

## 検討資料⑨

# 関係WG等の議論を踏まえた 総則の在り方について①

# 関係WG等での議論を踏まえた総則の在り方について

- 学習指導要領総則は、各教科等に共通する事項や、各教科等に該当しない事項等について示しているが、事柄の性質や専門性に応じて、具体的な在り方を別途関係するWGや有識者会議等において議論しているものがある。
- 当該WGや有識者会議においては、各分野における専門性の高い委員が分属し集中的な議論を行っていることから、それぞれの会議での議論を十分に踏まえつつ、総則の在り方を検討していく必要がある。（項目が多岐にわたるため、本日と次回以降の会議で分割して議論）
- 一方、それぞれのWGの検討成果の全てを子細に総則に盛り込むこととすると、総則の肥大化を招くとともに、実現可能性の観点から課題が生じるおそれもあるため、**総則本体には基本的な趣旨や方針を記載するにとどめ、実践の具体に係る部分は解説や参考資料に回すといった考え方を基本とすべき**ではないか。

本日の検討項目

## 現行第4 1. 児童生徒の発達を支える指導の充実 関係

- 学級経営、児童生徒の発達の支援
- 生徒指導の充実
- キャリア教育の充実

特別活動WG

## 現行第4 2. 特別な配慮を必要とする児童生徒への指導 関係

- 障害のある児童生徒などへの指導
- 海外から帰国した児童生徒や外国人の児童生徒の指導
- 不登校児童生徒への配慮
- 特異な才能のある児童生徒への指導

特別支援教育WG

外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議

不登校児童生徒に係る特別の教育課程WG

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

## 現行第2 学校段階等間の接続 関係

- 学校段階等間の接続（特に幼小連携）

幼児教育WG、生活WG

## 現行第6 道徳教育推進上の配慮事項 関係

- 道徳教育推進上の配慮事項

道徳WG

## 現行第2款 教育課程の編成 関係（高等学校学習指導要領のみ）

- 専門教科・科目の履修
- 通信制の課程における教育課程の特例

産業教育WG

高等学校教育の振興に関する懇談会

次回以降検討

# 現行の総則の俯瞰イメージと課題・対応策（小中学校の例）

## 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た配慮事項
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」（仮称）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」（仮称）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、「児童（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。（※）論点整理を踏まえた「個別最適な学び」の整理を含む

## 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、今後子供一人一人に応じた教育課程の編成を新設・拡充する方向で議論しており、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ことについてどのように考えるか。

1

# 児童・生徒の発達を支える指導の充実 (学級経営・生徒指導・キャリア教育)

# 特別活動WGでの議論を踏まえた総則の在り方について

## 中学校学習指導要領総則

### 第4 生徒の発達の支援

#### 1 生徒の発達を支える指導の充実

- (1) 学習や生活の基盤として、教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。  
また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、生徒の発達を支援すること。
- (2) 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、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。
- (3) 生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要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。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。

#### (特別活動WGでの議論の状況)

- 学級経営に関しては、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「核」とした上で、学級経営が目指すものを子供同士の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」として捉える議論が行われている。
- 生徒指導の在り方に関しては、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議論が行われている。
- （キャリア教育の在り方については、今後議題を設定の上検討予定）



#### (総則の在り方)

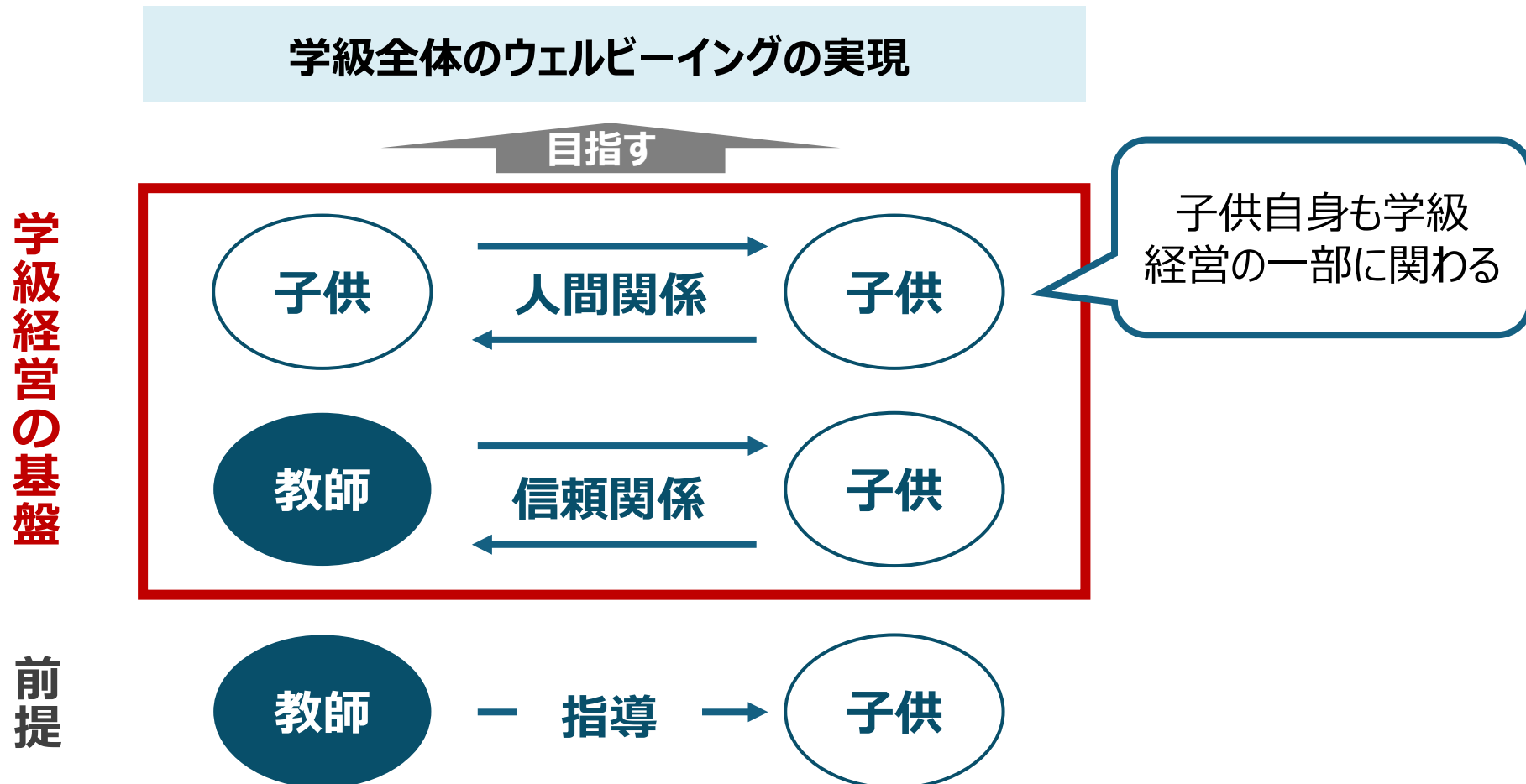
- 学級経営については、特活WGの議論を踏まえつつ、信頼関係や人間関係の醸成の先に目指す姿を分かりやすく示すこととしてはどうか。その際には、全ての子供が安心してよりよく過ごすことができるという生活の側面に加え、今次改訂において教育課程が柔軟化されていく中で、多様な子供達の主体的な学習を実現していく上では、学級経営の充実が不可欠であるという学びの側面も踏まえる事が重要ではないか。

※チーム学年経営の取組等、学級担任だけで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

- 生徒指導については、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してはどうか。
- （キャリア教育についてはWGの議論を踏まえつつ引き続き検討）

# 学級経営の充実に向けて（たたき台イメージ）

- 学級経営が目指すものを、学級全体のウェルビーイングの実現として広く捉えた上で、子供の主観的幸福感が「友達関係」「教師のサポート」と深く関係することや、学級経営に関わる学術的な議論、教育基本法（規律を重んずる等）及びこども基本法（子供の意見表明等）の規定等を総合的に勘案しつつ、バランスある学級経営の充実といった観点から議論を行い、示すべきイメージについて検討してはどうか。

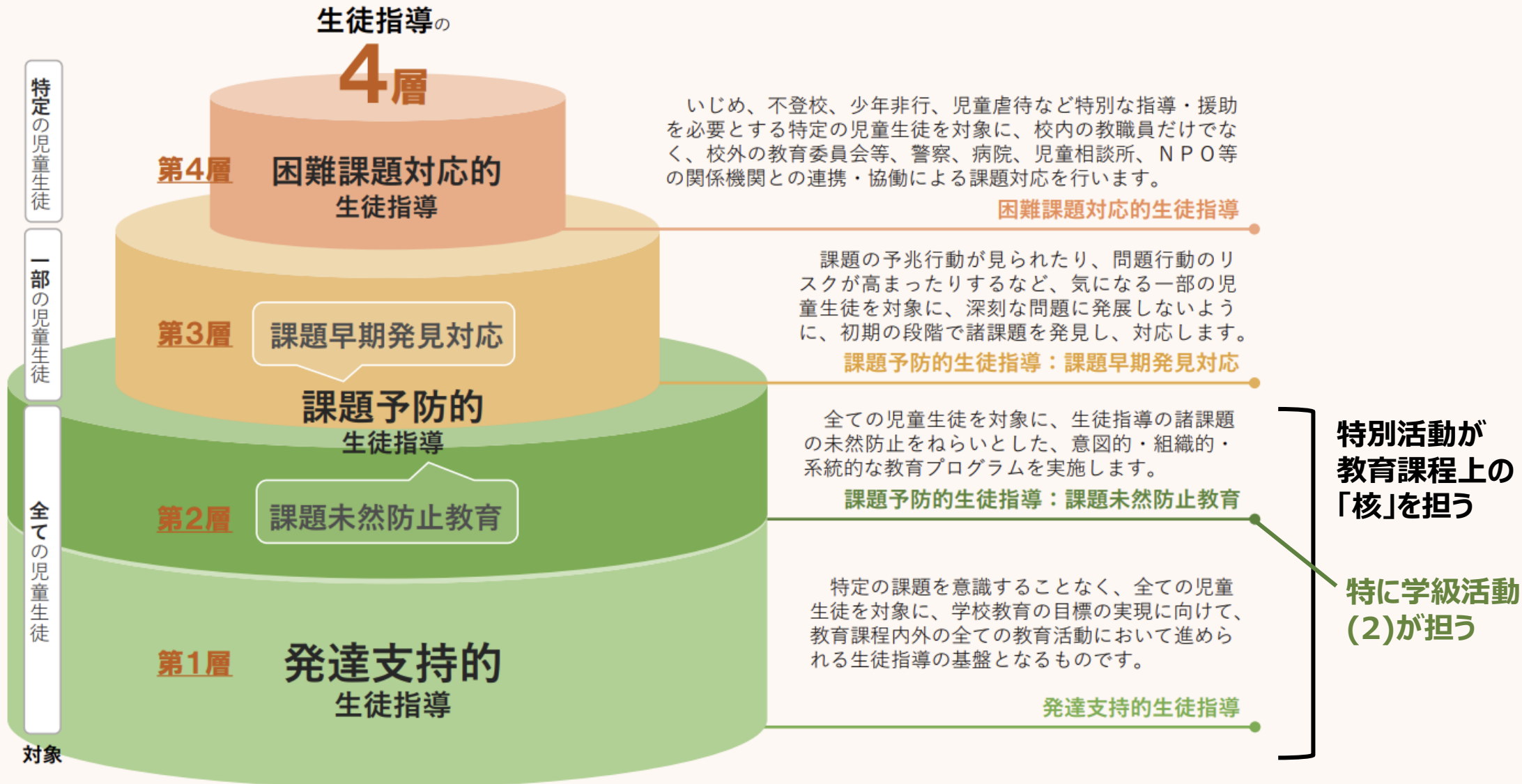


※ 友達関係（子供同士の人間関係）、教師サポート（教師と生徒の信頼関係に関わる）の要素が、子供のウェルビーイングの実現に深く関わる（内田、2025）  
学級経営は、いじめ・不登校への対応を含めた生徒指導や、インクルーシブな学級づくりにも重要な役割

# 特別活動と生徒指導の関係について（イメージ）

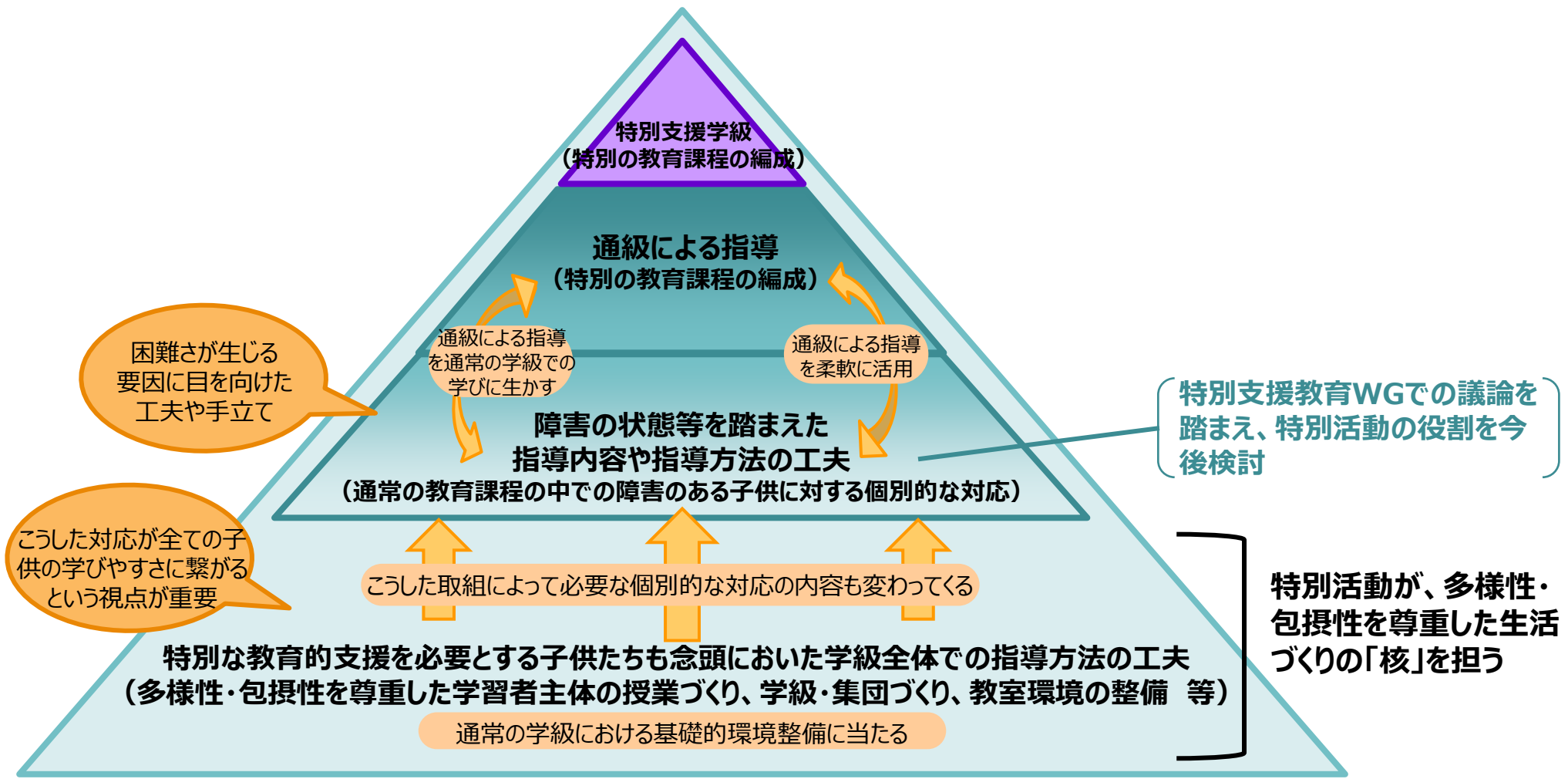
- 生徒指導提要の改訂内容を踏まえ、**特別活動が、学級経営とも相まって、全ての児童生徒を対象に行う生徒指導の第1層の機能を教育課程上の「核」として担うものとした上で、特に学級活動の内容の「（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」は第2層（課題未然防止教育）の機能も担うものとして明確化してはどうか。**

（※）特別活動が生徒指導の充実の機能を果たすにあたっては児童生徒の主体的な活動と両立させ、目標の達成につなげる視点が不可欠であることに留意



# 特別活動と特別支援教育における重層的な指導・支援との関係について（イメージ）

- 特別支援教育WGにおける「障害のある子供たちの学習活動の充実に向けた方策（重層的な指導・支援のイメージ）」を踏まえ、**特別活動が、学級経営とも相まって、第1層における多様性・包摂性を尊重した生活づくりの教育課程上の「核」を担うものとして明確化してはどうか。**



※特別支援学級の対象： 知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害  
通級による指導の対象： 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

※令和7年11月25日 特別支援教育WG③資料6 p. 5より作成

2

## **特別な配慮を必要とする児童生徒への支援 (特別支援、不登校、特異な才能、外国人児童生徒)**

## **(1) 障害のある児童生徒**

---

# 特別支援教育WGでの議論を踏まえた総則の在り方について

## 【現行】中学校学習指導要領総則

### 第4 生徒の発達の支援

#### 2 特別な配慮を必要とする生徒への指導

##### (1)障害のある生徒などへの指導

- ア 障害のある生徒などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の生徒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。
- イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。
  - (ア)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、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。
  - (イ)生徒の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。
- ウ 障害のある生徒に対して、通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする。
- エ 障害のある生徒などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する生徒や通級による指導を受ける生徒については、個々の生徒の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。

## (特別支援教育WGでの議論の状況)

- 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方向（※）で議論が行われている。
- 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に関する基本的な考え方を解説等で示す方向で議論が行われている。
- 通級による指導については、企画特別部会の論点整理を踏まえて、自立活動に加え、必要に応じて各教科等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、指導の質の向上を図るため、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教科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方向で議論が行われている。

（※）合理的配慮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から、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も国として示す方向で検討されている

## (総則の在り方)

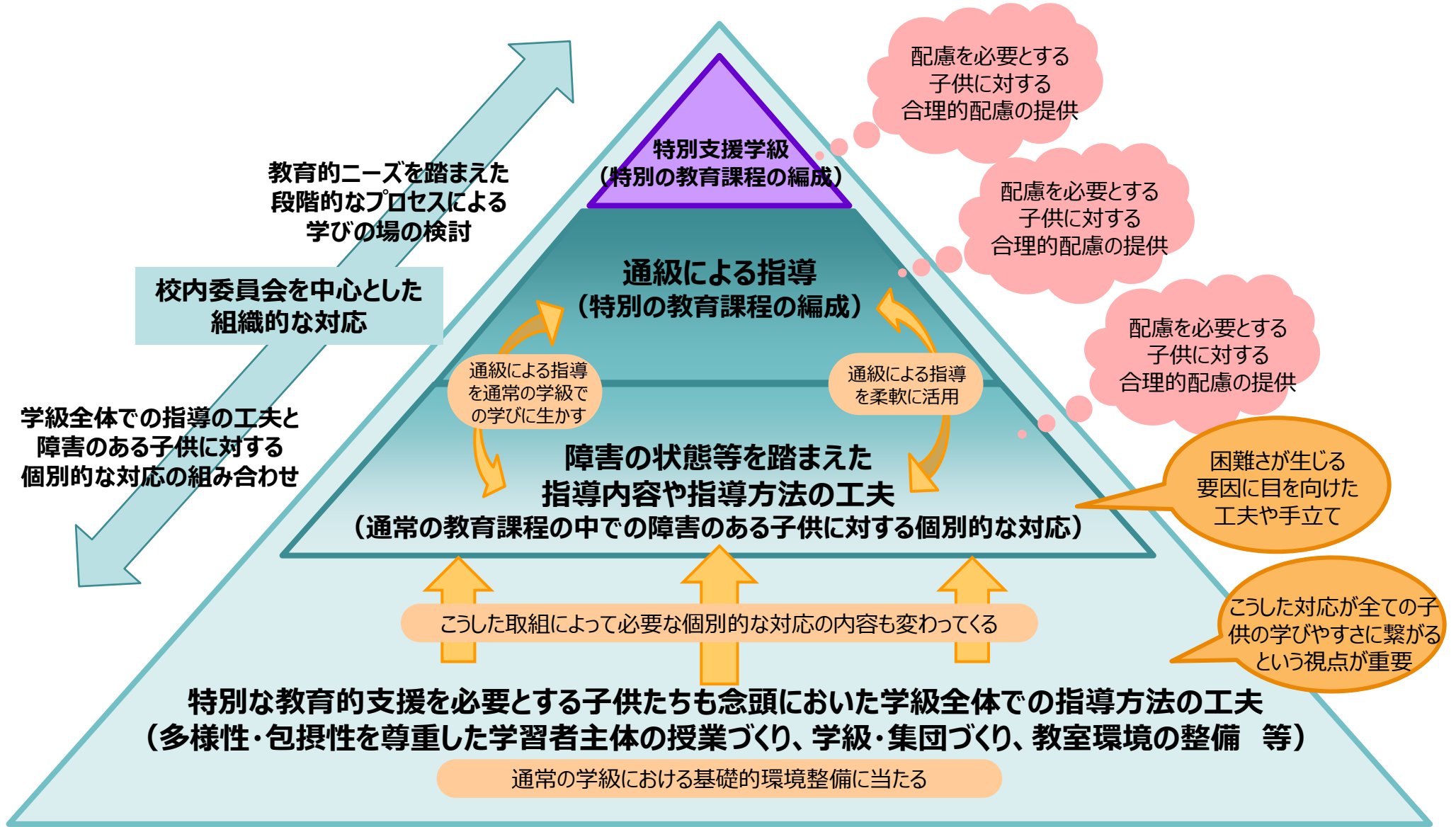
### 【障害のある児童生徒への支援について】

- 特別支援教育WGでは、小中高等学校学習指導要領総則での在り方についても専門的・具体的な議論が行われていることから、特別支援教育WGでの議論の方向性を踏まえて総則の記載の在り方を検討することとしてはどうか。

### 【全ての児童生徒の学びやすさの確保について】

- 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検討するとともに、多様な実践を促進することとしてはどうか。（参考資料：スライド16参照）

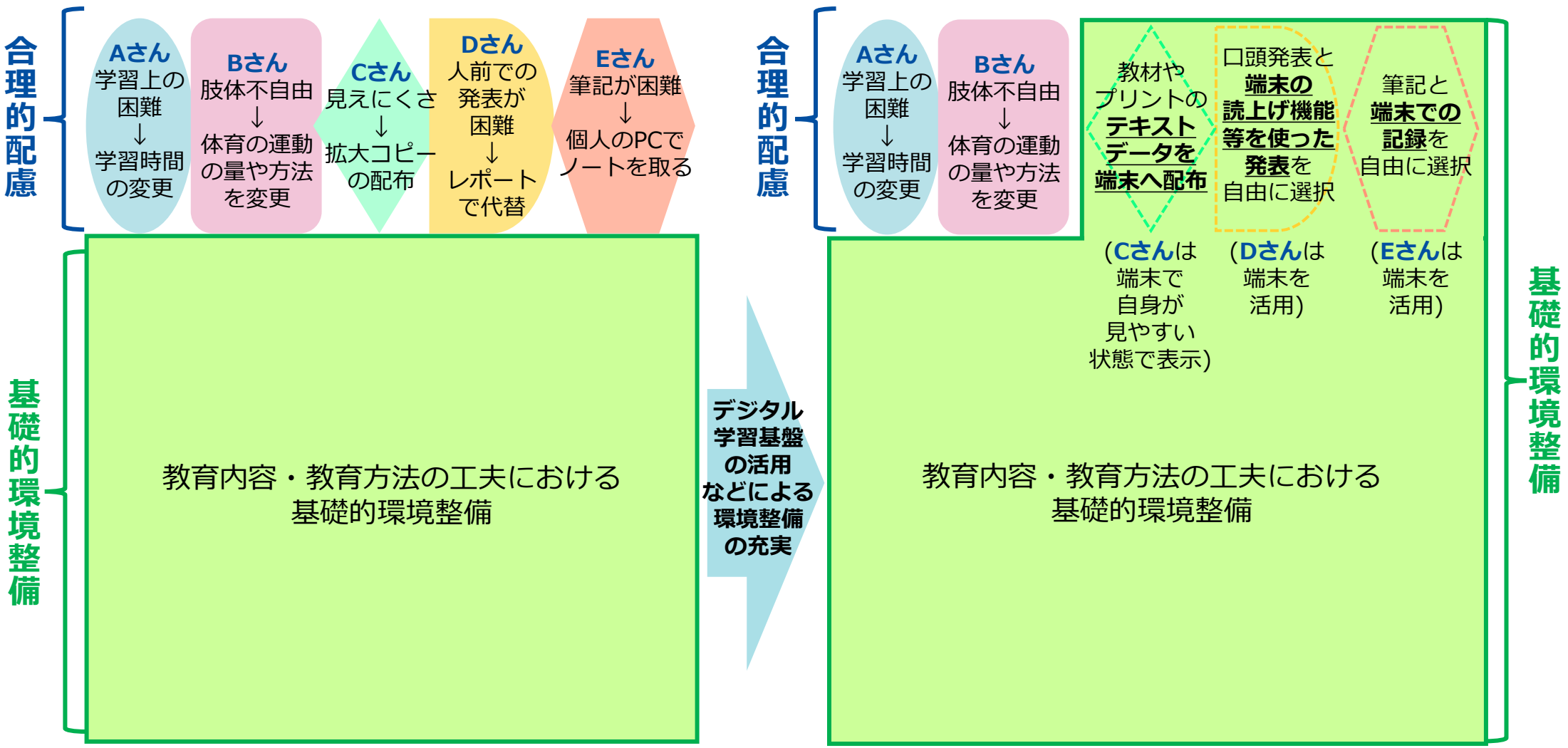
# 小・中学校に在籍する障害のある子供たちの学習活動の充実に向けた方策 (重層的な指導・支援のイメージ)



※特別支援学級の対象： 知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害  
通級による指導の対象： 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

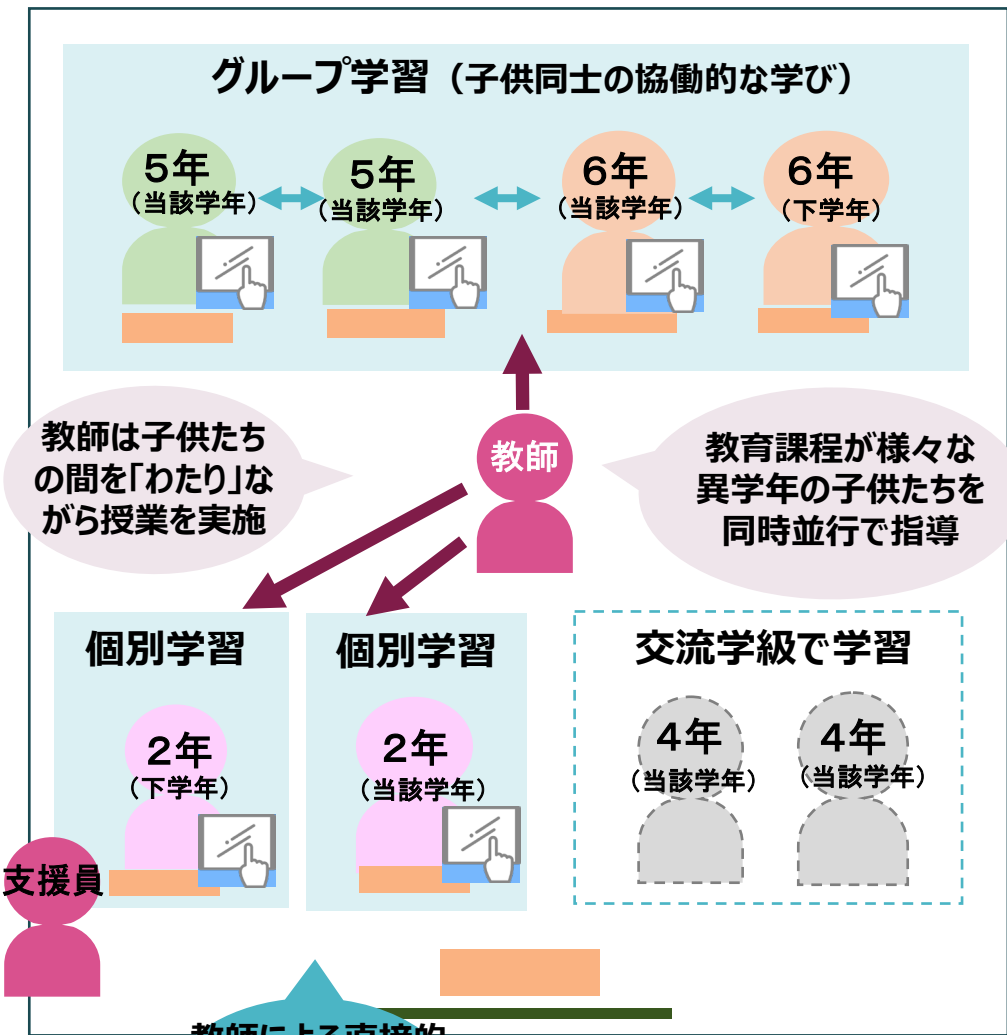
# デジタル学習基盤の活用などによる基礎的環境整備の充実と合理的配慮の関係（イメージ）

従来、児童生徒への個別の合理的配慮として提供する必要があった支援の中には、1人1台端末などの活用によって誰でも選択可能な学習方法となり得るものもあり、デジタル学習基盤の活用は合理的配慮の前提となる基礎的環境整備の充実に、特に不可欠なものと考えられる。



# 特別支援学級において期待される授業における学びのイメージ（一例）

● これまでの特別支援学級における優れた実践を踏まえ作成したものであり、改訂と並行して優れた取組の普及を推進



個に応じた指導

**教師による直接的な指導と、子供たち自身の学びの適切な組み合わせ**  
 教師は様々な学習形態の子供たちに対して、配慮や手立てを講じつつ、子供たちへの直接的な指導と子供たち自身での学びの時間を組み合わせながら授業を組立て

学びの在り方

**デジタル学習基盤を活用して子供自身が学びを調整**  
 子供たち自身での学びの場面では、デジタル学習基盤を活用することで、障害の状態等や一人一人の学習の状況を踏まえた学習内容や教材、学習活動や学習課題を提供

集団との関係

**特別支援学級内外の子供たちとの協働的な学びの実現**  
 同じ特別支援学級の子供同士での協働的な学びを進めるとともに、通常の学級の子供たちとの交流を通じた協働的な学びも進め、周囲の子供たちと共に育つ中で成長

配慮や支援の在り方

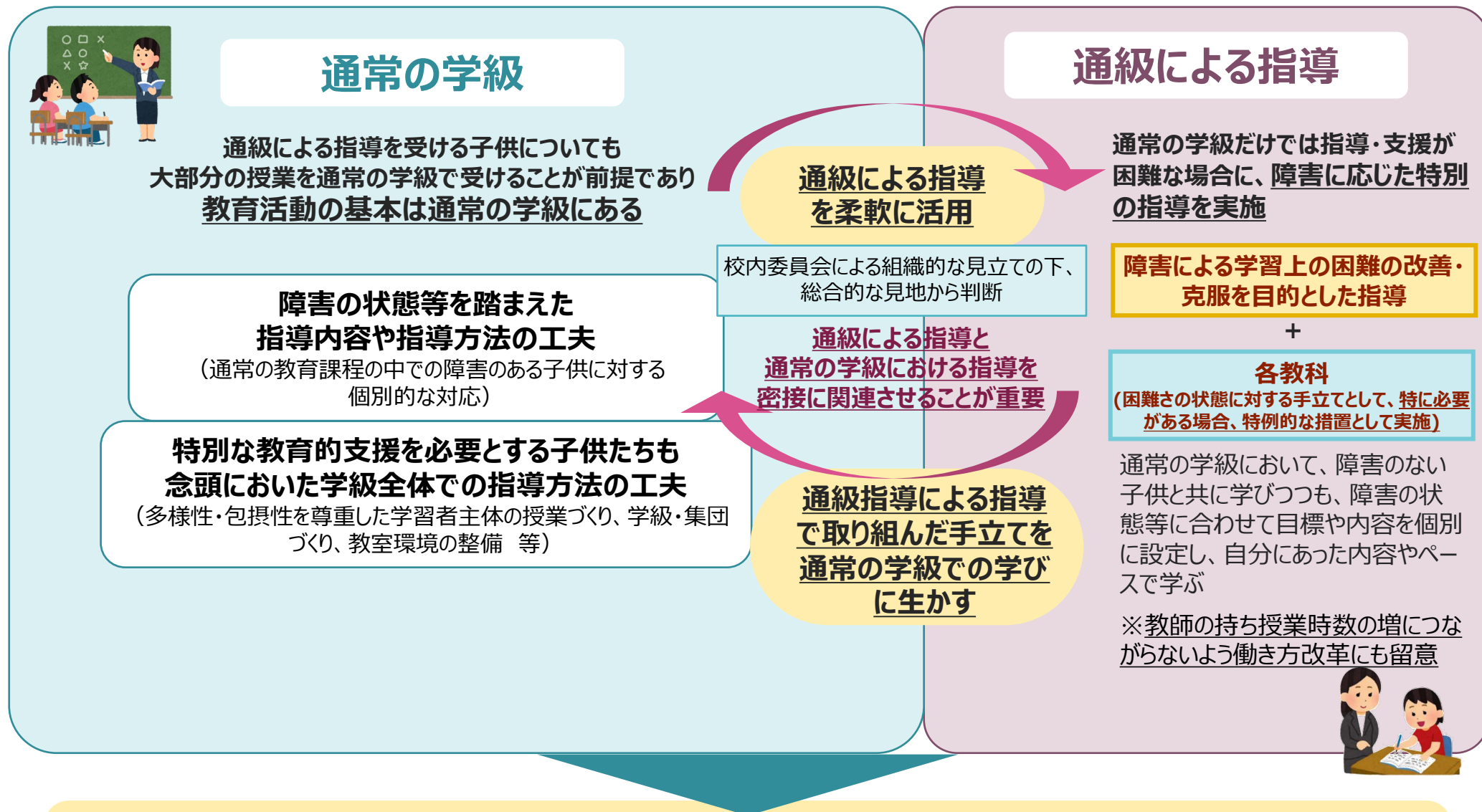
**自立活動での指導を生かした配慮や手立ての実施、合理的配慮の提供**  
 自立活動の時間の指導を生かした配慮や手立てを各教科等の授業の中でも講じるとともに、本人・保護者の意向を踏まえ必要な時には、学校側は過重な負担のない範囲での合理的配慮の提供を実施

学級経営と組織的対応

**学級経営の視点と組織的なアプローチ。負担感の解消**  
 障害のある子供たちの心理的安全性を確保する場としての特別支援学級における学級経営の展開。学校全体での組織的なアプローチのための校内委員会による組織的対応を行うとともに、各教科等の個別の指導計画について記載の重複感を解消し、子供に向き合う時間を確保

※上記のイメージの図は一例であり、例えば、異学年の子供たちが同一の題材を取り扱い学びを進めるような場面も考えられる

# 通常の学級の学びと通級による指導の連携（イメージ）



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ため、通常の学級の学びと通級による指導の相互の連携によって、通常の学級での学びを充実していくことが重要

# 通級による指導を受ける場合の教育課程の特例的な取扱いの見直し（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。

(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)

## 検討の 方向性

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

(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)

- 障害による困難の改善・克服を目的とした指導として、自立活動を取り入れることを明確に規定
- 自立活動の指導を実施した上で、特例的な措置として、障害による困難がゆえに学習に遅れをきたしている場合や、障害の特性上、特定の内容について通常の学級では学習が困難な場合に、困難さの状態に対する手立てとして、教師の持ち授業時数の増につながらないよう働き方改革にも留意しつつ、通級による指導において、各教科(※)の指導を行うことも可能としてはどうか。その場合、通級による指導が「一部の時間で障害に応じた特別の指導を実施」するものであることを踏まえ、単に補習的に各教科等の内容を教えるのではなく、あくまで個々の障害による学習上の困難の改善・克服を目的とした指導の一部として行うことを条件としてはどうか ※高校においては各教科・科目
- 合理的配慮の提供の観点も踏まえ、障害の状態等を踏まえ必要な場合には、本人・保護者と十分に意思疎通を図りつつ、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ることを可能としてはどうか ※高校においては各教科・科目
- 特例的な取扱いは、設置者の定めるところにより、校内委員会での組織的な検討を踏まえつつ実施するものと整理してはどうか

# 「学びのユニバーサルデザイン(UDL)」ガイドライン

UDLのゴールは、学習者エージェンシー(学習者による学びの舵取り)であり、学習者が、目的と内省力をもち、効果的にリソースを活用し、戦略的に行動できることである

## 取り組み

のために多様な方法をデザインする



## 提示(理解)

のために多様な方法をデザインする



## 行動と表現

のために多様な方法をデザインする



アクセス

### 興味やアイデンティティを大切にする

ためのオプションをデザインする (7)

- 選択と自主性を最適にする (7.1)
- 関連性、価値、意義を最適化する(7.2)
- 楽しさと遊びを育む(7.3)
- バイアス、脅威を与えるもの、気を散らすものに対応する (7.4)

### 知覚する

ためのオプションをデザインする (1)

- 情報の表示のカスタマイズをサポートする (1.1)
- 情報を知覚するために複数の方法をサポートする (1.2)
- 多様な考え方やアイデンティティを自分にとって意味のある方法で表す (1.3)

### やりとり

ためのオプションをデザインする(4)

- 応答様式や学習の進め方や動きの多様性を尊重する (4.1)
- 教材、テクノロジー、ツール、支援技術をアクセシブルにし、利用を最適にする (4.2)

サポート

### 努力や粘り強さを維持する

ためのオプションをデザインする(8)

- ゴールの意味と目的を明確にする (8.1)
- チャレンジとサポートを最適にする (8.2)
- 協働、支え合い、協同学習を促進する (8.3)
- 所属感とコミュニティを育む (8.4)
- 行動につながるフィードバックを提供する (8.5)

### 言語と記号

ためのオプションをデザインする (2)

- 語彙、記号、言語構造を明確にする (2.1)
- 文字や数式や記号の読み下し方をサポートする (2.2)
- 言語や方言の違いへの理解と尊重を促す (2.3)
- 言語や記号の使い方におけるバイアスに対応する (2.4)
- 多様な手段で表す (2.5)

### 表現とコミュニケーション

ためのオプションをデザインする(5)

- コミュニケーションに多様な手段を使う (5.1)
- 制作、作文、創造性のために多様なツールを使う (5.2)
- 練習や実践でのサポートを段階的に調節して流暢性を伸ばす (5.3)
- 表現やコミュニケーションの手段に関連するバイアスに対応する (5.4)

実行機能

### 情緒的能力

ためのオプションをデザインする (9)

- 期待、信念、モチベーションを認識する (9.1)
- 自己と他者への意識を高める (9.2)
- 個別の、また、他者とのふりかえりを促す (9.3)
- 共感と修復的な関係や環境を培う (9.4)

### 知識を構築する

ためのオプションをデザインする(3)

- 既習の知識と新たな学びを関連づける (3.1)
- パターン、重要事項、全体像、関係性を際立たせ、検討する (3.2)
- 理解を深めるために多様な方法を使えるようにする (3.3)
- 学習の転移や般化を最大にする (3.4)

### 方略を開発する

ためのオプションをデザインする(6)

- 意味のあるゴールを設定する (6.1)
- チャレンジを予測し、ゴール達成のために計画し、進める (6.2)
- 情報やリソースを整理する (6.3)
- 進捗をモニタする力を高める (6.4)
- 排他的な環境や実践をなくすことに挑む(6.5)

## **(2) 不登校児童生徒**

---

## 【現行】中学校学習指導要領総則

### 第4 生徒の発達の支援

#### 2 特別な配慮を必要とする生徒への指導

##### (3) 不登校生徒への配慮

- ア 不登校生徒については、保護者や関係機関と連携を図り、心理や福祉の専門家の助言又は援助を得ながら、社会的自立を目指す観点から、個々の生徒の実態に応じた情報の提供その他の必要な支援を行うものとする。
- イ 相当の期間中学校を欠席し引き続き欠席すると認められる生徒を対象として、文部科学大臣が認める特別の教育課程を編成する場合には、生徒の実態に配慮した教育課程を編成するとともに、個別学習やグループ別学習など指導方法や指導体制の工夫改善に努めるものとする。

## (不登校児童生徒に係る特別の教育課程WGでの議論の状況)

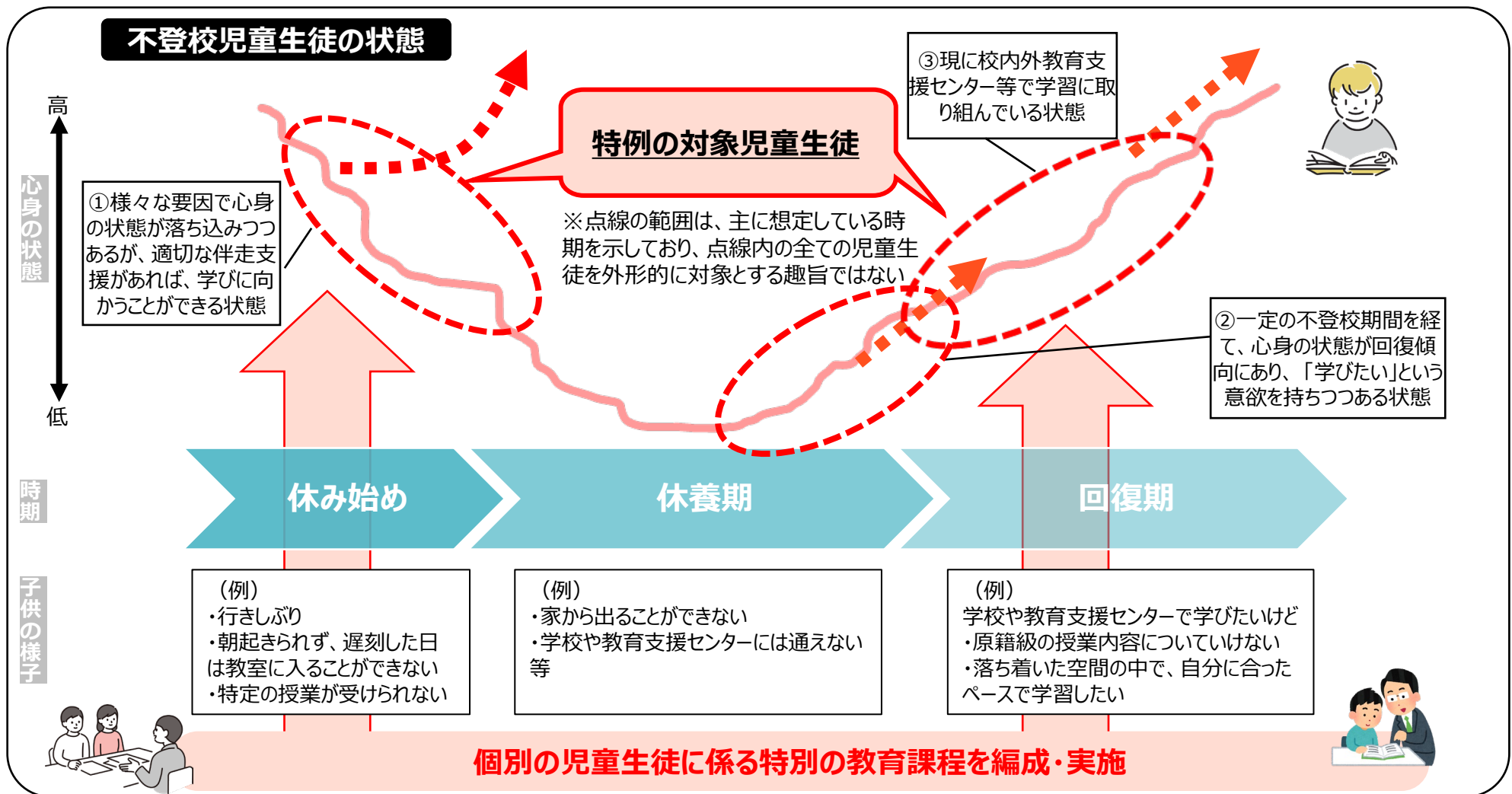
- 不登校児童生徒に対する特別の教育課程の編成を可能とする制度の創設に向け、①対象となる児童生徒の考え方(P19)、②特別の教育課程の編成の流れ(P20)、③特別な教育課程で想定される教育活動(P21)、④授業時数の考え方(P22)、⑤個別の指導計画に盛り込むべき要素や、担任と校内外教育支援センターの支援員等の連携を含む作成のプロセス(P23-24)等について議論を行ってきている。
- 特に、⑤個別の指導計画については、心身の状態が変化しやすく、学習に向かうこと自体が困難なケースが多いという不登校児童生徒の実態も踏まえ、子供自身が学習目標の設定に関わり、工夫して学習を進め、振り返る中で、「学びのサイクル」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して検討が行われている。

## (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ることとしてはどうか。(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を検討してはどうか。

# 特例の対象となる児童生徒のイメージ

- 具体には総合的な判断であることを前提としつつ、以下のような児童生徒が主たる対象として想定されるのではないか
  - ① 友人関係のトラブルや学業の不振など、様々な要因により、心身の状態が落ち込みつつあるが、教育支援センター等による早期の伴走支援があれば、学びに向かうことができる状態にある児童生徒
  - ② 一定の不登校期間を経て、心身の状態が回復傾向にあり、「学びたい」という意欲を持ちつつある児童生徒
  - ③ 現に、校内外教育支援センターで前向きに学習に取り組んでいる児童生徒 など
- 以上のように整理した場合、外形的な状況のみならず、児童生徒の状態把握の視点や方法が重要



# 特別の教育課程の編成流れ（事例イメージ）

～休み始めに「学びに向かうことができる状態」や回復期に「『学びたい』という意欲を持ちつつある状態」にある児童生徒の例～



※本人・保護者とのやりとりは、断続的に生じることが想定される

※①～⑤の流れは、児童生徒によって異なることに留意。

## ①指導環境を確認する際の観点

- ・指導体制
- ・施設・設備の状況
- ・学校と校外教育支援センターの連携体制 など

## ②児童生徒の状態を把握する際の観点

- (1)不登校の背景や期間のみならず、(2)発達や経験の状況、(3)学習の状況や学びへの興味・関心、(4)他者との関係構築や生活習慣形成に当たっての課題を含め、学びに向かう視点を適切に捉える

## ③指導方針を決定する際の観点

本人の学びに向かう状態を維持・向上する観点から、本人が興味・関心をもって取り組める学習内容となっているか、また、試行錯誤しながら諦めずにやり遂げられる学習内容となっているかなど、②で把握した状態に基づき適切に判断する

（例1）様々な要因で心身の状態が落ち込みつつあるが、適切な伴走支援があれば、学びに向かうことができる状態にある児童生徒

校内教育支援センター

・SCやSSWの協力の下、学級担任や養護教諭、教育相談担当、支援員などが、本人・保護者と面談するなどして、当該児童生徒の状態を把握

・学級担任や養護教諭、教員相談担当に加え、必要に応じて教科担当、学年主任、支援員などが、ケース会議を開催するなどして、指導方針を検討  
 <検討後>  
 ・校長が指導方針を決定

（例2）一定の不登校期間を経て、心身の状態が回復傾向にあり、「学びたい」という意欲を持ちつつある状態にある児童生徒

教育支援センター

・教育支援センターの状況に応じて、原籍校との連携の下、当該児童生徒の状況を把握  
 （例）  
 本人・保護者・教育支援センター・原籍校による4者面談を実施 など

・原籍校との連携の下、原籍校を交えたケース会議を開催するなどして、指導方針を検討  
 <教育支援センターでの検討後>  
 ・校長が指導方針を決定

※こうしたケースは、教育支援センターが一定程度の体制を有している場合を想定しており、学校との役割分担は異なり得るもの

指導環境の整備

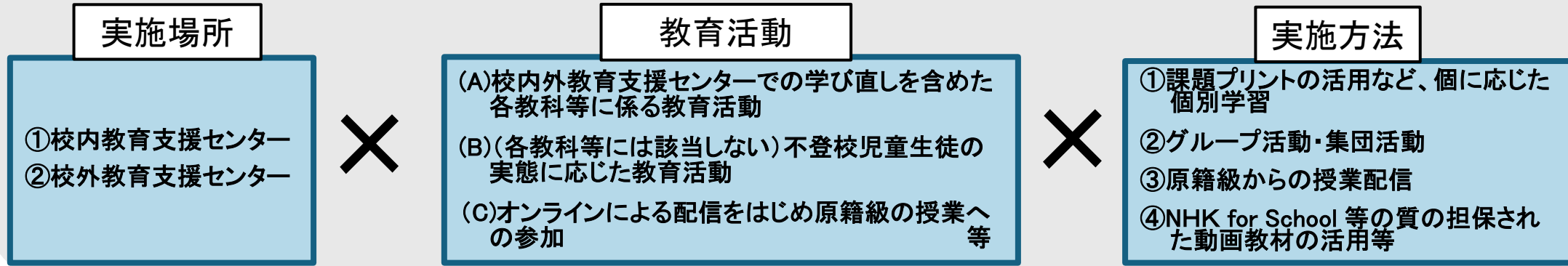
SC・SSWの派遣

指導主事等による指導助言

日頃からの児童生徒の状態把握

# 特別な教育課程で想定される教育活動（イメージ）

## 校内外教育支援センターでの主な学びのイメージ



## 校内外教育支援センターにおける特別の教育課程イメージ

### 特別の教育課程

### 教育課程外で実施する取組

各教科等の目標・内容に基づきつつ、柔軟に実施する教育活動

(各教科等には該当しない)不登校児童生徒の実態に応じた、特に効果的な教育活動

居場所としての活用

※カウンセリングや進路相談等の教育相談を含む

※主に裁量的な時間の活用を想定

#### 【想定される教育活動（例）】

- ・学習状況を踏まえた下学年・下学校種の学び直し
  - ・オンライン配信の活用をはじめ原籍級等への授業の参加
  - ・興味・関心等を踏まえた学習活動 等
- ※一部教科のみであっても特別の教育課程として実施可能

#### 【想定される教育活動（例）】

- ・個々の興味・関心に応じた探究的・体験的な活動
- ・他者とのふれあいを図る体験的な活動
- ・（コミュニケーション能力や対人関係構築スキル等の習得のための）ソーシャルスキルトレーニング 等

※実施方法については、個に応じて柔軟に実施。

⇒ 対象児童生徒の状態や学習意欲を踏まえた個別の教育活動を実施することで、学びに向かう力を底上げすることが必要

# 授業時数の考え方のイメージ

- 対象児童生徒については、不登校に至った背景や理由、必要な支援も様々であることから、制度として一律に授業時数を定めるべきではなく、対象児童生徒の実態を踏まえて、**各学校長が適切な範囲で柔軟に授業時数を設定できるような仕組みとするべき**ではないか
- 具体的には、**①不登校の期間や現在の出欠状況といった児童生徒の状態、②学びへの意欲や求める支援といったアセスメントに基づく児童生徒の在り方を総合的に勘案し、個別の指導計画を作成する計画段階において、本人や保護者の意向等も踏まえながら授業時数を設定すること**としてはどうか
- ただし、その実施に当たっては、**対象児童生徒の状態は変化しやすいことを踏まえ、授業時数や実施内容を状況に応じて適宜調整できることを前提とした、柔軟な運用とすべき**ではないか

## ①不登校の期間や現在の出欠状況といった児童生徒の状態

(例)

- 不登校の期間はどの程度か
- 現在、例えば週あたりどのくらいの時間を学習に向かっているか
- 学習の習熟度はどの程度か
- SSR等でどのような学習等に取り組んでいるか

(具体的なイメージ)

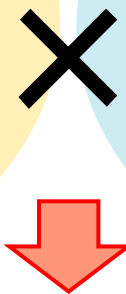
	Aさん	Bさん	...
不登校の期間	3ヶ月	1年	...
出欠状況	週3日(約15コマ)	週2日(約10コマ)	...
実際の学習時間	週で10コマ程度	週で6コマ程度	...
具体的な状況	一部教科の学習・創作活動	学習には向かえないことも多い	...

等

## ②学びへの意欲や求める支援といったアセスメントに基づく児童生徒の在り方

(例)

- 不登校の期間や時期(休み始め・回復期等)を踏まえ、学びに向かいたい気持ちをどの程度持っているか
- どういった学習や取組を行いたいと考えているか  
 例：自らの興味・関心や、習熟度に合わせた学習がしたい  
 集団活動に混ざりたい、そのためスキルを身につけたい
- 本人や保護者の目標として、どういったペースでの学習を望むか 等



**実施内容等を含め、総合的に勘案し、  
 授業時数を設定**

### 【基本的な授業時数の考え方】

- 現在学習に向かっている時間や本人の意向等を踏まえて、年間の授業時数を設定。
- 本人の状態を踏まえ、柔軟に週単位や日単位の授業時数や内容の見直し。

(例)

現在、週2日程度出席することができる児童生徒に対し、本人等の意向を踏まえて、年間約600コマの授業時数(裁量的な時間を含む。)を設定。週3日程度の出席が基本だが、本人の状態等を踏まえて、例えば、ある週は2日程度としたり、一日1コマ程度としたり、柔軟に実施内容を決定・見直しを図る

⇒ 対象児童生徒の実態や状態の変化等に応じ、柔軟に授業時数を設定・運用

# 個別の指導計画の検討の視点に係る児童生徒の悩みや学校現場の懸念点

## 不登校児童生徒が抱えている悩みや状況 (例)



・ほとんどクラスの授業に出られなかったため、通知表では「1」や「-」の成績しかつかない。

子供自身が「計画」の作成過程に深く関与し、学習意欲や自己肯定感を取り戻せるよう、これらの視点を踏まえた「個別の指導計画」であることが必要

※①～⑤の順番は一例であり、個々の不登校児童生徒により対応が必要な内容やその順番は異なることに留意。

今、自分が取り組んでいることは、自分の将来に生きるだろうか？

・日によって、体調も変わるし、勉強が手につかない日もある。  
 ・来月からは〇〇の教科については、みんなと教室で授業を受けてみたい。  
 ・夏休み明けから学校に行きづらくなってきた。

### ⑤ 対象児童生徒の頑張り等を積極的に評価できる仕組みとする視点

・対象児童生徒が取り組めた内容を積極的に評価してあげたいが原籍級の指導内容に合わないときはどうしたらいいの？  
 ・下学年等の学び直しや各教科等に該当しない教育活動はどのように評価するの？

・週の半分は校内教育支援センターに、残りは教育支援センターに通っている。  
 ・昨日支援員さんに相談したことが他の先生に伝わっていない。

### ④ 柔軟かつ容易に対応ができる視点

・対象児童生徒の状態を踏まえた頻繁な見直しは、教職員の負担につながるのではないの？  
 ・児童生徒の状態が変化した場合に計画はどうすべきなの？  
 ・指導計画を見直したり共有したりする時間が対面で確保できない場合はどうしたらいいの？  
 ・年度途中から編成することができるの？

・昨年度ほとんど学校にいけていなかったから、みんなと同じ勉強は不安。  
 ・得意な教科はあるけど、あの教科は苦手だから学校に行きにくい。

### ③ 学習内容等を関係者が簡易に確認・共有・改善できる視点

・指導計画は誰が管理するの？  
 ・対象児童生徒の状況をどのように共有すればいいの？

・勉強が苦手です。今までうまくできなかったから、どのように勉強したらいいかわからないし、できる自信がない。

### ② 効果的かつ効率的な計画とする視点

・指導計画にはどういった内容を盛り込む必要があるの？  
 ・指導計画は誰が作成するの？  
 ・支援計画と指導計画はどのタイミングで作成するの？  
 ・同じ児童生徒の指導計画を校内外教育支援センターでそれぞれ作成するの？  
 ・〇〇さんは日本語指導の特例も対象だから、指導計画を2つ作るの？

今、行っている支援が子供たちの成長につながっているのだろうか？



### ① 対象児童生徒自身が計画の作成過程等に深く関与する視点

・対象児童生徒の思いをいつ、どのように反映し、振り返る活動や学びの積み重ねに繋げればいいのか？

## 本特例を実施するにあたり学校現場が抱える懸念点 (例)

# 指導計画に盛り込むべき要素とプロセス（イメージ）

## 【指導計画に盛り込むべき要素】

- 学習指導要領に示す教育課程の基本的な考え方や不登校児童生徒の特性を踏まえて、指導計画には、以下の要素が考えられるのではないかな。

- ① 学びにおいて意識したい視点、② 教育内容（順序を含む）
- ③ 目標やねらい、④ 指導方法（指導期間・教材を含む）、
- ⑤ 授業時数、⑥ 振り返り、⑦ フィードバック

## 【指導計画作成プロセスの前提となる基本的な考え方】

- 指導計画は、学校の体制や実態に応じて適切な者が作成を主導し、最終的には、担任教師が確認の上で、学校として計画を作成することも可能とすべきではないか。
- 指導計画作成のプロセスでは、児童生徒がどのように関与すべきかといった視点を十分考慮すべきではないか。
- 児童生徒の実態に応じ柔軟な特例実施が可能となるよう、年度途中の特例開始や終了も視野に検討を進めるべきではないか。

## I. 指導計画作成までの流れ

## II. 指導計画の実施、振り返り・フィードバック、見直し

(0) 計画作成にあたって必要な実態把握  
・学級担任をはじめとする関係者が児童生徒の実態を丁寧に把握。

(1) 「学びにおいて意識したい視点」の設定  
・「学びのサイクル」の考え方を踏まえて児童生徒が自ら設定（困難な場合は児童生徒が納得感のあるものを選択）できるよう、支援することが重要。  
・学級担任や指導員等が連携の上、児童生徒と丁寧な対話の上で決定されることが望ましい。

(2) 授業時数・指導内容・指導方法等の設定  
・学級担任に加え、教科担当や指導員等も関与の上、これらの項目を設定していくことが必要。  
・児童生徒の自己選択・自己決定の機会の創出を意識しながら児童生徒との対話を通じて設定されることが望ましい。

(3) 学校長の承認、教育委員会への届出  
・指導計画は、学校長の承認を得た上で、教育委員会等に対して届出。  
※指導計画を見直した際の届出の要否は、学校現場の負担も十分に勘案した上で、その範囲や程度に応じ、各教育委員会等において判断。

指導計画に  
盛り込むべき要素

(1) 指導の実施  
・指導計画に基づき指導を実施。  
・学級担任を含めた関係者間で随時共有。

(2) 本人の振り返り・フィードバック  
・児童生徒の状態に応じて適切な頻度で振り返りの実施。  
・振り返り際には、児童生徒の頑張りを受け止め、励まし、自己肯定感を向上させるといった観点を第一にフィードバックが行われることが望ましい。

(3) 指導計画の見直し  
・児童生徒の状態や学習状況等を踏まえ、指導計画を柔軟に見直していくことが重要。

必要に応じて、Iの  
(1) 又は (2) へ戻り、  
指導計画を見直し

### **(3) 特定分野に特異な才能のある児童生徒**

---

# 特異な才能WGでの議論を踏まえた総則の在り方

## 【現行】中学校学習指導要領総則

記載無し

### （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。
  - ① 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
  - ② 児童生徒の有する特異な才能の伸長と、学習上・生活上の困難の解消の双方をバランス良く目指していく
  - ③ 「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
  - ④ 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」（仮称）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、
  - ① 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
  - ② 対象活動を実施する機関（実施機関）や活動の場所に関する考え方（デジタル学習基盤やweb会議システム等も効果的に活用）（※）
  - ③ 個別の指導計画の必要性とその備えるべき特質
  - ④ 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議論を行ってきている。（P27～30参照）

※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

### （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、新たに追記してはどうか。（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多層的な支援の考え方を示してはどうか。

# 特別の教育課程における「対象活動」のイメージ

特異な才能が発揮される分野や程度は様々なものがあるため、通常の教育課程での指導の工夫や柔軟化等を含め、多様かつ多層的な教育活動により支援が可能な場合も多いものと想定される

➡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ことを基本的な考え方とすべきではないか

※ 対象とすかどうかの判断に当たっては相談支援体制の活用も考えられる

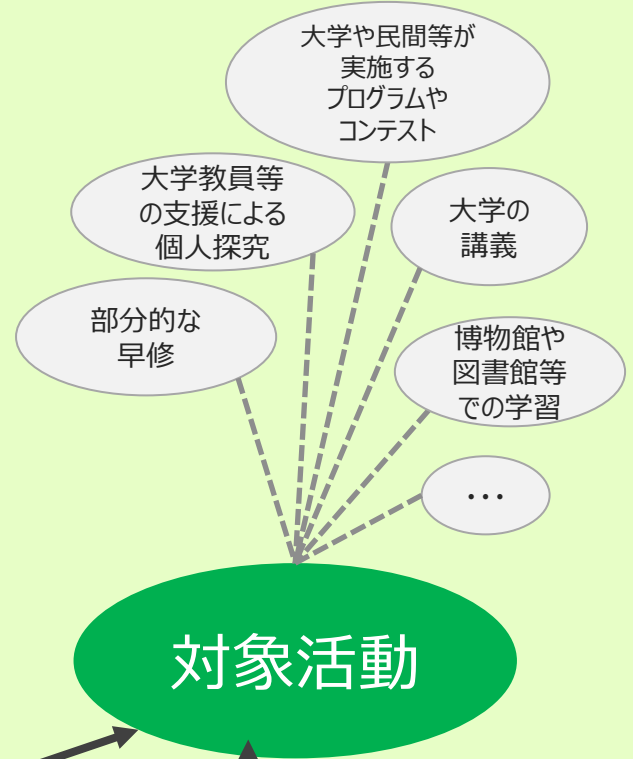
※ 通常の教育課程での支援に加えて、休日や長期休業中などに学校外でこうした児童生徒の活動の場が提供されている場合、相談支援体制を活用し、そうした活動の紹介を行うことなども考えられる

教育課程

2階

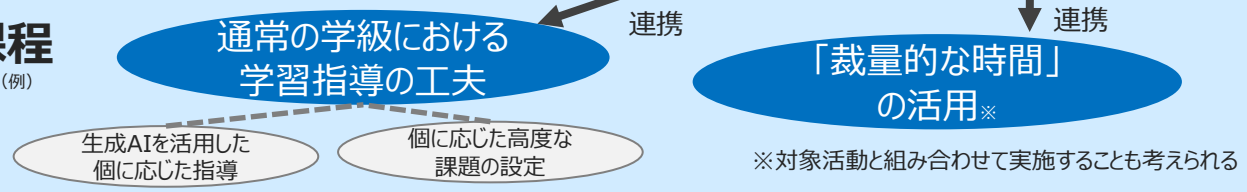
## 特別の教育課程※1,2 (本WGでの検討事項)

- まずは、日常적인見取りや心理検査等により、一定の判断が可能と考えられる、例えば、算数・数学や理科等の教科等に関わる認知的な側面に着目し、対象活動を学校内外で実施することを基本に据えてはどうか
- その上で、以下のいずれも満たす場合、対象活動の実施を可能とする方向で検討してはどうか (以下は対象活動の前提であり、対象児童生徒の考え方は別途検討)
  - ① 特例の適用に伴って、実施しないこととする相当教科等で育成する資質・能力について、おおむね適切に身に付けられると判断できる場合 (その際、個々の指導事項ベースで身に付いているかどうかを個別に確認するのは現実的に困難であることに留意)
  - ② 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とを踏まえ、以下の観点等から当該児童生徒に対して対象活動を実施する方が効果的であると総合的に判断できる場合
    - (1) 対象活動を実施することで、相当教科等の実施等に伴う学習上の困難の軽減・解消が期待できるかどうか
    - (2) 学級での他の児童生徒や教師との関係構築の観点から効果的かどうか (生活上の困難の軽減・解消の側面) 等
- その際、対象活動を実施する場合、以下のA、B、Cのパターンのように、相当教科等の一部または全部の内容及び授業時数を実施しないことができることとしてはどうか
  - A 総合的な学習の時間 (※3) の一部または全部
  - B 各教科の一部または全部
  - C 総合的な学習の時間・各教科の一部または全部



1階

## 通常の教育課程 (例)



教育課程外

大学等による相談支援体制

※1 「特別の教育課程」は、個々の児童生徒に着目した教育課程全体を指すものであり、特例により行う教育活動だけでなく通常の児童生徒と同様に学ぶ活動も含めたものであるが、本資料では対象活動を指すものとする

※2 特別の教育課程の前提として、まずは通常の教育課程において特異な才能のある児童生徒の支援に取り組み、その上で通常の教育課程において支援が困難な児童生徒を特別の教育課程の対象とする

※3 特別の教育課程において総合的な学習の時間を相当教科等とすることは、今次改訂の『「好き」を育み、『得意』を伸ばす』という方向性にも合致し、総合の役割を積極的に果たそうとするもの

# 対象児童生徒の判断のプロセス (事例イメージ)

対象児童生徒については、教育委員会や学校が、相談支援体制を活用しながら、以下のようなプロセスで判断することとしてはどうか。

例

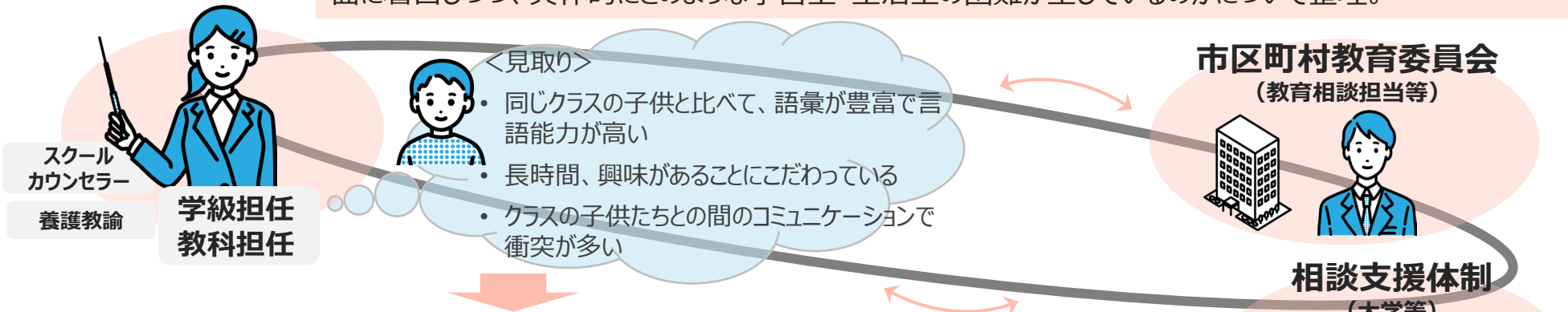


- 学年：小学校4年生
- 強い関心がある分野：算数、理科（特に生物分野）
  - ・ 言語理解も突出
  - ・ 大学が実施する小中学生向け理科プログラムに参加しながら、大学教員の指導を受けつつ独学で探究的な学習を進めている
- 学習上の困難：全体的に理解力が高く、授業の内容はほぼ全て理解できるため、授業中は退屈で苦痛
- 生活上の困難：厳密な論理性にこだわりが強く、同級生との間での摩擦がある。不登校期間あり。現在は保健室登校

## 1 アセスメント

学校

教育委員会・学校は、学校生活全般における日常的な見取りを踏まえ、当該児童生徒に対して必要に応じて面談やWISC等の心理検査等を行うなどにより、例えば、算数・数学や理科等の教科等に係る認知的な側面に着目しつつ、具体的にどのような学習上・生活上の困難が生じているのかについて整理。



### 面談 ※1 (必要に応じてWISC等の心理検査※2のもとに実施)

- ※1 教育委員会や相談支援体制の専門家が同席することも考えられる
- ※2 心理検査は、当該教育委員会の関係機関で実施することもあれば、保健センターや児童発達支援センターなどの首長部局が所管する機関、民間の機関、検査体制のある大学で実施されることもある



児童生徒



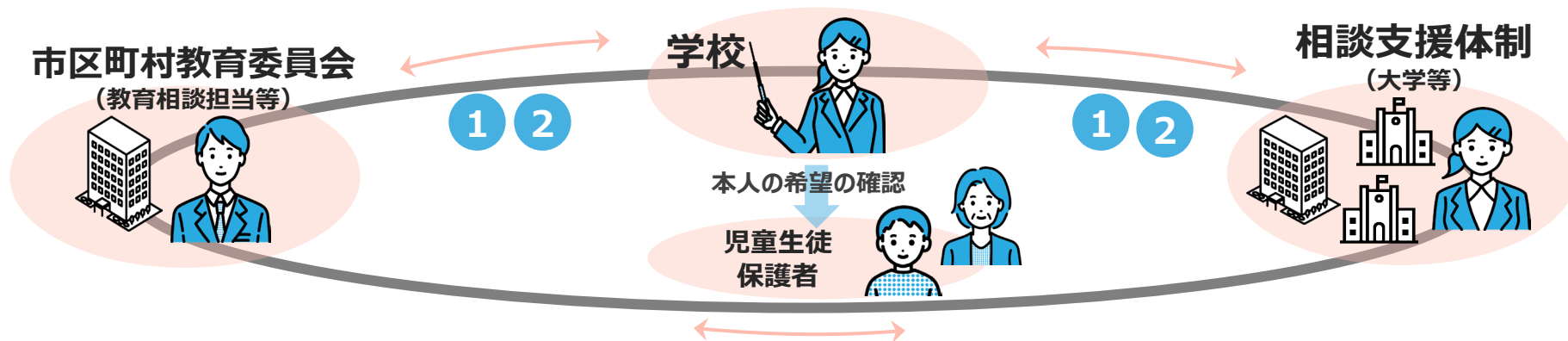
保護者

- (例)
- ・算数や理科のどの分野についての強い関心があるのか
  - ・認知的にどのような特性があるのか
  - ・学習上・生活上、具体的にどのような場面で、どのような困難が発生しているのか
  - ・児童生徒は、学習上・生活上生じている困難に対して、どのような方向性で困難の解消を望んでいるのか 等
- ➡算数全般、理科の生物分野に強い関心があり、特に算数の授業では、難しい課題でも理解できるため、退屈で苦痛。授業中も、自分が知っている知識をクラスメートに話すと理解されず、また、論理的なコミュニケーションにこだわりが強いあまり、クラスメートや教師との会話でも衝突が多い。

## 2 対象児童生徒の判断

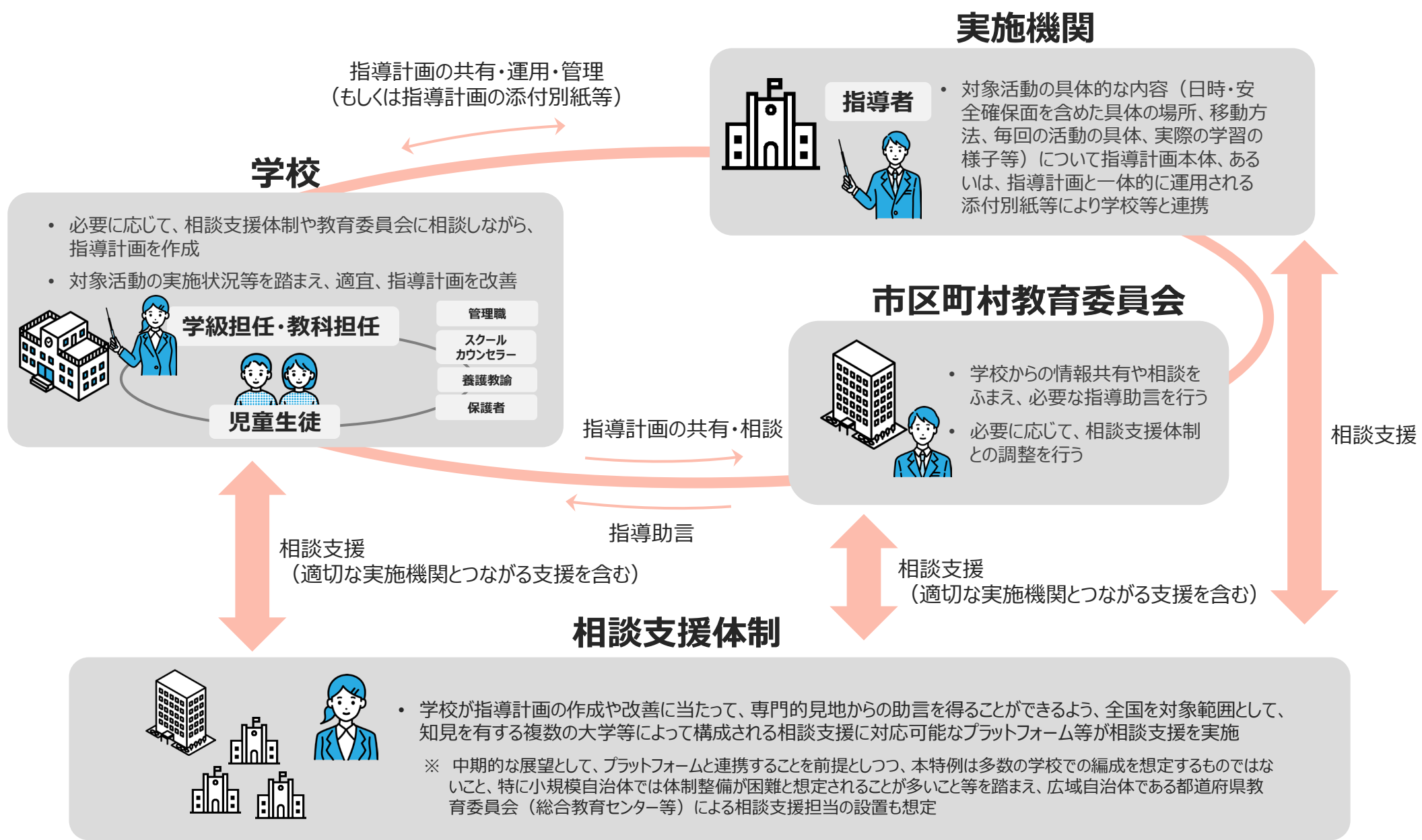
アセスメントの結果を踏まえ、学習上・生活上の困難に対して

- ① 通常の教育課程での指導の工夫や柔軟化等を含め、多様かつ多層的な教育活動による支援の可能性を検討
- ② 通常の教育課程では支援が十分でないと考えられる場合に、対象活動を実施する方が効果的であるか、総合的に検討



- 1 • 教育委員会・学校が、通常の教育課程において、どのような指導の工夫や柔軟化が可能であるか検討  
 ➔主に算数、理科の授業の中で、当該児童生徒に対して、発展的な課題や、GIGA端末を活用した探究課題を設定
- 2 • ①の通り通常の教育課程における指導の工夫を行ったところ、理科については学習上の困難が軽減されたが、算数については担任が設定できる課題の範囲・難易度では満足感・充実感を得ることができず、学校で授業を受けることに対して意欲がわからない状況が続いたため、通常の教育課程における支援だけでは十分に支援が困難であると判断  
 ➔面談の状況や普段の学習・生活状況の見取りを踏まえて、独学で取り組んでいる探究的な学習で発揮される算数の知識・技能、思考力、判断力、表現力等などを見取り、小学校段階の算数で育成する資質・能力についてはおおむね適切に身に付けられると判断し、小学校4年生段階の算数の全部を「相当教科等」とする方向で対象活動の内容について検討  
 ➔学校のみでは算数を相当教科等とする対象活動に係る適切な実施機関の判断がつかないため、大学等による相談支援体制に相談し、大学が実施する算数・数学に関するプログラムへの参加を念頭に検討をすることに  
 ➔児童生徒・保護者にも確認したところ、大学が実施する算数・数学に関するプログラムや講義を受講したいとの意向を確認  
 ➔相談支援体制と児童生徒・保護者を交えて面談の場を持ち、児童生徒の特性や興味関心、自宅からの距離などを踏まえ、近隣の  
 ▲▲大学の算数・数学も対象とする小中学生向けプログラムへの参加と、プログラムで課された課題探究に取り組む活動を対象活動とすることを決定  
 ➔当該プログラムでは、大学が設定する領域の中から、自身で探究テーマを設定し、探究的な学習を進めるものであり、通常学級の算数の授業の代わりに対象活動として探究学習を進めることができれば、授業内容が簡単すぎるあまりの苦痛など学習上の困難の軽減・解消が期待でき、また、算数の授業における他の児童生徒のコミュニケーションの関係でも効果的であると判断。

# 指導計画の作成・運用等に係る連携の参考イメージ (素案)



## **(4) 外国人児童生徒等**

---

## 【現行】中学校学習指導要領総則

### 第4 生徒の発達の支援

#### 1 生徒の発達を支える指導の充実

#### (2) 海外から帰国した生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある生徒に対する日本語指導

- ア 海外から帰国した生徒などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うものとする。
- イ 日本語の習得に困難のある生徒については、個々の生徒の実態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。  
特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする。

## （「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」での議論の状況）

- 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。

### （基本的な考え方に関する課題）

- 児童生徒の表面的な日本語能力や「できないこと」に焦点化され、語彙・文法・文字等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るという考え方が十分示されていない

### （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
  - 在籍学級における教育課程と「特別の教育課程」それぞれの役割分担や連携方策が明確でない
  - 日本語指導担当教員など専門性のある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
  - 受入れ経験の浅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、学習言語を意識した指導の方法が明確でない
- 注：「日本語指導が必要」とされているものの指導が受けられていない児童生徒も一定数いるなど、体制の充実も課題である。

- こうした課題の解消に向け、学校教育法施行規則等の改正により、「日本語指導」の在り方を見直す方向で検討。
- その上で、日本語能力のみならず資質・能力を育むための具体の指導・支援の流れをはじめ、初期段階の指導・支援の在り方、アセスメントの活用、ICT活用等の学校現場での具体的な実践に関し、新たに「外国人児童生徒等の学びを支えるガイドライン（仮称）」をR8年度中に整備予定。

## （総則の在り方）

- 外国人児童生徒等の指導について、「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方向で検討してはどうか。

# 外国人児童生徒等の教育を巡る現状と課題

令和7年12月18日  
外国人児童生徒等の教育の  
充実に関する有識者会議（  
第9回）資料2

会議後文言等更新版

## 現状

- **日本語指導が必要な児童生徒が急速に増加**。これまで受け入れた経験のない自治体でも対応が求められている。
- 外国人児童生徒の母語は多様化しており、外国人児童生徒等が集住する地域と、ごく一部に散在する地域で、それぞれ課題が生じている。
- これまで、在籍校での学校生活への適応や教科学習に必要な「取り出し」指導等を行うため、**H26に個別の児童生徒に着目した特別の教育課程を制度化**。R5年において小中約8千校（約6割、約4.4万人）に実施。 ※高校段階：R5年度～
- 中央教育審議会では次期学習指導要領に向けた検討が進む中、本年9月の「論点整理」では、①主体的・対話的で深い学びの実装、②多様性の包摂、③実現可能性の確保の3つの方向性を踏まえつつ、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育成することが示された。「論点整理」では、日本語指導が必要な児童生徒の教育課程の方向性も示されており、十分に踏まえる必要。

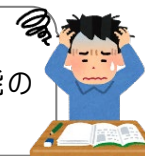
## 課題

- 子供たちの背景は言語・文化、来日歴、発達段階など多様であり、個々の実態に応じた指導・支援が必要であるが、指導の内容を決定する際に、**児童生徒の表面的な日本語能力や「できないこと」に焦点化され、語彙・文法・文字等の指導に偏ってしまうこともある**。
  - 現状、日本語指導の内容について示している手引きには、**資質・能力の育成までを視野に入れることが明確に示されていない。また、日本語指導の目標や方針が明確でない**。そのため、「特別の教育課程」が日本語の習得に重点が置かれていると解釈されやすく、指導内容等も担当者の判断に委ねられやすい。
  - **日本語指導が「特別の教育課程」の時間内に限定され、在籍学級との連続性・役割分担が不明瞭な場合がある**。また、教科の内容の概念的な理解に必要な**「長期の見通し」が共有されていない**。

・取り出し指導における語彙・文法等の指導が中心  
・在籍学級で取り出し指導の成果を活かせない



・日常会話はできても、授業に参加できない  
・意味や概念の理解、十分な知識・技能の活用ができない



自己肯定感や学ぶ意欲の低下  
希望する進路選択、日本の社会生活への参加ができない

- 学校現場では、工夫を重ねて指導が行われているものの、地域・学校ごとに支援体制に差があり、教員の専門性にも左右されるため、十分な指導や支援が実施しきれない状況も見られる。
  - 日本語指導に携わったことがない場合や新任教員が担当となる場合もあり、担当になってすぐに一定の指導の計画・実施が可能となるような支援が必要となるが、**指導をサポートする手段や情報が体系的に示されておらず、教員のニーズに応じることができていない**。

# 教科等における資質・能力の育成の向上と連動する日本語指導のイメージ

令和7年12月18日  
外国人児童生徒等の教育の  
充実に関する有識者会議（  
第9回）資料2

会議後、文言等を一部更新

※日本語固有の知識・技能の習得や、思考し表現するための力を習得するためには数年かかることが一般的。

※本資料はあくまでイメージであり、児童生徒の背景は言語・文化、来日歴、発達段階など多様であるため、実態に応じて指導の内容や方法には工夫が必要。

## 【日本語学習開始初期】

発達段階・学校段階を通じ長期的に育成

### 学校生活への適応・支援

身の回りの物や人の名前の理解  
簡単な挨拶や定型文を用いた表現

日常的な語彙・表現の理解  
単文・複文での読み書き

### 基礎的な日本語の習得

日常的な語彙・表現の理解

教科特有の語彙・表現の活用

### 教科学習への段階的な参加

教科に関連する題材等の活用

支援を伴う教科学習での簡単な説明の理解、事実の説明

### 自律した学習参加

接続表現等を幅広く使ったまとまった文章の読み書き  
教科での単文・複文による理由・過程等の説明

学年相応の授業内容の理解  
資料の整理・比較等による意見・考えの説明

自身のルーツ、異なる経験、文化的多様性を肯定し、自分の強みを認識、他者と関わり合おうとする態度、キャリアを意識して自律的に学び続ける態度

【身に付ける言語  
の力の例】

教科等の学習  
に参加するため  
の言語の力

自己表現の  
ための言語  
の力

コミュニケーショ  
ンに必要な  
言語の力

【指導の形態】

### 【指導の内容・方法】

学校・社会生活に  
必要な知識や、日本語を使って  
行動することができる

- 文字・文型等の規則の学習、活用（発音、文字、語彙、文型）
- 目的に応じた読み書きの力の向上



母語での学習経験や  
知識・理解の活用

- 取り出し指導で学習した語彙・表現等の意識的な使用

在籍学級での学習に参加し理解することができる

- 内容・語彙・表現等の事前学習（学級で扱う単元に焦点）
- 教科等の内容と日本語表現等を組み合わせた学習（課題解決型・トピック型）
- 教科等での概念の理解（具体物、視覚情報、体験活動を活用）

連携・往還

取り出し指導で学んだことを土台に、学習に参加し、  
他者との意味のあるやり取りの中で、思考を深めたり広げ、  
外化（表現）することができる

- 課題の理解、自分の意見の表明（視覚教材、機械翻訳や、支援員の入り込み、グループ編成等も活用）
- 課題を理解しクラスメイトとの議論、意見の発表（日本語能力に合わせた補助教材等も活用）

母語での学習経験や  
知識・理解の活用



多様性を強みとして、  
他者とながらながら  
人生を主体的に切り開く力を育成

特別の  
教育課程  
での  
取り出し  
指導

在籍学級で  
の  
指導・支援

学校全体  
での  
環境づくり

多様性を強みと捉える視点、多文化を尊重する働きかけ

授業の内容や流れの視覚化、学習する内容の精選・焦点化、学習した内容を相互に共有・深める機会の確保

3

## 幼児教育と小学校教育との接続

# 幼児教育WG・生活WGでの議論を踏まえた総則の在り方

## 【現行】小学校学習指導要領総則

### 第2 教育課程の編成

#### 4 学校段階等間の接続

(1) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。

また、低学年における教育全体において、例えば生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の関連を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。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。 ※各教科の内容の取扱においても、低学年では他教科等と積極的な関連を図ることや、入学当初の生活科を中心とした合科的・関連的な指導等について記載

### （幼児教育WGでの議論の状況）

- 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、以下のような方向で議論。
  - いずれの幼児教育施設（幼稚園、保育所、認定こども園）においても、幼児教育の質の向上を図るため幼児理解に基づく評価を実施する
  - 各幼児教育施設において、幼児教育で育まれた資質・能力を小学校の各教科等の学習にどのように生かすことができるかという視点から「対話のための資料」を作成・共有するなどし、対話を通じ幼児教育施設・小学校が相互の共通理解を図る（架け橋期のカリキュラムの作成・改善等に当たっての協働の在り方）

### （生活WGでの議論の状況）

- 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して議論。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で議論。
- 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、幼児教育施設と学校が地域の実態に応じて対話を通じた共通理解と取組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

### （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についてどのように考えるか。

※各教科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

- ◆ 全ての幼児教育施設において、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に基づく幼児教育の質の向上を図るために、どのような方策が考えられるか。特に、「学びに向かう力・人間性等」のみならず、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」を一体的に育む指導の改善・充実や、個別の知識や技能の習得のみを目的とした指導、特定の知育プログラム等に従った指導ではなく、自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導による資質・能力の育成に向けて、どのような方策が考えられるか。

(例)

- ・幼児教育センター等を活用した幼児教育アドバイザーの派遣や研修の充実による、環境を構成・再構成する具体的手立てについての理解促進
- ・各地域における、次期要領・指針の趣旨を踏まえた、幼※・小・中・高の一貫性のある教育方針の作成と、地域一体となって幼児教育と小学校教育との接続に取り組む体制の構築 → 小学校との縦の繋がりを軸として、幼児教育施設同士の横の繋がりを構築し、教育の質の向上を図る。

※幼：幼稚園、保育所、認定こども園

- ◆ 各地域において、幼児教育と小学校教育との接続の重要性・必要性の理解が促進され、幼児教育施設と小学校とが連携し、幼児教育の学びと小学校教育の学びとが円滑に接続するために、どのような方策が考えられるか。

(例)

### ○幼児教育の学びと小学校教育の学びの接続のための取組

- ・合同会議や合同研修、保育・授業の相互参観等を通じた互いの教育への共通理解（「環境を通して行う教育」と授業改善の方向性の趣旨の一貫性の理解を含む）の促進とそれに伴う専門性を発揮した教育の互恵的な充実
- ・園・校が、育みたい資質・能力（期待する子供像）等を共有（「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりとした話し合い含む）し、架け橋期（5歳児から小学校1年生までに2年間）のカリキュラムを協働して作成
- ・幼児教育の学びと小学校教育の学びとの繋がりやそれを踏まえた指導の工夫についての資料等の作成・周知

### ○持続可能な連携体制づくりのための取組

- ・自治体による行政的支援（方針の策定、連携のための会議の設置、園・校間の調整や助言を行う架け橋期のコーディネーターの育成・配置、マニュアルや取組事例集等の作成など）
- ・園・校における組織的・計画的な体制づくり（接続担当に関する業務分掌の明確化、引継ぎ体制の確保、接続に関わる取組の年間計画への位置付け）

### ○その他の取組

- ・園・校における取組の発信による、保護者の小学校就学への不安解消や幼児期及び幼保小接続期の教育への理解・協力を促進

### <幼児教育と小学校教育との接続の重要性・必要性>

- ・幼児教育施設と小学校とが、互いの教育の良さを理解し、自らの実践に取り入れたり、学びの連続性を意識した実践を行う等の改善が図られる。
- ・スタートカリキュラムの導入・改善も含め、幼児教育施設と小学校とが共に学びや生活の連続性を意識した取組を行うことで、幼児教育施設・小学校間の段差の解消が進み、小学校の学習や生活への円滑な移行が促される。

など

（参考：「幼保小の架け橋プログラム」の成果）補足イメージ⑦

- ・「幼保小の架け橋プログラム」事業の採択自治体においては、その他の自治体に比べて、接続に取り組んでいる中で改善された小学校の課題（主体性を発揮する児童の姿の増加、友達と協働的に関わる児童の姿の増加、登校渋りの児童の減少）を選択する割合が高かった。
- ・接続の取組を通して、自身の子供への関わりや指導方法に変化があったと回答した学級担任等の割合は、幼児教育施設で約70%、小学校で約76%であった。

- ◆ 幼児教育と小学校教育との円滑な接続を図る具体的方策の一つとして、全ての幼児教育施設と小学校において、育みたい資質・能力（期待する子供像）等を共有し、「架け橋期のカリキュラム」が協働して作成されるようにするため、どのような方策が考えられるか。
- ◆ また、「架け橋期のカリキュラム」の作成に当たっては、幼児教育と小学校教育との学びの繋がりが子供達の資質・能力の一層の育成に資するよう、幼児教育と小学校教育のそれぞれの専門性を発揮した教育の互恵的な充実を図ることが重要ではないか。
- ◆ 幼児教育施設及び小学校に過度な負担を生じさせないよう留意する必要があるが、そうした観点を踏まえてどのような方策が考えられるか（小学校の調整授業時数制度における「裁量的な時間」の活用を含む）。また、複数の園と複数の小学校が関係する場合など、生じる課題への対応をどのように考えるか。

## ＜学びの繋がりを踏まえた、幼児教育と小学校教育の互恵的な充実を図る取組のイメージ＞

- ① 幼児教育施設において、幼児の自発的な遊びを通してどのような資質・能力が育まれているか、幼児の姿を通して見取る。
- ② ①で見取った資質・能力について、小学校の各教科等の学習にどのように生かすことができるかという視点から資料を作成・共有するなどし、対話を通じ共通理解を図る。

どのような資質・能力が育まれているかを記載

### 【対話する際の共通の教育的視点の例】

- ・ 幼児教育・小学校教育のそれぞれの考え方や指導方法等
- ・ 育みたい資質・能力（「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」）
- ・ 教育の内容（5つの領域、各教科等）
- ・ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

- ③ 架け橋期のカリキュラムを幼児教育施設と小学校とで協働して作成。

### 【幼児教育施設】

- ・ 遊びを通して一体的に育まれた資質・能力が小学校の各教科等の学習にどのように繋がるかを捉え直し、5歳児のカリキュラムの充実や環境構成の工夫を考える。

### 【小学校】

- ・ 幼児教育施設において育まれた資質・能力をどのように各教科等の学習に生かせるかを捉え直し、スタートカリキュラムの工夫や各教科等の指導の充実を考える。

- ④ 架け橋期のカリキュラムを基に、各園・校において、具体的な指導計画（年、学期、月、週、日などの指導計画）を作成して実践を進める。

例3

対話のイメージ



学びの繋がりをカリキュラムで示す

## 代表エピソード（3歳児）：「電車の荷台に2個ずつ泥だんごを乗せたい」

### 〔背景や教師の願い〕

電車などの乗り物が好きな子供が多く、教師は好きなものに思いをもちながら遊ぶことを楽しんでほしいと願い共に遊ぶようにしていた。E児、K児は砂場にある木製の電車のおもちゃに興味を持ち、長くつなげることや友達とつなげた長さを比べることや「連結した！」と言って1本の長い電車を作ることなどを楽しみ、いろいろなことを試しながら遊ぶ姿があった。

一方、保育室の前で私（教師）と女児数名で、大きいものや子供の手のひらぐらいの泥だんごを作って遊んでいた。保育室の前で作って遊ぶことでいつでも他児が参加できたり、すぐに手が洗えたりするので、安心して遊べていた。すると、E児とK児が「ガタンゴトーン」と木製の電車を走らせ、こちらに来て、私から作った泥だんごをもらい、荷物台のところに乗せ走らせることを楽しみ始めた。その日の、片付け時にはもらった泥だんごを大事に置いておき、次の日もその泥だんごを木製の電車に乗せて遊ぶ姿があった。

### 〔数的な学びの芽生えの姿を取り出したエピソード〕

先日楽しかった遊びを思い出して、私（教師）に「先生、今日もおだんご電車したいし、作って！」と言ってきた。その気持ちを受け止め、「分かった！また、はな組の部屋の前でおだんご駅して待ってるわ！」と答えた。私は女児たちと一緒に泥だんごづくりを楽しみ、先日の木製の電車の遊びの姿から子供が持ちやすい大きさが荷物台に乗せやすいのではないかと思い、全部同じぐらいの大きさを泥だんごを作っていた。すると、連結が外れないように見ながら、ゆっくりと木製の電車を走らせたE児とK児がやってきた。

K児が「おだんごくださーい！」と私に言ってきた。「はい。できましたよー！ここはおだんご駅です！」と言うと停車した。E児は荷物台のところにできた泥だんごを入れ「ここほら、2つずつ入る」と言い、2つずつ積み始めた。「ほんまやなー！」と私が共感すると、K児も「Kちゃんも2つずつ入れるー」と言って積み始めた。2人とも長い電車であったため、つくった泥だんごはすぐになくなった。E児とK児が「もっと作って」と言ったので、また作り始めた。できた泥だんごをすぐに積み2人で分け合っていた。E児が「あ。あと1つ。ここほら！」と荷物台の空いているところを指さして私に言ったので、1つ作って渡すと、E児は最後の1つを乗せた。すると、指さして「1、2、3、…15！」と泥だんごの数を数えた。本当の数とは一致していなかったが、たくさんあることを感じたのか嬉しそうに電車を出発させた。K児の後ろを追いかけながらE児も電車を走らせ後ろにつながったときには、「連結した！」と言ったり、横に並んだときには「どっちが長い？」と比べたり、おだんごを乗せていることが嬉しかったのか、「ふふふん。おだんごいっぱいやなー」と言い合ったりなどしながら走らせては、その後も繰り返しおだんご駅のところへ来て、停車したりすることを楽しんだ。

### 〔考察〕

・E児とK児は木の電車を長くつなげて遊ぶことを楽しんでいて、それだけでも十分楽しんでいて、他の遊びとつながることで、E児とK児はより遊びを面白くしようとした。  
・また荷物台のところに泥だんごを乗せるときには、実際に様々な大きさの泥だんごを乗せてみたり、泥だんごの大きさと荷物台の空間を感じたりすることで、2個ずつ乗せられることに気が付いた。そして、同じ大きさの泥だんごを作ったことで2個ずつ入れることを規則にしていた。目で追ったり指さしをしたりして全荷物台に乗っていることを確認し、視覚的に1つ足りないと感じたE児は、あと1つ入れることで、全部の荷物台に泥だんごを入れられたことを嬉しく感じていた。遊びの中での実現したい思いから、足りなかったら不足分を足すことを経験できた。またE児、K児は共に長い電車を作りたい思いをもって遊んでいたため、全荷物台に泥だんごを乗せたいと思い、より数に関心をもったのではないかと考えた。**（数への興味・関心）（気付く）（比べる）**

・3歳児の発達段階では、数が多いものとの数を完全に一致させて数えることはできていなくても、数えることで、たくさん泥だんごがあることを感じていた。自分の願いを実現させたい思いから、数に興味を感じ、気付き、操作する経験を幼稚園生活ではたくさんしている。このことによって、様々な感覚が豊かになっていくのであろうと思った。

### 〔環境構成のポイント〕

・自分たちの保育室からは少し離れたところに砂場があるので、保育室の前で泥だんごづくりの環境を作った。教師のところにも行きやすいことや「やってみよう！」と思ったときにいつでもすることができ、子供たちにとっても安心感があつた場所であつたと思う。**（安心安定の環境）**

### 〔教師の援助のポイント〕

・遊びが繋がってきて繰り返し遊ぶことでより楽しむようになってきた。少しずつ、場所を変えさせたり、面白く思っていること（おだんごの大きさ）を継続させたりできるように援助をしていく。

### 〔エピソードから見られた数的な学びの芽生えキーワード〕

荷台に2個ずつ入れる（規則性）泥だんごの個数を数える。

# 幼児教育施設と小学校の対話のための資料（イメージ例） ③（その2）

幼児教育施設において、幼児の遊びの中で見られた数的学びの姿に関するエピソードを小学校の視点で表にまとめたもの。

学びの姿と数的領域から見た数的エピソード一覧表

	3歳			4歳			5歳		
	感じる 気づく	試す 比べる 分類する	実現への必要感から遊びや生活に取り入れる	感じる 気づく	試す 比べる 分類する	実現への必要感から遊びや生活に取り入れる	感じる 気づく	試す 比べる 分類する	実現への必要感から遊びや生活に取り入れる
A 数と計算	<ul style="list-style-type: none"> <li>・乗り物の片付けから数字に興味をもつ(6)5月</li> <li>・1番という言葉で数を感じる(13)9月</li> <li>・数を数えて待つ(15)9月</li> <li>・友達にカードの教え方を教えてもらい数えようとする(23)12月</li> <li>・リズム遊びで数を体感的に感じる(27)A 2月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・かくれんぼをする中で、友達の数に気付く(14)9月</li> <li>・ビニールシールが1つ足りないことに気づく(18)11月</li> <li>・かいたりつくつたりしている中で大きさを感(書きたるま) (24)11月</li> <li>・遊びを通して線を感じる(29)8月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たのしみつきた泥だんごを見て嬉しくなり数を数える(16)10月</li> <li>・電車の荷台に2こずつ泥だんごを乗せたい(21)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手洗いの手順の数字をみながら、うがいをする(24)4月</li> <li>・水槽の中の金魚の数を数える(4)5月</li> <li>・土づくりをする友達の数を数える(5)5月</li> <li>・力比べの競技をして人数の多少で勝敗が決まることに気付く(10)10月</li> <li>・食を通して数を感じる(11)10月</li> <li>・絵本を通して数に親しむ(12)10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積み木の穴の数を数詞と共に数える(20)11月</li> <li>・手紙の数と欠席者の数を対応させる(24)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ形の葉を集め、並べて遊ぶ(18)11月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ストップエントウの取捨から数や量を感じ、分類を楽しむ(5)4月</li> <li>・カエル跳びから距離や高さへの関心をもち、試行錯誤をする(6)</li> <li>・お土産の数とお客さんの人数の対応(16)11月</li> <li>・ポイントカード作りを通して数に親しむ(18)12月</li> <li>・ひな人形作りを通して、数に興味関心をもつ(23)2月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・しつぽ取りの数の指示方を変え、数に親しむ(13)10月</li> <li>・すぐろく遊びを通してサイコロの目を足していく(20)1月</li> <li>・数字の形の特性に気づき、数字の大小がはっきりとわかる(22)1月</li> <li>・当番の人数と休みの数を対応させ、引き算の原体験をする(25)</li> </ul>	
B 量と測定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ種類のおもちゃから大きさを感(10)9月</li> <li>・ボールの中で思い切り遊ぶことで水量を感じる(11)7月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色水遊びでペットボトルの水面の高さで量を感じる(9)6月</li> <li>・たのしみ果せると重くなる(軽量秤で遊ぶ姿)(22)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・砂場で木の板を横にすることで距離を感じる(10)6月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・砂場の穴に水を入れて、水の量を感じる(7)7月</li> <li>・量によって傾きがあることに気づく(天秤ばかり)(15)11月</li> <li>・遊んでいると、うんていの上下の幅の違いに気がつく(17)11月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・敷地活動を通して用具の大きさと量の関係に気づく(13)10月</li> <li>・並べて比べ、多寡を見る(かるた)(22)11月</li> <li>・見た目で量を感じる(水鬼)2月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・数の多い少ないがわかる(箱の数)(26)3月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・砂遊びを通して高さや量を感じる(3)4月</li> <li>・色水遊びを通して量や量を感じる(8)4月</li> <li>・ポップコーンの変化から体積の増加を感じる(17)11月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・しつぽ取り遊びを通して数や量や箱に関心をもつ(2)4月</li> <li>・シロツメクサの長さや興味や関心をもつ(4)4</li> <li>・ヒマワリの種取りから長さ比べを楽しむ(11)9月</li> <li>・ポップコーンパーティーの飾り作りから長さ比べを楽しむ(15)11</li> </ul>	
C 図形	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水たまりが好きなものの形に変わることを楽しむ(1)4月</li> <li>・積み木で遊ぶ中で図形に興味をもつ(4)6月</li> <li>・積み木で遊ぶ中で積み木の特性を知っていく(10)6月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積み木の片付けから図形を感じる(3)5月</li> <li>・砂場でトンネルをつなげることで形を感じる(15)9月</li> <li>・切った形が四角や三角になったことに気付く(17)11月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コップの蓋抜きをした形(円柱)に興味をもち繰り返し試す(12)9月</li> <li>・高くするために積み木の向きを考える(20)</li> <li>・電車の荷台が重たいことに気づき調節する(砂場)(26)11月</li> <li>・容器を調杯にするために、水の入れ方を工夫する(30)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積み木で丈夫なロケットをつくるために積み方を考える(19)11月</li> <li>・積み木の形の特徴をとらえながら遊ぶ(28)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・三角形の積み木を「とげ」と表現する(8)6月</li> <li>・収穫物の重さを量ることによって、はかりに興味をもつ(14)10月</li> <li>・積み木の形を認識して遊ぶ(16)11月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水が流れやすいじょうろの先の形を認識して遊ぶ(3)4月</li> <li>・積み木の形を認識しながら箱に片づける(14)4月</li> <li>・形を認識しながら積み木遊びをする(路上積み木)(25)3月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積み木の片付けを通して体積や面積を感じる(1)4月</li> <li>・スイカの葉っぱから同じ形に気づく(9)6月</li> <li>・切り紙作りを通して形への興味関心をもつ(10)7月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ステージ作りを通して、面積や体積について考える(14)10月</li> <li>・サイコロ作りから立体の特性に気づく(21)1月</li> </ul>	
D その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水たまりの水の跳ね返りから砂を落とす高さを感じる(2)4月</li> <li>・人と物との数から相関関係を感じる(25)1月</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・押す強さによって出る水の量の違いに気づく(比例・水鉄砲)</li> <li>・よくまわるこまを感じる(2)11月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドングリを拾って、自分なりに大きさを考える(18)11月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コマの2重巻きを通して均等を感じる(24)2月</li> <li>・コマ回しを通してコマの大きさや回転スピードを感じる(26)3月</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積み木遊びを通して高さに関心をもつ(7)</li> </ul>		

【出典】平成28年度国立教育政策研究所研究指定校校種間連携京都市立伏見住吉幼稚園・京都市立伏見住吉小学校研究発表会資料より抜粋



周南たちばな学園 幼保小の架け橋期のカリキュラム (令和7年度版)

学園教育目標 【夢を見出し、未来をひらく子ども】

学園の重点

袋井市の重点

園・校で共有する「目指すことも像(育てたい資質・能力)」を記載

アプローチカリキュラム (5歳児)

袋井市架け橋期の重点【試したり、考えたり、伝え合ったりする】 学園が目指すことも像(育てたい資質・能力)【他者と協働する 主体的に行動する 自他を理解する】

月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
ステージ	I			II			III			IV		
育てほしい 児童の姿	知識及び技能の基礎 年長になった喜びと意欲をもって生活する			思考力・判断力・表現力等の基礎 考えたり、試したりして友達と遊ぶことを楽しむ			学びに向かう力・人間性等 友達と体験を積み重ね、物事にじっくり取り組む			知識及び技能の基礎 身の回りを整える必要性が分かり自ら取り組む。(健康・自立)		
育てたい資質・能力	知識及び技能の基礎 相手の立場に立って、考えて行動する。(道徳・社会)			思考力・判断力・表現力等の基礎 身近な事象に積極的に関わり、自ら気付いたり発見を楽しんだりする。(思考・自然・数量)			学びに向かう力・人間性等 興味や関心をもって試行錯誤しながら遊びを楽しむ。(自立・思考)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 身体的に身体を動かし、様々な活動に取り組む。(健康・自立)			思考力・判断力・表現力等の基礎 自分の思いを言葉で伝えたり、友達の思いや考えを聞いたりする。(思考・言葉)			学びに向かう力・人間性等 身近な動物に触れ、命を大切にしようとする。(自然・道徳)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 給本や物語に楽しみ、言葉のもつ意味やおもしろさなどに気付く。(言葉)			思考力・判断力・表現力等の基礎 自分の思いや考えを相手に分かるように言葉で伝えたり、相手の話を理解して行動したりする。(言葉・表現・思考・自立)			学びに向かう力・人間性等 生活の中にある図形や数量に触れたり遊んだりして、興味・関心を高める。(数量・思考)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 共通の目的に向かって考え、工夫したり協力したりする。(協同・思考・言葉)			思考力・判断力・表現力等の基礎 自分の思いや考えを相手に分かるように言葉で伝えたり、相手の話を理解して行動したりする。(言葉・表現・思考・自立)			学びに向かう力・人間性等 友達との関わりの中で、役割を受け持って遊ぶことを楽しむ。(協同)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 自分の体験や友達の考えを生かして、自分の考えを広げて楽しむ。(思考・言葉)			思考力・判断力・表現力等の基礎 友達と相談しながら工夫し合って表現する過程を楽しむ。(表現・言葉・協同・思考)			学びに向かう力・人間性等 友達との関わりの中で、役割を受け持って遊ぶことを楽しむ。(協同)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 互いの思いや考えを認め合い、友達と遊びを進めることを楽しむ。(協同・言葉・社会)			思考力・判断力・表現力等の基礎 友達と相談しながら工夫し合って表現する過程を楽しむ。(表現・言葉・協同・思考)			学びに向かう力・人間性等 友達との関わりの中で、役割を受け持って遊ぶことを楽しむ。(協同)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 自分の気持ちに折り合いをつけながら生活しようとする。(道徳)			思考力・判断力・表現力等の基礎 友達と相談しながら工夫し合って表現する過程を楽しむ。(表現・言葉・協同・思考)			学びに向かう力・人間性等 友達との関わりの中で、役割を受け持って遊ぶことを楽しむ。(協同)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 場や状況を考えて行動しようとする。(社会・道徳)			思考力・判断力・表現力等の基礎 友達と相談しながら工夫し合って表現する過程を楽しむ。(表現・言葉・協同・思考)			学びに向かう力・人間性等 友達との関わりの中で、役割を受け持って遊ぶことを楽しむ。(協同)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 身近な自然に触れ、不思議を感じたことを試したり調べたりして関心を高める。(自然・思考・表現)			思考力・判断力・表現力等の基礎 友達と相談しながら工夫し合って表現する過程を楽しむ。(表現・言葉・協同・思考)			学びに向かう力・人間性等 友達との関わりの中で、役割を受け持って遊ぶことを楽しむ。(協同)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		
	知識及び技能の基礎 身近にある文字や数などに興味・関心をもち、生活に取り入れようとする。(数量)			思考力・判断力・表現力等の基礎 友達と相談しながら工夫し合って表現する過程を楽しむ。(表現・言葉・協同・思考)			学びに向かう力・人間性等 友達との関わりの中で、役割を受け持って遊ぶことを楽しむ。(協同)			知識及び技能の基礎 きまりの必要性が分かり、守ったり考え合ったりする。(自立・道徳・社会)		

「育ててほしい子供の姿」を  
資質・能力の観点で記載

「幼児期の終わりまでに育ててほしい姿」  
との関連を文末( )に記載

	(健康) 健康な心と体 (思考) 思考力の芽生え	(自立) 自立心 (自然) 自然との関わり・生命尊重	(協同) 協同性 (数量) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	(道徳) 道徳性・規範意識の芽生え (言葉) 言葉による伝え合い	(社会) 社会生活との関わり (表現) 豊かな感性と表現
☆環境構成の工夫	☆やってみようが実現していくような環境を構成する。 ☆文字や数字、記号など生活の中で身近に感じられるようにする。(当番表・片付け指示・衛生表等) ○連続した喜びを十分に味わわせ、自信をもって行動できるようにする。 ○生活の中で気付いたことをきっかけとして、自分たちで約束等をつくり出せるようにする。	☆自分たちで考え、やってみようと思えるような場を多く設定しその中で自分の力を十分発揮できるようにする。 ☆不思議を感じたことを共感し、調べて分かる楽しさを感じられる場をつくる。(図鑑や絵本・ICT活用等) ○知っている知識や情報を活かし、関心を継続できるようにする。 ○意見のぶつかり合いや葛藤を大切にしてい、自分で乗り越えられるように見守ったり気持ちを支えたりする。	☆挑戦しようとする気持ちを受け止めた環境を構成する。 ☆グループでの取り組みの中で、一人一人が自己を発揮し、互いの良さや考えにふれて、協同して進めるような機会を意図的に設ける。 ☆難しいことに向き合い、友達と一緒に工夫して乗り越えていく場をつくっていく。 ○目的が明確にもてるようにする。一人一人の挑戦りをクラスの子どもに知らせ、良さに気付かせたり挑戦りを喜び合ったりする。 ○関わりの中で互いの思いを理解できるように相手の言葉や表情、行動に関心を向けられるようにする。	☆一人一人が興味をもって、1日や週の見過しが分かかって行動できるような表示を工夫する。 ☆友達と一緒に力を合わせて取り組んできたことや目的が達成されたことへの喜びが味わえるような生活をつくる。 ○自分たちで生活を進めている充実感が味わえるようにする。 ○共通の目的に向かって意見や考えを出し合うことができるようにする。	
○保育者のかかわり	年間通して ●前年度担任や保護者からの情報をもとに、安心して生活できるような環境を工夫する。 ●園内就学支援会議を開催したり小学校の特別支援コーディネーターや専門機関と連携を図ったりして、就学につながる支援方法を工夫する。		●一人一人の子どもに寄り添い、生活しやすいような環境を整える。 ●園々の課題を踏まえつつ、他の子どもともつながり、安心して過ごせるようにする。		
家庭との連携	●定期的な面談の場を設けて連携関係を深め、支援方法の共有や理解を進めていく。 ●小学校の特別支援コーディネーターを招き、保護者に小学校の特別支援体制について話をしてもらおう場を設け、理解の促進を図る。	●自分の力で生活を営める大切さを伝え、励ます、見守るなどの連携を図る。 ●子ども同士で起こった出来事については丁寧に伝え、関わりの中での学びを知らせて理解につなげる。	●遊びを通して様々な意欲が引き出されることを伝える。 ●友達との活動を通して協同性が育まれ小学校生活や学習の基盤となることを伝えていく。	●就学に向けて生活習慣を園と家庭で見直し、身に付けられるような生活を促す。 ●懇談会や入学説明会で、スタートカリキュラムの説明を行い、入学に向けて不安や疑問を解消できるようにする。	
●多様性への配慮					

【出典】文部科学省委託事業 幼保小の架け橋プログラム事業 袋井市「袋井市幼保小の架け橋期のカリキュラム」

園・校で共有する「目指すこども像(育てたい資質・能力)」を記載



# 周南たちばな学園 幼保小の架け橋期のカリキュラム(令和7年度版)

学園教育目標【夢を見出し、未来をひらく子ども】

## スタートカリキュラム(1年生)

袋井市架け橋期の重点【**試したり、考えたり、伝え合ったりする**】 学園が目指すこども像【**育てたい資質・能力**】**【他者と協働する 主体的に行動する 自他を理解する】**

学園の重点  
 袋井市の重点

月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
ステージ	Ⅴ		Ⅵ		Ⅶ		Ⅷ		Ⅷ		Ⅷ	
育てほしい姿	知識及び技能 小学校の生活のルールや学習の仕方を理解し、楽しく生活する	思考力・判断力・表現力等 小学校の学習や活動に取り組む中で、気付いたことを発表する	学びに向かう力・人間性等 自分でできることや新たな活動に、進んで取り組もうとする	生活のリズムを身につけ、見通しをもって学習や活動に取り組む	友達と考えや気持ちを話し合ったり聞き合ったりする	学習や生活の目標に向かって、進んで自分の力を発揮しようとする	様々な活動や人々に関心をもち、関わることのよさや楽しさが分かる	自分の思いを話したり書いたりして表現する	友達と互いに訪れ合いながら、主体的に学習や活動に取り組もうとする	大きく変わったこと、できるようになったことなど、自分の成長に気付く	考えや気持ちを多様な方法で伝え合ったり、振り返りたりする	成長を確認し、2年生への願いをもって意欲的に生活しようとする
育成を目指す資質・能力	知識及び技能 小学校の生活の流れを知り、安全に過ごす。(健康・自立) 楽しく生活するために大切なルールを理解する。(自立・道徳・社会) 身の回りの整理や活動の準備・片付けなどに自分から取り組む。(自立) ひらがなや10までの数を理解し、読んだり書いたり、数えたりする。(数量)	思考力・判断力・表現力等 新しい学習に興味や関心をもち、進んで考える。(思考・数量) 分かったことや見つけたこと、感じたことを友達に伝える。(思考・言葉・表現)	学びに向かう力・人間性等 新たな友達と進んで触れ合い、一緒に活動する楽しさを味わう。(自立・協同・社会) 友達や先生に挨拶したり、敬意をもって関わろうとする。(自立・協同・社会)	健康な心と体 生活のリズムを身につけ、ルールやマナーを守って健康で安全に過ごす。(健康・自立・道徳・社会)	自立心 身の周りの整理や活動の準備・片付けなどに自分から取り組む。(自立) かたかなや漢字に興味を持ち、使い方を知ったり、書いたり読んだりする。(数量) 植物の栽培を通して、生命をもっていることや成長に気付く。(自然)	自然との関わり・生命尊重 めあてに向かって進んで体を動かして運動し、元気に生活する。(健康・自立) 生活のリズムを身につけ、ルールやマナーを守って健康で安全に過ごす。(健康・自立・道徳・社会) 係や当番活動などの学級の仕事を進んで行う。(自立・協同)	協同性 自分の伝えたい目的や相手の状況などに応じて伝え方を選ぶ。(思考・言葉・表現) 「学習課題の確認」「自分で考える」「友達と交流」「まとめと振り返り」という学習サイクルで学びを深める。(思考・言葉・表現) 伝えたいことをグループで話し合ったり文章で表現したりする。(思考・言葉・表現)	道徳性・規範意識の芽生え 地域の場所や自然、人々に親しみをもち、適切に接する。(社会・自然) 自然の様子や季節の変化を知り、生活の様子が変わることに気付く。(自然)	社会生活との関わり 「比べる」「並べる」「分ける」などの思考スキルを身に付けて自分の考えを深める。(自立・思考) 数量の関係する場面を固く考え、式や言葉で表して解決する。(思考・数量・言葉) 自分と友達の考えを比べ、賛成・反対など自分の考えをはっきりさせ、その理由を説明する。(協同・思考・言葉) 新しい1年生に、様々な方法で学校のことを分かりやすく工夫しながら伝える。(協同・社会・思考・言葉・表現)			

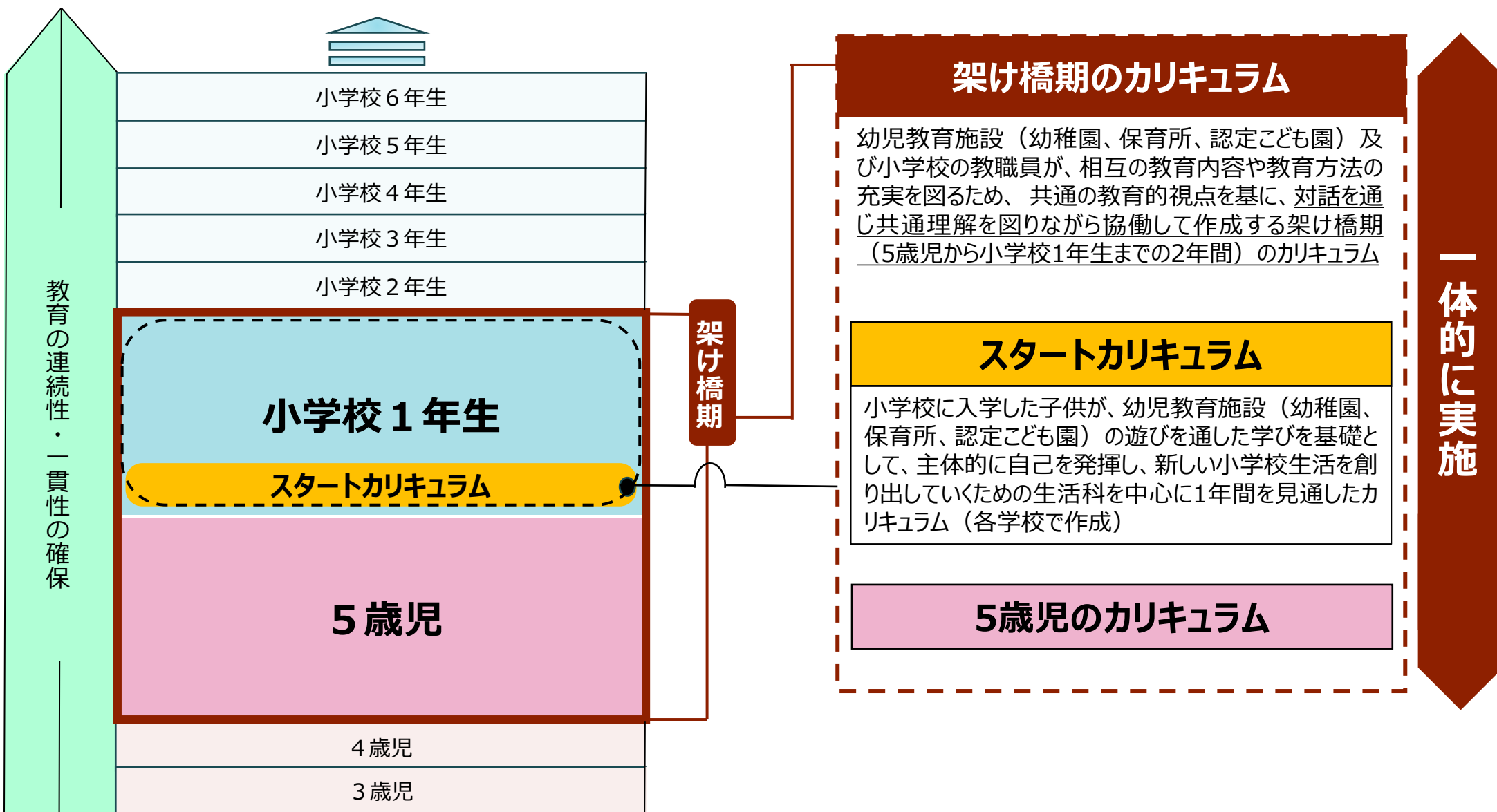
「育ててほしい子供の姿」を  
 資質・能力の観点で記載

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関連を文末( )に記載

《幼児期の終わりまでに育ってほしい姿》	(健康) 健康な心と体 (思考) 思考力の芽生え	(自立) 自立心 (自然) 自然との関わり・生命尊重	(協同) 協同性 (数量) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	(道徳) 道徳性・規範意識の芽生え (言葉) 言葉による伝え合い	(社会) 社会生活との関わり (表現) 豊かな感性と表現
指導上の配慮事項	・1年生の初めは、新しい環境や生活リズムに慣れるように、柔軟に45分間の学習時間に慣れさせるように、柔軟に学習態度を養成する。 ・児童が慣れ込んだ生活リズムに配慮し、自由な活動や自由な発言を促す。 ・1年生から少人数で学ぶ児童が安心して生活できるように、友達と一緒に活動を楽しむ時間を創出する。 ・各教科の学習を中心に、運動科・算数科・音楽科・図工科などの各教科を統合的に指導し、1年生の学び、思いの芽を育むための学習や活動を行う。 ・1年生の学びを十分に味わわせ、自信をもって学習に取り組めるようにする。 ・各学年の児童や教職員が、学校全体で1年生を歓迎する気持ちで迎える。 ・目標やめあてについて、進捗に合わせた学習や活動を行うことで、新しい環境に早く適応できるようにする。	・挨拶や声かけを大切に、習慣化させることで、進んで友達と関わる学習に取り組ませる。 ・意見のぶつかり合いや互いに折り合いをつける経験を関わりの中で学びにつなげられるようにする。 ・係や当番活動などの学級の仕事を任せ、正しい流れを認め、次の意欲を高める。 ・児童の関心や疑問を大切に学習課題を設定し、学習活動に臨ませる。 ・各教科の学習では、体験的な活動や半具象物操作などを取り入れることで、児童の経験を生かした分かりやすい学習で、学習意欲を高める。 ・ICTを効果的に活用し、自分なりの考えをもち、伝え合うことができるようにする。 ・活動後には振り返りの時間確保する。	・「学習課題の確認」「自分で考える」「ペアやグループ、クラス全体での交流」「まとめと振り返り」という学習サイクルを身に付ける。 ・課題解決を助ける思考ツールを積極的に取り入れる。 ・運動会や交流会などの行事への取組の中で、子どもの挑戦しようとする気持ちを受け止めて支援し、達成感を味わって自信をもたせる。 ・少し難しいことにも向き合い、友達と協力して工夫し、乗り越えられるようにする。 ・関わりの中で、互いの思いを理解し尊重できるように、相手の言葉や表情、行動から考えられるように指導・支援する。 ・一人一人の強みを認め、互いに伝え合う機会を創出する。 ・児童との交流を通して、自分たちが経験したことを生かし、活動を考えたり実行したりできるようにする。	・「くらべる」「ならべる」「りゆう・わけ」「分ける」などの思考スキルを身に付けて自分の考えを深めさせる。 ・一人一人が週や一日の見通しをもって、自分で行動できるように表を渡す。 ・友達と力を合わせて取り組んだことや、目的が達成されたことに対する喜びが感じられるような活動や運動の工夫をする。 ・児童が1年間の自分の成長に気付く。自分のよさを発揮できるように、児童の作品やカード、写真などを活用する。 ・自分たちの成長を支えてくれた6年生や見守り・学習のボランティアへの感謝の気持ちや伝える活動を考えさせる。 ・1年生を迎える準備をとおして、進級への喜びや自覚をもたせる。	
多様性への配慮	年間通して ・前年度担任や保護者からの情報をもとに、安心して生活できるような環境を工夫する。 ・保幼二園や専門機関と連携を図ることで、多様性や特別な配慮が必要な児童の支援の方法を考えていく。	年間通して ・一人一人の子どもに寄り添い、生活しやすいような環境を整える。 ・個々の課題を踏まえつつ、他の子どももつながら、安心して過ごせるようにする。	年間通して ・定期的な面談の場を設けて信頼関係を深め、支援方法の共有や調整を進めていく。 ・保護者の願いを受け止めながら引き続き丁寧に行い、安心して就学につなげられるようにする。 ・小学校の特別支援コーディネーターが園に行き、保護者に小学校の特別支援体制について話す場を設け、小学校の特別支援体制への理解の促	年間通して ・定期的な面談の場を設けて信頼関係を深め、支援方法の共有や調整を進めていく。 ・保護者の願いを受け止めながら引き続き丁寧に行い、安心して就学につなげられるようにする。 ・小学校の特別支援コーディネーターが園に行き、保護者に小学校の特別支援体制について話す場を設け、小学校の特別支援体制への理解の促	
家庭との連携	・授業や活動で、スタートカリキュラムによる学びの様子を見てもらう。 ・1週間ごとに学年通信で学習の予定や児童の様子を伝え、保護者が学校生活の見通しを持ち、安心できるようにする。 ・個別面談等で、保護者の願いを聞いたり児童の様子を伝えたりする。	・自分で生活を営むことの大切さを伝え、励ます、見守るなどの連携を図る。 ・子ども間で起こった出来事について丁寧に受け止め、関わりの中で学びであることを知らせ、理解につなげる。 ・家庭学習のねらいや方法について学年通信で丁寧に伝え、見届けや励ましへの協力を依頼する。	・学習や活動、行事での児童の様子や記録を家庭学習カードや学年通信で伝え、家庭でもしっかり読んでもらうようにする。 ・自分でできる家での見つけ、継続してお手伝いに取り組めるように協力をお願いします。	・懇話会等で児童の成長を伝え、家庭でもしっかり読んでもらう。 ・持ち帰った学習の成果物を見て、真実の言葉をかけてもらう。	

【出典】 文部科学省委託事業 幼保小の架け橋プログラム事業 袋井市「袋井市幼保小の架け橋期のカリキュラム」

# 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



# 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	

（イメージ例）  
 ※あくまでも一つの例示として示している。

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

※10～15分という短い時間を活用して、生活・特別活動・国語・音楽等に関わる活動を行うことを想定

生活科を中心とした学習

※生活科を中心としながら、国語・図画工作・体育・算数等を総合的・関連的に組み合わせて単元を編成した活動を想定

その他の教科を中心とした学習

※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）

## 4月2週目のねらい「先生や友達と仲良くなる」～4月末

	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・図・生	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					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	
帰				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

## 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					