

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、それとっ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。 	
	<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"> ◎同じ語形のものを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かった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っ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。

活 動		児童に読めない語形と全語形数	0 12	
実際の観察	実際の時刻	指導の反省	カリキュラムに対する反省と要求	
<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"> 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、$\frac{5}{12}$ 	
<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。 教科書のあとのはらは活字が小さいので考慮の余地がある。 	<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、じゆ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したがそれではよいか。最初に提出する語はやさしいことばである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"> Yの習得語形数は $\frac{7}{12}$ A・B・C・サン・ワ・ノ・デス。 Zの習得語形は $\frac{6}{12}$ 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 [この時間は少し短かす] 10:20~11:00 [きるかもしれない。]

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	<ul style="list-style-type: none"> 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) 	<ul style="list-style-type: none"> 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	実際の観察 実際の時刻			
<ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> ◎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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 経験の発表の時間をとりすぎた。 動機づけが長すぎた。 B, Cグループにカ 	<ul style="list-style-type: none"> この時期ではもっと単語をくり返す教材がほしい。 	<ul style="list-style-type: none"> A, C, Hは、話がうまい。

備

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。

- ◎ 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。

(補助紙1)

10:
33

- 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。
- 鬼ごっこのあいざ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。

• ダッテ, モノを使っ
て, 短文をみる
言わせてみ
たがうま
く言える
者なかつ
たので前
半の部分を
示してそれ
に続けて
あとの者
を増した。

音はよい。
ただし、発音はわかるが、マダとは同じ語であって、マダのマをのばしたものであることがわかない者がいる。
• ダッテ, モノを使って短い文章を作れたものは全体の $\frac{1}{4}$ 。

10:
38

遊
びをさ
せるこ
とがた
いせつ
である。

第

Aグループ
• 見ながら
書く。
• 話のやま
を知る。

- ◎ 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。

10:
33

- 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

10:
38

• Aグループの作業はたいよい。長音のしるす者が5名

• B, D, Fは書き方が向上した。

一回の読み

B, Cグループ

• 見ながら書く

(補助紙2)

• 音読ができる。

- ◎黙読のとき
の悪い癖はないか。
- ◎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。
- ◎語形の認知
力の乏しい児童を見分ける。
- ◎この文を
読んで笑い顔をし
ないか。

10:44

◎自然な内容
にかなった

ってから教師が作業を点検する。

B, Cグループ

- 教師が1文ごとに読みを容易にする質問をしながら読ませる。
- 児童は黙読し、読み方のわからないものは、教師に聞く。
- 指導的質問に助けられておもしろい箇所を発見する。(1,2,3,4文~5文)
- 教師に聞かなければ、読めなかった語をカードに書き抜いておぼえる。
- 読めないことばのなかった者は既習の語から〔^〕のついたものを選び出す。

Bグループ

- ダッテ モノを使
った文章を言っ
てみる。

Cグループ

- 本を見ながらタロ
ー、ジローの身ぶ
りをする。

10:44

• 音読させる。

• 指導的質問
によって予
想外に時間
をとった。
(5分延長)

• Aグループ
の一部にB
グループと
同じ作業を
させる。

いる。

- 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.
- おもしろ
さがわか
らなくて
笑わない
者 Y, Z.

- 動作化に
のみ夢
中になっ
て本を読
んでいな
い者がい
た。

10:49

• ジローさ
んがうっ

• B, C
グループが
だれた。

• Cグル
ープはカ
ードの一
目で読
みでも、
教科書
では読
めない
者がい
る。語
形を認
力める
指導の
指がた
いであ
る。(特
に出指
導する。)

• 動作化
によっ
て得る
ところ
もある
が、達
れられ
ないも
のあり
る。

• Xは学
習に興
味を持
ち理解
が深
くなった。

10:49

理解をためすための質問と読み返し

- 話のおもしろさがわかる。

- ◎ 調子で読むことができるか。
- ◎ 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。

10:52

- 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。)

• 時間を少しつめる。

かり自分の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。(頭が悪か直だから、正直だから、うっかりしていたから、急いでいたからなど。)

10:56

- あまり理屈くたな見かてりわたりかた。

Hは、頭がよく、

まとめ

- 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。
- 動作化をじょうずにする。
- 今までの発表とすなわち、みんなの力を合わせる。

- ◎ 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。
- ◎ 人のやっていることをよく見ているか。

10:52

11:00

- 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。

- Bグループの発表を省略する。

- 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、みんなのかけをくして、学習意欲を高めた。

10:56

11:00

- 学習活動を盛んにするために、興味深い教材をこころに悟った。

- 話全体を通じて、地方の児童は、標準語とは異なる教材と話しにくい。

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) カッコ〔 〕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。

— 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。	
(ニ)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。	
○(ニ)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。	
(ニ)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無い。	
(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、○印のついたものだけに就いて行う。
- (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接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 回目, 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 回目, 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	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、その中にあと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>文脈に単よ語ってテスト</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め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ふうなことをしないようにする。</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あるかどうかを見る。 (2) 意味に応じ調子をつけて読んであるかどうかを見る。 (3) ことばを抜かして読むか、加えて読むかを見る。 (4) 個人別観察記録簿にある項目は、その記録の結果を照し合わせて見る。</p>	<p>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て、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) よく読める児童が時間いっぱい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。</p>	<p>(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、その採点表をこしらえて、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) 調査者はひとりで行う。 (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。</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	<p>(1) 正確に書こうとしているかどうかを見る。(態度)</p> <p>(2) 字を正しく書くかどうかを見る。</p> <p>(3) 分ち書きが正しくできるかどうかを見る。</p> <p>(4) 符号を落さないかどうかを見る。</p> <p>(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。)</p>	3分間	<p>(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。)</p> <p>(2) 150字ぐらいの長さにならって指定する。</p> <p>(3) 標題も書かせる。</p>	<p>(1) 2本線を引いた紙を用意して、いっせいに書かせる。</p> <p>(2) 所定の時間がきたらやめさせる。</p> <p>(a) 目標に応じて、採点法をくふうする。</p> <p>(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。</p>	<p>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。)</p>
--------------	---	-----	---	---	--

(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	<p>(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。</p> <p>(2) 未習の基本的な語が読めるかどうかを見る。</p>	適当にとる	<p>(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。</p> <p>(2) 5語の中に1語ずつ未習のものを入れておく。</p>	<p>(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。</p> <p>(b) かなの書ける児童に対して、</p> <p>(1) 一目読みのカードを見せてかなで書かせる。</p> <p>(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。</p> <p>(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</p>	<p>(1) いろいろの種類のことばについて行う。たとえば、 チヨッキ(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・助助詞)、 イキナリ(副詞)、 マジメナ(形容動詞)。</p> <p>(2) 複合語・連語の類も一つぐらいずつ含</p>

スト			<p>わすれが一致しないので、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。)</p>	<p>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 ニツ サン (3) 未習のものは、報告書に印をつけておく。</p>
(二) 文う脈るに単よ語っのてテ読スミト	<p>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。)</p>	<p>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。</p>	<p>(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ふうなことをないようにする。</p>	<p>(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。</p>
(三) 読む力	<p>(1) ただ字を読むだけでなく、意味をとって読んでいくかどうかを見る。 (2) 意味に応じ、調子をつけて読んでいくかどうかを見る。 (3) ことばを抜かして読むか、加えて読むかを見る。</p>	<p>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</p>	<p>(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</p>	<p>(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</p>

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。