

さらに進んだ段階における
ローマ字文の学習指導

第 2 集

国語シリーズ

18

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、国語問題編および国語教育編はそれぞれ5冊、国語生活編は4冊、国語教養編は3冊を刊行しましたが、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6冊目として、「さらに進んだ段階」におけるローマ字文の学習指導について述べたものであります。2部からなりますが、第1部に収めたものは、文部省ローマ字教育実験調査研究会で作成した、「昭和28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、第2部に収めたものは、第1部に述べたところにつけて、小学校において指導すべき事がらについて述べたものであります。

昭和28年度の指導試案は、もともと、第3学年の第2学期から学習指導を始めた、文部省におけるローマ字教育実験学級の第5学年を対

象として書かれたものであり、第2部はその第6学年を対象として書かれたものであります。

文部省におけるローマ字教育実験調査は、昭和26年に始められ、以後、昭和27年、昭和28年と3か年継続して実施されたのでありますが、昭和28年度をもって一応終了することになっております。それで、実験学級において、これまでの指導に引き続いて、第4年度の指導を行う際の参考として、第2部を作成したものでありますが、この第1部・第2部を取り合わせれば、第4学年からローマ字の学習指導を始めた第6学年、すなわち「さらに進んだ段階」におけるローマ字学習指導の全体にわたるものと考えて、まとめてこの1冊としたわけであります。

上記試案の執筆・改訂・修補、および第2部に収載したものは、文部省ローマ字教育実験調査研究会およびローマ字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上げます。

昭和29年1月

文部省調査局国語課長 白石大二

目 次

第 1 部

§ 1 方 針	1
§ 2 目 標	3
§ 3 精神発達の段階	5
§ 4 指導の段階	6
§ 5 教師の慣れと指導性	6
§ 6 能力別指導	7
§ 7 指 導 計 画	8
§ 8 聞くことの指導	9
§ 9 話すことの指導	10
§ 10 読むことの指導	10
§ 11 書くことの指導	17
§ 12 特に観察・評価すべき点	24

第 2 部

§ 1 方 針	26
〔Ⅰ〕 読 む こ と	26
〔Ⅱ〕 書 く こ と	26
〔Ⅲ〕 国語に対する自覚を進歩させる	26
〔Ⅳ〕 生活の中にローマ字が取り入れられ、使われる範囲を 広くする	26
〔Ⅴ〕 国語の構造に対する自覚	26
〔Ⅵ〕 音韻に対する自覚	28
§ 2 目 標	29

〔Ⅰ〕 読むこと	29
〔Ⅱ〕 書くこと	30
〔Ⅲ〕 各学級で目標をたてるとき、注意すべき事項	31
§ 3 精神発達の段階	31
§ 4 教師の指導性	32
§ 5 能力別指導	34
§ 6 指導計画	35
〔Ⅰ〕 一般の国語の学習指導とローマ字文の学習指導の関係 ...	35
〔Ⅱ〕 ローマ字文の学習指導独特の部分の練習に要する時間 ...	37
〔Ⅲ〕 中学校との関係	38
§ 7 聞くことの指導	38
§ 8 話すことの指導	38
§ 9 読むことの指導	40
〔Ⅰ〕 内容の面について	40
〔Ⅱ〕 目的ある読みについて	42
〔Ⅲ〕 個々の目標について	42
§10 書くことの指導	47
〔Ⅰ〕 わかち書きの指導	47
〔Ⅱ〕 個々の目標について	49
〔Ⅲ〕 書かれたものの批評について	58
§11 特に観察・評価すべき点	58

参 考

§ 1 学習指導の例	61
§ 2 昭和28年度 ローマ字教育実験学級の時間配当について ...	85
§ 3 昭和28年度 ローマ字教育実験学級のテスト	92
〔Ⅰ〕 第1期テスト	92
〔Ⅱ〕 第2期テスト	102
§ 4 ローマ字教育実験学級の終末テスト	112

〔Ⅰ〕 昭和26年度 終末テスト	112
〔Ⅱ〕 昭和27年度 終末テスト	138
〔Ⅲ〕 昭和28年度 終末テスト	158
§ 5 ローマ字教育実験学級に対する「漢字・かなまじり文による国語学力テスト」	178
§ 6 ローマ字教育実験学級の年次報告・調査表	187
〔Ⅰ〕 昭和26年度 年次報告	187
〔Ⅱ〕 昭和27年度 年次報告	190
〔Ⅲ〕 調査表 ローマ字学習指導の効果について	194

付 録

〔1〕 文部省におけるローマ字教育実験調査について	198
〔2〕 文部省ローマ字教育実験調査研究会委員名簿	201
〔3〕 文部省ローマ字教育実験学級名その他	202

第 1 部

第1部は、第3学年からローマ字文の学習指導を始めた場合の第5学年を対象としたものであるから、第4学年から始めた第6学年に適用する場合には、学級の実状に応じ、ここに掲げた目標の一部を前学年にくり入れ、また、教材・指導時間などについて適当に考慮し、第2部と合わせて、全体として「さらに進んだ段階」における指導法として取り扱うべきものである。

§ 1 方 針

〔Ⅰ〕 読むこと

- 1 能率よくローマ字文を読む経験を与える。すなわち、漢字・かなまじり文に比べて、比較的短い時間のうちに、比較的豊かな内容を習得できる経験を与える。
- 2 ローマ字文では文字の抵抗がほとんどないから、児童にめいめいの精神発達の段階に応じて理解することができる限度いっぱいの内容のものを読ませることにより、個人差に応じた進歩をはかる。この場合には適当な補助教材を使うことも考えるべきであろう。

〔Ⅱ〕 書くこと

ローマ字文を自由にすらすらと書けるようにする。その結果、児童の日常生活でローマ字が使われる範囲が広がることが望ましい。

〔Ⅲ〕 国語に対する自覚を進歩させる。

ここでいう、国語に対する自覚とは、だいたい次の例に示すように、国語のもっている法則・性質に関する事がらである。例は「改訂ローマ字教育の指針」による。）これは、第1年度から、いろいろの機会に指導されているもので、第3年度だけに限るものではないが、そのおもなものをまとめてみると次のとおりである。

1 動詞の活用

読 む : yoma, yomi, yomu, yomu, yome, yomô

買 う : kawa, kai, kau, kau, kae, kaô

起きる : oki, oki, okiru, okiru, okire, okiro

受ける : uke, uke, ukeru, ukeru, ukere, ukero

す る : si(se), si, suru, suru, sure, siro

来 る : ko, ki, kuru, kuru, kure, koi

2 複 合 語

sake+ya → sakaya (ke → ka)

ine+taba → inataba (ne → na)

koe+iro → kowairo (e → wā)

3 複合語における連濁

asa+kiri → asagiri (ki → gi)

naki+koe → nakigoe (ko → go)

kusa+hana → kusabana (ha → ba)

4 音 便

kakite → kaite

torite → totte

nomite → nonde

arigataku+gozaimaau → arigatô gozaimasu

以上のような言語現象は児童の言語生活の中にもしばしば見られることである。したがって、興味をもって収集・研究させることができるものであり、適宜、教材として用いれば効果が上がるわけである。しかし、無理にこのような現象を説明するよりも、教科書に出てきた機会をとらえて、このような事がらに児童の注意を向け、国語の機能・特質に対する理解を深めていったほうがよい。普通これらの事がらは、第2年度までにひととおり指導されている場合が多いが、それらの学級では、適当な機会をつかんで、まとめの意味で指導するようにする。

なお、児童は、漢字・かな文による国語の学習で、「文字の働

き」とか「文字の移り変り」というような問題に触れてくる。このような際に、ローマ字文の学習で得た経験と知識は、当然総合されて取り扱われるべきである。また、「耳で聞いてわかることばを使う。」とか、「能率的な言語生活。」とかいう面も、児童の経験を通じて問題とされることが多いであろうが、教師はそれを見のがしたり、押えたりすることのないようにしてほしい。

§ 2 目 標

「学習指導要領(国語科編)」では、ローマ字文の学習指導を第3学年から始めた場合の第3年度の目標は示されていない。したがって、そのような学級の第3年度の目標は、「学習指導要領」の「やや進んだ段階」と「さらに進んだ段階」の目標を取り合わせ、国語一般の第5学年の目標を参照して、各学級の進度に適したものを設定しなければならないが、ここでは、一応次のように決める。

〔1〕 読むこと

- 1 長文を読みながら、その要点をまとめて書き取ることができるようになる。
- 2 文章を読みとり、文の内容や表現について、児童らしい批評をすることができるようになる。
- 3 はじめて読むローマ字文を1分間に70語以上の速さで読むことができるようになる。
- 4 一目見て読み取れることばをさらに150語(ただし、活用形やその他の変化した形を含まない。)ぐらい増して、合計350語以上になる。——この学年では普通以上の児童に対しては、単語を一目読みのカードによって指導する必要はまずないといってよいが、2語以上から成る句を一まとめにして、一目読みのカードによって指導することは、読む速度を増すのに効果がある。
- 5 符号の使い方がよくわかる。

この学年で指導すべき符号については、「学習指導要領」の「さ

らに進んだ段階」の(二), 2, (5)を参照のこと。

6 「単語集」を使うことができる。

単語集というのは、その教科書や読み物の中に用いられているむずかしいことばや句、固有名詞・用語などについての簡単な注解をまとめたものであって、これを利用することによって、程度の高い内容のものを、児童が独力で理解することの助けとなり、その文を読みこなしていくことができるのである。もっとも、単語集は現在のところでは、完備されていない場合が多いから、教師が適当なものを作って与える必要がある。

〔I〕書くこと

1 適切なことばを選んで用いたり、方言を意識して書いたり、敬語を適切に使って書くことができるようになる。

2 調査や研究をまとめて、記録や報告の文が書け、また、いろいろの会の要録・議事録をとることができるようになる。

3 注文・依頼・お礼など、いろいろの用件に応じた手紙や電文が書けるようになる。

4 小見出しをつけて、文を書くことができるようになる。

5 他人の作品を読んで味わい、自分の表現能力を高めることができるようになる。

6 話を聞いて、その要点をまとめたり、筋書を作ったりすることができるようになる。

7 まず、筋書を作り、それに従って段落を組み立てることができるようになる。

8 語句や文を付け加えたり、その反対に省略したりすることによって、いっそう意味のはっきりした文や簡潔なわかりやすい文にすることができるようになる。

9 よく書き慣れた短い文を1分間に60字以上の速さで書くことができるようになる。

10 符号については、「学習指導要領」の「さらに進んだ段階」に

示すものができるようになる。

- 11 アルファベット順を3字目まで利用することができるようになる。

第3年度の目標は、以上のような点におくが、第2年度の目標に示された点で、まだじゅうぶん達成していないものがあれば、それを確実なものにしながら指導を進めなければならないことはいうまでもない。また、第2年度の目標に示された点についてはここに掲げてなくとも、第3年度において、さらにその力を進歩させるべきであることはもちろんである。

§ 3 精神発達の段階

この年の指導にあたっては、まず児童の肉体的・精神的発達の段階をよく観察し、それらをじゅうぶんに心得てとりかかる必要がある。たとえば、「今までの機械的記憶に対し、理論的に考える傾向が著しくなり……、抽象作用の発達や推理作用の発達が目だってくる。」という特質は、理論や推理、抽象の働きと密接な関係のある言語の指導には、見のがすことのできない点である。「社会に反し、道徳にもとるようなものに対しては、怒りを感じるようになる。」という発達状況は、児童が読んだ内容を理解するだけでなく、それによって強い精神的な反応を起し、自分の見解をたてるための指導を受けるのを待っているものといえよう。「自然現象を対象に疑問を投げかけ……」、「学級意識が濃厚になり……、友だちの結びつきも尊敬・共鳴というような条件でいっそう緊密になり、合理的であり、公正であることを要求するようになる。」という傾向は、話合いや作文のときに、前年度におけるよりもより豊かな話題を提供するであろうが、指導に際しては、このような傾向を巧みに利用することによって、児童の進歩を図るべきである。教師は、「学習指導要領」に示されている精神の発達段階に関する事項を読んで、それについて注意するだけでなく、それが、どのような形で、どんなときに現れ、また、どう進歩していくか

を見定めながら指導の計画を考えていくべきである。これらの現象は、予想されるとき・ところとは、非常に違ったとき・ところで、しかも予期しない形をとって現れてくるものであるから、それを見のがしてはならない。

§ 4 指導の段階

第3年度においては、第1年度や第2年度のように指導の段階を設けないことにしたい。なぜなら、ローマ字文の学習指導では、第2年度までに、機械的な方面だけでなく、考えることについても、基本的な段階は終ってしまい、それを完成させ、発展させていくのが第3年度以降だからである。もう一つ、考えなければならないことは、各学級によって、2年間に、相当な開きができてきているという事実で、その実情から出発して目標に向かって行く過程は、いろいろあると思われる。すなわち、過去2年間の進歩は比較のおそかったが、確実に力がつけてあったため、第3年度では飛躍的に進歩する可能性があると考えられる学級もあるのではないかと予想されるし、また過去においては順調に進歩しているが、今後いっそうの進歩をはかるためには、なお、多少基礎的な指導を行ったほうがよいという学級もあるかもしれないのである。ただ、第2年度に指導した事がらが、児童の発達程度に比べて、やや高すぎたために、それがじゅうぶんに徹底していないような学級では、今年度の指導の中にそれを織り込んで基礎を確実なものにしていくことが必要であるが、特に、最初の10時間ほどの授業では、このような方面の指導に注意したほうが効果が上がる人が多いと思われる。

§ 5 教師の慣れと指導性

これについては、「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」に示したことと同じことであるから、ここにくり返さない。ただ、児童が、読む目的や学習の進め方について、自主的に多くの発言をし

たり、読んだ文に対する理解・反応の程度が進んでくるようになるから、それに対して教師は、よほど幅の広い、自由な頭でそれを受け取るようにすることが何より必要である。児童の誤りを正さなければならないことは、いうまでもないことであるが、単に、「まちがいである。」ときめつけないで、児童が自分自身でまちがいに気がつくような質問をすとか、他の児童の意見や感想と比較をしたり、もう1度読み直させたり、書いてまとめさせたり、あるいは分析させたりするなどの方法によって、自ら悟らせるほうがよいし、児童の誤りの中に、何か生かしてやることのできる部分はないか、また、教師の予定した立場とは違った立場にたって考えた場合には妥当な部分がありはしないかなどと、考え直してみる余裕がほしい。すでに児童は、機械的な指導では動かせないものを、心の中にたくさんもっているのである。

§ 6 能力別指導

この学年では、児童の能力差はますます大きくなるのが普通であり、自然であって、質的にいえば、Aグループの児童の中には、中学校の1,2年程度の内容の本まで読むことができる者もあろうが、Cグループの中には、小学校の2,3年程度のものまでしか読みこなせない者もないとはいえない。量的にいえば、はじめて読むローマ字文を、1分間に300語以上の速さで読むことができる児童も出てくるであろうが、一方では、1分間に50語～60語の速さでしか読めない児童もいるわけである。そこで、「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」の3ページにしるした「遅れた児童に対する処置」は、その必要のある児童については今年度も忘れないで、絶えず実施しなければならない。特に、遅れた児童に教科書の一部だけを読ませ、他の部分は教師が読んで聞かせるという方法は、教師が読む部分と、児童に読ませる部分の選び方ひとつで、遅れた児童に読む気持ちを強く起させることができる。それによって文字を読むということの困難さにうちかつ意志をいだかせることができるばかりでなく、内容の理解を助けるこ

とができる。そのほか、学級全体の話合い、その他の学級活動に参加させることもでき、また、文を読んで聞かせることによって、児童の思想内容を豊かにすることもできるのである。さらに、この方法は、教科書以外の、教科書よりも程度の低い読み物を読ませるという方法とも両立させることができるものである。要するに、同一教科書の範囲で能力差に応じた取扱をする面と、資料の幅を広くとって、能力差に応ずる面との両面を考えることが必要である。

§ 7 指 導 計 画

指導の計画のたて方については、「やや進んだ段階における ローマ字文の学習指導」の25ページ、「〔1〕計画のたて方」にしるしたとおりであるから、それを参照されたい。なお、ここには、計画を進めるうゑに参考となる事がらをしるしてみよう。

〔1〕 1回にどれくらいの分量を取り扱ったらよいか。これについて、一つの参考案をしるすと、次のようである。

まず、学級の状態を見て、基準を人員の80%～90%ぐらいにとるか、75%～80%ぐらいにとるかを定める。そして、その基準の人員が、10分～15分の間に、第1回の読みを終ることのできる分量（語数）を、30分～60分の授業で取り扱うという予定をたてる。この際、

- 1 もし、1課の分量が、この語数より少ないときは、次の課が内容から見て関係が深いと認められる場合には、2課でも3課でも、まとめて取り扱ってよい。

次の課とは内容からみて関係が深くないために、1課しか取り扱えない場合は、余った時間を書くことのほうへ向けるなり、自由な読書に使うなりする。

- 2 1課が一つのまとまった内容をもっているものであるかぎり、10分～15分では読み切れない場合でも、これを細かくくぎって読ませるのは適当とは思えない。このような場合には、第1回の

読みにあてる時間を延ばすべきである。そして、指導時間全体をそれに比例して延長させるべきか、どうかは、その教材の内容・形式、読む目的などによって判断して決めるべきであろう。

以上のような進め方をするについては、児童の読みの速さが、教材の内容や、読む目的によって、強く左右されることを考えなければならないし、基準以下の児童については、めいめいで読み切れない分量について、本書の7,8 ページに述べたような方法をとらなければならないことはいうまでもない。

〔Ⅱ〕書くことの指導は、以上のように、読むことの指導と組み合わせて、内容的あるいは形式的に関係のある面で、毎回機会を与えて行うべきである。また、言語技術の指導についても、内容を理解することや、それに対する精神的反応などに含まれているものを除いて、特に抜き出して行われるものについては、書くことの指導と同じく、その機会を多く与えるべきである。

しかし、このような、読むことを中心にした指導では、じゅうぶんに取り扱うことのできない問題があるから、それについては、指導の計画をたてる際に、読むことの指導の適当な切れ目に、別の時間を設け、それによって補うようにする。

§ 8 聞くことの指導

児童の聞く力と読む力とは並行し、比例しているという説が広く行われているほど、読むことと聞くこととの関係は深いのである。したがって、「学習指導要領（国語科編）」に示されている聞くことの指導は、一般の国語の学習指導の際はもちろんのこと、他教科の指導にあたって、じゅうぶんに行われなければならない。特に、「率直な態度で聞く。」「聞きながら自分の意見をまとめる。」「聞いたことについて、疑問の点は問い返す。」「話のじょうず・へた、ことばのよしあし、話す事がらの適否を聞き分けることができる。」というような面は、あらゆる機会を利用して実施することによって、進歩させることができ

るものである。ローマ字文を取り扱うときにだけ、聞くことの指導にいて考えているというのでは、児童の語いの発達も、理解の進歩も、決してじゅうぶんに期待できるものではない。また、教師の話にはよく耳を傾けるが、児童どうしの話合いでは、聞こうとする態度ができていない学級では、特に進歩がおそくなる。「ことばの違いや、音の区別、および語法上のまちがいがわかるように聞かせる。」ことは、ローマ字文を正しく書く力をつけるうえに、影響するところが多い。

§ 9 話すことの指導

話すことの指導の重要性も他と同様に前年度と変らない。国語の学習指導全般を通じ、また、あらゆる話す必要のある機会を通じて指導することによって、ローマ字文の学習指導で行うべき話すことの指導の効果を上げることができ、また、労力と時間を減らすことができる。特に「自分の考えをまとめ、話す内容を整理して話す。」とか、「グループの話題や意見などをまとめて発表する。」「質問・報告・説明・発表・司会などが要領よくできる。」「じょうずに話そうとする心構えができるようにする。」「敬語が適当に使え、さまざまなことばの使用に慣れるようにする。」ことなどの指導は、ローマ字文を書く力を増すうえに、直接・間接に役だつことが大きい。「メモをもとにして話」をすることは、書くことの目標7（本書の4ページ参照）に到達する前提として必要であろう。

§ 10 読むことの指導

〔I〕 第3年度の学習指導は、第2年度の第3段階のそれと同じ方法で進めてよい。（「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」の3ページ～15ページ、27、28ページ、35ページ参照。）

〔II〕 教師の指導すべき言語能力、および言語技術としては、「入門期におけるローマ字文の学習指導」および「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」にしるされた事がらを、いっそう発展さ

せていくとともに、次のような点を注意して取り扱うことが望ましい。

- 1 読んだ話の重要な点を反省・批判・評価して、重要な事からの間の関係を発見する。
- 2 読んだ話から正しい結論を引き出したり、それによって正しい意見をいただくことができたりする。
- 3 抽象的な言い表わし方をしてある文を読んで、その中にどのような具体的事実を含んでいるかがわかる。

〔Ⅲ〕 読むことを能率的に指導するために、注意しなければならないことは、とかく、これまでの一部の国語の学習指導の際に、見られるような段階的の取扱が、ローマ字文の学習指導においても行われがちなことである。すなわち、「まず、読めるようにする。」——音声化できるようにする；次に、難解語句の指導；大意をとる；詳しく読む；味わいながら読むというように、いろいろの段階をつけて指導する方法が、読む目的や教材の内容のいかんを問わず行われることについてである。これについては、第2年度のおそくも半ば以後においては、「音声化できるようにする。」という手続は、もはや一般には不必要であることを、ここでもう1度思い出してほしい。ただし、これは音読を否定することを意味するものではない。また、難解語句は教科書や課外の読み物には使われていないのが普通であるし、また、もし使われているとしても、それは準備の手続の際、わからせるように指導することができる。たとえば、準備の手続で取り扱わないとしても、児童が文の全体の意味から、この単語のおおよその意味をおしはかる力がつけられているはずである。

詳しく読む必要があるか、ざっと読めばよいかの区別は、教材と読みの目的の違いによって決められる問題である。この点を忘れて、すべての課を同じような型にはめて取り扱うことは意味がない。

〔Ⅳ〕 第1回の読みによって読む人の頭の中に、再組織されるべき内

容が —— 教材のむずかしさにもよるけれども —— 前年度におけるよりも、いっそうはっきりすることが望ましいことはいうまでもない。教材が児童の力にふさわしいものであれば、第1回の読みによって児童がつかむことができる内容の多い少ないを決定するものは次の二つである。

- 1 準備の手續における、予備知識の取扱い方。
- 2 読む目的と態度。

この二つが、特に直接の指導上の問題となるであろう。このうち、1については、前年度の第3段階に述べたことを参考とし、それを内容のむずかしさと、児童の発達程度に応じて、調節していく方針をとればよいのである。そして、むずかしいことばの指導も、必要な範囲でこの中に含まれるわけであるが、ローマ字の機械的方面に対する児童の支配力、すなわち、文字の形・配列、文字と音との関係などを認知し、それらを使いこなしていく力が、だいたいできたと思われる第3年度では、特に読む目的と態度について進歩させることによって、読む力を発達させていきたい。

すなわち、たとえば、「ひまつぶしに読む。」「おもしろいから読む。」「というよな」のから、「ためになるから読む。」「何々をする方法を知りたいから読む。」「何々をする参考に読む。」「見知らぬ世界のことを知りたいから読む。」「問題を解決したいから読む。」などのいろいろな目的が、なるべく児童自身の考えによってたてられると、その目的意識が強ければ強いだけ、児童は多くの内容をしっかりとつかむことができるのである。しかし、初めから、すぐにかういうことができるとは限らないから、慣れるまでは、教師がいろいろな目的を並べて示し、児童にはそのうちから、自分の好むものを選んでとらせるというような処置も過渡期には必要なことが多い。また、カリキュラムのたて方も、目的のたて方に大きく響いてくる。とにかく、このような目的をたてることが児童自身に自主的にできるようにならないかぎり、第1回の読みによってつかむ内容

の量と質の進歩は、あまり期待できないのが普通である。「黙読によって、なるべく速く、正しく文の意味がつかめるようにする。」ことも、この点の指導いかににかかっているといってもさしつかえない。したがって、教師は、導入の手續を慎重に、ていねいにしなければならないのは、もちろんであるが、その後の展開には児童の興味と要求をじゅうぶんに尊重しながら、しかもそれに引きずられることなく、そぼくな、ふめいりょうな要求と興味を出発点としながらも、それをはっきりさせ、だんだん程度の高いものに引き上げていくことがなによりも重要なことである。そうなれば、読む目的を児童自身でうち立てることはおのずからできていくのである。

そのように、まとまった取扱のできない段階では、児童が1度本文をざっと読んだ後に、児童自身で、学習の目的やその目的に到達する方法を考えさせるという行き方をとることも必要であり、また、効果がある。

〔Ⅴ〕 多く読むようにする。

ある種類の読み物は、ざっと読むだけでよく、その反対にある種類の読み物は正確に読む必要がある。これは、もちろん読む目的と、教材の内容・形式によって左右せられるから、いちがいに決めてしまうわけにはいかないけれども、ざっと読むだけでよい読み物に対しても、正確な読みを指導していたのでは、多くのものを読ませることはできない。少数のむずかしいものを読ませるよりも、多くのやさしいものを読ませるほうが、読む力をつけるうえに効果があることは、一般に認められていることである。ローマ字文の学習指導においては、この考え方をそのまま実行することのできるものとしての特色を発揮すべきである。

〔Ⅵ〕 知識・情報を得るための読みについて。

この学年の精神発達の段階から見て、指導上、特に注意を払わなければならないのは、知識・情報を得るための読みについてである。社会科的の内容や、理科的の内容の文を理解する力がはなはだ乏

しいのではないかと推測される学級が少なくはないが、論理的に筋道をたてて読む力をつけることは、この学年のローマ字文の学習指導として、まさに取り上げなければならないことであり、ローマ字文の学習指導によってつけたその力を漢字・かなまじり文にもおし及ぼさせることは、学習全体に大きな効果をもたらすことになるであろう。読みとった知識や内容を組織化したり、発表したりすることは、その知識や内容がはじめての経験、おぼろげな経験であればあるほど困難を伴うことは、当然のことであろう。しかし、この困難を突破するだけの読解力を与えることは、国語教育としてのローマ字文の学習指導がまさに果さなければならない任務であり、他教科の学習の基礎をなすものである。

一般に、どの語句、どの文が理解できないかということがわかる力は、読む力の強い児童ほど大きいといわれている。意味のわからない単語には気がつくが、理解できない文はどれかという点に気がつかない児童は非常に多いのである。そして、それは理科的内容の文や社会的の内容の文については、ことにはなはだしいように見受けられる。また、一つの文と他の文との意味のつながり方を正しくつかむことのできない児童も多くあるようである。このような児童に対しては次のような処置を講ずればよいであろう。

まず、自分の理解できない文はどれであるかに気づかせるには、文の意味を何かの図形、または図表で表わさせてみると効果があるであろう。文の内容がよく理解できているならば、それを図形、または図表で表わすことができるものである。

次に一つの文と他の文との意味上のつながり方についての理解力の低い児童に対しては、前段の文ではわからないことで、後段の文でわかることは何かということを見させるようにするとよい。それは同時に、一つの文がその段落に対して、どういう役割をしているか、何を付け加えているかを見させることにもなるのである。

文全体の構成、段落相互間の関係についての指導に際しては、段

落の筋書や、要点を書き抜かせると、理解しやすくなるものである。

(61ページ、「学習指導の例」参照。) 作者の意図や、一貫して流れている考え方、内容を見抜く力は、以上のような指導を積み上げていくことにより、自然につけられていくことが多いが、それでもなお及ばない場合には、いくつかの具体的な回答を用意し、そのうちのどれがあてはまるか、考えてみさせるという方法もある。

〔Ⅶ〕 一般に文の理解力を進歩させるうゑに考慮を要することは、複雑な構成の文の取扱である。

複雑な構成の文を理解することの困難さは、単語の意味を理解する能力をはるかに通り越したところにあるのであって、単語のまとまりを、読む人の頭に一貫した思想として、どう位置づけていくかが問題なのである。特に、副文と主文の関係や、長い修飾句の位置づけには理解の困難を伴うことが多いのである。このような文については、ときどき、その構成を図解して示し、各部分(句と句、語と語など)が全体に対してもっている役割や、部分と部分との関係をはっきりさせることによって、理解が速く、正しくできるようにする必要がある。話すことの指導の際、わかりにくくならない程度に、複雑な構成の文の形で話させるようにすることも効果がある。

また、「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」の17ページ(b)にしるしたような方法をとることも、複雑な構成の文の理解力を養うのに役だつ。(61ページ、「学習指導の例」を参照。)

〔Ⅷ〕 巧みな表現のしかたに注意を向けさせるには、全体の文脈から、その表現が何を言い表わしているかの見当をつけさせると同時に、平凡な表現形式と比較させることによって、その巧みさを感じ取らせることも一つの方法であろう。

〔Ⅸ〕 内容について考えさせ、判断させ、また進んで自分の意見をもたせることができるかどうかは、読む目的がはっきりしているかどうかにかかることが多いが、他面、その目的を満たすに足る適切なものであるかないかにも関係があるから、指導にあたっては、この

両面について注意を払う必要がある。

この点に関係して、特に誤りのないようにしてほしいのは、軽率に内容を一般化してはならないということである。たとえば、中国のある特定の農家の生活だけを書いてある記事を読んだだけで、中国人全体の生活を判断したり、ある時代のフランスの状態から、現在でもそれが続いているような判断をしたりすることは、とかくしがちであるが、これは大きな危険を伴うものであるから注意しなければならない。このような判断は、いっそう、広く、深くものを読んでからさせるように指導しなければならない。

一般化することに際して陥りやすい誤りと同じ危険が、内容の抽象のしかたにもある。また、正義感が強すぎるあまり、相手に対して寛容な態度をとることを忘れたような結論を引き出した場合は、その考えの狭さに気づかせ、1段と高い段階へ導いていく必要がある。時の流れに知らず知らずに乗せられて、軽率な結論を出すような場合は、その論拠を示すように要求すべきである。

〔X〕 単語についての指導

この学年（第5学年）は、児童の語いの分量的の発展とともに質的の発展も著しい学年とされている。したがって、教師が作って与えたり、あるいは教科書や読み物に付いている単語集を児童が利用したりすることによって、児童自身の力で、自分の知らないことばを身につけていくように指導するのに適している。

それと同時に、一般の国語の学習指導では、辞書を引いて、知らない単語の意味を知ることの指導をしているのであるから、ローマ字文でもわからない単語や慣用句があった場合、漢字・かなの国語の辞書でその意味を調べさせることは、少しもさしつかえのないことであるどころか、むしろ奨励すべきことである。

ここで注意しなければならないことは、単語について、辞書に出ている一般的の意味と、特定の文脈に使われることによって生じてくる特殊の意味との相違である。「芸術」「人生」「長い」「短い」

という四つの単語の意味はよくわかっていても、「芸術は長く、人生は短い。」ということの意味がわかるとは限らないことをみれば、このことは明らかである。文学の指導として、考慮しなければならないのは、一般的の意味というよりは、むしろ文脈の関係から生ずる特殊の意味についてであるとも考えられるから、児童の発達を程度を考えながら、このような方面にも指導の手を伸ばすことは、国語教育全般の目的から見て、きわめて望ましいことといつてよからう。ただ、その際、成人である教師の感覚を児童に押しつけるようなことは、さしひかえないと逆効果をもたらすおそれがある。

§ 11 書くことの指導

この年度の書くことの指導は、はっきりした、完全な文を書く力をつけることに重点をおいて進めるのがよいと思われる。はっきりした完全な文というのは、一つの文の中での、主語・述語の関係はもとより、ことばの選び方、ことばの順、修飾句の位置、主文・副文の構成が整っていることを意味するばかりでなく、一つの段落としてまとまっており、段落の中に重複した事がらがなく、文と文の関係がよく保たれていることを必要とする。けれども、「はっきりした、完全な文。」というのは、必ずしも、理学関係の論文のような形式論理的な文であることを意味するのではない。日記は日記なりに、感想文は感想文なりに、はっきりした、完全な文であればよいのである。だから、実質的・内容的な面では、理科・社会科・算数・図工など、他教科の指導によって進歩・向上させられる「考える力」と「考えられる内容」が書く力に大きくさしひびいてくるし、形式的な面では、一般の国語や音楽の指導と互に影響し合い、互いに利用されながら進むことになるであろう。

読むことは、それが理解することを伴うものであるから、書かれるべき何物かを含んでいる場合が多い。したがって、書くことの指導を行う機会は自然に生じてくるわけである。特に能力別指導を行えば、

児童が書くべき時間はおのずからできてくる。

けれども実際の場合には、書くことの指導が案外行われていないようであるが、これは、漢字・かなまじり文の国語を指導するに際してとられている好ましくない方法がローマ字文の学習指導に際しても、そっくりそのまま行われているために、時間が空費されていることによることが多いのではないと思われる。あるいは、また、教師自身がローマ字を書くことをおっくうに思うような場合に、その教師が、児童もおそらく、ローマ字文を書くのに、多くの時間を要するであろうと思い、そのために指導計画に狂いが生ずるかもしれないと思って、書く機会を与えることが少ないという場合もあるようである。

以上のようなわけであるから、ローマ字の学習指導においては、その特質をじゅうぶんに生かして書くことの指導にも力をそそぐことが望ましい。

〔I〕 書く力の乏しい児童に対しては、まず、その原因が、内容面にあるか、言語技術面にあるか、あるいは、その両面にあるかを確かめる必要がある。(この両面とも、さほど大きな欠点がないのに、自信を失ったため、自分は書けないと思い込んでいる児童は、これまでの指導さえよければ、ごくわずかしかないのが普通のようなものである。)そして具体的な点についての指導をするばかりでなく、内容面や技術面について、なにか暗示を与えて自分ひとりを取り残されているというような感じを持たせないようにしなければならない。指導の具体的方法としては、(1)めいめいの書いた文をグループの中でなおし合うとか、(2)共同の経験の一部分を、グループの者がめいめいで書き、書いた文を読み合うことにより、表現のしかたや問題の取り上げ方にいろいろあることを知らせるという方法とか、あるいは、(3)たいせつなことばを抜かした文と、それを加えた文とを示して比較させ、どちらがよいかを判断させるなどの方法がある。これらの方法は、複雑な文については、Bグループ、あるいはAグループについても、ときどき用いると効果がある。また、調査・研

究をまとめて記録や報告を書くときや、用事の手紙、さしず書きを書くときなどには、特にこの種類の練習を必要とすることがある。

〔Ⅱ〕 多くの思想内容を整理しないで、ごちゃごちゃに取り混ぜたまま書いてある文は、理解されにくく、はっきりした文とはいえない。だから、はっきりした文を書く力をつけるには、まず、思想をきちんと整理し、筋道をたてて考える力をつけることが常に伴わなければならない。

〔Ⅲ〕 自分の書いた文のよしあしを判断する習慣をつけるように指導することは、常に、たいせつなことである。児童は黙って読む場合よりも、声を出して読むほうが、訂正すべき点を容易に発見できる場合がある。けれども、いつも自分の書いたものを、声を出して読みあげなければその欠点に気づかないというのでは困るから、ゆっくりと黙読をして、訂正しなければならない点を発見することができるよう指導しておくことが必要である。

〔Ⅳ〕 筋書の書き方

筋書をつくることは、前年度から指導されているわけであるが、この年度では、いくつかの段落について、

1 (第1段落の趣旨)

- (a) _____
- (b) _____
- (c) _____
- (d) _____

} 第1段落の趣旨を理解するうえに、重要な意味をもっている細かい点。

2 (第2段落の趣旨)

- (a) _____
- (b) _____
- (c) _____
- (d) _____

} 第2段落の趣旨を理解するうえに、重要な意味をもっている細かい点。

3 _____

- (a) _____

(b)

というような程度の筋書ができるようにしてほしい。これは、書くことではあるが、読んだ話について、理解の程度をはっきりと示すことにもなる。ただ、初めから、こういう筋書を自分で書ける児童はまず少ないと見なければならぬから、最初は、教師が1項目ずつについて、めいめいの児童に口頭で発表をさせ、その適不適に気づかせるようにしながら、書いて見せるというようなところから始めなければならぬ。この筋書をつくることには、今までに養ってきた、いろいろの関係を見きわめる力がすべて働くものであるから、かなりむずかしい作業であると思わなければならぬ。

〔Ⅴ〕 内容をまとめる文を書く。

以上のように、いくつもの段落によって一つの主題を述べてある文については、筋書のほかに、内容をごく手短かにまとめた文を書くことによって、内容全体をつかむ力を養うことができる。しかし、この力も、教師が普通、児童に期待しているよりは、はるかにぼんやりとした程度にしか、児童の頭に意識されていないことが珍しくない。「わかってはいるが、はっきりした文で書き表わすことができない。」という児童もかなり多いのではないかと予想される。まとめの文は、筋書をつくることと、ほとんど同じ頭の働きでできると思われるが、筋書よりは幅の広い教材から、筋書よりももっと簡単なものを引き出さなければならぬこともあるから、その点のむずかしさにつまづく児童があっても不思議ではなからう。このようなわけで、1時間に取り扱う分量が多くなればなるだけ、それを、手短かにまとめて書く機会を与えることの必要が考えられる。

〔Ⅵ〕 わかち書きの指導

わかち書きに対する興味は第3学年から教え始めた場合、機械的な指導に陥ることなく、考える力と関係させて指導した学級では、第4学年の中ごろから第5学年の初めにかけて強くなってくる事実が見受けられるが、これは、さきに述べた精神発達の段階にふさわ

しい現象である。この興味を、正しく発達させることができるか、あるいは、興味を失わせてしまうかは、その大部分が教師の実力いかににかかっているといつてよいであろう。

児童のわかち書きに関する興味は、「このことばをどう書くか。」という質問から、「このことばはなぜこう書くか。」という質問に変化してくることによって示される。このような質問に答えるときに、うわべだけの形式的な解答であつたり、あるいは、品詞の定義を与えたりしただけでは、児童を納得させることはむずかしい。一般に単語だけを取り出して取り扱つたのでは、わかち書きについてじゅうぶんに理解させることができないのが普通である。そこで、

- 1 前後にくることばと関係させて取り扱う。
- 2 同じ種類の他のことばを思い出させたり、捜し出させたりして1度のわかち書きの指導で、正しくわかち書きができることばの数を増すようにする。
- 3 単語が文の中で、どういう働きをするかを考えさせながら取り扱う。

というような方法をとるのがよからう。

「見ながら書く」際、単に、どんなことばが書いてあるかを見るばかりでなく、どんなふうにわかち書きがしてあるかをも注意して書くという習慣は、前年度でも、この年度でも、ぜひつけておかなければならぬものである。読むときには気のつかなかつた、わかち書きのしかたも、書くときになると、気がつくことが多いし、見ながら書いていくときに、わかち書きの正しい習慣が身につくものであることは、とかく、第2年度以後になると、教師も児童も、忘れがちであるように思われる。

わかち書きについて、この学年で特に注意して指導すべきものとしては、

- 1 「食べすぎる」「遊びすぎる」などの場合の「すぎる」など。
- 2 「働き手」「読み手」；「言いよう（がない）」「使いよう」；「書

きぶり」「話しぶり」などの「手」「よう」「ぶり」など。

3 「悪ちえ」「白ばかま」「日本一」「ねむり薬」など。

4 敬語としては、

(a) de gozaimasu とその変化のしかた。

形容詞が gozaimasu の前へつくときの変化のしかた。

(b) 動詞の中止形に「お」「ご」のついた形と、そのあとに、

「いたす」「申す」などのついた句。

「だ体」の文と「です体」の文の違い。

5 「らしい」「そうだ」の書き方。

6 「ずつ」「おきに」「ごとに」などの書き方。

7 禁止の「な」と、呼びかけの「な」の書き方。

などである。以上の例のような語句を書く場合に、二つに切って書くべきか、一まとめに書くべきかの疑問は、第2年度以後、児童が特に多く出合うものである。そして、知識としては、その区別がわかっているとしても、実際にこれが誤りなく書けるとは限らない。児童は、多くのものを書いているうちに、どこに問題があるかを知るようになる。それに、教師の指導がくり返し行われてはじめてわかち書きの力が進歩するのである。

〔Ⅶ〕 ことばづかいや言いまわし

一部の児童は、この学年あたりから、むずかしい漢語や、漢文のような口調の文を好むようになり、これを使いたがる場合がある。これは、必ずしも禁止すべきではないが、ローマ字文の学習指導としては、そこに、ある限度が存在することに気づかせなければならない。漢語でさえあれば、どんなことばでも使わせないようにするというような指導は行き過ぎであるし、その反対に漢語を使わないほうがいっそうびったりした言いまわしになる場合もあるから、その点に注意して指導することがたいせつである。

むずかしい漢語や漢文口調の言いまわしを使いたがる場合には、2種類あって、ある程度までそれを理解して使っている場合と、そ

うでない場合とある。あとの場合は、参考書・年鑑・百科辞典などを引用したときや、おとなの話を聞きかじったときなどに起るようである。このような理解を伴わない、気どったことばの使い方をする傾向のある児童に対しては、一般的に言えばそのことばの意味をよく知ってから使うように指導することが望ましい。

他面、児童の中には、おとなの思いつかないような、巧みなことばを使いこなしてみせる者もある。このような例は、そのまま見のがすべきではなく、適当な機会に話合いの話題とし、学級全員でそのことばを考え、また、ことばの作り方・使い方を話し合うことは、きわめて重要な意義をもつものと思う。事がらをよくのみ込んで、はじめて巧みなわかりやすい言いまわしができるものである。また、ことばの意味についても、この学年あたりから問題にしていくなすべきであるが、意味の実質は、そのことばの使い方についての話合いのときに、児童によく理解されるものである。であるから、ことさらにそのことばの意味を取り出して表面的に説明するだけではふじゅうぶんでもあり、児童としては興味もわいてこないのである。

〔Ⅷ〕 符 号

児童が符号を正しく使いこなしていく力は、書くことの機会をとらえて、児童のまちがいを指摘し、訂正させることによって進歩するのであるが、必要がある場合は、次のような練習をさせる。

- 1 一つの段落を構成する四つから五つの文を、すべての符号を抜かして書き、それに符号を入れさせてみる。

（この際、文の初めの大文字を小文字にしておいて、これも直させてみると、文の初めの書き方の練習になる。）

- 2 必要に応じ、問いの文・事実や考えを述べ立てる文・さしず文・感嘆文など、文の種類を変え、それと関係させて符号の使い方を指導しても、児童がまどつかなくなっている学級も多いと思う。

今年度、新しく習う符号の使い方のうち、〔！〕強めるしるし、〔，〕くぎり、〔；〕大きくぎり、〔：〕ふたつ点などは、すべて文の形

や内容に大きな関係をもつものであるから、これらについての指導を徹底させることは、国語全体の指導と関係するところが少なくない。

§ 12 特に観察・評価すべき点

児童の精神の発達状態が、どんなところに、どんな形で現れ、どんなに進んでいくかの観察は、すべての指導の基本であるが、第4学年の終りから第5学年にかけては、特にこの観察が重要であることを強調しておきたい。教師は、自己が期待するとおりの形で、期待するとおりの時期に、児童がその発達状態を表わすものと予期してはならない。予期しないときに、予期しない形で現れてくる児童の発達のきざしを鋭くとらえ、指導の方法をそれに伴わせて変化させていくことが、この学年では特に必要である。児童の目が、いつも輝いているかどうか、教師の指導計画と指導法に対する評価である。

そのほか「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」にしろした事がらについて、および、次のような点についても観察・評価してほしい。

- 1 自分で読む目的をたて、その目的にふさわしい読み方をするという態度が発達したか。
- 2 あるものを読んで、どんなふうに学習を進めるかという見当のつけ方が進歩しているか。どんな内容の読み物でも、同じような学習のしかたしか思いつかないという傾向が少なくなりつつあるか。
- 3 読んだ話の重要な点を反省・批判・評価して、重要な点の間の関係を発見することができるか。
- 4 話の重要な点と、その論拠や前提になる事実との関係が理解されているか。
- 5 読んだ話から正しい結論を引き出したり、それによって正しい意見をいただくことができるようになったか。

- 6 抽象的なことばや内容を理解する力が進歩してきたか。
- 7 文中の単語の意味について，一般的な意味のほか，文脈によって規定される特殊な意味を理解できるようになったか。
- 8 複合語をすみやかに理解することができるようになったか。
- 9 わかり書きのしかたについて，その理由まで知ろうとする態度が芽ばえているか。
- 10 事がらを観察して，それを叙述する技術が進歩しつつあるか。
- 11 自分の意見や主張を他人にわかるように，理由やよりどころを示して書く力が進歩しつつあるか。

第 2 部

第4学年からローマ字文の学習指導を始めた場合の第6学年，すなわち「さらに進んだ段階」に対しては，ここに述べたところと，第1部に述べたところとを取り合わせ，全体として取り扱うべきである。第3学年から始めた場合には，第1部はその第5学年に対するもの，第2部は第6学年に対するものと考えればよい。

§ 1 方 針

〔I〕 読むこと

- 1 能率よくローマ字文を読む力をさらにのばす。
- 2 精神発達の段階に応じ，児童の各自が理解することのできる内容についての限度には，いっそう大きな差ができるが，その限度いっぱいの内容のものを読ませるように指導していく。

〔II〕 書くこと

ローマ字文をいっそうすらすらと，正しく書けるように指導する。

〔III〕 国語に対する自覚を進歩させる。

国語の構造や音韻に対して新しい興味を持つようにする。

ことばに対する感覚をいっそう鋭くする。

〔IV〕 生活の中にローマ字が自然に取り入れられ，使われる範囲を広くする。

〔V〕 国語の構造に対する自覚

基本的な文の構造については，第1年度において，すでに理解することができるものがあるけれども，やや複雑なものになると，第1年度では，たとえ，その意味はよく理解できるとしても，構造を理解することは困難である。しかし，文の内容が複雑になり，程度が高くなるにつれて，その意味を理解するために，まず文の構造を

よく理解していなければならない必要は増して来るのである。第4学年からローマ字文の学習指導を始めた学級では、第2年度の終りから第3年度にかけて、特にこのような問題が強く感じられてくる。その第1は条件に関する理解である。．．．to suru naraba ; mosi ．．．de nai nara ; というような言いまわしは、表面的に理解されているように見えても、実は、児童にはほんとうにわかっていないことをしばしば見受ける。このような場合の理解を進めるために、文の構造に関する指導は、ぜひとも、かなり深いところまで行わなければならない。それと同時に、ことばの組織の中の問題を、常に事実の世界に移して、ことばが何をさし示しているかを明らかにしないと、ことばの解釈だけのから回りに終る危険が多分にある。第2に、結果と原因の関係についての認識がかなり困難なことが多い。このような抽象的な事柄についての思考力が、小学校のときに、たとえ単純なものについてでも指導されているかいないかは、児童の長い一生の生活に対して、重大な影響を持つばかりでなく、直接に中学校での学習効果に影響するところがきわめて大きい。これに関する指導は、言語の論理的性質につながり、——文の構造の説明だけに止まらず、段落・節・章の構造にまで触れていかなければならないのである。第3に、長い文について、そのつながり方、意味のかかり方、一つ一つの文節の果している役割といったものに関する指導で、これは、上の第1、第2に述べたような問題が、複雑につながり合っているものを解きほぐすことを助けることになる。主語が何であり、述語は何であるかという問題さえわからないのに、わかったつもりになっている児童、修飾語句がどこへかかっているかがわからないのに、わかったと思い込んでいる児童は予想以上に多いと考えて指導案をたてるほうが安全なことが多い。

文の構造に関する指導は、常に理解の指導と表裏の関係にたっている。一つの文に盛り込まれている思想内容はかなり複雑である場合も多いのであるから、教師にはわかりきったものであっても、児

童がその文を読んで、その思想内容を再組織することは、相当の困難が伴うであろうことを予想して、時々、ていねいに文を解きほぐしてみるのが、あらゆるものを読みこなす力をつけるのにきわめて大きな働きをするのである。

〔Ⅵ〕 音韻に対する自覚

第2年度までに養われた音韻に対する知識は、第3年度、第4年度と経験を重ねるにつれて、ようやく児童の自覚をよび起し、興味ある問題となってくる。動詞の変化形についても、第2年度までは、hasiru—hasitte—hasitta というように変るものとして指導していたものを、hasiru—hasiri—hasirite→hasitta, hasirita→hasitta のような程度にまで及ぼしていくことができるであろう。また形容詞についても、初めは utukusii—utukusiku と教えていたものを、utukusiki—utukusiku の関係に触れることができるであろう。そのほか、連濁になる場合と、ならない場合〔amagasa (ame+kasa) と karakasa〕にも注意が向けられる。複合語が形づくられるときに母音が変わるとか、音がつまるとか、音の脱落などに対する興味も、ローマ字文をある程度読みこなし、書きこなすことと、いろいろな場合を経験することによって、はじめて呼び起されてくることが多い。

ことばに対する感覚は、

1 同じ構造の文ばかりをいくつも並べると、読み手を退屈させることを知って、いろいろの構造の文をまぜて使うようになる。

2 一つの文の中に、同じ単語を不必要に何度も出すことは、よくないことであるということを自覚する。

3 気持にぴったり合ったことばを選んで書くようになり、また、文を読んでいて、書き手のこのような細かい点に関する心づかいに気づくようになる。

4 自分が書いたものが、自分ばかりでなく、読み手によくわかり、読み手にいい気持を起させるようにするには、どうすればいい

かを考えるようになる。

5 すなおな言いまわしをするようになる。

6 方言音と共通語の音の違いについて、はっきりした知識を持つようになる。

これらの点に関する自覚は、聞く・話す・読む・書くという、ことばの働きのあらゆる面で、ひとつひとつ積み重ねられていくことが必要であるとともに、教師自身、こうした点についての感覚を高めるように努めることが望ましい。

§ 2 目 標

第3年度の目標は、「学習指導要領（国語科編）」、第5学年の、国語一般の目標を参照し、ローマ字の章の「やや進んだ段階」と「さらに進んだ段階」の目標を取り合わせて設定したので、第4年度の目標もそれと関係づけながら、やはり、「さらに進んだ段階」の目標と、第6学年の国語一般の目標とを参照し、各学級の進度に適したものを設定すべきであるが、ここでは一応次のように決める。

〔I〕 読むこと

1 いろいろな内容の、さまざまな種類の文に対して興味と必要を感じることができるようになり、よい文学に対する興味が増す。

いろいろな内容の文というのは、児童が興味を持ちやすい童話・物語の類にとどまらず、言語に関する話、社会科的内容・理科的内容・家庭科的内容の文など、広い範囲のものをさす。

さまざまな種類の文とは、実用文、および文学に含まれる各種の様式を意味する。

2 文意や文の組立を確かに速くとらえ、叙述の正確さを調べることができるようになる。

3 感想や批評をまとめながら読む。

4 目的によって、読む速さを調節し、娯楽のためや、知識を得るために黙読する能力を高め、他人を楽しませたり、他人に情報を

伝えたりするために、明確な発音でなめらかに音読する能力を増す。

- 5 序文・目次・索引・参考資料の利用や本の選び方など、読書技術が進歩する。
- 6 初めて読むローマ字文を 1 分間に 90 語以上の速さで読むことができるようになる。
- 7 一目見て読みとれる単語の数がさらに 200 語以上増し、合計 550 語以上になる。
- 8 符号の使い方がいっそうよく理解できる。

〔Ⅱ〕書くこと

- 1 読んだ本や見聞きした映画・演劇・放送などについて、紹介・感想・意見・鑑賞・批評の文が書けるようになる。
- 2 自分の生活を反省し、文を書くことによって、思いを深めるようになる。
- 3 自分の意見を効果的に発表するために、まず、筋書や原稿が書けるようになる。
- 4 学校の内外の諸活動に必要なきまりを作ることができるようになる。
- 5 実用文（手紙・電文・記録・報告・会の要録・議事録など）を書く力がいっそう進歩する。
- 6 接頭語・接尾語をつけたり、二つ以上のことばを組み合わせたりして、新しいことばを作り、正しくわかち書きすることができるようになる。
- 7 役所・会社・団体などの名まえのわかち書きが正しくできるようになる。
- 8 よく書き慣れた短い文を 1 分間に 70 字以上の速さで書くことができるようになる。
- 9 アルファベット順に完全に配列することができ、また、配列されたものを利用することができるようになる。

〔Ⅲ〕 各学級で目標をたてるとき注意すべき事項

以上は、順調に進んだ学級の一般的・共通的目標と考えられるものを掲げたのであるから、これを参考として各学級での具体的な目標をたてるためには、次のような考慮がぜひ必要である。

- 1 第4学年からローマ字文の学習指導を始めた学級では、本書の第1部に掲げた目標と、第2部に掲げた目標をとりあわせて、第6学年(すなわち、第3年度)の目標と考えればよいわけである。
- 2 特におくれた学級(第1年度の指導がじゅうぶんでなかった学級、もしくは、そのうえに、第2年度でそれを取りもどすことができなかった学級、あるいは、第2年度、もしくは第3年度の指導が行き届かなかった学級)では、いきなり今年度の目標に向けて指導を進めるようなことをしないで、前年度までに達していない点をまず考え、それを中間目標におきながら、今年度の目標を目ざして、そのおくれた点を補いながら指導することを忘れてはならない。

§ 3 精神発達の段階

「学習指導要領(国語科編)」は、この学年の一般的な傾向を「5年生での発達の方角の延長」と考え、語いの量的発展とともに「まとまりのある文章、中心あり統一ある文章」ができるようになること、また、内面的生活および個人生活の発展があることを指摘している。児童期の最高段階であり、それゆえに、また次の段階に達するきざしを含んでいることを忘れてはならない。上述の方針と目標は、このような精神発達の段階を基礎とし、また、その発達を促すために活用されなければならない。

児童がこの段階までくると、教師の実力や指導法に対して鋭い批判力を持つ児童が現れてくる。そして、機械的練習を無意味にくり返すようなやり方を特にきらう。(実験学級などではほとんど見られないことであるが、それ以外の一部の学級では、ローマ字の教科書を家庭

で漢字・かなまじり文に書きかえさせたり，筆記体に書きかえさせたりしているようなところが見受けられるが，このようなことはローマ字文の学習効果を低下させることになる。）同じ事がらを取り扱うにしても，第4学年のときの説明のしかた，練習のしかたと，第6学年のときのそれとでは，その深さと幅をよく考えて取り扱わないと，予期した結果を得ることができない。

また，この学年は，中学校にはいつてからの国語学習一般に対して，よい基礎をつくるように計画されなければならない。その中で，特に，目的を持った読みの指導と奨励，学習計画の自立ということは，きわめて大きな意義を持つものである。

§ 4 教師の指導性

テストの成績をその前に行ったテストの成績と比較して，個人別に学力の伸び方を調べることをせず，ただ自分の学級全体の平均と他の学級との比較だけを考えている教師は，児童の力をじゅうぶんにのばすことができない。

学習指導に熱心でない教師が児童の力をのばし得ないのは当然であるが，学校全体として，ローマ字文の学習指導に熱心でない場合も，児童の力をじゅうぶんに進歩させることの妨げとなるのである。

たとえ，熱心さと誠実さはあっても，それが児童に受け入れられる形で表わしていかなければ，教師の指導だけが先走ってしまい，児童たちはあとに取り残されてしまうということになる。児童の興味の動きをとらえ，それに合わせ，それを利用しながら，指導の目標を達するようにしないと，せっかくの努力がむだになってしまうわけである。どんなにすぐれた教師でも児童に興味の押売りをすることはできないのであるから，自分ではいつもりである指導の進め方についても，時には児童の考えや好ききらいを聞き，しかも，それに引きずられることなく指導を進めなければならない。

教師の書くローマ字文のわかち書きが乱れている学級では、児童の書く力がのびないばかりでなく、読む速さの進歩も妨げられる。これは語形が不定になるからである。

進んだ児童は、中学校程度のローマ字文をどしどし読んでいくことができるのに、教師がその程度の教材の利用を忘れていると、児童の力をじゅうぶんにのばすことができないことになる。たとえこのような児童が少ししかいないとしても、やはりのびる権利を持っているのであるから少数であるからといって、そののびるべき芽をつまみとってはならない。

第5学年の終りごろから、児童の中には、教師の予期以上の理解力を示す者が現れてくる。これを押え、つまみとってはならない。このような現象は、教師の指導の成功を物語るものではあっても、教師は決してばかにされたのではない。このようなすぐれた児童を励まし、生かすことによって、学級全体の水準が向上することが多い。たとえば、教師は、ある単語について、ことばの言いかえだけで指導をすまそうとするのに対し、少数の児童は、定義ふうの理解のしかたを示している。この際、定義ふうの理解を、「むずかしすぎる。」と言ってしりぞけるべきではなく、むしろ、教師がことばの言いかえですまそうとしている態度こそ改めなければならないのである。そして、その定義が、ことばのからまわりに終らないようにするための適当な具体的事実・実例をあげて説明することが教師のとるべき処置だと思われる。

特にローマ字文の学習指導においては、現在の多くの教師は、前学年の後半ごろから、児童によって刺激され、新しい問題に注意を向けさせられることが多いのは当然のことであると言っても言い過ぎではない。

以上しるしたところと、本書の6ページ、「教師の慣れと指導性」に述べたことを参照して、いっそう指導性を高めるように努力してほしい。

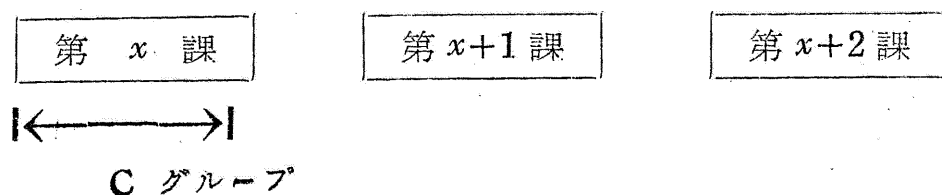
§ 5 能力別指導

能力別指導については、これまでの各段階の指導について、くり返し述べてあるので、本年度新しくしるすことはほとんどない。ただ、個々の問題について必要と思われる点は、それぞれの項に分けてしるすことにする。

第1年度と第2年度の指導が適切に行われた学級では、まれな例外の場合を除き、読むことについて、文字の形の見分けとか、つづりとか、つづりと音の関係とかがよくわからない児童はない。したがって、同じ能力別指導といっても、漢字・かなまじり文の場合のように、中ぐらいの児童に読めない字がある場合と、それのないローマ字文の場合では、だいぶ目標が違ってくるのは当然である。ローマ字文の場合の能力別指導は、読みの速さと理解度を中心にするものであって、「読めない」「読める」、または「読めない程度」による差とは本質的に違うのである。速さと理解度と、どちらに重きをおくべきか、と言えは、常に理解力の進歩が第1に考えられなければならない。理解の程度が浅くてもよいから速く読むという習慣をつけることはいうまでもなくよくないことなのであるが、ともすれば児童にそのようなことが正しいことであり、当然のことであると思込ませるおそれがあるから、このような指導は決して行つてはならない。

文を読んで、その内容を正しく理解する力をつけるようにし、それをくり返し行っている間に速く読めるようになるのである。

今年度においては、児童の能力の差は、いっそう著しくなると思われるが、能力別指導の方法としては、本書の7ページ以下にしるした方法のほかに、次のような方法も考えられる。





B グループ



A グループ

一つの話のつづきが、三つの課にわたっているときには、上の図のような方法をとることができる。第 $x+1$ 課の内容は、B グループが読んだり、作業をしたりした結果を発表して、C グループにも知らせることになる。第 $x+2$ 課の話は、A グループが他の 2 グループに話して聞かせることによって、他のグループの児童も一応内容を知ることができるのである。

§ 6 指 導 計 画

指導計画のたて方については、「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」25 ページ以下、および本書の 8 ページ以下にしるしたとおりであるから、それを参照されたい。以上に含まれていない問題だけを次に述べる。

〔I〕 一般の国語の学習指導とローマ字文の学習指導との関係。

- 1 一つ的话题に関係ある教材がローマ字文の教科書にも、漢字・かなまじり文の教科書にもあることがしばしばある。それにもかかわらず、ローマ字文の教科書はローマ字の時間に取り扱い、漢字・かなまじり文の教科書はそれと別に取り扱うという方法は、時間の点からみても、理解の点からみても、まことに不経済なことが多い。しかるに、教材研究の不足、あるいは、ローマ字文の学習指導に対する認識の足りないところから、この不経済な方法が広く行われているのは残念なことである。多読主義の指導をいちばん行いやすいのが、ローマ字書きの教材であることを、もっと、もっと、生かして利用しなければ効果をじゅうぶんに発揮することはできない。

2 上述のローマ字文の学習指導の第4年度の目標は、ほとんど国語教育全般をおおっている。その際、ローマ字文の学習指導と一般の国語の学習指導とをどんなふうに関係させるかが問題となる。一般の国語の学習指導とローマ字文の学習指導とは、互に関係し合い、助け合って進まなければならないのであるから、一般の国語で指導した点はローマ字文を取り扱う際に復習し、確実に身につけさせるべきであるし、ローマ字文の指導でつちかった力は、一般の国語を取り扱うに際して、これを発揮させることによって、いっそう身につけさせることができるものである。けれども、第3年度、あるいは第4年度として、一つの目標に達しさせようとする場合、まず、漢字・かなまじり文と、ローマ字文とのどちらによってその目標に達しさせるための努力を始めるべきかが問題であろう。これには、まず、その学級の漢字・かなまじり文の力とローマ字文の力、興味の状態を考え合わせて決めなければならない。児童が、ローマ字文を読みとることにいっそう強い興味を持ち、また、ローマ字文の理解力がよくついている場合には、ローマ字文のほうで目標をめざした指導をまず始めるのが有利であろう。逆に、ローマ字文の理解力と、これに対する興味の低い学級の場合は、漢字・かなまじり文の指導の際、目標に達しさせるための指導を行い、そののちに、ローマ字文を取り扱うときにそれを確実なものとする機会をつかむようにするほうがよいであろう。また、教材などの関係で、ローマ字文と漢字・かなまじり文とが、同一の目標に達しさせるのにつどうがよい場合には、漢字・かなまじり文を取り扱う時間とローマ字文を取り扱う時間とを交互にくり返して、目標に掲げられた力へせり上げて行くことも考えられる。逆の場合には、たとえば、6月に漢字・かなまじり文による教材でつけた力を、10月にローマ字文による教材で再び取り扱い、その力を確実にするとか、ローマ字文の教材で9月につけた力を漢字・かなまじり文の教材で11月に再び取り

扱い、いっそうその力を高めるということも考えられる。いずれにしても、教材をよく研究し、その学級の長所・短所をよく見きわめたうえ、意識的・計画的に国語力を高めていくことができるように、ローマ字文による国語の学習指導と漢字・かなまじり文による国語の学習指導とを関係させないと、じゅうぶんな効果を上げることはできない。一般的に言って、文字の抵抗が少なく、内容の理解や言語技術の指導にじゅうぶんに力をさくことができるローマ字文の学習指導の特色を巧みに利用するようにくふうしなければならない。

〔Ⅱ〕 ローマ字文の学習指導独特の部分（符号・大文字・小文字・わかち書きなどについて）の練習に要する時間。

以下に述べる読み書きの指導は、いずれも目的のある読み書きにつき従って行われるのが本則である。したがって今年度の目標をしっかりつかむことと、学級の実状をよく認識するという基礎のうえにたって、毎時間、実際に起ってくる事実を処理していくという付随的な方法が取られるのが本則である。けれども、このようなその場に則した読み書きの指導は、いくつか同じような例を出して、これをまとめたり、何回か練習することによって確実なものとなることもないとはいえない。このような目的のために、単元の切れ目など、適当な時を選んで、読み書きの練習のための時間をとったほうがよいと思われるが、それに要する時間数は、学級の実力によってかなりの違いがあるであろう。もしもその学級の力が第2年度ぐらいの実力しかない場合には3時間に1時間ぐらいの割合で、第3年度ぐらいの実力のある学級では3時間～4時間について1時間の割合で、第4年度にふさわしい力を持つ学級では、4時間～5時間について1時間ぐらいの割合でこのような練習をすればよいと思われる。

基本的な練習の時間の活用上、最も注意を払わなければならないことは、その必要のない児童は参加させないようにすることと、児

童の持つ欠点の種類に応じて練習の眼目を変えること、および、前学年までに到達すべき技術・能力に欠けている児童については、その到達できる限界を見きわめて練習を課することである。

〔Ⅲ〕 中学校との関係

第6学年の指導計画は、中学校の単元学習に対して、児童が適応できるようにくふうしなければならない。そのためには、前に述べたように、学習の進め方について、児童が一応の考えを持つことと、目的を持った読みの習慣をつけることが最も必要であると思われる。

なお、1回にどれくらいの分量のものを取り扱うべきかについては、学級の実力を考え、本書の8ページ以下に述べたところを参照して定めるべきである。

§ 7 聞くことの指導

聞くことの指導は、常にローマ字文の学習指導に大きな影響を与える。「話の内容と意図を正しく、速くとらえる。」「話す事がらの適否を聞き分ける。」「話の内容を批判しながら聞く。」の3項は、本年度の聞くことの指導として、最もたいせつな点であるが、これらの力は、まず聞く経験のうちに養われなければならない。グループ内の話合いは、常にこれらの目標を達するために、最もよい機会を提供する。また会の要録や議事録は、このような経験を重ねることによってのみ、要点を落さずによく書けるようになる。そして読みの理解の指導の際、話の内容と意図を正しく、速くとらえたり、話の内容を批判したり、あるいは段落の構造に関する指導の際、主題とその展開をよく見きわめることが聞く力の進歩に役だつ。このように、聞くことと読むことは、互に助け合い、関係し合って進むものと思われる。

§ 8 話すことの指導

今年度においても話すことの指導の重要性は、決して少なくなるも

のではない。むだのない、力強い話ができるとか、話題の展開がじょうずになるとか、ことばを自然に使う力とかは、書く力とともに、読む力を進歩させるうえにきわめて重要な役割をするものである。他面、読む力が進歩するにつれて、適当な資料について、すぐれた指導をすることによって、上述の話す力を進歩させるための刺激と材料が与えられ、それがまた、児童の話す語いを増加させるとともに、理解力の増進に役だってくる。児童が読んで得た語いや、言いまわしを、話の際どんなふうに活用するかは、児童がそれらのものをこなし得た程度の一つの表現と見られる。同時に、教師は、児童が読んで得たよいことばを、話すときに使うように刺激を与えることもたいせつである。単なるものまねに類するような使い方であっても、それを使おうとする気持があることは喜ぶべきことであるから、これを正しく使うことができるように導いていくべきで、頭ごなしにそのような使い方をすることをさしとめるのは、語いののびる力を止めてしまう心配もある。多少不適當な使い方であっても、それを使おうとする児童は、まったく使えない児童に比べると、能力が高いことを示している場合がしばしばある。ただし、どこまでも、正しい使い方をさせるように、そのつど指導することが必要であることはいうまでもないことである。

能力別指導を実施すると、各グループの作業を報告し合い、他のグループの作業の問題を考え合うことになり、これが話をする機会を豊かにすることは、前年度と同じである。

司会をすることは児童会などのほか、能力別の作業のとき、各グループで作業のしかたの打合せをしたり、また、その結果をまとめたりするとき、しばしば機会を持つようになるのである。「時間を考えてほどよく話す」ことも、これに伴って、練習する機会を多く持つことができる。司会者が全員に発言をさせるように心がけることは、このような小さなグループのなかでの話合いのときに、最も成功しやすいものであるが、それはやがて大きいグループ内で話し合うときにも、その要領によって、うまく司会することができるようになるものである。

る。

§ 9 読むことの指導

今年度の読むことの指導は、過去2か年ないし3か年のローマ字文の学習指導と過去5か年の漢字・かなまじり文の学習指導の総まとめであり、その総決算であると考えられる。総まとめ・総決算というのは、過去において指導された個々の技術・能力がそのまま別々に立ち並んでいればいいというのではなく、児童の精神発達に伴い、それらの技術・能力が結び合い、つながり合って、さらにいっそう高い技術・能力となって身につけられることを意味する。

〔I〕 内容の面について。

なんらの指導を行わないでも、児童が興味を持っている内容の文については、読みの指導はしやすい。けれども、社会科的内容や理科的内容の文、あるいはニュースや家庭科的内容の文については、児童の多くが、「興味を持たないから、」という理由で、ほとんど指導を受けないで、置去りにされている場合がしばしばある。その結果、読むことは、せいぜい娯楽を目的とする場合に限られ、国家生活や社会生活を互に進歩・向上させるという目的には、ごくわずかししか使われないという結果をきたしている。これらの内容の文は書き方にもよるが、それを読みこなす技術が指導されていないと、理解の程度がきわめて低いから、なおさら、児童は読もうとする意欲を起さないことになる。これを読みこなす技術については、前年度の指導の具体例のうち、複雑な構造の文の指導の項と、筋書の作り方の指導の項とを参照すればよい。（本書の61ページ、69ページ。）読むことに対する興味は、社会科や理科の指導がよく行われ、児童がそれらに対して強い興味を持つようにすることによって、おもに、ひき起されるであろうが、読むことの必要については、

1 このような内容の文を読むことによって、日常生活でどんな役

にたったか。その経験を語らせたり、話して聞かせたりする。直接経験ならいっそう効果があるが、間接経験でも効果があることがしばしばある。たとえば、極端な例かもしれないが、昭和28年の風水害で、警報が出たことを知らなかった人が、50%ほどもある地方が少なくないと報ぜられている。警報に注意した人と注意しない人とは、このような場合に、経済上の利害得失のほかに、人命に関する問題となるので、だれでもその必要を感じることができる。特にここに引用した風水害の警報の問題などは、ことばの問題にも関係するところが多いから、ことばの問題を反省させるには、非常によい機会であろう。

内容が理解されたとえに、実生活に適用されるというのが、ほんとうの意味の読みであって、書かれた文句をただ暗記したり、字を音に変えることだけでは、なんの役にもたたないことも、このようなことから体験できるわけである。

2 このような内容の文を読んだことによって、他教科の学習に際して、どんな利益を得たか、どんな役にたったかを考えさせる。児童は、ローマ字でこのような内容のものを読んだことが、他教科に実際は役にたっているとしても、それに気づくような刺激が与えられないと、自分の得た利益を知らないで過ごしてしまうことがよくある。特に中以下の児童にはその傾向が強いようである。これに気づかせて、今後もいっそうこのようなものを読む必要と興味を感じさせることは教師の務である。

児童が社会科的・理科的 content の文を読む興味を失っている理由は、漢字・かなまじり文においては漢字が読めないことと、ことばがむずかしいことに原因がある。ローマ字文では、第2年度から、字が読めないために、読む興味がさめるということはないわけである。そして、第2年度の終りから、第3年度以後の多読主義による指導は、児童の語いを広げる。ローマ字文によって語いを広げておけば、児童はそのことばが漢字で書き表わされている場合に出合っ

も、文の前後の関係からその読み方を推定する力はずっと強くなっているし、たとえ、それができない場合でも、読み方さえ教えれば、字とその読み方の結びつきはずっと速く行われるし、その意味の指導も全然必要がないか、または、ごくわずかの労力しか必要としないであろう。

理科的・社会的、あるいは家庭科的内容の文を読みこなす力を養うのはやはり国語科の任務であり、ローマ字文の学習指導は、この方面で、特別の役割を果すものである。

〔Ⅰ〕 目的ある読みについて。

これに関しては、本書の12ページにも述べてあるが、まだよく行われていない場合がしばしば見受けられる。目的ある読みは、自分自身のために読むという基本的態度の養成であると同時に、社会の一員として、自己の責任を果すうえに必要な読みである。目的ある読みは、また、理解度を高めるもので、読みは、もともと児童自身がこの目的を持つことと離れて指導できるものではない。本書の12ページに掲げられた方法のほか、児童自身が気づいた目的をいろいろと発表させ、教師がこれを整理し、指導・助言を加えて目的をたてることも、過渡的な方法の一つである。この学年では、カリキュラムのたて方が、いっそう大きく読みの目的に影響してくることも当然予期されるところである。

読みの目的は、学級全体として一つであることを必要としない。グループによって異なってもさしつかえない。いな、ある場合には、能力別のグループを解体し、目的別のグループを形づくるのが効果的であり必要である。

児童は1回や2回の試みでは、「教師の命令による読み。」という習慣から抜けきることができない場合が多いが、だんだんその方法に慣れてくると、かっぱつな活動を始めるものである。この点については、本書の第1部に掲げたところを参照されたい。

〔Ⅲ〕 個々の目標について。

1 文意や文の組立を確かに、速くとらえる力は、第3年度の指導のうち、特にセンテンスと段落を理解する力と密接につながり、その発展としてのみ期待することができる。われわれは、第1年度からセンテンスの構造と理解を指導し、第2年度以後複雑なセンテンスを理解する力を指導してきた。また、第1年度から段落という考え方をつちかい、3年間にわたって段落の理解力を増してきたわけである。段落の理解力の指導は、単に一つの段落の主題・副主題をとらえることに止まらず、段落と段落の関係（つながり方・発展のしかた）を知る力であり、それは章・節の構成の問題である。文学作品の一部を除いては、これらのことを理解しないで、文意をとらえることは不可能に近いと思われる。文章をとらえることは理解力の問題であり、文の組立をとらえることは、文法の問題であると、別別のことのように考えられがちであり、そのために文の組立をとらえる力を指導することなく、文意をとらえさせてみたり、あるいは、文意をとらえることと文の組立とを別々に取り扱ったりする傾向がないでもないが、これは、一つのことの両面と考え、文意が確実に、速くとらえられる証拠として、文の組立が確実に、速くとらえられており、文の組立がしっかり、速くとらえられていれば、文意が確実に、速くとらえられているという関係を保ちながら指導を進めなければならないであろう。

段落の理解について、前年度では、主題・副主題までの指導をしたのであるが、文意を確実に、速くとらえるためには、前に述べたように段落と段落の関係がわかり、章・節の組立を理解するという、全体的な面への発展と、段落の内部で、副主題の下にさらに細かい事がらが述べられていることを理解する、という小さい問題への注意と、二つの面の進歩が要求される。そして、全体的な構造は読み手の頭に必要に応じて浮んでこないと理解がじゅうぶんでないことが多いが、細かい事はらは、忘れても、さほど大きな影響を持たないのが普通である。ところが、知能の低い児童は、

(1) 細かい事がらと副主題や主題との区別がつかないことが多い。

(2) 細かい事はらは具体的な内容であるから、それだけが記憶に残り、それを抽象したたいせつな部分を忘れてしまう。

という傾向を持つので、文章のとらえ方の指導にあたっては、このような点をまちがえないようによく注意して指導にあたらないといけない。

この点について、知能のあまり高くない児童（時には学級）については、いきなり学年相当の内容の文を読ませたのでは、理解しにくいために、かえって逆効果をきたすおそれがある。そのときには、わかりやすい——その児童たちの精神の発達段階に適した——文を選び、それによってこのような力をつけたうえ、内容を少しずつむずかしくしていくという方法をとることが必要である。言語技術や文法の指導には、その学年相当の内容の文より2,3年低い程度のものが使われることがあるのは、今も昔も変わらない。

「叙述の正確さを調べることができる。」というのは、

(1) 文と書かれた事実との比較。

(2) 低学年の本、日記、あるいは日常の会話などで使う表現と、本に書いてある表現との比較。（単語の違い、修飾語の違い、関係の見方の違いなど。）

の二つの面を含むものと考えられる。ものの見方・考え方がだんだん発達するような指導をしてあれば、興味を持って学習できることであるが、いわゆる暗記主義・詰め込み主義の指導をしていると、このような場合に欠点が出てくるものである。しかし、また逆に、その欠点を補うために、このような指導を行わなければならないという面もあるのである。

2 「感想や批評をまとめながら読む。」ということは、文字や発音にひっかかっていたり、あるいは、何が書かれているかを知るだけにせいっぱいの状態では、とうてい到達することのできないこと

である。読むことに注意力を集中し、速い速度で読んでいくことができ、文脈から知らないことばの意味の推測ができ、知識・経験が豊かであって、読み手が能動的でないとできないことなのである。それであるから、この力をつけるには、1分間に少なくとも150語ぐらいの速度で読める文を材料として使うことが望ましい。

感想や批評は、内容を知るための受動的な読みが終わった後に発生するものというよりは、内容を知ることと同時に頭に浮んでくるものである。したがって、教師がいつも、内容の理解を先にためしたあとで、児童に感想や批評を求めるべきではなく、まず感想や批評を児童に発表させ、その後に、その根拠として、内容のことを取り扱うというふうに指導を進めていかないと、この力をつけることはむずかしい。(本書の11ページ参照。)

3 読む目的によって、読む速さを調節しなければならないことはいうまでもないことであるが、多くの児童はこのことを知らない。これは、教師が教えてやらなければならないことである。娯楽のために読む場合は、ざっと、速く読めばいいが、疑問を解決するために読んだり、何々をする方法を知りたいから読むという場合には、ていねいに読むことが必要である。教師は、口でこういうことを言っただけではだめで、実際にやらせてみなければならない。また、実際にやらせたら、その目的を達しているかどうかをためてみる必要がある。速く読ませたいときには、時間を切って読ませるのが簡単であるが、速く読ませたあとで、こまごました事柄について質問したり、ていねいに読ませたあとで、大づかみな事柄についてだけしか質問しないということでは、指導の目標を達することができない。

黙読の能力を増すためには、前年度以来の多読主義の指導を続ける必要がある。また読むことの必要と興味を強く感じさせることもたいせつであるが、それについては別の項に述べたとおりである。

音読の指導には、音読に適当な教材を選ぶことがたいせつで、す

で「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」、および本書の第1部にもそれについて触れておいたが、会議の議事録や決議をその会議に出席しなかった人に伝える場合や、書くことの目標1（本書の30ページ参照。）に掲げてあるようなものを、それを書いた児童がほかの児童のために読みあげるときなどは、音読の指導に適切な場である。なぜなら、つづり方・わかち書きの違いや、符号のつけ落としなどが読みまちがいの原因になるものであるが、自分で書いた文を自分で読みあげることによって、そのことに気づかせることができ、つづり方・わかち書き・符号などを正しく書くことの必要を感じさせるにもよい機会を提供するからである。

4 序文・目次・索引・参考資料の利用や、本の選び方などの読書技術の指導は、ローマ字文についてだけ行ったのでは、その機会が少なく、じゅうぶんに目標に到達することはできないことが多いであろうと思われる。

5 以上のようにして読むことの指導が行われるならば、児童が自己の精神発達の段階に応ずるローマ字文を1分間に90語以上の速さで読むことができるという目標は、まさに最小限度の努力で到達することができる目標である。普通の児童は1分間に120語以上の速さに達することは容易であろう。ただ、興味や必要を感じさせない指導や、理解力を伴わない単なる速さの要求だけでは、児童の読む速さを増すことができないことに気をつけて、指導にあたる必要がある。

6 一目見て読みとれる単語の数の増加も、この段階では、特別にそれについての指導を行わないでも自然に進歩していくのが普通であるが、本書の3ページに述べた方法によって、非常によい成績をあげている学級もあるから、一般的によく使われる語句で一目読みのおそい語句については、時間のあいまに1, 2分間練習するのはむだではないと思う。

7 符号の使い方で今年度特に注意しなければならないのは、それ

が書き手の心の微妙な調子・差異を表わしている場合である。これは音読の際に、読む調子を指導したり、理解を確かめるときに質問して考えさせたりして、心の動き方を推測するのに伴って、理解させるべきである。このような符号の使い方については、次に示すような方法によれば、児童に対して理解させることが、かなり容易であろうと思われる。

- (1) 教材として用いた文の中に表現されている場面・状況における心の動きと似たような心の動きを示すであろうと予想される他の場面・状況の例をあげる。
- (2) その場面・状況について、それを文に書き表わす場合には、教材の文に使われていたのと同じ符号を同じように用いるものであることを示す。

§ 10 書くことの指導

本書の第1部で「はっきりした、完全な文」を書く力を指導の目標として、全体的に、書くことを考える力と考えられる内容の両面から進歩させるとともに、読んだ内容をまとめる文を書くことなどについて指導を進めてきたわけであるが、(17ページ参照。)いよいよ最終の学年になって、変化のある効果的な表現の指導をする段階に達したのである。もとより、はっきりした完全な文の指導を捨ててよいというのではなく、その力を引き上げながら、それに変化をつけ、読み手に与える効果を大きくするような配慮がまじり合って、いっそういい文が書けるようにすることが必要なのである。語いの増加、係助詞・副助詞・接続助詞の使用の発達、まとまりのある文章、中心と統一のある文章を書く力が出てくることに加えて、外面的生活から内面的生活へ向う傾向〔「学習指導要領(国語科編)」の178, 179ページ〕は、目標に到達し、上に述べた指導を行うのによい前提なるものである。

〔I〕 わかち書きの指導

今年度のうちに、ぜひとも到達したいのは、普通に使われることばについて、特に文法上、あるいはわかち書きの規則から考えてむずかしいと思われる点を除いては、正しく書けるようにすることである。今まで個々の点について、いろいろの指導点を各段階の指導目標に掲げてきたのであるが、この年度はそれの総仕上げをすべき段階である。

わから書きの指導は、けっきょく、分量を多く書かせることを前提としないと、実際に正しく書く力はつかない。教室で理屈を説明してみても、その説明をした点が、児童が自分でローマ字文を書きながら、かすかにでもいいから疑問を持った点でないと、その場限りのものになってしまって、身につかないのである。これは、第2年度あたりでも出てくる現象であるが、同じひとりの児童が「買いに行く。」の kai と ni を続けて、kaini iku と書いていながら、「遊びに行く。」は、正しく asobi ni iku と書いていることがあるというふうで、そのわかち書きのしかたを正しくのみこんでいる者から見ると、まったくおかしいようなまちがいをするものである。ところが、これは、「動詞の中止形と助詞の ni は離して書く。」という規則をよく知っている教師でも、実際に書くときになると、同様なまちがいをしている例があるのである。なぜなら、実際に多くのローマ字文を書いてみて、その上で起きた疑問を解決したのではなくて、規則をおぼえただけであるから、規則が単なる知識にとどまっていて、使うことのできるどころの技術、あるいは活動する概念になっていないからである。de のわかち書きのまちがいなどは、特にこのような面から考える必要がある。

わから書きの指導は、第1年度からやっているし、動詞・形容詞などの変化形の書き方も決して今年度初めてやるのではないけれども、「前年度にこれこれの点を指導したはずだ。」というのは、教師の側の言い分であって、児童の側からいえば、その時の児童の到達した経験内容を基礎にして消化しているので、教師が考え、望んだ

程度に児童に受け入れられているという保証はない。そのとき、児童がそれを受け取り、それを自分のものとしてこなしてから、児童は、さらに、あらゆることばのわかち書きの中でその経験を重ねていく。したがって、他のわかち書きの要素とまじり合い、干渉し合うわけである。そこには、新しい疑問が起こり、前よりは豊かな背景を持ったものなのであるが、表面上それは単に「わかち書きが乱れた。」という結果しか出てこない。ここに、わかち書きの指導のとき、基礎を確実に築きながら行っていかなければならない理由がある。

すなわち、毎年毎年、指導する点を積み重ねていかなければならないことはもちろんであるが、新しい問題を児童が確実に自分のものとするまでには、従来は正しく書くことができていたように思われるわかち書きが、正しく書けなくなるという現象がなくなるという現象がないとは言えない。けれども、その時こそ、児童の側では、より程度の高い確実さをもって、自分のものとするほうへ進む前提ができつつあるのだと考えても、まずまちがいはない。そこで、また、過去に指導した点をくり返し練習し、あるいは説明することになるが、このときのくり返しは、上述の事実から見て、単なるくり返しにとどまることなく、いっそう複雑な事実の中から抽象したものであってほしい。このようにして、表面上は、行きつもどりつしているように見えるわかち書きの力が、実は、大きく進歩する前提となるのである。

〔Ⅱ〕 個々の目標について。

- 1 読んだ本や見聞きした映画・演劇・放送の内容をつかむことは、読んだ話の内容をつかむことができるならば、比較的簡単にできるはずである。これは、読むことの指導で物語の内容のつかみ方や段落の理解の指導をすることによって可能になる。けれども、それを他人にわかるように、手ぎわよく書くことになると、間接には話すことの指導が関係し、直接には、ことばの選び方、文の中のことばの配置のしかた、短い文にするか、長い文にするかな

ど、いろいろ新しく指導しなければならない面を持ってくる。いつ、どこ、だれ(なに)、どんなに、どうする(どんなだ・なにだ)という基本的なわくをはずさないようにすることは、もとよりたいせつなことである。他人にわかるように書くということは、他人が聞きたがる点を予想し、それに答える気持で書くようにするというのが一つの指導法であろう。この場合、読むことの指導で、主題・副主題、細かい事がらの区別をつけられるようになった児童は、ただちに筋を拾い、一部分だけにとらわれない述べ方ができるであろうが、このような力のついていない児童は、一つの場面だけを大きく取り出し、たいせつな筋道を抜かしてしまう傾向がある。このような児童には、いきなり書かせることをしないで、まず自分の頭の中に浮んだことを話させるようにするのがよい。そして、その前や後の事がらについて質問する。途中が抜けたら、「その間に何かなかったか。」「なぜそういうことになったのか。」「どんなことをして、そういうことになったのか。」などの質問を發して必要な筋を思い出させるようにする。このようにして、頭の中を整理させ、必要がある場合は、その要点を黒板に書いて示してから、書かせるようにしなければならない。

次に、感想・意見・鑑賞・批評についてであるが、もとより児童のことであるから、程度の高すぎることを要求すべきではないが、さればといって、「おもしろいでした。」「たいへんいいと思った。」という程度で満足すべきではない。おもしろいところはどこか、悲しかった場面はどこであるか、あるいはなぜいいと思ったか、などという点の記述はもとより、一つの作品について自分の心がどんなに動かされていったか、そのときにどんな考えが頭に浮んだか、自分だったらどうしようと思うだろうか、などという点をつっこんでいく指導——それは、文学作品の読みの指導のときにおもに行われることであるが——を行わないと、書くべき事がらがほとんどないことになってしまう。また、たと

え、そのような考えが頭に浮んで来ても、これを文に書き表わすとなると、前に述べたのと同じ困難を克服しなければならないことになってしまう。しかも、感想・意見・鑑賞・批評となると、ひとりひとり内容が異なるのが原則で、「ぼくはXさんと同じです。」というような答しかできない児童は、なにも考えがないのと同じ場合がよくある。そこで、感想・意見・鑑賞・批評については、やかましく言えば、極度に個人差に応じた指導を必要とする。だから読むことの指導の際、口で言わせ、付和雷同を戒め、めいめいが自分の考えを持つように指導したうえで、書かせるようにすることを必要とするのである。そして、書かせた場合には、だれからでもかまわないから、ひとりひとり直してやり、共通の欠点だけをまとめ、また、同じ欠点を持つ児童だけをまとめて、指導したり、直させたりするようにしなければならないのである。

- 2 「自分の生活を反省」することは、たやすいことのようになかなかできないことである。反省とは自分のために自分を顧みることであるが、それが、教師のために自分を顧みるようでは、その価値をよほど減ずるであろう。また、児童の感情の動きが自分のための反省を他人に対する感情におきかえるようでは役にたつとは思えない。反省は、やはり、その必要を痛切に感じられるような場面をとらえて、そこから出発させるようにしないと、形式だけのものに終るおそれがある。形式だけの反省を書かせることは、あまり意味があるとは思えない。反省の必要が痛切に感じられるような場面は、直接経験でとらえるのがいちばん効果があり、大きな感動を受けた読書・映画・演劇などの間接経験はこれにつぐであろう。教師に対する信頼感の薄いところに、反省の指導がうまくいくはずがないことはいうまでもない。

文を書くことによって思いを深めることも事実であるが、それは無条件でできることではない。ただ「書きなさい。」「書きなさい。」と言うだけでは、児童は決して思索する力がつくものでは

ない。思いを深めるというのには、何か書こうとすることがなければならないであろう。次に、それを書こうとして、もう1度考え直したり、もう少し奥深いところまで考えてみたりする力がなければ、思いは深まらないであろう。書くことの指導を、常に考える力の発展として取り扱ってきた理由は、このようなところにもあることを、もう1度考えなければならない。文字の形を考え考え書いたり、文字と音の關係に心をうばわれたりしていたのでは、それに妨げられて思いを深めたり、思いをめぐらしたりすることはできない。文字を書く運動がなめらかに行われなければ、書くことによって思いを深めるわけにはいかない。この点で、第1年度からの指導を確実に進めてきた学級は、このような点について、たいした心配することなく目標の2に向って指導を進めていくことができるはずである。

思いを深めることの具体的な指導のしかたとしては、いろいろ考えられるが、なかでも読んだり聞いたりしたときの理解のさせ方ということがいちばん大きな根本となるであろう。よい文学を読み、社会科的・理料的内容の文をこなすことによって、ものの見方や考え方にいろいろあることを児童は知ってきているはずである。そして、いままで、外面的にだけしか考えなかった、ありふれた日常のできごとのうちに、別の見方をすれば大きな価値のあることを発見することができる素地が作られているのである。したがって、自分の生活を反省し、文を書くことによって、思いを深め、考えをめぐらすことについての指導を始めることができるかどうかは、読んだ内容と自分の生活や経験を比較したり、読んだり聞いたりして学んだものの見方や考え方を、自分の生活や経験に適用したりして、なにか話ができるようになったかどうかにかかっている。それを話すことさえできないときに、書かせようとしても、まず無理であろう。話すことと書くことのへだたりについては、前に述べたとおりであるが、この種類の取扱では、

さらに書きながらもう1度考えるように、書くときにはほかのことを考えないように要求しなければならない。これは、相当むずかしいことであり、おそらく、教師なり、適当な選ばれた児童なりが、自分でものを書くとき、そのようなことを経験した例を話して聞かせること、また、読みの指導のとき、作品の中で、それとはっきりわかる部分を指摘してやることなどが適当な方法と考えられる。

- 3 自分の意見を効果的に発表するためには、なぜ筋書や原稿を、まず作る必要があるかがわからない児童にはこの目標に達する力はないと見なければならない。それは、学級特定の児童だけがいつも友だちの前で発言し、他の児童はその機会を与えられないという学級である。学級のだれでもが、少なくとも1週間に1度ぐらいどの教科のときでもいいから、みんなの前で話をする機会を持つような学級では、自分は今なにを話しているのか、それをみんなにいつそうよく理解させるのにはどうしたらいいか、——このようなことに頭を使っていると、話全体を見とおすほうがおろそかになってしまい、たいせつなことを言い落す心配があることを、2度や3度は経験しているはずである。筋書や原稿さえあれば、そのようなおそれはなく、安心して今の話に全力を注ぐことができるということをだれでもすぐ悟るであろう。

読んだ話について筋書を作ることは、前年度に指導してあるはずであるが今年度も引き続いて行うべきである。その力がしっかりと自分のものになっている児童は、やはり、自分の発言のための筋書を作るにあたって、わずかの指導を受けるだけで、まごつかないで、理想・内容を整理することができるであろう。（本書の19ページ、〔Ⅱ〕を参照。）これを活用する機会は、ローマ字文を取り扱う時間というよりは、むしろ、児童会その他の会合の際に多く利用されるべきである。

- 4 学校の内外の諸活動に必要なきまりを作ることの指導は、いろ

いろの場合に行うことができるが、やはり、きまりがなかったために、いくつかのふつどうやぐあいの悪いことなどが起った場合を利用するのが効果的である。しかし、すでに、きまりができている場合は、そのきまりではふじゅうぶんな事実が現れた場合には、改正したり、補充したりする必要が生じてくるわけであるから、そのような場合を利用するのがよい。この場合の教師の指導のしかたには、2種類あると思う。第1は、きまりがすきだらけのものであっても、わざと、その欠点を指摘しないでおく。すると、じきに、その欠点を証拠だてるような事実が生じてくる。そこで、そのきまりを改正し、補充する。こうした経験を1,2度させたうえで、きまりを作るときには、あらかじめ予想できるような欠点やすきのないものにしなければならないことを説き、欠点やすきがあるかどうかを児童に考えさせ、気づかない点は教師が質問をしていくという方法である。第2は、初めから欠点やすきに気づかせていくという方法である。いずれにしても、きまりを作ったら、常にそれが守られているかどうかを調べるばかりでなく、なにか判断する必要がある場合には、そのきまりを持ち出し、それに合うか、合わないかを児童に判断させる機会を与えないと、せっかくのきまりがなんの役にもたたないわけである。また、一時に多くの条文からなるきまりを作っても、だいたい役にたたないもので、少数のきまりが守られ、徹底したことを見はからってから、次のきまりを作るようにするほうがよいようである。

- 5 実用文を書く力をいっそう進歩させようとするには、基本的には、それを必要とする機会をのがさずに指導することがたいせつで、人為的にその状況を仮定して書かせることは、第2義的な効果しかないといってもよいであろう。それには、一般国語教育として、指導の機会を巧みにとらえることが必要であって、ローマ字文を取り扱う時間だけでこれを徹底させようとする、相当に多くの時間をさかなければならないであろう。国語のカリキュラ

ムのたて方によって、言語技術の指導は、おもにローマ字文を取り扱う時間にその基礎を作り、漢字・かなまじり文を取り扱う時間には、これを応用することによって力をのばそうとする方法においても、この効果を決定する点からいえばその応用の機会のとらえ方がたいせつな役割を果すものである。

実用文は、相手により、場合により、変えなければならない部分が多いものであるから、ことばのさしかえが自由にできなければならない。したがって教科書の教材を取り扱う場合にも、一つ一つの語句・文がなぜそこに書かれているか、その理由を明らかにしておかないと、児童はおかしなまちがいや、思いがけない失敗をするおそれがある。

報告や会の要録・議事録などの書き方について、教科書にその見本が出ている場合でも、それを1度読んで理解しただけで、すぐ児童の大半が、同様なものを自分でも書くことができると思っ
てはならない。これは、第4学年からローマ字の学習指導を始める場合は、第2年度・第3年度の指導に属する場合が少なくないのであるが、こういうことがうまくできない児童に対しては、時間の許す限りでいいから、共同の口頭作文を行いながら、それを板書してやり、その板書をノートに写させるとか、もう少し程度の高い児童には、書き落したり、抜かしたりしてはいけない事がらだけを思い出させ、必要に応じ板書してやるというような指導を行う必要がある。

会の要録・議事録などは、ある団体の意志の決定や、団体のしごととの進行に大きな役割を果すものであるが、現状では、どうかするといろいろの理由で、要録や議事録を作っていないかったり、また、それを次回の集りで承認を受けることを省いている場合が多く見受けられる。このような実情であるから、これらについての指導の結果は、会や団体の運営に大きな影響を持つものと言わなければならない。この点からいって、ローマ字文の学習指導で

は、会の要録や議事録を作ることについての指導は、特にたいせつな役割を持つものと思われる。そして、少なくとも、学校という社会では、ローマ字書きの会の要録や議事録は、すでに生きた役割を果しつつあるのである。

会の要録や議事録の書き方がふじゅうぶんであったために、その後のしごとの進みが妨げられたような場合は、その書き方をより完全にすることの必要を感じさせるために、非常によい機会である。しかし、記録の不完全なことをたてにとつて、団体のためにならないような運営のしかたをすることは、原則として避けなければならないことはいうまでもない。

手紙については、実用的な手紙と、心を通わせるための手紙の書き方の違う点の指導がたいせつである。

「自分のことばに責任を持つ。」とか、「自信をもっていることだけ話す。」とかいう「話すこと」の能力は、会の要録や議事録によってつちかわれる面が少なくないであろう。

- 6 接頭語・接尾語をつけたり、二つ以上のことばを組み合わせた
りして、新しいことばを作することは、耳慣れない漢語や、まぎれや
すい漢語をローマ字文の中に使わないようにするために必要であ
るばかりでなく、国語の健全な発達のために重要な働きをする。
表現しようとする事がらをよく見きわめ、それにぴたり合うよ
うなことばの組合せをする力ができれば、児童の語いを生かして
働かせる範囲がずっと広がる。教科書や、日常生活に使われる
ことばの中から、このような種類のことばを拾い出して、それに
注意を向けさせることが、指導の第1歩である。接頭語・接尾語、
および、それらをつけることのできることばを示して、それを接
続させてみることは、書く力を増すばかりでなく、読む力をも増
すことにもなる。つづいて、ある事実を示して、それを言い表わ
すのに適当なことばを選ばせてみるのもいい方法である。

- 7 役所・会社・団体などの名まえのわかち書きは、本来、一つの

固有名詞であるから、1語として書くべきものであるが、そうすると、あまりに長くなるために、いくつかに切って書くことが少なくない。このようなもののすべての名まえを正しく書けるようにすることは、もとよりむずかしいことであろうが、普通によく使われるようなものは、この年度のうちに正しく書けるようにしてほしい。それぞれの教科書のわかち書きのしかたに従って、いくつかの例をまとめて解説し、児童の日常書くうえに必要なものから、書く練習をするようにしていくのがよいであろう。児童の日記や作文に出てくるものは、この面の指導上よい教材である。

8 よく書き慣れた短い文の練習は、字母の書き方を誤らず、かつ、1分間に70字以上の速さを常に出せる児童に対しては、ことさらに行う必要はないと思われる。読むことを中心とし、常に書く機会を持っている学級の児童は、この目標に到達することはたやすいことであろう。

9 ABC順の利用については、前年度に基礎ができているわけであるから、今年度は、それをさらにおし進めるだけで、教師のすべき説明は簡単でもよい。ただ、実際に使う機会がないと、力がつかない。教室や図書館に備えつけられた雑誌などの、有益と思われる記事——今後、いろいろの教科の指導をするうえに役にたつと思われるもの——の索引(カード)を作っておくというようなことは、ABC順を実際に利用することのよい方法である。

10 学校新聞の編集にあたっては、毎号、適当と思われる分量をローマ字欄にさき、年に何回かは、ローマ字文の特集号を出すようなことも考えてほしい。その際、ローマ字欄の文字は、漢字・かなまじり文の欄よりも、1字1字としては、小さくても、文全体としては同じ読みやすさを持つものであるから、教師はこの点を頭において指導すべきである。タイプライターを使って、能率的に、また読みやすい謄写印刷をすることは、ローマ字文の特集号を出すことを大いに助けるであろう。

〔Ⅲ〕 書かれたものの批評について。

児童が、ほかの児童の書いたものを批評するとき、その文を一応善意に解釈するように指導したい。じょうずに書いた文と、飾りたてた言いまわしの文との違い、飾るということとうそとの違い、なぞらえた言いまわし、たとえた言いまわしと、うそとの差別などは、なかなかむずかしい。最初から、「飾りたてた文だ。」「こどもらしくない。」という批評をすると、それを教師がする場合はもちろん、児童がする場合でも児童がいろいろの表現方法を身につける過程を妨げることになる場合がある。また、書き手が何を言おうとしているかをつきとめることなしに、ただ批評のための批評をするような方法は、避けるべきである。善意に解釈してもなお通じない点を取り上げて問題とすることによって、いたずらに飾りたてたところや、うそは見つかるものである。またおちついて、よく考えて書くことの指導がたいせつであるのはいうまでもないことであるが、てばやく判断してその場その場ですぐ書かなければならない場合も多くあるから、単にゆっくりした気持ちのときだけ書くということだけではふじゅうぶんだと思われる。

§ 11 特に観察・評価すべき点

評価のうち、今年度特に重要なことは、教師の自己評価である。児童の精神は常に発達してやまない。これに対して、教師の指導は、どんな点で、どんなふうに発展しているか、この点の自己評価は、児童の進歩に直接に大きく響くことはいうまでもない。

児童に対する評価としては、以上に述べてきた問題のほか、本書の第1部に掲げたこともきわめてたいせつなことであるが、さらに、次のような点に注意してほしい。

- 1 児童の読み書きに対する興味と必要の感じ方は深まってきたか。また、広がってきたか。

- 2 資料を論理的に理解し、その内容上の構成を知る力が進歩したか。
- 3 目的を自覚して読み、速く理解できるようになったか。
- 4 ある資料から何を学びとるべきかを自分で考える力が増してきたか。
- 5 感想や批評がいつそう深く広い立場から生まれるようになったか。
- 6 力のある児童は、どの程度の内容のものまで読むようになったか。
- 7 特にむずかしい部分を除き、正しくわかち書きができるようになったか。
- 8 普通によく使われることばは、つづり方にいちいちこだわらないですらすらと書けるようになったか。
- 9 個性があり、内面的な深まりの感ぜられる文を書くようになったか。

参 考

§ 1 学習指導の例

ま え が き

この指導案は、〔Ⅰ〕複雑な構造の文の指導、〔Ⅱ〕筋書の作り方の指導、〔Ⅲ〕わかち書きの指導における実際の取扱をそれぞれ教材の具体例に基いて示したものである。

いうまでもなく、この指導案は取扱の一つの例であって、このとおりにそっくりこのままの取扱をしなければならないというのではない。実際の指導にあたっては、これを参考として、児童の能力や教材の難易に応じて適当に取捨選択を行い、各学級の実情に応じた取扱をしていただきたい。

なお、教材の具体例はこれまでの慣例に従って、漢字・かなまじり文を用いた。実際の指導に際してはローマ字文によることはいうまでもない。

Ⅰ〕 複雑な構造の文の指導

複雑な構造の文の取扱にあたっては、

1 教師の準備として、

- (1) 児童が誤解するであろうと予想されるところはどこか。
- (2) 児童に理解されにくいと思われるところはどこか。
- (3) 文のどの部分を、どんな観点から、どの程度に取り上げるか。
- (4) 特に指導を必要とする語句はないか。
- (5) 文を構造の上から分析し、図表化する。
- (6) 文を理解の面から分析し、図表化する。

などのような点について考える必要がある。

2 児童へのもちかけ方として、(指導の展開のために、) どんな質問を用意したらよいか。

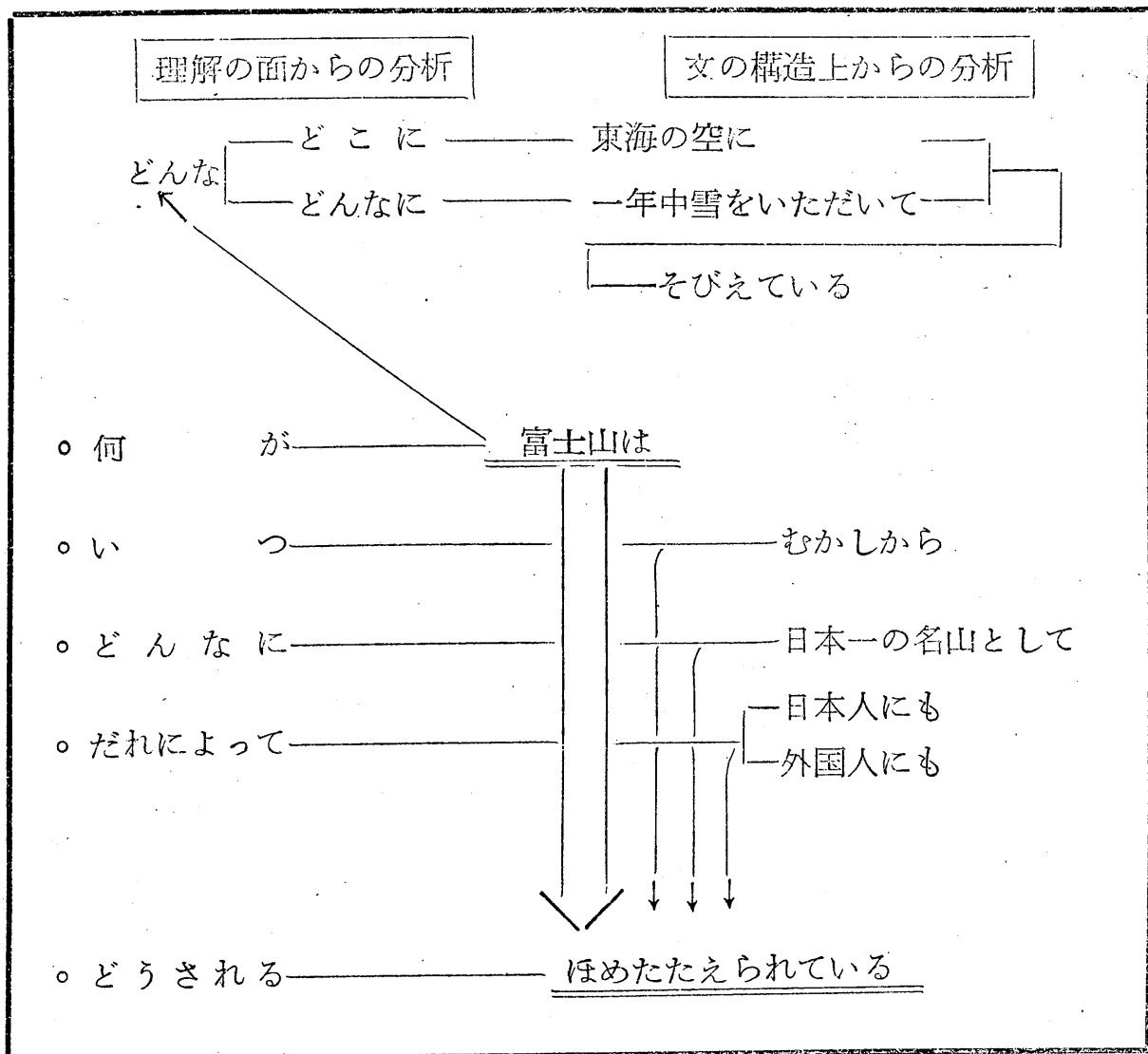
についてあらかじめ考えておくことが必要である。

たとえば、

第1例

東海の空に一年中雪をいただいてそびえている富士山は、むかしから日本一の名山として日本人にも外国人にもほめたたえられている。

のような文については、次のように分析し、図表化することができよう。



指導の展開

(1) 「この文は、何のことについて述べたものであるか。」などと質問する。

。「富士山」を導き出す。

(2) 「富士山がどうされているのか。」などと質問する。

- 「ほめたたえられている。」を導き出す。
- ここで必要があれば「ほめたたえられている。」の語句についての指導をする。たとえば、文例をあげたり、

<ul style="list-style-type: none"> ◦ ほめる ◦ ほめたたえる ◦ たたえる 	}	の意味の違いなどを区別させたりする。
---	---	--------------------

(3) 「その富士山というのは、どんな様子ですか。」などと質問する。

- さらに、次の段階の「どこに」、「どんなに」を導き出す。
- 「東海の空に……そびえている。」が富士山にかかることばであることを理解させる。————— (長い) 修飾句の位置づけ。
- 「いただいて」、「そびえて」を使って短文を作らせる。
(口頭でもよい。)

(4) 「富士山がほめたたえられているのは、いつからですか。」などと質問して、

- 「むかしから」を導き出す。
- 「むかし」の用法を必要があれば、次のような文例によって吟味させる。
 - (a) この村は、むかしは宿場町だった。
 - (b) むかしの人間は石器を使っていた。
 - (c) むかし、ある所に……。
 - (d) 山田君の早起きはむかしからだ。

(5) 「富士山はどういうわけでほめたたえられているのか。」などと質問する。

- 「日本一の名山として」を導き出す。
- 「名山」について必要があれば次のようなことばについて吟味する。

名作・名月・名人・名所・名物・名産など。

(6) 「だれによってほめたたえられているのか。」などと質問する。

- 「日本人にも外国人にも」を導き出す。———— 修辞法(対立する語句)の指導。

これについては、必要があれば、次のような例によって、対立する語句の使い方に慣れさせる。

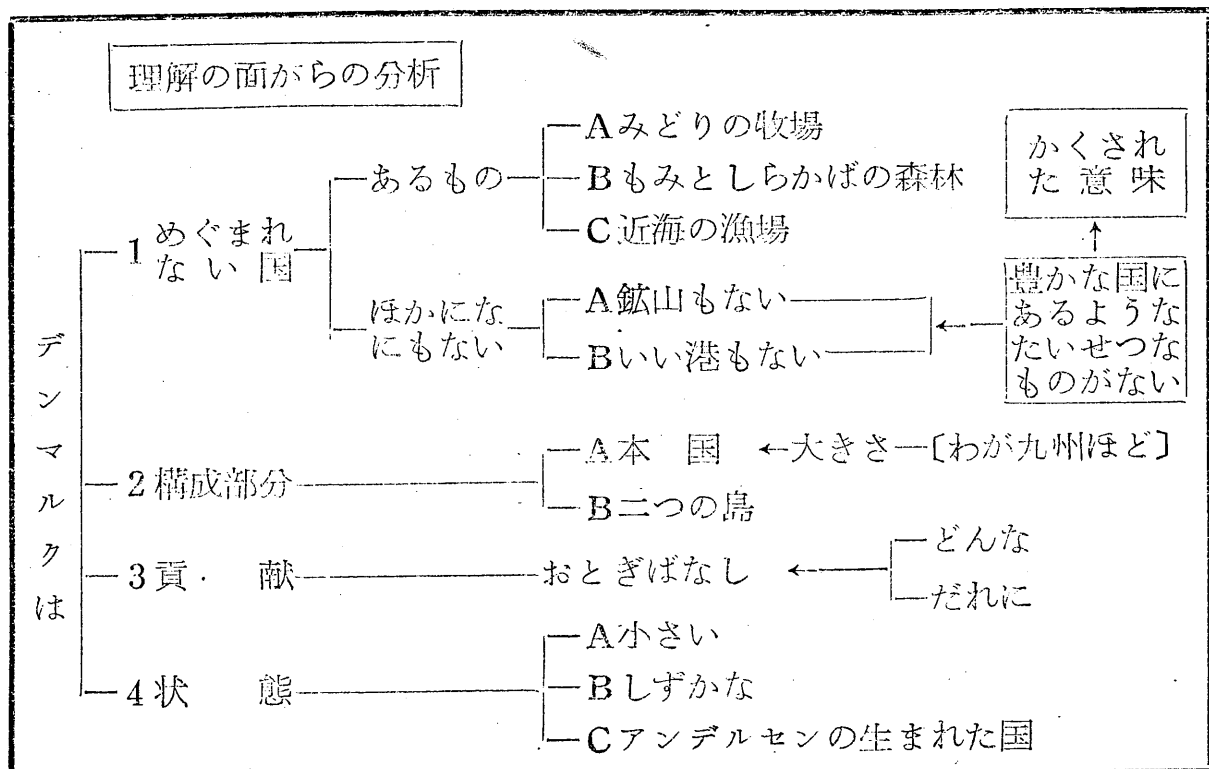
- (a) こどもにもおとなにも。
- (b) 男にも女にも。
- (c) 町にも村にも。
- (d) 野にも山にも。

上のような方法で指導を展開しながら、まえに掲げた図表を参考にして、順に一つずつ板書したり、質問の項目を印刷して児童に配布し、記入させたりすると、理解が速く、正しくできるようになり効果が上がるであろう。

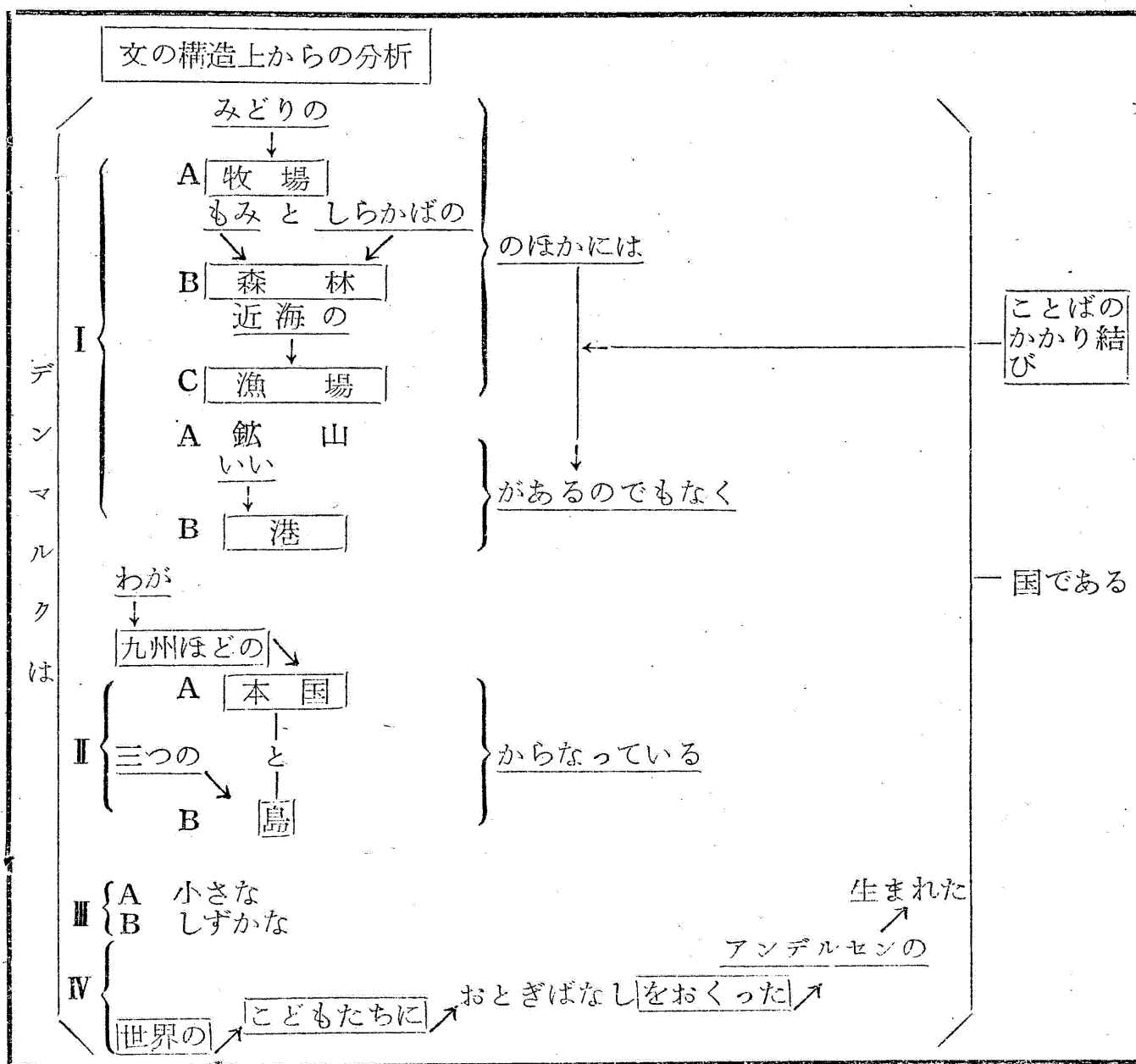
第2例

デンマークは、みどりの牧場と、もみと、しらかばの森林と、近海の漁場のほかには、鋤山があるのでもなく、いい港があるのでもなく、わが九州ほどの本国と、三つの島からなっている、小さな、しずかな国であり、美しいおとぎばなしを、世界のこどもたちにおくった、アンデルセンの生まれた国であります。

のような文については、次のように分析し、図表化することができよう。



この分析は、アンデルセンのおとぎばなしを、デンマルクの世界に対する貢献と考えるといこうことを前提としたものであって、異なった考え方をすれば、表の作り方は少し変わってくるわけである。



この文で指導すべき問題点として、次のようなことが考えられる。

- 1 かくされた意味がつかめるか。
- 2 ことばのかかり結びの関係が理解できるか。
- 3 各部分が全体に対してもっている役割や、部分と部分の関係が理解できるか。(並列の形。)

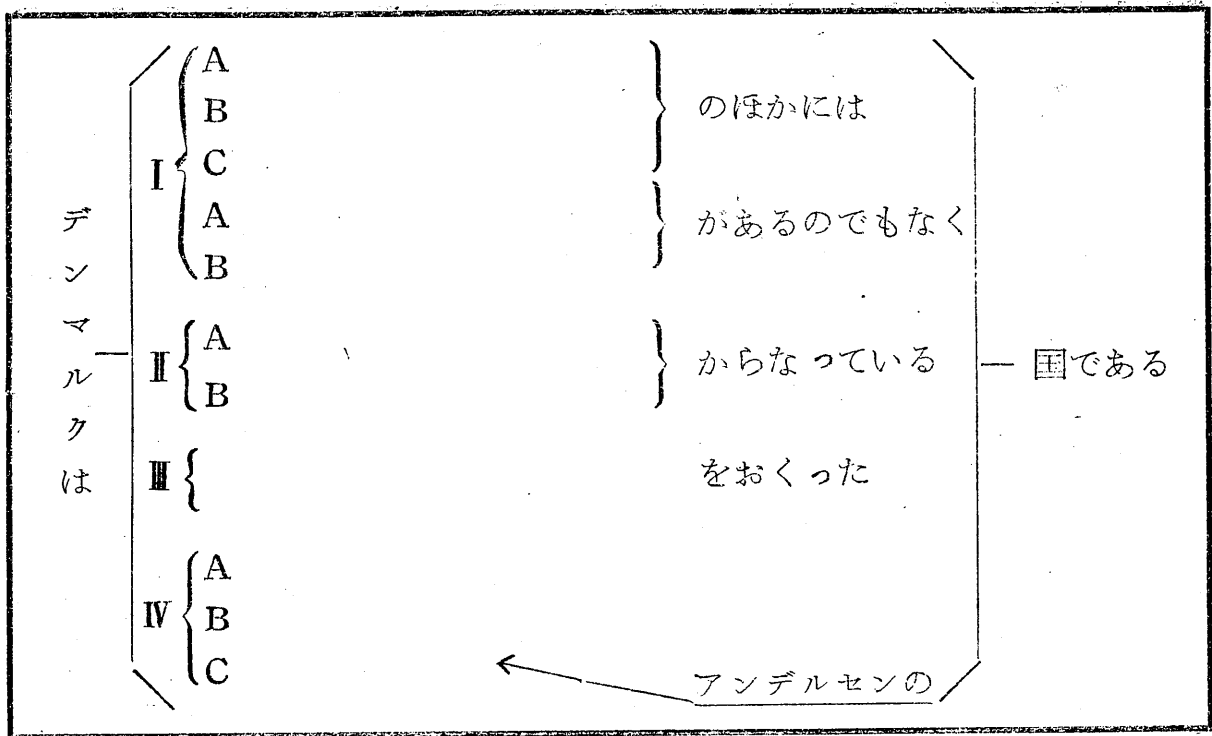
指導の展開

(1) 次のような表を印刷して児童に配り、空欄に記入させる。

「デンマルク」の文を意味を取りながらよく読んで、下のあいている所に書き入れましょう。

- デンマルクの国にあるものは、○○と○○と○○
- どんな牧場ですか。()
- 森林には何と何がありますか。○○と○○○○
- 漁場はどこにありますか。()
- デンマルクにないものは何ですか。()
- | | | |
|---|---|---|
| <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px;"></div> | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div>のほかに</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">↓</div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div>があるのでもなく</div> </div> | <div style="font-size: 3em; margin-right: 5px;">}</div> <div>「のほかに」——「があるのでもなく」のことばづかいから、あなたはどんなことがわかりましたか。</div> |
|---|---|---|
- ()
- デンマルクの国は○○と○からなっています。
- 本国の大きさは、()
- 島の数はいくつですか。()
- 「日本は四つの大きな島とまわりの島からなっている。」の「なっている」と、「柿^{かき}がたくさんなっている。」の「なっている」は、意味の上でどんなちがいがあるか考えてごらん下さい。
- アンデルセンは、どんなおとぎばなしをだれにおくったのですか。
 どんな()。だれに()。

(2) (1)の作業が終わったら、次のように並列の箇所だけを抜き出した図表を児童に配り、教師の指導的質問によって、細部の構造を検討しながら、グループごとに、または学級全体で、さき
 に示したような分析図表を完成させる。

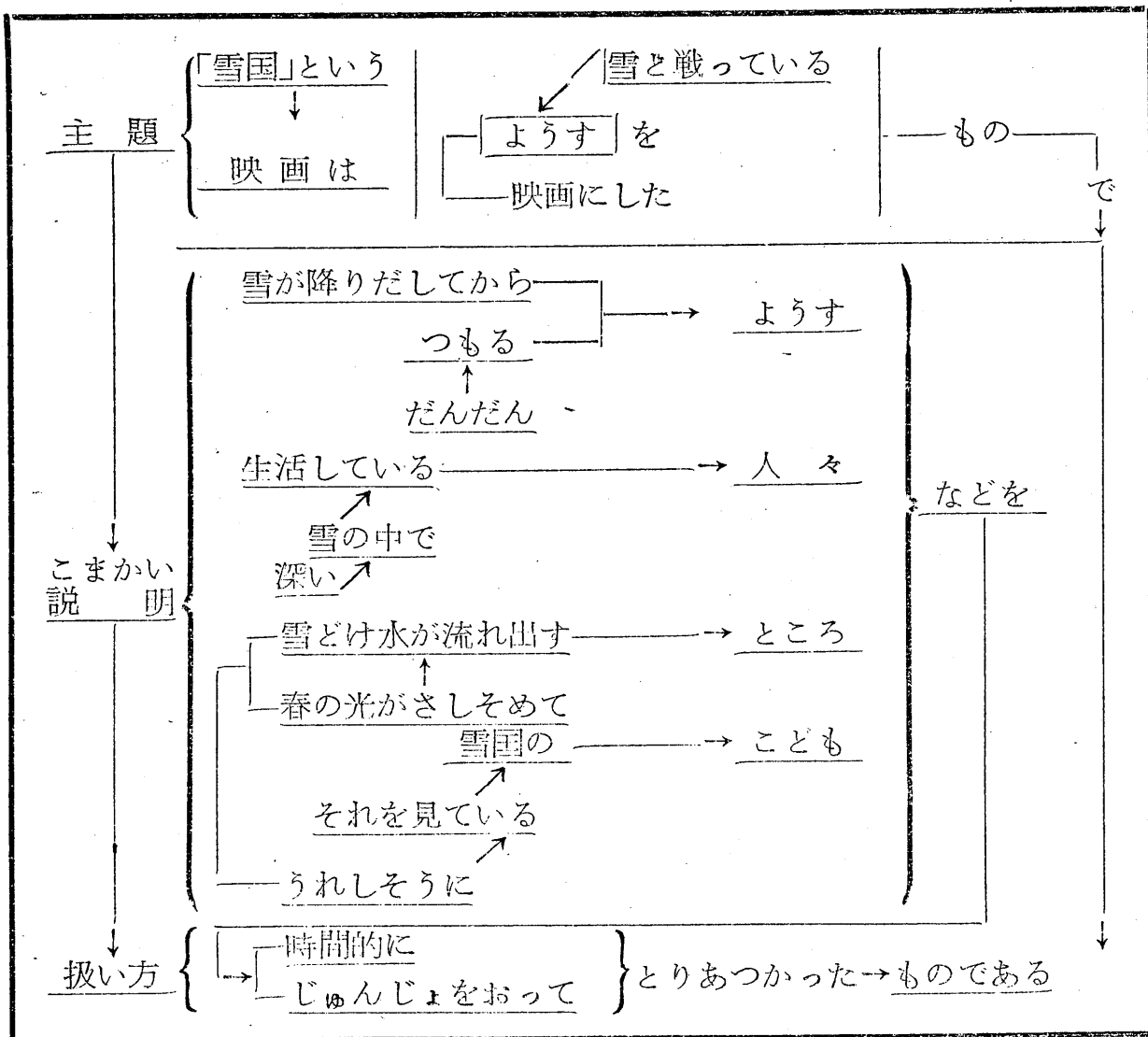


(3) 以上の指導は、この文の後にくる文の内容が、デンマルクの復興を主題とするか、アンデルセンのことを主題にするかによって取り上げる観点が違ってくるとはいうまでもない。

第3例

「雪国」という映画は、北国の人たちが雪と戦っているようすを映画にしたもので、雪が降りだしてから、だんだんつもるようす、深い雪の中で生活している人々、春の光がさしそめて、雪どけ水が流れだすところ、それをうれしそうに見ている雪国のこどもなど、時間的に、じゅんじゅんをおって、とりあつかったものである。

のような文については、見方を変えれば、次のように分析し、図表化することができよう。



指導の展開

指導の具体例の記述は省略するが、前の二つの例を参考にして研究されたい。この文では、「春の光がさしそめて」や、「時間的に」、「じゅんじょをおって」などの語句については、特に文例によって、じゅうぶんに指導することが必要であろう。

付記

- 1 以上に示した文を分析し、図表化したものは、いずれも教師の準備として必要なものであって、これをこのままの形で順序を踏まずに児童に与えることのないよう注意してほしい。
- 2 日本語の文の構造は、

何が何だ。

何がどんなだ。

何がどうする。

} の三つの基本形にまとめることができる。

このことは、第1年度の簡単な文を取り扱う時代に指導すべきである。読む文が複雑になるにつれて、それをこの基本形に還元して考えさせるようにすることは、理解の根本をつちかうことになる。そして、その理解の幅と広さを増す方法として、この具体例のような取扱い方が生まれるのである。

〔Ⅱ〕 筋書の作り方の指導

教材の例

茶わんの湯

ここに、茶わんが一つあります。中には、熱い湯がいっぱいはいっております。ただそれだけでは、なんのおもしろみもなく、ふしぎもないようですが、よく気をつけて見てみると、だんだんに、いろいろのこまかいことが目につき、さまざまのうたがいがおこってくるはずです。ただ一ぱいのこの湯でも、自然の現象を観察し、研究することの好きな人には、なかなかおもしろい見ものです。

第一に、湯の表面からは、白い湯げがたっています。これは、いうまでもなく、熱い水じょう気がひえて、小さなしずくになったのが、無数にむらがっているので、ちょうど雲やきりと同じようなものです。この茶わんをえんがわの日なたへ持ちだして、日光を湯げにあて、向こうがわに黒いぬのでもおいてすかして見ると、しずくのつぶの大きいのが、ちらちらと目に見えます。ばあいにより、つぶがあまり大きくないときには、日光にすかして見ると、湯げの中に、にじのような、赤や青の色がついています。これは、白いうす雲が月にかかったときに見えるのと同じようなものです。この色については、お話することがどっさりありますが、それは、また、いつかべつのときにしましょう。

すべて、まったくとう明なガス体のじょう気が、しずくになるとときには、かならず、なにか、そのしずくのしんになるものがある、そのま

わりに、じょう気がこってくつつくので、もし、そういうしんがなかったら、きりは、たやすくできないということが、学者の研究でわかってきました。そのしんになるものは、ふつうけんび鏡でも見えないほどの、たいへんこまかいちりのようなものです。空気中には、それが、しぜんにたくさんういているのです。空中にうかんでいた雲が消えてしまったあとには、いまいった、ちりのようなものばかりがのこっていて、飛行機などで、横からすかして見ると、ちょうど、けむりが広がっているように見えるそうです。

茶わんから上がる湯げをよく見ると、湯が熱いかぬるいかが、おおよそわかります。しめきったへやで、人の動きまわらないときだと、ことによくわかります。熱い湯ですと、湯げの温度が高くて、まわりの空気にくらべてずっとかるいために、どんどんとさかんにたちのぼります。反対に、湯がぬるいと、いきおいがよわいわけです。湯の温度を計る寒たん計があるなら、いろいろ自分でためしてみると、おもしろいでしょう。もちろん、これは、まわりの空気の温度によってもちがいますが、おおよそのけんとうは、わかるだろうと思います。

つぎに、湯げがのぼるときは、いろいろのうずができます。これが、また、よく見ていると、なかなかおもしろいものです。せんこうのけむりでもなんでも、けむりの出るところからいくらかの高さまでは、まっすぐに上がりますが、それ以上は、けむりがゆらゆらして、いくつものうずになり、それがだんだんに広がり、入りみだれて、しまいに見えなくなってしまうです。茶わんの湯げなどのばあいだと、もう、茶わんのすぐ上から大きなうずができて、それが、かなり早くまわりながら、のぼっていきます。

上の文の筋書の例

1 書き出し。(第1段落。)

2 水じょう気(ゆげ)のつぶ。

(1) ゆげ —— ひえた、小さな、たくさんのしずく。

(2) つぶの見方。

3 じょう気のしん。

(1) しんのまわりに、じょう気ができる。

(2) しんの大きさ。

(3) しんのあり場所と分量。

4 湯の温度とじょう気の上がりぐあい。

1 段落の主題の指導

(1) 初歩の方法

「この話は、次の五つのことが書いてあります。そのひとつひとつが、本のどこからどこまでに書いてあるのか、調べてもらなさい。」などと質問する。

(a) 熱い湯、(b) 水じょう気をつぶ、(c) じょう気のしん、(d) 湯の温度と湯げの上がり方、(e) うず——湯げの上がり方

この順序を変え、番号をつけなくて質問すると少しむずかしくなる。

(2) やや進んだ方法

「この話は、初めの段落には、熱い湯のことについて書いてあります。その次の段落は水じょう気をつぶのことについて書いてあります。」

「そのあとの段落は三つあります。それは何のことについて書いてあるか調べてもらなさい。」などと質問する。

(3) さらに進んだ方法——段落の数を示す。

「この話は、五つの段落からできています。どこから、どこまでで一つの段落になるか、調べてもらなさい。」などと質問する。

以上のような段階を経て、児童が自分で段落の主題を見つけるところまで進める。もちろん、前学年の指導がよくできている学級では、実施しないでもすむと思われるような段階は省いてもさしつかえない。しかしながら、「やや進んだ方法」の段階に一応は達していても、内容がむずかしい文については、第1に述べた「初歩の方法」による取扱をする必要があることもあろう。

段落の主題が適当であるかどうかは、主題として選ばれたものが、段落内の（ほとんど）すべての文で述べられ、あるいは問題にされて

いるかどうかを確かめてみることによって、児童に納得させることができる。たとえば、第2段落の主題として、「水じょう気のつぶ」ということばが選ばれたとすれば、それがすべての文で語られていることは、1文1文ずつ、児童に読ませながら確かめれば、すぐに、明らかになる。また第3段落について、「じょう気」という主題が選ばれると、それは、まちがいではないが、ふじゅうぶんである。すなわち、適切ではない。そのことは、「では、じょう気が役にたつことが書いてありますか。じょう気がどんな性質をもっているかについて書いてありますか。」などと質問して、そのようなことが書いてないことに気づかせたうえ、「では、じょう気の何について書いてあるのでしょうか。」と問うことによって（「じょう気」ということばが、第3段落の主題としては不適切であることが、）明らかになるであろう。

2 副主題の選び方の指導

これについても、主題の選び方と同じ方法で行う。

- (1) 主題も副主題も、児童と教師の話し合いにより、共同して選んでみる。そして、それを書き表わすときの形式を教える。
- (2) 主題だけを示し、副主題は順序なく並べて示し、それを適当な順序に並べさせる。たとえば、第1, 第2段落についていえば、

(a) 水じょう気（湯げ）のつ

ぶ

i

ii

(b) じょう気のしん

i

ii

iii

- しんの大きさ。
- つぶの見方。
- 湯げ — ひえた、小さなたくさんのおしずく。
- しんのあり場所と分量。
- しんのまわりにじょう気ができる。

のように書いて、

「右側のものが副主題です。本を調べながら、ここにあげた副主題を左側の i, ii, iii の所へ正しい順序に書きこんでもらなさい。」などのように言って実施させる。

(3) 主題だけを示し、副主題はその半数を教師が示し、あとの半数は児童自身で書かせてみる。

(4) 主題だけを示し、副主題は全部児童自身で書かせてみる。

(5) 主題と副主題の見分けがつくようになったら、

(a)

i

ii

(b)

i

ii

iii

○ 湯げ — ひえた、小さな、たくさんのしずく。

○ 水じょう気のつぶ。

○ しんの大きさ。

○ じょう気のしん。

○ しんのあり場所と分量。

○ しんのまわりにじょう気ができる。

○ つぶの見方。

のようなもの示し、主題・副主題を区別し、また、それぞれのあてはまる場所を調べながら書き込ませる。

(6) 主題も副主題も正しく選ぶことができる力がついたら、適当な文を与えて、児童にこの作業を行わせる。

3 主題・副主題について指導するときの注意。

(1) 自分のことばで短く書く。わからない事がらがあったら、それがわかってから書くようにする。たとえば、「熱い水じょう気がひえて、小さなしずくになったのが無数にむらがっている。」という文は長すぎて、副主題にするわけにはいかない。まず、事がらの内容を自分のものにしてから、その中でかなめとなっている語句を抜き出すようにしなければ、2に掲げた実例のようなことばにはならない。

(2) 主題・副主題についての指導は、かなり程度の高い判断力・

抽象力をつけることであり、その心構えが必要である。それは内容と程度の差こそあれ、上級の学校においても、社会生活においても、役にたつものであり、文の理解の問題が正面に出てくる。

「教材の例」に掲げた文の第3段落の終りの部分〔70ページ、4行目（空気中…）から8行目まで〕を「しんのあり場所と分量。」というように抽象するとき、いつも、「いつ、どこで、何が…」ということ抜き出すことの指導ができていると、児童は文を理解することが容易になる。

これについては、次のような指導的質問によって導く。「『どこ』にしんがあるかということが書いてありますね。『どこ』というのは、しんの『あり場所』のことでしょう。」——（このように疑問文の形の表現と段落の主題・副主題は密接な関係をもつものである。）

- （3） 文例の次に掲げた「筋書の例の4」のように、何かと何かの関係を示す主題の選び方は、非常にむずかしい場合が多い。このような場合には、「湯の温度」あるいは「じょう気が上がる。」というように、一方だけに気がつく者が多く、ある者は温度を、ある者はじょう気だけを抽象するであろう。それを教師はいきなり否定しないで、「その答は誤りではないが、湯の温度で何が違ってくるか」と書いてあるか。「すると、湯の温度と何のことが書いてあるのか。」というように、適当な質問を発して導いていくことが望ましい。

（4） 段落の種類

ある事がらを証明するために、一つの段落が設けられていることがあるし、段落の中に1, 2文が入れられていることもある。また、一つの段落が次の段落のまくらになっているような場合がある。たとえば、例文の第2段落は、第3段落に対してその前提をなしている。このような段落の間の関係は指導に際して見のがしてはならないものである。

段落にはでき事の順序を述べてあるものもある。このような段落の性質によって、指導のねらいを変えなければならないのは当然である。

段落の中にある一つの主張なり事実なりについて、それを証明する文は主題になることはない。しかし、このような文と文との関係をよく理解させておかないと、次の段落で指導しなければならないような筋書を作るのにさしつかえる。

また、段落には、「書き出しの段落（第1段落）」と、「結びの段落」がある。書き出しの段落の指導の例は次のとおりである。

（a）書き出しについての指導

次のような質問によって、書き出しの6行が序文となって、書き出しの段落が構成されていることを理解させる。

「この段落は、何を述べようとしているのですか。」

「この段落（特に第2行以下）がなくて、いきなり、次の段落で話が始まったら、どんな気持ちがしますか。」

「この段落がないと、湯げや、うずの話がわからなくなりますか。」

（b）結びの段落は、それ以前に述べたことをまとめて、結論を下すものであるから、筋書に出たことをまとめたものに近くなる。

付 記

1 筋書の作り方の指導を行うときには、取り扱う教材の内容が知識・情報を得るための読み物でないと、うまくいかないことがあるから注意しなければならない。

2 ここに初歩の方法とか、やや進んだ方法とかいうようにしるした段階は、能力別指導では、各グループの力に応じ、たとえば、初歩の方法はCグループで、やや進んだ方法はBグループで使うというように能力差に応じて取り扱うようにす

べきである。

〔Ⅲ〕 わかち書きの指導

わかち書きの指導は、個々のことばについて、一つ一つ、わかち書きのしかたを指導することが必要である。なお、特に誤りやすいことばについては、くり返し取り扱い、また、その場に応じて、いくつかの例をあげて、短時間に効果的に軽く取り扱うことが必要であることはいうまでもない。教師は一定の計画を立て、学級の実状に応じ、3、4回に1回は何分かの時間をさき、その時期に習得しなければならないわかち書きについて、まとめて、明確に指導することがたいせつである。そして、たいせつなものから、一つ一つ固めていかないと、児童はいつまでたっても、同じようなわかち書きのまちがいをくり返しているというようなことになって、果てしがない。

わかち書きということを、「字の並べ方」であると考えて指導する教師は、いつになっても、児童に正しくわかち書きする力をつけることができない。児童にわかち書きのたいせつなことを悟らせ、それに興味を持たせるようにするためには、わかち書きが常に文の意味の面から、教師のじゅうぶんな準備と計画によって取り扱われることが前提となっていなければならない。すなわち、わかち書きの指導は、文の意味、単語の位置と意味などに関係して取り扱うときにのみ興味のあるものとなるのである。わかち書きの規則の機械的な押しつけでは成功しない。

第1年度の初期、児童が文字を書くことに注意力の大部分を費している間は、児童はわかち書きに注意をして書くことができないのは事実である。それは、わかち書きの習慣を持たないからである。しかし、わかち書きをしないローマ字文の書き方は有り得ないから、われわれは、個々の具体的な文について、うつし書きのとき、わかち書きをするような習慣をつけることに努力をしてきた。このようにして、書くことの中には、文字とわかち書きが自然にとけ合っ

含まれるようにしてきた。第1年度の後期から第2年度の初めにかけて、自由書きが始まると、書こうとする単語が急に増し、文の構造も複雑になるので、今までに身につけたわかち書きの力では、処理しきれなくなることが多いし、文字と音の関係に強く注意を向けるため、わかち書きに払う注意力が減ることになり、したがって、この時期にはわかち書きが乱れがちになるものである。もとより、このようなことを最小限度にくい止めるために、いろいろの方法をとるのであるが、一般的に言って、文字の形や文字と音の関係などに向ける注意力が大きければ大きいだけ、わかち書きに向ける注意力は少なくなるとみるべきである。

教師は、これらの問題を処理するため、第2年度を通じ、たえず努力を続けているうちに、その後半から、安定の方向へ向かうのが普通である。したがって第3年度ともなれば、文字を書くことに気を取られる児童はほとんどないのが普通の状態である。そこで教師はわかち書きの問題を、いっそう広い地盤の上に立ち、より正確な立場において取り上げることができる。

わかち書きの指導を計画的に始める前に、学級の実状を一応調査しておくことが、何よりもたいせつなことである。学級によって、わかち書きのまちがい方にいろいろな傾向があるものであるから、教師はまず、その傾向をよくつかんでいなければ、効果のある指導はできないわけである。学級のわかち書きのまちがい方の傾向を知る材料としては、児童の日記やノートなどを利用すべきである。これを調査して、わかち書きの実態を知るわけであるが、その際主として注意すべき点を参考までに2, 3あげれば、第3年度としては、次のような場合のわかち書きのしかたである。

- 1 複合語。
- 2 動詞・形容詞の語尾。
- 3 接続詞。
- 4 助詞が重なった場合。

1 指導の方法の種類

(1) わかち書きについて児童に興味を持たせるためには、児童の書いたローマ字文の中から、

(a) わかち書きのまちがいのため、読み手に誤解を起させるような実例を拾い集めること。たとえば、「泣かない。」を「naka nai」と書くと、「中無い。」となるようなものである。

(b) わかち書きをまちがえたために、自分が読み返したとき、読みちがえたり、読みにくかったりした経験を発表させること。(たとえば、「黒板」を「koku ban」と書いたために、読み返すとき、「koku」とは何のことだろうかと考えたような場合。)

(c) 「はっきりした考え方」の指導の面を進めること。(これについては、(2)で詳しく述べる。)

などが効果がある。(a)、(b)のような例を数回取り上げて発表させると、児童のわかち書きに対する興味が増してきて、わかち書きに関する質問が増してくるものである。また、児童が自分で書いた文を互になおし合うことによって、自分と他の人とのわかち書きの違いに気がつき、それが動機となって、学級全体としての疑問となる場合もある。特に、この年齢の児童は、理づめの説明を好む者が多いから、その気持ちを巧みに利用して指導すれば、成功率が高いわけである。

(2) はっきりした考え方 —— 意味の指導

わかち書きの違いによって、意味に相違をきたすことを理解させる。

教材に提出されている実例から、意味の相違を説明したり、児童に考えさせたりする。第5学年では、特にむずかしい語句を除いては、まず児童に考えさせるほうが適当であろう。その際、取

扱上、注意を要するのは、次のような点である。

- (a) 意味の違うことが、ぼんやりとはわかるけれども、それをはっきりしたことばで表明できない児童がいる。これは、実際にそのことばを使った短文を言わせてみて、それが言えれば、よくわかっているものとして、取り扱ってよい。
- (b) 意味の違うことが、自分のことばで表現することができる児童がいる。
- (c) 意味の違いがわからない児童でも、多くの実例をあげていくうちに、ぼんやりとはあるが、わかってくる者は相当にあるものである。

具 体 例

むかし、ある山のおくにおにが住んでいて、毎年村にあらわれては田や畑を荒らすので、村の人たちは困りはて、おにに向かって一つの難題をもちだした。それは、おにに一夜のうちに100段の石だんをきずきあげさせることで、もしそれができなかつたら、これからのちは、けっして村へ出てきてはならない。もしそれができたら、毎年一度だけおににごちそうをしてやるというのであった。

- (a) まず、両方の「ので」の意味を考えさせ、次のことに気づかせる。前の「ので」は「ために」、「から」に似た意味（接続助詞）。後の「ので」の「の」は、「こと」の意味〔体言的な意味（こと）をもつ助詞〕、「で」は「ある」と共に用いられて、断定の助動詞に似た役めをしている。
- (b) 今までに習ったところから、速く、同じ例を拾い出させて発表させる。

{ Ame ga hutta node, suzusiku natta.
{ Hidoku isoida node, ase ga deta.

{ Watasi no katta no — hude — de kakimasita.
 { Watasi wa kô omou no de aru.

(c) しかしながら、このようにして、意味の相違に気づかせたとしても、それだけでわかち書きのじゅうぶな指導とはいえない。

(3) わかち書きのしかたの理由の説明 —— 文の構造の上から。

上に述べた、意味の違いの指導は、もとより、わかち書きのしかたを、その理由から説明したのであるが、それだけでは、児童はよく理解できない場合がある。そのときには、その前後につくことばを、いろいろあげさせてみたり、拾い出させてみたりする。

Watasi wa kô omou no de aru.

とでいう文で、no と de が離れることは、次のように、no のあとへ、de 以外のことばが続くことに気づかせれば、児童はそれをいっそうよく理解することができるであろう。

Watasi ga kô omou no wa... .

Watasi ga kô omou no ga... .

Watasi ga kô omou no o... .

Watasi ga kô omou no ni... .

また、

Hon o kai ni itta.

の kai ni を、この学年になっても、一続きに書くような児童があるのは、

(a) 文の中から一つの単語を取り出せないこと。

(b) kai ということばが、他のことばとどうつながるかが、わかっていないこと。

など、つまり、動詞の変化形の指導が、前年度までにほとんどできていないことに、主としてその原因があるものと思われる。

Hon o kai, yubiwa o utta.

Hon o kai wa sinai.

Hon o kai mo sinai.

Hon o kai ni itta.

のように、動詞の中止形のあとに、いろいろのことばがくることを示すことによって、「kai」ということばを「ni」から分離して取り出して考えさせることができ、児童にわかち書きの必要を感じさせることになるであろう。

この場合、「kai」についての指導が終わったら、第3年度では、他の動詞の中止形についても、同様なわかち書きをすることに注意させなければならないことはいうまでもない、

以上のように、意味の面からの指導と文中におけるそのことばの位置についての指導が重ねて行われることは、第1年度から実施してきたが、ことばの働きによる分類(「入門期におけるローマ字文の学習指導」23ページ参照。)をさらに細かく、程度の高い方向へ向けることになる。だから、進んだ学級では、ことばの形態や役めから、それをそれぞれの品詞に分類することができ、また、品詞の名称を教えても、だいたい誤りなく、各品詞の実態を理解させることができるであろう。しかし、くれぐれも注意しなければならないことは、じゅうぶんに基礎を固めておかないで、ただ品詞の名称を教えるようなことは避けなければならないことである。

この学年において、ことばを各品詞に分類して考えるという作業は、そのことがローマ字文を正しいわかち書きで書いたり、文を読んで理解することの助けとなったりすることに役だつ場合において必要であり、また、このような場合に行われることが望ましい。

2 自己批判の力

以上の指導が児童に徹底してきたかどうかは、児童が、自分の書いたローマ字文のわかち書きを正しいものにしようとして、自己批

判をするかしないかによって明らかになる。

- (1) 教師が具体的に指導した点についてのわかち書きが正しくなったか、どうか。

これについて、進歩のあとが見えない場合、または、進歩することが期待できないような場合には、次の3に示すような、練習問題によってこれを徹底させることが必要である。

- (2) 教師が具体的に指導したものに似た他の場合のわかち書きが正しくなっていくかどうか。

これは、児童の知能と進度、問題の取上げ方、処理のしかたなどが関係するから、いちがいにはいえないけれども、(1)から(2)へ移る過渡期には、児童がわかち書きについて、盛んに質問するようになる時期があるように思われる。質問の取上げ方としては、その場に適したものについては、なるべく学級全体として取り上げて、話し合って理解させるようにする。

話合いの結果について、教師が判断を下す場合でも、その理由を示し、児童に理解させるようにしないと、児童はやがて質問をする熱意を失ってしまうおそれがあるから、注意しなければならない。限られたいくつかのことばの正しいわかち書きのしかたを、児童が確実に身につけないうちは、そのことばと同様な性質のことばや、似たような働きをすることばのわかち書きのしかたが正しくできないのは当然である。だから、第1年度においては、また、遅れた児童に対しては、実例で示したことばに似た働きをもつことばをあまり多くあげすぎることは考えなければならないが、第3年度になれば、普通の学級、普通の児童には、教師がこれを取り扱うとき、実例に示したことばのわかち書きのしかたを他のものにまで及ぼして指導することが一般的にいて適當であろう。たとえば、前の「node」と「no de」の例をさらに発展させて、これと似たものがあることに気づかせる。

たとえば、

{ Watasi ga kaita noni, ano hito wa kakanai.
 { Watasi ga kaita no ni sumi o kobosita.

など。

3 練習問題の例

(1) 次の文の____の所へ、「node」と「no de」を正しくあてはめてもらなさい。

(a) Ame ga huranai ____ taue ga dekinai.

(b) Seruroido de dekita ____ yoi sitaziki ga aru.

(c) Tenzyô ga hikui ____ atama ga tukaesô desu.

(d) Boku no syatu ga yabureta ____ otôto ____ ma ni
awasemasita.

(2) 次の文のわかち書きのまちがいをなおしてもらなさい。

(a) Otya o nomanai no de, kuti ga kawakimasita.

(b) Otôsan no tokei ga kowareta node, okâsan node zi-
koku o mimasita.

(c) Kimi no enpitu wa usui kara boku node kakinasai.

以上のような文は、普通の場合は、学級の学力水準に応じて、用語・内容・文の構造ともに、やや、やさしいと思われる程度のもので行うようにする。

4 わかち書きの指導がたいせつなことはいうまでもないが、それはやはり読み書きの中の一つの面であるのだから、どんな読み物を読む場合でも、常にわかち書きに最大の注意を払って読むというような態度を児童につけることはよくない。また、たとえば、楽しい読み物を読むときなど、児童が自分でわかち書きの問題に気づくことはまことに喜ばしいことであり、これは文の完全な理解に必要なことではあるが、教師が第1回の読みの前に「わかち書きに気をつけて読みなさい。」と言うようなことは、一般的にいうと、読む興味や速度をおとすおそれがある。それよりも、むしろ読み返しのときに理解を確実にする方法の一つとして、わかち書きのことを取り扱う

ようにすれば、非常に効果があるであろう。そして、それは知識や情報を得るために読む場合においては、特に重要な意義を持つことでもある。書くときにわかち書きに注意させることはいうまでもないことであるが、条件がそろわないときに、むやみにわかち書きに気をつけるように注意すると、肝心の内容に払うべき注意力をわかち書きだけに振り向けることになるから注意しなければならない。わかち書きの指導としては、まず、書いたものを読み返すとき、わかち書きに注意を払わせるようにする。そして、やがて、そのことが読む際の指導とあいまって、正しいわかち書きで、ローマ字文を書く習慣がつくようにすることが必要である。ただし、前述の練習問題のような場合は別であることはいうまでもない。

§ 2 昭和28年度ローマ字教育実験学級の時間配当等 について

1 時間配当

(1) 昭和28年度の総時間は年間40時間とする。

(2) 年間40時間を次の区分で各学期に配当する。

第1学期 16時間〔つなぎの期間（後述）に、このうち4時間をあてる。〕

第2学期 16時間

第3学期 8時間〔おそくとも2月20日までに40時間の指導が終るようにする。〕

これを基準とするが、各学校の実情に応じて、各学期の時間を2時間以内の範囲内で適当に増減することができる。ただし、1か年を通じて合計40時間は増減することはできない。

(3) 週間・年間の指導回数、毎回の指導時間（分数）等については、各学級の担当教官がこれまでの経験に基き、最も効果が上がり、しかも実施しやすいと信ずるところにより、昭和28年度使用予定の教科書について、その内容や指導の目的に即して決定する。（教科書を1部同封する。児童に対する分は4月中に発送の予定。）

(4) 各教官が決定した時間配当ならびに毎回の授業時間等については、年間の予定表を別紙の様式に従って作成し、4月30日までに到着するよう国語課長あてに提出する。

2 教科書へはいるまでのつなぎの期間

(1) 4月いっぱいまで、第3年度使用予定の教科書へはいるまでのつなぎの期間とする。1の(2)にもしたとおり、この期間には4時間をあてる。授業の回数および1回の時間は各学級の自由であるが、合計が4時間になるように計画する。

(2) つなぎの期間は、新しい教科書(第6学年用)へはいるための準備の期間とし、このことを考慮しつつ、次のような指導を行う。

(a) 昭和27年の指導試案(注:「やや進んだ段階におけるローマ字文の学習指導」)にしるされていることのうち、まだ指導していないこと、または、指導がふじゅうぶんと思われること。

(b) 現在使用中の教科書(第5学年用)で残ったところのうち、

新しい教科書へはいるにふさわしいと思われる部分。

なお、現行の教科書（第5学年用）を全部終った学級では次のようなことを行う。

（c） 自由書き（作文・手紙・記録など）

（d） 課外読物（ただし、強制的に新しいものを買わせないようにすること。）

3 教科書の使用を始める時期

（1） 第3年度に使用すべき教科書（第5学年用）は、各学級とも昭和28年5月からいっせいに始めるものとする。

（2） 現在使用中の教科書（第5学年用）の残った部分は、昭和28年5月以降は、教材により、また、能力別指導に際して、副読本として使用する。

4 第3年度 学級別学習指導観察記録簿の記入

（1） 学級別学習指導観察記録簿は、1回の授業ごとに記入する。

（2） 記録簿は、添付の「ひな型」で示したような形式の用紙を各学校で作成する。

（3） 記録簿の各欄の大きさは、適宜に伸縮してさしつかえない。

（4） 用紙は規格B4判を横長に用い、ひな型のようにまん中から二つおりにしてとじられるようにする。

（5） 記録簿の記入は添付の「記入例」による。

（6） 所定の欄へ書ききれない場合には、「V その他」の欄へ書く。

（7） それでも書ききれない場合は、記録簿の用紙と同大の白紙を補助紙として用いる。（これは、ページ数に教えない。）

（8） (6), (7)の場合には、どの事項についてのことが、はっきりとわかるように注記をしておく。

（9） 記入は、重要なことについてだけ、具体的に簡潔に記入する。

（10） 毎回の授業について必ずしもすべての欄に記入する必要はなく、その回に実際に取り扱った事項だけについて記入すればよい。

取り扱わなかった事項については、該当欄に斜線を引いておく。

（11） II～Vについては、必要に応じて、グループ別に記入する。

（12） 個人別の観察記録は、必要に応じてそれぞれの欄へ記入する。

（13） 児童から提案された事からは、初めに⊗印をつけて記入する。

（14） ページ数は1か年を通じて、通しページとする。

（15） この記録簿は少なくとも2か月ごとにまとめて、文部省あて提出する。

ローマ字教育実験学級 昭和28年度 年間授業予定表

(用紙は何枚に
なってもよい)

学校長名押印_____

学校名_____

担当教官氏名_____

	期 間	第 回	教 材	時 間 (分)	時間の累計
第1学期 (時間)	4月 日	1			
	↓	2			
	4月 日				
	5月 日				
	↓				
	月 日				
第2学期 (時間)	月 日				
	↓				
	月 日				
第3学期 (時間)	月 日				
	↓				
	月 日				
					2400分

この予定を編成した理由：(特に第2年度までの甲類・乙類の区分に関連して書いてください。)

第3年度 学級別学習指導観察記録簿（ひな型） ページ数

(学校名) 小学校		(学校長名) 印		昭和 年 月 分	
第5学年 組		(担当教官名)		月 日 時 分から 時 分まで	
(教科書名) (話題学習の場合は斜線を引く。)		(教材名:教科書の第何課,表題など。) (話題:話題学習の場合は話題。)			
指導のおもな目標 (必要があればその理由。) (話題学習の場合は話題を設定した理由。)					
		A グループ	B グループ	C グループ	
I 準備 の 手 続	語句の提出				
	予備知識				
	目的				
	反省				
II 読 む こ と	予定された学習活動		結 果 ・ 反 省		

Ⅲ 書くこと・言語技術の指導など	予定された学習活動	結 果 ・ 反 省
Ⅳ 指導の計画についての反省		
Ⅴ そ の 他		

第3年度 学級別学習指導観察記録簿 (記入例) ページ数

(学校名) 小学校	(学校長名) ㊟	昭和 28 年 a 月分	
第5学年 x 組	(担当教官氏名)	b 月 c 日 d 時 e 分から f 時 g 分まで	
(教科書名) (話題学習の場合は斜線を引く。)	(教材名, 教科書の第何課, 表題など。) (話題学習の場合は話題。)		
指導のおもな目標 (必要があればその理由。) (話題学習の場合は話題を設定した理由。) <div style="float: right; width: 40%;"> ・美しい話を読んで感動することができるようにする。 ・非常の時に際して、あわてず、朗らかさを失わないような心構えを養うようにする。 </div>			
	A グ ル ー プ	B グ ル ー プ	C グ ル ー プ
I 準 備 の 手 続	語句の提出 (提出しなかった。)	・「死のしずけさ」、「やみをぬって」、「歌の心を生かす」	・Bのほか、「聞きほれる」、「手がかり」
	予備知識 ・船が突然沈んだ。お客はどうするか, どうなるか, どんな気持ちになるか, 想像力を発達させながら予備知識のふじゅうぶんな児童に対して, 理解の背景を固める。	・Aグループと共通。	・A, Bグループと共通の取扱のほか, m ページ n 行目から p ページ q 行目までを読んで聞かせる。
	目的 1 この話を読んで, どんな気持ちがしたか。 2 このような心構えにならなければならないのは, どのような場合か。	⊗この話を読んで, 心細い気持ちになるところはどこか。うれしくなるところはどこか。どうしてうれしい気持ちになるのか。だれがうれしい気持ちをおこさせたか。	⊗マッケンナは救われたかどうか。 ・ボートは何を手がかりにして, 助けにきたか。
	反省 ・目的の2は, 指導によっては児童から提案されたのであろうが, 指導が足りなかったため, 提案されなかったのは残念だった。	・「歌の心を生かす。」ということの理解が徹底しなかった。	・文全体をもう少し読んで聞かせたほうがよかった。

⊗印は児童から出された事からであることを示す。

	予定された学習活動	結 果 ・ 反 省
Ⅱ 読 む こ と	<p>(A)やみの中から聞えてきた歌は、どんな歌い方だったか。</p> <p>(B)マッケンナは歌を聞いて、どんな気持ちになったか。</p> <p>(C)歌が聞えなかったら、マッケンナはどうなったと思うか。</p> <p>(D)歌をうたっていた人はだれか。またそれはどここのところを読めばわかるか。</p> <p>(E)「あの美しい歌は、いまも、われわれの耳にひびいてくるように感じられる……。」ということは、わたくしたちに、どんなことを教えてくれるか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・(C)はCグループにはむずかしすぎた。 ・(E)はAグループの児童のうち、半数だけしか答えられなかった。 ・まず、文全体の意味・内容を理解させることによって、むずかしい語句を理解させることに成功した。 ・読む目的を忘れて、作業だけをする児童が減った。 ・文を読んで、感動していることは、読む態度に現れているが、それをことばで言い表わすことは、まだじゅうぶんにできない。 ・このような話を読むことによって、心構え・考え方、今後の自分の生活をどのようにしていったらよいのかということについて、考える力がまだ足りない。
Ⅲ 書 く こ と ・ 言 語 技 術 の 指 導 な ど	<p>(A)読みの問題について答えさせる。</p> <p>(A), (B), (C)について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aグループは、なるべく、教科書の文に用いられていないことばを用いて書かせる。 ・Cグループは、教科書の文に用いられていることばを用いて書かせる。 ・Bグループは、Aグループ、Cグループのやり方を適当にまぜる。 <p>②(B)「死のしずけさがあたりにひろがる」「聞きほれる」「手がかり」「やみをぬって」「歌の心を生かす」について、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aグループ：この語句を使わなければならないような情景・状態を書く。 ・Bグループ：この語句を使って、短文を書く。 ・Cグループ：教科書の中で、この語句が使っているところの文を書き、なお余裕がある児童に対して、グループと同じ作業をさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Aグループの児童でも、教科書に用いられている語句を少し変えた程度のものしか書けないものが多く、適切な修飾・形容の語句、ぴったりした動詞を巧みに使いこなすものは少ない。 ・Aグループには、作業に困難を感じた児童が多かった。
Ⅳ 指 導 い て の 計 画 に 省	<p>(A)速く、正しく判断を下すことに慣れていないために、Ⅲの(A)の作業に時間がかかり(B)の作業を実施することができなかった。</p> <p>(B)当地は山国で、海に親しみが少ない所である。そこで、まず、「海」についての予備知識を与えるようにつとめたのが、理解を助けたと思われる。</p> <p>(C)Cグループに対して課した作業を指導する時間がなかったので、あとでノートの字を訂正した。</p>	
Ⅴ そ の 他	<p>(A)農繁期のため、欠席者が多い。 (本日、5名)</p> <p>(B)……………。</p>	<p>注：教材によっては、読むことの指導もまた各グループごとに準備の手續に応じた目標をたてて行うべきである。</p>

教材は文部省著作教科書「国語」第6学年 中 44ページ「くちびるに歌をもて」による。

§ 3 昭和28年度ローマ字教育実験学級のテスト

注：テスト問題のうち，ローマ字文は便宜上訓令式つづり方によって示した。各学級でテスト用紙を作成の際はそれぞれのつづり方によることとなっている。

〔I〕 第1期テスト

ローマ字教育実験学級，昭和28年度第1期テストは，各学級において，第1学期の予定授業を終った後，直ちに実施するもので，〔I〕 わかち書き，〔II〕 ABC順，〔III〕 筋書 の3種類とする。

その要領は次のとおりである。

種 類	問 題	テスト用紙	時 間	採 点
〔I〕わかち書き	文部省で作成	各学校で印刷	5 分	文部省で行う
〔II〕A B C 順	〃	〃	8 分	〃
〔III〕筋 書	〃	〃	20分	〃

以上の3種類をこの順序で続けて実施する。ただし，各種類の問題用紙を全部1度に配るのではなく，一つのテストがすんで，その答案を集め終ってから，その次の問題用紙を配るようにする。

テストを終ってから

- 1 番号・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，表紙（学校名・問題の種類・実施年月日を明記）をつけて，紙の左側をしっかりとしたひもでとじる。
- 3 児童の名簿（当日の欠席を記入）を添える。
- 4 教師の模範答案を添える。
- 5 文部省調査局国語課長あてに送る。

〔各種類の問題の実施方法〕

〔I〕 わかち書き

1 準 備

- (1) 別紙1に示すと通りの用紙を作成する。
- (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(下記)の実例は黒板へ書いておき、テストの実施にあたっては、それを消さずにおく。

2 児童に対する注意(問題のやり方の説明。)

- (1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」というまでは問題を読んではいけません。
- (2) 問題は、ローマ字文のわかち書きのまちがっているところをなおすのです。まちがっているところのなおし方を説明します。
- (3) たとえば、(以下の説明は口で言いながら、実際に板書し、テストが終了するまでそれを消さないでおく。なお、つづり方などは、それぞれの方式に従うことはいうまでもない。)
 - 「きょうはよい天気です」とローマ字文で書くとき、
Kyôwa yoi ten ki desu.
と書いてあれば、わかち書きがまちがっているでしょう。
 - これを正しいわかち書きになおすのです。
 - なおすときには次のようにします。
 - ことばとことばとを離さなければならないところには、
Kyô/wa というふ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。これは赤鉛筆などではっきりと引きます。
 - ことばとことばとをくっつけるときには、ten (kiのように (の印をはっきりとつけてください。これもなるべく赤鉛筆でつけてください。
 - わかち書きをなおす場合には、いま説明したように、 / の印と

○の印をつけてください。わかち書きのまちがっているところを消して、その下へ正しいわかち書きで書きなおしたりなどしてはいけません。

- (4) 問題の文にはわかち書きのまちがっているところがいくつかあります。いくつあるかは言いませんが、よく読んでまちがっているところを全部なおしてください。
- (5) 「やめ。」と言ったらすぐにやめなさい。
- (6) 時間は5分間です。
- (7) 名まえの所はあとで書きますから、「始め。」と言ったらすぐに問題にとりかかってください。

3 実 施

- (1) 「始め。」(いっせいに始めさせる。)
- (2) (5分たったら、)「やめ。」(いっせいにやめさせる。)
- (3) 名まえの欄に記入させる。
- (4) 集めて番号順にとじる。

〔I〕 ABC順

1 準 備

- (1) 別紙2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る。

2 児童に対する注意(問題のやり方の説明。)

- (1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」と言うまでは問題を読んではいけません。
- (2) 問題のやり方は、紙に書いてあります。どういうことをするのか、よくそれを読んで、まちがえないようにやってください。
- (3) 「やめ。」と言ったら、すぐにやめてください。
- (4) 時間は8分間です。
- (5) 名まえの所はあとで書きますから、「始め。」と言ったらすぐ

に始めてください。

3 実 施

〔Ⅰ〕に同じ。(ただし、時間は8分。)

〔Ⅲ〕 筋 書

1 準 備

(1) 別紙3の(1)、(2)に示すとおり用の紙を作成する。

(2) 用紙は(1)、(2)ともわら半紙の大きさ(規格B4判)のものを横長に用いる。

(3) 実施に際しては用紙を裏向きに配る。

2 児童に対する注意

(1) 紙を裏向きに配ります。今度は問題の紙と質問の紙と2枚あります。両方とも「始め。」と言うまでは読んではいけません。

(2) 今度の問題は筋書を作るのですが、問題をよく読んで質問に答えてください。やり方は紙に書いてありますから、よく読んでそのとおりにやってください。

(3) 「やめ。」と言ったら、すぐにやめてください。

(4) 時間は問題を読む時間、質問に答える時間を合わせて20分です。

(5) 名まえのところは2枚ともあとで書きます。

3 実 施

〔Ⅰ〕に同じ。(ただし、時間は20分。)

なお、問題・質問はそれぞれ別にまとめてとじる。

別紙 1

〔I〕 わかち書き	小学校	5 年 組	番号	名 まえ	男 — 女
-----------	-----	-------	----	---------	-------------

次の文のわかち書きのまちがっているところをなおしなさい。

Imôto no Kazu tyan wa boku ga 3-nenseini natta
toki ni umareta nodesu ga, mô kotosi no harukara
yôtien ni kayotteimasu.

Mada, hitori de iku nowa abunia no de, mai asa
bokuto issyoni utio demasu.

(問題作成上の注意)

上に——をつけた語は、特に注意してここに書いたとおりのわかち書きで書くこと。その他のわかち書きは日常指導しているとおりにすること。(また、つづり方はすべて、それぞれの方式になおすことはいうまでもない。)なお、——は実際の用紙にはつけてはならない。

別紙 2

〔Ⅱ〕 A B C 順

小学校	5 年 組	番号	名 ま え	男 女
-----	-------	----	-------------	--------

(1) 次の五つのことばを、下のわくのあいっている番号のところへ、一つずつ書き入れて、全体が a b c 順に並ぶようにしなさい。

matti, umi, atama, kome, daidokoro

(1)	(2) bôsi	(3)
(4) enpitu	(5)	(6)
(7) sakura	(8)	(9) yama

(2) 次の地名を a b c 順に、右側のわくの中へ書き入れなさい。(2 字目も注意して a b c 順になるようにしなさい。)

Kyôto, Kagosima,
Tôkyô, Nagoya,
Ôsaka, Niigata,
Sizuoka, Sapporo,
Yokohama,
Hukuoka

(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
(7)
(8)
(9)
(10)

(問題用紙作成上の注意)

つづり方等は、各方式のものに書きなおすこと。ただし、語・地名の順序はこのとおりでさしつかえない。

別紙 3の(1)

〔Ⅲ〕 筋 書	小学校	5 年 組	番号	名まえ	男 女
---------	-----	-------	----	-----	--------

〔もんだい〕

この文をよんで、次のしつもんに答えなさい。

(1) Nani mo haitte inai tyawan o sara ni nosete, tukue no hasi ni oite, tukue no hantai no gawa o karuku tonton to tataite mimasyô. Suruto, tukue wa sindô site, sore to dôzi ni tyawan wa katakata to oto o tateru desyô. Kore de, sindô ga tukue o tutawatte itte, tyawan no aru tokoro made todoita koto ga wakarimasu.

(2) Kondo wa, ima no tyawan ni mizu o irete mimasyô. Mizu wa tyawan no naka de sugu ugokanaku narimasu. Tokoro de, tukue no hantaigawa o ton to karuku tataite mimasyô. Tyawan no naka no mizu wa, kanziyasui kikai no yôni, sugu ni yurayura to yurete, tiisana nami o tateru desyô.

(3) Tugi ni, kono mizu o ireta tyawan o taiyô no yoku atatte iru engawa ni oite goran nasai. Kono tyawan no mizu o terasita taiyô no hikari wa kanarazu hansya site, doko ka ni sono kage o utusimasu. Hora, tenzyô no sumikko ni marui katati no hikari no kage ga ututte imasu. Sate, kono hikari no kage wa taisô kanziyasukute, goku kasukana hibiki nimo sugu yurayura to ugokimasu. Zutto mukô no engawa no hasi o tataite mo, tôku de syôzi o aketari simetari sitemo, sono tyotto sita hibiki de, tatimati yurayura to ugokimasu.

(4) Kono zikken de, sindô wa, sore ga donna ni kasukana mono de attemo, zuibun hayaku, tôku no hô made tutawatte iku mono de aru to iu koto ga wakarimasu.

別紙 3の(2)

〔Ⅲ〕 筋 書	小学校	5 年 組	番号	名まえ	男 女
---------	-----	-------	----	-----	--------

〔しつもん〕

もんだいの文をしらべながら、次のしつもんに答えなさい。

- 1 この文は四つのぶぶんに分かれています。一つ一つのぶぶんにはどういうことがかいてあるか、a, b, c, dのうちでいちばんよいと思うもの一つに ○ をつけなさい。

- (1) のぶぶん {
- a ^{つくえ}机をたたいて、しんどうさせてみる。
 - b さらにのせたからのちやわんを机にのせてしんどうの実験をする。
 - c ^{かんけい}ちやわんと机の関係をしらべる。
 - d ちやわんを机の上からおとす実験をする。
- (2) のぶぶん {
- a ちやわんの中の水を、机をたたいてこぼす実験をする。
 - b ちやわんに水をいれたときといれないときのちがいをつめす。
 - c ちやわんの中の水のうごきかたをつめす。
 - d 水をいれたちやわんを机にのせてしんどうの実験をする。
- (3) のぶぶん {
- a かすかなひびきが^{とお}遠くまでつたわるかどうかの実験。
 - b しょうじをあけたり、しめたりする実験。
 - c 水をいれたちやわんを^{たいよう}太陽にあててみる実験。
 - d ^{ひかり}太陽の光がてんじょうのすみっこに^{はんしゃ}反射するかどうかの実験。

- (4) のぶぶん {
- a しんどうは大きければ大きいほどはやくつたわるということがわかる。
 - b どんなかすかなしんどうでも、はやく、とおくのほうまでつたわっていくことがわかる。
 - c かすかなしんどうは、とおくまでつたわらないで、とちゅうで消えてしまうことがわかる。
 - d この実験では、しんどうがとおくまでつたわるものか、つたわらないものかよくわからない。

また、もんだいの文にはどういう題をつけたらよいか、a, b, c, dのうちで、いちばんよいと思うものの一つに○をつけなさい。

- a チャワンの実験。
- b はんしゃの実験。
- c しんどうの実験。
- d ひかりの実験。

2 (3) のぶぶんにかいてあることが、次にかきならべてありますが、もんだいの文にかいてある順序に番号を()の中にかきいれなさい。

- (3) のぶぶん {
- () えんがわのはしをたたいてみたり、しょうじをあけたりしめたりする。
 - () チャワンの水が、太陽の光を反射して、てんじょうにかげをつくる。
 - () 光のかげはたいそうかんじやすい。
 - () ちょっとしたひびきで光のかげがゆらゆらとうごく。
 - () 水をいれたチャワンを太陽のよくあたっているえんがわにおく。

〔Ⅱ〕 第2期テスト

ローマ字教育実験学級，昭和28年度第2期テストは，各学級において第2学期の予定授業を終った後，直ちに実施するもので，〔Ⅰ〕変
化形，〔Ⅱ〕書くこと，〔Ⅲ〕黙読 の3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〕変 化 形	文部省で作成	各学校で印刷	6分	文部省で行う
〔Ⅱ〕書くこと	〃	〃	10分	〃
〔Ⅲ〕黙 読	〃	〃	10分	〃

以上の3種類をこの順序で続けて実施する。ただし，各種類の問題
用紙を全部1度に配るのでなく，一つのテストがすんで，その答案を
集め終ってから，その次の問題用紙を配るようにする。

テストを終わってから

(省 略)

〔各種類の問題の実施方法〕

〔Ⅰ〕 変 化 形

1 準 備

- (1) 別紙1に示すとおりの用紙を作成する。(ただし，つづり
方・わかち書きなどは日常指導しているとおりにする。)
- (2) 用紙はわら半紙の大きさ(規格 B4判)のものを横長に用
い，別紙のとおりに左右に分けて印刷する。(ここでは，印刷
のつごう上，1ページにした。)
- (3) 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(下記)の実例を黒板に書いて
説明し，テストの実施にあたってはそれを必ず消すようにす
る。

2 児童に対する注意(問題のやり方の説明。)

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

(2) これからやる問題の1は、文の中のひとつのことばがいろい
ろの形で書いてあります。その中でその文にいちばんよくあて
はまることばを () で囲むのです。

(3) たとえば

Dare demo yoku (kangaeta, kangaeru,
kangaereba, kangaenai) wakarimasu.

という問題であれば、

Dare demo yoku (kangaeta, kangaeru,
(kangaereba), kangaenai,) wakarimasu.

というように kangaereba を () で囲めばよいのです。

(4) 問題の2はこのことばの所が書いてなくて、その文の終り
に、そこに入れることばのものの形が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に形を変
えて書き入れるのです。

(5) たとえば

Yoku _____ kaite kudasai. (kangaeru) という問題
があったら、かっこの中の kangaeru を kangaete と変えて
_____ の所に書くのです。

[(3), (5)を実際に板書して説明し、「始め。」と言う前に消
す]

(6) 「やめ。」と言ったらすぐにやめなさい。

(7) 名まえの所はあとで書きますから、「始め。」と言ったらす
ぐに問題にとりかかってください。

3. 実 施 (実施前に板書した例を消すこと。)

(1) 「始め。」(いっせいに始めさせる。)

(2) (6分たったら,)「やめ。」(いっせいにやめさせる。)

(3) 名まえの欄に記入させる。

(4) 集めて番号順にとじる。

〔Ⅱ〕 書 く こ と

1 準 備

(1) 別紙2に示すとおり用の紙を作成する。(ただし、つづり方・わかち書きなどは日常指導しているとおりにする。)

(2) 用紙はわら半紙の大きさ(規格B4判)のものを横長に用い、別紙のとおり左右にわけて印刷する。

(3) 実施に際しては用紙を裏向きに配る。

2 児童に対する注意(問題のやり方の説明。)

(1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」と言うまでは問題を読んではいけません。

(2) この問題はローマ字文の中に漢字やかなでことばが書いてある部分がありますから、そのことばを下のわくの中へローマ字で書くのです。

(3) たとえば

きいろの	バス	ni noru
Kiiro no	basu	ni noru

という問題であれば、と書くのです。(この例

は、日常指導しているつづり方・わかち書きに従って板書して説明し、「始め。」と言う前に消す。)

(4)

--

 の中に書くときには、わかち書きにも注意して書きなさい。

(5) 名まえの所はあとで書きますから、「始め。」と言ったらすぐに始めてください。

(6) 「やめ。」と言ったら、すぐにやめてください。

3 実 施

〔Ⅰ〕に同じ。(ただし、時間は10分。)

〔Ⅲ〕 黙 読

1 準 備

(1) 別紙3に示すとおり用の紙を作成する。(ただし、つづり方・わかち書きなどは日常指導しているとおりにする。)

(2) 問題の用紙はわら半紙の大きさ(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。質問はそれぞれの黙読させる文に続けて書き、特に質問の用紙を別にしない。用紙は2枚にわたってもさしつかえないが、配るまえにとじておく。

(3) 実施に際しては用紙を裏向きに配る。

2 児童に対する注意

(1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」と言うまでは問題を讀んではいけません。

(2) この問題のやり方は紙に書いてありますから、それをよく讀んでまちがえないようにやりなさい。「やめ。」と言うまでどんどんやりなさい。

(3) 名まえの所はあとで書きます。

3 実 施

〔Ⅰ〕に同じ。(ただし、時間は10分。)

別紙 1

〔I〕 変 化 形	小学校	5 年 組	番号	名 ま え	男 女
-----------	-----	-------	----	-------------	--------

1 つぎの文を読んで、いちばんよく文の意味がとおるように、{ }
の中のことばを()でつつみなさい。

(1) Bokú wa kingyo o 5-hiki kingyobati

ni { ireta, ireruto, iretara, }
{ irenai, ireyô, ireru, } katte imasu.
{ iretemo, irete, iremasu }

(2) Isoide { suru, siyô, }
{ sinai, sitemo } ma ni au.
{ sinakereba, sureba, }
{ sita, simasita }

(3) Boku wa okâsan ni { yobeba, yobareta, }
{ yobareru, yobarete, }
{ yobitai, yobuto }

node, sugu ni { tatta, tatô, }
{ tatuto, tatu, } ikimasita.
{ tatte, tateba }

(4) Sore o yoku { miru, mita, }
{ minai, mitemo, } goran nasai.
{ miseru, misete }

2 つぎの文の _____ のところへ、()の中にあることばのかた
ちを、文の意味がよくとおるようにかえてかき入れなさい。

(1) Minna ga tanosisôni _____ hanetari site asonde iru.
(tobu)

(2) Donnani yoi hon o motte itemo, sore o _____ nan
nimo naranai. (yomu)

(3) Omote e asobi ni _____ to sita toki, niisan ga yonda. (iku)

(4) Syasin o utusimasu kara, sibaraku no aida _____
kudasai. (ugoku)

(5) Te o _____ kara gohan o tabemasyô. (arau)

〔(問題用紙作成上の注意) _____ の長さはじゅうぶんにとること。〕

別紙 2

〔Ⅱ〕 書くこと

小学校	5 年 組	番号	名まえ	男 女
-----	-------	----	-----	--------

次の のところへ，その上に書いてあることばをローマ字で書き入れなさい。わかち書きにも気をつけて書きなさい。

(1) ^{わたしたち} ga ^字 ^を kaku toki niwa ^{えんぴつ},
 ^{ペン}, ^{ふで} nado ^を ^{つかいます}

(2) ^{てんらんかいじょう} dewa ^{ろうか} ^を ^{しずかに}
aruite kudasai.

(3) ^{ちいさい} ^{つくえ} no ue ni, ^{きれいな} ^{ざっし}
ga ^{1 さつ} oite arimasu.

(4) ^{マッチ} ^を ^{四つ} kudasai.

(5) Boku to いもうと wa kono つぎの ^{きよう}金曜日
 ni ねえさん to いっしょに ^{うへのかうえん}上野公園 e iku
よてい desu.

(6) Are ga 有名な ^{ふじさん}富士山 to いう yama
 desu.

(問題作成上の注意)

- 1 行と行との間はじゅうぶんにあけて、 の中へ書き入れるべきことばがまぎらわしくないようにすること。
- 2 の大きさは児童が語を書き入れるのに、じゅうぶんな大きさを見込んでゆったりとること。高さは少なくとも1cm, 長さは語に応じて適当に決めてよい。
- 3 行末に余白が少なくて の長さがじゅうぶんにとれないときは、次の行に書くこと。一つの を二つに分けてはならない。

別紙 3

黙読	小学校	5年組	番号	名まえ	男 女
----	-----	-----	----	-----	--------

この問題は三つの部分に分かれています。一つの部分が終わるごとに質問があります。その質問に答えてから次の部分をするのです。(1), (2), (3)の順序にやりなさい。

(1) Suez-unga o horu koto ni seikô sita Reseppusu wa, 1881-nen ni Amerika no Panama-unga o horu daizigyô ni torikakarimasita.

Tokoro ga, Panama niwa Suez-unga to tigatta muzukasii koto ga takusan arimasita.

Suez-unga wa sunazi-tuzuki no totti desita. Da kara, sunazi no kisi ga kuzurete, hotta tokoro ga asaku naru sinpai ga arimasita ga, horu koto wa raku desita.

Tokoro ga, Panama wa marude tigatte ite, doko o hotte mitemo katai iwa darake desita. Mata, Panama niwa warui byôki ga hayatte ite, minna ga sono byôki ni toritukareru to iu koto mo arimasita.

×

×

×

Panama-unga o horu koto wa, dô site muzukasikatta ka, tugi ni kaite aru koto no naka de tadasii to omou mono zenbu ni maru [○] o tukenasai.

- 1 Okane ga taranakatta kara.
- 2 Katai iwa darake datta kara.
- 3 Reseppusu ga namakemono datta kara.
- 4 Ikura hottemo suguni kuzurete simatta kara.
- 5 Warui byôki ga hayatte ita kara.

(2) Huyu no yoru wa 1-nen no uti de, hosi ga itiban takusan miemasu. Yûgata minami no sora o miruto, mittu no hosi o kakonde, yottu no hikatta hosi ga miemasu. Sono uti, hitotu wa aoziroku hikatte mieru node, dare nimo mitukeyasui hosi desu. Korera no hosi no atumari o mukasi no hito wa Orion to iu karyûdo ni mitatemasita.

Natu no koro, Hokkyokusei no nisigawa ni mieta Hokutositisei wa, hantaigawa no higasigawa no hô ni miemasu. Sono kawari ni nisigawa no hô niwa itutu naranda Ikaribosi ga miemasu. Kono hosi mo Hokutositisei no yôni, Hokkyokusei o sagasu meate ni narimasu.

×

×

×

Ue no bun ni kaite atta koto o matomete tugi ni kakinarabete arimasu. Ue no bun ni kaite atta zyunzyo ni bangô o () no naka ni kaki-irenasai.

() Sono hosi no atumari o mukasi no hito wa Orion to iu karyûdo ni mitateta.

() Ikaribosi wa Hokkyokusei o sagasu meate ni naru.

() Minami no sora niwa mittu no hosi o kakonde, yottu no hikatta hosi ga aru.

() Huyu niwa Hokutositisei ga Hokkyokusei no higasigawa ni mieru.

() Natsu niwa Hokutositisei ga Hokkyokusei no nisigawa ni mieru.

() Huyu no yoru wa 1-nen no uti de hosi ga itiban takusan mieru.

(3) 4gt. no hatuka wa dô iu hi desyô ka?

Yûbin-kinenbi desu ne. Nipponzin wa hitori ga 1-nen-kan ni dono kurai tegami ya hagaki o dasu desyô ka? Syôwa 23-nen no sirabe dewa heikin 27.5-tû dasite imasu. Sate, gaikoku dewa dô desyô ka? Amerika dewa 265.5-tû, Huransu dewa 106-tû, Igirisu dewa 260-tû, Suisu dewa 205-tû mo dasite imasu. Ima, sita ni iroirona kuni no namae ga kaite arimasu ga, tegami ya hagaki o dasu kazu ga sukunai mono kara zyun ni bangô o tukenasai.

() Suisu

() Igirisu

() Nippon

() Amerika

() Huransu

§ 4 ローマ字教育実験学級の終末テスト

(注：テスト問題のうち、ローマ字文は便宜上、訓令式つづり方のものを示した。実際の場合には、このほかに、標準式・日本式のつづり方によるものを印刷し、それぞれの学級が採択しているつづり方のものを送付したのである。)

〔I〕 昭和26年度 終末テスト

ローマ字教育実験学級、昭和26年度終末テストは、各学級において、40時間指導の後実施するもので、〔I〕瞬間に読みうる単語、〔II〕文脈によって読む(1)、〔III〕文脈によって読む(2)、〔IV〕黙読(速さ)、〔V〕黙読(理解力1)、〔VI〕黙読(理解力2)、〔VII〕音読、〔VIII〕見ながら書く、〔IX〕おぼえて書く、〔X〕聞き取り書き(単語)、〔XI〕聞き取り書き(文)の11種類である。

その要領は下記のとおりである。

種 類	問題	用 紙	時 間	採点
〔I〕 瞬間に読みうる単語	文部省で作成	一目読みのカード、答案用紙は各学校で謄写印刷	適当	文部省で行う
〔II〕 文脈によって読む(1)	〃	文部省で印刷・配布	問題二つで10分	〃
〔III〕 〃 (2)	〃	〃	問題二つで10分	〃
〔IV〕 黙読(速さ)	〃	〃	問題 5分 質問 5分	〃
〔V〕 〃(理解力1)	〃	〃	問題・質問で10分	〃
〔VI〕 〃(〃 2)	〃	〃	問題・質問で10分	〃
〔VII〕 音 読	〃	〃	問題 3分 質問 適当	〃
〔VIII〕 見ながら書く	〃	問題・答案用紙とも、各学校で謄写印刷	5分	〃
〔IX〕 おぼえて書く	〃	〃	2分	〃
〔X〕 聞き取り書き(単語)	〃	〃	1度目 ややゆっくり読む 2度目 6分 3度目 3分	〃
〔XI〕 〃 (文)	〃	〃	1度目 ややゆっくり読む 2度目 6分 3度目 2分	〃

以上の11種類をこの順序で続けて実施する。ただし、各種類の問題用紙を全部1度に配るのではなく、一つのテストがすんで、その答案を集め終ってから、その次の問題用紙を配るようにする。

なお、児童はできるだけひとりひとり別に並ばせるようにし、また、教室内に掲示してあるローマ字書きのものは必ず取り除き、ローマ字書きの板書などは必ず消しておくこと。

テストを終わってから

- 1 番号・名まえを書きおとしている児童がないかを調べる。
- 2 各問題別に番号順にそろえ、表紙（学校名・問題の種類・実施年月日を明記）をつけ、紙の左側をしっかりとしたひもでとじる。
- 3 児童の名簿（当日の欠席を記入）を添える。
- 4 教師の模範答案を添える。
- 5 各問題ごとに、既習語・未習語を明示する。
- 6 下記の報告事項は特に注意して忘れないようにしてほしい。
 - (1) 「〔Ⅰ〕瞬間に読みうる単語」の語形。
 - (2) 「〔Ⅶ〕音読」の評価表の記入。
 - (3) 「〔Ⅹ〕聞き取り書き（単語）」の単語の語形。
 - (4) 「〔Ⅵ〕聞き取り書き（文）」のローマ字書きの文。
- 7 文部省あてに送る。

〔Ⅰ〕瞬間に読みうる単語

1 準備

- (1) 下の表に掲げる20語の単語について、1枚ずつローマ字書きの一目読みのカードを作成する。カードの大きさ、記載する文字の大きさは、教室の最後列の児童が楽に読むことができる程度の大きさでなければならない。また、文字は墨と筆ではっきり、マヌスクリプト体で書く。
- (2) つづり方・わかち書き・符号などは日常指導のとおりにする。

る。

- (3) 下のひな型のような答案用紙を作成する。ただし、各欄には1, 2, ……の番号だけを記入し、単語は記入してはならない。
〔用紙はわら半紙半分の大きさ（規格 B5 判）を縦長に使う。〕

〔I〕 瞬間に読みうる単語				
小学校	3 年	組	番号	名 まえ おとこ おんな
1	(ちゃのみちゃわん)		11	(めがね)
2	(この)		12	(しかし)
3	(くりのき)		13	(いきおいよく)
4	(ピッチャ〔ぴっちゃ〕)		14	(ゆきだるま)
5	(でんしゃ)		15	(おもいつく)
6	(ゆかいだ)		16	(ぎんいろ)
7	(すっかり)		17	(ゆうびんきょく)
8	(てんきよほう)		18	(みじかい)
9	(ほうそうきょく)		19	(つくって)
10	(きんようびのしんぶん)		20	(どこ)

2 児童に対する注意

- (1) 紙を1枚ずつ配ります。
- (2) 名まえのところを漢字・かなで書いてください。男の人は、「おとこ」を、女の方は「おんな」を○でかこんでください。(どの問題も同じ)。
- (3) 先生が一目読みのカードを見せますから、みんないっしょにそのことばがなんということばかを、今配った紙の上に、か

なで書いてください。

- (4) 1, 2と番号を言いながら、カードを見せますから、1は1の番号のところに書いてください。

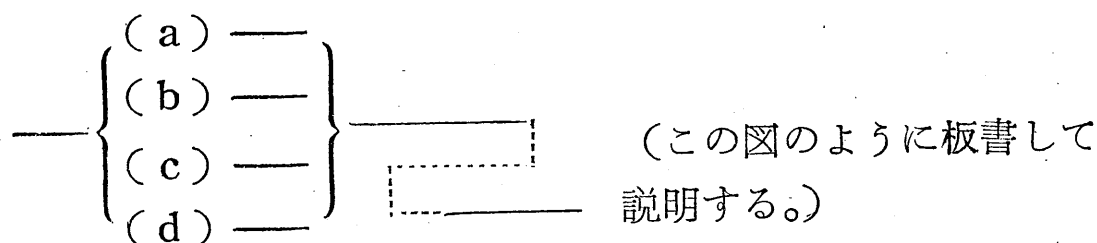
3 実 施

- (1) 「始め。」(いっせいに始めさせる。)
(2) 1, …… 2, …… 3, …… (適当に書く時間を与える。)
(3) 書くのをやめてください。
「やめ。」(いっせいにやめさせる。)
(4) 集めて番号順にとじる。

〔Ⅱ〕 文脈によって読む (1)

1 児童に対する注意

- (1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」と言うまでは問題を
読んではいけません。
(2) もんだいの数は二つあります。「始め。」と言ったら、ど
ちからでもよいからやってください。
(問題1について。)
(3) 「もんだい1」は、

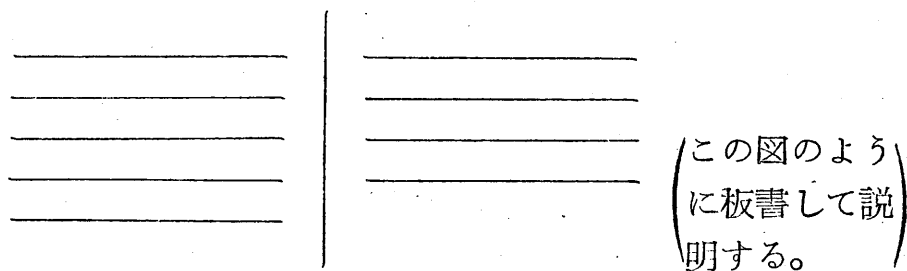


のようになっていますが、こういうように読んで、(読み方を指示する。)(a), (b), (c), (d)のうち、どれか一つを選んで前と後とをつづけて一つの文になるようにしてください。

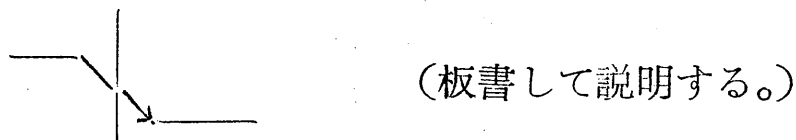
- (4) どれがいちばんいいと思う答の(a), (b), (c), (d)の前に○をつけてください。

(問題2について。)

- (5) 「もんだい2」は、



のように左側に五つ、右側に四つことばが書いてありますが、左側のことばと右側のことばとを一つずつ結びつけて、できるだけたくさん文を作ってください。結びつけるのは、



のように線で結びつけてください。

(5) 名まえのところはあとで書いてください。

2 実 施

(1) 「始め。」(いっせいに始めさせる。)

(2) (10分たったら,)「やめ。」

(3) 名まえのところを書いてください。

(4) 番号順にとじる。

〔Ⅲ〕 文脈によって読む (2)

1 児童に対する注意

(1) 紙を裏向きに配りますから、「始め。」と言うまでは問題を読んではいけません。

(2) 問題の数は二つあります。「始め。」と言ったら、どちらからでもよいからやってください。

(3) 「問題3」には文が四つあり、「問題4」には文が三つ出ています。どの文にも ☐ (板書して示す。) をつけてあけてあるところがあります。その中に、下に出してある語の中から、いちばんよいと思うものを選んで入れてください。

(4) 名まえのところはあとで書きます。

2 実 施

- (1) 「始め。」(いっせいに始めさせる。)
- (2) (10分たったら,)「やめ。」(いっせいにやめさせる。)
- (3) 名まえのところを書いてください。
- (4) 集めて番号順にとじる。

[IV] 黙 読 (速さ)

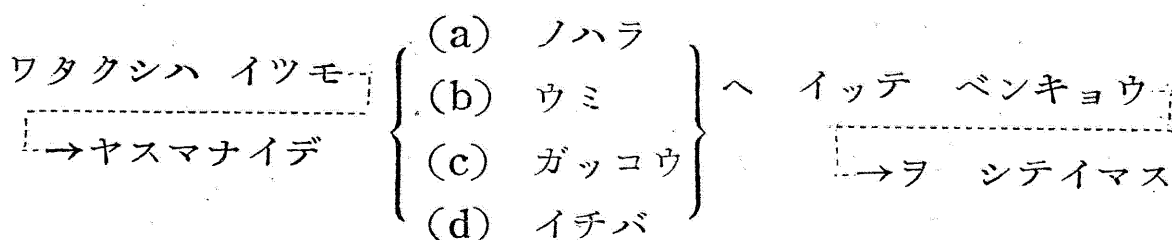
1 準 備

児童に赤鉛筆を用意させておく。

2 児童に対する注意

- (1) 問題の紙と質問の紙との2枚があります。2枚とも裏向きにして、問題のほう为上になるように配ります。
- (2) はじめに問題の紙のほうを読んでもらいますが、「始め。」と言うまではあけて読むはいけません。
- (3) あとで質問に答えてもらいますから、何を書いてあるかわかるように読んでください。
- (4) 見たことのないことばがあってもどんどん読んでいってください。
- (5) 「やめ。」といったら、赤鉛筆で、読んだところに「J」印(板書して示す。)をつけなさい。
- (6) 「やめ。」と言わないうちに読み終った人は、もう1度初めから読んでください。その人は、問題の最後と2度目に読んだところに「J」印をつけてください。
- (時間5分であるが、児童には知らせない。)
- (7) 「J」印をつけ終った問題の紙を机の中に入れてください。次に下のほうの質問の紙をあけてやるのですが、「始め。」と言うまではあけてはいけません。
- (8) 質問をよく読んで答えてください。質問は問題によくあった文を選ぶのです。(時間5分であるが、児童には知らせない。)

(9) 質問の文は、ほかの例で説明すると、次のようになっています。これはこういう順序で（読みかたを指示する。）読むのです。



（この例をローマ字で板書して説明する。）

(10) この (a), (b), (c), (d) のうちで、どれか一ついちばんよいと思うものを選んで、前や後を結びつけて、問題の文に書いてあったこととよくあう文にするのです。

(11) よいと思うものには (a), (b), (c), (d) のまえに○をつけてください。

（さきのローマ字書きの文例に、実際に (c) のまえに○をつけてみせる。）

(12) 名まえのところはあとで書いてください。

3 実 施

(1) 「始め。」上のほうの問題の紙をあけて読みなさい。（テスト時間5分間。）

(2) （5分たったら,）「やめ。」（赤で」印をつけたかどうかを確かめさせる。）

(3) 問題の紙を机の中に入れさせる。

(4) 「始め。」質問のほうの紙をあけて読みなさい。（テスト時間5分間。）

(5) （5分たったら,）「やめ。」

(6) 問題・質問ともに名まえのところを書かせる。

(7) 問題・質問別に集めて、番号順にとじる。

〔V〕〔VI〕黙読（理解力1, 2）

1 児童に対する注意

- (1) 問題の紙は、大きい紙と小さい紙と2枚あります。両方とも裏向きにして大きい紙が上になるようにくばりますから、「始め。」と言ったら大きい紙からさきにやってください。
- (2) どの問題も、問題の文をよく読んで、質問に答えてください。
- (3) よいと思う答に○をつけるのですが、○は答のすぐまえのところに、(a), (b), (c), (d)のうちから選ぶものには、(a), (b), (c), (d)の前にはっきりつけてください。
- (4) 名まえのところはあとで書くのです。

2 実 施

- (1) 「始め。」、大きい紙をあけてやってください。問題の文を読んで、質問に答えるのです。時間はじゅうぶんあります。
- (2) (10分たったら、)「やめ。」
- (3) 大きい紙をしまいなさい。
- (4) 小さい紙をあけてやってください。
- (5) (10分たったら、)「やめ。」
- (6) 2枚とも名まえのところを書いてください。
- (7) 問題1、および問題2を別々に集めて番号順にとじる。

〔Ⅶ〕 音 読

1 準 備

- (1) 児童の控え室を、テストをするへやのとなりに設ける。
- (2) テスト用紙（児童に読ませる分。）は各児童とも同一のものをを用いる。この問題用紙は厚紙で裏打ちをしておく。

2 児童に対する注意

- (1) はじめにローマ字で書いてある問題を先生に聞えるぐらいの声を出して読んでもらいますが、「やめ。」と言ったらすぐにやめてください。
- (2) 読むことが終わったら、こんどは、かなと漢字で書いた質問をだまって読んで、その中の正しい答を口で言ってもらいま

す。

- (3) 問題と質問の紙は、机の上に置いてありますから、本を読むようにして読んでください。読み終わったらそのまま机の上に置いておきなさい。紙をよごさないように注意しなさい。

3 教師に対する注意

- (1) 表題も読ませる。
- (2) 児童ひとりひとりについて、1枚ずつ問題・質問を教師が用意して、教師がテストの結果を記入する。
- (3) 児童ひとりひとりについて、開始・終了の時刻を評価表の上に記入しておく。(特に3分間以内で読み終わったものは秒まで。)
- (4) 問題を読む時間は3分間とする。(児童には、この時間を知らせない。)
- (5) 3分間で読めたところに教師が「J」印をつける。
- (6) 評価表へは次の要領で記入する。
読み誤った語 (/), 読みなおした語 (φ), 読めなかった語 (×), 考えて読んだ語 (⊗), 読み落した語 (—), 読み加えた語 (∧) のような印をつける。なお、∧の上には読み加えた語を適当に書き加えておく。
- (7) 評価表における以上の語数の集計は、すべてのテストが終わってから計算して記入する。
- (8) 評価表の下段の、態度・読み方の評価は、ひとりひとりのテスト実施中に書き入れる。
- (9) 質問は児童に黙読させながら、教師のほうで声を出して読んでやって、正しい答を口で言わせて、教師のほうで印をつける。
- (10) あまり長く考えさせないで、答えさせるようにする。
- (11) 質問は、問題を3分間で読みとった分量を考えてテストする。

(12) 質問の何番までテストしたかを記入しておく。

(13) テストの終わった児童は控え室へ入れないようにする。

4 実 施

(番号順に1名ずつ児童をテストする室に呼び入れる。)

(1) (問題用紙を示して,)「始め。」(静かに音読させる。)

(2) (3分たったら,)「やめ。」(所定の時間はあらかじめ児童に知らせない。)

(3) (質問用紙を示して,)「始め。」「あっているものを口で言いなさい。」

(4) (適当な時間を見はからって,)次の質問に移る。

〔Ⅷ〕 見ながら書く。

〔Ⅸ〕 おぼえて書く。

1 準 備

(1) 次に掲げるような紙を用意して、大きいほうの左側(A)を見ながらローマ字で書かせ、あとで小さなほうの紙(B)に答を記憶によって書かせる。〔用紙(A),(B)は別々に作ること。〕

(2) 見ながら書く問題は、(A)に掲げたような文章を、教師がローマ字書きに改めてプリントして与える。

(3) ローマ字文のつづり方・わかち書き・句読点・字の大きさ・段落の切り方などは、日常の学習指導のとおりにして、マスキリプト体で書く。

(4) 書かせる紙に、けいは引かない。

(5) おぼえて書く問題は、(B)に掲げるような質問を口で言っ、その答だけをローマ字で書かせる。(見ながら書くのがおそくて、全文を読みきれなかったために、質問に答えられないと予想される児童に対しては、その質問は省略してもさしつかえない。)

2 児童に対する注意

- (1) 紙を2枚配ります。大きい紙と小さい紙とがありますが、大きいほうが上になるように裏向きに配ります。
- (2) 「始め。」と言ったら大きいほうの紙をあけて、紙の左側に書いてあるローマ字文を見ながら、それと同じ文を右側にローマ字で書いてください。
- (3) 書くときに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。1, 2, 3と言いながら; 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。

3 実 施

- (1) 「始め。」「大きなほうの紙を出してやってください。」
- (2) (5分だったら,) 「やめ。」(この時間はあらかじめ児童には知らせない。)
- (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、大きい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、児童が答を書く時間を与えて、次の質問をする。ただし、総時間は2分。)
- (7) (2分たったら,) 「やめ。」(いっせいにやめさせる。)
- (8) 2枚とも名まえを書かせて、番号順に集めてとじる。

(A) [わら半紙1枚(規格 B4 判)を横長に使う。]

〔Ⅶ〕 見ながら 書	小学校	3 年 組	番号	名 まえ	おとこ
					おんな

((まさちゃんは、はごいたを かかえて、こぶたの こやへ いきました。
 「ぶたさん、おめでとう。きょうは、お正月よ。ぶたさんも、そとへでて あそびなさい。」と、こやをあけてやると、ぶたさんも、うれしそうです。
 うんどうばへ でて ぴょんぴょんと、とびはねました。))

<上の文をマヌスクript 体で、ローマ字書きにすること>

(B) [わら半紙½枚(規格 B5 判)を縦長に使う。]

〔Ⅷ〕 おぼえて 書	小学校	3 年 組	番号	名 まえ	おとこ
					おんな

(2) ((今、書いた文に出て来る女の子の名まえを書いてください。))

(答をローマ字で書かせる。)

(2) ((今、書いた文に出て来る動物の名まえを書いてください。))

(答をローマ字で書かせる。)

(3) ((その動物はどこへ出て遊びましたか、遊んだ場所を書いてください。))

(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。>

〔X〕 聞き取り書き (単語)

1 準 備

(1) 下に示すようなけいを引いた紙を用意する。用紙はわら半紙半分の大きさ(規格 B5 判)を縦長に使う。

(2) けいと番号だけを印刷する。() 内に掲げた単語は印刷してはならない。〔() 内に掲げた単語を教師が番号といっしよに口で言って児童にローマ字でその位置に書かせるのである。〕

〔X〕 聞き取り書き き(単語)	小学校	3 年 組	番号	名まえ	おとこ おんな
(1) (あ た ま 〔頭〕)	(11) (バ ス)				
(2) (ち ょ う ち ょ う)	(12) (電 車)				
(3) (え ほ ん)	(13) (紙)				
(4) (学 校)	(14) (い も)				
(5) (か ぎ)	(15) (ミ ル ク)				
(6) (な わ と び)	(16) (お 舟)				
(7) (パ ン 屋)	(17) (ロ ー マ 字)				
(8) (し っ ぽ)	(18) (わ た し 〔私〕)				
(9) (野 球)	(19) (雑 誌)				
(10) (自 転 車)	(20) (病 気)				

2 児童に対する注意

- (1) 紙を配りますから、すぐに名まえの所を書いてください。
- (2) 先生が読みあげることばを、読むとおりにローマ字で書いてください。
- (3) ことばを読みあげるときに、一つずつ1,……; 2,……と番号をつけて言いますから、1のことばは1の所、2は2の所というふうに書いてください。
- (4) いちばんはじめは、ふつうの速さで読みますから、よく聞いていてください。このときには書いてはいけません。
- (5) 2度目に一つずつゆっくり読みますから、一つずつ書いてください。
- (6) ことばによっては、印(符号)をつけなければなりませんが、自分ではよく考えて必要だと思う印(符号)をつけてください。
- (7) 3度目にもう1度全体をゆっくり読みますから、自分の書いたものをよく見て、まちがっているところをなおしたり、ぬけたところがあったら書き入れたりしてください。印(符号)もよく注意してください。
- (8) 「やめ。」と言ったらすぐにやめてください。

3 実 施

はじめ(1度目)に読む時間……………ふつうの速度よりもやや
ゆっくり読む。

書かせる時(2度目)に読む時間……………(20語を通じて,) 6分。

3度目に読む時間……………(20語を通じて,) 3分。

〔XI〕 聞き取り書き(文)

1 準 備

- (1) 次のようなわら半紙半分の大きさ(規格 B5 判)の答案用

紙を作成する。文を書くところに線を引いてはならない。

(2) 問題以外は印刷しておく。

(3) () 内に掲げた文を教師が番号順に口で言って、児童にローマ字で所定の位置に書かせる。

番号は適当な位置に書いておく。

〔Ⅹ〕 聞き取り 書き(文)	小学校 3 年 組	番号	名 まえ	おとこ おんな
-------------------	-----------	----	---------	------------

— 1 (しゅんいち君と | ひろ子さんが、 | いっしょに | 学校へ | 行っています。
しろが | しっぽをふって | ついて行きます。 |)

— 2 (「どこへ | 行くのですか。 | 」 「おかあさんの | おつかいで | ゆうびん
きょくへ | 行くのです。」 |)

— 3 (「きょうは、 | 日曜日ですから、 | はらっぱで | 遊びましょ。 | 」 |)

2 児童に対する注意

(1) 紙を配りますから、まず名まえの所を書いてください。

(2) これから先生が読みあげる文を、読むとおりにローマ字で書いてください。

(3) 1, 2, 3と番号を言ってから文を読みますから、1は1の所、3は3の所というふうに書いてください。

(4) いちばんはじめに、ふつうの速さで読みますから、よく聞いていてください。この時に書いてはいけません。

(5) 2度目には一つの文を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。文を書くときに使ういろいろの印(符号)は言いませんが、自分でよく考えて必要だと思う印(符号)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、まちがっているところをなおしたり、ぬけたところがあったら書き入れたりしてください。印(符号)にもよく注意してください。

(7) 「やめ。」と言ったらすぐにやめてください。

3 実 施

(1) ひな型に掲げた問題につけた | の印は、書かせる時(2度目)に読むときのくぎりを示すものである。

(2) はじめ(1度目)に読む時間……ふつうの速度よりもややゆっくり読む。

書かせる時(2度目)に読む時間…(3問題を通じて、) 6分。

3度目に読む時間……(3問題を通じて、) 2分。

〔Ⅱ〕 文脈によ って読む (1)

小学学	3 年 組	番号	名 まえ	おとこ おんな
-----	-------	----	---------	------------

〔も ん だ い 1〕

つぎの 文を よんで (a) (b) (c) (d) の うち、いちばん よいとおもう ものに ○を つけなさい。

Sensei ga $\left\{ \begin{array}{l} (a) \text{ osorosii} \\ (b) \text{ kanasii} \\ (c) \text{ omosiroi} \\ (d) \text{ sabisii} \end{array} \right\}$ ohanasi o sita node, minna
wa itido ni waratta.

〔も ん だ い 2〕

つぎの、左がわと 右がわとを せんで むすびつけて、一つの 文に
しなさい。

Ozisan kara	mukô kara hasitte kimasu.
Boku wa	itu mo sinsetu ni simasyô.
Gakkô o	ehon o katte moratta.
Inu ga	4gt. ni yonensei ni narimasu.
Hito niwa	

〔Ⅲ〕 文脈によ って読む (2)

小学校	3 年 組	番号	名 まえ	おとこ おんな
-----	-------	----	---------	------------

〔も ん だ い 3〕

(1) Niwatori wa to nakimasu.

(2) Inu wa to nakimasu.

(3) Usi wa to nakimasu.

(4) Uma wa to nakimasu.

上の文の の中に つぎのことばの 中の よくあったものを一つずつ いれなさい。

wanwan, mômô, hinhin, koke-kokko

〔も ん だ い 4〕

(1) Kinô wa .

(2) Kimi ga ii noni.

(3) Boku wa to motte ita noni, natta.

上の文の の中に つぎのことばの 中の よくあったものを一つずつ いれなさい。

ikanakatta, ikô, ikeba, ikenaku

〔Ⅳ〕 黙 読(速さ)

小学校 3 年 組 番号

名
ま
え

おとこ
おんな

〔も ん だ い〕

(1) Mukasi, mukasi, aru kuni ni, umarete kara 1-do mo waratta koto no nai ohimesama ga imasita. Ikura warawaseyô to sitemo dô sitemo waraimasen.

(2) Sono kuni ni Hansu to iu kodomo ga imasita. Aru hi, mori de ki o kitte iruto, doko kara ka kobito ga dete kimasita.

“Hansu San, nani ka taberu mono o kudasai.”

Hansu wa obentô o minna yatte simaimasita.

(3) “Hansu San, ii mono o agemasyô. Sono ki o kitte goran nasai.”

Kobito wa Hansu o ki no soba ni turete ikimasita. Hansu ga sono ki o kiruto, ki no naka kara kin no gatyô ga dete

kimasita.

(4) Hansu wa gatyô o kakaete, mati e dekakete ikimasita.

“Ara, kireina hane da koto!” Onnanoko ga tyotto gatyô no hane ni sawatta ka to omouto, te ga pita’ to kuttuite, torenaku natte simaimasita.

(5) “Ara ara, taihen! Hanasite, yo!”

Kaziya no ozisan ga bikkuri site kakete kimasita.

“Yosi yosi, wasi ga totte yarô.”

Ozisan ga onnanoko no ude o tukande hipparô to suruto, ozisan no te mo kuttuite simaimasita.

(6) “Kore wa ikenai! Korya ikenai!”

Kaziya no ozisan wa ôawate desu. Kondo wa yaoya no ozisan ga tobi-dasite kimasita.

“Kaziya no ozisan, dô sita no?” Gui to hipparu, sono ude mo yappari torenaku natte simaimasita.

(7) Matizyû wa ôsawagi desu. Ato kara ato kara kuttuite itta node, gyôretu wa nagaku nagaku natte imasita.

Hansu ga saki ni tatte, gyôretsu wa osiro ni kimasita.

Osiro no mado kara ohimesama ga mite imasita.

“O ho ho ho ho, o ho ho ho ho.”

Ohimesama wa tôtô warai-dasimasita.

〔Ⅳ〕黙 読(速さ)	小学校	3 年 組	番号	名 まえ	おとこ おんな
------------	-----	-------	----	---------	------------

〔し つ も ん〕

つぎの文の { . } 中の (a) (b) (c) (d) のうち まえに よんだ もんだいの おはなしに いちばん よく あっているのは どれですか。

文を よく よんで いちばん よく あっていると おもう もの
一つに ○を つけなさい。

(1)

Ohimesama wa umarete kara	{	(a) yoku waratta. (b) yoku naita. (c) 1-do mo waratta koto ga nakatta. (d) itu mo damatte ita.	}
------------------------------	---	--	---

(2)

Aru hi, Hansu ga mori de	{	(a) mizu o kunde imasita. (b) obentô o tabete imasita. (c) ki o kitte imasita. (d) asonde imasita.	}
-----------------------------	---	---	---

(3)

Hansu ga ki o kiruto, naka kara,	{	(a) kin no gatyô (b) kin no ono (c) gin no gatyô (d) kinka	}	ga dete kimasita.
--	---	---	---	-------------------

(4)

Hansu wa gatyô o kakaete	{	(a) tôku (b) osiro (c) inaka (d) mati	}	e dekakete ikimaita.
-----------------------------	---	--	---	----------------------

(5)

Onnanoko no koe o kiite,	{	(a) ôsama (b) kaziya no ozisan (c) kerai (b) okâsan	}	ga kakete kimasita.
-----------------------------	---	--	---	------------------------

(6)

Sono tugi ni { (a) otôsn
(b) minna
(c) kinzyo no hito
(d) yaoya no ozisan } ga tobi-dasite
kimasita.

(7)

Ohimesama wa { (a) ha ha to
(b) o ho ho ho ho,
o ho ho ho ho to
(c) ôgoe de
(d) tiisana koe de } waraimasita.

〔V〕黙読(理解力1)	小学校	3年	組	番号 名まえ	おとこ おんな
-------------	-----	----	---	-----------	------------

〔もんだい 1〕

Kaze no nai, sizukana yûgata desita. Tarô San wa kaigan no ôkina iwa no ue ni kosi o kakete, kuraku narikaketa hiroi umi o zitto nagamete imasita. Sunda sora niwa mô atira kotira ni ohosisama ga hikari-hazimemasita. Iwa no sita niwa kawaii nami ga pityari pityari to yosete, sono tabi ni, kuroi mono ga yurayura to yurete imasita.

Tarô San ga huto ki ga tukuto, asi no sita ni tiisana hitode ga asai mizu no soko ni suite miemasita.

Mizu ga yureru no ni turete, hitode no 5-hon no te ga kawarugawaru nobitari tizindari site imasita.

〔し つ も ん〕

もんだいを よんで、つぎの 答の 中の いちばん よいと おもう
ものに ○を つけなさい。

(1) この おはなしは いつの ことですか。

asa

hiru

yoru

yûgata

(2) たろうさんは どこに いますか。

yama no ue

iwa no ue

sunu no ue

hune no ue

(3) たろうさんの 足の 下に見えた ものは なんですか。

kani

hitode

tiisana hitode

kurage

(4) のびたり ちぢんだり した ものは なんですか。

mizu

hûsen

asi

5-hon no te

〔IV〕黙読(理解力2)

小学校

3年 組

番号

名
まえ

おとこ
おんな

〔も ん だ い 2〕

Kireina bara no hana ga saite imasita. Sono mae de, Syôiti

gurai no otokonoko ga baketu ni mizu o kunde matte imasita.

Oisisôni mizu o nomu roba. Roba no tategami o yasasiku nadete iru kodomo.

“Â, kono hô ga ii! Kore o kakô!”

Syôiti wa isoide suketti-bukku o hirakimasita.

〔し つ も ん〕

もんだいを よんで、つぎの 答の 中の いちばん よい と おもう
ものに ○を つけなさい。

- (1) { (a) Syôiti wa mizu o kunde matte imasita.
(b) Otokonoko ga mizu o kunde matte imasita.
(c) Otôsan ga mizu o kunde matte imasita.
(d) Okâsan ga mizu o kunde matte imasita.

- (2) { (a) Syôiti wa kireina hana o kakô to omoimasita.
(b) Syôiti wa uma no tategami o kakô to omoimasita.
(c) Syôiti wa kodomo to mizu o nomu roba to o kakô
to omoimasita.
(d) Syôiti wa suketti-bukku o kakô to omoimasita.

〔Ⅶ〕音	読
------	---

小学校	3年	組	番号	名 まえ	おとこ おんな
-----	----	---	----	---------	------------

〔も ん だ い〕

Huyu no Asa

“Mô okinasai! Zikan desu, yo,” to okâsan ni okosarete me ga sameta. Samukute, okiru no ga iya datta keredo, gaman

site, “Hai!” to genki yoku hane-okita.

Amado o akete, omote o miruto, doko no yane mo, hatake mo, miti mo, simo ga orite massiro da.

Tôhuya san ga tenugui o kabutte, ‘pû, pû,’ to rappa o nara-sinagara, zitchensya ni notte kita. Kinzyo de “Otôhuya sân,” to yobu koe ga kikoeta. Otonari no obasan mo nabe o motte, “Ô, samui, samui!” to iinagara, tôhu o kai ni kakete itta.

Watakusi wa kao o arai ni idobata e itte, asimoto no simo-basira o sôtto te de sukutte mita. Hosoi, tiisana kôri ga ami no yôni nattte ita.

Humiyotyan no obâsan ga baketu o motte, mizu o kumi ni kita. “Tumetai desyô,” to iinagara, mizu o kunde isogasisôni kaette itta.

Atatakai gohan o tabete iruto, mô mado ni hi ga sasite kita. Sora mo aoao to site, ii otenki da. Yane no simo mo toke-hazimeta.

開始時刻	終了時刻
時 分	時 分

評 価 表	
語 形 の 数 (語)	符 号 の 数 ()
／ 読み誤った語形の数 (語)	(その例)
φ 読みなおした語形の数 (語)	
× 読めなかった語形の数 (語)	
⊗ 考えて読めた語形の数 (語)	
－ 読み落した語形の数 (語)	
∧ 読み加えた語形の数 (語)	

正しく読めた語形の数 (語)	注意しないで読んだ符号の数 ()	注意して読んだ符号の数 ()
指でおさえて読んでいないか。	いない	い る
拾い読みをしていないか。	いない	い る
意味をとって読んでいるか。	い る	いない
意味に応じて調子をつけて読んでいるか。	い る	いない

〔難〕 音 読	小学校	3 年 組	番号	名 まえ	おとこ おんな
---------	-----	-------	----	---------	------------

〔し つ も ん〕

いま よんだ 文から つぎの 答の うち 正しいと おもう ものを
言いなさい。

(1) いつの ことですか。

あさ

なつの あさ

ふゆの あさ

よる

(2) どう いう あさ でしたか。

あめが ふって いた。

かぜが ふいて いた。

ゆきが ふって いた。

しもが おりて いた。

(3) だれが じてんしゃに のって きましたか。

ゆうびんやさん

とうふやさん

ぎゅうにゅうやさん

しんぶんやさん

(4) かおを あらいに どこへ いきましたか。

だいどころ

すいどう

おがわ

いどばた

(5) だれが 水を くみに きましたか。

おとなりの おばさん

ふみよちゃんの おばあさん

おかあさん

いもうと

〔Ⅰ〕 昭和 27 年度 終末テスト

ローマ字教育実験学級，昭和27年度終末テストは各学級において，45時間指導の後実施するもので，〔Ⅰ〕見ながら書く，〔Ⅱ〕ローマ字で書く，〔Ⅲ〕黙読（質問を含む。），〔Ⅳ〕音読（質問を含む。）の4種類を2日間にわたって行うものである。

その要領は下記のとおりである。

	種 類	問 題	用 紙	時 間	採 点
第 1 日	〔Ⅰ〕 見ながら書く	文部省で作成	文部省で印刷・配布	4 分	文部省で行う
	〔Ⅱ〕 ローマ字で書く	〃	〃	10 分	〃
	〔Ⅲ〕 黙 読	〃	〃	問題3分 質問3分	〃
第2日	〔Ⅳ〕 音 読	〃	〃	問題3分 質問5分	〃

第1日には，〔Ⅰ〕見ながら書く，〔Ⅱ〕ローマ字で書く，〔Ⅲ〕黙読の3種類をこの順序で続けて実施する。ただし各種類の問題用紙を全部1度に配るのでなく，一つのテストがすんで，その答案を集め終ってから，その次の問題用紙を配るようにする。

第2日（間に日をおかないようにする。なるべく第1日の翌日。）には「〔Ⅳ〕音読」だけを実施する。このテストは，ひとりひとりについて実施するものであるから相当の時間を要する。（詳しくは後述する。）

テストを終わってから

（省略）

〔各種類の問題の実施方法〕

第 1 日

〔Ⅰ〕 見ながら書く

1 児童に対する注意

- (1) 紙を裏向きに配りますから，「始め。」と言うまでは問題を読んではいけません。

- (2) 「始め。」と言ったら、紙をあけて、左側に書いてあるローマ字文を見ながら、それと同じ文を右側のわくの中へそのとおりに書きなさい。書くまえに、右側のわくの上に書いてある注意をよく読みなさい。

わかち書きなどがふだん勉強しているときと違っていても、そのまま左側のとおりを書くのです。

- (3) 字の大きさや字と字との間、ことばとことばの間のあけ方などにも注意して、わくの中へきちんと書ききれるように注意して書きなさい。

- (4) 書くときに線を引いてはいけません。

- (5) 名まえの所はあとで書くのです。

2 実施

- (1) 「始め。」(いっせいに始めさせる。)

- (2) (4分たったら、)「やめ。」(いっせいにやめさせる。)

(この時間はあらかじめ児童には知らせない。)

- (3) 名まえの欄に必要事項を記入させる。男女別はそれぞれの文字を○でかこませる。

- (4) 集めて番号順にとじる。

〔Ⅱ〕 ローマ字で書く

1 児童に対する注意

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

- (2) 今度の問題は、紙の左側に、漢字とかなとで文が書いてあります。その文を読んで、それと同じことを右側のわくの中へローマ字で書くのです。

ローマ字で書くときには、大文字・小文字の使い方、わかち書きなどは、ふだんの勉強のときと同じようにして書きなさい。また、いろいろの符号も必要なところへまちがえない

ようにつけなさい。

(3) 書くときに線を引いてはいけません。

(4) 名まえの所はあとで書くのです。

2 実施 [I] に同じ。(ただし時間は10分。)

〔Ⅲ〕 黙 読

1 準 備

(1) テスト実施前に、問題用紙(2枚)を必要部数だけ順序にとじておく。

(質問の用紙をいっしょにとじないように注意すること。)

問題用紙をとじるときは半分に折らないで、そのまま重ねて、紙の左肩をとじる。

(2) 今回の黙読の問題は、特に長い文を選んで出したが、これは、所定の時間(3分間)内に読み通してしまうことを全く予想していない。

だれもが読み通せないであろうことを予想しているのである。だから、非常に長い文であり、読む時間は短かいが(この時間はあらかじめ児童に知らせてはならない。)自分の読めるだけの速さで、読めるところまで読めばよい。いくら読み残してもかまわないのであるということを児童に対して納得の行くように説明し、いきなり長文を与えることによって、心理的に動揺を来たし、平素の実力が発揮できないようなことが起らないようにしていただきたい。

2 児童に対する注意

(1) これから紙を配ります。紙は2枚をいっしょにとじたのと1枚のとあります。はじめに1枚のを裏向きに配り、次に、とじたほうの紙を裏向きにして配ります。どちらもあけて読んではいけません。

(2) 「始め。」と言ったら、とじたほうの紙をあけて、文を読ん

てください。今度の文は少し長くて、全部は読めないでしょうが、読めなくてもかまいません。落ちついてどんどん読んでいってください。

- (3) あとで質問に答えてもらいますから、そのつもりで読んでください。

(1枚の紙のほうは、もう1度「始め。」と言うまであけてはいけません。)

- (4) 「やめ。」と言ったら、読み終ったところに赤鉛筆で「印(黒板に書いて示す。)」をはっきりとつけてください。(所定の時間は3分であるが、これはあらかじめ児童に知らせてはならない。)

- (5) 「印」をつけ終ったら、また紙を裏向きにして机の上において、そのまま待っていてください。(もう1枚の紙をあけて読んだりしてはいけません。)

- (6) 名まえのところはあとで書きます。

- (7) 次にもう1枚の紙のほうの説明をします。この紙は質問です。

- (8) 「始め。」と言ったら、紙をあけて質問に答えてください。やり方は紙に書いてありますから、それをよく読んでそのとおりにやってください。

- (9) 「やめ。」と言ったら、すぐにやめてください。(所定の時間は3分であるが、あらかじめ児童には知らせない。)

- (10) 名まえのところはあとで書きます。

3 実 施

- (1) 「始め。」とじたほうの紙をあけて読みなさい。

- (2) (3分たったら)「やめ。」、「印」を忘れないようにつけなさい。

- (3) 名まえのところを書いてください。2枚とも書いてくださ

い。

- (4) 2枚とも名まえのところを書き終ったら、裏向きにして机の端におきなさい。
- (5) (全児童が書き終ったのを見届けてから、)
「始め。」質問のほうをやってください。
- (6) (3分たったら、)「やめ。」
- (7) 名まえのところを書きなさい。
- (8) 裏向きにして机の上において待っていてください。
- (9) 問題・質問別に集めて番号順にとじる。

第 2 日

〔IV〕 音 読

1 準 備

- (1) 児童の控え室を、テストをするへやのとなりに設ける。
- (2) 控え室にはなるべく助手をおき、テスト中、児童が騒いだりしないように注意させる。
- (3) テストは教師自ら行うことをたてまえとするが、在籍児童数が多い場合などは、他の教師の協力を得ることもやむを得ない。
- (4) テストをするへやにも助手をおき、正確に時間をはかるようにする。
- (5) テストのすんだ児童は、控え室には入れないようにする。
- (6) テスト用紙（児童に読ませる分。）は各児童とも同一のものをを用いる。この問題用紙は適当な厚紙などで裏打ちをしておく。
- (7) 質問は各児童に1枚ずつ渡して記入させる。

2 児童に対する注意

- (1) 今度の問題は、ローマ字の文を先生に聞えるくらいの声を出して読んでもらうのですが、ひとりずつ別のへやで読んで

- もらいますから、このへやにいる人は騒がないでください。
- (2) 問題の紙は机の上に、裏向きにして置いてありますから、
「始め。」と言ったら、紙をあけて読み始めるのです。
- (3) 「やめ。」と言ったらやめてください。

教師は、各児童ごとに別の問題用紙を用意し、読みの態度等を観察しつつ、「やめ。」と言ったときに読めた箇所には赤鉛筆ではっきり「J」印をつける。児童の名まえも教師が記入する。

音読に際して、読みの態度等の観察について

- ① 児童が読めなかったことばは、その語の上にV印をつける。たとえば、
Hudan, watasitati ga oto o
ii-~~aray~~asu tame ni,
- ② 語句や行をぬかして読んだときは、その部分に_____（下線）を引いておく。
- ③ その他、意味を考えないで読んだり、内容にそぐわない調子で読んだり、ぽつりぽつりとつかえながら読んだりしたものは、その傾向の著しい児童についてだけ、下記のひな型どおりの観察表の該当欄へ「V」印をつける。
- なお、記入に際しては、赤鉛筆もしくはペンを使用してください。

- (4) 次に質問の紙を裏向きにして渡しますから、「始め。」と言ったら、やってください。やり方は紙に書いてありますから、よく読んでまちがえないようにやってください。
- (5) 名まえのところは自分であとで書きます。

3 実 施

(番号順に1名ずつ児童をテストをするへやに呼び入れる。)

- (1) 「始め。」
- (2) (3分たったら)「やめ。」
- (所定の時間はあらかじめ児童に知らせない。)

(3) (質問紙を裏向きにして渡し、)

「始め。」

(4) (5分たったら)「やめ。」

(5) 名まえのところを書きなさい。

(6) これでテストは終わりました。控え室に、はいつてはいけません。(他の室で自習させるなり、運動場で運動させるなり、適宜の処置をとる。)

(ひな型)

音読に際して、読みの態度等の観察表

学 校 名 _____

実施年月日 _____

調査者氏名 _____

番号	児童氏名	音節ごとに ぽつりぽつ りと拾い読 みをする。	語ごとに かえながら ゆっくり読 む。	符号を無視 して読む。	読み誤りが かなり多い	内容にそぐ わない調子 で読む。
1						
2						
3						
4						

このひな型にならって、記入用紙をつくり、それぞれの該当欄に「V」印をつけてください。

〔I〕 見ながら書く

Waraibanasi

(1)

Titi : Kyô wa nanniti datta ka ne?

Kodomo : Sâ, nanniti desita ka sira?

Titi : Soko ni sinbun ga aru kara hizuke o mite goran.

Kodomo : Dame desu yo. Kore wa kinô no sinbun desu kara.

(2)

“Sekai-iti no koto o kuhû sita!”

“Nan da?”

“Ame ga huttemo nurenai kuhû da.”

“Dô site?”

“Ame to ame to no aida o tôri-nukete iku no da.”

“Naruhodo.”

左がわを見て、下のわくの中へ、そのとおりローマ字で書きなさい。

わかち書き・符号などにも注意して書きなさい。

小学校	4年 組	番号	名まえ	男 女
-----	------	----	-----	--------

〔Ⅱ〕ローマ字で書く

むかしの^{たび}旅といまの^{たび}旅

きしや ^{じどうしゃ}自動車のなかつたむかしの^{たび}旅はどんなふうだったでしょうか。とうきよう ^{おおさか}東京から大阪まで行くのに ^{いち}1日^{じかん}10時間あるいて、^{しゅうかん}2週間もかかりました。^{あめ}雨が^ふ降りつづいて、あんまり^{みず}水かさが^ま増すと、^{かわ}川はこせないし、あるくこともなかなかむずかしいのです。ですから、じっさいはもっとかかるわけです。

いまは、^{あめ}雨なんかには^{かんけい}関係なく、^{とつきゆう}特急で^い行けば^{じかん}8時間で行けます。

左がわには、漢字とかなで文が書いてあります。この文のとおりに下のわくの中へローマ字で書きなさい。大文字・小文字のつかいかた、わかち書き、符号などにも注意して書きなさい。

小学校	4年	組	番号	名 まえ	男 女
-----	----	---	----	---------	--------

--

〔Ⅲ〕 黙 読

小学校	4 年 組	番号	名 ま え	男 女
-----	-------	----	-------------	--------

〔も ん だ い〕 (1)

Mukasi aru mura ni turu ga takusan sunde imasita. Aru tosi, taihenna kikin ga kite taberu mono ga nan nimo arimasen desita. Turutati wa mainiti tabemono o sagasite arukimasita ga doko e ittemo nan nimo mitukaranai node, tabemono ga takusan aru tokoro o sagasô to, tôku no hô e tonde itte simaimasita.

Sosite, karada no yowai turu to sono oyomesan dake ga, mura ni nokoru koto ni narimasita. Karada no yowai turu wa minna no inaku natta sabisii ike no huti no kusamura ni tatte, minna ga tonde itta sora o mi-agete imasita.

Aru hi, turu no oyomesan wa ike no naka e kutibasi o tukkonde issyôkenmeini tabemono o sagasite imasita. Mainiti hotondo nani mo tabenai node, mô kesa wa sasuga ni hurahura ni natte, “Semete, tiisana sakana 1-piki demo ii kara inai ka sira,” to omoinagara atira kotira sagasite imasita.

Sora niwa asahi ga kirakira to utukusiku kagayaki, siroi kumo ga pokkari to ukande imasita. Suruto, sibaraku site nanto mo ienai utukusii hue no ne ga kikoete kimasita. “Oya nan darô?” to omotte, oyomesan no turu wa onaka no suite iru koto mo wasurete, uttori to sono utukusii hue no ne ni kiki-itte imasita.

Sôto, hue no ne no suru hô e aruite ikimasuto, zibun no syuzin no karada no yowai turu ga minarenai hue o huite iru no desita.

“Mâ! Anata ga huite irassyatta no!” to oyomesan no turu ga iimasita.

Karada no yowai turu wa huri-kaette hazukasisô ni, “Sakki ne, nani ka taberu mono ga nai ka to, sagasite ita no sa. Suruto ne, katin to katai mono ga sawatta node, awatete kuwaete mitara, kore datta no sa. Nan darô to omotte ne, atti o kuwaete mitari, kotti o kuwaete mitari site itara, yoko ni aite iru tiisana ana kara hutto utukusii oto ga deta no sa. Sono oto o kiitara, dô sita no da ka, onaka no suite iru no mo wasurete simatta no sa. Sosite ii kimoti ni natte, zutto huki-tuzukete ita no da yo.”

“Mâ, sô desita no, anmari utukusii ne na node bikkuri simasita. Nan da ka, mukasi no tanosii koro no koto ga ukande kite, totemo kimoti ga yoku narimasita.”

Hue no ne ga amari utukusii node, onaka no suite 2-wa no turu wa, ima made taberu koto bakari kangaete, itumo kuyo-kuyo site ita koto ga bakabakasiku narimasita.

Sore made hutari no turu wa, zibuntati o oite tonde itte simatta nakama no turutati o urande, mainiti butubutu itte ita no desu ga, hue o hirotte kara wa, sono hue no ne ga amari utukusii node, sore kara no hutari wa tobosii tabemono nimo manzoku site, tanosikatta omoidebanasi ya tôku e itta nakama no turutati ga kôhuku de areba ii, to iu hanasi bakari o suru yôni narimasita.

“Ne, watasi wa sono hue no ne o kiite iruto, rainen wa nan da ka ii koto ga arisô na ki ga simasu. Kyô wa sukosi tôi tokoro made sakana o sagasi ni itte kimasu kara, tokidoki sono hue o huite kudasai ne,” to oyomesan no turu ga iimasita.

“Aa, ii tomo, kega o sinai yôni site, itte oide.”

Oyomesan no turu wa sugu ni tobi-tatte ikimasita. Sibaraku tonde ikuto, tiisai ike ga arimasita. Ike no mizu ga tokidoki hane-agatte imasu. Nan darô to omotte, orite miruto, ima made ni mita koto mo nai hodo takusan no sakana ga hitokatamari ni atumatte oyoide iru no desita. Oyomesan no turu wa mutyû de sono sakana o tabemasita. Sosite syuzin no omiyage to site nanbiki ka no sakana o kuwaete, kasukani kikoete kuru hue no ne o tayori ni kaeri o isogimasita. Suruto, totyû de, kodomo o 3-ba mo tureta siri-ai no turu ni aimasita.

(2)

Oyomesan no turu wa bikkuri site tazunemasita. “Oya, mâ, zuibun hisasiburi desu ne. Dô nasatta no?”

“Ee, zuibun hidoi me ni aimasita. Doko e ittemo ii koto wa naku, tôtô kodomo wa hutari mo byôki de sinde simaimasita. Doko ka, ii tokoro wa nai ka to omotte, hôbô samayotte ita tokoro ga, nanto mo ienai utukusii hue no ne ga suru node asoko niwa kitto ii koto ga aru ni tigainai to omotte, yatte kita no desu.”

“Mâ! Hue no ne ga sonnani tôku made kikoeru no desyô ka? Are wa karada no yowai, uti no syuzin ga huite iru no desu yo.”

Sosite, oyomesan no turu no annai de issyoni tonde ikimasuto, sore wa zibuntati no misuteta mura datta node bikkuri simasita.

Oyomesan no turu wa nagai aida utukusii hue no ne o kiite, kokoro ga kirei ni natte ita node, donnani zibun ga komatte itemo, hoka no mono ni tabemono o wakete ageru koto o kimoti-yoku omou yôni natte imasita. Soko de, sassoku syuzin no omiyage ni siyô to omotte, motte kaette kita sakana de gotisô o kosirae, nagai tabi de tukarete iru turu no oya-ko ni tabesasete yarimasita.

Karada no yowai turu mo, oyomesan no turu mo honno sukosi tabeta kiri de, "Enryo sinaide oogari nasai, takusan tabete genki o dasite itte kudasai," to sikiri ni susumemasita node, oya-ko no turu wa namida o nagasite yorokobimasita.

Tui kono aida made wa, minna ga tabemono o kakusi-atte, zibun no koto dake sika kangaenakatta node, turutati wa yoruto sawaruto kenka o sitari, otagai ni damasiattari kizutuke-attari site imasita.

Konna hû ni, amari hidoi kikin datta node, minna mura o sutete itte simaimasita. Keredomo ima wa kaette mae yori mo heiwana mura ni nari, karada no yowai turu to oya-ko no turu wa mô donna koto ga attemo, kono mura de genkini hataraitte kurasimasyô to hanasi-aimasita.

Oyomesan no turu no tegara de, sakana no takusan sunde iru ike ga mitukarimasita node, kono 7-wa no turu wa itumotanosii syokuzi o suru koto ga dekimasita.

Aru ban no koto, sore wa sore wa utukusii tukiyo de, kin'iro no hikari ga atari o terasite imasita. Sore o mite, karada no yowai turu wa mata hue o huki-dasimasita.

3-ba no kodomo no turu wa,

“Kireina otukisama da nâ!”

“Umareta mura ga itiban ii!”

“Kimoti no ii ban da ne, nani o kangaetemo tanosii ne,” nado to tanosisôni hanasi-atte imasita.

Otôsan no turu wa uttori to hue no ne ni kiki-itte imasita.

“Ara, nan da ka nigiyakana haoto ga simasu yo, minna ga kaette kita no desyô ka?” to okâsan no turu ga huini iimasita.

Yagate, kin'iro ni hikari-kagayaku sora kara 1-wa, 2-wa, 5-wa, 10-pa to, mura o misutete itta turutati ga hue no ne ni sasowarete kaette kimasita.

“Dare mo ibaranaide, tabemono o minna de wake-atte tabeyô to iu kimoti ni nareru nara kaette irassyai,” to karada no yowai turu ga iimasita.

Kaette kita turutati wa minna namida o nagasite yorokobimasita.

Sore kara wa, minna ga hataraki, minna de tabemono o nakayoku wake-atte tabemasita.

Nigiyakana utukusii turu no kuni wa ima mo doko ka ni aru no desyô ka?

〔Ⅲ〕 黙 読

小学校

4 年 組

番号

名
まえ

男
女

〔し つ も ん〕

次のしつもん^{つぎ}に答え^{こた}なさい。まえ^よに読^よんだ文^{ぶん}を思^{おも}い出^だして、しつもん^{しつもん}の下^{した}に書^かいてある五^ごつの答^{こたえ}のうち、いちばんよくあ^あっていると思^{おも}うもの一つに○をつけなさい。

1) つるたちはなぜ村^{むら}を見^みずて、とおくへとんでいったのですか。

- a その村^{むら}は暑^{あつ}くて住^すみにくいから。
- b その村^{むら}は寒^{さむ}くて住^すみにくいから。
- c わるい病^{びょう}氣^きがはやったから。
- d ききんで食^{たべ}物^{もの}がなくな^なったから。
- e 村長^{そんちよう}がわるいことをするから。

2) およめさんのつるが、食^{たべ}物^{もの}をさがしていたときに、聞^{きこ}えてきた音^{おと}はなんですか。

- a た い こ
- b ふ え
- c ら っ ぱ
- d か ね
- e くちぶえ

3) およめさんのつるが、少^{すこ}し遠^{とお}いところへさかなをさがしに行^いったとき、池^{いけ}の水^{みず}がはね上^あっていたのですが、どうして池^{いけ}の水^{みず}がはね上^あっていたのでしょうか。

- a 強い風がびゅうびゅう吹いていたから。
 b だれかが大きな石を投げこんだから。
 c かえるが何びきもつづいて飛びこんだから。
 d 一びきの大きなさかなが、勢いよく泳ぎまわっていたから。
 e たくさんのさかなが、一かたまりに集まって泳いでいたから。

4) およめさんのつるが、帰る途中で会った知合いのつるはどうしましたか。

- a いっしょに飛んでいった。
 b あいさつをしてわかれた。
 c しらんかおで飛んで行ってしまった。
 d 長い間、話しあっていた。
 e つかれてしまって、もう飛べないと言った。

5) 村をみすてたつるたちが、みんな帰ってきたのはどんな晩でしたか。

- a 晴れわたって寒かった。
 b 雨がふっていた。
 c うつくしい月夜だった。
 d 三日月が出ていた。
 e 風が吹いていた。

〔Ⅳ〕 音 読	小学校	4 年 組	番号	名まえ	男 女
---------	-----	-------	----	-----	--------

Hudan, watasitati ga oto o ii-arawasu tame ni tukatte iru kotoba o mimasuto, ôku wa iroiro no mono ga tateru oto o

sono mama tottari, sorera no mono ni nite iru oto o arawasu on ga tukatte attari simasu.

Tatoeba, "patapata patapata," to ieba, kodomo ga kakete iku toki no asioto nimo kikoemsau si, hataki de syôzi o hataite iru toki no oto nimo kikoemasu.

"Parapara parapara," to iuto, ame ga amado ni ataru oto no yô de mo ari, hon no pêzi o hayaku mekuru toki no oto no yô de mo ari, kareha ga ato kara ato kara otite kuru toki no oto no yôni mo kikoeru dewa arimasen ka.

"Dosin dosin," to iuto, nan da ka sumô-tori ga aruite iru yô desyô. Mata, maruta ka nani ka de, zimen o tuyoku utte iru oto no yôni mo kanzimasu ne.

Mata, "gatyân," nante oto ga kikoeyô mono nara, "Sora, tyawan o otosite watta na," to kimete simaimasu.

"Biribiri," to iu oto o kikeba, kire ka kami o hiki-saku oto da to kangaeru desyô si, "piripiri," to ieba, kisyâ ya densyâ no syasyô san no huku hue no oto nado o omoi-dasimasu ne.

Oto o arawasu kotoba o sirabete mimasuto, dono kotoba mo kitto hontô no oto to tunagari ga attari, sono oto to yoku nite itari suru koto ga wakarimasu.

Desu kara, onazi yôna oto o tateru mono niwa onazi kotoba ga tukatte arimasu. Tatoeba, "sarasara," to iu kotoba wa ogawa no nagare no oto nimo tukaimasu si, soyokaze ga ki-no-ha o ugokasu oto nimo, kawaita komakai suna nado o kobosu toki no oto nimo tukaimasu.

"Ponpon," to iu kotoba mo, hanabi o uti-ageru toki no oto nimo, gomu-mari ga hazumu toki no oto nimo, mata okotta toki no iikata nimo tukaimasu. Mottomo, kore mo oto no

tyôsi ya kiku hito no kimoti ni yotte ikura ka tigai no aru koto wa iu made mo arimasen.

Sikasi hantai ni, onazi mono no tateru oto demo, toki ni yotte, tokoro ni yotte taisô tigatte kikoeru koto ga arimasu. Tatoeba, kaminari no oto ga sô desu. Tôku de naru no to, sugu atama no ue de nari-wataru no to dewa sono oto wa marude tigatte imasu.

“Gorogoro,” to kasukani kikoete iru uti wa mada heiki desu ga, “gorogoro’,” to nari-wataru yôni naruto, mô yohodo tikaku natta syôko de, sono ue inabikari ga pika’ pika’ to, hikatte kuruto, yowamusi no kodomo wa sorosoro aoku nari-dasimasu. Sore ga “garagara’,” “dadadân,” nado to nari-wataruto, mimi o osaete kaya no naka de tiisaku natte simau hito mo aru desyô.

Mizu no nagare ni tuite mo onazi koto ga iemasu. “Tiro-tiro,” to ka “tyorotyoro,” to ka iuto, ika nimo utukusiku suki-tôtta mizu ga, iwa no aida kara nagare-dasite iru yô desu ga, “zâzâ,” to ka “dôdô,” to ka iuto, ôkina tanigawa no susamazii nagare ya, taki no oto nado ga atama ni ukande kimasu. Sore ga “gobogobo,” to ka, “gabagaba,” to ka iu oto ni naruto, kuti no hosoi bin o sakasama ni site, mizu o nagasi-dasite iru na, to omoimasu si, “zyâ,” to ieba, zimen ni mizu o kobosite iru oto da, to omou desyô.

“Uma ga ‘mô’ to inanaita,” “Neko ga ‘wanwan’ to naku,” nado to ittara okasii si, “Mon no tobira o ‘garagara’ tataku,” to ka, “Hikôki ga ‘tintin’ to iu oto o tatete tonde itta,” nado to ieba warawareru desyô.

Tumari, oto o ii-arawasû kotoba niwa, sono oto ni itiban nite iru on o erande tukawanakereba naranai no desu.

〔Ⅳ〕 音 読

小学校	4 年 組	番号	名まえ	男 女
-----	-------	----	-----	--------

〔し つ も ん〕

I いま^よ読^ぶんだ文^{なか}の中で、次^{つぎ}の三つの音^{おと}をいいあらわすことばは、どんな音^{おと}であるか^かと書いてありましたか。書いてあったものが一つだけありますから、それに○をつけてください。

1) patapata

- a こどもがけんかをするときの音。^{おと}
- b しごとをはやくかたづけるとき^{おと}の音。
- c つづいて木^きがたおれる^{おと}ときの音。
- d はたきでしょうじをはたいて^{おと}いるときの音。
- e 旗^{はた}が強い^{つよ}風^{かぜ}にはためいて^{おと}いるときの音。

2) dosin dosin

- a ぞうが^{ある}歩く^{おと}ときの音。
- b すもう取^とりが^{ある}歩く^{おと}ときの音。
- c ひこうき^おが落ちた^{おと}ときの音。
- d ふとった人^{ひと}がころんだ^{おと}ときの音。
- e 大きな^{おお}石^{いし}をころがす^{おと}ときの音。

3) gatyân

- a ^{きしや} 汽車がしゅうとつしたときの^{おと}音。
- b おもちゃばこをひっくりかえしたときの^{おと}音。
- c じてんしゃがたおれたときの^{おと}音。
- d ^{ちや}茶わんを^{おと}落してわったときの^{おと}音。
- e やかんがぶつかりあうときの^{おと}音。

Ⅱ ^{つぎ} 次の^{ひだり}左がわと^{みぎ}右がわとを^{せん}線でむすびつけて、^い 意味の^みとおる^{ぶん}文にしなさい。

Parapara	to ikioi-yoku yabutte suteta.
Biribiri	to kikoeru no wa kaminari da.
Sarasara	to ame ga huri-dasita.
Gorogoro	to iu nakigoe ga kikoeru.
	to nagarete iru kireina ogawa.

〔Ⅲ〕 昭和28年度 終末テスト

ローマ字教育実験学級，昭和28年度終末テストは第3年度の学習指導が終了した後に実施するもので，〔Ⅰ〕ABC順，〔Ⅱ〕さしずに従って書く，〔Ⅲ〕黙読(質問を含む。)，〔Ⅳ〕書くこと，〔Ⅴ〕他の式のローマ字文(音読)の5種類を2日間にわたって行うものである。

その要領は下記のとおりである。

	種 類	問 題	用 紙	時 間	採 点
第1日	〔Ⅰ〕 ABC順	文部省で作成	文部省で印刷・配布	7 分	文部省で行う
	〔Ⅱ〕 さしずに従って書く	〃	〃	10 分	〃
	〔Ⅲ〕 黙 読	〃	〃	問題3分 質問2分	〃
	〔Ⅳ〕 書くこと	〃	〃	4 分	〃
第2日	〔Ⅴ〕 他の式のローマ字文(1), (2)	〃	〃	(1), (2)各 2分	〃

第1日には，〔Ⅰ〕ABC順，〔Ⅱ〕さしずに従って書く，〔Ⅲ〕黙読，〔Ⅳ〕書くこと の4種類をこの順序で続けて実施する。ただし，各種類の問題用紙を1度に配るのでなく，一つのテストがすんで，その答案を集め終ってから，その次の問題用紙を配るようにする。

第2日(間に日をおかないようにする。なるべく第1日の翌日。)には，「〔Ⅴ〕他の式のローマ字文(音読)」だけを実施する。このテストはひとりひとりについて実施するものであるから相当の時間を要する。(詳しくは後述する。)

テストを終わってから

(省略)

〔各種類の問題の実施方法〕

第 1 日

〔Ⅰ〕 ABC順

1 児童に対する注意

- (1) 問題用紙を裏向きに配りますから、「始め。」というまで問題を讀んではいけません。
- (2) 「始め。」と言ったら、紙を表にして、問題をよく讀んで、質問に答えるのです。やり方は説明しませんが、紙に書いてありますから、よく讀んでそのとおりにするのです。問題は2題ありますが、どちらからさきにやってもかまいません。
- (3) 名まえの所はあとで書きます。

2 実 施

- (1) 「始め。」(いっせいに始めさせる。)
- (2) (7分たったら,)「やめ。」(いっせいにやめさせる。)(この時間はあらかじめ児童には知らせない。)
- (3) 名まえの欄に必要事項を記入させる。男女別はそれぞれの文字を○でかこませる。
- (4) 集めて番号順にとじる。

〔Ⅱ〕 さしずに従って書く

1 児童に対する注意

- (1) 問題用紙を裏向きに配りますから、「始め。」というまで問題を讀んではいけません。
- (2) 「始め。」と言ったら、紙を表にして、問題をよく讀んで、質問に答えるのです。やり方は説明しませんが、紙に書いてありますから、よく讀んでそのとおりにするのです。問題は3題ありますが、どれからさきにやってもよいから、できると思うものから始めてください。
- (3) 名まえの所はあとで書きます。

2 実 施

〔Ⅰ〕に同じ。(ただし、時間は10分。)

〔Ⅲ〕 黙 読

1 準 備

- (1) テスト実施前に、問題用紙(2枚)を必要部数だけ順序に

とじておく。(質問の用紙をいっしょにとじないように注意すること。)

問題用紙をとじるときは、半分に折らないで、そのまま重ねて紙の左肩をとじる。

- (2) 今回の黙読の問題も、前年度の終末テストと同様に特に長い文を選んだのであるから、だれもが所定の時間(もちろん、この時間は、児童にあらかじめ知らせない。)に読み通せないであろうことを予想しているのであるから、自分の読めるだけの速さで、読めるところまで読めばよいことを、よく児童に納得させるようにしていただきたい。

2 児童に対する注意

- (1) これから紙を配ります、紙は2枚とじたのと、1枚のとあります。はじめに1枚のを裏向きに配り、次にとじたほうの紙を裏向きにして配ります。どちらもあけて読むはいけません。
- (2) 「始め。」と言ったら、とじたほうの紙をあけて文を読んでください。長い文なので全部は読めないでしょうが、読みきれなくてもかまいませんから、落ついてどんどん読んでいってください。
- (3) あとで質問に答えてもらいますから、そのつもりで読んでください。(1枚の紙のほうは、もう1度、「始め。」というまであけてはいけません。)
- (4) 「やめ。」と言ったら、読み終ったところに、赤鉛筆で「J」印(黒板に書いて示す。)をはっきりとつけてください。(所定の時間は、3分であるが、あらかじめ児童に知らせない。)
- (5) 「J」印をつけ終ったら、また紙を裏向きにして、机の上に置いて、そのまま待っていてください。(もう1枚の紙をあけて読んだりしてはいけません。)
- (6) 名まえのところはあとで書きます。

- (7) 次にもう1枚の紙のほうの説明をします。この紙は質問です。
- (8) 「始め。」と言ったら、紙をあけて質問に答えてください。やり方は紙に書いてありますから、それをよく読んでそのとおりにやってください。
- (9) 「やめ。」と言ったら、すぐにやめてください。(所定の時間は、2分であるが、あらかじめ児童には知らせない。)
- (10) 名まえのところはあとで書きます。

3 実 施

- (1) 「始め。」とじた紙のほうをあけて読みなさい。
- (2) (3分たったら,)「やめ。」」印を忘れないようにつけなさい。
- (3) 」印をつけたら、問題の紙を裏向きにして、机の端に置きなさい。まだ質問のほうの紙をあけてはいけません。
- (4) (全児童がすんだのを見届けてから,)今度は質問のほうをやるのです。「始め。」質問のほうを始めてください。
- (5) (2分たったら,)「やめ。」(いっせいにやめさせる。)
- (6) 問題の紙にも、質問の紙にも名まえの所を書きなさい。両方とも書き終ったら、別々に裏向きに机の上に置いて置いてください。
- (7) 問題・質問別に集めて、番号順にとじる。

〔IV〕 書 く こ と

1 児童に対する注意

- (1) 問題用紙を裏向きに配りますから、「始め。」と言うまで問題を読んではいけません。
- (2) 問題は、ローマ字文の途中に「かな」で書いてあるところがありますから、そこへローマ字で書きこむのです。

たとこば

Asita wa わたしたちの tanosii

えんそく desu.

という問題だとすると、

Asita wa わたしたちの
watasitati no tanosii

えんそく
ensoku desu.

のように書くのです。(実際に の中へ書き込んで説明する。)

(この例は、実際に板書して説明し、用紙を配るまえに消しておくこと。)

(3) の中に書くときには、わかち書きにも注意して書いてください。

(4) 「始め。」と言ったらすぐに始めてください。
名まえのところはあとで書きます。

(5) 「やめ。」と言ったらすぐにやめてください。

(所定の時間は4分であるが、あらかじめ児童に知らせない。)

2 実 施

[1] に同じ。(ただし、時間は4分。)

第 2 日

[V] 他の式のローマ字文 (音読)

1 準 備

(1) テストは児童ひとりひとりについて実施するので、テストをする室のとなりに児童の控え室を設ける。

- (2) 控え室にはなるべく助手を置き、テスト実施中児童が騒がないように注意する。
- (3) テストは、担当教官が自ら行うことをたてまえとするが、在籍児童が多い場合などは、他の教師の協力を得ることもやむを得ない。また、時間を正確に測定するなどのために、実施にあたっては助手をつかうことが望ましい。
- (4) テストのすんだ児童は、控え室に入れない。
- (5) テスト用紙（児童に読ませる分。）は、各児童とも同一のものを使用する。この問題用紙は厚紙で裏打ちをし、(1)、(2)を切り離す。裏面にはっきりと(1)、(2)の番号を書いておき、(1)、(2)を別々に実施する。まず、(1)について2分間音読させ、教師が「印」をつけ終わってから、また「始め。」で(2)を2分間読ませる。（用紙を半分に切るのは児童に読ませるものだけで、教師が記入する分は切ってはならない。）

2 児童に対する注意

- (1) 今度の問題は、ひとりずつ別の室で、ローマ字の文を先生に聞えるくらいの声を出して読んでもらうのですから、この室にいる人は騒がないでください。
- (2) 問題の紙は机の上に裏向きにして置いてありますから、「始め。」と言ったら、紙をあけて読み始めるのです。
問題は2題ありますが、1題ずつ別々にやるのです。
- (3) はじめに「始め。」と言ったら、(1)と書いてあるほうの紙を裏返して、「やめ。」と言うまで声を出して読んでください。次にまた「始め。」と言ったら、(2)の紙を読むのです。
- (4) しばらく考えても読めないことばは、抜かしてそのさきを読んでください。

3 教師に対する注意

- (1) 実施の際、テストを受ける児童の番号・姓名を名まえの欄

に記入する。

(2) 2 にしるした要領で児童に音読させ、読みの態度を観察しながら、「やめ。」と言ったとき、〔所定の時間(2分)以内に読み終ったものについては後述する。〕読めた箇所にはっきりと「」印をつける。

(3) 児童が読めなかった語などについて、

- しばらく考えても読めないことば、
そのことばを () で囲む。
- つかえはしたが、読むことができたことば、
そのことばの上に V 印をつける。
- 読みちがえたままで訂正しなかったことば、
そのことばの下に ——— 線をつける。

(読み違えても、すぐに自発的に正しく読みなおしたものは何も印をつけない。)

たとえば、

(Asita) wa watashitani no tanosii ensoku desu.

(4) そのほか、この要項に同封の別紙「音読に際しての読みの態度観察表」の各項に該当する傾向の著しいものは、それぞれの該当欄に○印をつける。なお、長音符号の読み誤りは、「読み誤りが多い。」の項に記入する。

(5) 所定の時間は(1)、(2)ともに2分ずつであるが、それぞれ2分以内に全文を読み終った児童については、そのそれぞれの所要時間を別紙「音読に際しての読みの態度観察表」の備考欄に記入する。たとえば、1分30秒は1.30と書く。(この場合、1.5とは書かない。)

4 実 施

(番号順に1名ずつ児童をテストする室に呼び入れる。)

(1) 「始め。」〔問題(1)だけを読ませる。〕

(2) (2分たったら,)「やめ。」(所定の時間はあらかじめ児童に知らせない。)

(3) 問題 (1)について所要事項を整理・記入する。

(4) 「始め。」[問題 (2)を読ませる。]

(5) (2分たったら,)「やめ。」(所定の時間はあらかじめ児童に知らせない。)

(6) 問題 (2)について所要事項を整理・記入する。

(7) これでテストは終わりました。控え室にはいってはいけません。

(他の室で自習させるなり、運動場で運動させるなり、適宜の処置をとる。)

別 紙

音読に際しての読みの態度観察表

学 校 名 _____

調査者氏名 _____

実施年月日 _____

児童 番号 氏名	(1)						(2)					
	a	b	c	d	e	備考	a	b	c	d	e	備考
	音節ご とにひろ い読み する。	語ご とにつ かえて 読む。	符号を 無視し て読み ます。	読み誤 りがか なり	多い。 内容に そぐわ ない。		音節ご とにひろ い読み する。	語ご とにつ かえて 読む。	符号を 無視し て読み ます。	読み誤 りがか なり	多い。 内容に そぐわ ない。	
1												
2												
3												

〔I〕 A B C 順

小学校	5 年 組	番号	名 ま え	男 — 女
-----	-------	----	-------------	-------------

(1) Sora niwa kazoe-kirenai hodo takusan no hosi ga arimasu.

Hosi no syurui o ôkiku wakeruto, “wakusei” to “kôsei” ni narimasu.

Wakusei wa kokonotu arimasu ga, taiyô ni tikai mono kara iuto, tugi no yôna zyun ni narimasu.

Kore o *abc*-zyun ni naru yôni hyô ni kaki-irenasai.

Kasiramozi dake de naku, kotoba zentai ga, *abc*-zyun ni naru yôni suru no desu.

susei

(1)

kinsei

(2)

tikyû

(3)

kasei

(4)

mokusei

(5)

dosei

(6)

tennôsei

(7)

kaiôsei

(8)

meiôsei

(9)

(2) Tugi no yôni yattu no kotoba o *abc*-zyun ni narabemasi-
ta. Kono naka e mô hitotu “meriyasu” to iu kotoba o
iretai no desu ga, doko e iretara yoi desyô? Tadasii to
omou tokoro no no naka e kaki-irenasai.

meate

mebae

medaka

meityû

meiwaku

menseki

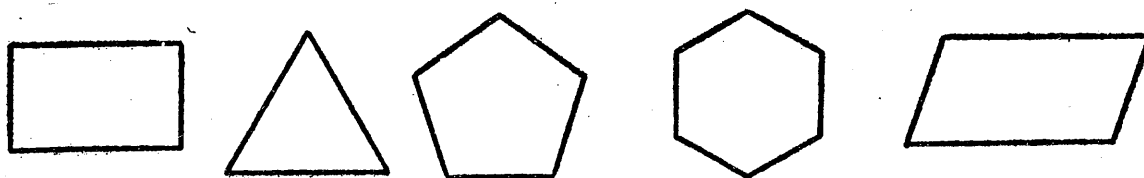
mesibe

mezamasi-dokei

〔Ⅱ〕 さしずに従 って書く	小学校	5 年 組	番号	名まえ	男 — 女
-------------------	-----	-------	----	-----	-------------

(1) Tugi no iroiro no katati no naka de, tagai ni heikô site iru tyokusen ga aru mono ga arimasu.

Sono katati no naka o enpitu de nurinasai.



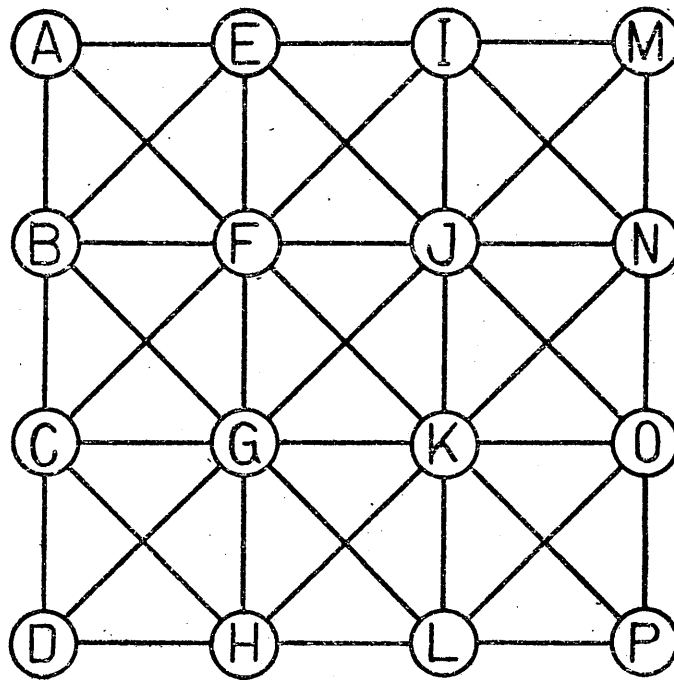
(2) Mizu wa nando de kôri ni narimasu ka? Atte iru mono ni ○ o tukenasai.

200-do	30-do	50-do	500-do
10-do	100-do	0-do	1000-do

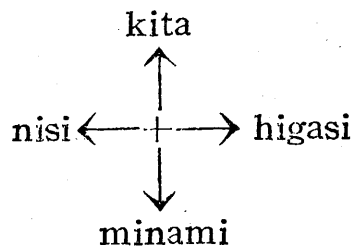
(3) Sita no zu no ①, ②, ③ nado no sirusi no, tate to yoko no aida wa 5-mêtoru de, naname no aida wa oyoso 7-mêtoru arimasu.

Ima, Tarô Kun wa ① ni imasita ga, mazu minami e 5-mêtoru itte kara, higasi e 10-mêtoru iki, sore kara nisi-minami e 7-mêtoru iki, sarani higasi e 5-mêtoru itte tomarimasita.

Soko kara mite, ㊦ wa dono hōgaku ni ataru ka, sita ni kaite aru hōgaku no uti, atte iru mono o () de kakominasai.



higasi
higasi-minami
nisi
higasi-kita
minami
nisi-minami
kita
nisi-kita



〔Ⅲ〕 黙 読

(もんだい)

小学校	5 年 組	番号	名まえ	男 女
-----	-------	----	-----	-----

Ki no Sita no Takara

(1) Oziisan wa tabako ga suki de, itu mo yoku hi no ataru engawa de pukari pukari to tabako o hukasite imasita. Engawa no mae niwa 1-pon no hurui ôkina kasi no ki ga atte, oziisan wa sono kasi no ki o nagamenagara tabako o hukasite imasita.

Sate, aru hi no koto desu. Oziisan wa inemuri o site ite' husigina yume o mita no desu. Doko kara kita no ka, hitori no kodomo ga yatte kite, sono kasi no ki no sita no tuti o sikiri ni horikaesite imasita.

Ana o hori-owaruto, kodomo wa doko kara motte kita no ka, iroirona omotya o sono ana ni iremasita.

Sosite, ana no ue ni 1-mai no ita de huta o site, sore ni tuti o kabusete simaimasita. Tuti o kabuseruto, kodomo wa, tiisana huda o tatete, "Kono ki no sita ni takara ga aru," to kaki-tukemasita.

Oziisan wa husigi de narimasen.

Yume no naka demo hazuresôna megane o kakenaosite, "Kono ki no sita ni takara ga aru," to mô 1-do yomimasita.

Sono hyôsi ni ha' to me ga samete simaimasita. Me ga samete mireba, kasi no ki niwa nan no kawari mo arimasen.

(2) Tokoro ga tugi no hi no koto desu. Oziisan wa engawa de tabako o sutte imasita ga, kokuri to itu no ma ni ka mata inemuri ga hazimarimasita.

Inemuri ga hazimaruto, kinô no yume no tuzuki ga dete

kimasita. Kodomo ga sono ki no sita kara ita o osi-agete dete kita no desita. Kodomo wa take-tonbo o motte imasita. Massaoni hare-agatta sora ni mukete, sore o tobasete wa asonde imasita. Take-tonbo wa marude hanabi no yôni syû to sora e mukatte nobotte ikimasita.

Nobotta to omouto kurukuru to mawatte otite kimasita. Otite kuruto kodomo wa soko ni kakete itte wa, mata sugu sora e mukatte tobaseru no desita. Sore o kurikaesite iru uti ni, otite kita take-tonbo o miusinatte, urouro to ki no mawari o sagasi-hazimemasita.

Asimoto ni otite iru noni, dô site mitukerarenai no desyô. Ima nimo asi de humisô na no desu. Oziisan wa zirettaku natte, "Soko, soko, soko da yô!" to iô to suruto, oya, mô me ga samete simaimasita. Kodomo nanka doko nimo imasen.

(3) Sono tugi no hi, oziisan wa mata yume o mite imasita. Onazi kodomo ga dete kita no desu ga, kodomo wa bôsi o kabutte imasita. Birôdo de dekita toriutibô desu. Kodomo wa te ni tiisai yumi to ya o motte imasita.

Ryôhô tomo zibun de tukutta somatuna mono de, ya no saki niwa kugi ga sasikonde arimasita. Kodomo wa yumi o hiki-sibori, zi' to nerai o sadamete imasita.

Sono kodomo no ya no multe iru tokoro niwa huruboketa koya ga atte, sono koya no iriguti no mae ni 1-piki no itati ga imasita. Itati wa ima nigeyô ka nigeyô ka to suki o neratte, kodomo no hô o mite kyotokyoto site imasita. Soko e hyûn to ya ga tonde kimasita. Keredomo sono toki niwa, mô itati wa tyorotyoro to koya no usiro e kakekonde simaimasita. Kakekonda to omouto, itati wa kodomo o baka ni site iru no desyô ka, kyotokyoto sita kao de, koya no kage

kara nozoite imasita.

Kodomo wa kore o miruto, mô 1-pon no ya o tori-dasi, yumi ni tugaete hiki-siborimasita. Oziisan wa kore o miruto, omowazu nikkori simasita.

Datte, kodomo no yôsu ga oziisan no tiisai toki to sokkuri datta kara desu.

Sore de, tui, "Yatteru nâ!" to itte simaimasita. Sono hazumi ni me ga samete simaimasita.

(4) Mata sono tugi no hi no yume dewa, sono kodomo wa yahari toriutibô o kabutte dete kimasita ga, sugu ni koya no kage ni kakekonde simaimasita. Mamonaku sono kage kara takai takeuma ni notte pyokori pyokori to yatte kimasita. Sono ato kara kodomo no tomodati rasii no ga 10-nin gurai mo retu o tukutte yatte kimasita.

Sentô no kodomo wa kasi no ki no tokoro made kuruto, soko o hitomawari site, koya no usiro e hikikaesimasita.

Suruto, ato ni tuzuite ita kodomotati mo minna kasi no ki o mawatte, koya no usiro e kakurete simaimasita.

Minna ga haitte simauto, mata ano kodomo ga saki ni tatte dete kimasita. Minna yukaisôni nikoniko sita ka o site imasu.

Sosite, nando mo detari haittari site imasita. Kore o mite, oziisan wa hazimete wakatta rasikû, "Un, sô ka," to iimasita.

Sore de yume wa samete simaimasita. Sametemo oziisan wa, "Naruhodo, sô datta no ka!" to samo kansin sita yôni, kurikaesite itte imasita. Soko e tyôdo Masao ga yatte kite, "Oziisan, nani o itte iru no?" to kikimasita.

(5) "Un, mâ okiki. Oziisan wa kono aida kara yume o mite

ne, sono yume ni itu mo kodomo ga dete kuru no da.

“Ano ki no sita kara dete kite sa, ana o hottari, take-tonbo o tobasetari, takeuma ni notte aruitari,

“Kore wa yume na no da ga, mata hontô no koto demo aru no da. Oziisan no inaka no uti nimo tyôdo yume ni dete kita tôri no hurui ôkina kasi no ki ga atte ne, sono ki no sita ni oziisan wa tiisai koro yappari ana o hotta no sa. Sosite sono ana no naka ni iroiro no mono o umeta no da, ôkiku natte kara hori-dasô to omotte ne. Tokoro ga sore kara mô 40-nen izyô mo tatte simatta. Sono koto o oziisan wa ima made sukkari wasurete simatte ita.

“Sore ga ima goro ni natte, sono ana kara iroiro no mono ga dete kuru no da. Ima koso oziisan wa konna oziisan ni natte simatta ga, ana no naka kara dete kuru oziisan wa tyôdo Masao gurai na no da yo. Sosite iroiro no koto o site asobu no da. Yumi de itati o neratte mitari, take-tonbo o sora e tobasete mitari, Inaka e ittara, nan da ka, sonna oziisan ga mada asonde iru yôna ki ga suru yo.”

“Itte mireba ii zya nai ka!” Sore made damatte kiite ita Masao ga ôkina koe de iimasita. “Un, itte miyô.” “Hontô?” “Honto ni sa, oziisan mo kyûni ikitaku natte kita!” Kore o kiite, Masao wa donnani yorokonda koto desyô.

“Boku mo issyoni ne, ne,” to, Masao wa nando mo oziisan ni tanomimasita. Sore de oziisan wa kyûni omoi-tuite tiisai koro no zibun no uti o miru tame ni, mata yume ni mita ano kasi no nemoto o hotte miru tame ni, Masao o turete, 40-nen-buri ni inaka e mukatte tabi-datta no desita.

〔Ⅱ〕 点 読

(しつもん)

小学校	5 年 組	番 号	名 ま え	男 女
-----	-------	-----	-------------	--------

つぎのしつもんにこたえなさい。まえによんだぶんをおもいだして、しつもんの下にかいてあるいつのこたえのうち、いちばんただ正しいと思うもの一つに○をつけなさい。

(1) おじいさんはまいにちいろいろなゆめをみましたが、いちばんはじめのひのゆめの中なかできこどもはなにをしましたか。

- a き 木の下したをほって、いろいろなおもちゃをみつけた。
- b き 木の下したでひるねをして、おもしろいゆめをみた。
- c き 木の下したにあなをほって、たくさんのきんかをうめた。
- d き 木の下したをきれいにたがやして、たねをまいた。
- e き 木の下したにあなをほって、いろいろなおもちゃをうめた。

(2) つぎのひのゆめで、こどもはなにをしてあそびましたか。

- a ひこうき
- b たけ 竹とんぼ
- c たこあげ
- d はな び 花 火
- e ボールなげ

(3) 三日^{みつか}めの日^ひのゆめで、こどもは弓^{ゆみ}と矢^やをもってあそびましたが、
そのとき何^{なに}をねらったでしょうか。

- a きつね
- b とかげ
- c いたち
- d すずめ
- e むじな

(4) いちばんおしまいの日^ひのゆめで、竹馬^{たけうま}にのってあそんだこども
は何^{なんにん}人ぐらいいたと書^かいてありましたか。

- a 3^{にん}人ぐらい。
- c 15^{にん}人ぐらい。
- c 5^{にん}人ぐらい。
- d 10^{にん}人ぐらい。
- e 20^{にん}人ぐらい。

(5) 「行^いってみればいいじゃないか。」とまさおが言^いった時^{とき}、おじい
さんは何^{なん}と答^{こた}えましたか。

- a だけど、と^{とお}っても遠いんだよ。
- b うん、もっとあたたかくなったらね。
- c いま行^いってみたってだめよ。
- d うん、行^いってみよう。
- e そんなこと言^いっても行けやしないよ。

〔Ⅳ〕 書くこと

小学校	5年 組	番 号	名 ま え	男 女
-----	------	--------	-------------	--------

つぎ 次の のところへ、その^{うえ}にかいてあることばをローマ字^じでかき入れなさい。

わかちがきにも^き気をつけてかきなさい。

(1) がっこう きょう
Watasitati no dewa

うんどうかい
 ga arimasita.

みんなで つなひき
 taisô ya

かけっこなどを
ya simasita.

(2) けんいちくん ふみこさん
 to ga
otukai ni ikimasita.

とちゅう ゆうびんやさん
 de ,

ぎゅうにゅうやさん しんぶんやさん
,

ni deaimasita.

〔V〕 他の式のローマ字文 (1)

小学校	5 年 組	番 号	名 ま え	男 女
-----	-------	-----	-------	-----

“Odiisan no Tanzyôbi mo mô sugu desu ne. Kondo wa sitizyû no Oiwai desu kara, Okâsan ya Siduko ni unto Gotisô wo tukutte moraimasyô,” to Otôsan ga ossyaimasita.

“Hatidyôzima no Odisan mo irassyaruto ii noni nê!” to watakusi ga iimasuto, Okâsan wa Amimono no Te wo yasumete, “Sâ ne, Odisan wa Bokudyô no Osigoto ga itu mo oisogasii kara, irassyarenai ka mo siremasen yo,” to ossyaimasita.

“Mituo mo, kono goro wa Radio de Hôsô wo sitari site, nakanaka kwatuyaku site iru kara nâ,” to Odiisan mo nikoniko sinagara ossyaimasita.

Sono toki Genkwan no hô de “Hudita San, Denpô.” to iu Koe ga simasita. Watakusi wa isoide Genkwan ni dete miruto Denpô-haitatu ga Zitensya kara orite tatte imasita.

“Gokurôsama,” to itte, watakusi ga Denpô wo uke-toruto, sugu mata Zitensya ni notte hasitte ikimasita.

〔V〕 他の式のローマ字文 (2)

Fushigina rampu ga arimashita. Aoi kasa ga kakatte imashita.

“Kono rampu o tsukeruto kitto kawatta koto ga aru yo,” to itte, sono uchi dewa, kore o tsukeru koto o osoroshigatte imashita.

“Sonna bakana hanashi ga aru mono ka! Kono bummei no yononaka ni bakemono ya akuma nado no iyô hazu ga nai. Mukashi no hito wa ironna koto o itte, hima o tsubushita mono da. Sore ga uso nara, aoi rampu o dashite tsukete miyô ja nai ka,” to ki-awaseta hitotachi wa kuchi o soroete iimashita node, hajime wa hantai o shita sono uchi no hitotachi mo dô nimo shikata ga naku, sansei o suru koto ni shimashita.

Minna wa, hi no kureru no o matte imashita. Soshite, shimatte atta mukashi no rampu o dashite kimashita. Miruto furui sekiyu no shimi ya hokori ga rampu no garasu ni tsuite imashita.

§ 5 ローマ字教育実験学級に対する「漢字・かなまじり文による国語学力テスト」

(このテストは、ローマ字教育実験学級における児童の漢字・かなについての国語力を調査し、その実態を知るために実施したものである。)

I 漢字・かなまじり文による国語学力テストは、文部省ローマ字教育実験学級の所属する学校で、実験学級、および実験学級と同一学年の他の学級（以下、対照学級という。）について実施する。

- 1 実験学級と対照学級は同じ日に、同時に、別の教室で実施する。
- 2 実験学級・対照学級とも、それぞれの学級の受持教師が実施する。（ただし、助手を使うことはさしつかえない。）

II テスト実施前の注意

- 1 父兄に対しては、このテストは、決して、その学級や児童の評価を目的とするものでなく、ローマ字教育実験学級、対照学級全体のテストの結果によって、漢字・かなについての国語力の全国的な水準を推定するために行うものであることをよく説明する。
- 2 児童に対しては、この調査が決して、学級の成績と関係のあるものではないことをよく説明し、楽な気持で解答するように注意する。したがって、教師は児童に無用の不安や緊張をおこさせることがないように、指示の与え方や態度などにじゅうぶん注意する。
- 3 教室内の掲示物で、テストの内容に関係のあると思われるもの（たとえば、漢字表や黒板の板書など）は、あらかじめ取り除くなり、かくしておくりする。

III テストの種類と枚数は次のとおりである。

{	1	漢字を書く	}	1	枚	}	計5枚
	2	漢字に読みがなをつける					
{	3	文脈によって読む (1)	}	1	枚		
	4	〃 (2)					

{	5	叙述を完成する (1) // (2)	}	1	枚
	6				
7	文を理解して読む { もんだい 1 枚 } { しつもん 1 枚 }	}	2	枚	

注意：用紙はどの紙も切り離さずに与える。

IV 実施の日時・時間など。

1 昭和28年5月中旬～5月下旬の1日

2 午前中に $\left\{ \frac{1}{2} \right\}$ (合わせて) 30分

午後 $\left\{ \begin{array}{l} \left\{ \frac{3}{4} \right\} \text{ (合わせて) } \underline{10分}, \left\{ \frac{5}{6} \right\} \text{ (合わせて) } \underline{15分} \\ 7 \left\{ \begin{array}{l} \text{もんだい} \\ \text{しつもん} \end{array} \right\} \text{ (合わせて) } \underline{15分} \end{array} \right\}$ 正味の
総計時間
40分

午前と午後との間には昼食・休憩の時間をはさんでさしつかえない、午後の分は、上記の順序で連続実施する。ただし、各問題用紙ごとに別に配る。たとえば、 $\left\{ \frac{3}{4} \right\}$ の問題用紙をまず配り、それがすんで、集めてから、次に $\left\{ \frac{5}{6} \right\}$ の問題用紙を配る。

3 すべて、用紙は裏向きにして配る。(「始め。」と言うまではあけないようにあらかじめ注意しておく。)

4 名まえのところはあとで書くようにあらかじめ注意する。

5 問題のしかたはそれぞれ用紙にしるしてあるから、よく読んでから始めるように注意する。(しかたは特に説明しない。)

6 「始め。」(いっせいに始めさせる。)

7 [所定の時間(2を参照)がきたら,]「やめ。」(ただし、この時間は児童には知らせない。)

8 名まえのところを書かせる。

V テストを終わってから

(省 略)

小学校	
5 年 組	
番号	
なまえ	
女	男

1 つぎの ☐ のなかにかんじをかきいれなさい。

動物の ☐ ☐。

この ☐ は ☐ 送 ☐ へ ☐ ☐ しましう。

組の ☐ ☐ の ☐ ☐。

山田 ☐ は ☐ 通 ☐ ☐ の ☐ です。

☐ い日 ☐ ☐ く。

試合に負けて ☐ ☐ だ。わたくしは ☐ ☐ です。

☐ ☐ ☐。

2 つぎの () のなかによみかたをひらがなでかきいれな

さい。

公 園。 () 望 () 遠 () 鏡 () を () 借 () りる。

勢 () いよく 飛 () ぶ。 () 静 () かな () 航 () 海。

機 関 士。 () 不 必 要。 () 旗 () 取 () 競 争。

覚 () える。 () 洋 服。 () 社 () 会 () 科。

石 () 油。 () 緑 () 色。

小学校	
5 年 組	番号
なまえ	
女	男

3 次の三つの文の「」の中の「ア」「イ」「ウ」「エ」のうちで、いちばんよいと思うものの上に○をつけなさい。

一 きょうは雪が降ったが

(ア) 思ったとおり
(イ) 思いきって
(ウ) 思うぞんぶん
(エ) 思ったより

寒くなかった。

二 ぼくは

(ア) いつも
(イ) また
(ウ) まだ
(エ) もう

一度もそれを
見たことが

(ア) あるでしょう。
(イ) あります。
(ウ) ありました。
(エ) ありません。

三 あまり

(ア) おそろしかった
(イ) かなしかった
(ウ) おかしかった
(エ) さびしかった

(ア) のに
(イ) ので
(ウ) のも
(エ) のは

思わずわらい出した。

4 上の「」の中にあることばの形をかえて、その下の文の意味がよくとおるように、□の中を書き入れなさい。

(例) (よく)

きょうは □ よい 天気だ。

一 (美しい)

うめの花が □ 咲いている。

二 (静かな)

雨が □ 降っている。

三 (明かるい)

東の空が □ なった。

四 (黒い)

石炭は □ 光っているのがよい。
ば黒いほどよい。

小学校	
5 年	組
番号	
なまえ	
女	男

5 次の三つの文の の中に、文の意味がよくとおるように、ことばを自分で考えて書き入れなさい。

一 雪が 降ってきた。見る見るうちに、やねも庭もまっ白になった。夕方までにはどれくらいつもる 。

二 ぼくたちはプラットホームで汽車の のを待っていた。

やがて汽車が と、おおぜいの人降りて 。

6 次の五つのもんだいの中のことばをならべかえて、どれも意味のよくとおる文にしなさい。

ことばの上の○の中に番号を書さ入れなさい。

(例) ④三羽 ②家には ①ぼくの ⑤います
③にわとりが

一 ○菜の花に ○ちょうちゅう ○とまっている ○が

二 ○科学の ○です ○すき ○わたくしは ○本が

三 ○少し ○はいが ○あとには ○炭や ○まきが

○残ります ○もえると

四 ○地球 ○まるい ○は ○といった ○ガリレオは

五 ○多い ○日本は ○国 ○よい ○けしきの

○ところが ○です

小学校	
5 年 組	
番号	
なまえ	
女	男

7

もんだい

次の文の――を引いたところについて、あとにあるしつもん
に答えなさい。

夏の終りに庭のまつの木のかれえだの皮に生みつけられたあぶら
ぜみのたまごがありました。

親ぜみのはらのさきにあるほそくどがつたくだのさきで、かたい
皮にあなをあけて、ていねいに生みつけておいてくれましたので、
⁽¹⁾寒い冬もぶじにこすことができました。

春がきても、たまごはそのままでした。暑い夏がやってくると、
たまごは、はじめてかえりました。二ミリほどある、白いうじのよ
うなうちゅうが、はいだして、まつのふといみきをつたって、地
面に向かって、すべったりころがったりしておりていきました。

地面におりた虫たちは、やがて、思い思いにやわらかいところを
さがして、地の中にかくれてしまいました。

地の中はどこもまっくらです。せみの子どもたちは、自分の小さ
なまえ足でトンネルをほりながら、さぐりさぐりもぐっていきま
す。そこは木の下ですから、大小の木の根が、からみあい、かさな
りあってはえています。まつの木の根ばかりではなく、あたりの木
の根ものびています。だから、虫たちが、いいかげんにすすんでい
っても、なにかの木の根にいきあたりります。

しかし、虫たちは、おいで知るか、なんで知るか、手ごろな、皮のうすい、しるの多い木の根をさがしてあります。虫は、小さいけれど、親ぜみによくにて、ほそいとがった口をもっています。その口のさを根の中につきさじて、木のしるをすいはじめます。

これは、木からいうとめいわくしごくなことですが、⁽²⁾せみの子からいえば、母親のちぶさにすがったようなもので、とりついたがさいご、⁽³⁾よいにそれからはなれません。

虫たちは、どうしてこんなことができるのでしょうか。それは、だれも教えてくれたことではありません。人間のあかちゃん、したのさをじょうずにつかってちちをのむのと同じように、しぜんこそなわったかしこさで、これでじょうずに生きていくのです。

せみの子たちは、はじめにはあさいところにいて、ほそい木の根のしるをすっています、大きくなるにつれてだんだん地のそこふかくもぐりこんでいきます。

七年の月日がたったころ、せみの子たちは、れいのふしぎなかしこさで、もう大きくなりきったことを知ります。そこで⁽⁴⁾地表に近づいてきて、皮をぬぐ日をまつのです。

上からつたわってくるあたたかさと、かわきかたとで、いまが夏だということや、よい天気がつづいていることなどを知ります。せみの子は、だいたんに、まっすぐなあなを地表に向けほっていき、あたりのくらくらかけた夕ぐれをみはからって、思いきって土をかきわけて地上にはいだします。

小学校	
5年 組	
番号	
なまえ	
女	男

7

しつもん

次の答の中でいちばんよいと思うものを一つ選んで○をつけなさい。

(1) 「寒い冬もぶじにこすこと」ができたものは何か。

- (ア) まつの木
(イ) かたい皮
(ウ) 親ぜみ
(エ) たまご
(オ) あぶらぜみ

(2) 何が木からいうと「めいわくしごくなこと」か。

- (ア) 虫の木の根をさがしてあるくこと。
(イ) 虫が思い思いにやわらかいところをさがすこと。
(ウ) 虫がほそいとがった口をもっていること。
(エ) 虫が木のしるをすうこと。
(オ) 虫がいいかげんにすすんでいくこと。

(3) せみの子はどこから「はなれない」のか。

(ア) 木の根

(イ) 地の中

(ウ) トンネル

(エ) 母 親

(オ) ちぶさ

(4) せみの子はどうして「地表に近づいて」くるのか。

(ア) 地の中はまっくらで何も見えないから。

(イ) あまりふかくもぐりすぎたから。

(ウ) 大きくなりきったことを知ったから。

(エ) 七年の月日がたったから。

(オ) 木の根にしるがなくなったから。

§ 6 ローマ字教育実験学級の年次報告・調査表

〔I〕 昭和26年度 年次報告

記入上の注意

- 1 担当教官が自分で記入してください。
- 2 書ききれない場合は、適宜に紙をつぎたしてください。
- 3 書き終わったら、学校長が点検し、教育委員会と御連絡のうえ、昭和27年4月20日までに、到着するよう文部省調査普及局国語課長あてにお送りください。

I 教科書にはいる前の指導の反省。(特に教科書にはいつてからの指導の学習効果との関連において。)

- 1 一般的に。
- 2 単語の提出のしかたと教科書との関連をどのようにくふうしたか。
- 3 カード遊びはどのような効果をおさめたか。(教科書にはいつてからの指導も含めて。)
- 4 一目読みのカードはどのような効果をおさめたか。(教科書にはいつてからの指導も含めて。)

II 教科書にはいつてからの入門期の指導上特に注意すべき点はどういう点だと思うか。

- 1 一般的に。
- 2 教科書と話題学習との関連について。
- 3 教科書の進度について、特に新語の提出などと教科書とのくいちがいについて。
- 4 読むことの目的がはっきりしてきたか。
- 5 黙読の習慣がついたか。
- 6 書くことの学習指導をどのようにしたか。
- 7 話すことの学習指導をどのようにしたか。

Ⅲ 能力別学習指導が効果的に行われか。

1 ○ やっていない

○ やった

(1) いつから始めたか。

(2) ○ やらなければならないことになっているから始めたか。

○ 必要を感じてやったか。

(a) どんな必要を感じてやったか。

(b) いつからやったか。

(c) どういうやり方をしたか。

-i- いくつのグループに分けたか。

-ii- どういう基準・根拠によって分けたか。

-iii- 机を分ける等グループ別を形の上に表わしたか。

-iv- ○ グループ別の名称をつけたか。

○ どんな名称をつけたか。

-v- ○ いっせい授業を行ったのはいつか。

○ 随時やったのか。

○ どういうときにやったのか。

-vi- ○ むりがおこらなかったか。

○ いつからむりがおこったか。

(3) 各グループの取扱は特にどういうくふうをしたか。

(a) Aグループについて。

(b) Bグループについて。

(c) Cグループについて。

2. 国語科全体における能力別指導との関係はどうか。

3 他教科の能力別指導との関係はどうか。

Ⅳ ローマ字の技術的な能力の指導についての反省。

1 一般的に。

2 しばしば現れる単語のわかち書きの指導は効果をおさめたか。

- 3 正しく書けるように指導すべき変化形の習得がじゅうぶんであったか。
- 4 大文字・小文字の使い方がわかったか。
- 5 音声分解は効果的に行われたか。

V 国語教育の一環としてのローマ字教育として。

- 1 国語科および他の教科に対してローマ字学習指導の時間の配当がどのようになっているか。
- 2 漢字・かなまじり文の学力との関係はどうか。
(校内の漢字・かなまじり文の学力いっせいテストなど、他の学級との比較における報告などがあったら添付する。)
- 3 その他

VI 昭和26年度ローマ字教育実験学級学習指導の経過。

- 1 授業開始の時間
年 月 日
- 2 教科書にはいった時期
年 月 日
- 3 17時間テストの細目とその実施年月日
- 4 30時間テストの細目とその実施年月日
- 5 40時間の指導を終った時期
- 6 終末テストの細目とその実施年月日

VII 昭和26年度ローマ字教育実験学級指導試案(「入門期におけるローマ字文の学習指導」)の批判

- 1 落ちている項目
- 2 時間配当の欠点
- 3 提出語数の取扱い方
- 4 その他

VIII 環境調査その他

- 1 教育委員会，または，学校本部の名称・所在地
- 2 長の官職名・氏名
- 3 教育委員会等における指導者の官職名・氏名
- 4 学校長氏名
- 5 実験学級名

昭和26年度 年 組 在籍 () 名 {男 () 女 () }

昭和27年度（予定）年 組 在籍（ ）名 {男女 {（ ）

- 6 担当教官氏名
- 7 使用教科書名

式	書	名	発行所	発行年月日
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
10	10	10	10	10
11	11	11	11	11
12	12	12	12	12
13	13	13	13	13
14	14	14	14	14
15	15	15	15	15
16	16	16	16	16
17	17	17	17	17
18	18	18	18	18
19	19	19	19	19
20	20	20	20	20
21	21	21	21	21
22	22	22	22	22
23	23	23	23	23
24	24	24	24	24
25	25	25	25	25
26	26	26	26	26
27	27	27	27	27
28	28	28	28	28
29	29	29	29	29
30	30	30	30	30
31	31	31	31	31
32	32	32	32	32
33	33	33	33	33
34	34	34	34	34
35	35	35	35	35
36	36	36	36	36
37	37	37	37	37
38	38	38	38	38
39	39	39	39	39
40	40	40	40	40
41	41	41	41	41
42	42	42	42	42
43	43	43	43	43
44	44	44	44	44
45	45	45	45	45
46	46	46	46	46
47	47	47	47	47
48	48	48	48	48
49	49	49	49	49
50	50	50	50	50
51	51	51	51	51
52	52	52	52	52
53	53	53	53	53
54	54	54	54	54
55	55	55	55	55
56	56	56	56	56
57	57	57	57	57
58	58	58	58	58
59	59	59	59	59
60	60	60	60	60
61	61	61	61	61
62	62	62	62	62
63	63	63	63	63
64	64	64	64	64
65	65	65	65	65
66	66	66	66	66
67	67	67	67	67
68	68	68	68	68
69	69	69	69	69
70	70	70	70	70
71	71	71	71	71
72	72	72	72	72
73	73	73	73	73
74	74	74	74	74
75	75	75	75	75
76	76	76	76	76
77	77	77	77	77
78	78	78	78	78
79	79	79	79	79
80	80	80	80	80
81	81	81	81	81
82	82	82	82	82
83	83	83	83	83
84	84	84	84	84
85	85	85	85	85
86	86	86	86	86
87	87	87	87	8

昭和26年度 ()式 () () ()

昭和27年度 () () () ()

- 8 その他、学校における全教官の協力、P.T.A.の援助、家庭における父母兄弟の関心、児童の興味などについての調査資料を適当に添付する。

〔Ⅱ〕 昭和27年度 年次報告

記入上の注意

- 1 担当教員が自分で記入してください。
- 2 書ききれない場合は適宜に紙をつぎたしてください。
- 3 記入に際しては昭和27年度の指導試案に即して書いてください。
- 4 書き終わったら、学校長が点検し、教育委員会と御連絡のうえ、昭和28年4月20日までに到着するよう、文部省調査局国語課長あてにお送りください。

(1) 小学校長署名押印_____

(2) 担当教官氏名 _____

(3) 学級 昭和26年度 _____ 年 _____ 組 _____ 名 { 男 _____ 名
女 _____ 名
昭和27年度 _____ 年 _____ 組 _____ 名 { 男 _____ 名
女 _____ 名
昭和28年度 _____ 年 _____ 組 _____ 名 { 男 _____ 名
女 _____ 名

(4) 使用教科書 (つづり方 _____ 式)

(教科書名) (発行所) (発行年月日)

昭和26年度 _____

昭和27年度 _____

昭和28年度 _____

(5) 教育委員会 (大学本部) の名称・所在地

都道府県教育委員会 _____

市町村教育委員会 _____

(6) 教育委員会 (大学) の長の職名・氏名

(7) 教育委員会等の担当指導者の職名・氏名

都道府県教育委員会 _____

市町村教育委員会 _____

I 昭和27年度ローマ字教育実験学級，学習指導の経過

(1) 授業開始 昭和27年 月 日

(2) (第5学年の) 教科書を使い始めた時 昭和27年 月 日

(3) 第1期テストの実施 昭和27年 月 日

(4) 第2期テストの実施 昭和27年 月 日

- (5) 45時間の指導を終った時 昭和 年 月 日
- (6) 終末テストの実施
 第1日 昭和28年 月 日
 第2日 昭和28年 月 日
- (7) 45時間の指導終了後、終末テストを実施するまでに時間があつた学級では、その間どのような指導をしたか。(具体的に。)
- (8) テスト問題に対する意見・希望等。
 第1期テスト
 第2期テスト
 終末テスト
- (9) 昭和27年度の指導試案(「やや進んだ段階におけるローマ字の学習指導」)に対する意見。
- (10) (a) 教育委員会の指導, (b) 学校における他の学級の教官の協力, (c) P.T.A. の援助, (d) 家庭における父母兄弟の関心, (e) 児童の興味, (f) その他について。
 (a)
 (b)
 (c)
 (d)
 (e)
 (f)
- (11) 実験学級の運営についての意見・希望等。

Ⅱ 第2年度の指導について。

- (1) 一般的にいて。
- (2) 特にくふうした点。(その結果。)
- (3) 特に困難を感じた点。
- (4) 特に効果があったと思われる点。
- (5) 能力別指導について。(特に遅進児に対する処置。)

(6) 反省。

Ⅲ 読むことの指導について。

- (1) 一般的にいて。
- (2) 特にくふうした点。(その結果。)
- (3) 特に困難を感じた点。
- (4) 特に効果が上がったと思われる点。
- (5) 他の式のつづり方のローマ字文の指導について。(具体的に。)
- (6) その他。

Ⅳ 書くことの指導について。

- (1) 一般的にいて。
- (2) 特にくふうした点。(その結果。)
- (3) 特に困難を感じた点。
- (4) 特に効果が上がったと思われる点。
- (5) わかち書きについて。
- (6) その他。

Ⅴ 話すことの指導について。

- (1) 一般的にいて。
- (2) なまり音きようせいの矯正について。
- (3) その他。

Ⅵ 聞くことの指導について。

- (1) 一般的にいて。
- (2) 要点をつかむことができるか。
- (3) その他。

〔Ⅲ〕 調査表 ローマ字学習指導の効果について

記入についての注意事項

- 1 各実験学級の担当教官がみずから記入してください。
- 2 この用紙への記入は、第3年度の学習指導を終った直後に記入してください。
- 3 提出は昭和29年3月10日までに、必らず当方へ到着するように発送してください。
- 4 この用紙を受領後、記入する日まで、各担当教官は、記入すべき事項について、観察しつつ指導を進めていただきたい。(ただし、自然のままの状態・現象を観察した結果を記入していただくことが望ましいので、この用紙へ記入すべき事項についての結果を出すために特別の意図をもって、かたよった指導をするなどのことのないように注意していただきたい。したがって、該当する例がない場合には、「なし。」と記入していただきたい。)
- 5 記入に際して、現象・事実・処置などについては、できるだけ具体的に簡潔に、また、児童の氏名、時期なども書き添えていただきたい。
- 6 記入欄に余白がなくなった場合には、適当に他の紙をはりたしてもさしつかえないが、どこから続くのかを、はっきりさせておくようお願いします。

〔I〕 ローマ字の学習指導が教育一般に対して及ぼした効果。

- (1) 全般的に見て。
- (2) 日記・メモ(手紙)などに自発的にローマ字を使っている例があるか。(氏名・場合・時期など具体的に記入してください。以下同じ。)
- (3) 教科書以外に、ローマ字文の読み物を自発的に読んでいる児童があるか。(読み物の名まえを書いてください。)

(4) その他特記すべき事項。

〔Ⅱ〕 ローマ字文の学習指導と他教科の学習指導との関係。

(1) 全般的に見て。

(2) ローマ字文を学習しはじめてから、それまではできの悪かった他教科のうち、よくできるようになったもののある児童がいるか。

(3) 他教科の学習に際して、ローマ字文の教科書（あるいは、課外読み物）で得た知識を活用した例があるか。

(4) 他教科の教科書などを音読・微音読よりも速い速度で黙読をして、内容をつかむ習慣ができたか。（そして、その習慣はローマ字文の学習指導を始めてからついたものと思われるか。）

(5) 理科・社会科などの報告・記録などを書く場合に、やさしいことばを選んで使うようになったり、他の人にわかりやすいような言いまわしをくふうするようになった例があるか。（なお、その例があれば、それはローマ字文の学習が原因であると思われるか、それとも何かほかに原因があると考えらるか。）

(6) 他教科の教科書・参考書などを読む時に、むずかしい漢字・漢語のために、読みや理解が妨げられた例があるか。

もし、それが、ローマ字文で書いてあった場合には、たやすく理解されられると思われるような例があるか。また、たとえローマ字文であっても、やはり理解されにくいと思われるような例があるか。

(7) その他特記すべき事項。

〔Ⅲ〕 ローマ字学習指導が国語教育一般に及ぼした影響。

(1) 全般的に見て。

(2) ローマ字文の学習指導を始めるまでは、何らかの原因で遅進児と思われていたものが、それ以後、普通児と同様に学習が進められるようになった例があるか。

(3) 語意識、文の切れめの意識が確実にになった例があるか。(特にわかち書きに関する質問からみてどうか。)

(4) 書くこと・話すことにおいて、やさしいことば、だれにもわかりやすい、すなおな言いまわしを選び、くふうして使うようになった例があるか。

(5) 国語のもつ法則・性質、複合語のなりたち、ことばの働き、変化形・音便・連濁などの言語現象について興味を示し、理解をするようになったか。

(6) 方言やなまり音が正され、正しいきれいな発音をするようになった例があるか。

(7) ローマ字文の学習指導を始めてから、漢字の習得が悪くなった例があるか。

(8) ローマ字文の学習指導を始めてから、漢字の1点1画に注意して正しい字を書こうとするようになった例があるか。

(9) ローマ字文の学習指導を始めてから、かなづかいの誤りが目だって来たような例があるか。

(10) その他特記すべき事項。

〔IV〕 家庭におけるローマ字文の学習指導に対する関心。

(1) 賛成したり、喜んだりしている例があるか。(その理由も。)

(2) 反対したり、不要だという声があるか。(その理由。)

(3) まったく無関心、その他特記すべき事項。

(V) その他、気のついた事項。(ちょっとした事がらでも、けっこうですから、お気づきになったことをお書きください。)

付 録

〔1〕 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項」(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，常磐松，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45分ずつ火，木（または水，金）2回に，

乙類（富谷，宮寺，常磐松，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。

昭和28年度は，

1年間40時間のわくだけを決め，指導回数・時間などについては，各学級の担当教官が使用教科書に即して決めることとした。（本書の85ページ参照。）

〔2〕 文部省ローマ字教育実験調査研究会委員名簿

(昭和29年2月現在)

小 林 行 雄	文部省調査局長
天 沼 寧	文部省調査局国語課
安 藤 新 太 郎	東京都教育庁指導主事
石 黒 修 治	
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 藏	ローマ字教育研究所教育部長
木 宮 乾 峰	文部省初等中等教育局初等教育課
久 納 六 郎	東京都新宿区立牛込仲之小学校教官
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 藏	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

〔3〕 文部省ローマ字教育実験学級名その他

県	名	学 校 名	学 校 所 在 地	校 長 名	担当教官名	児童数	つづり 方の式
1	北 海 道	北海道学芸大学 函館分校付属小学校	函館市八幡町153	林 重信	中川 繁	39	N
2	秋 田	秋田大学学芸学部 付 属 小 学 校	秋田市東根小屋町64	枝 川 了 円	斎藤千弥男	50	H
3	山 形	光 が 丘 小 学 校	酒田市浜畑町75	村 田 悌 雄	渋谷豊四	48	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	42	H
5	新 潟	川 崎 小 学 校	長岡市千場町	鷲 尾 末 松	石 口 輝 隆	45	K
6	栃 木	宇都宮大学学芸学部 付 属 松 原 小 学 校	宇都宮市戸祭町1637	中 村 藤 樹	浜野 衛	42	K
7	埼 埼	宮 寺 小 学 校	入間郡宮寺村605	中野喜代春	荻野 勉	36	K
8	埼 埼 (川口市)	青 木 南 小 学 校	川口市青木町3-390	加 藤 武 緒	生 方 弘 代	46	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	61	K
10	東 京 (磐田市)	磐 田 北 小 学 校	磐田市見付	鳥 居 誠 一	榊原なみ子	56	N
11	三 重	新 鹿 小 学 校	南牟婁郡新鹿村	尾 川 貞 夫	仲 敏 郎	34	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	松 浦 知 己	40	K
14	鳥 取	若 桜 小 学 校	八頭郡若桜町	谷 村 精 治	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	42	N
16	徳 島	桑 島 小 学 校	鳴門市撫養町	金 岡 四 郎	藤 田 博 子	30	N
17	愛 媛	生 石 小 学 校	松山市生石町	佐 川 通 義	新 山 賢	51	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	34	K
19	熊 本	隈 府 小 学 校	菊池郡隈府町隈府	工 藤 達 也	岡 本 計 助	44	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)

KNH
ははは
訓日標
令本準
式式式

(へボン式)

を示す。

MEJ 4059

さらに進んだ段階における
ローマ字文の学習指導

定価 ￥100.00



昭和二十九年十月一日印刷
昭和二十九年十月二十日発行

著作権所有 文 部 省

発行所 東京都千代田区神田小川町一ノ一
光風出版株式会社

代表者 竹田光二

印刷者 名古屋市昭和区白金町二ノ八
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
名古屋営業所

東京都千代田区神田小川町一ノ一
電話 神田三三七七〇番
振替口座東京一六二五九八番
名古屋市中区白金町二ノ八
電話 瑞穂八二五三番
振替口座名古屋三八二五三番