

## 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。

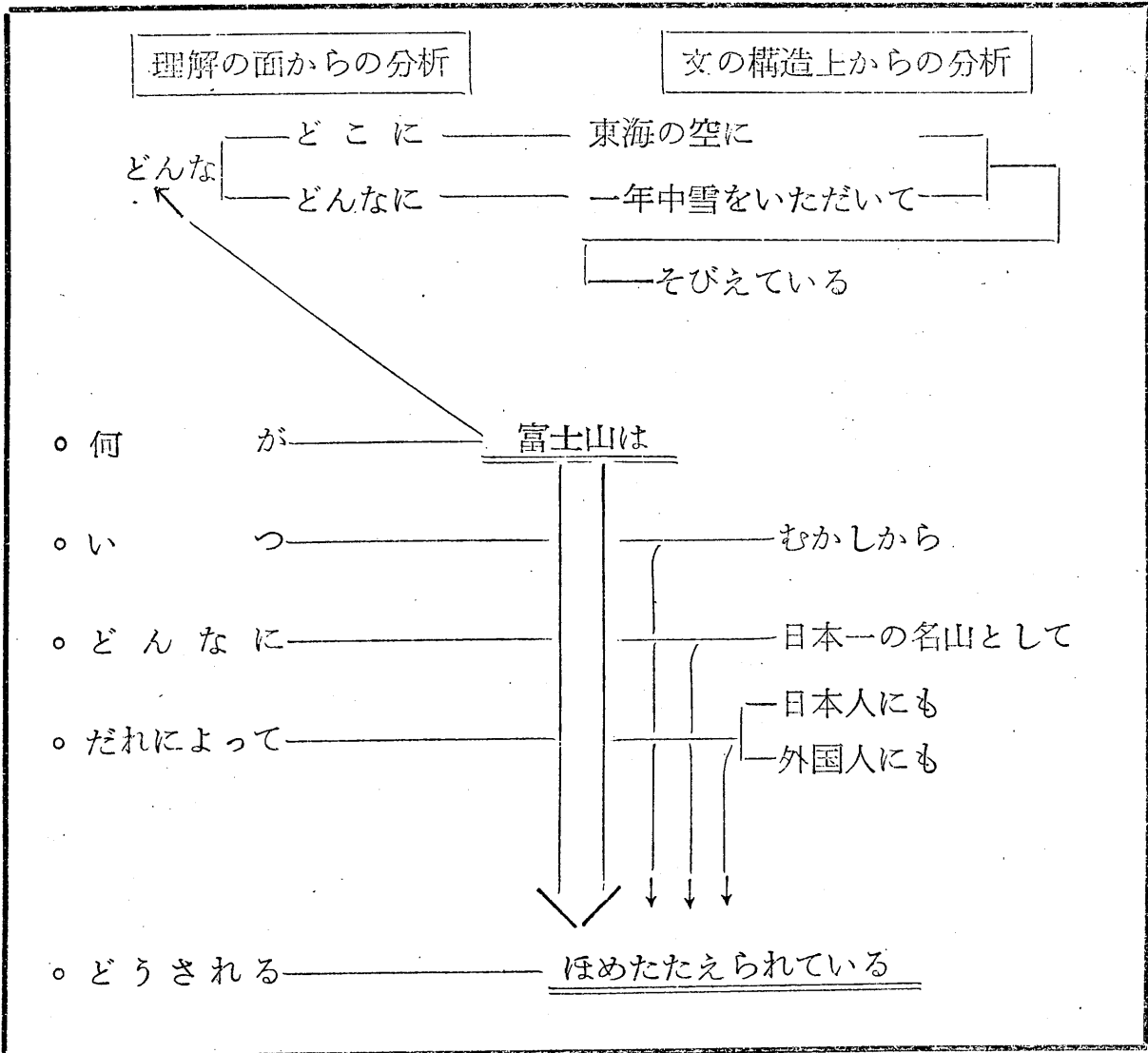
についてあらかじめ考えておくことが必要である。

たとえば、

# 第1例

東海の上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"> <li>○ ほめる</li> <li>○ ほめたたえる</li> <li>○ たたえる</li> </ul>	}	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。

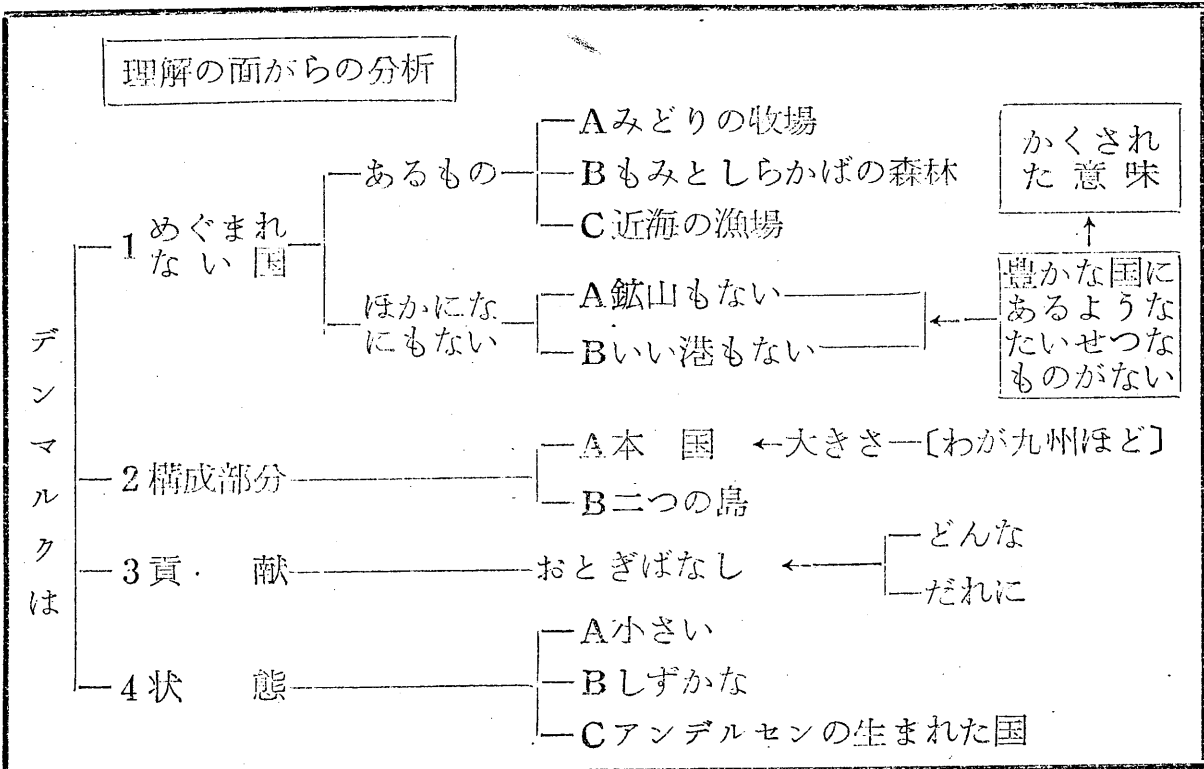
- (a) こどもにもおとなにも。
- (b) 男にも女にも。
- (c) 町にも村にも。
- (d) 野にも山にも。

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。

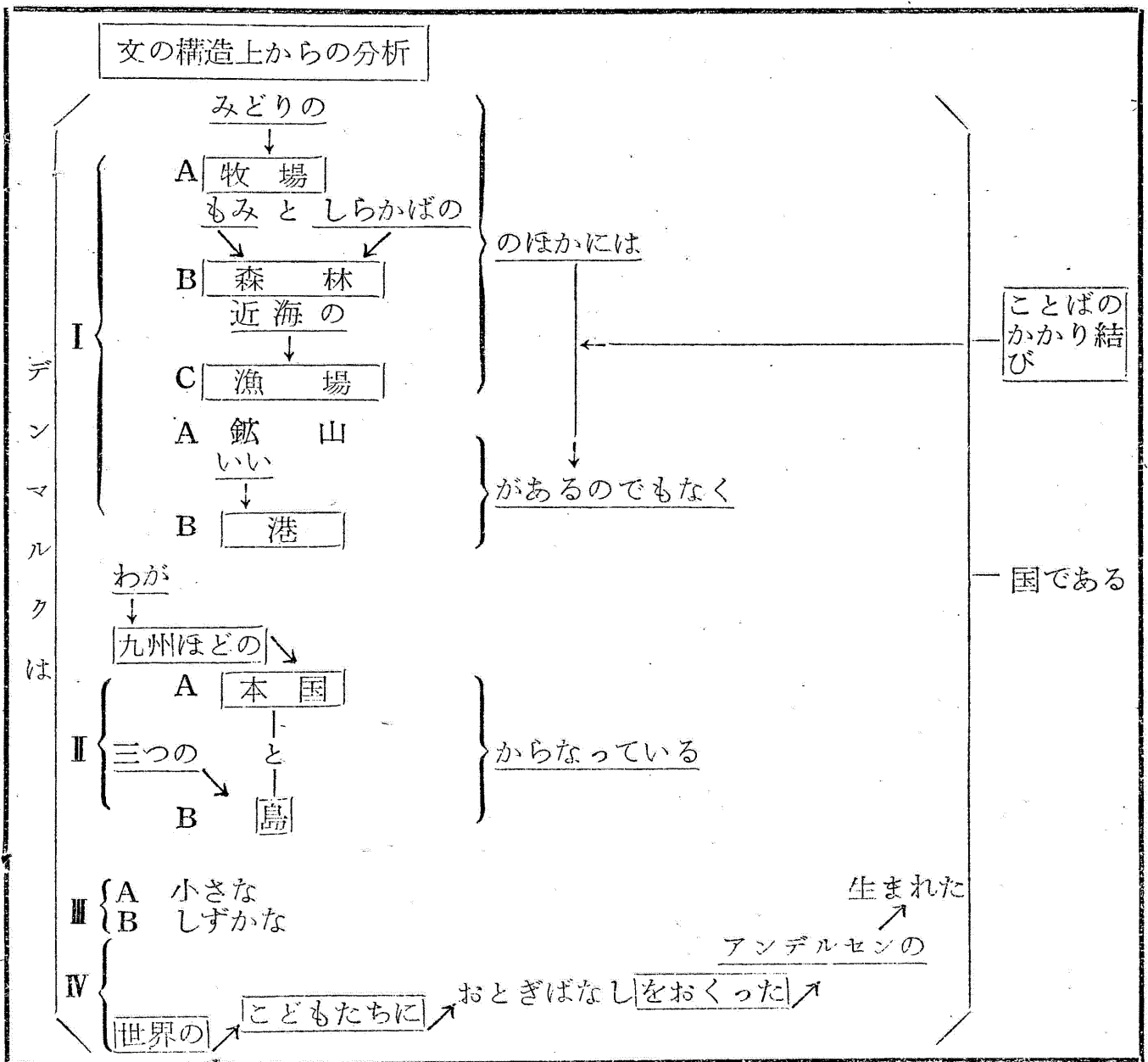
## 第2例

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、鋳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ます。



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

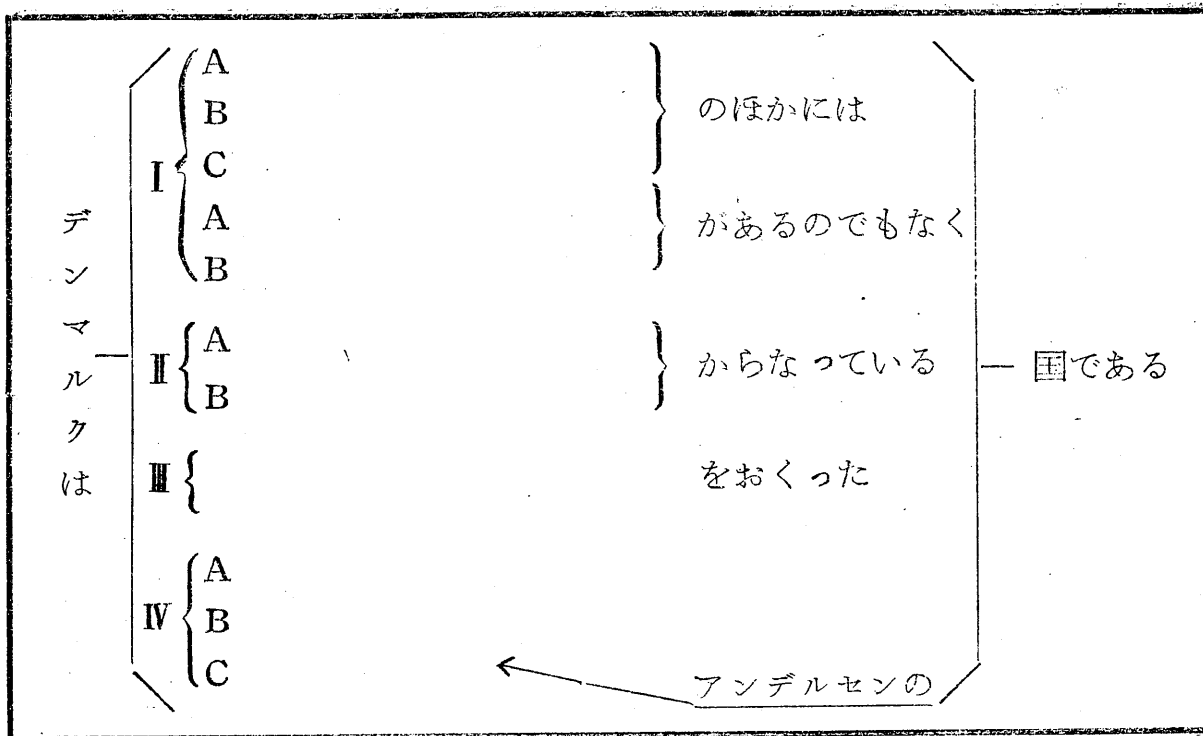
(1) 次のような表を印刷して児童に配り、空欄に記入させる。

「デンマーク」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。

- デンマー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。( )
- デンマークにないものは何ですか。( )
- |       |   |          |   |  |
|-------|---|----------|---|--|
| _____ | } | のほかに     | } | 「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。 |
| _____ |   | ↓        |   |  |
| _____ |   | があるのでもなく |   |  |

  
( )
- デンマークの国は○○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<sup>かき</sup>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、さきを示したような分析図表を完成させる。

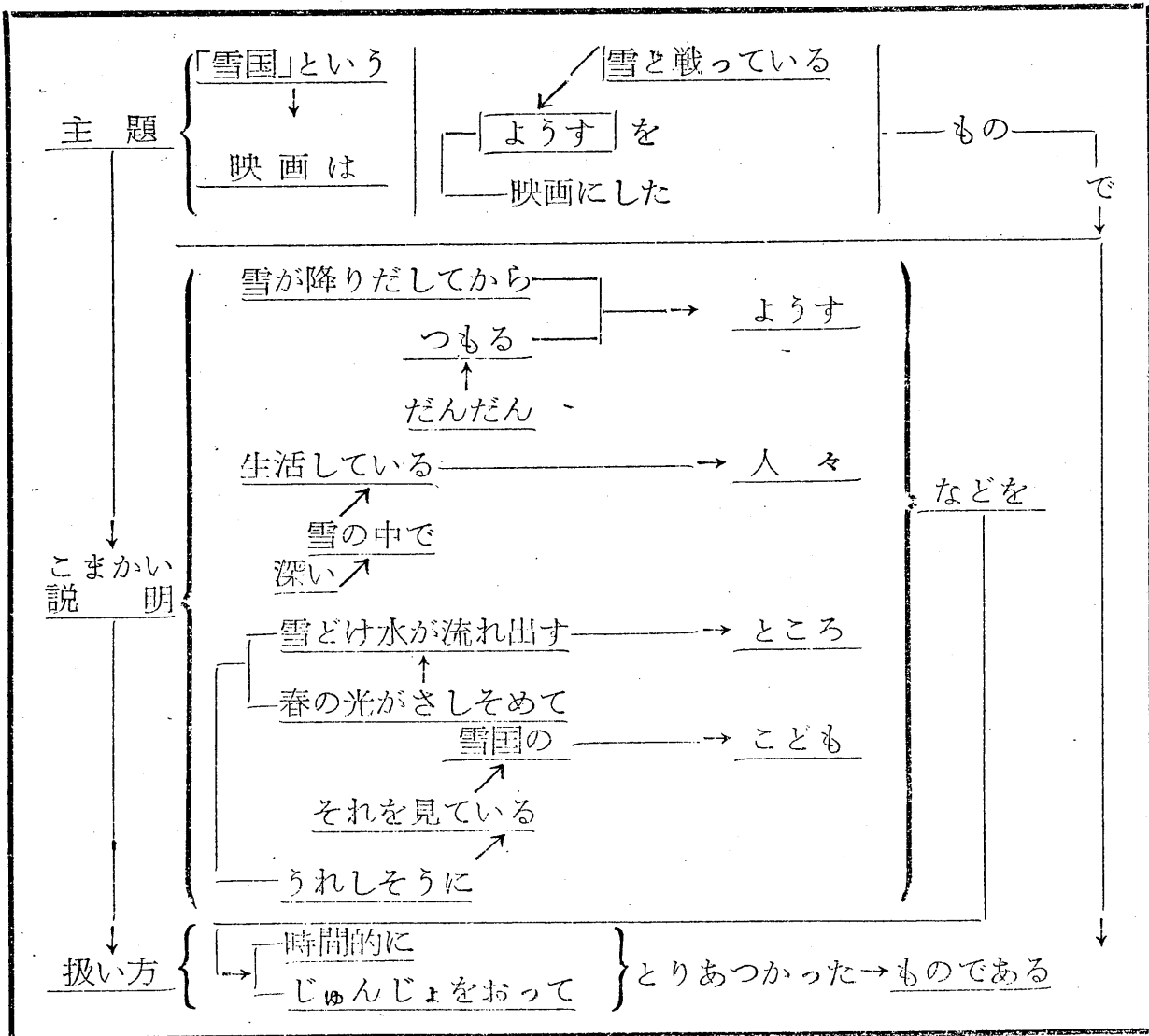


(3) 以上の指導は、この文の後にくる文の内容が、デンマークの復興を主題とするか、アンデルセンのことを主題にするかによって取り上げる観点が違ってくることはいうまでもない。

### 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」、「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いると、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が。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す。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。ぼあいにより、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、しずくになるときは、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。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、たくさんのおしずく。
  - (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、調べてもらいなさい。」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いなさい。」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、調べてもらいなさい。」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ごらん下さい。」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、たくさんのおしずく。
- 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。

のようなものを示し、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

ある事か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、どんな気持ちになりますか。」

「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た段階は、能力別指導では、各グループの力に應じ、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應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、文字と音の關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、一般的にいて、文字の形や文字と音の關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, sususiku 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ん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ば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あって適当であろう。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。