

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

示すものが使えるようになる。

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か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」にしる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、予想される時・ところとは、非常に違った時・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年間の進歩は比較的小さかったが、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年度に指導した事ながら、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、ここに戻さない。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ぬことは、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さないものを、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ページに示した「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、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分では読み切れなくても、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、聞くことの指導につ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もでき、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、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。」「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、この点の指導いかん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。そうならば、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ふ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、ことにはなほ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、軽卒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、軽卒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云ってよからう。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かと思われる。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。

〔Ⅰ〕 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いく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つて示される。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、どういふ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ないものである。読むときには気のつかふなかつた、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 「悪ぢえ」「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、児童がまご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 わかち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。