

## 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かく忘れがちであり，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るてはいけない。  
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

とにならし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。

ダリア ワ キレイ デス。

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

組の児童を智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   ワ   ダリア   。

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: 黒板に

ダリア	ワ		ダベタイ。
ゴハン	ニ		ハシル。
ナス	ガ		チャワソ。
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

- 〔Ⅵ〕 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人以下の場合にはよくできる者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、みんな出て来たなら、「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交える。)

## 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、注意をされない者（語形を認める力の乏しい者）はだれか。

(b) 2回目、3回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)

#### ウ 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<br>変化形                 | マーダ ダ, アカナイ (アク ば<br>前に習っている。) |
| 4 今までに習ったことばで<br>はあるが新しい使い方を<br>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) 発音ははっきりか。



- ひとが話を  
するのを聞  
く。

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。)

- 動詞の變化  
形の指導。

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〔^〕をつけることを説明する。

- 長音のしる  
しの指導。
- 標準語の話  
し方の指  
導。

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, まだトのところではたがたやっています。トがアカナイ 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〔^〕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, ジローの身ぶりをしてみる。

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, 一般的に忘れていた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  
んのためだと思えますか。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, 専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) 一アサツテ 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 ヨーニ 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。

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、適当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

・大文字と小  
文字の関係  
を既知の語  
形から抽象  
する。

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)

コロンプス ノ タマゴ

ムカシ イタリア ニ コロンプス 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。

コロンプス 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  
 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 イグことを  
 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  
知っている者があつたら、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  
てしまつては、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、コロンブ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 コロンブス 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。

- ある事か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。