

総則に関するQ & A

【理念や概念等について】

Q 1 今回の学習指導要領改訂の基本方針は、どのようなものか。

今回の改訂は次の基本方針に基づき行われた。

- 1 教育基本法，学校教育法などを踏まえ，これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし，生徒が未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。
その際，求められる資質・能力とは何かを社会と共有し，連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること。
- 2 知識及び技能の習得と思考力，判断力，表現力等の育成とのバランスを重視する平成21年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で，知識の理解の質を高め，確かな学力を育成すること。
- 3 道徳教育の充実や体験活動の重視，体育・健康に関する指導の充実により，豊かな心や健やかな体を育成すること。

Q 2 「社会に開かれた教育課程」とは，具体的にどのような実践が求められるか。

学習指導要領では，「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という理念を共有し，社会と連携・協働しながら，未来の作り手となるために必要な資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現を重視し，その理念を前文に明示している。

各学校においては，「社会に開かれた教育課程」の理念に基づき，生徒や地域の実態に応じて，学校として目指すべき教育の在り方を家庭や地域と共有し，その連携及び協働のもとに教育活動を充実させていくことが求められる。具体的には，例えば，①学校運営協議会や学校評議員会，地域学校協働本部，保護者説明会，学校だよりなどの場や機会を生かした，自校の教育目標やその実現に向けた教育課程の編成方針の共有や意見聴取の実施，②学校の教育活動に地域住民や保護者の協力を得る際に，それらの教育活動を通して，生徒にどのような資質・能力の育成を目指しているのかを共有したり，教育活動終了後に協力を得た方から，実施上の成果や課題を聞き取り，次年度以降の改善の参考としたりすることなどが考えられる。

重要なことは，教育課程を学校や先生方だけが知っている閉じたものとせず社会に開いていくことである。教育課程を通して，学校の教育目標や教育活動を家庭や地域に理解してもらい，連携・協働を進めることが大切である。

Q 3 今回の学習指導要領改訂における「生きる力」と「育成を目指す資質・能力」とは，どのようなものか。

今回の改訂は，「生きる力」の育成という教育の目標が各学校の特色を生かした教育課程の編成により具体化され，教育課程に基づく個々の教育活動が，生徒一人一人に，社会の変化に受け身で対処するのではなく，主体的に向き合って関わり合い，自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら，よりよい社会と幸福な人生を切り拓き，未来の創り手となるために必要な力を育むことに効果的につながっていくようにすることを目指している。そのためには，「何を学ぶか」という教育の内容を重視しつつ，生徒がその内容を既得の知識及び技能と関連付けながら深く理解し，他の学習や生活の場面でも活用できる生きて働く知識及び技能となることを含め，その内容を学ぶことで生徒が「何ができるようになるか」を併せて重視する必要がある。生徒に対してどのような資質・能力の育成を目指すのかを指導のねらいとして設定してい

くことがますます重要となる。

また、今回示された、資質・能力の三つの柱は、国内外の分析を踏まえつつ、「生きる力」や各教科等の学習を通して育まれる資質・能力、学習の基盤となる資質・能力、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力といった、あらゆる資質・能力に共通する要素を整理したものである。確かな学力や豊かな心の涵養や健やかな体の育成も、それを支えているのは「知識及び技能」の習得と「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養という、資質・能力の三つの柱である。

すなわち、資質・能力の三つの柱は、「知識及び技能の習得」や「思考力、判断力、表現力等の育成」、「主体的に学習に取り組む態度」、「多様性や協働性の重視」といった、学校教育法等に示された要素と大きく共通するとともに、確かな学力に限らず、知・徳・体にわたる「生きる力」全体を捉えて、共通する重要な要素を示したものであり、学校教育全体並びに各教科等における指導等において、資質・能力の三つの柱のバランスある育成を通して、生徒一人一人の「生きる力」の育成に努めることが求められる。

Q 4 今回の学習指導要領に示されたカリキュラム・マネジメントとはどのようなもので、具体的にどのような実践をしたらよいか。

教育課程はあらゆる教育活動を支える基盤となるものであり、学校運営についても、教育課程に基づく教育活動をより効果的に実施していく観点から組織運営がなされなければならない。カリキュラム・マネジメントは、学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施・評価し、教育活動の質の向上につなげていくことであり、次の三つの側面から整理して示している。具体的には、生徒や学校、地域の実態を適切に把握した上で、

- 1 教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと
- 2 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと
- 3 教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと

などを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことと定義している。

各学校では、これまでも、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程の編成の基本方針を定め、各種指導計画を作成し、指導体制を含めた校務分掌を整え、授業の実施に必要な予算を配当したり、地域からの協力を得ながら、それらに基づいた日常の授業を展開し、授業の成果や課題を見取ったりしながら、次年度の改善につなげるといった形での教育活動の質の向上を図ってきた。

新学習指導要領のもとではますます、自校にある「学校の教育目標」や、その実現に向けた「教育課程の編成の方針」、「各種指導計画」、「校務分掌や予算の配当などの人的・物的な体制」が、自校の教育活動の質を最大限に高めることができるものとなっているか、教科等を超えて育成される学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応する資質・能力がねらいどおりに育成されているか、地域の人的・物的資源の活用について考えることはできないか、といった点について、学校として組織的、計画的、継続的に、その実施状況を把握して、改善を図っていく視点をもつことが重要である。

カリキュラム・マネジメントの充実を図るためには、例えば、①学校評価との関連付けを図り、PDCAサイクルを機能させること、②職員会議や学年会、教科主任会など既存の関連の会議の場を生かすこと、③学校運営協議会や学校評議員会、保護者説明会、学校だより

などを活用すること、などが考えられるが、それぞれの学校の実態に応じて、既存の取組や組織を生かしつつ、その取組の質の向上を図っていくことが求められる。

Q 5 各教科等の「見方・考え方」について、授業の中でどのように生かしていくべきか。

各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である「見方・考え方」については、各教科等の習得・活用・探究という学習過程の中で働かせることを通じて、より質の高い「深い学び」につなげ、それによって、生徒の資質・能力の三つの柱の育成を図ることが重要である。

各教科等の解説では、当該教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせるとはどういうことであると考えられるかを示している。なお、各教科等の解説において示している「見方・考え方」は主要なものであり、「深い学び」の視点からは、それらの「見方・考え方」を踏まえながら、学習内容等に応じて柔軟に考えることが重要である（例えば、公民科においてグラフを読む際に「数学的な見方・考え方」を働かせる場合なども考えられる）。

Q 6 今回の学習指導要領で示されている「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」とはどのようなものか。

育成すべき資質・能力を確実に育むための学習・指導方法はどうあるべきかということについて、中央教育審議会では、我が国の学校教育の様々な実践や各種の調査結果、学術的な研究成果等を踏まえて検討が行われ、生徒に必要な資質・能力を育むための学びの質に着目し、授業改善の取組を活性化していく視点として「主体的・対話的で深い学び」を位置付けた。「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点は、各教科等における優れた授業改善等の取組に共通し、かつ普遍的な要素である。

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容については、以下の三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。

- 1 学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。
- 2 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。
- 3 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視点。

教科等の特質を踏まえ、具体的な学習内容や生徒の状況等に応じて、これらの視点の具体的な内容を手掛かりに、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることが求められている。

Q 7 高等学校における道德教育は、どのように行えばよいか。

まず、高等学校における道德教育は人間としての在り方生き方に関する教育として、小・中学校の道德教育と同様、学校の教育活動全体を通じて行うものとされており、校長の方針の下に道德教育の全体計画を作成し、道德教育推進教師を中心として、全教師が協力して道德教育を行うこととされている。例えば、各教科・科目等における人間としての在り方生き方に関す

る教育としては、各教科・科目のそれぞれの特質に応じて、各教科・科目等の目標や内容と道德教育を関わらせたり、学習活動や態度と道德教育を関わらせたりすることが考えられる。なお、高等学校では小・中学校と異なり、道德教育の要として位置付けられる「特別の教科である道德」（道德科）はないが、その発達の段階を踏まえ公民科の「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が示されている。

Q 8 高等学校におけ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とされている、公民科の「公共」及び「倫理」並びに特別活動では、どのような指導を行えばよいのか。

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とされているのは、それぞれの目標に「人間としての在り方生き方」を掲げているからである。

「公共」では、人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、幸福、正義、公正などに着目して、現代の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論について理解し、それらについての考え方や公共的な空間における基本的な原理を活用して、現実社会の諸課題の解決に向けて、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら、構想したことを議論する力を養う学習を行い、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚を深めることとしている。

「倫理」では、人間としての在り方生き方についての見方・考え方を働かせ、古今東西の幅広い知的蓄積を通して、より深く思索するための手掛かりとなる概念や理論について理解し活用して、現代の倫理的諸課題の解決に向けて、論理的に思考し、思索を深め説明したり対話したりする力を養い、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚を深めることとしている。

特別活動では、その目標に、「集団活動に自主的、実践的に取り組み」、「互いのよさや可能性を発揮」、「集団や自己の生活上の課題を解決」など、道德教育でもねらいとする内容が含まれている。また、特別活動の目指す資質・能力には、「多様な他者との協働」、「人間関係」、「人間としての生き方」、「自己実現」など、道德教育でもねらいとする内容と共通している面が多く含まれており、特別活動の道德教育において果たすべき役割は極めて大きいものがある。したがって、特別活動における、ホームルーム活動や学校の生活における集団活動や体験的な活動は、日常生活における道德的な実践の指導を行う重要な機会と場となっていることに留意する必要がある。

Q 9 高等学校における道德教育の全体計画作成のポイントは何か。

高等学校の道德教育の全体計画は、人間としての在り方生き方に関する教育の基本的な方針を示すとともに、学校の教育活動全体を通して、道德教育の目標を達成するための方策を総合的に示した教育計画である。したがって、作成に当たっては以下のような点に留意する必要がある。

- 1 校長が道德教育の明確な方針を示すとともに、指導力を発揮して道德教育推進教師が中心となって全教師が全体計画の作成に協力するような体制を整える必要がある。
- 2 全教師が、道德教育の重要性や特質について理解が深められるよう、関係する教育法規、教育課程の仕組み、時代や社会の要請、生徒の実態、保護者や地域の人々の意見などについての研修を行うことにより、日常的な指導の中での課題を明確にする必要がある。このこと

によって、全体計画作成に関わる教師の意識の高揚を図ることができ、その積極的な活用につなげることができる。

- 3 道徳教育の指導の方針や重点を基に、各教科・科目、総合的な探究の時間及び特別活動における道徳教育との関連を捉え全体計画に位置付ける必要がある。また、就業体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験活動なども全体計画の中に適切に位置付けることも大切である。
- 4 生徒の実態や発達の段階、生徒との信頼関係を育む具体的な方策、保護者や地域の人々の意見に耳を傾け、それを全体計画に反映させ、必要に応じて指導に活用する柔軟な姿勢が大切である。

Q10 高等学校における道徳教育推進教師の役割にはどのようなものがあるか。

道徳教育推進教師には、人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて推進する上での中心となり、全教師の参画、分担、協力の下に、その充実が図られるよう働きかけていくことが望まれる。このため、道徳教育推進教師については、その職務の内容に鑑み、校長が適切に任命するとともに、課程や学科など学校の実態に応じて人数等に工夫を加えるなどの創意工夫が求められる。また、全教師による協力体制を整えるためには、各学校において道徳教育推進教師の役割を明確にしておく必要があるが、具体的には、例えば次のような役割が考えられる。

- ・道徳教育の全体計画の作成に関すること
- ・全教育活動における道徳教育の推進、充実に関すること
- ・道徳教育用教材の整備・充実・活用に関すること
- ・道徳教育の情報提供や情報交換に関すること
- ・道徳教育の全体計画の公開など家庭や地域社会との共通理解に関すること
- ・道徳教育の研修の充実に関すること
- ・道徳教育の全体計画の評価に関すること

【各教科・科目等の単位数や履修等について】

Q1 県教育委員会から示された主として専門学科において開設される各教科・科目の標準単位数を減じたり、増加させたりして履修させることは、可能か。

原則的には、認められない。

主として専門学科において開設される各教科・科目の標準単位数については、各科目の目標に照らしながら、履修に必要な標準単位数を最初から幅をもたせて設定している。したがって、その標準単位数の幅の中で履修させる指導計画を立てる必要がある。

Q2 必履修教科・科目について、特に必要がある場合には、標準単位数よりも少ない単位数を配当すること（減単位）ができるとあるが、それは、どのような場合か。また、必履修以外の教科・科目についてはどうか。

生徒の能力・適性、進路等の実態を踏まえ、教育的な配慮に基づいた判断として、例えば、生徒の実態等を踏まえ、単位を少なくして配当しても当該科目の目標の実現が可能であると判断できる場合には、必履修教科・科目について、標準単位数よりも少ない単位数を配当することが認められている。特に、必履修教科・科目に加え専門教科・科目を履修しなければならない

い専門学科において、多様な選択履修を可能とする必要がある場合などが、主として想定されている。

ただし、減単を行う場合も、当該科目の目標を実現できる範囲で行うことが前提となるので、例えば、「数学Ⅰ」では、「数と式」、「図形と計量」、「二次関数」、「データの分析」及び「課題学習」の全てを取り扱うことが必要であり、「コミュニケーション英語Ⅰ」では「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと〔やり取り〕」、「話すこと〔発表〕」、「書くこと」の五つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、総合的に指導する必要がある。

なお、標準単位数が2単位の科目を必修教科・科目として履修する場合には、その単位数を減じて1単位とすることはできない。

また、「体育」については、標準単位数が7～8単位とされており、各学校の特色に応じて、卒業までに7又は8単位を配当することとされている。このため、7単位未満に単位数を減じて配当することはできない。

このように、当該教科・科目の目標を実現できる範囲で行う必要があるという基本的な考え方は、必修教科・科目についても同じであるが、具体的に何単位を減じるかについては、各教科・科目の特性を踏まえ、慎重な判断が必要である。

なお、必修教科・科目の単位数を一部減じる場合は、県教育委員会と協議する。

Q3 必修教科・科目以外の科目で標準単位を減ずる場合に、基準はあるか。また、増加させる場合に基準はあるか。

必修教科・科目以外で標準単位数を示している科目については、標準の限度を超えない範囲で単位数の一部を増加又は減じて配当することは可能であるが、生徒の実態等を十分考慮して履修に無理のないよう単位数を定める必要がある。県教育委員会としては、原則として次のような基準を設けている。

- 1 増加する場合は、標準単位の2倍を超えないようにすること。
- 2 減ずる場合は、標準単位の半分を下らないようにすること。例えば、標準単位数4単位の科目を2単位で開設することは不可である。

Q4 総合的な探究の時間について、「特に必要がある場合には、その単位数を2単位とすることができる」とされているが、この趣旨及び「特に必要がある場合」の具体的な内容はどのようなものか。

総合的な探究の時間の目標の実現のためには、卒業までに履修する単位数として3～6単位の確保が必要であることを前提とした上で、各教科・科目（学校設定教科・科目を含む。）において、教科等横断的な学習を自己の在り方生き方に関連付け、探究のプロセスを通して行うことにより、総合的な探究の時間の単位数を2単位としても総合的な探究の時間の目標の実現が十分に可能であると考えられ、かつ、教育課程編成上、総合的な探究の時間の単位数を3単位履修させることが困難であるなど、特に必要とされる場合に限って、総合的な探究の時間を履修させる単位数を2単位とすることができるという趣旨である。したがって、2単位に減ずることができるのは、限定的であることに十分注意しなければならない。

生徒に履修させる総合的な探究の時間の単位数については、各学校で十分に検討した上で編成するとともに、教育課程における総合的な探究の時間の位置付けを明確にすることが必要である。特に、標準単位数を減ずる場合においては、その理由について、外部への説明責任が果たせるよう、教職員の共通理解を図るとともに、減ずることと比較して同じ程度の成果が期待

できる学習活動が十分に行われることについて、各教科・科目において、教科等横断的な学習を自己の在り方生き方に関連付け、探究のプロセスを通して行うことなどを明示するとともに、総合的な探究の時間の全体計画においても具体的に示すことなどが求められる。

Q 5 専門教科・科目によって必修修教科・科目を代替する場合の留意点は何か。また、職業を主とする専門学科での「課題研究等」の履修によって、総合的な探究の時間を代替する場合の留意点は何か。

専門教科・科目の履修によって、必修修教科・科目の履修と同様の成果が期待できる場合において、認めることができる。

これには、必修修教科・科目の単位数の一部を減じ、その分の単位数について専門教科・科目の履修で代替させる場合と、必修修教科・科目の単位数の全部について専門教科・科目の履修で代替させる場合とがある。

総合的な探究の時間を代替する場合も同様で、「課題研究等」の履修が、「総合的な探究の時間の履修と同様の成果が期待できる場合」においてのみ認めることができる。つまり、総合的な探究の時間の目標を満たすものでなければ代替することはできない。例えば、職業資格の取得を主目的とした学習活動などについては、生徒が自己の在り方生き方を考えながら自分で課題を発見し、探究の過程において考えるための技法を自在に活用し、成果のまとめや発表を行う総合的な探究の時間の趣旨に照らしてふさわしくないものといえる。

代替をする場合は、県教育委員会と協議をし、提出する教育課程表にも、その旨を必ず記入することが必要である。

Q 6 総合的な探究の時間の実施によって特別活動を代替する場合の留意点は何か。

各学校で設定している総合的な探究の時間の目標の達成に向けて実施する教育活動が特別活動の趣旨と一致する部分にだけ認められるものである。よって、学校行事（旅行・集団宿泊的行事）の遠足や修学旅行がそのまま総合的な探究の時間に代替できるものではない。

Q 7 休業日の期間に授業日を設定することは可能か。また、その場合の配慮事項は何か。

可能である。高等学校においては、各教科・科目や総合的な探究の時間は、必要がある場合には、特定の期間に授業を行うことが可能であるが、ホームルーム活動は、総則第2款の3の「特定の期間に行うことができる」との規定の対象外となっている。これは、高等学校は教科担任制であるため、ホームルーム担任と生徒の信頼関係を構築することが重要であるということや、ホームルーム活動の重要性に鑑み、各教科・科目と同じように、授業時間割の中に配当し、全ての生徒に対し、各年次毎週履修させなければならないとしている。

徳島県においては、徳島県立学校規則において「校長は、生徒、児童及び幼児の教育上必要があり、かつ、やむを得ない事由があると認めるときは、委員会に届け出て、休業日に授業を行うことができる。ただし、通信制の課程にあっては何らの手続きを要せずに、休業日に授業を行うことができる。」とあるように、体験的な活動等、休業日に授業を行う必要があり、特定の期間に集中して行った方が効果的な場合に認められるものである。なお、その際、「休業日における授業の実施について（届出）」を委員会に届け出る必要がある。

なお、長期休業の期間については、学校教育法施行令第29条において、学校の設置者が定めることになっており、徳島県においては、徳島県立学校規則第8条にその期間が定められている。

Q 8 10分から15分程度の短い時間を単位として特定の各教科・科目の指導を行う場合について、留意点は何か。

10分から15分程度の短い時間を単位として特定の各教科・科目の指導を行う場合には、次の条件を満たす必要がある。

- 1 教科担任が単元や題材などの内容や時間のまとまりを見通した中で、その指導内容の決定や指導の成果の把握や活用を行う校内体制が整備されていること。
- 2 教科・科目の指導計画に位置付けられていること。

10分程度の短い時間を単位として指導を行う際には、当該各教科・科目や学習活動の特質に照らし、教育的な配慮に基づき、妥当かどうかの判断が必要である。

例えば、10分から15分程度の短い時間を活用して、計算や漢字、英単語等の反復学習等を行う場合において、特に、当該教科の担任以外のホームルーム担任の教師などが当該10分から15分程度の短い時間を活用した学習に立ち会うことも考えられる。このような場合、一定の要件の下、授業時数に参入できることを明確化したものである。

このことに対して、特別活動のホームルーム活動の時間や総合的な探究の時間などについては、通常は10分程度の短い時間を単位として指導を行うことは想定し難い。

また、授業時間設定に際して次の点に留意すること。

- 1 各教科・科目等の特質を踏まえた検討を行うこと。
- 2 単元や題材など内容や時間のまとまりの中に適切に位置付けることによりバランスのとれた資質・能力の育成に努めること。
- 3 授業のねらいを明確にして実施すること。
- 4 教科書や教科書と関連付けた教材を開発するなど適切な教材を用いること。

なお、10分程度の時間を単位として特定の各教科・科目の指導を行う場合には、「授業の1単位時間について」及び「実施計画書」を県教育委員会に届け出る必要がある。

Q 9 全日制の課程における週当たりの授業時数は、30単位時間を標準としているが、上限はあるか。

上限はない。全日制の課程における週当たりの授業時数については、従前と同様、30単位時間を標準とすることとしている。「標準」ということは、各学校においてそれを踏まえつつ、教育的な配慮に基づき、学校や生徒の実態等に応じた授業時数を定めることができるよう弾力的な定め方をしているものである。

平成21年の改訂では、各学校や生徒の実態等に応じて、各教科・科目において基礎的・基本的な知識・技能の定着や知識・技能を活用する学習活動を行う上で必要な授業時数を確保する必要がある場合などは、30単位時間を超えて授業を行うことが可能であることを明確にしているが、今回も、同様に規定している。

なお、学年による教育課程の区分を設けない単位制による課程について30単位時間を超えることができることについても、従前と同様である。ただし、次の点に注意する必要がある。

- 1 教員の加配等の手当はないこと。
- 2 授業時数を増やす前に、授業の質の向上を目指すこと。
- 3 生徒の実態、教員の負担等を十分に考慮すること。

Q10 定時制の課程におけるホームルーム活動の授業時数の取扱いに関する特例は、どのようなものか。

定時制の課程において、特別の事情がある場合には、ホームルーム活動の授業時数の一部を減ずることができる。又は、ホームルーム活動及び生徒会活動の内容の一部を行わないことができる。

ここでいう「特別の事情がある場合」とは、一般的に言えば、生徒の勤務の実態、交通事情などの事情がある場合である。

これは、特別活動の各活動で取り組むべき内容について、定時制においてこれらの活動の全てを行うことが難しい特別の事情がある場合には、その一部を行わないものとすることができるとしたものである。

Q11 単位の修得について、年次ごとに各教科・科目等の単位認定を行うとする規定に「原則とする」とあるのはどういう理由からか。また、年次を超えて単位認定を行うケースとはどのような場合か。

2以上の年次にわたって各教科・科目等を分割履修する場合には、原則として、年次ごとにその各教科・科目について履修した単位を修得したことを認定することとなる。

なお、単位認定を各年次ごとに行うことを「原則とする」とした趣旨は、例えば、特定の年度における授業時数は1単位（35単位時間）に満たないが、次年度に連続して同一の科目を設定するような場合などにおいて、2以上の年次にわたる授業時数を合算して次年度（後年度）において、単位の認定を行うことも可能としたものである。

具体の例としては、総合的な探究の時間を3単位履修する場合、1年次に50単位時間、2年次に35単位時間、3年次に20単位時間を配当するようなケースが考えらる。

なお、このように複数の年次にわたって学習活動を行う場合には、十分な見通しをもった適切な指導計画の下で履修させた上で、その成果を適切に評価する必要がある。

Q12 同一の科目を複数の年次にわたって分割履修する場合、表1のように数学Ⅱを2年間で分割履修する生徒と1年間で履修が終了する生徒が同一講座で授業することはできるか。

表1

教科	科 目	1年	2年	3年	計
数 学	数学Ⅰ	3			3
	数学Ⅱ		4	3	4・7
	数学Ⅲ			3	0・3

表1のように、7単位で履修を計画している生徒と4単位で履修を計画している生徒が同一の講座で授業を受けることは通常考えられない。2年次の数学Ⅱが4単位の履修計画であった場合は、3年次の数学Ⅱは再履修になるため、学校設定科目を開設することが考えられる。同様に表2のような場合においても、1年次に公共を履修していた場合、3年次の公共は再履修になるため、学校設定科目を開設することが望ましい。

表2

教科	科 目	1年	2年	3年	計
公 民	公 共	2		2	2・4
	倫 理			3	0・3
	政治・経済			3	0・3

Q13 2以上の年次にわたって分割履修させる教育課程を編成する場合の留意事項は何か。

学校においては、生徒が1科目又は総合的な探究の時間を2以上の年次にわたって履修したときは、各年次ごとにその各教科・科目又は総合的な探究の時間について履修した単位を修得したことを認定することを原則とする。

各教科・科目の単位数を配当する場合、ある年次で各教科・科目に配当した単位数全部の履修を完結する場合もあるし、2以上の年次にわたって分割して履修する場合もある。2以上の年次にわたって分割履修する場合には、原則として、年次ごとにその各教科・科目について履修した単位を修得したことを認定することとなる。この場合、それぞれの年次では、当該各教科・科目の一部の単位数を修得できるにすぎず、当該各教科・科目に配当された全部の単位数を修得することによってはじめて当該各教科・科目を修得したこととなる。

また、2以上の年次にわたって各教科・科目等を履修する場合の基本的な扱いは、従前と同様であるが、例えば、特定の年度における授業時数は1単位（35単位時間）に満たないが、次年度に連続して同一の科目を設定するような場合などにおいて、2以上の年次にわたる授業時数を合算して単位の認定を行うことも可能とするため、単位認定は年次ごとに行うことを「原則とする」とされている。

なお、修得を卒業の要件と学校が定めている各教科・科目については、たとえその一部分の単位を分割履修し、修得してもそれをもってその各教科・科目の修得とすることはできず、したがって、卒業の要件を満たすことはできない。しかし、当該各教科・科目の修得が卒業の要件とされていない場合は、認定された一部分の単位はそれ自体、修得した単位数としてそれぞれの学校で定める卒業に必要な単位数の中に含めて取り扱うことが可能である。

2以上の年次にわたって分割履修させる教育課程を編成する場合には、以上のようなことに留意する必要がある。

Q14 標準単位数が2単位である必修科目を複数の年次にわたって、1単位ずつ分割履修することは、可能か。

表3の生物基礎のように、二つの年次にわたって、1単位ずつ分割履修させることは可能である。この際（1年次の場合）、週に化学基礎の授業を2単位時間、生物基礎の授業を1単位時間、実施することも可能であるが、週に1回だけの授業の教育的効果を考える必要がある。例えば、化学基礎の授業を週に3単位時間実施し70単位時間の授業時数を確保した後、生物基礎の授業を週に3単位時間実施するなどの工夫も考えられる。

表3

教科	科目	1年	2年	3年	計
理科	化学基礎	2			2
	生物基礎	1	1		2
	地学基礎		2		2

ただし、「家庭基礎」、「情報Ⅰ」、「情報Ⅱ」については、原則として、同一年次で履修させること。

Q15 既に提出している3年間の教育課程を変更することは、可能か。

3年間を見通した計画を度々変更したり、大きく変更したりすることは、望ましいことではないが、教育課程を評価し、改善する必要がある、なおかつ変更しても生徒や教員に支障がない場合、変更することは可能である。

Q16 普通科において、卒業までに修得させる単位数に含めることができる学校設定科目及び学校設定教科は合わせて20単位を超えることはできないか。

総則第4款の2に、「普通科においては、卒業までに修得させる単位数に含めることができる学校設定科目及び学校設定教科に関する科目に係る修得単位数は、合わせて20単位を超えることができない。」と明記されており、超えることはできない。ただし、専門学科及び総合学科についてはこのような制限はない。

なお、中等教育学校後期課程、併設型高等学校及び連携型高等学校については、普通科における学校設定教科・科目について、卒業に必要な修得単位数に含めることができる単位数の上限を20単位から36単位に拡大することができる。

【教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項等について】

Q1 義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るために、学校設定教科・科目を設定する場合、当該科目の目標や内容には高等学校の内容を含まなければならないか。（義務教育段階の復習だけを目的とすることはできるか。）

高等学校教育の目標は義務教育の成果を発展・拡充させることであることから、生徒の実態に応じ義務教育段階の学習内容について確実な定着を図り、その成果を発展・拡充させるために、義務教育段階の学習内容の確実な定着を図ることを目標とした学校設定教科・科目を高等学校の教科・科目として開設し、その単位数を卒業までに修得すべき単位数に加えることは、高等学校教育の目標や総則の規定に適合するものである。したがって、義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための学校設定教科・科目を設定する場合、当該科目の目標や内容に必ず高等学校の内容を含まなければならないものではない。

ただし、学校設定教科・科目を設定する際には、当該科目を含めた各教科・科目の体系的・系統性等を踏まえながら、高等学校を卒業するまでに必履修教科・科目の内容を理解し、身に付けられるよう、高等学校3年間の教育課程を見据えた上で、当該学校設定教科・科目の目標や内容を定めるべきことに十分留意することが必要である。

Q2 義務教育段階の学習内容の確実な定着を図ることを目標とした学校設定科目については、必履修教科・科目と並行履修してもよいか。

学校設定科目を必履修教科・科目と並行履修することについて、学習指導要領には制約がないため可能であるが、むしろ、当該必履修教科・科目の単位数を増やした上で、適宜義務教育段階の学習を取り入れる方が、当該必履修教科・科目の内容や進度に応じて、より柔軟に指導することを可能にすると思われる。

また、義務教育段階の学習内容の定着が不十分である場合などは、その定着を図った上で、高等学校の必履修教科・科目の履修をすることが指導の効果が高いケースも多いと考えられることから、教育課程の編成上の都合だけではなく、生徒の学習効果等を踏まえて適切な教育課程を編成することが必要である。

Q3 義務教育段階での学習内容の確実な定着を図る工夫には、どのようなものがあるか。

今回の改訂では、学校や生徒の実態等に応じて義務教育段階の学習内容の確実な定着を図

るための指導を行うことを指導計画の作成に当たって配慮すべき事項として新たに示し、高等学校段階の学習に円滑に移行できるようにすることを重視している。義務教育段階の学習内容の確実な定着を図る指導を行うことが求められるのは、「学校や生徒の実態等に応じ、必要がある場合」であり、全ての生徒に対して必ず実施しなければならないものではない。

具体的な工夫としては、次のようなものがある。

- 1 各教科・科目の指導に当たり、義務教育段階の学習内容の定着を図るための学習機会を設けること。
- 2 義務教育段階での学習内容の確実な定着を図りながら、必修教科・科目の内容を十分に習得させることができるよう、その単位数を標準単位数の標準の限度を超えて増加して配当すること。
- 3 義務教育段階での学習内容の確実な定着を図ることを目標とした学校設定科目等を履修させた後に、必修教科・科目を履修させるようにすること。

Q 4 学習指導要領では、生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動について、どのようなことが規定されているか。

部活動においては、次のような三つの内容が規定されている。

- 1 スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養、互いに協力し合って友情を深めるといった好ましい人間関係の形成等に資するものであるとの意義があること。
- 2 部活動は、教育課程において学習したことなども踏まえ、自らの適性や興味・関心等をより深く追求していく機会であることから、各教科等の目標及び内容との関係にも配慮しつつ、生徒自身が教育課程において学習する内容について改めてその大切さを認識するよう促すなど、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること。
- 3 一定規模の地域単位で運営を支える体制を構築していくことが長期的には不可欠であることから、設置者等と連携しながら、学校や地域の実態に応じ、教師の勤務負担軽減の観点も考慮しつつ、部活動指導員等のスポーツや文化及び科学等にわたる指導者や地域の人々の協力、体育館や公民館などの社会教育施設や地域のスポーツクラブといった社会教育関係団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行うこと。

Q 5 就業やボランティアに関わる体験的な活動に対する、教育課程上の位置付けにはどのようなものがあるか。

就業やボランティアに関わる体験的な学習活動は、地域や学校の実態に応じて、学校の教育活動全体の中に位置付けて実施するよう配慮することが大切である。そのため、各学校が教育課程を編成するに当たっては、次のような教育課程上の位置付けが考えられる。

- 1 各教科・科目において実施する場合

学習指導要領に示す各教科・科目については、職業に関する各教科の「課題研究」等の中で産業現場等における実習が位置付けられている。また、各学科に共通する教科である家庭科の「家庭総合」において、ボランティア活動への参加をはじめ、身近な高齢者との交流の機会をもつよう努めることとされている。また、職業に関する各教科・科目における実習については、その各教科・科目の内容に直接関係のある就業体験活動により替えることができることとされている。

- 2 特別活動で実施する場合

特別活動では、ボランティア活動や就業体験活動など勤労に関わる体験的な活動の機会

をできるだけ取り入れることを示していることに加え、学校行事の勤労生産・奉仕的行事の中で就業体験活動を例示として明確に示している。

3 総合的な探究の時間における学習活動として実施する場合

総合的な探究の時間においては、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力の育成を目指して、地域や学校の実態、生徒の特性等に応じた探究課題を設定し、その解決に向けた様々な学習活動を展開する。そうした探究課題の一つとして、職業や自己の進路に関する課題を設定し、ボランティア活動、就業体験活動などを通じ、自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動もこの時間の活動の一つの柱となることが考えられる。

4 学校外における就業体験活動やボランティア活動に対して単位の修得を認定する場合

学校教育法施行規則第98条及び平成10年文部省告示第41号の規定により、平成10年4月より、学校外におけるボランティア活動、就業体験活動等を科目の履修とみなし、当該科目の単位を与えることが可能となっている。

就業やボランティアに関わる体験的な学習は、地域の実態や学校の諸条件の違い等によってその進め方が様々に異なってくるものである。各学校においては、地域や学校の実態に応じて、入学年次から卒業年次までを見通した指導計画の作成に創意工夫を加えることが望まれる。

Q 6 障害のある生徒の指導における配慮事項には、どのようなものがあるか。

個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容・指導方法の工夫を検討し、適切な指導を計画的、組織的に行わなければならない。

例えば、弱視の生徒についての理科における観察・実験の指導、難聴や言語障害の生徒についての国語科における音読の指導、芸術科における歌唱の指導、肢体不自由の生徒についての保健体育科における実技の指導や家庭科における実習の指導、病弱・身体虚弱の生徒についての芸術科や保健体育科におけるアレルギー等に配慮した指導など、生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等（以下「障害の状態等」という。）に応じて個別的に特別な配慮が必要である。また、読み書きや計算などに困難があるLDの生徒についての国語科における書くことに関する指導や、数学科における計算の指導など、教師の適切な配慮により対応することが必要である。ADHDや自閉症の生徒に対して、話して伝えるだけでなく、メモや絵などを付加する指導などの配慮も必要である。

障害のある生徒などは、学校生活だけでなく家庭生活や地域での生活を含め、長期的な視点で幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を行うことが重要である。このため、教育関係者のみならず、家庭や医療、福祉などの関係機関と連携するため、それぞれの側面からの取組を示した個別の教育支援計画を作成し活用していくことが考えられる。

今回の改訂では、総則のほか、各教科等の指導において、「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」として、当該教科等の指導における障害のある生徒等に対する学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが規定された。このことを踏まえ、通常の学級に在籍する障害のある生徒等への各教科等の指導に当たっては、適切かつ具体的な個別の指導計画の作成に努める必要がある。

Q 7 今回の改訂で、通信制の課程における教育課程の特例に関して変更点や留意点は何か。

今回の改訂では、高等学校通信教育における面接指導の重要性を踏まえ、多様なメディアを利用して行う学習により面接指導時間数を免除することができるのは10分の6以内の時間数までとした上で、生徒の実態等を考慮し、特に必要がある場合であって、複数のメディアを利用

する場合には、各メディアごとにそれぞれ10分の6以内の時間数を免除し、合わせて10分の8まで免除することができることとした。また、多様なメディアを利用して行う学習により面接指導等時間数を免除する場合にあっては、本来行われるべき学習の量と質を低下させることがないよう十分に配慮しなければならないことを明記したものである。