

## § 1 第2年度の指導

### 〔I〕方 針

前の学年で40時間を費して、ローマ字文を読み書きする基本的な力を養ってきた。第2年度では次のような方針で教育を進めたい。

- 1 能率よく多くのローマ字文を読むとともに、児童の精神発達の段階が許す限度いっぱい程度のものまで読む範囲を広げる。
- 2 ローマ字文をおっくうがらずに書く力をつける。
- 3 読み書きの指導を通じて、ことばや文字に対する児童の自覚を芽ばえさせていく。

### 〔II〕段 階

以上の方針によって教育するために、次の3段階を設ける。

- 1 第1段階： 準備の期間とし、児童がローマ字文で出会う文字の抵抗（文字の形や文字の配列、文字と音との関係などを認知するために頭脳を使うこと。）を減らして、考える力の進歩をはかる。この時期は教師の指導性がまだ全面的に正面へ現れている。

第1段階の取扱をする期間は、第4学年からローマ字の学習指導を始めた児童に対しては、第1年度の終りから、第2年度の初めにかけての約10時間とし、第3学年から始めた児童に対しては約15時間とする。

- 2 第2段階： 次の15時間とし、児童が独力で読み書きする経験をだんだんに広げていき、教師は児童の学習の準備・心構えに対する力添えを少なくし、児童の読み書きの過程や結果に対する教師の指導の面に重点を移していく。教師の指導性が全面的、正面的であった第1段階と違い、部分的、後援的な方向に少しずつ移動する。
- 3 第3段階： 次の15時間～20時間とし、方針に掲げたところを実際にやってみるため、児童が独力で読み書きする経験を与えることに主力をそそぎ、教師はそれに対して必要な手助けをする

とともに、児童の思考力に従属させて、ローマ字文で出会う文字の抵抗を支配する力を発達させていく。教師の立場は、児童の手助け・うしろだてとなることをねらいながら、児童の進歩する方向を見誤ることなく、その線に沿って力をつけてやらなければならない。学習の計画に対し、児童が自発的に参加する習慣もこの期間あたりから、一般国語や他教科における同じような方法とあいまって、少しずつつけていくことができるのではないかと思う。(もとより、教材の難易によって、取扱を変えなければならないことは、いうまでもない。)

### 〔Ⅲ〕教師の慣れと指導性

この方針と段階に応じて教師がじゅうぶんな力を発揮するためには、最初の学年におけるよりは、いっそう程度の高いローマ字文の読み書き能力を必要とする。入門学年では、単語の提出もゆるやかであり、短い文、簡単な文体が多かったが、これが急激に発達するのは第2年度なのである。もとより、教師の進歩の速度が児童のそれに比べて速くないのは自然であるが、従来の例では教師の進歩があまりにおそいために、児童に置き去りにされるような場合がないではなかったから、指導者として必要な程度にまでは、めいめいの力を高めることに努めてほしい。

特に、この学年の終りへ行くに従い、教師の指導性が、正面的、全面的でなくなることは、決して教師の指導性が少なくなることを意味するものではなく、反対に教師の指導に対する注意深さと、指導計画の綿密さをいっそう程度高く要求するものであることはいうまでもない。各種のローマ字教科書やローマ字書きの本を低学年から中学校の程度のものまで、読み通して活用することは特に必要である。

### 〔Ⅳ〕能力別指導

上に掲げた方針と段階は、もとより実験によって批判され、修正されなければならないのであるが、特に能力別指導という立場から常に修正されなければならない。たとえば、Aグループの児童の中に

は、第1段階の処置は、わずかしかな必要でない者がいるであろう。また、Cグループの中のある児童に対しては、なお第1年度と同じような指導を続けることが必要なこともある。能力別指導は、進めば進むだけ個人差を大きくするのであるが、能力の高い児童も低い児童も、常に進歩する機会を与えられていることが特色なのであって、これは第2年度を通じて、いっそう考慮しなければならない点である。

〔一般的に考えられる処置〕

読む力の進んだ児童は、与えられた時間に、教科書の必要な部分を読みこなしてしまい、余力を生ずるのが普通である。この場合、題材に関係のある事柄をいっそう広く、あるいは深く知るために、適当な読み物をあてがうのが適当であるが、その場合、教科書以外に材料がなければ、(また、教師が謄写版で刷って与えることも限度があるので)、高学年、あるいは中学校用の教科書などを教室に備えておいて、その中から適当な材料を選んで読ませるのも一つの方法である。

(この際、文脈を手がかりにしても理解できないと思われることは小黒板などに説明を書き添えて示してやると、児童が楽しんで読むことを助けることになり、いっそう望ましい結果が得られるであろう。) そういうことができない場合は、いろいろの書く作業を与えることによって、余力を有効に使う機会を用意してやる。

遅れた児童に対する処置としては、

- 1 第2段階以後、教科書の内容を短くまとめた文を別に用意し、それだけを読ませる。
- 2 教科書の一部だけを児童に読ませ、他の部分は教師なりAグループの児童なりが読んで聞かせる。
- 3 題材に関係のあることを書いた程度の低い読み物を用意して読ませる。
- 4 はなはだしく遅れた児童には、別種の入門教科書を用意して、それによって別に教育を進める。あるいは1時間のまとめをローマ字文で書いて与え、それを読み書きの材料として使う。

## 〔V〕読むことの指導

「知るために読む指導法」「学び手自身による読み」を入門学年から尊重してきた教師は、第2年度以後、ますますこの原則の効果を発揮していくべきである。したがって、読むことの指導の組立方も骨組だけは変らないが、その内容は相当に変化させなければならない。

### 1 読みの準備

一般的にいて、第1年度では、読みの困難を感じることばが少なくとも「新しく出てくる読みことば」と一致する傾向があるが、第2年度では、「新しく出てくる読みことば」であっても、「読みの困難を感じないことば」が増してこなければならない。「児童自身が確実に理解して読みうることば」は第1年度の中期以後、提出の手続で取り扱う必要がなくなっているが、これを急激に増加させることは第2年度の第1段階、第2段階のねらいである。特に第1段階はそのために設けられている。話しことばとして知っていることばなら、読みことばとしてははじめてであっても、自分でたやすく読み取れるように、読む語いの増加をはかり、しかも、前年度で養ってきた一目読みの習慣をこわさないで、ますます強くするように指導することを計画しなければならない。それと同時に、ローマ字教育の特色を発揮し、この学年の第3段階からは、話しことばとしてまだ知らないことばでも、読むことによって習得し、話しことばを増加する方面に力が向けられるべきであるが、この力は第2段階から少しずつ養っておく必要がある。教師はグループごとに提出の手続を変え、

(1) 児童にとって程度を越えた困難なところがあるために、読む興味を失ったり、内容の理解ができなかつたりしない程度で、

(2) できるだけ、自分で読み取ることばを増していく。

という二つの限界を考えて提出手続を考える必要がある。「学習指導要領(国語科編)：やや進んだ段階、読むことの指導、どう指導したらよいかの(2)」はその案であるが、常に実際やっ

てみて起る反応を見ながら、計画を修正していかないと、むだな時間を費しすぎたり、児童に失望を与えたりする。

準備の手続は、第2年度、特に第2段階以後、教材の内容から「読みの困難を感ずることば」を提出することよりも、理解の背景となる予備知識を確実にさせることに重点を移していくのが普通である。予備知識を確実にさせるための手続には、予備知識をもっているかどうかを確かめることと、それをもっていない児童には予備知識を与えることの二つの面が含まれている。

そして、「読みの困難を感ずることばの提出」も、多く、予備知識を確実にさせる手続のうちで取り扱われるであろう。予備知識は、ある読み物を読んで理解するために前提として必要な知識であるから、これもまた、はなはだしい個人差がある。教師が論理的に考えた「予備知識」が一部の児童にとっては理解するうえに不必要であったり、ある児童にとっては反対に不足であったりする。これも、ことばの提出手続と同じく二つの限界を考慮し、実際に行ってみて、そこに起る反応を見ながら、方法を変えていかなければならない。社会科・理科・算数などの指導の結果は、この面で第2年度以後のローマ字教育に大きな影響を及ぼすものである。読む目的は理解の深さを決定し、読みの速さを決定する重要な要素である。それは、自分自身で読む目的を立てた場合のほうが、他から与えられた場合よりは、一般的に見れば、強い効果をもって、理解の深さと読みの速さに影響をもたらすものと思われるが、自分で立てた目的にしても読みに及ぼす効果の強い弱いはさまざまである。第2年度の第1段階からあとの指導では、児童が読む目的を自分で立てるようにくふうし、第3段階では、この問題が大きな指導の目標となると思われる。

## 2 第1回の読み

児童自身の黙読によることは前の年度と同じであるが、それによって児童が読む目的を達する程度は、特に第3段階では引き上

げられれる必要がある。

- 3 理解しているかどうかをためし、理解を深めるための手続と読返し、話し合い・動作化、そのほかの活動。

これについては、理解の程度を第1年度よりも高いところに求めることが必要である。

- 4 言語技術と言語能力の指導

これも第1年度より程度を高めていく。指導の実際としては、  
(1) 簡単に指導でき、容易に習得されるものや、前の時間に一応徹底させておいたことを思い起させて、記憶を確実にしたい点  
(特に分ち書きや動詞・形容詞の変化形など、取扱の回数を多くして習慣づける必要のあるもの)は、読むことと結びつけて指導し、

(2) 指導の手続に、ある程度の時間を要し、児童が習得するのにも、ある程度の時間を要するようなものや、

(3) 読むことの指導と結びつけて指導しておいたことをまとめるような場合には、言語技術・言語能力の指導として別の時間を取ることが効果があることがある。第1段階では特にその必要が多いであろう。

## 〔VI〕教師の指導すべき言語能力と言語技術

- 1 単語について

(1) 単語の意味を明らかにし、意味を広げることは、この年度においても重要なものであるが、特に、

(a) 分ち書きの違いによって意味が変ること気づくようにする。

(b) 前後の関係で一つのことばの働きが違うことに気づかせるようにする。

ことは、指導要領に掲げられているとおりである。今までの国語教育では、ありふれたことばについて、(a)、(b)の指導を怠ったため、児童が理解していないのを見のがしていたことも多

かったのではなかったかと思われる。やさしいことばについての指導が足りないと、むずかしいことばを、やさしいことばに言い変えてみても効果がない。

(2) 文脈から単語の意味がわかる力をつける。

この力は、前学年でつけた音声分解の力を実際に働かせ、それを単なる文字の音声化にとどまらせないためにも、読みの速さを増すためにも、第2年度でさらに進歩させなければならない。特に、この年度には、話しことばとして知らないことばでも、読むことによって知る力をつけるのであるから、そのためにいちばん必要なものは文脈を手がかりにする力であることを忘れてはならない。

(3) ことばの構造を手がかりにして単語を認める力。

(a) 複合語の構成部分を認める力をつける。

複合語には、それを構成するもとのことばの意味が失われ  
ないものと、もとのことばの意味をまったく失って新しい概  
念を表わしているものとあることに注意して指導する。

(b) 動詞・形容詞・形容動詞などの変化形を見て、もとの形  
と関係づける力をつける。

(c) 接頭語や接尾語を認める力をつける。

この三つの力の基本は第1年度で養われてはいるが、実際に読む経験を多くもっているとはいえないことが多い。第2年度には第1年度に習ったことばをつないで複合語を作ったり、それに接頭語・接尾語のついたことばが現れたり、あるいは（読む文の構造が複雑になるにつれて）見慣れない変化形に出会うことが多くなる。もし以上の三つの力が足りないと、児童が読むのに困難を感じることばが多くなり、したがって提出の手続で扱わなければならないことばが多くなるので、この手続を簡単にしていくことは困難となるから、能率的に多くのものを読むことはできなくなる。第1段階にこ

うしたことを考慮して指導の計画をたて、第2段階以後の指導が能率的に行われるために必要な素地をつくるべきである。

(4) 輪郭を手がかりにして読む力をつける。

第1年度と違い、練習の回数と時間をずっと減らしても、輪郭を手がかりにして読み取ることばは増加させることができる。この年度では、130語以上の(変化形を含めれば260語以上)一目見て読み取れることばを増すことになっているが、特別な学級では、平均200語(変化形を含めれば400語)ぐらい増加できるのではないかと予想される。

この練習は、第1段階から第2段階の初めにかけて、新しく出会うことばを読み取る力を養う時期に、読む速さが落ちる危険のある児童については特に必要である。

(5) 音声分解をする力をつける。

第1年度で基本的な力は養われているけれども、教科書などに出てくることばの少ない大文字・よう音・つまる音(kk, ss, pp)・はねる音とナ行の結びつきなどに実際にぶつかると、まだ即座に音声化するところまでいっていないことが多い。この力を第1段階から第2段階の初めにかけて、じゅうぶんにつけないと能率的な読みが妨げられる。

2 文を理解する力を進歩させる。

文を理解する力を進歩させることについては、三つの方面に考慮を払う必要がある。

(1) 第2年度では、いろいろな文体に読み慣れる必要がある。

この基本的な練習は、第1段階で取り扱う。

イタリック体やゴシック体の用い方や符号の使い方は理解の進歩に伴って自然に進めていくことを基本とし、それに必要な練習を加えるがよい。

(2) 読む速さを進歩させることは、ローマ字学習の目的を達す

るためにも、理解を進めるためにも、第2年度としての指導の要点である。そのためには、「入門期におけるローマ字文の学習指導」の5ページ[V]にしるした事がらを続けて進歩させるほか、次に書いてあることを予想して読む力が必要であるが、接続詞や動詞などの働きを理解すること、連想を豊かにすること、読む語いを順調に進歩させることなどに注意を払う必要がある。

- (3) 経験の範囲を越えた内容の文を理解する力を養う必要がある。知るために読む力のいちばんたいせつな働きの力はここで発揮される。

以上の点を進歩させることと関係して、「入門期におけるローマ字文の学習指導」(4ページ～5ページ)にしるされた力をいっそう伸ばすほか、次のような能力を進歩させる必要がある。

- (a) ひゆ的な言いまわしや象徴的な言いまわしを理解し、楽しむ。
- (b) 目的にかなうように読む速さを調節する。
- (c) 意味の切れ目まで単語をまとめて読む。
- (d) 音読することによって内容の意味や気分を言い表わす。
- (e) 今読んだ話をほかの話と比較するために、前に読んだものを思い出す。
- (f) 事実を述べた文と考えを述べた文とを区別して理解する。

## 〔VII〕書くことの指導

- 1 書くことの指導のうち、いちばん重要なことは、自由に書くことのできる語いを順調に、また他のよい習慣をこわすことなく発達させるにはどうしたらよいかという問題であって、児童が書くことのうで文字の抵抗を減らすことも、分ち書きの指導も、表現の問題も、この問題の一部として現れてくるといってさしつか

えないであろう。「よく書き慣れた短い文」をときどき5分以内の時間で書いてみるということも、文字を書きこなす力がじゅうぶんでない第2年度初めの児童には、決して無意味ではないとしても、それだけにたよっていたのでは自由書きの健全な発達をはかることはできない。基本的には、題材の発展に伴い、書く語いが増加していくにつれ、それに関連して自由に書く語いが増していくという方向をとるべきである。それには、第1年度で養われた実力が第2年度の第1段階で相当に充実し、目的をもって書く必要のある際は、はなはだしくほねをおらないでも書ける力をつけてやるようにしなければならない。この意味で第1段階には、なにかにつけ、書く力を伸ばす機会を多く与えるように計画すべきであろう。

第1段階の指導が予想どおりの効果を取めることができれば、第2段階から、必要のある場に即して書く機会を多くし、今までは、漢字かなまじり文で表現するよりも、むしろ程度の低いものを書いてきたのを、だんだん漢字・かなまじり文の程度に追いつかせていき、第3段階では表現力を伸ばすところまでいくようにしたい。

- 2 自由に書く力を伸ばすための指導にあたっては、見ながら書くことや、覚えたことばを書く機会を多く与える必要は決してなくなるものではない。見ながら書くことは、常に必要であり、効果があるし、まちがいやすいことばは、覚えて書くようにすることによって正しく書けるようになることを忘れないで進んでほしい。特にCグループの児童には、自由に書く技術を身につけていない児童があり、長い文になると、分ち書きが乱れ、また、聞き誤りが多く見られるから、その取扱にあたっては、見ながら書くことや、覚えたことばを書く機会を多く与えるべきである。

指導要領に掲げられた文字の大きさ・形、分ち書き、作文符号、聴写する技術など、上に述べた方針に伴って自然に発達する

ように計画し、それで足りない点だけ、特別に時間をさいて補っていくようにする。したがって、40分授業をする組では、読むことのほうで言語技術の指導に特別の時間をさく場合、書くことの補いといっしょにして、40分をあてるほうが効果があることであろう。なお、文字を1 cm幅のけい線の中へ書くようにするという目標は、最大の限度を意味するから、無理なく書ける児童には、0.9 cm以下の大きさの文字を書かせてもよい。

3 この年度の分ち書きの指導の要点は、指導要領に示されたもののほか、次のようなものを正しく書けるようにする。

- (1) 動詞の中止形と mo, wa などの助詞との関係。
- (2) 「なら」「ならば」——特に動詞・形容詞に接続助詞のついたものとの関係。
- (3) 動詞・形容詞に te, de のついた形と、mo, wa などとの分ち書き。
- (4) 「飛ぶだろう」と「飛んだろう」のような場合の分ち書き。
- (5) nagara, nasai の分ち書き。
- (6) 動詞・形容詞に-te, -de のついた形と、「くださる」「ちょうだい」「いただく」「もらう」などとの関係。
- (7) 「こんなに」「あんなに」「そんなに」「どんなに」などの分ち書き。

児童が自由書きをするとき、教師に聞いたり、本で調べたりすることのできない場合の一般的な心得としては、「疑わしい場合は、一応離して書いておく。」という方針をとらせるほうがよいであろう。

#### 〔Ⅷ〕話すことの指導

前年度で話すことの基本的指導はできている。この学年では、話すことの内容をいっそう高くし、また効果のある話し方をするように指導すべきであるが、それは、どんな機会に与えられるであろうか。

1 理解の背景となる予備知識を与えるとき、教師が自分で説明し

ないで、児童のうちで最もよく知っている者に話をさせ、ほかの者に聞かせるようにする。

- 2 理解の程度をためし、かつ、深める手続で、読んだことについて、何を感じ、何を考え、どんな判断を下したかを発表させるようにすることは、話すことの指導としてきわめてよい機会である。その際の取扱については、「学習指導要領」(国語科編)の「能力表」に示されたところによる。
- 3 読んだ話と似た経験(直接でも間接でも)を発表させることも話し方を指導するのによい機会である。
- 4 自分で書く力の乏しい児童には、書く指導の前提として、まず共同の口頭作文を行い、それを字に書いて示すという手続をとればよい。
- 5 また、自分の読んだことに関係して、もっと広く(あるいは深く)知りたいと思うことを発表する機会を与えれば、それと同時に、そのことを他人に聞くときの言い方を指導することができる。
- 6 以上のほか、場に応じた指導は常に少しずつ程度を高めていくようにしたい。
- 7 なまり音の矯正。ローマ字教育がなまり音の矯正に役だつのはおもに第2年度以後のことである。なまり音の矯正は、第1年度の初め、その主力を話すことに向ける。そして、少なくとも、提出されたことばについて話す力が改善されない間は、音声分解をしてはならない。音声分解は、正しい発声と文字の結びつきでなければならぬからである。第2年度からは、この点が逆に利用される。児童はたとえば da と za と ra をどんなに発音し分けるべきか、音節については知っているのであるから、話すときに混同しやすい音が文字ではどう書かれているかに注意させることによって、順次正しい発音を知ることができるようになる。また、読むときに正しい発音を知っても、書くときには、児童は

まだ「ダ」か、「ザ」か、「ラ」かに迷うという段階があるが、これは1語1語教科書によって調べさせるなり、教師の指導を受けるなりしなければならない。基本的な単語について正しい習慣ができると、その力は広く、早く広がるものと見られるから、初めにはあせらないで、ひとつひとつ取り扱うことが必要である。

#### 〔IX〕聞くことの指導

話すことの指導1, 2, 3, 4, 5などは、すべて聞くことの指導とあいまって行われるものであるが、そのほかに、自分の書いたもの、自分のグループで書いたものを、他に発表する機会は、聞く力を増すのによい機会である。そこで要点をつかむ力や、他人の書いたものによしあしを聞き分ける力を養うことは、直接書くことの指導に影響してくる。

読み書きする内容の進歩は、以上のように話すこと、聞くことの進歩に対してよい場を提供するものである。

#### 〔X〕観察評価すべき点

前年度に掲げた事からや指導要領の目標・評価に掲げられたもののほか、今年度を通じて観察評価すべき点は次のようなものである。

- 1 語いをじゅうぶんもっているか。
- 2 ことばと意味のつながりがよく、文脈に適した意味を選ぶことができるか。
- 3 ひゆ的なことばを理解できるか。
- 4 注意を集中して読むことができるか。
- 5 絵を理解の助けとして使うことができるか。
- 6 主眼点をつかんでいるか。
- 7 細かいことがじゅうぶんに読み取れるか。
- 8 事がらの関係を知ったり、まとめたりすることができるか。
- 9 事がらと人・物などとの関係を知ることができるか。
- 10 読んだことを思い出すことができるか。
- 11 読み物の形の違い(可能な話か、不可能な話か、歴史上の話か、

- 今日の話か など)を見分けることができるか。
- 12 予備知識がじゅうぶんあるか。
  - 13 話に出てくる場所・活動・できごとを目の前に浮べることができるか。
  - 14 読んだことの重要な点を反省・批判・評価して、その間の関係を発見することができるか。
  - 15 自分で話の中の人物になったつもりで読むことができるか。
  - 16 今までの経験に照して読んだものを解釈できるか。
  - 17 読んだ結果、情緒の上に適当な反応が起るか。
  - 18 韻や擬態語に気づいたり、巧みな描写を読んで様子を眼前に思い浮べたりすることができるか。
  - 19 読んで得た考えに基き、行動を起すことができるか。
  - 20 問題を解決するとき、読んで得た考えを使うことができるか。
  - 21 読み物の形式に適した速さで読むことができるか。
  - 22 目的にかなうように読む速さを調節できるか。
  - 23 音読よりも黙読のほうが速く読めるか。

## § 2 第1段階の指導

### 〔I〕書くことと読むこととの関係

- 1 第1段階は、書くことの指導に特に力を入れるほうがよい。けれども、読む力もそれに関係して伸ばしていかなければ、次の段階へ進むことはむずかしい。それには、教科書のある課なり節なりをまず読むことにし、その教科書の発展的取扱として書くことの指導をするという計画のたて方もある。

また、別の立場をとれば、第1学期には、進級 遠足など、手紙や日記を書くことを指導するのによい生活経験があり、植物の観察記録なども割合に短い文で毎日書くのに適当な時期である。これらの経験を中心として書くことを指導するように計画をたてることも、はなはだよい結果が期待される。

そして、めいめいの書いた文の表現方法や内容、表記法などに関する問題点を教科書、その他の教材を調べることによって解決するようにするならば読む目的がはっきりしているから児童のうるところは大きい。

この学習指導案では、どちらの立場をとるかは各学校に任せることとする。ただ、おおよそ時間の半分を書くことの指導にあて、またなるべく読む力と書く力を同時に発達させることのできる指導方法によって実施されたい。

2 話しことばとして知っていることばなら、それが読みことばとして初めてであってもらうに読み取れるようにする力をつけることは、第1年度よりも多くの教材を読み取る経験を与えることによって、自然に進歩していくのであるが、そのほかに、

(1) 教師が口で言いながらそれをローマ字で板書して見せる機会を多くする。

(2) 書く力を伸ばすことによって、文字とことばの対応関係、特に音声分解の力が進歩する。

(3) やさしいローマ字をたくさん読むことは、読む力をつけるうえに大きな影響を与えるであろう。

## 〔Ⅱ〕読むことの指導

1 読みの準備の手續はどの程度したらよいか。

第1年度で第4学年の教科書をやり終らない学級が実際は多く見受けられるが、このような場合、第5学年の教科書へ急に進むのはまことに危険であり、弊害を多く生ずることがしばしばある。このような場合における第1段階の指導には、第4学年の教科書の残った部分を使うか、第5学年の教科書のいちばんやさしい部分を使うようにすることが適当である。

この段階では、準備手續で教師が児童の読みを助ける程度は次のような基準によればよいであろう。

(1) 第1段階の初め：Bグループが第1回の読みを10分間行

って 450 語～ 500 語以上の材料をだいたい読み終ることができ  
るようにする。

- (2) 第 2 段階の終り：B グループが第 1 回の読みを 10 分間行  
って 550 語～ 600 語以上の材料をだいたい読み終るのに必要  
な力をつけてやる。

むろん、教材の形式や内容がむずかしいか、やさしいかによっ  
て著しく準備手続のしかたが違ふであろう。また、1 教材が必ず  
しもこれだけの語数をもっているとは限らないから 時間は語数  
と比例して考えればよいのである。こうした基準を考える理由  
は、これ以下の速さでしか読めない程度の準備しかしてやらない  
とすれば、それは児童が読むのに困難を感じすぎると思われるか  
らである。逆に組の実力や教科書のむずかしさによって、この基  
準よりも多い語数が読めるようになっている場合は、それに応じ  
た処置を取るべきである。また、この基準に基いて行うには、あ  
まりに多くの時間を準備に費さなければならないような組では、  
初めにはこれより低い基準で、指導を計画し、言語技術や言語能  
力の指導にも力を入れ、早くこの基準を上まわる段階に達するよ  
うに努力してほしい。この基準に達することができるかどうかは  
単に準備手続の問題ではなく、前年度に養った力の問題であるか  
らである。

## 2 特に必要な指導

- (1) いろいろな文体を読む力を養う方法。

- (a) 教科書の 1 課なり、その一部なり、あるいは 2 課以上な  
りを読んで、それをほかの文体の文に書きかえてみる。

たとえば、

- i - 物語を詩や歌に書きかえる。——またはその逆の作業  
をする。
- ii - 物語を記録文や報告文に書きかえる。——またはその  
逆の作業をする。

-iii- 手紙の文をほかの文体の文に書きかえる。——またはその逆の作業をする。

-iv- 3人称を用いて書かれた文を1人称を用いた文に書きかえる。——またはその逆の作業をする。

(本書の参考〔1〕「学級指導の例」参照)

これは児童が慣れない間や遅れた児童に対しては、教師と児童の共同の口頭作文を行い、教師が文を黒板に書き、児童はそれを写して書くというような方法をとる。

原文をじゅうぶんに理解させてから、この方法をとるべきか、あるいは違った文体の文に書きかえさせることによって理解の程度をためすべきかは、児童の発達程度を見て決めるようにする。その際、原文に書いてないことを想像によって補うことは、むしろ望ましい態度といてよいであろう。

(b). 以上の取扱をする際に、同時に現れてくることでもあるが、短い文をつないで長い文を作ったり、長い文を切って短い文にして書く練習をさせる。この指導は、

-i- 長い文を短くするのは「理解しやすくする。」という目的がある。

-ii- 短い文をつないで長い文にするのには、「よりよい文を書く。」という目的で行うのである。

-iii- 文をつないだり、切ったりした結果、全体として、その文がいっそう理解しやすくなったか、あるいはいっそうよくなったかを反省させる必要がある。

文を長くしたり、短くしたりすると、直接影響を受けるのは、接続詞、接続関係を示す助詞、助動詞、動詞・形容詞・形容動詞の変化形の使い方で、その指導をするのによい場ができる。

また、自由書きの必要が少なく、大部分は写して書くことによってできるような作業も、この時期の指導として

適当である。けれども、あまり程度の高いことを急に要求するようなことは無理であるから、その点は注意しなければならない。

(2) 複雑な文を理解する力をつける。

(a) たとえば、「東の空があかるくなると、木の枝で、鳥の鳴く声がしはじめる。」という文で、

東の空があかるくなると……………時を表わす。

木の枝で……………場所を表わす。

のように、ある語句が、時・場所・原因・理由などを表わしていることを示し、一般的な概念を作り出すようにしむけることは、(1)の取扱とあいまって理解力を増すのに役だつ。

(b) 段落ごとに要点をまとめ、一つの課全体の要点をつかむ練習をする。

段落ごとに話全体の組立に影響の少ない、細かいことを述べた部分を削り、そのほかの語句だけを書き抜かせてみることは、この力の乏しい児童にとっては効果のある処置である。

要点をまとめる際、指導がふじゅうぶんになりやすいのは、要点と細かい点との関係を示す手続である。この点がふじゅうぶんであると児童が独力で要点をつかむ力が発達しにくい。この点を、1段落ごとに、また一つの課ごとによく理解させてから、児童が作業をする範囲と程度を広げていくようにするべきで、いきなりこの課題を与えることのできる児童は多くはないのが普通である。

この指導においても「写し書き」をする機会が自然に作られる。

(3) ひゆ的な言いまわしを理解する準備をする。教師が黒板に、たとえば「空のように」と書き、児童は、そのあとへ続けるのに適当な語句を考える。(たとえば、「広い」「大きい」「青い」など。)

この方法は自由に書く力を除々に伸ばすことになる。

- (4) 次に書いてあることを予想して読む力をつけることは、読む速さを増すために効果がある。(1),(b), -ii- の接続関係のことばの指導や、(3)に述べた作業はその中の一つであるが、「初めに」「まず」「次に」「さらに」「最後に」「終りに」などや、「まだ」「決して」などのことばは次に現われる内容を予告することばであることに注意を向けさせるのは、この段階の指導で取り扱うべきである。
- (5) 一目見て読み取れることばが増すことは、この学年の目標を達するために必要であるが、この段階では変化形を含めて、150語ぐらいは増加させるべきである。これは、前年度よりも、くり返しの回数をはるかに少なくし、また、読めるようになった児童に対しては練習を省いていくという方法で割合に簡単にできるであろう。
- この中には、前年度に出てこなかった、動詞・形容詞・形容動詞の変化形を混ぜておくことを忘れてはならない。形容詞・形容動詞の否定形や、教科書に現れる慣用句を一目見て読みとれるように指導することは、一目見て読み取れることばの範囲を広げるのに役だつ。
- (6) 音読の指導は、理解の問題や、文節の一目読み、話しことばの指導とも互に関係する。この段階では、校内放送の原稿、簡単な紙しばい、簡単な電話のかけ方、ごく簡単な劇などの教材は音読の指導にとってすぐれた材料である。なぜなら、これらを他人に聞かせるためには、何度もくり返して読む練習をしなければならぬものであるし、また、これらの教材は、このような練習によって、朗読のしかたや話すことの指導をすることをねらいとしているものが多いからである。この際、もし、グループごとに異なった材料を使うことができれば、それを聞く価値と興味はいっそう高まるであろう。
- (7) 文脈を手がかりにして新しいことばを読む力をつける方法。

- (a) 一つの文の中の 1, 2 語を伏せておき, そこにどんなことばがくるかをあてさせてから, 字を見て読ませる。
- (b) 一つの話の一部分だけを読ませ, それの前後にある話を推測させてから, あとの文を読ませる。
- (c) 児童が単語の読み方がわからなくて質問をしたら, その読み方を教える前にどんなことばであろうかと推測させてみる。

### 〔Ⅲ〕書くことの指導

この段階では, 時間の半ばは書くことの指導にあてるべきである。しかし, その大半が機械的指導に流れると, 読むことの進歩と関係が保てなくなるから, できるだけ読むことの力を養うのに効果をもたらすような方法をとることが望ましい。読むことの指導 2 の(1)(2), (3) に述べたことは, いずれも書くことと同時に行われる方法であるから, このときにも, 書く語いの増加をはかることができるのを計算に入れて, 指導計画をたてるべきである。

- 1 この時期に行う機械的指導としては, 次のようなものがある。
  - (1) ときどき「よく書き慣れた短い文」の練習を 5 分以内で行ってみる。
  - (2) 一目読みのカードをちらりと見せ, そのことばが書けるようにする。
  - (3) 児童が書き誤ったことばを, 正しく書く習慣をつけるためにも, (2)の方法をとる。

このような指導は, Cグループの児童に対して, 特に必要なことが多いであろう。

#### 2 書く語いの増加

- (1) 題材や課の内容に関係したことばを児童に思い浮べさせ。Aグループには自分で書かせてみる; Cグループには口で言わせて 教師が大部分書いて見せる; Bグループには, むずかしいところを助けて書かせるというような方法をとる。

(2) 意味の同じことばや似たことば，また，反対の意味のことばを書いたり，集めさせたりする。

(3) 程度・強さ・範囲などを修飾し，限定することばを一まとめにまとめて，その意味の違いを指導する。たとえば「まったく」「たいがい」「だいぶ」「なかなか」「少しは」「ちっとも」など。

### 3 文を書くことの指導

(1) 文をふくらませる。

教師が黒板に「学校へ行く」というような簡単な文を書き，児童が，「わたくしは」「毎日」「友だちと」「元気よく」「かばんをもって」「たのしい」「勉強をしに」のような文句をひとりが一つずつ付けたしていく。教師は，何も考えつかない児童に対しては，「だれが」「だれと」「いつ」「何をしに」「何を持って」などの質問を出して導く。これは，複雑な文を読み取る力をつけるのによい方法でもあるが，第4学年から，ローマ字の学習指導を始める場合や力のある学級では，第1年度の終りに行うことが有効である。

(2) 簡単な手紙や日記を書く。手紙は，各学級どうし交換し合うのがよい。地名の書き方ばかりでなく，手紙や日記によく使われることばの指導もあわせて行っておくことによって，読む語いをも豊かにすることができる。

(3) 力のある児童には，第1,2学年程度のやさしい読み物(漢字かなまじり文で，組の大部分の児童が読んだことのないものがよい。)を与え，それをローマ字に書きかえさせ，教師が書きまちがいを直してから，B, Cグループにこれを回覧させる。これは，ひとりひとり，別々の文を書かせるのがよい。

ただし，よう音・つまる音などの書き方がじゅうぶん身につけていない児童にこの作業をさせると，かな文字の表記法にひきずられて，ローマ字文の書き方をそこなうことになるから，

いつ、だれにさせるかを考えてかかる必要がある。

- (4) 以上の指導や読むことの指導と関係を保ちながら、動詞・形容詞・形容動詞などの変化形を正しく書く経験を与えることは、次の段階へ進むために必要なことである。その際、問題となった一つのことばだけについて指導するだけでなく、同じ種類のことばを二つなり、三つなり例にとって、その終止形を示して、変化させてみるようにする。

#### 4 分ち書きの指導

この時期に特に注意すべき分ち書きの指導の要点は、手紙・日記の書き方に関係して、

- (1) 「お」「ご」などの接頭語。
- (2) 「たち」「ら」などの接尾語。
- (3) 普通に使う略号。
- (4) 住所・あて名などの書き方に関係ある地名。
- (5) 手紙の書き初めのことば。
- (6) 手紙の結びのことば。

などであって、一般的によく使われるものについて、正しく書く習慣をつける。しかし、自由に書く力のついた児童は、この範囲を越えていろいろのことばを実際に書くであろうから、それについては、教師は個々に正しい分ち書きのしかたを指導する必要がある。

分ち書きのまちがいは個人的な癖が相当にあるものであるから、教師が訂正してやった点を「まちがい帳」に一つ一つ書き上げさせ、それがどんな形のまちがいであるかに気づかせることができれば、比較的容易に直すことができる。

#### 〔IV〕特に観察すべき点

- 1 話しことばとして知っていることばなら、読みことばとしては初めてであっても、自分で読み取る力が進歩してきたか。
- 2 今までよりは長い、複雑な文の理解が進歩してきたか。

- 3 やさしい、ひゆ的な言いまわしを正しく理解する力ができてきたか。
- 4 次に書いてある事がらを予想する力が伸びてきたか。
- 5 一目見て読み取れることばが増加しているか。
- 6 自由に書く力がだんだん進歩しているか。
- 7 文を書くときに、指導した分ち書きのしかたを、児童が正しく守っているか。

(このほか、学習指導要領(国語科編)や、この本の12ページ～13ページを参照すること。)

### § 3 第2段階以後の指導

#### 〔I〕方針

第2段階以後の指導を考える場合、考える力の発達をはかることが読み・書き・話し・聞く力を伸ばす基本であることをもう一度思い起す必要がある。考える力の進歩を除いて、読み書きの機械的方面に多くの努力を払っても、うるところはまことに少ないものである。この点で他教科の指導が国語教育としてのローマ字文の取扱に強い影響をもつことを忘れることはできない。

聞くことの指導については、国語の能力表に掲げられた点の指導がローマ字以外のあらゆる指導を行うにあたって、常に考慮されるべきである。それは、経験を豊かにし、興味の範囲を広げ、また語いを増加させるのに役だつ最もやさしい方法であって、ローマ字文の読み書きを進歩させる基礎を提供するものであるが、国語科で聞く態度と方法の指導を怠ったのでは、思うような結果が得られるものではない。たとえば、自分の興味をもっている事がらについて、よく知っている人の話を聞くことは、知能の低い児童でも喜んですることであるけれども、それには相当の準備をしてやり、聞く力をつけないとじゅうぶんの効果を収めがたい。

話すことについても、この学年では、一つの事がらについて、少な

くとも、4~5の文を用いて言い表わす力を与えなければならぬ。知能が低く、表現力の劣っている児童でも、その児童が得意な問題について語らせる機会を与えるならば、その力はだんだん進歩するのが普通である。話す力を伸ばす基礎は、はっきりものを考えることにある。はっきり考える力をつけてこそ、正しいことばを使うという意識もできてくる。まわりのできごとを鋭く観察することによって、今まで見すごしてきた事がらの中から、価値ある事実をつかみとることは、考える力が発達した証拠であり、どんなに不利な環境においても可能な指導であろう。こうした力が進歩しなければ、巧みなことばの使い方を考えるところまでは達しがたい。

また話すことの指導に際しては、ことばをはっきり発音する習慣をつけ、文の終りまで人に聞えるように話す習慣をつけておかないと、ローマ文字を書くとき、よけいな書き違いをすることがある。

一般国語の指導として、運動会や学芸会の際、児童の委員会が設けられて、自主的な話し合いを行うばかりでなく、参会者にあいさつし、催し物の説明をするようにしている学校と、そうでない学校とでは、ローマ字文の読み書きをする力に大きな違いを生ずるであろう。また遠足・見学の後には、何を新しく知ったかを明らかにさせるばかりでなく、それ以後の同じような機会に改善すべき点を反省させるようなことは、話す力・書く力を進歩させる方法の一つである。

文を書く機会を与える前には、まず同じ種類の事がらを話すことができるようにしておく必要がある。話ができないのは、事がらがよくわかっていないのであるから、書くことはもとよりできない。また、書くまえには、模範となるような文章を一つか二つ参考に読ませることも、普通の児童にとっては効果があることがしばしばある。

ローマ字学習の健全な発達には、常に進歩した国語教育の一環としてなしとげられるものであるということが、この段階以後においては特に著しいということをはっきりと自覚して指導にあたることが必要である。

## 〔Ⅱ〕計画のたて方

1 話題の共通なものは、「国語」として一つにまとめて取り扱っていき、漢字かなまじり文とローマ字の時間を別にしないことを原則とする指導計画が考えられる。その話題は、児童の好む問題である場合もあろうし、生活や経験に基礎を置くものもあろう。また、「おもしろい物語を読もう。」「手紙を書こう。」という場合のように、ローマ字文と漢字かなまじり文とが並立している場合もあるし、一方に全体的、概括的な記事があり、他方にはその部分的、特殊的な記事がある場合もあろう。また、話題によっては適当なローマ字文の教材が得られないために、ローマ字文は取り扱わないでおくこともあるだろう。

カリキュラムを組むとき、意識的にある話題はローマ字文を中心として取り扱い、他の話題は漢字かなまじり文を中心として取り扱うという予定をたてておくこともできる。

全般的にローマ字文と漢字かなまじり文を合わせて取り扱う場合は、必要に応じ、ときどきローマ字文として特に必要な指導（符号・分ち書きを含む）をする時間を設けるようにしたほうがよい。

2 ローマ字文の時間と漢字かなまじり文の時間とでは取扱の重点を変え、漢字かなまじり文の時間には（中学校の国語でいう）「文学」の分野に重点をおき、ローマ字文の時間には、（同じく）「言語」の分野を主にし、互に助け合っていくという計画もある。たとえば、第3学年でローマ字の学習指導を始めた場合、第4学年では学習指導要領（国語科編）の「能力表」読むことの(2)(3)(5)(6)(7)(8)、作文の全部、書くことの(4)などは、ローマ字文の時間に基本的な技術を身につけ、漢字かなまじり文の時間に、それがたやすく漢字かなまじり文をこなす力に移されるというやり方である。こうしたやり方では、ローマ字文の「文学」に相当する部分は、児童の「たのしみ読み」の問題として、

読書指導の対象となるであろう。

この受持分野を上述の案の反対にすることは、現在のところ実  
際的にはなからう。

3 現在、いちばん広く行われているのは、漢字かなまじり文とローマ字文とを、それぞれの教科書を中心に別々に取り扱っていく方法である。この場合、ローマ字文を取り扱うとき、児童が身につけた技術・能力を漢字かなまじり文を取り扱うときに使わせず、またその逆も行わないならば、互に不経済な時間を費すことになる。また内容の上でも、両方の教科書を関係づけながら扱うことに注意することがたいせつである。

4 時間のとり方は、以上のような計画のたて方によって、さまざまになる。

(1) 毎週一定の時間を割り当てる方針。

上の計画の3の場合は、この方針によることが多い。2の場合にも可能である。

(2) 月別にローマ字文を取り扱う月と取り扱わない月を作る。それは、どちらも2か月～3か月続くことがある。そして、ローマ字文を取り扱う月には、その指導時間をずっと多くし、集中的に力をつけ、ローマ字文を取り扱わない月には、学級文庫や学校図書館のローマ字の本を児童が自由に利用したり、日記をローマ字で書いたりして、力を維持していく。

(3) 基本的な練習や、特に必要な言語教育のために10時間～15時間程度ローマ字の時間を特に設けるが、ローマ字文の読み書きは国語の時間にまとめて行い、年間時教はおよその見当で計算する。

学習指導に際して形式上(1)の方法をとると、漢字かなまじり文とローマ字文とを、それぞれの教科書を中心に別々に取り扱っていく方法によることが多からうが、その場合も、常に、それ以外の計画の長所を取り入れ、国語教育全般としての平均をとるように計画しむ

だを省き、能率を高めることに努めなければならない。特に書くことの指導は、読んだ本の筋書を作ったり、その報告を書いたりする場合などを除くと、生活経験を生かして取り扱ったほうがその必要を強く感じさせることができ、効果が上がることが多いのであり、これを忘れるとじゅうぶんに力を伸ばすことができないおそれがある。(これは孤立した生活経験を取り扱うことは意味するものではなく、また読むことの指導と無関係に書くことの指導を進めるという意味ではない。)

読むことについては、漢字かなまじり文では、「読めるようにする。」ための時間が非常にかかるけれども、ローマ字文ではその心配がないことが多い。また、ローマ字文でも第1年度には、準備の手續や基本的練習に多くの時間を費したが、この段階に達すると、その時間は非常に縮まってくる。そこに出てきた時間のゆとりは、より多くのものを読み書きし、より多くのことを考えることに使われるのであるから、指導計画をたてるにあたっては、漢字かなまじり文の習慣にとらわれることなく、ローマ字文の特色を生かした取扱をしなければならない。何人も何人も児童に、目的を与えず、ただ指名読みをさせ、ほかの児童は本をながめながらそれを聞いているというようなことは、ローマ字文では特殊の場合のほか、有害無益である。多くの思想・内容を短い時間のうちに身につけることこそ、ローマ字文を読むことの第1の目的であって、すべて技術はこの目的を達するために必要であるにすぎない。

#### § 4 第2段階の指導

##### 〔I〕 読むことの指導

##### 1 読みの準備手續

##### (1) 第2段階の初め。

第2年度の教科書は第1年度のもの書に比べて急にむずかしくなっている場合もあるので、本書の4,5ページ,15,16ページで述べたような

ことをここでさらに、組の実状に照し合わせて考慮すべきである。

一般的にいえば、Aグループでは、理解の背景となる予備知識を確実にし、動機づけをする手続のうちで、児童に理解が困難であろうと予想されることばを、いくつか提出すれば、相当の速さで第1回の読みができるであろう。また予備知識として確実にする必要があるのは基本的なものであって、書かれた内容との間に相当の隔たりがあっても、児童は自分の頭の中でそれを結びつけて理解することができるであろう。

B、Cグループに対しては、予備知識と教科書の内容の間の隔たりをもう少し少なくしてやらなければ、理解が困難なことが多く、それに伴って、いくぶんか多くのことばが提出されるわけであるが、文の構造が複雑なものを読むときには、それに対する手段も必要になってくる。

Cグループでは、準備手続で取り扱わなければならない予備知識、文の構造、新しいことばの範囲はさらに大きい。

以上のような取扱を実際にするときは、次のような形になるであろう。

	Aグループ	Bグループ	Cグループ
時	基本的な予備知識	予備知識——わずかの数のことばの提出	
間	第1回の読み	少し具体化した予備知識——より多くの新しいことばと文の形式の指導。	さらに具体化した予備知識——より多くの新しいことばと文の形式の指導
		第1回の読み	第1回の読み

準備手続をどの程度まですればよいかについては、前の段階の終りと同じくBグループが1分間に55語～60語以上の速さで第1回の読みができるようにすることを一応の目安とする。

- (2) 以上のような手続は、児童が第2年度の教科書に慣れるに従って、だんだん簡単にしていく。Bグループの手続は、だんだんAグループの初期における取扱に近づいていき、Aグループは予備知識やそれに伴うことばの指導を、以前よりも簡単に受けただけで、第1回の読みができるようになってくれば成功である。この手続をどの程度簡単にしたらよいかは、教材のむずかしさと児童の力の進歩とによって決まる問題であるけれども、第3段階の指導に近づいていくようにするべきである。
- (3) (a) 理解の困難なことばが教材に多く出ていて、準備の手続で取り扱いきれないような場合には、教師がそのことばについての簡単な字引を謄写版刷りで用意し、児童にはそれを見ながら第1回の読みをさせたり、第1回の読みの後にその字引を見させたりする方法がある。また、1、2の語についてはわざとそうした解説をしないで置き、児童が本文を読んでから、そのことばの意味を推測する機会を与えることも、この段階ではたいせつである。
- (b) 第1回の読みによって、いっそう多くの内容を正しく理解する力をつけるには、あらかじめ内容の理解に関する問題を謄写版刷りにしておき、(あるいは、小黒板などに書いて置き、)児童はその問題をざっと読んでから本を読むようにするという方法もある。
- (c) 一目見て読み取れることばの数も、この時期には、前の段階と同じぐらい増加させる。
- (d) 一目見て読み取れる範囲を広げるには、慣用句を1枚の一目読みのカードに書いておいて、速く読む練習をするほか、次のような方法がある。

トチ ヲ

フカク ホリサゲタラ  
ドーブツ ノ ホネ ガ  
デテ キタ

文を以上のような形に書き、これを1行ずつ瞬間的に示して速く読む練習をするのである。

(e) 語いを増す方法

国語、そのほかの教科で話合いが行われるならば、児童は知らず知らずのうちに、語いを豊かにすることの必要を感じてくるものである。

また、意味をはっきりさせ、内容を相手に生き生きと知らせるためには一般的によく使われる形容詞・動詞・形容動詞よりも、その場にいて、そうびったりあてはまることば（たとえば、キレイダ、ウツクシイ、リッパダ、ケダカイ など。）

があることを児童に理解させることが必要である。それには、

-i- 本に書かれた文のうちに、それにあたるものがあったら、それをさがし出させる。

-ii- 本に書かれた文がそうでない場合には、より効果的なことばに直させてみる。

-iii- 上の目的を達するために、適当な形容詞・副詞を加えさせてみる。

以上のほか、多くのものを読むこと、新しく知った語いを実際に使ってみさせることは語いを増加するにはよい方法である。

(f) 読みの速さを増すことに興味をもたせるためには、速さの記録（グラフ）をめいめいにつくらせるがよい。記録には読み物の名まえや、出所を書き入れる欄をつくっておく。教師は、内容や表現がむずかしいために、速さが下がった場合には、その理由を児童に知らせ、児童が失望しないようにする必要がある。また、速度の進歩は直線的でなく、ときどき

停滞するものであるから、停滞したからといって進歩がとまったわけではないことを言いきかせて励ますがよい。

(g) 文脈から単語の意味を知る力をつけるためには、この本の 19,20 ページにしるした方法のほか、次のような点に注意する必要がある。

-i- 意味のわからないことばが出てきても、とにかく終りまでひととおり読む習慣をつける。

たとえば、

コイ ワ タンスイギョ デ アル。スナワチ カワ  
ヤ イケ ノ ナカ ニ スンデ イル……………。

このような文を児童が読むとき、「タンスイギョ」ということばがわからないため、それからあとの文を読むことをやめてしまえば、その意味を理解できないのは当然であるが、それからあとの文を読んだとしても、その文が、「タンスイギョ」の意味を明らかにするための文であることを理解する技術 能力をもたなかったならば、児童はやはり「タンスイギョ」ということばを理解できないことが多いであろう。教師はこうした点を注意して指導することによって、児童は自分で語いを容易に広げることができるのである。

-ii- 第3段階の指導として取り扱われることが多いであろうが、この時期からすこしずつ始めたほうがよいと思われるものは、次のようなものである。知らないことばが出てきたら、読者は、前後の関係からそのことばの意味の見当をつけ、それからあとの文にそのことばが出てくるたびに、自分のつけた見当があたっているかどうかをためすとともに、その意味をいっそう詳しく、正しくしていくのである。(この習慣がよく養われている学級では、知らない漢字が出てきたときにこの技術を使わせることによって、漢

字を読む力をずっと伸ばすことができる。)

- (h) 接読詞・副詞などの働きを理解させるうえに注意すべき点は、そのことばがどのことばにかかるかを知らせることと、それを読んだ者がもつべき期待をさし示す働きに注意させることである。前の指導は読みの深さ、正確さと関係し、あとの問題は読む速度に関係する。(ソウシテ、ソウなど。)

文の構造が複雑になるにつれ、数語からなる修飾句や、接続を表わす句がしばしば現れてくるが、能力の低い児童は、それを他の部分と切り離して読むことに困難を感じたり、どこへ意味が及ぶかの見当がつかないために苦しむことがあるから、その点を解きほごすための指導を怠ってはならない。

(たとえば、アカルイ、ヨジヨウハンノ、イタノマ、……ト、……ノデ、…トコロガ など。)

- (i) ひゆ的な言いまわしについての指導上、注意を要する問題は、同じく「牛のように」という文句でも、牛の歩む速さを取り出して使っているのか、牛の形を取り出しているのか、牛の役にたつことを取り出しているのか、理解されないでいることが多い点である。簡単なものについてその関係をはっきりさせるのは、これより前の仕事であるが、第2、第3の段階と進むにつれて、複雑な言いまわしが現れてくるのが普通であるから、その取扱には注意を要する。

- (j) 前後の関係で一つのことばの働きが違うことに注意させる場合の著しいものは、動詞の連用形とそれから派生した名詞の場合である。「ハタラキ」ということばが動詞の場合における前後関係と名詞の場合のそれとの違いに注意をさせないと、文を読む速さや理解の程度を害することがある。

- (k) 文字の名まえはこの時期から、わずかの説明を付け加えながら無理のないように用いていき、自然に習い覚えさせるがよい。

## 〔Ⅱ〕書くことの指導

書くことの指導上、字体や分ち書きの進歩が直線的でない点に注意する必要がある。字体や分ち書きには、児童がある程度書き慣れた時期においてでも、ときどき乱れることがあるから、そういうきざしが見えたときには、すぐに児童に注意を与えないと、よい習慣が身につかない心配がある。これを防ぐためには、

○児童に短い文でよいから、常に書く機会を与えること。書く機会の与え方が少ないと、よい習慣が身につかない。

○写し書きを多く使いながら、機械的練習にならないような書き方をよく練習させること。読んだものの筋書をつくることはそのよい例である。

○他人に見せるために、はり出すような文や、まわし読みをするのに適当な文を書かせ、正しく分ち書きをして、正しい字体で書くことの必要を感じさせること。

などを考慮する必要がある。

### 1 段落の指導の要点

(1) 一つの段落は一つのことに関係のある文だけをしるし、それに関係のない文はしるさない。

(2) 段落の初めの文は、その段落に何が書いてあるかを明らかにするか、または読み手に興味を起させるものである。(これが次の段階以後発展して、「はしがき」の段落となる。)

(3) 第2文以下は、全部新しくなんらかの意味を付け加えるものであり、その順序は正しくなければならない。そして、「それは」ばかりで始まる文を並べたり、「あります」ばかりで終ったりするようなことは避けるようにする。

(4) 最後の文は段落をしめくくるものであるようにする。段落の初めは通常2字分あけて(右へよせて)書き初めることはもちろんである。この時期には、まず一つの段階をしばしば速く書くことに主力を注ぎ、能力のあるものは二つ以上の段落を書

くようにする。

- 2 書く語いを広げることについては、「読むことの指導」を参照されたい。
- 3 分ち書きの指導
  - (1) 接頭語としては、「大」(おお) (だい), 「小」(こ)などを指導する。
  - (2) 接尾語としては、「ちゅう」「じゅう」「かた」など。
  - (3) 数詞と助数詞については、人、匹、本、年、日など。
- 4 聞き取り書きの指導は、学校生活に必要な規則や、家庭への伝言など、簡単な短い文をしばしば書かせることよって行う。

この際、分ち書きについて多くの児童がまちがえやすいようなことばを含む文章を書かせるようにすると効果がある。
- 5 児童が書くもののうち、簡単でよいから、自分の主張や観察の結論には理由を示す文を入れていく習慣をつけることが必要である。そして読むこと、聞くことの進歩や、他教科の指導とあいまって理由の述べ方が少しずつ発展するようにしたい。

### 〔Ⅲ〕特に観察すべき点

- 1 話しことばとして知っていることばは、だいたい、まごつかないで読めるようになったか。
- 2 いっそう、生き生きしたことばを使おうとする態度ができてきたか。
- 3 読みの速さを増すことに興味をもってきたか。
- 4 文脈から未知のことばの意味に見当をつけようとする態度ができたか。
- 5 第5学年の教科書に慣れてきたか。
- 6 一つの段落の組立方に慣れてきたか。
- 7 原因と結果、理由と結論などの関係を理解する力が進んだか。
- 8 観察力が進歩し、表現しようという気持が起ってきたか。

## § 5 第3段階の指導

### 〔I〕読むことの指導

#### 1 読みの準備手続

教材の内容が特別むずかしい場合は別として、Aグループには動機づけのほか、新しいことばの提出はしないで第1回の読みを行わせる。そして、ことばや言いまわしのむずかしいものは第1回の読みが終ったら、児童はそれの意味の見当をつけ、問題として提出する。

Bグループには、基本的な予備知識を与え、わずかのことばを提出するが、やさしい内容の文については、ときどきAグループと同じ取扱をしてみることにする。

Cグループには、さらに多くの予備知識とことばの知識を与え、また文の複雑な形式を理解するに足りる手段を構ずる必要がある。

2 第1回の読みが終ったら、それ以後の学習には何をすることが児童によって提案され、これに教師の適切な指導が加えられ、学習の計画が児童と教師と共同してたてられることが望ましい。これは、第3学年でローマ字学習を始めた場合、(特にローマ字の学習だけにこうした試みをしようとする、)Aグループ以外はかなり困難のようである。「学習の計画」といっても、教師がつくるような全般的なものでなくてよい。「次には何をするか。」という形で、ひとつひとつの学習活動が、次のものへ発展していくことが望ましいのである。

3 一つの意味を表わすために用いられるいろいろの単語や慣用句を集めさせてみて、表現のしかたに注意を向けさせたり、程度や範囲の違いを表わすために用いられる単語や慣用句を集めさせて、その使い方をはっきりさせることは、この段階の指導として効果がある。

- 4 関係を表わす言いまわしの理解は、なかなか困難である場合をしばしば見かける。

「雲が空を飛んでいくように、」ということばは、雲と空との関係から、「自由自在」ということが導き出される場合もあれば、「さすらい」を思わせることもある。さらに、それが「飛ぶ」との関係によって規定されてくる。

このような事からは一つ一つのものについて、ていねいに説明をして、関係を明らかにするばかりでなく、ときどき理解を確かめてみないと、ことばが意外にからまわりしていることが多い点を忘れないで指導を進めてほしい。

- 5 文と文の意味のつながり方の理解がよくないこともしばしばである。文のつながりには、原因と結果、理由と結論、時間の流れ、事件や叙述の発展というような、いろいろの形があり、そうした点での指導が前段階までの基礎的な文についてふじゅうぶんであると、この段階あたりで急に理解が悪くなるという結果が出てくることがある。また、文の内容がむずかしいために、文と文の意味のつながりをつかむことができないということもある。特に、日本語では主語を省略することがしばしばあるので、その点から児童の理解が悪くなることもないではない。

以上の4,5の問題について、児童の理解の程度を早く見きわめることは、理解をためし深めるための質問によって行われる。そして、理解のふじゅうぶんな場合の扱いは、その段落全体の理解、章全体の理解から論理的に推し進めていく方法を主にし、語句の言い替えによって理解させることは従とすべきであろう。理解することのむずかしい語句の指導のとき、この方法を誤るとことばの言い替えを暗記するだけで、けっきょくは何もわからないままで過ぎることになる。

- 6 他の式をつづり方のローマ字文を読むことの指導は、この段階で行うのであるが、その方法は、

(1) よく使われる単語で、つづり方の違いを表わしているものを選んで示す。

(2) 次に、音節のつづり方の違いや、符号・大文字・小文字の使い方の違いを示す。

(3) 教科書に出ている他の式のつづり方の文を読む。

というような順序で行うのがよい。

7 文字の名まえは、前の段階で自然に使っていたものを、この段階では、アルファベット順の指導のときにまとめるようにする。

8 前の段階で始めたいろいろの指導をこの段階でもくり返し行って、それが身につくようにすべきことはいうまでもないことである。

## 〔Ⅱ〕書くことの指導

### 1 段落の指導

この段階では、1段落が4文～5文からなりたつもの二つ以上が書けるように指導する。

2 簡単なプログラムは運動会・学芸会、あるいはクラス会などの機会を利用して書かせると効果がある。

簡単な図表や説明書は、社会科・理科、遠足などと関係を保って書く機会をつくることができる。簡単な理科の実験のしかたを書くことは説明書を書くのによい機会である。

3 人物や場所を外形から叙述する力は、当然もつべき力であるが、実際においてはこの力がきわめて乏しい児童が少なくないようである。この力を伸ばすためには、前の段階から、国語や理科、図画・工作などの指導のうちに話すことの指導として人物や場所を外形から叙述する機会を与えておく必要がある。もとより児童の精神発達の段階を考えると、あまりに程度の高い発表を要求してはならないが、こうしたことを話す機会をもつことは、物事を詳しく観察する習慣をつけることになり、考える力をつけることに役立つのである。書く力としては、たとえば、

(1) 学校から自分の家へ行く道順を他人にわかるように書く場合のように、短い、わかりやすい文を順序立てて書くような説明文の場合があるし、

(2) 自分のへやの様子を、見たことのない人にわかるように書くというような、適当な形容詞などを使わないと、はっきりと叙述できないものがある。(たとえば、オオキイ、マドノアル、キレイナ クリームイロノ、アカルイ ヘヤ など。)

いずれも簡単なものでよいから、読む人にわかるように書く努力をするようにしたい。

#### 4 分ち書きの指導では、

(1) 接尾語として、形容詞などにつく「さ」「み」、動詞につく「だす」などを取り扱い、

(2) 助数詞として「度」「円」などを取り扱うほか、これまでに指導した事からを確実な知識とするようにしてほしい。

#### 5 聞き取り書きをする機会

教師、または、ひとりの児童が教科書に出ていない、(なるべくみんなが知らない、)あまり長くない物語を読み上げる。(児童が読む場合は、何段落ずつかを交替で読み上げると、音読の練習をするよい機会が得られる。)ほかの児童は、その話の要点を書き取る。

この方法は、要点をつかむ力がついていない場合や、書く力の乏しい場合には実施できないから、次の学年でないと行えない場合もあろう。

#### 6 アルファベット順の指導

##### (1) 指導の機会

(a) 教室の備品や学級文庫の本の一覧表をつくる。

(b) 児童の名まえをはり出す。

(c) むずかしいことばのカードや一覧表をつくる。(そのことばに説明がついていれば字引になる。)

## (2) 指導の方法

別々の字で始まることばのカードを10枚～15枚、児童がめいめいに持つ。教師は、半紙ぐらいの紙に、次に掲げるようなものを刷って児童に配る。

(1)A      (2)B      (3)C      (4)D      (5)E      (6)F  
(7)G      (8)H      (9)I      (10)J      (11)K      (12)L  
(13)M      (14)N      (15)O      (16)P      (17)Q      (18)R  
(19)S      (20)T      (21)U      (22)V      (23)W      (24)X  
(25)Y      (26)Z

児童はカードにしるされていることばの最初の文字を見て、この紙の同じ文字の上へそのカードを置く。全部のカードを置き終わったら番号順にカードを集める。カードの数は、1回ごとに増す。これを何回か行ってから、記憶のよい児童から用紙を見ないで同じ作業をする機会をつくる。

また、アベ      カトウ      タケダ      ヤマダ  
の間へ、ババ・イトウ・サイトウ・ウチダ というような名まえを入れさせてみるのもよい。

初めの字が同じで、2字目が違っているようなことばのカードは同じ字の所に並べさせておく。

### 〔Ⅲ〕特に観察すべき点

- 1 話しことばとして知っていることばなら、だいたい、速く読めるようになったか。
- 2 文脈から未知のことばの意味に見当をつけ、しかも見当はずれでない結果をうるようになったか。
- 3 自主的な学習の態度ができてきたか。また第5学年の場合は、児童が学習の進め方について、何か自分で考えるようになってきたか。
- 4 理解は深くなりつつあるか。
- 5 聴写する力が進歩したか。

- 6 観察力に伴って表現力が進歩してきたか。
- 7 ひゆ的な言いまわしの意味を理解する力が進んできたか。
- 8 結果と原因，理由と結論などの理解や，事がらの順序について理解することが進歩したか。
- 9 読む目的が児童自身によってたてられるようになりつつあるか。