

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，その限度いっば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ら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す、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 気持ち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時注意すべき事項

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年度でそれをと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年生での発達の方向の延長」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。

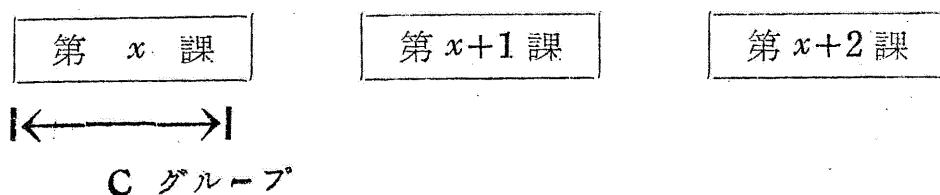
§ 5 能力別指導

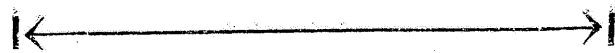
能力別指導については、これまでの各段階の指導について、くり返し述べてあるので、本年度新しくしるすことはほとんどない。ただ、個々の問題について必要と思われる点は、それぞれの項に分けてしるすことにする。

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ってはならない。

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 一つの話題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ごうがよい場合には、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で、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とつかむことと、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、ごくわずかしが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では、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ずることができる。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。

内容が理解されたりえに、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にもかかわらず、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、今後もし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・理科的の内容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響い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ながら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、細かい事からは、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、知能の高くない児童は、

(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ければならない。

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・詰込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いけ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應ずるローマ字文を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う、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た、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、まずまちがいではない。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、などというような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ぬであろう。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、文字と音の関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、社会的・理学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ぬ。それは、学級の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には、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度させたらうえて、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のある場合には、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にして、新しいことばを作ることは、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、それにぴっ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、飾るといふ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。

