

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会産業教育ワーキンググループ（第7回）の議事録を掲載しました

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/106/gijiroku/mext_00008.html

記事ページ本文

現在位置

トップ

>

政策・審議会

>

審議会情報

>

中央教育審議会

>

初等中等教育分科会

>

教育課程部会 産業教育ワーキンググループ

> 教育課程部会 産業教育ワーキンググループ（第7回）議事録

教育課程部会 産業教育ワーキンググループ（第7回）議事録

1．日時

令和8年5月11日（月曜日）16時00分～18時00分

2．場所

WEB会議と対面による会議を組み合わせた方式

3．議題

職業に関する各教科における柔軟な教育課程の編成について

職業に関する各教科における学習評価の在り方について

その他

4．議事録

【牧野主査】 それでは定刻となりましたので、ただいまから中央教育審議会初等・中等教育分科会、教育課程部会産業教育ワーキンググループを開催いたします。

委員の皆様におかれましては、大変ご多忙の中ご参加いただき誠にありがとうございます。本日は職業に関する各教科における柔軟な教育課程の編成と学習評価の在り方についてご審議をいただきます。

議事に入ります前に、本年4月1日付けで着任されました寺島高等学校振興課長から一言ご挨拶をお願いいたします。

【寺島高等学校振興課長】 はい、今日はありがとうございます。ただいまご紹介をいただきました高等学校振興課長の寺島でございます。

この4月1日付けで新たに高等学校振興課長を拝命いたしました。前回第6回の本ワーキンググループに出席をする予定でございましたけれども、出席が叶いまして、今回初めての出席、ご挨拶となりました。まずはお礼を申し上げたいと思っております。

私、ちょうど前職は同じ初等中等教育局の学校情報基盤・教材課長をやっておりまして、この中央教育審議会の教育課程特別部会のワーキングで申し上げますと、情報・技術ワーキンググループの担当をしていました。今回異動になりまして、こちら産業教育ワーキンググループの事務局を担当することになりました。どうぞよろしくお願い申し上げます。

まさに今、高等学校改革ということで様々な動きが加速をしているところであります。直近ではいわゆる基金を活用した先導的な拠点を作るということで、各都道府県からの申請を受け付けている状況でありますけれども、その中でもこの専門高校の在り方、そしてこの産業教育の在り方というのは非常に大きな注目を集めているところでもありますし、また期待も集めているところでございます。

そういった意味では次の学習指導要領において、この本ワーキンググループで扱う産業教育をどうしていくべきか、どうあるべきかということは非常に期待と注目の高いところでございます。このワーキンググループの議論もだいたい終盤に差し掛かっているところでございますけれども、引き続き先生方の忌憚のないご意見をいただいて、学習指導要領をより良いものにしていけるように事務局としてもご尽力をしてみたいと思いますので、どうぞよろしくお願い申し上げます。以上でございます。

【牧野主査】なお、本日都合によりまして小坂委員はご欠席、香山委員、柴田委員、藤田委員は遅れてのご出席、中島主査代理におかれましては途中中のご退席となります。

それでは議題(1)に移ります。資料1-1「職業に関する各教科における柔軟な教育課程の編成について」説明をお願いいたします。

【栗林産業教育調査官】よろしくお願い申し上げます。事務局でございます。資料1-1「職業に関する各教科における柔軟な教育課程の編成について」、論点をご説明させていただきたいと思います。1ページ目をご覧ください。本日第7回目のワーキングでございますが、第1回にお示しさせていただいている論点のうち、この資料の上段になりますけれども、高等学校における科目の柔軟な組み換え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・学習指導の在り方、また教育課程の柔軟化に伴って生じうる課題とそれを防ぐための運用の在り方という議題を2つご議論いただきたいと思います。思っております。

私の説明でございますが、前段は、柔軟な教育課程の在り方につきまして、2月19日の教育課程部会総則・評価特別部会の中で示された方向性やご議論をご紹介させていただいた後に、この産業教育ワーキングとして配慮事項や懸念点というところについての論点を示させていただき、ご議論を頂戴できればと思っております。

まず2月19日総則・評価特別部会の資料やご議論をご紹介させていただきます。1ページ目をご覧ください。柔軟な教育課程の在り方ということで、大きく丸1から丸6の6点についてご議論がなされております。丸1が科目の組み換えの具体的な内容や要件をどのようにするか。丸2が50分×17コマの授業をもって1単位とすることを標準とするということについての方向性。丸3が科目の単位数を一層柔軟に設定できるようにするためにどのような方策が必要か。丸4が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。丸5がその他柔軟な教育課程の促進策として、丸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、丸2、週当たりの授業時数の示し方をどうするか。丸6がこれらの仕組みの不適切な運用を防ぎ、国・都道府県・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ということ、この6点について方向性が示されておりますので、以下ご説明をさせていただきたいと思います。

2ページ目をご覧ください。具体的な説明に入ります前に、検討の前提というところですが、大きく3つの視点が示されております。丸1が多様性・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、丸2が多様な生徒一人一人に応じる視点、丸3が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ということで、こうした大きく3つの視点を達成するために教育課程の柔軟化を図り、これを実質化・発展させるための仕組みを具体的に検討していったらどうかというところが、この柔軟化の出発点でございます。

3ページ目をご覧ください。ここから具体的にご説明をさせていただきたいと思います。まず丸1で触れさせていただきました科目の柔軟な組み換えの具体的な内容、要件というところでございます。左上の検討事項をご覧ください。企画特別部会の論点整理におきましては、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、必修科目を含む科目の履修の一部また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が示されておりました。この点についてこういった要件の下、何を可能とするか具体的に検討が必要ということで検討がなされたところでございます。

この資料の左側の下から2つ目の丸をご覧ください。現行学習指導要領におきましては、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おりません。一方で、教育課程特例校制度などにおきましては、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、共通教科と専門教科、学校設定教科・科目のいずれの教科・科目間の移行・入れ替えにも制限を設けていないところでございます。

こうしたことを前提といたしまして、3ページ目の右側の1番上の丸をご覧ください。思いますが、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の内容の一部または全部について他科目への移行・統合を可能することについてどのように考えるかということで、特例制度のみに認められ

ていたものを通常の学校においても各学校の判断で認めてはどうかということでございます。

3ページ目の下のところでございますけれども、大きく4つの例が示されております。1つ目が同一教科内の必修科目や選択科目を一体的にした科目を作り、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するという組み換えの例。2つ目が、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するという組み換えの在り方。3つ目が、学校の特色を生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するということ。最後ですが、学び直しの科目と必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するというような、例えばこういったことを目的として科目の組み合わせを行うことが期待できるのではないかとということでございます。

4ページ目をご覧ください。その際の要件の在り方ということで、総則・評価特別部会の中では大きく要件が3つ示されております。中段ほどですけれども、要件丸1といたしまして、組み換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。要件丸2といたしまして、組み換え後の科目の実施を含む教育課程全体として元の科目の履修と同様の成果が期待されること。要件丸3でございますが、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という、大きく3つの要件を設けて組み換えを可能とすることとしてはどうかということがご議論をされたところでございます。

5ページ目をご覧ください。組替え後科目の性質の在り方ということでございます。また追って細かく説明をさせていただきたいと思いますが、この5ページ目の丸の下から2つ目をご覧ください。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、その単位数の上限は設けないこととするとともに、組替え後科目学校設定教科・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ということや、組替え後科目が必修教科・科目を含む場合であれば当該科目は必修として扱うこととしてはどうかというようなことが示されているところでございます。これは論点の際にイメージ図を示しながらご説明をさせていただきたいと思いますが、これが1点目の科目の柔軟な組み換えの具体的な内容、要件等というところでございます。

2つ目でございますけれども、単位の計算方法の見直しというところでございます。資料6ページ目の左側の上から1つ目の丸をご覧ください。現行学習指導要領におきましては、この太字のところでございますが、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することが定められております。

丸の2つ目でありますけれども、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になるというメリットもある一方で、以下のような課題ということで3つ掲げられております。1つ目が各科目についてきめ細かな学習時間の調整ができない。2つ目が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。3つ目が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というような課題が掲げられており、3つ目の丸の下線部ですけれども、論点整理の中では1単位を細分化し、半期での学習をもって1単位と認定し、卒業に必要な単位は74単位から184単位となるとする方針が示されたところでございます。

こうしたことを踏まえまして、さらに検討が重ねられ、6ページ目の左側の1番下でありますけれども、太字のところ、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というようなことが総則・評価特別部会の中で方向性として示されたところでございます。こうしたところをもって専門教科・科目、また専門高校における配慮事項や懸念点というようなことを本日ご議論を頂戴できれば大変ありがたいと思っております。

7ページ目をご覧ください。大きく6つと冒頭申し上げましたけれども、1つ目、2つ目が大きく専門教科・科目に関わってくる内容かと思っております。これからご説明させていただく3つ目以降のところは、専門教科・科目というよりは共通教科・科目のご説明が中心となりますし、論点としては共通教科・科目が中心となろうと思っておりますので、ご紹介させていただく形にとどめたいと思っておりますが、7ページ目をご覧ください。

共通教科・科目の単位数というところで、各科目の単位数の一層の柔軟な設定ということがご議論をされております。左側の表の減単というところをご覧いただきたいと思います。原則必修教科・科目であります減単ができないということ。丸の2つ目、ただ一定の要件を満たせば減単ができるという制度設計になっております。また、丸の3つ目ですけれども、標準単位数が2単位である場合は減単不可というのが現行学習指導要領における規定となっておりますのでございます。専門教科・

科目の場合には学習指導要領上、標準単位数というものを示しておりませんので、直接的には関わってくるものではないという意味で申し上げたところでございます。

こうした単位数を、7ページ目の右側をご覧くださいいただければと思いますけれども、2単位の必修修科目の減単についてご議論がなされております。そのこの1つ目の丸でございますが、現行必修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はできないとしておりますけれども、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ところでございます。

一方で、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パーセントの減となるところでございますが、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パーセントの減）とすることを可能としている中であって、25パーセント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という方向で議論がなされているところでございます。ここでは紹介にとどめさせていただきたいと思います。8ページ目をご覧ください。科目の履修免除、振替の対象科目、具体的な要件、運用というところ、丸4でございます。こちら専門教科・科目に直接現時点では関わっているところではございませんけれども、検討の前提というところをご覧くださいいただきたいと思いますが、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いうようなご議論がなされたところでございます。

9ページ目をご覧ください。その中で、9ページ目の左側の1番上の丸ですけれども、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というような前提に立ちまして、9ページ目の左側の1番下の丸ですけれども、総合的に鑑みて、まずは外国語と数学の必修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ということで、外国語・数学において必修修教科・科目の外部試験による免除というものが現在、それぞれ関係するワーキングで議論が進められているところでございます。

10ページ目をご覧ください。その他柔軟化策というところの丸5でございます。10ページ目の左上、学校設定教科・科目の単位数というところでございます。こちらにつきましても、いわゆる普通科におきましては、卒業単位に含められる学校設定教科・科目の単位数は20単位までという規定がございますけれども、専門学科におきましては学校設定教科・科目の上限というものが定められておりませんので、ここに関する柔軟化は直接的には専門教科・科目もしくは専門高校に関わってくるものではございませんが、こうした議論がされているということでご承知おきをいただければと思います。さらに具体的に申し上げますと、10ページ目の右側でございますけれども、普通科における上限についてというところで、普通科については2つ目の丸のところに飛ばさせていただきますが、下線部です。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。また、その他普通教育を主とする学科に関しましては、2つ目の丸でございますけれども、36単位を学校設定教科・科目に充ててよいとすることというようなご議論がされて、方向性が示されているところでございます。

11ページ目をご覧ください。その他柔軟化策の続きでございます。中段程度、過当たりの授業時数の標準30コマというところをご覧ください。現在高等学校卒業に必要な単位数は74単位とされておりますけれども、過当たりの授業時数は30単位時間を標準としている規定が学習指導要領にございまして、この規定とも相まって3年間で90単位以上の履修が一般的となっているところでございます。

1番下の丸でございますが、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、過当たりの授業時数の標準、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いうことが示されておりますので、今後過当たり授業時数の標準については学習指導要領上示さないという方向で議論がなされているところでございます。

12ページでございます。丸6でございますけれども、国・都道府県、各学校による教育課程の質の確保のための仕組みの在り方ということでございまして、この枠囲いの中の2行目の後段からですね、こうした柔軟化の対応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、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ということで、そうした仕組みの在り方が議論されたところでございます。具体的には13ページ目に図式化され示されておりますので、またご確認いただければ幸いです。

以上、駆け足になりましたけれども、前段部分の総則・評価特別部会における高等学校の教育課程の柔軟化の方向性ということで、6つほど説明をさせていただきました。

ここから議題ということで進めさせていただきたいと思います。16ページ、17ページ目は現行学習指導要領におきまして、高等学校の教育課程はどのような形で編成されているのかということを示させていただいたものになりますので、詳細なご説明自体は割愛をさせていただきたいと思います。

18ページ目をご覧ください。科目の柔軟な組み替えの具体的な内容・要件についてというところでございます。検討の前提というところですが、1つ目の四角、これは冒頭申し上げましたけれども、総則・評価特別部会において、科目の柔軟な組み替えについては、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、多様な生徒一人一人に応じる視点、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から検討されているものであるということを改めて確認をさせていただきたいと思います。

その上で、総則・評価特別部会におきましては、既存教科・科目の内容のみで構成される場合には組替え後科目と呼称をし、学校設定教科・科目の内容を含む場合には学校設定教科・科目として整理することとしているとされておりますので、下の枠囲いのように既存の学習指導要領に規定されている科目同士を組み替える場合には、科目Cと仮にしておりますけれども、こちらは組替え後科目と呼び、学校設定教科・科目のように学習指導要領には規定されていない内容、ここでは内容Aや内容Bと示させていただいておりますけれども、こうした内容を含んで科目を作る場合には、科目E、科目Fのような形になろうかと思いますが、こちらは学校設定教科・科目と呼称をするということになろうかと思います。

四角の3つ目ですけれども、このことを例えば総則・評価特別部会の資料で多様な展開の例と示された4つを踏まえて整理をしますと、18ページ目のイメージというところが下段にありますけれども、こちらのイメージになるのではないかと。例えば丸1、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の充実を図ろうとする例のイメージということでありまして、共通必修教科の科目Aと、専門選択科目の科目Bに仮に内容の重複があるということだとすれば、科目Cのように重複内容を1つの科目とすることによって重複を避け、生み出された余白の時間を実践的・探究的な学びの充実に充てることができるという科目を作ることとありまして、丸2のように、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しようとする例のイメージといたしましては、科目Dのように例えば栽培や製造等に関する科目と、科目Eのように流通や経営に関する科目を組み替えることによって、科目Fということによって一体的に学ぶという組み替えが考えられるのではないかと考えているところでございます。

そうしたことを前提といたしまして、19ページ目ですけれども、具体的な検討の方向性というところでございます。四角の2つ目をご覧ください。中段ほどですが、そもそも専門教科・科目は専門高校だけに開設されるものではなく、普通科高校や総合学科高校においても開設される可能性があるものでありますけれども、ここでは特に専門高校において専門科目を組み替える場合という前提でご議論を頂戴できればと思っております。その際に安易な組み替えが起こらないよう、また組み替えの趣旨を踏まえ適切な運用を図ることで、より特色化、魅力化を図ることができるよう、下の枠囲いの参考に示す、既に総則・評価特別部会において示された要件に加えて、別途配慮事項を解説などにおいて示すことができないかというのが本日の論点でございます。

その下でございますが、専門高校は専門教科・科目の学習を通して職業に関する資質・能力を身につけることを目指している高校でありますことから、専門高校において専門教科・科目を組み替えようとする場合、専門教科・科目の学びが一層充実する観点から行われる必要があると考えられるということで、例えば共通教科と専門教科のそれぞれの科目を組み替える場合であっても、これは共通教科の充実を図るための組み替えではなく、専門高校の場合には必ず専門教科の科目が充実するために共通教科との組み替えが行われる必要があるということを申し添えているところでございます。

続いて、こうしたことを前提とすればということですが、専門高校において専門科目を絡めて組み替え後科目を設定しようとする場合には、組み替えることにより専門教科全体の学びがより系統的、体系的となるものである、または実践的、探究的となるものであるということが重要でありまして、こういうことを解説で示してはどうかということでございます。

続きまして、原則必修科目として基礎的な科目と課題研究という2つの科目が設定しておりますけれども、共通必修科目においても組み替えの対象とされていることから、専門教科における原則必修科目の2科目についても組み替えの対象としては排除しないということとしてよいということについてもご意見を頂戴できればと思います。

最後でありますけれども、特に課題研究においては、第3回の本ワーキングにおきまして、カリキュラム・マネジメントの中核的な科目としての位置づけでありますとか、自己の在り方・自己の在り方・生き方に繋がる課題を設定すること、さらには導入段階で実社会、実生活に係る課題を探究する活動を取り入れることとした方向性を示させていただいておりますことから、仮に課題研究を含めた組替え後科目を設定する場合には、こういった方向性を十分に踏まえた組み替えというものが重要になってくよと思しますので、これらに加えて具体的にどのような配慮事項が必要かということにもご議論を頂戴できればと思います。

20ページ目をご覧ください。最後になります。丸2の単位計算方法の見直しについてというところでございます。冒頭ご説明させていただきましたように、50分×17コマの授業をもって1単位を標準とするということが方向性として示されておりますので、このことに関しましては、専門高校では主に職業資格の取得との関係において検討が必要であると考えております。

具体的にはというところで、水産高校における海技士資格や看護高校における看護師資格、福祉高校における介護福祉士資格というのを例で挙げさせていただいておりますけれども、こうした高校においては学習指導要領とともに、それぞれの養成施設として所管省庁が定める規則等に基づく教育が行われていることから、職業資格等の取得に当たってはそれぞれの指定規則と学習指導要領の双方の関係から授業時間数をどのように考えていくかという検討が必要かと思っております。今後も文部科学省におきましては、関係省庁との調整を並行して図っていくと考えておりますけれども、各学校が改訂の方向性を踏まえ適切な教育課程を編成できるよう、必要に応じてモデルカリキュラムなどを示すことを検討してはどうかと考えているところでございます。

丸3、減単の考え方についてでございます。先ほども申し上げましたが、専門教科・科目におきましては標準単位数というものが示されておきませんので、こうした専門教科・科目においては標準単位数を示さないという考え方は今後も踏襲することが妥当ではないかと考えておりますけれども、こうした観点からこの減単の在り方について何か特に専門教科・科目で配慮すべきことがあるという場合にはご意見を頂戴できればと思っております。

丸4、科目の履修免除についても、数学ないし外国語で先行して議論が進められるということになっておりますことから、特にこのことに関連して専門高校、専門教科・科目の視点から配慮すべきことがもあればご議論を頂戴できればと思います。

丸5、過当たりの授業時数等についてでございます。過当たりの授業時数の標準について示さないことという方向性に関して、専門高校特有の懸念点があればということでございますとか、専門高校における学校設定教科・科目については卒業単位に含める上限が特段設けられておりませんけれども、引き続きこうした方向性でよいのか、何か留意点はあるかという観点からご意見を頂戴できればと思います。

質の確保の仕組みについてでございます。先ほどの質の確保の図を示させていただいておりますけれども、総則・評価特別部会で示されていること以上に、特に専門高校として配慮すべきことがあるかどうかということについてご意見を頂戴できればと思っております。

以上、説明が長くなり大変恐縮ですけれども、私の説明は以上となります。よろしくお願いいたします。

【牧野主査】 それでは、ただいまの事務局からの説明を踏まえまして、ご質問あるいはご意見のある方はお願いしたいと思います。挙手をお願いできればと思います。いかがでしょうか。

それでは、まず中島主査代理をお願いいたします。

【中島主査代理】 はい、ご説明ありがとうございました。いつもお世話になっております。

私は細かい組み合わせというところは分からないんですが、さっきの標準の単位の変更というところで、これは上の部会で決まれたということなんで、今更意見をしてもとは思いますが、ただなんとなく感じるのは、この時間の標準単位というのは高校でも大学でも確かほぼ同じようなことで使われているんで、例えば海外の大学に留学したときなんかはこの単位を認めてもらって、単位が免除になることがよくあるかと思うんで、そういう際にこの標準時間が変わっちゃうとちょっとややこしくなるんじゃないかなという気がしましたので、意見なので今更と思いますが、ちょっとだけ控えていただければと思います。

【牧野主査】 よろしいですかね。はい、それでは意見として頂戴させていただきます。次に野口委

員お願いいたします。

【野口委員】 はい、お願いいたします。20ページの単位計算方法の見直しと職業資格の取得との関係について、福祉の立場から発言をさせていただきます。

23ページ、介護福祉士養成施設の例にありますように、介護福祉士養成に係る教育内容については、大学や専門学校等の養成施設ルートとの整合性を図り、指定規則等において1単位を50分×35単位時間を標準として53単位と定められています。今回の柔軟な教育課程の編成に当たっては、現行の1単位当たりで見れば年間1単位時間、いわゆる1コマの減少となりますが、資格取得に必要な53単位では53コマの減少となり、学習時間の確保という点では大きな影響があります。

事務局からの説明もございましたが、必要な教育内容の質の担保と時間の確保について厚生労働省と調整をしていただき、今後必要に応じて具体的な対応案を示していただきたいと思います。その際、文部科学省における単位計算の考え方と、厚生労働省の資格制度における単位または時間数の考え方が併存することになれば、学校現場において教育課程の編成や単位認定の判断に混乱が生じる恐れがあります。

専門高校の機能強化、高度化等、アドバンスト・エッセンシャルワーカーの育成が重要視される中、専門高校における資格取得については、必要な学習時間の確保と学校現場における円滑な教育課程編成の双方に配慮した所管省庁の統一的な考え方が示されることを強く要望いたします。

【牧野主査】 事務局からお願いします。

【栗林産業教育調査官】 はい、ご意見ありがとうございます。20ページ目のところへのご意見ということでございますけれども、ご指摘ごもっともかと思っております。文部科学省としまして、各関連省庁と密に連携を図りながら、どのような学習時間の確保と質の担保ができるのかというのを考えてまいりたいと思いますし、また必要に応じて各学校が混乱を来さないようにモデルカリキュラムをお示しさせていただいたりすることによって、各学校が柔軟に教育課程が編成できるようにという支援をしてまいりたいと考えております。

【牧野主査】 よろしいですか、野口委員。それでは続きまして清水委員お願いします。

【清水委員】 はい、よろしくお願いいたします。ご説明いただきましてありがとうございます。今、野口委員からもありましたとおり、関係省庁とのすり合わせにつきましてはぜひよろしくお願いをしたいと思います。

ご説明いただいた全体的な内容については特に異論はございません。このように柔軟性が高まることによって、代替科目に対する考え方であるとか、各学校のカリキュラム・マネジメントが一層充実したことになることを期待したいと思います。

ここでは科目の柔軟な組み替えや学校設定科目の関係で、専門高校ならではの配慮についてお願いをしたいと思います。専門高校にとって職業資格を取得することができるというのは大きな魅力であって、専門高校における学びと社会を繋ぐ重要な鍵でもあると思っています。また、職業資格の取得は生徒にとって実践的な資質・能力の育成にも資するものと考えます。

そのため、資格取得のみが目的化しないように留意することはもちろんですが、職業能力の体系的学習という観点から、また専門高校の魅力をさらに高めるためにも、職業資格の取得を含めた柔軟な学校設定科目の在り方や要件整理等について、ぜひ事務局でご検討いただいてご提案いただきたいと思います。このことは多くの専門高校で早朝や放課後、場合によっては週休日などを活用して授業時間以外で多くの時間を使って職業資格の取得のための補習等を行っている先生方が多くいらっしゃるかと思いますので、そういった観点からも先生方の働き方改革にも繋がっていくのではないかと考えます。

もう1点お願いします。先ほど履修免除のお話がありましたが、例えば工業高校の電気科では電気主任技術者試験という資格取得のための試験があります。これについては認定校であれば卒業したときに資格取得へ向けての優遇策は取られてはいますが、在学中にこういった資格を取得する生徒たちもいるかと思います。かなり高度な試験であって、電気科で学ぶ内容の全てが理解できていなければ到底合格することはできません。

他の専門高校においても同じようなことがあるかと思いますが、このような国として実施しているような職業資格の合格者に対する免除の考え方などは、どうお考えか教えていただければありがたいと思います。

【牧野主査】 よろしいですか、事務局からお願いします。

【栗林産業教育調査官】 1点目についてはご意見として頂戴して、どのようなことができるかというのを考えてまいりたいと思います。

2点目につきましては、必修教科・科目の場合には、これは必修ですので免除という考え方が

入ってよかったと思いますけれども、選択科目の場合には、例えば現行では学校外の学習の単位認定という形で選択科目の単位を認定してあげるといことも実際行われているところもあるうかと思えます。これを免除という形にして、その履修自体をやらなくてもいいと免除とするのか、学校外の学習の単位認定のような形で単位としては別のところの学習をもって認定してあげて単位取得を認めてあげるのかということとは、さらに検討が必要かと思えますので、しっかり考えていきたいなと思います。

【牧野主査】 清水委員、よろしいですか。

【清水委員】 ご検討いただければと思います。よろしく願いいたします。

【牧野主査】 溝上委員お願いいたします。

【溝上委員】 はい、溝上です。まず、この柔軟な教育課程、非常に多様な取組を学校に促していくという意味では、今回の次期改訂に向けての審議の非常に大きな目玉になりますし、運用を間違えると私たちの意に沿わない取組がどんどん出てきますので、今日の提案の資料に随所書かれてますように、例えば減単とか必履修科目の免除を配慮すべきとか、検討しておくべきことはあるかという話があります。私は資料を読んでいる印象としては、かなり文科省としては条件とか制約は細かすぎるくらい出してますので、特にそこについてもっとこういうところを配慮したほうがいいというのは、皆様が専門高校として出されていること以上にあるわけではありません。私はむしろそれよりも最終的にはこういう制約を前提とした事例集ですね。いろんな取組方があると思えますので、その制約等をしっかり押さえた上でこういうふうがいい取組が進められていくという事例集を一番期待しています。

その上で私も頭の整理をする意味で、義務との違いの中で、この高校あるいは専門高校の取組の独自性というのはどこにあるのかということを簡単に整理したいと思うんですけれども。義務と違って高校って比較的柔軟にもともとできるようになっているんだと思うんですね。義務教育の場合は本当に各教科等の縛りが非常に強いので、特例校とか研究開発学校制度とかで組み替え、パッケージ科目を認めてやっている学校は別として、一般的には本当に各教科等の縛りの中で授業するのが精一杯で、そういう中で各学校の抱える課題をどこでやるのかと、時間のない中で時間を作るという産みの苦しみは課題として最初からずっとあったんですね。そこで今出されているような余白というキーワードで、この柔軟な教育課程とか、ここでは関係ありませんけど調整授業時数とか、そういう制度、考え方が出てきたと。

義務教育の中で非常にテーマになってきているのは4点あって、1つは多様性の包摂ですね。これは多分直接的には高校にはそんなに関係しない。多様性の包摂は個に応じたというよりは、どちらかといえば不登校とか、あるいは特異な才能を持った人たちとか外国籍とか、そういった人たちを配慮していく時間を設けたいというのがまず一つあったと思うんです。ユネスコからの要請とかも強く受けてますので、次期改訂の大きな3つの柱の2つ目に持ってきてますから、こういうところを各教科等以外でどこでやっていくのかというときに裁量的な時間とか出てきたと思うんですね。

もう一つは、これは高校にも関係しますけど、学校独自の目標とか学校教育目標とか、学校独自の資質・能力育成課題というのがありますから、地域とかグローバルとかサイエンスとか、そういうところは比較的高校と共通していると。

3つ目が、なんかさらっと今日説明の中では出てますけれども、やっぱり大事だと思いたいのは、個別最適な学びというものの置き換えというのが全体でいろいろ図られたわけですがけれども。一般教科の中では総則・評価特別部会で出てきた自己調整学習とか学習方略ですね。こういう主体的・対話的で深い学びをより補完していく意味での学習者の学習力の強化というのが、個別最適な学びの1つの落としどころとして、個に応じた学習過程として出されたわけですがけれども、もう一つ強く出てきたのがやっぱりこの柔軟な教育課程なんですよ。この資料で言ったら冒頭で出てきてましたけど、スライド2で「多様な生徒一人一人に応じる視点」と、多分ここがちゃんと高校でも取り組まれるかというのが私は1つポイントかなと思います。やはり集団の授業の中で専門性を育てたいというのはたくさんあると思うんですけれども、一人一人が学びの到達点とかプロセスが結構違うので、ここを強化していくのは令和の答申以降落とし込んでいく1つのポイントだと思うんですね。

4つ目は先ほどから出ているカリキュラム・マネジメントの一層の推進という、一応そういうことを大きく踏まえて、私なりに専門高校で特に特化したテーマになってくるというのは2つあると思うんですね。

1つは学び直し科目ですね。専門高校の生徒が特に共通教科で強くできて入ってくるということがないことも現実としてはあると思うんで、ただ高度に課題研究とか専門性を高めて進めていくところのこの間ですね、できている子はより発展的な学習をすればいいし、学び直しが必要な人はそういう

学習も入れていくと。そういうのが共通教科とか必修科目等との組み合わせで、ここが多分組み替えて言っているところだと思うんですけども、そういう形でこの柔軟な教育課程が一つ取り組まれていけば非常にいいのかな。もちろんこれは普通科とかでも求められることですが、これが一つですね。

それから先ほどスライド19ですかね、これは以前のここのワーキングで審議された総合的な探究と課題研究の統合的な、これをやっていくためにも、まさにこの柔軟な教育課程の組み替えとかパッケージが必要になってきますので、ここは大いに専門高校あるいは産業教育の非常に大事になってくるところかなと思います。ここにもうすでに書かれてありますけど、特に総合的な探究と課題研究を組み合わせるとパッケージを作っていくとしたら、ここは各教科とか専門性関係なく多くの教員が関わってきますので、教育課程の教科等を横断した中核的な科目の位置づけになってきますので、そういう意味ではカリキュラム・マネジメントが推進されるという、先ほど4つ目の全体で進めているところにも非常に密接に絡みますので、こういうところで専門高校の独自の取組にこの柔軟な教育課程というのが絡んでいくのかなと思います。

すいません、少し長くなりました。私としては義務教育と違いますので、義務教育と違うところをしっかりと理解して、専門高校ならではの生かし方というのが事例集として示されるととてもいいなと期待しております。以上です、ありがとうございます。

【牧野主査】 よろしいですかね。それでは小川委員お願いします。

【小川委員】 はい、小川です。よろしくお願ひいたします。ご説明ありがとうございました。私は20ページのところについて2点お話をさせていただけるとありがたいです。

1つは4番の科目の履修免除についてというところでいきますと、商業は簿記などを今中学校で、特に地方の中学校で募集対策の一環でやってたりして、例えば高校1年生ぐらいですと3級ぐらいを目指すという学校も多いんですけども、それを持っていたらどうなるのかなというところを少し想像しておりました。

2点目なんですけれども、やはり検定に絡む1行目のところでございます。養成校についてはカリキュラムの中で正式に資格の取得について取り組まれておられるというお話だったと思いますけれども、商業の場合は授業の中で検定の勉強をするということは良くないものという形で今は考えられています。授業中に検定試験の対策をやっていいのかどうかというのが長年の未解決のテーマになっておりまして、当然検定がゴールではないわけですが、その辺りについてやはり検討する必要があるのかなと感じました。

今、商業のほうではCBTの検定を多く入れておりまして、これは50分を1コマ単位として検定としてできるようになってきております。かつての学びの基礎診断のような位置づけで授業中に活用を認めていきたいなと最終的には思っておりまして、評価のツールとして活用できないかなという辺りも検討できていくといいなと思っております。

先ほどもありましたけれども、検定のために放課後残したり指導をしたりというのも当然あるんですけども、その検定をするために放課後残して検定を受けさせるとか、土日にやるとか、そういう実態がありまして、特に平日にやる場合はその時間は休暇を取って、当然報酬もなく教員が当たっているという状況がございます。働き方改革の観点からもこの辺りもなんとかしていかなきゃいけないかなと常々思っているところでございます。

まとめますと、検定試験、CBTの検定について授業内の学習の評価ツールとして公式に認めるような方向で、教育委員会のご判断をいただいたり、資料の明示的な記載を求めたいと思っております。養成校との整合性や教員の働き方改革、学習効果の相乗効果の観点から、ぜひ議論の余地があることを申し上げたいと思います。

【牧野主査】 よろしいですね。はい、それでは森澄委員お願ひいたします。

【森澄委員】 では質問させていただきます。科目の柔軟な組み替えを可能とするという方向性としては非常に賛成しております。ありがたいなと思います。学校現場を預かる校長として確認のために質問させていただければと思います。

スライドの18ページの中央に記載がありまして、多様な取組の展開例を示していただいております。この中に複数教科に属する科目を組み合わせると一体的に取り扱う科目を作ると記載があります。これはスライド3ページ、総則・評価特別部会資料にも同様にありました。1のところですね。行ったり来たりして申し訳ありません。1の科目の柔軟な組み替えの具体的な内容、要件のスライドであります。異なる教科を組み合わせると一体的に扱う組み替え科目が例示されている部分と関連して、右側の2つ目の黒丸点、複数教科に属する科目を組み合わせるとの下りの例で、論理国語の一部と理数探究を組み合わせるとアカデミック・プレゼンテーションと示されている箇所と対応しているのかなと思います。

ました。

総則・評価特別部会の資料からは読み取れなかったので確認させていただきますが、このように異なる教科による組み替え科目を設置した場合、授業は片方の教員免許を持つ先生だけでいいのでしょうか、担当可能なのでしょうかという質問です。両方持っているというのはなかなか例がないので、教員免許については注意が必要ではないかなと考えています。

また、教科水産でも例えば海洋生物という科目、それと生物の重複があります。水産の食品関係の科目は化学と重複する部分があります。組み替え科目の設置を検討する場合、片方の教科の教員免許で組み替え後の科目全部の授業を担当することが可能なのか、もしくは重複しない部分の授業は本来の免許の先生が指導する必要があるのかは、現場でも影響が大きいことと考えております。そのところの確認をさせていただければと思います。ぜひよろしくお願いします。

【牧野主査】事務局からお願いします。

【栗林産業教育調査官】まず組み替えを行った組み替え後の科目が、その科目の目標や内容に照らし合わせて、どの教科に紐づく科目として各学校において配置するのかというところに尽きるかなと考えております。

例えばAという教科の科目とBという教科の科目を組み合わせたときに、こちらの18ページ目の例でお示したほうがいいのかもかもしれませんが、この場合、科目Dと科目Eを組み合わせると科目Fというものを作るというイメージを示させていただいておりますが、この科目Fというのがその目標や内容に照らし合わせて、どの教科に紐づく科目として設定するのかというところでご判断いただくのかなと思っておりまして、これが例えば水産という教科に紐づく科目Fと設定するのであれば、それは水産の免許を持った教員が指導するということになるでしょうし、そうではない違う教科に紐づく科目Fという科目として設定するのであれば、その違う教科の免許を持った教員が指導するというのが原則となりますし、はたまた学校設定教科として設定をするということであれば、これは水産の免許や違う免許を持っている方々がしっかりその教科の内容や目標に照らし合わせて指導できる方がしっかりと指導するという形になるのではないかと考えているところです。

【牧野主査】森澄委員、よろしいですか。

【森澄委員】紐づくというところが大切だということがよく理解できましたし、今後の運用でもまた可能性が広がるのではないかと感じました。どうもありがとうございます。

【牧野主査】加藤委員お願いします。

【加藤委員】柔軟な組み替えについては非常に賛成です。結果としてすごくこの高等学校での学びというものが多様化すると思われますので、教える側の学校側のカリキュラム編成や特色の出し方に工夫や努力は非常に大きく必要になるものだなと思います。もちろん学校側の努力ではあるんですけども、先にご提示いただいたような組み替えのモデルケースのように、学校側の努力をサポートするようなナレッジ・マネジメントというか、横での情報共有、ナレッジ・マネジメントのようなことは考えられていらっしゃるのでしょうかというのが1つ目のご質問でございました。

もう1つですね、事例で学び直しというワードが出てきておりました。不登校なども非常に増えていて、かつ低年齢化していることもあり、基礎学力の土台に差異が、個人差がある状況だと現状思います。なので、学び直しに関しては個人差が大きいので、かなり教える生徒の人数単位が細分化するんじゃないか、少人数化するんじゃないかと思っておりまして、この辺りが学校側がどのように対応していけばいいのか、何かご想定されているものがあれば教えていただきたいなと思いました。

【牧野主査】はい、それでは事務局からお願いします。

【栗林産業教育調査官】まず1点目でございますけれども、資料の12ページ目で、すいません、私、説明を少し割愛してしまった面がありますので、ここをご説明させていただきたいと思いますが、おっしゃられるように結果として多様化していくということであるとか、実際それをどう横に展開していくのかというところは、例えば文部科学省の役割といたしましては、この矢羽根で4つほど掲げさせていただいておりますけれども、その3つ目のところですね、例えば都道府県や指定都市の指導主事などを集めた研究会、協議会というものを我々定期的開催しているところでございますけれども、その中でその好事例や逆に不適切と考えられる事例などについて周知を図っていったりということであるとか、あとは県の中においても、こういった文部科学省の協議会や研究会を受けて、県の中でもそういったことが行われているという実態がございますので、その中で横に展開していただくということが考えられることかなと考えているところでございます。これが1点目でございます。

そして2点目でございますけれども、学び直しの教科・科目についてどのように展開がなされていくのかということかと思いますが、現時点においても学校設定教科・科目という形でありますとか、あと

は数学Iとかの必修修科目の中で、どうしてもその学校に入ってくる生徒が中学校の内容の定着が不十分であるという場合には、各学校の判断で新たな科目を作ったり、数学Iとかそういった必修修教科・科目の中で十分に復習の時間を取ったりですね、そういった教育課程を編成しながら工夫をして行っているという実態がございますので、そういったことをこれからもこういった組替え後科目を活用していただきながら、さらにそれが進められるようにしていくということが考えられるかなと思ってまして、それまた1問目と繋がりますけれども、それを横展開を我々としても図っていきいたいと思っていますところでございます。

【加藤委員】 承知しました。ご回答ありがとうございます。

【牧野主査】 香山委員お願いします。

【香山委員】 はい、よろしくお願いいたします。20ページをお出しいただけますと幸いです。これまでのご発言をなさっておられた清水先生、小川先生、溝上先生のご発言等にも非常に賛同するところでありまして、ちょっとまず最初に確認したいのですが、2のところの四角の2つ目に書かれている職業資格というのは、武士の士みたいな士が付くとか、あるいは師が付く資格ということで、ここには海技士資格とか、看護師資格とか、介護福祉士資格という、こういう資格の養成校として考えられている産業教育の学校と、そうではないところがあるということでもいいですかね。ちょっとまずそこ確認したいんですけども。養成校になっている産業教育の種類と、そうじゃないところがあるということではよかったですか。

【牧野主査】 事務局お願いします。

【栗林産業教育調査官】 すべての専門高校が養成校になっているというわけではないです。

【香山委員】 ではないということですね。その上でなんですけれども、先ほど来、資格というのはこの養成校じゃない方の社会的な資格というんですかね、例えば情報の分野ですと情報処理技術者試験とかはそれに当たるんだと思うんですが、そういった資格とこの職業資格って言われて、ここって言われていることは大きく違うのかなというのはまず思っているところです。

今回の改訂で一番重要視されているのは、資格が取れる人を産業教育で養成しようではなくて、変化する社会の中で学び続ける職業人を育成するっていうところで大きな方針があるように理解して今お話を聞いておりました。その中では産業教育において資格の取得というのは学習成果を社会的に可視化して生徒のキャリア形成を支援する意義というのが大変大きいと思います。

一方で、資格取得自体が教育目的化するっていうのは小川先生もご指摘になられておりましたけれども、ちょっと今回の方針とは違うようにも思いますし、各教科の見方・考え方や資質・能力の育成というところを基盤として、その成果の一つとして位置づけるっていうことができるのかなというのは改めて思った次第です。高等学校で専門高校として学んでいくという学びの体系化がある中で、社会的なマイルストーンとしてそういった資格があるっていうことは意義があることだとは思いますが、学びの中でどう位置づけていくのかということ、溝上先生ご指摘になられたように事例集を整備をいただき、好事例と今回の改訂では望まれない使われ方っていうところはしっかり示していくことで、ここで時間をかけて議論している学びが実現していくような、解釈していただけるような情報提供が必要かなと思いました。

また、お話を伺っていて免許との関係もちょうともややしたところでございます。私どものところでは情報科と理科と数学と工業の免許を出しているんですけども、教員免許の授業の中では資格取得支援というところは全く入ってこない内容だったりしてるんですけども、一体免許を持って教壇に立つってということがどういうことなのかということも改めてちょっと考えるに至ったような先生方のご発言でした。

【牧野主査】 よろしいですかね。あと吉野委員から手が挙がっております。ほかの方よろしいですかね。はい、それでは最後に吉野委員お願いいたします。

【吉野委員】 すいません、お時間ない中で。農業の教育からですね、見た場合、この柔軟化に関するちょっと感想というか、そういったところでお話をさせていただきます。

高等学校においてこの柔軟な科目の組み替えを可能にすることは非常にいいことだと思っております。生徒一人一人の多様な進路や興味・関心に応じた学びを実現する有効な手立てであって、学習意欲の向上や主体的な学びの促進に繋がる取組であると考えられます。農業教育は元々分野横断的な視点と実践を重視する特性を有しております。教育課程の柔軟化の理念を生かしやすい分野であるとも言えます。この柔軟化を農業教育の特性に即して進めることで、より質の高い学びを構築することがこれから可能になるのかなと思っています。

まず農業教育において不可欠な基礎的、体系的な学習内容を明確に位置づけることで、生命や食の安全に関わる基礎的な知識や安全管理の力をすべての生徒が確実に身につけることができるのではない

かと思っています。またですね、作物栽培や家畜・飼育など年間を通した継続的な実習を柱として教育課程に位置づけることで、学習内容の深化や実践力の向上が期待されていくのではないかと思います。こうした継続性のある実習は断片的な知識の習得にとどまらず、課題解決力や探究力の育成にも繋がると考えます。

もう一つさらに言えばですね、教員の専門性や指導体制を生かした無理のない制度設計を行うことで、実習指導や安全管理を含めた農業教育の強みを十分に発揮することができると考えます。さらに加えて、外部機関や地域との連携を前提とすることで、教育内容の充実と指導体制の安定化を同時に図ることも可能だと思っています。

こういったところで農業教育における教育課程のこの柔軟化はですね、単なる選択の拡大にとどまらず、教育の質を維持、そして向上させる契機となるものと考えました。意見でした。どうもありがとうございます。

【牧野主査】よろしいですかね。それではそれぞれの委員の皆様方からご意見を頂戴いたしまして、それも当然踏まえた形ということになります。19ページの具体的な検討の方向性並びに20ページのその他の具体的な論点と検討の方向性についてはお認めいただくということでご異議ございませんか。

それでは引き続きこの方向性をもって検討していくということですのでよろしくお願いいたします。

次に議題(2)に移らせていただきます。資料1-2「職業に関する各教科における学習評価の在り方について」説明をお願いいたします。

【栗林産業教育調査官】それではよろしくお願いいたします。資料1-2「職業に関する各教科における学習の評価の在り方について」という論点でございます。

1ページ目をご覧ください。本日のワーキングの論点でございますが、「資質・能力の育成のための効果的かつ過度な負担が生じにくい職業に関する各教科・科目の評価の在り方について」ということでございまして、先ほどの論点と同様、前段は総則・評価特別部会、これは3月30日に議論が行われておりますけれども、総則・評価特別部会における議論を紹介させていただき、その論点や方向性を踏まえて専門教科・科目、専門高校なりの配慮事項や論点というものをご議論いただきたいと思いますところでございます。

2ページ目をご覧ください。検討の前提と具体的な検討項目というところですが、これは3月30日の総則・評価特別部会の資料の引用になってございます。

2ページ目の左上、論点整理の基本的方向性を踏まえた見直しの必要性ということで、論点整理では多様な子供たちの深い学びを確かなものにするため、丸1、主体的・対話的で深い学びの実装、丸2、多様性の包摂、丸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、多様な子供たち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という必要性の大前提から、検討項目として3つのことが掲げられ検討が行われました。

検討項目の丸1が学びに向かう力・人間性等の評価の実質化。検討項目の丸2が高次の資質・能力の評価上の取扱いの明確化。検討項目の丸3が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ということでございます。

3ページ目をご覧ください。2ページ目のものを少しイメージ化されている資料がこの3ページ目の資料になります。

論点整理で示した改善の狙いというところでございますが、論点整理では以下のような改善を意図した学びに向かう力・人間性等の評価の改善が提言されたということで、形式的かつ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肯定的に評価できるよう実質化を図る。思考・判断・表現の過程で一体的に見取ることとし、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。

ということで、具体的には知識及び技能、思考力・判断力・表現力等は従前同様に目標に準拠した観点別評価・評定を行うこととしつつ、学びに向かう力については総合所見欄における教育課程全体を通じた個人内評価と各教科等における思考・判断・表現の観点別評価への「○」の付記を組み合わせた評価方法を導入することとし、学びに向かう力という資質・能力の特質に合わせた評価方法への改善を目指すこととしたということでございます。

さらなる検討課題と方向性というところで、学びに向かう力の評価における「○」の付記の具体的な運用方法ということが議論をされ、方向性としては各教科等ごとに示す見取る姿（仮称）をできるだけ長い期間を通じ全体として継続的な発揮を見取るということ。また、学びに向かう力が思考・判断・表現と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は思考・判断・表現の観点別評価を

介し、一体的な勘案の結果として評価にも影響という方向性が示されたところです。

丸2でございますが、高次の資質・能力の関係性の整理ということで、方向性といましては高次の資質・能力は直接の評価対象とはせず、教師が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のデザインに活用するなど、指導や評価の改善に活用するという方向性でございます。

丸3でございますが、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ということで、方向性といましては新たな学習評価の仕組みを学習・授業の改善に結びつけていくことができるよう、学習評価の手順をシンプルに再整理し、文書作成のプロセスとしてではなく、指導と評価の構想のプロセスとして示すというところでございます。それを図式化したものがその下、特にこの学びに向かう力の評価の「○」の付記のところを具体的に示したのがこの3ページ目の下の矢印の表になっているところでございます。

4ページ目をご覧ください。今の概要のご説明を少し補足をさせていただきたいと思います。

4ページ目、学びに向かう力の評価における「○」の在り方ということで、1、「○」の付記に当たっての基本的な考え方についてというところでございます。論点整理では学びに向かう力の4つの要素のうち、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要素というふうに申し上げますが、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ところでございます。

この図を改めてご覧いただければと思いますが、学びを方向づける人間性というのは、いわゆるこれまで情意というふうに申し上げたこともございましたが、人間性の要素として学習過程で表出しにくく具体的な見取りが困難ということで、主には矢印の右側ですが、総合所見欄等における個人内評価として行うということ。学びに向かう力の3要素、これは学びの主体的な調整、初発の思考、また他者との対話や協働という部分ですが、これは思・判・表の過程で表出しやすく一定の見取りが可能ということで、矢印の右側です。右側の矢印ですけれども、特に表出した場合は思・判・表の評価に「○」を付記するというところでございまして、

そのときに矢羽の下から3つ目のところでございますが、仮にその他の観点別評価と同様に評価基準を設定し、達成したと認められる場合に「○」を付けることとした場合、評価の付け方がA、B、C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らないことが想定され、勤勉さや自主性の評価にとど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根本の改善の趣旨が没却されるおそれがあるということや、「○」を付けるための評価の着眼点を全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生かされず学びに向かう力の育成に繋がらないおそれがあるというようなことから、「○」を付ける着眼点を一定程度明確にするという方向性が示されております。

それが4ページ目の右側、2、「○」の付記に際して見取る姿（仮称）の明確化というところでございます。先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とということで、矢羽根の3つ目でございまして、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とすることが考えられ、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ということで、ここでは点線枠囲いの中に中学校数学の例が掲げられているところでございます。

5ページ目でございますけれども、設定した観点をを用いた「○」の付記の方法というところでございます。

1つ目の丸でございますが、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ということから、こうした学びに向かう力の特性を踏まえ、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要素が表出しやすいと考えられる思・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ところでございます。

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2点が重要ではないかとということで、丸1、太字のところではありますが、できる限り長い期間をかけ全体として見取るということと、丸2、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ということが重要であるということが言及されたところでございます。

以上を踏まえますと、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「○」を付けることとしてはどうかというところでございます。

5ページ目の1番上のところに表が掲載されておりますけれども、現行におきましては観点別評価における目標準拠評価ということで、特定の学習場面、学習課題を通じ基準に照らして特定の水準の達成の有無を判断するというふうになっているところ、矢印の右側ですが、評価期間における思・判・表の学習過程全体を通じ見取る姿（仮称）に示す行動の継続的な発揮を見取るという形に変わっていくというところでございます。

6ページ目ですけれども、「○」の評定への影響についてというところですが、黒丸の3つ目をご覧くださいと思います。

以上を踏まえるというところでございますが、「○」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言えるのではないかということから、6ページ目の右上の1つ目の丸でございますけれども、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という方向性が示されたところでございます。

その下、すなわちというところがありますけれども、具体的な運用としては例えば知・技、思・判・表がA、Bである場合、評定は4あるいは5となることが想定されますけれども、思・判・表がB、「○」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あり得るということでありますとか、一方で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えれば、「○」の付記は自動的に評定を1段階上げることが要する性質のものではなく、B、「○」の場合であっても評定を4とすることもあり得ることになるということでございます。

7ページ目をご覧ください。こちらが「○」の付記の運用についてということで、今ご説明をさせていただいた内容を図式化されたものでございますので、またご確認いただければと思います。

8ページ目をご覧ください。2つ目、高次の資質・能力の学習評価における取扱いというところでございます。

時間の関係上、少し要点のみをご説明をさせていただきたいと思っておりますけれども、1つ目の丸でございますが、企画特別部会の論点整理におきましては、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、引き続き検討とされてきたところでございます。

続きまして2つ目の丸でございますが、高次の資質・能力は複数の内容項目を包含し、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は進められておりますけれども、教科等によって特質が異なり、具体の案にも相応の差が見られるという現状が見られるところでございます。

以上を踏まえた場合ということで、矢羽根3つほど課題が掲げられておりまして、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おそれがあり、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ということでもありますとか、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ため、具体的な評価基準の設定が難しいということ。また、同一の内容について二重の評価負担を強いることも考えられるというようなことから、8ページ目の右側の3つ目の黒丸のところでございますけれども、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という議論、方向性が示されたところでございます。

これが2つ目の学習評価、高次の資質・能力の学習評価における取扱いというところでございます。

12ページ目をご覧ください。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というところでございます。こちらはまたお読み取りいただければと思いますけれども、15ページに少し飛ばさせていただきます。現行学習指導要領におきましては、上の各教科等の目標から1番右の単元の指導と評価の計画、評価計画の作成の実例というところで、学習指導要領解説、または国立教育政策研究所が示します評価の参考資料、また指導要録の通知というもので様々示しながらそれぞれを参照して、このようなプロセスで評価が行われてきたというところでございますけれども、今回もう少しこれをシンプルにできないかというところで、学習指導要領の解説に何を示し、国研の参考資料に何を示し、指導要録では何を示し、また重複する部分についてはその重複をなくするような形で見

直しを図るということを前提として、その示し方も変えていこうということが16ページ目の新たな評価のプロセスということでお示しさせていただいたところでございます。

こうしたことを通じてですね、評価をよりシンプルにし、特に主体的に学習に取り組む態度というものの評価について検討がなされてきたところでございまして、専門教科・科目においてどのような改善の方向性が考えられるのかということについてご議論を頂戴したいと思っております。

18ページ目をご覧ください。方向性と論点というところでございますが、総則・評価特別部会において示された方向性を踏まえつつ、またこれまで産業教育ワーキングの議論も踏まえれば、専門教科・科目の視点から評価の方法について学習指導要領解説、または評価の参考資料に以下2点を示すこととしてはどうかというご提案をさせていただきたいと思えます。

丸1でありますけれども、産業界等との連携協働による評価ということでございます。専門高校の学びの充実のためには産業界等との連携協働が重要であり、今後ますます外部人材による指導場面が増えていくということが見込まれます。こうした中、授業を担当する教員が評価に当たることは大前提ではございますけれども、他方で当該教員のみで実習先などにいる生徒一人一人を見取ることは困難であろうということも想定をされるところでございます。したがって、事前に学習評価における評価基準等について産業界などと共通理解を図るということを前提としながら、産業界等の外部人材からの評価材料を積極的に評価に加味するということを明示的に示してはどうかと考えております。

右側、丸2、パフォーマンス評価についてでございます。専門高校においては原則として専門教科に属する科目に配当する総授業時間数の10分の5以上を実験、実習に充てることとされており、多種多様な実験、実習が展開されているところでございます。また、実践的、探究的な学びのさらなる充実を図ることとしていることや、特に卒業後各産業現場において即戦力としても期待されていることから、パフォーマンス評価を積極的に導入していくことは専門教科・科目の学習になじむものであると考えられます。したがって今後、評価の参考資料などにおいて専門教科・科目の評価に当たってパフォーマンス評価を導入することということを前提に、その際どのような留意点を評価の参考資料等に示すこととしてはどうかというご提案でございます。これが方向性と論点の1つ目でございます。

19ページ目をご覧ください。これは、学びに向かう力・人間性等の評価をどのように行っていくのかというもののうち、総則・評価特別部会で示された図を産業教育の例として、学びに向かう力・人間性等の目標、見取る姿（仮称）というものを埋めてみたものになってございます。

今後、見取る姿のイメージというものは、この19ページの枠囲いの四角の2つ目でございますけれども、見取る姿（仮称）のイメージにつきましては、第5回ワーキングにおいて改めて整理した学びに向かう力・人間性等を踏まえれば、例えば以下のように整理してはどうかということで、繰り返しになりますけれども、産業教育の例として示されたものでございますけれども、今後、各教科の見取る姿におきましては、20ページ目をご覧ください。

総則・評価特別部会の中で、その見取る姿（仮称）については現時点では示すことはせず、学習指導要領の改訂後速やかに検討していくということが示されているところでございます。こうしたことを踏まえれば、まだこの本ワーキングにおきましては、各教科の学びに向かう力・人間性等の目標自体、ご検討、ご議論いただいたことはございませんでしたので、産業教育の学びに向かう力・人間性等を踏まえて、各教科の学びに向かう力・人間性等をイメージとして示すとすれば、この20ページ目のような形で示せるのではないかとということで、今回ご提示をさせていただきました。この点についてもまたご議論を頂戴できれば大変ありがたいと思っております。

また、21ページ目以降を参考資料として示させていただいておりますので、またご検討いただきますとともに、例えば24ページですね、見取る姿につきましては、繰り返しになって恐縮ですが、基本的には学習指導要領の改訂後速やかに検討ということになっておりますけれども、例えば農業の例ということで、学びに向かう力・人間性等の見取る姿（仮称）というところをサンプル的に示させていただいたところでございます。農業の目標に基づけば、こういった見取る姿が考えられるのではないかとということで、あくまでもイメージとして作らせていただいたものですので、それぞれ考えていただく際のイメージとして膨らませていただければと思います。

以上、学習評価の論点に関する説明としては以上になります。

【牧野主査】 それでは30分弱になりましたけれども、ただいまから質問あるいはご意見をお願いしたいと思います。挙手をしていただければと思います。

今、5人の委員の方から挙手をいただいておりますが、よろしいでしょうか。あとの方は。

それでは加藤委員お願いいたします。

【加藤委員】 では、いくつか意見を申し上げたいと思うんですが、高次の資質・能力の学習評価についてなんですが、これは非常に大切かつ難しいと思います。到達基準がない、なくていいと

私は意見としては思っておりまして、ここまでいったら100点とか、正解のある話ではあまりない。突き抜けていって青天井でもいいと思います。こういったものの育成、本人の特技を伸ばすというか、なんなら先生やほかの大人たちよりも優れているものを潰さないということについては、やはり米国や欧州が先進しているような気がしてまして、そういった事例の研究というところを進めていただけないかと思いました。

2点目ですね。産業界などの外部人材からの評価材料を加味する。これはすごく有用な方法ではないかと感じました。現場の知見がたまっている人たちですので、学生さんにとっても非常に学びになるということもあるのではないかなと思います。

3点目なんですけれども、その学びに向かう力のところですね、最近若い子に流行っているというか、当たり前のようにみんなやっていることとして、MBTI、カール・ユングの理論を基に開発された世界中で利用されている性格診断で、エネルギーの方向、情報収集、判断、生活スタイルという4つの軸で16タイプにざっくりまず分析されると。さらにその先にですね、プラスとマイナスみたいな感じで32タイプとか、どんどん細分化していくテストがあるんですけども、これはすごく自己理解ですとか、チームビルディングですとか、職業適性ですとか、求められる資質ですとか、そういうものとの相性を見るのにとっても良いような気がいたしますので、こういったものも検討してみるのはいいいのではないかと思いました。

【牧野主査】よろしいですかね。はい、意見として承らせていただくということでお願いします。ただいま5人の委員の方、手を挙げていただいておりますが、よろしいですかね、ほかの委員の方。それでは5人の委員の方、順番にお願いしたいと思います。溝上委員お願いいたします。

【溝上委員】手短かに申し上げます。1つはパフォーマンス評価課題を推進していくということですけども、ぜひお願いしたいということですね。これは統合的な理解とか総合的な発揮と呼ばれる授業作りが、このパフォーマンス課題評価を行ってきたことをある程度前提としてもう一つ先に進もうという、そういうのが企画特別部会で議論されて総則・評価にいつてますので、まだパフォーマンス課題評価がなされていないということであればぜひここからでも始めてほしいと期待したいと思います。これが1つです。

もう一つは学びに向かう力・人間性等のスライド20のところをお願いしたいんですが、これかなり難所を乗り越えて出てきた最終案ということで、私はとてもいい落としどころになってきたと思うところなんです。今までは知識・技能と思・判・表というのは非常に単元ベースで具体的な内容が各教科等から出てきたわけですけど、この学びに向かう力に限っては、主体的に学習に取り組む態度、粘り強さ、自己調整と非常に一般的な観点になって独立したわけですね。それを思・判・表に丸付けするということで、いわゆる付随させたわけですね。付随させたらどうなるかといったら、非常に単元ベースの各教科等の内容が色濃く反映されて思・判・表と合わせて丸付けになっていくと。こういう意味で進んでいて、これ学術的に言ったら学びに向かう力の3要素も領域固有性、領域固有の内容にちゃんと対応させて、3つの観点を同じレイヤーで揃えたという意義があると思うんですね。

ぜひコメントとして残しておきたいのは、ここで書かれてある内容、各教科等から出てきたもの、これでとてもいいと思います。私も総則・評価特別部会や企画特別部会から見ていると、これ各教科等に委ねられましたので、委ねられた先の内容がこういうふうに各教科等で示されるんだということを見て感じているわけです。スライド21見せてもらって、これはこれでいいんですけども、この21の右のところにこういうふうにまとめられますよね。「各職業分野の事象に主体的、協働的に関わる職業人材」云々こうのと。これも各改訂のイメージを全専門教科ということでもまとめるわけですから、ここもいいと思うんですけども、スライド24、これですね。24の1番下の単元の見標・評価基準6というところがあって、そこに思・判・表で農業科の例として食料の安定供給、地域文化の形成と伝承、これから農業と生産のあり方、こういうふうにですね、この単元に非常に固有の、領域固有の内容に合わせた学びに向かう力・人間性等を見取っていくということであって、同じ農業科の科目、ほかの単元だったら学びに向かう力・人間性等が出てこないということがありますから、書き方の問題だと思うんですけども、ぜひ汎用的な学びに向かう力・人間性等の見取る姿という表記にならないようにですね、最後の着地は多分私はこの6のここに相当する各教科、単元ごとの見取る姿だと理解してますので、この理解が間違えてなければ表記のところを工夫していただければと思います。

【牧野主査】よろしいですね。清水委員お願いいたします。

【清水委員】はい、お願いいたします。評価方法をシンプルにする、教員の負担を軽減することについては賛同いたします。しかし学びに向かう力・人間性等の扱いについては気になるところがあり

ます。

1点目は、現行の学習指導要領の観点別評価の在り方があるからこそ難しいと言われながらも、教員は生徒の学びに向かう力・人間性等をかなり注意するようになってきたのではないかなと思います。非常に成果があったと思います。特に専門高校においては、先ほどもご説明があったとおり、学習指導要領の内容の取扱いにおいて、実験、実習を総授業時数の10分の5以上当てることになっています。この実験、実習を行うに当たって、生徒が主体的に対話、協働しながら課題解決に取り組んでいくかどうかは、極めて重要な視点なのではないかなと思います。これを評価することは、ある意味然るべきことと考えています。今回の改訂によって、思・判・表と連動させて学びに向かう力・人間性等の要素に「○」をつけるという方法は、とすると、学びに向かう力・人間性等の評価を軽んじてしまう恐れがあるのではないかなというところを危惧しています。専門高校の特徴であるいわゆる実習系科目の評価の在り方については、さらなる検討も進めていただいて、少なくとも学びに向かう力・人間性等をちゃんと見取れることの重要性もしっかりと伝えていただきたいと思います。

2点目は、現行の学習指導要領、観点別評価では3つの観点をそれぞれA、B、Cで評価して、その組み合わせによって評定を判断をしている。この組み合わせの評定については、多くの自治体、学校で揺らぎがないように、また教員の負担軽減を踏まえて、校務支援システムを使って概ね自動化されているのではないかなと思います。中には一旦評価が出た後に若干の手を加えるということはあるかもしれませんが、今回の改訂によってこの校務支援システムがかなり大幅な改修が見込まれるのではないかなと思います。かなり膨大な予算等も関わってくるのではないかなと思いますので、こういった部分について様々なお考えもあろうかと思いますが、国としての支援をお願いできると、各自治体もありがたいのではないかなと思います。以上です。

【牧野主査】 よろしいですね。続きまして川崎委員お願いします。

【川崎委員】 はい、質問というか意見を言わせていただきます。看護の視点からお話しさせていただくと、この学びに向かう力、高次の資質・能力というのは、将来ずっと職業人として働いていく場合に、大変評価する部分でもあります。高校教育において、学生とのやり取りの中で柔軟に評価されていくということが、重要だと思います。ただそのことによって過度に教員に負担がかかることも難しいと思うので、その調整というのは非常に重要だと思っています。実習等を通じて教員と授業以外のところでもかなり接しているのが特徴なのかなと思います。学生を見続けている時間というのは比較的多いのかなと私自身は捉えています。学生が評価を通じて成長できる仕組みであれば、非常によいのではないかなと思って聞かせていただきました。以上です。

【牧野主査】 よろしいですね。それでは続きまして西岡委員お願いいたします。

【西岡委員】 ご説明ありがとうございます。評価というのは本当に難しいテーマだと思いますので、できるだけ複眼的に見ていくことが重要だと思う。その観点から言うと、やはり産業界からの評価、あるいはパフォーマンス評価というのは非常に有用、有益だと思います。ただそのときに産業界の皆さんからの評価を得ることになれば、やはりその評価のポイントが非常に重要になると思うので、ここを共有できるということが前提なのかなと思います。

その意味で、じゃあどんなことが配慮項目になるのかということ、できる、できないという評価ももちろんあるでしょうけれども、その能力が、発揮されているのか、向上しているのか、高まっているのかという、その成長度合いを見ていくというのもとても重要な観点だと思います。そのときに、例えばプロセスの進め方であったり、他者との協働であったり、課題の発見、あるいは解決の仕方、あるいは技能そのものというところをポイントに置いていくといいのではないかなと思いますので、ご検討いただければと思います。

【牧野主査】 よろしいですかね。それでは最後になりますが、藤田委員お願いいたします。

【藤田委員】 先生方ご指摘のとおりですね、やはり評価の問題は非常に重要かなと思います。また緻密なご提案をいただいて、私個人としては大卒として賛成をしたいと考えております。ただ一点気になっておりますのが、その学びに向かう力・人間性等の重要性、これにつきましては川崎委員、清水委員もご指摘のとおりですし、また先ほど西岡委員からプロセスが大切だという話もございましたが、今回特に前面には出てこなかった人間性の部分ですね、総合所見欄における教育課程全体を通じた個人内評価をしていく、ここのところがもしかすると評価の鍵を握る一つにもなるんだろう。ただこのままでおきますと教育課程全体ですので、様々な学びの中に産業教育としての価値が埋もれてしまうのではないかな、そんなことをちょっと危惧いたしました。ですので、その産業界や外部人材からの連携であるとか、あるいは子供たちのプロセス、そういったものを重視しながら、なおかつ形式的かつ過度な評価材料集めにならないような、そういった工夫が必要なのかなということを強く感じた次第です。

そういったときに今日ご提案がございましたパフォーマンス評価、特に子供たちの学びの過程が可視化できるポートフォリオ評価をきちんと入れながら、そういった10分の5を占める実習であるとか実験であるとか、そういった学びの成果が最終的な教育課程全体を通じた人間性の評価に結実していくような、そういった仕組みを積極的に考えるということが産業教育の重要性をさらに強調することになるのかな、そんなことを感じながらお聞きした次第です。

【牧野主査】 よろしいですね。それぞれの委員の皆さん方からご意見を頂戴いたしました。そうしたご意見も踏まえた上でということになるかと思いますが、この18ページにおけます方向性、それから20ページにおけます方向性につきまして、こうした方向性で検討を進めていくということでご異議ございませんか。

特にご異議はないということでございますので、こうした方向性を確認させていただいたということでよろしく願いいたします。

それでは本日の議事は以上とさせていただきます。最後に次回以降の予定につきまして、事務局よりお願いをいたします。

【栗林産業教育調査官】 はい、事務局でございます。次回ですが、令和8年5月26日火曜日、16時半からを予定しておりますけれども、正式にはまた後日ご連絡をさせていただきます。

【牧野主査】 それでは以上をもちまして、本日の産業教育ワーキンググループを閉会とさせていただきます。

—— 了 ——

お問合せ先

初等中等教育局高等学校振興課産業教育振興室

電話番号：03-5253-4111（代表）

（初等中等教育局高等学校振興課産業教育振興室）

ページの先頭に戻る

文部科学省ホームページトップへ