

総合的な学習・探究の時間に関する 目標・内容の構造化等について (前提となる諸論点の整理)

【本日の論点】 今後の議論の前提となる諸論点

- 「探究」という言葉に大きな社会的期待が寄せられる一方、「探究」について必ずしも十分な共通理解があるとは言えない側面もある。
- このような中、本日ご議論いただく各種整理については、より良い探究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自由で大胆な創意工夫による「質の高い探究」を社会とともに実現していくことを目指すものである。したがって、本検討及び資料は、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があることを前提に、以下の検討項目についてご議論いただく。
 - 検討項目① 探究の概念に関わる整理
 - 検討項目② 「探究の質」の考え方
 - 検討項目③ 総合における探究と各教科の学びとの関係、
探究のプロセスと様々な探究の在り方
 - 検討項目④ 教育課程における総合的な学習・探究の時間の位置付けや在り方

【次回の論点】 目標の柱書、資質・能力の柱ごとの目標、見方・考え方

【第2回総則・評価特別部会で示された構造化・表形式化イメージ】

目標

●●する資質・能力（資質・能力の趣旨）について、●●することなどを通して（学習過程）、次のとおり育成することを目指す。

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
--------	--------------	--------------

（見方・考え方）

●●（当該教科で扱う事象や対象）を●●（当該教科固有の物事を捉える視点）の視点から捉え（に着目して捉え）、
●●（当該教科固有の考え方や判断の仕方）すること。



検討項目①

探究の概念に関わる整理

検討の前提

本日は議論いただく各種整理については、より良い探究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自由で大胆な創意工夫による「質の高い探究」を社会とともに実現していくことを目指すものである。したがって、本検討及び資料は、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がある。

具体的論点（案）

（1）探究の概念の整理 【補足イメージ1】

- 現行指導要領においては、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』『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とする取組の一環として、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、以下のように整理してはどうか。

「実社会・実生活との関わりの中で見出す自己の興味・関心や問題意識に基づき課題を設定し、教科等の学びを必要に応じて活用し、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」

（2）「課題の設定」について 【補足イメージ2】

- 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出し、自分で課題を立てるとして、見出した素朴な問いを自分で取り組むべき課題にしていく、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、やってみい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。
- このため、「課題の設定」について今後解説をしていくにあたっては、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、例えば「解明したい『問い』『解決したい『課題』』といった形で、より解像度の高い問いや課題へと洗練されていくという考え方について、参考資料等の形で示すことを検討してはどうか。

（3）学習者の裁量に着目した「探究的な学び」の整理 【補足イメージ3】

- 「探究的な学び」は総合的な学習・探究の時間（以下「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、探究的な学びの度合い、「探究」と「探究的な学び」との違いについては、必ずしも明確に整理されてこなかった。
 - このことについて、「①課題」「②手続き」「③成果」の視点から、学習者が自己決定できる裁量の度合いに応じて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2（③に裁量を持つもの）、パターン3（②③に裁量を持つもの）を「探究的な学び」の外形的な要素（※）とすることを含め、以下のように参考資料等の形で示すことを検討してはどうか。
 - ✓ 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が目指され、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
 - ✓ 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
- （※）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

（4）「探究」をめぐる各教科と総合との関係について 【補足イメージ4】

- 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、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であるとの指摘がある。
- 一方、総合においては、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、パターンを組み合わせることを含むカリキュラム設計の工夫が求められることや、論点整理において、各教科における「探究的な要素を持つ学習活動の充実」が示されていること、各教科での学びを通じて育んだ興味・関心等を、総合で深めていくといった学習の重要性等を踏まえ、総合と各教科の学びが相互に連携することを、目指すイメージとして参考資料等の形で示すことを検討してはどうか。

探究の概念の整理について

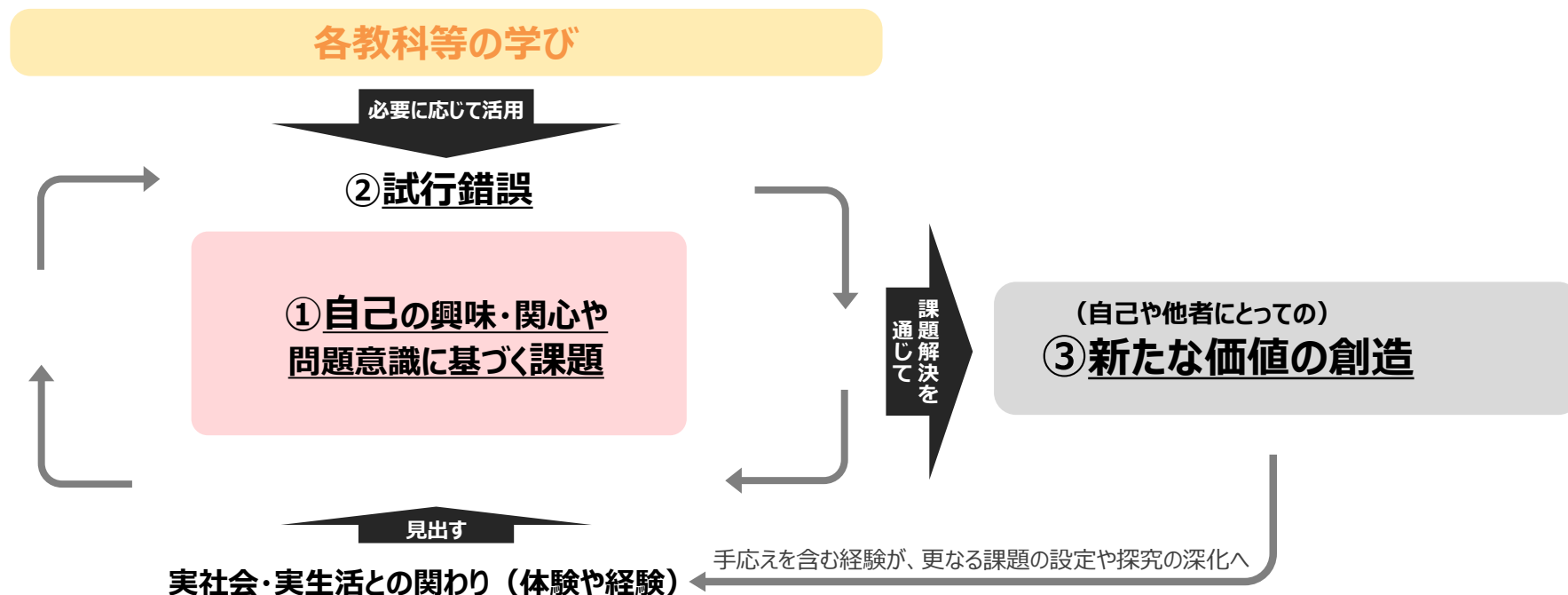
- 現行指導要領においては、探究を「問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく（こと）」「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営み」（高等学校 指導要領解説）と整理しているが、「『問題解決的な学習の繰り返し』や『本質』、『一連の知的営み』等の**表現が抽象的**」、「**教科等との関係が十分整理されていない**」等の指摘がある。
- このため、探究の特質を踏まえつつ、教師や児童生徒にとって分かりやすく表現する観点から、**探究について「実社会・実生活との関わりの中で見出す自己の興味・関心や問題意識に基づき課題を設定し（※１）、教科等の学びを必要に応じて活用し、試行錯誤しながら（※２）、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（※３）」**であると整理してはどうか。

（※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自体が目的ではなく必要に応じて行うこと、「試行錯誤」により繰り返しや自己調整が必然となる特質を明確化

（※３）既存の知識を調べてまとめることでは不十分であり、自分なりのやり方で「解決」し、自己や他者にとっての「新たな価値の創造」（「好き」や「得意」の伸長を含む）を目指すことや、手応えを含む経験が更なる課題の設定や探究の深化につながっていくことを明確化

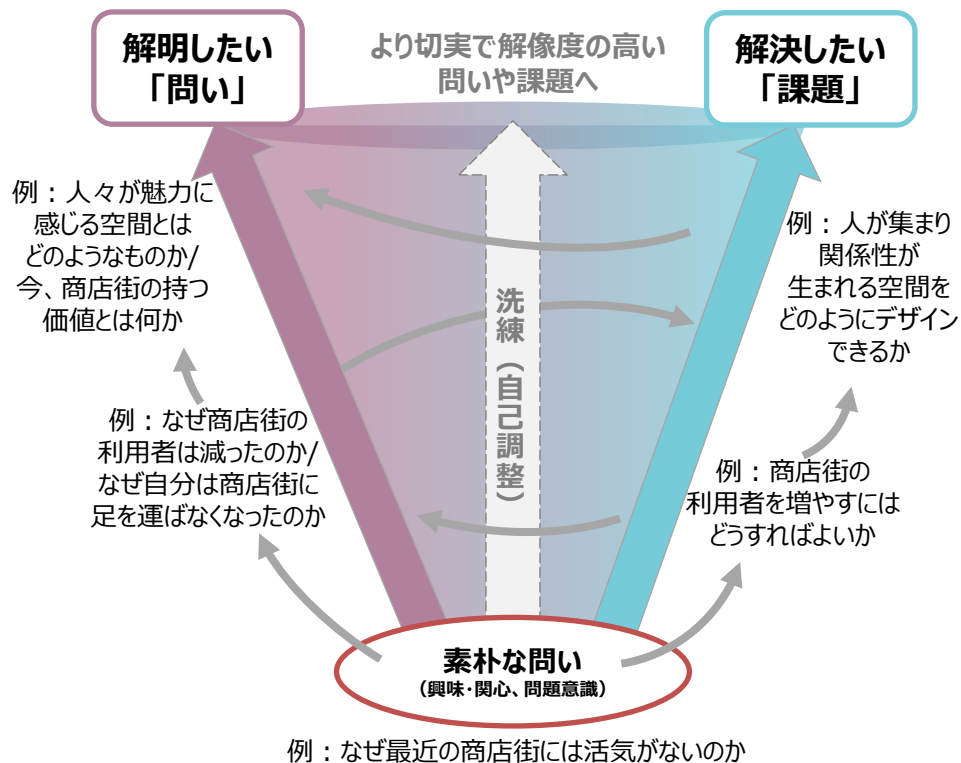
<探究のイメージ>



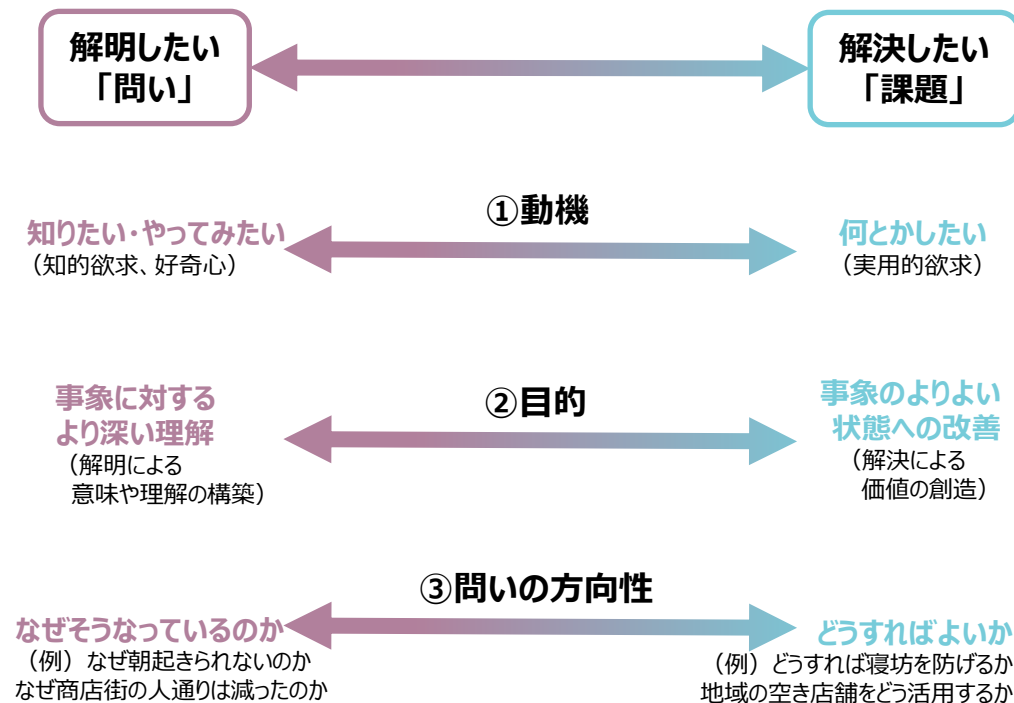
「課題の設定」について（イメージ）

- 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出し、自分で課題を立て」として、見出した素朴な問いを自分で取り組むべき課題にしていく、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。
- このため、「課題の設定」について今後解説をしていくにあたっては、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、例えば「解明したい『問い』」「解決したい『課題』」といった形で、より解像度の高い問いや課題へと洗練されていくという考え方について、参考資料等の形で示すことを検討してはどうか。

<「課題」の洗練のイメージ>



<解明したい「問い」、解決したい「課題」のイメージ>



※ 最初から明確な問いや課題の形をとることなく、興味・関心（やってみたい）に基づき行動する中で、問いや課題が明確化していくこともあり得る。
特に発達等によって、一体となり明確に分けられないこともあることに留意。

※ 「課題の解決」「問いの解明」の成果物として、作品の創作を行う場合もあり得る。

学習者の裁量に着目した「探究的な学び」の整理（イメージ）

- 「探究的な学び」は総合のみならず、各教科においても実施されているが、総合と各教科における探究の違いや、探究的な学びの度合い、「探究」と「探究的な学び」との違いについては、必ずしも明確に整理されてこなかった。
- このことについて、「①課題」「②手続き」「③成果」の視点から、学習者が自己決定できる裁量の度合いに応じて、以下のように参考資料等の形で示すことを検討してはどうか。

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

（1）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パターン4を自律的に進めていくことができるようになることが目指され、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を明確化してはどうか。

※ いずれのパターンにおいても、教師の適切な指導性の発揮が必要

（2）パターン4であり、「①課題が自己の興味・関心や問題意識に基づく」「②手続きが試行錯誤を伴う」「③成果として新たな価値の創造を目指す」ものを「探究」として用語を整理してはどうか。

	①課題	②手続き	③成果
広 ↑ 学習者が自己決定できる裁量 ↓ 狭	パターン4		探究
	パターン3	✓	探究的な学び (各教科におけるいわゆるパフォーマンス課題等を含む)
	パターン2	✓	✓
	パターン1	✓	✓

（3）パターン3やパターン2が外形的には「探究的な学び」として想定されることとした上で、各教科の学習においては、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」としてはどうか。

（※）イメージ中の「✓」は、教師からどの範囲の情報が与えられているかを表している。

（※）出典元において、パターン1～4はそれぞれ、「確認のための探究(confirmation inquiry)」、「構造化された探究(structured inquiry)」、「指導された探究(guided inquiry)」、「オープンな探究(open inquiry)」と表されている。

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

「探究」をめぐる各教科と総合との関係について（イメージ）

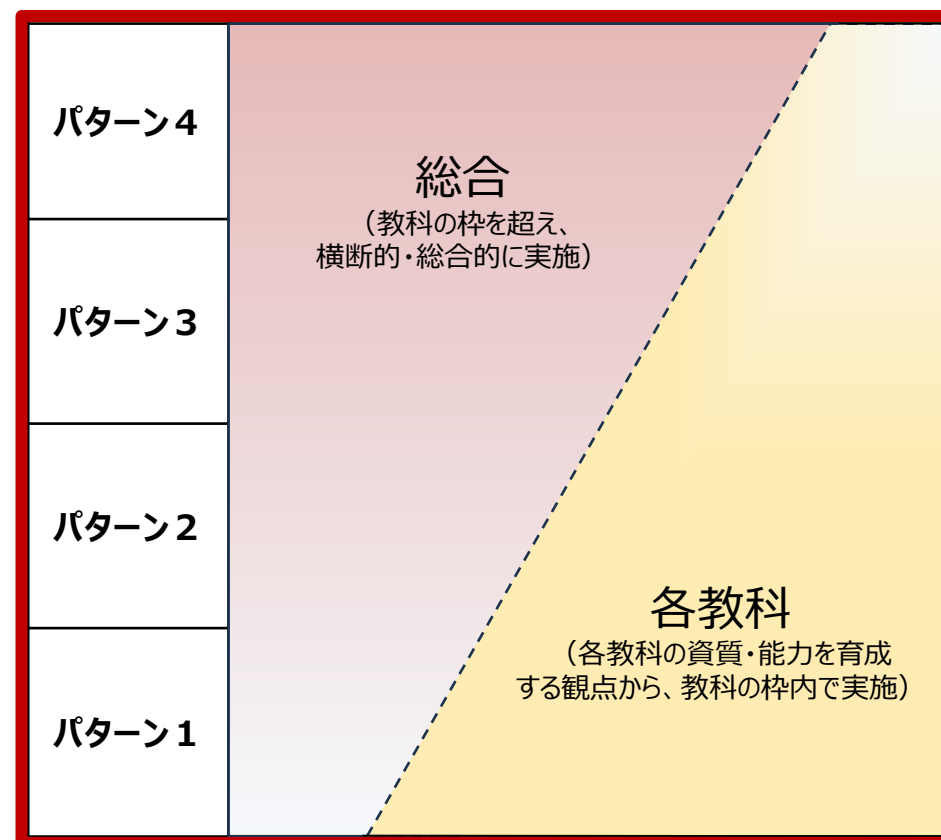
- 探究的な学びは総合のみでなく各教科で行うことが想定されているものの、探究は総合で実施するもの、といった各教科との二項対立的なイメージを持たれがちであるとの指摘がある。
- 一方、総合においては、目標の達成に向け、発達の段階や児童生徒の実態も踏まえつつ、パターンを組み合わせることを含むカリキュラム設計の工夫が求められることや、論点整理において、各教科における「探究的な要素を持つ学習活動の充実」が示されていること、各教科での学びを通じて育んだ興味・関心等を、総合で深めていくといった学習の重要性等を踏まえ、総合と各教科の学びが相互に連携することを、目指すイメージとして参考資料等の形で示すことを検討してはどうか。

二項対立的なイメージ

※現状ではない旨に留意



目指すイメージ



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



検討項目②

「探究の質」の考え方

検討の前提

本日は議論いただく各種整理については、より良い探究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自由で大胆な創意工夫による「質の高い探究」を社会とともに実現していくことを目指すものである。したがって、本検討及び資料は、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がある。

具体的論点（案）

（１）「探究の質」の考え方 【補足イメージ１】【補足イメージ２】

- 現行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」との指摘がある。
- こうした課題や、探究の概念の整理を踏まえ、探究の質について、以下の３つの視点での整理を検討し、参考資料等の形で示してはどうか。

① 課題の質

- ✓ 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) 自己の学びを主体的に調整しているか
(2) 必要に応じ他者と協働しているか
(3) 知識や方略を用いているか
という視点

③ 成果の質

- 探究の成果（プレゼン、論述、レポート、作品制作等や振り返りを含む）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価値の創造
につながっているかという視点

（２）「課題の質」の向上

①課題の設定の場面 【補足イメージ３】

- 論点整理においては、質の高い探究的な学びの実現に向け「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一層重視する」、「課題の設定の質について示し方を検討すべき」とされている。
- この点、例えば現行の高校指導要領解説では、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関係」「自己の現在や将来との関係」として整理されている。
- これらを踏まえ、「課題の質」の向上に向け、例えば以下について整理し、参考資料等の形で示していくことを検討してはどうか。

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・関心やひっかけ、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。

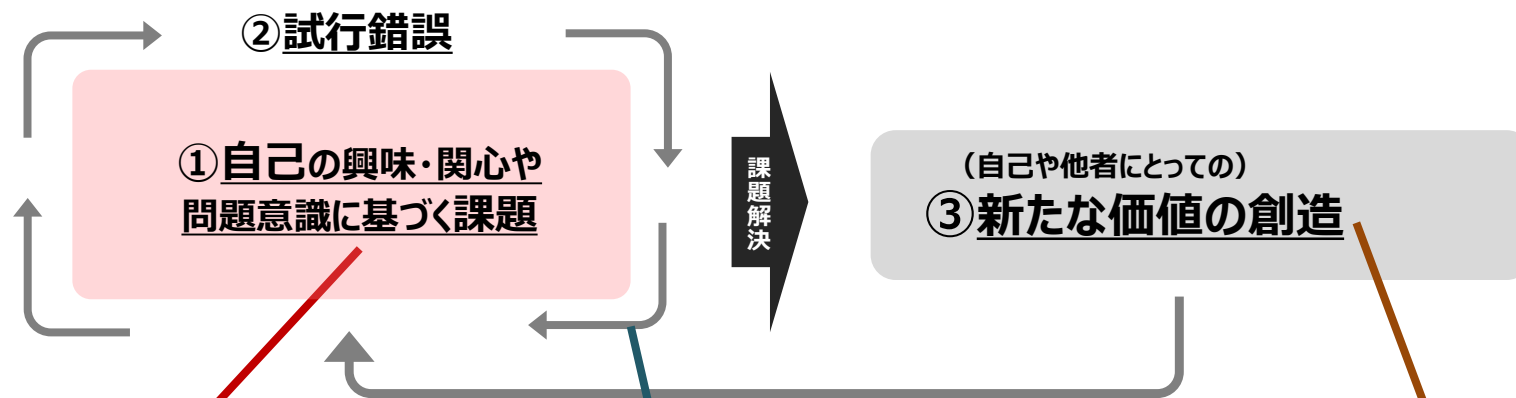
②試行錯誤の場面 【補足イメージ４】

- 「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、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等について、参考資料等の形で示していくことを検討してはどうか。

「探究の質」の考え方について

- 現行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**」との指摘がある。
- こうした課題や、探究の概念の整理を踏まえ、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**」の3つの視点での整理を検討し、参考資料等の形で示してはどうか。

※学校が目標を定めることとされている中で、学校の目標に即して質の観点は判断されるべきものであることが現行指導要領上の前提であることに留意
 ※例えば「課題の質」であれば探究のプロセスでどのように洗練されたか、を含め、3つの視点は特定の学習過程のみに関わるものではないことに留意



①課題の質

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) 自己の学びを主体的に調整しているか
 (2) 必要に応じ他者と協働しているか
 (3) 必要な知識や方略を用いているか
 という視点

③成果の質

探究の成果（※1）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
 （※2）や更なる探究への意欲
 (2) 他者や社会にとっての価値の創造
 につながっているかという視点
 （※1）プレゼン、論述、レポート、作品制作等や振り返りを含む
 （※2）好きや得意の伸長を含む

発達段階に応じた探究の質の高まり（たたき台イメージ）

- 特に総合における探究的な学びに関し、深まりや質に関する考え方や小中高を通じて育成を目指す学びの姿が十分な共通認識に至っておらず、そのことが実践のばらつきや指導の難しさにつながっているとの指摘がある。このため、前頁の質の視点を踏まえ、探究的な学びの特質や発達段階を踏まえた探究の深まり（探究の質の高まり）について、以下のとおり整理し、参考資料等の形で示してはどうか。

			小学校	中学校	高校
探究の質の要素	①課題の質	自己にとっての意味	体験や経験を通して生まれた興味・関心や問題意識を、自己の現在や将来にとって切実で意味のある課題として多面的・多角的に捉え、探究を通してその重要性を洗練させる		
		他者・社会にとっての意味	身近な他者や地域、社会との関わりの中で問いや課題を多面的・多角的に捉え、学問的・社会的な意味をもつ課題へと洗練させる		
	②プロセスの質	学びの主体的な調整	探究の進め方を工夫し、探究の過程や振り返りを通して、自らの学びを調整しながら探究を進める 単純な試行錯誤から、振り返りの自覚化、自律的な探究の駆動へ		
		他者との対話・協働	必要に応じ他者との対話や協働を通して探究を深め、考えを見直したり、よりよい進め方を見出したりする		
		知識や方略の活用	課題を解決するために必要な知識や学習のための方略を効果的に活用する (p18,19 と関連)		
	③成果の質	自己にとっての新たな意味や理解の構築	探究を通して得られた気付きや理解を基に、自分なりの新たな意味や理解を構築（好きや得意の伸長を含む）し、その深まりを表現する（p18と関連） 素朴な気付きから、構造的な意味や理解の構築、社会的な価値の創造へ		
		他者や社会にとっての新たな価値の創造	探究の成果を、他者や社会との関係の中で捉え、価値あるものとして表現する		

「主体的・対話的で深い学び」の実現を通じた

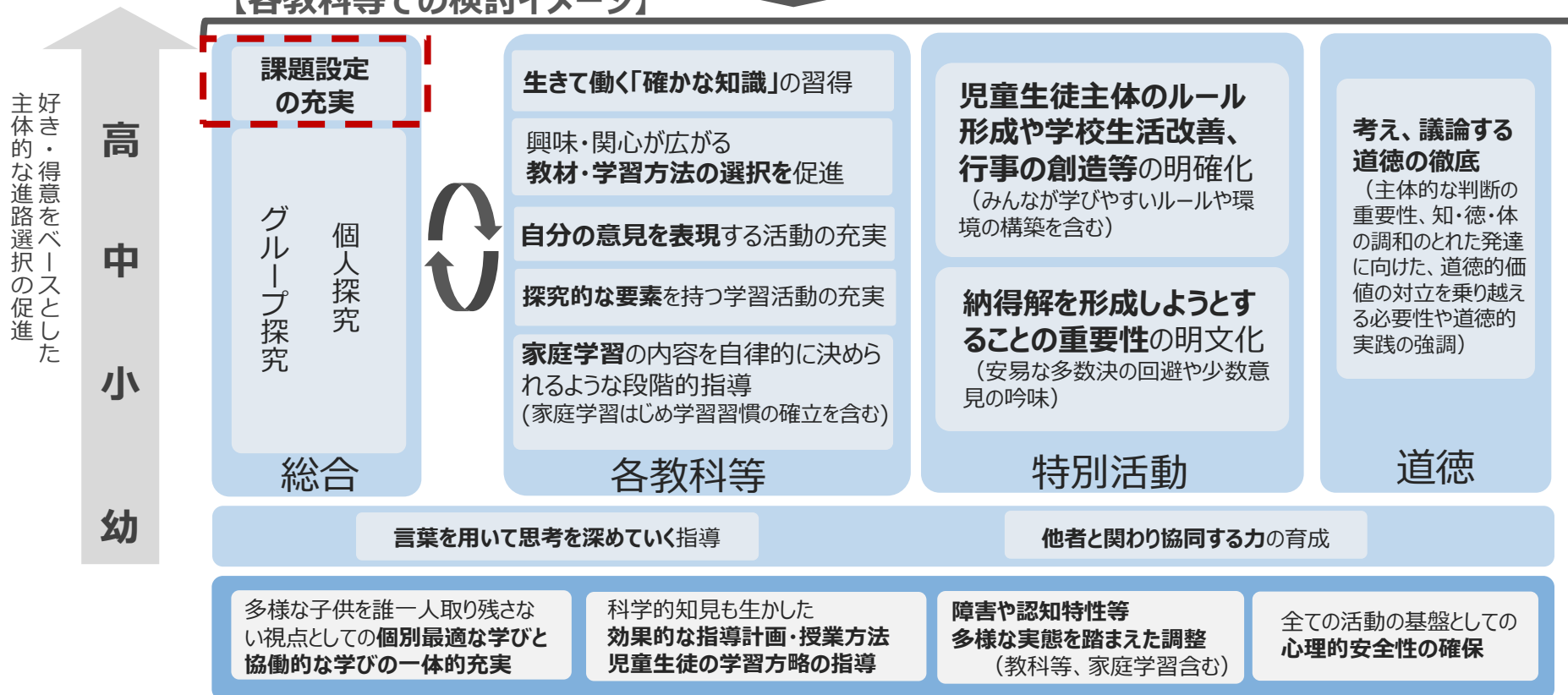
自らの人生を舵取りする力 と 民主的で持続可能な社会の創り手 育成（今後の検討イメージ）

「好き」を育み、「得意」を伸ばす
（興味・関心）



**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**

【各教科等での検討イメージ】



学びをデザインする高度専門職としての教師
「裁量的な時間」をはじめ柔軟な教育課程による余白

デジタル学習基盤をはじめとする基盤整備
総合的な勤務環境整備

「課題の質」の向上（課題の設定の場面）

- 論点整理においては、質の高い探究的な学びの実現に向け「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一層重視する」、「課題の設定の質について示し方を検討すべき」とされている。
- この点、例えば現行の高校指導要領解説では、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」として整理されている。

- これらを踏まえ、「課題の質」向上に向け、①「問いかけ」の視点や、②興味・関心の「裾野」を広げる具体的な方策について、例えば以下のように例として整理し、参考資料等の形で示していくことを検討してはどうか。

※あくまで参考であり、具体的な取組については学校裁量であることに留意。

※解説では、いわゆる個人探究のみならず、学級や学年共通のテーマで実施する探究も念頭に置くほか、発達段階に応じた工夫の視点も踏まえて検討。

<現行の高校解説の記載内容>

課題の設定と「自己の在り方生き方を考えること」の接続については、

- ①「人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えて、社会や自然の一員として、人間として何をすべきか、どのようにすべきかなどを考える」視点
- ②「自分にとっての学ぶことの意味や価値を考える」視点
- ③「学んだことを現在および将来の自己の在り方生き方に繋げて考える」視点

この三つを自覚しながら、探究に取り組むことを意味している。

（出典）高校学習指導要領解説より

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」を広げる方策の例

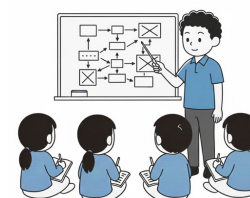
<例 1 体験>

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・関心やひっぱり、違和感を自覚し表現する。



<例 2 先人・社会>

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。



<例 3 対話>

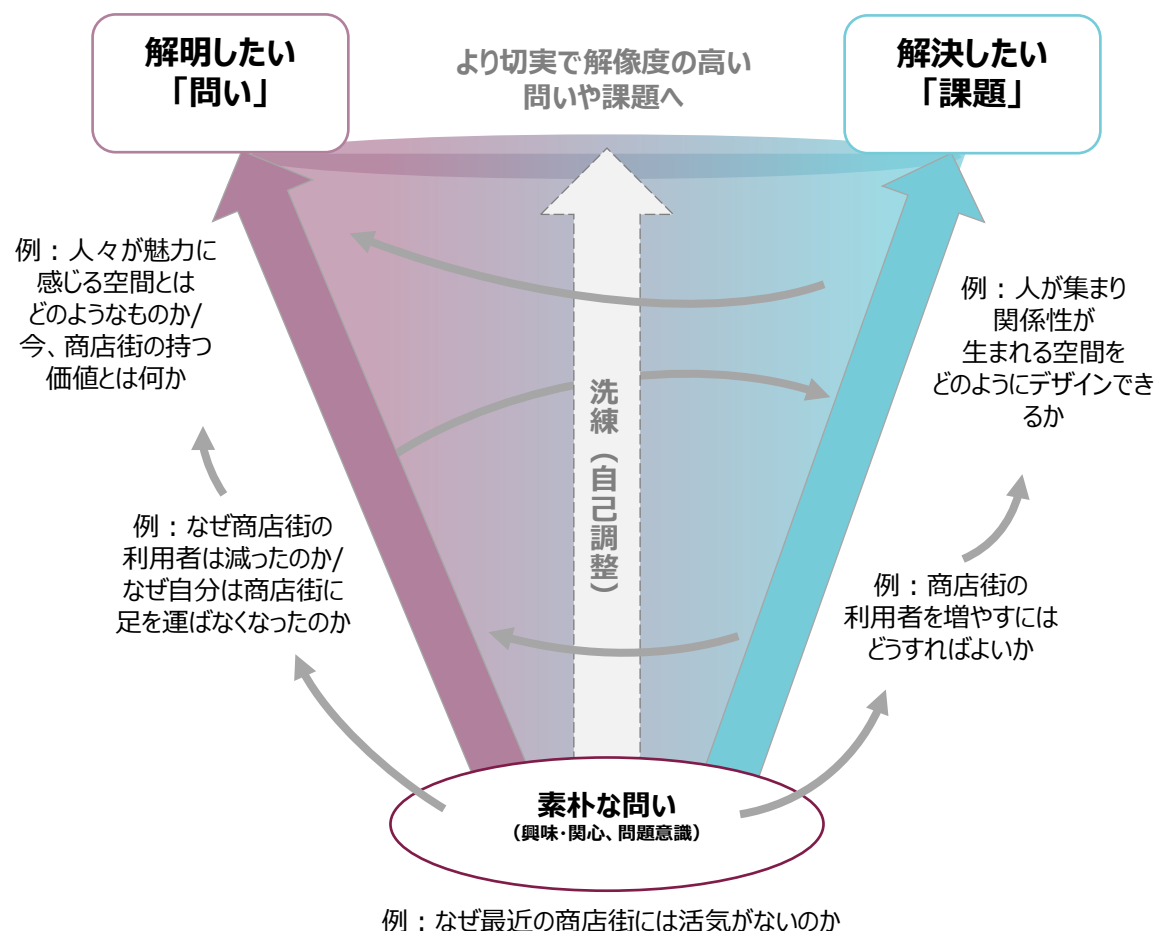
友達との対話を通して、自分の興味・関心を理解したり、互いの課題の質を高め合ったりする。



「課題の質」の向上（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、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**であること等について、参考資料等の形で示していくことを検討してはどうか。

＜「課題」の洗練のイメージ＞





検討項目③

- ・総合における探究と各教科の学びとの関係
- ・探究のプロセスと様々な探究の在り方

検討の前提

本日で議論いただく各種整理については、より良い探究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自由で大胆な創意工夫による「質の高い探究」を社会とともに実現していくことを目指すものである。したがって、本検討及び資料は、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がある。

具体的論点（案）

（１）総合における探究と各教科の学びとの関係

①「深い学び」との関わり【補足イメージ１】

- 論点整理では「探究的な学びを適切に機能させるためには、基礎的・基本的な内容の習得も重要であるとともに、各教科も含めた質の高い探究のプロセスが基礎的・基本的な内容の習得の必要性を感じさせ、両者が往還して高まっていく等の関係について分かりやすく示すべき」とされている。
- 「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。このことを踏まえ、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してはどうか。
 - ✓ 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、知識・技能や思考力・判断力・表現力等の一体的育成につながるともに、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工夫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

②「総合的に活用」のイメージ【補足イメージ２】

- 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。
- これを踏まえ、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、以下のとおり、参考資料等の形で整理してはどうか。
 - ✓ 「各教科で育成した資質・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
 - ✓ 情報活用能力と言語能力については、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

（２）探究のプロセスと様々な探究の在り方

①探究のプロセス【補足イメージ３】

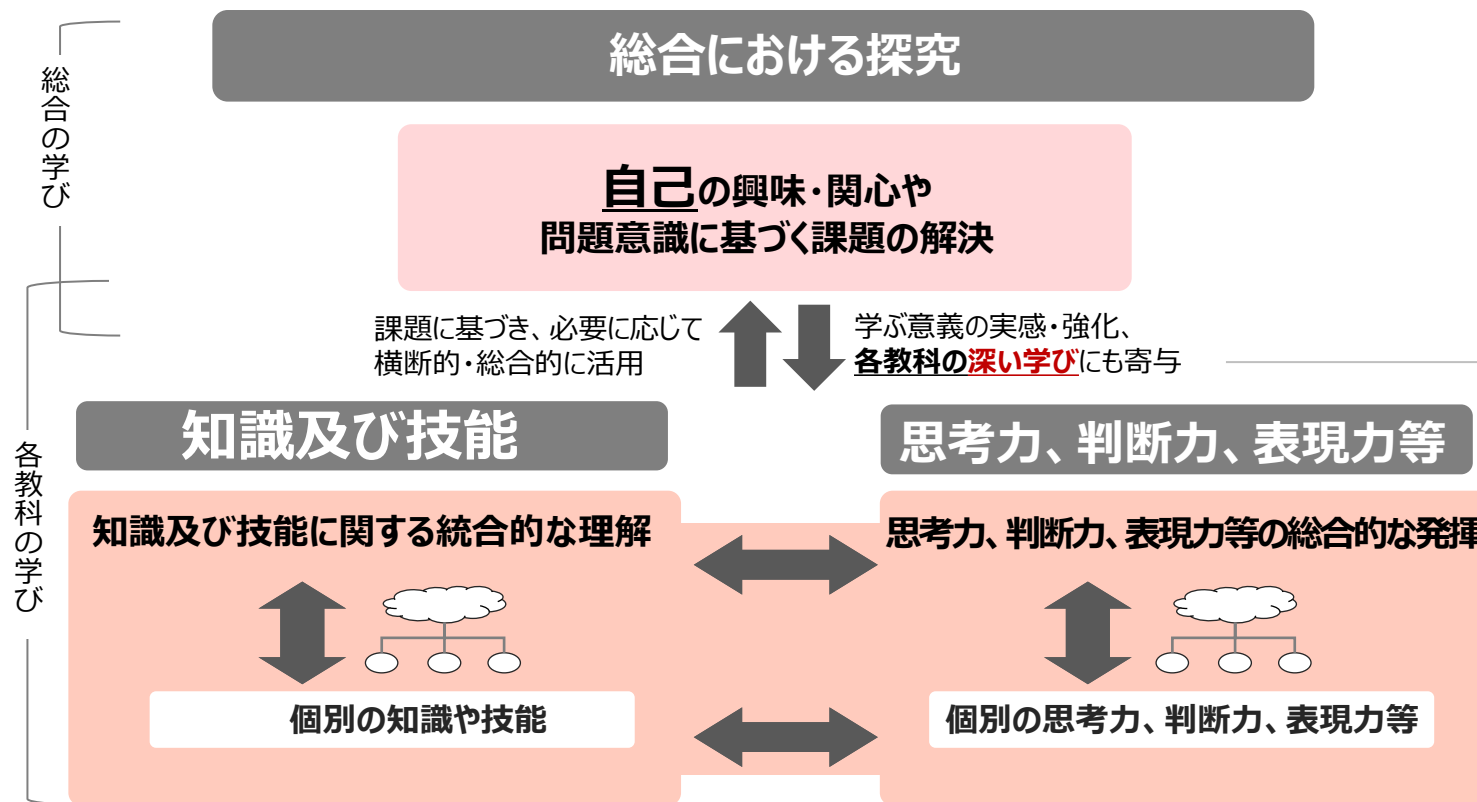
- 平成10年改訂で記載された「探究のプロセス」について、探究の具体的な学びの姿を子供や教師、ひいては社会全体で共有し、学びの充実を図る上で大きな役割を果たしている一方、「４つのプロセスを順を追って回すこと自体が目的化しているケースがある」「同一のプロセスでは十分に捉えきれない探究がある」といった指摘がある。
- こうした状況のもと、探究のプロセスよりももう一段抽象的な水準で探究の概念に関わる議論を整理した上で（先述）、探究のプロセスについて、以下のとおりその位置付けや留意点を整理し、参考資料等の形で示してはどうか。
 - ✓ 「探究のプロセス」を示す目的は、探究における学習過程のモデルを示すことであり、引き続き目標において示す
 - ✓ 「探究のプロセス」は、認知の過程を基盤としつつ、探究において学習者が学びを自己調整しながらと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」としては位置付けない。
- なお、このプロセスについては、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。

②様々な探究の在り方と探究のプロセス【補足イメージ４】【補足イメージ５】

- 総合の目標や内容は学校が定めるとされている中、様々な探究の在り方について、これまで国が示すことはしてきていないが、
 - ① 総合の創設から約30年が経過し、実践が蓄積されてきていること
 - ② テーマの偏りやデジタル学習基盤の活用による質の向上が指摘されていること
 - ③ 探究の態様によって想定されるプロセスが異なり、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」だけでは十分に捉えられないとの指摘があること等を踏まえ、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、様々な探究の在り方を参考資料等の形で示してはどうか。

※子供の興味・関心に基づく（内側から外側に広がっていく）ことが前提であり、「型にはめる」といった探究につながらないよう留意。また、探究が硬直化しないよう、外部との連携の在り方についても今後検討。

- 「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、教科の知識等を横断的・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。このことを踏まえ、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してはどうか。

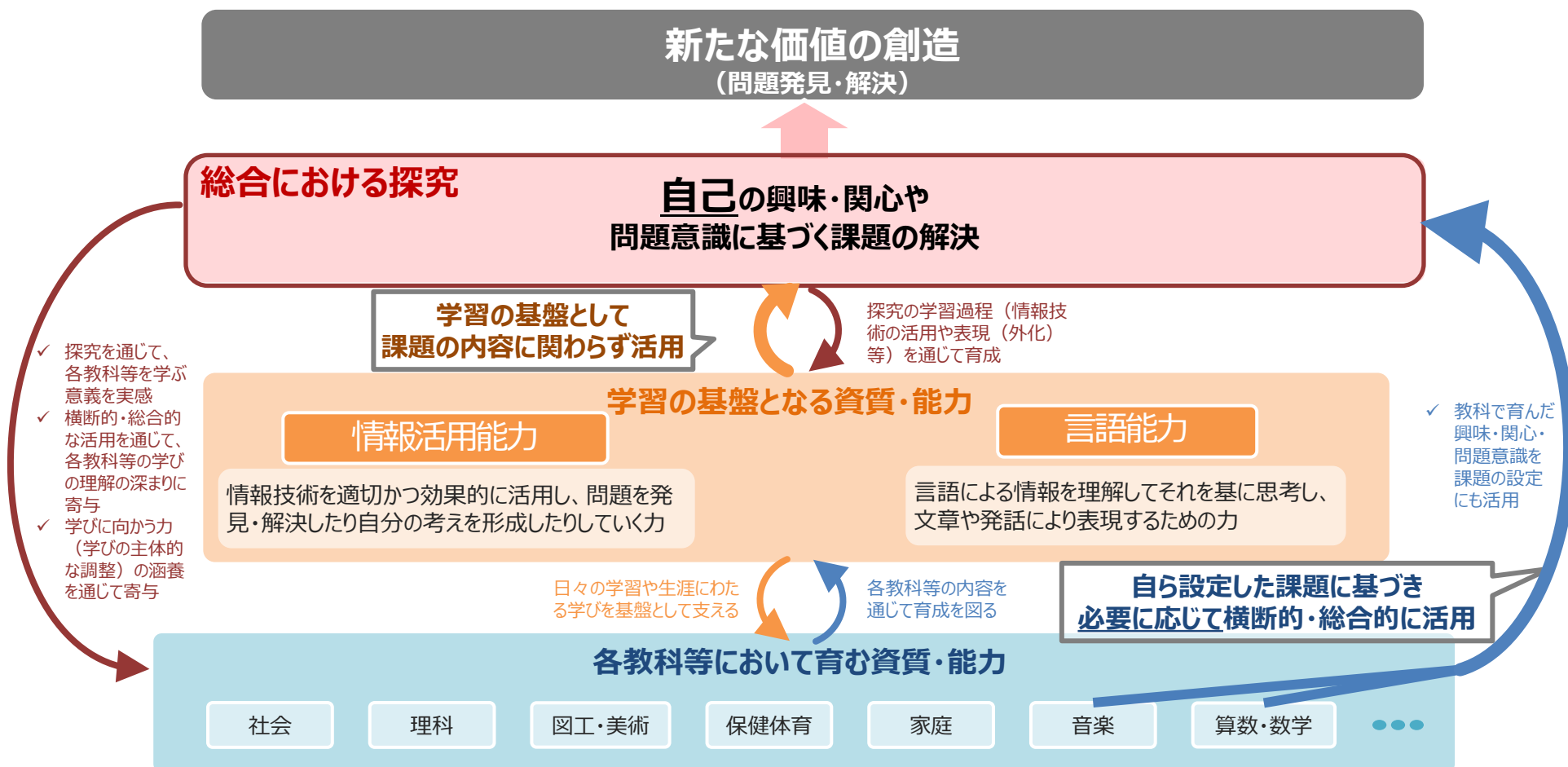


（具体的な観点の例）

- ✓ 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、知識・技能や思考力・判断力・表現力等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

総合における探究と各教科の学びとの関係について（「総合的に活用」するイメージ）

- 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。
- これを踏まえ、**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、参考資料等の形で整理してはどうか。
 - ✓ 「各教科で育成した資質・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**
 - ✓ **情報活用能力と言語能力**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



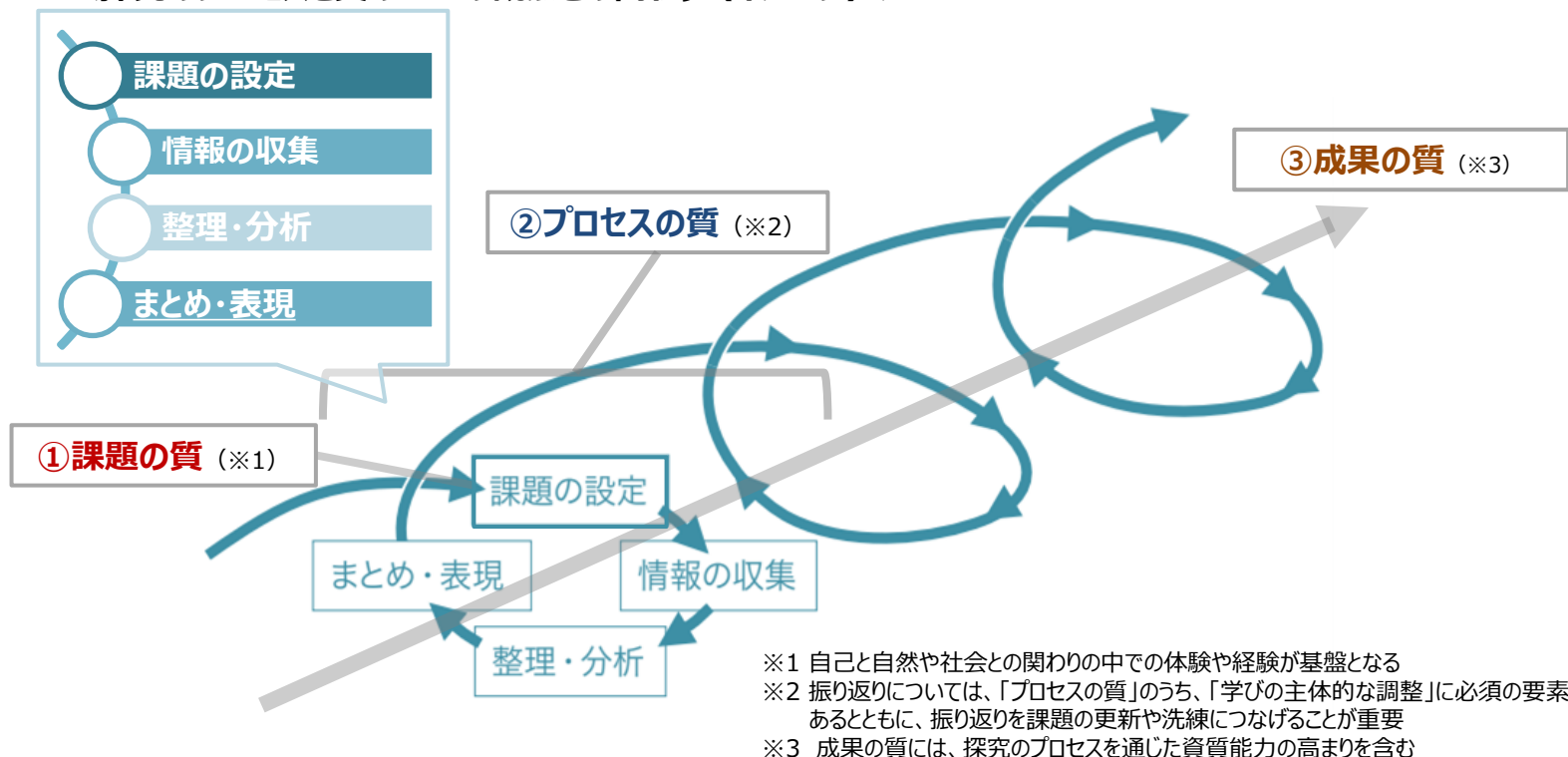
探究のプロセスについて

- 平成10年改訂で記載された「探究のプロセス」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が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」といった指摘がある。
- こうした状況のもと、探究のプロセスよりももう一段抽象的な水準で探究の概念に関わる議論を整理した上で（先述）、探究のプロセスについて、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してはどうか。
 - ✓ 「探究のプロセス」を示す目的は、探究における学習過程の標準的なモデルを示すことであり、引き続き目標において示す
 - ✓ 「探究のプロセス」は、認知の過程を基盤としつつ、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
 - ✓ 在り方生き方につながる「課題の質」の重要性に鑑み、「課題の設定」を強調する。「振り返り」については、「プロセスの質」のうち「学びの主体的な調整」に必須の要素であり、課題の洗練にもつながる重要なものであるが、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るため、「探究のプロセス」としては位置付けない。
- なお、このプロセスについては、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。

<探究のプロセスに関する経緯>

- 平成10年改訂において、総合的な学習の時間の解説において「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスを明示。
- 平成30年改訂では、このプロセスを、物事の質を探って見極めようとする際に見られる「豊かな学習の姿」であるとしつつ、この過程を固定的に捉える必要はなく、活動の順序が入れ替わったり、ある活動が重点的に行われること等もあり得る、としている。

<探究のプロセスと質の3つの観点との関わり（イメージ）>



①総合の創設から約30年が経過し、実践が蓄積されてきていること、②テーマの偏りやデジタル学習基盤の活用による質の向上が指摘されていること、③探究の態様によって想定されるプロセスが異なり、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」だけでは十分に捉えられないとの指摘があること等を踏まえ、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、様々な探究の在り方を参考資料等の形で示してはどうか。 ※子供の興味・関心に基づき（内側から外側に広がっていく）ことが前提であり、「型にはめる」といった探究につながらないよう留意。また探究が硬直化しないよう、外部との連携の在り方についても今後検討。

Cf) Problem Based Learning/
Project Based Learning



「創作系」の取組を検討する意義

- ① 生成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人材のみが有していた、「アイデアを自分の作品として形にするスキル」を大幅に民主化。
- ② デジタル技術の発展と生活への浸潤、プラットフォームの台頭等により、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し続ける誘因が増大。

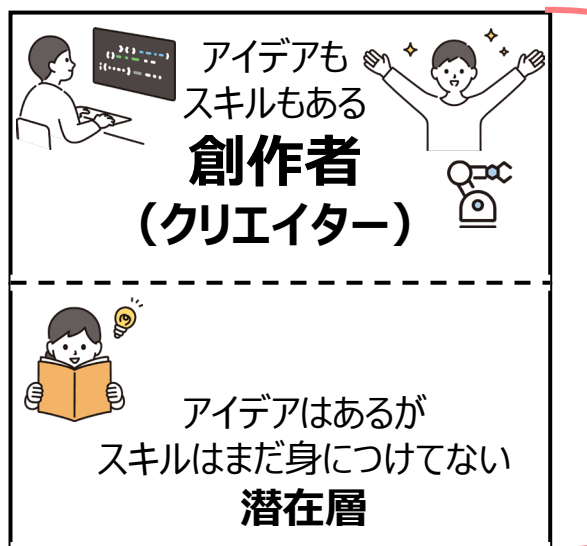
⇒ 生成AI時代にAIに操られることなく自らの人生を舵取りしていく上で、デジタル技術の恩恵を最大限活用しつつ、興味・関心に基づく初発のアイデアを、試行錯誤しながら、こだわりをもって作品（アプリケーションや具体物）として創り上げる「創作者（クリエイター）」としての経験を積み重ねていくことがとりわけ重要

※ 「核となる教科（小学校：情報の領域、中学校：技術・情報科、高校：情報科）」等で育成される「情報技術の適切な取扱い」を含めた、情報活用能力を生かすことが前提

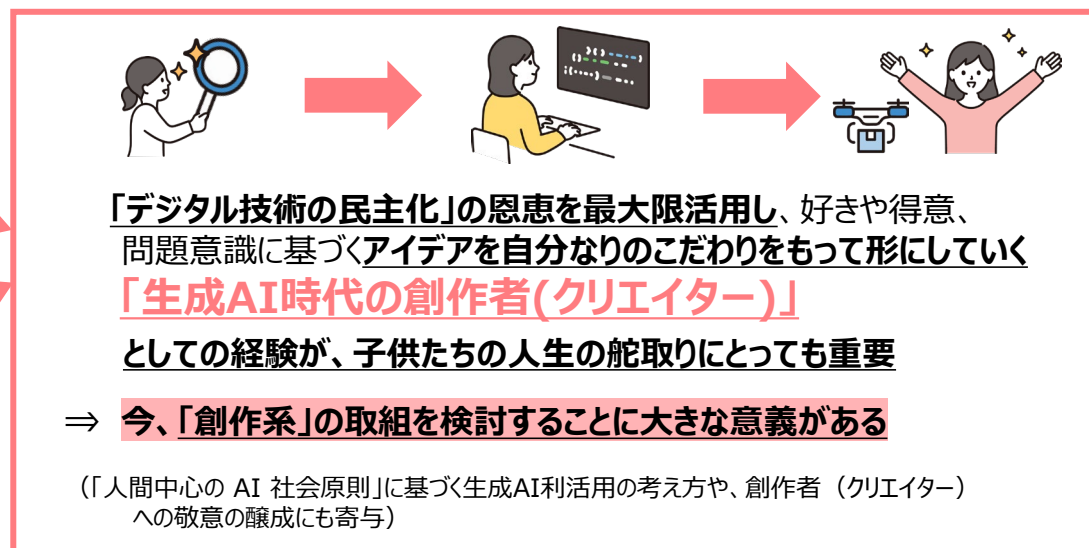
※ 生成AIの活用については、情報・技術WGにおける議論を踏まえ、別途考え方を検討

※ 結果として、探究テーマに偏りがあり、ものづくりや科学技術に関わるものが少ないという課題への対応や、数理・AI・データサイエンス人材の育成にも寄与する可能性

これまで



生成AI時代





検討項目④

教育課程における総合的な学習 ・探究の時間の位置付けや在り方

検討の前提

本日で議論いただく各種整理については、より良い探究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自由で大胆な創意工夫による「質の高い探究」を社会とともに実現していくことを目指すものである。したがって、本検討及び資料は、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がある。

具体的論点（案）

（１）教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・

「特活」の果たす役割 【補足イメージ１】

- 我が国の学校教育における道徳教育（以下、道徳）、総合的な学習・探究の時間（以下、総合）、特別活動（以下、特活）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」の育成に向けて、「自己の生き方・在り方」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のではないか。
- また、「『自己の生き方・在り方』と向き合い思索すること」は、知識の系統性を特徴とする各教科とは異なる道徳・総合・特活に共通する特質といえるものである。このことを踏まえれば、道徳・総合・特活は、教育課程全体の中で「学びに向かう力・人間性等」を育む基盤としての役割を担うものと整理できるのではないか。
- 具体的には、道徳は主として「学びを方向付ける人間性」、総合は主として「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」、特活は主として「他者との対話や協働」を各教科で育む基盤としての役割を担うものとして、整理できるのではないか。

（ただし、教科・領域で育む要素はこれらに留まらないことに留意が必要）

（２）「道徳」・「総合」・「特活」の関係 【補足イメージ２】

- 「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行われていない課題がある中で、相互の関係性について、以下のとおり整理してはどうか。（詳しくは今後の関係WGで検討）
 - ✓ 道徳教育が各教科等で「学びを方向付ける人間性」を育む基盤としての役割を担う中で、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」と整理できるのではないか。
 - ✓ 「総合」と「特活」双方の特質を有する取組は、現行学習指導要領でも想定されているものの、総合の時間が安易に行事に使われる等の形骸化の指摘もある中、分かりやすい整理を行うべきではないか。

（３）学校教育目標等と総合の目標との関係について 【補足イメージ３】

- 現行の学習指導要領では、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。
 - 一方、地教行法においては、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。
- ▼
- これらを踏まえ、①その時々^①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、「基本的な方針」とも関連を図ることとしてはどうか。

（総合における地域との一層の連携の推進の在り方や、個人探究とグループ探究に関わる考え方については、別途検討を深める）

教育課程全体の中で「**道徳**」・「**総合**」・「**特活**」が果たす役割について(イメージ)

※ 関係WGでの議論を踏まえて修正することが前提

令和7年11月17日
第2回特別活動
ワーキンググループ
資料 1 p 6我が国の学校教育における**道徳科**、**総合的な学習・探究の時間**、**特別活動**による学びは…

- 多様化・デジタル化が進み、予測困難な時代にあって、AI時代にとりわけ重要となる、よりよく生きる基盤としての**道徳性を養う**とともに、
「**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
「**自己の生き方・在り方**」と向き合い、**思索していく機会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のではないかな。
- また、知識の系統性の特徴とする各教科とは異なる「**自己の生き方・在り方**」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・人間性等**」と密接な関わりを有していることから、**各教科の学びを通じて「学びに向かう力・人間性等」を育む基盤としての役割**を担うものと整理できるのではないかな。



※道徳、総合、特活の特質と主として関わる学びに向かう力・人間性等の要素を明示しているが、実際には各要素が往還しながら育まれていくことに留意。

※「総合」も「民主的で持続可能な社会の創り手育成」、「特活」も「自らの人生を舵取りする力の育成」に繋がることに留意。25

学びに向かう力、人間性等の今後の整理イメージ

【現行の記述】

小学校学習指導要領総則解説（抜粋）

児童が「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、人間性等」は、他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素である。

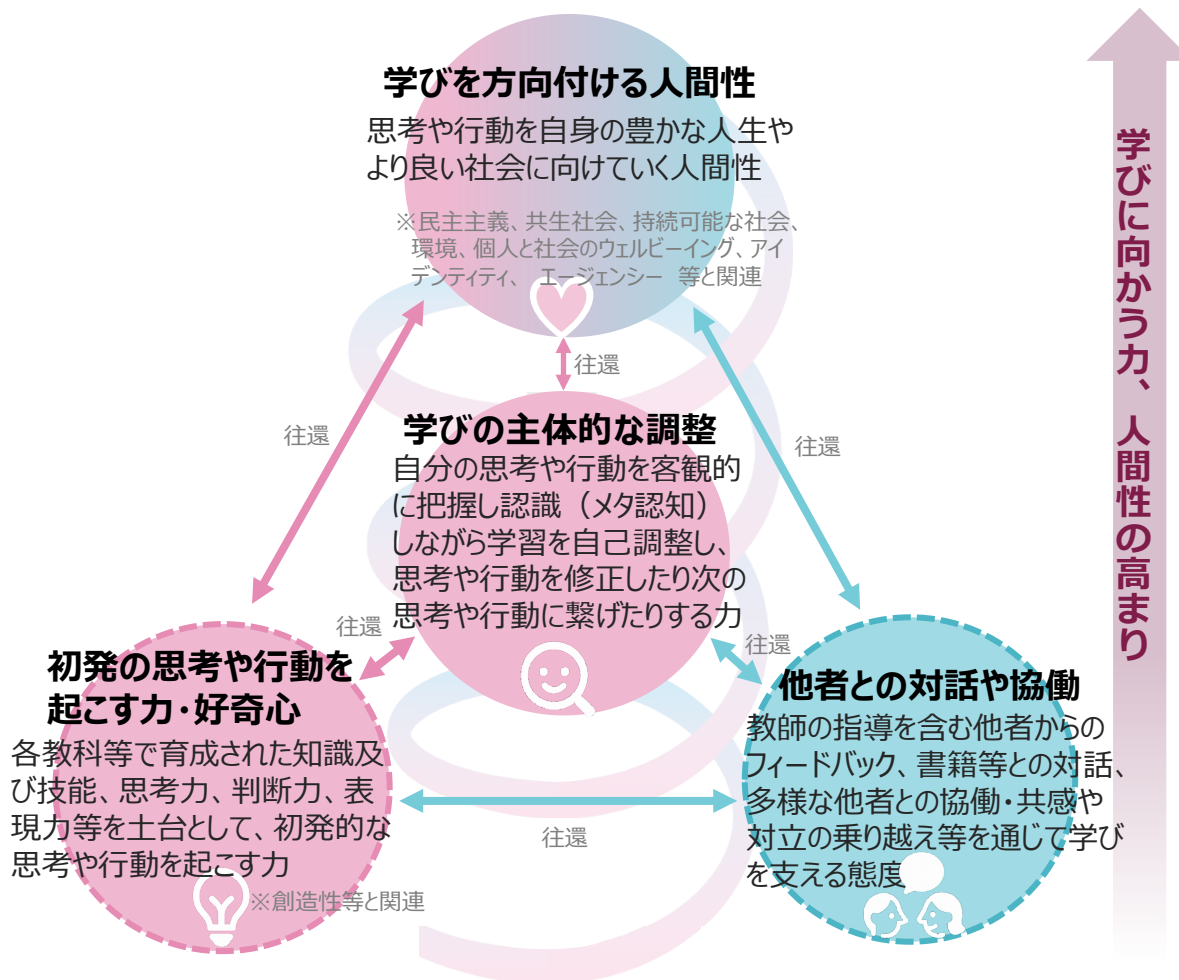
(中略)

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは、自分の思考や行動を主体的に学習に取り組む態度も含めた学び客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである。こうした力は、社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。

また、多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。

【今後の整理イメージ】

**変化が激しい不確実な社会の中で、学びを通じて自分の人生を舵取りし、
社会の中で多様な他者とともに生きる力を育む**



※「初発の思考や行動を起こす力」と、「学びの主體的な調整」「他者との対話や協働」との往還を通じ、粘り強く継続的に思考・行動する経験が繰り返され、「学びに向かう力、人間性等」が育まれる

「道徳」、「総合」、「特活」の関係について(イメージ)

※ 関係WGでの議論を踏まえて修正することが前提

令和7年11月17日
第2回 特別活動
ワーキンググループ
資料 1 p 8

「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行われていない課題がある中で、相互の関係性について以下のとおり整理してはどうか。

- 「総合」と「特活」は、自己の興味・関心に関わる課題や学級・学校や自己の生活に関わる課題、すなわち「生きた課題」に取り組む特質を有していることから、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」と整理できるのではないかな。
- 「総合」と「特活」双方の特質を有する取組は、現行学習指導要領でも想定されているものの(※)、「総合の時間が安易に行事に使われている」との指摘もある中、分かりやすい整理を行うべきではないか(詳しくは今後のWGで検討)。



(※)総則第2, 3(2)エ



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

の育成



「好き」を育み、「得意」を伸ばす

×

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

「総合的な学習・探究の時間」

「自己の興味・関心に関わる課題」等に取り組む

興味・関心等に関わる

- ・現代的な諸課題
- ・地域や学校の特色に応じた課題 等

「総合」と「特活」の
双方の特質を有する取組

例

- ・探究活動として実施する学校行事
- ・キャリア教育 等



「特別活動」

「学級・学校や自己の生活に関わる課題」等に取り組む

- ・学級活動
- ・クラブ活動
- ・児童会・生徒会活動
- ・学校行事 等



実社会・実生活との「生きた関係」に根差した道徳教育の「実践の場」

内面的資質としての「道徳性」を養う

「特別の教科 道徳」

「答えが一つではない道徳的課題」と向き合う

- ・主として自分自身に関すること
- ・主として集団や社会との関わりに関すること
- ・主として人との関わりに関すること
- ・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



※道徳教育は、特別の教科 道徳を要として各学校の教育活動全体を通じて行う

- 現行の学習指導要領では、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とされている一方、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。

● このため、

- 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、「基本的な方針」とも関連を図ることとしてはどうか。

(「基本的な方針」に総合に関する記載を新たに加える、ということではない旨に留意。

総合における地域との一層の連携の推進の在り方や、個人探究とグループ探究に関わる考え方については、別途検討を深める)

現状

<現行学習指導要領の記載>

(総則) 第2の1.

教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。その際、第5章総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする。

(総合) 第2 3 (1)

各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。

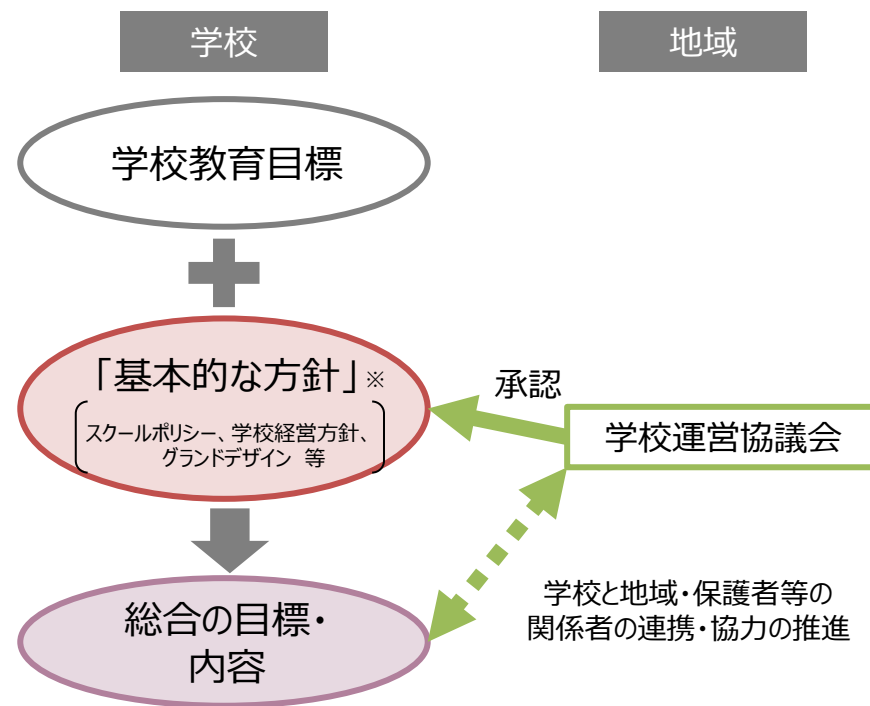
<地方教育行政の組織及び運営に関する法律>

第47条の5

4 対象学校の校長は、当該対象学校の運営に関して、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について基本的な方針を作成し、当該対象学校の学校運営協議会の承認を得なければならない。

5 学校運営協議会は、前項に規定する基本的な方針に基づく対象学校の運営及び当該運営への必要な支援に関し、対象学校の所在する地域の住民、対象学校に在籍する生徒、児童又は幼児の保護者その他の関係者の理解を深めるとともに、対象学校とこれらの者との連携及び協力の推進に資するため、対象学校の運営及び当該運営への必要な支援に関する協議の結果に関する情報を積極的に提供するよう努めるものとする。

改善イメージ



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

② 地域とのより良い連携を図る

※自治体や学校によって、名称は異なることがある。



○参考資料

学習指導要領 関連部分抜粋（１）

【『探究の概念の整理について』関係】※抜粋文章のうち、太字下線部分は資料中の引用箇所（以下同じ）

- ・高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編
第３章第２節１（１）探究の見方・考え方を働かせる

探究の見方・考え方を働かせるということを目標の冒頭に置いたのは、探究の重要性に鑑み、探究の過程を総合的な探究の時間の本質と捉え、中心に据えることを意味している。総合的な探究の時間における学習では、**問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく**。これを探究と呼ぶ。

（略）

生徒は、①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。要するに探究とは、**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**のことである。

【『問いの解明』と『課題の解決』の関係について』関係】

- ・高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編
第３章第２節２ 総合的な探究の時間で育成することを目指す資質・能力

育成を目指す資質・能力の三つの柱のうち、主に「思考力、判断力、表現力等」に対応するものとしては、実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現するという、探究の過程において発揮される力を示している。ここで重要なのが、**実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立てる**ことである。問いや課題は、生徒がもっている知識や経験だけでは生まれないこともある。そこで、実社会や実生活と実際に関わることを求めている。その中で、過去と比べて現在に問題があること、他の場所と比べてこの場所には問題があること、自己の常識に照らして違和感を感じる問題があることなどを発見し、それが問題意識となり、自己との関わりの中で課題につながっていく。こうして、問いや課題が定まると、探究がスタートする。ちなみに、探究のプロセスが繰り返される中で、はじめに立てた問いや課題そのものが問い直されて、その質や精度が高まっていくことが思い描かれる必要がある。

学習指導要領 関連部分抜粋（２）

【「問いや課題の質の向上（課題の設定の場面）」関係】

・高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編

第３章第２節１（３）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

自己の在り方生き方を考えることについては、次の三つの角度から考えることができる。一つは、人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えて、社会や自然の一員として、人間として何をすべきか、どのようにすべきかなどを考えることである。二つは、自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えることである。取り組んだ学習活動を通して、自分の考えや意見を深めることであり、また、学習の有用感を味わうなどして学ぶことの意味を自覚することである。そして、これら二つを生かしながら、学んだことを現在及び将来の自己の在り方生き方につなげて考えることが三つ目である。学習の成果から達成感や自信をもち、自分のよさや可能性に気付く、人間としての在り方を基底に、自分の人生や将来、職業について見通し、どのように在るべきかを定めていくことである。つまり、総合的な探究の時間において、自己の在り方生き方を考えながら課題の解決に向かうということは、生徒がこの三つを自覚しながら、探究に取り組むことを意味している。

【「学校教育目標等と総合の目標との関係について」関係】

・小学校学習指導要領

第１章総則第２ １ 各学校の教育目標と教育課程の編成

教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。その際、第５章総合的な学習の時間の第２の１に基づき定められる目標との関連を図るものとする。

第５章総合的な学習の時間 第２ 各学校において定める目標及び内容

１ 目 標

各学校においては、第１の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。

２ 内 容

各学校においては、第１の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。

３ 各学校において定める目標及び内容の取扱い

各学校において定める目標及び内容の設定に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

（１）各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。

（以下略）

探究 (inquiry) に関する各種定義やその要素等について

国際機関やアカデミアが示す探究 (inquiry) の各種定義やその要素等には、「学習者中心」「疑問や好奇心」「意味の構築」「社会との関わり」といった要素が含まれている

1	OECD	探究型アプローチの 基盤となる 学習要素	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能動的： 学習者が経験から意味を構築し、問題解決や探究に能動的に取り組む 2. 社会的：他者との 社会的相互作用に参加する 3. 反省的：学習者が自らの理解を評価し再編成する
2	国際 バカロレア	探究型学習に おける生徒の姿	<ul style="list-style-type: none"> • 疑問や好奇心に基づいて、目的意識を持った学習に取り組む • 自主的に、また協調的に活動する • 話し合い、交流、議論を通して、互いの探究や学習に貢献する • 作品やパフォーマンスを創作し、観客と共有する • 地域社会や世界に貢献するために行動する • 探究の経験を振り返り、将来の行動に活かす
3	John Dewey	探究の定義	<p>独自の状況の諸要素を、統一した全体へと変えるほどに、統制もしくは指示によって、不確定状況が構成している諸特性や諸関係を確定した状況（理解）へと変容させること</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 探究の先行条件としての不確定状況 2. 問題設定 3. 問題解決の決定 4. 推論 5. 検証
4	Margus Pedaste 他	探究のプロセス	<p>学生が知識を構築するために科学者と同様の方法と実践に従う教育戦略</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 状況への導入、問いや動機づけ 2. 問題に基づく課題の発見、問題に対する仮説の生成 3. 調査、実験、データ収集と分析 4. 結論の引き出し、結論と推論・仮説・研究課題との比較 5. 他者への発表・共有によるフィードバックの取得やディスカッション、調査のサイクルやその一部についての評価・内省
5	Robin Alison Mueller	探究学習の要素	<ul style="list-style-type: none"> • 学習者中心の設計。学習者が学習プロセスの定義と形成に積極的に関与する • 質問を投げかけ、答えを求めるプロセス • 対話と共有を特徴とする、生徒間の協働学習 • 学習者が知識とスキルを具体的な方法で応用する機会 • 学習者が「複雑な」問題、質問、または課題に取り組む機会 • 具体的な成果の創出を中心に構成された学習

出典 1：OECD「The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice」(2010)
 2：Joseph L. Polman, PhD and Karla Scornavacca, PhD「Meanings and Practices of Inquiry-Based Teaching and Learning in the International Baccalaureate」(2022)
 3：John Dewey「Logic: The Theory of Inquiry」(1938)
 4：Margus Pedaste 他「Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle」(2015) Educational Research Review Volume 14
 5：Robin Alison Mueller「Innovation in leadership education: inquiry-based pedagogy」(2025) Emerald Publishing Volume 24, Issue 1

諸外国における探究学習（inquiry-based-learning）やそれに類する取組

諸外国の探究学習（inquiry-based-learning）でも、学習を通じた新しい意味理解の構築等の要素が含まれる事例が見られる

1	カナダ アルバータ州	探究学習の 定義	生徒が学習に積極的に関わり、問いを立て、幅広く調査し、問いに答えたり、解決策を導き出したり、 <u>自分の立場や見解を裏付けるための新しい理解・意味・知識を構築したりするもの</u> 。また、 <u>新しい理解・意味・知識は他者に共有され、何らかの行動につながる可能性があるもの</u> 。
		探究学習の 過程	1. 計画：問いの設定、情報の収集方法の検討、探究計画の作成 2. 収集：情報の取得・情報の評価した情報の分析 3. 処理：関係性の発見や推論、情報から得られる論点の発見 4. 創造：情報の整理と自身の言葉による表現 5. 共有：他者への探究結果の共有 6. 評価：自身の成果や探究プロセスの評価
2	カナダ オンタリオ州	探究の定義	探究とは、生徒が様々な情報源やアイデアを見つけ出し、活用することで、 <u>重要な問題、トピック、または論点についての理解を深める学習アプローチ</u>
		探究の過程を 構成する要素	1. 焦点化：問いやトピックの選択 2. 調査：問いの深堀 3. 分析：要約、結論の導出、新たな問いや学びの構築 4. 学びの共有：他者との対話、内省
3	カナダ ノバスコシア州	探究学習の 定義	「大きな概念」を出発点として、主題を徹底的に理解する必要がある実践的なプロジェクトを通して、 <u>学んだことを実社会に応用できるようにする</u>
		探究学習の 過程	1. 問いの設定 2. 解の導出 <u>3. 解から新しい理解の構築</u> 4. 他者との学習結果等の共有
以下、探究学習に類する取組を展開している諸外国の事例			
4	シンガポール	アプライド ラーニングワーク (ALW)	学問分野で学んでいることのそれぞれ関連性と価値を理解し、知識とスキルを習得するためのより強い動機と目的を育む学習
5	フランス	教科横断的 活動 (EPI)	2つ以上の分野を連携させ、教育内容に含まれる知識とスキルを構築し深める学習
6	フィンランド	事象学習 (Phenomenon Based Learning)	異なる教科で学んだ内容を教科横断型の授業で融合させ、教科の枠を超えた概念や、事象について学習し、現実世界の問題に対応できるスキルを習得させる学習

出典 1：アルバータ教育省「Focus on Inquiry A Teacher's Guide to Implementing Inquiry-based Learning」John Dewey「Logic: The Theory of Inquiry」(2004)
2：オンタリオ教育省「Capacity Building Series SPECIAL EDITION #24 Getting Started with Student Inquiry」(2011)
3：カナダノバスコシア教育省Webページ (Personalized Inquiry-Based Learning | Nova Scotia Public School Program) 2025年10月15日最終閲覧 Joseph L. Polman, PhD Karla Scornavacca, PhD「Meanings
4：シンガポール教育省Webページ (https://www.moe.gov.sg/secondary/schools-offering-full-sbb/school-specific-opportunities/applied-learning-programme) 2025年10月15日最終閲覧
5：フランス教育省Webページ (https://eduscol.education.fr/272/enseignements-pratiques-interdisciplinaires) 2025年10月15日最終閲覧
6：フィンランド教育省Webページ (https://www.ccefinland.org/phenomenon?srsltid=AfmBOooDdQDVZaRue6SD1UAMJJikujhrqpEgKfPcJa419BwQJIM0aOOW) 2025年10月15日最終閲覧



具体的な方向性と論点

参考：令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理 p. 17

- 「学びに向かう力、人間性等」については、その他の2つの柱（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」）と併せて整理したことで、授業改善に一定の成果を上げている
- このため、「学びに向かう力、人間性等」を基本的な概念としては存置しつつ、主要な要素や要素間の関係を構造化して分かりやすく提示すべき
- その際、各種調査から我が国の子供たちの課題と考えられる「まず考えてみること、行動してみること」等も「学びに向かう力、人間性等」の要素と位置付け、以下4つの要素により整理する方向で検討すべき

- ・ **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**

※「初発の思考や行動を起こす力」と、「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」との往還を通じ、粘り強く継続的に思考・行動する経験が繰り返され、「学びに向かう力、人間性等」が育まれる

- その上で、各教科等の目標について、
 - ✓ 再整理した「学びに向かう力、人間性等」と、
 - ✓ 既に検討した「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」に応じた「中核的な概念等」を踏まえ、各教科等の特性も踏まえながら改善していくべき

構造的な整理を検討する上での参考

- 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、思考や行動の終点がひとつに定まっていないような課題や状況に対して、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。このことは一人一人の個性的な人生形成の基礎となる

※溝上慎一委員「インサイドアウト思考」（第6回資料1）

- 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る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の育成に繋がる

※OECD Learning Compass 2030（第6回参考資料1-1）
（エージェンシーと共同エージェンシー）

※溝上慎一委員「主体的な学習スペクトラム」（第6回資料1）
※石井英真委員「主体性のタキシミー」（第6回資料1）

- 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

※今井むつみ委員「アブダクション推論とメタ認知」（第6回資料1）

探究的な学びと児童生徒のメタ認知方略等との関連

- 国内外の調査では、探究学習が児童生徒の自律的学習動機、メタ認知方略、創造的思考といった非認知能力と関連があることが示されている

動機付けやメタ認知方略との関連（国内）

- 地域や学校規模に配慮したうえで、国公立小学校に在籍する5年生から6年生の児童718名を対象に事前調査と事後調査を実施、SL（サービラーニング）型総合的学習*と非認知能力との関連を調査

- 自覚的にSL型総合的学習に取り組んだ児童生徒と、そうではない児童生徒間では、メタ認知方略、自己効力感、動機付け（自律的学習動機）、動機付け（期待価値）の非認知能力に有意な差があった
- 自覚的にSL型総合的学習に取り組んだ児童生徒は、そうではない児童生徒と比較して動機付け（期待価値）やメタ認知方略に係る非認知能力が有意に上昇

*（a）プログラムをアカデミックなカリキュラムや体系的カリキュラムやそれらの目標と関連付ける、（b）若者の声を取り入れる、（c）コミュニティ・パートナーを関与させる、（d）リフレクションの機会を提供する、の4つの要素を含む学習

（出典）加藤智「初等教育におけるサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに関する研究」（2022）日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要/38

創造的思考との関連（国外）

- 科学分野の探究型アプローチ（Inquiry-Based Approach）学習と従来型の学習双方を受けた初等中等教育段階の児童生徒1,349名（レバノン・マレーシア・タイ・インドネシア・台湾等）を対象に、探究型アプローチ学習と非認知能力との関連を調査

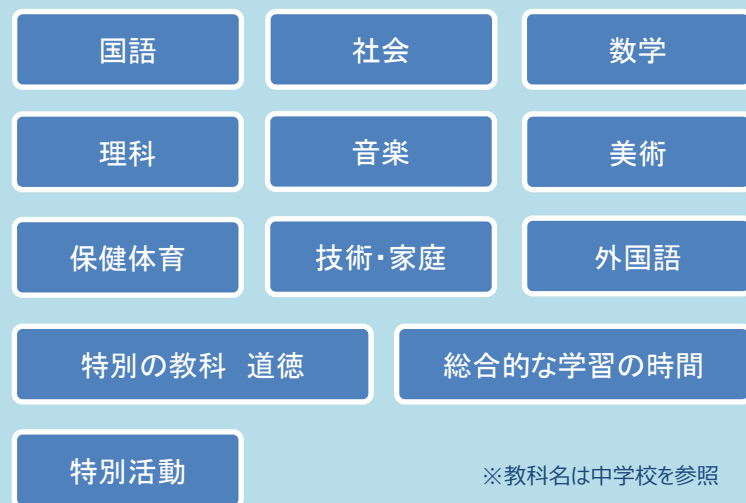
- 探究型アプローチ学習は、初等教育段階、中等教育段階いずれにおいても、従来型の学習と比較して児童生徒の論理的思考、創造的思考、批判的思考、問題解決力等に関連がある点が示された

（出典）Antonio, R.P. & Prudente M.S. (2024). Effects of inquiry-based approaches on students' higher-order thinking skills in science: A meta-analysis. International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 12(1), 251-281.

「学習の基盤となる資質・能力」の相互の関係等について

各教科等において育む資質・能力

元となる学問体系等を踏まえて系統的に内容が組織・配列されていることで、学習内容の体系的な習得を図るとともに、学習内容を相互に結びつけて理解しやすくなるなど、資質・能力の深まりを効果的に実現する。



主体的・対話的で深い学び

質の高い学習過程

各教科等の
内容を通じて
育成を図る



日々の学習や
生涯にわたる
学びを基盤とし
て支える

学習の基盤となる資質・能力

個々の教科等に収まらず、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・能力は、各教科等の内容を通じて育成を図ることとなる一方、育成する資質・能力の全体像を教科等を超えて整理することで、各学校でのカリキュラム・マネジメントを通じた教育課程全体での体系的な育成を担保する。

言語能力

言語による情報を理解してそれを基に思考し、文章や発話により表現するための力

→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・表現する根幹であり、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礎となるもの。思考・判断・表現の過程で、自らの諸感覚を通じた経験（身体性）に根差した言語による「外化」を行うことが、生成AI時代にこそ不可欠な「深い学び」の鍵を握る。

思考やコミュニケーション等の強化・拡張

相補的に働く

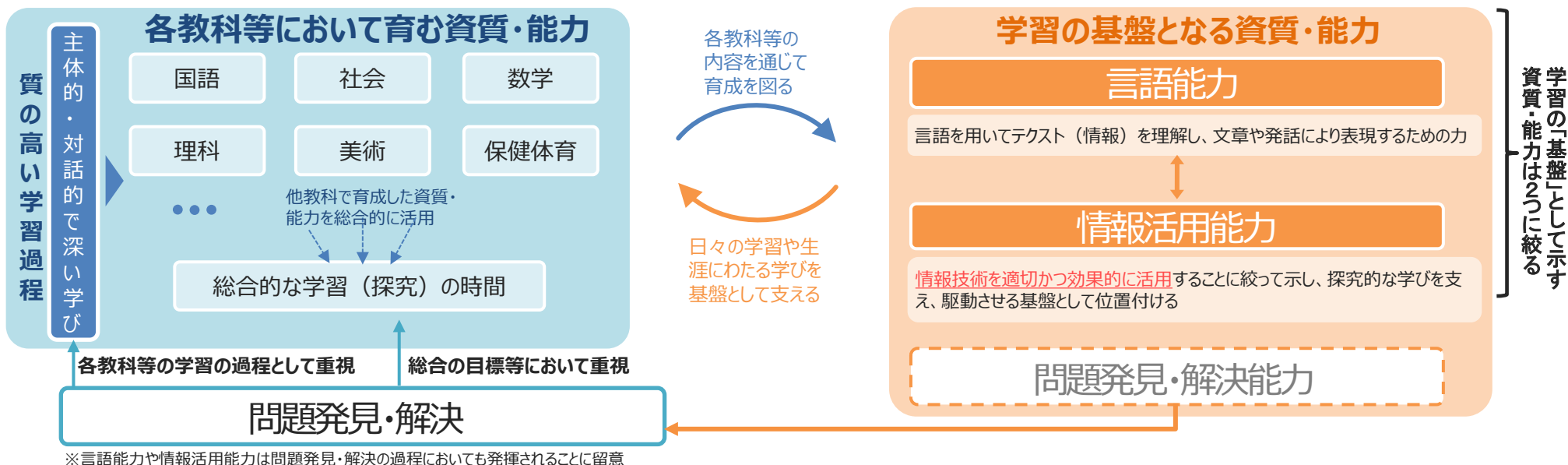
思考やコミュニケーション等の基礎

情報活用能力

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

→情報技術を活用して、言語と言語以外の情報を効果的に組み合わせたり、情報を再構築したり、自らの身体では難しい創作などを行ったり、情報を地理的制約を超えて広く発信するなど、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もの。より質の高い、効率的な「外化」を可能とする。

「学習の基盤となる資質・能力」の整理の方向性



＜問題発見・解決能力＞

- ① 児童生徒が取り組む課題に伴って能力の具体が変わるものであり、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は困難
 - ② また、こうした力は、本人にとって意義のある文脈で質の高い問題発見・解決を繰り返す中で発揮できるようになるものであり、そうした文脈から切り離して育成することは難しいとの指摘もある
 - ③ 一方、各教科等で培った資質・能力を総動員し、個々の関心等に応じて様々な問題を発見し解決していく力を育む重要性は増している
今般検討している探究的な学びの充実は、「問題発見・解決」の要素と不可分一体（論点資料「3. 検討の方向性」）
- ➡ 「学習の基盤となる資質・能力」として示すのではなく、総合の目標の学校段階に応じた示し方を検討する中で、問題発見・解決の要素を重視するとともに、各教科等の学習の過程で問題発見・解決が重視されることを示すべき

＜情報活用能力＞

- ① 現在「情報及び情報技術を活用」する力となっているが、言語能力との重複があるとの指摘
 - ② 現代社会で情報技術を介さない情報活用に係る能力の育成は実践イメージが持ちにくい
- ➡ 今般の情報教育の充実を契機に、学習の基盤となる資質・能力としては「情報技術の活用」に絞って示すべき（「情報の活用」は各教科等の特質に応じて指導）
- ➡ 各教科等のみならず、探究的な学びを支え、駆動させる基盤として位置付けるべき

＜言語能力＞

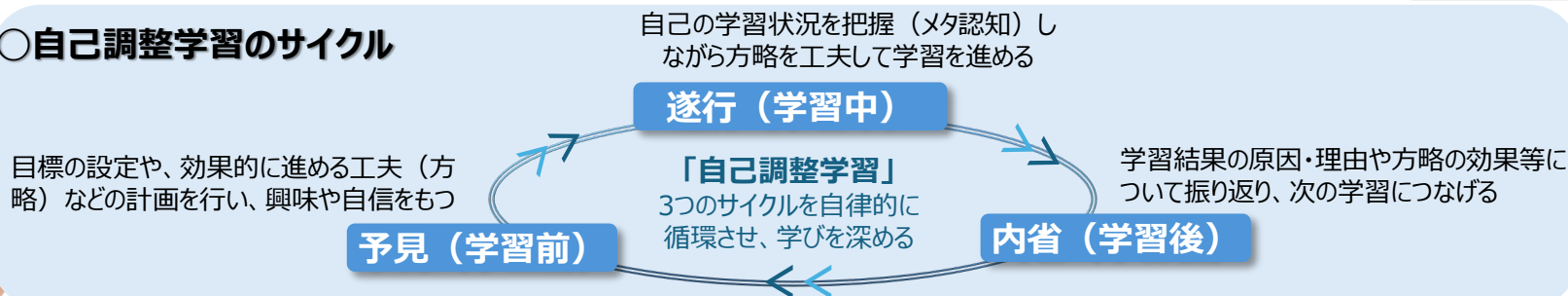
- 全ての学習を支える基盤として重要な役割を果たしている
- ➡ 現行の整理を前提としつつ、見直しが必要な部分がないか検討すべき

➡ これらのことを前提としつつ、学習の基盤となる資質・能力の全体について、今後総則・評価特別部会等において詳細に整理すべき

◆自己調整学習のサイクルや、それを促進する要素等に関する研究上の知見

参考：令和7年12月15日
第4回総則・評価特別部会
資料 1 - 1 p. 4

○自己調整学習のサイクル



(Zimmerman&Schunk(2001))を基に作成

○自己調整学習の効果を高める方略の例

動機づけ方略

質の高い学習を開始・継続することができるよう、自らの動機づけ（モチベーション）や感情を整える方略

学習方略

学習内容をよりよく理解し、定着させることができるよう学習中の情報処理の方法等を工夫する方略

メタ認知的方略

学習方略がうまく働きよりよい学習成果に結びつくよう、自身の学習過程の計画・把握・調整・振り返り等を適切に行う方略

(Usher&Schunk(2018))を基に作成

○方略の指導に関する類型

※研究では、教師による方略の直接的な教授の有効性が示されている

直接的な指導

「～しましょう」等の形で発揮させたい方略を直接的に指導

間接的な指導

「～したいときはどうすればよいか」等の形で、方略を間接的に気づかせる

学習環境設定の工夫

教師による指導は行わず、子供自身が自然と方略を工夫するような学習環境を整える

(Dignath et al. (2022))を基に作成

◆子供が自ら学習を調整しながら学びを進めるための学校現場の実践例（単元内自由進度学習を含む、自治体や学校の事例等を基に記載）

単元や題材の設計

- ・ 子供達が意欲的に取り組むことができ、全ての子供が育成したい資質・能力を育むことができるような単元や題材の設計
- ・ 単元全体の目標や内容、流れを子どもと共有することで学習の見通しの明確化
- ・ 個別・協働・一斉といった学習活動の効果的な配置

多様な学習材料の提供 足場かけの準備

- ・ 子どもが自分の力で学ぶことができ、自らにとって学びやすいものを選択できる多様な材料の提供
- ・ 子どもの特性や学習スタイルに応じて選択できる多様な学習材料の提供
- ・ 学習の見通しを持つことや学習の進捗状況の把握、学習の振り返りがしやすい学習材の開発 等

学習環境の整備

- ・ 安心して学習に取り組める空間づくり
- ・ デジタル学習基盤も活用しながら、生徒間や外部との協働を通じた学びの深まりや、生徒自身が学習に必要な情報に必要なタイミングでのアクセスを可能とする 環境づくり 等

教師による自己調整学習の促進の例

(Dignath et al. (2022) “Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning Coding Guide”を基に作成)

参考：令和7年12月15日
第4回総則・評価特別部会
資料 1 - 1 p 5

動機づけ方略

質の高い学習を開始・継続することができるよう、自らの動機づけ（モチベーション）や感情を整える方略

学習課題の意義づけ・価値づけ

取り組む学習が、目標に照らして努力に見合う価値があると実感することで動機づけを高める

学習環境の調整

自身が学習に集中できるように学習環境を整える

他者との協働や支援の活用

友達に聞く、協働する、教師や保護者の支援を求めるなど、学習を進める上で必要な社会的リソースを整える

自己肯定感の維持

学習成果の要因を、変えられない又は外部的な要因（自らの能力等）に求めず、自分で変えられる又は内部的な要因（学習方略等）で捉え、自己肯定感を支える

意思や注意のコントロール

学習に関係のない思考を抑え、学習の目標を達成するための活動に注意を振り向ける

学習方略

学習内容をよりよく理解し、定着するよう学習途中の情報処理の方法等を工夫する方略

反復方略

学習した内容が長期記憶として定着するまで、繰り返し学習できるようにする

精緻化方略

理由や意味を付け加えるなど、新たな学習内容を、既存の知識と関連付けて深く理解できるように工夫する

組織化方略

同じ点に着目して情報を整理する、内容を要約するなど、新たな学習内容の中で関連付けを行い、体系的に理解できるように工夫する

メタ認知的方略

学習方略がうまく働きよりよい学習成果に結びつくよう、自身の学習過程の計画・把握・調整・振り返り等を適切に行う方略

計画方略

学習活動に先んじて、学習過程の計画、目標設定、学習方略の選択等を行う

モニタリング方略

学習過程において理解度等を自分に確認することで、学習の進捗を確認する

評価方略

実際の学習活動終了後、学習の進捗を当初の学習目標と照らし合わせる

調整方略

学習目標を達成したか確認したあと、進捗状況に応じて自身の学習方略等を調整する

自己調整学習を促進する教師の関わりの類型

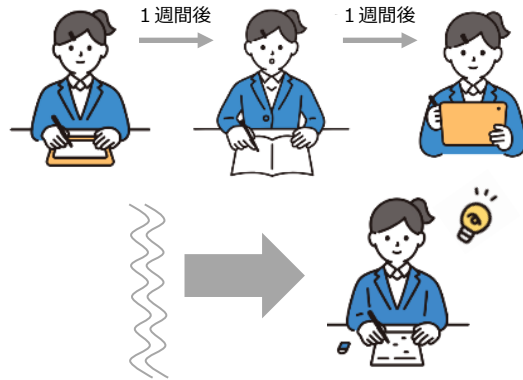
- ①直接的な方略指導：教師が方略を意図的に指導することで、児童生徒の方略に対する認識と、具体的な行動を促す
- ②間接的な方略指導：教師は特定の方略を明示しないが、問いかけ等を通じて児童生徒の方略に対する認識と、具体的な行動を促す
- ③学習環境設定の工夫：児童生徒が自己調整学習を行う必要がある環境を設定し、児童生徒が自然と方略を工夫していくことを促す

認知心理学の知見に基づく効果的な学習方略の例

令和7年12月15日
第4回総則・評価特別部会
資料 1 - 1 p 6

分散学習

時間の間隔を空けて復習することで、長期的に学習内容を定着しやすくする



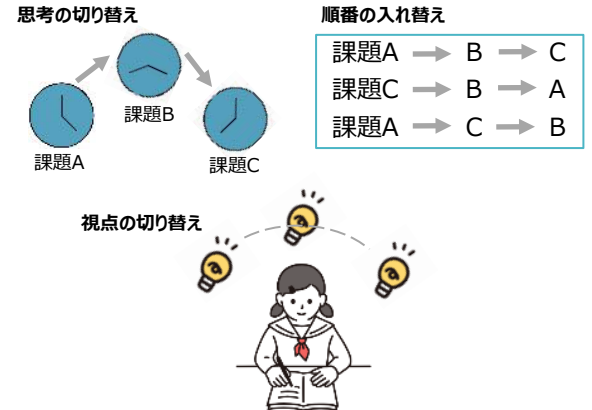
検索練習

学習内容を積極的に思い出す練習をする事で、記憶の定着と新しい状況での応用につながる



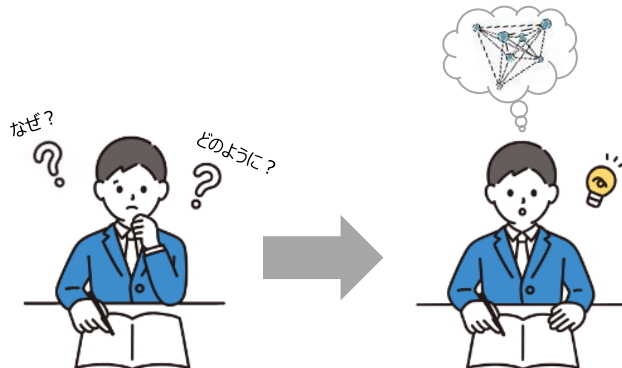
交互配置（インターリーブ）

同じような問題を解き続けるのではなく、トピックを切り替えながら学習する



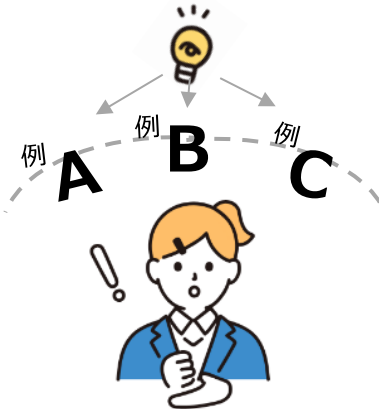
精緻化

理由や意味など、学習している内容に情報を加えて深く、多角的に理解する



具体化

抽象的な概念を学習する際、具体的な例を用いて説明する



二重符号化（デュアルコーディング）

言語的な情報と視覚的な情報を組み合わせることで、情報を思い出しやすくする



初歩の学習者と上達した自己調整学習者の比較

自己調整の段階	自己調整学習の区分	
	初歩の自己調整学習者	上達した自己調整学習者
予見 (学習前)	漠然とした目標 ご褒美や他者より高い成績を得ることを重視 学習に不安を抱き、学習を避ける 課題やスキルに関心がない	具体的で順序立てられた目標 自分の能力を高めることを重視 高い学習意欲 課題に強い興味を持ち、積極的に取り組む
遂行 (学習中)	動揺しやすく、周りの環境に影響される 失敗に備えて言い訳を用意したり、自らハードルを下げたりする 自分の行動を振り返らず結果を過大評価する	学習に集中する 課題の進め方を言葉にしたり、情報を視覚的にイメージしたりするなど方略を意識して学習を進める 自分の行動を振り返りながら学習方法を見直す
内省 (学習後)	自己評価を避け、他者との比較をする マイナスの結果を自分の能力のせいにし、その後の学習方法の改善を行わない	自己評価を行う マイナスの結果を学習方法や練習量に照らして振り返り、改善を行う

探究のプロセスの質を高めるための方略の例（考えるための技法）

- 総則・評価特別部会においては、学習の自己調整を促すための共通的な記載を検討する観点から学習方略を例示し、書く・話すなどの活動を通じ知識の理解や頭の中で試行したことなどを表現する「外化」が重要と指摘。
- 探究のプロセスの質の高まりに関連する記載として、現行の学習指導要領解説に、「汎用的に活用できる課題解決の戦略」として記載されている「考えるための技法」がある。

学習方略

学習内容をよりよく理解し、定着するよう学習途中の情報処理の方法等を工夫する方略

反復方略

学習した内容が長期記憶として定着するまで、繰り返し学習できるようにする

精緻化方略

理由や意味を付け加えるなど、新たな学習内容を、既存の知識と関連付けて深く理解できるように工夫する

組織化方略

同じ点に着目して情報を整理する、内容を要約するなど、新たな学習内容の中で関連付けを行い、体系的に理解できるように工夫する

令和7年12月15日
教育課程部会
総則・評価特別部会
資料1-1参照

「考えるための技法」(現行解説上の整理)

現行
高校学習指導要領解説
第7章参照

「考えるための技法」を活用する意義

1. 探究の過程のうち、特に「整理・分析」の過程における思考力、判断力、表現力等を育てる
2. 協働的な学習を充実させる（可視化により生徒間で共有して考えることができる）
3. 意識的に活用できるようにすることで、各教科・科目等と総合の学習を相互に往還する意義が明確になる

「考えるための技法」の例

順序付ける（複数の対象について、ある視点や条件に沿って対象を並び替える）

比較する（複数の対象について、ある視点から共通点や相違点を明らかにする）

分類する（複数の対象について、ある視点から共通点のあるもの同士をまとめる）

関連付ける（複数の対象がどのような関係にあるかを見付ける）

多面的に見る・多角的に見る（複数の性質に着目したり、複数の角度から捉えたりする）

理由付ける（対象の理由や原因、根拠を見付けたり予想したりする）

見通す（見通しを立てる。物事の結果を予想する）

具体化する（規則に当てはまる具体例を挙げたり、構成する下要素に分けたりする）

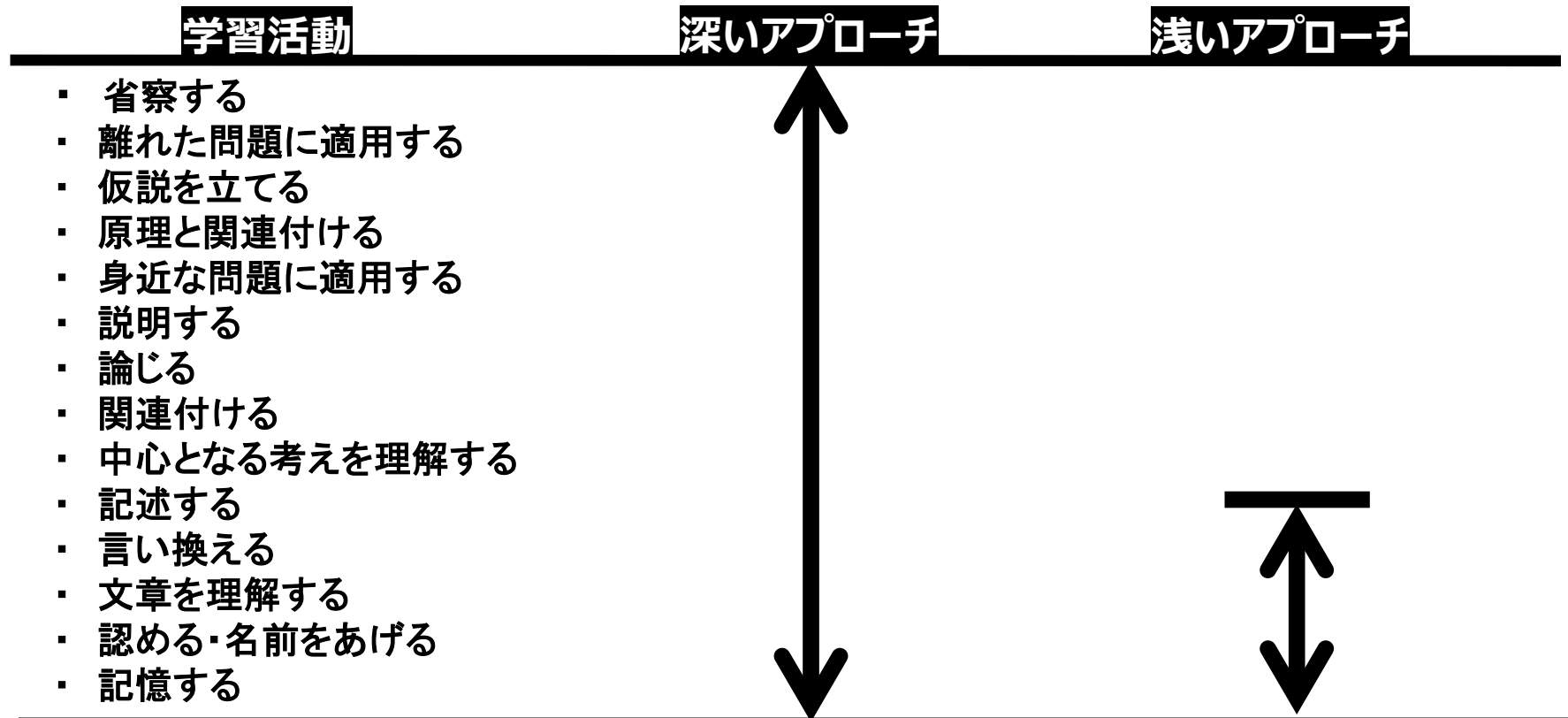
抽象化する（対象に関する法則を挙げたり、複数の対象を一つにまとめたりする）

構造化する（考えを構造的（網構造・層構造など）に整理する）

学習への深いアプローチ

(Marton & Säljö(1976)、Biggs&Tang(2011)、溝上(2025)を基に作成)

- 国内外の教育研究において、
 - ・「学習への深いアプローチ」を、ある知識と他の知識を「繋ぐこと」「関連付けること」という意味を求めている学習であり、「省察する」、「離れた問題に適用する」、「仮説を立てる」といった動詞を用いて、高次の認知機能をふんだんに用いて課題に取り組むことを特徴とし、
 - ・「学習への浅いアプローチ」を、個別の用語や事実だけに着目する学習であり、「記憶する」、「言い換える」といった動詞を用いた形式的な問題解決を特徴とする、とした議論がある。
- その際、「学習への深いアプローチ」は、「学習への浅いアプローチ」で用いられる動詞を用いないということではなく、あらゆる動詞を用いて学習が行われるものとしている。



【出所】 Marton & Säljö(1976).On qualitative differences in learning – II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. British Journal of Educational Psychology, 46,115-127

Biggs,J., &Tang,C. (2011) .Teaching for quality learning at university.4th ed. Berkshire:The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

溝上 慎一(2025)「深い学びをそもそも論から理解し直し、資質・能力の育成に着実に繋げる」教育展望臨時増刊No.57教育調査研究所P72

「探究的な学び」に取り組む児童生徒は「教科の勉強が好き」な割合が多い傾向

小学校

中学校

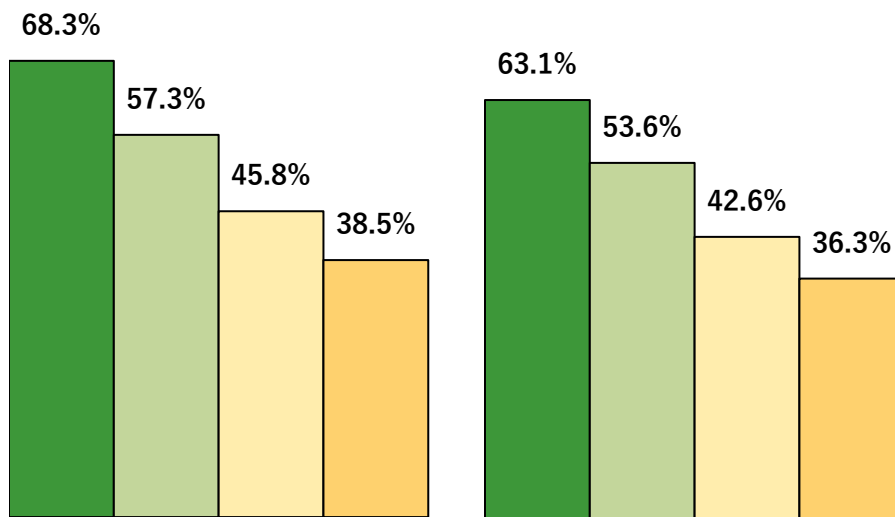
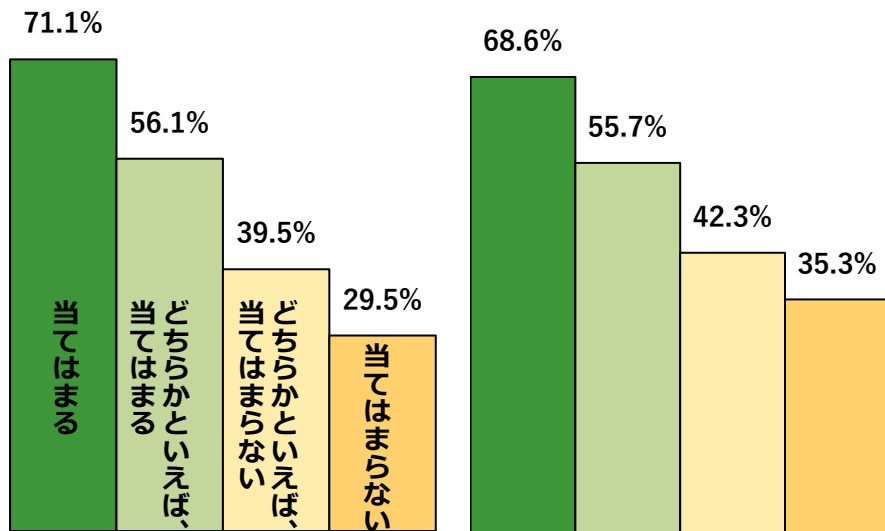
「教科の勉強が好き」という質問項目に肯定的に回答している児童生徒の割合

国語

算数

国語

数学



総合で探究的に学んでいる

「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか。」

※傾向とは、事実関係を記述したものであり、因果関係を示すものではない。

(出典) 令和7年度全国学力・学習状況調査をもとに作成

「探究的な学び」に取り組む児童生徒は、 「平均正答率」が高い傾向

小学校

国語

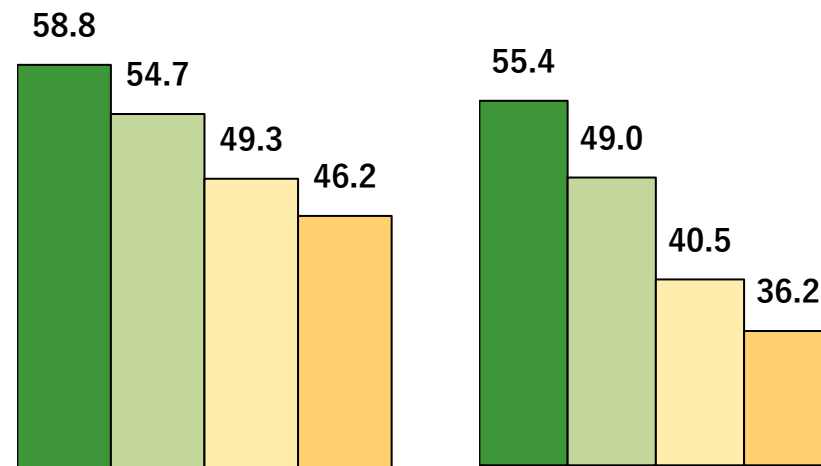
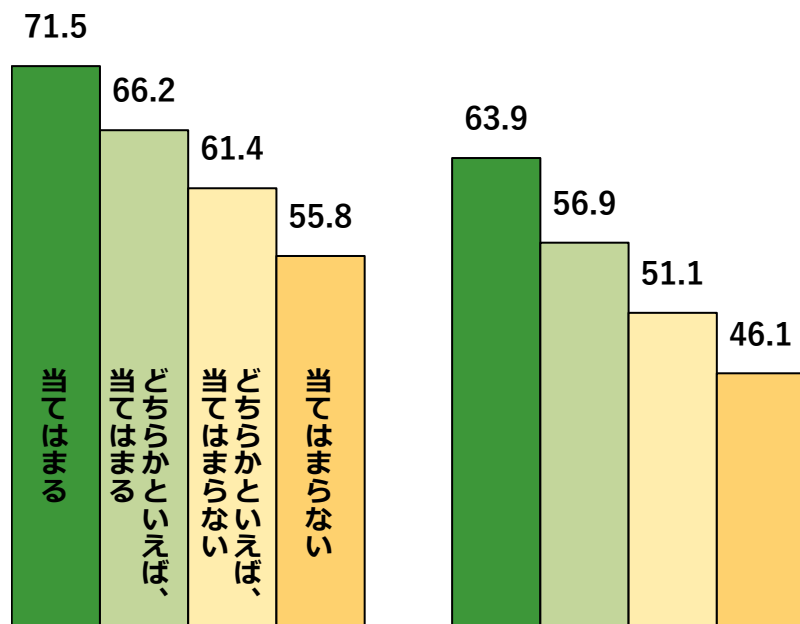
算数

中学校

国語

数学

平均正答率



総合で探究的に学んでいる

「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか。」

※傾向とは、事実関係を記述したものであり、因果関係を示すものではない。

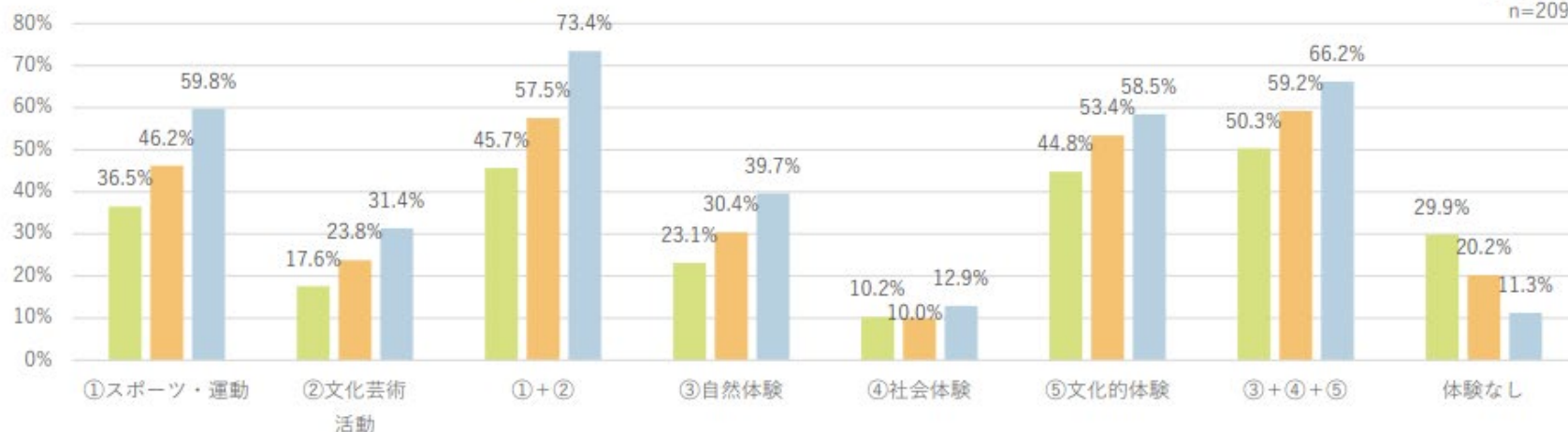
【出典】令和7年度全国学力・学習状況調査

学校外の体験機会と世帯年収との関係

- ✓ 世帯年収300万円未満の家庭と、世帯年収600万円以上の家庭を比較すると、「社会体験」以外の分野で学校外の体験に参加している子どもの割合に10ポイント以上の差が生じている。「スポーツ・運動」については20ポイント以上の差がある。

学校外の体験に参加している子どもの割合（世帯年収別）

※複数選択
n=2097



世帯年収区分： ■ 300万円未満 ■ 300～599万円 ■ 600万円以上

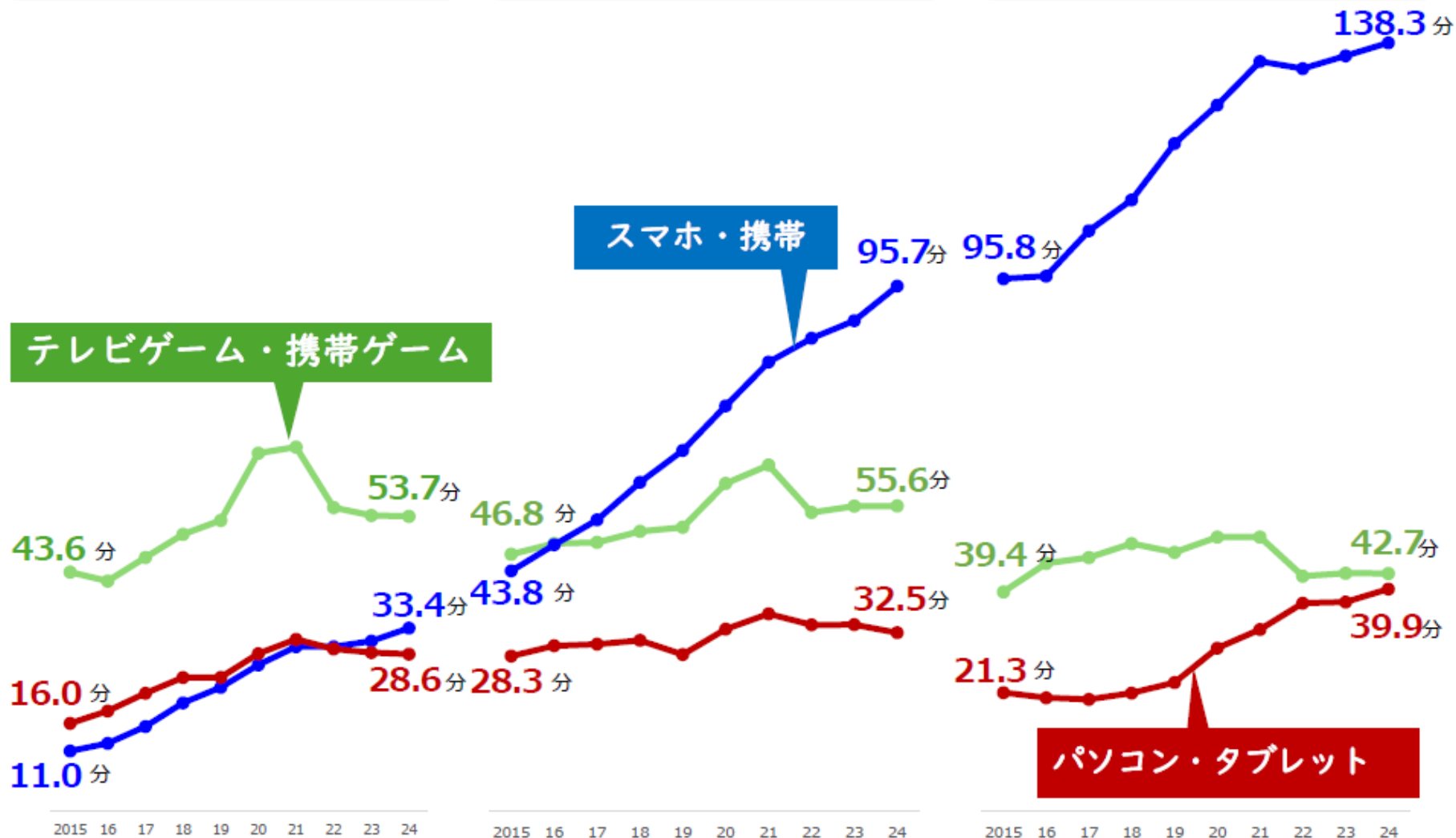
世帯年収区分	定期的な体験活動 (習い事、クラブ活動等)			単発で行う体験活動				体験なし
	①スポーツ・運動	②文化芸術活動	①+②	③自然体験	④社会体験	⑤文化的体験	③+④+⑤	
300万円未満(n=1025)	36.5%	17.6%	45.7%	23.1%	10.2%	44.8%	50.3%	29.9%
300～599万円(n=530)	46.2%	23.8%	57.5%	30.4%	10.0%	53.4%	59.2%	20.2%
600万円以上(n=542)	59.8%	31.4%	73.4%	39.7%	12.9%	58.5%	66.2%	11.3%

児童生徒の家庭でのスマートフォン、ゲームの利用時間は増加の一途

小4～6

中学生

高校生

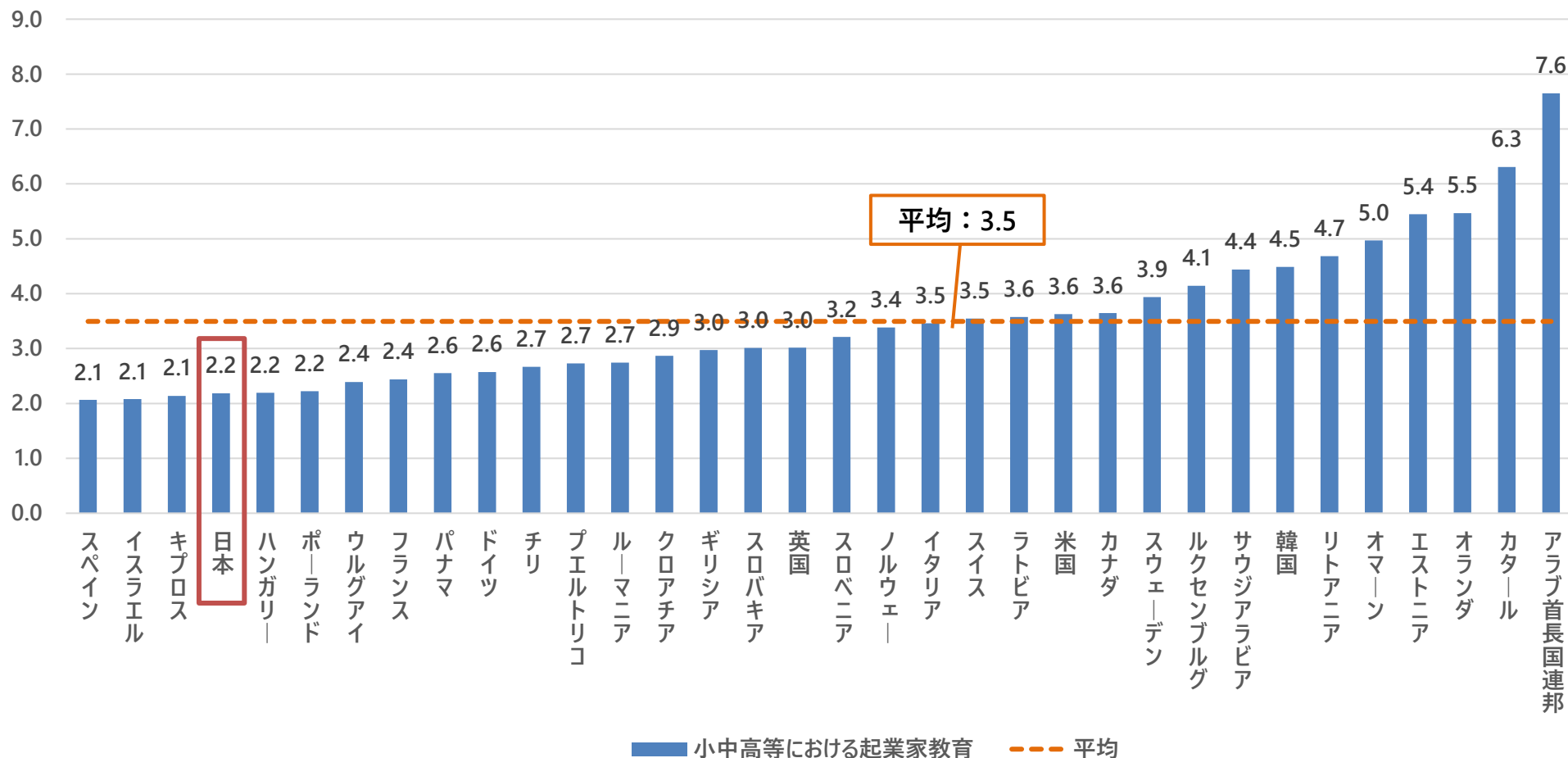


(出典)東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2024」

*「あなたはふだん（学校がある日）、次のことを、1日にどれくらいの時間やっていますか」という設問の「テレビゲームや携帯ゲーム機で遊ぶ」、「携帯電話やスマートフォンを使う」、「パソコンやタブレットを使う」に対する回答。「しない」を「0分」、「4時間」を「240分」、「4時間以上」を「300分」などと置き換えて平均時間を算出。

日本の起業家教育への評価は34か国中31位であり、 初等中等教育段階におけるアントレプレナーシップ教育は他国と比べても不十分

小中学校・高校等における起業家教育 (イノベーション主導型経済国※2)



(出所) グローバル・アントレプレナーシップ・モニター (Global Entrepreneurship Monitor) NES調査結果 (2023年版) をもとに文部科学省作成


※NES調査とは各国において9分野計36名の専門家の評価を収集するアンケート調査であり、質問票の記述に対し、「まったくちがう」場合は1、「まったくそのとおり」である場合は10と、10段階で評価される。

※2 本調査では、調査参加国を経済の発展段階に鑑み、要素主導型経済、効率主導型経済、イノベーション主導型経済の3つの経済圏に分類して分析しており、日本は3つ目に分類されている。

主体性の目標分類（タキノミー）について

表. 「主体性」のタキノミー（学びへの関与と所有権の拡大のグラデーション）

（出典：石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年）

特別活動	自治（変革人：エージェンシー）	社会関係を創りかえる	<div>出口の情意</div>  <div>入口の情意</div>
		対象世界を創りかえる	
	人間的成熟（なりたい自分：アイデンティティ）	軸（思想）の形成	
		視座の高まり	
総合学習	自律（探究人：こだわり）	自分事の問いの深化	
		問いの生成	
	学び超え（生涯学習者・独立的学習者）	思考の習慣（知的性向）	
		関心の広がり	
教科学習	学習態度（自己調整学習者・知的な初心者）	方略的工夫	
		試行錯誤	
	関心・意欲	積極性（内発的動機づけ）	
	表面的参加	受身（外発的動機づけ）	