

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
外国語ワーキンググループ（第11回）議事次第

1. 日 時 令和8年4月23日（木）9：30～12：00

2. 場 所 文部科学省東館5F6会議室

※WEB会議と対面による会議を組み合わせた方式

3. 議 題

（1）「学習評価の在り方」等について

（2）「柔軟な教育課程」、「指導体制・環境整備等」、「多様な外国語」について

（3）その他

4. 配付資料

進行資料 外国語ワーキンググループ（第11回）の流れ（イメージ）

資料1 「学習評価の在り方」等について

資料2 「柔軟な教育課程」、「指導体制・環境整備等」、「多様な外国語」について

資料3 今後の教職課程や教員免許制度の在り方について（中間まとめ）

資料4－1 小学校作業部会報告

資料4－2 中学校・高等学校作業部会報告

参考資料1 外国語に関連する教育課程特例校の状況について

参考資料2 外国語（英語）コアカリキュラム

参考資料3 教育課程部会外国語ワーキンググループ委員名簿

1 開会

9:30～9:35	進行上の確認等
-----------	---------

2 議題（1） 「学習評価の在り方」等について

9:35～9:50	事務局より説明
-----------	---------

9:50～10:30	意見交換
------------	------

～休憩（5分）～

3 議題（2） 「柔軟な教育課程」、「指導体制・環境整備等」、「多様な外国語」について

10:35～11:05	事務局より説明
-------------	---------

11:05～11:55	意見交換
-------------	------

4 閉会

11:55～12:00	次回以降についての連絡等
-------------	--------------

「学習評価の在り方」等について



1. 外国語を学ぶ意義

- ・ AI時代に外国語を学ぶ意義の再定義と、外国語の「見方・考え方」の見直し

2. 目標・内容の一層の構造化

- ・ 「学びに向かう力・人間性等」の整理等を踏まえた目標の示し方
- ・ 「高次の資質・能力」（「知識及び技能の統合的な理解」「思考力・判断力・表現力等の総合的な発揮」）を中心とした内容の一層の構造化

3. 発信力強化

（1）グローバル・多文化共生社会の担い手の育成 （外国語で他者とコミュニケーションを図る意欲等の育成）

- ・ 英語を学ぶ動機付けや児童生徒の目標設定の在り方
- ・ 動機付けを強化するための話題・活動の在り方

（2）英語の使い手の育成（英語運用能力の育成）

- ・ 校種間接続の課題等を踏まえた指導内容（話題・活動等）の段階的な示し方
- ・ 5領域の活動を通した知識及び技能の指導の在り方（語彙や文法の指導を含む）
- ・ 科学的知見を踏まえた学習プロセスを意識した指導の在り方
- ・ 高等学校の科目（特に「論理・表現」）の在り方
- ・ AIを含むデジタル学習基盤の活用の在り方

4. 児童生徒の英語力の把握・評価

- ・ 「学びに向かう力・人間性等」の評価の新しい整理を踏まえた評価等の在り方

5. 柔軟な教育課程

- ・ 義務教育における調整授業時数制度や高校における科目の柔軟な組み替えや履修の免除を可能とする仕組みを前提とした場合に、考えられる教育課程・学習指導の工夫の在り方

6. 指導体制・環境整備等

- ・ AI時代の教師・ALT等の役割の再定義
- ・ 教員の資質（英語力・授業力）向上のための方策と、ALT等との連携の在り方
- ・ 外国語を使う機会の充実の在り方

7. 英語運用能力に関する社会全体の課題

- ・ 英語運用能力に関する社会全体の課題と、学校教育において取りうる対応の方向性

8. 英語以外の外国語

- ・ 英語以外の外国語の推進方策



「学習評価の在り方」について



【現状と課題】

評価規準の作成の在り方

- 総則・評価特別部会において、学習評価のプロセスを再整理する方向性が示され、現行では各学校において、①内容のまとまりごとの評価規準、②単元の目標、③単元の評価規準を作成することとしているところ、以下のとおり改善が予定されている
 - ・「内容のまとまりごとの評価規準例」を国が示し、各学校による作成は不要とする
 - ・各学校が作成する単元の目標はそのまま単元の評価規準となるようにする
- 現行では、外国語における「内容のまとまり」は、英語の目標（領域別目標）に示している5つの領域（聞くこと、読むこと、話すこと（やり取り・発表）、書くこと）としているが、構造化において、領域別目標の要素を「内容」に移行したことを踏まえ、整理が必要 補足イメージ①・②
 - ※なお、外国語においては、上記に加えて学年ごとの目標及び評価規準も作成する必要があるところ、各教科を通して学年別目標は示さない方向性であるため、当該プロセスも不要となる



【方向性と具体的論点（案）】

評価規準の作成の在り方

- 外国語の特質を踏まえれば、引き続き5つの領域で評価することが重要と考えられる。今回の構造化において、領域別目標の要素を「内容」に移行して整理したことを踏まえ、国が「内容のまとまりごとの評価規準例」を示す際の「内容のまとまり」は、「内容」に示している5つの領域とする方向で検討すべきではないか
- また、各学校が単元の目標（評価規準）を作成する際にも、「外国語の目標」「英語の目標」（高校の場合は科目の目標）を踏まえつつ、「内容」をもとに作成する方向で検討すべきではないか 補足イメージ③・④
 - ※「内容のまとまりごとの評価規準例」や単元ごとの評価の実例は、別途、評価の参考資料の作成のプロセスにおいて検討予定
 - ※その際、引き続き、知・技、思・判・表について5つの領域をバランス良く評価するとともに、1つのパフォーマンステスト等で知・技と思・判・表を評価することも可能とする方向で検討すべきではないか
- なお、現行では領域別目標が資質・能力の3つの柱で整理されておらず、また、「内容」が領域別に示されていないことにより、評価のプロセスがより煩雑になっているが、上記の構造化によりその点も改善されることが考えられる

各学校の学習評価を支える構造について（現行）※中学校・外国語の例

補足イメージ①

※令和8年3月30日総則・評価特別部会資料1-1 P19を基に作成

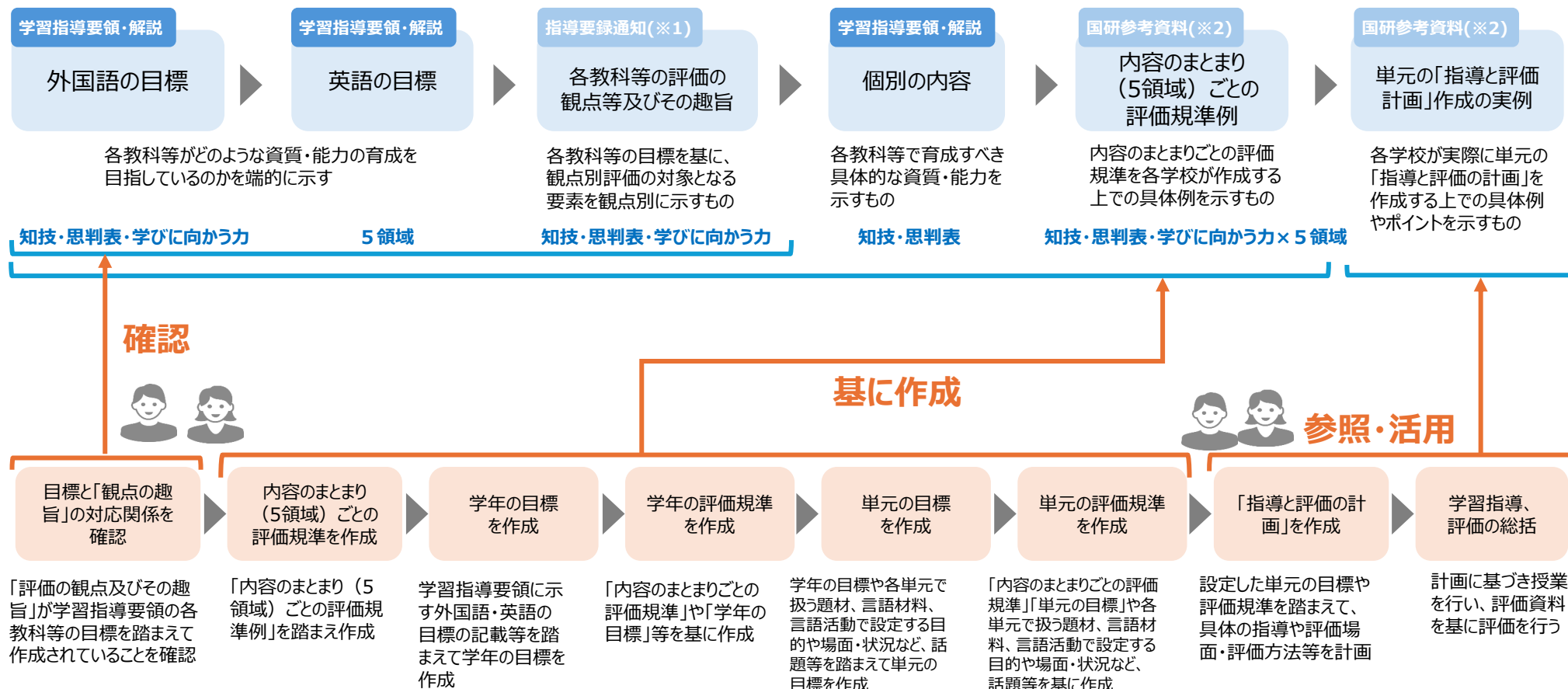


等

評価参考資料（外国語）に示している学習評価の大まかな流れと課題

※令和8年3月30日総則・評価特別部会資料1-1 P23を基に作成

国が定める基準・参考資料



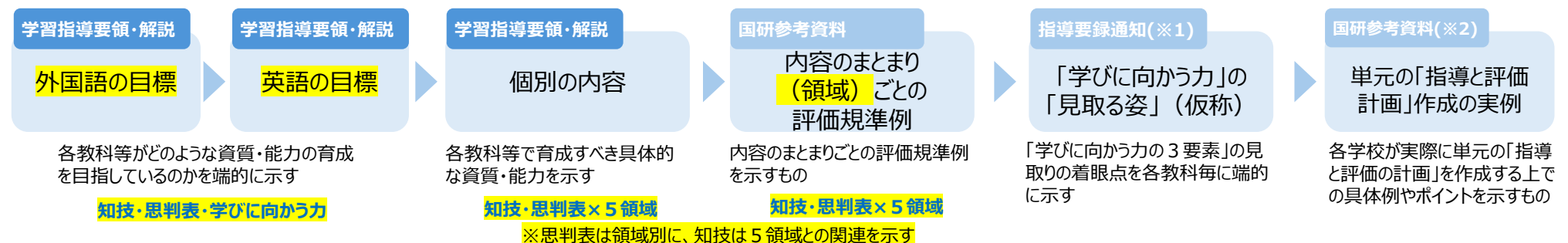
各学校で行う学習評価の手順例

- (※1) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）
別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）
別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点等及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）
- (※2) 国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（小学校編・中学校編）
指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

※令和8年3月30日総則・評価特別部会資料1-1 P24を基に中学校をイメージして作成
 （黄色マーカーは外国語独自の部分）

国が定める基準・参考資料



基に作成

参照・活用

参照・活用

目標設定

指導と評価の構想

指導と評価の実施

単元の目標（評価規準）の設定

評価課題のデザイン

授業の実施

総括的評価

何を身につけさせたいかを明確にし、単元の目標を設定する（目標はそのまま評価規準となるようにする）

身につけさせたい資質・能力の発揮を見取り、その水準を判断できる評価課題を考える（単元の学習課題をそのまま評価課題とすることも考えられる）

多様な子供達の個に応じた学習過程の工夫を支えながら、学習活動を展開する

学習成果を観点別評価・評定へ総括する。学年末に絞るなど頻度を抑え、形成的評価を充実する

一体的に構想

子供の状況に応じて学習・指導を調整

学習過程のデザイン

形成的評価の計画的な実施

評価課題に向けて、多様な特性を持つ児童生徒が資質・能力を身につけやすい学習活動を組み立てる

身につけさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックを与える

※単元で扱う「内容のまとめり（領域）」の目標を設定する

各学校で行う学習評価の手順例

構造化のイメージ（中学校の例）

※以下はイメージであり、第10回の資料を基に作成

補足イメージ④

外国語の目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力・人間性等
見方・考え方	外国語及び外国語によるコミュニケーションを文化の違いや社会及び相手との関わりに着目して捉え、他者の考えを受け止めるとともに、表現等を工夫して自分の考え等を発信し、多様な他者との相互理解を図ること		
英語の目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力・人間性等
内容	英語の特徴やきまり及び【P】言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、英語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。	英語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を深めようとする態度を養う。

高次の資質・能力		領域	第1学年相当	第2学年相当	第3学年相当
思考力、判断力、表現力等	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、 ・情報や考えなどを捉え、整理したり、既存の知識などと関連付けたりして、考えを形成することができる。【理解する】 ・情報や自分の考えなどを整理し、表現等を工夫して伝えることができる。【表現する】 ・相手の考えなどを受け止めながら、情報や自分の考えなどを整理し、表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を図ることができる。【伝え合う】	聞くこと	話題 条件 できること	日常的な話題について 身近な社会的な話題について ※後半以降を想定 簡単な語句や文で、はっきりと話されれば (ア) 必要な情報を聞き取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる	【オレンジ枠】 各学校が単元の目標（評価規準）を設定する際に基にする部分
			条件 できること	簡単な語句や文で書かれた (ア) 必要な情報を読み取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる	
		読むこと	話題 条件 できること	日常的な話題について（身近な話題について、（自分にとって）興味・関心のある話題について） 身近な社会的な話題について ※後半以降を想定 簡単な語句や文を用いて (ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で伝え合うことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し伝え合うことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを伝え合うことができる	【水色枠】 国が「内容のまとまりごとの評価規準例」を作成する際の「内容のまとまり」
			話すこと（やり取り） 話すこと（発表） 書くこと	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で話すことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容を話すことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを話すことができる (ア) 情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができる	
		英語の特徴やきまりに関する事項	ア 音声	音声の特徴を理解し、 <u>読んだり話したり</u> する際に、場面や状況に応じて活用できる。聞いて意味を捉える際に、音声の特徴についての知識を活用できる	
			イ 符号	符号の意味や使い方を理解し、 <u>読んだり書いたり</u> する際に場面や状況に応じて活用できる	
			ウ 語、連語及び慣用表現	語、連語及び慣用表現の意味や使い方を理解でき、 <u>聞いたり読んだり</u> する際に、文脈に応じて活用できる。頻度の高いものについては、 <u>話したり書いたり</u> する際にも、場面や状況に応じて活用できる	
			エ 文、文構造及び文法事項	文、文構造及び文法事項の意味、形式及び働きを理解し、 <u>聞いたり読んだり、話したり書いたり</u> する際に、場面や状況に応じて活用できる	
知識及び技能	音声、語彙、表現、文構造及び文法並びに【P】言語の働きなどの知識を、場面や状況に応じて組み合わせて使うことにより、英語による理解や表現の質が高まることを理解している。	【P】言語の働きに関する事項	ア …	次の事項について、使用される場面や状況でどのような働きをするのかを理解し、 <u>聞いたり読んだり、話したり書いたり</u> する際に、場面や状況に応じて活用できる	
			イ …	…	

※高次の資質・能力以外の内容の具体的な文言及び学年内における「できること」の段階付けについては、告示にあたり別途検討 ※文化等の理解については内容の取扱いや活動の例示で示す

資質・能力の関係性の整理イメージ（中学校の例）（たたき台）

※以下は並行パターンとして知・技と思・判・表の関係性を整理するために作成したものであり、活動や指導の順序性、評価場面等を示しているものではない。

個別の資質・能力

思考力、判断力、表現力等

外国語によるコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて
コミュニケーションの目的を達成するために聞いたり、読んだり、話したり、書いたりできる力

思・判・表

（例）内容の[聞くこと]（イ）
身近な社会的な話題について
簡単な語句や文で、
はっきりと話されれば
概要を捉えることができる

思・判・表

（例）内容の[書くこと]（ア）
日常的な話題について
簡単な語句や文を用いて
情報や自分の考え、気持ちなどを
文で書くことができる

「①コミュニケーション活動」（聞く・読む・話す・書く）で育成

学習評価の対象となる部分

※当面は「高次の資質・能力」の育成状況自体について一律に直接的な評価を行うことは求めず、「高次の資質・能力」は各学校における単元構想を含む指導・評価の計画や実施の質を構造的に支える役割を果たすものとして整理
※知技と思判表を同一のパフォーマンステスト等で評価することも引き続き可能（具体的には評価参考資料の作成の際に検討）

資質・能力の
「一体的育成」

高次の資質・能力

思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮

複雑な課題の解決に向けて、思考力、判断力、表現力等を
組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた姿

コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、
様々な話題について、相手の考えなどを受け止めながら、
情報や自分の考えなどを整理し、表現等を工夫して伝え合
うことができ、相互理解を図ることができる など

資質・能力の
「深まり」



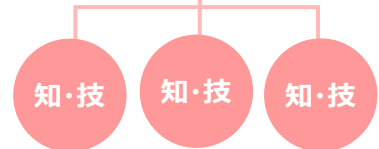
資質・能力の
「一体的育成」

知識及び技能に関する統合的な理解

知・技が相互に関連付けられて一般化され、
統合的な理解となった姿

知識を、言葉や意味のつながりなどを踏まえて組み合
わせて使うことにより、英語による理解や表現の質が高
まることが理解できる

資質・能力の
「深まり」



知・技を活用しながら、
実際のコミュニケーションで目的を
達成できる思考力、判断力、表現力等

実際のコミュニケーションで
活用できる知識及び技能

思考力、判断力、表現力等

知識及び技能

音声、語彙、表現、文構造及び文法並びに【P】言語の働きなどを理解し（知識）、
言葉や意味のつながりなどを踏まえて活用できる力（技能）

知・技

（例）語彙や表現、文構造
及び文法事項を、
英語で読む際に、言葉や意味の
つながりなどを踏まえて活用

知・技

（例）音声や語彙、表現、
文構造及び文法事項を、
英語で話す際に、言葉や意味の
つながりなどを踏まえて活用

「②コミュニケーション活動を支える活動」（聞く・読む・話す・書く）で育成
※「①コミュニケーション活動」で活用することによっても深まる

※「高次の資質・能力」は、個別の資質・能力が深まることで至る、「統合的な理解」や「総合的な発揮」を指し示すものであり、個別の資質・能力との関係で重要性の軽重を意味するものではない。



「学習指導要領とCEFRとの関係」等について

【現状と課題】

1. 学習指導要領とCEFRとの関係

- 現行の学習指導要領は、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を3つの柱（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）で整理したことを踏まえ、外国語を含む全教科等の目標及び内容も3つの柱で示されている
- その上で、英語については、小・中・高等学校で一貫した目標とそこに至る段階を示すため、国際的な基準であるCEFR（※1）を踏まえ、5つの領域で英語の目標（領域別目標）を設定するとともに、言語活動例を示している。

（なお、CEFRは主として成人を対象としている（※2））とともに、日本で英語を外国語（Foreign language）として学ぶ環境を必ずしも前提としていないため、CEFRをそのまま取り入れるのではなく、参照している）

（※1）欧州評議会が示す外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通言語参照枠

（※2）欧州評議会は2018年に若年（7-10歳、11-15歳）の言語学習者向けの能力記述文のサンプルも公表している

- 一方、現行の領域別目標や活動例は、改訂前の議論で想定されていた各校種のCEFRレベル（※3）に照らすとレベルが高いものが規定・例示されている場合も

（※3）小学校では～A1程度、中学校ではA1～A2程度、高等学校ではA2～B1程度（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月中央教育審議会）別添資料P80）

※なお、第4期教育振興基本計画では生徒の英語の運用能力を客観的に測るため、CEFRを基準として英語力の数値目標を定めている

【方向性と具体的論点（案）】

1. 学習指導要領とCEFRとの関係

- 今回の改訂では、従来の領域別目標の要素を「内容」に移し、「外国語を使って何かできるようになるか」（CAN-DO形式）として示すことで、よりCEFRを参照しやすい構造となることも期待される
- また、語彙選定の基盤語彙リストを作成するとともに、CEFRレベル等を勘案する方針が示されたところ
- 今後、「内容」や「活動例」をCAN-DO形式で示す際には、CEFRを参照して適切な文言となるように留意することが必要ではないか
- 一方で、例えば中学校において、「身近な社会的な話題について、簡単な語句や文を用いて、聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことやその理由を伝え合うことができる」等、CEFRの文言にそのまま照らすとレベルが高い（B1）と捉えられる可能性のある内容であっても、教師による足場かけを前提に、示すことが有効なものもあると考えられる。その際は、解説でその趣旨や必要な留意点を示してはどうか

（解説で留意点を示す際のイメージ）

- ・ 身近な社会的な話題については、皆が過ごしやすい学校づくりなど、生徒が興味を持ったり自分事化できるような話題を扱う
- ・ ゆっくりと、簡単な言葉を使った内容を聞いたり、短い文章を読んだりする
- ・ 教師とALTや、ALTと生徒が簡単なやり取りを行う等、生徒同士の「やり取り」に向けて、生徒がイメージを持てるようにする など

<参考> CEFR-CVにおける「やり取り」 非公式の議論（友人たちとの）

B1：友人たちとの非公式の議論が、発音が明瞭な標準的言語、あるいはなじみの言語変種で行われれば、主要な点についていける。

関心のある話題を議論する中で個人的見解や意見を出したり求めたりできる。

A2：ゆっくりと、明瞭な議論なら、通常自分の周りで議論されている話題を把握することができる。

簡単な言葉を使って意見を交換し、物や人を比較することができる。

（出典）欧州評議会（2020）『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 随伴版』

【現状と課題】

2. 全国学力・学習状況調査（全国学調）の現状等

- 現行の学習指導要領はCEFRを参照して目標や活動例を定めている一方、全国学調でCEFRを参照したレベルの調整はなされていない。また、令和5年度調査においては、極端に正答率が低い問題等もあったことから、その結果を学校現場での授業改善に生かすことが難しいとの声がある

3. 評価における教師の負担軽減

- 学校現場では、教師等の創意工夫により評価のための定期テストやパフォーマンステストの作問が行われているが、児童生徒の学習状況に応じた作問が負担になっているとの指摘や、自作の問題を通じて児童生徒の英語力を客観的に把握することが難しいとの声がある

【方向性と具体的論点（案）】

2. 全国学調におけるCEFRを参照したレベル調整等

- 令和8年度の全国学調では、中学校英語をCBTで実施するとともに、IRTを導入したところ。上記1ポツ及び中学校の学習指導要領ではA1～A2程度が想定されている点も踏まえ、今後の全国学調においても、CEFRレベルを勘案しつつ、個別の資質・能力に基づいて作問すべきではないか
- その際、今後語彙の難易度（CEFRレベル等）を勘案して作成を予定している基盤語彙リストを活用すべきではないか

3. 評価における教師の負担軽減

- 現在、MEXCBTにおいて英語教育関係団体や自治体で作成した問題を掲載しているが、各学校の定期テストやパフォーマンステストに活用できるよう、CEFRを参照した問題を充実させることを検討してはどうか
- AIを活用したパフォーマンステストツールの可能性を検討するべきではないか

**(参考) 令和8年3月30日
総則・評価特別部会（第7回）資料**

これまでの議論の経過と 今回の検討事項



学習評価に係る現在の仕組み

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理P7 1

【前回改訂で目指した主な理念・方向性】

【1. 指導と評価の一体化の一層の促進】

- 資質・能力の3つの柱と評価の観点に対応させることで、学習指導を通じた資質・能力の育成状況を学習評価の結果として可視化し、児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる

【2. 学習・指導改善に繋がる真に意味のある取組に集中】

- 児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる観点から必要性・妥当性が認められないものは見直し、真に意味のあるものにする

【3. 評価場面の精選】

- 単元・題材のまとめ毎に評価を行うなど評価場면을精選する

【4. 多面的・多角的な評価】

- 育成を目指す資質・能力の姿をバランスよく評価するため、ペーパーテストの結果にとどまらず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作といったパフォーマンス評価を取り入れるなど、多面的・多角的な評価を行う

【具体的な枠組み】

- 文部科学省は「指導要録」（参考様式）の記載事項として、学習評価の形式を明示し、国立教育政策研究所が参考資料を提供してきた

- ▶ 資質・能力の3つの柱に対応した学習評価の観点を設定

- ①知識・技能 ②思考・判断・表現 ③主体的に学習に取り組む態度

※以下本資料で、「主態」は「主体的に学習に取り組む態度」を指す

「学びに向かう力、人間性等」は、感性・思いやりなど目標に準拠した評価や評定に馴染まないものを除いた「主体的に学習に取り組む態度」を評価観点として設定し、「粘り強さ」や学習の「自己調整」の観点から評価する

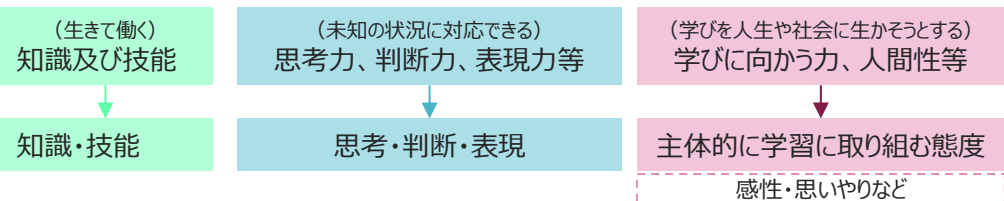
- ▶ 各教科毎に、3つの評価観点に対してABCの3段階で評価を行った上で、それらを総括して「評定」を定める

- ▶ 各学校では通知表等の形で学期区分ごと（年に2～3回）に評定を示すのが慣例、指導要録上は学年毎に1つの評定欄

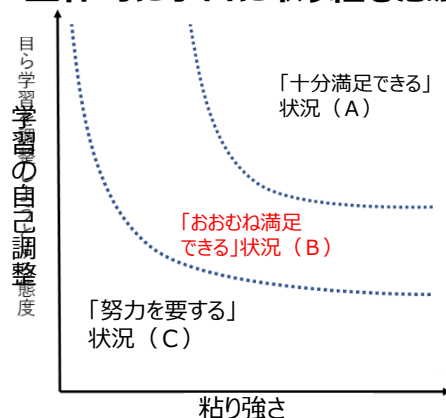
- ▶ 観点別評価・評定のいずれも、学習指導要領の目標・内容に照らした達成度を評価する「目標準拠評価」（感性・思いやり等については、個人の姿に照らし良さや成長の様子を評価する「個人内評価」を行う）

（参考1）現在の観点別評価の全体構造

3つの柱
評価観点



（参考2）「主体的に学習に取り組む態度」の評価



学習評価の課題と論点（全体像）

論点②：評価の頻度やタイミング

○ 負担が重い「記録に残す評価」の精選の方策
（デジタル技術活用の可能性を含む）

○ 負担の重い評価の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策
（デジタル技術活用の可能性を含む）

課題
現行の評価イメージ



● 評価材料が多く、課題の消化や記録の確認に時間が取られ、学習や指導の充実に繋がらない

● 学習評価のほとんどが評価に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい

● 毎学期評価を定めることの負担が大きい
● 1学期に出来なかったことが学年末に出来るようになっても前の学期の評価は変えられない

	1 学期							2 学期		3 学期		学年末			
	単元 1					単元 2	単元 3	観点別	評価		評価		評価	観点別	評価
	小テスト	振り返り①	振り返り②	ノート①	ノート②	発言・行動									
知・技	79					B	総括 →		B	総括 → 4		4		→ A	
思・判・表	74			B	B		→		B				5 → B →	4	
主態		A	A	A	B	B	→		A				→ B		



● ペーパーテストのみで思考・判断・表現も評価するのは限界。多面的な評価が必要なのは分かってるけど、悩ましい

● 「主態」の評価も「目標に準拠した評価」だから、客観的・定量的な評価材料が必要となりがち。でも、振り返りやノート記述の確認だけでも大きな手間だし、良い点を前向きに評価するのが難しい

● 現在、次期学習指導要領に向けて「中核的な概念等」の位置付けが議論されているが、学習評価においてどのような取扱いとなるか不安

○ 過度な負担なく多面的評価を充実させる方策が必要
○ 「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」が特に表出した場合、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記すること

○ 目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重いとの指摘がある「学びに向かう力、人間性等」については教育課程全体として個人内評価とする

○ 今後専門的な部会で、各教科等における「中核的な概念等」の具体的な粒度や示し方について検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的に整理

論点①：「主態」評価の改善

論点③：中核的な概念等との関係



具体的な方向性と論点①（「主態」評価の改善）

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理P74

1. 個人内評価への変更

- 前回改訂時、「学びに向かう力、人間性等」のうち感性や思いやり等については目標に準拠した評価や評定になじまないとして「個人内評価」で扱うこととし、それらを除いた「主態」を目標準拠評価の対象としたが、理解が難しく目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重い等の指摘もある（72ページの2. 参照）
- 一方、「学びに向かう力、人間性等」をカリキュラム全体で育てていくことや、そのために主体的な学習の調整を促す課題を意図的に活動に位置付けていくことの重要性は一層高まっている
- 観点別評価の評価観点として存置しつつも、各教科毎に「目標準拠評価」として行うのではなく、教育課程全体を通じた「個人内評価」として行う方法に改めることにより、過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供たち一人一人の良さや成長を自然な形でみとり、肯定的に評価できるようにすべき
- ①を前提とすると、「感性・思いやり」と「主体的に学習に取り組む態度」に分ける必要がなくなるため、評価観点としては単に「学びに向かう力・人間性」とすることが考えられる

2. 思考・判断・表現の評価への付記

- 1. のように「学びに向かう力、人間性等」を教育課程全体を通じた個人内評価として行うことを想定した場合でも、その一部分は各教科等における「知・技」や「思・判・表」の評価の過程で特に見取れる場合もあると考えられる
- 特に、「思考力・判断力・表現力等」は「知識や技能を活用して課題を解決するために必要な力」であり、問題発見・解決や、考えの形成・表現、思いや考えを基にした意味や価値の創造といった過程で発揮されるものであり、本部会で議論してきた「学びに向かう力、人間性等」の4つの要素(※)と親和性が特に強い
- 教育課程全体を通じた個人内評価を基本としつつも、思考・判断・表現の過程で、「学びに向かう力、人間性等」の各要素のうち、具体的に見取ることができる要素(※)が特に表出した場合には、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記する方向で検討すべき
- ①のように考える場合、「思・判・表」の評価で、ペーパーテストに偏重した現在の評価が改善され、論述・レポート・作品製作等の「学びの主体的な調整」が求められる評価課題の重視や、それらを核とした授業改善に繋がることが期待される
- ※ 1. 2. の方向性は、不登校児童生徒に対して特に「主態」の評価を付けづらく、評定もつけられないという実態の改善に寄与することも期待される

(※)初発の思考や行動を起こす力・好奇心、学びの主体的な調整、他者との対話や協働、学びを方向付ける人間性

(※)初発の思考や行動・好奇心、対話や協働、学びの主体的な調整のプロセスを一体的に見取る。初発の考えを作るといった入り口部分だけでなく、その後の学習の調整等を通じた考えの修正等も含めて見取ることの重要性に留意

- これらの方向性は、学習の自己調整を含めた「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力が一層重要となることを踏まえ、その効果的な育成を図るために、「学びに向かう力、人間性等」の特質に応じた評価の在り方に改善を図るもの。「学びに向かう力、人間性等」の評価を「しなくてもよくなる」「軽視してよい」といった誤った理解とならないよう、具体的な運用の設計と趣旨の周知・徹底を図るべき
- 「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記した際、それを教育課程の実現状況の総括的な評価である評定に一定程度加味することの適否については、引き続き総則・評価特別部会で検討を深めるべき

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の改善の方向性

現
行

学びに向かう力、人間性等の
目標と評価の観点

A



目標準拠評価の2側面
(事後的に整理)

B

学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

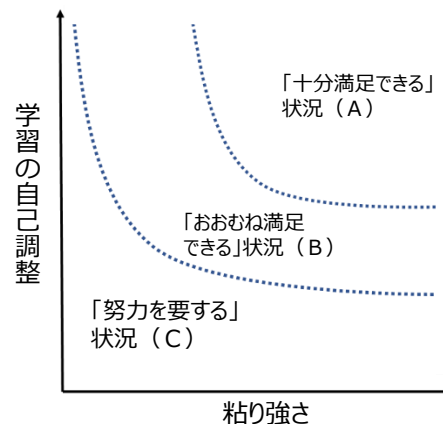
言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、
国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向
上を図る態度を養う (例：小学校国語)



感性・思いやりなどを除く

評価観点(「主態」)の趣旨 (指導要録の改善通知)

言葉を通じて積極的に人と関わったり、思いや考えを広
げたりしながら、言葉が持つ良さを認識しようとしていると
共に、言語感覚を養い、言葉をよりよく使おうとしている



課題

- 学びに向かう力、人間性等の目標を構成する要素が構造的につかみにくく、「主態」の評価観点④も分かりにくい
- こうした事情を踏まえ、「主態」の評価に当たっての2側面⑧が事後的に整理された
- しかし、目標準拠評価として、④と⑧を統合的に理解し、評価基準を設定することは多くの教師にとって困難との指摘
- 結果、形式的な勤勉さばかりが強調されるなどの実態も生じている



改
善
イ
メ
ー
ジ

学びに向かう力、人間性等の
目標とそれを踏まえた個人内評価

学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

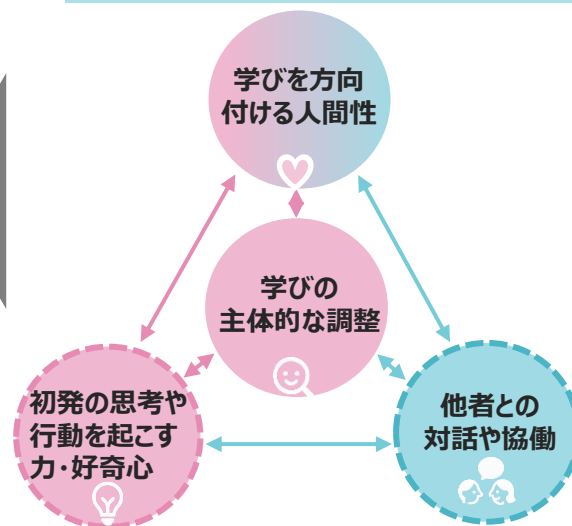
4つの要素を踏まえ適切に目標に反映



個人内評価

目標を踏まえ、教科等を横断した個人内評価
として指導要録に記載

4つの要素
(あらかじめ整理)



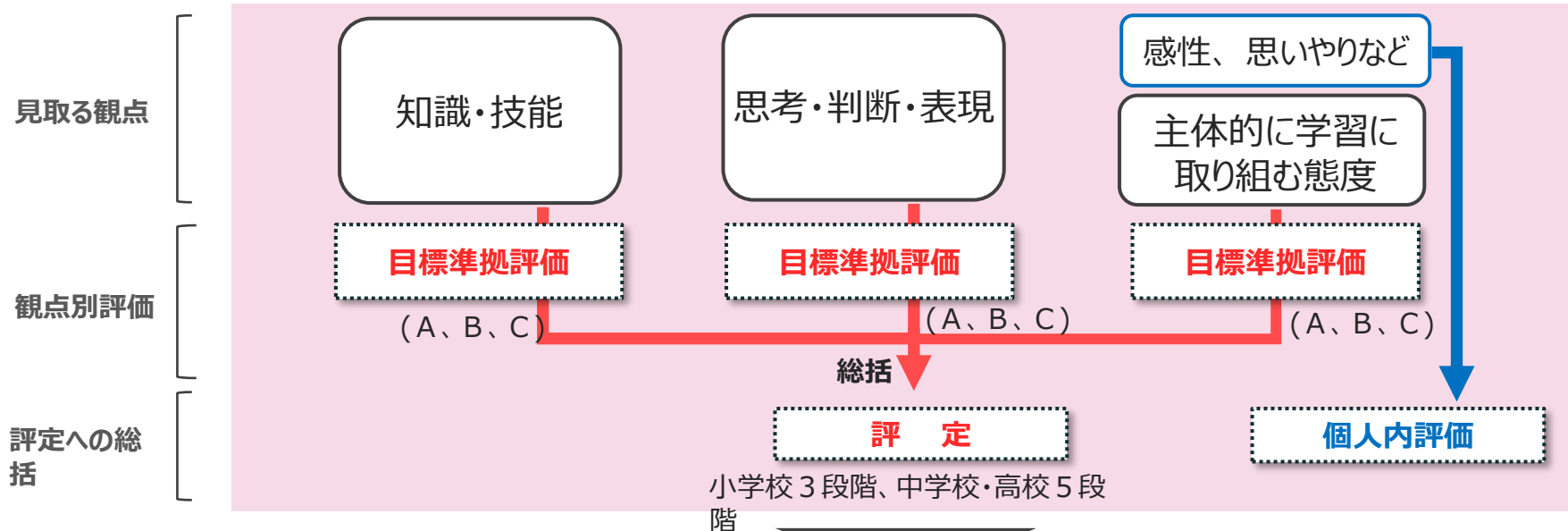
対応の方向性

- 学びに向かう力、人間性等を構成する要素はあらかじめ整理
- 整理された4つの要素を踏まえて目標準拠評価ではなく、個人内評価として実施
- その上で、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」が特に表出した場合、各教科等の思考・判断・表現に「○」を付記する

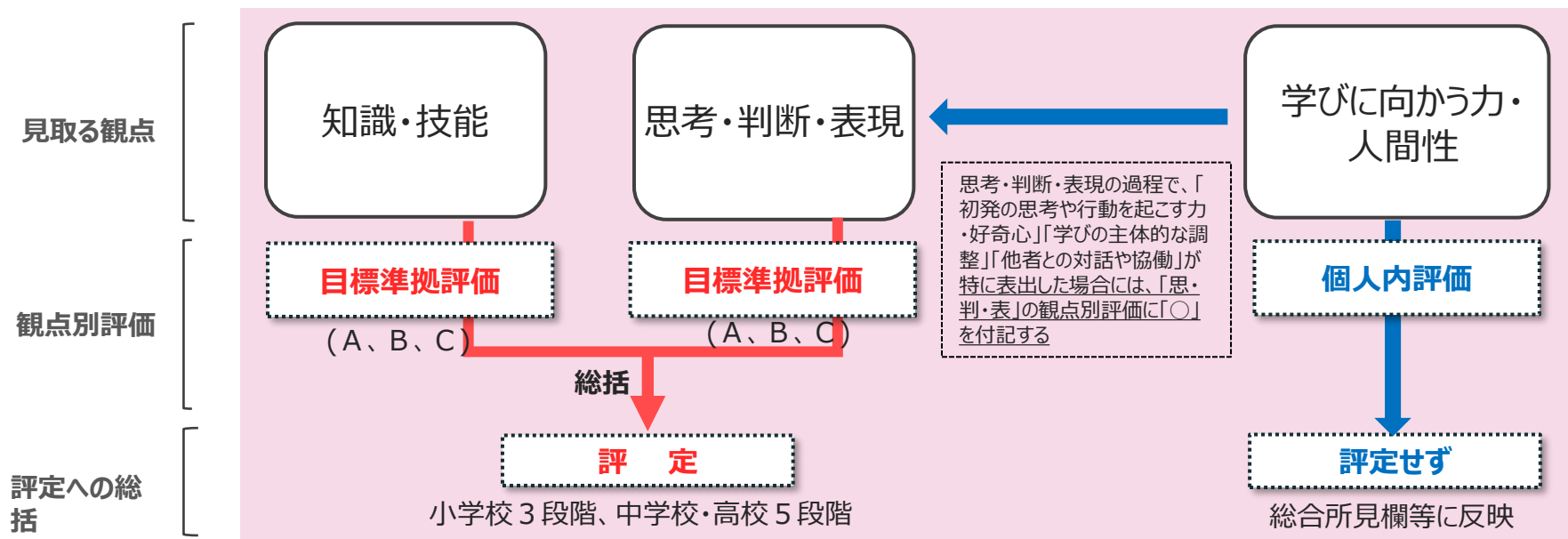
(※) 自らの思考や行動のメタ認知や学習の自己調整などを含む

新たな観点別評価の方向性イメージ

旧



新





3. 中核的な概念等との関係

- 中核的な概念等については、複数の内容事項に共通する主要な理解等を示すこと、従来と比較して包括的・一般的な表現とすることが想定される
- こうした中核的な概念等の中には、単に知識として指導するだけでは理解が難しく、具体的な内容事項を通じて指導を積み重ねる中で理解に至ることが期待されるものがあると考えられる
- 一方、明示的に中核的な概念等を指導することが有効な場合もあり、概念等と内容事項との間を行きつ戻りつしながら深い理解が得られると考えることもできる
- 仮に中核的な概念等の理解について評価規準を設定する場合、焦点が不明瞭になるとの懸念がある一方、評価課題の工夫次第で理解を問うことも可能な場合もあると考えられる

いずれにせよ、各教科等における中核的な概念等の具体的な粒度や示し方について今後検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的な整理を行っていくことが必要であり、今後、総則・評価特別部会において並行して議論すべき

4. 評価の頻度やタイミング

- 学習評価を真に子供の学習等の改善に繋げていくためには、「学習改善等に生かす評価」（適時のタイミングでのアセスメントとフィードバック）の充実が必要である
- 一方、評価活動の中で「記録に残す評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期ごとに示す学校が多いという実態の中、「学習改善等に生かす評価」を充実させることは負担が大きい

＜基本的な方向性＞

- ① 評定への総括は課程の修了認定を行う学年末にのみ行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合には学期中は「学習改善等に生かす評価」を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確化し、その趣旨・方法等について教師や保護者に向けて分かりやすく周知すべき
- ② ①の方策は、ある単元・学期でうまく学べなかった子供でも、その後の学習により挽回の機会を提供できることや、「裁量的な時間」の活用による一人一人に応じた学習活動の拡充とも親和的であり、多様性を包摂する教育課程の在り方に繋がることが期待される

※「学びに向かう力、人間性等」も含め、学習の途中に「学習改善等に生かす評価」を行っていくことは極めて重要であり、学期中に評価活動を行わず学年末に評定の整理のみ行うなど、学習評価を単に負しくする方向で誤解され運用されることのないよう留意が必要

＜想定される課題への対応＞

例えば以下のような課題も考えられ、デジタル学習基盤の活用も含めた具体的な運用例を示すなど、具体的な在り方について引き続き検討が必要である

- 学期途中に評定がないと学習の進捗が分かりにくい
- 各学期の「学習改善等に生かす評価」のフィードバックの方法がイメージしにくい
- 高校入試との関係上、中学校3年生は2学期までの評定が必要
- 各単元の「記録に残す評価」の精選の具体的なイメージが湧きにくい
- 特定の時点でうまく学べなかった子供がその後の学習で顕著に資質・能力を発揮した場合の評価上の対応について、過度な負担なく行う方法がイメージしにくい

具体的な検討項目と 検討の方向性

〔「論点整理」の基本的方向性を踏まえた見直しの必要性）

- 論点整理では、多様な子供達の「深い学び」を確かなものにするため、①主体的・対話的で深い学びの実装 ②多様性の包摂 ③実現可能性の確保という3つの方向性を示している。学習評価の改善に関しても、この3つの方向性を踏まえ、多様な子供達の学びの深まりに直結する要素は丁寧に改善・充実を図りつつ、必ずしもそうでないものはスリム化を徹底していく必要。

（検討項目①「学びに向かう力・人間性等」の評価の実質化）

- こうした視点から、企画特別部会ではまず学びに向かう力・人間性等（以下「学びに向かう力」という。）の評価の改善が議論された。「目標に準拠した評価」に伴う評価材料の形式化や、「勤勉さ」「自主性」の評価にとどまりがちな評価の実態を改め、「学びに向かう力」が目指す資質・能力の育成に資する学習評価となるよう、教育課程全体を通じた個人内評価と、思考力・判断力・表現力等（以下「思・判・表」という。）の目標準拠評価における「○」の付記を組み合わせた新たな評価のあり方が提案された。
- この改善の方向性は、
 - 形式的な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さや成長を自然な形で肯定的に評価し、「学びに向かう力」の特質に合わせた評価の「実質化」を図る
 - 「学びに向かう力」の諸要素を「思・判・表」の過程で一体的に見取することで、ペーパーテスト偏重の「思・判・表」評価から脱却し、実生活・社会と結びついた、問いから論述・レポート・作品制作等に至るまでの間に学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促すものであり、「学びに向かう力」と「思考力・判断力・表現力等」の両観点の指導・評価を一体的に改善することを目指すものである。
- また、今回の改訂では、知識及び技能（以下「知・技」という。）と「思・判・表」を一体的に育成する重要性を強調し、それらの対応関係を分かりやすく示すため表形式で構造化することとしている。これには、「思・判・表」を伴う学習活動を通じて個々の知識等が相互に関連付けられ、統合的に理解されるようにする狙いがあるが、その実現のためには主体性を伴った質の高い「思・判・表」の過程が不可欠である。このように考えると、今回の「学びに向かう力」との一体性を強めた「思・判・表」の指導と評価の改善は、構造化の趣旨を支えるものであるとも言える。

- こうした理解の下で、「思・判・表」の観点別評価に「○」をつける実際の手法や、「○」がついた際の評定への影響の有無など、運用のあり方を具体化していく必要がある。（⇒検討項目①）

（検討項目②「高次の資質・能力」の評価上の取扱いの明確化）

- 論点整理では、「高次の資質・能力」の学習評価上の扱いについて、評価課題の工夫次第で理解を問うことが可能な場合もある一方、包括的・一般的な内容が予想される「高次の資質・能力」に評価規準を設定すると焦点が不明確となる懸念もあるという2つの相反する見方を示した上で、「高次の資質・能力の」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。
- その後、各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところであり、それらに即しつつ、「高次の資質・能力」を学習評価上どう扱うべきか具体化する必要がある。（⇒検討項目②）

（検討項目③ 評価の頻度等を含めた、シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理）

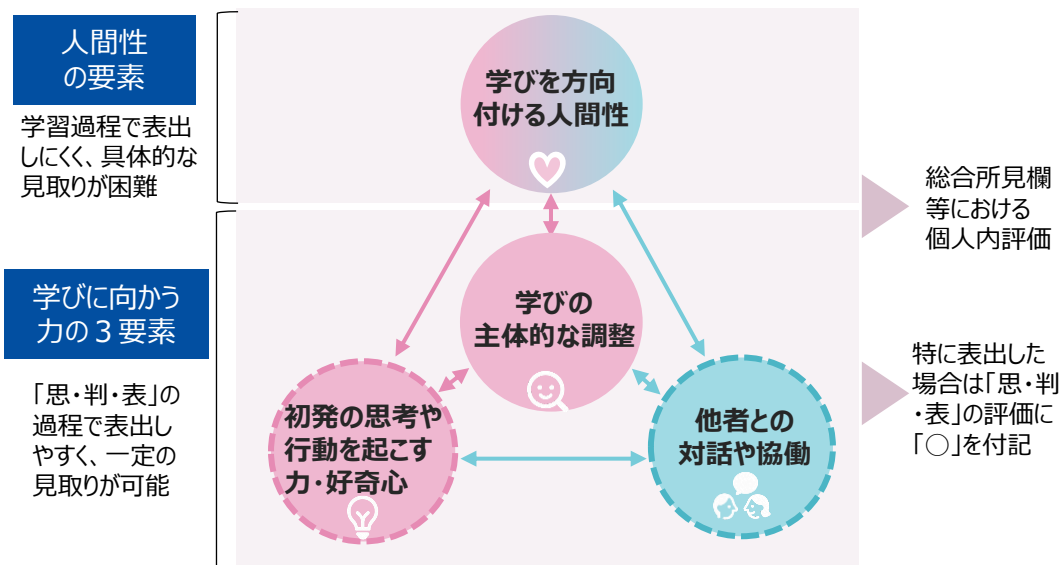
- 論点整理は、学習評価のほとんどが評定に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい実態や、毎学期評定を定めることの負担の大きさなどを指摘し、負担が重い「記録に残す評価」の精選や評定の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策の必要性を示した。
- こうした方向性を踏まえ、現在文部科学省や国立教育政策研究所が示している「記録に残す評価」のあり方を見直し、「学習改善等に活かす評価」の充実に繋がる、シンプルで分かりやすいプロセスを整理する必要がある。（その際、生成AIを含むICTをどのように活用しうるかを併せて検討することが重要）（⇒検討項目③）

22

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方①

1. 「○」の付記に当たっての基本的な考え方について

- 論点整理では、「学びに向かう力」の 4 要素のうち、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」（以下「学びに向かう力の 3 要素」という。）が、「思・判・表」の過程で特に表出した場合に「○」を付することと整理しており、具体的にどのような場合に付記するのが課題となる。



- 仮にその他の観点別評価と同様に、評価規準を設定し、達成したと認められる場合に「○」をつけることとした場合、評価の付け方が「ABC」から「○あり、○なし」になるだけで「形式的かつ過度な評価材料集め」はなくなることが想定され、「勤勉さ」や「自主性」の評価に留まりがちな評価から脱却し、「学びに向かう力」の育成に資する学習評価を実現するという今般の改善の趣旨が没却される恐れがある。
- 一方で、「○」をつけるための評価の着眼点をまったく示さなければ、妥当性・信頼性が確保できないばかりか、学習や指導の改善に活かされず、「学びに向かう力」の育成に繋がらない恐れがある。
- このため、客観性・定量性の要請による形式化の弊害が生じにくい配慮を行いつつ、「○」をつける着眼点を一定程度明確にすることにより、過度な負担を生じさせず「学びに向かう力」の育成に実質的に繋がる適切な設計を行う必要がある

2. 「○」の付記に際して「見取る姿」（仮称）の明確化

- 左記 1. の基本的な考え方を踏まえ、「学びに向かう力」の 3 要素を思考・判断・表現の過程で教師が見取るための「具体的な児童生徒の姿」（以下、「見取る姿」（仮称））を各教科等ごとに示す必要があるのではないか。
- その際、発達段階に即して具体的にイメージできるものとする観点から、各教科等について、一定の年度のまとまり毎に示すことが考えられるが、各学年ごとである必要はない場合も考えられ、具体は引き続き検討が必要ではないか。（なお、過度な評価材料の収集につながらないよう、単元のまとまりごとの「見取る姿（仮称）」を示すことはせず、単元ごとに「○」をつける運用も求めないこととしてはどうか）。
- こうした「見取る姿（仮称）」は、各教科等の目標から、「学びに向かう力の 3 要素」を抽出したものであることが考えられ、学習指導要領の改訂後速やかに検討して示していくこととしてはどうか。（※）

【「見取る姿（仮称）」の示し方のイメージ（中学校数学）】

- ✧ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
- ✧ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
- ✧ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

- また、学習指導要領に示す目標の実現を図るとともに、各学校に過度な負担を生じさせない観点からは、国が示した「見取る姿（仮称）」を基に各学校に独自の着眼点を設定するよう一律に求めることは適当でなく、各学校でそのまま活用可能なものとする前提で検討してはどうか。
- このようにして、全体として過度な負担が出ない基本設計としつつ、国が示す「見取る姿（仮称）」を参考に、各学校が学校教育目標や独自の教育課程に照らして文言等を工夫したり、児童生徒が理解しやすい観点となるよう改善を図ることが可能であることについては、確認的に明確化しておくべきではないか。

（※）特に「初発の思考・行動」については、単に与えられた課題に積極的に取り組むかといった学習の入り口段階における自主性にとどまることのないよう検討する必要があることに留意

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方②

3. 設定した観点をういた「○」の付記の方法

- 「知・技」や「思・判・表」は、育成・評価したい資質・能力と観察可能な成果（評価材料）の「ずれ」が比較的生じにくい一方、「学びに向かう力」は直接観察が難しい情意面の表出を見取るものであり、こうした「ずれ」が生じやすい（実際、従来の「主体的に学習に取り組む態度」の目標準拠評価では、評価材料の収集努力が形式的かつ過度なものになりやすく、目指す資質・能力の育成・評価に結びつくにくい側面がある）。

※例えば、「知・技」であれば分数の理解を評価するために「分数の理解を問う課題」を出すことができるが、「学びに向かう力」であれば、「自己調整」や「粘り強さ」といった側面を直接観察・評価することは難しいため、「振り返り」等の間接的な評価材料を通じた推定が必要となる。

- こうした「学びに向かう力」の特質を踏まえ、論点整理では、別途独立した評価材料を集めるのではなく「学びに向かう力の 3 要素」が表出しやすと考えられる「思・判・表」の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価するという評価方法が提案された。

- こうしたことを踏まえ、「○」の付記の運用についても、「資質・能力」と「評価材料」の「ずれ」を可能な限り避け、「形式的かつ過度な評価材料集め」等を招かないようにすべき。こうした視点からは、以下の 2 点が重要ではないか。

① 「学びに向かう力の 3 要素」は、ある程度幅のある学習期間の中で表出する特質がある一方、特定の学習場面や学習課題のみで見取ろうとすると上記の「ずれ」が生じやすくなるため、**できる限り長い期間をかけ、全体として見取る**

② 特定の「規準」に照らして、情意面の発達の一定の水準の達成の有無を判断しようとする、客観的な証明のため「形式的かつ過度な評価材料集め」を招きやすくなるため、**「見取る姿（仮称）」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「継続的な発揮」を見取る**

- 以上を踏まえ、**当該評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって、「○」をつけること**としてはどうか。

※児童生徒の多様な特性を踏まえ、「見取る姿（仮称）」の表出の在り様も子供によって違いがあることに留意

	観点別評価における目標準拠評価		「学びに向かう力」の「○」の付記
評価場面	特定の学習場面・学習課題を通じ、	⇒	評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じ、
判断方法	「規準」に照らして特定の水準の達成の有無を判断する	⇒	「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取る

- 「○」を付したということは、評価期間内に当該教科等で「学びに向かう力の 3 要素」が繰り返し表出したことを意味する。このため、「○」を付した教科等については、その後の学習でも主体的な学びに基づく資質・能力の伸びを期待しようという積極的な意義付けが可能ではないか。

※ なお、一人ひとりの成長や良さを肯定的に評価するという今般の趣旨や、「好き」を伸ばし「得意」を育むという今次改訂の方針を踏まえれば、児童生徒が全て又は大多数の教科等で「○」を獲得することが目的化するの、運用上想定しておらず改善の趣旨を没却するものであり、注意深く避ける必要がある。

- また、この「○」は「規準」の達成の有無を示すものではなく、「見取る姿（仮称）」に即した行動の「継続的な発揮」を見取るものであるため、いわゆる「総括的な評価」としての性質はこれまでと比較して弱く、当該教科における更なる成長を促す「形成的な評価」としての性質を併せて有するものと考えられるのではないか。

- このような「見取る姿（仮称）」を踏まえた子供の見取りと「○」の付記の運用は、形式的かつ過度な評価材料集めから脱却し、教師が児童生徒の「学びに向かう力」を学習過程を通じて適切に見取る力を身に付ける上で重要な仕組みではないか。

4. 「○」の評定への影響について

- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
 - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
 - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見
 の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

- 3. までの議論では、「学びに向かう力」は単独で評価材料を収集しようとすると、育成したい資質・能力と評価材料との「ずれ」が生じやすいことから、その特質を踏まえ「学びに向かう力」が表出しやすい思考・判断・表現の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価することとし、思考・判断・表現の過程における「学びに向かう力の3要素」の継続的な発揮に対して「○」を付記するという運用を示した。

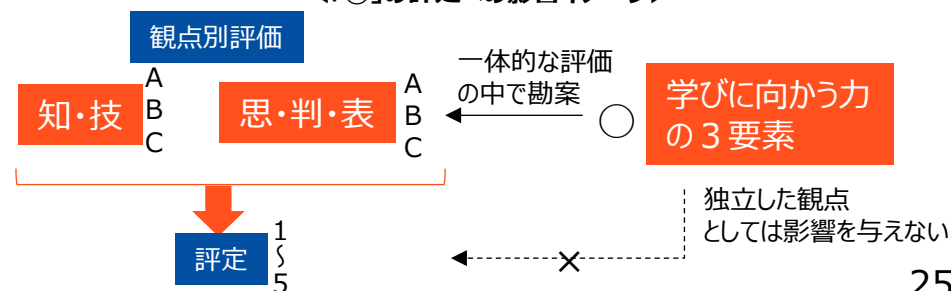
- 以上を踏まえると、「○」は、独立した評価観点として評定に影響を与えるものではなく、「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出する以上、評定を含む学習評価においては「思・判・表」と不可分なものとして捉えざるを得ない性質のものといえるのではないか。

(例えば、2. において数学の「見取る姿（仮称）」の例として示した「問題を見いだして他者と協働して問題解決し、その過程を評価・改善しようとしている」という行動が継続的に発揮されている場合には、「日常生活や社会の事象における判断や意思決定に数学を活用する力」という思・判・表がよく育成されていることと切り離して考えることは難しい

- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がるとも考えられるのではないか。

- 学習評価でのこうした性質に鑑みれば、付記された「○」は、「思・判・表」の育成状況の程度を評価する中で、一体的かつ必然的に勘案されるため、「思・判・表」の観点別評価を介して、評定に影響を与えるものと整理すべきではないか。
- すなわち、具体の運用としては、例えば、「知・技」、「思・判・表」がABである場合、評定（5段階）は4あるいは5となることが想定されるが、「思・判・表」が「BO」である場合には、一体的な勘案の結果として、評定を5とする総合的な判断がなされることが有り得る。
- 一方、一体的に勘案するとはいえ、「○」がどの程度「思・判・表」の育成と結びついているかの度合いは児童生徒によっても異なることを踏まれば、「○」の付記は、自動的に評定を一段階上げることが要する性質のものではなく、「BO」の場合であっても、評定を4とすることも有り得ることになる。
- これは、「○」を勘案していないのではなく、前述のように、「○」は「思・判・表」と一体的に勘案されるものであることから、思考・判断・表現の育成状況の程度の評価との一体的な勘案の結果として、評定を一段階上げるには至らなかったということになる。
- なお、これにより、域内の学校で、観点別評価と○の組み合わせが同じでも必ずしも評定が同じとならないため、評定が一意に定まらないとの指摘もあり得る。しかしながらこの点は、現行の評定の決定でも、「ABB」の評定は3～4で幅が生じることが想定されるなど現行と同様で、今後とも、評定の具体の決定方法は所管の教育委員会の方針及び指導を司る教師の専門的・総合的判断により適切に定めるべきもの。

＜「○」の評定への影響イメージ＞



※「思・判・表」の過程の中で、よりよい「知・技」の習得に繋がる学習活動が含まれることも考えられ、その過程で「見取る姿（仮称）」が発揮されることもあることに留意

「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

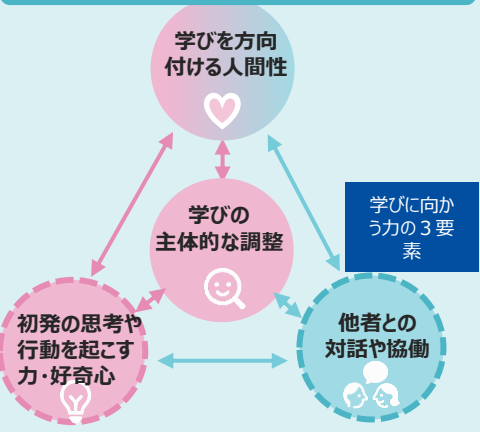
補足イメージ①

1 授業改善



「見取る姿(仮称)」を思考・判断・表現の過程の中で見取れるように授業改善

「学びに向かう力・人間性等」の要素



「学びに向かう力・人間性等」の目標

- (中学校数学の例)
- ・ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとする態度を養う。
 - ・ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとする態度を養う。
 - ・ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う。
 - ・ 数学の社会的有用性、美しさ、楽しさなどを感じる感性、想像力、直観力などの創造性の基礎を育む。

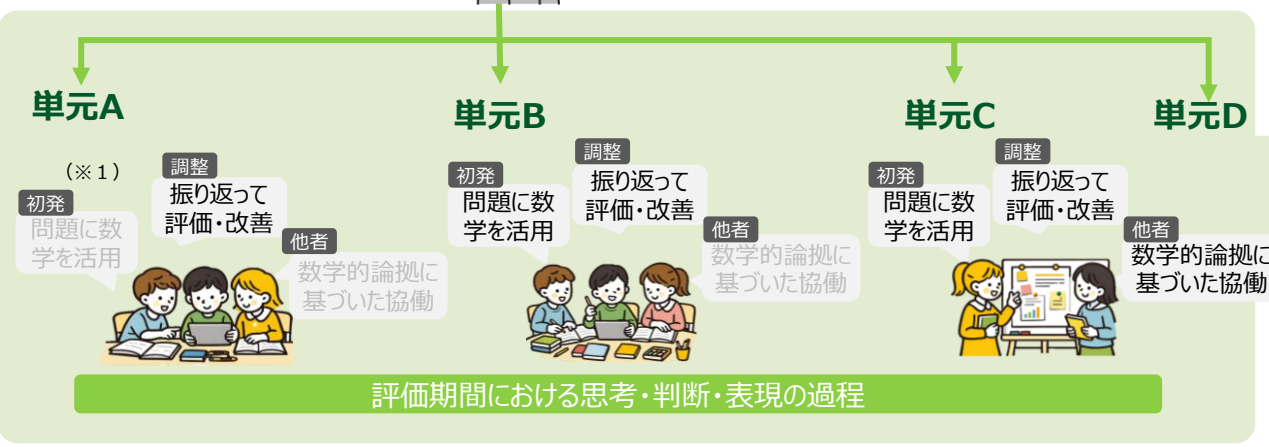
「見取る姿(仮称)」

- 「学びに向かう力」の「○」の付記に当たっての着眼点となる、思考・判断・表現の過程で見取る具体的な児童生徒の姿
- (中学校数学の例)
- ・ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
 - ・ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
 - ・ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

2 見取る



「見取る姿(仮称)」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「継続的な発揮」を見取ることができるか？



(※1) 評価期間の初期は表出しにくても、徐々に継続して発揮できるようになる子供もいることに留意

3 評価の総括

観点別評価・評定の指導要録記載イメージ

知識・技能	A	総括
思考・判断・表現	B	
学びに向かう力	○	
評定	4 or 5	

一体的な勘案の結果として、評定を4とするか5とするか総合的な判断

(※2) 「学びに向かう力」については、学習評価の実施に際しては「思・判・表」の過程で見取るため要録上は「思・判・表」の欄と一体的に記載するが、育成する資質・能力の柱として「思・判・表」の一部となっただけではないことに留意
(※3) 観点別評価欄とは別に、総合所見欄において「学びに向かう力」全体の育成状況について個人内評価を記載することとなる

2 「高次の資質・能力」の学習評価における取扱い

- 企画特別部会「論点整理」では、「高次の資質・能力」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。その後、総則・評価特別部会では、「高次の資質・能力」の示し方を整理し、それを踏まえて各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところ。
- 高次の資質・能力は、複数の内容項目を包括し、それらに共通する本質を踏まえた学びの「深まり」の姿を可能な限り分かりやすくシンプルに示すことができるように検討が進められているが、教科等によって特質が異なり、具体的な案にも相応の差がみられる。
- こうしたことを踏まえた場合、仮に高次の資質・能力の育成状況を、一律に、目標標準評価の対象として直接的に評価しようとした場合には、以下のような課題も考えられるのではないかと。
 - 定量的・客観的な評価のために、具体的な学習の文脈や個別の知識・技能の統合的な理解等から切り離され抽象的な概念の暗記を問う課題等による評価が行われる恐れがあり、その場合「高次の資質・能力」を設定した趣旨と逆行してしまう
(例えば、(問) 化学反応においては、反応の前後で原子の数はどうか
(答) 変わらない といった評価課題となる恐れがあり、そうした取組を防ぐため内容横断的なパフォーマンス課題例を国が示すと、実践の硬直化・画一化を招く可能性もある)
 - 育成したい資質・能力の本質をシンプルに示すために「高次の資質・能力」においては「何を」、「どの程度」といった到達水準を示していない(個別の内容において示されている)ため、具体的な評価基準の設定が難しい場合が多いと考えられる
 - 個別の内容に基づく評価を行いつつ、高次の資質・能力の評価も行くとすると、同一の内容について二重の評価負担を強いることとなる
- また、WGでの議論においては、「高次の資質・能力」を評価の対象とすることを前提に検討すると、「高次の資質・能力」に紐付く個別の内容を漏れなく網羅した示し方とする必要が生じるが、そうすると、学習内容の本質を端的な形で定義することは難しいとの意見も出ている。
- さらに、企画特別部会での審議で参考とした、「Big ideas」「核心概念」といったメタ水準での資質・能力をカリキュラム基準に位置づけている諸外国でも、それらを直接の評価対象としては扱わず、目標や内容の本質を示し、指導を方向付ける枠組みとして整理されている例が多い。
- 一方で、教師が「高次の資質・能力」を活用して単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題を丁寧にデザインしていくことは極めて重要である。
- 以上を総合的に勘案すると、当面は「高次の資質・能力」の育成状況自体について一律に直接的な評価を行うことは求めず、「高次の資質・能力」は各学校における単元構想を含む指導・評価の計画や実施の質を構造的に支える役割を果たすものとして整理してはどうか。
- こうした役割を果たせるよう、企画特別部会(第14回)で議論されたように、画一的・硬直的な実践を押しつけるものとならないよう留意しつつ、国として「高次の資質・能力」等を活かした単元計画づくりの参考イメージを各教科等ごとに示していくことが重要ではないかと。
- また、各学校での単元の評価規準設定を支援するため示している各教科等の「内容のまとまりごとの評価規準(例)」は、今後デジタル学習指導要領で各教科等の内容や解説の記載と一体的に参照できる方向で検討されており、各学校が指導と評価の計画を作成する際に一層参照されやすくなる。
こうした重要性を有する「内容のまとまりごとの評価規準(例)」を示す際、「高次の資質・能力」を踏まえて可能な限り学びの深まりを意識した記載ぶりとなるよう検討することで、学習評価の改善にも資するのではないかと。
- なお、今後「高次の資質・能力」を意識した授業づくりが進む中、何らかの形でその一部であっても直接評価しようと判断する場合には、「高次の資質・能力」の直接的な育成・評価を目指すような、内容横断的なパフォーマンス評価などの実践の創出も期待される。そうした創意工夫を生かした多様な実践を促しつつ、文部科学省において積極的な研究開発・事例収集等を改訂後も継続的に進めるべきではないかと。

資質・能力の全体構造（素案）

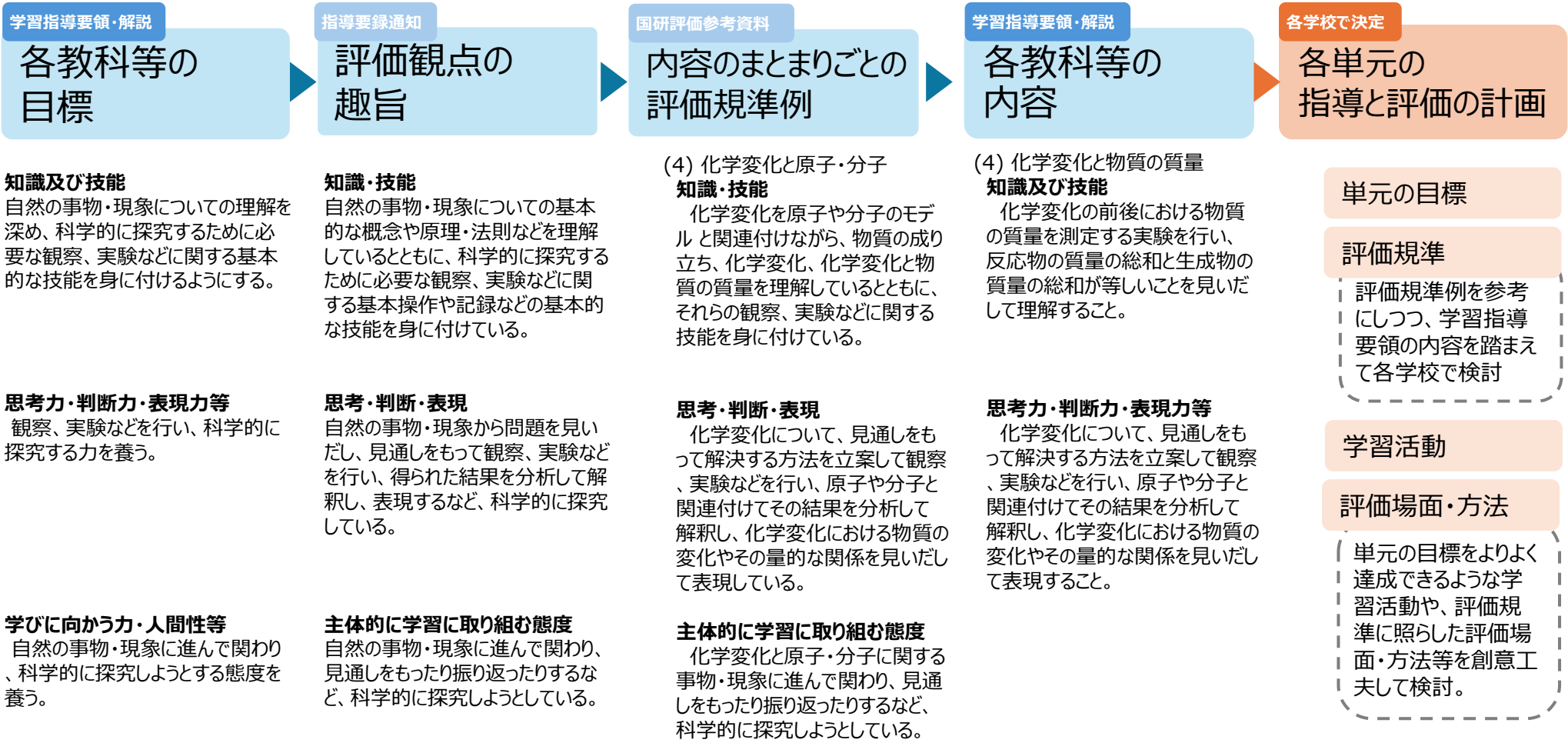
	物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
小学校	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
	物質が粒子で構成されていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	空気や水、金属の性質には共通点や相違点があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応によって物質が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	内容項目例		内容項目例		内容項目例	
	- 物と重さ - 空気と水の性質 - 金属、水、空気と温度 - 物の溶け方 - 燃焼の仕組み - 理科と日常生活（仮称）【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	- 空気と水の性質 - 金属、水、空気と温度 - 物の溶け方 - 燃焼の仕組み - 水溶液の性質 - 理科と日常生活（仮称）【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	- 燃焼の仕組み - 水溶液の性質・ - 理科と日常生活（仮称）【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
中学校	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
	物質を、原子・分子、イオンと関連付けて理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	物質の性質は、原子や分子の状態によって変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応においては、反応の前後で原子の数が保存されること、反応には熱が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	内容項目例		内容項目例		内容項目例	
	- 水溶液 - 物質の成り立ち - 水溶液とイオン - 化学変化と電池 - エネルギーと物質【分野横断】 - 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	- 物質のすがた - 状態変化 - 化学変化 - 水溶液とイオン - 化学変化と電池 - エネルギーと物質【分野横断】 - 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	- 化学変化 - 化学変化と物質の質量 - 水溶液とイオン - 化学変化と電池 - エネルギーと物質【分野横断】 - 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

資質・能力の全体構造（素案）

中学校 (1/2)	外国語	思考力、判断力、表現力等	総合的な発揮	領域		内容項目例 (第 1 学年相当)	内容項目例 (第 2 学年相当)	内容項目例 (第 3 学年相当)
			コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、 ・ 聞いたり読んだりして必要な情報や考えなどを捉え、整理したり、既存の知識や経験と関連付けたり比較したりして、考えを形成することができる。【理解する】 ・ 情報や自分の考え、気持ちなどを整理し、表現等を工夫して他者に伝えることができる。【表現する】 ・ 相手が話したり書いたりした内容を受け止めながら、情報や自分の考え、気持ちなどを、相手に分かりやすいように表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を深めることができる。【伝え合う】	聞くこと	話題	日常的な話題について 身近な社会的な話題について		
					条件	簡単な語句や文で、はっきりと話されれば		
					できること	(ア) 必要な情報を聞き取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
				読むこと	条件	簡単な語句や文で書かれた		
					できること	(ア) 必要な情報を読み取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
					話題	日常的な話題について（身近な話題について、（自分にとって）興味・関心のある話題について） 身近な社会的な話題について		
					条件	簡単な語句や文を用いて		
				話すこと （やり取り）	できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で伝え合うことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し伝え合うことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを伝え合うことができる		
				話すこと （発表）		(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で話すことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容を話すことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを話すことができる		
				書くこと		(ア) 情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができる		

各学校の学習評価を支える構造について（現行）

※例は中学校理科



※このほか、学年別に内容を示している教科等についてのみ、学年別目標も示している

※このほか学年別目標に対応した評価観点の趣旨も示している

等

③ シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理①

令和 8 年 3 月 3 0 日
総則・評価特別部会
資料 1 - 1 P 2 0

現在の学習評価プロセスの示し方の課題

- 各学校における学習評価のプロセスについては、学習指導要領及び解説で具体化されておらず、「指導要録通知」で観点別評価・評定等の記載に当たっての考え方を整理するとともに、国立教育政策研究所の「評価参考資料」によって各教科等ごとに具体的方法例を示している。
- それらに示されている学習評価の手順は、学習指導要領に示す目標、学年別目標、内容に示す文言をあますところなく考慮して各単元の評価に結びつける方向で作成されており、精緻に構成されている一方、以下のような課題も指摘されている。（補足イメージ③参照）
 - 考慮要素が多く複雑で、「〇〇を確認」「〇〇を作成」など、「総括的評価に向けた文言の作成」をベースに手順が組み立てられているため学習指導との関係をイメージしにくいものとなっている結果、日々の授業での実践が困難なものと感じられやすい
 - 評価計画に関わる各種の文言について「指導要領から転記」「指導要領の記載の語尾を変えて設定」するものが多く、作業の意義が見いだしづらく、教師の専門性を発揮すべきポイントが見えづらい
 - 観点別評価・評定に向けて行う「記録に残す評価」（総括的評価）のプロセスは具体的に示されているが、「学習や指導の改善に活かす評価」（形成的評価）の重要性やプロセスは十分に示されていない
 - 一人一台端末の普及や生成AIの発展等を踏まえた学習評価活動の進化を十分に織り込めていない
- 以上の課題も踏まえ、「多様な子供達の学びの深まりを支える取組は丁寧に改善・充実を図りつつ、そうでないものはスリムに」という考え方を徹底していく上では、学習評価のプロセスの示し方について、「文書作成のプロセス」から「育成したい資質・能力を目指して指導と評価を一体的に構想するプロセス」への転換を図りつつ、シンプルに整理していく必要があるのではないか。

必ずしも意義が十分でない取組のスリム化

（評価規準の二重設定の解消）

- 学習指導要領の内容を踏まえて「内容のまとまりごとの評価規準」を各学校が作成し、その上で「単元の評価規準」を作成することとなっているが、**「内容のまとまりごとの評価規準」は実質的に学習指導要領の文末を変えて作成することを求めている、学校による作成の意義に乏しい**のではないかと。
- 国が**「内容のまとまりごとの評価規準例」を示した上で、各学校は各単元の評価規準について学習指導要領の内容を踏まえて作成**することとすれば、「目標に準拠した評価」の意義は果たしうると考えられ、**各学校による「内容のまとまりごとの評価規準」の作成は不要**としてはどうか。

（目標・評価規準の合理化）

- 現在、単元の目標と評価規準は別に作成することとしているが、評価参考資料に示した例では、**単元の評価規準は単元の目標の語尾を変えることで作成することが基本とされており**（例：目標「～を身につける」、評価規準：「～を身につけている」）、**分けて設定することの意義に乏しい**のではないかと。
- 従来「学びに向かう力」については、その一部を「主体的に学習に取り組む態度」として抜き出して目標準拠評価を行うこととしていたため、目標と評価規準に違いがあることに一定の理由もあったと考えられる。一方、今般「学びに向かう力」は従前の目標準拠評価を行わないこととしたことにより、評価規準を設定するのは「知・技」と「思・判・表」のみとなっており、この2つについては目標と評価の観点に違いはないため、従前の必要性は失われると考えられる。
- むしろ、「どのような資質・能力を育むか」と「どのような姿をもって資質・能力が育まれたことを判断するか」を一体化した方が指導と評価の一体化に資すると考えられ、**単元の目標はそのまま評価規準として用いることを前提としてはどうか。**（なお、複数の小単元を束ねて大きな単元を構想を行う場合に、評価規準を複数項目に分けて目標よりも細分化することは考えられる）

③ シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理②

令和8年3月30日
総則・評価特別部会
資料 1 - 1 P 2 1

必ずしも意義が十分でない取組のスリム化（つづき）

（「計画の作成」から「構想」へ）

- 評価参考資料では、どのような場面でどのような指導を行い、どのように評価材料を収集するかといった手順を、「指導と評価の計画」として整理・作成することが求められている。しかし、特に小学校では、大多数の教師が複数教科を担当し、同一授業を繰り返し実施する機会が少なく、すべての単元について「指導と評価の計画」を作成することは現実的ではないとの声もあり、それがハードルとなって意図的・計画的な評価の実施から遠ざかってしまう課題もある。
- こうした状況を踏まえると、「指導と評価の計画」という文書の作成自体をプロセスとして示すのではなく、指導と評価に当たって教師がどのような点を意識すべきかという授業の「構想」のプロセスを意識して示すことが有効ではないか。これにより、必ずしも計画という文書形式を取らなくても、教師の指導・評価プロセスの意識化を促し、指導と評価の一体化を図ることが期待できるのではないか。

学びの深まりを支える取組の充実

（目標・評価課題・学習課題を一体的に構想するプロセスの可視化）

- 「意義の乏しい取組」のスリム化を図った上で、児童生徒の資質・能力の育成に資するプロセスをより丁寧に描いていく必要がある。今般、「深い学び」の一層の実装を図っていく上では、「深い学び」の実現に資し、「資質・能力」の育成を判断しうる評価課題とそれに向けた学習過程を一体的にデザインしていく教師の専門性を磨いていくことが一層重要となる。
- こうしたことを踏まえると、学習評価のプロセスにおいて、
 - ① 育成したい資質・能力の明確化
 - ② 資質・能力の発揮を見取る評価課題のデザイン
 - ③ 評価課題に向けて「深い学び」を実現する学習過程のデザインを一体的に構想する必要性を明らかにしてはどうか。
- このような基本的な考え方を、評価参考資料を待たずに学習指導要領の告示とともに国が示すことは、こうしたデザインを支える教科用図書の編集や民間教材の開発、各種教育研究団体の主体的な活動を促し、多くの教師にとって実現可能な環境づくりにも繋がるのではないか。

（形成的評価の充実）

- 上記のように、育成したい資質・能力との関連が明確となった学習過程のデザインを基礎として、多様な子供達が資質・能力を確かに育んでいけるようにするためには、学習の途中で適切なアセスメントとフィードバックを行い、指導の調整と学習の調整を促す「形成的評価」の充実が不可欠であると考えられる。
- 「形成的評価」に関連して論点整理では、学校の評価活動の中で「総括的評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期毎に示す学校が多いという実態の中、「形成的評価」の充実させる余地が少ないことから、「評定への総括は学年末のみに行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合は学期中は形成的評価を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確にすべき」旨を示している。
- この点、現在の学習指導要領解説では、「総括的な評価」と「形成的な評価」の適切な役割分担について明示的な記載がなく、学習途上での見取りとフィードバックの必要性を教師が認識しづらく、「総括的な評価」を見て児童生徒が次の学習に繋げていけば良いと誤認する恐れもある。
- そのため、改訂に際しては、学習指導要領解説において「総括的な評価」の頻度の必要に応じた見直しと「形成的評価」の計画的な位置づけについて明確化していくべきではないか。
- なお、「形成的評価」の充実は、これまでと質的に異なる新たな取組を求めるものではなく、子供一人一人の「目標と現在地の差分」を見取り、必要な学習の調整を促したり指導・助言を与えるという教師の専門性の「中核」とも言えるものであるが、必ずしもその重要性和実践例が広く認識されているとはいえない。
- そのため、学習指導要領解説においては基本的な考え方を示しつつ、評価参考資料で効果的な形成的評価の例などを示していく必要があるのではないか。

シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価の新たなプロセス

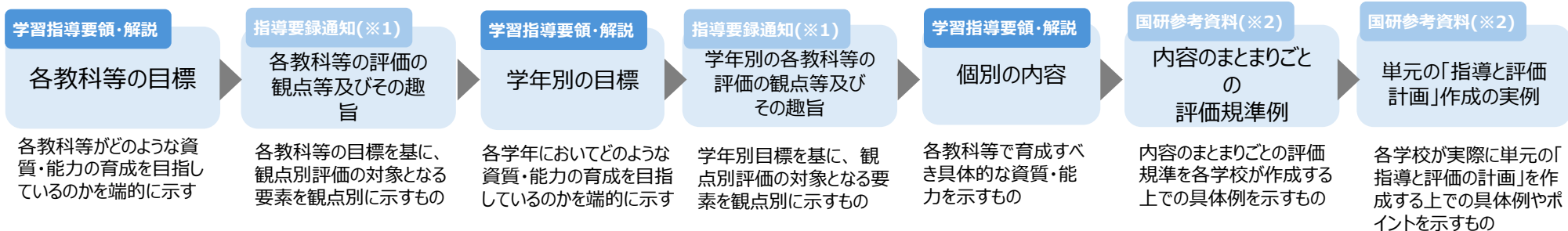
- 以上を踏まえると、補足イメージ④に示す通り、以下のような内容をベースに学習評価のプロセスを描き直すことで、教師一人一人が学習評価を資質・能力の育成に活用するイメージを持ちやすくなり、指導と評価の一体化を更に進めることができるのではないかと。
 - ◆ 何を身につけさせたいかを明確にする（目標と評価規準の設定）
 - ◆ 身につけさせたい資質・能力の発揮を見取り、その水準を判断できる課題を考える（評価課題のデザイン）
 - ◆ 評価課題に向けて資質・能力を身につけ、発揮しやすい学習活動を組み立てる（学習過程のデザイン）
 - ◆ 身につけさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックの方法を考える（形成的評価の計画的な実施）
 - ◆ 学習活動を展開する（授業の実施）
 - ◆ 学習成果を観点別評価・評定へ総括する（総括的評価）
- なお、以上のようなプロセスについて全て学習指導要領に記載することは、指導や評価のプロセスの画一化・硬直化を招く恐れもあるため、学習指導要領本体においては目標・指導・評価を一体的に構想する必要性や形成的評価の充実などの基本的な考え方を示すに留め、具体については解説や国立教育政策研究所の評価参考資料において記載することとしてはどうか。

評価参考資料に示している学習評価の大まかな流れと課題

補足イメージ③

令和8年3月30日
総則・評価特別部会
資料1-1 P23

国が定める基準・参考資料



確認

参照すべきものが多く、プロセスが複雑

プロセスが文書作業ベースで、指導との関連を見出しにくい

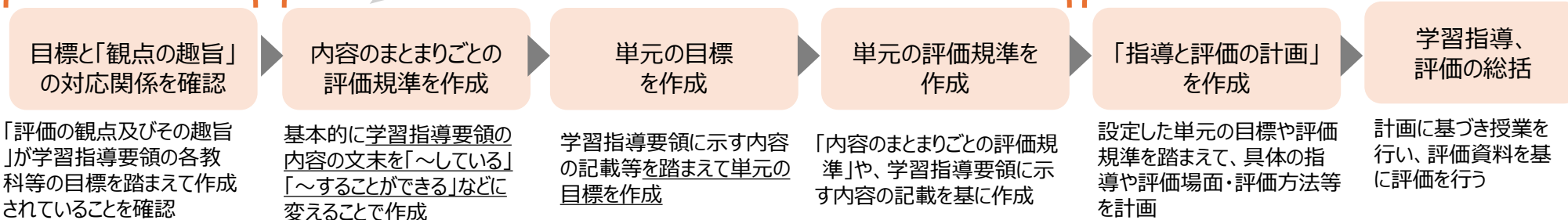
基に作成

指導要領から転記するものが多く、教師が専門性を発揮するポイントが見えづらい

ICTや生成AIの利用等が前提となっていない

総括的評価のプロセスは具体的だが形成的評価の記載が薄い

参照・活用



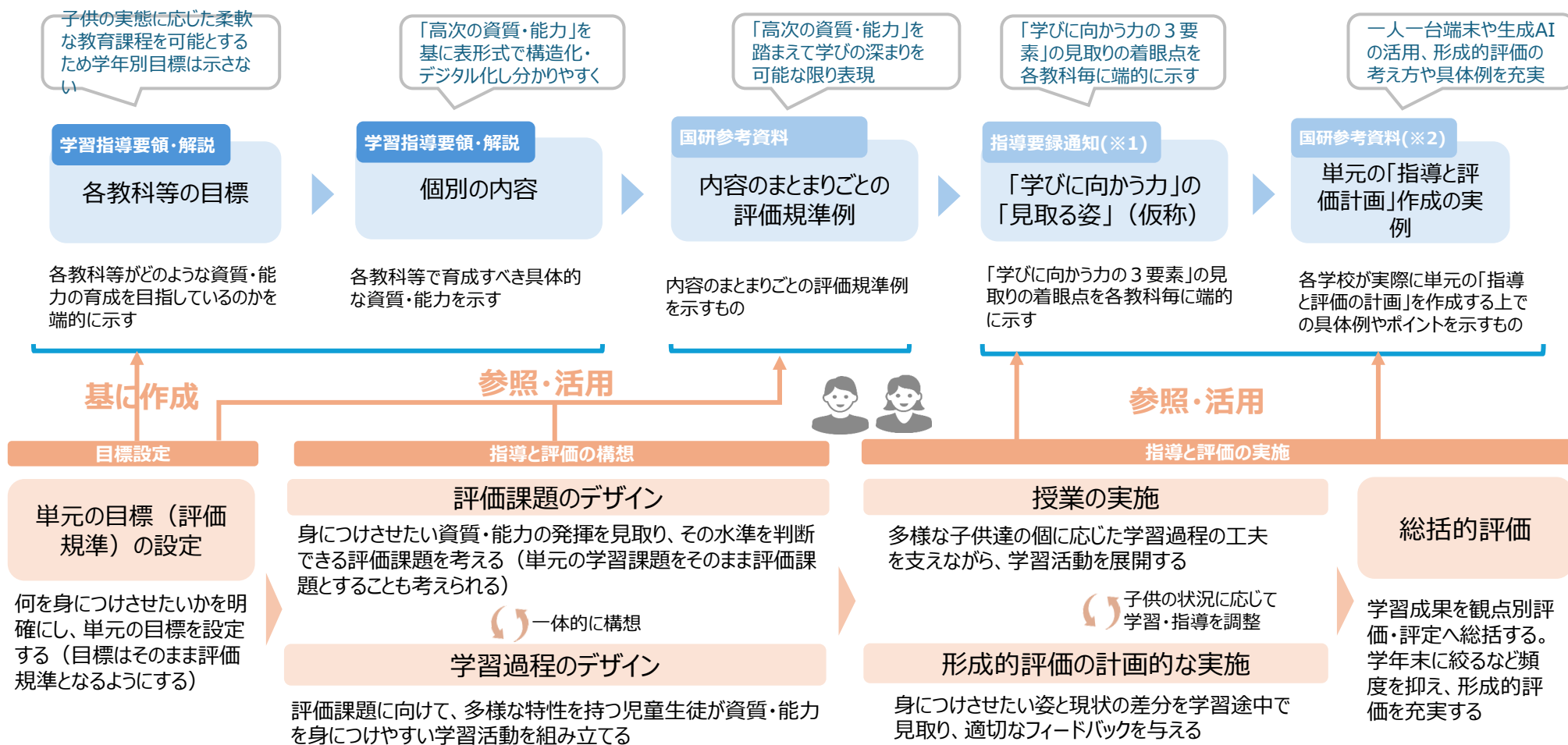
各学校で行う学習評価の手順例

※各教科等によって若干の違いあり

- (※1) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）
別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）
別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）
- (※2) 国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（小学校編・中学校編）
指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

国が定める基準・参考資料



各学校で行う学習評価の手順例

「資質・能力の深まり」と「資質・能力の一体的育成」の可視化による「深い学び」の具現化

- 知識の理解も、それが生きて働くように深く学ぶことが重要。思考力、判断力、表現力等も、社会や生活で直面する未知の状況でも課題解決に繋げていけるよう「質」を高めることが重要（**資質・能力の「深まり」**）
 - ある程度の知識・技能なしに思考・判断・表現することは難しいし、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに、知識の深い理解と技能の確かな定着は難しい（**資質・能力の「一体的育成」**）
- ➡こうした「**資質・能力の深まり**」と「**資質・能力の一体的育成**」を学習指導要領上で可視化することにより、**資質・能力の関係性の理解や、それらを一体的に育成するための教師の単元づくりを助け、「深い学び」を授業で具現化しやすくする**

＜生きて働く＞

知識及び技能

他の学習や生活の場面でも活用できる

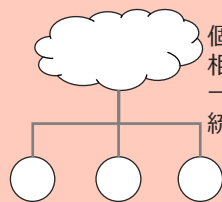
高次の資質・能力

知識及び技能に関する統合的な理解

個別の知識や技能が相互に関連付けられて一般化され、統合的な理解となった姿

（例）関数を使えば未知の状況を予測できる

資質・能力の
「深まり」の
可視化



個別の知識や技能が相互に関連付けられて一般化されながら統合的に理解される

個別の知識や技能

（例）

- ・比例・反比例の理解
- ・一次方程式の解き方
- ・二元一次方程式を関数としてみなせることの理解
- ・現実の事象を関数でモデル化できることの理解
- ・二次関数でモデル化できる事象があることの理解



資質・能力の
「一体的育成」
の可視化



＜未知の状況にも対応できる＞

思考力、判断力、表現力等

知識・技能を活用しながら、未知の場面でも課題を解決できる

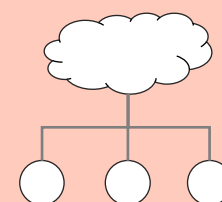
高次の資質・能力

思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮

複雑な課題の解決に向けて、個別の思考力、判断力、表現力等を組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた姿

（例）現実の事象を数式でモデル化し、未知の状況を予測して、具体的な解決策を選択する

資質・能力の
「深まり」の
可視化



複雑な課題の解決に向けて、個別の思考力、判断力、表現力等を総合的に働かせる

個別の思考力、判断力、表現力等

（例）

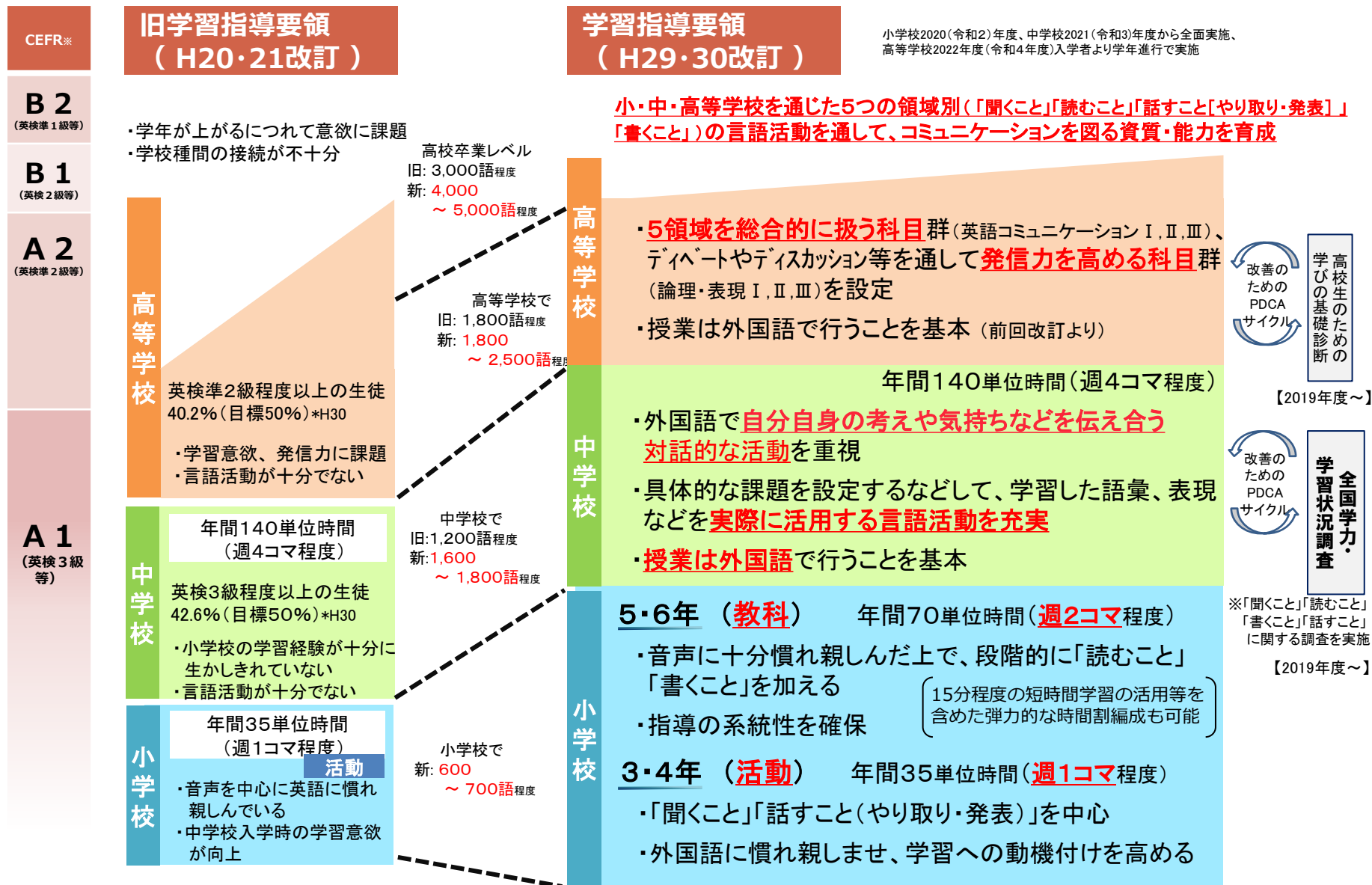
- ・二つの数量の変化・対応関係を見だし、式やグラフを用いて考察する
- ・現実の事象にある二つの数量の関係を関数と仮定して処理したりその結果に基づいて判断する



参考資料・データ

前回改訂における主な改善事項

小3～4年で外国語活動、5～6年で教科化、中学校も授業を英語で実施、高校卒業時の習得単語レベル4000～5000程度に



※CEFR：欧州評議会（Council of Europe）が示す、外国語の学習や教授等のためのヨーロッパ共通参照枠を言う。英検との対照は日本英語検定協会が公表するデータによる。

変化が激しい不確実な社会の中で、学びを通じて自分の人生を舵取りし、社会の中で多様な他者とともに生きる力を育む

③ (例)

- 外国語を身に付けることによる自己イメージを持ち、自己イメージと現実とのギャップを埋めようとする
- 聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮し、状況に応じて修正する
- 自らのコミュニケーションを省察してより良い表現を考える等、次の機会に向けて準備をする
- 外国語や外国の文化との比較を通じて母語の影響を受けた表現や思考の癖等に気づき、必要な修正に繋げる

① (例)

- 外国語や外国語によるコミュニケーション、自らと異なる他者の文化等に対して興味・関心を持つ
- 自分の考え・意見を持ち、外国語で伝えようとする

学びを方向付ける人間性

思考や行動を自身の豊かな人生やより良い社会に向けていく人間性

※民主主義、共生社会、持続可能な社会、環境、個人と社会のウェルビーイング、アイデンティティ、エージェンシー等と関連

学びの主体的な調整

自分の思考や行動を客観的に把握し認識（メタ認知）しながら学習を自己調整し、思考や行動を修正したり次の思考や行動に繋げたりする力

初発の思考や行動を起こす力・好奇心

各教科等で育成された知識及び技能、思考力、判断力、表現力等を土台として、初発的な思考や行動を起こす力

※創造性等と関連

他者との対話や協働

教師の指導を含む他者からのフィードバック、書籍等との対話、多様な他者との協働・共感や対立の乗り越え等を通じて学びを支える態度

④ (例)

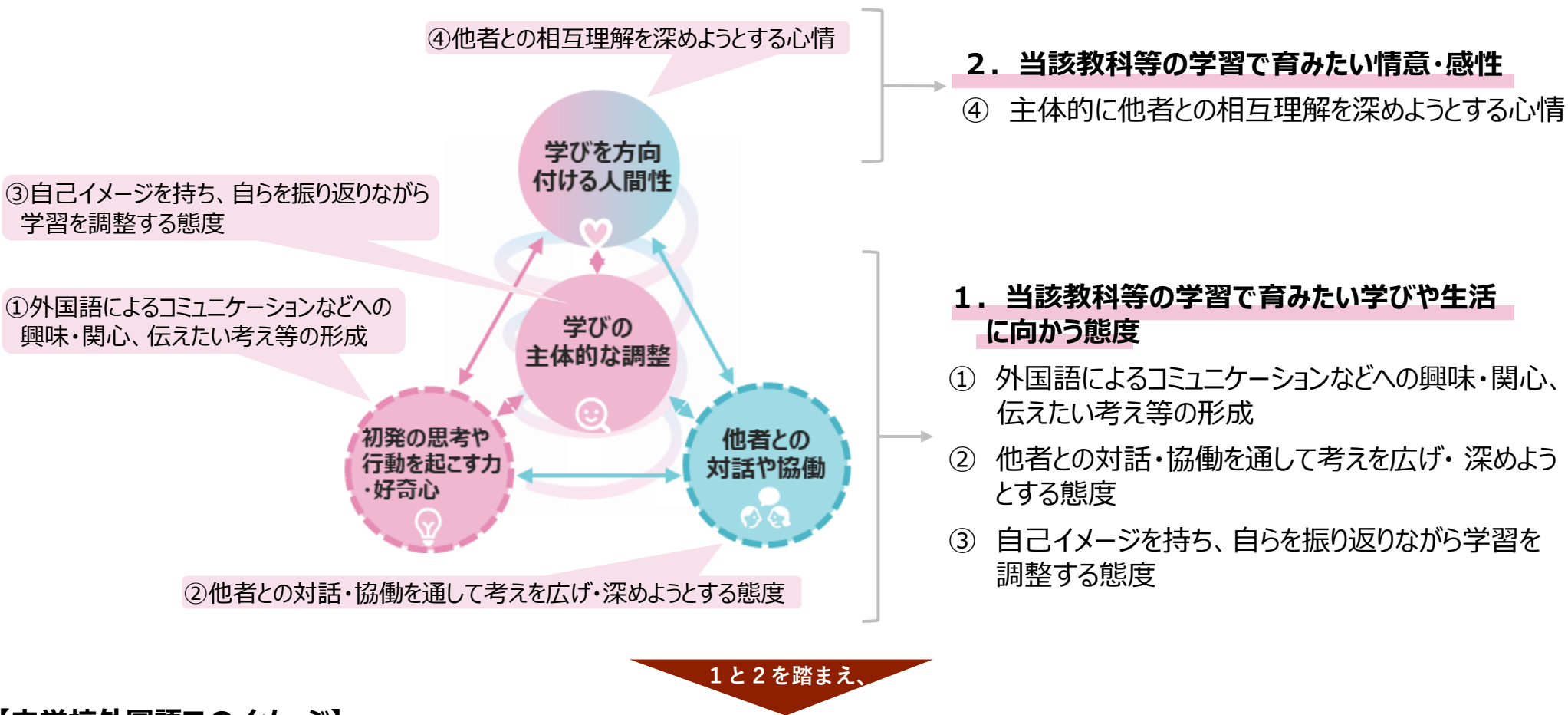
- 目的意識をもって外国語の学習に継続して取り組もうとする
- 外国語を学ぶ困難の経験を多様性の包摂や多文化共生に対する理解に繋げる
- 伝わらないもどかしさや伝わる自己肯定感の高まり等を経験しながら人間同士のコミュニケーションへの意欲を高める
- 外国語によるコミュニケーションを継続し、対話を通して多様な他者と信頼関係を構築する
- 持続可能な発展に向けて、外国語の使用を通じて国内外で新たな価値を創造したり課題を解決したりする

② (例)

- 他者との違いを知り、相互理解を深める
- 対話や協働を通じて、多様な主張や価値観、感性に触れ、自らの考えを広げる・深める

※上記例は今後の議論を踏まえて見直していく予定

学びに向かう力、人間性の高まり



【中学校外国語でのイメージ】

外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち（①）、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに（②）、自らの学習を調整して（③）、他者との相互理解を深めようとする態度（④）を養う。

（参考）第3回提示イメージ

「外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち（①）、学習を自ら調整（③）、対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、他者との相互理解を深めようとする態度（①・②・④）を養う。」

※解説は前ページや3ページの「本質的な意義」も踏まえて作成

※今後の「内容」等の検討や総則・評価特別部会等での全体の調整も踏まえて引き続き検討。

目標における「学びに向かう力、人間性等」のイメージ (Ver.2)

令和7年12月1日
外国語WG
資料1 P30

現状

小学校 外国語活動	小学校 外国語	中学校	高等学校
外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、 <u>他者</u> に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、 <u>聞き手、読み手、話し手、書き手</u> に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、 <u>自律的</u> に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。



改善イメージ

小学校 外国語活動	小学校 外国語	中学校	高等学校
外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、粘り強く自分の考えや気持ちを伝えるとともに、相手を理解しようとする態度を養う。	外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、 <u>対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を図ろうとする態度</u> を養う。	外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を <u>深めようとする態度</u> を養う。	外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を <u>深め、外国語の習得に継続して取り組もうとする態度</u> を養う。

語彙の改善イメージ（案）

現状

- 各校種の語彙数の目安があるのみ
- ➡ ● 中学校では難易度の高い語が登場
- 各教科書の語彙選定にばらつき
- 過度な負担、重要な語彙の定着が不十分

現行の語彙数

合計 4,000～5,000（リストなし）

※大学受験等への対応のために5,000語以上の語を学習する場合もある

高 1,800～2,500語

英コミュⅠ 400～600

英コミュⅡ 700～950

英コミュⅢ 700～950

中 1,600～1,800語

小 600～700語

語彙数の精選
明確なリスト化

改善イメージ

- 語彙選定の基盤語彙リストを示すとともに話題を改善（第4回議論）
- ➡ ● 教科書の語彙の難易度の平準化
- 教科書の語彙選定の平準化
- 負担の適正化、重要な語彙を確実に使えるようにする

今後の在り方

合計 ● 語程度

語彙リスト

- 既存コーパスを複数参照するなどして作成
- 語彙の難易度（CEFRレベル等）、使用頻度等に基づく重要度等（カタカナ英語との対応等を含む）を勘案して優先順位付け及び各学校段階への振り分けを検討
 - ※その際、他のアジア諸国における状況も一定の参考にする必要
 - ※高校については、生徒の実態も様々であるため、教科書の多様性の担保が必要であることに留意が必要
 - ※小・中学校においても、難易度が過度に高まらないようにしつつも、引き続き教科書で多様なトピックを取扱うことができるよう配慮が必要
 - ※リストを必要に応じて更新できるよう継続的に調査研究を実施

大学入学共通テストへの移行に伴う変更点

大学入試センター試験

- 「英語（筆記）」において、発音、アクセント、語句整序などを単独で問う問題を出題
- 「リスニング」の配点（50点）は「筆記」（200点）の4分の1、すべて2回読み

大学入学共通テスト

- 高校の学習指導要領の改訂を踏まえ、大学入学共通テストでは以下の方針で実施。
 - 発音、アクセント、語句整序などを単独で問う問題は作成しないこととする。
 - CEFRを参考に、各CEFRレベルにふさわしいテキスト作成と設問設定を行うことで、A1 から B1 レベル に相当する問題を作成する。また、実際のコミュニケーションを想定した明確な目的や場面、状況の設定を重視する。
 - 「リーディング」については、様々なテキストから概要や要点を把握する力や必要とする情報を読み取る力等を問うことをねらいとする。
 - 「リスニング」については、生徒の身近な暮らしや社会での暮らしに関わる内容について、概要や要点を把握する力や必要とする情報を聞き取る力等を問うことをねらいとする。当面 は1回読みと2回読みの両方の問題を含む構成で実施することとする。
 - グローバル人材の育成を目指した英語教育改革の方向性の中で高等学校学習指導要領に示す4技能のバランスの良い育成が求められていることを踏まえ、「リーディング」と「リスニング」の配点を均等とする。ただし、各大学の入学者選抜において、具体的にどの技能にどの程度の比重を置くかについては、4技能を総合的に評価するよう努めるという「大学入学共通テスト実施方針」（平成 29 年 7 月）を踏まえた各大学の判断となる。
- R7 試験（2025年1月実施）では、以下のように可能な限り総合的な英語力を評価。
 - コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解する力を引き続き重視する。
 - 併せて、高等学校において、英語を「聞くこと」・「読むこと」・「話すこと【やり取り】、【発表】」・「書くこと」を統合した言語活動の充実が図られることを踏まえ、情報や自分の考えを適切に表現したり伝え合ったりするために、理解した情報や考えを整理したり、何をどのように取り上げるかなどを判断したりする力を重視する。
 - また、コミュニケーションを支える基盤となる音声や語彙、表現、文法等に関する知識や技能についても、上記の力を問うことを通して引き続き評価する。

これまで

現在

「柔軟な教育課程」、「指導体制・環境整備等」、 「多様な外国語」について



1. 外国語を学ぶ意義

- ・ AI時代に外国語を学ぶ意義の再定義と、外国語の「見方・考え方」の見直し

2. 目標・内容の一層の構造化

- ・ 「学びに向かう力・人間性等」の整理等を踏まえた目標の示し方
- ・ 「高次の資質・能力」（「知識及び技能の統合的な理解」「思考力・判断力・表現力等の総合的な発揮」）を中心とした内容の一層の構造化

3. 発信力強化

（1）グローバル・多文化共生社会の担い手の育成 （外国語で他者とコミュニケーションを図る意欲等の育成）

- ・ 英語を学ぶ動機付けや児童生徒の目標設定の在り方
- ・ 動機付けを強化するための話題・活動の在り方

（2）英語の使い手の育成（英語運用能力の育成）

- ・ 校種間接続の課題等を踏まえた指導内容（話題・活動等）の段階的な示し方
- ・ 5領域の活動を通じた知識及び技能の指導の在り方（語彙や文法の指導を含む）
- ・ 科学的知見を踏まえた学習プロセスを意識した指導の在り方
- ・ 高等学校の科目（特に「論理・表現」）の在り方
- ・ AIを含むデジタル学習基盤の活用の在り方

4. 児童生徒の英語力の把握・評価

- ・ 「学びに向かう力・人間性等」の評価の新しい整理を踏まえた評価等の在り方

5. 柔軟な教育課程

- ・ 義務教育における調整授業時数制度や高校における科目の柔軟な組み替えや履修の免除を可能とする仕組みを前提とした場合に、考えられる教育課程・学習指導の工夫の在り方

6. 指導体制・環境整備等

- ・ AI時代の教師・ALT等の役割の再定義
- ・ 教員の資質（英語力・授業力）向上のための方策と、ALT等との連携の在り方
- ・ 外国語を使う機会の充実の在り方

7. 英語運用能力に関する社会全体の課題

- ・ 英語運用能力に関する社会全体の課題と、学校教育において取りうる対応の方向性

8. 英語以外の外国語

- ・ 英語以外の外国語の推進方策



「柔軟な教育課程」について

教育企画特別部会、総則・評価特別部会における方向性

- 教育課程企画特別部会の論点整理では、「入学時点で高度な外国語の運用能力を有していることが外部試験で明らかな場合など、社会的信頼性が確立している基準により、特定の必修修教科・科目について既にその内容を十分に修得していると判断できる生徒が在籍する場合には、一定の要件の下、各学校や教育委員会の判断により、当該教科・科目の履修を免除可能とする仕組みを整えるべき」とされた
- これを受け、総則・評価特別部会においては、科目の履修免除・振替の対象科目、具体的な要件・運用について議論され、科目の履修免除の要件として以下が示された
 - ① 高等学校教育との関連において社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得ること（外部試験の性質の観点）
 - ② 免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められること（免除科目と振替科目の代替性の観点）
 - ③ 当該生徒の実態や希望を踏まえ、必修修科目を選択科目等の履修に振り替える方が、資質・能力の育成の観点で大きく上回る成果が期待できること（資質・能力の育成における比較優位の観点）
- 上記の観点を踏まえ、外国語については、以下の点から、外部試験を活用した免除・振替の制度運用を開始していくことを念頭に、検討を進めることとされた
 - ・ 国際的に通用する英語運用能力に関する尺度であるCEFRに対応した外部試験等が複数あり、文部科学省としてCEFRレベルを外国語教育の目標値ともしていることも踏まえると、「社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得る」こと（外部試験の性質の観点）
 - ・ 教科の性質上、選択科目やその内容を含む学校設定教科・科目等の履修の中で、必要に応じて必修修科目の理解を補いつつ、発展的に目標の達成に向けて指導を行っていくことが可能と考えられ、総合的に代替性が認められること（免除科目と振替科目の代替性の観点）
- その上で、具体的な外部試験の種類や、履修免除を認める際に必要な級の水準、振替科目等（上位科目以外の学校設定科目や学校外学修のイメージを含む）については、外国語WGにおいて具体的な議論を進め、解説等で具体的に定めることとされた。
これを受け、上記の論点について検討する必要がある

高校の必修科目の履修免除の在り方



【方向性と具体的論点（案）】

1. 外部試験の種類

- 国際的に通用する英語運用能力に関する尺度であるCEFRに対応した外部試験等は、現在も様々な種類があり、今後も増えていく可能性があること、文部科学省としてCEFRレベルを外国語教育の目標値ともしていることも踏まえ、学習指導要領の解説においては、科目免除の具体的な要件としては、特定の外部試験を記載するのではなく、CEFRレベルのみを記載することが適当ではないか

2. 履修免除を認める際に必要な級の水準

- 今回の免除の仕組みは、免除科目が目指す資質・能力を大きく上回る水準で身に付けている場合を念頭においていること、現行の高等学校の科目がおおむねCEFR A2～B1レベルの修得を念頭に設定されており、次期改訂においても当該レベルを大きく変更しないことを踏まえれば、これを大きく上回る水準として、B2レベル以上とすることが適当ではないか

3. 必修科目を免除した場合の振替科目等

- 企画特別部会の論点整理では、必要な要件を満たし、必修科目を免除することが適当であると認められる場合、振替え先の学習として、以下の3つを挙げている
 - 当該科目の属する教科の上位科目
 - 学校設定科目
 - 学校外学修
- 外国語においては、習得が必要な単位数や時間割の調整等を踏まえた実現可能性を考慮すれば、免除の対象となる必修科目（英語コミュニケーション（総合）Ⅰ）の時間に、発展的な学習や英語以外の外国語を学べる学校設定科目を設定し、当該科目を履修することが考えられるのではないか
※英語以外の外国語においては、基礎的な内容を取り扱う科目を振替え先としてすることも認めてはどうか。なお、各言語の専門機関等との協力を得ながら、オンラインにより多様な外国語の履修を可能とする講座の開設等の可能性について検討してはどうか（P19参照）
- さらに、各学校等の実態や必要性に応じて、実施のための諸条件を整えることが可能であれば、当該学校等の判断により、上位科目（英語コミュニケーション（総合）Ⅱ・Ⅲ）や学校外学修（例：大学の授業の履修や各言語の専門機関等による英語以外の外国語の講座の履修、海外のサマースクール等）の履修も可能とすべきではないか

（参考）総則・評価特別部会においては、以下の考え方が示されている

- 学校設定科目及び学校外学修の単位認定に振り替える場合についても、当該免除科目と無関係なもの（英コミⅠを免除し、芸術系教科に振り替える等）ではなく、あくまで必修科目が属する教科の目標の達成に向けた発展的な学習が可能な内容とすべきことに留意する必要性
- その場合の単位数の在り方としては、今般の仕組みは高等学校入学前の学習の成果を認めるものであり、高等学校卒業に必要な学習量を減じさせる趣旨ではないことから、免除科目の単位数と同じ単位数について、振替科目等で修得する必要性

【検討の前提】

- 企画特別部会の論点整理では、「入学時点で高度な外国語の運用能力を有していることが外部試験で明らかな場合など、社会的信頼性が確立している基準により、特定の必修教科・科目について既にその内容を十分に修得していると判断できる生徒が在籍する場合には、一定の要件の下、各学校や教育委員会の判断により、当該教科・科目の履修を免除可能とする仕組みを整えるべき」とされており、履修免除した場合の対応として、以下の方向性が示されているところ。

履修を免除する場合、別の学習をもって当該科目の履修に替えることとする方向で検討すべき。その際、例えば以下の例など履修の振り替え先について整理すべき

- 当該科目の属する教科の上位科目
- 学校設定科目
- 学校外学修の単位認定の履修に替えることを認めてはどうか

(例えばCEFRB2相当の生徒は英語コミュⅠを免除し英コミュⅢや学校設定科目の履修を可能とする、CEFR C1以上の生徒は大学の講義等の単位認定で替えるなど)

- こうしたことを踏まえつつ、制度の在り方について更なる具体化の検討が必要となる。

【必修科目の履修免除の要件】

- 現在高等学校では、多様な学校外学修の成果を認める一環で、学教法施行規則第98条第2号に基づき、在学中に外部検定等の「知識及び技能に関する審査（以下「技能審査」という。）」を受けた場合の学修成果を単位認定可能(36単位まで)。 (P43～44参照)
- 一方、各教科・科目が育成を目指す資質・能力は「知識及び技能」のみならず「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」を含むため、特に「知識及び技能」以外の資質・能力については外部試験の結果のみをもって育成状況を証することが難しい側面もある。
- 同様に、今回の履修免除・振替の仕組みについても、特定の外部試験の合格が、相当する必修科目（以下「免除科目」という。）が育成を目指す資質・能力の全体を担保することを証することは困難であるという前提で、検討する必要がある。
- 以上を踏まえれば、外部試験はあくまで免除科目の資質・能力を部分的に証するものであるものの、その活用により、当該科目が属する教科全体の目標を効果的に実現するとともに、対象生徒の資質・能力を教育課程全体で豊かに育む観点から免除科目及び振替先の科目等（以下「振替科目等」という。）の設定をすべきであり、こうした観点からバランスのある制度設計が必要。こうした視点から、今般の履修免除・振替については次の3つの要件をいずれも満たす場合に対象としてはどうか。
- その際、もとより履修免除・振替を可能とするのは、免除科目の資質・能力を十分に上回る水準で身に付けている場合には、他の選択肢を当該生徒に提供できるようにすることが有意義であるためであり、単に相当する資質・能力を身に付けていれば自動的に免除・振替を可能とすることを目的とするものではないことに留意する必要があるのではないか。

【科目の履修免除の要件】

- ① 高等学校教育との関連において社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得ること **（外部試験の性質の観点）**
- ② 免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められること **（免除科目と振替科目の代替性の観点）**
- ③ 当該生徒の実態や希望を踏まえ、必修科目を選択科目等の履修に振り替える方が、資質・能力の育成の観点で大きく上回る成果が期待できること **（資質能力の育成における比較優位の観点）**

【要件を踏まえた具体的な運用】

【対象となる免除科目・外部試験の在り方】

- 以上の要件を踏まえた場合、まず、具体的にどの外部試験によりどの科目を対象と示す必要がある。
- その際の基本的な考え方として、本制度は必修科目の履修を免除するという高等学校教育の共通性に関わる新たな仕組みであることから、制度の悪用・濫用を防ぎつつ慎重に制度設計を行う必要がある。そのため、これまでに学校現場で十分な活用実績があり、他の教育制度との関係で既に位置づけがあるなど、当面、十分な合理性が認められるものに限りスタートすることが適当ではないか。
- この点、要件①の「社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得る」という視点を踏まえると、まず英語の外部試験の活用が考えられる。英語に関しては、国際的に通用する英語運用能力に関する尺度であるCEFRに対応した外部試験等が複数あり、文部科学省としてCEFRレベルを外国語教育の目標値ともしていることも踏まえると、複数の外部試験が該当すると考えられる状況にある。
- また、数学についても、年間30万人程度が受験するなど社会に広く普及し、各高等学校が積極的な受験を通じて学力向上の契機としている外部試験が存在している状況にある。

- また、英語・数学については、こうした社会的信頼性と十分な実績を有する外部試験が存在するのみならず、これらの外部試験は、高卒認定試験の試験科目免除の対象として組み入れられているなど、高等学校における資質・能力の育成との関係が一定程度認められている状況にある。（P45参照）

※高卒認定試験は大学・短大・専門学校を受験資格を与えるに足る水準の学力を認定する制度である。一方、今般検討している制度は、必履修科目を免除し、より発展的な科目等への振替を認めようとするものであり、趣旨が大きく異なる。このため、対象とすべき外部試験の種類や、免除に必要な級の水準等については、高卒認定試験をそのまま適用することは適当でなく、別途慎重な検討が必要であることに留意。

- また要件②の「免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められる」という視点においても、英語と数学については、教科の性質上、選択科目やその内容を含む学校設定教科・科目等の履修の中で、必要に応じて必履修科目の理解を補いつつ、発展的に目標の達成に向けて指導を行っていくことが可能と考えられ、①や③の要件を満たす状況であれば、総合的に代替性が認められる。

※例：英コミⅠと英コミⅡ・Ⅲなどの選択科目は取り扱う内容のほとんどは共通しており目標の水準で差を設けているため、選択科目中で英コミⅠの内容も含め発展的に指導することも可能であるし、数学Ⅱにおいても例えば微分・積分の学習の中で数学Ⅰにおける二次関数に関連する資質・能力を含め発展的に指導することが可能

- これらの視点を総合的に鑑みて、まずは外国語と数学の必履修科目について、外部試験を活用した免除・振替の制度運用を開始していくことを念頭に検討を進めることとし、具体的な外部試験の種類や、履修免除を認める際に必要な級の水準、振替科目等（上位科目以外の学校設定科目や学校外学修のイメージを含む）については、外国語WG及び算数・数学WGにおいて具体的な議論を進め、解説等で具体的に定めることとしてはどうか。

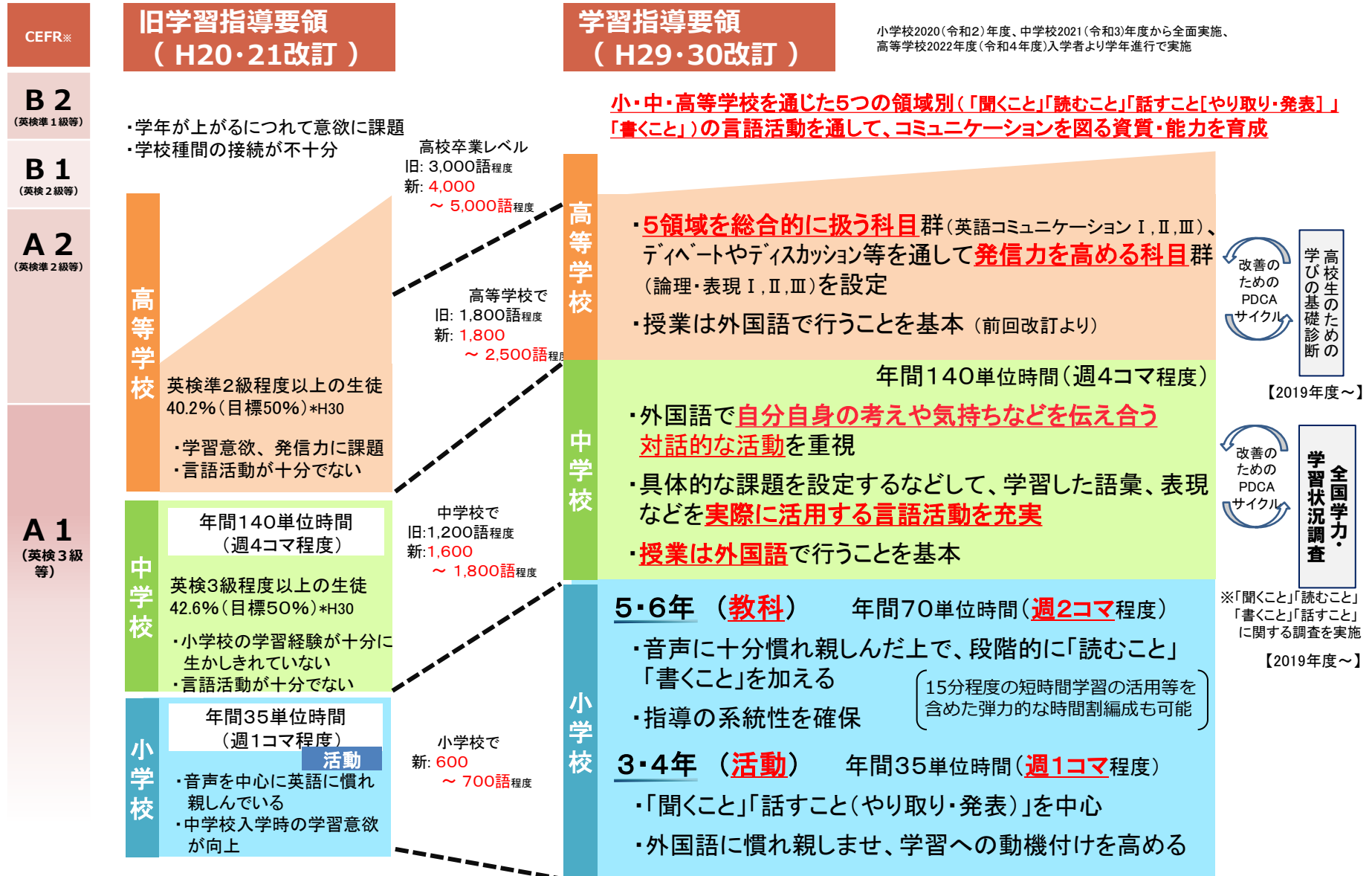
- なお、今回の免除の仕組みは、主に入学前に、既に免除科目が目指す資質・能力を大きく上回る水準で身に付けている生徒を念頭に置いたものであるが、不登校や病気等何らかの事情で学校に来ることが一時的に困難となり、必履修科目の単位を取得できなかった生徒など、入学後に外部試験等による必履修科目の代替を希望するケースも一定数存在すると考えられる。今後の具体的な外部試験の種類や、履修免除を認める際に必要な級の水準等の検討に当たっては、こうしたケースの存在も踏まえ検討すべきではないか。

【必履修科目を免除した場合の振替科目等の在り方】

- 要件を満たし、必履修科目を免除することが適当であると認められる場合、企画特別部会の論点整理では、振替え先の学習として、以下の3つを挙げている。
 - 当該科目の属する教科の上位科目
 - 学校設定科目
 - 学校外学修の単位認定の履修
- 今般検討した要件②に鑑みると、上記のうち学校設定科目及び学校外学修の単位認定に振り替える場合についても、当該免除科目と無関係なもの（英コミⅠを免除し、芸術系教科に振り替える等）ではなく、あくまで必履修科目が属する教科の目標の達成に向けた発展的な学習が可能な内容とすべきことに留意する必要があるのではないか。
- その場合の単位数の在り方としては、今般の仕組みは高等学校入学前の学習の成果を認めるものであり、高等学校卒業に必要な学習量を減じさせる趣旨ではないことから、免除科目の単位数と同じ単位数について、振替科目等で修得する必要があるのではないか。

前回改訂における主な改善事項

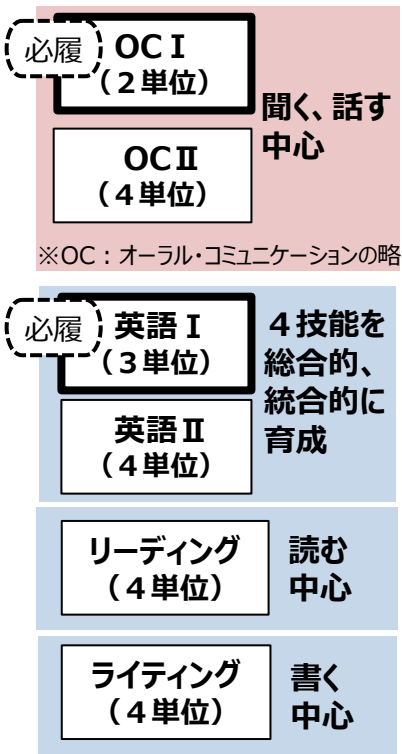
小3～4年で外国語活動、5～6年で教科化、中学校も授業を英語で実施、高校卒業時の習得単語レベル4000～5000程度に



※CEFR: 欧州評議会(Council of Europe)が示す、外国語の学習や教授等のためのヨーロッパ共通参照枠を言う。英検との対照は日本英語検定協会が公表するデータによる。

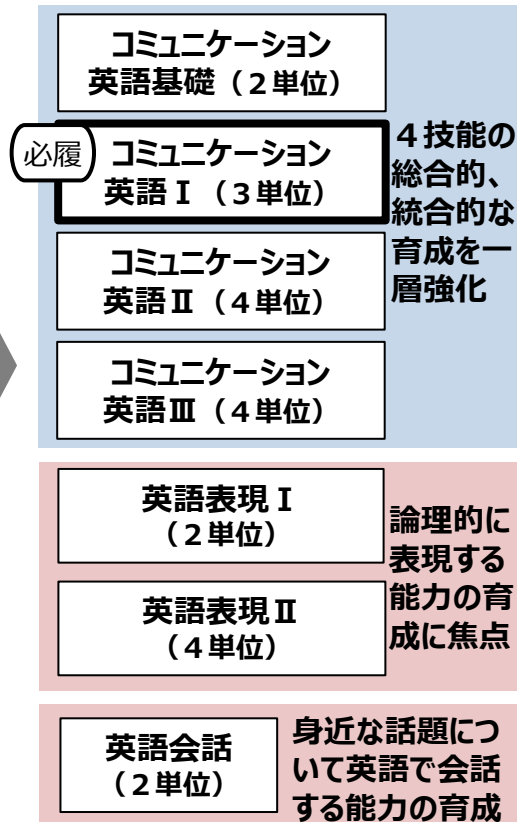
- 英語によるコミュニケーションを中核とする科目趣旨を端的に示すため、両科目は「英語コミュニケーション」を共通して置いてはどうか。
 - その上で、従来の「英語コミュニケーション」は 5 領域を総合的に扱う趣旨を示すため「英語コミュニケーション（総合）」に、「論理・表現」は、Production(表現)と Interaction(やり取り)（「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」）による発信力を一層強化するため「英語コミュニケーション（発信）」としてはどうか。
- ※これらにより 2 科目を併行履修した場合のカリマネも推進されるのではないか。

平成11年3月告示

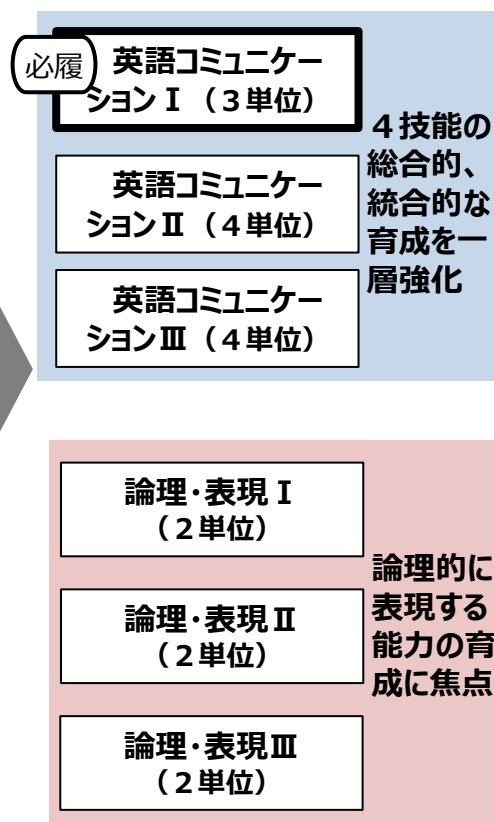


必履修はOC I か英語 I のどちらか 1 科目選択必履修

平成21年3月告示



現行 (平成30年3月告示)



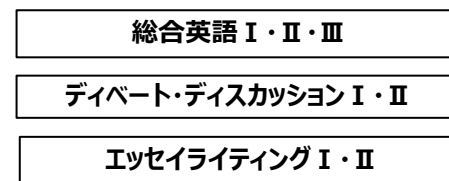
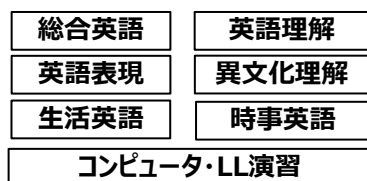
改訂の方向性



科目の趣旨を維持しつつ、受容と発信の領域統合を一層強化

「論表」の趣旨を維持しつつ、発信力を一層強化するため活動内容を充実

【専門教科 (英語)】



※上記科目の改善の方向性を踏まえ、必要な改善を行う



【現状と課題】

1. 総則・評価特別部会における検討

- 論点整理では、多様な個性や特性、背景を有する子供たちを一層包摂できるよう、「調整授業時数制度」を創設し、調整授業時数を地域や学校、児童生徒の実態を考慮して以下のような取組を特例的に可能とする方向性が示された
 - ・別の教科等の授業時数に上乘せする
 - ・特に必要な教科の開設に充てる
 - ・各教科等に該当しないものの、児童生徒の個性や特性、実態に応じた学習支援など、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラムを実施するための裁量的な時間に充てる
- これを受け、総則・評価特別部会においては、調整可能な教科等や時数の上限、裁量的な時間の上限と類型等について、検討が行われているところ

2. 教育課程特例校制度における「外国語」の取組状況

- 現行の教育課程特例校制度においては、令和7年4月時点の1,915校のうち、1,483校が外国語に関する内容となっている
(例)・小学校：低学年から外国語活動相当の内容を実施
 中学年から外国語科相当の内容を実施
 ・中学校：英語と探究的な学習を組み合わせた取組
 領域統合や英語によるコミュニケーションを一層重視した取組
- ※上記の他、小中学校では標準時数より多く外国語の授業を実施している場合や、小中高等学校ではイメージ教育を実施している場合も
- 今後、本制度が調整授業時数制度に統合されることにより、調整授業時数制度を通じて「外国語」に関する内容を扱う取組が一層充実することも見込まれる

3. 調整授業時数制度に係る質確保

- 総則・評価特別部会においては、調整授業時数制度に係る質確保の観点から、各学校の調整授業時数制度の活用状況について透明性を高め、取組を常に改善していくことができるよう、国・都道府県・市町村・各学校の役割を整理した（P37参照）



【方向性と具体的論点（案）】

調整授業時数制度の効果的な活用

- 調整授業時数制度に係る質確保のため、総則・評価特別部会では国の役割として、「研究開発学校やサキドリ研究校事業を通じて、調整授業時数制度の導入に向けて参照可能な実践事例を幅広く創出し、各教育委員会等に情報提供」等を示しているところ
- 今後、調整授業時数制度を通じて「外国語」に関する内容を扱う取組が一層充実することも見込まれることを踏まえると、現行の教育課程特例校制度において実施されている取り組みを踏まえて、参照可能な実践事例を積極的に教育委員会等に情報提供することが求められるのではないかと

※論点整理においては、今般の構造化の趣旨を踏まえて教科書の内容は「統合的な理解」「総合的な発揮」をつかみ取りやすくなるものに精選していくとともに、その分量の在り方に関しては、調整授業時数制度の下で、調整後の時数で十分に指導可能なものとなるよう検討すべきの方針を示しており、今後の検討においては本件についても留意する必要



「指導体制・環境整備等」について



【現状と課題】

1. AI時代の教師等の役割

- 本WGにおいては、外国語を学ぶ意義の再整理や英語教育におけるAI活用の在り方を検討する中で、AI時代における教師等の役割についても議論を行ってきた
- 教師等については、授業デザイン、児童生徒の学ぶ意欲の向上、自律的な学習者の育成に向けた学び方の指導等の役割がより重要になる旨、指摘されたところ
- また、AI時代だからこそ、ALT等を含む人間同士のリアルなコミュニケーションの重要性が指摘されたところ

2. 教師の資質向上のための方策とALT等との連携の在り方

(1) 教員養成

- 現在、中央教育審議会教員養成部会において、今後の教職課程や教員免許制度の在り方について検討が行われており、「教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループにおける中間まとめ」（令和7年12月）においては、「共通で学べるべき内容を再構造化・体系化した上で、専門的な学修に基づく強み専門性も含めた教員養成を行う」方向性が示され、引き続き具体的な検討が行われているところ
- 前回改訂では、小学校における外国語教育の教科化への対応や、中・高等学校における「話すこと」「書くこと」の指導力の向上を図るため、課程認定や各大学による教職課程の改善・充実の取組に活用できるよう、「外国語（英語）コアカリキュラム」を示した。上記中間まとめにおいては「コアカリキュラムの見直し」についても位置づけられており、今後の検討の方向性を踏まえた見直しが予定されている



【方向性と具体的論点（案）】

1. AI時代の教師等の役割

- AI時代の教師等については、授業デザイン、児童生徒の学ぶ意欲の向上、自律的な学習者の育成に向けた学び方の指導等の役割がより重要になることを踏まえた資質向上を図っていくべきではないか
- また、AI時代だからこそ、人間同士のリアルなコミュニケーションが重要になることを踏まえ、英語教師の留学等の多様な経験を奨励するとともに、ALTとの効果的な連携を図っていくべきではないか
- さらに、教師・ALT等が外国語を学ぶ本質的意義を理解し、自身の経験も踏まえながら自分の言葉で子供たちに伝えられるようにするべきではないか

（第2回で議論）

2. 教師の資質向上のための方策とALT等との連携の在り方

(1) 教員養成

- 今回の教員免許制度の見直しを踏まえた、外国語（英語）コアカリキュラムの見直しにおいては、今回の学習指導要領の改訂において重視している点を反映させるべきではないか
- 特に、第二言語習得や認知科学、学習科学等の研究上の知見や、学習方略に関する指導方法、AIを含むデジタル学習基盤を活用した指導方法についても、学ぶことができるようにすべきではないか
※具体的な見直しの在り方については、教員養成部会における検討を踏まえて別途検討
- また、今回の改訂にあたり、国が指導において参考となる動画や資料を作成する予定であるところ、教職課程において活用されることも念頭に作成してはどうか
- 加えて、現在、小・中・高等学校の英語教師等の英語力・指導力の向上を目的として、英語資格・検定試験の団体より受験料等の減額による特別受験を提供いただいているが、教職課程を履修している学生による活用が進むよう、本制度について一層周知を図ってはどうか

※指導体制・環境整備のための方策については様々なものが考えられるが、指導要領改訂に関わりの深い論点について記載している

【現状と課題】

（２）教員研修

- 各自治体において多様な研修が実施され、文科省においては動画や資料の提供や各種事業により支援を行っているところ
- 自治体の体制等によっては、各教科の専門性を向上させるための研修の実施がしづらいとの指摘がある。また、外国語固有の課題として、小学校においては、学級担任と専科教員という多様な指導体制がとられている中、それぞれのニーズに応じた研修をきめ細かく行うことが難しいとの指摘がある

（３）ALTとの連携

- ALTによる生徒の発言への適切なフィードバックが英語力の向上に寄与すること等が明らかになっているが、自治体によってALTの参画状況や教師との連携の度合いに差が生じており、改善が必要

3. 英語を使う機会の充実の在り方

- 英語を学ぶ動機付けを高めるためにも、英語を使う機会の充実が重要であり、本WGにおいて「英語運用能力に関する社会全体の課題」「AIを含むデジタル学習基盤の活用の在り方」等の検討において議論されてきたところ

【方向性と具体的論点（案）】

（２）教員研修

- 英語教師等の英語力・指導力の向上を図り、今回の学習指導要領の改訂において重視している点が一層英語教師等に伝わるよう、文部科学省において全国の教師等に向けた大規模なオンライン研修を実施してはどうか
- また、今後、国が指導において参考となる動画や資料を作成する際には、自治体の教員研修等においてそのまま活用しうること念頭に作成してはどうか
- 特に、小学校を対象としたものについては、学級担任や専科教員それぞれのニーズに応じたものとなるよう、十分に配慮してはどうか

（３）ALTとの連携

- ALTとの効果的な連携の在り方について、参考となる動画や資料を作成、提供してはどうか

3. 英語を使う機会の充実の在り方

- これまで本WGで議論してきた以下の方向性を通して、英語を使う機会の充実を図ってはどうか
 - ・ AI時代に英語を学ぶ動機付けを高める機会を授業内外で多層的に充実する観点から、先行事例の成果を共有し、各地方における取組を積極的に推進してはどうか（第2回で議論）
 - ・ デジタル学習基盤の活用を学習指導要領に明記するにあたり、AIの適切な活用も有効である旨も明示的に位置づけることにより、英語を使う練習量の増加を図るべきではないか（第9回で議論）

ALTが生徒の英語力に与える効果

- ALTの参画に関わるほぼすべての活動で効果が見られたが、特に**ALTの授業内での活動**（例：ALTが生徒の発言にフィードバックする活動等）は、生徒の英語力に効果
- 生徒が**ALTが生徒の発言にフィードバックすることが、指導上も重要**

【グラフの見方】

例えば、ALTによる「生徒の発言や作文等に対するコメント・フィードバック」の実施状況が一段階高い学校は
（例：「50～75%の授業」→「75%以上の授業」）、CEFR A1以上割合が1.18%高い

4: 75%以上の授業で実施
3: 50～70%の授業で実施
2: 25～50%の授業で実施
1: 25%未満の授業で実施
0: 実施していない

生徒の発言や作文等に対するコメント・フィードバック

1.18 %高い

やり取り・発表のモデル提示

0.99 %高い

パフォーマンステスト等の補助

0.76 %高い

生徒のやり取りの相手

0.66 %高い

発音のモデル・発音指導

0.56 %高い

ALT
(授業内)

枠間では数値の大きさの比較はできない

【グラフの見方】

例えば、ALTによる「一定の目的を持った授業外での教育活動」の実施状況が一段階高い学校は
（例：「半年に1回以上」→「月1回以上」）、CEFR A1以上割合が0.92%高い

4: 週1回以上
3: 月1回以上
2: 半年に1回以上
1: 年1回以上
0: 実施していない

一定の目的を持った授業外での教育活動

0.92 %高い

英語の授業以外の授業や学校行事での生徒との交流

0.52 %高い

ALT
(授業外)

※ R5英語教育実施状況調査とR5全国学力・学習状況調査を活用し、ICT・ALTの活用等がCEFR A1レベル相当以上を達成した中学生の割合の向上に与える効果を分析。具体的には、R5全国学力・学習状況調査の英語に関する項目のうち、CEFR A1以上割合の予測に有効であった5つの要素：正答率_英語（聞く、読む、書く）、正答率_英語（話す）、生徒_英語への関心等4項目（生徒質問紙59～62）平均、生徒_言語活動7項目（生徒質問紙66～72）平均、学校_言語活動7項目（学校質問紙59～65）平均を統制変数とした上で、R5英語教育実施状況調査における各項目を独立変数に投入する階層的重回帰分析を用いて検討（正答率は第3学年4月の状況、その他は第2学年までの学習・指導状況。）。

※ 数値（非標準化係数）が大きいほど生徒の英語力に与える影響が大きい。**それぞれの活動の取組状況への回答が一段階高い学校は、CEFR A1割合がその数値分高いことを意味する。**上記はすべて5%水準で有意。

なお、キーボード入力等で書く活動の数値は0.25であった。

※ 各枠内は回答単位が同一のため比較可能だが、枠間では比較はできない。

※ 学校単位（中学校第3学年の生徒数21名以上）で分析。

ALT等が授業の半分以上参画している学校の割合は増加している

ALT等が参画する時数割合	令和5年度	令和6年度
75～100%	2.9%	4.3%
50～74%	7.9%	9.2%
25～49%	29.0%	31.8%
1～24%	58.5%	52.9%
0%	1.8%	1.8%

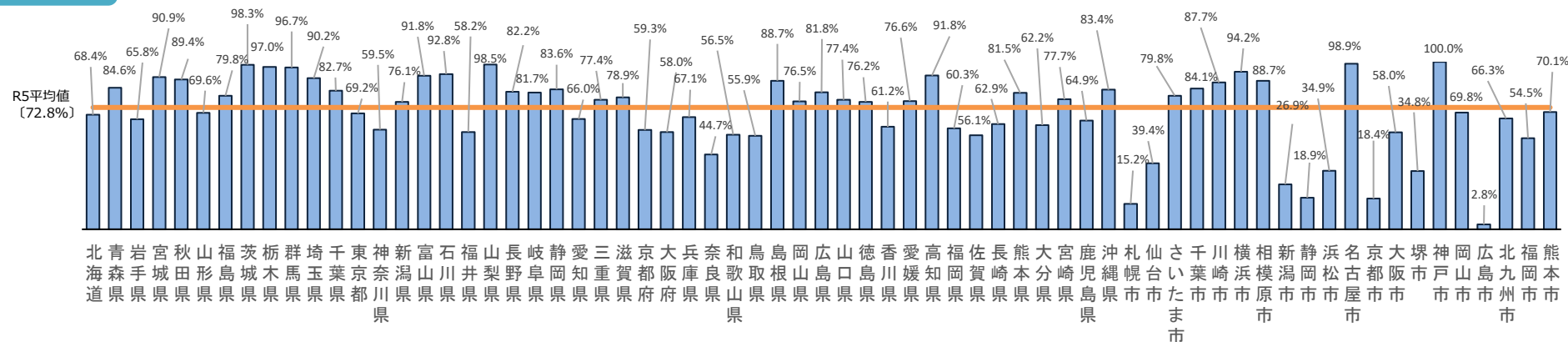
具体的な参画の内容	ALT等が参画した学科の割合
①教師とのやり取りを生徒に示すやり取り・発表のモデル提示	96.1%
②パフォーマンステスト等の補助	85.7%
③生徒のやり取りの相手	96.0%
④発音のモデル・発音指導	94.6%
⑤生徒の発言や作文等に対するコメント・フィードバック	94.1%
⑥英語の授業以外の授業や学校行事での生徒との交流	74.8%
⑦授業外での教育活動のうち、定期的を実施する活動 (例：部活動、個別の英会話練習、異文化理解のための学習)	70.3%
⑧授業外での教育活動のうち、不定期に実施する活動 (例：ディベート大会、スピーチ大会等に向けた指導)	54.1%

※割合の合計は、小数点第2位切り上げ前の数字を合計して算出しているため、小数点切り上げ後の割合の和と一致しないことがある。

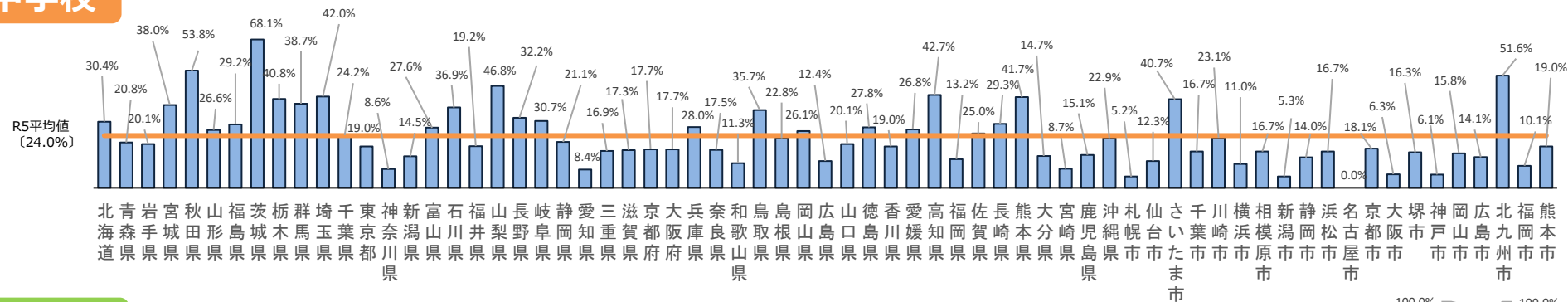
(出典) 令和6年度英語教育実施状況調査

ALTの授業参画割合には、自治体間の差が見られる

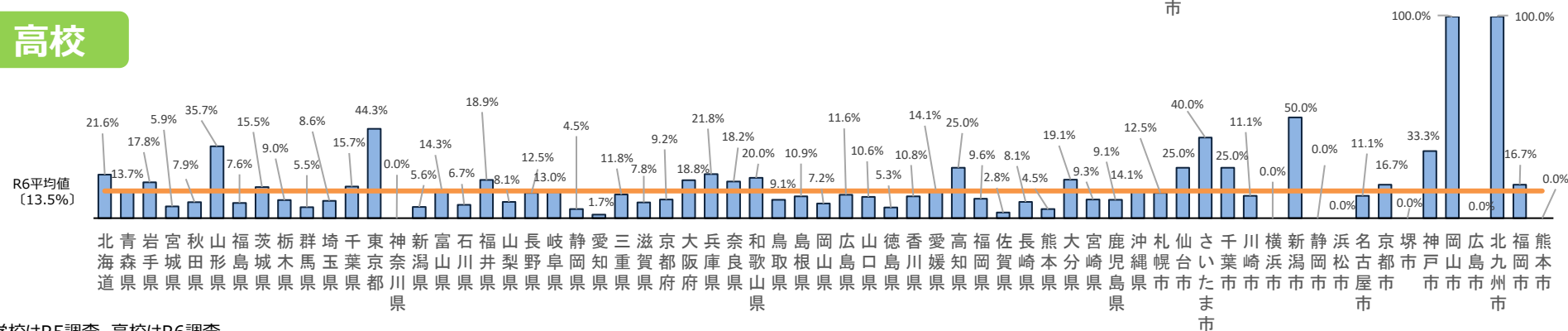
小学校



中学校



高校



※小中学校はR5調査、高校はR6調査。

※英語の総授業時数の半分以上の時間、ALT等が参画した学校の割合。(高校は全学科) 半分以上とは、「75%以上」又は「50%以上75%未満」と回答した学校(又は学科)の割合の合計。

(出典) 令和6年度英語教育実施状況調査

AI時代に外国語を必修とする「本質的意義」の再整理 (Ver. 3)

－ 自らの人生を舵取りできる、多様な他者と協働できる資質・能力への貢献の観点から －

1. 言葉、文化、コミュニケーションへの深い理解を育むこと

● 異なる言語・文化への理解を促す

- 自らと異なる他者の言語や文化等との接触・理解・共感・受容
- 言語習得の困難の経験による外国人や日本語学習者の立場・心情の理解
- ➡ 以上が相まって、多様な主張や価値観への寛容性を生み、多様性の包摂や多文化共生に対する理解を促す可能性

● 母語や自国の文化のメタ認知を促す

- 外国語と対比されることにより、母語の特徴や良さの認知に繋がる
- 外国の文化と対比されることにより、自国の文化への理解が深まる
- 外国人に伝えるため、自国の歴史・文化を学ぶ動機付けが促される

● コミュニケーションへの深い理解を促す

- 言語や文化のメタ認知やコミュニケーション等の経験を通じた相手意識の向上
 - ・相手の言葉や意図の受け止め方（聞く・読む）
 - ・相手や相手の文化への配慮、コミュニケーションの目的、場面や状況等に応じた表現、自分の言葉の分かりやすさ（「やさしい日本語」にも繋がる）（話す・書く）
- 伝わらないもどかしさや失敗を乗り越えるレジリエンスや伝わることによる自己肯定感等の高まり、それらを行き来する経験
- ノンバーバル・コミュニケーションの重要性の理解や表現方法の工夫（アイコンタクト、間の取り方、身振り・手振り等）
- ➡ 以上が相まって、翻訳ツール等によるやり取りを超えた、生身の身体を有する人間同士のリアルなコミュニケーションへの関心・意欲を促す可能性

2. 自分の考えが磨かれて思考が深まる、人間関係が豊かになること

● 外国語を介して、自分の考え・意見の形成・整理が促進される

- 外国語を通じて流通する多様な主張や価値観、感性への接触・受容
- 外国語で対話・協働するために、普段から自分の考え・意見を整理したり、外国語ならではの論理展開で伝える意識が向上する
- 外国人に伝えるため、自国の歴史・文化を学ぶ動機付けが促される（再掲）
- ➡ アウトプットを意識した効果的インプットや論理的思考力の伸長を促す可能性

● 人間関係の質・量が豊かになり、得られる情報も増える

- 世界中の様々な人々と直接つながり、信頼関係の構築が可能となる
- 人間同士のリアルなコミュニケーションにより、翻訳やAIを介する場合と比べて得られる情報が格段に広がり、多面的視野に繋がる
- 異なる言語でのコミュニケーションを通じて新たな自分を発見できたり、より広い視野から自分の好き・得意を考えたり、複言語・複文化の強みを生かして将来の選択肢が広がる可能性も

※現在のAI技術を前提とした場合ではあるが、AIにより手軽に翻訳・通訳が可能となる中であっても、出力の正確性・適切性を批判的に検討したり、ツールの力も使いつつも、リアルなコミュニケーションを行ったりするためには相応の英語力が必要という視点や、外国語によるコミュニケーションのためにAI技術を効果的に活用する力が必要という視点もある

※これらは外国語を学校教育で必修とすることの意義を卒業後も継続的に学習した場合も想定しながら整理したものであり、これらの全てが、全ての児童生徒において、初等中等教育の過程で高いレベルで発現すると考えているものではない

※AI技術が今後も予想を超える速さで進歩することを踏まえると、AIに代替されるべきではない、人間に残したい部分は何かを重視する必要（下線部分）

よりよい社会
(社会のウェルビーイング)

- 多様性の包摂、国内外の多様な他者との共生・共創
- グローバルな視点・情報を駆使した価値創造・課題解決
- 持続可能な民主主義・平和な社会の構築

幸福な人生
(個人のウェルビーイング)

- 国内外の多様な他者と直に意思疎通できる安心感・自信、豊かな人間関係
- 言葉の壁や国境を越えて自らの人生を舵取り（進学・留学・就職）
- 思考の多様性・柔軟性、価値観の再構築

英語運用能力に関する社会全体の課題と学校教育における対応の方向 (Ver.2)

社会の期待・認識

ギャップを少しでも埋めるためにできることは？

学校で改善できること



10年も習ったのに
英語が話せるようにならない...

コミュニケーション重視の授業
改善を行ってきているが...



ギャップが生まれる背景

学校教育での対応の方向性 (案)

授業時間の
制約

卒業後の
学習状況

社会環境・社会の認識

- **必要な学習時間は到達したい水準で異なり、学校教育だけでは時間に限界**
(英語話者が日本語の一般的な専門能力を身につけるために必要な授業時間数は2,200時間※。日本の小中高の外国語の授業時間は600～1,000時間程度。)
- **高校卒業後の伸びが少なく、学習を継続していても具体的な目標設定や学習方略がない場合が多い**
(英語の学び方がわからず、自分の目標との関係で習得すべき語彙や、どのような学習がどれだけ必要なのか意識されていない。関連して、大学教育を通じても外国語を使う力が身に付いたと実感できていないとの調査結果も。)
- **英語を頻繁に使わざるを得ない環境がなく、社会全体で切迫感や学習動機が弱い**
(学校で学んだことを学校外で自然に使う機会はほとんどない社会的環境が言語習得の観点で不利であるとの共通認識が必要。AIの発展により、学習動機は更に弱まる可能性。)
- **「英語が話せない」原因は「英語で伝える内容が十分整理されていない」等の場合も**
(自分の意見が母語で十分言語化されていない、国際交流で必須となる自分の国や地域に関する発信型インプットが少ない、自分の考えを伝えるのが苦手)
- **学校英語＝受験英語＝使えない英語との社会の認識**
(コミュニケーション重視の授業改善を図ってきており、大学入試も変わってきているが、効果的な指導法がわからないなど更なる改善の余地。)

- **目的に応じて多様な到達水準があることや授業時間の限界を踏まえた上で、身に付けたい英語力についての自己イメージを持つことを促してはどうか**
(例: 英語を学ぶ多様な意義の再整理、児童生徒が英語を身に付けたい程度や英語を使用して取り組みたいことについて自己イメージを持つことを意識した活動の充実(キャリア教育との連携を含む) 等)
- **自律的学習者を育てる方向で、授業デザイン・指導方法の改善を図ってはどうか**
(例: 心理的安全性が確保された授業・学校づくり、AIも活用した「恥ずかしがらない」練習量の大幅な増加、AIを活用した児童生徒に応じた教材作成、第二言語習得や学習科学の知見の活用、家庭学習との効果的な連携、継続学習を可能とする学習方略 等)
- **AI時代に英語を学ぶ動機付けを高める機会を授業内外で多層的に充実する観点から、先行事例の成果を共有し、各地方における取組を積極的に推進してはどうか**
(例: 教師・ALT等の連携促進、国内外の英語を使う人との交流、英語キャンプ、海外校との交流、英語での探究、海外留学 等)
※教育委員会と首長部局との連携を含む
- **英語で伝えたい内容を個々の児童生徒が育む活動を充実してはどうか**
(例: AIや学校内外での交流機会を活用しつつ、自分が本当に伝えたいことや自分が生まれ育った国・地域のことを伝える活動の強化、英語に限らない教育課程全体で自分の意見を根拠に基づいて説明する活動の徹底 等)

※ U.S. Department of State, FOREIGN SERVICE INSTITUTEのHP (Foreign Language Training - United States Department of State)
なお、英語を母語とする子供は4歳(±17,520時間)までに基本的な文法知識を習得するとされている。
Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). Second language acquisition myths: Applying second language research to classroom teaching. University of Michigan Press ELT.
中田達也. (2023). 最新の第二言語習得研究に基づく「究極の英語学習法」. KADOKAWA.



「多様な外国語」について



【現状と課題】

1. 現状

- 令和5年度に高等学校等において英語以外の外国語科目を開設している学校は603校（約9.6%）であり、延べ43,197人（約1.4%）が16言語を学んでいる
- また、英語以外の言語も学びたい高3は約6割とのデータもあり、多様な外国語を学ぶニーズが一定程度存在している
- 文部科学省では平成29年度から委託事業を通じて、多様な外国語のカリキュラム開発や教材開発等を行ってきた

2. 課題

- 高等学校での英語以外の外国語の指導は、指導の専門性の高さも相まって、非常勤講師が担っている場合が多く、複数の学校を掛け持ちしながら指導している事例もある等、英語と比べて組織的に授業研究や教材研究を実施することが難しいとの指摘がある
- また、地域によっては英語以外の外国語科目を設置している学校が限られているため、教育委員会等において研修が実施しにくく、教師の指導力の向上が図りにくいことが課題
- 加えて、生徒が学んでいる言語を実際に使用する機会や同じ言語を学んでいる生徒同士の交流機会等が限られているとの指摘もあり、多様な外国語の学びの質の充実も課題
- 国内には各言語の教育や普及に携わる専門機関があり、日本の高校生等にとっても有益な指導法や教材の知見、当該言語の話者との交流機会の情報があるものの、それらが必ずしも各学校の指導者や学習者に届いていない可能性
- また、多様な外国語を専門としている大学においては、小中学生も対象とした教材を無料で公開している場合がある一方、多様な言語等の学びの充実につながるリソースが集約されていない



【方向性と具体的論点（案）】

1. 英語以外の外国語の開設状況の共有

- 文部科学省では、英語以外の外国語の開設状況等を隔年で調査しているが、同じ外国語を学んでいる学校同士の連携や、各学校と各言語の専門機関等との連携が促進されることを促すため、以下を基本的実施することとしてはどうか
 - ①開設している言語と学校名の公表
 - ②同じ外国語を開設している学校同士内の共有
 - ③当該外国語の専門機関等との共有

2. 学校と各言語の専門機関等との連携促進

- 上記に加え、各言語の専門機関や在京大使館、関係団体の協力を得ながら、教師の指導力向上や同じ言語を学んでいる生徒同士の交流を促進するための方策やオンラインにより多様な外国語の履修を可能とする講座の開設等の可能性について検討してはどうか

3. その他

- 文部科学省では、英語教育におけるAI活用の実証事業を実施しているが、英語以外の外国語もAI活用を実証できるよう、対象に含めてはどうか
- 多様な外国語を専門としている大学が公表している教材等、各学校における多様な外国語の学びの充実に役立つ資料を収集し、公表してはどうか。その際、小中学校においても多様な外国語を扱う際に役立つ視点も踏まえて収集・公表してはどうか
- また現行では、「海外から帰国した生徒や外国人の生徒の指導」に関し、帰国生徒や外国人生徒、外国につながる生徒の「外国語の能力などの特性を、本人の各教科等の学習に生かすことができるよう配慮することが大切である」旨が総則の解説のみに示されているが、外国語の解説においても同様に示してはどうか

高等学校等における多様な外国語教育の設置状況①

- 英語以外の外国語の科目を設置している高等学校等はR 5 年度で603校（R 3 年度から4 校減）
- 総言語数は16言語であり、言語別に多い順から中国語、韓国・朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語

	学校数 (実数)	言語数	中国語	韓国・朝鮮語	フランス語	スペイン語	ドイツ語	その他	計 (延べ数)
公立	406校	12言語	9,698人	9,729人	2,570人	2,048人	1,037人	613人	25,695人
			(330校)	(256校)	(101校)	(73校)	(56校)	(40校)	(856校)
私立	193校	12言語	7,177人	3,518人	4,062人	832人	1,337人	294人	17,220人
			(117校)	(88校)	(83校)	(33校)	(39校)	(18校)	(377校)
国立	4 校	6 言語	61人	17人	62人	56人	33人	53人	282人
			(2校)	(1校)	(3校)	(1校)	(3校)	(2校)	(12校)
計	603校	16言語	16,936人	13,264人	6,694人	2,936人	2,407人	960人	43,197人
			(449校)	(344校)	(187校)	(107校)	(98校)	(60校)	(1,245校)

※H11～15は私立及び公立のみ調査対象としている。

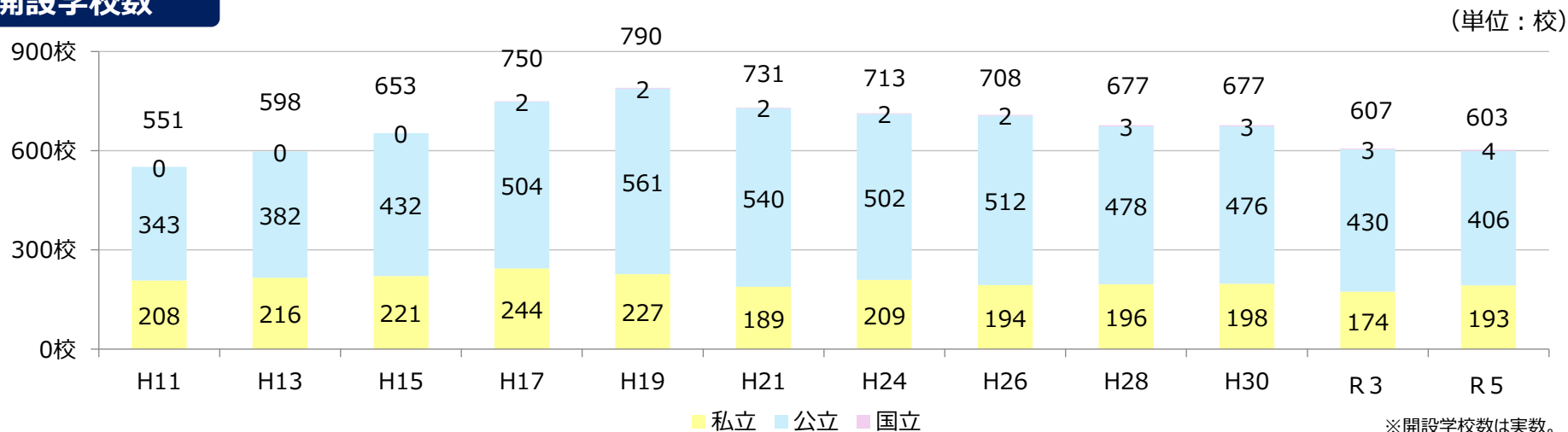
※16言語の内訳

中国語、韓国・朝鮮語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語、イタリア語、ポルトガル語、インドネシア語、アラビア語、ラテン語、タイ語、モンゴル語、ヘブライ語、タガログ語、スウェーデン語

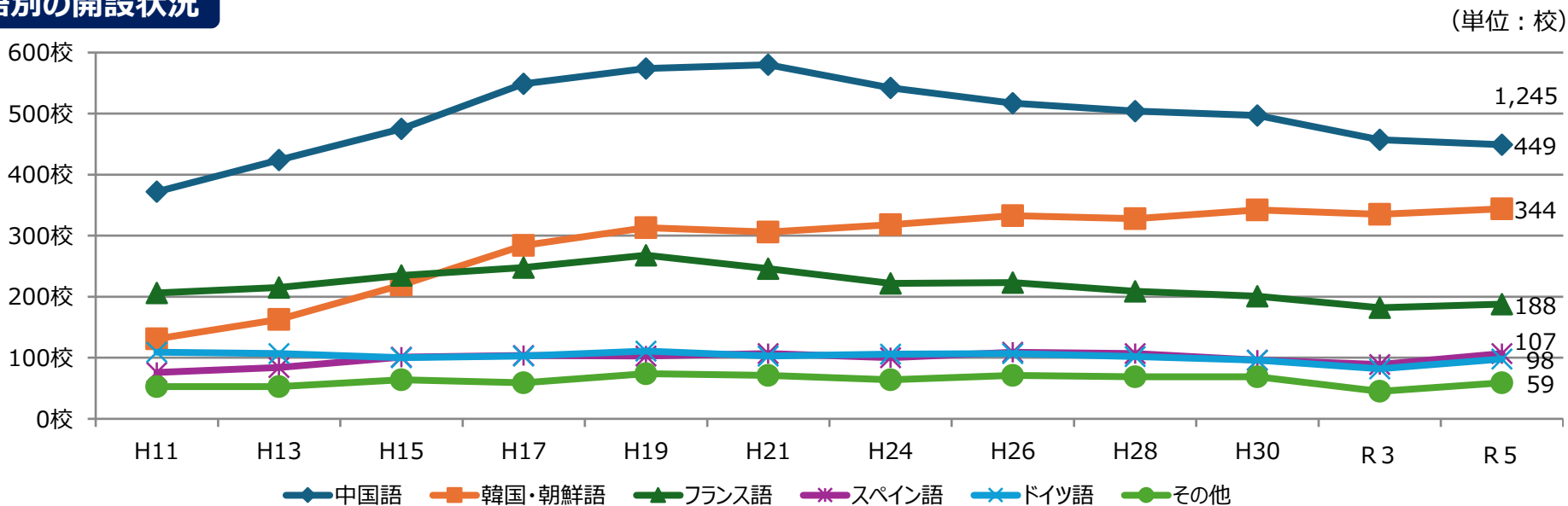
(出典)「令和5年度 高等学校等における国際交流等の状況について」

高等学校等における多様な外国語教育の設置状況②

開設学校数



言語別の開設状況



※複数の言語の科目を開設している学校があるため、計は延べ数であり、開設学校数（実数）を上回る。

小中学校等における多様な外国語教育の設置状況

中学校

	学校数 (実数)	言語数	フランス語	中国語	韓国・朝鮮語	スペイン語	ドイツ語	その他	計 (延べ数)
公立	8校	6言語	75人	336人	10人	87人	51人	25人	584人
			(1校)	(5校)	(1校)	(1校)	(1校)	(1校)	(10校)
私立	25校	5言語	2,434人	404人	265人	82人	59人	0	3,244人
			(14校)	(10校)	(9校)	(3校)	(3校)	0	(39校)
国立	0校	0	0	0	0	0	0	0	0
			0	0	0	0	0	0	0
計	33校	6言語	2,509人	740人	275人	169人	110人	25人	3,838人
			(15校)	(15校)	(10校)	(4校)	(4校)	(1校)	(49校)

※「その他」の言語は不明

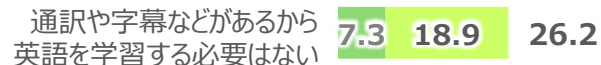
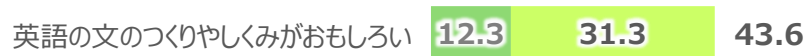
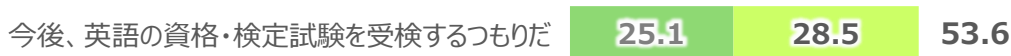
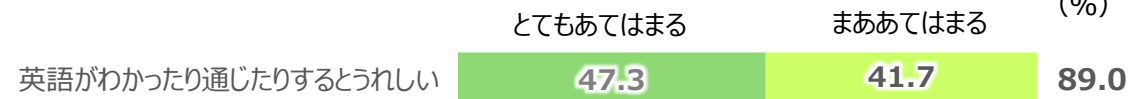
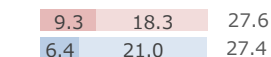
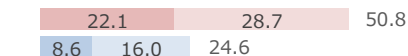
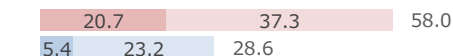
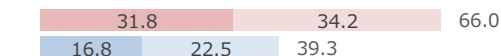
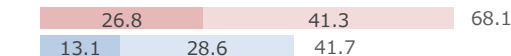
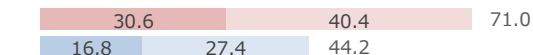
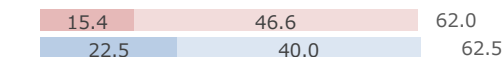
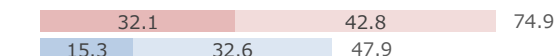
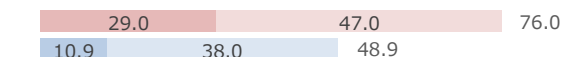
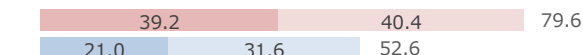
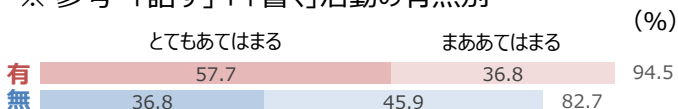
小学校

	学校数 (実数)	言語数	フランス語	韓国・朝鮮語	中国語	トルコ語	計 (延べ数)
公立	4校	2言語	0	563人	113人	0	676人
			0	(2校)	(3校)	0	(5校)
私立	9校	4言語	1,491人	299人	224人	38人	2,052人
			(3校)	(3校)	(3校)	(1校)	(10校)
国立	0校	0	0	0	0	0	0
			0	0	0	0	0
計	13校	4言語	1,491人	862人	337人	38人	2,728人
			(3校)	(5校)	(6校)	(1校)	(13校)

英語以外の言語も学びたい高3生は約6割

英語や英語学習に関することについて教えてください

※ 参考 「話す」+「書く」活動の有無別



※高3生に対して2021年3～4月に実施。

※「英語がわかったり通じたりするとうれしい」「教室の外で英語を使ってみたい」の項目は「とてもあてはまる」+「まああてはまる」の%。それ以外の項目は、「とてもそう思う」+「まあそう思う」の%。

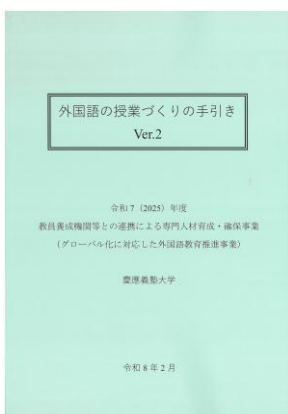
※授業で「話す」「書く」活動についてどちらも「していた（よく+ときどき）」と回答した群（421名）を「話す」+「書く」活動をしていた群、どちらも「していなかった（あまり+まったく）」と回答した（405名）群を「話す」+「書く」活動をしていなかった群としている。

多様な外国語教育の推進

- 文部科学省では、多様な外国語教育を担う教師の指導力向上に資するよう、「グローバル化に対応した多様な外国語教育推進事業」を実施。
- 本事業においては、教員養成機関や外国語教育の専門性を有する大学等が、多様な外国語教育を行う小・中・高等学校等と連携して、各言語に関する授業づくりや評価に関する指針等の作成、指導資料・教材等の開発等を実施。
- R7年度に採択された学校法人慶應義塾、学校法人早稲田大学においては、以下の取組を実施。

外国語の授業づくりの手引き (学校法人慶應義塾)

- 中国語、韓国語、フランス語、スペイン語、ドイツ語を中心として、学習指導要領を踏まえた授業づくりの参考となるように「外国語の授業づくりの手引き」を作成（R5年度に試行版を作成し、R6年度にVer.1、R7年度にVer.2として改訂）。
- 「外国語の授業づくりの手引き Ver.2」では、複数の外国語を学ぶ意義を整理するとともに、「高校初修外国語の見方・考え方」を提案。また、単元指導案の様式を開発するとともに、授業づくりの方法として、逆向き設計やパフォーマンス課題、文化や社会の扱い方、観点別学習状況評価について紹介。これらを踏まえて作成・実践された単元指導案（5言語）も掲載。



「外国語の授業づくりの手引き Ver.2」

「高校初修外国語の見方・考え方」

- ①外国語、およびそれとむすびついた文化について、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、目的・場面・状況等に応じて情報や考えなどを形成・整理・再構築し、外国語で表現し伝え合うことによって、よりよい人間関係の形成、社会への参画および自己の実現をしようとする。
- ②手持ちの言語知識を使ったり、人の助けを借りたりすることで、コミュニケーションをはかることができることに着目して捉え、そうした手段を活用して、積極的に他者とコミュニケーションを取ろうとする態度を養成すること。
- ③言語・文化の多様性に着目して捉え、目標言語や既習言語・自言語、およびそれとむすびついた文化について、多面的・多角的に見たり、自分で「気づき」を得たりする。
- ④生涯にわたる豊かなことばの学びを実現する観点からことばの学びの価値や特性に着目して捉え、自らの課題を発見する力、「学び」の学びやメタ認知能力を養い、自律的学習者になること。

フランス語の学習指針、教材「En Projet」 (学校法人早稲田大学)

- フランス語教育を担う教師の授業づくりの参考となるよう、学習指導要領を踏まえて「フランス語の学習指針」を作成（H29年度にver.0.1が作成され、R1年度にver.1、R3年度にver2.0として改訂）。
- フランス語の学習指針に基づいて、異文化理解や他教科と連携した内容を重視した教材「En Projet」を開発。
- 開発された教材に基づいて、複数の学校において授業実践を行い、教材の見直しを実施。「話すこと」をより教育効果の高い活動に改善する等、より適切で汎用性が高い教材に更新。



「フランス語の学習指針 -ver.2.0-」



「En Projet [アン・プロジェクト]」

多様な外国語の取り組み事例（奈良県立国際高等学校）

1. 学校概要、スクール・ミッション

- 【学校概要】 併設型中高一貫校で、高等学校は令和2年、中学校は令和5年に開校。高等学校は国際科のみの単科高校で各学年3クラス編成。生徒数は323名（令和8年度4月時点）。
- 【スクールミッション】 「多様な人々との積極的なコミュニケーションを通して、グローバルな視野で物事を捉え、国際社会の平和と発展に貢献する資質・能力を育成する」をスクールミッションとしている。6つの力（探究力、創造力、協働力、寛容さ、挑戦力、キャリアデザイン力）を育成するため、国際バカロレア（IB）ワールドスクール（MYP、DP）、ユネスコスクール、WWLコンソーシアム構築支援事業拠点校（R3-R7）、DXハイスクール（R8）として、取り組みを進めている。

2. 多様な外国語の開設・履修状況

- 「世界の言語」開設のねらい
 - 【複言語】 複数言語の並行学習により、メタ認知能力と言語学習能力そのものを育成し、日本語・英語を含むあらゆる言語の能力向上に役立てる。
 - 【複文化】 多様な文化に触れ、自身の中の多元性に気づき、それを自分の一部として受け入れることで、他者と共生するための複眼的かつ寛容な態度を養う。
- 履修状況
 - 1年生必修：中国語・韓国語・フランス語・ドイツ語・スペイン語を各8時間ずつ全員が学ぶ。（日本初）
 - 2年生必修：1言語を選択、ネイティブ教員とのTTで学ぶ。各言語圏の高校生と学期に一回はオンライン、対面で交流を行う。
 - 3年生選択：2年で履修した言語について、発展的に学ぶ。多言語の学びから進路選択をする生徒も。

3. 多様な外国語を学ぶ意義

● 生徒の声

“たくさんの人と交流できたことがとても楽しかった。また、英語でも日本語でもない言語を学ぶことで英語や日本語との違いがわかるのが楽しかった。”

“スペイン語に興味をもち、またスペインの文化についても興味をもつことが出来た。そして大学でもスペイン語を学ぶことが決まり、私の人生を変えた授業だった。”



● 教師の思い

“生徒の複数の言語学習を通して開かれた物の見方は、世界や異なった価値観を持った人を偏見なく理解するために不可欠であると思う。”

“世界の言語の学びによって、生徒が多様な価値観に触れ、それらを少しでも理解しようとする意欲を養うことができた。”



多様な外国語の取り組み事例（神奈川県立藤沢総合高等学校）

1. 学校概要、スクール・ミッション

- 【学校概要】 平成16年に再編統合によって開校した単位制による全日制課程の総合学科高校。
2学期制（セメスター制）であり、生徒数は814名（令和7年度時点）。
- 【スクールミッション】 全日制の課程単位制総合学科を設置する高校として、多様な科目の中から生徒が主体的に科目選択し、進路希望等に応じた学習をするという総合学科の特質を生かした適切な教育課程を編成する。自ら課題を発見して解決を図る力や論理的思考力を育み、主体的に学習意欲を高めることをめざした不断の授業改善を実施する等、教育活動の充実に取り組む。

2. 多様な外国語の開設・履修状況

- 開設状況
 - ・ スペイン語入門・スペイン語発展、中国語入門・中国語発展、ハングル入門・ハングル発展を開設している（各2単位）。
 - ・ 開校当初よりスペイン語、中国語は総合学科高校としての多彩な学びとして開設され、令和4年度より生徒の学習ニーズに応えるべくハングル入門・発展が開設された。
- 履修状況（令和7年度実績・いずれも2・3年次生）
 - ・ 基礎科目である入門は、スペイン語が43名、中国語が42名、ハングルが77名の計162名が履修した。
 - ・ 応用科目である発展は、スペイン語が26名、中国語が26名、ハングルが75名の計127名が履修した。

3. 多様な外国語を学ぶ意義

- 生徒の声

“中国語入門の授業を受けてみて、言語としての面白さと難しさの両方を知ることができた。今後は基礎的な発音や単語をしっかり身につけ、日常会話に少しずつ挑戦していきたい。中国語入門の授業は、自分にとって新しい学びの世界を広げてくれる貴重な経験になったと思う。”

“スペイン語と英語で単語が似ているものがあり、英語よりも発音はしやすかった。他の言語以上に楽しく学ぶことができた。せっかく少しでもできるようになったスペイン語をここで終わりにせず、これからも学んでいきたい。ヨーロッパに行きたいので現地で役立たせたい。”

中国語授業風景
（ゲスト講師を招いて実際に中国語を用いている様子）



- 教師の思い

多様な外国語を学習した生徒は、多文化や多言語を学ぶことの障壁が低くなり、新たな言語を学ぶ意欲が高まる傾向にあると感じている。本校の事例としても、中国語を履修した後に、スペイン語、ハングルを履修する生徒も少なくない。

また、英語の学習が苦手と感じている生徒が、英語以外の多様な外国語を学習した際に、「苦手と感じずに想像以上に楽しく学習することができた」という声もある。多様な外国語の学習と英語の学習とを無意識に比較しているようである。

未知の言語を学ぶことを通じて、生徒は自然と視野が広がり、外国文化への興味関心、言語学習の意欲が高まっていると実感している。これこそが高等学校で多様な外国語を学ぶ意義であり、このような生徒が一人でも多くなることを願っている。

大学入学共通テストにおける英語以外の外国語について

英語以外の外国語（『ドイツ語』、『フランス語』、『中国語』、『韓国語』）

- 英語以外の外国語については、『筆記』テストを課し、「リスニング」テストは実施しないが、以下のように可能な限り外国語によるコミュニケーション力を評価する。
 - ・ コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解する力を引き続き重視する。
 - ・ 併せて、高等学校において、「聞くこと」・「読むこと」・「話すこと〔やり取り〕」・「発表」・「書くこと」を統合した言語活動の充実が図られることを踏まえ、情報や自分の考えを適切に表現したり伝え合ったりするために、理解した情報や考えを整理したり、何をどのように取り上げるかなどを判断したりする力を重視する。
 - ・ また、コミュニケーションを支える基盤となる知識や技能についても、引き続き評価する。
- 問題は、高等学校学習指導要領「外国語」の目標及び内容等に対応したものとし、CEFR等を参考に作成する。

また、大学教育を受けるために必要な能力を把握できる問題とするが、高等学校において英語以外の外国語を初めて履修する者もいることも考慮し、多様な入学志願者の学力を適切に識別できるようにする。

**(参考) 令和8年2月19日
総則・評価特別部会（第6回）資料**

各項目の検討の方向性

高等学校の教育課程の柔軟化に関し検討が必要な事項の全体像

補足イメージ①

(週当たり授業コマ数)

1 2 3 ... 28 29 30 コマ



2 単位の計算方法について
具体的にどのような見直しを行うか

1 科目の組み替えの具体的な
内容や要件をどのようにするか

5 その他柔軟な教育課程の促進策として、
①学校設定教科・科目の単位数上限の
在り方をどう考えるか
②週当たり授業時数の示し方をどうするか



1 2 3 〇 コマ

3 各科目の単位数を一層
柔軟に設定できるように
するためどのような方策が必要か
(減単の在り方)

4 科目の履修免除の具体的な要件、
対象科目、運用をどのようにするか

6 これらの仕組みの不適切な運用を防ぎ、
国・都道府県等・各学校が必要に
応じて改善を図り、質を確保する仕組みを
どのように設けるか

①多様性・共通性の双方を重視しつつ特色化・魅力化を推進する視点

- 高等学校は、義務教育の基礎の上に、生徒の進路等に応じて高度な普通教育・専門教育を実施するという目的を持つ。
- こうした目的を踏まえ、これまで全ての生徒が共通して学ぶ必修科目と、生徒が興味・関心や進路希望に学ぶ選択科目を設けるとともに、「学校設定教科・科目」の開設や「学校外の学修の単位認定」を広く認めるなど、各学校の創意工夫を凝らした教育課程編成や生徒の多様な学習成果を認める仕組みも整えてきた。
- 今回の検討においては、新たな時代に相応しい多様性と共通性のバランスを図りつつ、こうした教育課程上の創意工夫の幅を一層拡充し、特色化・魅力化の可能性を最大限追求する必要がある。

②多様な生徒一人一人に応じる視点

- 少子化に伴い統廃合が進む中、多くの高等学校において、在籍する生徒の多様性が増しており、学力水準や進路希望も多様になっている。こうした中、現行の仕組みの中では、生徒の多様なニーズに応じたきめ細かな対応が難しくなっている。
- 多様な子供一人一人がキャリアや進路に応じて科目を選択しながら主体的に学ぶ中で、個性・特性に応じた「好き」を見つけ、「得意」を伸ばすことに繋がる柔軟な教育課程の在り方が一層求められている。

③学校教育を通じて社会変化を牽引する人材育成を進める視点

- 生成AIが牽引する社会の急速なデジタル化、生産年齢人口の減少、地方の過疎化等が同時並行的に進む中、これまでの進路動向・人材供給傾向が続けば、地域のエッセンシャルワーカーやイノベーションを牽引する専門的技術者が不足し、定型的な業務を担う事務職は余剰となるなど、大規模な「労働力需給ギャップ」も予測されている。
(P30参照)
- こうした状況を踏まえ、各高等学校及び設置者においては、これまでの社会システムの継続を所与の前提とするのではなく、近未来の労働市場や社会の在り方も見据えつつ、学校や地域の特性を活かして探究的・実践的な学習内容を充実させるなど、教育課程を大胆に改革していくことが求められている。
- こうした視点からの学校改革は、学校教育を「起点」として、社会課題の解決や社会経済の発展等につながる動きを生み出し、同時に生徒の自己実現に繋がるものとして丁寧にデザインされることにより、①・②とも相補的なものになると考えられる（よりよい学校教育を通じてより良い社会への移行を図ることができる）。
- そうした各学校の大胆な改革を支援するため、文部科学省では「高校教育改革に関する基本方針（グランドデザイン）」の策定や、「高等学校教育改革促進基金」の創設などに取り組んでいるところ。これらの施策を最大限活用しつつ、各学校が特色ある教育課程を最大の「強み」として捉え、「攻め」の教育課程編成ができるよう、学習指導要領等を通じて学校を後押しする基盤を整えることが重要。
(P31～33参照)

- これらの前提を踏まえつつ、研究開発学校・教育課程特例校、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）、ワールドワイドラーニング（WWL）等を通じた様々な教育課程の工夫の実践の蓄積や、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、グラデュエーション・ポリシーに基づく学校の特色化・魅力化を図るこれまでの学校改革の努力を土台として、それらをさらに実質化・発展させるための仕組みを具体的に検討する。

1 科目の柔軟な組み替えの具体的な内容・要件

(検討事項)

- 企画特別部会の論点整理においては、各学校が生徒の実態等に応じた柔軟な教育課程編成を可能とするため、必履修を含む科目の履修の一部又は全部を、一定の要件の下、同一教科の他科目や学校設定科目等で取り扱うことを可能とする方向性を示した。
- この点については、どういった要件の下、何を可能とするか具体的に検討が必要。

(科目の柔軟な組み替えで可能とする具体的な内容)

- 現在、高等学校の教科・科目は概ね以下のような類型となっている。
 - ①各学科に共通する各教科・科目及び総合的な探究の時間（いわゆる共通教科・科目等）
 - ②主として専門学科において開設される各教科・科目（いわゆる専門教科・科目）
 - ③学校設定教科・科目

共通教科等				専門教科		学校設定教科
必履修科目	選択科目	学校設定科目	総合的な探究の時間	科目	学校設定科目	科目

- 各教科・科目については、原則として科目間での内容の移行・入れ替えは認められていない。一方で、教育課程特例校制度等では、内容を全て扱うことなどを前提に、複数科目間での内容の移行・入れ替えを認めており、共通教科等・専門教科・学校設定教科のいずれの教科・科目間の移行・入れ替えにも制限を設けていない。
- こうした現行制度を踏まえ、教育課程特例校のほか、研究開発学校と同様の教育課程の特例を認めているSSH、WWL事業の採択校では、

【必履修＋必履修】、【必履修＋選択】、【総探＋必履修】、【専門＋専門】

など、様々な組み合わせで教科・科目の内容の組み替えを行うとともに、各学校の教育課程の趣旨・目的に即した学校設定教科・科目を設ける等の取組が行われている。

(P34～40参照)

- こうした現行の特例制度における多様な実践の蓄積も踏まえ、いずれの科目の類型間の組み合わせであっても、一定の要件の下、各学校の判断において、「各科目内容の一部または全部について他科目への移行・統合」を可能とすることについてどのように考えるか。

- これにより、各学校が生徒の実態に応じて、例えば下記のような多様な取組の展開が期待できるのではないかと。

- 同一教科内の必履修科目や選択科目を一体化した科目を作り、学習内容の重複を避け余白を生み出しつつ、探究的な学びを充実
(例) 物理基礎・化学基礎・生物基礎・地学基礎を組み合わせ、「理科基礎」
化学基礎と化学を組み合わせ、「化学総合」 など
- 複数教科に属する科目を組み合わせで一体的に取り扱う科目を作り、より実社会・実生活における実践的な課題解決に繋がる学びを充実
(例) 論理国語の一部と理数探究を組み合わせ、「アカデミック・プレゼンテーション」など
- 学校の特色を活かした学校設定教科・科目と、共通教科・専門教科の内容を組み合わせることで、学校が目指す資質・能力の育成を一層充実
(例) 公共にグローバルの観点からの趣旨・内容を強化し、「グローバル公共」など
- 学び直し科目と必履修科目を組み合わせで、生徒の基礎学力保障の取組を充実
(例) 数学Ⅰに義務教育段階の学び直しを加え、「数学基礎」など

1 科目の柔軟な組み替えの具体的な内容・要件等

（要件の在り方）

- 一方、高等学校学習指導要領に示す各教科・科目等の内容は、これからの社会で求められる資質・能力を効果的に育成できるよう系統性に配慮して設定されるものであり、それらの柔軟な組み替えを認めていくに当たっては、一定の要件が必要ではないか。
- 具体的には、以下の要件を設定することについてどのように考えるか。（単位数の取扱いについてはP21で検討）また、こうした要件を踏まえ、具体的にどのような科目設定は許容されないか等については、今後の各教科等WGの議論も踏まえつつ検討し、解説やQA等で整理して示すべきではないか。

（科目設定の趣旨に関わるもの）

要件① 組み替え後の科目の実施により、元の教科・科目の目標の趣旨を損なわないこと

学習指導要領で定める各科目それぞれに、当該科目として創設している趣旨・目的がある中で、科目から一部の内容を取り出し他科目に移行し分散して指導することで、当該科目の目標の趣旨を損ねる結果となることは避ける必要があるのではないかと。具体的には、例えば歴史総合は、近現代に関わる世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉えること等を科目の目標としており、これを日本史と世界史に分割して指導することは歴史総合の目標の達成が困難となると考えられる。

（質の確保に関わるもの）

要件② 組み替え後の科目の実施を含む教育課程全体として、組み替え前と比較して同様の成果が期待されること

現在においても、同様の成果が認められる場合には、
・外国の高等学校における履修をもって必修教科・科目等の履修に替える
・専門教科・科目の履修をもって必修教科・科目等の履修に替える
・理数探究基礎または理数探究の履修をもって総合的な探究の時間の履修に替える
こと等を可能としているところ。こうした点も踏まえ、元の科目の履修と同様の成果が期待できることを求めることが必要ではないか。

（説明責任に関するもの）

要件③ カリキュラム・ポリシーとの関連において、変更部分の趣旨・内容を公表して明らかにし、生徒・保護者等に説明すること

生徒が入学先を決定するに当たっては、当該学校が目指すカリキュラム・ポリシーとの関係において、科目の柔軟な組み替えの内容や趣旨が明確となっていることが必要であるとともに、カリキュラム編成の透明性を高めることで、不適切な取扱いがあった場合に速やかに是正を図ることができる基盤を整える必要があるのではないかと。

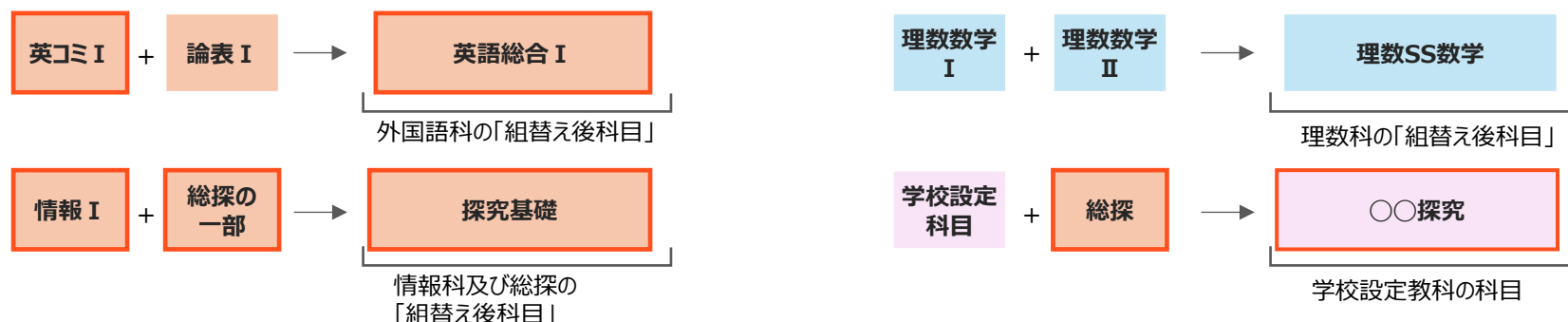
（組み替える場合を含めた内容の取扱い方）

- 企画特別部会の論点整理においては、科目の柔軟な組み替えを行う場合の元の科目の内容の取扱い方として、「元の科目の内容が適切に取り扱われていることとするか」「基礎的・基本的な事項に重点を置くなど内容を選択可能とするか」についても検討すべきと示されている。
- この点、現行制度でも、特に必要がある場合には、各教科・科目の目標の趣旨を損なわない範囲で、各教科・科目の内容について、基礎的・基本的な事項に重点を置くなど選択して取り扱うことを可能としている。（P41参照）
- この趣旨は、義務教育に比べ高等学校は学校によって生徒の実態が大きく異なることから、生徒の多様な実態を踏まえた内容の取り扱いの工夫を認めるものであり、教科・科目の柔軟な組み替えを行う場合であってもその必要性は変わらない。そのため、科目の柔軟な組み替えを行う場合、原則としては元の科目の内容が教育課程全体で適切に取り扱われることが前提となるが、その上で従前同様、生徒の実態を踏まえ特に必要がある場合は、「基礎的・基本的な事項に重点を置くなど内容を選択して扱うことが可能」としてはどうか。
- さらに、企画特別部会においては、科目の目標の趣旨を損なわない範囲で内容を選択的に取り扱う際、「基礎的・基本的な」事項に重点を置く場合ばかりではなく、「探究的・発展的」な事項に重点を置いて選択的に取り扱う場合も考えられる旨の議論もあった。
- 今回の高等学校の単位制の柔軟化は、子供一人一人の多様性に応じるとともに、未来の社会や労働市場の在り方も見据えた改革を支えるものであることを踏まえ、「発展的・探究的な」事項に重点を置いて各科目の内容について選択的に取り扱うことも可能とする方向で検討してはどうか。なお、この際、大学入試対策に過度に傾倒した運用を防ぐ観点から留意が必要。
（例：世界史探究でE(4)地球世界の課題の探究に重点を置く、英語コミュニケーションⅢで「社会的な話題」に重点を置くなど）

「組替え後科目」の性質の在り方

- 「各科目内容の一部または全部について他科目への移行・統合」を可能とした場合、内容を受け取る移行・統合先の科目及び内容を減らす移行元となる科目（以下「組替え後科目」という。）について、どのような性質の科目とするかが論点となる。
- 組替え後科目について、全て学校設定教科・科目として取り扱うことも考えられるが、その場合、組替え後科目が全て学習指導要領に定めのある共通教科・専門教科に属する科目（総合的な探究の時間を含む。以下「既存教科・科目」という。）の内容で構成されるものであったとしても学校設定教科・科目として取り扱うこととなる。そうすると、以下の課題も生じる。
 - ✓ 学校設定教科・科目は卒業に必要な単位数に含まれる上限（現行制度では20単位）が定められており、既存教科・科目の内容の組み替えを行った場合、その分学校が特色を活かして設定できる学校設定教科・科目の単位数が少なくなる
 - ✓ 現行の教育課程特例校制度では、既存教科・科目の組み替えについて単位数の上限を設けていないにもかかわらず、組替え後科目について上限設定が存在することとなる
- また、義務教育段階における調整授業時数制度の検討においては、既存教科の組み替えによる新たな教科の創設（教育課程特例校制度で可能としている取組の一般化）については時数の上限を設けない一方、学習指導要領に定めのない事項について新たな教科を創設する場合や裁量的な時間を利用する場合は、一定の時数の上限を設けることとしており、そのこととのバランスを考慮する必要がある。
- こうしたことを踏まえ、既存教科・科目の内容のみで構成される組替え後科目については、学校設定教科・科目とは区別して、「組替え後科目」等と呼称し、その単位数上限は設けないことするとともに、組替え後科目が学校設定教科・科目の内容を含む場合のみ、学校設定教科・科目として取り扱うこととしてはどうか。
- なお、組替え後科目が必修修教科・科目を含む場合であれば、当該科目は必修修として取り扱うこととしてはどうか。

（現行の特例校での事例等を踏まえた具体的な適用例）※赤枠は必修修であることを示す



2 単位の計算方法の見直し

(単位計算の方法の見直し)

- 高等学校は単位制を採用しており、**50分の授業を1単位時間(コマ)とし、35コマの授業をもって1単位として計算することを標準**とし、これに基づいて各教科等の履修単位数を決定したり、修得単位の認定を行う仕組みとなっている。
- こうした仕組みは、生徒の多様な科目選択が可能な高等学校において、卒業に必要な履修科目の組み合わせや学習量の計算が煩雑となるのを避け、学校としても教育課程編成が容易となるというメリットもある一方、以下のような課題もある。
 - ✓ 各科目についてきめ細かな学習時間の調整ができない
 - ✓ 35コマ未満のコンパクトな学習内容は単位として認定できない
 - ✓ 学期ごとに柔軟に科目の履修選択を認めるといったことは難しい
- こうした課題は、①で検討したような科目の柔軟な組み替えを可能としたり、生徒の多様なニーズに応じた丁寧な学習量調整を行うことができるようにしていくことを可能としていくに当たっては、大きな課題となりうる。こうしたことなどを踏まえ、企画特別部会では、**1単位を細分化(半期での学習をもって1単位と認定。卒業に必要な単位は74単位から148単位となる。)**する方針を示したところ。
- その際、現在は35コマの授業をもって1単位として計算しているところ、**単位を細分化する場合に1単位をどのように計算するかが課題**となる。(具体的には、1単位に必要な単位授業時間を17コマとするのか18コマとするのか)
- この点、高等学校は、高等学校入試への対応が必要なことや、高3の大学入試のために、実質的に授業ができない日もあり、授業日数が義務教育段階よりやや少ない一方、多くの週当たりコマ数を実施している実態に留意が必要。そうした構造の中で、学校行事や祝日等により各教科等の授業が実施できなかった場合に、振替や追加の授業等により年間で35コマの確保に困難が生じやすい実態もある。
- こうした中で、1単位を18コマで計算し、実質的に単位認定に必要な授業時間数が1コマ増加することは、現場の実態と乖離し、運用が困難となる恐れがある。したがって、今般1単位の計算方法を細分化するに当たっては、**50分×17コマの授業をもって1単位とすることを標準**としてはどうか。

※以後便宜的に、現行の単位計算によるものを○単位、細分化された新たな単位計算によるものを○新単位と記載。

- なお、その場合、現在1年間で35単位時間で指導する内容を**34単位時間を標準として指導することとなるが、このことも踏まえた教科用図書の分量**となるよう、**義務教育段階と同様に教科用図書の精選等**を図っていく必要があるのではないかと。

(3学期制との関係)

- 企画特別部会の論点整理以後、今回の1単位の計算方法の細分化については、(1単位：週1コマ×半期)との記載があったことも踏まえ、**2学期制への移行を前提とした仕組みとなるのではないかと**の声も聞かれたところ。
- この点について、2学期制を採用している場合は、前期・後期それぞれの授業時間と単位認定に必要な授業時間(1単位17コマ)を揃えやすく、**通年のみならず、前期・後期それぞれで柔軟に科目選択の機会を提供することがしやすくなるなどのメリット**はある。
- しかしながら、**新単位による履修単位数を2の倍数とすることにより、従前と同様の単位数で便宜上運用することも可能であり、3学期制の場合のデメリットとなるものではない。加えて、3学期制である場合でも2週に1度の授業を設ける等により、新単位を活用した科目設定も可能であり、2学期制への移行を前提としたものではないことに留意が必要。**

(単位授業時間の柔軟な設定との関係)

- 高等学校が単位授業時間の柔軟な見直しを行いたいと考えた場合、例えば50分授業で45分授業にして同じ授業コマ数とすると、4単位の科目は10%程度授業時数が減少する(結果3.6単位分の学習となる)ところ、端数を切り捨てて3単位分の認定となり、**取りこぼしが生じるため、広がり**を欠いた。この点、新単位制度は、きめ細かな単位認定が可能となる(例えば、上記の例であれば8新単位が授業時間見直しにより7.2新単位分の学習となり、それを7新単位で認定)ことから、**単位授業時間の柔軟な設定を容易にする効果も見込めるため、そうした運用例も示していくことが考えられるのではないかと。**

3 各科目の単位数の一層柔軟な設定

(共通教科・科目の単位数)

- 現行学習指導要領では、共通教科・科目及び総合的な探究の時間について標準単位数を定めるとともに、標準より増加して履修単位を設定する場合（増単）や、標準より減じて履修単位を設定する場合（減単）の条件を解説において整理している。（P42参照）

	増単	減単
必修履修教科・科目	増単できる場合の例示 ・基礎的な学習内容の定着 ・理解が難しい科目の十分な習得 ・特定の技能等の反復・習熟	○原則減単できない ○いずれの条件も満たす場合のみ減単可能 ・短い時数で科目の目標を実現可能 ・生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し特に必要がある場合 ○標準単位数が2単位である場合は減単不可
それ以外		○原則減単できない ○以下のいずれかの場合のみ減単可能 ・短い時数で教科・科目の目標を実現可能 ・教科・科目の特質から一部の内容項目を取り上げることも可能である旨規定されており、実態に応じやむを得ない場合

- 今回、義務教育段階については、調整授業時数制度を導入し、標準授業時数から一定の割合で減じて授業時数を設定できることとする方向で検討が進んでいる（減ずることで35コマ未満となる教科を除く）。
- 義務教育段階においてこうした検討が進んでいる中、高等学校についても、①で議論した科目の内容の柔軟な組み替えや、②で検討した単位数の計算方法の見直しを実効性あるものとしていくためには、より一層生徒の実態や各学校の教育課程編成のねらい等に応じて柔軟に学習時間を調整できる仕組みとしていく必要があるのではないかと。
- この点について企画特別部会の論点整理においては、「複数科目を一体的に指導する場合、履修単位数を標準より減らすことも可能とすべき」としているが、組替え後科目を含め、各科目の履修単位数の調整の在り方をどうするか課題となる。

(減単に関する基本的な考え方の見直し)

- 標準単位数は、当該科目の目標を達成し、学習指導要領の内容を無理なく指導するのに適切な時間として設定しているものであり、引き続き、**標準の通りに履修単位を設定することを原則とすることに一定の意義があると考えられる。**

- 一方、生徒の多様な実態や、学校の教育課程編成のねらいに応じた様々な教育活動を実現し、教育課程全体として生徒の資質・能力を効果的に育成するために必要であると考えられる場合は、カリキュラム・マネジメントの一環として共通教科の時数を減じ、必要な教育活動を実施するための余白を創出することができるようにすることは意義が大きい。
- したがって、**減単の基本的な考え方として「原則不可」とすることを改め、生徒の実態及び教育課程全体を通じた資質・能力の育成に資すると認められる場合は、一定の限度の下で可能であるという考え方を基本としてはどうか。**

(2単位の必修履修科目の減単について)

- 現在必修履修科目については、標準単位数が2単位である場合は単位数を減じることできないとしているが、これは2単位から単位数を減じた場合1単位となってしまう、半分の時数で目標の実現を図ることは困難と考えてきたことによる。
- 一方、今回単位の計算方法の見直しによって、2単位科目については4新単位となり、例えば3新単位に減単すると授業時数としては25%の減となる。現在、特に必要がある場合は3単位の科目を2単位に減単する（約33%減）ことを可能としている中であって、25%の減を不可とする理由に乏しいことから、**現在減単を不可としている標準が2単位の必修履修科目についても、1新単位の範囲内で減単を認めることとしてはどうか。**
- しかし、例えば、大学入試に課されない教科が削減され、普通教育としての教育課程のバランスが確保できなくなるといったことを避ける必要がある。このため、それぞれの「教科」について教科目標を達成する必要最低限の時数は確保できるよう、**各必修履修「教科」に係る科目の履修単位数の合計が3新単位以下となる減単は不可**としてはどうか。（現行単位を前提にすれば、公共、芸術（音楽Ⅰ or 美術Ⅰ or 工芸Ⅰ or 書道Ⅰ）、情報Ⅰ、家庭基礎が減単不可）
- こうした考え方を基本とした上で、**各教科等WGにおける科目構成の在り方や、標準単位数の議論の結果も踏まえ、各科目について減単可能な上限を定めることとしてはどうか。**
- なお、一方組替え後科目の内訳に着目すると、実態上どの時間が必修履修科目相当で、どの時間がそれ以外の科目相当か明確な区別が難しいことが想定され、一定の考え方を示す必要がある。このため、組換え前の科目の「減単可能な上限」の考え方を踏まえて、「組替え後科目」の必要単位数を設定すべきではないか。（例えば、生物基礎と生物を組み合わせると組替え後科目とした場合、生物基礎で3新単位分＋生物で6新単位分などそれぞれの科目で設定可能な範囲で設定し、その合計で組替え後科目の単位を設定することが想定される。（この場合9新単位））

【検討の前提】

- 企画特別部会の論点整理では、「入学時点で高度な外国語の運用能力を有していることが外部試験で明らかな場合など、社会的信頼性が確立している基準により、特定の必修教科・科目について既にその内容を十分に修得していると判断できる生徒が在籍する場合には、一定の要件の下、各学校や教育委員会の判断により、当該教科・科目の履修を免除可能とする仕組みを整えるべき」とされており、履修免除した場合の対応として、以下の方向性が示されているところ。

履修を免除する場合、別の学習をもって当該科目の履修に替えることとする方向で検討すべき。その際、例えば以下の例など履修の振り替え先について整理すべき

- 当該科目の属する教科の上位科目
- 学校設定科目
- 学校外学修の単位認定の履修に替えることを認めてはどうか

(例えばCEFRB2相当の生徒は英語コミュⅠを免除し英コミュⅢや学校設定科目の履修を可能とする、CEFR C1以上の生徒は大学の講義等の単位認定で替えるなど)

- こうしたことを踏まえつつ、制度の在り方について更なる具体化の検討が必要となる。

【必修科目の履修免除の要件】

- 現在高等学校では、多様な学校外学修の成果を認める一環で、学教法施行規則第98条第2号に基づき、在学中に外部検定等の「知識及び技能に関する審査（以下「技能審査」という。）」を受けた場合の学修成果を単位認定可能(36単位まで)。 **(P43～44参照)**
- 一方、各教科・科目が育成を目指す資質・能力は「知識及び技能」のみならず「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」を含むため、特に「知識及び技能」以外の資質・能力については外部試験の結果のみをもって育成状況を証することが難しい側面もある。
- 同様に、今回の履修免除・振替の仕組みについても、特定の外部試験の合格が、相当する必修科目（以下「免除科目」という。）が育成を目指す資質・能力の全体を担保することを証することは困難であるという前提で、検討する必要がある。
- 以上を踏まえれば、外部試験はあくまで免除科目の資質・能力を部分的に証するものであるものの、その活用により、当該科目が属する教科全体の目標を効果的に実現するとともに、対象生徒の資質・能力を教育課程全体で豊かに育む観点から免除科目及び振替先の科目等（以下「振替科目等」という。）の設定をすべきであり、こうした観点からバランスのある制度設計が必要。こうした視点から、今般の履修免除・振替については次の3つの要件をいずれも満たす場合に対象としてはどうか。
- その際、もとより履修免除・振替を可能とするのは、免除科目の資質・能力を十分に上回る水準で身に付けている場合には、他の選択肢を当該生徒に提供できるようにすることが有意義であるためであり、単に相当する資質・能力を身に付けていれば自動的に免除・振替を可能とすることを目的とするものではないことに留意する必要があるのではないか。

【科目の履修免除の要件】

- ① 高等学校教育との関連において社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得ること **(外部試験の性質の観点)**
- ② 免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められること **(免除科目と振替科目の代替性の観点)**
- ③ 当該生徒の実態や希望を踏まえ、必修科目を選択科目等の履修に振り替える方が、資質・能力の育成の観点で大きく上回る成果が期待できること **(資質能力の育成における比較優位の観点)**

【要件を踏まえた具体的な運用】

【対象となる免除科目・外部試験の在り方】

- 以上の要件を踏まえた場合、まず、具体的にどの外部試験によりどの科目を対象と示す必要がある。
- その際の基本的な考え方として、本制度は必修科目の履修を免除するという高等学校教育の共通性に関わる新たな仕組みであることから、制度の悪用・濫用を防ぎつつ慎重に制度設計を行う必要がある。そのため、これまでに学校現場で十分な活用実績があり、他の教育制度との関係で既に位置づけがあるなど、当面、十分な合理性が認められるものに限りスタートすることが適当ではないか。
- この点、要件①の「社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得る」という視点を踏まえると、まず英語の外部試験の活用が考えられる。英語に関しては、国際的に通用する英語運用能力に関する尺度であるCEFRに対応した外部試験等が複数あり、文部科学省としてCEFRレベルを外国語教育の目標値ともしていることも踏まえると、複数の外部試験が該当すると考えられる状況にある。
- また、数学についても、年間30万人程度が受験するなど社会に広く普及し、各高等学校が積極的な受験を通じて学力向上の契機としている外部試験が存在している状況にある。

- また、英語・数学については、こうした社会的信頼性と十分な実績を有する外部試験が存在するのみならず、これらの外部試験は、高卒認定試験の試験科目免除の対象として組み入れられているなど、高等学校における資質・能力の育成との関係が一定程度認められている状況にある。（P45参照）

※高卒認定試験は大学・短大・専門学校を受験資格を与えるに足る水準の学力を認定する制度である。一方、今般検討している制度は、必履修科目を免除し、より発展的な科目等への振替を認めようとするものであり、趣旨が大きく異なる。このため、対象とすべき外部試験の種類や、免除に必要な級の水準等については、高卒認定試験をそのまま適用することは適当でなく、別途慎重な検討が必要であることに留意。

- また要件②の「免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められる」という視点においても、英語と数学については、教科の性質上、選択科目やその内容を含む学校設定教科・科目等の履修の中で、必要に応じて必履修科目の理解を補いつつ、発展的に目標の達成に向けて指導を行っていくことが可能と考えられ、①や③の要件を満たす状況であれば、総合的に代替性が認められる。

※例：英コミⅠと英コミⅡ・Ⅲなどの選択科目は取り扱う内容のほとんどは共通しており目標の水準で差を設けているため、選択科目中で英コミⅠの内容も含め発展的に指導することも可能であるし、数学Ⅱにおいても例えば微分・積分の学習の中で数学Ⅰにおける二次関数に関連する資質・能力を含め発展的に指導することが可能

- これらの視点を総合的に鑑みて、まずは外国語と数学の必履修科目について、外部試験を活用した免除・振替の制度運用を開始していくことを念頭に検討を進めることとし、具体的な外部試験の種類や、履修免除を認める際に必要な級の水準、振替科目等（上位科目以外の学校設定科目や学校外学修のイメージを含む）については、外国語WG及び算数・数学WGにおいて具体的な議論を進め、解説等で具体的に定めることとしてはどうか。

- なお、今回の免除の仕組みは、主に入学前に、既に免除科目が目指す資質・能力を大きく上回る水準で身に付けている生徒を念頭に置いたものであるが、不登校や病気等何らかの事情で学校に来ることが一時的に困難となり、必履修科目の単位を取得できなかった生徒など、入学後に外部試験等による必履修科目の代替を希望するケースも一定数存在すると考えられる。今後の具体的な外部試験の種類や、履修免除を認める際に必要な級の水準等の検討に当たっては、こうしたケースの存在も踏まえ検討すべきではないか。

【必履修科目を免除した場合の振替科目等の在り方】

- 要件を満たし、必履修科目を免除することが適当であると認められる場合、企画特別部会の論点整理では、振替え先の学習として、以下の3つを挙げている。
 - 当該科目の属する教科の上位科目
 - 学校設定科目
 - 学校外学修の単位認定の履修
- 今般検討した要件②に鑑みると、上記のうち学校設定科目及び学校外学修の単位認定に振り替える場合についても、当該免除科目と無関係なもの（英コミⅠを免除し、芸術系教科に振り替える等）ではなく、あくまで必履修科目が属する教科の目標の達成に向けた発展的な学習が可能な内容とすべきことに留意する必要があるのではないか。
- その場合の単位数の在り方としては、今般の仕組みは高等学校入学前の学習の成果を認めるものであり、高等学校卒業に必要な学習量を減じさせる趣旨ではないことから、免除科目の単位数と同じ単位数について、振替科目等で修得する必要があるのではないか。

5 その他の柔軟化策等

① 学校設定教科・科目の単位数

- 企画特別部会の論点整理では、柔軟な教育課程編成を後押しするため、普通教育を主とする学科における「卒業までに修得させる単位数に含められる学校設定科目等に係る修得単位数」を増やすことの適否、増やす場合の上限をどう考えるか（現行は20単位まで）を検討すべきとされているところ。（専門学科においては現在でも上限なし）
- これまで①～③で検討してきた柔軟な単位制度を活用した場合、学校設定教科・科目を用いた科目設定上の工夫が一層進むことが想定される（※）ため、「卒業までに修得させる単位数に含められる学校設定科目等に係る修得単位数」を増やすこととしてはどうか。

（※）

・①で検討した単位数の柔軟化を可能とする中では、例えば必修科目と学校設定科目等を組み合わせて組替え後科目を作るというケースが考えられる。一方で、そうした内容の統合により、組替え後科目の履修単位数が大きくなり、生徒によっては選択の幅が狭くなってしまう場合も考えられるため、現行の選択科目の一部を分割し重点的に履修できるようにしたいというニーズも存在すると考えられる。

（例）近現代を扱う歴史総合を学んだ後、古代・中世史を深めたい生徒に向けて、に日本史探究と重複する部分を含みつつ、特に探究的・発展的に履修させる科目を設ける等

・こうした場合、選択科目の一部を重点的に履修する科目は学校設定教科・科目として取り扱うこととなる（単に選択科目の一部のみを切り出すと、当該科目の目標の趣旨が実現困難になると整理されるため）

・このような生徒の豊かな選択肢の存在を重視した学校設定教科・科目の開設を積極的に行うこととすると、学校設定教科・科目の単位数が多くなることが想定され、本来設定しなかった独自の学校設定教科・科目を創設する幅が小さくなることも懸念される。

- その場合、どの程度まで増やすこととするかが課題となるが、「普通教育を主とする」という学科の性質と、学校の多様な教育課程編成上の工夫を可能とするという政策目的のバランスを考えて設定する必要がある。

- 「普通教育を主とする学科」については、普通科の特色化・魅力化を図る観点から多様な学科の設置を認める制度改革を行ってきており、令和4年度からは、以下の4類型で学科の設置が可能となっている。そのうち、新たな創設された3学科については、「その他普通教育を主とする学科」として、学校設定教科・科目の設置等を通じた特色ある教育課程編成を求めている。（P46～47参照）

① 普通科

② 学際領域学科

③ 地域社会学科

④ その他普通科

「その他普通教育を主とする学科」

・特色に応じた学校設定教科・科目を2単位以上設け、学校設定教科・科目または総探をいずれの年次でも履修（合わせて6単位以上）

（「普通科」における上限について）

- 「普通科」については、普通教育の実施を特にその教育課程の中心に据えた学科であり、必修教科・科目及び総合的な探究の時間の合計38単位を終えた後、一定の範囲で共通教科・科目の選択科目の履修を進めていくことが前提となる。
- そのため、卒業に必要な単位数（74単位）から必修教科・科目に必要な38単位を除いた全てを学校設定教科・科目に充てて良いとすることは、かえって「普通科」としての特色を発揮できないことも考えられるため、卒業に必要な単位数の4割程度にあたる28単位を学校設定教科・科目の上限とすることの適否についてどう考えるか。

（「その他普通教育を主とする学科」における上限について）

- 「地域社会学科」等の「その他普通教育を主とする学科」については、普通教育に加え、学校設定教科・科目等の開設・履修により特色ある教育課程編成を求めていることから、必然的に「普通科」と比較して学校設定教科・科目の履修単位数は増えることが想定される。
- その趣旨を踏まえ、「その他普通教育を主とする学科」については卒業に必要な単位数（74単位）から必修教科・科目に必要な38単位を除いた全て（36単位）を学校設定教科・科目に充てて良いこととすることの適否についてどう考えるか。

（※）現行でも、例えば留学・学校間連携、ボランティア活動等の学校外学修の単位認定については、合わせて36単位までという上限が設定されているほか、国際バカロレア・ディプロマ・プログラムの認定校については、教育課程の特例として、学校設定教科・科目を36単位まで卒業単位に含めることが可能とされている

5 その他の柔軟化策等

① 学校設定教科・科目の単位数（続き）

- なお、今般の教科・科目の柔軟な組み替えを可能とする仕組みの創設や、学校設定教科・科目の単位数上限の見直しは、生徒の多様性に応じるとともに、未来の社会や労働市場の在り方も見据えた各高等学校の改革を支えるために行うものであることや、今般「組替え後科目」と「学校設定科目」の概念整理を行ったことも踏まえ、特定の既存教科・科目の内容を一層網羅的に扱うような学校設定教科・科目の開設を促す趣旨ではないことを明確に示していくべきではないか。
- こうした点も含め、今般の学校設定教科・科目の上限拡大に合わせ、学校設定教科・科目の設定が各教育委員会や学校で円滑に行われるよう、設定に当たっての基本的な考え方を示していくことは効果的ではないか。

② 週当たり授業時数の標準（30コマ）（P48～49参照）

- 現在、高等学校卒業に必要な単位数は74単位だが、週当たりの授業時数は30単位時間を標準としている規定とも相まって、3年間で90単位以上の履修が一般的となっている。
- 今後、単位制の柔軟化等を通じて、各生徒の多様な実態の違いに応える学習活動や、例えば、本格的な「デュアルシステム」の導入など、学校の特色等を活かした探究的・実践的な学びを充実させていくにあたり、授業を集中的に行う時期と生徒がそれぞれのニーズや探究課題等に応じて主体的に学習することができる余白のある時期のメリハリをつけるなど、年間を通じた柔軟なスケジュール編成も重要となってくることが考えられる。
- こうしたことも踏まえ、企画特別部会の論点整理では、「生徒の学校生活に余白を生み、個々の進路希望や心身の状態などに応じて柔軟な学習や活動ができるようにする観点から、週当たり授業時数の標準（週30コマ）について、示さないこととする方向で検討すべき」とされており、週当たり授業時数の標準については、示さないこととしてはどうか。

③ 授業週数の標準（35週）の在り方（P50参照）

- 現在高等学校の全日制の授業週数については、「各教科・科目及びホームルーム活動の授業は、年間35週行うことを標準とする」と定めている。今般、義務教育段階においては、学校の授業日数の実態（中学校で平均202日程度）に合わせて年間授業週数を「40週を標準」とする方向で検討しているが、高等学校学校段階の示し方を確認しておく必要がある。
- この点、高等学校については、以下のような状況もあることを踏まえると、標準と実態の大きな乖離があるとは言えず、現在の示し方に妥当性があることから、**引き続き授業週数の標準を35週とすることについてどのように考えるか。**
 - 授業日数が200日未満の全日制高等学校が7割以上であり、学科の特性等によっては180日（36週）以下という場合もあるなど、小中学校よりも総授業日数が少なく（※）、また学校による差が大きい現状
（※）小中学校ともに200日以下は約3割
 - 高等学校における「35週」の標準の対象は各教科・科目やホームルーム活動の授業を行う日（年間を通じて実施が必要な共通部分）であり、総合的な探究の時間等は含まれていないため、引き続き、義務教育段階よりも少ない週数で設定することが適切

④ 継続的な事例創出と今後の柔軟な検討

- 義務教育段階における調整授業時数制度の設計に当たっては、授業時数特例制度や研究開発学校等を通じた事例の蓄積があった他、「サキドリ研究校事業」等を通じた積極的な事例創出を通じて、制度開始後の円滑な実施を支えることとしている。（P51～53参照）
- この点高等学校については、令和8年度から研究開発学校制度を用いて単位制の柔軟化に取り組む学校の実践研究を進める予定であるものの、義務教育段階に比べて事例の蓄積が少なく、詳細な制度設計にあたっては、生じうる課題等についても一層研究を進めていく必要がある。
- そのため、研究開発学校における研究状況や、①～④に示した提案を踏まえた現場の声などを踏まえつつ、**必要な要件の在り方や課題への対応等の制度の具体的な設計については、通信制等の課程の違いにより生じうる固有の検討事項を含め、引き続き柔軟に検討を進めるとともに、高等学校学習指導要領の施行に向けては、義務教育段階の「サキドリ研究校」事業も参考としつつ、何らかの形で各都道府県が事例創出に取り組める仕組みを整えるべきではないか。**

- ①～④にて検討した単位制の大幅な柔軟化は、多様な生徒一人一人に応じる学習の充実や、これからの社会変化を牽引する各学校の大胆な教育課程編成を支えるものであるが、高等学校教育の質低下を招いたり、大学入試対策に過度に傾倒した運用を防ぐ観点から、国や都道府県（高等学校を設置する市町村を含む）、各高等学校がそれぞれ効果的な取組となるよう積極的な役割を果たすとともに、適切ではない取組の実施を防ぎ、仮にそうした取組があった場合には、改善を図ることができるよう質を確保するための仕組みを設けることが必要。

（1. 文部科学省）

- 研究開発学校や、その研究成果を踏まえた事例創出の取組等を通じて、参照可能な実践事例を幅広く創出し、各教育委員会等に情報提供
- 制度実施後は「教育課程編成・実施状況調査」により制度の活用状況等や実践事例を定期的に把握・公表するとともに、必要な制度の改善等を行う
- 各都道府県・指定都市の指導主事等に向けた研究会・協議会を定期的に行う中で、好事例・不適切と考えられる事例等について周知
- 上記の状況把握の中で、不適切な運用実態を把握した場合には、都道府県教育委員会や私立学校担当部局等に対し、地教行法等に基づく指導や助言を行い、速やかな改善を図る

（2. 都道府県（私立学校担当の首長部局を含む）、高等学校を設置する市町村）

- 研究開発学校や文部科学省の事例創出の取組の成果、「教育課程編成・実施状況調査」の調査結果、国が開催する研究会・協議会等を踏まえ、質の高い実践が可能となるよう各学校に必要な情報提供
- 各学校に提出を求めている教育課程編成届において、単位制の柔軟化を活用した組替え後科目、学校設定教科・科目等の状況と要件適合性について記載を求める
- 日々の指導・助言や計画訪問等を通じて、管内の高等学校の取組状況に関する実態把握を行い、他自治体での取組等も参考にしつつ、必要に応じて指導・助言や伴走支援を行うとともに、不適切な運用があった場合には速やかに是正を図る（首長部局の場合は、助言等を行うなどにより、速やかな改善を図る）
- 都道府県においては、私立学校に対しては私立学校担当部局を通じ、域内の市町村立高等学校に対しては設置する市町村を通じて、都道府県立学校と同様の情報を展開しつつ、3.に基づいて域内の他設置者の高等学校が公表する教育課程編成の状況についても収集・共有するとともに、各高等学校に公立学校担当向け研修への参加を積極的に促すなど、域内の高等学校における実践の質の向上に取り組む（首長部局は、都道府県教育委員会に助言または援助を求めることができる）

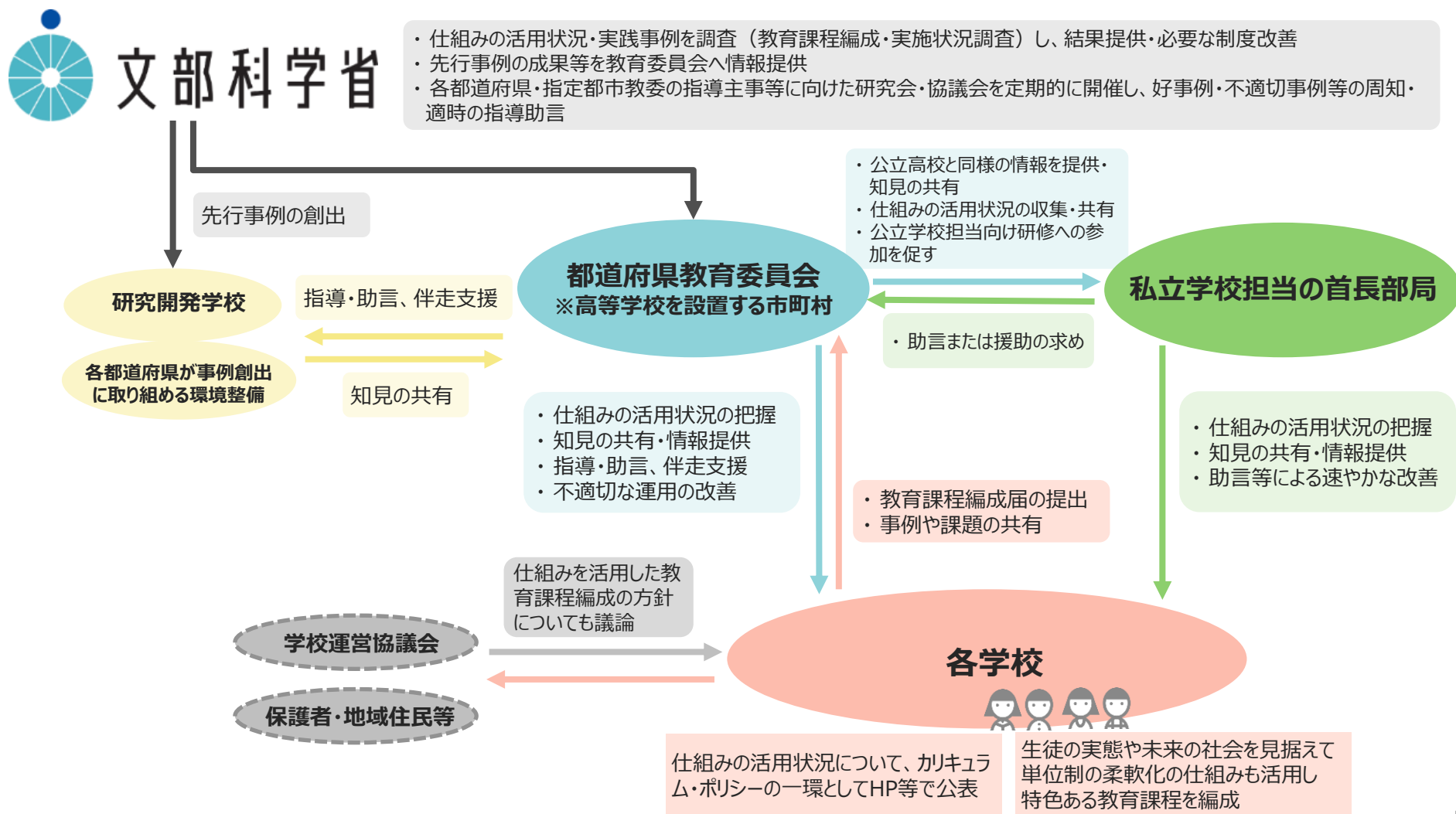
（3. 各学校）

- 今般の単位制の柔軟化の仕組みを活用した教育課程編成の状況等について、カリキュラム・ポリシーの一環としてHPへ公表する
- 学校運営協議会を設置している場合は、教育課程編成の基本的な方針について承認を受けるに際しては、単位制の柔軟化の仕組みを活用した教育課程編成の方針についても議論する

単位制の柔軟化に係る教育課程の質確保のための仕組みの全体像

補足イメージ②

- ①～④にて検討した単位制の大幅な柔軟化は、多様な生徒一人一人に応じる学習の充実や、これからの社会変化を牽引する各学校の大胆な教育課程編成を支えるものであるが、高等学校教育の質低下を招いたり、大学入試対策に過度に傾倒した運用を防ぐ観点から、国や都道府県（高等学校を設置する市町村を含む）、各高等学校がそれぞれ効果的な取組となるよう積極的な役割を果たすとともに、適切ではない取組の実施を防ぎ、仮にそうした取組があった場合には、改善を図ることができるよう質を確保するための仕組みを設けることが必要。

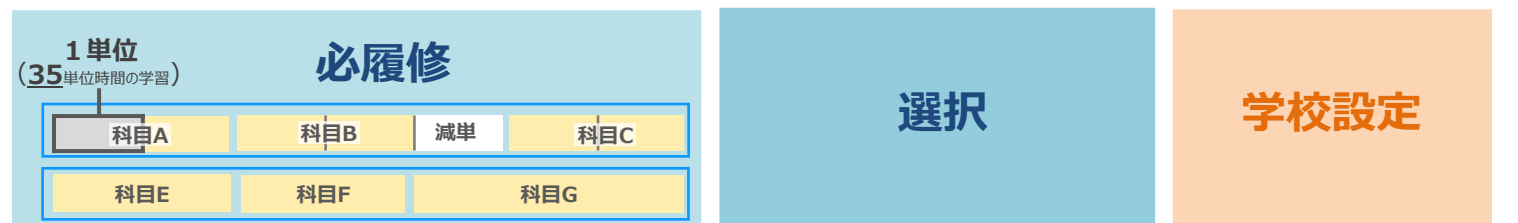


高等学校の教育課程の柔軟化の仕組みの方向性（イメージ）

補足イメージ③

（週当たり授業コマ数）

1 2 3 ... 28 29 30 コマ



柔軟な組み替えを可能に

- 1
- 「各科目内容の一部または全部について他科目への移行・統合」し、科目の柔軟な組み替えを可能に

（具体例）

- 理科の基礎系科目を統合
- 国語科と探究を組み合わせ
- 数学Ⅰと学び直しの学校設定科目を組み合わせ 等

組み替えの要件のポイント

- ①元の教科・科目の目標の趣旨を損なわない
- ②教育課程全体として、組み替え前と同様の成果が期待される
- ③カリキュラム・ポリシーとの関連で、変更の趣旨・内容を公表し、生徒・保護者等に説明する

科目の内容の取扱い

- 従前同様、生徒の実態を踏まえ特に必要の場合は「**基礎的・基本的な事項に重点を置く**など内容を選択して扱うことが可能
- その上で、「**発展的・探究的な事項に重点を置いた選択的な取り扱い**も可能とする

学校設定教科・科目の単位数の上限

卒業単位に含められる学校設定科目の単位数上限について
普通科 ⇒ 28単位
その他普通教育を主とする学科⇒36単位に増加させることの適否を検討

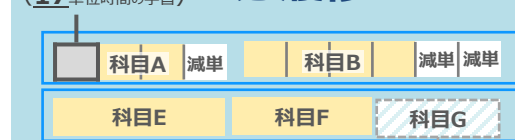
週当たり授業時数

標準を示さない
（現在週当たり30コマが標準）

1単位の計算

50分×17コマで1単位を標準
（新しい算定による単位を便宜的に「**新単位**」という）

1新単位 (17単位時間の学習) 必修



組替え後
科目

選択

組替え後
科目

学校設定

免除・振替

週当たり授業時数の標準は示さない

コマ

減単の考え方

- 3
- 「一定の限度の下で減単可」という考え方が基本
 - 現在減単できない標準が**2単位の必修科目**についても、**1新単位の範囲内で減単を認める**
 - 各必修「教科」に係る科目の履修単位数の合計が**3新単位以下となる減単は不可**
（公共、芸術（音楽Ⅰor美術Ⅰor工芸Ⅰor書道Ⅰ）、情報Ⅰ、家庭基礎）

科目の履修免除の要件のポイント

- 4
- ①社会的信頼性が確立した外部試験により、**免除科目の知識・技能の習得が概ね判断可能**
 - ②振替科目等の履修により、免除科目の資質・能力を**発展的に育成可能で、総合的な代替性**がある
 - ③**生徒の実態・希望**を踏まえ、**資質・能力の育成に大きく上回る成果が期待**できる

履修免除の対象科目

- 外国語・数学を対象に**制度運用**を開始していくことを念頭に検討
- 具体的な外部試験の種類や、履修免除に必要な級の水準等については、外国語WG及び算数・数学WGにおいて議論

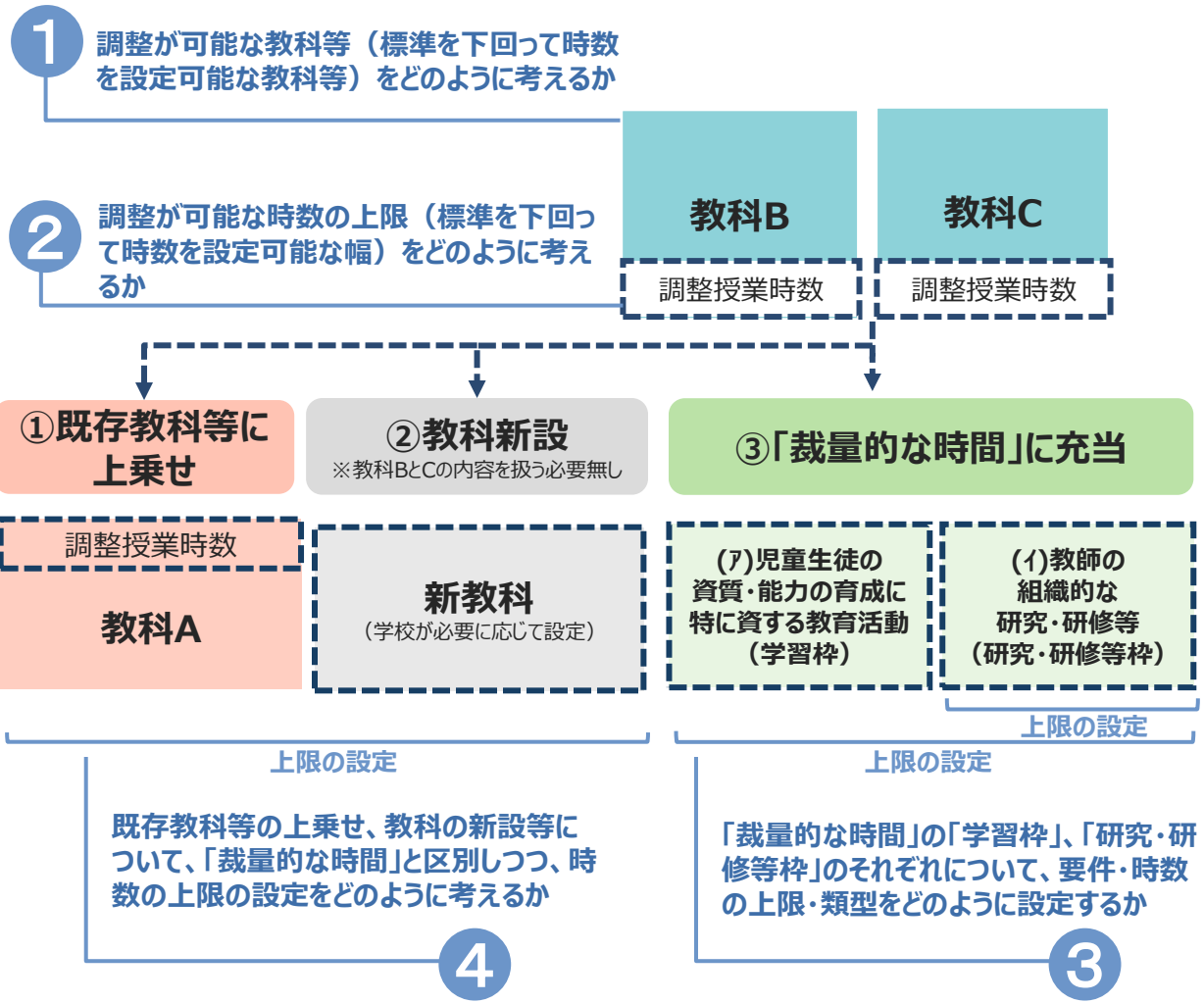
必要な改善

・**質確保のための仕組み**
これらの仕組みの**不適切な運用を防ぎ**、国・都道府県等・各学校が必要に応じて**改善を図り、質を確保**できるよう**それぞれの役割を整理**（補足イメージ②参照）

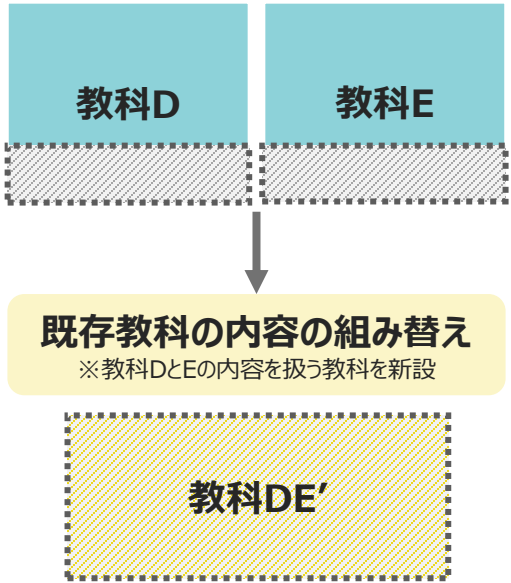
**(参考) 令和8年1月19日
総則・評価特別部会（第5回）資料**

調整授業時数制度に関し検討が必要な事項の全体像

調整授業時数制度の 具体的な在り方



現行の教育課程特例校制度で認められる特例



5 調整授業時数制度を導入する際、現在の教育課程特例校制度の扱いをどうするか

※授業時数特例校制度により可能な措置は、左記の調整授業時数制度の範囲内であることから、同制度に統合する方向

6 これらの仕組みの不適切な運用を防ぎ、国・都道府県・市町村と各学校が必要に応じて改善を図り、質を確保する仕組みをどのように設けるか

1 2 調整可能な教科等、調整可能な時数の上限

(検討の前提)

- 調整授業時数制度で時数を調整可能とする教科等や、調整可能な時数の上限については、①現在既に1900校程度（R7.4時点、来年度100校程度増加予定）の運用実績のある教育課程特例校や、②180校程度が取り組んでいる（R7.4時点、来年度20校程度増加予定）授業時数特例（以下「時数特例」という。）、③研究開発学校等の現行制度や運用実態を踏まえて検討する必要。
- これらのうち、現行の時数特例の概要は、以下の通り。
 - 下表の橙色部分の科目の時数を減じた上で、他教科等に充てることが可能（他教科への上乗せ幅に上限なし）
 - 学習指導要領に定める内容を全て取り扱う必要があることを踏まえ、減ずることができるのは各教科等の標準授業時数それぞれの1割が上限
 - 35コマ以下の教科等は減ずることは不可（週1コマ程度の時数は確保）
 - 教科等横断的な教育課程編成や、探究的な学びの充実に資するとの制度趣旨に鑑み、総合的な学習の時間を減ずることは不可

【現行】時数特例において調整可能な教科

（小学校）6年における最大の調整幅：85コマ

	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年	計
国語	306	315	245	245	175	175	1461
社会	-	-	70	90	100	105	365
算数	136	175	175	175	175	175	1011
理科	-	-	90	105	105	105	405
生活	102	105	-	-	-	-	207
音楽	68	70	60	60	50	50	358
図画工作	68	70	60	60	50	50	358
家庭	-	-	-	-	60	55	115
体育	102	105	105	105	90	90	597
外国語	-	-	-	-	70	70	140
道徳	34	35	35	35	35	35	209
外国語活動	-	-	35	35	-	-	70
特別活動	34	35	35	35	35	35	209
総合的な学習の時間	-	-	70	70	70	70	280
合計	850	910	980	1015	1015	1015	5785

(調整が可能な教科等)

- いずれの教科等についても、学習の継続性等の観点から週1コマ程度の時数は確保が重要。このため、引き続き標準授業時数が35コマ以下の教科等は、減ずることは不可としてどうか。また、調整対象とする教科等も、調整後の時数が35コマ未満になるように減ずることは不可としてどうか。
- 時数特例では、教科等横断・探究的な学びの推進が制度趣旨であったため、総合的な学習の時間を対象から除いていたが、調整授業時数制度は、多様性を包摂する柔軟な教育課程の実現という、一層幅広い制度趣旨で創設することから、総合的な学習の時間も減ずることを可能としてどうか。

（なお調整授業時数の上乗せについては、時数の標準を定めている全ての教科等に対して可能とする前提）

(調整可能な時数の上限)

- 研究開発学校で先行的に取り組を進めている自治体（※1）では、小学校において112コマ程度（45分換算）の調整時数を生み出して取り組を進めている。また、現行の時数特例では、調整可能な最大の調整幅（小6で85コマ）を活用する自治体（※2）も見られる中、今般の調整授業時数制度は、現行の時数特例で認めている教科等間の調整に加え、「裁量的な時間」への活用も認める方向で検討中。
- 以上及び企画特別部会での議論などを踏まえると、引き続き各教科等の内容を全て取り扱うことを前提に、調整可能な時数の上限は、現行時数特例の上限を上回る方向（対象となる教科等のそれぞれの時数の1割以上）で検討することが必要ではないか。具体的な上限の数値については、各教科等の検討状況、研究開発学校の実践やサキドリ研究校の申請状況等も踏まえ、さらに精査していく必要があるのではないかと。

（中学校）3年における最大の調整幅：76コマ

	1学年	2学年	3学年	計
国語	140	140	105	385
社会	105	105	140	350
数学	140	105	140	385
理科	105	140	140	385
音楽	45	35	35	115
美術	45	35	35	115
保健体育	105	105	105	315
技術・家庭	70	70	35	175
外国語	140	140	140	420
道徳	35	35	35	105
総合的な学習の時間	50	70	70	190
特別活動	35	35	35	105
合計	1015	1015	1015	3045

（※1）愛荘町、名古屋市、目黒区など

（※2）岩見沢市、王寺町、渋谷区など

3 裁量的な時間の上限と類型（基本的な考え方）

（論点整理で示された方向等）

- 「裁量的な時間」について、企画特別部会の論点整理では、「学習指導要領に定める教科等に該当しないものの、児童生徒の実態等を踏まえて、児童生徒の個性や特性、実態に応じた学習支援など、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラム等」に充てることが想定されている。（以下「学習枠」という。）
- また、「裁量的な時間」の一部については、教育の質の向上を目的とした授業や指導の改善に直結する組織的な研究・研修等に充てることも可能とする方向が示されている。（以下「研究・研修等枠」という。）
- さらに、年度途中に不測の事態等により特定の教科等の標準を下回る見込みであっても、他の教科や「裁量的な時間」から時数を充ててを可能にすることにより、年度当初の計画段階における真に必要な時数設定を推進する方向も示している。

（本特別部会における検討の方向）

- この「裁量的な時間」については、児童生徒の多様性の包摂に資するため、児童生徒の実態を最も把握している学校現場の創意工夫を活かすことを重視しつつ、各教科等の時数を標準を下回って実施可能とし、その分の調整授業時数を充てて実施するという性質に鑑み、適切に資質・能力の育成に資する取組となるようにすることが必要。
- このため、学校現場で質の高い実践が展開されるよう、丁寧に制度を設計するとともに、研究開発学校やサキドリ研究校での取組や知見を蓄積・共有することを含め、積極的な支援を展開する必要がある。
- こうしたことから、「学習枠」「研究・研修等枠」について、法令等により、取組が備えるべき要件と実施可能な時数の上限を定めるとともに、実施可能な取組の類型を示してはどうか。その際、質を担保しつつも運用の柔軟性を可能な限り高め、現場にとって使い勝手のよい制度とすることに留意する。
- なお、現在、研究開発学校やサキドリ研究校において事例の蓄積が図られているところであり、その実施・申請状況などを踏まえ具体的な制度の在り方について更に精査することを前提に、次頁以降の方向で検討してはどうか。

裁量的な時間（学習枠）

学習指導要領に定める教科等に該当しないものの、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラム等

- 取組が備えるべき要件
- 実施可能な時数の上限
- 実施可能な取組の類型

裁量的な時間（研究・研修等枠）

教育の質の向上を目的とした授業や指導の改善に直結する組織的な研究・研修等

（※）

（※）「学習枠」を実施する上で必要な研究・研修等のみを認めるものではないことに留意

3 裁量的な時間の上限と類型（学習枠）

【取組が備えるべき要件例】

- 以下のような例のほか、設定すべきと考えられる要件はあるか。
- 1. 学習指導要領に定める各教科等の内容に該当しない、もしくはいずれか一つの教科等に当てはめるのが困難な学習活動であること
- 2. 各教科等の内容にも一部該当する学習活動を行う場合は、当該内容について各教科等の教育課程において適切に扱うこととした上で、児童生徒の興味・関心の高まり等を踏まえ、学習を拡充・発展させたり、試行的な取組を行ったり、学年区分を超えて縦割りで実施したりするなどの付加的な学習活動として行うこと
- 3. 児童生徒の実態を踏まえ、学校教育法に定める教育の目標の実現に特に資すること
- 4. 各学校の学校教育目標・教育課程編成に係る基本方針・年間指導計画等に基づく組織的な取組であること
- 5. 発達の段階に即して適切なものであること
- 6. 児童生徒の転出入に対する配慮等の教育上必要な配慮がなされていること

【上限設定の考え方】

- 裁量的な時間に関しては、以下の観点を踏まえれば、調整授業時数を充てることができる時数の上限を設けるべきではないか。

- ① 各教科等の時数を標準を下回って生み出した調整授業時数を各教科等以外の教育活動に充てるという性質に鑑み、適切に資質・能力の育成に資する制度設計とする必要があること
- ② ①を勘案すると、一定以上の調整授業時数を生み出した場合には、学習指導要領で目標・内容が定められる各教科等への上乗せや、体系的な内容により構成される新教科の実施にも活用できる設計とする必要があること
- ③ 「裁量的な時間（学習枠）」は、今後、全国の学校や教育委員会で効果的な取組や知見の蓄積が見込まれるものであり、制度創設当初から過大な時数が充てられることは望ましくないこと

- 以上を踏まえた上で、右記の類型に示すような各学校の創意工夫を生かした複数の教育プログラムを年間を通じて計画的に実施することも考えられる中、全体としてどの程度の上限を設定することが適切か。

【実施可能な取組の類型】

- これまでの研究開発学校等の取組を踏まえ、以下のような実施可能な取組の類型を示し、制度施行後の取組の進展に応じて見直すこととしてはどうか。この他に考えられる類型や具体例、留意事項はあるか。
- 特に個人探究や地域の特色を生かした取組を実施する際には、総合的な学習の時間との役割分担に特に配慮し、取組内容が重複したりせず、両者の連携が適切に図られるように、相乗効果を企図すべきではないか。

① 個に応じた学習過程の充実に資する取組

（例）総合的な学習の時間等で設定した個人探究課題の深掘り、自ら選んだ教科等の学習課題に関して自己調整しながら学ぶ取組、個々の児童生徒のニーズや認知の特性に応じた個別指導や学習カウンセリング、下学年の未習得事項を効果的に学び直すプログラム等

② 学習の素地を高める取組

（例）個人探究を伴う体験活動の充実、企業・団体等とも連携して児童生徒の視野を広げ学習意欲を高める取組、言語能力・情報活用能力の重点的な育成のための取組、認知機能強化に着目した取組、学習方略やメタ認知等に関する体系的指導等

③ 関係性の質を高め、学習の一層の円滑化に特に資する取組

（例）いじめ防止や安全に関する教育、対人関係の基礎となるソーシャルスキルの育成などの対話的な学習の基礎となる人間関係形成の円滑化に資する学習等

※こうした取組を特に要する児童生徒を対象として行う場合も考えられ、その場合例えば、①や②の取組を実施する場合に、特に要する児童生徒については③を実施するといった実施方法も考えられる

④ その他地域等の特色を生かした取組

（例）特別支援学級・学校との交流及び共同学習、地域の多様な大人と探究的に関わる活動、現代的な諸課題に対応した教育活動を更に深掘り・充実させる学習活動等

3 裁量的な時間の上限と類型（研究・研修等枠）

【取組が備えるべき要件例】

- 以下のような例のほか、設定すべきと考えられる要件はあるか。
- 1. 当該学校の教育課程の編成・実施に係る教師の資質・能力の向上や、学校の組織的な対応力の向上を通じて、児童生徒の学習改善や教師の指導改善に直結する取組であること
- 2. 各学校の学校教育目標・教育課程編成に係る基本方針・年間指導計画等に基づく組織的・計画的な取組であること
- 3. 研究・研修等の趣旨・目的や内容が事前に計画されるとともに、管理職等により実施状況が適切に把握されるものであること

【上限設定の考え方】

- 「研究・研修等枠」については、児童生徒の学習に充てる時間の一部を、教育の質の向上に直結する学校の研究・研修等の活動に充てるものであることから、その時数の在り方に関しては、知見やノウハウを蓄積しながら適切な運用を担保することが特に重要。このため、丁寧に要件や類型、上限の設定の検討・設定を行った上で、その効果や実施状況を踏まえて、制度実施後にも必要な見直しを図っていくこととしてはどうか。

- 調整授業時数にも限りがある中、「研究・研修等枠」と「学習枠」のそれぞれに独立した時数上限を設けることとした場合、下記のような硬直的な運用となる恐れもある。そのため、「研究・研修等枠」の時数の上限については、「学習枠」の上限の内数として設定し、「裁量的な時間」全体を各学校のニーズや思いに応じて柔軟に使えるように設計してはどうか。

＜硬直的な運用の例＞

- ・「研究・研修等枠」を活用しない学校が充てられる「学習枠」の時数が限られる。
- ・年度途中の不測の事態の発生により、研究・研修等枠で取っておいた時数を学習活動に振り替える等の調整弁として活用する場合に困難を生じる
- 以上を踏まえた上で、「研究・研修等枠」の時数の上限については、右記の類型を踏まえた取組を年間を通じて計画的に実施することも考えられることを踏まえ、どの程度が適切と考えられるか。

【実施可能な取組の類型】

- これまでの研究開発学校等の取組を踏まえ、以下のような類型を示すこととしてはどうか。この他に考えられる類型や具体例、留意事項はあるか。

① 質の高い授業を効果的に実施するための教材研究・授業研究

（例）学校の研究課題に即して行う研究授業・研究協議や、教科・学年等で計画的に行う教材研究等

② 教師の資質・能力の向上を図るための学校・教育委員会が企画する研修

（例）学校・学年等の課題に応じて企画する定期的な研修、教育委員会主催研修等

※裁量的な時間は、当該学校の教育課程に係る教育の質の向上を図るものであり、学校として組織的に実施する研究・研修（学年・教科単位なども含む）以外の研究・研修活動は対象外

③ 児童生徒理解の向上など、学習・指導上の課題解決に資する情報共有・協議

（例）教科担任制やチーム学年制などと組み合わせた子供の情報の共有

※単なる打合せや突発的な児童生徒指導事案に関する会議、事務的な情報共有の時間とならないよう、学習や指導の改善と密接に連携させることを前提とする方向性で検討

④ 学校と地域との連携体制の確保

（例）企業・団体等と連携した探究学習の実施に向けた研究会、地域の方々と連携したカリキュラム開発に向けた協議等

※各学校が実現を目指す特色ある教育活動を具現化し、質を向上させるのに必要な取組を対象とする方向性で検討

【その他研究・研修等枠に係る留意点】

- 各学校においては、まず不断の業務改善や日課の見直し等を通じて、勤務時間内に必要な研究・研修等の時間を確保できるよう取組を進めることが前提となる。
- その上で、今回の「研究・研修等枠」では、「児童生徒の学習に充てる時間の一部を、教育の質の向上に直結する学校の研究・研修等に充てる」性質があり、それに相応しい質が確保された取組とする必要がある。そのため、要件例の2.3.も踏まえ、管理職等が研究・研修等の内容を適切に把握し、組織的・計画的に実施することが不可欠。その観点から、以下の運用のほか、必要な事項はどのように考えるべきか。

① 教育課程に係る時間を一部活用して行う組織的な研究・研修等の取組であることから、各学校・学年で同一の時間帯に実施することを基本としてはどうか。

② その上で、教師自身の課題解決や、学年・教科・分掌等の役割を一層重視し、研究・研修等の内容を適切に把握し、勤務時間管理が適切に行える場合には、同一の時間帯で教師ごとに異なる取組を行ったり、学年・教科・分掌等ごとに時間帯を分けて実施したりするなどの取組を認めることとしてはどうか。

4 既存教科等への上乗せ、教科新設の時数上限

（検討の手順）

- 論点整理において、調整授業時数については、「裁量的な時間」のほか、既存教科等への上乗せや、各学校が独自に設定する新教科等の創設に充てることができる方向性が示されている。
- この点については、まず、「教科新設」は各学校が学習指導要領に定める教科等に該当しない取組を実施する点において「裁量的な時間」と同様であるが、どのように区別しうかが論点となる。
- また、上記の区別を行った上で、「既存教科等への上乗せ」や「教科新設」について、調整授業時数を充てられる上限を設けるべきかが論点となる。

（「教科新設」と「裁量的な時間」の区別の必要性）

- 検討項目③（P11）で整理したように、「裁量的な時間」は、各教科等の時数を標準を下回って生み出した調整授業時数を各教科等以外の教育活動に充てるとい性質を有しており、適切に資質・能力の育成に資する制度設計とする必要がある。
- 一方で、教育課程特例校制度等の下で設定されている学校独自の新教科等の中には、国立大学の附属学校などの先進的な取組に加え、教育委員会が主導的な役割を果たしつつ目標・内容・学習評価の在り方が体系的に整備され、学校や地域の特色を踏まえた資質・能力の育成を担保する設計がなされているものが見られる。
- こうした取組について、仮に「裁量的な時間」と区別せず、その上限の範囲内で取り組むこととした場合、現行の特例制度よりも実施可能な幅が狭まる他、例えば、教育委員会の主導で行う新教科等の実施により上限まで時数が活用されてしまい、各学校の創意工夫による「裁量的な時間」に取り組みにくくなることも懸念される。
- 以上のことを踏まえ、「教科新設」については、「裁量的な時間」とは区別した上で要件等を検討すべきではないか。

（「教科新設」の要件）

- 「教科新設」について、「裁量的な時間」と区別して別途上限を設けるに当たっては、教科として相応しい児童生徒の資質・能力の育成を担保する相応の措置が図られている必要がある。
- そのため、裁量的な時間（学習枠）の要件（P11）に加え、以下の要件を課することについてどのように考えるか。
 1. 新設教科の目標と、新設教科において育成する資質・能力、指導と評価の計画が体系的・系統的に整理されていること
 2. 単年度のみの実践に終わらず、教育課程の評価・改善を行いつつ複数年度にわたって継続的に実施する取組であること
 3. 新設教科の学習状況が指導要録（各教科の学習の記録欄等）に記録されるものであること

（「既存教科等への上乗せ」や「教科新設」の時数）

- 「教科新設」については、上に述べたような資質・能力の育成を担保する相応の措置を求めることとしているほか、「既存教科等への上乗せ」に関しては学習指導要領に定める各教科等への充当であり、共に、資質・能力の育成の観点から一定の担保が図られる仕組みとなっている。
- これらのことを踏まえ、「既存教科等への上乗せ」「教科新設」については、「裁量的な時間」とは異なり、調整授業時数の中で活用可能な時数の上限を設定しないこととしてはどうか。（すなわち、調整授業時数として生み出した時数のうち、「裁量的な時間」として活用する時数を除いた時数を上限としてはどうか）
- なお、今後調整授業時数の上限を更に具体的に検討する中で、調整授業時数のすべてを特定の教科等に充てた場合に、当該教科等の時数が肥大化し、教育課程全体がバランスを欠くことにならないよう勘案することとしてはどうか。（その際、特定の教科等の教師の持ち授業時数を著しく増加させないようにするなど指導体制の在り方も留意する必要）

5 制度導入後の教育課程特例校制度の取り扱い

- 調整授業時数制度の導入に伴って、現行の特例制度である授業時数特例制度・教育課程特例制度を扱いをどのようにするかが論点となる。

（時数特例制度について）

- 「授業時数特例制度」については、各教科等の内容を全て取り扱った上で、一定の範囲で時数の調整を認めるものであり、調整授業時数制度の範囲内であることから、同制度に統合させていくことが適当ではないか。

（教育課程特例校制度について）

- 「教育課程特例校制度」については、該当する教科等の内容を全て取り扱い、総授業時数を確保すること等を要件とした上で、学校の設置者等からの申請に基づく審査を経た文部科学大臣の指定により、既存教科・新教科等への内容の組み替えや、各教科等の内容を外国語での指導（いわゆる「イマージョン教育」）を認めているところ。
- 今回、調整授業時数制度により、各教科等の時数を標準を下回って実施可能とし、その分の調整授業時数を「裁量的な時間」に充てるといったことを各学校の判断により実施可能とすることを検討していることを踏まえれば、各教科等の内容を全て取り扱い総授業時数を確保した上で内容の組み替え等を行う現行の教育課程特例校制度の内容について、各学校の判断により実施できないこととするのはバランスを欠くと考えられる。
- 教育課程特例校制度については、現に毎年1900校を超える学校が取り組むなど、制度が定着してきていることから、次に述べるような不適切な運用を防ぐ取り組み等を同様に講じた上で、調整授業時数制度に統合し、各学校の判断により実施可能としてはどうか。

- 調整授業時数制度は、多様性の包摂に資するため、児童生徒の実態を最も把握している学校現場の創意工夫を活かすことを重視するものであるが、各教科等の時数を標準を下回って生み出した時数を教科等ではない「裁量的な時間」にも充てるといった特例的な性質があり、責任ある裁量の行使を求めていく必要。
- このため国や都道府県・市町村教育委員会が積極的な役割を果たし、各学校の挑戦や試行錯誤を応援するとともに、単なる受験対策への傾倒や、教育の質の向上と無関係な取組等を防ぎ、仮にそうした不適切な取組が生じた場合でも、速やかな改善を図り、質を確保する仕組を設ける必要。
- こうした観点から、各学校の調整授業時数制度の活用状況について透明性を高め、取組を常に改善していくことができるよう、国・都道府県・市町村・各学校それぞれが以下のような役割を果たすこととしてはどうか。

(1. 文部科学省)

- 研究開発学校やサキドリ研究校事業を通じて、調整授業時数制度の導入に向けて参照可能な実践事例を幅広く創出し、各教育委員会等に情報提供
- 制度実施後は「教育課程編成・実施状況調査」により制度の活用状況等や実践事例を定期的に把握・公表するとともに、必要な制度の改善等を行う
- 各都道府県・指定都市の指導主事等に向けた研究会・協議会を定期的に開催する中で、好事例・不適切と考えられる事例等について周知を行う
- 上記の状況把握の中で、不適切な運用実態を把握した場合には、都道府県・指定都市教育委員会や私立学校担当部局等に対し、地教行法等に基づく指導や助言を行い、速やかな改善を図る

(2. 都道府県教育委員会（私立学校担当の首長部局を含む）)

- 研究開発学校やサキドリ研究校事業の成果、「教育課程編成・実施状況調査」の調査結果や、教育事務所等を通じた各市町村の取組状況に関する実態把握を通じて、調整授業時数制度の活用状況について広域自治体として状況を把握しつつ、質の高い実践が可能となるよう市町村教育委員会に対して積極的な知見の共有・情報提供を行う
- 国が開催する研究会・協議会等を踏まえ、市町村教育委員会の指導主事研修等を実施し、市町村の指導主事の調整授業時数制度に関する実務能力の向上を図る
- 私立学校担当部局を通じ、公立学校と同様の情報を域内の私立学校にも展開しつつ、4.に基づいて域内の私立学校が公表する教育課程編成の状況を収集・共有するとともに、調整授業時数制度を活用する私立学校には公立学校担当向け研修への参加を積極的に促すなど、域内の私立学校における実践の質の向上に取り組む
- 上記の状況把握の中で、不適切な運用があることを把握した場合には、都道府県教育委員会は市町村教育委員会に対し地教行法等に基づく指導や助言を行い、私立学校担当部局は当該私立学校に対し助言等を行うなどにより、速やかな改善を図る

(3. 市町村教育委員会（指定都市教育委員会を含む）)

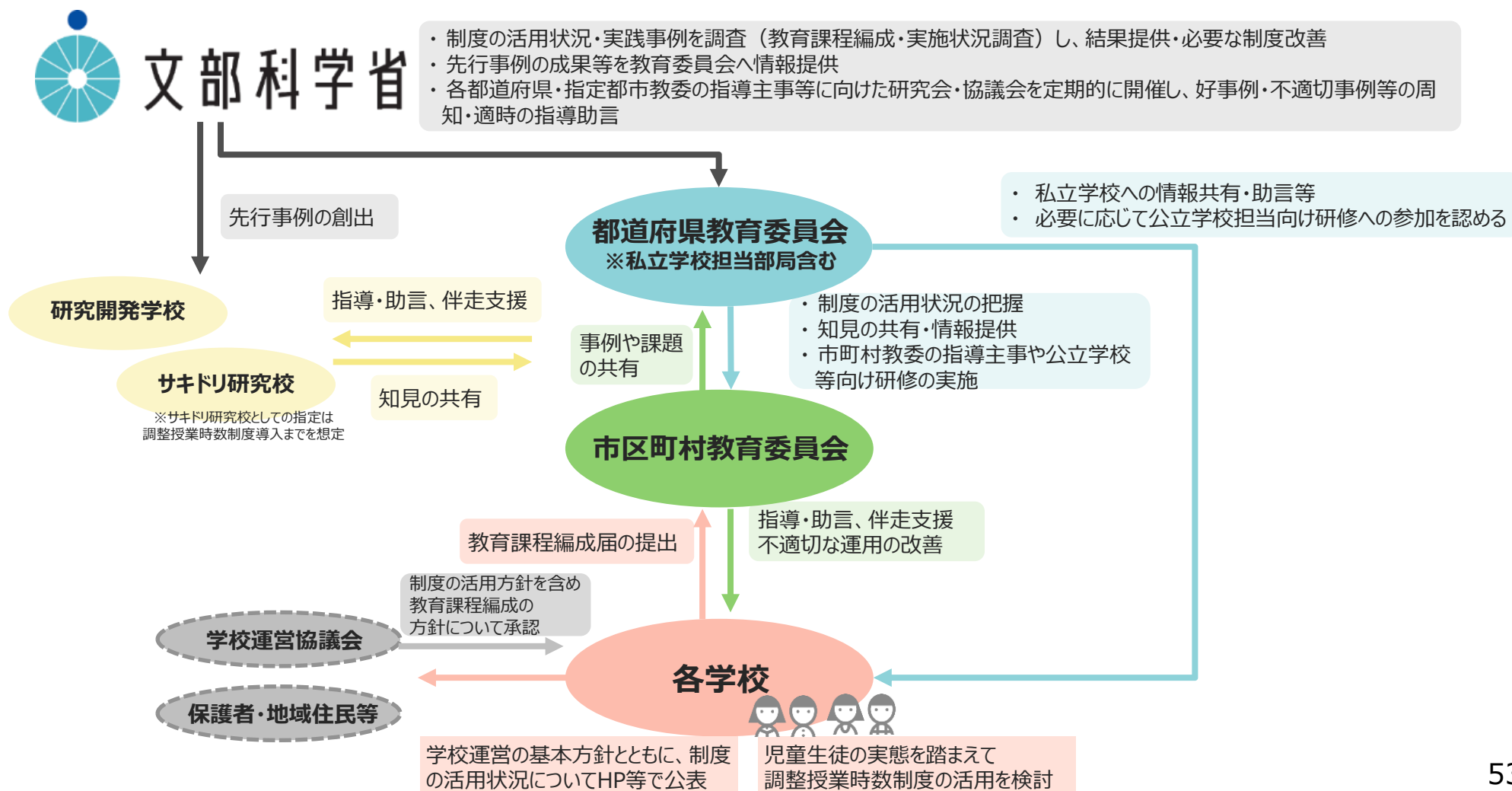
- 各学校に提出を求めている教育課程編成届において、調整授業時数制度等の活用の趣旨とその内容、要件適合性について記載を求める
- 日々の指導・助言や計画訪問等を通じて、各学校の調整授業時数の活用について、他自治体での取組等も参考にしつつ、必要に応じて指導・助言を行うとともに、不適切な運用があった場合には速やかに是正を図る

(4. 各学校)

- 調整授業時数制度を活用した教育課程編成の状況等について、学校運営の基本方針等とともにHPへ公表する
- 学校運営協議会を設置している場合は、教育課程編成の基本的な方針について承認を受ける際、調整授業時数制度等の活用方針についても承認を受ける運用とする（学校運営協議会の承認を受けることとする内容の例示の在り方等についても今後検討）

調整授業時数制度に係る質確保のための仕組みの全体像

- 調整授業時数制度については、児童生徒の多様性の包摂に資するため、児童生徒の実態を最も把握している学校現場の創意工夫を活かすことを重視するものであるが、各教科等の時数を標準を下回って実施可能とし、その分の調整授業時数を教科等ではない「裁量的な時間」にも充てることを可能とするという性質に鑑み、適切に資質・能力の育成に資する取り組みとなるようにすることが必要。
- このため、各学校の挑戦や試行錯誤を応援しながらも、国や都道府県・市町村教育委員会が積極的な役割を果たし、効果的な取組となるよう支援するとともに、単なる受験対策への傾倒や、教育の質の向上と関連のない教師の活動の実施など、適切ではない取組の実施を防ぎ、仮にそうした取組があった場合には、改善を図ることができるよう担保する仕組みを設けることが必要。



その他の柔軟な教育課程の促進方策

(1) 単位授業時間の標準の示し方

- 各教科等の標準授業時数を定めた学校教育法施行規則別表第一の備考欄においては、表に示す授業時数の一単位時間について小学校45分、中学校50分と示しているが、実際に各学校が教育課程を編成・実施する際のそれぞれの授業の一単位時間については、学習指導要領総則において、年間授業時数を確保した上で各学校が適切に定めることとしている。
- このように、単位授業時間は各学校で柔軟に設定可能であるが、そのような認識は広がり欠いている一方、研究開発学校等においては、単位授業時間の柔軟な設定により時数を生み出す取組も積極的に進められている状況もある。現在、調整授業時数制度の創設も検討している中で、単位授業時間の設定が柔軟に実施可能であることを一層分かりやすく示していく必要がある。
- 学校教育法施行規則別表第一の備考欄の記載ぶりについて、現行「この表の授業時数の一単位時間は四十五分とする」(P36参照)とされているところ、同規則の備考欄において各学校で単位時間を適切に定める旨を明確にしつつ、学習指導要領総則で更に丁寧に趣旨を記載してはどうか。

(2) 年間最低授業週数の示し方

- 現行の総則では、「年間35週（小学校第1学年においては34週）以上にわたって行うよう計画し、週当たりの授業時数が児童生徒の負担過重にならないようにする」としている。
- しかしながら、令和6年度の調査によれば、実際の総授業日数は196日以上(40週以上)が小学校で約99%、中学校で約98%にのぼるなど、35週(約170-175日程度)を下回らないという基準が意義を発揮していない実態がある。
- それどころか、「年間35週以上」という表現が、「総授業時数を35週で割り、週に29コマの授業を行う必要がある」との認識に繋がっている実態もあり、「週当たりの授業時数が児童生徒の負担過重とならないようにする」というそもそもの規定の趣旨に逆行しているとの指摘もある。
- より実態に即した規定としつつ、児童生徒の負担過重を避け、40週での授業時数の平準化を促進する観点からも、年間の授業週数について、例えば、年間40週を標準として、週当たりの授業時数が児童生徒の過重負担とならないよう配慮して計画する旨の示し方とすることについてどのように考えるか。

(3) 学習内容の学年区分の示し方

- 各教科等において内容の学習内容の学年区分を示している場合があり、このことは教科の系統性や発達段階を踏まえた指導内容を確保し、教科書会社の教科書の作成・配布を円滑に行う上で重要であるが、児童生徒の実態に応じて学年区分にとらわれない柔軟な教育課程の編成・実施を難しくしているとの指摘もある。
- 総則・評価部会の議論においては、既に表形式による構造化の検討に当たって、「想定する指導学年を明示する場合は○学年相当という形で示す」こととし、学年区分を示す場合であっても、児童生徒の実態に応じて必要があると学校が判断する場合は、学年区分にとらわれず柔軟に指導が可能である旨を明示的に示す方向で議論を進めているところ。
- こうした学年区分にとらわれない柔軟な教育課程の編成・実施については、現在においても、義務教育学校や中等教育学校など、複数の学校種における一貫教育を行う場合には、学年区分や学校種を超えた内容の移行等を既に可能としているところであるが、それらの制度における運用を参考にしつつ、相当学年外での教育課程編成に当たっての留意点として
 - ・ 児童生徒の発達の段階、内容の系統性及び体系性への配慮
 - ・ 義務教育における機会均等の観点からの適切な配慮
 - ・ 児童生徒の転出入に対する配慮等の教育上必要な配慮といった事項を総則に記載した上で、「教育課程編成・実施状況調査」等で教育課程の編成状況を把握し、不適切と考えられる事例が見られる場合には指導・助言等を行うことが考えられるのではないか。

調整授業時数制度の仕組みの方向性（イメージ）

1

- 標準授業時数が35コマ以下の教科等は調整が可能な教科等（標準を下回って時数を設定してよい教科等）の対象外
- 「総合的な学習の時間」も調整の対象
- 調整後の時数は35コマ以上とする

2

標準を下回って設定可能な時数幅の上限は、時数調整対象の教科等の1割以上で検討

調整後も
最低
35コマ確保

1割以上
の方向

教科B

教科C

調整授業時数

調整授業時数

①既存教科等
に
上乗せ

調整授業時数

教科A

②教科の新設

※教科B・Cと異なる内容を扱う

新教科

(学校が必要に応じて設定)

③「裁量的な時間」に充当

(ア)児童生徒の
資質・能力の育成に
特に資する教育活動

(イ)教師の
組織的な
研究・研修等

年間を通じて計画的に
実施しうる上限を設定

年間を通じて複数の取組を計画的に
実施しうる上限を設定

生み出した調整授業時数の全体から、③「裁量的な時間」に活用する時間を除いた時数で実施可能

既存教科等への上乗せ

要件

なし

上限

調整授業時数の中で活用可能な時数の上限を設定せず、調整授業時数として生み出した時数のうち、「裁量的な時間」として活用する時数を除いた時数で実施可能

新設教科

要件

裁量的な時間（学習枠）の要件に加え、新設教科の目標、育成する資質・能力、学習評価の方法が体系的・系統的に整理されていること等の要件を設定

4

学習枠

要件

各教科等の内容に該当しない、もしくはいずれか一つの教科等に当てはめるのが困難な学習活動であること等の要件を設定

類型

- ①個に応じた学習過程の充実に資する取組
- ②学習の素地を高める取組
- ③関係性の質を高め、学習の一層の円滑化に特に資する取組
- ④その他地域等の特色を生かした取組

上限

年間を通じて複数の類型に属する取組を実施することも想定し、適切な上限を検討

研究・研修等枠

要件

学校教育目標・教育課程編成に係る基本方針・年間指導計画等に基づく組織的・計画的な取組であること等の要件を設定

類型

- ①質の高い授業を効果的に実施するための教材研究・授業研究
- ②教師の資質・能力の向上を図るための学校・教育委員会が企画する研修
- ③児童生徒理解の向上など、学習・指導上の課題解決に資する情報共有・協議
- ④学校と地域の連携体制の確保

上限

「学習枠」の上限の内数として設定。年間を通じて計画的に実施することも想定し、適切な上限を検討

5

現行の教育課程特例校で認められる特例

教科D

教科E

既存教科の内容の組み替え

※教科DとEの内容を扱う

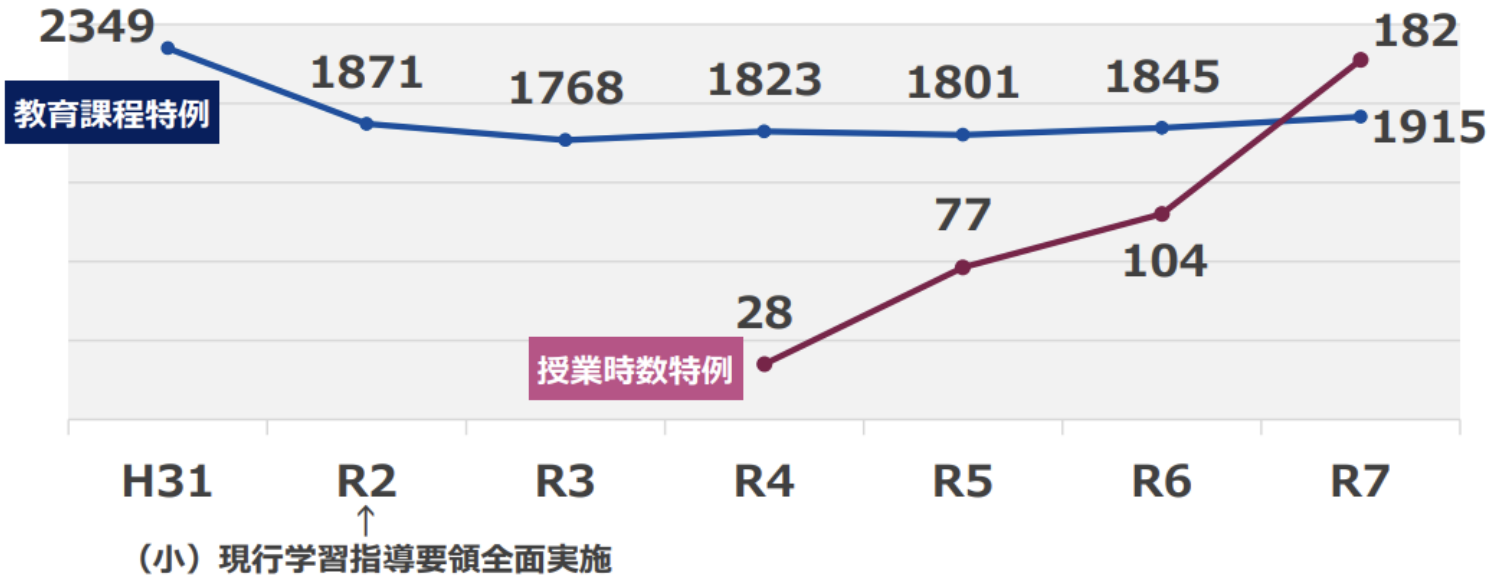
教科DE'

現在の授業時数特例校・教育課程特例校制度は調整授業時数制度に統合し、各学校の判断により実施可能とする

3

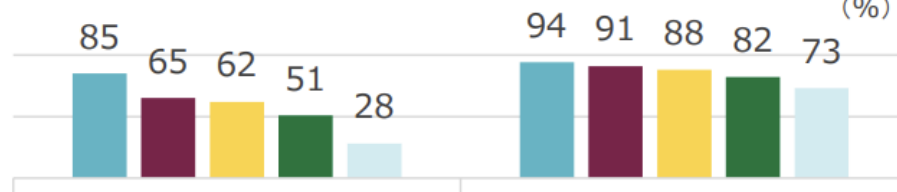
教育課程特例校・授業時数特例校の状況

指定校数の推移



授業時数特例校における取組状況

各教科の時数を減じている学校の割合 (%)

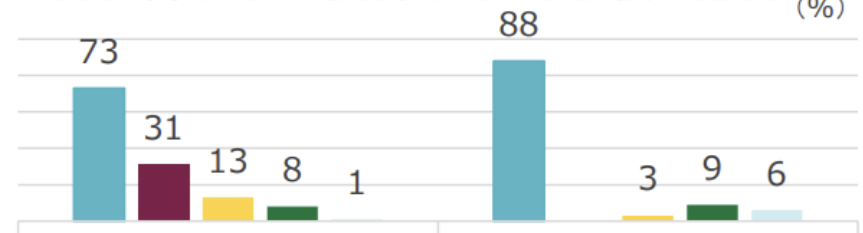


小学校 (71校)

中学校 (33校)

■ 国語 ■ 社会 ■ 理科 ■ 算数・数学 ■ 外国語・英語

各教科の時数を増やしている学校の割合 (%)



小学校 (71校)

中学校 (33校)

■ 総合 ■ 生活 ■ 国語 ■ 外国語・英語 ■ 算数・数学

教育課程特例校制度

教育課程特例校とは

文部科学大臣が、学校教育法施行規則第55条の2等に基づき指定する学校において、学校又は地域の実態に照らし、より効果的な教育を実施するための特別の教育課程を編成することを認める制度。 ※予算措置なし

指定の要件

- 学習指導要領等において全ての児童又は生徒に履修させる内容として定められている内容事項が、特別の教育課程において適切に取り扱われていること。
- 総授業時数が確保されていること。
- 児童又は生徒の発達の段階並びに各教科等の特性に応じた内容の系統性及び体系性に配慮がなされていること。
- 保護者の経済的負担への配慮その他の義務教育における機会均等の観点から適切な配慮がなされていること。
- 児童又は生徒の転出入に対する配慮等の教育上必要な配慮がなされていること。

指定の状況（令和7年4月現在）

指定されている管理機関数： 236件

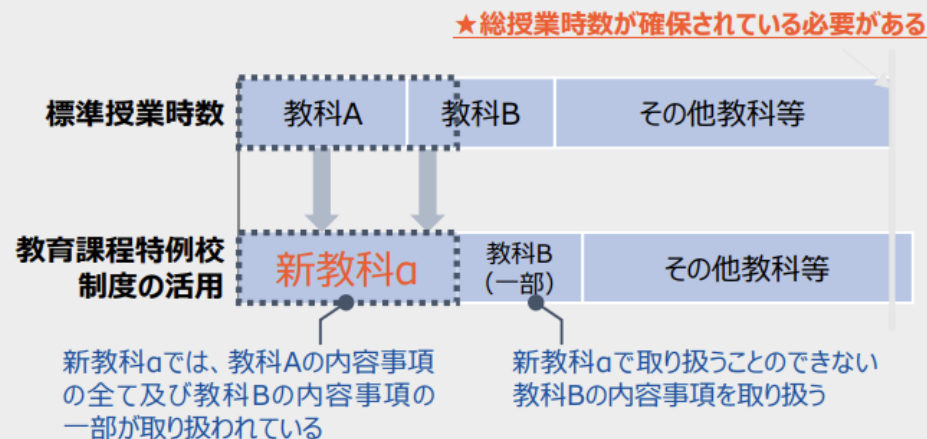
指定されている学校数： 1,915校



【主な取組内容】

- 学校や地域の実態に照らした新教科等の設定
(例) 北海道羅臼町：理科、生活科、総合的な学習の時間等を削減し、新教科「知床学」を設定
(例) 信州大学教育学部附属松本小学校：1～2 学年の既存の各教科をすべて統合・再整理し、「ことば」「かがく」「くらし」「ひょうげん」の4つの領域を新設
- 既存教科を英語で実施（イマージョン教育）
(例) 私立西大和学園中学校・高等学校：音楽・体育の一部を英語で実施
- 学校段階間の連携による教育
(例) 東京都立川市：特別活動や総合的な学習の時間等を削減し設定した新教科「立川市民科」により、小・中学校が連携した学習活動を実施

教育課程特例校における授業時数のイメージ



★学習指導要領の内容事項は、特別の教育課程において適切に取り扱われる必要がある

授業時数特例校制度

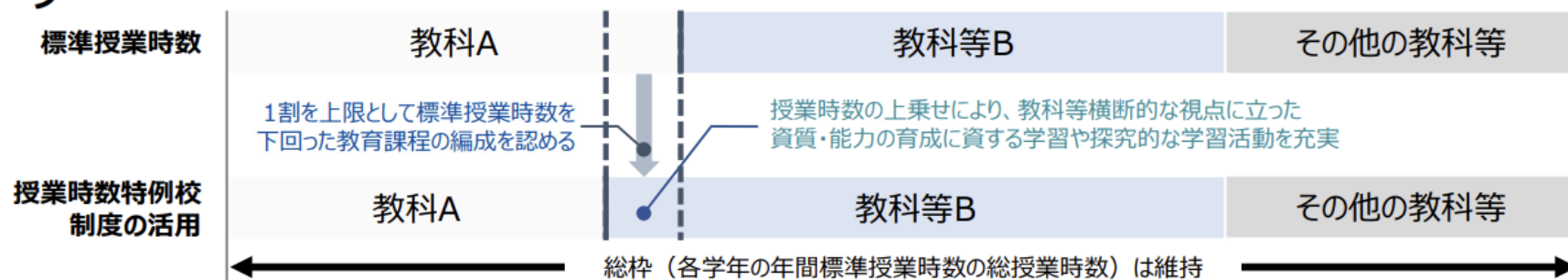
制度概要

- 義務教育段階において、学年ごとに定められた各教科等の授業時数について、**総枠としての授業時数**（各学年の年間の標準授業時数の総授業時数）は**維持した上で、1割を上限として各教科（※1）の標準授業時数を下回った教育課程の編成を特例的に認める制度。**
- 下回ったことによって生じた授業時数を別の教科等の授業時数に**上乗せ**することで、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成（※2）や探究的な学習活動の充実に資する教育課程編成の一層の推進を図る。
- **令和3年7月に制度創設し、令和4年4月から実施。**

（※1）音楽（中学校第2,3学年）、美術（中学校第2,3学年）、技術・家庭、特別の教科 道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動を除く。

（※2）学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）の育成や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成（伝統文化教育、主権者教育、消費者教育、法教育、知的財産教育、郷土・地域教育、海洋教育、環境教育、放射線教育、生命の尊重に関する教育、健康教育、食育、安全教育的充実など）が考えられる。

イメージ



学校の指定（学校教育法施行規則第55条の2、平成20年文部科学省告示第30号）

文部科学大臣が、以下の要件等を満たす学校を指定する。

（指定の要件）

- 学習指導要領の内容事項が適切に取り扱われていること。
- 各学年の年間の標準授業時数の総授業時数が確保されていること。
- 児童生徒の発達の段階、各教科等の特性に応じた内容の系統性・体系的に配慮がなされていること。
- 保護者の経済的負担など、義務教育の機会均等の観点から適切な配慮がなされていること。
- 児童生徒の転出入など、教育上必要な配慮がなされていること。

指定の状況（令和7年4月現在）

指定されている管理機関数：41件

指定されている学校数：182校



主な取組内容

渋谷区 （全小学校）	探究的な学習活動の充実のため、総合的な学習の時間の授業時数を増加し、午前には各教科の学習、午後には子どもの主体性を重視した探究を実施するカリキュラムを編成。
京都府京都市 （義務教育学校）	伝統文化教育等の充実のため、音楽科の授業時数を増加。
宮崎県宮崎市 （中学校）	環境教育、食育、STEAM教育等の充実のため、総合的な学習の時間の授業時数を増加。
私立星美学園 （小学校）	国際的・平和的な世界の担い手教育の充実等のため、生活、外国語活動、総合的な学習の時間等の授業時数を増加。

教育課程柔軟化サキドリ研究校事業 概要

趣旨

- 多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂し、**一人一人の可能性を輝かせる柔軟な教育課程編成を促進**するため、中央教育審議会における次期学習指導要領に向けた検討において「**調整授業時数制度**」(※)の創設について検討中。全国教育委員会や学校から、令和7年度から先行的に取り組んでいる研究開発学校と同様に、柔軟な教育課程の実施に取り組みたいとの声が多数寄せられている。

(※) 各学校の判断により、各教科の標準授業時数を調整して教育課程を編成することを可能とし、生み出した時数を他教科等や「裁量的な時間」に充当可能とするもの。

- 柔軟な教育課程を編成・実施する上では、より一層、**各学校におけるカリキュラム・マネジメントや教育委員会等による伴走支援・指導助言が重要**となり、これらの知見の蓄積が、制度導入後の教育課程の質に直結することとなる。

- 「調整授業時数制度」の導入後、各学校が創意工夫ある教育課程を円滑に編成・実施することができるよう、**全国各地の教育委員会・学校が教育課程の柔軟化の具体や手法についてある程度のイメージを持ち、知見を蓄積できるよう後押しをする仕組み（教育課程柔軟化サキドリ研究校事業）を創設。**

※本事業は、研究開発学校制度の下での教育課程の柔軟化の主な先行事例及び現行の授業時数特例校制度を念頭に置きつつ、「調整授業時数制度」の導入に先立って、まずは一定の範囲での教育課程柔軟化の試行事例を全国各地に生み出そうとするものである。実際の「調整授業時数制度」の制度設計は今後中央教育審議会において検討されるものであり、本事業とは同一の仕組みとはならない可能性があることを前提とする。

事業概要

- 「調整授業時数制度」導入後の全国における円滑な制度実施に向け、研究開発学校とは別に、「**調整授業時数制度**」を先取りするような形で**教育課程を編成・実施し、研究開発を行うことができる学校（サキドリ研究校）を文部科学大臣が指定する。**

サキドリ研究校事業における教育課程の特例の内容

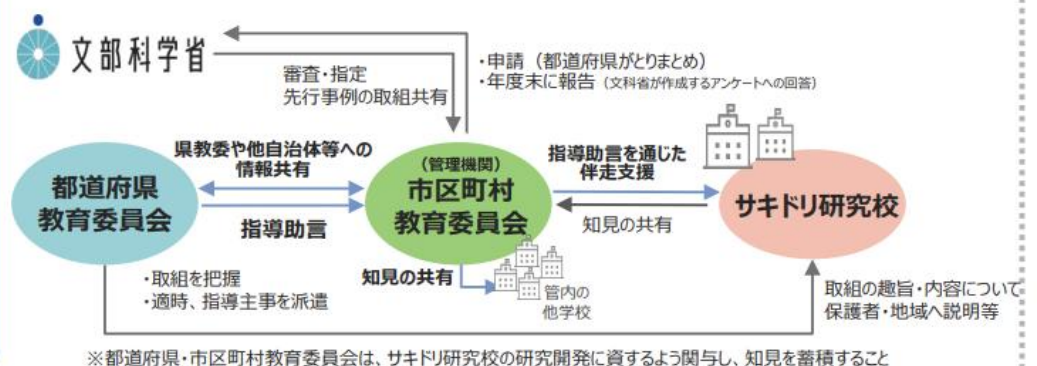
サキドリ研究校においては、先行事例を踏まえ、**調整授業時数は対象教科等**(※1)ごとに**10%程度を上限**とし、使途として以下に活用可能とする。その際、①～③にどのように活用するのかについては教育委員会、学校が子供や地域の状況を踏まえて判断することとする。

- ①既存の各教科等への上乗せ
- ②教科の新設
- ③裁量的な時間 (ア)子供の資質・能力の育成に特に資する教育活動 (※2)
(イ)教師の組織的な研究・研修等

※1 年間35単位時間以下を標準としている教科等は、**対象外**

※2 標準授業時数が設定されていない学校行事や児童会・生徒会活動は含まれない

※3 ①②合わせて30コマ程度まで、③ (ア)と(イ)それぞれ30コマ程度まで



対象

全国の国公立の小中学校等のうち希望する学校

- ※ 義務教育学校、中等教育学校前期課程を含む。
- ※ 各都道府県・指定都市につき5校程度を上限として指定。都道府県・指定都市の規模等に応じて6校以上も可能。
- ※ 各都道府県・指定都市における申請校には必ず中学校を含むこととする。
- ※ 国立の学校は1法人につき1校程度を上限として指定。

指定期間

令和8年度から令和10年3月までの2年間で想定
※「調整授業時数制度」の施行時期を踏まえて変更の可能性あり

スケジュール

各学校における取組開始
令和8年4月～

今後の教職課程や教員免許制度の在り方について（中間まとめ）

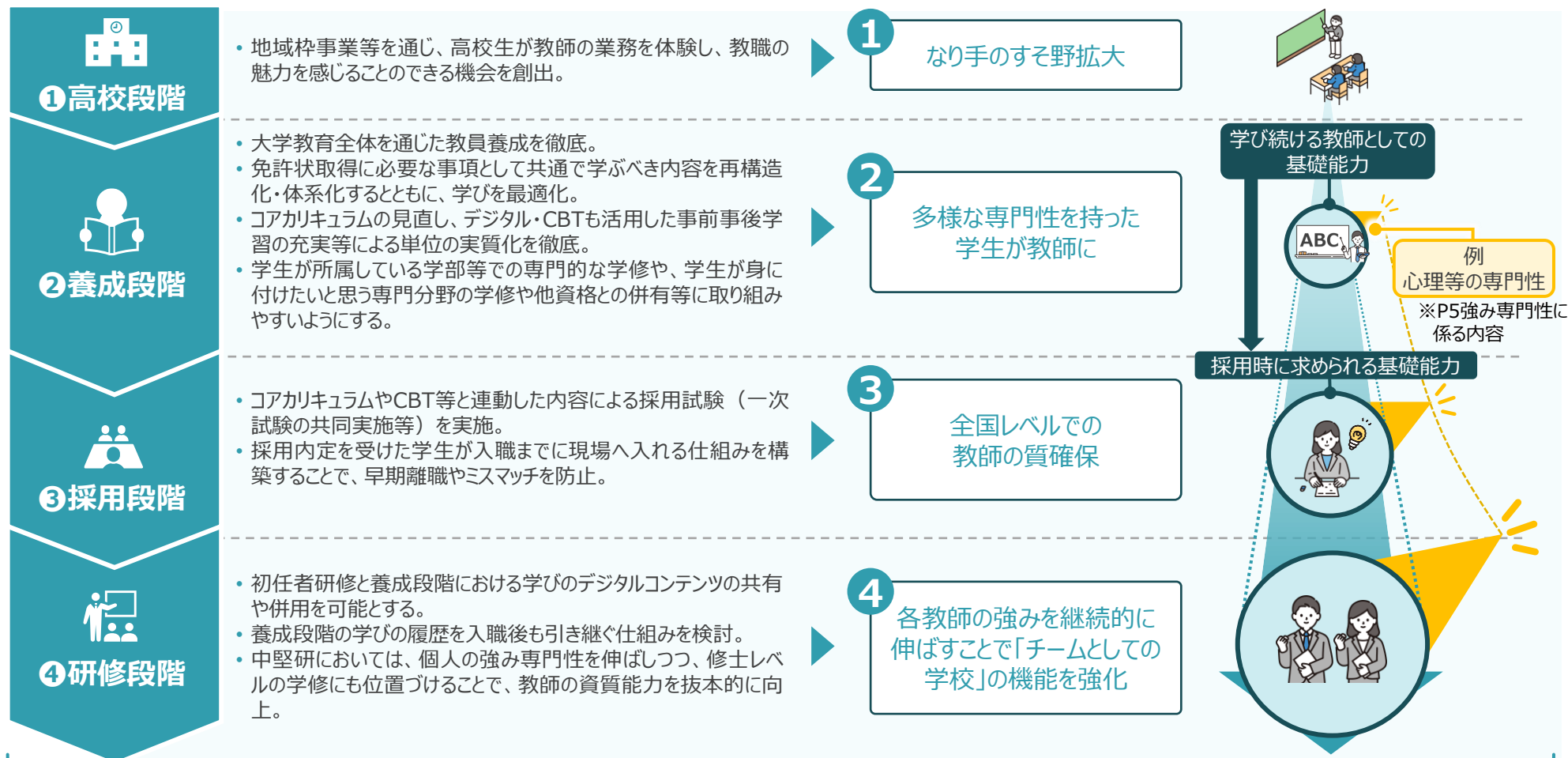
令和8年1月19日

中央教育審議会教員養成部会

教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ

養成・採用・研修の各段階における教師の能力育成イメージ

- 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成には、**養成・採用・研修の各段階において**、教職課程の学生や教師が、生涯を通じて**それぞれの強み専門性を伸ばせるような仕組みにしていけることが必要**。
- 養成段階では、**共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化した上で、専門的な学修に基づく強み専門性も含めた教員養成**を行う。採用段階では、教師に必要な基礎能力が身に付いているかを測定する。研修では、教職課程及び勤務を通じて**身に付けた強み専門性を更に伸ばせる機会を提供**し、免許の上進がより可能となるようにする。



①から④について大学と自治体や教育委員会等と連携し取り組む

教員免許状の見直しを通じた教師集団の育成イメージ

現行制度

- 大学により多少異なるものの学ぶ内容はほぼ同じ
- 同質性の高い教師集団
- 開放制では学位課程との両立が困難



一種免許状
二種免許状

- 二種免（短期大学士）と一種免（学士）で免許状の効力は同じだが、二種免は一種免への上進努力義務がある
- 一種免と二種免で学ぶ事項は同じ（単位の積み上げ式）

※ 「学び続ける教師としての基礎能力」の円から輪が太くなっていくことが入職後の教師の専門性の向上を表し、色の違いは、多様な専門性を表している。

● 様々な強み専門性

● 専門性の修士レベル化

- ① 学びの広さと深さを両立
- ② 基礎能力の深化（他の強み専門性の習得も可能）

中堅教諭等資質向上研修等の教員研修に大学院や教職大学院による学びを位置づけることを可能とすることで、保有する免許状の修士レベル化を目指す。



● 様々な強みや専門性を持った教師がチームとなることで、学校教育全体の質を向上。



- 特定の専門性に基づく科目群を修得した場合、免許状への専門分野の付記を可能とする。
- 学び続ける教師としての基礎能力に加えて学ぶ専門科目群は、学位課程の科目や他の資格科目と連携しやすいようにする。
- 特定の専門分野のみならず、教育学を基盤とした学び続ける教師としての基礎能力の深化を図る。
- 修士レベルの免許状の取得に必要な単位は、現職勤務経験年数で代替することを可能とする。

(例)

10年の良好な成績の勤務実績がある場合、教職大学院等で4～6単位を取得すると上進を可能とする。

身に付けた強み専門性を可視化し、かつ現職教員が保有する免許状の修士レベル化を目指すとともに
大学と教育委員会・学校現場との連携を更に強化。

教職課程の見直しイメージ～「学び続ける教師としての基礎能力」の考え方①

教員養成・免許制度の原則

- ・「大学による教員養成」・・・戦後以降、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的に、教員養成は大学で行うこととした
- ・「開放制の教員養成」・・・国・公・私立のいずれの大学でも、制度上等しく教員養成に携わることを可能とする

教員養成部会「論点整理」より

- ・教職課程において修得すべき内容やデジタルも活用した学び、学修の成果確認等の教員免許状取得に至る総合的な学びの在り方の検討が必要
- ・学習指導要領改訂の議論との連携を深めながら、教職課程における学びを検討
- ・学生が自らの強みや専門性を高めることのできる柔軟なカリキュラムとすべき
- ・現在の教員免許制度が担保している教員養成の質を落とすことなく、教師の質向上と量的確保の両立を目指す

ワーキンググループでの主な意見

- ・教職課程は理論と実践を結合していくなどカリキュラム全体の再構造化が必要
- ・個別の要素だけでなくどの科目を何単位ということではなく、要素間の関係性を考えながら大括り化し資質能力を展望する発想が重要
- ・学びを活かす観点で、学び続ける力、他の教師と協働する力、理論と実践の往還を通じた省察のトレーニングなどが重要
- ・専門職として息長くキャリアアップするためには、教師自身の強み・弱み、自らのメンタルや健康状態に向き合う内容も重要
- ・次期学習指導要領に対応するために、教職課程においても学生の深い学びが実装されることが必要
- ・教職課程を学ぶ学生それぞれが目指す教師像を実現するため、自律的にカリキュラムをデザインするという発想が大事

【見直しの考え方：今一度原点に立ち返り、学位課程も含めた「大学による教員養成」を示す。】

1. 免許状取得に必要な事項・科目区分を右記のように再構成

- 教科(領域)等の指導法
- 教育及び幼児、児童又は生徒の理解



2. 新たな教育課題に対応する事項を追加

- 次期学習指導要領の基盤となる考え方
- 教員養成フラッグシップ指定大学による先導的な取組



- 1 全ての教職課程で
学ぶべき内容※
共通性
- 2 各大学等での
独自の学び
多様性

双方の見直しを通じた
教員養成の質の向上



3. 大学と学生の自律的なカリキュラム
デザインによる様々な強み専門性を
持った柔軟な教職課程の実現

強み専門性の例

- 教科の専門性
- 指導法や児童生徒理解
- 他の免許や資格 等



デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化
自治体や教育委員会等との連携

「大学による教員養成」と「開放制の教員養成」の原則

教職課程の見直しイメージ～「学び続ける教師としての基礎能力」の考え方②

【カリキュラムのデザイン原理】

○カリキュラムの単なる「量」でなく「質」を重視する ↔ ○子どもの学びの過程を中核に「理論」と「実践」を統合する

○「主体的・対話的で深い学び」を指導できるように、学生が自ら密度の濃い深い学修に取り組む

前ページ【見直しの考え方】と【カリキュラムのデザイン原理】をふまえ、「教育及び児童生徒理解」と「教科の指導」の二本を柱とした再構造化を図る。「学び続ける教師としての基礎能力」となる免許状の要件の考え方は以下のとおり。

学校種共通の考え方

- ① 教養科目（免許法施行規則第66条の6に定める科目）と介護等体験も含め、既存の事項を再整理し、学びの体系化と最適化を図る。
- ② 教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「教科（領域）等の指導法」「教育及び幼児、児童又は生徒の理解」の2種類に再編し、科目区分内の複数事項が接続・連携した科目の開設を促進する。
- ③ 教員養成フラッグシップ大学の取組や、教員養成部会及び本ワーキンググループの議論を踏まえ、今日的な教育課題解決に繋がる内容「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」「教育における多様性の包摂」「教育データの活用及び人工知能」等を加える。
- ④ 教育実習の総単位数を維持しつつ、早期から学校現場で学ぶための「学校体験活動」と「特別支援学校（学級）」の実習を促進する。
- ⑤ 教育実習に係る事前及び事後の指導1単位は、授与を受けようとする普通免許状に係る学校以外の学校、専修学校、社会教育に関する施設、社会福祉施設、児童自立支援施設及びボランティア団体における教育実習に準ずる経験に加え、現行法における介護等体験を含むことができることとする。
- ⑥ デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化を徹底。
- ⑦ 既存分も含め、事項名称や単位数の詳細は学校種ごと（幼稚園、小学校、中学校・高等学校、養護教諭・栄養教諭、特別支援学校）の作業部会で更に検討を進めるが、現行の一種免許状と二種免許状は、基礎的な免許状として統合を図ることとする。

学校種毎の主な考え方

- ① 幼稚園 短期大学における保育士資格との併有も念頭に置き、保育士養成課程との更なる連携を図る。
- ② 小学校 学位課程・教職課程それぞれにおいて学ぶ内容を整理する。
- ③ 中学校・高等学校 学位課程で学ぶ専門性を活かした教員養成を目指す。
- ④ 養護教諭・栄養教諭 中学校をベースに、養護（栄養に係る教育）及び教職に関する科目に含めることが必要な事項及び単位数を見直す。
- ⑤ 特別支援学校 基礎となる免許状の見直しをふまえ、特別支援教育に関する科目に含めることが必要な事項及び単位数を見直す。

教育職員免許法施行規則の見直しイメージ

＜幼稚園＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
領域及び保育内容の指導法に関する科目	領域に関する専門的事項 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）	16	12
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）	4	4
	幼児理解の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む 上限2単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		14	2

計 51 31

※上記に加え、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭は免許法施行規則第66条の6に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各2単位の修得が必要

※小学校、中学校は「介護等体験」が必要

見直し（ベース）

強み専門性に係る内容（20単位～）を学修し 合計で49単位～

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
領域の指導等に関する科目	- 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。） - 領域に関する専門的事項 - 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） - 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	11～
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 - 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） - 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 - 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） - 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 - 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 - 教育における多様性の包摂 - 幼児理解 - 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 - 教育データの活用及び人工知能	11～
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
合計単位（目安）		29～

※単位数と事項の詳細は、今後幼児教育作業部会で検討を行う。
※免許法施行規則第66条の6に定める科目は教職課程の中に含める形での再構造化を検討

<小学校> 現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項	30	16
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免は1単位×10教科、二種免は音楽、図画工作、体育から2教科以上を含み1単位×6教科		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法 一種免2単位、二種免1単位	10	6
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	5	5
	教育実践（学校体験活動を含む 上限2単位）		
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		2	2
計		59	37

見直し（ベース）

強み専門性に係る内容（20単位～）を学修し 合計で55単位～		
教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	- 教科に関する専門的事項 - 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） - 道徳の理論及び指導法 - 総合的な学習の時間の指導法 - 特別活動の指導法 - 教育の方法及び情報通信技術 - 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	18～
	- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 - 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） - 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 - 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） - 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 - 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 - 教育における多様性の包摂 - 生徒指導の理論及び方法 - 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 - 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 - 教育データの活用及び人工知能	10～
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
合計単位（目安）		35～

※単位数と事項の詳細は今後小学校作業部会で検討を行う。
※介護等体験と免許法施行規則第66条の6に定める科目は教職課程の中に含める形での再構造化を検討

<中学校> 現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 1単位×各教科の事項 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免 8単位、二種免 2単位	28	12
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	6
	道徳の理論及び指導法 一種免 2単位、二種免 1単位		
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位		
	生徒指導の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	5	5
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法		
	教育実習（学校体験活動を含む 上限 2単位）		
大学が独自に設定する科目	教職実践演習	2	2
		4	4
計		59	35



見直し（ベース）

強み専門性に係る内容（20単位～）を学修し 合計で51単位～

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	- 教科に関する専門的事項 - 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） - 道徳の理論及び指導法 - 総合的な学習の時間の指導法 - 特別活動の指導法 - 教育の方法及び情報通信技術 - 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	12～
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 - 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） - 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 - 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） - 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 - 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 - 教育における多様性の包摂 - 生徒指導の理論及び方法 - 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 - 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 - 教育データの活用及び人工知能	12～
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
合計単位（目安）		31～

※単位数と事項の詳細は今後、中学校・高等学校作業部会で検討を行う。
 ※介護等体験と免許法施行規則第66条の6に定める科目は教職課程の中を含める形で再構造化を検討

<高等学校>現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 1単位×各教科の事項 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 4単位	24
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	総合的な探究の時間の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	8
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む 上限 1単位） 教職実践演習	3 2
大学が独自に設定する科目		12

計 59



見直し（ベース）

強み専門性に係る内容（20単位～）を学修し 合計で49単位～

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	- 教科に関する専門的事項 - 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） - 総合的な探究の時間の指導法 - 特別活動の指導法 - 教育の方法及び情報通信技術 - 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	12～
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 - 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） - 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 - 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） - 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 - 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 - 教育における多様性の包摂 - 生徒指導の理論及び方法 - 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 - 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 - 教育データの活用及び人工知能	12～
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む）	3
教職実践演習	教職実践演習	2
合計単位数（目安）		29～

※単位数と事項の詳細は今後、中学校・高等学校作業部会で検討を行う。
※免許法施行規則第66条の6に定める科目は教職課程の中に含める形での再構造化を検討

＜養護教諭＞現行

見直し

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
養護に関する科目	衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。）	4	2
	学校保健	2	1
	養護概説	2	1
	健康相談活動の理論・健康相談活動の方法	2	2
	栄養学（食品学を含む。）	2	2
	解剖学・生理学	2	2
	「微生物学、免疫学、薬理概論」	2	2
	精神保健	2	2
	看護学（臨床実習及び救急処置を含む。）	10	10
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	養護実習（学校体験活動を含む 上限2単位）	5	4
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		7	4
計		56	42



※教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループで示された免許状の見直しの方向性をふまえ、養護教諭・栄養教諭作業部会において、養護教諭免許状に関する科目及び含めることが必要な事項について検討を行う。

<栄養教諭> 現行

見直し

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
栄養に係る教育に関する科目	栄養教諭の役割及び職務内容に関する事項	4	2
	幼児、児童及び生徒の栄養に係る課題に関する事項		
	食生活に関する歴史的及び文化的事項		
	食に関する指導の方法に関する事項		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	栄養教育実習	2	2
	教職実践演習	2	2
計		22	14



※教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループで示された免許状の見直しの方向性をふまえ、養護教諭・栄養教諭作業部会において、栄養教諭免許状に関する科目及び含めることが必要な事項について検討を行う。

＜特別支援学校教諭＞現行

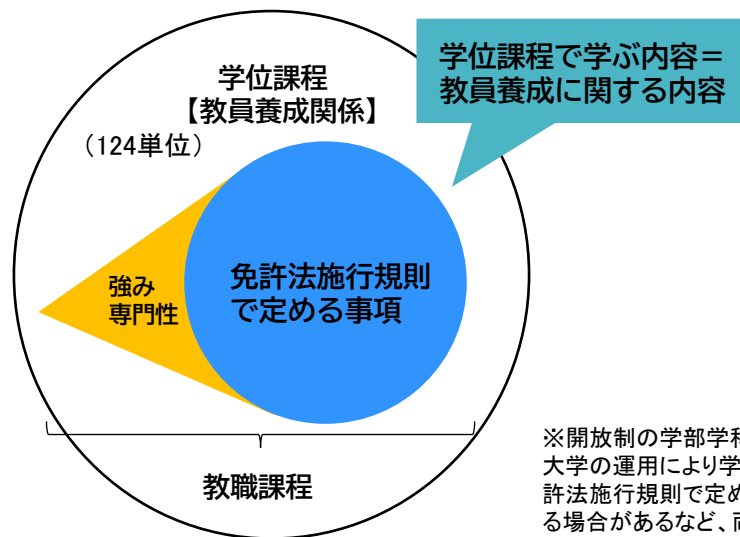
特別支援教育に関する科目			一 種 免	二 種 免
第一欄	特別支援教育の基礎理論に関する科目		2	2
第二欄	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	16	8
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第三欄	免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	5	3
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習（学校体験活動を含む 上限 1 単位 ）		3	3
計			26	16

見直し

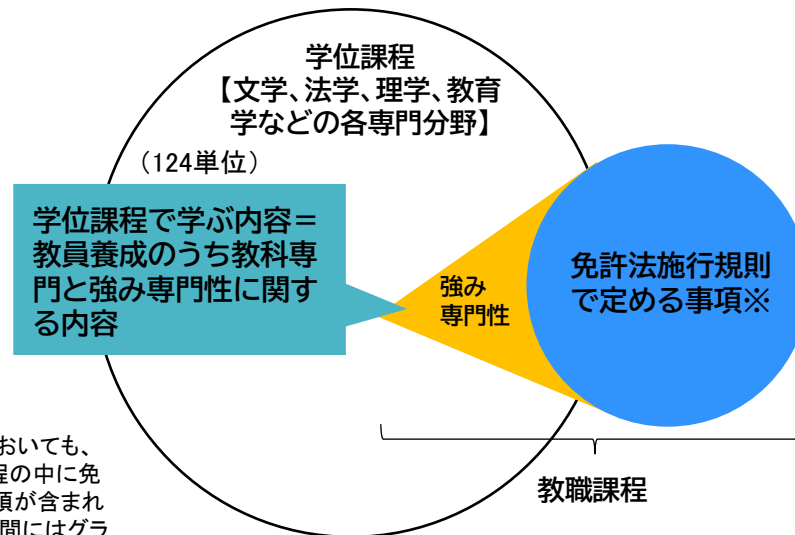


※基礎となる幼稚園・小学校・中学校・高等学校の免許状の見直しの方向性をふまえ、特別支援教育作業部会において、特別支援学校教諭免許状に関する科目及び含めることが必要な事項について検討を行う。

教員養成を主たる目的とする学部学科等



一般の学部学科等(※開放制)



※開放制の学部学科等においても、大学の運用により学位課程の中に免許法施行規則で定める事項が含まれる場合があるなど、両者の間にはグラデーションがあることに留意。

強み専門性(例)

- ① 学校教育や教科指導等の裏付けとなる各教科の専門的な事項に関する学習を学位課程全体を通じて修得(教育学、文学、法学、理学、AI・データサイエンス 等)
- ② 指導法や児童生徒理解等を更に伸ばす科目を修得(生徒指導、教育相談、学校・学級経営、STEAM教育、他校種理解 等)
- ③ 特別支援学校や他校種・他教科等、他の教員免許状科目(の一部)を修得
- ④ 教員養成と親和性の高い、他の資格科目の一部を修得(保育士、公認心理師、社会福祉士、精神保健福祉士、理学療法士、作業療法士、社会教育主事・社会教育士、司書、登録日本語教員 等)

強み専門性のイメージ② 学びの要素の例

【指導法や児童生徒理解等】

- ・ 主体的・対話的で深い学びを実現する単元・題材デザイン
- ・ 児童生徒が主体的に学ぶための学習環境設定
- ・ 多様な子供達にとって学びやすい基礎的環境整備・合理的配慮
- ・ 保護者理解と建設的対話
- ・ 認知科学・学習科学の知見を活かした授業づくり
- ・ 学習評価デザイン
- ・ 特異な才能のある児童生徒の才能の伸長と困難の軽減

【心理関係】

- ・ 社会・集団・家族心理学
- ・ 発達心理学
- ・ 障害者・障害児心理学
- ・ 心理的アセスメント
- ・ 心理学的支援法
- ・ 健康・医療心理学
- ・ 福祉心理学
- ・ 教育・学校心理学
- ・ 関係行政論

【幼保小の接続（特に保育関係）】

- ・ 保育内容の指導方法
- ・ 乳児保育
- ・ 子どもの食と栄養
- ・ 子どもの健康と安全
- ・ 子ども家庭支援

【AI・データサイエンス関係】

- ・ 情報基礎
- ・ 統計学
- ・ 教育データサイエンス
- ・ 教育データエンジニアリング
- ・ 人工知能基礎

※ 他にも教員養成の基盤となる教育学や各教科の専門事項など、様々な学びの要素が考えられるため、設計の詳細は、各作業部会と連携し引き続きWGで検討を行う。

【特別支援教育】

- ・ 特別支援教育
- ・ 特別支援教育課程
- ・ 発達障害教育
- ・ 言語障害教育
- ・ 重複障害教育
- ・ 視覚障害教育
- ・ 聴覚障害教育
- ・ 知的障害教育
- ・ 肢体不自由教育
- ・ 病弱教育

【日本語指導】

- ・ 外国人児童生徒等教育
- ・ 受入・校内体制づくり
- ・ 文化適応・アイデンティティ
- ・ 言語と認知の発達
- ・ 日本語の特徴
- ・ 子どもの日本語教育の理論と方法
- ・ 日本語指導の計画と実施
- ・ 社会参加とキャリア教育
- ・ 保護者・地域とのネットワーク構築
- ・ 実践研修

等

小学校作業部会報告

令和8年4月23日

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ
小学校作業部会

小学校教員の養成の見直し（案）について

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととし、小学校全教科（国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語）の指導法それぞれ1単位を必修とする。
2. 施行規則66条の6に定める「体育」については、同条に定める「体育」として維持をしないこととし、教師としての適応力・回復力・自己管理能力（教師の健康）との関係については、今後も要検討を要する。
3. 特に幼児教育作業部会の検討状況と合わせる形で「教育課程の意義及び編成の方法」に、幼稚園等との校種間の接続を含めることとする。
4. 「道徳の理論及び指導法」は、現行の一種免許状に定める2単位の修得を基本としながら、他の事項と組み合わせた柔軟な実施が可能となるよう、引き続き検討する。
5. 幼稚園または小学校の教職課程設置の要件として教職課程認定基準に定める「教員養成を主たる目的とする学部学科」、「特定分野に強みや専門性を持つ学科等に係る特例」「専科指導優先実施教科に対応した小学校教員養成に係る特例」の現状をふまえつつ、制度改正後の「強み専門性」の審査との対応関係について引き続き検討する。
6. 中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、その免許状に係る教科に相当する教科について、小学校において教授又は実習を担任することができるという専科指導の現状をふまえつつ、小学校専科免許の在り方について引き続き検討する。

小学校教員の養成の見直し（案）

＜小学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項	30	16
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免は1単位×10教科、二種免は音楽、図画工作、体育から2教科以上を含み1単位×6教科		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法 一種免2単位、二種免1単位	10	6
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	5	5
	教育実習（学校体験活動を含む 上限2単位）		
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		2	2
計		59	37

見直し（案）

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で57単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	- 教科及び教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 10教科×1単位 - 道徳の理論及び指導法 2単位 - 総合的な学習の時間の指導法 - 特別活動の指導法 - 教育の方法及び情報通信技術 - 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。）	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 - 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） - 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 - 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） - 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 - 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 2単位 - 教育における多様性の包摂 - 生徒指導の理論及び方法 - 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 - 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 - 教育データの活用及び人工知能	12
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む 上限2単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2

計 37

中学校・高等学校作業部会報告

令和8年4月23日

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ

中学校・高等学校作業部会

中学校、高等学校教員の養成の見直し（案）について

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、
学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととする。なお、指導法と専門的事項の配分は大学の裁量とする。
また、従来の教科専門科目を一定程度「強み専門性」へ移行させることを前提に、最低修得単位数を圧縮する。
2. 免許法施行規則第66条の6で学ぶ「体育」について、
現行通りの一般教養科目としては位置付けない。一方、中学校、高等学校教員に必要な健康教育を学ぶことになる事項等（適応力・回復力・自己管理能力）について今後検討が必要。
3. 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について、中学校・高等学校免許状において2単位分の学修が必要かどうか他の作業部会の状況をふまえつつ、今後検討が必要。
4. 高等学校免許状授与の基礎資格の変更は行わない。
5. 高等学校の教員養成における教育実習の単位数の変更は行わない。

中学校教員養成の見直し（案）

<中学校> 現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 1単位×各教科の事項	28	12
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免 8単位、二種免 2単位		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法 一種免 2単位、二種免 1単位	10	6
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	5	5
	教育実習（学校体験活動を含む 上限 2単位）		
大学が独自に設定する科目	教職実践演習	2	2
		4	4
計		59	35

見直し（案）

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し 合計で56単位		
教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	- 教科及び教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 8単位 - 道徳の理論及び指導法 1単位 - 総合的な学習の時間の指導法 - 特別活動の指導法 - 教育の方法及び情報通信技術 - 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	16
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 - 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） - 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 - 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） - 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 - 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 2単位（P） - 教育における多様性の包摂 - 生徒指導の理論及び方法 - 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 - 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 - 教育データの活用及び人工知能	13
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む 上限 2単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
計		36

高等学校教員養成の見直し（案）

＜高等学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 1単位×各教科の事項 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 4単位	24
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 1単位 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	総合的な探究の時間の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法 1単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	8
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む 上限 1単位） 教職実践演習	3 2
大学が独自に設定する科目		12

計 59

見直し（案）

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し 合計で56単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	- 教科及び教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 10単位 - 総合的な学習の時間の指導法 - 特別活動の指導法 - 教育の方法及び情報通信技術 - 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	- 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 - 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） - 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 - 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） - 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 - 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 2単位（P） - 教育における多様性の包摂 - 生徒指導の理論及び方法 - 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 - 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 - 教育データの活用及び人工知能	13
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む 上限 1単位）	3
教職実践演習	教職実践演習	2

計 36

外国語に関連する教育課程特例校の状況について

教育課程特例校の総数と校種別、設置母体別の学校数

＜算出方法＞

「教育課程特例校指定状況データベース」(令和7年4月時点) より、学校種、設置機関ごとの内訳を集計

	総数	公立	国立	私立	株立
教育課程特例校数	1,915	1,800	19	94	2
内訳) 小学校	1,553	1,505	11	35	2
中学校	297	266	2	29	0
高等学校	43	12	3	28	0
特別支援学校	2	1	0	1	0
小中一貫校	1	1	0	0	0
義務教育学校	10	10	0	0	0
中等教育学校	9	5	3	1	0

外国語に関連する教育課程特例校の総数と校種別、設置母体別の学校数

<算出方法>

管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、外国語に関連する内容で特別の教育課程を編成している学校数を集計。下記いずれかにあてはまる学校。

- 新設教科名に、「外国語」、「英語」、「English」のキーワードがある学校
- 申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容から、「外国語」、「英語」といった記載があり、明らかに外国語に関連する内容を実施していると判断できる学校
- 申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容から授業時数が増えていることがわかる学校
- 削減科目に外国語活動や外国語科を指定している学校（ほとんどが新設教科で外国語の授業を実施）
- イマージョン教育を実施している学校

	総数	公立	国立	私立	株立
教育課程特例校数	1,483	1,394	7	80	2
内訳) 小学校	1,280	1,240	4	34	2
中学校	162	136	1	25	0
高等学校	23	4	0	19	0
特別支援学校	1	0	0	1	0
小中一貫校	1	1	0	0	0
義務教育学校	9	9	0	0	0
中等教育学校	7	4	2	1	0

小学校低学年から外国語の授業を実施している学校数

＜算出方法＞

管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、小学校低学年から外国語の授業を実施している学校数を集計。

- 申請書、管理機関や学校ホームページに記載の内容から小学校低学年より外国語に関連する授業を実施していると判断できる学校

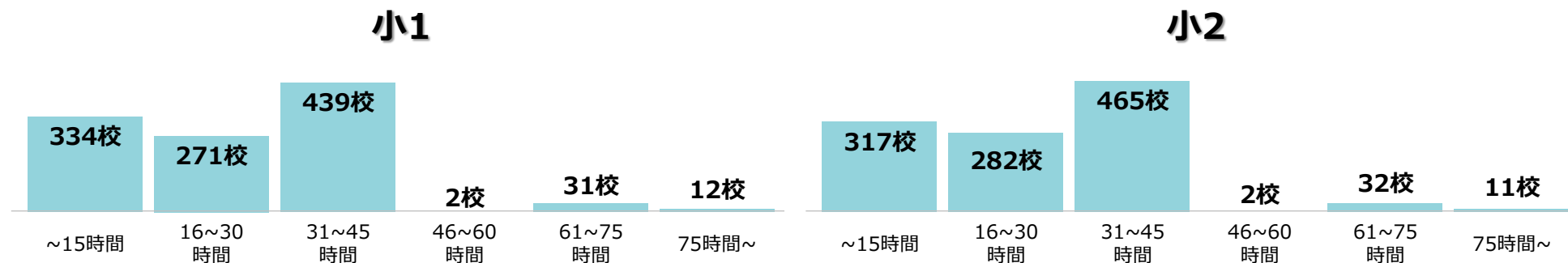
※P.5で掲載する小学校中学年から外国語科相当の内容を実施している学校数と重複あり

	総数	公立	国立	私立	株立
教育課程特例校数	1,112	1,085	2	23	2
内訳) 小学校	1,105	1,078	2	23	2
中学校	—	—	—	—	—
高等学校	—	—	—	—	—
特別支援学校	0	0	0	0	0
小中一貫校	1	1	0	0	0
義務教育学校	6	6	0	0	0
中等教育学校	—	—	—	—	—

小学校低学年から外国語の授業を実施している事例

事例①	概要	小1～2で「英語活動」を新設。 「外国語活動」の目標でもある「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成することを目指す」を基本目標とし、発達の段階に応じた目標を設定。 (小1から聞くこと、話すことの目標を設定。)
	授業時数	小1：16時間、小2：16時間 「生活」から10時間を充当するとともに、年間総授業時数を6時間追加
事例②	概要	小1～2で「外国語活動」を実施。 「英語の音声に親しみ、身の回りの物を英語でまねて言おうとする」を目標とし、市独自の指導計画に沿ってあいさつや身の回りの物を表す簡単な英語を聞いたり言ったりする活動を行い、英語に親しむ。
	授業時数	小1：34時間、小2：35時間 「生活」から小1は19時間、小2は20時間を充当するとともに、年間総授業時数を15時間追加
事例③	概要	小1～2で「外国語科」を新設。小3～4では「外国語活動」を「外国語科」に変更。 平成30年度より、教育委員会が配布する教材を用いて、一部の学校で小1から「読む」「書く」の授業も実施してきた。この研究を活かして、令和2年度からは全ての学校で4技能の学習を実施する。
	授業時数	小1：34時間、小2：35時間 「生活」から充当 小3～4：35時間（時数は変更なし）

※授業時数の傾向



※ 管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、授業時数がわかる学校に限って集計。

小学校**中学年**から外国語科相当の内容を実施している学校数

＜算出方法＞

管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、小学校中学年から外国語科相当の内容を実施している学校数を集計。下記いずれかにあてはまる学校。

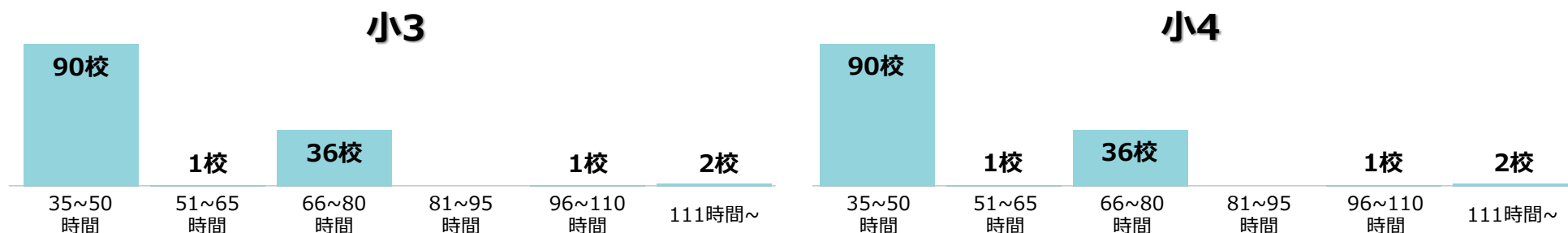
- ・「読む」「書く」の指導も行っている学校
 - ・評価評定を実施している学校
 - ・小学校低学年（小1～小2）で外国語活動相当の内容を実施し、中学年では外国語科相当の学習を実施している学校
- ※P.3で掲載した小学校低学年から外国語の授業を実施している学校数と重複あり

	総数	公立	国立	私立	株立
教育課程特例校数	134	124	0	9	1
内訳) 小学校	133	123	0	9	1
中学校	—	—	—	—	—
高等学校	—	—	—	—	—
特別支援学校	0	0	0	0	0
小中一貫校	0	0	0	0	0
義務教育学校	1	1	0	0	0
中等教育学校	—	—	—	—	—

小学校**中学年**から外国語相当の授業を実施している事例

事例①	概要	市内全ての小学校にて、小3～6で「英語科」を新設。 目標は、「簡単な英語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりする活動を通して、英語によるコミュニケーションの基礎となる力を養う」とする。また、英語や外国の文化に対する興味・関心を深め、学んだことをもとに、他者に配慮しながら、積極的に英語で自分の思いや考えを伝え合うとともに、ふるさとのよさを再確認し、発信できるようにする。 外国語活動および外国語科の発達の段階に応じた指導の趣旨を十分念頭に入れつつ、小3以上で4技能5領域の指導を展開。小3では、音声面を中心としたコミュニケーションの素地となる資質能力の育成を図りつつ、段階的に「読むこと」「書くこと」に慣れ親しむ学習を取り入れていく。また、小5～6では、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成を堅持しつつ、音声面での十分なインプットや「話すこと」における「やり取り」と「発表」の十分な時間確保を図る。そして、「読むこと」「書くこと」においては、海外の学校との交流などを通して、言語活動による指導を行い、基礎的な力の育成を目指す。
	授業時数	小3～4：40～47時間 「外国語活動」の35時間に加え、「総合的な学習の時間」から充当（充当する時数は学校によって異なる） 小5～6：80～83時間 「外国語」の70時間に加え、「総合的な学習の時間」から充当（充当する時数は学校によって異なる）
事例②	概要	小1～6で「英語科」を新設。 6年間を通した系統的、発展的指導により、英語で自分の思いや考えを発信したり、多様な相手と建設的な関係を築いたりすることができる資質・能力の基礎を養う。小1より音声に慣れ親しみ、中学年からは「読む・書く」能力の育成にも取り組み、高学年での指導につなげる。具体的には、中学年で文を読む指導や語順に気をつけて文を写して書くなどの指導を行い、高学年では音声で十分慣れ親しんだ表現を想起しながら自分のことについて書くなどの発展性のある指導を行う。
	授業時数	小1～2：18時間、小3～4：35時間、小5～6：70時間

※授業時数の傾向



※ 管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、授業時数がわかる学校に限る。

＜算出方法＞

管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、中学校の教育課程特例校の学校数を集計。下記いずれかにあてはまる学校。

- 標準時数以上の時間数で実施している学校
- 時数の一部を新設教科に充当している学校（この場合、一部の指導内容を新設教科で補完している）

※イメージ教育を実施している学校数も含む

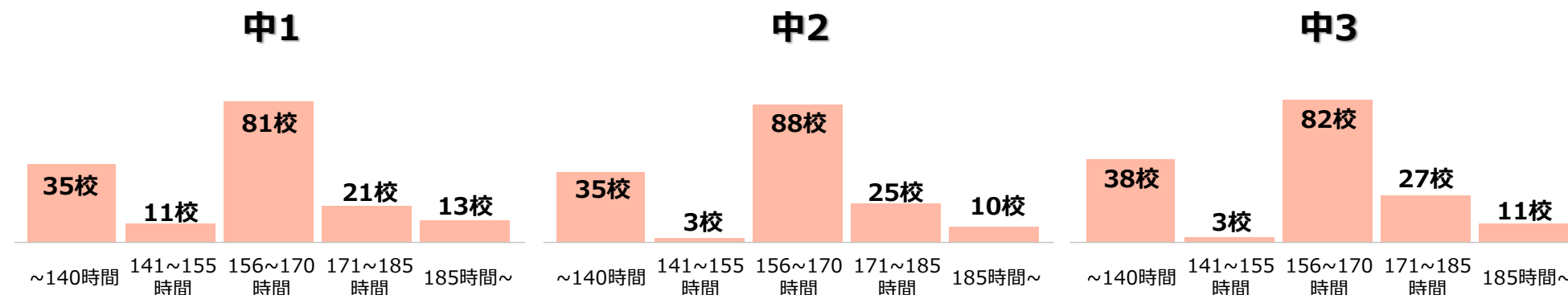
	総数	公立	国立	私立	株立
教育課程特例校数	170	141	3	26	0
内訳) 小学校	—	—	—	—	—
中学校	162	136	1	25	0
高等学校	—	—	—	—	—
特別支援学校	0	0	0	0	0
小中一貫校	1	1	0	0	0
義務教育学校	0	0	0	0	0
中等教育学校	7	4	2	1	0

中学校の教育課程特例校の事例

事例①	概要	中1～3において、「外国語」と「総合的な学習の時間」を組み合わせた新設教科を設置。 日本と諸外国の文化や言語、考え方の違いを体験を通し比較する探究的な学習を行う。 地域の外国人等と英語及び日本語によって交流する機会や、海外の学校とオンラインで現地の生徒と交流する機会を積極的に取り入れることで、「外国語」の指導内容の一部を補完する。また、日本と諸外国の文化や言語、考え方の違いを体験を通し比較しながら、「グローバル化が進む現代社会でよりよく生きるには」という問いについて探究的な学習を行うことで、「総合的な学習の時間」の指導内容を補完する。
	授業時数	中1：85時間 「外国語」から35時間、「総合的な学習の時間」から50時間を充当 中2～3：105時間 「外国語」から35時間、「総合的な学習の時間」から70時間を充当 ※「外国語」は各学年105時間ずつ

事例②	概要	中1～2において、「外国語」の140時間とは別に、新設教科を設置。 聞く・話す・読む・書く活動を統合し、ふるさとについて紹介・案内したり、英語を用いて自分の考えや思い、情報等を発信する力をつけ、世界中の人々と英語を介して交流できる力をつけるために、コミュニケーションを中心とした内容とする。
	授業時数	中1～2：17時間 「総合的な学習の時間」から充当

※授業時数の傾向



※ 管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、授業時数がわかる学校に限る。

小

中

小3～中3で標準時数より多く外国語の授業を実施している学校数

標準時数より多く外国語の授業を実施している学校数を集計
 ※P.3,5,7で掲載した学校数と重複あり

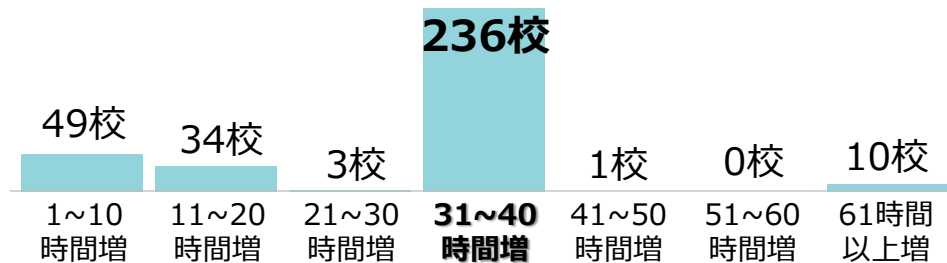
＜算出方法＞
 管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、標準時数より多く外国語の授業を実施している教育課程特例校の学校数を集計。
 ※小3～中3のいずれかの学年で、標準時数より多い場合、集計
 ※イマージョン教育を実施している学校数も含む

	総数	公立	国立	私立	株立
教育課程特例校数	461	420	1	38	2
内訳) 小学校	335	310	0	23	2
中学校	121	106	0	15	0
高等学校	—	—	—	—	—
特別支援学校	0	0	0	0	0
小中一貫校	1	1	0	0	0
義務教育学校	1	1	0	0	0
中等教育学校	3	2	1	0	0

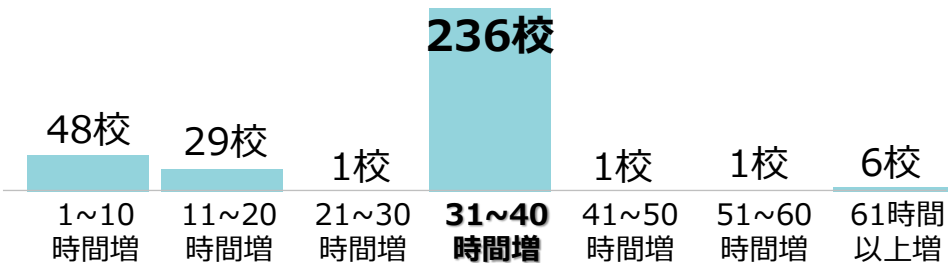
- 小3～4、小5～6ともに31～40時間増やしている学校が多い
- 中学校においては、11～20時間増やしている学校が多い

小学校

小3～小4

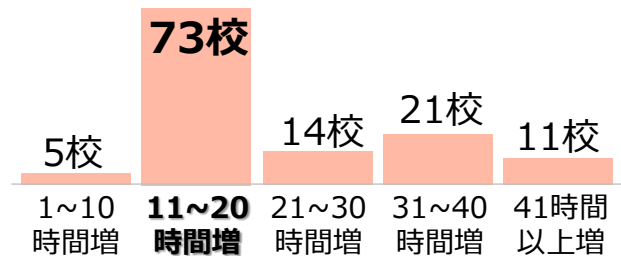


小5～小6

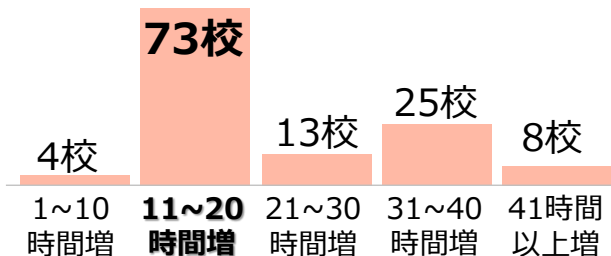


中学校

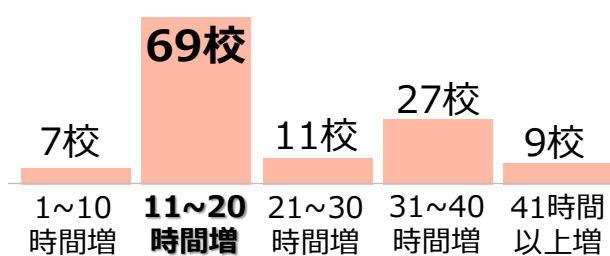
中1



中2



中3



※ 管理機関から提出されている申請書の内容、管理機関や学校ホームページに記載の内容を確認し、授業時数がわかる学校に限って集計。

事例	概要	小3～6において、新設教科「英語科」を設置。 「外国語活動」「外国語」の全ての学習内容を扱うとともに、別途設置する新設教科にて調べた「自分の住む地域のこと」を、外国人や他地区の方に英語で紹介する学習を取り入れている。
	授業時数	小3～4：50時間（+15時間） 「外国語活動」の35時間に加え、「総合的な学習の時間」から15時間を充当。 小5～6：85時間（+15時間） 「外国語」の70時間に加え、「総合的な学習の時間」から15時間を充当。

小 中 高 イメージョン教育を実施している学校の事例

小学校の事例	概要	「イメージョン教育コース」を開設し、各学年に国語と道徳以外の授業を英語を用いて行うイメージョン学級を新設。 - 算数、理科、社会、生活、外国語、外国語活動においては、日本語表記の教科書と英語表記の補助プリントを併用して、学習指導要領に示された学習内容の確実な定着と英語のコミュニケーション力の育成をめざす。 - 音楽、図画工作、家庭、体育については、適切に視覚的支援を行いながら、英語を用いて授業を行う。 - 総合的な学習の時間や特別活動においては、学習活動や子どもの実態などを考慮して、英語と日本語を使い分ける。 ※なお、小1～2では、年間70時間の英語活動を学習指導要領の総授業時数に加えて実施。
中学校の事例①	概要	「ダブルディプロマコース」を新設し、中1でブリティッシュコロンビア州のMathematics 7, Science7, English Language Arts7, 中2でMathematics 8, Science 8, English Language Arts8, 中3で Mathematics 9, Science 9, English Language Arts 9 を設置。 ※ダブルディプロマ：1つの学校に在籍しながら国内と海外の2つの卒業資格を取得することができる制度
中学校の事例②	概要	一部コースのみ、芸術科目（音楽・美術）でイメージョン教育を実施。 外国人教員と日本人教員のチームティーチングで行うが、授業進行は外国人教員がメイン。美術では海外の作品を参考にして絵画を制作することや、陶芸などの日本文化を英語で学ぶ。音楽では世界の音楽に触れるだけでなく、ギターなどの楽器を英語で学ぶ。これらの授業を通じて、他国の文化や言葉に「感性」の視点から触れ、より生きたグローバル感覚を養う。
高校の事例①	概要	国際バカロレア・ディプロマコースの開講にあたり、開講の前年度より下記科目において、イメージョン教育を実施。 地理総合、歴史総合、公共、数学Ⅰ、科学と人間生活、化学基礎、体育、保健、音楽Ⅰ（選択）、美術Ⅰ（選択）、英語コミュニケーションⅠ、家庭基礎、情報Ⅰ、総合的な探求の時間
高校の事例②	概要	一部コースでは英語を第一言語とする生徒が多く、海外への進学を希望する生徒もいるため、下記科目については英語で授業を行った方が効果的と判断し、イメージョン教育を実施。 数学、理科（物理・化学・生物）、英語、社会科科目

I. 小学校教員養成課程 外国語（英語）コアカリキュラム

〔1〕外国語の指導法【2単位程度を想定】

【全体目標】

小学校における外国語活動（中学年）・外国語（高学年）の学習，指導，評価に関する基本的な知識や指導技術を身に付ける。

【学習内容】

1. 授業実践に必要な知識・理解

(1) 小学校外国語教育についての基本的な知識・理解

◇一般目標

小学校外国語教育に係る背景知識や主教材，小・中・高等学校の外国語教育における小学校の役割，多様な指導環境について理解する。

◇学習項目

- ①学習指導要領
- ②主教材
- ③小・中・高等学校の連携と小学校の役割
- ④児童や学校の多様性への対応

◇到達目標

- 1) 小学校外国語教育の変遷，小学校の外国語活動や外国語科，中・高等学校の外国語科の目標，内容について理解している。
- 2) 主教材の趣旨，構成，特徴について理解している。
- 3) 小・中・高等学校の連携と小学校の役割について理解している。
- 4) 様々な指導環境に柔軟に対応するため，児童や学校の多様性への対応について，基礎的な事柄を理解している。

(2) 子供の第二言語習得についての知識とその活用

◇一般目標

児童期の第二言語習得の特徴について理解する。

◇学習項目

- ①言語使用を通じた言語習得
- ②音声によるインプットの内容を類推し，理解するプロセス
- ③児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方
- ④コミュニケーションの目的や場面，状況に応じた意味のあるやり取り
- ⑤受信から発信，音声から文字へと進むプロセス
- ⑥国語教育との連携等による言葉の面白さや豊かさへの気づき

◇到達目標

- 1) 言語使用を通して言語を習得することを理解し，指導に生かすことができる。
- 2) 音声によるインプットの内容の類推から理解へと進むプロセスを経ることを理解し，指導に生かすことができる。
- 3) 児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方を理解し，指導に生かすことができる。
- 4) コミュニケーションの目的や場面，状況に応じて意味のあるやり取りを行う重要性を理解し，指導に生かすことができる。
- 5) 受信から発信，音声から文字へと進むプロセスを理解し，指導に生かすことができる。

- 6) 国語教育との連携等による言葉の面白さや豊かさへの気づきについて理解し、指導に生かすことができる。

2. 授業実践

(1) 指導技術

◇一般目標

実践に必要な基本的な指導技術を身に付ける。

◇学習項目

- ①英語での語りかけ方
- ②児童の発話の引き出し方、児童とのやり取りの進め方
- ③文字言語との出合わせ方、読む活動・書く活動への導き方

◇到達目標

- 1) 児童の発話につながるよう、効果的に英語で語りかけることができる。
- 2) 児童の英語での発話を引き出し、児童とのやり取りを進めることができる。
- 3) 文字言語との出合わせ方、読む活動・書く活動への導き方について理解し、指導に生かすことができる。

(2) 授業づくり

◇一般目標

実際の授業づくりに必要な知識・技術を身に付ける。

◇学習項目

- ①題材の選定、教材研究
- ②学習到達目標に基づいた、指導計画（年間指導計画、単元計画、学習指導案等）や1時間の授業づくり
- ③外国語指導助手（ALT）等とのチーム・ティーチングによる指導の在り方
- ④ICT等の活用の仕方
- ⑤学習状況の評価（パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む）

◇到達目標

- 1) 題材の選定、教材研究の仕方について理解し、適切に題材選定・教材研究ができる。
- 2) 学習到達目標に基づいた指導計画（年間指導計画、単元計画、学習指導案、短時間学習等の授業時間の設定を含めたカリキュラム・マネジメント等）について理解し、学習指導案を立案することができる。
- 3) ALT等とのチーム・ティーチングによる指導の在り方について理解している。
- 4) ICT等の効果的な活用の仕方について理解し、指導に生かすことができる。
- 5) 学習状況の評価（パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む）について理解している。

【学習形態】

上記の内容を学習する過程においては、教員の講義にとどまることなく、以下の学習形態を必ず盛り込むこととする。

- ① 授業観察：小・中・高等学校の授業映像の視聴や授業の参観
- ② 授業体験：授業担当教員による指導法等の実演（学生は児童役として参加する等）
- ③ 模擬授業：1単位時間（45分）の授業あるいは特定の活動を取り出した模擬授業の実施
手順例：（授業）計画→準備→実施→振り返り→改善→再計画……

【2】外国語に関する専門的事項 【1 単位程度を想定】

【全体目標】

小学校における外国語活動・外国語科の授業実践に必要な実践的な英語運用力と英語に関する背景的な知識を身に付ける。

【学習内容】

1. 授業実践に必要な英語力と知識

(1) 授業実践に必要な英語力

◇一般目標

小学校における外国語活動・外国語科の授業を担当するために必要な実践的な英語運用力を，授業場面を意識しながら身に付ける。

◇学習項目

- ①聞くこと
- ②話すこと [やり取り・発表]
- ③読むこと
- ④書くこと

◇到達目標

- 1) 授業実践に必要な聞く力を身に付けている。
- 2) 授業実践に必要な話す力 [やり取り・発表] を身に付けている。
- 3) 授業実践に必要な読む力を身に付けている。
- 4) 授業実践に必要な書く力を身に付けている。

(2) 英語に関する背景的な知識

◇一般目標

小・中学校の接続も踏まえながら，小学校における外国語活動・外国語科の授業を担当するために必要な背景的な知識を身に付ける。

◇学習項目

- ①英語に関する基本的な知識（音声，語彙，文構造，文法，正書法等）
- ②第二言語習得に関する基本的な知識
- ③児童文学（絵本，子供向けの歌や詩等）
- ④異文化理解

◇到達目標

- 1) 英語に関する基本的な事柄（音声，語彙，文構造，文法，正書法等）について理解している。
- 2) 第二言語習得に関する基本的な事柄について理解している。
- 3) 児童文学（絵本，子供向けの歌や詩等）について理解している。
- 4) 異文化理解に関する事柄について理解している。

Ⅱ. 中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コアカリキュラム

〔１〕英語科の指導法【８単位程度を想定】

【全体目標】

中学校及び高等学校における外国語（英語）の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける。

【学習内容】

（１）カリキュラム／シラバス

◇一般目標

中学校及び高等学校の英語教育の基軸となる学習指導要領及び教科用図書（教科書）について理解するとともに、学習到達目標及び年間指導計画、単元計画、各時間の指導計画について理解する。また、小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領並びに教材、教科書について知るとともに、小・中・高等学校の連携の在り方について理解する。

◇学習項目

- ①学習指導要領
- ②教科用図書
- ③目標設定・指導計画
- ④小・中・高等学校の連携

◇到達目標

- １) 中学校及び高等学校の外国語（英語）の学習指導要領について理解している。
- ２) 中学校及び高等学校の外国語（英語）教科書について理解している。
- ３) 学習指導要領の「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の３つの資質・能力（以下、「３つの資質・能力」という）とともに、領域別の学習到達目標の設定、年間指導計画、単元計画、各授業時間の指導計画について理解している。
- ４) 小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領や教科書等の教材、並びに小・中・高等学校を通じた英語教育の在り方の基本について理解している。

（２）生徒の資質・能力を高める指導

◇一般目標

中学校及び高等学校における３つの資質・能力を踏まえた「５つの領域」（「聞くこと」「読むこと」「話すこと〔やり取り〕」「話すこと〔発表〕」及び「書くこと」）の指導及び各領域を支える音声、文字、語彙・表現、文法の指導について基本的な知識と技能を身に付けるとともに、複数の領域を統合した言語活動の指導方法を身に付ける。また、教材やＩＣＴの活用方法を知るとともに、英語による授業展開やＡＬＴ等とのティーム・ティーチングの方法について理解する。さらに、生徒の特性や習熟度に応じた指導について理解する。

◇学習項目

- ①聞くことの指導
- ②読むことの指導
- ③話すこと〔やり取り・発表〕の指導
- ④書くことの指導
- ⑤領域統合型の言語活動の指導

- ⑥英語の音声的な特徴に関する指導
- ⑦文字に関する指導
- ⑧語彙・表現に関する指導
- ⑨文法に関する指導
- ⑩異文化理解に関する指導
- ⑪教材研究・I C T等の活用
- ⑫英語でのインタラクション
- ⑬A L T等とのティーム・ティーチング
- ⑭生徒の特性や習熟度に応じた指導

◇到達目標

- 1) 聞くことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 2) 読むことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 3) 話すこと〔やり取り・発表〕の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 4) 書くことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 5) 複数の領域を統合した言語活動の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 6) 英語の音声的な特徴に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 7) 文字の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 8) 語彙、表現に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 9) 文法に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 10) 異文化理解に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 11) 教材及びI C Tの活用について理解し、授業指導に生かすことができる。
- 12) 英語でのインタラクションについて理解し、授業指導に生かすことができる。
- 13) A L T等とのティーム・ティーチングについて理解し、授業指導に生かすことができる。
- 14) 生徒の特性・習熟度への対応について理解し、授業指導に生かすことができる。

(3) 授業づくり

◇一般目標

中学校及び高等学校の学習到達目標に基づく各学年や科目（高等学校）の年間指導計画，単元計画，各時間の指導計画及び授業の組み立て方について理解するとともに，学習指導案の作成方法を身に付ける。

◇学習項目

- ①学習到達目標に基づく授業の組立て
- ②学習指導案の作成

◇到達目標

- 1) 学習到達目標に基づく授業の組立てについて理解し、授業指導に生かすことができる。
- 2) 学習指導案の作成について理解し、授業指導に生かすことができる。

(4) 学習評価

◇一般目標

中学校及び高等学校における年間を通した学習到達目標に基づく評価の在り方，観点別学習状況の評価に基づく各単元における評価規準の設定，さらに，評定への総括の仕方について理解する。また，言語能力の測定と評価の方法についても併せて理解する。特に，「話すこと〔やり取り・発表〕」及び「書くこと」については，「パフォーマンス評価」（生徒が実際に話したり書いたりする活動の過程や結果を評価する方法）について理解する。

◇学習項目

- ①観点別学習状況の評価，評価規準の設定，評定への総括
- ②言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）

◇到達目標

- 1) 観点別学習状況の評価とそれに基づく評価規準の設定や評定への総括について理解し、指導に生かすことができる。
- 2) 言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）について理解し、指導に生かすことができる。

(5) 第二言語習得

◇一般目標

学習者が第二言語・外国語を習得するプロセスについて基礎的な内容を理解し、授業指導に生かすことができる。

◇学習項目

- ①第二言語習得に関する知識とその活用

◇到達目標

- 1) 第二言語習得理論とその活用について理解し、授業指導に生かすことができる。

【学習形態】

上記の内容を学習する過程においては、教員の講義にとどまることなく、次の学習形態を必ず盛り込むこととする。

- ①授業観察：授業映像の視聴や授業の参観
- ②授業体験：授業担当教員による実演を生徒の立場で体験
- ③模擬授業：1単位時間（50分）の授業あるいは特定の言語活動を取り出した模擬授業の実施
手順例：（授業）計画→準備→実施→振り返り→改善→再計画……

〔2〕英語科に関する専門的事項【20単位程度を想定】

1. 英語コミュニケーション

【全体目標】

中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としては C E F R¹ B 2 レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラク션을進めていく柔軟な調整能力を身に付ける。

【学習内容】

◇学習項目

- ①聞くこと
- ②読むこと
- ③話すこと [やり取り・発表]
- ④書くこと
- ⑤領域統合型の言語活動

¹ 国際的な基準：C E F R（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠）は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て、2001年に欧州評議会が複言語主義の理念の下、発表した。C E F Rは、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるよう」開発されたものである。

◇到達目標

- 1) 様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 2) 様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
- 3) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと〔やり取り・発表〕ができる。
- 4) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
- 5) 複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。

2. 英語学

【全体目標】

中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける。

【学習内容】

◇学習項目

- ①英語の音声の仕組み
- ②英文法
- ③英語の歴史的変遷，国際共通語としての英語

◇到達目標

- 1) 英語の音声の仕組みについて理解している。
- 2) 英語の文法について理解している。
- 3) 英語の歴史的変遷及び国際共通語としての英語の実態について理解している。

3. 英語文学

【全体目標】

英語で書かれた文学を学ぶ中で、英語による表現力への理解を深めるとともに、英語が使われている国や地域の文化について理解し、中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。

【学習内容】

◇学習項目

- ①文学作品における英語表現
- ②文学作品から見る多様な文化
- ③英語で書かれた代表的な文学

◇到達目標

- 1) 文学作品において使用されている様々な英語表現について理解している。
- 2) 文学作品で描かれている、英語が使われている国や地域の文化について理解している。
- 3) 英語で書かれた代表的な文学について理解している。

4. 異文化理解

【全体目標】

社会や世界との関わりの中で、他者とのコミュニケーションを行う力を育成する観点から、外国語やその背景にある文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題について学ぶ。あわせて、英語が使われている国や地域の文化を通じて、英語による表現力への理解を深め、中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける。

【学習内容】

◇学習項目

- ①異文化コミュニケーション
- ②異文化交流
- ③英語が使われている国や地域の歴史，社会，文化

◇到達目標

- 1) 世界の文化の多様性や異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している。
- 2) 多様な文化的背景を持った人々との交流を通して，文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している。
- 3) 英語が使われている国や地域の歴史，社会，文化について基本的な内容を理解している。

第 13 期中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
外国語ワーキンググループ 委員名簿

(敬称略・五十音順)

- | | |
|------------|---------------------------|
| ○ 今井 裕之 | 関西大学大学院外国語教育学研究科長 |
| 臼倉 美里 | 東京学芸大学教育学部教授 |
| 内田 諭 | 九州大学大学院言語文化研究院准教授 |
| 江原 美明 | 武蔵野大学教育学部教育学科特任教授 |
| 川崎 あゆみ | 株式会社グローバリ代表取締役 |
| 工藤 洋路 | 東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授 |
| ◎ 酒井 英樹 | 信州大学学術研究院教育学系教授 |
| 鈴木 渉 | 宮城教育大学教授 |
| 関谷 さやか | 東京都教育庁指導部主任指導主事 |
| 高木 俊輔 | 聖光学院中学校高等学校教諭 |
| 高島 峻輔 | 兵庫県芦屋市長 |
| 布村 奈緒子 | 東京国際大学教授 |
| バトラー 後藤 裕子 | ペンシルバニア大学教育大学院教授 |
| 日向端 聖 | 八戸市立旭ヶ丘小学校校長 |
| 藤田 保 | 上智大学言語教育研究センター教授、センター長 |
| 細田 眞由美 | 前さいたま市教育委員会教育長、兵庫教育大学客員教授 |
| 米野 和徳 | 山形県立山形南高等学校校長 |
| 亘理 陽一 | 北海道大学大学院教育学研究院准教授 |

◎主査、○主査代理