習をする。

〔以上はクラスにコロンブスのことを
知っている者がいない場合の指導例であ
る。児童の中にコロンブスについて何か
知っている者があったら、それを発表さ
せながら、本文を読んで理解するに必要
な話の背景を作りながら、新しいことば
の意味や使い方を指導すべきである。た
だし、本文に書いてあることを全部出し
てしまっては、児童は読む必要も興味も
なくなってしまうから、それは避けなけ
ればならない。〕

〔第1回の読みと作業〕

○Aグループは黙読ののち、

・話の要点を知る。

・複合語の作り方と書き方。

・ことばの意味を明らかにする。

・話をまとめる。

・接頭語をつけて新しいことばを作る。

・語句を自由に使う。

1 話のねらいをローマ字で書く。

2 イイダスはイイ(イウ) + ダスであるが、

カ ク + ダス

アルク + ダス

ト ブ + ダス

はどういうふうになるか、書いてみる。

3 何か非常によいことのキッカケになった話をローマ字で書く。

○Bグループは黙読ののち、

1 この話は大きく分けるといくつの話からできているか。

2 オイワイはオ+イワイである。今まで習ったことばにこのような オ をつけて新しいことばを作ってみる。

3 ワケ モ ナク, ナン デ モ ナイを使った短い文を書く。

○Cグループは指導的質問によって読みを導くか、それとも、コロンプスについてもう少しやさしい話をプリントにして読みを指導するかする。

〔理解をためし深くするための質問と読み返し〕

○Bグループの作業1の結果の発表

1 ナゼ コロンプス ノ セイコー
オ オイワイスル アツマリ ガ ヒラ
カレタ カ。

2 ワルクチ オ イッタ ヒト ワ
ナニ オ イイタカッタ ノ グロー,
「ソレ ホド ノ テガラ グロー カ、」
ト イッタ ノ ワ。

・ある事がらの理由を発見できるか。

・直接に言い表わされていない意味を知ることができるか。

3 コロンブス ワ ソノ ワルクチ
オ イッタ ヒト ト ケンカ オ シ
タカ。

4 タマゴ オ テーブル ノ ウエ
ニ タテル コト ノ デキル ノ ワ
ダレカ。

5 コロンブス ワ ナニ ガ イイ
タカッタ ノ デショー。 タマゴ ニ
タトエナイ デ、 リクチ オ ミツケ
タ コト ニ ツイテ イッテ ミヨ。

○ Aグループの作業1の結果の発表

以上はローマ字で小黒板に書いてお
き、1問題ずつ児童に黙読させ、児童は
本文を読み返して答える。

〔ま と め〕

Cグループが本文以外のコロンブスの
話を読んだら、それを音読してみんなに
聞かせる。

Bグループ作業2, 3の結果の発表と
それについての教師の指導。

Aグループ作業2, 3の結果の発表と
教師の指導。

- ・語句を解釈でき
るか。
- ・事実を理解でき
るか。
- ・書いてある事実
を理解している
か。
- ・間接に表現され
たことばを直接
の表現に直すこ
とができるか。

6 学級別学習指導観察記録簿

本紙

学級別観察記録簿(乙類)(教科書にはらない前の指導案)(30ページ～)					
教材名		(教科書(/) 第(/) 課) (/)			
題材	カード遊び(Ⅲ)	この指導のねらいとその理由			
分析	[甲類(48ページ)参照]		[甲類・乙類は授業時間の長短によっ		
	個々の目標	評価	学 習		
			予定時刻	予 定	予定の変更場所
穴埋め競争	<ul style="list-style-type: none"> 説明をよく聞いてわかる。 文脈を手がかりにして単語を読む力をつける。 写しながら正しく書けるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎説明がよくわからなくてやり方をまちがえる者はないか。 ◎文脈を手がかりにして正しく読むことができるか。 ◎カードを見ながら正しく字が書けるか。 ◎1回ごとにやり方が進歩するか。 	9:30	<ul style="list-style-type: none"> 教師が遊びの説明をする。 関係のある絵などを利用して、それと一しよに問題を黒板に書く。 コレーワタシーガッコー。 ワーサンーデス。 コレーBーノーデス。 ワーサンーガッコーノ。 	
	<ul style="list-style-type: none"> 同じ語形を同じと認める力をつける。 語形の記憶をよくする。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎同じ語形のものさがすのに途中で何をさがすのかわからなくなる者はいないか。(語形の記憶力。) ◎見つけた語数のきわめて少ない者はだれか。(語形の認知力。) △全体として語形を確実に読むようになったか。[評価することができなかった。] 	9:40	<ul style="list-style-type: none"> 次の語形を一目読みカードでちらりと見て教科書の下ページのの中から同じ語形を見つける。 コレ(xページ) ワ(yページ) サン(zページ) ワタシ(大文字)(xページ) ノ(yページ) デス(zページ) ガッコー(pページ) 	<ul style="list-style-type: none"> カードをちらりと見ただけではできない者が多かったので語形を黒板に書いて示しておくことにした。 ガッコーは時間がなくなつたため実施しなかった。
語形を見つける			9:50		

33ページの指導例による。)

日 時 昭和 26 年 9 月 x 日 9:30~9:50

語形の混同や読みちがいをする者が多いため、今までに提出した語形の習得を確実にする。

て分けた。)		児童に読めない語形と全語形数	0 12
活	動	指導の反省	カリキュラムに対する反省と要求
実 際 の 観 察	実 際 の 時 刻		そのほか (個人別観察・評価)
<ul style="list-style-type: none"> ひとりひとりについて、第1回は黒板へ出るのがおそかったが第3回目から急に速くなり、3名(X, Y, Z)を除いて、ほとんどまちがわなくなった。 nをhとまちがえて書く者が多かった。 g, rの書き方がまづい。 イヌ, ウサギの語形のまづい者が多かった。(評価はない。) 	9:10	<ul style="list-style-type: none"> X, Y, Zに対しては個人別指導が必要である。 児童の書きちがいがから今後の指導上に参考とすべきことに気がついた。 	<ul style="list-style-type: none"> カード遊びは初期においては、興味があり、効果も大きいから、じゅうぶん時間をとってやるがよい。 この前に毎時限語形を四つずつ出してきたがそれでよい。最初に提出する語はやさしいことばであるべきことをよく考えていたかどうか、反省の余地がある。
<ul style="list-style-type: none"> ワタシは大文字で書いたものと小文字で書いたものを混同する者がいたが成績はかなりよかった。 正解数 (出席者50名) コレ — 41名 ワ — 45名 サン — 46名 ワタシ — 34名 ノ — 43名 デス — 36名 	9:40 9:40	<ul style="list-style-type: none"> ノ, ワのような短い語形は見つけやすいが長いものは困難である。 コレ, ワタシについては読むことだけでなく話すことの指導がたいせつである。 教科書のあとのほうは活字が小さいので考慮の余地がある。 	<ul style="list-style-type: none"> X, Yは穴埋め競争をカード合せ競争とまちがえた。 特に語形の記憶力の悪い者はX, Y, Z, W, V..... 特に語形の認知力のない者はX, Y, Z, R, S. Xの習得語形数は, 5 12 A・B・C・サン・ワ。全くわからない語形はデス。 ウサギ・イヌ。 Yの習得語形数は 7 12 A・B・C・サン・ワ・ノ・デス。 Zの習得語形は 6 12 A・B・サン・ノ・ワタシ・ガッコ
	9:50		

学級別観察記録簿（甲類）（教科書にはいつてからの指導案）〔33ページ～37ページの指導例による。〕												
教材名		検定教科書（a）第b課 ワライバナシアツメ			日時		昭和26年9月x日 10:20～11:00			〔この時間は少し短かす ぎるかもしれない。〕		
題 材		ワライバナシ(Ⅲ)		この指導のねら いとその理由		この教材のさきのほうで七つの笑い話に接したのでこの最後のと ころで、笑い話のおもしろさを詳しく分析して考えるように指導 する。そのため言語技術の指導を綿密にやる。						
分 析	・新しい単語 ダッテ, オシイレ, ト(名詞)〔3語〕 ・変 化 形 アカナイ〔アクの形は習っていると 考える。〕 ・新しい種類の変化形 マーダ ダ(長くのぼした もの)〔マダ ダは習っていると考える。〕 ン ダ モノ(くずれたもの)〔ダは習っていると 考える。〕 ・大文字小文字 モー〔モーは習っていると考える。〕 (大文字)(小文字) (略)					・新しい種類の単語・句 ダッテ(接続詞, 逆接) ・新しい文字 D〔DatteのD〕 ・初めて出てくる文の構造 ……カイ〔カ イで終る疑問文〕 ・初めて出て来る符号 …… ダ モノ〔ダ モノで終る感嘆文, 反ばつ文と考える。〕 (長音のしるし) ・注意すべき単語・句 モノ〔事物のモノ とは違う; 助詞と考えていい。〕					児童に読 めない語 形と全語 形数	
						3 27						
個々の目標		評 価		学 習 活 動					指導の 反 省	カリキュ ラムに対 する反省 と要求	そのほか (個人別 観察・評 価)	
予定時刻		予 定		予定の変更 場 所		実際の観察 時刻		実際の時刻				
準		・人にわかるように話をする。 ・人の話をきいてわかる。 ・動詞の変化形の意味・用法がわかる。 ・長音のし		◎話の順序はよいか。 ◎発音ははっきりしているか。 ◎価値のある話ができるか。 ◎話のおもしろさがわかるか。		10:20 ・かくれんぼの経験談をする。 ・教師が新語を用いて話をしながら、質問して、黒板や一目読みのカードによって語形を与える。 (オシイレ, ト, アカナイ) ・黒板などによって		10:20 ・P, Qを除いてはみな友だちの話をよく聞くようになった。 ・マダ, マーダの発		10:20 ・経験の発表に時間をとりすぎた。 ・動機づけが長すぎた。 ・B, Cグループにカ	・この時期ではもっと単語をくり返す教材がほしい。	・A, C, Hは、話がうまい。

備	<p>るしがわかる。 ・標準語で話ができる。 ・新しいことばを確かにする。</p>	<p>◎連想がきくか。 ◎示された単語で短文が作れるか。 ◎マダ、マーダの発音の違いがわかるか。 ◎聞く態度はよいか。 ◎読めない者はどれだけいるか。 ◎語形を認める力の足りない者は幾人いるか。</p>	10: 33	<p>アカナイを既習の ・アクと結びつけ、短文の練習をしてアカナイを習得する。 ・鬼ごっこのあいずのことばの方言的に注意する。 ・教師が短い話によって、ダッテ、モノの用い方を説明する。そして児童にも短文を作らせる。 ・一目読みのカードで新語の習得を確かめる。 ・教科書にはいる。</p>	<p>・ダッテ、モノを使って、短文を言わせたがうまく言える者がたの前半部分を示してやっただけで、あとを言うことができる者が増した。</p>	<p>音はよい。 ただし、発音だけが、マダとは同じ語であって、マダはマダのまをのばしたものであることがわからない者がいる。 ・ダッテ、モノを使って短い文章を作れたものは全体の $\frac{1}{4}$。</p>	10: 38	<p>ード遊 びをさ せるこ たがた いせつ である。</p>	
第	<p>Aグループ ・見ながら書く。 ・話のやまを知る。</p>	<p>◎書き方は正しくなったか。速くなったか。 ◎話のやまを見抜く力があるか。</p>	10: 33	<p>Aグループ ・黙読する。 ・この話で人を笑わせる部分をノートに書き抜く。 ・ほかの笑い話を思い出して人に話をする用意をする。 ・B, Cの指導が終</p>		<p>・Aグループの作業はだいたいよい。長音のしるす者が5名</p>	10: 38		<p>・B, D, Fは書き方が向上した。</p>

一回の読み	<p>B, Cグループ</p> <p>・見ながら書く</p> <p>(補助紙2)</p>	<p>◎黙読のとき の悪い癖 はないか。</p> <p>◎児童の質問 によって一 般的、個別 的に忘れて いることば を知る。</p> <p>◎語形の認知 力の乏しい 児童を見分 ける。</p> <p>◎この文を読 んで笑い顔 をしない者 はだれか。</p>	<p>10: 44</p> <p>◎自然な内容 にかなった</p>	<p>10: 44</p> <p>・音読させる。</p>	<p>10: 49</p> <p>・ジローさ んがうっ</p>	<p>10: 49</p> <p>・動作化に のみ夢中 になって本 を読んない 者がいた。</p>	<p>10: 49</p> <p>・動作化に よって得る ところもあ るが、達れ ないところ もある。</p>	<p>10: 49</p> <p>・Xは学興 習味を持 ち理解が 深くなった。</p>	<p>いる。</p> <p>・語形（特 にオシイ レ、ダッ テ）の認 知力の乏 しい者が 4名いる。 X, Y, Z, W.</p> <p>・おもしろ さがわか らなくて 笑わない 者 Y, Z.</p> <p>・B, C グループ がだれた。</p> <p>・Cグル ープはカ ードの一 目読みで は読め ても、教 科書では 読めない 者がい る。語形 を認める 力の指 導がたい である。 （特に選 び出して 指導す る。）</p>
		<p>◎黙読のとき の悪い癖 はないか。</p> <p>◎児童の質問 によって一 般的、個別 的に忘れて いることば を知る。</p> <p>◎語形の認知 力の乏しい 児童を見分 ける。</p> <p>◎この文を読 んで笑い顔 をしない者 はだれか。</p>	<p>10: 44</p> <p>・音読させる。</p>	<p>10: 44</p> <p>・音読させる。</p>	<p>10: 49</p> <p>・ジローさ んがうっ</p>	<p>10: 49</p> <p>・動作化に のみ夢中 になって本 を読んない 者がいた。</p>	<p>10: 49</p> <p>・動作化に よって得る ところもあ るが、達れ ないところ もある。</p>	<p>10: 49</p> <p>・Xは学興 習味を持 ち理解が 深くなった。</p>	<p>いる。</p> <p>・語形（特 にオシイ レ、ダッ テ）の認 知力の乏 しい者が 4名いる。 X, Y, Z, W.</p> <p>・おもしろ さがわか らなくて 笑わない 者 Y, Z.</p> <p>・B, C グループ がだれた。</p> <p>・Cグル ープはカ ードの一 目読みで は読め ても、教 科書では 読めない 者がい る。語形 を認める 力の指 導がたい である。 （特に選 び出して 指導す る。）</p>

<p>理解をためすための質問と読み返し</p>	<ul style="list-style-type: none"> 話のおもしろさがわかる。 	<p>調子で読むことができるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎話のおもしろさがわかるか。 ◎話の次々の結果を予想する力があるか。 ◎出て来る人物の考え方を推測する力があるか。 	<p>10: 52</p>	<ul style="list-style-type: none"> 話のおもしろさがわかっているかどうか、質問に答えさせる。(次郎さんの失敗した理由など。) 	<ul style="list-style-type: none"> 時間を少しつめる。 	<p>自分場所を知られてしまった理由については、いろいろの答があった。(頭が悪から、正直だから、うっかりしていたから、急いでいたからなど。)</p>	<p>10: 56</p>	<ul style="list-style-type: none"> あまり理屈くたない見かたで、児童はわかりにくかった。 	<p>Hは、頭がよく、</p>
<p>まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> 人のおもしろく話す。 人の話をよく聞いておもしろさがわかる。 動作化をしようとする。 今までの発表とすにみんなの力を合わせる。 	<p>10: 52</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎話の順序はよいか。 ◎話のやまをうまく話せるか。 ◎聞く力と態度はよいか。 ◎動作化が巧みにやれるか。 ◎人のやってることをよく見ているか。 	<p>11: 00</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aグループの調べたことの発表。 Bグループの調べたことの発表。 Cグループの身ぶり。 	<ul style="list-style-type: none"> Bグループの発表を省略する。 	<p>10: 56</p> <ul style="list-style-type: none"> 話の順序はよいが、まだネーアノー、ソシタラネの目だつものが多い。 Cグループの身ぶりが、みんなのかっさいをはくして、学習意欲を高めた。 	<p>11: 00</p>	<ul style="list-style-type: none"> 学習活動を盛んにするためには、興味深い教材がたいである。ここのように悟った。 	<ul style="list-style-type: none"> 話全体を通じて話している地方の児童は、標準語とは、特異な教材とばかり。 J.K.は、まだよく話せない。

記載上の注意事項

- (1) 学級別観察記録簿は、各時限ごとに書き入れる。
- (2) それには、学級別学習指導観察記録簿のひな型甲類、乙類で例示したような形式の本紙（補助紙）を用いる。ときにより本紙に書き切れないときは、補助紙を用いる。補助紙の枚数は何枚用いてもよいが、わかりきったことは書かないようにして、要領よく書く。
- (3) 本紙、補助紙いずれもB4判（ワラ半紙大）の紙を横に用いる。
- (4) 題材名のあとの（Ⅲ）等の記号は、その題材におけるその時限の順序（番号）を示す。
- (5) したがって、「この指導案のねらいとその理由」の欄には、その時限の指導案のねらいを書き入れる。
- (6) 「分析」は、その時限の分析を書き入れる。
- (7) 「児童に読めない語形と全語形数」の欄は、上には新しい単語、下には扱う教材の中に出てくる単語の語形数を書き入れる。
- (8) 指導段階の項（たとえば、穴埋め競争、語形を見つける；準備、第1回の読み……），は、指導の実際にしたがって適当に項目を設けて書き入れ、その欄の広さについても、その実際に応じて幅をきめる。
- (9) 評価は、予定した評価を、実施した評価と実施しなかった評価とに区別して、予定して実施したものには◎、予定しておきながら実施しなかったものには△を前方につけて、書き入れる。なお、予定しなくて実施したものには、※印などを、やはり前方につけて書き加える。
- (10) 教科書にはいない前の指導に用いた教材、教科書にはいってから教科書以外のものを利用したときの教材は、「学習活動」の欄に簡単に書き入れる。
- (11) 「そのほか」の欄のA、B、C、D、P、Q、Xなどは、児童の個人名を示す。
- (12) これまでのローマ字学習指導において、まだ言われていないと思われること、気がつかなかったと思うことは、赤線を引いて示す。
- (13) かっこ〔 〕のついたものは、記入例の根拠であって、実際の記入には、必ずしも必要ではない。

(14) なお、「分析」の記入のしかたは、その事項を表わすために用いた用語についての以下の説明をよく読んで書き入れる。

(A) 分析

教材の分析は、言語教育をするうえに、教師自身が指導の要点を見失わず、児童の進歩を円滑にするために行うものであって、教師自身の文法的知識をことさら示すためのものではない。したがって、分ち書きをされたローマ字文を読みこなすために必要であるという立場を忘れることなく、指導の実際を考えて、分析の結果をしるす。

(B) 新しい単語

すべて「新しい」というのは、読むことばとして新しいという意味であって、話しことばとして新しいという意味ではない。

児童がはじめて接する語形で、以下のCに属しないものを、すべてこの欄に記入する。

(C) 変化形、新しい種類の変化形

(1) 「変化形」というのは、今までに出てきた動詞・形容詞・形容動詞の変化した形をいうので、たとえば、ハタラクという単語を前に習った場合、ハタライテ、ハタライタが現れるとすれば、変化形として扱う。また、今までにキタ(来た)、キテ(来て)が現れていて、新しくクル(来る)が現れる場合も変化形として扱う。……マスなどを1語として取り扱っている分ち書きでは、便宜上これもこの欄に記入する。

(2) 「新しい種類の変化形」というのは、「変化形」の「新しい種類」の意味である。たとえば、今まで、動詞の現在形ばかり扱っていたところへ、過去形がはじめて現れたとすれば、その過去形は「新しい種類の変化形」の中にはいるが、次に、ほかの動詞の過去形が出てもそれはこの欄に書きこむにおよばない。ただ同じ動詞でも、タ、テのつく系統と、ダ、デのつく系統とは別々に扱ったほうがよいし、たとえば、同じ過去形であっても、動詞・形容詞・形容動詞などのお互の間のは別々に「新しい」と考えるがよい。名詞に接頭語・接尾語がついたものも、一応この欄で扱うべきであろう。

(D) 大文字・小文字

今までに習ったことばのかしら字が、大文字・小文字の間で変って現

れる場合はすべてこの欄に書き入れる。だからはじめに小文字で出たものが、次に大文字で現れる場合もあろうし、その逆の場合もあろう。

(E) 新しい種類の単語・句

だいたい品詞の区別に従うべきであるが、同じ品詞に属していても、他のことばと働きが違うものは、なるべくその違いを細かく考えて分類するほうがよい。たとえば、名詞でもその中を数詞・形式名詞、助詞・助動詞などの中でもその用法に分けて考える。

(F) 新しい文字

アルファベット 26 字の大文字・小文字全部について、はじめて指導面に現れるものを言うのであるが、入門学年としては、各式に必要な字母だけがさしあたって問題である。

(G) 初めて出てくる文の構造

(a) 主語・述語・修飾語など、文の構成様式の別。

(b) 文と文のつながりの関係、単文・重文・複文の別。

(c) 命令文・感嘆文・叙述文・疑問文などの別など。その中でも必要に応じて細かく分ける。など。

(H) 初めて出てくる符号

その一つ一つの使い方についてしるす。

(I) 注意すべき単語・句

(a) 今までに提出された単語であっても、別の意味で使われる場合。

(b) 特にむずかしくて、指導上くふうを要することば。

(c) 特別の句（慣用句、イディオム）を形づくっていることば。

一以 上—

7 個人別学習指導観察記録簿

児童名	
評価事項	
1 聞く力	
○(1)教師のさしずを1度聞いただけでそれに従うことができる。	
(2)ひとの言ったことばがどんな単語をどんな順に並べてあるかがわかる。	
○(3)短い文の復唱はできる。	
(4)長い文の復唱もできる。	
2 話す力	
○(1)質問に対し、単語でしか答えられないようなことはない。(文で答える。)	
○(2)はっきりした発音ができる。(方言がなくなる。)	
(3)長い文を話すことができる。	
○(4)新しく習った単語を文の中に入れることができる。	
(5)だれが、いつ、どこで、だれを、どんなに、どうしたかがはっきり言える。	

(6)自分の考えを発表することができる。	
3 読む力	
(1)音読ができる。	
○(イ)単語を音節ごとにぼつりぼつりと読まない。	
○(ロ)文章を単語ごとにぼつりぼつりと読まない。	
○(ハ)切り方が文の意味によく合う	
(ニ)調子が不自然でない。	
(ホ)調子が文の内容によく合う。	
○(ヘ)声が高すぎない。	
○(ト)声が低すぎない。	
(チ)符号を理解して読む。	
○〔.〕について	
〔,〕について	
〔?〕について	
〔^〕について	
〔'〕について	
(2)黙読ができる。	
(イ)注意の集中ができる。	

(ロ)内容の理解ができる。	
○(ハ)指でさしては読まない。	
(=)小さい声を出しては読まない。	
(ホ)くちびるを動かさないで読む。	
○(ヘ)頭を振らないで読む。	
(3)指導的質問を出さなくても読める。	
○*(イ)指導的質問をていねいに出さないと読めない。	
○*(ロ)指導的質問を出すと読めるが、あくる日はもう忘れてい	
(4)文脈を手がかりにする力がある。	
○(イ)でたらしめに推量しては読まない。	
(ロ)背景を考えて読む力がある。	
(a)絵を手がかりにして読む力がある。	
(ハ)前後の関係を考えて読む力がある。	

(5)語形を手がかりにする力がある。	
(イ)同じ語形を同じと認める力がある。	
(ロ)語形を混同しない。	
(ハ)文の中で自分が読めないことばがどれかがはっきりしている。	
○(=)一目読みができる。	
(ホ)大文字で書いてあるときと、小文字で書いてあるときの関係がわかる。	
○(ヘ)語形の記憶力がある。	
(a)固有名詞について。	
(b)身近な具体名詞について。	
(c)短い助詞について。	
(6)ことばの構造を手がかりにする力がある。	
(イ)複合語を理解することができる。	
(ロ)接頭語・接尾語のついた語を理解することができる。	

(ハ)動詞・形容詞・ 形容動詞などの 変化形どうしの 関係がわかる。	
(7)意味を求めて読 む態度ができ る。	
○*(イ)ことばを口 で唱えるだけで 理解できない。	
(ロ)時・所・人物 を表わす語が2 語以上のときで もその意味を理 解できる。	
(ハ)読んだ話を自 分のことばで話 すことができる。	
(8)音声分解ができ る。	
(イ)音の聞き分け ができる。	
(ロ)同じ音を同じ と認めることが できる。	
(ハ)音と字との関 係がわかっている。	
(=)音節を表わす 文字の見分けが できる。	
(a)kk に対し て。	
(b)ss に対し て。	

(c) tt に対して。	
(d) pp に対して。	
(e) n' に対して。	
4 書く力	
○(1)見ながら書く力 がある。	
(2)おぼえて書く力 がある。	
(3)自由に書くこと ができる。	
(4)字を書く力があ る。	
○(イ)文字を組み立 てる直線が平行 である。	
(ロ)文字を組み立 てている線の大 小が比例してい る。	
○(ハ)文字の大きさ が等しい。	
(=)文字の間隔が そろっている。	
(a)文字の間隔 がせますぎない。	
(ホ)全体的に間隔 が整っている。	
○(ヘ)単語ごとに高 低がない。	

○(ト)文字の位置に高低がない。	
(チ)文字の書き落しがない。	
○(リ)鏡文字を書かない。	
○(ヌ)字の形がよい。	
(ル)文字の位置にまちがいがない。	
(ヲ)適当なかたさの鉛筆を使用している。	
* (a) こすぎる。	
* (b) うすすぎる。	
(5)音節が正しく書ける。	
(イ)よう音も書ける。	
(ロ)つまる音も書ける。	
(a) kk について。	

(b) ss について。	
(c) pp について。	
(ハ)長音が正しく書ける。	
(a) ei と ê とが正しく書き分けられる。	
(b) ou と ô とが正しく書き分けられる。	
(6)単語が正しく書ける。	
(イ)動詞・形容詞などのよく使われる変化形が正しく書ける。	
(7)文が正しく書ける。	
(イ)大文字が正しく使える。	
(ロ)分ち書きが正しくできる。	
(a)よく注意する。	
(b)自由に書き始めても乱れない。	

(c) 単語と単語との間が離れすぎない。	
(d) 単語と単語との間がつきすぎない。	
(ハ) 符号を正しく用いることができる。	
[.] の使い方	

[,] の使い方	
[?] の使い方	
[^] の使い方	
['] の使い方	

記載上の注意事項

- (1) 評点は、+2, +1, 0, -1, -2 の5段階で書き入れる。
- (2) * の印のついているものは、それにあたるものにVの印をつける。
(評点をつけることができないからである。)
- (3) たとえば、最初の月の月別評価は、○印のついたものにだけについて行う。
- (4) 男女別に合計、平均を出し、全体についても総計、総平均を出して書き入れる。(0をクラスの平均にとれば、総平均は0となるはずである。)

	(男)	合 計	平 均	(女)	合 計	平 均	総 計	総 平均

- (5) 用紙は、B4判(ワラ半紙大)の紙を横に用いて、左側に評価事項を並べて書き、その右側に男女別、個人別に評点を書き入れていく。

8 テ ス ト の 方 法

(1) 17時間指導後のローマ字文学力の間題テスト問題作成要領

問題の種類	目 標	時間	問題の数と長さ	方 法	例
(一) 瞬間に読みうる単語のテスト	今後の学習の上でローマ字文の読み書きがじゅうぶんにできる基礎となる基本的な語を身につけているかどうかを見る。	適当にとる。	20語を5語ずつ4回に分けて行う。2度に2回ずつに分けて行う。	(a) かなの書けない児童に対して、ひとりずつ呼んで、一目読みのカードを読ませる。 (b) かなの書ける児童に対して、 (1) 一目読みのカードを見せてかなで書かせる。 (2) 一目読みのカードを見せて、一定の順序で並べておいた各自のかなのカードの中から、その語を選ばせる。 (3) 採点はローマ字が読めたかどうか重点を置く。	かたかな書きは、本来ローマ字で書くべきものであるが、かりにその発音によって示したもの。 たとえば、次の単語を課する。 1 度目、第1回 ガッコー、ヨム、タノシイ、ハッキリ、ボク。 第2回 ローマジ、タダシク、ワタクシ、カク、ニッポンゴ。 2 度目、第1回 ナン、コレ、ダロー、イマス、チイサイ 第2回 デス、シンデ、オモッタ、スグ、イッシヨニ
(二)	今後の学習の上で、ローマ字文の基礎となる語形を見分ける力がどれくらい身について	5分間	(1) 10語ぐらいからできている単文を選んで、その中の空白の部分に、あとに掲げ	(1) 各問題の文の中に空白の部分をしらえておいて、その空白の中にあげた語の中から選んで入れ、空白を埋めさせ	たとえば、次の文の空白の中にあとのような語から選んで適当に語を入れさせる。

<p>文脈の単に語ってテスト</p>	<p>いるかを見る。(したがって助詞の用法の差を知っているかどうかを、文脈をたどらせてたえすようなテストはしない。)</p>	<p>た5語ぐらいの語の中から選んで埋めさせる。 (2) 文の数は五つ選ぶ。 (3) 選ばせる語は、語形の似たものを、3、4語加えておく。 (4) 助詞が、ワなどは埋めさせない。</p>	<p>る。 (2) 問題のやり方を口で説明するなどして、説明の文章がローマ字で書いてあるため読めないなどというようにすることの</p>	<p>ニワトリ」ガ」 カラ」ヨ」ガアケル」 ノ」ダロー」カ。 ナカ、ナイ、アルク ワラウ、ナク</p>
<p>(三) 読む力のテスト</p>	<p>(1) 意味をとって読んでい</p>	<p>3分間 (1) 教科書の既習の部分</p>	<p>(1) ひとりひとり、別々に適</p>	<p>たとえば x教科書のaページからbページまで。 (指定範囲以上の文章[節]なら、その中のくぎりのよい段落。1章[節]で指定の範囲にならないときには、2章[節]、3章[節]をまとめて課する。)</p>

(四) 視写の力のテスト	(1) 正確に書こうとしているかどうかを見る。(態度) (2) 字を正しく書くかどうかを見る。 (3) 分ち書きが正しくできるかどうかを見る。 (4) 符号を落さないかどうかを見る。 (5) 意味をとって書いているかどうか、機械的に書いているかどうかを見る。(テストなどによる。)	3分間	(1) 教科書の既習の部分を指定して、所定の時間内に書かせる。(予習はさせない。時間は、テストのくぎりをつけるためのもので、速く書かせるためではない。) (2) 150字ぐらいの長さにならって指定する。 (3) 標題も書かせる。	(1) 2本線を引いた紙を用意して、いっせいに書かせる。 (2) 所定の時間がきたらやめさせる。 (a) 目標に応じて、採点法をくふうする。 (b) 目標ごとに採点する。全体としては1語形、1符号をそれぞれ1点と勘定してよく書けた語形、符号の総数を総点としてしるす。	たとえば、 x教科書の cページからdページまで (150字以上の文章〔節〕なら、その中のくぎりのよい段落。)
--------------	--	-----	--	--	--

(2) 30時間指導後のローマ字文学力の中間テスト問題作成要領

問題の種類	目 標	時間	問題の数と長さ	方 法	注 意
(一) 瞬間に読みうる単語のテスト	(1) 今後の学習のうえでローマ字文の読み書きがじゅうぶんにできる基礎となる既習の基本的な語を身につけているかどうかを見る。 (2) 未習の基本的な語が読めるかどうかを見る。	適当にとる	(1) 20語を5語ずつ4回に分けて行う。2度に2回ずつに分けて行う。 (2) 5語の中に1語ずつ未習のものを入れておく。	(a) かなの書けない児童に対して、ひとりずつ呼んで、一目読みのカードを読ませる。 (b) かなの書ける児童に対して、 (1) 一目読みのカードを見せてかなで書かせる。 (2) 一目読みのカードを見せて、一定の順序で並べておいた各自のかなのカードの中からその語を選ばせる。 (3) 採点にあたっては、ローマ字を読む力と読みとったものをかなで正しく書き表	(1) いろいろの種類のことばについて行う。たとえば、 チョッキ(外来語)、 トーキョー チューオー ホーソーキョク(固有名詞)、 イラッシャイマス(動詞・助動詞)、 イキナリ(副詞)、 マジメナ(形容動詞)。 (2) 複合語・連語の類も一つぐらいずつ含

スト				わす力とが一致しないので、その点に注意する。 ガッコーをガコ、ガコウ、 ガツコオと書く類に注意する。 (できれば、かなづかいの力とローマ字文の力の関係を見る。)	める。たとえば、 オモイウカベル、フ イテ イタ、マツノ キ、イツ ノ マ ニ、イチ ニッ サン (3) 未習のものは、報告書に印をつけておく。
(二) 文う脈るに単よ語っのてテ読スミト	今後の学習のうえで、ローマ字文の基礎となる既習・未習の語形を見分ける力がどれくらい身についているかを見る。 (したがって助詞の用法の差を知っているかどうかを、文脈をたどらせてためすようなテストはしない。)	5分間	(1) 10語ぐらいからできている単文を選んで、その中の空白の部分に、あとに掲げた5語ぐらいのことばの中から選んで埋めさせる。 (2) 文の数は五つ選ぶ。 (3) 1問(文)は、未習のものを選ばせるようにする。 (4) 選ばせる語は、語形の似たものを、3、4語加えておく。 (5) 助詞のガ、ワなどは埋めさせない。	(1) おのおのの問題の文の中に空白の部分をしらえておいて、その中にあとに掲げた語の中から選んで入れ空白を埋めさせる。 (2) 問題のやり方を口で説明するなどして、説明の文章がローマ字で書いてあるため読めないなどということのないようにする。	(1) 問題の文章をよくねる必要がある。 (2) 未習のものは、報告書に印をつけておく。
(三) 読む力	(1) ただ字を読むだけでなく、意味をとって読んでいのかどうかを見る。 (2) 意味に応じ、調子をつけて読んでいのかどうかを見る。 (3) ことばを抜かして読むか、加えて読むかを見る。	3分間	(1) 教科書の既習の部分を指定して所定の時間内に読ませ、読んだ語数を調べる。 (予習はさせない。時間はテストのくぎりをつけるためのもので、速く読ませるためではない。) (2) よく読める児童が	(1) ひとりひとり別々に適当な声で意味をとりながら読ませる。 (2) 控え室を用意する。 (3) 所定の時間がきたらやめさせる。 (4) 採点法をきめ、その採点表をしらえて、目標(1)~(3)に応じてチェックする。 (5) 意味に応じ調子をつけて読	(1) できれば、教科書をそのまま読ませないで、プリントにして読ませるとか、既習語の範囲内で多少語句をかえるとかして児童が意味をとって読むようにくふうする。 (2) そのときは、その

の テ ス ト			時間いっぱいを読むことができる範囲の長さにわたって指定する。 (3) 標題も読ませる。	んでいない者は調子をつけさせる。 (6) 読めないことばがあったら注意し、10秒間以内考えさせてわからない者には教えながら読ませる。わからない語にはチェックする。 (7) 調査者はひとりでやる。 (8) 目標に応じて採点法をくふうする。 (a) 目標ごとに採点する。 (b) 全体としては、1語形を1点と勘定して正しく読めた語形の数を総点としてしるす。 (c) 読んだ語数、読み誤った語数、正しく読めた語数を区別して集計する。	ことを報告書に書く。 (3) できれば、意味をとって読んでいるかどうかのテストをする。
(四) 視 写 の 力 の テ ス ト	(1) 心構・態度のうえで、正確に書こうとしているかどうかを見る。 (2) 実際に字を正しく書くかどうかを見る。 (3) 分ち書きが正しくできるかどうかを見る。 (4) 符号を落さないかどうかを見る。 (5) 意味をとって書いているかどうか、機械的に書いているかどうかを見る。	5分間	(1) 教科書の既習の部分を指定して所定の時間内に書かせる。(予習はさせない。時間は、テストのくぎりをつけるためのもので、速く書かせるためではない。) (2) よく書ける児童が時間いっぱいを書くことのできる範囲の長さにわたって指定する。 (3) 標題も書かせる。	(1) 2本線を引いた紙を用意して、いっせいに書かせる。 (2) 所定の時間がきたらやめさせる。 (3) 目標に応じて採点法をくふうする。 (a) 目標ごとに採点する。 (b) 全体としては1語形、1符号をそれぞれ1点として勘定し正しく書いた語形、符号の総数を総点としてしるす。 (c) 書いた語(符号)数、書き誤った語(符号)数、正しく書いた語(符号)数を区別して集計する。	できれば、意味をとって書いたか、どうかのテストをする。

付 録

文部省における 昭和 26 年度ローマ字教育実験調査 実 施 要 項

1 目 的

この実験調査は、義務教育期間中の普通の自然学級におけるローマ字学習の効果を調査して、ローマ字教育上の種々の問題点を発見するとともに、調査の結果を分析・評価して、ローマ字教育に関する基礎的な資料を得ようとするものである。

2 組 織

(1) この実験調査は、文部省調査普及局国語課、国立教育研究所、国立国語研究所が協力して行う。

(2) ローマ字教育実験調査研究会を設けて、指導案、テスト問題などを作成し、および実験調査の結果の分析・評価、その他について研究協議する。

(3) 実験調査に関する事務は、文部省調査普及局国語課において処理する。

3 対 象

次の条件によりうるもの

(1) 「小学校におけるローマ字教育実施要領」（昭和 22 年 2 月 28 日 文部次官通達）によってローマ字教育を行う自然学級。

(2) 今後少なくとも 3 か年は継続して行いうる学校。

(3) 今年度は、現在までローマ字教育を実施していない小学校第 3 学年の学級であって、第 2 学期から実施しうる学級。

(4) 自然学級はこの実験調査開始のときの条件であって、その後については、児童の転入学などに特別の考慮を加えるものとする。

4 実験学級の選定

(1) 国立教育研究所の資料によって、学校の教育課程のグループを基礎に、学校の学級数、教職員ひとりあたり当りの児童数、および地理的条件等を考慮して選定した。

(2) 今年度の設置学級は 20 学級とする。

5 授業時間数および配当

(1) 1 学年を通じて 40 時間以上を標準とする。

(2) 今年度は第 2 学期以降 40 時間とする。

(3) 今年度は 40 時間を区分して、前期 15 週間は 1 週 2 時間ずつ 30 時間、後期 10 週間は 1 週 1 時間ずつ 10 時間とする。

(4) 学習時間の配当と学習効果との関係について調査するため、以上の時間数の配当を下記の二つの種類に分けて行う。

甲類：前期 15 週間、30 時間の授業を 1 週 40 分単位で 3 回に行い、後期 10 週間 10 時間の授業は 1 週 60 分を 2 回以下で行う。

乙類：前期 15 週間、30 時間の授業を 1 週 20 分単位で毎日行い、後期 10 週間、10 時間の授業を 1 週 20 分単位で 3 回に行う。

(5) 甲類、乙類の時間配当を実施する実験学級は、下記のとおりである。

甲類：函館付小、秋田付小、光が丘、川崎、宇都宮付小、青木南、新鹿、若桜、法興寺、隈府。

乙類：富谷、宮寺、常盤松、磐田北、浮孔、新宮、桑島、生石、東国分、深江。

6 教材

(1) 学習指導は教科書を教材として行う。

(2) 今年度は第 4 学年の教科書を使用する。

(3) 使用教科書は、実験学級を設ける学校が選定し、文部省がありません。

(4) 副読本・参考書等は原則的に学習指導の教材としては使用しない。

7 学習指導法

(1) 指導法については、実験調査の条件をできるかぎり同じくするために、文部省において具体的な指導案を作成し、それによることとする。

(2) 今年度は、学習指導要領国語科編（案）に基いて学習指導試案を作成した。

(3) 宿題に類するものは、原則として課さないこととする。

(4) 課外指導は原則として行わないこととする。

8 実験調査項目

今年度は、特殊な調査項目は設定しない。

9 学習活動の観察記録

(1) 担当教官は、学習指導に当っては学習指導要領国語科編（案）および指導試案に基いて中心的な話題・題材と設定して、毎時間の教案を作成する。

(2) 学習活動について、学級別および個人別に綿密に観察し、学習指導観察記録簿に記録する。学級別学習効果の観察記録・効果判定は話題（教材）ごとに学級別学習指導観察記録簿に毎時記入し、それに個人の学習活動、その効果などの著しいものを並記する。個人別の観察記録・評価は、個人別学習指導観察記録簿にできるだけ詳しく、少なくとも 1 か月ごとに記入する。

(3) 観察記録の原簿は、文部省の求めに応じ、随時提出する。

(4) 観察記録・評価は所定の学級別、個人別の各様式により、1 か月ごとに教育委員会を通じ、文部省に報告する。

10 テスト

(1) 担当教官は、学習指導の段階ごとに、随時、テストを行って、学習活

動の評価をする。テストの結果・評価については、教育委員会を通じ、文部省に報告する。

(2) だいたい、17 時間、30 時間の指導経過後には、文部省で指定する中間テストを行う。報告については第1項に同じ。

(3) 指導の 40 時間終了後には、教育委員会の協力を得て、実験学級全体についてテストを行う。

(4) 第2項、第3項以外のテストに要する時間は、40 時間のうちに含める。

11 国語学力テストおよび環境調査

(1) ローマ字文の学習指導の開始前、文部省で作成した問題により、漢字・かなまじり文による学力テストを行う。

(2) また、所定の様式により、環境調査を行う。

12 担当教官との連絡指導

(1) 必要に応じ、教育委員会を通じ、文部省と緊密な連絡を行う。

(2) 全国3か所において、ローマ字教育実験調査研究会の委員の参加を得て、指導を兼ねてデモンストレーションを実施する予定。

13 実験調査の結果

担当教官提出の観察記録の整理、テストの結果の整理、テストの結果と学習活動との相関関係の分析等を行う。

ローマ字教育実験調査研究会

久保田 藤 啓	調査普及局長
石 黒 修 治	国語審議会委員
岩 淵 悦 太 郎	国立国語研究所第1部長
小田原喜治彦	大田区久原小学校教官
金 子 好 郎	清明学園初等学校教諭
鬼 頭 礼 蔵	ローマ字教育研究所教育部長
木 宮 乾 峰	初等中等教育局初等教育課
久 納 六 郎	港区赤羽小学校教官
佐 伯 功 介	関東学院大学教授
桜 庭 信 之	東京教育大学教育学部助教授
白 石 大 二	調査普及局国語課
高 野 柔 蔵	東京都教育庁指導部
原 敏 夫	調査普及局国語課長
丸 山 千 織	渋谷区千駄が谷小学校教官
村 上 俊 亮	国立教育研究所長
矢 口 新	国立教育研究所員

ローマ字教育実験学級名その他

県 名	学 校 名	校 長 名	担 当 教 官	児 童 数	つづり方 の方式
北 海 道	北海道学芸大学 函館分校付属	佐藤 永弼	中 川 繁	38	N
秋 田	秋田大学学芸学 部付属	久司 慶三	小徳 忠男	50	H
山 形	光が丘(酒田市)	村田 悌雄	渋谷 豊四	56	H
宮 城	富 谷	平島 武夫	渡辺 孝夫	44	H
新 潟	川崎(長岡市)	鷲尾 末松	中村 正夫	45	K
栃 木	宇都宮大学学芸 学部付属松原	中村 藤樹	浜 野 衛	45	K
埼 玉	宮 寺	中野喜代春	水村よし子	35	K
埼 玉 (川口市)	青 木 南	加藤 武緒	生方 弘代	51	H
東 京	常 磐 松	椎野 開蔵	本橋 茂夫	55	K
静 岡	磐 田 北	村松 武雄	榊原なみ子	61	N
(磐田市)					
三 重	新 鹿	尾川 貞夫	仲 敏 郎	40	H
奈 良	浮孔(大和高田市)	岡田彌九郎	吉川 成子	40	H
兵 庫	新 宮	中塚 光男	松浦 知巳	41	K
鳥 取	若 桜	小 倉 威	藪田 芳子	44	N
香 川	法 勲 寺	三谷 修平	山 下 雄	44	N
徳 島	桑島(鳴門市)	千葉清次郎	茂 山 弘	32	N
愛 媛	生石(松山市)	永 木 良	新 山 賢	53	N
福 岡	東国分(久留米市)	蒲池 密城	稲益 静雄	43	K
熊 本	隈 府	高木 重人	岡本 計助	50	H
長 崎	深 江	中村 茂彦	吉田 鷹二	41	N

注：Kは訓令式，Nは日本式，Hは標準式（ヘボン式）を示す。

目 標 時 間	指導的質問によって読みを導く	音 読 読	新しいことば 提出語数 (A.B.C.は加算)	提出の手続(意味を伴明らす)	単語を読む力				文を読む力				聞 く 力	話 す 力	書 く 力				その他
					文脈をさがりしめる力	音声分解	短文や文節を連続して読む力	似た語形を見分ける力	同じ語形を同じと認める力	語形をさがりしめる力	文脈をさがりしめる力	文脈をさがりしめる力			自由な書き	字の大きさ	年月日・氏名	符号	分ち書き
1				ていねいに															
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			
31																			
32																			
33																			
34																			
35																			
36																			
37																			
38																			
39																			
40																			

注意(1) この表は教科書に応じて活用をくふうすべきである。
(2) この表に掲げた力や学習指導は適宜組み合わせる指導するものである。
(3) ----- は機会のあつたに取扱う必要のあることを示す。
(4) は常に引きつづき取扱う必要のあることを示す。

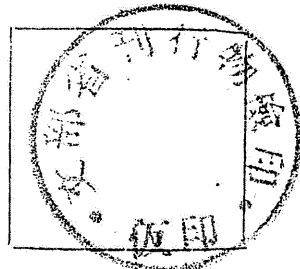
国語シリーズ9

入門期における
ローマ字文の学習指導

ME J 4039

昭和27年6月10日 印刷

昭和27年6月15日 発行



定価 55 円

著作権所有者 文 部 省

発 行 者 興 石 博

東京都千代田区飯田町1の24

発 行 所 統 計 出 版 株 式 会 社

東京都千代田区飯田町1の24

振替東京 31043 番

印 刷 所 統 計 印 刷 株 式 会 社

東京都千代田区飯田町1の34