

児童に算数語彙を理解させる指導法の工夫 フラッシュカードを用いた小学3年生への指導

佐藤 智彦 ※¹ 平山 靖 ※²

Sato Tomohiko ※¹ Hirayama Yasushi ※²

要旨

本研究では、フラッシュカードを用いた算数語彙指導の効果を検証した。第1筆者が小学3年生の28名を対象に、13日間にわたり1分間程度のフラッシュカードの指導を実施した。用いた算数語彙は「等しい」「まとまり」「ずつ」など13語であった。フラッシュカードを用いた指導の前後で、それぞれの算数語彙の理解度を測るテストをした結果、平均正答率は有意に増加した。特に「3つ分」「等しい」「まとまり」「もとにする」など6語で正答率が10ポイント以上向上した。一方、「頂点」「それぞれ」「求める」などは改善が乏しく、フラッシュカードのみでは理解が困難な算数語彙も存在することが示唆された。フラッシュカードを用いた算数語彙の指導は児童の理解を促進し得るが、語彙の特性に応じて多様な指導法を併用する必要があると考えられた。

キーワード：算数、算数語彙、フラッシュカード

I. 問題の所在と研究の目的

児童は複数の「算数の語彙」（以下、算数語彙）に対する理解が不十分であり、学年が上がっても理解に課題がある算数語彙がある（志水 2015, 2016）（*文献1、*文献2）。また、児童は算数文章題を解く上で、算数語彙やその概念を知らないために文意を誤解することがある（今井 2024）（*文献3）。算数語彙を正確に理解させる必要があるのだ。

しかし、学校における算数語彙の指導方法の知見は十分ではないという指摘がある。例えば志水（2012）は、多くの算数の授業では算数語彙を指導する際、「□□は△△といいます」のように単なる言い換えによる宣言的な知識として児童に知らせることに留まってきたと述べる（*文献4）。算数語彙は、文章題の読解や数量関係の把握、概念形成の基盤となるものである。授業における算数語彙の指導法を工夫する必要がある。









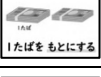




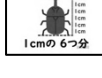







志水（2009）は、「授業の中で、フラッシュカードや指さしなどを行うことで、新出語彙の意味の理解を深めたり、言葉そのものになじんだりすることができ、成果が認められた」と述べている（*文献5）。また向山（1995）は、フラッシュカードの効果について言及しており、フラッシュカードを使用することで実質的な力がついていくとも述べている（*文献6）。しかし、算数におけるフラッシュカードの効果に関する先行研究は乏しい現状がある。

以上を踏まえ、本研究の目的を「短時間かつ反復的に行うフラッシュカードを用いた指導が、算数語彙の理解向上に寄与するかを検証すること」とした。

II. 研究の方法

1. 対象と期間と指導方法

表 1. フラッシュカードの使用方法における 4 段階

段階	児童が見る フラッシュカード	第 1 筆者〈T〉と児童〈C〉の発話 (ただし、丸括弧内は第 1 筆者の行為)
1		1 枚目の表面を見せながら、2 回復唱させる。 〈T〉「1 cm をもとにする」、〈C〉「1 cm をもとにする」 〈T〉「1 cm をもとにする」、〈C〉「1 cm をもとにする」
		1 枚目の裏面を見せながら、2 回復唱させる。 〈T〉「1 cm の 6 つ分」、〈C〉「1 cm の 6 つ分」 〈T〉「1 cm の 6 つ分」、〈C〉「1 cm の 6 つ分」
		2 枚目の表面を見せながら、2 回復唱させる。 〈T〉「1 たば をもとにする」、〈C〉「1 たば をもとにする」 〈T〉「1 たば をもとにする」、〈C〉「1 たば をもとにする」
		2 枚目の裏面を見せながら、2 回復唱させる。 〈T〉「1 たば の 2 つ分」、〈C〉「1 たば の 2 つ分」 〈T〉「1 たば の 2 つ分」、〈C〉「1 たば の 2 つ分」
		3 枚目の表面を見せながら、2 回復唱させる。 〈T〉「10 のまとまり をもとにする」、〈C〉「10 のまとまり をもとにする」 〈T〉「10 のまとまり をもとにする」、〈C〉「10 のまとまり をもとにする」
		3 枚目の裏面を見せながら、2 回復唱させる。 〈T〉「10 のまとまり の 3 つ分」、〈C〉「10 のまとまり の 3 つ分」 〈T〉「10 のまとまり の 3 つ分」、〈C〉「10 のまとまり の 3 つ分」
2		1 枚目の表面を見せながら、1 回復唱させる。 〈T〉「1 cm をもとにする」、〈C〉「1 cm をもとにする」
		1 枚目の裏面を見せながら、1 回復唱させる。 〈T〉「1 cm の 6 つ分」、〈C〉「1 cm の 6 つ分」
		2 枚目の表面を見せながら、1 回復唱させる。 〈T〉「1 たば をもとにする」、〈C〉「1 たば をもとにする」
		2 枚目の裏面を見せながら、1 回復唱させる。 〈T〉「1 たば の 2 つ分」、〈C〉「1 たば の 2 つ分」
		3 枚目の表面を見せながら、1 回復唱させる。 〈T〉「10 のまとまり をもとにする」、〈C〉「10 のまとまり をもとにする」
		3 枚目の裏面を見せながら、1 回復唱させる。 〈T〉「10 のまとまり の 3 つ分」、〈C〉「10 のまとまり の 3 つ分」
3	 	1 枚目の表面と裏面を順次見せながら、1 回ずつ言わせる。 〈T〉「はい、みんなだけで」 〈T〉(表面を見せる)、〈C〉「1 cm をもとにする」 〈T〉(裏面を見せる)、〈C〉「1 cm の 6 つ分」
	 	2 枚目の表面と裏面を順次見せながら、1 回ずつ言わせる。 〈T〉(表面を見せる)、〈C〉「1 たば をもとにする」 〈T〉(裏面を見せる)、〈C〉「1 たば の 2 つ分」
	 	3 枚目の表面と裏面を順次見せながら、1 回ずつ言わせる。 〈T〉(表面を見せる)、〈C〉「10 のまとまり をもとにする」 〈T〉(裏面を見せる)、〈C〉「10 のまとまり の 3 つ分」
4		1 枚目の裏面だけを見せながら、1 回言わせる。 〈T〉「先生は『もとにする』、みんなは『いくつ分』」 〈T〉「1 cm をもとにする」 〈C〉「1 cm の 6 つ分」
		2 枚目の裏面だけを見せながら、1 回言わせる。 〈T〉「1 たば をもとにする」 〈C〉「1 たば の 2 つ分」
		3 枚目の裏面だけを見せながら、1 回言わせる。 〈T〉「10 のまとまり をもとにする」 〈C〉「10 のまとまり の 3 つ分」

A県B市C小学校の第3学年D組（在籍数28名）を対象とした。2025年6月16日から同年7月3日までの間に、後述する「算数語彙テスト」を2回実施した。また、同期間中の授業日（登校日）13日間において、「朝の会」や「帰りの会」の約1分間で、後述するフラッシュカードを使用した。

使用方法としては、第1筆者がフラッシュカードを持ちながら、書かれている算数語彙を発して児童に復唱させたり、児童に算数語彙を読ませたり言わせたりした。概ね表1のような4段階で行った。

2. 算数語彙テストの内容と方法

本研究で使った算数語彙テストは、第1筆者が独自に作成したものである。テストで扱った14語の算数語彙および各設問における選択肢の内容を表2に示す。なお、実際に使った算数語彙テストの全文は「Ⅶ. 付録」に掲載した。

表2. 算数語彙テストの内容

No	算数語彙	選択肢1	選択肢2	選択肢3
1	水の <u>かさ</u>	水の <u>温度</u>	水の <u>量</u>	水の <u>重さ</u>
2	計算の <u>きまり</u>	計算の <u>ルール</u>	計算の <u>答え</u>	計算の <u>問題</u>
3	<u>およそ</u> の数	<u>1つ</u> の数	<u>大きな</u> 数	<u>大体</u> の数
4	10円 <u>ずつ</u>	10円 <u>だけ</u>	10円 <u>くらい</u>	<u>それぞれ</u> 10円
5	数が <u>等しい</u>	数が <u>同じ</u>	数が <u>小さい</u>	数が <u>続く</u>
6	答えを <u>求める</u>	答えを <u>消す</u>	答えを <u>出す</u>	答えを <u>質問する</u>
7	3と2に <u>分ける</u>	3と2に <u>なる</u>	3と2に <u>かける</u>	3と2に <u>離す</u>
8	10の <u>まとめ</u> り	10の <u>集ま</u> り	10の <u>たし算</u>	10の <u>位</u>
9	1cmを <u>もとに</u> する	1cmを <u>はか</u> る	1cmを <u>作</u> る	1cmを <u>きほん</u> にする
10	1Lの <u>3つ分</u>	1Lと <u>3dL</u>	1Lが <u>3こ</u>	1Lの <u>3cm分</u>
11	<u>それぞれの</u> お皿	<u>それだけ</u> のお皿	<u>一人分</u> のお皿	<u>1つ1つ</u> のお皿
12	頂点	(直角三角形における4箇所の選択肢から選択させる)		
13	辺	(直角三角形における4箇所の選択肢から選択させる)		
14	直角	(長方形における4箇所の選択肢から選択させる)		

第1問から第11問は、下線部に示された算数語彙に対して、意味的に類似すると思われる語を3つの選択肢の中から1つ選択させる設問構成とした。第12問から第14問は、各算数語彙に該当する概念を、図形内に提示された4箇所の選択肢の中から1つ選択させる形式で構成した。

当該のテストの1回目は6月16日、2回目は7月3日に、いずれも担任教諭により教室で実施された。児童は他者と相談することなく5分ほどで個別に解答した。

3. 算数語彙テストの有効性

本研究で用いた算数語彙テストは、志水（2015, 2016）を参考に、第1問から第11問の11項目は算数語彙と意味の類似した語を選択させる形式で構成している（＊文献1，文献2）。

算数語彙の理解は、単に語の意味を知っているか否かといった理解にとどまらず、複数の側面から構成される複合的な理解であると考えられる。例えばNation（2001）は、語彙に対する知識を聞いたり読んだりする際にその語彙の意味を思い出すというような受容的知識（receptive knowledge）と、話したり書いたりする際に表したい意味に合う語彙を使うというような産出的知識（productive knowledge）に区別している（＊文献7）。なお、産出的知識はある語彙の代わりにどんな語彙を使うことができるか理解しているというような意味的連関（associations）を含む。そのため、対象とする算数語彙と意味に近い語彙を複数の選択肢の中から判断させることで「意味的連関」をもった知識になっているかを判断できると考えた。そのようなことから第1問から第11問の11項目は、算数語彙と意味の類似した語を選択させる形式にした。

また、本研究で用いた算数語彙テストの第12問から第14問の3項目は、各算数語彙に対応する概念を図形内の選択肢から選ばせる形式とし、語彙の意味内容を直接的に理解しているかどうかを問う構成とした。

なお、算数語彙テストの各設問における選択肢は、当該語彙と意味的に近接する語彙1語および意味の異なる2語から構成した。誤答選択肢の作成に際しては、選択肢間の意味的連関が過度に密接にならないよう配慮するとともに、児童が「当該語彙と意味が似ている」と誤認しやすい語彙を意図的に配置した。

4. 用いた算数語彙

フラッシュカードには次の算数語彙を用いた。

「等しい」「それぞれ」「およそ」「まとまり」「ずつ」「分ける」「求める」「もとにする」「（いくつ）分」、（三角形の）「辺」・「頂点」・「角」、（四角形の）「辺」・「頂点」・「直角」、である。

これらの算数語彙を選定した理由は3点ある。

第一に、対象児童にとって既習語彙である点である。ただし、「およそ」は4年生で学習する未習語彙であるが、フラッシュカードによる指導のみでどの程度理解が促進されるかを調査する目的で意図的に含めた。

第二に、先行研究の指摘を踏まえた点である。志水（2015）は「ずつ」、「およそ」、「（いくつ）分」、「分ける」などへの理解が不十分であることを、今井（2024）は「等しい」への理解が不十分であることを報告している（＊文献1、＊文献3）。本研究ではこれらの知見を参考に語彙を抽出した。

第三に、第1筆者の教職経験から、児童が理解しにくいと判断される語彙を含めた点である。具体的には、「それぞれ」「まとまり」「求める」「もとにする」のほか、「辺」「頂点」「角」「直角」といった図形に関する語彙である。

授業日である 13 日間において、フラッシュカードを用いた算数語彙指導を行い、「等しい」「辺」「頂点」はそれぞれ 3 回、それ以外の語彙は 2 回扱った。

なお、算数語彙テストの調査項目にある「かさ」と「きまり」の語彙については、1 回目のテストにおいて学級全体の正答率がそれぞれ 100%、96.3%と高かったため、フラッシュカードでは扱わなかった。

5. フラッシュカードの構成要素

今回使用したフラッシュカードは、A 4 版の用紙を用いて第 1 筆者が作成した。

このフラッシュカードは 4 つの要素から成る。すなわち、①表面と裏面、②絵や図など、③算数語彙、④算数語彙に付随する言葉である。

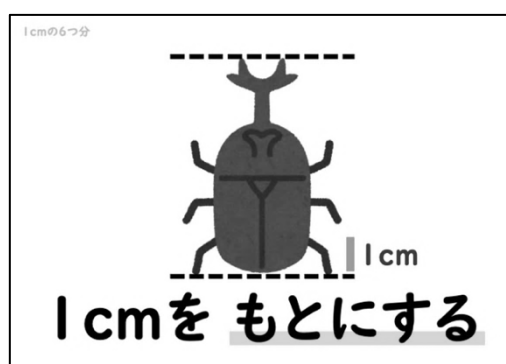


図 1. フラッシュカードの表面

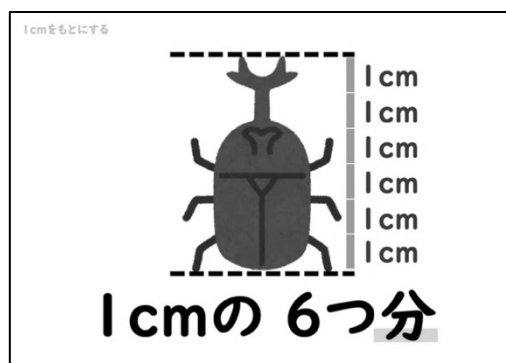


図 2. フラッシュカードの裏面

一例として、「もとにする」のフラッシュカードを説明する。

①はそれぞれ図 1 と図 2 であり、②はカブトムシの絵や破線であり、③は「もとにする」と「分」であり、④は「1 cmを」と「1 cmの」である。

なお、すべてカラー印刷である。また、裏面のないフラッシュカードも存在する。

6. 算数語彙を提示する「3つの型」

フラッシュカードを用いて算数語彙を次の3つの型で提示し、理解させることにした。
すなわち、①同義語への置き換え、②オノマトペ、③例示である。（表3）

表3. フラッシュカードに用いた算数語彙と型

型	算数語彙	面	1枚目	2枚目	3枚目
①	ずつ	表	1 さつずつ	2 本ずつ	3 個ずつ
		裏	それぞれ1 さつ	それぞれ2 本	それぞれ3 個
	辺	表	辺	-	-
		裏	シューっと辺	-	-
	角	表	角	-	-
		裏	ぱくぱく角	-	-
②	頂点	表	頂点	-	-
		裏	チクチク頂点	-	-
	直角	表	直角	-	-
		裏	カクン直角	-	-
	もとにする	表	1 cmをもとにする	1 たばをもとにする	10 のまとまりをもとにする
		裏	1 cmの6 つ分	1 たばの2 つ分	10 のまとまりの3 つ分
	求める	表	たし算の答えを……	ひき算の答えを……	かけ算の答えを……
		裏	たし算の答えを求める	ひき算の答えを求める	かけ算の答えを求める
	まとまり	表	30	30	30
		裏	10 のまとまり	5 のまとまり	2 のまとまり
③	分ける	表	5 人家族	5 人家族	5 人家族
		裏	子どもと大人に分ける	男と女に分ける	1 人と4 人に分ける
	およそ	表	25m／およそ 30m	36 歳／およそ 40 歳	108 円／およそ 110 円
	等しい	表	数が等しい	形が等しい	ねだんが等しい
		裏	数が（ ）	形が（ ）	ねだんが（ ）
	それぞれ	表	それぞれ何個？	それぞれ何時？	それぞれ何円？

なお、表中の丸括弧は空欄を表し、それぞれ「等しい」という語句を当てはめて児童に発話させた。

Ⅲ. 結果

1. 算数語彙テストの結果

算数語彙テストの結果を以下に示す。（表4、表5、表6、表7）

表 4. 学級全体の正答率が 80%未満の算数語彙

回次	算数語彙	正答率 (%)	前回比 (%)
1 回目	およそ	77.8	-
1 回目	それぞれ	77.8	-
1 回目	ずつ	74.1	-
1 回目	まとめり	74.1	-
1 回目	頂点	74.1	-
1 回目	3 つ分	66.7	-
1 回目	等しい	63.0	-
1 回目	求める	63.0	-
1 回目	もとにする	63.0	-
2 回目	頂点	76.0	+1.9
2 回目	それぞれ	72.0	-5.8
2 回目	求める	64.0	+1.0

表 5. 学級全体の正答率が 10 ポイント以上向上した算数語彙

算数語彙	向上幅 (ポイント)	2 回目正答率 (%)
3 つ分	33.3	100
等しい	29.0	92.0
まとめり	21.9	96.0
もとにする	21.0	84.0
およそ	14.2	92.0
ずつ	13.9	88.0

表 6. 学級全体の正答率が下降した算数語彙

算数語彙	下降幅 (ポイント)	2 回目正答率 (%)
それぞれ	-5.8	72.0
かさ	-4.0	96.0
きまり	-0.3	96.0

表 7. 児童個別の正答率の変化

変化幅	人数	詳細内訳
+30 ポイント以上	2	+35.7 ポイント (2 名)
+20～29 ポイント	5	+28.6 ポイント (1 名)、+21.4 ポイント (4 名)
+10～19 ポイント	3	+14.3 ポイント (3 名)
+1～9 ポイント	7	+7.1 ポイント (7 名)
変化なし	4	-
下降	3	-14.3 ポイント (2 名)、-7.1 ポイント (1 名)

算数語彙テストの結果、表 4 に示すように、1 回目では「等しい」「求める」「もとにする」など複数の語彙において正答率が 80% を下回った。

表 5 のとおり、2 回目のテストでは「3 つ分」(+33.3 ポイント)、「等しい」(+29.0 ポイント)、「まとまり」(+21.9 ポイント) など 6 語で正答率が 10 ポイント以上向上し、特に顕著な改善がみられた。

一方で、表 6 に示すように、「それぞれ」は-5.8 ポイントと下降が確認され、一部の語彙では改善が乏しかった。

さらに、表 7 に示す児童個別の変化では、2 名が+30 ポイント以上、5 名が+20~29 ポイントの向上を示すなど、多くの児童で得点の上昇が見られたが、3 名は下降を示した。

以上のことから、全体として算数語彙の理解に向上が認められる一方、特定の語彙においては指導上の課題が残されていることが明らかになった。

2. 分析

算数語彙テストの各正答数に対して、対応のある t 検定を行った。(表 8)

表 8. 算数語彙テストにおける正当数の変化 (t 検定)

	1 回目 M (SD)	2 回目 M (SD)	t 値 p 値
正当数	10.667 (3.306)	12.083 (2.535)	t(23)=3.679, p=.001***
+ p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001			
M = 平均値, SD = 標準偏差			

2 回目の平均正当数 (M = 12.083, SD = 2.535) は 1 回目の平均正当数 (M = 10.667, SD = 3.306) よりも有意に高く、統計的に有意な差が認められた。このことは、フラッシュカードを用いた算数語彙の指導が、児童の語彙理解を短期間で向上させる効果があると考えられる。

さらに、効果量を考慮すると、平均値の差は Cohen's $d = 0.75$ 程度に相当し、中程度から大きな効果が得られたと解釈できる。したがって、単なる偶然ではなく、教育的に意味のある改善が生じたと考えられる。特に本研究では、1 回あたり 1 分間程度、計 13 日間という限られた時間の中で実施されたにもかかわらず、児童の理解度に明確な上昇が確認された点が注目される。

IV. 考察

1. フラッシュカードが算数語彙の理解向上に及ぼす効果

第 1 回目の算数語彙テストにおいて正答率が 80% 未満であった語彙のうち、「3 つ分」「等しい」「まとまり」「もとにする」など 6 語では、2 回目のテストにおいて 10 ポイント以上の向上が認められた。とりわけ「3 つ分」では 33.3 ポイント、「等しい」では 29.0 ポイントの向上が確認された。これらの結果から、1 回あたり 1 分程度の短時間であっても、2 週間程度の期間に複数回実施することで、フラッシュカードが児童の算数語彙理解に一定の効果をもたらすと考えられる。

2. 算数語彙の種類による効果の差異

一方で、「頂点」「それぞれ」「求める」などの算数語彙については、フラッシュカードの実施後においても正答率の顕著な向上は認められなかった。このことは、算数語彙の性質や学習過程によって、フラッシュカードによる理解促進の効果が異なる可能性を示している。すなわち、フラッシュカードは算数語彙の習得に資する有効な手段である一方、すべての語彙に対して一様に効果を及ぼすわけではなく、その効果は語彙の種類や児童の既有知識との関係によって規定されることが示唆される。算数語彙の習得においては、フラッシュカードのみならず、多様な指導法を取り入れることが求められる。すなわち、語彙の特性に応じた多面的な指導法の検討が、算数語彙の理解促進において重要な課題であると言える。

V. 今後の展望

本研究では、フラッシュカードを用いた算数語彙指導が児童の語彙理解に一定の効果をもたらしことが明らかになった。しかしその一方で、語彙の種類によっては十分な効果が得られない場合もあり、指導法のさらなる検討が必要であることも明らかになった。

今後の研究においては、算数語彙の理解度をより多面的に測定する方法の導入が課題となる。たとえば、本研究では算数語彙テストによって理解度を測定したが、児童自身に算数語彙を用いて短文を作成させるといった「表現語彙」に係る測定方法を用いることで、語彙知識の深さや運用能力をより精緻に把握できる可能性がある。

また、本研究で用いたフラッシュカードは、同義語への置き換え、オノマトペ、例示という3つの型で構成したが、今後はそれぞれの型が児童の理解にどのような影響を及ぼすのか、型ごとの有効性を実証的に明らかにする必要がある。型と語彙特性との関連性を検証することによって、より効果的な指導法の確立につながると考えられる。

さらに本研究では、算数語彙の中にはフラッシュカードによって理解が促進されやすい語彙と、そうでない語彙が存在する可能性があることが示唆された。本研究では「3つ分」や「等しい」などで顕著な改善がみられた一方、「それぞれ」は改善が乏しかった。今後は、語彙の特性（抽象性、使用頻度、文脈上の働き、既有知識との関連など）とフラッシュカードの効果との関係性を分析し、フラッシュカードによる指導に適した語彙の特徴を明らかにしていくことが求められる。

このような検討は、算数語彙指導を進める上で重要な知見となり得るものであり、今後の算数教育実践における語彙指導の充実に寄与することが期待される。

VI. 文献

- 1 志水廣（2015）：小学校低学年児童の算数語彙力の調査研究、愛知教育大学教育創造開発機構紀要 vol. 5、pp. 77-82
- 2 志水廣（2016）：小学校高学年児童の算数語彙力の調査研究、教職キャリアセンター紀要 vol. 1、pp. 28-32
- 3 今井むつみ（2024）：学力喪失——認知科学による回復への道筋、p. ii, pp. 118-119、岩波書店

- 4 志水廣（2012）：算数科における語彙指導モデルの開発、愛知教育大学研究報告、教育科学編 61、p. 137
- 5 志水廣（2009）：算数科における語彙指導のあり方、日本数学教育学会、数学教育論文発表会論文集 42、p. 444
- 6 向山洋一（1995）：教室ツーウェイ1995年6月号、pp. 9-11、明治図書
- 7 Nation, I. S. P.（2001）：Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge University Press, pp. 26-27, p. 349
- 8 新井紀子（2025）：シン読解力 学力と人生を決めるもうひとつの読み方、東洋経済新報社

VII. 付録

1. 算数語彙テスト

本研究で用いた算数語彙テストは次である。ただし、実際の大きさはA4判にした。


さんすう ことば
算数の言葉クイズ


ねん くみ ばん なまえ
 年 組 番 名前 ()

I

つぎ ことば い み ことば い み に た だ 正 しい 答 え の

き ぎ 号 を 1 つ 丸 で か こ み ま し ょう 。

〈例〉 2と1をたす …… ア 2と1をとる イ 2と1をひく ウ 2と1を合わせる

① 水のかさ …… ア 水の温度 イ 水の量 ウ 水の重さ

② 計算のきまり …… ア 計算のルール イ 計算の答え ウ 計算の問題

③ およその数 …… ア 1つの数 イ 大きな数 ウ 大体の数

④ 10円ずつ …… ア 10円だけ イ 10円くらい ウ それぞれ 10円

⑤ 数が等しい …… ア 数が同じ イ 数が小さい ウ 数が続く

⑥ 答えを求める …… ア 答えを消す イ 答えを出す ウ 答えを質問する

⑦ 3と2に分ける …… ア 3と2になる イ 3と2にかける ウ 3と2に離す

⑧ 10のもとまり …… ア 10の集まり イ 10のたし算 ウ 10の位

⑨ 1cmをもとにする …… ア 1cmをはかる イ 1cmを作る ウ 1cmをきほんにする

⑩ 1 Lの3つ分 …… ア 1 Lと3 d L イ 1 Lが3こ ウ 1 Lの3cm分

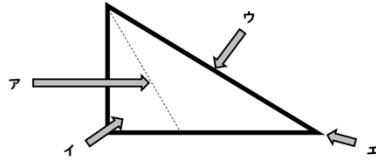
⑪ それぞれのお皿 …… ア それだけのお皿 イ 一人分のお皿 ウ 1つ1つのお皿

うらの問題もやりましょう。

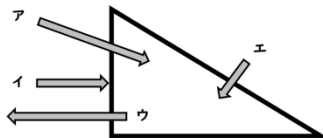
2

つぎのことばは、ア、イ、ウ、エのどこを指しますか。正しい答えの記号を1つ丸でかこみましょう。

⑫ 頂点

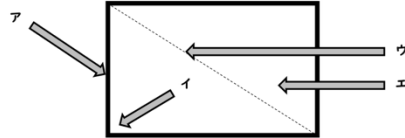


⑬ 辺



⑭ 直角

(これは長方形です)

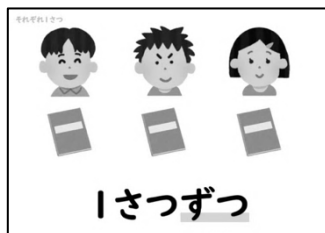


これで「算数の言葉クイズ」は終わりです。むずかしかった問題がありましたか。むずかしかった問題がある人は、その問題の番号を下から選んで、丸でかこみましょう。(丸はいくつでもいいです。)

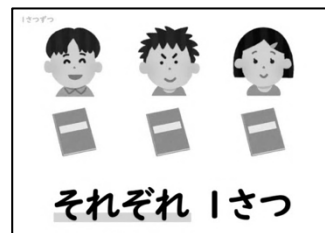
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭

2. フラッシュカード

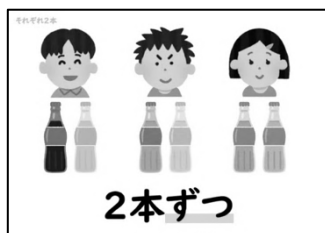
本研究で実施したフラッシュカードの一部を掲載する。



「ずつ」 1枚目 表面



「それぞれ」 1枚目 裏面



「ずつ」 2枚目 表面



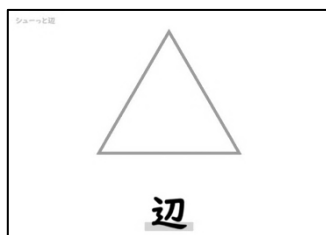
「それぞれ」 2枚目 裏面



「ずつ」 3 枚目 表面



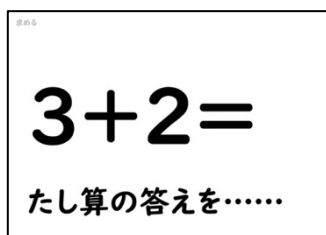
「それぞれ」 3 枚目 裏面



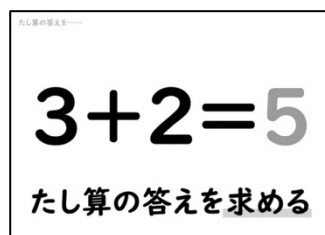
「辺」 表面



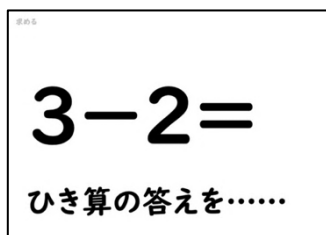
「辺」 裏面



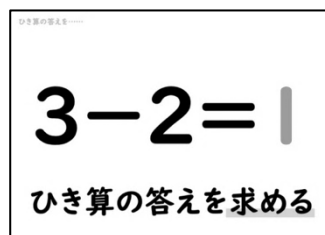
「求める」 1 枚目 表面



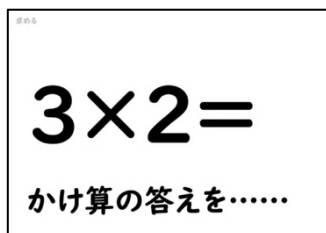
「求める」 1 枚目 裏面



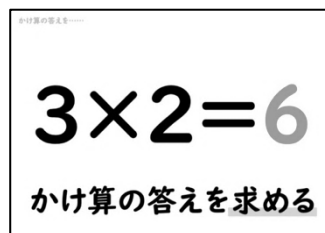
「求める」 2 枚目 表面



「求める」 2 枚目 裏面



「求める」 3 枚目 表面



「求める」 3 枚目 裏面