

## 実践報告

### センター小学校低学年クラスにおける算数プログラムの設計

池上摩希子

#### 0. はじめに

児童生徒を対象とする日本語教育に関して、問題となっている点や解決すべき課題が明らかになってきている（池上1998、伊東1999a他）。こうした現状を考慮した上で、本稿では、中国帰国者定着促進センター（以下、センター）の小学校低学年クラスでの実践を紹介する。その際、

カリキュラム開発の考え方に基づいた具体的な実践例として

教科学習への移行を意図したプログラムとして

の2点を重要な観点として取り上げた。

#### 1. カリキュラム開発の考え方

これまでセンターでは、適応指導の現場として中国帰国者に対する教育実践を積み重ねてきた。実践に関する成果、特にカリキュラム開発という観点からの成果は中国帰国者定着促進センター(1992)に詳しいが、センターで言うカリキュラム開発は、専門家や研究者が教育現場から離れたところで規範やモデルとしてのカリキュラムを作成することではない。現場の経験の中から実際に計画し実施し、その結果をカリキュラムにフィードバックし、運用していくことを指す。

一般に日本語教育では、カリキュラムはコースデザインの一部に含まれ、『状況分析 シラバスデザイン カリキュラムデザイン』という段階を踏んで『教育の実施』に至るとされている（日本語教育学会1991）。つまり、まず「何を」教えるかが決定され、その後それらの項目を「どう」教えるかが決定される。センターで言うカリキュラム開発は、この「カリキュラムデザイン」よりは広い枠組みの「コースデザイン」に近い範疇のものであり、また、「何のために」から「何を」と「どのように」をより融合して実施に到るものとなっている。

センターでは対象者が児童生徒の場合でも成人学習者と同様に、前述のようなカリキュラム開発を行って研修を実施している。以下、「状況分析、目標設定、

プログラム設計」とカリキュラム開発の手順に従って小学生低学年クラスのカリキュラム開発の概要を述べる。なお、プログラム設計に関しては2では触れるにとどめ、章を改めて算数を例にした実践例を3で提示する。

#### 2. センター低学年クラスのカリキュラム開発

##### 2-1. 状況分析

センターでは中国帰国者とその家族に対して、来日直後の4ヶ月間、集中適応指導を行っている。小学校低学年クラスの児童は三世として帰国者に伴われて来日し、家族と共に研修を受ける。每期若干の違いはあるが、年齢は6歳から8歳で中国では未就学であったものから3年生在学のものまでが構成員となる。クラスサイズは10人以下の少人数制で、ほぼ全員が中国語を母語<sup>1)</sup>とする。また、日本語はほぼ全員が未習である。

低学年クラスの児童は、保護者の移動に伴われて来日している経緯から「帰国」という意識は持ち合わせていない。また、来日直後でもあり、「これから日本の学校で勉強する」ことは意識していても、そこがどんなところか、何を勉強するのかといった具体的なイメージもあまりない。児童たちの学習目的、学習動機は漠然としている。確かなことは、4ヶ月の研修修了後すぐに居住地の小学校に編入することと、日本を居住地として成長し社会参加を果たしていくということである。

##### 2-2. 目標設定

以上のような状況で設定する目標はどのようなものとなるか。センターでは学習者のタイプ別にモデルとなる指導目標を構造化したもの（目標構造表）を作成しており、小学生タイプでは以下の3つの中目標が設定されている。

#### 【 中 目 標 】

- 1 小学校生活、日常生活に必要な基礎知識・基礎技能を身に付ける
- 2 学習活動に必要な基礎知識・基礎技能を身に付ける
- 3 小学校生活及び学習活動の基礎となるコミュニケーション力を身に付ける

小学生タイプと一言で言っても、対象となるのは未就学の幼児から6年生まで

の児童であり、低学年クラスを構成する児童は前述のとおり、年齢6～8歳の未就学から3年生ぐらいまでの子どもたちとなる。こうした子どもたちに適当な、中目標を元にした達成目標を設定していくためには、当然、日本の小学校生活を想定し

編入学の準備と当面のサバイバルのためには何が必要かを具体的に求める必要がある。中目標1～3から導かれる達成目標はこの を考慮したものである。

一方、「生活適応」「学校適応」といった当面の課題だけではなく、いわゆる「学習適応」についても対応が求められている現状では、目標を設定するにあたっては、初期対応といえども

BICSの発達はや早い、それよりも時間のかかるCALPの発達<sup>2)</sup>への移行を促すためには何が必要かを考慮に入れる必要があると考えている。

この に関しては、中目標の2を達成するための小目標、達成目標を工夫していくことでなんらかの対処が可能なのではないか。具体的には、言語項目を切り取って『日本語を』教えるという姿勢よりは意味のある内容を『日本語で』教える姿勢を持って目標設定を行うということである。言語教育において、言語学習と意味のある内容の学習との連携・統合をはかる方法はひろく行われている。学習対象者が児童生徒の場合は、この意味のある内容が教科学習となる(詳しくは齋藤1998)。中目標2の下位には教科学習に関連する2つの小目標があり、教科内容に関わる小目標は、次のように表される。

2 - 1 ) 日本の小学校の教科内容についての基礎知識と基礎技能を身に付け教科の活動とそれに伴う受け答えに親しむ

さらに、この小目標の下位に、低学年クラスの場合は7つの達成目標がある。小論では教科のうちの算数を例にプログラムの具体例を述べるので、算数に関連する達成目標を以下に紹介しておく。

算数 / 算数に必要な用語や用具の使い方を知るとともに、『文型算数』の文章題に慣れる

回復・維持 / 中国での学年相当の算数の力を回復または維持する

プログラム設計はこうした目標に基づいて行われる。

## 2 - 3 . プログラム設計

稿末の図1は低学年クラスにおいて、複数のプログラムがどのように配置されているかを表した図である。

プログラム設計の段階では、指導項目を設定しその配列や時間配分を定める。また、この図では省略してあるが、本来どのような指導活動を採用し、どのような教材・教具を採用するかを選択と開発も含まれている。

そして、ここまで述べてきたカリキュラム開発の各段階が有機的に関連するためには、プログラムを評価しその結果を各段階にフィードバックする修正の作業が必須となる。この評価と修正は必ずしもコース終了後に実施されるものではなく、コースの途中に行われることもある。センターの場合、毎時間の授業の結果と感触を週単位の計画に反映させ、コース後に得られた結果と感触を次のコースの実践のために反映させている。

## 3 . プログラムの具体例

### 3 - 1 . 算数プログラムの作成

前章までで述べてきた児童たちの状況や要求される目標から作成した低学年クラスのプログラムから、算数の具体例を紹介する。

算数の授業は基本的に媒介語を使用せず日本語のみで行う。初期には一斉授業の形態で、既に出身国で学習済みの算数の項目を授業で取り上げる。既に知っていることを日本語を使って学習することになる。ひらがなを一通り学習し終えた中期からは、文章題<sup>3)</sup>を開始する。算数特有の語彙表現を一定の文型に埋め込んだ文章題を解く練習をする。初期に口頭中心に学習した語彙表現の学習を、今度は文字を媒介にして読みとる練習である。後期にはタイプ別の授業を週に1～2回実施し、編入該当学年を考慮に入れて算数の項目を選ぶ。この時間は主に未習の項目を日本語で学習するが、児童にとって概念自体が新しく、負担が大きい場合に媒介語を用いることもある。計算力の維持のためには、期を通して、ドリル

を用いた計算練習を行う。図2は実施時期と授業形態の関連を示したものである。

[図2]実施時期と授業形態の関連

実施時期 授業形態	初期 1週～6週	中期 7週～11週	後期 12週～16週
一斉授業	-----	=====	=====
タイプ別 授業			-----
一斉・課題	-----		

=通常の算数      =文型算数      =ドリルによる計算力の維持

ここで「タイプ別」というときの「タイプ」を決定する要因としては、児童の年齢から予想される編入該当学年と児童の実際の計算力を考えている。中国からの児童の場合、日本の学校制度との違いから年齢と学齢が必ずしも一致しないケースが少なくない。6～8歳と3歳の年齢幅に加えて、就学歴の異なりも児童の条件を多様化させている。低学年クラスでは、幅のある児童を1年生タイプと2年生タイプに二分して以下のように別々の目標を定めて算数の授業を実施する。

【初期（週3～4コマ見当）】

- 1年生タイプ：活動に慣れ、できれば新しい概念にも触れる
- 2年生タイプ：既知の概念を日本語で学習する

【中期以降（週3～4コマ見当）】

両タイプ：初期で学習した範囲の語彙文型を用いた文章題を読みとる

【後期（週1～2コマ見当）】

- 1年生タイプ：初期の項目を補う、また、必要なら2年生の必須項目を導入する
- 2年生タイプ：2年生の必須項目を補い、また、必要なら3年生の必須項目を導入する

このように考えて設計した低学年用算数プログラムの一覧表を表1として掲げておく（紙幅の都合上、項目を中心に表にしてある）。

表1 低学年用算数プログラム一覧表

1年	タイトル	算数の項目	活動を通して定着を促せる日本語
	かぞえてみよう	10までの数の唱え方、数え方、読み方、書き方	1～10、0 ひとり、ふたり～10人、何人かぞえて
-1	いくつといくつ	数字の書き方 加法の意味	いくつと、これ、こっち、あと、あわせて
-2	にたすさんは	演算記号の読み方、聞き取り 和が10以内の加法	たす、ひく、は、 書いて、こたえ、しき、いい ですか、いいです
-3	あわせていくつ	加法の言い方、聞き取り	あわせて、あわせると、ふえる、ふえると、ぜんぶで
-1	のこりはいくつ	減法の言い方、聞き取り	ぜんぶで、のこりは
-2	ちがいはいくつ	減法の言い方、聞き取り	おおい、すくない、ちがひ、ちがひは
	なんじなんじは	N時・N時半の時刻の読み方、聞き取り	Nじ、Nじはん、なんじ？ おきます、たべます、ねます
-1	かたちあそび(1)	色板で形を作る	あか、きいろ、あお、みどり まる、さんかく、しかく、とつて、で 1まい、10まい、とつて、で きましたか、できました
-2	かたちあそび(2)	長さの直接比較、間接比較、任意単位による比較	どちら、どっち、ながい、みじかい、いくつ、ふん
	どちらがおおい	かさ(容量)の比較	おおい、すくない 1ばい～10ばい、なんばい
	どちらがひろい	広さの比較	ひろい、ひろさ、おなし
	おおきなかず	100までの数の唱え方、数え方、読み方、書き方	10、20、～90、100 1ぼん～10ぼん、なんぼん
	なんじなんぶん	N時N分の時刻の読み方	N時、N時半、N分
	つぎのかず	数の並び、簡単な数直線	Nばいめ、～よりおおきい ちいさい、つぎ

2年	タイトル	算数の項目	活動を通して定着を促せる日本語
	どちらがおおきい	数値の大きさの比較、不等号記号の意味と使い方	おおきい、ちいさい、どちら、とつち
	たれがなんかい	表とグラフの考え方	1かい～10かい、おおい、すくない、たれ、いちばん、じやんけんぼん
-1	長さ(1)	長さの単位(cm、mm)、換算	センチ(メートル)、ミリ(メートル)、ながい、みじかい、いちばん、書いて測って、
-2	長さ(2)	長さの単位(cm、mm)、換算	定規、何cm？、ながさ
-3	長さ(3)	長さの単位(m)、換算	同上+メートル、たて、よこ、線、ものさし
-1	かさ(1)	かさの単位(l、dl)、換算	リットル、デシリットル、かさ、めもり、おおい、すくない
-2	かさ(2)	かさの単位(ml)、換算	同上+ミリリットル
-1	図形(1)	三角形、四角形、直角	三角形、四角形、直角、長方形、正方形、辺、何本
-2	図形(2)	長方形、正方形の理解	
-1	かけ算	乗法の意味と計算	かける×、こばい 書いて、こたえ、しき、いい ですか、いいです
-2	はこの形	立体図形の構造	面、ちよつ点、へん、どんな形、いくつ、かぞえて

これらの他の算数関連の授業は「計算ドリル」が毎週1コマ、「文型算数」が中期以降、週1コマ程度

### 3-2. 算数プログラムの運用

実際のクラスでプログラムを運用するときには、表1のような項目群から、学習者要因を含むその他の条件を考慮して項目を選択しなければならない。表2はある低学年クラスの児童のデータである。表中「計算1年」とあるのは日本の小学校1年生で学習する計算問題のテスト、「計算2年」は同じく2年生のものである。いずれも、コース開講当初に実施した。

[表2] 学習者のデータ

	年齢	就学歴	編入該当学年	計算1年	計算2年
A男	8歳	小2退	2~3年	97	60
B女	8歳	小2退	2~3年	60	50
C女	8歳	小2退	2~3年	92	0
D男	7歳	小1退	1~2年	68	0
E女	6歳	未就学	1年	8	0

児童の「学年別タイプ」は年齢と就学歴、計算力を考慮して、A男、B女、C女を2年生タイプ、D男、E女を1年生タイプとした。そして、2年生タイプの児童の計算力と既習項目から、プログラムのどの項目を一斉授業で扱い、どの項目をタイプ別授業で扱うかを決定した。その結果が表3である。

以下、決定にあたって考慮した点について、述べる。

#### 1) 一斉授業の項目 / 数と計算

このクラスの場合、E女を除くと小学校1年程度の計算力は身に付いていた。B女とD男の得点は、計算問題ではなく時計の読みができなかったことによる。そこで、時計の読みは別途授業で扱うこととし、数と計算に関連する項目を一斉授業の項目として取り上げた。E女は、繰り上がり・繰り下がりがなく、解が10以内の加法と減法は理解していたので、数と計算に関連する1年生の項目のほとんどは一斉授業で扱うことができた。

#### 2) 一斉指導の項目 / 図形の基礎・量と単位

図形の基礎と量と単位に関する項目は、児童たちの中国での就学歴にかかわらず、ほぼ全員が未習であった。したがって、この分野の1年生の項目は一斉授業で扱うことができた。

[表3] 算数プログラムの運用結果

1年	タイトル	提示順 / 授業形態	備考
	かそてみよう	第2週 一斉	演算関連の項目は算数プログラムとして扱っただけでは定着しないので、計算ドリルの時間や宿題の直しをするときに意識して反復練習の機会を作る
-1	いくつといくつ	第2週 一斉	
-2	にたずさんは	第3週 一斉	
-3	あわせていくつ	第3週 一斉	
	のこりはいくつ	第3週 一斉	授業は単なる導入
-2	ちがいはいくつ	第3週 一斉	
	なんじなんじは	第3週 一斉	1年生タイプ、時計の読みが困難タイプ別授業へ
-1	かたちあそび(1)	第11週 G1年 一斉	
-2	かたちあそび(2)	第4週 一斉	
	どちらがながい	第4週 一斉	
	どちらがおおい	第13週 一斉	2年生タイプ「かさ」の授業の振りに後期へ
	どちらがひろい	第9週 一斉	
	おおきなかず	第4週 一斉	図形の理解が不安 別授業を経てから 中期へ
	なんじなんばん	第15週 G1年	1年生タイプに日常生活のためにも補強
	つぎのかず	第13週 G1年	
			簡単な数直線、1年生タイプ補習
2年	タイトル	提示順 / 授業形態	備考
	どちらがおおきい	第5週 一斉	比較させる数値を小さくすれば初期に一斉授業も可能 作図の課題を簡単にすれば初期に一斉授業も可能
	たれがなんかい	第5週 一斉	
-1	長さ(1)	第10週 G2年	
-2	長さ(2)	第11週 G2年	
-3	長さ(3)	第13週 G2年	
-1	かさ(1)	第14週 G2年	
-2	かさ(2)	未	ミリリットルの換算は数値が大き く難しい?
-1	図形(1)	第15週 G2年	
-2	図形(2)	未	
	かけ算	未	
	はこの形	未	

第N週 = N週目に実施した 番目の授業  
 G1年 = タイプ別授業の1年生グループ  
 未 = 実施しなかったもの(ほとんどは時間不足)  
 オプションの授業(2コマ; 作図や積み木で図形に慣れる授業)を準備した

### 3) タイプ別授業の項目 / 2年生タイプ

2年生タイプの児童たちの計算力には差があった。一方で、2)でも述べたように、図形や単位については未習だったので、2年生タイプの授業では、量と単位を中心に項目を選んだ。

### 4) タイプ別授業の項目 / 1年生タイプ

1年生タイプの児童たちには、一斉授業で行っても理解が進まなかった項目をタイプ別授業の項目として選んだ。具体的には文型算数や時計の読みなどである。

これらの他にも、時間の制約、児童の個人差、担当した教師からのアドバイスなどを参考に実際の運用は行われた。項目毎に指導案を作成し、活動例、使用教材・教具を明記してある。一例を資料として稿末にあげておく。

## 4. おわりに

以上、センターの実践例を紹介した。伊東(1999b)を見ると、児童生徒対象の日本語教育の現状と課題を踏まえた上で、現在、「綿密に計画された体系的なカリキュラムの開発が急務」であり、それは「個別対応のできるもの」すなわち「子どもたちの条件に応じたカリキュラム開発」が年少者に対する日本語教育のコースデザインに期待されているとの指摘がなされている(p.81)。本稿で紹介した実践報告はこうした指摘の全体に込められるものではないが、実践からの一試案として提示したものである。

この算数プログラムは低学年が対象であるので、比較的平易な日本語だけでも児童の発達に合った内容が提供できる。一方で低学年であるからこそ、留意したい点もある。低学年で来日した児童の方が、長い期間日本で過ごすうちに「勉強のできない子」になりやすいという話を耳にしたことがある。CALPの未発達が原因で、学校で成功を修めるための能力だけでなく、社会で生きていく力を支える能力からも遠くなってしまおうとしたらどうだろう。初期指導であっても、その先のことを考えて臨みたい。

また、来日から学校現場まで、なるべく空白の時間を設けないようにしたいと意図したこともあって、本物に近い具体的な学習活動を目指したのだが、このことは「取り出し学級」から「母学級」への距離を縮めることに結びつけられない

だろうか。教科「を」日本語「で」教え、さらに、教科「で」日本語「も」教えてしまえないかという発想は、やむを得ず日本語指導を任されている担当者がいるという現状に対して何らかの提案にならないだろうか。ひとつの現場のひとつの実践から示せることではないにしても、多くの現場から出される実践の積み上げが目指すべき課題ではあるだろう。これを今後の課題と明記して、報告を終えたい。

## 【注】

- 1) 第57期(98年2月)からは樺太(サハリン)からの帰国者も研修対象となったため、母語がロシア語の児童も含まれる。
- 2) 「話せるようになっても読んだり書いたり難しい」というような児童生徒の状況を、BICS(伝達言語能力)は発達していてもCALP(学習言語能力)はまだ十分ではないという説明ができる。Cumminsの仮説にある。BICSとCALPの考え方については、ペーカー(1996)などが詳しい。
- 3) 算数の教科書に取り上げられている文章題を文型別に分類し、練習問題にした教材『文型算数』を用いている。詳しいことは池上(1998)を参照されたい。

## 【参考文献】

- 池上摩希子(1998)「教科に結びつく初期日本語指導の試み - 教材『文型算数』を用いた実践報告 - 」『日本語教育』97号、日本語教育学会、pp.118-129
- 池上摩希子(1998)「児童生徒に対する日本語教育の課題・再検討 - 研究ノート - 」中国帰国者定着促進センター紀要第6号、中国帰国者定着促進センター、pp.131-146
- 伊東祐郎(1999a)「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』100号、日本語教育学会、pp.33-44
- 伊東祐郎(1999b)「多様なニーズに応えるコースデザイン」月刊『言語』Vol.28, NO.4pp.77-83
- 齋籙ひろみ(1998)「内容重視の日本語教育の試み - 小学校中高学年の子ど

もクラスにおける実践報告 - 」中国帰国者定着促進センター紀要第 6 号、中国帰国者定着促進センター、pp.106-130

中国帰国者定着促進センター1995 『中国帰国者に対する日本語教育のカリキュラム開発に関する調査研究』

日本語教育学会・編1991 『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社

縫部義憲1999 『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク

ベーカー, コリン著・岡秀夫訳 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』

大修館書店

[図 1 ]小学生クラス・プログラム配置図 (低学年版)

(別ファイル k706\_zu1.jtd)

[図1]小学生クラス・プログラム配置図（低学年版）

期	前 期						中 期					後 期				
週	1週	2週	3週	4週	5週	6週	7週	8週	9週	10週	11週	12週	13週	14週	15週	16週
中 目 標 1	セ ン タ ー の 生 活	日 直 の 仕 事														
		交 通 安 全														
		学校行事	小学校見学	授業参観			社会科見学	三者面談		家庭訪問		社会科見学	三者面談			
中 目 標 2		日 常 生 活 ( 駅 ・ バ ス ・ 電 話 )														
		国 語														
		算 文 型 算 数 ( 文 章 題 )														
		生 活 科														
		体 育														
中 目 標 3		音 楽														
		図 工														
		平 仮 名							片 仮 名							
週	1週	2週	3週	4週	5週	6週	漢 字					12週	13週	14週	15週	16週
							語 彙 ・ 表 現 / 話 題 ・ コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン ・ マ ナ ー									

1週目：各種オリエンテーション等、開講前の準備期間      11週目：中間休み（年末年始やゴールデンウィーク等が当たる）  
 16週目：退所定着の準備期間

算数「どちらがひろい」 対象学齢 未就学～2年生 [1年 - ]	
<p><b>言語面の目的</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教師の指示に従って、色板を使う作業をする。</li> <li>学習した単語と表現を用いた問題文に向かい、要求された作業ができるようになる</li> </ul>	
<p><b>教科面の目的</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>図形の面積を単位図形を用いて比較できるようになる。</li> </ul>	
<p><b>学習する表現</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「どちらがひろいですか」「どちらがひろいでしょうか」「どれがいちばんひろいでしょう」</li> <li>「をつけて」「 をつけましょう」</li> </ul>	
<p><b>学習する語彙</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>【理解】せまい、どちら、どっち、いくつぶん、ひろさ</li> <li>【使用】ひろい、おなじ、こっち、いちばん</li> <li>【既習】さんかく、しかく、うち、ふね、いくつ(これらは既習が望ましい)</li> </ul>	
<p><b>用意するもの</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>色板(算数セットのキット; 三角形のもの5枚×児童の人数)、ワークシート</li> </ul>	
<p><b>授業の進め方</b></p>	
<p>1) 導入...単位図形による広さの比較</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 黒板にシート を貼って、 「さんかくとしかくでは、どちらがひろいですか。」 と問いかける。</li> <li>2. 児童の反応を見て、シート の上に色板(マグネット付)をおいていく。 「1、2、3、4、しかくはさんかくが4つ。1、2、3、4、さんかくも4つ でしょう。」 図形の広さは単位図形を置くことで比較できることを提示する。さらに、 「じゃあ、しかくとさんかくは、どちらがひろい?さんかく?しかく?おなじ?」 と問う。このとき、発話と同時に図形を指し、「ひろい」で手を広げる動作、「お なじ」で両方の図形を指す動作をつけ、動作でことばの意味の理解を助ける。</li> <li>3. 同じ広さであることが理解できたら、シート を貼って、図形の広さを比較さ せる。 「うちとふねでは、どちらがひろいでしょう、考えて。」</li> <li>4. 児童の発話を待つ(「ふね」「うち」「おなじ」等)。その後、2.と同様に確認 する。 「1、2、3、4、5、うちはさんかくが5つ。1、2、3、4、ふねは4つ、 どちらがひろい?」</li> <li>5. シート と同じもの(シート )と色板を児童に配布する。 「じゃあ、みんな自分でやってみて。どちらがひろいでしょう。」 机間巡視。「どっちがひろい?こっち?さんかく?」</li> </ol>	
<p>2) 発展...単位図形数を数えることで比較</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 図形に線の入ったシート で、単位図形数を数える。シート - 1を黒板に貼 り、「どれがいちばんひろいでしょう。」 と問いかけ、考えさせる。</li> <li>2. シート - 2を - 1の上に重ねて、単位図形の数を書かせる。 「このしかくはさんかくいくつぶんですか。××くん、数えてください。」</li> <li>3. 理解を確認し、個別のワークシート作業に移る。シート 配布。 机間巡視。「どっちがひろい?こっち?いくつ?」</li> <li>4. 同様に「おなじひろさのは、どれでしょう」とシート を黒板に貼って考えさ せる。手順は2.に同じ。</li> <li>5. シート の作業を個別にチェックする。</li> </ol>	
<p><b>評価方法</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教師の問いかけにどの程度答えられるか(全体のとき、指名したとき)</li> <li>シート と の作業に、どの程度教師の手助けが必要か</li> </ul>	

算数プログラムの「1年 どちらがひろい」の指導案