

## § 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、どんな大きさに書かれていても、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。