

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 - この段落の中には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。	

	<p>予想される答：</p> <ol style="list-style-type: none"> 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。 	<p>・抽象的なことばの示している具体的内容がわかったか。</p>
・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。	<p>○「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。</p> <p>予想される答：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 親思いの子 2 心の強い子 3 しょうじきな子 <p>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。</p>	<p>・目標に同じ。</p>
・わかりやすく、短かくまとめる力をつける。	<p>○「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。</p>	<p>・「ショ ウジキナ」「ショ ウジキダ」の分ち書き。</p>
・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ける。	<p>○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。</p> <p>予想される答：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 両親にそのことを話した。 2 さかな・くだもの・くすり 	<p>・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。</p> <p>・目標に同じ。</p>

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、インドの国にまづ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、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、ヤクソクを守っただろうか。ウソをついただろうか。」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	コドモハキノドクダ。
コドモ。	ニ思ウ。	

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 style="text-align: center;">予 定</p> 1 筋書を書く。(A, B) 2 短文を書く。(C) 3 写し書き(A, B, C) 4 分ち書き 5 書体		<p style="text-align: center;">結 果</p> 1 要点をつかんで書く能力がまだ足りない。 2 短文を書くことは向上した。 3 写し書きは速度がまだおそい。(特にCグループ) 4 分ち書きの特にひどい点は, —, —, —。 5 書体は一般によくなった
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 導についての予定に扱う。		
言語能力と言語技術の指導についての予定と結果	1 動詞の使役体・受身体の方法と書き方。 2 形容動詞の語尾の書き方。	1 使役体・受身体はもっと練習させる必要がある。 2 形容動詞の書き方はよい。	
その他			