中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総則・評価特別部会（第11回）の配布資料を掲載しました

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/103/siryo/mext_00001.html

記事ページ本文

教育課程部会 総則・評価特別部会（第11回） 配付資料

1．日時

令和8年7月22日（水曜日）13時00分 ~ 15時30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．配付資料

議事次第 (PDF:95KB)

【資料1】総則・評価特別部会取りまとめ（案） (PDF:8.1MB)

【参考資料1】石井委員提出資料 (PDF:733KB)

【参考資料2】総則・評価に関する参考資料 (PDF:7.5MB)

【参考資料3】サキドリ研究校指定一覧（令和8年7月現在） (PDF:546KB)

PDF形式のファイルを御覧いただく場合には、Adobe Acrobat Readerが必要な場合があります。
Adobe Acrobat Readerは開発元のWebページにて、無償でダウンロード可能です。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
総則・評価特別部会（第 11 回）議事次第

１．日 時　令和８年７月 22 日（水）13：00～15：30

２．場 所　文部科学省東館５Ｆ６会議室
※ウェブ会議と対面による会議を組み合わせた方式

３．議 題
（１）総則・評価特別部会取りまとめ（案）について
（２）その他

４．配付資料
資料１　総則・評価特別部会取りまとめ（案）

参考資料１　石井委員提出資料
参考資料２　総則・評価に関する参考資料
参考資料３　サキドリ研究校指定一覧（令和８年７月現在）

文部科学省

令和８年７月２２日
教育課程部会
総則・評価特別部会
資料　1

総則・評価特別部会
取りまとめ（案）

目次

1．総則をめぐる主な検討課題と基本的な方向性･･･2

2．各教科等に共通する重要な理念･概念の具体化

（1）各教科等の「統合的な理解･総合的な発揮」を基にした構造化とそれを踏まえた内容の精選の基本的な方針･･･････3
（2）各教科等の目標での「見方･考え方」の示し方･･･････11
（3）各教科等の目標での「学びに向かう力･人間性等」の示し方･･･12

3．学習指導要領の提供形式や基本的な構造

（1）分かりやすく「深い学び」を具現化しやすくする表形式の在り方･･･13
（2）「デジタル学習指導要領」に求められる役割や機能 ･･･17
（3）総則全体の構成や記載の在り方 ･･･22

4．柔軟な教育課程の編成･実施を可能とする仕組みの具体化

（1）調整授業時数制度の具体化（義務教育）･･･25
（2）その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（義務教育）･･･33
（3）国･都道府県･市町村、各学校による質確保のための仕組み（義務教育） ･･･34
（4）単位制度の柔軟化（高等学校）･･･36
（5）その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（高等学校） ･･･44
（6）国･都道府県･市町村、各学校による質確保のための仕組み（高等学校） ･･･47

5．総則の内容等の改善

（1）学習の基盤となる資質･能力･･･49
（2）個に応じた学習過程の充実･･･57
（3）カリキュラム･マネジメントの更なる実装 ･･･62
（4）学級経営･生徒指導･キャリア教育の充実･･･66
（5）特別な配慮を必要とする児童生徒への指導 ･･･67
（6）学校段階等間の連携･接続･･･70
（7）学校･家庭･地域の連携･･･70
（8）道徳教育推進上の配慮事項･･･71
（9）専門教科･科目の示し方（高等学校） ･･･71
（10）通信制課程の教育の質の確保･向上に向けた示し方（高等学校） ･･･72
（11）部活動･地域クラブ活動の示し方･･･73
（12）多様な見解のある事柄や未確定な事柄の取り上げ方･･･73

6．学習評価の改善

（1）学習評価に関する検討課題の全体像と前提･･･74
（2）学びに向かう力･人間性等の評価の具体的な在り方･･75
（3）「統合的な理解･総合的な発揮」の学習評価での取扱い ･･･80
（4）シンプルで資質･能力の育成に繋がる学習評価プロセス･･･81

7．教科･科目の構成や時数･単位数等の在り方

（1）義務教育段階の教科構成と標準総授業時数 ･･･86
（2）高等学校の教科･科目構成と標準単位数の在り方･･･88

参考資料（デジタル学習指導要領イメージ）･･･91

１．総則をめぐる主な検討課題と基本的な方向性

● 教育課程企画特別部会が令和７年９月に公表した論点整理（以下「論点整理」という。）は、次期改訂の指針として「主体的・対話的で深い学びの実装」、「多様性の包摂」、「実現可能性の確保」を三位一体で実現することで、「多様な子供達の深い学びを確かなものにする」という方向性を提示し、学習指導要領の更なる構造化や、柔軟な教育課程編成を可能とする仕組みなどを提起した。本特別部会は、これらの趣旨・目的が学校現場において最大限発揮されるよう、実効的な制度や仕組みに具体化することを使命として、検討を重ねてきた。

【学習指導要領の構造化、表形式化、デジタル化】

● まず、「深い学び」の実装に当たっては、学習指導要領を「知識及び技能に関する統合的な理解」と「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」といった観点から構造化し、俯瞰的かつ直感的に把握できるよう表形式で表していくこととし、資質・能力の「深まり」と「一体的な育成」の関係を教師が掴みながら、深い学びを実現する単元デザインを行いやすくする方向で整理した。

● また、授業づくりの過程で、個々の教師のニーズに応えて徹底的に使いやすくする観点から、「デジタル学習指導要領」の在り方を明確化し、情報の検索性向上や他教科・他校種との関連性の俯瞰、生成AIを活用した指導案・評価計画作成支援、デジタル教科書や外部教材への円滑なアクセス等に向けた機能などを備え、教師の授業づくりを日常的に支える新たな基盤とする方向で整理した。

【教育課程の柔軟化と、個に応じた学習過程の充実】

● しかし、資質・能力に関する教師の理解の深まりにとどまることなく、多様な個性・特性を有する児童生徒一人一人に資質・能力の確実な育成に繋がることが重要である。このため、構造化・表形式化・デジタル化に加えて、教育課程上・学習指導上の様々な工夫が不可欠であることは言うまでもない。

● このため、こうした工夫を支える観点から、教育課程の編成・実施の柔軟性を抜本的に向上させるため、義務教育段階における調整授業時数制度、高等学校段階における単位制の大幅な柔軟化を図った。

● 教育課程の柔軟化は、一人一人に応じた教育課程の編成・実施を可能とするのみではなく、学校や教師に職務遂行上の「余白」を生み出し、教師の力量向上や学校全体の教育力向上を経て、子供達の資質・能力の育成に繋がるという、好循環を仕組化することを企図したものでもある。こうした教育課程の柔軟化という手段が自己目的化することなく、各学校が目的意識を持って効果的に活用できるよう、目的と手段が効果的に対応した実践の蓄積をスピード感を持って進める必要がある。

● また、教育課程編成という場面のみならず、日々の学習においても、多様な子供達一人一人が学習過程で主体性を発揮し、個に応じた学習過程を通じて資質・能力を身につけることができるよう、学習の自己調整やその際に必要となる学習方略の指導等についても具体化を図った。

【学習評価の改善】

● これらの学びの状況を把握し、指導や学習の改善に活かす「学習評価」の枠組みは、次期学習指導要領での「深い学び」を実装する上で極めて重要である。このため、単元の目標・評価規準とその達成に向けた評価課題・学習過程、学習過程での形成的評価の充実というシンプルで授業改善に直結する学習評価のプロセスを整理した。また、論点整理で示された、「学び向かう力・人間性等」を構成する諸要素の整理を踏まえ、それらの特質を活かした評価とするため、個人内評価を基本としつつ、特に表出が認められた場合に思考・判断・表現の欄に「○」を付記するという新たな運用の具体案を整理した。

● 学習指導要領の構造化など、一部のテーマについては、各教科等WGの議論と合流することで整理を深めるべきものもあり、こうした議論は教育課程企画特別部会での更なる検討を要するが、本取りまとめで具体化した一連の改善策が、各教科等WGでの議論と統合され、夏の「審議まとめ」、さらに、関係者の意見を聴取しながら冬の「答申」において、次期学習指導要領の構造全体を支えることを期待する。次期学習指導要領が、真に教師を支え、全国の学校の教室に届き、「多様な子供たちの深い学びを確かなものにする」ための「礎」となるよう、引き続き、教育課程企画特別部会や文部科学省において積極的に検討が進められることを願うものである。

2．各教科等に共通する重要な理念・概念の具体化

（1）「統合的な理解・総合的な発揮」を基にした構造化とそれを踏まえた内容の精選の基本的な方針

① 資質・能力の深まりの可視化に係る用語の整理

- 論点整理では、分かりやすく使いやすい学習指導要領の実現を通じて、「主体的・対話的で深い学び」の実装を図る観点から、学習指導要領の内容について、各教科等の中核的な概念等をもとに表形式で構造化を図る方針を示した。
- 具体的には、
①「知・技」「思・判・表」(※1)の「深まりの可視化」、
②「知・技」「思・判・表」の「一体的育成の可視化」により、
資質・能力の関係性の理解に基づき、それらを一体的に育成する教師の単元づくり(※２)を助け、「深い学び」を授業で具現化しやすくすることを目指すこととした。
(※1)「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」を指す。以下同じ。
(※2) 題材づくりを含む。以下同じ。
- ①に関して論点整理では、「知・技」の深まりを示すものを「中核的な概念の深い理解」、「思・判・表」の深まりを示すものを「複雑な課題の解決」と仮称し、それらをまとめて「中核的な概念等」と呼んでいたが、新たな用語が増えることを避け、現行学習指導要領との連続性を確保することが重要であり、より適切な呼称へと改善することとした。
- 具体的には、「知・技」の深まりを示すものについては、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状態を示すことが考えられるため、「（知識・技能の）統合的な理解」と呼ぶとともに、「思・判・表」の深まりを示すものについては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状態を示す事が考えられるため、「（思考力・判断力・表現力の）総合的な発揮」と呼ぶことが適当である。
- また、「統合的な理解」と「総合的な発揮」をまとめて「高次の資質・能力」と呼称することも審議の過程では議論されたが、学校現場には単に「レベルの高い高度な資質・能力」として受け取られる等の誤解を招く懸念もあることから、「高次の資質・能力」との語は用いないこととすべきである。

②各教科等における「統合的な理解・総合的な発揮」の整理の基本的な考え方

- 「統合的な理解・総合的な発揮」については、各教科等の独自性を活かしつつ、共通に備えるべき要素や性質等が確保されたものとなるよう、以下のチェックポイントを示して各教科等における議論を進めてきた。

【A 教科等の本質的意義の中核に照らした重要性の観点】

・目標の達成に資する上で重要であるとともに、各教科等の本質的な意義の中核（「見方・考え方」）に照らし適切なものであるといえるか

【B 資質・能力の深まりを示す観点】

・要素となる個別の資質・能力の「深まり」を示す事ができているか。具体的には、内容のまとまりを単に要約した「見出し」に留まるのではなく、個別の資質・能力が児童生徒の中で相互に関連付けられて、統合的に獲得された際の姿を示すことができているか

・要素となる個別の資質・能力を学ぶことの意義（※）や、それを広く社会において、いつ、どのような文脈で活用することができるのか、を教師がイメージしやすいものとなっているか

（※）学ぶことの「意義」は必ずしも実生活における実用的な側面にとどまらない点に留意

【C 深い学びを実現する単元づくりを助ける観点】

・教師が単元構想時に、「統合的な理解」と、それにぶら下がる個別の「知・技」、「総合的な発揮」と、それにぶら下がる個別の「思・判・表」とを往還して参照した際、単元を通じて児童生徒が追究する本質的な「問い」を構想する上で参考になるか

・教師が単元構想時に、「総合的な発揮」と、それにぶら下がる個別の「思・判・表」とを往還して参照した際、論述・レポート・発表・作品製作等、単元を通じて児童生徒が資質・能力を総合的に発揮しながら取り組む課題を構想する上で参考になるか

【D 分かりやすさ等の観点】

・経験の浅い教師も含めて、一人一人の教師にとって、分かりやすく、使いやすいことに加え、教科等の面白さや魅力が伝わる文言となっているか（学習・指導を通じて、最終的には児童生徒自身が掴むことができる必要があるという点も留意）

・学校種・学年等、発達段階に即して妥当なものとなっているか（系統性等の重視により、発達段階に照らし過度に抽象的となっていないか等）

補足イメージ①参照

- 各教科等のWGで整理した「統合的な理解・総合的な発揮」の案については、パブリックコメントにおける様々な意見を踏まえつつ、A～Dの観点を踏まえているか、文部科学省において引き続き検討し、告示案での最終的な記載に向け、必要に応じて修正を加えていくことが必要である。

③ 統合的な理解・総合的な発揮を踏まえた内容の整理・精選

- 「統合的な理解・総合的な発揮」による内容の構造化は、「深い学び」の実装に向けた授業づくりを支え、学習過程の改善に資するとともに、学習指導要領等に示す個別の学習内容を「各教科等の本質的な理解の獲得を重視する観点から真に必要なものか」という視点から見直す大きな契機となる。
- そのため、総則・評価特別部会として、「統合的な理解・総合的な発揮」を基にした構造化を通じて、どのように内容の整理・精選の検討を進めていくべきかの手順を示し、各教科等WGにおける検討の土台とした。特に、具体の内容の整理・精選の方針としては以下の考え方を整理した。

・「統合的な理解・総合的な発揮」に基づき、より豊かな学習活動に繋がり、かつ、系統性等を損なわない範囲で、精選が可能な対象を慎重に特定しつつ、個別の資質・能力の整理を検討する。その際、表形式での示し方、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に向けて「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るための余白が十分にあるかといった視点からも検討

・整理した個別の資質・能力の在り方を踏まえて、「統合的な理解・総合的な発揮」の妥当性を精査し、必要に応じた修正を行う

・併せて、「統合的な理解・総合的な発揮」を掴みやすい当該教科等の教科書の在り方について、内容の精選の在り方も含めて検討を行う

- 各教科等WGにおいては、こうした考え方を踏まえ、各教科等における内容の整理・精選の方針を検討してきた。

- 一方、本特別部会では、各教科等WGの議論と並行して各教科等の内容の精選に関わる以下の事項についても検討しており、それらへの対応も踏まえて、精選の在り方を引き続き検討する必要も生じている。
  - 情報活用能力の抜本的向上に向けて必要となる時数を標準総授業時数を増加させることなく確保するため、35コマ以下のものを除く各教科等について、標準授業時数に応じて同一の考え方で減じて確保する。（７．（１）参照）
  - 調整授業時数制度を活用して標準を下回ってよい上限については、35コマ以下の教科等を除く対象教科等の最大15%程度とする（４．（１）参照）

- こうした経過を踏まえると、学習指導要領の内容の整理・精選については、各教科等WGの取りまとめで示された基本的な方針を踏まえつつ、文部科学省において以下の観点から引き続き検討するとともに、その結果について、必要に応じて各教科等WGに報告することが求められる。

①情報活用能力の抜本的向上に要する時数の確保に向けた標準授業時数の減に対応する観点

②①を踏まえた上で、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に向けて「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るための余白を十分に確保する観点

③教科等の本質的な理解に資するとともに、調整授業時数制度を活用した教育課程編成を可能とするための教科書の精選に資する観点

④ 趣旨を実現するための教科書の在り方の実現

- 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との方針を示している。

- また、本部会における調整授業時数制度の議論では、調整授業時数制度を活用して標準を下回ってよい上限については、最大限大きくとった場合で35コマ以下の教科等を除く対象教科等の最大15%程度とし、引き続き検討することとした。

- 一方で、教科書会社からは、そうした「統合的な理解・総合的な発揮」をつかみ取りやすい教科書は具体的にどのようなものかイメージが湧きにくいという声もあり、③に示した「統合的な理解・総合的な発揮」を掴みやすい各教科等の教科書の在り方について、内容の精選の在り方も含めて検討を行う」方針を踏まえ、各教科等WGにおいて現在の教科書のどういった内容を精選対象とすることが考えられるか、またどういった構成上の工夫が考えられるかといった点についてのアイデア出しを行い、教科書会社における教科書の編纂の参考となるよう検討を進めてきた。

- 中央教育審議会におけるこれらの検討状況も踏まえつつ、調整授業時数制度を活用して標準を下回って時数を設定した後（対象教科等の最大15%減）の授業時数でも、教科書の内容をおおむね適切に取り扱った指導が可能となるような教科書編纂を促すための仕組み作りなどについて、検定調査審議会において具体的に検討することが求められる。

- また、今般の学習指導要領の改訂の方針や、教科書編纂上の期待等について、国として教科書会社向けの説明会を複数回開催するなど、教科書会社の教科書編纂に当たって必要な情報を丁寧に届けていく工夫も行っていくことが必要である。

⑤ 今般の構造化を単元・授業づくりに活かすプロセスの可視化

- 「統合的な理解・総合的な発揮」に基づく学習指導要領の構造化は、「知・技」「思・判・表」について学びの深まりを可視化するとともに、それらを一体的に育成する学習の在り方を示し、教師一人一人が「深い学び」を具現化しやすくすることを目指すもの。

- 一方で、整理・構造化された資質・能力について理解を深めることと、それらを活用して実際の単元・授業づくりに活かすこととの間には依然としてギャップがあるものと考えられる。資質・能力の深まりを捉えた後、それを実現する単元・授業をどのように構想し、実践に繋げていけばよいかを考えることは、特に経験の浅い教師にとっては、難しい場合もある。

- そのため、構造化・表形式化する学習指導要領について、単元・授業づくりのどういった場面でどのように活用することで授業改善に繋げていくことができるのか、各教科等ごとに参考イメージを示すことにより、指導主事や経験が豊かな教師が、経験の浅い教師を指導する際のイメージを共有できるようにすることが必要である。

- なお、これに関連して、前回改訂時の中教審答申においては各教科等固有の「深い学び」を実現する学習過程を精緻に示す試みが行われたが、多くの要素が盛り込まれ、教科等によっては複雑で実現が難しいものとなったとの指摘もある。また今般、個別最適な学びの実現の観点も踏まえ、「個に応じた学習過程」の充実を目指すこととしている。これらを踏まえると、今回は単一の学習過程を整理するのではなく、子供一人一人が深い学びを実現するための専門職としての教師の多様な単元・授業づくりを支えるという視点から、構造化・表形式化された学習指導要領の活用イメージとして、参考資料を示すことが適当である。

- その際、このイメージはあくまでも参考の一つとして示し、現場の実践を過度に縛るものにならないよう留意が必要。実践者が子供の実態を踏まえて、多様で豊かな単元・授業づくりを行う際の足掛かりの一つと位置づけるべき。

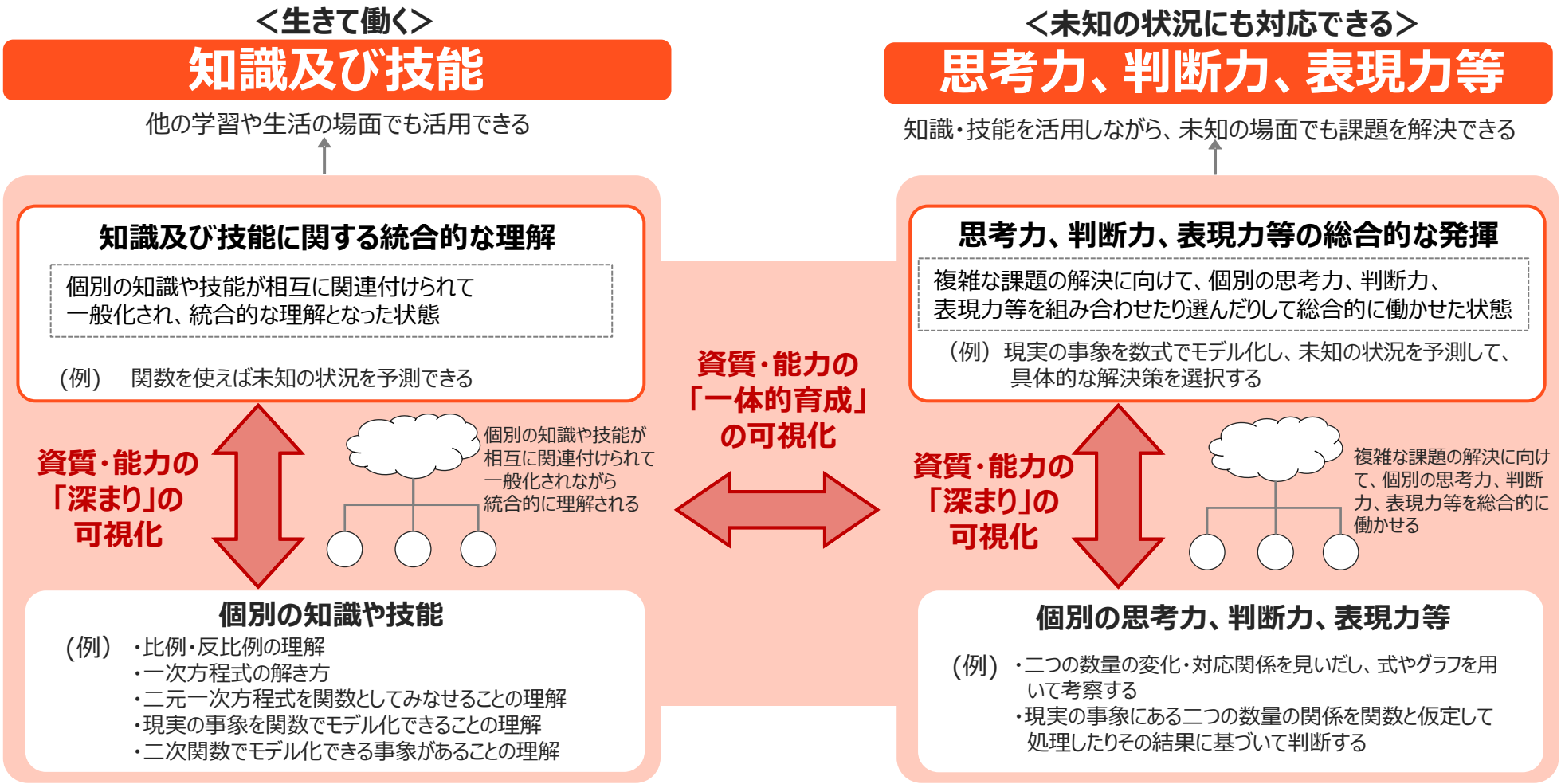
補足イメージ③～⑤参照

補足イメージ①

「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



深い学びの実現に向けた次期学習指導要領における各教科等の「統合的な理解」「総合的な発揮」の例

補足イメージ②

「統合的な理解」と「総合的な発揮」を記述することにより、資質・能力の理解やその育成のための教師の単元構成や授業づくりを助け、「深い学び」を授業で具現化しやすくする

「思・判・表」の深まりを「知・技」が全体として支える教科等

※「思・判・表」の系統性が比較的明確で、表形式では「並行パターン」で示す

国語 中

言葉の様々な意味や働き、使い方に関する知識や技能を使えば、理解や思考、表現の質が高まることを理解している	相手や状況、目的に応じて、文章の書き方を工夫して、考えや思いをよりよく伝えることができる
・文脈に即した語句の選び方 ・話や文章の機能に応じた構成や展開 ・情報の整理の仕方、信頼性の確かめ方　など	・相手や目的に応じて重要な情報を見極めて関係を整理し、構成や表現の仕方を工夫して伝える文章を書く ・経験や思い、想像した世界を、目的に応じて、構成、描写などを工夫して描き出す文章を書く　など

※「書くこと」の領域におけるイメージ

外国語 中

英語で書いて表現する際に、様々な語彙や表現、文構造、文法の知識を、コミュニケーションの中で使うことにより、表現の質が高まることを理解している	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、情報や自分の考え、気持ちなどを整理し、表現等を工夫して書く
・個々の語彙や表現、文構造、文法の理解 ・英語の特徴やきまりに関する知識を、英語で書く際に、文章の中で活用	・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、気持ちなどを書く ・身近な社会的な話題について、簡単な語句や文を用いて、考えた・感じたことやその理由を書く

※「書くこと」の領域におけるイメージ

音楽 中

声の音色や響きの特徴を実感を伴って捉えながら、身体の使い方を調節することで、思いや意図を歌唱で表現できることを理解している	知覚・感受したことをよりどころに表現に対する思いや意図をもち、自分や他者にとって歌唱による表現がもつ意味や価値を実感しながら、歌唱表現を深めることができる
・音楽を形づくっている要素とその働き ・声の音色や響き及び言葉の特性とそれを生かした歌い方	・音楽を形づくっている要素とそれらの働きとの関わりについて考える ・曲想と音楽の構造などとの関わりについて考え、曲の特徴を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌う

※「A 表現」領域 区分「歌唱」におけるイメージ

図画工作 小

自分の感覚や行為を通して造形的な特徴を捉えながら、場面に応じて活用できる技能を身に付けることで、創造的に表現できることを理解している	形や色などを基に自分のイメージをもちながら豊かに発想や構想をし、表す過程での気付きを生かして表現することができる
・形や色などの造形的な特徴を理解すること ・絵や立体、工作に表す活動を通して、表現方法を知り、材料や用具の特徴を生かして使うこと	・形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもつ ・絵や立体、工作に表す活動を通して、想像したことなどから表したいことを見付け、どのように表すか考え、表し方を工夫して表現する

※「A 表現」領域　区分「自分と表したいこと（仮）」におけるイメージ

※各教科等の特定の内容のまとまりに対応する「統合的な理解」「総合的な発揮」を例示的に示したもの
※各教科等におけるイメージに記載の内容は検討中であることに留意。「統合的な理解」「総合的な発揮」や個々の知・技、思・判・表の記載は内容を抜粋・簡略化して記載しているものがある。

「統合的な理解」「総合的な発揮」を活用した単元構想プロセスにつなげる（次頁の活用イメージを参照）

「深い学び」の具現化に関する共通的なイメージ

<生きて働く>	<未知の状況にも対応できる>
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
他の学習や生活の場面でも活用できる	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
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状態	**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状態
資質・能力の「深まり」の可視化	資質・能力の「一体的育成」の可視化 / 資質・能力の「深まり」の可視化
個別の知識や技能	個別の思考力、判断力、表現力等

※個別の資質・能力が確実に育成されることが、統合的な理解や総合的な発揮を支える点に留意

「知・技」の内容のまとまりに対応した「思・判・表」が明確な教科等

※「知・技」の系統性が比較的明確で、表形式では「並列パターン」で示す

社会（歴史的分野） 中

欧米諸国の動向や近隣の諸地域との関係を背景に、社会や対外的な状況の変化への対応が求められ、日本の近代国家のしくみや近代的な社会や文化が形成されたことを理解する	時期や年代、展開や変化、共通点や相違点、原因、結果、現在とのつながりなどの視点に着目して、近代の日本について多面的・多角的に考察し、時代の特色を大観して表現することができる
・欧米における近代社会の成立とアジア諸国の動き ・明治維新と近代国家の形成 ・議会政治の始まりと国際社会との関わり	・工業化の進展と政治や社会の変化 ・明治政府の諸改革の目的 ・議会政治や外交の展開 などに着目して、事象を相互に関連付けるなどして、多面的・多角的に考察し、表現する

※「C 近現代の日本と世界（１）近代（前半）の日本と世界」の領域におけるイメージ

理科（物理分野） 中

力は物体の運動状態を変化させることを理解する	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる
・力の働き ・力のつり合いと合成・分解 ・運動の規則性	・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、作用と変化についての特徴を見いだして表現する

※「作用と変化」に関する領域おけるイメージ

算数 小

単位量当たりの大きさや割合、比は、二つの数量の関係を数で表したものであり、その数を用いて、二つの数量の関係どうしを比べられることを理解する	事象における二つの数量の関係に着目し、比べ方を考察して、判断に生かす
・割合を用いた二つの数量の関係どうしの比べ方 ・単位量当たりの大きさの意味や表し方 ・割合を用いた比べ方や、百分率を用いた表し方 ・数量の関係を比で表したり、等しい比をつくったりする	・二つの量の割合として捉えられる数量の関係に着目して大きさを比べたり表現したりする方法を考察し、日常生活に生かす ・二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べる問題を設定して、比べ方を考察する

※「変化と関係　割合と比」の領域におけるイメージ

左記以外の教科等

生活 小

※表形式では独自パターンで示す

学校，家庭及び地域との関わりの中で，自分の生活が支えられていることへの気付きを深め，それらに親しみや愛着をもって行動できる

※「学校、家庭及び地域の生活に関する内容」の階層におけるイメージ

特別活動 中

学級での話合いを生かして自己の課題を解決したり将来の生き方を描いたりするために意思決定して実践することを通して、以下の資質・能力を育む
○ 社会との関わりでの自己の生活上の課題や興味・関心に目を向け、主体的に行動し現在及び将来の自己の生き方につなげようとする
○ 他者の視点を通じて、自己の価値観や思考を広げようとする
○ 自他の意見や価値観を捉え直し、自己の思考や感情、行動を調整する

※「学級活動（２）日常生活における自己の成長と健康安全、（３）将来に向けた自己の成長とキャリア形成」の領域におけるイメージ

特別支援教育

知的障害　小学部　生活科

よりよい毎日の生活を送る上で必要となることを考えて行動する中で、衛生的で安全な規則正しい生活習慣を確立する力を身に付けることにより、健康で自立した生活を送ることができる

※「学校・家庭での基本的な生活習慣（仮）」の領域におけるイメージ

知的障害　中学部・高等部　職業科

働くことの意義や働くために必要な技能についての理解を深め、自己実現を図ったり社会の一員としての役割を果たしたりするために必要な力を身に付けることにより、将来のよりよい職業生活につなげていけることを理解する	よりよい職業生活を送るために、実際の場面において必要となる事柄を考えるとともに、自分の長所や課題との関係から、工夫したり改善したりすることができる

※「A 職業生活」の領域におけるイメージ

体育（運動領域） 小

ゲームの特性等に応じて、ボールの操作や動きを理解し判断することで、ゲームの楽しさや喜びを最大限味わうことができる	ゲームの特性等に応じて、運動の楽しさや喜びを味わうために必要なことを考え、動き・ルール・作戦等を工夫できる
・ボールを用いた様々なゲームのルール、場や用具の使い方 ・ボール操作とボールを持たないときの動きの習得	・ゲームや仲間の状況に応じて、 ・動きやボール操作を選択する ・皆で楽しめるルールを考える ・個人やチームの作戦を工夫する

※「ボール運動系、球技」の領域におけるイメージ

家庭 中

地域の食文化を大切にし、健康で安全な食事を続けていくことが、自分の生活をよりよくすることにつながることを理解する	自分の食生活上の課題を見いだし、自立に向けて健康・安全で食文化を大切にしたよりよい生活を工夫し、創造することができる
・栄養素の種類と働き、食品の栄養的な特質 ・食品の選択や保存、献立作成の方法、調理の仕方 ・地域の食文化と和食の調理	・健康によい食習慣について考え、工夫する ・中学生の１日分の献立について考え、工夫する ・日常の１食分の調理について、食品の選択や調理の仕方、調理計画を考え、工夫する

※「C 食生活（仮称）」の領域におけるイメージ

情報・技術 中

情報技術により情報やデータから新たな関係を見いだしたり、情報を批判的に吟味・設計することが、分かりやすい表現につながることを理解する	情報技術の正負の側面に配慮しつつ、情報やデータを分析して判断したり、分かりやすい情報を批判的に吟味・設計・表現し、評価・改善したりできる
・情報やデータの統計的な分析やそれを用いた課題発見 ・ユーザー視点の情報デザイン、コンテンツ設計 ・メディア特性が人の認知に与える影響	・情報やデータ等の関係を多角的に見いだし、整理・分析する ・試作や検証等を通じて、情報処理の手順を設計し、図表等に表現する

※「（１）情報の表現とデジタル化（仮称）」の領域におけるイメージ

「統合的な理解・総合的な発揮」等を生かした単元構想の参考イメージ（小学校・算数科）

補足イメージ③

次は５年生の「割合」か。児童にも学習内容を深く理解させて、資質・能力を身に付けさせたいな。そもそも、この学習内容はどういう資質・能力を育てたいんだっけ?

まず、学習指導要領の記述を確認してみよう。

デジタル学習指導要領（イメージ）

学習を終えた後に目指したい学習の深まりの姿を確認できる。

他教科や前後の学習内容も確認できる。デジタル学習指導要領では解説の記述や評価規準例も見られる。

目標

見方・考え方

（統合的な理解）

•単位量当たりの大きさや割合、比は、二つの数量の関係を表し、それを基に比べ、判断できることを理解する。

（総合的な発揮）

•事象における二つの数量の関係に着目し、比べ方を考察して、判断に生かす。

知・技

思・判・表

児童が最終的に「統合的な理解・総合的な発揮」を身に付けられるように、学習内容を組み立てるのか。**数学的活動を通して、割合について理解し、事象における二つの数量の関係に着目して、比べ方を考察して、判断に生かせるようにしたい。**デジタル学習指導要領では、学習指導要領解説の記述も確認できるからヒントになるし、前後の学習内容なども確認しておけば取り残される児童も減りそうだ。

教科書の見開き2ページを、そのまま毎コマ積み重ねるだけでは数学的活動を通した、探究的な学びにならないし、深い理解にも繋がらないから、子供の実態をふまえて、ポイントを重点化して単元を組まないといけないな。「統合的な理解・総合的な発揮」や前後の学習内容や教科書の該当ページなどを踏まえて、この単元に充てられる授業時数は何時間になるだろうか．．．

二つの数量の関係に着目して、二つの数量の関係どうしを比べる数学的活動の中で、二つの数量の関係どうしの比べ方の理解を深めるような学習の流れを設定しよう。

児童がお互いの考え方を取り入れやすくできるように、事象における二つの数量に着目して、二つの数量の関係どうしの比べ方を考察する際は、意見交換をする時間を確保しよう。
それから、図や式を用いて二つの数量の関係を捉えられるように、第１時に、「二つの数量の関係の比べ方を図や式を用いて考える活動」を設定し、具体的な事象に沿って、二つの数量の関係どうしの比べ方を理解できるようにしよう。
児童の実態を踏まえると、百分率の問題は、基準量を求める場合と比較量を求める場合を同時に学習した方が理解が深まるから、合わせて扱おう。

ここまでで、二つの数量の関係どうしの比べ方を理解できるようになっているので、最後に、日常場面における割合を用いた問題を扱う時間を２時間設定しよう。

これで、本単元での学習内容の順番が決まった。
これらから、本単元に充てる授業時数は合計で９時間になるな。

学習内容や学習の順番が決まったので、評価計画を立てるか。育成したい資質・能力をきちんと見とれる評価にしたいな。

知・技は、他の学習や日常場面でも活用できる程度に身に付いているか見取りたいな。

特に思・判・表は、数学的な探究の過程で身につけた資質・能力を総合的に発揮して表現するようなパフォーマンス課題を設けたらよさそう。

デジタル学習指導要領を使えば、評価規準例も一括で見られるのが便利だな！

「統合的な理解・総合的な発揮」等を活かして単元を構想するプロセスの一例（イメージ）【小学校・算数科】

補足イメージ④

※「単元目標・評価規準」については、現行学習指導要領の「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」を、「統合的な理解」及び「総合的な発揮」を踏まえて事務局にて修正したもの。いずれも暫定。

第５学年相当　単元名：割合（百分率）

（統合的な理解）
・単位量当たりの大きさや割合、比は、二つの数量の関係を数で表したものであり、その数を用いて、二つの数量の関係どうしを比べられることを理解する。

（総合的な発揮）
・事象における二つの数量の関係に着目し、比べ方を考察して、判断に生かす。
※「統合的な理解」及び「総合的な発揮」は直接の評価対象ではないことに留意

（単元目標・評価規準）知識及び技能
（ア）二つの数量の関係どうしを比べる場合に割合を用いる場合があることを理解している。
（イ）百分率を用いた表し方を理解し，割合などを求めることができる。

（単元目標・評価規準）思考力、判断力、表現力等
（ア）事象における二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べる問題として設定している。
（イ）事象における二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしの比べ方を考察している。

時	学習内容
8 7	●学習の振り返り ●評価課題
6	●日常生活における割合を用いた問題
5	●百分率の問題
4	●百分率や歩合の意味と表し方
3	●他の事象における割合を用いて比べる問題
2 1	●二つの数量の関係どうしの比べ方

単元目標・評価規準に到達するまでの学習のつながり

二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べる。

- 二つの数量の関係どうしの比べ方を理解する。（ア）
- 事象における二つの数量の関係に着目し、割合を用いた二つの数量の関係どうしの比べ方を説明する。（イ）
- 百分率を用いた二つの数量の関係どうしの比べ方を理解する。（ア・イ）
- 二つの数量の関係に着目し、日常場面における百分率を用いた割引きや割増しの比べ方について考察するとともに、二つの数量の関係どうしを比べる問題を設定している。（ア・イ）
- 百分率を用いて、基準量と比較量の求め方を理解する。（イ）
- 百分率による割合の表し方を理解し、割合を百分率で表したり、百分率で表された割合を小数で表したりすることができる。（イ）
- 異なる事象（例えば、委員会やクラブの定員に対する希望者数の比較）で、二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べる問題として設定する。（ア）
- 異なる事象でも、二つの数量の関係に着目し、割合を用いた二つの数量の関係どうしの比べ方が使えるかを考察する。（イ）
- 異なる事象でも、二つの数量の関係どうしを比べられることを理解する。（ア）
- 二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べられる事象が、他にもあるかを予想する。（ア）
- 二つの数量の関係どうしを比べる場合に割合を用いる場合があることを理解する。（ア）
- 基準量と比較量に比例関係を認め、基準量や比較量を揃えたり、比較量÷基準量で求められた二つの数量の関係を表した数（割合）を用いたりして、様々な二つの数量の関係どうしの比べ方を図や式を用いて考察する。（イ）
- 二つの数量の関係を表した数（割合）を比べる学習であることを理解する。（ア）
- 入ったシュートの本数と打ったシュートの本数という二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしをを比べる問題として設定する。（ア）

本単元の学習に関連が強い既習内容

（第４学年）簡単な場合についての割合
（第５学年）簡単な場合の比例の関係、小数の乗法及び除法、測定値の平均、異種の二つの量の割合

（学びに向かう力・人間性等の「見取る姿」）【検討中参考イメージ】
・事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見いだし、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
※「見取る姿」は各単元ごとに見取るのではなく、学年・学期などの長い期間を通じて見取るものであることに留意

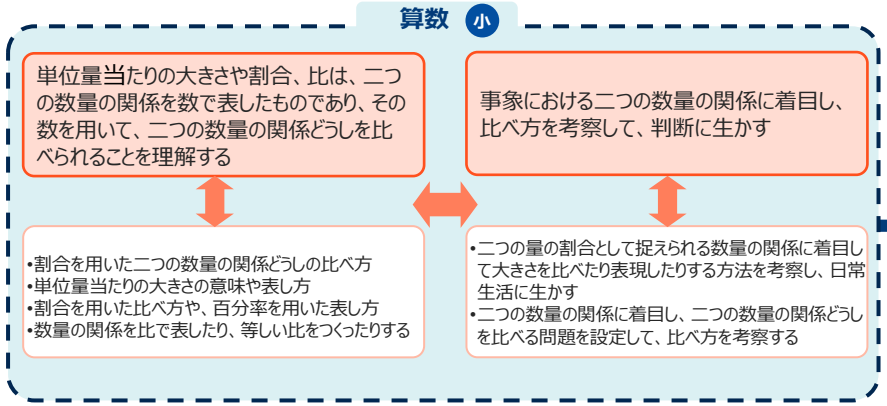
単元構想に向けた「統合的な理解」「総合的な発揮」の活用イメージ

５年生の「割合」の単元で「深い学び」を実現するためには、どうやって単元構想をすればいいかな。

まずは、第５学年の「割合」の単元で育成すべき資質・能力を確認しよう。「統合的な理解」「総合的な発揮」と単元目標を見比べると、「割合」の学習が、将来、どんなことを理解し、どんな思考ができるようになるためにあるのかわかるな。

各時間で育成する資質・能力や学習活動が、「統合的な理解」「総合的な発揮」や単元目標につながっているか心配だな。

右のような単元構想図を使って、単元での資質・能力の「深まり」や「一体的育成」のイメージを把握した上で（赤矢印）、各時間で育成する資質・能力を理解し、学習活動を構想することが重要なんだな。



「統合的な理解」「総合的な発揮」等を活かして単元を構想するプロセスの一例（イメージ）

※「単元目標・評価規準」については、現行学習指導要領の「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」を、「統合的な理解」及び「総合的な発揮」を踏まえて事務局にて修正したもの。いずれも暫定。

第５学年相当　単元名：割合（百分率）

（統合的な理解）
・単位量当たりの大きさや割合、比は、二つの数量の関係を数で表したものであり、その数を用いて、二つの数量の関係どうしを比べられることを理解する。

（総合的な発揮）
・事象における二つの数量の関係に着目し、比べ方を考察して、判断に生かす。
※「統合的な理解」及び「総合的な発揮」は直接の評価対象ではないことに留意

（単元目標・評価規準）知識及び技能
（ア）二つの数量の関係どうしを比べる場合に割合を用いる場合があることを理解している。
（イ）百分率を用いた表し方を理解し，割合などを求めることができる。

（単元目標・評価規準）思考力、判断力、表現力等
（ア）事象における二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べる問題として設定している。
（イ）事象における二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしの比べ方を考察している。

時	学習内容	単元目標・評価規準に到達するまでの学習のつながり
8 7	●学習の振り返り ●評価課題	二つの数量の関係どうしの比べ方を理解する。（ア） 事象における二つの数量の関係に着目し、割合を用いた二つの数量の関係どうしの比べ方を説明する。（イ）
6	●日常生活における割合を用いた問題	百分率を用いた二つの数量の関係どうしの比べ方を理解する。（ア・イ） 二つの数量の関係に着目し、日常場面における百分率を用いた割引きや割増しの比べ方について考察するとともに、二つの数量の関係どうしを比べる問題を設定している。（ア・イ）
5	●百分率の問題	百分率を用いて、基準量と比較量の求め方を理解する。（イ）
4	●百分率や歩合の意味と表し方	百分率による割合の表し方を理解し、割合を百分率で表したり、百分率で表された割合を小数で表したりすることができる。（イ）
3	●他の事象における割合を用いて比べる問題	異なる事象でも、二つの数量の関係どうしを比べられることを理解する。（ア） 異なる事象（例えば、委員会やクラブの定員に対する希望者数の比較）で、二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べる問題として設定する。（ア） 異なる事象でも、二つの数量の関係に着目し、割合を用いた二つの数量の関係どうしの比べ方が使えるかを考察する。（イ）
2 1	●二つの数量の関係どうしの比べ方	二つの数量の関係どうしを比べる場合に割合を用いる場合があることを理解する。（ア） 二つの数量の関係を表した数（割合）を比べる学習であることを理解する。（ア） 二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べられる事象が、他にもあるかを予想する。（ア） 入ったシュートの本数と打ったシュートの本数という二つの数量の関係に着目し、二つの数量の関係どうしを比べる問題として設定する。（ア） 基準量と比較量に比例関係を認め、基準量や比較量を揃えたり、比較量÷基準量で求められた二つの数量の関係を表した数（割合）を用いたりして、様々な二つの数量の関係どうしの比べ方を図や式を用いて考察する。（イ）

いつも「統合的な理解」「総合的な発揮」や単元目標を参照して各時間の学習活動を構想

本単元の学習に関連が強い既習内容	（第４学年）簡単な場合についての割合 （第５学年）簡単な場合の比例の関係、小数の乗法及び除法、測定値の平均、異種の二つの量の割合
	（学びに向かう力・人間性等の「見取る姿」）【検討中参考イメージ】 ・事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見いだし、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　※「見取る姿」は各単元ごとに見取るのではなく、学年・学期などの長い期間を通して見取るものであることに留意

※この後は、単元の評価計画を検討したり、各時間の授業計画を行う。

※「統合的な理解」「総合的な発揮」等を活かして単元構想を行う際の思考プロセスを明確にするために作成しているイメージであり、各教師に常に参考イメージに示した資料を作成することを求める趣旨ではないことに留意。教科書会社がこうした整理を行いながら教科書を編纂し、指導書等でその構造を示していくことで、経験の浅い教師でも資質・能力を関連付けて深めていく授業づくりが徐々にできるようになっていく環境を整えていくことが重要。

（２）各教科等の目標での「見方・考え方」の示し方

①　現行の見方・考え方の記載に係る課題と改善の方向性

- 現在、各教科等の目標の柱書には、①見方・考え方、②教科に特徴的な活動、③資質・能力の趣旨が記載されており、冗長で分かりにくいとの指摘。一方、特に「見方・考え方」の具体は解説に落とされており、併せて読まないと分からないといった課題がある。

【現行】各教科等の目標の柱書（例：中学校国語）

言葉による見方・考え方を働かせ(見方・考え方)、言語活動を通して（学習過程）、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力（資質・能力の趣旨）を次のとおり育成することを目指す

【現行の解説】見方・考え方の記述

「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」

- 論点整理では、「見方・考え方」を、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核に焦点化した上で、その具体を、解説ではなく学習指導要領本体に位置付ける方向性を示している。
- また、論点整理では、「見方・考え方」の意義について、「教科固有の様々な世の中を見る視点や考え方が豊かになることで、学校教育において徐々に資質・能力の育成を導くといった観点だけでなく、よりよい社会や幸福な人生に繋げ、その後の人生でも豊かに働くことを視野に入れたものと整理した。
- その場合、特定の学校種・教科で育成したい資質・能力の趣旨等を端的に表す目標の柱書に、卒業後の人生まで視野に入れた見方・考え方まで含めて書き下すと焦点が定まらなくなる恐れがある。
- したがって、目標の柱書は、育成したい資質・能力の趣旨や固有の学習過程を端的に示し、見方・考え方は、目標直下に別途欄を設け記載するのが適切である。

②見方・考え方の具体の記載方法と共通して含めるべき要素

- 見方・考え方については、教師が児童生徒の学習・指導を構想する際に「教科の本質を外していないか」を確かめられるものとなっているかという視点を大切にしつつ、以下のような要素を含めることを基本に、各教科等の特質に応じて定めることが適切である。
  - ①　当該教科等が扱う事象や対象
  - ②　当該教科固有の物事を捉える視点
  - ③　当該教科固有の考え方や判断の仕方
- これまで各教科等の見方・考え方において示していた「各教科等の深まりの鍵」を示す部分は、今般の構造化により示す「統合的な理解・総合的な発揮」を通じて別途具体的に示す事としており、新たな見方・考え方の書きぶりについては現在よりも短く端的に示すことを基本とすべき。
- また、当該教科等を学ぶ本質的な意義の中核をわかりやすく示す観点からは、経験の浅い教師が読んでも端的に理解可能な記述となっているかという視点を重視して示すべき。

（目標）

●●する資質・能力（資質・能力の趣旨）について、●●することなどを通して（学習過程）、次のとおり育成することを目指す。

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）

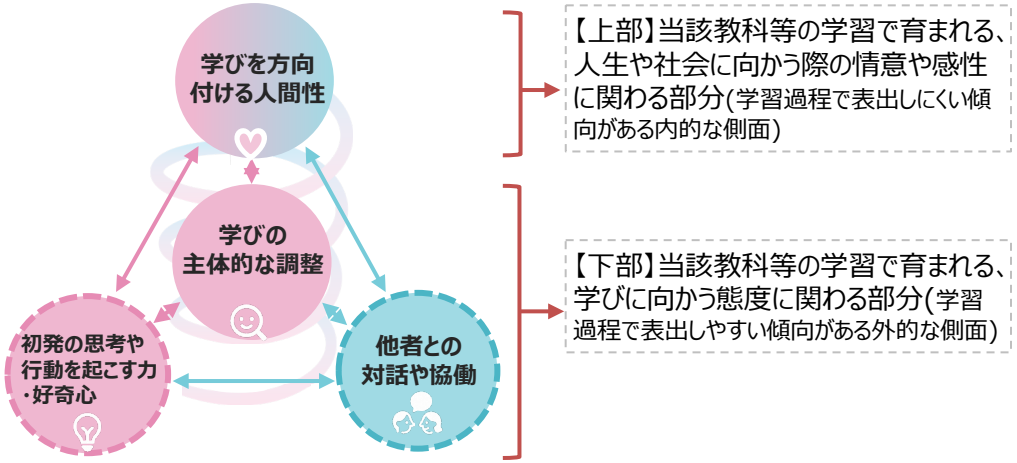
●●（当該教科で扱う事象や対象）を●●（当該教科固有の物事を捉える視点）の視点から捉え（に着目して捉え）、●●（当該教科固有の考え方や判断の仕方）すること。

※以上は記載例であり、分かりやすい記述とする観点から、上記の示すべき要素を含めた上で、文形式を工夫することは可能である

（３）各教科等の目標での「学びに向かう力・人間性等」の示し方

① 論点整理で示された方向性及び企画特別部会での議論

- 論点整理では、「学びに向かう力、人間性等」について、主要な要素や要素間の関係を構造化して分かりやすく示す観点から、以下の４つの要素により整理する方向性が示された。



- また、論点整理では、「学びに向かう力・人間性等」の学習評価に関し、個人内評価を基本とした上で、学びに向かう態度に関わる下部の３要素については、学習評価において、「思考・判断・表現」の過程で特に表出した場合には「○」をつける方向で検討する」とされている。
- 「学びに向かう力・人間性等」は、学習指導要領の「内容」に原則として記載がなく、学習評価に当たっては、６．で後述する着眼点である「見取る姿」について、教科等の「目標」から抽出して示すこととなるため、「目標」の記載ぶりが非常に重要となる。

※ 現行、各教科等において育成する「学びに向かう力・人間性等」は、個別の学習内容に応じて異なることが想定されにくいため、原則として各教科等の「目標」水準でのみ記載されており、こうした性質は次期学習指導要領でも変わらない。

- また、「学びに向かう力・人間性等」が単によりよい知の獲得に向けた力としてのみ捉えられてはならず、学習したことを踏まえて人生や社会に向かう際の情意・感性に係る側面も重視すべきである点に十分に留意する必要がある。

②学びに向かう力・人間性等の目標における記載の在り方

- 以上を踏まえると、「学びに向かう力・人間性等」の目標については、全ての要素を個別に盛り込もうとすることで冗長となることを避けつつ、以下の2つの要素をバランス良く含めることが求められる。

① 当該教科等の学習で育みたい学びや生活に向かう態度

学びにおいて、好奇心を持って初発の思考や行動を起こし、他者との対話や協働を経ながら、学びを主体的に調整し、次の思考や行動に繋げていく態度について、教科固有の学習過程を踏まえた言葉で示す

（現行の例：自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度（中・理科））
➡学びに向かう態度に係る３つの要素を踏まえた見直し

② 当該教科等の学習で育みたい情意・感性

人生や社会との関わりにおいて育みたい情意や感性を示す
（現行の例：自然を愛する心情（小・理科）、明るく豊かな生活を営む態度（中・体育）など）

- 一方、現行でも、複数分野を有する社会科など、多くの内容が盛り込まれ目標の書きぶりが複雑な教科もある中、分かりやすく使いやすい学習指導要領を目指す上では、今回の見直しで一層複雑となることは避ける必要がある。そのため、目標については、表形式となることも踏まえ、箇条書きも利用して分かりやすく構造化することを可能とすることが適切である。
（この点は知識及び技能、思考力、判断力、表現力等の目標も同様）

3．学習指導要領の提供形式や基本的な構造

（1）分かりやすく「深い学び」を具現化しやすくする表形式の在り方

① 内容の表形式化の具体的な考え方

- 2（1）①で述べたように、論点整理では
①「知・技」「思・判・表」(※1)の深まりの可視化、
②「知・技」「思・判・表」の一体的育成の可視化により、
資質・能力の関係性の理解に基づき、それらを一体的に育成する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ため、「統合的な理解・総合的な発揮」をもとに表形式で構造化を図る方針が示されている。

- こうした趣旨を具体化する表形式を考える際、①の「深まりの可視化」のためには、個別の「知・技」「思・判・表」それぞれについて、児童生徒の中で相互に関連付けられ、構造化されて深い理解や習得に至った際の資質・能力の状態を示すことが重要となる。また、②の一体的育成を可視化するには、「知・技」に対応して一体的に育成を目指す「思・判・表」を並列して記載することが考えられる。

- これらを表形式で表現すると、補足イメージ⑥のような形式が考えられる。「並列」パターンでは、「知・技」の内容の系統性が明確で、「知・技」の内容のまとまりに対応した固有の「思・判・表」が想定できる教科では具体的にイメージしやすく、「思・判・表」の活動を通じて対応する「知・技」を育成していく学習指導への改善に資する。

補足イメージ⑥参照

- 一方で、教科によっては、「知・技」よりも「思・判・表」の系統性が明確で、「知・技」の内容のまとまりに対応した固有の「思・判・表」が想定しにくく、「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを助けるといった構造のものもある。

※例えば数学では、関数における「思・判・表」と図形における「思・判・表」は異なるものが想定される一方、国語では、漢字・文法・情報の扱い方などの「知・技」に対応した「思・判・表」が明確ではなく、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことといった「思・判・表」のそれぞれの深まりを、「知・技」が全体として支えている構造となっている

- このような教科では、補足イメージ⑦のように、「思・判・表」の深まりをまず明確にできるよう列として示し、その深まりを「知・技」が支えながら一体的に育まれていくことを視覚的に示すことにより、「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを助けることを具体的にイメージしやすく、学習指導への改善に資する。

補足イメージ⑦参照

- 以上のように、表形式の示し方は主に以下の２つのパターンが考えられる。「知・技」「思・判・表」で内容を区分して示す各教科等では、２つのパターンから各教科等の特質に応じた学習過程の改善を図る上で教師がイメージをより掴みやすいと考えられる方を選択すべきである。

✓「知・技」の内容のまとまりに対応した「思・判・表」を並列で示す、「並列」パターン

✓「思・判・表」の深まりを「知・技」が支えることを示す、「並行」パターン

- なお、現行でも「知・技」「思・判・表」それぞれごとに内容を示していない、「生活」「特別活動」「道徳」「総合的な学習（探究）の時間」や幼稚園教育要領及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領における内容の示し方については、上記のパターンの考え方を踏まえつつ、それぞれの教科・領域に適した表形式による示し方とすることが適切である。

補足イメージ②参照

(各教科等WGの議論を踏まえた各教科等の表形式の類型)

教科等	表形式の類型
社会、地歴・公民	並列パターン
算数・数学	
理科	
体育、保健体育	
情報・技術	
家庭	
専門教科・科目（高等学校）	

教科等	表形式の類型
国語	並行パターン
外国語	
芸術	
生活	その他
総合的な学習（探究）の時間	
特別活動	
特別支援教育（生活・職業）	
幼稚園等	

② 学年区分の示し方

- ①で述べたような表形式での示し方をする場合、学年区分の在り方も課題となる。現行では、各教科等の内容は、①学年別に示しているもの、②複数学年別に示しているもの、③指導する学年を示していないものがあり、①及び②については、指定する学年での指導を求めているほか、学年別目標も示している

- この点、上記のような構造化を行った場合、「統合的な理解・総合的な発揮」にぶら下がる個別の「知・技」等が複数学年にまたがる場合も考えられる。その場合、引き続き学年毎に内容を示すこととすると、同じ「統合的な理解・総合的な発揮」にぶら下がる資質・能力であっても学年毎に分断して示されることとなり、資質・能力の深まりを体系的に理解することに課題が残る。

- また、論点整理では、教科書作成等の観点から引き続き学年区分の一定の記載は必要だが、多様な子供の実態に応じるため学年区分に囚われず柔軟に教育課程の編成・実施が可能であることを明確にすべきとされている。

- これらを踏まえ、表形式化に当たっては、学年別に目標を定めて内容を整理することはせず、「統合的な理解・総合的な発揮」との関係性において内容を整理することとし、指導を想定する学年を明示する場合も、それに囚われず教育課程の編成が可能であることが分かるよう、例えば「○学年相当」という形式で示すこととするのが適当である。

- こうした指導を想定する学年の記載については、各教科の性質や学校種・発達段階に応じて、１学年毎に示すのが適切と考えられるもの、低・中・高学年など複数学年でまとめて示すのが適切と考えられるもの、示さないことが適切と考えられるものなど様々な場合が考えられるため、柔軟に記載を検討していくことが必要である。

補足イメージ⑥⑦参照

- こうした示し方による次期学習指導要領を踏まえた、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が既に可能であり、それらの制度における運用を参考とし、

  - 児童生徒の発達の段階、内容の体系性及び系統性への配慮
  - 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

  といった事項について、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総則に記載した上で、柔軟な指導の在り方を実現すべきである。
  その際、「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・助言等を行う必要がある。

表形式による構造化パターン①　（並列パターン）

補足イメージ⑥

資質・能力の一体的育成の可視化

（１）項目名		
	知識及び技能に関する統合的な理解 この内容のまとまりを通じて獲得して欲しい統合的な理解等を示す　（検討項目④で詳細を検討）	**思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮** この内容のまとまりにおける知識及び技能を活用しつつ、思考力、判断力、表現力等を総合的に発揮して複雑な課題を解決できる力を示す（検討項目④で詳細を検討）
○学年相当 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。(示さない場合や、複数学年毎に示す場合、単学年毎に示す場合など柔軟に対応)	（小見出し） ・ ・ （小見出し） ・ ・ 右に示す思考・判断・表現の過程で、上に示す統合的な理解を獲得するために必要な要素となる知識及び技能を示す （検討項目⑤で詳細を検討）	（小見出し） ・ ・ （小見出し） ・ ・ 左に示す知識及び技能を活用しながら、上に示す複雑な課題の解決をする上で必要な要素となる思考力、判断力、表現力等を示す （検討項目⑤で詳細を検討）
○学年相当	（小見出し） ・ ・ （小見出し） ・ ・	知識及び技能に対応する思考力、判断力、表現力等が共通する場合など、分けて示す必要がない場合は、可能な限り繰り返しを避け、セルを統合して示すなど簡素な示し方となるよう工夫する。
○学年相当	（小見出し） ・ ・ （小見出し） ・ ・	
(内容の取扱い)		

資質・能力の深まりの可視化

※表の読み方を示す柱書きや見出し、各項目の番号の示し方等の平仄については告示の検討に際して技術的に検討

補足イメージ⑦

表形式による構造化パターン②　（並行パターン）

資質・能力の深まりの可視化

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。(示さない場合や、複数学年毎に示す場合、単学年毎に示す場合など柔軟に対応)

		○学年相当	○学年相当	○学年相当
思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮 知識・技能を活用しつつ、思考力・判断力・表現力等を総合的に発揮して複雑な課題を解決できる力を示す（検討項目④で詳細を検討）	（１）項目名	（小見出し） ・ ・	（小見出し）	（小見出し）
	（２）項目名	（小見出し） ・ ・	・ ・	・ ・
	（３）項目名	（小見出し） ・ ・	（小見出し） ・ ・	（小見出し） ・ ・
知識及び技能に関する統合的な理解 この内容のまとまりを通じて獲得して欲しい統合的な理解等を示す　（検討項目④で詳細を検討）	（１）項目名	（小見出し） ・ ・		
	（２）項目名	（小見出し） ・ ・	（小見出し） ・ ・	（小見出し） ・ ・
	（３）項目名	（小見出し） ・ ・		
	（４）項目名	（小見出し） ・ ・	・ ・	・ ・
（内容の取扱い）				

下に示す知識及び技能を活用しながら、左に示す複雑な課題の解決をする上で必要な要素となる思考力、判断力、表現力等を示す。（検討項目⑤で詳細を検討）

左に示す統合的な理解を獲得し、上に示す思考・判断・表現を豊かにするために必要となる知識及び技能を示す（検討項目⑤で詳細を検討）

学年相当に分けて示す必要がない場合は、可能な限り繰り返しを避け、セルを統合して示すなど簡素な示し方となるよう工夫する。

資質・能力の一体的育成の可視化

※表の読み方を示す柱書きや、見出しや各項目の番号の示し方等の平仄については告示の検討に際して技術的に検討

（２）「デジタル学習指導要領」に求められる役割や機能

① 学習指導要領の利便性に関わる現状・課題

● 現行の学習指導要領は、紙の冊子及びそのPDF版で提供されているが、そのことに起因して、構造化・表形式化された学習指導要領を個々の教師のニーズに応えて使いやすくする上では、以下の課題が生じることになる。

【学習指導要領の利便性に関わる主な課題】 補足イメージ⑧⑨参照

（必要な情報の探しにくさ）
- 情報の検索性が低く、見たい情報にたどり着くまでに時間がかかる（PDF版でも、改行部分で切れてしまう単語等は検索できない）

（学習指導要領データの活用のしにくさ）
- 指導案等を作成する際に、学習指導要領や解説を参照・引用するのに手間がかかる
- AI等に読み込ませて活用するのに適したデータ形式となっておらず、活用に限界がある

（対応関係や関連性の分かりにくさ）
- レイアウトが固定されており、教科内の系統性や教科間・校種間の関連性等を確認しにくく、体系的・構造的理解が難しい
- 学習指導要領と関連する情報源（解説や、教科書・指導書、外部の教材サイト）との一体的な確認や相互の参照に手間がかかり、対応関係が分かりにくい

● このような状況は、教師の授業づくりにおける以下の課題に繋がっている。
- ➢ 学習指導要領・解説や関連資料の参照に手間がかかり、限られた授業準備の時間の中で育成したい資質・能力を確認することの負担が大きい。（働き方改革の視点からも課題）
- ➢ 前後の学年で何を教えているかや、異なる学校種で何を教えているか、他教科との関連などを把握しづらいため、学年・学校種間の系統性を踏まえた指導や教科等横断的な学習指導に繋がりにくい
- ➢ 教師が学習指導要領を日常的に参照・活用しにくい結果として、身につけるべき資質・能力を意識しづらく、教科書「を」教える授業、「本時主義」につながりやすい

● 更に、学習指導要領の参照・活用が教師や教育委員会の指導主事など一部に限定されており育成したい資質・能力を社会全体で共有にくい、学習指導要領の内容を媒介した、教材開発や教材間の連携などが進みにくいなど、社会に開かれた教育課程の実現に向けても課題がある。

② デジタル技術を活用した学習指導要領のUIの抜本的改善

● このような課題を解消するため、現行の学習指導要領のユーザーインターフェイス（UI）（※）をデジタル技術を活用して抜本的に改善する必要があり、具体的には以下のような機能を備えたものとする必要がある。こうした機能例を土台としつつ、学校現場の教員の声を丁寧に拾いながら、具体的な機能を文部科学省において詳細に検討することが求められる。

（※）使用者が製品やシステムと情報をやり取りする際の表示面・操作面の総称。

【デジタル学習指導要領が備える主な機能】 補足イメージ⑪参照
- ➢ ウェブサイトベースの提供により、日々使用する教科書の指導書等から該当する学習指導要領・解説等の記載をリンク等により一体的・即時的に確認できる
- ➢ 多様なレイアウト変更やキーワード検索等により教師が見たい情報を見たい形で閲覧できるし、教科内、教科間、校種間の系統性・関連性を掴みやすい
- ➢ 学習指導要領データを多様なレイアウト・ファイル形式での出力が可能で、指導案の作成や学習進度管理、アイデアメモなど教師の多様な利用が可能
- ➢ 生成AIが読みやすい形式で学習指導要領データが提供されており、AIを活用して指導案・評価計画案・教材等を練ることが容易にできる
- ➢ 学習指導要領コードをより使いやすい形でデジタル学習指導要領に実装し、コードを介すなどして、対応する多様な教材や全国学力・学習状況調査（以下「全国学調」という。）の問題等を探すことができる

● 以上のようなUI刷新により、日々の授業作りの中で学習指導要領・解説等を大きな負担なく参照・活用しやすくすることで、子供に育みたい資質・能力をベースとした単元や題材の構想と、その上で教科書や教材をどう使うかというプロセスを意識した授業づくりを一層促進できると考えられる。 補足イメージ⑩、参考資料（デジタル学習指導要領イメージ）参照

● また、複数の情報を簡単に比較・対応させたり関連付けて見られるようになることで、教科等の系統性を踏まえた深い理解を促す指導や既習事項を振り返りながら確実な学習内容の定着を図る指導、教科等横断的な授業づくり等を一層促進できる。

● 更には、保護者、地域住民を含め、学習指導要領を誰もが容易にアクセスできる環境を整備することで、教師や保護者等を介して子供自身も身に付けるべき力を自覚する契機になり得るとともに、保護者や地域住民・民間事業者等と連携した取組を進めやすくなるなど、より社会に開かれた教育課程を実現しやすくなると考えられる。

現行の学習指導要領の利便性（※）に関する教師からの声 補足イメージ⑧

（※）以下「UI」という。「UI」はユーザーインターフェイスの略称で、使用者が製品やシステムと情報をやり取りする際の表示面・操作面の総称。

（必要な情報の探しにくさ）

- 紙の指導要領を見るのに時間がかかる。担当学年だけを検索で絞り込めると便利。
- 現行のPDF版では検索結果が一覧表示されず、一つ一つ該当箇所を確認しなければならないし、行がまたがっているとうまく検索できない。もっと検索結果が分かりやすく表示されるようになるとよい。
- 指導要領と解説の対応関係が分かりにくく、どちらかの冊子しか見ていない教師もいる。一目で両方を確認できれば利便性が向上するのだが。
- （教育委員会の指導主事の立場で）研究授業の指導に入る際に、「指導要領の何ページの何行目を見て」と言いながら内容を確認しているが、時間と手間がかかる。Webページ上で、見たい箇所をリアルタイムですぐに見られるようになると非常にありがたい。

（学習指導要領データの活用のしにくさ）

- 指導要領に進度管理などの必要な情報を付加したり、個人で柔軟にカスタマイズできたりすると、もっと活用しやすい。
- 現在のPDF形式では、ヘッダー・フッター等の不要な文字情報も AI が読み込んでしまう。AI の能力を十分に発揮させるためにも、AIが読みやすい形式でデータが提供されてほしい。
- 指導案を作る際に、指導要領の内容項目のコピー＆ペーストが簡単にできるとよい。PDFでは不要な情報までコピーされたり、文の途中で改行されてしまったりしてうまくコピーできない。

（対応関係や関連性の分かりにくさ）

教科書・教材等との関連性

- 指導要領と教科書・教材等が紐づいていて、指導要領の該当箇所をすぐに辿れれば、（指導要領ベースで）どのように教科書・教材等を使えばよいのか分かる。そのような環境が作られてほしい。

教科間の関連性

- 他教科の既習事項との関連がわかると子供の理解が早まる。例えば、理科の授業で「家庭科ではこれを習ってるよね？」と声がけすると、子供の反応が良く理解も深まる。今もやっている先生もいるが、指導要領を調べる手間などもあり、属人的な取組になっていると感じる。

学年間の関連性

- 担当学年以外の教科書を持っておらず、系統性の確認に限界がある。学年ごとに指導内容の系統性がわかりやすく整理されているとよい。
- 担当学年の範囲しか指導要領を読めていない教師が多いが、前後の学年とのつながりが確認できると授業設計に役立つと感じる。

学校種間の関連性

- 小中連絡会議のときに、「小学校では何を教えているのか？」といった議論になることがある。学習指導要領も小学校と中学校が別冊になっているし、別の校種で何を教えているのかが把握できておらず、学校種間の接続がうまくできていないと感じることがある。

※令和７年度 次世代の学校・教育現場を見据えた先端技術・教育データの利活用推進事業における教育委員会・学校向けヒアリングにて得られた意見の一部

補足イメージ⑨

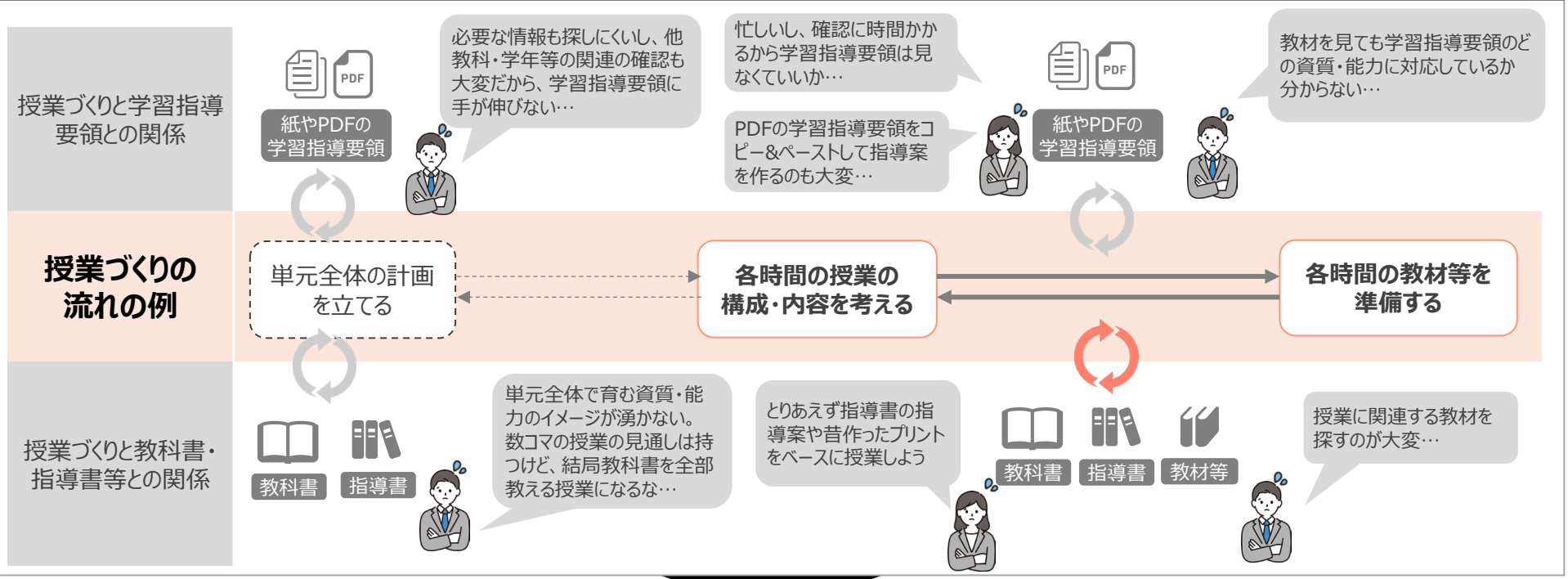
紙・PDF形式の課題とそれを踏まえた授業づくりの実態

紙・PDFによる課題

必要な情報の探しにくさ	対応関係や関連性の分かりにくさ	データの活用のしにくさ
• 自分の見たい情報が**どこにあるか分かりづらい** • 特定のキーワードで**検索しづらい**	• 担当外の教科等や学年・学校種等との**関連性が分かりづらい** • 教科書や教材等と学習指導要領との**対応が分かりづらい**	• 指導案作成時などの**引用に手間がかかる** • AIに**読み込ませにくい**

紙・PDFの使いづらさから
指導要領を見ない授業づくりになると…

従来の授業づくりの例



資質・能力ベースの授業づくりになっておらず、**教科書「を」教える授業や、本時主義の授業**になりやすい

補足イメージ⑩

デジタル学習指導要領による授業改善

デジタル学習指導要領による改善

- 教科書や教材等から学習指導要領の**該当箇所がすぐに辿れる**
- 教科等・学年で**すぐに絞り込める、系統図から見たい項目を選べる**
- 担当外の**教科等や学年・学校種等との関連性が俯瞰**できる
- 該当のキーワードで**すぐに検索できる**
- **AIに読み込ませて活用**しやすい
- **欲しいレイアウト・データ形式で出力して加工して利用**できる
- **学習指導要領コード**を使って必要な教材を探しやすい

デジタル化してUIを改善すると…

授業づくりで可能になること（例）

授業づくりと学習指導要領との関係	デジタル学習指導要領・解説	デジタル学習指導要領・解説	
授業づくりの流れの例	**単元全体の計画を立てる**	**各時間の授業の構成・内容を考える**	**各時間の教材等を準備する**
授業づくりと教科書・指導書等との関係	教科書 指導書	教科書 指導書 教材等	

- 学習指導要領の「系統表」から次の単元の資質・能力を確認しよう
- 他教科や他学年・学校種との関連を学習指導要領で確認しよう
- 授業前に育む資質・能力をさっと確認しよう
- 項目毎のコピー＆ペーストで指導案作成がしやすい
- 学習指導要領のデータを表計算ソフトで出力できるから、単元計画のファイルとリンクを貼ったり授業進度をメモしたりしやすい
- 資質・能力を踏まえて教科書・指導書を確認し、単元を計画しよう
- 指導書も参考にしつつ、学習指導要領を読ませた生成AIも使って単元計画や評価基準等を練ろう
- 資質・能力を踏まえて、教科書や教材をどう使うか考えよう
- 関連して使えそうな教材を学習指導要領コードでさっと探してみよう

負担なく学習指導要領を確認・活用でき、
資質・能力をベースにした単元や題材の構想を含めた授業づくりが行いやすくなる。

デジタル学習指導要領に必要な機能の一例

デジタル学習指導要領による改善

※前頁再掲

1 2

- 教科書や教材等から学習指導要領の**該当箇所がすぐに辿れる**
- 教科・学年で**すぐに絞り込める、系統図から見たい項目を選べる**

3

- 担当外の**教科や学年・学校種等との関連性が俯瞰**できる
- 該当のキーワードで**すぐに検索できる**

4

- **AIに読み込ませて活用**しやすい
- **欲しいレイアウト・データ形式で出力して加工して利用**できる
- **学習指導要領コード**を使って必要な教材を探しやすい

1 必要な情報の探しやすさ

- 画面構成が、多忙な教師が触ってみたいと思える、**シンプルで直感的に操作できる**ものとなっている
- 確認したい**学年・教科での絞り込み**や、**キーワード等での検索**ができ、その結果が**レスポンスよく表示**できる
- 学習指導要領本体と解説が、**一体的に表示・参照**できる
- **学習指導要領コードが附番**され、検索できるようになっていることで、研究授業などで学習指導要領の**該当箇所をすぐに共通認識**することができる

2 教科書や教材等との円滑なアクセス

- 学習指導要領コード等も活用した、学習指導要領と**教科書・教材等との円滑な相互アクセス**ができる
- 学習指導要領の内容に対応した全国学調の問題を簡単に探すことができる
- 教師が日々の授業づくりを行うにあたって参考となるような、NHK for Schoolをはじめとした**様々な教材等への円滑なアクセス**ができる

3 教科等間や学年・学校種間の記載の俯瞰

- **複数の教科や学年・学校種を選択**して絞り込んだ場合に、**その結果が一覧的に表示**できる
- 単元等に関連する**キーワードで検索**した場合に、学習指導要領本体と解説の該当の記載を**教科や学年・学校種に関わらず、横断的に一覧表示**できる
- 各教科における、**学年・学校種間の指導内容や資質・能力等の系統性を俯瞰**できるような、**一覧的な内容の構成が表示**できる

4 学習指導要領データの活用しやすさの向上

- 教材サイト等ですぐに検索できるよう、**学習指導要領コードをワンクリックで簡単にコピー**できる
- 文書作成ソフトや表計算ソフトなど多様な形式で学習指導要領データを出力し、レイアウトの変更などができることで、**授業の進度管理のためにメモを残したり、指導案の作成などが簡単かつ柔軟に行える**ようになる
- 学習指導要領データの活用を更に広げるために、**生成AI等にも読み込ませやすいような形式**でデータを出力できる

（３）総則全体の構成や記載の在り方

① 現行学習指導要領における総則の構成

● 前回改訂では、学習指導要領の趣旨を踏まえた教育課程の編成・実施が行われるよう、教育課程の編成の手順に沿って要点を示す形で構成の大幅な見直しを行った。

● 具体的には、総則は従前、各教科等の指導に共通する留意事項や授業時間の取扱を示すことに留まっていたが、それを改め、

①何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力）
②何を学ぶか（教科等間・学校段階間の繋がりを踏まえた教育課程の編成）
③どのように学ぶか（指導計画の作成・実施、学習指導の改善・充実）
④子供一人一人の発達をどのように支援するか（子供の発達を踏まえた指導）
⑤何が身についたか（学習評価の充実）
⑥実施するために何が必要か（理念実現のために必要な方策）

の６点に沿った章立てとすることで、各学校における教育課程編成の手順を追って分かりやすく示すこととしている。

● 教育課程編成の手順に沿った現在の総則の示し方は、カリキュラム・マネジメントの基盤として重要であり、基本的には引き続き踏襲すべきである。

②総則の構成の在り方のさらなる改善

● 前提として、分かりやすく・使いやすい学習指導要領とする方向性は総則も例外ではない。一文が長く読みにくい、修飾語が多く趣旨が分かりにくいものについては可能な限り記述の見直しを図る、複数箇所で重複している記述は精選を図る、小見出しを付けて内容を構造的に把握しやすくするなど、全体として総則を理解しやすくスリムにしていく工夫を行って行くべき。

● その上で、今般の改訂の方向性を踏まえ、特に「多様な子供達を包摂する柔軟な教育課程」の実現に向けては、総則の構成の水準で見直す必要がある。

● 具体的には、いずれの学校であっても多様な個性・特性を有する子供達を包摂する教育課程を編成・実施できるようにこれまで本部会で検討してきた事柄を踏まえ、以下の構成上の改善を図っていくことが適当である。
（以下は小中学校の対応であり、高等学校も同様の対応）

補足イメージ⑫⑬参照

（調整授業時数制度の運用の具体等に関する項目立て）

調整授業時数制度は、カリキュラム・マネジメントの中核として、多様な子供達の多様性を包摂する柔軟な教育課程を編成する上で主要な手立てとなる。そのため、総則の**「第１　小（中）学校教育の基本と教育課程の役割」**では多様な子供達を包摂する柔軟な教育課程編成の必要性を位置付けるとともに、**「第２　教育課程の編成」**では、現在３．教育課程の編成における共通的事項の中にある授業時数等の取扱の項目を発展的に独立させて新たに「授業時数に関する共通的事項」を設け、調整授業時数制度等の運用の具体を含めた授業時数全体について記載する必要がある。

（個に応じた学習過程の充実に関する項目立て）

学習の自己調整など、多様な子供達がいることを前提とした学習指導に係る記述が**「第３　教育課程の実施と学習評価」**内に散在しているほか、**「第４　児童の発達の支援」**における個に応じた指導の充実と分断されており、一体的なものとして理解しにくい。

また、論点整理では、児童生徒が自ら初発の思考や行動を起こし、他者との関わりやメタ認知により思考や行動を修正（自己調整）していくといった学びのプロセスが重要との視点に立ち、学びに向かう力・人間性等を再整理する方向性を示しており、こうした学習の自己調整を促すための共通的な記載を検討する必要があり、これらの内容を一体的に記載するため、「個に応じた学習過程の充実」に係る項目立てが必要である。

（「特別な配慮を必要とする児童への指導」の記載箇所の変更）

「第４　児童の発達の支援」のうち、「特別な配慮を必要とする児童への指導」については、教育課程の編成や実施と別の項目立てとなっていることにより、「一部の子供達に対する特別のサポートを行うもの」という認識が生まれやすい。

今次改訂では、個々に応じた特別の教育課程の編成を新設・拡充する方向で検討しており、学校が編成する共通の教育課程（１階部分）と特別な配慮を要する子供達を対象とした特別の教育課程（２階部分）を併せて、多様な子供達を包摂する教育課程の編成・実施していくという認識を日常的なものにしていく上では、「第２」に内容を移行した上で、項目を設けることが必要である。

現行の総則の俯瞰イメージと課題・対応策（小中学校の例）

補足イメージ⑫

前文

第１　小学校（中学校）教育の基本と教育課程の役割

1. **教育課程編成の原則**
2. **生きる力を育む各学校の特色ある教育活動の展開**
   (1)確かな学力　(2)豊かな心　(3)健やかな体
3. **育成を目指す資質・能力**
   (1)知識及び技能 (2)思考力,判断力,表現力等 (3)学びに向かう力,人間性等
4. **カリキュラム・マネジメントの充実**

第２　教育課程の編成

1. **各学校の教育目標と教育課程の編成**
2. **教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成**
   (1)学習の基盤となる資質・能力　(2)現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力
3. **教育課程の編成における共通的事項**
   (1)内容等の取扱い　(2)授業時数等の取扱い (3)指導計画の作成等に当たっての配慮事項
4. **学校段階等間の接続**
   (1)前の学校段階との接続　(2)後の学校段階との接続

第３　教育課程の実施と学習評価

1. **主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善**
   (1)主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
   (2)言語活動の充実
   (3)コンピュータ等や教材・教具の活用
   (4)見通しを立てたり，振り返ったりする学習活動
   (5)体験活動
   (6)児童の興味・関心を活かした自主的，自発的な学習の促進
   (7)学校図書館，地域の公共施設の利活用
2. **学習評価の充実**
   (1)指導の評価と改善　(2)学習評価に関する工夫

第４　児童の発達の支援

1. **児童の発達を支える指導の充実**
   (1)学級経営,児童の発達の支援　(2)生徒指導の充実 (3)キャリア教育の充実
   (4)指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実
2. **特別な配慮を必要とする児童への指導**
   (1)障害のある児童などへの指導 (2)海外から帰国した児童や外国人の児童の指導
   (3)不登校児童への配慮

第５　学校運営上の留意事項

1. **教育課程の改善の学習評価等**
2. **家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携**

第６　道徳教育推進上の配慮事項

1. **道徳教育の指導体制と全体計画**
2. **指導内容の重点化**
3. **豊かな体験活動の充実といじめの防止**
4. **家庭や地域社会との連携**

課題①

柔軟な教育課程編成の位置付けに係る課題

・**第１の３．の後に、**「児童生徒を包摂する教育課程の編成・実施」（仮称）等の項目を設け、柔軟な教育課程編成・実施の必要性を位置付けてはどうか

・その上で**「第２」の３．**は、現在、内容、授業時数、指導計画で構成されているところ、今回、調整授業時数制度を創設し、授業時数に関連する記載を充実させることを踏まえ、

- ３．を「内容・指導計画に関する共通的事項」とし、授業時数の取扱いを分離する、
- 新たに４．として「授業時数に関する共通的事項」の項目を設け、調整授業時数制度等の運用の具体を含め、授業時数全体について記載する、

こととしてはどうか。

これにより、具体的に何を柔軟に取り扱うことができ、何はできないのか、が分かりにくいという学校現場の声に応えることにもつながるのではないか。

課題②

学習の自己調整等の位置付けに係る課題

・児童生徒の学習の自己調整に係るものや、教師の個に応じた指導に係るものは、**「第３」**にまとめ、「個に応じた学習過程の充実」の項目を設ける必要。（※）詳細な内容の在り方については５（３）参照

課題③

多様な子供達を包摂する教育課程編成・実施を日常にするための課題

・**「第４」**のうち「特別な配慮を必要とする児童への指導」については、個々に応じた特別の教育課程の編成を新設・拡充する方向で検討しており、これらが特別なことではなく日常の教育課程編成として行われるよう、「第２」に内容を移行して項目を設ける必要。

現行の総則の俯瞰イメージと課題・対応策（高等学校の例）

補足イメージ⑬

前文

第１　高等学校教育の基本と教育課程の役割

1. 教育課程編成の原則
2. 生きる力を育む各学校の特色ある教育活動の展開
   (1)確かな学力　(2)豊かな心　(3)健やかな体
3. 育成を目指す資質・能力
   (1)知識及び技能 (2)思考力,判断力,表現力等 (3)学びに向かう力,人間性等
4. 就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導
5. カリキュラム・マネジメントの充実

第２　教育課程の編成

1. 各学校の教育目標と教育課程の編成
2. 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成
   (1)学習の基盤となる資質・能力
   (2)現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力
3. 教育課程の編成における共通的事項
   (1)各教科・科目及び単位数等
   (2)各教科・科目の履修等
   (3)各教科・科目等の授業時数等
   (4)選択履修の趣旨を生かした適切な教育課程の編成
   (5)各教科・科目等の内容等の取扱い
   (6)指導計画の作成に当たって配慮すべき事項
   (7)キャリア教育及び職業教育に関して配慮すべき事項
4. 学校段階等間の接続
   (1)中学校教育との接続及び中等教育学校等の教育課程
   (2)義務教育段階での学習内容の確実な定着を図る工夫
   (3)高等学校卒業以降の教育や職業との円滑な接続を図る工夫
5. 通信制の課程における教育課程の特例
   (1)添削指導の回数及び面接指導の単位時間数の標準
   (2)学校設定教科に属する科目の添削指導の回数等
   (3)理数に属する科目及び総合的な探究の時間の添削指導の回数等
   (4)面接指導の授業の１単位時間
   (5)多様なメディアを利用して行う学習による面接指導時間数の免除
   (6)特別活動の指導時間数

課題①

「第１」に柔軟な教育課程編成・実施の必要性を位置付けてはどうか。
また、「第２」の教育課程の編成における共通的事項についても、「内容・指導計画等」に関するものと、「単位・授業時数等」に関するものを項目を分けて示してはどうか。

第３　教育課程の実施と学習評価

1. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
   (1)主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
   (2)言語環境の整備と言語活動の充実
   (3)コンピュータ等や教材・教具の活用
   (4)見通しを立てたり，振り返ったりする学習活動
   (5)体験活動
   (6)学校図書館，地域の公共施設の利活用
2. 学習評価の充実
   (1)指導の評価と改善
   (2)学習評価に関する工夫

課題②

「第３　教育課程の実施と学習評価」にまとめ、「多様な生徒が主体的に学ぶことができる学習環境の構築」（仮称）等の項目を設けていくことについてどのように考えるか。

第４　単位の修得及び卒業の認定

1. 各教科・科目及び総合的な探究の時間の単位の修得の認定
   (1)単位の修得の認定
   (2)総合的な探究の時間の単位の修得の認定
   (3)各教科・科目の単位数の配当
2. 卒業までに修得させる単位数
3. 各学年の課程の修了の認定

第５　生徒の発達の支援

1. 生徒の発達を支える指導の充実
   (1)ホームルーム経営,生徒の発達の支援
   (2)生徒指導の充実
   (3)キャリア教育の充実
   (4)生徒の特性等の把握と伸長等
   (5)指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実
   (6)学習の遅れがちな生徒の指導における配慮事項
2. 特別な配慮を必要とする児童への指導
   (1)障害のある児童などへの指導
   (2)海外から帰国した児童や外国人の児童の指導
   (3)不登校児童への配慮

課題③

「特別な配慮を必要とする児童への指導」については、これらが特別なことではなく日常の教育課程編成として行われるよう、「第２」に内容を移行することとしてはどうか。

第６　学校運営上の留意事項

1. 教育課程の改善と学校評価，教育課程外の活動との連携等
2. 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

第７　道徳教育に関する配慮事項

1. 道徳教育の指導体制と全体計画
2. 道徳教育推進上の留意事項
3. 豊かな体験活動の充実といじめの防止
4. 家庭や地域社会との連携

※ ※(1)(2)などの内容の小見出しについては、高等学校学習指導要領（平成 30年告示）解説の記載を踏まえ事務局作成

４．柔軟な教育課程の編成・実施を可能とする仕組みの具体化

（１）調整授業時数制度の具体化（義務教育）

①検討の前提

● 本特別部会では、論点整理で示された調整授業時数制度の骨格を基に、柔軟な教育課程の編成に先行的に取り組んでいる教育課程特例校や授業時数特例校、先行研究開発学校（※）やサキドリ研究校の運用実態等を踏まえて、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、質を担保する仕組み等の具体化を図った。

※東京都目黒区をはじめ、研究開発学校として調整授業時数制度と同様の柔軟な教育課程の研究に先行して取り組んでいる学校。９都道府県６８校。

②調整が可能な教科等

● 現在、授業時数特例校においては、35コマ以下（週１コマ相当以下）の教科等は減ずることは不可としている。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は重要であることから、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すべき。また、調整対象とする教科等（以下「調整対象教科等」という。）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すべき。

● 授業時数特例校制度では、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すべき。

なお、調整授業時数の各教科等への上乗せについては、標準授業時数を定めている全ての教科等に対して可能とする前提である。

③「裁量的な時間」の類型と基本的な考え方

● 論点整理では、調整授業時数を活用することができる活動として、他教科等への充当や新教科の創設のほか、「裁量的な時間」を挙げており、この「裁量的な時間」については更に以下の２つの類型に分けられる。

- 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（以下「学習枠」という。）
- 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（以下「研究・研修等枠」という。）

● 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、先行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、文部科学省や都道府県教育委員会、市区町村教育委員会等がそれぞれ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取組の類型を示すとともに、実施可能な時数の上限を定めることが適当である。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べきである。

④裁量的な時間の類型と要件（学習枠）

- 裁量的な時間（学習枠）については、適切な運用を確保するため、以下の内容を要件として設定することが適当である。

（学習枠の要件）

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しう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て学習を拡充・発展させたり、試行的な取組を行ったり、あるいは、個々の課題の大きい内容をフォローする取組を行ったり、学年区分を超えて縦割りで実施したりするなど、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

- その上で、教育課程の包摂性を高め、多様な児童生徒の主体的・対話的で深い学びを確かなものにするという今般の調整授業時数制度の創設趣旨に即した取組となるよう、これまでの先行研究開発学校等の取組を踏まえ、右記のとおり実施可能な取組の類型を示すことが適当である。

（学習枠の類型）

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

- 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意し、取組内容が重複せず、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ある。

⑤裁量的な時間の類型と要件（研究・研修等枠）

- 裁量的な時間（研究・研修等枠）については、適切な運用を確保するため、以下の内容を要件として設定することが適当である。

（研究・研修等枠の要件）

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

- その上で、今回の「研究・研修等枠」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であり、以下の運用とすべきである。
  - 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する。
  - 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も可能とする。

- さらに、調整授業時数制度の創設趣旨を踏まえた取組となるよう、これまでの先行研究開発学校等の取組を踏まえ、右記のとおり実施可能な取組の類型を示すことが適当である。

（研究・研修等枠の類型）

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

（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ためのものであり、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

※教育委員会主催研修等を実施する際には、十分な時間的余裕をもって調整するなど各学校が研究・研修等枠を自主的・自律的に実施することを妨げる運用とならないよう留意すべき。

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地域や企業・団体、他校種等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、幼小・小中の接続など他校種との円滑な連携のための研究・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

- なお、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点に留意が必要である。

⑥既存教科等への上乗せ、教科新設の要件や時数の考え方

- 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の創設に充てることを可能にする方向性が示されている。
- 「教科新設」については、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で「裁量的な時間」と同様であるが、以下の観点を踏まえ、「裁量的な時間」とは区別した上で上限等を設定すべきである。
  - 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。
- 「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り、裁量的な時間（学習枠）の要件（④参照）に加え、以下の要件を課することとすべきである。

（教科新設の追加要件）

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
4. 学校の設置者において、１～３の要件を満たすかや、教育課程や主たる教材等が設置者の定める基本的な学校運営の方針に沿ったものであるかを確認していること

- 「教科新設」については、左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、いずれも、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、調整授業時数のうち活用可能な時数の上限を設定しないこととすべきである。（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が上限となる）
- なお、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留意することが必要である。(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)

⑦制度導入後の教育課程特例校制度等の取り扱い

- 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。
- まず「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ある。
- 次に「教育課程特例校制度」については、現在、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。
- 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、４（３）に示す不適切な運用を防ぐ取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すべきである。

⑧調整授業時数制度の上限の在り方

（裁量的な時間（研究・研修等枠の上限））

- 「研究・研修等枠」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・研修等に充てるものであることから、その時数の在り方に関しては、研究開発学校等で蓄積された知見やノウハウも踏まえ適切な運用や上限の在り方を慎重に検討することが必要。
- 一方、仮に年間を通じて計画的に研究・研修等の時間を確保できない上限を設定した場合、週時程等に計画的に組み込むことが難しくなり、結果として「時間があれば随時取り組む」といった断続的・場当たり的な実践となる恐れがあり、効果的な実践に繋がらない懸念がある。
- また、「統合的な理解・総合的な発揮」を活用した深い学びの実現に向けた単元構想や、多様な子供達を包摂する柔軟な教育課程編成を各学校で実現できるようにしていくためにも、全ての学校で学期中も含めて組織的な研究・研修等を継続的に実施できる仕組みを整えておくことが極めて重要である。このことは、「深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」を三位一体で実現するという論点整理の方向性を実現する上で不可欠である。
- 以上を踏まえ、制度創設に当たっては、まず、週１コマ（最大35コマ）（※）程度を研究・研修等枠の上限として設定し、週時程等に計画的に組み込みつつ取り組みを進められるようにした上で、施行状況を踏まえ必要に応じて見直しを図ることが適当である。
- また、週当たりコマ数の縮減との関係も重要である。企画特別部会でも議論したように、調整授業時数の効果的な活用や教科書の精選により、年度当初の計画段階で真に必要な授業時数を設定することが容易となり、40週での授業実施を前提にすれば、週28コマの週時程が一層実現しやすくなる。これに加えて、調整授業時数を活用して週１コマ程度の研究・研修等枠が確保できるようにすることで、週27コマの授業＋研究・研修１コマといった週時程が一般的となるような環境を作っていくことも重要である。

（※）実際には学校は約40週にわたり教育課程を実施しているが、これは標準が設定されない行事等の教育活動の実施や欠課・欠時等も含めた全体の週数であり、標準授業時数を設定する各教科等について週１コマの実施を念頭に40コマを設定した場合、週１コマの設定では週時程におさまらない可能性があることに留意

（裁量的な時間全体の上限）

- 裁量的な時間は、各教科等から生み出した時数を各教科等以外に充てるという性質を有するとともに、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、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一方、今般の裁量的な時間の創設趣旨を十全に果たせるようにすることを考えると、研究・研修等枠に最大35コマを確保した上で、学習枠でも教育プログラムを年間を通じて計画的に実施することができるよう一定の枠を確保する必要がある。

（※）全国のサキドリ研究校の実態としても、研究・研修等枠と学習枠の双方に取り組む学校は全体の72%を超え、また、それらの学校の取り組み頻度についても、55%の学校が週１回以上、学習枠の取り組みを実施している。

- こうした点を踏まえると、研究・研修等枠を上限まで活用して取り組んでもなお、学習枠に計画的に取り組めるよう上限を設定すべきと考えられることから、制度創設に当たっては、裁量的な時間全体として週当たり２コマ（最大70コマ）程度を上限として設定し、施行状況を踏まえて必要に応じて見直しを図ることが適当である。

（生み出せる調整授業時数の上限）

- 今般の調整授業時数制度は、既に多くの活用実績のある授業時数特例校制度（対象となる教科等の10%まで下回る事が可能）と同様の仕組みに加え、裁量的な時間等の実施も可能とするものであることを踏まえ、生み出せる調整授業時数の上限、つまり標準授業時数を下回ることが可能な幅については、調整対象教科等の標準授業時数の10%以上で検討することが必要となる。

- 仮に、対象教科等それぞれの標準授業時数から下回って良い幅を10%～15%の幅で考えると、全ての対象教科等につき限度まで標準を下回った場合に生み出せる調整授業時数の総量は以下表のとおりとなる。

※小学校は45分、中学校は50分ベース。以下同じ。

	10%	11%	12%	13%	14%	15%
小学校５年	93コマ	99コマ	111コマ	118コマ	128コマ	138コマ
中学校2年	86コマ	92コマ	100コマ	111コマ	117コマ	128コマ

- 調整授業時数制度の創設趣旨を十全に果たせるようにすることを考えると、裁量的な時間に最大70コマを充てた上でもなお、教科等の上乗せや新教科の創設を年間を通じて計画的に実施することができるようにする必要がある。

（※）全国のサキドリ研究校の実態としても、裁量的な時間と教科等の上乗せ又は新教科の創設の両方に取り組む学校は全体の59%にのぼっている。

- その上で、具体の調整幅を検討する上では、先行実践の状況を踏まえる必要がある。この点、先行研究開発学校68校における、標準を下回って教育課程を編成している調整授業時数の総量は、平均すると小学校で124コマ（14%相当）、中学校で126コマ（15%相当）となっている。

（※）先行研究開発学校では、国が特段の上限を設定せず取組を進めており、各学校の必要性を最大限反映した調整授業時数の総量で取り組んでいると考えられる。
（※）これらの学校の殆どは、現行の学習指導要領の下でも、デジタル学習基盤の活用による効率化や教師の発話テンポをよくする等の授業改善により、特段の問題を生じさせることなく、１コマ45分を40分に短縮するなどして調整授業時数を生み出し、教育の質の改善に繋げている。

- 小・中学校で調整幅が同一であることは、小中一貫教育を行う場合等も含め分かりやすく、小・中学校の連携を促進する側面もあることから、仮に調整幅を小学校・中学校共通で15%と仮定した場合、裁量的な時間に最大70コマを充てた上でもなお、小学校で最大68コマ程度、中学校で最大57コマを教科等の上乗せや新教科の創設に当てることが可能となり、年間を通じて週当たり1～２コマを計画的に実施することが可能となる。

- 以上を踏まえると、標準を下回ってよい上限については、最大限大きくとった場合で対象教科の15%程度（小：138コマ程度　中：128コマ程度、週４コマ程度※）を想定することとしつつ、今後も先行研究開発学校やサキドリ研究校の実践の蓄積を踏まえて教育課程企画特別部会で精査を続け、適切なタイミングで具体の数字を決定すべきである。

補足イメージ⑭参照

（※）教育課程全体に占める割合は約13%程度となる

⑨更なる知見蓄積と施行時期等

- 調整授業時数制度は、多様な地域や子供達の実態に応じた柔軟な教育課程を編成でき、そのための研究・研修等の時間も確保できるようになるなど、メリットが大きく各教育委員会・学校等から、制度の早期活用を望む声も大きい。

- 調整授業時数制度は、今次改訂における学習内容・教科書の精選等も踏まえつつ、新たな各教科等の標準授業時数の下で実施されることを想定するものであるが、先行研究開発学校・サキドリ研究校で400校もの指定を既に行っており、現行の標準授業時数・教科書の下でも実践したいとのニーズが高まっている。この背景としてデジタル学習基盤の活用により、授業の効率化が容易になったことも重要である。

- また、これまでに検討してきたとおり、調整授業時数制度の適切な運用を担保する上では、徐々に効果的な取組や知見の蓄積を行っていくことが求められることから、全面実施（小学校：令和12年度～、中学校：令和13年度～を想定）を待たず、活用を望む学校が挑戦できるようにしていく必要がある。

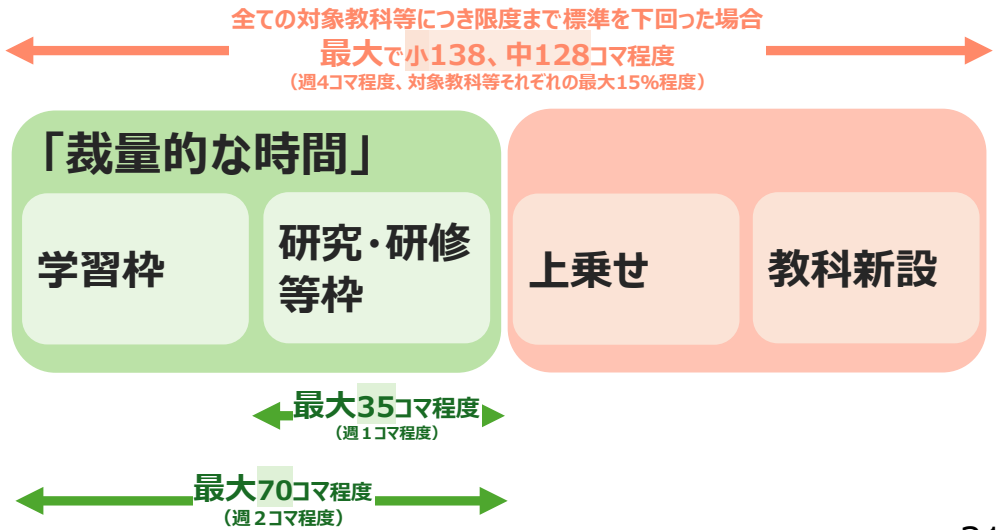
- そうした観点からは、国として以下の方向で検討を行うべき。

  - 現在全国332校で取り組まれているサキドリ研究校について、今年度中に追加募集を行い、令和9年度においては大幅に実施校を増加させることで、各市町村レベルでのモデル創出・知見蓄積を加速する
  - 調整授業時数制度を実現するための関係法令等の改正に当たっては、令和12年度以降の全面実施を待たず、令和10年度からの先行実施期間においても、現行の標準授業時数を基礎としつつ調整授業時数制度を活用できる方向で検討する

- さらに、今次改訂においては、調整授業時数制度を活用した各学校が編成する教育課程の柔軟化（いわゆる「１階」）に加えて、校内外教育支援センターに通う不登校児童生徒や特異な才能のある児童生徒を対象とした特別な教育課程の編成を可能とする仕組み（いわゆる「2階」）の創設も検討している。これらの仕組みは全体として多様な児童生徒を包摂する柔軟な教育課程の編成を可能とする性質のものであるため、２階部分についても調整授業時数制度と一体的に令和10年度からの先行実施期間から取り組みを可能とする方向とすべきである。

- 以上の観点も踏まえ、施行の時期等の在り方については引き続き教育課程企画特別部会で検討を進めていくとともに、調整授業時数の上限や裁量的な時間の要件や類型、上限等の調整授業時数制度の在り方については、令和10年度以降の施行後も、運用実態や成果・課題を踏まえて、必要に応じて見直しを図ることとすべきである。

（調整授業時数制度の基本的な枠組み）



補足イメージ⑭

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、対象教科等の最大15%程度
（週4コマ程度、最大小138コマ、中128コマ）

調整後も最低35コマ確保

対象教科等の最大15%

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（学習枠）

(ｲ)教師の組織的な研究・研修等（研究・研修等枠）

最大35コマ程度
（週１コマ程度）

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

最大７０コマ程度
（週２コマ程度）

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

5

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

4

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

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

最大７０コマ程度（週２コマ程度）

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地域や企業・団体、他校種等との連携体制の確保

上限

「学習枠」の上限の内数として設定。
最大３５コマ程度（週１コマ程度）

3

（２）その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（義務教育）

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を欠いている一方、先行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」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することが適当である。

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。
- 加えて、「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（週28コマ化など）を促進する観点からも、年間の授業週数について、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べきである。

（３）国・都道府県・市町村、各学校による質確保のための仕組み

- 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」にも充てるという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がある。

- 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ことが求められる。

- 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べきである。

補足イメージ⑮参照

【国・都道府県・市町村・各学校それぞれが果たす役割】

（1. 文部科学省）

- 先行研究開発学校やサキドリ研究校を通じて、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））

- 先行研究開発学校やサキドリ研究校の成果、「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）

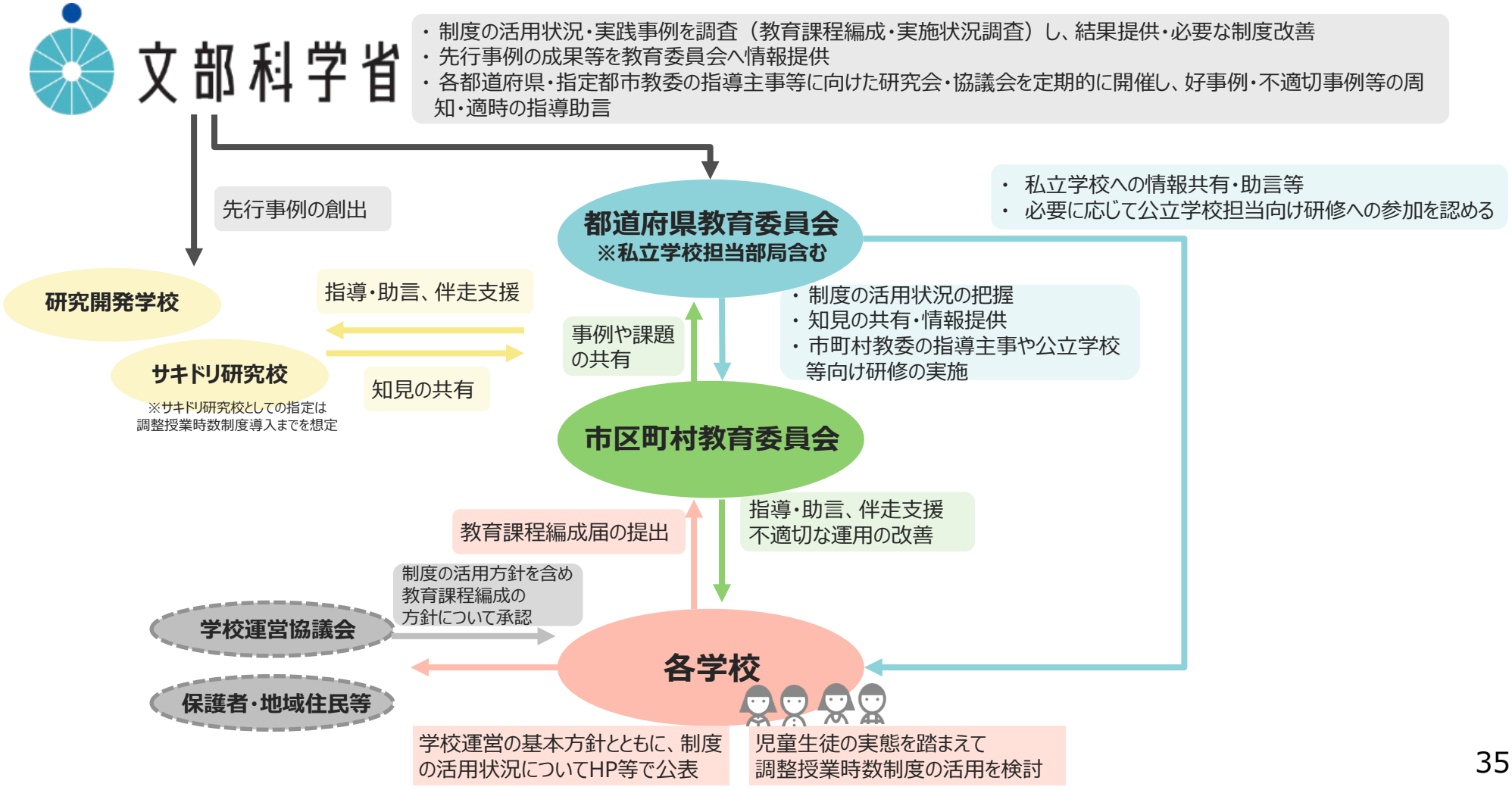
- 調整授業時数制度を活用した教育課程編成の状況等について、学校運営の基本方針等とともにHPへ公表する
- 学校運営協議会を設置している場合は、教育課程編成の基本的な方針について承認を受ける際、調整授業時数制度等の活用方針についても承認を受ける運用とする（学校運営協議会の承認を受けることとする内容の例示の在り方等についても今後検討）

調整授業時数制度等に係る質確保のための仕組みの全体像

補足イメージ⑮

- 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。



（4）単位制度の柔軟化（高等学校）

① 検討の前提

- 高等学校単位制の柔軟化については、以下の３つの視点を重視しながら、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蓄積も土台としつつ、さらに実質化・発展させる仕組みを具体化する必要がある。

ⅰ.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履修科目と、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。

ⅱ.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。

ⅲ.学校教育を通じて社会変化をけん引する人材育成を進める視点

- 生成AIがけん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けん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。
- 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、ⅰ・ⅱ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。

②科目の柔軟な組み替えの具体的な内容・要件

（科目の柔軟な組み替えで可能とする具体的な内容）

- 論点整理では、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。

- 現在、高等学校の教科・科目はおおむ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。

- 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れば、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」
を可能とすることが必要である。

- これにより、各学校が生徒の実態に応じて、例えば以下のような多様な取組の展開が期待できる。

•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て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て、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

（科目の柔軟な組み替えの要件）

- 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、以下の要件を設定することが必要である。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、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ある。

【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。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履修教科・科目等の履修に替える
・専門教科・科目の履修をもって必履修教科・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ある。

【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。

（組み替える場合を含めた内容の取扱い方）

- 論点整理で、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。

- 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」とすべきである。

- 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、「基礎的・基本的な」事項に重点を置くだけでなく、「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（※）こととすべきである。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である。

（※）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）

③ 「組み替え後科目」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。）が生じることとなる。

- 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、組替え後科目の内容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められる上限（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

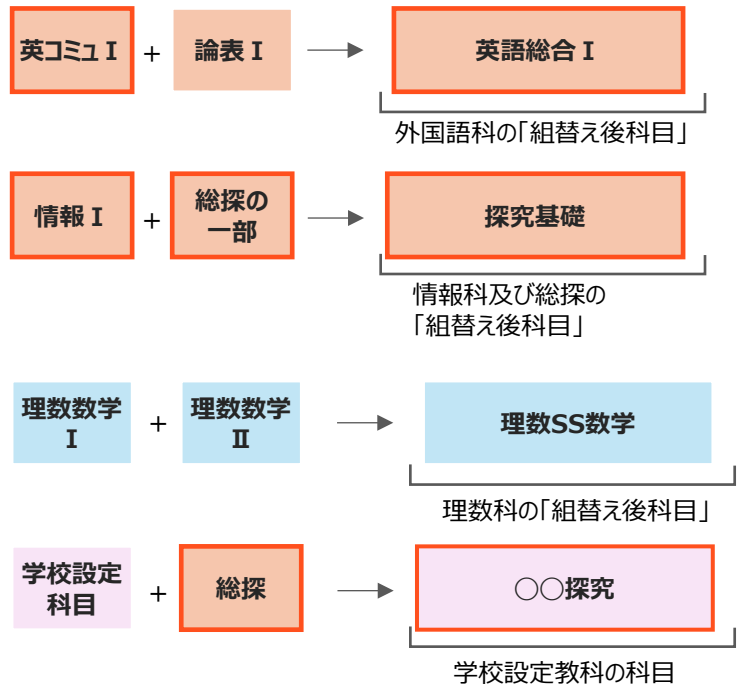
- また、義務教育段階における調整授業時数制度の検討においては、既存教科の組み替えによる新たな教科の創設（教育課程特例校制度で可能としている取組の一般化）については時数の上限を設けない一方、学習指導要領に定めのない事項について新たな教科を創設する場合や裁量的な時間を活用する場合は、一定の時数の上限を設けることとしており、そのこととのバランスも考慮する必要がある。

- 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するのが適当である。

- なお、組替え後科目が必履修教科・科目を含む場合であれば、当該科目は必履修として取り扱うこととすべきである。

（現行の特例校での事例等を踏まえた具体的な適用例）

※赤枠は必履修であることを示す



④ 単位の計算方法の見直し

（１単位の認定に必要なコマ数）

- 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が、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、②・③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、論点整理では、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。

- 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の大学入試のため実質的に授業ができない日もあり、授業日数が義務教育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、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すべきである。

※以後、現行の単位計算によるものを○単位、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書の分量となるよう、義務教育段階と同様に教科書の精選等を図っていく必要がある。

（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もあり、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）

- これまで、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、広がりを欠いた面がある。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。

⑤各科目の単位数の一層柔軟な設定

（減単に関する基本的な考え方の見直し）

- 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。

	増単	減単
必履修教科・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している（減ずることで35コマ未満となる教科を除く）。

- 義務教育段階でこうした検討が進んでいる中、高等学校についても、②・③で議論した科目の内容の柔軟な組み替えや、④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。

- 前提として、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、標準のとお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。

- 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すべきである。

（必履修科目の減単幅について）

- 現在必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は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単位となってしまい、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にあって、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単位の必履修科目（４新単位）についても、１新単位の範囲内で減単を認めることとすべきである。

- 同様に、標準が４単位となる必履修科目（８新単位）についても、現在33%の減単を認めていることとの均衡で考えれば、3新単位まで（37.5%減）の範囲で減単を認めることとすべきである。

- 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すべきである。（現行単位を前提にすれば、公共、芸術（音楽Ｉor美術Ｉor工芸Ｉor書道Ｉ）、情報Ｉ、家庭基礎が減単不可）

- なお、組替え後科目の内訳に着目すると、実態上どの時間が必履修科目相当で、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るが、この場合には、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ある。

（※）例えば、生物基礎と生物を組み合わせて組み替え後科目とした場合、まず生物基礎で３新単位分＋生物で６新単位分などそれぞれの組み替え前の科目で設定可能な範囲で設定し、その合計で組み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）

⑥ 科目の履修免除・振替の対象科目、具体的な要件・運用

（検討の前提）

- 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、特定の必履修教科・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。

> 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、CEFRC１以上の生徒は大学の講義等の単位認定で替えるなど）

（必履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)。

- 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、相当する必履修科目（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え先の科目等（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となる。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。

【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おおむ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、必履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）**

- 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。

（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対象となる免除科目・外部試験の在り方については、本制度は必履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ってスタートすることが適当である。

- 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おおむ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。

- さらに、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。

※高卒認定試験は大学・短大・専門学校の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」か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：英コミュⅠと英コミュ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ュ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とすべき。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における議論を踏まえ、解説等で具体的に定めるべきである。

※外国語WGのとりまとめ案では、現行の高校の科目がおおむねCEFR A2～B1レベル相当の修得を念頭に設定されていることから、履修免除を認める際に必要な英語力は、これを大きく上回る水準として、CEFRのB2レベル相当以上とされている。また、数学WGでは、数学I相当の級よりも上位の級（数学II・B相当の内容の級など）を証する外部試験が適当であるとされている。

- 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る必要がある。

（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、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（英コミュ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。

- 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。

（5）その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（高等学校）

① 学校設定教科・科目の単位数

● 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（現行は20単位まで）を検討すべきとされている。（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、普通科における「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」を増やすこととすべき。

（※）①で検討した単位数の柔軟化を可能とする中では、例えば必履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、本来設定した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。

● その場合の増加幅については、「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正を行ってきており、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、新しい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。

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、必履修教科・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（148新単位）から必履修教科・科目に必要な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（56新単位）を学校設定教科・科目の上限とすべき。

（「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（148新単位）から必履修教科・科目に必要な39単位（78新単位）（※）を除いた全て（70新単位）を学校設定教科・科目に充てて良いこととすべき。

（※）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

（※）必履修科目である数学Ⅰの標準単位数を2新単位増加させたことを反映した数字となっている。７．（２）③を参照。

- 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すべきである。

- 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も求められる。

②週当たり授業時数の標準（30コマ）

- 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当たり、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にも取り組みやすくなる。

- こうしたことも踏まえ、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は示さないこととすべきである。

③授業週数の標準（35週）の在り方

- 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整理する必要がある。

- 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週とすることが適当である。

  - 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

補足イメージ⑯参照

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先行研究開発学校等を通じた事例の蓄積があったほか、サキドリ研究校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。

- 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ているものの、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る必要がある。

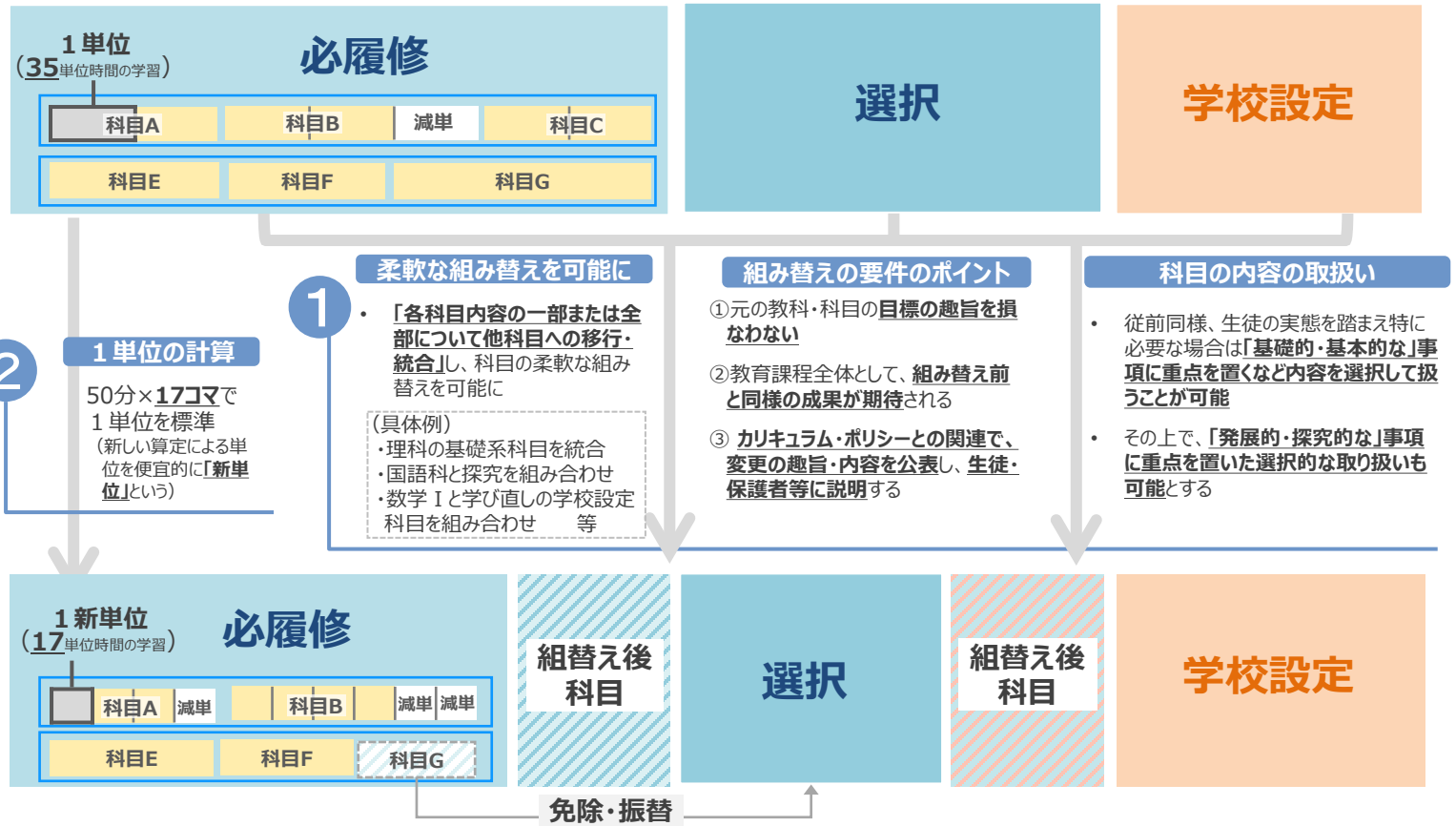
- そのため、研究開発学校での研究状況や学校現場の声などを踏まえつつ、要件や課題への対応等の詳細な制度設計については引き続き検討を深め、令和９年度末を予定する高等学校学習指導要領の改訂を踏まえ、義務教育段階のサキドリ研究校の枠組みも参考とし、令和10年度から「高校版サキドリ研究校」を指定し、各都道府県等が事例創出に取り組める環境を整えるべきである。

補足イメージ⑯

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）

（週当たり授業コマ数）

1 2 3 … … 28 29 30 コマ



1 柔軟な組み替えを可能に

- 「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

2 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）

3 減単の考え方

- 「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単位の必履修科目についても、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
  （公共、芸術（音楽Ⅰor美術Ⅰor工芸Ⅰor書道Ⅰ）、情報Ⅰ、家庭基礎）

4 科目の履修免除の要件のポイント

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・技能の習得がおおむね判断可能

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の議論を踏まえ解説で具体的に記載。（外国語はCEFRB2以上、数学は数ⅡB以上を想定）

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な場合は「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

5 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　⇒　56新単位
その他普通教育を主とする学科⇒70新単位
に増加させる

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）

6 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

（6）国・都道府県・市町村、各学校による質確保のための仕組み

- (4)(5)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けん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以下のとおり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である。

【国・都道府県・市町村・各学校それぞれが果たす役割】 補足イメージ⑰参照

（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
- 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

（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）

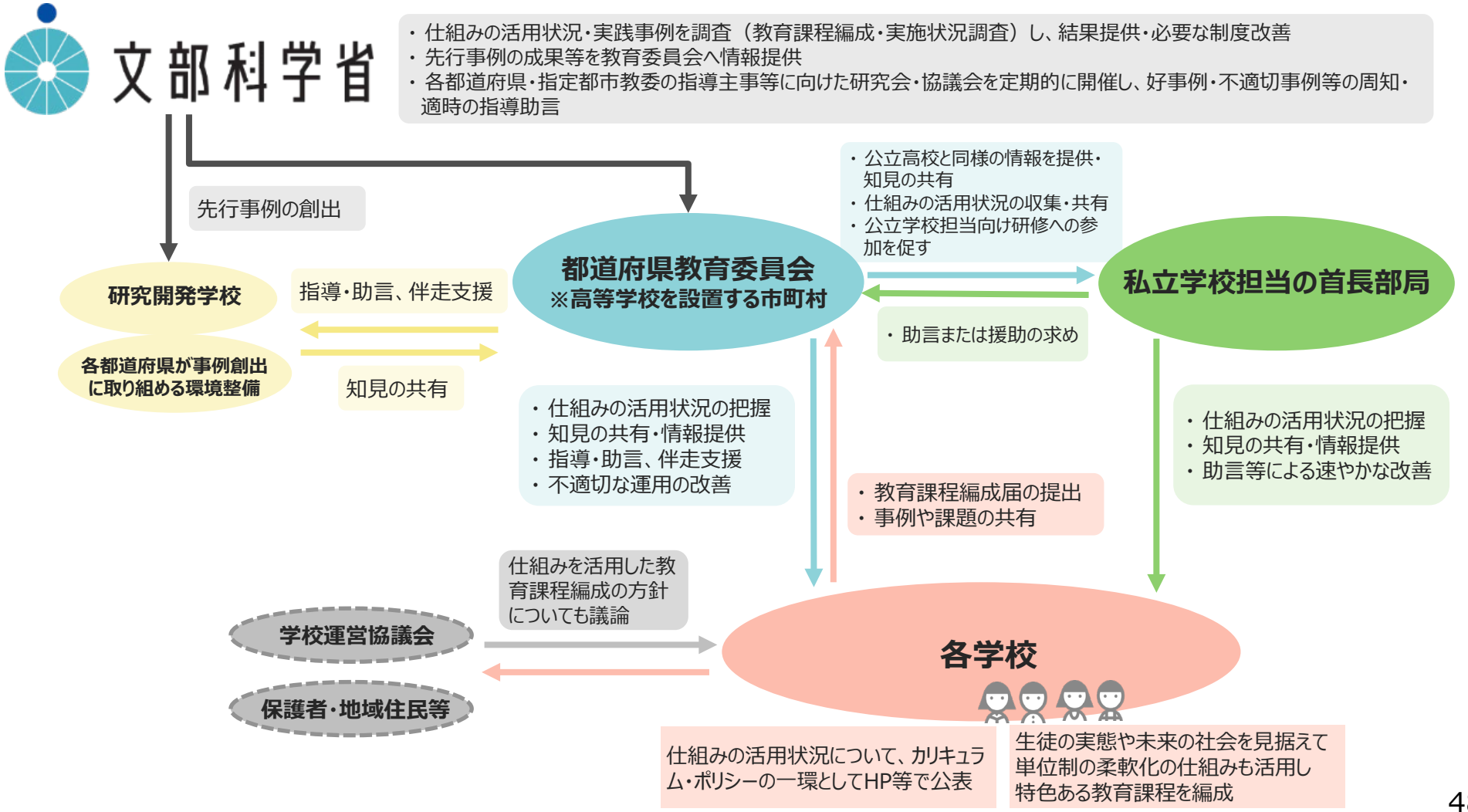
（３. 各学校）

- 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⑰

- 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けん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。



5． 総則の内容等の改善

（1）学習の基盤となる資質・能力

① 前提と基本的な方向性

- 「学習の基盤となる資質・能力」は、各教科等の日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支えるものである一方、その重要性に比して具体的な実践に落とし込みにくい、育成の方向性が捉えづらいなどの課題も指摘されている。

- 論点整理では、「分かりやすく、使いやすい」学習指導要領を目指すため、各教科等の学習の基盤として、発揮可能な資質・能力を明確にでき、教育実践に落とし込める具体性を有したものに整理するという考え方から、学習の基盤となる資質・能力として示すものは「言語能力・情報活用能力」の２つに絞る（※）とともに、そのうち「情報活用能力」については「情報技術の活用」に係るものに限って示す方針を示した。

（※）「問題発見・解決能力」については、各教科等の学習過程や、総合の目標において重視

（情報・技術WGにおける議論）補足イメージ⑱～⑳参照

- 情報活用能力については、小学校では具体的な内容を扱う教科等の定めがなく、中学校・高等学校においても内容が十分でないなど、これからの社会で求められる資質・能力の育成に課題があるといった現状が指摘されている。

- こうした課題に対応するため、小学校の総合的な学習の時間に「情報の領域（仮称）」を付加するとともに、中学校においては現行の技術・家庭科を再編し「情報・技術科（仮称）」を創設し、情報活用能力育成の「要」としての位置付けを総則上も明確化した上で、そこで育成する資質・能力を具体的に整理した。

（言語能力：国語WGにおける議論）補足イメージ㉑参照

- 言語能力については、国語科を中心に、各教科等における言語活動が積極的に行われているなど、情報活用能力と異なり指導する教科・場面等は教師にとって明確となっているが、子供達を取り巻く言語環境の変化も相まって、以下のような課題も指摘されている。
  - 言葉で思考を整理したり深めたりすること
  - 思いや考えが相手に伝わるよう工夫する、対話による合意形成・相互理解を図るなど、目的や場面に応じたコミュニケーション
  - 目的に応じて文章を読んで理解したり自分の考えをもつことや、多様な情報や意見の妥当性・信頼性を確かめること

- こうした課題はいずれも、AIによる大量の言語生成が可能となり、それをSNS等で容易に発信可能な時代に必須となる力に関わるものであるため、国語WGでは、言語能力育成の要となる国語科と他教科の役割分担を明確にしつつ、自らの意思や考えの形成・表現や、他者の経験・感情の理解といった人間ならではの言語能力を重視する方向で言語能力の再整理が行われた。

(各WGでの議論を踏まえた位置づけと基本的な方向性)

- こうした前提を踏まえつつ、情報活用能力・言語能力として育成すべき資質・能力の在り方については、専門性を有する委員により構成される各WGにおける議論も踏まえて総則に位置付けることとすべき。

  その際、総則の肥大化を防ぐため、学習指導要領本体においては「学習の基盤となる資質・能力」の内容について具体の記載はせず、総則解説において具体的を記載を行うという、現在の形式を引き続き維持すべき。

② 「各教科等で育む資質・能力」と「学習の基盤となる資質・能力」の関係

- 「学習の基盤となる資質・能力」は、日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支える資質・能力であるが、各教科等の文脈の中で、目的に応じて文章を読んだり書いたりする、端末を用いて学習に必要な情報をまとめるといった具体的な文脈を伴わない形で身に付けることには限界がある（※）。

（※）例えば情報活用能力育成の充実に関する議論においては、こうした点も踏まえ、小学校段階では探究的な学習の過程の中で情報技術の活用を学び、中学校段階においても情報・技術科（仮称）という形で生産技術と関連を持たせながら情報について学習を進める方向で議論されている

また、各教科等とは別にこれらの資質・能力のみを育む時間を設けていくことは多くの学校にとって現実的ではない。

このため、国語科や小学校総合「情報の領域」等を中心としつつも、各教科等の学習内容全体を通じて育成しつつ、相互の連携を図ることが基本である旨を総則解説等において明確にすることが必要である。

- その上で、内容が系統的に組織・配列されており学習内容の体系的な習得を図りやすい各教科等の資質・能力とは異なり、「学習の基盤となる資質・能力」は各教科等に学習内容が散在していることで、学習内容を相互に結びつけて一体的に理解することが難しい側面がある。

このため、散在する学習内容を通じて育成を目指す資質・能力の全体像を教科等を超えて整理し、各学校がカリキュラム・マネジメントを通じて教育課程全体での体系的な育成を図ることができるようにすることが重要であり、このことを「学習の基盤となる資質・能力」を総則に示す意義として改めて整理すべき。

③言語能力と情報活用能力との関係性について

- 情報活用能力・言語能力それぞれの資質・能力の全体像については、①で述べたように関係WGで議論が行われているが、現行指導要領の下でも「言語能力だけ」「情報活用能力だけ」に力をいれて研究に取り組む学校が見られるなど、「学習の基盤となる資質・能力」としての一体的理解が進んでいない実態も見られる。

- 言語能力と情報活用能力は、相補的に働くことで効果的に育成・発揮できるものと捉えることができ、学校現場にとって趣旨が伝わりやすく、取り組みやすいものになるよう、その関係性を以下のとおり整理すべきである。

【言語能力】

➢ 言語による情報は、字面が同じであれば誰にでも同じように理解・表現されるわけではなく、人間による認知の過程で初めて意味が形成されるものであり、それを利用して言語による情報の背景にある人間の経験や感情も伝えられる一方、誤解して受け止められることもある。（※１）

➢ このような基本的な認識に立てば、言語能力は、言語を介して「他者」を理解し、知識を得つつ「自分」の考えを形成・表現する能力であり、人間ならではの思考やコミュニケーション等を生み出す基盤となるもの。自他の諸感覚を通じた経験（身体性）に根ざした、意見の形成や対話・合意のために不可欠な資質・能力ともいえる。

➢ 今後、個別の資質・能力レベルでは生成AIが同様の機能を果たすことが可能になることも想定されるからこそ、「統合的な理解・総合的な発揮」、「知識・技能及び思考力・判断力・表現力等の一体的育成」が重要となるが、その実現に向けた学習の過程では言語により思考・判断・表現を「外化」（※２）し、それを他者と共有し対話することなどを通じて、自分なりの意味を構築していくことが不可欠。

（※１） このことは、今般創設される小学校総合の「情報の領域」等においてメディアリテラシーの育成が重視されることと深く関連している。

（※２） 今次改訂で進める単元のまとまりごとの授業づくりを助け、「深い学び」の実現に繋げるためにも、言語能力の発揮による思考・判断・表現の「外化」が鍵を握る。

【情報活用能力】

- 言語能力の基礎の上に情報技術を活用すれば、言語と言語以外の情報を組み合わせたり、情報を効果的・効率的に再構築したり、自らの身体では難しい創作などを行ったり、情報を地理的・時間的制約を超えて広く発信したりするなど、人間の思考やコミュニケーション、身体活動等を強化・拡張し、探究的な学びや課題解決に繋げていくことが可能。
- 一方で、情報技術の活用が「外化」をはじめとする言語能力の発揮を促す活動を欠いて行われた場合、身体性に根ざした人間ならではの価値の創造や意味理解を欠いた、空疎な情報の集積・共有となる恐れもある（例：言語による外化なしに生成AIが生成したものをそのまま使うなど）

※思考・判断・表現の過程で、言語能力を発揮するに当たっても、情報技術を活用して思考やコミュニケーション、身体活動等を強化・拡張することで、より質の高い「外化」が可能となる。
※こうした空疎な情報の集積・共有が、誤情報の拡散やそれによる誤った認識の拡大といった負の側面の顕在化を招いている

- 以上のような言語能力と情報活用能力のそれぞれの特質や相補的な性質を踏まえながら、いずれも学習の基盤として着実な育成を図ることの重要性を示す事が適当である。

補足イメージ㉒参照

情報活用能力の位置付け等について

補足イメージ⑱

現行学習指導要領下における情報活用能力の位置付け・範囲

※出典：学習指導要領解説総則編
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）

世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力

- 「情報活用能力をより具体的に捉えれば、学習活動において必要に応じてコンピュータ等の情報手段を適切に用いて情報を得たり、情報を整理・比較したり、得られた情報を分かりやすく発信・伝達したり、必要に応じて保存・共有したりといったことができる力であり、さらに、このような学習活動を遂行する上で必要となる情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考、情報モラル、情報セキュリティ、統計的に関する資質・能力等も含むもの。」
- 「こうした**情報活用能力は、各教科等の学びを支える基盤**であり、これを確実に育んでいくためには、**各教科等の特質に応じて適切な学習場面で育成を図ることが重要**であるとともに、**そうして育まれた情報活用能力を発揮させることにより、各教科等における「主体的・対話的で深い学び」へとつながっていくことが一層期待**されるものである。」

（知識及び技能）
情報と情報技術を活用した問題の発見・解決等の方法や、情報化の進展が社会の中で果たす役割や影響、情報に関する法・制度やマナー、個人が果たす役割や責任等について、情報の科学的な理解に裏打ちされた形で理解し、情報と情報技術を適切に活用するために必要な技能を身に付けていること。

（思考力・判断力・表現力等）
様々な事象を情報とその結びつきの視点から捉え、複数の情報を結びつけて新たな意味を見出す力や、問題の発見・解決等に向けて情報技術を適切かつ効果的に活用する力を身に付けていること。

（学びに向かう力・人間性等）
情報や情報技術を適切かつ効果的に活用して情報社会に主体的に参画し、その発展に寄与しようとする態度等を身に付けていること。

教育課程企画特別部会における議論

❶「情報技術の活用」に絞って示す

①現在「情報及び情報技術」を活用する力となっているが、言語能力との重複があるとの指摘
②現代社会で情報技術を介さない情報活用に係る能力の育成は実践イメージが持ちにくい

情報活用能力については、今般の情報教育の充実を契機に、学習の基盤となる資質・能力としては「情報技術の活用」に絞って示すとともに（「情報の活用」は各教科等の特質に応じて指導）、各教科等のみならず、探究的な学びを支え、駆動させる基盤として位置付けるべき【論点整理】

❷情報技術の加速度的な進化への対応

子供たちが生きる2040年代以降、情報技術の更なる進展が想定され、特に社会の課題解決では加速度的に進む（Society5.0）。
【5/12教育課程企画特別部会資料】

「情報活用能力の育成に資する指導内容は、情報技術の加速度的な進化に対応し刷新を図っていく必要があるため、学習指導要領解説の一部改訂をタイムリーに行うことを検討すべき」【論点整理】

➡資質・能力の体系において、具体の学習活動を詳細に示すと内容の陳腐化の恐れ

情報活用能力として育成すべき資質・能力を体系的に整理するイメージ

補足イメージ⑲

- 情報活用能力の学習の基盤としての位置付け、情報活用能力の範囲、情報技術の変動性に留意しつつ、情報活用能力の構成要素別に（情報技術の①活用、②適切な取扱い、③特性の理解）、各学校段階で育成すべき主な資質・能力の例を以下のとおり「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」に整理してはどうか

		小学校		中学校		高等学校	
		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
① 情報技術の活用	課題の設定 情報の収集 整理・分析 まとめ・表現 基本的な操作	・多様な情報収集の方法を身に付ける ・情報やデータを整理し傾向を把握する方法を身に付ける ・目的に応じた表現技能を身に付ける ・情報技術の適切な操作を身に付ける	・適切な方法で情報やデータを収集・整理し傾向を明らかにしたうえで、目的に応じて効果的に表現し、身近な課題を解決できる	・効率的な情報収集の方法を身に付ける ・情報やデータの統計的な分析の方法を身に付ける ・複数の情報技術の組み合わせた表現技能を身に付ける	・複数の手段により効果的に収集した情報やデータを統計的に分析し根拠を判断したうえで、適切な情報の加工をもって課題を解決できる	・組み合わせによる効果的な情報収集の方法を身に付ける ・情報やデータを構造化し科学的に分析し論理的に考察する方法を身に付ける ・情報技術を統合した効果的な表現技能を身に付ける	・情報技術の特性や信頼の多面性を踏まえ、情報やデータを統計的・多角的に分析し根拠を判断したうえで、解決策を論理的に構成・適切に表現し、効果的な議論を経て課題を解決できる
② 情報技術の適切な取扱い	法や制度 倫理 安全・メディア理解	・自他の権利やルール、マナー、セキュリティを理解する ・生活や健康への影響、安全管理を理解する ・メディアにより情報や印象が異なること、誤情報・悪意のある情報もあることを理解する	・権利と責任、ルールとマナー、セキュリティ、情報技術の活用による影響等を踏まえて適切に行動することができる	・権利に係る基本的な法・制度や責任を理解する ・倫理的配慮や情報セキュリティの基本を理解する ・心身を含むリスク評価と適切な対処を理解する	・法や倫理等を多面的に考え、情報セキュリティを踏まえつつ、情報技術のリスクを評価して適切に行動することができる	・法・制度の意義や責任を理解する ・倫理的な配慮を踏まえた適切な活用に関し理解する ・情報セキュリティを踏まえたリスクと利便性の評価・管理を理解する	・法・制度の意義や倫理的課題を考察し責任をもつことや、情報セキュリティを踏まえつつ、情報技術のリスク、利便性、信頼性等を評価して適切に行動することができる
③ 情報技術の特性の理解	情報及びコンピュータの原理 AI アルゴリズム・プログラミング デザイン データの扱い コミュニケーションやメディア 社会的役割	・生成AIを含む情報技術の基本的な仕組みや特性を理解する ・コンピューターに指示するために必要な手順を理解する	・情報技術の特性を踏まえ、プログラミング的思考に基づき、身近な課題の解決策を表現することができる	・情報技術の仕組みを理解する ・AIの仕組みと社会での活用を理解する ・アルゴリズムの理解と構造的な表現方法を身に付ける ・ユーザ視点の情報デザインを理解する ・データの効率的な管理・活用の仕方を身に付ける ・メディア特性が受信・発信に与える影響を理解する ・技術による社会のシステム化を理解する	・情報技術の仕組みや特性を踏まえ、AIやアルゴリズム、情報デザイン、データ分析、メディアの活用と社会的視点を統合し、生活や社会における課題を多面的に分析して解決策を構想・表現することができる	・情報技術の原理を科学的に理解する ・AIの特性と課題を踏まえた活用の方法を身に付ける ・アルゴリズムやシステム構築の設計と評価の方法を身に付ける ・ユーザ中心の情報設計・評価の方法を身に付ける ・データの科学的分析・解釈や、モデル化、シミュレーションを理解する ・メディア・ツールの統合・活用の方法を身に付ける ・技術発展の影響を多面的に理解する	・先端技術を含む情報技術の原理や特性を踏まえ、AIやアルゴリズム、情報デザイン、データ分析、モデリング、シミュレーション、メディア・ツールの活用と社会的視点を統合し、生活や社会における専門的な課題を分析し的確に捉えて、解決策を創造的に構想・表現することができる

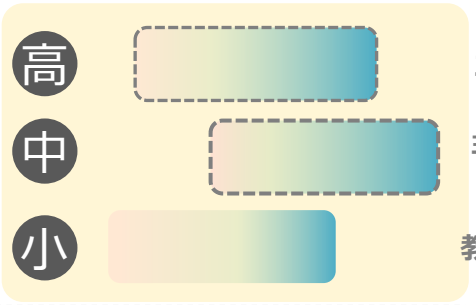
情報活用能力の育成に係る各教科等の関係

補足イメージ⑳

情報活用能力の育成を担う核となる教科等

現行の学習指導要領

指導内容が不十分
小中高校通じた育成体系が不明確



主に情報科で育成

主に技術・家庭科の技術分野の一領域（情報の技術）で育成

教科等に明確な位置付けがない

デジタル学習基盤が前提となっていない

次の学習指導要領

デジタル学習基盤が学習の前提

情報活用能力を体系的に整理し、主として核となる教科等で育成する
(※)ただし、一部教科では当該教科の資質・能力育成の観点から引き続き担うものもある

情報科の内容をさらに充実

情報・技術科（仮称）を創設

総合に情報の領域（仮称）を付加

＋

情報活用能力を体系的に整理・構造化し、育成すべき資質・能力を明確に

核となる教科等以外の各教科等

現行の学習指導要領

各教科等の指導の中で、当該学習活動に必要な情報活用能力のみ取り扱う

例）小学校　社会　第５学年
聞き取り調査をしたり映像や新聞などの各種資料で調べたりして、まとめることを学ぶ際、コンピュータなどを適切に使って情報を集める技能も身に付けるようにすることが大切とされており（解説）、**社会の授業でコンピュータなどを使った情報収集の方法を指導**している

次の学習指導要領

情報活用能力は核となる教科等において育成されている前提で、各教科等を指導

左記の例の場合、**コンピュータなどを使った情報収集に関する内容は、小学校総合の「情報の領域（仮称）」で学ぶ**こととなり、社会ではこれを学んでいる前提で、調べまとめる学習を行える

その他、小学校算数におけるプログラミング教育などもこれに該当

補足イメージ㉑

教育課程全体で育む「言語能力」が働くイメージ

- AIによる大量の言語生成が可能となり、それをSNS等で容易に発信可能な時代だからこそ、自らの意思や考えの形成・表現や、他者の経験・感情の理解といった人間ならではの言語能力を重視する。

理解

内容を正確に理解するとともに、発信者の経験・感情・意図を掴みながら、自己の考えを豊かに形成

構造と内容の理解・解釈 ⇄ 考えの形成

➢ 言語情報の正確な把握

理解のための方略を工夫しながら、受け取った言語情報の構造や内容を正確に把握

➢ 自分なりの意味の理解・解釈

正確な把握と同時に、既有の知識と結びつけたり多様な視点から検討したりしながら、自己にとっての深い意味理解・解釈の形成

➢ 発信者の経験・感情等を踏まえた考えの形成

発信者の経験・感情・思考・意図を推察したり、それらを踏まえ自らの意思をもち考えを形成するなど、自他の経験や感情、意思と結びつける

表現・推敲 ⇄ 考えの形成

➢ 表現の過程での柔軟な調整

表現した後や表現の過程においても、他者の受け取りを推察しながら、表現の内容や方法を柔軟に調整し、必要に応じて修正する

➢ 表現の前の省察や吟味

表現しようとする内容や構成・表現形式が、真に表現の目的を達成するか、意図しない結果を招かないか等の視点から省察し、表現を吟味する

➢ 目的・場面・相手を踏まえた内容・構成の検討

自らの意思をもち考えを形成するとともに、形成した自らの考えや意図が目的に沿ったものか、相手に正確に伝わるかなどの視点から内容や構成、表現形式を検討

表現

相手にどう受け取られるかを想像しつつ、自己の考えが伝わるよう工夫しながら豊かに表現

「学習の基盤となる資質・能力」の相互の関係等について

各教科等において育む資質・能力

元となる学問体系等を踏まえて系統的に内容が組織・配列されていることで、学習内容の体系的な習得を図るとともに、学習内容を相互に結びつけて理解しやすくなるなど、資質・能力の深まりを効果的に実現する。

国語　社会　数学
理科　音楽　美術
保健体育　技術・家庭　外国語
特別の教科　道徳　総合的な学習の時間
特別活動

※教科名は中学校を参照

主体的・対話的で深い学び

質の高い学習過程

各教科等の内容を通じて育成を図る

日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支える

学習の基盤となる資質・能力

個々の教科等に収まらず、日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支える資質・能力は、各教科等の内容を通じて育成を図ることとなる一方、育成する資質・能力の全体像を教科等を超えて整理することで、各学校でのカリキュラム・マネジメントを通じた教育課程全体での体系的な育成を担保する。

言語能力

言語による情報を理解してそれを基に思考し、文章や発話により表現するための力

➡言語を介して「他者」を理解し、知識を得つつ「自分」の考えを形成・表現する根幹であり、人間ならではの思考やコミュニケーション等を生み出す基礎となるもの。思考・判断・表現の過程で、自らの諸感覚を通じた経験（身体性）に根差した言語による「外化」を行うことが、生成AI時代にこそ不可欠な「深い学び」の鍵を握る。

思考やコミュニケーション等の強化・拡張　相補的に働く　思考やコミュニケーション等の基礎

情報活用能力

情報技術を適切かつ効果的に活用し、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていく力

➡情報技術を活用して、言語と言語以外の情報を効果的に組み合わせたり、情報を再構築したり、自らの身体では難しい創作などを行ったり、情報を地理的制約を超えて広く発信するなど、人間の思考やコミュニケーション、身体活動等を強化・拡張し、探究的な学びや課題解決に繋げていくもの。より質の高い、効率的な「外化」を可能とする。

（２）個に応じた学習過程の充実

① 現行の学習指導要領の記載とこれまでの蓄積

- 現行学習指導要領では、これからの社会で求められる資質・能力の育成に向けて、学習過程の質的改善を図るため、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を提起した。また、これまでと同様に、学習内容の確実な定着に向けた「個に応じた指導」の充実の必要性や、見通しを持ったり振り返ったりすることの重要性など、学習指導に当たって共通に取り組むべきことを総則に記載した。

- その後、現行学習指導要領を実施していく中、多様な子供達が学校に在籍している実態の顕在化や、GIGAスクール構想によるデジタル学習基盤の整備等も踏まえ、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」（以下「令和答申」という。）において、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」の考え方を新たに示した。

- 「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」の考え方は、子供一人一人に合わせて「主体的・対話的で深い学び」を実現していくに当たり、教師が個別の指導を行うだけではなく、子供達が主体的に学習を調整できる環境を整え、子供自身がその実現を図っていくことが重要であり、デジタル学習基盤はそのための重要な基盤であるとの認識に基づいている。

- 一方で、学習指導要領の実施と令和答申の周知が重なる中で、学校現場から「主体的・対話的で深い学び」と「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」の関係性が掴みにくい、具体の実践のイメージが湧きにくい等の声も出てきていた。こうした学校現場の悩みに応えるため、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実のためのサポートマガジン『みるみる』」を令和７年４月に刊行し、一人一人の教師にとって分かりやすいよう、全体の考え方を整理しつつ具体的な実践事例を示してきた。

- 他方、こうした現行学習指導要領施行後に行われた考え方の整理やこれまでの実践の蓄積から得られた知見は、学習指導要領総則に反映されていないことから、全ての学校で共通理解が図られているとは言いがたい。

- 以上のように、「主体的・対話的で深い学び」を、多様な特性等を有する子供達一人一人に個に応じて実現していくために、デジタル学習基盤の活用を含めて、どのような基本的な考え方に立って進めていくべきかについて、これまでの政策的・実践的・科学的蓄積を踏まえて分かりやすく整理して、総則に位置付けていく必要がある。

②論点整理を踏まえた記載の在り方

- 論点整理では、多様な子供達一人一人が、教科等の概念を深く理解し身体化（記号接地）したり、創造的な考え方を生み出していくためには、自ら初発の思考や行動を起こし、他者との関わりやメタ認知により思考や行動を修正（自己調整）していくといった学びのプロセスが重要との視点に立ち、学びに向かう力・人間性等を再整理する方向性を示した。こうした学習の自己調整を促すための共通的な記載を検討する必要がある。

- 論点整理は、デジタル学習基盤について、多様な子供たちにとっての包摂性を高めながら、主体的・対話的で深い学びを通じた資質・能力の育成に資する学習環境を整えるものであることなど、その役割を明確にする方向性を示したところであり、このことを踏まえた記載を検討する必要がある。

- こうした現行の学習指導要領下での蓄積と、論点整理の方向性を踏まえて、３（３）で述べた「個に応じた学習過程」の項目については、補足イメージ㉓に示す要素を基本として具体の記載を検討すべきである。

  補足イメージ㉓参照

- なお、個に応じた学習過程を充実させていくに当たっては、教師の指導・支援が重要となることから、その点に十分に留意して具体的な記載を検討するとともに、可能な限り総則の記述の精選を図り、理解しやすくスリムなものとするため、総則本体では踏まえるべき基本的な趣旨や方針を端的に示すこととし、具体的な留意事項等は解説で記載することとすべき。

- その際、学習の自己調整や、自己調整を支える学習方略等に関しての科学的知見を踏まえ、効果的な指導等が可能となるよう解説の記載を工夫するとともに、具体的で分かりやすい指導資料等を提供する等学校現場での実践を積極的に支援すべき。

  補足イメージ㉔～㉖参照

「個に応じた学習過程の充実」等に盛り込む要素（案）

補足イメージ㉓

※本資料はあくまで盛り込むべき要素の案を示したものであり、実際の総則及び解説の文章は議論を踏まえて引き続き検討。

総則に盛り込む要素（案）

第３　教育課程の実施と学習評価
１　主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
（主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善）
中略

（個に応じた学習過程の充実）

趣旨の明確化

○多様な特性等を有する児童生徒に主体的・対話的で深い学びを実現できるよう、個に応じて学習過程の工夫を図る

児童生徒による自己調整

○その際、単元や題材などの内容や時間のまとまりの中で、児童生徒が学習の見通しを持ち、よりよく学ぶことができるよう方略を工夫したり、振り返ったりしながら、自らに適した学習過程となるよう調整できる機会を計画的に取り入れるよう工夫する

教師による指導・学習環境構築

○また、知識及び技能を生きて働くものとして確実に習得していくことも含め、児童生徒が個に応じて資質・能力を身に付けることができるよう、教師による学習環境の設定、指導方法、指導体制上の工夫改善を行うなど、個に応じた指導の充実を図る

（デジタル学習基盤等の効果的な活用）

デジタル学習基盤等の役割・活用

○コンピュータや情報通信ネットワークなどで構成されるデジタル学習基盤は、多様な特性等を有する児童生徒に主体的・対話的で深い学びを実現する基礎となるものであり、これらを児童生徒が日々の学習や学校生活において活用するのに必要な環境を整えるとともに、適切に活用した学習活動の充実を図る

情報機器の基本的操作やプログラミング活動について（小学校のみ）は、各教科等における充実に伴い、総則における扱いの整理が必要

○また、各種の図書資料・統計資料や新聞、デジタル教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図る

全体として、趣旨や方針を端的に示し、
具体的な留意事項等は可能な限り解説に記載する

解説で記載する要素例（案）

- 児童生徒の多様な特性や発達段階等の実態を踏まえて、全ての児童生徒に主体的・対話的で深い学びが実現できているかという視点を持つことの重要性
- そうした視点から個に応じた学習過程の工夫を行っていく上で、個別最適に学ぶ場面と協働的に学ぶ場面それぞれのよさを活かし、一斉・協働・個別といった学習場面を効果的に配置するなど、教師が必要な指導性を発揮しつつ、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実することの重要性
- その際、孤立した学びに陥ったり、集団の中で個が埋没することのいずれも避けるとともに、教師が必要な支援や指導を行わないといったことに繋がらないよう留意することの必要性
- 「深い学び」を実現する上で、教師の一斉による指導も効果的に実施するとともに、児童生徒自身が自ら考え知識等を構成することができるようにしていくことの重要性

- １コマで学習を完結させるのではなく、単元・題材等のまとまりで学習過程を工夫することの重要性
- 「学びに向かう力・人間性等」を４つの要素で整理したこととの関係
- 児童生徒の学習過程において、見通しを持つ（学習前）・方略を工夫しながら学習を進める（学習中）・学習の成果を外化し振り返って次の学習に繋げる（学習後）といったプロセスを児童生徒が円滑に行うことができるような教師の指導や支援の重要性
- よりよく学習するための方略を、教師や他者の取組から学びながら自ら工夫し、徐々に高度化する視点
- こうした学校での学習を経て、家庭学習の内容を自律的に決定できるようにしていくことなど、家庭学習を含めて学習習慣を形成し、学びを広げ深めていく視点　　等

- 児童生徒の学習の調整を含めて、児童生徒理解に基づく教師による単元全体の構想の必要性
- 児童生徒が学習に前向きな見通しを持つことができるよう、単元計画を児童生徒にあらかじめ分かりやすく共有することや、学習意欲を高める工夫等の重要性
- 児童生徒が学習を工夫しながら進められるよう、子供の学習過程を見越した適切な課題や多様な学習活動の展開を可能とする学習材の準備、つまずきを予想した足場かけ、相互に学び合いながら安心して学習ができる環境構築、効果的な学習に関する科学的な知見も踏まえた学習方略の指導・年間指導計画の作成等の重要性
- 学習前に分かりやすい評価計画・評価規準を示すことや、学習中・学習後等に学習状況をメタ認知して振り返る機会を設けること等の重要性
- 児童生徒の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう、児童生徒が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなどの工夫を行うことの重要性
- 学習内容の習熟の程度に応じた学習等、現行の「個に応じた指導」で示している工夫例
- 小学校の専科指導や交換授業、ティーム・ティーチング等の指導体制の工夫例　　等

- デジタル学習基盤の役割
  ①多様な児童生徒にとっての包摂性を高めながら、教師に持続可能な形で主体的・対話的で深い学びを通じた資質・能力の育成に資する学習環境を実現できること
  ②教師の指導のツールとしての側面に加え、学習者の学習ツールとしての側面を有しており、児童生徒にとっての学びやすさの向上や合理的配慮の基盤として働くこと
  ③デジタルかリアルか等の二項対立に陥らず、デジタルも最大限活用して一人一人の豊かな学びを充実させる視点が重要であること
- デジタル学習基盤の環境整備における設置者の積極的役割　　等

◆自己調整学習のサイクルや、それを促進する要素等に関する研究上の知見

○自己調整学習のサイクル

自己の学習状況を把握（メタ認知）しながら方略を工夫して学習を進める

遂行（学習中）

目標の設定や、効果的に進める工夫（方略）などの計画を行い、興味や自信をもつ

予見（学習前）

「自己調整学習」
3つのサイクルを自律的に循環させ、学びを深める

内省（学習後）

学習結果の原因・理由や方略の効果等について振り返り、次の学習につなげる

（Zimmerman&Schunk(2001))を基に作成）

自己調整学習の効果を高め、学習成果に繋がりやすくする

○自己調整学習の効果を高める方略の例

参考資料⑧参照

動機づけ方略

質の高い学習を開始・継続することができるよう、自らの動機づけ（モチベーション）や感情を整える方略

学習方略

学習内容をよりよく理解し、定着させることができるよう学習中の情報処理の方法等を工夫する方略

参考資料⑨参照

メタ認知的方略

学習方略がうまく働きよりよい学習成果に結びつくよう、自身の学習過程の計画・把握・調整・振り返り等を適切に行う方略

（Usher&Schunk(2018))を基に作成）

子供達の方略の工夫・発揮を支える

○方略の指導に関する類型

※研究では、教師による方略の直接的な教授の有効性が示されている

直接的な指導

「～しましょう」等の形で発揮させたい方略を直接的に指導

間接的な指導

「～したいときはどうすればよいか」等の形で、方略を間接的に気づかせる

学習環境設定の工夫

教師による指導は行わず、子供自身が自然と方略を工夫するような学習環境を整える

（Dignath et al. (2022)) を基に作成）

◆子供が自ら学習を調整しながら学びを進めるための学校現場の実践例（自治体や学校の事例等を基に記載）

単元や題材の設計

- 子供達が意欲的に取り組むことができ、全ての子供が育成したい資質・能力を育むことができるような単元や題材の設計
- 単元全体の目標や内容、流れを子供と共有することで学習の見通しの明確化
- 個別・協働・一斉といった学習活動の効果的な配置

多様な学習材料の提供 足場かけの準備

- 子供が自分の力で学ぶことができ、自らにとって学びやすいものを選択できる多様な材料の提供
- 子供の特性や学習スタイルに応じて選択できる多様な学習材料の提供
- 学習の見通しを持つことや学習の進捗状況の把握、学習の振返りがしやすい学習材の開発　等

学習環境の整備

- 安心して学習に取り組める空間づくり
- デジタル学習基盤も活用しながら、生徒間や外部との協働を通じた学びの深まりや、生徒自身が学習に必要な情報に必要なタイミングでのアクセスを可能とする　環境づくり　　等

教師による自己調整学習の促進の例

補足イメージ㉕

（Dignath et al. (2022) “Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning Coding Guide”を基に作成）

動機づけ方略

質の高い学習を開始・継続することができるよう、自らの動機づけ（モチベーション）や感情を整える方略

学習課題の意義づけ・価値づけ

取り組む学習が、目標に照らして努力に見合う価値があると実感することで動機づけを高める

学習環境の調整

自身が学習に集中できるように学習環境を整える

他者との協働や支援の活用

友達に聞く、協働する、教師や保護者の支援を求めるなど、学習を進める上で必要な社会的リソースを整える

自己肯定感の維持

学習成果の要因を、変えられない又は外部的な要因（自らの能力等）に求めず、自分で変えられる又は内部的な要因（学習方略等）で捉え、自己肯定感を支える

意思や注意のコントロール

学習に関係のない思考を抑え、学習の目標を達成するための活動に注意を振り向ける

学習方略

参考資料⑨参照

学習内容をよりよく理解し、定着するよう学習途中の情報処理の方法等を工夫する方略

反復方略

学習した内容が長期記憶として定着するまで、繰り返し学習できるようにする

精緻化方略

理由や意味を付け加えるなど、新たな学習内容を、既存の知識と関連付けて深く理解できるように工夫する

組織化方略

同じ点に着目して情報を整理する、内容を要約するなど、新たな学習内容の中で関連付けを行い、体系的に理解できるように工夫する

メタ認知的方略

学習方略がうまく働きよりよい学習成果に結びつくよう、自身の学習過程の計画・把握・調整・振り返り等を適切に行う方略

計画方略

学習活動に先んじて、学習過程の計画、目標設定、学習方略の選択等を行う

モニタリング方略

学習過程において理解度等を自分に確認することで、学習の進捗を確認する

評価方略

実際の学習活動終了後、学習の進捗を当初の学習目標と照らし合わせる

調整方略

学習目標を達成したか確認したあと、進捗状況に応じて自身の学習方略等を調整する

自己調整学習を促進する教師の関わりの類型

①直接的な方略指導：教師が方略を意図的に指導することで、児童生徒の方略に対する認識と、具体的な行動を促す

②間接的な方略指導：教師は特定の方略を明示しないが、問いかけ等を通じて児童生徒の方略に対する認識と、具体的な行動を促す

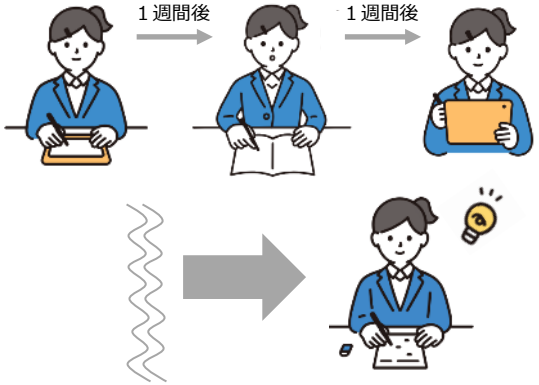
③学習環境設定の工夫：児童生徒が自己調整学習を行う必要がある環境を設定し、児童生徒が自然と方略を工夫していくことを促す

認知心理学の知見に基づく効果的な学習方略の例

補足イメージ㉖

分散学習

時間の間隔を空けて復習することで、長期的に学習内容を定着しやすくする

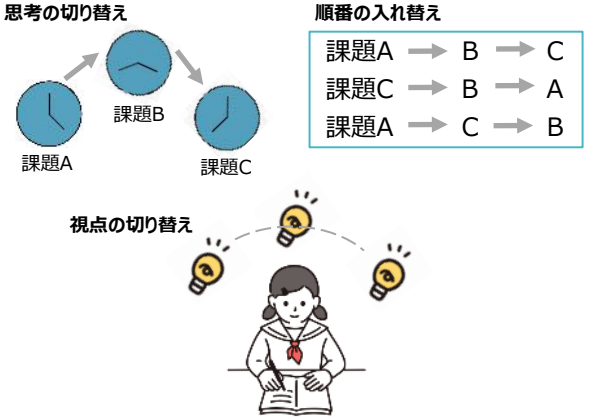


検索練習

学習内容を積極的に思い出す練習をする事で、記憶の定着と新しい状況での応用につながる

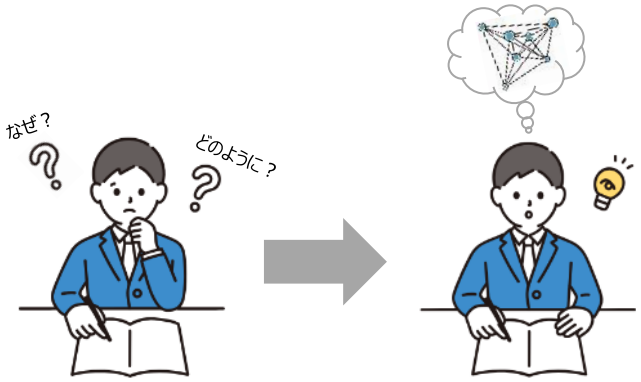
交互配置（インターリーブ）

同じような問題を解き続けるのではなく、トピックを切り替えながら学習する



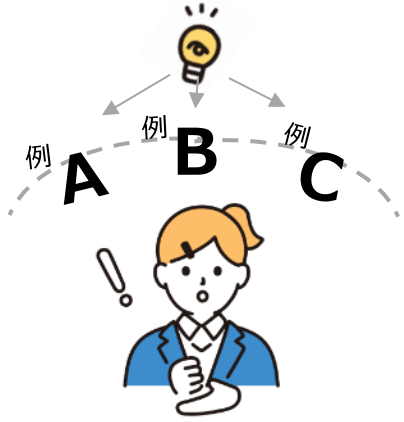
精緻化

理由や意味など、学習している内容に情報を加えて深く、多角的に理解する



具体化

抽象的な概念を学習する際、具体的な例を用いて説明する



二重符号化（デュアルコーディング）

言語的な情報と視覚的な情報を組み合わせることで、情報を思い出しやすくする

（Weinstein et al.（2018）で挙げられている、研究上一貫して良い効果が示されている６つの効果的な学習方法について、「認知心理学者が教える最適の学習法ビジュアルガイドブック（東京書籍）」を参考に文部科学省作成）

（３）カリキュラム・マネジメントの更なる実装

① 論点整理で示された課題と基本的な方向性

- 論点整理においては、現行のカリキュラム・マネジメント（以下「カリマネ」という。）の示し方の課題について、
  - 「なぜカリマネが必要なのか」が十分に咀嚼されない中、「カリマネ＝教科等横断の視点での教育課程編成」と理解され、単元配列表の作成が目的化している場合もある
  - 教育課程編成の中核である「指導上の課題解決・目標実現のため、どの教科を、どのような時数で、どのような日課の下で実現するか」という時間マネジメントが着目されにくい
  - 解説で示されているカリマネの手順例は現場実務において具体化が難しいといった点が指摘されている。

- こうした課題を踏まえ、論点整理では、以下のような方向性で考え方を整理すべきとされている。
  ① 今次改訂の趣旨を踏まえ、学校現場がそれぞれの実態に応じて「何のために（目的）」「どのように（手段）」カリマネを行うのかを構造的・具体的につかみやすい示し方とすること
  ② 教育課程を核として学校運営の諸要素を繋げ、学校が直面する指導上の課題の解決という具体的成果に繋げつつ、学校教育目標の実現に迫るという実際的な視点を重視すること
  ③ 調整授業時数制度等の柔軟な教育課程の仕組みの活用により、何が可能となるのかを具体的に示すこと
  ④ 過度な負担を避ける視点も重視（学習指導要領の表形式化・デジタル化による効果、生成AIを含むデジタルツールの活用の可能性も含む）
  ⑤ ①～④を重視した考え方の整理により、全ての教師が当事者となり、カリマネを教師にとって意義を感じられる日常の取組とすること

②手段の目的化等が生じやすい要因

- 現行学習指導要領においては、カリマネについて、以下の３つの側面から整理されている。

（カリマネの３側面）
① 児童生徒や学校・地域の実態を把握しつつ、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと
② 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと
③ 教育課程の実施に必要な人的・物的体制を確保するとともにその改善を図っていくこと

- この点、現行の示し方で学校現場がカリマネの意義・目的がつかみにくく、教科横断・単元配列表等の個々の手段の実施が目的化してしまう要因として、大きく分けて以下の３つが挙げられる。

要因１　調整可能な要素や範囲が限定的であること
各学校がカリマネを通じて調整可能な要素の中には、学校の判断で柔軟に変更できる範囲が限定的なものが多い(※)中、カリマネの意義を見いだしにくく、年間の単元配列という可変的な要素がある「単元配列表」の作成等のみが作業イメージとして持ちやすいこともあり、目的化してしまう傾向がある
（※）教科等の時数は柔軟に変更できない、教職員の採用・研修・配置等については権限を有しない、物品購入等で学校に裁量のある予算は限られるなど

要因２　ねらいの明確化、計画・実施、評価・改善の段階の曖昧さ
学校におけるカリマネのプロセスを時系列で俯瞰すれば、ねらいを明確にする段階と、計画・実施の段階と、評価・改善していく段階が考えられるが、３つの側面はそれらが混合して示されており、目的と手段の関係性を掴みにくい

要因３　カリマネの３つの側面と編成手順との関係が明確でないこと
２の要因も相まって、３つの側面からはカリマネの段階・手順がイメージしにくくなっているが、解説で示されているカリマネの手順例も３つの側面との関係が明確でなく、現場実務において具体化が難しいため、カリマネの実務の全体像が掴みにくい

③ ３つの要因を踏まえたカリキュラム・マネジメントの考え方の再整理

- 変化が激しく、多様な子供の実態に応じて各学校による教育課程の工夫・改善が一層重要となる中、カリマネは次期学習指導要領でこそ必要な考え方であることから、論点整理や「３つの要因」も踏まえ、以下の考え方で分かりやすく示す必要がある。

① 特に要因１（調整可能な要素・範囲）との関係では、今般、義務教育段階での調整授業時数制度の創設や、高等学校段階での単位制の大幅な柔軟化を検討しており、「どの教科等を、どのような時数で、どのような日課の下で実現するか」という教育課程編成の中核について学校が調整可能な範囲が大幅に拡大する。
そのため、「調整授業時数制度等も活用し、自校の教育課題解決のためにどのような教育課程を編成するか」、をカリマネの中核として位置づけ、教科等横断はその際の視点として整理し、カリマネの意義や目的を実感しやすくすべき。

② 一方で、「調整授業時数制度の活用」という手段自体が目的化してしまうことも避ける必要がある。こうしたことや、要因２（ねらいや実施等の段階の曖昧さ）の課題も踏まえ、まずは学校教育目標等の実現に迫る観点からカリマネを通じてどのような課題解決を目指すのかという「ねらいを明確にする」という視点を明確に位置づけることが必要。
また、その手段として「教育課程の編成・実施、柔軟な調整」や、「校内体制の整備等」に取り組み、そして「ねらいの達成状況を評価し改善につなげる」という関係性を明確化し、手段の目的化を防ぎ、意義を感じられる取組とすべき。

③ さらに、要因３（３つの側面と手順の不整合）との関係では、従前の「３側面」と手順例を発展的に整理し直し、代わりにカリマネのプロセスと基本的な考え方を一体のものとして示すことが必要であり、②と整合的に捉えると、「ねらいの明確化」⇒「編成・実施」⇒「評価・改善」という３つのステップの循環を基礎に考え方を整理すべき。
（※）総則では教育課程の役割⇒編成・実施⇒評価という順で示しており、この構成とも整合的となる
（※）当該ステップの循環は単年度で回すことのみを前提にしているものではなく、数年単位で長期的に回していくことも考えられることに留意が必要。

- 以上を踏まえ、カリマネについての新しい考え方や解説等も含めて示す留意点として、補足イメージ㉗のように整理すべきである。 補足イメージ㉗参照

- また、こうした取組は学校のみで深めていくことが難しい場合もあり、教育委員会による条件整備や伴走支援がますます重要となる点に留意が必要である。

「カリマネの３ステップ」（ねらいの明確化―編成・実施・調整―評価・改善）による新たなイメージ

補足イメージ㉗

ステップⅠ　子供の実態・学校教育目標等を踏まえた「ねらいの明確化」

- 日々の教師による見取りや、各種調査・デジタル学習基盤から得られるデータ等を基にした子供の実態の適切な把握
- 把握した実態や、学校教育目標・経営方針等を基に、教職員や地域住民、児童生徒など関係者で対話・協議し、育成を目指す資質・能力や直面する指導上の課題の解決といった、教育課程の編成・実施により実現可能な具体的成果について共通理解（※）を形成
- 対話・協議を経て必要がある場合は、学校教育目標・経営方針等も柔軟に見直し

（※）必要に応じ、裁量的な時間（調整授業時数制度）を活用して対話・協議のための時間を計画的に確保

ステップⅡ　教育課程の編成・実施・調整と環境整備

ステップⅠを通じて共通理解を図ったねらいの実現に向け、教育課程の編成・実施・調整や、環境整備に取り組む。

（①教育課程の編成・実施・調整）

- 以下の観点などから検討を行い、教育課程を編成（※１）
  ー調整授業時数制度や柔軟な単位制も活用（※２）し、どの教科等を、どのような時数（単位数）で、どのような日課で実施するか
  ー教科等横断的な視点(※３)を踏まえつつ、どのように単元を構成・配列するか（デジタル学習指導要領も活用）
- 教育課程の実施に当たっては、調整授業時数制度を活用し、状況に応じて年度途中でも配当時数・単元の配列を変更するなど、ねらいの実現や新たに発生した課題への対応のため柔軟に調整

（※１）この過程で、単元配列表の形式的な作成に留まることなく、必要に応じ、当該校の教育課程を踏まえた、単元で捉えて授業を構想するための研究・研修も裁量的な時間を活用して計画的に確保し、授業改善にも繋げる
（※２）調整授業時数制度等の活用以外にも、週当たり時数の見直し（週29コマから28以下への変更、年度初めからの段階的増など）、単位授業時間の柔軟な変更とそれに合わせた日課表の見直し、授業日・休業日の設定の工夫など、時間マネジメントに着目した取組により効果的な教育課程編成を支えることが重要
（※３）各校のねらいを実現する上では、各学校で目標を定める総合的な学習（探究）の時間と各教科等の繋がりを意識することが重要となる

- 何を実施するかだけでなく、ねらいに照らした取組の重点化も重視

（②人的・物的環境の整備）

- 人員配置や校務分掌の最適化等の校内組織を整備
- 必要な備品・教材等がある場合には計画的に確保
- 教職員の専門的知見の向上や研究・研修、外部機関との連携など教育課程の編成・実施に当たって必要な場合には、裁量的な時間を活用して計画的に時間を確保
- 学校運営協議会や保護者、地域の企業・団体等とも連携し、ねらいの達成に効果的な指導が可能となるよう体制整備

ステップⅢ　ねらいの実現状況の把握と評価・改善

- ステップⅠで共通理解を図ったねらいや、年度途中に新たに発生した課題への対応として十分な成果を挙げたかどうかについて、学習評価の状況や、児童生徒向けアンケート・ヒアリング、学校関係者評価等を通じて把握（カリマネのためだけの把握手続は必須ではない）
- 把握した状況を踏まえて、教育課程や授業の改善に向けた評価・改善を検討して、ステップⅠに反映

（※）必要に応じ、裁量的な時間を活用して、課題の共有や今後の改善に向けた検討・協議について計画的な時間を確保

「３ステップ」によるカリキュラム・マネジメントの再整理（「カリマネの３ステップ」）

補足イメージ㉘

手段の目的化を防ぎ、基本的な考え方とプロセスを一体的にわかりやすく示すため、**「ねらいの明確化―編成・実施・調整―評価・改善」の「３ステップ」**の循環として再整理
その中核的な方策として、調整授業時数制度や単位制の柔軟化を位置づけ、カリマネの意義・目的・手段を具体的にイメージしやすく明確化

現行の示し方の課題

- 学校の判断で柔軟に変更できる範囲が限定的なものが多く、具体的に作業がイメージしやすい「単元配列表」の作成等のみが目的化してしまう傾向
  ↓
  学校が調整可能な範囲を大幅に拡大する「調整授業時数制度」等をカリマネの中核に位置づけ
- 「ねらいの明確化」「計画・実施」「評価・改善」といった段階が混在して示されており、目的と手段の関係が捉えにくい
  ↓
  「ねらいを明確化」した上で、その達成手段として「教育課程の編成・実施・調整」や、「人的・物的環境の整備等」に取り組み、そして「ねらいの達成状況を評価し改善に繋げる」という関係性を整理して示す
- 現行の「カリマネの三つの側面」がカリマネの手順に沿っておらず、また解説で示すカリマネの手順との関係性が不明確で取組全体の流れを捉えにくい
  ↓
  カリマネの基本的な考え方とプロセスを一体のものとして分かりやすく示す

現行学習指導要領における「カリマネの三つの側面」（総則）

①**児童や学校、地域の実態を適切に把握し**、教育の**目的や目標の実現**に必要な教育内容等を**教科等横断的な視点で組み立て**ていくこと
②教育課程の実施状況を**評価してその改善**を図っていくこと
③教育課程の実施に必要な人的または物的な**体制を確保**するとともに**その改善**を図っていくこと

新たなカリキュラム・マネジメントの考え方（カリマネの３ステップ）

ステップⅠ．ねらいの明確化 → **ステップⅡ．編成・実施・調整** → **ステップⅢ．評価・改善**

ねらいの明確化
- 見取りや各種調査・デジタル学習基盤から得られるデータを基に実態把握
- 学校教育目標等を踏まえ、育成を目指す資質・能力や指導上の課題の共通理解を図る
- 必要に応じ学校教育目標や学校経営方針等の見直し　等

教育課程の編成・実施・調整
- ねらいの実現に向け、教科等の時数・日課等を検討
- 教科等横断的な視点を踏まえ、単元を構成・配列
- 実態や年度途中に生じた課題に応じて、教育課程を柔軟に調整
- 何を実施するかだけでなく、ねらいに照らした取組の重点化も重視　等

人的・物的環境の整備
- ねらいの実現に向け、校務分掌等の校内体制整備、備品・教材等の確保
- 学校運営協議会や保護者、地域等と連携した体制構築　　等

ねらいの実現状況の把握と評価・改善
- 学習評価の状況や、児童生徒向けアンケート・ヒアリング、学校関係者評価等を通じてねらいの達成状況を把握（※２）
- 把握した状況を踏まえ、教育課程や授業の改善に向けた評価・改善の検討

時数・単位数の柔軟な調整や、裁量的な時間の活用等（※１）
調整授業時数制度や柔軟な単位制の活用

（※１）各ステップで裁量的な時間（研究・研修等枠）を適宜活用

（※２）カリマネのためだけの把握手続を設けることは必須ではなく、適宜学校運営上のその他の調査等と併せて実施

★上記のフローは順序性を固定的に定めたものではなく、必要に応じ、柔軟かつ往還をしつつ進めることが重要

（4）学級経営・生徒指導・キャリア教育の充実

① 特別活動WGにおける議論

（学級経営）

- 学びに向かう学習コミュニティの形成や心理的安全性の確保、民主的な社会の形成者として必要な資質・能力の育成等を通じて学校の教育活動全体を下支えする学級活動をその「要」とした上で、学級経営が目指すものを子供同士の人間関係や教師と子供の信頼関係の醸成を通じた「学級全体のウェルビーイングの実現」として捉える方向性が示されている。

（生徒指導）

- 令和４年に改訂された生徒指導提要も踏まえつつ、特別活動を「核」として、全ての児童生徒を対象に行う生徒指導の第１層（発達支持的生徒指導）や第２層（課題未然防止教育 ）を充実させていくイメージを明確化する方向性が示されている。

（キャリア教育）

- キャリア教育に関しては、各教科等の役割分担や、取組の意義・目的を一層明確にして更なる充実に繋げる観点から、以下の方向性が示されている。
  - ① キャリア教育を通じて育む力として位置付けられてきた「基礎的・汎用的能力」について、「学びに向かう力・人間性等」の整理に照らして要素を例示し、学校現場にとってより分かり易い形で伝えること（基礎的・汎用的能力の在り方については、今後検討）
  - ② キャリア教育で各教科等が果たす役割について、以下の点を明確化。
    - 特別活動が各教科等の学習の見通しを立て、振り返りながら、新たな学習への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする「要」の役割を果たすこと
    - 各教科等が社会や職業とのつながりを意識した学び等を通じてキャリア教育の実践の場としての役割を果たすこと（例えば総合は興味・関心に基づく課題の探究、家庭科はライフキャリア、社会科は主権者教育とも関わってキャリア教育を実践）
  - ③ キャリアパスポートについて、デジタル学習基盤の整備や実行可能性等を総合的に勘案し、以下のとおり見直す。
    - 「キャリア・パスポート」が本来目指した学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりする活動に立ち返り、特定の手段に限定することなく、現場の創意工夫を発揮する形に進化させること（「キャリア・パスポート」の例示資料を廃止）
    - 総合や、各教科のパフォーマンス課題の成果などについて、キャリア教育の観点から、特別活動においてデジタル学習基盤を活用しつつ俯瞰的に振り返るような発展的な取組について、解説などで整理すること
    - 蓄積や引継ぎはクラウド上などで個人管理で行うことを基本とし、学校間の引継ぎは求めないこととし、学校種を越えた見通し、振り返る活動につなぐこと

②特別活動WGにおける議論を踏まえた総則の在り方

（学級経営）

- 信頼関係や人間関係の醸成の先に目指す姿を分かりやすく示すべき。その際には、全ての子供が安心してよりよく過ごすことができるという生活の側面に加え、今次改訂において教育課程が柔軟化されていく中で、多様な子供達の主体的な学習を実現していく上では、学級経営の充実が不可欠であるという学びの側面も踏まえる事が重要である。

※チーム学年経営の取組等、学級担任だけではなく組織的に学級運営に関わることも効果的である点に留意が必要

（生徒指導）

- 改訂された生徒指導提要に示している発達支持的生徒指導の充実の考え方も踏まえた示し方とすべきである。

（キャリア教育）

- 総則については現行の記載を踏襲することを基本としつつ、特活WGの議論について解説等で具体化して示すべき。特に、社会や職業とのつながりを意識した各教科等の内容の更なる改善・構造化の方向性も含め、各教科等が果たすキャリア教育における役割をより分かりやすく示すこととすべきである。

（５）特別な配慮を必要とする児童生徒への指導

① 障害のある児童生徒などへの指導

（特別支援教育WGでの議論）

- 多様性の包摂を重視した学習者主体の授業づくりや学級・集団づくりの上に、一人一人の教育的ニーズに応じた個別的な対応を組み合わせることで障害のある子供たちの学習活動を充実し、更に必要がある場合には通級による指導を行ったり、特別支援学級を学びの場とするといった、重層的な指導・支援の考え方が整理されている。そのような考え方を前提に、デジタル学習基盤も効果的に活用した基礎的環境整備・合理的配慮の提供や校内支援体制の充実を含め、通常の学級において求められる指導や支援・配慮の考え方を一層明らかにすることとしている。

- 特別支援学級の教育課程については、学級内でも子供によって障害による困難の状態等が異なる一方、個に応じた十分な配慮や手立てが講じられていない実態も散見される。このことを踏まえ、教育活動全体を通じて自立活動の指導を行うことを明確にしつつ、自立活動のための時間を適切に設けることなど、これまでの優れた実践をもとに、特別支援学級特有の教育課程の編成・実施に関する基本的な考え方を解説等で示すこととしている。

- 通級による指導については、論点整理を踏まえて、自立活動に加え、特例的な取扱いとして、各教科の指導を実施できるよう見直していくことを検討している。また、自立活動を取り入れることを一層明確に規定し、自立活動の指導と通常の学級における各教科等の指導をより密接に関連させることが重要である旨を示していくこととしている。

（特別支援教育WGでの議論を踏まえた総則の在り方）

- 特別支援教育WGでの専門的・具体的な議論の方向性を踏まえた総則の記載の在り方とすべきである。なお、合理的配慮の提供については、過重な負担のない範囲での提供を行うことを前提としつつ、設置者・学校と本人・保護者の意見の違いが大きい場合があることを踏まえ、建設的な対話による合意形成に資するよう、合理的配慮として考えられる観点や「過重な負担」の基本的な考え方などについて、分かりやすく示すことが必要である。また、基礎的環境整備の充実により全員に対する支援をあらかじめ講じておくことにより、個別の合理的配慮の提供を必ずしも要しない環境を整える工夫なども国として示すことが必要である。

- また、上記の議論は直接的には障害のある児童生徒の指導・支援に関するものであるが、全ての児童生徒の学びを支える観点からも重要な視点が含まれている。「特別な配慮を必要とする生徒への指導」の項目以外も含め、デジタル学習基盤との関係や教師の過度な負担を防ぎ実現可能なものとする観点にも留意しながら、学級全体の指導方法や環境整備の工夫により全ての児童生徒の学びやすさを確保する在り方に関して適切な位置づけを行い、多様な実践を促進することが適当である。

② 日本語の習得に困難のある児童生徒や、海外から帰国した児童生徒などの学校生活への適応

（「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」での議論）

- 外国人児童生徒等の資質・能力をより一層育成するものとなるよう、現行の日本語指導の課題を整理している。

（基本的な考え方に関する課題）
- 生徒の語彙・文法・文字等に関する「できないこと」に指導者の意識が焦点化され、それらの指導に偏ってしまう実態もある中、外国人児童生徒等の資質・能力の育成までを視野に入れた教育の重要性が十分に伝わっていない
- 外国人児童生徒等が有する多言語・多文化の経験や、母語による学習経験等を、指導に当たり効果的に生かす視点が十分浸透していない

（指導・支援の具体に関する課題）
- 初期段階の指導・支援の具体や、教科指導等において、各教科の内容の概念的な理解を図りながら、資質・能力を育む発達段階に応じた指導方法・内容を分かりやすく示せていない
- 子供の言語発達と日本語習得状況をアセスメントする「ことばの力のものさし」の活用が道半ばで、アセスメントを踏まえた指導上の工夫が明確でない
- 在籍学級の教育課程と特別の教育課程それぞれの役割分担や連携方策が不明確
- 日本語指導担当教員など一部の者が担うと認識されがちで、担任や教科担当、支援員の各々が実践可能な日本語指導の方法が十分示せていない
- 受入れ経験の少ない教員が担当する場合でも実施可能な指導方法・内容が十分示せていない
- 生成AIやオンラインを含むICTの効果的な活用や、母語も活用した指導・支援方法、教科の学習に必要な語彙や表現等（いわゆる学習言語）に配慮した指導の方法が明確でない

- こうした課題の解消に向け、外国人児童生徒等の強みを生かしながら、教育課程全体を通じ、社会に参画するための資質・能力を育成するという基本的な考え方を明示することとしている。
- 学校教育法施行規則等についても、基本的な考え方に照らして改めて検討することが望ましいとされている。
- その上で、日本語能力だけでなく資質・能力を育むための具体の指導・支援の流れをはじめ、生成ＡＩやオンラインの効果的な活用方法を含めた指導内容・方法に関するガイドラインを令和8年度中に策定予定としている。

（有識者会議での議論を踏まえた総則の在り方）

- 外国人児童生徒等への教育について、「単に日本語能力の補充として捉えるのではなく、教育課程全体を通じ、日々の学習や、多様な人々との個性を生かした協働に必要な資質・能力を育成する」という基本的な考え方を、学習指導要領総則にも記載していく必要がある。

③ 不登校児童生徒

（「不登校児童生徒に係る特別の教育課程WG」での議論）

- 不登校児童生徒に対する特別の教育課程の編成を可能とする制度の創設に向け、①対象となる児童生徒の考え方、②特別の教育課程の編成の流れ、③特別な教育課程で想定される教育活動、④授業時数の考え方、⑤個別の指導計画に盛り込むべき要素や、担任と校内外教育支援センターの支援員等の連携を含む作成のプロセス等について具体的な方向性が示されている。

- 特に、⑤個別の指導計画については、心身の状態が変化しやすく、学習に向かうこと自体が困難なケースが多いという不登校児童生徒の実態も踏まえ、子供自身が学習目標の設定に関わり、工夫して学習を進め、振り返る中で、「学びのサイクル」を実感し、学習意欲や自己肯定感を取り戻していくという視点を重視する方向性が示されている。

（WGでの議論を踏まえた総則の在り方）

- 現在の総則では、不登校児童生徒に対する支援に関する一般的な事項と、「学びの多様化学校」における配慮事項しか記載がないため、今回創設を検討している校内外の教育支援センター等を利用する不登校児童生徒に係る特別の教育課程を編成する場合に配慮すべき基本的な事項を新たに追記すべきである。（学校教育法施行規則で特別の教育課程の根拠規定を置くことを想定しつつ、運用の詳細については別途作成予定の手引きや、解説において記載）

- また、現在は「学びの多様化学校」に関する配慮事項として、「個別学習やグループ別学習」が例示されているが、不登校児童生徒が学習意欲や自己肯定感を取り戻していくためには、教師による指導のみを前提とした記述では不十分と考えられる。そのため、総則における「個に応じた学習過程」の議論や特別の教育課程における個別の指導計画の議論も踏まえつつ、不登校児童生徒自身が学びにおいて意識したい視点を設定したり、取り組んだ学びを振り返ったり、児童生徒の学びに対してフィードバックを行ったりする等の児童生徒自身が学びのサイクルを実感できるようにする視点を重視した記載とすることに留意が必要である。

④特定分野に特異な才能のある児童生徒

（「特定分野に特異な才能のある児童生徒に係る特別の教育課程WG」での議論の状況）

- 特異な才能のある児童生徒に係る特別の教育課程の編成を可能とする制度の創設に向け、以下のような制度構築に当たっての基本的な考え方を整理。
  - まずは、通常の教育課程における支援の可能性を検討し、その上で、通常の教育課程のみでは支援が十分できない児童生徒を特別の教育課程の対象とする
  - 児童生徒の学習上・生活上の困難の軽減・解消と、才能の伸長の支援の双方をバランス良く目指していく
  - 「実現可能かつ持続可能な仕組みを創設する」という、制度構築の基本的な考え方を踏まえ、まずは一定数の事例を創出し、その上で運用上の成果・課題を踏まえて随時仕組みを改善し、徐々に事例を増やしていく
  - 対象の児童生徒であっても、特別の教育課程で実施する特性等に応じた高度な内容に係る部分（以下「対象活動」という。）以外は、他の児童生徒とともに、基本的に通常の教育課程に基づく教育活動の中で学ぶことが前提

- その上で、
  - 特別の教育課程による実施する活動（対象活動）とそれに伴って実施しないこととする教科等の学習（相当教科等）の考え方
  - 対象活動を実施する機関（実施機関）や活動場所に関する考え方（※）
  - 個別の指導計画の必要性とその備えるべき特質
  - 特別の教育課程の対象児童生徒の判断や、指導計画の作成・改善等を専門的見地から支える相談支援体制の充実の在り方

  等について具体的な方向性が示されている。

※性暴力防止対応を含む子供の安心・安全のために必要な留意事項についても別途整理

（WGでの議論を踏まえた総則の在り方）

- WGでの議論も踏まえて創設する新たな制度である「特異な才能を有する児童生徒に係る特別の教育課程」を編成する場合に配慮すべき基本的な事項について、新たに追記すべき。（学校教育法施行規則で特別の教育課程の根拠規定を置くことを想定しつつ、運用の詳細については別途作成予定の手引きや、解説において記載）

- その際、WGで検討されている基本的な考え方を踏まえ、対象となる特異な才能のある児童生徒を含めた子供たち一人一人の多様性が相互に認められる包摂的な学校・学級の文化や風土を醸成しつつ、まずは通常の教育課程における指導の工夫や支援により対応を行い、その上で特別な教育課程の編成を検討するといった複層的な支援の考え方を示すべき。

（６）学校段階等間の連携・接続

① 幼小の連携・接続

（幼児教育WGでの議論）

- 幼児教育と小学校教育のそれぞれの専門性を発揮した互恵的な充実を図る視点から、以下のような方向性が示されている。
  - 合同の会議、研修、研究や保育・授業の相互参観等の機会を充実し、幼児・児童の姿から対話を通じて互いの教育への共通理解を図る
  - 共通の教育的視点に基づき、「架け橋期のカリキュラム」を協働して作成するなどして、育みたい資質・能力等を共有し、学びのつながりを意識した実践の改善を図る
  - この際、幼児教育施設（幼稚園・保育所・認定こども園）においては、幼児の姿から、遊びの中の「学び」を見取り、幼児教育で育まれた資質・能力について、小学校関係者等と対話をするための資料（「対話のための資料」）を作成・活用するなど対話を通じて小学校関係者等に共有を図ることが重要。

（生活WGでの議論）

- 幼児教育WGでの議論も踏まえ、過度な負担を抑えつつ「スタートカリキュラム」の質の向上と実質化を図ることを重視することとしている。具体的には、スタートカリキュラムを入学当初の短期的な指導計画にとどめず年間を見通したものとして作成する方向性を示しつつ、地域の実情に応じた多様な実践が可能となり、学校現場がそのまま活用したり、たたき台としたりすることも可能な多様なモデルを国として示す方向が示されている。

- また、「スタートカリキュラム」と「架け橋期のカリキュラム」の関係性が分かりにくいことから、「架け橋期のカリキュラム」を、幼児教育施設における５歳児のカリキュラムと小学校における１年生のカリキュラム（スタートカリキュラム）の総称と整理した上で、幼・小の連続性・一貫性を確保していく観点から、上記のモデルを踏まえて作成した各学校のスタートカリキュラムについて、幼児教育WGで検討された「対話のための資料」も活用しつつ、幼児教育施設と小学校とが地域の実態に応じて対話を通じた共通理解と学びのつながりを意識した実践の改善を図ることを促す方向で検討されている。

※小学校と幼児教育施設の連携・対話に関しては、多くの園から一つの小学校に進学するなど全ての園・小学校が相互に繋がることは困難である場合があることや、新年度に入ってからでは１年の担任も時間がとれず十分な連携が難しいため組織的な対応が必要となることなど、生じうる課題を踏まえた検討が必要であることに留意

（WGでの議論を踏まえた総則（小学校）の在り方）

- スタートカリキュラムを含む架け橋期のカリキュラムの在り方やその作成・改善過程における留意点について、幼児教育WGや生活WGにおける議論を踏まえて記載の在り方を見直していくことが適当である。

※各教科等の内容の取扱においても、引き続き記載するなど、生活科だけの取組とならないよう留意

② その他の学校段階等間の連携

- 幼児教育と小学校教育のみならず、教育委員会や学校において学校段階等間の連携を図り、児童生徒の学びの連続性を確保していくことは極めて重要である。現行の各学校種の学習指導要領総則においても、他の学校や学校種との連携や交流について記載しているところであるが、引き続きこれらの記載を維持することが求められる。

（７）学校・家庭・地域の連携

- 現行の総則では、「教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整える」旨が示されている。

- 総合WGでも、行動・研究・創作など多様な探究の広がりの促進や質の担保の在り方が議論されるなど、探究学習の一層の充実の方向性が示されている中、子供の実態に応じた探究学習など多様な教育活動を展開する上で、地域学校協働活動は不可欠な基盤である。

- 一方、こうした探究学習の支援など地域学校協働活動には、地域の人材に加え、大学・研究機関、企業、NPO等、地域を超えた多様な組織・機関が関与していることはもとより、今後は、不登校児童生徒や特異な才能のある児童生徒に係る特別の教育課程の編成・実施等の「２階」部分の充実に当たっても、こうした主体の役割が非常に重要となる。

  このため、総則や解説において、「地域の人々」にとどまらず、大学・研究機関・企業・NPO等の組織・機関との協働についても位置付けることとすべきである。

（８）道徳教育推進上の配慮事項

(現行の総則における記載)

- 現行の学習指導要領では、道徳教育の充実の観点から、「第６ 道徳教育に関する配慮事項」（高校においては第7款）を新設し、以下の事項等について明記。
  - 高校においてH20年に記載された「全体計画」について、小中学校においても総則に位置付けること
    全体計画の作成に当たり、学校の道徳教育の重点目標を設定すること（高校においては、指導の方針や重点を明らかにすること）
  - 道徳教育推進を主に担当する教師（道徳教育推進教師）を小学校～高校に新たに位置付けるとともに、当該教師を中心として、全教師が協力して道徳教育を展開すること
  - 小学校～高校を通じて、豊かな体験を充実するとともに、道徳教育の指導内容が児童の日常生活に生かされるようにすることや、いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意すること

- 上記に加え、高等学校では、全体計画の作成にあたって、公民科の「公共」及び「倫理」並びに特別活動が、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」であることに配慮することを明記した。

（道徳教育WGでの議論と総則の記載の方向性）

- WGでは、論点整理やこれまでの道徳教育の成果・課題を十分に踏まえつつ、「『考え、議論する道徳』への転換」のフェーズから、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するものとする今次改訂の考え方を踏まえ、現行指導要領の骨格は維持するとの考え方に立ち、総則の記載については、現行の記載を維持することを基本とする方向性が示されている。

- また、高校の総則については、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」について、特別活動と公民科（公共、倫理）に加え、総合的な探究の時間を新たに位置付けるという方向性が示されている。
  （※）総合において道徳教育の一環としての機能を果たすことが期待されることを確認的に位置付けるものであり、個別に道徳教育の指導のための時間をかける必要があるものではないことに留意。

- 以上のWGにおける専門的・具体的な議論を踏まえ、現行の総則の記載を維持しつつ、高校の総則では「中核的な場面」の記載を見直すべきである。

（9）専門教科・科目の示し方（高等学校）

（産業教育WGでの議論の状況）

- 産業教育WGでは、高等学校の総則に記載されている事項との関係において、以下のような方向性が示されている。

＜専門教科・科目による必履修科目の代替について＞

- 現在多くの職業に関する専門学科において、各教科の情報に関する科目の履修により、「情報Ⅰ」の代替が行われている。
- 指導内容の重複を避け教育内容の精選を図ろうとするものであり、代替の規定自体は妥当なものと考えられるが、特に情報活用能力については抜本的な向上に向けた検討がなされており、今後代替を行おうとする高校において、安易な代替が行われないよう、以下の示し方とする。
  - 現行においては「同様の成果が期待される場合」に代替が認められると規定されているが、解説等において代替する場合の配慮事項を更に示す。
  - 解説では代替可能な科目の例示として、「各専門教科の情報に関する科目の履修により「情報Ⅰ」と代替することが考えられる」とされているが、当該例示の記述を見直す。

＜ホームプロジェクトについて＞

- 現在の総則では、教育課程と連携を図りながら行われる「ホームプロジェクト」のうち、「家庭等における実習」の一部を授業時間に充てることを許容するものである。
- 現在「ホームプロジェクト」の実施方法や実施形態は多様であり、「ホームプロジェクト」ということのみをもって授業時数に充てることができるとする現行の規定の適否を慎重に検討する必要がある。
- この点、現行までに平成10年に設置された「課題研究」など、実践的・探究的な学習を行う土台が整備されてきており、当該科目と関連させその一部として実施されている実態もあることや、今次の改訂の議論における単位制の柔軟化の中で、多様な活動を学校設定科目等として細やかに単位として認定することが可能となる方向性も示されている。さらに、学校外における実習等を、一定の要件のもと単位認定ができる制度も設けられている。
- 以上のことから、「ホームプロジェクトについては、その各教科・科目の授業時数の10分の２以内をこれに充てることができる」とする規定を削除し、必要な場合には関連する科目や学校外の学修の単位認定等により、単位として認めていくこととする。

- 以上のWGにおける専門的・具体的な議論を踏まえ、必履修科目の専門教科での代替の記述と、ホームプロジェクトの記載について総則の示し方を見直すべきである。

（１０）通信制課程の教育の質の確保・向上に向けた示し方（高等学校）

①「高等学校教育の振興に関する懇談会」での議論の状況

- 通信制課程は、かつての勤労青年への教育機会提供という役割から、現在は不登校経験者や特別な支援を必要とする生徒など、多様な背景を有する生徒が在籍する場へと変容しており、高校生のうち約１割が在籍している状況となっている。
- 生徒の個性に応じた「多様性への対応」と、社会的自立に必要な「共通性の確保」を両立させるとともに、依然として不適切な学校運営や教育活動が指摘される通信制高校も一部に存在するなども踏まえ、通信制課程における教育の質の確保・向上に必要な手立てを講じていくことが必要である。

- そうした観点から、以下の方策を講じる方向性が示されている。

➢ **通信制課程の学習過程と評価の明確化・可視化**

通信制の1新単位の学習（自学自習、添削指導、面接指導、試験）が、全日制・定時制の17単位時間の授業に相当する十分な質と量を備えるべきであることを学習指導要領上で明確化し、それを踏まえた単位認定の基準等について「通信教育実施計画」での公表を徹底する。（文部科学省において記載方法や学習の量的な目安についての考え方も示す。）

➢ **多様なメディアを利用した指導の見直し**

ラジオ・テレビ等を利用した面接指導の免除（メディア減免）について、各学校においてメディア減免を行う場合には、例えば、「通信教育実施計画」にその内容（面接指導・添削指導の計画、使用する教材、視聴するメディア、視聴課題、減免する割合、評価基準等）を明示して公表することなど、メディア減免の要件の厳格化を図る。

➢ **「総合的な探究の時間」「特別活動」の充実**

「総合的な探究の時間」については、単位認定に必要な添削指導、面接指導の回数等を充実させるとともに、「特別活動」については、一律のメディア減免の対象から外し、同時双方向でのオンラインによる指導で代替することを認めることとする。

➢ **オンラインやデジタルの強みを生かした指導の工夫**

添削指導について、オンラインシステムを活用し、適時のフィードバックやリアルタイムのフォローアップを行うことで学習効果を高めたりするなど多様な形態の指導も考えられ、こうしたオンラインやデジタルの強みを生かした工夫について、学習指導要領解説に記載する。面接指導についても、対面での指導を基本としつつ、同時双方向のオンライン指導の可能性についても検討を進める。

➢ **単位制の柔軟化（新単位）への対応**

４（４）の高校の単位制の柔軟化で示された、1単位の細分化（50分×17コマを1新単位とする）に伴い、単位の細分化により添削指導・面接指導の回数等に端数（0.5回など）が生じる場合は、教育の質確保の観点から原則として回数等を切り上げる。また、必履修科目の質の維持の観点から、必履修科目を減単して履修する場合であっても、本来の単位に必要な添削・面接の指導回数等は維持する。

②懇談会における議論等を踏まえた総則の在り方

- 懇談会で示された上記の方策は、今般改正された「高等学校の定時制教育及び通信教育の振興等に関する法律」の趣旨にも適うものであり、これらの方向性に沿って、総則及び解説の記載を見直すべきである。

（１１）部活動・地域クラブ活動の示し方

① 部活動の地域展開・地域クラブ活動の推進等に関する調査研究協力者会議における議論

- 協力者会議では、今後、部活動の地域展開により実施される「地域クラブ活動」が広がっていくことが見込まれる一方で、平日を中心に部活動が存続する学校もあることから、当面、学校が主体となる「部活動」と、学校以外の団体等 が主体となる「地域クラブ活動」が併存することを前提とした見直しについて検討を行い、以下の方向性を示した。
  - 「部活動」と部活動の地域展開により実施される「地域クラブ活動」の双方について記載
  - 「部活動」については、意義・位置づけなど基本的な事項は現行の記載を維持しつつ、①体罰や暴言、事故等の防止、②学校における働き方改革の推進に関する記載を充実
  - 「地域クラブ活動」については、新たに、その位置づけや学校との適切な連携等について記載

※ 高等学校等に関しては、「部活動」についてのみ記載
※ 教師の兼職兼業、学校施設の有効活用等を含め、具体的な内容や補足的な事項等は学習指導要領解説で記載

② 協力者会議における議論を踏まえた総則の在り方

- 協力者会議における議論を踏まえて、部活動と地域クラブ活動の双方について記載することとし、部活動に係る記載の見直しを図るとともに、地域クラブ活動について学校との連携等を記載すべきである。

（１２）多様な見解のある事柄や未確定な事柄の取り上げ方

- 教育活動において様々な事象を扱う際には、児童生徒の考えが深まるよう様々な見解を提示するよう配慮し、多様な見解のある事柄、未確定な事柄を取り上げる場合には、有益適切な教材に基づいて指導するとともに、特定の事柄を強調し過ぎたり、一面的な見解を十分な配慮なく取り上げたりするなどの偏った取扱いにより、児童生徒が多面的・多角的に考察したり、事実を客観的に捉え、公正に判断したりすることを妨げることのないよう留意する必要がある。

- こうした趣旨については、現行学習指導要領の社会科の内容の取扱いや、「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（平成27年10月29日初等中等教育局長通知）」においても同様の記載があるが、いずれの教科等においても重要な視点であり、総則において内容を取り扱う際の共通事項として示していくことが必要ではないか。

6．学習評価の改善

（1）学習評価に関する検討課題の全体像と前提

①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、これらの方向性を踏まえ、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、そうでないものはスリム化を徹底していくことが重要である。

②「学びに向かう力・人間性等」の特質に応じた評価の改善の前提

- こうした視点から、論点整理では学びに向かう力・人間性等（以下「学びに向かう力」という。）の評価の改善が示された。「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・判・表」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、以下のとおり、「学びに向かう力」と「思・判・表」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。
  - 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

- また、今回の改訂では、「知・技」と「思・判・表」の一体的な育成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。

- 本部会では、こうした趣旨の実現のため、「思・判・表」の観点別評価に「○」をつける実際の方法や、「○」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た。

③「統合的な理解・総合的な発揮」の評価での取扱いの前提

- 論点整理では、「統合的な理解・総合的な発揮」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「統合的な理解・総合的な発揮」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「統合的な理解・総合的な発揮」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、「統合的な理解・総合的な発揮」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、「統合的な理解・総合的な発揮」を学習評価上どう扱うべきかを具体化した。

④シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価プロセスの前提

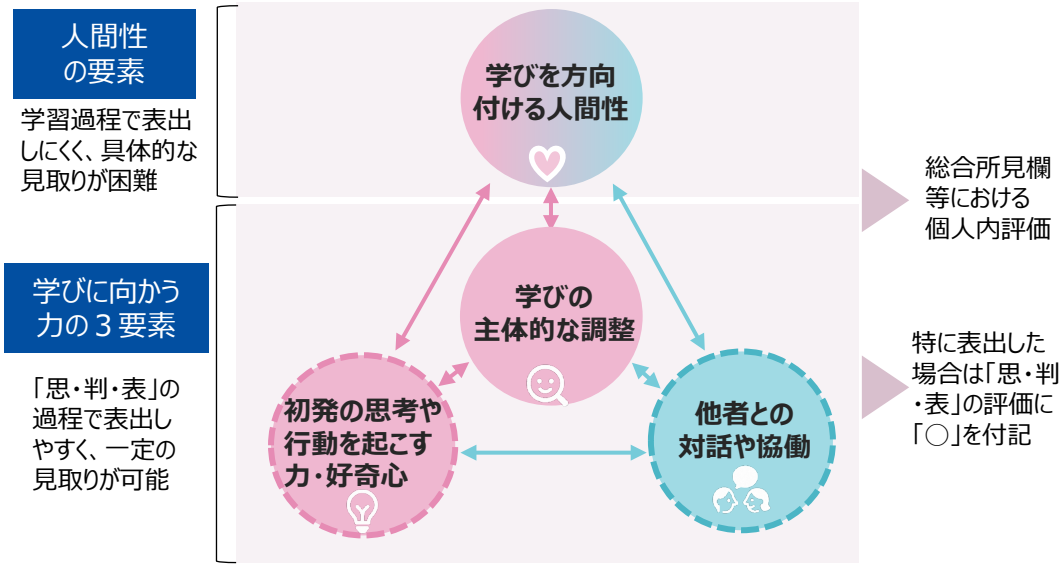
- 論点整理は、学習評価のほとんどが評定に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい実態や、毎学期評定を定めることの負担の大きさなどを指摘し、負担が重い「記録に残す評価」の精選や評定の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策の必要性を示した。

- 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した。

（２）「学びに向かう力・人間性等」の評価の具体の運用

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「○」を付すことと整理した。



● 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」はなくならないことが想定され、「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」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着眼点として、「具体的な児童生徒の姿」（以下「見取る姿」という。）を各教科等ごとに示す必要がある。

● 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、具体にどのような学年のまとまりで設定するかについては、各教科等の特質に応じて、「見取る姿」の検討の過程で検討すべきである。（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」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すべき）。

● こうした「見取る姿」は、各教科等の目標から、「学びに向かう力の３要素」を抽出したものとなることが考えられ、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すべきである。その際、改訂後の検討に当たっては、「見取る姿」そのものに加え、その運用方法についても、国において一定の整理を示すべきである。

（※）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

【「見取る姿」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いだし、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」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とするのが適当である。

● 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」 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ある。

③「見取る姿」を用いた「○」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。

- 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点が重要となる。
  - 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と、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」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」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、「○」をつけることとすべきである。

※児童生徒の多様な特性を踏まえ、「見取る姿」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」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うるという積極的な意義付けも可能である。

※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は、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」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。

- このような「見取る姿」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となる。

④「○」の評定への影響について

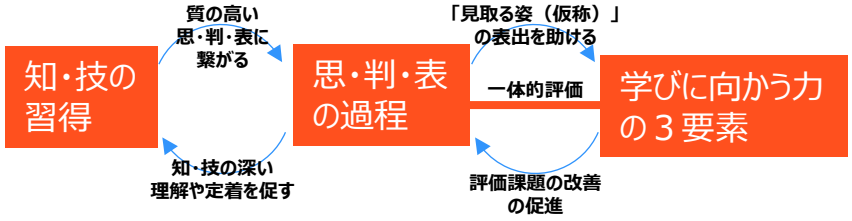
- 付記した「○」について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかを巡っては以下の双方の意見が見られる。
  - ➢ 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
  - ➢ 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとする観点から、「○」を評定に影響させるものとして整理しすべきとの意見

- この点、３．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。

- こうした運用を踏まえると、「○」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」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」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。



※「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」が発揮されることもあることに留意

- 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ることが適当である。

- 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「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。

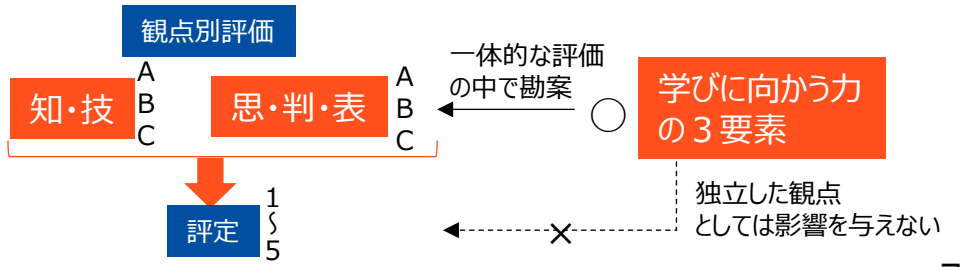
- 一方、一体的に勘案するとはいえ、「○」がどの程度「思・判・表」の育成と結びついているかの度合いは児童生徒によっても異なることを踏まえれば、「○」の付記は、自動的に評定を一段階上げることを要する性質のものではなく、「B○」の場合であっても、評定を４とすることもあり得ることになる。

- 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である。

補足イメージ㉙㉚参照

<「○」の評定への影響イメージ>



「学びに向かう力・人間性等」の特質に応じた新たな観点別評価

補足イメージ㉙

【論点整理で示した改善の狙い】

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」（以下「学びに向かう力」）の評価の改善が提言された。

- **形式的かつ過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達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**

具体的には、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」（以下「思・判・表」）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。

【更なる検討課題と方向性】

①「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

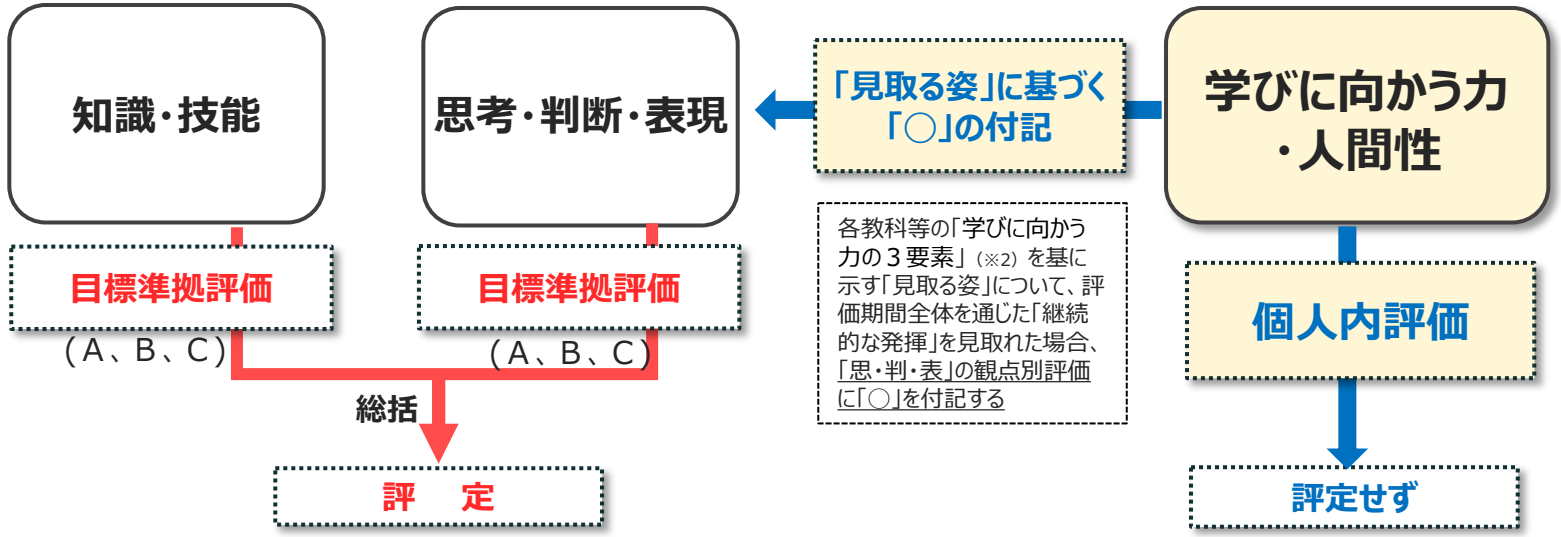
（方向性）各教科等ごとに示す「見取る姿」（※1）をできるだけ長い期間を通じ、全体として「継続的な発揮」を見取る「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評定にも影響

②「統合的な理解・総合的な発揮」の関係性の整理

（方向性）「統合的な理解・総合的な発揮」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

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

（方向性）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



（※1） 国において示し、各学校がそのまま活用可能なものとする前提で検討

（※2） 「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」

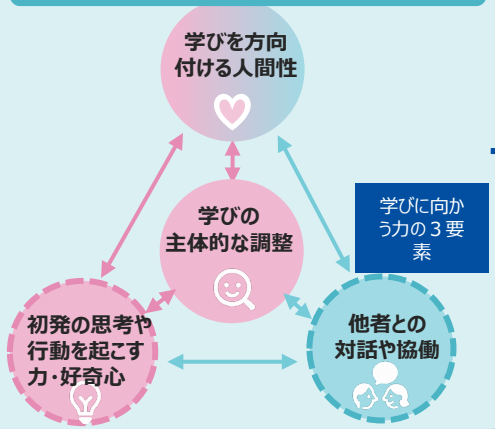
「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

補足イメージ㉚

1 授業改善

「見取る姿」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いだし、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」（※１）

「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いだし、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

（※１）「見取る姿」は、学習指導要領の改訂後速やかに検討して示す予定。その際、「見取る姿」そのもののみならず、その運用方法についても、国において一定の整理を示す予定。

2 見取る

「見取る姿」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？

単元A（※２）
- 初発：問題に数学を活用
- 調整：振り返って評価・改善
- 他者：数学的論拠に基づいた協働

単元B
- 初発：問題に数学を活用
- 調整：振り返って評価・改善
- 他者：数学的論拠に基づいた協働

単元C
- 初発：問題に数学を活用
- 調整：振り返って評価・改善
- 他者：数学的論拠に基づいた協働

単元D

評価期間における思考・判断・表現の過程

（※２）評価期間の初期は表出しにくくても、徐々に継続して発揮す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
思考・判断・表現	B
学びに向かう力（※2,3）	○
評定	4 or 5

一体的に勘案 ↑
独立して影響しない ↓
総括 ↓

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

（※３）「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」の一部となったわけではないことに留意
（※４）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

（３）「統合的な理解・総合的な発揮」の学習評価での取扱い

- 「統合的な理解・総合的な発揮」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、具体の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「統合的な理解・総合的な発揮」の育成状況を、一律に、目標準拠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。
  - 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「統合的な理解・総合的な発揮」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なるか
（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「統合的な理解・総合的な発揮」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、具体的な評価規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、「統合的な理解・総合的な発揮」の評価も行うとなると、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、「統合的な理解・総合的な発揮」を評価の対象とすることを前提に検討すると、「統合的な理解・総合的な発揮」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、教師が「統合的な理解・総合的な発揮」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「統合的な理解・総合的な発揮」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、「統合的な理解・総合的な発揮」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するのが適当である。

- こうした役割を果たせるよう、企画特別部会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「統合的な理解・総合的な発揮」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ある。

- 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、「統合的な理解・総合的な発揮」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と考えられる。

- なお、今後「統合的な理解・総合的な発揮」を意識した授業づくりが進む中、「統合的な理解・総合的な発揮」の直接的な育成に加え、目標準拠評価の対象とすることを目指すような、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ある。

（４）シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価プロセス

①現在の学習評価プロセスの示し方の課題 補足イメージ㉛参照

- 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の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。
  - ➢ 考慮要素が多く複雑で、「○○を確認」「○○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。

②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おり、学校による作成の意義に乏しいと考えられる。

- 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」の作成は不要とすることが適当である。

（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と考えられる。

- 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することが適当である。

（※）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

（「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ある。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。

③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すべきである。

- 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書の編纂や民間教材の開発、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。

（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」の計画的位置づけについて明確化していくべきである。

- 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と実践例が広く認識されているとは言いがたい。

- 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。

④シンプルで資質・能力の育成に繋がる評価の新たなプロセス

- 以上を踏まえると、補足イメージ㉓に示すとおり、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と考えられる。

  - 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が適当である。

補足イメージ㉜参照

補足イメージ㉛

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

国が定める基準・参考資料

学習指導要領・解説	指導要録通知(※1)	学習指導要領・解説	指導要録通知(※1)	学習指導要領・解説	国研参考資料(※2)	国研参考資料(※2)
各教科等の目標	各教科等の評価の観点等及びその趣旨	学年別の目標	学年別の各教科等の評価の観点等及びその趣旨	個別の内容	内容のまとまりごとの評価規準例	単元の「指導と評価計画」作成の実例
各教科等がどのような資質・能力の育成を目指しているのかを端的に示す	各教科等の目標を基に、観点別評価の対象となる要素を観点別に示すもの	各学年においてどのような資質・能力の育成を目指しているのかを端的に示す	学年別目標を基に、観点別評価の対象となる要素を観点別に示すもの	各教科等で育成すべき具体的な資質・能力を示すもの	内容のまとまりごとの評価規準を各学校が作成する上での具体例を示すもの	各学校が実際に単元の「指導と評価の計画」を作成する上での具体例やポイントを示すもの

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

目標と「観点の趣旨」の対応関係を確認	内容のまとまりごとの評価規準を作成	単元の目標を作成	単元の評価規準を作成	「指導と評価の計画」を作成	学習指導、評価の総括
「評価の観点及びその趣旨」が学習指導要領の各教科等の目標を踏まえて作成されていることを確認	基本的に学習指導要領の内容の文末を「～している」「～することができる」などに変えることで作成	学習指導要領に示す内容の記載等を踏まえて単元の目標を作成	「内容のまとまりごとの評価規準」や、学習指導要領に示す内容の記載を基に作成	設定した単元の目標や評価規準を踏まえて、具体の指導や評価場面・評価方法等を計画	計画に基づき授業を行い、評価資料を基に評価を行う

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

子供の実態に応じた柔軟な教育課程を可能とするため学年別目標は示さない

学習指導要領・解説
各教科等の目標

各教科等がどのような資質・能力の育成を目指しているのかを端的に示す

「統合的な理解・総合的な発揮」を基に表形式で構造化・デジタル化し分かりやすく

学習指導要領・解説
個別の内容

各教科等で育成すべき具体的な資質・能力を示す

「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえて学びの深まりを可能な限り表現

国研参考資料
内容のまとまりごとの評価規準例

内容のまとまりごとの評価規準例を示すもの

「学びに向かう力の３要素」の見取りの着眼点を各教科毎に端的に示す

指導要録通知(※1)
「学びに向かう力」の「見取る姿」（仮称）

「学びに向かう力の３要素」の見取りの着眼点を各教科毎に端的に示す

一人一台端末や生成AIの活用、形成的評価の考え方や具体例を充実

国研参考資料(※2)
単元の「指導と評価計画」作成の実例

各学校が実際に単元の「指導と評価の計画」を作成する上での具体例やポイントを示すもの

基に作成

参照・活用

参照・活用

目標設定

単元の目標（評価規準）の設定

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）

指導と評価の構想

評価課題のデザイン

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）

一体的に構想

学習過程のデザイン

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

指導と評価の実施

授業の実施

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

子供の状況に応じて学習・指導を調整

形成的評価の計画的な実施

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

総括的評価

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

各学校で行う学習評価の手順例

7． 教科・科目の構成や時数・単位数等の在り方

（1） 義務教育段階の教科構成と標準総授業時数

①前提

- 大臣諮問においては、「年間の標準総授業時数を現在以上に増加させない」ことを前提とした検討を求めていることから、各教科等の標準授業時数については、原則として現行以上となることのないよう検討を進めてきた。
  その上で、各教科等WGにおいては、令和7年10月に本特別部会で示した方向性も踏まえ、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に真に必要な内容となっているか、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るための余白が十分にあるかなどの視点から、精選が可能な対象を慎重に特定しつつ、個別の資質・能力の整理を行ってきている。

- 一方で、大臣諮問において検討が求められた情報活用能力の抜本的向上に関しては、論点整理において、その体系的な育成を図るため、小学校総合での「情報の領域（仮称）」及び中学校での「情報・技術科（仮称）」（以下「新教科・領域」という。）の創設が示され、それに伴う標準授業時数の増加に伴う対応については、企画特別部会及び本部会で全体を見通した検討を行うこととされた。
  すなわち、新教科・領域の創設は、今次改訂において特定の教科等に標準授業時数を増加させる例外であるといえる。

- 以上のことから、年間の標準総授業時数を現在以上に増加させない前提で、新教科・領域に伴う授業時数の増加を踏まえた各教科等の標準授業時数の在り方を検討する必要があり、そのためには、新教科・領域の授業時数や、その授業時数をどのような考え方で確保するかを明確にする必要がある。

②情報・技術WGでの議論の状況

- 情報・技術WGでは、論点整理の趣旨や標準授業時数を巡る状況を受け止め、新教科・領域で育成する資質・能力の体系および具体的な学習活動のイメージについて、これからの社会で求められる資質・能力を十分に育成できるかという視点はもとより、
  - 教育課程の肥大化を招かない範囲の必要かつ十分なものとなっているか
  - 各教科等での探究的な学習をはじめ豊かな学びの基盤として支えることができる、教育課程全体への波及効果が大きい学習内容となっているか
  - 広く国民の理解を得られるものとなっているか
  - 大学以降で提供される数理・データサイエンス・AI教育プログラム等との接続が担保されているか

  などの多角的な視点から議論を行ってきた。

- また、本部会における標準授業時数の検討に資するよう、5/26の本特別部部会で必要となる学習内容の全体の体系性について報告したのち、その場での指摘も踏まえつつ、6/8には更に学年毎の学習内容の在り方を明らかにし、更に6/25には各コマ毎に必要となる学習内容が分かる程度まで具体化を図り、おおむね必要となる授業時数を判断し得る水準まで議論を深めてきた。

- こうした慎重かつ丁寧な検討を経て、6/25の情報・技術WGで示された学習内容を俯瞰すると、示された内容は今後の社会で求められる情報活用能力の抜本的向上に必要かつ十分なものとなってきていると考えられ、また最小単位で整理された各学習活動を積み上げると、各学年最大で以下の程度の授業時数が必要となると考えられる。

小学校総合「情報の領域」（仮称）				中学校「情報・技術科」（仮称）		
3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年
各学年最大 **30**コマ程度		各学年最大 **35**コマ程度		各学年最大 **70**コマ程度		最大 **35**コマ程度

※総合における「探究の領域」と「情報の領域」はそれぞれ標準授業時数を設定する

※現行の技術・家庭科の技術領域に含まれる内容を含む標準授業時数

③追加で要する時数を踏まえた各教科等の時数の考え方

- 今般の新教科・領域の学習内容の充実については、急速な情報技術の浸透・革新により産業・就業構造が大きく変化する中で求められる資質・能力を確実に育成することに加え、他教科等の学習との関係においても、以下のような大きな意義を有するものである。
  - 学習の基盤となる資質・能力である情報活用能力育成の「要」として、新教科・領域で集中的・体系的な育成を図ることにより、いずれの教科等においても、情報活用能力を効果的に発揮した豊かな学びを実現する基盤となり、各教科等が目指す資質・能力の育成に資する
  - 新教科・領域により、各教科等における端末等の活用方法や、プログラミング、タイピングなどを含め、情報技術等に関連する内容の精選に寄与する

- このような教育課程全体の質の向上に資するという新教科・領域の意義を踏まえると、必要な授業時数を、特定の教科・領域の標準授業時数を減じて確保することは適当ではなく、各教科等の標準授業時数に応じて同一の考え方で減じて確保することが適当である。

- その際、1/19の本特別部会において、調整授業時数の上限の検討の際に議論したように、いずれの教科等についても、学習の継続性などの観点から少なくとも週1コマ程度の時数は確保することが重要であることから、現在標準授業時数が35コマ以下の教科等からは減じないことが適当と考えられる。

- 以上を踏まえると、追加で要する時数の確保に向け、小学校３年以上の各教科等の標準授業時数について、現在35コマ以下であるものを除いた教科・領域から、それぞれの既存の授業時数に対して一定の割合で時数を減じることとし、その具体は、新教科・領域で必要となる各学年の追加時数を確保できる水準とすべきである。

- その上で、各教科等の標準授業時数の具体的な実数については、今後更に各WGの取りまとめを踏まえた教育課程全体の議論の進捗を踏まえて精査が必要であることから、教育課程企画特別部会で検討し、適切なタイミングで示すこととすべきである。

④標準総授業時数等の考え方

- 今回、新教科・領域で要する授業時数について、標準総授業時数を増加させることなく確保するため、左記のように多くの教科等から標準授業時数を減ずることとしている。仮に、これに加えて更に標準総授業時数を減ずる場合、各教科等の標準授業時数について左記に示した考え方よりも一層減じる必要が生じ、深い学びの実現に多様な児童生徒が取り組むために必要な学習時間を全体として確保できない懸念があり、極めて慎重に考えるべきである。

- また、家庭での学習時間も減少傾向にある中、全国学調の経年変化分析調査では学力の低下傾向が見られるとともに、企画特別部会でも前提として議論があったとおり、基礎的な概念の理解等に課題が見られる児童生徒も多いという実態もある。

- こうした状況にあっては、
  - 「統合的な理解・総合的な発揮」に基づいて内容の精選を丁寧に行い、新教科・領域の創設に伴う標準授業時数減への対応や、多様な子供達の深い学びを確かなものにするための余白創出等に取り組む
  - 調整授業時数制度を活用し、学校判断で授業時数を柔軟に調整し、教師の研究・研修等の深い学びを支える余白創出を可能とする

  ことを前提にした上で、標準総授業時数は現行を維持することとすべきである。

- なお、新教科・領域については、全面実施となる小学校令和12年度、中学校令和13年度からの実施となると、社会変化が先行する中にあって、必要となる資質・能力の育成に遅れが生じることが考えられる。
  そのため、学校現場の準備を段階的かつ円滑に進めることも必要であり、現在、国においては、次期学習指導要領の告示・周知後速やかに、新教科・領域の内容を順次各学校で取り扱うことができるよう、令和７年度補正予算を活用して学習動画・教材等の整備に着手しているところである。

- こうしたことを踏まえ、全面実施を待たずして部分的な指導が可能となるよう、令和10年度以降段階的に新教科・領域を先行実施するための経過措置を講ずる方向で検討すべきである。

※具体の経過措置の実施時期・内容については、小学校・中学校それぞれについて今後具体的に検討。
※例えば現行指導要領の経過措置では、小学校5,6年生の外国語科の創設と3,4年生の外国語活動の実施に向け、全面実施までの2年間（平成30年度、令和元年度）においては先行して小学校3年生以降に外国語活動の時数を追加した上で実施していた。

（２）高等学校の教科・科目構成と標準単位数の在り方

①前提

- 高等学校に関しては、義務教育同様、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に向けて真に必要な学習内容となっているかどうかや、高等学校の教育課程を多様な生徒の実態に応じた柔軟なものとしていくといった観点から各教科等WGで必要な内容の精選等を検討してきているところ。

- また、本部会では、４（３）のとおり、単位制の大幅な柔軟化を検討し、単位計算の方法の見直し（1単位の学習量を35コマ⇒17コマ）、減単に関する基本的な考え方の見直し（現在2単位で設定している必履修科目も減単を認める）などの方向性を議論してきた。

②高等学校の各教科・科目の再編等の検討状況

- こうした本部会での検討も前提に、各教科等WGにおいては高等学校における科目構成の在り方や、育成する資質・能力の在り方を検討してきたところ、以下の教科（外国語科、国語科、数学科）については科目の再編や名称変更等の具体の方向性が議論されている。（それ以外の科目については、科目名・単位数ともに現行と同様）

- 特に、必履修科目の単位数の在り方については、全ての生徒の学習量や各学校の教育課程の在り方に影響があるため、本部会としてもその妥当性を評価する必要がある。

【外国語科】（必履修科目の単位数等に変化なし）

- 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、５領域を総合的に扱う「英語コミュニケーション」は「英語コミュニケーション（総合）」に、話すことや書くことを中心に扱う「論理・表現」は、発信力の一層の強化を図るため「英語コミュニケーション（発信）」に変更し、趣旨に沿った指導が行われるよう内容を充実。（単位数は現行と同様）

【国語科】（必履修科目の単位数等に変化なし）

- 必履修科目の構成や単位数は現行維持とした上で、選択科目について、現行の趣旨は維持しつつ、論理的思考力、感性・情緒の両面について二項対立に陥らずバランスよく統合的かつ効果的に育成する等の観点から再編。

- 選択科目（「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」）の中から、標準的な内容項目を抽出し、
  - 「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域を偏りなく学び、主として実社会で必要な論理的思考力やコミュニケーション能力を育成する科目（「現代の国語Ⅱ」）（８新単位）
  - 古典と近代以降の文章を我が国の言語文化として学び、主として多様な他者の感性や情緒を理解し、豊かに想像したり表現したりする力を育成する科目（「言語文化Ⅱ」）（８新単位）

  を大多数の生徒の履修を想定した選択科目として新設することで、領域の学びの偏りを解消し、多様な文章に触れる機会を確保する

- その上で、上記「Ⅱ」科目の履修を前提に、より発展的に内容を焦点化して学ぶ選択科目群（「論説と批評」「対話と表現」「文学と創作」「古典と文化」）（各４新単位）を設定し、生徒の興味・関心に応じた選択を可能にする

【数学科】（必履修科目の単位数等に変更あり）

- 現行の「数学A」「数学B」「数学C」を、生徒が必要な学習内容を選択履修しやすく、各学校が柔軟にカリキュラムを編成・実施できるよう、ABCの区分けをなくして内容を選択できる一つの新選択科目として整理（２～12新単位）

- 当該新選択科目から、行列・統計の基礎的な考え方など、AI技術やデータサイエンスが急速に進展する社会で求められる数学的素養の基礎を実社会における数学的場面をもとに学ぶ「社会を読み解く数学」を数学Ⅰに新設。また、数学と社会・職業との関係や数学全体の見取り図を理解する「数学ガイダンス」を新設。

- これに伴い、必履修科目である数学Ⅰの単位数（現３単位）の増加が見込まれることから、数学科全体で学習内容の総量が増加しないよう、数学Ⅱ（現４単位）を中心とした選択科目の学習内容について、他科目への移行や精選を行い、科目間の単位数の平準化を図る。

③数学Ⅰの新たな学習内容を踏まえた単位数の在り方

- 文理の別にとらわれず、新しい価値を創造する人材や、AI やデータ等を駆使しながら地域の社会や経済を支えるアドバンスト・エッセンシャルワーカーの育成を図ることが急務であり、こうした人材の大幅な不足が見込まれている。
  必履修科目にそれらの基礎的素養となる内容を付加することは極めて重要である。そうした観点から、数学Ⅰの単位数に関しては、「数学ガイダンス」「社会を読み解く数学」の新設を踏まえた増加が必要となる。

- 「数学ガイダンス」では、数学の学びの全体像や数学Ⅰ～Ⅲの学びの繋がり、数学と社会の関係などについて学び、「社会を読み解く数学」においては数列・行列・統計・確率などのエッセンスや、数理モデルなどの基本的な考え方を学ぶこととなる。
  こうした内容を、必履修科目である数学Ⅰにおいて、数学の苦手な生徒も含めて理解できるよう指導していく上では、現行の１単位（新２単位）程度が追加的に必要となると考えられ、数学Ⅰの単位数は最大８新単位程度とするのが適当である。

- 一方で、大多数の生徒にとって学習量が増加しないようにする観点から、選択科目を含めた数学の学習全体を見通した調整が不可欠。この点については、算数・数学WGにおけるとりまとめ案を踏まえ以下のとおり対応することとすべきである。

  - 選択科目の学習内容について他科目への移行や精選を進め、数学科の中で唯一４単位となっている数学Ⅱについては、標準単位数を６新単位（３単位）へと減じる
  - 現状多くの生徒が数学Ａ・Ｂを履修する中で、「社会を読み解く数学」の内容は、新選択科目において数列・行列・統計・確率を扱う場合には合わせて指導することが可能な内容であることから、新選択科目で同様の内容を扱う場合には相当分を数学Ⅰから減単可能であることを明確にする

④共通教科・科目の構成・標準単位数や減単幅の在り方

- 以上の各教科等WGの議論を踏まえた次期学習指導要領における高等学校の科目構成・単位数の案に加えて、本部会での議論を踏まえた必履修科目の減単幅を整理すると、補足イメージ㉝のとおりとなる。

補足イメージ㉝参照

- これに伴い、必履修科目の履修に必要な単位数は38単位（76新単位）から最大78新単位となり、単位数ベースでは2新単位分現行より増加するが、今回単位の細分化に当たり1単位当たりの学習量を17コマとしたことにより、単位認定に要する学習コマ数が減少する（現行の１単位を単に半分にすると17.5コマとなるが、これを17コマに減少、P49参照）ことから、必履修科目の履修に伴い必要となる学習時間は、現行の1330コマ（38×35）に対し、改訂後は1326コマ（78×17）となり、わずかに減少することとなる。

- また、現在の２単位科目についても減単を可能とするため、全体での減単可能な幅は大きくなり、最大まで減単した場合の必履修単位数は35単位（70新単位）から64新単位に減じられることから、各学校の実情に応じた教育課程の柔軟な編成の余地はむしろ拡大する。

- 以上のことから、補足イメージ㉝に示した単位数の在り方は、これからの社会で必要な資質・能力の育成（共通性）と多様な地域や生徒の実態に応じた柔軟な教育課程編成（多様性）のバランスを取った適切なものとなっていると言える。

現行：
卒業単位数：**74**単位
必履修単位数：**38**単位　（減単時最低**35**単位）
（必履修科目の総学習時間：1330コマ）

改訂後案
卒業単位数：**148新**単位
必履修単位数：**78新**単位　（減単時最低**64新**単位）
（必履修科目の総学習時間：1326コマ）

高等学校共通教科の構成と標準単位数について

補足イメージ㉝

現行学習指導要領での構成

◎：必履修　○：選択必履修
▲：必履修のうち減単可のもの

教科等	科目	標準単位数
国語	現代の国語	◎ 2
	言語文化	◎ 2
	論理国語	4
	文学国語	4
	国語表現	4
	古典探究	4
地理歴史	地理総合	◎ 2
	地理探究	3
	歴史総合	◎ 2
	日本史探究	3
	世界史探究	3
公民	公共	◎ 2
	倫理	2
	政治・経済	2
数学	数学Ⅰ	◎ 3 (-1)
	数学Ⅱ	4
	数学Ⅲ	3
	数学A	2
	数学B	2
	数学C	2
理科	科学と人間生活	○ 2
	物理基礎	○ 2
	物理	4
	化学基礎	○ 2
	化学	4
	生物基礎	○ 2
	生物	4
	地学基礎	○ 2
	地学	4
保健体育	体育	◎7～8
	保健	◎ 2
芸術	音楽Ⅰ	○ 2
	音楽Ⅱ	2
	音楽Ⅲ	2
	美術Ⅰ	○ 2
	美術Ⅱ	2
	美術Ⅲ	2
	工芸Ⅰ	○ 2
	工芸Ⅱ	2
	工芸Ⅲ	2
	書道Ⅰ	○ 2
	書道Ⅱ	2
	書道Ⅲ	2
外国語	英語コミュニケーションⅠ	◎ 3 (-1)
	英語コミュニケーションⅡ	4
	英語コミュニケーションⅢ	4
	論理・表現Ⅰ	2
	論理・表現Ⅱ	2
	論理・表現Ⅲ	2
家庭	家庭基礎	○ 2
	家庭総合	○ 4
情報	情報Ⅰ	◎ 2
	情報Ⅱ	2
理数	理数探究基礎	1
	理数探究	2～5
総合的な探究の時間		◎3～6(-1)

※：必履修科目の標準単位数の横に付記している（-○）は、減単が可能な単位数。
次期の表においても同様。

卒業単位数：**74**単位　必履修単位数：**38**単位　（減単時最低**35**単位）

次期学習指導要領での構成（案）

：現行から変更するもの

教科等	科目	標準単位数
国語	現代の国語Ⅰ	◎ 4 (-1)
	言語文化Ⅰ	◎ 4 (-1)
	現代の国語Ⅱ	8
	論説と批評	4
	対話と表現	4
	言語文化Ⅱ	8
	文学と創作	4
	古典と文化	4
地理歴史	地理総合	◎ 4 (-1)
	地理探究	6
	歴史総合	◎ 4 (-1)
	日本史探究	6
	世界史探究	6
公民	公共	◎ 4
	倫理	4
	政治・経済	4
数学	数学Ⅰ	◎ 8 (-3)※1
	数学Ⅱ	6
	数学Ⅲ	6
	新選択科目（※2）	2～12
理科	科学と人間生活	○ 4 or 8 (-1)
	物理基礎	○ 4 (-1)
	物理	8
	化学基礎	○ 4 (-1)
	化学	8
	生物基礎	○ 4 (-1)
	生物	8
	地学基礎	○ 4 (-1)
	地学	8
保健体育	体育	◎14～16 (-2)
	保健	◎ 4 (-1)
芸術	音楽Ⅰ	○ 4
	音楽Ⅱ	4
	音楽Ⅲ	4
	美術Ⅰ	○ 4
	美術Ⅱ	4
	美術Ⅲ	4
	工芸Ⅰ	○ 4
	工芸Ⅱ	4
	工芸Ⅲ	4
	書道Ⅰ	○ 4
	書道Ⅱ	4
	書道Ⅲ	4
外国語	英語コミュニケーション（総合）Ⅰ	◎ 6 (-2)
	英語コミュニケーション（総合）Ⅱ	8
	英語コミュニケーション（総合）Ⅲ	8
	英語コミュニケーション（発信）Ⅰ	4
	英語コミュニケーション（発信）Ⅱ	4
	英語コミュニケーション（発信）Ⅲ	4
家庭	家庭基礎	○ 4
	家庭総合	○ 8 (-3)
情報	情報Ⅰ	◎ 4
	情報Ⅱ	4 ※3
理数	理数探究基礎	2
	理数探究	4～10
総合的な探究の時間		◎6～12 (-2)

※1：数学Ⅰに新設する学習内容「社会を読み解く数学」に相当する内容を新科目で選択履修する場合は数学Ⅰから減単可能であることを別途整理
※2：数学科における「新選択科目」の名称については現在検討中
※3：情報Ⅱは、今般の情報活用能力の抜本的な向上に向けた充実に伴い、より発展的な課題解決や価値創造の実践のために必要な場合に、追加で一定の単位数を配当する例を別途解説等で示す

卒業単位数：**148**単位　必履修単位数：**78**単位　（減単時最低**64**単位）

参考資料

デジタル学習指導要領イメージ

【ご覧いただくに当たっての留意点】

- 本資料は、デジタル学習指導要領により実現できることについて、ある程度のイメージを持って頂けるように参考として作成したものであり、この通りに開発するものではありません
- 特に各教科等の内容部分については、現在までの総則・評価特別部会における議論を踏まえた表形式のレイアウトを用いつつ、現行学習指導要領の記載を機械的に当てはめて作成したものです。今回の改訂においては、全体として分かりやすく使いやすい学習指導要領を目指すこととしており、実際の画面は一層シンプルなものになることを想定しています

デジタル学習指導要領イメージ　シーン一覧

シーン 1　学習指導要領本体と該当する個所の解説等を一体的に確認したい

シーン 2-1　育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（学校種をまたいだ検索）

シーン 2-2　育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（教科をまたいだ検索）

シーン 2-3　育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（キーワードでの検索）

シーン 2-4　育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（系統表からの検索）

シーン 3　指導用図書の記載と関連する学習指導要領の内容を確認したい

シーン 4　学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい

シーン 5　学習指導要領に記載の学習内容をもとに単元計画や指導計画を作成したい

デジタル技術を活用したUIの抜本的な改善を通じて、日々の授業作りに使いやすい学習指導要領を実現し、学習指導要領に示す資質・能力の理解に基づく豊かな授業づくりに繋げていく

シーン 1

学習指導要領本体と該当する個所の解説等を一体的に確認したい（１/４）

本画面は現時点イメージです

- 教科「理科」、学年段階「小学校３学年」を選択して、検索ボタンを押下します。

学習指導要領検索

教科

理科

- 国語
- 社会
- 算数
- 数学
- ☑ 理科
- 生活
- 音楽
- 図画工作

学年段階

小学校3学年

- 小学校１学年
- 小学校２学年
- ☑ 小学校３学年
- 小学校４学年
- 小学校５学年
- 小学校６学年
- 中学校１学年
- 中学校２学年

キーワード

キーワード入力

学習指導要領コード

コード入力

検索

学習指導要領全文表示

小学校学習指導要領（総則・前文含む）解説

中学校学習指導要領（総則・前文含む）解説

高校学習指導要領（総則・前文含む） 解説

系統表

小学校	中学校	高等学校
国語	国語	国語
社会	社会	地理歴史
算数	数学	公民
理科	理科	数学
生活	音楽	理科
音楽	美術	保健体育

関連サイト

NHK for School

×××

×××

×××

×××

×××

×××

×××

学習指導要領本体と該当する個所の解説等を一体的に確認したい（２/４）

本画面は現時点イメージです

- 小学校３学年の理科の学習指導要領の内容が表示されます。

Home> 学習指導要領検索結果

関連サイト　Q&A

教科：理科　学年段階：小学校3学年　キーワード：キーワード入力　学習指導要領コード：コード入力　検索条件変更

出力　すべて展開　すべて縮小

理科

目標

●●する資質・能力について、●●することなどを通して、次のとおり育成することを目指す。　詳細

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
自然の事物・現象についての理解を図り，科学的に追究するために必要な観察，実験を行うことなどに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	自然の事物・現象に対する気付き，問題の設定，予想や仮説，検証計画の発想，観察・実験の実施，考察などの問題解決を通じて，科学的に追究する力を養う。	自然の事物・現象に進んで関わり，粘り強く，他者と関わりながら科学的に追究しようとする態度や学んだことを学習や生活に生かそうとする態度と，生命を尊重する態度を養う。

見方・考え方

●●を●●の視点から捉え（に着目して捉え）、●●すること。

内容

A　物質・エネルギー

詳細

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
知識及び技能に関する統合的な理解	思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮
××××××

学習指導要領本体と該当する個所の解説等を一体的に確認したい（３/４）

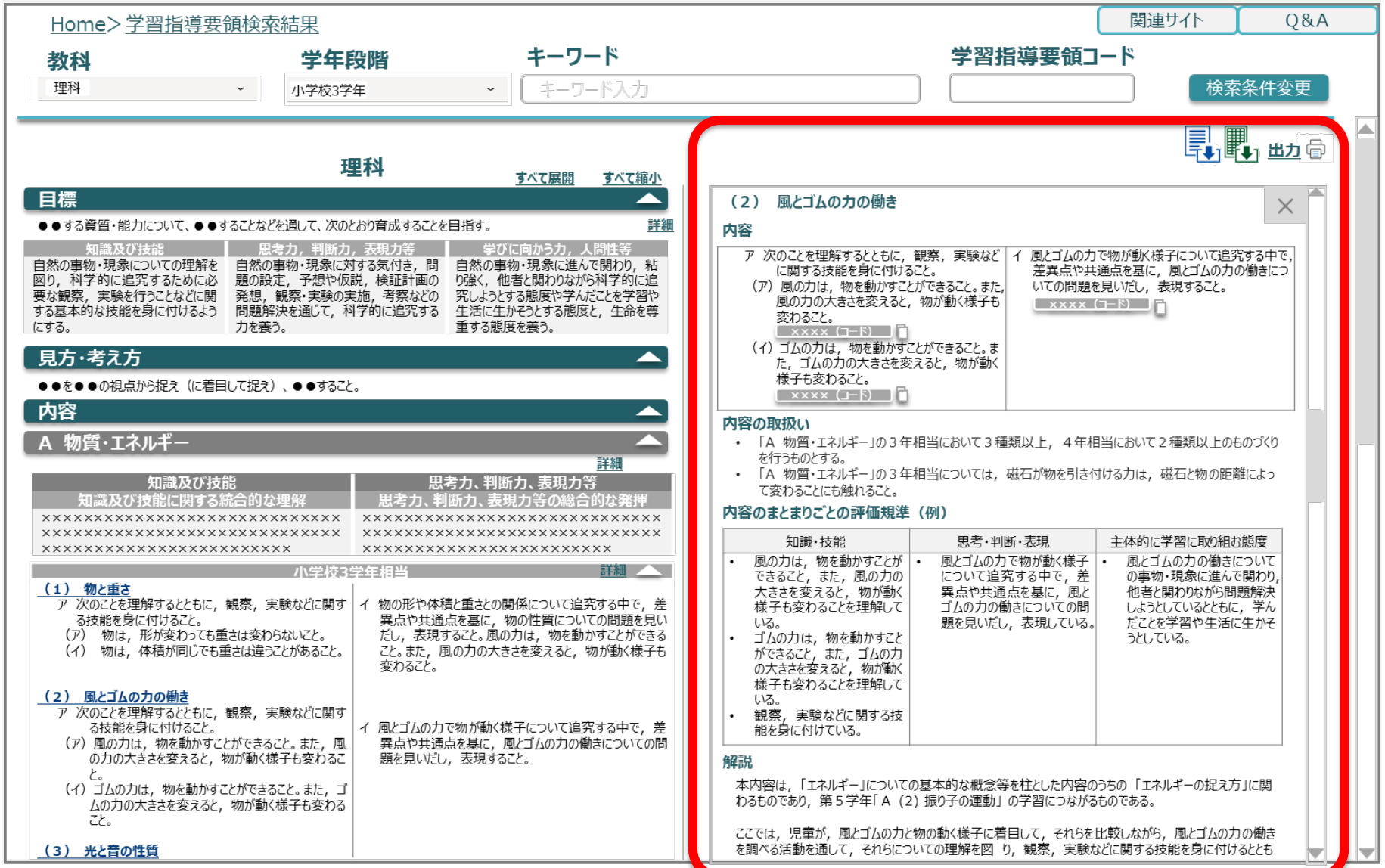
本画面は現時点イメージです

- 学習内容の「詳細ボタン」にマウスを近づけると、ポップアップが表示されます。

学習指導要領本体と該当する個所の解説等を一体的に確認したい（４/４）

本画面は現時点イメージです

- 「詳細」ボタンを押下すると、内容の取扱いや内容のまとまりごとの評価基準（例）、解説といった詳細情報が表示されます。



シーン 2-1

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（学校種をまたいだ検索）（1/2）

本画面は現時点イメージです

- 教科「理科」と学年段階「小学校６学年」「中学校１学年」を選択して、検索ボタンを押下します。

シーン 2-1

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（学校種をまたいだ検索）（２/２）

本画面は現時点イメージです

- 小学校６学年の理科の内容と中学校１学年の学習指導要領の内容が表示されます。

複数学年・教科内容を表示する場合、同一画面上での表示とするか、別タブ・ウィンドウでの表示とするかは今後の検討とする。

シーン 2-2

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（教科をまたいだ検索）（１/２）

本画面は現時点イメージです

- 教科「算数」「理科」と学年段階「小学校３学年」を選択して、検索ボタンを押下します。

学習指導要領検索

教科

算数　理科

- [ ] 国語
- [ ] 社会
- [x] 算数
- [ ] 数学
- [x] 理科
- [ ] 生活
- [ ] 音楽
- [ ] 図画工作

学年段階

小学校3学年

- [ ] 小学校１学年
- [ ] 小学校２学年
- [x] 小学校３学年
- [ ] 小学校４学年
- [ ] 小学校５学年
- [ ] 小学校６学年
- [ ] 中学校１学年
- [ ] 中学校２学年

キーワード

キーワード入力

学習指導要領コード

コード入力

検索

学習指導要領全文表示

小学校学習指導要領（総則・前文含む）解説

中学校学習指導要領（総則・前文含む）解説

高校学習指導要領（総則・前文含む） 解説

関連サイト

系統表

小学校	中学校	高等学校
国語	国語	国語
社会	社会	地理歴史
算数	数学	公民
理科	理科	数学
生活	音楽	理科
音楽	美術	保健体育

シーン 2-2

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（教科をまたいだ検索）（２/２）

本画面は現時点イメージです

- 小学校３学年の算数と理科の学習指導要領の内容が表示されます。

シーン 2-3

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（キーワードでの検索）（１/２）

本画面は現時点イメージです

- キーワード「季節」を入力して、検索ボタンを押下します。

学習指導要領検索

教科

- 国語
- 社会
- 算数
- 数学
- 理科
- 生活
- 音楽
- 図画工作

学年段階

- 小学校１学年
- 小学校２学年
- 小学校３学年
- 小学校４学年
- 小学校５学年
- 小学校６学年
- 中学校１学年
- 中学校２学年

キーワード：季節

学習指導要領コード：コード入力

検索

学習指導要領全文表示

小学校学習指導要領（総則・前文含む）解説

中学校学習指導要領（総則・前文含む）解説

高校学習指導要領（総則・前文含む） 解説

系統表

小学校	中学校	高等学校
国語	国語	国語
社会	社会	地理歴史
算数	数学	公民
理科	理科	数学
生活	音楽	理科
音楽	美術	保健体育

関連サイト

NHK for School

×××

×××

×××

×××

×××

×××

×××

シーン 2-3

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（キーワードでの検索）（２/２）

本画面は現時点イメージです

- 学習指導要領と学習指導要領解説から、「季節」にヒットする個所が表示されます。

Home> 学習指導要領検索結果

関連サイト　Q&A

教科	学年段階	キーワード	学習指導要領コード	
		季節	コード入力	検索条件変更

“季節“の検索（××件）

理科	内容	第4学年相当	2　内容	B　生命･地球	（２）季節と生物	身近な動物や植物について，探したり育てたりする中で，動物の活動や植物の成長と季節の変化に着目して，それらを関係付けて調べる活動を通して，次の事項を身に付けることができるよう指導する。
理科	内容	第4学年相当	2　内容	B　生命･地球	（２）季節と生物	ア　次のことを理解するとともに，観察，実験などに関する技能を身に付けること。 （ア）　動物の活動は，暖かい季節，寒い季節などによって違いがあること。 （イ）　植物の成長は，暖かい季節，寒い季節などによって違いがあること。
理科	内容	第4学年相当	2　内容	B　生命･地球	（２）季節と生物	イ　身近な動物や植物について追究する中で，既習の内容や生活経験を基に，季節ごとの動物の活動や植物の成長の変化について，根拠のある予想や仮説を発想し，表現すること。
生活	内容	第1学年及び第2学年相当	2　内容	身近な人々，社会及び自然と関わる活動に関する内容	－	(5)　身近な自然を観察したり，季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を通して，それらの違いや特徴を見付けることができ，自然の様子や四季の変化，季節によって生活の様子が変わることに気付くとともに，それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする。
家庭	内容	第5学年及び第6学年相当	1　内容	B　衣食住の生活	（４）衣服の着用と手入れ	ア　次のような知識及び技能を身に付けること。 （ア）　衣服の主な働きが分かり，季節や状況に応じた日常着の快適な着方について理解すること。 （イ）　日常着の手入れが必要であることや，ボタンの付け方及び洗濯の仕方を理解し，適切にできること。

≪ < 1 2 > ≫

キーワード検索の際は、学習指導要領解説も含める想定。

シーン 2-4

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（系統表からの検索）（１/４）

本画面は現時点イメージです

- 「系統表」の理科を選択します。

学習指導要領検索

教科
- 国語
- 社会
- 算数
- 数学
- 理科
- 生活
- 音楽
- 図画工作

学年段階
- 小学校１年生
- 小学校２年生
- 小学校３年生
- 小学校４年生
- 小学校５年生
- 小学校６年生
- 中学校１年生
- 中学校２年生

キーワード：キーワード入力

学習指導要領コード：コード入力

検索

学習指導要領全文表示

小学校学習指導要領（総則・前文含む） 解説

中学校学習指導要領（総則・前文含む） 解説

高校学習指導要領（総則・前文含む） 解説

系統表

小学校	中学校	高等学校
国語	国語	国語
社会	社会	地理歴史
算数	数学	公民
理科	理科	数学
生活	音楽	理科
音楽	美術	保健体育
図画工作	保健体育	芸術

関連サイト

NHK for School

×××

×××

×××

×××

×××

×××

×××

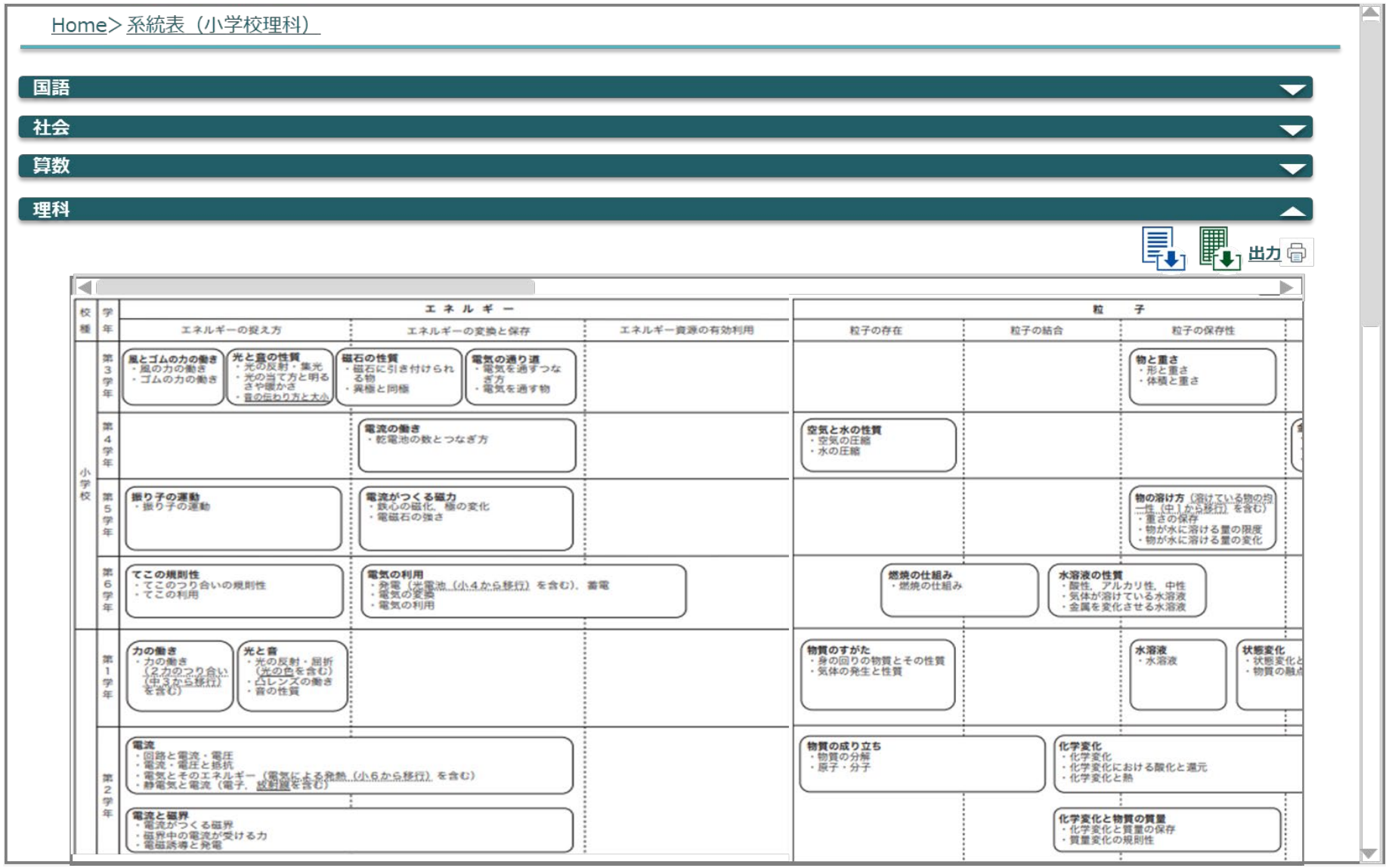
×××

シーン 2-4

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（系統表からの検索）（２/４）

本画面は現時点イメージです

- 理科の「系統表」が表示されます。

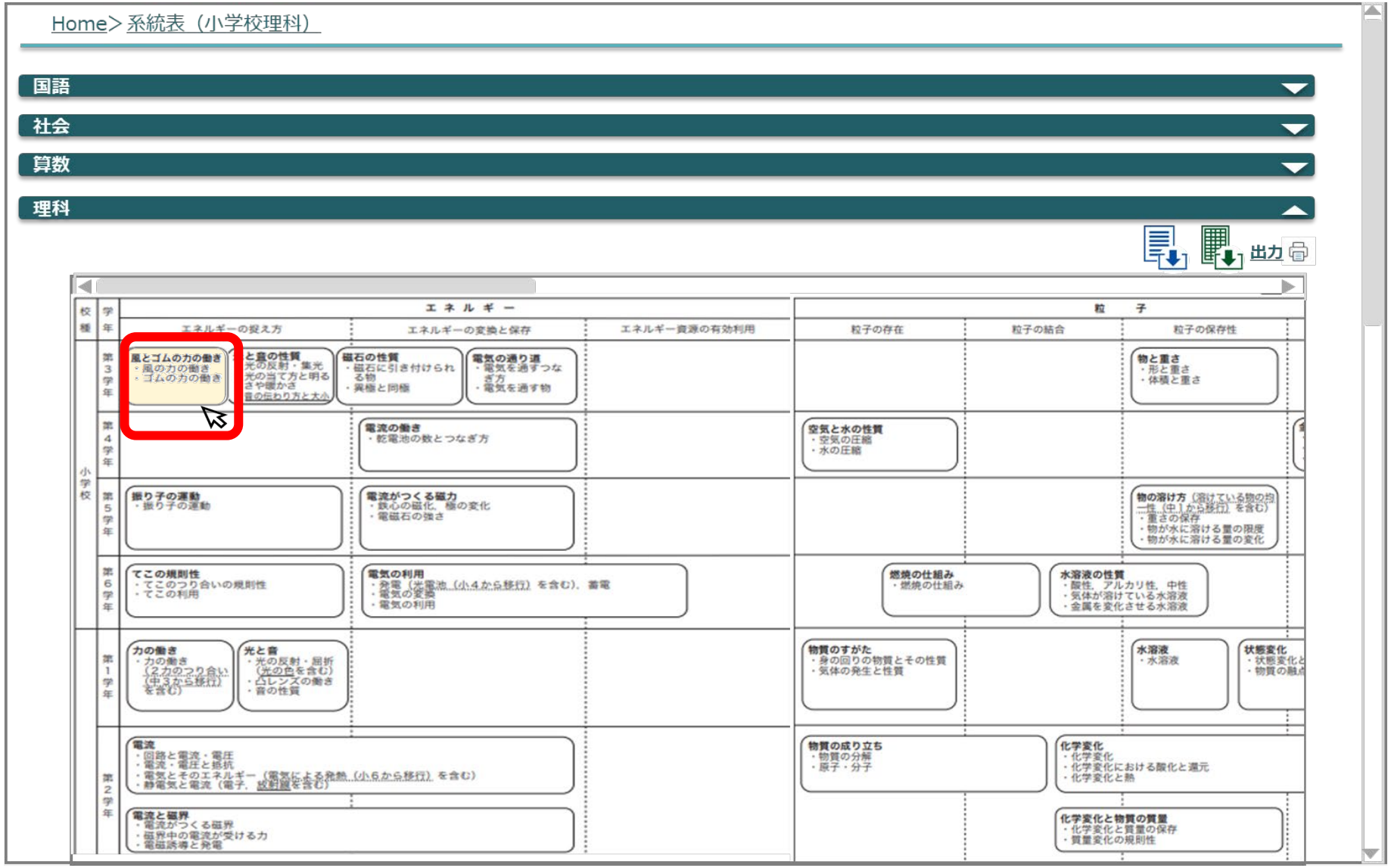


シーン 2-4

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（系統表からの検索）（３/４）

本画面は現時点イメージです

- 系統表の項目にマウスを近づけるとハイライトされます。

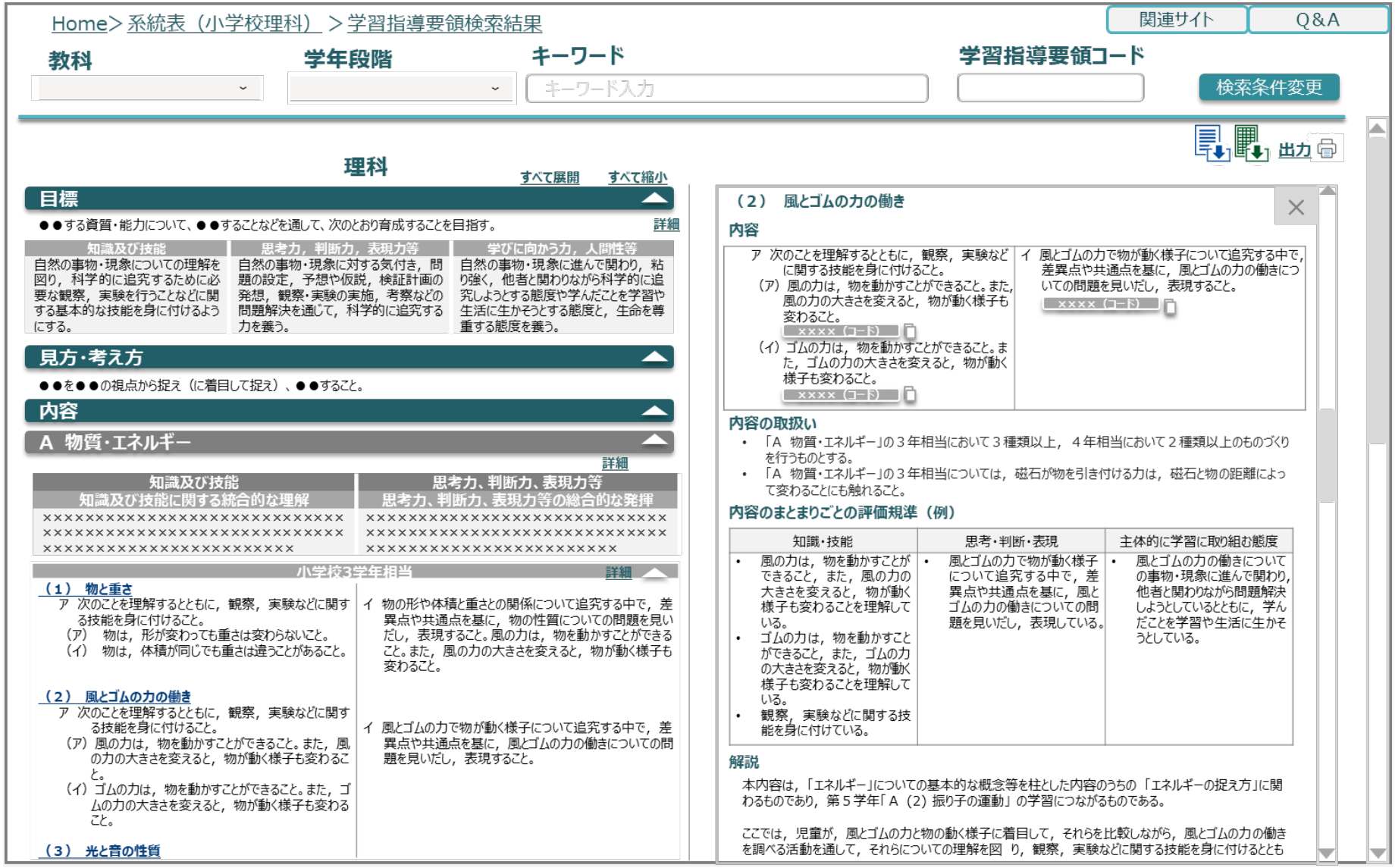


シーン 2-4

育成を目指す資質能力の連続性、各教科の系統性を確認したい（系統表からの検索）（４/４）

本画面は現時点イメージです

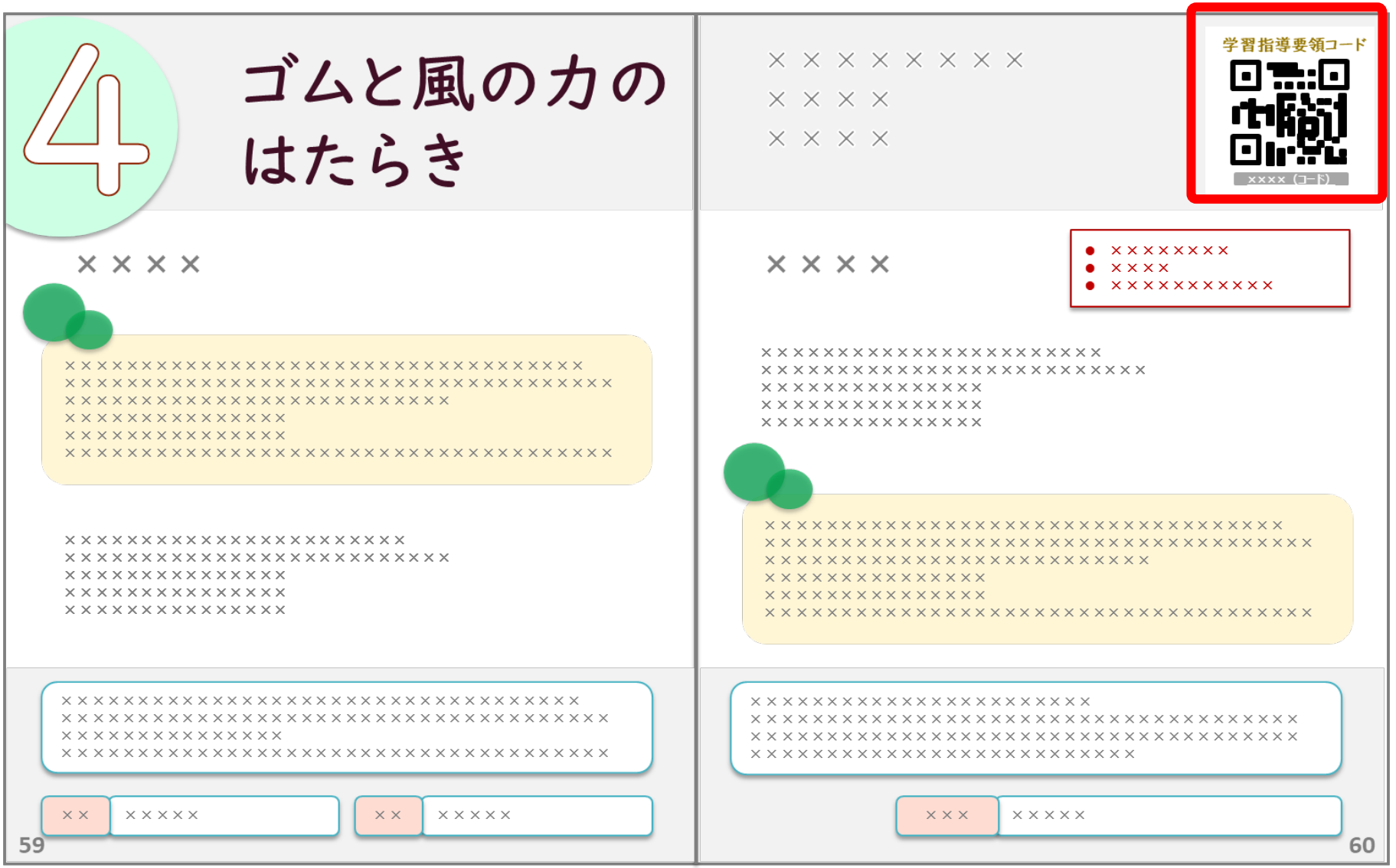
- クリックした項目の詳細画面が表示されます。



指導用図書の記載と関連する学習指導要領の内容を確認したい（１/３）

本画面は現時点イメージです

- 指導用図書内に掲載されているQRコードを業務用端末・スマートフォン等で読み取ります。



指導用図書の記載と関連する学習指導要領の内容を確認したい（２/３）

本画面は現時点イメージです

- コードが入力された状態の検索画面が表示されるので、検索ボタンを押下します。

指導用図書の記載と関連する学習指導要領の内容を確認したい（３/３）

本画面は現時点イメージです

- 学習指導要領コードに紐づく、詳細情報含めた学習指導要領の内容が表示されます。

学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい（１/７）

本画面は現時点イメージです

- 詳細画面の学習指導要領コードをコピーします。

学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい（２/７）

本画面は現時点イメージです

- 詳細画面の学習指導要領コードをコピーします。

学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい（３/７）

本画面は現時点イメージです

- 上部タブの「関連サイト」をクリックし、例として「NHK for School」を選択します。

学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい（4/7）

本画面は現時点イメージです

- 上部タブの「関連サイト」をクリックし、例として「NHK for School」を選択します。

学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい（５/７）

本画面は現時点イメージです

- 遷移した「NHK　for School」のサイトの検索画面にさきほどコピーした学習指導要領コードを貼り付け、検索ボタンを押下します。

注：
○現在は、NHK for Schoolの検索窓から学習指導要領コードで動画を検索することはできません。
○将来、NHK for Schoolで学習指導要領コードを通じた検索を行うことができるようにならないかについては、NHKと交渉中です。

学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい（6 / 7）

本画面は現時点イメージです

- 遷移した「NHK for School」のサイトの検索画面にさきほどコピーした学習指導要領コードを貼り付け、検索ボタンを押下します。

注：
○現在は、NHK for Schoolの検索窓から学習指導要領コードで動画を検索することはできません。
○将来、NHK for Schoolで学習指導要領コードを通じた検索を行うことができるようにならないかについては、NHKと交渉中です。

学習指導要領で確認した内容に関連する外部教材を確認したい（７/７）

本画面は現時点イメージです

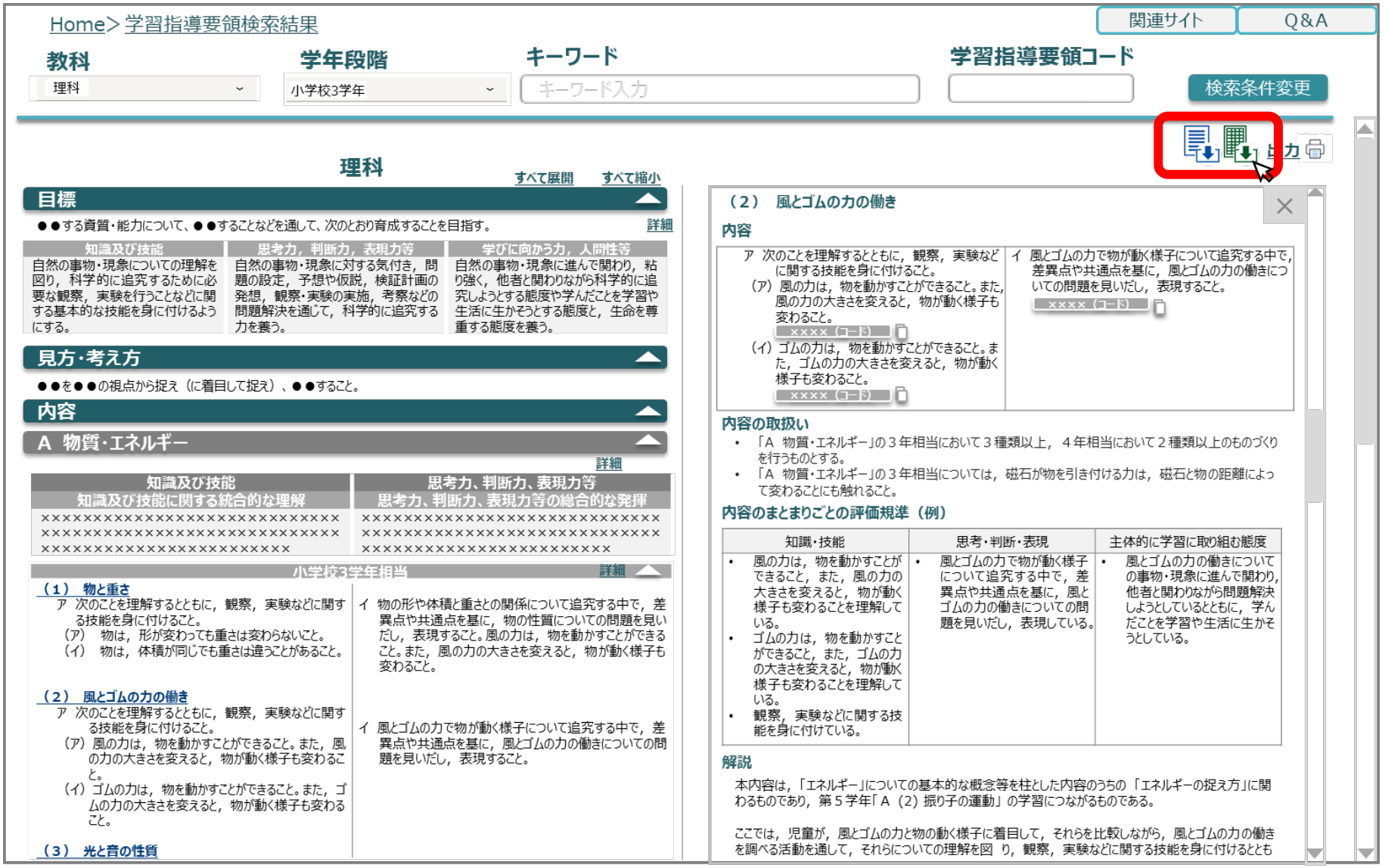
- 入力した学習指導要領コードに紐づく学習コンテンツが表示されます。

注：
○現在は、NHK for Schoolの検索窓から学習指導要領コードで動画を検索することはできません。
○将来、NHK for Schoolで学習指導要領コードを通じた検索を行うことができるようにならないかについては、NHKと交渉中です。

シーン 5　学習指導要領に記載の学習内容をもとに単元計画や指導計画を作成したい（１/３）

本画面は現時点イメージです

- 文書作成ソフトや表計算ソフトといった編集できる形で学習指導要領の内容をダウンロードしたい際は、画面内の「DL」ボタンを押下します。



学習指導要領に記載の学習内容をもとに単元計画や指導計画を作成したい（２/３）

本画面は現時点イメージです

- ダウンロードした様式では、学習指導要領の内容に対して、自由に列を追加しながら用いる教材や想定される学習活動を記入したり、進捗や振り返り事項を記入したりする等、教師が自由にカスタマイズできるようにすることを想定しています。

理科

A. 物質･エネルギー

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
知識及び技能に関する統合的な理解	思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮
×××	×××

3年相当			
（1）物と重さ			
ア 次のことを理解するとともに，観察，実験などに関する技能を身に付けること。 （ア） 物は，形が変わっても重さは変わらないこと。 （イ） 物は，体積が同じでも重さは違うことがあること。	イ 物の形や体積と重さとの関係について追究する中で，差異点や共通点を基に，物の性質についての問題を見いだし，表現すること。風の力は，物を動かすことができること。また，風の力の大きさを変えると，物が動く様子も変わること		
（２） 風とゴムの力の働き			
ア 次のことを理解するとともに，観察，実験などに関する技能を身に付けること。 （ア）風の力は，物を動かすことができること。また，風の力の大きさを変えると，物が動く様子も変わること。 （イ）ゴムの力は，物を動かすことができること。また，ゴムの力の大きさを変えると，物が動く様子も変わること。	イ 風とゴムの力で物が動く様子について追究する中で，差異点や共通点を基に，風とゴムの力の働きについての問題を見いだし，表現すること。		
（３） 光と音の性質			
ア 次のことを理解するとともに，観察，実験などに関する技能を身に付けること。	イ 光を当てたときの明るさや暖かさの様子,音を出したときの震え方の様子について追及する中で,差異点や共通点を基に，光と音の性質についての問題を見いだし，表現すること。		

学習指導要領に記載の学習内容をもとに単元計画や指導計画を作成したい（３/３）

本画面は現時点イメージです

- ダウンロードした様式では、学習指導要領の内容に対して、自由に列を追加しながら用いる教材や想定される学習活動を記入したり、進捗や振り返り事項を記入したりする等、教師が自由にカスタマイズできるようにすることを想定しています。

理科

A. 物質・エネルギー

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
知識及び技能に関する統合的な理解	思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮
××××××

令和８年７月２２日
教育課程部会
総則・評価特別部会
参考資料　1

2026年7月22日（水）

第11回総則・評価特別部会

「総則・評価特別部会　取りまとめ（案）」に寄せて

石井英真　（京都大学）

- 教育課程行政の本丸である、価値ある知識とは何かという問いに向き合って、**今必要な情報教育の領域や教科の立ち上げ**も行いつつ、**内容の重点化・構造化・精選**の議論に踏み込んだ点。見方・考え方、カリキュラム・マネジメント、個別最適な学び等のキーワードの意味を明確化したり見直したり、適切な用語法に改めたりと、**改革の枠組みを筋肉質なものに**した点。目標・内容と評価とを一体的に議論し、**学びに向かう力、人間性等について、カリキュラム全体で真にそれを育成しうる見通し**の下で、観点別評価において**主体性の評価は直接的には評定とつなげない**という方向性が確認された点。**調整授業時数等で、小文字のカリキュラム開発、カリキュラムいじりにかかわる学校の創意工夫を促す制度的な具体的なしかけ**が示され、**条件整備への踏み込み**も考えられている点。これら、長年にわたって積み上がってきた諸課題に真正面から取り組み、論争含みな中で、一定の方向性が示されたように思う。

- **一条校のみならず多様な学びの場も含めた柔軟な公教育システムへの構造改革の基盤整備**。学力差や子どもの多様化もそうだが、都市部と山間部・離島等とでは、学級規模のイメージなどもかなり異なり、一律で考えられない。**自己調整学習の指針**についても、裁量的な時間の学習枠のような、個に応じた学習時間はもちろん、さまざまな理由で遠隔で学びを保障せざるをえない場面も増えていく状況もふまえた上での指針と見ることができる。自己調整のサイクルを示した資料の図の下段の内容が示すように、**教師の指導の下で、ある程度の人数でみんなで学び合える状況においては特に、単元づくりや授業づくりの基本がおそろかになってはいけない**。

- **学校や学びの場自体の多様化をふまえると、調整授業時数制度や単位制度の柔軟化は必須。制度があるからと言って、やらねばならないものではなく、使いたければ使うもの**なので、それで学力低下ということにはならないだろう。むしろ、**攻めたもの勝ちという風土を作っていくことが大事**。授業の手法の工夫に偏りがちな教育書等のタイトルについても、**5分短縮に止まらない、カリキュラムいじりの多様な工夫**がタイトルになったようなものが増えることを期待したいし、その中で従来の枠を超えた様々な学びの変革の提案が生まれることが大切。

- **算数・数学、国語といった特定の教科の時数が大きく減らされるという誤った理解**や、学力低下を心配する声もある。情報教育の充実で標準授業時数を減らすのは、**各教科から薄くまんべんなく**であるし、調整授業時数はやりたければやるということなので、それで学力低下というのは考えにくい。**時数を減らすのに関わって、内容の精選にも踏み込む必要があるし、現在、各教科等でそのための様々な提起もなされている。**それは、**精選のための精選ではなく、目標・内容の重点化・構造化に伴うそれであって、ダイエットのためのダイエットではなく、肉体改造に近い。**むしろ先生方の負担や余裕のなさやオーナーシップの低下によって学力低下傾向が生まれかねないことが心配であり、それを招かないためにも、一定の精選を伴う目標・内容の重点化・構造化は不可欠であろう。

- 封建制度、市民革命等、**大きな中核的な概念を理解していく上では、当然さまざまな事実的知識等で肉付けしていかねばならない。**しかし**その事実的知識には、概念形成に上っていく上での踏み台で、うろ覚えくらいでいいものもあれば、ちゃんと覚えておいた方がよいものとがある。歴史の用語集の提案は、覚えておいた方がよいライン、つまり入試でも用語を問える範囲**を示すものと考えられ、**教科書等での説明の際に、それ以上の情報や事実的知識を加えてはいけないということではないし、そのように解すべき**だろう。

- 理解の高みや深みを目指すためには、いろいろと知っていたりと知識のすそ野の広がりは確かに重要。しかしそれは、**個別の事実的知識を習得し切ってから思考するといった段階論ではない。すそ野が大事だと言って、そこで細かい石を積むばかりで高いところに上っていかないのではなく、まずざっくりとでも大きく石を積み上げて、高みを見ながら、必要な範囲で足場を固めていく。**

- 現状は、**入試等の影響で、あまりに細かなトリビア的な事実的知識にこだわりすぎて、社会を捉える眼鏡となる概念的知識の理解が十分に形成されていないのではないか。**AIによる偽情報の拡散など、民主主義を脅かす状況において、**批判的に情報を吟味するネガティブリテラシーが不可欠**である。**確かな知識の重要性は増しているが、それはトリビアではなく社会を読み解く眼鏡となる概念。いつか忘れてしまう100のトリビアよりも、１つの大きな問いを軸にした核となる概念の理解と50の残る知識。**その程度のラインを残していこうと思うと、逆にすそ野の一定の広さを伴っていたりするものである。**本当の意味で知識を重視するとはどういうことか**を今こそ考える必要がある。

令和８年７月２２日
教育課程部会
総則・評価特別部会
参考資料　２

総則・評価に関する参考資料

目　次

1.学習指導要領の基本的な理念や構造等に関すること

①各教科等に共通する重要な理念・概念の具体化 ・・・P 2

②分かりやすく・使いやすい学習指導要領の形態 ・・・P 35

2.柔軟な教育課程の促進に関すること

①調整授業時数制度の具体化（義務教育）

②その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（義務教育） ・・・P 42

③単位制度の柔軟化（高等学校）

④その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（高等学校） ・・・P 54

3.総則全体の構成に関すること

①総則の構成の在り方

②総則の記載の在り方 ・・・P 61

4．総則の具体的な記述（教育課程の編成・実施関連）

①学習の基盤となる資質・能力 ・・・P 66

②デジタル学習基盤の位置付け

③学習の自己調整の位置付け

④個別最適・協働の位置付け ・・・P 81

5．総則の具体的な記述（児童生徒の発達の支援関連）

①多様な子供にとって学びやすい学習環境の構築 ・・・P 91

②学級経営・生徒指導・キャリア教育 ・・・P 95

③個に応じた指導の充実 ※再掲につきP 81～P90参照

④特別な配慮を必要とする児童への指導（日本語・不登校・特別支援） ・・・P 104

6．総則の具体的な記述（その他）

①学校段階間の連携接続 ・・・P 119

②学校・家庭・地域の連携 ・・・P 125

その他 ・・・P 130

7．学習評価に関すること

①学習評価の頻度・タイミングの在り方や「学習改善等に活かす評価」の充実方策

②学びに向かう力・人間性等の評価

③「中核的な概念等」の学習評価における取扱い ・・・P 135

8．義務教育に関する固有の検討事項

①義務教育段階の教科構成と標準授業時数の在り方 ・・・P 152

9．高等学校教育に関する固有の検討事項

①高等学校の教科・科目構成と標準単位数の在り方 ・・・P 154

③通信制課程の示し方 ・・・P 156

10.「余白」の創出を通じた教育の質の向上に係る整理

義務教育段階の教科構成と標準授業時数の在り方 ・・・P 160

※「【資料１】学習指導要領総則・学習評価に関する検討事項」の項目に合わせて記載

１．学習指導要領の基本的な理念や構造等に関すること

①各教科等に共通する重要な理念･概念の具体化

学習指導要領に関する法制上の仕組み

教育課程編成の基本的な考え方

国	学習指導要領など、学校が編成する教育課程の大綱的な基準を制定 （各教科等の構成、年間の標準時間数、教科等の大綱的な目標、内容等）
教育委員会 （設置者）	教育課程など学校の管理運営の基本的事項について規則を制定 （学年・学期、休業日、校務分掌、教育課程編成や教材使用の手続き等）
学校 （校長）	学校や地域、児童生徒の実体等を踏まえ、創意工夫した教育課程を編成・実施

教育課程に関する法制上の仕組み

○ 教育基本法： 教育の目的、目標を規定。【法律】

○ 学校教育法： 各学校段階ごとに教育の目的、目標などを規定。また、教科に関する事項は文部科学大臣が定めることを規定。【法律】

○ 学校教育法施行規則： 各教科等の構成、年間標準授業時数を規定。また、教育課程については、文部科学大臣が別に公示する学習指導要領によることを規定。【省令】

○ 幼稚園教育要領
学習指導要領： 教育課程全般にわたる配慮事項などの総則と、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動の目標、内容、内容の取扱い（幼稚園における各領域のねらい、内容、内容の取扱い）を規定。【告示】

○ 幼稚園教育要領解説
学習指導要領解説： 総則及び各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動（幼稚園における各領域）について、学校種毎に学習指導要領等の改善の趣旨及び内容について解説したもの。

法令上定められている教育の目的・目標について

教育の目的（基本法１）
教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

教育の目標（基本法２）
教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。
一　幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養う。
二　個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養う。
三　正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う。
四　生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養う。
五　伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う。

幼児教育

幼児教育の目的（学教法２２）
義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長する

義務教育

義務教育の目的（基本法５②）
各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養う

小学校教育の目的（学教法２９）
心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施す

中学校教育の目的（学教法４５）
小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施す

後期中等教育（高校など）

高校の目的（学教法５０）
中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施す

幼児教育の目標（学教法23）

①健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図る
②集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養う
③身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養う
④日常の会話や、絵本、童話等に親しむことを通じて、言葉の使い方を正しく導くとともに、相手の話を理解しようとする態度を養う
⑤音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養う

義務教育の目標（学教法21）

①自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う
②生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養う
③伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う
④家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養う
⑤読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養う
⑥生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養う
⑦生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養う
⑧健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養うとともに、運動を通じて体力を養い、心身の調和的発達を図る
⑨生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養う
⑩職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養う

高校の目標（学教法51）

①義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養う
②社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させる
③個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養う

学力の3要素（学教法30②：小学校、49：中学校、62：高等学校、70：中等教育学校）

前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

特別支援学校の目的（学教法72）

視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける

現行学習指導要領の考え方

新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実

学びを人生や社会に生かそうとする
学びに向かう力・人間性等の涵養

生きて働く**知識・技能**の習得

未知の状況にも対応できる
思考力・判断力・表現力等の育成

何ができるようになるか

よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し、
社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む
「社会に開かれた教育課程」の実現

各学校における「カリキュラム・マネジメント」の実現

何を学ぶか

新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた
教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

小学校の外国語教育の教科化、高校の新科目「公共」の新設など

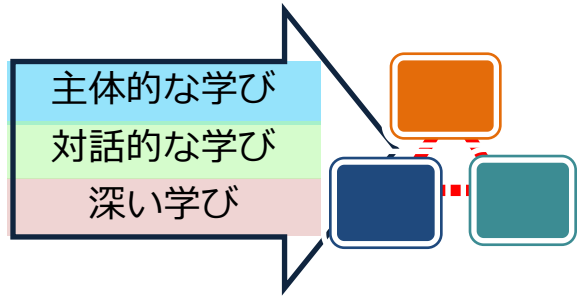
各教科等で育む資質・能力を明確化し、目標や内容を構造的に示す

どのように学ぶか

主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習過程の改善

生きて働く知識・技能の習得など、新しい時代に求められる資質・能力を育成

知識の量を削減せず、質の高い理解を図るための学習過程の質的改善



主体的・対話的で深い学びの実現
（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）

「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること

【主体的な学び】の視点

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

主体的な学び

対話的な学び

深い学び

学びを人生や社会に生かそうとする**学びに向かう力・人間性**等の涵養

生きて働く**知識・技能**の習得

未知の状況にも対応できる**思考力・判断力・表現力**等の育成

【対話的な学び】の視点

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

【深い学び】の視点

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第一章ｐ．５より抜粋

次期学習指導要領に向けた検討の基盤となる考え方

～あらゆる方策を活用し、三位一体で具現化～

主体的・対話的で
① 深い学びの実装
（Excellence）

主に第2,3,4,6章
（生きて働く「確かな知識」の習得、資質・能力育成の具体化・深化、「好き」を育み「得意」を伸ばす、情報活用能力の抜本的向上、個別最適な学び・協働的な学び 等）

② 多様性の包摂
（Equity）

主に第3,7章
（調整授業時数制度、裁量的な時間、個別の児童生徒に係る教育課程の仕組み、デジタル学習基盤を活用した学習環境デザイン、個別最適な学び・協働的な学び 等）

③ 実現可能性の確保
（Feasibility）

主に第5,7章
（授業時数の適正化・平準化、教科書の精選、構造化、裁量的な時間など様々な方策による教師・子供双方の「余白」の創出、カリキュラム・マネジメント 等）

学びをデザインする高度専門職としての教師　デジタル学習基盤をはじめとする基盤整備
「裁量的な時間」をはじめ柔軟な教育課程による余白　総合的な勤務環境整備

多様な子供たちの「深い学び」を確かなものに

生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、
自らの人生を舵取りすることができる　民主的で持続可能な社会の創り手　をみんなで育む

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第一章ｐ．６より抜粋

「主体的・対話的で深い学び」の実現を通じた

自らの人生を舵取りする力 と 民主的で持続可能な社会の創り手 育成（今後の検討イメージ）

「好き」を育み、「得意」を伸ばす（興味・関心）

×

当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる

好き・得意をベースとした主体的な進路選択の促進

高 中 小 幼

【各教科等での検討イメージ】

総合

課題設定の充実

個人探究

グループ探究

各教科等

生きて働く「確かな知識」の習得

興味・関心が広がる**教材・学習方法の選択を**促進

自分の意見を表現する活動の充実

探究的な要素を持つ学習活動の充実

家庭学習の内容を自律的に決められるような段階的指導
(家庭学習はじめ学習習慣の確立を含む)

特別活動

児童生徒主体のルール形成や学校生活改善、行事の創造等の明確化
（みんなが学びやすいルールや環境の構築を含む）

納得解を形成しようとすることの重要性の明文化
（安易な多数決の回避や少数意見の吟味）

道徳

考え、議論する道徳の徹底
（主体的な判断の重要性、知・徳・体の調和のとれた発達に向けた、道徳的価値の対立を乗り越える必要性や道徳的実践の強調）

言葉を用いて思考を深めていく指導

他者と関わり協同する力の育成

多様な子供を誰一人取り残さない視点としての**個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実**

科学的知見も生かした**効果的な指導計画・授業方法**
児童生徒の学習方略の指導

障害や認知特性等多様な実態を踏まえた調整
（教科等、家庭学習含む）

全ての活動の基盤としての**心理的安全性の確保**

学びをデザインする高度専門職としての教師
「裁量的な時間」をはじめ柔軟な教育課程による余白

デジタル学習基盤をはじめとする基盤整備
総合的な勤務環境整備

※本イメージ図は,自らの人生を舵取りする力と民主的で持続可能な社会の創り手育成という今般の検討の一部を資料化したものであり、学習指導要領の改訂に関わる全ての要素を網羅する性質のものではない

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（１）p.９より抜粋

学習指導要領の構造に関する現状と課題

【前回改訂における改善】

- 各教科等の目標・内容が「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・能力の柱で整理された

※以下本資料で、「知・技」は「知識及び技能」を、「思・判・表」は「思考力、判断力、表現力等」を、「学・人」は「学びに向かう力、人間性等」を指す

- 特に、内容は、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を中心に一定の構造化が図られた

※「学びに向かう力、人間性等」は、目標で整理されたものを内容で共通的に扱う

- 総則における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の提起により、知識相互を関連付けてより深く理解することなど、学びの質（深さ）を追究する方向性を明確化した

分かりにくいとの指摘
授業改善に一定の成果

【なお残る課題】

① 資質・能力の深まりのイメージが掴みにくい

「個別の知識を学びながら、新たな知識が既得の知識及び技能と関連付けられ、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できる」ことを目指す授業を創る上で、個別の知識や技能が関連付けられた状態、各教科等の主要な概念の深い理解との関係（「タテ」の関係）のイメージしやすさに改善の余地がある

② 資質・能力の複数の柱を一体的に育成するイメージが掴みにくい

「『思考力、判断力、表現力等』を発揮することを通して、深い理解を伴う知識が習得され、更に『思考力、判断力、表現力等』が高まる」授業を創る上で、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の相互の関係（「ヨコ」の関係）のイメージしやすさに改善の余地がある

③ 教科書「を」教える授業、「本時主義」からの脱却に至っていない

①、②の課題も相まって、学習指導要領と児童生徒・地域の実態を踏まえ、「どのような力（資質・能力）を身に付けて欲しいか」という認識から出発し、そのための授業のまとまり（単元や題材）を構想し、その上で、教科書や教材をどう使い、一コマ一コマの授業を創るというプロセスが実現しにくいのではないか

→①～③の課題を解決することが、**教師が「深い学び」を実現する授業のイメージを掴み取りやすくするために不可欠といえる**

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（１）p.10より抜粋

具体的な方向性と論点

【論点】

論点① より「深い学び」を実現する授業のイメージを教師が持てるよう、前回改訂の構造化を更に発展させ、

(i)「知識及び技能」相互、「思考力、判断力、表現力等」相互の「タテ」の関係、

(ii)「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の相互の「ヨコ」の関係、

を教師が「掴み取りやすくする」ための改善を行うことが必要である

【検討の方向性】

①構造化

- 各教科等の「中核的な概念の深い理解」「複雑な課題の解決」（以下「中核的な概念等」という。）を中心に、学習指導要領の目標・内容の一層の「構造化」を図る観点から、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」に応じた中核的な概念等の具体について、共通性を重視しつつ、各教科等の特性も踏まえて検討すべき
- その際、学校段階や教科等の特性を踏まえつつ、各教科等の中核的な概念等の獲得に重点を置くために必要な学習内容を検討したり、必要に応じた精選を行う方向で検討すべき
- 構造化は、記載の冗長・複雑さの改善によるスリム化、教科等や学年等を横断した俯瞰しやすさの向上にも資するものであり、そうした観点も踏まえて検討すべき
- 以上の必要に応じた精選を含む構造化の基本的な方針について、今後、総則・評価特別部会で速やかに検討した上で、各教科等WGで当該方針を踏まえて具体の検討を丁寧に進めるべき
- 構造化は、これからの社会を創り出していく子供たちに必要な資質・能力を一層明らかにするものであり、「社会に開かれた教育課程」の理念を具現化するものといえる

※ 基礎的・基本的な内容との関係

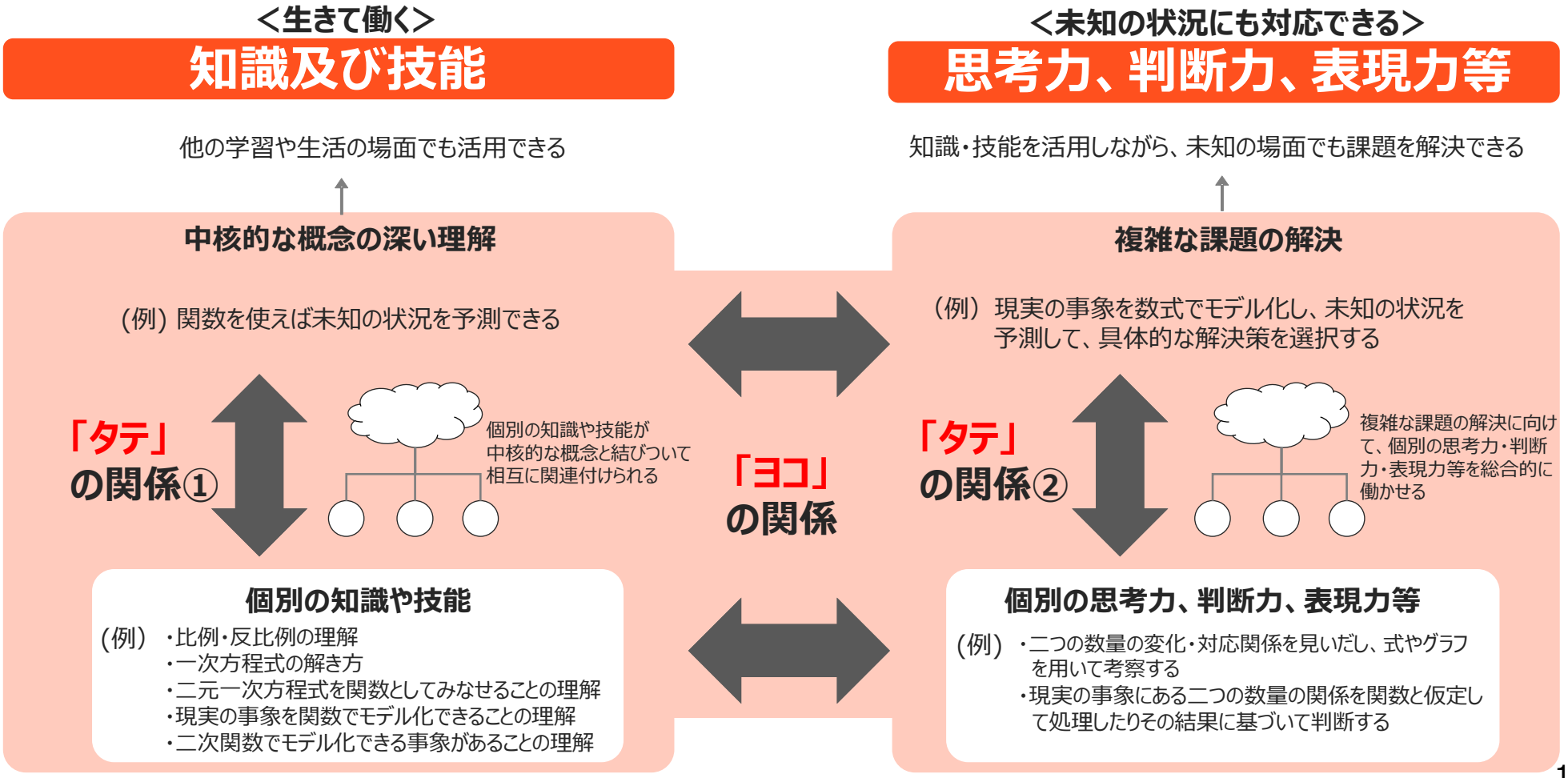
- 令和７年度全国学力・学習状況調査の結果等でも、各教科での基本的概念の理解・定着に課題が見られた
- 本部会でも、例えば分数の計算に当たって、前提としての分数の概念が理解できていない小学生が多い等のデータを踏まえ、認知心理学等の観点から、個別の知識の集積に止まらない概念としての習得や意味理解を含む「深い学び」を促す指導の重要性を検討してきた
- こうした中で提起した中核的な概念等による教科等の目標・内容の構造化は、「深い学び」を実現する授業のイメージを教師が持てるようにすることで、「確かな知識」の習得にも寄与するものであり、そうした視点を踏まえて今後のWGでの検討も行うべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（１）p.12より抜粋

「タテ・ヨコの関係」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（タテの関係①）。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（タテの関係②）
- 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（ヨコの関係）

  ➡こうした**「タテ・ヨコの関係」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



令和７年９月19日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（１）p.13より抜粋

学習指導要領の構造化・表形式化イメージ
（中学校数学「数と式」の例）

資質・能力の一体的育成の可視化（「ヨコ」の関係の可視化）

内容区分の中核的な概念理解へと至るために、個別の知識や技能といった資質・能力が結集・統合される。

	知識及び技能の系列			思考力、判断力、表現力等の系列
	中核的な概念の深い理解（仮称） この内容のまとまりを通じて理解して欲しい主要な概念等を示す 例：数の範囲を拡張することにより、より広範な事象を一般的かつ明確に表し、計算が能率的にできるようになることを理解する。			**複雑な課題の解決**（仮称） この内容のまとまりにおける知識・技能を総合的に使いこなして、思考・判断・表現できる力を示す 例：数の範囲を拡張し、それらの新たな数を用いて、日常生活や社会におけるより広範な問題を解決することができる。
１年相当	**個別の知識及び技能** 教科の主要な概念の深い理解を獲得し、思考・判断・表現する上で必要な要素となる知識・技能を示す	例：正の数と負の数	例：正の数と負の数の四則計算	例：具体的な場面で正の数と負の数を用いて表したり処理したりすること	**個別の思考力、判断力、表現力等** 複雑な課題の解決をする上で必要な要素となる思考力・判断力・表現力等を示す。 例：既に学習した計算の方法と関連付けて、拡張した数について四則計算の方法を考察し、表現する。 例：様々な事象における問題解決の場面において、新たに学んだ数を活用して問題を解決することができる。
３年相当	例：数の平方根	例：数の平方根を含む簡単な式の計算	例：具体的な場面で数の平方根を用いて表したり処理したりすること	
(内容の取扱い)	**内容の取扱い** 各教科の内容を学習する上での取扱上の留意点等を示す			

知とスキルを結集・統合して、知識・技能を総合的に使いこなす力。実践志向のプロセスを追記。

資質・能力の柱ごとの「深まり」の可視化（「タテ」の関係の可視化）

※本イメージは現行学習指導要領を基に構造化・表形式化のイメージとして作成したものであり、実際の次期学習指導要領の構造化案は、今後、総則・評価特別部会や各WGで具体的に検討するもの。本イメージは、あくまで構造化や表形式化の意義を分かりやすくするための一例であることに留意

※令和７年２月17日　第２回教育課程企画特別部会　石井委員提出資料を基に文部科学省作成

令和７年９月19日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（１）p.14より抜粋

学習指導要領の構造化・表形式化イメージ
（中学校国語「読むこと」の例）

資質・能力の柱ごとの「深まり」の可視化（「タテ」の関係の可視化）

			1年相当	2年相当	3年相当
思考力、判断力、表現力等の系列	**複雑な課題の解決（仮称）** この領域における知識・技能を総合的に使いこなして、思考・判断・表現できる力を示す	例：構造と内容を把握できる	例：叙述を基に、文章の構成や展開を捉えたり、内容を理解したりすることができる。		
	例：目的に応じて文章を読み、理解したことなどに基づいて、自分の考えをまとめたり広げたり深めたりすることができる。	例：精査・解釈できる	例：文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係など、場面の展開や登場人物の 相互関係、心情の変化などを捉えることができる。	例：主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えることができる。	例：論理や物語の展開の仕方などを捉えることができる。
		例：考えを形成、共有できる	例：文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて意味付けたり考えたりすることができる。		
	個別の思考力、判断力、表現力等 複雑な課題の解決に向けた思考力、判断力、表現力等の発揮の様相を示す。発揮する題材・ジャンルが異なる場合などは、必要に応じて区分を設ける				
知識及び技能の系列	**中核的な概念の深い理解（仮称）** この領域を通じて理解して欲しい主要な概念等を示す	例：言葉の特徴や使い方	例：語彙	例：次のような語句の量を増すとともに、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。	
	例：目的や意図に応じて文章を書くことにより、言葉の特徴や使い方に関する知識及び技能を理解し、身に付けることができる。		例：事象や行為、心情を表す語句	例：抽象的な概念を表す語句	例：理解したり表現したりするために必要な語句
	個別の知識及び技能 教科の主要な概念の深い理解を獲得し、思考・判断・表現する上で必要な要素となる知識・技能を示す。必要に応じて区分を設け、全体像が分かりやすいようにする	例：論理の構成の仕方	例：叙述と叙述との関係	例：意見と根拠などの関係について理解を深め、それらを読み取れるようになること。	
			例：原因と結果の関係 意見と根拠の関係	例：意見と根拠の関係 具体と抽象の関係	例：具体と抽象の関係
（内容の取扱い）	**内容の取扱い** 各教科の内容を学習する上での取扱上の留意点等を示す				

資質・能力の一体的育成の可視化（「ヨコ」の関係の可視化）

※本イメージは現行学習指導要領を基に構造化・表形式化のイメージとして作成したものであり、実際の次期学習指導要領の構造化案は、今後、総則・評価特別部会や各WGで具体的に検討するもの。本イメージは、あくまで構造化や表形式化の意義を分かりやすくするための一例であることに留意

※令和７年２月17日　第２回教育課程企画特別部会　石井委員提出資料を基に文部科学省作成

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（３）p.20より抜粋

「見方・考え方」の現在の位置付け

- 前回改訂では、「社会に開かれた教育課程」を理念に掲げ、これからの社会で生きていくための資質・能力を身に付けるための学びの過程として「主体的・対話的で深い学び」を提起した
- 一方、「主体的・対話的で深い学び」だけでは、
  - ① 各教科等の深い学びの具体的な姿がイメージしにくい
  - ② 各教科等の学びにより、人生や社会との関わりがどう豊かになるのかイメージしにくい　　等の懸念が生じた

このため

- 資質・能力と教科等の学びを架橋するため、「見方・考え方」を提起し、各教科等の目標の一部として位置付けた（詳細は解説で記載した）

【定義】どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかというその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方

- 上記①②に対応し２つの側面で説明されてきており、授業改善に一定の成果があったといえる

側面①　各教科等の学びの深まりを示す
教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせることで深い学びが実現され、よりよく資質・能力を育成でき、資質・能力の育成により「見方・考え方」が一層豊かになる

側面②　各教科等を学ぶ本質的な意義の中核を示す
学びを通じてどのような教科等固有の世の中を見る視点や考え方が身につくのかを示すことにより、教科等を学ぶ本質的な意義を明らかにし、学びをよりよい社会や幸福な人生に繋げていく役割がある

課題と方向性

１．当初の役割を十分に果たせていない

- 見方・考え方は各教科等の目標の一部になっているが、その具体は、解説を読まないと分からない
- 教科等によっては解説の記載が複雑かつ抽象的で分かりにくい（「見方・考え方」が①「各教科等の学びの深まり」と②「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核」という２つの側面を有していることも影響）

２．「中核的な概念等」との整理が必要

- 第２・３回の特別部会では、各教科等の「中核的な概念等」の視点から
  （１）個別の知識及び技能が相互に関連づけられた「教科の主要な概念の深い理解」
  （２）個別の思考力、判断力、表現力を総合的に働かせた「複雑な課題の解決」
  を抽出し、一層の構造化を図ることとした
- この方針で進める場合、「見方・考え方」（とりわけ側面①各教科等の学びの深まり）との重複感が出る

これらを踏まえると

- 「見方・考え方」の側面①「各教科等の学びの深まり」は、「中核的な概念等」による資質・能力の構造化によって一層具体的に示し、
- 「見方・考え方」自体は、側面②「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核」に焦点化してより端的に示していく

こととする方向で検討すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　1
論点整理（案）参考資料集
第二章（３）p.47より抜粋

（１）「見方・考え方」が提起された背景のイメージ

課題①
各教科等の学びの深まりのイメージ
資質・能力だけでは、各教科等の学びの深まりの具体的な姿（学習対象の捉え方やアプローチ方法）がイメージしにくい。

学ぶ過程
主体的・対話的で深い学び

見方・考え方

学びの成果
資質・能力

見方・考え方

学びの意義
よりよい社会
幸福な人生

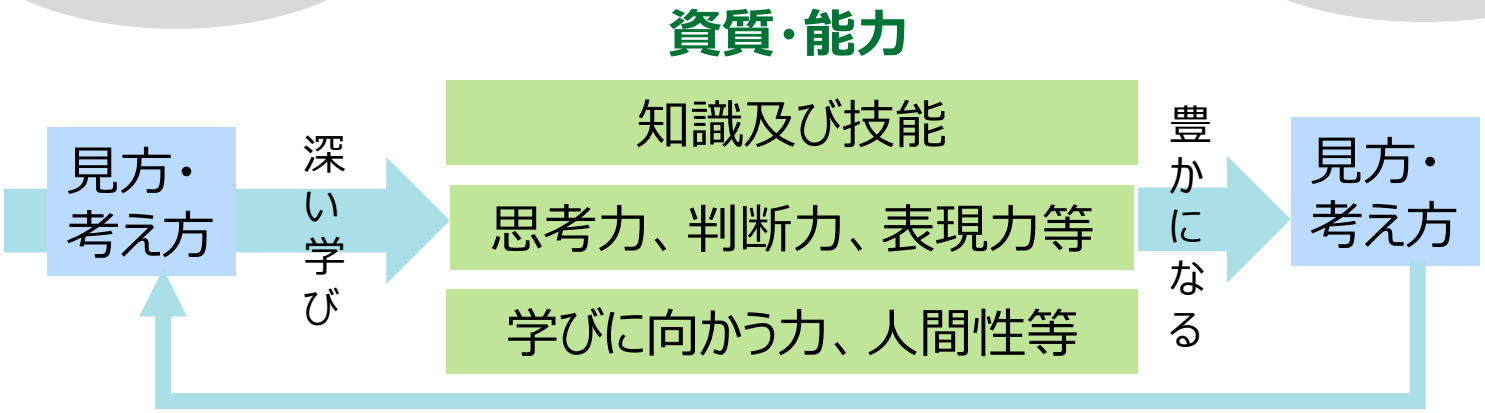
課題②
各教科等を学ぶ意義のイメージ
各教科等の資質・能力が身につくと、どのような世の中を見る視点や考え方が育ち、よりよい社会や幸福な人生に繋げていけるのかがイメージしにくい。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　1
論点整理（案）参考資料集
第二章（３）p.48より抜粋

（２）現在の「見方・考え方」と「資質・能力」の関係イメージ

側面①
教科等の学びの過程で
見方・考え方を働かせる
⇒各教科等の学びの深まり

側面②
教科等の学びで鍛えられた見方・考え方
でよりよい社会や豊かな人生に繋げる
⇒各教科等を学ぶ本質的な意義の中核



令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（３）p.49より抜粋

（３）現行の学習指導要領での扱い方

①学びの深まり　②本質的意義

目標

（教科名）の見方・考え方を働かせ～
以下の資質・能力を育成することを目指す。

知・技　　思・判・表　　学・人

内容

知・技

思・判・表

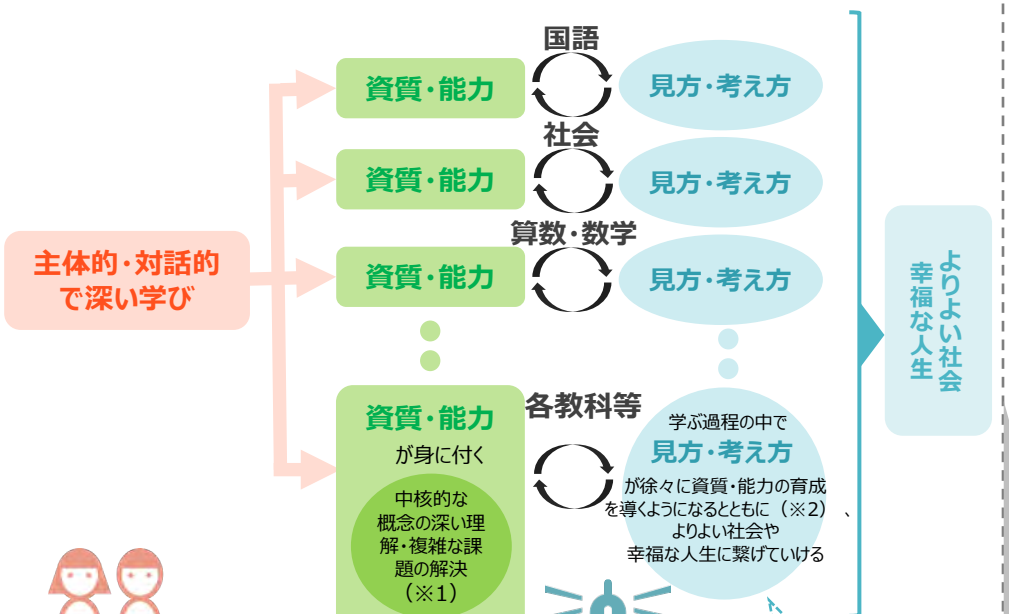
二つの側面が入り混じっているため教科の本質的な意義が捉えにくい

長すぎて本則に書けず、解説を読まないと分からない

見方・考え方からだけでは学びの深まりの具体のイメージが難しい

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（３）p.21より抜粋

今後の見方・考え方の役割の改善イメージ



①各教科等の学びの深まり

中核的な概念等による学習指導要領の内容の構造化で、学びの深まりを一層具体的に示す

②各教科等を学ぶ本質的な意義の中核

各教科等の資質・能力が身に付く中で、様々な世の中を見る視点や考え方が豊かになり、よりよい社会や幸福な人生に繋げていけることを見方・考え方によって示す

（※1）「複雑な課題の解決」は、一定のまとまりごとに、知識・技能を総合的に使いこなして、思考・判断・表現できる力を意味する一方、見方・考え方は、各教科等それぞれの本質的な意義を端的に示す
（※2）見方・考え方は、資質・能力が育成される中で、徐々に個々の児童生徒の中で明確となりつつ、「灯台」のように資質・能力の育成を導くもの

改善イメージ

目標

～以下の資質・能力を育成することを目指す。
（ 目標での見方・考え方の記載ぶりは別途検討）

（例）事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考える

知・技　思・判・表　学・人

②本質的意義

教科の本質的な意義に焦点化して端的に示すことで教科を学ぶ本質的な意義を分かりやすく本則上で示すことができる

内容

中核的な概念の深い理解（仮）

（例）関数を使えば未知の状況を予測できる

知・技

（例）比例・反比例の理解、一次方程式の解き方

複雑な課題の解決（仮）

（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

思・判・表

（例）二つの数量の変化・対応関係を見出し、式やグラフを用いて考察する

①学びの深まり

学びの深まりは中核的な概念等による構造化の中で、内容に即して具体的に示す

※従前の見方・考え方の整理は、見方・考え方が資質・能力の一部と誤解される遠因となっていたことから改善を図り、見方・考え方は、資質・能力（中核的な概念等を含む）の育成を的確な方向性に導くとともに、よりよい社会や幸福な人生に繋げていける学びの本質的な意義として整理する

小学校学習指導要領（第1章第3の1）（p22）

特に，各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり，思考力，判断力，表現力等や学びに向かう力，人間性等を発揮させたりして，学習の対象となる物事を捉え思考することにより，各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し，児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら，知識を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，問題を見いだして解決策を考えたり，思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。

小学校学習指導要領解説総則編（p4）

③「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進

（中略）深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は，「どのような視点で物事を捉え，どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり，教科等の学習と社会をつなぐものであることから，児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ，教師の専門性が発揮されることが求められること。

各教科等の特質に応じた見方・考え方（中学校の例）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第二章（３）p.45より抜粋

※中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　<抄>

言葉による見方・考え方	対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること。
社会的事象の地理的な見方・考え方	社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。
社会的事象の歴史的な見方・考え方	社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。
現代社会の見方・考え方	社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。
数学的な見方・考え方	事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること。
理科の見方・考え方	自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること。
音楽的な見方・考え方	音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること。
造形的な見方・考え方	感性や想像力を働かせ、対象や事象を、造形的な視点で捉え、自分としての意味や価値をつくりだすこと。
体育の見方・考え方	運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること。
保健の見方・考え方	個人及び社会生活における課題や情報を、健康や安全に関する原則や概念に着目して捉え、疾病等のリスクの軽減や生活の質の向上、健康を支える環境づくりと関連付けること。
技術の見方・考え方	生活や社会における事象を、技術との関わりの視点で捉え、社会からの要求、安全性、環境負荷や経済性等に着目して技術を最適化すること。
生活の営みに係る見方・考え方	家族や家庭、衣食住、消費や環境などに係る生活事象を、協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築等の視点で捉え、よりよい生活を営むために工夫すること。
外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方	外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面・状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること。
探究的な見方・考え方	各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること。
集団や社会の形成者としての見方・考え方	各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、集団や社会における問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現と関連付けること。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（２）p.16より抜粋

「学びに向かう力、人間性等」に係る現状と課題

【学習指導要領上の位置付け】

「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力としての位置付け

- 児童が「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる「学びに向かう力、人間性等」は、他の二つの柱（知識及び技能、思考力、判断力、表現力等）をどのような方向で働かせていくかを決定付けるものと整理されている

- その要素は多岐にわたるが、概ね以下のように整理できる

①主体的に学習に取り組む態度、メタ認知等
主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度　など

②協働する力、持続可能な社会づくり、感性・人間性等
多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど

各教科の「目標」での記述（例）

小学校国語
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。

中学校理科
自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。

中学校音楽
音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情を育むとともに、音楽に対する感性を豊かにし、音楽に親しんでいく態度を養い、豊かな情操を培う。

高等学校数学
数学のよさを認識し積極的に数学を活用しようとする態度、粘り強く考え数学的論拠に基づいて判断しようとする態度、問題解決の過程を振り返って考察を深めたり、評価・改善したりしようとする態度や創造性の基礎を養う。

【顕在化している課題】

１．学びに向かう力等の育成は道半ば

- 左記①については、我が国の児童生徒は、
  - ✓ 自律的に学ぶ自信がある子供、
  - ✓ 自分で課題を立て探究に取り組む子供
  - ✓ うまくいくか分からないことに意欲的に取り組む子供
  - ✓ 自分の考えを持つ子や夢を持つ子供

の割合が低い　※日本企業の従業員のワークエンゲージメントが低いとのデータもある

- 左記②については、
  - ✓ 社会参画の意識は向上傾向だが、依然として他国と比べて弱い
  - ✓ 自己有用感が低い
- 変化の激しい時代において、自身の思いや願い・意志を実現し、自身の人生を主体的に舵取りしていく力が求められている中、全体として「学びに向かう力、人間性等」を涵養できる学校教育の実現は道半ばといえる

こうした視点で学習指導要領等を見てみると

２．育成を目指す資質・能力の具体が理解しにくい

- 「学びに向かう力、人間性等」として、多岐にわたる要素が列挙されているが、全体像が分かりにくい。近年注目されているウェルビーイングやエージェンシーとの関係も整理が必要である
- 「学びに向かう力、人間性等」に対応した学習評価の観点として「主体的に学習に取り組む態度」を設定したが、前回改訂後に提示された、当該観点の２側面である「粘り強さ」「自己調整」のみで、より大きな資質・能力である「学びに向かう力、人間性等」が理解される事態が生じた
- 上記１．の我が国の児童生徒の課題を踏まえて、学校現場の実践に繋がる分かりやすい構造的な再整理を行う必要がある

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第一章（２）p.17より抜粋

具体的な方向性と論点

- 「学びに向かう力、人間性等」については、その他の２つの柱（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」）と併せて整理したことで、授業改善に一定の成果を上げている

- このため、「学びに向かう力、人間性等」を基本的な概念としては存置しつつ、主要な要素や要素間の関係を構造化して分かりやすく提示すべき

- その際、各種調査から我が国の子供たちの課題と考えられる「まず考えてみること、行動してみること」等も「学びに向かう力、人間性等」の要素と位置付け、以下４つの要素により整理する方向で検討すべき

  - **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**

※「初発の思考や行動を起こす力」と、「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」との往還を通じ、粘り強く継続的に思考・行動する経験が繰り返され、「学びに向かう力、人間性等」が育まれる

- その上で、各教科等の目標について、
  - ✓ 再整理した「学びに向かう力、人間性等」と、
  - ✓ 既に検討した「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」に応じた「中核的な概念等」

  を踏まえ、各教科等の特性も踏まえながら改善していくべき

構造的な整理を検討する上での参考

- 変化が激しい時代において、主体的に自らの人生を舵取りしていくためには、思考や行動の終点がひとつに定まっていないような課題や状況に対して、培った資質・能力を活用して初発の思考や行動を起こしていくことが必要。このことは一人一人の個性的な人生形成の基礎となる
  ※溝上慎一委員「インサイドアウト思考」（第６回資料１）

- また、初発の思考や行動がひとりよがりなものとなったり、意味のあるまとまりを失ったりしないよう、他者との関わりや自己のメタ認知等を働かせる中でそうした思考や行動を修正（自己調整）し、それらを往還しながら、よりよい学びやその先にある豊かな人生・よりよい社会に向かっていくことが重要となり、このことはより高い水準での主体性の育成に繋がる
  ※OECD Learning Compass 2030（第６回参考資料1-1）（エージェンシーと共同エージェンシー）
  ※溝上慎一委員「主体的な学習スペクトラム」（第６回資料１）
  ※石井英真委員「主体性のタキソノミー」（第６回資料１）

- こうした初発の思考や行動を自ら起こし、他者との関わりやメタ認知により思考や行動を修正していくといったことを往還する学びのプロセスは、教科等の基本的な概念を深く理解し身体化（記号接地）したり、創造的な考えを生み出したりする上で重要である
  ※今井むつみ委員「アブダクション推論とメタ認知」（第６回資料１）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第一章（２）p.18より抜粋

学びに向かう力、人間性等の今後の整理イメージ

【現行の記述】

小学校学習指導要領総則解説（抜粋）

児童が**「どのように社会や世界と関わり，よりよい人生を送るか」**に関わる**「学びに向かう力，人間性等」は，他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素**である。

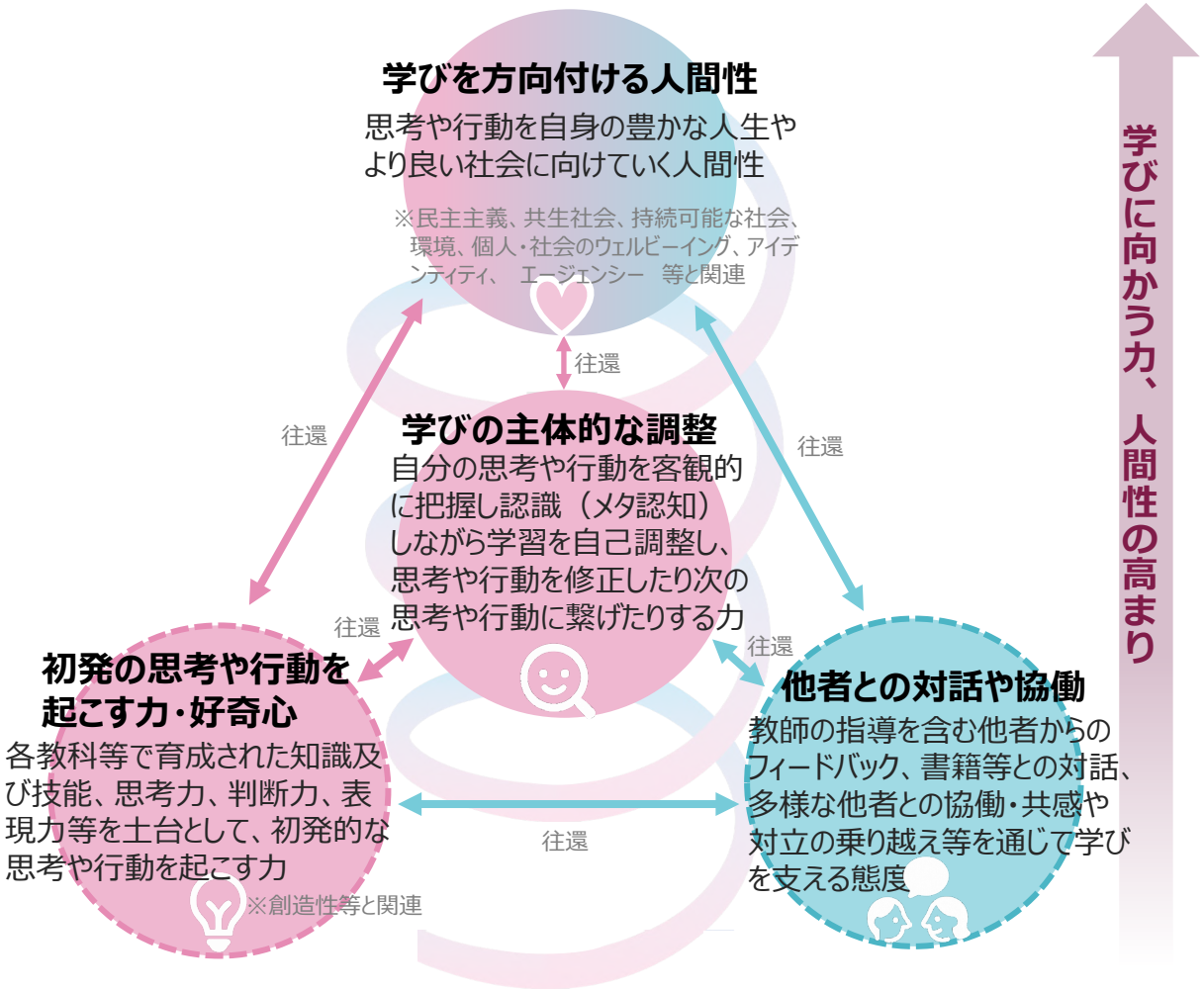
（中略）

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには，**主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や，自己の感情や行動を統制する力，よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは，自分の思考や行動を主体的に学習に取り組む態度も含めた学び客観的に把握し認識する，いわゆる「メタ認知」に関わる力を含む**ものである。こうした力は，社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり，直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。

また，**多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力，持続可能な社会づくりに向けた態度，リーダーシップやチームワーク，感性，優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。**

【今後の整理イメージ】

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



※「初発の思考や行動を起こす力」と、「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」との往還を通じ、粘り強く継続的に思考・行動する経験が繰り返され、「学びに向かう力、人間性等」が育まれる

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（２）p.35より抜粋

人生や社会といった解のない問に向き合うための認知の過程について（インサイドアウト思考）

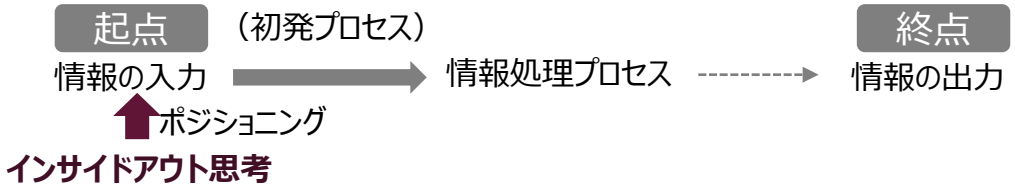
- 溝上慎一氏は、終点がある程度見定められたところで推し進められる思考様式「アウトサイドイン思考」に対して、終点が一つに定まらない中で進められる思考を「インサイドアウト思考」と定義している。
- 「インサイドアウト思考」は「原初的な創造的思考」の特徴を持ち、一般の人びとが日常で普通に行う思考であり、個性的な学習やライフを構築していく基礎となると指摘している。

溝上慎一「インサイドアウト思考　創造的な思考から個性的な学習・ライフの構築へ」

「インサイドアウト思考（inside-out thinking）」

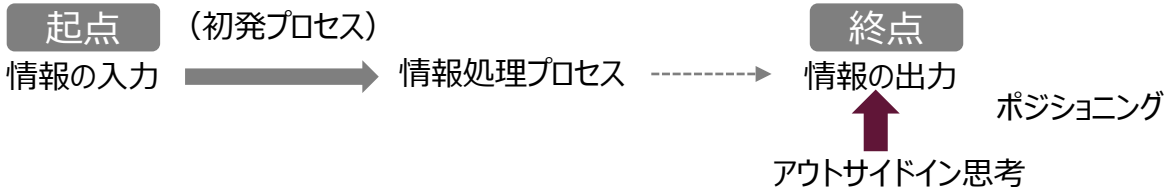
入力された情報（情報処理の起点）にポジショニングをして、そこからある情報を生み出す情報処理の初発プロセスを問題する思考様式である」と定義

- どこに向かっているか、どのような情報を出力するかはわからない中で進められるものである
- インサイドアウト思考は終点としての結果が見えない中でなされるものであることから、それによって作り出された考えは、ゆるやかに「新しい考え」であるとみなすことができる。～（中略）それは「創造的思考（creative thinking）」の概念に接近する。インサイドアウト思考は思考論の原点であるのみならず、思考論それ自体の持つ原初的な創造的思考の特徴を併せ持つものといえることにもなる
- 原初的な創造的思考の特徴をインサイドアウト思考に付与する理由の一つは、～（中略）一般の人びとが日常で普通に行う思考として捉えたい



「アウトサイドイン思考（outside-in thinking）」

「出力された情報、あるいは情報処理の途中であってもそこまで推し進められた情報（情報処理の終点）にポジショニングをして、起点から終点に至るプロセスを問題とする思考様式である」と定義



（出典）溝上慎一「インサイドアウト思考　創造的な思考から個性的な学習・ライフの構築へ」

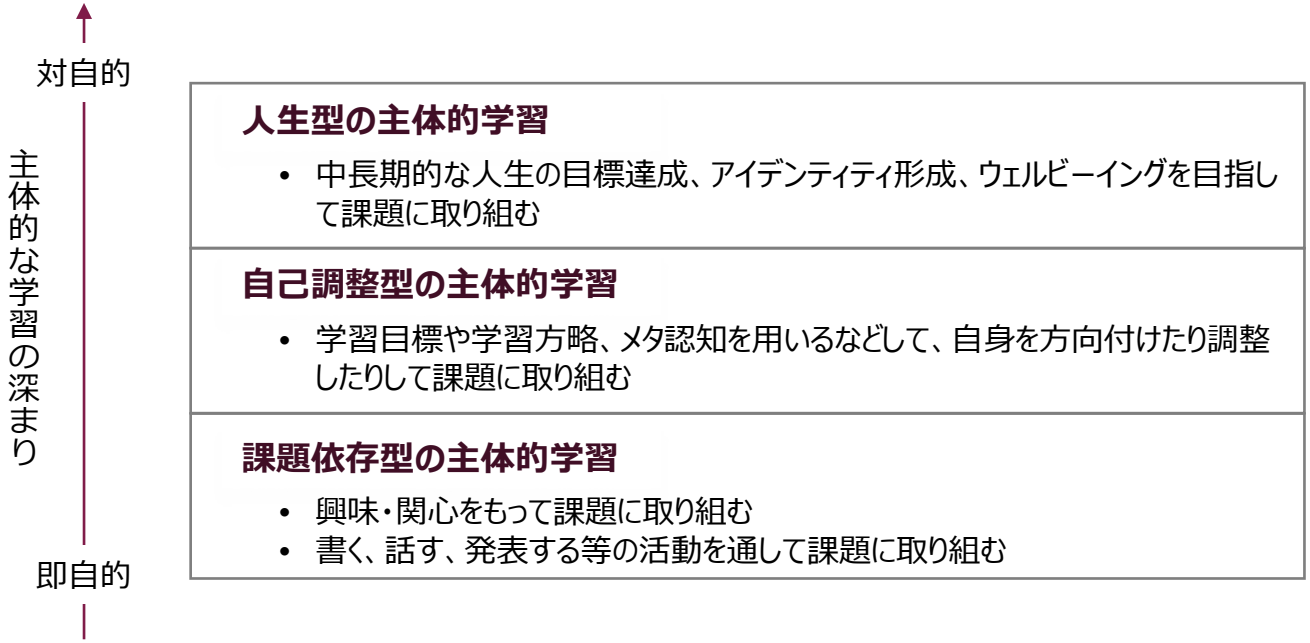
令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（２）p.36より抜粋

主体的な学習のスペクトラムについて

- 溝上慎一氏は、「主体的な学習（ agentic learning ）」を「行為者（主体）が課題（客体）にすすんで働きかけて取りくまれる学習のこと」と定義した上で、その性質を「課題依存型の主体的学習」、「自己調整型の主体的学習」、「人生型の主体的学習」の３つに分類する（「主体的な学習スペクトラム」）
- 学習課題に促され主体的が発動される学習から、自身の学習目標や学習方略を使用する主体的学習、中長期的な目標達成やアイデンティティ形成・ウェルビーイングを目指した学習へと深まっていくことが示されている

溝上慎一「アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性」

「主体的な学習スペクトラム」



（出典）溝上慎一「学習とパーソナリティ」

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（２）p.37より抜粋

主体性の目標分類（タキソノミー）について

表.「主体性」のタキソノミー（学びへの関与と所有権の拡大のグラデーション）

（出典：石井英真『中学校・高等学校　授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年）

特別活動	自治（変革人：エージェンシー）	社会関係を創りかえる
		対象世界を創りかえる
	人間的成熟（なりたい自分：アイデンティティ）	軸（思想）の形成
		視座の高まり
総合学習	自律（探究人：こだわり）	自分事の問いの深化
		問いの生成
	学び超え（生涯学習者・独立的学習者）	思考の習慣（知的性向）
		関心の広がり
教科学習	学習態度（自己調整学習者・知的な初心者）	方略的工夫
		試行錯誤
	関心・意欲	積極性（内発的動機づけ）
	表面的参加	受身（外発的動機づけ）

創造的に思考し、知識を記号接地していくためのアブダクション推論とメタ認知の過程について

- 今井むつみ氏は、結論が一義的にきまる、必ず正しい答えが得られる推論ではなく、結論の分からない事柄について、異なる分野の知識を組み合わせたり、比喩や推論を用いて新たな知識を創造する推論を「アブダクション推論」と定義している。
- アブダクション推論と、認知・情報処理機能、メタ認知がそれぞれ互いを支え合い、循環的に成長することで、創造的で質の高い思考が可能になる。また、３者の循環的成長により、抽象的な概念を適切に外界の対象や事例に紐づけるだけでなく、事例間の本質的な共通性をすくい取った抽象化を自らの推論で行うことができるようになる。この「記号接地」の過程の中で、抽象的な概念が身体の一部になり、「生きた知識」を形成することができる。

今井むつみ「学力喪失ーー認知科学による回復への道筋」

人間的に「創造的に質の高い思考をする」とは質の高いアブダクションをしながら、つねに推論をリアルタイムで制御すると同時に、結果をモニターし、誤りを修正するサイクルを伴う思考をすることを指す

アブダクション推論

演繹推論のように結論が一義的にきまる、必ず正しい答えが得られる推論ではなく、異なる分野の知識を組み合わせたり、比喩や推論を用いて新たな知識を創造する推論

- 私たち人間が乳幼児のときから行っている推論で、ことばの習得や概念の習得には必須のもの
- 知識を拡張・創造するものであるが誤りも犯し、誤ったスキーマ※を形成する原因にもなる

例：前回この方法で図形の面積をうまく求められたのだから、今回少しパターンが違うけど同じ方法でうまくいくのではないか

リアルタイムで制御

不完全な推論

認知・情報処理機能

推論をリアルタイムで制御する認知処理能力

- 情報処理の負荷に負けないよう思考を制御する
- 注意の抑制や必要に応じた切り替えを実行する

例：情報処理の負荷が高い複雑な図形の問題に対して、不要な情報に注意を向けない、補助線を引く、段階を追って考えるなど、負荷を下げる方略を適用する

結果をモニターし誤りを修正しつつ、アブダクション推論の精度を高める

「メタ認知」

意識的なもので、自分の思考がうまくいっているかどうかや結果を、意識的に、そして自分から少し離れた客観的な視点で評価する

- 自分の思考の過程を他者視点で振り返ることのできる批判的思考につながっている
- 「文脈に合わせて柔軟に視点を変える能力」とも深く関係している

例：推論や思考の結果が適切であったか、もっとうまい方法はなかったか、振り返って考える。

（出典）今井むつみ「学力喪失ーー認知科学による回復への道筋」より作成

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（２）p.25より抜粋

学習指導要領における学びに向かう力、人間性等に関連する記載

小学校学習指導要領（第１章第１の3）（p18）

2の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り，豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童に，生きる力を育むことを目指すに当たっては，学校教育全体並びに各教科，道徳科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動（以下「各教科等」という。ただし，第2の3の(2)のア及びウにおいて，特別活動については学級活動（学校給食に係るものを除く。）に限る。）の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら，教育活動の充実を図るものとする。その際，児童の発達の段階や特性等を踏まえつつ，次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。

(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。
(2) 思考力，判断力，表現力等を育成すること。
(3) 学びに向かう力，人間性等を涵養すること

小学校学習指導要領解説総則編（p38）

③ 学びに向かう力，人間性等を涵養すること

児童が「どのように社会や世界と関わり，よりよい人生を送るか」に関わる「学びに向かう力，人間性等」は，他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素である。児童の情意や態度等に関わるものであることから，他の二つの柱以上に，児童や学校，地域の実態を踏まえて指導のねらいを設定していくことが重要となる。

我が国の学校教育の特徴として，各教科等の指導を含めて学校の教育活動の全体を通して情意や態度等に関わる資質・能力を育んできたことを挙げることができる。例えば，国語を尊重する態度（国語科），自然を愛する心情（理科），音楽を愛好する心情（音楽科），家庭生活を大切にする心情（家庭科）など，各教科等においてどういった態度を育むかということを意図して指導が行われ，それぞれ豊かな実践が重ねられている。

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには，主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や，自己の感情や行動を統制する力，よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは，自分の思考や行動を客観的に把握し認識する，いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである。こうした力は，社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり，直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。また，多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力，持続可能な社会づくりに向けた態度，リーダーシップやチームワーク，感性，優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。

こうした情意や態度等を育んでいくためには，前述のような我が国の学校教育の豊かな実践を生かし，体験活動を含めて，社会や世界との関わりの中で，学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要となる。教育課程の編成及び実施に当たっては，第１章総則第4に示す児童の発達の支援に関する事項も踏まえながら，学習の場でもあり生活の場でもある学校において，児童一人一人がその可能性を発揮することができるよう，教育活動の充実を図っていくことが必要である。

なお，学校教育法第30条第2項に規定される「主体的に学習に取り組む態度」や，第１章総則第１の2(1) が示す「多様な人々と協働」することなどは，「学びに向かう力，人間性等」に含まれる。資質・能力の三つの柱は，確かな学力のみならず，知・徳・体にわたる「生きる力」全体を捉えて整理していることから，より幅広い内容を示すものとなっているところである。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第七章（１）p.81より抜粋

カリキュラム・マネジメントの現状と課題

前回改訂の要点

● 前回改訂では、「社会に開かれた教育課程」の理念の下、子供や地域の実態に即して教育課程の不断の見直しを図り、教育活動の質的向上の好循環を生み出していく観点から、「カリキュラム・マネジメント」の考え方を総則に盛り込んだ

【１　カリマネの三つの側面】（総則）

① 児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと
② 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと
③ 教育課程の実施に必要な人的または物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと

【２　カリマネの手順例】（解説）

① 教育課程の編成に対する学校の基本方針を明確にし、全教職員が共通理解を持つ
② 教育課程の編成・実施のための組織と日程を決める
③ 教育課程の編成のための事前の研究や調査をする
④ 学校教育目標など教育課程の編成の基本事項を決定
⑤ 教育課程を編成する
⑥ 教育課程を評価し改善する

※以上を実施する際は学校評価との関連を図るものとされている

前回改訂以降の変化

● 前回改訂以降、以下のような変化も生じる中、現行のカリマネの考え方に関わって以下A～Cのような課題が顕在化した
  - ✓ 各種特例校制度により大胆にカリキュラムを工夫する取組も一部に広がり、次期改訂に向けては「調整授業時数制度」など柔軟な教育課程編成を促進する仕組みも検討されている
  - ✓ デジタル学習基盤の活用による校務・授業運営・教職員間の連絡調整の効率化で余剰時間マネジメントの余地が拡大

顕在化している課題

A) 「なぜカリマネが必要なのか」が十分に咀嚼されない中、現行の書きぶり（左記1①）が結果として「カリマネ＝教科等横断の視点での教育課程編成」と理解され、単元配列表の作成が目的化している場合もある

B) Aとも関連し、教育課程編成の中核である「指導上の課題解消・目標実現のため、どの教科を、どのような時数で、どのような日課の下で実現するか」という時間マネジメントが着目されにくく、今後の柔軟な教育課程の実現の観点から課題がある（授業日・休業日や総授業時数、授業時数の割り当て、単位時間の柔軟な運用、日課表の工夫など、働き方改革とも整合しつつ、カリキュラムに大きな変更をもたらすマネジメントが進みにくい）

C) 左記２①～⑥のカリマネの手順例は現場実務において具体化が難しいとの指摘もあり、Bとの関連からも見直しが必要である（学校改善の成功事例では、方針の明確化や共通理解の前に、課題の可視化・共有から始まり、改善の検討が始まることも多い）

具体的な方向性と論点

● 今次改訂の検討と並行して、総則・評価特別部会において、以下のような観点を重視し、考え方を整理すべき

① 今次改訂の趣旨を踏まえ、学校現場がそれぞれの実態に応じて「何のために（目的）」「どのように（手段）」カリマネを行うのかを構造的・具体的につかみやすい示し方とすること
② 教育課程を核として学校運営の諸要素を繋げ、学校が直面する指導上の課題の解消という具体的成果に繋げつつ、学校教育目標の実現に迫るという実際的な視点を重視すること
③ 調整授業時数制度等の柔軟な教育課程の仕組みの活用により、何が可能となるのかを具体的に示すこと
④ 過度な負担を避ける視点も重視（表形式化・デジタル化による効果、生成AIを含むデジタルツールの活用の可能性も含む）
⑤ ①～④を重視した考え方の整理により、全ての教師が当事者となり、カリマネを教師にとって意義を感じられる日常の取組とすること

※　学校評価や学校運営協議会等について、上記改善とも整合させ、過度な負担・重複感を排除し、現場が混乱なく一体的に実施可能とする必要性に留意
※　これまで本部会で議論が行われている「教科書の網羅主義からの脱却」は、こうしたカリキュラム・マネジメントの必然性や有効性を高める側面がある点に留意

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第七章（１）p.251より抜粋

カリキュラム・マネジメントに関する現行学習指導要領の記載

小学校学習指導要領総則

第１小学校教育の基本と教育課程の役割

４　各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、**教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと**、**教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと**、**教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと**などを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。

第５　学校運営上の留意事項

１　教育課程の改善と学校評価等

各学校においては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、**各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める**ものとする。また、**各学校が行う学校評価については**、教育課程の編成、実施、改善が教育活動や学校運営の中核となることを踏まえ、**カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意**するものとする。

※幼稚園教育要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領及び特別支援学校指導要領においても同様もしくは同趣旨の記載あり

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第七章（１）p.252より抜粋

カリキュラム・マネジメントの手順の一例（総則解説より作成）

①教育課程の編成に対する学校の基本方針を明確にする

ア　学校として教育課程の意義、教育課程の編成の原則などの編成に対する基本的な考え方を明確にし、全教職員が共通理解をもつ。

イ　編成のための作業内容や作業手順の大綱を決め、作業計画の全体について全教職員が共通理解をもつ。

②教育課程の編成・実施のための組織と日程を決める

ア　編成・実施のための組織を決める。
(ア) 編成・実施に当たる組織及び各種会議の役割や相互関係について基本的な考え方を明確化
(イ) 編成・実施に当たる組織及び各種会議を学校の組織全体の中に位置付け、組織内の役割や分担を具体的に決定

イ　編成・実施のための作業日程を決める。
分担作業やその調整を含めて、各作業ごとの具体的な日程を決定

③教育課程の編成のための事前の研究や調査をする

ア　教育課程についての国の基準や教育委員会の規則などを研究し理解

イ　児童の心身の発達の段階や特性、学校及び地域の実態を把握。（保護者や地域住民の意向、児童の状況等を把握することに留意）

④学校の教育目標など教育課程の編成の基本となる事項を定める

ア　事前の研究や調査の結果を検討し、学校教育の目的や目標に照らして、それぞれの学校や児童が直面している教育課題を明確化

イ　学校教育の目的や目標を調和的に達成するため、各学校の教育課題に応じて、学校の教育目標など教育課程の編成の基本となる事項を設定

ウ　編成に当たって、特に留意すべき点を明確化

⑤教育課程を編成する

ア　指導内容を選択する
(ア) 基礎的・基本的な知識及び技能の明確化
(イ) 学校教育目標の達成のため重点を置く指導内容の明確化
(ウ) 各教科等の指導の充実や個に応じた指導の推進に配慮
(エ) 道徳教育及び体育・健康に関する指導について配慮
(オ) 教科等横断的な視点で育成を目指す資質・能力への配慮
(カ) 総合的な学習の時間の適切な展開への配慮
(キ) 単元などのまとまりを見通したまとめ方・重点の置き方を検討

イ　指導内容を組織する
(ア) 各教科等間の指導内容相互の関連を図る
(イ) 各教科等内の指導内容相互の関連を明確化
(ウ) 発展的、系統的な指導ができるよう指導内容を配列・組織
(エ) 合科的・関連的な指導について配慮

ウ　授業時数を配当する
(ア) 各教科等の年間授業時数を設定
(イ) 各学期、月、週ごとの各教科等の授業時数を設定
(ウ) 各教科等の授業の１単位時間を、適切に設定

⑥教育課程を評価し改善する

ア　評価の資料を収集し、検討

イ　整理した問題点を検討し、原因と背景を明確化

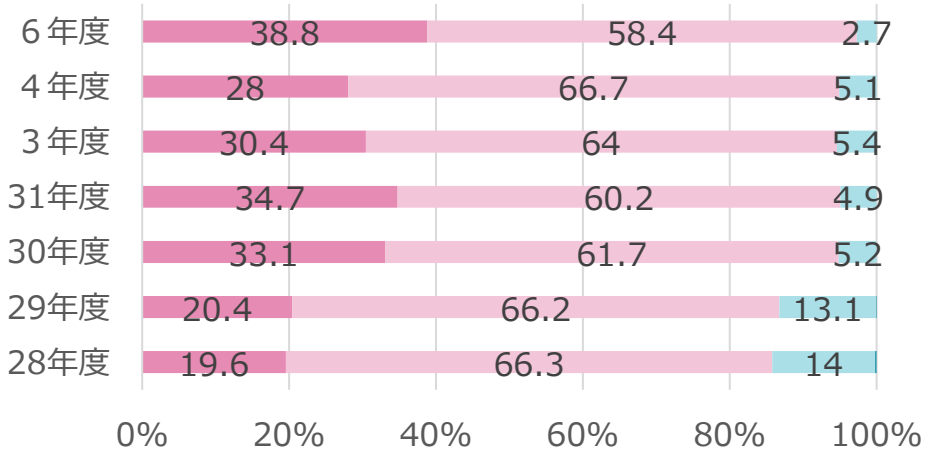
ウ　改善案をつくり、実施

カリキュラム・マネジメントに関する意識について（R6全国学調学校質問紙）

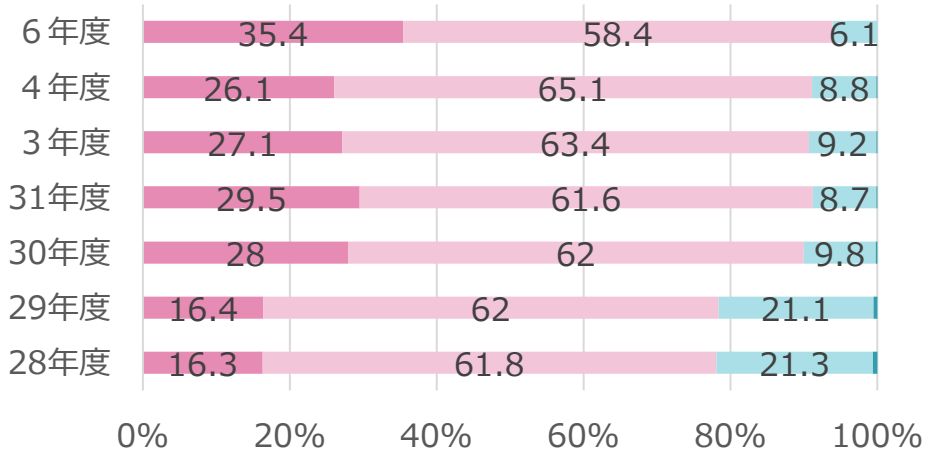
令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第七章（１）p.253より抜粋

指導計画の作成に当たっては、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していますか。

【小学校】

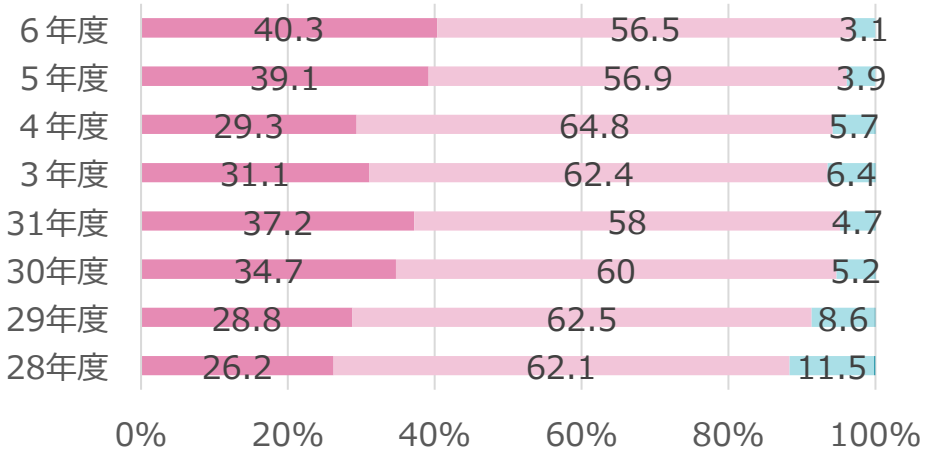


【中学校】

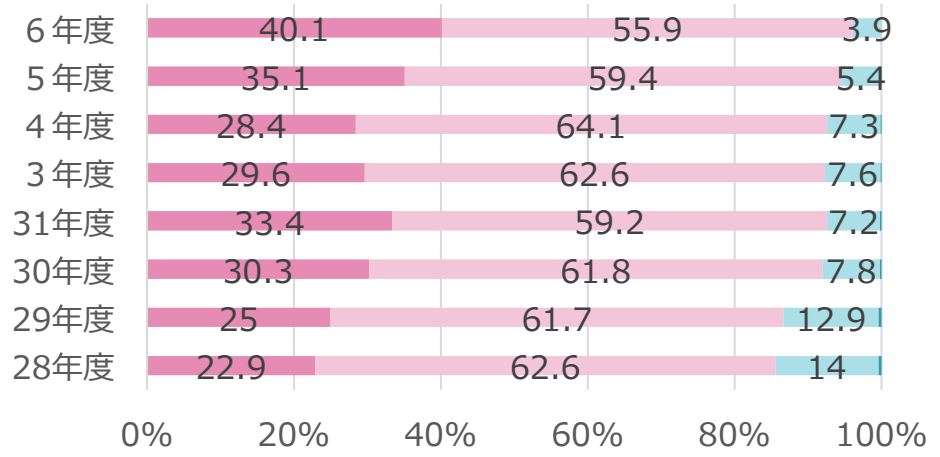


児童生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データなどに基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか。

【小学校】



【中学校】

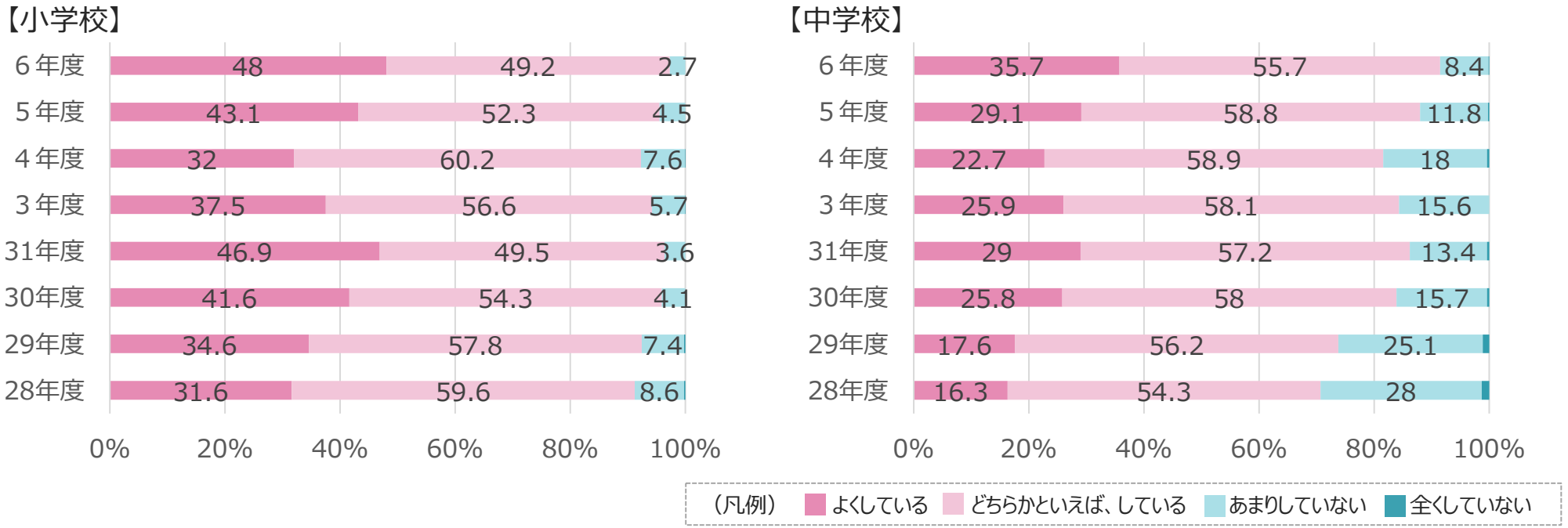


（凡例） よくしている どちらかといえば、している あまりしていない 全くしていない

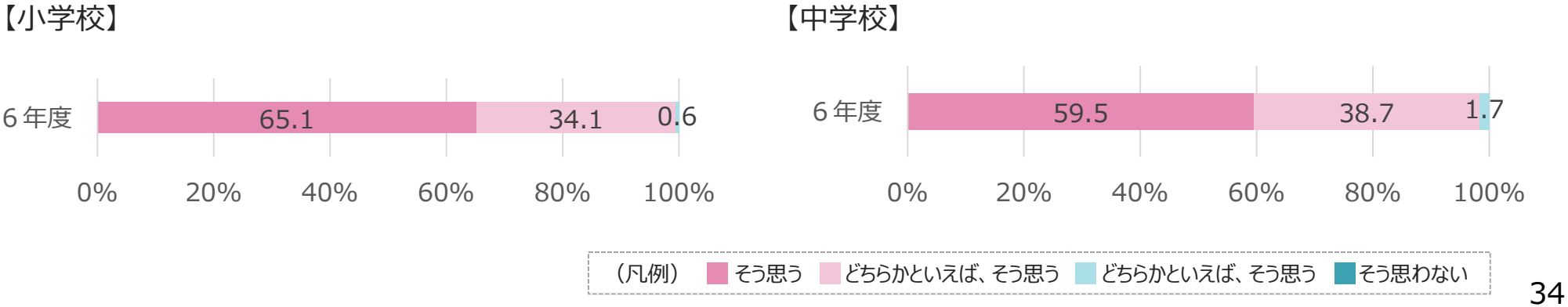
令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第七章（１）p.254より抜粋

カリキュラム・マネジメントに関する意識について

指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか。



学校（学級）の運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、改善に向けて学校として組織的に取り組んでいますか。



１．学習指導要領の基本的な理念や構造等に関すること

②分かりやすく・使いやすい学習指導要領の形態

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（１）p.９より抜粋

学習指導要領の構造に関する現状と課題

【前回改訂における改善】

- 全教科等の目標・内容が「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・能力の柱で整理された

※以下本資料で、「知・技」は「知識及び技能」を、「思・判・表」は「思考力、判断力、表現力等」を、「学・人」は「学びに向かう力、人間性等」を指す

- 特に、内容は、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を中心に一定の構造化が図られた

※「学びに向かう力、人間性等」は、目標で整理されたものを内容で共通的に扱う

- 総則における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の提起により、知識相互を関連付けてより深く理解することなど、学びの質（深さ）を追究する方向性を明確化した

分かりにくいとの指摘
授業改善に一定の成果

【なお残る課題】

① 資質・能力の深まりのイメージが掴みにくい

「個別の知識を学びながら、新たな知識が既得の知識及び技能と関連付けられ、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できる」ことを目指す授業を創る上で、個別の知識や技能が関連付けられた状態、各教科等の主要な概念の深い理解との関係（「タテ」の関係）のイメージしやすさに改善の余地がある

② 資質・能力の複数の柱を一体的に育成するイメージが掴みにくい

「『思考力、判断力、表現力等』を発揮することを通して、深い理解を伴う知識が習得され、更に『思考力、判断力、表現力等』が高まる」授業を創る上で、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の相互の関係（「ヨコ」の関係）のイメージしやすさに改善の余地がある

③ 教科書「を」教える授業、「本時主義」からの脱却に至っていない

①、②の課題も相まって、学習指導要領と児童生徒・地域の実態を踏まえ、「どのような力（資質・能力）を身に付けて欲しいか」という認識から出発し、そのための授業のまとまり（単元や題材）を構想し、その上で、教科書や教材をどう使い、一コマ一コマの授業を創るというプロセスが実現しにくいのではないか

→①～③の課題を解決することが、**教師が「深い学び」を実現する授業のイメージを掴み取りやすくするために不可欠といえる**

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（１）p.11より抜粋

具体的な方向性と論点

【論点】

論点②　授業づくりに積極的に活用できるよう、各教科の目標・内容の全体像や、「タテ」「ヨコ」の関係性など、教師にとって構造が視覚的に理解しやすく、分かりやすく、使いやすい記載の在り方について検討する必要がある

論点③　告示される学習指導要領は単一の形式とならざるを得ないが、実際に授業づくりを担う一人一人の教師にとって、分かりやすく、使いやすいという観点から、デジタル技術を活用することにより、解説を含めた学習指導要領のユーザビリティ・アクセシビリティの向上について検討する必要がある

【検討の方向性】

②表形式化

- 表形式や箇条書きを積極的に活用することを検討すべき
- 表形式化は、記載の冗長・複雑さの改善によるスリム化、教科等や学年等を横断した俯瞰しやすさの向上にも資するように検討すべき

③デジタル化

- 一人一人の教師が以下のようなことができる「デジタル学習指導要領」の実現に向けて、検討を加速すべき（所要の概算要求を行う）
  - ✓ 教科等間の関係、学年段階や学校種間の記載が容易に俯瞰できる
  - ✓ 学習指導要領コードも活用し、学習指導要領とデジタル教科書・教材を紐づけることにより、相互のアクセス等が一層円滑となる
  - ✓ AI等の活用により、日々の授業づくりに関わる疑問に対するフィードバックを受けたり、指導案のたたき台等の作成が容易になる

➡ 「構造化・表形式化・デジタル化」を一体的に進め、参照や指導案等の作成がしやすい「分かりやすい」「使いやすい」学習指導要領とすべき

学習指導要領の構造化・表形式化イメージ
（中学校数学「数と式」の例）

資質・能力の一体的育成の可視化（「ヨコ」の関係の可視化）

内容区分の中核的な概念理解へと至るために、個別の知識や技能といった資質・能力が結集・統合される。

	知識及び技能の系列			思考力、判断力、表現力等の系列
	中核的な概念の深い理解（仮称） この内容のまとまりを通じて理解して欲しい主要な概念等を示す 例：数の範囲を拡張することにより、より広範な事象を一般的かつ明確に表し、計算が能率的にできるようになることを理解する。			**複雑な課題の解決**（仮称） この内容のまとまりにおける知識・技能を総合的に使いこなして、思考・判断・表現できる力を示す 例：数の範囲を拡張し、それらの新たな数を用いて、日常生活や社会におけるより広範な問題を解決することができる。
１年相当	**個別の知識及び技能** 教科の主要な概念の深い理解を獲得し、思考・判断・表現する上で必要な要素となる知識・技能を示す	例：正の数と負の数	例：正の数と負の数の四則計算	例：具体的な場面で正の数と負の数を用いて表したり処理したりすること	**個別の思考力、判断力、表現力等** 複雑な課題の解決をする上で必要な要素となる思考力・判断力・表現力等を示す。 例：既に学習した計算の方法と関連付けて、拡張した数について四則計算の方法を考察し、表現する。 例：様々な事象における問題解決の場面において、新たに学んだ数を活用して問題を解決することができる。
３年相当	例：数の平方根	例：数の平方根を含む簡単な式の計算	例：具体的な場面で数の平方根を用いて表したり処理したりすること	
(内容の取扱い)	**内容の取扱い** 各教科の内容を学習する上での取扱上の留意点等を示す			

知とスキルを結集・統合して、知識・技能を総合的に使いこなす力。実践志向のプロセスを追記。

資質・能力の柱ごとの「深まり」の可視化（「タテ」の関係の可視化）

※本イメージは現行学習指導要領を基に構造化・表形式化のイメージとして作成したものであり、実際の次期学習指導要領の構造化案は、今後、総則・評価特別部会や各WGで具体的に検討するもの。本イメージは、あくまで構造化や表形式化の意義を分かりやすくするための一例であることに留意

※令和７年２月17日　第２回教育課程企画特別部会　石井委員提出資料を基に文部科学省作成

学習指導要領の構造化・表形式化イメージ
（中学校国語「読むこと」の例）

資質・能力の柱ごとの「深まり」の可視化（「タテ」の関係の可視化）

			1年相当	2年相当	3年相当
思考力、判断力、表現力等の系列	**複雑な課題の解決（仮称）** この領域における知識・技能を総合的に使いこなして、思考・判断・表現できる力を示す 例：目的に応じて文章を読み、理解したことなどに基づいて、自分の考えをまとめたり広げたり深めたりすることができる。	例：構造と内容を把握できる	例：叙述を基に、文章の構成や展開を捉えたり、内容を理解したりすることができる。		
		個別の思考力、判断力、表現力等 複雑な課題の解決に向けた思考力、判断力、表現力等の発揮の様相を示す。発揮する題材・ジャンルが異なる場合などは、必要に応じて区分を設ける	文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見との関係など、場面の展開や登場人物の 相互関係、心情の変化などを捉えることができる。	主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えることができる。	論理や物語の展開の仕方などを捉えることができる。
		例：精査・解釈できる	例：文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて意味付けたり考えたりすることができる。		
		例：考えを形成、共有できる			
知識及び技能の系列	**中核的な概念の深い理解（仮称）** この領域を通じて理解して欲しい主要な概念等を示す 例：目的や意図に応じて文章を書くことにより、言葉の特徴や使い方に関する知識及び技能を理解し、身に付けることができる。	例：言葉の特徴や使い方　例：語彙	例：次のような語句の量を増すとともに、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。		
		個別の知識及び技能 教科の主要な概念の深い理解を獲得し、思考・判断・表現する上で必要な要素となる知識・技能を示す。必要に応じて区分を設け、全体像が分かりやすいようにする	例：事象や行為、心情を表す語句	例：抽象的な概念を表す語句	例：理解したり表現したりするために必要な語句
		例：論理の構成の仕方　例：叙述と叙述との関係	例：意見と根拠などの関係について理解を深め、それらを読み取れるようになること。		
			例：原因と結果の関係 意見と根拠の関係	例：意見と根拠の関係 具体と抽象の関係	例：具体と抽象の関係
（内容の取扱い）	**内容の取扱い** 各教科の内容を学習する上での取扱上の留意点等を示す				

資質・能力の一体的育成の可視化（「ヨコ」の関係の可視化）

※本イメージは現行学習指導要領を基に構造化・表形式化のイメージとして作成したものであり、実際の次期学習指導要領の構造化案は、今後、総則・評価特別部会や各WGで具体的に検討するもの。本イメージは、あくまで構造化や表形式化の意義を分かりやすくするための一例であることに留意

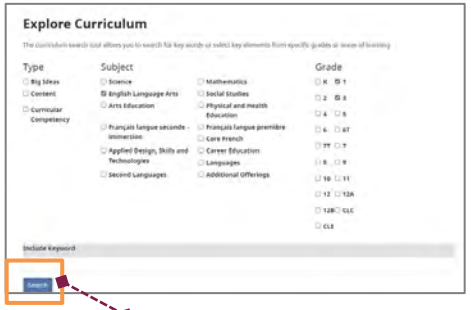
※令和７年２月17日　第２回教育課程企画特別部会　石井委員提出資料を基に文部科学省作成

教育課程の基準のデジタル化の事例（１/２）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（１）p.22より抜粋

- Web上でKUD[*1]の３つの要素、教科、学年及びキーワード検索を掛け合わせて教育課程の基準を検索できる。
- 検索結果画面では、学年や検索条件を変更できることに加え、各教科の学習におけるゴールや授業実践例等を示す画面に遷移でき、関連する情報を体系的に確認できる。

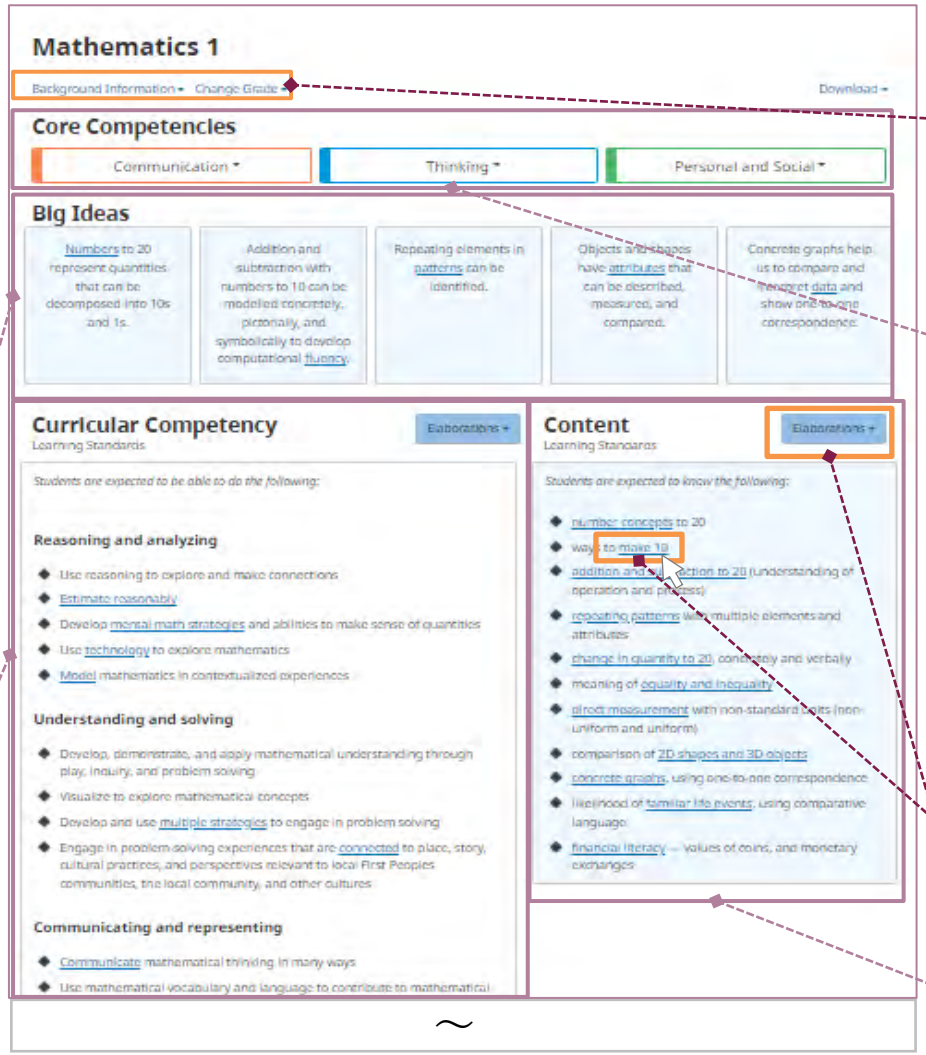
凡例　画面操作に関する内容　画面内容に関する内容



検索画面にて、タイプ、教科、学年の観点とキーワードを掛け合わせてカリキュラムを検索可能

ビッグアイデア（Big Ideas）
- 児童生徒が各学年修了までに理解すべき重要な概念や原理
- 概念や原理の理解を促すために、指導上の発問例等もポップアップで示される

教科別コンピテンシー（ Curricular Competency ）
児童生徒にとって必要不可欠とされている内容
※個別の事実や情報の暗記ではなく、概念を深く理解し応用することが重視されている



- 教育課程の基準のゴールや概観、授業実践例等を確認する画面に遷移
- 学年や検索条件の変更も可能

コア・コンピテンシー（ Core Competencies ）
算数の学習を通して身につけるコンピテンシー

ポップアップ例
- decomposing 10 into parts
- Numbers to 10 can be arranged and recognized.
- benchmarks of 10 and 20
- Traditional First Peoples counting methods involved using fingers to count to 5 and for groups of 5.
- traditional songs/singing and stories

マウスポイントもしくは詳細ボタンを押下するとポップアップで詳細が表示される

教科内容（Contents ）
ビッグアイデアに沿って、児童生徒が知るべき内容

※１：KUDとは、「Know-Understand-Do」の頭文字を指す。

（出典）https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/search （2024年12月13日閲覧）

教育課程の基準のデジタル化の事例（２/２）

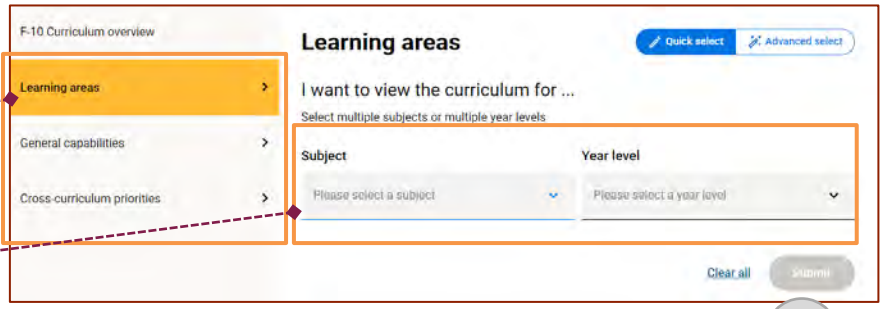
令和７年９月19日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（１）p.23より抜粋

- Web上で「学習領域」、「汎用的能力」、「領域横断的優先事項」の３つのカテゴリからカリキュラムを検索・閲覧できる。
- 「学習領域」カテゴリでは、教科と学年を入力してカリキュラム内容を検索でき、検索結果画面では各教科の学習における理念、目標等の確認や、付与されているコードを通して指導方法等を確認できる。

凡例：画面操作に関する内容／画面内容に関する内容

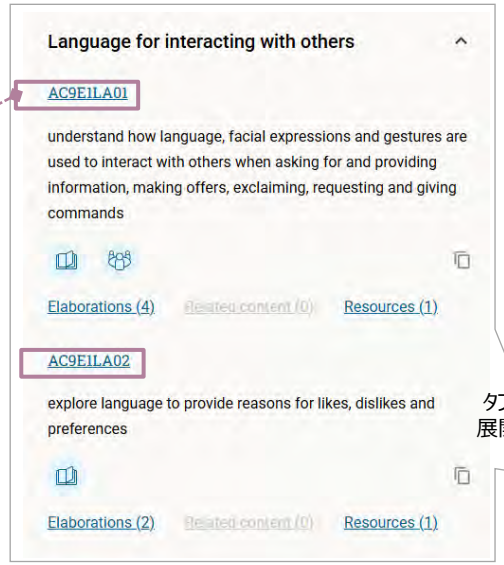
学習領域、汎用的能力、領域横断的優先事項の３つの要素別にカリキュラムを検索可能

学習領域では、教科と学年をキーにカリキュラムを検索可能

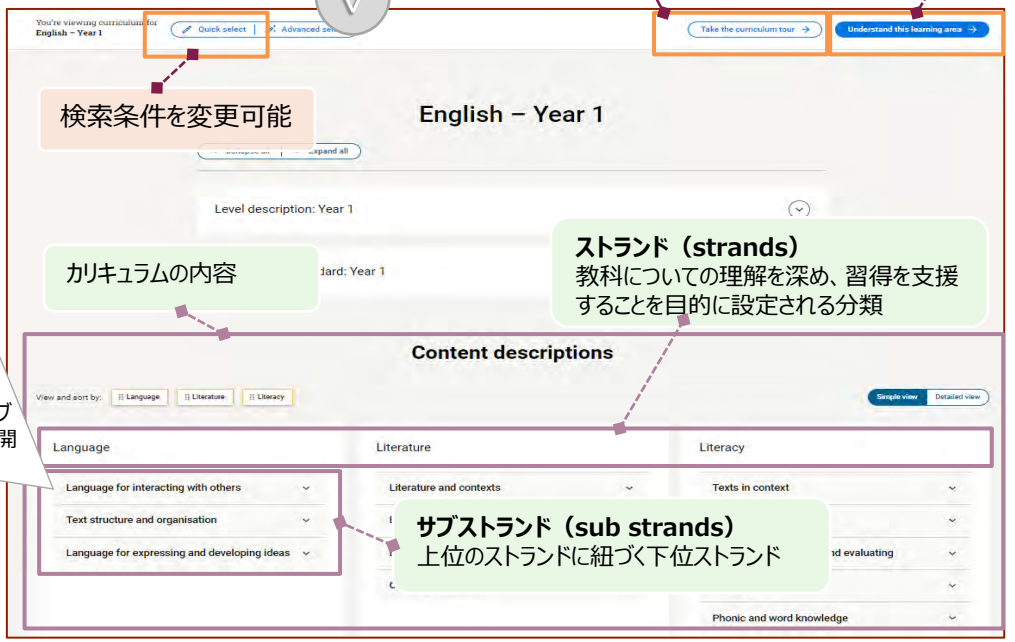


オーストラリアン・カリキュラムに関する動画が掲載されたページに遷移

各教科の学習における理念、目標等を確認できる画面に遷移



- 各サブストランドに紐づく学習目的ごとにコードが付与されている
- コードをクリックすると学習目的に関連する「汎用的能力」と「領域横断的優先事項」[*1]、 指導方法、学習コンテンツが示されたページに遷移



※１：「オーストラリアン・カリキュラム」は、教科に該当する学習領域、7つの汎用的能力（リテラシー、ニューメラシー、ICT等）、３つの領域横断的優先事項（アボリジナル及びトレス海峡島嶼民の歴史と文化、アジア及びアジアとオーストラリアの関係性、サステナビリティ）の３要素で構成されており、教員は教科の学習の中で汎用的能力や領域横断的優先事項を明示的に教え評価することが期待されている。

（出典）https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/learning-areas/english/year-1?view=quick&detailed-content-descriptions=0&hide-ccp=0&hide-gc=0&side-by-side=1&strands-start-index=0 （2024年12月13日閲覧）

２．柔軟な教育課程の促進に関すること

①調整授業時数制度の具体化（義務教育）
②その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（義務教育）

多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成に向けた現状と課題

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（２）p.31より抜粋

【現行制度の状況】

＜標準授業時数（学校教育法施行規則で規定）＞
・年間の標準総授業時数、各教科等の標準授業時数が定められており、年度当初の計画段階では確保することが前提となっている

＜特例校制度（学校教育法施行規則で規定）＞
・「教育課程特例校制度（新教科等の設定が可能）」及び「授業時数特例校制度（総授業時数を維持しつつ１割を上限に各教科（※）の標準授業時数を下回ることが可能）」（以下「特例校制度」という。）の活用で、学校や地域の創意工夫を発揮した教育課程の編成が可能である

（※）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

＜単位授業時間（学校教育法施行規則で規定）＞
・標準授業時数の１単位時間は、小学校で45分、中学校で50分とされているが、授業時間を拘束するものではない（例えば、１単位時間を小学校で40分、中学校で45分とするほか、90分等とすることは可能）

＜年間最低授業週数（学習指導要領総則で規定）＞
・小中学校ともに年間35週以上にわたって授業を行うよう計画するとされており、上限はなく、年間授業週数を40週等とすることは可能となっている

＜学習内容の学年区分（学習指導要領総則＋各教科等で規定）＞
・各教科等の内容事項の記載順は指導の順序を示すものではないと示しつつ、順序を特に示す場合として、各教科等で学年区分を示しており、その場合には当該学年で指導する必要がある

＜カリキュラム・マネジメント（学習指導要領総則で規定）＞
・現行学習指導要領において、「３つの側面」を提示している

【課題】

特例校は時間と手間がかかる
- 市町村立学校の場合、市町村や都道府県の教育委員会を経由し、国の審査・指定を要するなど、時間や手間がかかり活用しにくい。学校や地域の創意工夫の発揮は「特別なこと」になっている

特例校制度のみでは限界がある
- 研究開発学校制度の下、年間の標準総授業時数を特例的に下回ることで生み出した授業時数を個々の児童生徒の個性や特性に応じた学びや教員研修等に充当する取組（特例校制度では不可）が注目を集めており、同様の取組を実施したいとの声が多い

硬直的な運用が残る
- 時間割が複雑になるとの懸念もあり、単位授業時間の柔軟な設定は広がりを欠いている。週当たりコマ数についても、35週という数字を根拠に、標準総授業時数1015単位時間を35週にわたって実施する（週当たり29コマ）との認識が強い
- 総じて、単位授業時間の設定や一日当たりの授業時数の割り振り、授業日と休業日の設定変更がカリキュラム・マネジメントの手法となり切っていない

学年を横断した柔軟な指導に制約
- 系統性確保の意義はあるものの、学習内容の習熟の早い子供・遅い子供の実態を踏まえた柔軟な指導や、学年を横断したカリキュラム・マネジメントの制約となっている面がある

カリキュラム・マネジメントのイメージがつかみにくい
- 上記も含め、具体的に何を変えられるのか、何を変えてはいけないか、どのようなアクションを取りうるのか、イメージが湧きにくい。カリキュラム・マネジメントは未だ学校の日常となっていない

具体的な方向性と論点①（特例校制度と時数の取り扱い）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（２）p.32より抜粋

【方向性】

- 特例校制度については、申請数が増加し、一定の活用類型も確立していることを踏まえ、国への申請を不要とすることも含め、「特別な選択肢」ではなく、「常に利用可能な選択肢」とする方向で検討すべき
- 加えて、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、研究開発学校等の運用実績やデジタル学習基盤の活用による効率化の可能性を踏まえ、授業時数の取扱いについて一層柔軟化する方向で検討すべき
- 以上について、「調整授業時数制度」として創設し、教師の仕事や子供の学びに「余白」を生み出すとともに、教育の質の向上に資する方向で検討すべき
（負担軽減自体が目的ではないことに留意）

※学習指導要領の内容事項が適切に取り扱われることが前提。
学習指導要領の一層の構造化は別途検討するとともに、その解説・教科書・入試・教師用指導書等の影響も含めた授業づくりの実態を全体として捉えながら、過度な負担や負担感が生じにくい在り方を検討

【具体的論点】

① 総授業時数を維持しつつ各教科の標準授業時数（以下「教科標準時数」という。）を調整することが可能な範囲を検討すべき。その際、現行の授業時数特例校制度（１割が上限）や研究開発学校における実践等も踏まえつつ、上限の拡大の適否や対象となる教科等も含めて検討すべき

② 教科標準時数を調整することで生み出された授業時数（以下「調整授業時数」という。）の活用方法について、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で検討すべき
- ✓ 別の教科等の授業時数に上乗せする
- ✓ 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（以下「裁量的な時間」という。）に充てる

③ 裁量的な時間の上限と類型（※）について具体的に検討すべき。特に、裁量的な時間の一部について、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で、その上限と類型についても具体的に検討すべき

（※）例えば、基本的な概念の獲得や意味理解を伴った確かな知識の習得、認知の特性に応じた学力保障、学習方略に関する指導、個人探究を伴う体験活動、ソーシャルスキルトレーニング等が想定される

④ 国への申請を不要とし、「調整授業時数制度」による取組を学校等の判断で可能とするに当たって、以下の担保措置について具体的に検討すべき
（１）不適切な運用を防ぐための仕組み（例：児童生徒の負担過重、受験対策への過度な傾斜など）
（２）保護者や地域住民に対する説明責任を果たし、理解を得るための仕組み
（３）教育委員会や文部科学省としての教育課程編成状況把握の仕組み

具体的な方向性と論点②（単位時間、授業週数、学年区分の扱い等）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（２）p.33より抜粋

【方向性】

単位授業時間・年間最低授業週数
- 各学校や地域、児童生徒の実態に応じて柔軟な設定を促進するため、分かりやすい示し方とする方向で検討すべき

学習内容の学年区分
- 必要に応じ、教師が学年区分に囚われず柔軟に教育課程を編成したり、指導を展開しやすくしたりする方向で検討すべき

その他の条件整備
- 各学校や地域における創意工夫ある柔軟な教育課程編成が実際に促進されるよう、条件整備や必要となる施策を併せて検討すべき

【論点・留意点】

単位授業時間の柔軟な設定
- 調整授業時数を生み出す手法の一つとなり得るが、あくまで教育課程の目的や狙いを実現するためのカリキュラム・マネジメントの手法（週時程や時間割を工夫し下校時刻を早めるなどの取組を含む。）であり、単位授業時間の短縮自体が目的ではないことに留意すべき
- 時間割の複雑化への懸念を踏まえ、デジタルツールを活用した負担軽減を促進すべき

年間最低授業週数
- 「年間35週以上」との規定が「週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との指摘も踏まえ、授業時数の平準化を促進する方向でどのような示し方を検討すべき

※全体として、教師に「余白」を生み出し、過度な負担・負担感を防ぐ側面と、児童生徒に「余白」を生み出し、豊かな学びに繋がる側面の両方に留意すべき

学習内容の学年区分
- 教科の系統性や発達段階を踏まえた指導内容を確保する役割を果たしており、教科書作成などの観点からも、引き続き一定の記載は必要である
- その上で、児童生徒の実態に応じて必要があると判断する場合は、学年区分に囚われず柔軟に教育課程の編成・実施が可能であることを明確化すべき
- 学年区分に囚われない柔軟な指導に伴い、教科書等の在り方について必要に応じ所要の整理をすべき

調整授業時数制度の運用に向けた知見の蓄積
- 令和7年度の研究開発学校では、９都道府県の46校で柔軟な教育課程を編成・実施。加えて、全ての都道府県・指定都市での知見の蓄積を図るため、令和8年度より更なる事例創出の加速を図るべき
- 調整授業時数制度の導入後も、豊かな教育実践が広がるよう、一定期間伴走支援する施策を実施すべき

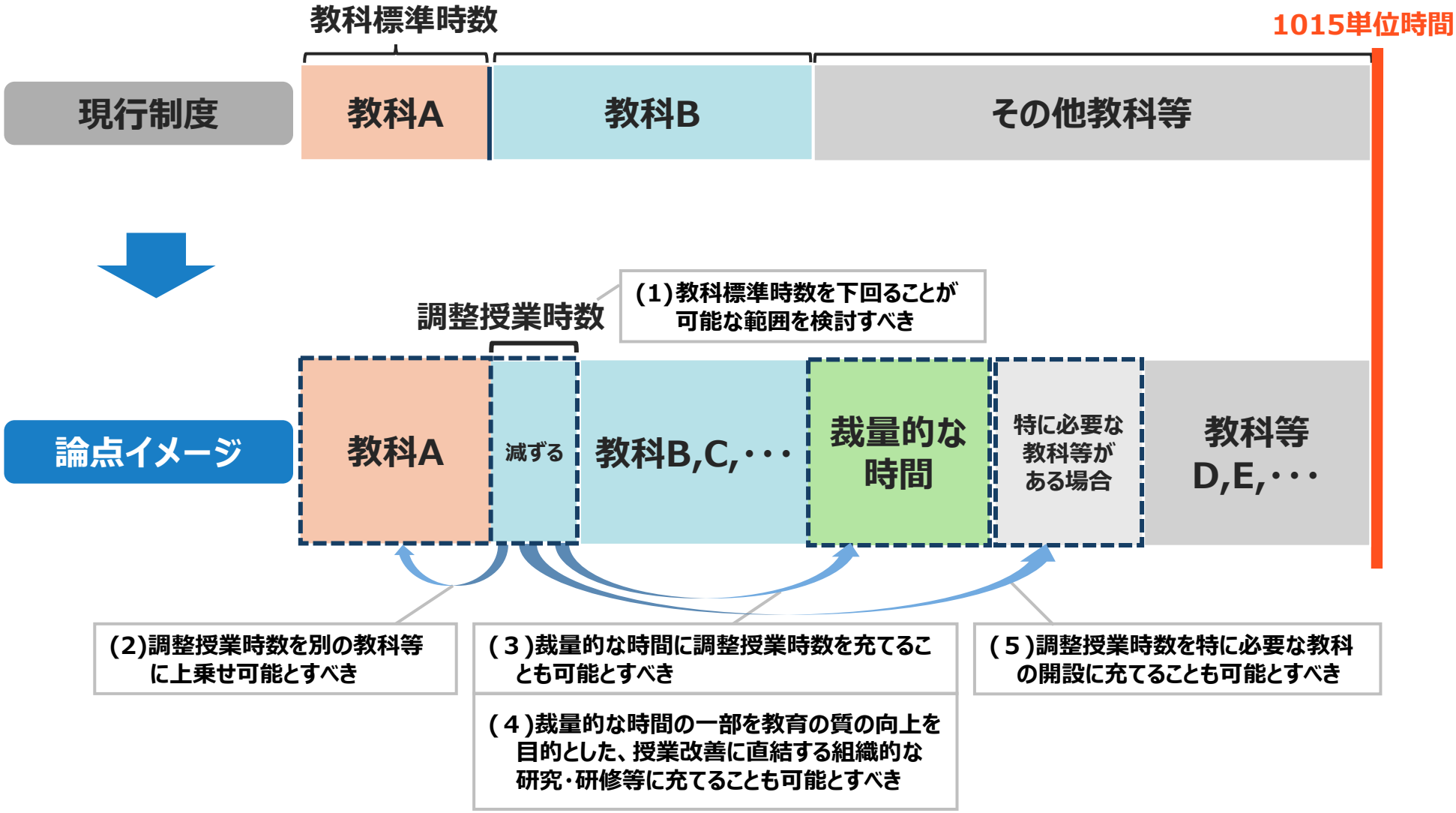
カリキュラム・マネジメント
- 過度な負担を生じさせずに、カリキュラム・マネジメントを実質化できるよう、シンプルで具体的なイメージを整理する必要である（詳しくは第七章（１）を参照）
- 学校運営協議会の承認事項である教育課程編成の基本的な方針について、調整授業時数制度の下でどのような内容を示す必要があるか整理すべき

指導主事の資質向上
- 柔軟な教育課程編成に係る指導助言に直結する研修や、他自治体と知見・事例を共有する取組を充実すべき
- 指導主事未配置市町村への対応を検討すべき（例：都道府県の役割、自治体間連携、校長会等が果たすべき機能）
- 教師の指導への支援と関連の薄い事務等について一般行政職職員との役割分担を整理すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（２）p.34より抜粋

義務教育段階の柔軟な教育課程の方向性（調整授業時数制度）

多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成を促進するため、
児童生徒や地域の実態を踏まえて、必要に応じて以下のような取組の一部又は全部の実施を可能とする方向で検討



令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（１）p.29より抜粋

現行の教育課程の主な特例

- 教育課程の編成は、学校教育法施行規則に示す総授業時数及び各教科等の時数、学習指導要領に示す各教科等の目標・内容に基づく必要
- しかし、①**学校**として編成する教育課程の特例、②**個々の児童生徒**に着目した教育課程の特例、③**学級**として編成する教育課程の特例が適用される場合はこの限りではない

1 学校として編成する教育課程の特例

授業時数特例校
<学校教育法施行規則第55条の2、第85条の2、第132条の2等>

1割を上限として時数を削減し、別教科等に上乗せ可能

1015単位時間

教科A | 教科B | その他教科等

各学年の年間の標準総授業時数は維持・内容事項は適切に取り扱う

教育課程特例校
<学校教育法施行規則第55条の2、第85条の2、第132条の2等>

時数を削減し、新教科等に上乗せ可能

新教科α（A＋B） | 教科B（一部） | その他教科等

研究開発学校
<学校教育法施行規則第55条、第85条、第132条等>

学びの多様化学校
<学校教育法施行規則第56条、第86条等>

内容の削減も可能

教科A | 教科B | 新教科β | その他教科等 ← 時数削減可

通常の学校

教科A | 教科B | その他教科等

2 個々の児童生徒に着目した教育課程の特例

障害のある児童生徒に対する通級による指導における特別の教育課程

○障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導
<学校教育法施行規則第140条等>

日本語指導が必要な児童生徒に対する特別の教育課程

○日本語を用いて、学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにすることを目的とする指導
<学校教育法施行規則第56条の2、第86条の2、第132条の3等>

学齢を超過した者に対する特別の教育課程（夜間中学）

○対象者の各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当たって必要な内容を指導
※学習指導要領を踏まえ、必要な時数・指導内容を全て校長が判断
<学校教育法施行規則第56条の4、第132条の5等>

3 学級として編成する教育課程の特例

特別支援学級

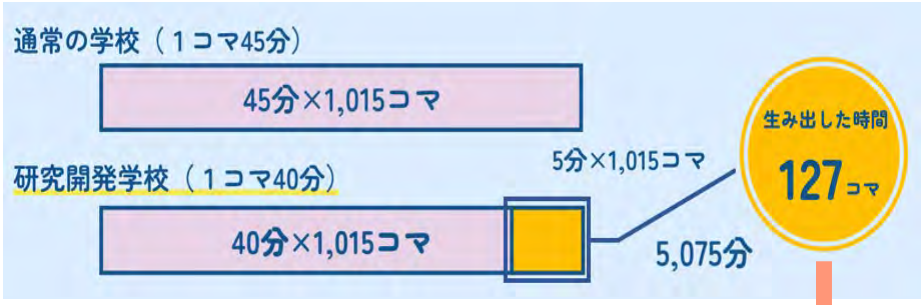
○特別支援学校学習指導要領に示す自立活動を取り入れるとともに、個々の児童生徒の障害の程度等を考慮の上、実態に応じた特別の教育課程を編成。
<学校教育法施行規則第138条>

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第三章（２）p.75より抜粋

研究開発学校の取組（目黒区立中目黒小学校・愛荘町立秦荘西小学校）

１．特例の概要

授業の１単位時間を45分から40分に変更し、午前中に５コマの授業を行った上で、標準総授業時数を下回って時間を生み出し、その時間を活用し、子供の主体性を重視した教育活動、教員研修や教科担任制等を有効に機能させるための情報共有等を実施。



○ 通常の授業の中でもICTを活用することで、短くした１コマの中でも効果的な指導を行う。

○ １コマが短くなったことで、通常の授業においても、単元としてのつながりや、見方・考え方を働かせる授業デザインをより意識した授業を展開。

２．生み出した時間の使い道

目黒区

○子供が教材・ペースを自分で選びながら学ぶ単元内自由進度学習（マイプラン学習）を行ったり、子供たちが自分でテーマを決めて主体的に学ぶ時間（フリースタイルプロジェクト）を設けたりするなど、子供の主体的な学びを重視した教育活動を展開。教員の研修や授業準備等も実施。

マイプラン学習

○ マイプラン学習の時間では、自分の学びたい場所で、自分でペースを決めながら学ぶ。

○ 一人で学びに向かうことも、友達と協働的に学ぶこともできる。

○ ICTを活用することで、一人一人の学びの進度等を効果的に把握。

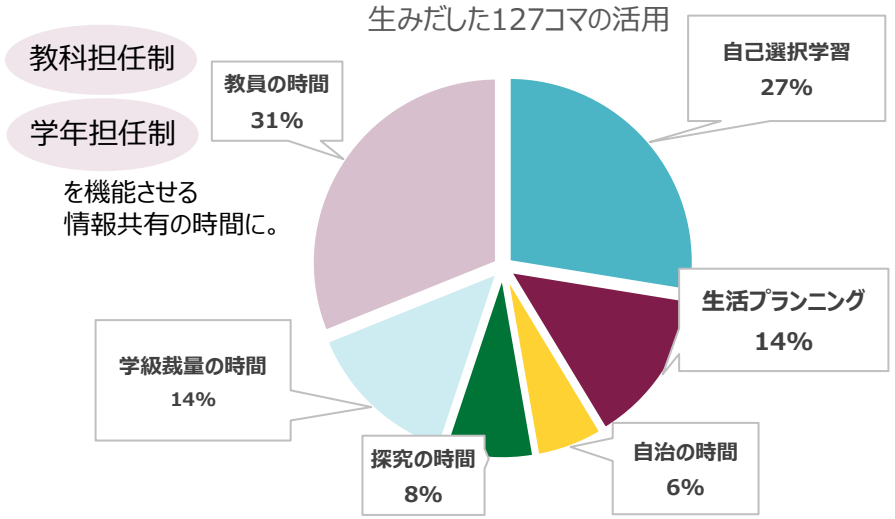
フリースタイルプロジェクト

○ フリースタイルプロジェクトでは、ギターの探究など、自分の興味関心に応じて自ら課題を設定し、主体的に探究に取り組む。

○ 各教科等で学んだことを生かしながら、一人一人が違う課題に取り組み、成果を発表する。

愛荘町

○自己調整力を育成する時間に充てたり、教員間での児童に関する共通理解を図るための情報交換や相談、授業づくり・教材研究に関する研修やOJT等を実施。



令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第三章（２）p.77より抜粋

R7年度 研究開発学校
～多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程の編成～

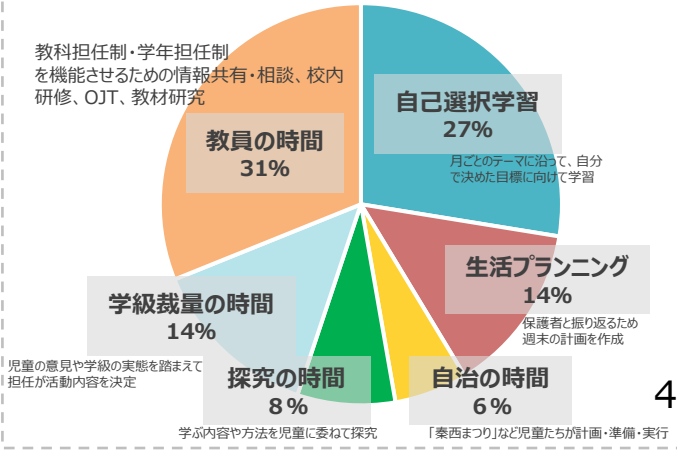
１単位時間を短縮して生み出された時間を用いて、
- 児童生徒一人一人の興味・関心や学習上の課題等に応じて柔軟に学びを選択できる時間
- 体験活動、表現力や対話力を育成する活動など学習の素地を高める時間
- 教師の研修や授業改善のための時間　　等に充当。

令和６年度
管理機関：２（目黒区・愛荘町）（設置者等）
学校数：25

実施地域・学校を大幅に増加

令和７年度
管理機関：**9** 都道府県（設置者等）
学校数：**46**（小：38　中：８）

滋賀県愛荘町の取組（愛荘町立秦荘西小学校 ほか１校）



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。全国の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

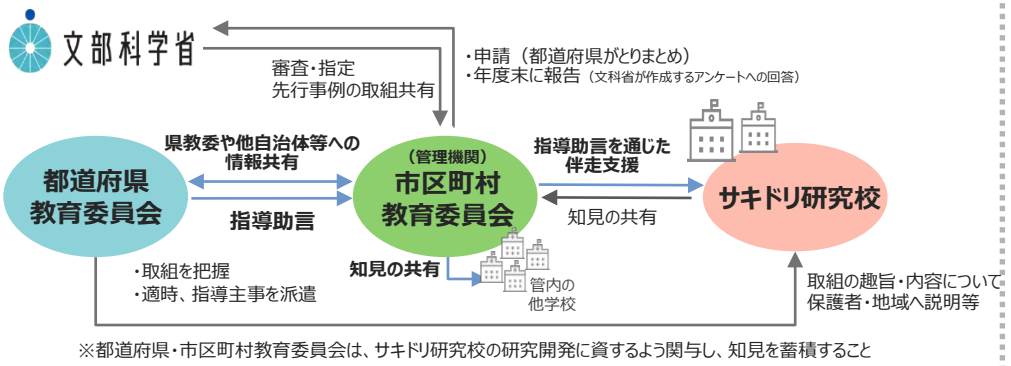
- 「調整授業時数制度」導入後の全国における円滑な制度実施に向け、研究開発学校とは別に、**「調整授業時数制度」を先取りするような形で教育課程を編成・実施し、研究開発を行うことができる学校（サキドリ研究校）を文部科学大臣が指定する**。

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



※都道府県・市区町村教育委員会は、サキドリ研究校の研究開発に資するよう関与し、知見を蓄積すること

対象

全国の公立小中学校等
※　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。
※　各都道府県・指定都市における申請校には中学校を含むこととする。

指定期間

令和８年度から令和10年３月までの２年間を想定
※「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～

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　1
論点整理（案）参考資料集
第三章（２）p.66より抜粋

単位授業時間の規定

小学校学習指導要領 総則（抄）

(ｱ) 各教科等のそれぞれの授業の１単位時間は、**各学校において、各教科等の年間授業時数を確保しつつ、児童の発達の段階及び各教科等や学習活動の特質を考慮して適切に定める**こと

小学校学習指導要領 総則　解説（抄）

…各授業時数の１単位時間を定めるに当たっては、学校教育法施行規則第51条別表第１に定める授業時数の１単位時間は45分とするとの規定は従前どおりとしており、**総則でいう「年間授業時数を確保しつつ」という意味は、あくまでも授業時数の１単位時間を45分として計算した学校教育法施行規則第51条別表第１に定める授業時数を確保するという意味であることに留意**する必要がある。すなわち、各教科等の年間授業時数は各教科等の内容を指導するのに実質的に必要な時間であり、これを確保することは前提条件として考慮されなければならないということである。

標準授業時数を確保した上で、１コマあたりの単位授業時間は
各学校が設定することは可能

年間最低授業週数の規定

小学校学習指導要領 総則（抄）

ア　**各教科等の授業は、年間35週（第１学年については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の負担過重にならないようにするものとする。

小学校学習指導要領　総則　解説（抄）

各教科等の授業時数を年間35週（第１学年については34週）以上にわたって行うように計画することとしているのは、各教科等の授業時数を年間35週以上にわたって配当すれば、学校教育法施行規則別表第１において定めている年間の授業時数について児童の負担過重にならない程度に、週当たり、１日当たりの授業時数を平均化することができることを考慮したものである。したがって、**各教科等の授業時数を35週にわたって平均的に配当するほか、児童の実態や教科等の特性を考慮して週当たりの授業時数の配当に工夫を加えることも考えられる**。各学校においてはこの規定を踏まえ、地域や学校及び児童の実態等を考慮し、必要な指導時間を確保するため、適切な週にわたって各教科等の授業を計画することが必要である。

年間の授業週数について、35週以上であれば、上限はなく、
各学校が40週等と設定することは可能

学習指導要領における学年の区分の状況（小・中学校）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第三章（２）p.74より抜粋

- 総則では特に示す場合を除き、各教科等の内容に係る事項の記載順は指導の順序を示すものではないことを示しているが、当該特に示す場合として、各教科等においては学年の区分を示しており、その場合当該学年において指導する必要がある。（「内容の取扱」において更に特別な定めがある場合もある）
- 教科の系統性や発達段階を踏まえた指導内容を確保する役割を果たす一方、カリキュラム・マネジメントの自由度を狭めている、学習内容の習熟の早い子供・遅い子供を広く受け止める教育課程編成がしにくいといった課題もある。

小学校学習指導要領（平成29年告示）第１章　総則　※中学校も同旨
第２第１節３(1) 内容等の取扱い
ウ　第２章以下に示す各教科、道徳科、外国語活動及び特別活動の内容に掲げる事項の順序は、特に示す場合を除き、指導の順序を示すものではないので、学校においては、その取扱いについて適切な工夫を加えるものとする。
エ　学年の内容を２学年まとめて示した教科及び外国語活動の内容は、２学年間かけて指導する事項を示したものである。各学校においては、これらの事項を児童や学校、地域の実態に応じ、２学年間を見通して計画的に指導することとし、特に示す場合を除き、いずれかの学年に分けて、又はいずれの学年においても指導するものとする。

小学校

各教科における内容の示し方

各教科等	学年区分					
国語	1-2		3-4		5-6	
社会			3	4	5	6
算数	1	2	3	4	5	6
理科			3	4	5	6
生活	1-2					
音楽	1-2		3-4		5-6	
図画工作	1-2		3-4		5-6	
家庭					5-6	
体育	1-2		3-4		5-6	
外国語					5-6	
道徳	1-2		3-4		5-6	
外国語活動			3-4			
総合的な学習の時間	内容は各学校で設定					
特別活動	1-6					

内容の取扱（特別の定め）

※学習指導要領の記載を基に記述は簡素化している

- 国語：前学年において初歩的な形で取り上げたり、後学年で程度を高めて取り上げたりするなどして、弾力的に指導すること
- 算数：各学年の内容は、次学年以降においても必要に応じて継続して指導すること
- 生活：「A家族・家庭生活」の(1)のアについては、2年間の学習の見通しをもたせるために、第5学年の最初に履修させること
- 家庭：体育の「A体つくり（の）運動（遊び）」については、２学年間にわたって指導するものとする
  保健については各学年で指導する項目を指定している
- 体育：各学年段階の内容項目について、相当する各学年において全て取り上げることとする
- 道徳：全ての学年において、学級活動の各活動、学校行事の各行事を指導する。

中学校

各教科における内容の示し方

各教科等		学年区分			
国語		1	2	3	
社会		1-3			
数学		1	2	3	
理科		1-3			
音楽		1	2-3		
美術		1	2-3		
保健体育	(体育)	1-2		3	
	(保健)	1-3			
技術・家庭		1-3			
外国語		1-3			
道徳		1-3			
総合的な学習の時間		内容は各学校で設定			
特別活動		1-3			

内容の取扱（特別の定め）

- 国語：必要に応じ前後の学年で取り上げることもできる
- 社会：第1、第2学年を通じて地理的分野及び歴史的分野を並行して学習させることを原則とすること
  第３学年において歴史的分野及び公民的分野を学習させること
- 数学：各学年の目標達成に支障のない範囲で当該学年の内容の一部を軽く取扱い、それを後学年で指導することができる
  学年の目標を逸脱しない範囲で、後学年の内容の一部を加えて指導することもできる
  新たな内容を指導する際には、既に指導した関連する内容を意図的に再度取り上げ、学び直しの機会を設定すること
- 技術・家庭：各学年において、技術分野及び家庭分野のいずれも履修させること。
  家庭分野の内容の「A家族・家庭生活」の(1)については、中学校における学習の見通しを立てさせるために、第1学年の最初に履修させること
- 道徳：内容項目について、各学年において全て取り上げることとする。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第三章（２）p.76より抜粋

週当たり授業時数について

週当たり授業時数に係る考え方

「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について(答申)(抄)

国が定める年間の標準授業時数の 1,015 単位時間を 35 週（※1）にわたって実施することを前提に、**週当たり 29 単位時間の授業を行う必要があるとの認識が学校には根強く、標準授業時数を大幅に上回った教育課程編成の見直しを学校が実施することが困難**との指摘もある。しかし、実際には年間の授業日数は 200 日程度（40 週）が一般的であり、**必ずしも 1,015 単位時間を確保するために週 29単位時間の授業を実施する必要はない**（※2）。

※1　小学校学習指導要領の総則においては、「各教科等の授業は、年間35週（第１学年については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の負担過重にならないようにするものとする」と記載がある。中学校でも同様。

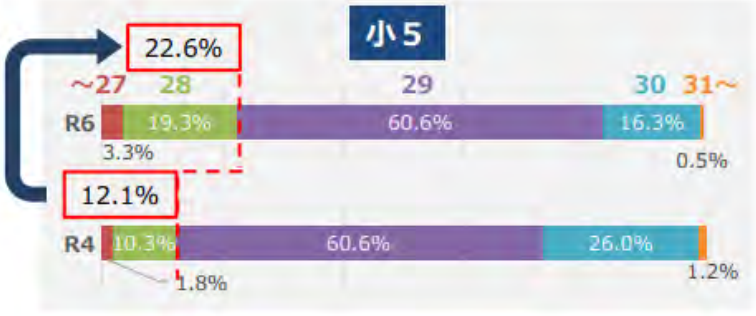
※2　年間の標準授業時数1,015単位時間を週当たり27単位時間で実施した場合、1015単位時間＝27単位時間×37.6週（188日）となる。

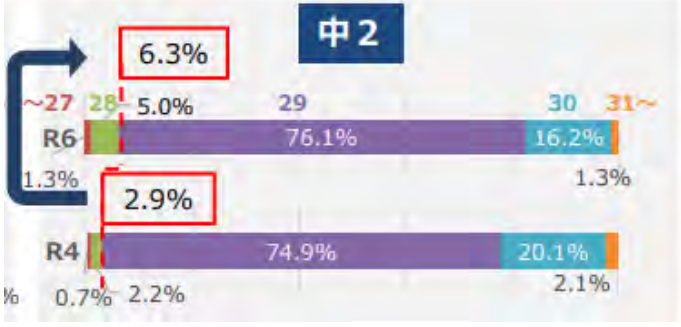
年間の総授業日数の平均※令和６年度計画ベース
小学５年　202.4日　中学２年　203.0日

35週で実施する場合の週当たりコマ数
1015単位時間÷35週＝29単位時間／週

週当たり授業時数の実態

小学校、中学校いずれも週当たり授業時数を28コマ以下で設定する学校の割合が増えているが、
小学校５年では約60%、中学校２年では約75%の学校は29コマに設定している。





出典：令和６年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査

２．柔軟な教育課程の促進に関すること

③単位制度の柔軟化（高等学校）
④その他の柔軟な教育課程編成を促す方策（高等学校）

高等学校段階での柔軟な教育課程編成に向けた課題・方向性（義務教育段階との比較）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（３）p.37より抜粋

義務教育段階での検討（第三章（２））

①教育課程特例校制度の一般化

- 教育課程特例校は国の審査・指定を要する

➡ 国への申請を不要とすることも含め、「常に利用可能な選択肢」とする方向で検討する

②学習内容の学年区分

- 多くの各教科等で学年区分を示しており、その場合には当該学年で指導する必要がある

➡ 教師が学年区分にとらわれず柔軟に教する育課程を編成したり指導を展開しやすくなる方向で検討

③標準授業時数の弾力的な運用

- 各教科等の時数の標準が定められており、年度当初の計画段階では確保することが必要である

➡ 各教科の標準授業時数を下回って生み出された授業時数を、他の教科や裁量的な時間に充てることを可能とする方向で検討する

④年間最低授業週数の示し方

- 年間35週以上との規定が週29コマの授業が必要との認識に繋がっている

➡ 40週での授業時数の平準化（例えば週28コマなど）を促進する方向での示し方を検討する

高等学校段階での課題

①必履修を含めた教科・科目の柔軟な組み替え

- 教育課程特例校は国の審査・指定を要する
- 必履修の基礎科目を履修した後に選択科目を履修するなど、科目の履修順が決められている教科が多い

➡ 高等学校も義務教育段階と同様の方向で検討すべき
具体的には、必履修を含めた複数科目の統合・組み替えを行ったり、単位数を柔軟に割り当てたりするなどの柔軟な運用を学校判断で行えるようにする方向で検討する

②標準単位数の一層弾力的な運用

- 各教科等の標準単位数が定められており、原則減単はできないが、３単位以上の科目など一部の科目に関しては減単も可能としている
- ３５時間×１単位時間（50分）の学習を１単位として計算することが標準となっている

➡ 各教科の単位数をよりきめ細かに増減できる方策を検討する

③週当たり授業コマ数の柔軟な設定

- 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単位時間となっていることも相まって、３年間で90単位以上の履修が一般的となっている

➡ 学校の実情に合った適切な週当たり授業時数を設定しやすいような示し方とする方向で検討する

※義務教育から高校までの全体を通じて、柔軟な教育課程編成を可能とする仕組みを検討していく上では、教育課程の幹となる各教科等の本質的な理解（中核的な概念等）などを学習指導要領において分かりやすく示すことが不可欠

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（３）p.38より抜粋

具体的な方向性と論点①

１．教科・科目の柔軟な組み替え（特例校制度の一般化）

- 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べき

イメージ例
①必履修科目と関連する選択科目を組み合わせた科目を創設
例）化学基礎と化学を一つの科目として複数年で履修
②選択科目の中で、必履修科目の一部を取り扱う
例）数学Ⅱの中で数学Ⅰの一部の内容を一体的に扱う
③学校設定科目の中で、必履修科目の一部を取り扱う
例）データサイエンスで探究を行う学校設定科目で情報Ⅰの内容を扱う

【上記のように考えた場合の諸論点】

① 「一定の要件」について、例えば、元の科目の目標の趣旨を損なわない範囲内で、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どうか、科目の内容面の取扱いを整理すべき。その際、例えば、探究的な学びに重点を置くなど、一層柔軟な取扱いをする場合の要件も検討すべき

（※）現在でも、特に必要がある場には、目標の趣旨を損なわない範囲内で、各教科・科目の内容に関する事項について、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどその内容を適切に選択して指導可能

② 組み替え先科目等の単位数の在り方を検討すべき。その際、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

③ こうした柔軟な取組を後押しするため「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」を増やすことの適否、増やす場合の上限を検討すべき（現行は20単位まで）

※こうした仕組みを活用した科目を設定する場合には、科目の履修順を柔軟に取り扱うことを可能とする方向で検討

２．標準単位数の細分化による教育課程

- 単位計算を学習量を変えずに細分化（現行の74単位を分割し148単位とする）して、学期ごとの単位認定を容易にし、きめ細かく増単・減単が可能となるよう検討すべき

※ 数学Ⅰを例とする場合、現行制度上、標準単位数が3単位であり、2単位に減単する際には3分の1の刻みでの調整しかできない。細分化した場合には、標準単位数を6単位とした上で、6分の1の刻みで5単位に減単するといった、きめ細かな調整が可能。増単する際にも、7単位といった刻みで調整が可能

３．標準単位数の細分履修の柔軟化

- 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

具体的な方向性と論点②

４．科目の履修を免除する仕組みの創設

- 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、特定の必履修教科・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

【上記のように考えた場合の諸論点】

① 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、CEFRC1以上の生徒は大学の講義等の単位認定で替えるなど）

② 上記のような例も含め、どの必履修教科・科目でどのような生徒を対象とするかについて、関係団体からのヒアリングも踏まえつつ、学校が過度な負担なく適切な判断ができるよう一定の整理をすべき

③ 習熟度別の学習集団編成や単位制高校における取組例も踏まえつつ、実際に実施する場合の運用上の工夫の在り方を整理をすべき

５．適切な運用を確保するための方策など

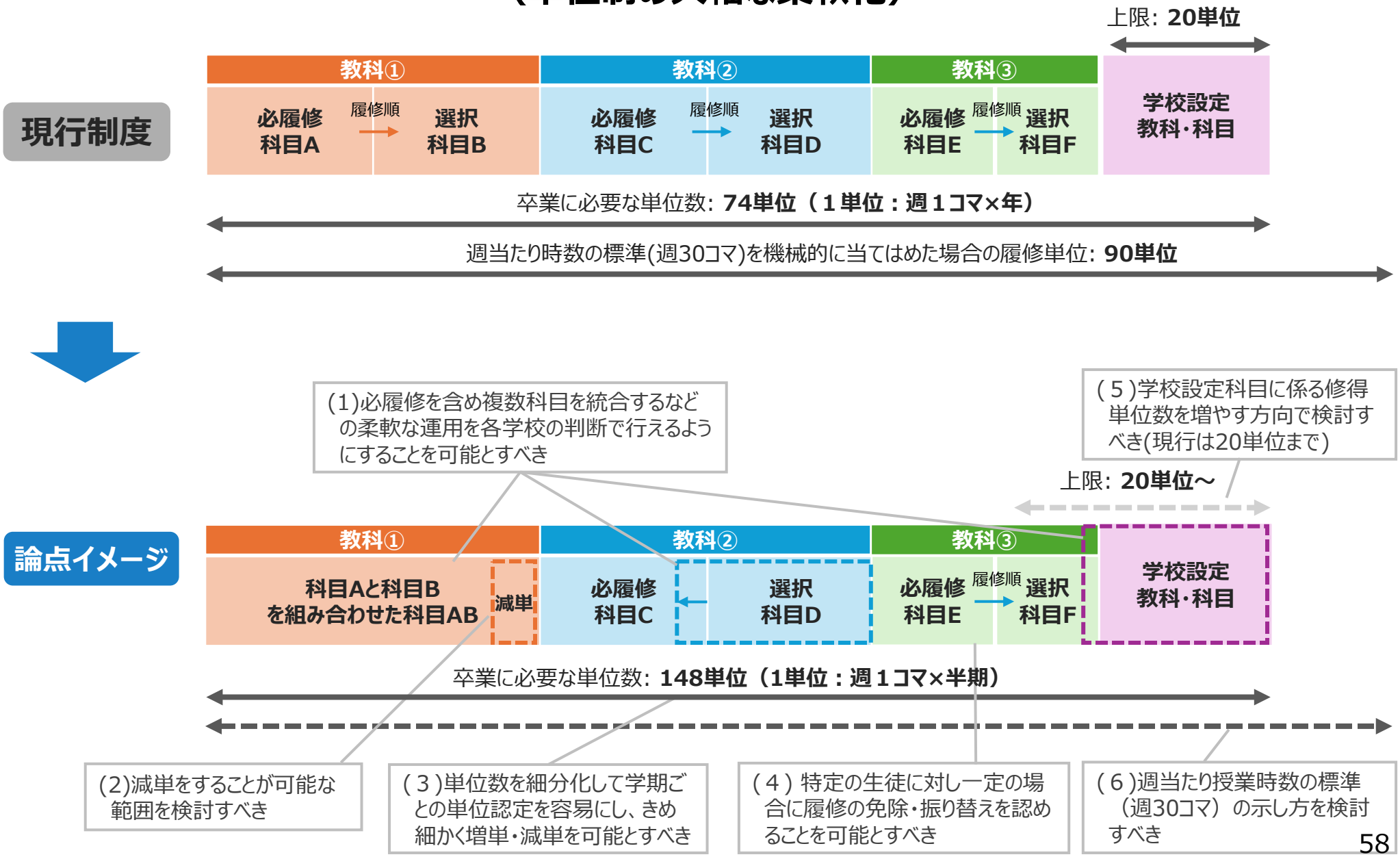
- １～４の仕組みにより、多様な高校が柔軟な教育課程編成を進められるようにするに当たり、以下のような例を含め、不適切な運用を防ぐための方策を検討すべき
  - 保護者や児童生徒への説明責任の観点から、スクール・ポリシー（※）への明記を求める
  - 科目の本質的意義に照らして適当と言えない運用（例：歴史総合を日本史・世界史に分割するなど）や、大学入試対策に過度に傾倒した運用を防ぐ都道府県教育委員会等の適切な指導助言
  - 国による教育課程編成状況の把握
  - 研究開発学校等による先行的な事例の創出・展開

（※）高等学校教育の入学選抜時から卒業時までの教育活動を一貫した体系的なものとして構築し、教育活動の継続性を担保するために校長のリーダーシップの下作成する３つの方針
① 育成を目指す資質・能力に関する方針（「グラデュエーション・ポリシー」）
② 教育課程の編成及び実施に関する方針（「カリキュラム・ポリシー」）
③ 入学者の受入れに関する方針（「アドミッション・ポリシー」）

以上１～５の仕組みが相まって、全・定・通の相互乗り入れ、学年による教育課程の区分を設けない単位制高校への移行、高校間での単位互換や地域留学、産業界と連携したカリキュラム開発、高等教育機関と連携した単位認定等が一層実施しやすくなる方向で検討すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（３）p.40より抜粋

高等学校段階の柔軟な教育課程の方向性
（単位制の大幅な柔軟化）



令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第三章（３）p.102より抜粋

高等学校共通教科の履修順や単位数（現行制度）

- 高等学校については、学年の区分を設けないことができる（単位制高校）ほか、修業年限を４年としている高等学校（定時制など）もあることから、各教科・科目において学習する年次を原則として示していないが、教科の学習内容の体系性等を踏まえ、科目の履修順等を示している場合がある。
- 教科の系統性を確保する役割を果たす一方、基礎科目を履修しないと発展科目を履修できないことから、入学年次の教育課程が過密になりがちであることや、カリキュラム・マネジメントの自由度を狭めている、学習内容の習熟の早い子供・遅い子供を広く受け止める教育課程編成がしにくいといった課題もある。

高等学校学習指導要領（平成30年告示）第1章　総則
第2款　3(5)　各教科・科目等の内容等の取扱い
イ　第2章以下に示す各教科・科目及び特別活動の内容に掲げる事項の順序は、特に示す場合を除き、指導の順序を示すものではないので、学校においては、その取扱いについて適切な工夫を加えるものとする。

国語科

論理国語 (4)　文学国語 (4)　国語表現 (4)　古典探究 (4)
↑履修後
現代の国語 (2)　言語文化 (2)

地理歴史科

地理探究 (3)　日本史探究 (3)　世界史探究 (3)
↑履修後　↑履修後
地理総合 (2)　歴史総合 (2)

公民科

倫理 (2)　政治・経済 (2)
↑履修後
公共 (2)
公共は入学年次を含め２カ年の内に履修

数学科

数学Ⅲ (3)　数学C (2)
↑履修後
数学Ⅱ (4)　数学B (2)
↑履修後
数学Ⅰ (3)　数学A (2)
並行or履修後

理科

物理 (4)　化学 (4)　生物 (4)　地学 (4)
科学と人間生活 (2)
↑履修後
物理基礎 (2)　化学基礎 (2)　生物基礎 (2)　地学基礎 (2)

保健体育科

体育 (7)～(8)　保健 (2)
体育は各年次継続して履修
保健は入学年次を含め２カ年にわたり履修

外国語科

英コミⅢ (4)　論理・表現Ⅲ (2)
↑履修後　↑履修後
英コミⅡ (4)　論理・表現Ⅱ (2)
↑履修後　↑履修後
英コミⅠ (3)　論理・表現Ⅰ (2)

芸術科

音楽Ⅲ (2)　美術Ⅲ (2)　工芸Ⅲ (2)　書道Ⅲ (2)
↑履修後
音楽Ⅱ (2)　美術Ⅱ (2)　工芸Ⅱ (2)　書道Ⅱ (2)
↑履修後
音楽Ⅰ (2)　美術Ⅰ (2)　工芸Ⅰ (2)　書道Ⅰ (2)

家庭科

家庭基礎 (2)
同一年次で履修。その際、入学年次を含め２カ年の内に履修。

家庭総合 (4)
複数年次で分割履修する場合は連続する２か年とし、内容C(消費生活)は入学年次を含め２カ年の内に履修。

情報科

情報Ⅱ (2)
↑履修後
情報Ⅰ (2)
各科目は同一年次で履修

理数科

理数探究基礎 (1)　理数探究 (2)～(5)

総合的な探究の時間

総合的な探究の時間 (3)～(6)

…共通必履修
…選択必履修
…標準単位数

※このほか特別活動の実施が必要（単位認定の対象ではない）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（３）p.41より抜粋

現行の標準単位数を単純に細分化した場合（イメージ）

現行の標準単位数を細分化（74単位を分割し148単位とする）し、
学期ごとの単位認定を容易にし、きめ細かく増単・減単できる方向で検討すべき

：必履修科目及び総合的な探究の時間

：地域の特色や個々の生徒の学習ニーズを踏まえた学校設定科目

学年＼単位数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62
１年	現代国語				言語文化				地理総合				歴史総合		公共		数学Ⅰ						数学A				数学B		科学と人間生活		生物基礎		保健		体育						音楽Ⅰ		英語C１						英語C２				家庭基礎				情報１				総合的な探究				LHR		
	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124
２年	論理国語				文学国語				地理探究				歴史総合		日本史探究／世界史探究				公共		数学Ⅱ				数学B		科学と人間生活		生物基礎		生物		保健		体育				音楽Ⅰ		英語C２								論理表現１				論理表現２				総合的な探究				地域の特色を活かした課題探究				個別の学習ニーズに対応する学校設定科目				LHR		
	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186
３年	論理国語				文学国語				地理探究		日本史探究／世界史探究		倫理				数学Ⅱ				生物				体育				英語C３												論理表現１		論理表現２		総合的な探究の時間				地域の特色を活かした課題探究						個別の学習ニーズに対応する学校設定科目								LHR		

卒業に必要な単位数

※細分化した単位数で時間割を編成する際、特に３学期制の場合には、時間割の編成、教師への授業の割振りに当たって工夫が必要となり、こうした工夫例の整理・提供が別途必要となる

3. 総則全体の構成に関すること

①総則の構成の在り方
②総則の記載の在り方

学習指導要領の構成

小学校

第１章　総則

小学校教育の基本や教育課程の役割、教育課程の編成等に係る事項について

第２章　各教科

各教科の目標及び内容、指導計画の作成と内容の取扱い等について

第１節　国語
第２節　社会
第３節　算数
第４節　理科
第５節　生活
第６節　音楽
第７節　図画工作
第８節　家庭
第９節　体育
第10節　外国語

第３章　特別の教科　道徳
第４章　外国語活動
第５章　総合的な学習の時間
第６章　特別活動

中学校

前文
第１章　総則

中学校教育の基本や教育課程の役割、教育課程の編成等に係る事項について記載

第２章　各教科

各教科の目標及び内容、指導計画の作成と内容の取扱い等について

第１節　国語
第２節　社会
第３節　数学
第４節　理科
第５節　音楽
第６節　美術
第７節　保健体育
第８節　技術・家庭
第９節　外国語

第３章　特別の教科　道徳
第４章　総合的な学習の時間
第５章　特別活動

高等学校

第１章　総則

高等学校教育の基本や教育課程の役割、教育課程の編成等に係る事項について記載

第２章　各学科に共通する各教科

各教科の目標及び内容、指導計画の作成と内容の取扱い等について

第１節　国語
第２節　地理歴史
第３節　公民
第４節　数学
第５節　理科
第６節　保健体育
第７節　芸術
第８節　外国語
第９節　家庭
第10節　情報
第11節　理数

第３章　主として専門学科において開設される各教科

第１節　農業
第２節　工業
第３節　商業
第４節　水産
第５節　家庭
第６節　看護
第７節　情報
第８節　福祉
第９節　理数
第10節　体育
第11節　音楽
第12節　美術
第13節　英語

第４章　総合的な学習の時間
第５章　特別活動

総則の構成（小学校及び中学校）

第１　小学校（中学校）教育の基本と教育課程の役割

1. 教育課程編成の原則
2. 生きる力を育む各学校の特色ある教育活動の展開
   - （１）確かな学力
   - （２）豊かな心
   - （３）健やかな体
3. 育成を目指す資質・能力
   - （１）知識及び技能が習得されるようにすること。
   - （２）思考力,判断力,表現力等を育成すること。
   - （３）学びに向かう力,人間性等を涵養すること。
4. カリキュラム・マネジメントの充実

第２　教育課程の編成

1. 各学校の教育目標と教育課程の編成
2. 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成
   - （１）学習の基盤となる資質・能力
   - （２）現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力
3. 教育課程の編成における共通的事項
   - （１）内容等の取扱い
   - （２）授業時数等の取扱い
   - （３）指導計画の作成等に当たっての配慮事項
4. 学校段階等間の接続
   - （１）幼児期の教育との接続及び低学年における教育全体の充実（小学校教育との接続及び義務教育学校等の教育課程）
   - （２）中学校（高等学校）教育及びその後の教育との接続，義務教育（中等教育）学校等の教育課程

第３　教育課程の実施と学習評価

1. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
   - （１）主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
   - （２） 言語環境の整備と言語活動の充実

（左頁より続き）

   - （３）コンピュータ等や教材・教具の活用，コンピュータの基本的な操作やプログラミングの体験
   - （４） 見通しを立てたり，振り返ったりする学習活動
   - （５）体験活動
   - （６）課題選択及び自主的，自発的な学習の促進
   - （７）学校図書館，地域の公共施設の利活用
2. 学習評価の充実
   - （１）指導の評価と改善
   - （２）学習評価に関する工夫

第４　児童の発達の支援

1. 児童の発達を支える指導の充実
   - （１）学級経営,児童の発達の支援
   - （２）生徒指導の充実
   - （３）キャリア教育の充実
   - （４）指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実
2. 特別な配慮を必要とする児童への指導
   - （１）障害のある児童などへの指導
   - （２）海外から帰国した児童や外国人の児童の指導
   - （３）不登校児童への配慮

第５　学校運営上の留意事項

1. 教育課程の改善の学習評価等
2. 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

第６　道徳教育推進上の配慮事項

1. 道徳教育の指導体制と全体計画
2. 指導内容の重点化
3. 豊かな体験活動の充実といじめの防止
4. 家庭や地域社会との連携

※小学校（中学校）学習指導要領（平成 29 年告示）解説の記載を踏まえ作成

総則の構成（高等学校）（１/２）

第１　高等学校教育の基本と教育課程の役割

1. 教育課程編成の原則
2. 生きる力を育む各学校の特色ある教育活動の展開
   - （１）確かな学力
   - （２）豊かな心
   - （３）健やかな体
3. 育成を目指す資質・能力
   - （１）知識及び技能が習得されるようにすること。
   - （２）思考力,判断力,表現力等を育成すること。
   - （３）学びに向かう力,人間性等を涵養すること。
4. 就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導
5. カリキュラム・マネジメントの充実

第２　教育課程の編成

1. 各学校の教育目標と教育課程の編成
2. 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成
   - （１）学習の基盤となる資質・能力
   - （２）現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力
3. 教育課程の編成における共通的事項
   - （１）各教科・科目及び単位数等
   - （２）各教科・科目の履修等
   - （３）各教科・科目等の授業時数等
   - （４）選択履修の趣旨を生かした適切な教育課程の編成
   - （５）各教科・科目等の内容等の取扱い
   - （６）指導計画の作成に当たって配慮すべき事項
   - （７）キャリア教育及び職業教育に関して配慮すべき事項
4. 学校段階等間の接続
   - （１）中学校教育との接続及び中等教育学校等の教育課程
   - （２）義務教育段階での学習内容の確実な定着を図る工夫
   - （３）高等学校卒業以降の教育や職業との円滑な接続を図る工夫

（左頁より続き）

5. 通信制の課程における教育課程の特例
   - （１）添削指導の回数及び面接指導の単位時間数の標準
   - （２）理数に属する科目及び総合的な探究の時間の添削指導の回数等
   - （３）面接指導の授業の１単位時間
   - （４）ラジオ・テレビ放送その他の多様なメディアを利用して行う学習による面接指導時間数の免除
   - （５）試験
   - （６）特別活動の指導時間数

第３　教育課程の実施と学習評価

1. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
   - （１）主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
   - （２）言語環境の整備と言語活動の充実
   - （３）コンピュータ等や教材・教具の活用
   - （４）見通しを立てたり，振り返ったりする学習活動
   - （５）体験活動
   - （６）学校図書館，地域の公共施設の利活用
2. 学習評価の充実
   - （１）指導の評価と改善
   - （２）学習評価に関する工夫

第４　単位の修得及び卒業の認定

1. 各教科・科目及び総合的な探究の時間の単位の修得の認定
   - （１）単位の修得の認定
   - （２）総合的な探究の時間の単位の修得の認定
   - （３）各教科・科目の単位数の配当
2. 卒業までに修得させる単位数
3. 各学年の課程の修了の認定

※高等学校学習指導要領（平成 30年告示）解説の記載を踏まえ作成

総則の構成（高等学校）（２/２）

第５　生徒の発達の支援

1. 生徒の発達を支える指導の充実
   - （１）ホームルーム経営,生徒の発達の支援
   - （２）生徒指導の充実
   - （３）キャリア教育の充実
   - （４）生徒の特性等の伸長と学校やホームルームでの生活への適応，現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力の育成
   - （５）指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実
   - （６）学習の遅れがちな生徒の指導における配慮事項
2. 特別な配慮を必要とする児童への指導
   - （１）障害のある児童などへの指導
   - （２）海外から帰国した児童や外国人の児童の指導
   - （３）不登校児童への配慮

第６　学校運営上の留意事項

1. 教育課程の改善と学校評価，教育課程外の活動との連携等
2. 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

第７　道徳教育に関する配慮事項

1. 道徳教育の指導体制と全体計画
2. 道徳教育推進上の留意事項
3. 豊かな体験活動の充実といじめの防止
4. 家庭や地域社会との連携

※高等学校学習指導要領（平成 30年告示）解説の記載を踏まえ作成

４．総則の具体的な記述（教育課程の構成･実施関連）

①学習の基盤となる資質･能力

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（1）p.49より抜粋

情報活用能力の育成に関する現状と課題

【学習指導要領上の位置付け】

小学校

【総則での取扱い】

- 情報活用能力の育成を図るため、各教科等の特質に応じ、次の学習活動を計画的に実施することとしている

ア　児童がコンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得するための学習活動

イ　児童がプログラミングを体験しながら，コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動

【各教科等での取扱い】

- 各教科等の内容の取扱いでコンピュータ等の適切な活用について言及している。特に総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程におけるコンピュータの適切な活用や、文字入力などの基本的な操作の習得等について配慮を求めている

中学校

- 総則における情報活用能力の育成の他、中学校技術・家庭科 技術分野の内容の１つである「情報の技術」において、指導項目を定めている

高等学校

- 総則における情報活用能力の育成の他、「情報科」（情報Ⅰ、Ⅱ）で指導内容を定めている。このうち情報Ⅰは必履修科目（2単位）となっている

【顕在化している課題】

①　指導内容が不十分

- 小学校ではコンピュータやネットワークの仕組みの理解が扱われていない（情報技術の活用と適切な取扱いが中心）
- 中学校でもコンピュータやネットワークの仕組みの理解やデータ活用が十分に扱われていない
- 全体として、生成AI等の先端技術に関わる内容が明確に位置付けられておらず、情報モラルやメディアリテラシーの育成については、学校による取組の差が大きい

②　小中高通じた育成体系が不明確

- 小学校では、教科等に明確な位置付けがなく、授業時数や指導内容の具体が示されていないため、地域や学校による差が大きい
- 小学校での指導内容と、中学校の技術・家庭科技術分野（情報の技術）や高等学校の「情報科」との体系が明確になっていない
- また、探究的な学習の質の向上のために情報活用能力が重要だが、十分な連携が図られていない

③　必要となる条件整備

- 指導体制の改善を一層加速させる必要がある
- 技術の進展に伴い、教育内容が妥当性を失うことを防ぎ、教師の負担を可能な限り減らす仕組みを構築する必要がある

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（1）p.50より抜粋

具体的な方向性と論点

① 小中高を通じた体系的・抜本的な教育内容の充実

【小学校段階】

- 体験的な活動の中で情報活用能力を育む重要性を踏まえ、一定の時間を確保した上で、発達段階を踏まえつつ、総合的な学習の時間に「情報の領域（仮称）」を付加すべき
- その際、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成するという、探究の特質が十分に発揮されること、情報活用能力が各教科等の探究的な学びの深まりにも資することに留意しつつ、情報活用能力の着実な育成を図るべき
- 情報技術の活用、長時間利用の影響を含む適切な取扱、特性の理解について、中学校との系統性を意識して検討すべき。とりわけ、生成AI等の技術革新がもたらす負の側面も踏まえつつ、情報技術が認知や行動に与えるリスクに留意すべき

【中学校段階】

- より発展的に情報技術を理解・活用して問題発見・解決する力を育成する観点から、技術分野の領域「情報の技術」を引き続き受け皿と位置付け、大幅な充実を図るべき（例：コンピュータやネットワークの仕組みの理解・データ活用などの充実、他領域との関わり強化（材料と加工、生物育成、エネルギー変換））。その際、情報技術が認知や行動に与えるリスクに留意すべき
- その際、現在の技術・家庭科については、教員免許、担当教員は別であるが、成績評価の際は１つの教科として記載していること等に伴うデメリットも大きいため、家庭科と情報・技術科（仮称）の二つの教科に分離すべき

【高等学校段階】

- 小・中学校で新たに整理した内容の系統性を踏まえ、情報科の内容を更に充実する方向で検討すべき
- その際、高等教育段階での数理・データサイエンス・AI教育の動向や社会人のデジタルスキル標準(※)の動向も踏まえ、文理を問わず生成AI時代に不可欠な基礎的な素養である「特性の理解」を身に付けられるよう検討を行うべき

② 改訂を支える十分な条件整備

- 中学校段階については策定済の指導体制に係る改善計画を着実に履行するとともに、高校段階含め全面実施を待たず、指導主事を含めた研修機会の拡充や環境整備の推進など総合的な支援を行うべき
- 技術の進展に伴い、教育内容が妥当性を失うことを防ぎ、教師の過度な負担を避ける観点から、現場が手軽に使える動画教材などを国が提供するとともに、地域人材や企業等との連携の可能性も検討すべき
- 中学技術・高校情報の教員養成課程の新設の促進や大規模な認定講習を実施するとともに、技術科教員の柔軟な配置や外部人材の活用をしやすくなるよう、特定期間に集中して授業を実施できること等の一層の明確化を検討すべき
- 改訂を待たずに行うべきこととして、生成AIを含む情報技術の活用が深い学びに繋がるよう、その好事例とともに、深い学びに繋がりにくいと考えられる事例も発信すべき

③ 更なる変化への対応（改訂後の教育課程の改善等）

- 新たな技術が出てきた場合には、授業において、社会的論議についても必要に応じて触れる方向で検討すべき。その上で、情報技術の加速度的な進化に対応した指導内容の刷新を図る観点から、教科書検定のサイクルを念頭におきつつ、学習指導要領解説の一部改訂をタイムリーに行うことを検討すべき
- 教科書でも対応しきれない変化が見込まれることから、国が必要に応じて指導の手引きやデジタル教材等を提供すべき

※参考：経済産業省「デジタルスキル標準ver.1.2」（令和6年7月）

探究的な学びに関わる成果と課題・検討の方向性

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（2）p.56より抜粋

１．総合のこれまでの成果

- 総合的な学習の時間（以下「総合」）創設から約30年が経過し、積極的に取り組む教師・児童生徒が増加傾向。地域課題の解決や地方創生に寄与する例も生まれている
- 探究的な学びに積極的に取り組んだ児童生徒は、全国学調において様々なアンケート項目にも肯定的に回答している
- 児童生徒が探究の成果を発表するステージも、官民双方で広範に展開される、高校・大学入試で積極的に評価する等、社会全体で探究を応援する機運が醸成されてきている

２・総合の直面する主な課題

- 小中では、総合に積極的に取り組む教師・児童生徒は増加傾向であり、高校では「総合的な探究の時間」と名称変更し、改善に一定程度寄与してきた
- 一方で、小中高全体として、カリキュラムの設計に困難を感じる、授業が調べ学習で終わってしまう、 型にはまった授業や児童生徒任せの授業になってしまう等の声も聞かれ、育成を目指す学びの姿が十分な共通認識に至っていないとの指摘もある。探究と相性のよいICTの活用の伸びしろを示唆するデータもある
- 総合を探究的な学びの中核と位置付けた趣旨は、教育目標の具現化とともに、各教科等でも探究の要素を持つ学習が一定程度行われ、双方が有機的に連動することであり、各教科等の連携には更なる改善の余地がある
- 探究テーマとして、職業や福祉、国際理解が多いが、ICT活用が進んでいないことも相まって、ものづくりや科学技術が少ない。また、学校で設定した総括的テーマが重視され、個人の興味関心が十分に考慮されない例も見られる

検討の方向性

- 生成AIが更に発展し、人間の意思が一層重要になる時代に向け、思考や行動・好奇心の芽を一層大切にするとともに、他者との対話や協働、自己調整を通じて好きや得意を伸ばし、夢や希望を育み、自らの人生を舵取りする力に繋げていく取組を一層重視することが必要である
- 総合を中核とした探究的な学びは、自ら課題を設定し、解決に向けて取り組む中で、自己の生き方や在り方を考えていくもの。その充実は、知識・技能や思考力・判断力・表現力等の伸長のみならず、学びに向かう力、人間性等の涵養に大きな役割を果たす潜在性を有している

- 引き続き、総合を中心としつつも、各教科等との連携も明示的に含めた形で、探究的な学びの一層の充実・改善を検討すべき
  - ✓ いわゆる「デジタル技術の民主化」により、様々な課題解決に情報技術の活用が不可欠となってきたことを踏まえ、デジタル学習基盤を探究を支える基盤としても十分に機能させ、リアルな身体性を大切にしながら探究プロセスを自ら駆動できるようにする方向で、教育課程の枠組みの改善を検討すべき
  - ✓ こうした改善に当たっては、デジタル技術が認知や行動に与えるリスクに十分な対処をする観点も含め、生成AI等を含めた先端技術の特性理解を基に、情報モラルやメディアリテラシー等を併せて育む方向で検討すべき
  - ✓ 以上の改善も踏まえつつ、探究が①②に示した役割を十全に果たせるよう、総合が目指す学びについて、発達段階に応じた示し方等を検討すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（2）p.57より抜粋

具体的な方向性と論点①（質の高い探究的な学びの実現）

総合を中核としつつ各教科等も含めた形で探究的な学びを一層重視するとともに、質の高い探究に不可欠な情報活用能力の諸要素を教育内容として明記し、一体的に向上させる方向で検討すべき（詳しくは専門のWGで議論を深める）

１．小学校段階

- 教育課程上の位置付けとしては、情報技術の活用の可能性が最も大きく、体験的な活動が充実している総合において、情報技術の適切な取扱いや特性の理解の基礎も含めて、探究的な学びと一体的・重点的に指導できるよう、情報活用能力を育む領域を付加すべき
- その際、情報技術の学習自体が総合の目的であるとの誤解を受けないよう、「自ら課題を設定し、解決に取り組むことを通じて自己の生き方を考えていく」という探究的な学びの特質が十分に発揮されるよう配慮すべき

２．中学校・高等学校段階

- 小学校段階での一定レベルの情報活用能力の育成を前提とすれば、総合の中ではなく、現行の技術・家庭科（技術分野）を主たる受け皿と想定し、生成AI等の先端技術を含めた適切な取扱いや特性の理解を学び、総合をはじめ各教科等での探究的な学びのプロセスに活かすべき
- こうした観点から、中学校では、技術・家庭科を二つの教科に分離した上で、現行の技術分野において情報技術をより深く、広く学ぶこととしつつ、情報（D）領域のみならず、A～C領域でも情報技術との関連を強化し、全体として「ものづくり」と実生活・実社会を繋げる探究的な学びを充実させるべき（補足イメージ４-④参照）
- 高校では、小学校・中学校の系統性を踏まえて情報科の内容を充実しつつ、総合や各教科等での探究的な学びとの関連を図るべき

３．小中高を通じて

- 約30年にわたる総合の実践の蓄積等を踏まえ、「問い」や「課題」の設定の質をはじめとする探究のプロセスの改善を含め、学校種ごとの総合の「目標」等について、発達段階を踏まえた示し方を検討すべき。その際、新たな枠組みの全体像も踏まえ、小・中学校での総合の名称について検討すべき
- 探究的な学びを適切に機能させるためには、基礎的・基本的な内容の習得も重要であるとともに、各教科も含めた質の高い探究のプロセスが基礎的・基本的な内容の習得の必要性を感じさせ、両者が往還して高まっていく等の関係について分かりやすく示すべき
- 探究的な学びにおいて、児童生徒任せになっている実践も見られることから、気付きや試行錯誤を促す適切な問いかけなど教師が適切に指導性を発揮し、基礎的・基本的な内容を踏まえつつ、探究的な学びの質を高める授業改善を進めるとともに、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を重視することも必要になる
- グループでの探究と個人探究とのバランスや興味関心等を踏まえた多様なテーマ設定の在り方について、発達段階や情報活用能力の向上も勘案し、示し方を検討すべき

具体的な方向性と論点②（質の高い探究的な学びの実現）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（2）p.58より抜粋

４．その他条件整備

- 探究的な学びに必要な時間の確保に資するという意味でも、デジタル学習基盤の活用や、学習指導要領の構造化や教科書の分量の精選、調整授業時数制度等により余白を生み出すこと、を進めていくべき
- 個々の児童生徒の思いや願い・好奇心に基づく探究の質の向上及び学校のカリキュラム設計の負担軽減が必要。また、探究のフィールドが外部に広がる中、社会の理解を促進する観点から、外部に協力を求める場合の基本的な留意事項等も必要である
  　このため、これまでの実践の蓄積を可視化する形で、教員や児童・生徒が自由に参照できる参考資料をデジタル技術も活用して作成すべき
- 探究的な学びへの支援や成果の発表の場ともなる外部のイベント等について、国としても更なる振興を図るべき

＜以下「情報活用能力の抜本的向上」の再掲＞

- 中学校技術については、策定済の指導体制に係る改善計画を着実に履行するとともに、全面実施を待たず、指導主事を含めた研修機会の拡充や環境整備の推進など総合的な支援を行うべき
- 技術の進展に伴い、教育内容が妥当性を失うことを防ぎ、教師の過度な負担を避ける観点から、現場が手軽に使える動画教材などを国が提供することを検討すべき
- 上記に加えて、地域人材や企業等との連携の可能性も検討すべき
- 情報技術の加速度的な進化に対応した指導内容の刷新を図る観点から、教科書検定のサイクルを念頭におきつつ、学習指導要領解説の一部改訂をタイムリーに行うことを検討すべき
- 教科書でも対応しきれない変化が見込まれることから、国が必要に応じて指導の手引きやデジタル教材等を提供すべき

５．「学習の基盤となる資質・能力」の整理

- 「分かりやすく、使いやすい」学習指導要領を目指すため、各教科等の学習の基盤として、発揮可能な資質・能力を明確にでき、教育実践に落とし込める具体性を有したものに整理すべき
  - ✓ 問題発見・解決能力については、「学習の基盤となる資質・能力」としては示さない。その上で、総合の目標の学校段階に応じた示し方を検討する中で、問題発見・解決の要素を重視するとともに、各教科等の学習の過程で問題発見・解決が重視されることを示すべき
  - ✓ 情報活用能力については、今般の情報教育の充実を契機に、学習の基盤となる資質・能力としては「情報技術の活用」に絞って示すとともに（「情報の活用」は各教科等の特質に応じて指導）、各教科等のみならず、探究的な学びを支え、駆動させる基盤として位置付けるべき
  - ✓ 言語能力については、全ての学習を支える基盤として重要な役割を果たしていることを踏まえ、現行の整理を前提としつつ、見直しが必要な部分がないか検討すべき
- これらのことを前提としつつ、「学習の基盤となる資質・能力」の全体について、今後総則・評価特別部会等において詳細に整理すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（1）p.51より抜粋

情報活用能力の抜本的向上に係る主な課題

- 小中高を通じた育成体系が不明確であることや、他国と比べ指導内容が不十分であること等の課題を踏まえれば、情報活用能力の抜本的向上に向けた内容面の充実の方向性については、**（１）どのように情報技術の活用の実態を高めていくか**（主に①活用）、**（２）内容として不足している部分をどう充実するか**（主に②適切な取扱い、③特性の理解）という観点で総合的に整理することが重要

情報技術の

※コンピュータ、情報通信ネットワーク、AI、メディア等

①活用

情報技術の基本的な操作及び情報技術を活用した情報の収集、整理・比較、発信・伝達等に関すること

＜具体的な課題＞
- 小学校において教科等に明確に位置付けがなく、地域や学校による差が大きい
- 探究の学習の過程において情報技術の活用が十分ではない

②適切な取扱い

情報技術を扱う際の留意事項に関すること（情報モラル、権利と責任等）

＜具体的な課題＞
- メディアリテラシーについて学校の取組差が大きい（発信源の確認、複数媒体の比較、ファクトチェック等）
- 急激なスピードで広がる負の側面への対応が不十分（フィルターバブル、エコーチェンバー、デジタルとアナログの適切な使い分け、長時間利用の影響の理解を含むデジタルとの適切な距離の置き方に関する自己調整）

③特性の理解

情報技術の特性の科学的な理解に関すること(コンピュータの仕組み、データ活用等)

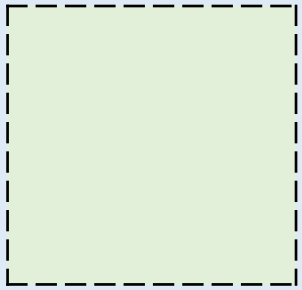
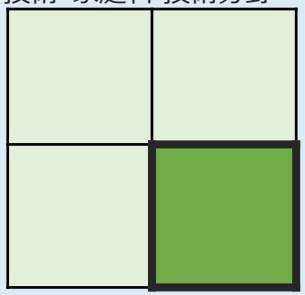
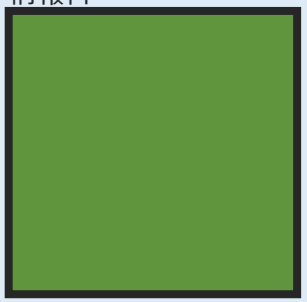
＜具体的な課題＞
- 小学校では扱われていない
- 中学校では技術分野の一部での取扱いにとどまる（産業や職業との関連が弱い）
- 学校種通じ、生成AI等の先端技術に関わる内容が明確に位置付けられていない

※指導体制の整備と併せて、技術の進展に伴い、教育内容が妥当性を失うことを防ぎ、教師の負担を可能な限り減らす仕組みを構築する必要

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（1）p.52より抜粋

情報活用能力の抜本的向上の方向性イメージ（教育課程の改善）

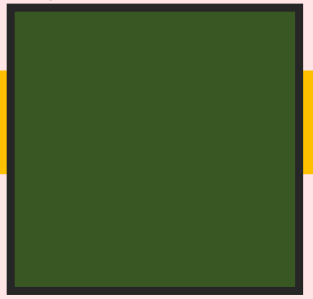
現状

小学校	中学校	高等学校
各教科等	技術・家庭科 技術分野	情報科
		
① 各教科等の学習活動を通じて学ぶ（どこで何を学ぶか明記なし）	② 技術・家庭科（技術分野）の内容の一領域（情報の技術）で学ぶ	③ 情報科で内容を学ぶ（情報Ⅰが必履修、情報Ⅱが選択科目）

・リアルな学びをデジタルで支える
・探究的な学びと連携して育成

これらの視点から内容を体系化

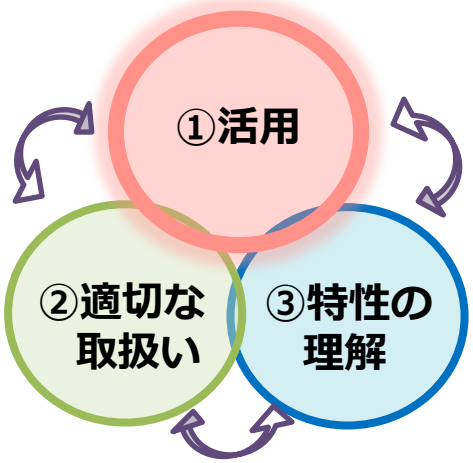
改善の方向性

情報の領域（仮称）（総合的な学習の時間に付加）	情報・技術科（仮称）	情報科
		
① 一定の時間を確保して内容の着実な育成を図る（総合的な学習の時間における探究的な学びとの具体的な連携の在り方に配慮）	② 学ぶ内容を深め・広げる（情報の技術以外の領域でも産業の現状も踏まえ、情報技術活用の観点を重視）	③ ①②の検討を踏まえ、情報科の内容を深める方向で改善

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（1）p.53より抜粋

探究的な学びの基盤となる情報活用能力の整理

１．情報活用能力を構成する各要素の関係を以下のとおり整理すべき



- 情報技術を自由自在に活用し、**自らの人生や社会のために課題解決や探究ができる力**がこれからの時代を生きる上で不可欠であることから、**「①活用」を情報活用能力の中核的な構成要素**と整理
- 「①活用」する力を発揮するためには、併せて**認知や行動に与えるリスクに対応する「②適切な取扱い」が必要**となること、仕組みや背景を含めた情報技術の**「③特性の理解」によって、より効果的な活用や適切な取扱いが可能**になることを踏まえ、**②③を①を発揮するための構成要素**と整理
- 高校段階では、高等教育段階での数理・データサイエンス・AI教育の動向とも連動し、**文理を問わず生成AI時代に不可欠な基礎的な素養である「特性の理解」**を身に付けられるよう、内容を充実

2. 上記整理に基づき、概ね以下のようなイメージで発達段階に即した学習活動を検討すべき

✓小学校段階……体験的な活動を重視し、「①活用」を中核としながら、「②適切な取扱い」、「③特性の理解」と相まって培う
✓中学校段階以降…各要素の内容を深めつつ、より抽象的・科学的な理解を必要とする「③特性の理解」を一層重視

	小学校（情報の領域（仮称））（総合的な学習の時間に付加）		中学校（情報・技術科（仮称））	高等学校（情報科）
	低学年	中・高学年		
①情報技術の活用	● 写真・動画を**撮影**する	● インターネット等で**情報収集**する ● 表やグラフを作成し**整理・分析**する ● スライドを見やすく**工夫して表現**する	● アンケート結果やセンサで得た**データを集計・分析**する ● メディアごとの特性や、どのような情報が**伝わりやすい**のかを考えながら**レイアウト**などを決める	小・中学校で整理した系統性を踏まえ、情報科の内容を更に充実する方向で検討
②情報技術の適切な取扱い	● **ルール**を守って大切に使う	情報技術の基本的な操作及び情報技術を活用し情報の収集、整理・比較、発信・伝達等する活動 ● **メディアによって**、得られる**情報や印象が異なる**ことを知る ● **インターネットの危険性**や、**情報セキュリティの基本**を知る ● **長時間利用の影響**を知る	● **情報がどのように加工され伝わり影響を与えるのか、メディアを比較しながら**理解する ● 多様な**セキュリティ対策・対応**を学ぶ ● **自他の権利や法**を理解し、**適切に情報を扱う**	
③情報技術の特性の理解	（活用を通して体験的に学ぶ）	● クラウドを用いて**共同編集**する仕組みを知る ● **プログラミングを体験**したり、生成AIの出力から特性を知る	● 情報処理の仕組みやコンピュータの構成、生成AI等の**基本的な仕組み等を理解**する ● 身近な課題を解決する**プログラムを制作**する	

※上記の学習活動の例は網羅的に示したものではなく、今後更に専門的な整理・検討が必要。特にタイピングは国語科との役割分担を検討する必要

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（1）p.54より抜粋

中学校　情報・技術科（仮称）の論点と方向性

【技術分野の現状と課題】

- 現代のものづくりはデジタル技術の恩恵で大きく変化（産業現場ではデジタル技術の活用が急速に浸透 ）
- ノーコードや生成AIなどいわゆる「デジタル技術の民主化」で、一人ひとりの思いや願い、意志を具現化し得るチャンスが拡大。また、多くの子供たちが担う地域経済においては、いわゆる「アドバンスト・エッセンシャルワーカー」（※）が求められている中、DXによる生産性向上の余地も大きい　（※）デジタル技術等も活用して、現在よりも高い賃金を得るエッセンシャルワーカー

➡ こうした視点で現行の学習指導要領を見ると、下記の課題
（１）デジタル技術の学習が「D情報の技術」に閉じており、内容も諸外国と比べて見劣りする
（２）他の３領域（A材料と加工、B生物育成、Cエネルギー変換）でデジタル技術との関連が図られていない
（３）全体として、技術を活かして一人ひとりが実生活・実社会の課題解決を行う取組が不十分

これを踏まえ、以下の方向で改善を図ることとしてはどうか（詳しくは情報・技術WGで検討）

（3）４領域を横断する内容を含め、技術を活用して実生活・実社会の課題を探究的に解決する内容の充実を図るべき

A 材料と加工の技術
（木材での作品製作等）

B 生物育成の技術
（作物栽培等）

C エネルギー変換の技術
（電気回路等）

D 情報の技術
（情報メディアの特徴、プログラミングによる問題解決等）

（2）ABCの３領域について、３Dプリンタ、センシングデータ、シミュレータの活用等、情報技術との関わりを強化する観点から、取り扱う内容を充実すべき

（１）①情報技術の活用、②情報技術の適切な取扱い、③情報技術の特性の理解の観点から、小学校段階での改善を土台として、大幅な充実（生成AI,プログラミング、情報セキュリティ等）を行うとともに、他の３領域の基盤と位置付けるべき

情報活用能力とは（学習指導要領解説より）

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編　第3章 教育課程の編成及び実施　※中、高も同旨

第２節　教育課程の編成
　２　教科等横断的な視点に立った資質・能力

（１）学習の基盤となる資質・能力

イ　情報活用能力

情報活用能力は、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、**情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力である。**将来の予測が難しい社会において、情報を主体的に捉えながら、何が重要かを主体的に考え、見いだした情報を活用しながら他者と協働し、新たな価値の創造に挑んでいくためには、情報活用能力の育成が重要となる。また、情報技術は人々の生活にますます身近なものとなっていくと考えられるが、そうした情報技術を手段として学習や日常生活に活用できるようにしていくことも重要となる。

情報活用能力をより具体的に捉えれば、学習活動において必要に応じてコンピュータ等の情報手段を適切に用いて情報を得たり、情報を整理・比較したり、得られた情報を分かりやすく発信・伝達したり、必要に応じて保存・共有したりといったことができる力であり、さらに、**このような学習活動を遂行する上で必要となる情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考、情報モラル、情報セキュリティ、統計等に関する資質・能力等も含む**ものである。

【出所】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編　第３章 教育課程の編成及び実施　※中、高も同旨

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（２）p.59より抜粋

質の高い探究的な学びの実現に向けた新たな枠組み（①総合との関係）

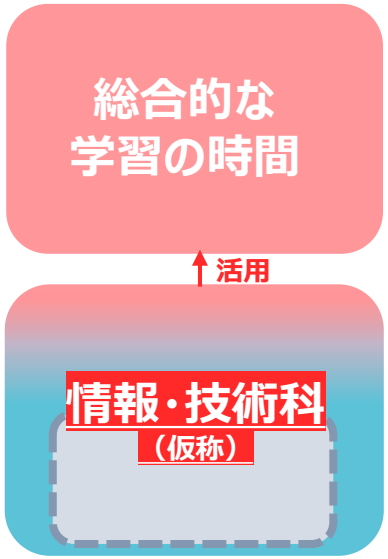
探究的な学びの充実を図るため、情報活用能力を各教科も含めた探究的な学びを支え、駆動させる基盤と位置付け、探究と情報の一層の連携を以下の考えに基づき整理すべき

小学校

小学校段階は、**探究的な学び・情報技術の活用、いずれでも中心的な「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」について初めて取り組む段階**であることから、**一体的に取り組むことで効果的に実施**できる

発達段階を踏まえても、**体験的な活動が充実している総合**において、効果的な活用を可能とする適切な取扱いや特性の理解の基礎も含め、**探究的な学びと一体的・重点的に指導**できるよう、**情報活用能力を育む領域を付加**して学ぶ

中学校



小学校段階で一定レベルの情報活用能力が育成されることを前提として、**技術分野を中心に**、適切な取扱いや特性の理解を**より専門的に高め**、身に付けた資質・能力を**総合や各教科等での探究的な学びのプロセスで活用・発揮**する

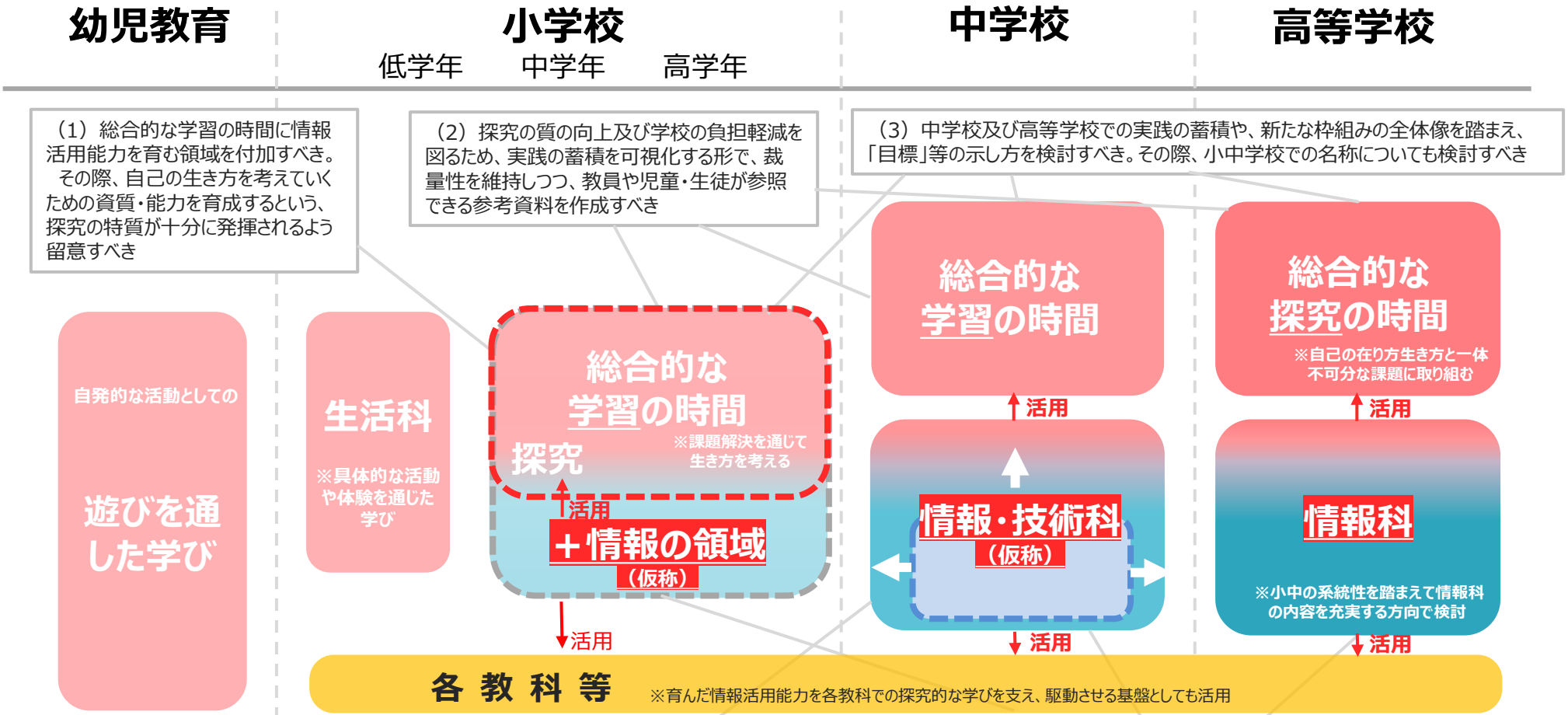
高等学校

小学校・中学校の**系統性を踏まえて情報科の内容を充実**し、特に情報技術の特性の理解等を専門的に学びつつ、身に付けた資質・能力を**総合や各教科等での探究的な学びのプロセスで活用・発揮**する

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（２）p.60より抜粋

質の高い探究的な学びの実現に向けた新たな枠組み（ ②全体イメージ）

- 主体的に学び、自らの人生を舵取りする力の育成や、多様で豊かな可能性を開花させる教育の実現を図るためには、一人ひとりが初発の思考や行動を起こしたり、好奇心を深掘りする中で、学びを主体的に調整し、自身の豊かな人生やより良い社会につなげていく**「質の高い探究的な学び」の実現が不可欠**
- この実現に向け、情報活用能力を各教科等のみならず、探究的な学びを支え、駆動させる基盤と位置付け、**探究・情報の双方の観点から大幅な改善を図る**(1) (4)とともに、**教育の質向上と教師の負担軽減を両立させる方策**(2)(3)(5)を検討すべき



令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第四章（２）p.192より抜粋

「学習の基盤となる資質・能力」の課題と整理の視点

● 「学習の基盤となる資質・能力」は、各教科等の日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支える資質・能力
現在は「言語能力」「情報活用能力」「問題発見・解決能力」の３つが位置づけられているが、以下の課題

① 「情報活用能力」➡ 情報及び情報技術を適切に活用する力とされているが、社会でのデジタル技術の普及やGIGAスクール構想の進展等を踏まえると、情報技術を介さない情報活用(※)については具体的なイメージが持ちにくい、言語能力との重複があるとの指摘

※ 情報機器を用いない情報の整理・分析や情報の変化の傾向の把握など

② 「問題発見・解決能力」➡ 情報活用能力・言語能力との重複が見られるほか、考え方としては重要でも、資質・能力の具体や育成のための実践が必ずしも明らかでなく、具体的な実践に結びつきにくいとの指摘

⇨ 「分かりやすく、使いやすい」学習指導要領を目指すため、各教科等の学習の基盤として、発揮可能な資質・能力を明確にでき、教育実践に落とし込める具体性を有したものに整理してはどうか。

各教科等で育む資質・能力

国語
社会
算数
理科
・・・

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

各教科等の内容を通じて育成を図る

日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支える

学習の基盤となる資質・能力

言語能力

言語を用いてテクスト（情報）を理解し、文章や発話により表現するための力

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

情報活用能力

世の中の様々な事象を情報とその結びつきとして捉えて把握し、情報及び情報技術を適切に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な力

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

「情報及び情報技術の活用」とあるが、情報技術を介さない情報活用の具体的なイメージを持ちにくい

問題発見・解決能力

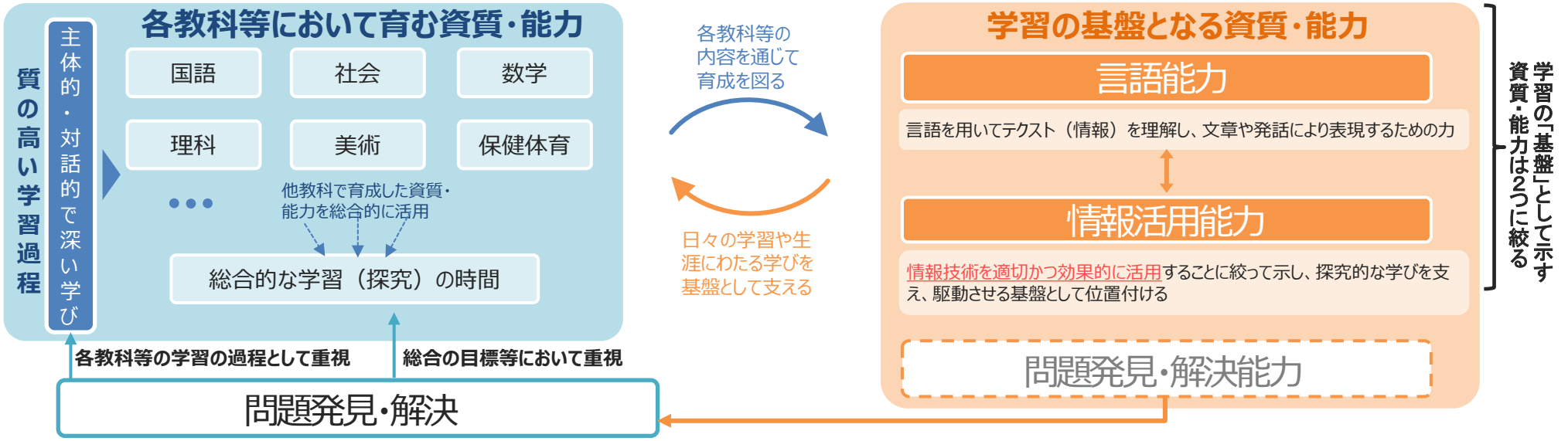
各教科等のそれぞれの分野における問題の発見・解決に必要な力

資質・能力を構成する要素が明確となっていない

考え方としては重要でも、資質・能力の具体や実践の在り方が明らかとなっていない

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第四章（２）p.61より抜粋

「学習の基盤となる資質・能力」の整理の方向性



＜問題発見・解決能力＞

① 児童生徒が取り組む課題に伴って能力の具体が変わるものであり、全ての学習の「基盤」として発揮可能な資質・能力をあらかじめ明確化することは困難

② また、こうした力は、本人にとって意義のある文脈で質の高い問題発見・解決を繰り返す中で発揮できるようになるものであり、そうした文脈から切り離して育成することは難しいとの指摘もある

③ 一方、各教科等で培った資質・能力を総動員し、個々の関心等に応じて様々な問題を発見し解決していく力を育む重要性は増している
今般検討している探究的な学びの充実は、「問題発見・解決」の要素と不可分一体（論点資料「３．検討の方向性」）

➡「学習の基盤となる資質・能力」として示すのではなく、総合の目標の学校段階に応じた示し方を検討する中で、問題発見・解決の要素を重視するとともに、各教科等の学習の過程で問題発見・解決が重視されることを示すべき

＜情報活用能力＞

① 現在「情報及び情報技術を活用」する力となっているが、言語能力との重複があるとの指摘

② 現代社会で情報技術を介さない情報活用に係る能力の育成は実践イメージが持ちにくい

➡今般の情報教育の充実を契機に、学習の基盤となる資質・能力としては「情報技術の活用」に絞って示すべき（「情報の活用」は各教科等の特質に応じて指導）

➡各教科等のみならず、探究的な学びを支え、駆動させる基盤として位置付けるべき

＜言語能力＞

全ての学習を支える基盤として重要な役割を果たしている

➡現行の整理を前提としつつ、見直しが必要な部分がないか検討すべき

➡ これらのことを前提としつつ、学習の基盤となる資質・能力の全体について、今後総則・評価特別部会等において詳細に整理すべき

４．総則の具体的な記述（教育課程の構成･実施関連）

②デジタル学習基盤の位置づけ
③学習の自己調整の位置づけ
④個別最適･協働の位置づけ

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（４）p.23より抜粋

デジタル学習基盤と「個に応じた指導」に関する現状と課題

【これまでの流れ】

１．現行学習指導要領の記載（小、中、高、特の総則等）

- ５人に１台程度のＩＣＴ端末の整備状況（平成30年当時）を前提に以下を記載した

総則	・情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実 ・指導方法・体制の工夫改善による個に応じた指導の充実を図る際の、情報手段の活用
各教科等	・内容の取扱いにおいて、コンピュータや情報通信ネットワークの積極的な活用

２．GIGAスクール構想、個別最適な学びと協働的な学びの提起

- １人１台端末と、高速大容量の通信ネットワーク等の一体的な整備が進み、令和３年度からは、本格的な利活用が開始された
- 新型コロナ拡大やＩＣＴの整備状況等を踏まえ、令和３年１月に中教審答申「令和の日本型学校教育を目指して」が示された。（学校教育の基盤的なツールとして、ICT は必要不可欠としつつ、全ての子供たちの可能性を引き出す観点から、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」を提起）
- 令和５年１１月にはGIGAスクール構想第２期の端末更新費用の措置が決まり、令和６年１２月の諮問においても、デジタル学習基盤の活用を前提とした、次期学習指導要領の検討を求めた

３．デジタル学習基盤の果たす役割の整理（令和6年11月 中教審デジタル学習基盤特別委員会）

- デジタル学習基盤を定義（＝１人１台端末やクラウド環境等の情報機器・ネットワーク・ソフトウェアなどの要素で構成される一連の学習基盤）した

①児童生徒の端末、②通信ネットワーク、③周辺機器、④デジタル教科書・デジタル教材・学習支援ソフトウェア、⑤CBTシステム（MEXCBT）⑥教育データ利活用、⑦情報セキュリティ

- デジタル学習基盤の果たす役割を整理した

①多様で大量の情報を扱ったり、時間や空間を問わずに情報をやり取りしたり、思考の過程や結果を共有したりするなど、子供の学習活動や教師の授業・校務における情報活用の格段の充実を通じて、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実が可能となる
②多様な子供たちにとって包摂的で、主体的・対話的で深い学びの一層の充実に資する学習環境を教師にとっても持続可能な形で実現するもの

【課題】

１．デジタル学習基盤が前提となっていない

- デジタル学習基盤を活用した授業改善は一定程度進んでいるが、地域間・学校間の格差が大きい。学習指導要領の記述が不十分であることがGIGAスクール構想推進上の課題となっているとの指摘がある
- デジタル学習基盤を我が国の将来を担うデジタル人材の育成に繋げる取組は未発達といえる

２．ICTの活用が教具的発想に留まっている

- 現在も「個に応じた指導」における情報手段の活用が示されているが、教師による指導体制・指導方法の工夫の観点のみとなっている
- デジタル学習基盤の活用により、子供自身が主体的に学習を調整できる環境が整ってきており、全国学調でもICT機器を使用する頻度と各教科の正答率・スコアとの間に一定の関係が見られるが、学習者の学習ツールとしての発想に立った記載が学習指導要領にないことが、授業改善の推進に当たって課題になっているとの指摘もある

３．個別最適な学びと協働的な学びとの関係整理

- 「個別最適な学びと協働的な学び」という学習形態のみが強調され、「主体的・対話的で深い学び」に繋がっていない例があるとの指摘がある。また、「対話的」と「協働的」に一部重複感がある

以上を踏まえると

- デジタル学習基盤を活用を前提とした学びの方向性について、関係概念を分かりやすく整理しつつ学習指導要領で示していく必要がある
- 情報技術の急速な進展や、デジタル人材育成の必要性を踏まえ、各教科等で情報活用能力を抜本的に向上させる必要がある（⇒第四章で記載）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第二章（４）p.24より抜粋

具体的な方向性と論点

１．デジタル学習基盤を前提にした改訂の方針

- 中教審のデジタル学習基盤特別委員会の整理を基に、総則で以下のようなデジタル学習基盤の意義を示すべき
  - ✓ 多様な子供たちにとっての包摂性を高めながら、教師にとって持続可能な形で主体的・対話的で深い学びを通じた資質・能力の育成に資する学習環境デザインを実現できる
  - ✓ 教師の指導のツールとしての側面に加え、学習者の学習ツールとしての側面を有しており、子供にとっての学びやすさの向上や合理的配慮の基盤として働き、多様な特性を持つ子供たちが主体的に学ぶための基礎となる
  - ✓ デジタルかリアルか等の二項対立に陥らず、デジタルも最大限活用して一人一人の豊かな学びを充実させる視点が重要である
- 例えば生成ＡＩの更なる発展など、デジタル学習基盤自体は今後も変化していくことが想定される。こうした情報技術の進展に伴う取扱いは、必要に応じ別途ガイドラインや指導資料として示すことを学習指導要領や解説等に予め記載すべき
- 今後、各教科等において、資質・能力の記載や各教科等固有の学習過程を示していくに当たって、デジタル学習基盤が常に利用可能であることを念頭に検討すべき

２．「主体的・対話的で深い学び」と「個別最適な学びと協働的な学び」の整理

- 「対話的な学び」と「協働的な学び」、「個に応じた」と「個別最適」など、類似した用語が並立することによる混乱が生じないよう適切に整理すべき
- 特に個別最適な学びについては、多様な子供たち一人一人に、「主体的・対話的で深い学び」による資質・能力の育成を図る旨を明確化しつつ、既に総則に記載がある「個に応じた指導」を発展的に置き換える形で整理すべき
- その際、左記のデジタル学習基盤の役割も踏まえつつ、教師主語の視点（※１）のみに留まらず、学習者主語の視点（※２）も含めた２つの視点をバランスよく踏まえた記載とすべき
  （※１）教師が子供たち一人一人に応じて指導方法・指導体制を工夫していくという視点
  （※２）子供自らが自己の学習を主体的に調整することを促すことにより、資質・能力の育成に資するとともに、一人一人の多様性に応じていくという視点
- 孤立的な学びに陥ったり、集団の中で個が埋没してしまうことのいずれも避けながら、全ての子供の資質・能力の育成につながるよう、一斉・グループ・個別といった様々な形態を効果的に組み合わせて教育活動を組み立てていくことの重要性、対話的な学び・協働的な学びの前提としての集団作りや心理的安全性の確保の重要性なども示すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　1
論点整理（案）参考資料集
第二章（４）p.53より抜粋

学習指導要領におけるデジタル学習基盤に関連する記載

小学校学習指導要領総則

第2 教育課程の編成
2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成
(1) 各学校においては，児童の発達の段階を考慮し，言語能力，情報活用能力（情報モラルを含む。），問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう，各教科等の特質を生かし，教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。

第3 教育課程の実施と学習評価
1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
(3) 第2の2の(1)に示す情報活用能力の育成を図るため，各学校において，コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え，これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また，各種の統計資料や新聞，視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。
あわせて，各教科等の特質に応じて，次の学習活動を計画的に実施すること。
ア 児童がコンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得するための学習活動
イ 児童がプログラミングを体験しながら，コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動

小学校学習指導要領 国語

※他の教科等においても、それぞれの教科特性に応じて同様の記載あり

第3 指導計画の作成と内容の取扱い
2 第2の内容の取扱いについては，次の事項に配慮するものとする。
(1)〔知識及び技能〕に示す事項については，次のとおり取り扱うこと。
ウ 第3学年におけるローマ字の指導に当たっては，第5章総合的な学習の時間の第3の2の(3)に示す，コンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得し，児童が情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮することとの関連が図られるようにすること

(2) 第2の内容の指導に当たっては，児童がコンピュータや情報通信ネットワークを積極的に活用する機会を設けるなどして，指導の効果を高めるよう工夫すること。

学習指導要領における個に応じた指導に関連する記載

第4 児童の発達の支援
1 児童の発達を支える指導の充実
(4) 児童が，基礎的・基本的な知識及び技能の習得も含め，学習内容を確実に身に付けることができるよう，児童や学校の実態に応じ，個別学習やグループ別学習，繰り返し学習，学習内容の習熟の程度に応じた学習，児童の興味・関心等に応じた課題学習，補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや，教師間の協力による指導体制を確保することなど，指導方法や指導体制の工夫改善により，個に応じた指導の充実を図ること。その際，第3の1の(3)に示す情報手段や教材・教具の活用を図ること。

第3 教育課程の実施と学習評価
1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善
(4) 児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を，計画的に取り入れるように工夫すること。
(6) 児童が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど，児童の興味・関心を生かした自主的，自発的な学習が促されるよう工夫すること。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（４）p.54より抜粋

国策としてのGIGAスクール構想の更なる推進

❶ これまでの成果

●世界に先駆け、わずか１～２年で整備完了
- ✓ICT機器を「ほぼ毎日」「週３回以上」活用する学校は９割を超え、その割合は年々上昇。
- ✓１人１台端末、無線LAN環境等のデジタル学習基盤が整い、端末は鉛筆やノートと並ぶマストアイテムに。

●学力調査等にも効果
- ✓全国学力・学習状況調査において、ICT機器を活用し、主体的・対話的で深い学びに取り組むほど、平均正答率が高い結果。
- ✓約9割の児童生徒が、「友達と考えを共有したり比べたりしやすくなる」などのICT機器活用の効力感を実感。
- ✓ICT機器の効力感に肯定的に回答した児童生徒ほど、挑戦心・自己有用感・幸福感等に関して肯定的に回答。
  また、その傾向は、特に低SES（社会経済的背景）グループにおいて見られる。
- ✓コンピュータ活用型調査（CBT）であるPISA2022において、日本は世界トップレベル。

●誰一人取り残されない学びの保障
- ✓該当者のいる約7割の学校で、授業配信を含め、ICT機器を活用した不登校児童生徒の学習活動等の支援を実施。
- ✓同様に、8割以上の学校で、特別な支援を要する児童生徒に対する学習活動等の支援を実施。

●単なる教育施策ではなく、我が国の重要施策のインフラ
- ✓デジタル人材育成の基盤（端末を活用してプログラミングを学んだ子供の増加、また、今後のAI戦略にとっても重要）。

❷ 直面する課題

●地域・学校間で大きな活用格差
- ✓活用率の自治体間格差（約7割～ほぼ100%）や授業での活用方法に学校間格差があり、早急な是正が必要。

●端末更新、学校のICT環境（ネットワーク）の改善
- ✓端末については、Ｒ５補正予算でＲ７年度までの更新に必要な経費を確保。
  一方、各自治体において適切かつ計画的な更新が行われる必要。
- ✓ネットワークについては、速度が不十分な学校が存在しており、改善が急務（GIGA端末はクラウドの活用を前提としており、ネットワーク環境がないと十分に活用できない）。

●校務DXの推進
- ✓校務支援システムが自前サーバに構築され、校務処理の多くが職員室に限定。また、ネットワークが分離され、学習系データと校務系データの連携が困難。校務システムのクラウド化及び校務系・学習系ネットワークの統合等による更なる校務DXが必要。

❸ 今後の方向性（教育DXの更なる進化）

- ●共同調達スキームの下での**着実な端末更新**。
- ●ネットワークアセスメントの徹底・その結果を踏まえた**通信ネットワークの着実な改善**。
- ●地域間活用格差の解消に向けた好事例の創出やICT運用支援を含む**伴走支援の強化**。
- ●クラウド環境の活用等による**校務DXを加速**。

令和６年１１月１３日
中央教育審議会
デジタル学習基盤
特別委員会資料

デジタル学習基盤が可能とする学びの姿（イメージ）

**全ての子供を誰一人取り残すことなく
これからの社会を生きる資質・能力を育む**

【個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実】

個別最適な学び

指導の個別化
必要に応じた重点的な指導や指導方法・教材等の工夫等による学習内容の確実な定着を図る
ex.) 一人一人に合った教材の提供

学習の個性化
一人一人に応じた学習活動や課題に取り組む機会の提供により学習を深め、広げる
ex.) 子供の関心・特性に応じた多様な学び

協働的な学び

多様な他者との協働により、異なる考え方が組み合わさりよりよい学びを生み出す
ex.) 好きなタイミングでの他者参照や共同編集

【デジタル学習基盤による情報活用の飛躍的充実】

情報活用の場面

収集　判断　表現　処理
創造　発信　伝達

✖ 組み合わせ

充実の具体的な姿

＃すぐに　＃いつでも　＃どこでも
＃1人1人に応じて　＃大量に　＃誰とでも
＃何度でも

多様な子供たちにとって包摂的で、主体的・対話的で深い学びの一層の充実に資する学習環境の実現

加速

学びの専門職としての教師の役割

- 個々の「情報」を一人一人の深い学びにつなげ、資質・能力を育むための学習・指導の計画
- 適切な見取りと児童生徒への効果的な支援
- 主体的に学ぶことができる適切な学習環境整備

● 働き方改革

- 研修を含む校務処理の負担軽減・効率化
- ロケーションフリーでの業務

● データ連携

- データの可視化による学習指導等の高度化

● レジリエンス確保

校務DXのための環境

- 汎用のクラウドツールの活用
- 校務系・学習系ネットワークの統合
- 校務支援システムのクラウド化
- ダッシュボードの創出
- セキュリティの確保

デジタル学習基盤の整備

- ✓ 児童生徒の端末
- ✓ デジタル教材・学習支援ソフトウェア
- ✓ 通信ネットワーク
- ✓ CBTシステム(MEXCBT)
- ✓ 周辺機器
- ✓ 教育データ利活用
- ✓ デジタル教科書
- ✓ 情報セキュリティ

自己調整学習の定義とプロセス

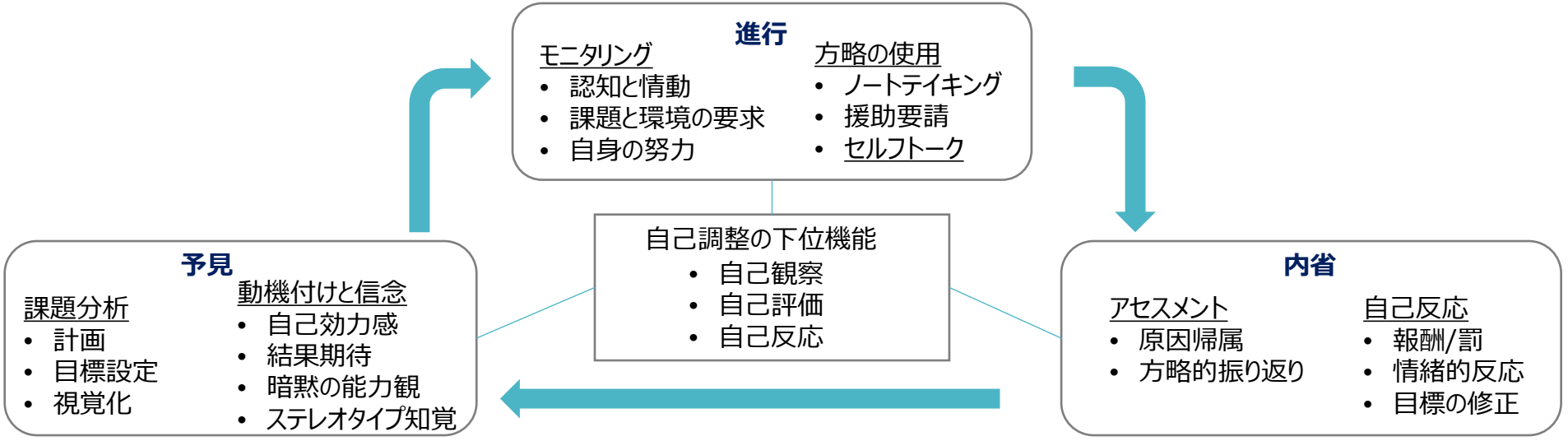
「自己調整学習（self-regulated learning）」の定義

- 「メタ認知（metacognitively）」、「動機付け（motivationally,）」、「行動（behaviorally）」において、自らの学習過程に能動的に参加していること
- 特定の課題で指定された技能のパフォーマンスを達成するために、必要な行動を組織化し実行する能力に関する認識（自己効力感）を基に、学業目標を達成するための特定の戦略を用いることを含む

※Barry J.Zimmerman（1989）「A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning」,『Journal of Educational Psychology』,Vol. 81, No. 3, 329-339を翻訳

自己調整学習のプロセス

- **「予見」・「進行」・「内省」**の３つのサイクルを自律的に循環させていること
  - 「予見」：学習に取り組む前段階で、目標設定や方略の計画など課題分析を行い自己効力感を持つ段階
  - 「進行」：学習中の段階で自身に対するメタ認知的モニタリングを行い自己教示や注意の焦点化によって自身をコントロールする段階
  - 「内省」：学習後の段階で原因帰属や自己評価によって学習を振り返り次の学習に適応する



※岡田涼（2022）「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望ー学校教育に関する研究を中心にー」,『 The Annual Report of Educational Psychology in Japan 』,Vol.61,151-171を引用。図表は（Usher & Schunk, 2018）を基に岡田氏作成。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（４）p.59より抜粋

「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」(答申)のポイント

～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～ 【令和３年１月26日 中央教育審議会】

2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」で目指す学びの姿

「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し，「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげる。

①個別最適な学び（「個に応じた指導」（指導の個別化と学習の個性化）を学習者の視点から整理した概念）

- 「個別最適な学び」が進められるよう，これまで以上に**子供の成長やつまずき，悩みなどの理解に努め，個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援**することや，**子供が自らの学習の状況を把握し，主体的に学習を調整することができるよう促していく**ことが求められる
- その際，ICTの活用により，**学習履歴（スタディ・ログ）や生徒指導上のデータ，健康診断情報等を利活用**することや，**教師の負担を軽減**することが重要

②協働的な学び

- 「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう，**探究的な学習や体験活動等を通じ，子供同士で，あるいは多様な他者と協働**しながら，他者を価値ある存在として尊重し，様々な社会的な変化を乗り越え，持続可能な社会の創り手となることができるよう，必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要
- 集団の中で個が埋没してしまうことのないよう，**一人一人のよい点や可能性を生かすことで，異なる考え方が組み合わさり，よりよい学びを生み出す**

「令和の日本型学校教育」の構築に向けた今後の方向性

- これまで日本型学校教育が果たしてきた，**①学習機会と学力の保障**，**②社会の形成者としての全人的な発達・成長の保障**，**③安全安心な居場所・セーフティネットとしての身体的，精神的な健康の保障**を学校教育の本質的な役割として重視し，継承
- 一斉授業か個別学習か，履修主義か修得主義か，デジタルかアナログか，遠隔・オンラインか対面・オフラインかといった**「二項対立」の陥穽に陥らず**，教育の質の向上のために，発達の段階や学習場面等により，**どちらの良さも適切に組み合わせて活かしていく**

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第二章（４）p.60より抜粋

「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実（現状のイメージ）

主体的な学び
学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる

対話的な学び
子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める

深い学び
習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう

主体的・対話的で深い学び

授業改善

学習指導要領　総則　第３　教育課程の実施と学習評価

学習指導要領　総則　第４　児童(生徒)の発達の支援

一体的に充実

授業外の学習の改善

個別最適な学び（教師視点「個に応じた指

指導の個別化
- 学習内容の確実な定着
- 自ら学習を調整
- 必要に応じた重点的な指導、指導方法等の工夫
- 各々の特性・学習進度・学習到達度等

学習の個性化
- 学習を深め、広げる
- 自ら学習を調整
- 一人一人に応じた学習活動・学習課題の提供
- 各々の興味・関心・キャリア形成の方向性等

協働的な学び

異なる考え方が組み合わさりよりよい学びを生み出す

多様な他者と協働

一人一人のよい点・可能性

クラスメイト

異学年・他校の子供

地域の人

専門家

等

修得主義の考え方を生かす
・個々人の学習状況に応じて学習内容を提供　・一定の期間における個々人の学習の状況・成果を重視
・集団に対して共通に教育を行う　・一定の期間の中で個々人の多様な成長を包含
履修主義の考え方を生かす

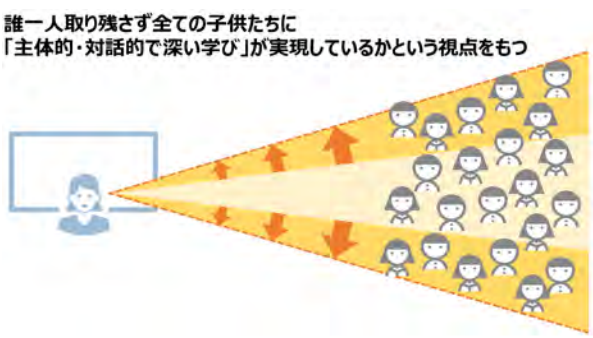
これからの学校には……一人一人の児童(生徒)が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

平成29,30年改訂
学習指導要領　前文

※本資料は、「教育課程部会における審議のまとめ」（令和３年１月25日中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会）に基づき、概念を簡略化し図等として整理したものである。

子供一人一人の多様性への着目

①図表

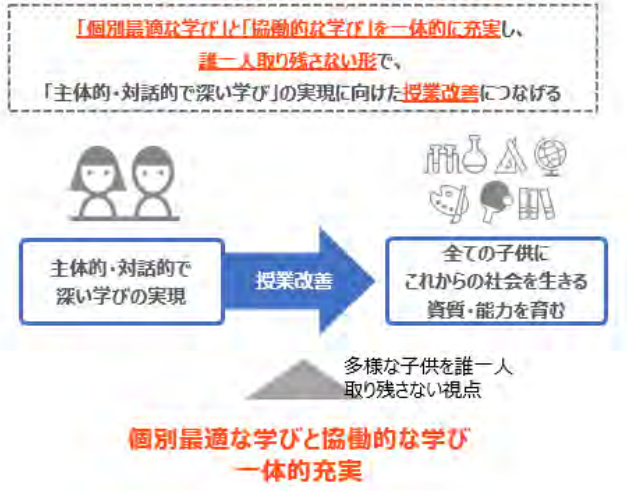


②本文抜粋

顕在化している子供の多様性の状況などを踏まえると、特定の指導方法や学習方法を全員に対して採用したからといって全ての子供の学びを「主体的・対話的で深い学び」にできるとは限らず、子供一人一人の興味関心や学習特性を踏まえながら、学びの実現を目指していくことが重要となります。こうしたことが、令和答申において「個別最適な学び」が提唱された背景にあります。

「主体的・対話的で深い学び」と「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」の関係

①図表



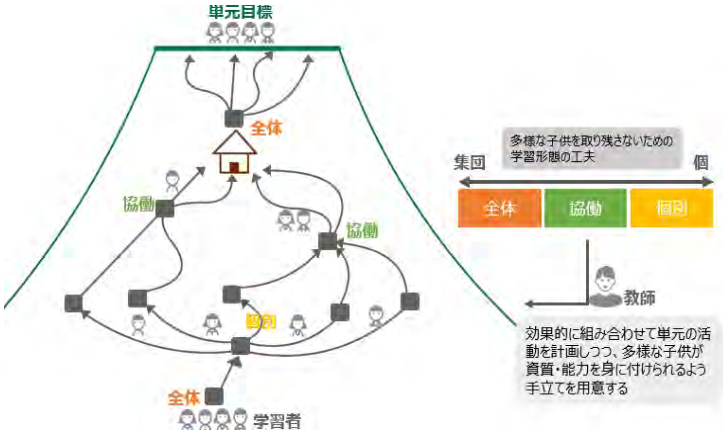
②本文抜粋

「主体的・対話的で深い学び」の実現を通じて、これからの社会で求められる「資質・能力」の育成を図るという学習指導要領の目指すものを、多様な特性を有する全ての子供に対して実現しようという視点が「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」です。（中略）

「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」が盛んに授業研究のテーマとなっていくことは歓迎されることですが、それ自体が目的化することがないよう、「主体的・対話的で深い学び」を通じた資質・能力の育成という出発点に立ち戻って考えることが大切です。

「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」のための学習形態・手立ての工夫

①図表



②本文抜粋

単元の目標を達成するための一人一人異なる子供の学びの過程を見通して、全ての子供が単元の目標を達成できるよう、全体に指導する場面、協働が必要な場面、個別に学習を進める場面を効果的に組み合わせて単元を設計していきます。そしてそれぞれの学習場面において、ICTも効果的に活用しつつ、多様な子供たちが取り残されることなく資質・能力を育成できるように教材・発問や学習環境の工夫といった様々な手立てを効果的に用意します。

５．総則の具体的な記述（児童の発達の支援関連

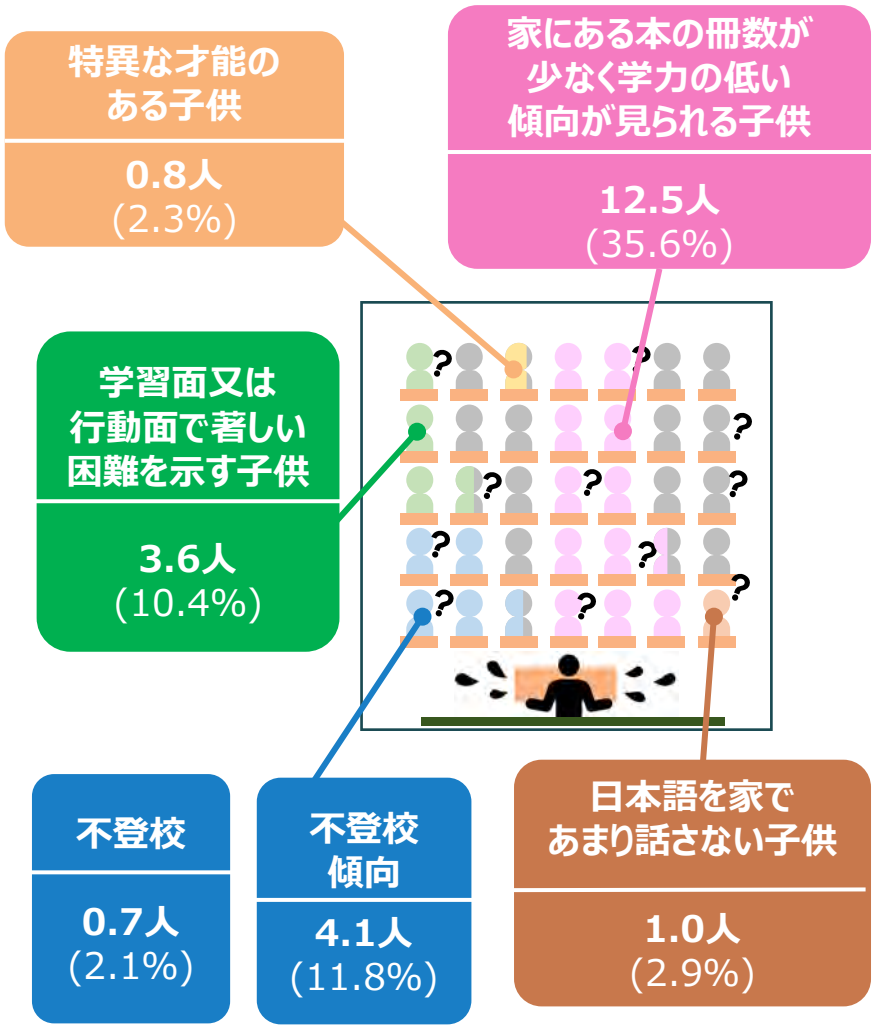
①多様な子供にとって学びやすい学習環境の構築

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（１）p.27より抜粋

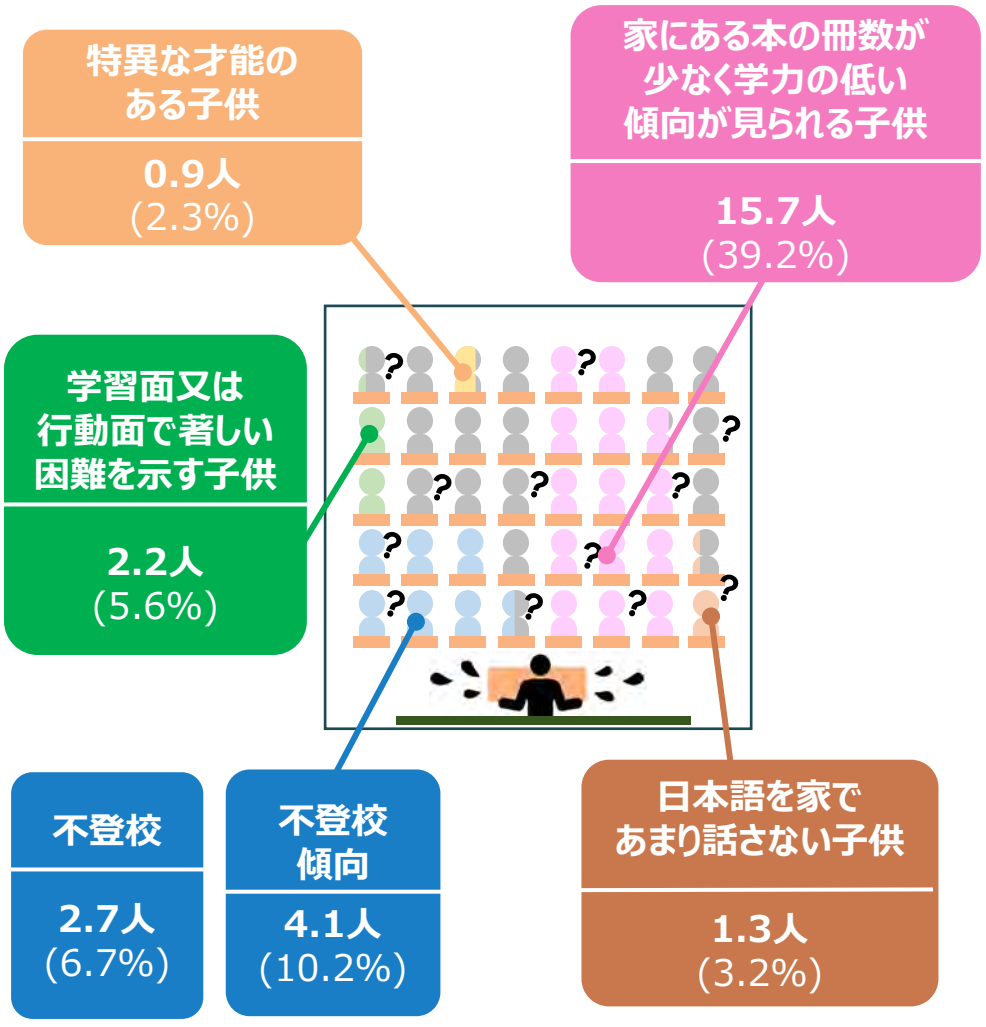
児童生徒の多様性を包摂する必要性（小・中）

- どの学校でも、多様な個性や特性を有する子供が在籍している実態が顕在化。多様性を包摂し、一人一人の意欲を高め、可能性を開花させる教育の実現が喫緊の課題

小学校（35人学級）



中学校（40人学級）



※各数字の出典は諮問参考資料P45,46参照
https://www.mext.go.jp/content/20242127-mxt_kyoiku01-000039494_03.pdf

現行の学習指導要領における障害のある児童生徒への指導の工夫や配慮と合理的配慮の提供について（イメージ）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第七章（３）p.276より抜粋

学習指導要領

小学校学習指導要領

第1章 総則　第4 児童の発達の支援

障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた**指導内容や指導方法の工夫**を組織的かつ計画的に行うものとする。

第2章 国語　第3 指導計画の作成と内容の取扱い

障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた**指導内容や指導方法の工夫**を計画的、組織的に行うこと。

※中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領においても同様の記述。また国語以外の各教科等においても同様の記述。

＜学習指導要領解説における例示（小学校 国語編）＞
「各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立てを明確にすることが重要。」
・文章を目で追いながら音読することが困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるように教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用することなどの配慮をする。

障害者差別解消法（平成25年法律第65号）

- 行政機関等と事業者に、障害者から何らかの配慮を求められた場合には、過重な負担がない範囲で、社会的障壁を取り除くために必要かつ**合理的な配慮（合理的配慮）を行うことを義務付け**。
- 不特定多数の障害者向けに事前的改善措置を行う、**環境の整備を努力義務**とする。

差別の解消の推進に関する対応指針(文部科学省告示)

・合理的配慮の内容は、環境の整備に応じて変わり得る。
・環境の整備と合理的配慮を、両輪として進めることが重要。
・合理的配慮は、多様かつ個別性の高いものであり、双方の建設的対話による相互理解を通じて、柔軟に対応されることが必要。

＜対応指針における例示＞
・見えにくさのある児童生徒に、拡大資料やテキストデータを事前に渡す
・聞こえにくさのある児童生徒に、外国語のヒアリングに代えて文字による代替問題を用意する
・肢体不自由のある児童生徒に、体育の授業の際に、ボールの大きさや走る距離を変更したり、スポーツ用車椅子の使用を許可する
・読み・書き等に困難のある児童生徒に、授業や試験においてICT機器使用を許可したり、筆記に代えて口頭試問で行う　など

教育課程の編成・実施における合理的配慮について整理する必要

個別の合理的配慮

本人・保護者との合意形成を踏まえた

情報提供方法の変更／課題の量の変更／学習時間の変更／試験の受験方法の変更／指導内容の変更　など

基礎となる環境整備

教職員や周囲の児童生徒の理解

自分に合った学び方を選択できる環境／誰もが参加しやすい授業の工夫／デジタル学習基盤の活用　など

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第七章（３）p.277より抜粋

特別支援教育におけるデジタル学習基盤を活用した学びの姿（イメージ）

２つの視点を組み合わせて活用することにより、障害のある子供たちの学びの更なる充実を実現

視点１：個別最適な学びと協働的な学びの実現

個別最適な学び

指導の個別化
必要に応じた重点的な指導や指導方法・ 教材等の工夫等による学習内容の確実な定着を図る
ex.) 一人一人に合った教材の提供

学習の個性化
一人一人に応じた学習活動や課題に取り組む機会の提供により学習を深め、広げる
ex.) 子供の関心・特性に応じた多様な学び

協働的な学び

多様な他者との協働により、異なる考え方が組み合わさりよりよい学びを生み出す
ex.) 好きなタイミングでの他者参照や共同編集

【デジタル学習基盤による情報活用の飛躍的充実】

情報活用の場面

収集　判断　表現　処理
創造　発信　伝達

✖組み合わせ

充実の具体的な姿

＃すぐに　＃いつでも　＃どこでも
＃1人1人に応じて　＃大量に　＃誰とでも
＃何度でも

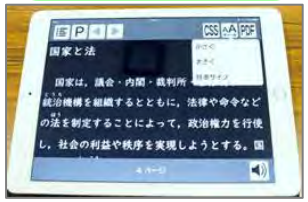
✖組み合わせ

視点２：障害による学習上又は生活上の困難さの改善・克服に向けた活用

各教科等及び自立活動において、個々の障害の状態や特性等に応じて有効に活用し、指導の効果を高める

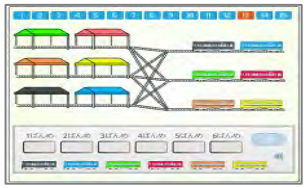
（活用例）

【視覚障害】
見え方に応じた表示



【聴覚障害】
音声を文字に変換

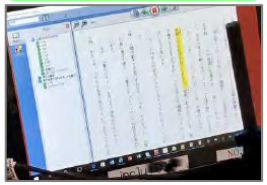
【知的障害】
抽象的な事柄を視覚的に理解



【肢体不自由】
身体の状態に応じた入出力機器

【病弱】
遠隔ロボットの活用

【発達障害】
読上げ機能や書き込み機能の活用



など

令和6年11月13日　中央教育審議会
デジタル学習基盤特別委員会資料　より

デジタル学習基盤の整備 ⟺ 合理的配慮の基礎となる環境整備

- 多様な形式による情報提供
- 一人一人に合った教材の提供
- 通信ネットワークを活用した学習参加
- 自分に合った入力・出力方法の活用

５．総則の具体的な記述（児童の発達の支援関連）

②学級経営・生徒指導・キャリア教育

生徒指導とは・・・・

■ 児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、**自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動**のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。

■ 生徒指導は、児童生徒が**自身を個性的存在として認め**、自己に内在しているよさや可能性に**自ら気付き**、**引き出し**、**伸ばす**と同時に、社会生活で必要となる**社会的資質・能力を身に付けることを支える**働き（機能）。

“させる指導” から “支える指導” へ

※生徒指導提要第１章を基に記載

生徒指導の2軸3類4層による重層的な支援構造

対象範囲に基づく3つの類型

- **発達支持**：全ての児童生徒
- **課題予防**：全ての児童生徒
  または一部の児童生徒
- **困難課題対応**：特定の児童生徒

対象及び課題性に基づく4つの層

- **発達支持**：特定の課題を想定しない全ての児童生徒
- **未然防止**：特定の課題を想定する全ての児童生徒
- **早期発見対応**：特定の課題を想定する一部の児童生徒
- **困難課題対応**：困難課題を抱える特定の児童生徒

2つの時間軸

- **プロアクティブ**：課題が発生する前に常態的・先行的に行う
- **リアクティブ**：課題が生じた後に即応的・継続的に行う

※生徒指導提要第１章を基に記載

発達支持的生徒指導とは

- 特定の課題を意識することなく、**全ての児童生徒を対象**に、学校の教育目標の実現に向けて、**教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤**となるもの。
- “発達支持的”というのは、児童生徒に向き合う際の基本的な立ち位置を示す。すなわち、**あくまでも児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが、尊重され、その発達の過程を学校や教職員がいかに支えるかという視点**に立っている。
- 具体的には、学校では、日々、教職員から挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、授業や学校行事等を通じて個と集団へ働きかけが行われている。
- こうした中で、児童生徒は、自己理解力や自己効力感、コミュニケーション力、思いやり、共感性などの社会的資質・能力を身に付けている。

つまり、発達支持的生徒指導とは、

教育課程内外の全ての教育活動において、学校、教職員から、全ての児童生徒に様々な働きかけが行われており、そうした日常の働きかけの中でも、生徒指導の観点をもっていこうという考え方。

※生徒指導提要第１章を基に記載

学習指導要領「総則」での記載

生徒指導の充実

■ 児童生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童生徒理解を深め、**学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること**。

“授業は全ての児童生徒を対象とした発達支持的生徒指導の場”

■ **学習指導の目的を達成する上で、また生徒指導の目的を達成し、生徒指導上の諸課題を生まないためにも、教育課程における生徒指導の働きかけが欠かせない。**

■ **教育課程の編成や実施に当たっては、学習指導と生徒指導を分けて考えるのではなく、相互に関連付けながら、どうすれば両者の充実を図ることができるのか、学校の教育目標を実現できるのかを探ることが重要。**

生徒指導の実践上の視点

- 自己存在感の感受を促進する授業づくり
- 共感的な人間関係を育成する授業
- 自己決定の場を提供する授業づくり
- 安全・安心な「居場所づくり」に配慮した授業

学習指導

全ての子供たちが自らの可能性を発揮できるように「個別最適な学び」と「協働的な学び」実現

×

生徒指導

「社会の中で自分らしく生きることができる存在への児童生徒が、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える」

教員が学習指導と生徒指導の専門性を合わせもつという「日本型学校教育」の強みを活かした授業づくり

■ 個々の児童生徒の習熟の程度など、その学習状況を踏まえた個に応じた指導に取り組むとともに、児童生徒間の交流を図るなど、集団指導ならではの工夫をこらし、可能な範囲で生徒指導を意識した授業を行うことが大切。

■ きめ細かで、継続的で確かな児童生徒理解に基づいて、当該児童生徒に対する配慮事項、指導や支援目標の設定、具体的な指導や支援方法を明確にし、チームで実践。

※生徒指導提要第２章を基に記載

「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」 概要
（中央教育審議会 平成23年1月31日答申）

＜キャリア教育・職業教育の課題と基本的方向性＞

１．若者の現状

産業構造や就業構造の変化、職業に関する教育に対する社会の認識、子ども・若者の変化等、社会全体を通じた構造的問題が存在。

◆「学校から社会・職業への移行」が円滑に行われていない。

・完全失業率　約９％（約2.6%）
・無業者　約６３万人（約５９万人）
・早期離職　高卒４割、大卒３割

（※数値は、平成２３年答申当時のもの。（　）内は令和５年時点のもの。）

◆「社会的・職業的自立」に向けて様々な課題

・ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ能力等職業人としての基本的能力の低下
・職業意識・職業観の未熟さ
・進路意識・目的意識が希薄な進学者の増加

○ 社会を構成する各界が互いに役割を認識し、一体となり対応することが必要。

○ キャリア教育・職業教育を充実していかなければならない。

２．キャリア教育・職業教育の基本的方向性

キャリア教育

一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア（注1）発達を促す教育

- 幼児期の教育から高等教育まで、発達の段階に応じ体系的に実施
- 様々な教育活動を通じ、基礎的・汎用的能力（注２）を中心に育成

職業教育

一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育

- 実践的な職業教育を充実
- 職業教育の意義を再評価することが必要

生涯学習の観点に立ったキャリア形成支援

生涯にわたる社会人・職業人としてのキャリア形成（社会・職業へ移行した後の学習者や、中途退学者・無業者等）を支援する機能を充実することが必要

家庭、地域・社会、企業、経済団体・職能団体、ＮＰＯ等と連携
各界が各々役割を発揮し、一体となった取組が重要

注１）キャリア：人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね

注２）基礎的・汎用的能力：① 人間関係形成・社会形成能力　② 自己理解・自己管理能力　③ 課題対応能力　④ キャリアプランニング能力

学習指導要領におけるキャリア教育の充実

学習指導要領において、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ることを、小・中・高等学校の総則にそれぞれ規定。

基本的な方向性

■ **特別活動を要としつつ**、総合的な学習の時間や学校行事、道徳科や各教科における学習、個別指導としてのカウンセリング等の機会を生かしつつ、**学校の教育活動全体を通じて実施**すること。

■ キャリアの視点を大事にし、将来の生活や社会と関連付けながら見通しを持ったり、振り返ったりしながら学ぶ**「主体的・対話的で深い学び」**を実現すること。

■ 社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力である**「基礎的・汎用的能力」**を育成すること。

■ キャリア教育を実践し、学校生活と社会生活や職業生活を結び、関連付け、将来の夢と学業を結びつけることにより、**児童生徒の学習意欲**を喚起すること。

基礎的・汎用的能力

「人間関係形成・社会形成能力」 多様な他者を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画することができる力。

「自己理解・自己管理能力」 自分と社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、進んで学ぼうとする力。

「課題対応能力」 仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力。

「キャリアプランニング能力」 「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方について、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。

具体的な方向性

○学校における体系的・系統的なキャリア教育実践の促進
○職場体験活動や（アカデミック）インターンシップなどの職業に関する体験活動の充実
○学校と地域・社会や産業界等が連携・協働した取組の促進
○児童生徒が活動を記録し蓄積する教材等（キャリア・パスポート）の活用

キャリア教育の具体的な取組イメージ

小学校
働くことの大切さの理解、興味・関心の幅の拡大等、社会性、自主性・自律性、関心・意欲等を養う

中学校
社会における自らの役割や将来の生き方、働き方等を考えさせ、目標を立てて計画的に取り組む態度を育成し、進路の選択・決定に導く

高等学校
生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度を育成し、これを通じて勤労観・職業観等の価値観を自ら形成・確立する

高等教育
学校から社会・職業への移行を見据えて、自らの視野を広げ、進路を具体化し、それまでに育成した社会的・職業的自立に必要な能力や態度を伸張・深化させる取組を教育課程の内外での学習や活動を通じ充実

各学年における進路に関わる学習（例）

【第１学年】 進 路 探 索 を 始 め よ う

- 中学校生活の目標を立てよう
- 自分を知ろう
- 将来の夢をもとう
- 二者・三者面談
- 様々な職業を知ろう
- 働く人々にインタビューをしよう
- 調べたことを発表しよう

【第２学年】 進 路 計 画 を 立 て よ う

- 関心のある職業を調べよう
- 職場体験から学ぼう
- これまで調べた職業と上級学校から自分の進路計画を立てよう
- 自分の将来について具体的に考えよう
- 二者・三者面談
- 学んだことを発表しよう
- 上級学校を調べよう

【第３学年】 進 路 選 択 を し よ う

- 卒業後の進路について考えよう
- 進路選択に向けて考えよう
- 進路を決定しよう
- 進路相談（二者・三者面談）
- 進路説明会（上級学校，事業所）
- ハローワーク訪問
- 上級学校授業体験

卒 業

教科におけるキャリア教育（例）

【国語】・・・相手の反応を踏まえながら、分かりやすく発表する。
【社会】・・・日常生活と経済との関係を考えさせる。
【数学】・・・データを活用して問題解決をする。
【理科】・・・日常生活や将来とのかかわりの中で理科を学ぶ意義を実感させる。
【音楽】・・・ともに認め合い、学びながら自分たちの合唱をつくる。
【美術】・・・心の世界を絵や彫刻で表現し、なりたい自分のイメージを膨らませる。
【技術】・・・技術の生かし方や、技術との関わりを考える。
【家庭】・・・家庭や社会の一員として、生活の自立を目指す態度を育む。
【保健体育】・・・伝統的な考え方や礼儀作法を理解する。

各学校において、キャリア教育で付けたい力を明確にし、それと関係が深い学習をキャリア教育の年間指導計画に位置付けて実施

＋

「キャリア・パスポート」の活用

５．総則の具体的な記述（児童の発達の支援関連）

③個に応じた指導の充実：再掲につきP84～P93参照

５．総則の具体的な記述（児童の発達の支援関連）

④特別な配慮を必要とする児童への指導

障害のある子供たちの教育課程の編成に関する主な課題

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第七章（４）p.91より抜粋

【現状】

小・中・高等学校

- 通常の学級に在籍する学習面又は行動面の困難がある児童生徒の割合が増加（公立小・中学校では8.8%と推定）。これらのうち、通級による指導を受けている割合は一定程度（10.6%）にとどまっているなど、個別の配慮・支援を受けていない子供が多数存在している
- 通級による指導を受ける児童生徒数は過去20年間で5.4倍（小・中）となっており、特に、発達障害（自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害）や情緒障害の児童生徒数が急増している
- 特別支援学級に在籍する児童生徒数は過去20年間で4.3倍となっており、特に、知的障害学級や自閉症・情緒障害学級に在籍する児童生徒数が増加
- 市区町村の教育支援委員会で、特別支援学校の対象となり得ると判定された障害の程度が比較的重い児童生徒のうち約３割の子供たちが小学校に就学（このうち一部は通常の学級に就学）している

特別支援学校

- 義務教育段階で特別支援学校に就学している児童生徒数は、過去20年間で1.6倍。特に知的障害の児童生徒数が増加している

【顕在化している主な課題】

小・中・高等学校

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への対応

- 障害者差別解消法で求められている合理的配慮について、本人・保護者と学校・設置者の建設的対話が十分に行われていないなど、理解や提供が十分ではない状況も見受けられる
- 通級による指導を利用している子供も含めて、通常の学級に在籍する障害のある子供たちは、障害のない子供と同一の目標・内容で各教科の学習に取り組むことが前提であり、各教科について教育課程上の特例的な取扱いはできないなど、障害の状態等に応じたきめ細かな指導の実現に課題がある
- 合理的配慮の提供の前提である「基礎的環境整備」について自治体間で差が生じている。特に障害の状態や特性等に合わせた情報提供の方法やアクセシビリティ機能の活用など、デジタル学習基盤の活用状況に課題がある（端末に標準的に装備されている表示方法の変更、読み上げ機能、音声入力等）

通級による指導、特別支援学級

- 通級による指導や特別支援学級で増加している発達障害や情緒障害等の児童生徒に対して、十分な配慮が行き届いていない状況もあるとの指摘がある
- 特別支援学級について、一人一人の児童生徒の障害の状態等を十分に考慮せずに画一的な指導を行っている学校もあるとの指摘がある

特別支援学校

- 自立活動の時間の指導と各教科等の指導の関連付けが十分ではない、自立活動の実施にあたり、実態把握から指導目標・内容の設定までの考え方・プロセスに課題があると指摘されている
- 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においては、小・中・高等学校における学びとの連続性の確保を図りつつ、知的障害の特性や発達の段階等を踏まえた対応が必要である
- 小・中・高との交流及び共同学習の機会が十分ではないとの指摘がある
- 特別支援学校においてもデジタル学習基盤の活用状況に課題がある

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第七章（４）p.92より抜粋

具体的な方向性と論点①　（通常の学級、通級による指導）

【考えられる方向性】

１．通常の学級における合理的配慮の提供の充実等

- 障害のある子供たちに対して、過重な負担がない範囲での合理的配慮の提供を促す観点から、その考え方などを明らかにする方向で検討すべき。また、学習の過程における困難さに対して、困難さが生じる要因を踏まえた対応を示すことを検討すべき

２．通常の学級に在籍する障害のある子供たちが通級による指導を利用する場合の特例的な取扱い

- 通常の学級に在籍する通級による指導を受ける障害のある子供たちに対して、障害のない子供たちとできる限り共に学びながら、障害の状態等に応じたきめ細かな指導の実現を図る観点から、以下のような教育課程の特例的な取扱いを認めることを検討すべき
  - ✓ 通級による指導において、自立活動の指導に加えて、障害の状態等を踏まえ特に必要がある場合には、各教科の指導を行うことを可能とすることを検討すべき。通級による指導の授業時間数や修得単位数の上限を見直すことや、教育課程の編成に当たって、発達障害などの障害種ごとの配慮事項を示すことについても検討すべき
  - ✓ 通級による指導を含め、教育課程全体を通じて、児童生徒の障害の状態等を考慮した教育課程の編成を行い、例えば、各教科（※）の目標・内容の一部について、障害の状態等を考慮したものに替えることや取り扱わないことなどについても検討すべき
    （※）高等学校においては各教科・科目
  - ✓ 障害による困難の改善・克服を目的とする指導の充実を図る観点から、通級による指導において、自立活動を取り入れることを明確にすべき

【論点・留意点】

合理的配慮の提供

- 多様性を包摂する学校教育の実現に向け、障害の「社会モデル」(※)の考え方を踏まえて、多様な子供がいることを前提とした教室環境や授業づくりを進めることは基礎的環境整備として重要である　※障害者が受ける制限は、心身の機能の障害のみならず社会における障壁と相対することによって生じるという考え方
- 合理的配慮の提供は、障害の種類や程度によって一律に決まるものではなく、合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備の状況を踏まえつつ、本人・保護者との建設的な対話を通じて、一人一人の障害の状態等に応じた対応が必要であり、そうした対応を全ての学校で担保する具体的方策を検討すべき
- デジタル学習基盤の活用は基礎的環境整備に位置付くものであることを総則等で明らかにする方向で検討すべき
- １人１台端末の活用に際してのアクセシビリティ機能や入出力支援装置の活用については、地域や学校によって活用状況等に差が生じており、一人一人の障害の状態や特性等に合わせた学び方につながるICT活用について、更なる促進が必要

通級による指導の見直し

- 通級による指導に関する特別の教育課程の見直しを行う場合、不適切な運用を防ぐための仕組みも必要である（例：障害による困難の改善・克服を目的とする指導が十分に行われていない状況など）
- 通級による指導を利用しやすくするために、本人・保護者及び専門家の意見等を踏まえつつ、これまで以上に学校長の判断で通級による指導が柔軟に利用できるようにする方策も必要である

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第七章（４）p.93より抜粋

具体的な方向性と論点②　（特別支援学級、特別支援学校）

【考えられる方向性】

３．特別支援学級における特別の教育課程の質の確保

- 特別支援学級に在籍する児童生徒一人一人の障害の状態や特性等に応じた教育課程の編成・実施をこれまで以上に各学校に促すために、自閉症・情緒障害などの障害種ごとの配慮事項を示すことや、自立活動の指導については、自立活動の時間のみならず特別支援学級の教育活動全体を通じて指導を実施することを明示する方向で検討すべき
- 特別支援学級の児童生徒が大半の時間を通常の学級で学んでいる場合には、学びの場の変更が必要であり、上記２．で示した通級による指導を利用する際の特例的な取扱いも踏まえ、通級による指導の更なる活用を促すべき

４．特別支援学校の教育課程の充実

- 自立活動について、各教科等との関連付けをこれまで以上に徹底し、自立活動の時間に加えて、学校の教育活動全体の取組となるよう、見直しを図る方向で検討すべき
- 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においては、小・中・高の各教科に準じつつ、知的障害の特性や発達の段階等を踏まえた構造化を検討すべき
- デジタル学習基盤の活用について、障害の状態や特性等を踏まえた活用の在り方についても明らかにすべき

５．障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ機会の充実

- 交流及び共同学習については、その意義として、障害のある子供と障害のない子供がともに協働的に学び合うことの重要性を示す方向で検討すべき

【論点・留意点】

特別支援学級の質の確保

- 特別支援学級において特別の教育課程を編成しているにも関わらず、自立活動の時間を設けていない学校が一部に見られるところであり、各学校において自立活動を確実に実施するような方策も必要である

特別支援学校学習指導要領における自立活動

- 特別支援学校学習指導要領を参照する特別支援学級や通級による指導の担当教師にとっては自立活動の内容が難解であるとの指摘もあり、小・中・高の教師に自立活動の内容をこれまで以上に理解してもらう観点からの方策が必要である

交流及び共同学習

- 「インクルーシブな学校運営モデル事業」における、発展的な交流及び共同学習を実現するための教育課程の編成等について実践研究の成果を踏まえつつ、交流及び共同学習を発展させるための方策が必要である

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（４）p.43より抜粋

①不登校児童生徒の教育課程に係る課題・方向性

【現状と課題】

近年の取組状況

- 校内外の教育支援センターの設置数は増加傾向である（教委設置1743箇所（令和5年）、校内設置約1.3万校（令和6年））
- 一方、原則学校単位で特別の教育課程を編成・実施できる「学びの多様化学校」の設置が進んでいる（個々の児童生徒に着目した特例ではない）

生じている課題

- 校内外の教育支援センターは、居場所機能のみならず、学習意欲を高め、資質・能力の向上に繋がる指導の充実が課題となっている（遅れを取り戻したり、進学や原籍級復帰に繋げるためにも重要）
- 現状、個別の指導計画がないため、組織的・計画的な指導が確保されていないケースがままある
- 特別の教育課程の制度がないため、下学年の内容を学んでいても、原籍級の教育課程に基づく評価を行わざるを得ない面がある（実態を踏まえた柔軟な評価には一定の限界）

【方向性と具体的論点】

個々の不登校児童生徒の実態に配慮した特別の教育課程を必要に応じて編成・実施可能とする仕組みを新設する方向で検討すべき（「学びの多様化学校」とは別途新設）

①対象となる児童生徒

- 年間30日以上の欠席を一つの参考としつつ、具体の判断は学校や教育委員会が児童生徒の実態等を踏まえ総合的に行うこととする方向で、具体の運用を検討すべき
- 例えば、断続的な欠席や早退・保健室登校などが見られる等、不登校となる蓋然性が高いと考えられる場合等も対象になり得る方向で検討すべき（「学びの多様化学校」と同様）

②特別の教育課程の内容・授業時数

- 実態に即した望ましい教育環境を保障するために必要な範囲で柔軟に設定する方向で検討すべき（「学びの多様化学校」と同様）
- 柔軟性を損なったり、過度な負担が生じたりしないよう配意しながら、校内外の教育支援センター等と連携して個別の指導計画を作成する方向で検討すべき

③特別の教育課程が実施される場所

- 特別の教育課程に基づく指導・支援が適切な場所で実施されることを担保するため、校内教育支援センターを含む学校内のみならず、一定の要件（例：地方自治体による設置、教員の配置等）を満たした学校外の教育支援センターも対象とし、位置付けることとしつつ、具体の運用を検討すべき

④学習評価等

- 指導要録上明確に位置付ける方向で検討すべき
- 高校入試での特別の教育課程に基づく学習評価等の取扱いを検討すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（４）p.44より抜粋

②特定分野に特異な才能のある児童生徒の教育課程に係る課題・方向性

【現状と課題】

令和6年度までの取組

- 特異な才能のある児童生徒は、認知・発達の特性等から、学習上・生活上の困難を抱えることがある
- こうした児童生徒への指導・支援が未発達であったため、令和5年度以降、文部科学省事業で推進してきた（例：アセスメントツールや教育課程外を中心としたプログラム開発、教員研修パッケージの作成等）

令和7年度予算事業

- 地域レベルや全国レベルで、保護者や児童生徒を対象とした相談体制の構築を推進している
- 質の高い持続可能な支援とする観点から、学校外の団体と学校が連携し、教育課程内での位置付けが可能な学習・支援プログラムの開発を推進している

生じている課題

- こうしたプログラムでは、通常の教育課程とは大幅に異なる高度な内容が想定されるが、特別の教育課程の制度が存在しない（令和7年度は研究開発学校制度の枠組みを活用）

【方向性と具体的論点】

学校外の機関とも連携し、特性等に応じた高度な内容を取扱う場合等において、特別の教育課程を必要に応じて編成・実施可能とする仕組みを新設する方向で検討すべき

①対象となる児童生徒

- 各教科の内容の一部又は全部について、特に優れた資質・能力を有し、かつ、当該分野に強い興味・関心を有し、通常の教育課程では十分な支援が困難と学校や教育委員会が認める者とする方向で、具体の運用を検討すべき

②特別の教育課程の内容・授業時数

- 外部機関とも連携しつつ、過度な負担を生じさせないよう配意しながら、個別の指導計画を作成する方向で検討すべき
- 学習評価は指導要録上明確に位置付ける方向で検討すべき
- 入試対策など単なる早修を助長しない運用とすべき
- 特性等に応じた高度な内容に係る部分以外は、基本的に通常の教育課程と同様であり、標準総授業時数も確保することとする方向で、具体の運用を検討すべき

③特別の教育課程が実施される場所

- 特性等に応じた高度な内容は、研究的・探究的なものが想定されるため、在籍校での指導のほか、一定の要件（例：発達段階に応じた学習環境や体制の整備等）を満たした大学や研究機関等で実施される指導や学びを在籍校での学習とみなすこととする方向を踏まえつつ、具体の運用を検討すべき

④その他留意事項

- 実態把握や支援ニーズの可視化も途上であることを踏まえ、新たな仕組みは、対象を一定の範囲に限定した上で創設し、その後、運用状況を踏まえて拡充の適否等を検討する方向とすべき

③日本語指導が必要な児童生徒の教育課程に係る課題・方向性

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（４）p.45より抜粋

【現行制度の状況】

これまでの取組

- 在籍校での学校生活や教科学習に必要な日本語の「取り出し」指導等を行うため、平成26年に個別の児童生徒に着目した特別の教育課程を制度化した（着実に活用が進み、令和5年度で小中約6千校、約4.4万人に実施）

生じている課題

- 現在の日本語指導は、漢字や文法等の初期指導に留まることも多く、日本語と教科の統合学習により資質・能力を効果的に育成する取組は道半ばである
- 特に、児童生徒の実態によっては、意味理解や概念の獲得において母語の力を効果的に活用した指導も重要だが、その在り方が明確化されていない
- 現行の特別の教育課程の規定は、日本語指導に重点が置かれ、資質・能力の育成が目的であることや母語の力を活用した指導が可能であることが明確でない

  「日本語に通じない児童のうち、当該児童の日本語を理解し、使用する能力に応じた特別の指導」

- 母語の力を引き出す上での生成AI等のデジタル技術の活用（学校では多様な言語に対応が困難）や、教科学習で鍵となる学習語彙の習得を含め、指導方法等の知見が不足している

【方向性と具体的論点】

表面的な日本語指導を脱却する「資質・能力の育成のための新たな日本語指導」（仮称）を再定義し、特別の教育課程に位置付け、質の向上を図る方向で検討すべき

① 日本語と母語の力を活用した『知識及び技能』と『思考力、判断力、表現力等』の一体的な育成が特別の教育課程の目的であることを明確化するため、学校教育法施行規則等の規定を改正する方向で検討すべき

② 「資質・能力の育成のための新たな日本語指導」（仮称）を体系的・専門的に実施できるよう、考え方や指導内容・方法等を含め国が全体像を示す方向で検討すべき

③ 加えて、
(1)学校では対応困難な母語の力を引き出すことを含め、会話・翻訳・読み上げ・ルビ振り等での生成AI等のデジタル技術の活用、
(2)日本語指導が必要のない児童生徒への応用も含めた、教科学習での学習語彙の活用、
について、具体的推進方策を検討すべき

柔軟な教育課程編成の促進（小・中学校の全体イメージ）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（４）p.46より抜粋

- 多様な個性や特性、背景を有する子供に対応するため、「学校」と「個々の児童生徒」単位の柔軟化を組み合わせ、「２階建て」で複層的に包摂できる、柔軟な教育課程の仕組みの構築に向かうことが重要
- 「２階」の特例の適用がある児童生徒も、「１階」で他の児童生徒とともに学びやすくなるなど、全体としての包摂性を高める方向で制度設計する必要

2階：個々の児童生徒に着目した特例の新設・拡充

- 学齢超過者
- 拡充：通級指導が必要な児童生徒
  - ※通級指導は必要に応じた「取り出し」指導等を行うもの
- 拡充：日本語指導が必要な児童生徒
  - ※日本語指導は必要に応じた「取り出し」指導等を行うもの
- 新設：校内外の教育支援センター等に通う不登校児童生徒
- 新設：特定分野に特異な才能のある児童生徒
  - ※高度な内容に係る部分以外は、基本的に通常の教育課程と同様

※教育委員会による支援を前提としつつ、大学等の協力も得る。全体としてデジタル技術を積極的に活用して対応

1階：学校として編成する教育課程の柔軟化

調整授業時数

（1）教科標準時数を下回ることが可能な範囲を検討すべき

1015単位時間

教科A ／ 減ずる ／ 教科B,C,・・・ ／ 裁量的な時間 ／ 特に必要な教科等がある場合 ／ 教科等D,E,・・・ ＋

・学年区分の取扱い
・週あたり授業時数

の柔軟化

（2）調整授業時数を別の教科等に上乗せ可能とすべき

（3）裁量的な時間に調整授業時数を充てることも可能とすべき
（4）その一部を教育の質の向上を目的とした、授業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べき

（5）調整授業時数を特に必要な教科の開設に充てることも可能とすべき

※創意工夫を引き出すためのカリキュラム・マネジメントの実質化や指導主事の機能強化も図る

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第三章（４）p.109より抜粋

主な教育課程上の特例

	日本語指導	学齢超過者	通級指導	学びの多様化学校（学校指定）
学校種	小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中教教育学校、特別支援学校	小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校前期課程、特別支援学校（小学部・中学部）	小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中教教育学校	小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中教教育学校
対象者	日本語に通じない児童生徒	学齢を超過した者	言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、の児童生徒	学校生活への適応が困難であるため、相当の期間学校を欠席し引き続き欠席すると認められる児童生徒
指導内容	○日本語を用いて、学校生活を営むとともに、学習に取り組むことを目的とする指導 ○学習到達度に応じた適切な内容 ○**必ずしも学習指導要領の内容を全て取扱う必要なし**	○対象者の各学年の課程の修了または卒業を認めるに当たって必要な内容 ○**学習指導要領の内容を全て取扱う必要なし**	○障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導 ○**必ずしも学習指導要領の内容を全て取扱う必要なし**	○児童生徒の実態に配慮した特別の教育課程を編成して教育を実施 ○原則、教育内容の削減は好ましくないが、特別の事情がある場合には、削減を行うことができる
教育課程の取扱	学校の教育課程に**加え、又はその一部に替える**ことができる。	－	学校の教育課程に**加え、又はその一部に替える**ことができる	原則、授業時数の削減は好ましくないが、特別の事情がある場合には、**授業時数や総授業時数の削減を行うことが可能**
時数の取扱	○小・中学校 通級と合わせて、年間10単位時間～**280単位時間** ○高校 通級とあわせて**21単位**を超えない範囲で卒業に必要な単位数に加えることが可能	必要となる授業時数を適切に確保する	○小・中学校 日本語指導と合わせて 年間10/35単位時間～**280単位時間** ○高校 日本語指導とあわせて**年間７単位**を超えない範囲で卒業に必要な単位数に加えることが可能	
場所	**校長**は、**他の学校**で受けた授業を**在学する学校において受けた授業とみなす**ことができる。	在籍する学校	**校長**は、**他の学校**で受けた授業を**在学する学校において受けた授業とみなす**ことができる。	在籍する学校
個別の計画	法令上の個別の教育支援計画の作成義務はないが、個別の指導計画を作成することを努力義務としている。	－	法令上の個別の教育支援計画の作成義務があるとともに、個別の指導計画を作成することとしている。	－
学習評価	特別の指導については、個別の指導計画で目標を立て、その目標に照らして評価。	－	特別の指導については、個別の指導計画も踏まえ、指導要録の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄に記入。	－

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（４）p.94より抜粋

通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が通級による指導を利用する際の教育課程の見直し（イメージ）

現行制度

通常の教育課程：各教科等

通級による指導

通級による指導を利用する児童生徒の教育課程（特別の教育課程）：**障害による困難の改善・克服を目的とした指導**（※） ＋ 各教科等（通常の学級での授業）

（※）自立活動の内容を参考として目標・内容を設定。年間280単位時間（週8単位時間）までを標準
（特に必要があるときは、障害による困難の改善・克服を目的とした指導を、各教科の内容を取り扱いながら行うことが可能）

論点イメージ

- 通級による指導において、障害の状態等を踏まえ特に必要がある場合には、各教科（※）の指導を行うことも可能とすることや、通級による指導の授業時間数の上限を見直すことなどを検討すべき
- 各教科の指導に当たっては、各教科の目標・内容の一部について、障害の状態等を考慮したものに替えることや取り扱わないことなど、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の編成を認めることを検討すべき

（※）高等学校においては各教科・科目

通級による指導を利用する児童生徒の教育課程（特別の教育課程）：**障害による困難の改善・克服を目的とした指導** ＋ **各教科**（障害の状態等を踏まえ特に必要がある場合） ＋ 各教科等（通常の学級での授業）

通級による指導

（※）週8単位時間までを標準としている授業時間数についても見直しを検討

- 通常の学級での指導においても、障害の状態等を踏まえ特に必要がある場合には、各教科（※）の目標・内容の一部について、障害の状態等を考慮したものに替えることや取り扱わないことなど、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の編成を認めることを検討すべき

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第三章（４）p.95より抜粋

通級による指導を受ける児童生徒の特別の教育課程の見直し（イメージ）

現行

通級による指導 ＝ **障害による困難の改善・克服を目的とした指導**

一部の時間で障害に応じた指導を実施

通級指導で身に付けたことを通常の学級での学びに生かす

大部分の授業を通常の学級で受ける

通常の学級

指導内容や指導方法を工夫しながら通常の学級で受ける

障害の状態や授業の内容によっては

- **障害の状態に応じた自分のペースで学ぶことが難しい**
- **学習活動に参加している実感を持ちながら学ぶことが難しい**
- **他の児童生徒と同一の目標を前提に学ぶことが難しい**

といった場合があり、障害のある子供の学びの充実に課題がある

改善イメージ

通級による指導 ＝
- **障害による困難の改善・克服を目的とした指導**
- ＋
- （障害の状態等を踏まえ特に必要がある場合）**各教科の指導**

一部の時間で障害に応じた指導を実施

通級指導で身に付けたことを通常の学級での学びに生かす

大部分の授業を通常の学級で受ける

通常の学級

障害の状態等を踏まえ特に必要がある場合には各教科の目標・内容の一部を、障害の状態等を考慮したものに替えたり取り扱わない

通級による指導を活用し、障害の状態等に合わせて、目標や内容を個別に設定し、自分にあった内容やペースで学ぶ

通常の学級において、障害のない子供と共に学びつつも、障害の状態等に合わせて目標や内容を個別に変更し、自分にあった内容やペースで学ぶ

障害のない子供たちとできる限り共に学びながら障害の状態等に応じたきめ細かな指導を実現することで、障害のある子供の能力と可能性を最大限に伸ばし、自立と社会参加に向けた学びを実現

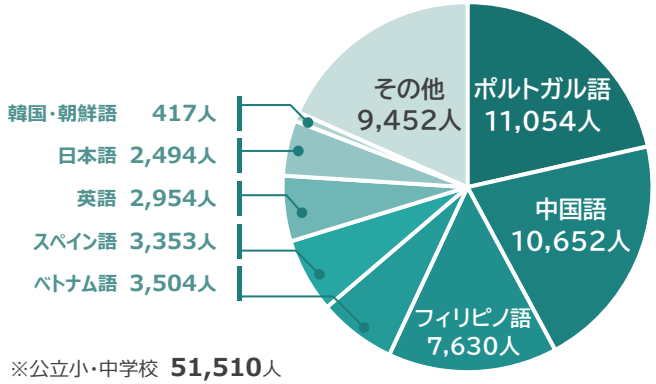
共生社会の実現に向けた帰国・外国人児童生徒等教育の推進

- 外国人がその保護する子を公立義務教育諸学校へ就学させることを希望する場合、**国際人権規約等を踏まえ、無償で受け入れ**ており、日本人児童生徒と同一の教育を受ける機会を保障。
- 公立小中高等における日本語指導が必要な児童生徒（日本国籍含む）は**約10年間で1.9倍増（令和5年度に6.9万人超）**。
- 他方、こうした児童生徒のうち**１割程度が、日本語指導等の特別な指導を受けることができていない**。
- また、不就学の可能性のある外国人の子供の数は、令和５年度調査では、**約8,600人。いまだ多くの外国人の子供が不就学状況にある可能性があることは引き続き大きな課題**。
- 外国人児童生徒の**多様化が進展**するとともに、**集住・散在化**も進んでいる。

外国人の子供の就学促進を図り、日本語指導が必要な児童生徒に対する**指導・支援体制を充実**させるとともに、**日本人と外国人の子供が共に学ぶ環境を創出**することにより、活力ある**共生社会の実現**を図る。

多様化の進展（外国人児童生徒の母語）

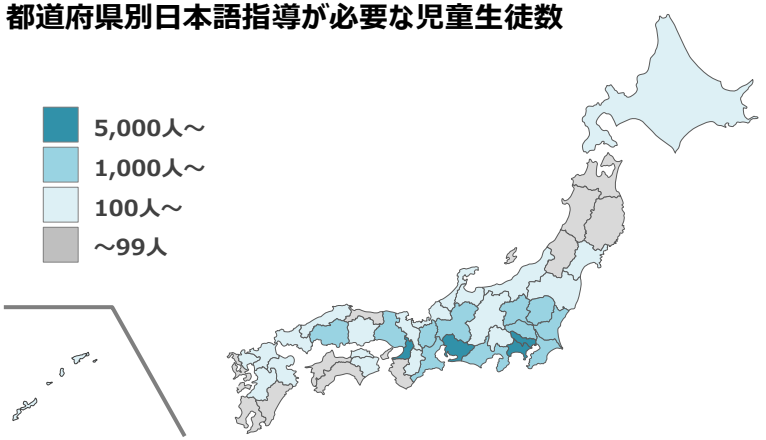
公立小・中学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍児童生徒数



※公立小・中学校 **51,510**人

集住・散在化（学校への在籍状況）

都道府県別日本語指導が必要な児童生徒数



(出典)文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和５年度）」

外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議におけるこれまでの議論について

※外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議第４回資料１及び第５回資料１より同会議事務局作成。

背景・総論

日本社会の内なる**グローバル化が進展**し、**少子化・人口減少**が進む中、一人一人が自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重する**共生社会の実現が不可欠**。

学校教育においては、**多様性を包摂**し、一人一人の意欲を高め、**可能性を開花させる教育を実現**することが喫緊の課題。**誰一人取り残されず**、相互に多様性を認め、高め合い、**他者のウェルビーイングを思いやることができる教育環境を整備**することが求められている。

- **ストレングス・アプローチ**の考え方の下、全ての子供たちが持っている**「長所・強み」に着目**し、**可能性を引き出して発揮させていく視点（エンパワメント）**を取り入れるとともに、周りの子供や大人が**多様性を尊重することを学ぶ**ことによる**マジョリティの変容**につなげていくことも重要。
- 子供たちの強みを十分に伸ばしていくためには、**子供を取り巻く家庭や地域、学校、教育行政等がつながり、ネットワークを形成**しながら支援を行っていくことが必要。
- ことばは、学校や社会生活への適応やコミュニケーションをとること、**学習に参加し、自己実現とアイデンティティの形成を支える**重要な役割を果たすものであり、**学校の教育活動全体を通じて**、外国人児童生徒等の**ことばの力を育む**ことが求められる。

分野ごとの検討状況

指導内容の深化・充実

資質・能力を育成するための「日本語指導」の再定義

- **日本語と母語の力を活用した『知識及び技能』と『思考力、判断力、表現力等』の一体的な育成が特別の教育課程の目的**であることを明確化（学校教育法施行規則等の規定の改正）

多様性を包摂する学校教育・在籍学級での学びの在り方

- **ユニバーサルな視点での学級づくり・授業づくり**等、具体的な方策の検討
- **多言語・多文化を尊重する環境づくり**、学級での受入れ体制の整備　等

児童生徒の様々な「力」を引き出し、効果的な指導を行うための方策の検討

- **資質・能力を育成するための指導**や、**多様性を強みにできる学校づくりの考え方**、指導内容・方法等を含めた全体像の提示
- 生成 AI 等の**デジタル技術の活用**や、**教科学習での学習語彙の活用**に関する具体的推進方策の検討　等

今後の検討事項

指導体制の確保・充実

- **指導体制の在り方**（集住地域・散財地域における支援の在り方、校内体制の整備を含む）
- 日本語指導担当講師の**配置やキャリアパス**
- **日本語指導補助者**（登録日本語教員を含む）**や母語支援員**との**連携**
- **関係機関**（支援団体、大学、企業等）との**連携**

日本語指導担当教師等の指導力の向上

- 管理職・日本語指導担当教師・在席学級担任や日本語指導補助者等の資質能力向上のための方策（日本語指導担当教師等の養成・採用・研修の在り方や登録日本語教員の活用に向けた方策を含む）

外国人児童生徒等の就学・進学・就職機会の確保

- **就学促進のための方策の在り方**（プレスクール等の取組の推進）
- **外国人生徒の進学・就職の促進方策**（企業と連携したキャリア教育やキャリア支援、保護者への対応を含む）

指導内容の深化・充実に関する議論の整理

1. 資質・能力を育成するための「日本語指導」の再定義

- 日本語指導のための特別の教育課程が義務教育段階（平成26年度～）及び高等学校段階（令和５年度～）で制度化されて以降、着実に活用が進み、一人一人の教師や支援員等の日々の試行錯誤や創意工夫により、子供たちの学びが支えられてきた。
- 初期指導等での漢字や文法等の習得に止まらず、児童生徒が自ら日本語で教科を学び、資質・能力が身に付くよう、日本語と教科の統合学習による質の向上が課題。このためにも、日本語と母語の力を活用した『知識及び技能』と『思考力、判断力、表現力等』の一体的な育成が特別の教育課程の目的であることを明確化する方向で再定義し、学校教育法施行規則等の規定の改正が必要。
- 「日本語指導」の再定義においては、外国人児童生徒等が主体性を発揮して学ぶことができるよう、『知識及び技能』と『思考力・判断力・表現力等』に加えて、『学びに向かう力、人間性等』も非常に重要な要素であることにも留意し、指導の在り方を示していくことが必要である。

2. 多様性を包摂する学校教育・在籍学級での学びの在り方

- 子供の持つ多様性を「長所・強み」として生かす視点は、外国人児童生徒等のみならず、全ての子供たちの可能性を開花させていくためにも重要である。学校全体が多様性を包摂し、多様性を強みにしていけるよう、ユニバーサルな視点での学級づくり・授業づくり等、具体的な方策を検討していくことが求められている。
- 具体的には、例えば、学校・学級に多様な子供がいることを前提としたやさしい日本語の活用等を含めたユニバーサルな支援から、特定の集団や個人に対する指導・支援を多層的に実施する多層型支援システムや、在籍学級と特別の教育課程の学びの連続性、知見の相互共有の在り方等も含めて検討を行うことが重要である。また、在籍学級の担任と日本語指導担当教師間や、入学・転入時における学校及び校種間での個々の児童生徒の学びの情報を共有することは、支援の連続性を保つ上で有効である。個別の指導計画の活用を含め、児童生徒の情報の把握や共有方法の検討も必要である。
- 外国人児童生徒等が自己肯定感を育みながら、学びに向かい、安心して学校生活を過ごし、豊かな日常を過ごすためには多言語・多文化を尊重する環境づくりが重要であり、他の児童生徒にとっても、異文化理解や多文化共生について考えを深める機会となる。
- 学校全体で多文化共生の教育に取り組む際には、管理職のリーダーシップ及び教職員の理解促進や、受容的な学級づくり及び多様な子供の強み等を引き出し自己肯定感を高める指導等の学級での受入れ体制を整えることも重要である。

指導内容の深化・充実に関する議論の整理

3. 児童生徒の様々な「力」を引き出し、効果的な指導を行うための方策の検討

- 外国人児童生徒等教育に初めて携わる教師を含め、全ての教師や支援員等が資質・能力を育成するための指導を体系的・専門的に実施するとともに、多様性を強みにできる学校づくりを目指していけるよう、その考え方や指導内容・方法等を含めた全体像を示す必要がある。その際、指導における具体的な指標を明確にするとともに、そのためにことばの教育として教える内容や多文化・多言語の児童生徒の特性等も踏まえて留意すべき事項については、今後さらに検討を進める必要がある。
- 留意すべき事項として、例えば、多文化・多言語の児童生徒等の母語を含むことばの力の適切なアセスメント、指導における心理的安全性の確保、来日期間等を踏まえた指導上の配慮などが考えられる。また、外国につながりがあり、かつ障害がある子供に対する支援に関して具体的な方策を示していくことが必要である。なお、学校段階ごとの支援や施策は進められてきた一方で、幼小中高から生涯学習までを通じた学びの連続性については、子供たちの成長・発達の軸と関連付けつつ一層確保していくことが必要。
- 外国人児童生徒等の資質・能力を育成するためには、様々な教育活動と関連付けながら、課題解決型の学習を通して言葉も学んでいくことや、児童生徒のこれまでの学習・生活経験をいかしていくことなど、これまでの日本語指導で示されてきた考え方を改めて強調したうえで、具体的な方策を示すことが重要である。また、日本語指導のための特別の教育課程を終えた児童生徒のフォローアップや、その際に留意すべき事項、在籍学級での学習や各教科において必要な配慮を示すことも期待される。
- 加えて、学校では対応困難な母語の力を引き出すことを含め、会話・翻訳・読み上げ・ルビ振り等での生成 AI 等のデジタル技術の活用や、日本語指導が必要のない児童生徒への応用も含めた、教科学習での学習語彙の活用について、具体的推進方策を検討すべきである。
- デジタル技術の活用については、デジタル教科書の活用に関する議論の方向性を踏まえて検討することが必要であるとともに、学習における翻訳ソフト等の効果的な活用方法も示す必要がある。
- 授業や学習場面で使用される言語である学習言語の習得は、全ての子供にとって教科学習において重要であり、特に学習語彙は教科学習の内容理解に不可欠であることから、学習語彙を含む学習言語に関する適切な指導方法等について検討を進める必要がある。

4． 指導体制の充実に向けて

- 日本語と母語の力を活用した資質・能力を育成するための指導を実施していくに当たり、指導体制の充実は不可欠。とりわけ日本語指導補助者・母語支援員の一層の配置促進や教師との効果的な連携に向けて、実態把握や具体的な連携の在り方等を示していくことが急務。
- 多様性を包摂する学校づくりに向けて、学校全体の受け入れ体制を検討していくに当たり、教師や支援員等の外国人児童生徒等教育の専門性の向上や外部機関との連携等に関し、更なる議論が必要。

６．総則の具体的な記述（その他）

①学校段階間の連携接続

令和７年９月19日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第七章（５）p.98より抜粋

幼児の自発的な活動としての遊びを通した学びが、小学校以降の生活や学習の基盤となることのイメージ

幼児は、興味や関心をもったものに対して自分から関わろうとする
この自らの興味や関心から発した直接的で具体的な体験から、幼児は、幼児なりのやり方で、自分の生きる世界について学び、様々な力を獲得していく
幼児が、遊びを通じて学ぶことの楽しさを知り、積極的に物事に関わろうとする気持ちをもつようになる過程こそ、小学校以降の学習意欲へとつながっている
幼児期に多様な体験をし、様々なことに興味や関心を広げ、それら　〇〇したい！これって何？などの自らの興味・関心から・・・　に自ら関わろうとする気持ちをもつことが重要

全ての学びの土台

幼児の興味・関心を捉えたり、興味・関心を引き出したりする

【教師の関わり】
例えば、
◆遊具や用具、素材、絵本・図鑑、情報機器などを、教育的意図の基に配置し、環境を構成する
◆モデルとして環境に関わる姿を見せる
◆肯定したり、問いかけたり、振り返りを促したり、共に喜んだりする

幼児は、これまでの体験を生かして試行錯誤しながら、探究を行っている

例えば、〇〇したい！これって何？などの自らの興味・関心から・・・
- 冬に容器に入れた水が凍ることに気付き、厚い氷を作ろうと競争する中で、なぜある場所に置くと厚い氷ができるのだろうかと疑問が生まれ、様々な場所に容器を置いて比べたり、水に葉っぱを入れたらどうなるかなど、予想を立てたり確かめたりする。
- ソラマメを育てようと、図鑑で調べたり近隣の農家の方に教えてもらったりしながら、水やりをしたり害虫予防をしたりするなどの世話をして、成長を喜び収穫して皆で味わう　など

幼児は、体験を積み重ねたり関連付けたりすることを通じて、気付いたり考えたりしている

例えば、〇〇したい！これって何？などの自らの興味・関心から・・・
- 遊びの中で、リボンの長さを比べたり、運んでいるバケツの水の重さを比べたり、泥団子の大きさを比べたりするなどした体験の積み重ねから、芋掘りの際に、誰の芋が一番か比べようとして、様々な尺度の一番（長い芋、重い芋、大きい芋）があることに気付く
- 遠足で木立の間を散策している時に、みんなで読んだ絵本の中の「こもれび」という言葉を思い出し、木の下から空を見上げながら、「これ、『こもれび』だね」と気付き、友達と伝え合う　など

幼児は、自ら心身を用いて環境に関わる体験をしている
➡身体の諸感覚を働かせ、多様な体験を行うことが重要

※環境：用具、素材、絵本や図鑑、机や棚、園庭、砂場、遊具、動植物、情報機器、教師、他の園児 など

例えば、〇〇したい！これって何？などの自らの興味・関心から・・・
- 走る、飛び跳ねる、這う、転がる、背伸びをする、階段を上り下りする、・・・
- 鉄棒にぶら下がる、ブランコに乗る、滑り台を滑る、・・・
- 先生に挨拶をする、友達とおしゃべりをする、友達の真似をする、・・・
- 紙をちぎる、紙を丸める、テープで貼る、色を塗る、絵を描く・・・
- 植物に水やりをする、虫を捕まえる、生き物に餌やりをする、・・・
- 絵本・図鑑を読む、記号や形を書く、名前を書く、・・・
- 数を数える、みんなで同じ数ずつ分け合う、長さを比べる・・・
- 箱をたたいて音を出す、歌を歌う、音楽に合わせて踊る、・・・　など

小学校以降の生活や学習に必要な多様な体験であるとともに、教科等の学び・探究のプロセスの原体験になる

幼児教育センターによる取組例

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第七章（４）p.299より抜粋

北海道教育庁義務教育課　幼児教育推進センター

幼保小の接続の取組（北海道）

北海道幼児教育推進センターにおいては、**市町村や、設置者・施設類型問わず全ての幼稚園、保育所、認定こども園、または小学校に対し**、研修支援や架け橋期のアドバイザーの派遣等を通して、**幼児教育施設と小学校との継続的・計画的な連携・接続の促進**を図っている。

幼保小の架け橋プログラムの推進

■ **北海道版幼児教育スタートプログラム**
～つながろう つなげよう 子どもの学びと育ち～

○ Ｒ４～６年度に、文部科学省委託事業「幼保小の架け橋プログラム事業」の調査研究の結果を踏まえ、幼保小の架け橋プログラムを推進する際の手順や方法等を示した「北海道版幼児教育スタートプログラム」を策定・普及し、市町村における取組を支援。

○ 幼児教育の重要性、幼保小連携・接続のポイント、道内における実践例等をまとめた「幼児教育と小学校教育の連携・接続ハンドブック」を作成し展開。

架け橋期のアドバイザー派遣・育成

○ 幼児教育や小学校教育の知見を有する架け橋期のアドバイザーを幼児教育施設や小学校、市町村等に派遣し、幼保小接続の取組状況や課題等のそれぞれの実態に応じた支援を実施。

○ 道内全14管内での配置に向けた架け橋期のアドバイザーの育成。

研修の支援

○ 地域における架け橋期のカリキュラム開発の推進を図るため、施設類型問わず幼児教育施設や小学校、市町村の関係者が、幼児教育と小学校教育の円滑な接続に向けたカリキュラムや教育方法等の充実・改善について協議・情報交換する「幼小つながる研修」を、道内全14管内で実施。

○ 合同研修の機会確保が困難な地域においても、幼児期及び幼保小接続期の教育の理解促進を図るため、保育及び授業の様子を撮影したオンデマンド教材を作成・配信するとともに、オンラインを活用した公開保育・授業を実施。

（参考）https://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/yousyousetuzoku.html

大分県教育庁義務教育課　幼児教育センター

幼児教育アドバイザー等の育成・派遣（大分県）

大分県幼児教育センターにおいては、**幼児教育スーパーバイザーが幼稚園、保育所、認定こども園、小学校、市町村に訪問し、ニーズに合わせた支援**を行うとともに、**市町村の幼児教育アドバイザーの育成や研修支援等**を行っている。

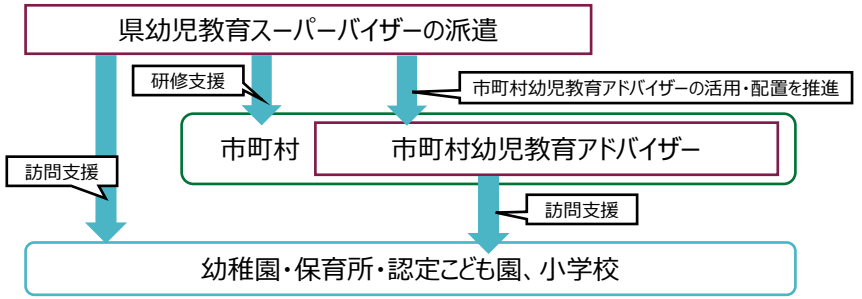
市町村の幼児教育アドバイザーの活用・配置推進

■ **市町村幼児教育アドバイザー**
～「しんけん遊ぶ子」の育成に向けた大分県の取組～

○幼児教育の質の向上や小学校教育との円滑な接続等の取組を一体的に推進するため、県幼児教育スーパーバイザーが地域における研修支援及び域内の園への助言等を行う市町村幼児教育アドバイザーを育成。

（国東市・玖珠町幼児教育アドバイザーの活動の様子）

○ 養成研修修了後は、市町村幼児教育アドバイザーの地域での活動を県幼児教育スーパーバイザーが継続支援。



幼保小接続の推進

○ 「幼小接続地区別合同研修会」において、県スーパーバイザーが幼児教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について、講義・協議を行い、幼稚園・保育所・認定こども園等と小学校の教職員間の相互理解を深めるとともに、地域における接続の取組推進を図る。

（参考）https://www.pref.oita.jp/site/oita-youjikyouiku/yojikyoikuadviser.html

「幼保小の架け橋プログラム」の推進について

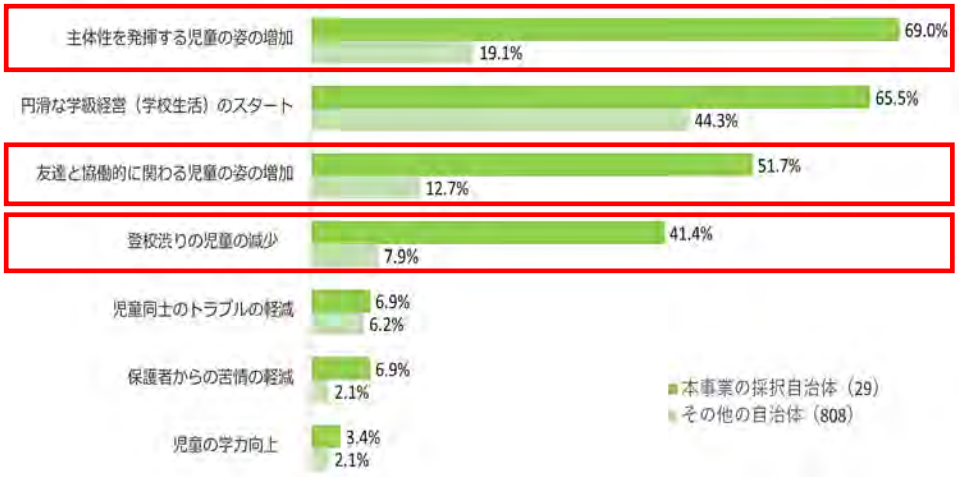
令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第七章（４）p.300より抜粋

○ 幼保小の架け橋期（５歳児から小学校１年生までの２年間）の教育の充実を図り、全ての子供に学びや生活の基盤を育む「幼保小の架け橋プログラム」を実施するため、文部科学省において、令和４年３月に、**「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」と「参考資料」を作成**
○ 令和４年度から令和６年度までの３年間、１９自治体に委託し、先進的に取組を実践
○ 各自治体において実施する「幼保小の架け橋プログラム」の取組は次のとおり
・０歳から１８歳の発達や学びの連続性を踏まえ、**５歳児のカリキュラムと小学校1年生のカリキュラムを一体的に捉え、地域の幼児教育と小学校教育の関係者が連携・協働して、カリキュラム・教育方法の充実・改善を促進**
・３要領・指針、特に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の正しい理解を促し、教育方法の改善に生かしていくことができる手立てを普及
・架け橋期に園の先生が行っている環境の構成や子供への関わり方に関する工夫を見える化し、家庭や地域にも普及　など

幼保小の架け橋プログラムの成果（幼保小の架け橋プログラム事業におけるアンケート調査結果より）

Q. 幼保小の接続に取り組んでいる中で、改善された小学校（学級）の課題があれば、当てはまるものを選択してください。
（当てはまるものを全て選択）

【改善された小学校の課題（令和５年度）】



※幼保小の架け橋プログラム事業の採択自治体（６道県13市町）の道県においては、道県の回答及び連携市町からの回答を「採択自治体」として集計している。

＜自由記述の分析＞

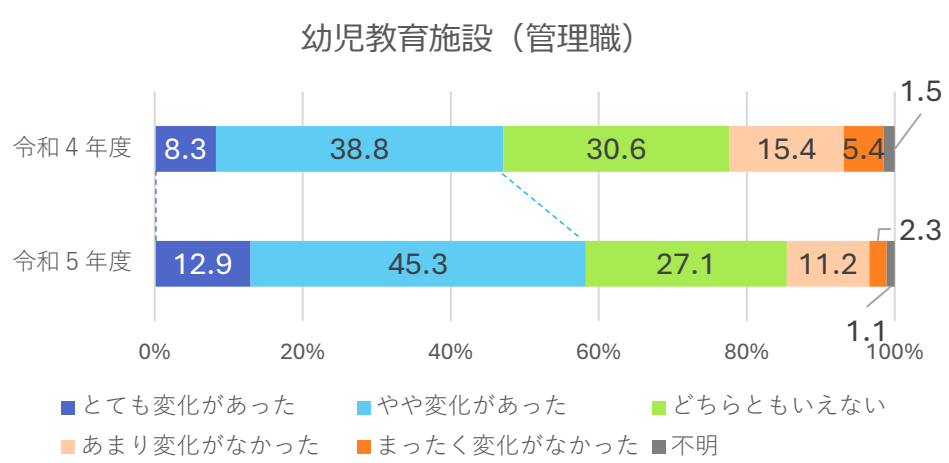
○ 幼児教育施設と小学校の教職員間の交流や研修、保育・授業の相互参観などを通じて、相互理解が深まり、小学校教員が幼児教育の視点を取り入れるようになったことが多数報告されていた。

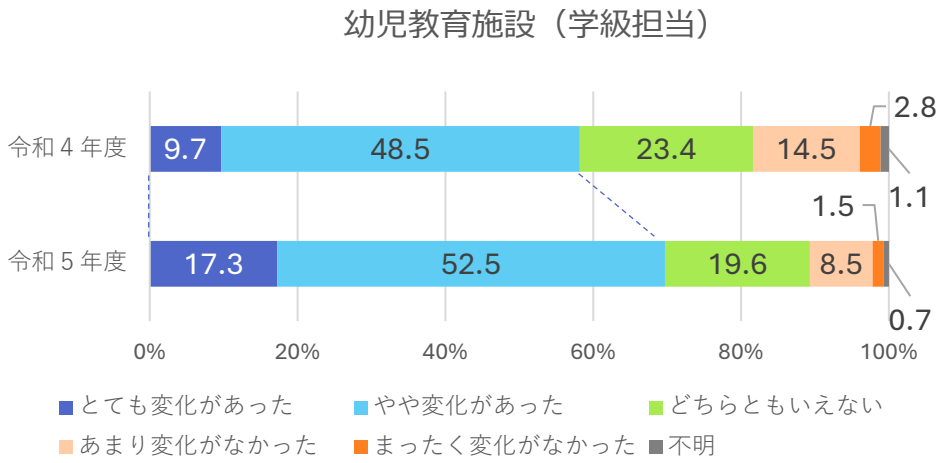
○ 具体的には、小学校において、授業に「遊び」の要素を取り入れたり、柔軟な時間設定を行ったりすることで、子供の主体性や興味・関心を尊重する指導が進められた。
また、幼児教育施設においても、小学校の教育内容や指導方法を理解し、５歳児の保育において小学校以降の生活や学習を意識した活動が増えていた。

○ 子供たちに対する影響としては、小学校との交流活動を通じて、５歳児の小学校入学に対する期待感が高まり、不安が軽減されたことや、小学校1年生になった後も、幼児期の学びを生かした授業が展開されるようになったことなどが記述されていた。特に、スタートカリキュラムの導入・改善や、指導方法・内容の柔軟な調整を通じて、幼児教育施設と小学校間の段差の解消が進み、小学校の生活や学習への円滑な移行が促されたことが示されていた。

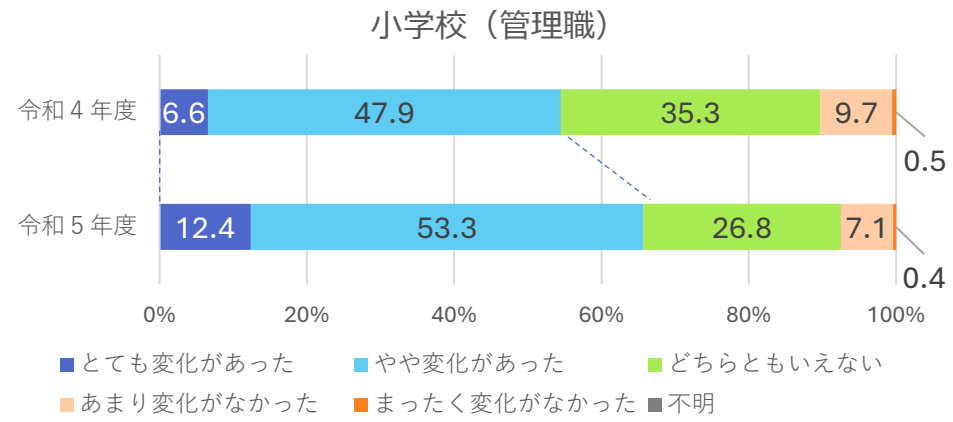
幼保小の架け橋プログラムの成果（幼保小の架け橋プログラム事業におけるアンケート調査結果より）

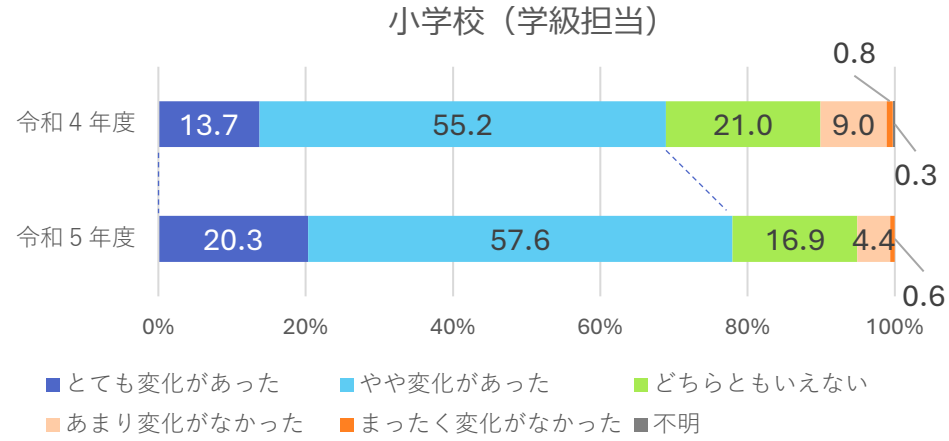
Q. 今年度の幼保小の接続の取組を通して、貴園・貴校の先生による／ご自身の子どもへの関わりや指導方法に変化はありましたか。





○　幼児教育施設においては、小学校教育を見通し、人前で自分の意見や気持ちを話す機会の設定や、小学校進学への興味や期待を膨らませる指導、子供自身が時間を意識できるような働きかけなど、小学校の生活や学びへの接続に向けた指導への変化を回答する割合が増えた。





○　一人一人の児童の実態や興味・関心に合わせた指導、児童の幼児教育施設での経験を意識し、できるようになったこと・まだできないことを考慮した指導、児童が安心して活動できる教室環境や授業構成など、幼児教育の考え方を参考にした指導への変化を回答する割合が増えた。

小中一貫教育制度、学校数の推移

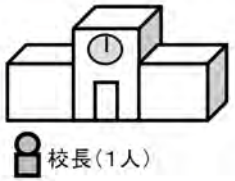
小中連携教育　小・中学校段階の教員が互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育

小中一貫教育　小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育

①義務教育学校

・新たな学校種（一つの学校）
⇒一人の校長、一つの教職員組織

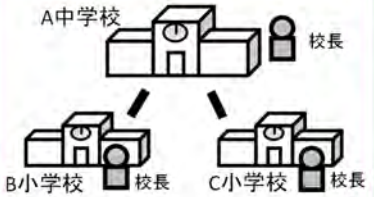
修業年限：9年
（前期課程6年＋後期課程3年）



小中一貫型小学校・中学校

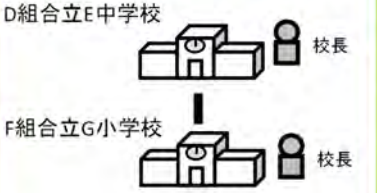
・組織上独立した小学校及び中学校が一貫した教育を施す形態
⇒それぞれの学校に校長、教職員組織

②併設型小学校・中学校（同一の設置者）



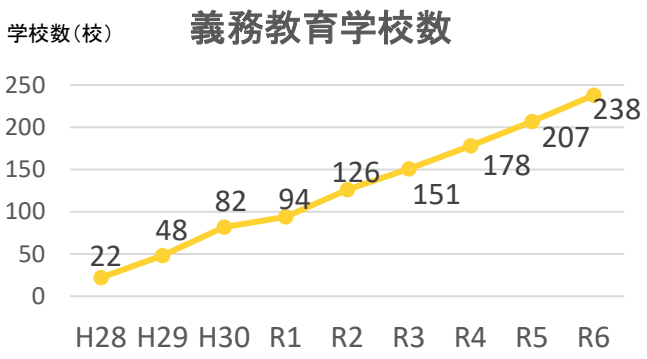
※一貫教育にふさわしい運営体制の整備が要件
例・総合調整を担う校長を定める
・学校運営協議会の合同設置
・校長等を併任

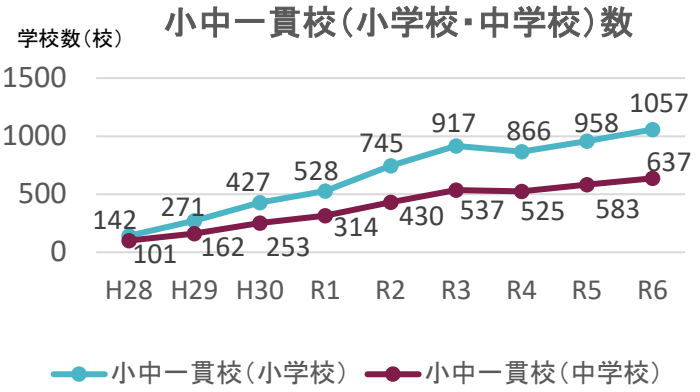
③連携型小学校・中学校（異なる設置者）



※併設型小・中学校を参考に適切な運営体制を整備すること

※①②③いずれも施設の形態は問わない。





学校基本調査（文部科学省）をもとに教育制度改革室にて作成

※いずれも国立、私立を含む
※令和3年度の小中一貫校（小学校・中学校）数については、学校基本調査において、一部都道府県で登録した数に誤りがあったため、改めて該当都道府県に確認の上、作成している。

６．総則の具体的な記述（その他）

②学校･家庭･地域の連携

コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進

教育委員会

コミュニティ・スクール
（学校運営協議会を設置した学校）

学校運営協議会
学校運営や学校運営に必要な支援に関する協議を行う
※地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5

- 校長が作成する**学校運営の基本方針を承認**
- **学校運営について、**教育委員会又は校長に**意見**
- **教職員の任用に関して、**教育委員会に**意見**

意見
学校運営
教職員の任用

任命

（委員）10～15人程度
・地域住民、保護者
・地域学校協働活動推進員
・その他教育委員会が必要と認める者
（例：近隣幼稚園等・小中学校関係者）
など

地域学校協働活動推進員

校長等

説明
承認
学校運営の基本方針

説明
意見
学校運営・教育活動

※ 学校運営の責任者として教育活動等を実施する権限と責任は校長が有する

委嘱

情報共有

地域学校協働活動推進員 ※社会教育法第9条の7
地域と学校をつなぐコーディネーターの役割

情報共有

地域学校協働活動

地域と学校が連携・協働して行う学校内外における活動
※社会教育法第5条

地域学校協働活動推進員

保護者
地域住民
PTA
子ども会
民生委員児童委員
人権擁護委員
消防団
社会教育団体・施設
文化・ｽﾎﾟｰﾂ団体
企業・NPO

地域住民等の参画を得て、
・放課後等における学習支援・体験活動（放課後子供教室など）
・授業補助、校内清掃、登下校対応、部活動補助などの**学校における活動**
・地域の防災活動やお祭り等地域の伝統行事への参画など**地域を活性化させる活動**
などを実施

※ 地域学校協働本部
地域の人々や団体による「緩やかなネットワーク」を形成した地域学校協働活動を推進する体制

様々な地域学校協働活動

定　義

「地域学校協働活動」とは、幅広い地域住民の参画を得て、地域全体で子供たちの学びや成長を支えるとともに、「学校を核とした地域づくり」を目指して、地域と学校が相互にパートナーとして、以下の様々な取組を組み合わせて実施する活動

学びによるまちづくり・地域課題解決型学習・郷土学習

◆地域資源を理解し、その魅力を伝えたり、地域活性化のための方策を考え、実行する学習活動
◆「ふるさと」について地域住民から学び、自ら地域について調べたり発表したりする学習活動
◆地域の産業や商店街の職場体験学習、郷土の伝統・文化芸能学習　など

放課後子供教室

◆地域住民の参画を得て、放課後等に全ての児童を対象として行う、学習や体験・交流といった多様な活動

学習支援（地域未来塾）

◆中学生・高校生等を対象に、教員OBや大学生などの地域住民の協力によって行う学習支援

家庭教育支援活動

◆寄り添いが必要な子供、不登校傾向のある子供等への対応について、保護者が学び合う機会づくり　など

学校に対する多様な協力活動

◆登下校の見守り、花壇や通学路等の学校周辺環境の整備、子供たちへの本の読み聞かせ、授業の補助や部活動の支援　など

地域の行事、イベント、お祭り、ボランティア活動等への参画

◆地域イベントにおけるボランティア体験学習、伝統行事やお祭りでの伝統文化・芸能の発表や楽器の演奏、地域の防災訓練への参画　など

コミュニティ・スクール(学校運営協議会を設置した学校)とは

【学校運営協議会の主な機能・権限】　（地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の５）

R8.4.1より追加

① 校長が作成する、教育課程の編成、業務量管理・健康確保措置の実施その他教育委員会規則で定める事項に係る**基本的な方針を承認**する

② 教育委員会又は校長に対して**学校の運営に関する事項について意見を述べることができる**

③ **教職員の任用に関して**教育委員会規則に定める事項について、**任命権者に意見を述べることができる**

【学校運営協議会の意義】　（平成16年中央教育審議会答申「今後の学校の管理運営の在り方について」等より）

学校の運営に保護者や地域住民が参画することを通じて、

① **学校の教育方針の決定や教育活動の実践に、地域のニーズを的確かつ機動的に反映**させる　**＜ガバナンスの強化＞**

とともに、

② 保護者、地域住民等の協力を得て、**地域ならではの創意工夫**を生かした**特色ある学校づくりや、児童生徒、学校及び地域を取り巻く課題解決**を図る
＜地域の人的・物的資源の活用＞

コミュニティ・スクールの有用性

コミュニティ・スクールは、学校と地域をとりまく課題解決のための仕組み（プラットフォーム）

学校や子供たち、地域が抱える様々な課題を学校だけに任せるのではなく、**地域全体で解決を図る**必要性

→ 学校と地域が目標や課題を共有し、協議する**仕組み** ＝ **コミュニティ・スクール**

→ 保護者や地域住民等が**当事者意識**を持って参画することで、様々な取組が活性化

学校の課題

「社会に開かれた教育課程」の実現

教育の目標などを学校と地域が真に共有し、連携・協働することに課題

(例) 茨城県牛久市

学校運営協議会委員が**授業研究に参画**。学校理解を深め、熟議を行うことで、**社会に開かれた教育課程を実現**。教師の**授業力向上**、子供の**学力向上にも寄与**

学校における働き方改革

学校業務の精選や教師の意識改革などに課題

(例) 埼玉県戸田市

地域住民や保護者の理解・協力を得ながら学校における働き方改革を一層推進するため、**教育委員会による指導・支援のもと、学校運営協議会で学校における働き方改革に関する熟議を推進**

子供の課題

不登校対策

不登校やいじめなど、学校内外において子供が抱える問題への対応に課題

(例) 北海道登別市

学校運営協議会の組織を生かし、**多様な関係主体との円滑な情報共有や連携・協働**により、**チームとしての不登校対策体制**を構築

地域の課題

若者の地元定着

子供たちが地域と関わる機会、ふるさとを知り学ぶ機会の減少などの課題

(例) 鳥取県南部町

地域の協力のもと地元の自然や歴史・文化を学ぶカリキュラムを設定し、**子供たちのふるさとへの愛着**や**社会参画力**を育成

地域防災

災害時に避難所となる学校と地域の連携体制・物資等の整備に課題

(例) 熊本県

自治体の防災担当職員等が学校運営協議会に参画し、**地域住民との合同防災訓練**など、**防災に関する事項・取組**を協議・実践

コミュニティ・スクール（学校運営協議会）により、地域全体で解決に向けて取り組む

６．総則の具体的な記述（その他）

③その他

１．改革の理念及び基本的な考え方等

※下記の内容は、公立中学校等の生徒を主な対象としたもの

（１）改革の理念

- 急激な少子化が進む中でも、将来にわたって生徒が継続的にスポーツ・文化芸術活動に親しむ機会を確保・充実するのが改革の主目的。
  ※改革を実現するための手法を考える際には、学校における働き方改革の推進を図ることや良質な指導等を実現することについても考慮。
- 学校単位で部活動として行われてきたスポーツ・文化芸術活動を、地域全体で関係者が連携して支え、生徒の豊かで幅広い活動機会を保障。
- スポーツ基本法、文化芸術基本法で、地方公共団体による「地方スポーツ推進計画」、「地方文化芸術推進基本計画」の策定が努力義務とされていることも踏まえ、各地域においてスポーツ・文化芸術施策を総合的に推進する中で、部活動改革も計画的に進められることを期待。

（２）地域クラブ活動の在り方

- 地域クラブ活動においては、学校部活動が担ってきた教育的意義を継承・発展させつつ、新たな価値を創出することが重要。

  ＜新たな価値の例＞
  生徒のニーズに応じた多種多様な体験（１つの競技種目等に専念しないマルチスポーツや、スポーツと文化芸術の融合、レクリエーション的な 活動等を含む）、生徒の個性・得意分野等の尊重、学校等の垣根を越えた仲間とのつながり創出、地域の様々な人や幅広い世代との豊かな交流、適切な指導者による良質な指導、学校段階にとらわれない継続的な活動（引退のない継続的な活動）及び地域クラブの指導者による一貫的な指導
- 地域クラブ活動の具体的な実施形態や活動内容等は多様な形があり得る。地域の実情等にあった望ましい在り方を見出していくことが重要。
- 民間のクラブチーム等との区別や質の担保等の観点から、国として、地域クラブ活動の定義・要件や認定方法等を示した上で、地方公共団体において認定を行う仕組みを構築していく必要。

（３）地域全体で連携して行う取組の名称（「地域移行」の名称変更等）

- 上記の理念や地域クラブ活動の在り方等をより的確に表すため、「地域移行」という名称は、「地域展開」に変更。

【コンセプト】①学校内で運営されてきた活動を広く地域に開き、地域全体で支えていく。 ＋ ②新たな価値を創出し、より豊かで幅広い活動を可能とする。
※学校部活動から地域クラブ活動に転換した場合であっても、地域クラブ活動の実施に当たって、学校施設の活用等、学校との連携は図る必要。

（４）改革を進めるに当たっての基本的な考え方

- 上記の理念等を幅広い関係者で共有しながら地域展開等に取り組むこと。
- 具体的手法は地域の実情等に応じた多様な選択肢を認めること。
- 活動の場を増やすだけでなく、活動内容の質的向上も図ること。
- 対面とデジタルを最適に組み合わせるなど新たな手段も最大限活用すること。
- 受益者負担と公的負担とのバランス等の費用負担の在り方を検討し、国・都道府県・市区町村が支え合いながら適切な支援を行うこと。
- 障害のある子供や運動が苦手な子供等を含め、多様な子供が希望に応じて安心して活動に参加できる環境を整備することが重要であること。
- 地方公共団体等において、地域クラブ活動に関する情報を整理・集約し、学校と連携して、生徒・保護者にきめ細かな情報提供等を行うこと。

２．改革推進期間の成果と課題

- 令和５年度から「改革推進期間」がスタートし、国の実証事業等を通じて、地方公共団体による取組が着実に進捗。既に休日の地域展開を進めている地方公共団体等も存在しており、今後も更に改革が進捗していく見込み。
- 地方公共団体の創意工夫により、地域の実情に応じた運営形態のモデルや指導者確保等の課題の解決に向けた方策等も見出されている。
- 他方、改革途上にある地方公共団体等も多い。これまでの改革の歩みを止めず、より一層の改革を進めていくことが必要。そのためにも、国において実証事業等の成果と課題の整理・分析を行い、課題の解決方策等も明らかにし、広く普及していくことが重要。

３．今後の改革の方向性

- 地方公共団体が幅広い関係者の理解と協力の下、平日・休日を通した活動を包括的に企画・調整し、多様な選択肢の中から地域の実情等にあった望ましい在り方を見出し、改革の方針を決定することが重要（生徒・保護者等への丁寧な説明も必要）。
  ※休日の地域展開とともに、平日の地域展開もあわせて、できるところから取り組むことなどもあり得る。

改革の進め方	・休日については、次期改革期間内に、原則、全ての学校部活動において地域展開の実現を目指す。 ※地域の実情等を踏まえつつ、できる限り前倒しでの実現を目指すことが望ましい。 ※中山間地域や離島など特殊な事情により地域展開に困難が伴う場合等には、国としても、きめ細かなサポートを通じて地域展開を後押し。それでも地域展開が困難な場合には、当面、部活動指導員の配置等を適切に実施。 ・平日については、各種課題を解決しつつ更なる改革を推進。まずは、国において、地方公共団体が実現可能な活動の在り方や課題への対応策の検証等を行うとともに、地方公共団体において地域の実情等に応じた取組を進める。
次期改革期間	「改革実行期間」（前期：令和8～10年度⇒中間評価⇒後期：令和11～13年度） ※現時点で着手していない地方公共団体においても、前期の間に確実に休日の地域展開等に着手。 ※平日の改革については、前期において活動の在り方や課題への対応策等の検証を行った上で、中間評価の段階で改めて取組方針を定め、更なる改革を推進。
費用負担の在り方等	・地方公共団体において、地域の実情等に応じて安定的・継続的に取組が進められるよう、受益者負担と公的負担とのバランス等の費用負担の在り方等を検討する必要（公的負担については国・都道府県・市区町村で支え合うことが重要）。 ※受益者負担の水準については、国において金額の目安等を示すことを検討する必要。 ・企業版ふるさと納税やガバメントクラウドファンディングをはじめとした寄附等の活用等、新たな財源の確保も有効に組み合わせていくことが重要。 ・家庭の経済格差が生徒の体験格差につながることのないよう、経済的に困窮する世帯の生徒への支援については確実に措置を行う必要。 ・部活動指導員の配置について、次期改革期間においても一定の範囲で支援を行っていく必要。

４．地方公共団体における推進体制の整備

●地方公共団体において、専門部署の設置や総括コーディネーターの配置等、適切な推進体制を整備することが重要。

● 改革を円滑に進めるためには、地方公共団体とともに、総合型地域スポーツクラブ、スポーツ少年団、体育・スポーツ協会、競技団体、文化芸術団体、文化協会、社会教育施設、民間事業者、大学、地域の中学校体育連盟、中学校文化連盟、スポーツ推進委員等と適切に役割分担を行い、幅広い関係者が連携・協働しながら一体となって取組を進める必要。

● 都道府県が広域自治体としてリーダーシップを発揮し、市区町村に対して必要な支援をきめ細かく行うことも重要。

●一つの市区町村における対応が困難な場合には、複数の市区町村による広域連携の取組を進めることも重要。

５．学習指導要領における取扱い

● 地域クラブ活動は、学校外の活動ではあるものの、教育的意義を有する活動であり、継続的にスポーツ・文化芸術活動に親しむ機会を確保し、学校を含めた地域全体で生徒の望ましい成長を保障するもの。そのため、地域クラブと学校との連携が大切。

●実態としては、現時点における地域展開等の進捗状況・見通しを踏まえると、今後、休日を中心に、地域クラブ活動が広く普及・定着していることが見込まれる一方で、当面は、平日を中心に学校部活動が存続する学校も一定程度あることが想定。

●一方、その指導体制については、地域展開が原則となる休日だけでなく、地域連携も含めて取組が進められる平日についても、地域クラブの指導者又は部活動指導員が指導を担う体制を普及させていくことが重要。

●こうしたことを踏まえ、学習指導要領の次期改訂においては、地域クラブ活動の普及・定着を前提とした記載としつつ、地域展開が困難な場合等に実施される学校部活動に関しても教職員等の負担軽減の視点から一定の記載を行うことが考えられる。

●今後、このような方向性を踏まえつつ、地域クラブ活動と部活動に関する記載内容についてスポーツ庁及び文化庁において更なる検討・具体化を進めた上で、中央教育審議会に報告されることが期待される。

※なお、学習指導要領解説については、別途、現行ガイドラインの記載等に沿った見直し（学校と地域クラブとの連携等に関する記載の新設等）が令和６年12月に行われている。

※学習指導要領については学校における教育課程の基準であり、現行の部活動についての記載も学校の教育課程との関連を中心に行われているものであることに留意が必要であり、地域クラブ活動と学校との必要な連携など、地域クラブ活動の実施に当たっての留意点等については学習指導要領解説や部活動ガイドラインなどにおいて詳細を記載していくことも考えられる。

各論（個別課題への対応等）

１．地域クラブ活動を担う運営団体・実施主体の体制整備等

- 地域全体での連携体制の整備（地方公共団体と関係団体等との連携・協働、コーディネーターの配置、学校との連携等）
- 運営に関するサポート体制の整備、運営を担う人材の確保・育成
- 組織体制・財政基盤の整備
- ICT活用による運営業務の効率化　　等

２．指導者等の質の保障・量の確保

- 多様な人材の発掘・マッチング・配置（人材バンクの設置・運用、大学生の活用促進、希望する教職員の兼職兼業等）
- 適切な資質・能力の保障、人材育成（研修会開催、公認指導者資格の取得促進、指導の手引き作成、適切な処遇の確保等）
- 平日（学校部活動）と休日（地域クラブ活動）の一貫指導　　等

３．活動場所の確保

- 学校施設等の有効活用（地方公共団体等による協力等）
- 認定を受けた地域クラブ活動の優先利用・使用料減免等
- 活動場所の管理運営の効率化等（ICT活用、鍵の受渡しの負担軽減、指定管理者制度等の活用、学校施設の複合化等）

４．活動場所への移動手段の確保

- 既存車両の有効活用（スクールバスやスポーツ団体のマイクロバス等）
- 地域公共交通との連携等（運行ダイヤの見直し検討、利用料への補助、AIオンデマンド交通や公共ライドシェアの活用等）
- 多様な政策分野との連携・協働等(介護・福祉・医療等)

５．大会やコンクールの運営の在り方

- 生徒の大会等の参加機会の確保（地域クラブ活動の認定制度の導入に合わせた大会参加規程の見直し、行政・関係団体等による協議の場の設定等）
- 大会に参加する生徒への支援等（交通費・宿泊費の支援等）
- 大会の運営及び引率等の体制整備（地域クラブ活動関係者や保護者等の参画促進、大会運営の外部委託等）　　等

６．生徒・保護者等の関係者の理解促進

- 国における取組（ポスター・チラシ・動画等、ポータルサイトやSNS等を通じた広報、説明会・シンポジウム等の開催）
- 地方公共団体等における取組（学校と連携した生徒等へのきめ細かな情報提供等、体験会等の開催、生徒等の希望を把握するためのアンケート調査やワークショップの実施等）

７．生徒の安全確保のための体制整備

- 事故や暴力・暴言等の不適切行為やいじめの防止（指導者・保護者・生徒等への研修等、組織的な体制整備、相談窓口の活用促進等）
- 事故や不適切行為が発生した場合の責任の所在の明確化
- 生徒及び指導者の保険への加入（傷害保険＋賠償責任保険）

８．障害のある生徒の活動機会の確保

- 多様な地域の関係者の参画（障害者スポーツセンター、地域のパラスポーツ協会、放課後等デイサービス実施事業者等）
- 新たなスポーツ・文化芸術活動の機会の提供
- 障害者対応指導ツール等を活用した指導者の資質・能力の向上　　等

７．学習評価に関すること

①学習評価の頻度・タイミングの在り方や「学習改善等に活かす評価」の充実方策
②学びに向かう力・人間性等の評価
③「中核的な概念等」の学習評価における取扱い

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第六章ｐ.７１より抜粋

学習評価に係る現在の仕組み

【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を対応させることで、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・題材のまとまり毎に評価を行うなど評価場面を精選する

【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

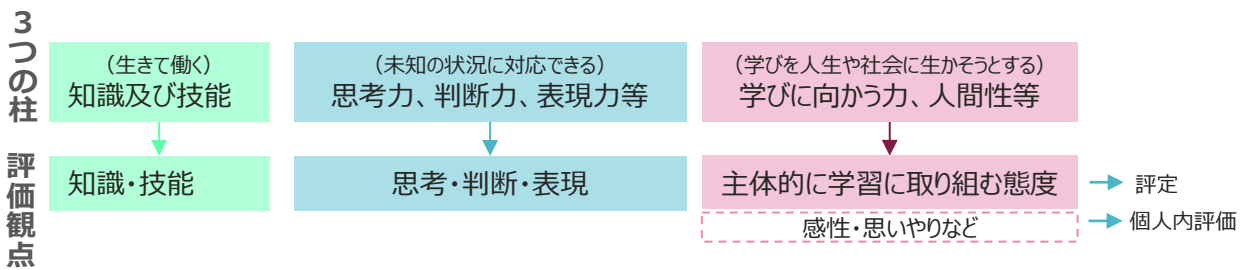
「学びに向かう力、人間性等」は、感性・思いやりなど目標に準拠した評価や評定に馴染まないものを除いた「主体的に学習に取り組む態度」を評価観点として設定し、「粘り強さ」や学習の「自己調整」の観点から評価する

▶ 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

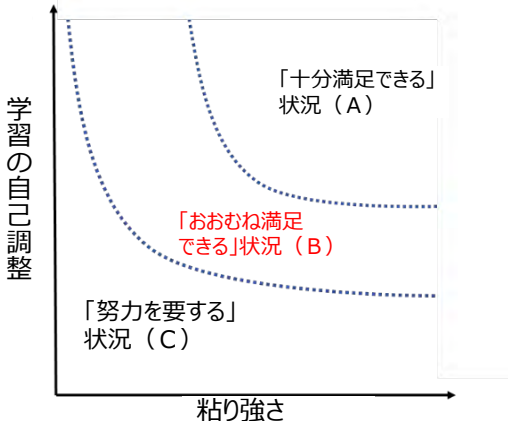
▶ 各学校では通知表等の形で学期区分ごと（年に2～3回）に評定を示すのが慣例、指導要録上は学年毎に1つの評定欄

▶ 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



（参考２）「主体的に学習に取り組む態度」の評価



学習評価の現状と課題①（前回改訂時からなお残る課題）

１．指導と評価の一体化は道半ば

- 学習途中で「学習改善等に生かす評価」（形成的評価）と、事後的な評価（「記録に残す評価」（総括的評価））が依然として十分に区別されず、学習評価のほとんどが評定に向けて行われることが多い

- 学年末に評定を記載する前提で指導要録の参考様式を示しているが、学期ごとに評定を細分化して確定し、その後の学習状況の如何にかかわらず、変更しない取扱いが多い
  - ✓ ある単元等でうまく学べなかった場合に、その後の学習の中で学習し直す動機付けが弱い
  - ✓ 各学期末の通知表作成業務は負担が大きい

２．「主態」評価の理解の難しさ

- 「主態」を適切に見取る課題を単元内で設定し、学習評価を授業改善に繋げている事例も見られる一方、学習指導要領改訂後のWGで追加的に示された２つの評価の視点について、以下のような課題も顕在化するなど、目指す資質・能力を適切に反映した評価になりにくいとの指摘がある
  - ✓ 「粘り強さ」…ノート提出の頻度や課題の締切遵守等、形式的な「勤勉さ」の評価に留まっている例が散見される
  - ✓ 「自己調整」…振り返りによる評価が行われる場合もあるが、教師の負担が大きい、教師の期待する表現を子供が過度に意識する傾向がある

＜①②の課題が生じる背景＞
「目標に準拠した評価」を採用し、結果として評定を左右するため、
  - ✓ 評価理由の客観的な説明が容易な定量的材料を用いざるを得ないとの指摘もある
  - ✓ 評価の状況によっては、よさや成長を適切に見取り、肯定的に伝えることが難しく、学ぶ意欲をかえって下げてしまう場合があるとの指摘もある

３．評価場面の精選は十分進まず

- 本時主義とも相まって、毎回の授業で複数の観点で「記録に残す評価」を行うなど、評価のために過度な労力が割かれ、学習や指導の改善に十分に注力できていない実態も見られる

- 教師が学習指導に注力すると共に、「学習改善等に生かす評価」（適時のアセスメントやフィードバック）に必要な余白を生み出す観点からも、単元を見通し、「記録に残す評価」場面の精選を一層進める必要がある

４．多面的・多角的な評価は十分広がっていない

- 「思・判・表」については、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作等の多様な評価方法を取り入れていくことが必要（※）だが、その必要性は十分に共有されておらず、広く普及しているとは言い難い状況がある

＜普及を妨げる要因の例＞
  - ✓ 小学校…担当教科数が多く、評価計画を丁寧に作る余裕がないといった事情もあり、「知・技」および「思・判・表」の両方を業者から購入した単元テストによって評価する例が多い
  - ✓ 中・高…入試等で成績が活用されるため、客観性を重視する観点から、「知・技」および「思・判・表」の両方をペーパーテストのみで評価する意識が根強い

（※）「思・判・表」は児童生徒が知識や技能を活用しながら課題を解決すること等のために必要な思考力・判断力・表現力等を身に付けているか評価するものであることから、前回改訂時の評価WGにおいてはパフォーマンス評価やポートフォリオの活用等の多様な評価方法の活用の必要性を指摘

学習評価の現状と課題②（本部会の議論に伴う検討事項）

５．学びに向かう力、人間性等の再整理との関係

※　前回改訂時の中教審答申は学習評価の具体を示さず、学習指導要領告示後に学習評価WGにおいて「粘り強さ」「自己調整」という「主態」評価の二側面を提示した。この結果、「粘り強さ・自己調整」のみで、より大きな資質・能力である「学びに向かう力、人間性等」が理解されるという事態も生じた。こうした反省も踏まえ、今般は学習指導要領改訂と学習評価の検討をセットで実施してきた

- 第二章（２）では「学びに向かう力、人間性等」を分かりやすく示すため、その構成要素を「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」の４つに再整理していく方向性を示している

  ▶　４要素での再整理を生かしつつ、 過度な負担を生じさせない形で豊かな学習評価につなげていく必要がある（72ページの2、3と関連）

６．中核的な概念等との関係

- 第二章（１）では、教師一人一人が深い学びを実現する授業のイメージを持つことができるよう、中核的な概念等を用いた学習指導要領の内容の一層の構造化の方向性を示している

  ▶　「中核的な概念等」は身に付けるべき資質・能力を示すものとなるため、学習指導要領の記載ぶりの検討と並行して学習評価での取扱いを整理する必要（「中核的な概念等」の具体は今後の検討とされており、詳しい議論は別途専門的な部会で行う）

７．柔軟な教育課程との関係

- 第三章（２）では、調整授業時数制度により生み出された時間を、「裁量的な時間」として児童生徒の個性・特性・実態等に応じた学習支援に充てる方向性を示している。この制度の活用により、各単元の課題を提出した時点では目標を達成していなくても、その後の学年内の「裁量的な時間」等の多様な学びの機会を活用して目標を達成したり、達成に近づいたりするといったケースも一層生じやすくなることが考えられる。

  ▶　学期末等の特定時点での学習成果のみならず、学年等の幅のある期間で評価していく方策を検討していく必要がある（1.と密接に関係）

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第六章ｐ.７４より抜粋

具体的な方向性と論点①（「主態」評価の改善）

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んでいくことや、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

(※)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

- 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

(※)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

- 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

- 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

具体的な方向性と論点②（中核的概念、評価の頻度）

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、学習評価を単に貧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

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第六章ｐ.７６より抜粋

「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

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）

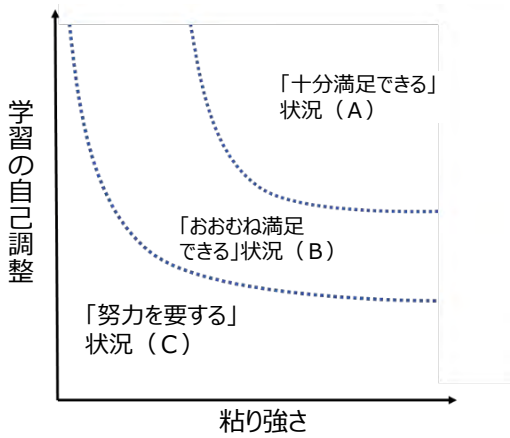
↓ 感性・思いやりなどを除く

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

＋

目標準拠評価の２側面（事後的に整理） B



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Ⓐ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Ⓑが事後的に整理された
- しかし、目標準拠評価として、ⒶとⒷを整合的に理解し、評価規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）

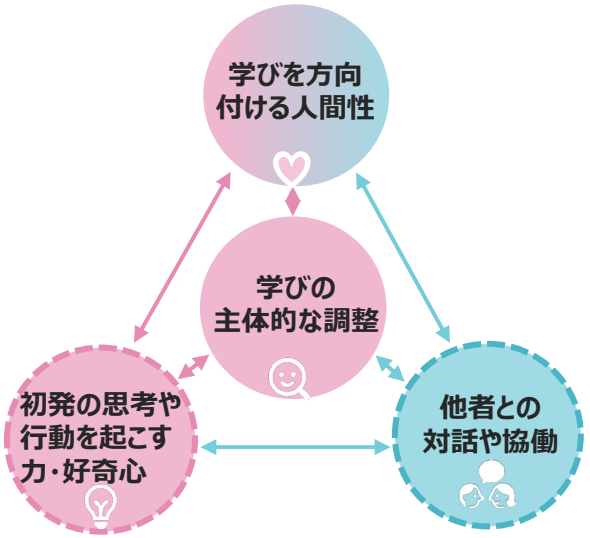
４つの要素を踏まえ適切に目標に反映

↓

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

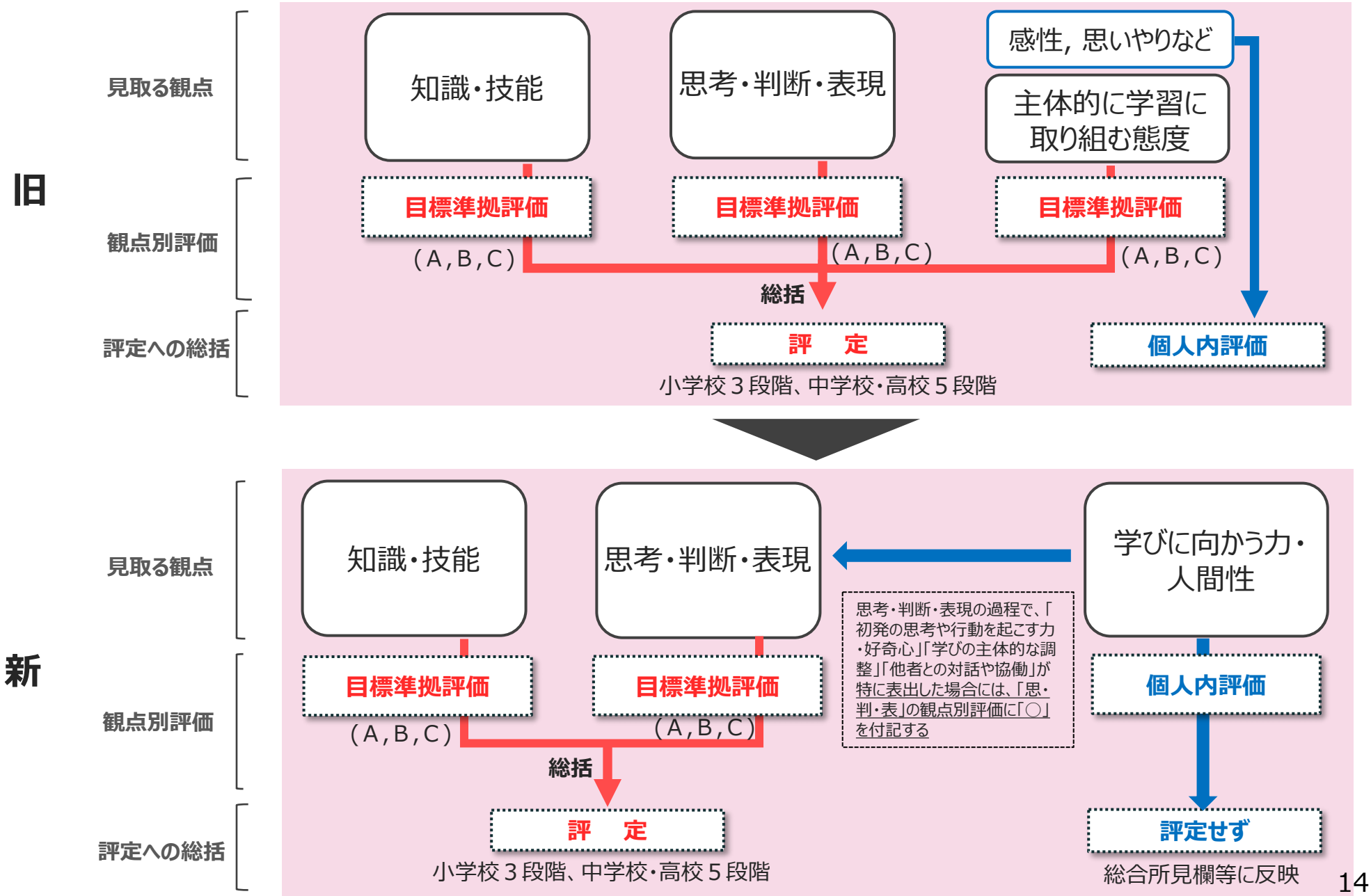
○ 整理された４つの要素を踏まえて目標準拠評価ではなく、個人内評価として実施

○ 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

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第六章ｐ.７７より抜粋

新たな観点別評価の方向性イメージ



令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第六章ｐ.７８より抜粋

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
（デジタル技術活用の可能性を含む）

課題

教師

- 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
- 毎学期評定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定は変えられない

現行の評価イメージ

	１学期									２学期		３学期		学年末	
	単元１						単元２	単元３	観点別	評定	・・・・	評定	・・・・	評定	観点別	評定
	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		・・・・		・・・・		A	
思・判・表	74			B	B				B	4	・・・・	4	・・・・	5	B	4
主態		A	A	A	B	B			A		・・・・		・・・・		B	

課題

教師

- 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

学習評価に関する規定等

○学校教育法施行規則（抄）

第二十四条　校長は、その学校に在学する児童等の指導要録（学校教育法施行令第三十一条 に規定する児童等の学習及び健康の状況を記録した書類の原本をいう。以下同じ。）を作成しなければならない。

第五十七条　小学校において、各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当たつては、児童の平素の成績を評価して、これを定めなければならない。

○小学校学習指導要領　第1章　総則　（抄）　（中学校・高等学校も同様の規定）

平成29年3月31日文部科学省告示

第3　教育課程の実施と学習評価

2　学習評価の充実

学習評価の実施に当たっては，次の事項に配慮するものとする。

（1）児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し，学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また，各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から，単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して，学習の過程や成果を評価し，指導の改善や学習意欲の向上を図り，資質・能力の育成に生かすようにすること。

（2）創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう，組織的かつ計画的な取組を推進するとともに，学年や学校段階を越えて児童の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること。

○小学校学習指導要領解説　総則編　（抄）　（中学校も同様の規定）

平成29年6月21日公表

評価に当たっては，いわゆる評価のための評価に終わることなく，教師が児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し，児童が学習したことの意義や価値を実感できるようにすることで，自分自身の目標や課題をもって学習を進めていけるように，評価を行うことが大切である。

実際の評価においては，各教科等の目標の実現に向けた学習の状況を把握するために，指導内容や児童の特性に応じて，単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し，学習の過程の適切な場面で評価を行う必要がある。その際には，学習の成果だけでなく，学習の過程を一層重視することが大切である。特に，他者との比較ではなく児童一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面，進歩の様子などを把握し，学年や学期にわたって児童がどれだけ成長したかという視点を大切にすることも重要である。

学習指導要領の改訂とそれに伴う指導要録等の評価の在り方の変遷

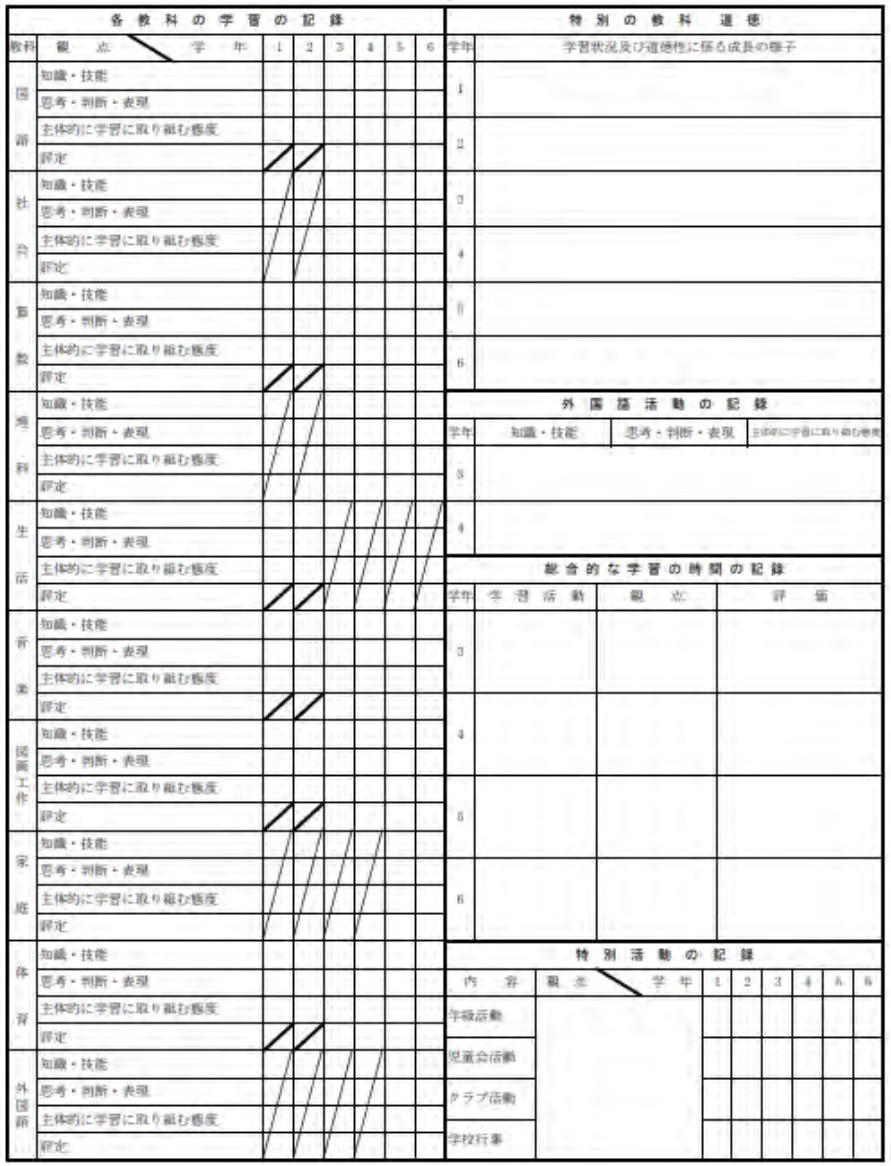
	学習指導要領	指導要録における各教科の学習の記録（小学校，中学校）			評価規準
昭和43～45年改訂	**教育内容の一層の向上（「教育内容の現代化」）** ・　時代の進展に対応した教育内容の導入 （学習指導要領実施）小：昭46年度，中：昭47年度，高：昭和48年度 （要録通知）小中：昭46年2月，高：昭48年2月	**評定** ・学習指導要領に定める目標に照らして，学級又は学年における位置づけを評価 ・各段階ごとに一定の比率を定めて，機械的に割り振ることのないよう留意	**所見** ・学習において認められた特徴を，他の児童生徒との比較ではなく，その児童生徒自身について記録 ・観点について，各教科の指導の結果に基づいて評価	**備考** ・教科の学習について特記すべき事項がある場合に記入	
昭和52～53年改訂	**ゆとりある充実した学校生活の実現（「学習負担の適性化」）** ・　各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼる （学習指導要領実施）小：昭55年度，中：昭56年度，高：昭57年度 （要録通知）小中：昭55年2月，高：昭56年12月	**評定** ・学習指導要領に定める目標に照らして，学級又は学年における位置づけを評価 ・各段階ごとに一定の比率を定めて，機械的に割り振ることのないよう留意	**観点別学習状況** ・学習指導要領に定める目標の達成状況を観点ごとに評価	**所見** ・教科の学習について総合的にみた場合の児童の特徴や指導上留意すべき事項を記入	
平成元年改訂	**社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成** ・　生活科の新設，道徳教育の充実 （学習指導要領実施）小：平4年度，中：平5年度，高：平6年度 （要録通知）小中：平3年3月，高：平5年7月	**観点別学習状況** ・学習指導要領に定める目標に照らして，その実現状況を観点ごとに評価	**評定** ・学習指導要領に定める目標に照らして，学級又は学年における位置づけを評価 ・各段階ごとに一定の比率を定めて，機械的に割り振ることのないよう留意	**所見** ・教科の学習について総合的にみた場合の児童の特徴及び指導上留意すべき事項を記入。その際，児童生徒の長所を取り上げることが基本となるよう留意	

平成10～11年改訂	**基礎・基本を確実に身に付けさせ，自ら学び考える力などの「生きる力」の育成** ・ 教育内容の厳選，「総合的な学習の時間」の新設 （学習指導要領実施）小：平14年度，中：平14年度，高：平15年度 （要録通知）小中高：平13年2月	**観点別学習状況** ・学習指導要領に定める目標に照らして，その実現状況を観点ごとに評価	**評定** ・学習指導要領に定める目標に照らして，その実現状況を総括的に評価	**総合所見及び指導上参考となる諸事項** ・児童生徒の状況を総合的にとらえる。その際，児童生徒の優れている点や長所，進歩の状況などを取り上げることを基本となるよう留意 ・学級・学年など集団の中での相対的な位置づけに関する情報も必要に応じ記入	国立教育政策研究所による評価規準の例示
平成20～21年改訂	**「生きる力」の育成，基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランス** ・ 授業時数の増、指導内容の充実、言語活動、小学校外国語活動の新設 （学習指導要領実施）小：平23年度，中：平24年度，高：平25年度 （要録通知）小中高：平22年5月	**観点別学習状況** ・学習指導要領に定める目標に照らして，その実現状況を観点ごとに評価	**評定** ・学習指導要領に定める目標に照らして，その実現状況を総括的に評価	**総合所見及び指導上参考となる諸事項** ・児童生徒の状況を総合的にとらえる。その際，児童生徒の優れている点や長所，進歩の状況などを取り上げることを基本となるよう留意 ・学級・学年など集団の中での相対的な位置づけに関する情報も必要に応じ記入	国立教育政策研究所による評価規準の例示
平成29～31年改訂（現行）	**「生きる力」の育成を目指し資質・能力を三つの柱で整理、社会に開かれた教育課程の実現** ・「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」をバランスよく育成、「主体的・対話医的で深い学び」の視点からの授業改善 （学習指導要領実施）小：令2年度，中：令3年度，高：令4年度 （要録通知）小中高：平31年3月	**観点別学習状況** ・学習指導要領に定める目標に照らして，その実現状況を観点ごとに評価	**評定** ・学習指導要領に定める目標に照らして，その実現状況を総括的に評価	**総合所見及び指導上参考となる諸事項** ・児童生徒の状況を総合的にとらえる。その際，児童生徒の優れている点や長所，進歩の状況などを取り上げることを基本となるよう留意	国立教育政策研究所による評価規準の例示

令和７年９月19日
教育課程企画特別部会
参考資料１
論点整理（案）参考資料集
第六章p.235より抜粋

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）抜粋

小学校児童指導要録（参考様式）



各教科の学習の記録

教科	観点＼学年	1	2	3	4	5	6
国語	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
社会	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
算数	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
理科	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
生活	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
音楽	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
図画工作	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
家庭	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
体育	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						
外国語	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
	評定						

特別の教科　道徳

学年	学習状況及び道徳性に係る成長の様子
1	
2	
3	
4	
5	
6	

外国語活動の記録

学年	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
5			
6			

総合的な学習の時間の記録

学年	学習活動	観点	評価
3			
4			
5			
6			

特別活動の記録

内容＼観点＼学年	1	2	3	4	5	6
学級活動						
児童会活動						
クラブ活動						
学校行事						

〔別紙1〕小学校及び特別支援学校小学部の指導要録に記載する事項等

(1) 観点別学習状況

小学校及び特別支援学校（中略）小学部における観点別学習状況については、小学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下「小学校学習指導要領等」という。）に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し記入する。その際、「十分満足できる」状況と判断されるものをＡ、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをＢ、「努力を要する」状況と判断されるものをＣのように区別して評価を記入する。

小学校及び特別支援学校小学部における各教科の評価の観点について、設置者は、小学校学習指導要領等を踏まえ、別紙4を参考に設定する。

(2) 評定

小学校及び特別支援学校小学部における評定については、第3学年以上の各学年の各教科の学習の状況について、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し記入する。

各教科の評定は、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を「十分満足できる」状況と判断されるものを3、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを2、「努力を要する」状況と判断されるものを1のように区別して評価を記入する。

評定に当たっては、評定は各教科の学習の状況を総括的に評価するものであり、「(1) 観点別学習状況」において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める。

令和７年７月４日
教育課程企画特別部会
資料１論点資料⑨
p.21より抜粋

「知識及び技能」及び「思考力・判断力・表現力等」の性質とその育成に向けた学習過程

小学校学習指導要領解説（総則編）

知識が生きて働く概念として習得されるよう、教師が学びへの興味を高めつつしっかりと教授するとともに、知識を相互に関連付けて深く理解したい活用して思考する学習などを重視

知識や技能を活用して課題を解決するために必要な力を育てるために、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学習過程を重視。

① 知識及び技能が習得されるようにすること

（中略）

知識については，児童が学習の過程を通して個別の知識を学びながら，そうした新たな知識が既得の知識及び技能と関連付けられ，各教科等で扱う主要な概念を深く理解し，他の学習や生活の場面でも活用できるような確かな知識として習得されるようにしていくことが重要となる。また，芸術系教科における知識は，一人一人が感性などを働かせて様々なことを感じ取りながら考え，自分なりに理解し，表現したり鑑賞したりする喜びにつながっていくものであることが重要である。教科の特質に応じた学習過程を通して，知識が個別の感じ方や考え方等に応じ，生きて働く概念として習得されることや，新たな学習過程を経験することを通して更新されていくことが重要となる。

このように，知識の理解の質を高めることが今回の改訂においては重視されており，各教科等の指導に当たっては，学習に必要となる個別の知識については，教師が児童の学びへの興味を高めつつしっかりと教授するとともに，深い理解を伴う知識の習得につなげていくため，児童がもつ知識を活用して思考することにより，知識を相互に関連付けてより深く理解したり，知識を他の学習や生活の場面で活用できるようにしたりするための学習が必要となる。

こうした学習の過程はこれまでも重視され，習得・活用・探究という学びの過程の充実に向けた取組が進められている。今回の改訂においては，各教科等の特質を踏まえ，優れた実践に共通して見られる要素が第１章総則第３の１(1)の「主体的・対話的で深い学び」として示されている。

技能についても同様に，一定の手順や段階を追っていく過程を通して個別の技能を身に付けながら，そうした新たな技能が既得の技能等と関連付けられ，他の学習や生活の場面でも活用できるように習熟・熟達した技能として習得されるようにしていくことが重要となるため，知識と同様に「主体的・対話的で深い学び」が必要となる。

② 思考力，判断力，表現力等を育成すること

児童が「理解していることやできることをどう使うか」に関わる「思考力，判断力，表現力等」は，社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でも，その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり，その過程で既得の知識や技能をどのように活用し，必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりするなどの力であり，変化が激しく予測困難な時代に向けてますますその重要性は高まっている。また，①において述べたように，「思考力，判断力，表現力等」を発揮することを通して，深い理解を伴う知識が習得され，それにより更に「思考力，判断力，表現力等」も高まるという相互の関係にあるものである。学校教育法第30条第２項において，「思考力，判断力，表現力等」とは，「知識及び技能」を活用して課題を解決するために必要な力と規定されている。この「知識及び技能を活用して課題を解決する」という過程については，中央教育審議会答申が指摘するように，大きく分類して次の三つがあると考えられる。

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

各教科等において求められる「思考力，判断力，表現力等」を育成していく上では，こうした学習過程の違いに留意することが重要である。このことは，第１章総則第２の２(1)に示す言語能力，情報活用能力及び問題発見・解決能力，第１章総則第２の２(2)に示す現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を図る上でも同様である。

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第六章ｐ.２３６より抜粋

各観点の評価方法等についての留意点として示している事項

知識・技能

○「知識・技能」の評価は、各教科等における学習の過程を通した知識及び技 能の習得状況について評価を行うとともに、それらを既存の知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で、**他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり、技能を習得したりしているかについて評価するもの**である。

○ （中略）具体的な評価方法としては、ペーパーテストにおいて、**事実的な知識の習得を問う問題と、知識の概念的な理解を問う問題とのバランスに配慮**するなどの工夫改善を図るとともに、例えば、児童生徒が文章による説明をしたり、各教科等の内容の特質に応じて、観察・実験をしたり、式やグラフで表現したりするなど**実際に知識や技能を用いる場面を設けるなど、多様な方法を適切に取り入れていく**ことが考えられる。

思考・判断・表現

○「思考・判断・表現」の評価は、**各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力、判断力、表現力等**を身に付けているかどうかを評価するものである。

○ （中略）具体的な評価方法としては、**ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話合い、作品の制作や表現等の多様な活動を取 り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫する**ことが考えられる。

主体的に学習に取り組む態度

○「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る評価の観点の趣旨に照らして、**知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価**することが重要である。

○（中略）「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価の方法としては、**ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いる**ことなどが考えられる。その際、各教科等の特質に応じて、児童生徒の発達の段階や一人一人の個性を十分に考慮しながら、「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点の状況を踏まえた上で、評価を行う必要がある。したがって、例えば、ノートにおける特定の記述などを取り出して、他の観点から切り離して「主体的に学習に取り組む態度」として評価することは適切ではないことに留意する必要がある。

○（中略）それぞれの観点別学習状況の評価を行っていく上では、**児童生徒の学習状況を適切に評価することができるよう授業デザインを考えていくことは不可欠である**。特に、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に当たっては、児童生徒が自らの理解の状況を振り返ることができるような発問の工夫をしたり、**自らの考えを記述したり話し合ったりする場面、他者との協働を通じて自らの考えを相対化する場面を単元や題材などの内容のまとまりの中で設けたりするなど**、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの**授業改善を図る中で、適切に評価できるようにしていくことが重要**である。

児童生徒の学習評価の在り方について（報告）平成３１年１月２１日
中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第六章ｐ.２４３より抜粋

「思考・判断・表現」の過程で「学びに向かう力・人間性等」を積極的に評価するイメージ

【指導目標】文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げることができる（思考力・判断力・表現力等）

単元名　登場人物の心情の変化に着目して読み、物語のみりょくを「レビューカード」にまとめて伝え合おう！

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

	5	4	3	2	1	
単元を貫く課題	この物語にはどのような**みりょく**があるのだろうか。					
主な学習活動	・物語のみりょくを発表し合い、考えを広げよう。 ・自分の考えた魅力について、グループで発表する。 ・友達の発表した「みりょく」と自分の考える「みりょく」を比較し、改めて作品の魅力を考える。 ・考えた内容を共有する。	・物語のみりょくを、「レビューカード」にまとめよう。 ・みりょくがよく表れている部分を朗読する。	・情景描写などの表現について、その効果を考えよう。 ・情景描写などの表現の工夫を見つける。 ・表現の工夫の効果について考える。	・人物の関係や心情の変化から物語の「山場」を考え、「山場」についての考えを交流しよう。 ・一の場面から大造じいさんの心情の変化を追い、三の場面について（山場）大造じいさんの心情が大きくかわったことについて考える。 ・考えを交流する。 ・山場の確認！	・大造じいさんの残雪への見方は、どのように変わったのだろうか。 ・「大造じいさんの行動」と「心情の変化」に着目して物語の内容をまとめる。 ・「山場」について考える宿題を出す。	・物語の全文を読み（範読を聞く）最も印象に残ったところを考える。 ・それぞれの考えの違いから、課題を設定する。（共有ノート） ・『みりょく』大まかな設定を確認し学習計画を立てる。	
評価の観点・評価方法	思：「読むこと」において、文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げている。【発言・記述】 ★総括的評価		知：比喩や反復などの表現の工夫に気付いている。【発言・記述】 文章を音読したり朗読したりしている。【観察】 思：「読むこと」において、人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。【発言・記述】 友達の考えを聞き、自分の考えに取り入れたり、自分の考えを広げたりしようとしている。【発言・観察・ふりかえり ★形成的評価		・優れた表現に着目して通読し、自分の印象に残ったところについて考えている。【発言・記述】 ・物語の魅力を伝え合おうという言語活動を理解し、学習の見通しをもとうとしている。【観察・発言】 ★形成的評価	
学習形態	グループ←個人←一斉←（個人）	個人	個人←グループ←一斉	個人←グループ	一斉	

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の顕著な表出があった場合にそれを加点要素として評価

総括的評価の場面は精選されており、単元終末以外は指導に活かす評価（形成的評価）とすることが明確となっている

※第３回　教育課程企画特別部会　戸田南小学校発表資料より抜粋

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第六章ｐ.２４４より抜粋

「思考・判断・表現」の過程で「学びに向かう力・人間性等」を積極的に評価するイメージ

時	学習活動	指導上の留意点 ★自立した学び手の姿	評価規準・評価方法等
1	○単元の見通しをもつ ○竹取物語についての文学的知識の学習	・目標や学習の流れ，ゴールの姿など見通しをもって学習できるように伝える。 ・『竹取物語』がかぐや姫として今も伝えられていることを確認し，古典に親しむための機会とする。	
2	○竹取物語の序文を音読 ○蓬莱の玉の枝を音読 ○蓬莱の玉の枝のあらすじを捉える	・古文を音読し，古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し，時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。	[知識・技能]① ワークシート ・歴史的仮名遣い，言葉の意味を学習し，それを活用できているのか確認する。
3	○富士の煙の音読 ○富士の煙のあらすじを捉える ○くらもちの皇子の共感できる点を探る	・古文を音読し，古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し，時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。 ○くらもちの皇子の共感できる点を全員で探ることで自己調整する際の指標になる活動にする。	
4・5	○どの人物が気になるのか選ぶ →かぐや姫，五人の貴公子，翁 ○選んだ人物のどのような心情や行動が，共感できるのか複数の資料から探る ○互いの考えを交流する ○交流を通して，自分の考えを広げたり，深めたりして自分の解釈を再構築する ○自分なりの解釈をまとめる	・参考図書は図書スペースを設け，参考資料はタブレット上で，いつでも見られるようにしておく。 ・自分の主観にならないように必ず叙述をもとに解釈させるようにする。 ・自分の考えや友達の考えを整理することで，次時の自分の考えをまとめる活動につなげる。 ★似ている考えや異なる考えの仲間を自分から見つけ，対話を通して自分の考えを広げたり深めたりしている。 ★自分に必要な情報を資料から収集している。	[思考・判断・表現]① ワークシート or　オクリンクプラス ・場面と場面，場面と描写を結びつけながら自分なりの解釈を見つけているか確認する。 [主体的に学習に取り組む態度]① ワークシート or　オクリンクプラス ・叙述・描写などの根拠をもとに自分なりの解釈をしているか確認する。
6	○友だちと共感できる点について語り合う ○単元のまとめを行う	・様々な考えに触れられるようにし，自分の考えをさらに広げられるようにする。 ・現代との共通点を生徒の発表から見いだせるよう示唆する。	

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

評価場面は精選されており、毎時のワークシートや振り返りは評価対象とならない

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の顕著な表出があった場合にそれを加点要素として評価

加賀市立山代中学校　１年・国語　（竹取物語）

時間	ねらい（■）、言語活動（丸数字）	知・技	思判表	態度	備考
1・2	■単元の目標を理解する。 ■国際協力のキャンペーン広告を読んで、自分たちが貢献できることや願いについて書く。 ①国際社会の状況について知る。 ②教科書の本文を読んで理解する。 ③自分たちが貢献できることや願いについて考え、共有する。 ④自分たちが貢献できることや願いについて書く。 ■仮定法(wish)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたｉ wish を用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②前時で書いた作文に自分の願いをｉ wish を使って書き加える。				
3※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。				
4・5	■カイトとメグの会話の内容を理解する。 ①新出語句について理解する。 ②デジタル教科書を活用し、音読練習をする。 ③教科書の本文を内容理解する。 ■仮定法(If 主語 were～)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたｉｆを用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②もし自分がアフガニスタンの生徒だったら、どのように勉強するのかを英語で書く。				
6※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いを 選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第３時に書いたものや、共有した内容をもとに きることや願いなどを書く。				
7・8	■国際協力のキャンペーンについてのスピーチ原稿を読んで、支援がどのように役に立っているかについて理解する。 ①新出語句について理解する。 ②教科書の本文を内容理解する。				
9※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第３時・６時に書いたものや、共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。 ④書いたものを読み合い、交流する。		○	○	
10	ペーパーテスト	○	○	○	

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

同３年・外国語　（仮定法過去）

８．義務教育に関する固有の検討事項

①義務教育段階の教科構成と標準授業時数の在り方

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
参　考　資　料　１
論点整理（案）参考資料集
第三章（２）p.65より抜粋

標準授業時数の規定

小学校学習指導要領 総則　解説（抄）

◆ 別表第１に定めている授業時数は、学習指導要領で示している各教科等の内容を指導するのに要する時数を基礎とし、学校運営の実態などの条件も十分考慮しながら定めたものであり、**各学校において年度当初の計画段階から別表第１に定めている授業時数を下回って教育課程を編成することは、上記のような学習指導要領の基準性の観点から適当とは考えられない**。

◆ 災害や流行性疾患による学級閉鎖等の不測の事態により当該授業時数を下回った場合、その確保に努力することは当然であるが、下回ったことのみをもって学校教育法施行規則第51条及び別表第１に反するものとはしない。

学校教育法施行規則 別表第一

小学校の標準授業時数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	306	315	245	245	175	175
社会	-	-	70	90	100	105
算数	136	175	175	175	175	175
理科	-	-	90	105	105	105
生活	102	105	-	-	-	-
音楽	68	70	60	60	50	50
図画工作	68	70	60	60	50	50
家庭	-	-	-	-	60	55
体育	102	105	105	105	90	90
特別の教科道徳	34	35	35	35	35	35
特別活動	34	35	35	35	35	35
総合的な学習の時間	-	-	70	70	70	70
外国語活動	-	-	35	35	-	-
外国語	-	-	-	-	70	70
合計	850	910	980	1015	1015	1015

備考
一　**この表の授業時数の一単位時間は、四十五分とする。**
二　特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。
三　第五十条第二項の場合において、特別の教科である道徳のほかに宗教を加えるときは、宗教の授業時数をもつてこの表の特別の教科である道徳の授業時数の一部に代えることができる。（別表第二から別表第二の三まで及び別表第四の場合においても同様とする。）

中学校の標準授業時数

	1年	2年	3年
国語	140	140	105
社会	105	105	140
数学	140	105	140
理科	105	140	140
音楽	45	35	35
美術	45	35	35
保健体育	105	105	105
技術・家庭	70	70	35
外国語	140	140	140
特別の教科道徳	35	35	35
総合的な学習の時間	50	70	70
特別活動	35	35	35
合計	1015	1015	1015

備考
一　**この表の授業時数の一単位時間は、五十分とする。**
二　特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。

９．高等学校教育に関する固有の検討事項

①高等学校の教科・科目構成と標準単位数の在り方

再　掲

高等学校共通教科の履修順や単位数（現行制度）

- 高等学校については、学年の区分を設けないことができる（単位制高校）ほか、修業年限を４年としている高等学校（定時制など）もあることから、各教科・科目において学習する年次を原則として示していないが、教科の学習内容の体系性等を踏まえ、科目の履修順等を示している場合がある。
- 教科の系統性を確保する役割を果たす一方、基礎科目を履修しないと発展科目を履修できないことから、入学年次の教育課程が過密になりがちであることや、カリキュラム・マネジメントの自由度を狭めている、学習内容の習熟の早い子供・遅い子供を広く受け止める教育課程編成がしにくいといった課題もある。

高等学校学習指導要領（平成30年告示）第1章　総則
第2款　3(5)　各教科・科目等の内容等の取扱い
イ　第2章以下に示す各教科・科目及び特別活動の内容に掲げる事項の順序は、特に示す場合を除き、指導の順序を示すものではないので、学校においては、その取扱いについて適切な工夫を加えるものとする。

国語科

論理国語 (4)　文学国語 (4)　国語表現 (4)　古典探究 (4)
↑履修後
現代の国語 (2)　言語文化 (2)

地理歴史科

地理探究 (3)　日本史探究 (3)　世界史探究 (3)
履修後↑　履修後↑
地理総合 (2)　歴史総合 (2)

公民科

倫理 (2)　政治・経済 (2)
履修後↑
公共 (2)
公共は入学年次を含め２カ年の内に履修

数学科

数学Ⅲ (3)　数学C (2)
履修後↑
数学Ⅱ (4)　数学B (2)
履修後↑　履修後↑
数学Ⅰ (3)　数学A (2)
並行or履修後

理科

物理 (4)　化学 (4)　生物 (4)　地学 (4)
科学と人間生活 (2)　物理基礎 (2)　化学基礎 (2)　生物基礎 (2)　地学基礎 (2)
履修後

保健体育科

体育 (7)～(8)　保健 (2)
体育は各年次継続して履修
保健は入学年次を含め２カ年にわたり履修

外国語科

英コミⅢ (4)　論理・表現Ⅲ (2)
履修後↑　履修後↑
英コミⅡ (4)　論理・表現Ⅱ (2)
履修後↑　履修後↑
英コミⅠ (3)　論理・表現Ⅰ (2)

芸術科

音楽Ⅲ (2)　美術Ⅲ (2)　工芸Ⅲ (2)　書道Ⅲ (2)
履修後↑
音楽Ⅱ (2)　美術Ⅱ (2)　工芸Ⅱ (2)　書道Ⅱ (2)
履修後↑
音楽Ⅰ (2)　美術Ⅰ (2)　工芸Ⅰ (2)　書道Ⅰ (2)

家庭科

家庭基礎 (2)
同一年次で履修。その際、入学年次を含め２カ年の内に履修。

家庭総合 (4)
複数年次で分割履修する場合は連続する２か年とし、内容C(消費生活)は入学年次を含め２カ年の内に履修。

情報科

情報Ⅱ (2)
履修後↑
情報Ⅰ (2)
各科目は同一年次で履修

理数科

理数探究基礎 (1)　理数探究 (2)～(5)

総合的な探究の時間

総合的な探究の時間 (3)～(6)

…共通必履修
…選択必履修
○…標準単位数

※このほか特別活動の実施が必要（単位認定の対象ではない）

９．高等学校教育に関する固有の検討事項

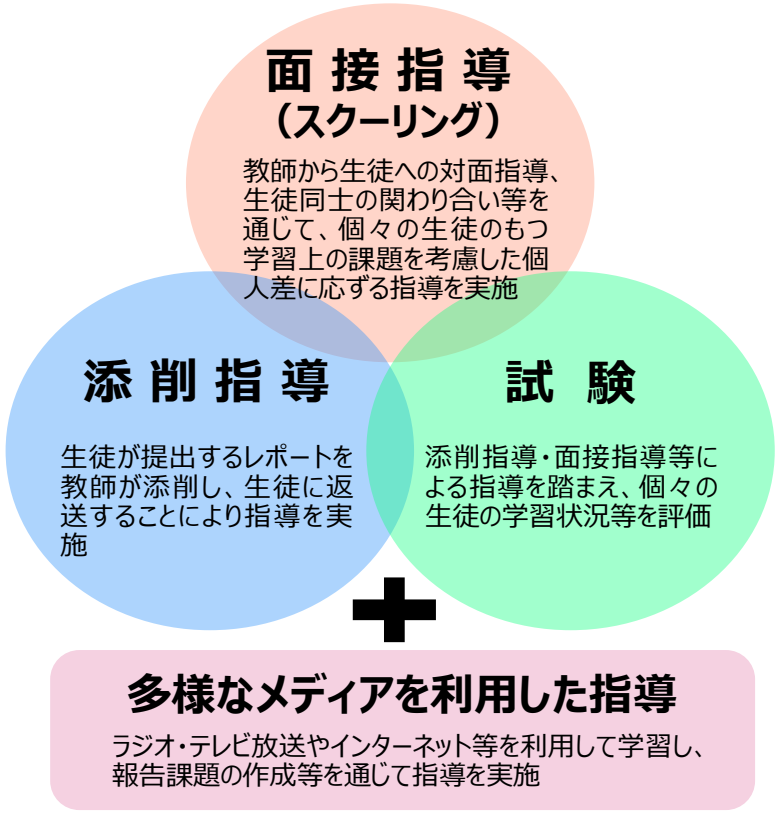
③通信制課程の示し方

高等学校通信制課程の概要（通信教育の方法）

○　**高等学校通信制課程は、勤労青年に高等学校教育の機会を提供するものとして**戦後に制度化され、教室授業を中心とする全日制課程・定時制課程とは異なり、通信手段を主体とし、**生徒が自宅等で個別に自学自習することとして**、**添削指導・面接指導・試験の方法により教育を実施**している。また、これらに加えて**多様なメディアを利用した指導**を行うことができる。

○　近年では、学習時間や時期、方法等を自ら選択して**自分のペースで学ぶことができる通信教育ならではの特長を生かして**、勤労青年のみならず、**スタートラインも目指すゴールも異なる多様な生徒に対して教育機会を提供**している。

通信教育の方法



教育課程の特例

（※ 高等学校学習指導要領第１章第２款５）

・　各教科・科目の添削指導の回数、面接指導の単位時間の標準は、全日制課程・定時制課程とは異なり、下表のとおり定められている。

・　多様なメディアを利用して行う学習を計画的かつ継続的に取り入れて指導を行った場合には、面接指導等の時間数のうち10分の６以内の時間数を免除することができる（生徒の実態等を考慮して特に必要がある場合は、複数のメディアを利用することにより、合わせて10分の８以内の時間数を免除することができる）。

１単位当たりの添削指導及び面接指導の回数

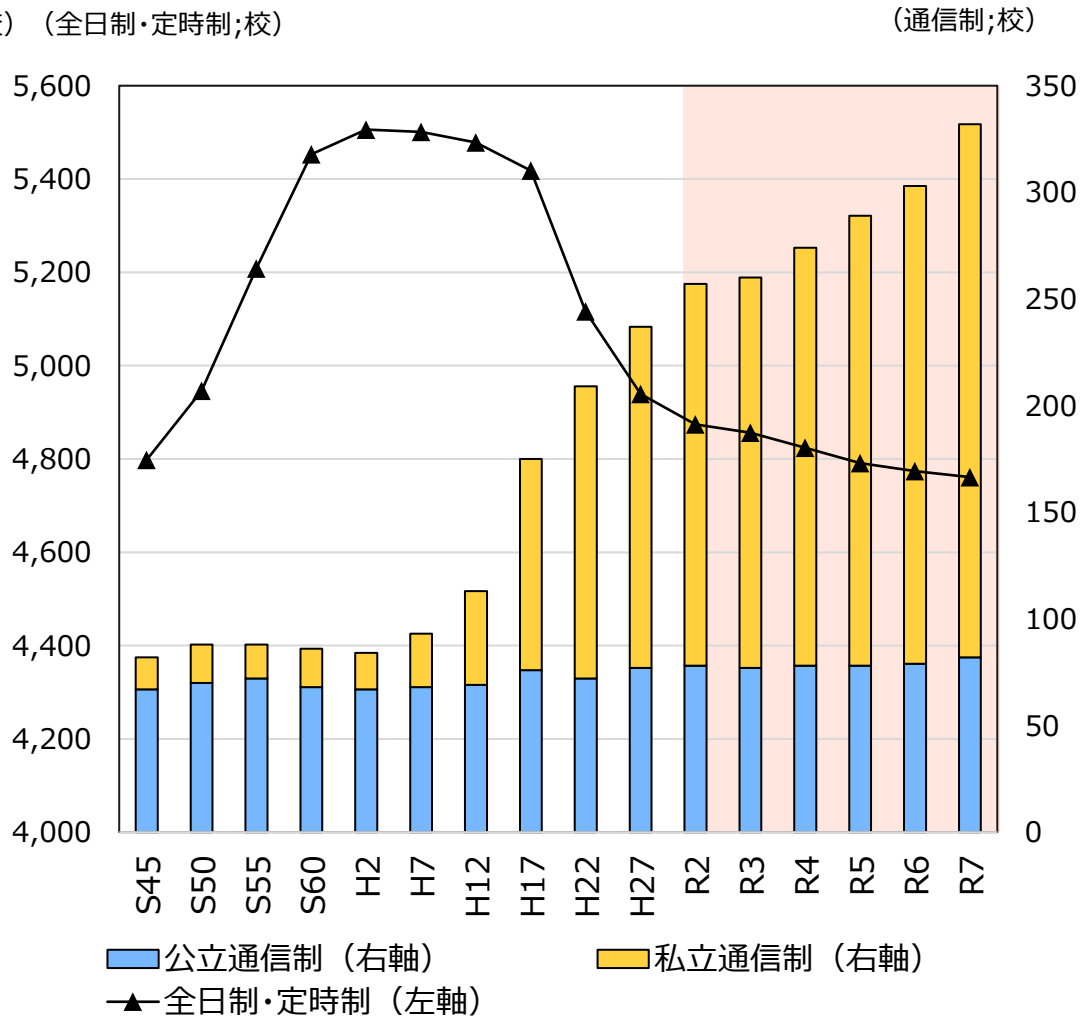
各教科・科目等	添削指導（回）	面接指導（単位時間）
国語、地理歴史、公民及び数学に属する科目	3	1
理科に属する科目	3	4
保健体育に属する科目のうち「体育」	1	5
保健体育に属する科目のうち「保健」	3	1
芸術及び外国語に属する科目	3	4
家庭及び情報に属する科目並びに専門教科・科目	各教科・科目の必要に応じて２～３	各教科・科目の必要に応じて２～８

（※）学校設定教科に関する科目のうち専門教科・科目以外のもの、理数に属する科目及び総合的な探究の時間の添削指導の回数及び面接指導の単位時間数は、１単位につき、それぞれ１回以上及び１単位時間以上確保した上で、各学校で設定。
（※）特別活動は、ホームルーム活動を含めて、卒業までに30単位時間以上指導。
（※）卒業に必要な単位数は、74単位以上。

通信制高等学校の学校数（公私別推移）

○ 高等学校の学校数の推移について、近年、全日制・定時制課程を置く高等学校の校数は全体として減少傾向にあるが、通信制課程を置く高等学校の校数は全体として増加傾向にある。
○ 公私別で見れば、公立通信制の校数はわずかに増加している一方で、私立通信制の校数は大きく増加している。

	全日定時	通信		
		公立	私立	計
S45	4,798	67	15	82
S50	4,946	70	18	88
S55	5,208	72	16	88
S60	5,453	68	18	86
H2	5,506	67	17	84
H7	5,501	68	25	93
H12	5,478	69	44	113
H17	5,418	76	99	175
H22	5,116	72	137	209
H27	4,939	77	160	237
R2	4,874	78	179	257
R3	4,856	77	183	260
R4	4,824	78	196	274
R5	4,791	78	211	289
R6	4,774	79	224	303
R7	4,761	82	250	332

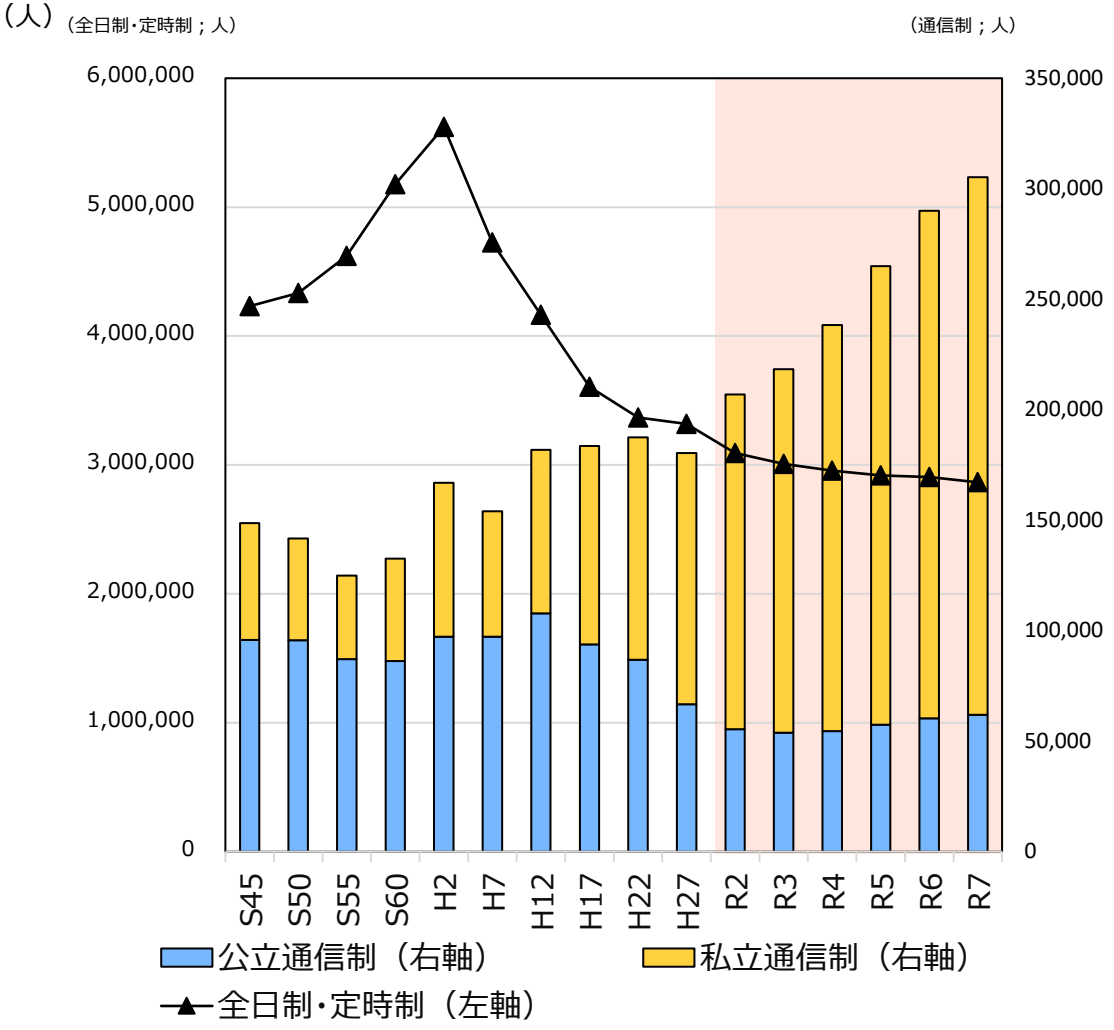


（出典）文部科学省「学校基本調査」
※令和７年度は速報値

通信制高等学校の生徒数（公私別推移）

○　高等学校の生徒数の推移について、近年、全日制・定時制課程の生徒数は全体として減少傾向にあるが、通信制課程の生徒数は全体として増加傾向にある。
○　公私別で見れば、私立通信制の生徒数が大きく増加している。（平成12年からの約20年間で、私立の生徒数は約3倍に増加）

	全日定時	通信		
		公立	私立	計
S45	4,231,542	95,848	52,900	148,748
S50	4,333,079	95,674	46,125	141,799
S55	4,621,930	87,104	37,766	124,870
S60	5,177,681	86,282	46,362	132,644
H2	5,623,336	97,271	69,715	166,986
H7	4,724,945	97,330	56,653	153,983
H12	4,165,434	107,854	74,023	181,877
H17	3,605,242	93,770	89,748	183,518
H22	3,368,693	86,843	100,695	187,538
H27	3,319,114	66,702	113,691	180,393
R2	3,092,064	55,427	151,521	206,948
R3	3,008,172	53,880	164,509	218,389
R4	2,956,900	54,621	183,646	238,267
R5	2,918,501	57,437	207,537	264,974
R6	2,906,921	60,333	229,754	290,087
R7	2,865,472	62,009	243,212	305,221



（※１）全日制・定時制課程の生徒数には、専攻科・別科に属する生徒数を含む。（Ｒ７は除く。）
（※２）通信制課程の生徒数には、他からの併修者の数は含まれていない。

（出典）文部科学省「学校基本調査」
※令和７年度は速報値

10. 「余白」の創出を通じた教育に質向上に係る整理

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第五章ｐ.６４より抜粋

余白の創出を通じた教育の質の向上に関する現状と課題

【現状】

＜①標準授業時数＞

- 標準(1015)を大幅に上回る年間授業時数(1086以上)について、見直しを前提に点検を行い、指導体制に見合った計画とするよう要請している
- 学習指導要領解説で年度当初の計画段階から標準を下回ることは適当でない旨を示す一方、通知で「不測の事態により標準を下回ったことのみをもって法令に反するものではない」旨を示している

＜②年間最低授業週数＞

- 総則で、小中学校ともに年間35週以上にわたって授業を行うよう計画するとされている（上限はなく、年間40週等とすることは可能）

＜③教科書・指導書＞

- 約50年前と比較し、教科書の内容は格段に充実している（頁数は小学校で約３倍、中学校で約1.5倍）
- 指導書の多くは、厚い教科書を丁寧に指導する前提で作られているとの指摘がある

＜④高等学校入学者選抜＞

- 平成５年通知以降、中学校の教育課程の趣旨に即した改善を求めている
- 少子化に伴い入試倍率が低下しており、質的改善が行いやすい環境になったとの見方もある

【課題】

１．授業時数の適正化

- 計画段階で過度な予備時数が設定される要因として以下の指摘がある
  ①不測の事態があっても標準を下回らないようにしたいとの認識が強い
  ②教科書を網羅的に教える必要があるとの認識、指導が終わらないのではないかとの懸念が強い
  ③状況に応じて年度途中に計画段階で設定した授業時数を見直すという発想が一般的でない

２．授業時数の平準化

- 最低授業週数35週を根拠に、標準時数を35週で割り、週29コマ実施するとの習慣が根強い
- 近年、一人あたり持ちコマの減少にも資する週28コマへの平準化（年間40週程度での見直し）が小学校で増加（令和6年度:約2割）する一方、平準化のイメージを持ちにくいとの声もある

３．「厚い教科書を全て教える」からの脱却

- 格段に充実した教科書を網羅的に指導すべきとの考え方が根強く、内容や分量の多さが、授業進度の速さや過剰な授業時数の設定に繋がっているとの指摘がある
- 教科書・教師用指導書のとおりに授業を行うとの認識がやや強すぎ、創意工夫や力量向上を阻んでいる側面があるとの指摘がある

４．構造化・表形式化・デジタル化を通じた余白の創出

- 第二章（１）において、（1）「中核的な概念等」を中心とした学習指導要領の目標・内容の一層の構造化、（2）表形式や箇条書きの積極的な活用、（3）デジタル技術の活用について提案を行っている
- これら（1）～（3）の改善が学習指導要領自体のスリム化に繋がることに加え、どのように教師・子供双方の余白の創出に繋がるかの可能性も議論する必要がある

５．高校入学者選抜の在り方の改善

- 学習指導要領で育成を図る資質・能力を踏まえた質的改善は一定の進捗があるものの、個別の知識を単純に問う出題もある中、出題全体のバランスを踏まえた改善を検討する必要がある
- 入試を背景にした保護者の懸念や要望等も背景となり、教科書の内容を網羅的に指導する必要があるとの認識を強めているとの指摘もある

具体的な方向性と論点①

１．授業時数の見直しの更なる促進

① 改訂を待たずに行うべきこととして、昨年度に引き続き、令和７年度も、標準を大幅に上回る1086単位時間以上の改善状況等を調査し、更なる改善方針を検討すべき。その際、標準授業時数を基本として特段の支障なく教育課程を実施している事例も出てきていることも踏まえることが必要である

② その際、小１～３は標準時数が1015より少ない中、小４以降を念頭に置いた「1086以上」以外の見直し水準が設定されておらず、改善に当たっての課題になっているとの指摘も踏まえ、設定を検討すべき

２．週あたりコマ数の平準化の促進等

① 改訂を待たずに行うべきこととして、週あたり授業時数を年間通じて平準化すれば、教師一人当たりの持ちコマ数の減少、余白の創出に繋がる。そのような取組を促進できるよう、各学校が参考にしやすい教育課程編成の具体例を文部科学省が示すべき

② その上で、総則の「年間35週以上」との規定が「週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との指摘も踏まえ、授業時数の平準化を一層促進するため、全国の授業日数の実態を踏まえた示し方を検討すべき。その際、併せて、年間を通じて平均的に各教科等の授業時数を配当することを前提とする趣旨の学習指導要領解説を改め、特定期間に集中して授業を実施できること等を一層明確化する必要がある

③ 関連して、年度初めの始業日を後ろ倒し、特に多忙な時期に余白を生み出す取組も出てきている。また、人事異動の内示時期を早めることにより教師に余白を生みだしている自治体もある。こうしたことを含め、時間マネジメントの好事例等を提供することが必要である

３．標準授業時数の弾力化による計画時数の適正化

※ 第三章（２）では、各教科の標準を下回って生み出した調整授業時数を他教科等や「裁量的な時間」に充当可能とするなどし、教師と児童生徒の双方に「余白」を生み出し、豊かな教育活動に繋げる仕組み（調整授業時数制度）を提案

① この調整授業時数制度の可能性として、仮に特定の教科等が標準授業時数を下回る見込みとなった場合、年度途中に他教科や「裁量的な時間」から当該教科等に時数を充てることも念頭において制度設計すべき。また、その際の時数計算等の負担については、校務支援システムの機能やクラウドツールを活用して大幅に軽減できることに留意し、活用を促進すべき

② ①を踏まえれば、調整授業時数制度の下では「不測の事態で標準を下回る」「進度が遅れ時数が足りなくなる」等の懸念は相当程度解消可能であり、年度当初の計画段階では真に必要な時数を設定しつつ、年度途中に柔軟なマネジメントを行うことを基本に据えられる

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第五章ｐ.６６より抜粋

具体的な方向性と論点②

４．学習指導要領の構造化・表形式化・デジタル化

① 第二章（１）で示したように、構造化・表形式化・デジタル化（生成AIの活用も含む）を一体的に進めることで、記載の冗長・複雑さの改善によるスリム化に繋がるとともに、ユーザビリティが上がり、学習指導要領の参照や指導案等の作成がよりしやすくなる

② 構造化に当たっては、各教科等の本質的理解（中核的な概念等）の獲得に重点を置き、学校段階や教科等の特性を踏まえつつ、そのために必要な学習内容を検討したり、必要に応じた精選を行ったりしていくことが必要である

５．構造化を踏まえた教科書等の在り方

①上記４．のような学習指導要領の構造化の考え方を踏まえ、教科書の内容は教科等の中核的な概念等を掴みやすいものに精選するとともに、教科書で得た理解を広げたり深めるための多様な情報を得る手段としてその他の教材を活用するという役割分担を考えていくことが必要である

② 調整授業時数制度の下で、一定の範囲で各教科の標準授業時数を他の有益な活動に充てることを可能とする方向で検討する場合、調整後の時数で十分に指導可能なものとなるよう、教科書の分量、デジタル教材との役割分担、教師用指導書での指導計画の示し方も整合性を持って検討すべき

③ こうした教科書の改善による網羅主義の脱却を図りつつ、併せて子供が学習を主体的に自己調整できるような学習活動を一層推進していくことにより、知識の概念としての習得や深い意味理解、他の学習や生活の場面でも活用できるようにすること（「確かな知識」の習得）を促す指導、学ぶ意味・社会やキャリアとのつながりを意識した指導はもとより、各教科における探究的な学びの充実にも繋げることができる

６．高等学校入学者選抜の改革支援

上記のような学習指導要領及び教科書等の改善の実効性を担保する観点も踏まえ、高校入学者選抜の学力検査や調査書の在り方や質的改善、校長のリーダーシップの下でのスクールポリシーに応じた多様な選抜を一層進める必要がある（詳しくは第七章（１）を参照）

- これらの1～6の方策に総合的に取り組むことで、教師と児童生徒双方に「余白」を生み出し豊かな学びに繋げると同時に、過度な負担が生じにくい教育課程の在り方に繋がると考えられる
- 1,2,6については、現行制度の下での改善が相当程度可能であることから、本審議と並行して積極的な取組を促すことにより、次期学習指導要領の実施も一層円滑に進むと考えられる

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第五章ｐ.６７より抜粋

現行教育課程の下で、具体的に週当たり時数を減らす工夫例（先行事例を踏まえた編成過程）

①夏季休業・冬季休業・祝日等を考慮して、総授業日数を決定

＜例＞**総授業日数：200日（40週）**
小5:202.4日、中2:203.0日（令和6年度 全学校平均）
小5:203.1日、中2:204.7日（令和6年度 28コマ学校平均）

②仮として週当たり授業時数を28コマとして設定

＜例＞

月	火	水	木	金
5	6	5	6	6

※一定の火曜に月曜の時間割を実施するなどして、曜日毎の総授業時数に偏りが出ないように適宜工夫

③学校行事等、標準授業時数に含まれない特別活動の時数を設定

＜例＞**学級活動以外の特別活動の時数：60コマ程度**
※学級活動以外の特別活動の平均授業時数
小5:62.8コマ、中2:48.1コマ(令和6年度平均)

④行事や給食の有無等で授業をしない時数（いわゆる欠課・欠時の時数）を計算

＜例＞**いわゆる欠課・欠時の時数：　45コマ程度**
＜始業式・終業式等の午後＞
→毎回2コマ×８回=**16コマ**（始業・終業式×３回、入学・卒業式の計８回）
＜校内研究のための午後＞
→毎学期2コマ×３回（学期ごと）=**6コマ**
＜学期末の成績処理期間の午後＞
→毎学期6コマ×３回（学期ごと）=**18コマ**
＜個別懇談等のための午後＞　**5コマ**

⑤実際に実施可能な授業時数を計算

（１）授業日数：　200日
（２）週当たり時数：　28コマ
（３）学級活動以外の特別活動の時数：60コマ
（４）欠課・欠時数：　45コマ

⇒実施可能な授業時数：1120コマ(40週×28コマ)−60コマ−45コマ＝1015コマ

【中学校で週当たり27コマの場合】

①総授業日数を決定
＜例＞総授業日数：205日（41週）

②仮として週当たり授業時数を27コマとして設定

＜例＞

月	火	水	木	金
5	6	5	6	5

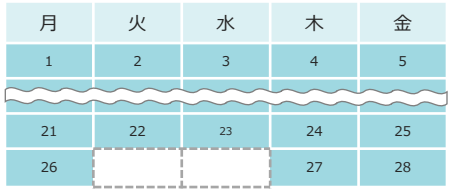
③標準授業時数に含まれない特別活動の時数を設定
＜例＞学級活動以外の特別活動の時数：45コマ程度

④行事や給食の有無等で授業をしない時数を計算
＜例＞いわゆる欠課・欠時の時数：47コマ程度

⑤実際に実施可能な授業時数を計算
（１）授業日数：　205日
（２）週当たり時数：　27コマ
（３）学級活動以外の特別活動の時数：45コマ
（４）欠課・欠時数：　47コマ

⇒実施可能な授業時数：
1107コマ(41週×27コマ)−45コマ−47コマ＝1015コマ

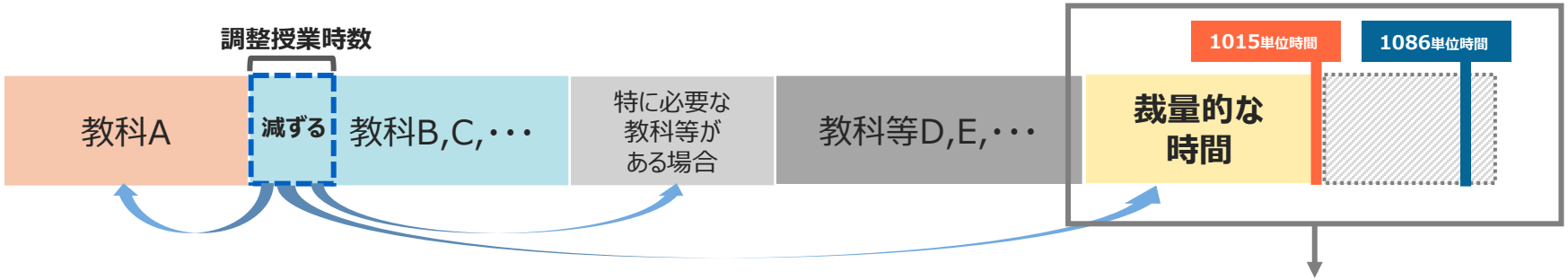
必要に応じて、**授業日数、学校行事等、欠課の時数等を柔軟に見直し、調整することで、現行教育課程の下でも、標準授業時数ベースの各教科等の時間を1015コマ程度として週28コマでの編成が可能**

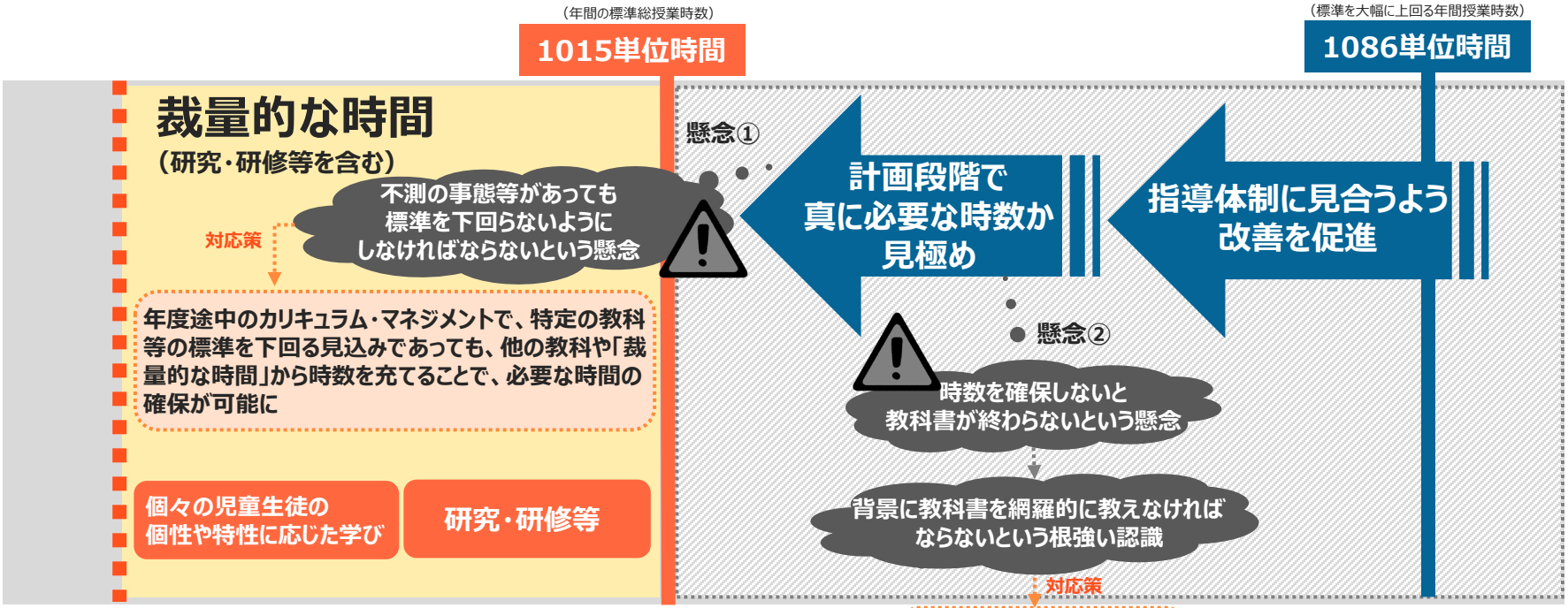


※以上はあくまで一例であり、具体の適切な水準を示すものではない。各学校や地域の実情に応じて、授業日数、学校行事等、欠課の時数等は適宜調整すべきもの
※こうした取組を進めていくためには、保護者や地域住民といった社会の理解の醸成も重要となる

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第五章ｐ.６８より抜粋

標準授業時数の弾力化と時数精選の関係





※DX活用により１単位時間を45分から40分などとすることが容易となり、裁量的な時間を捻出しやすくなる

「２つの懸念」を解消できれば、不測の事態への対応を含め、年度途中の状況に応じたカリキュラム・マネジメントがしやすくなり、年度当初の計画段階で真に必要な授業時数の設定が容易に

令和７年９月１９日
教育課程企画特別部会
資料１論点整理（案）
第五章ｐ.６９より抜粋

学習指導要領の構造化・柔軟な教育課程を契機とした教科書等の改善

①学習指導要領の構造化

- 生成AIが飛躍的に発展する中、個別の知識の集積にとどまらない概念としての習得や深い意味理解を促し、学ぶ意味、社会やキャリアとのつながりを意識した指導が一層重要
- そのため、学習指導要領において、各教科等の本質的理解（中核的な概念等）の獲得に重点を置き、学校段階や教科等の特性を踏まえつつ、そのために必要な学習内容を検討したり、必要に応じた精選の上で構造化

※精選：多くの中から良いものをよりすぐること

現在

知・技
思・判・表
知・技
思・判・表

内容事項を順に列記

改善の方向性

中核的な概念の深い理解（仮）	複雑な課題の解決（仮）
知・技	思・判・表
知・技	思・判・表

中核的な概念等を基に構造化

②標準授業時数の弾力化

- 調整授業時数制度により、各教科の標準授業時数を減じて生み出した授業時数を、他教科等や「裁量的な時間」等への充当を可能とすることを検討

※上限は現在の時数特例では１割、今後、拡大の適否を検討

各教科の時数 ← 減
裁量的な時間
他教科の増
新教科創設　等

多様性を包摂し、教育の質を高める「余白」

中核的な概念等を掴みやすい方向で改善

裁量の余地を増やす方向で改善（各教科の標準を下回る時数で指導可能に）

③教科書の重点化・内容の精選

	現在の在り方	改善の方向性
教科書	● 学習に必要な情報の大半を網羅 ● 多数の用語・キーワード等の豊富な事実的知識やその確認問題 ● 教科書の指導で授業が完結（→依然として教科書「を」教える実態も）	● 中核的な概念等の獲得に資する内容に重点化・内容を精選 ● 教科書「を」教えるから、教科書「で」教えるへ 精選 探究学習や裁量的な時間の余白創出
その他の教材	● 補足的に活用	● 児童生徒の関心等に応じた多様な教材活用 ● 紙に加え、デジタル学習基盤や学校図書館・公立図書館がインフラとして機能

教師用指導書は、精選された教科書の分量や裁量の余地を踏まえつつ、多様な授業アイデアや教材活用の可能性を盛り込む方向で改善を要請する方向

④入試

改善の実効性確保

「教科書を全て教えなければならない」という網羅主義を脱して、学習指導や教科書の改善を実効性あるものとするとともに、教育課程の実施に伴う教師・生徒の負担を軽減するためには、高校入試の改善を一層進めていくことが必要。（第七章（２）参照）

週当たり授業時数の考え方と実態

1．週当たり授業時数に係る考え方

「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について(答申)(抄)

国が定める年間の標準授業時数の 1,015 単位時間を 35 週（※1）にわたって実施することを前提に、**週当たり 29 単位時間の授業を行う必要があるとの認識が学校には根強く、標準授業時数を大幅に上回った教育課程編成の見直しを学校が実施することが困難**との指摘もある。しかし、実際には年間の授業日数は 200 日程度（40 週）が一般的であり、**必ずしも 1,015 単位時間を確保するために週 29単位時間の授業を実施する必要はない**（※2）。

※1　小学校学習指導要領の総則には「各教科等の授業は、年間35週（第１学年については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の負担過重にならないようにするものとする」と記載（中学校も同様）

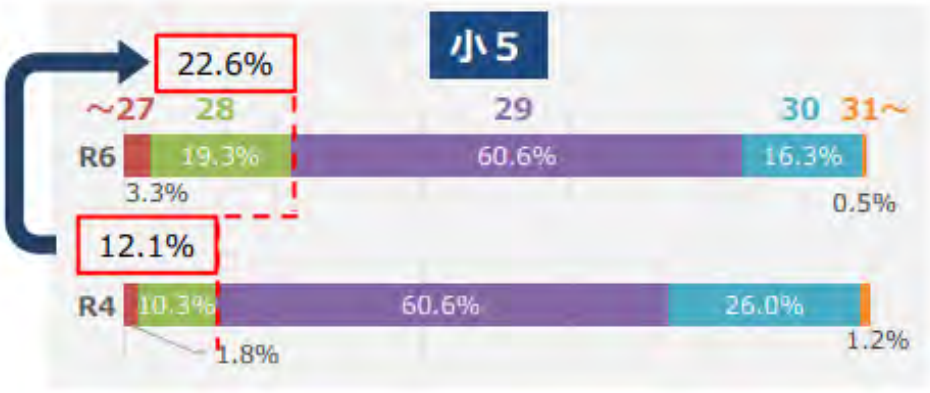
※2　年間の標準授業時数1,015単位時間を週当たり27単位時間で実施した場合、1015単位時間＝27単位時間×37.6週（188日）となる。

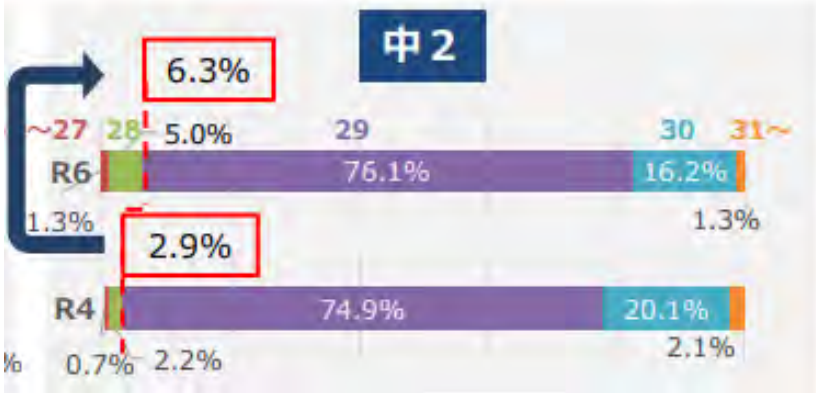
年間の総授業日数の平均※令和６年度計画ベース
小学５年　202.4日　中学２年　203.0日

35週で実施する場合の週当たりコマ数
1015単位時間÷35週＝29単位時間／週

2．週当たり授業時数の実態

小学校、中学校いずれも週当たり授業時数を28コマ以下で設定する学校の割合が増えているが、
小学校５年では約60%、中学校２年では約75%の学校は29コマに設定している。





【出所】令和６年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査

１．週当たり授業時数の考え方（学習指導要領･解説）

小学校学習指導要領総則

⑵ 授業時数等の取扱い

ア 各教科等の授業は，年間35 週（第１学年については 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の負担過重にならない ようにするものとする。ただし，各教科等や学習活動の特質に応じ効果的な場合には，夏季，冬季，学年末等の休業日の期間に授業日を設定する場合を含め，これらの授業を特定の期間に行うことができる。

小学校学習指導要領解説（総則編）P60

各教科等の授業時数を年間35週（第１学年については34週）以上にわたって行うように計画することとしているのは，各教科等の授業時数を年間35週以上にわたって配当すれば，学校教育法施行規則別表第１において定めている年間の授業時数について児童の負担過重にならない程度に，週当たり，１日当たりの授業時数を平均化することができることを考慮したものである。したがって，各教科等の授業時数を35週にわたって平均的に配当するほか，児童の実態や教科等の特性を考慮して週当たりの授業時数の配当に工夫を加えることも考えられる。各学校においてはこの規定を踏まえ，地域や学校及び児童の実態等を考慮し，必要な指導時間を確保するため，適切な週にわたって各教科等の授業を計画することが必要である。

２．「不測の事態」で標準授業時数を下回る場合の取扱（学習指導要領解説）

小学校学習指導要領解説（総則編）P60

なお，学校教育法施行規則第51条において，別表第１に定めている授業時数が標準授業時数と規定されているのは，①指導に必要な時間を実質的に確保するという考え方を踏まえ，各学校においては，児童や地域の実態を十分に考慮して，児童の負担過重にならない限度で別表第１に定めている授業時数を上回って教育課程を編成し，実際に上回った授業時数で指導することが可能であること，②別表第１に定めている授業時数を踏まえて教育課程を編成したものの災害や流行性疾患による学級閉鎖等の不測の事態により当該授業時数を下回った場合，その確保に努力することは当然であるが，下回ったことのみをもって学校教育法施行規則第51条及び別表第１に反するものとはしないといった趣旨を制度上明確にしたものである。

サキドリ研究校指定一覧（令和８年７月現在）

令和８年７月22日
教育課程部会
総則・評価特別部会
参考資料　3

＜公立＞

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
北海道	浦臼町教育委員会	浦臼町立浦臼小学校	○	○	○	
北海道	知内町教育委員会	知内町立知内小学校	○	○	○	
北海道	豊頃町教育委員会	豊頃町立豊頃中学校	○	○	○	
青森県	六ヶ所村教育委員会	六ヶ所村立南小学校	○			○
岩手県	紫波町教育委員会	紫波町立古館小学校	○	○		
岩手県	奥州市教育委員会	奥州市立胆沢第一小学校	○	○		
岩手県	遠野市教育委員会	遠野市立遠野東中学校	○	○		
宮城県	岩沼市教育委員会	岩沼市立岩沼南小学校	○	○		
宮城県	白石市教育委員会	白石市立白石第一小学校	○	○		
宮城県	白石市教育委員会	白石市立白石第二小学校	○	○		
宮城県	白石市教育委員会	白石市立白石中学校	○			
秋田県	東成瀬村教育委員会	東成瀬村立東成瀬中学校	○	○		
山形県	遊佐町教育委員会	遊佐町立遊佐中学校			○	
福島県	伊達市教育委員会	伊達市立粟野小学校	○	○	○	
福島県	伊達市教育委員会	伊達市立梁川中学校	○	○		
福島県	郡山市教育委員会	郡山市立西田学園義務教育学校	○			
福島県	いわき市教育委員会	いわき市立勿来第一小学校		○	○	○
札幌市	札幌市教育委員会	札幌市立幌南小学校	○	○	○	
札幌市	札幌市教育委員会	札幌市立中央小学校	○	○	○	
札幌市	札幌市教育委員会	札幌市立北光小学校	○	○	○	
札幌市	札幌市教育委員会	札幌市立美香保小学校	○	○	○	
札幌市	札幌市教育委員会	札幌市立美香保中学校	○	○	○	
仙台市	仙台市教育委員会	仙台市立住吉台小学校			○	
仙台市	仙台市教育委員会	仙台市立生出中学校			○	
仙台市	仙台市教育委員会	仙台市立茂庭台中学校	○	○		
仙台市	仙台市教育委員会	仙台市立田子中学校	○	○	○	

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
茨城県	ひたちなか市教育委員会	ひたちなか市立外野小学校	○	○	○	
茨城県	大洗町教育委員会	大洗町立南中学校	○	○	○	○
茨城県	日立市教育委員会	日立市立大久保小学校	○	○	○	
茨城県	潮来市教育委員会	潮来市立延方小学校	○	○	○	
茨城県	つくば市教育委員会	つくば市立みどりの学園義務教育学校	○	○	○	
茨城県	常総市教育委員会	常総市立三妻小学校	○	○	○	
栃木県	那須町教育委員会	那須町立田代友愛小学校	○	○		○
栃木県	那須町教育委員会	那須町立那須中央中学校	○	○		○
群馬県	渋川市教育委員会	渋川市立橘小学校	○	○	○	
群馬県	安中市教育委員会	安中市立松井田中学校	○	○	○	
群馬県	長野原町教育委員会	長野原町立浅間小学校		○		
群馬県	みなかみ町教育委員会	みなかみ町立水上小学校	○	○		
群馬県	千代田町教育委員会	千代田町立千代田中学校	○	○		
埼玉県	宮代町教育委員会	宮代町立百間小学校	○	○	○	
埼玉県	美里町教育委員会	美里町立美里中学校	○			
埼玉県	小川町教育委員会	小川町立大河小学校	○	○		
埼玉県	東松山市教育委員会	東松山市立新明小学校	○	○	○	
千葉県	市川市教育委員会	市川市立曽谷小学校	○	○	○	○
千葉県	市川市教育委員会	市川市立東国分中学校	○	○	○	
千葉県	我孫子市教育委員会	我孫子市立湖北小学校	○	○		○
千葉県	我孫子市教育委員会	我孫子市立湖北中学校	○	○	○	
千葉県	佐倉市教育委員会	佐倉市立白銀小学校	○	○	○	
千葉県	佐倉市教育委員会	佐倉市立臼井西中学校		○	○	
千葉県	長生村教育委員会	長生村立高根小学校	○	○	○	
千葉県	長生村教育委員会	長生村立長生中学校	○	○	○	
千葉県	木更津市教育委員会	木更津市立富来田小学校	○	○	○	○
千葉県	市原市教育委員会	市原市立五井中学校	○	○		

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
東京都	新宿区教育委員会	新宿区立柏木小学校	○	○		
東京都	大田区教育委員会	大田区立入新井第一小学校	○	○		
東京都	大田区教育委員会	大田区立調布大塚小学校	○	○		○
東京都	大田区教育委員会	大田区立志茂田中学校	○	○	○	○
東京都	大田区教育委員会	大田区立新宿小学校	○	○		
東京都	大田区教育委員会	大田区立洗足池小学校	○	○	○	
東京都	練馬区教育委員会	練馬区立豊玉小学校	○	○	○	
東京都	町田市教育委員会	町田市立小川小学校	○	○	○	
東京都	町田市教育委員会	町田市立大戸小学校	○	○	○	
東京都	町田市教育委員会	町田市立武蔵岡中学校	○	○	○	
東京都	武蔵村山市教育委員会	武蔵村山市立第二小学校	○		○	○
東京都	多摩市教育委員会	多摩市立多摩第一小学校	○	○	○	
神奈川県	横須賀市教育委員会	横須賀市立鷹取中学校	○	○	○	
神奈川県	鎌倉市教育委員会	鎌倉市立腰越中学校	○	○	○	
神奈川県	鎌倉市教育委員会	鎌倉市立御成中学校	○	○	○	
神奈川県	鎌倉市教育委員会	鎌倉市立深沢小学校	○	○		○
神奈川県	茅ヶ崎市教育委員会	茅ヶ崎市立萩園中学校	○	○	○	
神奈川県	逗子市教育委員会	逗子市立沼間中学校	○	○	○	
神奈川県	三浦市教育委員会	三浦市立岬陽小学校	○	○	○	
神奈川県	三浦市教育委員会	三浦市立三崎中学校	○	○	○	
神奈川県	厚木市教育委員会	厚木市立森の里小学校	○	○	○	
神奈川県	厚木市教育委員会	厚木市立毛利台小学校	○	○	○	
神奈川県	平塚市教育委員会	平塚市立金目小学校	○	○	○	
神奈川県	秦野市教育委員会	秦野市立渋沢小学校	○	○	○	
神奈川県	秦野市教育委員会	秦野市立南が丘中学校	○	○	○	○
神奈川県	大磯町教育委員会	大磯町立大磯小学校	○	○	○	
神奈川県	小田原市教育委員会	小田原市立富水小学校	○	○	○	

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
さいたま市	さいたま市教育委員会	さいたま市立沼影小学校	○			
さいたま市	さいたま市教育委員会	さいたま市立浦和大里小学校	○			
さいたま市	さいたま市教育委員会	さいたま市立大宮南小学校	○	○		
さいたま市	さいたま市教育委員会	さいたま市立上落合小学校		○	○	
さいたま市	さいたま市教育委員会	さいたま市立内谷中学校	○	○		
さいたま市	さいたま市教育委員会	さいたま市立片柳中学校	○	○		
千葉市	千葉市教育委員会	千葉市立高浜海浜小学校	○	○		
千葉市	千葉市教育委員会	千葉市立土気南小学校	○	○	○	
千葉市	千葉市教育委員会	千葉市立椿森中学校	○	○	○	
横浜市	横浜市教育委員会	横浜市立義務教育学校緑園学園	○	○		
横浜市	横浜市教育委員会	横浜市立獅子ケ谷小学校	○	○	○	
横浜市	横浜市教育委員会	横浜市立幸ケ谷小学校			○	
横浜市	横浜市教育委員会	横浜市立川上北小学校	○	○	○	
横浜市	横浜市教育委員会	横浜市立鴨居中学校	○	○		
横浜市	横浜市教育委員会	横浜市立港中学校	○	○	○	
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立幸町小学校	○	○		
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立古川小学校	○	○	○	
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立下小田中小学校	○	○		
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立子母口小学校	○	○	○	
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立菅生小学校	○	○	○	
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立中野島小学校	○	○	○	
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立塚越中学校	○	○	○	
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立住吉中学校		○	○	
川崎市	川崎市教育委員会	川崎市立菅中学校	○	○	○	
相模原市	相模原市教育委員会	相模原市立相模台小学校			○	○
相模原市	相模原市教育委員会	相模原市立光が丘小学校	○	○	○	
相模原市	相模原市教育委員会	相模原市立東林中学校	○			

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
新潟県	十日町市教育委員会	十日町市立田沢小学校		○	○	
新潟県	十日町市教育委員会	十日町市立中里中学校		○	○	
富山県	射水市教育委員会	射水市立新湊放生津小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立出町小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立庄南小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立砺波東部小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立砺波南部小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立砺波北部小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立庄東小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立鷹栖小学校	○			
富山県	砺波市教育委員会	砺波市立庄川小学校	○			
石川県	小松市教育委員会	小松市立松東みどり学園	○	○	○	○
福井県	永平寺町教育委員会	永平寺町松岡中学校	○	○		
山梨県	都留市教育委員会	都留市立谷村第一小学校		○	○	○
長野県	佐久市教育委員会	佐久市立佐久城山小学校	○			
長野県	御代田町教育委員会	御代田町立御代田北小学校	○	○	○	
長野県	原村教育委員会	原村立原小学校		○	○	
長野県	富士見町教育委員会	富士見町立富士見中学校	○	○	○	
長野県	伊那市教育委員会	伊那市立高遠中学校	○	○	○	
長野県	阿南町教育委員会	阿南町立阿南第一中学校	○	○	○	
長野県	売木村教育委員会	売木村立売木中学校		○		
長野県	野沢温泉村教育委員会	野沢温泉村立野沢温泉小学校	○	○		○
長野県	松川村教育委員会	松川村立松川中学校				○
岐阜県	恵那市教育委員会	恵那市立恵那西中学校		○	○	
岐阜県	高山市教育委員会	高山市立朝日小学校	○	○	○	
岐阜県	高山市教育委員会	高山市立朝日中学校	○	○	○	

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
静岡県	小山町教育委員会	小山町立北郷小学校	○	○	○	
静岡県	小山町教育委員会	小山町立北郷中学校	○	○	○	
静岡県	御前崎市教育委員会	御前崎市立浜岡東小学校	○	○	○	
静岡県	吉田町教育委員会	吉田町立住吉小学校	○			
愛知県	田原市教育委員会	田原市立中山小学校	○	○		
愛知県	西尾市教育委員会	西尾市立佐久島しおさい学校	○		○	
新潟市	新潟市教育委員会	新潟市立亀田小学校				○
新潟市	新潟市教育委員会	新潟市立丸山小学校	○		○	
新潟市	新潟市教育委員会	新潟市立鎧郷小学校	○	○	○	
新潟市	新潟市教育委員会	新潟市立和納小学校	○		○	
新潟市	新潟市教育委員会	新潟市立亀田西中学校	○			
静岡市	静岡市教育委員会	静岡市立横内小学校	○			
静岡市	静岡市教育委員会	静岡市立伝馬町小学校			○	
浜松市	浜松市教育委員会	浜松市立追分小学校	○	○		
浜松市	浜松市教育委員会	浜松市立芳川北小学校	○	○		
浜松市	浜松市教育委員会	浜松市立金指小学校	○	○		

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
三重県	四日市市教育委員会	四日市市立羽津北小学校	○	○		
三重県	四日市市教育委員会	四日市市立中部中学校	○	○	○	○
三重県	度会町教育委員会	度会町立度会小学校	○	○		
三重県	度会町教育委員会	度会町立度会中学校		○	○	
三重県	伊勢市教育委員会	伊勢市立有緝小学校	○	○		
三重県	名張市教育委員会	名張市立名張中学校	○	○		
滋賀県	彦根市教育委員会	彦根市立城東小学校	○	○		
滋賀県	彦根市教育委員会	彦根市立鳥居本小学校		○		○
滋賀県	彦根市教育委員会	彦根市立平田小学校	○	○		
滋賀県	湖南市教育委員会	湖南市立岩根小学校	○	○	○	
京都府	宇治市教育委員会	宇治市立広野中学校	○	○	○	
京都府	宇治市教育委員会	宇治市立槇島中学校	○	○	○	
京都府	宇治市教育委員会	宇治市立南宇治中学校		○	○	
京都府	京丹波町教育委員会	京丹波町立丹波ひかり小学校	○	○		○
京都府	舞鶴市教育委員会	舞鶴市立加佐中学校	○	○	○	
京都府	与謝野町教育委員会	与謝野町立加悦小学校	○			
京都府	与謝野町教育委員会	与謝野町立岩滝小学校	○	○	○	
京都府	与謝野町教育委員会	与謝野町立山田小学校	○	○		
大阪府	門真市教育委員会	門真市立門真小学校		○	○	
大阪府	門真市教育委員会	門真市立上野口小学校	○	○	○	
大阪府	東大阪市教育委員会	東大阪市立英田北小学校				○
大阪府	和泉市教育委員会	和泉市立富秋中学校	○	○		
兵庫県	芦屋市教育委員会	芦屋市立岩園小学校	○	○	○	
兵庫県	川西市教育委員会	川西市立川西中学校	○	○		○
兵庫県	姫路市教育委員会	姫路市立鹿谷中学校	○	○	○	
兵庫県	宍粟市教育委員会	宍粟市立河東小学校	○	○		○

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
奈良県	奈良市教育委員会	奈良市立富雄北小学校	○	○		
奈良県	奈良市教育委員会	奈良市立登美ヶ丘北中学校	○	○	○	
奈良県	大和高田市教育委員会	大和高田市立磐園小学校	○	○		
奈良県	天理市教育委員会	天理市立朝和小学校		○		○
奈良県	王寺町教育委員会	王寺町立王寺南義務教育学校	○	○		
奈良県	王寺町教育委員会	王寺町立王寺北義務教育学校	○	○		
奈良県	広陵町教育委員会	広陵町立広陵中学校		○		○
和歌山県	和歌山県教育庁	和歌山県立日高高等学校附属中学校	○	○	○	
和歌山県	和歌山市教育委員会	和歌山市立大新小学校	○	○	○	
和歌山県	和歌山市教育委員会	和歌山市立小倉小学校	○	○	○	
和歌山県	有田市教育委員会	有田市立有和中学校	○	○	○	
和歌山県	すさみ町教育委員会	すさみ町立周参見小学校	○	○	○	
和歌山県	すさみ町教育委員会	すさみ町立周参見中学校	○	○	○	
京都市	京都市教育委員会	京都市立洛央小学校			○	
京都市	京都市教育委員会	京都市立桂小学校	○	○		○
京都市	京都市教育委員会	京都市立嵐山東小学校	○	○		
京都市	京都市教育委員会	京都市立桂坂小学校	○	○		
京都市	京都市教育委員会	京都市立向島藤の木小学校	○	○		
京都市	京都市教育委員会	京都市立下京中学校	○	○	○	
京都市	京都市教育委員会	京都市立洛南中学校	○	○	○	
京都市	京都市教育委員会	京都市立栗陵中学校	○			
京都市	京都市教育委員会	京都市立凌風小中学校	○	○	○	
京都市	京都市教育委員会	京都市立向島秀蓮小中学校	○	○	○	

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
大阪市	大阪市教育委員会	大阪市立長谷川小学校	○	○	○	
大阪市	大阪市教育委員会	大阪市立東田辺小学校	○	○		
大阪市	大阪市教育委員会	大阪市立長谷川中学校	○	○	○	
大阪市	大阪市教育委員会	大阪市立鶴見橋中学校	○	○	○	
大阪市	大阪市教育委員会	大阪市立八阪中学校	○	○		
堺市	堺市教育委員会	堺市立大仙西小学校	○	○	○	
堺市	堺市教育委員会	堺市立上神谷小学校	○			
堺市	堺市教育委員会	堺市立五箇荘中学校	○	○		
堺市	堺市教育委員会	堺市立赤坂台中学校		○	○	
神戸市	神戸市教育委員会	神戸市立中央小学校	○			
神戸市	神戸市教育委員会	神戸市立神戸祇園小学校	○	○		
神戸市	神戸市教育委員会	神戸市立蓮池小学校	○	○	○	
神戸市	神戸市教育委員会	神戸市立東舞子小学校	○		○	○
神戸市	神戸市教育委員会	神戸市立有野北中学校	○	○	○	
神戸市	神戸市教育委員会	神戸市立長田中学校	○	○	○	
神戸市	神戸市教育委員会	神戸市立井吹台中学校	○		○	

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
鳥取県	鳥取市教育委員会	鳥取市立江山学園	○			
鳥取県	鳥取市教育委員会	鳥取市立北中学校	○	○	○	
島根県	海士町教育委員会	海士町立福井小学校	○	○		
島根県	海士町教育委員会	海士町立海士小学校	○	○		
島根県	吉賀町教育委員会	吉賀町立六日市中学校	○	○	○	
岡山県	赤磐市教育委員会	赤磐市立赤坂小学校	○	○		
岡山県	真庭市教育委員会	真庭市立遷喬小学校		○	○	
岡山県	矢掛町教育委員会	矢掛町立矢掛中学校		○		
広島県	広島県教育委員会	広島県立広島中学校				○
広島県	福山市教育委員会	福山市立多治米小学校	○	○		
広島県	呉市教育委員会	呉市立吉浦小学校	○	○		
広島県	三次市教育委員会	三次市立神杉小学校	○	○		
山口県	宇部市教育委員会	宇部市立常盤中学校	○	○		
山口県	萩市教育委員会	萩市立萩東中学校	○			○
山口県	萩市教育委員会	萩市立椿東小学校	○			○
徳島県	阿南市教育委員会	阿南市立吉井小学校	○	○	○	
徳島県	神山町教育委員会	神山町神山中学校	○			
香川県	三豊市教育委員会	三豊市立詫間中学校	○	○	○	
香川県	三豊市教育委員会	三豊市立詫間小学校	○	○	○	
香川県	琴平町教育委員会	琴平町立榎井小学校	○	○	○	
香川県	高松市教育委員会	高松市立花園小学校	○	○	○	

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
愛媛県	今治市教育委員会	今治市立常盤小学校	○		○	
愛媛県	今治市教育委員会	今治市立玉川中学校			○	
愛媛県	松山市教育委員会	松山市立東雲小学校		○	○	
愛媛県	松山市教育委員会	松山市立東中学校	○			
愛媛県	西予市教育委員会	西予市立城川小学校		○	○	
愛媛県	大洲市教育委員会	大洲市立新谷中学校	○		○	
愛媛県	愛媛県教育委員会	愛媛県立松山西中等教育学校	○			○
高知県	香美市教育委員会	香美市立大宮小学校	○	○	○	
高知県	土佐市教育委員会	土佐市立高岡第一小学校	○	○	○	
高知県	土佐市教育委員会	土佐市立高岡中学校		○		
高知県	越知町教育委員会	越知町立越知中学校			○	
高知県	黒潮町教育委員会	黒潮町立佐賀小学校	○			
高知県	黒潮町教育委員会	黒潮町立佐賀中学校	○			
高知県	高知市教育委員会	高知市立潮江南小学校	○	○		
岡山市	岡山市教育委員会	岡山市立大野小学校		○	○	
岡山市	岡山市教育委員会	岡山市立財田小学校	○	○	○	
岡山市	岡山市教育委員会	岡山市立興除小学校	○	○		
岡山市	岡山市教育委員会	岡山市立御南中学校	○	○	○	
岡山市	岡山市教育委員会	岡山市立福南中学校	○	○		
広島市	広島市教育委員会	広島市立牛田小学校	○		○	
広島市	広島市教育委員会	広島市立高須小学校			○	
広島市	広島市教育委員会	広島市立畑賀小学校	○	○	○	
広島市	広島市教育委員会	広島市立砂谷中学校	○	○		

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
福岡県	宗像市教育委員会	宗像市立東郷小学校	○	○	○	
福岡県	宗像市教育委員会	宗像市立河東小学校	○	○	○	
福岡県	宗像市教育委員会	宗像市立河東西小学校	○	○	○	
福岡県	宗像市教育委員会	宗像市立日の里東小学校	○	○	○	
福岡県	宗像市教育委員会	宗像市立日の里西小学校	○	○	○	
福岡県	宗像市教育委員会	宗像市立日の里中学校	○	○		
福岡県	小郡市教育委員会	小郡市立味坂小学校	○	○	○	
福岡県	小郡市教育委員会	小郡市立のぞみが丘小学校	○	○		
福岡県	小郡市教育委員会	小郡市立三国中学校	○	○	○	
福岡県	筑後市教育委員会	筑後市立筑後北小学校	○	○	○	
福岡県	柳川市教育委員会	柳川市立蒲池小学校	○	○		
福岡県	柳川市教育委員会	柳川市立蒲池中学校	○	○		
福岡県	行橋市教育委員会	行橋市立行橋小学校	○	○		
佐賀県	鹿島市教育委員会	鹿島市立古枝小学校		○		
佐賀県	鹿島市教育委員会	鹿島市立浜小学校		○		
佐賀県	鹿島市教育委員会	鹿島市立七浦小学校		○		
佐賀県	唐津市教育委員会	唐津市立鏡中学校	○	○	○	
佐賀県	伊万里市教育委員会	伊万里市立東陵学園	○	○	○	
長崎県	長崎市教育委員会	長崎市立諏訪小学校	○	○		
長崎県	長崎市教育委員会	長崎市立城山小学校	○	○		
長崎県	長崎市教育委員会	長崎市立橘小学校	○	○	○	
長崎県	長崎市教育委員会	長崎市立淵中学校		○	○	
長崎県	諫早市教育委員会	諫早市立真城中学校	○	○	○	

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
熊本県	菊陽町教育委員会	菊陽町立菊陽西小学校	○	○		
熊本県	御船町教育委員会	御船町立御船小学校			○	
熊本県	御船町教育委員会	御船町立滝尾小学校	○	○	○	
熊本県	御船町教育委員会	御船町立七滝中央小学校			○	
熊本県	御船町教育委員会	御船町立木倉小学校		○	○	
熊本県	御船町教育委員会	御船町立高木小学校			○	
熊本県	御船町教育委員会	御船町立小坂小学校	○	○	○	
熊本県	御船町教育委員会	御船町立御船中学校	○	○		
大分県	中津市教育委員会	中津市立城北中学校	○	○		
大分県	豊後高田市教育委員会	豊後高田市立高田小学校	○	○		○
大分県	臼杵市教育委員会	臼杵市立福良ヶ丘小学校	○	○	○	
大分県	津久見市教育委員会	津久見市立津久見小学校		○	○	
大分県	竹田市教育委員会	竹田市立直入小学校	○	○	○	
宮崎県	宮崎市教育委員会	宮崎市立宮崎小学校	○	○	○	
宮崎県	宮崎市教育委員会	宮崎市立宮崎北中学校	○	○	○	
宮崎県	木城町教育委員会	木城町立みどりの杜木城学園	○	○		
宮崎県	日之影町教育委員会	日之影町立宮水小学校	○	○		
鹿児島県	鹿児島市教育委員会	鹿児島市立桜島学校	○	○	○	
鹿児島県	出水市教育委員会	出水市立下水流小学校	○	○	○	
鹿児島県	出水市教育委員会	出水市立出水中学校	○	○		
鹿児島県	出水市教育委員会	出水市立鶴荘学園	○	○		○
鹿児島県	鹿屋市教育委員会	鹿屋市立寿小学校	○	○	○	
鹿児島県	志布志市教育委員会	志布志市立有明小学校	○	○		
沖縄県	浦添市教育委員会	浦添市立港川小学校	○	○	○	
沖縄県	宮古島市教育委員会	宮古島市立久松小学校	○	○		

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
北九州市	北九州市教育委員会	北九州市立小森江小学校	○	○	○	
北九州市	北九州市教育委員会	北九州市立西門司小学校	○	○	○	
北九州市	北九州市教育委員会	北九州市立門司海青小学校	○	○	○	
北九州市	北九州市教育委員会	北九州市立尾倉中学校	○	○		
福岡市	福岡市教育委員会	福岡市立照葉はばたき小学校	○	○	○	
福岡市	福岡市教育委員会	福岡市立田村小学校	○	○	○	
福岡市	福岡市教育委員会	福岡市立草ヶ江小学校	○	○	○	
福岡市	福岡市教育委員会	福岡市立元岡中学校	○	○		○
福岡市	福岡市教育委員会	福岡市立周船寺中学校	○	○		○
福岡市	福岡市教育委員会	福岡市立板付中学校	○	○		○
熊本市	熊本市教育委員会	熊本市立大江小学校	○	○	○	
熊本市	熊本市教育委員会	熊本市立砂取小学校	○	○	○	
熊本市	熊本市教育委員会	熊本市立出水中学校	○	○		

＜国立＞

都道府県	管理機関	指定学校名	調整授業時数の活用方法			
			裁量的な時間（学習枠）	裁量的な時間（研究・研修等枠）	既存の各教科等への上乗せ	教科の新設
北海道	国立大学法人北海道教育大学	北海道教育大学附属旭川小学校	○	○	○	○
山形県	国立大学法人山形大学	山形大学附属小学校	○	○		
福島県	国立大学法人福島大学	福島大学附属中学校	○	○	○	
埼玉県	国立大学法人埼玉大学	埼玉大学教育学部附属小学校	○			
東京都	国立大学法人大学東京学芸大学	東京学芸大学附属小金井小学校	○	○		
神奈川県	国立大学法人横浜国立大学	横浜国立大学附属横浜小学校	○	○	○	○
富山県	国立大学法人富山大学	富山大学教育学部附属小学校	○	○	○	
富山県	国立大学法人富山大学	富山大学教育学部附属中学校	○	○	○	
石川県	国立大学法人金沢大学	金沢大学人間社会学域学校教育学類附属中学校	○			
京都府	国立大学法人京都教育大学	京都教育大学附属桃山中学校	○			
大阪府	国立大学法人大阪教育大学	大阪教育大学附属平野中学校	○	○		
大阪府	国立大学法人大阪教育大学	大阪教育大学附属天王寺中学校	○	○		
熊本県	国立大学法人熊本大学	熊本大学教育学部附属中学校	○		○	