

国語シリーズ 10

やや進んだ段階における
ローマ字文の学習指導

文部省

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に分け、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。

すでに国語問題編は3編、国語教育編は2編、国語生活編は4編を刊行しましたが、各編にわたって逐次刊行する予定であります。

この本は、国語教育編の第3編として、文部省ローマ字教育実験調査研究会で作成した「昭和27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、もともと小学校第3学年の第2学期からローマ字教育を始めた「やや進んだ段階」の第4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「やや進んだ段階」(第5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、上記試案の執筆およびこれの改訂・修補は、ローマ字教育実験調査研究会・ローマ教育実験学級関係のかたがたの御尽力によるものであり、ここに付記して厚くお礼申しあげます。

昭和28年2月

文部省調査局国語課長 白石大二

目 次

§ 1 第2年度の指導	1
〔Ⅰ〕 方 針	1
〔Ⅱ〕 段 階	1
〔Ⅲ〕 教師の慣れと指導性	2
〔Ⅳ〕 能力別指導	2
〔Ⅴ〕 読むことの指導	4
〔Ⅵ〕 教師の指導すべき言語能力と言語技術	6
〔Ⅶ〕 書くことの指導	9
〔Ⅷ〕 話すことの指導	11
〔Ⅸ〕 聞くことの指導	13
〔Ⅹ〕 観察評価すべき点	13
§ 2 第1段階の指導	14
〔Ⅰ〕 書くことと読むことの関係	14
〔Ⅱ〕 読むことの指導	15
〔Ⅲ〕 書くことの指導	20
〔Ⅳ〕 特に観察すべき点	22
§ 3 第2段階以後の指導	23
〔Ⅰ〕 方 針	23
〔Ⅱ〕 計画のたて方	25
§ 4 第2段階の指導	27
〔Ⅰ〕 読むことの指導	27
〔Ⅱ〕 書くことの指導	33
〔Ⅲ〕 特に観察すべき点	34

§ 5 第3段階の指導	35
〔Ⅰ〕 読むことの指導	35
〔Ⅱ〕 書くことの指導	37
〔Ⅲ〕 特に観察すべき点	39

参 考

〔1〕 学習指導の例	41
〔2〕 話題による学習指導の例	63
(1) 「発表会をしよう」	63
(2) 「手紙を書こう」	68
(3) 「夏休みの日記」	73
〔3〕 学級別学習指導観察記録簿記入要領	76
〔4〕 昭和 27 年度ローマ字教育実験学級のテスト	86
1 第1期テスト実施要項	86
2 第2期テスト実施要項	93

付 録

文部省におけるローマ字教育実験調査について	105
ローマ字教育実験調査研究会委員名簿	108
ローマ字教育実験学級名その他	109

別 表

学習指導予定表 (はさみこみ)

§ 1 第2年度の指導

〔I〕方 針

前の学年で40時間を費して、ローマ字文を読み書きする基本的な力を養ってきた。第2年度では次のような方針で教育を進めたい。

- 1 能率よく多くのローマ字文を読むとともに、児童の精神発達の段階が許す限度いっぱい程度のものまで読む範囲を広げる。
- 2 ローマ字文をおっくうがらずに書く力をつける。
- 3 読み書きの指導を通じて、ことばや文字に対する児童の自覚を芽ばえさせていく。

〔II〕段 階

以上の方針によって教育するために、次の3段階を設ける。

- 1 第1段階： 準備の期間とし、児童がローマ字文で出会う文字の抵抗（文字の形や文字の配列、文字と音との関係などを認知するために頭脳を使うこと。）を減らして、考える力の進歩をはかる。この時期は教師の指導性がまだ全面的に正面へ現れている。

第1段階の取扱をする期間は、第4学年からローマ字の学習指導を始めた児童に対しては、第1年度の終りから、第2年度の初めにかけての約10時間とし、第3学年から始めた児童に対しては約15時間とする。

- 2 第2段階： 次の15時間とし、児童が独力で読み書きする経験をだんだんに広げていき、教師は児童の学習の準備・心構えに対する力添えを少なくし、児童の読み書きの過程や結果に対する教師の指導の面に重点を移していく。教師の指導性が全面的、正面的であった第1段階と違い、部分的、後援的な方向に少しずつ移動する。
- 3 第3段階： 次の15時間～20時間とし、方針に掲げたところを実際にやってみるため、児童が独力で読み書きする経験を与えることに主力をそそぎ、教師はそれに対して必要な手助けをする

とともに、児童の思考力に従属させて、ローマ字文で出会う文字の抵抗を支配する力を発達させていく。教師の立場は、児童の手助け・うしろだてとなることをねらいながら、児童の進歩する方向を見誤ることなく、その線に沿って力をつけてやらなければならない。学習の計画に対し、児童が自発的に参加する習慣もこの期間あたりから、一般国語や他教科における同じような方法とあいまって、少しずつつけていくことができるのではないかと思う。（もとより、教材の難易によって、取扱を変えなければならないことは、いうまでもない。）

〔Ⅲ〕教師の慣れと指導性

この方針と段階に応じて教師がじゅうぶんな力を発揮するためには、最初の学年におけるよりは、いっそう程度の高いローマ字文の読み書き能力を必要とする。入門学年では、単語の提出もゆるやかであり、短い文、簡単な文体が多かったが、これが急激に発達するのは第2年度なのである。もとより、教師の進歩の速度が児童のそれに比べて速くないのは自然であるが、従来の例では教師の進歩があまりにおそいために、児童に置き去りにされるような場合がないではなかったから、指導者として必要な程度にまでは、めいめいの力を高めることに努めてほしい。

特に、この学年の終りへ行くに従い、教師の指導性が、正面的、全面的でなくなることは、決して教師の指導性が少なくなることを意味するものではなく、反対に教師の指導に対する注意深さと、指導計画の綿密さをいっそう程度高く要求するものであることはいうまでもない。各種のローマ字教科書やローマ字書きの本を低学年から中学校の程度のもので、読み通して活用することは特に必要である。

〔Ⅳ〕能力別指導

上に掲げた方針と段階は、もとより実験によって批判され、修正されなければならないのであるが、特に能力別指導という立場から常に修正されなければならない。たとえば、Aグループの児童の中に

は、第1段階の処置は、わずかしかな必要でない者がいるであろう。また、Cグループの中のある児童に対しては、なお第1年度と同じような指導を続けることが必要なこともあろう。能力別指導は、進めば進むだけ個人差を大きくするのであるが、能力の高い児童も低い児童も、常に進歩する機会を与えられていることが特色なのであって、これは第2年度を通じて、いっそう考慮しなければならない点である。

〔一般的に考えられる処置〕

読む力の進んだ児童は、与えられた時間に、教科書の必要な部分を読みこなしてしまい、余力を生ずるのが普通である。この場合、題材に関係のある事がらをいっそう広く、あるいは深く知るために、適当な読み物をあてがうのが適当であるが、その場合、教科書以外に材料がなければ、(また、教師が謄写版で刷って与えることも限度があるので)、高学年、あるいは中学校用の教科書などを教室に備えておいて、その中から適当な材料を選んで読ませるのも一つの方法である。(この際、文脈を手がかりにしても理解できないと思われることは小黒板などに説明を書き添えて示してやると、児童が楽しんで読むことを助けることになり、いっそう望ましい結果が得られるであろう。)そういうことができない場合は、いろいろの書く作業を与えることによって、余力を有効に使う機会を用意してやる。

遅れた児童に対する処置としては、

- 1 第2段階以後、教科書の内容を短くまとめた文を別に用意し、それだけを読ませる。
- 2 教科書の一部だけを児童に読ませ、他の部分は教師なりAグループの児童なりが読んで聞かせる。
- 3 題材に関係のあることを書いた程度の低い読み物を用意して読ませる。
- 4 はなはだしく遅れた児童には、別種の入門教科書を用意して、それによって別に教育を進める。あるいは1時間のまとめをローマ字文で書いて与え、それを読み書きの材料として使う。

〔Ⅴ〕読むことの指導

「知るために読む指導法」「学び手自身による読み」を入門学年から尊重してきた教師は、第2年度以後、ますますこの原則の効果を発揮していくべきである。したがって、読むことの指導の組立方も骨組だけには変らないが、その内容は相当に変化させなければならない。

1 読みの準備

一般的にいつて、第1年度では、読みの困難を感じることばが少なくとも「新しく出てくる読みことば」と一致する傾向があるが、第2年度では、「新しく出てくる読みことば」であっても、「読みの困難を感じないことば」が増してこなければならない。「児童自身が確実に理解して読みうることば」は第1年度の中期以後、提出の手続で取り扱う必要がなくなっているが、これを急激に増加させることは第2年度の第1段階、第2段階のねらいである。特に第1段階はそのために設けられている。話しことばとして知っていることばなら、読みことばとしてははじめてであっても、自分でたやすく読み取れるように、読む語いの増加をはかり、しかも、前年度で養ってきた一目読みの習慣をこわさないで、ますます強くするように指導することを計画しなければならない。それと同時に、ローマ字教育の特色を発揮し、この学年の第3段階からは、話しことばとしてまだ知らないことばでも、読むことによって習得し、話しことばを増加する方面に力が向けられるべきであるが、この力は第2段階から少しずつ養っておく必要がある。教師はグループごとに提出の手続を変え、

(1) 児童にとって程度を越えた困難なところがあるために、読む興味を失ったり、内容の理解ができなかったりしない程度で、

(2) できるだけ、自分で読み取ることばを増していく。

という二つの限界を考えて提出手続を考える必要がある。「学習指導要領(国語科編): やや進んだ段階、読むことの指導、どう指導したらよいかの(2)」はその案であるが、常に実際やっ

てみて起る反応を見ながら、計画を修正していかないと、むだな時間を費しすぎたり、児童に失望を与えたりする。

準備の手續は、第2年度、特に第2段階以後、教材の内容から「読みの困難を感じることば」を提出することよりも、理解の背景となる予備知識を確実にさせることに重点を移していくのが普通である。予備知識を確実にさせるための手續には、予備知識をもっているかどうかを確かめることと、それをもっていない児童には予備知識を与えることの二つの面が含まれている。

そして、「読みの困難を感じることばの提出」も、多く、予備知識を確実にさせる手續のうちで取り扱われるであろう。予備知識は、ある読み物を読んで理解するために前提として必要な知識であるから、これもまた、はなはだしい個人差がある。教師が論理的に考えた「予備知識」が一部の児童にとっては理解するうえに不必要であったり、ある児童にとっては反対に不足であったりする。これも、ことばの提出手續と同じく二つの限界を考慮し、実際に行ってみて、そこに起る反応を見ながら、方法を変えていかなければならない。社会科・理科・算数などの指導の結果は、この面で第2年度以後のローマ字教育に大きな影響を及ぼすものである。読む目的は理解の深さを決定し、読みの速さを決定する重要な要素である。それは、自分自身で読む目的を立てた場合のほうが、他から与えられた場合よりは、一般的に見れば、強い効果をもって、理解の深さと読みの速さに影響をもたらすものと思われるが、自分で立てた目的にしても読みに及ぼす効果の強い弱いはさまざまである。第2年度の第1段階からあとの指導では、児童が読む目的を自分で立てるようにくふうし、第3段階では、この問題が大きな指導の目標となると思われる。

2 第1回の読み

児童自身の黙読によることは前の年度と同じであるが、それによって児童が読む目的を達する程度は、特に第3段階では引き上

げられれる必要がある。

- 3 理解しているかどうかをためし、理解を深めるための手続と読返し、話し合い・動作化、その他の活動。

これについては、理解の程度を第1年度よりも高いところに求めることが必要である。

4 言語技術と言語能力の指導

これも第1年度より程度を高めていく。指導の実際としては、
(1) 簡単に指導でき、容易に習得されるものや、前の時間に一応徹底させておいたことを思い起させて、記憶を確実にしたい点
(特に分ち書きや動詞・形容詞の変化形など、取扱の回数を多くして習慣づける必要のあるもの) は、読むことと結びつけて指導し、

(2) 指導の手続に、ある程度の時間を要し、児童が習得するのにも、ある程度の時間を要するようなものや、

(3) 読むことの指導と結びつけて指導しておいたことをまとめるような場合には、言語技術・言語能力の指導として別の時間を取ることが効果があることがある。第1段階では特にその必要が多いであろう。

〔VI〕教師の指導すべき言語能力と言語技術

1 単語について

(1) 単語の意味を明らかにし、意味を広げることは、この年度においても重要なものであるが、特に、

(a) 分ち書きの違いによって意味が変わることに気づくようにする。

(b) 前後の関係で一つのことばの働きが違ふことに気づかせるようにする。

ことは、指導要領に掲げられているとおりである。今までの国語教育では、ありふれたことばについて、(a)、(b)の指導を怠ったため、児童が理解していないのを見のがしていたことも多

かったのではなかったかと思われる。やさしいことばについての指導が足りないと、むずかしいことばを、やさしいことばに言い変えてみても効果がない。

(2) 文脈から単語の意味がわかる力をつける。

この力は、前学年でつけた音声分解の力を実際に働かせ、それを単なる文字の音声化にとどまらせないためにも、読みの速さを増すためにも、第2年度でさらに進歩させなければならない。特に、この年度には、話しことばとして知らないことばでも、読むことによって知る力をつけるのであるから、そのためにいちばん必要なものは文脈を手がかりにする力であることを忘れてはならない。

(3) ことばの構造を手がかりにして単語を認める力。

(a) 複合語の構成部分を認める力をつける。

複合語には、それを構成するもとのことばの意味が失われないものと、もとのことばの意味をまったく失って新しい概念を表わしているものとあることに注意して指導する。

(b) 動詞・形容詞・形容動詞などの変化形を見て、もとの形と関係づける力をつける。

(c) 接頭語や接尾語を認める力をつける。

この三つの力の基本は第1年度で養われてはいるが、実際に読む経験を多くもっているとはいえないことが多い。第2年度には第1年度に習ったことばをつないで複合語を作ったり、それに接頭語・接尾語のついたことばが現れたり、あるいは（読む文の構造が複雑になるにつれて）見慣れない変化形に出会うことが多くなる。もし以上の三つの力が足りないと、児童が読むのに困難を感じることばが多くなり、したがって提出の手続で扱わなければならないことばが多くなるので、この手続を簡単にしていくことは困難となるから、能率的に多くのものを読むことはできなくなる。第1段階にこ

うしたことを考慮して指導の計画をたて、第2段階以後の指導が能率的に行われるために必要な素地をつくるべきである。

(4) 輪郭を手がかりにして読む力をつける。

第1年度と違い、練習の回数と時間をずっと減らしても、輪郭を手がかりにして読み取ることばは増加させることができる。この年度では、130語以上の（変化形を含めれば260語以上）一目見て読み取れることばを増すことになっているが、特別な学級では、平均200語（変化形を含めれば400語）ぐらい増加できるのではないかと予想される。

この練習は、第1段階から第2段階の初めにかけて、新しく出会うことばを読み取る力を養う時期に、読む速さが落ちる危険のある児童については特に必要である。

(5) 音声分解をする力をつける。

第1年度で基本的な力は養われているけれども、教科書などに出てくることの少ない大文字・よう音・つまる音(kk, ss, pp)・はねる音とナ行の結びつきなどに実際にぶつかると、まだ即座に音声化するところまでいっていないことが多い。この力を第1段階から第2段階の初めにかけて、じゅうぶんにつけないと能率的な読みが妨げられる。

2 文を理解する力を進歩させる。

文を理解する力を進歩させることについては、三つの方面に考慮を払う必要がある。

(1) 第2年度では、いろいろな文体に読み慣れる必要がある。

この基本的な練習は、第1段階で取り扱う。

イタリック体やゴシック体の用い方や符号の使い方は理解の進歩に伴って自然に進めていくことを基本とし、それに必要な練習を加えるがよい。

(2) 読む速さを進歩させることは、ローマ字学習の目的を達す

るためにも、理解を進めるためにも、第2年度としての指導の要点である。そのためには、「入門期におけるローマ字文の学習指導」の5ページ〔V〕にしるした事がらを続けて進歩させるほか、次に書いてあることを予想して読む力が必要であるが、接続詞や動詞などの働きを理解すること、連想を豊かにすること、読む語いを順調に進歩させることなどに注意を払う必要がある。

- (3) 経験の範囲を越えた内容の文を理解する力を養う必要がある。知るために読む力のいちばんたいせつな働きの力はここで発揮される。

以上の点を進歩させることと関係して、「入門期におけるローマ字文の学習指導」（4ページ～5ページ）にしるされた力をいっそう伸ばすほか、次のような能力を進歩させる必要がある。

- (a) ひゆ的な言いまわしや象徴的な言いまわしを理解し、楽しむ。
- (b) 目的にかなうように読む速さを調節する。
- (c) 意味の切れ目まで単語をまとめて読む。
- (d) 音読することによって内容の意味や気分を言い表わす。
- (e) 今読んだ話をほかの話と比較するために、前に読んだものを思い出す。
- (f) 事実を述べた文と考えを述べた文とを区別して理解する。

〔VII〕書くことの指導

- 1 書くことの指導のうち、いちばん重要なことは、自由に書くことのできる語いを順調に、また他のよい習慣をこわすことなく発達させるにはどうしたらよいかという問題であって、児童が書くことのうえで文字の抵抗を減らすことも、分ち書きの指導も、表現の問題も、この問題の一部として現れてくるといってさしつか

えないであろう。「よく書き慣れた短い文」をときどき5分以内の時間で書いてみるということも、文字を書きこなす力がじゅうぶんでない第2年度初めの児童には、決して無意味ではないとしても、それだけにたよっていたのでは自由書きの健全な発達をはかることはできない。基本的には、題材の発展に伴い、書く語いが増加していくにつれ、それに関連して自由に書く語いが増していくという方向をとるべきである。それには、第1年度で養われた実力が第2年度の第1段階で相当に充実し、目的をもって書く必要のある際、はなはだしくほねをおらないでも書ける力をつけてやるようにしなければならない。この意味で第1段階には、なにかにつけ、書く力を伸ばす機会を多く与えるように計画すべきであろう。

第1段階の指導が予想どおりの効果を取めることができれば、第2段階から、必要のある場に即して書く機会を多くし、今までは、漢字かなまじり文で表現するよりも、むしろ程度の低いものを書いてきたのを、だんだん漢字・かなまじり文の程度に追いつかせていき、第3段階では表現力を伸ばすところまでいくようにしたい。

- 2 自由に書く力を伸ばすための指導にあたっても、見ながら書くことや、覚えたことばを書く機会を多く与える必要は決してなくなるものではない。見ながら書くことは、常に必要であり、効果があるし、まちがいやすいことばは、覚えて書くようにすることによって正しく書けるようになることを忘れないで進んでほしい。特にCグループの児童には、自由に書く技術を身につけていない児童があり、長い文になると、分ち書きが乱れ、また、聞き誤りが多く見られるから、その取扱にあたっては、見ながら書くことや、覚えたことばを書く機会を多く与えるべきである。

指導要領に掲げられた文字の大きさ・形、分ち書き、作文、符号、聴写する技術など、上に述べた方針に伴って自然に発達する

ように計画し、それで足りない点だけ、特別に時間をさいて補っていくようにする。したがって、40分授業をする組では、読むことのほうで言語技術の指導に特別の時間をさく場合、書くことの補いといっしょにして、40分をあてるほうが効果があることもあろう。なお、文字を1 cm 幅のけい線の中へ書くようにするという目標は、最大の限度を意味するから、無理なく書ける児童には、0.9 cm以下の大きさの文字を書かせてもよい。

3 この年度の分ち書きの指導の要点は、指導要領に示されたもののほか、次のようなものを正しく書けるようにする。

(1) 動詞の中止形と mo, wa などの助詞との関係。

(2) 「なら」「ならば」——特に動詞・形容詞に接続助詞のついたものとの関係。

(3) 動詞・形容詞に te, de のついた形と、mo, wa などとの分ち書き。

(4) 「飛ぶだろう」と「飛んだろう」のような場合の分ち書き。

(5) nagara, nasai の分ち書き。

(6) 動詞・形容詞に-te, -de のついた形と、「くださる」「ちょうだい」「いただく」「もらう」などとの関係。

(7) 「こんなに」「あんなに」「そんなに」「どんなに」などの分ち書き。

児童が自由書きをするとき、教師に聞いたり、本で調べたりすることのできない場合の一般的な心得としては、「疑わしい場合は、一応離して書いておく。」という方針をとらせるほうがよいであろう。

〔Ⅷ〕話すことの指導

前年度で話すことの基本的指導はできている。この学年では、話すことの内容をいっそう高くし、また効果のある話し方をするように指導すべきであるが、それは、どんな機会に与えられるであろうか。

1 理解の背景となる予備知識を与えるとき、教師が自分で説明し

ないで、児童のうちで最もよく知っている者に話をさせ、ほかの者に聞かせるようにする。

- 2 理解の程度をためし、かつ、深める手続で、読んだことについて、何を感じ、何を考え、どんな判断を下したかを発表させるようにすることは、話すことの指導としてきわめてよい機会である。その際の取扱については、「学習指導要領」(国語科編)の「能力表」に示されたところによる。
- 3 読んだ話と似た経験(直接でも間接でも)を発表させることも話し方を指導するのによい機会である。
- 4 自分で書く力の乏しい児童には、書く指導の前提として、まず共同の口頭作文を行い、それを字に書いて示すという手続をとればよい。
- 5 また、自分の読んだことに関係して、もっと広く(あるいは深く)知りたいと思うことを発表する機会を与えれば、それと同時に、そのことを他人に聞くときの言い方を指導することができる。
- 6 以上のほか、場に応じた指導は常に少しずつ程度を高めていくようにしたい。
- 7 なまり音の^{きょう}矯正。ローマ字教育がなまり音の矯正に役だつのはおもに第2年度以後のことである。なまり音の矯正は、第1年度の初め、その主力を話すことに向ける。そして、少なくとも、提出されたことばについて話す力が改善されない間は、音声分解をしてはならない。音声分解は、正しい発声と文字の結びつきでなければならないからである。第2年度からは、この点が逆に利用される。児童はたとえば da と za と ra をどんなに発音し分けるべきか、音節については知っているのであるから、話すときに混同しやすい音が 文字ではどう書かれているかに注意させることによって、順次正しい発音を知ることができるようになる。また、読むときに正しい発音を知っても、書くときには、児童は

まだ「ダ」か、「ザ」か、「ラ」かに迷うという段階があるが、これは1語1語教科書によって調べさせるなり、教師の指導を受けるなりしなければならない。基本的な単語について正しい習慣ができると、その力は広く、早く広がるものと見られるから、初めにはあせらないで、ひとつひとつ取り扱うことが必要である。

〔IX〕聞くことの指導

話すことの指導1, 2, 3, 4, 5などは、すべて聞くことの指導とあいまって行われるものであるが、そのほかに、自分の書いたもの、自分のグループで書いたものを、他に発表する機会は、聞く力を増すのによい機会である。そこで要点をつかむ力や、他人の書いたもののよしあしを聞き分ける力を養うことは、直接書くことの指導に影響してくる。

読み書きする内容の進歩は、以上のように話すこと、聞くことの進歩に対してよい場を提供するものである。

〔X〕観察評価すべき点

前年度に掲げた事がらや指導要領の目標・評価に掲げられたもののほか、今年度を通じて観察評価すべき点は次のようなものである。

- 1 語いをじゅうぶんもっているか。
- 2 ことばと意味のつながりがよく、文脈に適した意味を選ぶことができるか。
- 3 ひゆ的なことばを理解できるか。
- 4 注意を集中して読むことができるか。
- 5 絵を理解の助けとして使うことができるか。
- 6 主眼点をつかんでいるか。
- 7 細かいことがじゅうぶんに読み取れるか。
- 8 事がらの関係を知ったり、まとめたりすることができるか。
- 9 事がらと人・物などとの関係を知ることができるか。
- 10 読んだことを思い出すことができるか。
- 11 読み物の形の違い(可能な話か、不可能な話か、歴史上の話か、

今日の話か など)を見分けることができるか。

12 予備知識がじゅうぶんあるか。

13 話に出てくる場所・活動・できごとを目の前に浮べることができるか。

14 読んだことの重要な点を反省・批判・評価して、その間の関係を発見することができるか。

15 自分で話の中の人物になったつもりで読むことができるか。

16 今までの経験に照して読んだものを解釈できるか。

17 読んだ結果、情緒の上に適当な反応が起るか。

18 韻や擬態語に気づいたり、巧みな描写を読んで様子を眼前に思い浮べたりすることができるか。

19 読んで得た考えに基き、行動を起すことができるか。

20 問題を解決するとき、読んで得た考えを使うことができるか。

21 読み物の形式に適した速さで読むことができるか。

22 目的にかなうように読む速さを調節できるか。

23 音読よりも黙読のほうが速く読めるか。

§ 2 第1段階の指導

〔I〕書くことと読むことの関係

1 第1段階は、書くことの指導に特に力を入れるほうがよい。けれども、読む力もそれに関係して伸ばしていかなければ、次の段階へ進むことはむずかしい。それには、教科書のある課なり節なりをまず読むことにし、その教科書の発展的取扱として書くことの指導をするという計画のたて方もある。

また、別の立場をとれば、第1学期には、進級 遠足など、手紙や日記を書くことを指導するのによい生活経験があり、植物の観察記録なども割合に短い文で毎日書くのに適当な時期である。これらの経験を中心として書くことを指導するように計画をたてることも、はなはだよい結果が期待される。

そして、めいめいの書いた文の表現方法や内容、表記法などに関する問題点を教科書、その他の教材を調べることによって解決するようにするならば読む目的がはっきりしているから児童のうるところは大きい。

この学習指導案では、どちらの立場をとるかは各学校に任せることとする。ただ、おおよそ時間の半分を書くことの指導にあて、またなるべく読む力と書く力を同時に発達させることのできる指導方法によって実施されたい。

- 2 話しことばとして知っていることばなら、それが読みことばとして初めてであってもらうに読み取れるようにする力をつけることは、第1年度よりも多くの教材を読み取る経験を与えることによって、自然に進歩していくのであるが、そのほかに、
 - (1) 教師が口で言いながらそれをローマ字で板書して見せる機会を多くする。
 - (2) 書く力を伸ばすことによって、文字とことばの対応関係、特に音声分解の力が進歩する。
 - (3) やさしいローマ字をたくさん読むことは、読む力をつけるうえに大きな影響を与えるであろう。

〔Ⅱ〕読むことの指導

- 1 読みの準備の手續はどの程度したらよいか。

第1年度で第4学年の教科書をやり終らない学級が実際は多く見受けられるが、このような場合、第5学年の教科書へ急に進むのはまことに危険であり、弊害を多く生ずることがしばしばある。このような場合における第1段階の指導には、第4学年の教科書の残った部分を使うか、第5学年の教科書のいちばんやさしい部分を使うようにすることが適当である。

この段階では、準備手續で教師が児童の読みを助ける程度は次のような基準によればよいであろう。

- (1) 第1段階の初め：Bグループが第1回の読みを10分間行

って 450 語～ 500 語以上の材料をだいたい読み終ることができ
るようにする。

- (2) 第2段階の終り：Bグループが第1回の読みを10分間行
って 550 語～ 600 語以上の材料をだいたい読み終るのに必要
な力をつけてやる。

むろん、教材の形式や内容がむずかしいか、やさしいかによっ
て著しく準備手続のしかたが違ふであろう。また、1教材が必ず
しもこれだけの語数をもっているとは限らないから 時間は語数
と比例して考えればよいのである。こうした基準を考える理由
は、これ以下の速さでしか読めない程度の準備しかしてやらない
とすれば、それは児童が読むのに困難を感じすぎると思われるか
らである。逆に組の実力や教科書のむずかしさによって、この基
準よりも多い語数が読めるようになっている場合は、それに応じ
た処置を取るべきである。また、この基準に基いて行うには、あ
まりに多くの時間を準備に費さなければならないような組では、
初めにはこれより低い基準で、指導を計画し、言語技術や言語能
力の指導にも力を入れ、早くこの基準を上まわる段階に達するよ
うに努力してほしい。この基準に達することができるかどうかは
単に準備手続の問題ではなく、前年度に養った力の問題であるか
らである。

2 特に必要な指導

- (1) いろいろな文体を読む力を養う方法。

- (a) 教科書の1課なり、その一部なり、あるいは2課以上な
りを読んで、それをほかの文体の文に書きかえてみる。

たとえば、

- i - 物語を詩や歌に書きかえる。——またはその逆の作業
をする。
- ii - 物語を記録文や報告文に書きかえる。——またはその
逆の作業をする。

-iii- 手紙の文をほかの文体の文に書きかえる。——またはその逆の作業をする。

-iv- 3 人称を用いて書かれた文を 1 人称を用いた文に書きかえる。——またはその逆の作業をする。

(本書の参考〔1〕「学級指導の例」参照)

これは児童が慣れない間や遅れた児童に対しては、教師と児童の共同の口頭作文を行い、教師が文を黒板に書き、児童はそれを写して書くというような方法をとる。

原文をじゅうぶんに理解させてから、この方法をとるべきか、あるいは違った文体の文に書きかえさせることによって理解の程度をためすべきかは、児童の発達程度を見て決めるようにする。その際、原文に書いてないことを想像によって補うことは、むしろ望ましい態度といつてよいであろう。

(b). 以上の取扱をする際に、同時に現れてくることでもあるが、短い文をつないで長い文を作ったり、長い文を切って短い文にして書く練習をさせる。この指導は、

-i- 長い文を短くするのは「理解しやすくする。」という目的がある。

-ii- 短い文をつないで長い文にするのには、「よりよい文を書く。」という目的で行うのである。

-iii- 文をつないだり、切ったりした結果、全体として、その文がいっそう理解しやすくなったか、あるいはいっそうよくなったかを反省させる必要がある。

文を長くしたり、短くしたりすると、直接影響を受けるのは、接続詞、接続関係を示す助詞・助動詞、動詞・形容詞・形容動詞の変化形の使い方で、その指導をするのによい場ができる。

また、自由書きの必要が少なく、大部分は写して書くことによってできるような作業も、この時期の指導として

適當である。けれども、あまり程度の高いことを急に要求するようなことは無理であるから、その点は注意しなければならない。

(2) 複雑な文を理解する力をつける。

(a) たとえば、「東の空があかるくなると、木の枝で、鳥の鳴く声がしはじめる。」という文で、

東の空があかるくなると……………時を表わす。

木の枝で……………場所を表わす。

のように、ある語句が、時・場所・原因・理由などを表わしていることを示し、一般的な概念を作り出すようにしむけることは、(1)の取扱とあいまって理解力を増すのに役だつ。

(b) 段落ごとに要点をまとめ、一つの課全体の要点をつかむ練習をする。

段落ごとに話全体の組立に影響の少ない、細かいことを述べた部分を削り、そのほかの語句だけを書き抜かせることは、この力の乏しい児童にとっては効果のある処置である。

要点をまとめる際、指導がふじゅうぶんになりやすいのは、要点と細かい点との関係を示す手続である。この点がふじゅうぶんであると児童が独力で要点をつかむ力が発達しにくい。この点を、1段落ごとに、また一つの課ごとによく理解させてから、児童が作業をする範囲と程度を広げていくようにすべきで、いきなりこの課題を与えることのできる児童は多くはないのが普通である。

この指導においても「写し書き」をする機会が自然に作られる。

(3) ひゆ的な言いまわしを理解する準備をする。教師が黒板に、たとえば「空のように」と書き、児童は、そのあとへ続けるのに適當な語句を考える。(たとえば、「広い」「大きい」「青い」など。)

この方法は自由に書く力を除々に伸ばすことになる。

- (4) 次に書いてあることを予想して読む力をつけることは、読む速さを増すために効果がある。(1),(b),-ii-の接続関係のことばの指導や、(3)に述べた作業は其中之一つであるが、「初めに」「まず」「次に」「さらに」「最後に」「終りに」などや、「まだ」「決して」などのことばは次に現われる内容を予告することばであることに注意を向けさせるのは、この段階の指導で取り扱うべきである。
- (5) 一目見て読み取れることばが増すことは、この学年の目標を達するために必要であるが、この段階では変化形を含めて、150語ぐらひは増加させるべきである。これは、前年度よりも、くり返しの回数をはるかに少なくし、また、読めるようになった児童に対しては練習を省いていくという方法で割合に簡単にできるであろう。
- この中には、前年度に出てこなかった、動詞・形容詞・形容動詞の変化形を混ぜておくことを忘れてはならない。形容詞・形容動詞の否定形や、教科書に現れる慣用句を一目見て読みとれるように指導することは、一目見て読み取れることばの範囲を広げるのに役だつ。
- (6) 音読の指導は、理解の問題や、文節の一目読み、話しことばの指導とも互に関係する。この段階では、校内放送の原稿、簡単な紙しばい、簡単な電話のかけ方、ごく簡単な劇などの教材は音読の指導にとってすぐれた材料である。なぜなら、これらを他人に聞かせるためには、何度もくり返して読む練習をしなければならないものであるし、また、これらの教材は、このような練習によって、朗読のしかたや話すことの指導をすることをねらいとしているものが多いからである。この際、もし、グループごとに異なった材料を使うことができれば、それを聞く価値と興味はいっそう高まるであろう。
- (7) 文脈を手がかりにして新しいことばを読む力をつける方法。

- (a) 一つの文の中の 1, 2 語を伏せておき、そこにどんなことばがくるかをあてさせてから、字を見て読ませる。
- (b) 一つの話の一部分だけを読ませ、その前後にある話を推測させてから、あとの文を読ませる。
- (c) 児童が単語の読み方がわからなくて質問をしたら、その読み方を教える前にどんなことばであろうかと推測させてみる。

〔Ⅲ〕書くことの指導

この段階では、時間の半ばは書くことの指導にあてべきである。しかし、その大半が機械的指導に流れると、読むことの進歩と関係が保てなくなるから、できるだけ読むことの力を養うのに効果をもたらすような方法をとることが望ましい。読むことの指導 2 の(1)(2), (3) に述べたことは、いずれも書くことと同時に行われる方法であるから、このときにも、書く語いの増加をはかることができるのを計算に入れて、指導計画をたてるべきである。

- 1 この時期に行う機械的指導としては、次のようなものがある。
 - (1) ときどき「よく書き慣れた短い文」の練習を 5 分以内で行ってみる。
 - (2) 一目読みのカードをちらりと見せ、そのことばが書けるようにする。
 - (3) 児童が書き誤ったことばを、正しく書く習慣をつけるためにも、(2)の方法をとる。

このような指導は、Cグループの児童に対して、特に必要なことが多いであろう。

2 書く語いの増加

- (1) 題材や課の内容に関係したことばを児童に思い浮べさせ、Aグループには自分で書かせてみる；Cグループには口で言わせて 教師が大部分書いて見せる；Bグループには、むずかしいところを助けて書かせるというような方法をとる。

(2) 意味の同じことばや似たことば、また、反対の意味のことばを書いたり、集めさせたりする。

(3) 程度・強さ・範囲などを修飾し、限定することばを一まとめにまとめて、その意味の違いを指導する。たとえば「まったく」「たいがい」「だいぶ」「なかなか」「少しは」「ちっとも」など。

3 文を書くことの指導

(1) 文をふくらませる。

教師が黒板に「学校へ行く」というような簡単な文を書き、児童が、「わたくしは」「毎日」「友だちと」「元気よく」「かばんをもって」「たのしい」「勉強をしに」のような文句をひとりが一つずつ付けたしていく。教師は、何も考えつかない児童に対しては、「だれが」「だれと」「いつ」「何をしに」「何を持って」などの質問を出して導く。これは、複雑な文を読み取る力をつけるのによい方法でもあるが、第4学年から、ローマ字の学習指導を始める場合や力のある学級では、第1年度の終りに行うことが有効である。

(2) 簡単な手紙や日記を書く。手紙は、各学級どうし交換し合うのがよい。地名の書き方ばかりでなく、手紙や日記によく使われることばの指導もあわせて行っておくことによって、読む語いをも豊かにすることができる。

(3) 力のある児童には、第1,2学年程度のやさしい読み物(漢字かなまじり文で、組の大部分の児童が読んだことのないものがよい。)を与え、それをローマ字に書きかえさせ、教師が書きまちがいを直してから、B, Cグループにこれを回覧させる。これは、ひとりひとり、別々の文を書かせるのがよい。

ただし、よう音・つまる音などの書き方がじゅうぶん身についていない児童にこの作業をさせると、かな文字の表記法にひきずられて、ローマ字文の書き方をそこなうことになるから、

いつ、だれにさせるかを考えてかかる必要がある。

- (4) 以上の指導や読むことの指導と関係を保ちながら、動詞・形容詞・形容動詞などの変化形を正しく書く経験を与えることは、次の段階へ進むために必要なことである。その際、問題となった一つのことばだけについて指導するだけでなく、同じ種類のことばを二つなり、三つなり例にとって、その終止形を示して、変化させてみるようにする。

4 分ち書きの指導

この時期に特に注意すべき分ち書きの指導の要点は、手紙・日記の書き方に関係して、

- (1) 「お」「ご」などの接頭語。
- (2) 「たち」「ら」などの接尾語。
- (3) 普通に使う略号。
- (4) 住所・あて名などの書き方に関係ある地名。
- (5) 手紙の書き初めのことば。
- (6) 手紙の結びのことば。

などであって、一般的によく使われるものについて、正しく書く習慣をつける。しかし、自由に書く力のついた児童は、この範囲を越えていろいろのことばを実際に書くであろうから、それについては、教師は個々に正しい分ち書きのしかたを指導する必要がある。

分ち書きのまちがいは個人的な癖が相当にあるものであるから、教師が訂正してやった点を「まちがい帳」に一つ一つ書き上げさせ、それがどんな形のまちがいであるかに気づかせることができる。比較的容易に直すことができる。

〔IV〕特に観察すべき点

- 1 話しことばとして知っていることばなら、読みことばとしては初めてであっても、自分で読み取る力が進歩してきたか。
- 2 今までよりは長い、複雑な文の理解が進歩してきたか。

- 3 やさしい、ひゆ的な言いまわしを正しく理解する力ができてきたか。
- 4 次に書いてある事がらを予想する力が伸びてきたか。
- 5 一目見て読み取れることばが増加しているか。
- 6 自由に書く力がだんだん進歩しているか。
- 7 文を書くときに、指導した分ち書きのしかたを、児童が正しく守っているか。

(このほか、学習指導要領(国語科編)や、この本の12ページ～13ページを参照すること。)

§ 3 第2段階以後の指導

〔I〕方 針

第2段階以後の指導を考える場合、考える力の発達をはかることが読み・書き・話し・聞く力を伸ばす基本であることをもう一度思い起す必要がある。考える力の進歩を除いて、読み書きの機械的方面に多くの努力を払っても、うるところはまことに少ないものである。この点で他教科の指導が国語教育としてのローマ字文の取扱に強い影響をもつことを忘れることはできない。

聞くことの指導については、国語の能力表に掲げられた点の指導がローマ字以外のあらゆる指導を行うにあたって、常に考慮されるべきである。それは、経験を豊かにし、興味の範囲を広げ、また語いを増加させるのに役だつ最もやさしい方法であって、ローマ字文の読み書きを進歩させる基礎を提供するものであるが、国語科で聞く態度と方法の指導を怠ったのでは、思うような結果が得られるものではない。たとえば、自分の興味をもっている事がらについて、よく知っている人の話を聞くことは、知能の低い児童でも喜んですることであるけれども、それには相当の準備をしてやり、聞く力をつけないとじゅうぶんの効果を収めがたい。

話すことについても、この学年では、一つの事がらについて、少な

くとも、4～5の文を用いて言い表わす力を与えなければならない。知能が低く、表現力の劣っている児童でも、その児童が得意な問題について語らせる機会を与えるならば、その力はだんだん進歩するのが普通である。話す力を伸ばす基礎は、はっきりものを考えることにある。はっきり考える力をつけてこそ、正しいことばを使うという意識もできてくる。まわりのできごとを鋭く観察することによって、今まで見すごしてきた事がらの中から、価値ある事実をつかみとることは、考える力が発達した証拠であり、どんなに不利な環境においても可能な指導であろう。こうした力が進歩しなければ、巧みなことばの使い方を考えるところまでは達しがたい。

また話すことの指導に際しては、ことばをはっきり発音する習慣をつけ、文の終りまで人に聞えるように話す習慣をつけておかないと、ローマ文字を書くとき、よけいな書き違いをすることがある。

一般国語の指導として、運動会や学芸会の際、児童の委員会が設けられて、自主的な話し合いを行うばかりでなく、参会者にあいさつし、催し物の説明をするようにしている学校と、そうでない学校とでは、ローマ字文の読み書きをする力に大きな違いを生ずるであろう。また遠足・見学の後に、何を新しく知ったかを明らかにさせるばかりでなく、それ以後の同じような機会に改善すべき点を反省させるようなことは、話す力・書く力を進歩させる方法の一つである。

文を書く機会を与える前には、まず同じ種類の事がらを話すことができるようにしておく必要がある。話ができないのは、事がらがよくわかっていないのであるから、書くことはもとよりできない。また、書くまえには、模範となるような文章を一つか二つ参考に読ませることも、普通の児童にとっては効果があることがしばしばある。

ローマ字学習の健全な発達には、常に進歩した国語教育の一環となしとげられるものであるということが、この段階以後においては特に著しいということをはっきりと自覚して指導にあたることが必要である。

〔Ⅱ〕計画のたて方

- 1 話題の共通なものは、「国語」として一つにまとめて取り扱っていき、漢字かなまじり文とローマ字の時間を別にしないことを原則とする指導計画が考えられる。その話題は、児童の好む問題である場合もあろうし、生活や経験に基礎を置くものもあろう。また、「おもしろい物語を読もう。」「手紙を書こう。」という場合のように、ローマ字文と漢字かなまじり文とが並立している場合もあるし、一方に全体的、概括的な記事があり、他方にはその部分的、特殊的な記事がある場合もあろう。また、話題によっては適当なローマ字文の教材が得られないために、ローマ字文は取り扱わないでおくこともあるだろう。

カリキュラムを組むとき、意識的にある話題はローマ字文を中心として取り扱い、他の話題は漢字かなまじり文を中心として取り扱うという予定をたてておくこともできる。

全般的にローマ字文と漢字かなまじり文を合わせて取り扱う場合は、必要に応じ、ときどきローマ字文として特に必要な指導（符号・分ち書きを含む）をする時間を設けるようにしたほうがよい。

- 2 ローマ字文の時間と漢字かなまじり文の時間とでは取扱の重点を変え、漢字かなまじり文の時間には（中学校の国語でいう）「文学」の分野に重点をおき、ローマ字文の時間には、（同じく）「言語」の分野を主にし、互に助け合っていくという計画もある。たとえば、第3学年でローマ字の学習指導を始めた場合、第4学年では学習指導要領（国語科編）の「能力表」読むことの（2）（3）（5）（6）（7）（8）、作文の全部、書くことの（4）などは、ローマ字文の時間に基本的な技術を身につけ、漢字かなまじり文の時間に、それがたやすく漢字かなまじり文をこなす力に移されるというやり方である。こうしたやり方では、ローマ字文の「文学」に相当する部分は、児童の「たのしみ読み」の問題として、

読書指導の対象となるであろう。

この受持分野を上述の案の反対にすることは、現在のところ实际的ではなからう。

3 現在、いちばん広く行われているのは、漢字かなまじり文とローマ字文とを、それぞれの教科書を中心に別々に取り扱っていく方法である。この場合、ローマ字文を取り扱うとき、児童が身につけた技術・能力を漢字かなまじり文を取り扱うときに使わず、またその逆も行わないならば、互に不経済な時間を費すことになる。また内容の上でも、両方の教科書を関係づけながら扱うことに注意することがたいせつである。

4 時間のとり方は、以上のような計画のたて方によって、さまざまになる。

(1) 毎週一定の時間を割り当てる方針。

上の計画の3の場合は、この方針によることが多い。2の場合にも可能である。

(2) 月別にローマ字文を取り扱う月と取り扱わない月を作る。

それは、どちらも2か月～3か月続くことがある。そして、ローマ字文を取り扱う月には、その指導時間をずっと多くし、集中的に力をつけ、ローマ字文を取り扱わない月には、学級文庫や学校図書館のローマ字の本を児童が自由に利用したり、日記をローマ字で書いたりして、力を維持していく。

(3) 基本的な練習や、特に必要な言語教育のために10時間～15時間程度ローマ字の時間を特に設けるが、ローマ字文の読み書きは国語の時間にまとめて行い、年間時数はおよその見当で計算する。

学習指導に際して形式上(1)の方法をとると、漢字かなまじり文とローマ字文とを、それぞれの教科書を中心に別々に取り扱っていく方法によることが多かろうが、その場合も、常に、それ以外の計画の長所を取り入れ、国語教育全般としての平均をとるように計画しむ

だを省き、能率を高めることに努めなければならない。特に書くことの指導は、読んだ本の筋書を作ったり、その報告を書いたりする場合などを除くと、生活経験を生かして取り扱ったほうがその必要を強く感じさせることができ、効果が上がることが多いのであり、これを忘れるとじゅうぶんに力を伸ばすことができないおそれがある。（これは孤立した生活経験を取り扱うことは意味するものではなく、また読むことの指導と無関係に書くことの指導を進めるという意味ではない。）

読むことについては、漢字かなまじり文では、「読めるようにする。」ための時間が非常にかかるけれども、ローマ字文ではその心配がないことが多い。また、ローマ字文でも第1年度には、準備の手續や基本的練習に多くの時間を費したが、この段階に達すると、その時間は非常に縮まってくる。そこに出てきた時間のゆとりは、より多くのものを読み書きし、より多くのことを考えることに使われるのであるから、指導計画をたてるにあたっては、漢字かなまじり文の習慣にとらわれることなく、ローマ字文の特色を生かした取扱をしなければならない。何人も何人も児童に、目的を与えず、ただ指名読みをさせ、ほかの児童は本をながめながらそれを聞いているというようなことは、ローマ字文では特殊の場合のほか、有害無益である。多くの思想・内容を短い時間のうちに身につけることこそ、ローマ字文を読むことの第1の目的であって、すべて技術はこの目的を達するために必要であるにすぎない。

§ 4 第2段階の指導

〔I〕 読むことの指導

1 読みの準備手續

(1) 第2段階の初め。

第2年度の教科書は第1年度のもの書に比べて急にむずかしくなっている場合もあるので、本書の4,5ページ,15,16ページで述べたような

ことをここでさらに、組の実状に照し合わせて考慮すべきである。

一般的にいえば、Aグループでは、理解の背景となる予備知識を確実にし、動機づけをする手続のうちで、児童に理解が困難であろうと予想されることばを、いくつか提出すれば、相当の速さで第1回の読みができるであろう。また予備知識として確実にする必要があるのは基本的なものであって、書かれた内容との間に相当の隔たりがあっても、児童は自分の頭の中でそれを結びつけて理解することができるであろう。

B、Cグループに対しては、予備知識と教科書の内容の間の隔たりをもう少し少なくしてやらなければ、理解が困難なことが多く、それに伴って、いくぶんか多くのことばが提出されるわけであるが、文の構造が複雑なものを読むときには、それに対する手段も必要になってくる。

Cグループでは、準備手続で取り扱わなければならない予備知識、文の構造、新しいことばの範囲はさらに大きい。

以上のような取扱を実際にするときには、次のような形になるであろう。

	Aグループ	Bグループ	Cグループ
時 間	基本的な予備知識	予備知識——わずかの数のことばの提出	
	第1回の読み	少し具体化した新しいことば	予備知識——より多くのと文の形式の指導。
		第1回の読み	さらに具体化した予備知識——より多くの新しいことばと文の形式の指導 第1回の読み

準備手続をどの程度まですればよいかについては、前の段階の終りと同じくBグループが1分間に55語～60語以上の速さで第1回の読みができるようにすることを一応の目安とする。

- (2) 以上のような手続は、児童が第2年度の教科書に慣れるに従って、だんだん簡単にしていく。Bグループの手続は、だんだんAグループの初期における取扱に近づいていき、Aグループは予備知識やそれに伴うことばの指導を、以前よりも簡単に受けただけで、第1回の読みができるようになってくれば成功である。この手続をどの程度簡単にしたらよいかは、教材のむずかしさと児童の力の進歩とによって決まる問題であるけれども、第3段階の指導に近づいていくようにするべきである。
- (3) (a) 理解の困難なことばが教材に多く出ていて、準備の手続で取り扱いきれないような場合には、教師がそのことばについての簡単な字引を謄写版刷りで用意し、児童にはそれを見ながら第1回の読みをさせたり、第1回の読みの後にその字引を見させたりする方法がある。また、1、2の語についてはわざとそうした解説をしないで置き、児童が本文を読んでから、そのことばの意味を推測する機会を与えることも、この段階ではたいせつである。
- (b) 第1回の読みによって、いっそう多くの内容を正しく理解する力をつけるには、あらかじめ内容の理解に関する問題を謄写版刷りにしておき、(あるいは、小黒板などに書いて置き、)児童はその問題をざっと読んでから本を読むようにするという方法もある。
- (c) 一目見て読み取れることばの数も、この時期には、前の段階と同じぐらい増加させる。
- (d) 一目見て読み取れる範囲を広げるには、慣用句を1枚の一目読みのカードに書いておいて、速く読む練習をするほか、次のような方法がある。

トチ ヲ

フカク ホリサゲタラ
ドーブツ ノ ホネ ガ
デテ キタ

文を以上のような形に書き、これを1行ずつ瞬間的に示して速く読む練習をするのである。

(e) 語いを増す方法

国語、そのほかの教科で話合いが行われるならば、児童は知らず知らずのうちに、語いを豊かにすることの必要を感じてくるものである。

また、意味をはっきりさせ、内容を相手に生き生きと知らせるためには一般的によく使われる形容詞・動詞・形容動詞よりも、その場にいて、そうびったりあてはまることば（たとえば、キレイダ、ウツクシイ、リッパダ、ケダカイ など。）

があることを児童に理解させることが必要である。それには、

-i- 本に書かれた文のうちに、それにあたるものがあったら、それをさがし出させる。

-ii- 本に書かれた文がそうでない場合には、より効果的なことばに直させてみる。

-iii- 上の目的を達するために、適当な形容詞・副詞を加えさせてみる。

以上のほか、多くのものを読むこと、新しく知った語いを実際に使ってみさせることは語いを増加するのにはよい方法である。

(f) 読みの速さを増すことに興味をもたせるためには、速さの記録（グラフ）をめいめいにつくらせるがよい。記録には読み物の名まえや、出所を書き入れる欄をつくっておく。教師は、内容や表現がむずかしいために、速さが下がった場合には、その理由を児童に知らせ、児童が失望しないようにする必要がある。また、速度の進歩は直線的でなく、ときどき

停滞するものであるから、停滞したからといって進歩がとまったわけではないことを言いきかせて励ますがよい。

- (g) 文脈から単語の意味を知る力をつけるためには、この本の 19,20 ページにしるした方法のほか、次のような点に注意する必要がある。

- i- 意味のわからないことばが出てきても、とにかく終りまでひととおり読む習慣をつける。

たとえば、

コイ ワ タンスイギョ デ アル。スナワチ カワ
ヤ イケ ノ ナカ ニ スンデ イル……………。

このような文を児童が読むとき、「タンスイギョ」ということばがわからないため、それからあとの文を読むことをやめてしまえば、その意味を理解できないのは当然であるが、それからあとの文を読んだとしても、その文が、「タンスイギョ」の意味を明らかにするための文であることを理解する技術 能力をもたなかったならば、児童はやはり「タンスイギョ」ということばを理解できないことが多いであろう。教師はこうした点を注意して指導することによって、児童は自分で語いを容易に広げることができるのである。

- ii- 第3段階の指導として取り扱われることが多いであろうが、この時期からすこしずつ始めたほうがよいと思われるものは、次のようなものである。知らないことばが出てきたら、読者は、前後の関係からそのことばの意味の見当をつけ、それからあとの文にそのことばが出てくるたびに、自分のつけた見当があたっているかどうかをためすとともに、その意味をいっそう詳しく、正しくしていくのである。(この習慣がよく養われている学級では、知らない漢字が出てきたときにこの技術を使わせることによって、漢

字を読む力をずっと伸ばすことができる。)

- (h) 接読詞・副詞などの働きを理解させるうえに注意すべき点は、そのことばがどのことばにかかるかを知らせることと、それを読んだ者がもつべき期待をさし示す働きに注意させることである。前の指導は読みの深さ、正確さと関係し、あとの問題は読む速度に関係する。(ソウシテ、ソウなど。)

文の構造が複雑になるにつれ、数語からなる修飾句や、接続を表わす句がしばしば現れてくるが、能力の低い児童は、それを他の部分と切り離して読むことに困難を感じたり、どこへ意味が及ぶかの見当がつかないために苦しむことがあるから、その点を解きほぐすための指導を怠ってはならない。

(たとえば、アカルイ、ヨジヨウハンノ、イタノマ、……ト、……ノデ、…トコロガ など。)

- (i) ひゆ的な言いまわしについての指導上、注意を要する問題は、同じく「牛のように」という文句でも、牛の歩む速さを取り出して使っているのか、牛の形を取り出しているのか、牛の役にたつことを取り出しているのか、理解されないでいることが多い点である。簡単なものについてその関係をはっきりさせるのは、これより前の仕事であるが、第2、第3の段階と進むにつれて、複雑な言いまわしが現れてくるのが普通であるから、その取扱には注意を要する。

- (j) 前後の関係で一つのことばの働きが違ふことに注意させる場合の著しいものは、動詞の連用形とそれから派生した名詞の場合である。「ハタラキ」ということばが動詞の場合における前後関係と名詞の場合のそれとの違いに注意をさせないと、文を読む速さや理解の程度を害することがある。

- (k) 文字の名まえはこの時期から、わずかの説明を付け加えながら無理のないように用いていき、自然に習い覚えさせるがよい。

〔Ⅱ〕書くことの指導

書くことの指導上、字体や分ち書きの進歩が直線的でない点に注意する必要がある。字体や分ち書きには、児童がある程度書き慣れた時期においてでも、ときどき乱れることがあるから、そういうきざしが見えたときには、すぐに児童に注意を与えないと、よい習慣が身につかない心配がある。これを防ぐためには、

○児童に短い文でよいから、常に書く機会を与えること。書く機会の与え方が少ないと、よい習慣が身につかない。

○写し書きを多く使いながら、機械的練習にならないような書き方をよく練習させること。読んだものの筋書をつくることはそのよい例である。

○他人に見せるために、はり出すような文や、まわし読みをするのに適当な文を書かせ、正しく分ち書きをして、正しい字体で書くことの必要を感じさせること。

などを考慮する必要がある。

1 段落の指導の要点

(1) 一つの段落は一つのことに関係のある文だけをしるし、それに関係のない文はしるさない。

(2) 段落の初めの文は、その段落に何が書いてあるかを明らかにするか、または読み手に興味を起させるものである。(これが 次の段階以後発展して、「はしがき」の段落となる。)

(3) 第2文以下は、全部 新しくなんらかの意味を付け加えるものであり、その順序は正しくなければならない。そして、「それは」ばかりで始まる文を並べたり、「あります」ばかりで終ったりするようなことは避けるようにする。

(4) 最後の文は段落をしめくくるものであるようにする。段落の初めは通常2字分あけて(右へよせて)書き初めることはもちろんである。この時期には、まず一つの段階をしばしば速く書くことに主力を注ぎ、能力のあるものは二つ以上の段落を書

くようにする。

- 2 書く語いを広げることについては、「読むことの指導」を参照されたい。

3 分ち書きの指導

- (1) 接頭語としては、「大」(おお)(だい)、「小」(こ)などを指導する。

- (2) 接尾語としては、「ちゅう」「じゅう」「かた」など。

- (3) 数詞と助数詞については、人、^{にん}匹、^{ひき}本、^{ほん}年、^{ねん}日など。

- 4 聞き取り書きの指導は、学校生活に必要な規則や、家庭への伝言など、簡単な短い文をしばしば書かせることによって行う。

この際、分ち書きについて多くの児童がまちがえやすいようなことばを含む文章を書かせるようにすると効果がある。

- 5 児童が書くもののうち、簡単でよいから、自分の主張や観察の結論には理由を示す文を入れていく習慣をつけることが必要である。そして読むこと、聞くことの進歩や、他教科の指導とあいまって理由の述べ方が少しずつ発展するようにしたい。

〔Ⅲ〕特に観察すべき点

- 1 話しことばとして知っていることばは、だいたい、まごつかないで読めるようになったか。
- 2 いっそう、生き生きしたことばを使おうとする態度ができてきたか。
- 3 読みの速さを増すことに興味をもってきたか。
- 4 文脈から未知のことばの意味に見当をつけようとする態度ができたか。
- 5 第5学年の教科書に慣れてきたか。
- 6 一つの段落の組立方に慣れてきたか。
- 7 原因と結果、理由と結論などの関係を理解する力が進んだか。
- 8 観察力が進歩し、表現しようという気持が起ってきたか。

§ 5 第3段階の指導

〔I〕読むことの指導

1 読みの準備手続

教材の内容が特別むずかしい場合は別として、Aグループには動機づけのほか、新しいことばの提出はしないで第1回の読みを行わせる。そして、ことばや言いまわしのむずかしいものは第1回の読みが終わったら、児童はそれの意味の見当をつけ、問題として提出する。

Bグループには、基本的な予備知識を与え、わずかのことばを提出するが、やさしい内容の文については、ときどきAグループと同じ取扱をしてみることにする。

Cグループには、さらに多くの予備知識とことばの知識を与え、また文の複雑な形式を理解するに足りる手段を構ずる必要がある。

2 第1回の読みが終わったら、それ以後の学習には何をするかが児童によって提案され、これに教師の適切な指導が加えられ、学習の計画が児童と教師と共同してたてられることが望ましい。これは、第3学年でローマ字学習を始めた場合、（特にローマ字の学習だけにこうした試みをしようとする、）Aグループ以外はかなり困難のようである。「学習の計画」といっても、教師がつくるような全般的なものでなくてよい。「次には何をするか。」という形で、ひとつひとつの学習活動が、次のものへ発展していくことが望ましいのである。

3 一つの意味を表わすために用いられるいろいろの単語や慣用句を集めさせてみて、表現のしかたに注意を向けさせたり、程度や範囲の違いを表わすために用いられる単語や慣用句を集めさせて、その使い方をはっきりさせることは、この段階の指導として効果がある。

- 4 関係を表わす言いまわしの理解は、なかなか困難である場合をしばしば見かける。

「雲が空を飛んでいくように、」ということばは、雲と空との関係から、「自由自在」ということが導き出される場合もあれば、「さすらい」を思わせることもある。さらに、それが「飛ぶ」との関係によって規定されてくる。

このような事からは一つ一つのものについて、ていねいに説明をして、関係を明らかにするばかりでなく、ときどき理解を確かめてみないと、ことばが意外にからまわりしていることが多い点を忘れないで指導を進めてほしい。

- 5 文と文の意味のつながり方の理解がよくないこともしばしばである。文のつながりには、原因と結果、理由と結論、時間の流れ、事件や叙述の発展というような、いろいろの形があり、そうした点での指導が前段階までの基礎的な文についてふじゅうぶんであると、この段階あたりで急に理解が悪くなるという結果が出てくることがある。また、文の内容がむずかしいために、文と文の意味のつながりをつかむことができないということもある。特に、日本語では主語を省略することがしばしばあるので、その点から児童の理解が悪くなることもないではない。

以上の4,5の問題について、児童の理解の程度を早く見きわめることは、理解をためし深めるための質問によって行われる。そして、理解のふじゅうぶんな場合の扱いは、その段落全体の理解、章全体の理解から論理的に推し進めていく方法を主にし、語句の言い替えによって理解させることは従とすべきであろう。理解することのむずかしい語句の指導のとき、この方法を誤るとことばの言い替えを暗記するだけで、けっきょくは何もわからないままで過ぎることになる。

- 6 他の式をつづり方のローマ字文を読むことの指導は、この段階で行うのであるが、その方法は、

(1) よく使われる単語で、つづり方の違いを表わしているものを選んで示す。

(2) 次に、音節のつづり方の違いや、符号・大文字・小文字の使い方の違いを示す。

(3) 教科書に出ている他の式のつづり方の文を読む。

というような順序で行うのがよい。

7 文字の名まえは、前の段階で自然に使っていたものを、この段階では、アルファベット順の指導のときにまとめるようにする。

8 前の段階で始めたいろいろの指導をこの段階でもくり返し行って、それが身につくようにすべきことはいうまでもないことである。

〔Ⅱ〕書くことの指導

1 段落の指導

この段階では、1段落が4文～5文からなりたつもの二つ以上が書けるように指導する。

2 簡単なプログラムは運動会・学芸会、あるいはクラス会などの機会を利用して書かせると効果がある。

簡単な図表や説明書は、社会科・理科、遠足などと関係を保って書く機会をつくることができる。簡単な理科の実験のしかたを書くことは説明書を書くのによい機会である。

3 人物や場所を外形から叙述する力は、当然もつべき力であるが、実際においてはこの力がきわめて乏しい児童が少なくないようである。この力を伸ばすためには、前の段階から、国語や理科、図画・工作などの指導のうちに話すことの指導として人物や場所を外形から叙述する機会を与えておく必要がある。もとより児童の精神発達の段階を考えて、あまりに程度の高い発表を要求してはならないが、こうしたことを話す機会をもつことは、物事を詳しく観察する習慣をつけることになり、考える力をつけることに役だつのである。書く力としては、たとえば、

(1) 学校から自分の家へ行く道順を他人にわかるように書く場合のように、短い、わかりやすい文を順序立てて書くような説明文の場合があるし、

(2) 自分のへやの様子を、見たことのない人にわかるように書くというような、適当な形容詞などを使わないと、はっきりと叙述できないものがある。(たとえば、オオキイ、マドノアル、キレイナ クリームイロノ、アカルイ ヘヤ など。)

いずれも簡単なものでよいから、読む人にわかるように書く努力をするようにしたい。

4 分ち書きの指導では、

(1) 接尾語として、形容詞などにつく「さ」「み」、動詞につく「だす」などを取り扱い、

(2) 助数詞として「度」「円」などを取り扱うほか、これまでに指導した事がらを確実な知識とするようにしてほしい。

5 聞き取り書きをする機会

教師、または、ひとりの児童が教科書に出ていない、(なるべくみんなが知らない、)あまり長くない物語を読み上げる。(児童が読む場合は、何段落ずつかを交替で読み上げると、音読の練習をするよい機会が得られる。)ほかの児童は、その話の要点を書き取る。

この方法は、要点をつかむ力がついていない場合や、書く力の乏しい場合には実施できないから、次の学年でないと行えない場合もある。

6 アルファベット順の指導

(1) 指導の機会

(a) 教室の備品や学級文庫の本の一覧表をつくる。

(b) 児童の名まえをはり出す。

(c) むずかしいことばのカードや一覧表をつくる。(そのことばに説明がついていれば字引になる。)

(2) 指導の方法

別々の字で始まることばのカードを10枚～15枚、児童がめいめいに持つ。教師は、半紙ぐらいの紙に、次に掲げるようなものを刷、て児童に配る。

(1)A	(2)B	(3)C	(4)D	(5)E	(6)F
(7)G	(8)H	(9)I	(10)J	(11)K	(12)L
(13)M	(14)N	(15)O	(16)P	(17)Q	(18)R
(19)S	(20)T	(21)U	(22)V	(23)W	(24)X
(25)Y	(26)Z				

児童はカードにしるされていることばの最初の文字を見て、この紙の同じ文字の上へそのカードを置く。全部のカードを置き終ったら番号順にカードを集める。カードの数は、1回ごとに増す。これを何回か行ってから、記憶のよい児童から用紙を見ないで同じ作業をする機会をつくる。

また、 アベ カトウ タケダ ヤマダ
の間へ、 ババ・イトウ・サイトウ・ウチダ というような名まえを
入れさせてみるのもよい。

初めの字が同じで、2字目が違っているようなことばのカードは
同じ字の所に並べさせておく。

〔Ⅲ〕特に観察すべき点

- 1 話しことばとして知っていることばなら、だいたい、速く読めるようになったか。
- 2 文脈から未知のことばの意味に見当をつけ、しかも見当はずれでない結果をうるようになったか。
- 3 自主的な学習の態度ができてきたか。また第5学年の場合は、児童が学習の進め方について、何か自分で考えるようになってきたか。
- 4 理解は深くなりつつあるか。
- 5 聴写する力が進歩したか。

- 6 観察力に伴って表現力が進歩してきたか。
- 7 ひゆ的な言いまわしの意味を理解する力が進んできたか。
- 8 結果と原因，理由と結論などの理解や，事がらの順序について理解することが進歩したか。
- 9 読む目的が児童自身によってたてられるようになりつつあるか。

参 考

〔1〕 学習指導の例

次の具体例は教室作業の参考として掲げたものである。
なお列挙した「目標」は、このようなものが考えられるとい
うことを示したものであって、これを全部達成する必要は
なく、この中から適当に選んで指導すればよいのである。

この指導案は、次に掲げた教材を、できるだけ多くの角度から特に書くことの指導に重きをおいて、詳しく取り扱ってみたものである。したがって、実際の指導にあたり、一つの課をこれほど多角的に詳しく扱うことを期待しているのではない。実際の取扱としては、特に第2段階から後は、多読主義の学習法という立場に立ち、一つの課（ごく長い文なら、その部分）をある一つの立場から取り扱って前へ進み、他の立場から扱うのは別の課を用いるというやり方のほうが学習の効果が大きいと考えられる。

（教材の具体例を示したものである。実際の指導にあ
たっては、いうまでもなく、ローマ字文を用いる。）

むかし、インドの海岸の小さな国に、まずしいりょうしのこどもがいました。母親は病気でした。つづいて父親も病気でねつきましたので、たいへんこまりました。りょうのてつだいをしたり、人の使いをしたりして、どうにかくらししていましたが、ひまなときには、病気の親にうまいさかなを食べさせたいと思って、あみをもって海に出ました。けれども、まだ12, 3 のこどもです。海岸でいくらあみをうっても、なかなかさかながとれませんでした。

ある日の夕がた、朝から出かけたのに、1ぴきの小ざかなもとれないで、こどもはあみをさげて、すごすごと帰、ていきました。そのちゅう、海岸を散歩している王様に出会いました。王様はこどもがなきそうな顔をしているのを見て、よびとめてわけを聞きました。こどもは、ありのままのことを話しました。

王様は、しばらく考えてから、こどもに言いました。

「それは、きのどくなことだ。あした、もう1日あみうちに出てごらん。そして、あみにはいったものを、さかなでも石でも、みんな、わたしのところへ持ってくるがいい。その重さだけのこがねをおまえにやることにしよう。」

あくる日、こどもは、いさんであみうちに出かけました。ところが、どうしたことか、さかなも、石ころも、貝がらも、何一つあみにかかりませんでした。ただ大きな1枚の木の葉だけしかとれませんでした。

そこへ見なれない人が通りかかりました。こどもが木の葉を一つびくに入れているのを見て、そのわけをたずねました。こどもは、王様とのやくそくのことを話しました。見なれない人は言いました。

「そんな木の葉なんか、すててしまって、そのかわりに、大きな石をひろって、あみにかかったと言って持っていきなさい。そうすれば、その重さだけのこがねがもらえるよ。」

「いけません。」と、こどもは答えました。「うそを言って、しんせつな王様をだますことは、わたしにはできません。やっぱり、この木の葉だけを持っていきましょう。」

見なれない人は、だまって立ちさりしました。こどもは、木の葉だけ持って、王様のところへやってきました。そして、あみにかかったのはこれだけですよと言って、その大きな木の葉をさし出しました。

王様のそばにいたひとりの人が、その木の葉を受け取りました。その顔を見て、こどもはびっくりしました。その人は、海岸で、石をひろって持っていけとすすめた、あの見なれない人だったのです。

「おまえはしょうじきなこどもだ。」と、その人は言いました。「ところで、木の葉の重さをはかってみよう。」

そして、その人は、はかりのかたほうに木の葉をのせました。それからかたほうに金貨を一つのせました。ところが、ふしぎなことには

木の葉のほうが重いと見えて、そちらに、はかりはかたむきました。その人は金貨をもう一つのせました。それから、もう一つせました。それでも、まだ、はかりは、たいらになりません。四つ、五つ、六つ……と、だんだん金貨が重ねられて、10枚になると、ようやく、はかりが、たいらになりました。

「ほほう、ふしぎな木の葉だ。金貨10枚の重さがある。」そして、その人は、やくそくどおり、金貨10枚をこどもにあたえました。

1 文体を書きかえる指導例

(読みの準備手続を簡単にする場合)

(目 標)	(準 備)	(評 価)
・新しい単語 を読む力をつける。	(本文を読む前に次のような準備をする。) ○各グループ共通に取り扱うもの。 きょうは <u>インド</u> の国のおもしろい話を読んでみよう。(インドのカードを示してそれを読ませる)。この話には <u>リョウシ</u> が出てくる。(リョウシのカードを示してそれを読ませる。以下同じ。)リョウシは <u>ビク</u> をもってりょうにでかける。 <u>インド</u> の国ではさかながとれたら、それを売って <u>キンカ</u> を手にいれたのです。 リョウシは <u>ビク</u> を持ってりょうにでかける。何もとれないときには <u>スゴスゴト</u> 帰ってくる。さかながとれなかったことを、	・儀礼的でなく知識を求めるために聞くことができるか。 ・話のよりどころを考えながら聞くことができるか。 ・一目見て読みとれることばの数が増してきたか。 ・意味のつながりが聞き分けられるか。

そのままとれないと言うような
ことを、アリノママノ ことと
いうのです。

この話は、たいへんおもしろ
いから、Aグループの人は、自
分で読んでごらんなさい。

OB, Cグループ共通に取り扱う
もの。

きょうの話にでてくる リョ
ウシ の両親は病気で ネツキマ
シタ。そのりょうしのこども
は ショウジキナ こどもで、
ウソ をついたり、人を ダマス
ようなことは決してしたことは
ありませんでした。だから ヤ
クソク は必ず守るよいこども
でした。

以上のような方法で新しいこ
とばを内容のつながりによって
分類し、それを一目読みのカー
ドによって提出していく。

- ・ ツカイ…ヒマ…コザカナ…ハカ
リ
- ・ カタホウ…ドウニカ…タイラ
- ・ ミナレナイ…フシギナ…ヨビト
メテ…キノドクナ…タチサル…
イサンデ

「教科書を読むと、詳しいことがわかりますから、B、Cグループの人は自分で読んでもらなさい。」

(第1回の読みと作業)

○Aグループ

黙読の後、この物語に出てくるこどもが、金貨をもらったときのうれしい気持ちを手紙文に書きかえる作業をやらせる。

- 2 B、Cグループが黙読にはいったら、Aグループに簡単な手紙文に書きかえるためのヒントを与える。(これは読みの発展としての書くことの指導のひとつで、児童が手紙を書くためには、読み返えしてよく理解しなければならぬ。) たとえば、
- (a) 相手をだれにするか。
 - (b) この物語のどんな内容をおもに書くか。
 - (c) どんな順序で書くか。
 - (d) 金貨をもらったときのうれしい気持ちを、どんな言いまわしで表現したらよいか。

上のような話合いによって手紙文を書くのに必要な事गरを板書しながら、適当な段落を例にあげて児童とともに実際に手紙文に書き直してやる。

○B、Cグループ

- 1 黙読ののち、金貨をもらった

- ・種類の違った文体を書く力をつける。
- ・いろいろな文体を読む力をつける。
- ・正しい分ち書きの規則を適用する力をつける。
- ・符号を正しく使いこなす力をつける。
- ・問題を解決するために読む力をつける。

- ・文を段落に分け、その

- ・いろいろな種類の読み物を読むことに興味を増してきたか。
- ・問題を解決するために読むことができるか。
- ・読書によって得た知識をまとめることができるか。
- ・ことばの構造とか意味について一段と強い興味が出てきたか。
- ・種類の違った文体の書き方がわかるか。
- ・特に接続詞・接頭語・接尾語を見分けて書くことができるか。
- ・二つ以上の段落のある文が書けたか。

要点をつか
んで書く力
をつける。

- ・ 人称を変えた話にする力をつける。
- ・ 文の筋をはっきりさせるために不必要なことを削る。

こどもがこの話をする立場で要点をまとめて簡単な話に書き直す作業をさせる。そのやり方として、

(a) $\frac{1}{3}$ ぐらいまで B, C 合同で口頭作文によって行い、教師はそれを板書し、児童にそれを写し書きさせる。

(b) B グループは $\frac{1}{3}$ 以後は自分の力でさせる。

(c) C グループは時間の範囲内で最後まで、(a) の作業を続ける。

2 たとえば第 1 段落を例にあげると、

(a) この話を大きく分けるとどうなりますか。——だいたい三つか四つに分ける。

(b) それでは第 1 段落を直してみましょ う。

- i - 書き出しのことばは何と書いたらよいでしょう。——「わたくしは」を導き出す。

- ii - この段落の中で書き直すと、いらなくなることはどれでしょう。

- iii - この段落の中にないことは書き直すのにぜひとも必要なことはどんなことばでしょう。

上のような話合いによって話

・ 特に “ ”, (), アポストロフが正しく使えるようになったか。

・ 分ち書きの規則を適用する技術が進歩したか。

・ 適当な修飾語を使って書くことができたか。

を組み立てさせ、それを手ぎわよく板書していく、児童にはそれを写し書きさせる。

4 Cグループは上のような方法を時間の範囲内で行う。

(ま と め)

1 A, Bグループの作業の結果を音読で発表させる。(こういう際に聞くことによって語いが豊富になるものであるから、聞き方に注意して指導する。)

2 以上の発表を中心に分ち書き、表現の共通点・相違点に気づかせ、指導する。(作品を板書させたり、プリントにしたりして実施する。)

- ・こどもらしい批評ができたか。
- ・話の主題と内容を考え合わせながら聞くことができるか。
- ・方言を使わないで話すことができたか。

(下の表は77ページに掲げた学級別学習指導観察記録簿の一部を抜き出したものである。以下同じ。)

提出手続で取り扱う予定のことば	A, B, Cの各グループ共通に取り扱うもの インド, リョウシ, スゴスゴト, アリノママノ, ビク, キンカ	B, Cグループだけに取り扱うもの ネツク, コザカナ, ヤクソク, ミナレナイ, ウソ, ダマス, ショウジキナ, カタハウ, フジギナ, ハカリ, タイラニ	Cグループだけに取り扱うもの ツカイ, ドウニカ, ヒマ, ヨビトメテ, シバラク, キノドク, イササンデ, タチサル
実施の結果 (提出手続が適当であったかどうかの判断)	Aグループ ・アリノママノほかは問題はなかった。	Bグループ ・コザカナ, ネツク, タイラニのほかはカードだけでよいように思った。	Cグループ ・山田・川上・伊藤のほかはBグループについていくことができた。 ・ドウニカ, タチサルはもっと文脈の中に使わせるとよかった。

書くことの指導 についての予定 と結果	<p>予 定</p> <p>1 物語文を手紙文に書きかえる。</p> <p>2 物語文を立場を変えて話すように書きかえる。</p> <p>3 二つ以上の段落の文を書く。</p> <p>4 接続詞・接頭語・接尾語の書き方。</p> <p>5 “ ”, (), アポストロフの使い方。</p> <p>6 分ち書きのしかた。</p>	<p>結 果</p> <p>・ 1, 2, 3 は非常にうまくいった。</p> <p>・ 4, 5, 6 はなお機会を設けて, くり返し実施する必要がある。</p>
理解の問題の指導 についての予定 と結果	<p>1 文体の違いがわかる。</p> <p>2 接続詞の働き。</p> <p>3 接頭語・接尾語を見分ける。</p> <p>4 1人称・3人称の言い方。</p>	<p>・ 2, 4 に問題があった。特に 4 は常識的には非常に簡単なようであるが, 実際には相当指導がいる。</p>
言語能力と言語 技術の指導につ いての予定と結 果	<p>1 接続詞の使い方。</p> <p>2 1人称, 3人称の使い方。</p> <p>3 文体の書きかえ方。</p>	<p>・ 2 は口頭作文を数多くやる必要がある。このようなことが案外児童は不得手である。</p>
その他		

2 一つの長い文に接続詞を入れて, いくつかの文に分けることの指導例

1 この案は, 前の時間に A, B グループに対して教師の指導の重点をおき, こうした作業に慣れさせてあり, C グループは前の時間には独立作業をさせてあるものとして立案した。

2 この案は 3 時間で取り扱う予定である。

(準備の手続はすんでいるものとする。A, B グループは黙読をした後, 次のような作業をする。問題はすべてローマ字書きとし, 板書, あるいはプリントで示す。答はめいめいローマ字で書く。)

(目 標)	(予想される学習活動)	(評 価)
・ 抽象的なことばが示している具体的内容がわかる。	○「こどもは, ありのままのことを, 話しました。」とありますが, どんなことを話したでしょうか。箇条書きにきなさい。	

・話の主人公の性質を考え、その考えを証明するため、細かい事実をあげる力をつける。

・わかりやすく、短かくまとめる力をつける。

・書いてないことを想像によって付け加え、文をふくらませる力をつ

予想される答：

- 1 両親が病気のこと。
- 2 まずしいので、どうにか暮していること。
- 3 両親にさかなを食べさせたいと思っていること。
- 4 朝から1ぴきも小ざかながとれなかったこと。

○「りょうしのこどもはどんな性質でしょうか。」——答を書かせてみる。

予想される答：

- 1 親思いの子
- 2 心の強い子
- 3 しょうじきな子

教師は児童から出されたことばを取り上げ、それを証明する事実をあげさせてみる。

○「こどもは、王様とのやくそくのことを話しました。」とあるが、どんなことを話したか、短くまとめて書いてみましょう。

○金貨10枚をもらったこどもはどうしたと思うか、話せるように考えをまとめる。

予想される答：

- 1 両親にそのことを話した。
- 2 さかな・くだもの・くすり

・抽象的なことばの示している具体的内容がわかったか。

・目標に同じ。

・「ショ ウジキナ」「ショ ウジキダ」の分ち書き。

・意味をまちがえないように文をちぢめ、ことばのつなぎ方が正しくできるか。

・目標に同じ。

ける。

- ・ 内容によくあう題をつける力をつける。
- ・ 書いてないことを想像して、文を補う力をつける。
- ・ 方言を使わないで話したり、自分の語法の誤りを認めることができるようにする。

を買ってあげた。

3 両親の病気をなおしたうえに、りっぱな家をたてた。

4 ほかのまずしい人にも金貨をあげた。

など。

○「この話に題をつけてみましょう。

○ある日の夕がた、朝から出かけたのに、1ぴきのこざかなもたれないで、こどもは網をさげてすごすごと帰っていきました。

この文を、もっと説明を長くして書こうとしたら、どんな文が考えられるでしょう。

予想される答：

- 1 きょうは必ずつれると思って家を出た。
- 2 海岸で網うちの用意をした。
- 3 何回も網うちしたが、つれないのでがっかりした。
- 4 家の近くでつったが、つれないので遠くへ行ったが、それでもつれないうちに昼になった。
- 5 他のりょうしのいない場所へ行ってもつってみた。
- 6 りょうしたちがみんな帰ってしまった夕がたの海岸に立

- ・ よい題を選んでつける力があるか。
- ・ 補いの文がどれぐらい書けたか。
- ・ 接続詞でつないで長く書けたか。
- ・ 断片的に書けたか。
- ・ 書けないが、話すことはできるか。

・文を短くして、接続詞でわかりやすくする力をつける。

って、こどもはたいへんさびしくなった。

○むかし、インドの海岸の小さな国に、まずしいりょうしのこどもがいました。母親は病気でした。つづいて父親も病気でねつきましたので、たいへんこまりました。

この文を次のように短くちぢめると、ソレデを入れることができます。

むかし、インドの国にまずしいりょうしのこどもがいました。父も母も病気でした。ソレデたいへんこまりました。

○このようにして、次の文を短くちぢめて書いてごらん。

「木の葉のほうが重いとみえてそちらにはかりはかたむきました。その人は、金貨をもう一つのせました。それから、もう一つのせました。それでも、まだ、はかりは、たいらになりません。四つ、五つ、六つ……とだんだん金貨が重ねられて10枚になると、ようやく、はかりがたいらになりました。」

「木の葉のほうが、重いとみえ

・接続詞を使って文を短く書くことができたか。

て、そちらに、はかりはかたむきました。その人は、金貨を次次に重ねて10枚になりました。

スルト ようやくはかりがたいらになりました。」(答の1例)

〔Cグループの指導〕

A, Bグループが作業している間に教師がCグループのそばにいて指導する。

〔短くした文にふれさせた後、長い文を読ませる。〕

○次のように第1段落をまとめて短く書きかえた文を板書して^{*}、
「これと同じような文が書いてあるから読んでごらん。」と言って第1段落の大略を読ませる。

むかし、インドの国にまずしいりょうしのこどもがいました。父も母も病気でした。それでたいへんこまりました。

こどもはうまいさかなを親に食べさせたいと思って、海に出て網うちをしましたが、なかなかさかながとれませんでした。

* むずかしそうなことばだけを教師が口で言いながら書き、ほかのことばは児童に読ませる、という方法もある。以下同様。

○ ある日の夕がた、こどもは帰ろうとして、海岸で王様に会いました。「あした、網にはいったものをみんなもってくれば、その重さだけのこがねをやる。」と王様は言いました。「次のところを読むと、このような文が書いてあるから読んでごらん。」(第2段落)

○第3・第4段落も上記と同じ取扱をして読ませる。

1 あくる日、こどもは網うちに出て、木の葉をとりました。そして通りかかった見なれない人と話しました。

「うそを言って、しんせつな王様をだますことは、できません。やっぱりこの木の葉だけを持っていきましょ う。」とこどもは答えました。

2 こどもは王様のところへ大きな木の葉をさし出しました。

あの見なれない人が木の葉をはかりました。金貨を次々に重ねて10枚になりました。すると、ようやくはかりがたいらになりました。

○ 以上板書した短い文は時間が許せば、なるべく写し書きをさ

せてみる。

○「ここを読んで、いちばん頭に残ったことは、どんなことですか。」と質問し、こどもの発言を板書し、それを写し書きさせる。

〔ま と め〕

○A, B, Cの各グループ、互に作業の結果を発表し合って批評する。

- ・理解をいっそう深める。
- ・話のよりどころを考えながら聞くことができるようにする。
- ・適当な速さで要点をつかんで話すことができるようにする。

提出手続で取り扱う予定のことば	A, B, Cの各グループ共通に取り扱うもの インド, リョウシ, ツヅイテ, スゴスゴト, アリノママノ, ビク, キンカ	B, Cグループだけに取り扱うもの ネツキマシタ, コザカナ, ヤクソク, ミナレナイ, ウソ, ダマス, ショウジキナ, ハカリ, カタホウ, タイラニ, フシギナ,	Cグループだけに取り扱うもの ツカイ, ドウニカ, クラシテ, ヒマナ, ヨビトメテ, シバラク, キノドクナ, イサンデ, タチサリマシタ
-----------------	---	---	---

実施の結果 (提出手続が適 当であったかど うかの判断)	Aグループ (略)	Bグループ (略)	Cグループ (略)
書くことの指導 についての予定 と結果	<p>予 定</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 長い文をわかりやすく、短くまとめて書く。 2 書いてないことを想像して文をふくらませて書く。 3 分ち書きに注意する。 4 ビョウキなど、よう音のつづりに注意する。 	<p>結 果</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まとめて書くことはまだ要領がわるい。 ・分ち書きをしないで書くものが少数いる。 	
理解の問題の指導 についての予定 と結果	<ol style="list-style-type: none"> 1 書くことの指導。(本書20ページ以下) 2 論拠を明らかにするため細かい記述を使えるようにする。 3 内容にふさわしい題をつける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・この文の表題をつけるのは案外困難であった。 	
言語能力と言語 技術の指導につ いての予定と結 果	<ol style="list-style-type: none"> 1 接続詞の使い方。 	<ul style="list-style-type: none"> ・接続詞の使い方にはよく慣れている。 	
その他	<ol style="list-style-type: none"> 1 想像によって文をつくったり、補ったりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の想像力はなかなか豊かである。 	

3 言語技術（いくつかのことばの提出手続）の指導例

(目 標)	(準 備)	(評 価)
	<p>〔教科書を開かないで行う。〕</p> <p>〔A, Bグループにはある程度の暗示を与えながら、読むのに必要なことばを提出する。〕</p> <p>インドをカードで示し、インドについて知っていることを児童に発表させる。(もし、だれも知っているものがない場合は教師がどこにあって、どんな所かなどについて説明する。)</p>	

「きょうの話は、むかし、インドの海岸の小さな国にあった話で、まずしいリョウシ（カードで示しながら。）のこどものことが書いてある。たいへんおもしろくてためになる話だ。話のなかに出てくる、スゴスゴト、アリノママノ、ビク、キンカということばが読めれば、この話はすぐわかるだろう。」と言って、スゴスゴト、アリノママノはどんなときに使うことばかを説明し、児童に短い文を言わせて理解させ、ビク、キンカについてはそれを知っている児童に発表させる。

- ・ 話の筋をつかむ力をつける。
- ・ 作者のねらいを知る力をつける。

○ ここでAグループに、「1 この話の筋を書き抜いてみよう。

2 この話は読む人に何かためになる。それはどんなことか、書き抜いてみよう。」と言って、第1回の読みと作業にはいらせる。

○ 次に、B、Cグループに対し、ネツク、コザカナ、ショウジキナ、ヤクソク、カタホウ、ミナレナイ、ウソ、ダマス、ハカリ、タイラニのことばを読ませる。児童が読みづらかったむずかしいことばは、児童に短文を言わせてみて、習得を確実にする。ここでは特にヤクソク、ウソのことばを取

- ・ 短い文を言えないのはAグループの中でだけか。

り出し、「1 クヤソクをしたことがあったか、そしてそれを守ったか。 2 ウソをついたことがあったか。」などについて児童の経験を発表させ話合いをさせる。

ここで、Bグループに、「この話はまづしいリョウシのこどもが、ある日王様と出会う、何かをヤクソクしたのだ。何をヤクソクしたのだろうか。また、そのヤクソクは守られただろうか。」と目的を与えて第1回の読みにはいらせる。

○ Cグループには本文を理解するために必要な具体的経験の背景を確実にしながら読むのに必要なことばを提出する。

次いで、（下線を引いたことばについては、特に指導しながら、話をする。）

「このリョウシのこどもの母親も父親も病気でネツイタのでたいへんこまり、リョウウのてつだいをしたり、人のツカイなどをしてドウニカくらしていた。ある日、両親にさかなを食べさせたいと思って海岸で網うちをしたが、1ぴきのコザカナもとれなかった。その帰りに、王様がこどもをヨビトメ

テわけを聞いた。王様はキノドクに思って、シバラク考えてから、こどもと何かをヤクソクしてタチサツタ。こどもがよろこびイサンデ、ヤクソクどおりやっていると、そこへミナレナイ人があらわれ、ウソをつくようにすすめた。さあ、こどもはそれからどうしただろう。こどもは、ヤクソクを守ったらうか。ウソをついたらうか。」と話をし、簡単に一目読みの練習をしたのち、第1回の読みにはいらせる。(なお、かたかなで書いたことばはそのつどカードを見せ、読みを確実にする。)

〔作 業〕

- ・筋書を書くことができる。

- ・動詞の使役体と受身体の用法がわかる。

○ Aグループは黙読の後、ひきつづいて前述の課題1, 2をノートに書く。さらに、次の作業をさせる。

3 { コドモガ オヤニ サカナヲ
タベサセル。
オヤガ サカナヲ タベル。
サカナガ オヤニ タベラレル。

の文例を示して、次のことをやらせる。

{ 王様ガ ミナレナイ 人ニ キンカラ カサネサセル。
ミナレナイ 人ガ キンカラ

- ・読みの不確実なものはだれか。

- ・分ち書きの大きな誤りはないか。
- ・話の筋が書けたか。

{ 。
キンカガ(ミナレナイ人ノ手デ)

{ 。

{ 先生ガ 生徒ニ 本ヲ 。

{ 生徒ガ 本ヲ ヨム。

{ 本ガ 生徒ニ 。

{ 先生ガ 生徒ニ 話ヲ キカセル。

{ ガ ヲキク。

{ ガ ニキカレル。

○ Bグループは黙読の後、

・文を段落に分ける力をつける。

1 この話は大きく分けて、いくつに分けられるか考えさせ、たとえば、

「むかし、インドの、……」

「ある日の夕がた、……」

「あくる日、こどもは、……」

「こどもは、いくら網をうっても……」

・文の筋を表わすのに必要なことばだけを残す力をつける。

の四つに分けさせる。次に、グループを4班に分け、四つに分けた話をそれぞれ受けもたせて、話の筋を表わすのに、必ずしも必要としないことばを共同で削って、めいめいが書く。教師は初めの文章で、

「むかし、インドの海岸の小さな国に、まずしいりょうしのこども

・書体はよいか。

・分ち書きを多く

- ・形容動詞の語尾の分ち書きが正しくできる。

がいました。』

の「小さな」が削れることを例として示す。

2

キノドクナ	キノドク	コドモハキ
コドモ。	ニ思ウ。	ノドクダ。

の例によって、この種類のこ
とばの分ち書きのしかたを示
し、次の問題のショウジキ
ナ、タイラナ、フシギナをキ
ノドクナと同じやり方で分ち
書きをさせてみる。

ショウジ キナコド モ。	——話ス。	コドモハ——ダ。
タイラナ ハカリ。	——ナル。	ハカリハ——ダ。
フシギナ 木ノ葉。	——思ウ。	木ノ葉ハ——ダ。

(黒板に書いておいて作業さ
せる。)

(Cグループの指導)

Cグループは黙読の後、

1 問題(略)の答をノートに書
き抜かせる。(問題は小黒板に書い
ておく。)読みに困難が感ぜられ
るようであれば、問題を1問1問
解きながら黙読させるようにす
る。問題が指導的質問の役割をし
ているわけである。

まちがえるところ
はどこか。

・ことばを自由に使って書くことができる。

2 ドウニカ，シバラク，ミナレナイ，アリノママ を使って短文を書かせる。

(理解をためすため
の質問と読み返し)

○ Cグループのものが自分たちのやった小黒板の問題をA，Bグループのものに示し，答えさせる。そのほか，教師は，

- 1 この話はいつ，どこの話か。
- 2 こどもはどうして生活に困ったのか。
- 3 こどもと王様はどこで出会ったか。
- 4 王様はこどもにどんなことをやくそくしたか。
- 5 こどもは見なれない人からうそをつくことをすすめられて，うそをついたか。

などの質問を，おもにB，Cグループに質問して答えさせる。

(ま と め)

・要領よく発表することができる。

- 1 Bグループの作業1の結果とAグループの作業1の結果を発表させ，話合いをさせる。最もよい筋書を話合いでまとめながら教師が黒板に書き，児童に写させる。
- 2 Aグループの作業2の結果を

・きれいな字で書いているか。
・分ち書きのひどいまちがいはないか。

・発表が要点をつかんでおり，要領を得ているか。

発表させ、話し合いをさせる。
3 Cグループの作業2の結果を発表させ、教師が指導する。
4 Bグループの作業2の結果を発表させ、教師が指導する。
5 Aグループの作業3の結果を発表させ、教師が指導する。
6 分ち書きのまちがえやすい箇所、書体のよくない点があったら注意し、指導する。

提出手続で取り扱う予定のことば	A, B, Cの各グループ共通に取り扱うもの インド, リョウシ, スゴスゴト, アリノママノ, ビク, キンカ	B, Cグループだけに取り扱うもの ネック, コザカナ, ヤクソク, ミナレナイ, ウソ, ダマス, ショウジキナ, カタハウ, フシギナ, ハカリ, タイラニ	Cグループだけに取り扱うもの ツカイ, ドウニカ, ヨビトメテ, シバラク, キノドク, イサンデ, タチサル
実施の結果 (提出手続が適当であったかどうかの判断)	Aグループ アリノママはまだ理解不足。 その他はよい。	Bグループ 適当と認める。	Cグループ ドウニカ, シバラクは短文を言わせる必要があった。
書くことの指導についての予定と結果	<p>予 定</p> <p>1 筋書を書く。(A, B)</p> <p>2 短文を書く。(C)</p> <p>3 写し書き(A, B, C)</p> <p>4 分ち書き</p> <p>5 書体</p>		<p>結 果</p> <p>1 要点をつかんで書く能力がまだ足りない。</p> <p>2 短文を書くことは向上した。</p> <p>3 写し書きは速度がまだおそい。(特にCグループ)</p> <p>4 分ち書きの特にひどい点は, —, —, —。</p> <p>5 書体は一般によくなった</p>
理解の問題の指導についての予定と結果	書くことの指導1のほか, 簡単に取り組む。		
言語能力と言語技術の指導についての予定と結果	<p>1 動詞の使役体・受身体の方法と書き方。</p> <p>2 形容動詞の語尾の書き方。</p>	<p>1 使役体・受身体はもっと練習させる必要がある。</p> <p>2 形容動詞の書き方はよい。</p>	
その他			

〔2〕 話題による学習指導の例

次の例は 話題による学習指導の例である。

(1)「発表会をしよう」(2)「手紙を書こう」は、その全部の指導案の例であり、(3)「夏休みの日記」は、その中での特に言語技術の指導の例である。話すこと、書くことなどの学習は、自然、話題を設け、生活経験をもとにして学習していくことになるので、これらの指導案はその例とすることもできる。なお、(3)「夏休みの日記」は、教科書による学習指導の一部とすることもできる。問題による学習指導の際の学級別学習指導観察記録簿の記入のしかたは、〔3〕「学級別学習指導観察記録簿記入要領」の(2)(本書：76ページ)にいうように、本書の83ページの様式に従って記入する。

(1)「発表会をしよう」

1 この指導案を設けたわけ。

(1) 国語学習は、いつも児童の日常生活を土台として言語経験をできるだけ効果的に能率的に営ませることに基礎をおく。児童の日常生活内の事実を取り上げ、それを吟味し、肉づけることが第1歩である。

(2) 発表会は、児童の日常生活を土台にした最も生活に直結する総合的な国語学習の場である。児童は入学以来、絵日記や観察日記、読後感、見学記、研究報告などによって生活事実をふり返り、主観的叙述・客観的叙述をし、自己反省と自己記録の道を細々ながら切り開きつつある。そして、口頭で、また文章で、しばしば発表会をもってきた。これら一連の学習のねらいは、児童が自分のしたことをかわりやすく、正確に相手に知らせることができるようになる、という一つのことに尽きるといえる。

(3) 自分の経験したことを、わかりやすく、正確に相手に知らせることは、(小にしていえば)国語学習の出発点であり、(大にしていえば)国語学習の到達点の一つであるといえよう。

(4) 児童が、将来社会生活を営む場合、創作をする楽しみをもっ

たり、文学を楽しんだりすることは少ないかもしれない。けれども、自分のしたことを思い出し、これについて責任をもち、意見を述べ、まとめて計画したり、多くの人の前で報告したり 説明したりすることは、かなり多いであろうと思われる。だから このような能力を高めることは、社会生活において必要であるばかりでなく、児童の日常生活においても必要なことである。

(5) 発表会は児童の生活表現である。よい生活があってはじめてよい表現ができる。児童の表現には、現実と作品の間に距離はない。直接的な生活内の事実の表現である。だから、よい発表会をさせるには、よい生活をさせなければならない。

(6) この単元は、夏休みにより生活記録を書かせるために、よい生活設計をさせ、それを実行させ、発表会を開くこととして設定したものである。

(7) ここでは、夏休みの広範囲な、豊富な生活経験のなかにローマ字を有効に使う機会をつかませ 実行させ、総合的な国語学習の成果を期待し、ローマ字教育の現段階までの成果と問題点を発見しようとするものである。

(8) 児童は、初歩の段階を終えて、やや進んだ段階に移り、第1段階の指導で書くことに重点をおいた学習を終えた。これからは、ローマ字を、日常生活にも、学習の全領域にも、可能な範囲において、どしどし有効に使うことによって、その効果が期待されるからである。

2 目 標

(1) じょうずに話そうとする心構えができる。

(2) 読んだ本や、研究・観察・調査・実験など、したことのまとめについて簡単に順序だてて報告することができる。

(3) ある程度、話の切り出しや結びをじょうずにすることができる。

(4) 適当な速さで、(音量・発音に気をつけて、) 方言を使わない

で話すことができる。

(5) 人の話を注意して聞くことができる。

(6) 儀礼的でなく、知識を求めるために、また、相手の意見を尊重して話を聞くことができる。

(7) 人の発表を聞いて、それがよくわかる。

(8) 聞くことによって、語[・]い[・]が豊[・]富[・]になる。

(9) いろいろな読み物に対する興味が増す。

(10) 多くの作品を読んで、書く能力が高まる。

(11) 読書・研究・観察・実験・調査によって得た知識をまとめることができる。

(12) 問題を解決するために参考書などを読み、辞書類が使えるようになる。

(13) ローマ字書きの資料を求めて読むようになる。

(14) 読んだ本のあら筋や感想を書くことができる。

(15) 研究・見学・観察・調査などの記録や報告の文を書くことができる。

(16) 多角的に取材して、まとまりのある生活日記を書くことができる。

(17) 読みやすい効果的なローマ字文が書けるようになる。

(18) 小見出しをつけて効果的な文を書くことができる。

(19) 原稿用紙が使えるようになり、いろいろな表や図表が効果的に能率的に書けるようになる。

(20) 学習指導要領（国語科編）の 287ページ～291 ページに示された「やや進んだ段階」の「読むことの目標、書くことの目標」を適切有効に達成できるようにする。

3 内 容

(1) 話合いによって、夏休みの生活設計・研究計画、発表会の計画などをたてる。

(2) 発表会で発表ができるように、読んだり書いたりする。

(3) 説明や報告，お話の本を読んだり，しかたを練習したりする。

(4) 研究・調査・観察・見学などをまとめて報告や説明をする。
また作品の展示もする。

(5) 日記や詩の朗読をしたり，それらの作品を展示したりする。

(6) ノートやメモを見ながら読んだ本（伝記・物語）の報告をする。

(7) 人の発表を聞いて感想や意見を述べる。

(8) 自分の考えと違ったり，または疑問の点を質問する。

(9) ローマ字をどこで，どの程度に使えるかを考え，実行する。

4 資 料

(1) 教科書。

(2) 郷土の歴史・伝説，偉人の伝記，童話，物語など。

(3) 観察・飼育・研究・調査などの記録。

(4) 日記・読書ノート・新聞・ラジオ など。

5 学習活動

〔夏休み前〕

(1) 夏休みの生活を表現した作品を陳列したり，それについて話し合ったりする。

a 第3学年のときの保存作品や前年度の第4学年のものを参考資料にする。

b 特にローマ字の作品を豊富に用意する。

(2) 夏休みの暮らし方を調べる。

a 個人的な生活と集団的な生活に分ける。

b 個人研究と共同研究に分ける。

c 前学年のときのことなどを反省する。

(3) 研究計画などについて話し合う。

a どんなものが研究の対象となるか。

b 社会科的なもの，理科的なもの，文章表現によるもの（詩・

日記・読書ノート・見学記・組行文など),図工的なものなどに分けて話し合う。

(4) 発表会の計画をたてる。(第2学期にも行う。)

- a 夏休みの生活記録を中心に発表会を開く計画について話し合う。
- b 発表会の方法・形式・内容について話し合う。
- c 発表のための研究・調査の方法を考えたり,友だちや先生と相談する。

(5) 教科書について,関係のある題材を学習する。(第2学期にも行う。)

- a 漢字かなまじり文の資料も進んで活用する。
- b 発表会に必要な技術的な内容的な面をローマ字文から,じかに身につけさせる。(会のもち方・進め方・案内状・プログラムの書き方,記録のとり方と読み方,日記,作品の見出しなど。)
- c ローマ字をどんなところに,どんな程度に使えるか,また使ったらよいかを話し合う。

(6) 特に生活記録のうち,ローマ字書きで表現することの有効な面を話し合う。

- a 漢字かなまじり書きの作品とローマ字書きの作品とを比較検討する。
- b ローマ字書きにしたほうが有効なもの,また現在までの力で可能な面を決める。
- c それに必要な書くことの実力を確実にする。(第1学期のまとめ。)

〔第2学期〕

(7) 発表会の練習をする。(夏休み中にグループごとにやってもよい。)

- a 姿勢・発音・声量に注意する。
- b 絵・グラフ・図表などを使ってわかるように話す。
- c 初めのことば,終りのことばに注意する。

(8) 発表会を開く。

- a 案内状を出し，プログラムをつくる。
- b 発表会の役割を決める。(司会・進行・記録など)
- c 発表する。
- d 展示する。
- e 発表会の途中などで，発表や展示について質問したり，感想を述べ合ったりする。
- f 教師の指導によって，発表されたり，展示されたりしたものから問題点を拾い出す。
- g 適当に機会を設けて先生や父兄の批評を聞く。
- h 来賓代表のあいさつを聞く。

(9) 反省会を開く。

- a 発表会全体の反省 —— 計画・内容・発表のしかたなどについて話し合う。
- b 教師の指導によって，ローマ字書きの作品の中から，やや進んだ段階に必要な点を抜き出して研究する。
- c よい点を伸ばし，直す必要のあることについて話し合う。

6 評 価

目標に照し，主として次の点について評価する。

- (1) 発表会の計画が順序よく話せたか。
- (2) 発表の態度や心構えが理解できたか。
- (3) いろいろな生活経験をまとめて効果的に能率的に書けたか。
- (4) はっきりとわかるように話せたか。
- (5) 今後の文章表現のうえに，計画性・綿密さがどの程度現れたか。
- (6) 参考書類を問題解決のために利用できたか。
- (7) 感想を述べたり質問をしたりすることができたか。

(2) 「手紙を書こう」

1 この指導案を設けたわけ。

ローマ字教育が国語教育の一環として取り上げられた以上

(1) ローマ字教育を国語教育の中にどう位置づけたらよいか。

(2) ローマ字と漢字・かなとを、どう関連づけたらよいか。

の2点が大きな問題として考えられる。

入門期では、国語教育本来の目的もある程度達せられたとはいえ、文字そのものの読み書きの習得に多くの時間を費してきた。ところが、第2年度になると文字の抵抗は非常に少なくなり、漢字かなまじり文に比べて読み書きの速度はおそいのが普通だが、とにかくどんなローマ字文でも読み書きできる段階になった。文字の抵抗がなくなれば、その学年相応の教材を与えることができる。つまり、入門期ではその内容が漢字かなまじり文に比べて非常な隔たりがあったが、第2年度からは漢字かなまじり文とまったく同じ程度のものを与えうるわけである。ここに漢字・かなで書かれたものと、ローマ字で書かれたものとを、どんなふうにかみ合わせていくかが大きな問題となる。

教科書中心主義の考えで指導を進めていくとして、たとえば漢字・かなの教科書に「手紙」の題材があり、ローマ字の教科書にも「手紙」の題材があるとすれば、それらを別々に指導するということは大きなむだである。

このような考えから、ローマ字と漢字・かなとをじょうずにかみ合わせたカリキュラムが考えられると思う。

今、両方の教科書に「手紙」の題材があったとして、それを実際の授業でどう取り扱ったらよいか、参考として具体例を示しておく。

2 目 標

(1) 読むこと目標

- a 自分あての手紙を喜んで読むようにする。
- b 手紙文の形式をよくのみこんでいて、要点を読み落さないようにする。
- c 手紙を読んで、すぐにどんな返事を書いたらよいか分かるようにする。

(2) 書くことの目標

- a 招待文・見舞文・礼状・近況を知らせる文などを書けるようになる。
- b 表書き・裏書きなどを形式に従って書けるようになる。
- c 三つの段落の文が書けるようになる。
- d 手紙は事がらを順序よく書き、ことばづかいに注意して書くようになる。
- e 手紙を受け取って返事を要するものは、すぐに返事を書くようになる。
- f 要点をはっきり書くようになる。
- g 数詞・助数詞の書き方。

(3) 言語技術

- a 常体と敬体
- b 接続詞と接続句、および副詞と副詞句。
- c 接頭語
- d 分ち書き

3 時間配当

(5時間～12時間)

4 資 料

- (1) 漢字かなまじり文の国語教科書。
- (2) ローマ字文の国語教科書。
- (3) 各種の手紙文。
- (4) これまでに受け取った手紙。
- (5) 手紙文についての参考書。
- (6) 封筒・びんせん・はがき・切手 など。

5 学習活動

- (1) 学芸会（または運動会）が近づいて、児童が自発的に招待文を書きたいということを言い出したら、適当に取り上げる。（もし、それがない場合は、「学芸会が近づいたが、皆さんのうちの

人は見に来ますか。」 「親類や友だちに来てもらいたいとは思いませんか。」 という問を投げかけ、「親類や友だちに来てもらうにはどうしたらよいか。」ということから招待文を導き出す。）

招待文のことから、次のような話合いをする。

- a 招待文を書く場合はどんな場合があるか。
- b どんな気持ちで書いたらよいか。
- c 今まで受け取った自分あての手紙にどんなものがあるか。
それらと招待文とはどういう点が違うか。

- d ローマ字書きの手紙をもらったことがあるか。
- e 自分あての手紙をみんなで持ち寄って整理してみよう。

(2) 以上の話合いから児童自身で学習の計画をたてる。

- a 持ち寄った手紙を整理する。
- b 手紙の参考文（主として教科書）を読む。
- c 招待文を書く。
- d 実際に表書き・裏書きを書き、切手をはってポストに入れる。
- e 反省

(3) 持ち寄った手紙を整理する。

- a 持ち寄った手紙に目を通す。
- b 手紙にはどんな種類があるか話し合う。
近況報告・見舞・招待・礼状・年賀状・案内状・問合せなど。
- c ローマ字、漢字・かなの区別なく種類別に分ける。（グループごとに分担させる。）
- d 種類別に分けて整理したものを発表し合う。
- e ローマ字の手紙と、漢字・かなの手紙の形式・内容について話し合う。
 - i- 表書き・裏書きの違い。
 - ii- 切手をはる位置。
 - iii- 封書の場合、相手の名まえ（あて名）を書く位置、日

付を書く位置。

-iv- 内容はどうか。

「拜啓」「啓具」などのことばが漢字かなまじり文の手紙に書いてあった場合、ローマ字文の手紙でもそれらのことばをそのまま書くほうがよいかどうか。

また、むずかしいことばを使った手紙はないか。ローマ字で書き直してもよくわかるようなことばを使っているか。

注：適当な漢字かなまじり文の手紙を黒板の半分に書き、ことばづかいなどにも考慮して、それをローマ字に書き直したものを黒板の他の半分に書いて形式内容について比較させる。

(4) 手紙の参考文を読む。

ローマ字文と漢字かなまじり文の国語教科書の両方に手紙の教材が出ていれば最もつづろがよい。もしなければ、文集その他の参考資料を利用する。

細かい指導については、次のような学習が予想される。

- a 差出人と受取人との関係。
- b 差出人はどんな気持で書いているか。
- c 手紙の目的にかなった内容を書くにはどう書けばよいか。
- d 文の組立について。
- e 要点はどこにあるか。
- f 常体と敬体について。
- g ローマ字で書く手紙の形式について。
- h 漢字・かなで書く手紙の形式について。
- i ローマ字の教科書で、数詞・助数詞の書き方、接続詞・接続句、副詞・副詞句、接頭語の指導をする。
- j 漢字かなまじり文の教科書では新出文字の指導をする。

(5) 招待文を書く。

- a どんな内容を書いたらよいか、封書にするか、はがきにす
るかなどを話し合い、ローマ字で下書きを書く。

- b 書いた下書きを発表し合ったり，交換して読み合ったりして批評し合う。
- c 分ち書きについて適宜指導する。
- d 悪いところを直して清書する。
- e 封書の場合，表書き・裏書きを書いて出す。
- f 2通以上出す児童には1通は漢字・かなで書かせる。
- g 時間が許せばほかの種類の手紙を書く。

(6) 反 省

手紙のたいせつな意味と心構えについて話し合う。〔学習指導要領（国語科編）242ページ参照〕

6 評 価（略）

注：（1）個々の目標と評価は省略した。

（2）能力別指導をどうするかについても省略した。

7 備 考

「手紙」の題材は書くことの指導に適した題材である。児童にとって興味があり，具体的であるからである。

児童たちが相互に手紙を交換し合うことは望ましいことである。そうすることによって互に励み合い，書く力も一段と伸びるであろう。

（3）「夏休みの日記」

書く能力が相当に伸びてきたはずであるから，夏休みには，多くの児童は生活日記やいろいろな観察記録や先生や友だちへの手紙などをローマ字で書くことができたと思う。その日記文や記録文を材料にして，次のような言語技術の指導が考えられる。

- 1 書く事がらを選ぶことに注意を向けさせる。
- 2 順序だてて書けるようにする。
- 3 要点をつかんで相手にわかるように話す。
- 4 考え・感じ・理由・意見・事実を表わした文をそれぞれ区別する練習をする。（ローマ字文で提示する。）
- 5 話を聞いて感想や意見をもつ。

- 6 記録文のどこに必要な事がらが書いてあるかを早く見つけ出す練習をする。
- 7 自分で書いたものを見ながら要点をつかんで、相手にわかるように話す練習をする。
- 8 自分の書いた日記文を読み返してみて、反省したことの要点をノートに書く。(もちろん、ローマ字で書く。)
- 9 その文に出てきた符号について、その使い方を多くの例をあげて練習する。

〔学習活動の例〕

- 1 日記帳の展示会を開く。
- 2 自分の作品を読んで、組の者に聞かせる。
- 3 友だちととりかえて読む。
- 4 批評し合う。
- 5 日記帳の次のような批評を教師から聞いて反省する。
 - (1) 遊んだことばかり書いていた。
 - (2) やったことばかり書いていた。
 - (3) 見た、思った、聞いた、反省したことなどが書いてなかった。
 - (4) 天気の様子や、曜日 (Kay., Kiy.) が落ちていた。(Kay. は火曜日。Kiy. は金曜日、またはKin. とも書く。)
 - (5) 簡単ではっきり書いてあった。
 - (6) すっきりとした書き方であった。
- 6 模範となる日記文を印刷して児童に配り、読ませ、自分のものと比較させ、次のような点に注意させる。
 - (1) 毎日行われる平凡なことを全部書こうとすると、1日の日記を書くだけでも、たいへんな分量になり、またそんなことを書きとめておいてもおもしろくないことを知らせる。
 - (2) 日記はもともと他人に読ませるのが目的ではないから、自分のしたこと、感じたことのありのままを書くことが必要であ

る。

ありのままというのは、どう感じたか、どういう反省をしたか、どう考えたかをそのまま書きしるすことであることを知らせる。

(3) 昔のすぐれた人々の日記が価値のあるものとされているのは、その人の心の光がそのまま写し出されているので、読む人の心を打つからであるということに注意させる。

(4) 日記をつけることは自分の進歩・成長のあとを省み、その日の自分を反省するために、楽しくまた有益であることに心を向けさせる。

7 次のような文を2, 3種ローマ字で板書して考えさせる。

たとえば、

ぼくは、いままで銀行へお使いに行ったことがなかったが、きょうはじめてお金をあずけに行った。

これは日記に書いておく価値があるでしょうか。

8 豊かな日記文が書けるためには、次のような練習も必要である。

(1) 次の文の中で、(a) 感じたことを表わしている文と、

(b) 考えたことを表わしている文とを区別しましょう。かっこの中に a, b の文字を適当に入れさせる。ローマ字文で板書、あるいは印刷する。

○あの人はたいそう太っていてじょうぶそうだ。()

○校庭で野球をすると、ガラスをわりやすい。わらない方法はないものか。()

○夜、林の道を行くと、風で木の葉ががさがさするので、たいそうこわい。()

(2) 次の文を意見・事実・理由を述べたものに分類させる。かっこの中にその種類を入れさせる。(ローマ字で板書、あるいは印刷する。)

○ごはんを食べる前に手を洗うと、手についているきたないもの

やばいきんが口へはいるのを防ぐことができる。()

○不注意だった人やあやまちをした人をいじめたり、憎んだりするよりは、不注意やあやまちの原因を取り除くほうがたいせつだと思う。()

○こども会の規則が、よく守られていない。()

(3) 思ったことを簡単に言うときのことばを集めてみよう。(ローマ字でノートに書かせる。)

(ウレシイ、タノシイ、ヤカマシイ、サビシイ、キレイ、コワイなど。)

9 上の文に出てきたアポストロフ (gen'in) の使い方について例をたくさんあげさせる。

hon'ya, sekitan'ire, tan'i, kin'yôbi, sen'in,
Yamamoto-Ken'iti など。

(備考) この学習活動例を全部続けてやるのには、3時間ぐらいを要するであろう。

〔3〕 学級別学習指導観察記録簿記入要領

(1) この年度における学習指導については「小学校学習指導要領(国語科編)」およびこの本に従って、教科書を用いて指導するわけであるが、その際の教師のがわの教材研究、学習活動の予定と実際との学級別学習指導観察記録簿への記入は別紙「学級別学習指導観察記録簿(A, Bの本紙1, 2; 補助紙)」の様式(77ページ~79ページ参照)で、その記載上の注意事項に基いて記入する。

(2) 第2期以後、話題による学習指導をするときは、別紙「学級別学習指導観察記録簿(C, の本紙1, 2; Bの補助紙)」の様式(83ページ, 79ページ参照)で、その記載上の注意事項に基いて記入する。

A 本紙

学級別学習指導観察記録簿		() 小学校長 () 印		第5学年 () 組		担当教官 ()				
教材名		() 教科書の第		課 ()		() 日 () 分				
年 月 日		年 月 日		年 月 日		年 月 日				
話 題		指導案の特殊の ねらいとその理由								
分 析	段落の数	変化形	大文字・小文字の変化形		はじめて出てくる文の構造					
	総語形数語 新しい単語	新しい種類の変化形	新しい種類のことば		注意すべきことば					
提出手続で取り扱う予定のことば		A, B, Cの各グループ 共通に取り扱うもの		B, Cグループだけ に取り扱うもの		Cグループだけに取り 扱うもの				
実施の結果(提出手続が適当であ ったかどうかの判断)		Aグループ		B, Cグループ		Cグループ				
×書くことの指導についての予定と 結果		予 定		結 果						
×理解の問題の指導についての予定 と結果										
×言語技術と言語能力の指導につい ての予定と結果										
		目 標	評 価	予 定 時刻	実 際 学習活動	予定の 変更	観 察 時刻	指導の 反省	カリキュラ ムの批判	その ほか
準備 第1回の読み		(あまり細かい 点は記入 しなくても よい。)	(あまり細かい 点は記入 しなくても よい。)							
理解をためし、深め る手続と読み返し										
言語能力と言語技 術の指導										
書くことの指導										

×一つの指導で二つ以上の欄に関係するものは、一つの欄に書き入れればよい。「準備」以下の欄は適当に設ける。

B 本紙(1)

学級別学習指導観察記録簿		() 小学校長 () ④	第5学年 () 組 担当教官 ()	
教材名	(a [x式])教科書の第(b)課(フシギナ キノハ [本書:41 ページ~43 ページ])	(2)日	(90)分	昭和(27)年(4)月(22)日~(4)月(30)日
話 題	()	指導案の特殊のねらいとその理由	(ねらいは、下に書く以外の総括的なものだけをし)。 るす。理由は、特に考慮した点だけをしるす。	
分 析	<ul style="list-style-type: none"> ・段落の数 3 ・総語形数 499 ・新しい単語 インド, リョウシ... [かたかなはすべて ローマ字で書く] 	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい変化形 アリノママノ [アリノママニ は出たとして] ・新しい種類の変 化形 カサネタレテ (受身のタレル) 	<ul style="list-style-type: none"> ・大文字・小文字の変化形 オーサマ, オーサマ タダ [小文字では出たと して] ・新しい種類の語句 ツヅイテ (動詞からきた 接続詞) アノ (強くさす意味を示 す) 	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめて出てくる文の構造 ——スルガイイ ——ガ(ハ)——イグラ——シテモ 複文の例 ・注意すべ き語句 ドウシタ コトカ フシギナ コトニワ ・はじめて出てくる 符号 :—(引用のまえ のしるし) ...(省略したしるし)
提出手続で取り扱う 予定の語や句	・A, B, Cの各グループ の [以下本書の 47, 48ペ ージ, 62ページ参照]	・B, Cグループだけに取り扱 うもの	・Cグループだけに取り扱うも の	
実施の結果(提出手 続が適当であったか どうかの判断)	・Aグループ	・B, Cグループ	・Cグループ	
書くことについての 予定と結果	・予定		・結果	
理解の問題について の予定と結果	[この五つの欄に特に取り出した指導の問題は、一つで二つ以上の]			
言語技術と言語能力 の指導についての予 定と結果	欄に関係するものは、一つの欄に書き入れればよい。なお、下の指 導の段階の項に関係することであるから要領だけを書く。			
そ の 他				

本紙(2)

学級別学習指導観察記録簿 () 小学校長 () ㊦ 第5学年 () 組 担当教官 ()										
教材名	(a [x式]) 教科書の第 (b) 課 (フシギ ナキノハ [本書: 41 ページ ~ 43 ページ]) (1)		(1) 日	(45) 分	昭和 (27) 年 (4) 月 (22) 日 9:30 ~ 10:15					
話題	()	指導試案の特殊のねらいとその理由			(ねらいは、下に書く以外の総括的なものだけをし) (るす。理由は、特に考慮した点だけをしるす。)					
	個々の 目 標	評 価	学 習 活 動					指 導 の 反 省	カリキュラ ムの 批判	そのほか (個人別の 観察・評価)
			予定時刻	予 定	予 定 の 変更場所	実 際 の 観 察	実 際 の 時 刻			
準 備			(指導の段階は、適当に標題をつけて区分する。その記入は、本書の43ページ ~ 62 ページのそれぞれの段階の指導例のように入をまとめて書く。)							
第1回の読み										

(補助紙)

[illegible]

(記載上の注意事項)

- (1) 学級別学習指導観察記録簿は、教科書による学習指導について書き入れる。
- (2) 学級別学習指導観察記録簿は、各時限ごとに書き入れる。
- (3) それには、別紙、学級別学習指導観察記録簿のひな型で示したような形式の紙を用いる。本紙・補助紙はいずれもB4判（わら半紙大）の紙を用いる。
- (4) 本紙(1)は、その教材（またはその一くぎり）全体にわたる記載であって、その教材（またはその一くぎり）が終るまで、続けてそれぞれの欄に記入する。
- (5) 分析は、その教材（または一くぎり）ごとに、教師の研究したところを書き入れる。
- (6) 本紙(1)の「この指導のねらいとその理由」の欄には、その教材（またはその一くぎり）の指導案全部のねらいを書き入れる。
- (7) 本紙(2)は、それぞれの時限のことを書き入れる。教材名のあとの(1)などの番号は、その教材におけるその時限の順序を示す。
- (8) 本紙(2)の「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。
- (9) 指導の段階の項は、指導の実際に従って適当に項目を書き入れ、その欄の広さについても、その実際に応じて幅を決める。
- (10) ときにより本紙に書ききれないときは補助紙を用いる。
- (11) 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○印、予定しながら実施しなかったものには△印を前方につけて書き入れる。なお、予定しなくても実施したものには※印などを、やはり前方につけて書き加える。
- (12) 教科書以外に教材を使用したときは「学習活動」の欄にその教材（またはその概要）を添付する。
- (13) 「学習活動」は具体的に、その特色を生かして書き入れる。
- (14) 「分析」の記入のしかたは、だいたい「入門期におけるローマ字文の学習指導」の学級別学習指導観察記録簿の記載のしかたのとおりである

が、なお改めて注意すべき点を書いておく。

(a) 分 析

指導の実際を考えて教材を研究した結果を、教材についてはローマ字を用いて書く。

(b) 新しい単語

児童が読み書きするものとして、はじめて接する語形を(c)の場合を除いて書き入れる。「新しい」ということは、ローマ字の語形としてはじめて接したという意味である。

(c) 新しい変化形

動詞・形容詞・形容動詞などの類の変化形で、今までに出てきたものと違った変化形を書き入れる。

(d) 新しい種類の変化形

今までに出てこなかった種類の変化形の実例とその種類の名称(性質)とを書き入れる。[(c)、(d) ともに変化形は、接頭語・接尾語などのつくことばにも及ぼす。]

(e) 大文字・小文字の変化形

語本位に考え、同じ語形でその語頭が大文字のものと、小文字のものとについて、はじめて出てきた違った形を書き入れる。

(f) 新しい種類の語や句

品詞またはその品詞の中で、他の品詞または他の類と違った働きをするものの実例とその性質とを書き入れる。

(g) はじめて出てくる文の構造

(i) 主語・述語・修飾語などの関係の新しいしくみのもの。

(ii) 文の構造の複雑さの増したもの。(複文など)

(iii) 命令・感嘆・叙述・疑問などの表わし方の違った形のもの、その他。

(h) 注意すべき語句

(i) 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もの。

(ii) 特にむずかしくて、指導上くふうを要するもの。

(iii) 特別の句(慣用句、イディオム)の類。

(i) はじめて出てくる符号

その一つ一つについて使い方を書く。

C 本紙(1)

学級別学習指導観察記録簿		() 小学校長 () 印		第5学年 () 組 担当教官 ()	
話 題		1 日	() 分	昭和 年 月 日 ~ 月 日	() 時 限 () 時 間
話 題 設 定 の 理 由 (趣旨)					
	予 定		実 際		
目 標					
内 容 (言語技術 時間配当)					
資 料					
学 習 活 動					
評価 (反省・備考)					

本紙(2)

学級別学習指導観察記録簿		() 小学校長 () ㊟		第5学年 () 組 担当教官 ()			
話 題		1 日	() 分	昭和 年 月 日 ~ 月 日	() 時 限 () 時 間		
この期のねらい							
	個々の目標	評 価	学 習 活 動			指導の反省	個人別の 観察評価
			予 定 時 刻	予 定	予定の変更場所 実 際 の 時 刻		
準備(導入)							

(記載上の注意事項)

- (1) この本の「話題による学習指導の例」にならって、たとえば、a. 話題設定の理由(趣旨), b. 目標(言語技術), c. 内容(時間配当), d. 資料, e. 学習活動(反省), f. 評価(備考)など適当な項目を設けて、
b. 以下はそれぞれの予定と実際とを区別して書く。
- (2) 学習活動の各段階は、適当に項目を設けて書き入れる。書ききれないときは、Bの補助紙のような様式の紙をつぎたして書き入れる。

[4] 昭和27年度ローマ字教育実験学級のテスト

1 第1期テスト実施要項

ローマ字教育実験学級，第1期テストは15時間指導の後，ただちに実施するもので，〔Ⅰ〕見ながら書く，〔Ⅱ〕おぼえて書く，〔Ⅲ〕聞きとり書き，〔Ⅳ〕連想書きの4種類とする。その要項は次のとおりである。

種 類	問 題	用 紙	時 間	そ の 他
〔Ⅰ〕 見ながら書く	文部省 で作成	各学校 で印刷	4分	・児童は机にひとりひとり別に並ばせる。
〔Ⅱ〕 おぼえて書く	同 上	同 上	2分	・教室のローマ字書きのものを取り除く。
〔Ⅲ〕 聞きとり書き	同 上	同 上	1度目—やや ゆっくり読む 2度目—5分 3度目—2分	・各問題とも採点の基準となるべき正答を添えて報告する。
〔Ⅳ〕 連 想 書 き	同 上	同 上	4分	・問題ごとに既習・未習を明らかにした語い表を添付して実施直後発送する。

テストを終わってから

- 1 名まえを書きおとしている児童がないかを調べる。
- 2 番号順にそろえてとじる。
- 3 教師の模範答案を添える。
- 4 実施年月日を明記して，文部省調査局国語課長あて送る。

〔Ⅰ〕 見ながら書く

〔Ⅱ〕 おぼえて書く

(a) 準 備

- (1) 別紙のような紙を用意して，大きいほう（A）の左側を見ながら，マヌスクリプト体のローマ字で右側に書かせ，あとで小

さなほうの紙（B）に答を記憶によって書かせる。

（2）ローマ字文の段落の切り方，符号の用い方，分ち書きは（A）の例文のとおりにし，つづり方，字の大きさは，日常の学習指導のとおりにして，マヌスクリプト体で書く。なお，日本式では普通名詞の語頭を大文字で書く。

（3）書かせる紙に，けいは引かない。

（4）おぼえて書く問題は，別紙の質問（B紙）を口で言って，その答だけをいっせいにローマ字で書かせる。

（b）児童に対する注意

（1）紙を2枚配ります。

（2）「始め。」と言ったら大きいほうの紙をあけて，左側に書いてある文を見ながら，それと同じ文を右側に書いてください。

（3）線を引いてはいけません。

（4）あとで，そこに書いてあったことを聞きますから，よく読みながら書いてください。

（5）名まえのところはあとで書いてください。

（6）その質問は三つです，一つ一つゆっくり聞きますから，その答を，(1),(2),(3)の番号のところに書いてください。

（c）テストの実施方法

（1）大きなほうの紙を出してやってください。

（2）（4分たったら，）「やめ。」

（3）その紙を机の中に入れてください。

（4）小さなほうの紙を出してください。

（5）今，大きなほうの紙に書いたことを聞きますから，その答を小さなほうの紙に書いてください。

（6）(1)……，(2)……，(3)……（1問ずつ，ゆっくり質問し，答を書き終ってから，次の質問をする。ただし，総時間は2分。）

（7）「やめ。」

（8）2枚とも名まえを書かせて集めてとじる。

別紙 (A)

わら半紙1枚(規格B4判)を横長に使う。

〔I〕見ながら書く

Kono mae no kin'yôbi ni, minna de,
hatakumi ni wakarete, yakyû no siai
o suru koto ni site imasita ga, tenki-
yohô dewa ame da to iu node sinpai
desita. Sikasi, ohiru mae kara sukkari
hareta node, kimete ita tôri ni yakyû
no siai o simasita.

各学校で採用しているつづり方のローマ字
文に書き直して実施すること。普通名詞の
語頭を大文字で書くこと、助詞の「を」に
「wo」を用いること、また、b, m, pの
前にくるはねる音に「m」を用いること、
長音符号を「 $\bar{}$ 」とすることなど、それぞ
れの方法に従うべきことはいうまでもな
い。

小学校

年 組

番

おとこ
おんな

別紙 (B) わら半紙 $\frac{1}{2}$ 枚 (規格B 5 判) を縦長に使う。

〔Ⅱ〕

おぼえて書く

小学校	年 組	番	おとこ おんな
-----	-----	---	------------

(1) ((このまえの金曜日に何をすることにしていましたか。すること
にしていたことを書いてください。))

(答をローマ字で書かせる。)

(2) ((その日の天気は天気予報ではどうでしたか。その天気を書いて
ください。))

(答をローマ字で書かせる。)

(3) ((いつからすっかり晴れてきましたか。晴れてきたときを書いて
ください。))

(答をローマ字で書かせる。)

〈児童に与える紙には、この質問を書くには及ばない。〉
〈(1),(2),(3)の番号だけを書いておけばよい。〉

〔Ⅲ〕 聞きとり書き

(a) 準 備

(1) 次のようなけいを引かないわら半紙を用意して書かせる。

(2) 問題の番号は適当な間隔で印刷しておく。

(3) () 内は問題で、これを教師が番号順に口で言って、
児童にローマ字でその位置に書かせる。

〔Ⅲ〕 聞きとり書き

小学校	年 組	番	おとこ おんな
-----	-----	---	------------

1 (ちょうちょうが^と飛ぶ。)

2 (銀色^{ぎんいろ}のバスに^の乗る。)

3 (大西君^{おおにしくん}の犬^{いぬ}がしっぽをふっています。)

4 (「はい、^{それ}そうです。」と答えた。)

(b) 児童に対する注意

- (1) 紙を配りますから、名まえのところを漢字・かなで書いてください。
- (2) これから読みあげる文章を、先生の読むとおりにローマ字で書いてください。
- (3) 1, 2, 3, 4 と番号を言いますから、1 は 1 のところ、3 は 3 のところというふうに書いてください。
- (4) いちばん初めに、普通に読みますからよく聞いて意味をとってください。このときに書いてはいけません。
- (5) 次にひとくぎりずつ、ゆっくり読みますから、その間に書いてください。文章を書くときに使ういろいろのしるしは言いませんが、自分でよく考えて必要だと思うしるしをつけてください。
- (6) 3 度目にもう 1 度全体をゆっくり読みますから、自分の書いたのをよく見て、まちがいを直したり、抜けたところがあったら書き入れたりしてください。しるし（符号）の落ちたところのないようにしてください。
- (7) 「やめ」と言ったらやめてください。

(c) テストの実施方法

- (1) 問題は全部 1 度にやる。
- (2) 「1, 2, 3, 4」は「イチ, ニ, サン, シ」と読む。
- (3) | は 2 度目に読むときのくぎりを示す。
- (4) 初めに読む時間……………ややゆっくり読む。
書かせるときに読む時間……………5 分
3 度目に読む時間……………2 分

〔Ⅳ〕連想書き

(a) 準備

- (1) 次のようなけいを印刷した用紙(規格B4判を横長に使う)を用意して書かせる。

(Ⅳ) 連想書き					
<table border="1"> <tr> <td>小学校</td> <td>年 組</td> <td>番</td> <td>おとこ おんな</td> </tr> </table>		小学校	年 組	番	おとこ おんな
小学校	年 組	番	おとこ おんな		
(1)	(21)				
(2)	(22)				
(3)	(23)				
(4)	(24)				
(5)	(25)				
(6)	(26)				
⋮	⋮				
(17)	(37)				
(18)	(38)				
(19)	(39)				
(20)	(40)				

(b) 児童に対する注意

- (1) 紙を配りますから、名まえのところを漢字・かなで書いてください。
- (2) 問題の「ことば」を聞いて、そのことばに関係のあることで、思いついたことばをいくつでもよいから、思いついただけローマ字で書いてください。

長い文章でなく、一つのことばや、ごく短い文章を書くのです。

(3) たとえば、「犬」という問題なら、「なく」「ほえる」「犬小屋」「ポチ」「走って行く。」「番をする。」「弟がかわいがる。」

(ローマ字で板書して示す。) などと書けるでしょう。こういうふうに書けばよいのです。

(4) 1, 2……と番号が書いてありますから、その順に書いてください。

(5) 題を言います。

(6) 「やめ。」といったらすぐやめてください。

(7) 題は「学校」です。(ローマ字で板書して示す。) さあ、書いてください。「学校」ということばからおもいつくことを次々とローマ字で書いていくのです。

(c) テストの実施方法

書かせる時間 4分

2 第2期テスト実施要項

ローマ字教育実験学級、第2期テストは30時間指導の後、ただちに実施するもので、〔Ⅰ〕分ち書き、〔Ⅱ〕つづり方、〔Ⅲ〕変化形〔Ⅳ〕黙読の4種類とする。その要領は次のとおりである。

種 類	問 題	用 紙	時 間	採 点
〔Ⅰ〕分ち書き	文部省で作成	各学校で印刷	5 分	文部省で行う
〔Ⅱ〕つづり方	同 上	同 上	5 分	同 上
〔Ⅲ〕変化形	同 上	同 上	5 分	同 上
〔Ⅳ〕黙 読	同 上	同 上	問題10分 質問 3分	同 上

以上の4種類をこの順序で続けて実施する。ただし、全部の種類の問題を1度に配ることなく、1種類が終って答案を集めてから、次の種類の問題を配ること。

テストを終わってから

- 1 名まえを書きおとしている児童がないかを調べる。
- 2 番号順にそろえてとじる。(縦長のものは上部を、横長のものは左側を。)
- 3 教師の模範答案を添える。
- 4 実施年月日を明記して、文部省調査局国語課長あて送る。

〔Ⅰ〕分ち書き

(a) 準 備

- (1) 別紙1に示すとおり用の紙を作成する。
- (2) 用紙はわら半紙半分の大きさ(規格B5判)のものを縦長に用いる。
- (3) 実施に際しては用紙を裏向きに配り、問題のやり方を説明する。
- (4) 説明のときに、文部省指定の実例は黒板へ書いておき、テ

ストの実施にあたってもそれを消さずにおく

(b) 児童に対する注意

(1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」というまでは問題を見てはいけません。

(2) 問題は、ローマ字文の分ち書きのまちがいを直すのです。やり方を説明します。

(3) たとえば、(以下の説明は口で言いながら、実際に板書して説明する。なお、つづり方などはそれぞれの式に従うこと。)

「わたしはきのう学校へ行きました。」と書くときに、

Watasiwa kinô gakkô e ikima sita.

と書いてあれば、分ち書きがまちがっています。

これを正しい分ち書きに直すのです。

直すときに、ことばとことばを離さなければならない所には watasi/wa というように縦に長い線をはっきりと字と字との間へ引いてください。赤鉛筆ではっきりと書くのです。

ことばとことばとくっつけるときには ikima C sita のように、Cのしるしをはっきりつけてください。どの問題でも必ずまちがっているところがあります。

(4) 「やめ」と言ったらすぐにやめなさい。

(5) 時間は5分間です。

(6) 名まえのところはあとで書きます。

(c) 実 施

(1) 「始め。」

(2) 「始め。」でいっせいに実施し、5分たったら、「やめ。」でいっせいにやめさせる。

(3) 名まえの欄に記入させる。

(4) 集める。

〔Ⅱ〕 つづり方

(a) 準 備

(1) 別紙2に示すとおり用の紙を作成する。

(2) ～ (5) [I] に同じ。

(b) 児童に対する注意

(1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」というまでは問題を見てはいけません。

(2) 問題はローマ字文のつづり方のまちがいを直すのです。やり方を説明します。

(3) たとえば、(以下の説明は、口で言いながら、実際に板書して説明する。なお、つづり方などは、それぞれの式に従うこと。)
「いぬにはしっぽがある。」というのを、

Inu niwa situpo ga aru. と書いてあれば、「しっぽ」のつづりがまちがっています。これを正しく直して、問題の下の
□の中へ sippo と書くのです。

まちがっていることばだけを正しく直して書けばよろしい。

(4) 「やめ」といったら、すぐにやめなさい。

(5) 時間は5分間です。

(6) 名まえのところはあとで書きます。

(c) 実 施

[I] に同じ。

〔Ⅲ〕変 化 形

(a) 準 備

(1) 別紙3に示すとおり用の紙を作成する。

(2) ～ (4) [I] に同じ。

(b) 児童に対する注意

(1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」というまでは問題を見てはいけません。

(2) 問題のやり方を説明します。

(3) yomu ということばは、

yomu, yomanai, yonda, yomanakatta, yomô, yonda,
yomanaide, yondari, yomeba, yomimasu, yomimasita,
yomimasen, yomimasyô

などと形が変わり、(この例は板書しない。)文の意味によくあてはまった形を使わなければなりません。

(4) たとえば、

Watasi wa rômazi ga yomeru.

というときは、“yomeru”という形を使いますが、

(5) Sore o yonde goran nasai. というときは “yonde” という形を使わなければなりません。

(6) これからやる問題は、一つのことばだけを抜たい文があって、その終りに、その抜けたところへ入れることばが、そのことばのもとの形でかっこの中に書いてあります。文の意味をよく考えて、意味がよくとおるような形に変えて書き入れるのです。

(7) たとえば、

Sore o ____ goran nasai. (yomu) というのなら、()
の中の yomu を yonde と変えて、____ のところに書き入れるのです。

(以上を実際に板書する。なお、つづり方などはそれぞれの式に従うこと。)

(8) 「やめ。」と言ったら、すぐにやめなさい。

(9) 時間は5分間です。

(10) 名まえのところはあとで書きます。

(c) 実 施

〔I〕に同じ。

〔IV〕 黙 読

(a) 準 備

- (1) 別紙4に示すとおり用の紙（もんだい，しつもん各別に。）を作成する。（つづり方などはそれぞれの式による。）
- (2) もんだいの用紙は別紙4の大きさ（規格B4判）のものを横長に用い，別紙のとおり左右に分けて印刷する。2枚にわたってもさしつかえない。
しつもんの用紙は，わら半紙半分の大きさ（規格B5判）のものを縦長に用いる。
- (3) 実施に際しては，まず，しつもん用紙を裏向きにして配り，次にもんだい用紙を，やはり裏向きにして配る。次にやり方を説明する。

(b) 児童に対する注意

- (1) 紙は大きいのと小さいのと2種類あります。初めに小さいほうの紙を裏向きに配ります。次に大きいほうの紙を裏向きに配ります。
- (2) 大きいほうの紙は問題で，小さいほうの紙は質問です。
「始め。」と言ったら 大きいほうの紙をあけて文章を読んでください。（小さいほうの紙はもう1度「始め。」というまで見えてはいけません。）
- (3) あとで質問に答えてもらいますから，落ち着いて読んでください。時間はじゅうぶんあります。（時間は10分であるが，児童には告げない。）
- (4) 「やめ。」と言ったら読めたところに赤鉛筆で「印を（黒板に書いて示す。）をはっきりとつけてください。
- (5) 全部読み終った人はすぐに文の最後の所に「印をつけてください。
- (6) 時間があったら，何度読んでもかまいませんが，「印は1度目に読んだときにつけるだけで，2度目に読んだ所にはつけなくてもよい。
- (7) 名まえのところはあとで書きます。

(8) 次に質問のほうのやり方を説明します。

(9) 質問は二つあります。初めの質問はいくつかのことばが並べてあります。質問をよく読んで、並んでいることばの中のいくつかは、tukue isu bôsi kokuban kawara のように、ことばのまわりを線ではっきりとかこむのです。(この実例を板書しておく。) どのようなことばを囲むのかは、質問をよく読んで、自分で考えてください。

次の質問は、やり方を説明しませんから、質問をよく読んで、
どういうことを書くのか、自分で考えて書いてください。

(10) 名まえのところはあとで書きます。

(c) 実 施

(1) 「始め。」、大きいほうの紙をあげなさい。

(2) (10分たったら,) やめ。

(3) 名まえのところを書きなさい。

(4) 大きいほうの紙を裏が外へ出るように二つに折って机の端へ置きなさい。

(5) 「始め。」、小さいほうの紙をあげなさい。

(6) (3分たったら,) やめ。

(7) 名まえのところを書きなさい。

(8) 集める。

別紙 1

〔I〕 分ち書き

小学校	年 組	番	おとこ おんな
-----	-----	---	------------

次の文の分ち書きのまちがっているところを直しなさい。

- 1 Tukuueno ue ni hon ga aru.
- 2 Yuki ga kireida.
- 3 Hana tyan ga sô iimasita.
- 4 Boku mo yatte mi yô.
- 5 Sore wa watakusi nodesu.
- 6 Koku ban e zi o kaku.
- 7 Sore wa boku niwa deki nakatta.
- 8 TarôSan ga gakkô e iku.
- 9 Ame ga huru yôda.
- 10 Watasi wa kinô otomodati no uti de ason de ita.

問題用紙作成上の注意：上に~~~~~をつけたことばは，ここに示したとおりの分ち書きで書くこと。（ただし，つづり方は各式のものに直すこと，また~~~~~は実際の用紙にはつけてはならない。その他は日常の指導のとおりの方ち書きにすること。

別紙 2

〔2〕 つづり方

小学校 年 組 番

おとこ
おんな

次の文の中には語のつづり方がまちがっていることばがあります。
そのことばだけを正しいつづり方に直して下の の中に書きなさい。

- 1 Yuki ga dondon hutute iru.
(futsute)

- 2 Sensê, ohayô gozaimasu.
(Sensê)

- 3 Ame wa iugata niwa yamu desyô.
(Iugata) (deshô)

- 4 Minna nakayoku simasyou.
(shimashou)

- 5 Yakiyû o site asonda.
(Yakiyû) [wo] (shite)

問題用紙作成上の注意

- ~~~~~をつけたことばは、特に注意してこのとおりのつづり方で書くこと。(ただし、実際の用紙には~~~~~はつけない。)
- 標準式の場合は () 内、日本式の場合は [] 内のとおりに書くこと。その他は各式ともこのとおりに書くこと。
- 児童が書くための は幅 1cm, 長さ 8cm 程度の大きさにしておくこと。

別紙 3

〔3〕 変 化 形

小学校	年 組	番	おとこ おんな
-----	-----	---	------------

次の文の _____ のところへ、かっこ () の中にあることばの形を、文の意味がよくとおるようにかえて書き入れなさい。

- 1 Gohan o taberu mae niwa te o yoku _____ nasai.
(arau)
- 2 Kyôsitu no naka de _____ wa ikemasen. (sawagu)
- 3 Otomodati to kenka o _____ wa ikemasen. (suru)
- 4 Boku wa 1-do Tôkyô e _____ koto ga arimasu. (iku)
- 5 Hito wa minna _____ narimasen. (hataraku)

問題用紙作成上の注意： つづり、分ち書きなどは日常の指導のとおりすること。問題中の _____ の長さは児童が語を書き入れるのにじゅうぶんな長さにしておくこと。

別紙4の(1)

〔4〕黙 読

小学校	年 組	番	おとこ おんな
-----	-----	---	------------

(もんだい)

Hitori no kikori ga mōri no naka de issyōkenmeinī hataraitte imasita. Sibaraku site hitoyasumi suru tame ni, ki no kirikabu o makura ni site nekorogarimasita.

Haru no hi wa pokapoka to atatakai si, atari niwa hibari ga utukusii koe de saezutte imasu. Keredomo sono sugata wa miemasen.

Kikori wa utouto sinagara, “[△]A, mosi watasi ga hibari ni naru koto ga dekitara nā, donnani ii darō!” nado to kangaete iru uti ni, husigini mo zibun ga itu no ma ni ka, 1-wa no hibari ni natte iru no ni ki ga tukimasita.

Hibari ni natta kikori wa tanosisōni utai-nagara, massuguni ōzora e mai-agatte ikimasita. Sosite, ue kara miorosu utukusii kesiki o nagamete yukaina kimoti ni natte, kokoro-yuku bakari uta o utaimasita.

Yagate sukosi tukareta node, yukkuri to mai-orite kimasita ga, kyūni onaka ga suite iru koto ni ki ga tukimasita.

Soko de mori no naka o atira-kotira to tobi-mawatte, semete musī demo mitukeyō to simasita ga, dō sitemo mitukarimasen desita.

Kono toki tyōdo 1-piki no nezumi ga, marumaru to hutotta oisisōna musī o kuruma ni yama no yōni tunde hiite iku no o mitukemasita.

Hibari wa, kore wa umai mono ga mitukatta to bakari,

“Nê, Nezumi Kun, sono musî o sukosi wakete kurenai ka? Boku wa totemo onaka ga suite iru n da,” to tanomimasita.

Nezumi wa sibaraku kangaete imasita ga, “Dewa musî 1-piki to, kimi no hane 1-mai to kaeru koto ni siyô,” to iimasita. Nezumi wa zibun no iu tôri ni naru to omotte inakatta no desu. Tokoro ga, “ii tomo,” to hibari wa sugu ni henzi o site, zibun no karada kara hane o 1-mai uuite, kimaie yoku nezumi ni watasimasita. Sono kawari ni, hutotta oisisôna musî o 1-piki tabemasita. Sore demo mada onaka ga ippai ni naranai node, mata hane o 1-mai nuite, mô 1-piki musî o tabemasita.

Akuru hi mo sora takaku mai-agari, tanosiku utai-tuzukete orite kimasuto, tyôdo nezumi ni aimasita. Soko de hibari wa mata hane o nuite, oisisôna musî to torikaete wa onaka ga ippai ni naru made tabemasita.

Mainiti mainiti, konna hôni site iru uti ni, hibari no karada wa hutotte ikimasita ga, hane wa dandan sukunaku natte simai, mae no yôni ôzora takaku mai-agaru koto wa dekinaku natte, tada zimen o pyonpyon to tobu koto sika dekinaku natte simaimasita.

Aru hi no koto, hibari ga itumo no yôni nezumi no kuru no o matte iru to, hui ni 1-piki no ôkina neko ga arawarete, ima nimo tobi-kakarô to simasita. Hibari wa hane ga nakunatte simatta si, sore ni amari hutotte simatta node, nigeru koto ga dekimasendesita.

A', osorosii neko no tume ga . . . , to omotta totan, kikori wa me ga samemasita.

Kikori wa awatete atari o mimawasimasita.

Haru no hi wa pokapoka to atatakaku, hibari no

utokusii utagoe ga tanosisôni kikoete kimasu. Kikori wa omowazu uresisôni, “[^]A, yappari hane wa torikaekko sinakatta rasii na!” to inagara yukkuri to tati-agarimasita.

備考：もんだい，しつもんともに，つづり・分ち書きなどについては各式によって，日常の学習指導のとおり書きなおしてください。

別紙 4 の(2)

〔4〕 黙 読

小学校	年 組	番	おとこ おんな
-----	-----	---	------------

(しつもん)

- 1 次にかいてある人やどうぶつの名の中で，いまよんだお話の中に出てくる人やどうぶつの名を でかこんでください。

tyôtyô hibari tubame ryôsi ohyakusyô
musi suzume inu neko kumo
kikori kuma nezumi sensei tako

- 2 いまよんだお話には，どんな題をつけたらよいでしょうか。次の題の中で，いちばんよいと思う題に○をつけなさい。

- 1 Neko no yume.
- 2 Suzume to tyôtyô no hanasi.
- 3 Hibari no yume.
- 4 Ohyakusyô ga tubame o tukamaeta hanasi.
- 5 Kikori no yume.
- 6 Nezumi to hibari no kenka.

付録

文部省におけるローマ字教育実験調査について

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) 少なくとも3か年は継続して行いうる学校。

(3) 第1年度は、それ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（昭和26年9月）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の児童数、および地理的条件等を考慮して選定した。

(2) 設置学級は20学級とする。

5 授業時間数および配当

1学年を通じて40時間以上を標準とする。（時間配当については備考参照）

6 教 材

(1) 学習指導は教科書を教材として行う。

(2) 使用教科書は、実験学級を設ける学校が選定し、文部省があっせんす

る。

(3) 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、ローマ字教育実験調査研究会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) 宿題に類するものは、原則として課さないこととする。

(3) 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

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、学習指導にあたっては学習指導要領国語科編（案）および指導試案に基づいて中心的な話題・題材を設定して、毎時間の教案を作成する。

(2) 学習活動については、学級別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、併記する。

(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・評価は所定の様式により、少なくとも、2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) 毎年、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) 各年度の指導の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

ローマ字教育実験調査研究会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。また、時に応じて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) 全国数か所において、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。

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。

備考：第5項 授業時間数および配当については、

昭和26年度は、

- (1) 第2学期以降40時間とし、
- (2) 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時間とし、
- (3) 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った。

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回以下で行った。

乙類：前期15週間、10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回に行った。

- (4) 甲類、乙類の時間配当を実施した実験学級は、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、法勲寺、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。

昭和27年度は、

1年間30週間、45時間を第1年度の甲類・乙類の区別を継続して行い、

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、法勲寺、隈府）は

1週90分を30分ずつ火、木（または水、金）2回に、

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）は

1週90分を30分ずつ月、水、金（または火、木、土）の3回に行った。

ローマ字教育実験調査研究会委員名簿

(昭和28年3月現在)

久保田藤	磨	文部省調査局長
天沼	寧	文部省調査局国語課
安藤新太	郎	東京都教育庁指導部
石黒修	治	国立教育研究所員
岩淵悦太	郎	国立国語研究所研究第1部長
小川俊一	郎	東京都杉並区立泉南中学校長
小田原喜治	彦	東京都大田区立久原小学校教官
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
本宮乾	峰	文部省初等中等教育局初等教育課
久納六	郎	東京都港区赤羽小学校教官
桜庭信	之	東京教育大学教育学部助教授
白石大	二	文部省調査局国語課長
高野柔	蔵	東京都荒川区立真土小学校長
丸山千	織	東京都渋谷区立千駄が谷小学校教官
三尾	砂	日本ローマ字会理事
村上俊	亮	国立教育研究所長

ローマ字教育実験学級名その他

県	名	学 校 名	所 在 地	校 長 名	担当教官	児童数	つづり 方の式
1	北海道	北海道学芸大学 函館分校付小	函館市八幡町153	林 重信	中川 繁	38	N
2	秋田	秋田大学学芸学部 付属小	秋田市東根小屋町64	久司 慶三	斎藤千彌男	50	H
3	山形	光が丘小学校	酒田市浜畑町75	村山 悌雄	渋谷 豊四	51	H
4	宮城	富谷小学校	黒川郡富谷町西沢13	平島 武夫	渡辺 孝夫	43	H
5	新潟	川崎小学校	長岡市千場町	鷲尾 末松	石口 輝隆	46	K
6	栃木	宇都宮大学学芸学部 付属松原小	宇都宮市戸祭町1637	中村 藤樹	浜野 衛	42	K
7	埼玉	宮寺小学校	入間郡宮寺村605	中野喜代春	荻野 勉	32	K
8	千葉	青木南小学校	川口市青木町3—390	加藤 武緒	生方 弘代	48	H
9	東京	常磐松小学校	渋谷区常磐松町	椎野 開蔵	本橋 茂夫	55	K
10	東京	磐田北小学校	磐田市見付	鳥居 誠一	榊原なみ子	61	N
11	三重	新鹿小学校	南牟婁郡新鹿村	尾川 貞夫	仲 敏郎	37	H
12	奈良	浮孔小学校	大和高田市三倉堂	中原 菊明	橋本 好史	40	H
13	兵庫	新宮小学校	揖保郡新宮町新宮	中塚 光男	石田 重夫	41	K
14	鳥取	若桜小学校	八頭郡若桜町	小倉 威	藪田 芳子	41	N
15	香川	法勲寺小学校	綾歌郡法勲寺村1200	三谷 修平	山下 雄	44	N
16	徳島	桑島小学校	鳴戸市撫養町	千葉清次郎	茂山 弘	31	N
17	愛媛	生石小学校	松山市生石町	永木 良	新山 賢	52	N
18	福岡	東国分小学校	久留米市国分町	宮崎 好雄	稲益 静雄	43	K
19	熊本	隈府小学校	菊地郡隈府町隈府	工藤 達也	岡本 計助	45	H
20	長崎	深江小学校	南高来郡深江村	中村 茂彦	和田 真澄	41	N

【注】

K N H
は は は
訓 日 標
令 本 準
式 式 式

(へボン式)

を示す。

学 習 指 導 予 定 表

		1時間	15時間	30時間	45時間
読むこと					
1	機械的 方面	一目見て読み取れることばを増す。 一目見て読み取れる範囲を広げる。 慣用句を一目で読む習慣をつける。			
2	理 解	いろいろな文体を読む力をつける。 イタリック体やゴシック体の使い方がわかる。 符号の使い方がわかる。 話したことばとして知っていることばなら、読みことばとして困難なく読めるようになる。 文脈から単語の意味がわかる力をつける。	準備をす る。		
3	速 さ	読む速さを増すことに興味をもつようになる。			
4	深 さ	接続詞・副詞などの働きを理解する。 たとえた言いまわしを理解する力がつく。 分ち書きの違いによって意味が変ることばに気づく。 前後の関係で一つのことばの働きが違ふことに気づく。	出度数の高いものをていねいに扱う。 準備をす る。		
5	程 度	経験の範囲を越えた内容を理解する力がつく。			
6		ほかのつづり方のローマ字文をも読むことができる。 文字の名まえ			
書くこと					
1		間隔1cm 以下のけい線の中で字の間をつめて書く。 よく書き慣れた短い文を見ながら1分間50字以上の速さで書くことができる。 聴写することができる。 自分の書いたローマ字文が読みやすいかどうかを批判する。		何も見ないで速く書けることばを多く含んだ簡単な文。	普通 の 文。
2		書く語いを広げる。 日記や手紙によく使われることば。 一目見て読み取れることば。 反対語や同意語。 自由に正しく書く語いを多くする。			
3	分ち書き	接頭語や接尾語を見分けて書くことができる。 普通に使う略号を書くことができる。 数詞と助数詞の書き方が正しくできる。 地名の書き方が正しくできる。 語尾の変化することばの変換形のうち、前の段階で学習しなかったものを書けるようになる。 よく使われる副詞・接続詞が正しく書けるようになる。 1語を2行に書くときには一定の書き方に従う。			
4	作 文	簡単な日記と手紙を書くことができる。 簡単なプログラム・図表・説明書などを書くことができる。 二つ以上の段落を書く力をつける。段落の書き始めと結びには、読み手に効果のある文を使うことができる。 段落には、題を正しい位置に書き、本文は余白をとって書く習慣をつける。 読んだものの筋書を作る。 人物や場所を外形から叙述する。			
5	符 号	引用のしるし 間接引用 つなぎ（1語が2行にまたがる場合）。 問のしるし。文脈と語の調子によって疑問の意味が現れる場合。 強めるしるし かっこ（簡単な説明のことばを入れる。） くぎり（同じ種類のことばを並べる。） つまる音を示すアポストロフ。 アルファベット順（1字目まで。）			

注意 (1) この表に示したいろいろの力の学習指導は適宜に組み合わせて行うものである。

MEJ 4051

やや進んだ段階に於ける
ローマ字の学習指導

定価 円 25.00

昭和二十八年七月一日印刷
昭和二十八年七月二十日発行

著作権所有 文 部 省

発行所 東京都千代田区神田小川町一丁目一番地
光風出版株式会社

代表者 竹田光二

印刷者 名古屋市中区和区白金町二丁目八番地
竹田印刷株式会社
代表者 福寿米吉

発行所 光風出版株式会社

東京営業所 東京都千代田区神田小川町一丁目一
番地 電話 番号 神田 ②五三七七〇番
振替口座 東京 一六二五九九番
名古屋営業所 名古屋市中区和区白金町二丁目八番地
電話 番号 瑞穂 二五八六番
振替口座 名古屋 三八二五三番