

学習指導要領を具体的に位置づけた

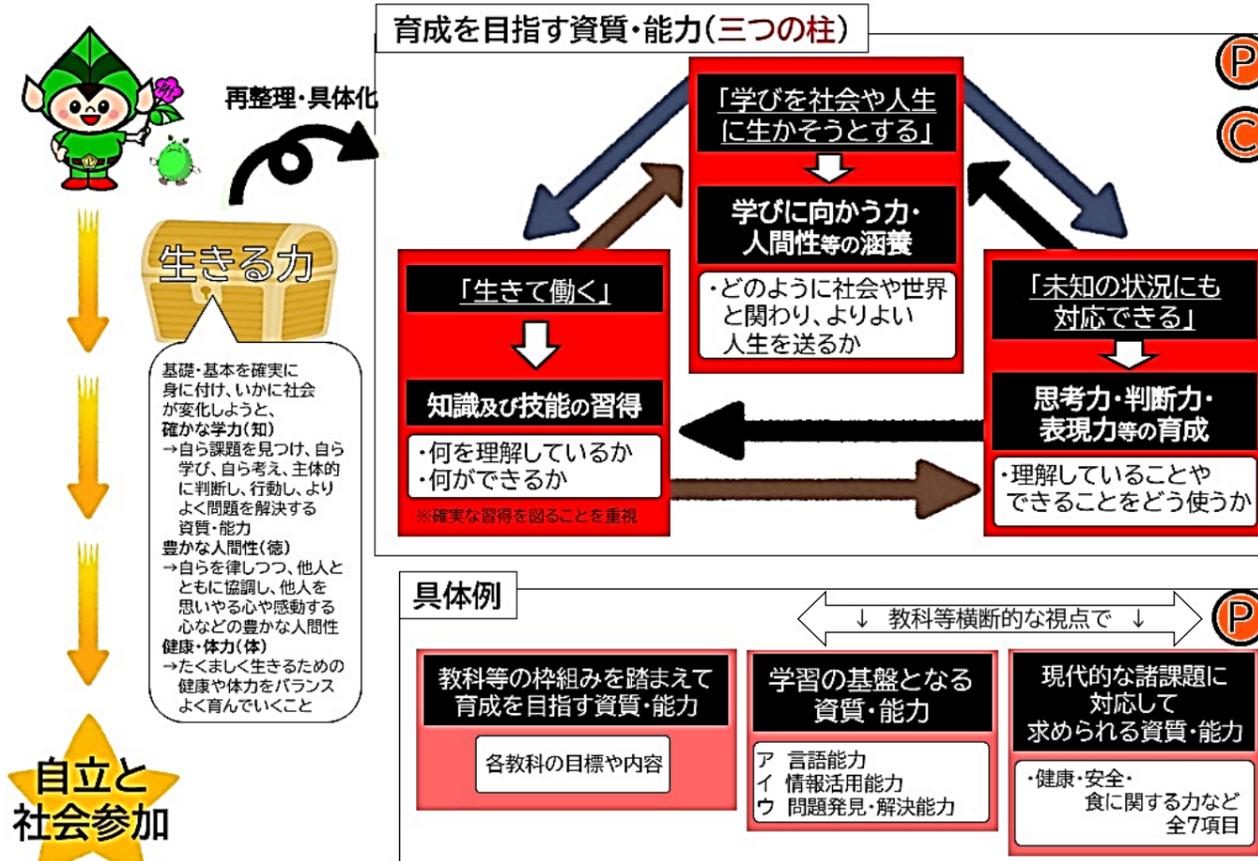
学習指導案 記述要領 【生活単元学習】

令和7年度 大分大学教育学部附属特別支援学校

三つの柱の考え方と本校の定義

学習指導要領解説総編に、学習の過程を通して相互に関係し合いながら育成されるものであるということに留意が必要と明記されている。本校はめあてを三つの柱ごとに立てて観点別の評価を行うが、それらを独立した柱と捉えてはいない。あくまで、指導上それぞれを明確にするために抽出して挙げている。

知識及び技能	他者(教師・友だち・教材教具)から学ぶ、未知の課題を解決するための基盤となる具体的な教科の指導内容やそれらを習得したと判断できる技能的な姿
思考力・判断力・表現力等	具体的状況の中で習得した知識及び技能を活用し、思考から判断の過程を経た結果、未知の課題を解決する姿
学びに向かう力・人間性等	知識及び技能の習得や活用の仕方を身につけるとい学習の目的に向かって自ら進んで活動する姿



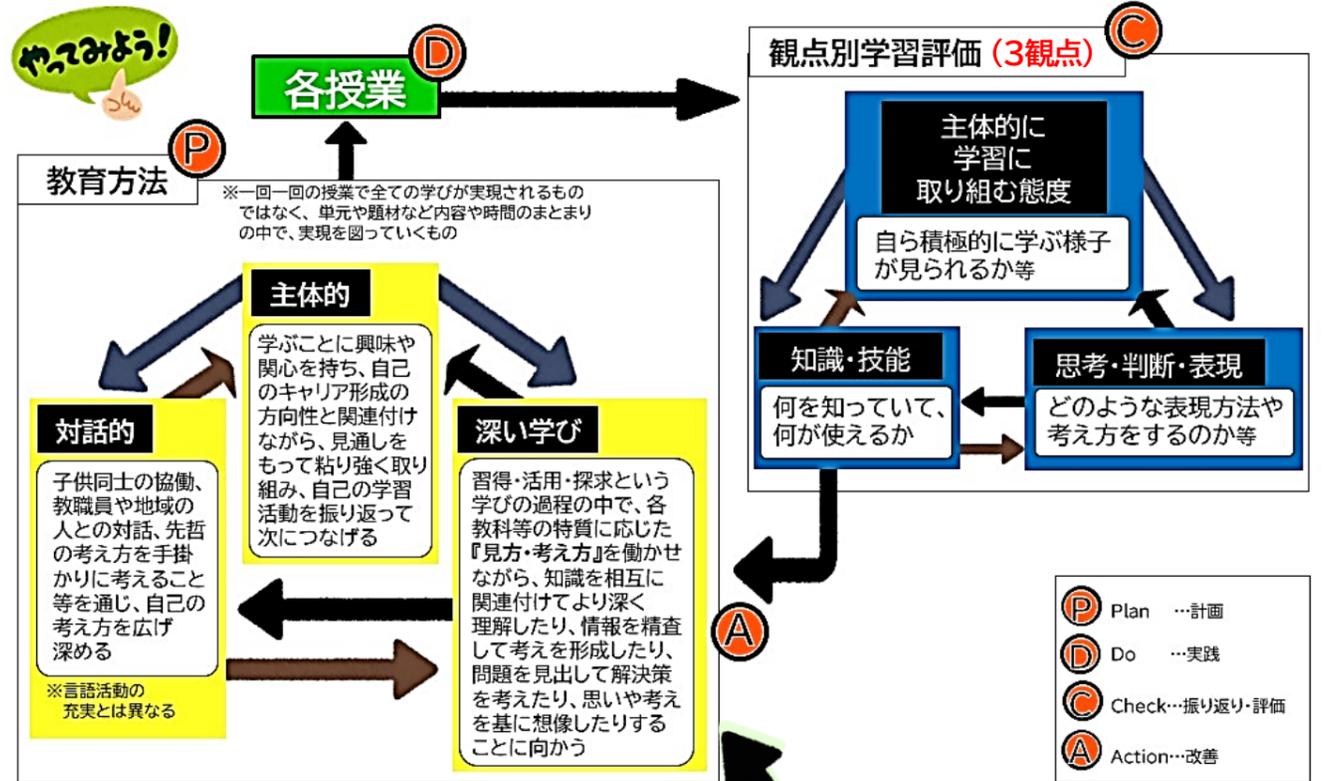
はじめに

この授業(単元、題材)は、

- 自立と社会参加に向けた本人・保護者・教師が思い描く児童生徒の将来のために必要な力を身につけられる学習です
- 児童生徒が主体的に活動し、自ら学び、表現し、認められる学習活動になっています
- 指導を適切に評価・改善でき、児童生徒の学びの過程を重要視しています

三つの柱のめあての考え方

知識及び技能	場面(教材)+わかること+できた姿
思考力・判断力・表現力等	具体的状況(未知の課題に取り組む時の具体的な状況)+表出像(思考から判断の過程を経た結果、未知の課題を解決する児童生徒の姿)
学びに向かう力・人間性等	題材の中で身につけた指導内容を繰り返し適切に活用する姿を記述(題材計画に授業で想定される子どもの主体的な姿を具体的に記述する)



※文部科学省「特別支援学校学習指導要領」
 ※全国特別支援学校 知的障害教育校長会 学習指導要領Q&A 引用・参照

授業改善の観点(どのように学ぶか)

- 主体的に学習に取り組めるよう学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりして、自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか
- 対話によって自分の考えなどを広げたり、深めたりできる場面をどこに設定するか
- 学びの深まりをつくりだすために、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか

入力に関する事項

- ※表題のみ 14 ポイント、それ以外はすべて 10.5 ポイントのフォントサイズで記述
- ※枠となる部分はすべて「MSゴシック太字」、それぞれの指導案で入力することは「MS明朝」
- ※「児童(生徒)」については、対象児童生徒の該当する方を残すこと
- ※場面設定で生徒の位置を示すこともあり、○男、○女の記載を廃止し、アルファベットのみで示す
- ※数字は、一桁は全角、二桁以上は半角で入力する(授業の日時に用いるものはすべて全角で入力する)

生活単元学習の特徴と留意点

生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、自立や社会参加のために必要な事柄を実際的・総合的に学習するものである。生活単元学習では、広範囲に各教科等の目標や内容が扱われる。

生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織されることが大切である。

また、小学部において、児童の知的障害の状態等に応じ、遊びを取り入れたり、作業的な指導内容を取り入れたりして、生活単元学習を展開している学校がある。どちらの場合でも、個々の児童生徒の自立と社会参加を視野に入れ、個別の指導計画に基づき、計画・実施することが大切である。

生活単元学習の指導計画の作成に当たっては、以下のような点を考慮することが重要である。

- (ア)単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味や関心を踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- (イ)単元は、必要な知識や技能の習得とともに、思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の育成を図るものであり、生活上の望ましい態度や習慣が形成され、身に付けた指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること。
- (ウ)単元は、児童生徒が指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組むものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を育む活動をも含んだものであること。
- (エ)単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること。
- (オ)単元は、各単元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- (カ)単元は、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な意義のある経験ができるように計画されていること。

生活単元学習の指導を計画するに当たっては、一つの単元が、2、3日で終わる場合もあれば、1学期間など長期にわたる場合もあるため、年間における単元の配置、各単元の構成や展開について組織的・体系的に検討し、評価・改善する必要がある。

学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部) 32、33頁 より引用

主体的・対話的で深い学びの実現と3つのポイント

(中教審答申)「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことであり、学校教育における教員の意図性を否定するものでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉え【下記③】ながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方【下記①】を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくこと【下記②】である。

- ①「資質・能力」育成を目標とした教育方法の刷新
- ②「授業研究」を中心とした自律的・創造的な取り組み
- ③子供の「学習」と「知識」に関する事実に基づいて教育方法を構想・実践する

指導案で使用する言葉について

ひらがな で記述する言葉	漢字 で記述する言葉
障がい よさ まね わかる 子ども できる かかわる きまり ほしい そろえる 片づけ そばに たたく すべて はじめ(初めても始めも) おおむね 指さす ~だす(直前にある言葉をはじめる時) もの(形や対象が不特定のものに使用する時) つくる(形式名詞に対して使用する時) もつ(興味など目に見えないもの) つける(気など目に見えないもの)	言葉 一人一人 見通し 通して 出来事 取組(名詞で使用する時) 一人、二人など概数 蹴る 貼る 事柄 関する 次に ~時 ~出す(中にある対象を外に移す時) 物(特定の形ある物に使用する時) 作る(形のある規模が小さい物に対して使用する時) 持つ(荷物など目に見えるもの) 付ける(シールなど目に見えるもの)
用語の使い方を統一	用語の意味を共通理解
活かす→生かす 教員→教師 くりかえし→繰り返し はじめる→始める 障がいを持つ→障がいのある	桁→位数 手掛かり→手がかり 初めに→はじめに ~したあと→~した後
金銭 …お金そのもの 金額 …表記や言葉で示されたもの 代金 …そろえ終えた金銭 そろえる…ちよどの金銭の時に使用する 作る …多めの金銭の時に使用 時刻 …時計が指し示しているその時のこと 時間 …ある時点とある時点の間の長さを表す 長さ …2点間の距離を表す	※「障害→障がい」のように、学習指導要領とすべて同じにはしていません。必要に応じて随時追記します。

出典:学習指導要領・附属特別支援学校内規集

指導案で統一する書式について

句点(.)を付ける時	改行する時の留意点
名詞の列挙の時と題材目標、本時のめあて以外は付ける。	文字の左端を合わせる。 できれば、単語の途中で改行しない。
指導案中のすべてにおいて	人権に配慮した表記
使役・否定の言葉は使用しない。 (物に対してであれば使用してもよい) (●●を▲▲に対応させ など)	「してやる」「与える」といった上下関係の上の言葉ととれる言葉。 四肢を含んだ言葉(手が足りないなど)
文法や単語の正しい表現方法とその使用について	
「~たり、~たり」…並列、列挙で使用し、極力乱用は控える 「疑問詞(なに、だれ、どこ、いつ)+か」…なにか持っているものはありますか? 「疑問詞が見つからない文+かどうか」…自分からするかどうか様子を見る 「間違う」…正しい状態から外れていること 「間違える」…AとBを取り違えること	
本校の考えから極力使用を控えてほしい言葉	
意識する …何をどうしたらよいか、どのようになったらよいかが見えない。 集中する …定義やその姿が人によって異なる。また、課題解決の手法として有効なことが少ない。 してもらおう くれる …児童生徒の主体的な姿を目指す教育実践に沿っていない。	



記述要領

〇〇部「生活単元学習」学習指導案

ゴシック14P 太字

「…スペース 実際を使う時は置換で「」を「」にしてください

明朝10.5P

日時：令和〇年〇月〇日 ()
 〇：〇〇～〇：〇〇
 場所：〇〇部〇〇
 対象：〇グループ〇名
 授業者：〇〇_〇〇
 〇〇_〇〇

そろえる

1「単元について」 明朝10.5P

- (1) 単元名「」
- (2) 本グループの児童（生徒）の実態と単元の概要
- (3) 単元計画

単元			
題材①（時間）		当日	事後学習
	→	当日	
題材②（時間）	→		
題材③（時間）	→		

(4) 単元で取り扱う内容

		単元		
		題材①	題材②	題材③
時数				
題材の概要		中心となる内容と配慮的な内容を取り扱う単元内の位置や活動がわかるように、活動の概要を題材ごとに分けて示す		
中心となる内容	A		明朝10.5P	
	B			
配慮的な内容	A			
	B			

記述の視点

- 1 単元について
 - (1) 単元名 *生活上の課題（どこで、何をするのか or どのように、何をするのか） + 投げかけ表現
 例：学校周辺のいろいろなお店で買い物をしたり、バスを利用して大型商業施設の見学に行ったりしよう
 ※単元を通してどのような学習をするのかわかるように、グループ全体に共通する「生活上の課題」を記述する
 - (2) 本グループの児童（生徒）の実態と単元の概要
 ※単元で想定している「生活上の課題」と同様の活動に関するグループ全体の経験や実態を示すとともに、現在及び将来の生活との関連を踏まえ、取り上げる単元の適切さについても記述する
 ※単元で取り上げる「中心となる内容」や「配慮的な内容」とそれぞれを指導するための活動を示し、各教科等を合わせた指導で指導を行う妥当性も併せて記述する

(3) 単元計画

単元			
題材①（時間）		当日	事後学習
	→	当日	
題材②（時間）	→		
題材③（時間）	→		

(4) 単元で取り扱う内容

		単元		
		題材①	題材②	題材③
時数				
題材の概要		中心となる内容と配慮的な内容を取り扱う単元内の位置や活動がわかるように、活動の概要を題材ごとに分けて示す		
中心となる内容	A			
	B			
配慮的な内容	A			
	B			

3 題材目標 ※「知」は知識及び技能、「思」は思考力・判断力・表現力等、「学」は学びに向かう力・人間性等、「配」は配慮的な内容を示している

児童(生徒)	題材目標	学習指導要領の扱う内容
A	知 二次で習得する中心となる内容にかかわるすべての知識とそれらを習得したと判断できる技能的な姿を包括した表現で記述する	〇〇学部 〇段階 A (領域) 【知識及び技能】 ア (イ) ～～
	思 A3資料「4 題材計画」の三次の最後の時間のめあてを引用する	【思考力・判断力・表現力等】 ア (イ) ～～
	学 A3資料「4 題材計画」の三次の位置に記述した主体的な姿を引用する	【学びに向かう力・人間性等】 〇段階の目標
	配 A3資料「題材計画」の配慮的な内容に記載したすべての姿を引用する	〇〇学部 〇段階 A (領域) 【知識及び技能】 ア (イ) ～～

4 題材計画 (全 時間) ※資料末尾にA3別紙で記載

5 本時案 (全〇時間の▲時間目)

(1) 題目 明朝10.5P

(2) 本時のめあてと評価規準

児童(生徒)	観点別の本時のめあて	評価規準
A	知	
	思	明朝10.5P
	学	A3資料「4 題材計画」に記述した主体的な姿が見られたかどうかで題材終了後に評価を行う
	配	A3資料「4 題材計画」の配慮的な内容に記載した姿について、題材終了後に評価を行う

4 題材計画 (全 時間) 別紙参照

5 本時案 (全〇時間の▲時間目)

(1) 題目 *「どこで、何をするのか」 or 「どのように、何をするのか」 + 投げかけ表現
例：路線図を見て目的のバス停を通るバスを選んだり、ICカードを使って乗り降りをしたりしてバスを利用しよう
※本時の学習活動がわかるように、並列表現を用いて「どこで、何をするのか」や「どのように、何をするのか」の形でグループ全体の課題を包括した文言で記述

(2) 本時のめあてと評価規準

3 題材目標 ※「知」は知識及び技能、「思」は思考力・判断力・表現力等、「学」は学びに向かう力・人間性等、「配」は配慮的な内容を示している

題材目標	学習指導要領の扱う内容
<p>【知識及び技能】</p> <p>場面(教材)+わかること+できた姿</p> <p>*「わかること」は、目には見えない教科の指導内容やそれらを習得するために理解・実感する必要のある事柄</p> <p>*「わかること」には、教具や教師の支援を手がかりにする段階(目を向ける)、理解する段階(わかる)、既に理解していることから新たなことを理解する段階(気づく)の3つの段階があると捉える</p> <p>題材目標としてどこまでの到達をねらうかは十分に検討して設定する 例：(教材の中で取り組む課題)をする時、…がわかり、▲▲する など</p> <p>*「できた姿」は、その知識を習得したと判断するための児童生徒の姿</p> <p>【思考力・判断力・表現力等】</p> <p>具体的状況+表出像</p> <p>*具体的状況は、習得した知識及び技能を選択・適合したり、組み合わせたりすることで解決できる課題の仕組みや内容を具体的に示す</p> <p>*表出像は、思考から判断の過程を経た結果、未知の課題を解決する児童生徒の姿 例：～～する時(具体的状況)、…について考え、◆◆を判断し、★★する(表出像) など</p> <p>【学びに向かう力・人間性等】</p> <p>*題材計画に、本題材で望む児童生徒の主体的な姿を具体的に記述する(後述の評価規準の欄を参考にすること)</p> <p>【配慮的な内容】</p> <p>*題材計画に、本題材で指導する配慮的な内容を具体化した児童生徒の姿を記述する</p>	<p>①対象者の学習指導要領の教科の扱う段階と目標の文言を引用する</p> <p>②【学びに向かう力・人間性等】については、各段階の目標が設定されているため、それを引用する 小学部3段階「～～」</p> <p>③【配慮的な内容】については、学習指導要領の【知識及び技能】【思考力・判断力・表現力等】の内容と【学びに向かう力・人間性等】の目標のうち、該当するもののみを引用する</p> <p>記述方法や文字そろえの位置は、 (例) イ④～～ ～～ イイ(ア) ～～ ～～ というように統一する。</p>

児童(生徒)	観点別の本時のめあて
A	知 場面(個別の教材)+わかること+できた姿 ← 題材計画の本時に該当する時数の文言を引用
	思 活動の具体的状況+表出像 ← 題材計画の本時に該当する時数の文言を引用
	学 左記参照(中央揃えとする)
	配 左記参照(中央揃えとする)

4 題材計画

児童 (生徒)			一次		二次			三次		
	時数									
A	知識・ 技能	場面							/	
		わかる こと								
		できた姿								
		配慮的に 扱う内容								
	思考・ 判断・ 表現	具体的 状況								
		表出像								
	主体的な 姿	粘り強さ 学習調整								
	改善の 重点	主体的							/	
		対話的								
		深い学び								

※「学びに向かう力・人間性等」については、「主体的に学習に取り組む態度」の項目で観点別学習状況の評価のみを記載する。個人内評価をする部分については、授業の振り返りや個別の教育支援計画等で実施し、今後に反映することとする

記述の視点

□毎時すべて分けて記述する必要はない。それぞれの項目の高まりが見えるように段階的に記述。

児童 (生徒)			一次	二次				三次		
	時数									
A	知識 ・ 技能	場面	←教材の中で取り組む個別の教材(課題)を記述							
		わかる こと	←「場面」と「できた姿」を踏まえ、習得する知識を記述							
		できた姿	←知識を習得していれば表れると考えられる子どもの姿を記述							
		配慮的に 扱う内容	←教材の中に含まれる「配慮的な内容」を具体化した子どもの姿を指導するおおよその位置に記述							
	思考 ・ 判断 ・ 表現	具体的 状況	←取り組む課題や条件などを「～～する時」の表記で記述							
		表出像	←思考・判断・表現の順序に沿って、考えること、判断すること、その結果として表出される姿を「…を(について)考え、◆◆を判断し、★★する」などのように記述							
	主体的な 姿	粘り強さ	←学びに向かう力・人間性等に関する項目 題材における姿の変容を見取っていくために、動詞の現在進行形(例:書こうとしている、操作しようとしている など)ではなく終止形(例:書く、操作する など)を用いて目に見える姿を記述する(個人内評価をする部分については、授業の振り返りや個別の教育支援計画等で実施し、今後に反映する)							
		学習調整	先述のように、粘り強さと学習調整は独立したものではない。そこで、学びに向かう主体的な姿を「粘り強さ」「学習調整」それぞれの要素の強さと表れると予想される題材の位置で書き分け、末尾に表れてほしい学習活動の頭文字に囲み線を加えて記述する(例: 囲み線 習 など)							
	改善の 重点	主体的								/
		対話的								
		深い学び								

□習得場面を主に展開(2活)場面と捉える

□知識を伴って技能的な姿が生じる学習活動の計画だけでなく、対象者の実態に応じて、技能的な活動を反復することを通して、教科の知識を習得する学習活動も計画してよい(わかって→できる or できて→わかる)

□配慮的に扱う内容を指導する題材の位置については、その他の内容の指導との比重を考慮して検討する

□表出場面を主に発展(3活)場面と捉える
 □題材の中で、細分化して配列した知識を習得すると考えられる(～がわかり となる段階)題材の位置で、その知識を活用して思考・判断したり、題材の中で2つ目以上の知識を習得することになると考えられる題材の位置で、それらを選択・適合、組み合わせたりする必要性のある学習活動を計画する
 □習得したすべての知識及び技能やそれらと前題材までに習得している知識及び技能を選択・適合、組み合わせたりする活動に繰り返し取り組んだり、「二次」とは異なる状況の中で習得したすべての知識及び技能を選択・適合、組み合わせたりする必要性のある学習活動を「三次」に設定する

思考・判断・表現の過程
 □物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
 □精査した情報を基に自分の考えを形成し表現したり、目的や状況等に応じて互いの考えを伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
 □思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

□「授業改善のための視点」という立場から、題材の進行に伴い、改善の重点として必要な項目に○を記入する

(4) 展開

学習活動	教師の意図と働きかけ			
	A	B	C	D
1.	<p>○</p> <p>↓</p> <p>時系列に、活動、意図と働きかけ、つまずきとそれらに対する働きかけがわかるように記述</p> <p>児童生徒一人ずつへの働きかけを書き、層が同じ児童生徒や働きかけが同じ箇所は後で統合する</p>	<p>※※生活単元学習の展開の前提※※</p> <p>生活単元学習は、課題解決のために一連の活動に取り組むものであり、本校では、「主体的に取り組む態度」が課題解決の一つの鍵となる重要なものであると捉えている。そのため、「①課題に目を向けるための活動→②課題解決の方法を考えたり、練習したりする活動→③学習を振り返り、まとめる活動」という3つの活動の流れで授業を展開していく中で、②の活動で知識及び技能や思考力・判断力・表現力等のめあてに迫っていくことが重要となるのは当然であるが、①の活動を充実させることにも重点を置くように留意する。</p>		
2.				
3.				
4.				

(4) 展開

学習活動	展開の考え方	教師の意図と働きかけ
<p>「児童生徒がすること」の視点で記述</p> <p>1. ～～。</p> <p>(句点を付ける)</p>	<p>1. 導入</p> <p>*前時の学習を振り返る際に、「生活上の課題」を解決するために解決していかなければならない「単元の課題」を明確にした上で、本時に学習することを把握できるようにする</p> <p>*学習のよさを伝えたり、引き出したい主体的な姿を知らせたりする</p> <p>*知識及び技能や思考力・判断力・表現力等のめあてを確認する</p> <p>*基本的な指導内容を端的に提示して課題をもてるようにするとよい</p>	<p>「○」(しろまる)</p> <p>*本時の学習活動や意図と働きかけを時系列に記述する</p> <p>*この「○」をたどって読んでいくと、本時の学習活動や働きかけがわかり、三つの柱の育成を図れることが読み取れるように記述する</p> <p>*知識及び技能の習得や活用のための働きかけだけではなく、本時で表れることが予想される「主体的な姿」を引き出したり、それらの姿の定着を図ったりするための働きかけも記述する</p> <p>*全体への働きかけだけでなく、個人への働きかけも「○」で記述する</p> <p>!!「(めあて)できるように」は、意図ではなく授業の前提!</p> <p>できるようにするために、「なぜその働きかけをするか」がわかる意図を記述!!</p> <p>※※ポイント※※</p> <p>活動に意欲的に取り組んだり、めあてに迫るために考えたりすることができるように、「発問」や「道具や教具の提示の仕方」という視点で「学習に効果的に取り組むための働きかけ」を検討するとよい</p>
2.	<p>2. 展開</p> <p>*知識及び技能の習得のための課題に取り組む、評価を行えるようにする</p> <p>*「模倣したり、指示を聞いたりして仕方を覚える傾向の子ども」は、めあての活動に取り組む中で、課題解決に迫っていくようにするとよい</p> <p>*「仕方を考えることができる傾向の子ども」や「生活上の課題に対して見通しをもつことができる傾向の子ども」については、課題解決の方法を考えるための活動を設定した上で、課題解決に迫っていくようにするとよい</p> <p>*知識及び技能の「まとめ」と「認め」を行い、何を習得したかを児童生徒がわかるようにする</p>	<p>「・」(なかつん)</p> <p>*児童生徒の出方から考えられるつまずきを可能性の高い順に記述し、それらに対する働きかけを意図と共に記述する</p> <p>*個別化が重要で、実態に応じて想定される姿や必要な働きかけを記述する</p> <p>*なぜそのつまずきの姿が出ているのか、それまでの働きかけではできるようにはなっていないことを教師が理解し、最初の手立てからどのように働きかけを変えているのかわかるようにするとよい</p> <p>※※ポイント!!※※</p> <p>すぐに仕方やポイントを知らせ、伝えるだけでなく、問うことで、子どもが考えて表現できるようにすることも大切</p>
3.	<p>3. 発展</p> <p>*展開の活動で習得した知識及び技能を選択・適合したり、組み合わせたりすることで解決できる課題に取り組む、思考、判断の結果となる姿が表出できるようにする</p> <p>*知識及び技能の習得が不十分な時は、展開の学習に戻って再度知識及び技能の内容の習得を図ったり、発展の学習活動の中で知識及び技能の内容についての意味づけや理解を深めるための働きかけをしたりする</p>	<p>本時で想定される「主体的な姿」の評価に関する記述</p> <p>*題材計画に記載している本時に関わる「主体的な姿」の文頭に□を、文末にはその姿に対応する下記の「目的をもつ7つの子ども像」のそれぞれを表す漢字一文字に()を付けて記述し、それらの「主体的な姿」が表れると予想される学習活動の「教師の意図と働きかけ」の最下部に示す</p>
4.	<p>4. 終末</p> <p>*三観点の振り返りを行えるように、児童生徒の実態に応じて「単元の課題」の解決の状況を確認したり、発表したりするなどして、学習した内容をまとめる、本時のポイントを押さえる、主体的に学習に取り組んだことを認めるなどする</p>	<p>「目的をもつ7つの子ども像」とそれぞれを表す漢字の一覧</p> <p>○意欲をもち、自分から取り組む子ども → (自)</p> <p>○目標をもち、粘り強く取り組む子ども → (粘)</p> <p>○友だちと学び合う子ども → (友)</p> <p>○できるようになったことを持続しようとする子ども → (持)</p> <p>○見通しをもち、続けて最後まで取り組む子ども → (続)</p> <p>○自分で工夫し、発展していく子ども → (工)</p> <p>○達成感を得て、自分の学習を振り返る子ども → (振)</p>