令和８年10月５日
第136回教育課程部会
参　考　資　料　8

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会

次期学習指導要領等に向けた審議まとめ（案）について

2026年10月5日

京都大学大学院教育学研究科　西岡加名恵

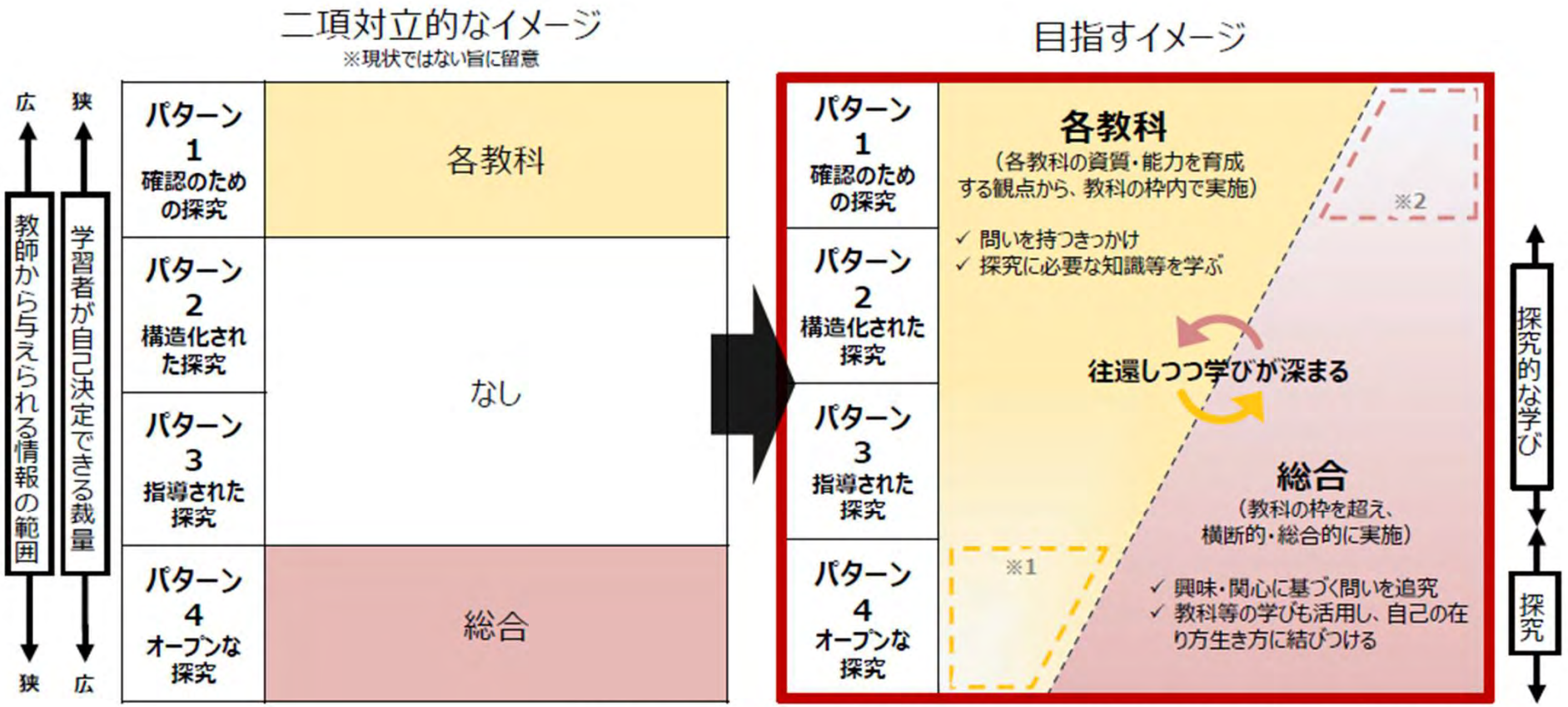
Ⅰ. 教科と総合の関係の整理：教科におけるパフォーマンス課題の活用

総合

2-2 総⑯

「探究」と「探究的な学び」をめぐる総合と各教科の関係について（イメージ）

- **各教科では知識等を学び、探究は総合で実施するもの、といった各教科との二項対立的なイメージを持たれがち**との指摘も踏まえ、**総合で様々なパターンを組み合わせることや、各教科の学びを通じて育んだ資質・能力を、総合で活用・発揮し深めていく等、総合と各教科の学びの相互の連携を、目指すイメージ**として参考資料等の形で示すこととすべき。



（出典） Banchi & Bell（2008）、白井俊「世界の教育はどこへ向かうか 能力・探究・ウェルビーイング」をもとに作成

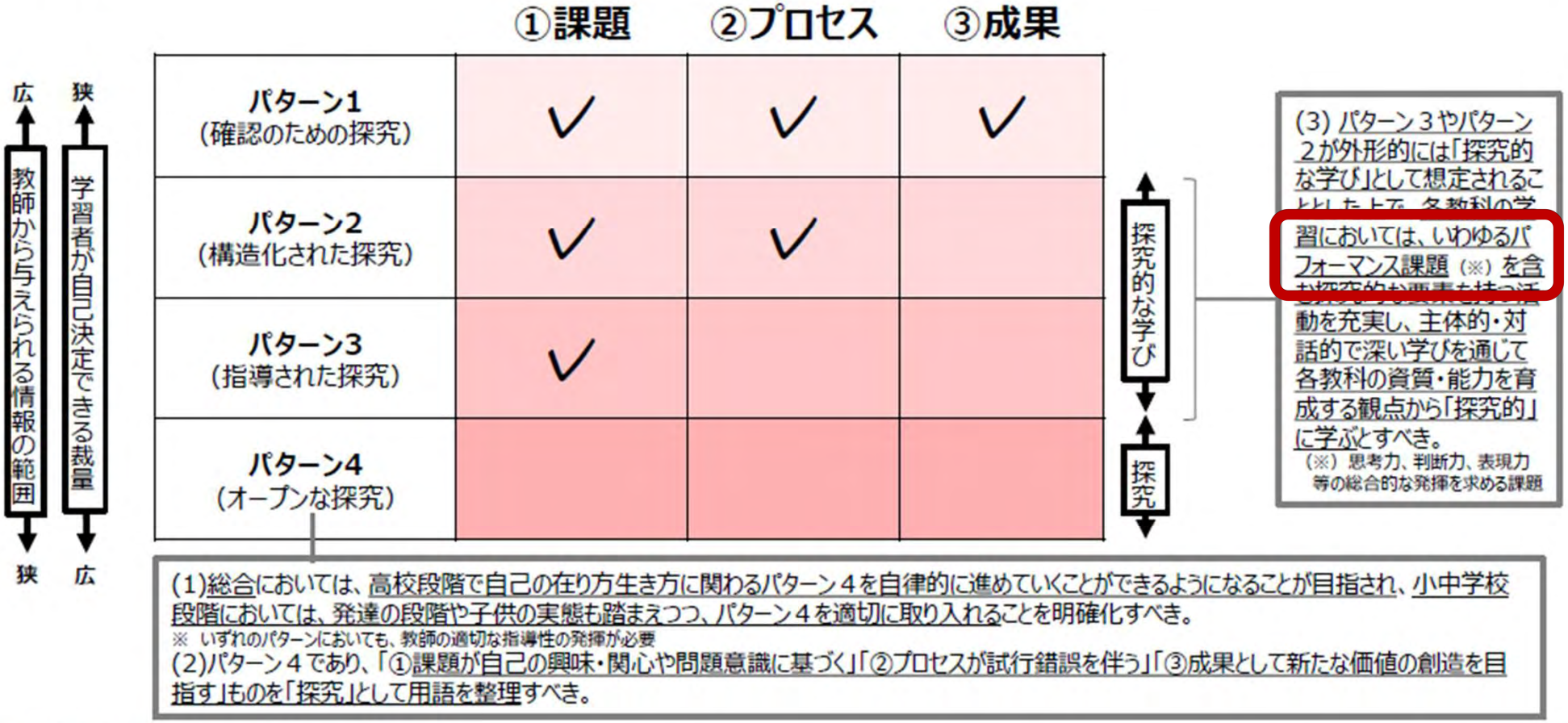
※1理数探究等を想定　※2ミニ探究ユニット等を想定

945

学習者の裁量に着目した「探究」「探究的な学び」の考え方について（イメージ）

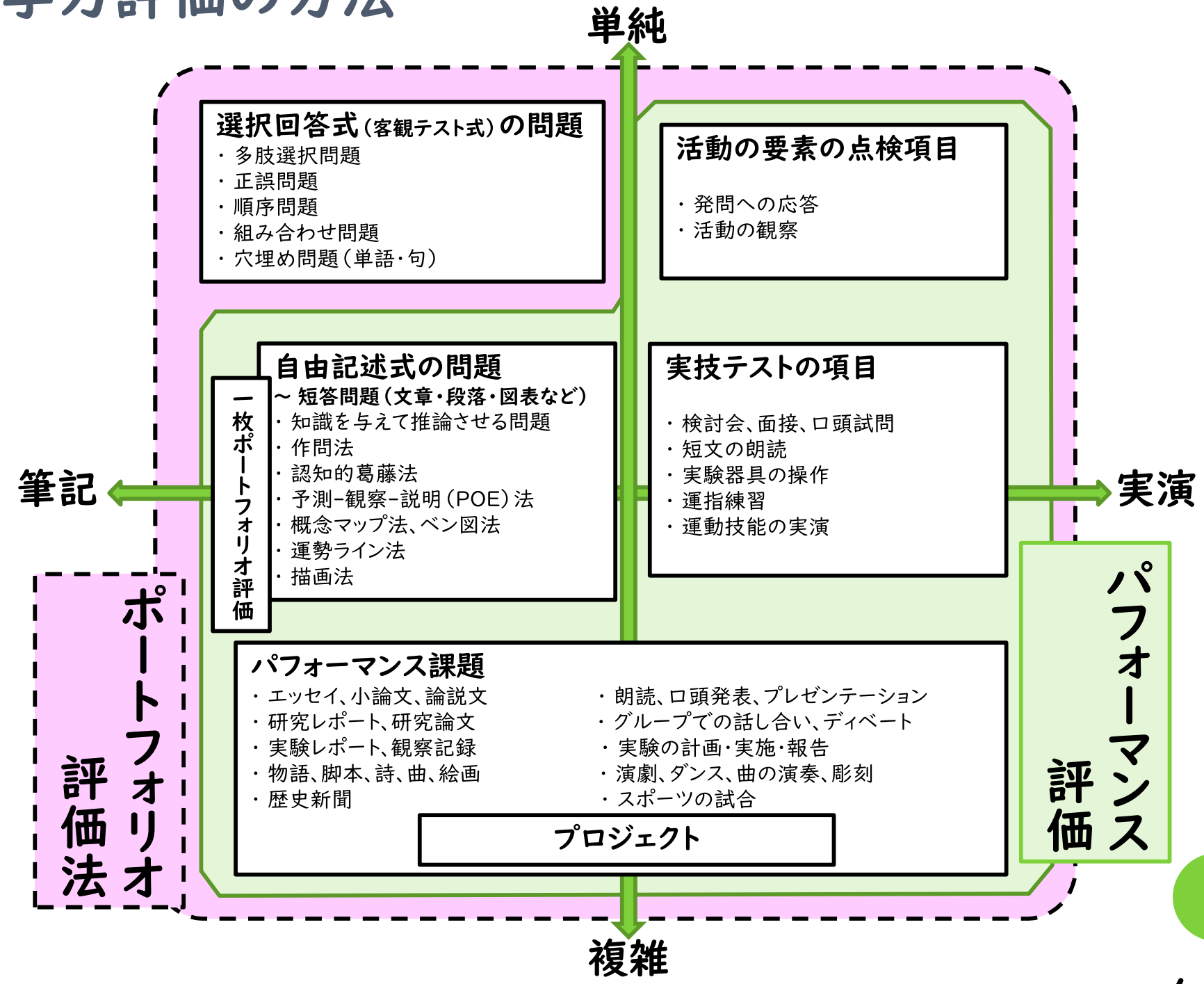
- 「探究的な学び」は総合のみならず、各教科においても実施されているが、**総合と各教科における探究の違い**や**「探究」と「探究的な学び」との違い**については、必ずしも明確に整理されてこなかった。
- このことについて、「①課題」「②プロセス」「③成果」の視点から、**学習者が自己決定できる裁量**に着目して、以下のように**参考資料等の形で示す**こととすべき。

（※）学習者の裁量が広がるほど探究的な学びが深まるものではなく、安易な学習者任せにつながらないよう留意



※ イメージ中の「✓」は、教師からどの範囲の情報が与えられているかを表している
※ 出典元において、パターン１～４はそれぞれ、「Confirmation Inquiry」、「Structured Inquiry」、「Guided Inquiry」、「Open Inquiry」、①課題、②プロセス、③成果はそれぞれ「Question」「Procedure」「Solution」と表されている
※ 「✓」には濃淡があり得ることを含め、実際の指導にあたっては、上記の４パターンのみならず様々なパターンが存在し得ることに留意
（出典） Banchi & Bell（2008）、白井俊「世界の教育はどこへ向かうか 能力・探究・ウェルビーイング」をもとに作成

◎学力評価の方法

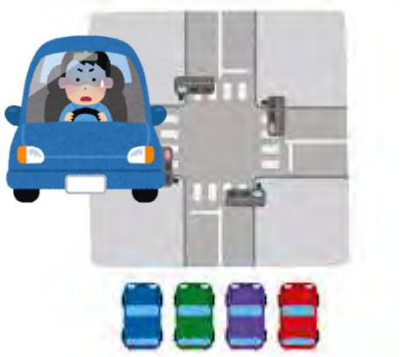


（西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化、2016年、p.83参照）

※自動車運転のメタファー



知識（筆記テスト）



技能：教習所のコース
（実技テスト）



思考力・判断力・表現力：
路上教習、路上検定
（パフォーマンス課題）



総合的な学習・探究の時間：ドライブ
（ポートフォリオ評価法）


集団の礎は宗教

（京都市立堀川高等学校（当時）村井昂介先生の実践。西岡加名恵編著『高等学校　教科と探究の新しい学習評価』学事出版、2020年）



（広島県立広島高等学校（当時） 福本洋二先生の実践。西岡加名恵編著『高等学校教科と探究の新しい学習評価』学事出版、2020年）

QTALサイト



（https://qtal.educ.kyoto-u.ac.jp/）



2023年度に、小5理科の単元「電流がうみ出す力」（全11時間）で開発・実施した授業の模様です。「風力最強のハンディファンをつくろう！」というパフォーマンス課題を軸に授業が展開していきます。

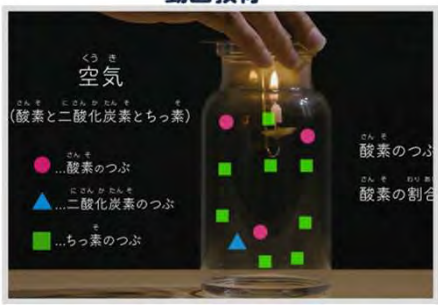


2024年度に、小5社会科の単元「情報を活かして発展する産業」（全7時間）で開発・実施した授業の模様です。「情報の力で八万食堂を立て直そう」というパフォーマンス課題を軸に授業が展開していきます。

◎QTAL上のコンテンツ



動画教材



シミュレーター教材



研修用動画



資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

国が定める基準・参考資料

子供の実態に応じた柔軟な教育課程を可能とするため学年別目標は示さない	「統合的な理解・総合的な発揮」を基に表形式で構造化・デジタル化し分かりやすく	「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえて学びの深まりを可能な限り表現	「学びに向かう力の３要素」の見取りの着眼点を各教科毎に端的に示す	一人一台端末や生成AIの活用、形成的評価の考え方や具体例を充実
学習指導要領・解説	学習指導要領・解説	国研参考資料	指導要録通知(※1)	国研参考資料(※2)
各教科等の目標	個別の内容	内容のまとまりごとの評価規準例	「学びに向かう力」の「見取る姿」	単元の「指導と評価計画」作成の実例
各教科等がどのような資質・能力の育成を目指しているのかを端的に示す	各教科等で育成すべき具体的な資質・能力を示す	内容のまとまりごとの評価規準例を示すもの	「学びに向かう力の３要素」の見取りの着眼点を各教科毎に端的に示す	各学校が実際に単元の「指導と評価の計画」を作成する上での具体例やポイントを示すもの

基に作成　　参照・活用　　参照・活用



目標設定

単元の目標（評価規準）の設定

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

指導と評価の構想

評価課題のデザイン

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

（一体的に構想）

学習過程のデザイン

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

指導と評価の実施

授業の実施

多様な子供たちの個に応じた学習過程の工夫を支えながら、学習活動を展開する

（子供の状況に応じて学習・指導を調整）

形成的評価の計画的な実施

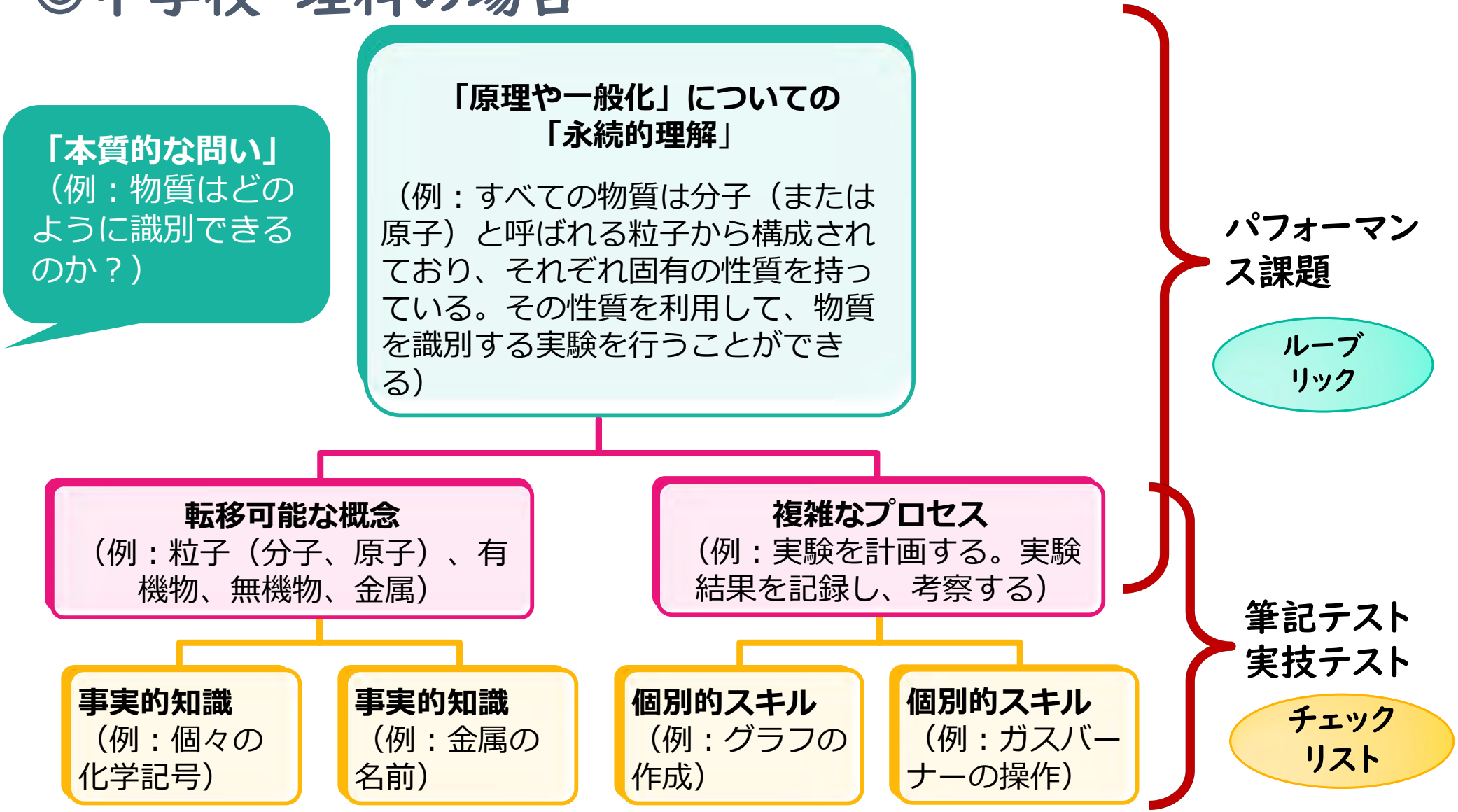
身に付けさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックを与える

総括的評価

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

各学校で行う学習評価の手順例

※「知の構造」と評価方法・評価基準の対応
◎中学校・理科の場合



（西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化、2016年、p.83をもとに作成。G・ウィギンズ／J・マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計――「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年参照。中学校の理科の例は、堀哲夫・西岡加名恵著『授業と評価をデザインする　理科』日本標準、2010年、p.175をもとに記入した）

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

- 知識の理解も、情報の丸暗記にとどまらない概念としての習得や深い意味理解が重要。思考力、判断力、表現力等も、社会や生活で直面する未知の状況でも身に付けた力を総動員して課題解決に繋げていけるよう「質」を高めることが重要（資質・能力の「深まり」）
- ある程度の知識・技能なしに思考・判断・表現することは難しいし、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに、知識の深い理解と技能の確かな定着は難しい（資質・能力の「一体的育成」）

➡こうした**「資質・能力の深まり」と「資質・能力の一体的育成」を学習指導要領上で可視化し、資質・能力の関係性の理解や、それらを一体的に育成するための教師の単元・授業づくりを助け、「深い学び」**（※）**を授業で具現化**しやすくする

（※）次期学習指導要領における「深い学び」は、「**個別の『知識及び技能』、個別の『思考力、判断力、表現力等』について、一体的に育成しつつ、それらの統合的な理解や総合的な発揮を促す学びのプロセス**」といえる。

＼生きて働く／
知識及び技能
他の学習や生活の場面でも活用できる

＼未知の状況にも対応できる／
思考力、判断力、表現力等
知識・技能を活用しながら、未知の場面でも課題を解決できる

知識及び技能に関する統合的な理解

個別の知識や技能が相互に関連付けられて一般化され、統合的な理解となった姿



(例)関数を使えば未知の状況を予測できる

個別の資質・能力の獲得や発揮の方向性を示す目標の性質

資質・能力の「一体的育成」の可視化

思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮

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



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

資質・能力の「深まり」の可視化

個別の知識や技能

知識① 知識② 知識③ 知識④



(例)比例・反比例の理解 / 1次方程式の解き方 等

単元等における達成の目標の性質

資質・能力の「深まり」の可視化

個別の思考力、判断力、表現力等



(例)二つの数量の変化・対応関係を見つけて式やグラフを用いて考察する 等

9

2.「学びに向かう力、人間性等」

「学びに向かう力、人間性等」の「○」の付記の運用について

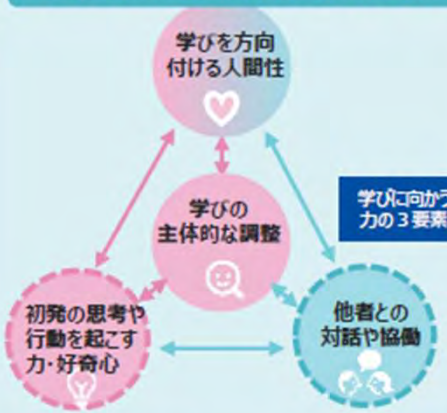
1-6-3

1 授業改善



「見取る姿」を思考・判断・表現の過程の中で見取れるように授業改善

「学びに向かう力、人間性等の要素」



「学びに向かう力、人間性等」の目標

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

「見取る姿」（※１）

「学びに向かう力」の「○」の付記に当たっての着眼点となる、思考・判断・表現の過程で見取る具体的な児童生徒の姿

（中学校数学の例）
- 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見いだし、数学を活用しようとしている（初発の思考・行動等と関連）
- 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（他者との対話や協働と関連）
- 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（学びの主体的な調整と関連）

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

2 見取る



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

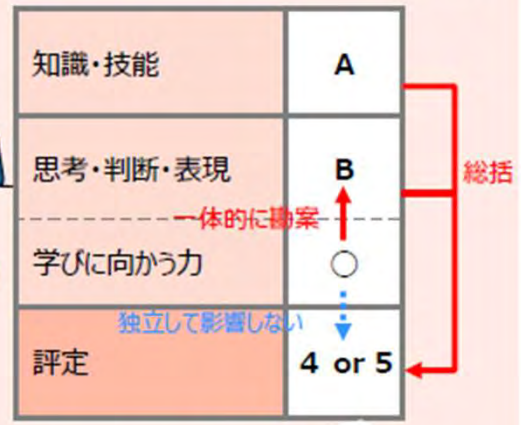


（※２）評価期間の初期は表出しにくくても、徐々に継続して発揮するようになる子供もいることに留意

3 評価の総括

観点別評価・評定の指導要録記載イメージ





一体的な勘案の結果として、評定を４とするか５とするか総合的な判断

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

- 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「○」を付記することとした場合、評価の付け方が「ABC」から「○あり、○なし」になるだけで「形式的かつ過度な評価材料集め」はなくならないことが想定され、「勤勉さ」や「自主性」の評価に留まりがちな評価から脱却し、「学びに向かう力」の育成に資する学習評価を実現するという今般の改善の趣旨が没却される恐れがある。

- 一方で、「○」を付記す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、「○」を付記す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。

③「○」の付記に際して「見取る姿」の明確化】

- ②の基本的な考え方を踏まえ、「学びに向かう力」の３要素を思考・判断・表現の過程で教師が見取るための着眼点として、「具体的な児童生徒の姿」（以下「見取る姿」という。）を各教科等ごとに示す必要がある。

- その際、発達段階に即して具体的にイメージできるものとする観点から、各教科等について、一定の年度のまとまり毎に示すことが考えられるが、各学年ごとである必要はない場合も考えられ、具体にどのような学年のまとまりで設定するかについては、各教科等の特質に応じて、「見取る姿」の検討の過程で検討すべきである。
  なお、過度な評価材料の収集につながらないよう、単元のまとまりごとの「見取る姿」を示すことはせず、単元ごとに「○」を付記する運用も求めないこととすべきである。

- こうした「見取る姿」は、各教科等の目標から、「学びに向かう力の３要素」を抽出したものとなることが考えられ、学習指導要領の改訂後、速やかに検討して示すこととすべきである。その際、改訂後の検討に当たっては、現場の混乱や過度な負担を避ける観点から、「見取る姿」そのものに加え、運用方法についても、国が一定の整理を示すべきである。
  その上で、「見取る姿」や運用方法の整理は、改訂後速やかに文部科学省で検討を開始し、関係する国立教育政策研究所の参考資料も含め、小中学校について、令和10年度末までに確実に学校や教育委員会に周知することにより、特に令和12年度からの小学校学習指導要領の全面実施までに十分な準備期間を設けるべきである。

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

【「見取る姿」の示し方のイメージ（中学校数学の例）】
- 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見いだし、数学を活用しようとしている
- 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
- 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

- また、学習指導要領に示す目標の実現を図るとともに、各学校に過度な負担を生じさせない観点からは、国が示した「見取る姿」を基に各学校に独自の着眼点を設定するよう一律に求めることは適当でなく、各学校が希望すれば、そのまま活用可能なものとする前提で作成するのが適当である。

- このように全体として過度な負担が出ない基本設計としつつも、国が示す「見取る姿」を参考に、各学校が学校教育目標や独自の教育課程に照らして文言等を工夫したり、児童生徒が理解しやすい観点となるよう改善を図ることが可能であることについては、確認的に明確化しておくべきである。

3.「自らの人生を舵取りする力」を育てるポートフォリオ評価法



◎ポートフォリオ評価法

- ポートフォリオ： 学習者（児童・生徒や学生）の作品や自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などを系統的に蓄積していくもの
- ポートフォリオ評価法： ポートフォリオ作りを通して、学習者が自らの学習のあり方について自己評価することを促すとともに、教師も学習者の学習活動と自らの教育活動を評価するアプローチ

（西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化、2003年）





（宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法・実践編』日本標準、2004年）



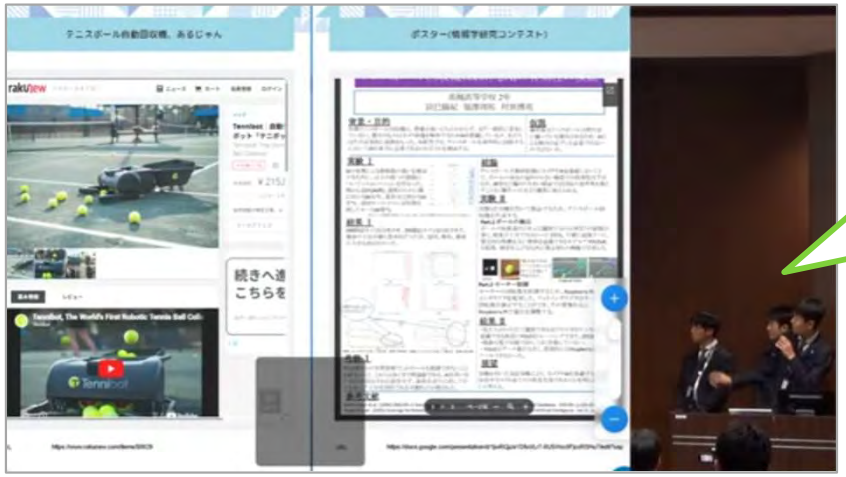
（田中保樹先生提供。堀哲夫・西岡加名恵著『授業と評価をデザインする・理科』日本標準、2010年）

※ありがちな3種類の誤解

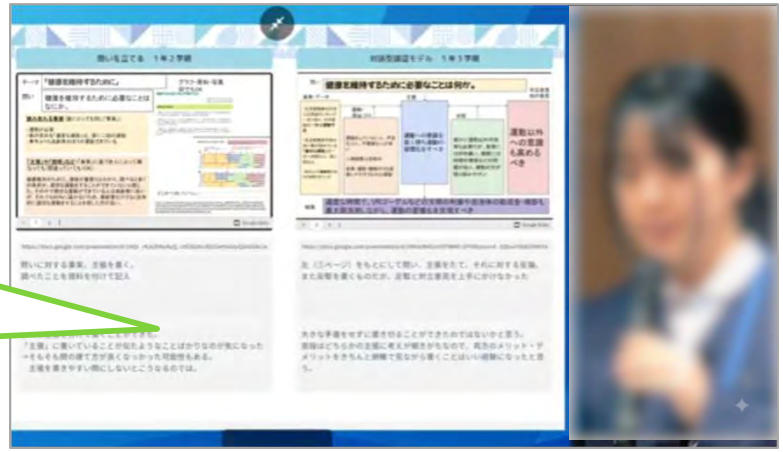
- 子どもの振り返りだけが記録されている。
  → 具体的な作品が収録されていないので、実際の探究の姿がよくわからない。
- 資料がたくさんためられているけれども、活用されていない。
  → 単なるデータベースと化している。
- 長期にわたって収集されたデータが数値化され、レーダーチャートなどで示されている。
  → 学生プロファイル・ダッシュボードと呼ぶべきもの。

※いずれも本来の「ポートフォリオ」とは似て非なるもの。

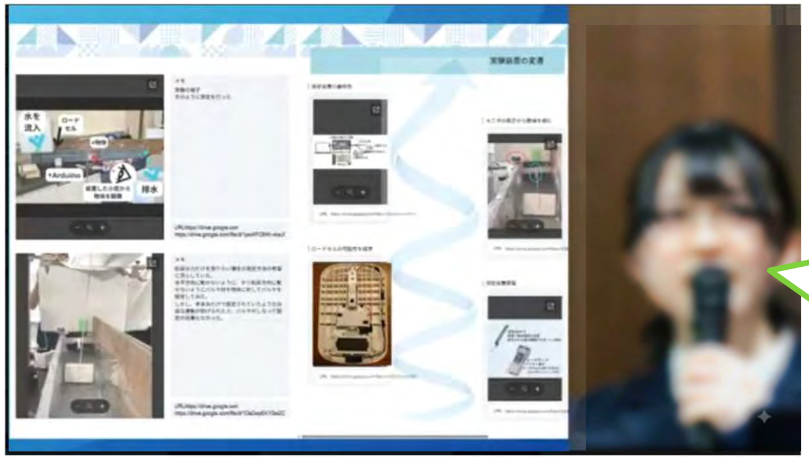
※具体的な成果資料（エビデンス）と本人の語り：「生徒が自らの学びのストーリーを紡ぐ」



テニス部にいるので、テニスボール回収機がほしい。調べてみると、市販のものはちょっと高いので、もっと安いものを作るというのが第2のゴールになりました。



事実と主張を分けることはできたのですが、主張が似たり寄ったりだと思い、掘り下げると、そもそも問いの立て方が甘かったと気付きました。



実験装置が難しかったんですね。垂直にかかる力と鉛直にかかる力を同時に測りたい。そこで、お母さんの許可をもらって、百均のキッチンスケールを分解しました。

（https://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/sip/team-b/#top）

◎ポートフォリオの所有権
（収める作品や評価規準・基準の決定権）

学習者 ⟷ 教育者

最良作品集ポートフォリオ	基準創出型ポートフォリオ	基準準拠型ポートフォリオ
達成したことをアピールする	到達点を振り返り、今後の課題を明確にする	目標＝評価基準に即して力を身につける（資格試験など）

（西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化、2003年）

※京都大学教育学部の特色入試



「様々な活動をまとめてみることで、活動の間にあったつながりや自分の特長に気づきました」（大平優斗さん）、「自分が達成できたことや自分の価値観の変化にも気づき、将来、挑戦したいことを思い描くことができました」（小山田遥さん）

※京都大学　教職課程ポートフォリオ



（西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也『教職実践演習ワークブック――ポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房、2013年）

◎様々なタイプ

	最良作品集 ポートフォリオ	基準創出型 ポートフォリオ	基準準拠型 ポートフォリオ
単一の教科・ 領域等、 単年度		総合的な学習・ 探究の時間の ポートフォリオ	各教科の 観点別評価用 ポートフォリオ
小学校6年間 ／中学校3年間 ／高校3年間	キャリア・ ポートフォリオ （課外活動も含む） ※特別活動		資格認定用 ポートフォリオ

◎取り組む上でのポイント

① 学習者と教師で見通しを共有する。
- なぜ、作るのか？ 意義は何か？
- 何を残すのか？
- いつ、どの期間で作るのか？
- どう活用するのか？

② 蓄積された作品を、編集する（整理・取捨選択する）。
- ワーキング・ポートフォリオからパーマネント・ポートフォリオへ必要な作品を移す。
- 検討会で見せる作品を選ぶ。
- 目次を作り、「はじめに」と「終わりに」を書く。

③ 定期的にポートフォリオ検討会を行う。
- 見通しを持つ。
- 到達点と課題、次の目標を確認する。
- 成果を披露する。



（宮本浩子先生提供。宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法・実践編』日本標準、2004年参照）



- 西岡加名恵編著『高等学校 教科と探究の新しい学習評価――観点別評価とパフォーマンス評価実践事例集』学事出版、2020年
- 西岡加名恵・大貫守編著『高等学校 「探究的な学習」の評価』学事出版、2023年

4. 多様な子どもたちを包摂するために

第４章　多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程

（１）柔軟な教育課程の必要性とその基本的な方策

【①柔軟な教育課程の必要性とその基本的な方策】

- 第２章（２）で述べたとおり、多様性の包摂は今次改訂の基本的な方向性の一つである。
  「主体的・対話的で深い学び」の実現による３つの資質・能力の育成は、誰一人取り残すことなく、全ての子供たちを対象とすべきことは言うまでもないが、子供たちの多様性が顕在化する中で、現行の教育課程の仕組みや指導の在り方のみでは、全ての子供たちに必要な資質・能力を育成することは困難と言わざるを得ない。
  一人一人の意欲が高まり、可能性が開花し、個性が輝く教育課程の実現を通じて多様な子供たちの深い学びを確かなものにすることを目指すことが必要である。

- その際、多様な子供たちの包摂を単に指導上の課題として捉えるのではなく、多様な子供たちが互いに高め合いながら豊かに学べる学校をつくるための試行錯誤そのものが、民主的で持続可能な社会の創り手を育てる上で大きな価値を有すると考えることも重要である。多様な他者とともに学び、生活をともにする学校という場の特質を最大限に活かしつつ、社会の分断を防ぎながら、民主的で持続可能な社会の創り手を育てようとすることも重要である。

- こうした仕組みを整え、公教育システムにおける公正性の拡大を図っていく上では、こども基本法の理念も踏まえ、まず、全ての子供が大切にされ、尊重される主体であるという認識を教育関係者が共有することが重要である。

- その上で、柔軟な教育課程の編成・実施を通じて多様性の包摂を実現するためには、以下の３つの観点から方策を講じる必要がある。

1)学校が共通して編成する教育課程の柔軟性の確保

- 学校として共通的に編成する通常の教育課程について、義務教育段階では標準授業時数の運用の弾力化（調整授業時数制度）、高等学校段階では単位制の大幅な弾力化等を通じて柔軟性を確保し、多様な児童生徒や学校、地域の実態等に応じた教育課程の編成を可能としていくことが必要である。これはいわば、教育課程の「１階部分」の柔軟化と言えるものである。（制度の具体は（２）（３）にて詳述）

2)個々の児童生徒に係る特別の教育課程の編成の新設・拡充

- 学校が共通的に編成する通常の教育課程を柔軟化してもなお、十分な支援が難しい児童生徒に対して、個々の児童生徒に着目した特別の教育課程を編成し、その状況等に応じた指導・支援の実施が考えられる。

- 具体的には、特別の教育課程編成が認められていない児童生徒（教育支援センター等に通う不登校児童生徒や特定分野に特異な才能のある児童生徒）に対する制度の新設や、既に制度化されている特別の教育課程の仕組み（通級指導・日本語指導）の改善・充実を通じ、適切な支援ができる環境を整える必要がある。これはいわば、教育課程の「２階部分」の柔軟化と言えるものである。（制度の具体は（４）にて詳述）　1-4-1参照

3)日々の学習指導における包摂性の一層の向上

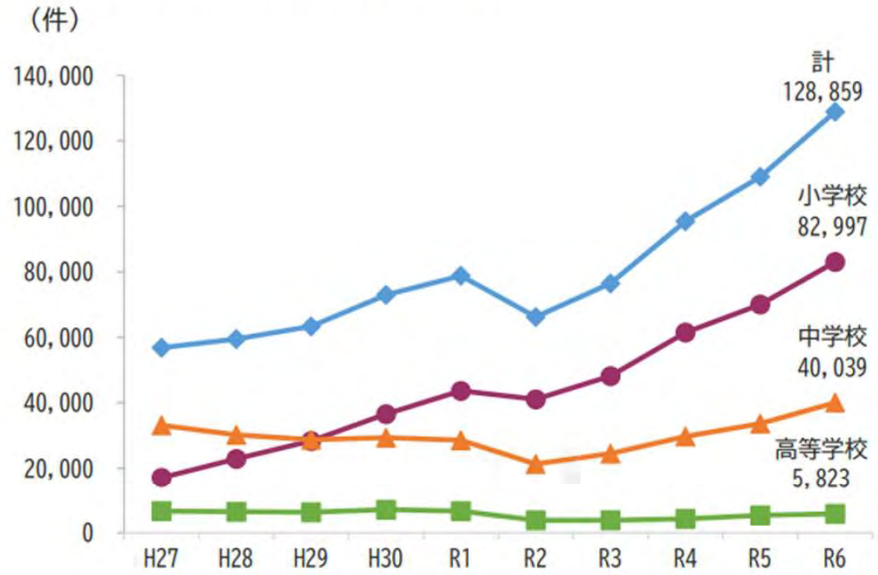
- 併せて、日々の学級経営や学習指導において、多様な子供たちが学びやすく、心理的安全性が確保された学習環境を整えていくことは、１）２）で述べた教育課程編成に係る取組を機能させる上でも重要となる。これは、多様な子供たちを可能な限り同じ学びの場で包摂することにも繋がり、いわば、教育課程の柔軟化の土台とも言え、具体的には以下のような事柄が日々の学習指導において重視されるようにしていく必要がある。

  - 「統合的な理解・総合的な発揮」に向けた授業改善の中で、外してはいけない「資質・能力の軸」が明確であるからこそ、本質を押さえながら児童生徒の実態に応じた多様なアプローチを可能にすること（第3章（１）参照）
  - デジタル学習基盤も活用し、全ての子供たちの学びやすさに繋がる授業設計や環境整備等を行うとともに、障害や認知特性等を踏まえ必要な場合、社会的障壁を取り除くための合理的配慮を行う等、多様な実態を踏まえた調整を図ること（第２部総則に係る諸事項の改善、特別支援教育参照）1-4-2参照
  - 全ての活動の基盤となる心理的安全性の確保に向けて、特別活動を要とした学級経営を通じて、子供同士の人間関係や教師と子供の信頼関係の醸成を通じた「学級全体のウェルビーイング」の実現を図ること（第２部総則に係る諸事項の改善、特別活動参照）
  - 学習の自己調整の機会の提供や学習方略の指導、学習途中の形成的評価の充実等を通じて、個に応じた学習過程の充実を図ること（第３章（10）第６章(3)参照）
  - 以上のようなことを学校や教師が決める際に、当事者である子供の意見に耳を傾けるよう努めること

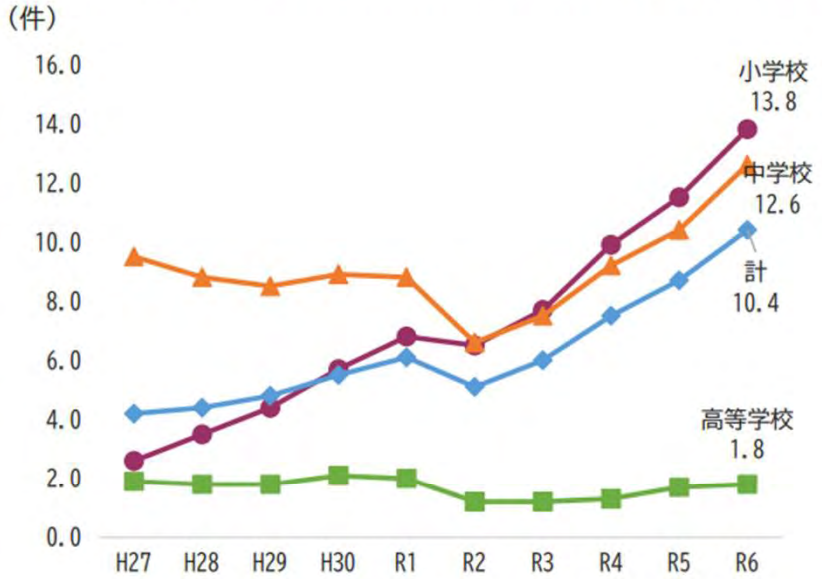
29

暴力行為の状況について

暴力行為発生件数の推移



1,000人当たりの暴力行為発生件数の推移



年度	H27	H28	H29	H30	R1	R2	R3	R4	R5	R6
小学校	17,078	22,841	28,315	36,536	43,614	41,056	48,138	61,455	70,009	82,997
	2.6	3.5	4.4	5.7	6.8	6.5	7.7	9.9	11.5	13.8
中学校	33,073	30,148	28,702	29,320	28,518	21,293	24,450	29,699	33,617	40,039
	9.5	8.8	8.5	8.9	8.8	6.6	7.5	9.2	10.4	12.6
高等学校	6,655	6,455	6,308	7,084	6,655	3,852	3,853	4,272	5,361	5,823
	1.9	1.8	1.8	2.1	2.0	1.2	1.2	1.3	1.7	1.8
合計	56,806	59,444	63,325	72,940	78,787	66,201	76,441	95,426	108,987	128,859
	4.2	4.4	4.8	5.5	6.1	5.1	6.0	7.5	8.7	10.4

※ 上段は発生件数、下段は1、000人当たりの発生件数。

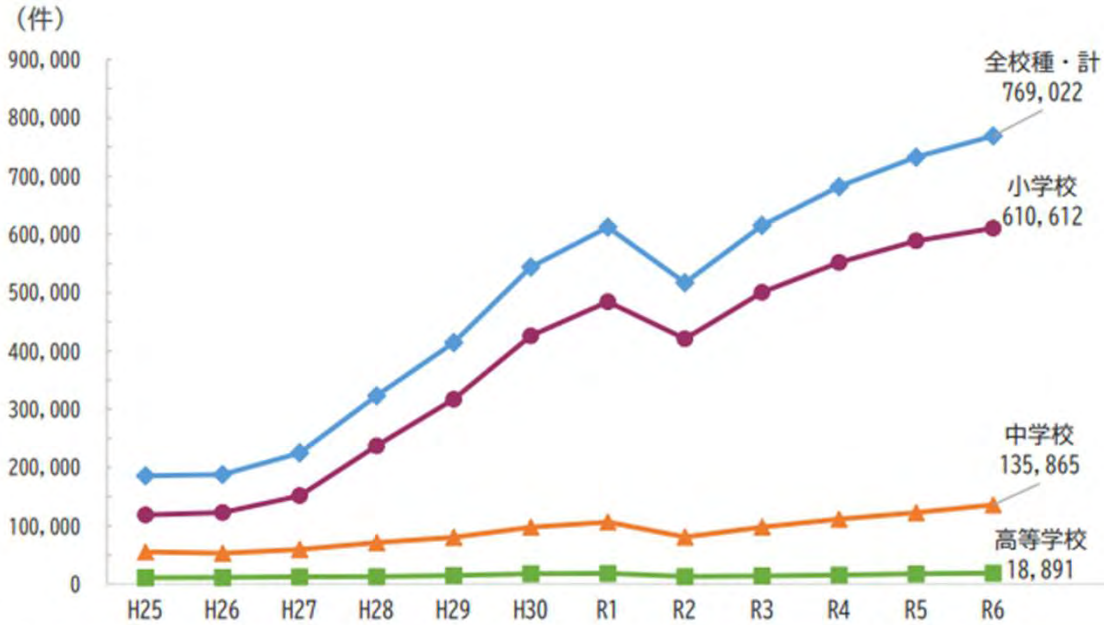
※ 当該暴力行為によってけががあるかないかといったことや、けがによる病院の診断書、被害者による警察への被害届の有無などにかかわらず、暴力行為に該当するもの全てを対象としている。

- 小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は128,859件（前年度108,987件）であり、前年度から19,872件（18.2%）増加した。
- 学校種別の増加率は、小学校18.6%、中学校19.1%、高等学校は8.6%であった。
- 児童生徒1,000人当たりの発生件数は10.4件（前年度8.7件）であった。

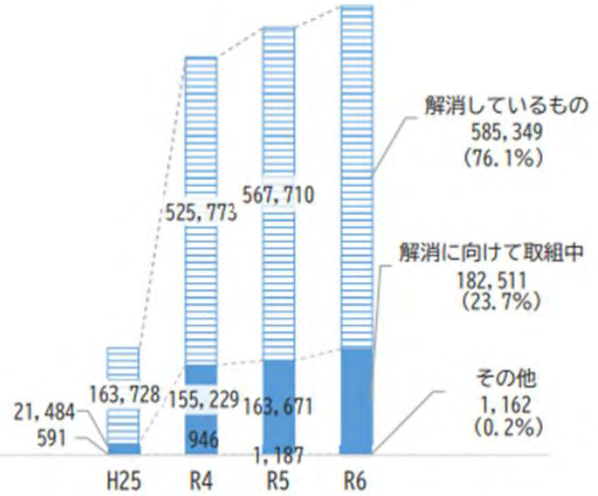
文部科学省「令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm）

いじめの状況について

いじめの認知件数の推移



いじめの解消状況の推移（各年度末時点）



年度	H25	H26	H27	H28	H29	H30	R1	R2	R3	R4	R5	R6
小学校	118,748	122,734	151,692	237,256	317,121	425,844	484,545	420,897	500,562	551,944	588,930	610,612
	17.8	18.6	23.2	36.5	49.1	66.0	75.8	66.5	79.9	89.1	96.5	101.9
中学校	55,248	52,971	59,502	71,309	80,424	97,704	106,524	80,877	97,937	111,404	122,703	135,865
	15.6	15.0	17.1	20.8	24.0	29.8	32.8	24.9	30.0	34.3	38.1	42.6
高等学校	11,039	11,404	12,664	12,874	14,789	17,709	18,352	13,126	14,157	15,568	17,611	18,891
	3.1	3.2	3.6	3.7	4.3	5.2	5.4	4.0	4.4	4.9	5.5	5.9
特別支援学校	768	963	1,274	1,704	2,044	2,676	3,075	2,263	2,695	3,032	3,324	3,654
	5.9	7.3	9.4	12.4	14.5	19.0	21.7	15.9	18.4	20.7	22.3	23.8
計	185,803	188,072	225,132	323,143	414,378	543,933	612,496	517,163	615,351	681,948	732,568	769,022
	13.4	13.7	16.5	23.8	30.9	40.9	46.5	39.7	47.7	53.3	57.9	61.3

※ 上段は認知件数、下段は1,000人当たりの認知件数。

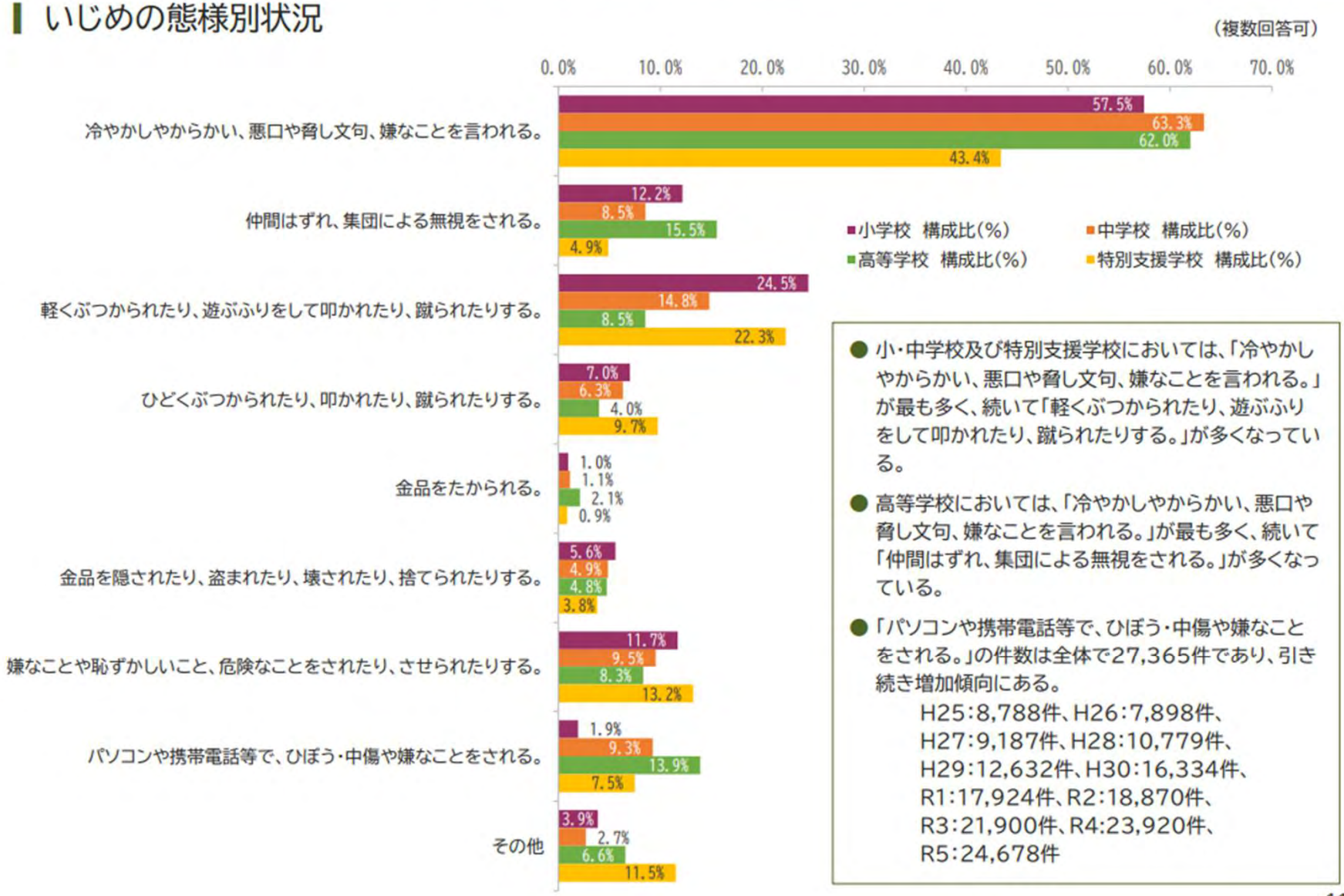
- 小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は769,022件（前年度732,568件）であり、前年度に比べ36,454件（5.0%）増加した。
- 児童生徒1,000人当たりの認知件数は61.3件（前年度57.9件）であった。
- 年度末時点でのいじめの状況について、解消しているものは585,349件（76.1%）であった。（前年度567,710件（77.5%））

7

文部科学省「令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm）

いじめの態様別状況について

いじめの態様別状況



- 小・中学校及び特別支援学校においては、「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」が最も多く、続いて「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」が多くなっている。
- 高等学校においては、「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」が最も多く、続いて「仲間はずれ、集団による無視をされる。」が多くなっている。
- 「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる。」の件数は全体で27,365件であり、引き続き増加傾向にある。
  H25:8,788件、H26:7,898件、
  H27:9,187件、H28:10,779件、
  H29:12,632件、H30:16,334件、
  R1:17,924件、R2:18,870件、
  R3:21,900件、R4:23,920件、
  R5:24,678件

11

文部科学省「令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm）

◎「『生きる』教育」とは何か

「『生きる』教育」：子どもたちが直面する「人生の困難」を解決するために必要な知識を習得し、友だちとの真剣な話し合いを通じて自分と相手を大切にする価値観を形作っていく教育。子どもたちにとって一番身近であり、心の傷に直結しやすいテーマをも授業の舞台にのせ、社会問題として捉えなおすとともに、授業の力で子どもたち相互にエンパワメントを生み出し、個のレジリエンスへつなげることをめざしている。

（西澤哲・西岡加名恵監修『「『生きる』教育」――自己肯定感を育み、自分と相手を大切にする方法を学ぶ』日本標準、2022年）





- NHK ETV特集「『生きる』教育を君たちへ」2025年12月23日（オンデマンド配信中）
- NHK「生きていく力を、君たちへ」2026年3月1日（オンデマンド配信中）

◎「『生きる』教育」 9年間のプログラム
田島南小中一貫校（元・生野南小学校）（2024年度）

【中3】 ・ 社会における子どもの権利
・ 社会の中の親子――子ども虐待の事例から

【中2】 ・ リアルデートDV――支配と依存のメカニズム
・ 思春期における情報モラル教育

【中1】 ・ 脳と心と体とわたし――思春期のトラウマとアタッチメント

【小1・5・6】
虐待予防教育

- 家庭について考えよう――結婚・子育て・親子関係（小6）
- 愛？ それとも支配？――パートナーシップの視点から（小5）

【小4】考えよう みんなの凸凹
――障害理解教育

- 大切なこころと体（小1）

【小2・3・4】
ライフストーリーワークの視点を取り入れた教育
――治療的教育

- 10歳のハローワーク――ライフストーリーワークの視点から（小4）
- 子どもの権利条約って知ってる？（小3）
- みんなむかしは赤ちゃんだった（小2）

【3年】 子どもの権利条約って知ってる？

第２条

差別されない権利

すべての子どもは、人種・皮膚の色や言葉のちがい、性、どんな意見をもっているか、どんな宗教を信じているか、心や体に障害があるかないか、お金持ちであるかないかなど、どのような理由によっても、差別されません。

第３条

子どもに最高の幸せを！

「子どもにとって、一番よいことは何か」が第一に考えられなければなりません。

第６条

生きる権利・育つ権利

すべての子どもには、
「生きて、育つ権利」があります。





事例6
小学校3年生のたくまさんは、明日、
学校に行きたくありません。
どうしてかというと、同じはんのまみちゃんと言い合いになって、「もう、男のくせに　いちいちうるさい！　だまっといて！」と言われて、話し合いに入れてもらえなかったからです。
明日から、どうしようかとなやんでいます。



もし権利が守られていなかったら…
・自分一人で　なやまないこと。
・親（保護者）、教師、身近にいる大人、友だちなど、誰かに相談すること。
・友だちが悩んでいることを知ったら、誰か信頼できる大人の人に相談すること。

【中2】 リアルデートDV
～支配と依存のメカニズム～





◎ワークの例

身体的暴力、経済的暴力、精神的暴力、社会的暴力に分類してみよう。

- 物を投げつけられる。
- みんなの前でバカにされる。
- 女友達としゃべっていたら、ほほを叩かれる。
- 「お前は俺がいないと何にもできない」と毎回言われ、そう思いこまされる。
- 「別れたら死ぬ」と言われる。
- 彼以外の男子のアドレスが登録しているのをみつけられ、スマホをこわされる。

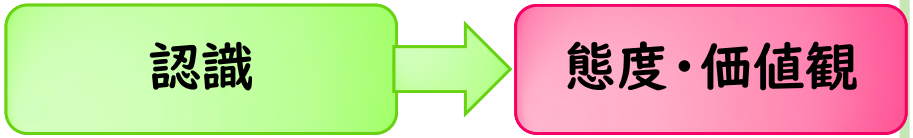
◎生徒たちの感想

①誰かを好きになることはとても良い事だと思うけど、いぞんしすぎて相手の行動に制限をかけたり、暴力をしたりするのは違うと改めて思った。自分がもしDVされたら自分で解決できるようになろうと思ったし、身の回りでされている人がいたら助けてあげようと思った。

②もし自分が美奈さんの立場なら依存してしまうかもしれないという不安もでてきたので、たよれる友達にしっかり相談した方がいいなとも、改めて思えました！

③お互いに愛し合うのと力で支配するのは、全く別物というのが改めて思えるような授業だった。ただ、話を聞くだけの授業ではなく、班で話したり、手を動かしながらの授業だったので、話の内容が入りやすかった。

◎「『生きる』教育」の特長



- 徹底した教材研究に基づく「知識」の提供
  （法学、医学、心理学、福祉学など、様々な専門的知見、科学的根拠）
  ※子どもたちの「認識」へのアプローチ。「授業の力」を信じる！
  - 現実（「生」の経験）を加工した教材
    →子どもたちのプライバシーは守られている
  - 個々人の直面する問題を、社会問題として位置づける
- 子どもたちに獲得させたい力
  - 他者と適切な距離を取る（支配にも依存にも陥らない関係）
  - 権利を学び、「受援力」を身につける／権利を守れる人になる
  - アイデンティティを形成する（自分づくり）

  ※個別対応ではなく、全員にとって価値のある学習経験を提供する
- 効果的な指導方法の開発
  - ハンズオン、マインドオンのアクティビティ
    （見分ける、優先順位をつける、分類する、など）
- 価値観の部分は、仲間たちの多彩な声に触れることで学んでいく
  ※友達とともに学ぶ意義
  - エンパワーメント、レジリエンス

【⑤裁量的な時間の類型と要件（学習枠）】

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

（学習枠の要件）

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

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

（学習枠の類型）

①個に応じた学習過程の充実に資する取組

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

②学習の素地を高める取組

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

③関係性の質を高め、学習の一層の円滑化に特に資する取組

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

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

（※2）ソーシャルスキルの育成等については、その趣旨等に応じ、特別活動（学級活動）や道徳への調整授業時数の上乗せにより対応することも考えられる。

④その他地域等の特色を生かした取組

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

（※3）（例）で示した取組以外にも、新聞を活用したメディアリテラシー教育、教科横断の教科書読解プログラム、物語創作・身体表現・アートなど教科を横断した多様な表現を行うプログラムなど多様な取組が考えられる。類型に該当する多様な取組が展開されていくことが期待される。

- 特にマイ探究や地域の特色を生かした取組を実施する際には、総合的な探究の時間との役割分担に特に配意し、取組内容が重複せず、両者の連携が適切に図られるように、相乗効果を企図すべきである。