

議題  
(1)

## 生活科の指導と評価の改善・充実等の在り方等について

論点1：生活科における学習評価の在り方

論点2：幼児教育及び小学校中学年以降との接続と教科横断の在り方

論点3：生活科固有の課題への対応

# 論点 1 : 生活科における学習評価の在り方



## 1. 教育課程企画特別部会の議論を踏まえた検討事項

### (1) 生活科を通じて育成する資質・能力の在り方・示し方

- 「学びに向かう力・人間性等」や「見方・考え方」の新しい整理を踏まえた目標の示し方
- 中核的な概念等に基づく内容や各教科との関わりを含む一層の構造化の在り方
- 生活科の特質を踏まえた、表形式を活用した目標・内容の分かりやすい示し方

### (2) 生活科の指導と評価の改善・充実の在り方

- デジタル学習基盤の活用や情報活用能力の育成強化を前提とした、生活科における「主体的・対話的で深い学び」の一層の充実を図るための方策
- 資質・能力の育成のために効果的かつ過度な負担が生じにくい生活科の評価の在り方

### (3) 誰一人取り残さず資質・能力を育成する柔軟な教育課程の在り方

- 義務教育における調整授業時数制度や、高等学校における科目の柔軟な組み替えを可能とする仕組みを前提とした場合に、考えられる教育課程・学習指導の工夫の在り方
- 教育課程の柔軟化に伴って生じうる課題とそれを防ぐための運用の在り方

## 2. 生活科に関する課題を踏まえた固有の検討事項

### (1) AI時代における生活科の在り方に関する検討の方向性

- 生活科の本質と価値を問い直す必要性
- (例)
- 情報活用能力の抜本的向上が求められる中、生活科が大切にしてきた「身体を通した直接体験」を中核に、その本質と価値を改めて問い直す
  - 身体性を重視した、直接体験・多様な表現を行う機会の必要性

(例)

- インターネットやSNSなどを通じて得られる情報が溢れている中で、対象を認識し、自分との関わりをより明らかにすることが重要。そのために、児童が身体性を重視した直接体験を通して対象と関わり、発達に応じて言葉や絵、動作などの多様な表現と結び付けることによって、より体験を深め、気付きの質を高める活動を体系的に位置付ける

※ ここでいう「身体性を重視する」とは、身体を使って直接対象に関わるとともに、対象との相互作用を通して認識し行為することを意味する。

## 1. 生活科固有の教科特性

- 生活科における資質・能力（知識・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つの柱は、個別・独立に育成されるのではなく、具体的な活動や体験を通して相互に関わり合いながら一体的に立ち上がり育成される。
- このような観点から、現行学習指導要領においては、3つの資質・能力について、内容ごとに一体的に示されている。

## 2. 現行の評価方法

- 生活科の評価に当たっては、他の教科と同様に、資質・能力の三観点それぞれについて、観点別評価を行っている。
- また、単元の学習活動に即して小単元ごとに評価規準を作成、評価した上で、最終的には3つの評価の観点に対してABCの3段階で評価を行っている。

※生活科において観点別評価としているのは、①教科であること、②育成を目指す資質・能力が規定されていること、③自己認識と共に、社会認識や自然認識も育てることから、社会科と理科に接続すること、④1年間で複数の単元を行うため総括が必要なことによる。

具体的な内容のまとまりごとの評価規準（例）			
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
	・身近な自然の様子共通点や違い、季節の移り変わりに気付いている。	・諸感覚を生かして、身近な自然に関わっている。 ・四季の変化や季節の特徴を…	・楽しみたいという思いや願いをもって、身近な自然と触れ合ったり地域の行事に参加…
小単元における評価規準	①校庭や公園の秋の自然の様子や特徴を、振り返りながら、 ・学習活動に即して小単元の評価規準を作成する ※単元全体を俯瞰し、評価の観点や評価の場面に偏りがある場合は、必要に応じて単元計画や評価規準等の見直しを行うようにする。	①楽しみたい遊びを思い描きながら、 の秋の自然に関わっている。	①秋の自然を楽しみたいという思いや願いを持って、校庭や公園の秋の自然と触れ合ったり地域の行事に参加…
	②校庭や公園の秋の自然はいろいろな遊びに利用できることや、遊びを工夫したり遊びを創り出したりすることの面白さに気付いている。	③遊びの約束やルールなどを工夫しながら、遊んでいる。 ④比べたり、たとえたり、試したり、見通したりしながら、遊びを楽しんでいる。	②校庭や公園の秋の自然の様子や特徴に応じながら、それらと関わろうとしている。
	③みんなで遊ぶ ④遊びには約束		

【参考】「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（小学校生活編）  
（令和2年3月文部科学省 国立教育政策研究所 作成）



## 1. 基本的な考え方

- 各教科においては、3つの資質・能力を明確に分けて示すことでその確実な育成を図ることとしており、生活科においても目標の水準では3つの資質・能力を書き分けている。一方で、生活科は、幼児期からの連続性を意識し、児童一人一人の身体性に根差した具体的な活動や体験を起点として学びを成立させることで、児童が対象や他者と関わりながら得る気付きや実感を通して、3つの資質・能力を一体的に育成していく点にその特質がある。
- その特質を十分に発揮するためには、資質・能力の柱ごとに学習活動が分断されることは適切ではないと考えられることから、生活科における内容の示し方は、学習活動と一体となって育成される資質・能力の姿を一文で示す形式が適切であることとされた。（第4回WG）
- このような生活科における学習活動の特質や内容の示し方を踏まえ、学習評価においても3つの資質・能力を一体的に見取っていくという整理が考えられる一方で、以下の点を考慮しながらその在り方を整理することが必要。
- ✓ 生活科は教科として位置付けられているとともに、その学びは、社会科及び理科の土台となる性質を有しており、資質・能力の確実な育成を図りその後の教科学習に生かしていくことが重要であること
- ✓ 生活科の内容は一文で示されているものの、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等に関する内容がその中で明確に規定されており、それぞれの視点で見ることにより分析的に適切に見取ることができること
- このようなことを踏まえ、内容においては資質・能力について一体的に示すこととして、学習評価においては、他の教科等と同様に、観点別評価を行うこととしてはどうか。その際、子供一人一人の発達や学びの過程を捉え、そのよさや成長を見取することを基本とする幼児教育や総合的な学習の時間との接続も踏まえた視点で評価を行うことにも留意が必要。（補足イメージ1）



# 具体的論点・改善の方向性

## 2. 学習評価のプロセスの整理

- 生活科における学習評価のプロセスについては、総則・評価特別部会（第7回）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はないかとされていることを踏まえ、単元ごとの評価は形成的評価を中心に行うこととし、年度末・学期末等において総括的な評価を行うよう促してはどうか。

## 3. 「学びに向かう力、人間性等」の評価の在り方

- 生活科における「学びに向かう力・人間性等」は、体験や活動の中での対象への働きかけ、他者との対話・協働、自己調整、意欲や自信をもって活動に向かうことを通し、こうした体験や表現の積み重ねの中で徐々に育まれることから、児童一人一人の成長の過程に着目しながら見取ることが求められる。
- 観点別評価で分析的に評価する際、生活科は活動性の高い教科であることから、児童一人一人が異なる学習活動を行うことが多い。また、言葉でまとめる場面は少なく、言語化された評価対象が安定的に残りにくい。そのため、同じタイミングで全ての子供を評価することに対する負担が生じている。（小単元ごとに、三観点それぞれの評価材料を揃えようとするため、記録が膨大化。記録のための授業になり、子供を見る時間が減少。）
- 特に、生活科において重視している「学びに向かう力、人間性等」については、評価規準を定めて達成したかどうかを判断することとされているが、一人一人の学習状況を的確に把握することが難しい側面もあることから、期待する態度の育成や一人一人の子供の良さを評価しきれていない側面もある。
- 総則・評価特別部会で議論が行われている「学びに向かう力・人間性等」の評価の新たな在り方（特に「○」の付記）は、過度な評価材料集め等の負担を軽減しつつ、長い期間での児童の成長を肯定的に評価することを目指すものであり、上記の課題解決に資するものとなると考えられる。（P.15～19参照）

- 一方、総則・評価特別部会での議論では「○」の付記は「思考・判断・表現」の過程で見取ることとされているが、生活科では学習過程を資質・能力ごとに分けて、児童一人一人の身体性に根差した具体的な活動等を通して3つの資質・能力を一体的に育成する特質があることから、その点の整理が必要。生活科の特質を踏まえ、以下のような形で評価を実施することについてどのように考えるか。（補足イメージ2）

### ○「見取る姿（仮称）」の明確化のイメージ

1. において示したとおり、生活科の学習評価においては観点別評価を行うこととする方向性を踏まえ、「学びに向かう力、人間性等」の評価に当たっては、具体的な活動の事実に基づいて生活科の学習過程全体を通じて「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができた場合には、「思・判・表」に「○」を付記することで評価することとしてはどうか。その上で、生活科の「学びに向かう力、人間性等」の評価に当たっての「見取る姿（仮称）」を検討する際に、以下のような事項を参考として示すこととしてはどうか。

#### ・ 思いや願いをもった働きかけ

身近な人々、社会及び自然に自ら関わろうとするとともに、思いや願いをもって働きかけようとしている。

#### ・ 他者との伝え合いや協働

互いの思いや気付いたことなどを伝え合い共有し、他者とともによりよい生活に向けて活動しようとしている。

#### ・ 試行錯誤や自己調整

場面や状況に応じて、繰り返し対象に関わり、前向きに行動しようとしている。

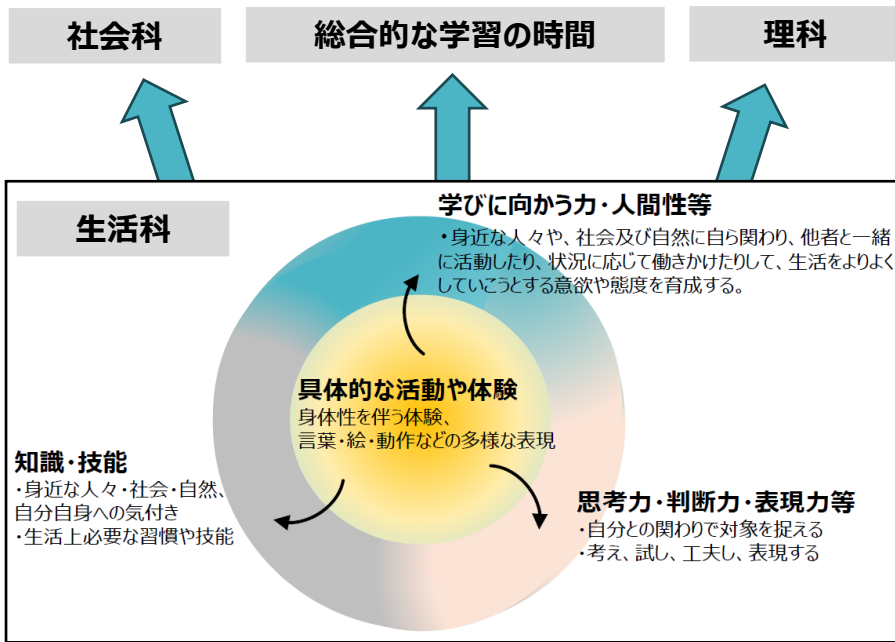
### ○「学びに向かう力・人間性等」の涵養の重視

上記と同様に、生活科の学習評価においては、その特性を踏まえ観点別評価を行うこととする方向性を踏まえ、生活科の学習過程全体を通じた「学びに向かう力、人間性等」の育成の状況を、一人一人のよさ、変化や成長を丁寧に見取る個人内評価とし、総合所見欄等において記述することとしてはどうか。（他の教科と同様）

※総則・評価特別部会（第7回）で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、学習指導要領の改訂後速やかに検討していくことが提案されたことを受け、上記の「見取る姿（仮称）」のイメージを示しているものであり、詳細は学習指導要領の改訂後に検討。

# 学習評価面で捉えた、幼児教育、中学年以降の学習との接続

- 生活科は教科として位置付けられているとともに、その学びは、社会科及び理科の土台となる性質を有していることに加え、3つの資質・能力についてそれぞれの観点で評価することでより分析的に適切に見取ることができることから、観点別評価を行うことが適当。
- 一方、幼児教育、生活科、中学年以降の教科や総合的な学習の時間では、評価の方法は異なるが、いずれも子供一人一人の発達や学びの過程を捉え、そのよさや成長を見取することを基本としており、生活科においても、これらの学びの継続性を踏まえた評価が求められる。



**【社会科・理科における評価】**  
 目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し、評定

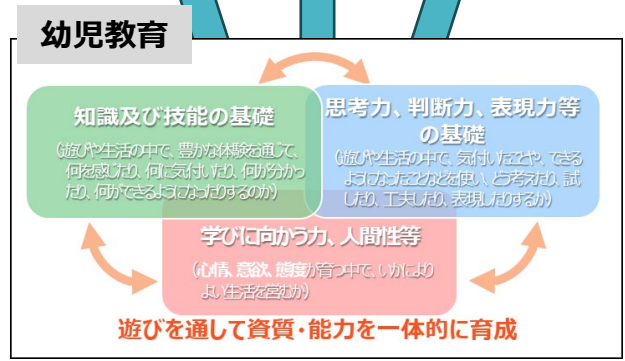
**【総合的な学習の時間における評価】**  
 学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記述

**【生活科における評価】**

- 社会科や理科につながる教科としての側面（身の回りに様々な場所があり多様な人々が生活していることが分かる、動植物の特徴、変化や成長の様子に気付く）を重視
- 一方、活動や体験そのもの、すなわち学習の過程を重視
- 1単位時間だけでなく、長期にわたる変容も評価の対象となり、一人一人の多様な学びを評価
- 一人一人の児童の多様な学習活動を評価するために、評価規準を具体的かつ明確に設定するとともに、具体的な子供の姿を描くことを通して形成的評価を実施

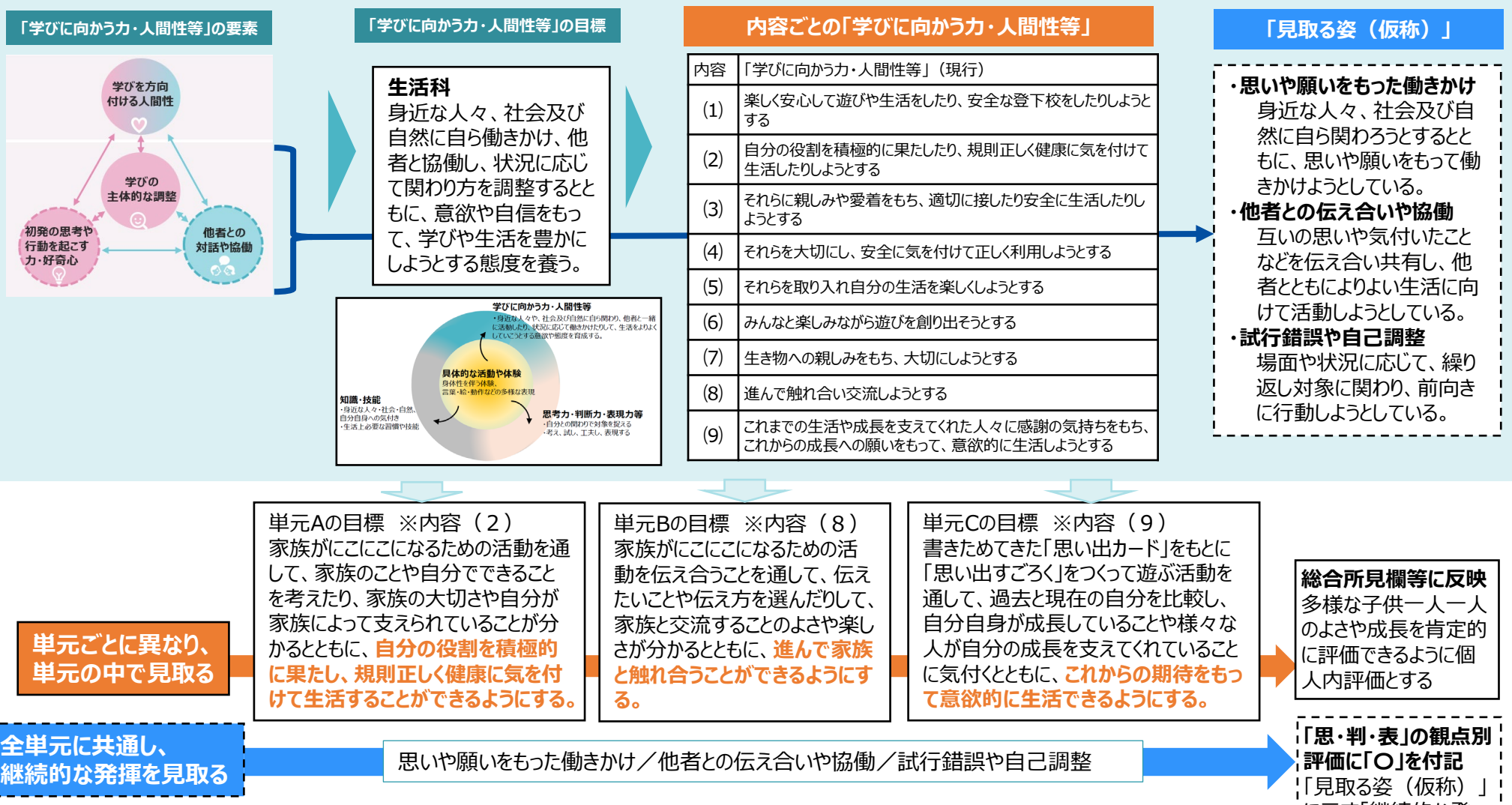
**【幼児理解に基づいた評価】**

- 評価の実施に当たっては、指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握するとともに、教師の指導が適切であったかどうかを把握し、指導の改善に生かすようにすることが重要
- 評価は、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意
- 「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」は、幼児一人一人が到達すべき目標ではないが、教師が指導を行う際に考慮
- これにより、幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意



# 生活科における「学びに向かう力・人間性等」の育成に繋がる学習評価のプロセス

- 生活科の単元では、各内容に示された「学びに向かう力・人間性等」の記載事項を参考にして、単元の目標が設定されることから、その資質・能力が育成されることが重視される。そのために、学習過程の中に、単元の目標で示された「学びに向かう力・人間性等」が育成されるように学習活動を組み立てる（学習過程のデザイン）ことがポイントとなる。
- 単元ごとの「学びに向かう力・人間性等」の育成を重視するとともに、「見取る姿（仮称）」の継続的な発揮を見取り、形成的評価を充実させることについて今後も検討を重ねてはどうか。



※生活科の「見取る姿（仮称）」は、内容ごとの「学びに向かう力・人間性等」と関係付けながら、参照・活用していく



# 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



## 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

# 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の改善の方向性

令和7年9月25日  
教育課程企画特別部会  
論点整理 (p.76)

現  
行

学びに向かう力、人間性等の  
目標と評価の観点

A



目標準拠評価の2側面  
(事後的に整理)

B

課題

- 学びに向かう力、人間性等の目標を構成する要素が構造的につかみにくく、「主態」の評価観点④も分かりにくい
- こうした事情を踏まえ、「主態」の評価に当たっての2側面⑥が事後的に整理された
- しかし、目標準拠評価として、④と⑥を統合的に理解し、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

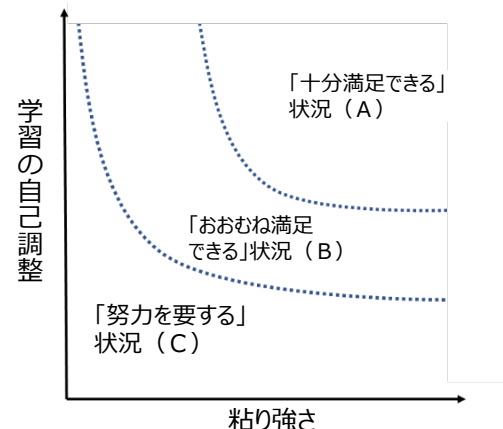
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

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



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

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

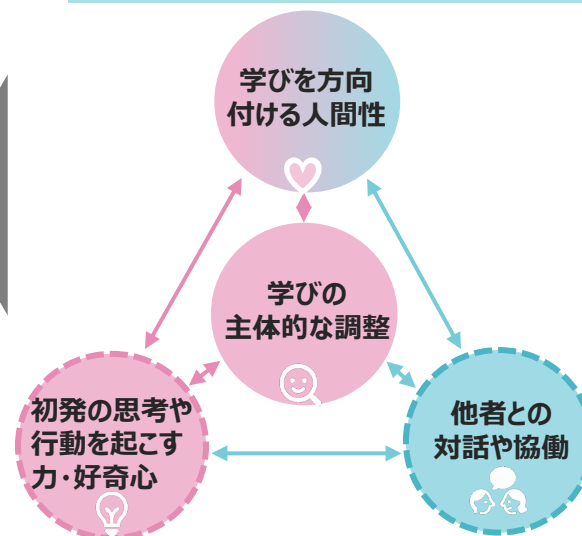
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

4つの要素を踏まえ適切に目標に反映

個人内評価

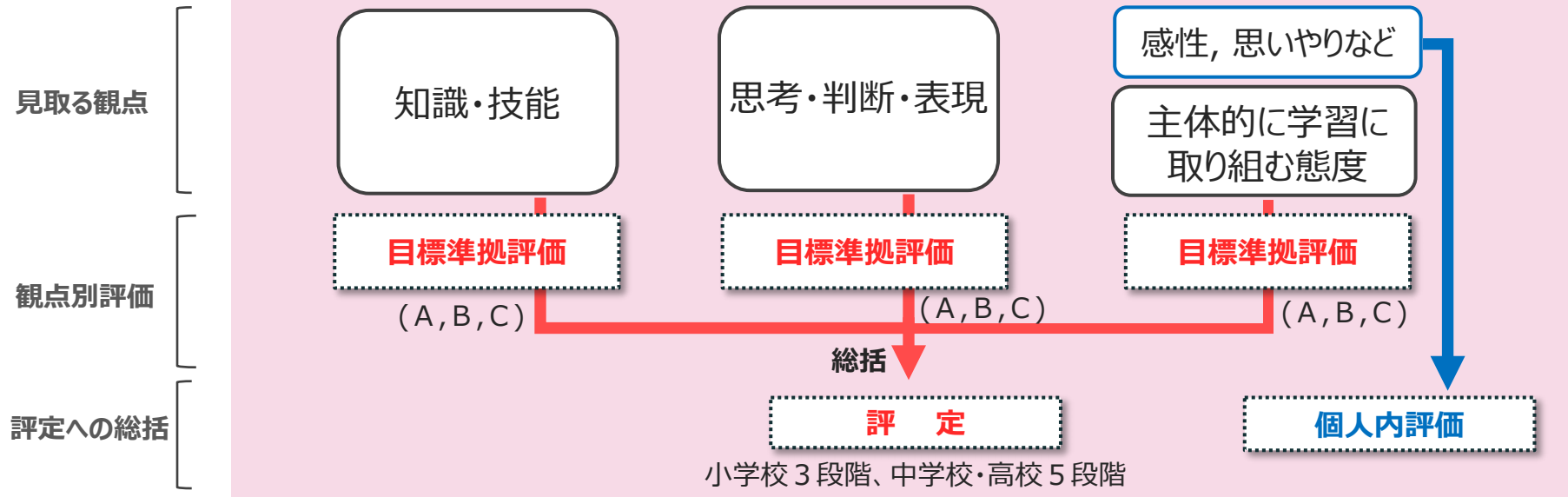
目標を踏まえ、教科等を横断した個人内評価として指導要録に記載

4つの要素  
(あらかじめ整理)

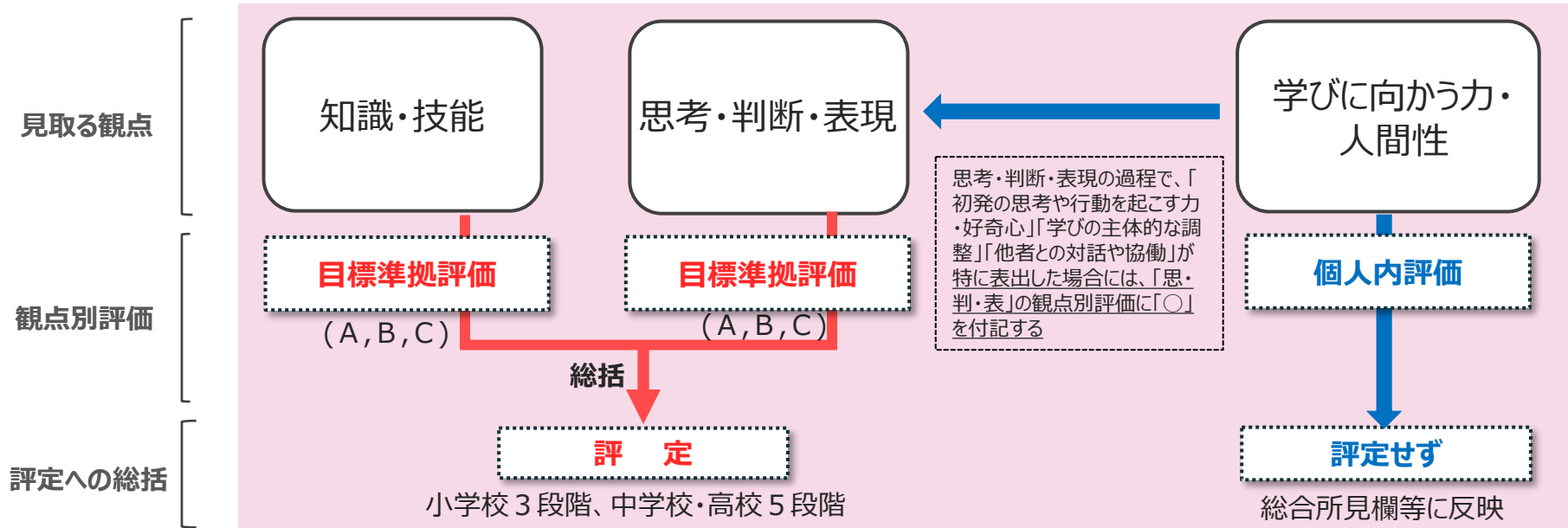


# 新たな観点別評価の方向性イメージ

旧



新



## 議論の前提

- 総則・評価特別部会では、
  - ✓ 「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」パターンを示し、各教科等の特質に応じた学習過程の改善を図る上で、教師にイメージがより掴みやすいと考えられる方を選択することとした上で、上記のパターンの考え方を踏まえつつ、適した表形式による示し方について、各WGで検討することとしている。
- 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ている。また、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ことが示された。

## 具体的論点（案）

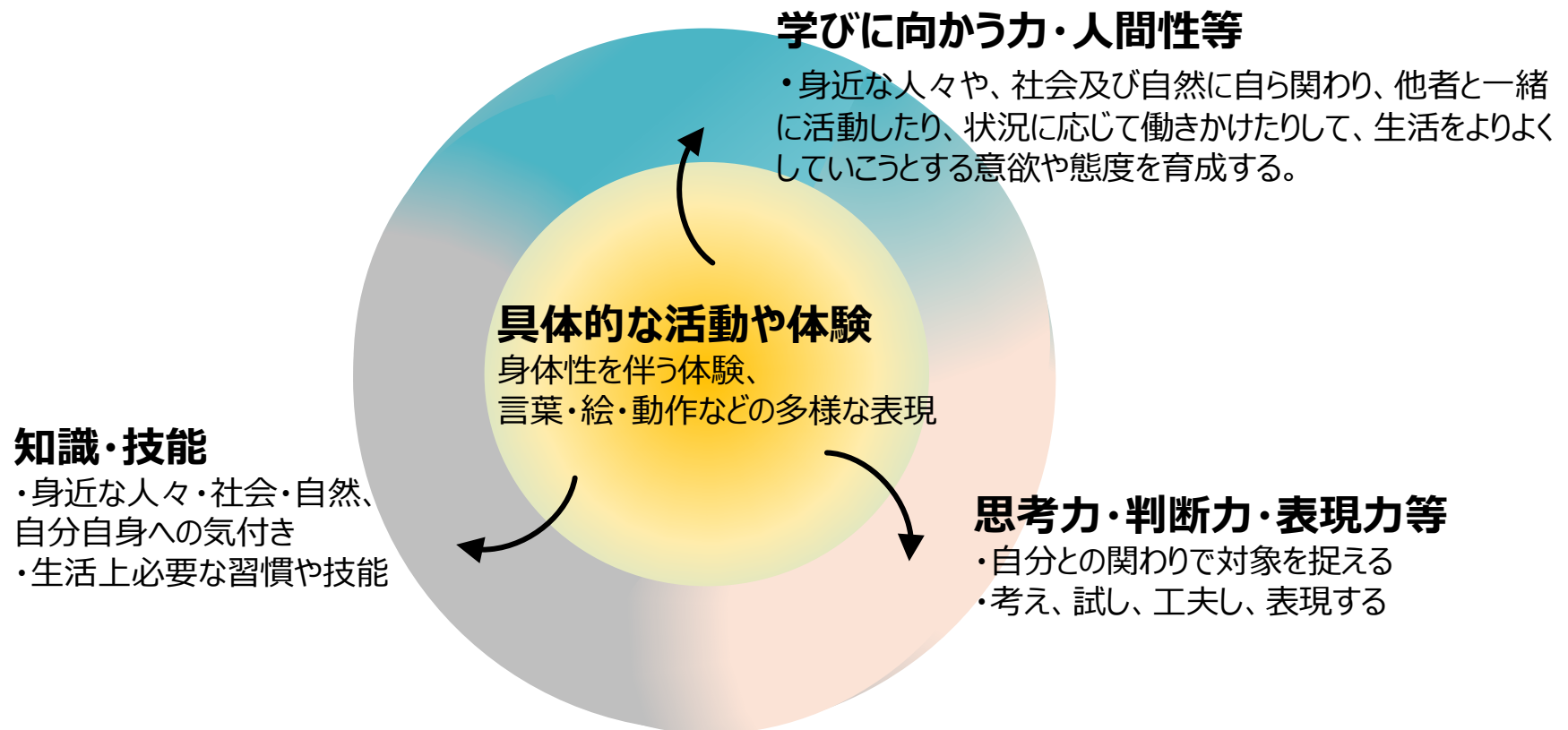
### 生活科における構造の示し方の方向性

- 生活科の目標において資質・能力を三つの柱に分けて規定した意義としては、現行学習指導要領において、各教科等に共通して、育成を目指す資質・能力を「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱で整理・明示することを前提としていることに加え、
  - 観点別評価により学習状況を分析的に捉えることができること
  - 目標準拠評価を通じて指導と評価の一体化を図ることができることなどが挙げられる。このため「目標」については、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」を分けて示すことが適当ではないか。
- 一方、「内容」については、以下の諸点を踏まえ、引き続き、資質・能力を三つの柱ごとに独立して示さないことが適当であると考えられる。【補足イメージ2】
  - 生活科の学びは、児童一人一人の身体性に根差した具体的な活動や体験を起点として成立し、児童が対象や他者と関わりながら得る気付きや実感を通して、自分の生活を捉え直し、生活をよりよくしていこうとする学びとして展開される点に特質がある。
  - こうした学びにおいては、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等は、活動や体験の中で相互に関わり合いながら同時的・一体的に立ち上がり育成されていく。
  - 仮に、学習内容をこれらの資質・能力の三つの柱ごとに分節して示した場合、それぞれの資質・能力の育成を主眼とした学習活動が構成されやすくなり、「気付き、考え、行為することが連続して次の生活へとつながっていく」という生活科において中核となる学びの過程が、学習活動の構成上、十分に位置付けられにくくなる恐れがある。
  - その結果、児童一人一人が、活動や体験を通して得た気付きや実感を基に思いや願いをもち、自分の生活を捉え直し、生活をよりよくしていこうとする生活科固有の学びが形骸化し、生活科として意図する資質・能力が、生活に根差した力として十分に育成されにくくなることが考えられる。このため、生活科における内容の示し方については、学習活動と一体となって育成される資質・能力の姿を、一文で示す形式とすることが適切ではないか。その際、左記の表形式による示し方の考え方を踏まえつつ、生活科の教科特性に沿った表形式による示し方について検討することとしてはどうか。【補足イメージ3】

## 生活科における資質・能力の構成について（イメージ）

- 生活科における資質・能力については、現行学習指導要領の目標に掲げているとおり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等の三つの柱として整理して捉えることができる。
- その上で、生活科における資質・能力の**構成や育成の在り方**については、三つの柱を個別・独立に育成しようとするよりも、**具体的な活動や体験を通して、相互に関わり合いながら同時的・一体的に立ち上がり、生活科の学びの中で育成されていくことが期待される**ものであり、**自立し生活を豊かにしていくことにつながる**ものとして整理することが**適当ではないか**。
- このため、生活科における内容の示し方については、**並列パターンをイメージしつつ、学習活動と一体となって育成される資質・能力を包括的に示す生活科オリジナルな形式**とすることが**妥当ではないか**。

### 到達像：自立し生活を豊かにしていく



## 〔論点整理〕の基本的方向性を踏まえた見直しの必要性

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

## 〔検討項目①「学びに向かう力・人間性等」の評価の実質化）

- こうした視点から、企画特別部会ではまず学びに向かう力・人間性等（以下「学びに向かう力」という。）の評価の改善が議論された。「目標に準拠した評価」に伴う評価材料の形式化や、「勤勉さ」「自主性」の評価にとどまりがちな評価の実態を改め、**「学びに向かう力」が目指す資質・能力の育成に資する学習評価となるよう、教育課程全体を通じた個人内評価と、思考力・判断力・表現力等（以下「思・判・表」という。）の目標準拠評価における「○」の付記を組み合わせた新たな評価のあり方が提案された。**
- この改善の方向性は、
  - **形式的な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さや成長を自然な形で肯定的に評価し、「学びに向かう力」の特質に合わせた評価の「実質化」を図る**
  - **「学びに向かう力」の諸要素を「思・判・表」の過程で一体的に見取ること、ペーパーテスト偏重の「思・判・表」評価から脱却し、実生活・社会と結びついた、問いから論述・レポート・作品制作等に至るまでの間に学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促す**ものであり、「学びに向かう力」と「思考力・判断力・表現力等」の両観点の指導・評価を一体的に改善することを目指すものである。

- また、今回の改訂では、知識及び技能（以下「知・技」という。）と「思・判・表」を一体的に育成する重要性を強調し、それらの対応関係を分かりやすく示すため表形式で構造化することとしている。これには、「思・判・表」を伴う学習活動を通じて個々の知識等が相互に関連付けられ、統合的に理解されるようにする狙いがあるが、その実現のためには主体性を伴った質の高い「思・判・表」の過程が不可欠である。このように考えると、今回の「学びに向かう力」との一体性を強めた「思・判・表」の指導と評価の改善は、構造化の趣旨を支えるものであるとも言える。

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

## 〔検討項目②「高次の資質・能力」の評価上の取扱いの明確化）

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

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

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

# 「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

令和8年3月30日  
教育課程部会  
総則・評価特別部会  
資料1-1 (P. 11)

## 【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・評価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（仮称）」（※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

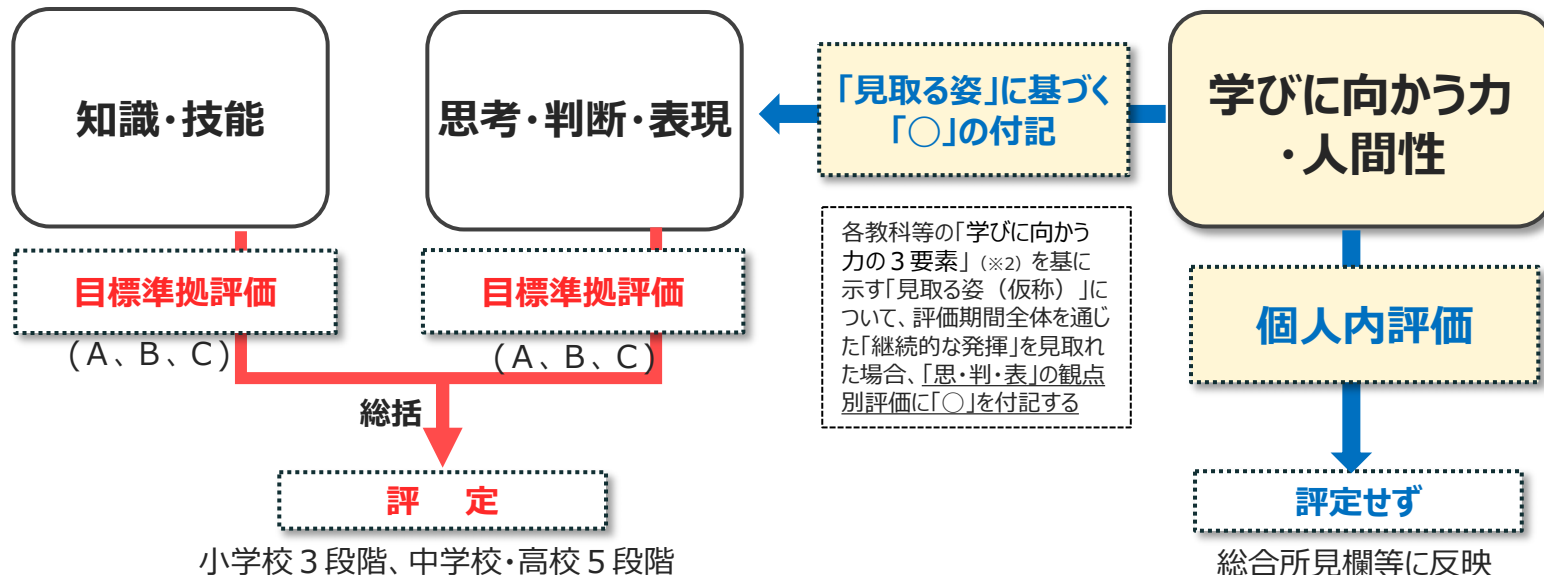
「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評価にも影響

### ②「高次の資質・能力」の関係性の整理

（方向性）「高次の資質・能力」は直接の評価対象とはせず、教師が単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題のデザインに活用するなど、指導や評価の改善に活用

### 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



小学校3段階、中学校・高校5段階

総合所見欄等に反映

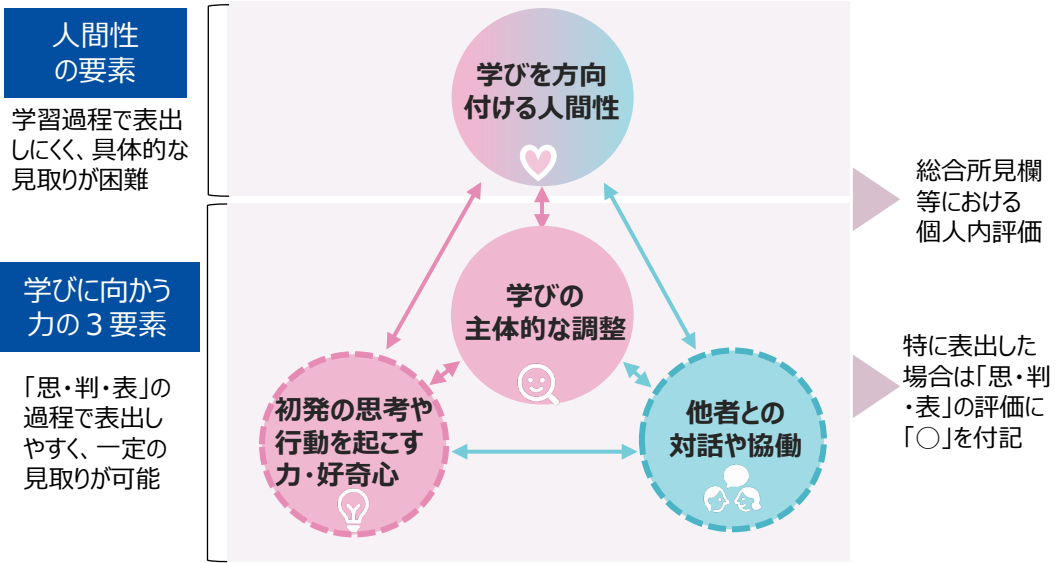
(※1) 国において示し、各学校がそのまま活用可能なものとする前提で検討

(※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」

# 1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方①

## 1. 「○」の付記に当たっての基本的な考え方について

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



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

## 2. 「○」の付記に際して「見取る姿」(仮称)の明確化

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

【「見取る姿(仮称)」の示し方のイメージ(中学校数学)】

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

- また、学習指導要領に示す目標の実現を図るとともに、各学校に過度な負担を生じさせない観点からは、国が示した「見取る姿(仮称)」を基に各学校に独自の着眼点を設定するよう一律に求めることは適当でなく、各学校でそのまま活用可能なものとする前提で検討してはどうか。
  - このようにして、全体として過度な負担が出ない基本設計としつつ、国が示す「見取る姿(仮称)」を参考に、各学校が学校教育目標や独自の教育課程に照らして文言等を工夫したり、児童生徒が理解しやすい観点となるよう改善を図ることが可能であることについては、確認的に明確化しておくべきではないか。
- (※) 特に「初発の思考・行動」については、単に与えられた課題に積極的に取り組むかといった学習の入り口段階における自主性にとまることのないよう検討する必要があることに留意

# 1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方②

## 3. 設定した観点をういた「○」の付記の方法

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

※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」が表出しやすくと考えられる「思・判・表」の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価するという評価方法が提案された。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4. 「○」の評定への影響について

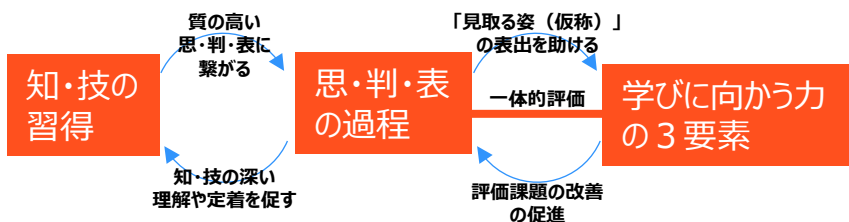
- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
  - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
  - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見
 の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

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

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

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

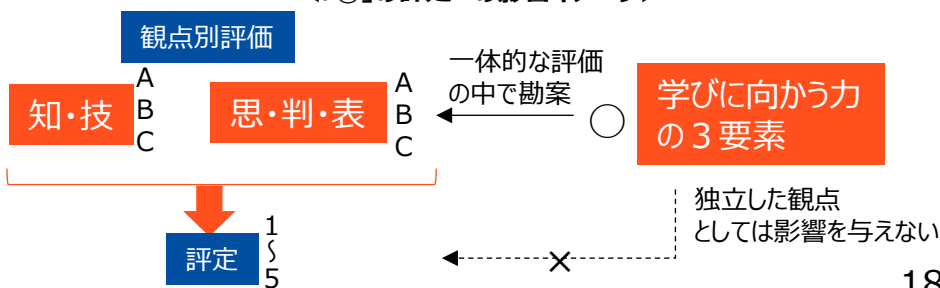
- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がることも考えられるのではないか。



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

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

### <「○」の評定への影響イメージ>

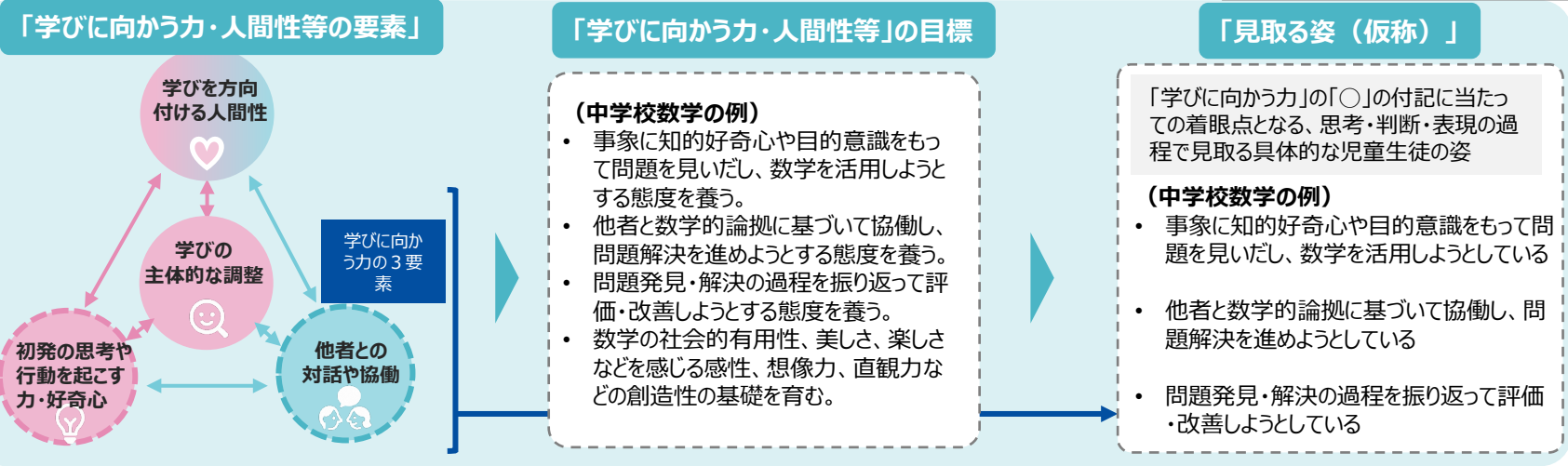


# 「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

## 1 授業改善



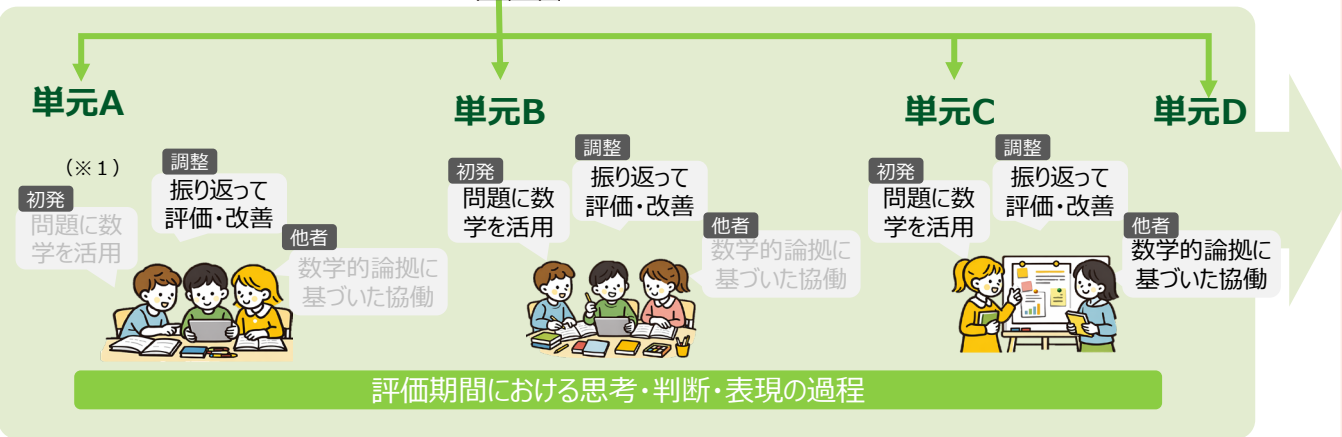
「見取る姿(仮称)」を思考・判断・表現の過程の中で見取れるように授業改善



## 2 見取る



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



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

(※2,3)

一體的に勘案

独立して影響しない

一體的な勘案の結果として、評定を4とするか5とするか総合的な判断

(※2) 「学びに向かう力」については、学習評価の実施に際しては「思・判・表」の過程で見取るため要録上は「思・判・表」の欄と一體的に記載するが、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

(※3) 観点別評価欄とは別に、総合所見欄において「学びに向かう力」全体の育成状況について個人内評価を記載することとなる

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

## 資質・能力の全体構造（素案）

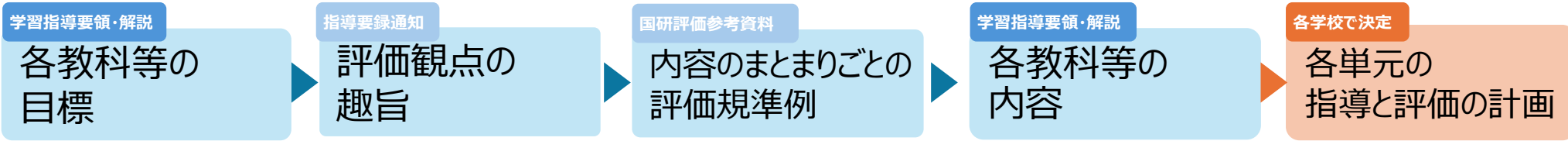
物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質が粒子で構成されていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	空気や水、金属の性質には共通点や相違点があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応によって物質が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> <li>物と重さ</li> <li>空気と水の性質</li> <li>金属、水、空気と温度</li> <li>物の溶け方</li> <li>燃焼の仕組み</li> <li>理科と日常生活（仮称）【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>空気と水の性質</li> <li>金属、水、空気と温度</li> <li>物の溶け方</li> <li>燃焼の仕組み</li> <li>水溶液の性質</li> <li>理科と日常生活（仮称）【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>燃焼の仕組み</li> <li>水溶液の性質・</li> <li>理科と日常生活（仮称）【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質を、原子・分子、イオンと関連付けて理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	物質の性質は、原子や分子の状態によって変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応においては、反応の前後で原子の数が保存されること、反応には熱が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> <li>水溶液</li> <li>物質の成り立ち</li> <li>水溶液とイオン</li> <li>化学変化と電池</li> <li>エネルギーと物質【分野横断】</li> <li>自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>物質のすがた</li> <li>状態変化</li> <li>化学変化</li> <li>水溶液とイオン</li> <li>化学変化と電池</li> <li>エネルギーと物質【分野横断】</li> <li>自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>化学変化</li> <li>化学変化と物質の質量</li> <li>水溶液とイオン</li> <li>化学変化と電池</li> <li>エネルギーと物質【分野横断】</li> <li>自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

# 資質・能力の全体構造 (素案)

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

# 各学校の学習評価を支える構造について（現行）

※例は中学校理科



**知識及び技能**  
 自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。

**知識・技能**  
 自然の事物・現象についての基本的な概念や原理・法則などを理解しているとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けている。

**思考力・判断力・表現力等**  
 観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。

**思考・判断・表現**  
 自然の事物・現象から問題を見だし、見通しをもって観察、実験などを行い、得られた結果を分析して解釈し、表現するなど、科学的に探究している。

**学びに向かう力・人間性等**  
 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。

**主体的に学習に取り組む態度**  
 自然の事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。

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

※このほか学年別目標に対応した評価観点の趣旨も示している

(4) 化学変化と原子・分子  
**知識・技能**  
 化学変化を原子や分子のモデルと関連付けながら、物質の成り立ち、化学変化、化学変化と物質の質量を理解しているとともに、それらの観察、実験などに関する技能を身に付けている。

**思考・判断・表現**  
 化学変化について、見通しをもって解決する方法を立案して観察、実験などを行い、原子や分子と関連付けてその結果を分析して解釈し、化学変化における物質の変化やその量的な関係を見いだして表現している。

**主体的に学習に取り組む態度**  
 化学変化と原子・分子に関する事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。

(4) 化学変化と物質の質量  
**知識及び技能**  
 化学変化の前後における物質の質量を測定する実験を行い、反応物の質量の総和と生成物の質量の総和が等しいことを見いだして理解すること。

**思考力・判断力・表現力等**  
 化学変化について、見通しをもって解決する方法を立案して観察、実験などを行い、原子や分子と関連付けてその結果を分析して解釈し、化学変化における物質の変化やその量的な関係を見いだして表現すること。

各学校で決定  
 各単元の  
 指導と評価の計画

単元の目標

評価規準  
 評価規準例を参考にしつつ、学習指導要領の内容を踏まえて各学校で検討

学習活動

評価場面・方法  
 単元の目標をよりよく達成できるような学習活動や、評価規準に照らした評価場面・方法等を創意工夫して検討。

等

### 3 シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理①

#### 現在の学習評価プロセスの示し方の課題

- 各学校における学習評価のプロセスについては、学習指導要領及び解説で具体化されておらず、「指導要録通知」で観点別評価・評定等の記載に当たっての考え方を整理するとともに、国立教育政策研究所の「評価参考資料」によって各教科等ごとに具体的方法例を示している。
- それらに示されている学習評価の手順は、学習指導要領に示す目標、学年別目標、内容に示す文言をあますところなく考慮して各単元の評価に結びつける方向で作成されており、精緻に構成されている一方、以下のような課題も指摘されている。（補足イメージ③参照）
  - 考慮要素が多く複雑で、「○○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のではないか。**

#### 必ずしも意義が十分でない取組のスリム化

##### （評価規準の二重設定の解消）

- 学習指導要領の内容を踏まえて「内容のまとまりごとの評価規準」を各学校が作成し、その上で「単元の評価規準」を作成することとなっているが、**「内容のまとまりごとの評価規準」は実質的に学習指導要領の文末を変えて作成することを求めている、学校による作成の意義に乏しい**のではないかと考えられる。
- 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**としてはどうか。

##### （目標・評価規準の合理化）

- 現在、単元の目標と評価規準は別に作成することとしているが、評価参考資料に示した例では、**単元の評価規準は単元の目標の語尾を変えることで作成することが基本とされており**（例：目標「～を身につける」、評価規準：「～を身につけている」）、**分けて設定することの意義に乏しい**のではないかと考えられる。
- 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・能力が育まれたかを判断するか」を一体化した方が指導と評価の一体化に資すると考えられ、**単元の目標はそのまま評価規準として用いることを前提としてはどうか**。（なお、複数の小単元を束ねて大きな単元を構想を行う場合に、評価規準を複数項目に分けて目標よりも細分化することは考えられる）

## 必ずしも意義が十分でない取組のスリム化（つづき）

### （「計画の作成」から「構想」へ）

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

## 学びの深まりを支える取組の充実

### （目標・評価課題・学習課題を一体的に構想するプロセスの可視化）

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

### （形成的評価の充実）

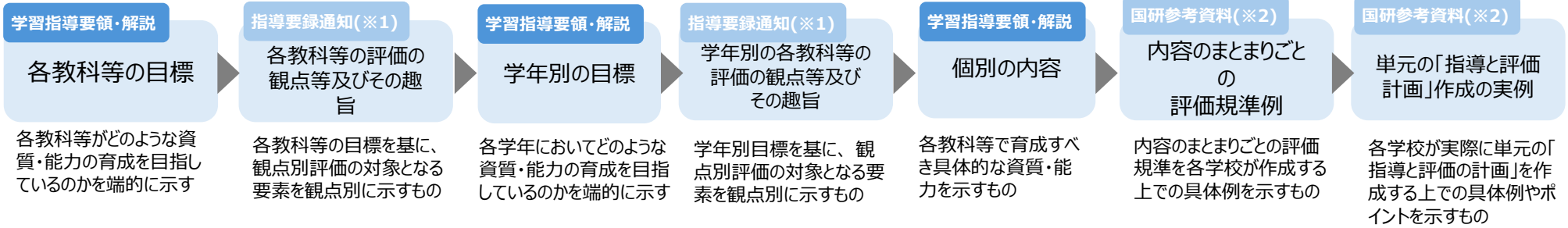
- 上記のように、育成したい資質・能力との関連が明確となった学習過程のデザインを基礎として、多様な子供達が資質・能力を確かに育ていけるようにするためには、学習の途中で適切なアセスメントとフィードバックを行い、指導の調整と学習の調整を促す「形成的評価」の充実が不可欠であると考えられる。
- 「形成的評価」に関連して論点整理では、学校の評価活動の中で「総括的評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期毎に示す学校が多いという実態の中、「形成的評価」の充実させる余地が少ないことから、「評定への総括は学年末のみに行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合は学期中は形成的評価を中心に行うことを促すな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

#### シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価の新たなプロセス

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

# 評価参考資料に示している学習評価の大まかな流れと課題

## 国が定める基準・参考資料



### 確認



参照すべきものが多く、プロセスが複雑

プロセスが文書作業ベースで、指導との関連を見出しにくい

### 基に作成

指導要領から転記するものが多く、教師が専門性を発揮するポイントが見えづらい

ICTや生成AIの利用等が前提となっていない

総括的評価のプロセスは具体的だが形成的評価の記載が薄い

### 参照・活用



目標と「観点の趣旨」の対応関係を確認

「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

内容のまとまりごとの評価規準を作成

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」などに換えることで作成

単元の目標を作成

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

単元の評価規準を作成

「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

「指導と評価の計画」を作成

設定した単元の目標や評価規準を踏まえて、具体的な指導や評価場面・評価方法を計画

学習指導、評価の総括

計画に基づき授業を行い、評価資料を基に評価を行う

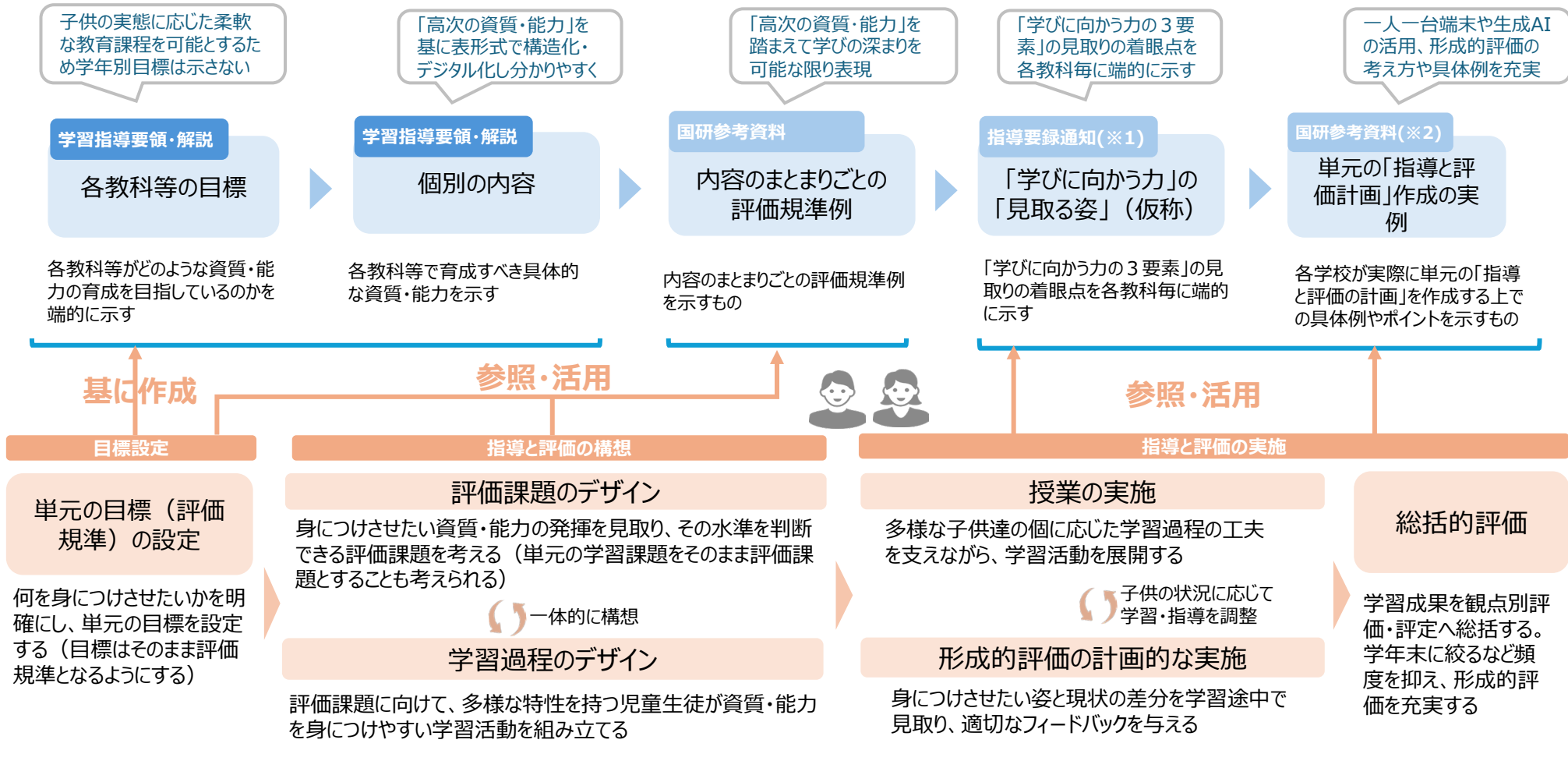
## 各学校で行う学習評価の手順例

※各教科等によって若干の違いあり

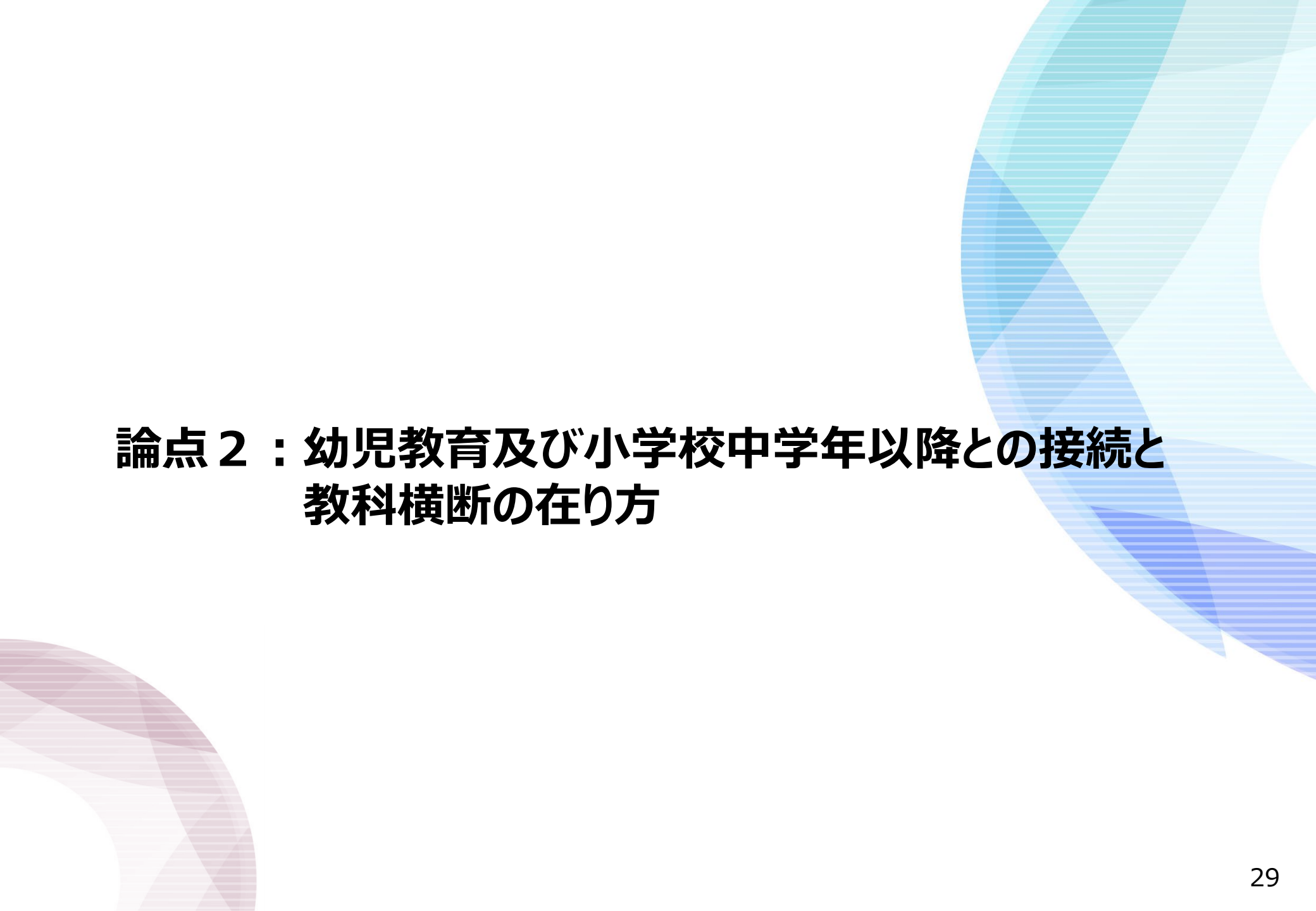
(※1) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）  
 (※2) 国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（小学校編・中学校編）  
 指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

# 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



## 各学校で行う学習評価の手順例



## **論点 2 : 幼児教育及び小学校中学年以降との接続と 教科横断の在り方**

# 1. 幼児教育と小学校教育との接続の在り方



## 現状と成果

幼児教育と小学校教育との接続の在り方として、小学校学習指導要領（平成20年告示）解説生活編で初めて「スタートカリキュラム」を示し、学校生活の適応を進めるものとして導入。平成29年改訂では、総則にスタートカリキュラムの編成・実施に関わる規定を示した。それに加え、幼児期から児童期の発達や学びを見通しつつ、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る「架け橋期のカリキュラム」の作成・実践も推進している。

### （1）スタートカリキュラム

- 平成29年に改訂された小学校学習指導要領においては、幼児教育から小学校教育に円滑に移行できるよう、各教科等の指導において「幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」が示された。
- また、学習指導要領の総則において「特に、小学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと」とされ、スタートカリキュラムの編成・実施に関わる記載が設けられた。
- このことを踏まえ、国立教育政策研究所において、「発達や学びをつなぐスタートカリキュラム～スタートカリキュラム導入・実践の手引き～」（平成30年）の周知が図られ、各学校において実践的な取組が進められている。

### （2）架け橋期のカリキュラム

- 平成29年に公示された幼稚園教育要領等においては、育成を目指す資質・能力が系統的に示されるとともに、幼児教育と小学校教育との円滑な接続について明記された。
- この推進を図るため、令和5年2月に、中央教育審議会初等中等教育分科会において、「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」（以下、「審議まとめ」という。）が取りまとめられた。
- 審議まとめにおいては、幼児教育と小学校教育は、他の学校段階等間の接続に比して様々な違いを有しており、円滑な接続を図ることは容易でないため、5歳児から小学校1年生の2年間を「架け橋期」と称して焦点を当て、0歳から18歳までの学びの連続性に配慮しつつ、「架け橋期」の教育の充実を図り、生涯にわたる学びや生活の基盤をつくることが重要であることが示された。

- 審議まとめを踏まえ、国は、各地域において、幼児教育施設（幼稚園、保育所、認定こども園）及び小学校はもとより、家庭、地域、関係団体、地方自治体など、子供に関わる全ての関係者が立場を越えて連携・協働し、「架け橋期のカリキュラム」の作成・実施・評価・改善等を通じて、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」を推進している。

### （3）これまでの成果

- スタートカリキュラムや架け橋期のカリキュラムの作成等の取組の推進により、幼児教育と小学校教育の接続に関する理解や取組は徐々に広がってきており、管理職や学校において、幼児教育との接続の重要性への認識が高まっている。
- また、幼小合同研修や保育・授業参観など、園と小学校が相互に学び合う機会も増加しており、保育参観や動画などを活用した実践の共有と対話による幼児教育の考え方（環境を通じた教育、遊びを通じた総合的な指導）や幼児教育における学びへの理解が進みつつある。
- さらに、スタートカリキュラムの編成や見直しに関して、教育委員会や指導主事が学校に関わる機会が増加しており、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、生活科を中心とした学習の工夫も広がりつつある。
- このような取組を通して、学校生活への適応が図られ登校渋りの児童が減るなどの学校生活への安心感の形成や人間関係づくり、学習への意欲の向上など、円滑な小学校生活への移行を支える成果が見られている。
- 保護者にとっても、入学前後の不安（子供の生活・学習・人間関係）が軽減され安心につながるとともに、学校運営や教育活動に対する理解の向上が見られている。

# 1. 幼児教育と小学校教育との接続の在り方(続き)



## 課題と改善イメージ

### (4) 課題

前頁(1)～(3)に掲げた取組により一定の成果が見られる一方で、幼児教育と小学校教育との接続に当たっては、幼児教育における学びへの理解が不十分なため、以下の課題がある。

#### ① スタートカリキュラムの理解・運用に関する課題

- ・ 学校教育目標の実現に向けた低学年教育の重要性や、幼児教育との連続性を踏まえた低学年の教育課程を編成しようとする意識が弱い
- ・ スタートカリキュラムについて、何をもって実施していると言えるのかという共通理解が十分でない
- ・ 合科的・関連的な指導や弾力的な時間割などについて、具体的な実践イメージが十分に理解されず、形式的な実践にとどまる場合がある

#### ② 校内体制や外部連携に関する課題

- ・ 幼児教育との接続が1年生担任だけの課題として捉えられがちである
- ・ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を、小学校の学びと結び付けて理解することに至っていない
- ・ 幼児教育と小学校教育の接続を専門的に支援できる人材が不足している
- ・ 小学校教員による保育参観の機会が限られている
- ・ 私立園を含めた園の参加や連携が十分に広がっていない
- ・ 多くの園から児童が入学する学校では、園との連携の在り方が難しい

#### ③ 架け橋期のカリキュラムとスタートカリキュラムの関係性に関する課題

- ・ スタートカリキュラムについては、平成29年の学習指導要領において、各学校で作成することを求めている。一方、架け橋期のカリキュラムについては、幼保小の架け橋プログラムの一環として幼児教育関係者と小学校教育関係者が連携・協働して作成していくこととしているが、全ての学校で作成することを求めているものではないことから、両者の関係性が分かりにくくなっている

### (5) 改善方策

左記(4)に掲げる課題を改善するために、各小学校において以下の取組が進むよう解説の記載を充実するとともに、地域の実情に応じた取組が可能となるよう、学校現場がそのまま活用できるような多様なモデルを国として示すこととしてはどうか。このようにして、過度な負担を抑える基本設計とした上で、各学校が幼児教育施設と連携し、創意工夫を生かして独自の取組を行うことが可能であり、推奨されること、そうした取組から得られた知見を踏まえて、国のモデルを改善していく方針であることを明確化してはどうか。

#### ① スタートカリキュラムの理解・運用の促進

- ・ スタートカリキュラムの対象とする時期は学校や児童の実態に応じて柔軟に設定可能であることを明確化するとともに、様々な実施形態を例示することで、その理念や指導の工夫を意識したスタートカリキュラムを編成しやすくする(補足イメージ3参照)
- ・ 合科的・関連的な指導の工夫や弾力的な時間割の具体的な事例、スタートカリキュラムを編成する視点を示し、実践のイメージを共有する(補足イメージ4参照)
- ・ 質の高いスタートカリキュラムの授業や生活場面を動画等で発信し、研修に活用する

#### ② 学校全体で取り組む体制づくり・外部連携の充実

- ・ 管理職の理解を深め、学校全体で幼小接続を推進する体制を整える
- ・ 架け橋期のコーディネーターを活用するとともに、校内研修や校内での接続を推進する担当者の配置を進める
- ・ 合同研修や保育・授業参観など、園と小学校が相互に学び合う機会を充実する
- ・ スタートカリキュラムの策定に当たっては、上記の国のモデルを参考にしつつ、幼児教育と小学校教育との学びのつながりを考えるための資料(「対話のための資料」)を活用しながら、対話を通じて共通理解と取組の改善を図る

#### ③ 架け橋期のカリキュラムとスタートカリキュラムの関係性の見直し

- ・ 架け橋期のカリキュラムは、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)の総称として位置付けるなど、概念の整理を図ることが必要ではないか。(補足イメージ5参照)

# スタートカリキュラムの充実

- 小学校に入学した子供が、これまでの経験を基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくことは、好きを育み、得意を伸ばす第一歩となる。入学直後の教育課程、つまりスタートカリキュラム（※）の編成・実施が極めて重要であり、このことが楽しい学校生活を実現し、低学年教育全体の充実につながる。
  - 幼児期に育んだ自立心等を小学校低学年においてもしっかり育てていくことができるよう、スタートカリキュラムの編成・実施に当たっては、子供一人一人が安心して自己を発揮しながら、学校生活に慣れるとともに、幼児期の学びの芽生えから自覚的な学びへと接続していく取組を充実。（更に、これらの学びは中学年以降の探究的な学びに繋げることに留意。）
  - これらの取組が円滑に進められるようにするため、スタートカリキュラムを拡張することにより、第1学年の教育課程を充実することを検討してはどうか。そのために、スタートカリキュラムを入学当初の時期だけでなく、1学期中、各学期始めなど1年間を見通して実施してはどうか。（実施に当たっては、架け橋プログラムの実践も参考にして検討。）
- （※） 現行の学習指導要領の総則において、スタートカリキュラムの編成・実施に関わる記載が設けられている。

スタカリのタイプ	4月	5月	6月	7月	8月・9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
A：2週間	スタカリ										
B：4月中	スタカリ	スタカリ									
C：4月～7月に拡張	スタカリ	スタカリ	スタカリ	スタカリ							
D：年間に分散	スタカリ				スタカリ					スタカリ	

4月2週目のねらい「先生や友達と仲良くなる」～4月末

一人一人が安心感を持ち、新しい人間関係を築くなどの活動を中心とした学習※

※この時間については、授業時数以外の教育活動として位置付ける。第1学年は34週カウントであることを活用する。

総合的・関連的な指導による生活科を中心とした学習

教科等を中心とした学習

※黄色ハイライト部分は、各教科等の略称。（国語、算数、図画工作、生活、体育、音楽、道徳、特別活動）

	月	火	水	木	金
朝	なかよくなるう ・手遊び ・お話読んで ・お話聞いて ・歌って踊ろう	なかよくなるう ・手遊び ・お話読んで ・お話聞いて ・歌って踊ろう	なかよくなるう ・お話読んで ・お話聞いて ・歌って踊ろう	なかよくなるう ・お話読んで ・お話聞いて ・歌って踊ろう	なかよくなるう ・お話読んで ・お話聞いて ・歌って踊ろう
1			がっこうだいすき 国・図・生	がっこうだいすき 国・体・生	がっこうたんけん 国・算・生
2	がっこうだいすき 国・図・生	がっこうだいすき 国・図・生			はるですよ道
3					
4	あいうえお国 きゅうしよく特	あいうえお国 くらべよう算	あいうえお国 はるのがっこう図	ゆうぐあそび体 いくつか算	おはなしよんで国 うたおう音
5	あしたもたのしみ ・帰りの支度 ・お話聞いて ・お話読んで	あしたもたのしみ ・帰りの支度 ・お話聞いて ・お話読んで	あしたもたのしみ ・帰りの支度 ・お話聞いて ・お話読んで	あいうえお国 あしたもたのしみ ・帰りの支度 ・お話聞いて ・お話読んで	
帰					あしたもたのしみ ・帰りの支度 ・お話聞いて

5月

	月	火	水	木	金
朝					
1					
2					
3					
4					
5					
帰					

6月

	月	火	水	木	金
朝					
1					
2					
3					
4					
5					
帰					

合科的・関連的な指導の工夫や弾力的な時間割を作成するに当たっての視点として、①学び・発達の連続性、②時間割の工夫、③教科等間のつながり、④環境づくり、⑤資質・能力の育成、の5つの観点で考えてはどうか。

### (1) 単元の構成と配列

- 主体的に自己を発揮しながら、より自覚的に学びに向かうことが可能となるよう、生活科を中心とした合科的・関連的な指導の工夫を行う
- そのために、第1学年の全ての単元を配列し、俯瞰することができるように単元配列表を作成する

第1学年 単元配列表 (例)

各教科等	第1週	第2週	第3週	第4週	第5週
国語	あいうえおであそぼう				
算数	いちねんせい	よろしくね	はるのあさ	みつけたよ	ことばのひみつ
生活	なかまづくりとかず	くらべよう	10までのかず	なんぼんめ	いくついくつ
音楽	みんなであそぼう				
図画工作	すきなもののいろいろ	じぶんマーク	こんなことあったよ	ねんどであそぼう	すなやつちとあそぼう
体育	からだほぐし	ゆうぐあそび	おにあそび		
道徳	げんきにあいさつ	みんなであそぼう	ともだちとなかよく	いきものとなかよし	
特別活動	入学式	1年生を迎える会		おしごとたのしいな	

### ① 学び・発達の連続性

発達の特性や学びを踏まえて指導計画を立てるとともに、子供一人一人の児童理解を基にして学習活動を設定したり関わったりする

### ② 時間割の工夫

一日の流れと活動量を意識し、落ち着いて生活できるようにしたり、朝の会や帰りの会の時間の設定を工夫したりする

### ③ 教科等間のつながり

日常生活や生活科の活動の中にある発見や驚き、問いなどを生かし、教科の学びにつなげる

### ④ 環境づくり

子供一人一人が安心して自己を発揮できるような教室・廊下・学校全体の環境とする

### ⑤ 資質・能力の育成

思いや願いをもって、体験と表現を往還しながら自覚的に学べるようにする

### (2) 週の計画と時間配分

- 児童の発達の特性や学びの特徴を踏まえ、短い時間で時間割を構成したり、ゆったりとした活動時間を位置付けたりするなど、弾力的な時間割の設定の工夫を行う
- そのために、実践に向けて具体化・可視化した週案を作成する

スタートカリキュラム第2週の週案 (例)

日	第6日	第7日	第8日	第9日	第10日
朝	「なかよくなろう」※	「なかよくなろう」※	「なかよくなろう」※	「なかよくなろう」※	「なかよくなろう」※
ポイント1	安心をつくる時間 ・手遊び ・お話を聞いて ・歌って踊ろう	・手遊び ・お話を聞いて ・歌って踊ろう	・手遊び ・お話を聞いて ・歌って踊ろう	・手遊び ・お話を聞いて ・本がたきさん	・手遊び ・お話を聞いて ・本がたきさん
ポイント2	生活科を中心とした学習活動 「がっこうだいすきなみんななかよし」 ・自己紹介をしよう ・国「よろしくね」(2/3) ・学校のはてなやびつくりを豊付けよう(生1)1/3	「あいうえおであそぼう」 ・ひらがな(国2/3) 「くらべよう」 ・数を比べよう(算1/3) 「はるのがっこう」 ・こんには(生2)	「あいうえおであそぼう」 ・ひらがな(国2/3) 「はるのあさ」 ・リズムに合わせて歌おう(国1/3) 「10までのかず」 ・数えてみよう(算1)	「がっこうだいすきなみんななかよし」 ・道具で遊ぼう(体「ゆうぐあそび」1)	「あいうえおであそぼう」 ・ひらがな(国2/3) 「はるのあさ」 ・顔を数えてみよう(算「10までのかず」1)
ポイント3	教科等を中心とした学習活動 「あいうえおであそぼう」 ・ひらがな(国2/3) 「なかよしだいせん」 ・みんなでおいしく昼食を食べよう	「はるのあさ」 ・みんなが生きている(道1)	「はるのあさ」 ・工夫して読もう(国1/3)	「はるのあさ」 ・工夫して読もう(国1/3)	「からだほぐし」 ・二人、三人、みんなで遊ぼう(体1)
ポイント4	「くらべよう」 ・数を比べよう(算2/3) 「みんなであそぼう」 ・知っている春の歌を歌おう	「はるのがっこう」 ・こんには(生2) ・春のTシャツを作ろう(園工「はるとなかよし」1)	「はるのがっこう」 ・こんには(生2) ・春のTシャツを飾ろう(園工「はるとなかよし」1)	「みんなであそぼう」 ・わらべうたで遊ぼう(音1)	

※の時間については、授業時数以外の教育活動として位置付けたり、各教科等で実施したりすることが考えられる。(各教科等で実施する場合には、学習活動がその教科等の目標や内容を実現するものである必要がある。)

一人一人が安心感を持ち、新しい人間関係を築くなどの活動を中心とした学習

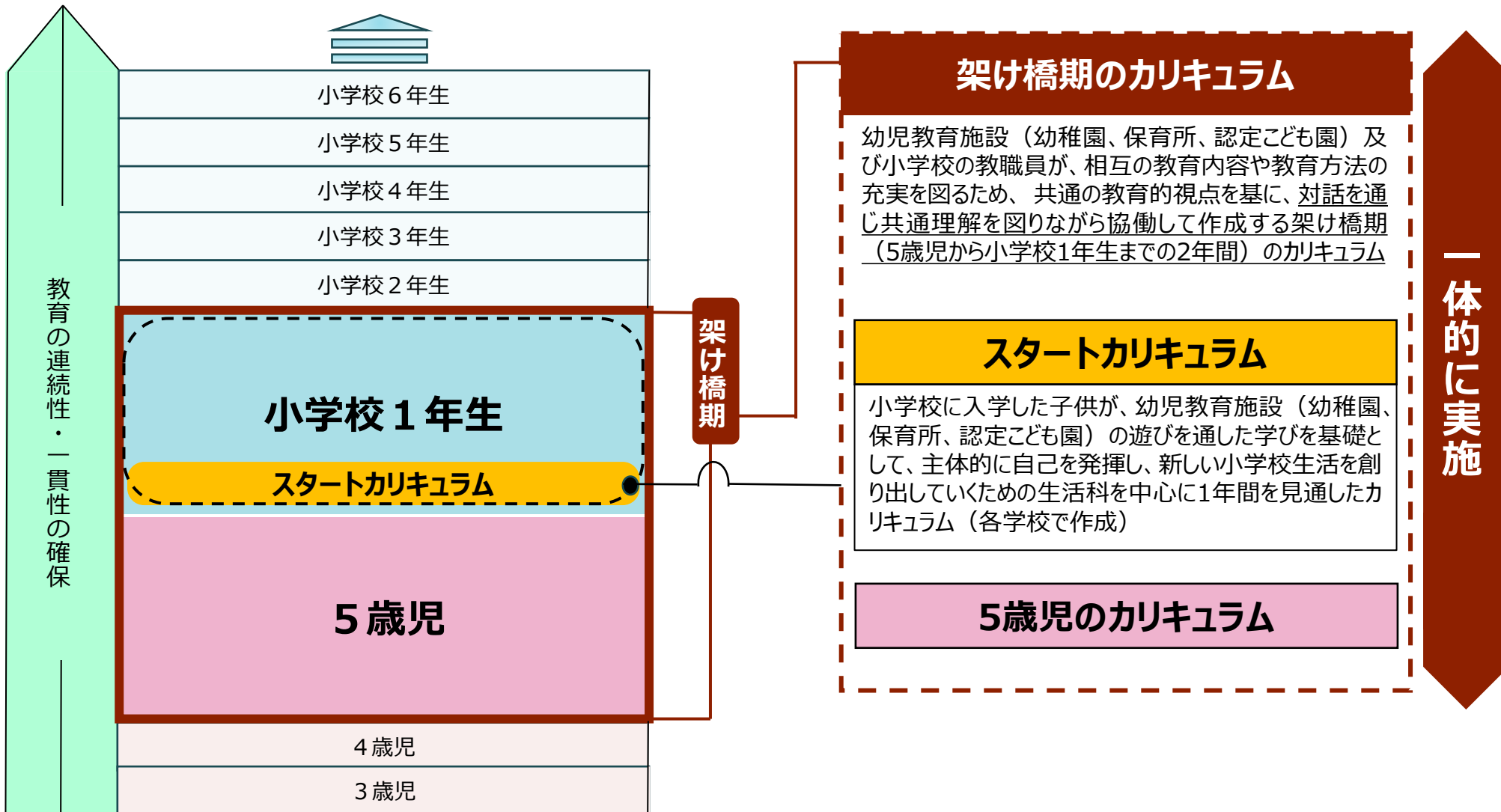
合科的・関連的な指導による生活科を中心とした学習

教科等を中心とした学習

(P.32補足イメージ3参照)

# 架け橋期のカリキュラムとスタートカリキュラムの関係

補足イメージ5



## 2. 教科横断の在り方



### 現状と成果

#### (1) 現状と成果

- 児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、児童の発達段階や指導内容の関連性等を踏まえつつ、合科的・関連的な指導を進めることが重要。
- 年間指導計画において、単元配列表の作成が進んでおり、合科的・関連的な指導場面を可視化し、生活科を教科横断の結節点として位置付けている。
- 生活科で行った体験活動の経験は、各教科の学びに生きている。各教科で学んだことが生活科の学習活動に生かされる場面もある。
- 生活科の思いや願いを実現する過程で、学習対象への興味・関心の高まりが各教科の学習へ接続していく。



### 課題と改善イメージ

#### (2) 課題

上記(1)の取組がある一方で、生活科を中心とした教科横断的な取組を進めるに当たって以下の課題がある。

- ① **合科的・関連的な指導が年間を通じたものになっていない**  
合科的・関連的な指導がスタートカリキュラムの時期に限定され、年間を通じた継続的な取組となっていない場合が多い。そのため、生活科と各教科等の学びのつながりが一過性のものとなり、資質・能力の積み上がりとして位置付けられていない。
- ② **生活科での体験を教科等の学びに生かしきれていない**  
生活科での体験を各教科等の学びに生かせず、資質・能力の育成につながっていない場合がある。(例えば、興味・関心をもってじっくり見たり何度も関わったりする体験を、話したり書いたりする際の資質・能力の育成につなげられない等)
- ③ **活動と資質・能力の対応関係が整理されていない**  
生活科の各活動において、どの場面でのどの教科等の資質・能力が活用・発揮されているのかが体系的に整理されておらず、教師の経験や感覚に依存している傾向がある。その結果、教科等との接続が偶発的なものとなり、意図的・計画的な指導として十分に機能していない。

#### (3) 改善方策

左記(2)に掲げる課題を改善するために、**各学校において以下の取組が進むよう解説の記載を充実するとともに実践事例等で示すことを検討してはどうか。**

- ① **年間を通じた接続の「見える化」と位置付け**  
生活科を結節点として、各教科等との接続を年間指導計画の中に明確に位置付け、スタートカリキュラム期に限定せず、年間を通じて合科的・関連的な指導の工夫を計画的に実施するよう促す。
  - ・単元ごとに「どの教科の資質・能力とつながるか」を明示
  - ・年間で「どの資質・能力を積み上げるか」を明示
  - ・生活科→国語・算数等への流れを可視化
- ② **各教科の資質・能力とのつながりを意識した学習過程の構想**  
生活科の学習活動において、単なる体験や表現にとどまらず、各教科の資質・能力とのつながりを意識して学習過程を構想する
  - ・見る → 何に着目するのか(比較・変化・関係)
  - ・話す → 何をどう伝えるのか(順序・理由)
  - ・数える → どのように工夫するか(まとめ・規則)
  - ・作る → どのように表すのか(意図・想像)
- ③ **活動×資質・能力の対応表の導入**  
生活科の活動ごとに、活用・発揮される各教科等の資質・能力を整理し、指導の意図を明確にした単元設計を行う。

生活科の活動	国語	算数	図画工作
見つける	言葉に着目する	数・量で捉える	形や色で捉える
話す・聞く	伝え合う	比べて説明する	イメージを共有
作る	順序立てて説明	数や形を活用	想像しながら表現

※活動×資質・能力の対応表のイメージ

## 3. 中学年以降との接続



### 現状と成果

#### (1) 現状と成果

- 低学年においては、
  - ✓ 低学年の児童の未分化で一体的な学びの特性を生かし、幼児教育において育まれた資質・能力を発揮すること
  - ✓ 体験と言葉を使って学ぶなどの特性を踏まえた生活科の学習の充実が、中学年以降の社会科や理科などのより系統的な学習や、横断的・総合的に学ぶ総合的な学習の時間に発展的につながっていくことを意識することが大切である。

- 特に、中学年以降との接続を意識しながら生活科の単元や活動を構想し、授業を展開することで、体験や表現が意味付けられ、気付きの質が高まる。
- 各学校においては、このような観点の下、生活科と社会科、理科、総合的な学習の時間との接続を意識した指導によって、社会とつながったり自然と触れ合ったりする中で、それらを自分との関わりで捉えるようになる。



### 課題と改善イメージ

#### (2) 課題

上記(1)の取組がある一方で、中学年以降との接続を進めるに当たって以下の課題がある。

##### ① 接続を強調することによる生活科の特質の弱まり

生活科と社会科や理科との接続を重視するあまり、生活科の特質が十分に生かされない場合がある。例えば、地域探検や植物栽培などの活動が社会科や理科の内容の先取りとして扱われると、子供一人一人の思いや願いを基に体験と表現を往還させながら気付きを深められない可能性がある。

##### ② 接続が活動レベルにとどまりやすい

具体的な活動や体験を通じた対象への気付きが、社会認識、自然認識、自己認識の形成につながりにくいことがある。例えば、地域探検や植物栽培といった活動のみを接続として捉えると、地域で働く人や生活する人の様子への気付きが、社会認識の形成につながりにくい。  
(例：パン屋さんは地域の人の生活を支えている)

##### ③ 単元計画が十分に構想されておらず、中学年以降の教育に接続しにくい

生活科と中学年以降の社会科や理科、総合的な学習の時間との接続が、単元計画の中で十分に位置付けられていない場合には、学びのつながりが見通されず、結果として中学年以降のより系統的な学習へと接続しにくい。例えば、地域探検や植物栽培といった活動においても、そこでの気付きや学びが、社会認識や自然認識の形成へと意図的に位置付けられていない場合には、中学年以降の教科学習とのつながりが弱くなる。

#### (3) 改善方策

左記(2)に掲げる課題を改善するために、**各学校において以下の取組が進むよう解説の記載を充実するとともに実践事例等で示すことを検討してはどうか。**

##### ① 身体性を伴う体験の充実

接続を意識する際にも、社会科や理科の内容の先取りとして扱うのではなく、身近な人々や社会、自然との関わりの中で、身体性を伴う体験を充実させるという生活科の特質を踏まえ、その学びが中学年以降の教科等へ発展していく接続を意識した指導を充実させる。

##### ② 社会科、理科、総合的な学習の時間への接続を意識した指導の充実

生活科の学習過程の中で、社会科、理科、総合的な学習の時間への接続を意識した指導により、引き続き社会認識、自然認識、自己認識の形成につながるようにするとともに、横断的・総合的に学ぶことを生活科の学びを通して体験し、対象と自分との関わりを深める指導を充実させる。

##### ③ 中学年への教育へ円滑につながる単元計画の作成

多様な表現によって、学習対象への気付きの質を高めるようにすることを通して、言葉による認識を促し、中学年以降の教科等へ発展する学びの接続を意識した指導を充実させる。教育課程全体の中で中学年の教育へ円滑につながる単元計画(社会、理科、総合の単元計画の作成においても意識)を作成するとともに、学習過程や教師の働きかけなど実施上の留意点を共有する。

# 幼児教育及び小学校中学年以降との接続のイメージ

小学校中学年

中学年以降の教育への接続

社会科や理科などの系統的な学習や、横断的・総合的に学ぶ総合的な学習の時間に発展的につながっていくことを意識

小学校低学年

架け橋期の接続

小学校1年生は、自分の好きなことや得意なことが分かってくる時期であり、小学校6年間の学びや生活の基盤をつくる重要な時期。幼児教育との円滑な接続により、小学校での学びや生活を充実

幼児教育

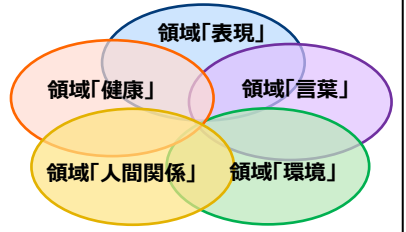
国語	算数	<b>社会科</b> 【見方・考え方（素案）】 社会的事象やその言説、地域の空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、よりよい社会の形成に向けて課題を多角的に考え、根拠に基づき公正に判断すること	<b>総合的な学習の時間</b> 【見方・考え方（素案）】 実社会・実生活との関わりの中で見いだす興味・関心や問題意識に基づく課題を、横断的・総合的な視点から捉え、新たな価値を創造し、自分らしい生き方を問い続けること	<b>理科</b> 【見方・考え方（素案）】 自然や社会の事象・言説を、自然科学的な視点から捉え、観察・実験の結果や科学的な知見などに基づいて、客観的、論理的、批判的に考察すること	音楽	図画工作	体育	道徳	特別活動	外国語活動
		<b>生活科</b> 【見方・考え方（素案）】身近な人々、社会及び自然と自分との関わりや他者との関係の中で捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとする事								
柱書（素案） 自立し生活を豊かにしていくための資質・能力について、身体性を伴う体験や多様な表現活動を通して、次のとおり育成することを目指す。										
知識及び技能の基礎			思考力、判断力、表現力等の基礎			学びに向かう力、人間性等				
活動や体験の過程において、自分自身や身近な人々、社会及び自然の特徴やよさに気付くとともに、他者との関わりを通してこれらの気付きを深め、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。			身近な人々、社会及び自然と自分との関わりで捉え、気付きや実感を基に自分自身や自分の生活について考えを巡らせ、多様に表現することができるようにする。			身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、他者と協働し、状況に応じて関わり方を調整するとともに、意欲や自信をもって、学びや生活を豊かにしようとする態度を養う。				

## スタートカリキュラムを通じて、各教科等の特質に応じた学びにつなぐ

**知識及び技能の基礎**  
 （遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになったりするのか）

**思考力、判断力、表現力等の基礎**  
 （遊びや生活の中で、気付いたことやできるようになったことなどを使い、どう考えたり試したり、工夫したり表現したりするか）

**学びに向かう力、人間性等**  
 （心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか）



## (1) 健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

## (2) 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

## (3) 協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

## (4) 道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

## (5) 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

## (6) 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

## (7) 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切に作る気持ちをもって関わるようになる。

## (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

## (9) 言葉による伝え合い

先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

## (10) 豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

## 1. 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の捉え方の例

自らの興味や関心に応じて、思うがままに環境と関わる中で、様々な体験を積み重ねていく。その具体的な姿について「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに捉える。

活動の中での具体的な幼児の姿を通して、幼保小の先生方が話し合うことが大切である。ここでは、幼児が自分達で考えたお店屋さんごっこ（クレープ屋さんの場合）を例に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を捉えてみる。

### 健康な心と体

明日、クレープ屋さんをやりたいと思って、お店に必要な小道具を考えて準備する

### 自立心

自分達で考えたお店作りが、自分達の方で実現できた達成感、友達が喜ぶ充実感を味わう

### 協同性

実現したいお店のイメージを友達と共有し、役割分担したり協力したりしながらごっこ遊びを展開する

### 道徳性・規範意識の芽生え

やりたいことが友達と異なる時には、折り合いをつけながらきまりをつくる

### 社会生活との関わり

楽しかった地域のお祭りの経験を友達と共有し、かっこよかったクレープ屋さんを再現してみたいと考える

興味や関心に応じて遊びに没頭する  
10の姿が絡み合って現れてくる



楽しい

一緒にやりたい

本物らしくしたい

【今後体験してほしい】  
共通の目的の実現に向けて協力したり、時には互いの思いがぶつかりあう中で、相手の立場になって考えたり、互いが納得できる代案を考えたりしてほしい。

【過去の体験】  
絵をかいた時に、カラフルに色を塗って楽しんでいたので、また、カラフルにしたいと思ったのかな。

### 思考力の芽生え

ふさわしい材料を考えてクレープに見立て、より本物らしい見え方を試行錯誤する

### 自然への関わり・生命尊重

クレープを持って園庭や公園へピクニックに出かけ、花を愛でたり風の気持ちよさを感じたりする

### 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

生活の中にある文字や数字を使ってみると、お店が本物らしくなり楽しくなることを知る

### 言葉による伝え合い

興味を持った出店について友達と意見交換し、自分の思いが伝わる表現を工夫したりしながら話し合う

### 豊かな感性と表現

クレープ生地に具材を置くときに、カラフルできれいにみえるようにするなど、自分なりの表現を楽しむ

スタートカリキュラムの編成の仕方・進め方が分かる

# スタートカリキュラム スタートブック

必携!



～ 学びの芽生えから自覚的な学びへ ～

文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 平成27年1月

管理職の  
みなさんへ

スタートカリキュラムの編成・実施は、管理職のみなさんのリーダーシップの下、学校全体で行うことが重要です。

## スタートカリキュラムを効果的に進めるための 管理職対象チェックポイント

### ▶ 編成の前に

スタートカリキュラムの意義を理解し、子供の学びと育ちに関して幼稚園・保育所等の教職員と情報交換を行うことはスタートカリキュラムの編成・実施の基本です。併せて、校内でもスタートカリキュラムの目的・内容・方法等について共通理解を図りましょう。

- スタートカリキュラムの意義を理解していますか？
- 幼稚園・保育所等の教職員との情報交換を行っていますか？
- 校内の情報共有や共通理解はできていますか？

### ▶ 実施に当たって

スタートカリキュラムは、小学校生活のスタートを円滑に、そして豊かにするものです。全教職員が協力することで効果的に行うことができます。誰が、どの場面で、どのように支援するのかを明らかにしておきましょう。保護者への説明も欠かせません。

- 校内の環境構成を整えましたか？
- 全教職員での協力体制ができていますか？
- 保護者への説明をしましたか？

### ▶ 次年度に向けて

スタートカリキュラムのための単元の構成や環境構成、協力体制等について改善点を明らかにし、次年度に生かしましょう。スタートカリキュラムの質の向上を図ることができます。

- スタートカリキュラムの成果や改善点を整理しましたか？
- 改善点を次年度の教育課程に反映する仕組みができていますか？

【作成協力委員】  
※掲載は平成27年1月現在

- |                            |                                  |
|----------------------------|----------------------------------|
| 朝倉 淳 広島大学大学院教育学研究科教授       | 田代恵美子 東京都墨田区立立花幼稚園長              |
| 石井 真澄 大分県大分市立大在西小学校教諭      | 平井由美子 横浜市荏田保育園園長                 |
| 今西 和子 高知市教育委員会学校教育課就学前教育班長 | 實来生志子 横浜市こども青少年局担当課長・教育委員会指導主事兼務 |
| 大山 夏生 岐阜県関市立下有知小学校教諭       | 松井奈津子 大阪市立鶴橋小学校長                 |
| 齊藤 純 東京都大田区立松仙小学校校長        | 無藤 隆 白梅学園大学子ども学部教授               |
| 齋藤 博伸 埼玉大学教育学部附属小学校教諭      | 山口由美子 埼玉県川口市立里小学校主幹教諭            |
| 藤原 孝子 聖徳大学大学院教職研究科教授       | 渡辺 一生 札幌市立北九条小学校教諭 (敬称略 五十音順)    |

- 文部科学省 国立教育政策研究所においては、次の者が本書の作成・編集に当たった。
- |                              |                                     |
|------------------------------|-------------------------------------|
| 高口 努 教育課程研究センター長             | 田村 学 教育課程研究センター教育課程調査官              |
| 大金 伸光 教育課程研究センター研究開発部長       | 伊倉 剛 教育課程研究センター研究開発部 研究開発課 指導係長     |
| 五十嵐祐子 教育課程研究センター研究開発部 研究開発課長 | 池田森太郎 教育課程研究センター研究開発部 研究開発課 指導係 専門職 |

文部科学省  
国立教育政策研究所  
NIER  
National Institute for Educational Policy Research

〈編集・発行〉教育課程研究センター 平成27年1月  
TEL: 03-6733-6824 FAX: 03-6733-6978  
URL: [http://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/div08-katei.html](http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div08-katei.html)

# なぜ、スタート カリキュラム？

子供のこんな思いに 応えることができます！

## スタートカリキュラムとは・・・

小学校へ入学した子供が、幼稚園・保育所・認定こども園などの遊びや生活を通した学びと育ちを基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラムです。

本冊子を、スタートカリキュラムの編成・実施にお役にください。

〈参考〉

低学年では特に生活科を中核として合科的・関連的な指導の工夫を進め、指導の効果を一層高めるようにする必要があります。特に第1学年入学当初における生活科を中心とした合科的な指導については、新入生が、幼児教育から小学校教育へと円滑に移行することに資するものであり、幼児教育との連携の観点から工夫することが望まれます。  
小学校学習指導要領解説 総則編P51 参照

## 目次

理解	なぜ、スタートカリキュラム？ ……02
	ゼロからのスタートじゃない！ ……04
	やってみると、こんないいこと！ ……06
	スタートカリキュラムを創ろう！ ……08
実践	スタートカリキュラムの特性を生かした単元の構成 ……10
	安心して学べる環境構成 ……12
改善	スタートカリキュラムのマネジメント ……14



小学校ってどんなところかな？  
友達できるかな？  
楽しいといいな！



スタートカリキュラムに  
幼児教育の考え方を取り入れることで、

安心

子供に  
安心感が生まれます！

入学に際して、子供は期待と同時に不安を抱えています。スタートカリキュラムにおいて、幼児期に親しんだ活動を取り入れたり、分かりやすく学びやすい環境づくりをしたりすることで、子供は安心して小学校での生活をスタートすることができます。また、先生や友達と関わる活動を通して、出会いの喜びや学校の楽しさを感じることができ

ます。  
こうした安心や楽しさは小学校での生活の支えとなり、いわゆる小1プロブレムなどの予防や解決にもつながります。



園ではいろいろなことをしてきたよ。  
学校ではどんなことをするのかな？  
早く知りたい、やってみたい！



スタートカリキュラムで  
幼児期の経験を小学校の学習につなぐと、

成長

子供が自信をもち、  
成長していきます！

子供は、幼稚園・保育所等で、遊びを通して試したり、工夫したり、友達と協力したり、自分の思いを伝えたり、話しをしたりするなど、たくさんのことを経験しています。スタートカリキュラムにおいて、そうした幼児期からの学びと育ちを生かす活動や環境を意図的に設定することで、子供は自信や意欲をもって活動し、自己発揮できるようになります。

こうした学習の姿が、先生や友達に認められることで、自己肯定感が生まれ、よりよく成長していくことができます。



お兄さん、お姉さんはすごいな。  
あんなふうになりたいな！  
私にも、できるかな？



スタートカリキュラムを入り口として  
6年間を見通すことが、

自立

子供の  
自立につながります！

子供は、幼児期に「学びの自立」、「生活上の自立」、「精神的な自立」につながる経験をしています。この「三つの自立」を基盤としながら、生活科を中心としたスタートカリキュラムを学校全体で検討し編成することで、子供主体の学習活動を展開することができます。こうしたスタートカリキュラムを実施することで、子供は、自分で考え、判断し、行動することを繰り返し、自立に向けて歩んでいきます。それは、小学校6年間の土台となります。



# ゼロからのスタートじゃない!

子供は幼児期にたっぷりと学んでいます

## 幼児期 学びの芽生え

- 楽しいことや好きなことに集中することを通して、様々なことを学んでいく。
- 遊びを中心として、頭も心も体も動かして様々な対象と直接関わりながら、総合的に学んでいく。
- 日常生活の中で、様々な言葉や非言語によるコミュニケーションによって他者と関わり合う。



幼児教育

- 5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）を総合的に学んでいく教育課程等
- 子供の生活リズムに合わせた1日の流れ
- 身の回りの「人・もの・こと」が教材
- 総合的に学んでいくために工夫された環境の構成 など

## スタートカリキュラム

自立

成長

安心

## 児童期 自覚的な学び

- 学ぶことについての意識があり、集中する時間とそうでない時間（休憩の時間等）の区別が付き、自分の課題の解決に向けて、計画的に学んでいく。
- 各教科等の学習内容について授業を通して学んでいく。
- 主に授業の中で、話したり聞いたり、読んだり書いたり、一緒に活動したりすることで他者と関わり合う。



小学校教育

- 各教科等の学習内容を系統的に学ぶ教育課程
- 時間割に沿った1日の流れ
- 教科書が主たる教材
- 系統的に学ぶために工夫された学習環境 など

## 学びの芽生えと自覚的な学びをつなぐスタートカリキュラム

子供は、発達段階に応じて様々な対象と直接的、間接的に関わりながら学んでいます。幼児期の教育は、5領域の内容を遊びや生活を通して総合的に学んでいく教育課程等に基づいて実施されています。一方、児童期の教育は、各教科等の学習内容を系統的に配列した教育課程に基づいて実施されています。このことが幼児期と児童期の教育の大きな違いと言えます。そこで、子供が新しい学校生活に円滑に移行していくためのスタートカリキュラムが必要となるのです。スタートカリキュラムとは、小学校に入学した子供が、幼稚園・保育所・認定こども園などの遊びや生

活を通した学びと育ちを基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラムです。つまり、ゼロからのスタートではないのです。

入学当初は、学びの芽生えから自覚的な学びへと連続させることが大切です。生活科を核として楽しいことや好きなことに没頭する中で生じた驚きや発見を大切に、学ぶ意欲が高まるように活動を構成することが有効です。

理解

実践

改善

# やってみると、こんないいこと!

みんなが安心、みんなが育つ



教育委員会からの声

## スタートカリキュラムに関して

スタートカリキュラムに関して、モデルプランの発信や実践事例集の配布など、普及のための取組を始めて3年目になります。その結果、本年度のスタートカリキュラム実施率は100%となりました。それに伴い、いわゆる小1プロブレムが発生した学校の割合が、平成23年度19%、24年度12%、25年度10%と半減しました。こうした成果は、スタートカリキュラムの実践や入学前からの情報交換など、幼児教育と小学校教育をつなぐ取組によるものであると考えています。

園からの声

## スタートカリキュラムの授業を参観して

幼児期からの学びと育ちを大切にしたスタートカリキュラムは、園で大切にしてきたことが小学校につながっていくのだということが分かりました。子供は楽しさを感じながら集中して学んでいました。教え込むのではなく、自分から学んでいけるように工夫していました。園でも協同的な遊びを通した総合的な指導を積極的に取り入れて、小学校でのスタートカリキュラムにつなげていきたいと思えます。



### 他学年の子供にもいいこと!

- 1年生と関わることで、みんなが仲良くなります。
- 1年生のよさが分かり、一人一人を大切にできる気持ちになります。
- 上級生としての自覚と責任が生まれます。

### 1年生の担任にもいいこと!

- これまでの見方や指導観が変わり、教師力が高まります。
- 特別な教育的支援が必要な子供に対しても、効果的な取組となります。

### 学校にもいいこと!

- スタートカリキュラムを学校全体で取り組むことで、スムーズに小学校の生活に適應していく子供の姿が見られます。意欲的に活動する子供の笑顔あふれる学校になります。
- 6年間を見通した小学校教育全体の改善へとつながります。

### 保護者にもいいこと!

- 学校生活への不安が解消され、安心して学校に送り出すことができます。
- 学校への理解と信頼につながり、協力が得られます。
- 子供が自ら成長する姿を通して、保護者の意識も高まります。

理解

実践

改善

# スタートカリキュラムを創ろう!

## 基本的な考え方

### 一人一人の子供の成長の姿から編成しよう

入学時の子供の発達や学びには個人差があり、それぞれの経験や幼児期の教育を踏まえたきめ細かい指導が求められます。そのためにも、幼稚園教育要領、保育所保育指針等を読んだり、実際に幼稚園・保育所等を訪問し教職員と意見交換をしたり、要録等を活用したりして、幼児期の学びと育ちの様子や指導の在り方を生かしてスタートカリキュラムを編成しましょう。

### 子供の発達を踏まえ、時間割や学習活動を工夫しよう

入学時の子供は、鉛筆や教科書を使う学習に慣れもっています。一方、長い時間、じっと椅子に座って学習することが難しく、身体全体を使って学ぶという発達の特性があります。この時期の子供の学びの特徴を踏まえ、例えば、20分や15分程度のモジュールで時間割を構成したり、活動性のある学習活動を行ったりするように工夫しましょう。

### 生活科を中心に合科的・関連的な指導の充実を図ろう

自分との関わりを通して総合的に学ぶ子供の発達の特性を踏まえ、生活科を中心とした合科的・関連的な指導の充実を図りましょう。このような指導により、自らの思いや願いの実現に向けた活動をゆったりとした時間の中で進めていくことが可能となります。

### 安心して自ら学びを広げる学習環境を整えよう

子供が安心感をもち、自分の力で学校生活を送ることができるよう学習環境を整えましょう。子供の実態を踏まえること、人間関係が豊かに広がること、学習のきっかけが生まれることなどの視点で子供を取り巻く学習環境を見直しましょう。

手順

### スタートカリキュラム編成の手順

基本的な考え方を踏まえ、例えば①～③を通してスタートカリキュラムを編成することが考えられます。

学びの芽生え  
(幼児期)

①幼児期の子供を理解する

自覚的な学び  
(児童期)

②期待する成長の姿を共有する

③スタートカリキュラムを編成する

- 成長の姿を週や月の単位で明らかにする
- 成長の姿に適合した単元(合科・関連など)を構成し配列する
- 単元計画に基づいた学習活動を週の計画として時間配分する

長いスパンで考える

例えば、以下の視点で学習を3類型に分類し、重点の置き方を考えて単元や学習活動を配列します。

	一人一人が安心感をもち、新しい人間関係を築いていくことをねらった学習
	合科的・関連的な指導による生活科を中心とした学習
	教科等を中心とした学習

### 例えば 入学から夏休みまでのカリキュラム

時期	4月第1週～第2週	4月第3週～4月末頃まで	5月頃	6月頃	7月頃
ねらい	・心をほくす ・学校に対する安心感 ・先生や友達と仲良く	・自分にできることは自分で ・新しい集団のルールを考える		・関わりを広げる ・自己発露・主体性の発露	
学習活動の時間配分					

週単位で考える

長期的な視点で配列した単元や学習活動を、週案の形で具体化します。

### 例えば 4月第2週のカリキュラム

- 週のねらいの設定**  
身近な友達や先生との関わりから集団づくりへ、教室から学校全体へ、主体的に学び自分らしさを発揮できる活動へと、徐々にステップアップしていくねらいを定めることが考えられます。
- 子供の生活リズムに合わせた時間の設定**  
朝の会から1時間目に掛けて、幼児期に親しんできた遊びや活動を取り入れたり、友達と仲良く交流する活動を行ったりすることで、生き生きと楽しい気持ちで1日の学校生活を始めることができます。
- 学習活動の配列や時間配分の工夫**  
1日の流れを意識して学習活動を配列したり、子供の実態や学習活動に応じてモジュール学習や2時間続きの学習にしたりして、時間配分を工夫することが考えられます。

今週のねらい【先生や友達と仲良くなる】			
	4/13(月)	4/14(火)	4/15(水)
朝の会	 「なかよくなるう」*	 「なかよくなるう」*	 「なかよくなるう」* ・手遊び ・お話聞いて ・お話読んで ・歌って踊ろう
1	 ・手遊び ・お話読んで ・お話聞いて ・歌って踊ろう	 ・手遊び ・お話読んで ・お話聞いて ・歌って踊ろう	 「がっこうだいすきな なかよしっばい」 国・図・生 ・学校探検に行こう
2	 「がっこうだいすきな なかよしっばい」 国・図・生 ・学校探検に行こう	 「がっこうだいすきな なかよしっばい」 国・図・生 ・学校探検に行こう	・見つけたものや人をお知らせしよう
3	・学校のはてなやびっくりを見付けよう	・学校のはてなやびっくりを見付けよう	 「おはなしよんで」(国) 「いくつかな」(算)

※この時間については、授業時数以外の教育活動として位置付けたり、各教科等で実施したりすることが考えられます。(各教科等で実施する場合には、学習活動がその教科等の目標や内容を実現するものである必要があります。)

# スタートカリキュラムの特性を生かした単元の構成

～「がっこうだいすき なかよしいっぱい」～

入学当初の学校探検は、1年生が小学校に入学して初めて学校生活の主人公としてデビューする、ワクワク・ドキドキの単元です。スタートカリキュラムとして、小学校の学びへと橋渡しをしていく単元としても考えることができます。学校全体で支えて、子供の学びを豊かにしたいものです。

## 学びを豊かにするポイント

### 思いや願いを生かした学習活動を構成する

生活の中で見付けた疑問を解決したり、子供の思いや願いを実現したりすることで学ぶことへの意欲を高めています。そのためにも、子供のつづやきを大切に、子供の意識の流れに沿った学校探検の計画を立てて実践しましょう。

### 体験をきっかけにして各教科等につなげる

学校探検を通して、見付けたり、遊んだり、不思議だなと感じたり、やってみたくらいと思ったりしたことが、「話したい」、「伝えたい」という気持ちにつながります。それは、例えば国語科における「話す・聞く」の学習活動などの動機付けとなり、格好の学習材となります。

### 生活上必要な習慣や技能が身に付くように指導する

学校の公共性に意識を向けることで、学校の施設はみんなのものであること、学校にはみんなが気持ちよく生活するための決まりやマナーがあることなどに気付いたり、学校生活のリズムを身に付けることができるように指導することが大切です。

Let's 学校探検



「学校のこと、もっと知りたい」「私も行きたい」

入学当初の子供にとって学校は不思議や驚きでいっぱい。そのワクワク感を大切に探検を始めましょう。



「音楽室の「謎の的」、何でずか」「あれは、声の的でず」

自分の謎を解決するために、進んでインタビューする子供たち。クラスの友達とインタビューの練習をしてから、探検に出掛けます。



「わあ、お皿がたくさんあるね」「お鍋も大きいよ」

大きな鍋、調理員さんの長いエプロン、厚い手袋。給食室には、学校の施設や人に興味をもつきっかけがたくさんあります。



「先生、あのね。こんなに大きなお鍋があったんだよ」

子供は、探検での発見や驚きをすぐ伝えたくなります。教師は、子供の思いをしっかり受け止め、次への活動につなげましょう。



「先生、絵に描きたいな」「私も」

豊かな体験をすると子供は絵を描きたくくなります。図画工作科における「感じたことから表現したいことを見付けて表す」の学習活動と合科的に指導します。



「音楽室の上に、「謎の的」がありました。何の的だろうと思いました」

子供は、自分で発見したことを伝える中で、話し方を学んでいきます。国語科における「声の大きさや速さに注意してはっきり話す」の学習活動と合科的に指導します。



「わあ、きれいな声がかえるよ」「何年生かな」

目に見えるものだけでなく、音やにおいなど諸感覚を働かせて探検する子供たち。発見した驚きが、次々と探検する場所を広げていきます。



「廊下は静かに歩いていくといいよ」「幼稚園でもそうだったよ」

次の探検では自分の経験を基に、学校のルールやマナーを確認していきます。



「優しく教えてくれたよ。声を集める的だなんて、びっくり」

繰り返し探検する中で、子供は、学校の施設やそこで働く人に出会います。発見した喜びを家の人にも伝えたくくなります。



「学校って楽しいよ」「学校のことをたくさん教えてくれて、お母さんちも嬉しいわ」

自信をもった子供は、また、次の活動にチャレンジしていきます。



理解

実践

改善

# 安心して学べる環境構成

スタートカリキュラムの実施に当たっては、子供が安心して学べる学習環境を整えることが大切です。その際、一人一人の子供の発達や実態を踏まえること、友達との関わりが増え人間関係が広がること、学びの動機付けとなることなどに配慮し、学校全体を見直しましょう。



職員室前でも!

失礼します。1年1組の吉川ゆりです。池田先生に連絡帳を届けに来ました。  
ゆりさん、上手にお話ができましたね、ありがとう。

校門でも!

かずひろさん、おはようございます。今日も元気な挨拶で先生も元気になったよ。

校長先生、おはようございます。

校庭でも!

草刈りの準備をしているんだよ。

何をしているんですか?

池の近くでも!

あれ、何か動いているよ。

あっ、本当だ。オタマジャクシだよ。

わあ、すごくたくさんいる。捕まえたいな。育ててみたいな。

## 校内のいろいろなところで!

### 自分でできる

自由に遊べる時間や場所を用意することで、自分で活動を選び、自分から取り組んでいきます。そのことで、自ら学びに向かっていく意欲も湧いてきます。また、集団での活動が苦手な子供には、落ち着いて活動することができるコーナーを用意するとよいでしょう。



### 目で見て分かる

一日の予定や活動の手順が、文字や絵、写真などで提示されることで、見通しをもち、安心して活動することができます。クラス表示やトイレ表示などは、子供の目の高さで設置することが大切です。音声言語だけでは内容や指示が十分に理解できない子供も迷わずに活動できます。



### 友達ができる

入学当初、園と同じような生活空間を意図的につくります。例えば、机を班の形にすることで友達との距離がぐんと縮まります。そのことが子供の安心感にもつながります。さらに人間関係が豊かになります。



### 集中できる

教室の前面掲示や板書はシンプルで分かりやすいことが、子供の混乱を防ぎ、理解を助けます。読み聞かせのときは、教師の近くに子供を集め、表情豊かに語り掛けることで集中して聞くことができます。



### 学びのきっかけをつくる

教室の背面や側面に子供の絵や文、学びの足跡を掲示します。子供はそれを見ながら、次の活動の意欲を高めたり、自分から進んで活動したりします。



### 笑顔で支える

子供にとって大切なもの、それは先生の笑顔。そして、共感のまなざしです。子供に関わる全ての人が、学校、家庭、地域で子供を見守り支えていく意識をもつことが大切です。



理解

実践

改善

# スタートカリキュラムのマネジメント

子供の姿が出発点

## PLAN

3月末までに

### 校内組織を立ち上げて準備しよう

- 意義、考え方、ねらいなどを全教職員で共通理解し、保護者へ説明する
- 幼稚園・保育所等への訪問や教職員との意見交換、要録等から子供の実態をつかみ、指導や支援、子供のよさを小学校につなぐ
- スタートカリキュラムを編成する

#### 校内組織例「スタートカリキュラム作成委員会」

校長、教頭、教務主任、現1年担任、新1年担任、生活科主任、養護教諭、特別支援教育コーディネーターなど

### 子供を知ろう！

～園に行ってみよう～

園では、子供の主体性を大切にしています。生活リズム、環境の構成や教師の関わり方など、4月からの授業につながるポイントをたくさん知ることができます。

### 保護者に伝えよう！

～入学説明会～

園での生活が小学校生活の基礎になることを伝えましょう。保護者の安心が子供の安心につながります。

### 保護者に伝えよう！

～学級便り・懇談会など～

子供が興味・関心をもって学習に取り組む様子を保護者にエピソードで語りましょう。活動を通して、主体的に学ぶ姿を保護者にも理解してもらうことは、保護者の意欲の資につながります。

## DO

4月から

### 全校で協力体制を組みスタートカリキュラムに取り組もう

- 学級担任だけでなく、全教職員で協力体制を組み、見守り、育てる
- 発達の特性を生かし、具体的な活動や体験を取り入れた授業を工夫する
- 環境構成を工夫し、安心感がもてるようにする

#### 協力体制の例

- 入学当初は、複数の教職員が1年生の教室に入ることができるよう、学校全体で時刻表を調整する。そうすることで、他学年の担任も間接的にスタートカリキュラムに協力することができる。



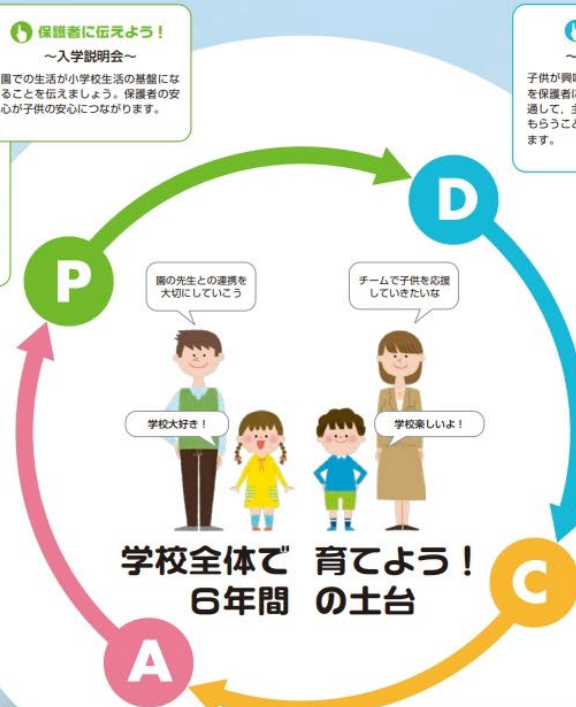
## ACTION

### 時期を捉えて、反省・検証・改善しよう

- 長期休業後の学校生活への適応に向けて、夏休み明けの子供への指導に改善点を生かす
- スタートカリキュラムの改善のために、週案などの資料をデータベース化し共有する
- 1月から3月に掛けて、次年度のスタートカリキュラムの改善を図る

#### 改善の例

- 連休明けに不安になった子供が多かったので、夏休み明けに心をほぐす活動を取り入れる
- 写真入りで手順を示すと落ち着いて生活できたので、子供の目線で学習環境を見直す
- 次年度のスタートカリキュラムの編成に向けて、幼稚園・保育所等の教職員との合同研修を計画する



### 園の先生に参観してもらおう

参観後、子供の姿や指導の在り方について気が付いたことを話し合います。園での様子と比較することで、子供の成長を実感することができます。

## CHECK

### 子供の姿・指導の在り方を語り合おう

- 取組がねらいに沿っているか、子供の姿で日々評価する
- 学年会などで、子供の成長する姿や指導方法について情報交換する
- スタートカリキュラム作成委員会や職員会議などで、実施状況を共有する

#### 評価方法の例

- 子供の姿を週案などに記録する
- 子供の書いたものや作品を使って評価する
- 様々な立場から子供の姿を捉え評価する



## **論点 3 : 生活科固有の課題への対応**

生活科固有の課題として、地域の教育資源を活用した学習活動が多く展開される中で、外部人材や地域との連携強化をより一層図る必要があるとともに、動物飼育の在り方について検討を図ることが必要。

## 1. 外部人材・地域との連携



### 現状と課題

- ・ 地域の人々や施設などの教育資源を活用した学習活動が多く展開されており、学校外の人や場と関わる体験が充実している。
- ・ 地域の方へのインタビューや交流、施設見学、飼育・栽培活動などを通して、対象に直接関わる体験が実現されている。
- ・ こうした関わりの中で、地域の人々への親しみや愛着をもち、社会の一員としての自覚が芽生えたり、学習対象への興味・関心が高まったりする。

一方、以下の課題もある。

#### ① 継続的な関係としての連携が構築されていない

外部人材や地域との連携が単発的な取組となりやすく、繰り返し関わることを通して親しみや愛着を深めたり、思いや願いの実現につなげたりする学習として十分に位置付けられていないことがある。

#### ② 連携に向けた準備の時間の確保・調整の仕組みが不足している

外部人材や地域との連携に当たり、事前の打合せや意図の共有に必要な時間の確保が難しく、学習のねらいや活動の位置付けについて十分な共通理解が図られにくい。

#### ③ 学校としての連携体制が弱く、教師個人に依存している

外部人材や地域との連携が、低学年の担任など個々の教師に委ねられることが多く、学校全体としての対応や、成果や課題の共有が図られにくい。



### 改善イメージ

#### ① 継続的な関係としての連携の構築

外部人材や地域との連携を、単発の体験としてではなく、年間を通じた学習の中に位置付け、繰り返し関わる関係として構築する。例えば、年間指導計画において、同一の人材・施設との複数回の関わりを位置付け、子供の思いや願いの実現に向けて、再訪・再交流の機会を設定する。

#### ② 準備の時間の確保・調整の仕組みの構築

外部人材や地域との連携に必要な事前の打合せや意図の共有が円滑に行われるよう、時間の確保と調整の仕組みを整える。例えば、事前打合せを標準化する（簡易な共有シートの活用等）。

【例】：ねらい／活動内容／子供の実態／留意点

短時間でも共有できるミニ打合せ（オンライン・電話等）の活用  
校内での役割分担（連携担当の明確化）

#### ③ 学校としての連携体制の構築

外部人材や地域との連携について、学校の全教職員で共通理解が進むように、連携するよさや次年度への引き継ぎを、組織的に推進する。

【例】：地域人材・施設のリスト化・データベース化

実践事例（単元・連携方法）の校内共有・蓄積  
生活科に限らず、他学年・他教科等との接続も視野に入れた活用  
校内研究やカリキュラム・マネジメントの中での位置付け

## 2. 動物飼育



### 現状と課題

- 学校で動物を飼育することは、児童が生命あるものに継続的に関わり、その変化や成長を自らの感覚で捉えることを通して、生き物への親しみと生命の尊さを実感的に理解するための重要な学習活動であることを踏まえ、動物飼育を行うことを学習指導要領及び解説に明記している。  
(学校飼育動物には、動物愛護管理法が対象とする哺乳類、鳥類、爬虫類の他に、両生類や魚類、昆虫なども含まれている。)
- 令和6年6月に行った調査では、1,224校のうち、学校所有は57.4% (703校)、児童個人の所有・占有42.6% (521校)。学校所有で飼育されている動物は以下の通り。  
①哺乳類：16% (196校) ②鳥類：1.6% (20校)  
③爬虫類：15.6% (110校) ④その他：38.6% (473校)
- 同調査では、不適切な状態を招く可能性が示唆された学校もあった(※)ことから、令和6年8月に学校において動物を飼育する場合の留意点をまとめ、環境及び体制を整えることを通知。  
※休日等の管理体制2.8% (34校)、飼育環境の確保1.4% (17校)、繁殖制限等の対策0.2% (3校)、日頃からの獣医師等への相談体制6% (74校)
- 一方、「学校における望ましい動物飼育の在り方」(教師用引き)が平成12年に策定されているが、それ以降の最新の知見を踏まえた内容になっていない。



### 改善イメージ

- 学校で動物を飼育することは、児童が生命あるものに継続的に関わり、その変化や成長を自らの感覚で捉えることを通して、生き物への親しみと生命の尊さを実感的に理解するための重要な学習活動。特に、AI時代においては、児童が動物との直接的な関わりを通して実感を伴って理解する身体性を伴う活動として、動物飼育は引き続き重要。
- 一方、
  - ✓ 休日等を含む管理体制の確保
  - ✓ 獣医師等の専門家との連携
  - ✓ 疾病・負傷時の対応体制や必要な予算の確保
  - ✓ 繁殖制限や災害時対応を含む適切な飼育環境の整備
  - ✓ 働き方改革の観点からの教職員に過度な負担が生じない配慮など、様々な観点から配慮をすることが求められている。
- 上記の意義は重視しつつ、地域や学校の実態に応じた柔軟な運用を行えるようにしていくことも重要であることを踏まえた動物飼育の在り方を検討することが必要。

※学校における動物飼育は、生活科の学習活動にとどまらず、多様な観点から行われていることに留意することが必要。

**小学校学習指導要領〔生活科〕（抜粋）**

〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕

(7) 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする。

**小学校学習指導要領 解説〔生活編〕（抜粋）****第2節 生活科の内容**

ここでは、動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にできるようにすることを目指している。動物を飼ったり植物を育てたりする活動とは、動物を飼育したり、植物を栽培したりする中で、動植物の成長の様子を見守ったり、動植物と触れ合い、関わり合ったりすることである。長期にわたる飼育・栽培の過程では、自ら関わっていくことで、児童の感性が揺さぶられるような場面が数多く生まれてくる。しかし、児童を取り巻く自然環境や社会環境の変化によって、日常生活の中で自然や生命と触れ合い、関わり合う機会は乏しくなっている。このような現状を踏まえ、生き物への親しみをもち、生命の尊さを実感するために、継続的な飼育・栽培を行うことには大きな意義がある。

動物を飼ったり植物を育てたりとは、飼育と栽培のどちらか一方のみを行うのではなく、2学年間の見通しをもちながら両方を確実に行っていくことを意味している。動物を飼うことは、その動物のもつ特徴的な動きや動物の生命に直接触れる体験となる。また、植物を育てることは、植物の日々の成長や変化、実りが児童に生命の営みを実感させる。動物を飼うことも植物を育てることも、継続的に世話をし、繰り返し関わる過程で、生命あるものを大切にすることを育む価値ある体験となり、そのことが生命の尊さを実感することにつながる。それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけるとは、動植物が育つ中でどのように変化し成長していくのか、どのような環境で育っていくのかについて興味や関心をもって、動植物に心を寄せ、よりよい成長を願って行為することである。なお、どのような動物を飼育し、植物を栽培するかについては、各学校が地域や児童の実態に応じて適切なものを取り上げることが大切である。飼育する動物としては、身近な環境に生息しているもの、児童が安心して関わり合えることができるもの、えさやりや清掃など児童の手で管理ができるもの、動物の成長の様子や特徴が捉えやすいもの、児童の夢が広がり多様な活動が生まれるものなどが考えられる。

## 小学校における動物の飼育状況についての実態調査及び対応について

- 令和6年6月～7月に小学校における動物の飼育状況についての調査（※1）を実施した結果、一部の小学校において、不適切な状態を招く可能性が示唆された（※2）ところ。
- 上記の結果を踏まえ、学校において動物を飼育する場合の留意点をまとめ、環境及び体制等を整えていただくよう、各都道府県教育委員会等に対し、同年8月に通知を発出するとともに、各都道府県等教育委員会等の担当者向けの会議においても周知をおこなっている。

（※1）調査対象：全国の公立小学校のうち無作為抽出による1,235校 有効回答数：1,224校（調査対象のうち11校が休校中のため未回答）

（※2）本調査において、不適切な状態を招く可能性が示唆された学校の割合は次のとおり。

- ・飼育環境の確保：約1.4%
- ・休日等の管理体制：約2.8%
- ・日頃からの獣医師等への相談体制（疾病対応）：約6.0%
- ・不適切な飼育環境に陥らないための繁殖制限等の対策：約0.2%

### 【通知の主な概要】

- 学校で動物を飼育する場合には、小学校学習指導要領に基づく教育活動としての意義を踏まえつつ、各種法令等に基づき、適切に飼育可能な動物の種類及び頭数を選択すること。
- 動物の所有・占有の形態（学校又は児童個人）にかかわらず、児童が生き物への親しみをもち、大切にしようとする態度を育てるよう適切に指導すること。その際、保護者の経済的負担が過重とならないよう留意すること。
- 哺乳類、鳥類、爬虫類を飼育する場合には、動物の愛護及び管理に関する法律及び関係基準を踏まえ、
  - ✓ 休日等を含む管理体制の確保
  - ✓ 獣医師等の専門家との連携
  - ✓ 疾病・負傷時の対応体制や必要な予算の確保
  - ✓ 繁殖制限や災害時対応を含む適切な飼育環境の整備
- を行うこと。
- 飼育管理については、特定の教職員に任せきりとしることなく、学校設置者である教育委員会等が学校と連携し、組織的な管理体制を構築すること。あわせて、働き方改革の観点から、教職員に過度な負担が生じないように配慮すること。
- 哺乳類・鳥類・爬虫類以外の動物についても、動物愛護管理法の基本原則等を踏まえ、適切な飼育を行うこと。
- 家畜に該当する動物を飼育する場合には、家畜伝染病予防法等を遵守し、関係機関と連携すること。
- 外来生物への対応、アレルギーや感染症への配慮など、安全・衛生面に十分留意すること。