文部科学省

令和８年10月５日
第136回教育課程部会
資　　料　　1

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）

目次

第１部　次期学習指導要領の基本的な方向性 …P２

第１章　子供たちを取り巻く社会や学校の現状と展望 …P３

第２章　次期学習指導要領に向けた基盤となる考え方 …P６
（1）多様な子供たちの「深い学び」を確かなものにするための３つの方向性 …P６
（2）「深い学び」の実現と「確かな知識」の習得 …P８
（3）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の育成 …P10

第３章「深い学び」を実現するための分かりやすく使いやすい学習指導要領 …P12
（1）「深い学び」の実装に向けた基本的な考え方 …P12
（2）「知識及び技能に関する統合的な理解」「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」による構造化 …P13
（3）「学びに向かう力、人間性等」の再整理 …P15
（4）資質・能力の構造の俯瞰を支える表形式化 …P16
（5）授業づくりを支える「デジタル学習指導要領」の実現 …P20
（6）「統合的な理解・総合的な発揮」を生かした単元構想・授業づくり …P21
（7）「見方・考え方」の再整理 …P22
（8）学習の基盤となる資質・能力の再整理 …P23
（9）デジタル学習基盤を前提とした学びの在り方 …P24
（10）個に応じた学習過程の充実 …P26
（11）構造化を踏まえた学習活動の在り方 …P27

第４章　多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程 …P29
（1）柔軟な教育課程の必要性とその基本的な方策 …P29
（2）義務教育段階における「調整授業時数制度」の創設等 …P30
（3）高等学校段階における単位制の柔軟化等 …P40
（4）個別の児童生徒に係る特別の教育課程の編成・実施 …P52

第５章「余白」の創出を通じた教育の質の向上 …P54
（1）「余白」の創出に関する基本的な考え方 …P54
（2）各学校の授業時数の適正化や平準化 …P55
（3）構造化や調整授業時数制度を踏まえた教科書の精選 …P57
（4）統合的な理解・総合的な発揮を踏まえた各教科等における内容の整理・精選 …P58

第６章　豊かな学びに繋がる学習評価 …P61
（1）前回改訂で目指した方向性と現行の学習評価の課題 …P61
（2）「学びに向かう力、人間性等」の評価の在り方 …P62
（3）「統合的な理解・総合的な発揮」との関係性の整理 …P67
（4）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 …P58

第７章　情報活用能力の抜本的向上と質の高い探究的な学びの実現 …P71
（1）情報活用能力の抜本的向上の必要性と方向性 …P71
（2）情報活用能力を基盤とした質の高い探究的な学びの実現 …P75

第８章　次期学習指導要領の趣旨を実現するために必要な方策 …P77
（1）調整授業時数制度創設や情報活用能力の抜本的向上に伴う標準授業時数の在り方 …P77
（2）高等学校の教科・科目構成と標準単位数の在り方 …P79
（3）カリキュラム・マネジメントの更なる実装に向けた在り方 …P82
（4）高等学校入学者選抜の在り方 …P85
（5）「社会に開かれた教育課程」の実質化 …P86
（6）諸条件の整備の在り方 …P87

第２部　基本的な方向性を踏まえた各教科等の方向性 …P90

第１章　各学校段階、教科等横断的事項に関する改善 …P91
- 総則に係る諸事項の改善 …P92
- 幼児教育 …P101
- 特別支援教育 …P113
- 高等学校定時制・通信制 …P124

第２章　各教科・科目等に関する改善 …P125
- 国語 …P126
- 社会、地理歴史、公民 …P142
- 算数、数学 …P161
- 理科 …P179
- 理数 …P193
- 生活 …P198
- 芸術 …P210
- 家庭 …P221
- 情報・技術、情報 …P233
- 体育、保健体育 …P262
- 外国語活動、外国語 …P274
- 産業教育 …P285
- 道徳教育 …P299
- 総合的な探究の時間 …P317
- 特別活動 …P343

第３章　個別の児童生徒に係る特別の教育課程の創設 …P364
- 不登校児童生徒に係る特別の教育課程 …P365
- 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 …P384

第３部　資料編 …P400

第1部
次期学習指導要領の基本的な方向性

第1章　子供たちを取り巻く社会や学校の現状と展望

【①社会・経済の動向】

- 令和６年１２月の文部科学大臣諮問から始まった次期学習指導要領に向けた検討は、これからの我が国を担う子供たちは、激しい変化が止まることのない時代の中で、学校教育を受け、その後の人生を生き抜いていくことになるという想定の下で進められてきた。 1-1参照

（変化が激しい社会に必要な資質・能力）

- 深刻さを増す少子化・高齢化は、学校教育のみならず、我が国の社会や経済のあらゆる側面に影響を及ぼしている。グローバル情勢は、協調・競争のみならず、分断・対立の様相を深めつつあり、混迷の度を増している。気候変動等に伴い、自然災害は激甚化し、予測困難性も高まっている。
- デジタル技術の発展等による激しい変化を背景に、企業や業態の寿命が短くなっているとの指摘もある。特に、AI・ロボットの普及等に伴って産業・就業構造は大きく変化し、事務・販売・サービス分野では人材の余剰が生じる一方、AI・ロボット等を活用して新たな価値を創出する専門的・技術的人材が不足するなど、人材需給に大きなミスマッチが生じる可能性もある。少子化とも相まって、2040年に1100万人の労働者が不足する、2050年には生産年齢人口が占める割合が50%程度に低下するとの推計もある。
- このように社会や経済の先行きに対する不確実性がこれまでになく高まる中、我が国においても労働市場の流動性が高まり、「人生100年時代」の到来に伴う就業期間の長期化とも相まって、教育ー雇用ー引退という単線型の人生モデルから、転職やリスキリング・副業などを含む、マルチステージの人生モデルへの転換が進むことが想定される。
- すなわち、今後の社会を生きる子供たちは、より長い人生において、より多くの「人生の場面転換」と向き合う。生き方や働き方を個人が主体的にデザインしていく社会になる。このような見通しは、学校教育を終えた後も生涯にわたって主体的に学び続ける力、「自らの人生を舵取りする力」を学校教育において育成することの重要性を高めている。

（民主的で持続可能な社会に必要な資質・能力）

- グローバル化の下で、国民が国外に出て行く機会も増える一方、少子・高齢化に伴う労働力人口の下押し圧力が続く中、外国人労働者の受け入れも進み、従前から進行しつつあった価値観の多様化傾向とも相まって、我が国の社会全体の多様性が増している。こうした傾向が国民や住民の間に孤立や分断を招くことのない、秩序ある共生社会の実現に向けて、公教育が果たす役割を考えていくことも一層重要になっている。
- こうしたことを考えるにあたって、デジタル化がもたらす負の側面には特段の留意が必要である。いわゆる「フィルターバブル」「エコーチェンバー」といった現象が指摘される中で、SNSを介した偽・誤情報の拡散や価値観の偏りの助長、AIが人間の認知や意思決定に与える影響の拡大などが民主主義社会の分断を招きかねない課題も顕在化させている。デジタル技術の負の側面を克服し、民主主義社会を支える基盤を確立することは、我が国の将来を左右する最も重要な課題の一つとも言える。
- こうした状況を踏まえれば、当事者意識を持って自分の意見を形成しつつ、異なる価値観を持つ多様な他者の主張や感情を受け止め、対話と合意を重ねながら、問題を発見・解決できる、「民主的で持続可能な社会の創り手」を育てる必要性がこれまで以上に高まっていると言える。（※1）
- 「持続可能な社会」を考えるとき、創造性や生産性を高めていく観点も重要である。いわゆる「デジタル技術の民主化」には、思いや願い、意志があれば、それらを具現化し得るチャンスを生み出している側面もある。デジタルの負の側面を制御しつつ、その恩恵を最大限に生かすことができれば、新たな価値創造や生産性の向上、一人一人の豊かな人生を実現していく道筋も見えてくる。
- その際、デジタル技術の進展を格差の拡大（デジタルデバイド）に繋げない視点も極めて重要である。そのためには、デジタル技術の活用・適切な取扱い・特性の理解について、卒業後の職業生活における活用や高等教育における数理・データサイエンス・AI教育への接続も念頭に置きつつ、全ての子供たちに一定の水準を保障する必要がある。
- こうしたことを総合的に勘案しつつ、子供たちが社会の中核として活躍する2040～50年代を展望するとき、デジタル技術を含むあらゆる資源を総動員して、全ての子供が多様で豊かな可能性を開花できるようにすることが、我が国の未来のために不可欠であると考えられる。

- 一方で、こうした取組がデジタル一辺倒に陥ることは避けるべきであり、「デジタルの力も使ってリアルな学びを支える」との基本的な考えに立つ必要がある。五感を通じた体験や身体性、芸術やスポーツを通じた豊かな心身の育成の価値を今一度認識し、AI時代にこそ重要となる、人間ならではの力を育むことを教育課程全体で強く意識する必要がある。

- また、こうした取組が、教育課程外の施策とも相まって、全体として有機的に機能し、多様な個人が幸せや生きがいを感じ、地域や社会全体でも幸せや豊かさを享受できる、調和と協調を重視する日本社会に根差したウェルビーイングの向上に繋がるようにすることが必要である。

- このように考えたとき、初等中等教育が果たすべき役割はこれまで以上に大きいものとなる。これまでの初等中等教育のよい部分を継承しつつ、課題を乗り越え、社会教育との連携や高等教育との接続改善、国際的な潮流にも配意しながら、新たな時代にふさわしい初等中等教育の在り方を構築する必要がある。

（※1）教育基本法第1条において、教育の目的として、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質」を備えた国民の育成を期することとしていることとも深く関わる。

【②学校現場の状況】

- 学校現場の状況に目を転じれば、平成29(2017)年から平成31(2019)年にかけて改訂した現行学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」を理念に掲げ、全ての教科等を「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」という三つの資質・能力の柱で整理し、「何を学ぶか」だけではなく、「何ができるようになるか」を明確化するとともに、「どのように学ぶか」の重要性を強調し、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の必要性を示した。

- こうした中、全国の学校は、新型コロナウイルス感染症による多大な制約に苦しみながらも、GIGA スクール構想による１人１台端末環境も活用し、精力的な授業改善を行ってきた。OECD のPISA 調査では、2025年には調査開始以来初めて３分野（※2）全てでOECD加盟国中１位となるなど、世界トップクラスの成果を上げた。このように、世界に冠たる我が国の初等中等教育は、質の高い教師の努力と熱意に支えられ、国際的にも高く評価されてきたが、今後の社会を展望したとき、様々な課題も顕在化していることに目を背けるわけにはいかない。

（※2）科学コンピテンシー、数学的リテラシー、読解力

（現行学習指導要領の実装に関わる課題）

- 一点目は現行学習指導要領の実装に関わる課題である。習得した知識を現実の事象と関連付けて理解すること、AI時代だからこそ不可欠となる概念としての知識や深い意味理解を伴う知識を習得すること、自分の意見や考えを持ち、根拠に基づいて他者に明確に説明すること等に依然として課題が見られる。

- PISA調査の結果では、諸外国と比べて少ないものの、いずれの分野でも、低位層が２～３割程度存在する実態があり、PISA2025では習熟度の低い生徒の割合の増加がみられる。全国学力・学習状況調査の結果等でも、基本的概念の理解等に課題が見られる児童生徒が一定数存在すること、経年比較でのスコア低下や社会経済的背景（SES）と正答率・スコアとの相関、SNSや動画視聴等が長いほど正答率・スコアが低い傾向にあることや、家庭での学習時間の減少傾向といった点は懸念材料である。

- また、我が国では、自律的に学ぶ自信がある子供、自分で課題を立て探究に取り組む子供、上手くいくか分からないことに意欲的に取り組む子供の割合が低く、PISA2025においても、習熟度の高い生徒の割合が高い一方、学習へ積極的に関与（好奇心、忍耐力、自己調整）している生徒の割合が低いといった課題も指摘されている。さらに、子供の社会参画の意識、将来の夢を持つ子供の割合等についても、一部改善傾向も見られるものの国際的に見て低い状況が続いており、自身の思いや願い・意志を実現し、自身の人生を主体的に舵取りしていく力に課題が見られる。

- 以上を踏まえると、知識の理解や思考の質をどのように高めるかという側面のみならず、学びの主体的な調整、初発的な思考や行動を起こす力や好奇心といった、「学びに向かう力、人間性等」にも課題が残り、３つの資質・能力の柱の一体的育成を目指した現行学習指導要領の理念や趣旨の浸透は道半ばである。

（多様性の包摂に関わる課題）

- 二点目として、現在の学校教育の仕組みの中で、学ぶ意義を十分に見いだせず、主体的に学びに向かうことができていない子供が多くなっている。我が国の子供の幸福度が国際的にも低いとのデータもある。

- 大幅に増加している不登校児童生徒をはじめ、様々な障害や認知特性のある児童生徒、外国人児童生徒等、特定分野に特異な才能のある児童生徒、経済的に厳しい環境にある児童生徒など、子供たちの多様性は過去と比較して格段に増しており、様々な指導上の課題が顕在化している。

- このように、多様性を包摂し、一人一人の悩みや不安を受け止め、意欲を高め、可能性を開花させる教育の実現が喫緊の課題となっており、現行の教育課程の仕組みや指導の在り方を維持したままで、こうした課題に対応することは困難である。
- 一方で、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上では、様々なルールの見直しや環境の調整、それらに伴う子供たちと教師との対話や合意も必要になってくる。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、こうした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、「多様性を個人及び社会の力に変える」という発想に立つ必要がある。
- こうした課題に正面から向き合うことは、我が国の社会及び教育の積年の課題でもある「正解主義」や「同調圧力」への偏りから脱却するとともに、民主的かつ公正な社会の基盤として学校を機能させ、社会の分断や格差の拡大を防ぎ、秩序ある共生社会を実現する観点からも極めて重要である。

（教育課程の実施に伴う負担の観点）

- 以上のような諸課題に向き合うに当たり、教師の努力と熱意に対して過度な依存をすることはできず、教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合うことが必要である。
- これからの時代にふさわしい教育課程の在り方は、令和６(2024)年８月の中央教育審議会答申や公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法等の一部を改正する法律（令和7年法律第68号）（以下「給特法等一部改正法」という。）に基づく教師の勤務環境整備や、教師の養成・採用・研修に係る検討と整合性を持たせ、我が国の学校教育を持続可能な形で継承・発展させることを前提に検討されなければならない。

第2章　次期学習指導要領に向けた基盤となる考え方

（１）多様な子供たちの「深い学び」を確かなものにするための３つの方向性　1-2-1参照

【①次期学習指導要領に向けた基盤となる３つの方向性】

- 第1章で検討してきた子供を取り巻く社会・経済や学校の現状、そして大臣諮問に示された課題意識と、第3章以降に示す個々の事柄に関する検討を踏まえ、次期学習指導要領に向けた基盤となる考え方として、以下が提起できる。

> 生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手を「みんな」で育むため、
>
> **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**
>
> の３つの方向性を踏まえて学習指導要領の改善を行う。これらの３つの方向性に基づく改善は、教育課程内外のあらゆる方策を用いつつ、三位一体で具現化されるべきものである。

【②第一の方向性　ー「主体的・対話的で深い学び」の実装】

- 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善は、現行学習指導要領において、３つの資質・能力の柱（知識及び技能、思考力、判断力、表現力等、学びに向かう力、人間性等）の育成に向けて、「どのように学ぶか」という学習過程の質的改善を図る必要性から位置付けられたものであり、その後の精力的な授業改善の基盤となってきた。（以下、「知識及び技能」については「知・技」、「思考力、判断力、表現力等」については「思・判・表」、「学びに向かう力、人間性等」については「学びに向かう力」という。）

- しかしながら、とりわけ「深い学び」（※1）については、経験豊富な教師にとっては自然と志向するものであるものの、多くの教師にとっては、各教科等の具体の文脈の中でイメージを掴み取りにくいとの指摘もあり、学校現場への浸透は道半ばであると言える。

（※1）「深い学び」は、現行学習指導要領解説においては、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすること」に向かう「深い学び」が実現できているかという授業改善の視点として整理されている。

- その一方、近年、AI が飛躍的に発展し、社会に浸透しつつある中、知識の取り出しや大量の情報の整理・分析などはAIに代替されつつある。こうした中、個別の知識の集積に止まらない概念としての習得や深い意味理解、それらを通じた知識の構造化や問題意識の醸成、これらを総動員して思考・判断・表現し、自分なりに課題を設定して現実の複雑な課題に取り組む力の重要性が一層高まっており、こうした資質・能力の「深まり」を「深い学び」により促進することが喫緊の課題となっている。

- 今次改訂では、こうした課題に正対し、各教科等での「深い学び」のイメージを教師が掴み取り、授業づくりに生かしやすい学習指導要領とすることを通じ、「主体的・対話的で深い学び」の実装を図ることが不可欠である。（※2）

（※2）今後一層重要となる教育分野の国際対話で通用性のある表現として、「主体的・対話的で深い学び」の実装により実現される質の高い教育は「excellence」、公正性は「equity」、実現可能性は「feasibility」と総括することができる。

- 具体的には、主に、第３章に示す構造化・表形式化・デジタル化をはじめとする「深い学び」を実現するための分かりやすく使いやすい学習指導要領の実現をはじめ、学習の自己調整やその際に必要となる学習方略の指導等による個に応じた学習過程の充実（※3）、豊かな学び（※4）に繋がる学習評価、質の高い探究的な学びの実現、小学校「情報の領域」や中学校「情報・技術科」の創設をはじめとする情報活用能力の抜本的な向上などによって具現化を図る必要がある。

（※3）個に応じた学習過程の充実は、それぞれの意味理解の構築を助ける観点から「深い学び」の実現にも資することはもちろん、多様な子供たちにとっての包摂性を高めることにも繋がることから、①と②に共通して重要な視点と言える。
また、個に応じて学習のやり方を工夫することのみならず、例えば裁量的な時間等を活用して自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、個に応じた学習を進めることも含む点に留意。

（※4）本審議まとめで「豊かな」学びと表記する際、特定の学習過程を指すものではなく、深い学びを含めて質の高い、よりよい学びを一般的に表している。

- また、GIGAスクール構想等により大幅に拡充されたデジタル学習基盤については、多様な特性等を有する児童生徒に「主体的・対話的で深い学び」を実現する基盤として位置付け、紙かデジタルか、デジタルかリアルかといった二項対立に陥らず、「デジタルの力も使ってリアルな学びを支える」とのバランス感覚を持ちながら、負の側面に留意しつつ、更なる効果的な活用を図ることとした。

【③第二の方向性　ー多様性の包摂】

- ②で述べた「主体的・対話的で深い学び」の実装による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。

- しかしながら、不登校児童生徒、様々な障害や認知特性のある児童生徒、外国人児童生徒等、特定分野に特異な才能のある児童生徒、社会経済的に厳しい環境により学習上の制約を受ける児童生徒（※5）など、子供たちの多様性は過去と比較して格段に顕在化しており、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「深い学び」を実現し、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。（※5）PISA2025において、社会経済文化的背景（ESCS）の水準が低いほど習熟度レベルが低い生徒割合が高い。

- 一方、多様性の包摂そのものが教育上の価値を有するという視点も重要である。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上では、様々なルールの見直しや環境の調整、それらに伴う子供たち同士や子供たちと教師との対話や合意も必要になってくる。こうした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ことに加え、多様な子供たち同士の対話や協働が「深い学び」を駆動させる契機となることにも目を向ける必要がある。多様な他者とともに学び、生活を共にする学校という場の特質を最大限に活かしつつ、多様性を個人及び社会の力に変えるという発想に立ち、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目指す必要がある。これが多様性の包摂の基本的な考え方である。
  この方向性は、一人一人の個性や特性、背景を踏まえた資質・能力の育成を目指す仕組みを整えるという意味で、公教育システムにおける公正性の拡大を志向するものと言える。（※2 再掲）

- 具体的には、第3章に示す柔軟な教育課程の編成・実施を可能とする調整授業時数制度の創設や高等学校の単位制の大幅な柔軟化のほか、複層的な包摂のための特別の教育課程の充実（校内外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係る特別の教育課程の編成・実施等）、第3章に示す学習の自己調整やその際に必要となる学習方略の指導等による個に応じた学習過程の充実（※3 再掲）、心理的安全性の確保、デジタル学習基盤等の効果的な活用など総合的な取組により具現化を図る必要がある。

【④第三の方向性　ー実現可能性の確保】

- ①主体的・対話的で深い学び、②多様性の包摂、をまとめると、「多様な子供たちの『深い学び』」と表現できる。もとより、働き方改革との整合性を図り、教師の努力と熱意に過度な依存をせず、教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合う必要がある中にあっては、様々な条件整備を充実させることにより、実現可能性を確保することが重要となる。（※2 再掲）

- このため、今回の検討においては、教師と子供の双方に教育課程上の「余白」（※6）を創出することで、多様な子供たちの実態に応じた教師の創意工夫の余地を拡充したり、様々な学習プログラムを学校判断で充実させたり、教師が資質・能力を高め、授業改善を図るための時間的余裕を確保し、豊かな学びに繋げることを重視してきた。

  （※6）「多様な子供たちの深い学びを実現するための時間的余裕」を意味する

- 余白を創出するための具体の取組としては、第3-5章に示す学習指導要領の構造化に伴う内容の精選、調整授業時数制度の創設、それらに伴う教科書の精選、単元ベースでの授業設計の推進、授業時数や週当たりコマ数の適正化・平準化に加え、第8章に示すカリキュラム・マネジメントによる手段の目的化の防止や、形骸化した取組の見直しといった議論の中で具体化が図られてきた。

- 実現可能性の確保は、このような教育課程における「余白」の創出に加えて、デジタル学習基盤の更なる充実と効果的活用の推進、教科書とそれ以外の教材の整理や役割分担、指導書の改善、入学者選抜の改善、変化が激しい学習内容について過度な負担を避ける観点からの国による授業動画の作成・提供、必要な設備の整備、総合的な勤務環境整備など総合的な施策を必要とするものであり、改訂全体に通底させるべき方向性である。

- こうした①～③の方向性を端的に総括すると、「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」と言える。この考え方は、これまでの審議を牽引する考え方として機能してきたところ、引き続き、次期学習指導要領に向けた基盤となる考え方として、過去に例のない広範な観点を含む今次改訂の全体像を的確に理解するための共通理念である。

（２）「深い学び」の実現と「確かな知識」の習得

- AIがどのような質問にも応じたり、大量の情報を効率的に整理・分析したり、問題の解決策も提案できるようになっていることから、知識を習得する重要性が下がってきたとの指摘や、児童生徒が知識の重要性を実感しにくいのではないかとの指摘も出てきている。このため、「深い学び」の実現について具体的に考えていくに当たり、AI時代に人間が知識を持つ意義を改めて整理しておく必要がある。
- 第１に、AIがどれだけ効率的に情報を整理・分析してくれたとしても、AIを駆動させるための指示や問いは人間が出す必要がある。それらは当該分野における一定の知識なしには生み出すことができない。いわゆる「壁打ち」にしても、AIが出力したアイデアを人間が理解できなければ機能しない。
- 第２に、AIが処理した大量の情報の正誤や妥当性を見極めるためには、当該分野における一定の知識の基盤が必要である。そしてAIが出力した提案を参考にしつつも、責任を持って判断し意思決定するのは人間こそが果たすべき役割であり、そのためにも社会的適合性や倫理面も含む豊かな知識が必要である。
- 第３に、メディアや報道がAIのアルゴリズムの影響を受けつつあり、社会の分断の危険性も指摘される中、自らの人生を舵取りするとともに、社会の創り手としての責任を果たすためには、AIの基本的な仕組みや人間の認知に与える影響、メディアリテラシーを含む知識の基盤が重要となる。
- 第４に、こうした知識なしには人間は責任を持ってAIを制御したり、管理したり、発展させることができなくなってしまう。もとより、先人が営々と積み重ねてきた「知の体系」を発達段階を踏まえて次世代に継承し、更なる発展を期することは学校教育の不易である。
- こうしたことを踏まえれば、AIの発展により、知識そのものの価値が下がったというのは適当ではなく、意味理解を伴わない丸暗記や、定型的な知識の当てはめ、知識の量だけを過度に競うような評価の在り方等の価値が一層低下したと捉えるべきである。
- むしろ、知識を意味理解や外化を伴う形で効果的に身に付け、知識と知識を繋げて頭の中で構造化したり、共通点や原理・原則を見いだして一般化したりする過程で好奇心や問題意識を育み、社会や世界を解像度高く理解し、様々な現実の課題の解決に資する形に磨き上げていくこと、すなわち「確かな知識」として習得し、思考・判断・表現等に活用したり探究的な学びに繋げたりしていくことはこれまで以上に必要になる。換言すれば、「確かな知識」とは、こうした過程による認知的な努力を通じて身体化（記号接地）された知識でもある。
- したがって、いずれの教科等においても、児童生徒が学習の過程を通して個別の知識を学びながら、それらが思考・判断・表現の過程で既得の知識と関連付けられ、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるような「確かな知識」として習得されることが重要である。
- 後述の「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化は、まさにこれをよりよく実現するために構想されたものであり、そのプロセスでは、個別の知識として概念的知識のみならず事実的知識も含めて習得され、思考・判断・表現により既得の知識と関連付けられることで、より深まって定着していくという、「深い学び」の過程が実現されていくことになる。

（※1）AIの学習過程での効果的な活用も期待されるが、学習過程の省略により学習効果が低下するリスクに留意するとともに、試行錯誤等のプロセスや、口頭での表現を重視するなどの対応も必要となる。第２部第２章総合的な探究の時間の項目の２．（５）にて詳述。

（３）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の育成 1-2-2参照

【①「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」の両輪の必要性・関係性】

- （１）（２）で示した「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」していくことを通じて実現したい「子供たちが学校教育を終え、未来の社会で活躍するときの姿」として、「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」を掲げ、そのために、「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」といった二つの方向性を両輪で推進していくことが必要である 。
- 第一に、AIなどデジタル技術の発展により、定型的な仕事の代替が進む中、皆と同じことができることにも一定の意義があるが（全ての基盤になる基礎学力、規範意識等）、それ以上に独自の発想や視点に価値創造の源泉がシフトしつつある。また、不登校児童生徒の多くが自分が好きなことや知りたいことを突き詰める学びを学校に求めている。少子化に伴う入試による動機付けの低下、学習時間の減少等も踏まえ、学びの動機付けをアップデートする必要もある。こうした中、「自らの人生を舵取りする力」を育成するためにも、「『好き』を育み、『得意』を伸ばす」中で、それらを原動力として学び全体への動機を高めていくことの重要性が増している。

● 第二に、グローバルな人の移動により人口の多様性が増すとともに、SNSやAIの負の側面による社会分断の可能性、経済的格差の拡大等も指摘されている。こうした中、民主的かつ公正な社会の基盤として学校を機能させる必要性が高まっており、多様な他者と出会う場である学校で当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる「民主的で持続可能な社会の創り手」を育成する重要性が増している。

● この二つの方向性の関係は次のようなものと言える。「好き」を育み、「得意」を伸ばし、その子らしい個性が伸長され、自分なりの意見や観点を持つようになれば、多様な他者と当事者意識を形成し、対話や合意をする必然性が生まれてくる。逆に、対話や合意に特化した学習活動を行おうとしても、普段から自分なりの意見や主張、それらを効果的に他者に伝える経験を積んでいなければ、円滑に進まないことが想定される。

● そもそも、今後の社会は、多様な他者が協働しながら複雑な課題を解決していくことが不可欠となる。そうした社会をイメージするとき、「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばしながら、それらを原動力として学び全体への動機付けを図っていく取組と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」ことは、いずれも重要かつ密接に関連したものであり、次期学習指導要領では、これらが相互に有機的に関わり合い、両輪として高まっていく教育課程を実現する必要がある。

（※1）こうした考え方は、教育基本法や学校教育法等の趣旨を踏まえつつ、社会構造の変化を捉えた今後の方向性を議論したものでもある。

● こうした改善は、各教科等での「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」の具体化を通じ、「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」としての育成を図る上で、特に重視すべき観点として位置付けられるものである。以下、その観点と第３章以下に示す改善事項との関係を俯瞰的に整理する。

【②「『好き』を育み、『得意』を伸ばす」に向かう教育課程の充実・改善】

（興味・関心が広がる教材・学習方法の選択の促進）

● 「確かな知識」の習得を重視しつつ、各教科等の学びを通じて自分の世界を広げていくことは、自らの「好き」（興味・関心）や「得意」を見いだしていく上で重要な基盤となる。また、見いだした「好き」を育み、「得意」を伸ばすためにも、多様な子供たち一人一人が主体性を発揮し、学べるようにする工夫が必要である。

● 具体的には、下記のような改善の方向性を示してきた。
・学習の自己調整やその際に必要となる学習方略の指導等を重視すること
・単元ベースでの授業設計により自分のペースで学べる割合を増やすこと
・デジタル学習基盤の活用により、「興味・関心が広がる教材・学習方法の選択の促進」を推進すること
・学校での学習の自己調整や学習方略の指導を経ることで、一律の宿題から脱却し、家庭学習の内容を児童生徒が自律的に決定できるような段階的な指導を行い、学びを広げ深めていく視点を重視すること
なお、こうしたことを推進するにあたっては、好き・得意なことのみならず、苦手や不得意なことにも学習の自己調整等が効果的であること、「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばしながら、それらを原動力として学び全体への動機付けを図っていく視点が重要であること、家庭・地域の社会経済的背景によって利用可能な学習環境や学習資源に差があること等に留意する必要がある。

（自分の意見や考えを根拠をもって表現する活動の充実）

● 次に、「自分の意見を表現する活動の充実」については、書く・話すなどの活動を通じ、知識の理解や思考を表現する「外化」によって、自分なりの意味理解を構築することを重視し、「好きを育み、得意を伸ばす」と「深い学び」を両立させる方向を示した。

● 特に言語能力育成の要となる国語科では、自分の考えや主張を、理由や根拠をもって筋道立てて示す活動を充実させることとした。また、外国語科では、新たに整理したコミュニケーション活動の中で、自分の意見を形成・発信する活動や身近な地域のことを発信する活動等を充実させることとした。

● 特別活動では、各教科における意見の形成に関わる学びとも関連を図りつつ、教師の適切な指導の下で、これまでに蓄積されてきた様々な対話と合意の手法やデジタル学習基盤を活用しながら、校則を含む学校生活の課題を議論し、納得解や暫定解を生み出すことを重視することとした。

（生活や社会との関わりの重視）

● 各教科等の学びで、実生活や実社会との繋がりを意識できるようにしていくことも重要であり、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化・精選による余白の創出は、こうした視点からの授業改善に大きく資するものである。

● 加えて、中・高における「数学ガイダンス」「科学ガイダンス」の新設は、各種調査結果から社会・職業とのつながりが特に課題とされる数学や理科において、学習の意義を実感しやすくし、「好き」や「得意」に繋げるものである。

（各教科等と総合的な探究の時間の連携）

- こうした各教科等での取組で育まれた「好き」や「得意」の芽を、総合的な探究の時間（※2）において一層伸ばせる設計とする必要がある。
  具体的には、自己の興味・関心を追究する課題設定の質を重視することとした上で、教師を起点として共通テーマを設定する「テーマ探究」と併せて、個人を起点として課題を設定する「マイ探究」をバランスよく組み合わせるとともに、「研究系」「行動系」のほか「創作系」を明示し、教員集団がチームで「マイ探究」の指導に当たるなどの指導体制の工夫を提起した。
- 特に「創作系」の探究は、自らの人生を舵取りしていく上で、デジタル技術の恩恵を活用しつつ、初発の思考・好奇心を基に、試行錯誤しながら作品を創り上げる創作者としての経験にも繋がるものである。
- また、特別活動の文化的行事では、総合や各教科等で育んだ「好き」や「得意」を発表する機会として位置付けることが可能であることを明確化した。
- こうした、自己の興味・関心に関わる課題等に取り組む探究や探究的な学びの充実が、「好き」を育み、「得意」を伸ばすことに向かい、児童生徒の学習意欲を喚起し、楽しく通いたくなる学校を実現するとともに、「どのような進路が現実的か」だけではなく、普段から「どのような進路にしたいか」を意識する主体的な進路選択に繋げることも重要である。

（※2）小中学校の総合的な学習の時間については、総合的な探究の時間と名称を変更する方向性であることから、総合的な探究の時間として記載している。（第２部第2章総合的な探究の時間の項目4. (7)参照）

【③「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」に向かう教育課程の充実・改善】

（各教科及び総合的な探究の時間）

- 各教科等を通じて、自分の意見を根拠をもって表現する活動に慣れ親しむことは、対話と合意を図る活動を円滑に行う上で大きな役割を果たす。また、多様な他者の主張や感情を受け止め、自分の意見を豊かに形成し、相手にどう受け取られるかを意識しながら表現することを重視する国語科の改善や、多面的・多角的に社会事象を捉える活動を一層重視する社会科の改善等も重要である。
- その上で、総合的な探究の時間は、自己の興味・関心に関わる課題等をまとまった時間をとって探究する中で、多様な他者と議論したり、協働して課題を解決したりする学習過程を含むものでもあり、「好きを育み、得意を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」とを両輪で推進する上で重要な位置付けを担う。

（特別活動）

- 主体的・実践的に社会参画する力を育む上では、確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤として位置付けられた特別活動を中核とした見直しが重要である。例えば、児童会・生徒会活動では、学校のきまりなどの生活上の課題の解決に向けて児童生徒が提案や意見表明を行い、教師等との話合いを通して学校運営に関わること、学校行事では、企画や運営を含めて児童生徒が主体的に役割を担うこと等を位置付けることとした。
- 価値の対立や葛藤と向き合いながら納得解や暫定解を創り上げていく活動を通じて、安易な多数決を回避し、少数意見の吟味を重視することを学びつつ、人間関係形成と社会創造、自己実現の視点を往還して育成した資質・能力は、総合的な探究の時間や道徳、各教科の学びを深めていく上でも基盤となる。

（特別の教科　道徳）

- 道徳では、教科化以降に進めてきた『考え、議論する道徳』をすべての学校において実装すべく、価値の実現をめぐる葛藤や価値の対立をめぐる葛藤に対し、自分なりの答えを見いだす問題解決的な学びや、他者の考え方や議論に触れ、自己を見つめ、多面的・多角的に考える活動を重視し、その実現可能性を確保すべく、一つの教材を複数コマで扱う教科書構成とすることで「じっくりと深く学ぶ」ことやチームで行う道徳授業の推進などの方向性を打ち出した。

（情報活用能力、メディアリテラシーの果たす役割）

- こうした取組と同時に、日常に溢れる大量の情報の真偽や偏りを吟味して、自分なりの意見を形成したり、ときに判断を留保することは、高度にデジタル化した社会において、健全な民主主義を担う主権者を育成する観点から極めて重要である。
- このため、小学校の総合的な探究の時間での「情報の領域」や中学校の情報・技術科、高等学校の情報科において、クリティカル・シンキング（情報の吟味）を働かせ、メディアリテラシーや情報モラルの育成を図る方向で抜本的改善を図る方向性を打ち出した。
- なお、算数・数学科や理科等ではクリティカル・シンキングの観点を踏まえて見方・考え方や学習内容の検討がされているほか、道徳科ではAIの惹起する道徳的課題等と向き合うことを重視したところであり、情報活用能力の強化との相乗効果が期待される。

【④教育課程の充実・改善を基盤として支える取組】

- 以上のように「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」を両輪で実現する観点からは、「学びに向かう力」や学習の基盤となる資質・能力、柔軟な教育課程との関係についても整理する必要がある。

（「学びに向かう力、人間性等」との関係）

- 第３章の（３）において整理した「学びに向かう力」の４要素（「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」）は、両輪での実現との親和性が非常に強い。このため、各教科等において「知・技」、「思・判・表」、「学びに向かう力」を一体的に育成する重要性が一層高まる。

- 加えて、両輪での実現を支える上で重要な役割を果たす総合的な探究の時間や特別活動は、それぞれ興味・関心に基づき意味や価値を創造する特質（初発の思考・行動、好奇心等）、民主主義の担い手の育成や共生社会の実現に向けた基盤としての特質（他者との対話や協働等）を持つため、「学びに向かう力」との関わりが極めて強いものである。

- さらに、自制心、実行機能と呼ばれる能力、他者と協働する能力など、いわゆる非認知能力は「学びに向かう力」と関わりが深く、「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」を両輪で実現していく過程で伸ばしていくことが期待できる。

（学習の基盤となる資質・能力との関係）

- また、人間ならではの思考やコミュニケーションの基礎を担う言語能力、思考やコミュニケーションの強化・拡張を担う情報活用能力が「学習の基盤となる資質・能力」として相補的に高まり合いながら機能していくことが重要であり、このことは両輪での実現を基盤として支えるものであることは言うまでもない。

（調整授業時数制度との関係）

- さらに、両輪での実現を図る際に、各学校で調整授業時数制度を活用し、重点的に取り組む既存の教科等に調整授業時数を上乗せしたり、裁量的な時間の学習枠で総合的な探究の時間等で設定したマイ探究の課題を深掘りしたり、研究・研修等枠でそのための教材研究や研修等を必要に応じて実施し、各学校の課題やねらいに沿った具体化を図ることも考えられる。

- 以上のように、「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」の両輪での実現は、各教科等が相互に関連を図りながら、各学校や地域の状況も踏まえつつ実施することで実現するものであり、教育課程の編成・実施の全体で強く意識すべきものでもある。

- なお、こうした基本的な考え方は、「よりよい学校教育」を通じて「よりよい社会」への移行を図るという意味で、「社会に開かれた教育課程」や「個人や社会のウェルビーイングの実現」といった理念とも深く関わるものである。

（１）「深い学び」の実装に向けた基本的な考え方

【①現行学習指導要領の課題】

● 各教科等での「深い学び」のイメージを教師が掴み取り、授業づくりに生かしやすい学習指導要領を実現するためには、現行学習指導要領の記載ぶりの課題を具体的に捉える必要がある。

具体的には、

1) 個別の「知・技」が相互に関連付けられて一般化され統合的な理解となった状態や、複雑な課題の解決に向けて、個別の「思・判・表」を組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた状態をイメージしにくく、資質・能力の「深まり」が十分に可視化されていない、

2) ある程度の「知・技」なしに思考・判断・表現することは難しく、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに知識の深い理解や技能の定着は難しいという、相互の関係が記載ぶりからはイメージしにくく、資質・能力の複数の柱の「一体的育成」が十分に可視化されていない、

といった構造的な課題がある。

この結果、教科書「を」網羅的に教える授業や「本時主義」といった授業づくりからの脱却に至らず、学習指導要領や児童生徒の実態等を踏まえ、「どのような力（資質・能力）を身に付けて欲しいか」「どのような点に重点を置くべきか」という認識から出発し、そのための授業のまとまり（単元や題材）を構想し、その上で教科書や教材をどのように使うかを考え、一コマ一コマの授業をつくるというプロセスが実現しにくい一因となっているのではないかとの指摘がある。

【②課題を踏まえた構造化の方向性】

● このため、1)2)のような課題を踏まえ、学習指導要領の目標・内容の構造化（以下「構造化」という。）を一層進めることが不可欠であり、内容に規定する「知・技」、「思・判・表」について、1)で捉えた資質・能力の「深まり」、2)で捉えた資質・能力の複数の柱の「一体的育成」を学習指導要領の記載から教師が捉えることができるよう、可視化することが必要である。

● 具体的な構造化の在り方としては、（２）で詳しく述べるとおり、資質・能力の「深まり」を、「知・技」について可視化した状態（※1）として「知識及び技能に関する統合的な理解（統合的な理解）」を、「思・判・表」について可視化した状態（※2）として「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮（総合的な発揮）」を抽出して定めるとともに、それらにぶら下がる個別の資質・能力とともに一体的に示すこととし、各教科等の特性も踏まえつつ、共通性を重視しながら具体的な記載を検討すべきである。

（※1）個別の知識や技能が相互に関連付けられて一般化され、統合的な理解となった状態を指す。

（※2）複雑な課題の解決に向けて、個別の「思・判・表」を組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた状態を指す。

【③次期学習指導要領における「深い学び」とその意義】 1-3-1, 1-3-2参照

● このように構造化の在り方を構想し、「深い学び」の実装を図ろうとするとき、次期学習指導要領における「深い学び」とは、「個別の『知・技』、個別の『思・判・表』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」と言うことができる。

● このような「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化は、優れた教師の理解を全ての教師の共有財産とするものとも言える。
また、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化は、現行学習指導要領の課題を克服するものであると同時に、前回改訂において、「知・技」、「思・判・表」を中心に資質・能力により構造化を図ったからこそ、その延長線上に可能となったものであり、現行学習指導要領の「進化」として位置付けられるものである。

● 「統合的な理解・総合的な発揮」により構造化が図られることにより、各教科等の内容について、「資質・能力の軸」が可視化され、「深い学び」を実現する単元や題材の構想に資することになるが、その意義はこれに止まらない。

（多様性の包摂との関係）

- 外してはいけない「資質・能力の軸」が明確になるからこそ、今次改訂で重視する、子供の実態に応じた柔軟な教育課程の編成、個に応じた多様な学習過程の充実が場当たり的にならず、本質を押さえながらも柔軟に対応することが可能となる。換言すれば、構造化は「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」する上で、多様なアプローチを可能とするものであり、「実現可能性の確保」に資するものと言える。

（いわゆる学力向上との関係）

- 加えて、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化やそれに伴う教育内容の精選、意味理解や精緻化、外化を促す学習方略の指導は、新たな「知・技」が既得の「知・技」と関連付けられ、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるような「確かな知識」としての習得に直結するものである。

- このため、「個別知識の習得を軽視するものではないか」、「過度に高度な知識の習得を志向するものではないか」といった指摘は当たらず、むしろ、基本的概念の理解や自分の意見を書く問題の正答率等に課題が見られ、全国学力・学習状況調査等の経年比較でスコア低下が指摘される中で、いわゆる学力向上にも大きく資するものと言える。

（「分かりやすく使いやすい」との関係）

- このような構造化を進めるに当たって、現行学習指導要領の浸透が道半ばとの認識に立つとき、「分かりやすく使いやすい学習指導要領」を目指すことを忘れてはならない。構造化は、学習指導要領の構造をより精緻にするものであるため、記載ぶりによっては複雑化を招きかねない。このため、一文を短くする、重複文を避けるなどできるだけ簡潔にするとともに、視覚的にも表形式を採用し、構造を俯瞰的かつ直感的に把握できるようにする必要がある。

- なお、教師の実態は一様ではなく、学校種や学年、分掌はもとより、経験の多寡など幅広いものがあり、学習指導要領の使い方にも多様なニーズがあることから、（４）で示す通り、デジタル技術を活用して個々のニーズに応じた利便性を抜本的に改善する必要がある。

  文部科学省においては、「構造化・表形式化・デジタル化」を一体的に具体化して初めて、「深い学び」を実現するための「分かりやすく使いやすい学習指導要領」が実現できるとの認識に立ち、細部にこだわった検討を行う必要がある。

（２）「知識及び技能に関する統合的な理解」「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」による構造化

【①「統合的な理解・総合的な発揮」の性質】

- 「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化は、過去の学習指導要領に前例のない取組であることから、その性質をよく整理した上で、具体的な記載を検討する必要がある。

- 「統合的な理解・総合的な発揮」は、（１）で述べたように、個別の資質・能力の「深まり」を可視化し、「統合的な理解の状態」「総合的に発揮している状態」を一定の内容のまとまり（複数の内容項目・事項や領域等）ごとに、「資質・能力の軸」をシンプルに示そうとするものであり、それ自体を新たな内容項目として付加する性質のものではなく、むしろ内容の精選に繋がるものである。

- こうした趣旨を損なわないようにするため、第２部で示すように、これまで各教科等の改善に向けて検討してきた「統合的な理解・総合的な発揮」の記載においては、「何を」、「どの程度」といった到達の水準を示しておらず、そうした水準は引き続き個別の資質・能力で示されることになる。

- これを踏まえると、「統合的な理解・総合的な発揮」は、個別の資質・能力の育成にあたっても単元全体への意識を促し、深い学びの実現のために多様なアプローチを可能とするものであり、それ自体は達成の目標ではないものの、内容のまとまりごとに資質・能力の獲得や発揮の方向性を示す目標としての性質を有するものである（いわゆる方向目標）。

- このため、「統合的な理解・総合的な発揮」は、各教科等の内容の中に記載するものの、個別の資質・能力とは明確に区別して記載する必要があり、（３）に示す通り、表形式により視覚的に把握しやすくすることが適当である。

- なお、個別の資質・能力は単元等における達成の目標、各教科等の目標は、教科等全体で育成すべき資質・能力を示す全体の達成の目標とも言えるものであり、いわゆる方向目標としての「統合的な理解・総合的な発揮」との性質の違いは明確である。

● また、このような理解の下で構造化を図るとき、学習指導要領に示す統合的な理解をいわゆる概念的知識、個別の知識をいわゆる事実的知識と捉えることは必ずしも適切ではない。上記で整理したように、統合的な理解は、付加的な内容ではなく、現行の内容から学習の本質や共通する構造等を抽出して、改めて示した性質のものである。このため、教科等にもよるが、個別の知識には、引き続き、事実的知識のみならず概念的知識も含まれるものであり、統合的な理解は、概念的知識がより広く質高く使えるように至った状態として記載されているということもできる。個別の知識のみを示している現行学習指導要領の下では、日々の指導で概念的知識が意識されず事実的知識の指導に留まってしまう場合も多いことから、敢えて統合的な理解を抽出して、概念的知識の重要性への意識付けを図る側面もある。

● このような性質を有する「統合的な理解・総合的な発揮」の育成状況を目標準拠評価の対象とすることの適否については、第６章（３）でも示す通り、
  - 定量的・客観的な評価のために、具体的な学習の文脈や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構造化の趣旨と逆行してしまう懸念がある、
  - 上記のように到達の水準を示していないため、具体的な評価規準の設定が困難である、
  - 個別の内容に基づく評価を行いつつ、「統合的な理解・総合的な発揮」の評価も行うとなると、同一の内容について二重の評価負担を強いることとなる、
  - 「統合的な理解・総合的な発揮」に紐付く個別の内容を漏れなく網羅した示し方とする必要が生じ、学習内容の本質を端的な形で記載することが難しくなる、

といったことを勘案すれば、「統合的な理解・総合的な発揮」のみを取り出して規準を設定し、達成状況を評価するということは求めないことが適当である。

なお、個別の知識に概念的知識も含まれる以上、概念的知識も引き続き目標準拠評価の対象となることに留意が必要である。

また、個別の資質・能力は「統合的な理解・総合的な発揮」に至る要素として示すことになるため、例えば、各単元の学習の成果の質を評価する際（特に「Ａ：十分満足」と判断する場合）には、「統合的な理解・総合的な発揮」の記載を踏まえるなど、個別の資質・能力の達成状況を評価していく中で、結果として「統合的な理解・総合的な発揮」の育成状況を見取ることに加え、個別の資質・能力を複数横断したパフォーマンス課題を設定する場合も十分考えられる。このため、「「統合的な理解・総合的な発揮」は学習評価と無関係である」といった誤解が生じないよう、丁寧な説明に努める必要がある。

● なお、審議の過程では、構造化を検討・議論する上の「足場」として、「統合的な理解・総合的な発揮」の総称として「高次の資質・能力」という用語を便宜的に使用したが、単に「よりレベルの高い資質・能力を求めるもの」である等の誤解を招くとの懸念もあることから、次期学習指導要領では用いず、基本的には「統合的な理解・総合的な発揮」の語を用いて丁寧な説明に努めるべきである。

1-3-3参照

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の記載の観点】

● 各教科等の「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的な記載や解説の記述は、上記のような性質を踏まえつつ、教科を横断した一定の共通性を重視する観点から、以下のような観点を踏まえて定めるべきである。

1) 各教科等の特質に応じて、単なる複数単元の要約的記載や、逆に特定の学習活動のみを想起させる狭い記載とせず、指導を通じて学びが深まったときの児童生徒の姿をイメージできる記載となっているか、

2) 「統合的な理解・総合的な発揮」にぶら下がる個別の資質・能力を学ぶことの意義や、それをどのような文脈で活用できるのか、をイメージできるか

3) 特に、「総合的な発揮」により、各教科等ならではの知識の理解や思考・判断・表現を外化する （書くことや話すこと、作ること等） 過程が分かり、そうした外化の過程で個々の知識が結びついて「統合的な理解」が促される、といった深まりのイメージを持てるか

4) 教師が単元構想時に、「統合的な理解・総合的な発揮」と、それにぶら下がる個別の資質・能力とを往還して参照した際、単元を通じて、児童生徒が追究する本質的な「問い」や、論述・レポート・発表・作品製作等の課題を構想する上で参考になるか

5) 多様な個性・特性等を有する児童生徒が、個に応じた学習過程を通じてそれぞれの主体的・対話的で深い学びを実現できるようにする観点から、多様なアプローチを許容する記載となっているか

6) 教師が日々の授業作りに活用できるものとなるよう、分かりやすさ・シンプルさを備え、学校種・学年等、発達段階に即して妥当なものとなっているか

（３）「学びに向かう力、人間性等」の再整理 1-3-4参照

【①構造的な再整理の必要性】

- 「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手」を育むという今次改訂の基本的な方向性を踏まえれば、資質・能力の３つの柱の一つである「学びに向かう力」の育成は極めて重要性を増している。しかし、現在の「学びに向かう力」は多岐にわたる項目が羅列的に記載されており、関係性や各教科の目標に共通する要素が見えにくい、育成すべき資質・能力が捉えにくい等の指摘がある。
- その一方で、「学びに向かう力」に対応した学習評価の観点（主体的に学習に取り組む態度）の２側面として示している「粘り強さ」「自己調整」に矮小化されて「学びに向かう力」が理解されているとの指摘もある。
- 以上の課題も踏まえ、「学びに向かう力」については、第１章で示した我が国の児童生徒が抱える課題も踏まえつつ、学校現場の実践の改善に繋がる分かりやすい構造的な再整理が必要である。

【②再整理に当たっての視点】

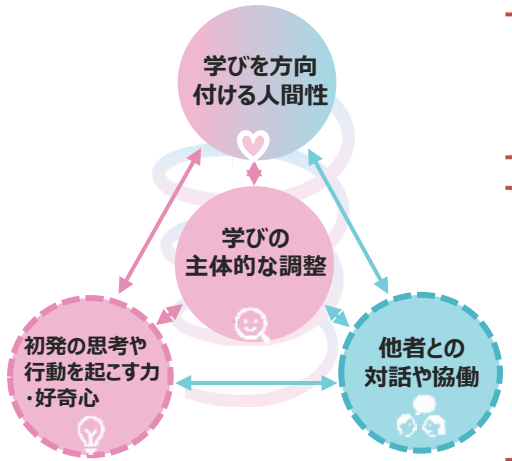
- 変化が激しい時代において、主体的に自らの人生を舵取りしていくためには、定まった答えのない課題や状況に対し、培った資質・能力を活用して初発の思考や行動を起こしていくことが必要である。このことは「好きを育み、得意を伸ばす」方向性とも整合し、一人一人の個性的な人生形成の基礎となると考えられる。
- また、初発の思考や行動がひとりよがりなものとなったり、意味のあるまとまりを失ったりしないよう、他者との関わりや自己のメタ認知等を働かせていく中でそうした思考や行動を修正（自己調整）し、それらを往還しながら、よりよい学びやその先にある豊かな人生・よりよい社会に向かっていくことが重要となり、このことはより高い水準での主体性を育むことに繋がる。
- こうした初発の思考や行動を自ら起こし、他者との関わりやメタ認知により思考や行動を修正していくといったことを往還する学びのプロセスは、教科等の基本的な概念を深く理解し身体化（記号接地）したり、創造的な考えを生み出したりする上で重要であると言える。
- 一方で、「学びに向かう力」については、教科等の学習におけるよりよい知の獲得に向けた態度だけでなく、学習したことを踏まえてよりよい人生や社会に向かう情意・感性（学習過程で表出しにくい傾向がある内的な側面）を示すことも極めて重要であり、これらをバランス良く含める必要がある。

【③「学びに向かう力、人間性等」の要素の再整理】

- ②の再整理の視点を踏まえると、「学びに向かう力」については、 以下の４つを基本的な要素とし、それらを往還しながら育んでいくことを明確にするとともに、各教科等の目標にこれらの要素をバランス良く含めることが適当である。

【学びや生活に向かう態度】
・初発の思考や行動を起こす力・好奇心
（各教科等で育成された知識及び技能、思考力、判断力、表現力等を土台として、初発的な思考や行動を起こす力） ※創造性等と関連
・学びの主体的な調整
（自分の思考や行動を客観的に把握し認識（メタ認知）しながら学習を自己調整し、思考や行動を修正したり、次の思考や行動に繋げたりする力）
・他者との対話や協働
（教師の指導を含む他者からのフィードバック、書籍等との対話、多様な他者との協働・共感や対立の乗り越え等を通じて学びを支える態度）
【情意・感性】
・学びを方向付ける人間性
（思考や行動を自身の豊かな人生やより良い社会に向けていく人間性）
(※1)民主主義、共生社会、持続可能な社会、環境、個人と社会のウェルビーイング、アイデンティティ、エージェンシー等と関連

- また、分かりやすく使いやすい学習指導要領を目指す上では、今回の見直しで目標の記載が一層複雑となることは避ける必要があり、箇条書きも利用して分かりやすく構造化することも可能とすべきである。（この点は「知・技」、「思・判・表」の目標も同様）



【上部】当該教科等の学習で育まれる、人生や社会に向かう際の情意や感性に関わる部分(学習過程で表出しにくい傾向がある内的な側面)

【下部】当該教科等の学習で育まれる、学びに向かう態度に関わる部分(学習過程で表出しやすい傾向がある外的な側面)

(※2) 下部の３つの往還を通じ、粘り強く継続的に思考・行動する経験が繰り返され、上部が育まれる

（４）資質・能力の構造の俯瞰を支える表形式化

【①内容の表形式化の具体的な考え方】

- （１）～（３）で検討した資質・能力の構造化について、教師が俯瞰的かつ直感的に把握・理解しやすくし、授業づくりに繋げられるようにするためには、学習指導要領の示し方そのものを抜本的に改善していく必要がある。
- このため、（１）で述べたように、一文を短くする、重複文を避けるなどできるだけ簡潔にし記載の冗長・複雑さの改善によるスリム化を図った上で、
  1)「知・技」「思・判・表」の深まりの可視化、
  2)「知・技」「思・判・表」の一体的育成の可視化、
  により、資質・能力の構造や関係性の理解に基づき、それらを一体的に育成する教師の単元づくり・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ため、「統合的な理解・総合的な発揮」（内容のまとまりごとの資質・能力の獲得や発揮の方向性を示す目標）と個別の資質・能力（単元等における達成の目標）による構造を捉えやすくなるよう、表形式で学習指導要領を示していくべきである。
- こうした趣旨を具体化する表形式を考える際、1)の「深まりの可視化」のためには、個別の「知・技」「思・判・表」それぞれについて、児童生徒の中で相互に関連付けられ、構造化されて深い理解や習得に至った際の資質・能力の状態を示すことが重要となる。また、2)の一体的育成を可視化するには、「知・技」に対応して一体的に育成を目指す「思・判・表」を並列して記載することが考えられる。
- これらを表形式で表現すると、次頁のような形式が考えられる。この「並列」パターンでは、「知・技」の内容の系統性が明確で、「知・技」の内容のまとまりに対応した固有の「思・判・表」が想定できる教科では具体的にイメージしやすく、「思・判・表」の活動を通じて対応する「知・技」を育成していく学習指導への改善に資する。
- 一方で、教科によっては、「知・技」よりも「思・判・表」の系統性が明確で、「知・技」の内容のまとまりに対応した固有の「思・判・表」が想定しにくく、「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを助けるといった構造のものもある。（※1）

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

- このような教科では、次々頁のように、「思・判・表」の深まりをまず明確にできるよう列として示し、その深まりを「知・技」が支えながら一体的に育まれていくことを視覚的に示すことにより、「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを助けることを具体的にイメージしやすく、学習指導の改善に資する。
- 以上のように、表形式の示し方は主に以下の２つのパターンが考えられる。「知・技」「思・判・表」で内容を区分して示す各教科等では、２つのパターンから各教科等の特質に応じた学習過程の改善を図る上で教師がイメージをより掴みやすい方のパターンで示すべきである。
  - 「知・技」の内容のまとまりに対応した「思・判・表」を並列で示す、「並列」パターン
  - 「思・判・表」の深まりを「知・技」が支えることを示す、「並行」パターン
- なお、現行でも「知・技」「思・判・表」それぞれごとに分節して内容を示していない、「生活」「特別活動」「道徳」「総合的な学習（探究）の時間」や幼稚園教育要領及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領における内容の示し方については、上記のパターンの考え方を踏まえつつ、それぞれの教科・領域に適した表形式による示し方とすべきである。

(各教科等の表形式の類型)

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

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

【②学年区分の示し方】

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

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

- また、教科書作成等の観点から引き続き学年区分の一定の記載は必要であるものの、多様な子供の実態に応じるため学年区分に囚われず柔軟に教育課程の編成・実施が可能であることを明確にすべきである。加えて、現状においても、学年区分の趣旨に対する誤解から、「上級学年に該当する内容は扱ってはならない」といった認識が強く存在し、例えば「習っていない漢字は使ってはいけない」といった指導に繋がる、重要な学習内容を集中的に習得させる指導方法が過度に規制される、子供が学びを深めようとするときに教師から制限がかかる等の指摘もある。

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

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

- こうした示し方による次期学習指導要領を踏まえた、学年区分にとらわれない柔軟な教育課程の編成・実施については、現在においても、義務教育学校や中等教育学校など、複数の学校種における一貫教育を行う場合には、学年区分や学校種を超えた内容の移行等が既に可能であり、それらの制度における運用を参考とし、
  - 児童生徒の発達の段階、内容の体系性及び系統性への配慮
  - 義務教育における機会均等の観点からの適切な配慮
  - 児童生徒の転出入に対する配慮等の教育上必要な配慮

  といった事項について、相当学年外での教育課程編成に当たっての留意点として総則に記載した上で、創意工夫を活かした柔軟な指導の在り方を妨げない規定に改めるべきである。
  その際、「教育課程編成・実施状況調査」等で教育課程の編成状況を把握し、不適切と考えられる事例が見られる場合には指導・助言等を行う必要がある。

【③表形式化に当たっての留意点】

- 今回の表形式化は、欄に分けて記載された事項を一体的に、順序立てて見ることで、資質・能力に関する俯瞰的な理解が深まり、教師の質の高い授業づくりに繋げることを目的とするものである。

- したがって、単に見やすさのみを求めたり、表にすることが自己目的化したりすることなく、各教科等の特質に応じた学習過程の改善に繋がるように検討を深めることが重要である。その際、表形式で俯瞰的かつ直感的な理解を重視しつつ、学習過程のデザイン（統合的な理解・総合的な発揮に至ることができるような問いや評価課題を含む。）が具体的にイメージできるような説明が本文や解説で加えられることにより、より一層立体的な理解が可能になるという点に留意が必要である。

表形式による構造化パターン①　（並列パターン）

資質・能力の一体的育成の可視化

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

想定する指導学年を明示する場合は、「○学年相当」という形で示す。(示さない場合や、複数学年毎に示す場合、単学年毎に示す場合など柔軟に対応)

資質・能力の深まりの可視化

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

表形式による構造化パターン②　（並行パターン）

資質・能力の深まりの可視化

想定する指導学年を明示する場合は、「○学年相当」という形で示す。(示さない場合や、複数学年毎に示す場合、単学年毎に示す場合など柔軟に対応)

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

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

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

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

資質・能力の一体的育成の可視化

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

（５）授業づくりを支える「デジタル学習指導要領」の実現

【①学習指導要領の利便性に関わる現状・課題】

● 構造化・表形式化により学習指導要領を分かりやすく示したとしても、教師の授業づくりにおいて日常的に参照・活用されなければ、改善の趣旨の実現は遠ざかる。この点、現行の学習指導要領は、紙の冊子及びそのPDF版で提供されており、教師の実態は、学校種や学年、分掌はもとより、経験年数などにより一様ではなく、学習指導要領の使い方にも多様なニーズがある中で、個々の教師のニーズに応えて使いやすくする上では、以下の課題がある。

【学習指導要領の利便性に関わる主な課題】

（必要な情報の探しにくさ）

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

（学習指導要領データの活用のしにくさ）

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

（対応関係や関連性の分かりにくさ）

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

● このような状況は、教師の授業づくりにおける以下の課題に繋がっている。

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

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

【②デジタル技術を活用した学習指導要領のUIの抜本的改善】

● このような課題を解消するため、現行の学習指導要領のユーザーインターフェイス（UI）（※1）をデジタル技術を活用して抜本的に改善する必要があり、具体的には以下のような機能を備えたものとする必要がある。こうした機能例を土台としつつ、学校現場の教師の声を丁寧に拾いながら、具体的な機能を文部科学省において詳細に検討することが必要である。

（※1）使用者が製品やシステムと情報をやり取りする際の表示面・操作面の総称。

【デジタル学習指導要領が備える主な機能】

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

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

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

● さらには、保護者、地域住民を含め、学習指導要領を誰もが容易にアクセスできる環境を整備することで、教師や保護者等を介して子供自身も身に付けるべき力を自覚する契機になり得るとともに、保護者や地域住民・民間事業者等と連携した取組を進めやすくなるなど、より社会に開かれた教育課程を実現しやすくなると考えられる。 1-3-5, 1-3-6参照

（６）「統合的な理解・総合的な発揮」を生かした単元構想・授業づくり

- （２）のような考え方で構造化された資質・能力について教師が理解を深めることは極めて重要だが、「統合的な理解・総合的な発揮」の記載を行っただけで、全ての教師の単元構想・授業づくりが変わり、「深い学び」の実現に至ることは考えにくい。
- 特に経験の浅い教師にとっては、適切なサポートなしに、資質・能力の「深まり」や「一体的育成」の必要性を学んだ後、それらを実現する単元・授業を具体的に構想し、実践に繋げていくまでには、かなりの困難が想定される。
- そのため、構造化・表形式化する学習指導要領について、単元・授業づくりのどういった場面で、どのように活用することで授業改善に繋げていくことができるのか、教科等ごとに参考イメージを示すことにより、指導主事や経験が豊かな教師が、経験の浅い教師を指導する際のイメージを共有できるようにすることが必要である。
- 単元計画案は個別の学習内容の順番を各時ごとに示すものに留まっていることも多い。参考イメージの活用により、単元計画を「学習内容の羅列」という捉えに留めず、授業者が「資質・能力の繋がりで単元全体を捉え、資質・能力を関連付けて深めていくプロセスを描く」ものとして具体的に構想できるようになることが重要である。
- その際、「知・技」、「思・判・表」のみならず、（３）に示した「学びに向かう力」、とりわけ学習過程で表出しやすい３要素（初発の思考や行動を起こす力、学びの主体的な調整、他者との対話や協働）の育成についても一体的に捉えて単元構成、授業づくりを行う必要がある。第６章において示す、各教科等ごとに国が整理する「学びに向かう力」の評価の着眼点（「見取る姿」）を思考・判断・表現の過程の中で見取れるよう、授業改善も同時に図ることが重要である。
- このように、構造化を生かした単元構想を実現することで、育成すべき資質・能力を意識せずに、教科書「を」網羅的に教える授業や「本時主義」といった授業づくりの実態からの脱却に繋げることが重要である。
  そのためには、教科書会社が編集に当たって、参考イメージで示したような整理を行いながら、「統合的な理解・総合的な発揮」に至ることができるような問いや評価課題、学習過程が明確となった教科書を編集し、指導書等でその構造を一層具体的に示していくことが重要である。
  こうしたことにより、経験の浅い教師でも「統合的な理解・総合的な発揮」を自然に念頭に置きながら資質・能力を関連付けて深めていく授業づくりが徐々にできるようになっていく環境が整うよう促していく必要がある（教師が参考イメージを常に作成することは想定していない）。
- また、このように資質・能力の繋がりで単元全体を捉え、資質・能力を関連付けて深めていくプロセスを構想できるようになることは、単元・授業づくりにあたって、特定の学習内容の配列や学習形態に留まらず、個に応じた学習過程を重視した、単元目標への教師の多様なアプローチを一層支えるという視点でも意義が大きいものである。
  なお、参考イメージについては、実践者が子供の実態を踏まえて、多様で豊かな単元・授業づくりを行う際の足掛かりの一つに過ぎず、現場実践を過度に縛る趣旨ではないことに留意する必要がある。

1-3-7, 1-3-8, 1-3-9参照

（７）「見方・考え方」の再整理　1-3-10参照

【①「統合的な理解・総合的な発揮」と「見方・考え方」の関係】

- 現行の見方・考え方については、現行学習指導要領において授業改善に一定の成果があった一方で、以下の課題も指摘されている。

  1)教科等によっては解説の記載が複雑かつ抽象的で分かりにくい
  2)見方・考え方は各教科等の目標の一部になっているが、その具体は解説を読まないと分からない

- 特に、1)に関しては、その要因として、見方・考え方が (A)各教科等の学びの深まり (B)各教科等を学ぶ本質的な意義 という、２つの側面を有していることが背景にある。（A）の側面については、今次改訂の構造化を契機として、資質・能力の「深まり」を可視化した「統合的な理解・総合的な発揮」により具体化し、抽象的で分かりにくいといった課題を解消することが適当である。加えて、従前の見方・考え方の整理は、（A）の側面を含んでいたことから、見方・考え方自体が育成すべき資質・能力の一部と誤解される要因ともなっていた。

- すなわち、今般の「統合的な理解・総合的な発揮」に関する整理を踏まえれば、現行学習指導要領において教科の特質に応じた見方・考え方を働かせることで深い学びを実現するとしていた趣旨は、次期学習指導要領においては、各教科等の個別の「知・技」、個別の「思・判・表」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深い学びを実現する、という形で具体化されたと言うことができる。

- このように(A)の側面は、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化により具体化を図っていく中、見方・考え方は、（B）の側面である、各教科等を学ぶ本質的な意義を示すことに焦点化してより端的に示すことが適当である。

- こうした考え方に基づき、各教科等を学ぶ本質的な意義として新たに位置付ける見方・考え方は、各教科等の資質・能力が身に付く中で、様々な世の中を見る視点や考え方が豊かになり、よりよい社会や幸福な人生に繋げていけることを示すものと言える。

- そのような性質の見方・考え方は、学習過程においては、各教科等の資質・能力が育成される中で、徐々に個々の児童生徒の中で明確となりつつ、言わば「灯台」のように資質・ 能力の育成を導き、やがて学校教育を終えた後も、各教科等の学びの意義をよりよい社会や幸福な人生とすることに繋げるべきことを認識させるものとも言え、教師にとっては、児童生徒の学習・指導を構想する際に「教科の本質を外していないか」を確かめられるものとして機能することが期待される。

【②再整理を踏まえた「見方・考え方」の記載の在り方】

- 2)の課題を踏まえ、各教科等を学ぶ本質的な意義である見方・考え方について、解説ではなく、学習指導要領本体に位置付けることが適当である。一方で、現在学習指導要領本体において「見方・考え方」に触れている目標の柱書きに具体的に書き下すことには課題もある。

- 見方・考え方は、教科等固有の様々な世の中を見る視点や考え方が豊かになることで、学校教育において徐々に資質・能力の育成を導くのみならず、よりよい社会や幸福な人生に繋げ、その後の人生でも豊かに働くことを視野に入れたもの、という性質を踏まえる必要がある。

- すなわち、特定の学校種・教科で育成したい資質・能力の趣旨等を端的に表す目標の柱書において、卒業後の人生まで視野に入れた見方・考え方の具体を書き下してしまうと、教科等の目標としての焦点が定まらなくなる恐れがある。このため目標の柱書は、育成したい資質・能力の趣旨や固有の学習過程を端的に示し、見方・考え方は目標直下に別途欄を設け記載すべきである。

- 見方・考え方については、上記の再整理で期待される役割を果たすことができるよう、「当該教科等が扱う事象や対象」、「当該教科固有の物事を捉える視点」、「当該教科固有の考え方や判断の仕方」の３の要素を含めることを基本とし、各教科等の特質に応じて定めることが適切である。

（８）学習の基盤となる資質・能力の再整理

1-3-11, 1-3-12, 1-3-13, 1-3-14 , 1-3-15参照

【①学習の基盤となる資質・能力の課題と整理の方向性】

- 学習の基盤となる資質・能力は、各教科等の日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支えるものとして、現在「言語能力」「情報活用能力」「問題発見・解決能力」の３つが示されている一方、その重要性に比して、具体的な実践に落とし込みにくい、育成の方向性が捉えづらいなどの課題も指摘されている。
- こうした課題を踏まえ、まず、学習の基盤となる資質・能力については、各教科等の学習の基盤として、発揮可能な資質・能力を明確にでき、教育実践に落とし込める具体性を有したものに整理するという考え方から、学習の基盤となる資質・能力として示すものは「言語能力・情報活用能力」の２つに絞ることが適当である。そのうち「情報活用能力」については、言語能力との重複を整理する観点から、「情報技術の活用」に係るものに限って示すことが適当である。（第２部第2章情報・技術の項目参照）
- その上で、「問題発見・解決能力」については、各教科等で身に付けた資質・能力を生かし、個々の興味・関心等に応じて様々な問題を発見し、解決していくことの重要性が増している一方、取り組む課題に応じて能力の具体が変わり、本人にとって意義のある文脈から切り離して育成することは難しいという性質があることから、言語能力、情報活用能力と比して、形式的な位置付けに留まってしまう恐れが強い。
- このため、「問題発見・解決能力」については、学習の基盤となる資質・能力としての位置付けではなく、各教科等の学習過程における「統合的な理解・総合的な発揮」に繋がる問いや評価課題の重視や、総合的な探究の時間の目標等における課題の発見・解決の重視などの取組を通じ、教育課程全体での取組を実質化すべきである。
- 「言語能力・情報活用能力」は、日々の学習や生涯にわたる学びを基盤として支える資質・能力であるが、各教科等の文脈の中で、目的に応じて文章を読んだり書いたりする、端末を用いて学習に必要な情報をまとめるといった具体的な文脈を伴わない形で身に付けることには限界があり、国語科や小学校総合的な探究の時間の「情報の領域」等を中心としつつも、各教科等の学習内容全体を通じて育成しつつ、相互の連携を図ることが重要である。
- このため、散在する学習内容を通じて育成を目指す資質・能力の全体像について教科等を超えて整理し、各学校がカリキュラム・マネジメントを通じて教育課程全体での体系的な育成を図ることが必要である旨を学習の基盤となる資質・能力を総則等に示す意義として改めて整理すべきである。

【②今次改訂における言語能力・情報活用能力の意義】

- 学習の基盤となる資質・能力の役割を上記のように再整理した上で、言語能力・情報活用能力が今後の教育課程全体で果たす意義についても改めて整理する必要がある。
- 第２章（３）にて既に、「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」を両輪で支える取組を実現する上で、人間ならではの思考やコミュニケーションが基盤となり、それらの基礎を担う言語能力、それらの強化・拡張を担う情報活用能力が基盤として相補的に機能し、両輪での取組の中でさらに育成されることが重要であることを示した。こうした点は各教科等での学び全体に通ずるものであり、より具体的にその趣旨を明らかにすると以下の通りとなる。

（言語能力）

- 言語による情報は、字面が同じであれば誰にでも同じように理解・表現されるわけではなく、人間による認知の過程で初めて意味が形成されるものであり、それを利用して言語による情報の背景にある人間の経験や感情も伝えられる一方、誤解して受け止められることもある。
- このような基本的な認識に立てば、言語能力は、言語を介して「他者」を理解し、知識を得つつ「自分」の考えを形成・表現する能力であり、人間ならではの思考やコミュニケーション等を生み出す基盤となるもの。自他の諸感覚を通じた経験（身体性）に根ざした、意見の形成や対話・合意のために不可欠な資質・能力とも言える。

- さらに今後、AIに処理された大量の情報の中には、誤情報や偽情報も含まれる中で、自らの人生を舵取りするに当たっては、メディアリテラシーはもとより、実生活や実社会の中で使える確かな知識を身に付け、それを活用しながら、他者とともに、身体性のある経験を積み、思考し、自分が何をなしたいのかという思いや願いを持ち、AIが提供する情報の中から的確に選び取り、責任を持って意思決定できるという、人間ならではの力が重要になる。
- こうした力を育む上では、思考やコミュニケーションの基盤となる言語能力を発揮して、知識を活用した思考・判断・表現を外化し、それを他者と共有し対話することなどを通じて、自分なりの意味理解を構築していくことが不可欠となる。
- 統合的な理解や総合的な発揮に向けた学習の過程では、言語能力を発揮したこうした学習活動が重要になるとも言える。

（情報活用能力）

- 言語能力の基礎の上に情報技術を活用すれば、言語と言語以外の情報を組み合わせたり、情報を効果的・効率的に再構築したり、身体的行為のみでは難しい創作などを行ったり、情報を地理的・時間的制約を超えて広く発信したりするなど、人間の思考やコミュニケーション、身体活動等を強化・拡張し、探究的な学びや課題解決に繋げていくことが可能となる。
- 一方で、情報技術の活用が外化をはじめとする言語能力の発揮を促す活動を欠いて行われた場合、身体性に根ざした人間ならではの価値の創造や意味理解を欠いた、空疎な情報の集積・共有となる恐れもある（例：言語による外化なしにAIが生成したものをそのまま使うなど）。
- こうした空疎な情報の集積・共有が、誤情報の拡散やそれによる誤った認識の拡大といった負の側面の顕在化を招いており、特に小学校の総合的な探究の時間での「情報の領域」や中学校の情報・技術科においてメディアリテラシーが重視される理由ともなっていることに留意する必要がある。
- 言語能力・情報活用能力は、このような意義を有するものとして、「深い学び」を実現する基盤でもあると言える。こうした趣旨が学校現場にとって伝わりやすく、取り組みやすいものになるよう、学習の基盤として着実な育成を図ることの重要性を示す必要がある。

（９）デジタル学習基盤を前提とした学びの在り方

【①現行の学習指導要領の施行以後の学校のICT環境の変化】

- 現行の学習指導要領では、５人に１台程度のICT端末の整備状況（平成30年当時）を前提に、総則や各教科等において情報手段の積極的な活用に関する記載がなされている。その後、１人１台端末と、高速大容量の通信ネットワーク等の一体的な整備が進み、令和３年度からは、本格的な利活用が開始されている。
- また、新型コロナ拡大やICTの整備状況等を踏まえ、令和３年に中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」（以下「令和答申」という。）が示され、学校教育の基盤的なツールとして、ICT は必要不可欠としつつ、全ての子供たちの可能性を引き出す観点から、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」を提起した。
- 令和５年にはGIGAスクール構想第２期の端末更新費用の措置が決まり、文部科学大臣諮問においても、デジタル学習基盤の活用を前提とした、次期学習指導要領の検討が求められている。

【②デジタル学習基盤の位置付けに係る課題】

- デジタル学習基盤を活用した授業改善は一定程度進んでいるが、地域間・学校間の格差が大きい。学習指導要領の記述が不十分であることがGIGAスクール構想推進上の課題となっているとの指摘がある。
- デジタル学習基盤の活用により、子供自身が主体的に学習を調整できる環境が整ってきており、全国学力・学習状況調査でも「ICT活用に自信を持っている」といった質問項目と各教科の正答率・スコアとの間に正の相関が見られるが、学習者の学習ツールとしての発想に立った記載が学習指導要領にないことが、授業改善の推進に当たって課題になっているとの指摘もある。
- こうした状況を踏まえると、デジタル学習基盤の活用を前提とした学びの方向性について、関係概念を分かりやすく整理しつつ学習指導要領で示していく必要がある。

【③デジタル学習基盤の意義の明確化と、それらを前提とした改訂】

- 中央教育審議会のデジタル学習基盤特別委員会は令和6年に「１人１台端末やクラウド環境等の情報機器・ネットワーク・ソフトウェアなどの要素で構成される一連の学習基盤」であるとデジタル学習基盤を定義するとともに、それらの役割を整理した。

【デジタル学習基盤を構成する要素】
①児童生徒の端末、②通信ネットワーク、③周辺機器、④デジタル教科書・デジタル教材・学習支援ソフトウェア、⑤CBTシステム（MEXCBT）、⑥教育データ利活用、⑦情報セキュリティ

【デジタル学習基盤の役割】
①多様で大量の情報を扱ったり、時間や空間を問わずに情報をやり取りしたり、思考の過程や結果を共有したりするなど、子供の学習活動や教師の授業・校務における情報活用の格段の充実を通じて、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実が可能となる
②多様な子供たちにとって包摂的で、主体的・対話的で深い学びの一層の充実に資する学習環境を教師にとっても持続可能な形で実現するもの

- 同特別委員会の整理を基に、総則で以下のようなデジタル学習基盤の意義を示すべきである。
  - 多様な子供たちにとっての包摂性を高めながら、教師にとって持続可能な形で主体的・対話的で深い学びを通じた資質・能力の育成に資する学習環境を実現できる
  - 教師の指導のツールとしての側面に加え、学習者の学習ツールとしての側面を有しており、子供にとっての学びやすさの向上や合理的配慮の基盤として働き、多様な特性を持つ子供たちが主体的に学ぶための基礎となる
  - デジタルかリアルか等の二項対立に陥らず、デジタルも最大限活用して一人一人の豊かな学びを充実させる視点が重要である
- 一方、例えばAIの更なる発展など、デジタル学習基盤自体は今後も変化していくことが想定される。例えば現在でも、検索結果の最上部にAIによる要約が表示され、その内容を単純にコピー＆ペーストしている児童生徒に対して適切な指導がなされていない実態もみられる。収集した情報の信頼性を確認する技能を一層高めるとともに、最終的な評価の段階でAIに頼って自らの思考を経ていない成果物は通用しないような評価の工夫が、喫緊の課題となっている。例えば、口頭試問の要素を取り入れる、端末でのテスト実施時等にブラウザ閲覧等を行えないようにするソフトウェア等を活用して自らの考えを根拠をもって記述させることなどが考えられ、こうした考え方を示していく必要性が生じている。
- こうした情報技術の進展に伴う取扱いは、必要に応じ別途ガイドラインや指導資料として示すことを学習指導要領や解説等に予め記載すべきである。
- その際、AIを含む情報技術の活用が「深い学び」に繋がるよう、好事例とともに、「深い学び」に繋がりにくいと考えられる事例も発信し、AIの活用等が統合的な理解や総合的な発揮を促すことに資するものとなるよう、授業者が参照しやすい具体の取組を進めるべきである。
- また、今後、各教科等において、資質・能力の記載や各教科等固有の学習過程を示していくに当たって、デジタル学習基盤が常に利用可能であることを念頭においた示し方とする必要がある。

（10）個に応じた学習過程の充実

【①現行学習指導要領の記載とこれまでの蓄積】

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

- その後、現行学習指導要領を実施していく中、多様な子供たちが学校に在籍している実態の顕在化や、GIGAスクール構想によるデジタル学習基盤の整備等も踏まえ、令和答申において、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」の考え方を新たに示した。

- 具体的には、子供一人一人に合わせて「主体的・対話的で深い学び」を実現していくに当たり、教師が個別の指導を行うだけではなく、子供たちが主体的に学習を調整できる環境を整え、子供自身がその実現を図っていくことが重要であり、一人一台端末やクラウドツール、アクセシビリティ機能などはそのための重要な学習基盤であるとの認識を示した。

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

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

- 以上のように、「主体的・対話的で深い学び」を、多様な特性等を有する子供たち一人一人に個に応じて実現していくために、デジタル学習基盤の活用を含めて、どのような基本的な考え方に立って進めていくべきかについて、これまでの実践的・科学的・政策的な蓄積を踏まえて分かりやすく整理して、総則に位置付ける必要がある。

【②「個に応じた学習過程」の項目の新設と基本的な方向性】

- 次期学習指導要領に向けた検討の中では、（１）～（３）において、多様な子供たち一人一人が教科等の概念を深く理解し身体化したり、創造的な考え方を生み出していくためには、自ら初発の思考や行動を起こし、他者との関わりやメタ認知により思考や行動を修正（自己調整）していくといった学びのプロセスが重要との視点に立ち、「学びに向かう力、人間性等」を再整理する方向性を示したところであり、このことを踏まえた記載を検討する必要がある。

- また、（９）ではデジタル学習基盤について、多様な子供たちにとっての包摂性を高めながら、主体的・対話的で深い学びを通じた資質・能力の育成に資する学習環境を整えるものであることなど、その役割を明確にする方向性を示したところであり、このことを踏まえた記載を検討する必要がある。

- こうした現行学習指導要領下での「個に応じた指導」の蓄積と、多様な子供たちが学習を自ら調整しながら自分自身で深い意味理解を構築していくことを重視する次期学習指導要領に向けたこれまでの検討を踏まえると、これまで総則に記載していた「個に応じた指導の充実」の項目を発展させ、「個に応じた学習過程の充実」とした上で、デジタル学習基盤の役割を位置付けつつ、以下の２つの視点をバランスよく踏まえた記載とすることが求められる。

  1)教師が、子供たち一人一人に応じて資質・能力を育成することができるよう、学習環境の設定や指導方法・指導体制を工夫していくという教師主語の視点

  2)子供自らが学習の見通しを持ったり、方略を工夫したり振り返ったりしながら、自己の学習を主体的に調整することを促すこと等により、資質・能力の育成に資するとともに、一人一人の多様性に応じていくという学習者主語の視点

【③「個に応じた学習過程」の記載に当たって留意すべき事項】

- 令和答申で示された「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」の考え方については、「対話的な学び」と「協働的な学び」、「個に応じた」と「個別最適」など、類似した用語が並立することによる混乱が生じないようにした上で、「個に応じた学習過程の充実」の項目において、発展的に整理し直して記載すべきである。
- その際、「個別最適な学びと協働的な学び」という学習形態のみが強調され、「主体的・対話的で深い学び」に繋がっていない例があるとの指摘もあることから、そうしたことを避ける記載上の工夫を行っていくことも重要である。
- その観点からは、特に個別最適な学びについては、多様な子供たち一人一人に、「主体的・対話的で深い学び」による資質・能力の育成を図る趣旨である旨を明確化していくことが求められる。また、孤立的な学びに陥ったり、集団の中で個が埋没してしまうことのいずれも避けながら、全ての子供の資質・能力の育成につながるよう、一斉・グループ・個別といった様々な形態を効果的に組み合わせて教育活動を組み立てていくことの重要性、対話や協働の前提としての集団づくりや心理的安全性の確保の重要性、いわゆるアンコンシャスバイアス（※1）に基づく指導を避けるべきことなども示すべきである。

（※1）PISA2025において、日本は科学の学習の楽しさや興味に関する設問について、肯定的回答の割合が女子よりも男子の方が有意に高い状況があり、科学コンピテンシー及び数学的リテラシーで、レベル５以上の割合も女子よりも男子の方が有意に高くなっている。

- また、学習の自己調整や、自己調整を支える学習方略等に関しては、児童生徒がそれらを身に付けるためにどのような指導を行えばよいのか、学校現場の実践の蓄積が十分とは言えないことから、科学的知見を踏まえつつ、効果的な指導等が可能となるよう解説の記載を工夫するとともに、具体的で分かりやすい指導資料等を提供する等学校現場での実践を積極的に支援すべきである。
- ②で述べた「個に応じた学習過程」の項目については、1-3-16に示す要素を基本として具体的の記載を検討すべきである。
- なお、個に応じた学習過程を充実させていくに当たっては、教師の指導・支援が重要となることから、その点に十分に留意して具体的な記載を検討するとともに、可能な限り総則の記述の精選を図り、理解しやすくスリムなものとするため、総則本体では踏まえるべき基本的な趣旨や方針を端的に示すこととし、具体的な留意事項等は解説で記載することとすべきである。

1-3-16, 1-3-17, 1-3-18, 1-3-19参照

（11）構造化を踏まえた学習活動の在り方　1-3-20参照

- （２）で整理した性質を備える「統合的な理解・総合的な発揮」を生かして教師が単元構想・授業づくりに向き合い、「深い学び」を授業で具現化するに当たって、資質・能力の「深まり」や「一体的育成」を学習活動に落とし込むことになる。
- 「深まり」や「一体的育成」は、思考・判断・表現の過程で知識や技能を用いた学習活動を行うことで具現化されるが、その過程では、言語能力や情報活用能力を発揮し、書く・話すなどの活動を通じ、理解した知識や思考した内容を表現する「外化」によって、自らの頭の中で意味理解を構築していくことが重要となる。このことは、自身の思考を経ずに、AIの出力をそのまま使うことで、学習過程の省略（※1）を招いたり、身体性に根差した人間ならではの価値の創造や意味理解を放棄してしまうといった弊害を乗り越える上でも重要となる。

（※1）いわゆる認知的オフロードが過度となり、意図的な認知的な努力がなされなくなることとも換言できる。

- その際、学習活動で外化を重視し、自分なりの意味理解を構築することは、読む・聞くといった「内化」を伴う学習活動と往還して可能になるものであり、内化の軽視を意味するものではない。むしろ、情報の詰め込みや単純な暗記といった表層的な内化に偏重した学習活動が、意味理解の構築などの目指したい内化の在り方を阻害している事例も多いこと、特に近年、AI等による学習過程の省略の弊害の懸念もあることを踏まえ、「深まり」や「一体的育成」を実現する際の鍵として、外化を重視して内化との往還の質を高めることを企図するものである。
- このような、「統合的な理解・総合的な発揮」に至ることを目指した内化と外化を伴う学習活動は、実生活や実社会と結びついた問いに正対し、論述・レポート・作品制作等の外化に至るまでの間に一定の時間を要する。このため、学びの主体的な調整を要する学習課題を核とした指導・評価への改善を促すものでもあるとも言える。教師が、単元・題材などの内容・時間のまとまりの中で、多様な子供たち一人一人が「統合的な理解・総合的な発揮」に至ることができるような問いや外化を伴う評価課題・学習過程をデザインしていくことが重要となる。

- さらに、各教科等での探究的な学び、総合的な探究の時間での探究では、興味・関心等に基づき設定した課題に関わる知識や思考を横断的・総合的に活用しつつ、言語能力や情報活用能力を発揮して外化し、自分なりの意味理解を構築する学習過程を経て、「統合的な理解・総合的な発揮」に向けた「知・技」や「思・判・表」の一体的育成に繋げるものであり、こうした学習活動を体現しているものでもある。
- 現行学習指導要領の「深い学び」も、習得・活用・探究という学びの過程の中で実現されるものとされており、「習得→活用→探究」の一方通行ではないものの、統合的な理解や総合的な発揮が可能となるようにまで至る過程として、現実的な考え方を提供している側面がある。
- こうした学習活動を多様な子供たち一人一人に可能としていく上では、教師主導の指導のみでは現実的ではない。それゆえに、（10）で示したような、多様な子供たち一人一人が学習過程で主体性を発揮し、個に応じて資質・能力を身に付けることができるよう、学習の自己調整や学習方略の指導等が重要になる。
- また、多様な子供たち一人一人に応じつつ、実生活・実社会に結びついた学習活動を組み立てていくには、学校が家庭・地域・企業・大学等の多様な機関と連携し、第８章（５）に述べるように「社会に開かれた教育課程」を実質化していくことも重要となる。
- このように、構造化は、育成すべき資質・能力を教師が構造的に捉えて単元構成・授業づくりに資することに止まらず、資質・能力の「深まり」や「一体的育成」を実現する学習活動を構想する上でも、重要となる要素や要素間の関係性を可視化するものでもある。
- 加えて、外化による自分なりの意味理解の構築や主体的な調整を要する学習課題、探究的な学びや探究、学習の自己調整といった学習活動は、学習過程で表出しやすい「学びに向かう力」の３要素と関わりが深い。
  すなわち、資質・能力の「深まり」や「一体的育成」を実現する学習活動を構想すれば、必然的に「学びに向かう力」の育成の重視を必要とし、「見取る姿」を思考・判断・表現の過程の中で見取ることに繋がっていくことになる。

（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

（２）義務教育段階における「調整授業時数制度」の創設等

1-4-3参照

【①調整授業時数制度の創設の必要性】

- 現在、各教科等の授業時数に関して、年間の標準総授業時数と各教科等の標準授業時数が学校教育法施行規則で定められており、年度当初の計画段階でそれらを確保した上で教育課程を編成することとなっているが、児童生徒の個性や特性に応じた学びの充実や、学校・地域の実態を踏まえた学びの展開が難しいとの指摘もある。
- 現在でも、「教育課程特例校制度」及び「授業時数特例校制度」（以下「特例校制度」という。）の活用により、学校や地域の創意工夫を発揮した教育課程の編成が可能となっているが、国の審査・指定を要するなど、時間や手間がかかり活用しにくいとの声もあり、学校や地域の創意工夫の発揮は「特別なこと」になっている実態がある。また、現行の特例校制度では、標準総授業時数の範囲内で、各教科等以外の内容を教育課程に含めることができないなど、実態に応じた柔軟な教育課程を編成する上での制約となっている面もある。
- こうした中、研究開発学校制度の下、年間の標準総授業時数の範囲内で生み出した授業時数を、個々の児童生徒の個性や特性に応じた学びや教員の組織的な研究・研修等に充当する取組が多くの学校（令和８年４月時点で９都道府県68校）（以下「先行研究開発学校」という。）で取り組まれており、児童生徒の多様な実態に応じた資質・能力の育成や、教育課程上の余白の活用を通じた学校のねらいに応じた実践開発、教師の資質・能力の向上等に効果を挙げていることから、同様の取組を実施したいという声も多く挙がっている。
- こうした状況を踏まえると、現行の特例校制度については、申請数が増加し、一定の活用類型も確立していることを踏まえ、国への申請を不要とし、各学校の判断で実施できることとし、「特別な選択肢」ではなく、「常に利用可能な選択肢」とする方向とすべきである。
- また、研究開発学校の運用実績等も踏まえ、特例校制度で認められている授業時数の取扱いについて更なる柔軟化を図り、教師の仕事や子供の学びに「余白」を生み出し、教育の質の向上に資する「調整授業時数制度」として制度化を図ることが適当である。
- さらに、これまで様々な学校で取り組まれてきた実践も活かしつつ、単位授業時間の示し方、年間最低授業週数の示し方などの改善等も併せて行い、各学校がそれぞれの地域や児童生徒の実態に応じた教育課程編成を一層柔軟に行うことができる環境を整える必要がある。

【②調整授業時数制度の基本的な仕組み】

- 調整授業時数制度では、対象となる各教科等について、学習指導要領に示す内容をいずれも取り扱うことを前提とした上で、各教科等の標準授業時数を下回って教育課程を編成することを可能とするとともに、それにより生み出された時間（以下「調整授業時数」という。）を地域や学校、児童生徒の実態を考慮した以下のような取組に充てることができるものとすべきである。

  - 別の教科等の授業時数に上乗せする
  - 特に必要な新教科の開設に充てる
  - 各教科等に該当しないものの、児童生徒の個性や特性、実態に応じた学習支援など、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラムを実施するための裁量的な時間（以下「裁量的な時間」という。）に充てる

- また、今般の教育課程の柔軟化を通じて、一人一人に応じた教育課程の編成・実施を可能とするのみではなく、学校や教師に職務遂行上の「余白」を生み出し、教師の力量向上や学校全体の教育力向上を経て、子供たちの資質・能力の育成に繋がるという好循環を仕組化することが重要である。そのため、裁量的な時間の一部について、教育の質の向上を目的とした、授業や指導の改善に直結する組織的な研究・研修等に充てることも可能とすることが必要である。

● 国への申請を不要とし、「調整授業時数制度」の活用を学校等の判断で可能とするに当たっては、各学校の挑戦や試行錯誤を応援しながらも、国や都道府県教育委員会（私立学校所管の知事部局を含む。）、市町村教育委員会が積極的な役割を果たし、効果的な取組となるよう支援する必要がある。また、単なる受験対策への傾倒や、教育の質の向上と関連のない教師の活動の実施など、適切ではない取組の実施を防ぎ、仮にそうした取組があった場合には、改善を図ることができるよう担保する仕組みを設ける必要がある。

【③調整が可能な教科等】

● 調整授業時数制度の導入に際して、全ての教科等について標準授業時数を下回って良いこととするのは必ずしも適当ではない。

● 現に、授業時数特例校制度においては、35コマ以下（週１コマ相当以下）の教科等は減ずることは不可としている。これは、いずれの教科等についても、学習の継続性等の観点から週１コマ程度の時数の確保は重要であることによるものであるが、この趣旨は調整授業時数制度の下でも変わらない。したがって、調整授業時数制度においても、標準授業時数が35コマ以下の教科等は減ずることは不可とするとともに、調整対象とする教科等（以下「調整対象教科等」という。）も、調整後の時数が35コマ未満になるように減ずることは不可とすべきである。

● 授業時数特例校制度では、教科等横断・探究的な学びの推進が制度趣旨であったため、総合的な学習の時間を対象から除いていたが、調整授業時数制度は、多様性を包摂する柔軟な教育課程の実現という、一層幅広い制度趣旨で創設することから、総合的な学習の時間も調整対象教科等とすべきである。

● なお、調整授業時数の各教科等への上乗せについては、標準授業時数を定めている全ての教科等に対して可能とすることが適当である。なお、各教科等への上乗せについては、標準授業時数の定めのある教科等間での時数の移し替えを認めるものであることから、標準授業時数の定めのない特別活動の学校行事・クラブ活動・生徒会活動等に係る時数の上乗せに充てることはできない。

【④「裁量的な時間」の類型と基本的な考え方】

● ②に示した基本的な考え方に基づけば、調整授業時数を活用することができる活動として、他教科等への上乗せや新教科の創設のほか、「裁量的な時間」への充当が挙げられ、この「裁量的な時間」については さらに以下の２つの類型に分けることが適当である。

- 学習指導要領に定める教科等に該当しないものの、児童生徒の実態等を踏まえて、児童生徒の個性や特性、実態に応じた学習支援など、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラム等（以下「学習枠」という。）
- 教育の質の向上を目的とした授業や指導の改善に直結する組織的な研究・研修等（以下「研究・研修等枠」という。）

● この「裁量的な時間」については、児童生徒の多様性の包摂に資するため、児童生徒の実態を最も把握している学校現場の創意工夫を活かすことを重視しつつ、各教科等の時数を標準を下回って実施可能とし、その分の調整授業時数を充てて実施するという性質に鑑み、適切に資質・能力の育成に資する取組となるようにすることが必要である。

● このため、学校現場で質の高い実践が展開されるよう、丁寧に制度を設計するとともに、先行研究開発学校やサキドリ研究校での取組や知見を蓄積・共有することを含め、文部科学省や都道府県教育委員会、市区町村教育委員会等がそれぞれ積極的な支援を展開する必要がある。

● こうしたことから、「学習枠」「研究・研修等枠」について、法令等により、取組が備えるべき要件と実施可能な取組の類型を示すとともに、実施可能な時数の上限を定めることが適当である。その際、質を担保しつつも運用の柔軟性を可能な限り高め、現場にとって使い勝手のよい制度とするとともに、各教育委員会等においても、子供の実態を踏まえて年度途中でも学校が柔軟に取組の変更・見直しをできるようにしておくことなど、学校現場の創意工夫を活かせるように留意すべきである。

● なお、裁量的な時間の質を担保するため、組織的・計画的な取組とするに当たっては、養護教諭や事務職員等を含む全ての教職員が対話や相互理解を図りつつ「チーム学校」として学校運営に参画し、学校としての方向性や考え方を深めることが重要である。

【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。

【⑥裁量的な時間の類型と要件（研究・研修等枠）】

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

（研究・研修等枠の要件）

1. 当該学校の教育課程の編成・実施に係る教師の資質・能力の向上や、学校の組織的な対応力の向上を通じて、児童生徒の学習改善や教師の指導改善に直結する取組であること
2. 各学校の学校教育目標・教育課程編成に係る基本方針・年間指導計画等に基づく組織的・計画的な取組であること
3. 研究・研修等の趣旨・目的や内容が事前に計画されるとともに、管理職等により実施状況が適切に把握されるものであること

- その上で、今回の「研究・研修等枠」は、「児童生徒の学習に充てる時間の一部を、教育の質の向上に直結する学校の研究・研修等に充てる」性質があり、それに相応しい質が確保された取組とする必要がある。そのため、要件の2.3.も踏まえ、管理職等が研究・研修等の内容を適切に把握し、組織的・計画的に実施することが不可欠であり、以下の運用とすべきである。
  - 教育課程に係る時間を一部活用して行う組織的な研究・研修等の取組であることから、各学校・学年で同一の時間帯に実施することを基本とする。
  - その上で、教師自身の課題解決や学年・教科・分掌等の役割を一層重視し、研究・研修等の内容を適切に把握し、勤務時間管理が適切に行える場合には、同一の時間帯で教師ごとに異なる取組を行ったり、学年・教科・分掌等ごとに時間帯を分けて実施したりするなどの取組も可能とする。

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

（研究・研修等枠の類型）

①質の高い授業を効果的に実施するための教材研究・授業研究

（例）学校の研究課題に即して行う研究授業・研究協議や、教科・学年等で計画的に行う教材研究等

②教師の資質・能力の向上を図るための学校が企画する研修

（例）学校・学年等の課題に応じて企画する定期的な研修、教育委員会主催研修等

（※4）裁量的な時間は、当該学校の教育課程に係る教育の質の向上を図るためのものであり、学校として組織的に実施する研究・研修（学年・教科単位なども含む）以外の研究・研修活動は対象外

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

③児童生徒理解の向上など、学習・指導上の課題解決に資する情報共有・協議

（例）教科担任制やチーム学年制などと組み合わせた子供の情報の共有

（※6）単なる打合せや突発的な児童生徒指導事案に関する会議、事務的な情報共有の時間とならないよう、学習や指導の改善と密接に連携させることを前提とする方向性で検討

④地域や企業・団体、他校種等との連携体制の確保

（例）企業・団体等と連携した探究学習の実施に向けた研究会、地域の方々と連携したカリキュラム開発に向けた協議、幼小・小中の接続など他校種との円滑な連携のための研究・協議等

（※7）各学校が実現を目指す特色ある教育活動を具現化し、質を向上させるのに必要な取組を対象とする方向性で検討

（※8）（例）で示した取組以外にも、未習得事項の学び直し等に関する研修、学び方に関する研修、対人関係スキルに関する研修、探究学習の実施に向けた研究会など、学習枠に示した取組に関連する研修を企画することなども考えられる。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。

- なお、各学校においては、まず不断の業務改善や日課の見直し等を通じて、勤務時間内に必要な研究・研修等の時間を確保できるよう取組を進めることが前提となる点に留意が必要である。

【⑦既存教科等への上乗せ、教科新設の要件や時数の考え方】

- 調整授業時数については「裁量的な時間」のほか、既存教科等への上乗せや、各学校が独自に設定する教科の新設に充てることも可能であるが、特に「教科新設」については、学習指導要領に定めのない内容を調整授業時数を活用して実現するものであるため、適切な要件等を定める必要がある。
- 「教科新設」については、各学校が学習指導要領に定める教科等に該当しない取組を実施する点で「裁量的な時間」と同様であるが、以下の観点を踏まえ、「裁量的な時間」とは区別した上で上限等を設定すべきである。
  - 教育課程特例校制度等の下で設定されている学校独自の新教科等の中には、国立大学の附属学校などの先進的な取組に加え、教育委員会が主導的な役割を果たしつつ目標・内容・学習評価の在り方が体系的に整備され、学校や地域の特色を踏まえた資質・能力の育成を担保する設計がなされているものが見られる。
  - こうした取組について、仮に「裁量的な時間」と区別せず、その上限の範囲内で取り組むこととした場合、現行の特例制度よりも実施可能な幅が狭まる他、例えば、教育委員会の主導で行う新教科等の実施により上限まで時数が活用されてしまい、各学校の創意工夫による「裁量的な時間」に取り組みにくくなることも懸念される。
- 「裁量的な時間」と区別して別途上限を設けるに当たっては、教科として相応しい児童生徒の資質・能力の育成を担保する相応の措置が図られている必要があり、裁量的な時間（学習枠）の要件に加え、以下の要件を課することとすべきである。

（教科新設の追加要件）

1. 新設教科の目標と、新設教科において育成する資質・能力、指導と評価の計画が体系的・系統的に整理されていること
2. 単年度のみの実践に終わらず、教育課程の評価・改善を行いつつ複数年度にわたって継続的に実施する取組であること
3. 新設教科の学習状況が指導要録（各教科の学習の記録欄等）に記録されるものであること
4. 学校の設置者において、１～３の要件を満たすかや、教育課程や主たる教材等が設置者の定める基本的な学校運営の方針に沿ったものであるかを確認していること

- 「教科新設」については、左に述べたような資質・能力の育成を担保する相応の措置を求めることとしているほか、「既存教科等への上乗せ」に関しては学習指導要領に定める各教科等への充当であり、いずれも、資質・能力の育成の観点から一定の担保が図られる仕組みとなっている。
- これらのことを踏まえ、「既存教科等への上乗せ」「教科新設」については、「裁量的な時間」とは異なり、調整授業時数のうち活用可能な時数の上限を設定しないこととすべきである。すなわち、調整授業時数として生み出した時数のうち、「裁量的な時間」として活用する時数を除いた時数が上限となることになる。
- なお、調整授業時数の全てを特定の教科等に充てた場合に、当該教科等の時数が肥大化し、教育課程全体がバランスを欠くことにならないよう留意することが必要である。その際、特定の教科等の教師の持ち授業時数を著しく増加させないようにするなど指導体制の在り方も留意する必要がある。

【⑧制度導入後の教育課程特例校制度等の取扱い】

- 調整授業時数制度の導入に伴って、現行の特例制度である授業時数特例制度・教育課程特例制度の扱いをどのようにするかについては、以下のとおりとすることが適当である。
- まず、「授業時数特例制度」については、各教科等の内容を全て取り扱った上で、一定の範囲で時数の調整を認めるものであり、調整授業時数制度の範囲内の仕組みであることから、同制度に統合させていくことが適当である。
- 次に、「教育課程特例校制度」については、現在、該当する教科等の内容を全て取り扱い、総授業時数を確保すること等を要件とした上で、学校の設置者等からの申請に基づく審査を経た文部科学大臣の指定により、既存教科・新教科等への内容の組替えや、各教科等の内容を外国語での指導（いわゆる「イマージョン教育」）を認めている。
- 今回、調整授業時数制度により、各教科等の時数を標準を下回って実施可能とし、その分の調整授業時数を「裁量的な時間」に充てるといったことを各学校の判断により実施可能とすることを検討していることを踏まえれば、各教科等の内容を全て取り扱い総授業時数を確保した上で内容の組替え等を行う現行の教育課程特例校制度の内容について、各学校の判断により実施できないこととするのはバランスを欠くと考えられる。
- 教育課程特例校制度については、現に毎年1900校を超える学校が取り組むなど、制度が定着してきていることから、⑬に示す不適切な運用を防ぐ取組等を同様に講じた上で、調整授業時数制度に統合し、各学校の判断により実施可能とすべきである。

【⑨調整授業時数制度の上限の在り方】

（裁量的な時間（研究・研修等枠の上限））

- 「研究・研修等枠」は、児童生徒の学習に充てる時間の一部を、教育の質の向上に直結する学校の研究・研修等に充てるものであることから、その時数の在り方に関しては、研究開発学校等で蓄積された知見やノウハウも踏まえ適切な運用や上限の在り方を慎重に検討することが必要である。
- 一方、仮に年間を通じて計画的に研究・研修等の時間を確保できない上限を設定した場合、週時程等に計画的に組み込むことが難しくなり、結果として「時間があれば随時取り組む」といった断続的・場当たり的な実践となる恐れがあり、効果的な実践に繋がらない懸念がある。
- また、「統合的な理解・総合的な発揮」に向けた深い学びの実現のための単元構想や、多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成を各学校で実現できるようにしていくためにも、全ての学校で学期中も含めて組織的な研究・研修等を継続的に実施できる仕組みを整えておくことが極めて重要である。このことは、「深い学びの実装」「多様性の包摂」「実現可能性の確保」を三位一体で実現するという今次改訂の方向性を実現する上で不可欠である。
- 以上を踏まえ、制度創設に当たっては、まず、週１コマ（最大35コマ）（※9）程度を研究・研修等枠の上限として設定し、週時程等に計画的に組み込みつつ取組を進められるようにした上で、施行状況を踏まえ必要に応じて見直しを図ることが適当である。
- また、週当たりコマ数の縮減との関係も重要である。調整授業時数の効果的な活用や教科書の精選により、年度当初の計画段階で真に必要な授業時数を設定することが容易となり、40週での授業実施を前提にすれば、週28コマの週時程が一層実現しやすくなる。これに加えて、調整授業時数を活用して週１コマ程度の研究・研修等枠が確保できるようにすることで、週27コマの授業＋研究・研修１コマといった週時程が無理なく一般的に実施できる環境を整備することも重要である。

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

（裁量的な時間全体の上限）

- 裁量的な時間は、各教科等から生み出した時数を各教科等以外に充てるという性質を有するとともに、今後、全国の学校や教育委員会で効果的な取組や知見の蓄積が見込まれ、制度創設当初から過大な時数が充てられることは望ましくない一方、今般の裁量的な時間の創設趣旨を十全に果たせるようにすることを考えると、研究・研修等枠に最大35コマを確保した上で、学習枠でも教育プログラムを年間を通じて計画的に実施することができるよう一定の枠を確保する必要がある。

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

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

（生み出せる調整授業時数の上限）

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

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

※小学校は45分、中学校は50分ベース。以下同じ。

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

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

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

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

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

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

- 以上を踏まえると、標準を下回ってよい上限については、最大限大きくとった場合で対象教科の15%程度（小：138コマ程度　中：128コマ程度、週４コマ程度（※14,15））を想定することとしつつ、今後も先行研究開発学校やサキドリ研究校の実践の蓄積を踏まえて教育課程企画特別部会で精査を続け、適切なタイミングで具体の数字を決定すべきである。

（※14）教育課程全体に占める割合は約13%程度となる
（※15）小学校は5年生、中学校は2年生の場合で、現行の標準授業時数を基にシミュレーションした参考数値。

【⑩更なる知見蓄積と施行時期等】

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

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

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

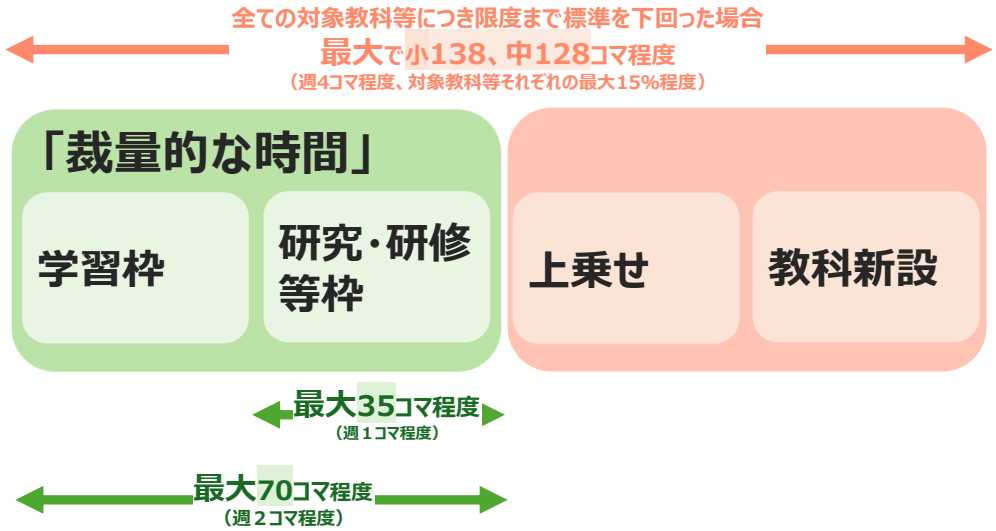
- そうした観点からは、国として以下の方向で検討すべきである。

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

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

- 以上の観点も踏まえ、調整授業時数の上限や裁量的な時間の要件や類型、上限等の調整授業時数制度の在り方については、令和10年度以降の施行後も、運用実態や成果・課題を踏まえて、必要に応じて見直しを図ることとすべきである。

（調整授業時数制度の基本的な枠組み）



【⑩その他の方策１　単位授業時間の標準の示し方】

- 各教科等の標準授業時数を定めた学校教育法施行規則別表第一の備考欄においては、表に示す授業時数の一単位時間について小学校45分、中学校50分と示しているが、実際に各学校が教育課程を編成・実施する際のそれぞれの授業の一単位時間については、学習指導要領総則において、年間授業時数を確保した上で各学校が適切に定めることとしている。
- このように、単位授業時間は各学校で柔軟に設定可能であるが、そのような認識は広がりを欠いている一方、先行研究開発学校等においては、単位授業時間の柔軟な設定により時数を生み出す取組も積極的に進められている状況もある。現在、調整授業時数制度の創設も検討している中で、単位授業時間の設定が柔軟に実施可能であることを一層分かりやすく示していく必要がある。
- 学校教育法施行規則別表第一の備考欄の記載ぶりについて、現行「この表の授業時数の一単位時間は四十五分とする」とされているところ、同規則の備考欄において各学校で単位時間を適切に定める旨を明確にしつつ、学習指導要領総則で更に丁寧に趣旨を記載することが適当である。

【⑪その他の方策２　年間最低授業週数の示し方】

- 現行の総則では、「年間35週（小学校第1学年においては34週）以上にわたって行うよう計画し、週当たりの授業時数が児童生徒の負担過重にならないようにする」としている。
- しかしながら、令和６年度の調査によれば、実際の総授業日数は196日以上(40週以上)が小学校で約99%、中学校で約98%にのぼるなど、35週（約170-175日程度）を下回らないという基準が意義を発揮していない実態がある。
- 加えて、「年間35週以上」という表現が、「総授業時数を35週で割り、週に29コマの授業を行う必要がある」との認識に繋がっている実態もあり、「週当たりの授業時数が児童生徒の負担過重とならないようにする」というそもそもの規定の趣旨に逆行しているとの指摘もある。
- より実態に即した規定としつつ、児童生徒の負担過重を避け、40週での授業時数の平準化（週28コマ化など）を促進する観点からも、年間の授業週数について、年間40週を標準として、週当たりの授業時数が児童生徒の過重負担とならないよう配慮して計画する旨の示し方とすべきである。

【⑫その他の方策３　学年区分の示し方の弾力化】

- また、３章（４）②において、学習指導要領の表形式化に関連して示したように、学習指導要領において指導する学年を示す際にも「学年相当」と記載するなど、学年区分に囚われず柔軟に教育課程の編成・実施が可能であることを明確にすることも、各学校における柔軟な教育課程編成を支える重要な要素の一つとなる。

【⑬国・都道府県・市町村、各学校による質確保のための仕組み】

- 調整授業時数制度は、多様性の包摂に資するため、児童生徒の実態を最も把握している学校現場の創意工夫を活かすことを重視するものであるが、各教科等の時数を標準を下回って生み出した時数を教科等ではない「裁量的な時間」にも充てるという特例的な性質があり、責任ある裁量の行使を求めていく必要がある。
- このため国や都道府県教育委員会（私立学校所管の知事部局を含む。）、市町村教育委員会が積極的な役割を果たし、各学校の挑戦や試行錯誤を応援するとともに、単なる受験対策への傾倒や、教育の質の向上と無関係な取組等を防ぎ、仮にそうした不適切な取組が生じた場合でも、速やかな改善を図り、質を確保する仕組みを設けることが求められる。
- こうした観点から、各学校の調整授業時数制度の活用状況について透明性を高め、取組を常に改善していくことができるよう、国・都道府県・市町村・各学校それぞれが以下のような役割を果たすべきである。

1-4-4参照

（1. 文部科学省）

- 先行研究開発学校やサキドリ研究校を通じて、調整授業時数制度の導入に向けて参照可能な実践事例を幅広く創出し、各教育委員会等に情報提供
- 制度実施後は「教育課程編成・実施状況調査」により制度の活用状況等や実践事例を定期的に把握・公表するとともに、必要な制度の改善等を行う
- 各都道府県・指定都市の指導主事等に向けた研究会・協議会を定期的に開催する中で、好事例・不適切と考えられる事例等について周知を行う
- 上記の状況把握の中で、不適切な運用実態を把握した場合には、都道府県・指定都市教育委員会や私立学校担当部局等に対し、地教行法等に基づく指導や助言を行い、速やかな改善を図る

（2. 都道府県教育委員会（私立学校所管の知事部局を含む））

- 先行研究開発学校やサキドリ研究校の成果、「教育課程編成・実施状況調査」の調査結果や、教育事務所等を通じた各市町村の取組状況に関する実態把握を通じて、調整授業時数制度の活用状況について広域自治体として状況を把握しつつ、質の高い実践が可能となるよう市町村教育委員会に対して積極的な知見の共有・情報提供を行う
- 国が開催する研究会・協議会等を踏まえ、市町村教育委員会の指導主事向けの研修等を実施し、市町村の指導主事の調整授業時数制度に関する実務能力の向上を図る
- 私立学校所管部局を通じ、公立学校と同様の情報を域内の私立学校にも展開しつつ、4.に基づいて域内の私立学校が公表する教育課程編成の状況を収集・共有するとともに、調整授業時数制度を活用する私立学校には公立学校担当向け研修への参加を積極的に促すなど、域内の私立学校における実践の質の向上に取り組む。その際、知事部局は、都道府県教育委員会に助言または援助を求めることができることに留意する。
- 上記の状況把握の中で、不適切な運用があることを把握した場合には、都道府県教育委員会は市町村教育委員会に対し地教行法等に基づく指導や助言を行い、私立学校担当部局は当該私立学校に対し助言等を行うなどにより、速やかな改善を図る

（3. 市町村教育委員会（指定都市教育委員会を含む））

- 各学校に提出を求めている教育課程編成届において、調整授業時数制度等の活用の趣旨とその内容、要件適合性について記載を求める
- 日々の指導・助言や計画訪問等を通じて、各学校の調整授業時数の活用について、他自治体での取組等も参考にしつつ、必要に応じて指導・助言を行うとともに、不適切な運用があった場合には速やかに是正を図る

（4. 各学校）

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

（３）高等学校段階における単位制の柔軟化等

1-4-5参照

【①単位制の柔軟化の必要性】

- 高等学校は、義務教育の基礎の上に、生徒の進路等に応じて高度な普通教育・専門教育を実施するという目的を有しており、生徒の多様な学習の選択を認めつつ、それらを進級・卒業といった共通の学修成果の認定に結びつけていくため、単位制を採用している。そのため、義務教育段階の調整授業時数制度との整合性も踏まえつつ、授業時数に基づく教育課程編成を行う義務教育段階とは異なり、単位制の特質を踏まえた在り方を実現していく必要がある。
- 高等学校を取り巻く昨今の状況等を踏まえると、以下の視点から単位制の柔軟化を図ることが求められている。

1) 多様性・共通性の双方を重視しつつ特色化・魅力化を推進する視点

- 生徒の進路等に応じた教育を提供するという高等学校の目的を踏まえ、高等学校では全ての生徒が共通して学ぶ必履修科目と、生徒が興味・関心や進路希望に応じて学ぶ選択科目を設けるとともに、「学校設定教科・科目」の開設や「学校外の学修の単位認定」を広く認めるなど、各学校の創意工夫を凝らした教育課程編成や生徒の多様な学習成果を認める制度も整えてきた。
- 今回の検討においては、新たな時代に相応しい多様性と共通性のバランスを図りつつ、こうした教育課程上の創意工夫の幅を一層拡充し、特色化・魅力化の可能性を最大限追求できるようにする必要がある。

2) 多様な生徒一人一人に応じる視点

- 少子化に伴い統廃合が進む中、多くの高等学校において、在籍する生徒の多様性が増しており、学力水準や進路希望も多様になっている。こうした中、現行の仕組みのみでは、生徒の多様なニーズに応じたきめ細かな対応が難しくなっている。
- 多様な子供一人一人がキャリアや進路に応じて科目を選択しながら主体的に学ぶ中で、個性・特性に応じた「好き」を見つけ、「得意」を伸ばすことに繋がる柔軟な教育課程の在り方が一層求められている。

3) 学校教育を通じて社会変化を牽引する人材育成を進める視点

- AIが牽引する社会の急速なデジタル化、生産年齢人口の減少、地方の過疎化等が同時に進む中、これまでの進路動向・人材供給傾向が続けば、地域のエッセンシャルワーカーやイノベーションを牽引する専門的技術者が不足し、定型的な業務を担う事務職は余剰となるなど、大規模な「労働力需給ギャップ」も予測されている。
- こうした状況を踏まえ、各高等学校及び設置者においては、これまでの社会システムの継続を所与の前提とするのではなく、近未来の労働市場や社会の在り方も見据えつつ、学校や地域の特性を活かして探究的・実践的な学習内容を充実させるなど、教育課程を大胆に改革していくことが求められている。
- こうした視点からの学校改革は、学校教育を「起点」として、社会課題の解決や社会経済の発展等につながる動きを生み出し、同時に生徒の自己実現に繋がるものとして丁寧にデザインされることにより、1)2)とも相補的なものになると考えられ、言わば、よりよい学校教育を通じてより良い社会への移行を図ることができるものでもある。
- そうした各学校の大胆な改革を支援するため、文部科学省では「高校教育改革に関する基本方針（グランドデザイン）」の策定や、「高等学校教育改革促進基金」の創設などに取り組んできた。これらの施策を最大限活用しつつ、各学校が特色ある教育課程を最大の「強み」として捉え、「攻め」の教育課程編成ができるよう、学習指導要領等の仕組みの改善を通じて学校を後押しする基盤を整えることが重要となる。

- 高等学校単位制の柔軟化については、以下の３つの視点を重視しながら、研究開発学校・教育課程特例校、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）、ワールドワイドラーニング（WWL）等を通じた様々な教育課程の工夫の実践の蓄積や、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、グラデュエーション・ポリシーに基づく学校の特色化・魅力化を図るこれまでの学校改革の蓄積も土台としつつ、さらに実質化・発展させる仕組みを具体化する必要がある。

【②単位制の柔軟化の基本的な方向性】

- ①で述べたような視点を踏まえた際、現行の単位制の在り方については例えば以下のような具体的な課題も指摘されている。
  - 必履修・選択科目・学校設定教科それぞれに内容の重複があっても別の科目として履修が必要であり、また、必履修・選択科目の履修順により柔軟な科目編成・履修選択が難しい場合がある（教育課程特例校の活用も考えられるが、国の審査を要し、活用のハードルが高い）
  - １単位（35コマ）ずつしか科目の学習時間を調整できず、また必履修科目の減単に強い制限があるなど学習量の柔軟な調整が難しい
  - 学校や地域の特色を活かした大胆な教育課程を編成したくとも、学校設定教科・科目の単位数上限があり限界がある
  - 既に高い資質・能力を身に付けている生徒も必履修科目から履修が必要、教育課程が過密で自らの課題に応じた学習時間を確保できないなど、個々の生徒に応じた学習ニーズへの対応が難しい
  - 週当たり授業時数の標準(週30コマ)を踏まえた時程の作成に伴い、卒業に必要な単位数（74単位）を大きく超えて履修が求められる教育課程が編成されることが多く、教師にとっても生徒にとっても多様な学びや取組を行う余白が少ない

- こうした課題も踏まえ、次期学習指導要領では、不適切な運用を防ぎ、必要な改善・質確保の仕組みを整えることを前提としつつ、以下の方策により単位制の大幅な柔軟化を図ることが求められる。（③～⑩で詳述 ）

1)必履修を含めた教科・科目の柔軟な組替えを可能とする

必履修を含む科目の履修の一部又は全部を、一定の要件の下、他科目への移行・統合を可能とし、教育課程特例校制度を活用しなくとも各学校の判断で複数の科目を組み合わせた科目を作ることを可能とすべき

2)きめ細かな学習量調整ができるよう1単位の計算方法を変更する

1)の柔軟な組替えを一層実効性あるものとし、生徒の実態に応じて科目の学習量を一層きめ細かく調整できるようにするため、現在35コマの授業をもって１単位と計算しているのを改め、17コマの授業をもって１単位と計算することとすべき

3)必履修科目について減単範囲を拡大する

2)により各科目の履修に必要な単位数は計算上２倍となり、一層きめ細かな学習量の調整が可能となることも踏まえ、必履修科目について減単が可能な科目を増やすなど、一層柔軟に減単を可能とすべき

4)既に十分に内容を修得している生徒への科目の履修免除を可能とする

社会的信頼性が確立している基準により、特定の必履修科目について既にその内容を十分に修得していると判断できる生徒には、一定の要件の下、各学校や教育委員会の判断により、当該科目の履修を免除し他科目での履修に代えることを可能とすべき

5)週当たり授業時数（30コマ）の標準を示さないこととする

週当たり授業時数の標準（週30コマ）を示さないこととし、卒業に必要な単位の修得ができる範囲において、各学校が柔軟に週時程を編成できるようにすべき

6)学校設定教科・科目の単位数の上限を引き上げる

1)～5)の仕組みを活用しつつ、地域や生徒の実態に応じた大胆な教育課程編成を行うことができるよう、学校設定教科・科目について卒業単位に含めることができる単位数の上限を引き上げるべき

【③科目の柔軟な組替えの具体的な内容・要件】

（科目の柔軟な組替えで可能とする具体的な内容）

- ②１）では、必履修を含む科目の履修の一部又は全部を、一定の要件の下、他科目への移行・統合を可能とし、教育課程特例校制度を活用しなくとも各学校の判断で複数の科目を組み合わせた科目を作ることを可能とすべき旨を示した。

- この点、現状では、現在、高等学校の教科・科目はおおむね以下のような類型で構成されている。

①各学科に共通する各教科・科目及び総合的な探究の時間
（いわゆる共通教科・科目等）
②主として専門学科において開設される各教科・科目
（いわゆる専門教科・科目）
③学校設定教科・科目

- 各教科・科目については、原則として科目間での内容の移行・入れ替えは認められていない。一方で、教育課程特例校制度等では、内容を全て扱うことなどを前提に、複数科目間での内容の移行・入れ替えを認めており、共通教科等・専門教科・学校設定教科のいずれの教科・科目間の移行・入れ替えにも制限を設けていない。

- こうした現行制度を踏まえ、教育課程特例校のほか、研究開発学校と同様の教育課程の特例を認めているスーパーサイエンスハイスクール、ワールド・ワイド・ラーニングコンソーシアム構築支援事業の採択校では、

【必履修＋必履修】、【必履修＋選択】、【総探＋必履修】、【専門＋専門】

など、様々な組み合わせで教科・科目の内容の組替えを行うとともに、各学校の教育課程の趣旨・目的に即した学校設定教科・科目を設ける等の取組が行われている。

- こうした現行の特例制度における多様な実践の蓄積も踏まえれば、いずれの科目の類型間の組み合わせであっても、一定の要件の下、各学校の判断において、「各科目内容の一部または全部について他科目への移行・統合」を可能とすることが必要である。

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

•同一教科内の必履修科目や選択科目を一体化した科目を作り、学習内容の重複を避け余白を生み出しつつ、探究的な学びを充実
（例）物理基礎・化学基礎・生物基礎・地学基礎を組み合わせ、「理科基礎」
化学基礎と化学を組み合わせ、「化学総合」 など

•複数教科に属する科目を組み合わせて一体的に取り扱う科目を作り、より実社会・実生活における実践的な課題解決に繋がる学びを充実
（例）論理国語の一部と理数探究を組み合わせ、「アカデミック・プレゼンテーション」など

•学校の特色を活かした学校設定教科・科目と、共通教科・専門教科の内容を組み合わせることで、学校が目指す資質・能力の育成を一層充実
（例）公共にグローバルの観点からの趣旨・内容を強化し、「グローバル公共」など

•学び直し科目と必履修科目を組み合わせて、生徒の基礎学力保障の取組を充実
（例）数学Ⅰに義務教育段階の学び直しを加え、「数学基礎」など

•学校設定科目と総合的な探究の時間を組み合わせて、自己の在り方生き方を踏まえて課題を設定する探究から、一定のテーマに基づいて深めていく探究までを効果的・発展的に実現する取組の充実
（例）学校設定科目と総合的な探究を組み合わせ、「地域課題探究」など

（科目の柔軟な組替えの要件）

- 高等学校学習指導要領に示す各教科・科目等の内容は、これからの社会で求められる資質・能力を効果的に育成できるよう系統性に配慮して設定されるものであり、それらの柔軟な組替えを認めていくに当たっては、以下の要件を設定することが必要である。また、こうした要件を踏まえ、具体的にどのような科目設定は許容されないか等については、解説やQ&A等で整理して示すべきである。

要件① 組替え後の科目の実施により、元の教科・科目の目標の趣旨を損なわないこと

学習指導要領で定める各科目それぞれに、当該科目として創設している趣旨・目的がある中で、科目から一部の内容を取り出し他科目に移行し分散して指導することで、当該科目の目標の趣旨を損ねる結果となることは避ける必要がある。具体的には、例えば歴史総合は、近現代に関わる世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉えること等を科目の目標としており、これを日本史と世界史に分割して指導することは歴史総合の目標の達成が困難となると考えられる。

要件② 組替え後の科目の実施を含む教育課程全体として、組替え前と比較して同様の成果が期待されること

現在においても、同様の成果が認められる場合には、
・外国の高等学校における履修をもって必履修教科・科目等の履修に替える
・専門教科・科目の履修をもって必履修教科・科目等の履修に替える
・理数探究基礎または理数探究の履修をもって総合的な探究の時間の履修に替える
こと等を可能としているところ。こうした点も踏まえ、元の科目の履修と同様の成果が期待できることを求めることが必要である。

要件③ カリキュラム・ポリシーとの関連において、変更部分の趣旨・内容を公表して明らかにし、生徒・保護者等に説明すること

生徒が入学先を決定するに当たっては、当該学校が目指すカリキュラム・ポリシーとの関係において、科目の柔軟な組替えの内容や趣旨が明確となっていることが必要であるとともに、カリキュラム編成の透明性を高めることで、不適切な取扱いがあった場合に速やかに是正を図ることができる基盤を整える必要がある。

（組み替える場合を含めた内容の取扱い方）

- 科目の柔軟な組替えを行う場合、元の科目の内容の取扱い方をどのようにすべきかについては、現行制度でも、特に必要がある場合には、各教科・科目の目標の趣旨を損なわない範囲で、各教科・科目の内容について、基礎的・基本的な事項に重点を置くなど選択して取り扱うことを可能としている。

- この趣旨は、義務教育に比べ高等学校は学校によって生徒の実態が大きく異なることから、生徒の多様な実態を踏まえた内容の取扱いの工夫を認めるものであり、教科・科目の柔軟な組替えを行う場合であってもその必要性は変わらない。そのため、科目の柔軟な組替えを行う場合、原則としては元の科目の内容が教育課程全体で適切に取り扱われることが前提となるが、その上で従前同様、生徒の実態を踏まえ特に必要がある場合は、「基礎的・基本的な事項に重点を置く」など内容を選択して扱うことが可能とすべきである。

- さらに、高等学校において様々なカリキュラム改革が進む中では、科目の目標の趣旨を損なわない範囲で内容を選択的に取り扱う際、「基礎的・基本的な」事項に重点を置く場合のみではなく、「探究的・発展的」な事項に重点を置いて選択的に取り扱うことを可能とすることも学校現場のニーズがある。

- 今回の高等学校の単位制の柔軟化は、子供一人一人の多様性に応じるとともに、未来の社会や労働市場の在り方も見据えた改革を支えるものであることを踏まえ、「基礎的・基本的な」事項に重点を置くのみでなく、「発展的・探究的な」事項に重点を置いて各科目の内容について選択的に取り扱うことも可能とする（※1）こととすべきである。この際、大学入試対策に過度に傾倒した運用を防ぐ観点から留意が必要である。

（※1）例：世界史探究でE(4)地球世界の課題の探究に重点を置く、英語コミュニケーションⅢで「社会的な話題」に重点を置くなど

【④「組替え後科目」の性質の在り方】

- 「各科目内容の一部または全部について他科目への移行・統合」を可能とした場合、内容を受け取る移行・統合先の科目及び内容を減らす移行元となる科目（以下「組替え後科目」という。）が生じることとなる。

- 組替え後科目について、全て学校設定教科・科目として取り扱うことも考えられるが、その場合、組替え後科目の内容が全て学習指導要領に定めのある共通教科・専門教科に属する科目（総合的な探究の時間を含む。以下「既存教科・科目」という。）の内容で構成されるものであったとしても学校設定教科・科目として取り扱うこととなり、以下の課題が生じる。

  - 学校設定教科・科目は卒業に必要な単位数に含められる上限（現行制度では20単位）が定められており、既存教科・科目の内容の組替えを行った場合、その分、学校が特色を活かして設定できる学校設定教科・科目の単位数が少なくなる

  - 現行の教育課程特例校制度では、既存教科・科目の組替えについて単位数の上限を設けていないにもかかわらず、組替え後科目について上限設定が存在することとなる

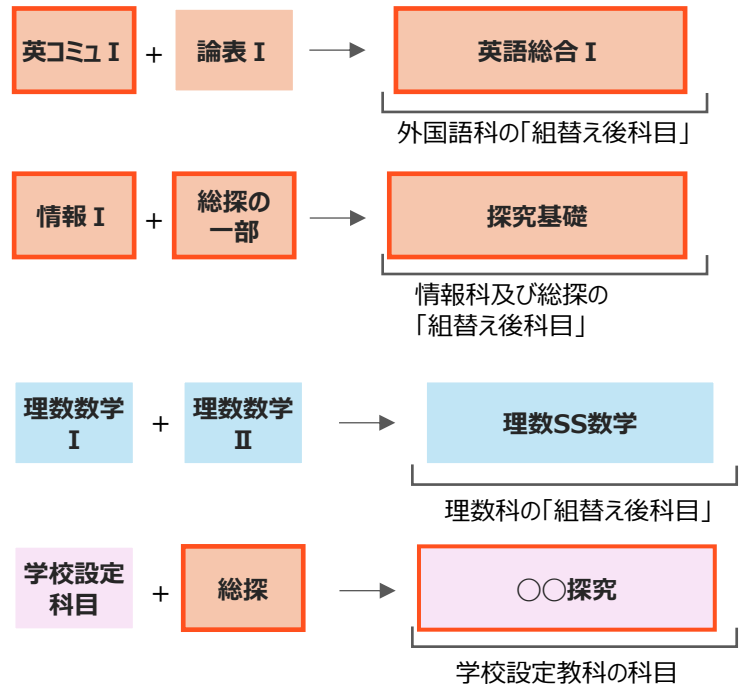
- また、義務教育段階における調整授業時数制度の検討においては、既存教科の組替えによる教科の創設（教育課程特例校制度で可能としている取組の一般化）については時数の上限を設けない一方、学習指導要領に内容の定めのない新教科を創設する場合（調整授業時数に係る上限を設定）、裁量的な時間を活用する場合（裁量的な時間に係る上限を設定）は、一定の上限を設けることとしており、そのこととのバランスも考慮する必要がある。

- こうしたことを踏まえ、既存教科・科目の内容のみで構成される組替え後科目については、学校設定教科・科目とは区別して、「組替え後科目」等と呼称し、その単位数上限は設けないこととするとともに、組替え後科目が学校設定教科・科目の内容を含む場合のみ、学校設定教科・科目として取り扱うこととするのが適当である。

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

（現行の特例校での事例等を踏まえた具体的な適用例）

※赤枠は必履修であることを示す



【⑤単位の計算方法の見直し】

（１単位の認定に必要なコマ数）

- 高等学校は単位制を採用しており、50分の授業を１単位時間（コマ）とし、35コマの授業をもって１単位として計算することを標準とし、これに基づいて各教科等の履修単位数を決定したり、修得単位の認定を行う仕組みとなっている。

- こうした仕組みは、生徒の多様な科目選択が可能な高等学校において、卒業に必要な履修科目の組み合わせや学習量の計算が煩雑となるのを避け、学校としても教育課程編成が容易となるというメリットもあるが、以下のような課題もある。
  - 各科目についてきめ細かな学習時間の調整ができない
  - 35コマ未満のコンパクトな学習内容は単位として認定できない
  - 学期ごとに柔軟に科目の履修選択を認めるといったことは難しい

- こうした課題は、③・④で検討したような科目の柔軟な組替えを可能としたり、生徒の多様なニーズに応じた丁寧な学習量調整を行うことができるようにしていくことを可能としていくに当たっては、大きな課題となりうる。こうしたことを踏まえ、１単位を細分化し、半期での学習をもって１単位と認定の上、卒業に必要な単位は74単位から148単位とすることが適当である。

- その際、現在は35コマの授業をもって１単位として計算しているところ、単位を細分化する場合に１単位をどのように計算するかが課題となり、具体的には、１単位に必要な単位授業時間を17コマとするのか、18コマとするのかを検討する必要がある。

- この点、高等学校は、高校入試への対応が必要なことや、高３の大学入試のため実質的に授業ができない日もあり、授業日数が義務教育よりやや少ない一方、多くの週当たりコマ数を実施している実態に留意が必要。そうした構造の中、学校行事や祝日等により各教科等の授業が実施できなかった場合、振替や追加の授業等により年間で35コマの確保に困難が生じやすい実態もある。

- こうした中で、１単位を18コマで計算し、実質的に単位認定に必要な授業時間数が1コマ増加することは、現場の実態と乖離し、運用が困難となる恐れがある。したがって、今般1単位の計算方法を細分化するに当たっては、50分×17コマの授業をもって1単位とすることを標準とすべきである。（以後、現行の単位計算によるものを○単位、新たな単位計算によるものを○新単位と記載する）

- なお、その場合、現在1年間で35単位時間で指導する内容を34単位時間を標準として指導することとなるが、このことも踏まえた教科書の分量となるよう、義務教育段階と同様に教科書の精選等を図っていく必要がある。

（３学期制との関係）

- 今回の１単位の計算方法の細分化については、２学期制への移行を前提とした仕組みとなるのかとの指摘もある。

- この点、２学期制を採用している場合は、前期・後期それぞれの授業時間と単位認定に必要な授業時間（1単位17コマ）を揃えやすく、通年のみならず、前期・後期それぞれで柔軟に科目選択の機会を提供することがしやすくなるなどのメリットはある。

- しかしながら、新単位による履修単位数を２の倍数とすることにより、従前と同様の単位数で便宜上運用することも可能であり、３学期制の場合のデメリットとなるものではない。加えて、3学期制である場合でも２週に１度の授業を設ける等により、新単位による科目設定も可能であり、２学期制への移行を前提としたものではないことに留意が必要である。

（単位授業時間の柔軟な設定との関係）

- これまで、高等学校が単位授業時間の柔軟な見直しを行いたいと考えた場合、50分を45分にして同じコマ数とすると、4単位の科目は10%程度授業時数が減少する（結果3.6単位分となる）ところ、端数を切り捨てて３単位分の認定となり、取りこぼしが多く生じるため、取組の広がりを欠いていた。

  この点、新単位制度は、きめ細かな単位認定が可能となる（例えば、上記の例では8新単位が7.2新単位分となり、それを7新単位で認定）ことから、取りこぼしが少なく、単位授業時間の柔軟な設定が容易となるため、そうした運用例も示すことが考えられる。

【⑥各科目の単位数の一層柔軟な設定】

（減単に関する基本的な考え方の見直し）

- 現行学習指導要領では、共通教科・科目及び総合的な探究の時間について標準単位数を定めるとともに、標準より増加して履修単位を設定する場合（増単）や、標準より減じて履修単位を設定する場合（減単）の条件を解説において整理している。

	増単	減単
必履修教科・科目	増単できる場合の例示 ・基礎的な学習内容の定着 ・理解が難しい科目の十分な習得 ・特定の技能等の反復・習熟	○原則減単できない ○いずれの条件も満たす場合のみ減単可能 ・短い時数で科目の目標を実現可能 ・生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し特に必要がある場合 ○標準単位数が２単位である場合は減単不可
それ以外		○原則減単できない ○以下のいずれかの場合のみ減単可能 ・短い時数で教科・科目の目標を実現可能 ・教科・科目の特質から一部の内容項目を取り上げることも可能である旨規定されており、実態に応じやむを得ない場合

- 今回、義務教育段階については、（２）で示したように、調整授業時数制度を導入し、標準授業時数から一定の割合で減じて授業時数を設定可能とすることとしている（減ずることで35コマ未満となる教科等を除く）。
- こうした中、高等学校についても、③・④で議論した科目の内容の柔軟な組替えや、⑤で検討した単位数の計算方法の見直しを実効性あるものとするためには、一層生徒の実態や各学校の教育課程編成のねらい等に応じて柔軟に学習時間を調整できる仕組みとする必要がある。
- 前提として、標準単位数は、当該科目の目標を達成し学習指導要領の内容を指導するために適切な時間として設定しており、引き続き、標準のとおりに履修単位を設定することを原則とすることに意義がある。
- 一方、生徒の多様な実態や、学校の教育課程編成のねらいに応じた様々な教育活動を実現し、教育課程全体として生徒の資質・能力を効果的に育成するために必要である場合は、カリキュラム・マネジメントの一環として共通教科の時数を減じ、必要な教育活動を実施するための余白を創出することができるようにすることは意義が大きい。
- したがって、減単の基本的な考え方として「原則不可」とすることを改め、生徒の実態及び教育課程全体を通じた資質・能力の育成に資すると認められる場合は、一定の限度の下で可能であるという考え方を基本とすべきである。

（必履修科目の減単幅について）

- 現在、必履修科目については、標準単位数が２単位である場合は単位数を減じることはできないとしているが、これは２単位から単位数を減じた場合１単位となってしまい、半分の時数で目標の実現を図ることは困難と考えられることによる。
- 一方、今回単位の計算方法の見直しによって、２単位科目については４新単位となり、例えば３新単位に減単すると授業時数としては25%の減となる。現在、特に必要がある場合は３単位の科目を２単位に減単する（約33%減）ことを可能としている中にあって、25%の減を不可とする理由に乏しいことから、現在減単を不可としている標準が２単位の必履修科目（４新単位）についても、１新単位の範囲内で減単を認めることとすべきである。
- 同様に、標準が４単位となる必履修科目（８新単位）についても、現在33%の減単を認めていることとの均衡で考えれば、3新単位まで（37.5%減）の範囲で減単を認めることとすべきである。
- しかしながら、例えば、大学入試に課されない教科が削減され、普通教育としての教育課程のバランスが確保できなくなることを避ける必要がある。このため、それぞれの「教科」について教科目標を達成する必要最低限の時数は確保できるよう、各必履修「教科」に係る科目の履修単位数の合計が３新単位以下となる減単は不可とすべきである。（現行単位を前提にすれば、公共、芸術（音楽Ｉor美術Ｉor工芸Ｉor書道Ｉ）、情報Ｉ、家庭基礎が減単不可）
- なお、組替え後科目の内訳に着目すると、実態上どの時間が必履修科目相当で、どの時間がそれ以外の科目相当か明確な区別は難しいことが想定されるが、この場合には、組替え前の科目の「減単可能な上限」の考え方を踏まえて、「組替え後科目」の必要単位数を設定すべきである。

（※2）例えば、生物基礎と生物を組み合わせて組替え後科目とした場合、まず生物基礎で３新単位分＋生物で６新単位分などそれぞれの組替え前の科目で設定可能な範囲で設定し、その合計で組替え後科目の単位を設定することが想定される。（この場合９新単位）

【⑦科目の履修免除・振替の対象科目、具体的な要件・運用】

- ②4)では、「社会的信頼性が確立している基準により、特定の必履修科目について既にその内容を十分に修得していると判断できる生徒には、一定の要件の下、各学校や教育委員会の判断により、当該科目の履修を免除し他科目での履修に代えることを可能とすべき」とされている。

- 当該仕組みを導入する場合、具体的にどのような場合に履修免除を可能とするか、仕組みの対象となる免除科目やその判断の基礎となる外部試験をどのようにするか、免除した場合の振り替え先をどうするかといった制度の具体については、以下の方向性によるべきである。

- なお、当該履修免除・振替の仕組みについては、振り替え先の上位科目と履修免除対象科目の時間割を合わせることができない、希望する生徒が僅かであり、当該生徒のためだけに学校設定科目を開講することは学校体制上難しいといった場合も考えられることから、要件を満たす生徒がいる場合に必ず免除しなくてはならないという性質のものではなく、学校として実施可能な場合に免除・振替という選択肢を可能とする仕組みである点に留意が必要である。

（必履修科目の履修免除の要件）

- 現在、高等学校では、多様な学校外学修の成果を認める一環で、学校教育法施行規則第98条第2号に基づき、在学中に外部検定等の「知識及び技能に関する審査（以下「技能審査」という。）」を受けた場合の学修成果を単位認定することが可能(36単位まで)となっている。

- 一方、各教科・科目が育成を目指す資質・能力は「知識及び技能」のみならず「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を含むため、特に「知識及び技能」以外の資質・能力については外部試験の結果のみをもって育成状況を証することが難しい側面もある。同様に、今回の履修免除・振替の仕組みについても、特定の外部試験の合格が、相当する必履修科目（以下「免除科目」という。）が育成を目指す資質・能力の全体を担保することを証することは困難であるという前提で、検討する必要がある。

- 以上を踏まえれば、外部試験はあくまで免除科目の資質・能力を部分的に証するものであるものの、その活用により、当該科目が属する教科全体の目標を効果的に実現するとともに、対象生徒の資質・能力を教育課程全体で豊かに育む観点から免除科目及び振替え先の科目等（以下「振替科目等」という。）の設定をすべきであり、こうした観点からバランスのある制度設計が必要となる。こうした視点から、今般の履修免除・振替については次の３つの要件をいずれも満たす場合に対象とすることが適当である。

（科目の履修免除の要件）

1) 高等学校教育との関連において社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得ること （外部試験の性質の観点）
2) 免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められること（免除科目と振替科目の代替性の観点）
3) 当該生徒の実態や希望を踏まえ、必履修科目を選択科目等の履修に振り替える方が、資質・能力の育成の観点で大きく上回る成果が期待できること（資質・能力の育成における比較優位の観点）

- その際、もとより履修免除・振替を可能とするのは、免除科目の資質・能力を十分に上回る水準で身に付けている場合には、他の選択肢を当該生徒に提供できるようにすることが有意義であるためであり、単に相当する資質・能力を身に付けていれば自動的に免除・振替を可能とすることを目的とするものではないことに留意する必要がある。

（対象となる免除科目・外部試験の在り方）

- 以上の要件を踏まえた対象となる免除科目・外部試験の在り方については、本制度は必履修科目の履修を免除するという高等学校教育の共通性に関わる新たな仕組みであることから、制度の悪用・濫用を防ぎつつ慎重に制度設計を行う必要がある。そのため、これまでに学校現場で十分な活用実績があり、他の教育制度との関係で既に位置付けがあるなど、当面、十分な合理性が認められるものに限ることが適当である。

- この点、要件1)の「社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の知識及び技能が概ね習得されていると判断し得る」という視点を踏まえると、まず英語の外部試験の活用が考えられる。英語に関しては、国際的に通用する英語運用能力に関する尺度であるCEFRに対応した外部試験等が複数あり、文部科学省としてCEFRレベルを外国語教育の目標値ともしていることも踏まえると、複数の外部試験が該当すると考えられる。

- また、数学についても、年間30万人程度が受験するなど社会に広く普及し、各高等学校が積極的な受験を通じて学力向上の契機としている外部試験が存在している。

- さらに、英語・数学については、こうした社会的信頼性と十分な実績を有する外部試験が存在するのみならず、高卒認定試験の試験科目免除の対象として組み入れられているなど、高等学校における資質・能力の育成との関係が一定程度認められている状況にもある。

（※3）高卒認定試験は大学・短大・専門学校の受験資格を与えるに足る水準の学力を認定する制度である。一方、今般検討している制度は、必履修科目を免除し、より発展的な科目等への振替を認めようとするものであり、趣旨が大きく異なる。このため、対象とすべき外部試験の種類や、免除に必要な級の水準等については、高卒認定試験をそのまま適用することは適当でなく、別途慎重な検討が必要であることに留意。

- 加えて、要件2)の「免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められる」かという視点においても、英語・数学については、教科の性質上、選択科目やその内容を含む学校設定教科・科目等の履修の中で、必要に応じて必履修科目の理解を補いつつ、発展的に目標の達成に向けて指導を行うことが可能と考えられ、1)や3)の要件を満たす状況であれば、総合的に代替性が認められる。

（※4）例として、英コミュⅠと英コミュⅡ・Ⅲなどの選択科目は取り扱う内容のほとんどは共通しており目標の水準で差を設けているため、選択科目中で英コミュⅠの内容も含め発展的に指導することも可能であるし、数学Ⅱにおいても例えば微分・積分の学習の中で数学Ⅰにおける二次関数に関連する資質・能力を含め発展的に指導することが可能

- これらの視点を総合的に鑑みて、まずは外国語と数学の必履修科目について、外部試験を活用した免除・振替の制度運用を開始していくこととすべき。具体的な外部試験の種類や、履修免除を認める際に必要な級の水準、振替科目等（上位科目以外の学校設定科目や学校外学修のイメージを含む）については、以下の方向性を基本に、解説等で具体的に定めるべきである。

［外国語科］

現行の高等学校の必履修科目が概ねCEFR A2～B1レベル相当の修得を念頭に設定されている。そのため、履修免除を認める際に必要な英語力は、これを大きく上回る水準として、CEFRのB2レベル相当以上とすることが考えられ、それを証する社会的信頼性が確立された外部試験を対象とする。

［数学科］

高等学校の各科目との対応関係が明示されており、数学I相当の級よりも上位の級（数学II・B相当の内容の級など）の習得を証する社会的信頼性が確立された外部試験を対象とする。

- なお、今回の免除の仕組みは、主に入学前に、既に免除科目が目指す資質・能力を大きく上回る水準で身に付けている生徒を念頭に置いたものであるが、不登校や病気等何らかの事情で学校に来ることが一時的に困難となり、必履修科目の単位を取得できなかった生徒など、入学後に外部試験等による必履修科目の代替を希望するケースも一定数存在すると考えられることに留意が必要である。

（必履修科目を免除した場合の振替科目等の在り方）

- 要件を満たし、必履修科目を免除することが適当であると認められる場合、振替え先の学習としては、以下の３つを想定することが適当である。
  - 当該科目の属する教科の上位科目
  - 学校設定科目
  - 学校外学修の単位認定の履修

- 今般検討した要件2)に鑑みると、上記のうち学校設定科目及び学校外学修の単位認定に振り替える場合についても、当該免除科目と関係が希薄なもの（英コミュⅠを免除し、芸術系教科に振り替える等）ではなく、あくまで必履修科目が属する教科の目標の達成に向けた発展的な学習が可能な内容とすべきことに留意する必要がある。

- その場合の単位数の在り方としては、今般の仕組みは基本的に高等学校入学前の学習の成果を認めるものであり、高等学校卒業に必要な学習量を減じさせる趣旨ではないことから、免除科目の単位数と同じ単位数について、振替科目等で修得する必要がある。

【⑧学校設定教科・科目の単位数】

- ③～⑥で整理した柔軟な単位制度を活用した場合、学校設定教科・科目を用いた科目設定上の工夫が一層進むことが想定されることもあり、6)では、柔軟な教育課程編成を後押しするため、普通教育を主とする学科における、卒業までに修得させる単位数に含められる学校設定科目等に係る修得単位数の上限（現行は20単位まで）を増やすべきとされている。（※5）
（専門学科においては現在でも上限なし）

（※5）
・④のように単位数の柔軟化を可能とする中では、例えば必履修科目と学校設定科目等を組み合わせて組替え後科目を作るというケースが考えられる。一方で、そうした内容の統合により、組替え後科目の履修単位数が大きくなり、生徒によっては選択の幅が狭くなってしまう場合も考えられるため、現行の選択科目の一部を分割し重点的に履修できるようにしたいというニーズも存在すると考えられる。

（例）近現代を扱う歴史総合を学んだ後、古代・中世史を深めたい生徒に向けて、日本史探究と重複する部分を含みつつ、特に探究的・発展的に履修させる科目を設ける等

・こうした場合、選択科目の一部を重点的に履修する科目は学校設定教科・科目として取り扱うこととなる（単に選択科目の一部のみを切り出すと、当該科目の目標の趣旨が実現困難になる）

・このような生徒の豊かな選択肢の存在を重視した学校設定教科・科目の開設を積極的に行うと、学校設定教科・科目の単位数の増加が想定され、独自の学校設定教科・科目を創設する幅が小さくなることも懸念される。

- その場合の増加幅については、「普通教育を主とする」という学科の性質と、学校の多様な教育課程編成上の工夫を可能とするという政策目的のバランスを考えて設定する必要がある。

- 「普通教育を主とする学科」については、普通科の特色化・魅力化を図る観点から多様な学科の設置を認める制度改正を行ってきており、令和４年度からは、以下の４類型で学科の設置が可能となっている。そのうち、新しい３学科は、「その他普通教育を主とする学科」として、学校設定教科・科目の設置等を通じた特色ある教育課程編成を求めている。

①普通科
②学際領域学科
③地域社会学科
④その他普通科

「その他普通教育を主とする学科」
・特色に応じた学校設定教科・科目を２単位以上設け、学校設定教科・科目または総探をいずれの年次でも履修（合わせて6単位以上）

（「普通科」における上限）

- 「普通科」については、普通教育の実施を特にその教育課程の中心に据えた学科であり、必履修教科・科目及び総合的な探究の時間の合計38単位を終えた後、一定の範囲で共通教科・科目の選択科目の履修を進めていくことが前提となる。

- そのため、卒業に必要な単位数74単位（148新単位）から必履修教科・科目に必要な単位を除いた全てを学校設定教科・科目に充てて良いとすることは、かえって「普通科」としての特色を発揮できないことも考えられるため、卒業に必要な単位数の４割程度にあたる28単位（56新単位）を学校設定教科・科目の上限とすべき。

（「その他普通教育を主とする学科」における上限）

- 「地域社会学科」等の「その他普通教育を主とする学科」については、普通教育に加え、学校設定教科・科目等の開設・履修により特色ある教育課程編成を求めていることから、必然的に「普通科」と比較して学校設定教科・科目の履修単位数は増えることが想定される。

- その趣旨を踏まえ、「その他普通教育を主とする学科」については卒業に必要な単位数74単位（148新単位）から必履修教科・科目に必要な39単位（78新単位）（※7）を除いた全て（70新単位）を学校設定教科・科目に充てることを可能とすべき。

（※6）現行でも、例えば留学・学校間連携、ボランティア活動等の学校外学修の単位認定について合わせて36単位までという上限が設定されているほか、国際バカロレア・ディプロマ・プログラムの認定校では特例として、学校設定教科・科目を36単位まで卒業単位に含めることが可能とされている

（※7）必履修科目である数学Ⅰの標準単位数を2新単位増加させたことを反映した数字となっている。第8章（２）を参照。

● なお、今般の教科・科目の柔軟な組替えを可能とする仕組みの創設や、学校設定教科・科目の単位数上限の見直しは、生徒の多様性に応じるとともに、未来の社会や労働市場の在り方も見据えた各高等学校の改革を支えるために行うものであることや、今般「組替え後科目」と「学校設定科目」の整理を行った趣旨も踏まえ、特定の既存教科・科目の内容を一層網羅的に扱うような学校設定教科・科目の開設を促す趣旨ではないことを明確に示すべきである。

● こうした点も含め、今般の学校設定教科・科目の上限拡大に合わせ、学校設定教科・科目の設定が各教育委員会や学校で円滑に行われるよう、設定に当たっての基本的な考え方を示していくことも求められる。

【⑨週当たり授業時数の標準（30コマ）】

● 現在、高等学校卒業に必要な単位数は74単位だが、週当たりの授業時数は30単位時間を標準としている規定とも相まって、3年間で90単位以上の履修が一般的となっている。

● 今後、単位制の柔軟化等を通じて、各生徒の多様な実態の違いに応える学習活動や、例えば、本格的な「デュアルシステム」の導入など、学校の特色等を活かした探究的・実践的な学びを充実させていくに当たり、授業を集中的に行う時期と生徒がそれぞれのニーズや探究課題等に応じて主体的に学習する余白のある時期のメリハリをつけるなど、年間を通じた柔軟なスケジュール編成にも取り組みやすくなる。

● こうしたことも踏まえ、生徒や教師に余白を生み、個々の進路希望や心身の状態などに応じて柔軟な学習や活動ができるようにする観点から、週当たり授業時数の標準（週30コマ）については示さないこととすべきである。

【⑩授業週数の標準（35週）の在り方】

● 現在高等学校の全日制の授業週数については、「各教科・科目及びホームルーム活動の授業は、年間35週行うことを標準とする」と定めている。今般、義務教育段階においては、（２）⑪のように、学校の授業日数の実態（中学校で平均202日程度）に合わせて年間授業週数を「40週を標準」とすることとしているが、高等学校段階の示し方を整理する必要がある。

● この点、高等学校については、以下のような状況も踏まえると、標準と実態の大きな乖離があるとは言えず、現在の示し方に妥当性があることから、引き続き授業週数の標準を35週とすることが適当である。

- 授業日数が200日未満の全日制高等学校が7割以上であり、学科の特性等によっては180日（36週）以下という場合もあるなど、小中学校よりも総授業日数が少なく（小中学校ともに200日以下は約３割）、学校による差も大きい現状
- 高等学校における「35週」の標準の対象は各教科・科目やホームルーム活動の授業を行う日（年間を通じて実施が必要な共通部分）であり、総合的な探究の時間等は含まれていないため、引き続き、義務教育段階よりも少ない週数で設定することが適切

【⑪継続的な事例創出と今後の検討】

● 調整授業時数制度の設計に当たっては、授業時数特例制度や先行研究開発学校等を通じた事例の蓄積のほか、サキドリ研究校等を通じた積極的な事例創出を通じて、制度の円滑な実施を支えることとしている。

● 高等学校については、令和８年度から研究開発学校制度により単位制の柔軟化に取り組む学校の実践研究を進めているが、義務教育段階に比べ事例の蓄積が少なく、詳細な制度設計にあたり、生じうる課題等も一層研究を進める必要がある。

● そのため、研究開発学校での研究状況や学校現場の声などを踏まえつつ、令和９年度末を予定する高等学校学習指導要領の改訂を踏まえ、義務教育段階のサキドリ研究校の枠組みも参考とし、令和10年度から「高校版サキドリ研究校」を指定し、各都道府県等が事例創出に取り組める環境を整えるべきである。

● その上で、全面実施前に、各高等学校が一定期間、新たな仕組みを活用した教育課程編成に試行錯誤して挑戦できるようにすることは重要である。義務教育段階の調整授業時数制度が令和10年度から先行実施される方向であることを踏まえ、単位制の柔軟化についても、令和11年度あるいは12年度には先行実施することとし、具体の年度は、 都道府県教育委員会等の検討状況や「高校版サキドリ研究校」に向けた取組の進展等を踏まえつつ最終的に決定すべきである。

【⑫国・都道府県・市町村、各学校による質確保のための仕組み】

- ①～⑪で整理した単位制の大幅な柔軟化は、多様な生徒一人一人に応じる学習の充実や、これからの社会変化を牽引する各学校の大胆な教育課程編成を支えるものであるが、高等学校教育の質低下を招いたり、大学入試対策に過度に傾倒した運用を防ぐ必要があり、適切ではない取組の実施を防ぎ、仮にそうした取組があった場合には、改善を図ることができるよう質を確保するための仕組みを設けることが必要である。
- こうした観点から、国や都道府県（高等学校を設置する市町村を含む）、各高等学校がそれぞれ効果的な取組となるよう以下のとおり積極的な役割を果たすべきである。 1-4-6参照

（1．文部科学省）

- 研究開発学校や、その研究成果を踏まえた事例創出の取組等を通じて、参照可能な実践事例を幅広く創出し、各教育委員会等に情報提供
- 制度実施後は「教育課程編成・実施状況調査」により制度の活用状況等や実践事例を定期的に把握・公表するとともに、必要な制度の改善等を行う
- 各都道府県・指定都市の指導主事等に向けた研究会・協議会を定期的に開催する中で、好事例・不適切と考えられる事例等について周知
- 上記の状況把握の中で、不適切な運用実態を把握した場合には、都道府県教育委員会や私立学校所管部局等に対し、地教行法等に基づく指導や助言を行い、速やかな改善を図る

（2．都道府県（私立学校所管の知事部局を含む）、高等学校を設置する市町村）

- 研究開発学校や文部科学省の事例創出の取組の成果、「教育課程編成・実施状況調査」の調査結果、国が開催する研究会・協議会等を踏まえ、質の高い実践が可能となるよう各学校に必要な情報提供
- 各学校に提出を求めている教育課程編成届において、単位制の柔軟化を活用した組替え後科目、学校設定教科・科目等の状況と要件適合性について記載を求める
- 日々の指導・助言や計画訪問等を通じて、管内の高等学校の取組状況に関する実態把握を行い、他自治体での取組等も参考にしつつ、必要に応じて指導・助言や伴走支援を行うとともに、不適切な運用があった場合には速やかに是正を図る（知事部局の場合は、助言等を行うなどにより、速やかな改善を図る）
- 都道府県においては、私立学校に対しては私立学校所管部局を通じ、域内の市町村立高等学校に対しては設置する市町村を通じて、都道府県立学校と同様の情報を展開しつつ、３.に基づいて域内の他設置者の高等学校が公表する教育課程編成の状況についても収集・共有するとともに、各高等学校に公立学校担当向け研修への参加を積極的に促すなど、域内の高等学校における実践の質の向上に取り組む。その際、知事部局は、都道府県教育委員会に助言または援助を求めることができることに留意する。

（3．各学校）

- 今般の単位制の柔軟化の仕組みを活用した教育課程編成の状況等について、カリキュラム・ポリシーの一環として各学校のウェブサイトで公表する
- 学校運営協議会を設置している場合は、教育課程編成の基本的な方針について承認を受けるに際しては、単位制の柔軟化の仕組みを活用した教育課程編成の方針についても議論する

（4）個別の児童生徒に係る特別の教育課程の編成・実施

【①「１階」と「２階」による複層的な支援】 1-4-1参照

- （１）①で示したとおり、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・支援の充実を図ることが重要である。
- 学校として共通的に編成する通常の教育課程の柔軟化（「１階部分」の柔軟化）に加え、個々の児童生徒に着目した特別の教育課程の編成を一層可能とすること（「２階部分」の柔軟化）を通じて、複層的な支援体制を整える必要がある。
- これにより、「２階」の特例が必要な児童生徒は、特別の教育課程により通常の学級とは別の場に「任せておけばよい」と考えることは適切ではなく、「２階」の特例の適用がある児童生徒も、特別の教育課程による支援があるからこそ、それ以外の時間においては「１階」で他の児童生徒とともに学びやすくなるなど、相互に往還する互恵的な関係として捉え、教育課程全体としての包摂性を高めるという考え方に立ち制度設計を行っていく必要がある。

【②「2階部分」の充実に係る基本的な方向性１（既にある制度の改善）】

- 現行学習指導要領の下では、個々の児童生徒に着目した特例として、以下の３つが定められている。

1) 日本語指導が必要な児童生徒に対する特別の教育課程
（日本語に通じない児童生徒を対象とし、日本語で学校生活を営み、学習に取り組めるようにするための指導を実施するもの。以下「日本語指導特例」という。）

2) 障害のある児童生徒に対する通級による指導における特別の教育課程
（障害のある児童生徒を対象とし、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導を実施するもの。以下「通級特例」という。）

3)学齢を超過した者に対する特別の教育課程
（学齢を超過した者を対象とし、対象者の各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当たって必要な内容の指導を実施するもの。いわゆる夜間中学校。）

- これらのうち、特に1)及び2)については、対象となる児童生徒数が大きく増加している状況にある一方、以下のような課題も指摘されているところであり、特別の教育課程の趣旨の示し方や、特別の教育課程を通じて実施可能な教育活動の在り方について、改善・充実を図る必要がある。

1)日本語指導特例に係る課題と改善の方向性

・児童生徒の語彙・文法・文字等の「できないこと」に意識が向きそれらの指導に偏り、資質・能力の育成までを視野に入れた教育の重要性が意識されていない、児童生徒が有する多言語・多文化経験や、母語による学習経験等を指導に効果的に活かすことができていないといった日本語指導特例に係る基本的な考え方に関する課題が指摘されている。

・また、効果的な指導・支援の具体が国として示せていないといった課題もあることから、日本語指導特例に関しては学習指導要領等におけるその趣旨の示し方を改善するとともに、AIやオンラインを含むデジタル技術の効果的な活用方法、学習言語への配慮、母語の活用等も含め、一層具体的なガイドラインの策定等に取り組むべきである。（第２部第１章総則に係る諸事項の改善において詳述）

2)通級特例に係る課題と改善の方向性

・通級による指導を受ける子供たちは、各教科等の学びは通常の学級で進めていくことになるが、内容・単元によっては、障害のない子供と同一の内容や進め方では困難が生じる場合があり資質・能力の育成に支障が生じている状況も見受けられる。

・こうした状況に対して、現行では教育課程上の対応は困難であることから、自立活動等や通常の学級における少人数指導等では対応が困難な場合の特例的な措置として、通級による指導の中で各教科の指導を部分的に行うことを可能とすべきである。（第２部第１章特別支援教育において詳述）

【③「2階部分」の充実に係る基本的な方向性２（制度の新設）】

（校内外の教育支援センター等に通う不登校児童生徒）

- 必要性が高いものの、特別の教育課程編成が認められていない児童生徒に関しては、制度の新設を検討する必要がある。特別の教育課程編成の制度を新設すべき対象の１つ目は、校内外の教育支援センター等に通う不登校児童生徒である。
- 現在、年間に30日以上学校を欠席する不登校の児童生徒は小・中学校合わせて35万人を超えており、こうした子供たちを支援するため、校内外の教育支援センターの設置数も増加傾向となっている。（教育委員会設置1,873箇所（令和6年）、校内設置約1.6万校（令和7年））
- 学校単位で特別の教育課程を編成・実施できる「学びの多様化学校」の設置も進んでいるが、これは個々の児童生徒に着目した特例を認めるものではなく、学びの多様化学校に在籍するためには原籍校から転校する必要もある。地域の学校に在籍しつつ、学びの機会を充実させる取組も並行して充実させていく必要がある。
- こうした中、校内外の教育支援センターでは、居場所機能のみならず、学習意欲を高め、資質・能力の向上に繋がるような組織的・計画的な指導の充実が求められるが、状態が変化しやすく学習に向かっていくことが難しい不登校児童生徒に対して、こうした指導を全国的に実現していくためには、児童生徒自身が計画の作成過程に関わり、学びを積み重ねることなどを通じて学習意欲や自己肯定感を取り戻していくといった、新たな性質を有する個別の指導計画の作成を前提とした仕組みを国として整備する必要がある。
- また、現行制度では、下学年の学び直しなどに懸命に取り組んだ場合でも、通常の教育課程（在籍学年の教育課程）に基づく学習評価を行う必要があることから、「１」や「－」といった評定の記載となる場合が多く、児童生徒の学習意欲や自己肯定感の低下に繋がっているとの指摘がある。
- こうしたことを踏まえ、校内外の教育支援センターに通う不登校児童生徒に対して、必要な場合に特別の教育課程を編成可能とする仕組みを新設する必要がある。（仕組みの詳細については第2部第3章不登校児童生徒に係る特別の教育課程において詳述）

（特定分野に特異な才能のある児童生徒）

- 特別の教育課程編成の制度を新設すべき対象の２つ目は、特定分野に特異な才能のある児童生徒である。
- 特異な才能のある児童生徒はその才能や特性と環境との関係の中で、学習上・生活上の困難を抱えることが非常に多い。例えば、学習のレベルが合わず頻繁に教室で苦痛を感じていたり、言動が周囲の誤解を招いてしまい同級生や教師との人間関係構築が困難となったりして、学校に通う意義を見出せず不登校に陥ることもあり、適切な支援なしには、才能の伸長が阻害されるばかりか、将来への意欲や希望を失う結果にもつながりかねない。
- 国としてもこれまで、令和5年度以降、教育課程内外の多様な学習・支援プログラムの開発や既存のプログラムの整理・周知、教員研修パッケージの作成、相談支援体制の充実等に関するモデル事業に取り組んで来ており、知見の蓄積を進めてきているところであるが、特異な才能のある児童生徒が取り組む学習の中には、特性等に応じた高度な内容も含まれ、学校における様々な指導上の工夫により解消できる困難もある一方、在籍している学級の教育課程のみでは十分な支援が難しい場合もあることが明らかとなってきている。
- 第２章（１）で述べたとおり、次期学習指導要領に向けては「多様性の包摂」が基本的な方向性の一つとなっており、多様な個性や特性、背景を有する一人一人の意欲が高まり、可能性が開花し、個性が輝く教育の実現に向けて、特異な才能のある児童生徒の抱える困難や可能性にも目を向け、教育課程を通じてその学びを支えていく仕組みを整えることは意義が大きい。
- こうしたことを踏まえ、特定分野に特異な才能を有する児童生徒に対して、必要な場合に特別の教育課程を編成可能とする仕組みを新設する必要がある。（仕組みの詳細については第2部第3章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において詳述）

第５章 「余白」の創出を通じた教育の質の向上

（１）「余白」の創出に関する基本的な考え方

1-5-1参照

【①「余白」の創出に関する基本的な考え方】

- 第２章④で述べたように、働き方改革との整合性を図り、教師の努力と熱意に過度な依存をせず、教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合う必要がある。このため、教育課程内外の様々な条件整備を充実させることにより、実現可能性を確保することが重要である。
- こうした取組の一環として、教師と子供の双方に教育課程上の「余白」を創出することで、教師が資質・能力を高め、授業改善を図るための時間的余裕を確保するとともに、子供も深い学びの実現に取り組むために必要な学習時間を確保できるようにし、これらが相乗効果を発揮して豊かな学びに繋がるようにしていく必要がある。
- その意味で、「余白」とは、単に時間的余裕を意味するのではなく、多様な子供たちの深い学びを実現するための時間的余裕、すなわち、学校や教師にとっては職務遂行上の「余白」を意味し、子供たちの資質・能力の育成に繋げるためのものであることに十分留意する必要がある。
- こうした「余白」は、学校現場や教育委員会等の創意工夫によって創出できる部分も多くあるが、今次改訂の方向性を踏まえ、国としても具体策を整理する必要がある。なお、教育課程外の条件整備については、第８章（６）で述べる。

【②「余白」の創出に関する主な課題】

- ①を踏まえ、「余白」の創出のための具体策を整理するに当たっては、教育課程の実施に伴う教師の負担・負担感がどのような構造で生じているのか、授業を取り巻く環境全体を俯瞰して捉える必要があり、具体には以下のような課題が存在する。

1) 標準総授業時数の範囲内での弾力的な教育課程編成ができない

第４章で述べたように、年度当初の計画段階で各教科等の標準授業時数を確保した上で教育課程を編成するため、教師の研究・研修等の時間の確保や個々の児童生徒の個性や特性に応じた学びの実現をはじめ、柔軟で「余白」のある教育課程とすることが難しい。（具体策は第４章参照）

2）授業時数の適正化

・不測の事態があっても標準を下回らないようにしたいという認識が強い、
・教科書を網羅的に指導する必要があるといった認識、指導が終わらないのではないかという懸念が強い、
・もとより年度途中に授業時数を見直すという発想が一般的ではない、

といった指摘があり、結果として、大幅に改善は進んでいるものの、標準を上回る過度な予備時数の設定も依然として残っている。（1,086単位時間以上は小学校1.8%、中学校2.5%（R7計画））

3）授業時数の平準化

最低授業週数35週を根拠に、標準授業時数を35週で割り、週29コマ実施する習慣が根強い。一人当たり持ちコマ数の減少にも資する週28コマへの平準化が増加しているものの、更に取組を促進する必要があるとともに、取組イメージを持ちにくいとの声もある。

4）「厚い教科書を全て教える」からの脱却

充実した教科書を網羅的に指導すべきとの考え方が根強く、内容や分量の多さが授業進度の速さや過度な授業時数の設定に繋がるとの指摘がある。また、指導書のとおり授業を行うべきとの認識も教師によって強く、創意工夫や力量向上を阻む側面があるとの指摘もある。こうした実態も勘案し、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化、調整授業時数制度の創設も踏まえた教科書の精選や指導書の改善等の在り方を整理する必要がある。

5）構造化等を通じた余白の創出

第３章で示した構造化・表形式化・デジタル化により学習指導要領のスリム化やユーザビリティ向上に繋がることに加え、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に向けた「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るための余白を創出するため、教科書のみならず、内容の精選の在り方も整理する必要がある。

6）高等学校入学者選抜等の在り方の改善

育成すべき資質・能力を踏まえた質的改善に一定の進捗はあるものの、個別の知識を単純に問う出題もある中、出題全体のバランスを踏まえた改善が必要。こうした入試を背景にした保護者の懸念や要望等も背景となり、教科書の網羅的な指導への認識を強めているとの指摘もある。（具体策は第８章（４）参照）

（2）各学校の授業時数の適正化や平準化

【①「余白」の創出に向けた時間マネジメントの重要性】

- 各学校の教育課程編成において、年間・週当たりにどの程度授業時数を設定するか、授業時数を年度途中でも状況に応じてどう柔軟に変えることができるかは、教師と子供の双方の「余白」の創出に直結する。第８章（１）で述べる標準授業時数を前提としつつ、第4章で述べた調整授業時数等も活用して、各学校がどのように時間を効果的にマネジメントして「余白」を生み出せるようにするか、そうした柔軟な調整がしやすい環境を国や教育委員会等がどのように整備できるかが重要である。

【②標準授業時数の性質や年間最低授業週数の示し方の影響・課題】

（標準授業時数と各学校が編成する実際の授業時数の差）

- 小学校第４学年以上では、年間の標準総授業時数として1015単位時間が設定されている。総則の解説等では年度当初の計画段階から標準を下回ることは適当でない旨を示しているほか、併せて通知等により「不測の事態により標準を下回ったことのみをもって法令に反するものではない」旨も明確にしている。

- しかしながら、学校現場では「いかなる事態があっても標準授業時数を下回ってはならない」という意識が根強く、年度当初から予備時数を多く上乗せした教育課程が編成される傾向が続いてきた。その結果、標準授業時数を週２コマ分（年間約70コマ）以上上回る、年間1086コマを超える学校が数多く見られた実態がある。この実態を踏まえ、近年、国として点検を促し、指導体制に見合った計画への見直しを求め、1086コマを上回る教育課程編成は大幅に減少しているが、依然として週１コマ程度は標準より多く授業時数を設定するのが平均となっている。

（年間最低授業週数の示し方と各学校の週当たりコマ数への影響）

- 日々の学校生活に大きな影響を与えるのは、週当たり授業コマ数である。現行の総則では、小中学校ともに「年間35週以上にわたって授業を行うよう計画する」と規定されているが、この「年間35週以上」という最低授業週数の規定が、学校現場で「標準授業時数を35週で割り、週当たり29コマの授業を行う必要がある」との硬直的な認識の形成に繋がっているとの指摘がある。

- こうした中、近年、教師一人当たりの持ちコマ数の減少や、「余白」の創出に資する取組として、多くの学校で年間授業週数が実態として40週程度であることを踏まえて授業時数を年間を通じて平準化し、週当たり28コマ以下とする学校が増加（小学校31.1%、中学校10.4%(R7計画)）している。一方で、依然、多くの学校現場からは「平準化の具体的なイメージを持ちにくい」との声も上がっている。

【③改訂を待たずに行う授業時数・週当たりコマ数の見直し等】

- こうした状況を踏まえ、既にある好事例を踏まえつつ、改訂を待たずに可能な授業時数・週当たりコマ数の見直しを国として促していくことが必要である。

- まず、授業時数に関しては、国の教育課程の編成・実施状況等の調査結果に基づき、標準を大幅に上回る教育課程編成が見られる場合には、引き続き、改善を促すべき。その際、標準授業時数を基本として特段の支障なく教育課程を実施している事例も増えていることも踏まえる必要がある。また、標準授業時数が1015単位時間より少ない小学校低学年（第１～３学年）においても、標準を大幅に上回る授業時数が設定されているケースも見られることから、令和７年度に設定した考え方を踏まえ、引き続き、適切な授業時数への見直しを促すことが重要である。

  （※1）令和7年度の教育課程編成・実施状況調査の結果を踏まえた通知では、小学校１年は956コマ以上（週28コマ以上）を、小学校２年は1,016コマ以上（週29コマ以上）を、小学校３年は1,051コマ以上（週30コマ以上）を標準を大きく上回る時数設定と想定し、改善を促している。

- また、年間40週の授業週数による授業時数の平準化により、週あたり授業時数を28コマ以下に設定し、教師一人当たりの持ちコマ数の減少や余白の創出に繋げる取組を促進できるよう、各学校が参考にしやすい教育課程編成の具体例を令和７年度に示したが、引き続き、様々な機会を捉えて示していくべきである。 1-5-2参照

- 関連して、年間を通じた休業日の設定を変更することにより、年度初めの始業日を後ろ倒し、特に多忙な時期に余白を生み出している自治体や三連休のない月に三連休を生み出している自治体もある。また、人事異動の内示時期を早めることにより教師に余白を生みだしている自治体もある。こうしたことを含め、時間マネジメントの好事例等を提供することが必要である。 1-5-3参照

【④次期学習指導要領における更なる取組】

（調整授業時数制度を活用した真に必要な授業時数の設定）

- 授業時数の設定は多くの学校で改善が進んでいるものの、依然、標準授業時数を上回る教育課程編成を行いがちとなる一定の要因があると考えられる。第4章（２）で示した「調整授業時数制度」等を活用し、要因を取り除くことで、更に柔軟な調整をしやすい環境醸成が可能である。
- まず、第一の要因として、不測の事態等があっても標準を下回らないようにしなければならないという学校現場の懸念がある。これに対して、調整授業時数制度を活用してあらかじめ「裁量的な時間」を確保しておき、仮に特定の教科等で不足の見込みが生じた場合であっても、年度途中のカリキュラム・マネジメントにより時数を柔軟に融通・充当することで、必要な時間を確保することが可能である。
- 第二の要因として、「教科書に記載された内容をすべて網羅的に教えなければならない」という認識も背景として、時数を確保しないと教科書が終わらないという学校現場の懸念がある。これに対して、（３）で詳述するように、構造化や調整授業時数制度を踏まえた教科書の重点化・分量の精選を図ることで、懸念を解消できると考えられる。
- これら「２つの懸念」を解消することにより、年度当初の計画段階において、過剰な時数設定を避け、真に必要な授業時数の設定が容易となると考えられる。
- また、その際、教務を担当する教師を中心に年度途中での時間割や授業時数の計算等の負担が生じることも考えられることから、校務支援システムの機能やクラウドツール、AIの活用による負担軽減が図れるよう取り組んでいくことも重要である。

1-5-4参照

（年間最低授業週数の示し方の改善）

- 週当たりコマ数の適切な設定を促進する方策としては、③で述べた課題等を踏まえ、現在の総則の「年間35週以上にわたって教育課程を編成する」との規定について、第４章（２）⑪で示したように、年間40週を標準として、週当たりの授業時数が児童生徒の過重負担とならないよう配慮して計画する旨の示し方とすべきである。
- その際、併せて、年間を通じて平均的に各教科等の授業時数を配当することを前提とする趣旨の学習指導要領解説を改め、特定期間に集中して授業を実施できること等を一層明確化することも重要である。教師も児童生徒も負担の大きい年度当初と、授業や学級運営が軌道に乗る年度中盤以降で、柔軟に週コマ数を変える取組などがしやすくなると考えられる。
- さらに、第４章（２）⑨で示したように、裁量的な時間（研究・研修等枠）を活用して週１コマ程度の研究・研修の時間が確保できるようになることで、週29から週28コマへの見直しに留まらず、調整授業時数制度の下では、週27コマの授業＋研究・研修１コマといった週時程が無理なく一般的に実施できる環境整備も重要である。

（高等学校における週当たりコマ数の弾力的運用）

- 第４章（３）で示したように、高等学校において週当たり授業時数の標準（30コマ）を示さないこととしたことや、単位制の弾力化を図ったことを「余白」の創出に繋げることも重要である。
- 例えば、これまでの週当たり30-31コマの授業の実施を見直しやすくなり、各教科等の研究・研修の時間を確保したり、新単位の仕組みを活用して半期で終わる単位設定を行うことで、各教科等の担任についてコマ数の多い時期とコマ数の少ない時期のメリハリをつけるなどして、研究・研修等の時間を確保する取組も考えられる。
- 今後検討される単位制の柔軟化に係る先行実施のタイミングまでに、令和10年度からを予定する高校版サキドリ研究校の仕組みを活用しつつ多様な実践を生み出し、横展開を図ることが重要である。

（３）構造化や調整授業時数制度を踏まえた教科書の精選

1-5-5参照

【①「統合的な理解・総合的な発揮」や調整授業時数制度を踏まえた教科書の精選】

- 現在の教科書は、学習に必要な情報の大半を網羅し、多数の用語・キーワード等の豊富な知識に関わる情報やその確認問題が掲載されている。このような教科書を使用する中で、教科書の指導のみで授業を完結することができ、教科書「を」網羅的に教える授業、あるいは「本時主義」といった授業づくりからの脱却に至っていない実態もある。この場合、その他の教材は補足的に活用することになる。

- そうした中、（１）②4)で述べた課題の顕在化、さらに（２）④で述べた時数を確保しないと教科書が終わらないという学校現場の懸念を踏まえれば、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化の趣旨を踏まえ、教科書の内容は、各教科等の「統合的な理解・総合的な発揮」を実現しやすくなるように精選するとともに、教科書で得た理解を広げたり深めるための多様な情報を得る手段として、その他の教材を活用するという役割分担を考えることが必要である。
  この場合、その他の教材は児童生徒の関心等に応じた多様なものが活用され、紙に加え、デジタル学習基盤や学校図書館・公立図書館がインフラとして機能することになる。第２章（３）②で述べた興味・関心が広がる教材・学習方法の選択の促進の前提ともなる。

- また、構造化の観点のみではなく、調整授業時数制度の創設により、一定の範囲で各教科等の標準を下回って生み出した調整授業時数を裁量的な時間等に充てることを可能とすることから、調整後の時数で十分に指導可能なものとなるよう、教科書の分量、デジタル教材との役割分担、教師用指導書での指導計画の示し方も整合性を持って対応する必要がある。

- なお、調整授業時数制度を活用して標準を下回ってよい上限については、最大限大きくとった場合で35コマ以下の教科等を除く対象教科等の最大15%程度とし、引き続き具体の幅を教育課程企画特別部会で検討することとしている。

- こうした教科書の改善によって網羅主義の脱却を図りつつ、併せて子供が学習を主体的に自己調整できるような学習活動を一層推進することにより、「確かな知識」の習得や深い意味理解、他の学習や生活の場面でも活用できるようにすることを促す指導、そして、各教科等における探究的な学びの充実にも繋げることができる。

【②教科書の精選に向けた対応】

- 教科書会社からは、①で述べた「統合的な理解・総合的な発揮」をつかみ取りやすい教科書は具体的にどのようなものかイメージが湧きにくいという声もあり、「統合的な理解・総合的な発揮」を掴みやすい各教科等の教科書の在り方について、（４）で述べる内容の精選の在り方も含めて検討を行う方針を踏まえ、各教科等ごとに現在の教科書のどういった内容を精選対象とすることが考えられるか、またどういった構成上の工夫が考えられるかといった点についてのアイデア出しを行い、教科書会社における教科書の編纂の参考となるよう、第２部第２章の各教科等の記載で整理している。

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

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

（４）統合的な理解・総合的な発揮を踏まえた各教科等における内容の整理・精選

【①内容の整理・精選の考え方と今後の更なる検討】

- 「統合的な理解・総合的な発揮」による内容の構造化は、「深い学び」の実現に向けた授業づくりを支え、学習過程の改善に資するとともに、学習指導要領等に示す個別の学習内容を「各教科等の本質的な理解の獲得を重視する観点から真に必要なものか」という視点から見直す大きな契機となる。

- すなわち、今次改訂における「精選」は、内容の削減自体を目的とする「精選のための精選」ではなく、第２章（２）で述べた「確かな知識」の習得を含め、「統合的な理解・総合的な発揮」に向けた個別の知識及び技能、個別の思考力、判断力、表現力等をより質高く身に付けるようにするためのものであり、端的に言えば、「学力向上に資する精選」でなければならない。

- そのため、今次改訂では、「統合的な理解・総合的な発揮」を基にした構造化を通じて、どのように内容の整理・精選の検討を進めていくべきかの手順を示し、特に、具体の内容の整理・精選の方針としては以下の考え方を整理した。

  - 「統合的な理解・総合的な発揮」に基づき、より豊かな学習活動に繋がり、かつ、系統性等を損なわない範囲で、精選が可能な対象を慎重に特定しつつ、個別の資質・能力を整理する。
    その際、表形式での示し方、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に向けて「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るための余白が十分にあるかといった視点からも検討する。
  - 整理した個別の資質・能力の在り方を踏まえて、「統合的な理解・総合的な発揮」の妥当性を精査し、必要に応じた修正をする。
  - 併せて、「統合的な理解・総合的な発揮」を掴みやすい当該教科等の教科書の在り方について、内容の精選の在り方も含めて検討する。

- 第２部第２章に示す各教科等の記載においては、こうした考え方を踏まえ、内容の整理・精選の方針を具体化した。

- 加えて、各教科等の内容の精選を要する以下の事項についても整理を行っており、それらへの対応も踏まえて、精選の在り方を引き続き検討する必要も生じている。

  - 情報活用能力の抜本的向上に向けて必要となる授業時数を標準総授業時数を増加させることなく確保するため、35コマ以下のものを除く各教科等について、標準授業時数に応じて同一の考え方で減じて確保する。（第８章（１）参照）
  - 調整授業時数制度を活用して標準を下回ってよい上限については、35コマ以下の教科等を除く対象教科等の最大15%程度とする（第４章（２）⑨参照）

- こうした状況を踏まえると、学習指導要領の内容の整理・精選については、第２部第２章に示す各教科等の記載で示された基本的な方針を踏まえつつ、文部科学省において以下の観点から引き続き検討するとともに、その結果について、必要に応じて各教科等WGに報告することが求められる。

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

  2)1)を踏まえた上で、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に向けて「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るための余白を十分に確保する観点

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

【②現時点での各教科等の精選の主な方向性】

- ①を踏まえ、学習指導要領の内容の整理・精選について文部科学省で引き続き検討を続けるものの、現時点における各教科等の精選の主な方針は以下のとおりである。
- 以下は主な方針であることから、各教科等の具体的な精選の方針や事項については、第２部第２章に示す各教科等の記載を参照すべきである。

国語	● 〔思考力、判断力、表現力等〕については、扱う話や文章の種類と、学習過程で働かせる思考・判断・表現の要素を一体的に整理し、一括りの事項にまとめ精選。 例：「意見を述べる文章」という文章の種類と、「主張を明確にする」、「表現を工夫する」などの思考・判断・表現の要素を一括りの事項として示す ● 〔知識及び技能〕については、内容の重なりや指導上の重点が見えにくい部分は、分割・統合する等して系統性が明確になるようにしつつ内容を精選。 例：「漢字の読み書き」と「偏やつくり」の内容を統合して一括りの事項として示す ● 情報の領域等との役割分担による内容の精選。（小３タイピングは情報へ移行等） ● 教科書についても、教材等の精選・再構成や、「基幹教材」と「関連教材」の明確化、系統性の明確化による教材等の整理を促進。
社会、地理歴史、公民	● 重複する複数の事項を扱う際の精選や構造等の見直しによる整理。 ＜具体的な内容の整理（例）＞ •【小学校】 内容に重複事項がある際の精選 •【中学校】 政治・社会史と文化史の一体化による精選、分野横断における統合・整理 •【高等学校】 現代社会の事柄・課題の統合による整理　等 ● 教科書等について、次の方向性（教科書等における用語等の精選方針（仮称））に基づき、用語の精選を促進。 ＜検討イメージ（案）＞ ➢ 現状と課題　・学習指導要領と教科書等の差分や入試問題の分析 ➢ 方向性　・「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた用語の精選 ・課題（問い）を解決するために必要な用語の精選 （※1）趣旨の徹底のため入試改善も併せて検討
算数、数学	● 算数・数学の系統性には十分留意しつつ、「統合的な理解」「総合的な発揮」の獲得に必須でない内容を中心に、学習内容を見直し・精選。 ● 教科書の記載内容について、「統合的な理解・総合的な発揮」の育成上必須の内容なのか、必要に応じて扱うべき内容なのかといった指導上のグラデーションを明示することや、学校種を超える発展的内容やコラム等には時数を配当しないこと等を教科書会社に要請。
理科	● 観察・実験のある理科において授業時間の余白は豊かな学びの実現の上で必要不可欠。「統合的な理解」「総合的な発揮」の獲得に必須でない内容や、学年・校種間で重複が大きい内容を中心に、学習内容を見直し・精選。 ● 教科書の記載内容について、扱いの必須性の程度を明示することや、個別事実・用語・現象例の並列的な例示は精選すること等を教科書会社に要請。

芸術	● 題材や単元に取り組むことを繰り返しながら、資質・能力の定着を図り、「深い学び」を実現していく芸術系教科・科目の特性を一層効果的に生かすことができるよう、複数の区分の統合や指導内容の重点化、具体性の高い記述の精査を行うなど学習内容を見直し・精選。
家庭	● 「統合的な理解・総合的な発揮」の育成に支障がない事項の整理や、学習内容をまとめて行うことで効率的かつ効果的に学習が可能となる事項を統合するなど、学習内容を精選。 （例：小学校「布を用いた製作」を統合的な理解等を踏まえて事項をスリム化、中学校「金銭の管理と購入」を「消費者の権利と責任」と統合、小・中学校の住まいの働きや家庭内事故の防ぎ方を、高等学校へ移管・統合等）
情報・技術、情報	● 情報活用能力育成の「要」となる新教科・領域において集中的・体系的な育成を図ることで、各教科等における端末等の活用方法や、プログラミング、タイピングを含む情報技術等に関連する内容（※２）の精選に寄与するとともに、各教科等は固有の学びを深めることができるようになり、教育課程全体の学びの質を向上。 （※２）その他、映像メディアの操作、グラフの作り方、データ活用、産業と情報の関わりや情報機器と健康との関わり等
体育、保健体育	● 体育において、小４までの段階は具体的な運動の種類を示すのを改め、どのような「動き」ができるようになってほしいかを軸に示し、具体的な運動等を網羅的に実施することによる負担の解消を図る。また、各領域の学習は２年間のまとまりごとに計画的に学ぶことを基本とし、運動等の種類を毎年網羅的に実施する趣旨ではないことを明確化。 ● 求める運動技能の水準が過度に高度なものとなり過ぎないよう全体の系統性を調整。 ● 体育と保健で共通性が高い指導内容や、学習指導要領や解説で示す以上に教科書等で繰り返し丁寧に示されている内容については、適切な取扱いとなるよう改善を促す。
外国語	● 話題について、「社会的な話題」を「身近な社会的な話題」にする等、難易度を適正化し、学年段階の目安を示すとともに、身近なものから段階的に抽象的なものを取り扱うようにする。 ● 中学校の文法事項について、使用頻度の高いもの等を本文で具体的に明示し、指導対象の焦点化、難易度の適正化を図る。 ● 重要な語彙を様々な場面等で繰り返し扱い、児童生徒が活用することができるよう、指導すべき語彙数の精選も含めて、国が基盤語彙リストを整備。 （※３）教科書発行者に対して、当該リストに掲載されている語を教科書で使用することを推奨
主として専門学科において開設される各教科・科目	● 科目の構造化・体系化に基づく統廃合等を行いつつ、必要に応じて内容の精選等を行う。
道徳	● 発達の段階に応じて教科書の読み物教材数を精選し「深める教材（※４）」を展開。 （※４） 読み物教材との関連を図りつつ「深い学び」を支える多様な教材（教科書発行者が開発）
総合的な探究の時間	● 全体計画や評価規準の作成等に関し、質の高い探究の実現に向けて真に必要なものへと精選・重点化を図り、よりシンプルなものへと見直すほか、多様な実践事例の共有を含めた条件整備を推進。
特別活動	● 学級活動の内容項目数を精選し、小中高の内容の系統性を一層高めるとともに、現代的な課題への対応を明確化。 ● 「キャリア・パスポート」について、例示資料を廃止。デジタル活用を推進し、実態に合った「見通し、振り返る」多様な取組へと進化させるほか、学校による引継ぎを求めないことを明確化。

（１）前回改訂で目指した方向性と現行の学習評価の課題

● 現行学習指導要領に向けた前回改訂時には、主に以下の方向性を目指して学習評価の仕組みの改善を図った。

１）指導と評価の一体化の一層の促進
資質・能力の３つの柱と評価の観点を対応させることで、学習指導を通じた資質・能力の育成状況を学習評価の結果として可視化し、児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる

２）学習・指導改善に繋がる真に意味のある取組に集中
児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる観点から必要性・妥当性が認められないものは見直し、真に意味のあるものにする

３）評価場面の精選
単元・題材のまとまり毎に評価を行うなど評価場面を精選する

４）多面的・多角的な評価
育成を目指す資質・能力の姿をバランスよく評価するため、ペーパーテストの結果にとどまらず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作といったパフォーマンス評価を取り入れるなど、多面的・多角的な評価を行う

● 特に、1)に関しては、資質・能力の３つの柱に対応した学習評価の観点を設定（知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度）し、各教科毎に３つの評価観点に対してABCの３段階で観点別評価を行った上で、それらを総括して「評定」を定めることとした。観点別評価・評定のいずれも、学習指導要領の目標・内容に照らした達成度を評価する「目標に準拠した評価」として行い、感性・思いやり等については、「目標に準拠した評価」になじまないことから、個人の姿に照らし良さや成長の様子を評価する「個人内評価」として行うこととしている。

● 一方で、現行の学習評価を巡っては、目指していた方向性が必ずしも実現に向かっていない側面もあり、改善すべき点も多くあると考えられる。例えば、上記の前回改訂時の基本的な方向性との関連で言えば、以下のような課題も生じている。

（指導と評価の一体化の一層の促進の観点）

- 学習途中で「学習改善等に生かす評価」（形成的評価）と、学習の成果について「記録に残す評価」（総括的評価）が依然として十分に区別されず、学習評価のほとんどが評定に向けて行われることが多い。学年末に評定を記載する前提で指導要録の参考様式を示しているが、学期ごとに評定を細分化して確定し、その後の学習状況の如何にかかわらず、変更しない取扱いが多い。結果として、各学期末の通知表作成業務は負担が大きい一方で、通知表を受け取り、うまく学べなかった教科があった場合でも、その後の学習の中で学習し直す動機付けは弱い。

（学習・指導改善に繋がる真に意味のある取組に集中する観点）

- 国の評価参考資料が学習評価の手順を文書作成プロセスとして示していることも影響し、学習評価が単なる事務負担として捉えられてしまう傾向もあり、学習や指導のプロセスの改善に繋がる学習評価の在り方については必ずしも認識が広がっていない実態がある。

- また、特に「主体的に学習に取り組む態度」の観点別評価については、適切に見取る課題を単元内で設定し、学習評価を授業改善に繋げている事例も見られる一方、同観点の評価に当たって示されている「粘り強さ」「自己調整」の２つの視点を評価するに際し、以下のような課題も顕在化している。
  - 「粘り強さ」…ノート提出の頻度や課題の締切遵守等、形式的な「勤勉さ」の評価に留まっている例が散見される
  - 「自己調整」…振り返りでの評価が行われる場合もあるが教師の負担が大きい、教師の期待する表現を子供が過度に意識する傾向がある

- さらに、「目標に準拠した評価」を採用し、結果として評定を左右するため、以下のような指摘もある。
  - 評価理由の客観的な説明が容易な定量的材料を用いざるを得ない
  - 評価の状況によっては、よさや成長を適切に見取り、肯定的に伝えることが難しく、学ぶ意欲をかえって下げてしまう場合がある

- これらの課題により、「主体的に学習に取り組む態度」の観点については、目指す資質・能力を適切に反映した評価になりにくいという指摘に対して、効果的な改善を行う必要がある。

（２）「学びに向かう力、人間性等」の評価の在り方

（評価場面の精選の観点）

- 各時間の授業を単独で完結させようとする本時主義とも相まって、毎回の授業で複数の観点で「総括的評価」に向けた記録に残す評価を行うなど、評価のために過度な労力が割かれ、学習や指導の改善に十分に注力できていない実態も見られる。教師が学習指導に注力するとともに、形成的評価に必要な余白を生み出す観点からも、単元を見通し総括的評価の場面の精選を一層進める必要がある。

（多面的・多角的な評価の推進の観点）

- 特に「思・判・表」の評価については、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作等の多様な評価方法を取り入れていくことが必要だが、以下に示すような要因もありその必要性は十分に共有されておらず、広く普及しているとは言い難い状況がある。
  - 小学校…担当教科数が多く、評価計画を丁寧に作る余裕がないといった事情もあり、「知・技」及び「思・判・表」の両方を業者から購入した単元テストによって評価する例が多い
  - 中学校・高等学校…入試等で成績が活用されるため、客観性を重視する観点から、「知・技」及び「思・判・表」の両方をペーパーテストのみで評価する意識が根強い

● 学習評価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ができるよう、これらの現行の学習評価に関する課題に向き合い、多様な子供たちの学びの深まりに直結する要素は丁寧に改善・充実を図りつつ、そうでないものはスリム化を徹底していくなど、効果的な方策を講じていく必要がある。

1-6-1参照

【①改善の基本的な方向性】

● （１）で示したような「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関わる課題がある一方、「学びに向かう力、人間性等」を教育課程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ることの重要性は一層高まっており、その効果的な育成を図るためには、その特質に応じた評価の在り方に改善していくことが求められる。

● 具体的には、「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」の評価に留まりがちな評価の実態を改めるとともに、「思・判・表」における多様な評価方法の充実を促す。また、目指す資質・能力の育成に資する学習評価となるよう、「学びに向かう力、人間性等」は、評価観点として存置しつつ、「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、「思・判・表」の観点別評価の過程で特に見取ることができた場合の「○」の付記を組み合わせた新たな評価の在り方を検討すべきである。

1-6-2参照

（総合所見欄における個人内評価の実施）

● まず、「学びに向かう力」の評価については、各教科毎に「目標に準拠した評価」として行うのではなく、多様な子供たち一人一人の良さや成長を自然な形で見取り、肯定的に評価できるよう、総合所見欄において教育課程全体を通じた「個人内評価」を実施することとすべきである。

● こうしたことを前提とすると、「目標に準拠した評価」が実施可能な部分とそうでない部分を分けるために、「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」などと呼称することが考えられる。

（「思・判・表」の観点別評価への「○」の付記）

● 上記のように「学びに向かう力」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ることができ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、一定の期間の中で試行錯誤しながら資質・能力を身に付けることを要するため、その発揮の過程は、第３章（３）で再整理した「学びに向かう力、人間性等」の４つの要素(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) と親和性が特に強い。

- そのため、教育課程全体を通じた個人内評価を基本としつつ、思考・判断・表現の過程で、「学びに向かう力、人間性等」の要素のうち、具体的に見取ることができる学習過程で表出しやすい要素（「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である。

- こ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・口頭試問・プレゼンテーション・作品制作等の「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。

- この改善の方向性は、以下のとおり、「学びに向かう力」と「思・判・表」の両観点の指導・評価を一体的に改善することを目指すものでもある。

  - 形式的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肯定的に評価し、「学びに向かう力」の特質に合わせた評価の「実質化」を図る

  - 「学びに向かう力」の諸要素を「思・判・表」の過程で一体的に見取ることで、ペーパーテスト偏重の「思・判・表」評価から脱却し、実生活・社会と結びついた問いから、論述・レポート・作品制作等に至るまでの間に学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促す

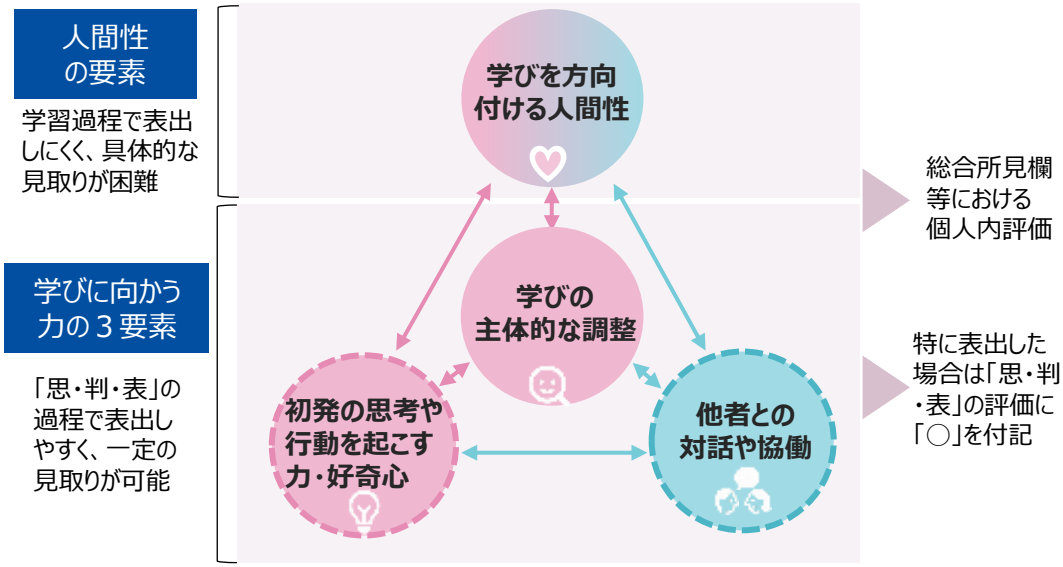
- 今次改訂では、「知・技」と「思・判・表」の「深まり」や「一体的な育成」を分かりやすく示すため表形式で構造化することとしている。これにより、「思・判・表」を伴う学習活動を通じて個別の知識等が相互に関連付けられ、統合的に理解される学習過程とすることを企図しているが、その実現のためには主体性を伴った質の高い「思・判・表」の過程が不可欠である。このように考えると、今回の「学びに向かう力」との一体性を強めた「思・判・表」の指導と評価の改善は、構造化の趣旨を支えるものであるとも言える。

- さらに、こうした方向性は、形式的な「勤勉さ」の評価に留まりやすいとの指摘もある、現在の「主体的に学習に取り組む態度」の観点の評価では、教室での学習活動に参加することが困難なことが多い不登校児童生徒について、当該観点の評価が難しく、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。

- 加えて、今回の改善は、現在の学習評価の課題を乗り越え、「学びに向かう力、人間性等」の特質に応じた評価の仕組みへと転換を図るものであり、「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において配意するとともに、その趣旨を周知徹底すべきである。

【②「○」の付記に当たっての基本的な考え方】

- ①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「○」を付記することと整理した。



- 仮にその他の観点別評価と同様に、評価規準を設定し、達成したと認められる場合に「○」を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。

【④「見取る姿」を用いた「○」の付記の方法】

- 「知・技」や「思・判・表」は、育成・評価したい資質・能力と観察可能な成果（評価材料）の「ずれ」が比較的生じにくい一方、「学びに向かう力」は直接観察が難しい情意面の表出を見取るものであり、こうした「ずれ」が生じやすい。実際に、従来の「主体的に学習に取り組む態度」の「目標に準拠した評価」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。

（※1）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、①～③では、別途独立した評価材料を集めるのではなく「学びに向かう力の３要素」が表出しやすいと考えられる「思・判・表」の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価するという評価方法を整理した。

- 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であり、こうした視点からは以下の２点が重要となる。

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

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

- 以上を踏まえ、評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって、「○」を付記することとすべきである。

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

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

- 「○」を付記したということは、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、「○」を付記した教科等については、その後の学習でも主体的な学びに基づく資質・能力の伸びを期待しうるという積極的な意義付けも可能である。

- すなわち、一人一人の成長や良さを肯定的に評価するという今般の改善の趣旨や、「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ことや、「見取る姿」に照らした姿が見られないにも関わらず動機付けのためだけに○を付けるようなことは運用上想定しておらず、改善の趣旨を没却するものであり、注意深く避ける必要があるとも言える。改訂後の運用方法の整理に当たっては、この点についても考え方を改めて示すべきである。

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

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

1-6-3参照

【⑤「○」の評定への影響について】

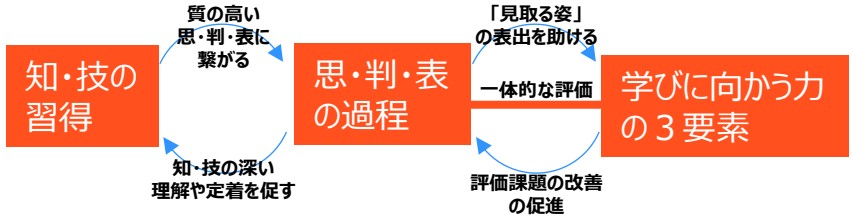
- 付記した「○」について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかを巡っては以下の双方の意見がある。
  - ➢評定に影響すると整理した場合、「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとの意見
  - ➢「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとする観点から、「○」を評定に影響させるものとして整理すべきとの意見

- この点、③・④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」が生じやすいため、その特質を踏まえ「学びに向かう力」が表出しやすい思考・判断・表現の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価することとし、思考・判断・表現の過程における「学びに向かう力の３要素」の継続的な発揮に対して「○」を付記するという運用を示した。

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

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

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



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

- 学習評価でのこうした性質に鑑みれば、付記された「○」は、「思・判・表」の育成状況の程度を評価する中で、一体的かつ必然的に勘案されるため、「思・判・表」の観点別評価を介して、評定に影響を与えるものと整理することが適当である。

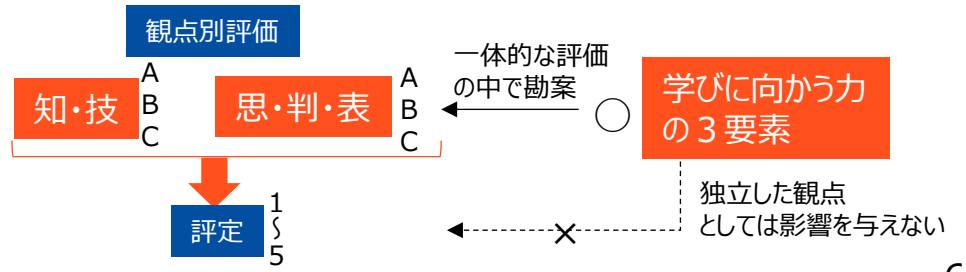
- すなわち、具体の運用としては、例えば、「知・技」、「思・判・表」がABである場合、評定（５段階）は４あるいは５となることが想定されるが、「思・判・表」が「B○」である場合には、一体的な勘案の結果として、評定を５とする総合的な判断がなされることが有り得る。

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

- これは、「○」を勘案していないのではなく、前述のように、「○」は「思・判・表」と一体的に勘案されるものであることから、思考・判断・表現の育成状況の程度の評価との一体的な勘案の結果として、評定を一段階上げるには至らなかったということになる。

- なお、これにより、域内の学校で、観点別評価と○の組み合わせが同じでも必ずしも評定が同じとならないため、評定が一意に定まらないとの指摘もあり得る。しかしながらこの点は、現行の評定の決定でも、「ABB」の評定は３～４で幅が生じることが想定されるなど現行と同様で、今後とも、評定の具体の決定方法は所管の教育委員会の方針及び指導を司る教師の専門的・総合的判断により適切に定めるべきものであるが、改訂後の運用方法の整理に当たっては、この点についても考え方を改めて示すべきである。

<「○」の評定への影響イメージ>



（３）「統合的な理解・総合的な発揮」の学習評価での取扱い

1-3-3参照

- 「統合的な理解・総合的な発揮」は、複数の内容項目を包括し、それらに共通する本質を踏まえた資質・能力の「深まり」の状態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整理を図っているが、教科等の特質を踏まえ、粒度・水準・役割等に相応の差もみられる。

- こうしたことを踏まえた場合、仮に「統合的な理解・総合的な発揮」のみを取り出して規準を設定し、達成状況を直接的に評価しようとした場合には、以下のような課題も考えられる。

  - 定量的・客観的な評価のために、具体的な学習の文脈や個別の知識・技能の統合的な理解等から切り離され抽象的な概念の暗記を問う課題等による評価が行われる恐れがあり、その場合「統合的な理解・総合的な発揮」を設定した趣旨と逆行してしまう

    （※1）例えば、（問）化学反応においては、反応の前後で原子の数はどうなるか（答）変わらない といった評価課題となる恐れがあり、そうした取組を防ぐため内容横断的なパフォーマンス課題例を国が示すと、実践の硬直化・画一化を招く可能性もある

  - 育成したい資質・能力の本質をシンプルに示すために「統合的な理解・総合的な発揮」においては「何を」、「どの程度」といった到達水準を示していない（個別の内容において示されている）ため、具体的な評価規準の設定が難しい場合が多いと考えられる

  - 個別の内容の評価を行いつつ「統合的な理解・総合的な発揮」の評価も行うとなると、同一の内容に二重の評価負担を強いることとなる

  - 「統合的な理解・総合的な発揮」を直接的な評価の対象とすることを前提にすると、「統合的な理解・総合的な発揮」に紐付く個別の内容を漏れなく網羅した示し方とする必要が生じ、学習内容の本質を端的な形で定義することは難しくなる場合も考えられる

- さらに、「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付けている諸外国でも、それらを直接の評価対象としては扱わず、目標や内容の本質を示し、指導を方向付ける枠組みとして整理されている例が多い。

- 一方、教師が「統合的な理解・総合的な発揮」を活用して単元を構想し「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題を丁寧にデザインしていくことは極めて重要である。

- 以上を総合的に勘案すると、当面は「統合的な理解・総合的な発揮」のみを取り出して規準を設定し、達成状況を直接的に評価を行うことは求めず、「統合的な理解・総合的な発揮」は各学校における単元構想を含む指導・評価の計画や実施の質を構造的に支える役割を果たすものとして整理するのが適当である。すなわち、第３章（２）①と併せて理解すれば、「統合的な理解・総合的な発揮」は、それ自体の達成状況を独立して評価する必要はないが、多様な児童生徒の深い学びの実現に向けた単元構想を行う際の方向目標となるほか、学習評価では、単元を通じた個別の資質・能力の育成状況を見取る際の重要な視点として機能する。

- 第3章（２）①で述べたように、「統合的な理解・総合的な発揮」は付加的な内容ではなく、現行の内容から学習の本質や共通する構造等を抽出し、改めて示した性質のものであるため、個別の資質・能力は「統合的な理解・総合的な発揮」に至る要素として示すことになる。したがって、例えば、各単元の学習の成果の質を評価する際（特に「Ａ：十分満足」と判断する場合）には、「統合的な理解・総合的な発揮」の記載を踏まえるなど、個別の資質・能力の達成状況を評価していく中で結果として「統合的な理解・総合的な発揮」の育成状況を見取っていることとなることに加え、個別の資質・能力を複数横断したパフォーマンス課題を設定する場合も十分考えられることから、「統合的な理解・総合的な発揮」は学習評価と無関係である」といった誤解が生じないよう、丁寧な説明に努める必要がある。

- こうした役割を果たせるよう、画一的・硬直的な実践の押しつけとならないよう留意しつつ、国として「統合的な理解・総合的な発揮」等を活かした単元計画づくりの参考イメージを各教科等ごとに示していくことが重要である。（第3章（６）参照）

- また、各学校での単元の評価規準設定を支援するため示している各教科等の「内容のまとまりごとの評価規準（例）」は、今後デジタル学習指導要領で各教科等の内容や解説の記載と一体的に参照できる方向で検討されており、各学校が指導と評価の計画を作成する際に一層参照されやすくなる。

  こうした重要性を有する「内容のまとまりごとの評価規準（例）」を示す際、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえて可能な限り学びの深まりを意識した記載ぶりとなるよう検討することで、学習評価の改善にも資する。

- なお、今後「統合的な理解・総合的な発揮」を意識した授業づくりが進む中、「統合的な理解・総合的な発揮」の直接的な育成に加え、「目標に準拠した評価」の対象とすることを目指すような、内容横断的なパフォーマンス評価などの実践の創出も期待される。そうした創意工夫を生かした多様な実践を促しつつ、文部科学省において積極的な研究開発・事例収集等を改訂後も継続的に進めるべきである。

（４）シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理

【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の方法例を示している。

- それらに示されている学習評価の手順は、学習指導要領に示す目標、学年別目標、内容に示す文言をあますところなく考慮して各単元の評価に結びつける方向で作成されており、精緻に構成されている一方、以下のような課題も指摘されている。
  - 考慮要素が多く複雑で、「○○を確認」「○○を作成」など、「総括的評価に向けた文言の作成」をベースに手順が組み立てられているため学習指導との関係をイメージしにくいものとなっている結果、日々の授業での実践が困難なものと感じられやすい
  - 評価計画に関わる各種の文言について「指導要領から転記」「指導要領の記載の語尾を変えて設定」するものが多く、作業の意義が見いだしづらく、教師の専門性を発揮すべきポイントが見えづらい
  - 観点別評価・評定に向けて行う「記録に残す評価」（総括的評価）のプロセスは具体的に示されているが、「学習や指導の改善に活かす評価」（形成的評価）の重要性やプロセスは十分に示されていない
  - 一人一台端末の普及や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、「多様な子供たち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、シンプルに整理する必要がある。

1-6-4参照

【②必ずしも意義が十分でない取組のスリム化】

（評価規準の二重設定の解消）

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

- 国が「内容のまとまりごとの評価規準例」を示した上で、各学校は各単元の評価規準について学習指導要領の内容を踏まえて作成することとすれば、「目標に準拠した評価」の意義は果たしうると考えられ、各学校による「内容のまとまりごとの評価規準」の作成は不要とすることが適当である。

（目標・評価規準の合理化）

- 現在、単元の目標と評価規準は別に作成することとしているが、評価参考資料に示した例では、単元の評価規準は単元の目標の語尾を変えることで作成することが基本とされており（例：目標「～を身に付ける」、評価規準：「～を身に付けている」）、分けて設定することの意義に乏しいと考えられる。

- 従来、「学びに向かう力」については、その一部を「主体的に学習に取り組む態度」として抜き出して「目標に準拠した評価」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。しかしながら、今般、「学びに向かう力」は従前の「目標に準拠した評価」を行わないこととし、評価規準を設定するのは「知・技」と「思・判・表」のみとなることから、従前の必要性は失われる。

- むしろ、「どのような資質・能力を育むか」と「どのような姿をもって資質・能力が育まれたことを判断するか」を一体化した方が指導と評価の一体化に資すると考えられ、単元の目標はそのまま評価規準として用いることを前提とすることが適当である。

（※2）なお、複数の小単元を束ねて大きな単元の構想を行う場合に、評価規準を複数項目に分けて目標よりも細分化することは考えられる

（「計画の作成」から「構想」へ）

- 評価参考資料では、どのような場面でどのような指導を行い、どのように評価材料を収集するかといった手順を「指導と評価の計画」として整理・作成することが求められている。しかし、特に小学校では、大多数の教師が複数教科を担当し、同一授業を繰り返し実施する機会が少なく、全ての単元について「指導と評価の計画」を作成することは現実的ではないとの声もあり、それがハードルとなって意図的・計画的な評価の実施から遠ざかってしまう課題もある。

- こうした状況を踏まえると、「指導と評価の計画」という文書の作成自体をプロセスとして示すのではなく、指導と評価に当たって教師がどのような点を意識すべきかという授業の「構想」のプロセスを意識して示すことが有効である。これにより、必ずしも計画という文書形式を取らなくても、教師の指導・評価プロセスの意識化を促し、指導と評価の一体化を図ることが期待できる。

【③学びの深まりを支える取組の充実】

（目標・評価課題・学習課題を一体的に構想するプロセスの可視化）

- 「意義の乏しい取組」のスリム化を図った上で、児童生徒の資質・能力の育成に資するプロセスをより丁寧に描いていく必要がある。今般、「深い学び」の一層の実装を図っていく上では、「深い学び」の実現に資する、「資質・能力」の育成状況を判断しうる評価課題とそれに向けた学習過程を一体的にデザインしていく教師の専門性を磨いていくことが一層重要となる。

- こうしたことを踏まえると、学習評価のプロセスにおいて、
  ① 育成したい資質・能力の明確化
  ② 資質・能力の発揮を見取る評価課題のデザイン
  ③ 評価課題に向けて「深い学び」を実現する学習過程のデザイン
  を一体的に構想する必要性を明らかにすべきである。

- このような基本的な考え方を、評価参考資料を待たずに学習指導要領の告示とともに国が示すことは、こうしたデザインを支える教科書の編纂や民間教材の開発、各種教育研究団体の主体的な活動を促し、多くの教師にとって実現可能な環境づくりにも繋がる。

（形成的評価の充実）

- 上記のように、育成したい資質・能力との関連が明確となった学習過程のデザインを基礎として、多様な子供たちの資質・能力を着実に育成でき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。

- 一方、学校の評価活動の中で「総括的評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期ごとに示す学校が多いという実態の中、単に「形成的評価」を充実させることは負担が大きい。そのため（１）で示した通り、教師が学習指導に注力するとともに、形成的評価に必要な余白を生み出す観点からも、単元を見通して総括的評価の場面の精選を一層進める必要がある。

- こうした観点から、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である。

- この点、現行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、解説において「総括的な評価」の頻度の必要に応じた見直しと「形成的評価」の計画的位置付けについて明確化すべきである。

- なお、「形成的評価」の充実は、これまでと質的に異なる新たな取組を求めるものではなく、子供一人一人の「目標と現在地の差分」を見取り、必要な学習の調整を促したり指導・助言を与えるという教師の専門性の「中核」とも言えるものであるが、必ずしも重要性と実践例が広く認識されていない。

- そのため、学習指導要領解説においては基本的な考え方を示しつつ、評価参考資料で効果的な形成的評価の例などを示していく必要がある。

【④シンプルで資質・能力の育成に繋がる評価の新たなプロセス】

- 以上を踏まえると、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。

  - 何を身に付けさせたいかを明確にする（目標と評価規準の設定）
  - 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・能力を身に付け、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）
  - 目指し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本体に記載することは、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、本体では目標・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、具体は解説や国立教育政策研究所の評価参考資料において記載することが適当である。

1-6-5参照

第７章　情報活用能力の抜本的向上と質の高い探究的な学びの実現

（１）情報活用能力の抜本的向上の必要性と方向性

【①情報活用能力の抜本的向上の必要性】

- 第1章において示した通り、2040年代の社会を展望すると、AIをはじめとする情報技術が飛躍的に発展し、社会・経済のあらゆる活動や価値創造の基盤となることが見込まれる。医療、交通、金融、行政など、身近な生活の様々な場面において情報技術の社会実装が一層進み、誰もがこれらを活用して業務の効率化や新たな価値創造、自らの思いや願いの実現を図ることが可能な社会が到来すると考えられる。すなわち、情報技術を適切に活用できるかどうかが、個人の生活の利便性や社会参加の在り方を大きく左右する時代となる。このような社会構造の変化や人材需給のミスマッチ（事務職の余剰と、AI・ロボット等を活用して新たな価値を創出する専門的・技術的人材の不足）も予測されており、需要が減少する事務職等に代えて、デジタル技術等も活用して現在よりも高い賃金で専門的・技術的労働に従事する「アドバンスト・エッセンシャルワーカー」を育成することの重要性も指摘されている。

- 一方で、情報技術の発展は世界的に大きな可能性とともにリスクももたらしている。例えばSNS等を介した偽・誤情報の拡散や、アルゴリズムによるフィルターバブル、エコーチェンバー等の現象は、価値観の偏りを助長し、民主主義社会の分断を招きかねない深刻な課題として顕在化している。また、情報技術への過度な依存や、必要な学習過程の省略（過度な認知的オフロード）といった負の側面も懸念されている。

- こうした社会で、子供たちが将来自らの思いや願いを実現しつつ、我が国の持続的な成長と健全な民主主義社会を維持・発展させていくためには、児童生徒の情報活用能力の抜本的向上を図り、情報技術の「賢い使い手」を育てるとともに、情報技術を活用したイノベーションの「創り手」を育てるための教育課程の充実を図ることが不可欠である。

- 充実の具体的な内容等については、第2部第2章情報・技術の項目において詳述するが、本章においてはその充実に当たっての基本的な考え方・方向性について整理する。

【②現行の学習指導要領の情報活用能力育成の課題】

- 現行学習指導要領における情報活用能力の育成については、各学校段階で以下の内容が示されている。

（小学校）

- 総則において、各教科等の特質に応じ、次の学習活動を計画的に実施することを示している。
  - ➢ 児童がコンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得するための学習活動
  - ➢ 児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動
- その上で、各教科等の内容の取扱いでコンピュータ等の適切な活用について言及している。特に総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程におけるコンピュータの適切な活用や、文字入力などの基本的な操作の習得等について配慮を求めている。

（中学校）

- 総則における情報活用能力の育成の他、中学校技術・家庭科 技術分野の内容の１つである「情報の技術」において、指導内容を定めている。

（高等学校）

- 総則における情報活用能力の育成の他、「情報科」（情報Ⅰ、Ⅱ）で指導内容を定めている。このうち情報Ⅰは必履修科目となっている。

- ①に示した社会の変化に伴う必要性を踏まえると、まず、一つ目の課題として、現行の学習指導要領では指導内容が不足している。小学校段階においては情報活用能力を育成する教科等上の明確な位置付けがなく、授業時数や指導内容の具体が示されていないため、地域や学校による指導の格差が大きい。また、中学校段階においても、コンピュータやネットワークの仕組みの理解、データ活用に関する指導が十分に扱われておらず、他国と比較しても指導内容が不十分である。高等学校段階では、中学校までの蓄積が十分でないことから、基礎的な内容に時間が割かれ、高等教育における数理・データサイエンス・AIに関する教育を見越した内容となっていないという課題が生じている。

- また、学校種を通じて、AI等の先端技術に関わる内容が明確に位置付けられておらず、メディアリテラシーや情報モラルの育成についても学校間の取組に大きな差が生じている。

- 二つ目の課題として、小中高を通じた育成体系が不明確である。小学校では、教科等に明確な位置付けがなく、授業時数や指導内容の具体が示されていないため、地域や学校による差が大きいことから、小学校での指導内容と、中学校の技術・家庭科技術分野（情報の技術）の内容は適切な接続が図られておらず、中学校の情報の技術にかかる学習と高等学校の情報科との体系も明確ではない。

- また、探究的な学習の質の向上のために情報活用能力は重要だが、各学校段階での学びが十分に連携が図られていないため、結果として情報技術を探究的な学習に用いる割合も国際的に低い状況も見られる。

- 児童生徒が効果的に資質・能力を身に付け、徐々にできるようになることが増えていくことを実感できるようにしていくためには、以上を踏まえた明確なビジョンと発達段階に応じた戦略的な考え方に基づき、情報活用能力の育成を体系化することが求められる。

- 三つ目の課題として、指導体制をはじめとした必要となる条件整備が急務である。現在でも、小学校においてプログラミングを教えることに苦手意識が強い教師が多い、中学校において技術科の免許所有者が確保できていない、高等学校段階でも情報科の免許所有者が十分に確保できず情報Ⅱの開講率は依然として低いといった実態がある。

- そうした中で、情報活用能力の抜本的向上を実現するためには、技術の進展に伴い、教育内容が妥当性を失うことを防ぎつつ、教師の過度な負担が生じないようにするとともに、新たな学習内容を全国いずれの学校でも着実に実現できるよう、国の責任において条件整備を抜本的かつ集中的に推進していくことが不可欠となる。

1-7-1参照

【③情報活用能力の抜本的向上に向けた基本的な方向性】

- ①に示した必要性や、②に示した課題を踏まえれば、情報活用能力の抜本的向上に向けては、いずれの学校種においても、以下の３つの要素をバランス良く育成すべきである。

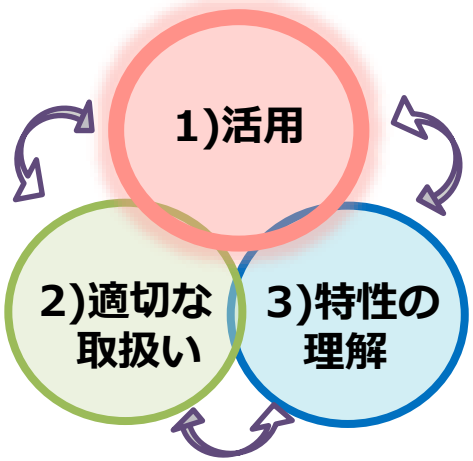
1) 情報技術の「活用」
情報技術を活用して探究的に課題を解決し、新たな価値を創造することができる力

2) 情報技術の「適切な取扱い」
情報技術のリスクを適切に判断し、ルールやマナーを守るとともに、他者や社会への責任を考えて行動できる力

3) 情報技術の「特性の理解」
情報技術の科学的な特性を理解し、課題の解決策を構想・表現できる力

- 情報技術を自由自在に活用し、自らの人生や社会のために課題解決や探究ができる力がこれからの時代を生きる上で不可欠であることから、「1) 活用」は情報活用能力の中核的な構成要素と整理できる。

- また、「活用」する力を発揮するためには、併せて認知や行動に与えるリスクに対応する「2) 適切な取扱い」が不可欠となり、また仕組みや背景を含めた情報技術の「3) 特性の理解」によって、より効果的な活用や適切な取扱いが可能になる。そのため、「2) 適切な取扱い」「3) 特性の理解」は、「1) 活用」を発揮するための構成要素と整理できる。



- こうした３つの要素を効果的に育成する上では、各学校段階の特性も踏まえる必要がある。小学校は、初めて探究的な学びや情報技術の活用に取り組む段階であり、発達段階を踏まえても、体験的な活動を重視し、「1) 活用」を中核としながら、「2)適切な取扱い」、「3)特性の理解」と相まって培うことが適切である。また、中学校以降の段階では、小学校段階で育成された情報活用能力を基盤として、情報技術の適切な取扱いや特性の理解を専門的・体系的に高めていくことを一層重視する必要がある。

- 特に高等学校段階では、高等教育段階での数理・データサイエンス・AI教育の動向とも連動し、文理を問わずAI時代に不可欠な基礎的な素養である「3)特性の理解」を身に付けられるよう、内容を充実させる必要がある。

- ①に示した必要性や、②に示した課題、そして③に示した方向性を踏まえれば、次期学習指導要領においては、小・中・高等学校を通じて一貫した系統的・系統的な指導を実現するため、以下のとおり、それぞれの学校種の特質に応じて情報活用能力の育成の「要」となる教科・領域を設定した上で内容の充実を図るべきである。

1-7-2参照

（小学校段階）

- 体験的な活動の中で情報活用能力を育む重要性を踏まえ、一定の時間を確保した上で、発達段階を踏まえつつ、総合的な探究の時間に「情報の領域」を付加し、同時間を「探究の領域」と「情報の領域」の２つの領域から構成することが適切である。

- その際、自己の在り方生き方を考えるための資質・能力を育成するという、探究の特質が十分に発揮されること、情報活用能力が各教科等の探究的な学びの深まりにも資することに留意しつつ、情報活用能力の着実な育成を図るべきである。

- 「1) 活用」、長時間利用の影響を含む「2) 適切な取扱い」、「3) 特性の理解」の指導内容については、中学校との系統性を意識して整理する必要がある。とりわけ、AI等の技術革新がもたらす負の側面も踏まえつつ、情報技術が認知や行動に与えるリスクに十分留意すべきである。

（中学校段階）

- より発展的に情報技術を理解・活用して問題発見・解決する力を育成する観点から、技術分野の領域「情報の技術」を引き続き受け皿と位置付け、大幅な充実を図るべきである。具体的には、コンピュータやネットワークの仕組みの理解・データ活用などを充実しつつ、他領域（材料と加工、生物育成、エネルギー変換)とのデジタルの側面での関わりを強化することが考えられる。情報技術が認知や行動に与えるリスクに留意すべき点は小学校と同様に十分留意する必要がある。

- その際、現在の技術・家庭科については、教員免許、担当教員は別であるが、評定は１つの教科として記載していること等に伴うデメリットも大きいため、家庭科を独立の教科とした上で、現在の技術分野については適切な時数を確保した上で情報・技術科とすることが適当である。

- 内容の見直しに当たっては、情報技術に関連する内容の充実を図ることはもちろんのこと、上記を踏まえ、材料と加工・生物育成・エネルギー変換等の生産技術に係る領域についても情報技術との関連を踏まえた発展的な見直しを図るとともに、情報技術・生産技術を統合した探究的・実践的な学びを生み出すことができるようにすることが重要である。

（高等学校段階）

- 小・中学校で新たに整理した内容の系統性を踏まえ、情報科（情報Ⅰ・情報Ⅱ）の内容を更に充実する方向で整理すべきである。

- その際、高等教育段階での数理・データサイエンス・AI教育の動向や社会人のデジタルスキル標準の動向も踏まえ、文理を問わずAI時代に不可欠な基礎的素養である「特性の理解」を身に付けられるよう、データサイエンスやAIに関する内容を強化すべきである。

- 具体的には、①で述べたとおりアドバンスト・エッセンシャルワーカーなどの育成が非常に重要となることも踏まえ、高等教育機関に進学しない者も含めた高校卒業生全員に対し、数理・データサイエンス・AIを「日常の生活や仕事等の場で使いこなす」ことができる力（リテラシーレベル）を育成できるように内容の充実を図るべきである。

【④改訂を支える十分な条件整備】

- 我が国を担う全ての子供たちの情報活用能力を抜本的に向上させるためには、全国どの学校においても、新教科・領域等の指導が着実かつ質の高い形で実施されるよう、条件整備を実施することが急務である。国は、学校現場に対応を委ねるのではなく、必要な教材開発、研修等の条件整備を責任を持って進めるべきである。

- 次期学習指導要領の全面実施まで、国が先頭に立って条件整備の計画を示すとともに、教育委員会、学校、関係機関等と緊密に連携し、具体的なスケジュールを前もって明確にして各教育委員会、学校等が着実に実行できるようキャパシティの確保をしながら施策を確実に推進することが求められる。また、学校現場の状況や進捗を踏まえて必要な施策を順次追加し、全国どの学校でも、教師が安心して指導できる体制の実現を目指すことが重要である。

- 必要となる条件整備策の具体については第２部第２章情報・技術の項目において詳述するが、既に不足が指摘されている情報技術分野に係る指導を更に充実していくためには、例えば以下のような取組が必要となる。

  - 教師が授業でそのまま活用可能な授業動画を含む学習者用教材の開発
    ⇒国において質の高い学習者用教材を開発し、少なくとも1年に１度などタイムリーにアップデートすることは、教師の負担軽減を図りつつ最新の内容を指導可能にする上で極めて重要である。

  - 全国規模の免許法認定講習の実施等による中学校技術科・高校情報科の担当教員の免許状所有状況の改善
    ⇒中学校・高等学校においては相当免許状所有者が不足しており、指導体制が十分でない状況を解消することが前提条件として不可欠である。

  - 全ての小・中・高等学校担当教員の指導力向上に資する大規模な研修コンテンツの提供
    ⇒相当免許状所有者であっても、情報技術分野の変化は非常に速く、指導に不安のある教師もいることから、教師の資質・能力の向上に向けた研修も重要であり、特に中学校については、国が全ての担当教師を対象に研修を実施するなど充実が不可欠である。

  - 複数校指導や遠隔授業等の実証研究、外部人材の活用促進策などの地域の実態に応じた指導体制の確立
    ⇒地域により教員確保等の実態も大きく異なることから、地域の実情に応じた持続可能な指導体制を構築するため、多様な指導体制の在り方を示していく必要がある。

  - ３Ｄプリンター等の教材・備品整備の促進や、ＰＣ教室の維持・環境整備等、次期学習指導要領に対応したＩＣＴ環境整備
    ⇒新たに充実する内容は、現在の技術室などの備品や既存の教材では対応が難しいものも含まれることから、教材・備品の計画的な整備等を推進する必要がある。 1-7-3参照

【⑤情報技術の急速な進展への機動的な対応】

- 情報技術は極めて変化が速く、加速度的に進化し続ける特性を有している。このため、④で述べた学習者用教材のアップデートを含め、教育内容が妥当性を失って陳腐化することを防ぎ、かつ教師の負担を可能な限り軽減する仕組みを構築することが不可欠である。

- 具体的には、学習指導要領においては大枠や俯瞰的な規定に留めつつ、技術の進展を踏まえ、機動的にAIの利活用ガイドラインを改定するとともに、学習指導要領解説をタイムリーかつ機動的に一部改訂し、教科書への反映を図る。さらに、教科書発行のサイクルでも対応しきれない最新のトピックや技術変化、社会的論議については、国が主導して少なくとも１年に１度程度、指導の手引きや④に示すデジタル教材、授業動画等の学習者用教材のアップデートを行い、学校現場へ迅速に提供・普及を図ることで、教師の過度な負担を防ぎつつ、常に最新の知見に基づいた指導ができるようにすべきである。

（２）情報活用能力を基盤とした質の高い探究的な学びの実現

【①探究的な学びを巡る経緯と課題】

- 総合的な学習（探究）の時間の創設から約30年が経過し、学校現場においては、地域や社会の課題解決に主体的に取り組む実践も生まれている。特に、平成20年の学習指導要領改訂において「探究のプロセス（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現）」が示されたことは、学校現場における探究的な学びの姿や指導方法の共通理解を図り、授業設計を具体化していく上で大きな役割を果たしてきた。

- こうした取組は、全国学力・学習状況調査等の質問調査結果において、探究的な学びに積極的に取り組んだ児童生徒は教科等への学習意欲など様々な項目に対して肯定的に回答する傾向を示すなど、確かな成果として表れている。さらに、児童生徒が探究の成果を発表するステージが官民双方で展開され、大学入試等においても積極的に評価されるなど、社会全体で探究を応援し、その成果を多角的に評価する機運も醸成されている。

- このように実践の蓄積が進む一方で、依然として課題も大きい。インターネット上の情報やAI要約を単に切り貼りするだけの「調べ学習」に終始したり、あらかじめ学校側が設定した総括的なテーマの枠組みに子供たちを当てはめることで、一人一人の「好き」や「得意」といった個人の興味・関心や問題意識が十分に考慮されなかったりする例も見られる。また、逆に児童生徒任せとなり、十分な事前指導・事前学習がないままマナーに欠けるやり取りを外部の有識者としてしまう例等もある。

- 小・中・高等学校全体を通じて、探究の指導計画の設計やマネジメントに困難を感じる教師が依然として多く、育成を目指す学びの姿についての共通認識が十分に形成されていないとの指摘もある。さらに、探究と極めて相性のよいデジタル学習基盤の活用についても、国際的に見て大きな伸びしろが示唆されている。

- また、総合的な学習の時間を探究的な学びの中核と位置付けた本来の趣旨は、学校における教育目標の具現化を図るとともに、各教科等でも探究的な学びが充実し、双方が有機的に連動することにあるが、各教科等で育まれた資質・能力を総合の探究において活用・発揮させたり、逆に総合での探究を媒介にして各教科等の深い学びを牽引したりするような、教育課程全体における有機的な連携・連動には、更なる改善の余地がある。

- さらに、探究のテーマとして職業や福祉、国際理解等が多いが、ICT活用の遅れも相まって、ものづくりや科学技術に関する探究が少ないことも、多様な興味・関心を包摂する上での課題である。

【②質の高い探究的な学びの充実の必要性】

- 情報技術が飛躍的に発展し、社会・経済のあらゆる活動や価値創造の基盤となる2040年代の社会では、定型的な業務のAI等による代替が一層進み、就業構造の大きな変化が見込まれる。第２章で述べたように、こうした不確実な時代にあって、子供たちが自らの人生を主体的に舵取りし、持続可能な社会の創り手となるためには、皆と同じことができること以上に、自らの「問い」や「好奇心」を原動力として、独自の発想や視点から新たな意味や価値を創造する力が不可欠となる。一方、AIやSNSの浸透などにより外部から容易に「最適解」が提供され続け、受け身になりやすい時代でもあり、こうした力を学校教育の中で意図的に身に付ける機会を提供することが重要となる。

- すなわち、学校教育において、実社会や実生活で直面する現実の事象に対して、当事者意識を持って向き合って自分なりの課題を設定し、試行錯誤を繰り返しながら納得解を導き出していく質の高い「探究的な学び」ができるようにすることは、これからの時代を生き抜く子供たちの個性的な人生形成の基礎として極めて重要となっている。

（※1）第２部第２章総合的な探究の時間の項目では、「探究」と「探究的な学び」の概念整理を行っており、「課題」「プロセス」「成果」のいずれについても学習者が自己決定できる裁量があるものを「探究」、「課題」以外のいずれかの要素について裁量があるものを「探究的な学び」と整理している。本節で「探究的な学び」と記載する場合は、便宜的に「探究」を含めている。

- このように考えるとき、探究的な学びの充実は知識の軽視ではない。第２章（１）で述べたとおり、情報の意味理解を伴わない丸暗記の価値は低下する一方で、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるような「確かな知識」として習得していくことの重要性はむしろ高まっている。自らの設定した課題に向き合う試行錯誤をする過程で、知識は意味理解を伴って確かなものとなり、そうした確かな知識は、探究を深める際に活かされるという意味において、確かな知識の習得と質の高い探究的な学びは、何ら相反するものではなく、むしろ、相互に補完し合いながら高まる往還的な関係にある。このように両者が往還して高まる関係などについて、今次改訂ではその重要性に鑑みて分かりやすく示すことが求められる。

【③情報活用能力の抜本的向上と探究的な学びの一体的な充実】

- （１）で示した情報活用能力の育成は、単に情報技術の内容や操作スキルの習得を充実させるに留まるものではない。情報活用能力は、各教科等における学習活動全体を通じて、言語能力と相補的に機能しながら、児童生徒が自ら課題を見出し、情報を収集・整理・分析し、表現する「探究的な学び」を支え、強力に駆動させるための極めて重要な「探究的な学びの基盤」としての役割を担うものである。

- 例えば、ネット空間に溢れる大量の情報について、クリティカル・シンキングを働かせて真偽や偏りを吟味し、自ら設定した課題解決に繋がるものを見いだして自分なりの意見を形成すること（いわばメディアリテラシーの効果的な発揮）は、情報の収集・整理分析に必要不可欠である。さらに、情報技術を自在に使いこなすことで、時間的・空間的な制約を超えて多様な他者と協働し、自らの思いや願い、アイデアを具体的な作品や解決策として試行錯誤しながら外化（表現・創作）していくことが可能となり、これも探究の過程（まとめ・表現）において重要である。

- したがって、探究的な学びの一層の充実・改善と情報活用能力の抜本的向上に向けた教育課程の充実を互恵的に捉え、総合的な探究の時間を中心とした探究と、各教科等における探究的な学びとの有機的な連携を図ることが求められる。

- こうした観点から重要な手立てとなるのが、（１）③で示したように、小学校の総合的な探究の時間における「情報の領域」の付加である。「情報の領域」と「探究の領域」がそれぞれ独立した内容として分断されないよう、情報活用能力を探究的な学びの基盤として着実に育成しつつも、探究的な学びが十分に駆動し、小学校という発達段階も踏まえた一体的・重点的な指導が行われるよう具体的な設計を行う必要がある。

（※2）具体的な総合的な探究の時間の設計は第２部第２章総合的な探究の時間の項目で詳述している。例えば、小さな単元で集中的に情報スキルと探究の手法を往還的に学ぶ「ミニ探究ユニット」の導入などを「情報の領域」に位置付け、「探究の領域」を支えるといった仕組みが示されている。

- また、中学校の情報・技術科や高等学校情報科における内容の充実に際しても同様に、探究的な学習を充実させるとともに、総合的な探究の時間や各教科等の学習における探究や探究的な学びを基盤として支えられるよう設計を行う必要がある。

【④情報活用能力の向上を前提とした探究的な学びの充実の方向性】

- ③に示した探究的な学びを支える情報活用能力の抜本的向上を前提としたとき、「探究的な学び」そのものについては、自ら課題を設定し、解決に向けて取り組む中で、自己の在り方生き方を考えていくという趣旨を一層明確化しつつ、質を高める改善が可能となる。具体的には、以下のような方向性に基づいて具体的な改善を図るべきである。（詳細については第２部第２章総合的な探究の時間の項目で詳述）

（探究と探究的な学びの概念整理）

総合的な探究の時間を中心に取り組む「探究」のプロセスと、各教科等を中心に取り組む「探究的な学び」の概念を整理し、学校教育全体における位置付けを明確にする。

（探究の質の考え方の整理と多様な探究の方向性の明示）

探究の質を評価する観点を整理し、それを踏まえた学校種ごとの総合の「目標」等について、発達段階を踏まえた示し方を整理する。また、児童生徒の興味・関心や課題の性質に応じ「研究系」「行動系」「創作系」といった多様な探究の形態を包摂できる方向性を示す。

（テーマ探究とマイ探究のバランス）

学級やグループ全体で共通の課題に協働して取り組む「テーマ探究」と、個々の児童生徒が自身の「好き」や「得意」を深く追究する「マイ探究」をバランスよく組み合わせて取り組む方向性を明確化する。

（多様な実践を支える条件整備）

探究の質の向上と学校現場の負担軽減を同時に実現するため、これまでの優れた実践の蓄積をデジタル技術等を用いて可視化し、教師や児童生徒が容易に参照・活用できる参考資料を作成する。その際、探究のフィールドが外部に広がる中、社会の理解を促進する観点から、外部に協力を求める場合の基本的な留意事項等を示す。さらに、探究的な学びへの支援や成果の発表の場ともなる外部のイベント等について、国としても更なる振興を図る。

（「総合的な学習の時間」の名称変更）

こうした探究の概念整理や質の考え方の整理を踏まえた「目標」の示し方に関する検討を踏まえ、教育課程の基準上の小中学校の「総合的な学習の時間」の名称を変更し、小学校から高校まで一貫して、「総合的な探究の時間」とする。

（１）調整授業時数制度創設や情報活用能力の抜本的向上に伴う標準授業時数の在り方

【①標準授業時数を検討する上での前提】

- 文部科学大臣諮問においては、「年間の標準総授業時数を現在以上に増加させない」ことを前提とした検討を求めていることから、各教科等の標準授業時数については、原則として現行以上とならないようにする必要がある。
- その上で、第２部に示す各教科等の内容の整理に際しては、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に真に必要な内容となっているか、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図るための余白が十分にあるかなどの視点から、精選が可能な対象を慎重に特定しつつ、個別の資質・能力の整理を行ってきている。（第５章（５）参照）
- 一方で、文部科学大臣諮問において検討が求められた情報活用能力の抜本的向上に関しては、第7章（１）に示したとおり、その体系的な育成を図るため、小学校総合的な探究の時間で「情報の領域」、中学校で「情報・技術科」（以下「新教科・領域」という。）を創設することとしている。すなわち、新教科・領域の創設は、今次改訂において特定の教科等に標準授業時数を増加させる例外である。
- 以上のことから、年間の標準総授業時数を現在以上に増加させない前提で、新教科・領域に伴う授業時数の増加を踏まえた各教科等の標準授業時数の在り方を整理する必要があり、そのためには、新教科・領域の授業時数や、その授業時数をどのような考え方で確保するかを明確にする必要がある。

【②情報活用能力の抜本的向上に必要となる時数の在り方】

- ①に示したような標準授業時数を巡る状況を踏まえ、新教科・領域で育成する資質・能力の体系及び具体的な学習活動のイメージを検討する際には、これからの社会で求められる資質・能力を十分に育成できるかという視点はもとより、
  - 教育課程の肥大化を招かない範囲の必要かつ十分なものとなっているか
  - 各教科等での探究的な学習をはじめ豊かな学びの基盤として支えることができる、教育課程全体への波及効果が大きい学習内容となっているか
  - 広く国民の理解を得られるものとなっているか
  - 大学以降で提供される数理・データサイエンス・AI教育プログラム等との接続が担保されているか

  などの多角的な視点から整理した。
- また、合理的な標準授業時数の設定を行うことができるよう、全体の資質・能力の体系を整理することに留まらず、各学年・各コマに必要となる学習内容が分かる程度まで具体化を図った。
- こうした慎重かつ丁寧な検討を経て第2部第2章情報・技術、情報の項目で示された新教科・領域の学習内容を俯瞰すると、示された内容は今後の社会で求められる情報活用能力の抜本的向上に必要かつ十分なものとなっており、また最小単位で整理された各学習活動を積み上げると、各学年最大で以下の程度の授業時数が必要となると考えられる。

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

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

※現行の技術・家庭科の技術領域に含まれる内容を含む標準授業時数

【③追加で要する時数を踏まえた各教科等の時数の考え方】

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

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

- その際、第4章（２）の調整授業時数の上限の検討の際に議論したように、いずれの教科等についても、学習の継続性などの観点から少なくとも週1コマ程度の時数は確保することが重要であることから、現在標準授業時数が35コマ以下の教科等からは減じないことが適当である。

- 以上を踏まえると、追加で要する時数の確保に向け、小学校３年以上の各教科等の標準授業時数について、現在35コマ以下であるものを除いた教科・領域から、それぞれの既存の授業時数に対して一定の割合で時数を減じることとし、その具体は、新教科・領域で必要となる各学年の追加時数を確保できる水準とすべきである。その場合、各学年で追加で要する時数と対象となる教科等の時数を踏まえれば、一律で3-4%程度の時数を言わば「広く薄く」減ずることとなると考えられる。

- 以上を踏まえつつ、各教科等の標準授業時数の具体的な実数については、引き続き、教育課程全体の議論の進捗を踏まえて精査を行った上で教育課程企画特別部会で検討し、適切なタイミングで示すべきである。

【④標準総授業時数等の考え方】

- 今回、新教科・領域で要する授業時数について、標準総授業時数を増加させることなく確保するため、③で示すように多くの教科等から標準授業時数を減ずることとしている。仮に、これに加えて更に標準総授業時数を減ずる場合、各教科等の標準授業時数について③に示した考え方よりも一層減じる必要が生じ、深い学びの実現に多様な児童生徒が取り組むために必要な学習時間を全体として確保できない懸念があり、極めて慎重に考えるべきである。

- また、家庭での学習時間も減少傾向にある中、第３章（１）③でも述べたように、全国学力・学習状況調査の経年変化分析調査ではスコアの低下が見られるとともに、基礎的な概念の理解等に課題が見られる児童生徒も多いという実態もある。

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

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

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

- こうしたことを踏まえ、全面実施を待たずして部分的な指導が可能となるよう、小学校は令和10年度から、中学校は令和11年度から段階的に新教科・領域を先行実施するための経過措置を講ずることが適当である。

（※1）具体の経過措置の内容については今後具体的に検討。過去の例として、現行学習指導要領の経過措置では、小学校5,6年生の外国語科の創設と3,4年生の外国語活動の実施に向け、全面実施までの2年間（平成30年度、令和元年度）においては先行して小学校3年生以降に外国語活動の時数を追加した上で実施した。

（２）高等学校の教科・科目構成と標準単位数の在り方

【①教科・科目構成の検討の前提】

- 高等学校に関しては、義務教育同様、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に向けて真に必要な学習内容となっているかどうかや、高等学校の教育課程を多様な生徒の実態に応じた柔軟なものとするといった観点で各教科等の必要な内容の精選等を整理した。
- また、第4章（３）に示すとおり、単位制の大幅な柔軟化を図ることとし、単位計算の方法の見直し（1単位の学習量を35コマ⇒17コマ）、減単に関する基本的な考え方の見直し（現在2単位で設定している必履修科目も減単を認める）などの方向性も示してきた。
- こうした検討も前提にしつつ、第２部においては各教科等ごとの高等学校における科目構成の在り方や、育成する資質・能力の在り方についても示しているところ、以下の教科（外国語科、国語科、数学科）については科目の再編や名称変更等を伴う方向性が示されている。（それ以外の科目については、科目名・単位数ともに現行と同様）
- 特に、必履修科目の単位数の在り方については、全ての生徒の学習量や各学校の教育課程の在り方に影響があるため、慎重な整理が必要となる。

【外国語科】（必履修科目の単位数等に変化なし）

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

【国語科】（必履修科目の単位数等に変化なし）

- 必履修科目の構成や単位数は現行維持とした上で、選択科目について、現行の趣旨は維持しつつ、論理的思考力、感性・情緒の両面について二項対立に陥らずバランスよく統合的かつ効果的に育成する等の観点から再編。
- 選択科目（「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」）の中から、標準的な内容項目を抽出し、
  - 「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域を偏りなく学び、主として実社会で必要な論理的思考力やコミュニケーション能力を育成する科目（「現代の国語Ⅱ」）（８新単位）
  - 古典と近代以降の文章を我が国の言語文化として学び、主として多様な他者の感性や情緒を理解し、豊かに想像したり表現したりする力を育成する科目（「言語文化Ⅱ」）（８新単位）

  を大多数の生徒の履修を想定した選択科目として新設することで、領域の学びの偏りを解消し、多様な文章に触れる機会を確保する。
- その上で、上記「Ⅱ」科目の履修を前提に、より発展的に内容を焦点化して学ぶ選択科目群（「論説と批評」「対話と表現」「文学と創作」「古典と文化」）（各４新単位）を設定し、生徒の興味・関心に応じた選択を可能にする。

【数学科】（必履修科目の単位数等に変更あり）

- 現行の「数学A」「数学B」「数学C」を、生徒が必要な学習内容を選択履修しやすく、各学校が柔軟にカリキュラムを編成・実施できるよう、ABCの区分けをなくして内容を選択できる一つの新選択科目として整理（２～12新単位）
- 当該新選択科目から、行列・統計の基礎的な考え方など、AI技術やデータサイエンスが急速に進展する社会で求められる数学的素養の基礎を実社会における数学的場面をもとに学ぶ「社会を読み解く数学」を数学Ⅰに新設。また、数学と社会・職業との関係や数学全体の見取り図を理解する「数学ガイダンス」を新設。
- これに伴い、必履修科目である数学Ⅰの単位数（現３単位）の増加が見込まれることから、数学科全体で学習内容の総量が増加しないよう、数学Ⅱ（現４単位）を中心とした選択科目の学習内容について、他科目への移行や精選を行い、科目間の単位数の平準化を図る。

【②数学Ⅰの新たな学習内容を踏まえた単位数の在り方】

- 文理の別にとらわれず、新しい価値を創造する人材や、AI やデータ等を駆使しながら地域の社会や経済を支えるアドバンスト・エッセンシャルワーカーの育成を図ることが急務であり、こうした人材の大幅な不足が見込まれている。そのため、必履修科目にそれらの基礎的素養となる内容を付加することは極めて重要であり、そうした観点から、数学Ⅰの単位数に関しては、「数学ガイダンス」「社会を読み解く数学」の新設を踏まえた増加が必要となる。
- 「数学ガイダンス」では、数学の学びの全体像や数学Ⅰ～Ⅲの学びの繋がり、数学と社会の関係などについて学び、「社会を読み解く数学」においては数列・行列・統計・確率などのエッセンスや、数理モデルなどの基本的な考え方を学ぶこととなる。
- こうした内容を、必履修科目である数学Ⅰにおいて、数学の苦手な生徒も含めて理解できるよう指導していく上では、現行の１単位（新２単位）程度が追加的に必要となると考えられ、数学Ⅰの単位数は最大８新単位程度とすることが適当である。
- 一方で、大多数の生徒にとって学習量が増加しないようにする観点から、選択科目を含めた数学の学習全体を見通した調整が不可欠であり、この点については以下のとおり対応すべきである。
  - 選択科目の学習内容について他科目への移行や精選を進め、数学科の中で唯一４単位となっている数学Ⅱについては、標準単位数を６新単位（３単位）へと減じる
  - 現状多くの生徒が数学Ａ・Ｂを履修する中で、「社会を読み解く数学」の内容は、新選択科目において数列・行列・統計・確率を扱う場合には合わせて指導することが可能な内容であることから、新選択科目で同様の内容を扱う場合には相当分を数学Ⅰから減単可能であることを明確にする

【③共通教科・科目の構成・標準単位数や減単幅の在り方】

- 以上を踏まえた次期学習指導要領における高等学校の科目構成・単位数に加えて、第4章（３）で示した必履修科目の減単幅の議論を整理すると次頁の表のとおりとなる。
- これに伴い、必履修科目の履修に必要な単位数は38単位（76新単位）から最大78新単位となり、単位数ベースでは2新単位分現行より増加するが、今回単位の細分化に当たり1単位当たりの学習量を17コマとしたことにより、単位認定に要する学習コマ数が減少する（現行の１単位を単に半分にすると17.5コマとなるが、これを17コマに減少、第4章（３）参照）ことから、必履修科目の履修に伴い必要となる学習時間は、現行の1330コマ（38×35）に対し、改訂後は1326コマ（78×17）となり、わずかに減少することとなる。
- また、現行の２単位科目についても減単を可能とするため、全体での減単可能な幅は大きくなり、最大まで減単した場合の必履修単位数は35単位（70新単位）から64新単位に減じられることから、各学校の実情に応じた教育課程の柔軟な編成の余地はむしろ拡大する。
- 以上のことから、次頁の表に示した単位数の在り方は、これからの社会で必要な資質・能力の育成（共通性）と多様な地域や生徒の実態に応じた柔軟な教育課程編成（多様性）のバランスを取ったものと考えられる。

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

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

次期学習指導要領における高等学校共通教科の構成と標準単位数

現行学習指導要領での構成

◎：必履修　○：選択必履修
▲：必履修のうち減単可のもの

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

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

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

次期学習指導要領での構成（案）

：現行から変更するもの

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

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

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

（３）カリキュラム・マネジメントの更なる実装に向けた在り方

【①カリキュラム・マネジメントに係る前回改訂の要点】

- 前回改訂では、「社会に開かれた教育課程」の理念の下、子供や地域の実態に即して教育課程の不断の見直しを図り、教育活動の質的向上の好循環を生み出していく観点から、カリキュラム・マネジメント（以下「カリマネ」という。）の考え方を総則に盛り込み、またその手順例を解説で示した。

（カリマネの３つの側面）（総則）

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

（カリマネの手順例）（解説）

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

（※1）以上を実施する際は学校評価との関連を図るものとされている

【②前回改訂以降に生じた変化と顕在化している課題】

- 一方、前回改訂以降、カリマネを巡る以下の状況変化も生じている。
  - 各種特例校制度により大胆に教育課程の編成・実施を工夫する取組も一部に広がり、第4章で述べたとおり、今次改訂では「調整授業時数制度」や高等学校の単位制の柔軟化など柔軟な教育課程編成を促進する方向性となっている
  - デジタル学習基盤の活用による校務・授業運営・教職員間の連絡調整の効率化で余剰時間マネジメントの余地が拡大している
- こうした中で、現行のカリキュラム・マネジメントの示し方に関連して、以下のような課題も顕在化している。
  - 「なぜカリマネが必要なのか」が十分に咀嚼されない中、「カリマネ＝教科等横断の視点での教育課程編成」と理解され、単元配列表の作成が目的化している場合もある
  - 教育課程編成の中核である「指導上の課題解決・目標実現のため、どの教科を、どのような時数で、どのような日課の下で実現するか」という時間マネジメントが着目されにくい
  - 解説で示されているカリマネの手順例は現場実務において具体化が難しい

【③ カリマネの改善に係る基本的な趣旨】

- ②までに述べた課題を踏まえ、次期学習指導要領におけるカリマネの示し方については、以下のような趣旨を踏まえて改善を図ることが求められる。

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

【④手段の目的化等が生じやすい要因】

- ③に示した趣旨を踏まえてカリマネの示し方を具体化するに当たり、まず②に示したような課題が生じた要因の分析が重要となる。
- 現行学習指導要領において示されている「カリマネの３つの側面」で学校現場がカリマネの意義・目的がつかみにくく、教科横断・単元配列表等の個々の手段の実施が目的化してしまう要因として、大きく分けて以下の３つがある。

（要因１　調整可能な要素や範囲が限定的であること）
　各学校がカリマネを通じて調整可能な要素の中には、学校の判断で柔軟に変更できる範囲が限定的なものが多い（※1）中、カリマネの意義を見いだしにくく、年間の単元配列という可変的な要素がある「単元配列表」の作成等のみが作業イメージを持ちやすいこともあり、目的化してしまう傾向がある

（※1）教科等の時数は柔軟に変更できない、教職員の採用・研修・配置等については権限を有しない、物品購入等で学校に裁量のある予算は限られるなど

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

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

【⑤ ３つの要因を踏まえたカリキュラム・マネジメントの考え方の再整理】

- 変化が激しく、多様な子供の実態に応じて各学校による教育課程の工夫・改善が一層重要となる中、カリマネは次期学習指導要領でこそ必要な考え方であることから、①～④での分析も踏まえ、以下の考え方で分かりやすく示す必要がある。
- 具体的には、特に要因１（調整可能な要素・範囲）との関係では、今般、義務教育段階での調整授業時数制度の創設や、高等学校段階での単位制の大幅な柔軟化を検討しており、「どの教科等を、どのような時数で、どのような日課の下で実現するか」という教育課程編成の中核について学校が調整可能な範囲が大幅に拡大する。
　そのため、「調整授業時数制度等も活用し、自校の教育課題解決のためにどのような教育課程を編成するか」、をカリマネの中核として位置付け、教科等横断はその際の視点として整理し、カリマネの意義や目的を実感しやすくする。
- 一方で、「調整授業時数制度の活用」という手段自体が目的化してしまうことも避ける必要がある。こうしたことや、要因２（ねらいや実施等の段階の曖昧さ）の課題も踏まえ、まずは学校教育目標等の実現に迫る観点からカリマネを通じてどのような課題解決を目指すのかという「ねらいを明確にする」という視点を明確に位置付けることが必要。
　また、その手段として「教育課程の編成・実施、柔軟な調整」や、「校内体制の整備等」に取り組み、そして「ねらいの達成状況を評価し改善につなげる」という関係性を明確化し、手段の目的化を防ぎつつ形骸化した取組の見直しに繋げ、意義を感じられる取組とする。
- さらに、要因３（３つの側面と手順の不整合）との関係では、従前の「３側面」と手順例を発展的に整理し直し、代わりにカリマネのプロセスと基本的な考え方を一体のものとして示すことが必要であり、先に述べた「ねらいの明確化」と整合的に捉え、「ねらいの明確化」⇒「編成・実施」⇒「評価・改善」という３つのステップの循環（※2）を基礎に、「カリマネの３ステップ」として考え方を整理する。

（※2）総則では教育課程の役割⇒編成・実施⇒評価という順で示しており、この構成とも整合的となる
　当該ステップの循環は単年度で回すことのみを前提にしているものではなく、数年単位で長期的に回していくことも考えられることに留意が必要。

【⑥「カリマネの３ステップ」の具体的な在り方】

● 以上を踏まえ、カリマネの３ステップについての考え方や、解説等も含めて示す留意点として、以下のように整理する。

（ステップⅠ　子供の実態・学校教育目標等を踏まえた「ねらいの明確化」）

- 日々の教師による見取りや、各種調査・デジタル学習基盤から得られるデータ等を基にした子供の実態の適切な把握
- 把握した実態や、学校教育目標・経営方針等を基に、教職員や地域住民、児童生徒など関係者で対話・協議し、育成を目指す資質・能力や直面する指導上の課題の解決といった、教育課程の編成・実施により実現可能な具体的成果について共通理解（※3）を形成
- 対話・協議を経て必要がある場合は、学校教育目標・経営方針等も柔軟に見直し

（※3）必要に応じ、裁量的な時間（調整授業時数制度）も活用し対話・協議の時間を計画的に確保

（ステップⅡ　教育課程の編成・実施・調整と環境整備）

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

1) 教育課程の編成・実施・調整

- 以下の観点などから検討を行い、教育課程を編成（※4）
  - ー調整授業時数制度や柔軟な単位制も活用（※5）し、どの教科等を、どのような時数（単位数）で、どのような日課で実施するか
  - ー教科等横断的な視点（※6）を踏まえつつ、どのように単元を構成・配列するか（デジタル学習指導要領も活用）
- 教育課程の実施に当たっては、手段の目的化を避けつつ、調整授業時数制度も活用し、状況に応じて年度途中でも配当時数・単元の配列を変更するなど、ねらいの実現や新たに発生した課題対応のため柔軟に調整

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

- 何を実施するかだけでなく、形骸化した取組の見直しも重視

2)人的・物的環境の整備

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

（ステップⅢ　ねらいの実現状況の把握と評価・改善）

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

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

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

1-7-4参照

（４）高等学校入学者選抜の在り方

【①高等学校入学者選抜の課題と改善の必要性】

- 児童生徒の学びは入試のためのものではなく、一人一人が社会で自立的に生き、国家社会の形成者として必要となる資質・能力を育むためのものであるが、進学が人生に与える影響にかんがみれば、入試の在り方は、教師の指導の在り方や児童生徒の学びに対する向き合い方に大きな影響を与えることは否定できない。

- 文部科学省としては、平成5年に高等学校の入試の改善に向けた通知（「高等学校の入学者選抜について」（平成５年２月22日付け文部事務次官通知）。以下「平成5年通知」という。）を発出し、中学校の教育課程の趣旨に即した入試の改善を求めてきたほか、その後も選抜方法の多様化を推進してきたが、依然として以下の課題もみられる。

（学力検査に関する課題）

- 学力検査の質的改善は一定の進捗があるものの、個別の知識を単純に問う出題も依然残っており、出題方法の改善や出題全体のバランスを踏まえた改善が必要となっている。

- 入試を背景にした保護者の懸念や要望等が教科書を網羅的に指導するとの認識に繋がっているとの指摘もあり、学習指導要領の構造化を踏まえた教科書の改善の実効性を担保する観点からも入試の在り方の改善が必要である。

（※1）少子化に伴い入試倍率が低下しており、質的改善が行いやすい環境になったとの見方もある

（多様な選抜方法に関わる課題）

- 多様な背景を有する子供たちの大幅な増加（不登校、特異な才能・障害、外国籍等）、各校の特色化・魅力化の推進の必要性、少子化・過疎化の影響等の社会的変化を踏まえ、取組を更に拡充する必要がある。

- 第１部において示してきた、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた「深い学び」の実装に向けた授業改善のための方策や、柔軟な教育課程の編成を可能とする調整授業時数等の仕組みなどを実効性あるものとするためにも、中学校教育と高等学校教育の接続点である「入学者選抜の在り方」について、これらの一連の改革と軌を一にした改善を図ることが不可欠である。

【②高等学校入学者選抜の改善の方向性】

- 学力検査の改善や多様な選抜方法の拡充に向けて、以下の施策を講じる必要がある。

（学力検査の改善）

- 中学校以下の授業改善に資する観点も含め、個別の知識の記憶を単純に問うのではなく、主要な概念の本質的な理解を問う出題の充実や、思考力・判断力・表現力等を問う出題の一層の充実に係る課題の整理を国として支援すべきである。

- 都道府県教育委員会等における中・高担当部署の連携を図り、出題方針の公表、作問解説、県全体・各学校の分析結果の共有等を促進することによって、中学校の授業改善や進路選択、高校入学後の学習の充実に繋げることを検討すべきである。

- 採点等でのAIを含むデジタル技術の活用や、負担軽減に係る取組を促進すべきである。（高校の特色化・魅力化を踏まえた選抜実施の要請もある中、都道府県間で作問負担軽減についてどのような連携・協力が可能か、国としてどのような支援が必要かの検討も含む）

（多様な選抜方法の拡充）

- 高校の特色化・魅力化を促進する観点から、スクール・ミッション、スクール・ポリシーを踏まえた多様な選抜方法を導入する場合、どのような方法や留意事項があるか整理すべきである。

（※2）各教科や総合で培った資質・能力を活かした自己PRやプレゼン等を取り入れている自治体もある

- その際、多様な生徒の個性・特性を十分踏まえた選抜を充実するための留意事項を整理すべき（第４章（４）で記載の不登校生徒に係る特別の教育課程に基づく評定等の扱いの整理や、障害のある生徒の受検上の合理的配慮の提供に向けた基本的な考え方や配慮例の提示等）

（※3）作問や採点の負担が指導主事や学校現場の協力者の本務を圧迫しているとの指摘や、高校の特色化・魅力化を踏まえた選抜実施の要請もある中、実施者の負担軽減についてもあわせて検討する必要

（※4）以上については、入学者選抜の実施方法等は実施者である教育委員会等の責任で決定されることを前提とし、まずは都道府県教育委員会等と丁寧な意見交換を行いつつ検討する必要

（※5）受入保留（DA）アルゴリズムを活用した実施方法等については、メリットや課題を整理し、自治体・高校関係者の意見も踏まえ、別途丁寧に検討する必要

- また、こうした改善に当たり、生徒や地域の実情に鑑み、学力検査を行わない選抜や、調査書を用いない選抜を必要に応じて実施できることが明確となるよう、高等学校の入学者選抜は、特別な事情がある場合を除き調査書及び学力検査に基づいて行うとする学校教育法施行規則第90条の規定の在り方についても検討すべきである。

（５）「社会に開かれた教育課程」の実質化

【①「社会に開かれた教育課程」の３つの趣旨】

- 現行学習指導要領では、資質・能力の育成に向けた基本的な理念として「社会に開かれた教育課程」の実現を位置付け、以下の３つの趣旨を示している。

  1) よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を学校と社会とが共有すること

  2) これからの社会を創り出していく子供たちに必要な資質・能力が何かを明らかにし、学校教育で育成すること

  3) 地域と連携・協働しながら目指すべき学校教育を実現すること

- 学校運営協議会（コミュニティ・スクール）制度を基盤としながら、学校と家庭・地域社会が連携した取組も進む一方、「社会に開かれた教育課程」は、理念が抽象的で必ずしも学校現場で具体的な理解が進んでこなかった側面もある。

- この点、次期学習指導要領に向けて示している各方向性は、「社会に開かれた教育課程」の考え方について、学校現場での更なる実質化を図る手立てが数多く含まれており、それらを整理して俯瞰する。

【② 1)の趣旨の更なる実質化】

- まず1)との関係では、第２章で整理したように、子供たちが学校教育を終え、未来の社会で活躍するときの姿として「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」を示した。これは、学校と社会とが共有すべき具体の目標とも言えるものであり、1)の方向性の一層の実質化を図るものである。

- その上で、この目標を学校教育において具体化するために、「『好き』（興味・関心）を育み、『得意』を伸ばす」と「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」を両輪で実現することとしており、このことは、2)との関係でも、特に重視すべき観点を示したものである。

【③ 2)の趣旨の更なる実質化】

- 2)との関係では、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化により、これからの社会でこそより一層必要となる「確かな知識」の習得を含む資質・能力の深まりを次期学習指導要領において示したことは、極めて重要な実質化である。これにより、個別の資質・能力の獲得や発揮の具体的な方向性が示され、「多様な子供たちの深い学び」を支える学習過程も具体的にイメージしやすくなり、資質・能力の育成の道筋もまた実質化されたと言える。

- 加えて、「学びに向かう力」についても、４要素で再整理し、そのうちの一つである、教科等の学習で育まれる人生や社会に向かう際の情意や感性に関わる「学びを方向付ける人間性」は、1)との関係でも具体的かつ重要な役割を果たす。

【④ 3)の趣旨の更なる実質化】

- さらに、3)との関係では、第7章（２）でも整理したように探究学習の一層の充実の方向性が示されている中、探究学習など多様な教育活動を展開する上で、地域との連携・協働は不可欠な基盤となる。

- また、柔軟な教育課程を実現するための調整授業時数制度では、第４章（２）に示したように、学校運営協議会を設置している場合は、教育課程編成の基本的な方針について承認を受ける際に、調整授業時数制度等の活用方針も含めて承認を受ける運用とする方向性である。

- さらに、裁量的な時間の学習枠では地域の多様な大人と探究的に関わる活動、研究・研修等枠では地域の方々と連携したカリキュラム開発に向けた協議なども具体的に想定しており、調整授業時数制度は、全体として3)の趣旨を強く反映しているものと言うことができる。

- 第２部においても、社会に開かれた教育課程の実質化は強く意図されている。例えば第２部第１章総則に係る諸事項の改善において、探究学習の支援など地域との連携・協働には、地域の人材に加え、大学・研究機関、企業、NPO等、地域を超えた多様な組織・機関が関与していること等を踏まえ、総則や解説において示している協働の相手の記載を「地域の人々」にとどまらず大学・研究機関・企業・NPO等の組織・機関との協働へも拡張していく方向性を示した。

- また、第２部第２章総合的な探究の時間においても、総合は教科間や学校と社会との壁を越えた交流や創造を実現する上で、教育課程上の「出島」としての役割が期待されるとして、社会との連携の一層の推進方策を示した。

- このように、次期学習指導要領は、「社会に開かれた教育課程」を理念で留めることなく、教育課程や具体の取組の中で実装を図ろうとするものであると言える。

（６）諸条件の整備の在り方

【①「実現可能性の確保」に向けた総合的な条件整備の必要性】

- 前章までで具体的に整理した、「主体的・対話的で深い学びの実装」と「多様性の包摂」の実現・両立のためには、教育課程の在り方を考える上で第２章（１）で示した「実現可能性の確保」を重視し、そのための「余白」を創出するための施策を講じることが条件整備の一環として不可欠であることは論を待たない。
- その上で、今次改訂においては、教師の勤務環境整備と整合性を持たせ、「令和の日本型学校教育」を持続可能な形で継承・発展させることを前提として次期学習指導要領の在り方について検討してきたことから、教育課程内で「実現可能性の確保」を重視することと正対しつつ、改訂全体に通底させるべき方向性として、教育課程内外を問わず総合的な施策により取り組むこととしていることも改めて認識する必要がある。
- 教育課程内の施策については、主に第５章において整理したことから、ここでは、関連して必要となる条件整備について整理する。

【②次期学習指導要領の趣旨浸透と理解醸成に向けた条件整備】

- 本年度末に学習指導要領を改訂した後は、本格的に趣旨浸透と理解醸成を図る必要があり、その際、全国の教師一人一人にまで届く周知を行うことはもちろん、教員養成を担う教員養成大学・教職課程を有する大学の教職員や教師を志望する学生、学習の主体である子供たちや学校を支える保護者、地域住民等にも分かりやすく周知を行い、社会全体に趣旨の浸透を図ることもまた、極めて重要な条件整備である。その際、周知だけでなく、様々な実践等をもとに国・教育委員会・学校等の関係者が対話する中で理解を深め、新たな実践に繋げていく機会も重要となる。
- このため、都道府県教育委員会や市町村教育委員会と連携して取組を進めることを前提としつつ、国において、広報資料や特設ウェブサイトの設置に加え、教師や教育委員会の指導主事等に向けた動画コンテンツはもちろん、子供、保護者、地域住民等に向けた次期学習指導要領のポイントや目指す授業づくり等について周知する動画コンテンツも作成・発信すべきである。
- また、教育委員会や教師向けの大規模説明会に加え、教育委員会を対象として少人数説明会などのきめ細かい対応も求められる。
- さらに、今次改訂は、学習指導要領の構造の大幅な転換や学校や子供の実態に応じて柔軟な教育課程を編成・実施可能とするなど、前例のない改革となることも踏まえ、国は、周知のみならず、教育委員会や学校へのきめ細かな伴走支援を行うことが不可欠である。
- 特に調整授業時数制度については、「教育課程柔軟化アドバイザー（仮称）」を育成しつつ、同アドバイザーから各教育委員会や学校が取組への指導・助言を受けることができるよう、国において支援すべきである。
- 加えて、各都道府県・指定都市において、次期学習指導要領において重要となる取組を先行的に進める拠点校を設置し、専門家による支援チームが拠点校の取組に伴走しつつ、取組事例を周知・横展開するような支援の在り方も検討すべきである。

【③教育課程外も含めた条件整備の必要性】

- 次期学習指導要領の趣旨浸透に加え、教育課程以外の条件整備に向けた取組も極めて重要になる。第２章（３）に示したように「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」を育成する学校教育を実現していく上では、デジタル学習基盤の更なる充実と効果的活用の推進、教科書とそれ以外の教材の整理や役割分担、指導書の改善、変化が激しい学習内容について過度な負担を避ける観点からの国による授業動画の作成・提供、必要な設備の整備、総合的な勤務環境整備など総合的な施策を必要とする。
- 国のみならず、都道府県教育委員会や市町村教育委員会においても、いわゆる指導行政と管理行政が一体となって、トータルとして次期学習指導要領の円滑な実施を実現していくことが不可欠である。

【④デジタル学習基盤の更なる充実等】

- 次期学習指導要領は、第３章（９）において整理したように、デジタル学習基盤の活用を前提として学びの在り方を構築していくこととしている。このため、GIGAスクール構想の一層の推進、デジタル学習基盤の更なる充実、デジタルな形態を含む新たな教科書の導入、そして、「リアルな学び」を支える効果的な活用について、都道府県や市町村と緊密に連携しつつ、国が強力に牽引する必要がある。
- 特に外国語教育においては、AIを適切に活用することにより、外国語の学習過程が一層充実し、発信力の強化も期待されることから、国が参考となる考え方や実践事例等を具体的に示すべきである。
- デジタル技術を活用したものを含め、老朽化した理科教育設備など必要な設備等の整備・更新も進めていく必要がある。

【⑤情報活用能力の抜本的向上に伴う条件整備】

- 小学校総合的な探究の時間での「情報の領域」の付加、中学校での情報・技術科の創設、高校での情報科の充実に伴い、その確実な実施のための指導体制等の整備は、とりわけ喫緊の課題である。国は、学校現場に対応を委ねることなく、必要な条件整備について、教育委員会等と連携しつつ、責任を持って進めるべきである。
- 文部科学省が策定した「情報活用能力の抜本的向上を支える指導体制改善プラン」に基づき、全ての担当教員の指導力向上に資する研修等の充実、国による教師が授業でそのまま活用できる授業動画を含む教材の作成・提供やAIの利活用に関するガイドラインの改定、免許法認定講習の大規模な実施や教員免許制度の在り方の検討などについて、先行実施のための経過措置や全面実施を見据え、教育委員会や学校現場が円滑に準備を進められるよう、国が先頭に立ち具体的なスケジュールを明確に示すとともに、関連予算の確保を含め、抜本的かつ集中的に推進する必要がある。

【⑥教科書・指導書等の改善】

- 「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化や調整授業時数制度の創設に伴い、次期学習指導要領の下での学びでは、教科書を含めた教材・指導書の改善が大きな役割を果たすことになる。
- 第５章（４）（５）において、教科書や内容の精選を進めることとしており、次期学習指導要領が目指す学びを的確に実現する教科書となるよう、今後の著作・編集に向け、教科書会社とも連携していくことが重要である。
- さらに、教師の授業づくりを支えていくためにも、第３章（６）で示したように、「統合的な理解・総合的な発揮」に至ることができるような問いや評価課題、学習過程が明確となった教科書、そして指導書等でその構造を一層具体的に示していくことが重要であり、また、児童生徒にとってより分かりやすい教科書の実現に向けてデジタルな形態を含む新たな教科書が導入される今次改訂でこそ、教師が教科書「を」網羅的に教える授業、あるいは「本時主義」といった授業づくりの実態から脱却することができるよう、構造的な改善を進める必要がある。

【⑦教師の養成・採用・研修】

- 条件整備の最も重要な要素の一つが、教育活動を担う教師の量と質の担保である。次期学習指導要領に向けた検討と「車の両輪」で、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について検討を進め、教師の養成・採用・研修の改革と一体的に進める必要がある。
- ８月25日に中央教育審議会で議論された同方策の検討についての審議まとめでは、社会の変化や指導要領改訂等を見据え、教師の質を維持・向上させるための1)教職課程の在り方、2)採用・研修の在り方、3)多様な社会人等が教職へ参入しやすくなる制度の在り方、について改革を進めることとしており、特に1)に関連し、学習指導要領の改訂と連動した教職課程の抜本的アップデートを図るため、「教育の方法・技術及びデジタル学習基盤」、「幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂」、「学級経営」の追加などが整理されている。
- また、次期学習指導要領を確実に実装するために、教育委員会・学校や保護者が児童生徒を安心して任せられるよう、教師として職務に当たれる能力が、免許授与時に確実に身に付いているよう、教職課程自体が「深い学び」となることを含め、教職課程の質保証を行うことのほか、教師一人一人の強みや専門性を育む教職課程へと見直しを図っていくことや、小学校専科免許の導入についても整理している。
  今次改訂の方向性の一つである「深い学び」の実装を進める上で重要となる、「統合的な理解・総合的な発揮」に向けた単元構想・授業づくりについては、多様性の包摂との関係も含め、教員養成段階から実践的に学び、教師として採用された際に、基本的な素地を基に授業づくりに向き合うことができるようにするとともに、教師がそれぞれの強み専門性を持ち寄って組織として専門性を発揮できるようにしていくことが重要であり、それらは実現可能性の確保に繋がるものである。
- さらに、個々の児童生徒に係る特別の教育課程での指導について、教師が指導計画の策定と評価を行うこととしつつ、個別の類型によっては、一定の資質・能力を有する者が教師と密に連携した上で、日常的な指導に当たることを可能とすることとしている。
- 併せて、前述のように中学校の情報・技術科の創設に対応した免許制度の在り方や体制整備等の検討も進める必要がある。

【⑧全国学力・学習状況調査の不断の改善】

- 「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化に基づく授業改善と並行して、各学校における授業改善に大きくかかわる全国学力・学習状況調査についても、今次改訂の趣旨・ねらいを踏まえ、過度な負担が生じないような配慮を充実させながら、教科調査・質問調査ともに、次期学習指導要領の成果・課題をよりよく可視化できるものに一層の改善を図ることが必要である。
- また、第３章（５）②に示したとおり、全国学力・学習状況調査の問題と学習指導要領の項目を対応させて、オンラインで探すことができるようにするなど、教師が全国学力・学習状況調査の調査問題等を通じて育成を目指す資質・能力を具体的にイメージできるようにする取組を一層進めるべきである。

【⑨教職員指導体制の整備・充実等】

- 現在、令和６(2024)年８月の中央教育審議会答申や給特法等一部改正法に基づく教師の勤務環境整備が進み、教職員の指導体制については、令和10年度までの新たな「定数改善計画」を策定し、その着実な推進が図られている。
- こうした状況も踏まえつつ、本審議まとめで整理した次期学習指導要領の下での指導や業務の在り方に対応できるよう、今後、必要な教職員定数の改善を図ることが求められる。
- 併せて、教師のみならず、学習指導員や副校長・教頭マネジメント支援員、教員業務支援員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、情報通信技術支援員、特別支援教育支援員、理科実験支援員など、教師を支える支援スタッフの充実も重要である。
- 引き続き、学校における働き方改革をさらに加速させ、それと整合性を持たせた、教師の熱意と努力に過度に依存することのない、次期学習指導要領の円滑な実施を進めていくことが不可欠である。
- また、「深い学び」の実装や調整授業時数制度、単位制の大幅な柔軟化など、教育課程を巡る抜本的な改革が進む中にあって、教育委員会や学校においてそれらの趣旨を踏まえた取組が着実に推進されるよう、学校に伴走する指導主事の資質向上が極めて重要となる。国としても「教育課程柔軟化アドバイザー（仮称）」による支援など、前述した趣旨浸透と理解醸成に向けた条件整備のほか、第４章（２）でも示したように、調整授業時数制度の運用に係る指導助言に直結する研修を国や都道府県教育委員会等において充実させる必要がある。
- 加えて、次期学習指導要領の下での指導を実現するためには、学校を支える教育長や指導主事などの教育委員会事務局、校長などの学校管理職の役割がより重要となる一方で、人口減少が進む中において指導主事未配置市町村等の課題もある。このため、学校・教職員を支えていく体制を抜本的に整備・充実するため、広域自治体である都道府県の役割の充実、市町村間の連携、校長会等の機能の在り方など、関連する取組を一層充実させていく必要がある。教師の指導への支援と関連の薄い事務等について一般行政職職員との役割分担の整理も重要となる。

第２部
基本的な方向性を踏まえた各教科等の方向性

第１章　各学校段階、教科等横断的事項に関する改善

総則に係る諸事項の改善

（１）総則全体の構成や記載の在り方
①現行学習指導要領における総則の構成
②総則の構成の在り方の更なる改善

（２）学級経営・生徒指導・キャリア教育の充実
①第２章特別活動の項目で示す改善事項
②改善事項を踏まえた総則の改善の在り方

（３）特別な配慮を必要とする児童生徒への指導
①障害のある児童生徒などへの支援・指導
②外国人児童生徒等への支援・指導
③不登校児童生徒への支援・指導
④特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援・指導

（４）学校段階等間の連携・接続
①幼小の連携・接続
②その他の学校段階等間の連携

（５）学校・家庭・地域の連携

（６）道徳教育推進上の配慮事項

（７）専門教科・科目の示し方（高等学校）

（８）部活動・地域クラブ活動の示し方
①部活動の地域展開・地域クラブ活動の推進等に関する調査研究協力者会議における議論
②協力者会議における議論を踏まえた総則の在り方

（９）多様な見解のある事柄や未確定な事柄の取り上げ方

総則に係る諸事項の改善

（１）総則全体の構成や記載の在り方

【①現行学習指導要領における総則の構成】

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

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

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

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

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

【②総則の構成の在り方の更なる改善】

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

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

- 具体的には、いずれの学校であっても多様な個性・特性を有する子供たちを包摂する教育課程を編成・実施できるように第１部で整理した事柄を踏まえ、以下の構成上の改善を図ることが適当である。（以下は小中学校の対応であり、高等学校も同様の趣旨を踏まえて対応）

（調整授業時数制度の運用の具体等に関する項目立て）

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

（個に応じた学習過程の充実に関する項目立て）

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

また、第１部第３章（３）において、児童生徒が自ら初発の思考や行動を起こし、他者との関わりやメタ認知により思考や行動を修正（自己調整）する学びのプロセスが重要との視点に立ち、「学びに向かう力」を再整理する方向性を示したほか、同章（10）では個に応じた学習過程の充実に向けた方向性を示した。こうした学習の自己調整を促すための共通的な記載をする必要があり、これらの内容を一体的に記載するため、「個に応じた学習過程の充実」に係る項目立てが必要である。

（「特別な配慮を必要とする児童への指導」の記載箇所の変更）

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

今次改訂では、個々に応じた特別の教育課程の編成を新設・拡充する方向であり、学校が編成する共通の教育課程（１階部分）と特別な配慮を要する子供たちを対象とした特別の教育課程（２階部分）を併せて、多様な子供たちを包摂する教育課程の編成・実施するという認識を日常的にする上では、「第２」に内容を移行した上で、項目を設けることが必要である。

（２）学級経営・生徒指導・キャリア教育の充実

【①第２章特別活動の項目で示す改善事項】

（学級経営）

- 学級活動を、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「要」と位置付けた上で、学級経営が目指すものを子供同士の人間関係や教師と子供の信頼関係の醸成を通じた「学級全体のウェルビーイングの実現」として捉える方向性を示している。

（生徒指導）

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

（キャリア教育）

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

（※1）学校種を越えて見通し、振り返る活動自体は重要

【②改善事項を踏まえた総則の改善の在り方】

（学級経営）

- ①で示した方向性を踏まえて、学級経営を通じた信頼関係や人間関係の醸成の先に目指す姿を分かりやすく示すべきである。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より柔軟となる中で、多様な子供たちの主体的な学習を実現する上では、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ことが重要である。

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

（生徒指導）

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

（キャリア教育）

- 総則については現行の記載を踏襲することを基本としつつ、第２章特別活動の項目の趣旨について解説等で具体化して示すべき。特に、社会や職業とのつながりを意識した各教科等の内容の更なる改善・構造化の方向性も含め、各教科等が果たすキャリア教育における役割をより分かりやすく示すべきである。

（３）特別な配慮を必要とする児童生徒への支援・指導

【①障害のある児童生徒などへの支援・指導】

（本章特別支援教育の項目で示す改善事項）

- 通常学級において、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・集団づくりと、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た上で、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、通常の学級で求められる指導や支援・配慮の考え方を一層明らかにすることとしている。

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

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

（改善事項を踏まえた総則の在り方）

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

- また、上記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。全ての児童生徒について、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学びやすさを確保する在り方に関して、適切な位置付けを行い、多様な実践を促進することが適当である。

【②外国人児童生徒等への支援・指導】

（「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）

- 文部科学省では、日本語指導が必要な児童生徒が急増する実態や第１部第４章（４）②の趣旨も踏まえ、「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」を設置した上で令和８年６月に報告書をとりまとめ、外国人児童生徒等の資質・能力のより一層の育成に向け、現行の日本語指導の課題や必要な施策を整理した。

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

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

- 上記の課題の解消に向け、外国人児童生徒等の強みを生かしながら、教育課程全体を通じ、社会に参画するための資質・能力を育成するという基本的な考え方を明示することとしている。

- 学校教育法施行規則等についても、基本的な考え方に照らして改めて検討することが望ましいとされている。
  その上で、日本語能力だけでなく資質・能力を育むための具体の指導・支援の流れをはじめ、AIやオンラインの効果的な活用方法を含めた指導内容・方法に関するガイドラインを令和8年度中に策定予定としている。

（有識者会議での議論を踏まえた総則の在り方）

- 外国人児童生徒等への教育について、「単に日本語能力の補充として捉えるのではなく、教育課程全体を通じ、日々の学習や、多様な人々との個性を生かした協働に必要な資質・能力を育成する」という基本的な考え方を、学習指導要領総則にも記載していく必要がある。（第4章（4）②と同趣旨）

【③ 不登校児童生徒への支援・指導】

（第３章不登校児童生徒に係る特別の教育課程の項目で示す方向性）

- 不登校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、①対象となる児童生徒の考え方、②特別の教育課程の編成の流れ、③特別の教育課程で想定される教育活動、④授業時数の考え方、⑤個別の指導計画に盛り込むべき要素や、担任と校内外教育支援センターの支援員等の連携を含む作成のプロセス等について具体的な方向性を示している。

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

（方向性を踏まえた総則の在り方）

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

- また、現在は「学びの多様化学校」に関する配慮事項として、「個別学習やグループ別学習」が例示されているが、不登校児童生徒が学習意欲や自己肯定感を取り戻すためには、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」や特別の教育課程における個別の指導計画に関する整理も踏まえつつ、不登校児童生徒自身が学びにおいて意識したい視点を設定したり、取り組んだ学びを振り返ったり、児童生徒の学びに対してフィードバックを行ったりする等の児童生徒自身が学びのサイクルを実感できるようにする視点を重視した記載とすることに留意が必要である。

【④特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援・指導】

（第３章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の項目で示す方向性）

- 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している。
  - 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。
  - 児童生徒の学習上・生活上の困難の軽減・解消と、才能の伸長の支援の双方をバランス良く目指していく。
  - 「実現可能かつ持続可能な仕組みを創設する」という、制度構築の基本的な考え方を踏まえ、まずは一定数の事例を創出し、その上で運用上の成果・課題を踏まえて随時仕組みを改善し、徐々に事例を増やしていく。
  - 対象の児童生徒であっても、特別の教育課程で実施する特性等に応じた高度な内容に係る部分（以下「対象活動」という。）以外は、他の児童生徒とともに、基本的に通常の教育課程に基づく教育活動の中で学ぶことが前提

- その上で、
  - 対象活動とそれに伴って実施しないこととする教科等の学習（相当教科等）の考え方
  - 対象活動を実施する機関（実施機関）や活動場所に関する考え方（※1）
  - 個別の指導計画の必要性とその備えるべき特質
  - 特別の教育課程の対象児童生徒の判断や、指導計画の作成・改善等を専門的見地から支える相談支援体制の充実の在り方

  等について具体的な方向性を示している。

（※1）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

（方向性を踏まえた総則の在り方）

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

- その際、左記の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、その上で特別の教育課程の編成を検討するといった複層的な支援の考え方を示すべきである。

（４）学校段階等間の連携・接続

【①幼小の連携・接続】

（本章幼児教育の項目で示す改善事項）

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

（第２章生活の項目に示した改善）

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

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

（※1）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

（改善事項を踏まえた総則（小学校）の在り方）

- スタートカリキュラムを含む架け橋期のカリキュラムの在り方やその作成・改善過程における留意点について、左記の改善事項を踏まえつつ、学校現場の負担にも十分配慮しながら、記載の在り方を見直すことが適当である。

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

【②その他の学校段階等間の連携】

- 幼児教育と小学校教育のみならず、教育委員会や学校において学校段階等間の連携を図り、児童生徒の学びの連続性を確保していくことは極めて重要である。現行の各学校種の学習指導要領総則においても、他の学校や学校種との連携や交流について記載しているところであり、小中一貫教育の知見なども踏まえながら、引き続き記載を維持すべきである。

（５）学校・家庭・地域の連携

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

- 第２章総合的な探究の時間の項目でも、行動系・研究系・創作系など多様な探究の広がりの促進や質の担保の在り方が示されるなど、探究学習を一層充実する方向性が整理される中、子供の実態に応じた探究学習など多様な教育活動を展開する上で、地域との連携・協働は不可欠な基盤である。

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

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

（６）道徳教育推進上の配慮事項

（現行の総則における記載）

- 現行学習指導要領では、道徳教育の充実の観点から、「第６ 道徳教育に関する配慮事項」（高校においては第7款）を新設し、以下の事項等について明記した。
  - 高校において平成20年に記載された「全体計画」について、小中学校においても総則に位置付けること
    全体計画の作成に当たり、学校の道徳教育の重点目標を設定すること（高校においては、指導の方針や重点を明らかにすること）
  - 道徳教育推進を主に担当する教師（道徳教育推進教師）を小学校～高校に新たに位置付けるとともに、当該教師を中心として、全教師が協力して道徳教育を展開すること
  - 小学校～高校を通じて、豊かな体験を充実するとともに、道徳教育の指導内容が児童生徒の日常生活に生かされるようにすることや、いじめの防止や安全の確保等にも資するよう留意すること

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

（第２章道徳教育の項目に示す改善事項と総則の記載の方向性）

- 道徳教育の項目では、これまでの道徳教育の成果・課題を十分に踏まえつつ、「『考え、議論する道徳』への転換」のフェーズから、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するという考え方を示すとともに、現行学習指導要領の骨格は維持するとの考え方に立ち、総則の記載については、現行の記載を維持することを基本とする方向性を示している。

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

- 以上の方向性を踏まえ、現行の総則の記載を維持しつつ、高校の総則では「中核的な場面」の記載を見直すべきである。

（７）専門教科・科目の示し方（高等学校）

（第2章産業教育の項目で示す改善事項）

- 産業教育の項目では、高等学校の総則に記載されている事項との関係において、以下のような方向性を示している。

＜専門教科・科目による必履修科目の代替について＞

- 現在多くの職業に関する専門学科において、各教科の情報に関する科目の履修により、「情報Ⅰ」の代替が行われている。
- 指導内容の重複を避け教育内容の精選を図るものであり、代替の規定自体は妥当であるが、今次改訂で情報活用能力の抜本的な向上に向け充実を図る中、今後、安易な代替が行われないよう、以下の示し方とする。
  - 現行の「同様の成果が期待される場合」に代替が認められるとの規定について、解説等において代替する場合の配慮事項を更に示す
  - 解説では代替可能な科目の例示として、「各専門教科の情報に関する科目の履修により「情報Ⅰ」と代替することが考えられる」とされているが、当該例示の記述を見直す

＜ホームプロジェクトについて＞

- 現行の総則では、教育課程と連携を図りながら行われる「ホームプロジェクト」のうち、「家庭等における実習」の一部を授業時間に充てることを許容している。
- 現状、「ホームプロジェクト」の実施方法や実施形態は多様であり、「ホームプロジェクト」ということのみをもって授業時数に充てることができる現行の規定の適否を慎重に検討する必要がある。
- この点、現行までに平成10年に設置された「課題研究」など、実践的・探究的な学習を行う土台が整備されており、当該科目と関連させその一部として実施されている実態もあることや、第１部第４章（３）では、多様な活動を学校設定科目等として細やかに単位認定することが可能となる方向性も示されている。さらに、学校外における実習等を、一定の要件のもと単位認定できる制度も設けられている。
- 以上のことから、「ホームプロジェクトについては、その各教科・科目の授業時数の10分の２以内をこれに充てることができる」とする規定を削除し、必要な場合には関連する科目や学校外の学修の単位認定等により、単位として認めることとする。

- 以上の方向性を踏まえ、必履修科目の専門教科での代替の記述と、ホームプロジェクトの記載について総則の示し方を見直すべきである。

（８）部活動・地域クラブ活動の示し方

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

- 文部科学省では、「部活動の地域展開・地域クラブ活動の推進等に関する調査研究協力者会議」の下に「学習指導要領における部活動・地域クラブ活動の取扱いに関する検討ワーキンググループ」を設置して次期学習指導要領における部活動や地域クラブ活動の記載の在り方について検討を行い、令和8年3月に方向性を取りまとめている。
- 協力者会議では、今後、部活動の地域展開により実施される「地域クラブ活動」が広がることが見込まれる一方で、平日を中心に部活動が存続する学校もあることから、当面、学校が主体となる「部活動」と、学校以外の団体等が主体となる「地域クラブ活動」が併存することを前提とした見直しが必要として、以下の方向性を示した。
  - 「部活動」と部活動の地域展開により実施される「地域クラブ活動」の双方について記載
  - 「部活動」については、意義・位置付けなど基本的な事項は現行の記載を維持しつつ、①体罰や暴言、事故等の防止、②学校における働き方改革の推進に関する記載を充実
  - 「地域クラブ活動」については、新たに、その位置付けや学校との適切な連携等について記載

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

【②協力者会議における議論を踏まえた総則の在り方】

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

（９）多様な見解のある事柄や未確定な事柄の取り上げ方

- 教育活動において社会的な事象を扱う際には、児童生徒の考えが深まるよう様々な見解を提示するよう配慮し、多様な見解のある事柄、未確定な事柄を取り上げる場合には、有益適切な教材に基づいて指導するとともに、特定の事柄を強調し過ぎたり、一面的な見解を十分な配慮なく取り上げたりするなどの偏った取扱いにより、児童生徒が多面的・多角的に考察したり、事実を客観的に捉え、公正に判断したりすることを妨げることのないよう留意する必要がある。
- こうした趣旨については、現行学習指導要領の社会科の内容の取扱いや、「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（平成27年10月29日文部科学省初等中等教育局長通知）」においても同様の記載があるが、もとより社会的事象についてバランス良く取り上げることは特定の教科のみに関わるものではなく、いずれの教科等においても重要な視点であることから、総則において内容を取り扱う際の共通事項として示すべきである。

幼児教育

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果と課題

①現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領の考え方
②３要領・指針に基づく実践等
③幼児教育と小学校教育との円滑な接続
④全ての乳幼児の育ちや学びを支える社会の在り方
⑤特別な配慮を必要とする乳幼児への指導・支援
⑥各幼稚園・保育所・認定こども園の幼児教育を支える地域の体制

（２）改善の方向性

①資質・能力の育成に向けた「遊びの深まり」の実現
②遊びの中の「学び」を見取る評価の充実と小学校教育との学びのつながりを意識した実践の改善
③０歳から18歳までの「学び」を見通した内容の改善

２．資質・能力の在り方、構造化のポイント

（１）資質・能力の在り方
（２）資質・能力の構造化のポイント

３．内容の改善の在り方

①０歳からの学びのつながり
②遊びの中で多様な動きを伴う体験の充実と身体感覚の育成
③他者と関わり協同する力の育成
④言葉を用いて考える力の基礎の育成

４．指導・評価の改善充実の在り方

①幼稚園・保育所・認定こども園における指導と評価の改善充実
②ICTの活用と留意点
③１日の生活の流れに応じた活動の充実

５．保育所及び幼保連携型認定こども園における養護等の改善充実の在り方

６．特別な配慮を必要とする乳幼児への指導や支援の改善充実の在り方

①障害のある乳幼児への指導や支援の充実
②外国人乳幼児等への指導や支援の充実
③自治体の関係部局や関係機関との連携促進

７．幼児教育と小学校教育との円滑な接続の在り方

８．家庭や地域との連携・支援の在り方

９．各幼稚園・保育所・認定こども園の幼児教育を支える地域の体制の在り方

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果と課題

【①現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領の考え方】

＜３要領・指針の整合性の確保＞

- 平成29年３月に告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、「３要領・指針」という。）において、幼児教育（※１）の内容の基準に関して整合性が図られるとともに、保育所保育指針において、保育所は「幼児教育を行う施設」であることが明記された。これにより、幼稚園・保育所・認定こども園に通う乳幼児に対して、施設類型に関わらず、内容の整合性が図られた３要領・指針に基づく幼児教育の充実が進められている。

（※１）幼児教育：０歳～小学校就学前までの幼稚園、保育所、認定こども園における教育

＜幼稚園・保育所・認定こども園における幼児教育の基本的な考え方＞

- 乳幼児期は、乳幼児一人一人が、自ら興味や関心をもって様々なものや人などの身近な環境に直接的・具体的に関わり、成長に必要な体験を積み重ねていく時期である。こうした乳幼児期の特性を踏まえ、幼児教育は、環境を通して行うものであることを基本とし、直接的・具体的な体験を通して、資質・能力を育むこととしている。
- また、乳幼児は、自らの興味や関心に基づく遊びにおいて、心身全体を働かせ、周囲の環境に思うがままに多様な仕方で関わる中で、様々な体験を通して成長していくことから、乳幼児の自発的な活動としての遊びには、乳幼児の成長に必要な体験が多く含まれている。その意味で、自発的な活動としての遊びは乳幼児にとっての学習であり、乳幼児は、園生活の中で多様な遊びを通して様々なことを学んでいると言える。
- 乳幼児一人一人の環境の受け止め方や環境への関わり方等は異なっている。このような乳幼児の多様性を受け止め、幼児教育は、乳幼児理解に基づき、乳幼児一人一人に応じて行われることが重要である。
- また、乳幼児が自己を十分に発揮して周囲の環境に関わることができるよう、幼稚園教諭・保育士・保育教諭は、乳幼児の生命の保持と情緒の安定を図るとともに、乳幼児一人一人に対して受容的・応答的に関わりながら、乳幼児との信頼関係を築くことが重要である。

＜育みたい資質・能力、５つの領域のねらい及び内容、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の関係性＞

- 現行の３要領・指針においては、幼児教育の特質を踏まえ、幼児教育において育みたい資質・能力を示すとともに、資質・能力が育まれ、５歳児後半に見られるようになる具体的な姿として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を明確にしたところであり、これを活用して小学校教師との連携が図られるなど、幼児教育と小学校教育との接続において大きな役割を果たしている。

- 一方、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の在り方については、育みたい資質・能力や５つの領域のねらい及び内容との関係性が十分整理されておらず、結果として、例えば、幼稚園教諭・保育士・保育教諭が、意図をもって環境構成や援助を行う際に資質・能力とのつながりを意識しにくい、遊びの中の「学び」を見取り自身の指導を振り返ることが難しい、小学校教師においても、幼児教育で育まれる資質・能力の理解が断片的になりやすいといった課題が指摘されており、質の高い実践の構想につながりにくいという実態がある。
- 加えて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の活用に重点が置かれ過ぎる実践も多くなっており、本来、資質・能力の育成に向けては、５つの領域のねらい及び内容に基づいた実践の構想に創意工夫が行われるべきところ、そうした実践の構想に課題があるという指摘もある。
- こうした課題は、育みたい資質・能力、５つの領域のねらい及び内容、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、それらの関係性が不明確であることや、整合性が確保されていない部分があることが要因と考えられる。

【②３要領・指針に基づく実践等】

- 各幼稚園・保育所・認定こども園においては、３要領・指針に基づく実践が取り組まれているが、以下のような課題も指摘されている。
  - 家庭や地域で戸外で遊ぶ機会が減少し、室内遊びに偏る乳幼児も少なくない。また、自発的な活動としての遊びの中で、全身を使って体を動かすことや多様な動きを経験することができるよう実践されてきたが、一方的な指示等により体を動かすための活動になっている場合もある。
  - 入園するまで、家族以外の人と関わる経験が少ない場合が多い。18歳までを見通すと、自分とは行動・態度、考え方、成育環境などが異なる者とは関わろうとせず、他者との交流が同質な集団内に偏る傾向への懸念がある。
  - 考えを自分なりの言葉で表現する体験は積み重ねているが、遊びや生活をよりよくしたいと思い、更に考えようとして言葉を用いる体験を一層充実することが必要
- 保育所においては、「養護及び教育を一体的に行うこと」とされているものの、その意味や具体的な実践の在り方については、現場によって理解の程度にばらつきがあり、実践上の混乱が生じているとの指摘がある。
- 幼稚園教育要領及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、乳幼児理解に基づく評価を行うこととされており、乳幼児一人一人のよさや可能性等を見取り、指導の改善に生かす評価の充実が進められている。一方、育みたい資質・能力を育成する観点から指導を振り返ることが十分に行われていないとの指摘や、指導の改善に生かす評価の参考となる情報が不十分な記録となっているとの指摘もある。
- 保育所においては、乳幼児の実態に即して計画を作成・実践し、その計画と実践を振り返って評価し、結果を次の計画に反映させていくことが、実践の質を高める上で重要とされてきた。しかしながら、こうした一連の過程に沿った実践については、各園によって取組状況は様々である。
- 幼稚園・保育所・認定こども園におけるICTを活用した活動が、乳幼児の発達や活動のねらいに応じた活用となっていないといった課題が生じている。
- 乳幼児にとって周囲の環境や１日の生活の流れが大きく変化する入転園時や、２歳児から３歳児への学級・クラスの移行時において、十分な配慮が必要であり、１日の在園時間の長時間化を踏まえた対応も求められている。また、家庭での低年齢児のインターネットの利用率の増加やICTの長時間使用による心身への影響の懸念がある。

【③幼児教育と小学校教育との円滑な接続】

- 現行の３要領・指針及び小学校学習指導要領においては、育みたい資質・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。
- このため、国は、各地域において、幼児教育と小学校教育の関係者が連携・協働して、架け橋期（５歳児から小学校１年生までの２年間）のカリキュラムの作成・実施・評価・改善等に取り組む「幼保小の架け橋プログラム」を推進している。
- これにより、各地域の幼稚園・保育所・認定こども園及び小学校において、合同研修や接続を意識した実践が取り組まれ、一定の成果を上げている。国の事業では、接続の取組を通じて、小学校において課題が改善されたり、幼稚園・保育所・認定こども園及び小学校の教職員の幼児・児童への関わりや指導方法に変化があったりする等の成果が見られた。
- 一方、以下のような課題もあり、全国的に見ると未だ十分とは言えない状況である。
  - 幼稚園・保育所・認定こども園の課題感：スタートカリキュラムの取組が不十分、一部の小学校から幼児教育が企図しない指導を求められる、接続の取組が幼児・児童同士の交流活動や特別な配慮を必要とする幼児の引継ぎで終わってしまう　等
  - 小学校の課題感：各園の教育の質にばらつきを感じる、幼児教育において、どのような資質・能力が育まれているのか分からない、幼児教育との学びのつながりが見えない　等
  - 連携体制の課題：接続の重要性・必要性に対する認識共有や部局間での情報共有・調整が不十分、複数の園・校の調整が困難、担当者の異動等により、取組が途切れがち　等

【④全ての乳幼児の育ちや学びを支える社会の在り方】

- 家庭や地域の状況に関わらず、全ての乳幼児のウェルビーイングの向上に向けて、幼稚園・保育所・認定こども園は、多様な乳幼児一人一人を尊重し、多様性が包摂された園生活の中で、共生社会の担い手の育成を目指し、全ての乳幼児の育ちや学びを保障していくことが重要。
- 幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン（はじめの100か月の育ちビジョン）や幼児教育の基本的な考え方について、保護者をはじめ社会一般に十分理解されるよう、普及・啓発を行ってきたところであるが、引き続き、国や自治体において取り組むことが重要。
- 少子化、核家族化、過疎化、地域のつながりの希薄化等を背景に、子育て中の保護者においては、情報提供や相談、助言を含め、子育てへの支援が強く求められている。

【⑤特別な配慮を必要とする乳幼児への指導・支援】

- 令和６年度の改正障害者差別解消法の施行も踏まえ、「合理的配慮」の充実を図っているが、「合理的配慮」の基盤となる「基礎的環境整備」の状況については各園のばらつきが大きい。障害のある乳幼児への指導・支援に係る園内組織や体制の整備、個別の支援計画や指導計画の作成については、十分に対応できていない。
- 外国人乳幼児等の円滑な受け入れは喫緊の課題。また、当該乳幼児が特に支障なく園生活を送っているように見えても、日本語の理解に課題がある場合もある。

【⑥各幼稚園・保育所・認定こども園の幼児教育を支える地域の体制】

- 自治体において、関係部局が緊密に連携し、設置者・施設類型に関わらず、各幼稚園・保育所・認定こども園を支える地域の体制整備が必要。また、幼児教育の質の向上を担当する職員の育成・配置が不十分。

（２）改善の方向性

幼①参照

【①資質・能力の育成に向けた「遊びの深まり」の実現】

- 乳幼児の諸能力は、乳幼児が、自らの興味や関心に基づく自発的な活動としての遊びを展開する過程において、心身全体を働かせて様々なものや人と直接的・具体的に関わる体験を通して、相互に関連し合いながら、総合的に育まれていく。こうした乳幼児にとっての「学び」である「遊び」のプロセスが、資質・能力の育成に深く結び付いていくという「遊びの深まり」を実現することが、幼児教育の質の向上を図る上で不可欠である。

- このため、幼稚園教諭・保育士・保育教諭が、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭に置きつつ、３つの視点と５つの領域のねらい及び内容に基づいた実践を構想することができるよう、例えば、以下のような整理を行い、「育みたい資質・能力」、「３つの視点・５つの領域のねらい及び内容」、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の関係性を明確化し整合性を図る構造化を行い、改善を図る。

幼②参照

  - ３つの視点と５つの領域のねらい：幼児教育において育みたい資質・能力を視点・領域ごとに明確にし、乳幼児の生活する姿から捉えたもの。実践を構想する際の環境構成や援助に込める意図として示されている。
  - ３つの視点と５つの領域の内容：ねらいで示した資質・能力の育成において重要な乳幼児の経験として必要な構成要素を明確にしたもの。各視点・領域の特性を踏まえ、乳幼児の経験が豊かなものとなるよう、乳幼児の姿を捉えた環境構成や援助の骨子となる。
  - 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」：５歳児後半において遊びが深まり、資質・能力が総合的に育成・発揮されている姿

- このような改善が図られた３要領・指針を手掛かりに、幼稚園教諭・保育士・保育教諭が、乳幼児理解と「３つの視点・５つの領域のねらい及び内容」に基づく教育的意図を踏まえ実践を探究的に構想し、環境の構成・再構成や援助を行うことにより、乳幼児の自発的な遊びが乳幼児自身の興味や関心、これまでの体験等と結び付き、更に展開したり他の遊びとつながったりしながら、「遊びの深まり」が実現されていくよう園全体で取り組むことが重要である。

幼③参照

【②遊びの中の「学び」を見取る評価の充実と小学校教育との学びのつながりを意識した実践の改善】

- 資質・能力の育成に向けて、自発的な活動としての「遊び」が更に深まるようにするためには、一人一人の乳幼児の姿を丁寧に見取り、記録し、乳幼児理解を深めることが基本となる。その上で、遊びの中の「学び」を見取り、見取った「学び」を基に、自身の指導を振り返り、指導計画の修正や環境の再構成、必要な援助の改善等を図り、「遊びの深まり」が実現されるよう、取り組むことが求められる。

幼③参照

- また、幼児教育と小学校教育との接続においては、遊びの中の「学び」、すなわち幼児教育で遊びを通して育まれた資質・能力を、小学校の各教科等の学習にどう生かすことができるか、小学校の各教科等における資質・能力の育成を見通して、幼児教育における遊びをどのように深めていくとよいか、といった学びのつながりが重要である。幼稚園・保育所・認定こども園と小学校の両者が学びのつながりを意識した実践の改善を図り、それぞれの専門性を発揮した教育の互恵的な充実を目指すことが求められる。

【③０歳から18歳までの「学び」を見通した内容の改善】

- 幼児教育においては、園生活の中で「遊び」を通して、乳幼児が自らの「好き」や「得意」を見付けたり広げたり深めたりすることを原動力に、直接的・具体的な体験を積み重ね、小学校以降の生活や学習の基盤となる資質・能力の育成を図っている。今次改訂においては、特に後述の観点から内容の改善を図り、小・中・高等学校における教育課程の変革を支える基盤的役割を果たす。

＜０歳からの学びのつながり＞

- 乳幼児は、健康で安全に過ごすことができる園生活の中で、自分の存在が認められているという安心感や、幼稚園教諭・保育士・保育教諭をはじめとする周囲の大人への信頼感が支えとなって、自己を発揮し、周囲の環境に関わり、自分の世界を広げていくようになる。その際、身体を動かして身体感覚を養い、自身の行動範囲を広げていき、他の乳幼児や幼稚園教諭・保育士・保育教諭との関係を築きながら、自分の思いや考えを伝えようと言葉を豊かに育んでいく。こうした発達の過程を踏まえ、０歳からの学びのつながりが図られるよう内容の改善を行う。

＜遊びの中で多様な動きを伴う体験の充実と身体感覚の育成＞

- 身体の諸機能が発達する乳幼児期には、幼児教育の基本に基づき、乳幼児が、興味・関心や能力に応じて全身を使って伸び伸びと活動し、十分に体を動かす楽しさを実感できるようにすることが重要である。
- このため、乳幼児は、一定のプログラムや一方向的な指導によってではなく、自発的な活動としての遊びの中で、多様な動きを行うことにより、乳幼児期に必要な動きを身に付けていく。また、そうした体験を通して身体感覚が養われていく。
- 小学校体育科においても、運動することの楽しさ等に豊かに触れる中で多様な動きを身に付けたり磨いたりできるよう、特に小学校第４学年までの段階を「遊び」の要素を取り入れた学習として整理する方向で検討されており、「運動遊び」等の指導との円滑な接続が図られることが期待される。

＜他者と関わり協同する力の育成＞

- 幼稚園・保育所・認定こども園は、他の乳幼児や家族以外の人々と関わり、集団生活を行う場である。その中で、幼稚園教諭・保育士・保育教諭による環境の構成や援助の下、思いや考えを伝え合い、葛藤やつまずきをも体験しながら、自他を尊重し、幼児なりのルールを作ったり全員が納得する解決策を見出したりするなどしている。
- そうした中で、他の幼児や幼稚園教諭・保育士・保育教諭とともに過ごす園という身近な社会の一員として当事者意識と社会参画意識の芽生えが培われる。また、仲の良い特定の友達だけでなく、その他の幼児とも関わり、ともに目的を形成し、その目的に向かって協同する体験を積み重ねることにより、他者と関わり協同する力が育まれていく。
- こうして育まれた他者と関わり協同する力を基盤として、小学校以降の各教科等における「協働的な学び」の充実が図られることが期待される。

＜言葉を用いて考える力の基礎の育成＞

- この時期は、直接的・具体的な体験を通して思考力の芽生えを培う重要な時期である。直接的・具体的にものや人と関わりながら、思い考えたことを伝えるために自分なりに表現をするが、表情や動作等だけでなく、言葉を用いて自分の思いや考えを表現していくことにより、自分の思いや考えがまとまったり深まったりするようになる。また、自分の思いや考えを表したり伝えたりできた喜びや満足感等を味わうことにより、更に考えることを楽しみ、伝えようとするようになる。
- そうした中で、幼児は、適切な援助を受けながら、表したい・伝えたい思いや考えを言葉などで自分なりに表現できるようになっていき、また実際に言葉を用いて表現することで、より一層、考えがまとまったり深まったりするようになる。
- このように、直接的・具体的な体験を通して、思い考えることと言葉を用いて表現することの往還を繰り返すことにより、言葉を用いて考える力の基礎が育まれていく。こうして育まれた言葉を用いて考える力の基礎を基盤として、小学校以降の質の高い探究的な学びや各教科等の学習活動の充実が図られることが期待される。

2. 資質・能力の在り方、構造化のポイント

（1）資質・能力の在り方

- 幼児教育において育みたい資質・能力については、幼児教育と小・中・高等学校等における教育との連続性・一貫性を踏まえ、引き続き、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の３つの柱で示すことが適当。
- その際、乳幼児の発達の特性を踏まえ、乳幼児の自発的な活動としての遊びを通しての指導を中心に行う幼児教育においては、引き続き、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」とすることが適当。
- 「学びに向かう力、人間性等」については、従前より幼児教育が重視してきた心情、意欲、態度が育つ中で育まれることを考慮して整理するとともに、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」、「他者との対話や協働」、「遊びの主体的な調整」については、幼児期の後半をイメージして規定。

幼④参照

- 現行要領において「幼児期の教育における見方・考え方」とされている記述「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」については、「見方・考え方」としての位置付けを変更し、乳児も対象としつつ、幼児教育が重視すべき遊びの過程として、引き続き重視。

（2）資質・能力の構造化のポイント

- ３要領・指針が、幼稚園教諭・保育士・保育教諭にとって、資質・能力の育成に向けた「遊びの深まり」を実現する手掛かりとなるよう、「育みたい資質・能力の３つの柱」、「３つの視点及び５つの領域のねらい及び内容」、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の３者の関係性を明確化し、相互の整合性を図るとともに、「０歳児」、「１～２歳児」、「３歳以上児」（※１）のねらい及び内容のつながりを整理する。これにより、長期的な視点から乳幼児の資質・能力の育成を促す構造化を行い、改善を図る。

幼②参照

（※１）乳児：「０歳児」、幼児：「１～２歳児」及び「３歳以上児」

- 「ねらい」及び「内容」については、幼児教育と小・中・高等学校等における教育との連続性・一貫性を明示するため、小・中・高等学校の学習指導要領と同様に、表形式で示すことが適当。その際、幼児教育においては、「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」を分けて示すのではなく、一体的に示すことが適当。
- 「ねらい」の柱書については、現行要領・指針に記載されている３つの視点及び５つの領域において育もうとしている資質・能力の趣旨を基に規定することが適当。

幼⑤参照

3．内容の改善の在り方

【①０歳からの学びのつながり】

- ０歳～18歳までの育ちや学びを見通し、連続性・一貫性を図るため、「０歳児」、「１～２歳児」、「３歳以上児」の「ねらい」及び「内容」について、乳幼児にとって、その時期に必要な資質・能力が育まれるようにする観点から、また、０歳から小学校就学前までの学びの接続が図られるようにする観点から、必要な見直しを行う。
- 指導計画を作成する際には、乳幼児期は発達の個人差が大きいことを踏まえ、「０歳児」、「１～２歳児」、「３歳以上児」の区分を参照しつつも、乳幼児の実態に応じて柔軟に対応するよう配慮することが重要。

【②遊びの中で多様な動きを伴う体験の充実と身体感覚の育成】

- 座る、はう、歩くなどの運動機能の発達に伴い、自ら体を動かし身近な環境に興味や関心をもって関わり、探索活動を活発に行うようになっていく０歳児から、園生活全体の中で乳幼児の自発的な活動としての遊びを通して、多様な動きを伴う体験を充実するとともに、そうした体験を通して身体感覚を養う指導を充実。
- 幼児期からの運動習慣の形成に向けて、１日の生活全体の中で、幼児が自発的に体を動かして遊ぶ機会の充実を図るため、領域「健康」等における指導に加え、文部科学省・スポーツ庁、自治体等が行う幼児の運動促進のための取組を活用することも期待される。

【③他者と関わり協同する力の育成】

- ０歳児から、他の乳幼児への関心を深め自ら関わろうとする意欲を支える援助を充実。
- こうした援助により、人と関わる力が育まれていく中で、他の幼児や幼稚園教諭・保育士・保育教諭とともに過ごす園であり、身近な地域との結節点でもある園という身近な社会において、自分とは異なる他者と関わり、他者とともに目的を形成し、その目的に向かって協同していく力の育成を図る指導を充実。
- 指導の充実に当たっては、様々な体験を通して自己が十分に受け止められる経験を基盤として、自分とは異なる他者への寛容を次第に培うプロセスが重要である。自発的な活動としての遊びの中で生まれる必要感の下で、互いの思いや考えを伝え合い、葛藤やつまずきをも体験しながら、自他を尊重し、幼児なりのルールを作ったり全員が納得する解決策を見出したりするなどして、園内の身近な社会の一員として、多様な他者とともに遊びや生活を作っていくことを通じて、当事者意識と社会参画意識の芽生えが育まれる指導を充実。

【④言葉を用いて考える力の基礎の育成】

- ０歳児から、受容的・応答的な関わりを基本としつつ、声や表情、喃語や言葉、体の動きなどでの多様な表現をゆったりと受け止め、やり取りを楽しみ、乳幼児が体験したことや生活や遊びの流れに即した豊かな言葉掛け等を通じて、言葉の理解や獲得を促すとともに、乳幼児が自分なりに考えたり、思いを伝えようとしたりする意欲を支える援助を充実。
- こうした援助により、直接的・具体的な体験に伴い、自分の思いや考えを表したり伝えたりしたくなり、それらを言葉で表すようになっていく中で、言葉を用いて考える力を育むため、様々な援助（問い掛ける、言葉を添える、代弁する、視覚的に補助する等）を受けながら、更に考えようとして言葉を用いる指導を充実。
- その際、遊びをより楽しく面白くするために、自分の思いや考えがまとまったり深まったりすることへの喜びや満足感等を基盤にして、更に考えを深めていこうとする意欲が高まっていくことから、考えることや言葉で表現することの技能的な伸長ではなく、喜びや満足感等を味わうことに重点を置き、考えることを楽しみ伝えようとする幼児の姿が育つことを目指す。

4．指導・評価の改善充実の在り方

【①幼稚園・保育所・認定こども園における指導と評価の改善充実】 幼⑥参照

- 施設類型に関わらず、全ての幼稚園・保育所・認定こども園において、乳幼児一人一人のよさや可能性を把握し、指導の改善が図られるよう、乳幼児理解に基づく評価を行うことを規定。そのため、国においては、各幼稚園・保育所・認定こども園における指導と評価が充実するよう、評価に関する参考資料等を作成すべき。

＜記録と振り返りの充実＞

- 幼稚園教諭・保育士・保育教諭においては、園生活で見られる乳幼児の具体的な姿を日頃から記録し蓄積するとともに、記録を基に自身の指導を振り返ることや、同僚等と共有し多様な視点で捉え直すことが重要。
- 記録は、後から振り返ったり、同僚等と対話しながら振り返ったりする際の手掛かりとして重要。記録に当たっては、写真や動画などを活用したり、ICTを活用して共有したりする工夫も効果的である。

＜遊びの中の「学び」を見取る視点＞

- 評価を行うに当たっては、自身の指導を振り返り（特に３～５歳児においては「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の観点を踏まえて振り返り）、長期的な視野から育みたい資質・能力の育成を捉えようとすることが重要。このため、記録する際や記録を基に振り返る際に、乳幼児の姿から、遊びの中の「学び」を見取る視点をもつことを重視すべき。また、見取った乳幼児の姿や「学び」について、記録したり同僚等と対話したりする際には、乳幼児の姿や「学び」を表す言葉を豊かにすることが、乳幼児の姿や「学び」を見取る力の向上につながるということも重要な点である。
- このように、乳幼児の姿を捉えた記録を基に遊びの中の「学び」を見取り、園内で対話等しながら振り返り、環境の再構成や必要な援助の改善など実践の改善充実を図ることにより、乳幼児の「遊び」は深まっていく。その際、対話を広げ、他の幼稚園・保育所・認定こども園はもちろん、小学校とも学び合い、幼児教育における「遊びの深まり」により育成された資質・能力を基盤として、小学校以降の教育における「学びの深まり」が実現されることが期待される。

【②ICTの活用と留意点】

- ICTの活用に当たっては、乳幼児期は直接的・具体的な体験が重要であることを踏まえ、発達に応じて、乳幼児の直接的・具体的な体験の充実を図る道具として活用することとすべき。
- その際、乳幼児の直接的・具体的な体験を阻害する活用とならないことはもとより、スクリーン利用が心身の健康や発達に長期的影響を及ぼす可能性が指摘されているなど、科学的・医学的知見等も踏まえて、必要な留意点を示す。
- なお、障害も含め、様々な特性のある乳幼児にとっては、ICTは効果的に活用できるツールであることから、障害の状態や特性など、一人一人の実態に応じた配慮において、ICTを適切な管理の下で活用することが求められる。

【③１日の生活の流れに応じた活動の充実】

- 幼稚園及び認定こども園において、教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動については、あらためて、教育課程に基づく活動との連続性・つながりが図られるよう留意すべき。また、教育活動として一層の充実が図られるよう、国において、基本的な考え方や具体的な工夫、幼児の心身の負担への配慮等を整理・周知すべき。
- 園生活全体を通じた食育の充実に当たっては、「健やかに伸び伸びと育つ」視点や「健康」領域を中心としつつ、他の視点や領域との関連も踏まえながら、食事の場面や食物の栽培・収穫などの直接的・具体的な体験を通して、資質・能力の育成を図ることが重要である。

（※こども家庭審議会において審議）

５．保育所及び幼保連携型認定こども園における養護等の改善充実の在り方

【①乳幼児の育ちと学びを支える養護の重要性の明確化】

- 乳幼児は、生命の保持と情緒の安定が図られ、保護者や周囲の大人との愛情ある関わりの中で見守られているという安心感や信頼感に支えられながら、行動範囲を広げたり、自ら身近な環境に働き掛けたりしながら成長していくことから、養護を基盤として、乳幼児期全般を通して育ちと学びを支えていくことができるよう、その位置付けや記載内容の整理を図ることが重要。
- また、現行の保育所保育指針の「養護に関するねらい及び内容」は、特に「乳児保育に関わるねらい及び内容」と重複する部分が多く、また、保育士等の援助と乳幼児の姿が混在する箇所があることなどから、より分かりやすく記載していくことが重要。

【②０歳児からの円滑な接続・移行】

- 「０歳児」、「１～２歳児」、「３歳以上児」の保育の「ねらい」及び「内容」の円滑な接続を図るため、以下の発達過程を踏まえることが重要。
  - 乳幼児は、運動機能の発達に伴い、身近なものに関心をもって探索活動を行うようになり、こうした行動範囲の広がりとともに、乳幼児を取り巻く世界（モノ・ヒト・コト）への関わりや認識も豊かになっていくこと
  - 乳児の心身の発達の諸側面は特に密接に関連しており、保育の内容における３つの視点も相互に重なり合う部分が多いが、発達の諸側面が次第に分化し、乳幼児と周囲の人やものとの関わりも多様化・複雑化していくことを踏まえ、保育の内容が５つの領域によって示されていること
- また、家庭での生活経験、入園した時期や年齢により集団生活の経験年数が異なることを踏まえつつ、安心感をもって円滑に園生活を送ることができるよう、配慮することが重要。なお、とりわけ入園時や２～3歳児におけるクラスの移行時等には、同年齢や異年齢の乳幼児への関心や憧れを抱きつつ、園での生活や遊びに徐々に慣れ親しめるような援助とともに、保護者の不安や悩みに寄り添った支援を充実していくことも必要。

【③乳幼児の健康及び安全の確保に向けた取組の充実】

- 乳幼児の健康及び安全に関する様々な課題（感染症や自然災害、事故防止等）に対しては、最新の医学的・学術的知見等に基づき、迅速かつ適切に対応できるよう、より一層の配慮や取組を充実させていくことが重要。

【④１日の中での活動の時間のつながりへの配慮】

- 保育所において、特に３～５歳児を対象として、幼児の実態を踏まえ、発達を援助することを意図した主体的な遊びを中心とする活動の時間を設定するなど、５つの領域の「ねらい」及び「内容」を意識的に計画等に位置付ける取組について、その趣旨や位置付けを明確にすべき。また、特に０～２歳児においては、一日の生活の流れを考慮して、食事、睡眠、休息、遊びなどが無理なく営まれるよう配慮が必要。
- とりわけ在園時間が長時間にわたる乳幼児には、一人一人の生活のリズムに配慮し、園と家庭での生活の連続性を確保したり、保育の内容や方法を工夫したりするなどの配慮が必要。

【⑤特別な配慮を必要とする乳幼児及び保護者への個別の支援における専門職や専門機関との連携及び協働の充実】

- 障害のある乳幼児や外国人乳幼児等のみならず、全ての乳幼児について、一人一人の育ちゆく過程全体を大切にし、周囲の様々な人との相互的な関わりを通して育つという基本的な考え方の下、援助の充実を図ることが重要。また、保護者に対しても、一人一人を尊重し、パートナーとしての相互の信頼関係を築いていくことを重視するとともに、保護者との連携を一層充実させ、乳幼児の育ちと学びを支えていくことが重要。
- その上で、より個別的な支援が必要な場合には、施設長・園長のリーダーシップの下で体制を整えるとともに、園内外の専門職や専門機関との適切な連携及び協働を促進していくことが重要。

6．特別な配慮を必要とする乳幼児への指導や支援の改善充実の在り方

【①障害のある乳幼児への指導や支援の充実】

- 障害のある乳幼児への指導や支援の充実を図るに当たっては、「基礎的環境整備」の充実を促すとともに、「合理的配慮」の提供が確実に行われるよう規定すべき。「基礎的環境整備」の充実に当たっては、全ての乳幼児一人一人の発達の特性や興味・関心等に応じる幼児教育の基本を大切にしているか、といった視点も重視すべき。
- 障害のある乳幼児に対する個別の支援計画や指導計画の作成や活用を一層推進するとともに、個別の支援計画に「合理的配慮」の内容を記載することにより、園内での共通理解と小学校への確実な引継ぎを図ることが必要。

【②外国人乳幼児等への指導や支援の充実】

- 外国人の乳幼児や海外から帰国した乳幼児など外国人乳幼児等への指導や支援の充実に当たっては、母語での声掛けや母文化の遊びを取り入れるなど、乳幼児が安心して自己を発揮できる環境の下、一人一人の日本語の習得状況や生活習慣などの実態に応じ、指導の工夫を組織的・計画的に行うとともに、園内での共通理解と小学校への引継ぎを図ることが必要。
- 乳幼児の発達を踏まえ、体系的な語学指導を行わない幼児教育においては、外国人乳幼児等との日常的な関わりや言葉掛けにおいて、“日本語の力を育む視点”をもち、一人一人の実態に応じた指導の工夫を行うことを重視すべき。また、こうした工夫は、他の乳幼児にとっても言葉を豊かに育むことにつながる観点から重要である。

【③自治体の関係部局や関係機関との連携促進】

- 幼稚園・保育所・認定こども園が有する幼児教育の専門性と自治体の関係部局や関係機関が有する障害や日本語指導等の専門性が相まって、一人一人の実態に応じた指導の充実が図られるよう、一層の連携促進を図るべき。

7．幼児教育と小学校教育との円滑な接続の在り方

- 幼児教育と小学校教育との円滑な接続を図るに当たっては、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観点から、幼稚園・保育所・認定こども園及び小学校において、以下の取組を行うことが考えられる。 幼⑦参照
  - 合同の会議、研修、研究や保育・授業の相互参観等の機会を充実し、幼児・児童の姿から対話を通じて互いの教育への共通理解を図る。
  - 共通の教育的視点に基づき、「架け橋期のカリキュラム」を協働して作成するなどして、育みたい資質・能力等を共有し、学びのつながりを意識した実践の改善を図る。
- この際、幼稚園・保育所・認定こども園においては、幼児の姿から、遊びの中の「学び」を見取り、幼児教育で育まれた資質・能力について、小学校関係者等と対話をするための資料（「対話のための資料」）を作成・活用するなど対話を通じて小学校関係者等に共有を図ることが重要。
- 「架け橋期のカリキュラム」は、幼稚園・保育所・認定こども園における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こととする。
- また、地域や園・校の実情に応じて取り組むものであるとともに、幼稚園・保育所・認定こども園及び小学校に過度な負担を生じさせないよう留意すべき。このため、国においては、これまでの事業の成果を踏まえ、手引きを改定し、多様なモデルを提示することが必要。また、各自治体においては、地域の実態に応じた推進体制を整備し、教育委員会や幼児教育センター等による行政的支援の充実、架け橋期のコーディネーター等による助言などの継続的な支援が求められる。

8．家庭や地域との連携・支援の在り方

<家庭との連携・支援の充実>

- 子育ての主体者である保護者と幼児教育の専門性を有する幼稚園・保育所・認定こども園とは、それぞれの立場から乳幼児の育ちや学びを共に支える関係性であることを踏まえ、幼児教育の基本的な考え方、当該園の目標・方針や乳幼児一人一人への共通理解を図り、信頼関係を築くとともに、保護者の各園の活動への協力・参加を促し、また、保護者の子育てを支える取組を充実するなど、組織的な家庭との連携・支援の充実を図る。

- 保護者の子育てを支える取組については、幼児教育の専門性を生かし、乳幼児期にふさわしい生活や学びについて相談に応じたり、情報提供したりすることが重要。その際、例えば、近年保護者にとって懸念の大きい子育てにおけるICT使用の問題については、乳幼児の心身への影響や使う際に留意すべきことなどを踏まえて、相談や情報提供を行うことが有効。

- こうした関係性を土台として、障害のある乳幼児の保護者や外国人の保護者など、より個別的な支援が必要な場合には、コーディネーターの育成や専門職の配置等も含め、園内体制を整備し組織的に対応するとともに、自治体の関係部局や関係機関による専門的な支援につなぎつつ、継続的な支援に取り組むべき。

<地域との連携・支援の充実>

- 地域全体で多様な支援ニーズを受け止める体制の一端を担うため、こども家庭センター等の関係機関との連携・協働を強化し、地域の保護者の子育てを支援する取組を積極的に行っていくべき。

- 乳幼児の体験が一層豊かなものになるよう、乳幼児の興味・関心や必要感に基づき、地域にある人的・物的な資源を積極的に活用するとともに、地域の乳幼児等に対しても、幼児教育の特性を生かした活動を提供する取組の充実を図るべき。

9．各幼稚園・保育所・認定こども園の幼児教育を支える地域の体制の在り方

- 設置者や施設類型に関わらず、幼稚園・保育所・認定こども園といった幼児教育施設において、３要領・指針に基づく質の高い幼児教育が行われるよう、地域において、各施設を支える体制の整備を推進することが必要。

幼⑧参照

  - 自治体において、０歳から18歳までの発達や学びの連続性を踏まえた教育の一貫性を図りつつ、幼児教育の質の向上に関する様々な施策が一体的に推進されるよう、幼稚園・保育所・認定こども園に関する業務を所掌する部局間の緊密な連携を一層推進するべき。その際、学校教育の専門的知見を有する教育委員会が積極的に関与して役割を果たしていくことも必要。
  - 各幼稚園・保育所・認定こども園における３要領・指針に基づく実践に関して、指導や助言、援助等を行う、幼児教育の専門性を有する専門人材として、教育委員会における指導主事や児童福祉部局における保育指導職の育成・配置を促進すべき。
  - 設置者や施設類型に関わらず、幼稚園・保育所・認定こども園を支える幼児教育センターの設置を促進し、幼児教育アドバイザーや架け橋期のコーディネーター等の育成・配置、研修の実施、小学校教育との接続の取組等の充実・発展を図る。特に広域行政を担う都道府県においては、全都道府県における設置を目指すべき。
  - 都道府県においては、自ら設置する幼児教育センターの活用や幼児教育アドバイザー等の派遣により市町村を支援するほか、市町村を含む連携体制を構築したり、地域全体で幼児教育に携わる人材が学び合う体制や公開保育等の機会を充実することも重要。
  - 国立教育政策研究所幼児教育研究センターは、幼児教育の調査研究拠点の中核として、各地域の幼児教育センターや大学等と連携・協力し、国内外の研究ネットワークを構築することが重要。

特別支援教育

１．特別支援教育をめぐる現状と改訂における基本的考え方

（１）特別支援教育の意義と現状

（２）今回の改訂における基本的考え方

２．幼稚園・小学校・中学校・高等学校における改善の方向性

（１）基本的考え方

① 幼・小・中・高等学校における現状・課題

② 重層的な指導・支援の考え方を踏まえた方策

（２）合理的配慮の提供を促すための方策

① 合理的配慮の提供と基礎的環境整備に関する現状

② 基礎的環境整備の理解の促進に向けた方策

③ 合理的配慮の提供を促すための方策

（３）通級による指導における改善の方向性

① 通常の学級の学びと通級による指導の連携

② 通級による指導を受ける場合の特例的な取扱い

（４）特別支援学級における改善の方向性

① 特別支援学級の現状

② 特別支援学級の質の確保に向けた方策

（５）高等学校における改善の方向性

（６）幼稚園における改善の方向性

（７）障害種ごとの「配慮事項」

（８）交流及び共同学習

３．特別支援学校における改善の方向性

（１）知的障害者である子供たちに対する教育課程の改善

① 基本的考え方

② 情報活用能力の抜本的強化に向けた方策

③ 目標及び見方・考え方、資質・能力の構造化

（２）自立活動の充実に向けた方策

① 自立活動の位置付け

② 子供主体の視点に立った自立活動の更なる展開

③ 自立活動の内容等の示し方

④ 実態把握から指導目標・内容の設定までの考え方

（３）総則等の構成・記載の在り方

（４）障害種ごとの「配慮事項」

（５）学習・指導・評価の改善充実の在り方

（６）高等部の充実

（７）交流及び共同学習

（８）特別支援学校のセンター的機能の充実

1. 特別支援教育をめぐる現状と改訂における基本的考え方

（1）特別支援教育の意義と現状

- 特別支援教育は、障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、子供一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、障害による学習上又は生活上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものとされている。

- また、特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨として行われることが重要。そのためには、障害の有無にかかわらず子供たちが可能な限り同じ場で共に学ぶことを目指すべきであり、その際には、それぞれの子供が、授業内容を理解し、学習活動に参加している実感・達成感をもちながら充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうかという最も本質的な視点に立つことが不可欠である。

- そのためにも、子供一人一人の自立と社会参加を見据えて、教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、小・中・高等学校の通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場において、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援が行われることが必要である。

- 少子化により児童生徒の数が減少する中、特別支援教育に関する理解や認識・期待の高まり、また、各学校・設置者の努力・創意工夫により、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校のいずれにおいても、特別支援教育を受ける子供の数は増加の一途をたどっている。このことは、特別支援教育のそれぞれの学びの場が、障害のある子供たちにとって単なる学びの場を超えて、障害の状態等を踏まえつつ、全人格的な発達・成長を保障し、安全・安心な居場所・セーフティーネットとしての役割を果たしており、障害の種類や程度等に関わらず全ての障害のある子供たちを学校教育制度に包摂するための不可欠な役割を果たしていることの表れであると考えられる。

- さらに、通常の学級に在籍し、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合も増加している。そのため全ての通常の学級において、特別な教育的支援を必要とする児童生徒等が在籍している可能性があることを前提として、特別支援教育の取組を進めることが求められている。

（2）今回の改訂における基本的考え方

- 次期学習指導要領等においても、インクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨として、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援について更なる取組の深化を図ることで、障害のある子供たちの「深い学び」を確かなものとし、障害のある子供たちを包摂する柔軟な教育課程を推進することが必要である。その際には、学校現場の持続可能な在り方を追求し、実現可能性を確保した方策とすることが重要である。

- その際、障害者基本法及び「障害者差別解消法」（※1）においては、障害者について、「社会モデル」（※2）の考え方も踏まえた捉え方がされており、心身の機能の障害がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものとされている。この考え方は、世界保健機関（WHO）による「国際生活機能分類（ICF）」の整理を踏まえ、障害の状態を「医学モデル」（※3）と「社会モデル」の両者を統合して障害を把握するものであり、これからの特別支援教育においては、このICFの視点を踏まえ、「社会モデル」の考え方も取り入れた取組の充実が必要である。

（※1）障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

（※2）障害者が日常生活又は社会生活で受ける制限は、心身の機能の障害のみならず、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるという考え方

（※3）障害を病気・外傷やその他の健康状態から直接的に生ずるもので、個人の問題として捉える考え方

2．幼稚園・小学校・中学校・高等学校における改善の方向性

（1）基本的考え方

【①幼・小・中・高等学校における現状・課題】

- 特別支援教育を受ける子供の数は急増しており、通級による指導を受ける子供の数、特別支援学級や特別支援学校に在籍する子供の数、いずれも急増している。このことは、特別支援教育に対する理解や認識・期待の高まりの反映と考えられる一方、障害のある子供たちも、通常の学級で学ぶことが可能な子供は通常の学級で学ぶという前提が十分に理解・共有されていないことから生じている側面もある。
- 障害のある子供たちの指導・支援に当たっても、まずは通常の学級における取組が起点となるが、こういった取組について学校現場や教育委員会、さらには保護者に十分に理解されているとは言い難く、指導主事による各教科等の指導助言においても十分に取り扱われていない実態もある。
- また、多様な子供がいることを前提とした授業づくりや学級・集団づくりや通常の学級に在籍する障害のある子供たちへの個別的な支援が十分ではないこと、特別支援教育に係る教師の専門性が十分でないことや、他方で特別支援教育を含め様々な要望・期待に対して学校や教師の負担が増大している状況等も相まって、障害のある子供たちに対する包摂的な取組が、障害のある子供や保護者から不十分と感じられるような場合もある。
- こういった状況に対し、平成25年の就学先の決定に関する制度改正を受け、学校教育法施行令第22条の３の規定に該当する障害の程度の子供が小・中学校に就学している例が見られる一方で、通常の学級を学びの場とすることが適切と思われる場合であっても特別支援学級を学びの場とする子供や、小・中学校を学びの場とすることが適切と思われる場合であっても特別支援学校を学びの場とする子供が増え続けている現状がある。
- このため、各学校段階において、実現可能性の観点を踏まえつつ、障害のある子供たちを包摂した教育を実現するため、「重層的な指導・支援」の考え方に基づく指導・支援に取り組むことが必要である。

【②重層的な指導・支援の考え方を踏まえた方策】

特支⑥参照

- まずは通常の学級において、障害のある子供たちをはじめ様々な面で配慮が必要な子供たちが在籍していることを前提として、全ての子供に対する多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくり、学級・集団づくり、教室・学習環境の整備を進めていくことが必要となる。その際には、デジタル学習基盤の活用が大きな役割を果たすと考えられる。
- その上で、障害の状態等を踏まえた個別的な支援が必要な子供たちに対して、指導内容・指導方法の工夫に取り組むことが必要である。その際には、特別支援学校のセンター的機能を活用しつつ、校内委員会による組織的な対応が必要であり、国においては、校内委員会の位置付けや役割の明確化を図るとともに、こうした工夫について学べる研修コンテンツや教師向けの資料等の提供、好事例の周知に取り組むことも必要である。
- さらに、通常の学級だけでは指導・支援が困難な子供たちに対して、通級による指導を実施することが必要であり、その上で、障害の状態等を踏まえ、通常の学級では指導・支援が困難な子供たちについては特別支援学級において指導を実施するといった、教育的ニーズを踏まえた段階的なプロセスによる学びの場の検討が必要である。
- なお、それぞれの場の教育において、本人・保護者の意向を踏まえ、必要がある場合には、建設的対話による合意形成を通じて、合理的配慮の提供を行うことが必要である。
- 個別の指導計画のうち、各教科等の指導に係るものについては、他の諸計画との記載の重複を排除し、指導上の配慮事項や手立てに関する内容など、真に必要な記載に精選することが必要であり、作成に係る負担の軽減につながると考えられる。
- 各教科等の指導に当たっては、「困難さ」に応じた指導内容や指導方法の工夫が必要であるが、教師から見える表出した「困難さの状態」への対応にとどまり、その背景にある「困難さが生じる要因」に十分に目が向けられない状況があることも踏まえ、困難さが生じる要因に目を向けた上で、それに基づく手立てを実施する考え方や事例等を示していくことも必要である。

（2）合理的配慮の提供を促すための方策

【①合理的配慮の提供と基礎的環境整備に関する現状】

特支⑦参照

- 合理的配慮の提供は障害のある子供たちを包摂する観点からも不可欠な視点であり、障害者差別解消法の改正において合理的配慮の義務化がなされたことも踏まえ学校側の対応も進んできているが、他方で、合理的配慮の提供に積極的に取り組んでいる小・中学校の割合は一部にとどまっており、地域間の差も大きい現状がある。
- 現行の学習指導要領においても、障害のある子供たちに対する指導内容や指導方法の工夫が記載されているが、あくまでも教師による指導上の工夫としての記載であり、障害のある子供たちが教育内容・方法に関して合理的配慮を求める場合との関係は、必ずしも明らかになっていない。そのため、合理的配慮の提供に関する理解が十分に進んでいない状況も生じている。
- また、1人1台端末などのデジタル学習基盤が整備されたことで、ICTの活用は合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備として位置付けられるものとなったが、特別な支援を要する子供たちへの学習活動でのICTの活用が進んでいない学校や、１人１台端末に装備されたアクセシビリティ機能等を十分に活用しきれていない学校もあるなど、デジタル学習基盤を生かし切れていない実態があり、個々の教育的ニーズへの対応を合理的配慮の提供に係る個別対応のみで想定するがゆえの業務への負担感・不安感に繋がっている。

【②基礎的環境整備の理解の促進に向けた方策】

1-4-2参照

- デジタル学習基盤は、様々な困難さが見られる障害のある子供たちにとって学びの機会を保障するものであり、学びの主体的な調整を図るためにも不可欠なものである。そのため、合理的配慮の基盤となる基礎的環境整備に位置付くものとして、その意義を総則等で明記することが必要である。
- また、障害の状態等に応じ、アクセシビリティ機能や入出力支援装置を適切に活用することや、個別の学習ツール等を学習活動に柔軟に取り入れることも示すことが必要である。導入にとどまらず、主体的な学びに寄与するものとなるよう、国においては、デジタル学習基盤の活用に当たっての分かりやすい例を提示するなどの方策も必要である。

【③合理的配慮の提供を促すための方策】

- 障害のある子供たちにとって、合理的配慮の提供を求めることは、社会的障壁を取り除くために必要なものであるだけでなく、自己の学習を主体的に調整するためにも必要なものであり、障害のある子供たちの自己選択・自己決定に資する資質・能力の育成という観点からも重要なものである。
- そのため、合理的配慮の提供について更なる理解を図り、実現可能性の観点を踏まえつつ促すための方策として、各学校段階の学習指導要領等の総則において、本人・保護者からの意思の表明を踏まえ、本人・保護者との建設的対話による合意形成を通じて、過重な負担のない範囲での合理的配慮の提供を行う旨を位置付けることが必要である。
- その際、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も踏まえ、建設的な対話による合意形成に資するよう、解説等において、以下のような合理的配慮の提供を進めるための考え方や、具体的な合意形成に向けたプロセスについて、分かりやすく示すことが必要。
  - 学習内容の変更・調整や、情報保障や教材の配慮といった合理的配慮として考えられる観点
  - 過重な負担の基本的な考え方（物理的・技術的制約、人的・体制上の制約、費用・負担の程度、学校種・学校規模や自治体の財政規模といった観点）
  - デジタル学習基盤を含む基礎的環境整備との関係　など
- また、合理的配慮を受ける子供が「特別扱い」されていると捉えられ、学校やクラスの中で孤立しないよう、学校全体で組織的に取り組むとともに、多様性を尊重した学習者主体の授業づくりや心理的安全性を確保する学級・集団づくり、個に応じた学習過程の充実が必要な旨を示すことも必要。
- また、合理的配慮の内容については、個別の教育支援計画の中に確実に記載するとともに、学校間で確実な引継ぎを行うことの重要性を明示すべきである。
- 高等学校の入試において、障害のある生徒に対する受検上の配慮を更に進めるためにも、文部科学省が作成している「高等学校入学者選抜における受検上の配慮に関する参考資料」について、デジタル学習基盤の活用等を含む配慮の例を提示するなどの見直しも検討する必要がある。

（３）通級による指導における改善の方向性

【①通常の学級の学びと通級による指導の連携】

特支⑧参照

- 小・中・高等学校における通級による指導は、通常の学級での学習活動や学校生活を円滑に進めることを目指すものであり、通常の学級において障害のある子供たちを包摂するための取組として不可欠なものである。
- しかしながら、教育的ニーズを十分に精査・整理することなく、通級による指導を実施している学校も見受けられ、また、通常の学級における対応や支援策に十分に取り組むことなく、障害の状態等を踏まえた対応を通級による指導に任せてしまうといった傾向が一部に生じている。
- 他方、自治体によっては、通級による指導の利用についてのハードルが高く、特別な指導や支援を必要とする子供たちが、困難さを有したまま通常の学級に取り残されてしまい、学習や学校生活に支障をきたすといった状況も生じている。通級による指導を実施している学校が一部にとどまっている自治体もあり、本来であれば通級による指導を受けながら通常の学級に在籍することが想定される子供たちが、特別支援学級を学びの場としているような状況もある。
- このような状況を踏まえ、通級による指導については、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえ、通常の学級での教育活動における配慮や手立てを実効的なものとするために実施するものであることを明らかにすることが必要である。
- その上で、通級による指導において、自立活動を取り入れることや、自立活動の指導と通常の学級における各教科等の指導をより密接に関連させることが重要である旨を示すことが必要である。
- 通級による指導の利用に当たっては、子供たちの教育的ニーズを十分に踏まえることが必要であり、校内委員会による組織的な見立ての下、専門的な知見を踏まえつつ、子供たちの教育的ニーズを踏まえた総合的な見地から判断することが必要である旨を指針等として示すことが必要である。

【②通級による指導を受ける場合の特例的な取扱い】

特支⑨参照

- 通級による指導を受ける子供たちは、各教科等の学びは通常の学級で進めていくこととなるが、内容・単元によっては、障害の特性や状態等によって障害のない子供と同一の内容や進め方では困難が生じる場合があり、教科の内容を十分に理解できず、学習についていけない状況も生じている。
- こういった状況に対して、現行では教育課程上の対応は困難であり、合理的配慮の提供の観点や、通常の学級において障害のある子供たちを包摂する観点を踏まえると、更なる制度の柔軟化が課題となっている。
- そのため、通級による指導を受ける場合の特例的な取扱いとして、
  - 自立活動の指導を実施した上で、通常の学級における少人数指導等では障害の特性等を踏まえると対応が困難な場合の特例的な措置として、教科の内容の一部について、理解できず学習が遅れがちとなったり、他の子供たちと同じように学ぶことに困難をきたしている場合等において、困難さの状態に対する手立てとして特に必要な場合においては、合理的配慮の提供の観点から、学校側に過重な負担が生じない範囲で、かつ、教師の持ち授業時数の増につながらないよう指導期間を一定期間に限るなど働き方改革にも留意した上で、各教科の指導を行うこと
  - 障害の状態等を踏まえ、通常の学級において受ける授業を含め、各教科等の学習内容の変更・調整が必要な場合には、合理的配慮の提供の観点から、学校側に過重な負担が生じない範囲で、本人・保護者と十分に意思疎通を図りつつ、かつ、系統性・関連性に留意しつつ、各教科等の目標・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

  を可能とすることが考えられる。なお、これらの教育課程の特例的な取扱いは、設置者の定めるところにより実施するものと整理することが妥当である。
- 通級による指導の授業時数については、児童生徒の教育的ニーズを踏まえた柔軟な対応を可能とするため、小・中学校に係る下限について定めることはせず、１年間の中でも、教育的ニーズの変化を踏まえた弾力的な運用を促す旨を示すことが考えられる。

（４）特別支援学級における改善の方向性

【①特別支援学級の現状】

- 特別支援学級をめぐっては、自閉症・情緒障害学級や知的障害学級を中心として在籍者が急増しており、こうした中、特別支援学級における特別の教育課程の編成が正確な理解を欠いたまま編成されている実態や、交流及び共同学習として、必要な支援を受けることなく、大半の時間を通常の学級で学んでいる子供たちがいることなどの課題が生じている。

- その背景として、学校側や保護者側の双方に、通常の学級における障害のある子供たちに対する指導・支援の難しさや不安感が生じており、子供たちの教育的ニーズを十分に精査・整理することなく、特別支援学級を学びの場としている学校も見受けられる。こうした中、必ずしも特別支援教育に関する専門性を持ち合わせていない教師が特別支援学級を担当する状況も生じており、具体的な指導のイメージを持ちやすくするためにも、特別支援学級における学びの在り方について、分かりやすく示すことが必要である。

- 特に、特別支援学級においては、障害の程度等が様々な異学年の子供たちが同一の学級で学んでおり、子供の障害の状態等によって教科ごとに適用される教育課程が異なっているなど、同一学級内で複雑な教育課程の編成・実施が求められている。実際の指導に際しては、小集団による指導や個別指導を組み合わせながら並行して学習が進められている現状がある。

- こういった特別支援学級特有の指導方法に対しては、学校現場から難しさを感じているとの声も上がっている。また、特別支援学級や通級による指導においては、障害種に応じた基本的な対応や配慮すべき事項等の考え方が示されておらず、学校現場に対応が委ねられてきたことにより、子供たちの障害の状態等に応じた配慮や手立てが十分に行き届いていない状況も指摘されている。

- 他方、子供たちの教育的ニーズや必要な支援の内容について十分な整理がなされないまま、機械的に特別支援学級を学びの場とする決定を行っている市区町村教育委員会があり、適切な就学先決定を促す必要がある。

【②特別支援学級の質の確保に向けた方策】

特支⑩参照

- 特別支援学級の教育課程については、通常の学級との連続性を踏まえ、小・中学校の見直しの方向性を踏まえた充実を図ることが必要（調整授業時数制度の適用等）。その上で、特別支援学級の教育課程の編成・実施に関する基本的な考え方について、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえつつ、これまでの優れた実践をもとに整理することが必要である。例えば、
  - 子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じた指導方法の工夫や学習環境の設定、学習活動や学習課題の提供等により、子供たちが自ら学習が最適となるよう調整していくための支援が必要であること
  - 特別支援学級特有の学びを進めていくためには、デジタル学習基盤の活用が不可欠であり、教師は適切な配慮や手立てを講じながらデジタル学習基盤の活用を促すこと、障害の状態等に応じてアクセシビリティ機能や入出力支援装置の活用を促進すること、障害の状態等を踏まえた個別の学習ツールによる支援などの方策を講じることが期待されること
  - 通常の学級の子供たちと交流及び共同学習を通した協働的な学びを進めることは、特別支援学級の子供たちにとって、周囲の子供たちとともに育つ中での成長が期待されるものであること
  - 自立活動の指導を行うための時間を適切に設けた上で、教育活動全体を通じて自立活動の指導を行う旨を明らかにすること

- 他方、市区町村の教育支援委員会における就学先決定において、本人・保護者の意向を踏まえつつ、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえた多角的な視点で総合的な判断による決定に向けて、国において指針等を策定し、明確化することが必要である。

- 特別支援学級ではなく通常の学級を学びの場とすることが適切と思われる子供については、通常の学級の中で指導できる体制を整備することにより、通常の学級での特別支援教育の専門性を確保することが必要。こうした子供たちを通常の学級の中できめ細かく指導できるような指導・運営体制の在り方について、将来的な制度的対応も含むあらゆる対応策を見据えて、国において検討を進めることが必要である。

（５）高等学校における改善の方向性

特支⑪参照

- 高等学校においても、障害のある子供たちが数多く在籍しているが、障害の状態等を踏まえた教育課程の編成に課題がある。
- 「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえた対応は高等学校においても必要であり、まずは通常の学級において、多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくり、学級・集団づくりに取り組み、その上で、一人一人の教育的ニーズに応じた個別的な対応や通級による指導を行うことが必要である。
- さらに、高等学校において、障害の程度が比較的重い生徒を受け入れている場合において、障害のある生徒の教育的ニーズを踏まえた教育活動を積極的に推進するための教育課程の柔軟化を含めた取扱いについて、将来的な制度的対応を見据えた検討を進めることが必要である。
- そのため、まずは各自治体における先導的な実践を後押しし、研究開発的な視点も踏まえた知見の蓄積が重要。障害の程度が比較的重い生徒を受け入れており、障害のある生徒の自立と社会参加に向けた教育活動に積極的に取り組んでいる高等学校において、特に必要な場合においては、障害の状態等に応じた教育課程の編成・実施を可能とする新たな特例制度を創設し、将来的な対応を見据えた先導的・実証的な取組を進めるべき。

（６）幼稚園における改善の方向性

- 幼稚園においても、合理的配慮の充実を図っているが、基礎的環境整備にばらつきが大きく、また、園内の支援体制の整備や関係機関に対する専門的な助言・援助の要請、個別の教育支援計画の作成や個別の指導計画の作成については、十分に対応できていない。
- 幼稚園においては、全ての幼児一人一人の発達の特性や興味・関心等に応じる幼児教育の基本の下、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえ、多様性・包摂性を尊重した指導・支援を進めるとともに、その上で、個々の幼児の障害の状態等を踏まえた個別的な支援としての指導の工夫に取り組むことが必要である。
- その上で、基礎的環境の整備を促すとともに、合理的配慮の提供が確実に行われるよう、必要な規定を行うべき。また、障害のある幼児に対する個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用を一層推進するとともに、個別の教育支援計画に合理的配慮の内容を記載することにより、園内での共通理解と小学校への確実な引継ぎを図ることが必要である。

（７）障害種ごとの「配慮事項」

特支⑫、⑬参照

- 特別支援学級や通級による指導における質の確保を図る観点から、障害種ごとの基本的な対応や教育活動全般にわたる主な配慮事項について、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫に資する基本的事項として示すことが必要である。
- その際、合理的配慮の提供との関係についても整理するとともに、特別支援学級や通級による指導における全国的な教育水準の保障の観点から、その示し方についても併せて整理することが必要である。

（８）交流及び共同学習

- 幼・小・中・高等学校の交流及び共同学習については、
  - 通常の学級に障害のある児童生徒等が数多く在籍しており、相互に正しい理解と認識を深めることが期待されること
  - 特別支援学級の子供たちと通常の学級の子供たちが交流及び共同学習を通じた協働的な学びを進めることで、相互理解や認識が深まることが期待されること
  - 特別支援学級の子供たちが必要な配慮を受けることなく多くの時間を通常の学級で学んでいる場合には、学びの場の変更を検討すべきであること

  これらの趣旨について、改めて国において示すことが必要である。
- 第２章特別活動の項目１．（５）で述べるとおり、重層的な指導・支援における「多様性・包摂性を尊重した生活づくり」は、特別活動が教育課程上の「核」を担うものであり、交流及び共同学習は、学校行事や学級活動をはじめとする特別活動においても、一層重視することが必要である。

3. 特別支援学校における改善の方向性

（1）知的障害者である子供たちに対する教育課程の改善

【①基本的考え方】

- 特別支援学校においては、特に知的障害者である子供の数が増加しており、深い学びを確かなものとするとともに、特別支援学校の現場の状況を踏まえた実現可能性のある取組を進めていくことが必要である。
- 知的障害者である子供たちに対する各教科においては、幼・小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視しつつ、発達の段階や知的障害の学習上の特性や、「主体的・対話的で深い学び」の実装を進める趣旨を踏まえた対応が必要であり、段階別に目標・内容を示すことについて引き続き必要である。

【②情報活用能力の抜本的強化に向けた方策】

特支⑭参照

- 知的障害者である子供たちに対する情報活用能力の取扱いとして、
  - 小学部では、授業時数や指導内容の具体が示されていない
  - 中学部では、指導内容が機器の活用にとどまっていること
  - 小学部から高等部までの指導の体系が明確になっていないこと

  等の状況がある。
- そのため、学びの連続性や発達の段階及び知的障害の学習上の特性を踏まえつつ、情報活用能力について適切に取り扱うこととする。その際、
  - 小学部では、「生活」において情報機器の活用を取り入れるなど、「生活」を中心として他の各教科等においても適切に取り扱うこと
  - 中学部では、職業分野での情報活用能力育成を明確にするため、現在の「職業・家庭」を「職業」と「家庭」の二つの教科に分離。「職業」において、中・高等部を通じて「情報機器・情報技術の活用（仮称）」を設定。中学部では、小学校中学年段階の内容を参考に情報技術の適切な取扱い及び特性の理解に関する内容を充実し、高等部では、小学校高学年段階の内容の充実を踏まえ見直すこと

  が必要である。

【③目標及び見方・考え方、資質・能力の構造化】

特支①、②、③、④、⑤参照

- 特別支援学校独自の教科である小学部「生活」と中学部・高等部「職業」について、目標及び見方・考え方、資質・能力の構造化の方向性を検討。
- 「生活」については、
  - 多様な生活体験を積み重ね、生活に必要な基本的な知識や技能及び態度を着実に身に付けていくという学びの本質的意義や特質は、引き続き重視していくべきものであり、従来の目標及び見方・考え方の在り方をもとに、目標及び見方・考え方を整理することが妥当
  - 資質・能力の構造化においては、「知識及び技能に関する統合的な理解」と「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」をまとめて示すことにより、「生活」の本質的意義を踏まえた深い学びの実現に向けた単元づくりに資することになると考えられる。
  - その際、「統合的な理解・総合的な発揮」を３段階を通して示すことにより、継続的・長期的、かつ、らせん状に深まるという知的障害のある児童生徒の学びの特性を踏まえた指導が促されることが期待。また、複数の内容をまとめた「領域」ごとに示すことで、学びの深まりが捉えやすくなることにも期待
- 「職業」については、
  - 社会人や職業人として必要な知識や技能及び態度を身に付けるという、その本質的意義は引き続き重視。従来の目標及び見方・考え方の在り方をもとにしつつ、小・中・高等学校の情報活用能力の抜本的強化の方向性も踏まえ、目標及び見方・考え方を整理することが妥当。
  - 資質・能力の構造化においては、内容の系統性や情報活用能力の抜本的向上も踏まえ、各領域ごとに「統合的な理解・総合的な発揮」を示すことが妥当。また、中・高等部の６年間を通して「統合的な理解・総合的な発揮」を示すことで、知的障害のある生徒の学びの特性を踏まえた一貫した指導の促進を期待。
- その他の教科等は、知的障害の特性等を十分に踏まえ、児童生徒の生活年齢を基盤とし、知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮しつつ、小・中・高等学校等の方向性を踏まえた見直しに取り組むことが必要。

（２）自立活動の充実に向けた方策

【①自立活動の位置付け】

特支⑮参照

- 自立活動は特別支援学校の教育の核となるものであり、「社会モデル」の考え方も踏まえた上で、特別支援学校の教育課程における自立活動の意義や位置付けをより明確にするため、以下の考え方を示すことが必要。
  - 自立活動は、心身の調和的発達の基盤を培うものであり、各教科等を通じて育成する資質・能力を支える役割を果たすものであること
  - 特別支援学校の教育活動全体を通じて、自立活動の視点をもって取り組む必要があること
  - 自立活動の時間における指導を教科等の指導に生かすために、カリキュラム・マネジメントの中で、自立活動と各教科等を関連付けていくこと
- 自立活動の指導と各教科等との密接な関連を図るためにも、障害による学習上又は生活上で生じる困難さと、自立活動の指導との関連を図ることの例示を示すことも必要である。
- 各教科等を合わせた指導で行っている場合においても、教育の内容と指導の形態とを混同しないよう、自立活動を含む各教科等それぞれの授業時数の計上によって総授業時数とすることを明確化することが必要である。

【②子供主体の視点に立った自立活動の更なる展開】

- 保護者等と適切に連携・情報共有しつつ、子供主体の視点に立った自立活動を全ての学部段階を通じて積み重ねていくことが必要である。
- そのため、指導すべき課題の整理において、６区分の観点から捉えた子供の実態と子供自身が捉えている困難さも考慮するよう示すことや、実態把握において、個人因子のみならず、「社会モデル」の考え方を踏まえた環境因子から把握することの重要性について、解説で示すことが考えられる。
- また、より一層、子供自身の自己選択・自己決定に資する指導内容を促す観点から、個々の児童生徒が自己の意思を表明することができるような指導内容を取り上げることなどを新たに盛り込むことが必要である。

【③自立活動の内容等の示し方】

- 自立活動に示す内容は、各教科と同様に全てを取り扱うといった誤解や、区分・項目が指導内容のまとまりを想起させてしまうといった混乱を避けるため、自立活動の指導は、個々の児童生徒の障害の状態等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にした上で指導目標を設定し、必要な項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的な指導内容を設定する旨を分かりやすく示す必要がある。
- その際、指導する教師にとってイメージしやすく分かりやすい示し方の観点、また、学習指導要領の目標・内容の構造化・表形式化の検討の方向性も踏まえ、自立活動の内容について表形式化に取り組むことが必要である。
- 表形式化に際しては、各区分の概括的な意味内容を表す「区分の観点」や各項目ごとに「項目の趣旨」を記載することが必要。
- 「１　健康の保持　⑶身体各部の状態の理解と養護に関すること。」について、「養護」という言葉は受け身的な意味合いがあり、より主体的な取組を促す観点から、「対応」に言葉を変更することも考えられる。
- 障害が重度で重複している子供や医療的ケアを必要とする子供に対する指導内容例や留意点等について、解説等の記載を充実することも必要である。

【④実態把握から指導目標・内容の設定までの考え方】

- 「流れ図」について、現状では、指導目標から項目の選定に至る手続きの拠り所となる考え方が明確に示されていないことから、指導目標から指導目標の達成に必要な項目の選定する際の手続きを明示し、項目同士を関連付けた指導内容やふさわしい指導方法の検討につながる示し方となるよう、改善を図ることが必要である。
- 自立活動に関する個別の指導計画については、作成の煩雑さや負担感の解消を図る観点から、子供たちの実態等に関する記載は、他の諸計画等で把握した内容を参考にして記載するなどして、業務の重複が生じることがないよう、留意点を解説等に示すことが必要である。

（３）総則等の構成・記載の在り方

- 現行の特別支援学校学習指導要領は、幼・小・中・高等学校の構成・内容に準じながら、特別支援学校において必要となる事項や内容を記載。例えば、重複障害者等に関する教育課程の取扱いや、知的障害教育における各教科等を合わせた指導等を規定している。
- 今回の改訂においても、幼・小・中・高等学校における見直しの方向性については、特別支援学校においても同様に取り入れていくべき（調整授業時数制度や高等部の単位制度の柔軟化等も同様に取り入れていくべき）。
- その上で、総則の構成や記載の在り方については、特別支援学校の教育課程の考え方や編成・実施についてより的確に、かつ分かりやすく示すよう、改善を加えていくべき。その際、以下の点などについて留意することが必要。
  - 特別支援学校の教育課程全体を通じて、国の障害者施策の方向性も踏まえ、自立と社会参加を目指していくという理念を明らかにすること
  - 知的障害教育における各教科等を合わせた指導については、指導の形態の一つであることを踏まえ、「第２章　各教科」以降に記載すること
  - 各教科等の指導に当たっては、基礎的・基本的な事項のみならず、障害の状態や卒業後の進路が様々であることを踏まえた示し方とすること
  - 不登校児童生徒への支援に関する記載を示すこと
  - 重複障害者等に関する教育課程の取扱いについては、対象をより的確に表す項目名に見直すことや、高等部における目標・内容の柔軟な取扱い、小・中・高の目標・内容をより柔軟に取り入れるなど、子供たちの多様な実態に応じた教育課程の編成を促進するための見直しを行うこと

（４）障害種ごとの「配慮事項」

- 今回、以下の点について、教育活動全般を通じて留意すべき基本的な考え方として、障害種共通的に総則において示すことが考えられる。
  - デジタル学習基盤の活用を前提として、障害の状態等を考慮した活用に当たっての配慮すべき事項
  - 自立活動の時間と各教科等との指導の関連に係る配慮すべき事項
- 一方、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である子供たちに係る事項として、障害の状態等を踏まえつつ、各教科等の指導内容に係る適切な設定に関する事項を規定。障害種固有の概念の形成や認知の特性、意思疎通に関する事項を規定し、規定順についても整理が必要である。
- 各学校においては、これらの配慮事項に加え、本人・保護者の意向を踏まえ必要がある場合には、建設的対話による合意形成を通じて、過重な負担のない範囲での合理的配慮の提供に取り組むことが必要であり、配慮事項と合理的配慮の関係について、解説等でわかりやすく整理することが必要である。

（５）学習・指導・評価の改善充実の在り方

- 特別支援学校の教育活動において「主体的・対話的で深い学び」の実装を図ることは、次期学習指導要領に向けた基盤となる考え方であり、障害のある子供たちの深い学びを確かなものとするためにも、幼・小・中・高等学校における見直しの方向性を踏まえた学習・指導・評価の対応について、特別支援学校においても行うことが必要である。
- その中でも、障害のある子供たちにとって、デジタル学習基盤の活用は障害による学習上又は生活上の困難さの改善・克服を図るためのツールとともに、学習者主体の学びを進めるためのツールであるという視点が重要であり、情報保障の観点のみならず、障害のある子供たちにとって授業内容の理解全般を助けるものである。そのため、改訂に当たっては、デジタル学習基盤を前提とし、その一層の活用を推進することが必要。導入にとどまらず、主体的な学びに寄与するものとなるよう、国においては、改訂を待たずに、効果的な活用事例について、広く周知することが重要である。
- また、知的障害者である子供たちに対する教育課程における学習評価については、小・中・高等学校の各教科等の考え方を踏まえた学習評価とし、指導と評価の一体化の一層の推進を図ることが必要である。
- 学校規模の縮小が見られる障害種においては、遠隔合同授業の積極的な活用や、少人数ならではの状況を踏まえた地域資源の積極的な活用を図ることも重要である。

（６）高等部の充実

- 特別支援学校高等部においては、産業構造や社会システムの変化、デジタル技術の飛躍的な進展の中、特色ある取組を積極的に進める学校がある一方で、社会情勢の変化を踏まえた取組が十分ではなく、生徒の能力・適性、興味・関心等に応じた学びの実現に課題がある学校も見受けられる。これからの高等部においては、卒業後の姿を見据えつつ、生徒の意思決定に資する教育活動を展開することが期待される（※1）。

（※1）こういった学びは、小学校段階から積み上げられることが期待される。

- そのため、特別支援学校高等部の役割を明確にし、障害の状態等を踏まえつつ、特色・魅力ある教育活動の展開を図るため、高等学校で策定されているスクール・ポリシーのうち、「育成を目指す資質・能力に関する方針」「教育課程の編成及び実施に関する方針」を取り入れることや、「普通教育を主とする学科」として、「その他普通教育を施す学科として適当な規模及び内容があると認められる学科」の設置を可能とすることが考えられる。
- また、障害のある生徒の自立と社会参画に向けて、教育課程全体を通じてキャリア教育を行っていくことや、地域の工業・商業をはじめとする企業や産業界、農業などの関係団体、高等教育機関、福祉や労働等の関係機関、地域の社会教育、スポーツ、文化芸術等の関係団体など、多様な関係者との連携・協働の更なる推進を図ることも重要である。その際、コミュニティ・スクールを活用するなどして地域社会との連携・協働を深めることも重要である。高等部における職業教育においては、地域社会や企業・事業者と連携した実践的な取組をこれまで以上に重視することが必要である。
- とりわけ、専門学科については、産業教育の見直しの方向性を踏まえた内容の見直しを行うとともに、社会の変化に柔軟に対応し、学校現場の裁量による創意工夫を後押ししていくため、視覚障害教育、聴覚障害教育の専門教科の科目の内容は、高等学校学習指導要領では対応できず、一定の学校数・生徒数があり全国的な教育課程の基準を示すことが必要と考えられる保健理療、理療、理学療法、理容・美容において示し、その他の専門教科については、設置者・学校現場の裁量に委ねることが必要である。

（７）交流及び共同学習

特支⑯参照

- 特別支援学校においては、交流及び共同学習について、学校間交流の実施状況に課題が見られることや、近隣の学校と連携体制を構築している学校も一部にとどまるなどの状況がある。
- そのため、都道府県教委等が主導して、市区町村教委と連携しながら、学校間の連携・交流体制の構築を各地域で図ることが期待される。その際、特別支援学校と小・中・高等学校を一体的に運営する学校モデルの構築に取り組むなどの計画的・継続的な交流及び共同学習の実現に向け、国において、各地域における取組の深化に向けた更なる施策を進めることや、都道府県教委等においても、先導的な施策に取り組むことが期待される。
- 特別支援学校と小・中・高等学校の間で、異なる目標・内容の下での教科等における交流及び共同学習に取り組むためには、双方の学校間での丁寧な調整に取り組むことが不可欠である。これらの交流及び共同学習を円滑に進めるためのポイント等を国において整理して示すことも必要である。

（８）特別支援学校のセンター的機能の充実

- 特別支援学校によるセンター的機能の更なる促進を図るために、
  - センター的機能を活用して考えられる取組について、具体的な活用場面に即した記載などを、小・中・高等学校の解説等で示すこと
  - 各学校の強み・専門性を活かしつつ、特別支援学校にアウトリーチ的な取組も期待されることや、小・中・高等学校において体制整備が課題となる弱視や難聴などの子供が在籍している場合には、特別支援学校による確実な支援体制の構築が期待されている旨を特別支援学校の解説等で示すこと
  - 障害のある乳幼児に対して、障害の早期発見と早期支援を進めていくことが重要であることを踏まえ、特別支援学校の解説において、幼児教育相談の充実についても示すこと

等の対応が必要である。

高等学校通信制

通信制課程の教育の質の確保・向上に向けた示し方（高等学校）

【①「高等学校教育の振興に関する懇談会」での議論の状況】

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

- そうした観点から、以下の方策を講じる方向性が示されている。

➢ **通信制課程の学習過程と評価の明確化・可視化**

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

➢ **多様なメディアを利用した指導の見直し**

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

➢ **「総合的な探究の時間」「特別活動」の充実**

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

➢ **オンラインやデジタルの強みを生かした指導の工夫**

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

➢ **単位制の柔軟化（新単位）への対応**

第１部第４章（３）高等学校段階における単位制の柔軟化等で示された、1単位の細分化（50分×17コマを1新単位とする）に伴い、単位の細分化により添削指導・面接指導の回数等に端数（0.5回など）が生じる場合は、教育の質確保の観点から原則として回数等を切り上げる。また、必履修科目の質の維持の観点から、必履修科目を減単して履修する場合であっても、本来の単位に必要な添削・面接の指導回数等は維持する。

【②懇談会における議論等を踏まえた総則の在り方】

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

第２章　各教科・科目等に関する改善

国語

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性
（１）現状の成果
①現行の学習指導要領における改善事項
②これまでの成果
（２）現状の課題
①学習内容に関する課題
②系統性に関する課題
③指導・環境面に関する課題
（３）改善の方向性
①「深い学び」の実現
②目標及び見方・考え方
③内容の改善の在り方について

２．目標及び見方・考え方の在り方
（１）目標の在り方
（２）見方・考え方の在り方

３．資質・能力の構造化のポイント
（１）内容の表形式化
（２）「統合的な理解・総合的な発揮」の整理

４．内容の改善の在り方
（１）内容の充実について
①「思考力、判断力、表現力等」の整理
②「知識及び技能」の整理
③高等学校における科目構成の見直し
（２）内容の精選について
①学習指導要領の内容の精選
②教科書における内容の精選

５．学習・指導・評価の改善充実の在り方
（１）学習の基盤となる資質・能力「言語能力」の育成の在り方
（２）ICTの活用等
（３）書写
（４）柔軟な教育課程の編成・実施
（５）学習評価の在り方

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行の学習指導要領における改善事項】

- 国語科では全ての学校段階を通じて以下を共通目標として整理した。
  - 国語の特質を理解し適切に使えるようにすること
  - 伝え合う力を高め思考力や想像力を養うこと
  - 国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養うこと
- 前回改訂では、情報化やグローバル化の進展など現代的な諸課題を踏まえ、言語活動の充実を通じて「思・判・表」の育成を一層重視する観点から、以下の力などを育むための見直しを行った。
  - 相手や目的、場面に応じて、考えを分かりやすく伝える力
  - 他者と協働して考えを深める力
  - 文章を読んで自分の考えをもつ力
  - 情報を的確に捉え批判的に吟味する力
  - 言語文化を継承・発展させる態度
- 全ての学校段階を通じて「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域における系統的指導を進め、学習過程を明確にすることで資質・能力の確実な育成を図った。特に、高等学校では、資質・能力の育成を一層確かなものとするため、科目構成を見直し、以下の科目を新設した。
  - 共通必履修科目：「現代の国語」「言語文化」
  - 選択科目：「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」

【②これまでの成果】

- これらの改善により、以下の成果が得られた。
  - 話や文章に含まれる情報を理解し、自らの考えを表現する学習活動の充実
  - 伝統的な言語文化に親しむ学習の重視
  - 課題解決的な学習活動の充実
  - 高等学校における各領域の指導改善
- こうした中、PISA調査では、日本の15歳の生徒（義務教育修了段階）の読解力は世界トップクラスを維持している。（※１）

（※１）生徒の学力層は幅広い状況にあることに留意が必要。

（2）現状の課題

【①学習内容に関する課題】

- 生成AIやSNSなどの普及による情報・メディア環境の変化も見据え、生きて働く「知・技」の定着に加えて、言葉を手がかりに自分の考えを深め、他者と協働してよりよい社会や文化を創造していくための資質・能力の育成が一層重要となる。
- このような中、全国学力・学習状況調査や学習指導要領実施状況調査等において、以下のような課題が見られる。

<a.言葉で思考を整理したり深めたりすることに課題>

- 自分の思いや考えに適した言葉を用いて表現すること、話や文章の内容と既有知識等を結び付けて整理し考えることに課題がある。
- また、多様な文章に触れ自らの考えを深める読書習慣の定着や、学習の基盤となる語彙の習得にも課題がある。

<b.目的や場面に応じたコミュニケーションに課題>

- 目的や場面に応じて、話したり聞いたりして考えを整理すること、思いや考えが相手に伝わるように話や文章を構成して表現すること、対話による合意形成や相互理解を図ることなどに課題がある。

<c.目的に応じた文章理解、情報の評価・熟考に課題>

- 目的に応じて文章を読み、自分の考えをもつこと、多様な情報や意見の妥当性・信頼性を確かめることなどに課題がある。
- 情報社会で必要とされる「文章を読む力」や「情報を評価・熟考する力」が十分に身に付いていない。

<d.我が国の言語文化を継承・発展させる態度の形成に課題>

- 我が国の文化としての言語の価値を理解し、言語文化を継承・発展させていく担い手としての自覚をもつことに課題があるとの指摘がある。

（２）現状の課題（続き）

【②系統性に関する課題】

<a.「知・技」「思考力、判断力、表現力等」の課題>

- 〔「思・判・表」〕の学習過程が「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」「書くこと」「読むこと」で異なっており、各領域の学習が個別のものと意識され、関連付けて学びを深めることが難しい実態が見受けられる。
- 各領域の言語活動例の種類の示し方が、３領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」）別に整理されており、各活動で扱っている話や文章の種類を関連付けて学びを深めることが難しい実態や、目的を意識せず文章の種類ごとに活動を細分化し指導する実態が見受けられる。
- 児童生徒がどのような思考・判断・表現をする姿を目指すのかが分かりにくく、一連の流れとして“考えて・判断して・表現する”学びになりにくい。
- どの〔「知・技」〕を思考・判断・表現の過程で活用することに重きを置くのか、取り立てて学習することに重きを置くのかが明確でないため、具体的な指導がイメージしづらい。さらに、言語文化の継承や価値観の形成そのものを知・技として身に付けたり理解したりさせる指導が不十分である。

<ｂ.高等学校の科目編成等の課題>

- 小中学校での学びを発展させ、高等学校へと接続し、大学や社会での実践的な活用につなげていく観点から、高等学校における科目の在り方を再検討することが必要である。
- 選択科目の単位数が多く（全て４単位）、時間割編成上の制約が大きい中、以下の実態も見受けられる。
  - ① 実社会におけるコミュニケーション能力の育成を図る「国語表現」が、大学入試に繋がらない等の理由で、進学希望者が多い高校で選択されにくい
  - ② 国公立理系では「論理国語」と「古典探究」のみの履修、私立理系では「論理国語」のみの履修にとどまる例が多く、バランスが悪い
- 現行の必履修科目では、各科目の役割や内容が必ずしも十分に整理されていると言えず、明確化した各科目で扱う教材の文章の種類と育成する資質・能力との関連が十分に意識されにくいという指摘がある。

【③指導・環境面に関する課題】

<a.言語能力の育成>

- 国語科で育成すべき「読む力」と、各教科で必要とされる「教科書等を読み解く力」の役割分担が十分に整理されていないことにより、各教科における「教科書等を読み解く力」の育成が不十分になっているという指摘がある。
- 読書習慣の形成やメディアリテラシーの向上に向けて、地方財政措置の積極的な活用を図ることにより、図書購入や新聞配備等も含めた学校図書館の機能の充実を一層進めることが重要である。（※１）

（※１）学校図書館は、紙の本や資料だけでなく、デジタル情報・動画等も含めた多様なメディアの拠点であることにも留意が必要。

<ｂ.柔軟な教育課程の編成>

- 柔軟な教育課程編成を促進する方向性を踏まえ、学校の創意工夫ある実践を促す観点から、指導内容等の示し方を検討することが必要である。

<c.学習評価>

- 比較的短い単元で重点化した特定の学習過程に即して総括的評価まで行おうとすることで、「学習改善等に生かす評価」に必要な適時のアセスメントやフィードバックを行いにくくなる状況が見られる。また、単元を終えた後、事実的な知識の習得を問うペーパーテストのみで総括的評価を行う実態も散見される。

<d.ICT活用等>

- GIGAスクール構想によりデジタル学習基盤が整備されたが、複数の情報を基にした思考、動画・図表の活用、文字入力など、多様なデジタルツールを生かした指導は、なお試行錯誤が続いている。また、情報過多の時代にあっては、情報を整理し、自分の考えを形成する指導の重要性が一層高まっているという指摘がある。
- ブラウザの検索結果の最上部にAIによる要約が表示される中、その内容を単純にコピー＆ペーストして、十分な思考を働かせていない実態等も散見される。このような中で、収集する情報の信頼性や妥当性を確かめた上で、それらを活用して自ら思考・判断・表現できるように指導することが重要である。

（3）改善の方向性

【①「深い学び」の実現】

- 生成AIが飛躍的に発展するとともに、社会の多様性と分断の危険性の双方が増すことが想定されるこれからの社会においては、自らの考えを言葉にし、論理的かつ説得的に表現し対話する力や、多様な他者の感性や情緒を理解するとともに、それらを通じて自らの思いや経験を効果的に表現する力、他者と協働して考えを深める力など、人間ならではの力の育成が必要である。
- 一方で、児童生徒には、言葉で思考を整理したり深めたりすること、目的や場面に応じて伝え合うこと、多様な情報の妥当性や信頼性を確かめることなどに課題が見られる。また、学習指導要領における〔「知・技」〕、〔「思・判・表」〕の内容の関連性や系統性が十分に意識されにくく、資質・能力を総合的に育成する学びの実現にも課題が見られる。
- そこで、これからの国語科は、言葉を手掛かりに、相手や状況、目的に応じて、話や文章の内容を理解して自分の考えや思いを広げ深めたり、それらをよりよく表現し、他者と伝え合うことで考えや思いをさらに深めたりする力を育てる教科として再構造化する。
- 具体的には、以下に掲げる小・中・高校を通じた改善を図ることで「深い学び」の実現を目指す。
  - 目標と見方・考え方を小・中・高で一貫して示す。
  - 「話や文章の機能」によって、話す・聞く、書く、読むの学びをつなぐ
  - 「知・技」を、各領域の学習の過程で生かし深めるものと各領域の学習を支え文化的な知識や態度、 教養として深めるものに整理する。

【②目標及び見方・考え方】

- 児童生徒が日常生活で培った言葉の経験を基盤に学びを進めるという教科の特性を踏まえ、教科としての一貫性と内容の系統性を明確に示す。資質・能力の柱ごとの目標は、小中高の系統性を踏まえつつ、児童生徒の発達段階に応じた力の深まりを明確にする。
- 国語における「見方・考え方」については、激しい変化が止まることがない時代を生きるために、言葉の背後にある意図や文脈を捉え、自らの思考を深めて表現することが、国語科を学ぶ本質的な意義の中核であることを端的に表すよう改善する。

【③内容の改善の在り方について】

- 国語科における深い学びの実現に向けては、個々の学習活動に取り組むことにとどまらず、複数の単元や領域の学びを関連付けながら、思考・判断・表現する学習を充実することが重要である。
- 併せて、〔「知・技」〕についても、その性質に応じて各領域の学習過程で「知・技」を働かせながら思考・判断・表現の質を高める学びと、言葉や言語文化に関する理解を深める学びを充実する必要がある。
- その際、児童生徒の習熟状況に合わせたきめ細やかな対応が必要であることにも留意する必要がある。

<a.思考力、判断力、表現力等>

- 言葉を手掛かりに、相手や状況、目的に応じて、話や文章の内容を理解して自分の考えや思いを広げ深めたり、それらをよりよく表現し、他者と伝え合うことで考えや思いをさらに深めたりする力の育成には、様々な種類の話や文章を理解したり、自ら表現したりする学習が必要となる。しかし、様々な種類の話や文章を理解したり表現したりする学習を別々に設定して指導しようとすると、それらの学習に共通して働く資質・能力が見えづらく、複数の単元や領域の学びを関連付けて深めにくくなる。
- そこで、様々な種類の話や文章が社会の中でどのような機能を果たしているかに着目し、「考えや主張の理由付けと吟味」など、その主な機能を「話や文章の機能」として整理する。その上で、各領域において、「話や文章の機能」ごとに〔「思・判・表」〕の指導事項を整理する。
- このことにより、話や文章の種類ごとに理解したり表現したりする学習を個別に完結させるのではなく、例えば「論説を読む」「意見文を書く」「提案のスピーチをする」などの異なる領域の学習を、「考えや主張の理由付けと吟味」という「話や文章の機能」により関連付けた指導計画を構想しやすくする。このような学習の関連付けを通して、各領域で必要となる資質・能力をその特質に応じて働かせるとともに、各領域の学びを相互に関連付けながら深めることができるようにする。

<b.知識及び技能>

- 具体的な指導がイメージしやすいように、以下の二側面で整理する。

①運用しながら深める側面（各領域の学習の過程で生かし深める）

各領域の思考・判断・表現の過程で、どの「知・技」を、何のために働かせるのかが明確になるように整理する。これにより、話や文章の構造、表現の仕方などに関する「知・技」を実際の話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの中で結び付けて使い、話や文章の理解を深めたり、考えを整理したり、表現をよりよくしたりする学習の充実を促す。

②教養として深める側面

（各領域の学習を支え文化的な知識や態度、 教養として深める）

言葉や言語文化に関する「知・技」を、その意義や価値と結び付けて理解できるように整理する。これにより、言葉や文字の仕組みを知ること、古典や読書に親しむこと、文字を整えて書くことなどを、自分の考え方や感じ方、他者との関わり、社会や文化の在り方とのつながりの中で捉え、理解を深める学習の充実を促す。

- 語彙、読書、情報の扱い方、我が国の言語文化に関して更なる改善を図る。

2. 目標及び見方・考え方の在り方

（1）目標の在り方　国①、⑤参照

- 小中高の目標における柱書の文言を統一し、育成したい資質・能力の趣旨を端的に記載する。
- 資質・能力の３つの柱ごとの目標については、次のように大きな方向性は共通としながら、発達段階に応じて学校種ごとに系統的に書き分ける。

〔知識及び技能〕

国語の特質を理解し適切に使うことと、我が国の言語文化に親しみ理解を深めることについて、学校種に応じた生活の広がりや理解の深まりを踏まえて示す。

〔思考力、判断力、表現力等〕

論理的に思考する力、多様な他者の感性や情緒を理解し、豊かに想像したり表現したりする力、他者との関わりの中で互いの立場や考えを尊重しながら伝え合う力を、教科として一貫して育成する力として小中高で統一して示しつつ、学校種ごとの発達段階に応じて示す。（※１）

（※１）高等学校では、小中学校で身に付けた資質・能力を更に高めるとともに、卒業後も続く実社会の場において国語を活用していくことを見通した表現にする。

〔学びに向かう力、人間性等〕

①　学習で育みたい学びや生活に向かう態度：小学校では表現や伝え合いの過程に注意を向けること、中学校ではその過程を確かめながら捉え直すこと、高等学校では過程を吟味することに重点を置いて、学校種に応じて系統的に示す。

②　学習で育みたい情意・感性：「国語を尊重する態度を養うこと」を基盤として、そのために必要となる言語感覚の高まりや言語文化への関わり方について、学校種に応じて系統的に示す。

（2）見方・考え方の在り方　国①、⑤参照

- 現行の「言葉による見方・考え方」は、「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」としている。
- この趣旨を踏まえつつ、①「教科で扱う事象や対象」、②「教科固有の物事を捉える視点」、③「教科固有の考え方や判断の仕方」がより端的に伝わるよう、見方・考え方の示し方を見直す。

①　「教科で扱う事象や対象」については、日常生活や社会生活における他者との関わりの中で、言葉を通して対象を捉えるという側面をもちつつ、その捉え方や伝え方などを支える言葉そのものの意味や働き、使い方などを吟味しながら思考・判断・表現する資質・能力を育成するという教科特性を踏まえ、「様々な事象を表す自他の言葉を」と示す。なお、「様々な事象」には「心情や考え」などが含まれるが、「見方・考え方」を端的なものにする観点から本則上は追記せず、学習指導要領の解説において丁寧に説明する。

②　「教科固有の物事を捉える視点」については、現行の「言葉による見方・考え方」に含まれている「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目」する側面を位置付け直して端的に示すことが重要であることから、「その（＝様々な事象を表す言葉の）意味や働き、使い方」と示す。「意味や働き、使い方」には、語句や文が表す意味、文や文章の組み立て、内容を相互に関係付ける働き、相手や状況、目的に応じた用い方など、理解や思考、表現に関わる言葉の様々な側面が含まれるが、具体的には学習指導要領の解説で説明する。

③　「教科固有の考え方や判断の仕方」については、卒業後の人生においても働かせるものとして、「多様な立場や考えを理解して、よりよく伝え合おうとすること」と端的に示す。グローバル化や内なる国際化が進むとともに、アルゴリズムによるネット上での社会の分断の危険性も指摘される中、国内外で異なる価値観を持った人々と、協働して課題解決を進めていくためには、多様な立場や考えを理解し、言葉への自覚を高めて、相手や状況、目的に応じて言葉を丁寧に選びながら、よりよく伝え合うことが重要であり、これらの趣旨を、学習指導要領の解説において説明する。

3. 資質・能力の構造化のポイント

（1）内容の表形式化　国⑤参照

- 国語科は、「思・判・表」の系統性が明確であり、「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを助ける構造をもつ。
- そのため、表形式で示すに当たっては、「思・判・表」の深まりを明確にできるよう列として示し、その深まりを「知・技」が支えながら一体的に育まれていくことを視覚的に示すことにより、学習指導への改善に資することが期待できることから、「並行パターン」で表形式にする。

（2）「統合的な理解・総合的な発揮」の整理

国③、⑤参照

- 「統合的な理解・総合的な発揮」については、発達の段階や校種ごとの目標に応じて、その深まりや広がりが適切に表現されるよう整理する。

＜a.思考力、判断力、表現力等の「総合的な発揮」＞

複雑な課題の解決に向けて、個別の思考力、判断力、表現力等を組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた状態である。国語科では、相手や状況、目的に応じて、思考・判断・表現の力を総合的に発揮し、自分の考えや思いをよりよく伝えたり、理解や解釈したことを踏まえ自分の考えを広げ深めたりすることができる状態として、「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」の領域ごとに示す。高等学校は各科目別に領域ごとに示す。

＜b.知識及び技能の「統合的な理解」＞

個別の知識や技能が相互に関連付けられて、一般化され、統合的な理解となった状態である。国語科では、「知・技」を①運用しながら深める側面、②教養として深める側面に整理し直すことから、それぞれの側面について次のような状態として示す。（※１）

① 言葉の様々な意味や働き、使い方に関する知識や技能を使えば、理解・思考・表現の質を高められる。言葉の知識を、相手や状況、目的に応じて使うことで、理解・思考・表現の質が高まることを児童生徒が理解している状態。

② 言葉や文字の仕組み、読書、伝統的な言語文化を学ぶ意義や価値を児童生徒が理解している状態。

（※１）「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的なイメージは別紙のとおりだが、本項目で整理した趣旨を踏まえた分かりやすい内容となるよう、引き続き文部科学省で検討すべきである。

4. 内容の改善の在り方

（1）内容の充実について ※総授業時数を増加させないことが前提

【①「思考力、判断力、表現力等」の整理】 国⑥、⑦、⑧、⑨参照

- 今般の改訂の全体方針のもと、これからの社会において必要となる資質・能力を育成する観点から、「思・判・表」の事項を整理する必要がある。その際には、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域ごとの「総合的な発揮」の観点から、どのような話や文章を扱い、その中でどのような思考・判断・表現をするのかを具体的に分かりやすく示すことが重要である。
- また、実際の授業では、児童生徒が学習活動の目的を意識できるようにするとともに、複数の単元で出合う様々な話や文章を、表面的な形式の違いにとどまらず、社会的な文脈の中で果たす主な機能という観点から俯瞰的に捉えられるようにすることが重要である。
- このため、「話や文章の機能」を軸に事項を整理し、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域ごとに示す。その際、学習活動の過程ごとに細分化せず、学習活動全体を通して、ひとまとまりの思考・判断・表現を深めていく姿をイメージできる示し方をする。（※１）

（※１）現行では、学習活動の過程が細分化（例えば、「読むこと」においては、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」など）されており、領域ごとに異なっているため、各領域の学習が個別のものと意識されてしまい、関連付けて学びを深めることが難しい実態があった。今次の改訂においては、次のように再整理することによって、複数の領域の各領域で学ぶ内容が活用されるよう促す。

- 話すこと、書くこと：考えの形成／表現・推敲
- 聞くこと、読むこと：構造と内容の理解・解釈／考えの形成
- 話し合うこと：考えの形成（注）

（注）「話し合うこと」は、「話すこと」と「聞くこと」の学習過程がほぼ同時に往還していると考えられるため、詳細な学習過程は示さない。

話や文章の機能（一部抜粋）（※２）（※３）※詳細は国⑥参照

【事実や知識の整理と理解（仮称）】 事物や事象の構造・しくみ・意味・特徴・因果関係などを整理し、筋道立てて分かりやすく示すことを通して、理解を促す機能
【考えや主張の理由付けと吟味（仮称）】 考えや主張を、理由や根拠と結び付けて筋道立てて示すことを通して、判断や納得を促し、必要に応じて考えや行動に働きかける機能
【思いや経験の表出と想像（仮称）】 経験や想像した出来事・情景、思いや心情などを多様な表現の工夫によって描き出すことを通して、想像し、感じたり考えたりすることを促す機能
【協働による考えの深化や合意（仮称）】 他者と協働して互いの考えや情報を出し合い、吟味・調整することを通して、理解や考えを深め、必要に応じて合意形成や意思決定に向かうことを促す機能

（※２）ここでの「話や文章の機能」は、児童生徒が学習で扱う話や文章について、その主な機能を示すものであり、実際の話や文章は、それぞれが上記の機能を複合的に果たしている場合も考えられる。

（※３）国際的な言語教育・リテラシー教育の文献等の中には、話や文章（テクスト）を、その主たる目的や社会的機能に応じて、情報を伝え説明するもの（informative／explanatory等）、論証したり説得したりするもの（argumentative／persuasive等）、現実の又は想像上の経験や出来事などを語ったり描いたりするもの（narrative／imaginative等）を中心的な類型として整理する見方を示すものがある。

【②「知識及び技能」の整理】

国⑩参照

＜a.事項のまとまりによる構造的な整理＞

- 1（3）③で示したとおり、具体的な指導がイメージしやすいように、①運用しながら深める側面、②教養として深める側面の2つの側面で整理をする。
- 「統合的な理解」については、この考え方に基づき、それぞれの側面に位置付ける内容が、対応する「知識及び技能の統合的な理解」につながるものとなるよう、現行の〔「知・技」〕の内容を、側面①、②のうち、いずれの性質に主に重点を置くかによって再整理する。その上で、側面①を(1)運用しながら深める事項、側面②を(2)教養として深める事項として位置付ける。（※４）

（※４） この整理は、相互に排他的な分類を行うものではなく、各事項の主たる性質や指導・評価の重点を明確にするためのものである。

- 学習の効果をより一層高めるため、各事項の内容を再整理する。なお、児童生徒の学びを深める授業づくりに役立てるためには、その性質に応じた関係性や小中高の系統性が分かるように示すことが重要である。
- このような観点から、児童生徒の学びを深める授業づくりに役立てるためには、それぞれの内容を互いに独立した個別のものとして示すのではなく、その性質に応じた関係性や小中高の系統性が分かるように示すことが重要である。そこで、上記のような整理を経て位置付ける内容については、「事項のまとまり」を設けて分類し、構造的に示す。

＜各事項の内容の再整理に当たっての考え方＞

- 現行の〔「知・技」〕の事項について、その性質に応じて分割又は統合することが有効なものは、複数の事項に分けて示したり、一つの事項としてまとめたりする。（分割・統合）
- 現行では特定の校種・科目のみに示している〔「知・技」〕の事項であっても、発達段階に応じて複数の領域の学習過程で繰り返し活用することが有効なものは、小・中・高等学校を通じた系統性を整理して位置付け直す。（系統化）
- 現行では〔「知・技」〕の事項として明示していないものの、複数の領域の〔「思・判・表」〕の事項に共通して含まれる内容のうち、それらの思考・判断・表現の前提となり、繰り返し活用することが有効な「知・技」を明確化し、〔「知・技」〕の事項として系統的に位置付ける。（明確化）

＜b.前回改訂からの課題の改善＞

● 前回改訂で改善・充実を図った語彙、読書、情報の扱い方、我が国の言語文化に関する授業改善は、全国の学校現場において進められているが、道半ばである。そこで、１．（２）①で示した課題を踏まえ、更なる改善に向けて次のような整理を行う。

➢ 語彙

生成AIが発展する中、人間ならではの実感を伴った理解や思考、表現を支える語感を磨き、語彙を豊かにするための学習として、以下の二つの方向性の学習が相互に影響し合って深まるようにする。

- 文脈の中で語句を「使い」ながら、主に語感を磨く学習の充実
- 語句の意味や、語句同士の関係を理解しながら、主に語彙を豊かにする学習の充実

➢ 読書

大きな課題となっている読書習慣の形成については、読書を通して楽しみながら多様な考え方に触れ、自らの考えを広げたり深めたりする経験を重ねることが重要である。そのためには、授業内外における読書活動をつなぎながら、自立的な読書へと移行していく学習の積み重ねが図られるよう、以下の二つの観点から改善する。

- 読書へのきっかけの創出や動機づけを高める機会の充実
- 自立的な読書への移行を支える学習の充実

その際、司書教諭、学校司書等と連携しながら学校図書館の機能の充実やその計画的な利活用等による学校の教育活動全体における読書環境の整備を併せて進めていくことが重要である。

➢ 情報の扱い方

話や文章に含まれる情報の扱い方については、性質の異なる二つの力（情報と情報との関係を吟味し整理する力、情報の信頼性や妥当性を見極める力）を、発達段階に応じて系統的に示す。（※５）

（※５）現在、「総合的な学習の時間・情報の領域」、「情報・技術科」において、他教科等との内容の整理も含めた情報の扱いに関する内容の位置付け方を検討しているところであり、今後、告示文や解説の検討において扱いを整理していくことが必要。

➢ 我が国の言語文化に関する指導

言語文化の継承・発展については、特に高等学校段階の古典学習に関して、古典を身近で親しみのあるものと捉え、主体的に関心をもつことを重視し、言語文化への理解を深めるため、以下の三つの方向性の学習を充実させる。

- 小中と高等学校の学びの接続強化
- 文語文法及び口語訳への指導の偏りの見直し
- 言語文化への理解を深める学習の充実

＜c.「知・技」を円滑に活用するための具体的な手立ての検討＞

● 話したり聞いたり、書いたり読んだりする際に、効果的に「知・技」を活用するための具体的な学習方略について、認知心理学などの知見を踏まえ、今後の告示文及び学習指導要領解説の作成過程において整理して示すことを検討する。

（例えば、文章を読む際に、文章の種類に応じた基本的な構成や展開、段落や場面の捉え方に関する「知・技」等、文章の内容を適切に捉えるために必要となる「知・技」を教育内容として具体的に示すとともに、指導上の留意事項においても詳述する。）

【③高等学校における科目構成の見直し】 国⑪、⑫参照

- これからの社会においては、人間ならではの言語能力の育成が必要である（１．（３）①）。このような状況を踏まえ、生徒が身に付けるべき資質・能力の明確化を図った現行の基本的な枠組みは維持しつつ、より一層バランスよく今後の社会で必要な力を育成する観点から、論理的思考力、感性・情緒の両面について、二項対立に陥らず、統合的かつ効果的に育成する方向で見直しを行う。

＜必履修科目＞

- 現行の枠組みを維持しつつ、科目の特質に即し学習内容を目標で明確に示すことで、指導の更なる充実を図る。
- 実社会で必要な論理的思考力やコミュニケーション能力を中心に育成する科目の「現代の国語Ⅰ」（仮称）、多様な他者の感性や情緒を理解し、豊かに想像したり表現したりする力を中心に育成する科目の「言語文化Ⅰ」（仮称）の二科目を必履修科目とする。
- 科目の特質を目標で明確に示し、どの資質・能力の育成に重きを置いているかによって科目を分けているということを明示し、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導の充実、言語文化を継承する態度の育成等、各科目での課題改善を引き続き図る。

＜選択科目＞

- 論理的思考力、感性・情緒の両面をバランスよく育成する機会を確保するため、現行の選択科目（「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」）の中から標準的な内容を抽出し組み合わせた、新８単位の標準科目を２科目、現行の選択科目の中から発展的な内容を抽出した新４単位の発展科目を４科目新設する。
- 「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域を偏りなく学び、主として実社会で必要な論理的思考力やコミュニケーション能力を育成する新８単位科目の「現代の国語Ⅱ」（仮称）、古典と近代以降の文章を我が国の言語文化として学び、主として多様な他者の感性や情緒を理解し、豊かに想像したり表現したりする力を育成する新８単位科目の「言語文化Ⅱ」（仮称）を大多数の生徒の履修を想定した選択科目として新設することで、学びの偏りを解消し、資質・能力をバランスよく育成する。
- また、標準的な科目の履修を前提に、より発展的に内容を焦点化して学ぶ選択科目である「論説と批評」（仮称）、「対話と表現」（仮称）、「文学と創作」（仮称）、「古典と文化」（仮称）を新４単位で新設することで、生徒の多様な興味・関心、進路選択に応じる科目構成とする。

- 必履修科目、選択科目共に、〔「思・判・表」〕の各領域の資質・能力を「話や文章の機能」によって焦点化して整理する。これにより、小・中学校における学びが基盤となって高等学校への学びに接続していることを明確にするとともに、育成する資質・能力と教材とする文章の種類との関係を明確にし、各科目の趣旨に沿った学びを充実する。
- 各科目の履修順序について、必履修科目を１・２年次で分割履修するような場合、２年次目においては、必履修科目と選択科目の標準科目を同時に履修できることとする。また、選択科目の標準科目と発展科目についても、必履修科目と同様に整理する。

● 各科目における教材の扱いについて、教材の選定に当たっては、当該科目の趣旨（どのような資質・能力を主に育成しようとしているのか）を踏まえ、基本的な教材を定めるとともに、それ以外の教材については趣旨に合致するかどうかで判断することが重要であるという整理とする。

- ➢ 例えば、論理的思考力の育成に重きを置く科目で扱う教材では、論説文や批評文などを中心としつつ、科目の趣旨に合致する活用の仕方であれば文学作品等を扱うことも可能とする。
- ➢ 多様な他者の感性や情緒を理解し、豊かに想像したり表現したりする力の育成に重きを置く科目も同様に、主に文学作品や古典を中心としつつ、それらに関する論説文や批評文等を扱うことも可能とする。
- ➢ 実用文については、「話や文章の機能」に即して指導に適切な文章と判断されるもの（報道文や広告、それらに関する論説文や批評文など）を中心に扱うことを明記する方向とする。

（２）内容の精選について

【①学習指導要領の内容の精選】

● 「統合的な理解・総合的な発揮」で示す視点を活用しながら、内容面について、以下のように精選を促進する。その際、小学校から高等学校までの学びをつなげ、学年が上がるにつれてより広い話題や、より複雑な文章や資料を扱ったり、より社会的な場面で、国語の力を自分で使ったりできるように系統化して整理することが重要である。

- ➢〔「思・判・表」〕については、現行では、領域別の学習過程に沿って細分化した事項と、話や文章の種類ごとの言語活動例とを別々に示している。このような細分化による示し方を見直し、「考えや主張の理由付けと吟味」などの「話や文章の機能」を軸として、扱う話や文章の種類と、学習過程で働かせる思考・判断・表現の要素とを一体的に整理して示す。

> （例）「書くこと」の領域の場合、「話や文章の機能」のうち「考えや主張の理由付けと吟味」に位置付ける事項では、例えば「意見を述べる文章」という文章の種類と、主張を明確にする、根拠を検討する、論理の展開を考える、表現を工夫するなどの思考・判断・表現の要素を一体的に整理し、一括りの事項として示す。

- ➢〔「知・技」〕については、現行の内容を、それぞれの「知・技」の性質や働きを踏まえて見直し、二つの側面に即して重点化して整理する。その際、内容の重なりや指導上の重点が見えにくい部分は、必要に応じて分割・統合し、個別の「知・技」を相互に独立した細切れの内容として扱うのではなく、それぞれの性質や働き、その系統性が明確になるよう内容を精選する。

> （例）現行では、「漢字の読みと書き」と「漢字の偏やつくり、由来や特質」は別の内容として示されているが、これらの内容を統合し、文章を読んだり書いたりする際の基盤となる「知・技」として、漢字の構成や意味などと関連付けながら漢字の読み方と書き方を理解し、身に付けられるよう、一括りの事項として整理して示す。

4. 内容の改善の在り方

【②教科書における内容の精選】

＜a.教材等の精選・再構成＞

- 現行教科書においても、各教科書発行者の考え方に基づき、複数の領域を関連付ける構成が部分的に取り入れられている。一方、その関連付けの観点や示し方は、教材等のまとまりや発行者によって異なり、年間を通した学習のつながりが必ずしも明確になっているとは限らない。そこで、こうした既存の構成のよさを生かしつつ、「話や文章の機能」を軸にして相互に関連する教材等を統合的に扱い、精選・再構成することが考えられる。

(例)「論説を読む」「意見文を書く」「提案のスピーチをする」という学習は、領域や具体的な学習活動は異なるが、いずれも「考えや主張の理由付けと吟味」という機能に関わるものとして関連付けて配置することができる。このことにより、主張と根拠との関係など、既に学んだ「知・技」を想起しやすくなり、異なる領域の学習で繰り返し運用しながら、理解を深めやすくすることが期待される。

- その際、同じ「話や文章の機能」に関わる教材等の役割を明確にし、内容の重なりを整理することで、各領域の思考・判断・表現と、それに関連する「知・技」とを効果的に働かせる学習を充実させながら、教科書の内容を精選することが期待される。

＜b.「基幹教材」と「関連教材」の明確化＞

- 各教材等の役割や扱いの軽重を明確にし、身に付けるべき資質・能力の育成を主として担う「基幹教材」を明確にした上で、各校の教育課程や児童生徒の状況に応じて弾力的に活用できる「関連教材」を位置付けることが考えられる。

（例）「文章の構成や論理の展開を的確に捉える力」の育成をねらいとした場合、主張と根拠との関係、段落相互のつながりや論理の展開が比較的明確な論説等の文章を「基幹教材」として位置付け、同じテーマで構成が異なる論説等の文章や、より複雑な構成・展開をもつ論説等の文章などを、「関連教材」として位置付けることができる。このことにより、「基幹教材」で育成した資質・能力を、「関連教材」で繰り返し働かせて定着を図ったり、発展的に活用して高めたりするなど、学習をより効果的にすることが期待される。

- このように、教材の位置付けを明確に示すことで、学校や児童生徒の状況に応じた指導の重点化が可能になる。また、教育課程の柔軟化の仕組みの下、調整授業時数制度を活用した時数の増減や、高校における単位数の増減を行う場合等においては、当該学年・科目で育成すべき資質・能力と必要な学習内容を確実に保障した上で、「関連教材」の活用の程度を調整することにより、効果的な指導が期待できると考えられる。

＜c.系統性の明確化による教材の整理＞

- 小中高を通じて学びの系統性を明らかにすることで、他校種・他学年との内容の重なりを精査し、それぞれの役割や発展の関係を整理することを促す。なお、繰り返し取り上げることが必要な学習内容については、異なる視点から学ぶことのできる教材を配置するなど、既習事項を活用・発展させる教材の掲載が考えられる。

(例)小学校で行っている学習活動（スピーチをすることや、手紙を書くこと等）と類似した学習活動が中学校や高等学校の教科書においても掲載されている。これらについては、相手や目的、状況、扱う内容、構成や表現の複雑さなどに発達段階に応じた違いが設けられている場合もある一方で、そうした違いが十分に設けられていない状況も見られることから、既習の学習内容との関係や、各段階で何をどのように活用・発展させるのかが明確に示されることが望ましい。

- 上記a~cの取組を教科書発行者に対して促すことにより、教科書の精選を推進する。

- なお、これらの教科書の精選に伴って、教材等に関わる学習の手引きや活動例などについては、内容の理解を促す発問や活動のみに偏重することなく、「話や文章の機能」を踏まえ、育成を目指す資質・能力に即して、各教材等の役割や学習の重点を明確にするとともに、内容の必要性を精査した上で、より効果的に設定することが考えられる。

5. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

（1）学習の基盤となる資質・能力「言語能力」の育成の在り方

国⑬、⑭参照

<a.教科等横断的な言語能力の育成>

- 教科等横断的な言語能力の育成に向けては、次の三つの柱を一体的に充実させていくことが重要である。
  - 言語環境の整備
  - 国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、言語能力を高めるための学習活動の充実
  - 読書活動の充実

<b.人間ならではの言語能力の育成>

- AIによる言語生成が可能となり、それをSNS等で容易に発信可能な時代だからこそ、言葉の意味を理解し、自らの意思や考えを形成・表現したり、他者の経験・感情を理解したりするといった人間ならではの言語能力を育成することが必要である。

<c.教科書等を読み解く力の確実な育成>

- 各教科等の学習活動の充実を支える「教科書等を読み解く力」（※１）の確実な育成に向けては、各教科固有の言語能力に加え、各教科固有の用語や概念の理解などとの相乗効果を図ることが重要である。
- その際、基盤となる言語能力の育成の視点から、国語科に限らず各教科等の学習の基盤となる語句に対する児童生徒の理解を促すため、①日常的に用いられる語句、②同じ語でも教科によって意味や使い方が違う語句、③教科特有の意味をもつ語句に関する課題を今後整理し、教科書の改善及び多様な教材開発を促す取組をおこなうことが必要である。（※２）（※３）

（※１）「教科書等を読み解く力」の育成には、各教科固有の専門的な用語や教科書の構造等の理解、既有の知識等も重要であることに留意

（※２）外国籍・特別な支援を要するなど、多様な背景をもつ児童生徒が学びやすいよう学校全体で配慮・支援する視点を重視

（※３）中等教育では、学習する内容が高度化・抽象化し、各教科等固有の見方・考え方や語彙、表現方法・様式等を用いた思考・判断・表現が不可欠となることから、各教科等の内容と関連付けた指導が一層重要になると考えられる。（数と式による証明、音楽や美術の専門的な用語を用いた鑑賞、理科での専門的な実験の記録や報告、道徳的価値の理解を深める議論など）

- これらのことから、国語科の学びと各教科等の学習活動の充実との関係を整理することにより、教育課程全体を通じた言語能力の育成を一層推進する。

（2）ICTの活用等

- 国語科においては、現在においても、話や文章から取り出した情報や既有の知識、事実等を構造的に整理し、その関係を明確にして考えをまとめたり深めたりする学習に取り組んでいる。一方で、生成AIの飛躍的な発展に伴い、日々の情報収集もインターネットやSNSが中心となり、報道を含む多面的・多角的な情報収集が行われなくなってきている。
- このような中、生成AIを含むICTについては、発達段階を踏まえつつ、教育活動のねらいに合致する場合に活用することを原則としつつ、生成された出力も比較・吟味の対象であることや、自ら考え、判断し、表現した内容を自らの言葉で説明し責任を持つことを基本に据える必要がある。
- その際、例えば、文章の全体像を理解する力を育成するために要約する活動や、初発の思考を文章化する活動、文章を書くための構成を検討したり情報を選択したりする活動に指導の重点を置く場合等、その単元の中で目標とする資質・能力の育成に直結するような場面でAIを不用意に使うことには慎重になるべきであり、児童生徒自身が行うべき思考・判断・表現の過程が生成AIに代替されないよう特段の留意をする必要がある。
- 評価においては、収集した情報の信頼性や妥当性を確かめた上で、それらを活用して自ら思考・判断・表現できているかという観点をより一層重視することを当面の基本的考え方とする。

（※１）更なる技術の進展等、情報技術の変動性や陳腐化の可能性を踏まえた対応を行う必要があることにも留意。

- なお、ローマ字の学習は、現行どおり国語科において小学校第３学年で行うこととしつつ、ローマ字入力によるタイピングについては、「総合的な学習の時間・情報の領域」を中心に学習を行うこととする。（このような学習を通じても、児童のローマ字の更なる習熟が図られることが見込まれる。）
- また、ICTの活用は、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことといった活動において、児童生徒の特性に応じた学習を展開する上で有効であり、多様性の包摂の観点からも重要である。

（3）書写

- 書写については、デジタル学習基盤の下でタイピング等による文字入力の機会が増える中にあっても、文字を正しく認識し、正確に書く力を身に付けるとともに、我が国の文字文化について実感を伴って理解を深める観点は重要であることから、小中学校段階における書写の指導を引き続き重視する。その際、書字能力は全ての学びを支える基礎であり、その確実な定着が不可欠であることから、とりわけ小学校では、手書きによる書写の丁寧な指導を推進する。
- 文字を手で書いて学ぶことの指導に当たっては、字形や点画、筆順、文字の組立て方などに注意しながら、文字を正しく認識し、整えて書く力を育てるものであることを踏まえる必要がある。その際、以下の点について留意が必要である。

➢ 未知語や新出漢字の習得、漢字の成り立ちや文字のもつ意味・文化性への関心と関連付けるなど、各学習内容を結び付けて指導すること

➢ 特に書字に困難さがある児童生徒（※１）については、デジタル学習基盤の活用や代替措置の積極的な提供を含め、一人一人の特性を踏まえて指導を行う必要があることを明確にすること

➢ 書写における評価対象としての「文字を整えて書く力」と、表現の手段としての筆記は適切に区別し、評価に当たっては、課題のねらいに照らして何を評価するのかを明確にすること

（※１）上記以外にも、学習面や行動面で困難を有する児童生徒がいることを踏まえた対応が必要。

（参考）
小中学校全体（約892万人）のうち、学習面又は行動面で著しい困難を有する児童生徒は、約8.8%。（令和4年度通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果）

（4）柔軟な教育課程の編成・実施

＜a.義務教育段階における調整授業時数の活用＞

- 第１部第４章では、多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成を促進するため、義務教育段階の調整授業時数制度の創設が示されており、国語科も対象教科等として整理されている。
- 調整授業時数制度の活用により実施する「裁量的な時間」については、以下の２類型が示されている。
  - ➢ 「裁量的な時間（学習枠）」＝学習指導要領に定める教科等に該当しないものの、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラム等
  - ➢ 「裁量的な時間（研究・研修等枠）」＝教育の質の向上を目的とした授業や指導の改善に直結する組織的な研究・研修等
- これらの活用により、国語科に資する取組としては、例えば次のような取組が考えられるところであり、地域や学校、児童生徒の特性に応じた多様な教育活動の展開が期待される。

（学習枠の活用例）
- 総合的な学習の時間の探究学習において、調べたことや自分の考え等を話したり聞いたり、書いたり読んだりする場面で、国語科で学習したことを生かして実践的に取り組む等、合科的・関連的な指導(例えば、地域の方言について、文献による調査や地域の方々へのインタビュー等を通した探究により、そのよさや意義について理解を深める学習。)
- 国語への興味・関心をより高めたり、基礎学力を保障したり、自己調整のスキルを高めたりする観点から、学習でよく用いる語句に関する理解を深めるための学習プログラム、辞書を用いた語彙指導プログラム、認知心理学の知見に基づき読解力を向上させるプログラム、学校全体で取り組む読書活動の推進の一環として行う書評合戦（ビブリオバトル）や読書会等、表現力やコミュニケーション力を高めるためのプログラム（演劇、伝統芸能、文芸創作に関する活動、show & tell等）の取組が行われることも考えられる。

（研究・研修等枠の活用例）
- 国語科の単元構想づくりや実践的な授業・教材研究、学校種をまたいだ国語教育の研究・協議

- こうした取組については、既に教育課程特例校やサキドリ研究校において先行的に取り組まれていることから、好事例について国が収集・周知することが期待される。

<b.義務教育段階における学年区分を超えた教育課程の編成・実施>

- 第１部第３章（４）②では、学習内容の学年区分について以下の趣旨が示されている。
  - 教科の系統性や発達段階を踏まえた指導内容を確保する役割を果たしており、教科書作成などの観点からも、引き続き一定の記載は必要
  - その上で、学年区分を示す場合であっても、児童生徒の実態に応じて必要があると学校が判断する場合は、学年区分にとらわれず柔軟に指導が可能である旨を明示的に示す。
  - 想定する指導学年を明示する場合は○学年相当という形で示す。
- 国語においても、発達段階を踏まえた学年区分は引き続き一定示しつつも、学年を超えた指導時期の前倒し・後ろ倒しを認めることにより、ある程度まとまった時間をつくりだすことが容易になり、その時間で、定着に課題のある内容の学び直しなどを実施することができる。なお、適切な学年区分の示し方や領域等に配当する時数の目安の示し方については、告示文を整理する中で検討する。
- 高等学校については、今般の教育課程の柔軟化の仕組み（単位の細分化、増単・減単をきめ細かく可能とする等）の下で、国語科の諸科目の取扱いについては、多様性の包摂の観点も含め、第１部第４章（３）で示された趣旨を踏まえ、告示文での示し方を検討する。

（５）学習評価の在り方（※１） 国⑮参照

- 〔「思・判・表」〕の事項については、児童生徒が学習に取り組んでいる過程では、関連する〔「知・技」〕の学習状況に留意しつつ、形成的評価を行い、児童生徒の学習改善等に生かすことが重要である。その上で、児童生徒が単元の学習の成果として思考・判断・表現しているパフォーマンスについて、〔「思・判・表」〕の事項の要素が総合的に発揮されているかどうかという視点から、総括的評価を行うことなどが考えられる。
- 〔「知・技」〕(1)運用しながら深める事項については、各領域の単元における思考・判断・表現の過程で活用できているかという点から形成的評価を行うことに重点を置き、その単元や別の単元での学習の改善に生かせるようにすることが重要である。その上で、それらの複数の単元での学習を経た後、総括的評価を行う場面を設けることなどが考えられる。
- 〔「知・技」〕(2) 教養として深める事項については、それぞれの知識や技能を機械的に習得する学習に偏らないようにし、試行錯誤を伴う学習活動や、実際にその知識や技能を使う場面を想定した学習活動を設定し、学習活動の過程で形成的評価を行い、児童生徒に対して理解の深まりを促すことが重要である。その上で、単元の終末や学期末等に評価場面を設け、総括的評価を行うことなどが考えられる。

（※１）上記は、基本的な考え方のイメージであり、総括的な評価の実施の仕方については、児童生徒の発達段階や学校の実態に応じて様々な実践上の工夫が考えられる。

社会、地理歴史、公民

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

①現行学習指導要領の考え方
②これまでの成果

（２）現状の課題

①系統的・体系的な整理の必要性
②課題を追究・解決する活動における課題
③社会情勢の変化に伴う課題
④社会参画意識に関する課題
⑤デジタル学習基盤の活用に関する課題
⑥学校外施設・人材との連携に関する課題

（３）改善の方向性

①「深い学び」の実現
②学習指導要領及び教科書の精選
③社会情勢の変化を踏まえた教育内容の見直し
④主権者教育の促進
⑤課題を追究・解決する学習の充実

２．目標及び見方・考え方のあり方

（１）目標のあり方

①基本的な考え方
②柱書のあり方
③「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」のあり方

（２）見方・考え方のあり方

①社会科等における捉え方
②見直しに向けた考え方

３．資質・能力の構造化のポイント

（１）「統合的な理解・総合的な発揮」のあり方

①示し方
②考え方

（２）表形式化の形式

４．内容の改善のあり方

（１）系統性・体系性の整理

①共通
②小学校段階
③中学校段階
④高等学校段階

（２）内容の精選

①学習指導要領の精選
②教科書の精選

（３）内容の充実

（４）主権者教育の促進

①基本的考え方
②具体的な方向性

５．学習・指導・評価の改善充実のあり方

（１）課題を追究・解決する学習の充実

①社会的事象等について調べまとめる技能の見直し
②デジタル学習基盤を活用した学習の充実
③AI活用の考え方

（２）地域を題材とした学習活動のあり方

（３）学校外施設・人材との連携

（４）学習評価のあり方

（５）柔軟な教育課程の編成・実施

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行学習指導要領の考え方】

- 社会科等では、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」を共通の目標として整理し、資質・能力の育成を図ることとしている。
- 今次の学習指導要領では、グローバル化への対応、持続可能な社会の形成など現代的な諸課題を踏まえた社会参画への意識の涵養をねらいとし、
  - 知識や思考力を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、
  - 自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、
  - 持続可能な社会作りの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度

  など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育むことや、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動の充実などの点から、教育内容の見直しを行った。
- そのため、全ての学校段階を通じた問題解決的、課題解決的な学習の過程の充実を図るとともに、特に高等学校では、選挙権年齢の引き下げや、その後の成年年齢の引き下げも見据え、
  - 共通必履修科目としての「地理総合」「歴史総合」「公共」を設置し、
  - これらを発展的に学習する選択履修科目として「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」「倫理」「政治・経済」を設置する。

  など科目構成の見直しを行った。

【②これまでの成果】

- これらの内容・構造の改善の成果として、
  - 学習目標の明確化
  - 地域課題等への意識と実践の充実
  - 具体的な社会事象との関わりを意識した学習内容の改善
  - 社会的な見方・考え方を中核とした学習課題の解決を意識した学習活動の充実

  などが進められ、その影響として、例えば生徒にとって社会科等の学習が「役に立つ」「わかる」「好き」と答える割合が従前と比べて改善されるなどの状況も現れてきた。

（2）現状の課題

【①系統的・体系的な整理の必要性】

- 今次改訂において、小・中・高の系統性を高め授業改善が進められる一方、依然として、断片的な知識の習得中心の授業が行われている実態も見受けられ、学習上の課題（問い）による追究や「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が道半ばであること、そうした問題の背景として、高校入試改革等が道半ばであること、教科書の分量等が多すぎることを指摘する声もある。
- こうした成果と課題を踏まえつつ、児童生徒の発達段階を踏まえ、より一層、児童生徒の資質・能力を育成するため、内容等の系統的な整理や分野・科目の体系的な整理、必要な精選を図る必要がある。

【②課題を追究・解決する活動における課題】

- 今次の学習指導要領改訂においては、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動の充実が図られ、課題把握（動機づけ、方向づけ）、課題追究（情報収集、考察・構想）、課題解決（まとめ）、新たな課題発見（振り返り）といった学習過程を、単元など内容や時間のまとまりの中で児童生徒が行うこととされたが、「資料などから疑問を見つけたり問いを作ったりしている生徒」は60%前後にとどまっている。（中学校学習指導要領実施状況調査（R5年度））
- また、多様な立場の人々による様々な情報や資料等が溢れる現代社会において、その情報や資料等の真偽や意図、背景等を把握することは一層重要となっている。

【③社会情勢の変化に伴う課題】

- グローバルな協調や競争に関する課題、内なる国際化、地球環境の変化やそれに伴う自然災害の頻発化・激甚化、生成AIなどデジタル技術の飛躍的な発展、人口減少・少子高齢化の加速がもたらす持続可能性の危機など、社会情勢の変化の観点から内容の見直しの必要性が高まっている。
- また、現行学習指導要領改訂後に制定・改正された人権に関する教育と関連のある法令等（こども基本法、障害者差別解消法、理解増進法、偏見や差別のない共生社会の実現に向けた行動計画など）を踏まえた検討も必要となっている。その際、人権教育に関する教師の指導力向上を併せて図ることも重要である。
- 一方、上記に関する内容の充実を図る際、調整授業時数制度も見据え、全体として学習内容を増加させず、一定の精選を図る必要がある。

【④社会参画意識に関する課題】

- 今次改訂において、小・中・高等学校の各段階を通じて教科等横断的な視点から主権者教育に関する内容が充実されたが、一部の教科等では社会の一員としてのよりよい社会づくりの意識に課題があり、社会との関わりを実感できる学習活動が不十分ではないかといった指摘がある。（学習指導要領実施状況調査（R4～6年度））
- 18歳の意識調査において、当事者意識は上昇傾向にあるものの、諸外国と比較すると低い水準にある。（18歳の意識調査（日本財団、2026年4月6日））また、直近の衆議院議員総選挙における全体の投票率（56.26%）に比べて、10代の投票率（43.45%）は低い状況が見られる。（総務省）
- また、昨年の参議院議員通常選挙等を対象にしたSNS情報の投票行動等への影響に関する調査において、若い世代ほどSNSの情報が投票先に影響を与えていること（都議会議員選挙・参議院選挙2025有権者アンケート（日本総合研究所未来価値研究所政治人材バンクプロジェクト、2025年8月19日））、18歳以上を対象にした調査において、多くの人がオンラインコンテンツについての改ざんや誤情報になることに懸念をいだいているなどの結果も見られる。（フェイク情報への懸念と生成AIの影響についてのグローバル調査（アドビ株式会社、2024年6月25日））
- 高等学校における外部機関との連携状況については、第1から第3学年において、選挙管理委員会との連携は約20%、地方公共団体との連携は約7%、関係団体・NPO等との連携は約3～5%など必ずしも高くない状況が見受けられる。（主権者教育実施状況調査（R7年度））
- 一人一人の自己決定権を尊重し、社会参加を促進する観点から、「こども基本法」や成年年齢の18歳への引き下げを踏まえた、主権者教育のさらなる充実が求められる。社会参加に関わっては、SNSの影響や生成AIの普及などが選択・判断に影響を与えることがあることも踏まえる必要がある。特に、SNSの活用により取り返しのつかない事態に発展するリスクがあることをあまり意識せずに安易に活用するケースもみられる。このようなことからも、情報モラルやメディアリテラシーの重要性が一層高まっていることを踏まえる必要がある。

【⑤デジタル学習基盤の活用に関する課題】

- 社会科の教師におけるICT端末の活用の場面が、「共通の資料を大きく提示する場面」や「インターネットで自由に調べる場面」が中心となっており、第１部第３章（９）でも述べたとおり、ICTの活用が教具的発想に留まっている状況が見られる。（中学校学習指導要領実施状況調査（Ｒ5年度））
- また、ブラウザにAIが実装され、検索結果の最上部にAIによる要約が表示される中、その内容を単純にコピー＆ペーストしている児童生徒に対して、適切な指導がなされていない実態もみられる。収集した情報の信頼性を確認する技能を一層高めるとともに、最終的な評価の段階でAIに頼って自らの思考を経ていない成果物は通用しないような評価の工夫をしていくことが、喫緊の課題となっている。

【⑥学校外施設・人材との連携に関する課題】

- 社会が多様化・複雑化する中で、外部機関や地域人材等の協力を得ることや、デジタル環境も有効活用すること等により、児童生徒が実感をもった学習活動を行うことの必要性が高まっている。
- 特に中学校や高等学校における「博物館や郷土資料館の活用など、地域の素材や人材を活用した授業」の実施状況が、約20～30%となっており、地域の素材や人材の活用割合が必ずしも高くない状況が見受けられ、こういった点も実感をもった学習活動に繋がっていない要因の1つであるとの声もある。（中学校学習指導要領実施状況調査（Ｒ5年度)、高等学校学習指導要領実施状況調査（Ｒ6年度））
- 一方で、外部人材等の活用にあたり、必ずしも指導の目的や教育的効果等を十分に踏まえず、形式的な連携にとどまっている場合も見受けられる。
- また、学校周辺の地域の資源（公共施設、商店や文化財など）や人材、学校外施設などの活用は、地域を題材とした学習活動を実施する上で効果的である一方、以下の課題も見受けられる。
  - 学校の学習に協力する地域人材の情報不足や、人事異動等により活用し得る人材が引き継がれない状況もあること
  - 時間割編成や引率教員の人数などの制約もあり学校外施設の活用等が難しい状況や、地理的制約などにより現地に行くことが難しい状況もあること
  - 1人1台端末を活用する中、博物館や資料館、図書館等と接続して、デジタルコンテンツを活用した学習などの工夫も見られるが、必ずしも十分活用されているとは言えない状況があること

（３）改善の方向性

【①「深い学び」の実現】

- 今次改訂で進めてきた方向性に一定の成果が見られることを踏まえつつ、社会情勢の変化の激しい時代に対応できる資質・能力を育成することが重要である。
- 特に、単なる知識を網羅的に学習するのではなく、社会科等における学習がより探究的な学びとなるよう、学習上の課題（問い）に基づく、問題解決的、課題解決的な学習を充実することで、民主的で持続可能な社会の創り手を育成することが必要である。
- このため、小学校・中学校・高等学校を通じた目標や見方・考え方、学習内容の系統性・体系性の見直しを行うとともに、「統合的な理解・総合的な発揮」を新たに設け、単元づくりのイメージを教師が持てるようにすることで子供たちの「深い学び」の実現を目指す。

【②学習指導要領及び教科書の精選】

- 学習指導要領について、全体として学習内容を増加させず、一定の精選を図る必要があることを踏まえ、各学校段階での重複する複数の事項を扱う際の精選や、学習指導要領の構造化等の見直しによる整理を行う。
- 教科書についても、知識を網羅的に記載するのではなく、「統合的な理解・総合的な発揮」の獲得に必要なものに厳選したり、学習上の課題（問い）を充実したりすることなどで、児童生徒の探究的な学びにつながるような見直しを促進する。このことにより、教科書を網羅的に教えるのではなく、学習指導要領の趣旨に沿った指導を推進するなど教科書「を」教えるから、教科書「で」教える学習への転換を促進する。

【③社会情勢の変化を踏まえた教育内容の見直し】

- グローバル化の進展、国際情勢の変化、人口減少・少子高齢化、内なる国際化、自然災害の激甚化や生成AIをはじめとするデジタル技術の発展など、社会を取り巻く課題は大きく変化している。また、人権に関する法制度の整備や多様性を尊重・包摂する社会づくりの重要性も高まっている。
- このため、社会科等において、持続可能な社会の形成という観点から、これらの現代的な諸課題を適切に扱い、課題の背景や構造を理解するとともに、解決に向けて考察する力を育成するために内容についての見直しを行う。

【④主権者教育の促進】

- 社会参画意識を高めることが求められる中、若年層の政治参加や社会への当事者意識について、改善傾向は見られるものの、依然として課題が見られる。
- このため、子供たちが主体となって実感を持つことができる実践的な活動をより一層重視するとともに、外部機関との連携・協働や他教科との連携強化を促進する。その際、選挙管理委員会や地方公共団体、NPOなどの外部機関との連携を進め、多様な立場の人々との協働を通して、合意形成や意思決定の過程を学ぶ機会の充実を図る。

【⑤課題を追究・解決する学習の充実】

- 現代社会では、生成AIやSNSの普及により、膨大な情報が容易に得られる一方で、その真偽や信頼性を適切に判断する力が求められている。
- このため、資料や情報を収集するだけでなく、その真偽や意図、背景等をこれまで以上に把握し、その信ぴょう性等を検証し、根拠に基づいて自らの考えを形成する力を育成することが必要である。
- さらに、自らの考えを批判的に見直しながら、他者と対話し、より適切な判断につなげる学習過程を充実することで、社会科等における深い学びの実現を目指す必要があることから、「社会的事象等について調べまとめる技能」の見直しを行う。
- 身近な題材を扱うことで実感を持った学習を進めるため、体験的な学習を含む地域を題材とした学習活動の充実を図る。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方

社①-1～①-4参照

【①基本的な考え方】

- 各科目の背景にある学問的な知見に基づく社会的事象に関する概念を理解し、確かな情報に基づき適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるとともに、資料や概念に基づき、課題発見・解決できる力や自らの考えを批判的に捉え直す力を養うことによって、民主的で持続可能な社会の創り手を育成する。
- 見やすさや分かりやすさを踏まえた改善を図るため、箇条書き等により、できるだけ簡潔な表記で示す。

【②柱書のあり方】

- 教育基本法等の理念を踏まえつつ、骨格は引き続き小中高等学校を通じて共通のものとした上で、発達段階を踏まえた表現とする。
- 現行の「グローバル化する国際社会」という記載は、将来社会を見据えた際に、地域社会から国際社会まで（地域・国・世界）含めて、よりよい社会の形成が一層求められていることを踏まえて記載を見直す。
- また、「主体的に生きる」ことについても、より多様な他者と「協働的に」生きることが求められることを踏まえて、あわせて記載を見直す。その際、教科の目標であるという位置付けを踏まえ、できるだけ端的な表現とする。

【③「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」のあり方】

＜ア．知識及び技能＞

- 「知・技」の深い意味理解を促す観点から、「社会的事象に関する概念」の理解を充実する方向で見直す。
- その際、ここでの「概念」の理解とは、学習する知識を統合して到達する理解、すなわち、指導における単元（内容のまとまり）の知識の獲得目標となるものと捉える。
- 真偽が定かではない多様な情報が行き交う社会において、調査や諸資料から収集した情報の信ぴょう性を確認することを重視する観点から、発達段階も踏まえ、小中学校では、「確かな」情報に基づき、「適切かつ」効果的に調べまとめる技能を身に付けること、高等学校では、批判的に情報を扱う視点をより一層重視し、「その妥当性を吟味しながら」調べまとめる技能を身に付ける方向で見直す。

＜イ．思考力、判断力、表現力等＞

- 社会科等の学習過程の特質として、教科目標において「課題を追究したり解決したりする活動」を通して、資質・能力を育成することが明記されている中で、より一層深い学びを具現化する観点から、自らの考えを批判的に捉え直す力の観点を追記する方向で見直す。

＜ウ．学びに向かう力、人間性等＞

- 第１部第３章（３）で示したとおり、「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」、「他者との対話や協働」、「学びの主体的な調整」、「学びを方向付ける人間性」の4要素を基に整理する。

（２）見方・考え方のあり方

社②-1～②-3参照

【①社会科等における捉え方】

- 従前の「見方・考え方」として、小学校社会科では「社会的事象を、位置や空間的な広がり、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、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」としていた。
- このうち、「社会的事象」は社会科が扱う事象や対象を示すものであり、学ぶ「対象」と位置付けられる。また、「位置や空間的な広がり」等については、学ぶ上で着目すべき当該教科等の固有の物事を捉える「視点」と位置付けられる。さらに、「比較・分類したり」等については当該教科等の固有の考え方や判断の仕方として「方法」と位置付けることができる。
- 新たな「見方・考え方」においては、各教科等を学ぶ本質的な意義を端的に示す観点から、「対象」と抽象的な「視点」と「方法」を示すこととし、「統合的な理解・総合的な発揮」においては、具体的な「視点」と「方法」は一体的に記載する。
- その際、従前の「見方・考え方」で示していた「各教科等の学びの深まり」を促す事項は、「思考力、判断力、表現力の総合的な発揮」の中で内容に即して具体的に示すこととする。
- なお、従前、社会科等において「見方・考え方」として扱っていた事項は、既に現場においても広く浸透していることを踏まえ、新たに「統合的な理解・総合的な発揮」に位置付ける「学びの深まり」を示す要素を呼称する際には、継続性を確保する観点から、例えば、「社会的な視点や方法等」として呼称する。

【②見直しに向けた考え方】

＜ア．当該教科で扱う事象や対象＞

- 現実社会では、社会的事象に加え、「事象」を表象するものとして「言説」も含め、多様な情報が混然一体として存在するものであることから、「社会的事象や言説」として整理する。

（※１）表象としての「言説」はあくまでも思考の契機であり、実際には「事象」との関係の中で扱うべきものであることに留意

（※２）「事象」と、その事象についての多様な表現である「言説」は、同次元ではないことを前提とする

＜イ．当該教科固有の物事を捉える視点＞

- 地理、歴史、公民の各分野固有の抽象的な「視点」として、「統合的な理解・総合的な発揮」との違いも踏まえつつ、整理する。

社①-2参照

＜ウ．当該教科固有の考え方や判断の仕方＞

- 新たな「見方・考え方」では、各教科等の資質・能力が身につく中で、様々な世の中を見る視点や考え方が豊かになり、よりよい社会や幸福な人生につなげていけることを示す。
- このことに加え、社会科等においては、社会的事象や言説について、様々な視点から課題を考え、確かな根拠に基づいて公正に判断することが重要であることから、新たに「見方・考え方」では、「よりよい社会の形成」に向けて社会に見られる課題を「多面的・多角的」に考えるとともに、確かな根拠に基づき、「公正に判断」することとして整理する。

3. 資質・能力の構造化のポイント

（１）「統合的な理解・総合的な発揮」のあり方

- 「統合的な理解・総合的な発揮」については、「知・技」「思・判・表」の深まりの可視化を通じて「深い学び」を実現する単元づくりのイメージを教師が持てるようにする役割を担うものである。
- また、「統合的な理解・総合的な発揮」による構造化は、「深い学び」の実装に向けた授業づくりを支え、学習過程の改善に資するとともに、学習指導要領等に示す個別の学習内容を「各教科等の本質的な理解の獲得を重視する観点から真に必要なものか」という視点からの見直しに資するものである。
- このため、社会科等における「統合的な理解・総合的な発揮」については、以下の「示し方」や「考え方」に基づき示すこととする。

【①示し方】

- 「深い学び」を実現する単元づくりのイメージを教師がもてるようにするため、「統合的な理解・総合的な発揮」については、原則、各分野・科目の各内容項目（中項目）ごとに構成する。その際、各分野・科目の内容構成の特質に応じて、一定の違いを許容する。
- また、特に「総合的な発揮」については、各分野・科目の学習上の特性や系統性も踏まえて、考察・構想・表現の学習過程について段階的に示すものとする。
- 従前の「見方・考え方」で示していた「各教科等の学びの深まり」を促す事項は、「総合的な発揮」の中で内容に即して具体的に示すものとする。
- 内容項目に該当事項がない場合は、当該資質・能力の深まりを可視化する「統合的な理解」等については示さない。

【②考え方】

- 「統合的な理解」では、社会的事象に関する個別の「知・技」を統合して、社会における様々な場面で活用できる概念として習得された状態を示している。これにより、個別の用語の暗記にとどまらず、それらの意味が結びつけられて統合的に理解できるような授業への改善を教師に促す。
- 「総合的な発揮」では、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の社会的な視点や方法等を示している。これにより、これまで社会科において「見方・考え方」と捉えられてきたものの具体化を図るとともに、知識及び技能が統合的に理解されるために重要となる、学習過程を通じて追究する「本質的な問い」を教師が構想しやすくする。
- また、「総合的な発揮」では、当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる社会の創り手を育成することを重視する。このことを通して、社会的事象を様々な側面や角度から捉えて考察したり、社会に見られる課題解決のために、自分の意見や考えをまとめたりする観点からの指導を促進する。

社④-1～④-14参照
社⑤-1～⑤-2参照

（※１）「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的なイメージは、社④のとおりだが、告示までに文部科学省において引き続き一層わかりやすいものになるように検討すべきである

（２）表形式化の形式

- 社会科等については、「知・技」と「思・判・表」を一体的に育成することが重要であることから、「並列パターン」で構造化する。

4. 内容の改善のあり方

（1）系統性・体系性の整理

【①共通】

● 単に知識を網羅的に学ばせるのではなく、社会科等における学習がより探究的な学びとし、本質的な理解の深まりを促す必要がある。このため、学習指導要領解説で学習上の課題（問い）等を更に充実することで、社会科等における学習がより課題を追究したり解決したりする活動を重視し、社会認識の育成に向けた授業づくりに繋げる。その際、主権者教育や人権教育、消費者教育など、他教科等と関連が深い内容を中心に、関連する教科等（家庭科、道徳、特別活動、総合的な学習・探究の時間等）との連携を推進する。

【②小学校段階】社⑥、⑧参照

● グローバル化する国際社会を踏まえ、児童の思考、認識の拠点を発達の段階に合わせて、身近な地域から始め、国際社会へと拡げていくという考え方は継続しつつ、グローバル化など地域社会の変化を含めた内容に見直す。

【③中学校段階】社⑦、⑧参照

● より系統性・体系性をもった学びを実現するため、中学校社会科に地理・歴史・公民の各分野を有機的に結び付ける分野横断の単元（A・B・C）を設け、小学校社会科や高等学校地理歴史科・公民科とより円滑な接続を図る。その際、分野横断のねらいを実現できるようにするため、現行の各分野の内容の一部あるいは全部を移行し、その上で各分野の内容の改善を図る。

A. 小学校社会科の学習を踏まえた、中学校社会科への学習の動機付けを行う分野横断の単元「社会へのまなざし（仮称）」を各分野の既存の内容を統合・整理して設ける。

B. 地理的分野と歴史的分野の学習を踏まえた、公民的分野の学習への動機付けを行う分野横断の単元「私たちと社会（仮称）」を各分野の既存の内容を統合・整理して設ける。

C. 中学校社会科のまとめとして、生徒が課題を探究する活動を通してよりよい社会を築いていくために解決すべき課題を考察・構想する分野横断のまとめ単元「よりよい社会を目指して（仮称）」を位置付け直す。

（※１）現行の教科書は、分野別で構成されており、今後、分野横断の内容をどのように扱うか検討する必要がある

【④高等学校段階】

● 単元（個別の事象を題材に、段階的に思考を深めながら統合的に理解する学習上の構造）を設計しやすくするため、学習指導要領の内容の各項目が互いに関連をもち、単元を構造化する枠組みとして機能することを明確にする。

＜ア．地理歴史科＞

● 高等学校地理歴史科においては、小学校や中学校の学習を踏まえた学びを深めるために科目全体の見通しをもたせる導入単元への見直しや探究的な学びの促進を図る。

社⑨-1、⑨-2参照

a．地理総合

➢ 大項目Aを再編して、地理を学ぶ意味や意義に気付き、科目の学習の見通しをもつための導入単元「地理と私たち（仮称）」へ見直す。

➢ その際、中学校との接続を踏まえ、地理総合の導入として、景観観察で収集した情報をGISを活用して可視化することで、地理の学習と実社会とのつながりを感じられるようにする。

➢ また、導入単元と各中項目を関連付け、生徒が科目のまとめであるC(2)「生活圏の調査と地域の展望」まで全体を見通して学習できるようにする。あわせて、GISについて、その後の学習においても生徒が主体的に活用できるようにするために、解説に事例を示したり、活用する場面を設定する。

b．地理探究

➢ 「地理探究」のB(2)「現代世界の諸地域」を再編して、探究的な学びを促進する新項目「現代世界の地誌的考察と課題の研究（仮称）」へ見直す。

・ 大項目B（2）の解説には「世界全体を隈なく取り上げるものではないことに留意する」という記述があり、この趣旨をより徹底し、一定のテーマで区分された地域を対象として、課題を設定し、地誌的に考察するとともに、地理的な諸課題の解決の方向性や今後の望ましい地域の在り方を展望する学習活動とする。

・ 中学校社会科、地理総合、地理探究を通じた探究的な学びの系統性・体系性を重視する。地理探究では、特に大項目B(2)とCの学習の接続をより強めることで、大項目Cの学習を充実させる。

c. 歴史総合、日本史探究、世界史探究

➢ 「統合的な理解・総合的な発揮」とのつながりを明確にしながら、生徒が学習内容に対する課題意識を問いとして表現し、その問いを教師がその後の学習で生かすことについて明記する。
その上で、各単元のまとめにおいて、日本史探究では、諸事象の解釈や歴史の画期などから生徒が形成した観点、世界史探究では、世界の歴史の大きな枠組みと展開を捉えるために諸地域を構造的に読み解く観点を踏まえるなどして、探究的に学習した結果を表現することについて明記する。

➢ 学習上の課題（問い）の設定の方法、資料活用の具体例、生徒自身による問いの表現やその活用、探究的な学びと生徒が自ら行う探究活動との関連などについて、解説においてより分かりやすく記述する。

➢ 日本史探究や世界史探究の授業が、探究的な学びへの改善に繋がるよう、国において、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえ、学習指導要領の内容項目において、知識を身に付けることとされている事象の関連性の整理を一層進めるとともに、教科書発行者に対して、上述で示した学習上の課題（問い）の設定方法などの充実内容やその趣旨等を踏まえた教科書編集がなされるよう促す。

<イ. 公民科>

社⑩-1～ ⑩-3参照

● 高等学校公民科においては、小学校や中学校の学習で習得した視点や方法（考え方）を用いるなどして探究する学習を一層推進する工夫や手立てを充実する。

a. 公共

➢ A「公共の扉」で学習する「選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論及び公共的な空間における基本的な原理」を理解し、それらをより効果的に用いられるように、B「自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」及びC「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」において、次のような改善を図る。

- 内容のまとまりとして現実社会の事柄や課題を関連付けて捉えた主題を設定しやすくするために、13の事柄や課題を10の事柄や課題に精選する。
- 人間や社会の在り方を捉える視点や方法（考え方）を用いて考察したり構想したりする活動を通して、現実の具体的な社会的事象と主要な概念とを関連付ける観点からわかりやすく示す。
- 他者と協働して主題を追究したり解決したりする活動を行う際には、詳細な制度や仕組みの解説ではなく、本来当該活動で目指している基本的な原理に焦点化し利益衡量を図るよう示す。

➢ 社会参画意識の涵養に関する指導の質的な充実を図るために、社会の現状を的確に把握することや、専門家や関係諸機関などとの連携・協働を図ることを一層推進できるような工夫を示す。

b. 倫理、政治・経済

➢ 探究する学習で扱う諸課題について、社会の情勢を踏まえた見直しを図る。

（※２）諸課題については、学校や生徒の実態等に応じて適切に選択

➢ 各科目の趣旨やねらいのもとで、「公共」の学習を踏まえ、「倫理」では、倫理学、哲学、宗教等の思想を通して、人間としての在り方生き方について思索を深め、「政治・経済」では現実社会の制度や課題について探究を深めるという、それぞれの科目の特質がより明確に示されるよう、「公共」と「倫理」、「政治・経済」との関係性をさらにわかりやすく示す。

（２）内容の精選

【①学習指導要領の精選】

- 全体として学習内容を増加させず、一定の精選を図る必要があることを踏まえ、学校段階での重複する複数の事項を扱う際の精選や構造等の見直しによる整理のほか、教科書の用語の精選も含めた教科書の内容の精選の在り方（※「②教科書の精選」を参照）も併せて進めることにより、多様な子供たちの学びを確かにするための余白を生み出す。具体的には、以下の方法で内容の整理を実施する。その際、調整授業時数制度により標準を下回って柔軟に時数設定される場合も考慮する。

＜ア．小学校＞

- 内容の中に重複事項がある際の精選

（例）第４学年の「県内の特色ある地域の様子」の学習
「県内の特色ある地域の様子」については、「伝統的な技術を生かした地場産業が盛んな地域」「国際交流に取り組んでいる地域」「地域の資源を保護・活用している地域」の三つの地域を同様に取り扱うこととしているが、二つの地域に選択する方向で精選を図る。

- 総合的な探究の時間（情報の領域）の創設による役割分担での精選

（例）第５学年「我が国の産業と情報との関わり」の学習
情報の領域において、情報技術のメディアが発する情報の特性等を体系的に扱うことで、情報を活用する産業の役割についての学習に重点化を図る。

＜イ．中学校＞

- 諸地域を扱う際の、他地域への応用による精選

（例）地理的分野「Ｃ（３）日本の諸地域」
日本の諸地域については、①自然環境、②人口や都市・村落、③産業、④交通や通信、⑤その他の事象の５つの考察の仕方を基に、いくつかの地域について学習することとしている。その際、考察の仕方が重複する二つの地域を関連させて学習することで、考察する地域の数を減らす方向で精選を図る。

- 政治・社会と文化を一体的に捉えた時代の特色の整理

（例）歴史的分野において、文化、政治、外交、社会の状況等を一体的に扱いながら各時代の特色を理解できるように整理する。それにより、様々な歴史的事象を相互に関連付けながら、総合的な発揮に示された「時代の特色を大観して表現する」ことを目指すとともに、学習の構造化・焦点化により精選を図る。

- 分野横断における統合・整理

（例）分野横断Ｂ
現行学習指導要領の地理的分野・歴史的分野のそれぞれにある地域を題材とした学習活動（地域調査含む）に関わる内容について、身近な題材を扱うことでより実感を持った学習を進める観点から、分野横断Ｂの中で地理・歴史両面から一体的に扱うことにより精選を図る。

- 情報・技術科の創設による役割分担での精選

（例）公民的分野の「私たちと現代社会」における情報化の影響などに関する学習
情報・技術科において、情報化やＡＩ等の先端技術の進化に伴う現代社会に与える影響を体系的に扱うことで、それらを活用することに伴う社会の変化や課題を考察する学習に重点化を図る。

<ウ．高等学校>

- 上位概念への統合による整理

（例）「日本史探究」の中項目の「知・技」に明記されている内容項目のうち、近現代で取り扱う内容項目について、現行で新たに導入した歴史総合の取扱いを踏まえ、学習指導要領でより上位の概念的な理解を実現できるよう学習の構造化・焦点化による精選を図る。それらを踏まえ、教科書等の記載も含め、個別の用語について精選を図ることができるようにする。

- 現実社会の事柄・課題の統合による整理

（例）公共の「B自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」

ア（ウ）「職業選択」と「雇用と労働問題」の２つの事柄・課題を「雇用と労働問題（職業選択を含む）」にまとめることにより精選を図る。

【②教科書の精選】

- 教科書の内容の精選にあたっては、以下に掲げるように用語の精選や「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた見直し、学習上の課題（問い）の充実、図や資料の活用の在り方の見直し等を一体的に進めることとし、新しい学習指導要領を告示した後、すみやかに教科書会社への説明会等を実施し、今回の社会科、地理歴史科、公民科における改訂の趣旨等とあわせて、丁寧に説明する。

<ア．用語の精選>

- 社会科等では、入試の影響もあり、用語の暗記量の多寡により評価される風潮が根強くあり、こうした学習観も背景に、特に中学校、高等学校のそれぞれの教科書において網羅的に内容が記載されることにより、各学校段階での内容に重複が発生し、教科書の分量を肥大化させている要因の一つとなっている。

- このため、次の方向性（以下「教科書等における用語等の精選方針（仮称）」という。）に基づき、用語の精選を図るとともに、その趣旨を徹底するため入試の改善を担保する方策について引き続き検討する。

＜検討イメージ（案）＞

- ➢ 現状と課題
  - 学習指導要領と教科書等の差分や入試問題の分析
- ➢ 方向性
  - 「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた用語の精選
  - 課題（問い）を解決するために必要な用語への精選

（※１）中学・高校の教科書編集に間に合うよう、令和９年秋までに一定の方向性を示すことが求められる

＜イ．「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた内容の精選＞

- 「統合的な理解・総合的な発揮」を活用することにより、個別的な事象を整理する工夫などを行い、探究的な学びの充実に向かう様々な工夫・改善を行うよう促す。
- その際、「日本史探究」や「世界史探究」などの教科書に記載されている歴史用語については、網羅的に掲載するのではなく、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえて編集を行うことが重要である旨を周知する。なお、この方向性については、今後検討する「教科書等における用語等の精選方針（仮称）」において示す。

＜ウ．学校種の特性を踏まえた整理＞

- 例えば、歴史領域では、小学校で先人の業績や優れた文化遺産、中学校で我が国の歴史の大きな流れ、高等学校で歴史の変化や展開等に関わる諸事象について学ぶこととなっていることを踏まえ、以下の見直しを行う。
  - 小学校の歴史領域に関する学習については、世の中の動きを人物の業績や優れた文化遺産を通して歴史を大まかに理解するという構成であることを踏まえ、事象を網羅的に取り扱うものではないことから、教科書が通史的な構成とならないよう促す。
  - 中学校及び高等学校段階の学習について、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえ、学習の構成を一層工夫し、これまでの既習事項については軽重をもって扱うことを促す。

＜エ．学習上の課題（問い）の充実＞

- 知識を網羅的に記憶するのではなく、本質的な理解や探究的な学びが充実するよう、学習指導要領解説において、学習上の課題（問い）をベースにした記載を充実することにより、社会科等における教科書の在り方を大きく転換する。また、デジタル学習基盤も活用した定期試験における記述式問題の出題や、高校入試、大学入試等の改善を促す。
- これらは「統合的な理解・総合的な発揮」を重視した授業づくりを実質的に後押しすることに繋がるものと考えられる。

（例えば、「歴史総合」の解説に記載されているような明確かつ端的な問いについて、「日本史探究」や「世界史探究」でも同様の観点から充実することにより、教科書の改善を推進する）

【「歴史総合」の解説における記載例】

○ 「第一次世界大戦の展開」の問い

「あなたは、第一次世界大戦が長期戦となり、未曾有の被害が発生したことについて、その最も大きな要因は何だと考えるか」

○ 「冷戦下の地域紛争」の問い

「あなたは、地域紛争（ベトナム戦争や中東戦争）はその地域にどのような課題を残したと考えるか」

＜オ．図や資料の活用の在り方の見直し＞

- 地図帳や副教材（資料集）の活用やデジタル学習基盤の整備により、児童生徒が自ら情報収集できる環境であること等を踏まえ、教科書編集の際における掲載する写真や図などの資料の在り方を整理する。その際、教科書には信頼性の高い資料を掲載する役割があることについても留意する。

（※２）上記の見直しにあたっての留意すべき視点について、「教科書等における用語の精選方針（仮称）」を検討する中で示すこととする

（３）内容の充実

● 社会情勢の変化等を踏まえ、持続可能な社会の創り手として求められる力をより一層育成するため、実行可能性にも留意しながら、①グローバルな協調や競争に関する世界共通の課題や、②社会構造の変化に伴う我が国特有の課題等の観点などについて、次の視点から必要な見直し（すでに学習指導要領等において示されている項目も含む）を行う。

① グローバルな協調や競争等に関する視点

・政治的・経済的な力関係の変化や地域紛争の動向等を含む国際情勢について、我が国との関係性を踏まえ、多面的・多角的に捉える視点

・自然災害や防災、環境（海洋を含む）に関する内容の取扱い

・生成AIをはじめとするデジタル技術の進展が社会にもたらす意義や影響に関する視点

・国際社会における我が国の役割や国際協力の在り方など国際的な枠組みの中で捉える視点　等

② 社会構造や国内情勢の変化に関する視点

・グローバル化の進展に伴う地域社会の変化を、身近な事象と結び付けて捉える視点

・食や農林漁業を取り巻く状況の変化や、食料の合理的な価格形成や食料安全保障に関する内容の取扱い

・社会制度教育の意義・役割に関する内容の位置付け

・金融経済の仕組みや機能に関する理解の視点

・自衛隊が果たしている意義・役割を踏まえた取扱い

・領土に関する教育の発達段階に応じた取扱い

・経済安全保障など多様な安全保障の概念や意義・役割、それに影響を与える構造の変化に関する視点

・北朝鮮当局による拉致問題の内容の取扱い

・アイヌに関する理解について、関係法令(※1)の趣旨を踏まえた取扱い

・こども基本法（R4）、障害者差別解消法（R3改正）（※2）、理解増進法（R5）（※3）等を踏まえた人権に関する内容の取扱い

・旧優生保護法（※4）やハンセン病（※5）に関する歴史や経過、被害の実態を踏まえた正しい理解に基づく人権教育（個人の尊重や人権の尊重の意義の理解と関連付けて扱う）に繋げるため、他教科との連携も含めた必要な取扱い　等

③ その他

（※1） アイヌの人々の誇りが尊重される社会を実現するための施策の推進に関する法律
（※2） 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律
（※3） 性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律
（※4） 令和6年9月30日に原告団・弁護団・優生保護法問題の全面解決をめざす全国連絡会（優生連）・国の間で、偏見差別の根絶に向けた施策の推進等に取り組むことなどを定めた「基本合意書」を締結。同年12月27日に総理が推進本部長である「障害者に対する偏見や差別のない共生社会の実現に向けた対策推進本部」において、「障害者に対する偏見や差別のない共生社会の実現に向けた行動計画」を決定。その中に、「旧優生保護法の被害を踏まえた対応」として「今後の教育課程における取扱いについて検討する」旨が明記
（※5） 令和元年7月12日に、人権啓発、人権教育などの普及啓発活動の強化に取り組むこと等に言及した内閣総理大臣談話を公表。令和5年3月に厚生労働省主催の「ハンセン病に係る偏見差別の解消のための施策検討会」において「報告書」を公表。その中に、「教科書」や「学習指導要領」にハンセン病問題を書き込むことなどが明記

注：上記①と②は整理上の分類であり、各項目によっては重複する部分もある。

● 上記に掲げる内容の充実に際しては、研修等を通じた教師の指導力向上が必要である。

（４）主権者教育の促進

【①基本的考え方】

- 主権者教育は、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一人として主体的に担う力を発達段階に応じて、身に付けさせるものとされている。

（※１）平成28年６月「最終まとめ～主権者として求められる力を育むために～」（「主権者教育の推進に関する検討チーム」）

- 主権者教育は、国民主権を担う公民として、国民が自らの意思で政治に参加し、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育むことを目指していることを改めて理解することが重要である。
- 社会参画意識を一層向上させるため、児童生徒自身が有権者となること、または有権者であることを意識し、自らの判断で権利を行使することができるように、現実の具体的な政治的事象も取り扱い、具体的かつ実践的な指導を行うとともに、外部機関等も活用した実践的な活動をより充実する方向で見直す。

（※２）上記の指導にあたっては、次ページに掲げる通知等を踏まえ、政治的中立性を確保することが重要である。

- その際、主権者教育は学校教育全体に関わるものであることを踏まえ、これらの取組を総合的な学習・探究の時間や特別活動と連携して実施するとともに、いわゆるメディアリテラシーの涵養も含め、各教科を通じて主権者としての適切な判断に必要な資質・能力を育むことも重要であることに留意が必要である。
- 特に、令和５年度から施行されているこども基本法において子供の権利の保障、意見表明及び社会参画の機会の確保等が示されていることを踏まえ、特別活動（※）とも連携しながら、子供たちが主体となって実感を持って活動する機会の充実を図る。

（※３）特別活動においては、「児童会、生徒会活動の内容に、学校運営に対する意見表明に関わる記載を設けることが適当である」とされており、これらの取組と連携を図ることも重要である

【②具体的な方向性】

- 主権者教育は社会科、地理歴史科、公民科の全てに関連するものであり、その促進に向けては、学校の年間指導計画に位置付けるほか、a.主権者教育の取組を深めていく視点と、b.主権者教育の取組を広げていく視点を同時並行的に進めていくことが重要である。

＜ア．主権者教育の取組を深めていく視点＞

- 主権者として、合意形成や社会参画を視野に入れながら、社会との関わりを意識する課題を設定し、社会の現状を把握して、社会生活に活かそうとしたり、学習の成果をまとめたり振り返ったりする活動の推進（下に掲げる実践的な活動を推進する際に重視すべき視点）
- 子供たちが主体となって実感を持つことができる実践的な活動の推進

（模擬選挙、模擬投票、模擬議会、模擬請願など）

（※４）形式的な活動にとどまらず、多様な意見を交わしあった上で、合意形成を図るなど、社会科学習としての意義を踏まえた活動とすることが重要。その際、こども基本法の基本理念において、全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されることなどについて触れることも重要である

（※５）以上のような取組が充実されるよう、学習指導要領解説も含めて見直すことを検討する

社⑬参照

＜イ．主権者教育の取組を広げていく視点＞

- 選挙管理委員会や議会事務局、NPO法人等の外部機関等との円滑な連携・協働
- 他教科（特別活動、総合的な学習・探究の時間等）との連携強化

＜指導上の留意事項＞

主権者教育の実施にあたっては、平成27年10月29日の「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について」の通知や令和８年4月7日の「学校における校外活動の安全確保の徹底等について」の通知で示した考え方に基づく指導を行うことは重要であり、国においてもその趣旨を引き続き周知する。

（※６）上記の活動で情報収集等を行うにあたり、「社会的事象等について調べまとめる技能」を活用すること

（※７）外部機関等との連携にあたっては、従前から国が示している上記の指導上の留意事項を事前に共有するなど、共通認識を図ることが重要である

- ア及びイの視点と併せて、文部科学省において、各学校で実施する実践的な活動の取組がより円滑に実施されるよう、総務省や議会事務局、首長部局等と連携するなどの必要な対応を行う。

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

（1）課題を追究・解決する学習の充実

社⑪参照

- 社会科等における「主体的・対話的で深い学び」をより一層推進するためには、社会的事象の特色や意味などを理解したり社会への関心を高めたりする「課題を追究したり解決したりする活動」を通した学習を充実することが必要である。
- この活動（課題把握→課題追究→課題解決→新たな課題発見）では、課題把握の段階において、社会的な視点や方法等を用いた児童生徒中心の課題の設定が重要である。
- また、課題把握や課題追究、課題解決の段階においては、多様な立場からの様々な情報が溢れる現代社会の中で、自らの考察や意見形成、他者との議論などの根拠たりえる情報の吟味や活用の方法の獲得が喫緊の課題となっており、情報を収集し、読み取り、まとめる「社会的事象について調べまとめる技能」の見直しを行っていくことが必要である。
- さらに、新たな課題発見の段階では、児童生徒が自分の学び方、調べ方を振り返って、新たな問いを見出したり追究したりすることが重要である。

【①社会的事象等について調べまとめる技能の見直し】

社⑫参照

- 社会科等における「社会的事象等について調べまとめる技能」については、技術の進展に伴いインターネット等で収集した情報や資料等の真偽や意図、背景等を把握することがこれまで以上に求められていることを踏まえ、収集した情報や読み取った情報、まとめた情報の信ぴょう性等を確認する新たな技能（「情報の妥当性の確認」に関する技能）として位置付けた上で、現行の関連する内容を含め整理・充実する。その際、収集した情報の取扱いや情報の発信については、総合的な探究の時間における「情報の領域」等の「情報技術の適切な取扱い」での学習と関連させることが重要である。

（※１）情報の収集等にあたっては、インターネット等の活用のほか、図書や新聞等の活用も重要であることに留意する

【②デジタル学習基盤を活用した学習の充実】

- 社会科等におけるICT活用を、「課題を追究・解決する活動」において、学習の質の高まりを促進するために必要な基盤として位置付け、以下の学習を踏まえて見直す。
  - a 課題把握：社会的事象の把握に向けた統計資料等の検索・活用等
  - b 課題追究：適切な根拠資料や原典資料等の収集・分析等、グループ内での活発な議論のための資料の共有等
  - c 課題解決：まとめレポートの作成や発表・共有等
- なお、児童生徒が主体的に学習を調整できる環境を整え、その実現を図っていく上でも、デジタル学習基盤は重要であることを認識し、適切に活用した学習活動の充実を図る必要がある。

【③AI活用の考え方】

- 社会科におけるAI活用においては、最終的には児童生徒が自ら考え、判断し、成果物に内容を自らの言葉で説明し、自ら責任を持つという考え方の下、「社会的事象等について調べまとめる技能」の「情報の妥当性確認」に関する技能で示した視点も活用しながら、各学校段階や科目・分野において、必要な資質・能力を身に付けることができるかどうかという視点で、課題を追究・解決する学習活動を展開すること、それらの評価方法の改善を図ることを当面の基本的な考え方とする。
- 具体的には、最終的な評価の段階でAIに頼って自らの思考を経ていない成果物は通用しないような評価の工夫をしていくことが、喫緊の課題であり、例えば、口頭試問の要素を取り入れる、GIGA端末のアンケートソフトのテストモードを活用して、ブラウザ閲覧や活用ができない環境下で自らの考えを根拠をもって記述させることなどが考えられる。

（※２）「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン」の改訂や、さらなる技術の進展など情報技術の変動性や陳腐化の可能性を踏まえた対応を行っていく必要があることに留意する

（２）地域を題材とした学習活動のあり方

- 小学校に比べて、中学校の地域調査の実施率が低い状況となっているが、AI等の技術が更に進展することが見込まれる中で、身近な題材を扱うことでより実感を持った学習を進めることは重要である。したがって、中学校社会科に新たに設ける接続単元において、地域を題材とした学習活動（地域調査を含む）をより一層推進するために、同活動を適切に位置付け地理・歴史両面から取り扱うこととする。
  - ➢現行学習指導要領の地理的分野・歴史的分野の地域を題材とした学習活動（地域調査を含む）に関わる内容について、歴史的分野や公民的分野との関連性も踏まえつつ、分野横断の単元として整理する。その際、分野横断の単元は中学校社会科の各分野を有機的に結び付ける単元であることを踏まえて、地域を題材とした学習活動（地域調査を含む）に取り組むことに留意する。
  - ➢地域の諸課題やその解決を見通した学習課題を設定することで、社会参画意識の向上に資する学習内容とする。
  - ➢その際、地域人材を積極的に活用するなどの取組を行う。
  - ➢なお、実施時期は、原則、3年間の学習の流れや公民的分野との関連を重視するものの、地域を題材とした学習活動（地域調査を含む）の実施時期や方法については、柔軟に実施できる方向とする。（学校行事等との連携も含む）
  - ➢学校現場における教員の専門性や指導経験の違い等も考慮し、分野横断で実施する地域を題材とした学習活動（地域調査を含む）の授業構想・実施に資する多様な指導事例等の収集、整理、周知等を国が主体で行う。
- 現実社会から課題を捉える手法として、地域を題材とした学習活動（地域調査含む）を分野横断の単元を行う際の主な方法として位置付けるとともに、実施時期や方法は柔軟に扱うことを前提とした上で、特に地域を題材とした学習においてより高い効果が見込まれ、主たる実施単元となる分野横断の新単元（「私たちと社会」）に位置付ける。

（※１）これらの活動の実施にあたっては、紙とデジタルの併用など多様なリソースを活用した取組が求められる

（３）学校外施設・人材との連携

- 外部人材等を活用することにより、より実践的かつ多面的・多角的に物事を捉えられるようになるなど、児童生徒の学びがより深まることが重要である。こうした教育的効果を十分に引き出すため、外部人材等の活用にあたっては、まず教師自身が活用の目的・意義や教育的効果、児童生徒や学校の実態等を踏まえた上で、指導計画全体を設計するとともに、外部人材との綿密な事前打合せ等を行うことが重要である。また、学校のみで対応可能な範囲は限られることから、教育委員会等が主導した取組も重要である。そのため、以下に掲げるような取組について、学校だけでなく教育委員会等での好事例や取組のアイデアを含めて、国において整理した上で周知する。

➢地域人材等の活用の一層の工夫と仕組みの構築

各学校において、学習で活用した地域の資源や地域人材、学校外施設などを継続的に活用できるように必要な情報を学校内で共有・引き継いでいくなどの工夫の例示

➢行政機関・学校外施設との連携協力

学校を所管する都道府県・市町村教育委員会等において、学習に活用可能な学校外施設に関する情報を収集・整理し、各学校に周知することや、学校と学校外施設をつなげる仕組みなどの構築の例示

➢デジタルコンテンツ等の効果的な活用

情報科化が進む社会において博物館や資料館等におけるデジタルコンテンツが充実している実態もある。実体験を伴う現地での学習の重要性は引き続き重視する必要性がある一方で、学校や地域、児童生徒の状況によっては、学校外施設への訪問が難しい場合もある。このため、1人1台端末を活用し、博物館や資料館、図書館等のデジタルコンテンツを効果的に活用した取組の例示

➢ その他

（４）学習評価のあり方

- 個人内評価として、「学びに向かう力の3要素」（初発の思考や行動・好奇心、学びの主体的な調整、対話や協働）を思考・判断・表現の過程で教師が一体的に見取ることとなるため、学習指導要領の改訂後に、社会等における「学びに向かう力」の目標から「学びに向かう力の3要素」を抽出し、それらから「見取る姿」を速やかに検討する。
- その際、当該評価期間における思考・判断・表現の学習過程全体を通じて、「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記することで一体的に評価する。

（５）柔軟な教育課程の編成・実施

- 第１部第３章（４）②では、学習内容の学年区分について以下の趣旨が示されている。
  - 教科の系統性や発達段階を踏まえた指導内容を確保する役割を果たしており、教科書作成などの観点からも、引き続き一定の記載は必要
  - その上で、学年区分を示す場合であっても、児童生徒の実態に応じて必要があると学校が判断する場合は、学年区分にとらわれず柔軟に指導が可能である旨を明示的に示す
  - 想定する指導学年を明示する場合は○学年相当という形で示す
- 社会科等においても、発達段階を踏まえた学年区分は引き続き一定示しつつも、学年を超えた指導時期の前倒し・後ろ倒しを認めることにより、ある程度まとまった時間をつくりだすことが容易になり、その時間で、定着に課題のある内容の学び直しなどを実施することができる。なお、適切な学年区分の示し方や領域等に配当する時数の目安の示し方については、告示文を整理する中で検討する。
- 高等学校については、今般の教育課程の柔軟化の仕組み（単位の細分化、増単・減単をきめ細かく可能とする等）の下で、地理歴史科・公民科の諸科目の取扱いについては、多様性の包摂の観点も含め、第１部第４章（３）で示された趣旨を踏まえ、告示文での示し方を検討する。

算数、数学

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

①現行学習指導要領の考え方
②これまでの成果

（２）現状の課題

①授業改善と児童生徒の学習状況
②学習内容の習得・定着をめぐる課題
③小学校・算数科の学習内容
④中学校・数学科の学習内容
⑤高等学校・数学科の学習内容等
⑥理数系人材をめぐる社会からの要請

（３）改善の方向性

①総論
②目標及び見方・考え方等のあり方
③内容の改善のあり方

２．目標及び見方・考え方のあり方

（１）目標のあり方

（２）見方・考え方のあり方

３．資質・能力の構造化のポイント

①表形式化の形式
②学習内容、「統合的な理解・総合的な発揮」の区分方法
③「統合的な理解・総合的な発揮」の設定方法

４．内容の改善のあり方

（１）内容の充実について

①小学校
②中学校・高等学校
③高等学校

（２）内容の精選について

①「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた学習内容の見直し・精選等
②教科書のあり方の検討を通じた学習内容の見直し・精選等

５．学習・指導・評価の改善充実のあり方

①主体的・対話的で深い学びの実現について
②柔軟な教育課程の編成・実施について
③SESの影響を緩和する指導等のあり方について
④ICTの効果的な活用について
⑤探究的な学びについて
⑥特定分野に特異な才能のある児童生徒について
⑦高等教育との接続について
⑧学習評価について
⑨学習・指導・評価の改善充実に向けた環境整備について

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行学習指導要領の考え方】

- 算数科・数学科では、「数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力」を小・中・高共通の目標として整理し、資質・能力の育成を図ることとしている。
- また、現行の学習指導要領では、以下のとおり教育内容を見直した。
  - 日常生活や社会における事象を数理的に捉え、数学の問題を見いだし、問題を自立的・協働的に解決し、解決過程を振り返って概念を形成・体系化する「数学的活動」を一層充実
  - 社会生活などの様々な場面でのニーズを踏まえ、「統計的な内容」を改善・充実
  - 小学校算数では、全国学力・学習状況調査等で課題となっていた「割合に関する内容」を充実するとともに、「領域の構成」を見直し

【②これまでの成果】

- これらの改善を踏まえ、算数科・数学科の授業においては、数学的活動を通じて、事象を数理的に捉え、数学の問題を見いだし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行するような指導の充実を目指した取組が進められている。
- こうした中、国際的な学力調査においても、日本の小中高生の数学的リテラシーは世界トップクラスを維持している。

（2）現状の課題

【①授業改善と児童生徒の学習状況】

- 現行学習指導要領に基づく授業改善は全国の学校現場において進められているが、道半ばである。
- 特に、各種学力調査では、学校段階・学年が進むにつれ、算数・数学を楽しいと好意的に捉える児童生徒が減少する傾向が見られる。以下の点を踏まえると、目の前の学びが生活や将来の学び・職業にどのようにつながっていくのかが見えづらい状況がある。
  - 国際的な学力調査では、数学的リテラシーの高さに比して、日常生活の問題を数学でどう解決できるか考えさせる指導を受けたと回答した生徒の割合や、数学を使う職業につきたいと考える中学生の割合が低い
  - 学習指導要領実施状況調査によると、日常生活や社会の事象について、既習事項を基に、数学的に分析したり、考えたりしようとする児童生徒が少ない。また、今学習している内容と、既習内容や今後学習する内容との繋がり・関係を意識して学習できていない
- 学校の授業時間外における平日・休日の勉強時間についても、小・中学校ともに減少傾向にある。高等学校入試の倍率も下がる中、学びの動機づけをアップデートする必要がある。
- また、各種学力調査等において、男女間で理数系科目のスコアには大きな差がない一方、算数・数学に関する自信、さらには科学分野への志向には男女間で差が生じており、女子児童生徒の機会損失を生んでいる可能性がある。

【②学習内容の習得・定着をめぐる課題】

- R7全国学力・学習状況調査では、小中の算数・数学において基本的概念の理解・定着が不十分な児童生徒が見られたほか、授業の内容が「よく分かる」と回答した児童生徒の割合が減少している。習得状況についての日常的な確認も不十分との指摘もある。
- 特に、家庭の社会経済的背景 (SES)が低いほど平均正答率が低い傾向も出ており、これらが与える影響をできる限り緩和する必要がある。
- 算数科・数学科は学習内容の系統性・連続性が極めて強いことから、個々の単元における学習内容の習得・定着の不徹底が、その後の学習に大きな支障をもたらし、進級・進学に伴って、学習困難な事項が雪だるま式に増加していく傾向がある（このことは、学校に通うこと自体の辛さにもつながりうる）。
- この点について、例えば１コマで扱う問題数が極めて少ないなど、練習量が足りず、定着が十分図れないような指導計画や、既習事項の習得状況をまとめて確認したり、再学習をさせたりする機会が十分でない例なども見られる。こうした傾向は、単元指導後に単元テストを行うだけの場合が多い小学校で特に顕著との指摘もある。また近年では、児童生徒に学びを委ねる実践も広がっているが、こうした場合にも教師の適切な関与は必要である。一方、逆に、個々の児童生徒の理解度や進度は様々であるにも関わらず、一回ごとの授業や宿題において、全員に全く同じ問題を行わせる例もあり、得意な児童生徒にとっては学習意欲の低下、苦手な児童生徒にとっては苦手意識や不定着を招いているとの指摘がある。いずれのケースも個に応じた学習過程の実現の観点からの改善が必要であるが、その実現に向けた認知心理学等の知見の活用が不十分との指摘もある。
  【認知心理学や学習科学の知見の例】分散学習、自己説明、検索学習、デュアルコーディング、精緻化 等
- また、学習指導要領解説総則編では、学習習慣の向上や学習意欲の向上を図るための指導として、児童生徒が家庭において学習の見通しを立てて予習をしたり学習した内容を振り返って復習する機会を設けることが例示されているが、こうした指導が算数科・数学科の授業において十分なされていないケースが見られる。児童生徒の家庭での学習環境や保護者の理解には十分配慮する必要があるが、こうした点についても更なる改善が期待される。
- これらが相まって、学校段階・学年が進むにつれ、算数・数学が好き・楽しいと感じる児童生徒が減少したり算数・数学の学習を諦めてしまう児童生徒が増えたりしているとの指摘がある。授業で「できる」「わかる」と感じられる機会を多く作ることは、児童生徒の学習意欲や心理的安全性を高める上でも大変重要である。
- 特に基礎的・基本的な知識及び技能は、文字どおり他の「知・技」を学ぶ上で基盤となるものであることから、「深い学び」を実現する上では不可欠である。効果的・効率的な指導に留意しながら、全ての児童生徒に着実な習得・定着を保障する必要がある。（その際、「「知・技」を用いることができること」（例：計算処理）と「意味理解」（例：計算の仕組みの理解）の両者が重要であることに留意が必要である。 例えば、学習指導要領等に定めのあるものではないが、速さや割合の単元で「みはじ」「くもわ」といった指導が行われるケースがある。こうした場合でも、単に暗記させる（できるようにする）だけではかえって知識の習得を妨げかねず、最終的に意味理解を伴うようにすることが不可欠である。）
- 特に、担当教員が変わる際に学びの段差が生じないよう、学習内容を着実に習得・定着させた上で進級・進学させる、進級・進学後に既習事項の定着状況を確認するといった、児童生徒の学習についての学年・学校段階間の円滑な接続が一層重要となる。（中学校・数学科の教師と小学校教師の間で人事交流が活発に行われている都道府県では、学校種間の連携が進んでいるとの指摘もある。）

【③小学校・算数科の学習内容】

- 割合・比・分数など、特定の単元については、概念を理解することが困難であることなどから、習得・定着が十分でない児童が相当数存在する。
- 認知特性などから算数科・数学科の学習に困難を感じている児童生徒への対応も含め、ある単元を理解するための既習事項の習得状況（レディネス）に関するアセスメントが教育課程全体の中で十分行われていないとの指摘がある。

【④中学校・数学科の学習内容】

- 数学的推論や論証（証明）など、論理的に考察し説明する学習内容を多くの児童生徒が不得意としている状況が改善していない。

【⑤高等学校・数学科の学習内容等】

- 高等学校教育には、義務教育において育成された資質・能力を更に発展させながら、生徒の多様な能力・適性、興味・関心等に応じた学びを実現することが求められるが、特に数学科については選択科目の区分や履修の仕方が固定化されており、多様化する生徒の実態に即していないとの指摘がある。
- 高等教育においてはいわゆる文系・理系を問わず理数の素養が求められる中にもかかわらず、高等学校の進路選択を契機に、私大文系志望者や高等教育非進学層が数学の学習を諦めてしまう現状があるとの指摘がある。
- 学習内容についても、生成AI技術の進展・変化など、市民生活や職業生活における数学の重要性の高まりのなかで全国民が身に付けるべき数学的素養や、我が国で人材不足が見込まれるデジタル・理工系分野に必要な資質・能力を習得させるという観点から、AIやデータサイエンスなどの基礎を成す線型代数学の取扱いが十分でないとの指摘がある。

【⑥理数系人材をめぐる社会からの要請】

- 現在、世界規模で、産業構造や社会システムの「非連続的」とも言える激しい変化や、AIの実装などデジタル技術の目まぐるしい発展が止まることのない時代に突入している。一方、我が国は、少子高齢化、生産年齢人口の減少、地方の過疎化について一層の深刻化が見込まれている。こうした中、世界各国では、数理・デジタル分野の専門人材や、文理の別にとらわれず新しい価値を創造する人材、AI やデジタル技術を駆使しながら地域の社会や経済を支えるエッセンシャルワーカーの育成が図られているが、我が国においてはこうした人材の大幅な不足が見込まれている。
- 現在、高等学校教育修了後の進路として理工系が選択されず、大学入学者のうち理工系は19%（OECD諸国ワースト２位）にとどまる。学士で理工系を専攻する割合は男性29%に対して女性が8%にとどまるなどの大きな男女差も存在している。その一方で、2040年に大学・院卒の理系人材が約120万人不足するとの推計もある。
- こうした中、文部科学省は、大学等の数理・データサイエンス・AIに関する優れた教育プログラムを認定／選定する制度を創設するとともに、デジタル・グリーン等の成長分野をけん引する高度専門人材の育成に向けて、意欲ある大学・高専が成長分野への学部転換等の改革を行うためR4年度第2次補正予算により3000億円規模の成長分野転換基金を創設した。加えて、R7年度補正により200億円を追加し、約1000億円で再始動している。さらに、高校教育改革に関する基本方針（グランドデザイン）に基づき、各都道府県において理数系人材育成支援に先導的に取り組む高校への支援を始めた。高等学校の教育課程の在り方についてもこうした状況を踏まえた検討が必要である。

（３）改善の方向性

【①総論】

- 算数・数学教育には、現代の社会・職業生活において必須となる数学的素養を全ての国民に育成する側面と、科学技術・学術や成長分野を担う理系の専門人材の育成の両面がある。

- 生成AI技術が急速に進化し数学的な問題解決に生成AIが活用される場面が増える中、数学を学ぶ意義を改めて問い直す声もあるが、生成AIを用いて数学的な処理を行い、その結果の妥当性を検証するためにも、生成AIの仕組みを理解するためにも数学的な素養は不可欠であるし、また、全ての国民が生成AIに振り回されない批判的思考力を身に付けるためにも数学的な思考力は必要不可欠である。このように、社会課題が高度化・複雑化するなかで、全ての国民が数学的素養を修得する必要性は一層高まっており、かつ、求められる数学的素養についても変化が生じている。こうした変化に対応した学習内容の見直しが必要となっている。

- 一方、理系の専門人材の育成の点では、高等教育段階で進学先として理工系が選択されにくい状況が続いており、このことは、生徒個人にとっても社会全体にとっても大きな機会損失となっている。算数・数学に苦手意識を持つことなく、むしろ楽しさ・面白さや社会・職業とのつながりを実感できるような学習内容・指導の改善が期待される。

- また、算数科・数学科は学習内容の系統性・連続性が極めて強いことから、個々の単元におけるつまずき（学習内容の習得・定着の不徹底）が、その後の学習に大きな支障をもたらし、進学・進級に伴って、学習困難な事項が雪だるま式に増加していく傾向がある。その結果、算数・数学への苦手意識が確固たるものになっていくという構造がある（このことは、学校に通うこと自体の辛さにもつながりうる）。

- こうした連鎖が生じないようにするためには、小・中・高の学びを着実に積み重ねていくことが不可欠である。そのためには、これまで小・中・高それぞれの算数・数学教育が大事にしてきた価値や実践を大切にしつつも、小・中・高の学びの一貫性・系統性・連続性の一層の確保を図る必要がある。このことは、学問としての数学の系統性によって子供たちの学びをトップダウンで規定するということではなく、小・中・高の算数・数学教育が目線を合わせることにより、子供たちの学びを有機的に接続させ、日常生活や社会の中で生きて働く学びとすることを目指して行わなければならない。発達段階に応じた指導を前提としつつ、児童生徒が小学校段階から算数・数学を学ぶ楽しさや学ぶ意義を実感し、それを中学・高校と抱きつづけられるようにすることが重要となる。

- このため、教科の目標及び見方・考え方並びに内容の「分野」・「区分」について、小・中・高を通じた統一を図る。
（なお、教科名称を含めた教科の統一については、今次改訂において様々な議論がなされたほか、学校現場や算数教育関係者の間でも意見の隔たりが依然大きいことから、その実施の適否については引き続きの検討課題とする。ただし、教科名称の国際通用性を確保する観点から算数の公的英語表記を「Arithmetic」（算術・計算）から「Mathematics」に改めることについては、特段の異論も無かったことから先行的に実施する。）

- さらに、義務教育の基礎の上にある高等学校段階では、生徒の多様なニーズに応じ、各学校がより多様で柔軟な数学科のカリキュラムを編成・実施できるようにする方向で改善を図る必要がある。

- なお、社会において数学は数学単独で存在するものではない。批判的思考やComputational Thinkingを含め、算数・数学教育を通じて育まれる資質・能力が、アートやものづくり、科学技術等の知と組み合わさることにより、社会の価値創造を支えていく。算数科・数学科に限らず教育課程全体において、文理横断・文理融合（STEAM）的な学びの充実が期待される。

【②目標及び見方・考え方等のあり方（詳細は後述）】

- 算数科・数学科の学習の本質を明確にしつつ、小・中・高を通じて一貫性・系統性・連続性を確保した指導を充実する観点から、小・中・高で教科の目標を統一しつつ、小学校・算数～高等学校・数学Ⅰまでの学習内容を共通する６つの「分野」（数と式、図形、変化と関係、データと確からしさ、論証、社会を読み解く数学）で整理
- メディアリテラシーの観点も意識し、新たな見方・考え方として「事象や言説を数理の視点から捉え、論理的、統合的・発展的、批判的に考察すること」を検討

【③内容の改善のあり方（詳細は後述）】

- 割合・比・分数など、課題が見られる内容については、確実な習得・定着を図るため、学習内容やその配列の改善を検討する。
- 数学の学習内容の関連性や数学と社会・職業との関係が十分理解されていない状況があることから、数学の教育課程全体の見取り図や、数学と社会・職業との関係を学ぶ「数学ガイダンス」を中・高で新たに設定（高等学校では必履修科目「数学I」に設定）
- 変化が激しく不確実性が高まる現代社会において、論理的、批判的に考え、判断できる力（クリティカル・シンキング）が必須であることから、数学的推論や論証（証明）等に関係する学習を中・高で充実
- 高等学校では、AI技術や数理科学、データサイエンスの仕組みを理解し、適切に利活用できるようにする観点から、それらの理論的・技術的基盤である線型代数学、解析学、確率論、統計学の基礎に関する学習（それぞれ行列、微分・積分、確率、統計）を教育課程上、重視
- 高等学校卒業時点で身に付けておくべき数学的素養の修得のため、高校の必履修科目「数学Ⅰ」に、実社会における数学的場面をもとに「場合の数と確率」、「統計的な推測」、「行列」、「数列」の基礎的素養を学ぶ学習内容「社会を読み解く数学」を新設
- 高等学校の選択科目の数学A・B・Cについて、一つの新科目に統合し、内容を再編。生徒が自らの興味関心や進路希望等に合わせ、必要な学習内容を選択履修しやすくする（新科目の学習内容は「場合の数と確率」、「統計的な推測」、「行列」、「数列」、「幾何ベクトル」、「複素数と複素数平面」に整理）
- 数学Ⅰの内容の充実に伴い、数学科全体で学習内容の総量が増加しないよう、数学Ⅱを中心とした選択科目の学習内容について、他科目への移行や精選を行い、科目間の単位数を平準化

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方

- 義務教育・高等学校段階で算数・数学教育に求められる役割には
  - 現代の社会・職業生活において必須となる数学的素養を全国民に修得させること
  - 科学技術・学術や成長分野を担う理系の専門人材の育成

  の両面がある。
- このことを踏まえれば、「数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力」を育成するという、現行の小・中・高の算数科・数学科の目標（柱書部分）は、引き続き概ね妥当である。
- 資質・能力の柱ごとの規定ぶりは、小・中・高等学校を通じて概ね同様としてきているが、このことは教科としての一貫性と内容の系統性の確保という観点から引き続き概ね妥当である。その上で、学校段階ごとに文言に若干の差異が見られることから、教科としての一貫性と内容の系統性、児童生徒の学びの連続性を確保した指導を充実する観点から、小・中・高等学校で文言の統一を図る。

（※１）具体的に望まれる目標の到達状況や指導の在り方等については当然発達段階に応じて異なることから、学校段階ごとの留意点については、各学校段階の解説において丁寧に説明する。

- 「学びに向かう力」については、現在の学習指導要領の趣旨を実装するという今回の改訂の方向性を踏まえ現行の規定ぶりとの連続性を一定意識しつつ、全体の整理方針にあわせて以下のとおり整理する。

＜育みたい学びや生活に向かう態度＞

- 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
- 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
- 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

＜育みたい情意・感性＞

- 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

（２）見方・考え方のあり方

- 高度化・複雑化する社会課題を解決するためには、
  - 問題の本質を捉え、論理的に考えること
  - 複数の手段を効果的に組み合わせること
  - 従来の考えにとらわれない新たな手段を構想すること

  などが求められる。
- このことを踏まえれば、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」という従来の算数科・数学科の「見方・考え方」については、学びの本質的意義として引き続き概ね妥当である。（また、従来の「見方・考え方」は、学校現場において、学びの本質的意義としても理解が定着している）
- このため、現在の「見方・考え方」を基本的に維持しつつ、必要な見直しを図り、教科としての一貫性に鑑み、小・中・高等学校で文言を統一する。
- 新たな「見方・考え方」が卒業後の人生でも豊かに働くものとされたことに伴い、教科で扱う事象・対象について、より社会との接続を意識して「様々な事象や言説」とする。なお、「事象」には自然や社会の事象、数学の事象などが含まれるが、「見方・考え方」を端的なものにする観点から本則上は追記せず、解説において丁寧に説明する。
- 教科固有の視点については、小・中・高等学校を通じた学習内容の広がりがあることや、社会で生かすものであることを踏まえ、端的に「数理の視点」と規定する。「数理の視点」としては例えば数や形、確からしさ、関係や変化といった視点が考えられるが、具体的には各校種・科目の解説で説明する。
- 教科固有の考え方や判断の仕方については、卒業後の人生においても働かせるものであることに鑑み、社会におけるクリティカル・シンキング（批判的思考）の重要性の高まりを踏まえ、メディアリテラシーの観点も意識し、「論理的、統合的・発展的に考え、批判的に考察すること」と規定する。なお、あくまで建設的な目的での「批判的」であることを解説において丁寧に示す。

（※１）「論理的」「統合的・発展的」「批判的」は必ずしも同時に働かせるものではない。

- なお、「見方・考え方」の位置付けが再整理されることに伴い、改訂後の単元構想や授業づくりに当たっては「統合的な理解」「総合的な発揮」を意識することが重要となる。こうした変化については学校現場に対して丁寧に周知を図る必要がある。

3. 資質・能力の構造化のポイント

【①表形式化の形式】

- 算数・数学については、「知・技」の系統性が明確であり、個々の知識及び技能と一体的に育成する「思・判・表」を示すことが授業改善につながることから、「並列パターン」で構造化を図る。

【②学習内容、「統合的な理解・総合的な発揮」の区分方法】

- 学習内容の区分方法について、学校段階間のつながりや学習内容の学問的系統性をより明確にする観点から、小学校・算数～高等学校・数学Ⅰまでの学習内容を、数・図形等の学習の対象・目的を基に共通する６つの「分野」（数と式、図形、変化と関係、データと確からしさ、論証、社会を読み解く数学）で整理する。

（※１）現在、算数科・数学科における学習内容の区分方法については、小学校算数・中学校数学は「領域」、高等学校数学は「項目」という名称になっている。一方、各「領域」「項目」に含まれる学習内容はいずれも数学の体系に基づく比較的独立したまとまりとなっている。今回、算数科・数学科の学習内容の構造化を図り、小・中・高の学習内容のつながりを明確化するに当たり、「領域」や「項目」と比べてより体系的・概括的意味合いが強い「分野」に統一することとした。なお、各「分野」の学習内容は相互に関連し合いながら理解が深まるものである。また、「分野」を横断する学習内容も存在する。

（※２）当然のことながら、指導方法については児童生徒の発達段階を踏まえた工夫が講じられるべきものであり、「領域」「項目」を小中高で「分野」に統一することは、学校種や学年による指導方法の差異を否定するものではない。

- 資質・能力に関する教師の理解を容易にする観点から、各「分野」を構成する主な概念的要素を基に、各「分野」をさらに１～２の「区分」に分け、この「区分」ごと・学校種等ごとに「統合的な理解・総合的な発揮」と学習内容を整理する。

（※３）「区分」は、母体となる学問領域も念頭に、「統合的な理解・総合的な発揮」として統合的な概念の析出ができる単位となるよう検討・設定する。「分野」単位でではなく「区分」単位で「統合的な理解・総合的な発揮」を設定することにより、個別の資質・能力が児童生徒の中で相互に関連付けられて統合的に獲得された際の姿をイメージできる程度の抽象度となることから、教師が単元を構想する上で参考としやすくなることが期待される。なお、各「分野」・「区分」間の学習内容のつながりや、小・中・高等学校の学習内容の系統性については、学習指導要領解説等において丁寧に説明する。

（※４）「学校種等ごと」とあるのは、小学校は第１～第６学年の６年間を通して、中学校は第１～第３学年の３年間を通して、高等学校は各科目ごとを指す。このような単位としているのは、小・中学校は学校修了段階で獲得してほしい「統合的な理解・総合的な発揮」を示すことができる一方で、高等学校は学校・生徒によって履修する科目及び履修する学年等が大きく異なるためである。

- 小・中・高を通じて一定程度共通した「区分」を設けることにより、小・中・高の学習内容のつながりを意識した授業改善等が期待される。

算④参照

【③「統合的な理解・総合的な発揮」の設定方法】

- 「統合的な理解」は、学習を通じて「理解してほしい（数学の）概念的要素がどのようなもの」で、「概念的要素を用いることで何ができるのか」を具体的に示す。これにより各「区分」の概念的要素について教師が具体的なイメージを把握しやすいようにし、問題の解き方を教えるだけの授業ではなく、数学の諸概念を用いて何ができるかを児童生徒に掴ませる授業への改善を促す。

- 「総合的な発揮」は、学習の場面や日常生活、社会において、「概念的要素の何に着目」して、「具体的にどのような数学的な問題解決ができるようになるのか」を記述。これにより、数学の概念的要素を意識した問題解決の過程を学習に組み込むことを促し、「統合的な理解」や「総合的な発揮」の効果的な育成をめざす。

- なお、小・中・高の一貫性重視により、小学校での示し方が過度に抽象的とならないよう、小学校の「統合的な理解・総合的な発揮」については可能な限り具体性を伴うよう示す。

- 「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的なイメージは別添のとおり。告示に当たっては、本項目で整理した趣旨を踏まえた分かりやすく使いやすい内容となるよう、文部科学省で検討を行う。

4. 内容の改善のあり方

（1）内容の充実について

※総授業時数を増加させないことが前提

【①小学校】

- 割合・比・分数など、課題が見られる内容については、確実な習得・定着を図るため、学習内容やその配列の改善を検討する。
- 各学習内容において、中・高等学校での論証指導につながる、論理的に説明する活動等を充実する。
- 小学校ではこれまでも日常生活や社会とのつながりを重視した指導がなされてきたことから、社会・職業との関係について独立した学習内容は設けないが、各単元における指導を充実する。

（※１）小学校では身近な事物・現象の学習から段階的に数学的概念の獲得に近づいていく。足掛かりとして学習する事項（例：帯分数）については、発達段階を踏まえて真に必要なものといえるか等について改訂作業の中で点検し、教育的意義を有するものについては、その必要性について保護者・国民等の理解が得られるよう、解説等で丁寧に説明する。

算⑱-1、⑱-2参照

【②中学校・高等学校】

- 特に中学校以降においては、学習内容同士のつながりや、数学と社会・職業との関係が十分理解されていない状況があることから、数学の教育課程全体の見取り図や、数学と社会・職業との関係を学ぶ学習内容「数学ガイダンス」を中学校及び高等学校に新たに設定する。

【中学校】

- ✓ 小学校の学習内容と中学校の数学の内容との接続
- ✓ 中学校数学の内容の広がりと系統性
- ✓ 数学的に考えることが日常生活や社会を支えること

【高等学校】

- ✓ 中学校までの数学の内容と高等学校の数学の内容との接続
- ✓ 高等学校数学の内容の広がりと系統性（学習内容間のつながり）
- ✓ 数学的に考えることが職業生活を支えること
- ✓ 数学の概念と人間の活動の関わり

- 数学ガイダンスの内容検討に当たっては、従来数学教育において取り組まれてきた入学時や学年初めの「数学開き」（授業開き）の実践も参考とするとともに、既にそうした実践に取り組んでいる教師の後押しになる内容とする。また、体験的な活動を交え、数学に対する楽しさや好奇心を喚起する学習内容となるよう検討を進める。
- AI技術やデータサイエンスが急速に進展するなど、変化が激しく不確実性が高まる現代社会において、「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」として生きていくためには、論理的、批判的に考え、判断できる力（クリティカル・シンキング）の重要性が一層高まっていることから、基本的な概念等の理解や基礎的・基本的な計算技能等の確実な習得を図りつつも、数学的推論や論証（証明）等に関係する学習を充実する。

【③高等学校】

算⑲、⑳参照

＜共通的事項＞

- 現代社会の重要なインフラとなりつつあるAI技術や数理科学、データサイエンスの仕組みを理解し、適切に利活用できるようにする観点から、それらの理論的・技術的基盤である線型代数学、解析学、確率論、統計学の基礎に関する学習（それぞれ行列、微分・積分、確率、統計）を教育課程上、重視する。

＜数学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ＞

- 現行、全ての高校生が履修する「数学Ⅰ」については、高等学校卒業時点で身に付けておくべき数学的素養の修得のために必要となる内容に整理した上で、引き続き、必履修科目として位置付ける。新設する「数学ガイダンス」についてはその趣旨を踏まえ「数学Ⅰ」に設定する。
- 学習内容に系統性が強い「数学Ⅰ」→「数学Ⅱ」→「数学Ⅲ」の履修順序は引き続き維持。解析学の基礎である微分・積分については、これらの科目において発展的に学習する構成を維持する。

<数学A・B・Cを再編した新科目>

- 選択科目の数学A・B・Cについては以下の実態があるとの指摘がある。
  - ✓ 高等教育段階での数理・データサイエンス・AI教育に繋がる学習内容を含め、重要度の高い内容が、数学A・B・Cに散在し、私大文系志望者に十分履修されていない実態
  - ✓ 社会生活・職業生活、人生設計における合理的判断に必要な内容について、全員が学んでいない実態
- これらを踏まえ、生徒が自らの興味関心や進路希望等に合わせて必要な学習内容を選択履修しやすくなるよう、各学校が柔軟にカリキュラムを編成・実施できる方向で見直しを図る。具体的には、教科書や評価等が分かれている３つの科目を１つの新科目に統合するとともに、学習内容を「場合の数と確率」、「統計的な推測」、「行列」、「数列」、「幾何ベクトル」、「複素数と複素数平面」に整理する。
- 一方で、学校規模等によっては、生徒の興味関心や進路希望等に合わせた選択履修が可能となるような科目の開設が単独校では実施困難なケースも想定される。こうした場合に、例えば同一県内の複数校が新科目の授業を分担し、遠隔授業［教科・科目充実型］の制度を活用して相互に履修できるようにするといった工夫も考えられる。こうした取組の実現に向けては、各都道府県教育委員会の積極的なイニシアティブの発揮が期待される。また、文部科学省においても、好事例の収集・普及に努めるべきである。
- また、新科目の創設に伴い、想定される科目・学習内容の履修パターンについて一定のイメージを示すべきである。その際、特に新科目の学習内容のうち「場合の数と確率」、「統計的な推測」、「行列」、「数列」は、高等教育初年次の数理・AI・データサイエンス教育をはじめ、いわゆる文系進学者にとっても必須の素養となっていることを踏まえる必要がある。

算㉑参照

- なお、新科目の名称については、数学Ⅱ・Ⅲと異なる系統であるという前提の下、新科目の趣旨・内容を簡潔に表すものとする必要がある。例えば、「選択」(Elective, Selective)のニュアンスを記号で表現する「数学E」「数学S」、高等教育における数理・AI・データサイエンス教育への接続や、社会生活・職業生活・人生設計への活用を目指す学習内容であることを端的に表す「数理活用」などが考えられる。

<数学Ⅰ「社会を読み解く数学」>

- 新科目の学習内容のうち「場合の数と確率」、「統計的な推測」、「行列」、「数列」については数学Iの履修のみで高校を卒業し社会に出る生徒にとっても重要な内容であることから、実社会における数学的場面をもとにこれら４つの基礎的素養を学ぶ学習内容「社会を読み解く数学」を新設。こうした学習に当たっては、関連分野の企業・専門家との連携や、適切な映像教材の活用も有効と考えられる。

（※２）具体的学習内容：数理モデル、数列と漸化式（等比数列等）、数学的表現としてのベクトル、確率と期待値など。なお、これらに相当する「場合の数と確率」・「統計的な推測」・「行列」・「数列」すべての内容を新科目において選択履修する場合であって、当該履修によって「社会を読み解く数学」の「統合的な理解・総合的な発揮」を育成することができる場合に限り、数学Ⅰにおいて相当分を減単可能とする。

<単位数の規模>

- 現行の必履修科目を含む高等学校の教育課程が硬直的であるとの指摘もある中、第１部第４章（３）ではそうした課題意識も踏まえて単位制の柔軟化等が示されている。こうした中にあって、数学科においては、数学Iの内容の充実（「数学ガイダンス」及び「社会を読み解く数学」）に伴い、必履修科目である数学Ⅰの単位数（現３単位）の増加が見込まれることから、数学科全体で学習内容の総量が増加しないよう、数学Ⅱ（現４単位）を中心とした選択科目の学習内容について、他科目への移行や精選を行い、科目間の単位数の平準化を図る。

（２）内容の精選について　算㉒参照

【①「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた学習内容の見直し・精選等】

- 今般の構造化に係る全体的な議論及び算数科・数学科の教科の特性等を踏まえれば、以下の方針で学習内容の見直し・精選を図り、次期学習指導要領とその解説を作成することが必要である。

➢ 「統合的な理解」「総合的な発揮」の形成に必要不可欠な「知・技」「思・判・表」を中心に配列することとし、不可欠といえない内容については精選する。

➢ 小・中・高等学校を通貫した学習内容の一貫性、系統性、連続性の観点から内容の見直しを図る。

➢ 算数科・数学科の教科固有の特徴として、既習事項を基にして新規事項を学習していくことから（積み上げ）、見直し・精選等にあたっては、系統的、連続的な学習が成立するように注意する必要がある。また、児童生徒の発達の段階を踏まえる必要がある。

（※１）あくまで学習指導要領（解説）上の学習内容の精選であり、当然のことながら、実際の指導に当たっては、必要に応じて下学年・下学校種の既習事項の定着確認や学び直し等を行う必要がある場合もある。

【②教科書のあり方の検討を通じた学習内容の見直し・精選等】

- 教科書会社における編纂の参考として、どういった内容を精選対象とすることが考えられるか、またどういった構成上の工夫（構造化された学習指導要領とのつながりが意識できる）が考えられるかについて、算㉒のような参考例を示すべきである。（前提として、学習指導要領及び解説において取り扱うべき内容をより明確にすることが必要である。また、全体の分量を増やすことのないよう留意が必要である。）

- 小学校においては算数科の指導経験が浅い／指導が苦手な教師を中心に、また、中学・高校においては受験指導を強く意識する学校を中心に、教師が教科書を網羅的に指導する傾向があるとの指摘がある。このため、教科書の個別の内容について、「統合的な理解・総合的な発揮」を育成する上で必ず取り扱うべき内容なのか、必要に応じて扱うべき内容（習熟や理解の深化に必要な内容等）なのかといったグラデーションが分かるよう、文部科学省から教科書会社に教師用指導書上での工夫等を要請することも検討すべきである。

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

【①主体的・対話的で深い学びの実現について】

- 算数・数学における「主体的・対話的で深い学び」の実現に当たっては、教師が必要な指導性を発揮しつつ、多様な特性等を有する子供たち一人一人（個）に応じた学習過程を充実していくという全体の方向性を踏まえる必要がある。具体的には、例えば、
  - 算数・数学における基本的な概念や原理・法則などを理解するとともに、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得するためには、分散学習・検索練習・精緻化方略・具体化・教訓帰納方略など、認知心理学、学習科学の知見も踏まえた指導（過度な負担を生じさせず、個別最適な学びの観点にも配意した授業と授業外の学習との連携・往還を図る工夫や、認知特性などから学習に困難を感じている児童生徒への対応も含め、ある単元を理解するための既習事項の習得状況（レディネス）に関するアセスメントを含む。）が有効である。
  - 実際の指導場面においては、児童生徒の「深い学び」を実現するという観点から、具体的な事象から問題を発見・解決させる帰納的な指導方法と、まずは教師が原理・法則等を教える演繹的な指導方法などを児童生徒の実態等に応じてバランスよく使い分けることが必要である。
  - 授業を「わかる」と感じさせ、さらに算数・数学を「得意」と感じさせるためには、「間違っても良い」「分からないと言える」といった心理的安全性を確保した上で、児童生徒が学習内容に疑問を持ち、考えの理由を説明させるような授業や、習得した知識を普段の生活や現実の事象と関連付けられるような授業を行うことも有効と考えられる。
- こうした様々な指導上の工夫については、我が国のこれまでの教育実践の豊富な蓄積を踏まえながら、学校現場や教員間での積極的な研究・実践が期待される。国や教育委員会においても、こうした指導上の好事例については積極的に周知を図るべきである。
- なお、今回の改訂に当たり、児童生徒の資質・能力が深まる姿を教師が具体的にイメージし、単元計画や指導案に反映できるように、算数科・数学科の「問題発見・解決の過程」を改善するとともに、「統合的な理解・総合的な発揮」等を活かした単元構想の参考イメージを学校種ごとに示す必要がある。他方、効果のある様々な指導方法が現場に普及し、児童生徒の実態等に応じて使い分けられるようにするためには、学習指導要領解説において特定の指導方法を念頭においた記載をすることについては極力抑制すべきである。

【②柔軟な教育課程の編成・実施について】

＜義務教育段階における調整授業時数の活用＞

- 第１部第４章では、多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成を促進するため、義務教育段階の調整授業時数制度の創設が示されており、算数科・数学科も対象教科等として整理されている。
- 算数科・数学科については、学習内容の系統性が特に強固な教科であることから、安易な時数の調整により学習内容の習得・定着に影響が生じないよう十分留意する必要があるが、本制度の活用により学校の教育活動全体が充実することにより、児童生徒の算数・数学に対する学習意欲の向上等が図られることは望ましいと考えられる。
- 調整授業時数の活用により実施する「裁量的な時間」については、以下の２類型が示されている。
  - 「裁量的な時間（学習枠）」＝学習指導要領に定める教科等に該当しないものの、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラム等
  - 「裁量的な時間（研究・研修等枠）」＝教育の質の向上を目的とした授業や指導の改善に直結する組織的な研究・研修等

- これらを活用すれば、例えば算数科・数学科に資する取組として、
  - 学習枠では、下学年の未習得事項を効果的に学び直すプログラム、学習方略やメタ認知等に関する体系的指導、総合的な学習の時間等で設定した算数・数学に関するマイ探究の課題の深掘り、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
  - 研究・研修等枠では、算数科・数学科の単元構想づくりの研究・協議や対話的な研究授業・研究協議・教材研究、小学校で算数科の専科指導を実施した場合の学習状況の共有・協議、学校種をまたいだ算数・数学教育の研究・協議

  といった取組が考えられるが、算数科・数学科に留まらず、各学校における創意工夫ある取組が期待される。

＜義務教育段階における学年区分を超えた教育課程の編成・実施＞

- 第１部第３章（４）②では、学習内容の学年区分について以下の趣旨が示されている。
  - 教科の系統性や発達段階を踏まえた指導内容を確保する役割を果たしており、教科書作成などの観点からも、引き続き一定の記載は必要
  - その上で、学年区分を示す場合であっても、児童生徒の実態に応じて必要があると学校が判断する場合は、学年区分にとらわれず柔軟に指導が可能である旨を明示的に示す。
  - 想定する指導学年を明示する場合は○学年相当という形で示す。
- 算数科・数学科においても、発達段階を踏まえた学年区分は引き続き一定示しつつも、学年を超えた指導時期の前倒し・後ろ倒しを認めることにより、ある程度まとまった時間をつくり出すことが容易となり、その時間で
  - 定着に課題のある単元の学び直し（※定着には一定の習熟も必要となるが、同じ問題の繰り返しに留まらないよう留意が必要）
  - 算数・数学に対する興味・関心を喚起するための探究的な学習活動

  などを実施することができる。
- こうした取組については、既に教育課程特例校や令和７年度「理数好きな児童・生徒を育てる探究学習推進プラン」において先行的に取り組まれていることから、好事例について国が収集・周知することが期待される。

＜高等学校における柔軟な教育課程の編成・実施＞

- 「高等学校における科目の柔軟な組替えを可能とする仕組み」は、
  - 科目ごとのきめ細やかな増単・減単による柔軟な教育課程の編成を可能にしたり、余白を創出して数学の探究的な学びに当てたりといった取組が可能になる。
  - 例えば数学Ⅰ・数学Ⅱの履修時期を工夫すれば、「数学Ⅲの履修が間に合わず理転できない」といった生徒が減り、いわゆる理転の障壁が低減

  といった効用が期待されるが、教科の系統性の強い数学においては、時数の縮減によって「知・技」の習得・定着が疎かにならないよう注意が必要であり、この点については丁寧に周知する必要がある。
- また、第１部第４章（３）⑦では、高等学校の単位制の柔軟化の一環として、「入学時点で高度な外国語の運用能力を有していることが外部試験で明らかな場合」など、社会的信頼性が確立している基準により、特定の必履修教科・科目について既にその内容を十分に修得していると判断できる生徒が在籍する場合には、一定の要件の下、各学校や教育委員会の判断により、当該教科・科目の履修を免除可能とすることが示されている。

- 第１部第４章（３）⑦では、これを踏まえた履修免除の要件として

① 高等学校教育との関連において社会的信頼性が確立している外部試験の合格により、免除科目の「知・技」が概ね習得されていると判断し得ること （外部試験の性質の観点）

② 免除科目において育成を目指す資質・能力全体について、振替科目等の履修によって、当該教科の目標の達成に向けて発展的に育成可能であり、総合的な代替性が認められること（免除科目と振替科目の代替性の観点）

③ 当該生徒の実態や希望を踏まえ、必履修科目を選択科目等の履修に振り替える方が、資質・能力の育成の観点で大きく上回る成果が期待できること（資質・能力の育成における比較優位の観点）

が示されるとともに、まずは外国語と数学の必履修科目を対象とし、その詳細を解説等で具体的に定めることとされた。

- こうした仕組みは、大学入試対策のための早修といった目的に濫用されることは極めて不適切であるが、数学に優れた才能を有する生徒の才能の伸長支援に向けた取組等に活用されれば、「好き」を育み「得意」を伸ばすという今回の改訂全体の方向性とも整合的であり、理系人材の育成強化の観点からも有効と考えられる。

- こうした前提の下、数学において必履修科目（数学I）の履修免除を認める場合に対象となる外部試験としては、上記①を満たすと判断されるものを解説において示すこととし、新たに該当する試験が生じた場合には随時更新すべきである。対象となる級の水準としては、上記③の観点を踏まえつつ、数学I相当の級よりも上位の級（数学II・B相当の内容の級など）を定めることとする。

- また、科目免除を認めた場合の振替科目等については、免除の対象となる必履修科目「数学I」の時間に、数学について発展的な学習を行う学校設定科目を設定し、当該科目を履修することが考えられる。さらに、各学校等の実態や必要性に応じて、実施のための諸条件を整えることが可能であれば、当該学校等の判断により、学校外学修（例：大学における数学授業の履修等）の履修も対象としうると考えられる。（振替科目等の範囲の更なる拡大については、研究開発校における先行事例等も踏まえて慎重に検討すべきである。）いずれの場合でも、振替先の学習において、「思・判・表」「学びに向かう力」を含め、履修が免除される数学Iで育成を目指す資質・能力のうち、外部試験の結果で育成の状況の確認が困難なものについても確実に育成する必要があり、こうした点については解説において明記すべきである。

【③SESの影響を緩和する指導等のあり方について】

- 令和７年度全国学力・学習状況調査の結果からは、
  - 家庭の社会経済的背景(SES: Socio-Economic Status)が低いグループほど、各教科の正答率が低い傾向が見られる。
  - 一方、低SESにもかかわらず「文字式や証明を読んで理解する」「説明活動をする」の両方に取り組んだ児童生徒は、高いSESで取り組めていない者よりも数学の正答率が高い。

との結果が見られた。

- 自治体・学校単位での取組を見れば、例えば、
  - 家庭学習がしづらい状況の児童生徒に向けて、校内に学習ブースを作ったり、自学自習できるAIドリルを配布したりすることにより、自ら学べる環境を整備しつつ、教師が個に応じた支援を提供する。

等の例もみられる。

- このようにSESの影響を緩和する取組については、国や地方自治体が積極的に発信することが期待される。特に「文字式や証明を読んで理解する」「説明活動をする」といった学習活動の重要性については、引き続き解説等で明示するべきである。

【④ICTの効果的な活用について】

- 算数科・数学科におけるICT活用は、デジタルの持つ機能的特長を生かすことにより、習得・活用・探究の各場面における学習の効果・効率を高める上で有効である。活用に当たっては、デジタルかリアルかの二項対立に陥らず、デジタルも最大限活用して児童生徒一人一人の豊かな学びを充実させるという視点が重要である。
- 改訂に当たっては1人1台端末・クラウド環境・デジタル教材等のデジタル学習基盤を前提とした学習指導要領・解説とすることとし、深い学びの実現のため、その一層の活用を推進することが重要である。国や自治体によるICT環境の整備、学習観・指導観の転換を含めた教師の活用指導力向上に向けた支援が引き続き期待される。
- 算数・数学におけるICT活用については教師・学校・地域・学校種等により大きな差が見られることから、効果的な活用事例（※1）やその効果については、改訂を待たず国が全国に対して広く周知することが重要である。

(※1)クラウド上の問題を活用した学習ペースや習熟度に応じた知識の習得・定着、図形・グラフのシミュレーション、表計算ツールを活用したデータ処理、他者の学びの参照による考えの更新、児童生徒の習得・定着状況の把握・即時フィードバック、学習の蓄積と評価への活用、AIによる自動採点、デジタル教材・AIドリルの効果的活用　等

- デジタル教材については、いわゆる記号接地や概念の理解に有効な場面もある。今後はデジタル学習指導要領から各種デジタル教材へのリンクが張られることになるが、そうした前提のもと、教科書や教師用指導書のQRコードからデジタル学習指導要領、更にはデジタル教材にアクセスできるようになることも期待される。なお、デジタル教材については、従来の紙の教材開発のノウハウとデジタルの特長を有効に組み合わせた形での進化・発展が期待される。
- また、いわゆるAIドリルについては、①教材として一定の質を有しており、②教師の適切な指導助言の下、③児童生徒が学びを自ら調整しながら活用できることが前提となるが、認知心理学等の知見を踏まえつつ、計画的に活用されれば、効果的・効率的に知識を習得・定着することができる。こうしたデジタル教材の効果的な活用事例については、国がより積極的に周知すべきである。なお、AIについては、学習科学・認知科学を踏まえて作成されたいわゆるAI学習アプリにより、個別最適な予習・復習が可能となったり、探究学習を支援したりといった先駆的な取組も始まりつつある。デジタルドリル以外のAI技術の動向についても注視が必要である。このほか、算数科・数学科の学習におけるAIの取扱いについては、急速なAI技術の発展にあわせ、機動的に見直していくことが求められる。
- ICT活用の前提となる児童生徒の情報活用能力については、他教科とも連携した育成が重要である。

【⑤探究的な学びについて】

- 学習に対する興味・関心が低下している傾向がある中、児童生徒が学びの意義を実感するとともに、日常生活や社会の事象を数学的に考えられるようにするため、小・中・高等学校の授業における探究的な学びは引き続き重要である。
- 算数科・数学科の探究的な学びは十分な指導経験を有さない教師もいることから、問いの設定、児童生徒の探究過程における指導・伴走、探究の成果の評価、他教科等との連携等について、国による指導方法の周知、教育委員会による研修などによる支援が期待される。（具体的な支援の在り方については、第２章総合的な探究の時間の項目を参照。）
- 特に中・高等学校の教師は入試指導に対する保護者からの期待もあり、探究的な学びに取り組みづらいとの指摘もあるため、探究的な学びは、基礎的・基本的な知識及び技能の習得・定着との好循環を生み出すものであることや、学校現場における実現可能性の観点から、算数科・数学科において求められる探究的な学びの意義や在り方などについて国が保護者や大学関係者等に対して丁寧に説明することが必要である。（一方、毎単元・毎時にこうした指導を求めるものはないことにも留意が必要である。）
- また、数学科における探究的な学びの深化に当たっては、上位学校種や民間・大学・大学発スタートアップ等との連携も有効であり、国はSSH等における好事例の普及に取り組むべきである。
- なお、探究的な学びの推進の観点からは、これまでの学習指導要領において位置付けられてきた算数科・数学科の学習過程「数学的活動」の重要性は一層高まっている。このため、今回改訂においては、「数学的活動」を個々の学習内容として規定するのではなく、教科全体を通じてその充実に取り組む旨を規定すべきである。 算㉓、㉔参照

【⑥特定分野に特異な才能のある児童生徒について】

- 第３章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の項目においては、特異な才能のある児童生徒に係る特別の教育課程を編成・実施可能とする制度の創設に向けて、その基本的な考え方や制度設計が示されている。
- 当該制度の対象となる活動については、「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」とされている。数学分野で特異な才能のある児童生徒が有する困難を解消するとともに、その才能の伸長を支援することは、「好き」を育み「得意」を伸ばすという今回の改訂全体の方向性とも整合的であるが、本制度の実施に当たっては、学級担任・教科担任との緊密な連携が重要であることから、算数科・数学科の解説等においても適切な説明が必要である。

【⑦高等教育との接続について】

- 理工系進学を促すため、高等教育における成長分野への学部再編等に対する支援や数理・データサイエンス・AI教育の高度化、高等学校教育改革促進基金等を通じた高校教育改革等の施策と連動しつつ、小・中・高等学校の算数科・数学科及び理科において、算数・数学及び理科の楽しさや本質に迫れるような指導や、既習事項の学び直しを含め、苦手意識を生まないような指導を充実するとともに、社会・職業とのつながりを学ぶ学習内容を充実することが必要である。
- 理工系進学における男女間の格差解消に向けては、児童生徒・保護者・教師のアンコンシャスバイアスの解消に向けた普及啓発、女子中高生の理系進路選択支援、SSHにおける取組の普及、数学担当教師の女性比率の向上等の施策に政府一丸となって取り組むことが必要である。

- 高等学校数学での学びを高等教育における学修に円滑に接続させるためには、文部科学省が保護者や大学関係者に対し、今回の改訂の趣旨等を丁寧に説明・周知することが必要である。その上で、大学入学者選抜において、高等学校での数学の学びの成果が適切に評価されるよう 、高大の関係者と丁寧な対話を進める必要がある。その際、評価の方法としては、大学入学共通テストにおける数学の成績を利用したり、数学に関する教科・科目に係る個別テストを実施するほかにも、例えば、各大学のアドミッション・ポリシーに基づき、高校における数学の科目の履修・修得を出願時に確認することなども考えられる。
- 数学に対して高い学習意欲を有する高校生に対しては、大学等の高等教育機関と連携した取組（大学教員よる出前授業・共同研究、大学の授業・高校生向け講座の受講等）も有効である。国としても、全国の高等学校におけるこうした取組の普及に資するよう、SSH等における好事例の周知等に努めるべきである。（こうした取組については、大学における学修について高等学校の単位を認定できる仕組みの活用なども考えられる。）
- また、数学に関して卓越した資質を有する生徒が高等教育機関での高度な数学の学修・研究に早期に参画できるようにする観点からは、特定の分野について特に優れた資質を有する生徒が高等学校を卒業しなくても大学に入学することができるいわゆる「飛び入学」制度を活用した進路も考えられる。こうした進路について、高等学校の生徒や進路担当教員に十分伝わっているとは言えないことから、国としても高校関係者への周知等に努めるべきである。

【⑧学習評価について】

- 第１部第６章（４）において、学習評価のプロセスの再整理が示され、現行では各学校において、①内容のまとまりごとの評価規準、②単元の目標、③単元の評価規準を作成することとしているところ、以下のとおり改善が予定されている。
  - 「内容のまとまりごとの評価規準例」を国が示し、各学校による作成は不要とする。
  - 各学校が作成する単元の目標はそのまま単元の評価規準となるようにする。
- 算数・数学においては、今回の構造化において、教師が実際の単元構想に活用しやすくするという観点から、各「分野」において、個別の資質・能力が児童生徒の中で相互に関連付けられて統合的に獲得された際の姿をイメージできる程度の抽象度で「区分」を設定し、その単位で「統合的な理解・総合的な発揮」を規定することとした。このことを踏まえ、今後、国が評価の参考資料で「内容のまとまりごとの評価規準例」を示す際の「内容のまとまり」は、「区分」ごと・学年ごとに示されている「内容」とする方向で検討する。
- また、各学校が単元の目標（評価規準）を作成する際にも、教科（高校の場合は科目）を踏まえつつ、「内容」を基に作成する方向で検討する。

【⑨学習・指導・評価の改善充実に向けた環境整備について】

- 本取りまとめで提言した学びの実装に向けては、学習観・指導観の転換を含め、算数・数学教育の担い手である教師の指導力の向上が極めて重要となる。このため、文部科学省においても、次期学習指導要領の全面実施に向け、算数科・数学科の指導力の向上に資する教員研修の強化や教師向け動画コンテンツの作成、裁量的な時間（研究・研修等枠）も活用した算数・数学に関する対話的な研究授業・研究協議・教材研究の推進等を図るべきである。

理科

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

①現行学習指導要領の考え方
②これまでの成果

（２）現状の課題

①授業改善と児童生徒の学習状況
②学校種間の接続
③小学校・理科の学習内容
④高等学校・理科の科目の開設状況
⑤学習環境・教員
⑥理数系人材をめぐる社会からの要請

（３）改善の方向性

①総論
②目標及び見方・考え方のあり方
③内容の改善のあり方

２．目標及び見方・考え方のあり方

（１）目標のあり方

（２）見方・考え方のあり方

３．資質・能力の構造化のポイント

①表形式化の形式
②学習内容、「統合的な理解・総合的な発揮」の区分方法
③「統合的な理解・総合的な発揮」の設定方法

４．内容の改善のあり方

（１）内容の充実について

①学校種間の接続
②小学校
③中学校・高等学校
④高等学校

（２）内容の精選について

①「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた学習内容の見直し・精選等
②教科書のあり方の検討を通じた学習内容の見直し・精選等

５．学習・指導・評価の改善充実のあり方

①柔軟な教育課程の編成・実施について
②深い学びの実現について
③ICTの効果的な活用について
④観察、実験、科学的な探究等について
⑤SESの影響を緩和する取組について
⑥高等教育との接続について
⑦特定分野に特異な才能のある児童生徒について
⑧学習評価について
⑨学習・指導・評価の改善充実に向けた環境整備について

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行学習指導要領の考え方】

- 理科では、「自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力」を小・中・高等学校共通の目標として整理し、資質・能力の育成を図ることとしている。
- また、現行の学習指導要領では、
  - 理科で育成を目指す資質・能力を育成する観点から、自然の事物・現象に進んで関わり、見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈するなどの【科学的に探究する学習】を充実
  - 理科を学ぶことの意義や有用性の実感及び理科への関心を高める観点から、【日常生活や社会との関連】を重視

を改訂の基本的な考え方として、教育内容を見直した。

【②これまでの成果】

- これらの改善を踏まえ、理科の授業においては、自然の事物・現象から問題を見いださせる指導、日常生活や社会における事象との関連を図った指導、児童生徒に予想や仮説を発想させるような指導の充実を目指した取組が進められている。
- こうした中、国際的な学力調査においても、日本の小・中・高等学校の児童生徒の科学コンピテンシーは世界トップクラスを維持している。

（2）現状の課題

【①授業改善と児童生徒の学習状況】

- 一方、現行学習指導要領に基づく授業改善は全国の学校現場において進められているが、道半ばである。
- 特に、各種学力調査では、学校段階・学年が進むにつれ、理科を楽しいと好意的に捉える児童生徒が減少する傾向が見られる。
- 国際的な学力調査では、科学コンピテンシーの高さに比して、理科への興味・関心や理科に対する有用感が低く、将来理科を使う職業に就きたいと回答する生徒の割合も低い。学習指導要領実施状況調査によると、身の回りの現象や日常生活、自然や社会の事象・現象について、既習事項を基に、科学的に分析したり、考えたりしようとする児童生徒の割合が少ない。小・中・高等学校の各学校段階において、理科を学ぶ楽しさを感じさせ、日常生活や将来の社会・職業生活とのつながりを意識させる指導の充実が必要である。
- また、R7全国学力・学習状況調査（以下「R7全国学調」）では、小・中学校の理科において基本的概念の理解・定着が不十分な児童生徒が見られたほか、授業の内容が「よく分かる」と回答した児童生徒の割合が減少。習得状況についての日常的な確認も不十分との指摘もある。また、学習指導要領実施状況調査によると、今学習している内容と、既習内容や今後学習する内容との繋がり・関係を意識して学習できていない。全ての児童生徒に基本的概念の理解・定着を図る必要がある。
- なお、各種学力調査等において、男女間で理科のスコアには大きな差がないにも関わらず、理科に関する自信や科学分野を志向する児童生徒の割合について、男女間で差が生じており、女子児童生徒の機会損失を生んでいる可能性がある。

【②学校種間の接続】

- このような中、児童生徒の学習について学校段階間の円滑な接続が一層重要となるが、
  - 下学校種での既習事項が上学校種での学習に円滑に引き継がれていないとの指摘がある。
  - また、現行学習指導要領では、校種間で、分野・領域の区分や使用している用語（例：探究の過程の用語）等が異なっており、教科として整理・統一が図られていない。

【③小学校・理科の学習内容】

- エネルギー問題や環境問題など、特定の分野や領域に限定できない科学的な社会課題が増えているにも関わらず、分野横断的な学習内容が規定されていない。

【④高等学校・理科の科目の開設状況】

- 科目によって開講・履修の状況に偏りが見られ、生徒の潜在的な学習ニーズに十分応えられていない可能性がある。

【⑤学習環境・教員】

- 観察、実験等で使用する器具や機器の整備の状況が十分でない学校が見られ、理科の学習環境の地域間・学校間格差が懸念される。また、GIGAスクール構想の「1人1台端末」等との接続を前提としたセンサーや機器のデジタル化もあまり進んでいない。
- 小学校は主に学級担任が授業を行い、中・高等学校は専科教員が授業を行っていることもあり、カリキュラムの接続や発達段階の違いによる指導方法の違いなどについての相互理解・連携に課題があるとの指摘もある。一方、小学校については専科教員の配置が進んでいるほか、小・中学校の人事交流が活発な自治体もある。また、教師を補助する理科の支援人材については地域によって配置状況に差がある。

【⑥理数系人材をめぐる社会からの要請】

- 現在、高等学校教育修了後の進路として理工系が選択されず、大学入学者のうち理工系は19%（OECD諸国ワースト２位）にとどまる。学士で理工系を専攻する割合は男性29%に対して女性が8%にとどまるなどの大きな男女差も存在している。その一方で、2040年に大学・院卒の理系人材が約120万人不足するとの推計もある。
- こうした中、文部科学省は、数理・データサイエンス・AIに関する大学等の優れた教育プログラムを認定／選定する制度を創設するとともに、デジタル・グリーン等の成長分野をけん引する高度専門人材の育成に向けて、意欲ある大学・高専が成長分野への学部転換等の改革を行うためR4年度第2次補正予算により3000億円規模の成長分野転換基金を創設した。加えて、R7年度補正により200億円を追加し、約1000億円で再始動している。さらに、高校教育改革に関する基本方針（グランドデザイン）においては「将来的には、文系・理系の区分がなくなることを目指しつつ、2040年時点では、個々の生徒の進路選択の結果、普通科高校の生徒のうち、いわゆる文系の生徒と理系の生徒の割合が同程度となるよう、特色・魅力ある普通科高校改革を進める」との目標を設定し、同グランドデザインに基づき、各都道府県において理数系人材育成支援に先導的に取り組む高校への支援を始めた。高等学校の教育課程の在り方についてもこうした状況を踏まえた検討が必要である。

（3）改善の方向性

【①総論】

- 高度な科学技術が職業・社会生活のあらゆる部分で実装される一方、生成AIの発展とも相まって、非科学的なデマ・フェイクニュース等がSNS等を通じて急速に拡散する現代において、社会・職業生活において必須となる科学的な素養を全国民に修得させつつ、科学技術・学術を担う専門人材の育成を図る上で、理科教育の重要性はますます高まっている。
- そのような中、義務教育・高等学校教育卒業時に全ての生徒に科学的な素養を身に付けてもらうためには、
  - 小学校段階から理科を学ぶ楽しさや学ぶ意義を実感させ、それを中・高等学校と抱き続けられるようにすることや、
  - 小学校段階から科学的な探究の過程を経験し、それを中・高等学校と積み重ねることにより、科学的な探究の力を身に付け深めていけるようにするなど、小・中・高等学校の学びを着実に積み重ねていくこと

  が重要となる。
- そのためには、これまで小・中・高等学校それぞれの理科教育が大事にしてきた価値や実践を大切にしつつも、小・中・高等学校の学びの一貫性・系統性・連続性（円滑な接続）の一層の確保を図る必要がある。このことは、単に親学問の系統性によって学びを規定するということではなく、小・中・高等学校の理科教育が目線を合わせることにより、子供たちの学びをつなげ、社会の中で生きて働く学びとすることを目指して行う必要がある。
- さらに、義務教育の基礎の上にある高等学校段階では、生徒の多様なニーズに応じ、各学校がより多様で柔軟な理科のカリキュラムを編成・実施できるようにする方向で改善を図る必要がある。

【②目標及び見方・考え方のあり方（詳細は後述）】

- 理科の学習の本質を明確にしつつ、小・中・高等学校を通じて一貫性・系統性・連続性を確保した指導を充実する観点から、小・中・高等学校で教科の目標を統一するとともに、親学問の系統性を踏まえ、学習内容を共通する４つの「分野」（物理・化学・生物・地学）で整理することが適当である。
- 児童生徒が理科を学ぶ意義や楽しさを実感できるようにするためには、課題を解決したり新たな課題を発見したりする経験を充実することや、また、理科の学習全体を通じて科学的な思考・方法を身に付けることが重要であることから、「科学的な探究」の過程を教育課程全体で位置付け、解説等も活用して具体的に示すべきである。
- 先述の現代社会の諸様相を踏まえ、メディアリテラシーの観点も意識し、新たな見方・考え方として「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」との規定が考えられる。

【③内容の改善のあり方（詳細は後述）】

- エネルギー問題や環境問題など、特定分野・領域に限定できない、科学的知見を必要とする社会課題が増加していることを踏まえ、分野横断的な課題について学ぶ学習内容を、小学校にも新たに設定することが適当である（理科と日常生活）。
- 理科の学習と研究・社会とのつながり、科学的思考・方法の基本や研究倫理等について学習する「科学ガイダンス」を中・高で新たに設定することが適当である。
- 高等学校の「科学と人間生活」については、中学校理科との接続を意識しつつ、生徒に理科（科学）を学ぶ意義や面白さを実感させ、かつ社会で最低限必要となる科学的な素養を修得させるという観点から学習内容について見直しを図るべきである。
- 科学と人間生活については現在、物理・化学・生物・地学に関する学習事項について、それぞれ２つのうち１つを履修することとされているところ、両方を履修することを可能とすることが適当である。その場合の単位数は４単位程度が適当と考えられる。
- 高等学校の必履修科目の選択方法については、生徒の多様なニーズに応じ、各学校がより柔軟にカリキュラムを編成・実施できるよう、従来の
  ①「科学と人間生活(4新単位)」＆「○○基礎(4新単位)」1科目
  又は②「○○基礎(4新単位)」3科目 に加えて、
  ③「科学と人間生活（8新単位）」を新設することが適当である。
- 学習内容については、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた見直し・精選等を図る。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方　理①参照

- 義務教育・高等学校段階において理科教育に求められる役割は
  - 現代の社会・職業生活において必須となる科学的な素養を全国民に修得させること
  - 科学技術・学術を担う理系の専門人材の育成

  の両面があり、これらを踏まえれば、「自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力」という現在の理科の目標（柱書部分）の基本的方向性は、引き続き適切である。

- 資質・能力の柱ごとの規定ぶりについては、現在、小・中・高等学校を通じて概ね同様であり、このことは教科としての一貫性と内容の系統性、学びの連続性の確保という観点から適切と考えられるが、学校段階ごとに文言に若干の差異が見られる。このため、小・中・高等学校を通じて一貫性・系統性・連続性を確保した指導を充実する観点から、小・中・高等学校で文言を統一することが適当である。

（※１）具体的に望まれる目標の到達状況や指導の在り方等については当然発達段階に応じて異なることから、学校段階ごとの留意点については、小・中・高等学校の系統性と併せて、各学校段階の解説において丁寧に説明する。

- 「学びに向かう力」については、育みたい学びや生活に向かう態度は科学的な探究の過程と関連付けて整理するとともに、育みたい情意・感性は、小学校を中心とする理科教育で重視してきた自然・生命に関する情意をもとに「生命を尊重する心情や人と自然環境の調和に寄与しようとする心情」と規定することが適当である。

（※２）小学校・理科においてのみ「自然に親しむ」「自然を愛する心情」が規定されていたものを中・高等学校にも妥当する形で展開するもの。なお、当然のことながら、小学校・理科においては、引き続き、生活科との接続や発達段階を踏まえつつ、自然と関わる体験を通じて学習を進めることが考えられる。

（2）見方・考え方のあり方　理②参照

- 近年、高度な科学技術が職業・社会生活のあらゆる部分で実装される一方、生成AIの発展とも相まって、非科学的なデマ・フェイクニュース等がSNS等を通じて急速に拡散する事象が見られる。このことを踏まえれば、「自然の事物・現象を、科学的な視点で捉え、科学的に探究する方法を用いて考える」という従来の理科の「見方・考え方」は、学びの本質的意義として引き続き適切と考えられる。（従来の「見方・考え方」は、学校現場において、学びの本質的意義としても理解が定着している。）

- このため、現在の「見方・考え方」を基本的に維持しつつ、教科としての一貫性を図る観点から、小・中・高等学校で文言の統一を図る。その際、全体として、社会におけるクリティカル・シンキング（批判的思考）やメディアリテラシーの重要性の高まりを踏まえたものとする。

- その際、見方・考え方を働かせる対象について、現行では「（身近な）自然の事物・現象」に限定されているが、新たな「見方・考え方」が「学校教育のみならず、その後の人生でも豊かに働くことを視野」に入れることとされていることを踏まえ、現行では「（身近な）自然の事物・現象」に限定しているが、より社会との接続を意識し「自然や社会の事象・言説」とする。

- 教科固有の視点については、現在の「科学的な視点」では人文科学も社会科学も含まれうることから、それらとの差異を明確化するために「自然科学的な視点」と規定し、具体的内容は各校種・科目の解説で説明する。

- なお、「見方・考え方」の位置付けが再整理されることに伴い、改訂後の単元構想や授業づくりに当たっては「統合的な理解」「総合的な発揮」を意識することが重要となる。こうした変化については学校現場に対して丁寧に周知を図る必要がある。

3. 資質・能力の構造化のポイント

【①表形式化の形式】

- 理科については、「知・技」の系統性が明確であり、個々の知識及び技能と一体的に育成する「思・判・表」を示すことが授業改善につながることから、「並列パターン」で構造化することが適当である。

【②学習内容、「統合的な理解・総合的な発揮」の区分方法】 理⑫参照

- 理科の学習内容については、学校段階間のつながりや学習内容の学問的系統性をより明確にする観点から、小・中・高等学校共通で４つの「分野」（物理・化学・生物・地学）に分けて整理することが適当である。

（※１）分野を横断する学習内容も存在することが前提。

（※２）なお、当然のことながら、指導方法については児童生徒の発達段階を踏まえた工夫が講じられるべきものであり、学習内容の区分方法を統一することは、学校種や学年による指導方法の差異を否定するものではない。特に小学校の学習内容の難化を招くものでないことについて、国による丁寧な周知が必要。

（※３）従来の４領域「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」で育もうとしていた中核的な概念は「統合的な理解・総合的な発揮」において表現するとともに、学問分野の横断性については「区分」と学習内容において確保する。

- 資質・能力に関する教師の理解を容易にする観点から、各「分野」をさらに３つ程度の区分に分類し、区分ごと・学校種等ごとに「統合的な理解・総合的な発揮」を整理することが適当である（具体案については別に示すとおり）。

（※４）区分は、母体となる学問領域も念頭に、「統合的な理解・総合的な発揮」として統合的な概念の析出ができる単位となるよう検討・設定。

（※５）「学校種等ごと」とあるのは、小学校は第３～第６学年の４年間、中学校は第１～第３学年の３年間、高等学校は「○○基礎」「○○」という科目ごとを指す。このような単位としているのは、小・中学校は学校修了段階で獲得してほしい「統合的な理解・総合的な発揮」を示すことができる一方で、高等学校は学校・生徒によって履修する科目及び履修する学年等が大きく異なるためである。

- 分野単位でではなく「区分」単位で「統合的な理解・総合的な発揮」を設定することにより、個別の資質・能力が児童生徒の中で相互に関連付けられて統合的に獲得された際の姿をイメージできる程度の抽象度となることから、教師が単元を構想する上で参考としやすくなることが期待される。

【③「統合的な理解・総合的な発揮」の設定方法】 理③参照

- 「統合的な理解」は、個別の学習内容が分離した学びとならないよう、教師が単元・授業を構想する際、「最終的にどのような大きな理解を核に個別の知識及び技能を結びつけていけばよいのか」をイメージできるように示すことが適当である。また、自然科学のよさや魅力を感じられ、児童生徒が理科を好きになるような授業を促すため、高等学校を含め可能な限り平易かつシンプルな示し方となるよう工夫する必要がある。これにより、用語の理解や暗記・計算に偏るのでなく、科学的な探究により導かれる自然科学の一般原理・法則や、その魅力を理解できるような授業づくりを促すことができる。

- 「総合的な発揮」は、いずれの分野でも共通して、知識及び技能の統合的な理解を基に「科学的に探究する」ことができるようになることを示し、小・中・高等学校の各学校段階を通して繰り返し育成することを促すことが適当である。また、学習場面や日常生活・社会で見られる事象から、「特徴を見いだして表現する」ことをいずれの区分でも共通で示すことにより、自然事象から再現可能な原理を見いだすという自然科学の本質的な思考方法を日々の授業の中で児童生徒が実践するような授業づくりを促すことが適当である。

- 「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的なイメージは別添のとおり。告示に当たっては、本項目で整理した趣旨を踏まえた分かりやすく使いやすい内容となるよう、文部科学省で検討を行う。

4. 内容の改善のあり方

（1）内容の充実について

※総授業時数を増加させないことが前提

【①学校種間の接続】

- 小・中・高等学校の学習内容の接続について、更に改善を図るべき点が無いか点検し、必要な見直しを行うべきである。

【②小学校】

- 小学校ではこれまでも日常生活や社会とのつながりを重視した指導がなされてきたことから、社会・職業との関係に特化した独立の学習内容は設けないが、各単元における指導の充実が期待される。
- 他方、特定分野・領域に限定できない、科学的知見を必要とする社会課題が増えている中、個別の分野・領域の既習事項をもとに、分野横断的な課題について学習することは、「統合的な理解・総合的な発揮」を身に付ける上でも重要であることから、理科と日常生活の関わりについて意識しつつ、分野横断的な課題について学ぶ学習内容「理科と日常生活」を新たに設定。

【③中学校・高等学校】

理⑬-1、⑬-2参照

- 国際的な学力調査で日本の15歳の科学コンピテンシーは世界トップクラスを維持している一方、高等学校卒業後の進路として理工系が選択されない現状がある（学部生のうち理工系は19 %）。また、学年・学校段階が上がるにつれて、学習に対する興味・関心が低下する傾向がある。これらの一因として、理科教育全体を通じて、理科と社会・職業との関係が十分理解されていない状況がある。
- 市民生活や職業生活における科学の重要性の高まりを踏まえれば、生徒が理科を学習する意義を実感できるようにするとともに、個々の分野の学習を進める前に科学に共通する事項を学べるようにすることが必要である。
- このため、科学(的)とは何かということや、理科の全体像、理科の学習と研究・社会とのつながり、科学的思考・方法の基本や研究倫理等について学ぶ学習内容「科学ガイダンス」を中・高等学校で新設することが適当である。学習内容としては、市民教養と専門教養としての内容をバランスよく含めるべきであるが、教科の学びの導入として知的好奇心を誘発するものとし、知識の暗記を求める指導につながらないようにする必要がある。具体的な学習内容としては、以下の要素が考えられる。

(主に科目冒頭で学習すべき事項)

- 科学とは何か、科学的とは何か
- 理科の全体像、各分野間の関係
- 研究倫理

(科目冒頭でも扱いつつ、科目の内容と関連付けて学習すべき事項)

- 検証の方法
- 理科の学習内容と、研究・社会とのつながり

（※１）関連する内容は各単元においても往還的に指導することとする。

（※２）高等学校については各基礎科目に位置付ける。実際の運用としては、理科の初学の基礎科目の冒頭である程度まとめて学習し、それ以外の基礎科目においては、適宜内容を重点化するなどして全体の効果が高まるように扱う。

【④高等学校】

理⑭、⑮参照

（基本的な科目の在り方）

- 高等学校・理科において、物理・化学・生物・地学という分野に応じた科目設定を基本とすることは、親学問の系統性に立脚したものであり、引き続き妥当である。また、各分野について選択必履修科目「○○基礎」と選択科目「○○」を設けるという科目構成についても、現代社会において「市民教養としての理科」と「専門教養としての理科」が求められるなかでおおむね妥当と考えられる。さらに、こうした位置付けのなかで、「○○基礎」→「○○」という履修順序を設けることについても、学習内容の発展性を踏まえれば妥当である。したがって、これらの科目の基本的な枠組みは引き続き維持すべきと考えられる。

（科学と人間生活）

- 分野横断的な科目である現行の「科学と人間生活」について は、理科の学習に対する興味・関心が低下している傾向や、 社会において分野横断的な課題が増加している現状を踏まえれば、引き続き科目として設定することが適当である。
- 特に、高校で理科の４分野すべてを履修せずに就職・進学する生徒も含め、生徒に理科（科学）を学ぶ意義や面白さを実感させ、かつ社会で最低限必要となる科学的な素養を修得させるという観点から、「科学と人間生活」の学習内容について見直し・充実を図るべきである。
- 具体的には、中学校・理科との接続を意識しつつ、物理・化学・生物・地学の各分野をより広くカバーしつつも、生活や社会と結びついた生徒にとって身近な内容とする必要がある。
- その上で、「科学と人間生活」については現在、(2)の物理・化学・生物・地学に関する学習事項について、それぞれ２つのうち１つを履修することとされているところ、両方を履修することを可能とすることが適当である。その場合の単位数は、一定の学習内容を確保する必要があること、現在の必履修が４又は６単位であること、高校における指導体制を確保する必要があること等を考慮すれば、４単位程度が適当と考えられる。

（科目構成・必履修等の在り方）

- 全ての高校生が履修する選択必履修科目の履修方法（履修科目の組合せ）については、高等学校卒業時点で身に付けておくべき科学的素養を修得できる選択肢とすることが前提である。
- このため現行の履修方法を基本とすることが適当であるが、生徒の多様なニーズに応じ、各学校がより柔軟にカリキュラムを編成・実施できるようにする観点から見直しを図ることが適当である。
- 具体的には、従来の
①「科学と人間生活(4新単位)」&「○○基礎(4新単位)」1科目　又は
②「○○基礎(4新単位)」3科目　に加えて、
③「科学と人間生活（8新単位）」 を新設することが適当である。

（２）内容の精選について　理⑯参照

【①「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた学習内容の見直し・精選等】

- 理科は、観察、実験の進行状況により、あるいは再現性を確認するために再実験が必要になるなど、単元内の授業時間を臨機応変に組み替えることが必要となる教科である。このため、授業時間に余白を生み出すことは、理科における豊かな学びの実現の上で必要不可欠である。
- 今般の構造化に係る全体的な議論及び理科の教科の特性等を踏まえれば、以下の方針で学習内容の見直し・精選を図り、次期学習指導要領とその解説を作成することが必要である。
  - 「統合的な理解」「総合的な発揮」の形成に必要不可欠な「知・技」「思・判・表」を中心に配列することとし、必ずしも不可欠とはいえない内容については精選する。
  - 理科という教科固有の特徴として、同じ事物・現象を発達段階に応じて繰り返し（スパイラル）で学習するが、学年間や学校種間で重複が大きい部分については整理する。
  - 小・中・高等学校を通貫した学習内容の系統性、一貫性、連続性の観点から内容の見直しを図る。

（※１）見直し・精選等に当たっては、児童生徒の発達の段階を踏まえる必要がある。

【②教科書のあり方の検討を通じた学習内容の見直し・精選等】

- 教科書会社における編纂の参考として、どういった内容を精選対象とすることが考えられるか、またどういった構成上の工夫（構造化された学習指導要領とのつながりが意識できる）が考えられるかについて、理⑯のような参考例を示すべきである。（前提として、学習指導要領及び解説において取り扱うべき内容をより明確にすることが必要である。また、全体の分量を増やすことのないよう留意が必要である。）
- 小学校においては理科の指導経験が浅い／指導が苦手な教師を中心に、また、中・高等学校においては受験指導を意識することから、教師が教科書を網羅的に指導する傾向があるとの指摘がある。このため、教科書の個別の内容について、「統合的な理解・総合的な発揮」を育成する上で必ず取り扱うべき内容なのか、必要に応じて扱うべき内容なのかといった扱いの必須性の程度が分かるよう、教科書会社に教師用指導書上での工夫等を要請することも考えられる。なお、学習指導や教科書の改善を実効性あるものにするためには、理科に限らず高等学校入試の改善を一層進めていく必要がある。

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

【①柔軟な教育課程の編成・実施について】

＜義務教育段階における調整授業時数の活用＞

- 第１部第４章では、多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成を促進するため、義務教育段階の調整授業時数制度の創設が示されており、理科も対象教科等として整理されている。
- 調整授業時数の活用により実施する「裁量的な時間」については、以下の２類型が示されている。
  - 「裁量的な時間（学習枠）」＝学習指導要領に定める教科等に該当しないものの、児童生徒 の資質・能力の育成に特に資する効果的な教育プログラム等
  - 「裁量的な時間（研究・研修等枠）」＝教育の質の向上を目的とした授業や指導 の改善に直結する組織的な研究・研修等
- これらを活用すれば、例えば理科に資する取組として、
  - 学習枠では、総合的な学習の時間等で設定した理科に関するマイ探究の課題の深掘り、理科の授業の内容をより発展させた観察、実験等の体験プログラム
  - 研究・研修等枠では、理科の単元構想づくりに向けた校内での研究・協議、小学校で理科の専科指導を実施した場合の学習状況の共有・協議、学校種をまたいだ理科教育の研究・協議、外部講師を招いての研修、その他研究授業・教材研究等

が考えられ、好事例については国が積極的に周知する必要があるが、理科のみに留まらず、各学校における創意工夫ある取組が期待される。

＜高等学校における柔軟な教育課程の編成・実施＞

- 「高等学校における科目の柔軟な組替えを可能とする仕組み」は、
  - 必履修を含む科目の一部を他の科目や学校設定科目等で取り扱うこと
  - 上記の組替えを行う場合に、一部内容を選択して扱うことや履修単位数を標準から減らすこと
  - 単位計算の細分化（倍加）

  を可能とする方向で検討がなされている。

- これらの仕組みを活用すれば、例えば、
  - 「○○基礎」と「○○」の組合せ

    （例：物理基礎＋物理　現行６単位→５～６単位※）
  - 「○○基礎」×４科目の組合せ

    （例：物理基礎＋化学基礎＋生物基礎＋地学基礎
    現行８単位→６～８単位※）

    ※：単位計算の細分化（倍加）をしない場合

といった科目開設も考えられ、分野横断的な学びも含め、より柔軟な教育課程の編成が可能となるが、時数の減によって「知・技」の習得・定着が疎かにならないよう注意が必要であり、この点については丁寧に周知する必要がある。

【②深い学びの実現について】

- 理科における基本的な概念や原理・法則などを理解するとともに、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得するためには、座学のみならず、特に、観察、実験などの探究的な学びや、理解・思考の表現、探究による実感を伴う実体験を通した授業が不可欠である。また、実際の指導場面においては、児童生徒の「深い学び」を実現するという観点から、帰納的な指導方法と演繹的な指導方法などを児童生徒の実態等に応じてバランスよく使い分けることが必要である。
- こうした様々な指導上の工夫については、我が国のこれまでの教育実践の豊富な蓄積を踏まえながら、学校現場や教員間での積極的な研究・実践が期待される。国や教育委員会においても、こうした指導上の好事例については積極的に周知を図るべきである。
- なお、今回の改訂に当たり、児童生徒の資質・能力が深まる姿を教師が具体的にイメージし、単元計画や指導案に反映できるように、「問題発見・解決の過程」を改善するとともに、「統合的な理解・総合的な発揮」等を活かした単元構想の参考イメージを学校種ごとに示す必要がある。こうした取組を通じて、教科書「を」教える授業から教科書「で」教える授業への転換が一層進むことが期待される。

【③ICTの効果的な活用について】

- 改訂に当たっては1人1台端末・クラウド環境・デジタル教材等のデジタル学習基盤を前提とし、深い学びの実現のため、その一層の活用を推進することが重要。国によるICT環境の整備、教師の活用指導力向上に向けた支援が引き続き期待される。
- 理科におけるICT活用については教師・学校・地域・学校種等により大きな差が見られることから、デジタルとアナログの適切な組合せを含め、効果的な活用事例※やその効果については、改訂を待たず国が全国に対して広く周知することが重要である。

  （※）記録・データやその蓄積から観察・考察を更に深める、モデル化・シミュレーション・プログラミングにより理解・探究を更に深める、クラウド上で対話（他者参照・コメント）する、情報共有を通じて対面での協働を活性化させる、センサーによりデータを取得・活用する、先端技術（AR/VR）を活用する、生成AIを適切かつ効果的に利用する、ポートフォリオを蓄積し形成的評価に活用する　等
- ICT活用の前提となる児童生徒の情報活用能力や、実験計測用センサー・汎用的な表計算アプリ等を用いてデータ分析・活用をするための資質・能力については、他教科等とも連携した育成が重要である。

【④観察、実験、科学的な探究等について】

- 理科への興味・関心を高めるためにも、小・中・高等学校の授業における観察、実験等や科学的な探究活動の一層の充実が重要である。
- そのために必要な器具・機器の設備・更新については、国として実態をしっかりと調査・可視化した上で、計画的に推進することが必要。特に実験計測用センサー等については、データ取得を効率化することにより、実験において分析・考察に十分な時間を割くことが可能となることから、その整備充実が強く期待される。これらを踏まえ、理科教育設備整備費等補助金の対象となる設備について必要な見直しを図るとともに、補助制度の活用を促すため、一層の周知を図る必要がある。
- なお、特に中・高等学校の教師は入試指導に対する保護者からの期待もあり、探究的な学びに取り組みづらいとの指摘もあるため、探究的な学びは、基礎的・基本的な知識及び技能の習得・定着を前提に、それらとの好循環を生み出すものであることや、学校現場における実現可能性の観点から、理科において求められる探究的な学びの度合いなどについて、国が丁寧に説明することが必要である。（一方、毎単元・毎時にこうした指導を求めるものはないことにも留意が必要。）
- 理科における探究的な学びの深化に当たっては、上位学校種や民間・大学・大学発スタートアップ等との連携も有効であり、SSH等における好事例の普及に取り組むべきである。

【⑤SESの影響を緩和する取組について】

- SESは、理科の学習への直接的な影響のみならず、
  - 家庭において科学技術関連の施設・イベント等に参加する体験機会の差
  - 子供たちが日常生活で科学的な関心や疑問を持った時にそれに応えられる環境の差

  を生み、それがひいては理科への興味関心の差につながるといった懸念もある。このようなSESの影響を受け止めつつ、その影響を緩和する学校内外の取組について、国や地方自治体が積極的に収集・発信することが期待される。

【⑥高等教育との接続について】

- 理工系進学を促すため、高等教育における成長分野への学部再編等に対する支援や数理・データサイエンス・AI教育の高度化、高等学校教育改革促進基金等を通じた高校教育改革※等の施策と連動しつつ、小・中・高等学校の算数科・数学科及び理科において、既習事項の学び直しを含め、苦手意識を生まないような指導を充実するとともに、社会・職業とのつながりを学ぶ学習内容を充実することが必要。併せて、理工系の職業像・進路意識を具体的に持たせることを含め、高等学校等における多様な進路指導の充実も重要となる。
- 理工系進学における男女間の格差解消に向けては、児童生徒・保護者・教師のアンコンシャスバイアスの解消に向けた普及啓発、女子中高生の理系進路選択支援、SSHにおける取組の普及、理科担当教師の女性比率の向上等の施策に政府一丸となって取り組むことが必要である。

- 一方で、高等学校・理科は科目によって開設・履修状況に偏りがあるが、生徒の興味関心・キャリアパス等のニーズに応じた多様な選択肢を設けることが重要なことから、国は、自校で開設されていない科目を遠隔授業によって履修する仕組みの周知等により、多様な学習ニーズに対応した教育機会の確保に努めるべきである。

- 理科に対して高い学習意欲を有する高校生に対しては、大学等の高等教育機関と連携した取組（大学教員による出前授業・共同研究、大学の授業・高校生向け講座の受講等）も有効である。国としても、全国の高等学校におけるこうした取組の普及に資するよう、
  - SSH等における好事例
  - JST「次世代科学技術チャレンジプログラム（STELLAプログラム）」事業を通じて大学等が実施する、理数系に優れた意欲・能力を持つ児童生徒の才能の更なる伸長を図る育成プログラム

  の周知等に努めるべきである。（こうした取組については、大学における学修について高等学校の単位を認定できる仕組みの活用なども考えられる。）

- また、理科に関して卓越した資質を有する生徒が高等教育機関での高度な理科の学修・研究に早期に参画できるようにする観点からは、特定の分野について特に優れた資質を有する生徒が高等学校を卒業しなくても大学に入学することができるいわゆる「飛び入学」制度を活用した進路も考えられる。こうした進路について、高等学校の生徒や進路担当教員に十分伝わっているとは言えないことから、国としても高等学校関係者への周知等に努めるべきである。

（※１）文部科学省「高校教育改革に関する基本方針（グランドデザイン）」(R8.2.13)においては「将来的には、文系・理系の区分がなくなることを目指しつつ、2040年時点では、個々の生徒の進路選択の結果、普通科高校の生徒のうち、いわゆる文系の生徒と理系の生徒の割合が同程度となるよう、特色・魅力ある普通科高校改革を進める」との目標が設定されている。

【⑦特定分野に特異な才能のある児童生徒について】

- 第３章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の項目においては、特異な才能のある児童生徒に係る特別の教育課程を編成・実施可能とする制度の創設に向けて、その基本的な考え方や制度設計が示されている。
- 当該制度の対象となる活動については、「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」とされている。本制度の実施に当たっては、学級担任・教科担任との緊密な連携が重要であることから、理科の解説等においても適切な説明が必要である。

【⑧学習評価について】

- 理科の学習評価は、課題や仮説の設定を含め、科学的な探究の過程における行動の表出を多角的に見取り、評価することが重要となるが、「学びに向かう力」の特質に応じた新たな観点別評価の導入を通じ、こうした評価の一層の充実が期待される。

【⑨学習・指導・評価の改善充実に向けた環境整備について】

- 優れた理科教師との出会いから理工系進学や理科教師を志す者も多く、また本取りまとめで提言した学びの実装に向けては、理科教育の担い手である教師の指導力の向上が極めて重要となる。このため、文部科学省においても、次期学習指導要領の全面実施に向け、養成段階からの周知、理科の指導力の向上に資する教員研修の強化や教師向け動画コンテンツの作成等を図るべきである。なお、その際、小学校については専科教師が指導する場合と学級担任が指導する場合があることに留意が必要である。各教育委員会においても、そうした実態を踏まえた研修の充実・研究の推進が望まれる。
- また、教師を補助する理科の支援人材についても各自治体において必要な配置が図られるよう、国としても積極的に推進すべきである。

理数

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性
（１）現状の成果
①現行学習指導要領の考え方
②これまでの成果
（２）現状の課題
（３）改善の方向性
①総論
②開設・履修の促進
③内容の改善のあり方
④指導改善に向けた国による支援

２．目標及び見方・考え方のあり方
（１）目標のあり方
（２）見方・考え方のあり方

３．資質・能力の構造化のポイント

４．内容の改善のあり方
（１）内容の充実について
（２）内容の精選について

５．学習・指導・評価の改善充実のあり方
①探究の指導について
②他教科との連携・接続について
③ICTの効果的な活用について
④外部連携について

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行学習指導要領の考え方】

- 現行学習指導要領では、高等学校において、将来、知の創出をもたらすことができる創造性豊かな人材の育成を目指し、共通教科「理数科」、科目「理数探究基礎」・「理数探究」を新設した。

【②これまでの成果】

- 高等学校の共通教科「理数科」についても全国で開設が進んでおり、数学・理科の見方・考え方を生かした探究的な学習が行われている。
- こうした中、国際的な学力調査においても、日本の小中高生の科学コンピテンシーは世界トップクラスを維持している。

（2）現状の課題

- 共通教科「理数科」の開講率・履修率については必ずしも高いとはいえないが、全国的に徐々に開設が進みつつあり、また、現行学習指導要領で新たに設置された教科科目であることから、状況については引き続き注視する必要がある。
- また、学習対象とする事象等として、本来、理科的・数学的なもの以外にも、社会的事象や学際的領域に関するものも想定されているが、学校現場でこうした課題が選択されにくいとの指摘がある。
- 加えて、指導を担当する教師を数学科や理科を担当する教師以外にも広げていくべきとの指摘がある。
- これらの課題については、学習指導要領の改訂と併せて一層の改善を図る必要がある。

（3）改善の方向性

【①総論】

- 近年、AIなどデジタル技術が目まぐるしく発展し、社会の利便性が急速に高まる一方、将来的な理系人材の不足が予測される中で、文理にとらわれない幅広い教養等を備えた新しい価値を創造する人材の育成が求められている。こうした中、学術研究を通じた知の創出をもたらすことができる創造性豊かな人材の育成を目指し、そのための基礎的な資質・能力を身に付けることができる探究的教科・科目として新設された共通教科「理数科」の価値は一層高まっている。

【②開設・履修の促進】

- 学校において積極的な開設・履修を推進するため、引き続き、国がその意義等を周知すべきである。
- 開設に当たってはコース再編や外部連携・設備整備等にイニシャルコストが必要な場合があり、高等学校教育改革促進基金やスーパーサイエンスハイスクール（SSH）事業の効果的な活用が期待される。

【③内容の改善のあり方（詳細は後述）】

- 探究の対象とする事象等を科学的・数学的なものに偏重せず、文理横断・文理融合（STEAM）的な課題も充実することが望ましい。

【④指導改善に向けた国による支援（詳細は後述）】

- 問いの設定や探究の評価など、教師が指導上困難を抱えている点については、国が先行事例の周知等を行う必要がある。
- 探究の実施に当たっては十分な時間が必要となることから、理数探究の履修をもって総合的な探究の時間に代替できる仕組みや、高校の教育課程柔軟化の仕組みの活用等が有効と考えられることを国が積極的に周知すべきである。
- 数学科や理科における探究的な学びの成果を共通教科「理数科」における探究に活かすためには、数学・理科担当教員に限らない全校での指導体制を構築することが望ましい。そのための仕掛けづくりの好事例や、共通教科「理数科」における探究と数学科や理科における探究的な学びとの関係・接続について国が示す必要がある。
- 探究の学習過程や指導・評価におけるICT（AIを含む）の効果的な活用方法や、逆に、豊かな学びに繋がらない使い方について、国が解説等で示していくことが必要である。
- 探究の深化・高度化に向けて、外部人材・機関との連携の効用や先進事例等について国が周知等を行う必要。特に大学等との連携に当たっては、大学等が組織的に対応する体制の構築を促すことが有効と考えられることから、国として推進方策を検討することが望ましい。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方

- 共通教科「理数科」の目標のうち、「探究の過程を通して」という学習過程については、共通教科「理数科」の本質であるため、引き続き規定することが適当である。
- また、「課題を解決するために必要な資質・能力」という資質・能力の趣旨については、課題解決型以外の探究課題も存在することを踏まえて「数理的・科学的に探究する資質・能力」と改めることが適当と考えられる。
- 対象については、社会とのつながりを明確化する観点から、「様々な事象」を「事象や社会の課題」と改めることが望ましい。
- 目標のうち「学びに向かう力」については、育みたい学びや生活に向かう態度は現在の規定を基本としつつ、探究における知的好奇心や問題意識、生徒が他者と対話・共同しながら学びを主体的に調整していくことの重要性を踏まえた記載を加えるとともに、理数分野の探究において重要となる倫理的な態度や、失敗してもあきらめず粘り強く探究する態度については教科固有の態度として引き続き規定することが適当である。育みたい情意・感性は「数理的・科学的な美しさや不思議さを感じる感性」や「新たな価値を創造し人生や社会に役立てようとする情意」として整理することが適当と考えられる。

（2）見方・考え方のあり方

- 見方・考え方については、社会におけるクリティカル・シンキング（批判的思考）の重要性の高まりを踏まえた記載とすることが適当である。
- 「当該教科で扱う事象や対象」については、より社会を意識したものとし、具体的には「事象や社会の課題、言説」と規定することが適当と考えられる。
- また、「理数科固有の物事を捉える視点」として、「数学」や「理科」といった教科ベースの記載ではなく、「数理的・科学的」を明示することが適当である。

3. 資質・能力の構造化のポイント

- 共通教科「理数科」については、「知・技」の系統性が明確であり、個々の「知・技」と一体的に育成する「思・判・表」を示すことが授業改善につながることから、「並列パターン」で構造化することが適当である。具体案については別に示すとおり。

4. 内容の改善のあり方

（1）内容の充実について

※総授業時数を増加させないことが前提

- 探究の対象とする事象等の例示について、科学的・数学的なものに偏重せず、文理横断・文理融合（STEAM）的な課題も充実することが望ましい（そのことにより、数学科・理科以外の教師も指導に関わる校内体制の構築が促されることを期待）。なお、数学的事象についても例示への追加を検討すべきである。

（2）内容の精選について

- 現行学習指導要領で新たに設置された教科科目であり、現在の学習内容は数理的・科学的な探究を行う上で、最低限必要な内容であると考えられる。ただし、理科で検討中の「科学ガイダンス」との内容の接続については留意が必要である。

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

【①探究の指導について】

- 探究の質の向上に当たっては「問い」の設定が重要であるため、指導に困難さを感じている教師に向けて、SSHにおける先行事例を含め、国が参考資料等で丁寧に示していくべきである。
- また、探究の評価についても困難を抱える教師がいることから、探究のプロセスをポートフォリオ等の形で残していくことなども含め、具体的な評価の参考となる資料等を国が示すことが必要である。
- 加えて、探究の実施に当たっては十分な時間が必要となることから、
  - 理数探究基礎又は理数探究の履修をもって、総合的な探究の時間の一部又は全部に代替できる仕組み（現行）
  - 第１部第４章（３）で示した単位数を細分化しきめ細かく増単・減単ができる仕組み

  等の活用が有効と考えられることを国が積極的に周知すべきである。
- 高等学校は入試指導に対する保護者からの期待もあり、探究的な学びに取り組みづらいとの声もあるが、理数科における探究は、むしろ大学での学修の基礎となり、ひいては社会における新たな価値創造の基盤となるものであることなど、理数科の意義について国が保護者や高等学校関係者、大学関係者等に対して丁寧に説明することが必要である。

【②他教科との連携・接続について】

- 数学科や理科における探究的な学びの成果を共通教科「理数科」における探究に活かすためには、数学・理科における基本的な概念の深い理解を前提に、数学・理科担当教員に限らない全校での指導体制を構築することが望ましい。
- そのためには、全ての教員が自主的・協働的に理数探究にかかわる仕掛けづくりが重要であり、国による好事例の周知が必要である。あわせて、共通教科「理数科」における探究と数学科や理科における探究的な学びとの関係・接続について国が示す必要がある。

【③ICTの効果的な活用について】

- 共通教科「理数科」の探究の学習過程や指導・評価において、デジタル学習基盤は、モデル化・シミュレーション・定式化・近似といった学習への活用や、他校との交流など様々な可能性を有することから、ICTの効果的な活用方法や、逆に、豊かな学びに繋がらない使い方について、国が解説等で示していく必要がある。その際、情報科との接続や関係についても丁寧に説明することが必要である。
- 特にAIについては科学的な探究における活用例等を示すことも重要である（第２章総合的な探究の時間の項目参照）。

【④外部連携について】

- 共通教科「理数科」の探究の深化・高度化に向けて、学校内のみならず卒業生を含む外部の人材・機関との連携・接続を一層推進するため、SSH等における先進事例等を国が積極的に周知する必要がある。
- 大学等と連携するため、高校側の生徒や教師が大学教員等に直接連絡を取るのではなく、大学等に高等学校や設置者等との連絡調整を一元的に担う窓口を設置するなど、大学等が組織的に対応する体制の構築を促すことが有効と考えられることから、国として推進方策を検討することが望ましい。
- 大学との連携においては、卒業生を含む学部生や大学院生の協力を得ることにより、児童生徒側の学びの深まり・意欲の向上とともに、学生側の学修の深まりが期待される。地域の人材・機関との連携では、探究の意義を実感しやすいといった効用が期待される。自校内・学校間を問わず、文系・理系の生徒同士や、異学年の生徒同士の交流についても、学びの深まり・意欲の向上が期待される。こうした外部連携の効用についても国が積極的に発信することが重要である。

生活

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

（２）現状の課題

①AI時代に求められる生活科の在り方に関する課題
②学びの質、学びの意欲に関する課題
③幼児教育や中学年以降との接続と教科横断性の課題
④生活科固有の課題

（３）改善の方向性

①生活科の「本質的意義」の再定義
②目標及び見方・考え方の在り方
③内容の在り方

２．目標及び見方・考え方の在り方

（１）目標の在り方

（２）見方・考え方の在り方

３．資質・能力の構造化のポイント

（１）内容の表形式化

（２）「統合的な理解・総合的な発揮」

４．内容の改善の在り方

（１）内容の充実について

①幼児教育と小学校教育との接続
②教科横断の在り方
③中学年以降との接続

（２）生活科の特質を踏まえた教育課程編成上の工夫

５．学習・指導・評価の改善充実の在り方

（１）生活科固有の課題への対応

①身体性を伴う体験活動の充実
②動物飼育の在り方
③外部人材・地域との連携

（２）ICT活用について

（３）学習評価の在り方

①生活科における観点別評価の考え方
②生活科における「学びに向かう力、人間性等」の考え方

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

- 現行学習指導要領において、生活科では、「具体的な活動や体験を通して、身近な生活を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現することで、自立し生活を豊かにすること」を目標として、学習内容を以下の三つに整理した。
  - 児童の生活圏としての環境に関する内容
  - 低学年の時期に体験させておきたい活動に関する内容
  - 自分自身の生活や成長に関する内容

- 具体的には以下の見直しを図った。
  - 幼児期や中学年以降の学習とのつながりを踏まえ、育成する資質・能力が具体的になるよう見直し
  - 活動や体験を通して気付いたことを多様に表現し考えたり、「見付ける」「比べる」「例える」「試す」「見通す」「工夫する」などの多様な学習活動を行ったりする活動を重視
  - 他教科等との関連を積極的に図り、低学年教育全体の充実を目指すとともに、中学年以降の教育に円滑に移行することを明示
  - 幼児教育における遊びを通した学びから、各教科等における、より自覚的な学びへと円滑に移行できるよう、生活科を中心とした合科的・関連的な指導などによる「スタートカリキュラム」を行うことを明示

- こうした改善の成果として、児童の興味・関心を生かし、内容に示された資質・能力を身に付ける授業改善に進捗が見られる。

（2）現状の課題

【①AI時代に求められる生活科の在り方に関する課題】

<a.生活科の学びの本質を踏まえた指導の重要性>

- 小学校低学年の児童は、具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がある。児童は試行錯誤したり繰り返したりして、対象に何度も関わりながら、身体全体で学ぶ。こうした特性を踏まえ、生活科の学びにおいては、児童が身体を通した体験をすることで、身近な生活と自分との関わりを実感し、対象と自分との関係性に気付くことが大切である。この気付きの質を高める観点から、体験活動や表現活動を通して学習対象との関わりを深める中で、好奇心や探究心を育み、豊かな感性を養い、自立し生活を豊かにすることが期待されている。

<b.身体性を重視した直接体験の重要性>

- デジタル技術の進展により、ともすれば仮想空間における活動ばかりが増えてしまいがちな中において、身近な人々、社会及び自然との関わりをリアルに認識することが、これまで以上に求められている。そのためにも生活科では直接体験を通じて身体で対象と関わることが期待されているが、現状では、学校内外でこうした直接体験の機会が減少している。（国立教育政策研究所「令和４年度小学校学習指導要領実施状況調査」、（独）国立青少年教育機構「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和４年度調査）」）

<c.言葉や絵、動作など多様な表現に基づく認識の重要性>

- インターネットやSNSなどを通じて得られるバーチャルな情報が溢れている中で、児童が能動的に身近な人々、社会及び自然との関わりを深めるとともに、発達に相応しい表現活動によって対象を認識し、自らの変容や成長について実感することがこれまで以上に重要である。このため、生活科では、直接体験に加えて、言葉や絵、動作など多様な方法で表現し、気付きの質を高める（「深い学び」を実現する）活動の重要性が高まっている。（日本生活科・総合的学習教育学会「生活科で育った学力についての調査研究（令和６年科研費）」）

（２）現状の課題（続き）

【②学びの質、学びの意欲に関する課題】

- 現行の学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められており、児童一人一人の思いや願いを生かした学習活動が多くの学校で行われている一方で、それらが「深い学び」につながるイメージがもちにくいといった課題も見られる（「令和４年度小学校学習指導要領実施状況調査」）。
- 安全面への配慮や時間的制約から地域に出かける活動が減り、地域の人々、社会及び自然を一体的に扱う学習が難しくなっている。その結果、児童の思いや願いに基づく必然性のある学習活動を展開しにくい状況が見られる。
- 学習意欲の低下が課題として指摘されており、学びに主体的に向かえていない児童が一定数いる状況を踏まえ、生活科では「なぜ？」「やってみたい！」という好奇心や探究心を高める学習活動を行い、子供一人一人の学習活動に活かすことが重要である。（ベネッセ教育総合研究所「子供の生活と学びに関する親子調査2024」）

【③幼児教育や中学年以降との接続と教科横断性の課題】

- 約65%の市町村で幼稚園等と小学校との連携・接続の取組が不十分である実態がある中で、幼児教育での学びが小学校での学びに十分に活かされていない状況が見られるなど、幼児教育と小学校生活科との接続に依然として課題がある。（「令和７年度幼児教育実態調査」）
- 生活科の学びを中学年以降の社会科や理科、総合的な学習の時間などにつなげる必要があるが、中学年以降の教育への接続を意識した指導計画の作成や実際の指導を行っている学校が多く見られる一方で、不十分な学校もあり、十分に実現できていない状況も見られる。
- 合科的・関連的な指導が入学当初の時期に限定され、年間を通じた取組となっていない場合が多いため、生活科と他教科等の学びのつながりが一過性のものとなっているなど、合科的・関連的な指導の取組に課題がある。

【④生活科固有の課題】

- 生活科を取り巻く状況が変化する中、飼育活動や地域と関わる活動などにおいては、その意義も踏まえつつ、適切な環境確保や継続性など様々な観点からの配慮が必要となっている。また、十分な経験やスキルを持つ教師の育成が課題となっている。

（３）改善の方向性　生①、④、⑤参照

【①生活科の「本質的意義」の再定義】

- AIで代替できない「実感を伴う知」を育み、「深い学び」を実装する人間的な学び方を体得する教科として、生活科の本質的意義を以下の４つで整理し、それらを踏まえて教育課程を改善する。

①身体性
身体を通して対象と関わることで、見る、聞く、触れる、嗅ぐなどの諸感覚を通して対象を捉えるとともに、直接的な関わりによって実感的な認識が得られるようにする。AIを含む仮想空間における情報の受容ではない、「身体で身近な生活を捉える」体験や活動を、自分の外に広がる世界との確かな接点をもつ出発点とする。

②対象と自分との関わり
見る、聞く、触れる、嗅ぐといった働きかけによって、身近な物事の変化を実感し、試行錯誤する中で、「自分が動くと対象となる身近な物事が変わる」という経験が、好奇心や探究心を生み、身近な人々、社会及び自然のよさや特徴などに気付き、それらを大切に思いながら自分との関わりを意識することに繋げる。

③他者と自分との関わり
他者との関わりを通して、互いの力を出し合う経験を重ねる中で、相手の思いに気付き、受け止め、尊重する態度を育むとともに、他者とともに生活する自分の存在を明らかにする。さらに、関わる対象を身近な人から地域・社会へと広げる。

④自己認識
生活科の学びでは、活動を通して「やってみたい」という気持ちが生まれ、自分で考え行動する主体性や自立性を育む。「自分はこう感じる・考える」ことを生かした学習活動を繰り返す中で、場面や状況に応じて自己調整するとともに、自らの変化や成長に目を向けることで、自分自身のよさや可能性に気付く機会を提供する。

【②目標及び見方・考え方の在り方】

- 目標の柱書については、現行の記載にある児童が行う「具体的な活動や体験」を明確にするため、本質的意義として整理した「身体性」の観点を明確にする。
- 資質・能力の柱ごとの目標は、以下のとおり明確にする。
  - 「知・技」：他者との関わりを通して、気付きを自覚したり、自分自身と対象との関わりに気付いたりして「深い学び」に向かうことを端的に表す表現を入れる。
  - 「思・判・表」：気付きや実感を基に繰り返し考え、自分の考えを生み出すことや、外化・統合に向けて多様に表現することを明確にする。
  - 「学びに向かう力」：身近な人々、社会及び自然に自ら関わり、他者と一緒に活動したり、状況に応じて働きかけたりして、生活をよりよくしていこうとする意欲や態度を育成することを明確にする。
- 見方・考え方については、「事象や対象」「物事を捉える視点」「考え方や判断の仕方」を、生活科の本質的意義として整理した４つの視点を踏まえるようにする。

【③内容の在り方】

- 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」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。（※１）

（※１）なお、具体的な内容の改善については、生活科の本質的な意義を踏まえ、必要に応じて見直しを行うことを検討する。

2. 目標及び見方・考え方の在り方

（1）目標の在り方

生①参照

- 柱書については、１．（３）①で整理した本質的意義を踏まえ、現行の「具体的な活動や体験」を「身体性を伴う体験と多様な表現活動」と改める。このことにより、体験を通した内化と、言葉などの多様な表現活動による外化とが往還することを明確にする。こうした学習過程を通して、身体性を伴う実感的な理解と表現による認識の高まりを繰り返しながら、抽象的な理解の足掛かりとしていく低学年の特性を活かした学びの充実を目指す。
- 「知・技」については、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさに気付くことに加え、他者との関わりを通して、新たに対象の特徴やよさに気付いたり個別の気付きが関連付けられたりすることで「深い学び」に向かうなど、身近な生活と自分との関わりに気付くことを目標として位置付ける。

例：子供は、植物に水をやりながらも、水をやると植物は成長するという関係には気付いていないこともある。しかし、植物を育てていることを言葉や絵などで表現することで、「植物の成長には水が必要である」ことを自覚する。さらに、「成長には水などが必要である」という植物と自分との共通点を関連付けることで、植物の成長には必要な条件があることに気付きを深めていく。

- 「思・判・表」については、児童一人一人の気付きや実感を基に考えを巡らせることにより、「思・判・表」を育成する過程を明確に示す。また、深い学びを実現する観点から、目標の柱書に示されている「表現活動」を、発達に相応しい多様な方法によって学びを外化・統合する重要な要素として明確に示す。
- 「学びに向かう力」については、①育みたい学びや生活に向かう態度として、「やってみたい」、「してみたい」、「不思議だな」と感じ、自ら進んで関わろうとすることや、他者との関わりの中で活動すること、場面や状況の違いに応じ関わり方を調整することなどの態度の育成を明確化する。②当該教科等の学習で育みたい情意・感性として、意欲や自信をもって学びや生活を豊かにしようとする姿として明確化する。

（２）見方・考え方の在り方　生①参照

- 各教科等の資質・能力が身に付く中で、身近な人々、社会及び自然を見る視点や考え方が豊かになり、よりよい社会や幸福な人生につなげていけることを「見方・考え方」によって示す。
- 生活科は、体験活動や身近な人々、社会及び自然、自分との関わりが重要であることを踏まえ、それらを通して最終的に育成すべき資質・能力へと導くものとなる「見方・考え方」を明確にするため、目標との関連を考慮しつつ、本質的意義の中核として、以下のとおり位置付ける。
- 「見方・考え方」については、①「教科で扱う事象や対象」、②「教科固有の物事を捉える視点」、③「教科固有の考え方や判断の仕方」で構成される。生活科の本質的意義として整理した４つの視点を踏まえ、以下のとおり整理する。

①教科で扱う事象や対象
「身近な人々、社会及び自然」とすることで、児童は身体で身近な生活を捉え、実感する。

②教科固有の物事を捉える視点
「自分との関わりで捉える」とすることで、児童は生活における身近な人々、社会及び自然などの対象と自分がどのように関わっているのかという視点で対象を捉える。

③教科固有の考え方や判断の仕方
「よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとすること」とすることで、思いや願いを実現していく過程において体験と表現を往還させながら、自分自身や自分の生活について考えるとともに、他者の思いや願いを尊重し、自立し生活を豊かにしていく。

3. 資質・能力の構造化のポイント

（1）内容の表形式化　生①参照

- 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・技」「思・判・表」「学びに向かう力」は、活動や体験の中で相互に関わり合いながら一体的に立ち上がり育成されていく。（※１）
- 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」という生活科が重視している学びの過程が、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、生活科の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、「知・技」「思・判・表」「学びに向かう力」を一体として一文で記載することとする（資質・能力の３つの柱に分けて内容を示さない現行の方針を継続）。

（※１）現行において、生活科の資質・能力のうち「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力の末尾に「の基礎」とあるのは、育成を目指す三つの資質・能力を明確に分けることが困難であることによる。このことを踏まえ、引き続き、幼児教育と同様に、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」と示すこととする。

（2）「統合的な理解・総合的な発揮」（※１）

生①、③参照

- 生活科は、具体的な活動や体験を通して学ぶとともに、自分と対象との関わりを重視するという生活科の特質を基に、9項目の内容を共通性のあるまとまりごとに、3つの階層で表している。この整理は引き続き妥当であると考えられ、「統合的な理解・総合的な発揮」の設定も3つの階層ごとに次のように設定する。
  - 第１の階層は、児童の生活圏としての環境に関する内容である。児童が学校、家庭及び地域に関わる中で自分の生活への意識をもちながら、自分の生活が支えられていることに気付きを深め、対象に親しみや愛着をもって行動する。
  - 第２の階層は、低学年の時期に体験させておきたい活動に関する内容である。児童が身近な人々、社会及び自然に働きかける中で比べたり試したり工夫したりしながら自分の生活がよりよくなることに気付きを深め、生活を楽しくする。
  - 第３階層は、自分自身の生活や成長に関する内容である。児童がこれまでの生活や学びを通じた自分の成長を振り返る中で自分の過去・現在を見つめ、未来を見通しながら、他者への感謝や自分のよさ、可能性への気付きを深め、意欲的に生活する。
- このように具体的な活動や体験の中で考えを巡らせ、気付きを深め、肯定的な心情を育むという「深い学び」となっていく。このことを踏まえ、「統合的な理解・総合的な発揮」は、それらの個別の資質・能力の集合体として一文で記載することとする。

（※１）「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的なイメージは別添のとおり。
告示に当たっては、本項目で整理した趣旨を踏まえた分かりやすく使いやすい内容となるよう、文部科学省で検討を行う。

4. 内容の改善の在り方

（1）内容の充実について　生⑥、⑦、⑧、⑨参照

● 幼児教育、中学年以降との接続、各教科等との関連を図る際には、活動や対象等でつながりを考えるだけではなく、資質・能力の関連で捉えることが重要。

【①幼児教育と小学校教育との接続】

● 幼児教育と小学校教育との接続に当たっては、幼児期の遊びを通した体験を生かした小学校のカリキュラムとして編成することが重要であり、各小学校において以下の取組が進むよう必要な見直しを行うとともに、過度な負担なく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しつつ、それらに留まらない更に多様で豊かな実践を支援する。また、その効果を検証し、改善に生かす。その際、他学校種間の接続への活用も併せて検討する。

①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

・スタートカリキュラムは各学校で作成することを求める一方で、架け橋期のカリキュラムは全ての学校で作成することを求めていないことから、両者の関係性が分かりにくくなっている。そのため、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、概念を整理する。このことにより、教育の連続性・一貫性の確保につなげる。

②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し、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。
・合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫の具体的事例、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。
・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。

③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、校内研修や校内での接続を推進する担当者を校務分掌に位置付けたり、架け橋期のコーディネーターを活用したりするなど、学校全体で幼児教育との接続を推進する体制を整える。
・合同研修や保育・授業参観など、幼児教育施設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編成に当たっては、上記の国のモデルを参考にしつつ、幼児教育で育まれた資質・能力について、幼児教育施設と小学校の関係者が対話をするための資料（「対話のための資料」）を活用しながら、対話を通じて互いの教育への共通理解を図り、幼児教育と小学校教育との学びのつながりを意識した実践の改善を図る。

【②教科横断の在り方】

● 各学校において以下の取組が進むよう必要な見直しを行うとともに、実践事例等で示すことを検討する。

①年間を通じた接続の「見える化」

生活科を結節点として、各教科等との関連をスタートカリキュラムや年間指導計画の中に明確に位置付け、1年間を見通した合科的・関連的な指導の工夫を計画的に実施するよう促す。

②各教科等の資質・能力とのつながりを意識した指導の充実

生活科の学習活動において、各教科等の資質・能力とのつながりを意識して学習過程を構想するよう促す。
（例：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など）

※生活科の活動と各教科とのつながりのイメージ

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	イメージを共有する
作る	順序立てて説明する	数や形を活用する	想像しながら表現する

【③中学年以降との接続】

- 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、実践事例などで示すことを検討する。その際、教育課程全体の中で中学年以降への教育に円滑につながる指導計画を作成することや、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。

➢ **生活科の特質を踏まえた身体性を伴う体験の充実**
身近な人々、社会及び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大切にする。その体験を通して得られた気付きや実感が中学年以降の教科等の学びの基盤となることを意識した指導を充実させる。

➢ **中学年以降への教育へ円滑につながる表現活動の充実**
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。
（例：多様な表現から言葉による認識への移行を意識した指導計画の工夫など）

➢ **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**
社会科や理科の内容の単なる先取りではなく、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を行い、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・総合的に学ぶ生活科の体験と表現の往還を通して、対象と自分との関わりを深める指導を充実させる。

（２）生活科の特質を踏まえた教育課程編成上の工夫

生⑨参照

- 生活科においては、内容（１）～（９）を固定的・均等に扱うのではなく、児童や地域、学校の実態に応じて各学校が創意工夫を生かした教育課程を編成することが重要である。
- その際、各教科等との関連を図りながら、各教科等で身に付けた資質・能力を生活科における具体的な活動や体験の中で活用し、つながりあるものとして単元を計画したり、生活科における活動や体験を各教科等の学習の動機付けや、納得や実感につなげたりすることが重要である。
- また、調整授業時数制度の活用を踏まえ、複数の内容を組み合わせた単元構想とすること、単元と単元のつながりを意識したストーリー性を重視すること、2年間を見通した学習活動とすること等により、必要以上に内容が重なることなく、時間的にも効率よく学習を進める等の工夫が考えられる。
- このような調整授業時数制度の活用によって、児童の実態や学校の特色を生かしたスタートカリキュラムを編成し、充実していくことも考えられる。

5. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

（1）生活科固有の課題への対応

【①身体性を伴う体験活動の充実】

- デジタル技術の進展により、ともすれば仮想空間における活動ばかりが増えてしまいがちな中において、実感をもちながら行う身体性を伴う体験活動は、学習対象や学習活動への興味・関心を広げたり、これまで気付かなかった事柄や新たな対象との出会いを生み出したりするものであり、より一層その必要性が高まっている。また、その中で生まれる驚きや感動は、次の活動への思いや願いを高めるとともに、継続的に関わろうとする意欲につながる効果も期待できる。
- また、学習対象に繰り返し関わる中で、生活上必要な習慣や技能が身に付く。例えば、植物の栽培や動物の飼育、公共施設の利用、地域の人々との交流などの体験を通して、適切な行動の仕方や基本的な技能を実感を伴って習得することができる。こうした習慣や技能は、日常生活の中で繰り返し活用されることで確かなものとなる。
- このようなことを踏まえ、身体性を伴う体験活動をより一層充実する。その際、以下の点について留意が必要である。
  - 体験できる時間や場を十分に確保すること
  - 思いや願いをもって対象へ働きかけられるようにすること
  - 体験と表現の往還によって気付きの質を高めること
  - 試す・比べる・工夫するなどの学習活動を位置付けること
  - 一人で没頭したり、友達や大人と一緒に活動したりするよさを踏まえること
  - 日常と非日常のそれぞれの体験のよさを踏まえること
- これらを具体的に実現するために、指導計画に位置付けられるよう実践事例等を示すことを検討する。

【②動物飼育の在り方】

生⑩参照

- 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る中で興味・関心をもち、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り、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体験として、動物飼育は引き続き重要である。
- 一方で、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、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必要である。
- このような観点も踏まえ、地域や学校の実態に応じた柔軟な運用を行えるよう、学校で動物飼育を行うことを基本としつつ、動物への親しみをもったり命を大切にしたりしようとする心情が育まれることが見込まれるなど、動物飼育の意義を達成することができると見込まれる以下のような場合においては、学校での飼育を行うことと同等の扱いであることを明確化する。
  - 他の所有者から借用して飼育を行うこと（ホスティング）
  - 休日等を含む管理体制の確保など適切な飼育環境の確保が困難である場合において、近隣の動物関連施設や民間の団体等が保有する動物に、児童が継続的に触れ合う機会を設けること
- また、学校における適切な管理を促すため、好事例を共有するとともに、教師用手引きの見直しを行う。
- 併せて、飼育する動物は現行と同様に、魚や昆虫など、哺乳類や鳥類に限らない旨を明確化する。

【③外部人材・地域との連携】

● 地域の教育資源を活用した学習活動が展開される中で、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ため、教職員の過度な負担が生じないよう配慮しつつ、以下の取組を促す。

①継続的な連携体制の構築

外部人材や地域との連携を、単発としての体験ではなく、1年間を見通し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、児童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設置者及び学校としての組織的な連携体制の構築

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継ぎを組織的に推進する。また、設置者においては、地域人材・施設のリスト化・データベース化・特色の把握による域内の横展開を図る等、各学校における取組が進むよう支援を行う。

【例】：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
実践事例（単元・連携方法）の校内共有・蓄積

● また、外部人材・地域との連携のみならず、保護者との連携を図ることにより、学校での学びを家庭生活にも生かせるようにすることも重要である。

（2）ICT活用について

生⑪、⑫参照

● 生活科におけるICT活用は、身体性を伴う体験をより一層豊かにしていくものであり、直接体験を代替するものではないことを前提とした上で、ICT活用を、生活科の本質的意義をより深化させ、体験・認識・表現の質を高めるための補助・促進する手段と位置付ける。（例えば、AI要約を含む検索機能等を活用して、事前に情報を調べた上で対象に関わったり、体験をして感じたこと・不思議に思ったこと等をICTを活用して調べたり振り返ったりすることで、体験・認識・表現の質がより高まることも考えられる。）

①体験の質を高める

諸感覚を働かせながら撮影・記録を何度も体験し、拡大したり様々な視点で観察したりしつつ、改めて対象との関わりを深めようとするとともに、時間・空間を超えて体験することで、体験の質を高める。（特に、繰り返しの体験が重要。）

②認識の質を高める

画像や動画の視聴によって、対象を比較したり捉え直したりし、それらを言語化し、対話によって考えを巡らすとともに、児童自身が学習対象や活動を記録し、その後の学習に活用する中で、自分の変容や成長に着目したり、振り返ったりすることで、認識の質を高める。

③表現の質を高める

音声や画像で簡便にもしくは精緻に表現したり、思いや願いをもって交流したりすることで、表現の質を高める。

● また、幼児教育から総合的な学習の時間へと連なる学習の質の高まりを促進する学習基盤として位置付ける。

（３）学習評価の在り方　生⑬、⑭参照

【①生活科における観点別評価の考え方】

- 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、幼児期からの発達や学びの連続性を意識し、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、３つの資質・能力を明確にした上で、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、３つの資質・能力を明確に示していることから、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である。
  - 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・技」「思・判・表」「学びに向かう力」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で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つつ、学習評価においては、他教科等と同様に、観点別評価を行うこととする。その際、児童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ることを基本とし、幼児教育や総合的な学習の時間の学びとの継続性を踏まえた視点で評価を行うことにも留意が必要である。
- 学習評価のプロセスは、第１部第６章（４）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す。

【②生活科における「学びに向かう力、人間性等」の考え方】

- 「学びに向かう力」の評価に当たっては、生活科の学習過程全体を通じた一人一人のよさ、変化や成長を丁寧に見取る個人内評価とする。
- その際、生活科では、各内容の「学びに向かう力」を参考にして単元の目標が設定されることを踏まえ、第１部第６章（２）で述べた「見取る姿」を参考にして単元ごとの「学びに向かう力」を見取り、総合所見欄等に反映する。
- その上で、思考・判断・表現の過程において、「見取る姿」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができた場合には、「思・判・表」に「○」を付すことで評価する。
- なお、生活科の「学びに向かう力」の評価に当たっての「見取る姿」は、改訂後に具体に検討するものであるものの、以下のような事項を検討すべきである。（※１）
  - 思いや願いをもった働きかけ
  - 他者との伝え合いや協働
  - 試行錯誤や自己調整

（※１）生活科の特質に応じた単元での「学びに向かう力」の育成の在り方を踏まえ、「見取る姿」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は、今後、告示文や学習指導要領の解説等を作成していく過程で、分かりやすく示すことが重要。

芸術

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

①現行学習指導要領の考え方
②これまでの成果

（２）現状の課題

①芸術系教科・科目の意義や特性を踏まえた学びの充実
②学習指導要領実施上の課題

（３）改善の方向性

①文化芸術教育への期待
②総論

２．目標及び見方・考え方の在り方

（１）目標の在り方

①改善の方向性
②資質・能力の整理

（２）見方・考え方の在り方

①改善の方向性

３．資質・能力の構造化のポイント

①資質・能力の構造化の考え方
②「統合的な理解・総合的な発揮」の考え方

４．内容の改善の在り方

（１）内容の充実について

①芸術系教科・科目の系統性に応じた内容のあり方
②高等学校芸術科の内容のあり方
③伝統と文化に関する教育のあり方
④メディア芸術や舞台芸術などの多様な芸術や文化に関する学びの充実のあり方

（２）内容の精選について

①精選の方向性
②各教科等における内容の精選等
③創意工夫を生かした授業づくりに資する教科書の内容の精選等

５．学習・指導・評価の改善充実の在り方

①外部人材、文化施設等や地域と連携した学習の充実
②他教科等と連携した学習の充実
③デジタル学習基盤を活用した学習の充実
④学習評価の改善充実

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行学習指導要領の考え方】

- 芸術系教科・科目においては、表現及び鑑賞の活動を通じ、表現及び鑑賞の基礎的な能力、芸術を愛好する心情や芸術に関する感性、豊かな情操などの育成を図ることとしている。
- 現行学習指導要領においては、
  - 「生活や社会の中の芸術や芸術文化と豊かに関わる資質・能力」などを規定
  - (1)「知・技」、(2)「思・判・表」、(3)「学びに向かう力」、の三つの柱で目標や内容を整理することで、芸術系教科・科目で育成を目指す資質・能力の明確化を図り、特に、身体を通して、知性と感性を融合させながら対象や事象を捉えていくことを重視し資質・能力を整理

【②これまでの成果】

- これらの改善を踏まえ、芸術系教科・科目においては、以下のように資質・能力の育成を意識した授業改善の取組が着実に進んでいる。

＜音楽＞

- 音楽を聴いて捉えた特徴について理解したり、音楽を形づくっている要素と関わらせて言葉で表したりすることなどに関する指導

＜図画工作、美術、工芸＞

- 児童生徒が感性や想像力を働かせ、造形的な視点を豊かにもち、表現したり鑑賞したりする資質・能力を相互に関連させながら、楽しく心豊かな生活などを創造しようとすることに関する指導

＜書道＞

- 生活や社会における書の目的や用途と表現効果や風趣との関わりについて考え、書を生活や社会の中でどのように生かすかを考えたり判断したりすることに関する指導

（2）現状の課題

【①芸術系教科・科目の意義や特性を踏まえた学びの充実】

- AIの進化やグローバル化、知識基盤社会への移行に伴い、正解のない問いや予測困難な課題に対処できる力、人間の本来的な能力としての身体性を伴った技能について、芸術系教科・科目での育成が一層求められている。
- 芸術系教科・科目を学ぶ意義について、児童生徒が十分に実感できている状況には至っていないと考えられる。
- 芸術系教科・科目においては、思いや考えを身体を用いて具現化し、新たなことやものをつくりだすという児童生徒の学びの過程を一体的に捉えられるよう、目標等に明確に整理していくことが重要である。

【②学習指導要領実施上の課題】

- 各教科・科目において、学習指導要領実施状況調査の結果や学校現場における実態等から、例えば、以下の課題がある。

＜音楽＞

- 表現を工夫する場面で、思いや意図（表現意図）を言語化することに留まり、それを音楽で表現するための技能の習得が一体的に行われていない。このため、技能を活用して思いや意図を歌唱や演奏などで表すことや、表現を深めていくことが十分にできていない。（表現）
- 根拠を明確にしながら思いや意図（表現意図）をもち、技能の習得や活用によって豊かな音楽表現の能力を身に付けるとともに、音や音楽の新たな価値を見いだしていくことに課題（表現）
- 音楽表現の共通性や固有性などについて考えたことを根拠としながら、音楽のよさや美しさを味わって聴くことに課題（中、高　鑑賞）

＜図画工作、美術、工芸＞

- 発想や構想をする段階を「思・判・表」、材料や用具を使い工夫して表す段階は「技能」と位置付けているが、構想することと工夫して表すことは連続している場合が多く、両者の違いが分かりにくいという側面がある。（表現）
- 結果としての作品のみに着目するのではなく、発想や構想をしたり、意図に応じ創造的に表したりする過程を重視した指導への改善が課題（表現）
- 作品などの表現の意図や特徴、創造的な工夫などについて根拠をもって感じ取ったり考えたりできるようにすることへの改善が課題（鑑賞）

＜書道＞

- 諸感覚を働かせ、身体性を伴った技能により表現したり、構想・工夫する中で考えや思いを言語化したりするなど、表現に係る資質・能力について「知・技」と「思・判・表」との関係が不明瞭で、学びの深まりを捉えにくい面がある。（表現）

- 創作の指導において、自己との関わりを通して作品や書の伝統と文化の意味や価値を考えながら、表現の意図を自ら想起し創造的に構想・工夫することに課題（表現）
- 古典や名筆、名品を鑑賞する機会の一層の充実や、鑑賞を通して身に付けた資質・能力を表現に関連付けることに課題（表現、鑑賞）

（３）改善の方向性

【①文化芸術教育への期待】

- 文化芸術は人と人との心のつながりを強め、心豊かで多様性と活力のある社会を形成する源泉となるものである。
- 文化芸術を特別なものや限られた人のものではなく、日々の生活や社会の中で全ての人の生きることと関わりながら息づく、人間固有の本来的営みとして捉えることとし、以下のことが期待されている。
  - 芸術が生まれてくる背景や歴史には、その基となる文化や社会があることを捉え、グローバルな視野の下で多様性を尊重し、様々な文化を理解しながら芸術と自分との関わりを考えていくこと
  - 感性と知性の両輪を働かせ、心が動く体験をもとに自分にとっての意味や価値を見いだしたり、つくりだしたりすることや、情操を涵養することが重要。さらに、その意義を児童生徒と教師が共有し、感性や想像力を大切にした資質・能力を育成していくこと
  - 身体性を重視した体験的な学びは芸術系教科・科目の中核であり、諸感覚を働かせて対象に向き合うことで、感情や感覚と結びついた深い理解となる。併せてデジタルを効果的に活用し、教科等横断的な学びも位置付けることで、自分と芸術との関わりを感じながら学ぶことができるようにすること
  - 唯一の正解を求めるのではなく一人一人の特性を生かした学びを可能とし、多様性の包摂につなげていくことが重要。また、芸術によるコミュニケーションや探究を通して多様性を個人や社会の力に変え、ウェルビーイングへとつなげていくことができる芸術系教科・科目の強みを生かしていくこと
  - これからの変化の激しい社会においてこそ、異なる分野を連携・統合し新しいものを創造したり、現在の課題解決にとどまらず、よりよい未来に向けて問題提起したり、意味や価値を創出したりし、生活や社会を豊かにすることにつながる価値を実感できるようにしていくこと

【②総論】 芸⑥参照

- 現行の成果や課題、文化芸術教育への期待を踏まえ、芸術系教科・科目を学ぶ意義を実感しながら学ぶことができるようにするために、目標及び見方・考え方、内容の改善に当たっては、以下の基本的な方向性とすべきである。

① 捉えたり感じたりしたことを、要素や特徴（※１）、背景にある文化などとの関わりで理解したり、思考、判断、表現したりできるようにする。
（※１）音楽を形づくっている要素、造形的な特徴、書を構成する要素など

② 表現したいことをどのように形にできるか、他者に伝えることができるか、という自分の思いや考えをもつことと、諸感覚を働かせつつ身体性を伴った技能により表現することを、一連の過程として重視する。

③ 表現及び鑑賞の学習において、心が動く体験を大切にし、唯一の答えに導くのではなく、児童生徒一人一人のありようが尊重されるようにする。

④ 感じたことや工夫したことを伝え合うなどの言語活動等や他者とともに協働する学習を通じて、他者に共感し感じ方や考え方を深めたり、多様な視点で考えたりすることができるようにする。

⑤ 生活や社会の中の芸術や芸術文化などと関わり、意味や価値を見いだしたり、つくりだしたりすることなどを重視し、豊かな社会の創造や幸福な人生につなげていくことができるようにする。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方

【①改善の方向性】 芸①参照

- 芸術系教科・科目の目標の柱書について、表現及び鑑賞の活動（義務教育段階）や、芸術の幅広い活動（高等学校段階）を固有の学習過程とし、教科・科目の特性や発達段階を踏まえ、現行の目標に示されている趣旨は、引き続き重要である。
- 芸術系教科・科目の資質・能力の３つの柱に係る目標のあり方について、１（３）の改善の方向性を踏まえ以下の観点から整理する。
  - 文化芸術教育への期待や芸術系教科・科目の課題を踏まえ、学習指導要領の構造化による整理を勘案しつつ、現行の目標を基に改善
  - 「学びに向かう力」について、自ら進んで対象や事象などと関わり、他者と協働して活動に取り組むことや、よりよい社会や幸福な人生につなげていくことを重視する。
- また、高等学校芸術科の教科目標は、以下の観点からの改善を図る。
  - 「知・技」について、社会における芸術分野との関連を重視するとともに、幅広く芸術文化を捉えることができるようにする。
  - 「思・判・表」について、作品のメッセージ性や文化的・歴史的意義や価値、社会への影響力等を意識できるようにする。
  - 「学びに向かう力」について、心豊かな生活や活力ある社会の創造において芸術が果たす意義を明確にする。

【②資質・能力の整理】

- 「知・技」と「思・判・表」の資質・能力について、自分の思いや考えをもつことと、思いや考えを基に身体を用いて表現することとが一連の流れとして捉えにくい点に課題がある。
- 課題を踏まえ、「知・技」の習得と、「思・判・表」を育むことを往還しながら、未知の状況に対応できる「思・判・表」を育むことができるよう改善する。
- あわせて、変化する状況等に応じて主体的に活用できる技能として習熟・熟達していくことを重視する。

＜音楽＞

- 表現の工夫が具体化され、学びの深まりにつながるよう、習得した技能を生かして工夫して表現するプロセス全体を「思・判・表」として一体的に示すこと

＜図画工作、美術、工芸＞

- 表現の活動において学びの深まりを捉えることができるように、児童生徒が発想や構想をし、工夫して表現するまでのつながりを重視し、その過程を「思・判・表」として示すこと

＜書道＞

- 生徒が構想・工夫する学習の過程を重視しつつ、学びの深まりを見通して作品として表現することができるように、構想・工夫して表現するプロセス全体を、「思・判・表」として一体的に示すこと

（2）見方・考え方のあり方 芸②参照

【①改善の方向性】

- 今次改訂においては、「見方・考え方」を、資質・能力の育成を的確な方向性に導くとともに、よりよい社会や幸福な人生につなげていける学びの本質的な意義として整理する。
- 教師と児童生徒が卒業後までを視野に入れつつ共通の認識をもつことができるよう、教科の系統（音楽／図画工作、美術、工芸／書道）ごとに、小・中・高等学校を通して文言を統一する。
- また、以下の方向性を踏まえ、見方・考え方について整理する。
  - 「感性」は知性と一体化して創造性の根幹をなすものであることから、芸術系教科・科目に共通して重視することとし、教科の特性を踏まえ、感性や想像力を働かせることを示す。
  - 教科固有の物事を捉える視点について、文化を継承し発展することを一層重視していくため、文化に関する視点を共通に含めつつ教科の特性を考慮して示す。
  - 教科固有の考え方や判断の仕方について、芸術の本質的意義である創造性を重視し、意味や価値を追求することを示す。

3. 資質・能力の構造化のポイント

【①資質・能力の構造化の考え方】 芸⑦参照

- 系統的に育成する資質・能力を明確にするため、活動に即して「表現」及び「鑑賞」の２つの領域に整理する。
- その上で、音楽、図画工作、美術、工芸では、教科・科目の特質や現状における課題を踏まえ、教師が想定しやすいと考えられる内容のまとまりとして以下により区分を設ける。
  - 音楽について、従前の分野を踏襲しつつ、背景学問の系統を基に整理する。小学校では歌唱及び器楽で同一の曲を扱う場合に、学習のねらいを焦点化した指導や評価が行われにくいなどの課題がある。このため、表現領域において柔軟で効果的な指導を行うことができるよう、「歌唱・器楽」及び「音楽づくり」により整理する。中学校及び高等学校では、専門性の高まりを踏まえ整理する。
  - 図画工作、美術、工芸について、表現や鑑賞の活動自体が目的化し、育成を目指す資質・能力が必ずしも明確でない指導が見られるなどの課題がある。このため、教科・科目の本質に関わりながら学習していくことができるよう、学びの方向性を明確にする観点から整理（※１）する。
    （※１）小学校図画工作「自分と材料や場所」「自分と表したいこと」、中学校美術「自分と美術」「生活や社会と美術」など
- また、芸術系教科・科目においては、次の点に特徴がある。
  - 自分の思いや考えをもち、「知・技」を活用して、表現したり鑑賞したりする過程を往還しながら、資質・能力が育成されていく。
  - 身体を用いながら対象や事象と関わり、知識や技能を自分のものとすることで、考え方や捉え方の豊かさにつながり学びの深まりが生まれる。
- このような点は「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを支える構造に近いものとして考えることができ、かつ活動を繰り返しながら発達の段階に応じ系統的な内容を学習していくことから、「並行パターン」で構造化する。
- 「統合的な理解・総合的な発揮」について、小・中学校は、学校段階ごとに示す。高等学校は、音楽、美術、工芸、書道の各系統の学習内容の深化を図ることができるよう、それぞれのⅠ、Ⅱ、Ⅲで共通に示す。

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の考え方】 芸③、④参照

- 「統合的な理解・総合的な発揮」の在り方について、１（３）の改善の方向性や２（１）における資質・能力の整理を踏まえつつ、授業改善に資するよう、以下の考え方により整理する。

＜音楽＞

- 知覚・感受したことをよりどころにして思考し、自分や他者にとっての表現や鑑賞の意味や価値を実感しながら、音楽表現や鑑賞を深められるようにすること（総合的な発揮／表現、鑑賞）
- 思いや意図をもって表現をするために必要な身体の使い方などの技能を身に付けられるようにすること（統合的な理解／表現）
- 児童生徒の個別性や多様性を大切にし、実感を伴って理解できるようにすること（統合的な理解／表現、鑑賞）

＜図画工作、美術、工芸＞

- どのように思考、判断、表現していくのかを明確にしながら、豊かに発想や構想をし、表す過程での気付きを生かしたり、意図に応じたりして表現できるようにすること（総合的な発揮／表現）
- どのように思考、判断、表現していくのかを明確にしながら、自分や他者、生活や社会における造形の意味や価値について考え、自分の見方や感じ方を深めることができるようにすること（総合的な発揮／鑑賞）
- 「知・技」を実感的に身に付け自分のものとし、場面や状況が変わっても働かせることができるようにすること（統合的な理解／表現、鑑賞）

＜書道＞

- 表現された作品や書、その美に対して社会や自分にとっての意味や価値を見いだし、自らの価値意識を形成していけるようにすること（総合的な発揮／表現）
- 線質を追求したり、空間を捉えたり、呼吸を感じ取ったりするなど、身体機能や感覚を駆使し、目的や状況に応じて自在に活用できるようにすること（統合的な理解／表現）
- 作品や書のよさや美しさを豊かに味わうことができるよう、書の美に対する理解を基盤にしながら、作品や書のよさや美しさを読み取っていけるようにすること（統合的な理解／鑑賞）

- 「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的なイメージは別添のとおり。告示に当たっては、本項目で整理した趣旨を踏まえた分かりやすく使いやすい内容となるよう、文部科学省で検討を行う。

4. 内容の改善のあり方

（1）内容の充実について

【①芸術系教科・科目の系統性に応じた内容のあり方】

● 芸術系教科・科目の内容のあり方については、1（3）の改善の方向性を踏まえるとともに、以下の観点から改善を図る。

＜共通＞

- 児童生徒が思いや意図をもったり、発想や構想をし工夫したりして表現する過程を一連のものとして捉えられるよう、「思・判・表」を整理すること
- その際に活用する「知・技」について、知識は一人一人が感性などを働かせて様々なことを感じ取りながら考えることにつながるものであるとともに、技能は諸感覚を働かせつつ身体性を伴って思いや考えを表現したり鑑賞したりすることにつながるものとして整理すること

＜音楽＞

- 児童生徒一人一人の特性や関心に応じて、感性や身体の感覚を働かせることを重視する観点から、〔共通事項〕の資質・能力における位置付けや文言を再整理すること
- 児童生徒が技能の必要性を感じたり、実感を伴って理解したりすることにつながるよう、知識と技能の関係性を明確にし、統合して一文で示すこと
- 歌唱や器楽において、様々な歌い方や楽器に適応できる技能として身体の使い方を重視すること（表現）
- 音楽づくり／創作の資質・能力を着実に高めていくことができるよう、小中高の系統性を明確にしたり、事項の文言を整理したりすること（表現）
- 区分を「歌唱・器楽」と示すことに伴い、歌唱と器楽に共通する「知・技」、「思・判・表」を統合して示すこと（小　表現）
- 授業のねらいや児童生徒の実態に応じた柔軟な指導を行うことができるよう、具体性の高い記述（ハ長調・イ短調など）について内容の取扱いへの移行を検討すること（小）

＜図画工作、美術、工芸＞

- 生活や社会とのつながりを意識した表現と鑑賞の関連が一層図られるよう、〔共通事項〕に造形の働きや、美術の働き、美術文化、工芸の伝統と文化に関する事項を示すこと
- 表現の活動において、創造的に表現することへつながる技能となるよう、材料や用具の特徴を生かして使うことや、表現方法を追求することを示すこと（表現）
- 鑑賞の活動の充実が図られるよう、美術作品などから特徴を見付けだしたり情報を読み取ったりすることなどの鑑賞に関する技能を示すこと（鑑賞）
- 一人一人の個性を生かしながら表現の可能性を広げていくことができるよう、デジタル学習基盤を効果的に活用して発想や構想をしたり技能を働かせたりすることについて整理すること（表現）
- 表現を広げ深めることにつながるよう、多様なメディアと関わらせて発想や構想をすることや、メディア機器等の特性を生かすことができる技能を示すこと（高（芸術科美術、専門教科美術）　表現）

＜書道＞

- 「思・判・表」において、書の表現性（※1）を重視し、自らの感興や表現の意図に基づいて、構想し表現を工夫して効果的、創造的に表現することを示すこと（表現）

（※1）「線質」、「字形」、「構成」等の複合的な働きにより生じる「変化」、「律動」、「性情」等を示すもの

- 鑑賞の活動の充実が図られるよう、作品や書などから読み取った情報を精査するなどの鑑賞に関する技能を示すこと（鑑賞）
- 表現と鑑賞の関連が一層図られるように、〔共通事項〕において、書を構成する要素などの働きを示すこと

【②高等学校芸術科の内容のあり方】 芸⑧参照

- 高等学校芸術科は音楽、美術、工芸、書道の中から科目を選択して履修するが、その学習内容は科目の専門に関する内容となっており、教科目標として目指す芸術との関わりが意識されにくい。
- 芸術は高等学校芸術科に置かれた科目との関連以外にも多様な分野やジャンルにわたっている。卒業後に社会との関わりが一層大きくなる高等学校段階においてこそ、身近にある芸術、最新の技術と芸術の関係、芸術と社会の関係、個人と芸術の関係など、芸術との関連を意識した学びが重要となる。
- このことを踏まえ、芸術そのものについて学ぶ機会を設けるなど、各科目の学びと芸術についての学びとを関連付けることにより、教科目標を実質的に達成し、生涯にわたり生活や社会の中の芸術や芸術文化と豊かに関わっていくことができるよう、以下のとおり改善を図る。
  - Ⅰを付した科目（選択必履修科目）の導入段階において、生徒が小・中学校における学びを踏まえ、芸術の全体像を捉えたり、学ぶことの意味や価値などについて考えたりする機会を設定することなど。
  - 科目のまとめの段階などにおいて、芸術分野に関わる探究的な学習を設定するなど、生徒が各科目の学習で身に付けた資質・能力をもとに芸術の意味や価値を追求することなど。
    - 意味や価値を追求する際には、自分や社会にとって芸術がどのような関わりをもつのかを重視し、芸術と関わりながら人生を豊かに生きていくという視点をもてるようにする。
    - 小・中学校の学びを発展させ、高等学校段階で芸術の意味・価値を再認識する機会として、将来を見通して生徒が芸術文化との関わりを自覚できるようにする。

【③伝統と文化に関する教育のあり方】 芸⑫参照

＜期待されることと現状の課題＞

- 国際社会で活躍する日本人の育成を図るため、我が国や郷土の伝統や文化を受け止め、そのよさを継承・発展させるための教育の充実が期待される。
- 各教科等の特質を踏まえ、教科等横断的な視点により、地域の実態や学校の特色等を生かした指導が行われている。
- 芸術系教科・科目に関わる我が国や郷土の伝統や文化に対する児童生徒の興味や関心について、調査結果からは一定の成果は見られるものの、否定的な回答の割合も3割程度である。児童生徒が伝統や文化の意義を感じられるようにすることについて一層の充実が課題である。

＜改善の方向性＞

- 現状の課題を踏まえ、以下の方向性により、伝統と文化に関する教育の充実を図る。
  - 芸術系教科・科目においては、伝統と文化を尊重し、その意義を実感できるよう、次のことを踏まえ改善充実を図ること
    - 「目標」、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえ、学習指導要領の構造化の中で伝統や文化がもつ意味や価値の追求を通して、「深い学び」を実現すること
    - 「見方・考え方」において、物事を捉える視点として「文化」、教科固有の考え方・判断の仕方として「意味や価値を見いだすこと」などを明確化すること
    - 我が国の文化を理解することにより、多様な文化の理解や多様性の尊重につなげられるようにすること
    - 伝統や文化との関わりについて、小学校中学年までは生活と一体化し、高学年以降、徐々に物事を客観的に捉えられるようになるといった、発達の段階を踏まえること

    （※２）伝統や文化に関する各教科等の特質を生かし、相互の適切な関連を図りながら、教科等横断的に教育課程を編成することは引き続き重要
  - 伝統や文化に関わり、本物に触れ心を動かす体験を通して、深まりのある学びの実現に資するよう、地域社会や文化施設、専門的な人材等との連携や協働を一層充実すること
  - 指導の改善充実に資するよう、学校現場への必要な支援を行うこと
    - 解説や教師用指導資料等において具体例を提示
    - 教師の指導力向上のための研修等の実施
    - 専門的な人材や文化施設・文化芸術団体等との連携や協働を支援する事業の実施

【④メディア芸術や舞台芸術などの多様な芸術や文化に関する学びの充実のあり方】 芸⑨参照

＜期待されることと現状の課題＞

- 多様な芸術や文化（※３）に関する学びが、芸術系教科・科目の目標を実現する上で教科等に通底する「創造」の土壌となり、児童生徒がわくわくしながら多様な発想を生み出す深い学びにつなげていけるようにしていくことが必要である。

（※３）文化芸術基本法第8条から第12条までに示される、芸術、メディア芸術（映画、漫画、アニメーション及びコンピュータ等を利用した芸術）、伝統芸能、芸能などを含むもの

- また、マンガ、ゲーム、演劇、舞踊などを含む多様な芸術や文化を学ぶことは、様々な表現に触れる機会となり、自己の可能性に気付いたり、他者への共感を深めたりすることなどに資するものである。また、マンガ、ゲーム、演劇、舞踊などは児童生徒にとって身近なものであり、興味・関心をもちやすく生活や社会の中の芸術や芸術文化との関わりを考える契機としやすいものである。

- 多様な芸術や文化に関する学びについては、芸術系教科・科目の特質を生かした取組や、地域の実態等に応じて、学校の創意工夫を生かした教科等横断的な取組が行われている。

- その際、教科との連携に関しては、国語における物語等の創作、音楽における創作表現、図画工作・美術における創造表現、体育・保健体育における身体表現などを生かしていくことが考えられる。このような、表現の多様性を実感できる機会の一層の充実が期待される。

＜改善の方向性＞

- 現状の課題を踏まえ、以下の方向性により、多様な芸術や文化に関する学びの充実を図るべきである。
  - ➢様々な芸術分野を複合的に捉えていけるよう、芸術系教科・科目だけでなく、教育課程全体で充実を図ること
  - ➢芸術系教科・科目においては、例えば、以下のような視点をもつこと

＜音楽＞

児童生徒の表した音楽など学習の成果について、教科等横断的な視点を含め、舞台芸術や多様なメディア（※４）と組み合わせたり、デジタル学習基盤を活用して発表や発信を行ったりする機会の充実

＜図画工作、美術、工芸＞

デジタル学習基盤を活用し、漫画、アニメーション、映像などの多様なメディアによる創造的な表現や鑑賞の学習を、発達の段階に応じて充実させるとともに、発表や展示の機会を拡充し、資質・能力を育成

＜書道＞

書道の表現の過程における時間性や運動性等の特質・特性を、異なる表現形式の芸術等と組み合わせた総合的な表現の中で生かしたり、多様なメディア（※４）の機能を生かして表現や発表、展示したりする機会の充実

（※４）多様なメディアについては、教科・科目の特性を踏まえ、マンガ、アニメーション、ゲーム、映像、映画などを発達の段階や授業のねらいに応じて取り扱う

➢その際、効果的に取り組むために、例えば、以下のことに留意することが考えられる。

- 児童生徒がそれぞれの表現のあり方を追求したり、共同して作品をつくり上げたりしていくことにより、表現の多様性や芸術などの本質を自分なりに実感できるようにすること
- 高等学校芸術科における共通の学びとして位置付け、芸術の全体像を捉えたり、芸術の意味や価値を追求したりすることなどと関わらせること
- 各教科等の特性や専門性を生かして教科等横断的に連携を図る際は、連携する教科・領域の目標の実現を図る教育活動となっていること
- メディア芸術に関わる学習においては、特別なソフトウェアを利用せずとも、撮影・記録、描画・加工などの基本機能を用いて、端末を有効活用した実践が進められることが望まれる

➢多様な芸術や文化に関わり、本物に触れ心を動かす体験を通して、深まりのある学びの実現に資するよう、地域社会や文化施設、専門的な人材等との連携や協働を一層充実すること

➢多様な芸術や文化に関わる指導の充実・支援や教育環境を整備すること

- 学習指導要領や解説、教師用指導資料等における記載の充実
- 専門的な人材や文化施設・文化芸術団体等との連携や協働を支援する事業の実施
- 教師の研修機会等の充実

（２）内容の精選について　芸⑩参照

【①精選の方向性】

- 芸術系教科・科目は、題材や単元に取り組むことを繰り返しながら、資質・能力の定着を図り、「深い学び」を実現していくことに特性がある。
- 指導計画の作成において、児童生徒の実態等を踏まえ、既習の内容を全て扱うのではなく目標の達成に支障のない範囲で精選するなど、題材や単元の構成の工夫を行うことができることを考慮しつつ、内容を精査することが必要である。

【②各教科等における内容の精選等】

＜音楽＞

- 「歌唱」及び「器楽」を「歌唱・器楽」の区分として統合し、事項を精査することにより、授業のねらいや児童の実態に応じた柔軟で効果的な指導を行うことができるよう改善。（小）
- 「鑑賞」において、記載が内容の取扱いと重複している部分を整理することにより、生徒の実態に応じた柔軟な指導を行うことができるよう改善。（中高）
- 自分でやってわかることを前提として、技能と知識を統合して一文で示すなどすることにより、これらの関連を意識した効果的な指導を行うことができるよう改善。
- 具体性の高い記述について精査を行い、内容の取扱いに移行するなどにより、授業のねらいや児童生徒の実態に応じた柔軟な指導を行うことができるよう改善。

＜図画工作、美術、工芸＞

- 表現及び鑑賞の領域において育成する技能について、各区分に共通する材料や用具、表現方法などや、鑑賞の仕方などを考慮して示し、題材間の技能を相互に関連付け指導内容の重点化を図ることができるよう改善。
- 鑑賞の技能について整理し、鑑賞活動を通して育成する資質・能力を明確にして効果的な指導を行うことができるよう改善。
- 具体性の高い記述について精査を行い、内容の取扱いに移行することなどにより、授業のねらいや生徒の実態に応じた柔軟な指導を行うことができるよう改善（中）

＜書道＞

- 表現の各分野（漢字仮名交じりの書、漢字の書、仮名の書）及び鑑賞のそれぞれの事項において、字形、全体の構成など、具体的に示していたものを、〔共通事項〕において書を構成する要素などの働き・関係として指導事項を精査することにより、学校等の実態に応じた柔軟な指導を行うことができるよう改善。
- 鑑賞の技能を明確にするなど、鑑賞活動を通して育成する資質・能力を整理することにより、生徒が価値意識を形成しながら書の美とその意味や価値を分析的に捉えることなどにつなげ、効果的な指導を行うことができるよう改善。

【③創意工夫を生かした授業づくりに資する教科書の内容の精選等】

- 「統合的な理解・総合的な発揮」などを踏まえながら、教科書に掲載されている教材等の中から教師が適切に選択したり参考にしたりして指導できるよう、教師が読み取りやすい構成とすることが期待される。

＜音楽＞

- 教師が「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえ、創意工夫を生かして柔軟に授業づくりができるようにする構成上の工夫
  （※１）小学校の例：一つの教材について歌唱又は器楽、さらには合唱奏で扱うなど、様々な学習活動ができるようにする

＜図画工作、美術、工芸、書道＞

- 造形的な特徴や造形の要素、書を構成する要素などを手掛かりに、技能を活用して能動的に鑑賞できるようにするとともに、表現と鑑賞との往還を促すような構成上の工夫

＜高等学校芸術科のⅠを付した科目＞

- 小・中学校における学びを踏まえ、文化や芸術の広がりと多様性、芸術が生活や社会に果たしている役割、芸術を学ぶ意味や価値など、芸術そのものについて考えることと、各科目の学びとを関連させることができるような構成上の工夫

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

【①外部人材、文化施設等や地域と連携した学習の充実】

＜期待されることと現状の課題＞

芸⑫参照

- 伝統芸能や舞台芸術など文化芸術団体による公演、美術館等での鑑賞活動や、メディア芸術のクリエイター、アーティストなど外部人材との連携を通して、芸術を直接体験し本物に触れることは、豊かな感性や想像力、多様な価値観等の育成に資するものである。
- また、地域資源を活かした表現・鑑賞の活動や、芸術系教科・科目での学びを地域課題の解決などに生かそうとする学習を通して、地域社会における文化を継承・発展・創造していく一員としての自覚、学びの広がりや本質の追求などにつながり、学ぶ意義を実感できるものである。
- 外部の人の協力や学校外の施設等を活用した授業については、現状において学校や地域の実態等に応じた取組が行われているものの、芸術系教科・科目における調査では、小・中・高等学校を通して教師の肯定的な回答が半数に満たない実施状況となっている。
- 連携の実態として、学校から地域への一方的な依存となっているものも見受けられるなど、学校が自律性をもち、児童生徒の資質・能力の育成と適切に関連付けた効果的な連携を図っていくことが課題である。

＜改善の方向性＞

- 現状の課題を踏まえ、以下の方向性により、外部人材、学校外の文化施設等や地域と連携した学習の充実を図る。
  - 学びの場を地域に広げ、児童生徒が地域課題をより自分のこととして考え、学びの真正性を担保できるようにするなど、学校が地域と連携することの教育的な意義を明確化すること
  - 芸術系教科・科目が社会と学校、他教科等をつなぐ中心となり、教科等横断的な学習を通じて、地域・社会と児童生徒とのつながりが一層強められるようにすること
  - 保護者、PTA、地域の人々や、身近な教育資源から、より広い文化や芸術へ広がりをもたせていけるように、無理なく地域の人的・物的資源を活用できるようにしていくこと
  - 地域（学校運営協議会を含む）との連携による環境整備を推進したり、コーディネーター的な役割を担う人材を配置したりするなど、行政が学校と地域の連携を促進していくこと
  - 専門的な人材や文化施設・文化芸術団体等との連携や協働を支援する事業など、国などが学校に必要な支援を行っていくこと

【②他教科等と連携した学習の充実】

＜期待されることと現状の課題＞

- 芸術系教科・科目で育む資質・能力を他教科等の学びとつなげることにより、想像力、試行錯誤する力、自ら問いを立てる力、答えのない問いに最適解を見つけ出す力、多様な解を互いに認め合う力など、様々な資質・能力を育成する場面となり得る。
- このような学びは、芸術と他の分野とのつながり、既存の枠組みを超える思考に生かされ得るものという、STEAM教育の考え方にも通じるものとして、児童生徒が学習に主体的に向き合えるようにしていくことが重要である。
- 教科等が連携した学習のねらいを各教科・科目の担当教員間で共通理解を図ることについて課題がある。

＜改善の方向性＞

- 現状の課題を踏まえつつ、伝統と文化に関する教育、多様な芸術や文化に関する学びの充実などを見据え、以下の方向性により、芸術系教科・科目と他教科等を連携した学習を通じて、学校での学びと社会とのつながりへの意識を高め、児童生徒の豊かな学びの実現を図る。
  - 芸術系教科・科目が育む感性や想像力等を働かせた創造的な活動を通して、他教科等と連携し、社会と学校をつなげていくこと
  - 他教科等との連携において、育成を目指す資質・能力について関係教科等の教師間で共通理解を図ること
  - 児童生徒の実態や学校教育目標等を踏まえた各校のねらいの達成に向け、カリキュラム・マネジメントの充実の視点から、芸術系教科・科目の学びを生かした教育課程の編成や環境整備等を重視すること

【③デジタル学習基盤を活用した学習の充実】

＜期待されることと現状の課題＞　芸⑪参照

- デジタル学習基盤を効果的に活用することは、「知・技」を習得することや主体的に学習に取り組むこと、自らの思考を広げたり深めたりすることに資するものである。
- GIGAスクール構想により１人１台端末が整備され、芸術系教科・科目においてデジタル学習基盤を活用した取組が行われているが、デジタル学習基盤を効果的に活用し、身体などを用いた表現活動との調和を図りながら、深い学びにつなげることについて課題が見られる。

＜改善の方向性＞

- 現状の課題を踏まえ、芸術系教科・科目及び多様な芸術や文化に関する学習の充実に資するため、以下の方向性により、デジタル学習基盤の効果的な活用を図る。
  - ➢ デジタル学習基盤の活用においては生成AI を含むこととするが、表現する過程などを安易に生成AIに委ねることは適切ではない。児童生徒の発達の段階を考慮しつつ、人間ならではの感性や身体性を基盤とする創造的な表現や新たな価値を生み出す営みを重視するといった、芸術系教科・科目の特性を生かした学びに資するよう、ツールとして適切に用いることが重要であること
  - ➢ 身体性を基本とする人間の本来的な能力としての技能の重視を前提とした上で、デジタル学習基盤の適切な活用が、感性や創造性の涵養に資するとともに、学習指導要領の構造化を踏まえた「深い学び」を実現できるようにすること
    - 鑑賞活動における作品等の比較、意見共有、遠隔での交流や、表現活動における思考、判断し、表現する過程での試行錯誤や記録・保存など、デジタル学習基盤の特性を生かした活用が望まれる
    - 児童生徒がアーティストやクリエイターによるデジタル技術を活用した多様な表現や、新たな価値を生み出す創造的な取組に触れて学ぶことは、創造的に考えたり、表現の楽しさを実感したりすることにつながる
  - ➢ 児童生徒の特性等に応じた学び方や共通の学びの土台となるよう、デジタル学習基盤を効果的に活用し、協働的な学びと探究的な学びの充実を図り、多様性の包摂に資するようにしていくこと
  - ➢ 児童生徒が芸術に関する様々なコンテンツに接する機会が多いことなどを踏まえ、児童生徒の発達の段階に応じて、知的財産の保護と活用などに関する指導を充実すること

【④学習評価の改善充実】

＜現状の課題＞

- 芸術系教科・科目においては短時間の題材や単元を行う場合、資質・能力の３つの柱全てについて評価をしようとすると、総括的評価が優先され記録に残す評価のみを行うといった実態が見受けられる。
- 思いや意図（表現意図）をもつことと、それを音楽表現することの評価が児童生徒の学習の流れと必ずしも合っていないという課題や、制作の過程での評価が難しく完成作品のみから技能や思考・判断・表現の評価を行う現状などが見受けられる。

＜改善の方向性＞

- 現状の課題を踏まえ、以下の方向性により、学習評価の改善充実を図る。
  - ➢ 題材や単元ごとに全ての観点で記録に残す総括的評価を行うという前提に立つのではなく、学校等の実態に応じて年間指導計画を踏まえた上で、複数の題材や単元、区分でまとめて総括的評価を行うことも可能であることを促す。
  - ➢ 児童生徒一人一人が着実に資質・能力を身に付けることができるよう、学習の調整等を促す形成的評価を重視する。
  - ➢ 「思考・判断・表現」の総括的評価を行う場合においては、思いや意図をもって歌唱や演奏をしたり、発想や構想をし工夫して作品等に表したりするなどの学習の過程の中で児童生徒の姿を捉える。
  - ➢ 多様な児童生徒一人一人のよさや成長を捉え、他者との比較ではなく肯定的に評価できるようにすることを重視する。

（※１）資質・能力の確実な育成を図る上で、学習の過程における形成的評価を通して、評価を指導の改善に生かし、児童生徒一人一人の学びの状況や変容を丁寧に捉えフィードバックするための効果的な方法については、今後の更なる検討が望まれる

家庭

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

①現行学習指導要領の考え方
②これまでの成果

（２）現状の課題

①小・中・高等学校における目標・内容・方法の体系性に関する課題
②少子高齢化や社会のDX化に伴う家庭生活の変化に関する課題
③高等学校家庭科における科目編成のあり方に関する課題
④デジタル学習基盤の活用に関する課題
⑤家庭科の指導上の環境整備に関する課題

（３）改善の方向性

①小・中・高等学校における目標・内容・方法の整理
②社会変化への対応と生活文化の継承の両立を踏まえた内容等のあり方
③内容の精選について
④高等学校「家庭基礎」「家庭総合」の科目のあり方

２．目標及び見方・考え方のあり方

（１）目標のあり方

（２）見方・考え方のあり方

３．資質・能力の構造化のポイント

（１）領域等のあり方

①領域に関する整理

（２）構造化のあり方

①表形式化の形式
②「統合的な理解・総合的な発揮」の整理

４．内容の改善のあり方

（１）見直しの方向性

５．学習・指導・評価の改善充実のあり方

（１）デジタル学習基盤を活用した学習の充実

（２）学習評価の改善充実

（３）学習環境の充実

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行学習指導要領の考え方】

- 家庭科では、自ら課題を設定し、解決に向けて取り組む問題解決的な学習を通じて「生活をよりよくしようと工夫・創造する」資質・能力の育成を図ることとしている。
- 現行学習指導要領では、小・中・高等学校の内容の系統性の明確化を図るとともに、問題解決的な学習について、計画、実践、評価・改善するという一連の学習過程を重視する方向で整理を行った。

【②これまでの成果】

- 家庭科の授業においては、次のような視点からの授業改善が進んでいる。
  - 生活をよりよくするために、考えたり工夫したりする学習
  - 問題解決的な学習を取り入れた授業
  - 生活の中から問題を見いだして課題を設定して取り組む活動
- 身近な生活の課題を解決するために必要な「思・判・表」については、日常生活の中から問題を見いだし、解決すべき課題を設定することに成果も見られる。

（2）現状の課題

【①小・中・高等学校における目標・内容・方法の体系性に関する課題】

- 現行学習指導要領の改訂で整理された小・中・高等学校の系統性を引き継ぎつつ、児童生徒の発達段階や学習対象を踏まえ、より一層実践的・体験的な活動を通した目標・内容・方法の体系的な整理をする必要がある。
- 特に中学校は、第１部第７章（１）において技術・家庭科が「情報・技術科」と「家庭科」に分かれることが示されており、家庭科として新たな目標を検討する必要がある。
- 学習内容の各項目については、習得した「知・技」を活用して「思・判・表」を育成することにより、課題を解決する力を養うこととしているが、特に小・中学校の問題解決的な学習においては、教師主体の課題設定がされているなどの現状があり、問題発見・解決能力の育成に向け、より一層充実を図っていく必要がある。
- 家庭科においては、各領域が相互に関連を図りつつ学習を展開し、生活の営みを総合的に捉えることが重要である。しかしながら、「深い学び」の実現が求められる次期学習指導要領においては、こうした関連性を踏まえつつも、各領域における資質・能力の育成と、その一層の深化を図る観点が重要となる。例えば、内容「B 衣食住の生活」においては、衣・食・住それぞれの領域における学習の特質を明確にしつつ、資質・能力の育成とその深まりの過程がより具体的に示されることが求められる。このため、「深い学び」の実現に資する授業改善を一層推進する観点から、各領域の特質と相互の関連の両方を踏まえつつ、見直しを図る必要がある。
- 高等学校における生涯を見通した学習については、内容「A 家族・家庭生活」において、生涯の生活設計を考える学習が行われ、「C 消費生活・環境」において、将来のリスク管理に関する学習が行われているが、それぞれ個別の指導事項として位置付けられているため、相互に関連を図った学習が行われにくいといった現状がある。これを踏まえ、家庭科として必要な概念の習得に繋がるよう領域を見直す必要がある。

【②少子高齢化や社会のDX化に伴う家庭生活の変化に関する課題】

- 少子高齢化や電子マネーの普及など、社会の変化に伴い、家庭生活も変化しているため、児童生徒の生活の実態、発達段階に応じた内容や、家庭科として本質的に重要な内容等について改めて整理していく必要がある。
- 例えば、消費者教育や金融経済教育におけるライフステージに応じた指標については、学習指導要領との整合性を持続的に図っていく必要がある。
- 一方で、利便性を優先した生活の普及により失われつつある家庭・地域の生活文化の継承も念頭においた教育内容のあり方を検討する必要がある。

【③高等学校家庭科における科目構成のあり方に関する課題】

＜ア．科目の趣旨や科目間の差異について＞

- 現行の高等学校「家庭基礎」と「家庭総合」については、科目の目標やそれに基づく各科目の学習内容について、明確な差異が見いだしにくいこと、またそれに伴い、教科書の記述内容についても科目間で大きな差異が見られない現状がある。

＜イ．実践的・体験的な活動を通した問題解決的な学習について＞

- 社会や生活環境がめまぐるしく変化する中で、生活に直結した科目である家庭科は、実践的・体験的な活動を通した問題解決的な学習が中核をなすものである。そうした学習が一定程度は行われている実態があるものの、その趣旨や効果的な指導に係る環境・条件整備が必ずしも十分であるとは言い難く、指導が十分に行われていないという実態がある。
- 具体的には、特に、問題解決的な学習として単独の領域として位置付けられている「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」について、中学校の「生活の課題と実践」を踏まえ、より発展的に取り組むことや、習得した知識と技能を一層定着し、総合化する取り組みにすること等で問題解決能力と実践的態度を育てることが目的であったにも関わらず、学習が形骸化しており現状十分な指導が行われていないとの声もある。
- 特に「家庭総合」については、本来、実践的・体験的な活動を通して、科学的な根拠に基づき理解し、その上で生活の中の課題を解決して、家庭や地域の生活を創造する資質・能力を育成することが求められている。しかしながら、その趣旨が十分に学校現場に伝わっておらず、問題解決的な学習が十分に行われていないといった課題が見られる。

＜ウ．「家庭総合」の教育課程編成上の課題＞

- 「家庭総合」については、複数の年次にわたって分散して履修する場合に、連続した２か年で履修することとなっており、各学校の特色を生かした科目編成や他教科等との兼ね合いなど様々な背景がある中で、柔軟な教育課程の編成が困難といった課題が見られる。

【④デジタル学習基盤の活用に関する課題】

- デジタル技術の発展に伴い、生活環境が大きく変化する中、家庭科においては、デジタル技術の操作や活用そのものの習得を目的とするのではなく、実践的・体験的な活動を通して資質・能力を育成する観点から、いかにデジタル技術を効果的に活用するかを検討する必要がある。
- 収集した情報から思考・判断し、自らの考えを根拠を持って他者に表明するためには、生成ＡＩなどの特性を踏まえながら、適切かつ有効な情報収集や情報活用などが求められる。

【⑤家庭科の指導上の環境整備に関する課題】

- 家庭科の専門性が十分でない免許外教員が指導している割合が高い。特に、中学校技術・家庭科（家庭分野）では、教科別の免許外教科担任の許可件数全体のうち、約29%を占めている。（令和５年度調査）
- このような実態も踏まえつつ、小・中・高等学校における指導の質の確保に向けた環境整備が求められる。

（３）改善の方向性

【①小・中・高等学校における目標・内容・方法の整理】

- 小・中・高等学校の内容については、以下のとおり小・中・高等学校について系統性・体系性や学習内容を見直す。
- 整理にあたっては、社会変化への対応等を踏まえた内容の充実を図る際、全体として学習内容を増加させず、一定の精選を図る観点から、以下のように教育内容を整理する際の考え方を示すこととする。

＜整理にあたっての基本的考え方＞

（ｉ）家庭科の「統合的な理解・総合的な発揮」を育成するために必要な内容となっているか。

（ii）小・中・高等学校の各内容の枠組みと対象の系統性・体系性が明確か。（校種間や科目間で重複している内容は、児童生徒の発達段階に応じ、適切な学校種や科目に位置付けるよう再整理）

（iii）社会変化への対応や生活文化の継承の観点から真に必要な内容が含まれているか。

（iv）高等学校の「家庭基礎」「家庭総合」は、「高校家庭科の科目の考え方」を踏まえた内容となっているか。

- 各領域の内容項目については、新たに５つの領域（「家庭総合」は６つの領域）に見直したことを踏まえ、以下の考え方を踏まえて内容項目を整理する。
  - ➢ 小・中・高等学校の系統性や、空間軸・時間軸の視点からの学習対象の広がりの観点を含めて内容項目を整理
  - ➢ 一方、領域固有の特性もあることも配慮して整理

（※１）目標、内容、「統合的な理解・総合的な発揮」のイメージについては、本項目の趣旨を踏まえ、告示までに文部科学省において引き続き一層わかりやすいものになるよう検討すべきである。

【②社会変化への対応と生活文化の継承の両立を踏まえた内容等のあり方】

- 少子高齢化や電子マネーの普及など、社会変化に伴い家庭生活も変化しているため、児童生徒の生活の実態、発達段階に応じた内容や、家庭科として本質的に必要な内容等について改めて整理していく必要がある。
- その際、家庭や地域に受け継がれてきた生活の知恵や工夫が、現代の生活の利便性に繋がっていることを再認識し、その価値を実感するために、生活文化の継承と創造を図る内容の充実も念頭においた内容等の在り方を検討する必要がある。
- 上記を踏まえ、＜整理にあたっての基本的考え方＞に示した「「社会変化への対応や生活文化の継承の観点」から必要な内容」としてa～eに掲げる学習を充実する。

  a．少子高齢化社会等を踏まえた家族・家庭のあり方

  b．生涯を見通した生活設計のあり方

  c．デジタル化時代における消費者教育や金融経済教育のあり方

  d．社会変化への対応や生活文化の継承等を踏まえた食生活・衣生活・住生活の内容のあり方

  e．その他

【③内容の精選について】

- 内容の精選にあたっては、「整理にあたっての基本的考え方」を踏まえ、以下の観点から整理を図る。
  - 「統合的な理解・総合的な発揮」の育成が見直しによっても図られると認められる事項
  - 学習内容をまとめて行うことで効率的かつ効果的に学習が可能となる事項

＜ア．「統合的な理解・総合的な発揮」の育成が見直しによっても図られると認められる事項＞

- 精選の事例は次のとおり。
  - 小学校では、現行学習指導要領の内容Ｂ(5)「生活を豊かにするための布を用いた製作」について、新領域D(2)「布を用いた製作の基礎」において、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた内容に整理
  - 中学校では、現行学習指導要領の内容Ｂ(5)「生活を豊かにするための布を用いた製作」について、新領域Ｄ(2)「生活を豊かにする布を用いた製作」において、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた内容に整理
  - 高等学校の「家庭総合」では、現行学習指導要領における高等学校「家庭総合」の内容Ｂ(2)「衣生活の科学と文化」にある項目「被服材料、被服構成、被服衛生、被服管理、衣生活の自立に必要な技能」については、より効果的に関連付けた学びを可能にするために、高等学校の新領域Ｄ(1)「ライフステージに応じた衣生活」において項目「目的に応じた被服の機能と着装・管理」として内容を整理

＜イ．学習内容をまとめて行うことで効率的かつ効果的に学習が可能となる事項＞

- 精選の事例は次のとおり。
  - 中学校では、現行学習指導要領の内容Ｃ(1)「金銭の管理と購入」と(2)「消費者の権利と責任」を、新領域Bにおいて整理・統合し、消費と環境を一体的に学ぶことで、より効果的な学びを可能にするとともに、「思・判・表」の指導事項を統合
  - 現行学習指導要領における小学校の内容Ｂ(6)ア(ア)「住まいの主な働き」及び、中学校の内容Ｂ(6)ア(イ)「家庭内事故の防ぎ方など」について、全体の系統性・体系性を見直す中で、最も効果的に概念理解ができる高等学校に移管
  - 現行学習指導要領における高等学校「家庭総合」の内容Ａ(1)にある「生活の営みに必要な金銭」及び「生活時間などの生活資源」については、中学校の新領域Bに小学校と高等学校の学習をつなぐ内容である「家庭生活と生活資源のマネジメント」において学ぶことで、より効果的な学びを可能にすることから、中学校に移管

【④高等学校「家庭基礎」「家庭総合」の科目のあり方】

＜ア．「家庭基礎」「家庭総合」の趣旨・あり方＞

- 変化の激しい時代の中で、少子高齢化や地域のグローバル化など、生活を取り巻く環境は急速に変化している。こうした中で、個々人が地域や社会を構成する一員として、自立したり、地域や社会を構成する多様な人々と協力・協働したりしながら、豊かな生活を営む必要性が増している。
- このような中、家庭科においては、個人や家族のよりよい生活や持続可能な社会の形成に向けて、科学的な根拠に基づく理解や、問題解決的な学習を通して、多様なライフスタイルに応じて実践する力の育成がこれまで以上に求められている。
- 上記を踏まえ、各科目の趣旨を明確化しつつ、「高校家庭科の科目の考え方」として次のとおり整理する。

➢「家庭基礎」

・自らの生活を営み、家庭や地域の生活を支える力を育成する科目

・科学的根拠に基づく知識を基礎的に理解し、実践的・体験的な活動を通して、よりよい生活に向けて、生活上の課題を適切に捉え、改善のために判断し、実践する力を育成する。

➢「家庭総合」

・家庭基礎で培う力に加え、多面的に生活を捉え、家庭や地域の生活を向上させる力を育成する科目

・科学的根拠に基づく知識を総合的に理解し、領域を貫く現代的な諸課題について問題解決的な学習を通して、よりよい生活に向けて、生活上の複合的な課題を適切に捉え、改善のために判断し、実践する力を育成する。

＜イ．「家庭総合」の領域に関する整理＞

- 「家庭総合」においては、地域の実情を踏まえた生活上の課題について、実践的・体験的な活動を通じた、問題解決的な学習を行う新たな領域（Ｆ領域「総合生活実践」）を設ける。

＜ウ．実践的・体験的な活動を通した問題解決的な学習の充実＞

- 各科目の趣旨を踏まえ、各科目の内容等の見直しを図る際、実践的・体験的な活動を通して、質の高い探究的な学びを実現する問題解決的な学習を一層充実する観点から見直す。
- 高等学校において固有の内容である「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」については、以下の通り見直す。
  - 各領域において指導項目と関連付けながら、効果的かつ柔軟に、問題解決的な学習を行うことができる形とするために、現行の独立した領域ではなく、中学校と同様に各領域の中に位置付ける形に見直し、名称を「生活の課題と実践」（仮称）とする。
  - 「ホームプロジェクトと学校家庭クラブ活動」という名称については、探究的な学びとしての趣旨がより明確となるよう、「個人探究（ホームプロジェクト）」（仮称）と「協働探究（学校家庭クラブ活動）」（仮称）とし、「家庭基礎」「家庭総合」のいずれにおいても実施する。
  - 「生活の課題と実践」（仮称）を実施する領域については、実践の対象となる領域を年間指導計画に位置付け、生徒の興味関心に応じて、他の領域と関連させながら取り組む。
  - 現行学習指導要領下での指導の実態や、学校現場の指導体制、指導上の負担等も考慮し、国において授業の構想に資する優れた指導事例等の周知に取り組む。

＜エ．「家庭総合」の教育課程編成における柔軟化＞

- 現状等を踏まえつつ、以下の方向で履修年次のあり方を見直す。
  - 現行学習指導要領において、「連続する２か年において履修させること」と規定されていることが、柔軟な教育課程の編成の困難さにつながっていることを踏まえ、当該規定を見直す。
  - 見直しに当たっては、学習内容が隔年となる場合でも、生徒の学びに支障が生じることがないよう、指導計画の編成にあたっての必要な留意事項等を国において示す。
  - 第１部第４章（３）で示した高等学校段階での柔軟な教育課程編成について、例えば一部の領域に偏った指導となってしまうことのないよう、必要な配慮事項を国が示す。
  - 履修年次については、令和４年度に成年年齢が引き下げられたことに伴い、「内容のＣについては、原則として入学年次及びその次の年次の２か年のうちに取り上げること」とされている当該規定については今回の領域の見直しを踏まえ、Ｂ領域（生活の経営と消費生活）として明記する。

（※２）「家庭基礎」の履修年次についても、成年年齢の引き下げに伴い「原則として入学年次及びその次の年次の２か年のうちに履修させること」とされている当該規定を引き続き明記。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方

- 家庭科においては、各領域が相互に関連を図りつつ学習を展開し、生活の営みを総合的に捉えることが重要であり、目標においても、これを踏まえることとする。
- 現行学習指導要領における学習内容の系統性の明確化については一定の成果が上がっていることを踏まえ、目標においても、小・中・高等学校の学習内容の系統性の明確化を図るという方向は引き継ぐ。その際、空間軸・時間軸の視点から、学習対象の広がりを明示する。
- 社会が複雑化・多様化する中で、実践を多角的に評価・改善することにより、生活をよりよくする（※１）ための適切な判断をする力について育成することとする。

（※１）家庭科の学習では、経済性・利便性・客観性といった外在的基準だけでなく、児童生徒一人一人の価値基準に基づくとともに、自分や家族、家庭や地域及び社会との関わりの中で生活を見つめ直すことが重要である。その際、「以前よりよくなった」という一時的な改善にとどまらず、「さらによりよくしたい」という意欲をもち、実生活において主体的に生活の質の向上を目指す姿勢を育てる必要がある。そのためには、「思・判・表」を育む問題解決的な学習を通して、学習した「知・技」が生活の向上につながるという期待感をもたせるとともに、実践を通して改善の効果を実感する経験を積み重ねることが求められる。さらに、実践と振り返りを通じて新たな視点や価値に気付き、「何をよりよいとするか」という自らの価値基準そのものを見直し、広げていくことも重要である。こうした経験を積み重ねることにより、児童生徒が自ら生活の改善を重ねるとともに、自身の考えや価値を問い直しながら、より豊かな生活を求め続ける姿の育成を目指す。

- 家庭科の「学びに向かう力」については、家庭科の学習で育みたい情意・感性と、「学びに向かう力の３要素」の構成で見直すこととする。
- 高等学校「家庭基礎」「家庭総合」については、各科目の趣旨を明確にした上で、教科目標と同様の考え方で整理する。
- なお、学習対象の広がりを明示する際、「家庭基礎」は、自分の生涯や地域及び社会を学習対象とし、「家庭総合」は、さらに空間軸・時間軸を広げ、社会などの生活について俯瞰しながら問題を捉えたり、自分の生涯のその先の世代の生活まで視野を広げたりすることとする。
- 「家庭総合」については、社会が複雑化・多様化する中で、適切な判断を通じて生活をよりよくすることができるようにするため、実践を「多角的・総合的」に評価・改善する観点を追記することとする。

家①、⑤～⑨参照

（2）見方・考え方のあり方

- 新たな「見方・考え方」については、「各教科等を学ぶ本質的な意義」という観点を踏まえ、家庭科の本質を示す事項に焦点化して端的に示すとともに、小・中・高等学校を通じて統一的に示す方向で見直す。
- 第１部第３章（７）を踏まえ、従前の「見方・考え方」で示していた「各教科等の学びの深まり」を促す事項（「協力・協働」、「健康・快適・安全」、「生活文化の継承・創造」、「持続可能な社会の構築」等）については、「統合的な理解・総合的な発揮」の中において構造化の中で内容に即してその要素を示す方向とする。

家①参照

3. 資質・能力の構造化のポイント

（1）領域等のあり方

【①領域に関する整理】 家⑩参照

- 家庭科における「統合的な理解・総合的な発揮」を活用し、「深い学び」を実現する授業づくりにつなげていくためには、小・中・高等学校を通じた学習内容の系統性を意識しつつ、領域における学習の特質を明確にし、資質・能力の育成とその深まりの過程がより具体的に示されることが求められることから、領域の在り方について、以下のとおり見直し、５領域（高等学校「家庭総合」においては６領域）へと再編する。

- 家庭科として必要な概念の確実な習得につながるよう、領域を「生活の基盤に関する領域」と「生活を構成する要素に関する領域」の二つの観点から整理する。

  - 「生活の基盤に関する領域」については、生活を営む主体である「人」に関する指導領域である「家族・家庭と生涯発達（仮称）」と生活を営む上でのマネジメントに関する指導領域である「生活の経営と消費生活（仮称）」（※1）による２領域で構成する。

    （※１）「生活の経営と消費生活（仮称）」においては、生涯の生活設計と消費生活を関連付けて扱うこととする。また、消費者教育や金融経済教育については、生活を営む上での営み方に関わる内容として当該領域に位置付けられるものであるが、社会的関心の高まりや現行学習指導要領における位置付けを踏まえ、「生活の経営」と併記する形で明示する。

  - 「生活を構成する要素に関する領域」については、「食生活（仮称）」「衣生活（仮称）」「住生活（仮称）」による３領域で構成（※2）する。

    （※２）領域の配列については、従前の順序性に加え、食育の重要性の高まり等を踏まえ、「食」、「衣」、「住」の順とすることが適当である。

（2）構造化のあり方

【①表形式化の形式】

- 家庭科については、「知・技」と「思・判・表」を一体的に育成することが重要であることから、「並列パターン」で構造化する。

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の整理】 家②、③-1～③-2、④参照

- 家庭科として、児童生徒が獲得してほしい「知識及び技能に関する統合的な理解」や「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」として、「深い学び」を実現する題材づくりのイメージを教師がもてるようにするために、領域ごとに構成した上で、以下のとおり整理する。

  - 食生活・衣生活・住生活など、学習の対象となる生活事象ごと（＝改善後の領域ごと）に「統合的な理解・総合的な発揮」を設定し、教師が題材を構想しやすい抽象度となるよう工夫する。

  - 「知識及び技能に関する統合的な理解」では、領域における学習内容の本質を端的に示しつつ、それらを自分や家族、家庭や地域及び社会のよりよい生活の実現と結びつけて理解する姿を示す。これにより、家族・家庭、生活のマネジメントといった生活の基盤や衣食住といった生活を構成する要素に係る知識を散発的に身に付けるのではなく、それら諸要素を学ぶことの本質的な意義を捉えつつ、自らの生活に対する価値基準を見直したり、学習したことをもとに自己や他者の生活をどのようによりよくできるのかに気付くことができるような授業づくりを促す。

  - 「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」では、実生活において、自分や家族、家庭や地域及び社会の生活上の課題に気付き、よりよい生活の実現のための課題解決に向けて、工夫したり、創造したりする姿を示す。これにより、製作や実習をただこなすのではなく、その中で生活上の問題発見・解決能力の育成に向けた授業づくりを促す。

4. 内容の改善のあり方

（1）見直しの方向性

家⑫、⑬-1参照

＜「A　家族・家庭と生涯発達（仮称）」＞

- 現行の内容「A　家族・家庭生活」が、新A領域（生活を営む主体となる「人」に関する指導領域）と新B領域（生活を営む上での「営み方」（マネジメント）に関する指導領域）に分かれる。そのため、A領域は「人」に特化して扱うことを明確にするために、名称を「A　家族・家庭と生涯発達（仮称）」とする。
- 「家族・家庭の機能」については、中学校と高等学校で内容が重複していることや、A・Bの各領域の考え方に基づき整理が必要であること等を踏まえ、B領域に整理する。
- 生涯にわたって健康な生活を営むために、青年期の段階から、自らの健康状態や生活習慣を整えるための学習について、高等学校のA領域を中心に、各領域で扱う。
- 社会変化への対応の観点から、地域の高齢者が占める割合が増えている現状等を踏まえ、高齢者との関わりなどで、認知機能、身体機能、言語機能の低下や、状況に応じた関わり方の学習について、中学校や高等学校で扱う。
- 高等学校では、「高校家庭科の科目の考え方」を踏まえ、「家庭総合」では、地域の社会課題の解決に向けて、他者と協働しながら地域で実践する内容で整理する。

家⑬-2、3参照

＜「B　生活の経営と消費生活（仮称）」＞

- 中学校においては、小学校「家庭生活と生活の営み」と高等学校の「生涯の生活設計」をつなぐ学習内容を設ける。
- 生涯にわたり生活設計を立てる上で必要となる、社会保障や奨学金などの社会制度の活用のあり方に関する学習について高等学校で扱う。
- 消費者教育や金融経済教育については、学校段階をまたいで一部重複する事項について、児童生徒の発達段階に応じて内容を整理する。一方で、デジタル化など社会変化に伴い、消費行動にも変化が生じている実態を踏まえ、キャッシュレス化への対応やリスク管理を踏まえた家計管理の充実など自立した消費者の育成を目指した学習について、発達段階を踏まえて扱う。
- 自分の生活を起点として、生涯の生活に向けて見通しをもつ導入的学習を位置付ける。

家⑬-4参照

＜「C　食生活（仮称）」＞

- 現行学習指導要領において、日本の伝統的な食文化の継承に向けた内容の充実が図られたが、食をめぐる生活環境は引き続き変化していることを踏まえ、生活文化の継承の観点をより重視する学習について、中学校や高等学校で扱う。
- 高等学校では、「高校家庭科の科目の考え方」を踏まえ、「家庭基礎」では調理実習を通した理解、「家庭総合」では調理実験を通した科学的な理解を深める内容で整理する。

家⑬-5参照

＜「D　衣生活（仮称）」＞

- 中学校の「衣服等の再利用の方法」については、「衣服のライフサイクルを意識した選択・活用」の一つとして扱い、生徒が必要に応じて製作の学習を行う際に取り入れる方向とする。
- 布を用いた製作については、小・中・高等学校の系統性も踏まえつつ、「知・技」を段階的に習得し、活用するように各学校段階で発達段階に応じて扱う内容とする。
- 高等学校の「家庭総合」では、「高校家庭科の科目の考え方」を踏まえ、実践的・体験的な活動である被服製作を通して、「ライフステージに応じた衣生活」をより質が高い深い学びへと繋げていく方向で学習する内容を整理する。
- 衣服が環境や社会に与える影響が大きくなっていることを踏まえ、実感を伴いながら、持続可能な衣生活を営む観点や生活文化の継承の観点をより重視する学習を高等学校で扱う。

家⑬-6参照

＜「E　住生活（仮称）」＞

- 中学校の「家族の安全を考えた住空間の整え方」のうち、「家庭内の事故の防ぎ方」については、中学校の「住まいの整え方」で得た概念を活かし、中学校の幼児、高等学校の乳児や高齢者の心身や生活の特徴の学習を踏まえて扱うことでより効果的な学習ができるため、高等学校の「ライフステージに応じた住生活」の中で重点的に学習する。
- 中学校では、住まいの空間構成（住宅の間取り図等の理解を含む）を踏まえて、家全体の中で危険を見付けて対策を考え、家庭での具体的な実践を通して課題の解決を目指す一連の学習過程を丁寧に行う方向で整理する。
- 高等学校の「家庭総合」では、より創造的に住まいの空間を捉えられるようにする観点から、３Ｄにより住まいを計画する内容とする。
- 自然環境の変化や、地域コミュニティの希薄化を踏まえ、より総合的に居住空間を整える観点や生活文化の継承の観点をより重視する学習について、高等学校で扱う。

家⑬-7参照

＜「F　総合生活実践（仮称）」（「家庭総合」のみで実施）＞

- 「福祉」「子育て」「防災」「生活文化」「環境」等の５領域を貫くテーマの方向性を設定し、各領域（Ａ～Ｅ）と関連付けながら問題解決的な学習を展開する。
- 教師が地域の実態等を踏まえて定めたテーマの方向性を基に、ホームルームでテーマを設定した上で、そのテーマに関する課題を生徒が自ら考えることで、生徒にとってより実生活に近い学習が展開できるようにする。
- 学習を展開する際は、これまでの実践的・体験的な活動の中で獲得した科学的な知識の理解を基に、問題解決的な学習を行う中で、実践活動を生徒にとってより身近な実生活に落とし込むことにより、より深い理解に繋げる。
- また、生徒自ら設定した課題の解決に向けた実践活動を振り返って評価し、改善策を検討する段階において、共有された他の生徒の実践結果等を踏まえ、テーマについて５領域を貫いて再考し、テーマに対する自らの考えをまとめる場面を重視する。

家⑬-7、⑭、⑮参照

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

（1）デジタル学習基盤を活用した学習の充実

- 家庭科においては、１人１台端末を「主体的・対話的で深い学び」の充実のための問題解決的な学習の中で必要な学習基盤として位置付け、学習指導要領の見直しをする。
- 実践的・体験的な活動を重視する家庭科では、その活動を充実する観点から、例えば、
  - ➢ 調理や製作等の実践活動の様子を動画撮影し、分析する
  - ➢ 画像等を活用し、実践活動前後の様子を比較する
  - ➢ ３Dを活用し、住居の間取りを計画する

  などの活用が考えられ、科学技術の進展等を踏まえつつ、記載内容について検討する。
- 児童生徒が主体的に学習を調整できる環境を整え、その実現を図っていく上でも、デジタル学習基盤は重要であることを認識し、適切に活用した学習活動の充実を図る必要がある。
- 家庭科におけるAI活用については、児童生徒が自ら考え、判断し、成果物を自らの言葉で説明し、最終的には自ら責任を持つという考えの下、教師は問題解決的な学習を展開するとともに、これらの評価方法の改善を図ることを当面の基本的な考え方とすることが重要である。

家⑯参照

（2）学習評価の改善充実

- 個人内評価として、「学びに向かう力の３要素」（初発の思考や行動・好奇心、学びの主体的な調整のプロセス、対話や協働）を思考・判断・表現の過程で教師が一体的に見取る。
- 学習指導要領の改訂後、そのために必要となる家庭科における「具体的な児童生徒の姿」（以下「見取る姿」という。）を（※1）のように、「学びに向かう力」の目標から「学びに向かう力の３要素」を抽出したものとして検討して示す。
- なお、当該評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価する。

（※１）「見取る姿」のイメージ（具体には今後検討）

・初発の思考や行動・好奇心：自分自身の生活を見つめたり振り返ったりする中で、生活をよりよくしたいという願いをもち、自分事の課題の設定につなげようとしている

・学びの主体的な調整：生活の課題解決に向けて、今までの自分の取組を振り返ったり、学習したことを活用している生活場面を想起したりしながら、生活をよりよくするための改善・工夫を重ねている

・対話や協働：実践的・体験的な活動を通じた生活の課題解決の中で、児童生徒同士、家族や地域の人々等との対話や協働により、自分の考えや取組を多角的な視点から捉え直している

（3）学習環境の充実

- 本項目で示した学びの実装に向けて、家庭科教育の担い手である教師の指導力向上が極めて重要となる。このため、文部科学省においても、次期学習指導要領の全面実施に向けて、新たな内容への理解を深めることなどを目的とした教師向け動画コンテンツの作成や、外部機関や外部人材の効果的な活用の在り方の提示を行うこととする。また、教育委員会においても、教員研修の充実を図るとともに、各学校における教材整備指針等を活用した学習環境の整備が望まれる。

情報・技術、情報

１.基本的な考え方
（１）情報活用能力の抜本的向上に関する基本認識
①はじめに
②情報活用能力の抜本的向上に向けた検討の前提
③情報活用能力の抜本的向上に係る基本的考え方

２.新教科・領域の創設
（１）前提としての情報活用能力の位置付けや課題
①情報活用能力の教育課程上の位置付け
②情報活用能力に関する教育課程上の課題
（２）新教科・領域等の考え方
①新教科・領域等の構成
②新教科・領域等の体系整理の方向性
（３）各教科等との関係

３.目標及び見方・考え方のあり方
（１）目標のあり方
①「情報・技術科」の目標
②「情報科」の目標
（２）見方・考え方のあり方
①「情報・技術科」の見方・考え方
②「情報科」の見方・考え方

４.資質・能力の構造化のポイント
（１）表形式化の形式
（２）「情報・技術科」の「統合的な理解・総合的な発揮」
①「統合的な理解・総合的な発揮」の区分
②「統合的な理解・総合的な発揮」の設定の考え方
（３）「情報科」の「統合的な理解・総合的な発揮」
※①、②は同上

５.内容の改善のあり方
（１）内容の充実について
①情報活用能力の抜本的向上に向けた重点的な学習内容
②情報活用能力育成の「要」となる教科等の学習内容
③「情報の領域」
④「情報・技術科」
⑤「情報科」
（２）各教科等の学びの充実と内容の精選への寄与
（３）新教科・領域に必要となる授業時数に係る考え方
（４）内容の精選について
①「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた内容の精選の考え方
②教科書の内容の精選の方向性

６.学習・指導・評価の改善充実のあり方
（１）柔軟な教育課程の工夫等
①「情報・技術科」における調整授業時数制度の活用
②「情報科」における単位制柔軟化の活用
（２）ICTの効果的な活用による深い学び
①学習過程を充実する手段としてのデジタル学習基盤の活用
②学習の対象としてのデジタル学習基盤の特性の理解
（３）効果的な学習評価の在り方
①「情報・技術科」における効果的な評価の工夫
②「情報科」における効果的な評価の工夫

７.条件整備のあり方
（１）条件整備に向けた取組
（２）新教科・領域の先行実施の考え方

1. 基本的な考え方

（1）情報活用能力の抜本的向上に関する基本認識

【①はじめに】

- AIなどの情報技術は飛躍的に発展し、社会・経済のあらゆる活動や価値創造を支える基盤となっている。一方、SNSを介した偽・誤情報の拡散や価値観の偏りの助長、AIが人間の認知や意思決定に与える影響の拡大など、民主主義社会の分断を招きかねない課題も顕在化しており、情報技術の発展は世界的に大きな可能性とリスクの双方をもたらしている。
- こうしたリスクの要因となる情報技術の負の側面を克服し、民主主義社会を支える基盤を確立することは、我が国の将来を左右する最も重要な課題の一つである。そのことによって初めて、情報技術の恩恵を最大限に生かし、新たな価値創造や生産性の向上、一人一人の豊かな人生を実現していくことができる。このために、学校教育において全ての子供たちが情報活用能力を確実に身に付けられるようにすることが不可欠である。
- こうした観点から、文部科学大臣諮問で検討を求められた「情報活用能力の抜本的向上」は、第１部第７章に示したように今次改訂を支える重要な柱である。情報活用能力の育成は、子供たちに情報技術を適切かつ効果的に活用し、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていく力を育むことになる。加えて、メディアリテラシーや情報モラルを発揮しつつ、各教科等の固有の学びをさらに深めることを通じて教育課程全体の学びの質を高め、「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」の育成を実現する礎となるものである。
- 本項目では、第１部第７章を踏まえつつ、教育課程の改善を図るための具体的方策について、他の項目との連携も図りつつ全体像を示す。

【②情報活用能力の抜本的向上に向けた検討の前提】

- 情報活用能力の抜本的向上に向け、初等中等教育を通じて身に付けるべき資質・能力やそれを支える新教科・領域等の在り方等を検討するにあたっては、次期学習指導要領で学ぶこととなる子供たちが活躍する2040年代の社会を見据えた検討が必要である。このため、

  （ア）2040年代の社会像と、

  （イ）その社会を支えるために重視すべき方向性

  を起点として、そこからバックキャストする形で整理を行った。
- その上で、小・中・高等学校を通じて育成すべき具体的な資質・能力を一体的に整理するとともに、高等教育への接続との整合を図りつつ、初等中等教育段階での体系性・系統性を確保するための教育課程の在り方について検討を行った（後述１．）。その上で、具体的な教育課程の改善方策について、以下の観点から体系的に整理した。

【具体的な改善方策】

- 学習の基盤となる資質・能力としての情報活用能力の位置付けの整理と、その育成を担う小学校の総合的な探究の時間への「情報の領域」の付加、中学校における「情報・技術科」の創設（後述２．）
- 情報活用能力の育成の「要」となる小学校の「情報の領域」、中学校の「情報・技術科」及び高等学校情報科において育成すべき資質・能力や当面考えられる学習内容と、各教科等との関係の整理　（後述３～５．）
- 情報活用能力の育成を確かなものとするための「深い学び」の実現に向けた学習・指導・評価の改善（後述６．）
- これらを全国の学校において着実かつ質の高い形で実施していくための条件整備の在り方（後述７．）

＜（ア）2040年代の社会像＞

- 2040年代の社会を展望すると、AIなどの情報技術が飛躍的に発展し、ますます社会・経済のあらゆる活動や価値創造の基盤となっていくことが見込まれる。医療、交通、金融、行政など身近な生活の様々な場面においても情報技術の活用が一層進み、誰もがAIなどの情報技術を活用して業務の効率化や新たな価値創造、自らの思いや願いの実現を図ることが可能な社会が到来すると考えられる。すなわち、情報技術を適切に活用できるかどうかが、個人の生活の利便性や社会参加の在り方を大きく左右するといえる。

（※1） フィジカルAI技術の進展により、ロボティクスの開発等を通じて各産業における物理的な付加価値をもたらし、競争力に抜本的な変革を生むことが可能となるとの指摘がある。また、フィジカルAIの代表例として挙げられるAIロボティクス分野の市場は2030年から急拡大し、これまでは未活用だった多様な業種に導入されていく見込みと指摘されている。

情技⑪参照

- その一方で、AI等による偽・誤情報の拡散やフィルターバブル、エコーチェンバー等により、情報空間における人々の価値観の偏りが生じ、民主主義社会の分断が進むことが懸念される。情報技術の利便性だけでなく、バイアスや依存、必要な学習過程の省略（認知的オフロード）などの負の側面を適切に理解し、情報を主体的かつ批判的に捉えながら活用すること、メディアリテラシーの重要性が一層高まることから、その育成が不可欠となる。

（※2）偽・誤情報の拡散はいまや世界的な課題となっており、特に偽情報は2024年には今後2年間で予想される最も深刻なリスクとして指摘されている。一方で、我が国では、偽・誤情報の認識率が他国より低く、また、ネット情報の発信源の確認や複数の情報媒体による報道の比較など、情報の信頼性を確認する割合も大幅に低いことが指摘されている。

情技⑫参照

- また、労働市場の流動化やマルチステージ型社会への転換が進み、求められるスキルや働き方は絶えず変化することから、個人が生涯にわたり学び直しや職業選択を繰り返しながら、多様なキャリアを主体的に切り拓くことがより一般的な社会となることが見込まれる。デジタル人材の育成や女子生徒の理工系分野への進路選択なども重要な課題となっており、義務教育段階から情報や技術に関する学びを通じて、児童生徒の興味・関心を育むとともに、AI・DX分野への関心を高め、将来の進路やキャリアへつながるような取組の必要性が指摘されている。

（※3）4割以上の企業は、技術革新により必要となる従業員のスキルと、現在の従業員のスキルとの間にギャップを認識している一方で、社外学習、自己啓発を行っていない個人の割合が半数近くに達するなど、企業と個人の間に認識のずれが生じているとの指摘がある。また、我が国では、女子生徒が文理選択において理系を選択する割合が男子生徒に比べて低いことも指摘されている。

情技⑬参照

- さらに、深刻な少子化等により生産年齢人口の大幅な減少が見込まれる中、AI・ロボットの普及等に伴って産業・就業構造は大きく変化し、事務・販売・サービス分野では人材の余剰が生じる一方、AI・ロボット等を活用して新たな価値を創出する専門的・技術的人材の不足が懸念されるなど、人材需給の大きなミスマッチが生じる可能性がある。さらに、情報技術を活用した価値創造や社会実装を巡る国際競争は一層激化し、情報技術やそれを使いこなす能力が、国や企業の競争力を左右する重要な基盤となることが見込まれる。

（※4）深刻な少子化等により、2040年には生産年齢人口は約1,100万人不足するとの予測がある（ 2026年1月時点）。また、生成AI・ロボットによる自動化等の影響で、いわゆる事務職などの従事者に約437万人の余剰が生じる一方、専門的・技術的職業のうちAI・ロボット等の活用を担う人材が約339万人不足するというミスマッチの可能性が指摘されている。

情技⑭参照

＜（イ）2040年代の社会を支えるために重視すべき方向性＞

情技⑩参照

- （ア）のような社会を人間中心のものにしていくためには、情報技術の正負の側面を理解し、適切に活用できることが求められることから、教育課程においては、次のような方向性を重視して、すべての子供たちに一定水準以上の情報活用能力を育むことが重要である。

Ⅰ．日々の情報を見極め、ゆるぎない健全な民主主義社会を支える主権者

- 情報技術の正負の側面を捉え、日常にあふれる情報の真偽や偏りを吟味しながら、意見を形成したり、時には判断を留保したり、多様な他者と対話・協働したりできるようになること

Ⅱ．社会の変化に積極的に対応し、探究し学び続けるアクティブラーナー

- 情報技術を活用して自ら問いを立て多様な情報を収集・整理・分析し、生涯にわたり主体的に学び続けることができるようになること

Ⅲ．我が国の経済の維持・発展を担うアドバンスト・エッセンシャルワーカー

- AIやDX等のスキルを駆使して生産性を高めるとともに、安全性・信頼性にも配慮しながら、現場で協働して課題を解決できるようになること

Ⅳ．社会革新を生み出す世界トップレベルのイノベーター

- 多様な情報を統合して新たな価値を創造するとともに、AI等を活用した新たな仕組みやサービスを構想・実現できるようになること

【③情報活用能力の抜本的向上に係る基本的考え方】

＜（ア）育成すべき資質・能力＞

1-7-1、1-7-2、情技⑮参照

- 【②情報活用能力の抜本的向上に向けた検討の前提】（イ）で示した４つの方向性はいずれも、以下の①～③の情報活用能力３つの構成要素によって支えられている。このため、すべての子供たちに一定水準以上の情報活用能力を育めるよう、「①活用」を中核として「②適切な取扱い」と「③特性の理解」がその発揮を支えるという関係性を基本的な枠組みとして、各要素で求められる具体的な資質・能力を以下のとおり整理した。

【①情報技術の「活用」】

- 情報技術を活用することで自らの思いや願いを具体的な形として実現するとともに、誰もがその恩恵を享受できるよう、情報技術を活用して探究的に課題を解決し、新たな価値を創造することができる力を全ての子供たちに育むことが不可欠である。そして、この「①活用」する力が、これからの社会における自らの人生を舵取りするための基盤となる。

【②情報技術の「適切な取扱い」】

- 偽・誤情報の拡散やそれに伴う社会の分断を防ぎ、情報技術が人間の認知や行動に与えるリスクや影響を踏まえ適切に「①活用」する力を育むことに加え、真偽不明な情報を主体的に吟味・判断・留保するメディアリテラシーそのものの抜本的強化が必要である。このため、情報技術のリスクを適切に判断し、ルールやマナーを守るとともに、他者や社会への責任を考えて行動できる力を全ての子供たちに育むことが不可欠である。

【③情報技術の「特性の理解」】

- 情報技術が生活や社会・経済に広く浸透する中で、その本来の機能を十分に引き出したり、意図しない結果や安全上のリスクが生じることを防ぎつつ、「①活用」「②適切な取扱い」を十分に発揮するためには、情報技術の科学的な特性を理解し、課題の解決策を構想・表現できる力を全ての子供たちに育むことが不可欠である。

● その上で、情報活用能力を構成する三つの要素について、発達段階に応じてバランスよく着実に育成できるよう、初等中等教育段階で育成すべき資質・能力を、小学校・中学校・高等学校の各段階ごとに、体系的・系統的に整理した。

【育成すべき資質・能力】

構成要素	小学校（情報の領域）	中学校（情報・技術科）	高等学校（情報科）
①活用	必要な情報を集めて整理し、分かりやすく表現しながら、身近な課題を解決できる	複数の方法で情報を収集・分析し、根拠を基に表現しながら、課題を解決できる	多様な情報を収集・構造化して多角的に分析し、論理的に表現・議論しながら、課題を解決できる
②適切な取扱い	情報技術の特性やリスクについて理解し、メディアリテラシーを働かせながら、ルールやマナーを守り、他者や社会への責任を考え、安全に活用できる	情報発信の責任や他者への影響を考え、リスクを判断して活用できる	情報技術の利便性と負の影響、信頼性を評価し、社会的責任をもって情報を活用できる
③特性の理解	情報技術の基本的な仕組みを理解し、考えた手順を基に解決策を構想・表現できる	情報技術の仕組みや社会との関わりを理解し、複数の情報を多面的に分析して解決策を構想・表現できる	情報技術の原理や社会的影響を科学的に理解し、多様な情報を分析・統合して創造的に解決策や価値を構想・表現できる

＜（イ）高等教育や社会への接続＞　情技⑩、⑯参照

● 現在、高等教育においては、大学・高等専門学校の学生を対象に、卒業までに数理・データサイエンス・AIを「日常の生活や仕事等の場で使いこなす」ことができる「リテラシーレベル」の学修を保障するための教育プログラムが実施されている。

● こうした高等教育に円滑に接続できるよう、左記で整理した資質・能力を学校段階を通じて着実に育成することで、高等学校卒業までに全ての生徒がこの「リテラシーレベル」の資質・能力を身に付けられるようになり、高等教育との接続も含めた学校教育全体を通じて、情報技術の賢い使い手を育てる（裾野の拡大）とともに、できる限り多くの情報技術を活用したイノベーションの創り手を育てる（頂の高まり）ことができると考えられる。

● また、このことにより、民主主義社会の分断を防ぎ、情報技術の恩恵を社会全体で持続的に享受できる基盤を確立するとともに、新たな価値創造や持続可能な社会の発展を支え、全ての子供たちが予測困難な時代を主体的に生き、自らの人生を舵取りしていく力を育むことにつながると考えられる。こうした考え方に基づき、教育課程の改善を図っていくことが必要である。

2． 新教科・領域の創設

（1）前提としての情報活用能力の位置付けや課題

【①情報活用能力の教育課程上の位置付け】

1-3-12、1-3-14参照

- 1． で示した資質・能力を育成するためには、現行教育課程における情報活用能力の育成の在り方を改善する必要がある。このためには、まず情報活用能力の位置付けを整理する必要がある。
- 情報活用能力は、現行学習指導要領においては、「世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」であり、各教科等の学びを支える基盤としての「学習の基盤となる資質・能力」と位置付けられている。
- この「情報及び情報技術を活用する力」という整理のうち、「情報の活用」は言語能力とも重なる側面があることや、今日では情報技術を介さない情報活用を切り分けて捉えることが困難となっていることを踏まえ、今次改訂では、この点を踏まえた情報活用能力の位置付けとする必要がある。
- このため、第１部第３章（８）で示したように、今次改訂では、情報活用能力としては「情報技術の活用」に絞って整理することとし、「情報の活用」は引き続き各教科等の特質に応じて育成・発揮されるものとして整理した上で、第１部第７章で示したように、「情報技術の活用」を各教科等のみならず、探究的な学びを支え、駆動する基盤として位置付けている。
- また、第１部第３章（８）で示したように、情報活用能力と言語能力は、引き続き学習の基盤となる資質・能力と位置付ける中、両者の関係は、言語能力の基礎の上に情報技術を活用することで、言語と言語以外の情報を組み合わせたり、情報を効果的・効率的に再構築したり、自らの身体では難しい創作などを行ったり、情報を地理的・時間的制約を超えて広く発信したりするなど、人間の思考やコミュニケーション、身体活動等を強化・拡張し、探究的な学びや課題解決に繋げていくことが可能となるものである。

【②情報活用能力に関する教育課程上の課題】

- 現行学習指導要領における情報活用能力の育成には、次のような課題が指摘されている。

（指導内容が不十分）

- 小学校ではコンピュータやネットワークの仕組みの理解が扱われていない。（情報技術の活用と適切な取扱いが中心）
- 中学校でもコンピュータやネットワークの仕組みの理解やデータ活用が十分に扱われていない。
- 全体として生成AI等の先端技術に関わる内容が明確に位置付けられておらず、情報モラルやメディアリテラシーの育成については、学校による取組の差が大きい。

（小中高通じた育成体系が不明確）

- 小学校では、教科等に明確な位置付けがなく、授業時数や指導内容の具体が示されていないため、地域や学校による差が大きい。
- 小学校での指導内容と、中学校の技術・家庭科（技術分野）や高等学校の「情報科」との体系が明確になっていない。
- また、探究的な学習の質の向上のために情報活用能力が重要だが、十分な連携が図られていない。

（条件整備が不十分）

- 指導体制の改善を一層加速させる必要がある。
- 技術の進展に伴い、教育内容が妥当性を失うことを防ぎ、教師の負担を可能な限り減らす仕組みを構築する必要がある。

（※1）令和７年度時点で、中学校技術・家庭科（技術分野）の担当教員のうち、臨時免許状所有者は543名、免許外教科担任は1,863名、高等学校情報科の担当教員のうち、臨時免許状所有者は47名、免許外教科担任は97名と十分に指導体制が整備されていない危機的な課題があり、改善を一層加速させる必要がある。

（２）新教科・領域等の考え方

【①新教科・領域等の構成】

- 情報活用能力の位置付けや課題を踏まえた上で、情報活用能力の育成の在り方の改善を検討するにあたり、第１部第７章で示したように、情報技術を自在に活用し、課題解決や探究ができるようにしつつ、デジタルの負の側面にも対応できるよう、小学校の総合的な探究の時間（以下「小学校総合」という。）に「情報の領域」を付加しつつ、中学校は情報技術に関連する内容を強化した「情報・技術科」を創設し、それらを踏まえた高等学校情報科の充実を図ることとした上で、具体化を図った。

（※1）「新教科・領域等」とは、小学校「情報の領域」、中学校「情報・技術科」、高校「情報科」を指す。

＜（ア）「情報の領域」の構成＞

情技⑰参照

- 小学校総合に「情報の領域」を付加するにあたっては、特に小学校段階では、「①活用」を中心として、体験的な学習活動を重視しつつ、日々の情報社会との関わり合いにおいて不可欠な「②適切な取扱い」や基礎的な「③特性の理解」の着実な育成を図ることが目指されることや、現行の小学校総合における探究との関係において、「情報の領域」を一定の独立性を持ったまとまりとして位置付ける観点から、小学校総合を「探究の領域」「情報の領域」の２つの領域から構成することが適当である。
- その上で、相互の関係性としては、第１部第７章で示した情報活用能力の「各教科も含めた探究的な学びを支え、駆動させる基盤」としての位置付けや、「情報技術の学習自体が総合の目的であるとの誤解を受けないよう」、情報の領域について「『自ら課題を設定し、解決に取り組むことを通じて自己の生き方を考えていく』という探究的な学びの特質が十分に発揮」されるようにするとの考え方を踏まえ、「情報の領域」が「探究の領域」や各教科等の学びを基盤として支えるものとして位置付けた。
- 「情報の領域」の具体的な学びの在り方については、①探究的な学びの特質が十分に発揮されるよう配慮しつつ、探究的な学びと一体的・重点的に指導する、②情報活用能力の着実な育成を図る、との観点から、以下のとおりとすべきである。なお、具体的な内容項目については、今後詳細な検討を要する点に留意すべきである（情報技術側の発展を踏まえ、国が作成する授業動画において少なくとも年に1回のアップデートを図る前提）。
  - 情報の領域の中で、「ミニ探究ユニット」（※2）として位置付けることが適当なものを整理。「情報の領域」に「ミニ探究ユニット」を位置付けることにより、児童は、探究のプロセスにおける情報技術の活用の意義や効果を実感するとともに、自ら情報技術を活用して探究を主体的に進める経験を積むことができる。こうした経験を基盤として、中学校及び高等学校において育成される情報活用能力を生かしながら、探究を一層深めることにつなげることを目指す。

（※2）一定のまとまりをもち、探究的な学びのプロセスにおいて、 情報活用能力の諸要素を学びつつ、実際の課題解決等に活用する小単元

  - 「ミニ探究ユニット」として探究的な学びのプロセスに位置付けることが難しい学習内容については、独立した「情報ブロック」（※3）として整理

（※3）情報に関する基礎的な内容を学ぶ小さなまとまり

  - これらを適切に組み合わせて学ぶことにより、小学校総合に「情報の領域」を設ける意義を十分に発揮し、情報活用能力の着実な育成につなげる。

＜（イ）「情報・技術科」の領域構成＞

情技⑱、⑲参照

- 「情報・技術科」を創設するにあたっては、
  - 情報技術が急速に進展する中、これからの時代を生きる子供たちは社会の重要なインフラとなる情報技術をより広範かつ、深く学ぶ必要性が格段に高まっていることから、情報技術を重点的に扱う独立の領域を設置する必要があること
  - 一方で、引き続き、現行の技術科におけるＡ材料と加工の技術、Ｂ生物育成の技術、Ｃエネルギー変換の技術（以下、生産技術という。）といった実生活や実社会を支えるものや仕組みを生み出す技術による問題解決ができるようにすることも求められること。その際、生産技術では、３Ｄプリンター、センシングデータ、シミュレータの活用等、情報技術との関わりを強化する観点から、取り扱う内容を充実すべきであること
  - 情報技術と生産技術を横断する内容を含め、技術を活用して実生活・実社会の課題を探究的に解決する内容の充実を図ること

  といった点を包含する教科として位置付ける観点から、「情報技術」領域と「情報を基盤とした生産技術」領域の２つの領域から構成することが適当である。
- その上で、相互の関係性としては、デジタル技術を活用して新たな価値を構想する情報技術と、実生活や実社会を支えるものや仕組みとしてその価値を具体化する生産技術とを一体的に捉え、両者を掛け合わせることにより、包摂的で豊かな生活や社会の実現を目指すものとして位置付けることが適当である。
- 「情報・技術科」の具体的な学びの在り方については、現行の技術科に通底する「技術の学習過程の考え方」（❶技術の原理や仕組みを知り、❷その技術を使った問題解決を実践し、❸その技術を俯瞰・評価する）の定着が図られておらず、多くの生徒が技術の原体験にとどまり深い理解に至っていないという課題にも留意しつつ、次のとおりとすべきである。
  - ２つの領域ともに、扱う技術の範囲を明確にして、漏れなく必要な学習内容を指導できるようにするという内容の体系性を重視する観点と、教師が情報・技術科の本質的意義を掴みやすくするよう、技術の学習過程の考え方を重視する観点について、バランスよく構成する。
  - 「情報技術」領域は、中学校段階における情報活用能力育成の主たる受け皿として位置付ける。その際、高等学校段階における学習への円滑な接続や、小学校段階で新たに整理・充実される内容との系統性を踏まえる。また、抽象的・科学的な理解を必要とする「③特性の理解」の育成を一層重視しつつ、「①活用」を通じて課題を解決する力を育成することを目指す。
  - こうした考え方に基づき、本領域は、「情報の表現とデジタル化」「プログラミングと自動化」「情報基盤とシステム化」の3つの内容項目で構成する。（詳細は後述。いずれも仮称。以下同じ。）
  - 「情報を基盤とした生産技術」領域は、材料と加工、生物育成、エネルギー変換といった生産に関わる技術を、情報技術を基盤として総合的に扱う領域として位置付ける。その際、例えば「地域の防災」のような複雑・多様な社会課題を題材とし、探究的に解決する学習を取り入れることを重視する。
  - こうした考え方に基づき、本領域は、現行の各領域に対応する「材料加工とデジタル製作」「生物育成とデータ活用」「エネルギー変換とスマート化」の3つの内容項目に加え、それらを横断的・統合的に扱う「技術の統合」を設け、計4つの内容項目で構成する。（詳細は後述。いずれも仮称。以下同じ。）
- なお、本項目の趣旨を踏まえれば、「情報の領域」並びに、「情報・技術科」及びその領域名はその趣旨を適切に表していることから、以後、それぞれの名称として用いる。特に「情報・技術科」は、情報技術のみを扱う教科ではなく、生産技術を含む多様な技術を一体的に学び、それらを「技術の統合(※4)」を通して、領域横断的に技術による課題解決の構想・具体化を実践する機会を充実する教科である。このため、「情報技術科」ではなく、「情報・技術科」という名称とすることが適当であり、今後、その趣旨が正しく理解されるよう丁寧な周知・啓発を努める必要がある。

(※4)「情報を基盤とした生産技術」に設ける内容項目。詳細は後述。

＜（ウ）「情報科」の科目構成＞

情技⑳、㉑参照

- 「情報科」については、
  - 新教科・領域の創設により、情報活用能力を小・中・高等学校と一貫性をもって体系的・系統的に指導できるようになることを踏まえ、情報科の一定の内容について、発達段階に留意しつつ、「情報・技術科」へ移行することが可能であること
  - 高等教育における数理・データサイエンス・AI教育との接続を踏まえ、主としてAIやデータサイエンスに関する内容を新たに加えること
  - 情報Ⅰが共通必履修科目となったのは前回改訂時であること、大学入学共通テストに追加されたのは令和７年度であることから、安易な科目構成の変更は現場の混乱を招くこと

  を踏まえると、情報Ⅰを存置しつつ、情報Ⅰで培った基礎の上に選択科目としての情報Ⅱを設置する考え方を維持することとすることが適当である。

- その上で、情報Ⅱについては、生徒や地域の実情に応じた特色・魅力ある教育課程の編成や、実社会の課題を探究的に解決する学習の充実を図る観点から、単位数を柔軟に配当できることが適当である。

- 一定の幅の範囲内で単位数を配当できるようにすることで、各学校の実情に応じた、より深い課題解決や価値創造の実践を可能とし、ひいては2040年代の社会を支えるために重視すべき方向性（民主主義社会を支える主権者、アクティブラーナー、アドバンスト・エッセンシャルワーカー、イノベーター）につながっていくと考えられる。

- なお、高等学校段階における情報活用能力の抜本的向上を着実に実現するためには、情報科で学んできた内容を総合的に活用し、実社会の課題に探究的に取り組む機会を充実することが不可欠であるところ、それを実践するための情報Ⅱの単位数を柔軟に配当できることとした趣旨が学校現場において正しく理解され、その趣旨を踏まえた教育課程が編成される必要がある。

- このため、単位数を柔軟に配当する際の考え方や学習過程、教育課程全体として単位細分化により柔軟な設定が可能となる趣旨等について、学習指導要領や解説等で分かりやすく示すとともに、国において教育委員会及び学校現場等に対する丁寧な周知・啓発を着実に進め、その趣旨の十分な理解と積極的な活用を促すことが必要である。

- その上で、「情報科」の具体的な学びの在り方については、現行の情報科において、AIやデータの活用に関する学習や探究的・実践的な学びが十分ではないこと、また、一部内容（コンピュータの仕組みや情報セキュリティ等）が複数の内容項目に分散して扱われていることにより重複が生じ、教科全体の体系性が分かりにくくなっていることなどの課題を踏まえ、以下の方向で見直すべきである。
  - 数理・データサイエンス・AI教育やデジタルスキル標準との接続も踏まえ、高校卒業までに、文理を問わず生成AI時代に不可欠な基礎的な素養である「③特性の理解」の育成を一層重視するとともに、「①活用」を通じて課題を解決する力を育成する。
  - 小・中・高等学校を通じた体系的・系統的な情報活用能力の育成や、高校卒業段階で育成を目指す資質・能力との関係を踏まえ、学習内容の高度化を図るとともに、各内容項目で学んだ情報技術を総合的に活用し、課題解決や価値創造に取り組む探究的な学習を充実する。

（※5）上記を踏まえ、情報Ⅰでは「情報の仕組みと社会との関わり」「情報デザインとデザイン思考」「データ分析とモデル化・シミュレーション」「アルゴリズムとシステム開発」「PBLによる課題解決の実践」、情報Ⅱでは「社会課題とデータサイエンス」「コンテンツデザイン」「AI」「先端技術と情報システムデザイン」「PBLによる価値創造の実践」といった内容項目とする。（詳細は後述。すべて仮称。以下同じ。）

【②新教科・領域等の体系整理の方向性】

- １．基本的な考え方で示した資質・能力を着実に育成するためには、従来の学習内容を単に積み上げるのではなく、小学校・中学校・高等学校それぞれの役割を明確にし、発達段階に応じて教育内容を体系的・系統的に構造化することが必要である。
- 小学校の「情報の領域」では、初めて探究的な学びや情報技術の活用に取り組む発達段階であることを踏まえ、「活用」「適切な取扱い」「特性の理解」の三つの構成要素を軸として内容を構造化することが適当である。
- 一方、「情報・技術科」及び「情報科」では、小学校で育成した情報活用能力を基盤として、教科としてより専門的・体系的な学びを実現する観点から、情報活用能力を教科全体を支える基盤として位置付けつつ、教科固有の内容を中心に教育内容を構造化することが適当である。このため、小学校のように情報活用能力の三つの構成要素をそのまま内容項目として位置付けるのではなく、それらを教科全体を通じて育成する構造とすることが適当である。
- 以上の構造化の考え方に基づき、目標、見方・考え方、内容及び学習活動のイメージを整理した（内容の詳細は後述）。なお、第１部第７章（１）⑤で示したように、情報活用能力の育成に資する内容は、情報技術の加速度的な進化に対応し刷新を図っていく必要があるため、学習指導要領解説の一部改訂をタイムリーに行うことが適当である。また、具体的な内容項目については、あくまでも現時点のものである点に留意する必要がある（情報技術側の発展を踏まえ、国が作成する授業動画において少なくとも年に1回のアップデートを図る前提）。
- また、１．で整理した情報技術の急速な進展やその負の側面への対応を踏まえ、メディアリテラシー、AI及びプログラミング的思考に関する内容についても整理した（内容の詳細は後述）。

（３）各教科等との関係

1-3-15参照

- 情報活用能力は、教育課程全体を通じて育成すべき学習の基盤となる資質・能力である。しかし、その育成を各教科等の中で個別に担うだけでは、体系的・系統的な育成が難しいだけでなく、各教科等において情報技術の基本的な活用方法等の指導に時間を要し、教科固有の学びの充実にも課題が生じている。
- このため、新教科・領域等を情報活用能力の育成の「要」と位置付け、タイピング等の基本的な端末操作やプログラミング、データ活用など、これまで各教科等で個別に扱われてきた内容を体系的・系統的に育成することが適当である。
- これにより、各教科等では、情報活用能力が育成されていることを前提として教科固有の学習に一層重点を置くことが可能となり、教育課程全体として学びの質の向上を図ることができる（各教科等の学びの質の向上に係る具体的な効果や移行可能な内容については後述）。
- 一方で、情報活用能力は「要」となる教科等のみで育成されるものではなく、各教科等における学びを通じても一層高められるものである。このため、「要」となる教科等と各教科等は、それぞれの役割を担いながら相互に補完し合う往還的な関係として整理することが適当である。
- こうした考え方に基づき、GIGAスクール構想により整備されたデジタル学習基盤の下、情報活用能力の育成の「要」となる教科等を中核としつつ、各教科等においても教科固有の学びを通じて情報活用能力を育成することにより、教育課程全体として学びの質を高めるとともに、児童生徒の日々の学習や生涯にわたる学びを支えることを目指す。

3. 目標及び見方・考え方のあり方

（１）目標のあり方

【①「情報・技術科」の目標】

情技①参照

- 「情報・技術科」は新教科であることから、２．で整理した情報技術と生産技術の両者を掛け合わせることにより、包摂的で豊かな生活や社会の実現を目指すという教科の目的を踏まえた目標の設定が求められる。
- まず、目標柱書の（資質・能力の趣旨）には、情報技術によって生活や社会の問題を発見・解決するという情報活用能力の側面と、技術によるものづくりなどの価値創造を通して問題を発見・解決するという技術科固有の側面を合わせて示した。
- また、目標柱書の（学習過程）には、情報技術を実践的・体験的に学ぶという情報活用能力育成に資する側面と、情報技術を基盤とする生産技術（現行のA材料と加工、B生物育成、Cエネルギー変換の技術領域）を実践的・体験的に学ぶという技術科固有の側面を合わせて示した。
- さらに、資質・能力の柱ごとの規定ぶりについて、（「知・技」）には、2040年代の社会を見据え、技術をただ知るだけでなく、技術を価値創造の手段として活用し俯瞰できるよう、「情報技術や生産技術でものを生み出す方法」を明記した。
- （「思・判・表」）には、情報技術の負の側面への対応もより明確化するため、生活や社会の問題について、「正負の両面を含め多角的に捉え」ることを明記した。
- （「学びに向かう力」）については、普段から触れる技術に好奇心を持ち、多様な他者と協働しながら試行錯誤を重ね、よりよい解決を探究する態度を示した。また、現行の趣旨を引き継ぎつつ、包摂的で豊かな生活や社会の実現に向け、社会的責任を踏まえ、人やその活動、環境等を多角的に捉えながら技術を活用・創造しようとする意思や感性を示した。

【②「情報科」の目標】

情技②参照

- 「情報科」においては、高校段階における情報活用能力育成の中核を担う教科として、その役割を更に発展させ、情報技術を活用した探究や価値創造を実践できることを目指した目標を設定することが求められる。
- まず、目標柱書の（資質・能力の趣旨）には、生活や社会を情報の観点から捉え情報技術で問題を解決するという側面と、データ化されていない新たな情報を発見し、情報技術の力も使って可視化し、新たな価値の創造を支えていくという側面を合わせて示した。
- また、目標柱書の（学習過程）には、高校段階で一層重視される情報技術の特性の科学的理解と、それに基づく探究的な活動における活用について明確化し示した。
- さらに、資質・能力の柱ごとの規定ぶりについて、（「知・技」）は、獲得を目指す内容を一部具体に列挙するという現行の方向性を引き継ぎつつ更新し、（「思・判・表」）には、情報技術の正負の両面を踏まえて事象を多角的に捉え、問題解決や価値創造を考えることを明記した。
- （「学びに向かう力」）については、生活や社会を情報の観点から主体的に捉え、多様な他者と協働しながら試行錯誤や評価・改善を重ねる態度を示すとともに、社会的責任を持って情報技術を活用し主体的に行動しようとする意思や態度を明確化した。
- なお、教科としての一貫性を踏まえ、柱書及び（「学びに向かう力」）は各科目の目標と統一的な表記とすることが適当である。
- 各科目の（「知・技」）及び（「思・判・表」）については、柱書の構成を踏まえつつ、情報Ⅰで培った基礎の上に情報Ⅱを位置付ける考え方の下、内容の系統性を損なわない形で整理した。

（2）見方・考え方のあり方

【①「情報・技術科」の見方・考え方】

情技③参照

- １．で整理した2040年代の社会を見据えると、情報技術や生産技術は、生活や社会の基盤として、現在以上にあらゆる分野へ浸透していることが見込まれる。このような社会における課題解決や価値創造のためには、情報や技術を文理横断・文理融合（STEAM）的な視点から活用・創造できる力を身に付けることが求められる。
- また、AIをはじめとするデジタル技術の進展を踏まえ、情報技術と生産技術を活用して社会や経済を支えるアドバンスト・エッセンシャルワーカーや、将来の技術革新を担う人材の基盤を育成することも重要である。
- このため、「情報・技術科」を学ぶ意義は、技術を使いこなして生活や社会をよりよくするとともに、技術そのものを発展させることと整理した。
- これを踏まえ、見方・考え方における（当該教科で扱う事象や対象）については、発達段階と情報科との接続を踏まえ、「生活や社会の問題」を中心に扱うことが適当である。
- また、（当該教科固有の物事を捉える視点）については、技術の正負の両面を含めて多角的に捉えることとし、（当該教科固有の考え方や判断の仕方）については、豊かな生活や社会の実現に向けて情報技術や生産技術を活用・創造するとともに、誰もが技術を使いこなし参画できる包摂的な社会を志向することが適当である。
- なお、包摂的な社会とは、持っている個性や特性によらず、すべての子供たちが情報技術や生産技術を使いこなして、その社会課題の解決や価値の創造に一員として参画できる社会を表現している。これに基づき、例えば、現在、国が開発している教材等は包摂性に配慮したものとしたり、情報・技術科担当教員の包摂性に関する理解を増進するなどの取組が求められる。

【②「情報科」の見方・考え方】

情技④参照

- １．で整理した2040年代の社会を見据えたとき、現在よりも一層、情報技術が生活や社会の基盤となっていることが見込まれる中、このような社会での課題解決や価値創造のためには、情報活用能力を備えたよき創り手・賢い使い手となることが求められる。
- このため、「情報科」を学ぶ意義としては、情報技術を活用してあらゆる事象を情報として捉え直し、問題の解決や価値創造に資する形に再構成することを通じて、生活や社会をよりよくすることと整理した。
- これを踏まえ、見方・考え方における（当該教科で扱う事象や対象）については、中学校情報・技術科からの発展性や連続性を踏まえつつ、現行同様、生活や社会に限らないあらゆる「事象」とすることが適当である。
- また、（当該教科固有の物事を捉える視点）については、情報そのものや情報同士の関係・構造・意味などのつながりに着目するという現行の情報科固有の視点を維持した。
- 当該教科固有の考え方や判断の仕方）については、情報の正負の両面に配慮しながら、豊かな生活や社会の実現に向けて情報技術を活用して問題解決や価値創造を行うこととし、併せて、誰もが情報技術を活用して参画できる包摂的な社会を志向することが適当である。
- なお、包摂的な社会については、「情報・技術科」と同様の趣旨である。

4. 資質・能力の構造化のポイント

（１）表形式化の形式

- 「情報・技術科」、「情報科」ともに内容項目ごとに固有の「知・技」とそれに対応する固有の「思・判・表」を示しやすいため、学習指導要領は「並列パターン」で表形式化した。

（２）「情報・技術科」の「統合的な理解・総合的な発揮」

情技⑤、⑥参照

- 技術分野の学習は、木材加工や栽培、電子工作といった体験的な学習にとどまる傾向があり、それらを生活の中で活用したり、課題の解決に生かすことに結び付けて考える学習が十分ではないという課題が指摘されてきた。
- そこで、「情報・技術科」の「深い学び」を確かなものとするためには、領域を構成する各領域技術について、「知・技」の習得にとどまらず、実生活・実社会における課題解決や価値創造に活用できる資質・能力へとつなげていくことが重要である。

【①「統合的な理解・総合的な発揮」の区分】

- まず、「統合的な理解・総合的な発揮」の区分については、学びが深まった生徒の姿を具体的にイメージでき、単元の構想や指導・評価の改善にもつながるものとすることが重要であることから、二つの領域（①情報技術、②情報を基盤とした生産技術）を構成する内容項目ごとに整理した。
- これにより、「デジタル化」「自動化」「システム化」といった情報技術や、「材料と加工」「生物育成」「エネルギー変換」といった生産技術を活用して、未知の状況において課題解決や価値創造を行う姿、あるいはそれらを総合的に活用して、より複雑で実社会に近い課題に取り組む姿を目指した学びを具体的に構想できるようになり、生徒の深い学びの実現と、それを支える単元構想や指導・評価の改善につながることが期待される。

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の設定の考え方】 情技⑨参照

- 次に、「統合的な理解・総合的な発揮」の設定の考え方について、まず「統合的な理解」では、当該技術によりできることやその技術が有している本質的な価値を端的に示しつつ、その趣旨に沿った技術活用が生活や社会における価値創造にどのようにつながるかを明示することが適当である。
- これにより、単に技術に関わる知識を覚えたり実習を通じて技能を磨くということにとどまらず、当該技術活用の有する価値や可能性を理解できるような授業づくりを促すことが期待される。
- 続いて「総合的な発揮」では、技術に関しての「統合的な理解」を実際の生活や社会に適用して、できるようになってほしい技術を通じた課題解決の姿を端的に示すことが適当である。
- これにより、現実社会における課題解決に近い題材を設定しつつ、将来の職業生活での実践的な力を育むような授業づくりに繋げていくことが期待される。なお、技術の正負の両面に目を向けることの重要性を踏まえ、当該技術が持ちうる負の側面への配慮等について冒頭に記載した。

（３）「情報科」の「統合的な理解・総合的な発揮」

情技⑦、⑧参照

- これまでの「情報科」の学習は、情報技術に関する知識や技能の習得を中心とした座学的な授業となる傾向があり、探究的・実践的な学びを通して、それらを実社会の課題解決や価値創造に生かす学習が十分ではないという課題が指摘されてきた。
- そこで、高等学校「情報科」の「深い学び」を確かなものとするためには、各内容項目で身に付けた「知・技」を相互に関連付けながら、実社会における課題解決や価値創造に活用できる資質・能力へとつなげていくことが重要である。

【①「統合的な理解・総合的な発揮」の区分】

- まず、「統合的な理解・総合的な発揮」の区分については、学びが深まった生徒の姿を具体的にイメージでき、単元の構想や指導・評価の改善にもつながるものとすることが重要であることから、情報Ⅰ及び情報Ⅱを構成する内容項目ごとに整理した。
- これにより、「情報デザイン」「データ活用」「システム開発」「AI活用」といった各内容項目で培った情報技術を用いて未知の状況において課題解決や価値創造を行う姿、あるいはそれらを総合的に活用して、より複雑で実社会に近い課題に取り組む姿を目指した学びを具体的に構想できるようになり、生徒の深い学びの実現と、それを支える単元構想や指導・評価の改善につながることが期待される。

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の設定の考え方】

情技⑨参照

- 次に、「統合的な理解・総合的な発揮」の設定の考え方について、まず「統合的な理解」では、情報Ⅰ・Ⅱで設定した各内容項目に関連する情報技術の活用手段や情報そのものがもつ本質的な意義を端的に示すことが適当である。
- これにより、単に用語や情報技術の内容を伝える授業ではなく、その意義や実生活・社会における活用場面を掴む授業づくりへの改善を促すことが期待される。
- 続いて「総合的な発揮」では、情報技術や情報に関しての統合的な理解を実際の生活や社会に適用して、できるようになってほしい課題解決の姿を端的に示すことが適当。
- これにより、現実社会における課題解決に近い題材を設定しつつ、将来の社会生活での実践的な力を育むような授業づくりに繋げていくことが期待される。なお、「情報・技術科」同様、情報技術の正負の両面に目を向けることの重要性を踏まえ、情報技術が持ちうる負の側面への配慮等について冒頭に記載した。

5. 内容の改善のあり方

（1）内容の充実について

【①情報活用能力の抜本的向上に向けた重点的な学習内容】

- 情報活用能力の抜本的向上を図る観点から、各教科等の内容の体系を整理するに当たり、その前提として、小・中・高等学校を通じて一貫して育成すべき重要な学習内容について、あらかじめ体系性・系統性を明確にしておくことが重要である。
- 具体的には、2040年代の社会を見据え、情報の真偽や偏りを見極めるメディアリテラシー、 AIを使いこなす力、情報技術を活用した課題解決、価値創造の基礎となるプログラミング的思考は、情報活用能力の中核をなす内容として、個別にその体系性や系統性を整理し、教科の内容の整理に繋げる必要がある。

＜（ア）メディアリテラシー＞

情技㉒、㉓参照

- 日々の情報を適切に見極め、健全な民主主義社会を支える主権者を育成する観点から、真偽不明な情報を主体的に吟味・判断・留保する「メディアリテラシー」の抜本的強化が急務である一方、学校間の取組状況に差があることが指摘されている。
- このため、「メディアリテラシー」を情報活用能力の構成要素として位置付け、情報メディアの特性が受け手に及ぼす影響を踏まえ、情報を社会的・文化的背景の中で吟味し批判的に評価したり、発信したりして、社会参画する考え方や態度として整理した。
- また、「メディアリテラシー」の文脈でデジタル社会の具体的な状況に適切に参画・対応できるようになるためには「クリティカル・シンキング（論理的・合理的に考察し、内省的に思考を振り返りながら、よりよい判断を志向する思考の様式）」が必要であることから、「メディアリテラシー」は、各教科等で育まれた「クリティカル・シンキング」を、新教科・領域等において総合的に働かせながら育成するものと位置付けることが適当である。
- その上で、「メディアリテラシー」は、情報モラルとともに、「②適切な取扱い」の一環として明確化し、情報の信頼性の確認や判断の留保、多様なメディアの比較や情報の吟味などについて、新教科・領域等で体系的に育成することが適当である。

＜（イ）AI＞

情技㉔、㉕参照

- 近年、自律的に目的を達成する「AIエージェント」や、ロボット等をAIで制御する「フィジカルAI」など、AI技術の進展と社会実装が急速に進んでいる。
- また、検索エンジン等を通じて児童生徒は既に日常的にAIに触れている。学習の場面においても、AIの活用は自らの考えを広げたり深めたりすることで学習効果の向上が期待される一方で、その特性やリスクへの理解が不十分なまま利用することで、AIへの過度な依存や学習過程の省略（いわゆる認知的オフロード）による学習効果を低下させるリスクなどを招き、深い学びに繋がらないという指摘もある。
- 以上より、AIを使いこなす力を、単なる操作技能ではなく、AIを適切かつ効果的に活用し、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていく力と捉え、新教科・領域等において内容項目横断的にかつ発達段階に応じてAIに関する学習内容を扱うことが適当である。
- また、AIの活用が深い学びに繋がらないと考えられる例や各教科等における効果的なAIの活用例を含む、具体的な利活用のポイントについては、本「審議まとめ」や諸外国の議論、学校現場における実践の蓄積等を踏まえつつ、学習指導要領改訂を待たずしてガイドライン等で対応することが必要である。

＜（ウ）プログラミング的思考＞

情技㉖、㉗参照

- 前回改訂では小・中・高等学校を通じたプログラミング教育の充実が図られたが、学習内容や指導の在り方にはばらつきが見られ、問題の発見・解決にプログラミングを活用する学習も十分とはいえない状況がある。
- また、AI技術の発展により、自然言語でAIに指示してプログラムやアプリケーションを生成できる環境が広がり、従来は技術者が担っていた自動化やシステム化を利用者自身が実現できる場面が増えている。
- 一方、AIが生成したコードやシステムには誤りが含まれる場合もあり、これらを踏まえれば、AIの発達によってプログラミングに関する学習が不要になると捉えることは適当ではなく、むしろ、コーディングに自然言語を用いる場合であっても、目的に応じてAIに適切に指示することや、作成・生成したコードや解決策の妥当性を論理的かつ批判的に検討し、評価・改善していくことが一層重要となる。
- こうした状況を踏まえ、「プログラミング的思考」を、目的や課題を構想し、AIへの指示やプログラミングを通じて解決策を実現するとともに、生成・作成したものを論理的・批判的に評価・改善し、責任を持って活用するまでを含む一連の考え方として発展的に捉え直した。

（※1）プログラミングにAIを活用する場合でも、成果物の検証・改善や責任を持って活用するためには、コーディングをはじめプログラムを構成する仕組みや方法を理解することは引き続き求められる

- また、これを育成するためにはプログラミングに関する学習内容を体系的・系統的に指導する必要があることから、「プログラミング的思考」は小学校に限らず、中学校・高等学校においても育成すべきものと整理した。

【②情報活用能力育成の「要」となる教科等の学習内容】

＜（ア）体系整理の方向性＞

- 情報活用能力の育成の「要」となる「情報の領域」、「情報・技術科」、「情報科」で扱うべき内容の体系については、１． で示した全体の考え方や方向性、２． 新教科・領域の創設で示した考え方に基づき、３． で示した目標、見方・考え方、４． で示した「統合的な理解・総合的な発揮」との一貫性を確保しつつ整理した。
- その際、特に「情報の領域」「情報・技術科」については、創設に伴い生じる標準授業時数の増加について、教育課程全体を見通した観点からの検討・判断に資するよう、各学習内容と育成すべき資質・能力との関係を体系的に整理しつつ、最終的にどの程度の授業時数が必要となるのかの目安、そのことにより他教科等の学びがどのように充実するのかを含め、新教科・領域の必要性を明確な形で示すことが求められる。
- そこで、体系整理の手順は次の通り整理した。
  - ① まず、教科全体として育成を目指す資質・能力を実現するために、各領域・内容項目が相互にどのような関係で構成されるべきかを整理する。
  - ② 次に、各内容項目について、具体的にどのような学習内容によって構成されるかという観点から、学習内容を一定のまとまりごとに整理するとともに、それぞれのまとまりが内容項目の中でどのような役割を担い、相互にどのような関係にあるのかについて整理する。
  - ③ 次に、それぞれの内容のまとまりについて、実際の授業を具体的にイメージできるような学習活動の単位で整理する。
- これにより、教科・領域全体の構造から、内容項目、内容のまとまり、具体的な学習活動イメージに至るまで、一貫した考え方の下で体系が整理できるとともに、新教科・領域の必要性や妥当性、必要となる授業時数の考え方についても、広く国民に対して分かりやすく示す必要がある。

【③「情報の領域」】

＜（ア）内容項目間の関係＞

情技㉘参照

- 「情報の領域」は、「探究の領域」を支える情報活用能力を総合的に育成すること、新たに創設する領域として一から内容体系を構築できることを踏まえ、情報活用能力を構成する３つの要素を内容項目として整理した。
- 「①活用」は、必要な情報を集めて整理し、分かりやすく表現しながら、身近な課題を解決できること、「②適切な取扱い」は、情報技術の特性やリスクについて理解し、メディアリテラシーを働かせながら、ルールやマナーを守り、他者や社会への責任を考え、安全に活用できること、「③特性の理解」は、情報技術の基本的な仕組みを理解し、考えた手順を基に解決策を構想・表現できること、といった資質・能力をそれぞれ育成するものとして整理した。
- また、小学校段階での情報活用能力を総合的に育成するためには、体験的な活動を重視し「①活用」を中核としながら、「②適切な取扱い」「③特性の理解」と相まって培うという相互の関係性として整理した。

情技㉙参照

＜（イ）内容のまとまり間の関係＞

- 内容のまとまりは、それぞれが独立して学習されるものではなく、相互に関連しながら育成されることを基本とすることが適当である。
- その上で、各まとまりが担う役割を明確にすることにより、学習内容の重複や不足を防ぐとともに、第３学年から第６学年までを通じた系統的な指導につながる内容の体系として整理することが重要である。
- 具体的には、「①活用」を構成する内容のまとまりは、「❶課題の設定」「❷情報の収集」「❸整理・分析」「❹まとめ・表現」という探究のプロセスに対応させ、それぞれの場面で必要となる情報技術の活用方法や技能を一体的に身に付けられるよう整理した。また、探究のプロセスに限らず、各種学習活動の基盤となる情報機器の操作方法等については、「❺基本的な操作」として位置付け、同じく「①活用」として扱うことが適当である。
- 「②適切な取扱い」については、情報モラル、情報セキュリティ、個人情報・著作権、メディアリテラシー、AIの適切な利用など、安全かつ責任ある情報活用を支える内容について、「❶法や制度」「❷倫理」「❸安全・メディア理解」の三つの内容のまとまりとして整理した。これらは、それぞれ異なる観点から相互に補完し合うことで情報技術の正負の側面に対処できるようになるものであり、偏りなく関連付けながら学ぶことが重要である。
- さらに、「③特性の理解」については、「❶情報及びコンピュータ」「❷AI」「❸アルゴリズム・プログラミング」「❹デザイン」「❺データの扱い」「❻コミュニケーションやメディア」「❼社会的役割」の七つの内容のまとまりについて、発達段階に応じて情報技術の仕組みや科学的な特性を多面的・体系的に理解できるよう整理した。これらは相互に密接に関連しており、ある内容の理解が他の内容の理解や活用を支えることから、関連付けながら学習する構造とすることが適当である。
- このように内容のまとまり相互の関係性を整理することにより、内容項目ごとの学びを支える重複や不足のない体系的・系統的な学習活動を構想しやすくなることが期待される。

＜（ウ）学習活動イメージ＞

情技㉚、㉛参照

- ②の内容のまとまりの考え方を受けた具体的な学習活動について、情技㉛のとおり可視化した。これにより内容の体系と育成すべき資質・能力との対応関係がより明確になるとともに、「情報の領域」の必要性や授業時数の妥当性についても理解しやすい形で示すことが可能となる。
- なお、情技㉛にて示した学習活動のイメージは、各学校一律に実施することを求めるものではなく、地域や学校、児童の実態等に応じて柔軟に工夫・展開されることを前提としている。
- 具体的な「情報の領域」の学習活動のイメージについては、「②適切な取扱い」「③特性の理解」に分類される内容のまとまりを構成し、探究のプロセスに位置付けることが難しいものは、独立した「情報ブロック」として学ぶことが適当である。
- また、同じ内容のまとまりを構成する「情報ブロック」の内容は、第３学年から第６学年へと系統的に発展していくことに留意が必要。

（※2）適切な取扱い ③安全・メディア理解「a.受け取る情報の特徴」の例
第３学年では、情報の特徴や偽・誤情報を理解し、第４学年では、情報を発信・再構成する体験を通してAIの出力を含め情報を鵜呑みにしない姿勢を育み、第５・第６学年では、メディアやSNSの特性、エコーチェンバーやフィルターバブルも踏まえ、多角的に情報を判断・活用する力へと発展させる

- その上で、「②適切な取扱い」や「③特性の理解」で学んだことを総合的に活用し、リアルな課題を解決しながら、生活や将来に繋がる力にするため、「①活用」については、例えば、「デジタル技術の正と負の側面を踏まえたマイルールをつくる」「プログラムを通じてオリジナルロボットを動かす」「生成AIの特性やリスクを踏まえた作品制作を行う」といった、探究のプロセスを自覚的に経験しながら、児童が主体的に取り組むことのできる「ミニ探究ユニット」として学ぶことが適当である。

＜（エ）指導上の工夫や環境整備＞

情技㉛、㉜参照

- なお、「情報ブロック」や「ミニ探究ユニット」を掛け合わせた「情報の領域」の学習については、例えば１学期に集中的に配置する等して、育成した情報活用能力を探究の基盤としてよりよく活かすなど、学校現場の実態に応じて柔軟な工夫を可能とすることを前提として、多様な工夫の在り方について、国が参考例を示すことが適当である。
- また、「情報の領域」の指導にあたり、各学校において過度な負担なく授業が実施できるよう、すでに国が教師が授業でそのまま活用可能な授業動画を含めた学習者用教材の開発を始めているところ、具体的な内容については、「情報の領域」の学習活動イメージを踏まえつつ、今後検討していくべきである。
- その際、質の高い教材となるよう、関係機関とも積極的に連携しつつ、学校現場と往復しながら学校現場が使いやすいものにすること、技術の進展等に伴う内容の陳腐化を防ぐ観点から随時のアップデートを図ること等に留意する必要がある。

＜（オ）小学校低学年における情報活用能力の育成のあり方＞

情技㉝参照

- 小学校低学年においては、デジタルに体験的に慣れ親しむことを重視し、各教科等の学習を通じて、情報活用能力の基礎を育成することが重要。このため、「情報の領域」につながる基盤として、「①活用」のうち「基本的な操作」を中心に、児童の発達段階に応じた学習活動を位置付けることが適当である。具体的には、コンピュータによる文字入力や、写真・動画の撮影、録音などの体験を通じて、デジタル学習基盤を活用するための基礎的な技能を身に付ける。
- また、「②適切な取扱い」及び「③特性の理解」についても、「基本的な操作」を学ぶ過程と一体的に育成することが重要である。例えば、ID・パスワードを適切に管理すること、正しい姿勢で情報端末を使用すること、許可なく他者の写真や動画を撮影しないことなどを、各教科等における体験的な活動の中で学ぶことにより、「情報の領域」における体系的な学習へ円滑に接続することが適当である。

【④「情報・技術科」】

＜（ア）内容項目間の関係＞

情技㉞、㉟参照

- 「情報・技術科」は、情報活用能力の体系的整理と教科固有の内容を統合し構造化するという方向性のもと、小学校から高等学校へとつながる情報活用能力を体系的に育成する「１．情報技術」領域と、情報技術を基盤として実生活や実社会を支えるものや仕組みを創造する「２．情報を基盤とした生産技術」領域に区分している。
- その上で、「１．情報技術」領域については、情報活用能力育成のために扱うべき内容を、「データを基に情報を表現し、データにより特定の処理を自動化し、これらの技術を組み合わせシステムとして活用するという、デジタル社会において情報技術が機能する構造」として捉え直し、段階的・統合的に学べるよう、「(1)情報の表現とデジタル化」「(2)プログラミングと自動化」「(3)情報基盤とシステム化」の三つの内容項目で整理した。
- また、「２．情報を基盤とした生産技術」領域については、現行技術科で扱っている領域技術を踏まえつつ、デジタルを活用して構想し実生活や実社会を支えるものや仕組みを生み出す観点から、「(1)材料加工とデジタル製作」「(2)生物育成とデータ活用」「(3)エネルギー変換とスマート化」を基礎とし、「情報技術」領域の内容も含めそれらを横断的に活用して課題解決を行う「(4)技術の統合（後述）」を位置付けた。
- さらに、各領域で学んだ技術を相互に関連付け、包摂的で豊かな生活や社会の実現に向けた課題解決の構想から具体化までを一体的に行うことができる資質・能力を育成する関係性とすることが適当である。

【新内容項目「技術の統合」について】

- 近年では、AIやセンシング、データ基盤等の発展により、情報技術と生産技術を組み合わせた「統合的な技術」が、交通、医療、福祉、防災、環境など様々な分野で急速に社会実装され、生活や社会の基盤となりつつある。
- 例えば、自動運転や介護ロボット、スマートフォン等は、AI、ネットワーク、センサ、制御技術など複数の技術が一体となって機能するシステムであり、今後はこうした統合的な技術を活用して社会課題を解決し、新たな価値を創造することが、あらゆる分野で一層重要になることが見込まれる。
- 一方で、こうしたシステムの仕組みや技術相互の関係を理解しないまま利用することは、技術を十分に活用できないだけでなく、安全上のリスクや技術への過度な依存を招くおそれもある。
- このため、義務教育段階から、個別の技術の理解にとどまらず、それらがどのように組み合わされて機能するのかという「統合的な技術」や「システム」の基本的な考え方を理解し、課題解決や価値創造に活用できる資質・能力を育成することが重要である。
- このことを踏まえ、両領域で学んだ「知・技」を相互に関連付けながら、特定の技術にとらわれない「つくる」活動（外化）を通して、課題解決の構想から具体化までを一体的に実践する機会を充実するため、新たに「技術の統合」を内容項目として位置付けた。
- これにより、各領域で身に付けた「知・技」を総合的に活用し、実生活や実社会の課題を解決するとともに、新たな価値を創造できる資質・能力の育成につなげる。

＜（イ）内容のまとまり間の関係＞

情技㊱参照

- 「情報・技術科」の内容のまとまりについては、情報活用能力の体系整理に基づく「①活用」「②適切な取扱い」「③特性の理解」の三つの観点と、技術科として重視してきた「技術の学習過程の考え方」との双方を整合的に位置付けることが重要である。
- このため、「１．情報技術」領域の各内容項目は、単に知識や技能を個別に学ぶ構成ではなく、まず技術の原理や仕組みを理解し、その知識や技能を活用して課題解決に取り組み、社会や生活との関わりの中で技術を評価し俯瞰するという一連の学習過程の中で、情報活用能力やものづくりによる問題解決ができる力を総合的に育成できる構造として整理することが適当である。
- 例えば、「(1)情報の表現とデジタル化」という内容項目であれば
  - データの構造やデータの管理・分析の方法、ネットワーク、AI、メディアの特性など基本的な仕組みを知る「❶情報のやり取りに関する特性を知る」、
  - 個人情報やセキュリティ、偽・誤情報を踏まえて、安全に情報を使う「❷安全に情報を扱う」

  といった、情報活用能力の体系における「②適切な取扱い」や「③特性の理解」に相当する、基盤的な内容のまとまりを一体的に学んだ上で、
  - フィルターバブル、エコーチェンバーなど情報の特性や偏りを踏まえて、情報の信頼性を批判的に吟味する「❸情報を批判的に吟味する」、
  - 相手の立場に立って、見やすく分かりやすく情報を伝えられる方法を知り、発信する「❹情報を分かりやすく表す・伝える」

  といった、「①活用」に関する内容のまとまりを、問題解決を実践したり技術を俯瞰したりする学習活動の中で、往還させながら習得する関係性として整理した。
- これにより、情報やデータを正しく読み取り、その妥当性を批判的に確かめ、分かりやすく伝えられるといった「(1)情報の表現とデジタル化」としての「統合的な理解・総合的な発揮」の育成につなげる。
- 同様に、「２．情報を基盤とした生産技術」領域の各内容項目についても、「技術の学習過程の考え方」と対応させながら、「統合的な理解・総合的な発揮」の育成につながる一連の学習過程となるよう、内容のまとまりを構造化することが適当である。
- 「技術の統合」についても、各領域技術で学んだ知識や技能を関連付けて活用し、日常生活の中で生かせたり、それぞれの場面で身に付けた「思・判・表」を組み合わせて働かせ、未知の状況においても自ら課題を解決できたりするようになるという観点から、「仕組みの理解→課題の設定→解決策の構想→解決策の制作等→評価・改善→技術の俯瞰」という流れで学習を展開することが望ましい。これは技術の学習過程と同趣旨であることから、生産技術と同様の構造で内容のまとまりを整理することが適当である。

＜（ウ）学習活動イメージ＞

情技㊲参照

- ②の内容のまとまりの考え方を受けた具体的な学習活動について、情技㊲のとおり可視化した。これにより内容の体系と育成すべき資質・能力との対応関係がより明確になるとともに、「情報・技術科」の必要性や授業時数の妥当性についても理解しやすい形で示すことが可能となる。
- なお、情技㊲にて示した学習活動のイメージは、各学校一律に実施することを求めるものではなく、地域や学校、生徒の実態等に応じて柔軟に工夫・展開されることを前提としている。
- その上で、「１．情報技術」領域の各内容項目における学習活動イメージは、内容のまとまりの構造に基づき、まず、「技術の学習過程の考え方」における「(ア)技術の原理と仕組み」として、「②適切な取扱い」「③特性の理解」に関する個別の学習活動を一体的に理解できるよう整理した。
- その後、それらを基盤に、「技術の学習過程の考え方」における「(イ)技術による問題解決」「(ウ)社会における技術の吟味と活用」として、（ア）で学んだことを「①活用」し、未知の状況でも課題を解決できる力とすることを目指し、「情報を伝えるアプリを作る」「ロボットを動かすプログラムを作る」といった問題解決を実践する単元に取り組む。
- このように学習活動を配列することにより、情報活用能力の育成と技術の学習過程を一体的に位置付けた指導が可能となる。
- 「２．情報を基盤とした生産技術」領域の各内容項目における学習活動イメージについても、それぞれの技術の仕組みや安全な使い方を学ぶ、課題設定から評価・改善までの問題解決のプロセスを学ぶ、当該技術が生活や社会、環境とどのような関係にあるのかを学ぶ、といった「技術の学習過程の考え方」に基づき、技術の「深い学び」を実現できるよう配列した。

＜（エ）指導上の工夫や環境整備＞

情技㊳、㊴参照

- 「技術の統合」では、複数の技術を組み合わせて課題を解決することから、各技術の特性を踏まえた構想、制作・実装、評価・改善を繰り返しながら、全体として機能するシステムへと高めていく学習過程を重視することが重要である。
- そのため、生徒の実態や課題の内容に応じて、一連の問題解決の過程を十分に経験できるよう、一定のまとまりのある時間を確保できるようにすることが適当である。
- 具体的には、各内容項目における問題解決の学習との系統性を損なわない範囲で、その時間の一部を「技術の統合」の問題解決の時間として位置付けるなど、弾力的な指導計画の編成を可能とすることが考えられる。
- 例えば、既に製作した作品に新たな情報技術を付加して機能を高度化する学習や、各領域で学んだ技術を統合して新たなシステムを構想・製作する学習など、生徒の実態や学校の状況に応じて多様な実践を展開できるようにすることが重要である。
- このような指導計画の工夫や留意事項については、「内容の取扱い」等において示し、各学校が実情に応じて柔軟に教育課程を編成できるようにすることが適当である。
- また、「技術の統合」の指導にあたり、教員が不安を感じることなく趣旨を十分に理解し、確実に実施できるよう、国が実施している教材の開発にとどまらず、指導計画や授業の具体的なイメージを示す参考資料、研修を組み合わせたパッケージの提供まで行うべきである。
- さらに、「情報・技術科」に係る条件整備として、国は、すべての中学校担当教員の指導力向上に資する研修を支援するとともに、3Dプリンター等の教材の各自治体における整備状況の把握・可視化を踏まえ、その整備促進を図る必要がある。

【⑤「情報科」】

＜（ア）内容項目間の関係＞

情技㊵、㊶参照

- 「情報科」は現行の科目構成を維持することから、内容項目についても現行同様学習内容を基に分類する構成を基本とし、AIやデータの扱いといった数理・データサイエンス・AI教育との関係で不十分な内容の扱いや一部内容の内容項目間の重複の解消などを踏まえつつ整理した。
- 情報Ⅰについては、情報技術を活用してどのように課題を解決するか、という観点で、情報デザイン、データ分析とモデル化・シミュレーション、システム開発といった現行の方向性を維持した類型で分け、それぞれの仕組みや活用方法を学ぶ内容項目を立てることが適当である。((2)情報デザインとデザイン思考、(3)データ分析とモデル化・シミュレーション、(4)アルゴリズムとシステム開発)
- その上で、情報技術を活用した問題解決の前提として、ネットワークやAI等の共通的な技術や情報社会におけるルールやマナー等を学ぶ内容項目を立てるとともに、中学校やこれらすべての内容項目で学んだ情報技術を総合的に活用して、課題解決プロセスを実践する機会を充実するための内容項目を立てることが適当である。((1)情報の仕組みと社会との関わり、(5) PBLによる課題解決の実践)
- 情報Ⅱについても、情報Ⅰと内容項目の基本構成は同様としつつ、専門性の高まりや高等教育との接続を踏まえ、データサイエンスを抜本的に充実する内容項目と、単独でAIに関して扱う内容項目を新たに立てることが適当である。((1)社会課題とデータサイエンス、(2)コンテンツデザイン、(3) AI、(4)先端技術と情報システムデザイン、(5) PBLによる価値創造の実践)
- 情報Ⅰ、Ⅱいずれも、内容項目(1~4)で固有の情報技術を学びつつ、それらを課題解決・価値創造のプロセスで実践するといった探究的な学びの機会(5)を充実するといった関係性が成り立つ。

＜（イ）内容のまとまり間の関係＞

情技㊷参照

- 内容項目の構成が、課題解決のための特定の情報技術に関する内容を基にする考え方を踏まえれば、情報Ⅰ、Ⅱともに、❶個別の情報技術の仕組みや手法を学ぶ内容のまとまりと、❷それを活用した課題解決を実践する内容のまとまりに区分し、基本的に、❶を学んだ上で、❷に取り組む関係とすることが適当である。
- 例えば、「（２）情報デザインとデザイン思考」という内容項目では、「❶情報デザイン」と「❷デザイン思考」という内容のまとまりに整理しているが、これは、
  - ➢ まず❶で目的や対象に応じた情報の構造化や表現方法など、分かりやすく効果的に情報を伝えるための表現の原理や手法を学んだ上で、
  - ➢ ❷具体的な課題解決の場面で、ユーザーの立場や利用場面を踏まえて、ユーザーにとって適切な理解や行動を促す表現や解決策を設計するとともに、フィードバックを通して改善していく学習活動を展開することが想定される。
- なお、情報Ⅰ、Ⅱともに（５）については、課題解決プロセスの実践を展開するため、内容のまとまりは設けないものとすることが適当である。

＜（ウ）学習活動イメージ＞

情技㊷参照

- 上記例示のように、内容のまとまりの❶は主に、「②適切な取扱い」「③特性の理解」の要素を持つ学習活動となり、❷は主に、「①活用」の要素を持つ学習活動となるようイメージすることが適当であり、情技㊷のとおり整理したが、これらは各学校一律に実施することを求めるものではなく、地域や学校、生徒の実態等に応じて柔軟に工夫・展開されることを前提としている。

情技㊸参照

＜（エ）指導上の工夫や環境整備＞

- 情報活用能力を小・中・高等学校と体系的・系統的に育成できるようになったことを踏まえ、情報Ⅱについては、現場のニーズに応じて、より高度な情報活用能力の育成を図れるようにし、生徒や地域の実情に応じた特色・魅力ある教育を実現するため、各学校において、実社会の課題を探究的に解決する内容を充実させられるよう、柔軟に単位数を配当できることが適当である。
- 情報Ⅱの単位数を柔軟に配当できることとした場合、これまでに学んだ内容を総合的に活用し、実社会の課題に取り組む内容項目「（５）PBLによる価値創造の実践」において、単位数の差が現れることが想定される。
- 情報Ⅱの（５）は、一定の制約の下でプロジェクトを管理・進行し、情報システムをはじめとする価値を創出するとともに、実装後のフィードバックを踏まえて改善を重ねるプロセスそのものを学習対象としており、実装後も、陳腐化しないよう絶えずアップデートする必要がある。例えば、AI等の先端技術を導入して技術的性能の向上を継続的に図るとともに、倫理・法・社会的な観点から妥当性の吟味・評価を行うといったことが考えられる。
- こうした性質にかんがみれば、情報Ⅱへ配当される単位数を弾力化することで、価値実装後の改善プロセスにおける、技術的性能の向上や、妥当性の評価等を継続的に行うことが可能となり、より洗練された価値創造の実践につながることが期待される。
- この実装後の改善を重ねるプロセスは、課題によってその内容や回数が異なるため、あらかじめ一定の回数を定めることができる性質のものではないことから、一定の幅の範囲内で単位数を柔軟に配当する際の考え方や学習過程等について、学習指導要領や解説等で分かりやすく示すことが適当である。
- また、AIやデータの扱いに関する内容の充実や、情報技術を総合的に活用した探究的な学びの充実を通じた高等学校における情報活用能力の抜本的向上を着実に実現できるよう、授業で活用可能な教材の整備や情報科担当教員の指導力向上に資する研修の支援、いわゆるPC教室の在り方についての新たな考え方の整理と環境の維持・更新に向けた周知・啓発や活用可能な財政措置等に係る整理、単位柔軟化による指導の工夫や、情報Ⅱの開講率の向上に向けた周知啓発など、抜本的な条件整備を進める必要がある。

（２）各教科等の学びの充実と内容の精選への寄与

情技㊹参照

- 情報活用能力の育成を「要」となる教科等で体系的に行うことにより、教育課程全体の観点から、各教科等の学びの充実にも資することが期待される。
- 具体的には、これまで各教科等で個別に指導してきた端末等の基本的な操作や情報技術の活用方法（タイピングや映像メディアの操作、グラフの作り方、データ分析の方法等）については、新教科・領域において発達段階に応じて体系的に学ぶことができる。
- これにより、例えば、ある教科で学んだスライド資料の作成方法が、他教科等での発表活動に十分生かされない等といったことが解消され、各教科等では当該内容を精選し、教科固有の学びを重点化することが可能となる。
- また、各教科等で扱われている特定の内容のうち、情報活用能力として体系的に育成することが適当な内容（プログラミングやデータ活用、産業と情報の関わりや情報機器と健康との関わり等）については、新教科・領域へ移行することにより、各教科等との役割分担をより明確にできる。また、特にメディアリテラシーに繋がる教育内容については国語科や社会科でも扱ってきたが、十分な指導ができなかったところ、新教科・領域において大幅な強化が図られることにより、そこでの学びが一層豊かになることが期待される。
- これにより、各教科等において重複して扱う必要性が低下することで、内容を精選し、教科固有の学びを重点化することが可能となる。なお、各教科等の目標や内容との関係から、引き続き各教科等において扱うことが必要な内容は当然存在するが、新教科・領域との適切な役割分担を図ることにより、それぞれの教科等の学びを一層充実できる。
- その上で、精選できる内容の具体の検討については、

① 各教科等の内容のうち情報活用能力の育成にも資する内容を整理した上で、
② 新教科・領域の学習活動との対応関係を踏まえ移行の可能性を検討し、
③ 各教科等固有の学習をどのように重点化できるかなどその効果を検討する

という観点から、教育課程全体を俯瞰しつつ整理することが適当である。

（３）新教科・領域に必要となる授業時数に係る考え方

情技㊺参照

- これまで整理してきた、新教科・領域において各学年ごとに必要となる具体的な学習内容や、各教科等の学びの充実や内容の精選へどのように寄与するかといった点を踏まえ、教育課程全体の観点からの授業時数の判断に資する考え方を次のとおり整理した。
- まず、情報活用能力の体系性・系統性を踏まえつつ、新教科・領域における学習活動について、各学年ごとに授業コマ数をイメージできる程度の小さな単位まで具体的に整理した（情技㉛、㊲の各「・」の学習活動を指す）。
- その上で、個々の学習活動の項目数を試行的に積み上げ、新教科・領域の内容を扱う上で必要となる授業時数の規模を検討する目安として以下のとおり示した（※1）。

（※1）小学校第３学年では28項目程度、第４学年では27項目程度、第５学年では31項目程度、第6学年では30項目程度、中学校第１学年では65項目程度、第２学年では66項目程度、第３学年では32項目程度

- なお、個々の学習活動については、実際には１コマで扱えるものもある一方で、１コマ未満で扱えるものや複数コマを要するものも想定されることから、必要となる授業時数の検討に当たっては更に精査が必要である。
- よって、上記で示した授業時数の規模を検討する目安を参考としつつ、第１部第８章（１）に基づき教育課程全体の観点から総合的に検討すべきである。

（４）内容の精選について

【①「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた内容の精選の考え方】

＜（ア）「情報・技術科」＞

- 「１．情報技術」の領域については、「統合的な理解・総合的な発揮」の形成に真に必要な内容を見極めるとともに、小学校から高等学校までの系統性を踏まえながら体系性を整理してきたところであり、こうした考え方に基づき構成された学習内容を積み上げた当該領域の内容はおのずと精選されたものであると整理した。
- また、技術は今後も進展し続けることが見込まれるため、「２．情報を基盤とした生産技術」の領域を含め、個別の機器、ソフトウェア、材料、工具等に関する知識を網羅的に扱うのではなく、問題解決や価値創造に必要となる考え方や方法を重視して内容を構成している。このことは、学習内容の陳腐化を防ぐとともに、内容の精選にも資する観点から適当である。

＜（イ）「情報科」＞

- 小・中における新教科・領域の創設により、情報活用能力を小・中・高を通じて体系的に育成できるようになることを踏まえ、「情報科」においては、体系の整理に当たり、発達段階に応じた内容の移行や重複の解消を図りつつも、AIやデータサイエンスに関する内容は充実し、総じて教科全体の学習内容の総量が現行を上回らないよう留意してきた。
- その上で、具体的な内容については、「統合的な理解・総合的な発揮」の形成に必要不可欠であり、小・中学校との系統性が担保された内容のみで構成するよう検討してきたため、内容の精選が図られているものと整理した。

【②教科書の内容の精選の方向性】

- 「情報・技術科」、「情報科」ともに、今次改訂においては探究的・実践的な学びを充実させていく中にあって、教科書の内容もこうした学びにより寄与し、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえた教師の単元づくりに活かせ、教科書「で」教えることを実現するものである必要がある。
- まずもって、学習指導要領の内容について、「統合的な理解・総合的な発揮」の形成に必要な内容へと精選を図ることに伴い、教科書に掲載する学習内容についても一定の精選が可能になると考えられる。その際、学習指導要領及び解説において、取り扱うべき内容を明確に示すことが重要である。
- また、「情報・技術科」及び「情報科」においては、情報や技術を活用した問題解決や価値創造を重視する探究的・実践的な学習の充実を目指していることから、教科書についても、個別の知識や操作方法を網羅的に示す構成ではなく、課題解決や価値創造の文脈の中で必要な「知・技」を扱う構成としていくことが精選を図る上では適当である。
- さらに、情報技術の変動性を踏まえれば、教科書のみで内容を完結させるのではなく、国や民間が作成する教材等と連携しながら、技術の進展に応じて学習内容を柔軟に更新できる構造としていくことが重要であり、今後、国が作成する教材等については、教科書会社に積極的に情報提供していくことなどを検討する必要がある。

6. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

（1）柔軟な教育課程の工夫等

【①「情報・技術科」における調整授業時数制度の活用】

- 第１部第４章では、多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成を促進するため、義務教育段階の調整授業時数制度の創設が示されており、情報・技術科も対象教科等として整理されている（35コマ以下となれば第３学年のみ対象外）。
- 「情報・技術科」においても、当該制度を活用することにより、時数の調整が可能となるところ、より柔軟な教育課程を編成する工夫としては、以下のような既存教科等への上乗せ、教科の新設や、裁量的時間（学習枠）の創出を行うことが考えられ、国においては、こうした工夫例を分かりやすく学校現場に伝えていくことが必要である。
  - 数理・データサイエンス・AI教育を見据えた学習内容を展開するため、数学から「データ」に関わる内容を上乗せ
  - 総合的な探究の時間や情報・技術科で創り出した価値を、個々の興味・関心の高まりを踏まえて、探究課題として深掘りする「情報活用能力を重点的に育成する時間」を創出
- また、「技術・家庭科（技術分野）」の現行学習指導要領では、第１学年の導入で３年間の学習全体を見通すために各領域に触れることを示しているが、それ以外の学習順序や学年区分は定めていない。
- これは、技術分野が領域ごとの学習よりも、問題発見から設計・計画、製作・制作・育成、評価・改善に至る一連の問題解決の過程を重視しているためである。そのため、各学校が実態に応じて柔軟に指導計画を編成できるようにしている。
- 今次改訂においては、「統合的な理解・総合的な発揮」を新たに示すとともに、内容項目に共通する学習過程を明示したことにより、育成を目指す資質・能力がより明確となることも踏まえ、学習順序については引き続き教師の裁量に委ねる考え方を維持することが適当である。

【②「情報科」における単位制柔軟化の活用】

- 高等学校も義務教育段階と同様の趣旨で、標準単位数の細分化を図るとともに、必履修を含めた複数科目の統合・組替えを行ったり、単位数を柔軟に割り当てたりするなどの柔軟な運用を学校判断で行えるようにすることが第１部第４章（３）で示されている。
- 「情報科」においても、科目の柔軟な組替えに係る要件の方向性や各必履修「教科」に係る科目の履修単位数の合計が３新単位以下となる減単は不可であること等を踏まえつつ、各学校が生徒の実態等に応じて、以下のように科目を効果的に組み替える工夫例や、必履修科目の情報Ⅰを増単することにより、中学校　情報・技術科のうち情報活用能力育成に寄与する内容を学びなおす学習を付加する工夫例などが考えられる。国においては、こうした工夫例を分かりやすく学校現場に伝えていくことが必要である。
  - （情報Ⅰと情報Ⅱを一体化した科目）：情報Ⅰ・Ⅱの内容を再構成し、情報技術の理解から活用、課題解決・価値創造までを一体的に学ぶ構造へ転換することで、探究的な学びを充実
  - （情報Ⅰと数学Ⅰのそれぞれの一部を取り出して一体化した科目）：高等教育における数理・データサイエンス・AI教育への接続を見据え、数学Ⅰ・情報Ⅰで学んだ統計やデータ活用を基に、課題解決に活用する力を育成

（２）ICTの効果的な活用による深い学び

- 第１部第３章（９）で示したように、子供一人一人に合わせた「主体的・対話的で深い学び」を実現していくためには、デジタル学習基盤を前提に、教師が個別の指導を行うだけでなく、子供たちが主体的に学習を調整できる環境を整え、子供自身がその実現を図っていくことが重要である。
- 「情報・技術科」や「情報科」においても、これまでの授業実践も参考としつつ、デジタル学習基盤を活用した「主体的・対話的で深い学び」を充実するための方策として、特に、情報活用能力の育成を主として担う教科であることも踏まえれば、①学習過程を充実する手段としてのデジタル学習基盤の活用と、②学習の対象としてのデジタル学習基盤の特性の理解、という二つの観点から整理することが適当である。
- これらはともに、情報技術の進展等を考慮した上で、学習指導要領や解説等において、デジタル学習基盤が常に利用可能であることを前提としつつ、具体的に記載することを検討することが必要である。
- また、現行の「技術・家庭科（技術分野）」や「情報科」におけるICT利活用について、地域・学校間の差がみられるため、改訂を待つことなく引き続きデジタル学習基盤で「深い学び」が実現する学習指導の例を周知していくことが重要である。

【①学習過程を充実する手段としてのデジタル学習基盤の活用】

- 学習の各過程に応じてデジタル学習基盤を活用することにより、例えば、構想した機能の実現に向けて材料などの技術的条件を踏まえて設計・製作等を行い、試行錯誤を通して改善を重ねる学び（「情報・技術科」）や、情報技術を活用して、課題を発見し、解決策を設計・実装し、試行錯誤と協働により評価・改善を重ねる学び（「情報科」）を、より効果的に実現することができると整理した。
  - （「情報・技術科」の活用例）：構想の場面で３DCADのようなシミュレータを用いたり、３Dプリンタで出力したりすることで、試行錯誤の回数を増やす。
  - （「情報科」の活用例）：生成AIとの対話によりヒントを得て解決策を考えてプログラムに実装したり、制作したプログラムをクラウドで共有して統合・テストしたりすることで、試行錯誤の回数を増やす。

【②学習の対象としてのデジタル学習基盤の特性の理解】

- 「情報・技術科」や「情報科」は、情報活用能力の育成を担う主たる教科であることを踏まえれば、デジタル学習基盤を活用して学習過程の充実を図るのみならず、デジタル学習基盤を構成する情報技術の特性自体を学ぶことにデジタル学習基盤を活用することも必要である。
- 上記を踏まえ、②は情報活用能力の育成の一環と位置付け、「要」となる教科等における当該実践が、例えば①のような各教科等でのデジタル学習基盤の活用効果を高める関係にあると整理した。

（３）効果的な学習評価の在り方

- 多様な子供たちの「深い学び」を確かなものにするため、第１部第６章（４）で示したように、学習評価の改善に関しても、多様な子供たちの学びの深まりに直結する要素は丁寧に改善・充実を図りつつ、必ずしもそうでないものはスリム化を徹底することとしている。
- その上で、以下について改訂後速やかに検討する必要がある。
  - 「学びに向かう力」の評価の実質化に伴う「見取る姿」の明確化
  - 「統合的な理解・総合的な発揮」を活用した単元計画づくりに寄与する参考イメージ
  - 「内容のまとまりごとの評価規準例」や効果的な形成的評価の例
- 一方、形成的評価については、優良な実践事例から考えられる工夫例について次のとおり整理しており、改訂後の検討に生かすことが期待される。

【①「情報・技術科」における効果的な評価の工夫】

- 「情報・技術科」においては、すべての内容項目において、技術の学習過程の考え方に基づいて学習活動を行うこととし、さらに、「技術の統合」を新たに設け、とりわけ情報や技術を活用してものを生み出すプロセスを重視することを前提とすれば、学習評価においても、実践的・探究的な学習の中で、課題解決の過程や取組の様子を重視した評価を行うことが必要である。
- 形成的評価の観点としては、個々の学習状況を適切に把握し、製作等の過程の中で生徒に適切なフィードバックを行うことができるよう、学習過程に着目した評価を行うことが求められることから、一人一台端末を活用して問題解決の過程を記録・共有したり、ルーブリックなどを用いて、作品や発表の到達度を分かりやすく示すことが適当である。

【②「情報科」における効果的な評価の工夫】

- 情報Ⅰでは新たに「（５）PBLによる課題解決の実践」を設け、情報Ⅱでは「（５）PBLによる価値創造の実践」における実践的な学びの中で、創出した価値実装後の改善プロセスを何度も重ねられるよう、単位の弾力化を可能とすることが考えられるところ、学習評価においても、探究的・実践的な学習の中で、課題解決や価値創造の過程を重視した評価を行うことが必要である。
- 形成的評価においては、一人一人が異なる課題に取り組む実習の過程を適切に見取るため、あらかじめ評価の観点等を生徒に共有したり、ルーブリックなどを用いて、作品や発表の到達度を分かりやすく示すことも重要である。

7. 条件整備のあり方

（1）条件整備に向けた取組

1-7-3、情技㊻参照

- 我が国を担う全ての子供たちの情報活用能力を抜本的に向上するためには、育成の「要」となる教科等を全国の学校において着実かつ質の高い形で実施することが不可欠である。
- 一方で、「情報の領域」「情報・技術科」では情報技術に関する新たな専門性が求められるにもかかわらず、現状においても地域によっては技術科教員の不足をはじめとする指導体制上の課題が存在しているほか、「要」となる教科等の内容が明確になるにつれ、更なる条件整備に取り組む必要性が一層明らかとなったところであり、第１部第７章（１）④を踏まえ、さらに具体的に検討すべきである。
- また、国は、学校現場に対応を委ねるのではなく、必要な教材開発、研修等の条件整備を責任を持って進めるべきであり、次期学習指導要領の全面実施まで、国が先頭に立って教育委員会、学校、関係機関等と緊密に連携し、具体的なスケジュールを前もって明確にして各教育委員会、学校等が着実に実行できるようキャパシティの確保をしながら施策を確実に推進する必要がある。
- このため、文部科学省において、条件整備に向けて着手すべき取組を「情報活用能力の抜本的向上を支える指導体制改善プラン」（令和８年７月30日時点）として以下のように体系的に整理して示したが、今後も順次必要な施策を追加するなどして、随時本プランを改訂し、全体像を示して進めるべきである。

【Ⅰ．すべての担当教員の指導力向上に資する研修等の充実】

➢ 情報技術分野の変化の速さや指導に不安のある教師への支援として、小学校は令和９年度末、中学校は令和10年度末までに、新課程の授業実践のための研修コンテンツを国が作成し提供するとともに、小・中・高等学校のすべての担当教員への研修を行う。特に中学校については、教育委員会と連携し、国が説明会や研修を行う。

- 情報技術分野に対応する教材や備品の計画的な整備等を推進するため、3Dプリンター等の教材の各自治体での整備状況の把握や可視化を踏まえた多様な整備の工夫、いわゆるPC教室の在り方等の整理や環境の維持・更新に向けた周知・啓発、活用可能な財政措置等の検討等を通して整備を促進する。

【Ⅱ．効果的・効率的な指導体制の確立】

- 全国どの学校でも確実に次期学習指導要領に即した指導を実施できるよう、教師が授業でそのまま活用可能な授業動画を含めた学習者用教材等を開発する（それらの公表のおおよその時期を十分な時間的余裕をもって現場に伝え、事前視聴の時間確保を可能とすることを含む）とともに、当該教材を実践・検証しつつ、少なくとも１年に１度程度アップデートを図る。
- 地域の実情に応じた持続可能な指導体制を構築するため、情報・技術科の特定期間での集中実施と組み合わせた複数校指導・遠隔授業等の実証や、産業界等から講師等を派遣するなどの外部人材活用を促進する。
- すべての学校現場における生成AIの適切な利活用を実現するための参考資料である「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン」について、学習指導要領の改訂を待たず、令和８年度中に改定するとともに、これらの内容に係る周知・啓発、研修、環境整備等を実施する。

【Ⅲ．中学校技術分野・高校情報担当教員の免許状保有状況の改善】

- 教員が負担なく中学校技術科の免許を取得できる機会を確保し免許状所有者の不足の解消に資するよう、既に国が実施しているオンラインで全国どこからでも受講可能な免許法認定講習を充実する。
- 現行の「技術・家庭科（技術分野）」や「情報科」の教員養成課程の開設の促進や、「情報・技術科」の「１．情報技術」領域を指導できる教員の不足に備え、「情報科」創設時の取組も参考としつつ、教員の計画的な養成・確保に資する免許制度の在り方等についての検討を進める。

（※1）その他の学習指導については、情技㊼を参照。

（２）新教科・領域の先行実施の考え方

- 第１部第８章（１）で示したように、新教科・領域は、全面実施となる小学校令和12年度、中学校令和13年度からの実施となると、社会変化が先行する中にあって、必要となる資質・能力の育成に遅れが生じ得る。このため、現在国が進めている学習動画・教材等の開発が円滑に実施されることを前提に、全面実施を待たずして部分的な指導が可能となるよう、令和10年度以降、段階的に新教科・領域を先行実施するための経過措置を講ずることが適当である。
- その際、小学校と中学校では全面実施時期が異なることに加え、小学校から先行して取り組むことにより、中学校への円滑な接続を図ることができることや、中学校で令和10年度から実施した場合であっても、その学年の生徒が高等学校へ進学する時点では、高等学校はなお現行学習指導要領の下にあることなどを踏まえる必要がある。
- このため、経過措置については、先行実施に向けた条件整備を計画的かつ着実に進めつつ、小学校は令和10年度から、中学校は令和11年度から段階的に講ずることが適当である。
- なお、調整授業時数制度については、第４章（２）⑨で示したように、小・中学校ともに令和10年度から先行実施される予定であるところ、本経過措置は、新教科・領域の趣旨を踏まえた教育課程編成を行おうとする学校による同制度の活用を妨げるものではなく、各学校の実情に応じて先行的な取組が進められることも期待される。
- その上で、新教科・領域における具体の経過措置の内容等については今後、文部科学省において具体化する必要がある。

（※2）現行学習指導要領の経過措置では、小学校5,6年生の外国語科の創設と、3,4年生の外国語活動の実施に向け、全面実施までの２年間（平成30年度、令和元年度）においては先行して小学校３年生以降に外国語活動の時数を追加した上で実施していた。

体育、保健体育

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果
① 現行学習指導要領の考え方
② これまでの成果

（2）現状の課題
① 授業改善と児童生徒の学習状況等
② 社会や学校の状況等を踏まえた課題

（3）改善の方向性
① 学校で体育や保健を学ぶ本質的な意義
② 本質的な意義を踏まえた改善の方向性

2. 目標及び見方・考え方の在り方

（1）目標の在り方
① 改善の方向性
② 目標等に用いる表現の整理

（2）見方・考え方の在り方
① 改善の方向性

3. 資質・能力の構造化のポイント

（1）内容の構造化・系統性の見直し等のポイント

（2）「統合的な理解・総合的な発揮」

4. 内容の改善の在り方

（1）内容の充実について
① 態度に関する要素（運動との関わり方）の「指導」と「評価」
② 新たな「学びに向かう力、人間性等」
③ 幼児教育段階との接続を踏まえた「遊び」を通した学び
④ 12年間を見通した運動やスポーツを通した学習
⑤ 「体育理論」を「スポーツ理論」に見直し
⑥ 体育と保健の連携
⑦ 高等学校専門学科「体育」を「スポーツ」に見直し
⑧ 健康・安全に関する指導の改善・充実

（2）内容の精選について
① 余白の創出の観点等を踏まえた内容の見直し等
② 教科書の改善を視野に入れた内容の見直し等

5. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

（1）体育・保健の深い学びの実装に向けて

（2）多様性の包摂

（3）デジタル学習基盤・ハイパフォーマンススポーツ知見の活用

（4）活動場所や指導体制等の整備

（5）水泳授業の在り方

（6）調整授業時数制度等の活用

（7）学習評価

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①現行学習指導要領の考え方】

- 体育科・保健体育科では、「課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」を育成することを小学校・中学校・高校共通の目標として取り組んでいる。

  （※1）教科を表す際には「体育科」や「保健体育科」と表記し、当該分野を表す際には「体育」や「保健」と表記する。以降同様。

- 現行の学習指導要領（解説を含む）では次のような改善が図られた。
  - 小学校において、運動が苦手な児童や意欲的でない児童への指導の配慮の例を新たに明示
  - 中学校・高校において、体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等に関わらず運動やスポーツの楽しみを共有できるよう、共生の視点を踏まえた指導内容を明示
  - けがの手当（小）や心肺蘇生法（中・高）など、技能に関する指導内容を新たに明示
  - 主に高校の保健の学習で回復に関する事柄を新たに明示

【②これまでの成果】

- 「知・技」「思・判・表」「学びに向かう力」をバランスよく育成する重要性の理解は進んでおり、授業改善が図られている。
- 体育の授業等を通じて、日常から運動に親しむ児童生徒を増加させ、生涯にわたって運動やスポーツを継続し、心身共に健康で幸福な生活を営むことができる資質・能力の育成を目指した取組が進んでいる。
- 体育の授業を楽しみにしている児童生徒は多く、体を動かす時間は、児童生徒たちが心身の調整を図ったり、生活への活力を得たりするという面においても重要な役割を果たしていると考えられる。
- 保健の学習は普段の生活や社会で役に立つとの認識を持っている児童生徒は多い。指導においては、演習を通した学習活動の充実に関する取組も見られるようになってきた。

（2）現状の課題

【①授業改善と児童生徒の学習状況等】

- 学習指導要領実施状況調査によれば、以下の状況が示されている。
  - 体育では、態度に関する要素である公正、協力、責任、参画、共生、健康・安全等に関して多くの児童生徒ができているとの結果がある一方で、運動を行う目的や、運動に関する課題の解決の仕方を工夫することに関する思考力や判断力については課題がある
  - 保健では、身近な生活における健康・安全に関する基礎的な内容の理解のスコアは高い一方で、日常生活において認識しにくい内容（小学校における例：保健所の取組等）に関する理解や、健康の概念やそれに関する原則と具体的な行動等を結び付けることには課題がある
- 全国体力・運動能力、運動習慣等調査によれば、学校卒業後も運動やスポーツを行いたいと考える児童生徒の二極化や、運動やスポーツを実施することに肯定的な回答に男女で差が見られる。また、体力調査のスコアは、全体としてコロナ禍前の水準には戻っていない。

【②社会や学校の状況等を踏まえた課題】

＜運動やスポーツに関する課題＞

- 人口構造の変化や社会のデジタル化が加速する中、健康長寿社会や共生社会の実現、人との豊かなつながりの創出等に向けて、運動やスポーツを通じた社会課題解決への期待が高まっており、令和7年にはスポーツ基本法が改正された。また、将来にわたる生徒のスポーツ等の機会の確保・充実等を図るため部活動の地域展開も全国的に進められている。こうした状況を踏まえ、学校における運動やスポーツに関する学びの本質的な意義や価値を今一度検討し明確化する必要がある。
- 幼児期からの発達の段階を踏まえた系統的な指導と評価の在り方について、運動に苦手意識を持つ児童生徒を含めた多様性の包摂の観点も踏まえ、指導内容が過度に高度なものとなっていないか、また、評価は適切なものとなっているかについて、学校における運動やスポーツに関する学びの本質的な意義や価値を踏まえ整理する必要がある。
- デジタル学習基盤の活用について、主体的・対話的で深い学びの一層の充実を図る観点から、運動やスポーツを通した学びにおける活用方策をさらに整理する必要がある。

＜健康・安全に関する課題＞

- 例えばメンタルヘルスに関する課題の顕在化など、健康課題は絶え間なく変化しつつ多岐にわたって存在しており、そうした健康等を取り巻く状況の変化に対応できる資質・能力の育成が一層求められている。
- 様々な自然災害の発生、SNSの普及や犯罪に伴う児童生徒等の被害や性犯罪・性暴力等の課題が顕在化する中、日常生活における多様な危険等に対する対応力の育成について一層の充実が求められている。また、安全で安心な社会づくりに主体的・協働的に参加・貢献できる資質・能力を育成する工夫と改善が求められている。

＜指導に関する環境面の課題＞

- 外部人材の活用や外部機関との連携を図ることは指導の充実の観点から有効と考えられる一方で、その調整に係る教師の負担への対応や効果的な活用方策等については更に整理する必要がある。
- 気候変動の影響もある中、運動やスポーツの実施に関しては計画的な授業実施の困難さ等の影響が生じている。また、運動やスポーツを安全かつ効果的に行うためには適切な活動場所等の確保が必要であり、水泳授業をはじめとして授業実施上の課題が生じているケースがある。

＜その他の課題＞

- 体育の学習は、小１から高３までの12年間を４年ごとで区切り、それぞれ、小１～４は「各種の運動の基礎を培う時期」、小５～中２は「多くの領域の学習を経験する時期」、中３～高３は「卒業後も運動やスポーツに多様な形で関わることができるようにする時期」と整理されているが、この整理も含めた学習の系統性について、幼児期からの接続を含む児童生徒の発達の段階を踏まえて改めて整理する必要がある。
- 保健の学習は、小学校は「身近な生活における健康・安全に関する基礎的な内容」、中学校は「個人生活における健康・安全に関する内容」、高校は「個人及び社会生活における健康・安全に関する内容」としてスパイラル構造で資質・能力を育成することとなっているが、健康・安全に関する課題が多様化・複雑化する昨今の状況を踏まえ、改めて整理する必要がある。
- 専門学科「体育」は、スポーツについて「する」「みる」「支える」「知る」など多方面から学習を深めていくこととなっているが、実際の指導では「する」に関する実践が多くみられ改善の余地がある。また、授業改善に関するモデルや研究が少なく、実質的な授業改善が図られづらい状況がある。

（3）改善の方向性

【①学校で体育や保健を学ぶ本質的な意義】

＜体育＞

- 体育の授業は、全ての児童生徒が運動やスポーツの多様な楽しみ方を味わう機会を保障するとともに、人と関わりながら自分らしく健康で生き生きとした人生を送る基盤づくりに貢献する、知・徳・体のバランスを支える不可欠な学びの場である。
- 身体を媒介に協働的に学ぶ特徴を有し、認知的能力のみならず、身体面や社会面、情意面に関わる資質・能力の育成にも力を発揮する強みがある。
- 社会の様々な場面でAIの活用が進むなど、人間の活動に変容がある昨今、運動やスポーツについて、自身の身体を通して学ぶ中で、人とともに楽しさや喜びを味わうことができる意義に触れたり、自身の状況等に応じた価値を見出したりすることは、自己理解の深化につながることに加え、身体を使いこなして能動的に人生を舵取りしながら生き抜く、人間ならではの力を育む上でも大きな意味を持つ。
- 授業において皆で楽しめるルールを考えること等の活動を通して、共生社会の創り手を育成することに大きく貢献する。

＜保健＞

- 学齢期の健康や安全に関する課題の克服、リスクの軽減に資するとともに、生涯を通じて、身体的・精神的・社会的に良い状態で豊かな生活を送る上での基礎を培う上で大きな意味を持つ。
- 児童生徒の発達の段階等を踏まえつつ、単に知識を集積するということではなく、健康等に関する概念やそれに関わる原則を習得することで、生涯にわたる健康・安全等に関わる課題について適切に意思決定や行動選択する力を育み、未知の健康課題等にも対応できる柔軟で持続的な資質・能力を身に付けることが期待される。
- 学習内容を主体的に受け止め日常生活で行動化する実践力を身に付けることで、現代的課題を含めた様々な課題に対応することができるようになるとともに、健康・安全に関するより良い社会を含む環境の創造に主体的・協働的に参画できる力を育てることも期待される。

保体⑬参照

【②本質的な意義を踏まえた改善の方向性】

＜体育＞

- 発達の段階や自身の状況等を踏まえつつ、全ての児童生徒が安心して運動やスポーツに取り組み、その良さや楽しさを豊かに味わうことのできる学習を通して、自らの生涯において心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現することのできる資質・能力を育成することにつなげられるよう、発達の段階を踏まえた学習の在り方について改めて整理した上で、目標及び内容の系統性を見直し、全ての教師に分かりやすく示す。
- 体育の学習の特徴の一つである態度に関する指導と評価の在り方について、児童生徒の本質的な理解を一層充実させる方向で整理する。
- これらの改善は、児童生徒の「好き」や「楽しい」を豊かに引き出し、そうした前向きな動機付けと、主体的・対話的で深い学びとの好循環に一層つなげる改善の方向性といえる。

＜保健＞

- 現代における多様化・複雑化している健康課題等を踏まえつつ、発達の段階に応じた学習の在り方を踏まえた目標及び内容の系統性とする。
- 特に、未知の健康課題等にも対応できる柔軟で持続的な資質・能力を育成する観点から、健康や安全に関する「概念」や「それに関わる原則」を整理し、分かりやすく示す。
- これらの改善は、児童生徒が保健に関する課題を主体的に受け止め、よりよい生活を送ったり、よりよい社会の創り手となることにつながる改善といえる。

2. 目標及び見方・考え方の在り方

（1）目標の在り方

【①改善の方向性】

- 発達の段階を踏まえつつ、心と体を一体として捉え体育・保健の関連を図りながら指導することが重要であることから、目標は、体育・保健で分けることはせず、現行と同様に学校段階ごとに教科として１つで示す。
- 教科として目指す方向性は学校種間によって異なるものではないことから、目標の「柱書」は小学校・中学校・高校で統一して１つで示す。
- 「知・技」「思・判・表」「学びに向かう力」の各資質・能力は、柱ごとに発達の段階に応じた資質・能力の書き分けを行うことで、指導イメージを的確に理解できるようにする。
- 「学びに向かう力」は、様々な要素等から捉えられる一方で、その記述が冗長となり指導のイメージがわきづらくなることを避ける観点から箇条書きで示す。

保体①参照

【②目標等に用いる表現の整理】

- 運動やスポーツには「する」以外にも「みる」「支える」「知る」などの要素があり、改正スポーツ基本法においては、「集う」「つながる」といった要素も示されている。これらの要素は、行動（する等）と結果（楽しさの享受等）が直接的に関係することから、運動やスポーツの「多様な楽しみ方」という表現として、「する」「みる」「支える」「知る」「集う」「つながる」等によりその楽しさ等を享受することまでを含むものと整理する。
- 公正・協力等の「態度」に関する要素については、今般の改訂で、児童生徒の本質的な理解を目指し、その上で「運動とどう関わるのか」ということを理解・経験する学びを実現しようとしていることを踏まえ、「運動との関わり方」と整理する。（以下「運動との関わり方」という。）
- 健康・安全に関して、未知の課題にも柔軟かつ持続的に対応できる資質・能力を育成する上で重要な「概念」や「それに関わる原則」は、以下のように整理する。
  - 概念：ある事柄について、どのような要素が関連して当該事象が発生等しているのかを表すもの
  - それに関わる原則：ある事柄について、どのような働きかけ等を行うことで望ましい結果を導くことができるのかを表すもの

保体②、③参照

（2）見方・考え方の在り方

【①改善の方向性】

- 今次改訂における整理（「見方・考え方」は、資質・能力の育成を的確な方向性に導くとともに、よりよい社会や幸福な人生に繋げていける学びの本質的な意義として整理する）を踏まえ、体育科・保健体育科を学ぶ意義等について、児童生徒が学校で学んだ後に自らの人生や社会との関わりの中で見出していく部分も含めて端的に表現する。
- 学校卒業後の人生や社会との関わりも見据えて示すものであることを踏まえ、全学校種で統一して１つで示す。
- 経験の浅い教師や必ずしも体育科・保健体育科を専門としない教師にとっても理解しやすいものとするため、できるだけ直接的に理解しやすい表現とする。
- 健康・安全に関する概念やそれに関わる原則など、端的な表現とすることによって細部を表現しきれない可能性がある部分については、表形式によって構造化して示す内容のまとまりごとの「統合的な理解・総合的な発揮」を参照することで、教師の理解を補完できるようにする。

保体④参照

3. 資質・能力の構造化のポイント

（１）内容の構造化・系統性の見直し等のポイント

- 体育科・保健体育科においては、「知・技」の系統性が明確であり、個々の知識及び技能と一体的に育成する「思・判・表」を具体的に示すことが授業改善に繋がることから「並列パターン」で構造化する。

＜体育＞

- 系統性は大きく４年ごとのまとまりで捉え、神経系の発達が完成に近づいていく小４までは幼児教育段階との接続を踏まえた「各種の運動の基礎を培う時期」、筋骨格系や呼吸循環器系が発達する中２までは「多くの領域の運動を経験しスポーツの基礎に触れる時期」、運動機能に係る発達が完成に近づくとともに理論を踏まえて一層スポーツ等を楽しむことができる中３以降は「卒業後も運動やスポーツに多様な楽しみ方で豊かに関わることができるようにする時期」として再整理する。なお、体育科・保健体育科は体力の向上を直接の目的とするものではないことを踏まえ、発育発達の特徴を捉えつつ、バランスの良い資質・能力の育成を図ることに十分留意が必要である。
- 内容のまとまりは、運動に関する領域については、「体つくり運動」「器械運動」「陸上運動」「水泳運動」「表現運動」「ボール運動」「武道」（小４～中２段階の中学校をイメージした例示）を基本とする。
- 児童生徒の発達は連続的であり、学校段階が変わった際にも求める技能の水準が急に高くなるといったこと等がないなめらかな系統性とし、全ての児童生徒が一層豊かに運動やスポーツに取り組める機会を確保することが できるようにする。
- 「学びに向かう力」に位置付けていた公正、協力、責任、参画、共生、健康・安全の指導事項は、指導と評価の具体化を図る観点から、「運動との関わり方」として「知・技」を中心として再整理する。
- 「運動との関わり方」は、体育の全ての学習活動と関わりがあり、また、その学習を支え豊かにする性格を有するものであることを踏まえつつ、指導内容としては各領域の特性を踏まえ分かりやすく示す。

＜保健＞

- 発達の段階に応じた着実な資質・能力の育成を目指す観点から、幼児教育段階を含む小学校低学年までの様々な活動を通して培われる健康に関する基礎的な資質・能力を踏まえつつ、健康・安全等に関する「概念」や「それに関わる原則」について学校段階をまたぎながらスパイラルで学びを深めていく系統性を用いる。
- 内容相互の関係性が複雑になっていたり、内容が広範になり過ぎていたまとまりを必要に応じて細分化し、学校段階を見通した系統的な指導をしやすくする。
- これらの考え方を踏まえ、小学校ではまずは保健に関する事柄を主体的に受け止められるようにする観点から「身近な生活を中心とした健康・安全に関する基礎的な内容」を実践的に学び、中学校では抽象的な概念も理解できるようになる観点から「個人生活を中心とした健康・安全に関する内容」を科学的に学び、高校では、更に広いライフステージや社会との関わりを意識しながら学ぶ観点から「個人及び社会生活における健康・安全に関する内容」について総合的に学びを深めるような系統性として再整理する。
- 内容のまとまりは、「健康な生活」「身体の機能の発達」「心の健康」「傷害の防止」「疾病の予防」「健康と環境」（中学校段階をイメージした例示）を基本とする。

（２）「統合的な理解・総合的な発揮」

保体⑭、⑮参照

- 系統性の再整理の考え方を踏まえた指導を充実させる観点から、「統合的な理解・総合的な発揮」は、系統性の検討において整理した内容のまとまりごとに示す。
- 体育は、運動やスポーツを通した身体活動等に取り組む中で、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現する資質・能力の育成を目指していることを、なるべく具体的かつ平易に表現する。
- 保健は、学習の中核をなす「概念」や「それに関わる原則」を「統合的な理解」で分かりやすく示すとともに、どのように実生活における課題等への対処につなげていくのか等を「総合的な発揮」で端的に示す。
- 「統合的な理解・総合的な発揮」の具体的なイメージは別添のとおり。告示に当たっては、本項目で整理した趣旨を踏まえた分かりやすく使いやすい内容となるよう、文部科学省で検討を行う。

保体⑤～⑩参照

4. 内容の改善の在り方

（1）内容の充実について

【①態度に関する要素（運動との関わり方）の「指導」と「評価」】

- 「学びに向かう力」に位置付けていた公正、協力、責任、参画、共生、健康・安全の態度に関する要素は、体育科・保健体育科において育む資質・能力として重要である一方で、「指導」と「評価」には以下の課題がある。
  - 公正に取り組もうとしている等の意思的な部分に関する「指導」と「評価」について、その行動の意義等について児童生徒の十分な理解を伴わない形式的なものとなってしまう可能性
  - 態度に関する指導事項に係る体育科・保健体育科独自の取扱いと他教科等と共通で２側面（「粘り強さ」と「自己調整」）から見取る要素が混在することによる教師の理解の難しさ
- そこで、態度に関する要素について、「なぜそうするのか」に関わる概念的な知識や「何であるか」に関わる事実・内容に関する「知識」の面、さらに実際の行い方に関わる「技能」の面に着目し、「知・技」を中心に再整理することで、児童生徒の本質的な理解につながる着実な「指導」につなげるとともに、指導事項に係る「評価」の改善を図る。
- 本改善は、対応する「知・技」の記載がなく、「指導」と「評価」の難しさが指摘されていた中学校及び高校における「運動実践につながる態度に関する「思・判・表」の指導の充実・改善にも寄与することが期待される。
- 「愛好的な態度」は、「する」「みる」「支える」といった運動やスポーツの「多様な楽しみ方」を目指す姿を一層積極的に価値づけることにつなげる観点から、「運動やスポーツの多様な楽しみ方を目指す態度（仮称）」と示し、「学びに向かう力」に引き続き位置付ける。

保体⑯参照

【②新たな「学びに向かう力、人間性等」】

- 「学びに向かう力」は 第１部第３章（３）で示したように、①当該教科等の学習で育みたい学びや生活に向かう態度と、②当該教科等の学習で育みたい情意・感性の２つの要素から検討すべきとされた。これを踏まえ、体育科・保健体育科においては、第１部第６章（２）で示された「見取る姿」を更に検討することを前提とした上で、その要素のイメージを暫定的に次のように整理する。
  - ①当該教科等の学習で育みたい学びや生活に向かう態度：「既有の知識や経験等を土台として、初発的な思考や行動を起こす態度」「教師や指導者を含む他者と対話・協働したり、関係する情報を書籍等から得ながら課題に取り組もうとする態度」「自身の思考や行動等を客観的に把握し、自己調整に努め、意欲的・主体的に課題等に取り組もうとする態度」「運動やスポーツの多様な楽しみ方や、それらを通じた人との関わり等に親しみ、その良さや価値を味わおうとする態度」「自他の健康・安全について考え、学んだことを日々の生活行動と関連付けて実践しようとする態度」
  - ②当該教科等の学習で育みたい情意・感性：　　：「運動やスポーツを多様な楽しみ方を前提として生活の中に取り入れ、自身の状況等に応じた心身の充実に努めながら、明るく豊かな生活を営もうとする態度」「生涯を通じて心身の健康の保持増進及び回復を目指そうとする態度」「活力あふれる健康長寿社会・共生社会や安全で安心な社会を実現し、社会全体が持続的にウェルビーイングである状態となることに向けて、その環境づくりに主体的・協働的に参画しようとする態度」

保体⑰参照

【③幼児教育段階との接続を踏まえた「遊び」を通した学び】

- 幼児教育段階との接続を踏まえた小１～４の「各種の運動の基礎を培う時期」において、生涯を通じて運動やスポーツに親しむ基礎を豊かに育む観点から、児童が夢中になって試行錯誤したり他者と関わったりしながら体を動かす機会を一層確保し、運動することの良さ等を味わう中で多様な動きを身に付けたり磨いたりできるよう、発達の段階を踏まえて育成する資質・能力を各段階を見通しつつ適切に示すことを前提とした上で、「遊び」の要素を取り入れた学習として再整理する。
- 「運動遊び」は、いわゆるやらされではなく、児童の自己決定や自身の可能性の実現・能力の向上に向けて、教師による指導の意図性を有しつつ「遊び」の要素を取り入れた活動を計画し、児童が内発的に動機づけられて運動に取り組む活動を想定する。
- この改善により、全ての児童の「やってみたい」という内発的動機づけに基づく活動機会を十分確保し、各種の運動の基礎として生涯にわたって重要である「動き」を身に付けたり磨いたり、そうした過程で「知・技」「思・判・表」を往還させるとともに、「学びに向かう力」を育むことが期待される。
- 様々な「動き」の習得や、体を動かすことや運動に対する前向きな気持ちの増加等は、小５以降の「多くの領域を経験し、スポーツの基礎に触れる時期」の学習になめらかに接続するだけでなく、生涯にわたって運動やスポーツと豊かに関わっていくことにも大きく寄与することが期待される。
- 発達の段階を踏まえた指導内容（ねらいとする動きの習得やそれが洗練化されていく過程等）は解説や指導参考資料も用いて分かりやすく示し、現場において指導イメージがわきづらくなったり、学習内容が不十分なものとなったりしないよう十分留意が必要。また、幼児教育段階との接続を踏まえることに加え、小１～４を見通しながら現場において計画的な指導ができるようにすることにも留意する。

保体⑭、⑱参照

【④12年間を見通した運動やスポーツを通した学習】

- 「多くの領域の運動を経験しスポーツの基礎に触れる時期」と整理した小５～中２は、それまでの動きや運動の経験を踏まえながら全ての児童生徒が安心して運動に取り組む中で豊かなスポーツライフの実現につながる資質・能力の育成を図ることができるようにする観点から、ルール等を簡易なものとした「運動」を通した学びを基本に整理する。これは、単に技能の水準を下げるということではなく、「好き」「楽しい」を丁寧に育みながら、運動の楽しみ方を少しずつ広げたり、ある程度スポーツの文化や理論に触れたりする中で、生涯にわたって豊かに働く資質・能力の育成へつなげていくという趣旨である。
- 中３からの「卒業後も運動やスポーツに多様な楽しみ方で豊かに関わることができるようにする時期」は、引き続き生徒の興味・関心等を踏まえた選択制とし、「運動やスポーツを主体的に選択すること（自己選択）」「生涯スポーツの多様な楽しみ方に触れること（社会との接続）」「豊かな生涯の実現に向けた自分にとっての運動やスポーツの楽しみ方を考えること（豊かなスポーツライフの設計・実現との関わり）」を基本的な考え方として整理する。

保体⑭参照

【⑤「体育理論」を「スポーツ理論」に見直し】

- 児童生徒が豊かなスポーツライフを実現するとともに、将来のスポーツ文化を創造する主体となっていくためには、運動やスポーツの多様な楽しみ方の視点を理解するとともに、文化・経済・教育面等から捉えられるようになることや安全な行い方について理解を深めることが重要であり「体育理論」を学ぶ意義はこうしたことにある。
- 指導内容は、豊かなスポーツライフを実現する上で必要となる運動やスポーツに関する科学的な知識等を含む多面的な理解や文化に関する事柄を中心としつつ、改正スポーツ基本法の趣旨に留意して改善を図ることとし、こうした内容や、目標で掲げる「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育む」こととより整合的なものとする観点から、領域の名称を「スポーツ理論」に改める。
- 実際に体を動かす領域（実践）や保健との関連を図ることで、自身にとっての運動やスポーツの価値等を見出しながら一層深く理解することにつながることが期待される。

保体⑲参照

【⑥体育と保健の連携】

- 児童生徒が運動やスポーツとの関連を含めた健康等に関する理解を深めながら、生涯にわたって健康を保持増進する資質・能力を一層着実に身に付けられるようにする観点から、体育と保健で関連を図り、心身を一体として捉え指導の充実を図ることが重要。その際、現場において見通しをもった指導をしやすくするため、例えば、高校の体育「実生活に生かす運動の計画」と保健「健康に関する環境づくりと社会参加」など、具体的に関連を図ることが有効と考えられる指導内容について、現場の創意工夫を妨げないように留意しつつ整理して分かりやすく示すことも考えられる。

【⑦高等学校専門学科「体育」を「スポーツ」に見直し】

- 専門学科「体育」における学習は、スポーツの推進及び発展に向けた資質・能力を養うことを目指すものであり、よりその性格を的確に表現する趣旨から、教科名を「体育」から「スポーツ」に改める。
- 指導内容は、スポーツについて「する」「みる」「支える」「知る」などの多方面から学習を深めていく現行の科目構成を基本としつつ、改正スポーツ基本法で念頭におかれている「スポーツを通じた社会課題の解決」の観点を踏まえ、我が国におけるスポーツの推進及び発展の担い手を育成することを軸とする。
- 専門学科「スポーツ」における学習を実質化させる上では、スポーツに関する科学的な知見や文化的特性等を踏まえながら実技や演習等の活動を豊かに組み込みながら指導することが重要であり、単により高度な運動技能等を習得するような指導に陥らないことに十分な留意が必要である。
- これまで必ずしも豊富ではなかった指導の好事例や授業モデルの横展開、よりよい授業づくりに関する教師等の学習機会の充実についても一層の取組が期待される。

保体⑳、㉑参照

【⑧健康・安全に関する指導の改善・充実】

- 児童生徒が学習内容を自身の生活経験等と往還させつつ主体的に受け止めながら学びを深めていくことが重要であり、より演習的な学習活動等を通して健康・安全に関する「概念」や「それに関わる原則」について理解を深められる指導の改善を図る。なお、演習的な学習活動としては、例えば、生活習慣や地域の事故情報等のデータを活用することも考えられる。
- 現代的な課題の顕在化を含め健康課題等が絶え間なく変化し複雑化・多様化している状況や関係法令等を含む社会の要請を踏まえつつ、生涯にわたって自身の健康等を継続的かつ適切に管理し人生における可能性を最大化させることにつながる意思決定能力や実践力、より良い社会・環境づくりに主体的・協働的に参画できる力の育成を目指すことを重視し、柔軟で持続的な資質・能力を育てることを基本的な考え方とする。その際、体育科・保健体育科では系統性及び「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえ、個別の知識等の指導に偏ることなくバランスのよい資質・能力の育成が図られるようにする。
- 健康・安全に関する学習は、体育科・保健体育科のみならず、教科等横断的な視点を含めて学校教育活動全体で充実を図っていくことが重要。また、外部機関や専門家等の人材に加え、地域資源の活用や、探究的な学習プロセスを取り入れることについても更なる改善が期待される。
- 性犯罪・性暴力に関する様々な課題が指摘される中、「生命（いのち）の安全教育」は、国による教材やそれを用いた実践があることから、この成果を十分に踏まえ、教材の内容と学習指導要領との関連性を分かりやすく示し、更なる活用・指導の充実が図られるようにする。
- 児童生徒一人一人の発達の状況に応じた指導が必要な事項については、保護者の理解を得つつ、外部の専門家等の協力も得ながら個別の指導等で取り扱うこととし、学習指導要領においては現場における指導をためらわせることがないような記載を検討する。また、指導の参考となる手引きの充実や、医療関係者等の外部専門家の活用促進策の検討も併せて期待される。

（２）内容の精選について

【①余白の創出の観点等を踏まえた内容の見直し等】

- 運動やスポーツを通した学習は、特定の種目等に係る力（競技力）を育てることを目的とするものではなく、児童生徒が運動等に取り組む中で試行錯誤したり目標を達成したりしながら、発達の段階に応じた「動き」「運動の行い方」「運動との関わり方」等を学ぶとともに、運動等の楽しさや喜びを味わったりすることがその趣旨である。

- こうしたことを踏まえ、小４までの段階は、具体的な運動のやり方等を示すことを改め、「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえつつ、どのような「動き」等の習得を意図しているのかを軸として、身に付ける資質・能力を分かりやすく示すこととする。小５以降の段階についても、活動のバリエーションがかえって狭まることのないように留意した上で、運動や種目の示し方を柔軟にする方向で検討する。これにより、学習指導要領で示す具体的な運動等を欠かさず実施することが児童生徒・教師双方の課題となり得る状況が解消されることが期待され、発達の段階や児童生徒の状況等を踏まえて子供たちの「好き」「楽しい」を丁寧に育みながら、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現する基盤となる資質・能力を一層着実に育むことにつながることが期待される。

- さらに、体育の分野の学習は２年間のまとまりごとに計画的に学ぶことを基本とし、内容の構造化を図る際には、２年間で学ぶ内容を分かりやすく示す。これにより、例えば指導計画において毎年同じ時期に位置付けがちな運動やスポーツ等についても一層意図的・計画的に指導することを促し、そうした中で創出された余白を活用することで、学びの質を更に高めるための活動を豊かに行うことができるなど、指導の充実が図られることが期待される。

- 児童生徒が、各自の状況等を踏まえつつ仲間とともに運動やスポーツの楽しさを十分に味わうことができるようにするためには、指導内容が過度に積み上がりすぎないようにすることが必要である。こうした観点から、高２以上（最終段階）で示す技能について、現行の中３～高１程度で示している程度を位置付けることを基本とした上で、全体の系統性を整理する。なお、その上で、児童生徒の状況等に応じて、運動やスポーツの多様な楽しみ方に一層触れることも含めた発展的な学習活動等を通して、運動やスポーツの魅力を様々な形で味わうことができるような内容に取り組むことも考えられること等、指導の工夫の余地があることを分かりやすく示すことにも留意する。 保体㉒、㉓参照

【②教科書の改善を視野に入れた内容の見直し等】

- 体育と保健で共通性が高い指導内容や、学習指導要領や解説で示す以上に教科書等で繰り返し丁寧に示されている内容については、個別の知識等の指導に偏ることなく、探究的な学習の充実等によりバランスのよい資質・能力の育成が図られるようにする観点を踏まえつつ、当該段階でどのような資質・能力を育てることを目指しているかについて「統合的な理解・総合的な発揮」を踏まえ慎重に整理を行い、適切な取扱いとなるよう改善を促す。

（※1）体育と保健で共通性が高い内容の例：中１保健「心の健康」で、ストレスへの対処法の一つとして運動が示されており、また、中２体育理論「運動やスポーツの効果」では、ストレス解消も含めて運動やスポーツが心身等に及ぼす影響が取り扱われている

（※2）教科書等で繰り返し丁寧に示されている内容の例：健康には運動・食事・休養及び睡眠が関係していること

保体㉒参照

5. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

（１）体育・保健の深い学びの実装に向けて

- 体育・保健の学びは、心と体について、運動を含む様々な活動の中で一体的に理解を深めていくという特徴があり、体育・保健の両分野を相互に関連付けたり往還したりしながら計画的に深い学びの実装を図っていくことが重要である。
- 運動やスポーツを通した学習は、性別や技能等の差に関わらず、全ての児童生徒が自身の状況等を踏まえつつ運動やスポーツと豊かに関わる機会を保障するとともに、人と関わりながら自分らしく健康で生き生きとした人生を送る基盤づくりに貢献する知・徳・体のバランスを支える学びであることに十分留意し、学校や地域における教育活動全体を見渡しながら指導することが必要である。
- 保健の学習は、社会が刻々と変化する状況を踏まえ、未知のものを含む様々な課題に対応できる資質・能力の育成を図る観点から、児童生徒の発達の段階を柔軟に受け入れながら、日常生活における実践力や、よりよい社会を含む環境づくりへの主体的な参画などの適切な意思決定・行動選択につながる学びの充実を目指すことが重要。その際、「知・技」を活用するだけではなく、「知・技」と「思・判・表」を行き来しながら深い学びの実装を図ることに留意が必要である。

（２）多様性の包摂

- 誰もが運動やスポーツの楽しさや喜びを豊かに味わい、好きを発見したり得意を伸ばしたりしながら学習を深められるようにする観点から、全ての児童生徒を視野に入れた１次的支援の考え方を基本として基礎的環境整備に取り組むことが重要である。また、個別の状況等に応じた支援(２次的支援)は、基礎的環境整備の土台があるからこそ円滑に行えることに留意すべきである。なお、運動に関する学習は、例えば、皆で楽しめるルールを工夫する等、共生の視点を踏まえた活動実践と親和的であり、こうした取組を一層充実させることが期待される。

（※1）１次的支援：全ての児童生徒を対象とする「分かりやすい授業」
「多様なニーズに応じた指導」「子供の主体的活動・選択」等
２次的支援：「小集団における支援」「個別の支援」等

- 保健の学習は、児童生徒の心身や生活等のプライバシーに関係する内容もあることを踏まえ、共生の視点とともに個別の支援等にも配慮することが必要である。

（３）デジタル学習基盤・ハイパフォーマンススポーツ知見の活用

- 体育・保健の学習においてICT（生成AIを含む）を活用することは、児童生徒の状況等を踏まえつつ、学習状況・思考過程・感覚等を可視化し、学ぶ機会の確保や学習活動の充実を支えることができる強みがある。
- 一方で、ICTの活用に当たっては、自他の身体や健康・安全に関する情報等を適切に取り扱うことや、実際に体を動かしたり仲間と関わったりする学習活動の充実を支えるものである視点が損なわれないようにすることに十分留意する必要がある。
- こうした強みや留意点を踏まえ、主体的・対話的で深い学びを支える手段として、児童生徒・教師双方における一層効果的なICT活用が期待される。
- ハイパフォーマンススポーツに取り組むアスリートは、当該競技について理解を深めるとともに、自らについても客観視しつつ理解し、課題解決に向けて考え試行錯誤しながらパフォーマンスを高めていくといったことに高いレベルで取り組んでいる。こうした知見は、体育・保健の学習に通じる面や活用できる部分があり、学校における学びを深めていく観点からも更なる連携が期待される。 保体㉔参照

（４）活動場所や指導体制等の整備

- 運動やスポーツを通した学習を行う上では、安全面に十分に留意のうえ、適切な活動環境を確保していくことが重要である。昨今の暑さへの対応に関しては、暑熱順化を取り入れることも含めた実効的かつ現実的な安全管理、指導計画（実施内容・場所・時期）の工夫、体育館等における計画的な空調整備を基本として対応を進めることが必要である。
- 「遊び」の要素を取り入れた学習や、全ての児童生徒が安心して豊かに運動に取り組める授業づくりを進める上では、効果的な環境づくりを行うことが重要であり、意図的・計画的な条件整備を進めることが期待される。
- 国において、各教育委員会等と連携しつつ、授業改善に資するモデル開発や研修機会等の充実・推進を図るとともに、デジタル技術も活用した分かりやすく使いやすい指導参考資料等を提供することが必要である。
- 学校現場で活用しやすい多様な人材等の参画を支える方策の検討や、外部人材等の効果的かつ適切な参画に関するノウハウ等の整理・展開について検討すべき。また、小学校専科指導体制の更なる充実も期待される。 保体㉕参照

（５）水泳授業の在り方

- 水泳授業には、大きく以下の教育的意義があることを整理した。
  - 水に親しむ楽しさや喜びを味わうことができる。
  - 身体的負荷が軽減されることも含め、陸上とは異なる特殊な環境で多様な動きや動きを組み合わせた運動に取り組むことができる。
  - 水難事故から身を守るための力を身に付けることにつながる。
- 美しい海・河川・湖等に恵まれる我が国において、こうした教育的意義を踏まえつつ、引き続き全ての児童生徒の適切な学習機会が確保されることが必要である。
- 指導内容については以下に留意して検討する。
  - 安全確保につながる運動や心得の指導は実際の対応力につなげる観点から水に触れる機会を通して学ぶことが重要。さらに、小学校段階のみではなく中学校段階以降の取組の整理も期待される。
  - 水の中での活動には多様な楽しみ方があり、生涯スポーツにつなげる観点から、必ずしも泳法等の学習に限らない更に幅広い活動の可能性について整理することも期待される。
- 持続可能な水泳授業を実現する観点から以下について留意が必要。また、学習指導要領の解説等において、これらを踏まえた記載の整理も必要である。
  - 活動場所の確保・整備について、各学校のプールのみならず、社会体育施設と集約化・複合化して整備する地域のプールを活用すること等も含め、地域の状況に応じた中長期的な視野を持った対応が必要である。
  - 民間事業者等と連携して指導する際には、安全面や学校の授業における指導の趣旨を踏まえた対応が必要である。
  - プールの管理は、教師の負担軽減等の観点から、指定管理者制度の活用や管理業務の民間業者へ委託等も考えられる。

保体㉖参照

（６）調整授業時数制度等の活用

- 調整授業時数制度等を活用し、体育や保健の学びの質を更に充実させる観点から、例えば以下のような取組が期待される。
  - 運動やスポーツの多様な楽しみ方や多様性の包摂の観点を踏まえた学習を一層深められる取組
  - 外部の専門家や機関等と連携し、運動やスポーツ、健康・安全について専門的知見等を踏まえて一層多角的に理解を深める取組
  - 実社会等との接続を意識しつつ、体育・保健の学習をより探究的に深め交流し合う取組
  - 地域の特色や地域の人材等を活かした取組
  - 体育と保健のより密接な関連をもたせた取組

保体㉗参照

（７）学習評価

- 今後、「内容のまとまりごとの評価規準例」を国が示す方向性が示されていることも踏まえつつ、以下に留意のうえ整理する。
  - 体育の授業は、単に技能に優れていることを評価するのではなく、各自の状況等に応じて課題を発見し、その解決に向けて取り組む中で見取ることのできる「知・技」「思・判・表」「学びに向かう力」をバランスよく評価することが重要。なお、「知・技」を中心として再整理した「運動との関わり方」については、態度主義的な評価とならないように留意しつつ指導と評価イメージについて更に検討する必要がある。
  - 保健の授業は、単なる知識の暗記ではなく、未知の課題にも対応できる持続的で柔軟な資質・能力の育成を目指していることを踏まえ、「概念」と「それに関わる原則」に照らした資質・能力の評価を更に充実させることが重要である。

外国語

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

①校種共通の成果
②学校種ごとの成果

（２）現状の課題

①AI時代に外国語を学ぶ本質的意義
②語彙や文法事項に関する課題
③言語活動に関する課題
④AIを含むデジタル学習基盤の活用
⑤段階的な指導・校種間接続に関する課題
⑥学校種ごとの課題

（３）改善の方向性

①AI時代に外国語を学ぶ本質的意義の再定義を踏まえた改善
②英語運用能力に関する社会全体の課題を踏まえた対応
③発信力の強化
④資質・能力の構造化等

２．目標及び見方・考え方のあり方

（１）目標のあり方

①外国語の目標のあり方
②英語の目標・高校の科目目標のあり方

（２）見方・考え方のあり方

①AI時代に外国語を学ぶ本質的意義を踏まえた見方・考え方

３．資質・能力の構造化のポイント

①英語の目標・高校の科目目標、内容
②言語活動、言語の使用場面、言語の働きの例
③「統合的な理解」「総合的な発揮」
④表形式のあり方

４．内容の改善のあり方

（１）内容の充実について

①段階的な指導・校種間接続
②高校の科目
③話題・活動
④科学的知見や学習方略の活用
⑤文化理解等
⑥AIを含むデジタル学習基盤の活用
⑦多様な外国語

（２）内容の精選について

①新出語彙の見直し
②CEFRを参照した話題・活動の見直し
③中学校の文法事項及び話題の見直し

５．学習・指導・評価の改善充実のあり方

①活動を通した指導
②柔軟な教育課程
③指導体制、環境整備
④学習評価

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①校種共通の成果】

- 現行学習指導要領では、小中高で一貫した目標を実現するため、国際的な基準であるCEFR （※１）を参照し、小中の英語の目標・高校の科目目標（以下「領域別の目標」という）を５つの領域でCAN-DO形式で設定した。このことにより、「英語を使って何ができるようになるか」を意識した授業改善に一定の進捗がある。

（※１）欧州評議会が示す外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通言語参照枠

- 外国語の目標の柱書きに「言語活動を通した指導」が位置付けられたこともあり、外国語でコミュニケーションを行う活動を中心とした指導の必要性が学校現場に浸透してきている。

【②学校種ごとの成果】

<小学校>

- 現行学習指導要領では、小学校３・４年から「外国語活動」を導入し、音声を中心に外国語に慣れ親しみ、外国語学習への動機付けを高めた上で、５・６年から段階的に「読むこと」「書くこと」を加え、総合的・系統的に指導するため、「外国語科」を導入した。
- Ｒ４学習指導要領実施状況調査によると、４技能全てにおいて相当数の児童が通過した問題が多く見られ、３・４年の外国語活動から音声に慣れ親しんできた積み重ねの一定の成果が表れている。
- 小学生への質問調査では、全学年で８割以上の児童が英語を学ぶ意欲が高く、中学生への質問調査では、「小学校での英語の授業が役に立った」と回答する割合が、前回改訂前よりも向上している。

<中学校>

- 現行学習指導要領では、対話的な言語活動を重視し、授業は英語で行うことを基本とした。
- 英語教育実施状況調査においてCEFR Ａ１レベル相当以上を有する生徒の割合が増加（H25：32.2%→ R6：52.4%）するとともに、学習指導要領実施状況調査（H25→R5の比較）において同一問題の通過率が上がった問題が多く、改善が見られている。

<高等学校>

- 現行学習指導要領では、科目構成の見直しを行い、５領域を総合的に扱う科目群（英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ）とディベートやディスカッション等を通して発信力を高める科目群（論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ）を設定した。
- 英語教育実施状況調査においてCEFR Ａ２レベル相当以上の英語力を有する生徒の割合が増加している。（H25：31.0%→R6：51.6%）

（※２）本取りまとめでは、基本的に英語以外も含む「外国語」のあり方について記載しているが、「英語」の目標・内容に関する記述や「英語」を対象とした調査結果に基づく記述等、「英語」に特化して記載している部分もある。

（2）現状の課題

【①AI時代に外国語を学ぶ本質的意義】

- AIの飛躍的な発展により手軽に高精度の翻訳が可能になる中、AIの活用が当たり前となる社会を前提として、外国語を学ぶ本質的意義を再定義する必要がある。英語が「好き」な児童生徒や将来英語を使いたいと考える生徒の割合の減少等、英語を学ぶ動機が弱まっているとの指摘もある。

【②語彙や文法事項に関する課題】

- 現行学習指導要領において語彙数が大幅に増加した一方、指導すべき語彙の選定基準や具体的なリスト等が示されていないことから、各教科書で取り扱われている語彙にばらつきが生じている。
- 特に中学校では、教科書で扱う話題の高度化も相まって難易度の高い語彙が増えるとともに、中学校の新出語彙に加えて小学校の既習語彙を読み書きできるようにすることが求められていることから、指導や学習の負荷が上がっているとの指摘がある。
- 現行学習指導要領において中学校で指導する文法事項が増加するとともに、教科書に難易度が高い用法が含まれるなど、内容が過度に高度化しているとの指摘がある。

【③言語活動に関する課題】

- 「言語活動」を通した指導の推進に一定の進捗が見られる一方、学習指導要領において活動に必要な要素が規定されていないことから、「言語活動」の解釈にばらつきが見られる。また、「言語活動」は学習指導要領全体の共通用語となっている一方、外国語における「言語活動」は、学習過程の中心となるものであり、他教科と比べて位置付けが重く、当該文言で表しきれない概念となっている。
- 「言語活動」と資質・能力との関係が十分に整理されておらず、「知・技」の育成を目的とする活動の位置付けが不明確等の理由から、「知・技」を育成するための段階的な指導の必要性や具体的な方法が分かりにくいとの指摘がある。

【④AIを含むデジタル学習基盤の活用】

- 外国語学習向けのAIや汎用型AIの一層の発展が見込まれるが、AI活用が学習指導要領等に位置付けられていないことが、学校現場での活用格差を生み、外国語学習の「量」や「質」の差につながることが懸念される。

【⑤段階的な指導・校種間接続に関する課題】

- 教師が他校種の指導内容・方法や、接続・連携のために重点を置いて指導すべき点を必ずしも理解・意識していないこと等、段階的な指導や学校種間の円滑な接続・連携が依然として課題となっている。

【⑥学校種ごとの課題】

- **<小学校>** R４学習指導要領実施状況調査において、４技能全てで相当数の児童が通過した問題が多い一方で、一文を書き写す問題の正答率に学校間で差がある等、「書くこと」に課題が見られる。また、「読むこと」「書くこと」について、児童が「興味・関心をもちにくい」「理解しにくい」と回答した教師の割合が多く、教師が指導に難しさを感じている。
- **<中学校>** 経年変化分析調査（R3→R6の比較）のスコアが低下し、コロナ禍の影響も考えられるものの、この傾向に歯止めをかける必要がある。前回改訂における中学校で習得すべき文法事項や語彙の増加、話題や活動の高度化により、教科書の難易度が上がり、授業づくりが難しいとの指摘がある。
- **<高等学校>** R6学習指導要領実施状況調査等によると、「話すこと」「書くこと」の発信の領域において課題が見られる。特に英語での発信を中心とする科目であるはずの「論理・表現」において、５領域をバランスよく学ぶ「英語コミュニケーション」と比べて、授業で活動を通した英語使用の機会が十分に与えられておらず、科目の趣旨に沿った指導が十分行われていない実態がある。

（3）改善の方向性

【①AI時代に外国語を学ぶ本質的意義の再定義を踏まえた改善】

- AI時代に外国語を学ぶ本質的意義について、自らの人生を舵取りし、多様な他者と協働できる資質・能力の育成の観点や、AI技術が今後も予想を超える速さで進歩することを踏まえ、AIに代替されるべきではない、人間が大切にすべき資質・能力の育成の観点から整理し、見方・考え方、目標及び内容などに反映させる必要がある。
- 本質的意義については、多様な外国語を学び、外国語によるコミュニケーションを図ることにより、異なる言語・文化への理解や母語・自国の文化のメタ認知を促す等の「言葉、文化、コミュニケーションへの深い理解を育むこと」と、外国語を介して多様な価値観を理解すること等により自分の考え・意見の形成・整理が促進されるとともに、多様な他者と直接意思疎通することが可能となる等の「自分の考えが磨かれて思考が深まるとともに、人間関係が豊かになること」の観点から整理することが適当である。

外⑭参照

【②英語運用能力に関する社会全体の課題を踏まえた対応】

- 英語は日本語と比較した時に、文構造や音声の特徴など異なる点が多く、日本語話者にとって英語は習得に相当程度の時間を要するとの指摘もある中で、日本の英語の授業時間の限界や、英語を使う機会の少なさ、自分の意見を言語化することが苦手であることなどの社会全体の課題を踏まえ、学校教育で対応可能な方策の方向性を示すことが必要である。

外⑮参照

【③発信力の強化】

<外国語でコミュニケーションを図る意欲等の育成>

- 外国語を学ぶ動機付けや発信力を高める観点から、児童生徒が外国語を使って伝えたいことや、やってみたいことについてイメージを持ち、自分のことや自分の意見、住んでいる地域や国のことについて伝え合ったり、外国語を介して多様な主張や価値観等に触れたりすることが重要である。このため、話題や活動を見直すとともに、外国語でコミュニケーションを行う機会の充実を図るべきである。

<外国語の運用能力の育成>

- 教師等が活動を通じてどのような資質・能力を育成するかをより意識しやすくなるよう、育成する資質・能力により、必要な活動や指導を整理すべきである。
- 使用頻度の高い重要な語彙や文法等を、様々な場面等で繰り返し扱うことで、児童生徒がそれらを身に付け、活用することができるよう、指導の目安とする語彙や、文法の用法を精選・焦点化する。
- 外国語の効果的な学習方法については、日本がEFL環境（※1）であるとの考えも踏まえながら、第二言語習得や認知心理学、学習科学の観点から様々な研究が進んできた。これらの科学的知見も踏まえ、授業改善や児童生徒の自己調整学習が促進されるようにすべきである。

（※1）English as a foreign language: 非英語圏で学ぶ外国語としての英語

- 高校の科目については、総合的な英語力の向上を図りつつ、更なる発信力の強化を図るため、科目趣旨を明確に示す名称に変更するとともに、当該趣旨に沿って内容の充実を図るべきである。
- デジタル学習基盤の活用を学習指導要領に明記するとともに、その一つとして発達の段階に応じたAIの適切な活用についても明示的に位置付けるべきである。

【④資質・能力の構造化等】

- 現行の領域別の目標と資質・能力の関係を整理し、「内容」を学年段階の目安とともに表形式で示すことにより、指導内容の段階的な高度化や「思・判・表」の深まりを示すべきである。
- 校種間の接続・連携の観点から、各学校段階で身に付けさせるべき事項と、前学校種との学びの接続・連携のために重点を置いて指導すべき事項をより具体的に示すべきである。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方

【①外国語の目標のあり方】

- 資質・能力の育成のために必要な学習過程を「コミュニケーション活動」（主に「思・判・表」を育成する活動）と「コミュニケーション活動を支える活動」（主に「知・技」を育成する活動）に再整理し、目標の柱書に位置付けることが適当である。
- 「知・技」「思・判・表」については、学校段階に応じた高まりを示しつつ、「知・技に関する統合的な理解」（以下「統合的な理解」という）や「思・判・表の総合的な発揮」（以下「総合的な発揮」という）、「内容」との役割分担を踏まえ、端的に記載すべきである。
- 「学びに向かう力」については、主要な要素や要素間の関係を分かりやすく示す観点から、以下の４つの要素に整理して記載すべきである。
  - ➢ 外国語の学習で育みたい学びや生活に向かう態度
    - ① 外国語によるコミュニケーションなどへの興味・関心、伝えたい考え等の形成
    - ② 他者との対話・協働を通して考えを広げ・深めようとする態度
    - ③ 自己イメージを持ち、自らを振り返りながら学習を調整する態度
  - ➢ 外国語の学習で育みたい情意・感性
    - ④ 主体的に他者との相互理解を深めようとする心情

外①～⑥参照

【②英語の目標・高校の科目目標のあり方】

- 現行の目標は、資質・能力の３つの柱で分けずに、５つの領域別に示しているが、外国語の「目標」と同様、「知・技」「思・判・表」「学びに向かう力」の３つの柱で示すことが適当である（趣旨は次ページ参照）。

外⑯参照

（2）見方・考え方のあり方

【①AI時代に外国語を学ぶ本質的意義を踏まえた見方・考え方】

- AI時代に外国語を学ぶ本質的意義について、「言葉、文化、コミュニケーションへの深い理解を育むこと」「自分の考えが磨かれて思考が深まるとともに、人間関係が豊かになること」の観点から整理したことを踏まえ（前ページ参照）、外国語における見方・考え方を整理することが必要である。
- 教科等で扱う事象や対象は、「外国語及び外国語によるコミュニケーション」とするのが適当である。
- 当該教科等の固有の物事を捉える視点は、相手との関係や文化的背景等を含め、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて相手に配慮する観点から、「文化の違いや社会及び相手との関わりに着目して」とするのが適当である。
- 当該教科等の固有の考え方や判断の仕方は、多様な他者の考えや言語、文化等を受容する観点から、「多様な他者の考えを受け止める」とともに、人間ならではのノンバーバル・コミュニケーションも含めて表現等を工夫して考えを発信し、多様な他者との相互理解を図る観点から、「表現等を工夫して自分の考えを伝え、相互理解を図ること」とするのが適当である。
  - ➢ 外国語及び外国語によるコミュニケーションを
    文化の違いや社会及び相手との関わりに着目して捉え、（見方）
    多様な他者の考えを受け止めるとともに、
    表現等を工夫して自分の考えを伝え、相互理解を図ること（考え方）

外⑦、⑭参照

3. 資質・能力の構造化のポイント

【①英語の目標・高校の科目目標、内容】

- 現行の領域別の目標は、資質・能力の３つの柱を総合的に育成する観点から、３つの柱で分けずに５つの領域別に示しているが、以下の課題がある。
  ①領域別の目標と「内容」の「思・判・表」の重複が生じていること
  ②「内容」の「思・判・表」が領域別の目標を大綱化したものとなっているため「思・判・表」の深まりの可視化が難しいこと
  ③学習評価はこれら３つの柱に対応する３観点で行う必要があるため煩雑であること
- 上記の課題を踏まえ、領域別の目標の要素を「内容」（主に「思・判・表」）に移行し、話題や活動の段階的な高度化、「思・判・表」の深まりの可視化を可能とするよう、学年段階の目安とともに示すべきである。これに伴い、小中における学年ごとの目標の一律の作成義務をなくすとともに、英語の目標・高校の科目目標は、「内容」との重複を避け、外国語の「目標」と同様、「知・技」「思・判・表」「学びに向かう力」の３つの柱で示すべきである。
- 上記の整理を行うことにより、以下が期待される。
  - 「内容」の段階的な高度化、「思・判・表」の深まりを示すことが可能となり、教科書作成や授業づくりに資する
  - 領域別の目標の要素が「内容」に移ることで、「英語を使って何ができるようになるか」をよりきめ細く記載することが可能となる
  - 多くの教科と同様、「内容」を基に評価規準を作成することが可能となり、観点別の評価がしやすくなる

外⑯参照

【②言語活動、言語の使用場面、言語の働きの例】

- 現行で「内容」に位置付けられている「言語活動」、「言語の使用場面」、「言語の働き」の例は、活動において取り扱う事項であることから、「指導計画の作成と内容の取扱い」に位置付け、活動の整理と分かりやすさの観点から、「コミュニケーション活動」、「コミュニケーションの場面」、「コミュニケーションの意図（仮称）」とすることが適切である。
- 現行の外国語の「目標」で「言語の働き」が「知・技」に位置付けられている趣旨も踏まえ、「知・技」の指導でのこれらの扱い方を「指導計画の作成と内容の取扱い」で示すべきである。

外⑯参照

【③「統合的な理解」「総合的な発揮」】

- 外国語における「知・技」は、話や文章などの中で、音声や語彙、表現、文構造及び文法等を理解し（知識）、活用できる力（技能）、「思・判・表」は、外国語によるコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じてコミュニケーションの目的を達成するために聞いたり、読んだり、話したり、書いたりできる力と整理。活動を通した指導により、「知・技」と「思・判・表」を一体的に育成し、「総合的な発揮」と「統合的な理解」へ深まることを示すべきである。

（※１）上記は中学校の例

- 「総合的な発揮」については、外国語を学ぶ本質的意義の議論を踏まえ、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じた情報や考えの整理・表現の工夫・互いの考えを伝え合うことの重要性を示しつつ、CEFRの分類を参照し、「理解する」・「表現する」・「伝え合う」に分けて記載する。このことにより、５領域をバランスよく育成する授業づくりを促すべきである。
- 「統合的な理解」については、外国語で聞く・読む・話す・書くことに向けて、様々な音声や語彙、表現、文構造及び文法等を学ぶことで英語による理解や表現の質が高まることを理解している姿を端的に表すべきである。このことにより、単に語彙や文法等を覚えるのではなく、知識をコミュニケーションの中で組み合わせて使うことにより、外国語を聞く・読む際に理解しやすくなったり、話す・書く際により自分が伝えたいことが表現できるようになるなど、理解や表現の質が高まることを実感できる授業づくりへの改善を促すことが期待できる。

【④表形式のあり方】

- 外国語においては、「知・技」に対応した「思・判・表」が想定しにくく、「知・技」が全体として「思・判・表」の深まりを支えながら一体的に育まれていく構造であると考えられ、「並行」パターンで表形式化を行うことが適当である。

外⑯参照

4. 内容の改善のあり方

（1）内容の充実について

【①段階的な指導・校種間接続】

- 小学校の外国語活動から外国語科、小学校から中学校の指導内容や難易度が円滑に接続するよう、小中における話題や活動、指導事項を段階的に高度化し、学年段階の目安とともに示すことが適当である。
- 新たに学習した内容を活用できるようになるまでには時間を要することを踏まえ、前学校段階で学習したものを含む既習事項や話題等を発達の段階に応じて繰り返し扱うことの重要性を示す。また、以下の例のように、各学校段階で初期指導の重要性や身に付けさせるべき事項、学びの接続・連携のために重点を置いて指導すべき事項を「指導計画の作成と内容の取扱い」において具体的に示すべきである。
  - 小学校では外国語活動（音声での慣れ親しみ）から、外国語科（「読むこと」「書くこと」を含む）に円滑に接続できるよう指導すること
  - 中学校の文法指導との接続の観点も踏まえ、小学校外国語科では日本語と英語の語順の違い等（文構造）の気付きを促すこと
  - 中１の初期段階では小学校の指導と関連させ、音声を中心とした活動を重視するとともに、３年間を通して発音と綴りとを関連付けて丁寧に指導したり、小学校で取り扱った話題や語句や表現などを発達の段階に応じて繰り返し扱うこと
  - 高校では入学初期に生徒の学習状況を適切に把握し、領域別あるいは領域統合の活動において、中学校における学習内容の習熟を図りつつ、中学校の既習事項を繰り返し活用しながら、「思・判・表」を発揮する活動を重視すること

外⑰～㉒参照

【②高校の科目】

- 「英語コミュニケーション」と「論理・表現」の各科目の趣旨を維持し、英語によるコミュニケーションを中核とする趣旨を端的に示しつつ、従来の「英語コミュニケーション」は５領域を総合的に扱う趣旨を明示するため「英語コミュニケーション（総合）」に、「論理・表現」は、Production（表現）と Interaction(やり取り)による発信力を一層強化する趣旨を明示するため「英語コミュニケーション（発信）」に見直すべきである。併せて、各科目趣旨に沿った指導が行われるよう内容の充実を図るべきである。
- 専門科目についても、専門学科の意義にふさわしいものになるよう、上記科目の改善の方向性を踏まえて必要な改善を行うことが適切である。

外㉒～㉔参照

【③話題・活動】

- AI時代に外国語を学ぶ本質的意義の要素や外国語を学ぶ動機付けを高める観点等を踏まえ、取り扱う話題や活動の例示等を見直すべきである。
  - 児童生徒が外国語によるコミュニケーションに興味・関心を持ち、外国語を使って伝えたいことややってみたいこと、そのために身に付けたい外国語の運用能力等についてイメージを持つことができるよう、AIや学校内外での交流機会を活用しつつ、自分が伝えたいことを伝える活動を強化する。
  - 「話すこと」や「書くこと」による「外化(※１)」や多様な他者とのやり取りを中心とした発信力強化の観点から、自分のこと、日本のことに加え、自分の意見を言えるよう、話題や活動の充実を図るとともに、自分の住んでいる地域に関する話題や活動を明確に位置付ける。

（※１）外化：書く・話すなどの活動を通じ、知識の理解や頭の中で思考したことなどを表現すること

外㉕参照

【④科学的知見や学習方略の活用】

- 英語力を高める学習方法が分からない高３生が６割との調査結果や大学入学後の英語力の伸びが少ないという指摘がある等、自主的な学習や学習の継続が課題となっている。
- 児童生徒が家庭学習を含め、自己調整学習の考え方に基づいて学習方略を活用できるよう、第二言語習得の研究や認知心理学、学習科学などの科学的知見も踏まえ、教師等の指導や学習者にとって参考となる動画や資料を提供する。その際、学校現場の負担軽減にも留意し、教師等の指導や自治体の教員研修等に活用しうることを念頭に作成することが必要である。

【⑤文化理解等】

- AI時代に外国語を学ぶ本質的意義を踏まえ、以下の内容を充実させるべきである。
  - ➢ 多様性の包摂や多文化共生に対する理解のために多様な文化を理解すること
  - ➢ 母語や自国の文化のメタ認知を促すために言語の違い等について理解すること
- 「海外から帰国した生徒や外国人の生徒の指導」に関し、帰国生徒や外国人生徒、外国につながる生徒の「外国語の能力などの特性を、本人の各教科等の学習に生かすことができるよう配慮することが大切である」旨は現行の総則の解説のみに示されているが、外国語の解説においても同様に示すべきである。

（※１）外国人児童生徒等が有する多言語・多文化の経験等を踏まえた指導上の留意事項について、具体的な文言は総則の内容を踏まえて検討。

外㉖～㉘参照

【⑥AIを含むデジタル学習基盤の活用】

- 外国語の学習指導要領等においても、オンラインによる人との交流等を含むデジタル学習基盤の活用を図る旨を明記するとともに、指導の参考となる考え方や実践事例などを具体的に示すことが必要である。
- 外国語教育においてAIを適切に活用することにより、外国語の学習過程の一層の充実と資質・能力の育成が図られ、発信力の強化も期待されることから、デジタル学習基盤の活用を学習指導要領等に明記するにあたり、その一つとして発達の段階に応じたAIの適切な活用についても記述すべきである。
- その際、例えば、自らの興味・関心に応じた例文の生成などは有効と考えられるが、その場合においても児童生徒がAIの生成物を鵜呑みにするのではなく、AIの出力を吟味しながら自身の学習に効果的に繋げられるような教師の支援が重要。また、外国語による人間同士のコミュニケーションを図る資質・能力が最終的な目標であり、AIを活用した会話練習等はそのための手段であることから、児童生徒の学びを深め、人間同士のコミュニケーションの充実に繋げるというAI活用の原則を明確にすることが重要。なお、家庭学習の課題についても、単純な英作文など、単にAI翻訳を提出すれば済むような出し方をしない等、留意することが必要である。
- こうしたことも含め、諸外国の例も参考としつつ、教師等や児童生徒による授業内外でのAIの効果的な活用のあり方について、国が適切でない使い方を含む留意点、動画や資料等を具体的に示すとともに、今後の情報技術の発展を踏まえ適宜更新を図ることが必要である。

【⑦多様な外国語】

- AI時代に外国語を学ぶ本質的意義として、多様な言語や文化を理解することの重要性が指摘されるとともに、グローバル化や我が国における言語・文化の多様化により、児童生徒が興味関心に応じて英語に加えて多様な外国語を学びたい潜在的なニーズも相当程度存在している可能性がある。
- 一方、英語以外の外国語の指導は、組織的な授業・教材の研究が難しいこと、地域によっては学校数が限られ、教育委員会等における研修が実施しにくいこと、学んでいる言語の使用機会や同じ言語を学ぶ児童生徒同士の交流機会等が限られていることなどが課題となっている。
- 上記の課題を踏まえ、以下を実施することが必要である。
  - ➢ 文部科学省で調査している各校の開設状況の公表と関係者間の共有
  - ➢ 各言語の専門機関や駐日外国公館、関係団体の協力を得ながら、以下についての可能性を検討
    - 教師の指導力向上を図る方策
    - 同じ言語を学ぶ児童生徒同士の交流を促進するための方策
    - オンラインにより多様な外国語の履修を可能とする講座の開設等

（※２）科目免除を認めた場合の振替科目等として、当該学校等の判断により、学校外学修（例：大学の授業の履修や各言語の専門機関等による英語以外の外国語の講座の履修、海外のサマースクール等）の履修も可能と考えられる。

  - ➢ 大学が公表している教材等、各学校における多様な外国語の学びの充実に役立つ資料の収集・公表

（２）内容の精選について

【①新出語彙の見直し】

- 複数のコーパスを参照するなどして国で語彙選定のための基盤語彙リストを作成し、教科書発行者に対して、当該リストに掲載されている語を教科書で使用することを推奨するべきである。
- 基盤語彙リストの作成とともに、語彙の難易度、使用頻度等に基づく重要度等を勘案し、指導すべき語彙数を精選も含めて見直すべきである。

（※１）・ 高校については、目的に応じて多様な到達水準が存在することから、教科書のレベルも様々であるため、教科書の多様性を担保する。また、小・中学校の教科書においても、難易度が過度に高まらないようにしつつ、引き続き多様な話題を取り扱うことができるよう配慮する

・ また、リストを必要に応じて更新できるよう継続的に調査研究を実施する

・ なお、入試や調査の作問に資するよう、各教科書の新出語彙リストは電子データとして提供されるべき

外㉙参照

【②CEFRを参照した話題・活動の見直し】

- 現行学習指導要領においては、各校種で育成する資質・能力の段階を示すため、CEFRを参照し、領域別の目標を設定、言語活動例を示しているが、改訂前の議論で想定されていた各校種のCEFRレベルに照らすとレベルが高いものが規定・例示されている場合もある。

（※２）小学校では～A1程度、中学校ではA1～A2程度、高等学校ではA2～B1程度

- 今後、「内容」や「活動例」を示す際、CEFRを参照して適切な文言となるように留意し、CEFRの文言にそのまま照らすとレベルが高いと捉えられる可能性のある内容であっても、教師による足場かけを前提に示すことが有効な場合には、解説でその趣旨や留意点を示すべきである。

（※３）上記に伴い、今後の全国学力・学習状況調査においては、CEFRレベルを勘案しつつ、個別の資質・能力に基づいて作問する。

【③中学校の文法事項及び話題の見直し】

<文法事項の見直し>

- 生徒が文法を理解し、それらを使って英語を理解でき、伝えたい内容を伝えられるよう、中学校の文法事項のうち使用頻度の高いもの等を本文で具体的に明示し、指導対象の焦点化、難易度の適正化を図ることが必要である。

<話題の見直し>

- 各学校種で取り扱うべき話題の難易度を整理し、学年段階の目安を示すとともに、身近なものから段階的に抽象的なものを取り扱うようにするべきである。
- 中学校における「社会的な話題」については、解説において外国語の学習として難易度が高いものが多く例示されているため、「身近な社会的な話題」とし、生徒が自分と関連付けて捉えられるように指導上の工夫ができるものを中心に例示するべきである。

外㉚参照

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

【①活動を通した指導】

- 教師等が活動を通じてどのような資質・能力を育成するかを意識しやすくなるよう、育成する資質・能力により必要な活動を整理し、「コミュニケーション活動」（主に「思・判・表」を育成する活動）と「コミュニケーション活動を支える活動」（主に「知・技」を育成する活動）とするべきである（主に「知・技」の育成を目的とする活動も明確に位置付ける）。
- 目標の柱書において、上記の活動を通して資質・能力を育成する旨を明記するとともに、本文において、各活動に必要な要素を具体的に示すべきである。
- 「コミュニケーション活動」と「コミュニケーション活動を支える活動」を往還しながら、「知・技」と「思・判・表」を一体的に育成する指導のあり方を「指導計画の作成や内容の取扱い」や解説で示すべきである。
- 「練習」という言葉から想起されるイメージが様々となっていること、当該文言を学習指導要領本文で用いている教科がごく一部であることも踏まえ、「練習」という文言は用いずに必要な活動を記載するべきである。
- 「授業を生徒の理解に応じた英語で行うこと」を堅持しつつ、生徒の理解に応じた英語を使って指導する際に活用できる表現集（クラスルームイングリッシュ等）や動画等を提供する。併せて、教師による補助的な日本語使用や発達の段階に応じたAIの活用も含めた英語学習における児童生徒の母語使用について、参考となる考え方を解説で示すべきである。

外㉛～㊲参照

【②柔軟な教育課程】

＜高校の必履修科目の履修免除＞

- 第１部第４章（３）⑦では、外国語においては、国際的な基準であるCEFRとの対応関係が示されている外部試験が複数あること等から、必履修科目を選択科目等の履修に振り替える方が、資質・能力の育成の観点で大きく上回る成果が期待できることを要件に、外部試験を活用した免除・振替の制度運用を開始することが適当とされ、履修免除を認める際に必要な英語力や振替科目等について、解説等で具体的に定めることとされた。
- 上記免除の仕組みは、免除科目が目指す資質・能力を大きく上回る水準で身に付けている場合を念頭においていること、現行の高校の科目がおおむねCEFR A2～B1レベル相当の修得を念頭に設定されており、今回の改訂においても当該レベルを大きく変更しないことを踏まえ、これを大きく上回る水準として、科目免除を認める際に必要な英語力は、B2レベル相当以上とするのが適切である。
- また、科目免除を認めた場合の振替科目等については、免除の対象となる必履修科目（英語コミュニケーション（総合）Ⅰ（仮称））の時間に、発展的な学習や英語以外の外国語を学べる学校設定科目を設定し、当該科目を履修することが考えられる。さらに、各学校等の実態や必要性に応じて、実施のための諸条件を整えることが可能であれば、当該学校等の判断により、上位科目（英語コミュニケーション（総合）Ⅱ・Ⅲ（仮称））や学校外学修（例：大学の授業の履修や各言語の専門機関等による英語以外の外国語の講座の履修、海外のサマースクール等）の履修も可能と考えられる。

＜小中における柔軟な教育課程＞

- 現行の教育課程特例校制度においては、令和７年４月時点の1,915校のうち、1,483校が外国語に関する内容となっている。今後、本制度が調整授業時数制度に統合されることにより、調整授業時数制度を活用した「外国語」に関する取組が一層充実する可能性を踏まえ、取組の質確保のため、現行の教育課程特例校制度における参照可能な実践事例を、積極的に教育委員会等に提供することが必要である。

【③指導体制、環境整備】

<AI時代の教師等の役割>

- AI時代の教師等の役割については、授業デザイン、児童生徒の学ぶ意欲の向上、自律的な学習者の育成に向けた学び方の指導等がより重要になる。

<教師等の資質向上のための方策とALT等との連携のあり方>

- 上記のAI時代の教師等の役割やAI時代だからこそ人間同士のリアルなコミュニケーションが重要になることを踏まえ、教師の留学等の多様な経験の奨励、ALT等との効果的な連携に加え、以下の取組を実施するべきである。

①教員養成

- 教員免許制度の見直しを踏まえた外国語（英語）コアカリキュラムの改善においては、今回の改訂において重視している点を反映させ、特に、第二言語習得の研究や認知心理学、学習科学等の科学的知見や、学習方略に関する指導方法等について学ぶことができるようにする。
- 国が指導において参考となる動画や資料を作成する際、教職課程において活用されることも念頭に作成する。
- 英語資格・検定試験団体より提供いただいている、教師や教職課程の学生を対象として受験料の減額等を行う特別受験制度について、学生による活用が進むよう一層周知する。

②教員研修

- 今回の改訂において重視している点が教師等に一層伝わり、英語力・指導力の向上や継続的な授業改善が図られるよう、文部科学省において全国の教師等に向けた大規模なオンライン研修を実施する。
- 国が指導において参考となる動画や資料を作成する際に、自治体の教員研修等においてそのまま活用しうることも念頭に作成する。特に、小学校を対象としたものについては、学級担任や専科教員それぞれのニーズに応じたものとなるよう、十分に配慮する。

③ALT等との連携

- ALT等との効果的な連携のあり方について、参考となる動画や資料を提供する。

<外国語を使う機会の充実のあり方>

- AI時代に外国語を学ぶ動機付けを高める機会を授業内外で多層的に充実する観点から、先行事例の成果を共有し、各地方における取組を積極的に推進する。
- デジタル学習基盤の活用を学習指導要領に明記するにあたり、その一つとしてAIの適切な活用も明示的に位置付けることにより、外国語を使う機会の増加を図る。（再掲）

【④学習評価】

- 第１部第６章（４）では学習評価のプロセスを再整理する方向性について、現行では各学校において、①内容のまとまりごとの評価規準、②単元の目標、③単元の評価規準を作成することとしているところ、以下の改善を示した。
  - 「内容のまとまりごとの評価規準例」を国が示し、各学校による作成は不要とする
  - 各学校が作成する単元の目標はそのまま単元の評価規準となるようにする
- 外国語の特質を踏まえれば、引き続き５つの領域で評価することが重要であり、今回の構造化において、領域別の目標の要素を「内容」に移行して整理したことを踏まえ、今後、国が評価の参考資料で「内容のまとまりごとの評価規準例」を示す際の「内容のまとまり」は、「内容」に示している５つの領域とする方向で検討すべきである。
- また、各学校が単元の目標（評価規準）を作成する際にも、「外国語の目標」「英語の目標」（高校の場合は科目の目標）を踏まえつつ、「内容」を基に作成する方向で検討すべきである。

（※１）現行では領域別の目標が資質・能力の３つの柱で整理されておらず、また、「内容」が領域別に示されていないことにより、評価のプロセスがより煩雑になっているが、上記の構造化によりその点も改善されると考えられる。

- 各学校の定期テストやパフォーマンステストに活用できるよう、MEXCBTにCEFRを参照した問題を充実させるとともに、AIを活用したパフォーマンステストツールの可能性を検討すべきである。

外㊳～㊵ 参照

産業教育

１．現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（１）現状の成果

① 専門高校の役割・使命
② 前回改訂による成果など

（２）現状の課題

① 今後の就業構造を見据えた産業人材の育成
② 産業教育に関する課題

（３）改善の方向性

① 実践的・探究的な学びの実現に向けた改善
② 産業界等との連携・協働の一層の推進を図るための改善
③ 職業人として身に付けるべき資質・能力の育成を図るための改善
④ 情報活用能力の一層の充実を図るための改善

２．目標及び見方・考え方のあり方

（１）目標のあり方

① 産業教育の目標の柱書について
② 産業教育の目標の三つの柱について

（２）見方・考え方のあり方

① 産業教育における「見方・考え方」

３．資質・能力の構造化のポイント

① 表形式化
② 「統合的な理解・総合的な発揮」

４．内容の改善のあり方

（１）内容の充実について

① 内容の精選等
② 全教科に共通する内容の充実について
③ 各教科における内容の充実について

５．学習・指導・評価の改善充実のあり方

① 主体的・対話的で深い学びの実現
② 評価の改善・充実

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性

（1）現状の成果

【①専門高校の役割・使命】

- 農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉からなる専門高校は、これまで、我が国の優れた技術を生かしたものづくり産業や、農業・医療・福祉等を担う人材を育成するとともに、地域産業の発展を支える人材を輩出してきた。
- 現在、少子高齢化により熟練技能者の高齢化や若手人材の不足などが深刻化する中で、専門高校に寄せられる期待は極めて大きい。
- また近年、専門高校卒業生の約50%（※1）が進学するなど、即戦力人材の育成とともに、高等教育機関等との接続など、高度専門職人材の育成の取組も進んでいる。

（※１）令和７年度学校基本調査（文部科学省）

【②前回改訂による成果など】

- 現行学習指導要領では、社会や産業の変化の状況等を踏まえ、持続可能な社会の構築、情報化の一層の進展、グローバル化などへの対応、地域や産業界等との連携の一層の充実の視点から改善が図られた。
- 特に、情報化の一層の推進や、地域や産業界等との連携については、文部科学省が実施してきたDXハイスクール事業や、マイスターハイスクール事業とも相まって、デジタルを活用した実践が進みつつあるとともに、特に産業界等との連携については、約90%の専門高校において取り組まれる（※２）など、一定の成果が上がっていると考えられる。

（※２）専門高校における産学連携ガイドブック（文部科学省委託事業報告書（令和８年３月））

- 一方で、その内容が数回の出前授業や講演にとどまるなど、連携の深さに課題が見られるほか、情報化をはじめ、社会や産業が加速度的に進展していく中、社会や産業に関わる内容を扱う職業に関する教科だからこそ、時代の変化に伴い柔軟に対応していく必要がある。

（2）現状の課題

【①今後の就業構造を見据えた産業人材の育成】

<2040年産業構造推計>

- 本年３月に経済産業省が示した「2040年の就業構造推計（改訂版）」では、少子高齢化による人口減少に伴って労働供給は減少し、現在の人材供給のトレンドが続いた場合、事務職で余剰が生じる一方、専門的技術的職員が大きく不足することや、高卒普通科人材や文系人材に余剰が生じる一方、高卒工業科人材や理系人材が不足するといった、職種間、学歴間におけるミスマッチの発生リスクが指摘されている。
- このような中、昨年度の工業高校卒業者に対する求人倍率は31.9倍（※１）となるなど、専門高校は産業界の強い労働需要に応えきれていない状況にある。
- 今後、我が国の更なる成長、発展に向けては、専門高校が機能強化・高度化を図り、アドバンスト・エッセンシャルワーカー（※２）など、社会や産業界のニーズに応じた人材を育成していくことが不可欠であり、これに向けて、専門高校が特色ある教育課程を最大の「強み」として捉え、「攻め」の教育課程を編成することを後押しする基盤を学習指導要領の改訂等を通じて整えることが重要である。

（※１）令和７年３月全日制工業科卒業者進路状況調査（公益社団法人全国工業高等学校長協会）

（※２）デジタル技術等も活用して、現在より高い賃金を得るエッセンシャルワーカー

【②産業教育に関する課題】

- 現行学習指導要領の趣旨を踏まえ、就職や進学を見据えた高度専門職人材の育成に向けた特色ある取組が展開される一方で、以下のような課題がある。

① 産業現場の実態に即した実践的・探究的な学びは、主に卒業年次の「課題研究」で行われるが、そこに至るまでの選択履修科目の内容が〔指導項目〕を中心として構成されていることと相まって、

- 生徒が探究課題に出会う機会が限られるなど、職業人として多様な課題に対応できる実践的・探究的な力を育成するための学びの積み重ねが十分ではない。
- 知識・技術の習得に偏った実験・実習や、資格取得のみに執心するあまり、職業人として身に付けるべき資質・能力を踏まえた授業展開が十分ではない。

② 産業界等と連携した取組が進められているが、単発的で学校全体としての持続可能な連携になっていないなど、バラツキが見られる。

③ デジタル技術の日常への浸透により、主たる就職先である地元産業界においてもDXによる変革の余地が大きく、専門教科全体として、データサイエンス・AIに関連する教育内容を充実させる必要がある。

（3）改善の方向性

- 産業教育に関する各教科の科目構成については、原則履修科目のうち基礎的な科目において各教科に関する基礎的・基本的な内容を理解させ、それを基盤として専門的な学習につなげ、「課題研究」等でさらに専門的な知識・技術の深化、統合化を図るという現行の考え方を継続し、改訂を進めることが必要である。
- その上で、「(２)」の課題を踏まえ、専門教科・科目の学びが、実社会・実生活との接点をもちつつ、より一層実践的・探究的なものとなることにより、専門高校自体の機能強化・高度化が図られるよう、以下のような方向で改善を図ることが求められる。

【①実践的・探究的な学びの実現に向けた改善】

＜各教科・科目の構造的な整理＞ 産⑳参照

- 各学校において、「何ができるようになるか」を意識した教育課程の編成が行われるよう、各教科における領域や分野の学びの系統・体系を整理して解説等において明示するべきである。
- その際、必要に応じて、科目の構造化・体系化に基づく統廃合等とともに、内容の精選を行う。また、各学校の実態に応じて、柔軟な教育課程を編成できるよう科目の特性に応じ指導内容を選択できる構造とする方向で整理するべきである。

＜学習指導要領等の記述の見直し＞ 産㉑参照

- 市場環境が絶えず急激に変化する時代にあって、職業人として多様な課題に対応できる実践的・探究的な力を育成するための学びの積み重ねを意識した教育課程を編成できるようにするため、「指導項目」ベースで示されている現行学習指導要領を抜本的に見直し、「何ができるようになるか」の視点から資質・能力ベースに改めるべきである。
- 学習指導要領の記述を資質・能力ベースに改めることに伴い、従来「知識及び技術」としてきた観点を「知識及び技能」とし、専門教科・科目においても、資質・能力の三つの柱を、「知・技」、「思・判・表」、「学びに向かう力」と資質・能力ベースの表現に整理するべきである。

＜課題研究の見直しの方向性＞

- 専門教科における原則履修科目である「課題研究」について、今後は、解説において履修学年は示さず、教育課程の柔軟な編成により探究的な学びの深まりを構想しやすくすることが必要である。
- また、探究課題の設定や指導内容は各学校の特色や実態に委ねることとし、これまで「指導事項」ベースで示していた内容を、教科等横断的な学びや、実践的・探究的な学びを通して身に付けるべき資質・能力、実践的・探究的な学びを行う際の配慮事項等を中心とした内容に改善を図る方向で整理するべきである。
- さらに、探究的な学びは、自己の在り方生き方に関わる課題を自ら発見し、解決していくことが重要であることに鑑み、「課題研究」の導入段階で実社会・実生活に関わる課題を探究する活動を取り入れるようにするべきである。

＜専門高校における資格取得＞

- 資格取得や検定試験の合格等にのみ執心した授業展開は適切ではないが、特に専門高校における資格取得は、生徒にとって学習意欲の向上やキャリア形成の手段として重要な側面も持ち合わせており、過度の試験対策偏重による弊害には十分に留意しつつ活用していくことも重要である。

【②産業界等との連携・協働の一層の推進を図るための改善】

- 専門高校の学びは理論と実践を往還させながら、必要な資質・能力を身に付けていくが、その充実のためには産業界等との連携・協働が不可欠であり、特に関連の深い「課題研究」などの科目を中心として、産業界等との連携が確実に行われるよう、その取扱い等を明示する必要がある。
- また、コミュニティ・スクールや、地方産業教育審議会、地域構想推進プラットフォームなどの既存の枠組みを活用するなど、専門高校において産業界等との持続的な関係を維持し続ける仕組みが構築されるよう、各都道府県や学校における好事例の発信を行うことが期待される。

【③職業人として身に付けるべき資質・能力の育成を図るための改善】

- 産業教育で育成すべき資質・能力を踏まえ、各教科で指導すべき共通の内容を整理し、これを各教科の原則履修科目（基礎的な科目）において扱うこととすべきである。

【④情報活用能力の一層の充実を図るための改善】

＜情報活用能力の一層の充実＞

- 情報活用能力は、総合的な探究の時間や共通教科も含めた各教科・科目の探究的な学びを支え、駆動させる基盤と位置付けられるものであり、このことを各教員が実感をもって理解し、授業改善に取り組むことが重要である。
- その上で、専門教科における更なる情報活用能力の育成強化に当たっては、必履修科目「情報Ⅰ」の学びを基盤としつつ、専門分野への応用・活用、現実の課題解決や価値創造といった視点に立って各科目の改善を行う必要がある。
- また、デジタル技術の日常への浸透状況を鑑みれば、情報技術に係る教育内容の充実は不可欠であるが、あわせてそのリスクといった負の側面に係る指導も不可欠である。
- なお、現行学習指導要領解説総則編において「専門教科・科目による必履修科目の代替」として「情報Ⅰ」の代替に関する例示がなされ、多くの専門高校において代替が行われているが、安易な代替が行われないよう、当該例示の記述を見直すべきである。

＜デジタル学習基盤を用いた学びの推進＞

産㉒参照

- 実社会・実生活のあらゆる場面でデジタル機器が用いられ、高校においても一人一台端末が実現されている。デジタル学習基盤を用いることは、単に学習の効率化、省力化を図るのみではなく、そのことにより、主体的・対話的で深い学びを実現することにこそ意義がある。
- こうした実践の蓄積は、各学校の授業改善を更に進めることにつながるものであり、今後、情報技術等の活用とあわせて好事例の発信を行っていくことが重要である。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

（1）目標のあり方

【①産業教育の目標の柱書について】

産①参照

- 目標の柱書については、①資質・能力の趣旨、②学習過程（教科の特徴的な活動）を端的に示すこととされた。
- このことを踏まえれば、産業教育については、以下のように整理することができる。

地域や社会、産業の健全で持続的な発展を担う職業人として必要な資質・能力（資質・能力の趣旨）について、実践的・探究的な学びを行うことなどを通して（学習過程）、次のとおり育成することを目指す。

【②産業教育の目標の三つの柱について】

- 産業教育の目標の三つの柱については、現行の目標を踏まえつつ、さらに職業人として身に付けるべき資質・能力を見据えて、次のように整理することができる。

- 各職業分野について社会的な意義や役割を踏まえ体系的・系統的に理解するとともに、各職業分野の発展及び職業人としての自己の成長のために必要となる技能を身に付けるようにする。
- 各職業分野に関する課題を発見し、科学的な根拠に基づいて探究するとともに、職業人としての倫理観を踏まえ、合理的かつ創造的に解決する力を養う。
- 各職業分野の事象に主体的・協働的に関わり、職業人としての視点から、問いを見いだし、よりよい解決に向け追求し続けようとする態度を養う。職業人としての倫理観と豊かな人間性を育むとともに、社会の一員として産業の発展に寄与し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

- これらの目標のうち、「知・技」については、職業分野を体系的、系統的に理解することにとどまらず、職業分野の「社会的な意義や役割」を理解できるように、また、身に付ける技能は「各職業分野の発展及び職業人としての自己の成長」のために身に付けるものであることと、職業分野の発展とその中での自己の成長という二つの視点を明示した。
- 「思・判・表」については、デジタル学習基盤や情報技術を活用した学びを前提として、産業に関するデータを収集し、整理・分析した結果を考察することが不可欠となることから、「科学的な根拠に基づいて探究」することを明示するとともに、これまで産業教育で重視してきた「倫理観」や「合理的」の要素は、引き続き明示した。
- 「学びに向かう力」については、学習過程との関係で４つの要素を整理した上で、特に産業教育においては、「他者との対話や協働」を重視する必要があるという観点から、目標の前面に出すこととした。
- また、「学びを方向付ける人間性」に関する内容については、社会の一員としての視点と個人としての視点の両面を記述することとしている。
- なお、各教科における目標については、当該産業教育の目標の考え方や要素を踏まえつつ、各教科固有の視点から、今後更なる整理を行う必要がある。

（2）見方・考え方のあり方

【①産業教育における「見方・考え方」】

- 産業教育の特質に応じた「見方・考え方」については、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核に焦点化するとともに、「見方・考え方」に含める要素としては、①当該教科等が扱う事象、②当該教科固有の物事を捉える視点、③当該教科固有の考え方や判断の仕方とし、より短く端的に示す観点から次のように整理することができる。

  社会や産業に関する事象を、職業に関する各教科の本質に根差した視点で捉え、職業人としての自己の成長と、社会や産業の発展につなげること。

- この際、特に③当該教科固有の考え方や判断の仕方については、職業に関する各教科が、実際の職業につながる教科であることから、「当該産業の発展」という広い視点で捉えることに加え、その中で成長していく「職業人としての自己」という視点の双方を明示した。

- なお、各教科における「見方・考え方」については、当該産業教育の「見方・考え方」を踏まえつつ、各教科固有の視点から、今後更なる整理を行う必要がある。

3. 資質・能力の構造化のポイント

【①表形式化】

- 第１部第３章（４）では、分かりやすく使いやすい学習指導要領の実現を通じて、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図る観点から、学習指導要領の内容について「統合的な理解・総合的な発揮」をもとに表形式で構造化を図ることとしている。
- 職業に関する各教科については「知・技」の系統性を示すことができ、当該「知・技」の内容のまとまりごとに「思・判・表」が想定される構造であることから、いわゆる「並列パターン」で表形式に整理することが妥当である。
- その際、「課題研究」についても、産業教育における探究的な学びを行う際の配慮事項を中心とした内容とするといった改善の方向性を踏まえた上で、各専門教科に設置される科目であることから、「並列パターン」で表形式に整理することが妥当である。

【②「統合的な理解・総合的な発揮」】 産②参照

- 今次改訂では、「統合的な理解・総合的な発揮」を示すことにより、「知・技」「思・判・表」の深まりの可視化を通じて「深い学び」を実現する単元づくりのイメージを教師が持てるようにすることとしている。
- 産業教育においては、特に原則履修科目（基礎的な科目）においてサンプルとして整理することとし、今後、その他の全ての科目においても「何ができるようになるか」といった視点からの科目の見直し等にあわせて、各学校における授業改善を促す観点から「統合的な理解・総合的な発揮」を設定する必要がある。
- 原則履修科目（基礎的な科目）における「統合的な理解・総合的な発揮」のイメージは「補足イメージ⑤」に示すとおりであり、その、設定の趣旨やねらいについては、以下のとおりである。

①実社会・実生活との接点

- 職業に関する教科であるからこそ、その学びが実社会・実生活にどのようにつながり、身に付けた知識や技能をどのように活かすことができるのかという視点を重視した。
- 具体的には、身に付けた知識や技能が「私たちの暮らしをよりよくすることにつながることを理解する」ことや、「よりよい産業の継承・発展・創造につながることを理解する」と明示している。

②科学的根拠に基づいた考察

- 科学的根拠をもって考察する視点を重視した。これにより、情報技術を活用して、データサイエンスやAI等を用いて科学的根拠を見いだし、それをもとに課題の発見・解決に当たっていく授業づくりを促す。
- 具体的には、各職業分野に関する課題や成果を発見し、解決・検証に至る学習過程において、「科学的な根拠に基づき」、「思・判・表」を発揮することを明示している。

③合理的・創造的に解決

- 変化の激しい社会の中で、職業人として自ら主体的に判断し、新たな世界や社会を切り拓いていくことができるよう、合理的かつ創造的な課題解決の視点を重視した。これにより、単に既存の技術の適用にとどまらず、課題解決に当たって創造的に新しいアイデアを生み出していくような学習活動の充実を目指す。
- 具体的には、各職業分野に関する課題や成果を発見し、解決・検証に至る学習過程において、「合理的かつ創造的」に、「思・判・表」を発揮することを明示している。

4. 内容の改善のあり方

（1）内容の充実について

【①内容の精選等】

- 職業に関する教科・科目は、各教科における領域や分野の学びの系統・体系を整理する中で、必要に応じて「科目の構造化・体系化に基づくや統廃合等」を行うとともに、「内容の精選」を行うこととしている。
- また、特に柔軟な教育課程を編成できるようにする観点から、科目の特性に応じ指導内容を選択できるようにする方向で整理することとしており、こうした方向も踏まえ、教科・科目の内容が全体として過密にならないよう配慮しつつ、内容の充実を図ることとする。

【②全教科に共通する内容の充実について】

＜経営管理やビジネスに関する学びの充実＞

- 農業経営の法人化や六次産業化、看護や介護分野でのグローバル化等に伴い、これからの職業人には、経営感覚やビジネスに関する資質・能力を身に付けることが欠かせない。
- こうした視点から、職業に関する全ての教科において、関連の深い科目を中心に、経営管理やビジネスに関する内容の充実を図る。

＜AIやデータサイエンス等、情報技術を活用した学びの充実＞

- アドバンスト・エッセンシャルワーカーの育成、産業界におけるDX化への対応や、科学的根拠に基づいた探究など、職業人として身に付けるべき資質・能力として、また、専門教科における深い学びを実現する上での情報活用能力の強化として、AIやデータサイエンスなど情報技術を活用した学びは欠かせない。
- こうした視点から、職業に関する全ての教科において、AIやデータサイエンス等、情報技術を活用した学びの充実を図る。
- 具体的には、各専門教科の情報に関する科目において、「情報Ⅰ」の学びを基盤としつつ、専門分野への応用・活用、現実の課題解決や価値創造といった視点から内容の充実を図る。
- また、AIやデータサイエンスは各教科・科目の学びを深める手法として、各教科の内容の取扱い等において、配慮事項を示すことが重要である。
- なお、中学校における「情報・技術科」や「家庭科」では、農業、工業、水産、家庭、情報などにつながる生活や社会で活用される技術に関する学びが展開されることとされており、その接続を意識することも重要である。

【③各教科における内容の充実について】

＜農業＞

食料安全保障の重要性の高まりや基幹的農業従事者の減少・高齢化、気候変動への対応など、農業を取り巻く社会的環境の変化を踏まえ、生産から消費に至る食料システム全体を見通しながら地域や社会の健全で持続的な発展を担う職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- 農業生産・経営分野の生産に関する学習について、科目・学習内容の構成を見直し、学びの系統性を図る観点から整理
- 領域ごとの学びを体系的に整理するとともに、資源活用や地域振興に関する学びを農業と社会をつなぐ基盤として位置付けるよう整理
- 経営感覚の醸成を一層重視した学習の充実
- 農業や農業関連産業における技術の進展を踏まえた、スマート農業をはじめとする先端的な技術やAI・データ活用、DX等に関する学習の充実
- 地域や産業界との連携を取り入れながら、プロジェクト学習を中心とした探究的な学習の一層の充実

＜工業＞

技術の高度化と産業構造の変化、持続可能な社会の構築、多様な人材との協働の進展を踏まえ、変化に的確に対応しつつ新たな価値を創造し、ものづくり産業の健全で持続的な発展を担う職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- ものづくりの高度化を支える技術の進展に対応した学習の充実
- 伝統技術への理解を深め、現代技術との融合による創造的なものづくりに関する学習の充実
- データ活用による新たな価値創出に関する学習の充実
- ロボットとの協働による次世代生産システムに関する学習の充実
- 資源循環を踏まえたものづくりにおける維持管理及び再生・リノベーションに関する学習の充実
- 脱炭素社会の実現を支えるものづくりに関する学習の充実
- 多様な人々との協働による課題解決・価値創造を志向した探究的な学習の充実

＜商業＞

デジタル化やイノベーションによる産業構造の変化、資産運用立国や観光立国の推進などを踏まえ、多様化する社会課題に対応できる職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- 経済社会及び企業活動が抱える課題の解決に向けて、チームで協働する力や、リーダーシップを発揮する力の育成に関する学習の充実
- 外国語を含むビジネスコミュニケーションに必要な表現力や交渉力の育成に関する学習の充実
- AI・データサイエンス等の情報技術を活用し、顧客視点に立って商品・サービスを提供するまでのプロセスを設計する学習の充実
- 業務プロセスのデジタル化やデータに基づく意思決定など、企業のDX推進に関する学習の充実
- 国内外の経済状況や動向を踏まえ、地域資源や知的財産を活用して、グローバルな視点から事業を展開する力の育成に関する学習の充実
- 企業の資金調達・運用に関する財務管理やコーポレートファイナンス、経営課題の分析・改善を支援するコンサルティングに関する学習の充実
- アルゴリズムやプログラミングに関する知識・技術を基盤として、ローコード等を含む情報システムの開発やプロジェクト管理の手法を習得する学習の充実
- データとデジタル技術を活用して顧客や社会のニーズに応じたビジネスモデルへ変革し、新たなビジネスを展開する力の育成に関する学習の充実

＜水産＞

海洋環境の変化や水産資源の持続的な利用への関心の高まり、担い手不足や情報技術の進展を踏まえ、科学的な視点や最新のデジタル技術を活用することで水産業及び海洋関連産業の健全で持続的な発展を担う職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- AI・データサイエンスやIoT等の先端技術を用いたスマート水産業・水産DXに対応した学習の充実
- 海洋環境の変化を科学的・分析的に捉えるマリンサイエンスや、資源循環・カーボンニュートラル等を通じた持続可能な水産業に関する学習の充実
- 水産物の高付加価値化や流通構造の変化を見据え、経営感覚やビジネス視点、6次産業化等に関する学習の充実
- 産業界の変化やニーズに対応し、新たな価値創造を志向した海洋開発分野の学習の充実

＜家庭＞

生活産業を取り巻く社会の変化を踏まえ、生活者の多様なニーズに対応し、地域や社会の課題解決、新たな価値創造に資する職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- ホームプロジェクトや学校家庭クラブ活動をより探究的な活動として位置付け直し、家庭科全体として実践的・探究的な学習を充実
- 社会の変化やライフスタイルの変化に対応した、生活産業や価値創造に関する学習の充実
- 地域や産業界などの多様なステークホルダーと連携し、生活者の視点から課題解決や価値創造を図り、生活の質の向上に資するアントレプレナーシップの視点を取り入れた学習の充実
- AI・データサイエンス等を活用した学びの充実とともに、手仕事や伝統産業に息づく技の良さ、丁寧さや文化性の持つ価値を理解し、豊かな生活の創造につなげる学習の充実

＜看護＞

人口減少・高齢化に伴う医療ニーズの質・量の変化や生産年齢人口の減少を見据えた新たな地域医療構想などを踏まえ、看護を通し地域や社会の保健医療福祉を支え、人々の健康の回復及び増進に寄与する職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- 科目同士の系統的・横断的な指導が可能となるよう、科目の内容を看護の主要概念で再構成
- デジタル機器を効果的に活用し、リアルとデジタルを往還する形での医療DXや看護DXに関する学習の充実
- 看護臨地実習のみに限らず、地域や産業界との関わりの中で看護に関する課題を主体的に見出し、協働的に探究する学習の充実
- 質の高いケアを提供するための医療安全に関する学習の更なる充実
- 価値観の多様化や情報技術の進展等の中における倫理的課題や人間の尊厳に関する学習の更なる充実

＜情報＞

デジタル技術が飛躍的に発展する中、未知の課題に直面しても創造的な解決につなげる実践力を身に付けつつ、情報技術の加速度的な進化や時代の変化に対応し課題解決や価値創造し続け、活躍できる職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- 教科全体として、小・中学校における情報活用能力の抜本的強化を前提としつつ、「情報Ⅰ」が情報技術の加速度的な進化に対応した指導内容の刷新を図るという観点を踏まえて内容を改善
- 高等教育段階での数理・データサイエンス・AI教育や社会人のデジタルスキル標準等の動向も踏まえた内容の充実
- 新たな分野として「データサイエンス、AI」に関する分野を新たに設ける方向で、科目の構成を再整理して構造化
- 教科全体の科目の構成として、探究的・実践的な学びの積み重ねや深まりを意識できる構造に改善
- 「情報システム・構築分野」「情報デザイン・社会表現分野」「データ・AI分野」の各専門的領域別分野について、それぞれ「基礎的な科目群」と「統合・発展科目」を新設して構造化

＜福祉＞

人口構造の急速な変化に伴い、福祉ニーズが多様化・複雑化する中、介護テクノロジーの進展などを踏まえ、人間の尊厳と自立を支える福祉を通して、地域共生社会の実現に向けた地域福祉の推進に寄与する職業人を育成するため、次のような改善・充実を図るべきである。

- 科学的根拠に基づく支援の質の向上を図るため、介護テクノロジーやAI、データ等の効果的な活用に関する学習の充実
- 対象者本人を中心とした意思決定支援の重要性の高まりを踏まえ、権利擁護に関する学習の充実
- 外国人介護従事者や他分野での経験を有する人材など、多様な人材との協働を支えるチームマネジメントや組織運営に関する学習の充実
- 地域住民や産業界等との連携・協働を通して、地域課題の解決や地域福祉の推進に主体的に参画する力を育む学習の充実
- 福祉分野の広がりを踏まえ、介護福祉士をはじめとする福祉の専門性を生かした多様な職域やキャリア形成に関する学習の充実

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

【①主体的・対話的で深い学びの実現】 産㉓参照

- 産業教育における資質・能力を育む学習過程については、前回改訂に係る答申において、「課題の発見」→「課題解決の方向性の検討」→「計画の立案」→「計画の実施」→「振り返り」といった課程が整理された。引き続き、これら各過程を行き来しながら、各教科において職業人として身に付けるべき資質・能力の育成を図る必要がある。

＜産業界等との連携・協働＞

- 専門高校の学びは、実社会・実生活との関わりなくして成り立たない。専門高校では、従来より実験・実習などの実践的・探究的な学びを重視してきたところであるが、産業界等との連携・協働により、より一層の充実が求められる。
- その際、ゲストティーチャーの招聘といった、単発的な学習ではなく、例えば、これまで文部科学省が実施してきた「マイスター・ハイスクール事業」の成果等も踏まえれば、共通の目的やビジョンが共有され、計画から実施、評価まで一貫したプロセスに基づいて行われるといった、産業界等との協働的、持続的関係性の中で、理論と実践の往還が繰り返されていくことが重要であり、今後、特に関連の深い「課題研究」などの科目において、その取扱い等を明示するとともに、各都道府県や学校における好事例の発信を行うことが期待される。
- なお、立地条件等によっては、連携先の確保や生徒の移動が難しい場合も考えられるため、教育委員会等の設置者や当該高校が所在する地方公共団体においては、各地域の産業教育振興会等との協力やコーディネーターの配置などによる連携の促進、各学校においてはコミュニティ・スクールの活用や、デジタル学習基盤を用いて遠隔地にいる専門家等の指導・助言を受ける機会の確保などの取組を行うことが期待される。

＜デジタル学習基盤や情報技術等＞

- デジタル学習基盤を活用することやAIやデータサイエンスなどの情報技術を、各教科の本質に根差した問いの設定や計画の立案、振り返り等の場面で用いることにより、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を積極的に行っていくことが求められる。
- その際、具体的には、各教科・科目の学びを深める手法として、各教科の内容の取扱い等において配慮事項を示すとともに、好事例の発信を行うことが期待される。
- なお、AI等の情報技術の活用は、自らの考えを広げたり深めたりすることで学習効果の向上が期待される一方、これらを用いることが生徒の思考を止めてしまうなど、返って深い学びの阻害要因となる可能性があることや、収集した情報は信頼性や妥当性を十分に吟味した上で利用する必要があること、さらには、AIが生成した文章や画像には著作権等の課題が生じる場合があることなど、そのリスクに十分に配慮する必要がある。
- 加えて、AI等の情報技術を用いた学習の指導及び評価を行うに当たっては、生徒自身が自ら思考・判断・表現できているかなど、身に付けるべき資質・能力を育成できているかという視点で捉え、その改善・充実を図る必要がある。

【②評価の改善・充実】

- 「１．（３）改善の方向性」で示したように、次期学習指導要領においては、「何ができるようになるか」という視点から、学習指導要領の記述を見直すとともに、「３．資質・能力の構造化のポイント」で示したように、「統合的な理解・総合的な発揮」の設定により、抜本的な指導の改善が図られることが期待される。

● 加えて、産業界等との連携・協働に基づく学びの深まりや、職業に関する内容を学ぶことから、特に、作品の製作（制作）、発表や実演といったより専門高校の学びに即した評価を積極的に取り入れていくことが求められる。

＜産業界等との連携・協働による評価の推進＞

● 専門高校では、今後益々、外部人材による指導場面が増えていくことが見込まれることから、産業界等の外部人材からの評価材料を積極的に加味していくこととすべきである。

● なお、その際、教科の担当教員が最終的な責任をもって評価に当たることを大前提としつつ、事前に学習評価における評価規準等について共通理解を図ることが重要である。

＜パフォーマンス課題を用いた評価の推進＞

● 専門高校の学びは、理論と実践の往還により、職業人としての実践力を身に付けることが重要である。

● こうした観点から、ペーパーテスト等の結果にとどまらず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作（制作）などのパフォーマンス課題を用いた評価を取り入れることが重要である。加えて、例えば、論述やレポート、作品製作（制作）などの成果物について、AI等を活用した場合であっても、生徒自身の思考が十分になされているかを確認するため、評価に当たってはその作成過程の評価を加味したり、口頭試問やプレゼンテーションを組み合わせて行ったりすることなどが考えられる。

● 今後、各学校がこうした評価を円滑に取り入れることができるよう、国立教育政策研究所が作成する、学習評価に関する参考資料等において、留意事項等を整理すべきである。

● なお、その際、「学びに向かう力」の評価についても、今後どのように見取ることができるかについて留意事項等を整理すべきである。

道徳教育

１．基本的な考え方

（１）検討の前提

（２）今次改訂の基本的な考え方

（３）「道徳」と「各教科等」との関係の一層の明確化と連携の推進

① 教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」が果たす役割
② 「道徳」・「総合」・「特活」の関係
③ 道徳教育の要としての道徳科と各教科等との連携
④ 道徳科と特別活動との関係
⑤ 「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成や主権者教育等との関係

（４）初等中等教育全体を通じた道徳教育の改善

① 総則への記載事項
② 「全体計画」の見直し
③ 道徳教育推進教師
④ 高校の「中核的な指導の場面」への総合の追加
⑤ 近年制定された法律への対応

２．目標、見方・考え方及び構造化の在り方

（１）道徳教育及び道徳科の目標及び見方・考え方の在り方

① 道徳教育及び道徳科における資質・能力の構成
② 目標の在り方
③ 見方・考え方の在り方

（２）資質・能力の構造化のポイント

① 内容の表形式化の在り方
② 「統合的な理解・総合的な発揮」の在り方

３．内容の改善の在り方

（１）内容項目の記載の見直し

① 内容項目に関わる経緯と基本的な考え方
② 家族愛、家庭生活の充実
③ 友情、信頼
④ 節度、節制

４．学習・指導・評価の改善充実の在り方

（１）学習評価の改善充実

① 道徳科の評価の在り方

（２）「考え、議論する道徳」の実装を図るための学びの在り方

① 道徳科における「深い学び」
② 道徳科における「深い学び」を実装する上での課題と考え方
③ １教材を「複数時間」で取り扱う際の内容項目の取扱い
④ 相当する学年における内容項目の取扱い

（３）問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習の在り方

① 「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の位置付け
② 「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の考え方
③ 「問題解決的な学習」における「問題」の考え方
④ 道徳科の学びと感情との関係

（４）教科用図書及び教材の在り方

① 「深い学び」の実現に向けた教科用図書の在り方
② 「各学年において相当する内容項目を全て取り上げる」取扱いとの関係
③ 「深める教材」の考え方

（５）情報モラルと現代的な課題への対応の考え方

① 情報モラルの取扱い
② 道徳科におけるAIとの向き合い方

（６）指導体制の工夫の在り方

① チームで行う道徳授業

（７）デジタル学習基盤の活用

① 道徳科におけるデジタル学習基盤活用の考え方
② 内容項目固有の留意点
③ 道徳科におけるAIの活用

（８）多様な実践事例の共有と条件整備

① 多様な実践事例の共有
② 研修機会等の充実

1．基本的な考え方

（1）検討の前提

- 不確実かつ激しい変化の時代にあって、子供たちは、マルチステージの人生モデルへの転換や内なる国際化、デジタル化の負の側面による社会分断の可能性等、社会全体の構造的な変化の渦中にある。とりわけ、AIをはじめとするデジタル技術の発展は、偽情報や誤情報の氾濫、フィルターバブルやエコーチェンバーによる価値観への影響のみならず、AIへの過度の依存やELSI（※1）をはじめとする新たな道徳的課題も惹起している。

(※1)Ethical, Legal and Social Issues: 倫理的・法的・社会的課題

- このような変化の中で、何を大切にし、どのように他者や社会と関わるかといった、人間としての価値判断や責任が一層重要となってくる。こうした中、道徳的諸価値に照らした「人間としての判断」は、「民主的で持続可能な社会」の実現に向けて不可欠であるとともに、自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深める道徳教育は、「AI時代の自らの人生の舵取り」の観点からも、重要性を増していると言える。
- 平成27年の「特別の教科」化以降、道徳教育の量的確保が図られたほか、教師の意識の高まりなど、質的転換に向けた一定の成果も見られる一方、読み物教材の登場人物の心情理解に偏った授業、道徳的価値を表面的に確認して終わるといった予定調和的な授業が未だ相当数見られるなど、「考え、議論する道徳」への転換は道半ばであるとの指摘もある。
- また、道徳教育が、教育課程全体で目指す「自らの人生を舵取りする力」「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成に寄与していくためには、道徳科の一層の授業改善等を通じて、内面的資質としての道徳性を育むとともに、学校の教育活動全体、さらには家庭や地域社会との関わりの中で、子供たちが道徳的な課題を自己の在り方生き方との関わりで捉え、判断や実践につなげていけるよう、教育課程全体として捉え改善を図る必要がある。
- 本項目では、こうした前提のもと、道徳教育及び道徳科が今次改訂において果たすべき役割と向き合い、具体的な改善につなげていくため、これまでの実践の蓄積や学校現場の実情を踏まえつつ、多岐にわたる事項を整理する。

（2）今次改訂の基本的な考え方

- 次期学習指導要領に向けた、道徳教育及び道徳科の改善の基本的な考え方は、「『考え、議論する道徳』の実装」であると言える。これは、「教科化」以降進めてきた、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の子供が自分自身の問題と捉え、向き合う「『考え、議論する道徳』への転換」を目指してきた、現行の道徳教育の骨格を維持した上で、次期学習指導要領を「実装」のフェーズとして、その理念の一層の具体化を図り、すべての学校における道徳教育の質の向上を目指すものである。この実現に向け、以下の三つの方向性で、教育課程の改善を図ることが必要である。
- 第一に、「深さ志向」である。道徳科の学びを、登場人物の心情理解や分かりきった善悪の確認に留めることなく、一人一人が道徳的な課題を自分自身の問題と捉え、多様な他者とともに考え、議論しながら、道徳的諸価値に関わる自己のものの見方や思考、価値観を広げ、学びを深めていく必要がある。このため、「多面化・多角化」、「自我関与」といった道徳科における「深い学び」の手掛かりとなる要素を整理するとともに、発達の段階に応じた「複数時間」の取扱いや「深める教材」の活用、「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」等の指導方法の工夫、「価値の実現をめぐる葛藤」「価値の対立をめぐる葛藤」といった道徳的な問題場面などについて、例示を含め学校現場にとってより分かり易い形で示していくこと等を通じて、道徳科の「深い学び」の実現を目指す必要がある。
- 第二に、「多様性志向」である。多様な個性や特性、背景、価値観を有する子供たちの「深い学び」を目指していく上では、その実践の在り方について、特定の指導方法（手段）の目的化や、型にはまった画一的な指導につながることは避けなければならない。このため、今次改訂では、「『複数時間』や各教科等との連携」「指導方法の工夫」「『深める教材』を含む多様な教材の活用」「同時に取り扱う内容項目の数」「デジタル学習基盤の効果的な活用」「チームで行う道徳授業等の指導体制」をはじめ、「考え、議論する道徳」の実装に向けて多様な創意工夫があり得ることを幅広く示していくとともに、多様な実践の発信や研修機会の構築、実践研究の推進等を通じて、学校や教師の創意工夫を支えていくことを目指す必要がある。

- 第三に、各教科等との「連携志向」である。よりよく生きるための基盤となる道徳性は、各教科等はもとより、家庭や地域社会との関わりを含む実生活における道徳的実践とも往還することで、道徳的諸価値の深い理解にもつながっていく。とりわけ、道徳科の学びを、教科化の契機でもあるいじめをはじめとする現実の諸課題への対応につなげていく意味でも、道徳科の学びと道徳的実践との円滑な接続が必要である。このため、「複数時間」との適切な組み合わせを含む「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」を、「内面的資質」としての道徳性と、一人一人の実生活における「道徳的実践」とのなめらかな接続に寄与する役割を担うものと位置付けるとともに、特別活動をはじめとする各教科等の学びとの関係においても、道徳教育の「要」としての道徳科との役割分担を明確化した上で、適切かつ効果的な連携を推進することが必要である。

- これら三つの方向性は、それぞれが独立したものではない。
次期学習指導要領に向けた教育課程の改善は、「特別の教科」化以降、これまで各学校で積み重ねてきた実践の蓄積を基盤としつつ、成果や課題に真摯に向き合い、その質を高めていくために必要な改善を図るものであるが、道徳科の学びの質に関わる「深さ志向」、これをどのように実装するかに関わる「多様性志向」、道徳科で深めた学びを、各教科等における学びや実生活における道徳的実践とも往還しつつ、更なる深い学びへとつなげる「連携志向」の３つの方向性は、全体が相互補完的かつ一体的に、今次改訂の目指す「『考え、議論する道徳』の実装」につながる。

- その上で、学校現場で実践の改善につなげていく実現可能性を確保する観点からは、こうした３つの方向性による教育課程の改善が、学校現場に過度な負担を課すものとなってはならない。このため、教科書におけるいわゆる「読み物教材」の精選や「深める教材」の整備の促進、研修機会の提供、多様で豊かな好事例の共有等の手立てを通じて、各学校の実態に応じて創意工夫を行いながら、無理なく「考え、議論する道徳」の実装を進めていくことができるよう、各学校を支えていく必要がある。なお、こうした道徳教育の改善には、個人や社会のウェルビーイングの実現に寄与することが期待されることにも留意が必要である。

（３）「道徳」と「各教科等」との関係の一層の明確化と連携の推進

【①教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」が果たす役割】

- 我が国の学校教育における道徳教育、総合的な学習・探究の時間、特別活動の学びは、AIによる情報の氾濫をはじめ、急速に変化する社会の中で一層重要となる、
  - よりよく生きる上での基盤となる道徳性の涵養
  - 「自らの人生を舵取りすることができる力」や「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成

  に向け、「好き」や「得意」、社会を形成する当事者としての在りようを含む「自己の在り方生き方」と向き合い、思索していくことを、公教育として保障する役割を果たすものと整理できる。

- また、各教科とは異なる「自己の在り方生き方」の思索という特質は、どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに関わる「学びに向かう力」の涵養と密接な関わりを有していることから、各教科において「学びに向かう力」をよりよく育む基盤としての役割を担うとともに、各教科と往還しつつ、全人的に子供を育む教育課程上の役割を有するものと整理できる。

- より具体的には、教育課程全体を見渡した際に、それぞれの特質や学習過程に鑑みれば、道徳は「学びを方向付ける人間性」、総合は「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」、特活は「他者との対話や協働」を育んでいくことに親和的な特質を有するものとして整理できる。

道②参照

（※1）ただし、各教科等の学びを通じて一体的に育まれる資質・能力の３つの柱の要素を分割し、「割り付け」たり、「分担」したりするものではないことに留意

【②「道徳」・「総合」・「特活」の関係】

- 「道徳」、「総合」、「特活」の三者の関係と、「総合」と「特活」の両者の境目が曖昧となり、それぞれの特質を踏まえた教育活動が必ずしも十分に行われていないとの課題もある中で、大まかな相互の関係性について、以下のように整理することができる。
  - 自己の興味・関心に関わる課題や自身を取り巻く実生活や実社会上の課題を対象として取り組む「総合」と「特活」は、よりよく生きるための基盤としての道徳性の発揮が期待される道徳教育の「実践の場」と整理できる。（④参照）
  - 「総合」と「特活」双方の特質を有する取組として、例えば学校行事やキャリア教育が考えられるが、領域相互の関係が曖昧になりがちなことから、これらにおける総合と特活の関係性や役割分担について、分かりやすい整理を行うことが必要である。

【③道徳教育の要としての道徳科と各教科等との連携】

- 道徳科は、総則において「道徳教育の要」と位置付けられており、各教科等で行われる道徳教育を補ったり、深めたり、発展させ統合させたりする役割を担っている。
- また、道徳科での学びを、それぞれの児童生徒が実生活の中で活かしていく視点も同様に重要である。「複数時間」の実践による「道徳教育の要」の時間の充実（問題を自分事として捉え議論する活動が充実すること）が、各教科等での道徳教育と意識的に連携されることにより、学校生活全体を通じて一人一人が直面する様々な状況での判断や実践が道徳科の学びと結びつく効果が期待される。（4.(2)①②参照）
- この点、小中学校の現行学習指導要領では、各教科等の「内容の取扱い」において、総則に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、適切な指導をすることとされている中で、各教科における道徳教育に係る記載を維持した上で、その趣旨を一層鮮明にするため、解説でより具体的に示すことが必要である。
  （これらを通じて、教育課程全体での道徳教育の実装に向け、そのインフラとしての各教科等の教科書における一層の工夫も期待される。）

【④道徳科と特別活動との連携】

- 各教科等の中でもとりわけ特別活動は、学校を身近な社会と捉え、「合意形成」や「意思決定」のプロセスを通じて、実社会・実生活をよりよいものに創りかえていく特質を有しており、多様な価値観を有する他者との協働を通じて、内面的資質としての道徳性を養う道徳教育と深い関わりがある。
  道③参照
- また、例えば「問題解決的な学習」において「価値の実現をめぐる葛藤」や「価値の対立をめぐる葛藤」と向き合うことが、特別活動における「個人の意思決定」や「集団の合意形成」における道徳的実践に活かされるとともに、こうした実践が、道徳的諸価値に関わる考えの深まりに資することが期待される。
- このため、学校現場の実践の改善に加え、関連の研究の推進にも資する観点から、道徳科での学びと特別活動での学びの有機的な関係性や優れた取組事例等を、参考資料等の形で分かりやすく示すべきである。

（※2）例えば、道徳科で「公正、公平、社会正義」について考え、議論したことを踏まえて、実生活上の「公正、公平、社会正義」に関わる課題を特別活動で設定し、学級や学校のルール形成といった「合意形成」や、価値観に照らして行動を選択する「意思決定」につなげていくことが考えられる
（※3）各学校や実践者による研究はもとより、研究団体の一層の対話・連携に資することも期待できる

【⑤「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成や主権者教育等との関係】

- 第１部第２章において、「次期学習指導要領に向けた基本的な考え方」として「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成が示される中、例えばその背景としての「内なる国際化による人口の多様性」の拡大や、「SNSやAIの負の側面の影響による社会分断の可能性」といった現代的な課題について、例えば「相互理解、寛容」、「公正、公平、社会正義」をはじめとする様々な道徳的諸価値との関わりが考えられる。

- また、「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成に向け、「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意を図る取組」の推進や、「主体的な社会参画に関わる教育の改善」の方向性のもと、基本的な考え方として掲げる「考え、議論する道徳」の実装は、「自分の意見の形成」「対話と合意」を支え、改訂全体の方針の具現化に大きく寄与するものである。
- 更に、本章社会、地理歴史、公民の項目、特別活動の項目では、以下のような方向性を示している。
  - 特別活動では、「こども基本法」を踏まえた「子供の意見表明」の機会の確保の視点も踏まえ、（「規則の尊重」「遵法精神」に留まらない）「児童生徒が主体となった学級におけるルール形成」「（教師の適切な指導のもと）主体的に学校の運営にも関わる」といった「社会創造」の視点を今次改訂の主要なテーマとする。
  - 社会科では、主権者教育について、特別活動をはじめ各教科等とも関連付けながら、社会との関わりを意識した課題の設定や、子供たちが主体性をもって考えられる実践的な活動、選挙管理委員会や議会事務局、NPO法人等の外部機関等との円滑な連携・協働を進める。
- こうした特別活動や社会科の改訂の方向性を踏まえれば、「公正」に関わる問題の発見、心理的安全性をもって対話するための「寛容」、多様な意見について納得解を形成する場面での「相互理解」など、道徳的諸価値に関わって判断や実践等を行う場面が一層多く想定される。
- このため、道徳科において、「複数時間」の取組とも相まって、各教科等、とりわけ特別活動や社会科の改訂の方向性との連携を図りつつ、道徳的諸価値やそれらの葛藤について取り扱う旨を解説等で示すこととし、現代的諸課題としての子供のより一層の社会参画、「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成に向けた教育の充実や、主権者教育の充実を図ることが適当である。（4.(2)②参照）

（※4）道徳科では、道徳科の目標に基づき35単位時間の授業が行われることが前提

（４）初等中等教育全体を通じた道徳教育の改善

【①総則への記載事項】

- 第１章総則に係る諸事項の改善の項目（６）で示したように、「『考え、議論する道徳』への転換」のフェーズから、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するという、基本的な考え方を踏まえ、現行学習指導要領の骨格は維持するとの考え方に立ち、総則の記載については、現行の記載を維持することを基本とした上で、具体の改善点を検討することが適当である。

【②「全体計画」の見直し】

- 現行学習指導要領上、高校における全体計画の作成にあたっては、生徒や学校の実態に応じ、「指導の方針や重点」を明らかにして、各教科・科目等との関係を明らかにすることとしている。しかし、小・中学校において「重点目標」としていることとの違いが必ずしも明確ではないとの指摘や、高校の実態として、全体計画における「方針や重点」を「重点目標」として資質・能力を意識した記載としている学校も多いとの指摘もある。
- こうしたことを踏まえ、小学校～高校の道徳教育の接続と、学校現場にとって分かり易い改善を図る観点から、高校においても、全体計画で「重点目標」を記載するなど、小・中・高の規定に連続性を持たせるべきである。

【③道徳教育推進教師】

- H29・30年改訂において総則に新たに位置付けられた「道徳教育推進教師」について、過半数の小中学校が「道徳教育の諸計画の作成」、４割以上の小中学校が「道徳教育の情報提供や情報交換」に重点を置いて取り組んでいるとの調査結果がある一方、高校を含め、必ずしもその役割について十分な共通理解が図られていない実態についての指摘がある。

（※1）小中学校の「道徳の時間」には、H20年改訂で推進教師について記載

- このため、各学校における創意工夫による多様な実践を支える観点から、道徳教育推進教師としての役割や取組、過度な負担なく取り組める優れた実践事例等について、国として参考となる資料等を提供すべきである。

【④高校の「中核的な指導の場面」への総合の追加】

- H30年改訂において、高校における道徳教育の全体計画の作成にあたり、公民科（公共、倫理）及び特別活動が、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」であることに配慮することが示された。
- また、総合の目標でも、「自己の在り方生き方についての考えを深める」ことを示しており、実態としても、各学校が定めることとしている道徳教育の全体計画で総合を位置付けている場合も多いとの指摘がある。
- 更に、本項目のほか、本章総合的な探究の時間の項目及び特別活動の項目では、「生きた課題」に取り組む特質を有している「総合」と「特活」を、よりよく生きるための基盤となる道徳性の発揮が期待される、道徳教育の「実践の場」とすることが示された。
- こうしたことを踏まえ、高校の総則で示している「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」について、特別活動と公民科（公共、倫理）に加え、総合を新たに位置付けることとし、より一層、実態に即した形で道徳教育を進めていくべきである。

道④参照

（※2）例えば総合において、社会における相互理解や公正性についてテーマにする場合や、「研究系」の探究を進めるにあたって研究倫理を取り扱うことも各学校の判断により考えられるが、そうしたことも含め、総合において、「自己の在り方生き方」についての考えを深める学びを一層推進していく過程で、道徳教育の一環としての機能を果たすことが期待されることを確認的に位置付けるもの。このため、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」に総合を位置付けたとしても、個別に道徳教育の指導のための時間をかける必要があるものではないことに留意

【⑤近年制定された法律への対応】

- 改訂全体を通じて、こども基本法（R４）や障害者差別解消法（R３改正）、理解増進法（R５）（※3）等を踏まえ、必要な対応を整理することが適当である。

（※3）性的指向・ジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律

2. 目標、見方・考え方及び構造化の在り方

（１）道徳教育及び道徳科の目標及び見方・考え方の在り方

【①道徳教育及び道徳科における資質・能力の構成】

- 人格そのものに働きかけ、「内面的資質としての道徳性」を養うことを目的とする道徳教育の意義、特質から、道徳科では、引き続き、資質・能力を分節して観点別に取り扱うことには馴染まないと整理することが適当である。

道⑤、⑥参照

【②目標の在り方】

- 「『考え、議論する道徳』への転換」のフェーズから、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するとの基本的な考え方、及び、現行学習指導要領における「考え、議論する道徳」の骨格は維持するとの考え方を踏まえ、道徳教育及び道徳科の目標については、発達の段階に応じた書き分けも含め、現行の記載を維持することが適当である。

道①、⑧参照

【③見方・考え方の在り方】

- 前回改訂時の答申では、「道徳科における『深い学び』の鍵となる『見方・考え方』は、今回の改訂で目標に示されている、『（中略）生き方について考えること』である」とし、道徳科の「見方・考え方」として示すべき要素（教科等を学ぶ本質的な意義の中核）は目標に含まれているとの整理により、目標とは別に見方・考え方を示すこととはしていない。
- 見方・考え方が、学校教育における各教科等の目標を越えて、その後の人生でも豊かに働くことを視野に入れる中、道徳科においては、各教科等と比べても、目標自体がその後の人生という視点からも妥当性を有する特質があると言える。
- このことを踏まえ、「見方・考え方」として示すべき要素（教科等を学ぶ本質的な意義の中核）が目標に含まれているとの答申の考え方が、引き続き妥当性を有していると考えられることから、引き続き、道徳科においては目標とは別に見方・考え方を示さないものとすることが適当である。

道①、⑦、⑧参照

（２）資質・能力の構造化のポイント

【①内容の表形式化の在り方】

- 道徳科における資質・能力については、現行学習指導要領上、人格そのものに働き掛け、道徳性を養うことを目的とする道徳教育の特質等を踏まえ、目標において、育むべき「知・技」と「思・判・表」、「学びに向かう力」を分節して整理していない。また、内容については、児童生徒自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものとして、内容項目を記載している。
- このことを踏まえ、内容の表形式化については、資質・能力を分節的に捉えることを前提とした「平行」パターンや「並列」パターンとは異なる道徳科独自の形式として、全体構成を構造的に把握し易くする観点から、四つの視点ごとに、学年を分けて、表形式にすることが適当である。

道⑨参照

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の在り方】

- 第１部第３章（２）では、「統合的な理解・総合的な発揮」について、①「知・技」「思・判・表」の深まりの可視化を通じて「深い学び」を実現する単元づくりのイメージを教師が持てるようにする役割を担うものとして、②こうした役割を果たす「統合的な理解・総合的な発揮」を具体的に抽出する際、各教科等固有の学習過程の改善を図るためには、教科ごとの特質に応じて整理するとしている。
- 道徳科の「統合的な理解・総合的な発揮」については、道徳科の特質から「知・技」「思・判・表」の深まりを個別に可視化することに馴染まないことや、道徳科の内容項目は、児童生徒自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものであり、各教科のように育成すべき資質・能力を直接的に記載したものではないため、内容を資質・能力として「統合的な理解・総合的な発揮」を抽出すること自体に馴染まないことから、道徳科においては、「統合的な理解・総合的な発揮」は定めないことが適当である。

3．内容の改善の在り方

（1）内容項目の記載の見直し

【①内容項目に関わる経緯と基本的な考え方】

- 内容項目について、平成27年の教科化の際の検討では、いじめ等の現代的課題への対応の充実、体系的・系統的な指導、児童生徒の主体的な態度や探究心の重視といった観点から、内容項目の数について、小学校低学年は16から19、中学年は18から20、高学年は22（維持）、中学生は24から22へと見直しを行うとともに、指導の効果を上げる等の観点から、内容項目を端的に示す言葉を付記することとした。(解説、H28WG審議まとめ参照)
- 内容項目のまとまりを示す視点については、教科化前からの四つの視点で構成する考え方は維持しつつ、児童生徒にとっての対象の広がりに即した順序の入れ替えや、児童生徒を取り巻く状況等を踏まえた表現の見直しを行った。(H26答申参照)
- 次期学習指導要領に向け、「『考え、議論する道徳』への転換」から、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するものとして、道徳教育の質の向上の在り方を中心とする方向性を踏まえ、四つの視点や内容項目の枠組み全体については維持しつつ、個別の見直し事項として、必要な見直しを行うことが適当である。

【②家族愛、家庭生活の充実】

- ［家族愛，家庭生活の充実］について、「父母，祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと（中学校）」とされているが、家族関係の様々な実態に鑑み馴染まない部分があるとの指摘がある。
- これを踏まえ、[家族愛、家庭生活の充実]における「父母、祖父母」については、例えば「父母、祖父母等の家族」とするなど、記載について見直すことが適当である。

（※1）児童養護施設への入所児童等の要保護児童数：41,436人
（令和5年 こども家庭庁 社会的養護の現状）
（※2） 児童虐待件数 ：約22.6万件
（令和５年度 厚労省 児童相談所における児童虐待相談対応件数）

【③友情、信頼】

- ［友情，信頼］について、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと（中学校）」とされているが、友人関係の様々な実態に鑑み馴染まない部分があるとの指摘がある。
- このため、[友情、信頼]における「心から信頼できる友達をもち」については、例えば「友達と互いに信頼し合い」とするなど、記載について見直すことが適当である。

（※3）いじめの認知件数：135,865件
（令和6年度 中学校 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）

【④節度、節制】

- ［節度，節制］について、「わがままをしないで、規則正しい生活をすること（小学校低学年）」とされているが、「わがまま」について、子供の主体性を過度に否定あるいは抑制するニュアンスで捉えられている場合があるとの指摘がある。
- このため、解説において、小学校低学年の道徳教育における「わがままをしない」については、あくまでも「A 主として自分自身に関わること」の内容項目として「規則正しい生活をする」ことに関わる文言であり、中学年の「節度ある生活」につながっていくものであることや、この内容項目が、子供の主体性を抑制する趣旨のものではない旨を明確化することが適当である。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

（1）学習評価の改善充実

【①道徳科の評価の在り方】

- 道徳科の評価の在り方に関する専門家会議（報告書）では、道徳科の評価について、以下の整理を行った。
  - 数値による評価ではなく、記述式とする。
  - 個々の内容項目ごとではなく、大くくりのまとまりを踏まえた評価とする。
  - 他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として行う。
  - 学習活動において児童生徒がより多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を重視する。
  - 調査書に記載せず、入学者選抜の合否判定に活用することのないようにする。
- また、現状、指導要録の参考様式では、道徳科について、「学習状況及び道徳性に係る成長の様子」について、学年ごとに記述する欄を設けている。また、「行動の記録」については、学校生活全体において具体的な行動として見られる部分についての記録であり、内面的資質としての道徳性とは一線を画するものとして整理されている。
- その上で、「『考え、議論する道徳』への転換」から、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するものとして、道徳教育の質の向上の在り方を中心に検討するという、次期学習指導要領に向けた方向性を踏まえ、「考え、議論する道徳」の骨格については維持するという考え方に立ち、道徳科の評価の在り方については、現行の考え方を維持することが適当である。

道⑩参照

（2）「考え、議論する道徳」の実装を図るための学びの在り方

【①道徳科における「深い学び」】

- 前回改訂時の答申では、道徳科における「主体的・対話的で深い学び」の実現について、「考え、議論する道徳」を実現することであるとした上で、道徳的な問題を自分事として捉え、議論し、探究する過程を重視し、道徳的価値に関わる自分の感じ方、考え方をより深めるための多様な指導方法の工夫として、以下の三つの工夫例を示した。
  - 読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした学習
  - 様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決する学習
  - 道徳的行為に関する体験的な学習
- また、現行の解説では、道徳科の「深い学び」に関し、「（前略）学習活動において児童が道徳的価値やそれらに関わる諸事象について他者の考え方や議論に触れ，自律的に思考する中で，一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか，道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を重視することが重要である。（中略）道徳科では，児童が『自己を見つめ』『多面的・多角的に』考える学習活動において，『道徳的諸価値についての理解』と『自己の生き方についての考え』を，相互に関連付けることによって，深い理解，深い考えとなっていく」としている。
- こうした「深い学び」に関わる考え方を分かり易く伝える観点から、現行の解説をもとに、
  - 多面化・多角化（多面的・多角的な見方へと発展すること）
  - 自我関与（自分自身との関わりで道徳的価値の理解が深まること）

  を道徳科における「深い学び」の２つの視点として、現場で参考として活用できるイメージを示すことが適当である。

道⑪参照

【②道徳科における「深い学び」を実装する上での課題と考え方】

- １授業について１つの読み物教材を扱うことが多い道徳科の授業については、下記のような課題が指摘されている。
  - 心情理解や登場人物の整理で時間がかかってしまう。
  - 教材の解釈を中心とした展開になってしまい多面的・多角的に自己の生き方についての考えを深めるところまで辿り着かない。
  - １コマで読み物と向き合う時間と考え議論を深める時間の双方の時間を十分に確保することが難しい。
  - 教科化に伴い重視している体験的・問題解決的な学習を取り入れ、自分自身との関わりで深める時間を確保することが難しい。
- 現行でも「一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れる」とされているところ、発達の段階を踏まえつつ、１教材を複数コマで取り扱うことで、「じっくりと深く学ぶ」道徳科の学びを一層推進していくべきである。

道⑫参照

（※1）上記は指導の「型」を示すものではなく、道徳科における具体的な学習の過程は多様であることに留意
（※2）複数コマについては、連続した２コマを想定しているのではなく、翌週の取扱いを念頭
（※3）２コマ目について、読み物教材ではない、「深める教材」を用いることも想定

【③１教材を「複数時間」で取り扱う際の内容項目の取扱い】

- 現行学習指導要領でも、指導の工夫の例として「一つの内容項目を複数の時間で扱う指導」と「内容項目間の関連を密にした指導」の両方が示されており、この２つの観点を組み合わせることが考えられる。
- １つの教材を複数時間で取り扱うことにより、例えば「相互理解、寛容」と「規則の尊重」との葛藤や、「友情、信頼」と「公正、公平、社会正義」との葛藤など、内容項目同士が対立したり葛藤したりする場面を含め、自分自身の問題として多面的・多角的に深めていくこと等も考えられる。
- こうしたことを踏まえ、１教材を複数時間で取り扱う際の内容項目の取扱いについては、同一の内容項目について取扱いう場合（パターン１）に加え、複数の内容項目について取り扱う場合（パターン２）があり得ることを示し、両方がバランスよく含まれた教材になるようにすべきである。

（4.(4)参照）

道⑬参照

【④相当する学年における内容項目の取扱い】

- 道徳科においては、各学年段階の内容項目について，相当する各学年で全て取り上げることとしている。今般の教育課程全体の改善として、複数学年まとめて示すなどの柔軟な運用の可能性も検討している中、道徳科における対応の適否を整理する必要がある。
- このことについて、例えば、各内容項目を複数学年で取り上げてよい等の変更を加える場合、以下の懸念や留意すべき点が考えられる。
  - 学年で取扱いう内容項目に偏りが出る可能性が生じる。
  - 年度を越えて内容項目の引継ぎや管理が必要となり、担任が変わった場合等に大きな負担につながる。
  - 道徳科においては、発達段階に応じた内容項目を毎年繰り返し深めていくことが重要といえる。
- また、年間の35単位時間の中で、最大22の内容項目を全て取り上げることと併せて、複数年を見通した重点的な指導を行うことも示す等、学校の実態に応じた柔軟な取扱いも前提とした記載となっている。
- こうしたことを全体として踏まえれば、各学年において相当する内容項目を全て取り上げるという現行の取扱いについては、引き続き維持することが適当である。

（３）問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習の在り方

【①「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の位置付け】

- 道徳科の学びをいじめをはじめとする現実の課題への対応につなげていくことは、教科化の契機の１つ。また、小中学校のいじめの認知件数・重大事態の件数はそれぞれ74.6万件・1,129件、暴力行為発生件数が12.3万件と過去最多（※1）となる中、「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」を活かして、道徳科の学びを道徳的実践につなげることが期待される。

（※1）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結果

- 一方、限られた授業時間内でこうした指導方法の工夫を効果的に導入し、かつ学びの深まりまでつなげる指導を行うことは容易ではない、との指摘もある。

- こうした中、1教材を「複数時間」で取り扱う際に生じる余白を「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」等と適切に組み合わせ、「深める教材」も活用しながら創意工夫することで、個人が人生において直面する様々な状況での判断や実践と関連付け、道徳的な課題を自分自身の問題として捉え、向き合う「考え、議論する道徳」の実装につなげるべきである。(4.(2)②参照)

道⑭参照

（※2）こうした取組を、例えば道徳科の学びを学級活動のルール形成に活かすこと等も考えられる
（※3）「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」は「深い学び」の実現に向けた指導方法の工夫例（多様な選択肢の１つ）を示したものであることに留意
（※4）従前どおり、単時間でこうした指導方法の工夫を行うことも考えられる

【②「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の考え方】

- 「A) 問題解決的な学習」「B) 道徳的行為に関する体験的な学習」のイメージが湧きにくいとの指摘や、これらの活動を行うこと自体が目的化している事例が散見されるとの指摘がある中、教科化の際の議論や学校現場の取組を踏まえ、参考として趣旨や具体例を示しつつ、これらによらないものも含め、多様な実践を推奨することを明確にすべきである。道⑮参照

  - **共通の背景：**登場人物の心情理解や、わかりきったことを子供に言わせたり書かせたりすることに留まるなど、道徳科の学びが実生活における道徳的実践につながらないこと

A)　問題解決的な学習

- 趣旨：具体的な道徳的問題に対し、解決のために取り得る行動を考える活動を通じて、自己の考えと道徳的実践との関連付けや深い学びを促し、道徳性の諸様相（※5）を育てること

（※5）道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度

- 具体例：教材の中の道徳的問題を見いだす活動、道徳的問題について考え、議論して自分なりの答えを見いだす活動　等

B)　道徳的行為に関する体験的な学習

- 趣旨：道徳的行為に関する実体験や実感を伴う活動を通じて、自己の考えと道徳的実践との関連付けや深い学びを促し、道徳性の諸様相を育てること

- 具体例：役割演技（登場人物の言動について即興的に演技すること等）、動作化（身体を使った場面の追体験等）、内容項目に関わる活動（礼儀、親切に関わる体験等）、教材と関わる実物に触れたり、当事者に会ったりする活動　等

（※6）実際には、例えばB) 体験的な学習を交えつつA) 問題解決的な学習を行うなど、A)B)の組合せも含めた多様な実践があり得る
（※7）あくまでも指導方法の工夫例であり、個人差を含む発達の段階に応じることが必要であることはもちろん、手段を導入すること・活動すること自体が目的化することなく、道徳科における「深い学び」を通じて内面的資質としての道徳性を養うことにつなげられるかが重要であることに留意

【③「問題解決的な学習」における「問題」の考え方】

- 「問題解決的な学習」における「問題」について、平成28年の「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）では４項目（※8）を例示してきたところ、項目例同士の関係性が分かりにくく、授業との関連付けが容易ではない、との指摘がある。

（※8） ①道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題、②道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題、③道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤から生じる問題、④複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題

- このため、道徳的諸価値についての理解を前提として、「考え、議論する道徳」の実装の視点で例を焦点化しより分かり易く整理する観点から、「A) 価値の実現をめぐる葛藤」「B) 価値の対立をめぐる葛藤」の２項目で解説で例示することが適当である。 道⑯参照

A) 価値の実現をめぐる葛藤（価値をめぐる自己の心の中での葛藤）
- 状況：何がよいか/望ましいかは分かっているが、どう向き合い、行動するかが難しい（実践が難しい）
- 具体例：自分で判断すべきだが周囲に流されてしまう（自律）、本当のことを言うべきだが、ごまかしてしまう（正直、誠実）、役割を果たすべきだが人任せにしてしまう（公共の精神）、思いやりを誰に、どのように形にするかで迷う（親切、思いやり）等

B) 価値の対立をめぐる葛藤（複数の価値間の葛藤）
- 状況：一方の立場や考え方をとると他方が損なわれる（判断が難しい）
- 具体例：「相互理解、寛容」と「規則の尊重」、「友情、信頼」と「公正、公平、社会正義」、「親切、思いやり」と「正直、誠実」、「自由と責任」と「遵法精神、公徳心」 等

（※9） 実際には、A)B)は相互に関連し、截然と切り分けることが難しい場合もあり得る
（※10） A)B)は道徳的諸価値についての一定の理解を前提としていることも踏まえ、「問題解決的な学習」を指導の工夫として取り入れるにあたっては、発達の段階を含めた児童生徒の実態を踏まえる必要があることに留意
（※11） B)価値の対立に関し、３つの道徳的価値が対立することもあり得る

- また、従前、複数の価値の対立を取り扱う場合にも、どちらか１つの内容項目を主とする取扱いが主として行われてきたが、
  - ➢ 特定の道徳的価値に終結させる取扱いが予定調和的な授業につながり易い側面があるとの指摘があること
  - ➢ 現行学習指導要領でも「内容項目間の関連を密にした指導」を取り入れる等の工夫を示した上で、解説で「必ずしも各内容項目を一つずつ主題として設定しなければならないということではない」としていること

等を踏まえ、「道徳的価値の対立」を取り上げる際等に、主題と関連して複数の内容項目の設定が考えられることを解説で明確化すべきである。

- また、このような場合の「各学年段階の内容項目を、相当する各学年において全て取り上げる」取扱いとの関係については、相当する学年における道徳科の学習の全体の中で、内容項目に関わる過度な偏りが生じないよう、併せて解説で取扱いを示すことが適当である。

【④道徳科の学びと感情との関係】

- 道徳科で育む道徳性の諸様相の１つである「道徳的心情」は、人間としてのよりよい生き方や善を志向する「感情」とされている等、人格的特性としての道徳性と感情は密接に関連するものとして整理されてきた。

- また、感情をうまく表現できない子供は、困りごとを周囲に伝えられず、いじめや暴力行為等につながるリスクが高まる可能性の指摘や、感情の認識や調整に関わる要素を持つ学びが、道徳的実践への接続や、自我関与の土台の形成等を通じて、道徳科の学びに寄与するとの指摘もある。

- 一方、感情の認識や調整それ自体が目的化した場合には、道徳科の目標の趣旨が没却された授業となる恐れもあり、こうした要素を取り入れる場合には、道徳科の目標に沿った形で行われることが前提となる。

- さらに、こうした要素が現行の教科書で体験的な文脈で取り扱われていること等も踏まえ、感情の認識や調整に関わる内容については、「道徳的行為に関する体験的な学習」の多様な在り方の一例として、解説で示すとともに、「１教材を複数コマで取り扱う」学びと適切に組み合わせることで、道徳科の目標を踏まえた道徳科の学びと「道徳的実践」との一層の接続を図ることが考えられる旨を併せて示すことが適当である。

（※12） あくまでも多様な在り方が想定される「深める教材」の一例であることに留意。現行の教科書では、「友情、信頼」「思いやり、感謝」といった内容項目との関わりで、「感情をマネジメントしてみよう」といった題材が「深める教材」の扱いで掲載されている例がある

（４）教科用図書及び教材の在り方

【①「深い学び」の実現に向けた教科用図書の在り方】

● これまで、心情理解や登場人物の整理で時間がかかってしまう、考え議論を深める時間の確保が難しい、といった課題に向き合い、「考え、議論する道徳」を実装し、「深い学び」を実現する観点から、「複数時間」、「深める教材」、「問題解決的・体験的な学習」の充実をはじめ、学校現場の創意工夫による多様な実践を促す方策等について整理した。

（※1）「複数時間」と「深い学び」の関わりでは、「道徳的諸価値の理解」と「自己の生き方についての考え」を関連付けながら、多面的・多角的な見方へと発展させたり（多面化・多角化）、自分自身との関わりで道徳的価値の理解を深めたり（自我関与）といった、道徳科の特質を踏まえた「深い学び」を実現するためには、一定の時間をかけて「考え、議論する」ことが必要であることに留意

● 一方、現行の教科書では、各学年の教科書に35コマ分のいわゆる「読み物教材」が掲載されていることが基本となっている実態があり、

- こうした教科書の状況が、「１時間に１つの読み物教材」という指導上の運用につながっている。
- 授業時間数分の読み物教材があることが「量的確保」の面で成果をもたらした反面、新たな教材開発の余地を狭めている。

との指摘もある。こうした中、道徳科における「深い学び」を実現していくにあたっては、教科用図書の在り方について整理する必要があり、

- １コマずつのつながりを意識して学びを深めていく観点から、教科書における教材間のつながりを一層重視することや、
- 教科用図書において、これまでの議論を具体化する多様な「深める教材」の開発を促すこと

が必要と考えられる。

● こうしたことを勘案し、教科書における教材の在り方として、「複数時間」の運用に関わる発達の段階に応じた教材の分量のイメージを国が示すこととし、これにより、教科書に掲載する読み物教材の数について精選を図った上で、「深める教材」の充実を促し、「考え、議論する道徳」の実装を図るべきである。

● その上で、

- 特に低学年では、複数時間の運用には慎重であるべきとの意見も出されるなど、教科用図書の在り方については、発達の段階に応じて、段階的に考えていくことが必要と考えられること
- 各学年で最大22の内容項目を取り扱う必要があること
- 今次改訂の中心的な論点の１つとして、「深い学び」の実現に向けた一定程度具体的な数字であることが望まれること

等を踏まえ、複数時間で取り扱う「深める教材」の具体的な数、すなわち、精選を図るいわゆる「読み物教材」の数については、発達の段階に応じ、以下の分量を目安とし、深める教材と合わせて35コマ分とすることが適当である。道⑰参照

- 中学校：　１３
- 小学校高学年：８
- 小学校中学年：４
- 小学校低学年：０

（※2）こうした在り様を具現化するための学習指導要領の示し方については、教科書検定基準との関係も含め、今後検討を深める

【②「各学年において相当する内容項目を全て取り上げる」取扱いとの関係】

● 価値の対立を取り上げる際などに、主題と関連して複数の内容項目を設定することが考えられること、相当する学年における道徳科の学習の全体の中で、内容項目に関わる過度な偏りが生じないよう、併せて解説で取扱いを示すこと等について整理した。（4.⑵③～④参照）

● これを踏まえ、教科書における教材においても、同様の考え方について、解説等で取扱いを示すことが適当である。

（※3）例えば、１単位時間において複数の内容項目を取り扱ったことのみをもって、当該内容項目をすべて取り扱ったこととすることは、過度な偏りがあると考えられることを示すこと等が考えられる

【③「深める教材」の考え方】

- これまで、「複数時間」を活用した授業設計の導入により、議論を深めたり、体験的・問題解決的な学習を充実したりすることで、考えの深まりにつなげること等を示すとともに、２コマ目について、読み物教材ではない、「深める教材」を用いることも想定されることを整理した。
  （4.(2)②、(3)① 参照）
- こうした教材は、現行の教科書においても様々な形で存在しているが、あくまでも35の読み物教材があることを前提として、学校による重点化等、必要に応じて活用できるような取扱いとなっている。
- また、１つの教材を「複数時間」で取り扱う際に生じる余白を、「深める教材」も活用しながら、「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」をはじめとする様々な指導方法の工夫と適切に組み合わせることで、道徳的な課題を自分自身の問題として捉え、向き合う「考え、議論する道徳」の実装につなげることについても整理した。
  （4.(2)②、(3)① 参照）
- こうしたことを踏まえ、「深める教材」について、例えば以下のような留意点等について、解説等で示すことが適当である。
  - １コマ目と完全に独立した内容としてではなく、教材間の関連付けがなされ、道徳科における「深い学び」に資する活用が期待されること
  - 従前の読み物教材よりも量的に簡素なものとして、「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」を含む様々な指導方法の工夫につながることが期待されること
  - 道徳的な課題を自分自身の問題として捉え、向き合う「考え、議論する道徳」の実装に資する観点から、読み物教材の登場人物についてではなく、多面的・多角的な見方へと発展させたり、自分自身との関わりで道徳的価値の理解を深めたりする等、「深い学び」に寄与する観点から教材が検討されていること
  - 「複数時間」の運用が充実したものとなるよう、教科書発行者による多様な教材の開発が期待されること
  - その際、同一の内容項目について取扱いう場合（パターン１）、及び、複数の内容項目について取り扱う場合（パターン２）の両方がバランスよく含まれる教材となるよう検討されていること（4.(2)③参照）
  - 量的確保の観点から、多様な「深める教材」を含め、標準授業時数分の教材を確保するとともに、教材の総量が内容項目及び標準授業時数に対して過剰にならないようにすること
  - 各学校の実態を踏まえた重点的な指導の充実等の観点から、複数時間の効果的な活用の一環として、家庭や地域の人々の積極的な参加や協力を得るなどの創意工夫も考えられること

（※4） １コマ目で考え、議論したことを更に深める形のみならず、例えば１コマ目の授業で体験的な学習を行った上で、読み物教材を扱うなど、学びの「深まり」に向けては多様な可能性があり得る

（※5） 「道徳科におけるデジタル学習基盤の活用の考え方」（4.(7)①参照）における、「体験的な学習の一環として、動画を含むデジタル教材を活用することで文字だけでは得られない情報と向き合ったり、授業での学びを授業後に任意で深めたりする」等の議論も踏まえ、「深める教材」をはじめ教科書に掲載する多様な教材の中でデジタルを効果的に活用することも考えられる

（５）情報モラルと現代的な課題への対応の考え方

【①情報モラルの取扱い】

- 情報モラルについては、現行学習指導要領の総則解説で「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」とされており、倫理的・道徳的な側面と深く関わることから、道徳科の内容の取扱いにも明示的に位置付けられており、教科書の教材としても取り上げられている。
- また、第１部第７章（１）では、「情報活用能力の抜本的な向上」を打ち出すとともに、本章情報・技術、情報の項目では、情報活用能力の３つの構成要素の１つである「情報技術の適切な取扱い」の一部として「情報モラル」を位置付けており、道徳科においても、小学校の総合的な探究の時間の「情報の領域」や中学校の「情報・技術科」とは異なる道徳科の学びの文脈で、必要な改善を図る必要がある。
- これに当たり、10年前と現在の状況を比べると、以下のような変化が指摘されている。
  - AIによる大量の情報の生成を含め、正しい情報と誤情報を見分けることの困難化や、フィルターバブルやエコーチェンバーの影響により価値観に偏りが生じやすい状況が生じていること
  - スマートフォンの保有が進む中、情報を消費する立場に加え、低年齢から情報を発信したり、拡散したりする立場になることが多くなっていること
  - こうした中、簡単な操作で他者や社会に悪影響を与えたり、犯罪等に巻き込まれたりするリスクが大きくなっていること（例：プライバシーの侵害や「デジタル・タトゥー」、デマの拡散、いじめへの同調、闇バイトへの関与 等）
- こうした変化も踏まえ、教科書・教材のアップデートを促す観点から、解説において、以下の方向で記載すべきである。
  - 情報モラルについて取り扱うにあたっては、発達の段階に応じ、道徳的諸価値との関係で「してはならないこと」（例：個人情報を出さない、誹謗中傷をしない）といった「何がよいかは分かっている問い」についても、なぜそのようなことをしてしまうのかといった心の弱さ等との関係で考え、議論すること
  - 情報技術へのアクセスの低年齢化の実態や発達の段階を踏まえつつ、複数の道徳的価値が関わり、単純な正誤だけでは判断しにくい問いと向き合う機会を設けるよう留意すること（例：炎上している投稿のリポスト、匿名アカウントでの不満の発信、不確かな事件情報の拡散　等）や、そうした場合の、発達段階を踏まえた、いわゆるネガティブ・ケイパビリティ（曖昧さに耐えること）との関係

【②道徳科におけるAIとの向き合い方】

- 前述の情報モラルとも関わって、特にAIについては、急速に産業や社会に浸透し、構造的な変化を起こしている中にあって、「人間として生きること」や「人間としての価値判断と責任」が問い直され、自己を見つめ、生き方についての考えを深める道徳教育が一層重要になっているとの指摘もある。
- また、子供も含めた人々の日常生活を切り離すことが容易ではない状況が生まれる中で、AIをめぐる道徳的諸価値と関わる問いとしては、例えば、以下が挙げられる。
  - 学習課題や作品づくりに取り組む上で、何のために、どこまでAIを活用するべきかや、そもそも何のために学ぶのか
  - AIの出力から得た情報やAIによってパーソナライズされた情報を、どのように受け止め、判断するべきか
- 上記はあくまでも一例であるが、情報モラルの一環として取り扱うことが考えられる様々な題材の１つとして、AIの惹起する道徳的課題について、発達の段階を踏まえつつ、道徳科の教材の中でも取り扱うことが考えられることを、解説で示すことが適当である。また、AIに関わる技術的な変化の速度に鑑み、AIに関わる解説の記述については、教科書の検定サイクルを念頭に、必要に応じて見直しを行うことが適当である。

（６）指導体制の工夫の在り方

【①チームで行う道徳授業】

- 現行の中学校学習指導要領では、指導を「学級担任が行うことを原則」としている一方、解説において「教師が交代で学年の全学級を回って道徳の授業を行うといった取組も効果的」とした上で、以下の利点を示している。
  - 教師が得意分野に引き付けて道徳科の授業を展開できる。
  - 何度も同じ教材で授業を行うことにより指導力の向上につながる。
- また、小学校を含めた取組事例においては、
  - 教師の力量形成や指導の質の向上とともに、教師の負担の軽減にもつながる側面
  - （特に小学校において）担任以外の学級を互いに指導することで、学年全体で児童理解を深めようとする姿勢につながる。

  といったメリットについての指摘がある一方、
  - 児童生徒の道徳性に係る成長を適切に見取ることが難しい。
  - （特に低学年において）同じ教師が信頼関係のもとで指導することで安心して発言ができる側面がある。

  といったデメリットや留意点についての指摘もある。
- 「考え、議論する道徳」の実装に向け、教師の指導力の向上が課題となっている中で、
  - 「じっくりと深く学ぶ」道徳科の学びを一層推進するにあたり、「深める教材」を用いた複数時間の授業の在り方を含め、同じ教材で繰り返し授業を行うことで、経験の浅い教師も含めた指導力及び授業の質の向上が期待できること（※1）

（※1） チームで行う道徳授業を導入する場合にも、教師の負担軽減のみが目的化することなく、あくまでも「考え、議論する道徳」のよりよい実装のために行われる必要があることに留意。この観点から、例えば小学校の専門教員や、中学校では学年に所属する担任外の教員等を含めてチームで行う道徳授業を構想することで、T2運用を行う等の工夫も考えられる

  - 道徳科では授業同士の前提関係が各教科に比して弱く、教師が交代で指導する場合にも学習が成立し易い側面があるほか、複数の教師の授業に触れることが、道徳科の学びにおいては視点の広がりにつながる可能性もあること

等を踏まえ、児童生徒の発達の段階や担任の役割、教師間の連携体制など、導入する場合の留意点を明らかにした上で、学校の実態に応じ、教師が交代で学年、学級を回って授業を行う方策の導入が可能である旨を明確化すべきである。

道⑱参照

（７）デジタル学習基盤の活用

【①道徳科におけるデジタル学習基盤活用の考え方】

- 第１部第３章（９）では、デジタル学習基盤について、「主体的・対話的で深い学びを実現する基礎」として、「適切に活用した学習活動の充実を図る」ことを総則で示すことが検討されており、道徳科の特質を踏まえた効果的な活用の在り方を検討する必要。

- 道徳科における「深い学び」のイメージとして、多面化・多角化、自我関与の要素について議論してきたことや、リーディングDXスクールをはじめとする様々な実践の蓄積を踏まえ、道徳科において効果的と考えられるデジタル学習基盤の活用イメージとその際の留意事項について、以下のように解説等で示すことが適当である。 道⑲参照

A)　意見の可視化・比較：

- アンケート機能や付箋機能等を用い、全員の意見を可視化・共有することで、多様な子供の考えを拾い上げ、自我関与や多面化・多角化を促進する　等
  （留意事項）可視化された意見の参照が、議論の深まりや考えの多面化・多角化につながっているか、共有にあたり必要な配慮（※1）が行われているか 等
  （※1）いじめや人権に関することや、共有を前提とすることで、子供が本心を表出しにくくなること等

B)　振り返り等の蓄積：

- デジタルワークシート等を活用し、導入・展開・振り返りの蓄積や、授業の導入時と終末時での考えの変容を比較することで、自己の考えの変化を実感しやすくする　等
  （留意事項）入力作業そのものが目的化せず、考えを深める時間を十分に確保できているか、入力した内容を踏まえ、学級の実態を把握しているか　等

C)　その他：

- 教師が適切なタイミングでAIに異なる立場の意見を示させること等により、考えの多面化・多角化を促進する、体験的な学習の一環として、オンラインで当事者の話を聞く、動画を含むデジタル教材を活用することで文字だけでは得られない情報と向き合ったり、授業での学びを授業後に任意で深めたりする、帰宅後に意見を書き込む等
  （留意事項）AIの回答を正解として扱うのではなく、道徳的諸価値との関わりで批判的に吟味できているか、自分で考えた後で補助的にAIを活用するなど、迷いや葛藤を含め子供自身が考える機会が確保できているか　等

【②内容項目固有の留意点】

- 道徳科の内容項目は、A～Dの４つの視点で整理されているが、自己の内面を見つめ、考え、議論するとの道徳科の特質から、内容項目によって、デジタルの活用について特に留意が必要な場合も考えられる。このため、「意見の可視化」をはじめとするデジタルの活用にあたって留意が必要な内容項目の例や具体的な留意事項について、以下のように示すことが適当である。 道⑳参照

A)　主として自分自身に関すること

- 善悪の判断、正直、誠実、希望と勇気、努力（克己）と強い意志：考えの多面化・多角化を促す上で有効である一方、「言いたくないことまで言わされる」といった自己の内面の開示への圧力や、共有を前提とした建前の記述につながり易いこと等に配慮が必要

B)　主として人との関わりに関すること

- 友情、信頼、相互理解、寛容：いじめられた経験を思い出したり、身近な友達の氏名を出しながら振り返りを行ったりする可能性があることに配慮が必要
  （※2）C）公正、公平、社会正義についても同様

C)　主として集団や社会との関わりに関すること

- 家族愛、家庭生活の充実：多様な家族構成や家庭状況があることを踏まえた配慮が必要
- 国際理解、国際親善：宗教が社会で果たしている役割や宗教に関する寛容の態度などに関しては、教育基本法第15条宗教教育の規定を踏まえた配慮が必要　（※3）中学校

D)　主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

- 生命の尊さ：家族の病気や自分の健康に関わる問題等から、思い出したくなかったり、不安を感じたりする可能性があり配慮が必要

【③道徳科におけるAIの活用】

- AIに関する検討課題として、本章情報・技術、情報の項目では、「各教科等における効果的なAIの活用例を含む、具体的な利活用のポイントは、諸外国の議論、学校現場における実践の蓄積等を踏まえつつ、指導要領改訂を待たずしてガイドライン等で対応する」とされている。
- その上で、道徳科の学びにおけるAIの活用については、AIに異なる立場の意見を示させるといった実践事例があり、こうした活用は、自己の生き方についての考えを深めるにあたり、考えの多面化・多角化を促進する上で一定の効果が期待できると考えられる。
- その上で、こうしたAIの活用にあたっては、
  - AIの回答を正解として扱うのではなく、道徳的諸価値との関わりで批判的に吟味できているか
  - 自分で考えた後で補助的にAIを活用するなど、迷いや葛藤を含め子供自身が考える機会が確保できているか

といった留意点があると考えられ、こうした留意点を含むAIの活用について、各教科等における検討状況も踏まえつつ、柔軟に更新できる形で国が示すべきである。

（※4）現代的諸課題としてAIを捉えた場合には、AIの回答について批判的に吟味すること自体が道徳性の諸様相を育む上で重要であり得ることに留意

（8）多様な実践事例の共有と条件整備

【①多様な実践事例の共有】

- 「複数時間」、「指導方法の工夫例」、「教材の活用」、「内容項目の取扱い」、「デジタル学習基盤の活用」といったこれまでの議論を踏まえれば、「考え、議論する道徳」の実装にあたっては、様々な実践の姿が考えられる。
- こうした中、国が実践を特定の枠に当てはめようとするのではなく、今後開発が期待される多様な「深める教材」とも相まって、現場の実態に応じた教師の創意工夫により、道徳科の「深い学び」に向けた多様な実践を豊かに実装していくことができるよう、学校現場の取組の参考となる多種多様な実践事例を、「道徳教育アーカイブ」の充実等を通じて、積極的に共有していくべきである。

道㉑参照

【②研修機会等の充実】

- 「『考え、議論する道徳』の実装」に向け、「深さ志向」「多様性志向」「連携志向」の３つの方向性のもと、本項目で整理した「複数時間」「各教科等との連携」「問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習」「デジタル学習基盤の効果的な活用」をはじめとする方向性について、次期学習指導要領の実施にあたり学校現場が無理なく取り組むことができるよう、教職員支援機構と連携した研修の実施の在り方や、分かり易い教師向けの参考資料や動画等の示し方について、今後、文部科学省で検討し、対応すべきである。

総合的な探究の時間

1．基本的な考え方

（1）検討の前提
（2）今次改訂の基本的な考え方
（3）「探究の質」向上のための基本的な考え方
① 「探究」の考え方
② 「探究の質」を考える視点
③ 「課題の質」向上に向けた考え方
（4）多様な探究の形態とプロセスの在り方
① 課題設定に関わる「学習者の裁量」に着目した探究の形態（「テーマ探究」「マイ探究」）
② 発達の段階に応じた「テーマ探究」「マイ探究」の考え方
③ 探究のプロセスと「課題」に着目した探究の形態（研究系、行動系、創作系）
④ 「創作系」の探究を位置付ける今日的意義
⑤ 探究の形態等を踏まえた多様な指導体制等
⑥ 各学校段階における「節目としての探究」
（5）「総合」と「各教科等」の関係の一層の明確化と連携の推進
① 「学習者の裁量」に着目した「探究」「探究的な学び」の考え方
② 「探究」「探究的な学び」をめぐる総合と各教科の関係
③ 「深い学び」をめぐる総合と各教科の関係
④ 教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」が果たす役割
⑤ 「道徳」・「総合」・「特活」相互の関係
⑥ 「総合」と「特活」の連携の推進

2．「情報の領域」の創設と、探究と情報の連携

（1）情報活用能力を発揮した探究の質の向上
① 総合におけるデジタル技術の活用に係る考え方
② 小中高における「要」となる教科等との連携
（2）「情報の領域」の位置付け
① 領域としての位置付けと、従来の探究との関係
② 目標、見方・考え方及び内容の考え方
（3）「情報の領域」の具体的なイメージ
① 領域の構成
② 指導計画上の工夫例
③ 具体的な学びのイメージ
（4）環境整備の在り方
① 教材の開発
② 研修等の充実
（5）総合におけるAIの取扱い

3．目標及び見方・考え方の在り方

（1）目標及び見方・考え方の在り方
① 総合における資質・能力の構成
② 目標及び見方・考え方の在り方
（2）資質・能力の構造化のポイント
① 内容の表形式化の在り方
② 「統合的な理解・総合的な発揮」の示し方

4．学習・指導・評価の改善充実の在り方

（1）成長を見取り指導に生かす学習評価の改善充実
① 総合の評価の改善に関わる考え方
② 総合における形成的評価や児童生徒自身による評価の重視
（2）全体計画や指導計画における「各学校が定める目標・内容」の在り方の改善
① 学校教育目標等と各学校が定める総合の目標との関係
② 各学校において定める目標の在り方
③ 各学校において定める内容の在り方
④ 総合と「裁量的な時間」の連携
（3）「学校行事」「キャリア教育」を通じた特別活動との具体的な連携
① 学校行事と総合との関係の一層の明確化
② 修学旅行、職場体験等を探究として実施する場合のイメージ
③ 学校行事を通じた「好きや得意」の発表の機会の明確化
④ キャリア教育における総合の役割
（4）探究を支え教科等の学びの深まりに貢献する「考えるための技法」
① 探究のプロセスの質を高める方略としての「考えるための技法」
② 「考えるための技法」の示し方の見直し
（5）質の高い探究の実現に向けた「社会との連携」の推進
⓪ 「社会との連携」の意義と「出島」としての総合
① 学校教育目標及び学校経営方針を踏まえた総合の推進等
② 「子供」×「社会」の視点での関わりの在り方
③ 「学校」×「社会」の連携体制の在り方
④ 関係者の資質・能力の向上の在り方等
⑤ 放課後を含む体験機会や、探究の成果発表に関わる多様な機会の充実
⑥ 探究の充実に向けた費用負担の在り方
⑦ 質の高い探究の実現に向けた、連携にあたっての留意事項等
（6）多様な参考事例の共有と研修等の充実
（7）総合的な学習の時間の名称の見直し

1．基本的な考え方

（1）検討の前提

＜予測困難な社会を生きる上での「探究」の意義＞

- 不確実かつ激しい変化の時代にあって、子供たちは、マルチステージの人生モデルへの転換や内なる国際化、デジタル化の負の側面による社会分断の可能性等、社会全体の構造的な変化の渦中にある。とりわけAIは、人間の知的活動の在り方を含め、社会の在り方を構造的に変容させつつある。
- こうした時代にあって、確かな知識の習得の重要性が失われるわけではない。むしろ、AIが容易に情報を提示する時代に、判断や、ひいては人生のオーナーシップを持ち続けるためにも、批判的に情報と向き合い、情報の真偽や意味を問い直し、概念として深く理解し、現実の課題と関連付けて判断し、活用していく力が一層重要となっている。また、外部から容易に「最適解」が提供され続け、受け身になり易い時代にあって、自らの興味・関心に基づき問いを見出し、必要な知識や方略を活用し、試行錯誤を通じて新たな意味や価値の創造につなげていく「探究」は、子供たちが自らの学びと人生を「舵取り」していく上で、その重要性を格段に増している。

＜教育課程全体で目指す方向性と、総合の役割＞

- 今次改訂では、「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」を育むことを目指し、「『好き』を育み、『得意』を伸ばす」ことと、「当事者意識を持って自分の意見を形成し、対話と合意ができる」ことを、教育課程全体を通じて充実していくこととしている。こうした中、総合では、子供たちの興味・関心や問題意識を重視する中で「好き」や「得意」を伸ばしていくことにつなげると同時に、異なる立場の他者と出会い、対話・協働する中で「意見の形成」や「対話と合意」にもつなげることが必要である。
- 総合的な学習（探究）の時間（以下「総合」という。）は、創設時から「自ら課題を見つけ、よりよく解決する」とともに「自己の生き方を考える」ことを掲げてきた。与えられた課題の解決に留まらず、子供自身が「何を課題として引き受け、なぜその課題に向き合うのか」を問い続ける点に、教科には担うことが難しい総合の本質があるとすれば、実社会・実生活と自己の生き方を結びつける「課題設定」の充実が、デジタル技術に情報の収集や分析等が支援される時代にあって、「舵取り」に向け、特に期待されているとも言える。

＜これまでの成果と、今次改訂で乗り越えるべき課題＞

- 総合的な学習の時間の創設から約30年が経過し、多様な実践が蓄積されてきたほか、探究の成果発表の機会が広がるなど、社会全体で探究を支える機運も高まりつつある。また、総合に積極的に取り組む子供が、教科の学びや学習意欲等について肯定的な回答をする傾向も見られる。
- 一方、探究に関わる考え方や、発達段階に応じた質の高まりについての共通理解が十分ではなく、探究のプロセスを形式的に回すことが目的化したり、インターネット上の情報を切り貼りするだけの調べ学習にとどまったりする例があることや、特定の教師に負担が偏りやすいといった課題もある。また、子供の興味・関心や問題意識が十分に考慮されない場合があるといった指摘や、テーマ設定の偏り、探究と相性のよいデジタル学習基盤が十分に活用されているとは言い難い状況も見られる。
- 今次改訂では、学校現場の創意工夫による豊かな実践の蓄積を踏まえつつ、総合の特質を踏まえた教育課程上の意義や役割から問い直し、「質の高い探究」の実現に向け、教育課程の在り方を総合的に改善する必要がある。

（2）今次改訂の基本的な考え方

- 次期学習指導要領に向けた総合の改善の基本的な考え方を端的に表現すれば、「多様な子供たちの質の高い探究を、確かなものに」と言える。
- これは、教育課程全体に関わる基本的な考え方である「多様な子供たちの『深い学び』を、確かなものに」を、総合の特質に即して具体化しようとするものである。この実現に向け、以下の３つの方向性で検討を進める。
- 第一の方向性は「『深い学び』の実装」である。これは、総合において「質の高い探究」を実装していくと同時に、各教科における「深い学び」の実装に、総合が寄与することを含むものである。第二の方向性は「『多様性』の包摂」である。これは、子供たちの「好きや得意」の多様性を前提に、興味・関心を広げたり、深めたりする多様な探究の在り方を包摂するものである。第三の方向性は、「実現可能性の確保」である。「質の高い探究」を学校現場の実態と乖離した「絵に描いた餅」にせず、子供たちの人生の「舵取り」につながる学習として具体化していくことに関わる。

＜①「深い学び」の実装＞

● 資質・能力の構造化等、各教科等における「深い学び」に向けた改善が進む中で、総合は、各教科等で得た学びを「道具」として活用し、自分にとって切実な課題に挑むという意味で、いわば「試合」の場としての性格を有する。総合がこうした機能をよりよく果たし、「質の高い探究」の実現とともに、各教科における「深い学び」を支え、牽引することができるよう、以下の改善を図るべきである。

- 「探究の質」の明確化と、目標・評価の改善：「探究」や「探究の質」に関わる考え方の共通理解を図り、目標や評価の在り方を見直すとともに、特に質の高い探究に不可欠な視点として「課題の質」の明確化を図る　等
- 「情報の領域」創設と、情報技術との連携の強化：情報活用能力を探究の質向上に不可欠な基盤と位置付け、小学校において情報の領域を新設し、中高では「要」となる教科との連携を深め、探究における情報技術の適切で効果的な活用を推進　等
- 各教科等との相互関係の明確化と連携の推進：我が国の教育課程の特色とも言える「道徳」・「総合」・「特活」に固有の役割を明確化し、行事やキャリア教育等での特別活動との連携を図るとともに、「学びに向かう力」や「学習の基盤となる資質・能力」の育成、各教科での「探究的な学び」との役割分担や一層の連携を通じて、教育課程全体としての「深い学び」の実装を目指す　等

● こうした改善を通じ、学ぶ意義を自覚しながら質の高い探究を自ら駆動していくことのできる力を育むことは、「自らの人生の舵取りする力」の育成にもつながる。

＜②「多様性」の包摂＞

● 柔軟な教育課程編成等、教育課程全体として子供たちの「多様性の包摂」に向けた改善が進む中、総合では、子供たち一人一人の「好き」や「得意」、「自分なりの意味や考えの深まり」を重視し、以下の改善を図るべきである。

- 多様な「興味・関心」の包摂：「テーマ探究」のみならず、個人の興味・関心を起点とする「マイ探究」への発達の段階も踏まえた広がりを重視　等
- 多様な「探究」の包摂：課題に着目した探究の形態として「研究系」「行動系」「創作系」といった在り方を示し、課題に応じて探究の過程が異なることを示した上で、子供や学校の実態に応じた多様な探究を推進　等

● こうした改善を通じ、他者と異なる興味・関心を堂々と追求し、多様に挑戦や失敗ができる機会や文化を学校の中に作り上げていくことは、子供たち一人一人の可能性の開花につながり得るのみならず、教育課程全体の包摂性を高め、多様な他者の特性や関心、立場を尊重し、協働してよりよい社会をつくろうとする「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成にも資することが期待できる。

＜③実現可能性の確保＞

● ①、②の方向性を、学校現場で実行可能なものするため、以下の改善を図るべきである。その際、今次改訂における総合の改善は、学校現場に過度な負担を課したり、実践を特定の枠に当てはめたりするものではなく、これまでの総合の歴史で積み重ねられてきた優れた実践の価値を明確化し、現場の創意工夫による自由で大胆な取組や、日々の授業改善を支えるものであることに、留意する必要がある。

- 学校教育目標・学校運営に関する「基本的な方針」との連動：学校教育目標に加え、学校の運営に関する「基本的な方針」と総合の目標・内容とを関連付け、学校運営に関する方向性をよりよくカリキュラムに反映するとともに、学校運営協議会との一層の連携を図る　等
- 「社会との連携」による質の高い探究の推進：総合を教育課程上の「出島」として捉え、外部人材の学校教育への関わり方や、社会教育との連携を含むコーディネート体制についての考え方等を示し、地域の多様な人々や団体、企業等との質の高い探究に向けた連携の足場をつくる　等
- 指導計画や評価に関わる精選・重点化と、好事例の共有等：全体計画や評価規準の作成等に関し、質の高い探究の実現に向けて真に必要なものへと精選・重点化を図り、よりシンプルなものへと見直すほか、多様な実践事例の共有を含めた条件整備を推進　等

● 以上を踏まえ、今次改訂では、総合を単独で捉えるのではなく、教育課程全体の改善をよりよく実現することに留意する必要がある。このため、改訂の三つの柱に沿って「①『深い学び』の実装」、「②『多様性』の包摂」、「③実現可能性の確保」を三位一体で推進し、多様な子供たちが、実社会・実生活との関わりの中で、自ら問いをもち、学びを通じて自らの人生を舵取りし、よりよい人生やよりよい社会へとつなげていけるよう、総合の教育課程の改善を図るべきである。

（３）「探究の質」向上のための基本的な考え方

①「探究」の考え方

- 現行学習指導要領では、探究を「問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく（こと）」「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営み」（高等学校 指導要領解説）と整理しているが、「『問題解決的な学習の繰り返し』や『本質』、『一連の知的営み』等の表現が抽象的」、「教科等との関係が十分整理されていない」等の指摘がある。

- 分かりやすく使いやすい学習指導要領に改善する一環として、探究の特質を踏まえつつ、児童生徒にとっても分かりやすい表現とする観点から、以下のように整理することが適当である。 総④参照

「実社会・実生活との関わりの中で見いだす自己の興味・関心や問題意識に基づき課題を設定し、必要な知識や方略を活用し、試行錯誤しながら、課題解決を通じた新たな価値の創造を繰り返していく学習のプロセス」

（※1）学習者の興味・関心や問題意識（「好き」や「得意」を含む）を起点とすることを明確化
（※2）教科等の学びの活用を含む知識や方略を必要に応じて活用することを明確化
（※3）ここでいう「課題解決」には課題の解決に向けて取り組むことを含み、課題が完全に解消されることのみを意味しているものではないほか、「新たな価値の創造」には、自己にとっての新たな意味や理解を構築することを含み、社会的な評価を受ける価値の創造のみを意味しているものではないことに留意
（※4）自己や他者にとっての「新たな価値の創造」を目指すことや、そうした経験が課題の更新や意欲の深まりにつながっていくことを明確化

【②「探究の質」を考える視点】

- 現行学習指導要領においては、探究の質について「①高度化」の視点として「整合性、効果性、鋭角性、広角性」の４つの要素、「②自律化」の視点として、「自己課題、運用、社会参画」の３つの要素が示されているが、「要素が複雑で一般の教師や児童生徒にとって分かりづらい」「学習の過程で、評価や振り返り等の視点として使いづらい」といった指摘がある。

- こうした課題や、「探究」の考え方を踏まえ、探究の質について、以下の３つの視点で整理し、参考資料等の形で示すことが適当である。 総⑤参照

① **課題の質**

➢ 体験や経験に基づき設定した課題が、
(1)自己
(2)他者、社会
にとってどのような意味をもっているか
という、自己の在り方生き方との関わりの視点

② **プロセスの質**

➢ 課題解決に向けた試行錯誤の過程において、どのように
(1)必要な知識や方略を用いているか
(2)自己の学びを主体的に調整しているか
(3)必要に応じ他者と協働しているか
という視点

③ **成果の質**

➢ 探究の成果として、どのように
(1)自己にとっての新たな意味・理解の構築や更なる探究への意欲
(2)他者や社会にとっての新たな価値の創造
につながっているかという視点

【③「課題の質」向上に向けた考え方】

- 現行の解説では、「課題の設定」について、「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見いだし、自分で課題を立て」るとして、見いだした素朴な問いを自分で取り組むべき課題にする、という整理がなされているが、「『課題』という言葉は困りごとを想起させ、知りたい、やってみたいといった好奇心に基づく探究が読み取りづらい」「一度設定した課題が変化していくことが読み取りづらい」、といった指摘がある。

- こうした指摘を踏まえ、今後「課題の設定」については、興味・関心や問題意識に基づく素朴な問いが、探究の過程において、「解明したい『問い』」「解決したい『課題』」など、より解像度の高い問いや課題へと洗練されていくイメージについて、参考資料等の形で示すべきである。 総⑥参照

＜課題の設定の場面＞

- 第１部第７章（２）④では「探究の質を評価する観点を整理」すべきとしている中、例えば現行の高校解説では、課題の設定と自己の在り方生き方との関係について「他者や社会と自己との関わりの関係」「自己の現在や将来との関係」として整理している。

- こうしたことや、先に述べた②「探究の質」を考える視点を踏まえ、「課題の質」の向上に向け、例えば以下の視点や方策について整理し、参考資料等の形で示すべきである。

総⑦参照

①「問いかけ」の視点の例

- その課題は、あなたの日々の生活や、将来の生き方にとってどのような意味や魅力があるのか
- その課題は、「他者」、「社会」、「自然」にとってどのような意味や魅力があるのか

②興味・関心の「裾野」を広げる具体的な方策の例

- 体験的な活動や日々の学習を通じて関心領域を広げたり、好奇心を喚起したりして、興味・関心やひっかかり、違和感を自覚し表現する。
- 友達や先輩後輩の探究する課題、周囲の大人が仕事を通じて取り組む課題などに触れ、自分にとって魅力的な課題について考える。
- 友達との対話を通して、自分の興味・関心を理解したり、互いの課題の質を高め合ったりする。

＜試行錯誤の場面＞

- 「課題の質」について、身近で切実な問いとして①自己にとっての意味や②他者にとっての意味に自覚的であることが重要であるが、最初に設定した課題は、試行錯誤の過程で子供の興味・関心の深まりや広がり等により、移り変わり得る。

- このため、課題について、一度設定したものに拘泥する必要がないことや、子供自身が試行錯誤の過程で洗練させていく上での「教師の指導性」の発揮が重要であることやその在り方等について、参考資料等の形で示すべきである。

総⑧参照

（４）多様な探究の形態とプロセスの在り方

【①課題設定に関わる「学習者の裁量」に着目した探究の形態（「テーマ探究」「マイ探究」）】

- 探究において「自己の興味・関心や問題意識に基づき課題を設定」することが重要である一方、特に小中学校を中心に、学校で設定した総括的テーマを重視するグループでの探究が多く、個人の興味・関心が十分に考慮されない例が散見されることから、第１部第７章（２）④では学級やグループ全体で共通の課題に協働して取り組む「テーマ探究」と、個々の児童生徒が自身の「好き」や「得意」を深く追究する「マイ探究」をバランスよく組み合わせて取り組む方向性を明確化する方向性を示している。

- これまでに「個人探究」「グループ探究」の用語について明確な整理がなされている訳ではないが、教師を起点として学年・学級等で共通のテーマや課題を設定する場合を「グループ探究」、個人を起点としてテーマや課題を設定する場合を「個人探究」とした場合には、以下の課題等が考えられる。

  - 「誰と行うか」に焦点があり、課題設定に関わる主体性や裁量の視点が軽視されるおそれがある。
  - 「個人」、「グループ」いずれも、「多様な他者との対話や協働」が重要であるが、「個人」が過度に強調された場合、このことが軽視されかねない。
  - 「個人」、「グループ」いずれも、一人一人の「興味・関心や問題意識」や探究の過程における「課題の洗練」が重要だが、「グループ」が過度に強調された場合、このことが軽視されかねない。

- これらを踏まえ、課題設定に関わる「学習者の裁量」に着目した探究の形態としては、起点に関わらず、課題が自分ごととして洗練されていくことを前提に、大きく「テーマ探究」、「マイ探究」として整理し、以下のとおりおおまかなイメージを示すことが適当である。
  （いずれの場合でも、探究の形態そのものではなく、学校教育目標等を踏まえて各学校が「目標」に定める資質・能力を伸ばすことができるかどうかが重要であることに留意。）

総⑨参照

- **テーマ探究**：
  - 教師を起点として学年・学級等で共通のテーマや課題を設定
  - 特定のテーマを掘り下げ、興味・関心を広げたり、見つけたりすることを重視
  - 学級やグループ等を中心とした共通の体験や協働を重視
- **マイ探究**：
  - 個人を起点としてテーマや課題を設定
  - 一人一人の興味・関心の深掘りを重視
  - 興味・関心等をベースにした協働を重視

（※1）テーマ探究、マイ探究を問わず、身体性を伴う様々な体験や経験が、興味・関心や問題意識を生み出す上での基盤となることに留意
（※2）これらはあくまでも導入時の課題設定に関わる裁量に着目した大まかな整理であり、共通のテーマでの体験や経験をもとに途中から個人/グループ単位で課題を設定し活動する要素を組み込む、テーマ探究を進めていく中で課題が自分ごととして洗練・更新されていくなど、実際には「テーマ探究」と「マイ探究」は截然と分けられるものではないことに留意
（※3）「マイ探究」は1.(5)①に示すパターンにおいておおむねパターン４、「テーマ探究」はおおむねパターン３以下にあたることが多いと考えられるものの、「テーマ探究」がパターン４である場合（例えば、特定のテーマの下で個人が裁量をもって課題を設定する場合等）や、パターン４として洗練されていく場合など、多様な実態があり得る

【②発達の段階に応じた「テーマ探究」「マイ探究」の考え方】

- 予測困難な時代に労働市場の流動化やマルチステージの人生モデルへの転換が進んでいることも相まって「自らの人生を舵取りする力」が不可欠となり、自ら課題を設定し、自律的に探究できる力が一層重要になる。
- 一方、興味・関心と出会う体験や経験等がないまま、「何がやりたいのか」を学校で過度に問われ続けることは、息苦しさにつながりかねない、「好き」だけを入口にせず、本人が未だ知らないテーマと真剣に向き合う経験も重要、との指摘もある。

- こうした議論も踏まえ、テーマ探究とマイ探究の考え方や発達段階に応じた在り方について、解説等で以下のとおり示すことが適当である。
  - 「自らの人生を舵取りする力」の育成や「好きを育み、得意を伸ばす」学びを一層進めていくにあたって、高校段階で自己の在り方生き方に関わる「マイ探究」を自律的に進められるようになることを目指すこと
  - 一方、そのためには「テーマ探究」（興味・関心をとりわけ「広げる」学び）と「マイ探究」（興味・関心をとりわけ「深める」学び）のいずれも重要であるため、発達の段階や子供の実態も踏まえ、様々な探究（※4）を適切に組み合わせ、目標に掲げる諸側面をバランスよく育んでいくことの必要性

    （※4）「テーマ探究」「マイ探究」のほか、「研究系」「行動系」「創作系」を含む
  - 「１年間１テーマ」だけでなく、「１年間複数テーマ」を時期を分けて実施する、テーマ探究の色彩の強い活動とマイ探究の色彩の強い活動の双方を並行して実施するなど、年間指導計画の参考となるような多様な実践の在り方
- その上で、探究の成果を表現（外化（※5））することにより、学習の基盤となる資質・能力の育成を媒介して、総合が各教科の学びにも寄与するとの議論を踏まえ、「テーマ探究」「マイ探究」といった探究の形態に関わらず、探究の成果に係る論述・レポート・プレゼン・作品制作等の「外化」の機会を適切に設けることについて、学習指導要領上、明確化することが適当である。（1. ⑸ ③「深い学び」をめぐる総合と各教科の関係 参照）

  （※5） 書く・話す・作るなどの活動を通じ、知識の理解や頭の中で思考したことなどを表現すること
- また、「マイ探究」を明示的に位置付けることが、「児童生徒に委ねればよい」といった認識を招き、教師による指導の改善を阻害したり、「活動あって学びなし」の状況を招かないよう、「探究の質」を考える視点に関わる議論も踏まえ、教師の適切な見取りや形成的な評価を含め、教師の果たすべき役割や指導性の発揮の在り方についても、解説等で示すことが適当である。

【③探究のプロセスと「課題」に着目した探究の形態（研究系、行動系、創作系）】

- 平成20年改訂で記載された「探究のプロセス」（※6）について、探究の具体的な学びの姿を子供や教師、ひいては社会全体で共有し、学びの充実を図る上で大きな役割を果たしている一方、「４つのプロセスを順を追って回すこと自体が探究と認識され、目的化しているケースがある」「同一のプロセスでは十分に捉えきれない探究がある」といった指摘もある。

（※6）課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現

- こうした状況のもと、「探究」の考え方を踏まえ、探究のプロセスについて、例えば以下のとおりその位置付けや留意点を整理し、参考資料等の形で示すことが適当である。
  - 「探究のプロセス」は、探究において学習者が学びを自己調整しながらたどる典型的な学習の姿を示したもの。実態として様々なバリエーションが生じることを前提としており、プロセスを辿ること自体が目的化することは望ましくないことを明確化する
  - 「課題の設定」の重要性（※7）を強調する。「振り返り」については、各コマごと、一定のまとまりごと等、様々な単位・場面で実施することが想定され、順序性を持つ探究の学習過程に馴染みにくいため、「探究のプロセス」として位置付けることはしない

（※7）自己と自然や社会との関わりの中での体験や経験が基盤となることに留意

- その上で、
  ① 総合の創設から約30年が経過する中での多様な実践の蓄積
  ② テーマの偏りから脱却し、探究を多様化していくことや、情報活用能力を効果的に発揮した探究の質の向上が目指されること

  等を踏まえ、探究の「課題」に着目した場合に、「研究系」「行動系」「創作系」といった探究の形態が考えられることや、そうした形態に応じて探究のプロセスが異なることについて、学校の指導計画の立案や児童生徒の探究の参考とするための参考資料等の形で示すことが適当である。

総⑩参照

【④「創作系」の探究を位置付ける今日的意義】

- AIをはじめとするデジタル技術の発展は、これまで専門家や芸術家、職人といった一部の限られた者のみがスキルとして有していた、「アイデアを自分の作品として形にすること」を多くの人々に実行可能とした（いわゆるデジタル技術の民主化）。

- 一方、デジタル技術の発展と生活への浸透、プラットフォーマーの台頭等により、人々がアクセスできる無償・廉価なコンテンツは膨大となっており、アルゴリズムにより推薦・提供され続けるコンテンツを「消費者」として消費し続ける誘因が増大している側面もある。

（※8）2015年→2024年にかけて、１日あたりに「携帯電話やスマートフォンを使う」時間は、小4～6で11.0分→33.4分、中学生で43.8分→95.7分、高校生で95.8分→138.3分と、大きく増加していることを示すデータもある

- AI時代に、AIに操られることなく自らの人生を舵取りしていく上で、デジタル技術の恩恵を最大限活用しつつ、興味・関心に基づく初発のアイデアを、試行錯誤しながら、こだわりをもって作品（アプリケーションや具体物）として創り上げる「創作者（クリエイター）」としての経験を積み重ねていくことがとりわけ重要と言えることから、「創作系」の探究を多様な探究の形態の１つとして推進することが必要である。（2. ⑸ 総合におけるAIの取扱い 参照）

総⑪参照

【⑤探究の形態等を踏まえた多様な指導体制等】

- 「児童生徒の多様な興味・関心に応じることが必ずしもできていない」といった指摘もある中、探究の形態とも関わって、とりわけマイ探究の形式をとる場合に、例えば、学級や学年を超えて、課題に応じて、専門性や得意分野を有する教師に相談できる体制を取ることが効果的である場合がある。特に、学級や学年を横断した指導体制を設けている事例においては、教師の得意や持ち味を活かすチームとしての指導体制が、負担の軽減や、働き方の観点からの実現可能性の確保に寄与している場合もある。

- 一方、学級や学年の枠を超えて総合に取り組む場合には、時間割の変更や教室の確保等、様々な調整が生じることや、学校規模等によって工夫も多様であり得ることも踏まえ、指導体制等の工夫に資する多様な取組例等を解説等で示し、実態に応じた取組を支援すべきである。

総⑫、⑬参照

【⑥各学校段階における「節目としての探究」】

- 現行の解説や指導資料、評価の参考資料では、学習活動の例示として、「個別探究による卒業研究」「個人研究」「卒業論文」など、様々な形で卒業に向けた集大成としての探究について言及されている（※9）。

（※9） 例えば解説では、全体計画における学習活動の記載の例示として、
- 小学校では、「第６学年は個別探究による卒業研究」を行うこと
- 中学校では、「第３学年は個別探究による卒業研究」を実施すること
- 高等学校では、「1 年生はホームルームでの研究、2 年生はグループ研究、3 年生は個人研究」を実施すること

について記載がある

- また、高校のみならず小中学校段階においても、発達の段階や子供の実態も踏まえつつ、学習者が課題の設定に裁量を持つ探究（パターン４）を適切に取り入れることが整理された。

- こうしたことや、「テーマ探究」（興味・関心を「広げる」学び）と「マイ探究」（興味・関心を「深める」学び）のいずれもが重要であること、「好きを育み、得意を伸ばす」上で、子供たち一人一人の興味・関心や好奇心を一層重視する今次改訂の方向性等を踏まえ、例えば各学校段階の最終学年等で、学習の成果や自らの変容を実感する各学校段階の節目としての探究を位置付けることが望ましい旨を示すことが適当である。

総⑭参照

- その際、内容を各学校が定める総合の特質を踏まえ、細かな要件等を国が求めることはしないこととした上で、学校現場で過度な負担感が生じないよう、学校や子供の実態に応じた幅広い事例等を国が参考資料として示すべきである。

- さらに、こうした取組の推進を含め、より質の高い探究を推進していく観点から、例えば児童生徒の探究の成果物のアーカイブ等を含め、学校図書館（司書や司書教諭を含む）と総合との連携の在り方を分かり易く示すことが適当である。

（５）「総合」と「各教科等」の関係の一層の明確化と連携の推進

【①「学習者の裁量」に着目した「探究」「探究的な学び」の考え方】

- 「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」の違いについては、必ずしも明確に整理されていない。

- この点、「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４つのパターンに整理し、パターン４（学習者が①②③に裁量を持つもの）を「探究」、パターン３（②③に裁量を持つもの）やパターン２（③に裁量を持つもの）を「探究的な学び」の外形的な要素（※1）とすることを含め、以下のように参考資料等の形で示すべきである。総⑮参照
  - 総合においては、高校段階で自己の在り方生き方に関わる「探究」を自律的に進めていくことができるようになること、小中学校段階においては、発達の段階や子供の実態も踏まえつつ、パターン４を適切に取り入れることが目指されること
  - 各教科においては、いわゆる「パフォーマンス課題」を含む探究的な要素を持つ活動を充実し、主体的・対話的で深い学びを通じて各教科の資質・能力を育成する観点から探究的に学ぶこと

（※1）学習者の裁量が広がるほど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

【②「探究」と「探究的な学び」をめぐる総合と各教科の関係】

- 探究的な学びは総合のみでなく各教科で行うことが想定されているものの、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がある。

- こうしたことを踏まえ、総合では、目標の達成に向け、発達の段階や児童生徒の実態も踏まえつつ、上記①で整理した様々なパターンを組み合わせることを含め、カリキュラム設計の工夫が求められることや、各教科での「探究的な要素を持つ学習活動の充実」も踏まえつつ、各教科等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べきである。

総⑯参照

【③「深い学び」をめぐる総合と各教科の関係】

＜各教科の「深い学び」との関わり＞

- 第１部第７章（２）④では探究的な学びの充実は知識の軽視ではなく、むしろ、相互に補完し合いながら高まる往還的な関係にあり、このように両者が往還して高まる関係などについて分かりやすく示すことが求められる旨示した。

- 「興味・関心や問題意識に基づく課題の設定」や「試行錯誤」を特質とする探究の学習過程においては、「初発の思考や行動・好奇心」を入口としながら、教科の知識等を総合的に活用しつつ、学習を「主体的に調整」し、時に「他者と対話・協働」し、それらを往還しながら、新たな意味や理解の構築、価値の創造に向けて学びを駆動していく。これを踏まえ、総合における探究と各教科の深い学びとの関係について、以下のとおり整理し、参考資料等の形で示すことが適当である。

総⑰参照

  - 興味・関心等に基づき設定した課題に関わる知識や思考を横断的・総合的に活用しつつ、言語能力や情報活用能力を発揮して表現（外化）し、自分なりの意味や理解を構築する学習過程を経て、「知・技」や「思・判・表」の一体的育成につながるとともに、言語能力や情報活用能力の育成を媒介して、各教科の学びにも寄与

  - 自ら設定した課題を起点として学習過程の充実を図る中で、動機づけ方略、学習方略、メタ認知的方略など方略の活用による学習過程の自己調整等を促し、「学びに向かう力」（学びの主体的な調整）の育成を媒介して教科等の深い学びに寄与

＜「総合的に活用」のイメージ＞

- 現行学習指導要領では「横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」とされているが、教科等横断的な学習自体が目的になり、在り方生き方に関わる課題の設定を妨げている場合があるとの指摘がある。

- 総合と各教科等との連携の充実に向け、各教科で育む資質・能力と総合における探究との関係について、以下のように、参考資料等の形で整理することが適当である。

総⑱参照

  - 「各教科等において育む資質・能力」については、自ら設定した課題に基づき必要に応じて横断的・総合的に活用する

  - 言語能力と情報活用能力については、探究をよりよく駆動するための基盤として、課題に関わらず活用する

【④教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」が果たす役割】

- 我が国の学校教育における道徳教育、総合的な学習・探究の時間、特別活動の学びは、AIによる情報の氾濫をはじめ、急速に変化する社会の中で一層重要となる、

  - よりよく生きる上での基盤となる道徳性の涵養

  - 「自らの人生を舵取りすることができる力」や「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成

  に向け、「好き」や「得意」、社会を形成する当事者としての在りようを含む「自己の在り方生き方」と向き合い、思索することを、公教育として保障する役割を果たすものと整理できる。

- また、各教科とは異なる「自己の在り方生き方」の思索という特質は、どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに関わる「学びに向かう力」の涵養と密接な関わりを有していることから、各教科において「学びに向かう力」をよりよく育む基盤としての役割を担うとともに、各教科と往還しつつ、全人的に子供を育む教育課程上の役割を有するものと整理できる。

- より具体的には、教育課程全体を見渡した際に、それぞれの特質や学習過程に鑑みれば、道徳は「学びを方向付ける人間性」、総合は「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」、特活は「他者との対話や協働」を育んでいくことに親和的な特質を有するものとして整理できる。

道②参照

（※2）ただし、各教科等の学びを通じて一体的に育まれる資質・能力の３つの柱の要素を分割し、「割り付け」たり、「分担」したりするものではないことに留意

【⑤「道徳」・「総合」・「特活」相互の関係】

- 「道徳」、「総合」、「特活」の三者の関係と、「総合」と「特活」の両者の境目が曖昧となり、それぞれの特質を踏まえた教育活動が必ずしも十分に行われていないとの課題もある中で、大まかな相互の関係性について、以下のように整理することができる。
  - 自己の興味・関心に関わる課題や自身を取り巻く実生活や実社会上の課題を対象として取り組む「総合」と「特活」は、よりよく生きるための基盤としての道徳性の発揮が期待される道徳教育の「実践の場」と整理できる。（※3）
  - 「総合」「特活」双方の特質を有する取組として、例えば学校行事やキャリア教育が考えられるが、領域相互の関係が曖昧になりがちなことから、これらにおける総合と特活の関係性や役割分担について、分かりやすい整理を行うことが必要
    （4.(3)「学校行事」「キャリア教育」を通じた特別活動との具体的な連携　参照）

（※3）このため、高校の総則で示している「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」について、特別活動と公民科（公共、倫理）に加え、総合を新たに位置付けることとし、より一層、実態に即した形で道徳教育を進めていくことが適当である。これは、例えば総合において、社会における相互理解や公正性についてテーマにする場合や、「研究系」の探究を進めるにあたって研究倫理を取り扱うことも各学校の判断により考えられるが、そうしたことも含め、総合において、「自己の在り方生き方」についての考えを深める学びを一層推進していく過程で、道徳教育の一環としての機能を果たすことが期待されることを確認的に位置付けるもの。このため、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」に総合を位置付けたとしても、 個別に道徳教育の指導のための時間をかける必要があるものではないことに留意

【⑥「総合」と「特活」の連携の推進】

- 特活と総合は、それぞれ「学級・学校や自己の生活に関わる課題」「自己の興味・関心に関わる課題」を主たる対象としているが、両者のカリキュラム上の一層の連携の可能性として、学校行事やキャリア教育が考えられる。
- 特に、学校教育活動全体の安定を支える、特別活動の教育課程上の基盤性が一層明らかになる中で、例えば学校行事を単発のイベントとしてではなく、日常の学びや自己の興味・関心と社会とをつなぐ「舞台」として位置付けるなど、「好きや得意」「対話と合意」に向け、特別活動を基盤・舞台とした総合との一層の連携の可能性がある。
- また、「思考・判断・表現」の学習過程として、総合では「探究」、特別活動では「合意形成」「意思決定」が議論される一方、「学びに向かう力」の一環として「自己の生き方についての考えを深める」ことが総合と特活に共通して整理されてきた。
- こうしたことを踏まえた、総合と特活のカリキュラム上の連携のイメージとして、例えば以下のとおり示すことができる。 総⑲参照
  - 総合での探究を通じて育んだ問題意識や価値観に照らして、特別活動の合意形成にかかる議題を提起したり、進路を意思決定したりする。（「探究」を「合意形成」「意思決定」に活かす）
  - 特活での合意形成や意思決定を通じて育んだ興味・関心や問題意識に照らして、自己の生き方に関わる探究の課題を設定する。（「合意形成」「意思決定」を「探究」に活かす）
  - 学校行事を自己の興味・関心と社会とをつなぐ「舞台」として、特活と総合が連携
  - 総合等を実践の場、特別活動を「要」として、キャリア教育を推進

2．「情報の領域」の創設と、探究と情報の連携

（1）情報活用能力を発揮した探究の質の向上

【①総合におけるデジタル技術の活用に係る考え方】

- 総合は、学校が学習の内容を定めることができる特質を有するとともに、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の解決に取り組むという点で、教育課程全体の中でもとりわけ実社会とのつながりをもって学ぶことができる特質を有すると言える。
- そのような中、人間の能力を拡張し、実社会の課題解決をけん引するデジタル技術を探究の基盤として効果的に活用しながら、自己の興味・関心や問題意識を創造的に追求したり、思いや願いの具現化に取り組んだりすることは、「よりよく課題を発見・解決し、自己の生き方を考えていく」総合の目標の具現化に貢献する大きな潜在性を有するものと言える。
- こうしたことを踏まえ、総合においては、身体性を伴う体験や経験が基盤であることを前提として、小中高を通じ教育課程全体の中でもとりわけ積極的な情報技術の活用が求められることを明確化すべきである。その上で、このことを教育課程全体を通じて目指す「好きを育み、得意を伸ばす」ことや、「情報活用能力の抜本的な向上」と相まって、探究的な要素を持つ学びを含め、各教科の学びの充実への寄与につなげるべきである。

【②小中高における「要」となる教科等との連携】

- デジタル技術の効果的な活用は「質の高い探究」の実現に向けた強力な基盤となる一方、認知や行動への負の影響に加え、安全・セキュリティの側面を含め、自他に危害を及ぼすことにつながる等のリスクも有している。
- こうしたことを踏まえ、総合において情報技術の積極的な活用を図っていくにあたっては、学校教育全体での必要な環境整備を前提として、情報活用能力の構成要素である「適切な取扱い」や「特性の理解」を踏まえることが極めて重要である。こうした観点からも、「情報の領域」を付加する小学校のみならず、中・高も含め、総合と情報活用能力を育む「要」となる教科等（※1）とのとりわけ緊密な連携が求められること等の留意点を明確化することが必要である。

（※1）小学校：総合（情報の領域）、中学校：情報・技術科、高校：情報科

（2）「情報の領域」の位置付け

【①領域としての位置付けと、従来の探究との関係】

- 小学校総合に「情報の領域」を付加するにあたっては、第１部第７章（１）で示したように、特に小学校段階では、「①活用」を中心として、体験的な学習活動を重視しつつ、日々の情報社会との関わり合いにおいて不可欠な「②適切な取扱い」や基礎的な「③特性の理解」の着実な育成を図ることが目指されることや、現行の総合における探究との関係において、「情報の領域」を一定の独立性を持ったまとまりとして位置付ける観点から、総合を「探究の領域」「情報の領域」の２つの領域から構成することが適当である。
- その上で、相互の関係性としては、第１部第３章（８）で示した、「各教科も含めた探究的な学びを支え、駆動させる基盤」としての情報活用能力の位置付けを踏まえるとともに、情報技術の学習自体が総合の目的であるとの誤解を受けないよう、情報活用能力の着実な育成を図りつつ、「情報の領域」が「探究の領域」や各教科等の学びを基盤として支えるものとして位置付けるべきである。これにより、「自ら課題を設定し、解決に取り組むことを通じて自己の生き方を考えていく」という総合における探究的な学びの特質が十分に発揮されるようにすることが重要である。

【②目標、見方・考え方及び内容の考え方】

- ①を踏まえ、総合の目標及び見方・考え方については、２つの領域を束ねる全体の目標及び見方・考え方として位置付けるべきである。
- その上で、「情報の領域」の内容については、
  - 情報活用能力の枠組みとその着実な育成
  - 中学校以降を見据えた体系性
  - 情報技術の変動性や陳腐化の可能性を踏まえ、資質・能力は詳細な視点によるのではなく、俯瞰的に把握する観点から整理すべきとの議論
  - 探究的な学びの特質の発揮

  の観点を踏まえて整理すべきである。

（※1）情報の領域でプログラミングなどが付加されることで、探究テーマの多様化も期待できることに留意

（３）「情報の領域」の具体的なイメージ

【①領域の構成】

- 「情報の領域」の具体的な学びの在り方については、①探究的な学びの特質が十分に発揮されるよう配慮しつつ、探究的な学びと一体的・重点的に指導する、②情報活用能力の着実な育成を図る、との観点から、以下のように整理すべきである。 情技⑱参照
  - 情報の領域の中で、「ミニ探究ユニット」（一定のまとまりをもち、探究的な学びのプロセスにおいて、情報活用能力の諸要素を学びつつ、実際の課題解決等に活用する小単元）として位置付けられるものは位置付ける。情報の領域に「ミニ探究ユニット」を位置付けることで、探究のプロセスにおける情報技術の活用の意義や効果を実感することができるのみならず、児童が情報技術を活用し、自覚的に探究のプロセスを駆動させる経験を基盤として、その後、中学校、高校において育む情報活用能力を活かしながら探究を深めることにつなげることを目指す。
  - 「ミニ探究ユニット」として探究のプロセスに位置付けることが難しい学習内容については、独立した「情報ブロック」（情報に関する基礎的な内容を学ぶ小さなまとまり）を設けて学ぶ。
  - これらを適切に組み合わせて学ぶことで、総合に「情報の領域」を付加することの意義を踏まえつつ、情報活用能力の着実な育成につなげる。

【②指導計画上の工夫例】

- ①を踏まえ、以下の観点から、例えば１学期に「情報の領域」を集中的に配置する等、育成した情報活用能力を探究の基盤としてよりよく活かすための指導計画上の工夫例を示すべきである。 情技㉜参照
  1. 「情報の領域」で育む情報活用能力を基盤として、探究の領域を支えることをより明確にできる。
  2. 「ミニ探究ユニット」で探究のプロセスを自覚的に学ぶ経験を基盤として、「探究の領域」をより充実したものにできる。
  3. 年度当初の集中的な学習を基盤として、各教科等におけるデジタル学習基盤の効果的な活用につなげることが期待できる。
- 一方、例えば
  - 特定の学年の総合において、季節を生かした地域学習を行っている等の実態も考えられること
  - 情報の領域について、集中的に実施する期間を設けるなどの工夫も考えられること

等も踏まえ、学校現場の実態に応じて柔軟な工夫を可能とすることを前提として、多様な工夫の在り方について国が参考例を示すことが適当である。
情技⑮、㉙～㉛、総⑳～㉔参照

【③具体的な学びのイメージ】

- 「情報の領域」の具体的な学びの姿については、今後、教材の在り方等の条件整備と両輪で、現場実証を行う等しながら計画的に進めることを前提としつつ、以下に留意しながら整理すべきである。
  - 「ミニ探究ユニット」については、探究のプロセスにおいて情報活用能力の諸要素に関する学びを位置付けつつ、「デジタル技術の正と負の側面を踏まえたマイルールをつくる」「プログラムを通じてオリジナルロボットを動かす」「生成AIの特性やリスクを踏まえた作品制作を行う」などの具体的な活動を通じて、情報技術を活用した探究のプロセスを自覚的に経験しながら、児童が主体的に取り組むことのできるような単元設計とする。
  - 「情報ブロック」については、②適切な取扱い、③特性の理解を中心に、探究のプロセスに位置付けることが難しいものについて、中学校以降との接続や情報活用能力の着実な育成に留意しながら設計する。ただし、そのような場合にも、探究的な学習の過程のどこで機能するかを明示する等、文脈を意識して学べるようにする。

（４）環境整備の在り方

【①教材の開発】

- 「情報の領域」の指導にあたり、各学校において過度な負担なく授業が実施できるよう、動画教材などの教材については国が先頭に立ち、全国の学校で使うことができるものを以下の点に留意して検討すべきである。
  - 質の高い教材を作成するため、関係機関等とも積極的に連携しながら、例えば早期にプロトタイプを開発する等、学校現場と往復しながら学校現場が使いやすいものを作成する。
  - 「(3) ③ 具体的な学びのイメージ」と連動しつつ、技術の進展等に伴う内容の陳腐化を防ぐ観点から、アップデートが必要な教材については「ミニ探究ユニット」「情報ブロック」単位で必要な見直しを行う。
  - 現場の実態に即した検討を可能にするとともに陳腐化を防ぐため、教材の在り方を仔細に限定することは行わず、留意点を整理するに留める。

【②研修等の充実】

- 「情報の領域」の創設にあたっては、教材の開発はもとより、教員研修等についても、改訂を待つことなく計画的に準備を進める必要がある。
- このため、次期学習指導要領の全面実施までに、教師の負担を軽減しながら質の高い授業を展開できるよう、必要な条件整備の取組やスケジュールを整理し、継続的に充実を図ることが必要である。
- 例えば授業実践動画や指導主事向けの研修資料・動画等、教師の指導力向上・負担軽減に向け必要な環境整備を行うことにより、全国の学校において、教師の過度な負担を招くことなく、改訂後の新領域の指導を円滑かつ着実に実施できる体制を構築すべきである。

（５）総合におけるAIの取扱い

- 総合におけるAIの活用については、効果的な活用可能性が指摘される一方、一見高度に見える探究であっても、実際には資質・能力の育成につながっていないといった事態が生じるおそれ（いわゆる「偽の熟達（false mastery）」）も指摘されている。また、AIには学生のモチベーションとエンゲージメントに正の影響を与えるといった論文がある一方、学習過程を省略することによる学習効果の低下リスクをはじめ、AIが認知的負荷の低下、記憶・理解の弱化、批判的思考能力の低下、メタ認知の正確性の低下といった負の影響を持つ可能性も議論されている。
- また、「記憶する」「文章を理解する」「言い換える」といった低次の認知機能については、従前からデジタル/非デジタルの様々な技術（道具）により代替されてきたが、AIは「仮説を立てる」「論じる」「関連付ける」といった高次の認知機能も代替可能である点に大きな特徴がある、との指摘もある。
- こうしたことを踏まえれば、総合においてAIを活用する場合には、AIを通じて得られた情報の基となった一次情報（発信者、発信時期、妥当性）を検証するといった対応（適切な取扱い）に加え、例えば
  - プロセス（試行錯誤の履歴としての思考・判断の変遷や他者との議論・吟味など）
  - 口頭での表現（成果の要点等をその場で説明し、質疑に耐える）
  - AIに代替しづらい現場体験、他者との協働、実験、観察等の経験
  - AIの活用にあたって、自己の成長に自覚的であること

  を重視するといった対応が考えられる。（技術の進展が早いことから、詳細の検討は今後に委ねる）
- こうした論点を含め、総合の目標に示す資質・能力の育成に資する、発達の段階を踏まえたAIの活用の在り方については、技術の発展を踏まえた国内外の議論の動向、高等教育における検討状況等も踏まえつつ、学校教育全体におけるAIの活用の一環として、ガイドライン等の形で望ましい活用事例や留意点を示すことが必要である。

総㉕参照

3．目標及び見方・考え方の在り方

（1）目標及び見方・考え方の在り方

【①総合における資質・能力の構成】

- 総合と各教科とを比較すると、総合には以下の特徴があると言える。
  - 目標や内容を各学校が設定する。
  - 同一の知識が習得の対象ではなく、設定した課題によって身に付ける知識が異なる。
  - 知識自体が学習者ごとに異なる中、探究のプロセスで必要な知識や方略をいかに効果的に活用し、設定した課題を解決できるかが重要

- また、1．⑶ ② 「探究の質」の考え方では、探究の質を考える視点及びその要素として、以下の３つを示した。
  - ① 課題の質（自己や他者、社会にとっての意味）
  - ② プロセスの質（知識や方略の活用、学びの主体的な調整、他者との対話・協働）
  - ③ 成果の質（自己や他者、社会にとっての新たな意味や理解の構築、価値の創造）

- こうした考え方を踏まえれば、総合で育む資質・能力については以下のような特質があるといえ、こうした特質を踏まえた総合における資質・能力の構成や発達の段階に応じた質の高まりについて、本章道徳教育の項目や特別教育の項目に示した資質・能力に関わる方向性も踏まえつつ、イメージとして分かり易く示すべきである。 総㉖～㉙、道⑥参照
  - 「知・技」については、各教科等で育む「知・技」も活用しつつ、子供の興味・関心や問題意識に基づく探究を通じて、他の資質・能力と一体的に育むことが必要である。
  - 初発の思考・行動、好奇心をはじめ「自己の在り方生き方」に関わる「学びに向かう力」と、探究のプロセスを通じて「知・技」を活用しながら課題の解決を行う「思・判・表」がとりわけ重視される。

【②目標及び見方・考え方の在り方】

- 総合の目標及び見方・考え方の改善に関連して、第１部や「１．基本的な考え方」において、特に以下の要素等を示してきた。
  - 「探究」の考え方や、「探究の質」を考える視点（1.⑶）
  - 課題設定の充実をはじめとする探究のプロセスの改善を含め、発達の段階を踏まえた目標の示し方を検討するとともに、「好き」や「得意」を伸ばし、夢や希望を育み、「自らの人生を舵取りする力」に繋げていく取組を重視すること（第１部第７章（２））
  - 「問題発見・解決能力」について、全ての学習の「基盤」として発揮可能な資質・能力をあらかじめ明確化することが困難であること等を踏まえ、総合の目標の中で重視すること（第１部第３章（８））
  - 情報活用能力を探究を支え、駆動させる基盤と位置付け、大幅な改善を図ること（第１部第７章（１））
  - 「言語能力」「情報活用能力」や、方略の活用による学びの主体的な調整等の「学びに向かう力」を媒介して、各教科等の「深い学び」に寄与する特質（1.⑸）

- こうした考え方を踏まえ、今次改訂の趣旨をよりよく示す観点から、目標及び見方・考え方の記載を見直すべきである。 総①、㉚参照

- その際、特に見方・考え方については、総合の特質である、以下の要素を明確にすべきである。
  - 直接的な体験や経験など実社会、実生活との関わりの中で課題を見いだすことや、「好き」や「得意」を含む自己の興味・関心や問題意識に基づくこと（Authentic）
  - 横断的・総合的（※1）な視点から取り組むこと（Interdisciplinary）
  - とりわけAI時代にあって、探究において「価値の創造（※2）」と同時に「自分らしさ」を問い続けることが重視されること（Inquiry）

（※1）「総合的」には、「『思・判・表』の総合的な発揮」における「総合」と同様の意味を含む
（※2）「価値」には、例えば「自己にとっての意味や理解の構築」や「更なる探究への意欲の高まり」を含む

（２）資質・能力の構造化のポイント

【①内容の表形式化の在り方】

- 総合の目標については、各学校において、学習指導要領で定める目標を踏まえ、各学校の目標や内容を定めることとしている。その意義として、解説では、

  ① カリキュラム・マネジメントの中核として、各学校の教育目標を踏まえ、育成を目指す資質・能力を明確に示すことが望まれること
  ② 地域や学校、児童生徒の実態に応じ、創意工夫を生かした内容を定めることが期待されていること

  等を示している。

- こうした総合の特質は今後も重要であることから、各学校において目標や内容を定めるという総合の特質については、引き続き維持すべきである。

- このことを踏まえれば、総合全体の内容については、引き続き国として具体的に示す事柄が存在しないこととなる。このため、内容の取扱い等において、他教科等とのバランス等を考慮しつつ、表形式を取り入れることが適当である。 総㉛参照

- 一方、小学校総合に新たに付加する「情報の領域」については、「２．『情報の領域』の創設と、探究と情報の連携」を踏まえ、内容を具体的に示す必要がある。「情報の領域」の内容の表形式化にあたっては、上記に加え、中学校の情報・技術科や高校の情報科について、「並列」パターンとすることを踏まえ、

  - 「①活用、②適切な取扱い、③特性の理解」について、
  - 本章情報・技術、情報の項目で示された情報活用能力として育成すべき資質・能力の体系的な整理をもとに、
  - 詳細な視点によることなく、
  - 「並列」パターンとして整理

  することとし、具体的な記載を検討すべきである。 総㉜参照

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の示し方】

- 各学校において目標や内容を定めるという総合の特質について、引き続き維持するにあたり、総合の内容について、国として示す具体的な事柄は存在しないこととなることから、「統合的な理解・総合的な発揮」は設けないことが適当である。

- 一方で、小学校総合に新たに付加する「情報の領域」については、

  - ①活用、②適切な取扱い、③特性の理解の枠組みを越えた「知・技」「思・判・表」の深まりを可視化する意義があると考えられること
  - 「２．『情報の領域』の創設と、探究と情報の連携」において、総合の目標及び見方・考え方については、「探究の領域」と「情報の領域」の２つの領域を束ねる全体の目標及び見方・考え方として位置付けることとしていること （2. ⑴ ② 小中高における「要」となる教科等との連携 参照）

  を踏まえれば、情報の領域に固有の「統合的な理解・総合的な発揮」を位置付ける意義がある。

- その上で、中学校の情報・技術科、高校の情報科における目標及び「統合的な理解・総合的な発揮」との整合性を踏まえ、「情報の領域」の「統合的な理解・総合的な発揮」については、以下のように規定することが適当である。

  - **統合的な理解**
    - 情報技術の正負の側面を含む特性の理解をもとに、情報技術を適切かつ効果的に活用することで、デジタル社会における様々な課題を解決できることを理解する。
  - **総合的な発揮**
    - 情報技術の正負の側面を踏まえ、情報技術を情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などに適切かつ効果的に活用して、デジタル社会における身近な課題を解決できる。

  総②～③、㉜参照

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

（1）成長を見取り指導に生かす学習評価の改善充実

【①総合の評価の改善に関わる考え方】

＜現行の仕組み＞

- 各教科の評価については、平成12年の指導要録通知以降、観点別学習状況の評価と評定の両方を、「目標に準拠した評価」として実施することとしている。一方、総合の評価では評定を行わないほか、観点別学習状況の評価については、「各学校が自ら定めた評価の観点を記入した上で」「児童（生徒）の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入する等、児童にどのような力が身に付いたかを文章で端的に記述する」（平成31年指導要録通知）としている。すなわち、各教科のように目標に照らして「十分満足できる」状況と判断されるかどうか等ではなく、「児童（生徒）が身に付けた力」に着目した評価を行うこととしている。

＜顕在化している課題＞

- このように、総合では各教科と同様の目標に準拠した評価を採用していない一方、各教科と同様に評価規準の設定を求め、３観点を10の要素（視点）に分けた詳細な評価規準を単元ごとに作成する取扱いを例示している。こうしたことが相まって、細かな評価場面の設定や評価材料の収集が必要となり、現場が対応できる実態との間で乖離がある等の課題が指摘されている。

総㉝、㉞参照

- また、第１部第６章（２）において、「学びに向かう力」の新たな評価の在り方として、「目標に準拠した評価」ではなく、資質・能力の特質に応じた評価を行う形に改め、過度な評価材料集めの抑制や、一人一人のよさや成長を自然な形で肯定的に評価する方向性を示している。

＜改善の方向性＞

- こうしたことも踏まえ、総合における評価の在り方については、現行の「児童（生徒）にどのような力が身に付いたかを文章で端的に記述する」という基本的な在り方を維持した上で、より一層、総合の資質・能力の特質に応じた評価に改善するため、以下の方向性で見直すべきである。

総㉟参照

1. 目標に照らして、それぞれの児童生徒の成長に着目して評価するとともに、総括的な評価のための細かな評価場面の設定や過度な評価材料の収集を求めることはしないこととし、探究のプロセスを通じ、一貫した視点で継続的に見取る。（※1）
2. 評価の観点の在り方については、３観点を10の要素（視点）に分けた評価規準を作成する取扱いは過度な負担・負担感につながること、探究の質について①課題の質、②プロセスの質、③成果の質という３つの視点を整理し、観点別の目標と整合する形で整理したことを踏まえ、よりシンプルなものとして示す。
3. 1.2.の見直しが、指導の改善を阻害したり、「活動あって学びなし」の状況に陥ったりせず、より質の高い探究につながるよう、評価の在り方の詳細について、別途分かり易い形で現場に示す。

（※1）各教科と同様の目標に準拠した評価ではなく、個人内評価の一種だが、ルーブリック等を用いた目標に照らした到達度の視点の考慮も想定される、総合の特性に応じた評価

【②総合における形成的評価や児童生徒自身による評価の重視】

- 総合における評価については、
  - 教師の指導の改善や、児童生徒が次の学びに向かうことができるようにするといった学習評価の趣旨や、学習者によって取り組む課題が異なるといった総合の特質を踏まえれば、それぞれの視点について評価場面を限定して見取るのではなく、一貫した視点で成長を継続的・総合的に見取ることが重要であること
  - 学びを主体的に調整し、自己の在り方生き方に関わる探究を自律的に進めていけるようになることが目指されること

  等を踏まえ、
  - 教師による評価としては、形成的評価（見取りを踏まえた適時のフィードバックや指導・支援等）
  - 子供自身による評価として、自己評価（振り返り）や相互評価（自己の考えや振り返りの共有・話合い）の機会の設定

  を一層重視することと整理することが適当である。

総㊱参照

（※2）具体的な子供の変容や成長の姿を明らかにした上で指導の改善につなげる形成的評価の在り方については、別途検討の上、参考資料等の形で分かり易く示す

（２）全体計画や指導計画における「各学校が定める目標・内容」の在り方の改善

【①学校教育目標等と各学校が定める総合の目標との関係】

- 現行学習指導要領では、各学校が定める総合の目標と学校教育目標との関連を図ることとしており、学校が目標や内容を定めることのできる総合のカリキュラムが特色ある学校づくりの実現に寄与している側面がある。一方、学校教育目標は数十年にわたり変更されていない学校も多く、目指す学校づくりとカリキュラムづくりの一層の連携を図る余地があるとの指摘がある。
- また、地方教育行政の組織及び運営に関する法律においては、校長が作成する「教育課程の編成等についての基本的な方針」について、学校運営協議会の承認を得るとともに、協議会は必要な支援について関係者の理解を深めることとされている中で、コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進に関する手引き（令和８年３月改訂）では、地域資源を活かした探究の充実を図るため、学校運営協議会の承認事項である「教育課程の編成」について協議する際、総合における地域や社会と連携・協働について検討することが考えられる旨、新たに明記されたところ。（４.（５）③「学校」×「社会」の連携体制の在り方 参照）
- こうしたことを踏まえ、
  - ① その時々の学校運営に関する方向性を、よりよく総合のカリキュラムに反映させる観点
  - ② 地域とのよりよい連携を図る観点

  から、総合の目標や内容を定めるにあたっては、学校教育目標のみならず、校長が作成する「基本的な方針」とも関連を図ることとすることが適当である。（４.（５）① 学校教育目標及び学校経営方針を踏まえた総合の推進等 参照） 総㊲参照

【②各学校において定める目標の在り方】

- 目標を各学校が定めるにあたっては、学習指導要領の目標を踏まえることとしているが、具体的に学校がどのような対応をとる必要があるのかが必ずしも共通理解されていないとの指摘がある。
- また、各学校が総合の目標を定めるにあたって、学校教育目標に加え、校長が定める学校運営に関する基本的な方針とも関連を図る上での具体的な在り方についても整理する必要がある。
- これらを踏まえ、学習指導要領の目標を踏まえ、各学校固有の事情を勘案して目標を定める際の視点として、以下の２つを明確化して示すことが適当である。
  - ① 重点化（学校全体で重視する目標の要素を明示したり、記載を精選したりする）
  - ② 付加　（学習指導要領の目標にはない要素を加える）

【③各学校において定める内容の在り方】

＜現状及び課題＞

- 各学校が定める総合の目標及び内容は、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」に基づき、「全体計画」で具体化することとしている。記載する具体的な要素や作成方法等は、解説や指導資料で示されているが、これらの計画の在り方について、以下の指摘がある。
  - ➢ 全体計画において資質・能力の三つの柱をそれぞれ３～４の要素に細分化し、学年ごと・単元ごとに記載することは、全体像を概括的に示すとの全体計画の趣旨に比して、微細なことを求め、全体像を捉えにくくしているほか、単元計画においても、評価規準を細かく作成することには労力がかかる一方、明確で系統的なものを作成することが難しい。
  - ➢ 全体計画に記載する「学習活動・指導方法・指導体制・評価」は具体の活動と紐づく必要があることから、単元計画の水準で具体化されることが望ましく、全体計画に掲載する必要性は必ずしも高くない。
  - ➢ 「評価計画」について、過度な評価材料集めを誘発しかねないものとなっている。 総㊳参照

＜改善の方向性＞

- こうした指摘や、教育課程全体として余白を生み出す必要性を踏まえ、計画等に記載する事項の精選等の観点から、以下のような取扱いとすることが適当である。 総㊴、㊵参照
  - 全体計画に示す総合の内容については、育成を目指す資質・能力を端的に記載する。
  - 「学習活動・指導方法・指導体制・評価」については、単元計画レベルで記載することとし、全体計画への記載を必須とはしない。
  - 単元計画に示す評価について、現在、３観点を10の要素に分けて記述する事例が示されているところ、目標や探究の質に係る議論を踏まえ、「知・技」「思・判・表」「学びに向かう力」を長期的かつ一体的に捉えるとともに、一人一人の資質・能力の変容を確かに捉えるため、目標に照らした評価の視点例を５要素程度で明示する。

（※1）　３観点の具体的な要素は各学校の目標を踏まえて定めることが前提
（※2）　全体として大きな方向性を示すものであり、具体の改善は解説や参考資料等で検討

【④総合と「裁量的な時間」の連携】

- 調整授業時数制度における裁量的な時間の「学習枠」の具体例として、第１部第４章（２）⑤では、
  - 「①個に応じた学習過程の充実に資する取組」として「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」
  - 「②学習の素地を高める取組」として「個人探究を伴う体験活動の充実」「企業・団体等とも連携して児童生徒の視野を広げ学習意欲を高める取組」「学習方略やメタ認知等に関する体系的指導等」
  - 「③その他地域等の特色を生かした取組」として「地域の多様な大人と探究的に関わる活動」

  等が示されており、こうした取組が実施される場合の総合との関係を整理する必要がある。
- このため、裁量的な時間において、上記の活動をはじめ総合における学習と関わる活動に取り組む場合には、総合における学習との間の役割分担や連携を図り、学習指導要領に定める目標の達成によりよく資するようにすることを明確化することが適当である。
- その上で、「マイ探究」について、裁量的な時間で実施する場合と、総合で実施する場合との関係については、総合では、学習指導要領の目標に掲げる資質・能力の育成を目指して指導や評価を行うことが求められるという違いも踏まえ、例えば以下のように、裁量的な時間を計画する際の考え方の例を解説等で示すことが適当である。
  - 総合で設定した「マイ探究」の課題を、子供の興味・関心に応じて深掘りする。（「学習の拡充・発展」）
  - 縦割りでの活動など総合よりも更に柔軟な形で「マイ探究」を実施するために、裁量的な時間を活用する。（「学年区分を超えた実施」）
  - 将来的に総合で「マイ探究」を取り入れる前段階の試行的な取組として、裁量的な時間を活用する。（「試行的な取組」）

（３）「学校行事」「キャリア教育」を通じた特別活動との具体的な連携

【①学校行事と総合との関係の一層の明確化】

- 各教科等を含む学校教育活動全体の安定を支える、特別活動の教育課程上の基盤性が一層明らかになる中で、例えば学校行事を単発のイベントとしてではなく、日常の学びや自己の興味・関心と社会とをつなぐ「舞台」として位置付けるなど、「好きや得意」「対話と合意」に向け、特別活動を基盤・舞台とした総合との一層の連携の可能性がある。

（1. (5) ⑤「道徳」・「総合」・「特活」相互の関係　参照）

- まず、総合における学習活動で学校行事に代替できる場合について、現行の総則や総合の解説では、総合と特別活動の両方の目標を踏まえることを前提として、以下を記載している。
  - 代替を認めている例示として、修学旅行や自然体験活動などの「旅行（遠足）・集団宿泊的行事」、職場体験活動やボランティア活動などの「勤労生産・奉仕的行事」のみが挙げられていること
  - 代替が認められない例示として、「文化的行事」や「健康安全・体育的行事」の準備が挙げられていること

（※1）平成20年改訂以降共通の整理

- それにも拘わらず、解説の記載が一定の曖昧さを残していることと相まって、現状でも学校によって総合の本来の趣旨とは距離のある様々な活動に総合の時数が充てられている事例が見られる。
- こうしたことを踏まえ、総合の実施で代替できる具体的なケースや代替する場合の留意事項を一層分かり易く示すべきである。

（※2）代替しなければならない訳ではなく、あくまでも代替「できる」との取扱いであることに留意

- 具体的には、現行の解説の整理等を踏まえ、以下のような取扱いを明確化し、解説等で詳細を示すことが適当である。　総㊶参照
  - 総合で学校行事を代替できるかどうかは、総合及び特別活動の双方の目標・内容に照らした学習の実態で判断すること
  - その上で、①「儀式的行事」、②「文化的行事」「健康安全・体育的行事」の準備（学習発表会を除く）については、総合で代替しないことを原則とすること
  - 総合の目標や学習過程を踏まえて実施される「旅行（遠足）・集団宿泊的行事」、「勤労生産・奉仕的行事」については、探究として成立する部分について代替を可能とすること

【②修学旅行、職場体験等を探究として実施する場合のイメージ】

- 特別活動と総合との一層の連携の視点を踏まえ、修学旅行や職場体験、就業体験活動（インターンシップ）等の機会を生かし、充実した質の高い探究として実施する場合の在り方について、具体的なイメージを示すことが適当である。
- その際、とりわけ中学校について、総合の本来の趣旨とは距離のある活動が多いとの指摘もある中、質の高い探究の実現に向けた多様な選択肢の１つとして、総合と学校行事との連携のイメージや事例等を、解説や指導資料等を通じて参考として示すべきである（※3,4）。
- さらに、特活と総合の連携の観点から学校行事を見た際、学校行事を総合の活動をもって代替する場合や、総合における探究と連携した活動として実施する場合においては、学校行事を総合と特活の双方の視点を有する活動として実施することとなる。
- その際、「特活と総合の双方の目標・内容に照らした活動」に必要な視点について、学校の参考となる考え方を示すべきである。
  （総合で代替する場合や連携した活動として実施する場合の具体的な事例等は、解説等において示す）　総㊷、㊸参照
  - 総合の視点（探究として成立している必要）
  - 特活の視点（子供が主体的に創造する集団活動として成立している必要）

（※3）探究として実施する場合にも、学校行事である以上、特別活動の目標に定める資質・能力の育成を目指すものでもあることが前提

（※4）総合の内容は各学校が定めることとしており、あくまでも検討にあたっての参考資料という位置付けであることに留意

【③学校行事を通じた「好きや得意」の発表の機会の明確化】

- 今次改訂で「『好き』を育み、『得意』を伸ばす」ことを掲げる中、各教科等での探究的な要素を持つ学びにおいて見出された興味・関心や好奇心の芽を、総合やクラブ活動、更には裁量的な時間において育むことが大切となる一方、こうした学習の成果を学校内外に発信する機会（真正な学びにつながる発表の舞台）は限られている。
- このため、「『好き』を育み、『得意』を伸ばす」教育を推進する観点から、学校行事の内容である「(2) 文化的行事」の名称に、現行の解説でも具体例として挙げられている学習発表会の要素を追加し、「文化・学習発表的行事（仮称）」とすることで、地域社会や社会教育部局等とも連携しつつ、「好きや得意」の更なる伸長につなげる観点から、選択肢の明確化を図ることが適当である。 総㊹参照

【④キャリア教育における総合の役割】

- 総合でキャリア教育を実施しているとの学校現場の受け止めがあることや、各教科等で育む資質・能力についての「広く社会において、いつ、どのような文脈で活用できるのか」を共通で重視すること等を勘案し、以下のとおり、役割分担を含むキャリア教育の全体像を整理することが適当である。
- **特別活動**：各教科等における学習の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりするキャリア教育の「要」の役割を担う（学級活動、児童会・生徒会活動や学校行事等を通じて実践する役割も担う）
- **各教科等**：探究的な要素を持つ学びの充実や社会や職業とのつながりを意識した学びの一層の充実、「学びに向かう力」の育成等を通じたキャリア教育の実践の場としての役割を担う（「好きや得意」の「芽」を育てることを含む） 総㊺参照
  - 特に総合：実社会との関わりの中で、自己の興味・関心に基づく課題を探究することを通じて、キャリア教育を実践

（4）探究を支え教科等の学びの深まりに貢献する「考えるための技法」

【①探究のプロセスの質を高める方略としての「考えるための技法」】

- 前回改訂では、総合で教科等を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成する方策の１つとして、考える際に必要になる情報の処理方法を様々な場面で具体的に使えるよう、探究の過程で「比較する、分類する、関連付けるなどの考えるための技法が活用されるようにする」ことを示した。
- その上で、解説では各教科・科目の目標や内容に含まれている思考・判断・表現を分析した10の技法の例を示しているところ。

（※1） 解説で示している例： 順序付ける、比較する、分類する、関連付ける 、多面的に見る・多角的に見る、理由付ける（原因や根拠を見付ける）、見通す（結果を予想する）、具体化する（個別化する，分解する）、抽象化する（一般化する，統合する）、構造化する

- 関連して第１部第３章（10）では、認知心理学等の知見も踏まえつつ、「個に応じた学習過程の充実」として、方略の工夫や学習の自己調整の重要性を盛り込む方向性を示している。
- この点、総合では、学習者が自己の興味・関心や問題意識に基づき課題を設定し、課題に応じた学習過程を通じて課題を解決する中で、学習の自己調整が必然的に求められる特質を踏まえ、目標において「思・判・表」に「様々な方略の効果的な活用」を、「学びに向かう力」に「学習の自己調整」をそれぞれ位置付けることとしている。 (総①、㉚参照)
- さらに、総合と各教科等との関係では、動機づけ方略、学習方略、メタ認知的方略など方略の活用による学習過程の自己調整を含む「学びに向かう力」の育成を媒介して、総合での学びが教科等の深い学びに寄与すべきとしている。 （1.⑸③「深い学び」をめぐる総合と各教科の関係 参照）
- こうした総合における「学習の自己調整」の意義の深まりに鑑みれば、「考えるための技法」は、総合において、学習方略と関連して探究のプロセスの質を高める具体的な手立ての１つであると言え、解説や参考資料において、様々な方略とともにより一層現場にとって使いやすいものへと具体化することが必要である。 総㊻参照

【②「考えるための技法」の示し方の見直し】

- 現在、「考えるための技法」は、10個の例が単純に羅列されており、また考えを発散させる思考が含まれていないなど、教師や学習者にとって必ずしも使い易いものになっていないとの指摘がある。
- 一方、これらの技法は、「マイ探究」「テーマ探究」、「行動系」「研究系」「創作系」といった探究の形態に関わらず共通して活用し得るものであり、総合における多様な探究を支えるとともに、各教科等の学びの深まりにも貢献し得るものと言える。
- こうしたことを踏まえ、今次改訂では、現在の「考えるための技法」を、探究において新たな考えや価値を創造していくための具体的な手立ての１つとして、当面発散の観点を追加するとともに、発散と収束の観点から分類して示すこととした上で、今後、学校現場等の多様なアイデアや学術的知見を収集し、その在り方も含め改善することが適当である。 総㊼参照

（５）質の高い探究の実現に向けた「社会との連携」の推進

【⓪「社会との連携」の意義と「出島」としての総合】

- 令和３年の中央教育審議会答申では、日本の学校教育の３つの本質的な役割（※1）の１つとして「社会の形成者としての全人的な発達・成長の保障」を掲げ、地域社会との関わりを含む様々な場面でリアルな体験を通じて学ぶことの重要性が、AI技術が高度に発達するSociety5.0時代にこそ一層高まる、としている。

（※1） ①学習機会と学力の保障、②全人的な発達・成長の保障、③身体的、精神的な健康の保障（R3中教審答申）

- 今次改訂おいても、「自らの人生を舵取りする力」「民主的で持続可能な社会の創り手」育成の役割を果たしていくことを重視している。また、令和8年2月に策定した高校改革のグランドデザインでは、地域、大学、産業界を含む全てのステークホルダーと連携・協働し、社会変化に対応する高校教育を一丸となって進めていく方針を打ち出している。
- こうしたことに鑑み、今次改訂では教育課程全体を通じて学校と社会との一層の連携を推進し、社会に開かれた教育課程をより高い次元で実現することが必要である。
- とりわけ総合は、学校裁量が極めて大きく、教科間や学校と社会との壁を越えた交流や創造を実現する上での、教育課程上の「出島」としての役割が期待される。また、「質の高い探究」を絵に描いた餅にせず、各学校において実現可能なものとする視点や、探究そのものの、「実社会・実生活との関わりから課題を見いだす」という特質からも、社会との連携の一層の推進が極めて重要である。
- 一方、学校にとって、地域や社会との関係は多様である中で、社会との連携それ自体が、ときに大きな負担感を伴う側面もあり、探究に関わる高校教師の４割超が「外部との連携・協働」に課題を感じているといった調査結果もある。また、社会の側からは、学校教育への関わり方が分からない、といった声も聞かれる。
- こうしたことを踏まえ、各学校の多様な状況を踏まえた取組の推進に資するよう、課題や論点の所在を俯瞰的に整理するとともに、考えられる施策の検討や、参考となり得る様々な実践事例の発信を行うべきである。 総㊽、㊾参照

① 学校教育目標及び学校経営方針を踏まえた総合の推進
② 「子供」×「社会」の視点での関わりの在り方
③ 「学校」×「社会」の連携体制の在り方
④ 関係者の資質・能力の向上の在り方等
⑤ 放課後を含む体験機会や、探究の成果発表に関わる多様な機会の充実
⑥ 探究の充実に向けた費用負担の在り方
⑦ 質の高い探究の実現に向けた、連携にあたっての留意事項等

（※2）本項目で掲載している事例は、今回の論点と関わる全国で行われている多様な取組の一部を参考として紹介しているものであるが、この他にも多様な事例があるほか、民間事業者の事例も紹介している中にあって、掲載事例を国として推奨する意図を有するものでないことに留意

【①学校教育目標及び学校経営方針を踏まえた総合の推進等】

- 各学校が目標と内容を定める総合の特質を踏まえ、総則では学校教育目標と総合の目標との関連を図ることとしている。これに加え、その時々の学校運営に関する方向性を、よりよく総合のカリキュラムに反映させるとともに、地域とのよりよい連携を図る観点から、学校教育目標のみならず、学校の運営に関わる「基本的な方針」とも関連を図ることとしている。
(4. (2) ① 学校教育目標等と各学校が定める総合の目標との関係 参照)

- また、今次改訂では、調整授業時数制度や裁量的な時間など、学校が裁量を持って教育課程を編成するとともに、これらの活用方針を含む教育課程編成の方針について、学校運営協議会の承認を得ること等を通じて、地域への説明責任を果たしていくべきである。

（※3）更に、第１部第８章（3）で示した「カリマネの３ステップ」においては、子供の実態や学校教育目標・経営方針等を基に、地域を含む関係者と対話・協議し「ねらいの明確化」を行うとともに（ステップⅠ）、「教育課程の編成・実施・調整や環境整備」（ステップⅡ）にあたり、各学校で目標を定める総合と各教科等の繋がりを意識することが重要であることを示すとともに、学校運営協議会や保護者、地域の企業・団体等とも連携し、ねらいの達成に向けた体制整備を行うこととしている

- 第１部第８章（3）で示した「カリマネの３ステップ」も踏まえ、過度な負担を生じない形で「ねらい」の具体化を図る総合の目標・内容の設定の在り方や、全体計画への反映の在り方、学校運営協議会との連携の在り方やその際の留意事項について、解説や指導資料で丁寧に示すことが必要である。

- また、裁量的な時間（研究・研修等枠）で実施可能な取組の類型として、企業・団体等と連携した探究学習の実施に向けた研究会の実施や、地域の方々と連携したカリキュラム開発に向けた協議を示したことを受け、具体的な事例等を提供することが適当である。

- さらに、社会との連携が単なる活動に陥ることを避け、豊かな学びにつなげるための教師の指導性の発揮の在り方や指導体制の在り方、子供の興味・関心や問題意識に基づき探究が多様化し、学校外に展開していく中で一層重要となる安全管理の在り方等についても、併せて解説や指導資料で示すことが適当である。

【②「子供」×「社会」の視点での関わりの在り方】

- 興味・関心を広げたり、リアルな実感を伴って探究を進めたりする上で、社会で活躍する本物の大人と子供たちが直接関わる機会が重要。また、多くの企業等が学校教育に関わることに意欲を有しているとのデータがある一方、学校のニーズが分からない、学校側との期待値調整が難しく学校や子供から過大な要求があり応えられない場合がある、といった指摘も見られる。

- このため、「社会」側が提供できる資源と学校のニーズや期待値との円滑なマッチングに資する観点から、「社会」側の連携へのコミットメントの度合いに応じて、おおまかに３層程度で、連携の深まり方のパターンをイメージとして示した上で、「マイ探究」「テーマ探究」や、「研究系」「行動系」「創作系」といった探究の形態等に応じた多様な事例を、各学校の実態に応じた柔軟な連携を進めていく上での参考として示すことが適当である。

総⑮参照

1. 出会い（きっかけの提供）
   - ゲストティーチャーとしての講話、インタビュー、体験、ワークショップ　等
2. 伴走（社会とつながる視座の提供）
   - 中間レビュー、助言、成果発表の受け手 等
3. 協働（課題に取り組む協働者として活動）
   - 学習者が責任の一部を担う等して協働　等

【③「学校」×「社会」の連携体制の在り方】

- 学校と社会との連携を具体化する上では、人材を含めた地域資源の開拓や、実施に向けた調整等が必要となるが、こうしたコーディネート機能を教師の献身のみに頼るモデルは現実的ではなく、外部人材を含めたコーディネート機能の充実が必要である。これまで、特に高校については、
  - 全国で200名以上の高校コーディネーターが活動
  - コーディネーター人材についての特別交付税措置等の財政措置

など、取組が進展している。また、国事業等によるコーディネーター人材の位置付けや役割等に関わる知見の蓄積も見られる（※4）。

（※4）「高校と地域をつなぐ人材の在り方研究会　報告書（R2.3）」、「高校コーディネータースタートガイドブック（R7.7）」など

- コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進に関する手引き（令和８年３月改訂）では、地域資源を活かした探究の充実に向け、
  - 学校運営協議会の承認事項である「教育課程の編成」について協議する際、総合での地域や社会と連携・協働について検討すること
  - 探究学習に必要な人的・物的体制を確保するため、地域学校協働活動推進員等が地域の関係機関等との調整役を担うこと
  - 協議会において学校、家庭、地域の役割分担を議論し、共通理解につなげていくこと
  - 総合などにおいて、専門的な知見や技能、経験を持つ外部人材が学習を支援する活動なども、地域学校協働活動に該当すること

  が新たに明記された。これを踏まえ、地域学校協働活動推進員がコーディネーターとしての役割を担いつつ、学校運営協議会と連携して、地域の支援を総合の充実に活かすことが期待される。

- さらに、令和２年度に開始した「社会教育士（※5）」について、令和７年度までに約1.2万名に称号が付与されているが、コーディネーターに必要な能力と重なる部分が多いことから、学校運営協議会や地域学校協働活動推進員との連携も含め、社会教育士との連携を、質の高い探究を支えるコーディネート機能充実の選択肢の１つとして推進することが適当である（※6）。

（※5）多様な主体と連携・協働しつつ、社会の多様な分野における学習活動の支援を通じて、人づくりや地域づくりに携わる専門人材の称号。「ファシリテーション能力」や「コーディネート能力」の専門性の習得に係る課程や講習を修了している
（※6）生涯学習分科会でも、「地域学校協働活動推進員・高校コーディネーターとしての社会教育士の活躍の促進」や、「学校の探究学習との連携・協働の推進」について議論中

- その上で、地域以外にも、企業・団体・NPO、大学、行政、コンソーシアムといった多様な主体がコーディネート機能を担う場合があることや、その場合の役割や態様についても多様であることから、自治体や各学校が実態に応じて体制を構築したり、社会側との調整を行う際の参考とできるよう、学校と社会の連携を支える多様な体制構築の在り方について、多様な事例とともに示した上で、コーディネーター配置のための特別交付税措置や、地域学校協働活動に関する補助金(探究の支援にも活用可能)なども併せて周知することが適当である。

総51参照

1. 地域
   - 学校運営協議会・地域学校協働活動推進員、保護者、卒業生　等
2. 企業・団体・NPO
   - 地域の企業、経済団体、NPO、コンソーシアム　等
3. 大学
   - 国公立大学、私立大学　等
4. 行政
   - 都道府県、市町村、社会教育施設（※7）、独立行政法人　等

（※7）民間団体等が設置する社会教育関係施設は「2.企業・団体・NPO」に含まれる

【④関係者の資質・能力の向上の在り方等】

- ①で整理した課題を踏まえれば、伴走者については、社会人の伴走者が、学校教育の一環として子供の探究に関わるにあたって必要な資質・能力を高めることが必要。

- また、コーディネート人材については、学校の実情に対する深い理解を含め、円滑なコーディネートのために必要な資質・能力を高めることも重要。

（※8）職としての在り方についても今後検討が必要

- 更に、学校については、社会との連携に強みや専門性を持ち、外部人材と教職員とを橋渡しする教職員がいることや、社会との連携に係る学校内の共通理解を含め、社会の本物としての多様な人材と関わりながら、子供たちが豊かに学ぶ土壌を学校側が有していることも重要。

- こうしたことや、外部人材と学校との連携を一層図っていく上では、性暴力の防止をはじめとする安全管理の視点も重要となること等も踏まえ、１．伴走者、２．コーディネーター、３．学校関係者のそれぞれについて、学校と社会が連携し、質の高い探究を実現するにあたって必要な資質・能力を身に付けるための多様な方策について検討するとともに、自治体や学校が参考にできる取組事例等を提供することが適当である。また、検討にあたっては、オンラインの活用や、学習歴を可視化する仕組みとの連携についても、生涯学習政策や高等教育政策の動向を踏まえつつ、在り方を検討することが適当である。

● また、近年、学校が組織的に対応すべき横断的な課題・取組が多様化・複雑化していることを踏まえ、給特法等一部改正法（※9）により、教育活動に関し教職員間の総合的な調整を行う職として、令和８年４月より新たに置くことができるとされた主務教諭に想定される多様な職務の一例として、こうした社会との連携に役割を果たすことや、そうした場合の運用形態も含め、学校側の体制についても、今後、検討することが適当である。

総52参照

（※9）公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法等の一部を改正する法律（令和7年法律第68号）

1. 伴走者
- コミュニティ・スクール関係者に向けた、学校との協働に関わる研修
- 教職員支援機構や大学が実施する、地域人材や民間人材に向けた研修　等

2. コーディネーター
- 地域学校協働活動推進員に向けた研修
- 社会教育主事の養成課程（※10）や講習との連携　等

3. 学校関係者
- 地域や社会との連携について強みや専門性を有する教師の養成や、強みをさらに伸ばすための研修
- 社会に開かれた形での、学校教育目標や学校経営方針に基づく教育課程編成の推進
- 社会と連携しつつ質の高い探究を進める校内研究　等

（※10）現行制度では、社会教育主事の養成課程・講習の修了者に「社会教育士」の称号を付与。今後の社会教育主事・社会教育士の養成の在り方については、現在、生涯学習分科会「社会教育の在り方に関する特別部会」において審議されている

【⑤放課後を含む体験機会や、探究の成果発表に関わる多様な機会の充実】

● 経済格差が学校外の体験格差につながっているとの調査結果もある中で、自己の興味・関心や問題意識に基づく探究の基盤となる体験や経験の機会を、社会と連携しながら設けていくことが重要。一方、授業時間には限りがあり、学校教育の中だけで実現できる範囲には限界もある。

● こうした中、子供たち一人一人の興味・関心や問題意識を育んでいく上では、放課後も含めた学校外の様々な機会と、総合との接続をゆるやかに図ることも重要であり、例えば、全国約12,000か所（補助金交付実績）で実施されている放課後子供教室について、家庭の状況等に関わらず、多様で質の高い体験が得られるよう、地域学校協働本部をはじめ多様な主体と連携しながら学習・体験活動としての高度化を図り、マイ探究等にもつながる様々な体験や経験ができる環境をつくるべきである。また、こうした放課後における社会との連携は、円滑な教育課程内の連携の素地を作ることにもつながっていく。

● また、児童生徒が探究の成果を発表するステージが、官民双方で広範かつ複層的に展開される等、社会全体で探究を応援する機運が醸成されている中で、こうした発表の機会は、子供にとっての学習の動機づけになり得るとともに、探究のプロセスを通じて社会と関わる豊かな体験や経験の機会にもなり得るものであり、地域間の差の解消も必要である。

● このため、教師の指導性の発揮の一環として、総合での学びを「外化」することで学びを深める機会につなげることや、その際の発表の機会の在り方について、解説で取り扱うとともに、学校現場の取組の充実の参考となるよう、１．学校主体、２．行政主体、３．大学、企業、NPO等主体の多様な事例を紹介することが適当である。

● また、探究成果の発表ステージの状況を可視化し、自治体等の取り組みを促すことが必要である（※11）。

総53参照

（※11）探究の成果発表のステージを活用すべきとの趣旨ではなく、効果的に活かすことで、例えば更なる探究に向けた意欲の向上や、資源の獲得など、その後の探究や学びの充実・発展に資する場合があるとの趣旨であることに留意

1. 学校主体
- 文化・学習発表的行事（仮称）
- 地域での成果発表
- 外部での成果発表の機会との接続

2. 行政主体
- 学校を横断した成果発表の機会

3. 大学、企業、NPO等主体
- 多様な機会の提供

【⑥探究の充実に向けた費用負担の在り方】

- 高校教師の約6割が、「予算不足で十分な授業が行えない」ことを総合の課題とする調査があるなど、社会との連携を含めた多様な探究を財政的な支援なく進めることには限界がある。
- 一方、教育機関に寄付したい・検討してもよいと考える個人は数多く存在し、企業でも、社会貢献活動のうち、教育分野への関心が最も高いとする調査もある。
- こうした中、保護者負担や行政による費用負担だけで、質の高い探究に向けた多様な取組を持続可能なものとすることは容易ではなく、必要なリソースの確保について、全国で様々な実践の蓄積も見られるところ、地域や学校の実態に応じた取組の充実の参考となるよう、１．学校主体の取組、２．行政主体の取組、３．大学、企業、NPO等主体の取組について、多様な事例を紹介することが適当である。

総54参照

1. 学校主体
   - 学校としてのクラウドファンディング等を通じたリソースの確保の取組
2. 行政主体
   - ふるさと納税等を活用したリソースの確保の取組
   - 国事業等を活用したリソースの確保の取組
3. 大学、企業、NPO等主体
   - 特定のテーマや支援領域について、企業がリソースを提供する取組
   - メディアと連携することで、ブランド価値の向上により取組を持続可能としている事例　等

【⑦質の高い探究の実現に向けた、連携にあたっての留意事項等】

- 総合において、学校外の人々や組織等と連携して探究を充実することは、「質の高い探究」の実現に向けて、極めて大きな意義がある。
- 一方、連携の拡大に伴い、地域や企業、大学、行政機関等に対して基本的な指導等がないまま、フィードバックやインタビュー、見学等を子供が直接依頼することにより、外部の協力者に対して過度な負担が生じたりするケースや、子供にとっても、十分な準備を経ずに安易に外部人材に依存することで、学校外の人材との関わりが散発的な経験にとどまり、探究の深まりにつながりにくいケース等も見られる。
- とりわけ、次期学習指導要領に向け、学校が「マイ探究」を充実したり、質の高い探究の実現に向けた「社会との連携」を推進したりしていく上では、こうした論点は一層重要となることから、子供が外部の専門家等と連携するにあたって留意が必要な事項として、例えば以下のような事項について、解説や指導資料等で示すことが必要である。
  - 「外部との連携」ありきとなり、それ自体が目的化したり、外部人材を安易な情報収集の手段等として扱うことなく、協力を依頼したい内容に応じ、例えば事前に書籍やインターネットで下調べをするなど、自分なりの努力をした上で、連携の必要性やねらいを明確にすること
  - 協力を得られることを当然のように考えるのではなく、相手の時間や立場を尊重すること　等
- 各教育委員会、各学校においては、持続可能な外部連携を通じて子供たちの豊かな学びを実現するため、こうした留意事項について、発達の段階や学習の実態に応じて、必要なタイミングで指導することが重要であるほか、例えば、相手の立場等に応じて、同一の学級や学校、地域から、多くの依頼が特定の個人や組織に過度に集中することのないよう、適切に配慮することも必要である。その上で、子供の探究に関わることが、子供たち自身の学びや成長につながるのみならず、関わる地域や社会にとっても意義を感じられるものとなるよう、外部連携の目的や方法等を不断に見直すことが重要である。

（６）多様な参考事例の共有と研修等の充実

- 第１部第7章（２）では、探究の質の向上及び学校の負担軽減を図り、多様な実践を支える条件整備として、これまでの優れた実践の蓄積をデジタル技術等を用いて可視化し、教師や児童生徒が容易に参照・活用できる参考資料を作成する方向性を示している。
- これに加え、これまで議論してきた、質の高い探究の実現に向けた多様な社会との連携の在り方や、「研究系、行動系、創作系」、「テーマ探究、マイ探究」といった多様な探究の在り方等に関わる議論も踏まえつつ、学校に関わる様々な当事者の創意工夫による多様な実践例について、関係者が参照できる分かり易い参考資料として示すとともに、教職員等への研修等の充実の在り方についても検討すべきである。

（７）総合的な学習の時間の名称の見直し

- 第１部第7章（２）でも示したとおり、以下の諸点を踏まえ、教育課程の基準上の小中学校の総合の名称について、「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」 に変更し、小学校から高校まで一貫して、「総合的な探究の時間」ことが適当である。
  - 次期学習指導要領に向けて、小中高を通じて「質の高い探究」を実現していくための多岐にわたる論点を検討し、目標について小中高を通じて一貫した形で整理してきた中で、名称についても、小中高で共通であることが望ましいこと
  - 前回改訂時の高校での名称変更が、探究の推進に一定程度寄与してきたことも踏まえれば、小中高共通で「総合的な『探究』の時間」とすることにより、総合における「探究」の位置付けが一層明確になるとともに、今次改訂の趣旨を、広く学校現場や社会と共有することにもつながることが期待できること

特別活動

１．基本的な考え方

（１）検討の前提
（２）今次改訂の基本的な考え方
（３）特別活動の構造
（４）「特別活動」と「各教科等」との関係の明確化と連携の推進
① 教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」の果たす役割
② 「道徳」・「総合」・「特活」の関係
③ 道徳科と特別活動の連携
④ 総合的な学習・探究の時間と特別活動の連携
（５）学級経営、生徒指導、特別支援教育との関係
① 学級経営と特別活動
② 生徒指導と特別活動
③ 特別支援教育と特別活動
（６）用語の整理
① 集団
② 主体的、自主的、自発的
③ 適応
（７）特別活動及び主たる活動の英語訳

２．目標及び見方・考え方の在り方

（１）目標及び見方・考え方の在り方
①「三つの視点」の再整理
②特別活動における資質・能力の構成
③目標及び見方・考え方の在り方
（２）資質・能力の構造化のポイント
①資質・能力の構造化の在り方
②「統合的な理解・総合的な発揮」の示し方

３．内容等の改善の在り方

（１）学級活動・ホームルーム活動
①全体的課題
②小中高を通じた学級活動の内容の見直し
（２）児童会・生徒会活動
①内容の見直し
（３）クラブ活動
①改訂全体の方向性を踏まえたクラブ活動の意義等
②社会教育活動の接続と、クラブ活動の多様化・柔軟化
③クラブ活動と裁量的な時間との連携
（４）学校行事
①子供たちが創造する活動としての学校行事の位置付け
②学校行事と総合の関係の一層の明確化
③修学旅行、職場体験等を探究として実施する場合のイメージ
④「好きや得意」の発表の機会の明確化
（５）キャリア教育
①検討の前提
②「学びに向かう力、人間性等」を踏まえたキャリア教育を通じて育む力
③各教科等におけるキャリア教育の全体像の再整理等
④「キャリア・パスポート」のねらいの具現化に向けた見直し等

４．学習・指導・評価の改善充実の在り方

（１）合意形成・意思決定
①合意形成、意思決定に関わる概念と諸要素
②合意形成のプロセス
③意思決定のプロセス
④合意形成と意思決定の関係
（２）学習評価の改善充実
①特別活動の評価に関わる現状と課題
②特別活動の評価の改善に関わる考え方
③特別活動における形成的評価や児童生徒自身による評価の重視
（３）デジタル学習基盤の活用
①特別活動におけるデジタル学習基盤活用の考え方
②特別活動におけるAIの活用
（４）柔軟な教育課程との関係
①特別活動と裁量的な時間
（５）地域・社会と特別活動との関係
①子供のより主体的な地域社会等への参画
（６）好事例の普及と条件整備
①好事例の普及
②研修機会等の充実

1．基本的な考え方

（1）検討の前提

- 不確実かつ激しい変化の時代にあって、民主主義の危機や社会分断の可能性も指摘される中、異なる価値観を有する多様な他者と、当事者意識を持って「対話や合意」ができることが、これまで以上に重要となっている。こうした中、我が国の積年の課題である過度な「同調圧力」への偏りから脱却し、民主的かつ公正な社会の基盤として学校を機能させることで、社会の分断を防ぎ、秩序ある共生社会の実現に貢献していくことが、今次改訂で向き合うべき喫緊の課題となっている。
- こうした問題意識は、教育基本法（第一条）に掲げる「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質」を備えた国民の育成とも深く関わる。これに加え、こども基本法（令和５年施行）では、基本理念（第三条）として「子供の意見表明及び社会参画の機会の確保」「子供の意見の尊重」等が規定された中で、意見表明や社会参画の機会が、学校教育を通じて必ずしも十分に確保されていない状況もある。
- 以上の背景も踏まえ、第１部第２章（２）では、「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」を育成するため、「好き」を育み、「得意」を伸ばすとともに、当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができることを、教育課程全体で重視する基本的な考え方とした上で、「教科」とも往還しつつ全人的に子供を育む「領域」である特別活動を「確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤」と位置付けることとした。
- 言い換えれば、日本の学校教育の本質的な役割（※1）の１つである「社会の形成者としての全人的な発達・成長の保障」にもつながる、教育課程上不可欠な役割を特別活動に求めていると見ることもでき、今次改訂における、特別活動への期待は極めて大きい。

（※1）①学習機会と学力の保障、②全人的な発達・成長の保障、③身体的、精神的な健康の保障（R3中教審答申）

- 本項目では、これまでの実践の蓄積や学校現場の実情を十分に踏まえつつ、果断に必要な改善を図っていく必要があるとの認識に立ち、特別活動がこうした教育課程上の役割を十分に果たしていくための具体的な方策を整理する。

（2）今次改訂の基本的な考え方

- 次期学習指導要領に向けた、特別活動に関わる改善の基本的な考え方は、以下のとおりである。
- 第一に、「確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤」としての特別活動の特質を、教育課程上、一層明確にすることである。
特別活動は、学級や学校という子供にとって最も身近な社会をフィールドとして、多様な他者と関わりながら、よりよい学校生活を、子供たち自身が主体的・実践的につくっていく領域であると言え、こうした特別活動の特質は、以下の三つの側面（※1）が相互に往還するものとして捉えることができる。

（※1） 特別活動の三つの視点である「人間関係形成」「社会創造」「自己実現」（2(1)①）とも関わる

① すべての子供の安心を支え、学校生活を充実したものとする「包摂性」
特別活動は、多様な他者とよりよい人間関係を形成し、安心して意見を表明したり、失敗したりできる関係性を育むことを通じて、学級経営、生徒指導、特別支援教育に関わる教育課程上の「要」としての、また各教科等における深い学びを支える「包摂性」の基盤としての役割を果たす。

② 学級や学校をよりよいものへとつくりかえる「創造性」
特別活動では、多様な意見や価値観、背景を認め合い、対立や葛藤と向き合いながら、安易な多数決や予定調和に流されることなく、「対話と合意」を通じて納得解や暫定解を形成し、協働して実践し、振り返り、不断に見直しながら、自他の生活をよりよいものへと更新していく。こうした協働的な「創造性」の涵養は、特別活動に固有の役割といえる。

③ 子供が社会の創り手としての自己を形成していく「当事者性」
特別活動では、「好きや得意」を含めた自己と向き合い、他者や社会と関わり、責任をもって役割を担ったり、行動を選択したりして、その過程で自己の価値観を更新していく。各活動を通じて、身近な社会を創る「当事者」としての自己を形成していくことは、特別活動固有の役割といえる。

- 今次改訂では、特別活動を、すべての子供の安心を支える「包摂性」の基盤のもと、身近な社会の協働的な「創造」と「当事者」としての自己の形成が往還する教育活動として改善を図り、「確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤」としての役割を一層果たすことが重要である。

- 第二に、「規律」か「自由」か、「集団」か「個人」かといった二項対立を超えて、日本の学校教育の特色としての特別活動の意義を、今日的に再構成することである。
- 我が国の学校教育の特質である協調性の涵養や規律の確保は、社会の分断の可能性に対峙していくための強みになり得る一方、ともすれば集団性の過度な強調に陥り、同調圧力や意義の不明確なルールの温存につながってきた面も否定できない。こうした中、今次改訂では、この強みと課題の双方を踏まえ、「多様性を個人と社会の力に変える」集団性へと、特別活動の意義を更新する必要がある。
- このことは、特別活動が「Tokkatsu」として多くの国から関心を持たれつつある中、全人的な教育に関わるモデルを、日本から国際社会に対して示すことにもつながる。
- 第三に、教育課程全体における特別活動の位置付けや役割を、他の教科・領域との関係で分かりやすく示し、更なる連携を促すことである。
- 学びを支える基盤としての、また「対話と合意」をはじめ教科等横断的に学びを活用するという各教科との関係に加え、とりわけ、道徳、総合、特別活動のそれぞれが「自己の在り方生き方」についての考えを深めることを目標に掲げている中、それぞれの特質や教育課程上の役割を明確にしつつ、それらを踏まえた上での、効果的な連携が必要である。
- 第四に、学校現場での実行可能性に最大限配慮しつつ、特別活動の改善を具体的に進めることである。
- 特別活動の改善は、学校現場に新たな負荷を課すためのものではなく、関係者の営々たる努力の下、これまで各学校で積み重ねられてきた優れた実践の価値を明確化し、現場の創意工夫を支えるためのものとして位置付けられるべきである。
- このため、合意形成や意思決定に関わる考え方の整理や、過度な評価材料集めを求めないことを含む学習評価の改善、AIを含むデジタル学習基盤の活用等について具体的な在り方を示すとともに、実践を特定の枠に当てはめるものではなく、現場の創意工夫による自由で大胆な取組を支えるものとして位置付けることが必要である。

（３）特別活動の構造

- 特別活動の内容は「学級活動・ホームルーム活動」、「児童会・生徒会活動」、「クラブ活動」、「学校行事」で構成されている。
これらの内容は、子供たち自身に関わる領域から、身近な社会である学級・学校、更には学校外に広がる社会との関係性をも含むものである。
- 特別活動は、こうした様々な活動を通じて、多様な個性や特性、背景を持つ他者との対話や協働により、実生活に関わる様々な課題の解決に当事者として取り組み、児童生徒の主体的な社会参画や自己実現につなげていく領域であることを重視しつつ、全体像を分かり易くイメージとして示すことが必要である。 特⑦参照
  - 「学級」を中心的な対象とし、小さなコミュニティの運営・参画に関わる取組
    - 学級活動（１）学級や学校における生活の創造
  - 「学校」を中心的な対象とし、大きなコミュニティの運営・参画に関わる取組
    - 児童会・生徒会活動
  - 「学級」や「学校」の枠にとどまらず、時に学校外の社会との関わりも持ちながら、協働による具体的な活動を通じて価値の創造を行う取組
    - 学校行事、クラブ活動
  - 「個人」を中心的な対象とし、コミュニティや社会との関係での自己の在り方生き方の思索に関わる取組
    - 学級活動（２）日常生活における自己の成長等
    - 学級活動（３）将来に向けた自己の成長等
- その上で、特別活動の教育課程全体における位置付けとして、各教科等における自分の意見を表現する活動や言語能力の伸長に関わる学びの経験を活用しつつ、心理的安全性を確保する人間関係の形成を通じて学びに向かう学習コミュニティを形成するとともに、自己の意見の形成や対話、納得解や暫定解の形成を含む合意形成や意思決定の一層の重視等を通じて、「確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤」としての役割を担うものとして整理できる。

（４）「特別活動」と「各教科等」との関係の明確化と連携の推進

①教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」が果たす役割

- 我が国の学校教育における道徳教育、総合的な学習・探究の時間、特別活動の学びは、AIによる情報の氾濫をはじめ、急速に変化する社会の中で一層重要となる、
  - よりよく生きる上での基盤となる道徳性の涵養
  - 「自らの人生を舵取りすることができる力」や「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成

  に向け、「好き」や「得意」、社会を形成する当事者としての在り様を含む「自己の在り方生き方」と向き合い、思索することを公教育として保障する役割を果たすものと整理できる。
- また、各教科とは異なる「自己の在り方生き方」の思索という特質は、どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに関わる「学びに向かう力」の涵養と密接な関わりを有していることから、各教科において「学びに向かう力」をよりよく育む基盤としての役割を担うとともに、各教科と往還しつつ、全人的に子供を育む教育課程上の役割を有するものと整理できる。
- より具体的には、教育課程全体を見渡した際に、それぞれの特質や学習過程に鑑みれば、道徳は「学びを方向付ける人間性」、総合は「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」、特活は「他者との対話や協働」を育んでいくことに親和的な特質を有するものとして整理できる。

道②参照

（※1） ただし、各教科等の学びを通じて一体的に育まれる資質・能力の３つの柱の要素を分割し、「割り付け」たり、「分担」したりするものではないことに留意

②「道徳」・「総合」・「特活」の関係

- 「道徳」、「総合」、「特活」の三者の関係と、「総合」と「特活」の両者の境目が曖昧となり、それぞれの特質を踏まえた教育活動が必ずしも十分に行われていないとの課題もある中で、大まかな相互の関係性について、以下のように整理することができる。
  - 自己の興味・関心に関わる課題や自身を取り巻く実生活や実社会上の課題を対象として取り組む「総合」と「特活」は、よりよく生きるための基盤としての道徳性の発揮が期待される道徳教育の「実践の場」と整理できる。（③参照）
  - 「総合」と「特活」双方の特質を有する取組として、例えば学校行事やキャリア教育が考えられるが、領域相互の関係が曖昧になりがちなことから、これらにおける総合と特活の関係性や役割分担について、分かりやすい整理を行うことが必要（④、3(4)②～④、3(5)③参照）

③道徳科と特別活動の連携

- 各教科等の中でもとりわけ特別活動は、学校を身近な社会と捉え、「合意形成」や「意思決定」のプロセスを通じて、実社会・実生活をよりよいものに創り変えていく特質を有しており、多様な価値観を有する他者との協働を通じて、内面的資質としての道徳性を養う道徳教育ととりわけ深い関わりがある。
- また、本章道徳教育の項目では、例えば「問題解決的な学習」において「価値の実現をめぐる葛藤（価値と自己との葛藤）」や「価値の対立をめぐる葛藤（複数の価値間の葛藤）」と向き合うことを例示しており、こうした活動を通じた学びが、特別活動における「個人の意思決定」や「集団の合意形成」における道徳的実践に活かされるとともに、こうした実践が、道徳的諸価値に関わる考えの深まりに資することが期待される。
- このため、学校現場の実践の改善に加え、関連の研究の推進にも資する観点から、道徳科での学びと特別活動での学びの有機的な関係性や優れた取組事例等を、参考資料等の形で分かりやすく示すべきである。

道③参照

【④総合的な学習・探究の時間と特別活動の連携】

- 特活と総合は、それぞれ「学級・学校や自己の生活に関わる課題」「自己の興味・関心に関わる課題」を主たる対象としているが、両者のカリキュラム上の一層の連携の可能性として、学校行事やキャリア教育が考えられる。
- 特に、学校教育活動全体の安定を支える、特別活動の教育課程上の基盤性が一層明らかになる中で、例えば学校行事を単発のイベントとしてではなく、日常の学びや自己の興味・関心と社会とをつなぐ「舞台」として位置付けるなど、「好きや得意」「対話と合意」に向け、特別活動を基盤・舞台とした総合との一層の連携が重要である。
- また、「思考・判断・表現」の学習過程として、総合では「探究」、特別活動では「合意形成」「意思決定」が整理される一方、「学びに向かう力」の一環として「自己の生き方についての考えを深める」ことが総合と特活に共通して整理されてきた。
- こうしたことを踏まえた、総合と特活のカリキュラム上の連携のイメージとして、例えば以下のとおり示すことができる。
  - 総合での探究を通じて育んだ問題意識や価値観に照らして、特別活動の合意形成にかかる議題を提起したり、進路を意思決定したりする。（「探究」が「合意形成」「意思決定」に活かす）
  - 特活での合意形成や意思決定を通じて育んだ興味・関心や問題意識に照らして、自己の生き方に関わる探究の課題を設定する。（「合意形成」「意思決定」が「探究」に活かす）
  - 学校行事を自己の興味・関心と社会とをつなぐ「舞台」として、特活と総合が連携
  - 総合等を実践の場、特別活動を「要」として、キャリア教育を推進

総⑲参照

（５）学級経営、生徒指導、特別支援教育との関係

＜学級経営と特別活動＞

【①今次改訂における学級経営】

- 第１部第３章（１）③では、柔軟な教育課程を編成したり、個に応じた学習過程を充実したりする中にあって、「統合的な理解・総合的な発揮」に基づく構造化・表形式化が、外してはならない教育課程の「軸」を明確化する役割を有している、と議論されている。
- 学級経営は、もとより普遍的に重要な教師の営みであるが、とりわけ教育課程全体がより柔軟化し、個に応じた学習過程を充実し、学びに一層の多様性が生まれていく中で、こうした多様性が学びの孤立化や不安定化をもたらすのではなく、相互の学びの深まりや成長につながっていくことが必要である。こうした中、学級経営は、安定した教育活動を実施する上で不可欠である。
- さらには、指導体制面で小学校の教科担任制が推進され、本章道徳教育の項目では「チームで行う道徳授業」についても示されている中にあって、こうした取組が全体として機能する意味でも、学級経営の重要性は更に高まっている。

【②学級経営において特別活動が果たす役割】

- このように、学級経営がその重要さを増し、教育課程上の位置付けを明確化しその充実を図っていくことが一層求められる中にあって、標準授業時数の内数として確かな時間数が配当され（※1）、子供たちの最も基礎的な生活コミュニティである学級における「生活づくり」等を内容とする学級活動は、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「学級経営の要（※2）」であることを、明確化することが適当である。

（※1）特別活動は、学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事から構成されるが、このうち、学級活動については標準授業時数に含まれるが、それ以外の活動等については標準授業時数に含まず、各学校が適切な授業時数を充てることとしている

（※2）今後の教職課程や教員免許制度の 在り方について（二次まとめ）（R8.6）では、小中高校の教職課程において「各科目に含めることが必要な事項」として「特別活動の指導法（学級経営を含む）」として、特別活動と学級経営との関係が明示されている

【③学級経営に関わる考え方の整理】

- 児童生徒の主観的幸福感にとって、友達との関係や教師のサポートが重要であるとの分析結果がある。
- また、特別活動の３つの視点のうち、「社会創造」「自己実現」について、それぞれ「社会のウェルビーイング」「個人のウェルビーイング」の実現に関わるものとして整理できる。（※３）（2(1)①参照）
- こうしたことを踏まえ、学級経営が目指すものを、一人一人の子供と学級全体のウェルビーイングの実現（※４）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理論や教育現場で蓄積されてきた実践的な理論、教育基本法（「社会の形成者として必要な資質」の育成、「学校生活を営む上で必要な規律を重んずる」等）及びこども基本法（「子供の意見表明」や「社会参画」の機会の確保等）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整理し、分かり易い形で示すことが適当である。特⑧、⑪参照

（※3）ウェルビーイングとは「身体的・精神的・社会的に良い状態にあること」（教育振興基本計画（令和5年6月閣議決定））

（※4）「一人一人の子供と学級全体のウェルビーイング」には学級経営の担い手である教師のウェルビーイングも含まれているほか、学級経営を充実することが、発達支持的生徒指導の充実、包摂的な生活づくりとも相互補完的、一体的につながっていくことに留意

＜生徒指導と特別活動＞

【①検討の前提】

- 生徒指導提要（Ｒ４改訂）では、特別活動が、生徒指導の目的を実現するために「中心的な役割」を果たすとともに、とりわけ学級・ホームルーム活動について、生徒指導を行う「中核的な場」であるとしている。

【②検討の方向性】

- 生徒指導提要の改訂内容を踏まえ、特別活動（とりわけ学級活動）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（発達支持的生徒指導）の機能を教育課程上の「要」として担うものとした上で、特に学級活動（２）は、第２層（課題未然防止教育（※5,6））の機能も担うといったイメージを明確化すべきである。
- このことを具体化する観点から、現行のいじめ防止についての記載に留まらず、学級活動（２）において、自殺予防等に関わる事項を取り扱うことを「内容の取扱い」で明示することが適当である。
- また、令和５年３月に取りまとめられたCOCOLOプランにおいて、「学校を『みんなが安心して学べる』場所に」することと関連し、「児童生徒が主体的に参加した校則等の見直しの推進」や「障害や国籍言語等の違いに関わらず、色々な個性や意見を認め合う共生社会を学ぶ場に」することが示している中、特別活動が発達支持的生徒指導等の機能を「要」として果たしていくにあたっては、子供たち一人一人が安心できる学級（学校）の風土を醸成すること等を通じて、いじめ防止や不登校への対応にもつなげていくことの重要性を明確化することが必要である。特⑨、⑪参照
- また、生徒指導や特別支援教育とも関連して、こども基本法（令和４年）や障害者差別解消法（令和３年改正）、理解増進法（令和５年）（※7）等を踏まえ、必要な対応を整理すべきである。

（※5）生徒指導提要では、具体例として、いじめ防止教育、自殺予防教育等が示されている
（※6）特別活動が生徒指導の機能を果たすにあたっては（例えば課題未然防止に関わる動画を見て終わり、ではなく）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
（※7）性的指向・ジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律

＜特別支援教育と特別活動＞

【①検討の前提】

- 特別活動の指導計画の作成にあたっては、「互いのよさや個性、多様な考えを認め合い、等しく合意形成に関わり役割を担うようにすることを重視する」としている。
- また、現行学習指導要領上、障害のある子供との交流及び共同学習（※8）については、総則と特別活動に記載があり、特別活動では、異年齢集団による交流の重視とともに、交流及び共同学習の充実を記載している。

（※8）障害のある子供と障害のない子供が一緒に参加する活動。障害者基本法において、国及び地方公共団体は交流及び共同学習を積極的に進めることとされている

【②検討の方向性】

- 第１章特別支援教育の項目における「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（とりわけ学級活動）が、学級経営とも相まって、重層的な指導・支援の第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「要」を担うものとして明確化すべきである。
- このことを具体化する観点から、学級活動（２）の内容において、障害の有無を含めた自他の多様な個性や特性、背景を尊重することを明確化することが適当である。
- また、特別活動を「共生社会を実現する基盤」としての位置付けを踏まえ、学校内の特別支援学級と通常の学級との間や、小中高等学校と特別支援学校等との間で行う交流及び共同学習について、様々な実践の蓄積がある、学級活動や学校行事をはじめとする特別活動において、一層重視することを示すべきである。その上で、各学校が具体化する上での参考となる事例等について、参考資料として示すことが必要である。（※9,10）

特⑩、⑪参照

（※9）交流及び共同学習が「交流」のみに留まらず、合意形成や意思決定の過程において互いの価値観を持ち寄るなど、質的向上に向けた検討も重要であることに留意
（※10）学級経営の充実、発達支持的生徒指導の充実、包摂的な生活づくりは相互補完的であり、一体的に進められていくものであることにも留意

（６）用語の整理

● 我が国の学校教育の長所である協調性の涵養や規律の確保が、ともすれば集団性の過度な強調に陥り、子供にとって意義が不明確な校則や学級ルールなどの存在とも相まって、「同調圧力」への偏りを生んでいる側面があるとの指摘を踏まえ、見直すことが必要な用語の整理や、類似の用語が使われており、違いが分かりにくいといった用語についても、分かり易く使いやすい学習指導要領を目指す観点からも、改めて考え方を整理することが必要である。

【①集団】

● 本則において「集団」という語句が多用されていることについて、過度な集団性の強調が同調圧力への偏りにつながっているとの指摘がある。

● 一方、集団性や規律と個人主義的要素との間での適切なバランスを模索することが求められている中、「集団」という言葉を機械的に修正するといった見直しは、誤ったメッセージとなりかねないことにも留意が必要である。

● 具体的な語句の使用のされ方について、①個人に対してのグループとしての意味に止まる場合と、②「集団」として何らかの具体的な対象が想定されている場合が混在していることを踏まえ、②については、分かりやすい学習指導要領の観点からも、具体的に意味する内容（ 例：「学級」「学年」「学校」「人間関係」「地域」）を書き下す等、表現の見直しを行うことが適当である。

【②主体的、自主的、自発的】

● 特別活動においては「主体的」・「自主的」・「自発的」と一見すると差異が明確でない用語の違いが分かりにくいとの指摘がある中、現行学習指導要領上、「主体的」は各教科等にも通底する語句として使用されている一方、「自主的」と「自発的」は特別活動を含めた限られた文脈でのみ使用されている実態がある。

● 次期学習指導要領においては、特別活動が「子供のより主体的な社会参画」を実現するための中核と位置付けられることや、「分かりやすく使いやすい」指導要領を目指す観点からも、原則として「主体的」を統一的な表現として扱うことが適当である。

【③適応】

● 「学校生活への『適応』」という語句については、否定的・矯正的なイメージが伴う場合があった「適応指導教室」について、その役割や機能に照らし、「教育支援センター」という名称を国として用いていることや、特別活動が「『AI時代の主権者』として、確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤を提供する領域」として位置付けを明確化する今次改訂の方向性等を踏まえ、「～に対応させる」という意味で「適応」との語句を使用しているケースについて、必要な見直しを図ることが適当である。

（７）特別活動及び主たる活動の英語訳

● 現行では特別活動に係る内容の英語の定訳が存在しないが、
- 学校教育の本質的な役割の一つである「社会の形成者としての全人的な発達・成長の保障」に大きな役割を果たす特別活動が他国からも注目をされる中で、適切な共通理解を図る必要性
- 外国人児童生徒等の増加を含む教室内の多様性が顕在化する中での特別活動の役割を明確化する必要性
- 第１部第２章（３）③で示したように、主体的・実践的に社会参画する力を育むことができるよう、特別活動を中核として見直しを図ることの重要性
- 社会創造と自己実現を通じて、確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤としての役割が求められてること （2(1)①参照）
- 現行学習指導要領の高校の教科・科目名英訳版（仮訳）において「Tokkatsu (Student-Led Activities)」とされていることを踏まえ、以下のとおり英語の定訳を定めることが適当である。
- 特別活動：Tokkatsu(Student-Led Activities for Civic and Personal Development)
- 学級活動：Classroom Activities
- 児童会・生徒会活動：Student-Council Activities
- クラブ活動：Club Activities
- 学校行事：School Events

2. 目標及び見方・考え方の在り方

（1）目標及び見方・考え方の在り方

【①「三つの視点」の再整理】

- 第１部第２章（３）で示した「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」力を特別活動を通じ育む上では、以下の視点が重要となる。
  - 主体的・実践的に社会参画する力を育むことができるよう、特別活動を中核として見直しを図る。
  - 子供たちにとって身近な社会である学級・学校をフィールドにして、意見表明の機会、合意形成の機会、参画の機会をより充実させる。
  - 多様な個性や特性、背景を持つ他者との対話や協働により、児童生徒が主体となってルールの形成や学校生活の改善、学校行事など様々な活動に参画することにより、「生成AI時代の主権者」として、確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤を提供する領域として、特別活動の位置付けを明確化する。
- 前回改訂時に整理され、見方・考え方のベースとなっている「三つの視点」については、人間関係をよりよいものへと形成する「人間関係形成」を基盤として、学級・学校生活づくりなどに参画し様々な問題を主体的に解決しようとする「社会参画」や、現在及び将来の自己の生活の課題を発見しよりよく改善しようとする「自己実現」につながっていくこと等に鑑み、それぞれが往還的に高まっていく関係として整理すべきである。
- その上で、特に「社会参画」については、第１部第２章（３）を踏まえた上記の考え方に鑑みれば、子供たち一人一人が学級や学校という身近な社会の形成者として、よりよい社会を創造していくという点を重視し、「社会創造」の視点として再整理すべきである。

特⑫参照

【②特別活動における資質・能力の構成】

- 「確かな民主主義の担い手の育成」「共生社会の実現」の基盤として、よりよい社会を主体的に形成しようとする力を育むという特別活動の意義・役割に鑑みれば、特別活動においては、合意形成・意思決定といった「思考、判断、表現」の学習過程を舞台としつつ、身近な社会や自己の生活を主体的に創造していく「学びに向かう力」が、とりわけ重視される特質があると言える。
- また、「知・技」については、分節して観念できるものの、学問体系によってあらかじめ明確に整理できるものではなく、特別活動においては、内容の習得に向けて指導するというよりも、各教科等で育む「知・技」も活用しつつ、子供の主体的・実践的な活動を通じて、他の資質・能力と一体的に育むことが必要である。

（※1）特別活動において「学びに向かう力」がとりわけ重視される資質・能力の特質を有する中で、よりよく合意形成や意思決定を行ったり、協働的に実践したりするにあたって、各教科等の学びにおいて「自分の意見の形成」「対話と合意」を重視していく中で育まれた「知・技」や「思・判・表」を活用するという各教科との関係性にも留意が必要

- こうした特別活動の特質を分かり易く示す観点から、特別活動の資質・能力の構成について、本章道徳教育の項目や総合的な探究の時間の項目に示した方向性も踏まえつつ、イメージとして示すべきである。

特⑬、道⑥ 、特⑭参照

【③目標及び見方・考え方の在り方】

- ①、②を踏まえ、今次改訂の趣旨をよりよく示す観点から、目標及び見方・考え方の記載を見直すべきである。
- また、上記のとおり、特別活動については、「知・技」や「思・判・表」の質的側面を分節的に捉えることに馴染みにくいことを踏まえ、現行と同様、小中高の体系性については、「学びに向かう力」のみを、発達の段階に応じて書き分けるべきである。

特①、⑮、⑯参照

（２）資質・能力の構造化のポイント

【①資質・能力の構造化の在り方】

- 「内容」については、以下の諸点を踏まえ、現行学習指導要領と同様、「知・技」を「思・判・表」と独立して示さないことが適当と考えられる。
  - 特別活動においては、「学びに向かう力」を主体的・実践的に育むことがとりわけ重視されること
  - この「学びに向かう力」は、合意形成や意思決定といった「思・判・表」を発揮する過程で表出すること
  - 「知・技」は、子供の主体的・実践的な活動を通じて、他の資質・能力と一体的に育むことが求められること
- その上で、「内容」の表形式化にあたっては、現行と同様、「知・技」と「思・判・表」を分けて記述することはせず、「学びに向かう力」が一体として表出することが期待される思考・判断・表現の学習過程を中心に記載することが適当である。

【②「統合的な理解・総合的な発揮」の示し方】

- 特別活動において、
  - 他の教科と異なり「知・技」「思・判・表」ごとに内容を示していないこと
  - 合意形成や意思決定という思考・判断・表現の過程で一体的に表出する「学びに向かう力」がとりわけ重視されるとの特質を有すること

  を踏まえれば、「統合的な理解」「総合的な発揮」とは異なる、特別活動独自の「統合的な理解・総合的な発揮」の在り方について整理する必要。

- その上で、特別活動における「統合的な理解・総合的な発揮」については、
  - 各活動の具体的な学習過程において、どのような「学びに向かう力」を育むことを目指すかを明確化することで、指導の改善・充実につながることが期待できること
  - そのことが、「深い学び」を実現するイメージを持ち易くするという、「統合的な理解・総合的な発揮」の役割に資すると考えられること

  から、「思・判・表」の学習過程と、その過程で表出することが期待される「学びに向かう力」について一体的に表現することとした上で、第１部第３章（２）②で示した「統合的な理解・総合的な発揮」の記載の観点を踏まえた記載とすべきである。
- また、「統合的な理解・総合的な発揮」の粒度については、学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事という、特別活動における各活動等ごとを基本としつつ、学級活動(2)・(3)については、学習過程が学級活動(1)と特に異なる性質を有することから、個別に位置付けることとすべきである。
- なお、「統合的な理解・総合的な発揮」の語について、特別活動においては、「知・技」「思・判・表」ごとに内容を示しておらず、「統合的な理解」「総合的な発揮」とは異なる独自の形式を取っていることから、同様に独自の形式を取っている生活科等とのバランスを含め、用いる用語について、適切に検討すべきである。

特②～⑥、⑰、⑱参照

3．内容等の改善の在り方

（1）学級活動・ホームルーム活動

【①全体的課題】

- 前回改訂では小中高を通じて学級活動「（1）～（3）」の水準で共通化が図られたものの、「ア、イ、ウ」等の小項目の水準では必ずしも十分に体系化されておらず、学校種間の対応関係の把握が難しくなっている。
- 上記も含め、資質・能力の構造化を踏まえ、目標をよりよく達成する観点から、内容の記載を再検討する必要。その際、SOSの出し方に関する教育、生命の安全教育等の現代的な諸課題への対応を併せて整理する必要がある。
- また、第1部第2章（3）で示したような、「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」ことに向かう教育課程の充実・改善に資する特別活動の役割に鑑みれば、以下の点を重視する必要がある。
  - 確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤を提供する領域として、特別活動の位置付けを明確化する。
  - 学級活動について、学級内の多様性を前提に、共生社会の実現に向けた納得解を形成することの重要性をより明確に位置付ける。
  - 子供が主体的・実践的に取り組む活動という特別活動の特質を踏まえ、内容の精選を進める。

【②小中高を通じた学級活動の内容の見直し】

＜学級活動（1）～（3）について＞

- 学級活動の内容の検討にあたっては、学校現場の実態や必要性に応じた教師の創意工夫を促す柔軟性を確保するとともに、「活動あって学びなし」を招くことのないよう、内容項目間の違いや考え方を一層明確化し、シンプルで分かりやすい記載とする必要がある。 特⑲、⑳参照
- このため、「三つの視点」や目標の記載の見直し、用語の整理等を踏まえつつ、学級活動（1）～（3）の項目名について見直すとともに、個別の記載についても、小中高の系統性を一層明確化する観点から、内容の構成や記載の見直しを行うことが適当である。

（1）学級や学校における生活の創造
（2）日常生活における自己の成長と健康安全
（3）将来に向けた自己の成長とキャリア形成

＜（1）について＞

- 小中高を通じて、現状、「ア～ウ」で内容項目が整理されているが、「ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決」と「ウ 学校における多様な集団の生活の向上」の間に重複感があり、学級を越えて活動を行う場合に、「ア」、「ウ」、児童会・生徒会活動のいずれで実施するのかが判然としない、「諸問題の解決」との記載が否定的な状況の改善に限定的に取られがちである、との指摘がある。
- このため、「ア」について以下のように整理することで、「ア」については「学級内の課題」、「イ」については「学級内の組織や役割」、「ウ」については「学級を越えた学校（学年や学科、異学年等を含む）の課題」を扱うことを明確化することが適当である。

  ア 学級における生活づくりへの参画

- その上で、学級活動である以上、「ウ」で学級を越えた課題を扱う場合にも、「半分以上の時間は学級として話合うことが必要」といった指導がこれまでなされてきた経緯があるが、少子化が進展する中で集団性を確保する必要性等も踏まえ、学級活動（1）ウで学校の課題を取り扱う際、学級での話合いを原則としつつも、例えば学年や異学年での話合い活動など、学級を越えて話合いを行う場合の取扱いについては、学級活動で育むべき「統合的な理解・総合的な発揮」に照らして適切に判断すべきである。

＜（2）、（3）について＞

- 特に中・高について、（2）（3）の項目数が多く、取り扱うべき内容を適切に把握することが難しいとの指摘も踏まえ、小中高の内容の系統性を一層高めるとともに、「統合的な理解・総合的な発揮」の構造化の趣旨を踏まえつつ、SOSの出し方に関する教育や生命の安全教育など現代的な諸課題への対応をより明確にする等、必要な見直しを図ることが適当である。

特㉑～㉖参照

（２）児童会・生徒会活動

【①内容の見直し】

- 児童会・生徒会活動について、教師の適切な指導のもと、「校則など学校のルールの設定をはじめとする学校運営に発達段階に応じて子供が関わる仕組みであることを、教育的活動という性質に十分配慮しつつ、明示的に示していくべき」とするとともに、学校行事について、「子供たちが創造する活動」であることを明確化することが適切である。
- このことを踏まえ、現在児童会・生徒会の役割として規定されている「学校行事への協力」について、「児童生徒が主体的に創造する活動であることを明確化する」との方針のもと、そもそも学校行事への参画は児童会・生徒会活動に留まらないことも勘案してその内容を見直し、学校運営に関わって教師等が児童生徒の声を聴くという要素を追記することを整理すべきである。
- 具体的には、「身近な社会である学級・学校で、多様な個性や特性、背景を持つ他者との対話や協働により、児童生徒が主体となってルールの形成や学校生活の改善、学校行事など様々な活動に参画する」という今次改訂の方向性や、自治的な活動における子供と教師の対話の必要性（教師の指導性の発揮の必要性を含む）等も踏まえ、例えば、「学校のきまりをはじめとする、生活上の課題の解決に向けて児童生徒が提案を行い、教師等との話合いを通して学校運営に関わる」など、児童会・生徒会活動の内容に、学校運営に対する意見表明に関わる記載を設けることが適当である。
- こうした方向性は、例えば、様々な委員会活動からの、学校生活改善の提案や、学校運営協議会への子供の参画、学校評価に際して子供の意見を聞くといった取組とも関連し得るものであり、想定される具体的な活動等の詳細については、解説で記載することが適当である。

（３）クラブ活動

【①改訂全体の方向性を踏まえたクラブ活動の意義等】

- 第１部第２章（３）で示した「好き（興味・関心）を育み、得意を伸ばす」ことを教育課程全体で重視する方向性や、こうした方向性の下で「文化・学習発表的行事（仮称）」としてクラブ活動で育んだ「好きや得意」等を発表する場を位置付けること等も踏まえ、クラブ活動の意義として、「好き（興味・関心）の追求による個性の伸長」を図ることを重視することが望ましい。 （(4)④参照）
- その上で、特別活動の特質を踏まえ、児童が主体となった活動の創造や運営を推進していく観点から、教師の役割として、児童による主体的な運営や運営上の課題解決を支援することを、解説等で明確化することが適当である。

【②社会教育活動との接続と、クラブ活動の多様化・柔軟化】

- クラブ活動の時間が全国的に減少傾向である一方、教育課程全体で「余白」の創出を志向している中、学校現場の実態に鑑みれば時間数の確保を求めることも難しい中で、教育課程内の活動だけでクラブ活動の目標を実現することは、今後も容易ではないことが想定される。このため、学校でのクラブ活動は、「好き」や「得意」の追求のきっかけの一つと位置付けた上で、放課後子供教室や地域学校協働活動、図書館や公民館での活動、地域クラブ活動をはじめ、地域における放課後の様々な活動と適切に接続する（※1）ことで、発達の段階も踏まえつつ、体験や個性の伸長の機会の保障と主体的な社会参画との両立を図る方向で整理すべきである。

（※1）例えば、設置されたクラブと関係のある地域の活動を掲示するなどして児童に紹介する　等

● さらに、クラブ活動が前例踏襲になりがちとの指摘や、学校規模をはじめ、各学校の実態に応じて「好きの追求による個性の伸長」の在り方は多様であり得ることも踏まえ、以下のとおり、多様なクラブ活動を認める方向で整理することが適当である。その上で、教師の過度な負担が生じない形での多様なクラブ活動の運用の在り方についての事例を積極的に提供すべきである。

- ➢ 従来どおり児童がクラブに所属し、定期的にクラブごとに集まり、活動を行うこととした上で、異学年の原則を維持しつつ学年の縛り（主として４年生以上）や学習活動（「組織づくり」「楽しむ活動」「成果発表」）をより柔軟に設定（※2）できるようにする。
- ➢ 実施を特定の期間に集中させ、より密度の高い活動とすることが可能であることの明確化
- ➢ 「文化・学習発表的行事（仮称）」と連携することが可能であることの明確化
- ➢ 安全性などに十分配慮し、教師が適切に関わる前提で社会教育団体等が活動を担うことが可能であることの明確化

（※2）例えば、学年について小規模校や大規模校で３年生以上や５年生以上で実施する、活動について、自治的活動としての「組織づくり」を必須とした上で、成果発表は学校行事と組み合わせることとし、クラブ活動としては行わない　等

【③クラブ活動と裁量的な時間との連携】

● 裁量的な時間の「学習枠」に関し、クラブ活動とも関わり得るものとして、第１部第４章（２）では、(1)取組要件として「児童生徒の興味・関心の高まり等を踏まえ、学習を拡充・発展させたり、試行的な取組を行ったり、学年区分を越えて縦割りで実施したりするなどの付加的な学習活動として行うこと」や、(2)実施可能な取組の類型として、「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」等を位置付けることを示している。

● こうした議論や、これまで議論してきたクラブ活動を取り巻く現下の状況を踏まえ、クラブ活動での学びを更に深掘りする形で裁量的な時間を活用し、「好きの追求による個性の伸長」を豊かに実現するといった、クラブ活動と裁量的な時間との連携について、解説等で記載することが適当である。

（４）学校行事

【①子供たちが創造する活動としての学校行事の位置付け】

● 学校行事については、各行事の特質や教師の過度な負担を生じさせない観点を踏まえつつ、子供たちが創造する活動である旨をより明確にすべきであり、これを踏まえ、学校行事の「統合的な理解・総合的な発揮」については、「よりよい学校生活に資する体験的な活動を主体的に創造する」ことを明記する必要がある。特③、⑱参照

● また、特別活動が確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤を提供する領域としての役割を果たしていくにあたって、子供たちが学校行事の意義を理解し、企画や運営に関わることを含めて主体的に役割を担い、協働しながらよりよい学校行事を創造することは重要である一方、あくまでも学校教育活動の一環であることから、以下の留意点が踏まえられるよう、内容の取扱いや解説等で記載することが適当である。

- ➢ 安全の確保等を含め、学校教育活動としての教師の適切な指導のもとで活動が実施されることが必要であること
- ➢ 学校行事の目的や教育的意義、発達の段階や学校の実態を踏まえる必要があること
- ➢ 教師の過度な負担を生じさせない観点を踏まえる必要があること

【②学校行事と総合の関係の一層の明確化】

● 各教科等を含む学校教育活動全体の安定を支える、特別活動の教育課程上の基盤性が一層明らかになる中で、例えば学校行事を単発のイベントとしてではなく、日常の学びや自己の興味・関心と社会とをつなぐ「舞台」として位置付けるなど、「好きや得意」「対話と合意」に向け、特別活動を基盤・舞台とした総合との一層の連携が重要である。

● まず、総合における学習活動で学校行事に代替できる場合について、現行の総則や総合の解説では、総合と特別活動の両方の目標を踏まえることを前提として、以下を記載している。

- ✓ 代替を認めている例示として、修学旅行や自然体験活動などの「旅行（遠足）・集団宿泊的行事」、職場体験活動やボランティア活動などの「勤労生産・奉仕的行事」のみが挙げられていること
- ✓ 代替が認められない例示として、「文化的行事」や「健康安全・体育的行事」の準備が挙げられていること

（※1）平成20年改訂以降共通の整理

- それにも拘わらず、解説の記載が一定の曖昧さを残していることと相まって、現状でも学校によって総合の本来の趣旨とは距離のある様々な活動に総合の時数が充てられている事例が見られる。
- こうしたことを踏まえ、総合の実施で代替できる具体的なケースや代替する場合の留意事項を一層分かり易く示すべきである。

（※2）代替しなければならない訳ではなく、あくまでも代替「できる」との取扱いであることに留意

- 具体的には、現行の解説の整理等を踏まえ、以下のような取扱いを明確化し、解説等で詳細を示すことが適当である。 総㊶参照
  - ➢ 総合で学校行事を代替できるかどうかは、総合及び特別活動の目標・内容に照らした学習の実態で判断すること
  - ➢ その上で、①「儀式的行事」、②「文化的行事」「健康安全・体育的行事」の準備（学習発表会を除く）については、総合で代替しないことを原則とすること
  - ➢ 総合の目標や学習過程を踏まえて実施される「旅行（遠足）・集団宿泊的行事」、「勤労生産・奉仕的行事」については、探究として成立する部分について代替を可能とすること

【③修学旅行、職場体験等を探究として実施する場合のイメージ】

- 特別活動と総合との一層の連携の視点を踏まえ、修学旅行や職場体験、就業体験活動（インターンシップ）等の機会を生かし、充実した質の高い探究として実施する場合の在り方について、具体的なイメージを示すことが適当である。
- その際、とりわけ中学校について、総合の本来の趣旨とは距離のある活動が多いとの指摘もある中、質の高い探究の実現に向けた多様な選択肢の１つとして、総合と学校行事との連携のイメージや事例等を、解説や指導資料等を通じて参考として示すべきである。（※3,4）
- さらに、特活と総合の連携の観点から学校行事を見た際、学校行事を総合の活動をもって代替する場合や、総合における探究と連携した活動として実施する場合においては、学校行事が総合と特活の双方の視点を有する活動として実施されることとなる。
- その際、「特活と総合の双方の目標に照らした活動」に必要な視点について、学校の参考となる考え方を示すべきである。
（総合で代替する場合や連携した活動として実施する場合の具体的な事例等は、解説等において示す） 総㊷、㊸参照
  - ➢ 総合の視点（探究として成立している必要）
  - ➢ 特活の視点（子供が主体的に創造する集団活動として成立している必要）

（※3） 探究として実施する場合にも、学校行事である以上、特別活動の目標に定める資質・能力の育成を目指すものでもあることが前提
（※4） 総合の内容は各学校が定めることとしており、あくまでも検討にあたっての参考資料という位置付けであることに留意

【④「好きや得意」の発表の機会の明確化】

- 今次改訂で「『好き』を育み、『得意』を伸ばす」ことを掲げる中、各教科等での探究的な要素を持つ学びにおいて見出された興味・関心や好奇心の芽を、総合やクラブ活動、更には裁量的な時間において育むことが大切となる一方、こうした学習の成果を学校内外に発信する機会（真正な学びに繋がる発表の舞台）は限られている。
- このため、「『好き』を育み、『得意』を伸ばす」教育を推進する観点から、学校行事の内容である「(2) 文化的行事」の名称に、現行の解説でも具体例として挙げられている学習発表会の要素を追加し、「文化・学習発表的行事（仮称）」とすることで、地域社会や社会教育部局等とも連携しつつ、「好きや得意」の更なる伸長につなげる観点から、選択肢の明確化を図ることが適当である。 総㊹参照

（５）キャリア教育

【①検討の前提】

- 「基礎的・汎用的能力」と資質・能力の３つの柱との関係が整理されておらず負担感につながっている、キャリア教育における総合や各教科等の関係や役割が必ずしも明確ではない、「キャリア・パスポート」について形骸化や負担感につながっている側面がある、といった課題が存在する。

【②「学びに向かう力、人間性等」を踏まえたキャリア教育を通じて育む力】

- 「基礎的・汎用的能力」について、資質・能力の３つの柱との関係が整理されておらず、各教科等での指導に落とし込みにくいといった指摘や、「基礎的・汎用的能力」の各要素は、「学びに向かう力」の新たな整理と重なりが多いこと等を踏まえ、「学びに向かう力」の各要素に基礎的・汎用的能力を照らし合わせて「育む力の要素」を例示することで、各教科等を通じて育む資質・能力と整合させた整理が可能になるとともに、学校現場にとってより分かりやすい形で伝えることができる可能性がある。
- その上で、幅広い概念が多岐にわたる「力」として列挙されている「基礎的・汎用的能力」については、社会状況の変化等も踏まえつつ、学習指導要領が掲げる資質・能力とのシンプルで分かり易い整理を含め、今後、その在り方を検討すべきである。

特㉗参照

「基礎的・汎用的能力」及び「学びに向かう力」の整理を踏まえた、キャリア教育を通じて育む力の要素の例

① 自己の役割を踏まえた多様な他者との対話・協働
② 社会との関わりでの「好き」や「得意」の発見・伸長
③ 社会や職業とのつながりを意識した学びの主体的な調整
④ 豊かな人生やよりよい社会に向けたキャリアの主体的な形成

（※1）各教科で育む資質・能力との関係を捉え易くする観点から上記の要素を示しているが、キャリア教育で育む力としては、「知・技」や「思・判・表」も観念できることに留意

【③各教科等におけるキャリア教育の全体像の再整理等】

- 総合でキャリア教育を実施しているとの学校現場の受け止めがあることや、各教科等で育む資質・能力についての「広く社会において、いつ、どのような文脈で活用できるのか」を共通で重視する議論等を勘案し、以下のとおり、役割分担を含むキャリア教育の全体像を整理することが適当である。
- 特別活動：各教科等における学習の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりするキャリア教育の「要」の役割を担う（学級活動、児童会・生徒会活動や学校行事等を通じて実践する役割も担う）
- 各教科等：探究的な要素を持つ学びの充実や社会や職業とのつながりを意識した学びの一層の充実、「学びに向かう力」の育成等を通じたキャリア教育の実践の場としての役割を担う（「好きや得意」の「芽」を育てることを含む）

総㊺参照

  - 特に総合：実社会との関わりの中で、自己の興味・関心に基づく課題を探究することを通じて、キャリア教育を実践
  - 特に家庭：結婚や子育てその他ライフスタイルも含めた生涯設計につき、職業選択やワークライフバランス等との関連を図りつつ、主体的に考え見通しを持たせる、ライフキャリアに関わる教育を実践
  - 特に社会：子供主体の実践的な活動や外部機関等との連携を含む主権者教育を実践

（※2）特に高校の「公共」では、「キャリア教育の充実の観点から，特別活動などと連携し，自立した主体として社会に参画する力を育む中核的機能を担うことが求められる」とされていることに留意
（※3）これらは例示であり、各教科等の特質に応じて、多様なキャリア教育の実践の在り方が考えられることに留意

- その上で、各学校におけるキャリア教育の推進を支える条件整備として、以下の取組を併せて推進すべきである。
  - 学校と地域や産業界等との連携を一層推進する仕組みづくり
  - 自らのキャリアを主体的に考えるために、様々な大人や先輩との出会いや経験が重要であることを踏まえ、学校運営協議会や企業、大学等と連携してキャリア教育の充実に取り組む好事例・留意事項の提供、実践的な教員研修等の充実

【④ 「キャリア・パスポート」のねらいの具現化に向けた見直し等】

- 「キャリア・パスポート」については、国が示す例示資料が、キャリア・パスポートの認知・普及に寄与した一方で、例示資料に基づくワークシートの作成や、決められた方式での教材の蓄積のみに主眼が置かれている面があり、何のために作成しているのか、その活用目的についての理解が広がっておらず、手段が目的化し、形骸化につながっているとの指摘もあり、本来のキャリア教育に求められている見通し・振り返り活動に、十分に繋げていくことが重要。
- さらに、以下のような状況も踏まえる必要。
  - デジタル学習基盤の整備により、各教科等を含めた様々な活動の記録や振り返りの記録を、多様な形式で保存したり、活用したりすることが可能となる中、キャリア・パスポートという特定の手段に依拠する必然性が薄まってきていること
  - 「主体的な社会参画に関わる教育の改善」を今次改訂の方向性としていることとも相まって、各教科等で検討中の「統合的な理解・総合的な発揮」において、「個別の資質・能力を学ぶことの意義」や、「それを広く社会において、いつ、どのような文脈で活用することができるのか」を重視するなど、社会やキャリアとのつながりを意識した指導を各教科等においても一層重視することとしていること
- 以上を踏まえ、以下の方向性で、キャリア・パスポートの見直しを図るべきである。

特㉘、㉙参照

  - 児童生徒が活動を記録し蓄積する教材等に関しては、現場の創意工夫を生かしたキャリア教育の実践が行われるよう、現行の事務連絡に基づく「例示資料」を廃止し、「見通し・振り返り」に資する現場の実態に合った多様な取組へと進化させる。各学校における創意工夫の発揮を促す方向を明確化し、その上で、各学校が、取組の検討の参考とできるような、一定の簡素化された取り組み例などは、指導資料などにより示すことを検討
  - その際、各学校のキャリア教育が一層推進するよう、総合や、各教科のパフォーマンス課題の成果などについて、キャリア教育の観点から、特別活動においてデジタル学習基盤を効果的に活用しつつ俯瞰的に振り返るような発展的な取組について、解説などで整理することとする。
  - その上で、本来の目的である「学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりする」というメッセージをシンプルに発信し、蓄積については、クラウド上などでの個人管理を基本とする。学校の事務負担などにも鑑み、蓄積物の学校による引継ぎは求めないこととし、児童生徒が個人で必要な資料を管理することとした上で、学校種を越えた見通し、振り返る活動につなぐ。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

（1）合意形成・意思決定

【①合意形成、意思決定に関わる概念と諸要素】

- 第１部第２章で示した「民主的で持続可能な社会の創り手育成」に向け、「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、多様な他者と対話や合意を図る取組」の充実に資する観点や、思考・判断・表現の学習過程が、特別活動の目標に掲げる資質・能力を育んでいく上での「舞台」としての役割を果たすことを踏まえ、「合意形成」、「意思決定」について一定の共通理解を図る必要がある。

- 具体的には、特別活動の目標や資質・能力等に関わる議論や、学校現場にとっての分かり易さ、合意形成や意思決定に係る学術的な知見等に留意しつつ、合意形成及び意思決定に関わる概念を、以下のとおり整理することが適当である。 特㉚参照

  - 合意形成：多様な意見・価値観や背景を認め合い、対立や葛藤と向き合いながら、納得解を創造していくこと
  - 意思決定：多様な情報や他者との関わりを踏まえ、自己の価値観に照らし、責任をもって行動を選択していくこと

- 現行学習指導要領では、「集団としての合意形成」「個人としての意思決定」を思考・判断・表現の学習過程として位置付けているが、今次改訂においても、引き続き、意思決定を「個人の意思決定」を主として想定するもの（「集団の意思決定」については「集団としての合意形成」の一環と考える）として操作的に整理することが適当である。

- その上で、「合意形成」と「意思決定」に対応する要素について、おおむね以下のとおり整理できる。 特㉛参照

  - 合意形成：社会創造(主たる教育上の視点)、2人以上(行為主体の単位)、学級活動(1)・児童会・生徒会活動(主として想定される活動)
  - 意思決定：自己実現（主たる教育上の視点）、個人（行為主体の単位）、学級活動(2)(3)（主として想定される活動）

（※1）クラブ活動、学校行事については、合意形成と意思決定の両方の要素を有している

【②合意形成のプロセス】

- 第１部第２章で示した「多様性の包摂」の柱も踏まえ、「当事者意識をもって自分の意見を形成し、対話と合意ができる」力を育み、「確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤」としての役割を特別活動が果たすに当たっては、一層高まる「教室の多様性」を前提としつつ、多様な他者との生活を自分たちの力でよりよいものにするための合意形成のプロセスについて、一定の共通理解を持つことが重要である。

- このため、①の議論や、実践の蓄積等を踏まえ、合意形成の典型的なプロセスを「①課題の設定、②発散（意見表明・受容）、③収束（吟味・創造）、④実践・振り返り」とした上で、合意形成は学級活動や児童会・生徒会活動にとどまらず、日常の学校生活の様々な場面で存在していることや、合意形成に関わる重要な概念や知見等（※2）を、上記の①～④のプロセスに含まれる諸要素と併せて、授業改善にあたり必要に応じ活用できる参考として、解説等で示すことが適当である。 特㉜～㉞参照

（※2）例えば、公平と公正の違いや、合意形成の手法等に関わる学術的な蓄積を念頭

【③意思決定のプロセス】

- 第１部第２章で示した「自らの人生を舵取りする力」も踏まえ、身近な社会との関わりで自己の生活上の課題と向き合い、解決に向けて主体的に取り組む意思決定のプロセスについて、一定の共通理解を持つことが重要である。

- このため、①の議論や実践の蓄積、合意形成のプロセス等を踏まえ、意思決定の典型的なプロセスを「①課題の設定、②発散（情報収集・相互参照）、③収束（自己理解・自己決定）、④実践・振り返り」とした上で、意思決定は現在から未来の様々な射程で存在していることや、実践・振り返りを不断の見直しにつなげることが重要であることを、必要に応じて活用できる参考資料として示すことが適当である。 特㉟参照

（※3）ここで示す合意形成や意思決定に関わる各種整理は、よりよい合意形成や意思決定を目指していく上での一定の足場を作り、それらを手掛かりにしながら、それらを超えた提案も含む、現場の創意工夫による自由で大胆な取組を実現していくことを目指すものである。したがって、学校現場の実践を特定の枠に当てはめるものではない点に特段の注意を払う必要

【④合意形成と意思決定の関係】

- 「合意形成のプロセス」「意思決定のプロセス」相互の関係については、合意形成に自己の価値観が持ち込まれ、その過程で意思決定に関わる自己理解や価値観が更新されるなど、往還関係にあると言える。
- この往還がスムーズに回っていくことが、ひいては「自らの人生を舵取りする力」と「民主的で持続可能な社会の創り手」育成の両立にも資することについて、解説等で分かり易く示すことが適当である。 特㊱参照

（2）学習評価の改善充実

【①特別活動の評価に関わる現状と課題】

- 現行では、特別活動の評価について、知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度のそれぞれについて目標に準拠した評価を行い、総括的な評価としては、各活動ごとに、評価の観点に照らして十分満足できると判断される場合に「○」で評価することとしている。
- こうした評価の在り方について、「学習評価に関する参考資料（R2.3）」では、観点別・内容のまとまりごとに評価規準を作成し、学期や年間を通じて顕著な事項を見取り「○」を記録した評価補助簿を作成し、評価の総括に活かす取組等を例示しているが、国が示す評価の在り方と現場の実態との間に乖離があるとの指摘がある。 特㊲参照

【②特別活動の評価の改善に関わる考え方】

- 今次改訂において、確かな民主主義の担い手の育成や共生社会の実現といった、特別活動の意義や特別活動が担う教育課程上の役割の再整理に伴い、「学びに向かう力」がとりわけ重視されるようになることを踏まえれば、資質・能力の要素を分節して「目標に準拠した評価」を行うことに馴染みにくくなる。
- また、「学びに向かう力」については、「目標に準拠した評価」ではなく個人内評価とすることで、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よさや成長を自然な形で見取り、肯定的に評価できるようになることが期待される。
- こうしたことを踏まえ、資質・能力の三つの柱に分節した「目標に準拠した評価」は行わず、「思考・判断・表現」の過程で表出する「学びに向かう力」について一体的に個人内評価を行い、多様な子供たち一人一人のよさや成長を自然な形で見取れるようにするとともに、総括的評価については、成長が特に顕著に見られる場合に、「○」を付記する形で評価を行うことが適当である（※1）。 特㊳参照

（※1）第１部第６章（２）において、各教科等の「学びに向かう力」の評価を「○」を付記する形で実施することとされていることから、この位置付けの妥当性を整理する必要がある。この点、特別活動では、内容を分節して記載しておらず、「知・技」、「思・判・表」、「学びに向かう力」を一体的に評価する性質があることに、各教科との違いがあるが、特別活動において、思考・判断・表現の過程で表出する「学びに向かう力」がとりわけ重要であるとの資質・能力の特質に鑑みれば、各教科における「学びに向かう力」の評価と同じ記号（「○」）を使用することによる大きな混乱は想定しにくいことから、特別活動の評価の際に用いる記号については、従前どおり「○」とすることが適当と考えられる

【③特別活動における形成的評価や児童生徒自身による評価の重視】

- ①②の議論に加え、
  - 教師の指導の改善や、児童生徒が次の学びに向かうことができるようにするといった学習評価の趣旨
  - とりわけ重視される「学びに向かう力」が「思・判・表」の「学習の過程」で表出すること
  - 総括的評価として、目標に準拠した評価ではなく、児童生徒一人一人がいかに成長したかを積極的に認め、励ます個人内評価として評価を実施する意義を踏まえ、
  - 教師による評価としては、形成的評価（見取りを踏まえた適時の声掛けや指導・支援等）、
  - 児童生徒自身による評価として、自己評価（振り返り）や相互評価（自己の考えや振り返りの共有・話合い）を一層重視

  すると整理することが適当である。

特㊴参照

（３）デジタル学習基盤の活用

【①特別活動におけるデジタル学習基盤活用の考え方】

- 第１部第３章（9）では、デジタル学習基盤について、「主体的・対話的で深い学びを実現する基礎」として、「適切に活用した学習活動の充実を図る」ことを総則で示すことが述べられており、特別活動の特質を踏まえた効果的な活用の在り方を整理する必要がある。
- 学級・学校や自己の生活に関わる課題等に取り組むという特別活動の特質や、「社会創造」「自己実現」及びそれらの基盤としての「人間関係形成」の３つの視点に鑑みれば、特別活動においてデジタル学習基盤を効果的に活用することで、よりよく合意形成や意思決定を行ったり、協働的に実践したりする等、狭義の「学習」に留まらない多種多様な活用が期待できる。
- こうしたことを踏まえ、様々な実践の蓄積に照らして特別活動において効果的と考えられるデジタル学習基盤の活用イメージとその際の留意事項について、以下のとおり解説等で示すとともに、多様な実践事例を発信・共有することが適当である。 特㊵参照

A) 多様な意見や考えの可視化
- 具体例：フォームやデジタル付箋の活用等で、普段の話合いでは見えにくい意見や少数意見、意見の分布や変化を可視化する　等

B) 実践や振り返りの蓄積・共有
- 具体例：活動計画や活動の記録、役割分担、実践の様子、振り返りなどを蓄積し、個人や集団の成長や変化を実感しやすくする　等

C) その他
- 具体例：グループウェアにより協働のための集団内のコミュニケーションを円滑化する、地域への案内や活動の成果の発信を行う　等

【②特別活動におけるAIの活用】

- AIに関する検討課題として、本章情報・技術、情報の項目では、各教科等における効果的なAIの活用例を含む、具体的な利活用のポイントは、諸外国の議論、学校現場における実践の蓄積等を踏まえつつ、指導要領改訂を待たずしてガイドライン等で対応するとしている。
- また、特別活動におけるAIの活用については、例えば中学校の生徒会活動において、生徒会総会の議事録をAIを活用してまとめ、従来の手書きの記録やその後の整理を短縮し効率的に運営する、いじめ防止月間に合わせた企画にあたり、企画の練り上げのサポートやポスターや動画の作成に活用する、といった事例があり、子供たちが自治的な活動を進めていく等にあたり有用な場合があり得ると考えられる。
- 一方、特別活動においてAIを活用する場合には、
  - 自己の生活や身近な社会を主体的・実践的に創造するという特別活動の特質を踏まえ、「合意形成」や「意思決定」の主体は、あくまでも子供たちが担うことや、実生活上の課題を対象とするからこそ、誤情報等の負の側面を十分に踏まえて活用すること
  - 「なすことによって学ぶ」との方法原理のもと、効率化が目的化することなく、リアルな体験や多様な他者との協働の中での学びを重視すること

といった留意点があると考えられ、こうした留意点を含むAIの活用について、各教科等における検討状況も踏まえつつ、柔軟に更新できる形で国が示すことを検討すべきである。

（４）柔軟な教育課程との関係

【①特別活動と裁量的な時間】

- 裁量的な時間の「学習枠」の具体例として、第１部第４章（２）では「いじめ防止や安全」、「ソーシャルスキルの育成」「人間関係の円滑化」などが示されており、特別活動との関係を整理する必要がある。
- 特別活動において実施する活動は、子供主体の（Student-Led）自治的な活動が中心であり、子供の実態をはじめとする各学校の実情を踏まえた教師の創意工夫の余地を確保することが重要である。また、特別活動では、裁量的な時間とは異なり、目標に掲げる資質・能力の育成を目指すことが求められるという違いがある。
- これらを踏まえれば、裁量的な時間において、「いじめ防止や安全」「ソーシャルスキルの育成」や「交流及び共同学習」「現代的な諸課題に対応した活動の深掘り」に資する学習等、特別活動と関わる活動に取り組む場合には、特別活動において実施する活動との間の役割分担や連携を図り、よりよく学習指導要領に定める目標の達成に資するようにすることを明確化することが必要である。
- また、子供の意見表明や合意形成との関係では、年度途中に児童生徒の問題意識に基づき発議され、児童会・生徒会活動等を通じて合意形成が図られた活動を実施する場合に、予め計画することが困難であるために、実施のための時間を確保することが難しい、という課題が指摘されている。こうした場合に、教師の適切な指導のもと、裁量的な時間を活用しつつ、子供が主体的に「社会創造」を行う取組の在り方について、今後、詳細を検討すべきである。

（※1）裁量的な時間の運用にあたっては、「各教科等の内容に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」ことが基本であり、本来学校行事として設定すべき時間数を裁量的な時間で代替するような「不適切な運用」が生じないよう、慎重な検討が必要

（※2）クラブ活動と裁量的な時間との関係については3(3)③参照

（５）地域・社会と特別活動との関係

【①子供のより主体的な地域社会等への参画】

- こども基本法（R5施行）における意見表明や社会参画の機会の確保、意見の尊重等の規定を踏まえ、特別活動と関連して、子供の意見表明・社会参画の機会を充実させていくことが重要である。
- 具体的には、子供の意見を反映させる受け皿の整備に向け、児童生徒の参画・意見を活かした学校運営・授業づくり等に関する研修の充実を図りつつ、例えば以下のような取組を促していくことが重要である。

①子供が学校生活での気づきや悩みをクラウドで寄せることができる仕組みなど、学校運営の包摂性を高める取組の一環として児童生徒の声を聞く取組

②学校運営協議会制度において、子供の社会参画や意見表明の推進を議題とする、子供自身が学校運営協議会に参画するといった取組

③学校評価において、学校運営の評価・改善プロセスに子供が関わることについて、子供の社会参画に関わる教育内容と関連付ける取組

④教育振興基本計画や教育大綱の策定をはじめとする地方公共団体での議論において、子供の意見表明の機会を設ける等の取組

- この点、これまでも、以下のような取組の促進策が講じられてきたところ。
  - ①学校生活での気づきや悩みについては、COCOLOプラン等を通じて、１人１台端末を活用した心の健康観察・教育相談の取組を周知・促進
  - ②学校運営協議会制度については、「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進」に関する手引き（R8.3改訂）において、学校運営協議会で協議を行う際は、子供の声の積極的な聴取が重要、と新たに記載
  - ③学校評価については、「学校評価ガイドライン（H28改訂）」において、自己評価において、児童生徒を対象とするアンケート等を活用することや、学校が評価項目を検討する際の視点例として、「学校に対する児童生徒の意見」を記載
  - ④教育振興基本計画等については、例えば第４期教育振興基本計画の閣議決定の際、こども基本法第11条に基づき、こども施策の対象となるこども等の意見を反映させるために必要な措置を講ずる旨を通知

- その上で、学校の実態に応じて、特別活動を通じて、子供たちが地域社会等に参画していく取組を充実していく際の参考となるよう、以下のとおり、多様な取組事例を発信することが必要である。こうした場合には、例えばデジタル学習基盤を効果的に活用することも含め、一部の子供による参画に留まらず、より多くの子供の参画を促していくといった工夫も重要となることにも留意すべきである。 特㊶、㊷参照

  A) 学校運営協議会：子供の社会参画や意見表明の推進を議題としたり、子供自身が学校運営協議会に参画したりする

  B) 学校評価：学校運営の評価・改善プロセス等に子供が関わる

  C) 教育委員会等：教育振興基本計画等の策定をはじめとする地方公共団体の議論において、子供の意見表明の機会を設ける等、学校を越えた子供の社会参画を促進

  D) その他：A)～C)にあてはまらないもの（特別活動を通じて子供が直接地域社会等と関わる 等）

（６）好事例の普及と条件整備

【①好事例の普及】

- これまで１．～４．で示してきた事柄は、全く新しい事柄ではなく、これまでの特別活動が目指してきたものと優れた実践の延長にあり、現行学習指導要領下でも実施可能なことである。既に全国各地に多様な好事例が生まれており、改訂と並行して優れた取組の普及を推進することが重要。
- また、特別活動は、各教科とは異なり、習得すべき知識が学問体系によってあらかじめ明確に整理できるものではなく、教科書もない等、授業の実施にあたっての教師の裁量が大きい特質を有している。
- このため、学校現場の実態に応じた創意工夫にあたっての参考となるよう、今次改訂における様々な論点と関連する多様な取組事例について、発信していくことが適当である。
- その際、特定の事例が「正解」であるとの誤解が生じないよう、大掛かりな取組のみならず、多くの学校が参考にできるような多様な取組について紹介していくよう、留意が必要である。

【②研修機会等の充実】

- 特別活動を巡る今次改訂の多様な改善について、学校現場で教師が適切に指導性を発揮し、創意工夫を活かした取組を推進するためには、学校現場が無理なく取り組むことができるよう、教職員支援機構と連携した研修の実施の在り方や、分かり易い教師向けの参考資料や動画等の示し方について、検討すべきである。
- 併せて、今次改訂においてより一層重要となる学級経営や、特別活動が「要」としての役割を果たすことが期待される、生徒指導や特別支援教育に関わる第１層の取組の充実を図っていくための研修の在り方等についても、別途検討が必要である。

第３章　個別の児童生徒に係る特別の教育課程の創設

不登校児童生徒に係る特別の教育課程

１．基本的な考え方
（１）不登校の児童生徒に対する支援の現状と課題
（２）本制度の基本的な考え方
① 特別の教育課程の対象とすることの趣旨
② 特別の教育課程創設の基本的な考え方
③ 実現可能性の確保

２．対象となる児童生徒
（１）対象となる学校種
（２）対象となる児童生徒の考え方
（３）対象となる児童生徒を判断するプロセス・観点等
① 特別の教育課程の編成プロセス
② 状態把握の観点の考え方
③ 学習方針の検討の考え方

３．特別の教育課程の内容・授業時数
（１）教育活動・授業時数の検討に当たっての前提
（２）対象となる教育活動
（３）授業時数
（４）その他

４．個別の指導計画
（１）個別の指導計画に係る基本的な考え方
① 本特例における個別の指導計画の必要性
② 不登校児童生徒の特性を踏まえて配慮すべき事項
③ 個別の指導計画に盛り込むべき要素の考え方

（２）個別の指導計画に盛り込むべき要素
① 学びにおいて意識したい視点
② 教育内容、目標やねらい、指導方法、授業時数
③ 振り返り、フィードバック
（３）個別の指導計画作成に係るプロセス
① 前提となる基本的な考え方
② 指導計画作成までの流れ
③ 指導の実施、振り返り・フィードバック、見直し

５．学習評価
（１）基本的な考え方と方向性
（２）学習評価に係る各論点
① 学校と校内外教育支援センターとの情報共有や連携
② 対象活動ごとの評価の取扱い等
③ 指導要録における記載の運用
④ 調査書の取扱い

６．特別の教育課程が実施される場所・体制
（１）実施にあたり保有すべき機能
（２）指導を行う指導員等の考え方

７．その他
① 「運用の手引き」について
② 校内外教育支援センターでの指導に向けた留意点
③ 他の特例との関係性
④ 特例実施に向けて、参考となる事例の収集・周知
⑤ 教員の養成や研修の充実
⑥ 本制度の施行時期

1. 基本的な考え方

（１）不登校児童生徒に対する支援の現状と課題

- 令和６年度における小・中学校の不登校児童生徒数は約35万人と過去最多となっており、極めて憂慮すべき状況である。これまで文部科学省においては、令和５年３月にとりまとめたCOCOLOプラン等に基づき、多様な学びの場の確保や教育相談体制の充実、誰もが安心して学べる魅力ある学校づくりなどに取り組んできており、各自治体・学校においても、不登校児童生徒一人一人の状況に応じた様々な支援が行われてきた。
- とりわけ、校内外教育支援センター、学びの多様化学校等の多様な学びの場の整備が進んでおり、こうした場で学ぶ不登校児童生徒も増加傾向にある。また、校内教育支援センターの中には、日常的な学びの場としての機能だけではなく、在籍級への復帰を支援し、欠席日数の増加を防止する機能を果たしている実態もある。
- このように、校内外教育支援センター等においては、不登校児童生徒に対して一定の計画性を持った学習活動が行われている一方、以下のような課題も指摘されている。
  1) 校内外教育支援センターでは、居場所機能のみならず、児童生徒の学習意欲や自己肯定感を高め、資質・能力の向上に繋がるような、組織的・計画的指導の充実が求められるが、状態が変化しやすく、学習に向かっていくことが難しいことが多い不登校児童生徒に対し、こうした指導の実現に向けた方策が必ずしも十分に行われていないこと
  2) 下学年の学び直しなどに懸命に取り組んだ場合でも、通常の教育課程（在籍学年の教育課程）に基づく現行の学習評価では、「１」や「－」といった評定の記載となり、そのことが児童生徒（や保護者）の学習意欲や自己肯定感の低下に繋がるとの指摘があること
- 上記のような課題を踏まえ、更なる不登校対策の充実に向けた方策の整理が必要である。

（２）本制度の基本的な考え方

【①特別の教育課程の対象とすることの趣旨】

- 第１部第２章（１）に示した、今次改訂の検討の基盤となる基本的な考え方の一つとして掲げる「多様性の包摂」は、多様性を個人及び社会の力に変える観点から、多様な個性や特性、背景を有する一人一人の意欲が高まり、可能性が開花し、個性が輝く教育の実現を目指すものであり、全ての児童生徒に最大限、資質・能力を育成することを目指すものである。
- こうした考え方を踏まえ、第１部第４章（４）では、柔軟な教育課程の実現を目指し、調整授業時数制度等による、包摂的な通常の教育課程の仕組み（いわゆる「１階部分」）としてもなお、十分に対応が困難と考えられる児童生徒について、特別の教育課程の編成・実施を可能とする整理を行った。
- 不登校児童生徒については、左記の課題1)2)に関し、

  1) については、指導計画の作成など、現行制度でも、運用上一定の取組が行われているものの、不登校児童生徒にとっては、単に的確な指導計画が作成・実施されれば良いのではなく、児童生徒自身が計画の作成過程（学習目標の設定等）に関わり、学びを積み重ね、前向きな経験として昇華させることで学習意欲や自己肯定感を取り戻していく視点が重要であるところ、こうした新たな性質を有する個別の指導計画の策定を前提とした仕組みを国として提示しなければ、全国的な運用は難しいという実質的な隘路があること

  2)については、現行、下学年の学び直しなどに取り組んだ場合も通常の教育課程に基づく評価を行う必要があるといった制度上の隘路があること

  から、包摂的な通常の教育課程の仕組みをもってしてもなお、隘路の解消に向けた個に応じた対応は困難といえる。このため、通級指導や日本語指導を必要とする児童生徒、特定分野に特異な才能のある児童生徒と並び、校内外教育支援センター等に通う不登校児童生徒についても、特別の教育課程の仕組みを新設（いわゆる「２階部分」）することとした。

【②特別の教育課程創設の基本的な考え方】

- 前述のとおり、本制度は、校内外教育支援センター等で不登校児童生徒に対して現在行われている様々な学習活動の実態に着目し、そこで生じている隘路の解消に向けて制度の創設を整理するものである。
- すなわち、校内外教育支援センターにおいて、①居場所機能のみならず、資質・能力の向上に繋がるような、柔軟で効果的、かつ組織的・計画的な指導の実現を図る観点、②不登校児童生徒の学びに向かいたい気持ち、学びに向けて続けている頑張りといった側面を積極的に受け止め、不登校児童生徒の努力をできる限り価値づけ、社会的自立を後押しする観点の大きく２点を重視し、新たな仕組みを創設するものである。
- このように、本特例は、現在行われている不登校児童生徒の学習活動を前提に、その学びを受け止め、後押しするものであることから、本特例の対象児童生徒としては、休み始めだが適切な伴走支援があれば学びに向かうことができる児童生徒や、心身の状態が回復してきた時期に学びに向かいつつある不登校児童生徒を想定した上で、総合的に判断することが考えられる。
- このため、本特例は、校内外教育支援センターを利用する全ての児童生徒を対象とするものではなく、各教育委員会等や学校が上記の視点から検討し、特別の教育課程の実施が適切であると判断された場合に実施するものであることに留意が必要である。
- 併せて、特別の教育課程を編成するに当たっては、例えば、各教育委員会において、拠点となって特例を運用する学校を予め決めることなども考えられるところであり、必ずしも全ての校内外教育支援センターにおいて本特例を実施するものではないという点についても、併せて留意が必要である。
- 上記も含め、制度の創設に当たっては、現在行われている活動実態を十分に踏まえ、教師、学校、教育委員会にとって過度な負担や負担感が生じないようにする必要がある。
- また、本特例の創設に当たっては、不登校児童生徒が様々な背景・理由により学校を欠席し、十分な学びの時間を確保できていないことが多いという実態や、通常とは異なる学習環境の中で、状態が変化しやすく、学習に向かっていくことが難しいことが多いという実態など、不登校児童生徒自身の多様な状況を正面から受け止め、指導方針や学習内容・学習環境を柔軟に調整できるような制度設計とすることが必要である。
- 加えて、長期的な見通しを立てることや学習意欲を維持することが困難な傾向がある不登校児童生徒に対しては、通常の学習過程と比べてより細やかで小さなステップを積み重ね、循環させていくことが重要であり、制度設計に当たっては、この点に留意しつつ、不登校児童生徒の「学びのサイクル」の考え方を重視することが必要である。
- 以上を踏まえ、不登校児童生徒一人一人の気持ちに寄り添い、その学びや成長を中心に据えた新たな制度として創設することで、以下の実現を図る。
  - 校内外の教育支援センターにおいて、居場所機能のみならず、児童生徒の学習意欲や自己肯定感が高まり、資質・能力の向上に繋がるような、組織的・計画的、かつ効果的な指導
  - 不登校児童生徒が取り組んだ学習内容や頑張りを可能な限り受け止め、児童生徒の学習意欲や自己肯定感の向上に繋げる評価の充実を図るなど、不登校児童生徒の多様な実態に寄り添った評価

（※1）なお、特別の教育課程（２階部分）は通常の教育課程（１階部分）と分断されるものではなく、通常の教育課程での日常的な見取りや指導・支援の工夫と、特別の教育課程における個に応じた指導・支援が相互に関連することで、教師の児童生徒理解が一層深まるなど、適切な指導・支援に関する知見が蓄積・共有されることが期待される。

【③実現可能性の確保】

- 前述のとおり、本特例の創設に当たっては、その実現可能性を確保するため、教師、学校、教育委員会にとって過度な負担や負担感が生じないようにする必要がある。
- また、本制度の全国的な取組を促し、必要な不登校児童生徒に対して特別の教育課程を編成・実施できるようにするためには、学習指導要領の改訂を待つことなく、その実施体制や指導員等の研修に係る整備について、国が先頭に立って積極的に進めていくことが必要である。
  具体的には、主たる実施場所である校内外教育支援センター等に対し、国として必要な支援を進めるとともに、制度に係る具体の考え方や参考事例をまとめた「運用の手引き」の作成、指導員等に対する研修動画の作成などが考えられる。
- 加えて、運用開始後においても、その成果や課題を踏まえつつ、国としてしっかりと伴走しながら、必要な支援に取り組んでいくことが重要である。

2. 対象となる児童生徒

（1）対象となる学校種

- 現状、多くの公立小中学校において校内教育支援センターが設置されており、多くの市町村で域内の小・中学生を対象とした校外教育支援センターが設置されている実態を踏まえれば、本特例の対象としては義務教育段階が想定されるところであり、また、高等学校段階については、以下の状況があることから、通常の教育課程の中でこうした仕組みを活用することで、不登校生徒個々の状態に応じた、柔軟で効果的な学びに繋げるため取組を行うことが可能と考えられる。
  - 現行制度においても、①学校設定科目の開設により、不登校により十分な学力の定着ができなかった生徒の学び直しを行うことや、不登校の支援として効果的な活動（SSTや体験活動など）を実施することが可能であり、また、②一定の要件の下、遠隔授業や通信教育による単位修得の機会が設けられており、学校や教室に入れない生徒に対しても学びを保障する取組が可能であるなど、個々の生徒に応じた取組の一部が、制度上認められている。
  - 第１部第４章（３）では、高等学校の単位制の柔軟化について以下の方向性も示されている。
    - 卒業までに修得させる単位数に含められる学校設定科目等に係る修得単位数の上限を引き上げること
      ⇒不登校生徒に対する学び直し等の学校設定科目についても、より柔軟に単位として認めることが可能に
    - 一定の要件の下、共通教科・科目等と学校設定科目を組み合わせるなどの科目の柔軟な組替えを可能とすることとし、その場合にも、現行制度と同様、基礎的・基本的な事項に重点を置くなど内容を選択して扱うことも可能にすること
      ⇒例えば、学び直し科目と必履修科目を組み合わせて、生徒の基礎学力保障の取組を充実させるなどの多様な取組の展開が可能に
    - 単位の計算方法を見直し、50分×17コマの授業をもって１単位を標準とすること
    - 減単の基本的な考え方を改め、生徒の実態及び教育課程全体を通じた資質・能力の育成に資すると認められる場合は、一定の限度の下で減単が可能と整理すること
      ⇒例えば、学校に来られない時期があった場合においても、学期ごとに柔軟に科目の履修選択を認めるなどの柔軟な学習調整が可能に

- このため、本特例の対象については、当面、義務教育段階（小学校、中学校（中等教育学校前期課程を含む）、義務教育学校、特別支援学校の小学部・中学部）とし、本特例の運用上の成果・課題を踏まえ、将来的に、必要に応じて、高等学校段階の扱いについて検討することとする。
- その上で、高等学校段階においても、通常の教育課程における仕組みを活用し、不登校児童生徒に対し、一人一人の多様な学習ニーズに対応した教育機会の確保や、組織的・計画的な指導の充実が図られることは重要である。
  このため、義務教育段階において、本特例を実施する中で得られた知見や成果などについては、高等学校段階に対しても必要な情報共有が図られることが望ましい。

（２）対象となる児童生徒の考え方

不登校①参照

- 対象となる児童生徒を決定する上では、対象児童生徒を外形的な出席や学びの状況のみで判断するのではなく、不登校児童生徒の学びに向かいたい気持ち、学びに向けて続けている頑張りといった側面を積極的に受け止め、励まし、継続的な学びに繋げるという視点から、総合的に判断することが重要となる。
- そうした観点からは、本特例の対象児童生徒について、具体の判断は学校や教育委員会が児童生徒の実態等を踏まえ総合的に行うこととしつつ、断続的な欠席や早退・保健室登校などが見られる、不登校となる蓋然性が高いと考えられる場合も対象となり得ると考えるのが適当である。
- 上記を踏まえると、本特例の主な対象児童生徒は、学びよりも休養を優先すべき時期を除き、休み始め・回復期のいずれにも着目し、休み始めだが適切な伴走支援があれば学びに向かうことができる児童生徒や、心身の状態が回復してきた時期に学びに向かいつつある児童生徒を想定した上で、総合的に判断すべきである。

（３）対象となる児童生徒を判断するプロセス・観点等

【①特別の教育課程の編成プロセス】

不登校②参照

- 各学校が特例の対象となる児童生徒を判断するに当たっては、①児童生徒の状態把握、②学習方針の検討・決定、③本人・保護者の意向確認等のプロセスを経る必要がある。
- その際、各教育委員会においては、例えば、所管の学校において特例の対象となる児童生徒の考え方等を予め整理したり、拠点となって特例を運用する学校を予め決めたりするなど、特例を実施するために必要な体制整備を図るとともに、SC・SSW等の派遣支援や、積極的な指導・助言等、各学校が円滑に本特例を実施できるよう、必要な支援を行う必要がある。

【②状態把握の観点の考え方】

- 特別の教育課程を編成・実施するに当たっては、（２）で整理したとおり、対象児童生徒の状態を丁寧に把握した上で、当該児童生徒に特別の教育課程を編成するかどうかを総合的に判断することが必要である。
- このため、不登校の原因や背景、期間のみならず、発達や経験の状況、他者との関係構築や生活習慣形成に当たっての課題といった生活の状況、学びへの興味・関心や学習の状況など、学びに向かう視点を適切に捉えるために把握が必要な観点を、「運用の手引き」において整理して示すこととするのが適当である。
- その上で、不登校児童生徒の状態把握については、現行制度上も様々な工夫がなされていることを踏まえ、本特例における児童生徒の状態把握についても、本人や保護者への面談に加え、SC・SSW等の支援スタッフとの連携、ケース会議の開催など、その組織体制や具体プロセスについて一定の柔軟性をもって実施することを可能とすべきである。

【③学習方針の検討の考え方】

- 学習方針の検討の際には、不登校児童生徒の継続的な学びと資質・能力の向上に繋がる柔軟で効果的な指導を行う観点から、個々の学習状況の実態を踏まえつつ、組織的・計画的な指導とすることが重要である。
- このため、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で把握した児童生徒の状態を踏まえつつ、学習方針を決定すべきである。（この点を含め、具体の指導計画の内容や作成プロセスについては、「４．個別の指導計画」参照）

3．特別の教育課程の内容・授業時数

（1）教育活動・授業時数の検討に当たっての前提

- 学校教育法施行規則では、年間の標準総授業時数や各教科等の標準授業時数が定められており、年度当初の計画段階では、これらの時数を確保することが前提であるが、本特例では不登校児童生徒が様々な背景・理由により学校を欠席し、十分な学びの時間を確保できていない実態を踏まえた制度設計とすることが必要であり、不登校児童生徒の状態を十分に踏まえて指導方針や学習内容・学習環境を柔軟に調整できるような制度とすべきである。

（2）対象となる教育活動

不登校③参照

- 校内外教育支援センターで行われている教育活動は以下のとおり様々である。
  - ① 各教科等に該当する教育活動（下学年等の学び直しを含む）
  - ② 各教科等には該当しない児童生徒の実態に応じた教育活動
  - ③ オンライン配信などによる原籍級の授業への参加
  - ④ ①～③に該当しない、いわゆる「居場所機能」を活用した事実上の活動

（※1）学びの多様化学校では、上記①や②の教育活動について、各教科等の内容を精選したり、「新設教科」として設定するなどして、特別の教育課程を実施

- 上記の実態を踏まえ、特別の教育課程で対象となる教育活動は大きく次の２つに分類することとするのが適当である。

（A）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
（下学年等の学び直しや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を含む）

【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

（B）（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

【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）SST　等

（※2）いわゆる「居場所としての機能」を活用した活動は、引き続き、教育課程外での取組と位置付け、児童生徒の実態に応じて柔軟に実施することが必要

- 対象活動の実施に当たっては、不登校児童生徒の心身の状態に応じ、「落ち着いた空間の中で、個別に学習・指導するケース」と「不登校児童生徒同士あるいは原籍級の児童生徒と協働して学ぶケース」のいずれも想定されるため、本人の意向も十分に踏まえつつ、学習環境を提供することにも留意が必要である。
- 加えて本特例では、必ずしも全ての教科等を実施せず、一部の教科のみであっても、特別の教育課程として実施することができる仕組みとすべきである。
- また、左記の（B）の活動は、「調整授業時数制度」における、各教科等には該当しないものの、児童生徒の個性や特性、実態に応じた教育活動を実施する「裁量的な時間」との親和性があることを踏まえ、「裁量的な時間」として実施することが考えられる。「裁量的な時間」では、既存の教科等では対応が難しかった取組を柔軟に実施することで、休み始めの時期・回復期にある児童生徒の学習意欲を高めることが期待されるとともに、特例の対象ではない児童生徒と同じ空間で、それぞれ児童生徒が異なる取組を実施しやすい側面もあり、このような性格は、教室での学びに戻りつつある児童生徒を後押しすることにも繋がる。

（3）授業時数

不登校④参照

- 本特例の対象児童生徒は、不登校に至った背景や必要な支援も様々であるため、制度として一律に授業時数を定めるのではなく、児童生徒の実態を踏まえ、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にすべきである。また、一定の考え方を整理した上で、標準授業時数を下回る、柔軟な授業時数を計画段階で設定できることとし、その中での頑張りを積極的に評価できるようにする必要がある。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が適当である。
- 不登校児童生徒の状態は変化しやすいため、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、柔軟な運用も可能とすべきである。

（4）その他

- 校内外教育支援センターで現状行われている取組のうち、通常の教育課程でも実施可能な活動（課題プリントを活用した個別学習、原籍級からの授業配信等）や、始業時間を遅らせるなどの不登校児童生徒の実態に配慮した指導上の工夫等は、特別の教育課程の中でも柔軟に組み合わせつつ取り組むことが必要である。

4．個別の指導計画

（１）個別の指導計画に係る基本的な考え方

【①本特例における個別の指導計画の必要性】

- 「１．基本的な考え方」で述べたとおり、状態が変化しやすく、学習に向かっていくことが難しいことが多い不登校児童生徒にとっては、単に的確な指導計画が作成・実施されれば良いのではなく、子供自身が計画の作成過程等において、自身の学習目標の設定にも関わり、工夫して学習を進め、振り返る中で、学びを積み重ね、前向きな経験として昇華させていくことで、学習意欲や自己肯定感を取り戻していくという視点が極めて重要である。
- こうした視点から学習評価について考えると、在籍学年の教育課程に係る「目標に準拠した評価」では、児童生徒の努力や頑張りを受け止め、後押しすることには限界があるため、特別の教育課程に基づく学習評価を可能とすべきである。
- 上記の改善を図るに当たっては、前提として、特別の教育課程に係る学習評価の指導要録での記載は個別の指導計画で記載される指導内容に基づく評価と表裏一体であり、このため、前述のような視点を踏まえた新たな性質を有する個別の指導計画が必要である。
- もっとも、本特例の対象児童生徒に対しても通常の教育課程と同様、制度的に質が担保された学校教育に基づく学びを保障する必要があることから、少なくとも、教育課程の根幹をなすものとして教育内容、目標やねらい、授業時数、指導方法は、本特例における個別の指導計画においても不可欠な構成要素といえる。その上で、不登校の特性を踏まえて必要な配慮や指導計画に盛り込むべき要素について、（２）のとおり整理するのが適当である。

【②不登校児童生徒の特性を踏まえて配慮すべき事項】

- 以下の実態を踏まえれば、学習指導要領の内容との整合性を図りつつ、教育内容、目標やねらい、授業時数について、一定柔軟な運用を可能とすることが必要である。
  - 不登校児童生徒の多くは、様々な理由により学校を欠席し、十分な学びの時間を確保できておらず、学習指導要領の各教科等の内容を網羅的に学べる状態にないこと
  - 下学年等の学び直しを必要とするケースもあり、在籍学年の教育内容に基づく指導が困難なケースがあること
  - 学習に向かえる時間に制限があるなど、通常の教育課程に基づく授業時数をベースに考えることが困難な場合があること
- また、「１．基本的な考え方」で整理したとおり、不登校児童生徒にとっては、「学びのサイクル」を実感・経験するという視点が極めて重要であることから、本特例においては、児童生徒が計画の作成過程にも深く関与、教師はその学びに伴走しながら必要な指導を行うという、児童生徒と教師がそれぞれの視点から活用することを前提とした、新たな性質を有する指導計画の作成が必要である。
  加えて、同様の観点から、不登校児童生徒にとって、学びにおいて意識したい視点の設定や、取り組んだ学びへの振り返り、児童生徒の学びや在籍する学校や学級で再び学びたいという本人の思いを後押しするためのフィードバック等が必要であり、指導計画にこうした新たな要素を加えることが必要である。

【③個別の指導計画に盛り込むべき要素の考え方】

- ②で整理した内容を踏まえ、本特例における指導計画は、児童生徒と教師がそれぞれの視点から活用できるものとして位置付け、児童生徒の視点では「自身の学習」を見える化するもの、教師の視点では「学習への伴走の過程」を見える化するものとして整理する。また、こうした指導計画の位置付けや趣旨が適切に浸透するよう、その名称についても整理することが求められる。
- また、指導計画に盛り込む要素としては、学びにおいて意識したい視点、教育内容（順序を含む）、目標やねらい、指導方法（指導期間・教材を含む）、授業時数、振り返り、フィードバックとすることが適切である。（各項目で盛り込むべき具体的内容は（２）参照）

（２）個別の指導計画に盛り込むべき要素　不登校⑥参照

【①学びにおいて意識したい視点】

- 不登校児童生徒が抱える課題は様々であるが、自己肯定感の低下や学習への心理的な抵抗感が見られるなど、学びの基盤が整っておらず、学びに向かう気持ちや状態が変化しやすい傾向にある。こうした状況の中でも学びに向かいつつある児童生徒の気持ちを十分に受け止め、適切な学びに繋げていくためには、「何を学ぶか」という視点のみならず、「どのように学ぶか（どのようなことを意識すれば学びに向かいやすくなるか）」といった視点が極めて重要となる。
- また、前述のとおり、本特例では、学びのサイクルを実感・経験させる視点が重要であるが、この点、第１部第３章（10）において、多様な特性等を有する児童生徒が主体的・対話的で深い学びを実現できるよう、「個に応じた学習過程」を充実させていく中で、「見通しを持つ（学習前）」→「方略を工夫しながら学習を進める（学習中）」→「学習の成果を外化し振り返って次の学習に繋げる（学習後）」といったプロセスを児童生徒が円滑に行うことができるような教師の指導や支援が重要であることを示している。
- こうした、いわゆる自己調整学習のサイクルを自律的に循環させ、学びを深めていくといった視点は、児童生徒の思いや状態を踏まえて学習内容や学習方法を調整する必要がある不登校児童生徒の学びとも親和性が高いと言える。
- 一方で、長期的な見通しを立てることや学習意欲を維持することが困難な傾向がある不登校児童生徒にとっては、通常の学習過程と比べてより細やかで小さなステップを積み重ね、循環させることが重要である。こうした不登校児童生徒の「学びのサイクル」の考え方を重視した上で、本特例では、「学びのサイクル」の考え方を踏まえた観点例をもとに記載した、「学びにおいて意識したい視点」を教師と児童生徒が共有し、円滑な学習を支援することとすべきである。
- なお、「学びにおいて意識したい視点」は、学びに向かいつつある児童生徒にとって、学習の進捗度等に関わらず設定できる点や、現在の自分自身と向き合いながら小さなステップから設定できるといった点から、自己選択・自己決定が比較的容易であり、また、それを振り返ることに対する心理的な抵抗感も比較的少ないものと考えられる。このため、自身の学習への関与を支援することにも繋がり、学習意欲等を向上させることも期待できる。

（※1）本特例において児童生徒が計画作成に十分関与することの重要性に鑑みれば、計画作成に係る児童生徒の関与の仕方や度合い自体をその変化とともに計画内で把握できることが望ましく、とりわけ、本項目は学びのサイクルの実感を促すことに重点を置き、児童生徒が自身で設定、振り返りやすい項目として設けていることから、本項目の設定にあたり、教師が児童生徒とどのようなやりとりを経て設定したかを併せて記載することも有効と考えられる。（記載例：学習が継続しないという生徒の課題感を踏まえ、集中の継続時間に係る視点を教師が提案し、具体の時間は生徒が決定）

（参考）個に応じた学習過程	不登校児童生徒の「学びのサイクル」の考え方を踏まえた観点例	「学びにおいて意識したい視点」の記載例
見通しを持つ（学習前）	学びの「目標を立てる」観点 学びを「始める」観点	自分で目標を立てられるようにする １日１回は自分から机に向かうようにする
方略を工夫しながら学習を進める（学習中）	学びを「進める」観点 学びを「続ける」観点	分からない時に誰かに相談したり自分で調べたりする 20分間は集中して学習に向かうようにする
学習の成果を外化し振り返って次の学習に繋げる（学習後）	学びを「振り返る」観点 「新たな学びに繋げる」観点	「できるようになったこと」を１日３つ振り返る 苦手な教科も少しずつ取り組むようにする

（※2）児童生徒の状態に応じて、必要な観点から記載をするイメージ
（※3）必ずしも定量的な記載とする必要はなく、定性的な記載も含め、当該児童生徒の自己肯定感の伸長や学びに向かう気持ちに寄り添った視点の設定が重要

【②教育内容、目標やねらい、指導方法、授業時数】

● 通常の教育課程との関係性を十分に勘案し、可能な限り幅広い教科等の内容を取り扱うことや、そのために必要な時数を確保することが望ましい一方で、不登校児童生徒の実態を踏まえると、通常の教育課程の教育内容や授業時数をそのまま適用することには限界がある。

● このため、「３．特別の教育課程の内容・授業時数」のとおり、本特例においては、教育内容（指導方法を含む）や授業時数について、一定の考え方を整理した上で、計画段階では柔軟な運用（例えば、標準授業時数を下回る時数の設定など）を可能としており、本特例を活用した学びが、通常の教育課程の学びにも繋がっていくと考えられる場合には、計画作成段階において、柔軟な運用を認めるべきである。

（※4）その上で、どこまで柔軟な運用を可能とすべきかについては、学びの多様化学校や、研究開発学校の取組も踏まえ、「運用の手引き」での整理も含め引き続き検討が必要

（※5）指導計画は随時見直すことを前提とし、児童生徒の実態に即して見通しが立てられる範囲で記入されるべき

● 上記の点を踏まえつつ、記載する具体の内容については以下のとおり整理することが適当である。

＜①授業時数＞

● 総授業時数は、「３．特別の教育課程の内容・授業時数」で整理した内容を基に柔軟に設定し、その上で、②で決定する教育内容ごとに、授業時数を割り振り、指導計画に記入。

＜②教育内容（順序を含む）、目標やねらい、指導方法（指導期間・教材を含む）＞

● 教育内容は、本特例で対象となる教育活動（以下２つに分類）のうち、不登校児童生徒の実態と学習指導要領の内容との整合性の双方を勘案しながら、本人の興味・関心も踏まえつつ設定し、指導計画に記入。

（※6）その際、複数の教師や指導員等が指導計画を参照することを前提に、共通認識を持ちながら指導にあたれるよう、その内容が落とし込まれることが必要

（Ａ）各教科等の内容に基づきつつ、柔軟に実施する教育活動
（下学年等の学び直しや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を含む。）
（Ｂ）（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

● その上で、指導計画に記載する教育内容の考え方や粒度について、対象となる活動ごとに右記のとおり整理するのが適当である。

（Ａ）各教科等の内容に基づきつつ、柔軟に実施する教育活動

- 学習指導要領では教育内容が内容のまとまりによって構造化されており、各教科等で内容のまとまりごとに育成を目指す資質・能力が整理されている。
- 特に不登校児童生徒の場合、取り組める内容や授業時数が限定的である場合があり、学習内容の関連性や到達状況が把握しにくいケースもあるため、指導計画においては、内容を「単元などの内容のまとまり」ごとに整理することとし、限られた学習機会の中でも一定の体系性をもった指導の実現を図る。
- また、上記の整理を行うことは、以下の観点からも効果が期待されるところ。
  - 指導と評価の関係性が整理しやすくなり、指導と評価の一体化に繋がること
  - 下学年(※7)の学習内容を取り扱う場合などにおいても、当該学年で既に整理された「単元などの内容のまとまり」を参考に整理をすることが可能であるため、教師の負担を抑えることにも繋がること

    （※7）他学校種の学習内容を取り扱う場合には、今後設計を予定されている「デジタル学習指導要領」も積極的に活用しつつ、学校間で連携しながら整理するなどの工夫が考えられる。
  - 指導にあたる複数の関係者にとっても、指導内容を理解しやすく、情報共有や指導の引継ぎの円滑化にも繋がること
- 記載の粒度は、例えば、一定の授業時数を目安として設定した上で、一コマごとの計画を詳細に記載するのではなく、内容のまとまり全体で記載することで、学習の柔軟性や指導の実現可能性の向上に資する側面があると考えられる。
- その上で、「単元などの内容のまとまり」ごとに記載することが難しいケースについては、内容のまとまりを参考にしながら、児童生徒の状態に即して実現可能な内容の単位で記載することが考えられるが、こうしたケースの記載内容の具体については、「運用の手引き」で示すこととする。

（Ｂ）（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

- （Ａ）を参考に、活動内容に照らして一定の授業時数を目安とした内容のまとまりごとに記載することなどが考えられるが、当該教育活動は、不登校児童生徒の状態や学習環境に照らして個別に必要な活動を設定することとなるため、一律に記載の考え方や粒度を整理することは困難であり、この点を踏まえ、具体の記載例などについては「運用の手引き」で示すこととする。

● また、教育内容とともに、目標やねらい、指導方法についても、児童生徒の状態に応じて一体的に検討し、設定すべきである。

（※8）指導期間の決定に当たっては、児童生徒本人の意思や心身の状況を踏まえ、今後、通常の学級を学びの場とすることも含め検討を行うことも考えられる。

【③振り返り、フィードバック】

- 不登校児童生徒は、十分な学びの時間を確保できていないなどの背景から、学習内容や方法でつまずきが生じることが多く、このため、教師や指導員等は、こうした児童生徒のつまずきを含めた学習の過程をより丁寧に見取りながら、改善の見通しや意識すべき点など示すことで児童生徒の学びを支えると同時に、児童生徒の学習意欲や自己肯定感を取り戻していくといった視点が重要である。
- また、児童生徒は、教師や指導員等のフィードバックを受けながら、自らの学習を振り返り、自身の課題や成長を認識するとともに、それを踏まえて学習を調整・改善しながら取組を進めていくことで、学びのサイクルを実感し、学習を行うための基盤を整えていくことが重要である。
- このように、教師と児童生徒のそれぞれの視点から学習の過程に特に着目し、つまずきや伸びを共有しながら学習・指導の改善につなげていくという考え方は、いわゆる形成的評価と共通するものであり、本特例では、こうした形成的評価の考え方を一層重視しながら、学習を指導・支援する視点が重要である。
  このため、こうした形成的評価の考え方に基づく「振り返り」や「フィードバック」も指導計画に要素として位置付けることとし、児童生徒が「学びのサイクル」を実感しながら取組を進め、学習意欲等の向上に繋げることが重要である。

（※9）また、「振り返り」や「フィードバック」を通じて教師や指導員等と児童生徒がともに取組の成果や課題を把握し、指導内容や方法を見直すことで、より児童生徒の状態に即した適切な指導計画を作成していくことにも繋がるほか、再び通常の学級で学ぶという選択肢も含めて、今後の学びの場に係る検討にも資するものと考えられる

- 上記の点を踏まえつつ、記載する具体の内容については以下のとおり整理できる。
  - 「振り返り」は、計画作成に当たって自身が深く関与できることの多い「学びにおいて意識したい視点」や「教育内容」を中心に、児童生徒の視点から振り返ることが考えられる。その際、できる限り自分の言葉での振り返り（自己評価）を促すことが望ましい。
  - 「フィードバック」については、日頃の頑張りや達成できた内容を丁寧に捉え、それを可視化し、励ますことで、児童生徒の自己肯定感を向上させる観点と、児童生徒に改善の見通しや今後に向けて意識すべき点などを示し、学習の改善を促す観点などを踏まえ、教師や指導員等による児童生徒に向けた言葉として記載することが重要である。

（※10）その際、不登校児童生徒の中には、「評価」という行為自体に心理的な抵抗感を抱える場合があるという指摘も踏まえ、特に、前者の視点（自己肯定感を向上させる視点）を重視することが重要

（3）個別の指導計画作成に係るプロセス

【①前提となる基本的な考え方】

- 法令上、教育課程は、各学校において編成することとされている。また、教育委員会は学校の管理者として、教育課程が適切に編成・実施されているかを把握し、必要な指導・助言を行う責務を有する。
  この点、例えば「特別の教育課程」により日本語指導を行う場合は、必要事項を盛り込んだ指導計画を作成し、設置者に提出することとされている。
- 本特例における特別の教育課程も、最終的には対象児童生徒の教育課程全体に責任を持つ学校が編成する必要があり、また、日本語指導に係る特別の教育課程と同様、指導計画は設置者へ届け出ることが必要である。
- また、計画作成は、学校内で対象児童生徒の指導を実務的に担う学級担任が主導することが考えられるものの、本特例では、主として校内外教育支援センターで指導が行われるケースを想定することを踏まえ、例えば、校内教育支援センター配置の教師が、校内外教育支援センターで学習する児童生徒の指導計画の作成を主導したり、日頃指導している指導員が担任教師と密に連携した上で計画作成を主導したりするなど、学校の体制や実態に応じて適切な者が計画作成を主導し、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ある。

（※1）指導員等が計画作成を主導することも前提に、計画作成に係る負担の軽減や、計画の質の向上を支える観点から、生成AIを活用することも含めて検討

- なお、本特例の指導計画は、児童生徒と教師がそれぞれの視点から活用するものとして整理しているため、計画作成のプロセスにおいても、児童生徒の関与という視点も踏まえた整理を行うべきである。
- また、年度途中の特例開始や終了も可能となる仕組みとすることで、児童生徒の実態に応じた柔軟な特例の実施を可能とすべきである。

【②指導計画作成までの流れ】

不登校⑥参照

不登校⑤参照

（０）計画作成に当たって必要な実態把握

- 本特例の対象児童生徒の学びに向かう気持ちや学習状況は様々であるため、計画の作成に先立ち、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する必要がある。具体的には、「児童生徒理解・支援シート」等の支援計画や指導の記録を参照したり、指導員等と連携しながら、必要に応じて児童生徒と面談等をすることで、「学習に対する思いや願い」「児童生徒の様子」「学習に向かうことのできている教科や環境」「必要な留意点」などを丁寧に把握することが考えられる。
- なお、「児童生徒理解・支援シート」については、国として参考様式を示しているものの、現状、各学校において、不登校児童生徒や障害のある児童生徒、日本語指導が必要な児童生徒への支援のためにそれぞれ必要な資料が作成・活用されており、内容の重複が見られたり、内容の連携が困難なケースがあるといった指摘がある。今般、これらに加え、特異な才能のある児童生徒への特別の教育課程も創設されること等も踏まえ、これらの児童生徒を包括的に支援し、教育の質の向上に繋げるとともに、学校現場の過度な負担を軽減する観点から、「児童生徒理解・支援シート」を含め、複数の特例に基づき作成する計画等を一つの電子ファイルで一体的に運用することができる様式（「２階シート」（仮称））を国として示し、「２階」の複数特例に重複しても俯瞰的に当該児童生徒への支援ができるようにすべきである。
- 「２階シート（仮称）」では、児童生徒に関する情報を重複なく確認できる共通シートと、それぞれの特例ごとの固有の事項を重点的に記載できる個別シートで構成し、俯瞰できるようにしつつ、具体の様式は今後検討し、「運用の手引き」で示すべきである。
- なお、国として様式を示す「２階シート（仮称）」は、あくまで参考様式であるが、今後、校務支援システムとの連携や学校段階間の接続、転校の際の引継ぎの円滑化など教育DXの観点も考慮し、関係者の意見も聴取しながら、できる限り多くの教育委員会や対象児童生徒の多様性を受け止められるような汎用性が高いものとして設計すべきである。

（１）学びにおいて意識したい視点の設定

- 計画において児童生徒の思いを汲み取る最初のステップであり、また、比較的児童生徒自身が決定しやすい項目であることから、設定にあたり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である。
- このため、児童生徒が思いを表出しやすいよう、学級担任や指導員等が連携の上、面談等を実施し、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・教育内容・指導方法等の設定

- 本項目の設定では、通常の教育課程も踏まえた授業時数等の調整が必要であるほか、特に「（A）各教科等の内容に基づきつつ、柔軟に実施する教育活動」については、対象教科の調整が必要である。また、指導員等の視点で、実現可能性を考慮することも重要である。このため、本項目の決定に当たっては、学級担任に加え、教科担当や指導員等との十分な連携の上、項目を設定していくことが必要である。
- 設定に当たっては、（１）と同様、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。
- 決定の流れは児童生徒によって様々であるが、例えば以下のような流れが想定され、その具体は「運用の手引き」で示すこととする。

＜流れの一例＞

- 指導員と児童生徒が面談し、興味・関心のある教科や目指す学習のペースなどについて聞き取り、それを関係者間で共有。
- 学級担任が適宜教科担当等と相談の上、週単位などで概ねの時数、教育内容について方針を検討。作成したものは指導員に共有。
- 指導員は、日頃の対象児童生徒の様子や実際の特例における指導を念頭にした実現可能性の観点から確認。
- あらためて関係者間で相談の上で決定し、合意が取れたものを指導員から児童生徒に提示、必要に応じて再調整。

（３）学校長の承認、教育委員会等への届出

- 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。なお、本特例の指導計画は、児童生徒の状態に応じた柔軟な見直しを前提としており、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、見直しの範囲や程度に応じ、各教育委員会等で判断すべきである。

【③指導の実施、振り返り・フィードバック、見直し】

（１）指導の実施

- 指導計画に基づき指導を実施。場合によっては複数の場で指導が行われるが、指導の一貫性を図る観点や学校の負担軽減を図る観点から、この場合も１つの計画を関係者で活用する。その際、指導計画は学級担任を含めた関係者間で随時共有すべきであり、電子媒体によるクラウド共有等も含めた具体の運用は、「運用の手引き」等で整理すべきである。

（２）本人の振り返り・フィードバック

- 中長期的な見通しを持つことが困難なことが多い不登校児童生徒にとっては、比較的短い単位で学習を振り返ることで、小さな達成感を積み重ねることが望ましい。このため、例えば、指導計画内で内容のまとまりごとに設定した時数が終了したタイミングや、特に対象児童生徒の変化が見られたタイミングなどで振り返りを促すことが考えられるが、振り返り自体が児童生徒の学習の負担にならないようにも留意しながら、児童生徒の状態に応じて適切な頻度で振り返ることとする。
- その際には、児童生徒が学びのサイクルを実感・経験する観点から、可能な限り児童生徒が自分の言葉で振り返り、それを頑張りとして受け止め、励まし、自己肯定感を向上させる視点を第一にフィードバックすることが望ましく、このため、フィードバックは日頃指導に当たっている教師や指導員等が中心に行い、計画に記入することが考えられる。

（※2）指導員等が計画に記入する場合も、最終的には、計画作成を主導・管理する学級担任等の教師がその内容を確認の上で決定

（３）指導計画の見直し

- 状態が変化しやすく、学びに向かう気持ちも落ち込みやすい不登校児童生徒に対して、実現可能性を確保しながら段階的に学びを発展させていくためには、（２）の振り返りやフィードバックも参考に、児童生徒の実態や学習状況等を踏まえ、必要に応じて指導計画を柔軟に見直すことが重要である。
- 見直しのタイミングは、教師や指導員等の視点から、児童生徒の目標達成や学習の進捗が見られた場合のほか、当初設定した目標や教育内容の実施が進まず、目標の変更が必要な場合などが考えられ、通常の教育課程の学びにつなげる観点や、児童生徒の学習意欲等を向上させる観点も意識しつつ、主に以下のような視点で見直すべきである。

＜指導計画を見直す際の視点＞

①　当初の目標を達成したり、当初の予定を上回る学習の進捗が見られる場合

- 児童生徒の学びへの向き合い方に関する目標を充実させたり、再設定することはできないか
- 学びに向かえる授業時数や教科を増やすことはできないか

（※3）必要に応じて、再び通常の学級という場で学ぶことも含め、今後の学びの場に係る検討を行う

②当初の目標や教育内容が過度な負担となっている場合

- 学習の様子や達成状況を踏まえて、当面の間は授業時数を削減した方が良いか
- 現在取り組んでいる学習のペースを緩やかにしたり、必要に応じて、下学年の学び直しや前学期の内容を取り入れた方が良いか

5．学習評価

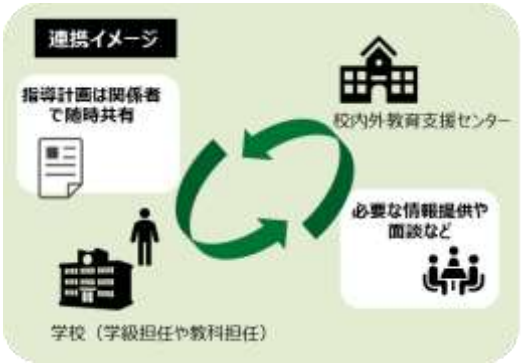
（1）基本的な考え方と方向性 不登校⑦参照

- 通常の教育課程では在籍学年の教育課程に基づく学習評価を行うことが必要であり、不登校児童生徒が下学年の学び直し等の教育活動を実施したとしても、実態を踏まえた柔軟な評価には一定の限界がある。このため、本特例では、不登校児童生徒の一人一人の学びの実態を踏まえた適切な学習評価に繋げていけるよう、通常の教育課程との関連を十分に勘案しながら、通常の教育課程とは異なる学習評価を行うことが必要である。
- また、不登校児童生徒が様々な背景・理由により学校を欠席し、十分な学びの時間を確保できないことが多い実態を踏まえると、学習の成果だけでなく、学習に取り組んできた過程を重視するとともに、他者との比較ではなく児童生徒一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面、頑張りや進歩の様子などを把握し、児童生徒がどれだけ学びに向き合い成長したかという視点が重要になる。
- これらを踏まえ、本特例における学習評価については、特に以下の点を重視し、不登校児童生徒の多様な実態に寄り添った評価の実現を図ることが重要である。
  - 個別の指導計画を活用し、児童生徒自身の振り返りや教師のフィードバックを通じた形成的評価の一層の充実を図ること
  - 児童生徒が取り組んだ内容や頑張りを可能な限り受け止め、児童生徒の学習意欲や自己肯定感の向上に繋げる評価の充実を図ること
  - 学習の進捗の遅れや部分的な学習に対しても、在籍する学年等に過度に縛られることなく、長期的な視点で、一人一人の変化や成長をベースに評価が行われることが望ましいこと
  - 児童生徒の実態を踏まえて必要な場合には、観点別評価に基づく評定ではなく、個人内評価を取り入れた評価の総括も可能とすること

（2）学習評価に係る各論点

【①学校と校内外教育支援センターとの情報共有や連携】

- 学習評価は、最終的には、対象児童生徒の教育課程に責任を持つ学校（学級担任や教科担任等）が行うが、本特例での指導は、学級担任や教科担任を含む関係者が連携の上で作成した指導計画をもとに、主に、校内外の教育支援センターにおいて指導員等がその支援・指導を主導することも想定される。
- このため、学級担任や教科担任が最終的な学習評価を行うに当たっては、校内外教育支援センターの指導員等から必要な情報提供を受けることが必要であり、指導計画の作成段階で、学習成果等についてどういった情報共有を学校が受けるかをあらかじめ整理することが望ましい。
- その際、指導計画には振り返りやフィードバックを記録し、学級担任を含めた関係者間で随時クラウド等で共有することも含めて検討することとしており、これらも重要な評価材料になりうる。
- このほか、評価材料として、例えば、児童生徒の活動の記録や成果をまとめたものなどの提供を受けたり、面談・打ち合わせ等を通じて学習成果について情報提供を受けたりすることなどがあり得る。
- さらに、校内外教育支援センターの体制が充実している場合には、評価のたたき台をセンター側で作成するといった運用も考えられ、こうした点を含めて、その具体は、「運用の手引き」で示すことが必要である。



【②対象活動ごとの評価の取扱い等】 不登校⑧参照

- 本特例では、教科ごとにその目標の取扱いが異なる場合や、具体的な評価の方法が異なる場合があるところ、一人一人の学びの実態を踏まえた適切な学習評価に繋げる観点から、画一的で限定的な評価手法に縛られず、様々な評価方法から児童生徒の実態や学習状況に応じて柔軟に学習評価ができるようにする必要がある。
- 上記を踏まえつつ、対象活動ごとに次のとおり評価における取扱いを整理することが適当である。

＜（A）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＞

- 通常の教育課程での学習評価では、学習指導要領に基づく各教科等の「目標に準拠した評価」が行われている。
- 本特例では、教科ごとに評価の前提となる目標設定が異なり、具体的には、大きく以下４つの目標設定のパターンが考えられる。

【各教科等の目標の取扱いによるケースの違い】

❶在籍学年と同一の目標に基づき評価を実施するケース

❷在籍学年の一部の目標に基づき評価を実施するケース

例：中学２年生の数学のうち、「式」「計算」「方程式・不等式」の内容に係る目標を年間目標とし、それに基づき評価

❸下学年の目標に基づき評価を実施するケース

例：中学２年生が中学１年生の数学の目標を年間目標とし、それに基づき評価

❹学習指導要領の目標も踏まえつつ、独自に設定した目標に基づき評価を実施するケース

例：計算が好き・得意な生徒に、計算に継続的に取り組むことや、そこから規則性を見いだすことを目標に設定、評価

- 不登校児童生徒の学びが必ずしも連続的ではないことを踏まえ、評価の前提となる教科等の目標は、必ずしも本特例に基づく学習を開始する際に設定した目標である必要はなく、指導計画で児童生徒とともに随時決定してきた学習目標を総括する形で整理し、それに基づき評価を行うことも可能である。

（※1）例えば、特例開始時点では数学は在籍学年の目標に基づき取り組むことを計画していたが、児童生徒の学習状況を踏まえ、途中から下学年の目標に基づき学習に取り組んだ場合などにおいて、❶ではなく、❸のケースとして取り扱うことも想定される。）

- その上で、上記の各ケースに基づき、具体の評価の在り方を整理する。

【評価手法の考え方について】

- ❶～❸のケースは、指導計画で「単元等の内容のまとまり」ごとに記載されるが、実施方法こそ柔軟であるものの、その目標や内容は通常の教育課程と同一と言える。特に❶のケースは、在籍学年での該当教科の評価規準に基づいて観点別評価・評定を実施可能であるため、通常の教育課程の学びに繋げる観点からも、他の児童生徒と同様、学習指導要領に基づく教科の観点別評価・評定の実施を基本とすべきである。（評価方法A）
- また、❷や❸のケースは、目標が異なるため、在籍学年の評価規準（「知識・技能」「思考・判断・表現」）に基づき観点別評価・評定の実施は困難である一方、育成を目指す資質・能力を踏まえ児童生徒がどれだけ成長したかを評価することは重要であることから、例えば❷のケースでは在籍学年の評価規準の一部を活用して、❸のケースでは下学年の評価規準やその一部を活用して、観点ごとの評価や評定を行うことも可能とすべきである。（評価方法B）

（※2）「学びに向かう力」は、「見取る姿」に示す行動の「継続的な発揮」をできるだけ長い期間をかけて見取るとともに、徐々に増え安定していく姿を見取ることとされており、不登校児童生徒に対しても、長期的な視点で変化や成長を見取ることは通常の教育課程と同じであるが、不登校児童生徒の学びの性質を捉えた運用は、今後全体の整理が進む中で検討が必要。

- その上で、結果として児童生徒が該当教科を十分に学習する時間を確保できず評価材料が得られないケースや、児童生徒が評語に基づく評価で学習意欲が失われてしまうケースなど、観点別評価・評定が適さない場合は観点別評価・評定に限らず多様な形で評価できるようにすることも重要である。
- 具体的には、「目標に準拠した評価」ではなく、個人のよい点や可能性、進歩の状況等に着目して評価を行う個人内評価などが考えられるが、本特例では児童生徒の実態に応じた個別の目標を設定し、それに向かって取り組んでいる児童生徒の努力を受け止め励ますことで、学習意欲等の向上に繋げるものであるため、この個別に設定した目標との関連において評価を行うという視点が重要である。

  このため、観点別のA～Cや評定の１～５といった形で数値・段階による評価を提示しない場合も、目標に照らした児童生徒の変化や成長を適切に捉えることができるよう、設定した目標との関連を重視しつつ、その達成状況に関する記載も記述で行うことを可能とすべきである。（評価方法C）
- 上記の点も含め詳細は「運用の手引き」で示していくべきである。

● ❹のケースは、児童生徒の状態に即して独自の目標や内容を設定するため、在籍学年の教科の評価規準に基づき観点別評価・評定を実施することは困難であるが、こうした独自の目標に向かって取り組んだ内容も学習評価に繋げることは、学習意欲・自己肯定感の向上や、資質・能力の育成を図る観点から重要である。

● この点、❷❸と同様に学習指導要領等の記載を参考にしつつ、柔軟に設定した評価規準に基づき観点ごとの評価・評定を行うこと（評価方法B）も可能であるが、独自の目標に対してはこうした評価が困難な場合も多いため、個人内評価による柔軟な評価（評価方法C）を基本とすることが適当である。

● なお児童生徒によっては目標を設定し学習に取り組むこと自体が困難な教科等がある場合も考えられる。こうした教科等は、他の教科等を含め、取り組んだ活動全体の中から個人内評価で柔軟に見取るべきである。

＜（B）（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＞

● 当該教育活動は、学習指導要領に基づく教育活動として実施するものではなく、対象児童生徒の個々の状況を踏まえた指導のねらいを設定し、それに基づいて、不登校の改善や学びの充実に繋げる上で効果的と考えられる教育活動を実施するものである。（❺のケース）

この目的に鑑みれば、一人一人の良い点や可能性等に着目した評価を行うことが重要であり、当該活動では個人内評価を行うことと整理すべきである。（評価方法C）

【③指導要録における記載の運用】 不登校⑧参照

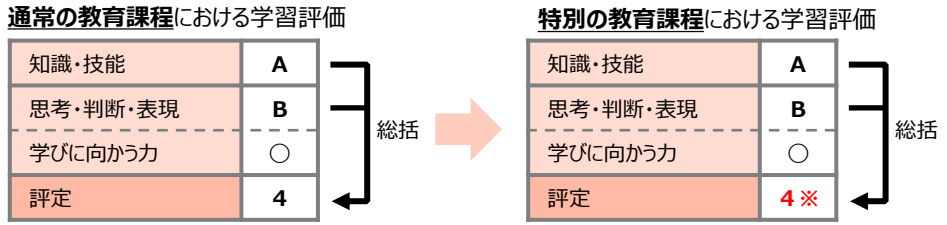
● 通級指導や日本語指導を受ける児童生徒は、授業時数、指導期間、指導内容や結果等を指導要録の総合所見欄に記載するが、これらについて個別の指導計画で記載がある場合は、その写しを指導要録の様式に添付することで記入に替えることも可能とされている。この点、今後、「２階シート（仮称）」について検討されること等も踏まえると、本特例でも計画の添付をもって指導要録への記入に替えるといった運用を可能とすべきである。

● その上で、本特例は計画を短いスパンで作成・更新するような運用も可能としていることから、計画の分量が多くなる場合も考えられるところ、その場合には、教師の負担も十分考慮し、計画の内容を要約して記載したものを添付することで記入に替えることも可能とすべきである。その際に活用可能な参考様式についても、「運用の手引き」等で国から示すべきである。

（指導要録における評価・評定の取扱いについて）

● 本特例では、在籍学年の通常の教育課程とは異なる観点別評価・評定を行うケース（評価方法B）も想定される。こうしたケースでは、通常の教育課程の観点別評価・評定とは異なる目標に基づく評価であることが分かるような形で要録上記載すべきである。具体的には、評定の後ろに※を付した形で数字を記載することなどが考えられる。

（例）下学年の目標など、在籍学年の教育課程の目標とは異なる目標に基づき観点別評価・評定を行う場合



● また上記のケースでは、学習の成果を適切に共有しその後の指導へ接続する観点から、指導要録において、どの目標に基づき評価を行ったか分かるよう明記すべきである。例えば「▲▲（教科）については、●学年（下学年）の目標に基づき評価」のように、総合所見欄や指導計画、国から示す参考様式において、当該児童生徒の年間目標を簡潔に記載することが考えられる。

● また、観点ごとの評価や評定がつかないケース（評価方法C）では、「１」や「－」といった評定を要録上付すのではなく、評定記入欄に※を記載するのみとし、※が記載の教科等は、総合所見欄や添付の計画に記載の記述により評価を確認できるような運用とすべきである。（目標設定ができない教科も同様）

● これらの点を含め記入方法の具体は、「運用の手引き」で示すべきである。

（年度途中で本特例を開始・終了する場合の評価の取扱いについて）

● 本特例では、年度途中で特例を開始・終了するケースなども考えられるところ、こうしたケースにおける指導要録への記載は、

- 通常の教育課程に基づく学習評価と本特例での学習評価を切り分けて記載することは、同一教科における取組内容やそれに基づく資質・能力の育成状況を明確に切り分けた上で評価を実施することになり、実質的に困難であること
- 本特例では、例えば一部教科について通常の教育課程と同一の内容を取り扱う場合も想定され、その際、本特例での学習評価では、通常の教育課程と同様の学習評価が可能と整理していること

などを踏まえ、最終的には各学校の判断ではあるが、基本的には通常の教育課程での取組と特別の教育課程での取組を総括する形で、前述の複数の評価方法（A～C）から当該学年の記録を指導要録上記載すべきである。

【④調査書の取扱い】

- 高校入試における調査書の取扱いについては、文部科学省の通知の中で、以下のとおり示しているところ。
  - 客観性・公平性を確保するよう留意しつつ、生徒の個性を多面的に捉えたり、生徒の優れている点や長所を積極的に評価し、これを活用していくこと。このため、調査書の学習成績の記録以外の記録を充実し、活用するよう十分配慮すること。その際、点数化が困難な内容（社会活動、ボランティア活動など）についても適切に評価されるようにしていくことが望ましいこと。
  - 調査書の学習成績の記録の活用については、生徒の個性に応じた学校選択や各学校・学科等の特色に応じた選抜を可能とするため、各学校・学科等ごとに工夫を行うことが望ましく、例えば、各学校・学科等ごとに、あるいは定員の一部ごとに、合否判定の資料として用いる教科を減らしたり、教科によって評定の比重を変えたりすることなどが考えられること。
  - 配慮事項として、不登校生徒の中には、教育支援センター等で懸命に学習を続けている者もおり、高等学校入学者選抜等においては、学ぶ意欲や能力を有する生徒について、その多様な学びの場における日頃の努力を適切に評価することが望ましく、不登校経験のある生徒の教育機会の確保の観点からも、在籍する学校における出席の状況のみをもって不利益な取扱い（例えば、欠席日数のみをもって出願を制限するなど）をしないようにすること。その際、「高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）」等の例も参照し、生徒の自己申告書や学校以外の場における学習状況に係る資料等を選抜において適切に勘案したり、不登校生徒が志願しやすいように募集時の内容を工夫したりするなど、配慮を行うことが望ましいこと。
- このように、現行制度でも調査書等において、不登校児童生徒の努力を適切に評価する配慮を求めており、各都道府県等においては、調査書に基づかない形での選抜形態を設けることや、選抜に当たって自己申告書に基づく学習内容を勘案するなど、不登校児童生徒の努力を認める選抜方法の検討・実施が行われている。
- また、第１部第８章（４）においても、高等学校入学者選抜の在り方について、本特例における評定等の取扱いも含めた多様な背景を有する生徒の個性・特性を十分に踏まえた選抜を充実させるための留意事項を整理することや、生徒や地域の実情に鑑み、調査書を用いないことができる選抜の取扱い等について整理すべきとの方針を示している。
- 本項目で整理した本特例での学習評価では、下学年の学習内容等も多様な形で評価を行う方向性を示しているが、これまでは、「１」や「－」といった評定が調査書に記載され、それが合否に影響することが児童生徒の学習意欲等の低下に繋がるとの指摘の背景にあったことも踏まえれば、本特例での評価が高校入試の中で適切に勘案されることを目指すべきである。
- 具体的には、本特例が適用される場合において、
  - 調査書の中で本特例での評定や記述による評価等もできる限り積極的に記載し、高校入試での活用を促すこと
  - 高校入試において、本特例での評定や記述による評価についても一定程度勘案（例えば、一定の加点を行うなど）したり、調査書以外の学力検査や面接等に比重を置いたり、生徒側が複数の評価方法から選択できるようにする（例えば学力検査をより重視するパターンと、調査書をより重視するパターン）といった、多様な選抜方法についての検討を促していくこと

  などが考えられる。こうした点も含め、児童生徒の努力がより多くの高等学校における入試において積極的に、かつ適切に評価されることで、本特例での学びが高等学校段階へ適切に接続されるよう、その具体の方策について、都道府県教育委員会等の意見も伺いながら、国としても更なる検討を進めるべきである。

（※3）この点、例えば、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については、その実施が入試対策となったり、単なる早修を助長したりするものとならないよう、指導要録本体には特別の教育課程を編成した旨を記載せず、その上で、取り組んだ学習活動自体は、総合所見欄の中で必要に応じて記入することと整理されているところ。
こうした他の特例における調査書での記載の方向性とも整合性を確保しつつ、また、教師、学校にとって過度な負担とならない方策や考え方の整理が必要。

6．特別の教育課程が実施される場所・体制

（1）実施にあたり保有すべき機能

- 本特例は、対象児童生徒の実態に即して実施される教育活動を教育課程上に位置付けることにより、教育の質の確保や計画的・組織的な支援を促進するものであることから、その主たる実施場所としては、校内教育支援センターや学校を所管する教育委員会等が管理・運営する校外教育支援センター（※1）とし、教育課程を責任もって編成・実施することを基本と整理すべきである。
  （※1）名称に限らず、同様の機能を有する施設等において特別の教育課程を編成・実施する場合も含む。
  （例：１つの学級として、在籍する不登校児童生徒一人一人に特別の教育課程を編成・実施するケースなど）
- その上で、本特例の実施に当たっては、不登校に至った過程や要因を把握するといった丁寧なアセスメントの実施、個に応じた対象活動の実施（個別の学習支援に加え、集団での指導も考えられる）、教育課程の組織的・計画的な編成・実施など、学校や校内外教育支援センター、教育委員会が連携しつつ、様々な対応が必要となる。
- こうした対応を適切に実施するためには、その体制として、例えば以下のような「機能」が必要と考えられるが、校外教育支援センターの多様な実態を踏まえれば、こうした保有すべき機能について、当該施設単体のみならず、指導員の派遣やオンラインの活用を含め、学校や教育委員会との役割分担・連携により、「特別の教育課程の実施体制全体で保有すべき機能」として整理すべきである。
- その上で、例えば、「教育課程を責任をもって編成・実施できるよう、学校を所管する教育委員会等が管理・運営する施設であること」や、「保健衛生上、また、安全管理上適切な学習環境が整備されていること」など、校内外教育支援センターとして最低限満たすべき具体的な要件については、今後整理し、その一部を法令に位置付けることも含めて、引き続き検討する必要がある。
- 加えて、例えば、指導員等の配置の在り方など、その実態を踏まえ、制度創設後に直ちに校内外教育支援センターが保有すべき機能とまではいかないまでも、特に校内外教育支援センターとして保有することが望ましいと考えられる機能の整理については、国としての支援の在り方も含めて、「運用の手引き」とともに今後検討を行っていくべきである。

特別の教育課程を実施するにあたり、その実施体制全体で保有すべき機能
①不登校児童生徒の特性や支援に関する一定の理解に基づき、不登校の改善や資質・能力の向上に繋がる柔軟な教育活動を組織的・計画的に行うこと （より具体的な観点の例） ・不登校児童生徒への心理理解や対応ノウハウを有する指導員や専門スタッフの配置、もしくは派遣やオンライン活用が可能か ・対象活動の実施に当たって必要な専門性を有する指導員等が、その利用人数に応じて適切に指導できる環境となっているか（派遣やオンライン活用を含む） ・上記の指導員の体制や、実際に指導を行う施設の設備環境も含めて、対面での指導を重視した指導環境が整っているか　等
②対象活動の学習内容や状況、児童生徒の状態の把握等について、原籍校（学級担任・教科担任等）と関係機関が一体的に実施すること （より具体的な観点の例） ・個別の指導計画や実施した活動内容・活動の様子などについて、例えばクラウドでの指導計画の共有などを通じて、適切に学校が把握できる環境が整っているか ・通常の教育課程に戻ることも含め、対象児童生徒の状況に応じた適切な目標や見通しを関係機関で共有し、そのための連携が図れるか ・上記の点も含め、活動内容全体の調整や関係機関の連携などを適切に実施することができる体制が整備されているか　等

（2）指導を行う指導員等の考え方

- 教師は各相当の免許状を有する者でなければならず、教育課程に基づく指導は各相当免許状を有する教師が行うとされている。
- 特別の教育課程の指導に当たっても、本来、相当教科の免許状を有する教師等が指導にあたることが望ましいが、多様な実態がある校内外教育支援センターでは、相当教科の免許状を有する教師等による指導体制を常に確保することが困難な実態もあり、免許状を有する者による指導を一律の要件とした場合、制度そのものの活用が極めて限定的になってしまうことが想定される。
- 一方、本特例は、不登校児童生徒に対し、状況に応じた個別の教育課程を編成することで教育を受ける機会を実質的に保障しようとするものであり、学校や教室での学びに向かえていない中にあっても本特例を活用できるということは、こうした児童生徒の教育を受ける機会の実質的な保障に繋がるものである。
- このため、免許状を持たない指導員等とともに学習に取り組んでいる児童生徒も多い中で、上記の目的を踏まえて教育委員会が本特例を活用しようとしたときに、免許状を有する者を確保できないことが致命的な隘路とならないようにすべきである。
- なお、現行においても、不登校児童生徒の実質的な学びの保障という本特例と同様の趣旨に立ち、一定の措置が認められており、具体的には、校内外の教育支援センターにおいて、免許を持たない指導員等が不登校児童生徒の指導に当たっている場合、学校と十分な連携を図ることで、学習の計画・内容が在籍する学校の教育課程に照らして適切なものと捉えることができる場合には、一定の要件の下、出席扱いや成績評価を行うことも可能とされているところである。（以下「現行措置」という）
- この現行措置は、個別の教育課程の編成や指導計画の策定をその要件とすることなく、学校との連携等の基本的な要件の下で免許状を保有しない指導者等による指導を出席扱いや成績評価の対象とすることを許容しており、本特例と比較した場合、教育の質の確保のための担保は相対的に強くないものと言える。
- 本特例においては、教育委員会や学校との役割分担・連携により、実施体制全体で必要な機能を保有することを重視している中で、授業のみではなく、計画的な指導をデザインし、学習状況や成果を適切に評価し、更なる学びに繋げ、プロセス全体を通じて質を確保するという教師の役割の性質を踏まえれば、教師自身が中核的な役割を担いつつ、関係機関全体で教師の役割を果たすことによって、実質的な指導体制を確保することができると考えられる。

  （※1）具体的には、指導計画の作成・実施、振り返り・フィードバック、見直しといったサイクルを要することとしており、教師が果たす役割が、指導計画を介して関係機関が一体的に進める取組を通じ、実施体制全体で果たされることになる。
- 以上を踏まえると、本特例は、不登校児童生徒の学びを保障しようとする趣旨に立ちつつ、同趣旨の現行措置よりも教育の質の確保について、個別の教育課程の編成や指導計画の作成や学習評価の実施等により、関係機関全体で担保しようとするものと言える。
- こうした性質に鑑み、本特例においては、次のとおり、教育の質の確保のための中核的な役割を教師が担うことを要件としながらも、一定の要件を満たす指導員等が学級担任等の管理の下で密接に連携しながら、特別の教育課程に基づく指導を実施することも可能と整理し、その上で、最終的には各教育委員会や学校が、学びの保障と質の確保の双方の観点を十分考慮し、指導員として適切かどうかを総合的に判断することとする。

相当する免許状を有しない指導員等が指導を実施する場合に満たすべき基本的な要件

①学級担任や教科担任等が指導内容を管理する観点から、以下の点を踏まえて適切と判断できること

（具体例）
・指導計画や学習評価に当たっては、最終的には学校の責任の下で行い、また、行われた指導内容や様子は、指導計画の共有などを通じて教師等が把握できるようにすることで、事前に指導内容を指導員等と調整したり、行われた指導を踏まえて今後の学習や指導方針を変更したりするなど、指導全体を通して教師が指導内容を調整できる環境（体制）が整っているか
・指導員等だけでなく、定期的に教師等と児童生徒が対面の面談を行うことで教師が児童生徒と関わりを継続するための取組が行われているか　等

②本特例における指導を実施する者として必要な資質・能力を確保する観点から、以下の点を踏まえて適切と判断されること

（具体例）
・一定の指導経験を有するなど、当該者が実施する指導内容に照らして、その実施に必要な資質・能力を有すると教育委員会や学校において判断された者であるか
・当該者に対し、指導にあたる前など、研修の受講※その他の資質・能力の向上を図るための措置が講じられているか

（※2）既存の教職員研修に校内外教育支援センターの職員が参加することに加え、活用可能な研修動画を今後、国において作成し、その動画を視聴することなどが考えられる。

7．その他

【①「運用の手引き」について】

- １．～７．に示した本制度に係る基本的な考え方や制度設計の方向性を踏まえ、教師、学校、校内外教育支援センター、教育委員会等の関係者・関係機関が過度な負担や負担感なく、必要な場合に制度を活用して指導・支援に繋げられるよう、制度の詳細や、具体的な手続きのイメージ、実務に係る事項について「運用の手引き」を作成し、整理することが求められる。
- 「運用の手引き」は、実際の運用を通じて得られる成果・課題を踏まえて随時改善を図ることとするのが適切である。

【②校内外教育支援センターでの指導に向けた留意点】

- 本特例に関わらず、不登校児童生徒への支援全体の視点として「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があることや、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益等が存在することについて、留意することが必要である。
- 本特例も、校内外教育支援センターを利用する全ての児童生徒を対象とするものではなく、このため、校内外教育支援センターは、引き続き居場所としての機能を有することも重要であり、不登校児童生徒が、相談等の支援を受けられるような場であることが望ましい。
- このため、本制度を活用しない不登校児童生徒に対しては、その状況に応じた必要なサポートを行っていく必要があるとともに、同じセンター内において、本制度を活用する児童生徒と活用しない児童生徒が同時に在籍していることもに考えられることから、こうした場合においても、状況に応じた必要なサポートをそれぞれ行っていけるよう、その方策について、本特例の適切な指導の在り方と併せて検討し、①の運用の手引きで、留意点として示すこととする。

【③他の特例との関係性】

- 本特例の対象となる不登校児童生徒には、障害や、特定分野への特異な才能を有する児童生徒もおり、また、そのことによる学習上・生活上の困難が不登校の背景となっているようなケースも想定される。こうしたケースにおいても、「２階シート（仮称）」の活用などを通じて関係者が相互に連携し、複数の特例を俯瞰的に見た上で一貫性のある支援・指導が行われるよう留意すべきであり、そのために必要な考え方や具体の方策についても、①の「運用の手引き」等で示すべきである。

【④特例実施に向けて、参考となる事例の収集・周知】

- 不登校児童生徒に対しては、これまで、各自治体において様々な取組が進められてきた。具体的には、COCOLOプラン等に基づき、校内外教育支援センターや学びの多様化学校等の多様な学びの場において不登校児童生徒への指導が行われてきたほか、研究開発学校において、不登校児童生徒に対する指導計画の策定、段階的な支援、学習評価の在り方に関する研究開発などが行われている。
- こうした取組の蓄積を踏まえ、参考となる事例を収集・周知し、本特例がより広範かつ円滑に実施されることを促すべきである。加えて、本特例の運用開始後の成果や課題等について継続して把握することにより、国として、更なる制度の運用改善が図られるよう支援を行うべきである。

【⑤教員の養成や研修の充実】

- 今後の教職課程や教員免許制度の在り方を議論している中教審教員養成部会の審議のまとめ（案）では、教職課程で学ぶべき共通の内容として「幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂」が追加されるとともに、不登校対応を含む多様な専門性を身に付けられるよう、学位課程と密接に連携した強み専門性に係る学びについても、教職課程に位置付けることができるようになることが挙げられている。今後こうした動向も踏まえ、現職教員に向けた研修の充実についても、国や教育委員会において検討が必要である。
- 加えて、例えば、心理・福祉等に関する強み専門性を有する教師と、他の教師や校内外教育支援センターの指導員、SC・SSWといった専門家がどういった役割分担の中で連携を図ることで、本特例の実施を含めた不登校支援の実施にあたり、その質の確保や負担の軽減に資するか等についても、併せて検討を行うことが求められる。

【⑥本制度の施行時期】

- 施行時期については、本制度の性質に鑑みて、学習指導要領の全面実施を待たず、先行実施を可能とし、事例を蓄積することが適切である。この点、第１部第４章（２）⑨において、調整授業時数制度と一体的に令和10年度からの先行実施期間から取組を可能とする方向性が示されており、令和10年度から実施可能となるよう、制度周知に必要な期間を考慮しつつ「運用の手引き」を作成する必要がある。

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

１．基本的な考え方

（１）特異な才能のある児童生徒への支援の意義

① 令和４年有識者会議審議まとめとの関係
② 第１部第２章に示した基本的な考え方との関係
③ 特才児童生徒への支援の考え方

（２）本制度の基本的な考え方

① ２階建ての制度設計
② 漸進的な仕組みの構築
③ 年齢主義・学年主義との関係（部分早修）
④ 対象児童生徒の考え方
⑤ 改訂の方向性（実現可能性の確保）との関係

（３）諸外国の状況を踏まえた我が国の方向性

① 諸外国の取組
② 我が国の方向性

２．対象となる教育活動等の在り方

（１）対象活動の考え方

（２）対象活動で実施する教育活動

（３）対象活動の実施方法

（４）対象活動実施機関等の考え方

① 「実施機関」が満たすべき基本的な要件
② 「実施機関」として想定される主体

（５）対象活動を実施する場所等の考え方

① オンラインの活用
② 在籍校以外の場所での活動

（６）実施機関の指導者の考え方

３．指導計画・学習評価等の考え方

（１）考慮すべき視点

（２）指導計画に盛り込むべき要素

（３）指導計画の作成・運用・管理の在り方

① クラウド活用の在り方
② 他の特例との関係の整理も含めた、指導計画の運用の在り方
③ 相談支援体制等の在り方

（４）学習評価の在り方

① 実施機関からの情報共有・連携
② 相当教科等の評価の扱い
③ 対象活動での成果を踏まえた相当教科等の評価の運用
④ 対象活動に係るフィードバック
⑤ 指導要録、調査書における取扱い等

４．対象となる児童生徒の考え方

（１）対象となる児童生徒の基本的な考え方

（２）対象となる児童生徒を判断するプロセスのイメージ

５．その他

① 「運用の手引き」について
② 教員の養成や研修の充実
③ 大学等での対象活動の実施に向けた留意点
④ 制度の対象となる学校種の考え方
⑤ 得られた知見の幼児教育段階への活用
⑥ 本制度の施行時期

1. 基本的な考え方

（1）特異な才能のある児童生徒への支援の意義

【①令和４年有識者会議審議まとめとの関係】

- 令和４年の「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議 審議のまとめ」（以下「審議まとめ」という。）では、多様な一人一人の子供たちに応じた、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として特定分野に特異な才能のある児童生徒（以下「特才児童生徒」という。）の支援を考えるという基本的な考え方が整理された。

- その上で審議まとめでは、特才児童生徒が有する困難を解消し才能を伸長する上で、それぞれに応じた多様な学びの機会を提供することが重要とし、これを受けて文部科学省では予算事業を実施してきた。この度の特別の教育課程の制度創設も、こうした令和４年以降の議論や政策を踏まえて実施するものである。

【②第１部第２章に示した基本的な考え方との関係】

- 第１部第２章では、検討の基盤となる基本的な考え方の一つとして「多様性の包摂」を掲げている。「多様性の包摂」は、多様性を個人及び社会の力に変える観点から、多様な個性や特性、背景を有する一人一人の意欲が高まり、可能性が開花し、個性が輝く教育の実現を目指すものであり、全ての子供たちに最大限、資質・能力を育成することを目指すものである。

- こうした考え方を踏まえ、第１部第４章では、柔軟な教育課程の実現を目指し、調整授業時数制度等による、包摂的な通常の教育課程の仕組み（いわゆる「１階」）としてもなお、十分に支援が困難と考えられる子供たちについて、特別の教育課程の編成・実施を可能とする仕組みを創設する方向性を示した。

- 具体には、通級指導や日本語指導を必要とする児童生徒、校内外教育支援センター等に通う児童生徒と並び、特才児童生徒についても、特別の教育課程の仕組みを拡充・新設する（いわゆる「２階」）こととし、「２階建て」により複層的に包摂すべきとの方向性を示した。

【③特才児童生徒への支援の考え方】

- 一方、我が国の学校では「みんなで同じことを、同じように」を過度に要求する面が見られる中で、特才児童生徒への指導・支援の蓄積は不十分であり、不登校や通級指導、日本語指導が必要な児童生徒と比較しても、支援の必要性が十分に認識されているとは言い難い状況にある。

- ①②及びこれまでの議論を総合的に勘案し、今後の特才児童生徒への支援に関する考え方は概ね以下【A】【B】【C】の観点から整理できる。

【A】困難の軽減や解消の観点

特才児童生徒は、その才能や特性と環境との関係の中で、学習上・生活上の困難を抱えることが非常に多い。例えば、学習のレベルが合わず頻繁に教室で苦痛を感じていたり、誤解を招く言動があり周囲の同級生や教師との人間関係構築が困難となったりして、学校に通う意義を見出せず不登校に陥ることもあり、適切な支援なしには、才能の伸長が阻害されるばかりか、将来への意欲や希望を失う結果にもつながりかねない。（※１）

すなわち、特才児童生徒は、才能に恵まれているだけではなく、困難を抱えやすい存在でもあり、「多様性の包摂」の趣旨を踏まえれば、学習上・生活上の困難の軽減や解消を支援し、育成すべき資質・能力が身に付くように必要な支援を行う必要がある。

（※1） 困難は知能が標準から離れていることから生まれるもので、標準から低い方に振れているだけではなく、高い方に振れている場合でも困難が発生するとの指摘もある。また、才能とともに、才能に伴う困難のみならず、発達障害などを併有することもあり（２Ｅ:Twice-Exceptional）、特才児童生徒の在り方は多様だが、困難に対する支援は共通して必要である。なお、特才児童生徒の中には２Ｅである場合もあるが、才能ゆえの激しさや過興奮性を中心とした特性による行動が、誤って障害の枠組みのみで捉えられ、不適切な対応がなされる場合があるとの指摘もある。

【B】「好き」を育み「得意」を伸ばす観点等

今次改訂では、一人一人の「好き」（興味・関心）を育み、「得意」を伸ばす教育を重視している。この点、「特定分野」に特異な才能のある児童生徒は、「好き」や「得意」が顕在化しやすく、その伸長を支援することが重要である。特才児童生徒への支援を充実し、その才能への気付きや伸長を支援することは、これまで以上に独自の発想や視点に価値が置かれるようになる今後の社会において、本人の「自らの人生を舵取りする力」を最大限高めるとともに、我が国の学校現場が、「正解主義」や「同調圧力」への偏りから脱却する契機となる観点からも重要である。

【C】個人のウェルビーイングと社会のウェルビーイングの観点

第１部第２章では多様性を個人のみならず社会の力にも変える方向性を打ち出している。このことを踏まえれば、特才児童生徒への支援の充実は、本人の困難の軽減や自己実現を支えることを目的とするものの、学校を含む社会全体の活力や創造性の向上にも繋がるものであり、結果として、我が国の社会や経済の発展にも資する側面を有する。

（２）本制度の基本的な考え方

（１）で述べた支援の意義を踏まえ、特別の教育課程の制度設計の基本的な考え方を以下のように整理する。

【①2階建ての制度設計】

- （１）の考え方を踏まえれば、全ての特才児童生徒を特別の教育課程の対象と考えるのではなく、まずは今回の改訂で創設することとしている調整授業時数制度で生み出した「裁量的な時間」等の活用を含め、他の児童生徒とともに学ぶ通常の教育課程（１階部分）における支援の可能性を検討した上で、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対象とすべきと考えられる。
- このため、通常の教育課程（１階部分）における日常的な見取りや指導・支援の工夫と、特別の教育課程（２階部分）における高度な指導・支援が相互に関連することで、教師の子供理解が一層深まり、適切な指導・支援に関する知見が蓄積・共有されることが期待される。

【②漸進的な仕組みの構築】

- また、我が国の義務教育段階では、特才児童生徒への支援の取組は緒に就いたばかりであり、事例・知見の蓄積や相談支援体制の整備も途上であるため、実現可能性や持続可能性、過度な負担を避ける観点からも、本制度による支援を直ちに全ての学校に求めることは現実的ではない。
- さらに、特別の教育課程における教育活動の設計等に関し、学校や教育委員会等に対し、大学等の専門的な知見からの支援が必要であるとともに、教員養成や研修の在り方も併せて検討する必要がある。
- 以上を踏まえれば、当分の間は、各学校や地域において必要かつ実施可能な場合の選択肢を提供することを趣旨として、国として制度的基盤を整備するとともに、国の積極的な支援の下で、学校や教育委員会での知見や経験を蓄積し、我が国に相応しい支援の枠組みを漸進的かつ確実に構築することが適当である。

【③年齢主義・学年主義との関係（部分早修）】

- 特才児童生徒への支援は、通常の教育課程において、AI等のデジタル技術も活用しながら異なる課題を与える等の学習指導上の工夫を講じることで大きな効果を発揮することも多いとの指摘がある。
- このため、①では他の児童生徒とともに学ぶ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、それのみでは支援が十分できない児童生徒を対象とすべきとした。これは、多様な個性や特性、背景を有する子供たち同士ができるだけ通常の教育課程で共に学び合えるようにするなど、学校の包摂性を高めることが重要であることによるものである。
- こうした考え方に基づき、特別の教育課程で実施する才能や特性等に応じた高度な内容に係る部分以外は、通常の教育課程で他の児童生徒と一緒に学ぶことを前提とすべきものであり、特別の教育課程が適用される場合であっても、本来の学年に在籍することを前提としている。
- したがって、本制度は、飛び級や飛び入学など本来の学年よりも上位の学年・学校に在籍する、いわゆる「完全早修」ではなく、通常の教育課程での「拡充」を重視しつつ、いわゆる「部分早修」も取り入れて支援を行おうとするものである。

（※1）　才能教育は、既存の教育プログラムを通常よりも速く、あるいは早期に履修させる「早修」と、通常カリキュラムよりも体系的で深化した幅広い内容の学習を行う「拡充」に大別される。
　また、早修は、飛び級や早期入学など、本来の学年よりも上位の学年・学校に早く在籍する「完全早修」と、本来の学年に留まりながら上位の学年・学校の科目を履修する「部分早修」に分けられる。なお、「早修」を、「上位学年相当の教科・科目の早期履修・単位修得が認められる公式の措置」と厳密に定義する論者もいる。

【④対象児童生徒の考え方】

- 令和４年の審議まとめでは、何らかの特定の基準や数値によって才能を定義し、定義に当てはまる児童生徒のみを「特異な才能のある児童生徒」と取り扱うことはしないとされた。
- これは、特定の基準のみにより選抜された子供に対して特定のプログラム等を提供することは、特定の子供をラベル付けすることになりかねず、その結果、選抜のための過度な競争を発生させたり、入学者選抜への活用などの狭い範囲のみで才能が捉えられることとなる等の弊害が生じる恐れを踏まえたものである。
- 加えて審議まとめでは、一定の定義による線引きは、特才児童生徒が同級生等から異質な存在として捉えられかねない懸念も生じ、学校現場が分断され、差別の対象とならないよう留意が必要であるとも指摘し、周囲の大人が才能を伸ばすことのみに注力し、本人が過度な期待を背負い、負担を与えることも避けるべきとした。
- これは、本制度の対象を考えるに当たっても踏まえるべき考え方であるとともに、前述の通常の教育課程での対応を重視する観点からも、特別の教育課程の対象児童生徒のみが特才児童生徒であるという理解とならないことが重要である。
- また、諸外国では特才児童生徒の定義が存在する場合もあるが（※2）、特定の児童生徒が該当するかを一律に定めるものではない。こうしたことを踏まえれば、我が国で定義による線引きを過度に模索し、上記の懸念を顕在化させてしまうよりは、各学校や教育委員会が本制度の対象児童生徒を判断するプロセスを丁寧に整理することが合理的である。
- 言い換えれば、特別の教育課程の対象児童生徒とすることは、学校や教育委員会として、「特異な才能がある」ことを診断し、ラベル付けするものではなく、児童生徒本人の意向を踏まえつつ、特別の教育課程により困難や才能の実態に応じた支援を提供することが適切と判断するもの、と位置付けることが適当である。

【⑤改訂の方向性（実現可能性の確保）との関係】

- 本制度は、前述のように、教師、学校、教育委員会の負担や負担感に配慮しつつ、実現可能かつ持続可能な仕組みとして創設すべきものである。
  このため、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制度を改善し、徐々に事例を増やしていくこととする。
  なお、こうした考え方は、今次改訂の基盤となる基本的な考え方の一つとしている「実現可能性の確保」と整合するものである。
- また、前述のように、指導・支援の蓄積が不十分な現状を踏まえ、特才児童生徒の理解や教育活動の設計等に関し、学校や教育委員会等に対し、大学等の専門的な知見からの支援が不可欠である。
  このため、本制度の創設に当たっては、文部科学省事業による相談支援体制に係る実証研究を踏まえつつ、知見を有する複数の大学等によって構成する相談支援プラットフォームといった、相談支援体制の構築が極めて重要であり、国として積極的に支援すべきである。（３．（３）③にて詳述）

（※2）才能に関する定義については、先行的に取組が進められている諸外国には様々なものが見られるが、概ねの傾向として、IQ（知能指数）などによる一律の基準を設けるのではなく、大綱的な定義を置いていることが多い。また、その中には、才能を科学技術、芸術、スポーツなどの多様な領域における領域固有なものとして捉えている例もある。

例）米国では、連邦法（初等中等教育法）において、才能のある児童生徒を「知能、創造性、芸術、リーダーシップ、特定の学問分野の能力のいずれかの特性が並外れて優れた者」と規定している。

例）全米才能教育学会（2019）では、才能のある児童生徒とは、「同じ年齢、経験、環境の他の児童生徒と比べて、１つ以上の領域で、より高いレベルにある、または発揮する能力を有する児童生徒」であると定義している。

例）レンズーリ（J.S. Renzulli, 1978）が提唱した「才能の三輪概念」は、才能の全般的な特徴を「普通より優れた能力」、「創造性」、「課題への傾倒」の３つの要素に大きくまとめ、才能とはこれら３つの要素の相互作用であると捉える考え方である。この考え方に立つと、３つの要素の表出の仕方は児童生徒によって異なるが、いずれかが高いことが才能を見いだす手がかりになるとされる。

（３）諸外国の状況を踏まえた我が国の方向性

【①諸外国の取組】

（アメリカ合衆国）

- 従来、STEM人材育成を主眼として比較的「取り出し型」に軸足を置いた取組が中心であったが、近年では、学習者一人一人の学習ニーズに応じて通常の学校教育の中で行う取組も増えてきている。州、学区、学校により状況は異なるものの、アドバンスト・プレイスメント（※１）や上位学校種への早期入学、飛び級などの「早修」や、通常学級での柔軟化（ディファレンシエーション）、サマープログラム、各種コンテスト、放課後スクール、学校全体で行う拡充のモデルなど「拡充」も行われている。
  また、米国では、全国統一的な特定の定義や線引きによって才能児を認識しているわけではなく、指導・支援の対象となる児童生徒の割合は、各州・地域固有の識別方法や、実施する取組のキャパシティ次第で異なる。

（フィンランド）

- 多様性の尊重を基盤として、児童生徒の個のニーズに応じた教育の一環として、才能のある児童生徒も含め、基本的には取り出しではなく、通常の学校、教育課程の中で、柔軟なクラス編成や「拡充」プログラムの提供などを中心に行われている。対応は個々の教師もしくは各学校の取組に任されており、対象の定義や判断基準も設定されておらず、体系的な才能教育が実施されている状況にはない。

（韓国）

- 科学技術人材の育成という社会的要請を主な背景とし、国家・社会の発展に寄与する人材の育成という目的の下、才能教育のための法律に基づき、才能のある子供を選抜し、科学高校や英才学校、英才教育院、英才学級などの才能教育機関において才能教育が進められている。
  例えば、非正規課程での教育や、科学技術人材育成に特化した特別の学校の正規課程などにおいて才能教育が行われている。

（※1）中等教育段階の生徒に大学レベルの授業を受ける機会を与え、授業終了後に年に一度実施されるテストの結果に基づいて、大学入学後に単位を認定するプログラム

【出典】文部科学省委託研究「社会の持続的な発展を牽引する力の育成に関する調査研究」報告書等

【②我が国の方向性】

- 特才児童生徒への支援についての諸外国の動向を踏まえると、それぞれの社会・文化的背景や、教育制度の在り方を踏まえつつ、多様な目的や手法の下で取組が進められてきており、概ね、以下の視点で幅が見られる。

（Ⅰ　支援の目的）
「産業界や政府が主体となった特定の領域における人材育成や国家の指導者育成を目的としたもの」か、「児童生徒等が主体となった特別な教育ニーズへの対応（困難の軽減・解消や才能の伸長の支援）を目的としたもの」か

（Ⅱ　支援の手法）
「通常学級以外（取り出し）を中心に実施する取組」か「通常学級での調整により実施する取組」か

それらの取組では、一定の成果が見られる一方で、運用上の課題や社会的な受け止めをめぐる議論も生じており、各国ともそれぞれの文脈の中で、成果と課題の両面を踏まえつつ、模索を重ねながら対応を進めている状況にある。

- この点我が国では、（１）【A】【B】【C】を踏まえると以下の考え方が整理されている。

（Ⅰ　支援の目的）
特才児童生徒への支援の意義について、特才児童生徒の困難の軽減・解消とともに、「好き」（興味・関心）を育み、「得意」を伸ばす意味での才能の伸長の支援の両方を重視し、本人の成長や自己実現を支えることを目的としつつ、支援は多様性を個人のみならず社会の力にも変え、結果として、我が国の経済社会の発展にも資する側面も有する。

（Ⅱ　支援の手法）
まずは他の児童生徒とともに学ぶ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、それのみでは支援が十分できない児童生徒を本制度の対象とする。

- この意味で、我が国の方向性は、（Ⅰ）（Ⅱ）のいずれの視点で捉えた際にも、「多様性の包摂」の考え方の下、二項対立に陥ることなく支援の方向性を整理したものと言うことができる。

2．対象となる教育活動等の在り方

（1）対象活動の考え方

- 1．基本的な考え方で整理した特別の教育課程の位置付けを踏まえれば、各教育委員会・学校が、当該児童生徒について「通常の教育課程では支援が困難で、特別の教育課程で実施する特性等に応じた高度な内容に係る部分（以下「対象活動」という。）の実施が適切であること、それに伴い、相当する教科等（以下「相当教科等」という。）を実施しなくてよいこと」を過度な負担なく合理的に判断できることが必要となる。
- これを踏まえ、まずは、日常的な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るべきである。
- その上で、以下のいずれも満たす場合に、対象活動の実施を可能とすべきである。
  （※1） 児童生徒本人・保護者の意向を丁寧に確認する必要があることに留意

  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（既に身に付いていると判断できる場合を含む。）
  ※この際、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もあることを踏まえ、以下の観点から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）
- 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するのが適当である。

A **総合的な学習の時間の一部または全部**
（教科等横断的である場合、相当教科等の特定が難しい場合など）

B **各教科等の一部または全部**
（相当教科等の特定ができる場合）

C **総合的な学習の時間・各教科等の一部または全部**
（相当教科等の一部に加え、相当性が無い部分は総合で対応する場合など）

（※2）入試対策を助長しないようにするための運用とすることが前提

（２）対象活動で実施する教育活動

- 対象活動は、学習指導の工夫や柔軟化、裁量的な時間の活用などの通常の教育課程で可能な取組のみでは支援が十分できないレベルの高度な内容（※1）が想定され、具体的には、以下のような教育活動の実施が想定される。

（※1） 入試対策を助長しない運用とすることが前提

- これらを対象活動として実施する際に、２．（１）のA、B、Cのパターンのいずれかにより、相当教科等を適切に判断して実施することとすべきである。特才①参照

【「対象活動」で想定される教育活動（例）】
- 部分的な上位学校種等に係る早修
- 大学教員等の支援を得た発展的な課題を対象とするマイ探究
- 大学の科目受講
- 大学・研究機関や民間等（※2）が実施するプログラムやコンテストへの参加やそれに関わる事前指導　等

（※2） 大学や研究機関等が主体となる場合には、主に研究的・探究的なものが想定されるため、一定の質を確保するための要件については（４）参照

×

（３）対象活動の実施方法

- 対象活動の実施方法として、当該児童生徒の状況や、在籍校や在籍校と連携できる高校・大学等の状況に応じて、例えば以下のような形が考えられる。

実施方法（例）
・相当教科等の時間に高校等に移動して授業を受講 （※1） 高校等が近接している場合など連携しやすい場合等を主に想定
・相当教科等の時間に在籍校（余裕教室等）において、 －オンラインを活用して大学（海外大学も含む）や高校等の講義・授業を受講 －来校した大学教員等の指導者が実施する授業を受講
・相当教科等の時間に大学や研究機関、博物館や図書館等の社会教育施設等に移動して、講義やプログラムを受講 （※2） 要件を満たした適切な教育活動を実施できる大学や研究機関等が在籍校の近隣に存在する場合や、大学附属の学校であって大学と連携しやすい場合等を主に想定

- 対象活動を実施するに当たっては、以下のような点についても留意する必要がある。
  - 対象となる特異な才能のある児童生徒を含め、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・学級の文化や風土の醸成、特性等に係る理解の促進の必要性
  - 当該児童生徒の発達に応じた、個性や特性等の認知的な側面以外にも配慮する必要性

（※3） 対象活動の実施に当たって大学等の外部機関と連携する場合の連携体制構築の在り方については３．（３）③を参照。

（※4） 大学や研究機関等が実施する指導やプログラムによっては、授業日のみならず、夏季休業等の休業日にも実施するケースも想定される。対象活動自体は授業日に実施するものと整理しつつ、多様で柔軟なプログラムの存在を念頭に、休業日部分と組み合わせて全体を構成するものも対象活動の対象とする方向とすべきである。

（４）対象活動実施機関等の考え方

● （２）（３）を踏まえ、対象活動を在籍校以外の機関が実施したり、在籍校以外の場所で実施したりするに当たっては、こうした機関や場所の在り方、当該機関が提供するプログラムの内容、指導者の在り方を一体的に捉え、対象活動として適切な質が総合的に担保されるようにすることが重要である。これを踏まえ、実施機関や実施場所についての考え方としては、以下のように整理できる。

【①「実施機関」が満たすべき基本的な要件】

● まず、対象活動を在籍校以外の機関が実施する場合、以下（１）～（３）を、当該対象活動を実施する機関等（以下「実施機関」という。）の基本的な要件とすべきである。

（１）対象児童生徒の特異な才能を発揮する分野に関連し、一定の専門性を有していること

（２）発達の段階に応じた指導・支援の在り方、特才児童生徒の特性の理解や支援の在り方等に関する一定の理解に基づき、相当教科等の実施に伴う学習上・生活上の困難の軽減・解消が総合的に期待できる対象活動を実施できること

（３）対象活動での学習内容や状況について、対象児童生徒の原籍校と適切な連携を行うことができること（学習評価、卒業認定の観点からも把握が必要）

【②「実施機関」として想定される主体】

● ①の基本的な要件を踏まえつつ、対象活動の一定の質を担保する観点から、具体の実施機関としては、当面、以下のような主体を念頭に置き、詳細は「運用の手引き」で整理することが適当である。

● 実施機関として、複数の大学等が協働でプログラムを実施するなど、複数の実施機関が連携して対象活動を実施する場合も想定される。

上位学校種	高等学校等（SSH等）
大学等	大学（短期大学や大学院を含む。以下同じ。）、高等専門学校 （※1）大学等がプログラムを実施する場合に加え、大学等の一定の関与の下、大学等の教授、准教授、講師、助教などが個別に指導する場合も想定。その際に大学院生等が協力することも想定 （※2）大学等の一定の関与の下、学校教育法に規定する名誉教授の称号を授与されている者が協力することも想定 （※3）外国の大学等も排除されないが、特に実施機関が満たすべき基本的な要件（３）で示している、適切な連携体制の構築の観点から十分に留意が必要
公的研究機関	研究開発法人、独立行政法人が設置する研究機関
社会教育施設	博物館法に規定する博物館
民間団体	特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援について、一定の専門性と実績を有し、安定した持続的運営が実施できることを過去の活動等から教育委員会等が適切に判断できる公益的な法人

● 上記に加えて、社会教育施設や民間団体を念頭に、特才児童生徒への支援について、「（当該機関等は専門性を有していないものの、）一定の知見と実績を有し、当該分野に係る専門性を有する機関等と十分な連携が可能な場合」は、実施機関として扱うこととすべきである。

● 実施機関に対して、必要に応じて、専門性や学校現場での遠隔フォロー、高度な学びの場の提供等の観点から支援を行う、連携機関も存在し得る。具体的には、例えば、公立の社会教育施設、民間企業の研究機関や専門性を有する部門等と連携することが考えられる。

（５）対象活動を実施する場所等の考え方

【①オンラインの活用】

- 対象児童生徒であっても、対象活動以外は、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課程の中で学ぶことが前提。このため、在籍校を離れる時間が過度にならないことが必要だが、実施機関の指導者が在籍校で対象活動を実施できるケースは限られることや、適切な実施機関の有無は地域によって異なることも踏まえれば、在籍校においてオンラインの積極的な活用も想定される。
- その際、小・中学校段階では、実施機関の指導者とのやり取りなど、オンラインによる高度な学習を児童生徒のみで実施することは必ずしも容易ではない場合も想定される。このため、発達の段階等に応じて、教員のほか学習指導員、連携機関の支援スタッフ等がオンラインによる対象活動に立ち会い、学習を支援することも有り得る。こうした場合の留意点等についても「運用の手引き」で整理すべきである。

【②在籍校以外の場所での活動】

- 大学が保有する設備や文献等のリソースを活用して対面実施する方が効果的な場合など、対象活動のねらいや内容に応じて在籍校以外の場所で実施することが考えられる。この場合、例えば、小学生が大学や研究機関の実験施設で危険な環境で学習する、大学生と配慮なく同じ環境で学習するといったことがないよう、必要に応じた保護者の同伴も含め、発達の段階を踏まえた安全管理や対象機関の指導者に対する倫理面での啓発が適切に実施される必要がある。教育委員会や在籍校が安全管理等の状況を過度な負担なく適切に把握できるようにすることも含め、具体的な考え方は「運用の手引き」で整理すべきである。
- 在籍校以外の場所に移動して対象活動を実施する場合の指導要録上の取扱いについては、移動時間を含めて対象活動として捉え、全体として出席と扱うことを基本としつつ、最終的には各教育委員会の判断により適切に取り扱うこととするのが適当である。
- 加えて、対象活動を相当教科等の時間に実施することが困難であり、相当教科等以外の時間に対象活動を実施せざるを得ない場合（上記の移動時間を含む）は、出席困難となる授業の発生による影響を最小限に留めることを前提とし、当該時間も含めて対象活動として捉え、全体として出席と扱うことを基本としつつ、最終的には各教育委員会の判断により適切に取り扱うこととすべきである。

（６）実施機関の指導者の考え方

- 実施機関の指導者に係る考え方については、主体に応じて、以下のように整理できる。
- 指導者については、発達の段階に応じた指導・支援の在り方、特才児童生徒の特性等の理解や支援の在り方等について一定の理解が必要であることから、こうした観点からの留意点を「運用の手引き」で整理すべきである。

（※1）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は「運用の手引き」において詳細に明確化する予定

高等学校	高等学校の当該教科の免許状保有者であること （※2）特に修士号や博士号保有者の活用も期待される
大学等	教授、准教授、講師、助教等（大学等における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有するものと認められている者であること）
公的研究機関	当該機関において教育・研究に従事する者であること
社会教育施設	学芸員等の教育・研究に従事する者であること
民間団体	特才児童生徒への支援について、一定の専門性と実績を有する者であることを教育委員会等が適切に判断できる者であること

3．指導計画・学習評価等の考え方

（1）考慮すべき視点

● 対象活動を在籍校以外の機関や場所で実施するケースも多くなることが想定される中、対象児童生徒の状況（どのような特性があり、どのような困難があるのか）や、困難の軽減・解消や才能の伸長の支援のためにどのような対象活動を行うのか、等について、関係者間で共通認識を持ちながら特別の教育課程を計画的かつ効果的に実施し、円滑に対象活動に係る学習を積み重ね、適切に学習評価を実施できるようにすることが必要となる。
このため、対象活動の質を総合的に確保する具体策として、特別の教育課程を編成・実施する上では、対象活動に係る指導計画を作成・実施することとすべきである。

● 指導計画の在り方を検討するに当たっては、「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、実際に仕組みを運用する教育委員会や学校、実施機関等の過度な負担とならないよう、十分に配意することが必要である。

● 以上の考え方に基づき、指導計画等の在り方については、以下の観点を重視し、具体的に検討する必要がある。

➢ 特異な才能が発揮される分野や程度が多岐にわたり、学習上・生活上の困難も多様である中、対象児童生徒の生じている困難の軽減・解消や才能の伸長の支援に寄与する効果的な指導計画とするため、指導計画に盛り込むべき要素を検討するに当たっても、困難の軽減・解消や才能の伸長の支援に寄与する効果的なものとする必要がある。

➢ 対象活動は、通常の教育課程では支援が十分できないレベルの高度な内容が想定されており、在籍校以外の実施機関等の指導者など様々な関係者が共通認識を持って継続的に連携しながら指導する必要がある。このため、指導計画の作成・運用・管理の在り方については、当該児童生徒の学習内容等を関係者が効率的・簡易的に確認・共有・改善できる仕組みとする必要がある。

（※1）対象活動を進める中で、当該児童生徒の状況や本人の意向等を十分に踏まえつつ、必要に応じて、対象児童生徒の対象活動の内容や場所を変更（特別の教育課程の実施中止を含む）することも考えられる。

➢ 学習評価の在り方については、最終的には学級担任や教科担任が行うものであることを前提としつつ、実施機関の指導者等との連携を含め、過度な負担なく、適切に対象活動に係る学習評価ができるようにすることが必要である。併せて、入試における学習評価に係る取り扱い方についても、特別の教育課程の実施が入試対策など単なる早修を助長するものとならないようにする必要がある。

（※2）入試対策など単なる早修を助長するものとならないようにするという観点は、学習評価のみならず、制度全体で通底させるべきものであることに留意

（2）指導計画に盛り込むべき要素

困難の軽減・解消や才能の伸長の支援に寄与する効果的なものとする必要性の観点

- 上記の観点から一定の質を確保しつつ効果的な対象活動を実施するため、国は、最低限、指導計画に盛り込むべき内容を示した上で、各学校等において、柔軟に項目の追加や様式の設定をできるようにすることが適当である。 特才②参照
- 指導計画の作成に当たっては、対象児童生徒や保護者の意向も踏まえながら、生じている困難の軽減・解消に寄与するとともに、好きを育み、得意を伸ばすことを含む才能の伸長の支援に繋げられるかという観点から検討する必要がある。そうした視点からは、指導計画の作成に当たって本人の関与を重視しつつ、希望する対象活動の具体的な内容に留まらず、その目標設定や必要に応じて学習改善等に繋げる形成的な評価のプロセスを含めて記載することとすべきである。
- また、通常学級も含めて教育課程全体で包括的に支援を行う観点から、指導計画には対象活動に関する記載のみならず、通常学級での学習指導等における支援の在り方や留意点等も必要に応じて記載することも重要である。以上も踏まえ、具体は「運用の手引き」で整理すべきである。

（3）指導計画の作成・運用・管理の在り方

関係者が学習内容等を簡易に確認・共有・改善できる必要性の観点

【①クラウド活用の在り方】

- 上記の観点を踏まえ、教育委員会や学校（学級担任、教科担任、養護教諭、スクールカウンセラー等）の関係者により、指導計画を簡易に参照したり、協働で作業できる仕組みとすることが求められる。このため、指導計画の作成・運用・管理は、紙媒体による運用も妨げないものとしつつ、電子媒体により、クラウド共有等の方法によることを原則とすることが適当である。

- その上で、事前の保護者同意等を前提としつつ、指導計画の内容に係る実施機関（大学等）との情報共有や連携の在り方について、整理が必要である。特に、最も緊密な連携が必要となる、対象活動の具体的な内容（日時、安全確保面を含めた具体の場所、移動方法、毎回の活動の具体、実際の学習の様子等）の調整は、指導計画本体、あるいは、指導計画と一体的に運用される添付別紙等により、保護者同意の下、適切な閲覧権限・修正権限の付与も含め、教育委員会や学校と実施機関で、電子媒体によるクラウド共有等で運用・管理するイメージが効果的・効率的である。（指導計画本体についてまで保護者同意を得て情報共有の対象とするかどうかは各教育委員会等の判断によることが前提）

（※1）クラウド共有等の在り方については、市町村など自治体単位で運用するシステムやICT環境、アクセス可能な情報に係るセキュリティレベル、個人情報の取扱いに係る規則等が異なることも踏まえつつ、円滑な対応ができるよう適宜調整が必要

【②他の特例との関係の整理も含めた、指導計画の運用の在り方】

- 複数の特例に重複して該当する児童生徒については、実施機関による適切な指導を確保する上では、本特例のみならず、他の特例（通級指導等）に係る指導計画に関する情報共有や連携が行われることが望ましい場合も有り得ることも踏まえ、こうした場合にも過度な負担が生じないよう、各教育委員会等の参考となる運用の考え方を以下の通り整理すべきである。

- 他の特例に係る現状としては、各学校で、障害のある児童生徒、日本語指導が必要な児童生徒、不登校児童生徒への支援等それぞれのために、指導計画や「児童生徒理解・支援シート」等が作成・活用されているものの、それぞれの計画等で相互に重複する記載があったり、計画等を相互に連携して機能させることが困難という課題がある。
  こうした中、今次改訂において、別途の指導計画を要する特才児童生徒、不登校児童生徒に係る特例を新設する方向で検討が進むことを踏まえれば、教師の過度な負担・負担感を生じさせないようにすることはもとより、児童生徒をできる限り包括的に支援し、教育の質の向上に繋げるために、これらの計画等を一つの電子ファイルで一体的に運用することができる様式（以下「２階シート」（仮称）という。）を国として示し、「２階」における複数の特例に重複しても俯瞰的に当該児童生徒への支援ができるようにすべきである。

- その際、不登校児童生徒に関して作成されている「児童生徒理解・支援シート」は、支援のために連携する医療機関・福祉機関等との情報共有に活用されたり、障害のある児童生徒に係る個別の教育支援計画と類似の機能を果たしている側面がある。こうした機能は、特才児童生徒、不登校児童生徒に係る新設特例でも同様に必要なものであり、「２階シート（仮称）」は、指導計画のみならず、支援計画の機能も取り込むことが有意義と考えられる。

- 「２階シート（仮称）」では、児童生徒に関する情報を重複なく確認できる共通シートと、それぞれの特例ごとの固有の事項を重点的に記載できる個別シートで構成し、俯瞰できるようにしつつ、具体の様式は今後検討し、「運用の手引き」で示すべきである。 特才③参照

- なお、国として様式を示す「２階シート（仮称）」は、あくまで参考様式であるが、今後、校務支援システムとの連携や学校段階間の接続、転校の際の引継ぎの円滑化など教育DXの観点も考慮し、関係者の意見も聴取しながら、できる限り多くの教育委員会や対象児童生徒の多様性を受け止められるような汎用性が高いものとして設計する必要がある。

【③相談支援体制等の在り方】

- 指導計画は、最終的には対象児童生徒の教育課程全体に責任を持つ学校が作成する必要がある。しかし、特異な才能や生じている学習上・生活上の困難等を踏まえた、効果的な対象活動や実施方法の検討は専門性を要する上、実施機関との連携等の在り方を含む国内での事例蓄積が未だ十分ではない中、学校の知見のみで指導計画を作成することは困難であると想定される。

- このため、学校が専門的見地からの助言を得ることができるよう、例えば

  ①全国を対象範囲として、知見を有する複数の大学等によって構成される相談支援に対応可能なプラットフォームの構築

  ②中期的な展望として、本特例は多数の学校での編成を想定するものではないこと、特に小規模自治体では体制整備が困難と想定されること等を踏まえ、①のプラットフォームとの連携を前提としつつ、広域自治体である都道府県教育委員会（総合教育センター等）による相談支援担当の設置

  といった、相談支援体制の構築の在り方や国の支援の在り方について検討すべきである。

- その際、我が国において、特異な才能を持つ児童生徒に係る相談実績、その支援に関する専門的知見は蓄積の途上にあることを踏まえれば、指導計画作成に係る負担の軽減や、指導計画の質の向上を支えるためにも、相談支援で生成AIを補充的に有効活用することも検討すべきである。

- このほか、相談支援体制の構築は、本特例の対象児童生徒とすべきかの判断の支援、適切な実施機関と学校・教育委員会が繋がることができる支援といった、特別の教育課程の編成・実施を全般として過度な負担なく、円滑に実施する観点などからも、令和５年度からの実証研究事業の展開を踏まえつつ、随時、段階的に進めるべきである。

- その際、実施機関の立場からも、対象児童生徒への効果的な対応や、適切な教育的配慮に関して、必要に応じて、相談支援体制を活用できるようにすべきである。（別途、発達の段階に応じた指導・支援の在り方、特才児童生徒の特性等の理解や支援の在り方等について、実施機関が対象活動を実施する上で必要な留意点を「運用の手引き」で整理）

（4）学習評価の在り方

単なる早修を助長せず適切に学習評価ができる必要性の観点

【①実施機関からの情報共有・連携】

- 特才児童生徒を対象とした特別の教育課程は、実施機関が主導して指導したり、在籍校以外の機関や場所で実施するケースも多くなることが想定される。このため、学級担任や相当教科等の教科担任が学習評価を行うに当たり、具体的にどのような学習活動を行い、どのような学習成果があったのか等の情報を、実施機関の指導者等から提供を受ける必要がある。そのため、指導計画の作成段階で、在籍校と実施機関の指導者等との間で、学習評価に当たって在籍校が得たい情報や、実施機関が提供可能な情報を共有し、学習成果についてどういった情報提供を受けるかあらかじめ整理しておくことが望ましい。
- 学習評価を行う上で必要な情報を可能な限り収集しつつ、学校・実施機関の双方にとって過度な負担とならないようにするという観点からは、
  ①論述やレポート、作品等の児童生徒の学習成果や、プログラムの実施状況をまとめたものなどの提供を受ける。
  ②クラウド等を活用し、実施機関の指導者等に対象活動での児童生徒の学習状況等を指導計画やその添付別紙等に記入してもらい、最終的な評価者である学級担任や教科担任等がオンラインで参照できるようにする。
  ③面談・打合せ等を通じて児童生徒の学習成果について情報提供を受ける。
  等の多様な情報共有の在り方を想定し、「運用の手引き」等において例示することが必要である。

（※1）学習評価を行う上で必要な情報の提供を受ける際、例えば、オンラインでの指導の様子を録画して、生成AI等でその概要を整理したものを担任等が簡単に確認できるようにするなどの方法も考えられる。

【②相当教科等の評価の扱い】

- 特才児童生徒を対象とした特別の教育課程については、通級・日本語指導などの既存の仕組みと異なり「相当教科等」という概念があるため、学習評価の検討に際しては「対象活動」の評価の在り方に加え、「相当教科等」の評価をどのようにすべきかが課題となる。

- この「相当教科等」の学習評価の在り方を検討する上では、特別の教育課程を編成している以上、「相当教科等」については「対象活動」のみ評価するという考え方もあるが、以下のような課題が生じることから、「相当教科等」全体の観点別評価・評定の実施を前提に学習評価の在り方を整理すべきである。

  - 「相当教科等」の全部を「対象活動」で代替するとは限らず、一部にとどまる場合も多いことが想定される。
  - 「相当教科等」の観点別評価・評定を行わない場合、高校入試等で不利益を生じさせる恐れがある。
  - 不利益を生じさせないようにするため、評定等不記載の説明として「特異な才能」の特例活用を調査書等において記載することは、入試対策等とならないよう特例活用を不記載とする方向と矛盾

特才

【③対象活動での成果を踏まえた相当教科等の評価の運用】

- 「相当教科等」の観点別評価・評定の実施に際しては、対象児童生徒が「相当教科等」の一部または全部の授業に参加していないことを前提にしつつ、過度な負担とならないように配慮した上で、評価・評定の運用について以下の通り整理すべきである。
- まず評価規準については、「相当教科等」の観点別評価・評定を行う場合、特例の対象とならない児童生徒と異なる評価規準で学習評価を行うこととすると、同じ観点別評価・評定の評語でもその趣旨が児童生徒により異なることとなり煩雑であるとともに、別途評価規準を設定する負担も大きいため、在籍級における「相当教科等」の既存の評価規準をそのまま活用することとすべきである。
- 次に評価材料については、対象活動は、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に相当教科等に代えて実施するものであることから、対象活動の学習内容が相当教科等で実施しないこととする個々の学習内容と直接的な関連は強くない場合でも、相当教科等の目標に関連した活動とすべきものであり、当該活動での学習成果は、相当教科等の学習評価で評価材料として参酌し得る。（例えば、相当教科等で四則演算を扱う代わりに、対象活動で微分等を学習した場合、四則演算に関わる資質・能力を見取ることも可能）
- さらに、対象活動を実施する前のアセスメント段階で、相当教科等で育成する資質・能力が既に身に付いていることを判断できる材料があれば、その内容も参酌することも考えられる。
- 以上のことから、相当教科等の評価に当たっては、①で述べた情報共有等により把握した対象活動の学習成果（論述やレポート、作品等の評価材料や、実施機関からの情報提供等）や必要に応じ事前のアセスメントで得た材料等を踏まえつつ、在籍級における既存の「相当教科等」の評価規準を踏まえて観点別評価・評定を行うことを基本とするべきである。
- なお、対象活動の学習成果等を活用して可能な限り柔軟に観点別評価・評定に繋げることを基本としつつ、対象活動で得られる評価材料や事前のアセスメントで得た材料のみでは判断が困難である場合には、必要に応じて在籍級での単元や学期末の評価課題等を課し、その内容も参酌することも考えられる。

【④対象活動に係るフィードバック】

- ③を踏まえ、対象活動に係る学習評価については、相当教科等の観点別評価・評定という形で考慮されることを考えれば、対象活動自体について別途総括的な評価・評定を行う必要はないが、当該児童生徒が特別の教育課程の下で熱意をもって取り組んだ学習について、積極的に価値付け、形成的な評価としてのフィードバックを行うことは重要である。
- そのため、「相当教科等」の観点別評価・評定とは別に、指導計画の「学習状況の記録」欄等に、担任教師からのフィードバックのコメント等を付することは積極的に検討されるべきである。

【⑤指導要録、調査書における取扱い等】

- 通級指導や日本語指導を受けている児童生徒は、指導要録上、当該指導の授業時数、指導期間、指導内容や結果等を総合所見欄に記載することとなっているが、これらの事項について、個別の指導計画で記載がある場合は、その写しを指導要録の様式に添付することをもって指導要録への記入に替えることも可能としている。この総合所見欄も含め、指導要録の記載は、入試の調査書において活用されている実態があることから、本特例については、特別の教育課程の実施が入試対策となったり、単なる早修を助長したりするものとならないよう、指導要録本体には特別の教育課程の編成の実施については記載せず、個別の指導計画の写しを指導要録の別紙として添付することをもって、指導要録への記載に代える取扱いとすべきである。
- また、指導要録本体に記載せず、個別の指導計画の写しを別紙として添付する運用とする場合でも、別紙を調査書上どのように扱うのかについては学校や教育委員会ごとに対応が分かれ、意図しない形で活用される可能性も有り得ることから、「運用の手引き」等では調査書で別紙の内容も活用すべきではない旨も明確にすべきである。
- その上で、現行でも、指導要録の総合所見欄の中で、例えば、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕，体験活動，表彰を受けた行為や活動等を必要に応じて記入している実態がある中、本特例を適用している場合でも、特別の教育課程の編成の実施については記入しないこととした上で、対象活動として取り組んだ学習活動自体については、従前と同じように必要に応じて記入（※2）することは差し支えないと整理すべきである。

（※2）例：大学等が実施する中高生向けプログラムに参加、大学や民間等が実施するコンテスト参加のため○○に係る探究的な学習を実施等

- 加えて、対象活動を実施する学校や教育委員会はもとより高等学校にも入試における取扱いについて国として一定の要請をするなどの対応も検討すべきである。

4. 対象となる児童生徒の考え方

（1）対象となる児童生徒の基本的な考え方

- 「1．基本的な考え方」の（2）④を踏まえれば、特例の対象とするかを判断するに当たっては、日常的な見取りや、心理検査、ヒアリング等を踏まえつつ、当該児童生徒の教科等に関わる認知的な側面に着目し、その認知・発達の特性等から、学習上・生活上の困難を抱えている場合に、通常の教育課程では支援が困難であり、対象活動を実施する方が効果的であるかどうかについて、教育委員会や学校として総合的に判断することが妥当である。

（2）対象となる児童生徒を判断するプロセスのイメージ

- （1）を踏まえ、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べきである。

特才④、⑤参照

① 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（※1）、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

② 学習上・生活上の困難に対して、まずは、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する。その上で、以下の観点から、対象活動を実施する方が効果的であるかどうか、総合的に検討・判断（※2）し、実施について教育委員会と学校で調整（※3）

（1）児童生徒が実施を希望し、実現可能性が認められる対象活動があるかどうか
（2）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
（3）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）

（※1）心理検査の実施については、当該児童生徒の学校内外での学習状況等を含め、多面的・総合的に判断を行う上で有効と考えられ、必須とするものではない。
（※2）②（2）（3）のいずれも満たすことを要件化する趣旨ではなく、いずれの観点からも検討した上で総合的に判断することを必要とする趣旨。
（※3）対象とすることを判断した場合であっても、実施機関との調整の結果、対象活動の実施が困難であることが判明する場合も想定され、特別の教育課程の実施が義務となるものでない。

5．その他

【 ①「運用の手引き」について】

- １.～５.で示した、本制度に係る基本的な考え方、制度設計についての方向性を踏まえ、教師、学校、教育委員会、大学等の実施機関、相談支援機関等の関係者が過度な負担や負担感なく、必要な場合に制度を活用して指導・支援に繋げられるよう、制度の詳細や、実務に係る事項や具体的な手続きのイメージ等について「運用の手引き」を作成し、実際の運用を通じて得られる成果・課題を踏まえて随時改善を図ることが求められる。

【 ② 教員の養成や研修の充実】

- 本特例の実施に当たっては、特才児童生徒の困難の軽減・解消や才能の伸長の支援に向けた支援の特徴や在り方について、教育委員会・学校における理解の浸透が非常に重要である一方、その取組は緒に就いたばかりである。
- 今後の教職課程や教員免許制度の在り方を議論している中教審教員養成部会の審議のまとめ（案）では、全ての教職課程で学ぶべき内容として「教育における多様性の包摂」が追加されるとともに、学生が選択する強み専門性に係る内容の例として「特異な才能のある児童生徒の才能の伸長と困難の軽減」が挙げられている。
- 今後、こうした議論の動向も踏まえつつ、現職教員に向けた研修の充実についても、国や教育委員会において検討すべきである。

【 ③ 大学等での対象活動の実施に向けた留意点】

- 大学等の機関が対象活動を実施するに当たっては、大学等が教育委員会・学校との適切な連携を図る観点からコーディネート機能の重要性が指摘されていることなども踏まえ、①の運用の手引きにおいて、大学等との連携に向けた留意点を整理すべきである。

【 ④ 制度の対象となる学校種の考え方】

- １．～５．の仕組みは義務教育段階を念頭に示しているが、高等学校段階の扱いをどのようにするかは、単位制の大幅な柔軟化との関連を踏まえる必要がある。
- 高等学校段階では、現行制度でも、学校外学修の単位認定が認められており、大学等の科目等履修生としての学修や、公開講座などにおける学修などを、その他の学校外学修とあわせて最大36単位まで、校長の判断により、自校の科目の履修とみなし、対応する科目の単位の修得を認めることができる。
- これに加え、今次改訂では、第４章（３）に示した通り、単位制の大幅な柔軟化の一環として、英語や数学を念頭に置きつつ、特定の必履修科目等の内容を十分に修得していると判断できる場合に、一定の要件の下、当該科目等の履修免除を可能とし、振替科目等の履修により、資質・能力の発展的な育成につなげる仕組みを整える方向性で検討が進められている。
- これらを踏まえ、高等学校段階については、通常の教育課程の中でこうした仕組みを活用することで、困難の軽減・解消や才能の伸長の支援に向けた取組が可能であると考えられることから、当面、本特例の対象は、義務教育段階（小学校、中学校（中等教育学校前期課程を含む）、義務教育学校、特別支援学校の小学部・中学部）とし、本制度の運用上の成果・課題を踏まえ、必要に応じて、高等学校段階の扱いについて検討することが適当である。

【 ⑤ 得られた知見の幼児教育段階への活用】

- 本特例自体は、教育課程の仕組みの観点から、義務教育段階への適用を想定するものであるが、本制度の実施により得られる知見は幼児教育段階での取組の充実にも資すると考えられる。
- 幼児教育段階においては、子供一人一人の興味・関心に基づく遊びを通じて資質・能力を育んでおり、そうした幼児教育ならではの学びの過程で才能を受け止め、伸長を支援する側面がある一方で、子供の才能や、才能に伴う困難が一層適切に理解されづらく、小学校入学時に適切な子供理解に基づく引継ぎがなされない場合があるとの指摘も踏まえ、小学校段階との接続の観点からも、幼児教育に携わる関係者の理解促進も重要である。
- こうしたことを踏まえ、例えば、相談支援により蓄積された知見など、本特例の実施によって得られた知見を、幼児教育段階での取組の充実や関係者の理解促進にも活用する方向で検討すべきである。なお、こうした取組は、幼児教育段階において、小学校・中学校段階の教育を実施することを意図したものではないことに留意が必要である。

【 ⑥ 本制度の施行時期】

- 施行時期については、本制度の性質に鑑み、次期学習指導要領の全面実施を待たず先行実施を可能として事例を蓄積することが適切である。この点、第１部第４章（２）⑨において、調整授業時数制度と一体的に令和10年度からの先行実施期間から取組を可能とする方向性が示されており、令和10年度から実施可能となるよう、制度周知に必要な期間を考慮しつつ「運用の手引き」を作成する必要がある。