

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
理科ワーキンググループ（第8回）議事次第

1. 日 時 令和8年4月13日（月）16：30～18：30

2. 場 所 文部科学省東館5F6会議室

※WEB会議と対面による会議を組み合わせた方式

2. 議 題

（1）とりまとめに向けた検討について

（2）その他の論点・検討事項について

4. 配付資料

資料1 とりまとめに向けた検討及びその他の論点・検討事項について

参考資料1 総則・評価特別部会(第7回)資料1「検討資料⑧学習評価の在り方について」

参考資料2－1 総則・評価特別部会(第5回)資料1「検討資料⑥調整授業時数制度等の具体化について」

参考資料2－2 総則・評価特別部会(第6回)資料2「検討資料⑦高等学校の単位制の大幅な柔軟化について」

参考資料3 理科ワーキンググループ 参考資料・データ

参考資料4 令和6年度 高等学校学習指導要領実施状況調査の結果について（理科）
【暫定版】

参考資料5 教育課程部会理科ワーキンググループ委員名簿

とりまとめに向けた検討及び その他の論点・検討事項について

理科WGのこれまでの審議経過

(※) 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 理科ワーキンググループ

第1回：令和7年10月6日（月）18:00～20:00

- ・ 理科ワーキンググループにおける主な検討事項について

第2回：令和7年10月29日（水）9:30～12:00

- ・ 理科における目標と見方・考え方について
- ・ 理科における学習内容と高次の資質・能力について

第3回：令和7年12月2日（火）13:00～15:30

- ・ 理科における目標と見方・考え方について
- ・ 理科における学習内容と高次の資質・能力について

第4回：令和8年1月20日（火）10:00～12:00

- ・ 理科における ICT 活用について
- ・ 高等学校・理科の科目について

第5回：令和8年2月10日（火）18:00～20:00

- ・ 教育課程企画特別部会における審議について
- ・ 高等学校・理科の科目について
- ・ 高等教育との接続について

第6回：令和8年3月6日（金）18:00～20:00 ※算数・数学WGと合同開催

- ・ 算数・数学科と理科の探究について
- ・ 共通教科「理数科」の目標、見方・考え方及び高次の資質・能力等について

第7回：令和8年3月13日（金）18:00～20:00 ※算数・数学WGと合同開催

- ・ 算数・数学科と理科の探究について
- ・ 共通教科「理数科」の目標、見方・考え方及び高次の資質・能力等について

第8回：令和8年4月13日（月）16:30～18:30

- ・ とりまとめに向けた検討について
- ・ その他の論点・検討事項について



議題 1 とりまとめに向けた検討について

理科WG取りまとめ骨子案 (イメージ)

【論点】

これまでの議論を踏まえて足らざる点や、
更に加えるべき点・修正を要する点などはあるか。

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性①

(1) 現状の成果

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。
- 現行の学習指導要領は、
 - 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。

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・現象から問題をみいださせる指導、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、日本の小中高生の理数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

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。
- 国際的な学力調査では、科学的リテラ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。各種学力調査では、学校段階・学年が進むにつれ、理科を楽しみと好意的に捉える児童生徒が減少。
- R7全国学力・学習状況調査（以下「R7全国学調」）では、小中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。
- 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。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。
- 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いる。

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性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。
 - 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。

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かかわらず、分野横断的な学習内容が規定されていない。

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。

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支援員については地域によって配置状況に差があるとの指摘がある。

理数系人材をめぐる社会からの要請

- 高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17%（OECD諸国ワースト2位）にとどまる。学士で理工農系を専攻する割合は男性18%に対して女性が5%にとどまるなどの男女差も存在。その一方で、2040年に大学・院卒の理数系人材が約100万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。

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性③

(3) 改善の方向性

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理科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。
- 義務教育・高校教育卒業時に全ての生徒に理科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、それを中学・高校と抱きつづけられるようにすることや、小・中・高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・高の学びの一貫性・系統性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・高の理科教育が目線を合わせることで、子ども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。

目標及び見方・考え方のあり方

- 理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

- 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
- 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」を検討

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、特定の分野・領域に限定できない科学的な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（理科と日常生活（仮称））
- 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（仮称）」を中・高で新たに設定
- 高等学校の必修科目の選択方法について、従来の
 - ①「科学と人間生活(2単位)」&「〇〇基礎(2単位)」1科目又は
 - ②「〇〇基礎(2単位)」3科目に加えて、
 - ③「科学と人間生活（4単位）」を新設
- 高等学校「科学と人間生活（2又は4単位）」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

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理科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、引き続き概ね妥当。
- 資質・能力の柱ごとの規定については、現在、小・中・高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の確保という観点から概ね妥当とられるが、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・高を通じて一貫性・系統性を確保した指導を充実する観点から、小・中・高で文言を統一

（※）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・人間性」について、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

（※）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

- 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概ね妥当。（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）の重要性の高まりを踏まえたものとする。
- 教科で扱う事象・対象について、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。

3. 資質・能力の構造化のポイント

表形式化の形式

- 理科については、知識及び技能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考力・判断力・表現力等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。

学習内容・高次の資質能力の区分方法

- 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、小中高共通で4つの「分野」（物理・化学・生物・地学）に分けて整理。

（※）分野を横断する学習内容も存在することが前提。

（※）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。

（※）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「高次の資質・能力」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・学校種等ごとに高次の資質・能力を整理（具体案については別に示すとおり）。

（※）区分は、母体となる学問領域も念頭に、高次の資質能力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。

（※）「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「〇〇基礎」「〇〇」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高次の資質・能力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」単位で高次の資質能力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。

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

学校種間の接続

- 小・中・高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。

小学校

- 特定の分野・領域に限定できない科学的な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、高次の資質・能力を身に付ける上でも重要であることから、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（仮称）」を新たに設定。

中学校・高等学校

- 国際的な学力調査で日本の15歳の科学的リテラシーは世界トップクラスを維持している一方、高校卒業後の進路として理工系が選択されない現状（学部生のうち理工系は17%）。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。
- このため、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・高で新設（高校4～5コマ程度）。

※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。

※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。

高等学校

- 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。各分野について選択必修科目「〇〇基礎」と選択科目「〇〇」を設けるという科目構成は、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。こうした位置づけのなかで、「〇〇基礎」→「〇〇」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。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。
- 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ば、引き続き科目として設定することが妥当。
- 選択必修科目の選択方法について、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（2単位）」&「〇〇基礎（2単位）」1科目又は②「〇〇基礎（2単位）」3科目に加えて、③「科学と人間生活（4単位）」を新設。
- 「科学と人間生活（2又は4単位）」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。

(2) 内容の精選について

【本日のご議論を踏まえて整理】

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方①

ICT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み合わせを含め、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。

（※）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、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、他教科とも連携した育成が重要。

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、観察・実験等や科学的な探究活動の一層の充実が重要。
- そのために必要な器具・機器（実験計測用センサー等を含む）の設備・更新については、国として実態をしっかりと調査・可視化したうえで、計画的に推進することが必要。
- なお、探究的な学びは、基礎的・基本的な知識・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。
- 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。
- 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」の改善を含め、「高次の資質・能力」等を活かした単元計画づくりの参考イメージを学校種ごとに示す必要。

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方②

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・高の算数・数学及び理科において、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。
- 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。
- 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。

【その他、本日のご議論も踏まえて更に整理】

高等学校「科学と人間生活」の高次の資質・能力（案）

今回初めて
お示しするもの

※学習内容については現行学習指導要領をベースとしたものであり、今後の議論で見直しがありうる。

※本表は検討の便宜上のもの。

- 学習内容に応じて、区分は「全分野」と「各分野」に分けて整理してはどうか。

区分	全分野	
高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮
	科学の発展が今日の人間生活にどのように貢献してきたかを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、科学と人間生活の関係を見いだして表現することができる。
学習内容	知・技	思・判・表
	・科学の発展 ・これからの科学と人間生活	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、科学と人間生活の関係を見いだして表現すること。

区分	物理分野		化学分野		生物分野		地学分野	
高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
	光や熱の性質が人間生活と関わっていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、科学技術と人間生活の関係を見いだして表現することができる。	材料や衣料と食品が人間生活と関わっていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、科学技術と人間生活の関係を見いだして表現することができる。	ヒトの生命現象や微生物の特徴が人間生活と関わっていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、科学技術と人間生活の関係を見いだして表現することができる。	太陽と地球や、自然景観と自然災害が人間生活と関わっていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、科学技術と人間生活の関係を見いだして表現することができる。
学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
	・光の性質とその利用 ・熱の性質とその利用	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、光や熱の性質と人間生活の関係を見いだして表現すること。	・材料とその利用 ・衣料と食品	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、材料や衣料、食品と人間生活の関係を見いだして表現すること。	・ヒトの生命現象 ・微生物とその利用	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、ヒトの生命現象や微生物と人間生活の関係を見いだして表現すること。	・太陽と地球 ・自然景観と自然災害	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、太陽と地球や、自然景観と自然災害と人間生活の関係を見いだして表現すること。

議題
1

議題
2

探究の過程における用語の統一について（案）

今回初めて
お示しするもの

※実際の指導場面において、児童生徒の発達段階や探究の深度等に応じて例えば「課題」を「問い」や「問題」、「仮説」を「予想」などと表現することは何ら妨げられない。

※用語の統一が教育実践としての問題解決学習を否定するものではないことに留意。

小学校の学習過程例 （問題解決の過程）

小学校理科の観察、実験の手引き
(H23)

自然事象への気づき

問題の設定

予想や仮説の設定

検証計画の立案

観察、実験

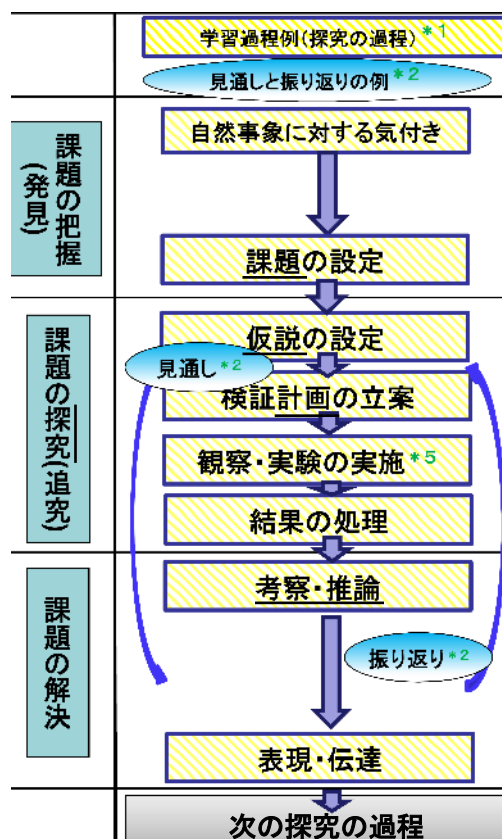
結果の処理

考察

結論の導出

中学校・高校の学習過程例 （探究の過程）

学習指導要領(H29/30告示)解説



理科の探究の過程（例）

課題の把握

自然事象に対する気づき

課題の設定

課題の検証

仮説の設定

検証計画の立案

観察・実験の実施

結果の処理

課題の解決

考察・結論

表現・伝達

※下線は変更箇所

※それぞれの過程の具体的内容は、小・中・高の解説で詳説

議題
1

議題
2

算数・数学WG及び理科WG

高等学校共通教科「理数科」 に関する取りまとめ骨子案（イメージ）

【論点】

これまでの議論を踏まえて足らざる点や、
更に加えるべき点・修正を要する点などはあるか。

※算数・数学WGにおいても並行して検討予定

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性①

(1) 現状の成果

現行学習指導要領の考え方

- 今次学習指導要領では、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。

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、日本の小中高生の理数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

授業改善と児童生徒の学習状況

- 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。
- 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。
- また、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。

1. 現行の成果・課題を踏まえた改善の方向性③

(3) 改善の方向性

総論

- 近年、AIなどデジタル技術が目まぐるしく発展し、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。

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。
- 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。

内容の改善のあり方

- 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。

指導改善に向けた国による支援

- 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。
- 探究の実施にあ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。
- 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必要。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。
- 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必要。
- 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。

2. 目標及び見方・考え方のあり方

(1) 目標のあり方

- 「探究の過程を通して」という学習過程は、共通教科「理数科」の本質であるため、引き続き規定。
- 「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。
- 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。
- 「学びに向かう力・人間性」について、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、生徒が他者に対話・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。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。

(2) 見方・考え方のあり方

- 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
- 「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
- 「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

3. 資質・能力の構造化のポイント

- 理数科については、知識及び技能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考力・判断力・表現力等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
- 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）的な課題も充実すべき（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。

(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」(仮称)との内容の接続については留意が必要。

5. 学習・指導・評価の改善充実のあり方

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。
- 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。
- 探究の実施にあ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）
 - ✓ 総則・評価特別部会で検討されている、単位数を細分化（倍加）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。

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必要。
- 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。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。

【その他、本日のご議論も踏まえて更に整理】

ICT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。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必要。
- 特に生成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（総合WGにおける検討も注視）。

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における先進事例等を国が積極的に周知する必要。
- 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。
- 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。

（各論①）「科学ガイダンス（仮称）」について

【論点】

今回お示しする案について、加えるべき点や修正すべき点はあるか。



1. 科目共通的な学習内容

- 国際的な学力調査で日本の15歳の科学的リテラシーは世界トップクラスを維持している一方、**高校卒業後の進路として理工系が選択されない現状**（学部生のうち理工系は17%）。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**できるようにすることや、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ぶことが必要**ではないか。
- このため、①**理科の学習と研究・社会とのつながりを学ぶ内容**や、②科目を超えた**科学的思考・方法の基本をメタ的・体系的に学ぶ内容**を一定のまとまりをもたせた上で、各基礎科目に位置づけてはどうか（**科学ガイダンス（仮称）**）。
- その上で、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することとし、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こととしてはどうか。

※義務教育段階で同様の学習内容を設けることについても別途検討

- **学校現場の過度な負担とならない範囲で、科学ガイダンス（仮称）の目安となる時数は何コマ程度が妥当か。**

- **科学ガイダンス（仮称）には、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こととしてはどうか。**具体的には以下のような内容が考えられるが、更に盛り込むべき点はあるか。

（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（科学は仮説を不断に検証する営みであること、科学的エビデンスの考え方等）
- ・理科の全体像、各分野間の関係
- ・研究倫理（捏造、改ざん、盗用は、なぜいけないのか等）

（科目冒頭でも扱いつつ、科目の内容と関連づけて学習すべき事項）

- ・理科の学習内容と、研究・社会とのつながり
- ・検証の方法（実験では条件制御が必要であること等）

- なお、教科全体で**学習内容が増加しないよう、理科全体で学習内容の整理や必要な精選**をすべきではないか。



中学校においても「科学ガイダンス（仮称）」を設けることとしてはどうか。

中学校及び高等学校における「科学ガイダンス（仮称）」の案は次頁以降のとおり。

科学ガイダンス（仮称）の高次の資質・能力及び学習内容（案）

今回初めて
お示しするもの

議題
1

議題
2

中学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮
	学習内容	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等
		理科で学ぶことが日常生活や社会とつながっていること、科学的に探究するために前提となる条件や手続きがあることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、自然の事物・現象における規則性や関係性、特徴を見いだして表現することができる。
		- 科学とは何か、科学的とは何か - 探究の過程と検証の方法（研究倫理の観点を含む） - 理科の学習内容と日常生活や社会とのつながり	個別の内容に関する観察、実験等を行い、その結果を分析して解釈し、規則性や関係性、特徴を見いだして表現すること。

高等学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮
	学習内容	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等
		理科で学ぶことが社会や研究とつながっていること、科学的な探究には、課題を科学的に解決するための手法や進め方、守るべき倫理があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、自然の事物・現象における規則性や関係性、特徴を見いだして表現することができる。
		- 科学とは何か、科学的とは何か - 科学の全体像 - 研究倫理（生命倫理を含む） - 探究の過程と検証の方法 - 理科の学習内容と社会や研究とのつながり	個別の内容に関する観察、実験等を通して探究し、規則性や関係性、特徴を見いだして表現すること。

高校「科学ガイダンス（仮称）」に含まれる要素のイメージ（議論用たたき台）

※事例はイメージであり、生徒の興味関心等に応じ教科書や学校現場における創意工夫を期待。知識として暗記することを想定しているものではない。

1. 科学とは何か、科学的とは何か

- 科学は仮説を不断に検証する営みであること
（「不変の法則」を探求し続ける営みだが、その「真理」は変わらうこと）

（例）天動説 → 地動説 の移行

古代ギリシャ

アリストテレスやプトレマイオスの考え方（天動説）

↓

16-17世紀

コペルニクスが地動説を提唱

ブラーエが正確な天体観測を実施

ケプラーが天体の運行法則に関する「ケプラーの法則」を提唱

ガリレオ・ガリレイが木星に衛星があることを発見

ニュートンが古典力学で、地球と天体の運動を演繹的に説明

各人が、どのようなデータや仮説を基に考えを発展させていったのかを追体験的に学習する。

【ドラマなどの映像資料等の活用】

- 科学的な考え方

（例）科学と疑似科学の見分け

「血液型占い」

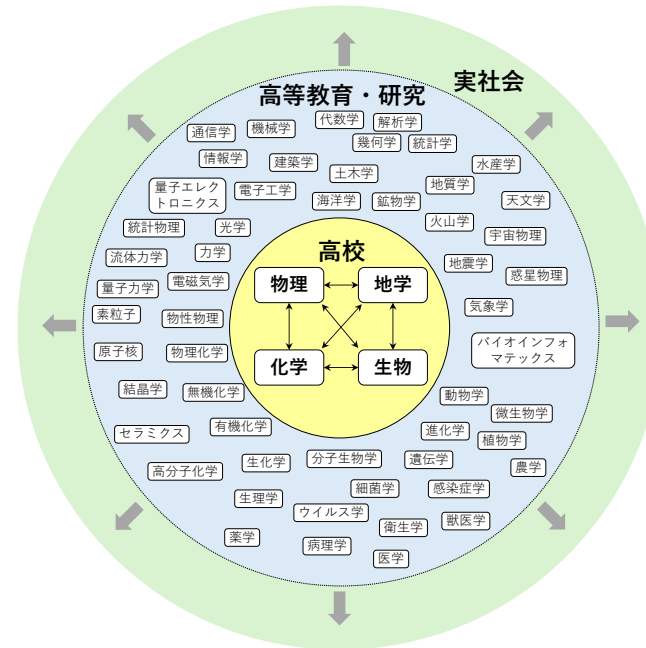
← 客観性、再現可能性、論理性等の点から考える

【ドラマなどの映像資料等の活用】

2. 理科の全体像、各分野間の関係

- 分野間の関係など

（例）アカデミア（高等教育・研究）における学問分野等



高校理科の科目間の関係やアカデミアでの高校理科の周辺学問とそれらの関係を紹介

【映像資料、教科書等の活用】

3. 研究倫理

- 捏造、改ざん、盗用は、なぜいけないのか

（例）過去に起こった事件を基に、問題点や影響を考える

ある科学者がやってしまった、有機物による高温超伝導研究の研究成果の捏造

ある製薬会社が開発した薬について、早期の認証を得るために起こした臨床データの改ざん

ある大学教授が単著論文で、教え子の修士論文を盗用

【関係省庁や関係学協会等の資料等の活用】

- 生命倫理の重要性

（例）生物多様性

生物の多様性の保全と持続可能な利用について考える

（例）動物実験の3R

生命の尊重と科学の発展について考える

（例）個人情報や人権への配慮

個人情報の扱いや人権侵害の有無について考える

4. 検証の方法

➤ 観察

対象を注意深く見て、その様子や変化等を記録すること

➤ 実験

目的をもって制御された条件下で、操作を行い、対象の様子や変化等を記録すること

➤ シミュレーション

観察や実験を実施することが困難な場合など、数理モデルを用いて計算することで、対象の様子や変化等を調べること

➤ 調査

実際の環境での生態や他の生物との関係など、実験室等で再現が難しいデータを取得すること
観察や実験を実施することが困難な場合など、既存の文献やデータ等を用いて調べること



個々の学習においては、適切な方法を選択し、具体的・詳細な検証方法を考え、実行する

5. 研究・社会とのつながり

➤ 理科と研究とのつながり

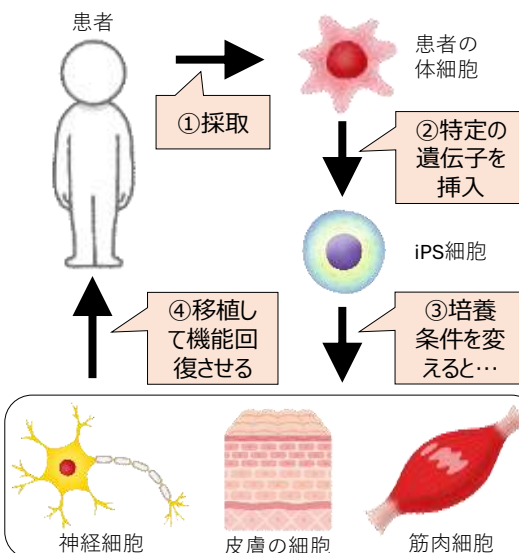
(例) **iPS細胞** (人工多能性幹細胞)

生物基礎

遺伝情報の発現をDNAの塩基配列の翻訳と関連付けて学習



ヒトの生体内では、一度分化した細胞が未分化な状態に戻ることはない。しかし、iPS細胞はそれを可能にした細胞である。



2012年、山中伸弥氏はノーベル生理学・医学賞を受賞



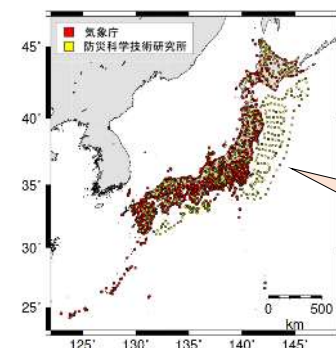
これを応用することで、再生医療や創薬研究、病態研究につながる！

➤ 理科と社会とのつながり

(例) **地震波と緊急地震速報**

地学基礎

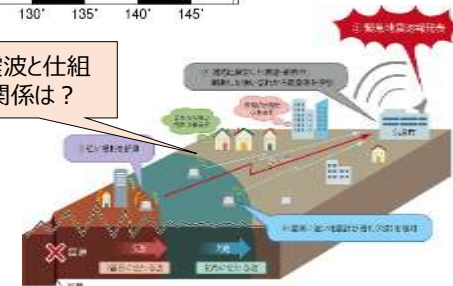
地震の発生の仕組みをプレートの運動と関連付けて学習



緊急地震速報に活用している観測点
(令和7年10月15日現在)

震度計の設置場所の意味は？

地震波と仕組みの関係は？



(引用) 気象庁 緊急地震速報のしくみ
<https://www.jma.go.jp/jma/kishou/now/jishin/eew/shikumi/shikumi.html>



緊急地震速報が発出されると・・・

- スマホが鳴り出す
- 電車が停止する等

(各論②) 「高次の資質・能力」等を活かした 単元計画づくりの参考イメージ (案)

【論点】

今回お示しする案について、加えるべき点や
修正すべき点はあるか。



資質・能力の構造化の状況を踏まえた更なる検討の方向性（案）

4. 今般の構造化を単元・授業づくりに活かすプロセスの可視化

- 「高次の資質・能力」を基にした今般の構造化・表形式化は、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」について学びの深まりを可視化するとともに、それらを一体的に育成する学習の在り方を示し、教師一人一人が「深い学び」を具現化しやすくすることを目指すものの。
- 一方で、整理・構造化された資質・能力について理解を深めることと、それらを活用して実際の単元・授業づくりに活かすこととの間には依然としてギャップがあるものと考えられる。「資質・能力」の深まりを捉えた後、それを実現する単元・授業をどのように構想し、実践に繋げていけばよいかを考えることは、特に経験の浅い教師にとっては、難しい場合もある。
- 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がていくことができるのか、各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を検討してはどうか。（補足イメージ参照）
- ※ このことに関わって、前回改訂時の中教審答申においては各教科等固有の「深い学び」を実現する学習過程を精緻に示す試みが行われたが、多くの要素が盛り込まれ、教科等によっては複雑で実現が難しいものとなったとの指摘もある。また今般、個別最適な学びの実現の観点も踏まえ、「個に応じた学習過程」の充実を目指すこととしている。これらを踏まえると、今回は単一の学習過程を整理するのではなく、子供一人一人が深い学びを実現するための専門職としての教師の多様な単元・授業づくりを支えるという視点から、上記のように、構造化・表形式化された学習指導要領の活用イメージとして、参考資料を示すことが適当ではないか。
- ※ その際、このイメージはあくまでも参考の一つとして示し、現場の実践を過度に縛るものにならないよう留意が必要。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と位置づけてはどうか。

【注】本文中のマーカ―は抜粋にあたり付したものの

「高次の資質・能力」等を活かした単元構想の参考イメージ（中学校・理科）



次は3年生の生物分野「遺伝の規則性と遺伝子」か。教科書をなぞるだけでは、子供達も学習内容を深く理解できないだろうし、資質・能力も身につけにくいだろうな。そもそもこの学習内容は本質的にどういう資質・能力を育てたいんだっけ？



まず、学習指導要領の記述を確認してみよう。

デジタル学習指導要領（イメージ）

目標

見方・考え方

高次の資質・能力
(統合的な理解) (総合的な発揮)

生物の殖え方、遺伝現象、生物の進化には特徴や規則性、関係性があり、生命の連続性があることを理解する。

科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。

知・技

思・判・表

学習を終えた後に目指したい学習の深まりの姿を確認できる。

他教科や前後の学習内容も確認できる。デジタル学習指導要領では解説の記述や評価規準例も見られる。



なるほど、生徒が最終的に「高次の資質・能力」を身に付けられるように、学習内容を組み立てるのか。科学的な探究の活動を通じて、遺伝の規則性や生命の連続性を理解できるようにしたい。デジタル学習指導要領では、学習指導要領解説の記述も確認できるからヒントになるし、前後の学習内容なども確認しておけば取り残される生徒も減りそうだ。



教科書の見開き2ページを毎コマ積み重ねるだけでは「科学的な探究」の活動にならないし、深い理解にも繋がらないから、うまくポイントを重点化して単元を組まないといけないな。育成したい「高次の資質・能力」や前後の学習内容や教科書の該当ページなどを踏まえて、この単元に充てられる授業時数は何時間になるだろうか。...



「遺伝の仕組み」と「遺伝のモデル実験」の学習内容に重点を置き、それぞれ2時間を充てよう。規則性・生命の連続性に関する学びの本質がつかみやすいように、単元の最初と最後に、ガイダンスと振り返り時間を設定しよう。

科学的に探究する時間を確保したいし、「遺伝の仕組み」では、科学史としての「メンデルの交配実験」の扱いは軽くしよう。

特に、遺伝の仕組みの本質的な理解を促すために、4、5時に、「遺伝のモデル実験」を設定しよう。

第4時の実験では、「各自の実験結果の考察」を重点として、第5時の実験では、「実験値と理論値を比較して考える新たな実験計画の立案」を重点として、実施しよう。

ここまでで「遺伝の仕組み」が理解できるので、最後に、遺伝を担うものを理解するために、「遺伝子の本体」について、1時間指導しよう。

これで、本単元での学習内容の順番が決まった。これから、本単元に充てる授業時数は合計で7時間になるな。



学習内容や学習の順番が決まったので、評価計画を立てるか。身につけさせたい資質・能力をきちんと見とれる評価にしたいな。



最初に、この単元で身につけさせたい資質・能力の発揮を見取り、その水準を判断できる評価課題を考えて、それぞれの授業では、...

知・技は、規則性・生命の連続性に関する本質的な理解をペーパーテストで見取るのは難しそうだな。今回は、実験記録の記述分析で見取ってみようか。

思・判・表は、科学的な探究の過程で身につけた資質・能力を見取って、評価しよう。

デジタル学習指導要領を使えば、評価規準例も一括で見られるのが便利だな！

「高次の資質・能力」等を活かした単元構想の参考イメージ（中学校・理科）

単元構想のイメージ

1. 単元名：遺伝の規則性と遺伝子

2. 教科の見方・考え方

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

3. 分野・区分の高次の資質・能力

統合的な理解	総合的な発揮
生物の殖え方、遺伝現象、生物の進化には特徴や規則性、関係性があり、生命の連続性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。

4. 学びに向かう力・人間性等の「見取る姿（仮称）」

自然の事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとして

いる

- 自然の事物・現象に興味・関心をもって、課題の解決に挑戦しようとしている
- 探究の過程を通して、多様な他者と対話・協働しようとしている
- 主体的に粘り強く試行錯誤しながら探究の過程を進めようとしている

5. 単元の目標・評価規準

目標（評価規準）	知識・技能	思考・判断・表現
	遺伝の規則性と遺伝子に関する事物・現象の特徴に着目しながら、遺伝の規則性と遺伝子についての基本的な概念や原理・法則などを理解しているとともに、・・・	遺伝の規則性と遺伝子について、観察、実験などを行い、その結果や資料を分析して解釈し、遺伝現象についての特徴や規則性を見いだして表現しているとともに、・・・

6. 評価課題

「2色のトウモロコシの種子の色の遺伝」について、その仕組みを説明しなさい。

7. 指導と評価の計画

時間	学習活動	重点	記録	備考
1	●単元のガイダンス ●既習事項や既存の知識のイメージマップでの整理	知		※ガイダンスでは、 ・学習の流れと学習方法 ・前後の学習内容とのつながりを指導する。 ※イメージマップでの整理は、7時間目の学習の振り返りのために行う。
2 3	●遺伝の仕組み ・メンデルの交配実験 ・有性生殖と顕性の法則 ・減数分裂と分離の法則	知		※遺伝の法則については、生命現象と関連付けて理解させる。
4 5	●遺伝のモデル実験 ・実験操作の意味 ・実験結果の考察	知 思	○ ○	※観点別学習評価は、 ・操作の意味を理解しているか ・実験結果と理論値を比較して結果の妥当性や改善方法を考察しているかを記述分析で評価する。
6	●遺伝子の本体 ・染色体、DNA、遺伝子の関係	知		
7	●学習の振り返り ・学習内容のイメージマップでの再整理 ●評価課題	思 知 思	 ○ ○	※評価課題で、資質・能力の発揮の水準を確認する。

身につけさせたい資質・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・能力を身につけ、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】

身につけさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックの方法を考える
【形成的評価の計画的な実施】



このように、学習指導要領を基にして構想することができるんだね。

議題 1

議題 2



今日は、5年生の地学分野「流れる水の働きと土地の変化」の6時間目の授業だな。単元の指導と評価は構想したけど、「高次の資質・能力」を意識して主体的・対話的で深い学びを実現するには、6時間目の学習ではどのように授業づくりすればよいのかな？

単元：流れる水の働きと土地の変化（第5学年）

高次の資質・能力

区分	地球の内部と地表面の変動	
高次の 資質・ 能力	統合的な理解	総合的な発揮
	流水の働きや火山、地震などによって、地表が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。

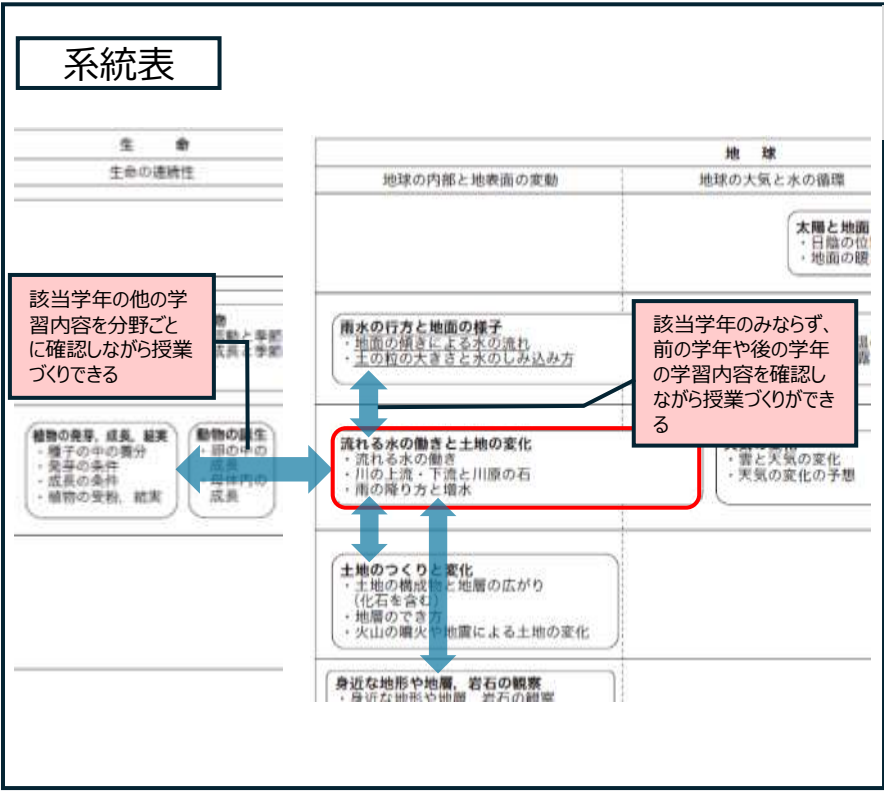
指導と評価の計画

時間	学習活動	重点	記録	備考
1	● 流れる水の働き ・ 課題の設定 ・ 仮説の設定 ・ 検証計画の立案	知		※既習の「雨水の行方と地面の様子」について想起できるようにし、流れる水の働きについて学習していくことを確認する。
2		思		
<省略>				
6	● 雨の降り方と増水 ・ 課題の設定 ・ 仮説の設定、検証計画の立案	思	○	※観点別学習評価は、 ・ 実験結果を適切に記録しているか。 を記録分析で評価する。 ・ 仮説を基に、検証計画を立案しているか を記述分析で評価する。
7	・ 観察・実験の実施 ・ 結果の処理 ・ 考察、結論の導出 ・ 探究の振り返り	知	○	
8	● 学習の振り返り ・ ・ 探究の過程 ● 評価課題	知 思	○ ○	※高次の資質・能力を踏まえた評価課題で、資質・能力の深まりを確認する。 ※観点別学習評価は、 ・ この単元で習得した知識について理解しているか ・ 前時までに学習したことを評価課題の解決に生かそうとしているかを記述分析で評価する



初めに、「統合的な理解」と「総合的な発揮」について考えるために、「系統表」から学習内容のつながりを確認しよう。

デジタル学習指導要領の「系統表」（イメージ）



「系統表」の「流れる水の働きと土地の変化」から、縦に学習内容を確認すると、知識及び技能の「統合的な理解」を意識した授業づくりができるな。
また、横に確認すると、思考力、判断力、表現力等の「総合的な発揮」を意識した授業づくりができるよ。

構造化・表形式化した学習指導要領を活かした授業づくりの参考イメージ（小学校・理科）

今回初めて
お示しするもの

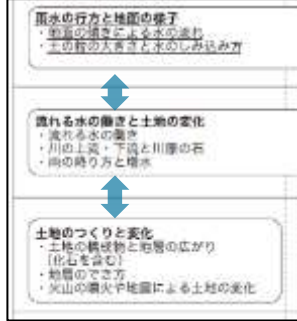


「高次の資質・能力」に照らすと、この単元の学習を通して、
「統合的な理解」：流水の働きによって、地表が変化することの理解
「統合的な発揮」：科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現すること
に到達できるようにする必要があるから、6 時間目の学習活動は・・・



○自然の事物・現象との関わりと課題を見いだす場面

初めに、4年「雨水の行方と地面の様子」で、雨水の流れ方や地面の様子を学習しているので、雨水で地面の様子が変わったのかを再度確認できるようにしよう。
その上で、学校の近くの川が増水したときの様子の写真から、水の量が増えたときの流れる水の働きについての課題を設定することができるようにすればよいね。



○仮説を設定する場面

「雨水の行方と地面の様子」を既習の内容として、関係付けて考えられるようにするとともに、生活経験として川の様子で気付いていることも意見として共有できるようにしよう。

○検証計画を立案する場面

2時間目の流れる水の働きについて調べたときの検証計画を活かせるな。
また、水の量を増やすので、条件制御については、既習の内容の「植物の発芽、成長、結実」の実験を想起できるようにしよう。



○次の時間に向けて

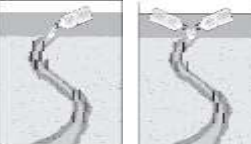
7時間目には、実験を実施するので、仮説から児童が結果を見通すことができるようにしよう。



このように、構造化・表形式化した学習指導要領を授業づくりに活かすことができるのだな。

本時【6 時間目】の展開例

本時の目標 流れる水の働きについて、仮説を基に、検証計画を立案し、表現することができる。

時間	学習活動	備考
6	【自然の事物・現象との関わりと課題を見いだす場面】 ○「普段の様子」の川」と「水の量が増した川」の写真 を2つ並べて掲示し、気付いたことを話し合う  普段の様子  水の量が増した川 【課題を見いだす場面】 ○気付いたことから課題を見だし、表現する 課題 水の量が増えたときに、流れる水の働きはどのように変わるのだろうか 【仮説を設定する場面】 ○課題に対する仮説を設定し、表現する 【検証計画を立案する場面】 ○仮説を基に、検証計画を立案し、表現する  既習の実験の方法  本時の実験の方法 【本時を振り返る場面】 ○検証計画を立案し、表現できたかどうかを振り返る	4年「雨水の行方と地面の様子」から、雨の量が増えたときの運動場の様子についても想起できるようにする  雨の量が増えたときの運動場の様子 本単元1時間目の課題「流れる水にはどのような働きがあるのだろうか」を想起できるようにする。 本単元1時間目の仮説、3時間目の結論から、「浸食」「運搬」「堆積」といった流れる水の働きで仮説を設定できるようにする。 また、4年「雨水の行方と地面の様子」を既習の内容として確認する。 本単元2時間目の検証計画を活かすことができることや、条件を制御して実験を行った「植物の発芽、成長、結実」の実験を想起できるようにして、条件制御について確認する。   発芽に日光が必要かどうかを確かめた実験の様子

議題
1

議題
2



議題 2 その他の論点・検討事項について



1. 教育課程企画特別部会の議論を踏まえた検討事項

1. 理科を通じて育成する資質・能力のあり方・示し方

- 「学びに向かう力・人間性等」や「見方・考え方」の新しい整理を踏まえた目標の示し方[第2・3回]
- 中核的な概念等に基づく内容の一層の構造化[第2・3回]や、その過程における必要に応じた精選のあり方
- 理科の特質を踏まえた、表形式を活用した目標・内容の分かりやすい示し方[第2・3回]

2. 理科の指導と評価の改善・充実のあり方

- デジタル学習基盤の活用や情報活用能力の育成強化を前提とした[第4回]、理科における「主体的・対話的で深い学び」の一層の充実を図るための方策
- 資質・能力の育成のために効果的かつ過度な負担が生じにくい理科の評価のあり方

3. 誰一人取り残さず資質・能力を育成する柔軟な教育課程のあり方

- 義務教育における調整授業時数制度や、高等学校における科目の柔軟な組み替えを可能とする仕組み[第4・5回]を前提とした場合に、考えられる教育課程・学習指導の工夫のあり方
- 教育課程の柔軟化に伴って生じる課題とそれを防ぐための運用のあり方[第2・3回]

2. 理科に関する課題を踏まえた固有の検討事項

1. 学習内容の系統性・一貫性に関する課題

- 児童生徒が学習内容同士の繋がりを意識できるよう、また、高校卒業時に理科的な概念が体得できるよう、学習内容の構造化とあわせて、小中高校を通貫した系統性確保という観点から、区分や名称、学習内容や用語等を見直し・再整理してはどうか。[第2・3回]

【小中高で差異が見られる例】

・区分や名称

(現行) 中学校「第1分野」、「第2分野」

(現行)「エネルギー」領域、「粒子」領域、「生命」領域、「地球」領域

・学習内容 (現行) 小学校においては分野横断的な内容は無し

・用語(現行)小:「問題」「問題解決」、中・高:「課題」「課題解決」

本議題での検討事項

2. 観察・実験等、科学的な探究に関する課題

- 基礎的な科学的知識の定着を図りつつ、観察・実験等や科学的な探究活動を通して、科学的に課題解決をする経験や体験を一層充実してはどうか。[第4・6・7回]
- 学習に対する興味・関心の漸減等の課題を踏まえ、小学校段階から、身の回りのことや日常生活、自然や社会の課題について、科目・分野横断的に探究する活動を充実してはどうか。[第4・6・7回]

3. 1～2を実現する上での環境整備等に関する課題

- 観察・実験や科学的な探究学習を一層充実するとともに基礎的な概念の習得に資するため、必要となる器具や機器の整備・更新、デジタルデバイス・教材の活用を一層推進すべきではないか。[第4・6・7回]

4. 高等学校・理数科に関する課題【同、算数・数学WG】

- 探究的な学習の対象とする事象等を理科・数学的なものに偏重せず、文理横断・文理融合（STEAM）的な課題も対象とすることについてどう考えるか。[第6・7回]

5. 高等教育段階との接続に関する課題

- 15歳段階で理数リテラシーが世界トップクラスであるにもかかわらず、高校教育修了後の進路としても理工系が選択されない問題について、どのような改善方策が考えられるか。[第5回]
- 児童生徒・保護者・教師のアンコンシャスバイアスにも起因する、理工系進学における男女間の格差解消に向けてどのような対応が考えられるか。[第5回]

- 高等学校の共通教科「理数科」については、算数・数学WGとの合同開催等により、集中的な検討が必要。[第6・7回]

検討事項①

学習内容の見直し・精選等について

【論点】

今回お示しする案について、加えるべき点や修正すべき点はあるか。

3. 「高次の資質・能力」を踏まえた個別の資質・能力の精査

- 総則・評価特別部会においては、「高次の資質・能力」の全体を暫定的に整理した後、それらを基に各教科等WGにおいて個別の資質・能力の検討を行う際の方向性として以下を示した。（【資料1】P7）

「各教科等WGにおいて、整理した「高次の資質・能力」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・能力の整理を検討する。その際、表形式での示し方、「高次の資質・能力」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」

- 今後、上記の方向性に加え、下記の留意点も踏まえつつ、各教科等WGで個別の資質・能力の整理と必要に応じた精選の検討を進めてはどうか
 - ✓ 暫定的に現行学習指導要領の内容に基づき、高次の資質能力を整理してきたWGもあることから、今後の検討にあたっては、現行の指導内容が全て等しく重要であると安易に判断しないように留意する必要
 - ✓ 個別の資質・能力を検討していく中で「高次の資質・能力」の在り方についても往還しながら更に改善を図っていく必要

6. 趣旨を実現するための教科書の在り方の更なる検討

- 企画特別部会の論点整理においては、今般の構造化の趣旨を踏まえて教科書の内容は「統合的な理解」「総合的な発揮」をつかみ取りやすくなるものに精選していくとともに、その分量の在り方に関しては、調整授業時数制度の下で、調整後の時数で十分に指導可能なものとなるよう検討すべきとの方針を示している。
- 一方で、教科書会社からは、そうした「高次の資質・能力」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、総則・評価特別部会においては、各教科等WGにおいて「高次の資質・能力をつか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を行う」方針が示されているところ。（【資料1】P7）
- これらの方針を踏まえつつ、各教科等WGにおいては、
 - 3. に示す個別の資質・能力の整理と必要に応じた精選の検討を着実に進めていくとともに、
 - 「高次の資質・能力」をつかみ取りやすい単元・授業づくりに資する観点から、現在の教科書のこういった内容を精選対象とすることが考えられるか、またこ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用図書の編纂の参考となるよう検討を進めることとしてはどうか。
- 中央教育審議会におけるこれらの検討状況も踏まえつつ、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の授業時数でも、教科用図書の内容を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、検定調査審議会において具体的に検討することとしてはどうか。

➤ 高次の資質・能力を踏まえた学習内容の見直し・精選等

- ・ 「統合的な理解」「総合的な発揮」の形成に必要不可欠な「知識及び技能」「思考、判断、表現力等」を中心に排列することとし、必ずしも不可欠とはいえない内容については精選してはどうか。
- ・ 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してはどうか。
- ・ 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ってはどうか。
- ・ 以上のことを踏まえ、次期学習指導要領とその解説を作成することとしてはどうか。

※見直し・精選等にあたっては、児童生徒の発達の段階を踏まえる必要がある。

【検討例】 小学校・第3学年の「風とゴム」の力の働きを「ゴム」の力の働きに見直し

（考え方）物理分野の統合的な理解「力には種類があること、力が働くと運動が変化することを理解する。」に照らせば、必ずしも本単元で“風”と“ゴム”の両方を扱うことが不可欠とは言えないことから、実験において作用点が明確でより定量的な操作が容易である“ゴム”を選択。（※ 指導に当たって風を扱うことを妨げるものではない。）

なお、第3学年で「磁石の力」についても学ぶことから、これらを学ぶことにより「力」についての統合的な理解を図る。

➤ 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。（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。）

【検討例】

- ・ 観察・実験のやり方について、教師が適切に選択しやすい構成とする（観察・実験の安易な削減につながらないよう留意）
- ・ 帰納的指導法と演繹的指導法を効果的に組み合わせやすい構成とする
- ・ 同一の概念の獲得に当たり多数の個別事実・用語・現象例が並列的に掲載されている箇所については例示を精選する等

※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、高次の資質・能力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グラディエーションが分かるよう、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のではないかと。

【参考】学習指導要領の構造化・柔軟な教育課程を契機とした教科書等の改善

① 学習指導要領の構造化

- 生成AIが飛躍的に発展する中、個別の知識の集積にとどまらない概念としての習得や深い意味理解を促し、学ぶ意味、社会やキャリアとのつながりを意識した指導が一層重要
- そのため、学習指導要領において、各教科等の本質的理解（中核的な概念等）の獲得に重点を置き、学校段階や教科等の特性を踏まえつつ、そのために必要な学習内容を検討したり、必要に応じた精選の上で構造化

※精選：多くの中から良いものをよりすぐること

現在

知・技
思・判・表
知・技
思・判・表

内容事項を順に列記

改善の方向性

中核的な概念の深い理解（仮）	複雑な課題の解決（仮）
知・技	思・判・表
知・技	思・判・表

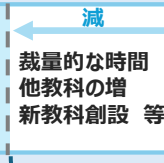
中核的な概念等を基に構造化

② 標準授業時数の弾力化

- 調整授業時数制度により、各教科の標準授業時数を減じて生み出した授業時数を、他教科等や「裁量的な時間」等への充当を可能とすることを検討

※上限は現在の時数特例では1割、今後、拡大の適否を検討

各教科の時数



多様性を包摂し、教育の質を高める「余白」

中核的な概念等を
掴みやすい方向で改善

裁量の余地を増やす方向で改善
(各教科の標準を下回る時数で指導可能に)

③ 教科書の重点化・内容の精選

現在の在り方

教科書

- 学習に必要な情報の大半を網羅
- 多数の用語・キーワード等の豊富な事実に知識やその確認問題
- 教科書の指導で授業が完結（→依然として教科書「を」教える実態も）

その他

- 補足的に活用

改善の方向性

- 中核的な概念等の獲得に資する内容に重点化・内容を精選
- 教科書「を」教えるから、教科書「で」教えるへ



探究学習や裁量的な時間の余白創出

- 児童生徒の関心等に応じた多様な教材活用
- 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

教師用指導書は、精選された教科書の分量や裁量の余地を踏まえつつ、多様な授業アイデアや教材活用の可能性を盛り込む方向で改善を要請する方向

改善の実効性確保

「教科書を全て教えなければならない」という網羅主義を脱して、学習指導や教科書の改善を実効性あるものとするとともに、教育課程の実施に伴う教師・生徒の負担を軽減するためには、高校入試の改善を一層進めていくことが必要。（第七章（2）参照）

④ 入試

検討事項② 学習評価について

(令和8年3月30日総則・評価特別部会（第7回）を踏まえた検討)

【論点】

総則・評価特別部会における全体的な検討に加え、
理科固有の観点から、検討すべき内容はあるか。
(観察・実験の評価等)

「学びに向かう力・人間性等」の特質に応じた新たな観点別評価

令和 8 年 3 月 3 0 日
総 則 ・ 評 価 特 別 部 会
資 料 1 - 2 (抜 粋)

【論点整理で示した改善の狙い】

論点整理では、以下のような改善を意図した「学びに向かう力・人間性等」（以下「学びに向かう力」）の評価の改善が提言された。

- ◆ 形式的かつ過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さを成長を肯定的に評価できるよう、実質化を図る
- ◆ 「思考・判断・表現」の過程で一体的に見取ることとし、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

具体的には、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」（以下「思・判・表」）は従前同様に目標に準拠した観点別評価・評価を行うこととしつつ、「学びに向かう力」については「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、各教科等における「思考・判断・表現」の観点別評価への「○」の付記を組み合わせる評価方法を導入することとし、「学びに向かう力」という資質・能力の特質に合わせた評価方法への改善を目指すこととした。

【更なる検討課題と方向性】

①「学びに向かう力」の評価における「○」の付記の具体的な運用方法

（方向性）各教科等ごとに示す「見取る姿（仮称）」（※1）をできるだけ長い期間を通じ、全体として「継続的な発揮」を見取る

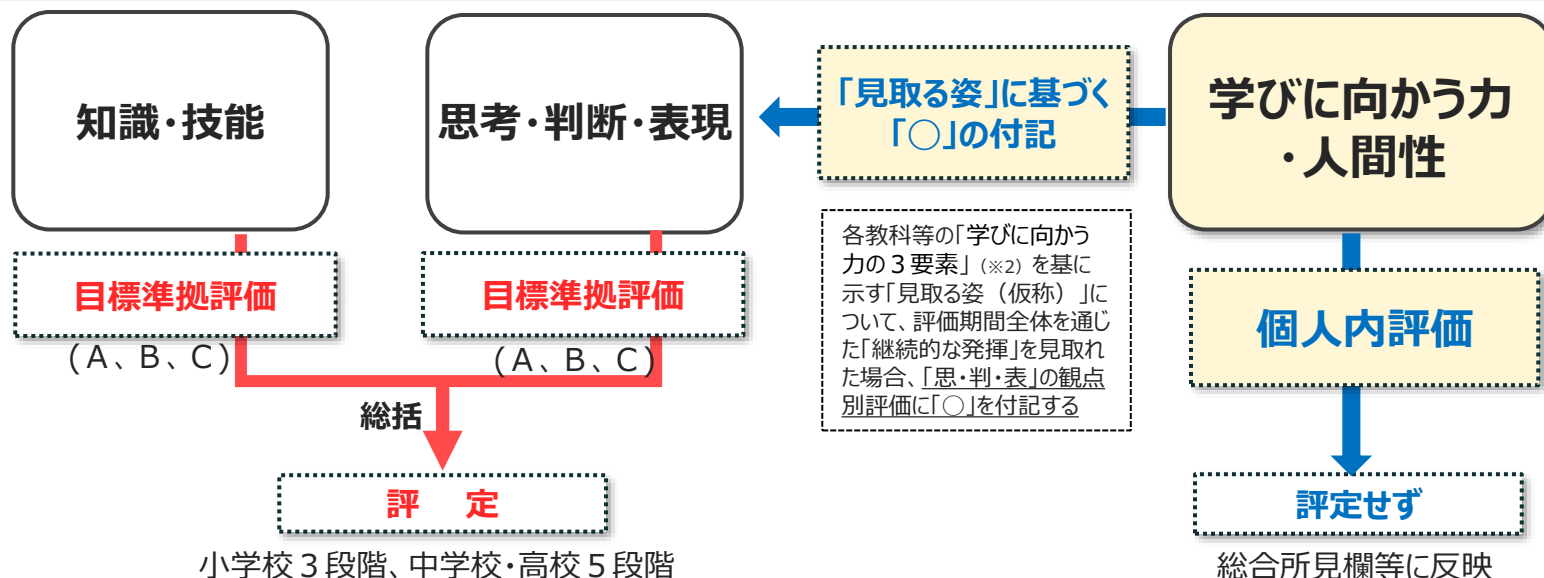
「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評価にも影響

②「高次の資質・能力」の関係性の整理

（方向性）「高次の資質・能力」は直接の評価対象とはせず、教師が単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題のデザインに活用するなど、指導や評価の改善に活用

③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

（方向性）新たな学習評価の仕組みを学習・授業の改善に結びつけていくことができるよう、学習評価の手順をシンプルに再整理し、「文書作成」のプロセスとしてではなく、指導と評価の「構想」のプロセスとして示す



(※1) 国において示し、各学校がそのまま活用可能なものとする前提で検討

(※2) 「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」

「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

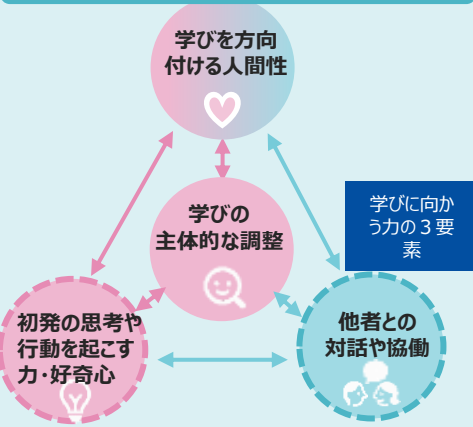
令和 8 年 3 月 3 0 日
総 則 ・ 評 価 特 別 部 会
資 料 1 - 2 (抜 粋)

1 授業改善



「見取る姿(仮称)」を
思考・判断・表現の過
程の中で見取れるよう
に授業改善

「学びに向かう力・人間性等の要素」



「学びに向かう力・人間性等」の目標

(中学校数学の例)

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

「見取る姿(仮称)」

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

(中学校数学の例)

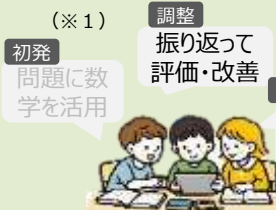
- ・ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
- ・ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
- ・ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

2 見取る



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

単元A



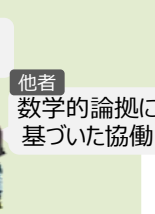
単元B



単元C



単元D



評価期間における思考・判断・表現の過程

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

3 評価の総括

観点別評価・評定の指導要録記載イメージ

知識・技能	A
思考・判断・表現	B
学びに向かう力	○
評定	4 or 5

総括

一体的な勘案の結果として、評定を4とするか5とするか総合的な判断

(※ 2) 「学びに向かう力」については、学習評価の実施に際しては「思・判・表」の過程で見取るため要録上は「思・判・表」の欄と一体的に記載するが、育成する資質・能力の柱として「思・判・表」の一部となっただけではないことに留意

(※ 3) 観点別評価欄とは別に、総合所見欄において「学びに向かう力」全体の育成状況について個人内評価を記載することとなる

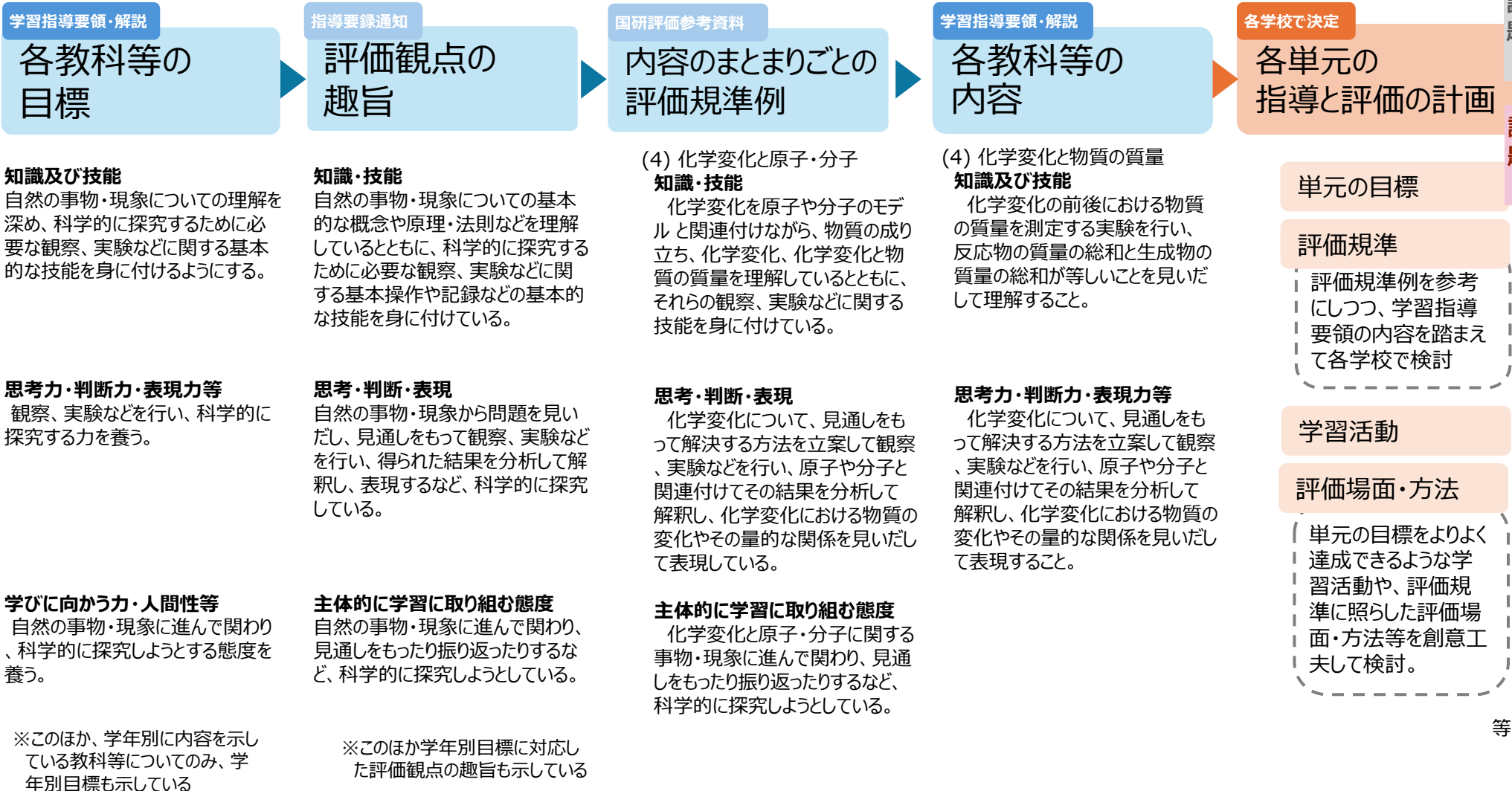
各学校の学習評価を支える構造について(現行)

※例は中学校理科

議題1

議題2

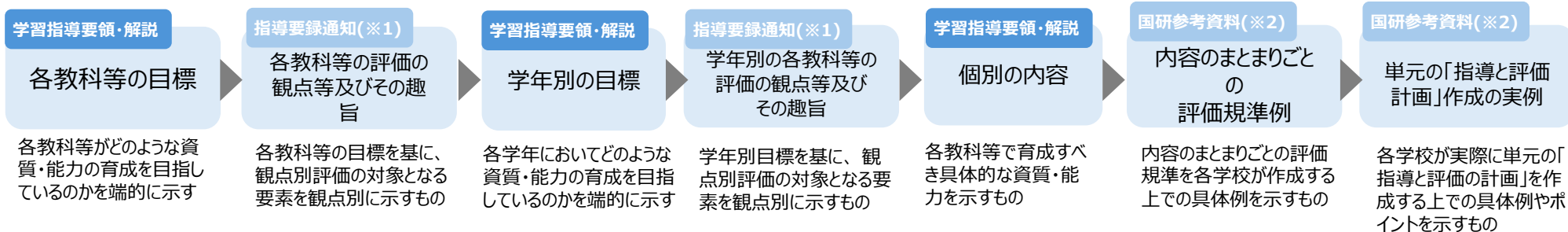
等



評価参考資料に示している学習評価の大まかな流れと課題

令和8年3月30日
総則・評価特別部会
資料1-2(抜粋)

国が定める基準・参考資料



確認



参照すべきものが多く、プロセスが複雑

プロセスが文書作業ベースで、指導との関連を見出しにくい

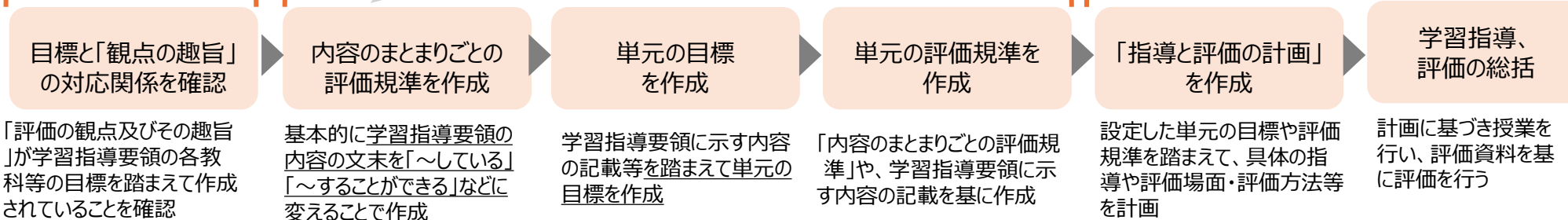
基に作成

指導要領から転記するものが多く、教師が専門性を発揮するポイントが見えづらい

ICTや生成AIの利用等が前提となっていない

総括的評価のプロセスは具体的だが形成的評価の記載が薄い

参照・活用



各学校で行う学習評価の手順例

※各教科等によって若干の違いあり

- (※1) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）
別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学校部並びに中学校及び特別支援学校中学部）
別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）
- (※2) 国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（小学校編・中学校編）
指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

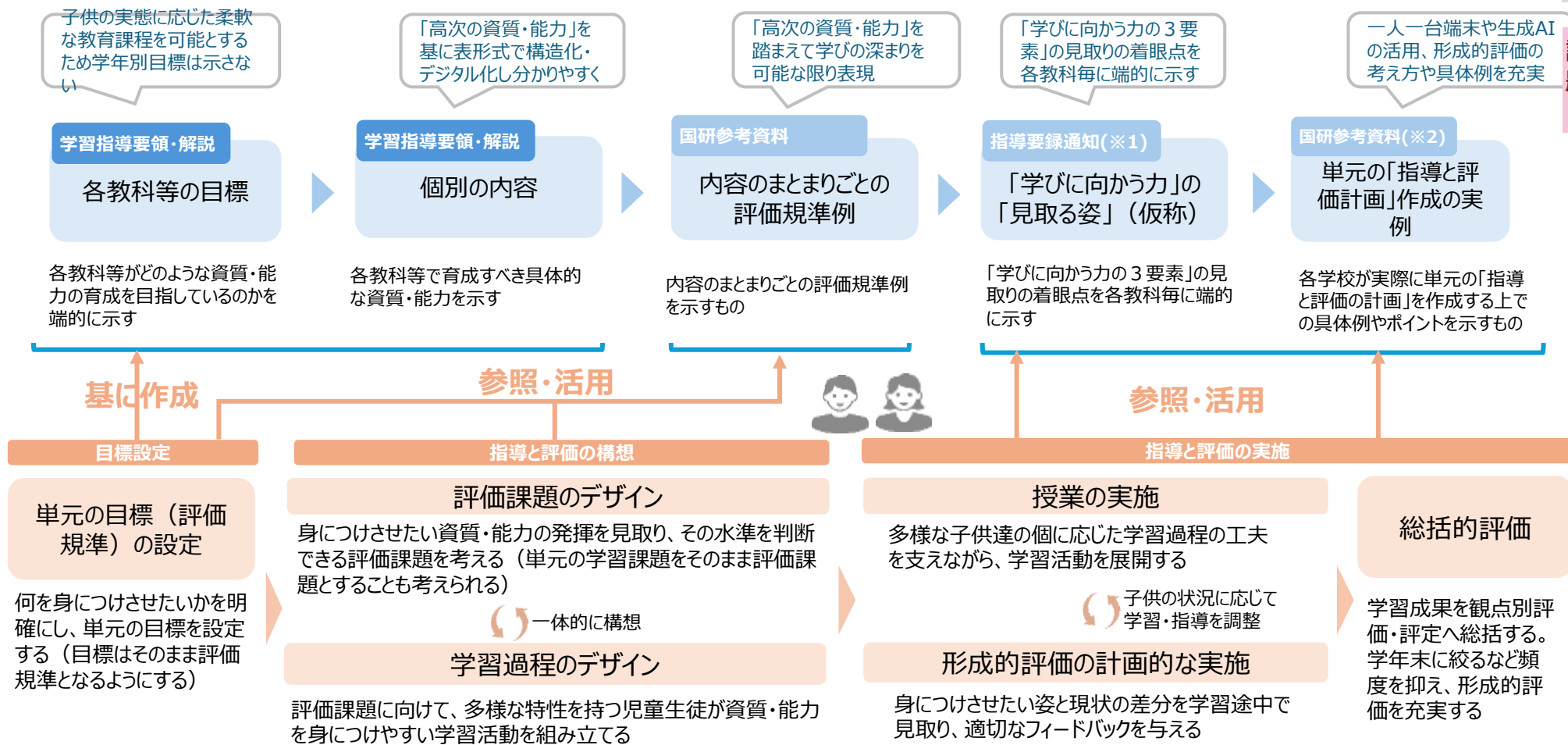
資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

令和8年3月30日
総則・評価特別部会
資料1-2（抜粋）

議題
1

議題
2

国が定める基準・参考資料



各学校で行う学習評価の手順例

検討事項③

柔軟な教育課程の編成・実施について

(小・中) 調整授業時数制度

(高) 単位制の柔軟化等

【論点】

総則・評価特別部会における全体的な検討に加え、
理科固有の観点から、検討すべき内容はあるか。

調整授業時数制度に関し検討が必要な事項の全体像

令和8年1月19日
総則・評価特別部会
資料1（抜粋）

調整授業時数制度の 具体的な在り方

1 調整が可能な教科等（標準を下回って時数を設定可能な教科等）をどのように考えるか

2 調整が可能な時数の上限（標準を下回って時数を設定可能な幅）をどのように考えるか

教科B

教科C

調整授業時数

調整授業時数

①既存教科等に乗せ

②教科新設

※教科BとCの内容を扱う必要無し

③「裁量的な時間」に充当

調整授業時数

教科A

新教科

（学校が必要に応じて設定）

（ア）児童生徒の
資質・能力の育成に
特に資する教育活動
（学習枠）

（イ）教師の
組織的な
研究・研修等
（研究・研修等枠）

上限の設定

上限の設定

既存教科等の上乗せ、教科の新設等について、「裁量的な時間」と区別しつつ、時数の上限の設定をどのように考えるか

4

上限の設定

「裁量的な時間」の「学習枠」、「研究・研修等枠」のそれぞれについて、要件・時数の上限・類型をどのように設定するか

3

現行の教育課程特例校制度で 認められる特例

教科D

教科E

既存教科の内容の組み替え

※教科DとEの内容を扱う教科を新設

教科DE'

調整授業時数制度を導入する際、現在の教育課程特例校制度の扱いをどうするか

※授業時数特例校制度により可能な措置は、左記の調整授業時数制度の範囲内であることから、同制度に統合する方向

5

これらの仕組みの不適切な運用を防ぎ、国・都道府県・市町村と各学校が必要に応じて改善を図り、質を確保する仕組みをどのように設けるか

6

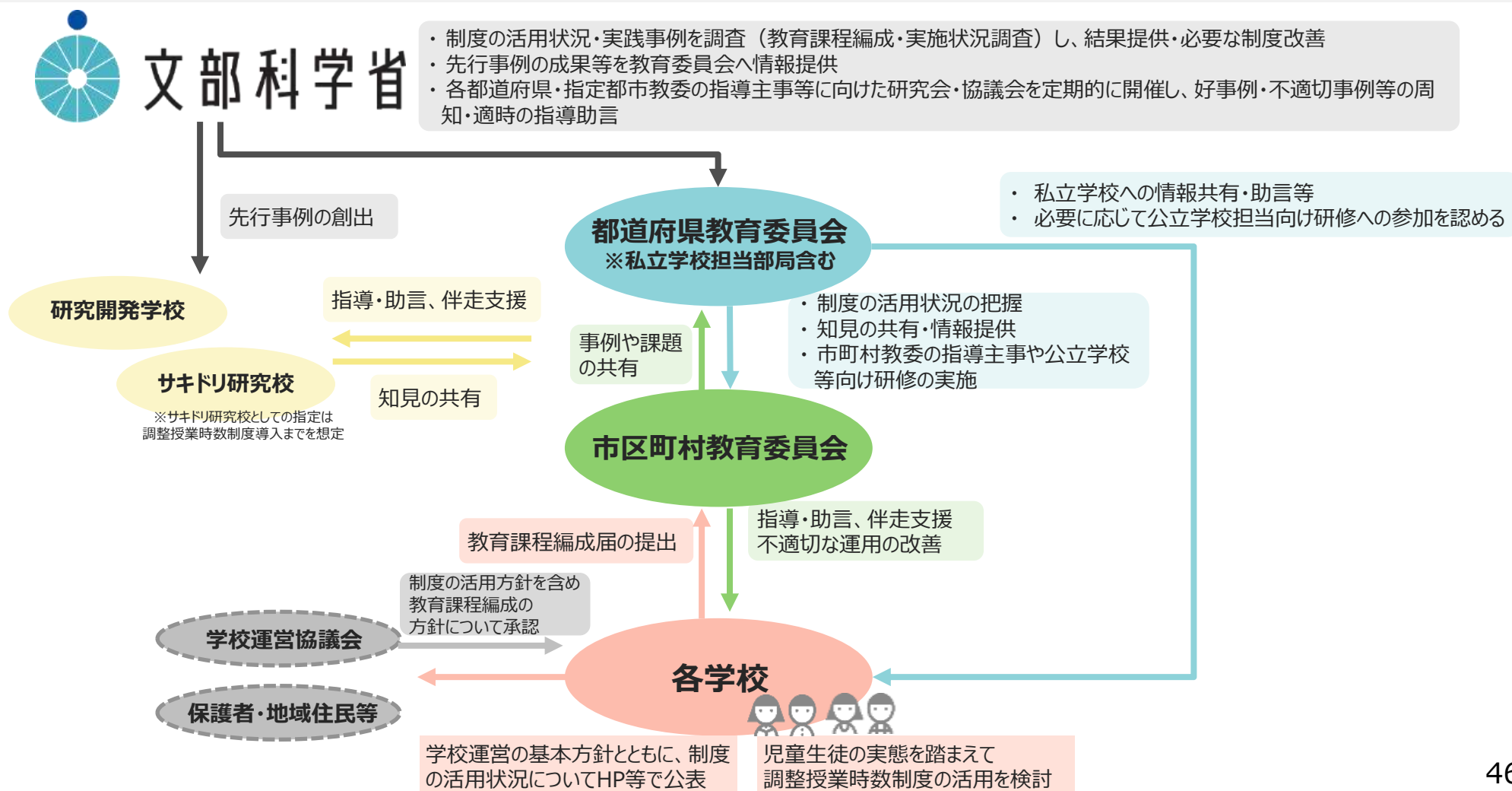
議題1

議題2

調整授業時数制度に係る質確保のための仕組みの全体像

令和8年1月19日
総則・評価特別部会
資料1（抜粋）

- 調整授業時数制度については、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するものであるが、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教科等ではない「裁量的な時間」にも充てることを可能と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り組みとなるようにすることが必要。
- このため、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・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とともに、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ことが必要。



議題1

議題2

調整授業時数制度の仕組みの方向性（イメージ）

令和8年1月19日
総則・評価特別部会
資料1（抜粋）

1

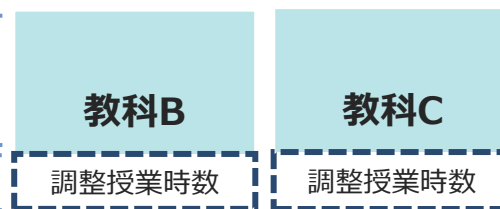
- 標準授業時数が35コマ以下の教科等は調整が可能な教科等（標準を下回って時数を設定してよい教科等）の対象外
- 「総合的な学習の時間」も調整の対象
- 調整後の時数は35コマ以上とする

2

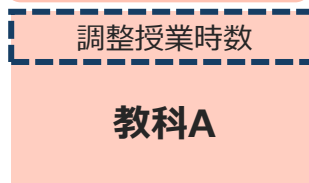
標準を下回って設定可能な時数幅の上限は、時数調整対象の教科等の1割以上で検討

調整後も
最低
35コマ確保

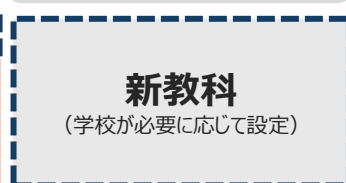
1割以上
の方向



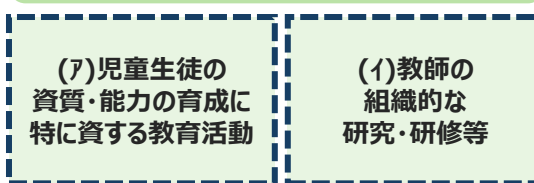
①既存教科等へ
上乗せ



②教科の新設
※教科B・Cと異なる内容を扱う



③「裁量的な時間」に充当



生み出した調整授業時数の全体から、③「裁量的な時間」に活用する時間を除いた時数で実施可能

年間を通じて計画的に実施しうる上限を設定

年間を通じて複数の取組を計画的に実施しうる上限を設定

既存教科等への上乗せ

要件

なし

上限

調整授業時数の中で活用可能な時数の上限を設定せず、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で実施可能

新設教科

要件

裁量的な時間（学習枠）の要件に加え、新設教科の目標、育成する資質・能力、学習評価の方法が体系的・系統的に整理されていること等の要件を設定

4

学習枠

要件

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等の要件を設定

類型

- ①個に応じた学習過程の充実に資する取組
- ②学習の素地を高める取組
- 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
- ④その他地域等の特色を生かした取組

上限

年間を通じて複数の類型に属する取組を実施することも想定し、適切な上限を検討

研究・研修等枠

要件

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等の要件を設定

類型

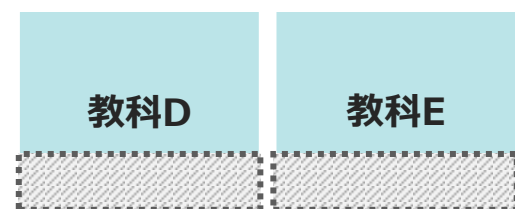
- ①質の高い授業を効果的に実施するための教材研究・授業研究
- ②教師の資質・能力の向上を図るための学校・教育委員会が企画する研修
- ③児童生徒理解の向上など、学習・指導上の課題解決に資する情報共有・協議
- ④学校と地域の連携体制の確保

上限

「学習枠」の上限の内数として設定。年間を通じて計画的に実施することも想定し、適切な上限を検討

3

現行の教育課程特例校で認められる特例



既存教科の内容の組み替え
※教科DとEの内容を扱う



現在の授業時数特例校・教育課程特例校制度は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る

5

議題
1

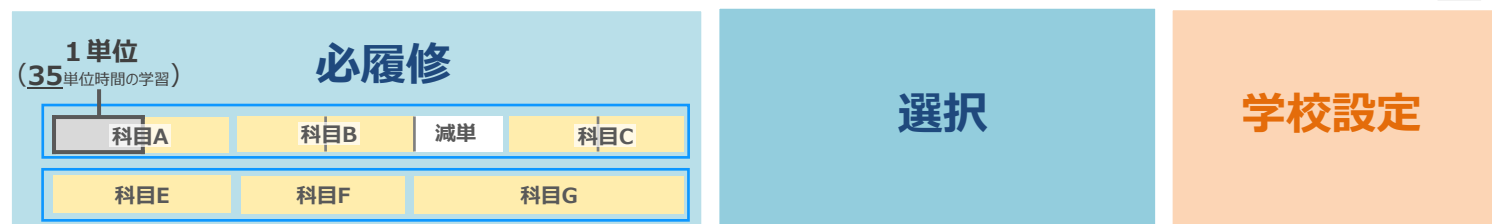
議題
2

高等学校の教育課程の柔軟化の仕組みの方向性（イメージ）

令和8年2月19日
総則・評価特別部会
資料2（抜粋）

（週当たり授業コマ数）

1 2 3 ... 28 29 30 コマ



2

1単位の計算

50分×17コマで
1単位を標準
（新しい算定による単位を便宜的に「**新単位**」という）

1

柔軟な組み替えを可能に

- 「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」し、科目の柔軟な組み替えを可能に

（具体例）

- 理科の基礎系科目を統合
- 国語科と探究を組み合わせ
- 数学Ⅰと学び直しの学校設定科目を組み合わせ 等

組み替えの要件のポイント

- ①元の教科・科目の目標の趣旨を損なわない
- ②教育課程全体として、組み替え前と同様の成果が期待される
- ③カリキュラム・ポリシーとの関連で、変更の趣旨・内容を公表し、生徒・保護者等に説明する

科目の内容の取扱い

- 従前同様、生徒の実態を踏まえ特に必要の場合は「**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
- その上で、「**発展的・探究的な事項**」に重点を置いた選択的な取り扱いも可能とする

5

学校設定教科・科目の単位数の上限

卒業単位に含められる学校設定科目の単位数上限について
普通科 ⇒ 28単位
その他普通教育を主とする学科⇒36単位に増加させることの適否を検討

週当たり授業時数

標準を示さない
（現在週当たり30コマが標準）



免除・振替

週当たり授業時数の標準は示さない

コマ

3

減単の考え方

- 「一定の限度の下で減単可」という考え方が基本
- 現在減単できない標準が**2単位の必修科目**についても、**1新単位の範囲内で減単を認める**
- 各必修「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**
（公共、芸術（音楽Ⅰor美術Ⅰor工芸Ⅰor書道Ⅰ）、情報Ⅰ、家庭基礎）

4

科目の履修免除の要件のポイント

- ①社会的信頼性が確立した外部試験により、**免除科目の知識・技能の習得が概ね判断可能**
- ②振替科目等の履修により、免除科目の資質・能力を**発展的に育成可能で、総合的な代替性**がある
- ③**生徒の実態・希望**を踏まえ、**資質・能力の育成に大きく上回る成果が期待**できる

履修免除の対象科目

- 外国語・数学**を対象に**制度運用**を開始していくことを念頭に検討
- 具体的な外部試験の種類や、履修免除に必要な級の水準等については、外国語WG及び算数・数学WGにおいて議論

6

必要な改善

・質確保のための仕組み

これらの仕組みの**不適切な運用を防ぎ**、国・都道府県等・各学校が必要に応じて**改善を図り、質を確保**できるよう**それぞれの役割を整理**（補足イメージ②参照）

議題1

議題2

高等学校・理科の科目について③

令和8年2月10日
理 科 W G
資 料 1

3. 科目構成・必修修等の在り方

【略】

- 高等学校の単位柔軟化の検討では、
 - 必修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
 - 上記の組み替えを行う場合に、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、
 - 「〇〇基礎」と「〇〇」の組合せ
(例：物理基礎＋物理 現行6単位→5～6単位※)
 - 「〇〇基礎」×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るが、こうした運用が持つ可能性をどう考えるか。また、具体的な要件と範囲についてどのように考えられるか。

共通教科「理数科」に関する その他の論点①

令和8年3月13日
合 同 W G
資 料 1

【実現可能性】

- 探究の実施にあ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）
 - ✓ 総則・評価特別部会で検討されている、単位数を細分化（倍加）しきめ細かく増単・減単ができる仕組み
等を有効に活用すべきではないか。

議題 1 関係資料

(取りまとめの付属資料案)

- 理科

- ・目標
- ・見方・考え方
- ・高次の資質能力

- 共通教科「理数科」

- ・目標
- ・見方・考え方
- ・高次の資質能力

等の案

更なる検討や加筆・修正を要する点があるか。

理科の目標

議題
1

議題
2

(現行)

	柱書		
	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
小学校	自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。	自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。
中学校	自然の事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。
高等学校	自然の事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	自然の事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。

●●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
小・中・高等学校	自然の事物・現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	自然の事物・現象について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	自然の事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と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を養う。

(改訂案)

【以下は高等学校・理科の科目ごとの目標】

●「科学と人間生活」

（現
行）

	柱書		
	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
科学と人間生活	自然の事物・現象に関わり，理科の見方・考え方を働かせ，見通しをもって観察，実験を行うことなどを通して，自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	自然と人間生活との関わり及び科学技術と人間生活との関わりについての理解を深め，科学的に探究するために必要な観察，実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察，実験などを行い，人間生活と関連付けて科学的に探究する力を養う。	自然の事物・現象に進んで関わり，科学的に探究しようとする態度を養うとともに，科学に対する興味・関心を高める。



●●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

（改
訂案）

科学と人間生活	人間生活に関わる自然の事物・現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	自然と人間生活との関わり及び科学技術と人間生活との関わりについて理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	自然の事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と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を養う。

●「物理基礎」「物理」

(現行)

	柱書		
	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
物理基礎	物体の運動と様々なエネルギーに関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、物体の運動と様々なエネルギーを科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、物体の運動と様々なエネルギーについて理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	物体の運動と様々なエネルギーに主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。
物理	物理的な事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、物理的な事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	物理学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	物理的な事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。



●●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

(改訂案)

物理基礎	物理的な事物・現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、物理的な事物・現象について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	物理的な事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と人と自然環境の調和に寄与しようとする心情を養う。
物理	物理的な事物・現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	物理学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	物理的な事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と人と自然環境の調和に寄与しようとする心情を養う。

議題
1

議題
2

●「化学基礎」「化学」

(現
行)

	柱書		
	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
化学基礎	物質とその変化に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、物質とその変化を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、物質とその変化について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	物質とその変化に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。
化学	化学的な事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、化学的な事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	化学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	化学的な事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。



●●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

(改
訂
案)

化学基礎	化学的な事物・現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、化学的な事物・現象について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	化学的な事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と人と自然環境の調和に寄与しようとする心情を養う。
化学	化学的な事物・現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	化学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	化学的な事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と人と自然環境の調和に寄与しようとする心情を養う。

●「生物基礎」「生物」

(現
行)

	柱書		
	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
生物基礎	生物や生物現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、生物や生物現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、生物や生物現象について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	生物や生物現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養う。
生物	生物や生物現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、生物や生物現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	生物学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	生物や生物現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養う。



●●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

(改
訂
案)

生物基礎	生物や生物現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、生物や生物現象について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	生物や生物現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と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を養う。
生物	生物や生物現象を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	生物学の基本的な概念や原理・法則を理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	生物や生物現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と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を養う。

議題
1

議題
2

●「地学基礎」「地学」

(現行)

	柱書		
	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
地学基礎	地球や地球を取り巻く環境に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、地球や地球を取り巻く環境を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、地球や地球を取り巻く環境について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	地球や地球を取り巻く環境に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と、自然環境の保全に寄与する態度を養う。
地学	地球や地球を取り巻く環境に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、地球や地球を取り巻く環境を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	地学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	地球や地球を取り巻く環境に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と、自然環境の保全に寄与する態度を養う。



●●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

(改訂案)

地学基礎	地球や地球を取り巻く環境を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	日常生活や社会との関連を図りながら、地球や地球を取り巻く環境について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	地球や地球を取り巻く環境に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と人と自然環境の調和に寄与しようとする心情を養う。
地学	地球や地球を取り巻く環境を科学的に探究する資質・能力について、見通しをもって観察や実験を行うことなどを通して、次のとおり育成することを目指す。		
	地学の基本的な概念や連理・法則を理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。	観察・実験などを行い、科学的に探究する力を養う。	地球や地球を取り巻く環境に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と人と自然環境の調和に寄与しようとする心情を養う。

議題
1

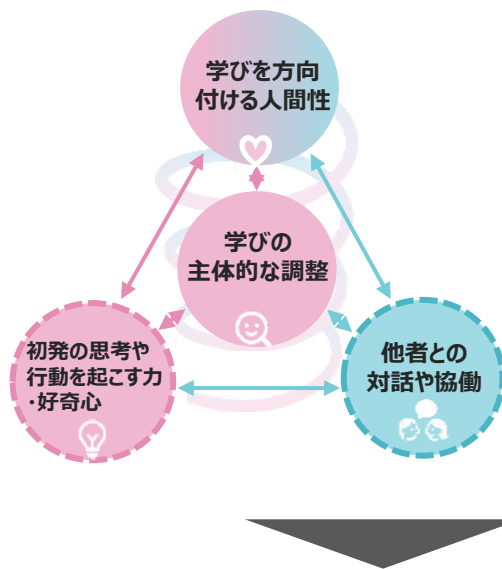
議題
2

理科の目標のうち「学びに向かう力・人間性」

議題
1

議題
2

総則・評価特別部会での議論



【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)

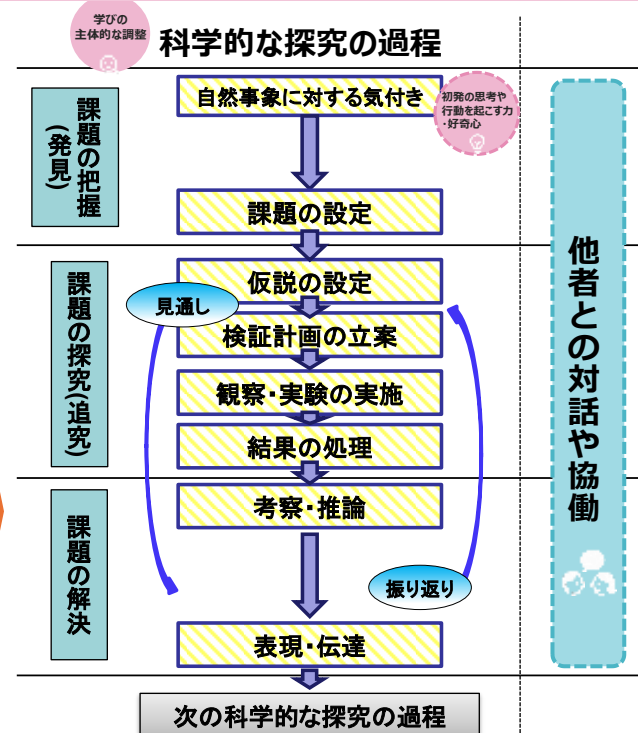
以下②に該当

【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)

以下①に該当

理科で検討

① 理科の学習で育みたい学びや生活に向かう態度



* 中・高学習指導要領解説
理科編より

自然の事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度

* 「科学的に探究」に含まれる3要素については、本図を改正して盛り込むこととしてはどうか

② 理科の学習で育みたい情意・感性

【現行】

(小) 自然を愛する心情

(高・生) 生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度

(高・地) 自然環境の保全に寄与する態度

(統一案)

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

①②を踏まえ

自然の事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度と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を養う。

理科の「見方・考え方」

- 教科としての一貫性に鑑み、引き続き、小・中・高等学校で、文言の統一を図る。
- その際、教科で扱う対象について、現行では「（身近な）自然の事物・現象」に限定されているが、より社会との接続を意識した規定ぶりとする。
- また、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核」に焦点化するという全体的な方向性を踏まえれば、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る。

（現行）

【小学校】

身近な自然の事物・現象を，質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え，比較したり，関係付けたりするなどの問題解決の方法を用いて考えること

【中学校・高等学校】

自然の事物・現象を，質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え，比較したり，関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること

（改訂案）

●●（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。

【小・中・高等学校】

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

議題
1

議題
2

理科の分野・領域の再編について

●系統性確保の観点から、現行の2分野4領域を4分野に再編

（現行）

分野	（中学校）第1分野		（中学校）第2分野	
領域	エネルギー	粒子	生命	地球
小学校	・風とゴムの力の働き ・磁石の性質 ・電流の働き ・電流がつくる磁力 ・電気の利用	・物と重さ ・金属、水、空気と温度 ・物の溶け方 ・水溶液の性質 ・空気と水の性質 ・燃焼の仕組み	・身の回りの生物 ・人の体のつくりと運動 ・植物の発芽、成長、結実 ・動物の誕生 ・植物の養分と水の通道路 ・生物と環境 ・季節と生物 ・人の体のつくりと働き	・太陽と地面の様子 ・雨水の行方と地面の様子 ・天気の様子 ・流れる水の働きと土地の変化 ・天気の変化 ・月と太陽 ・月と星 ・土地のつくりと変化
中学校	・身近な物理現象 ・電流とその利用 ・運動とエネルギー ・科学技術と人間【分野横断】	・身の回りの物質 ・化学変化と原子・分子 ・化学変化とイオン ・科学技術と人間【分野横断】	・いろいろな生物とその共通点 ・生物の体のつくりと働き ・生命の連続性 ・科学技術と人間【分野横断】	・大地の成り立ちと変化 ・気象とその変化 ・地球と宇宙 ・科学技術と人間【分野横断】
高等学校	《物理基礎》 ・物体の運動とエネルギー ・様々な物理現象とエネルギーの利用	《化学基礎》 ・化学と人間生活 ・物質の構成 ・物質の変化とその利用	《生物基礎》 ・生物の特徴 ・ヒトの体の調節 ・生物の多様性と生態系	《地学基礎》 ・地球のすがた ・変動する地球
	《物理》 ・様々な運動 ・波 ・電気と磁気 ・原子	《化学》 ・物質の状態と平衡 ・物質の変化と平衡 ・無機物質の性質 ・有機化合物の性質 ・化学が果たす役割	《生物》 ・生物の進化 ・生命現象と物質 ・遺伝情報の発現と発生 ・生物の環境応答 ・生態と環境	《地学》 ・地球の概観 ・地球の活動と歴史 ・地球の大気と海洋 ・宇宙の構造
分野	物理分野	化学分野	生物分野	地学分野

（改訂案）

議題1

議題2

理科の各分野の区分について①

- 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

(現行)

分野	(中学校) 第1分野							(中学校) 第2分野					
領域	エネルギー			粒子				生命			地球		
	エネルギーの捉え方	エネルギーの変換と保存	エネルギー資源の有効利用	粒子の存在	粒子の結合	粒子の保存性	粒子の持つエネルギー	生物の構造と機能	生命の連続性	生物と環境の関わり	地球の内部と地表面の変動	地球の大気と水の循環	地球と天体の運動

(改訂案)

分野	物理分野			化学分野			生物分野			地学分野		
区分	作用と変化	空間における伝搬	保存とエネルギー変換	物質の構成	物質の性質	物質の化学変化	生物の構造と機能	生命の連続性	生物と環境の関わり	地球の内部と地表面の変動	地球の大気と水の循環	地球と天体の運動
横断的学習内容例※	(中学校) エネルギーと物質						(中学校) 生物と環境					
	(小学校) 理科と日常生活（仮称）【新設】 (中学校) 自然環境の保全と科学技術の利用 (高等学校)科目「科学と人間生活」											

※学習内容例については現行学習指導要領をベースとしたものであり、今後の議論で見直しがありうる。

議題1

議題2

理科の各分野の区分について②

○物理分野

区分	作用と変化	空間における伝搬	保存とエネルギー変換
(区分の説明)	「物理現象における作用によって対象の状態はどのように変化するか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：ニュートン力学、電磁気学	「空間における伝わり方にはどのような特徴や性質があるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：波動、電磁気学、光学	「物理現象においてどのような保存則が存在するか、また、エネルギー変換とはどのようなものなのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：ニュートン力学、電磁気学、熱力学、原子核物理学、素粒子物理学

○化学分野

区分	物質の構成	物質の性質	物質の化学変化
(区分の説明)	「物質はどのような粒子によって構成されているのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：分析化学 物理化学	「物質の性質は何によって特徴付けられるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：構造化学 高分子化学	「粒子の組合せや結び付き方の変化には、どのような規則性や特徴があるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：無機化学 有機化学

○生物分野

区分	生物の構造と機能	生命の連続性	生物と環境の関わり
(区分の説明)	「生物の体はどのような構造（つくり）でできているか、また、その機能（働き）はどのようなものか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：細胞学、生理学	「生物はどのように成長して子孫を残すのか、また生物はどのように進化してきたか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：発生学、遺伝学、進化学	「生物と環境の間にはどのような関係性があるか、また、その関係性が変化するとどうなるか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：生態学

○地学分野

区分	地球の内部と地表面の変動	地球の大気と水の循環	地球と天体の運動
(区分の説明)	「地球の内部は、どのような構造となっているか、また、地表にどのような変化をもたらすのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：地質学、岩石学、地球物理学	「天気はどのように変化するか、また、大気や海洋の間にはどのような関係性があるか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：気象学、海洋学	「宇宙にはどのような天体があるか、また、地球を含む天体はどのように動いているか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：宇宙物理学、天文学

議題
1

議題
2

理科の「高次の資質・能力」(物理分野) (案)

※学習内容については現行学習指導要領をベースとしたものであり、今後の検討で見直しがありうる。

※本表は検討の便宜上のもの。「高次の資質・能力」は区分ごとに定めるが、「学習内容」は区分横断的なものも存在。

区分		作用と変化		空間における伝搬		保存とエネルギー変換	
(区分の説明)		「物理現象における作用によって対象の状態はどのように変化するか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：ニュートン力学、電磁気学		「空間における伝わり方にはどのような特徴や性質があるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：波動、電磁気学、光学		「物理現象においてどのような保存則が存在するのか、また、エネルギー変換とはどのようなものなのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：ニュートン力学、電磁気学、熱力学、原子核物理学、素粒子物理学	
小学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
		力には種類があること、力が働くと運動が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	光と音は空間を伝わり、その伝わり方には特徴があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	電流の流れ方には特徴があること、エネルギーは変換できることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
		・力の働き ・磁石の性質 ・電流が作る磁力 ・てこの規則性 ・理科と日常生活 (仮称) 【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、作用と変化についての特徴を見いだして表現すること。	・光と音の性質 ・理科と日常生活 (仮称) 【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、空間における伝搬についての特徴を見いだして表現すること。	・電気の通り道 ・光と音の性質 ・電流の働き ・電氣の利用 ・理科と日常生活 (仮称) 【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、保存とエネルギー変換についての特徴を見いだして表現すること。
中学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
		○力は物体の運動状態を変化させることを理解する ○電流と磁場には関係があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	光と音の伝わり方には規則性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	○電氣回路における電圧、電流及び抵抗の間には規則性があることを理解する。 ○エネルギーは変換されたり保存されたりすることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
		・力の働き ・電流 ・電流と磁場 ・力のつり合いと合成・分解 ・運動の規則性 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、作用と変化についての特徴を見いだして表現すること。	・光と音 ・エネルギーと物質【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、空間における伝搬についての特徴を見いだして表現すること。	・電流 ・力学的エネルギー ・エネルギーと物質【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、保存とエネルギー変換についての特徴を見いだして表現すること。

高校は次頁へ

区分			作用と変化		空間における伝搬		保存とエネルギー変換	
(区分 の 説明)			「物理現象における作用によって対象の状態はどのように変化するか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：ニュートン力学、電磁気学		「空間における伝わり方にはどのような特徴や性質があるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：波動、電磁気学、光学		「物理現象においてどのような保存則が存在するか、また、エネルギー変換とはどのようなものなのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：ニュートン力学、電磁気学、熱力学、原子核物理学、素粒子物理学	
高等学校	物理基礎	高次の 資質・ 能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
			物体に作用する力と物体の運動状態との間には規則性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	波は振動の伝搬であることを理解する	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	エネルギーは変換されたり保存されたりすることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。
		学習 内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
			・運動の表し方 ・様々な力とその働き ・物理学が拓く世界	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、作用と変化についての特徴を見いだして表現すること。	・波 ・物理学が拓く世界	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、空間における伝搬についての特徴を見いだして表現すること。	・力学的エネルギー ・熱 ・電気 ・エネルギーとその利用 ・物理学が拓く世界	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、保存とエネルギー変換についての特徴を見いだして表現すること。
	物理	高次の 資質・ 能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
		○力学的な力と電磁気学的な力には共通性があることを理解する。 ○荷電と電場や磁場との間には、規則性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	○波で生じる現象を理解する。 ○電子や光は波と粒子の二重性をもつことを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	○運動量やエネルギーは保存することを理解する。 ○直流回路と交流回路には特徴があることを理解する。 ○質量とエネルギーには等価性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物理現象の特徴を見いだして表現することができる。	
学習 内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表		
	・様々な運動 ・電気と磁気 ・原子	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、作用と変化についての特徴を見いだして表現すること。	・波 ・電気と磁気 ・原子	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、空間における伝搬についての特徴を見いだして表現すること。	・様々な運動 ・電気と磁気 ・原子	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、保存とエネルギー変換についての特徴を見いだして表現すること。		

理科の「高次の資質・能力」(化学分野) (案)

※学習内容については現行学習指導要領をベースとしたものであり、今後の検討で見直しがありうる。

※本表は検討の便宜上のもの。「高次の資質・能力」は区分ごとに定めるが、「学習内容」は区分横断的なものも存在。

区分		物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
(区分の説明)		「物質はどのような粒子によって構成されているのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：分析化学 物理化学		「物質の性質は何によって特徴付けられるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：構造化学 高分子化学		「粒子の組合せや結び付き方の変化には、どのような規則性や特徴があるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：無機化学 有機化学	
小学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
		物質が粒子で構成されていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	空気や水、金属の性質には共通点や相違点があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応によって物質が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
		・物と重さ ・空気と水の性質 ・金属、水、空気と温度 ・物の溶け方 ・燃焼の仕組み ・理科と日常生活（仮称） 【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	・空気と水の性質 ・金属、水、空気と温度 ・物の溶け方 ・燃焼の仕組み ・水溶液の性質 ・理科と日常生活（仮称） 【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	・燃焼の仕組み ・水溶液の性質 ・理科と日常生活（仮称） 【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
中学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
		物質を、原子・分子、イオンと関連付けて理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	物質の性質は、原子や分子の状態によって変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応においては、反応の前後で原子の数が保存されること、反応には熱が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
		・水溶液 ・物質の成り立ち ・水溶液とイオン ・化学変化と電池 ・エネルギーと物質【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	・物質のすがた ・状態変化 ・化学変化 ・水溶液とイオン ・化学変化と電池 ・エネルギーと物質【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	・化学変化 ・化学変化と物質の質量 ・水溶液とイオン ・化学変化と電池 ・エネルギーと物質【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

高校は次頁へ

前頁から続く

区分			物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
(区分の説明)			「物質はどのような粒子によって構成されているのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：分析化学 物理化学		「物質の性質は何によって特徴付けられるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：構造化学 高分子化学		「粒子の組合せや結び付き方の変化には、どのような規則性や特徴があるのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：無機化学 有機化学	
高等学校	化学基礎	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
			○原子の性質は、原子核を構成する陽子と中性子、電子配置により特徴付けられることを理解する。 ○物質の量を原子や分子などの個数として捉えることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	○物質の性質は、元素の組成や構成原子の電子の状態により特徴付けられることを理解する。 ○物質の状態は、構成する原子や分子の熱運動と関係があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	○化学反応は、物質の量(原子や分子の数)で捉える必要があることを理解する。 ○化学反応は、物質間の電子の授受が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容		知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
			・化学と物質 ・物質の構成粒子 ・物質の量と化学反応式 ・化学が拓く世界	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	・化学と物質 ・物質と化学結合 ・物質の量と化学反応式 ・化学反応 ・化学が拓く世界	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	・物質の量と化学反応式 ・化学反応 ・化学が拓く世界	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
	化学	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
			元素は、電子配置の特徴によって整理できることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	○物質の状態とその変化は、分子間力や化学結合、状態間の平衡と関係があることを理解する。 ○無機物質や有機化合物の性質を理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	○物質の化学反応は、エネルギーや化学平衡と関係があることを理解する。 ○無機物質や有機化合物における反応の特徴を理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容		知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
			・無機物質の性質 ・有機化合物の性質 ・化学が果たす役割	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	・物質の状態と平衡 ・無機物質の性質 ・有機化合物の性質 ・化学が果たす役割	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	・物質の変化と平衡 ・無機物質の性質 ・有機化合物の性質 ・化学が果たす役割	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

議題1

議題2

理科の「高次の資質・能力」(生物分野) (案)

※学習内容については現行学習指導要領をベースとしたものであり、今後の検討で見直しがありうる。

※本表は検討の便宜上のもの。「高次の資質・能力」は区分ごとに定めるが、「学習内容」は区分横断的なものも存在。

区分		生物の構造と機能		生命の連続性		生物と環境の関わり	
(区分の説明)		「生物の体はどのような構造(つくり)でできているか、また、その機能(働き)はどのようなものか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：細胞学、生理学		「生物はどのように成長して子孫を残すのか、また、生物はどのように進化してきたか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：発生学、遺伝学、進化学		「生物と環境の間にはどのような関係性があるか、また、その関係性が変化するとどうなるか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：生態学	
小学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
		生物には基本的な体のつくりと働きがあることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	植物と動物の成長の過程を通して、生命の連続性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	生物と環境の間には関係性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
		・身の回りの生物 ・ヒトの体のつくりと運動 ・ヒトの体のつくりと働き ・植物の植物の養分と水の通り道 ・理科と日常生活(仮称)【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物の構造と機能についての特徴を見いだして表現すること。	・身の回りの生物 ・季節と生物 ・植物の発芽、成長、結実 ・動物の誕生 ・理科と日常生活(仮称)【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生命の連続性についての特徴を見いだして表現すること。	・身の回りの生物 ・季節と生物 ・生物と環境 ・理科と日常生活(仮称)【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物と環境の関わりについての特徴を見いだして表現すること。
中学校	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
		○生物は多様であるが、共通点をもつことを理解する。 ○生物の体のつくりと働きには特徴や関係性があり、これらのつくりと働きによって生命活動が行われていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	生物の殖え方、遺伝現象、生物の進化には特徴や規則性、関係性があり、生命の連続性があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	○自然界には、生物どうしの関係や生物と環境との間に関係があることを理解する。 ○自然界のつり合いが重要であることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
		・生物の観察と分類の仕方 ・生物の体の共通点と相違点 ・生物と細胞 ・植物の体のつくりと働き ・動物の体のつくりと働き ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物の構造と機能についての特徴を見いだして表現すること。	・生物の観察と分類の仕方 ・生物と細胞 ・生物の成長と殖え方 ・遺伝の規則性と遺伝子 ・生物の種類の多様性と進化 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生命の連続性についての特徴を見いだして表現すること。	・生物の観察と分類の仕方 ・生物と環境【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物と環境の関わりについての特徴を見いだして表現すること。

高校は次頁へ

区分			生物の構造と機能		生命の連続性		生物と環境の関わり	
(区分の説明)			「生物の体はどのような構造（つくり）でできているか、また、その機能（働き）はどのようなものか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：細胞学、生理学		「生物はどのように成長して子孫を残すのか、また、生物はどのように進化してきたか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：発生学、遺伝学、進化学		「生物と環境の間にはどのような関係性があるか、また、その関係性が変化するとどうなるか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：生態学	
高等学校	生物基礎	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
			○生物は多様でありながら、「細胞が基本的な単位である」、「エネルギーを利用する」という共通性をもっていることを理解する。 ○ヒトの体は、神経系と内分泌系による調節や免疫の働きなどによって調節され、生命活動が行われていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	生物は多様でありながら、「遺伝物質としてDNAがあり自己複製する」という共通性をもっていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	○生態系における、生物の多様性及び生物と環境との関係性を理解する ○生態系の保全の重要性について理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。
		学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
			・生物の特徴 ・神経系と内分泌系による調節 ・免疫	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物の構造と機能についての特徴を見いだして表現すること。	・生物の特徴 ・遺伝子とその働き	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生命の連続性についての特徴を見いだして表現すること。	・生物の特徴 ・植生と遷移 ・生態系とその保全	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物と環境の関わりについての特徴を見いだして表現すること。
	生物	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
			○生物の体内には生命を維持するために必要な物質があり、そこで化学反応が起こることによって生命活動が行われていることを理解する。 ○生物は環境変化に対して反応したり、行動したりすることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	○生物の進化は蓄積された遺伝子の変化の結果であることを理解する。 ○遺伝子の情報が発現することによって細胞や生物が特有の性質をもつことを理解する。 ○発生は遺伝子発現が関わっていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。	○生態系における個体群内との関係性と個体群間との関係性を理解する。 ○生態系における物質生産と物質循環を理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、生物や生物現象の特徴を見いだして表現することができる。
		学習内容	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
			・生物の進化 ・生命現象と物質 ・生物の環境応答	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物の構造と機能についての特徴を見いだして表現すること。	・生物の進化 ・遺伝情報の発現と発生	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生命の連続性についての特徴を見いだして表現すること。	・生物の進化 ・生物の環境応答 ・生態と環境	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、生物と環境の関わりについての特徴を見いだして表現すること。

理科の「高次の資質・能力」(地学分野) (案)

※学習内容については現行学習指導要領をベースとしたものであり、今後の検討で見直しがありうる。

※本表は検討の便宜上のもの。「高次の資質・能力」は区分ごとに定めるが、「学習内容」は区分横断的なものも存在。

区分		地球の内部と地表面の変動		地球の大気と水の循環		地球と天体の運動	
(区分の説明)		「地球の内部は、どのような構造となっているか、また、地表にどのような変化をもたらすのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：地質学、岩石学、地球物理学		「天気はどのように変化するか、また、大気や海洋の間にはどのような関係性があるか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：気象学、海洋学		「宇宙にはどのような天体があるか、また、地球を含む天体はどのように動いているか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：宇宙物理学、天文学	
小学校	高次の資質・能力	統合的な理解 流水の働きや火山、地震などによって、地表が変化することを理解する。	総合的な発揮 科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	統合的な理解 天気が時間とともに変化することを理解する。	総合的な発揮 科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	統合的な理解 太陽や月などの天体があり、それが見える位置は時間とともに移動することを理解する。	総合的な発揮 科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技 ・雨水の行方と地面の様子 ・流れる水の働きと土地の変化 ・土地のつくりと変化 ・理科と日常生活（仮称）【分野横断】	思・判・表 観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の内部と地表面の変動についての特徴を見いだして表現すること。	知・技 ・太陽と地面の様子 ・雨水の行方と地面の様子 ・天気の様子 ・流れる水の働きと土地の変化 ・天気の変化 ・理科と日常生活（仮称）【分野横断】	思・判・表 観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の大気と水の循環についての特徴を見いだして表現すること。	知・技 ・太陽と地面の様子 ・月と星 ・月と太陽 ・理科と日常生活（仮称）【分野横断】	思・判・表 観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球と天体の運動についての特徴を見いだして表現すること。
中学校	高次の資質・能力	統合的な理解 ○地層から、過去の様子を知ることができることを理解する。 ○地球内部の活動に起因する地震や火山活動などが、日本列島に影響を与えていることを理解する。	総合的な発揮 科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	統合的な理解 ○霧や雲の発生などの天気の変化が起きる理由を理解する。 ○日本列島の気象は、周囲の海洋の影響を受けていることを理解する。	総合的な発揮 科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	統合的な理解 太陽系には地球を含む様々な天体があること、太陽系の天体の動きと地球からの見え方を理解する。	総合的な発揮 科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。
	学習内容	知・技 ・身近な地形や地層、岩石の観察 ・地層の重なりと過去の様子 ・火山と地震 ・自然の恵みと火山災害・地震災害 ・生物と環境【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	思・判・表 観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の内部と地表面の変動についての特徴を見いだして表現すること。	知・技 ・気象観測 ・天気の変化 ・日本の気象 ・自然の恵みと気象災害 ・生物と環境【分野横断】 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	思・判・表 観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の大気と水の循環についての特徴を見いだして表現すること。	知・技 ・天体の動きと地球の自転・公転 ・太陽系と恒星 ・自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	思・判・表 観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球と天体の運動についての特徴を見いだして表現すること。

高校は次頁へ

区分		地球の内部と地表面の変動		地球の大気と水の循環		地球と天体の運動	
(区分の 説明)		「地球の内部は、どのような構造となっているか、また、地表にどのような変化をもたらすのか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：地質学、岩石学、地球物理学		「天気はどのように変化するのか、また、大気や海洋の間にはどのような関係性があるか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：気象学、海洋学		「宇宙にはどのような天体があるか、また、地球を含む天体はどのように動いているか」を学ぶ (参考) 主な学問領域：宇宙物理学、天文学	
		統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
地学基礎	高次の 資質・ 能力	○プレートの運動によって、地震や火山活動が生じていることを理解する。 ○古生物の活動と地球環境は相互に影響を及ぼしていたことを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	地球における様々なエネルギーの出入りや移動について、全体としてエネルギーの収支はつりあっていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	○宇宙、太陽系、地球の誕生について理解する。 ○地球には生命が生まれる条件が備わっていたことを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。
		知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
	学習 内容	・惑星としての地球 ・活動する地球 ・地球の変遷 ・地球の環境	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の内部と地表面の変動についての特徴を見いだして表現すること。	・大気と海洋 ・地球の変遷 ・地球の環境	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の大気と水の循環についての特徴を見いだして表現すること。	・地球の変遷	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球と天体の運動についての特徴を見いだして表現すること。
		統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
高等学校	高次の 資質・ 能力	○地球の形状や内部構造は、重力や地震波などによって推測できることを理解する。 ○地球の歴史を通して、地球内部の活動によって、地表が大きく変化してきたことを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	○大気や海洋は層構造をしていることを理解する。 ○日本や世界の気象は、地形に加え、大気と海洋の大循環や大規模な現象によって影響を受けていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。	地球上での視運動から天体運動の規則性を見いだすことができることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、地球や地球を取り巻く環境の特徴を見いだして表現することができる。
		知・技	思・判・表	知・技	思・判・表	知・技	思・判・表
	学習 内容	・地球の概観 ・地球の活動と歴史	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の内部と地表面の変動についての特徴を見いだして表現すること。	・地球の活動と歴史 ・地球の大気と海洋	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球の大気と水の循環についての特徴を見いだして表現すること。	・地球の活動と歴史 ・宇宙の構造	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、地球と天体の運動についての特徴を見いだして表現すること。
		統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮

共通教科「理数科」の目標

●教科「理数」

(現
行)

	柱書		
	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
理数	様々な事象に関わり、数学的な見方・考え方や理科の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、探究の過程を通して、課題を解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	対象とする事象について探究するために必要な知識及び技能を身に付けるようにする。	多角的、複合的に事象を捉え、 <u>数学や理科などに関する課題を設定して探究し、課題を解決する力を養うとともに創造的な力を高める。</u>	様々な事象や課題に向き合い、粘り強く考え行動し、課題の解決や新たな価値の創造に向けて積極的に挑戦しようとする態度、探究の過程を振り返って評価・改善しようとする態度及び倫理的な態度を養う。

分野横断的な課題も
想定されるため削除



「学びに向かう力・
人間性等」に位置付け

議題
1

議題
2

●●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

(改
訂
案)

理数	事象や社会の課題を数理的・科学的に探究する資質・能力について、 <u>探究の過程を通して、次のとおり育成することを目指す。</u>		
	数理的・科学的な探究の方法についての知識及び技能を身に付け、 <u>探究の意義を理解する。</u>	課題を設定し、数理的・科学的な手法を用いて解決し、 <u>表現する力を養う。</u>	○知的好奇心や問題意識をもって、課題の解決や<u>新たな価値の創造</u>に挑戦しようとする態度を養う。 ○多様な他者対話・協働し、粘り強く試行錯誤しながら探究に取り組む態度と、研究における倫理的な態度を養う。 ○事象や社会の中に数理的・科学的な美しさや不思議さを感じる感性、<u>新たな価値を創造し</u>人生や社会に役立てようとする情意を育む。

表現する力も明示

「探究の意義」に対する生徒の
理解の状況も踏まえ、
目標に明示

科目「理数探究基礎」「理数探究」

(現行)

教科	柱書		
	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
理数探究基礎	様々な事象に関わり、数学的な見方・考え方や理科の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、探究の過程を通して、課題を解決するために必要な基本的な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	探究するために必要な基本的な知識及び技能を身に付けるようにする。	多角的、複合的に事象を捉え、課題を解決するための基本的な力を養う。	様々な事象や課題に知的好奇心をもって向き合い、粘り強く考え行動し、課題の解決に向けて挑戦しようとする態度を養う。
理数探究	様々な事象に関わり、数学的な見方・考え方や理科の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、探究の過程を通して、課題を解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
	対象とする事象について探究するために必要な知識及び技能を身に付けるようにする。	多角的、複合的に事象を捉え、数学や理科などに関する課題を設定して探究し、課題を解決する力を養うとともに創造的な力を高める。	様々な事象や課題に主体的に向き合い、粘り強く考え行動し、課題の解決や新たな価値の創造に向けて積極的に挑戦しようとする態度、探究の過程を振り返って評価・改善しようとする態度及び倫理的な態度を養う。

「等」：基本的な知識及び技能を身に付ける学習段階を想定

●●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

(改訂案)

理数探究基礎	事象や社会の課題を数理的・科学的に探究する資質・能力について、課題についての探究の過程等を通して、次のとおり育成することを目指す。		
	数理的・科学的な探究の意義や研究倫理について理解するとともに、探究の方法についての知識及び技能を身に付ける。	課題を設定し、数理的・科学的な手法を用いて解決し表現する力を養う。	○知的的好奇心や問題意識をもって、課題の解決や新たな価値の創造に挑戦しようとする態度を養う。 ○多様な他者対話・協働し、粘り強く試行錯誤しながら探究に取り組む態度と、研究における倫理的な態度を養う。 ○事象や社会の中に数理的・科学的な美しさや不思議さを感じる感性、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を育む。
理数探究	事象や社会の課題を数理的・科学的に探究する資質・能力について、主体的に設定した課題についての探究の過程を通して、次のとおり育成することを目指す。		
	数理的・科学的な探究の方法についての知識及び技能を身に付け、探究の意義や研究倫理への理解を深める。	課題を設定し、数理的・科学的な手法を用いて解決し表現する力を養う。	○知的的好奇心や問題意識をもって、課題の解決や新たな価値の創造に挑戦しようとする態度を養う。 ○多様な他者対話・協働し、粘り強く試行錯誤しながら探究に取り組む態度と、研究における倫理的な態度を養う。 ○事象や社会の中に数理的・科学的な美しさや不思議さを感じる感性、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を育む。

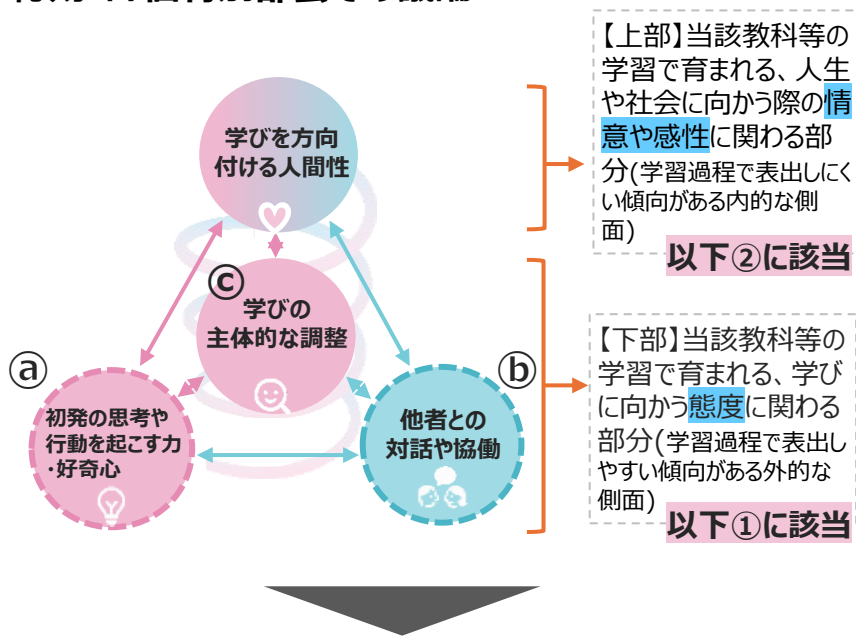
※「探究の過程」「探究の方法」「数理的・科学的な手法」については、解説において丁寧に説明する必要。
※理数探究(基礎)では、探究の方法についての知識及び技能を身に付けるのみならず、数学科・理科における既習事項を活用して探究の過程を進めることにより、数学科・理科の資質・能力の深化や、学ぶ意欲の高まり等につながるについて、解説等において丁寧に説明する必要。

議題
1

議題
2

共通教科「理数科」の目標のうち「学びに向かう力・人間性」

総則・評価特別部会での議論



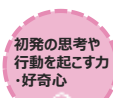
① 当該教科等の学習で育みたい学びや生活に向かう態度

学びにおいて、好奇心を持って初発の思考や行動を起こし、他者との対話や協働を経ながら、学びを主体的に調整し、次の思考や行動に繋げていく態度について、教科固有の学習過程を踏まえた言葉で示す

② 当該教科等の学習で育みたい情意・感性

人生や社会との関わりにおいて育みたい情意や感性を示す

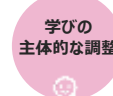
① 共通教科「理数科」の学習で育みたい学びや生活に向かう態度



事象や社会の課題に知的的好奇心や問題意識をもって向き合い、課題の解決や新たな価値の創造に向けて積極的に挑戦しようとする態度



探究の実施・改善や課題の解決、新たな価値の創造に向けて、先行研究を含め、多様な他者と対話・協働し、粘り強く試行錯誤しながら探究に取り組む態度、科学や生命、人権等を尊重した研究における倫理的な態度



② 共通教科「理数科」の学習で育みたい情意・感性



事象や社会の中に数理的・科学的な美しさや不思議さを感じる感性、倫理観に従って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

①②を踏まえ

箇条書きで規定

- 知的的好奇心や問題意識をもって、課題の解決や新たな価値の創造に挑戦しようとする態度を養う。
- 多様な他者と対話・協働し、粘り強く試行錯誤しながら探究に取り組む態度と、研究における倫理的な態度を養う。
- 事象や社会の中に数理的・科学的な美しさや不思議さを感じる感性、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を育む。

※「新たな価値の創造」については、その具体的に意味するところや今日的な意味の広がりについて、解説等で丁寧に示す必要。

議題 1

議題 2

共通教科「理数科」の「見方・考え方」

議題
1

議題
2

(現
行)

【目標の柱書】

様々な事象に関わり、数学的な見方・考え方や理科の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、・・・

(数学的な見方・考え方)

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、体系的に考えること

(理科の見方・考え方)

自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること



(改
訂
案)

●● (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。

事象や社会の課題、言説を、数理的・科学的な視点から捉え、論理的、統合的、批判的に考察すること。

※あくまで、根拠を確認し、根拠に基づいて評価し、多面的に検討するといった建設的な目的での「批判的」であることを解説等で示す必要。

(参
考)

【数学】

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

【理科】

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

共通教科「理数科」の高次の資質・能力（案）

※学習内容については現行学習指導要領をベースとしたもの。

理数探究基礎	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮
	学習内容	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等
		探究には、守るべき倫理とともに課題を数理的・科学的に解決するための手法や進め方があり、それらを踏まえることで、課題の解決につながることを理解する。	事象について課題を設定し、数理的・科学的な手法を用いて解決を図り、その過程や結果を適切に表現する。
		- 探究の意義についての理解 - 探究の過程についての理解 - 研究倫理についての理解 - 観察、実験、調査等についての基本的な技能 - 事象を分析するための基本的な技能 - 探究した結果をまとめ、発表するための技能	- 課題を設定する力 - 数理的・科学的な手法などを用いて、探究の過程を遂行する力 - 探究の過程や結果をまとめ、適切に表現する力

理数探究	高次の資質・能力	統合的な理解	総合的な発揮
	学習内容	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等
		探究は、自ら設定した課題について、研究倫理を踏まえながら数理的・科学的な手法を用い、他者と議論することで、新たな価値の創造につながることを理解する。	知的好奇心や問題意識に基づいて課題を設定し、数理的・科学的な手法を用いて解決を図り、その過程や成果を適切に表現して議論し、探究を深める。
		- 探究の意義についての理解 - 探究の過程についての理解 - 研究倫理についての理解 - 観察、実験、調査等についての技能 - 事象を分析するための技能 - 探究の成果などをまとめ、発表するための技能	- 課題を設定する力 - 数理的・科学的な手法などを用いて、探究の過程を遂行する力 - 探究の過程を整理し、成果などを適切に表現する力

議題
1

議題
2

高校の数学科・理科と共通教科「理数科」における探究的学びのイメージ

令和7年12月26日
生活、総合的な学習・
探究の時間WG
資料1を元に作成

たとえば「小学校ではパターン1、高校・大学ではパターン4」と単線的に進展するのではなく、小・中・高の各段階において、それぞれの発達段階におけるパターン1～4の学びが存在することに留意が必要。

育成した資質・能力の
活用・統合

資質・能力の深化
学ぶ意欲の高まり

	①課題 ②手続き ③成果						
	①課題	②手続き	③成果	数学科	理科	理数探究基礎	理数探究
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)		現行「問題発見・解決の過程」 コア的部分	現行「(科学的)探究の過程」 コア的部分	コア的部分
	パターン2	✓	✓				
	パターン1	✓	✓				

総合WGにおける整理

対象…
自然や社会の事象、
数学の事象、
自然や社会の事象
対象…
自然や社会の事象
対象…
あらゆる事象

(※) 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) 左半分については、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

(※) イメージ中のグラデーション部分は、教科の目標の達成に資する場合、学校・児童生徒の状況等に応じて取り組むことも考えられるが、全ての学校等での実施が想定されるものではないことを意味する。

議題1

議題2

参考資料

(高次の資質・能力関係)



資質・能力の構造化の状況を踏まえた更なる検討の方向性（案）

R8.2.2教育課程企画特別部会
資料2-2（抜粋）に委員意見を反映

- 各WGにおける資質・能力の構造化の検討状況を一覧化し、本部会の論点整理で示した資質・能力の構造化の趣旨や、総則・評価特別部会で整理したチェックポイント等を踏まえ検討したところ、以下1～7については共通して精査を要するのではないか
- ✓ これら以外に、各WGに対して個別に指摘すべき事項や、各WG共通で検討を要する事項はないか
- ✓ 本日の議論を踏まえて、引き続き総則・評価特別部会や各WGにおいて資質・能力の構造化の具体についてさらに検討を深めることとしてはどうか

1. 資質・能力の深まりの可視化

- 今般の構造化を通じ、「深い学び」が実現したイメージを教師が具体的に持つことができるようにすることが重要。（【資料1】P6 総則・評価特別部会「チェックポイント」B関連）
- こうした視点で見た際に、抽出された「高次の資質・能力」のうち特に「統合的な理解」については、依然として個別の知識及び技能が不足なく身に付いた状態を「要約」して示すに留まっているものも見られる。
- 個々の知識・技能が単に網羅されているかではなく、「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ような確に示しているか」といった観点から、各WGで記載を見直し、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」となった児童・生徒の姿を描き出せるよう更に検討すべきではないか。

2. 分かりやすさ、シンプルさの一層の追究

- 「深い学び」を実現する具体的なイメージを持つことができるようにするためには、学習指導要領の記述が、教師にとって分かりやすく、学校を通じて保護者や地域住民等に伝えやすいものであることも重要。（【資料1】P6 総則・評価特別部会「チェックポイント」D関連）
- こうした視点で見た際に、整理されている「見方・考え方」や「高次の資質・能力」の中には依然として記載が冗長であったり、理解が難しい用語を用いて表現されているものも散見される。
- 各教科等の本質や育みたい資質・能力を十分に表現可能な範囲において、解説との役割分担も含め（教科等の本質的な意義に焦点化できているかという視点から精査）、一層分かりやすくシンプルに示すことが可能かどうか、引き続き各WGで検討してはどうか。

3. 「高次の資質・能力」を踏まえた個別の資質・能力の精査

- 総則・評価特別部会においては、「高次の資質・能力」の全体を暫定的に整理した後、それらを基に各教科等WGにおいて個別の資質・能力の検討を行う際の方向性として以下を示した。（【資料1】P7）

「各教科等WGにおいて、整理した「高次の資質・能力」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・能力の整理を検討する。その際、表形式での示し方、「高次の資質・能力」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」

- 今後、上記の方向性に加え、下記の留意点も踏まえつつ、各教科等WGで個別の資質・能力の整理と必要に応じた精選の検討を進めてはどうか
 - ✓ 暫定的に現行学習指導要領の内容に基づき、高次の資質能力を整理してきたWGもあることから、今後の検討にあたっては、現行の指導内容が全て等しく重要であると安易に判断しないように留意する必要
 - ✓ 個別の資質・能力を検討していく中で「高次の資質・能力」の在り方についても往還しながら更に改善を図っていく必要

その他「高次の資質・能力」での構造化に当たり留意すべきポイントについて

（「高次の資質・能力」について）

- 単学年ごとに「高次の資質・能力」を示している場合などで、「高次の資質・能力」が個別の内容事項と近接してしまい資質・能力の深まりが示せていないものもあり、そういった場合は複数の「高次の資質・能力」をまとめて水準を上げることも考えられるのではないかな
- 特に「総合的な発揮」については、学びの成果として達成して欲しい姿として重要であると同時に、学習過程において、状況に応じて思考力・判断力・表現力を選択したり組み合わせたりしながら、繰り返し発揮される中で育成されていく側面を有するという視点も踏まえた示し方とすべき（一方、学習過程自体を記述するものではないことに留意が必要）
- 「高次の資質・能力」については、深い学びを実現する授業のイメージを教師が持てるようにする視点に加えて、児童生徒の多様性を包摂する授業づくりを進めるために活用するという視点も重要。このため、児童生徒の多様性を踏まえた多様なアプローチが許容されるものとなっている必要があります、そのためにも、特定の活動を想起させる狭い記載ではなく、できる限りスリムで骨太な記載とすべき

（学校段階の特性を踏まえた共通性の確保について）

- 多くの教科を指導する小学校の教員から見ると、教科間の記載にばらつきが大きすぎると理解が進まない恐れ。各教科等の特性を踏まえつつも、各学校段階では一定の共通性を持って見られるよう抽象度の高さを含め一定の平準化が必要。他の学校段階や他教科等の表現も参考にしつつ、当該学校段階の発達段階を踏まえた「深い学び」の姿を具体的にイメージできるようになるかという共通の視点をもって検討が必要

（資質・能力の3つの柱の性質を踏まえた整理について）

- 並列パターン、並行パターンといった形式上の違いはあれど、資質・能力の整理は本質的なところで共通している必要。特に「思考力・判断力・表現力等」については、これまでに習得した知識や技能を活用して、実社会・実生活などの場面を想定した課題解決に近い形で資質・能力を発揮するという性質の柱であり、「知識及び技能」とりわけ技能との適切な整理が必要。「学びに向かう力・人間性等」は「思考力・判断力・表現力等」の中で見取る方向で検討していることも踏まえ、異なる整理をしている教科においては、引き続き検討が必要

検討資料⑧

学習評価の在り方について

これまでの議論の経過と 今回の検討事項



学習評価に係る現在の仕組み

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理 P 7 1

【前回改訂で目指した主な理念・方向性】

【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면을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

【具体的な枠組み】

- 文部科学省は「指導要録」（参考様式）の記載事項として、学習評価の形式を明示し、国立教育政策研究所が参考資料を提供してきた

- ▶ 資質・能力の3つの柱に対応した学習評価の観点を設定

①知識・技能 ②思考・判断・表現 ③主体的に学習に取り組む態度

※以下本資料で、「主態」は「主体的に学習に取り組む態度」を指す

「学びに向かう力、人間性等」は、感性・思いやりなど目標に準拠した評価や評定に馴染まないものを除いた「主体的に学習に取り組む態度」を評価観点として設定し、「粘り強さ」や学習の「自己調整」の観点から評価する

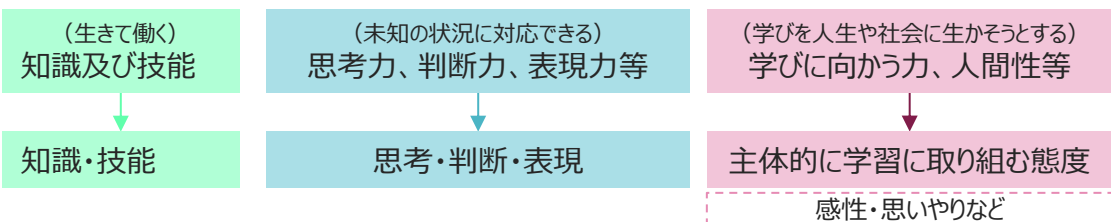
- ▶ 各教科毎に、3つの評価観点に対してABCの3段階で評価を行った上で、それらを総括して「評定」を定める

- ▶ 各学校では通知表等の形で学期区分ごと（年に2～3回）に評定を示すのが慣例、指導要録上は学年毎に1つの評定欄

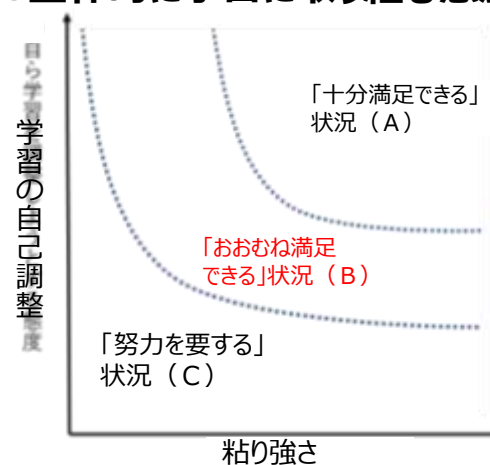
- ▶ 観点別評価・評定のいずれも、学習指導要領の目標・内容に照らした達成度を評価する「目標準拠評価」（感性・思いやり等については、個人の姿に照らし良さや成長の様子を評価する「個人内評価」を行う）

（参考1）現在の観点別評価の全体構造

3つの柱
評価観点



（参考2）「主体的に学習に取り組む態度」の評価



学習評価の課題と論点（全体像）

論点②：評価の頻度やタイミング

○ 負担が重い「記録に残す評価」の精選の方策
(デジタル技術活用の可能性を含む)

○ 負担の重い評価の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策
(デジタル技術活用の可能性を含む)

課題



● 評価材料が多く、課題の消化や記録の確認に時間が取られ、学習や指導の充実に繋がらない

● 学習評価のほとんどが評価に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい

● 毎学期評価を定めることの負担が大きい
● 1学期に出来なかったことが学年末に出来るようになっても前の学期の評価は変えられない

ジ 現行の評価イメージ

	1 学期								2 学期		3 学期		学年末		
	単元 1					単元 2	単元 3	観点別	評定		評定		評定	観点別	評定
	小テスト	振り返り①	振り返り②	ノート①	ノート②	発言・行動									
知・技	79					B	総括		B		4		5	→ A	4
思・判・表	74			B	B		総括		B					B →	
主態		A	A	A	B	B			A					→ B	

課題



● ペーパーテストのみで思考・判断・表現も評価するのは限界。多面的な評価が必要なのは分かってるけど、悩ましい

● 「主態」の評価も「目標に準拠した評価」だから、客観的・定量的な評価材料が必要となりがち。でも、振り返りやノート記述の確認だけでも大きな手間だし、良い点を前向きに評価するのが難しい

● 現在、次期学習指導要領に向けて「中核的な概念等」の位置付けが議論されているが、学習評価においてどのような取扱いとなるか不安

○ 過度な負担なく多面的評価を充実させる方策が必要
○ 「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」が特に表出した場合、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記すること

○ 目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重いとの指摘がある「学びに向かう力、人間性等」については教育課程全体として個人内評価とする

○ 今後専門的な部会で、各教科等における「中核的な概念等」の具体的な粒度や示し方について検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的に整理

論点①：「主態」評価の改善

論点③：中核的な概念等との関係



具体的な方向性と論点①（「主態」評価の改善）

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理 P 7 4

1. 個人内評価への変更

- 前回改訂時、「学びに向かう力、人間性等」のうち感性や思いやり等については目標に準拠した評価や評定になじまないとして「個人内評価」で扱うこととし、それらを除いた「主態」を目標準拠評価の対象としたが、理解が難しく目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重い等の指摘もある（72ページの2. 参照）
- 一方、「学びに向かう力、人間性等」をカリキュラム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ていくことの重要性は一層高まっている
- 観点別評価の評価観点として存置しつつも、各教科毎に「目標準拠評価」として行うのではなく、教育課程全体を通じた「個人内評価」として行う方法に改めることにより、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良さや成長を自然な形でとり、肯定的に評価できるようにすべき
- ①を前提とすると、「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」とすることが考えられる

2. 思考・判断・表現の評価への付記

- 1. のように「学びに向かう力、人間性等」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れ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、本部会で議論してきた「学びに向かう力、人間性等」の4つの要素（※）と親和性が特に強い
（※）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
- 教育課程全体を通じた個人内評価を基本としつつも、思考・判断・表現の過程で、「学びに向かう力、人間性等」の各要素のうち、具体的に見取ることができる要素（※）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
（※）初発の思考や行動・好奇心、対話や協働、学びの主体的な調整のプロセスを一体的に見取る。初発の考えを作るといった入り口部分だけでなく、その後の学習の調整等を通じた考えの修正等も含めて見取ることの重要性に留意
- ①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・作品製作等の「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
※ 1. 2. の方向性は、不登校児童生徒に対して特に「主態」の評価を付けづらく、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

- これらの方向性は、学習の自己調整を含めた「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力が一層重要となることを踏まえ、その効果的な育成を図るために、「学びに向かう力、人間性等」の特質に応じた評価の在り方に改善を図るもの。「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と趣旨の周知・徹底を図るべき
- 「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記した際、それを教育課程の実現状況の総括的な評価である評定に一定程度加味することの適否については、引き続き総則・評価特別部会で検討を深めるべき

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の改善の方向性

現
行

学びに向かう力、人間性等の 目標と評価の観点

A

学習指導要領の目標（学びに向かう力、人間性等）

言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、
国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向
上を図る態度を養う（例：小学校国語）

↓ 感性・思いやりなどを除く

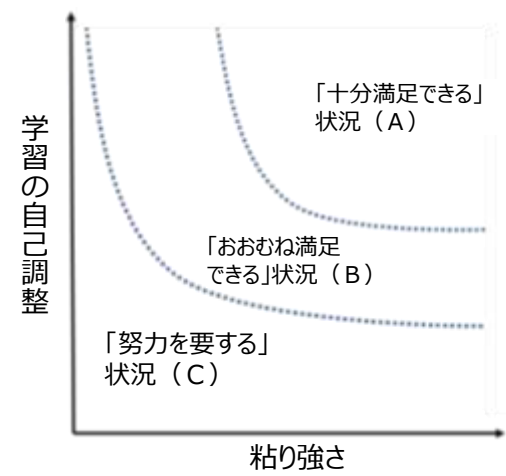
評価観点（「主態」）の趣旨（指導要録の改善通知）

言葉を通じて積極的に人と関わったり、思いや考えを広
げたりしながら、言葉が持つ良さを認識しようとしていると
共に、言語感覚を養い、言葉をよりよく使おうとしている

+

目標準拠評価の2側面 （事後的に整理）

B



課題

- 学びに向かう力、人間性等の目標を構成する要素が構造的につかみにくく、「主態」の評価観点①も分かりにくい
- こうした事情を踏まえ、「主態」の評価に当たっての2側面②が事後的に整理された
- しかし、目標準拠評価として、①と②を整合的に理解し、評価規準を設定することは多くの教師にとって困難との指摘
- 結果、形式的な勤勉さばかりが強調されるなどの実態も生じている

改
善
イ
メ
ー
ジ

学びに向かう力、人間性等の 目標とそれを踏まえた個人内評価

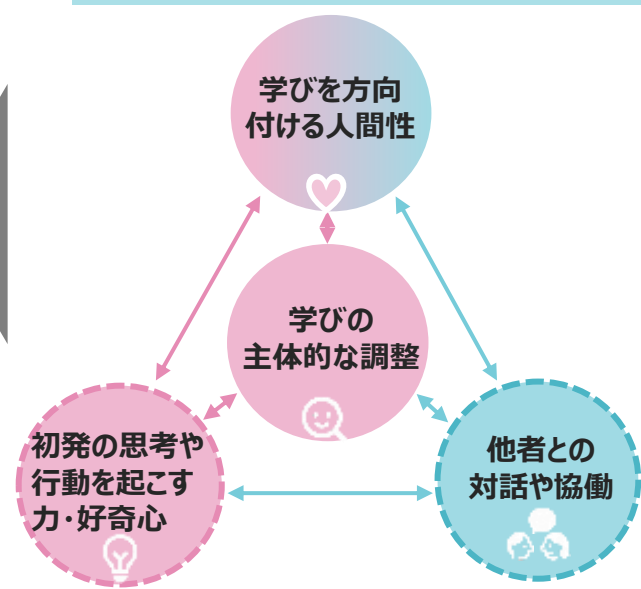
学習指導要領の目標（学びに向かう力、人間性等）

4つの要素を踏まえ適切に目標に反映

個人内評価

目標を踏まえ、教科等を横断した個人内評価として指導要録に記載

4つの要素 （あらかじめ整理）



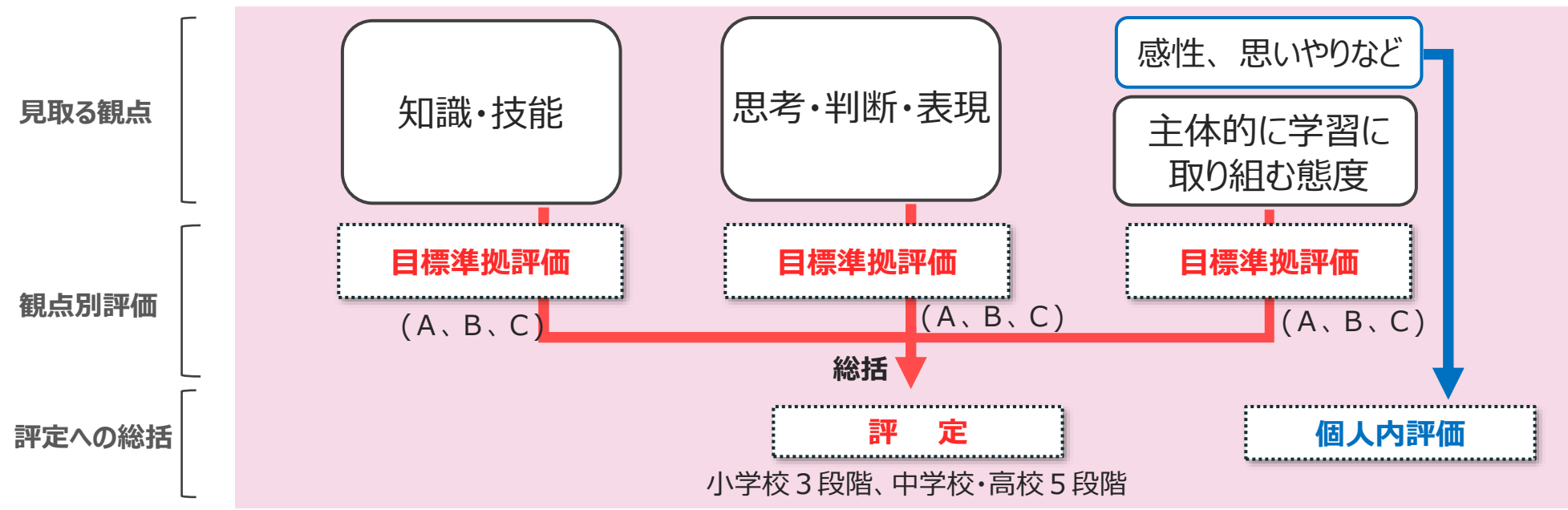
対応の方向性

- 学びに向かう力、人間性等を構成する要素はあらかじめ整理
- 整理された4つの要素を踏まえて目標準拠評価ではなく、個人内評価として実施
- その上で、「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、各教科等の思考・判断・表現に「○」を付記する

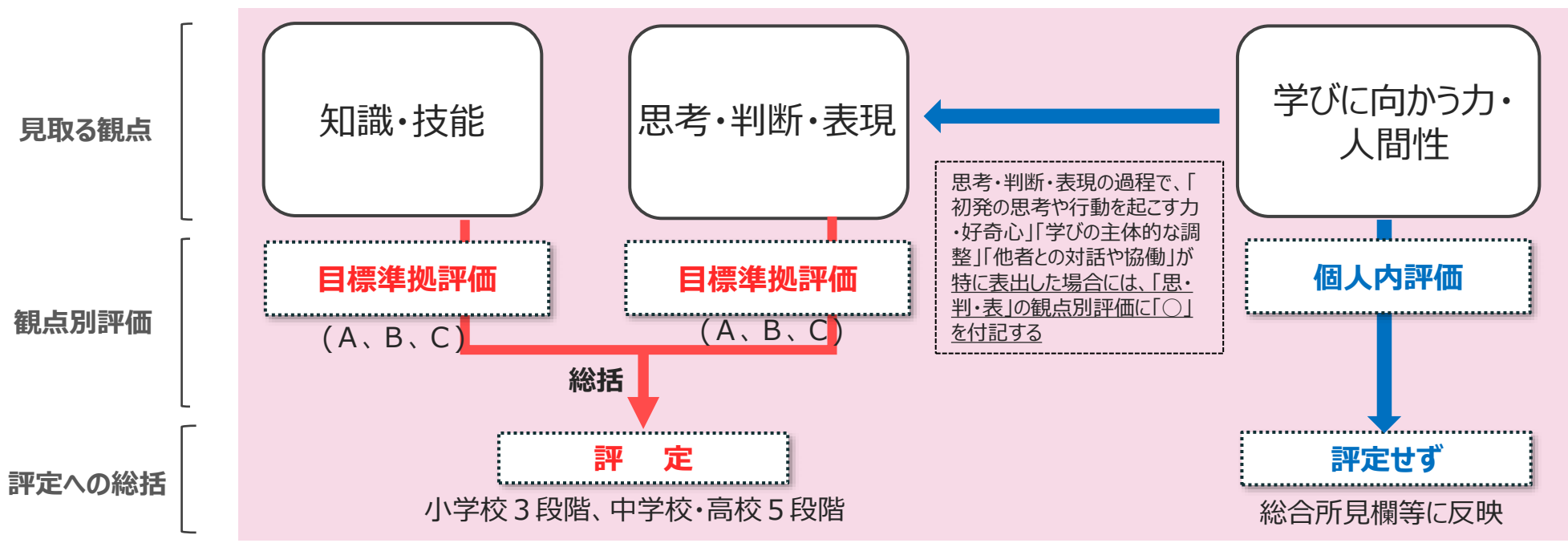
（※）自らの思考や行動のメタ認知や学習の自己調整などを含む

新たな観点別評価の方向性イメージ

旧



新





3. 中核的な概念等との関係

- 中核的な概念等については、複数の内容事項に共通する主要な理解等を示すこと、従来と比較して包括的・一般的な表現とすることが想定される
- こうした中核的な概念等の中には、単に知識として指導するだけでは理解が難しく、具体的な内容事項を通じて指導を積み重ねる中で理解に至ることが期待されるものがあると考えられる
- 一方、明示的に中核的な概念等を指導することが有効な場合もあり、概念等と内容事項との間を行きつ戻りつしながら深い理解が得られると考えることもできる
- 仮に中核的な概念等の理解について評価規準を設定する場合、焦点が不明瞭になるとの懸念がある一方、評価課題の工夫次第で理解を問うことも可能な場合もあると考えられる



いずれにせよ、各教科等における中核的な概念等の具体的な粒度や示し方について今後検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的な整理を行っていくことが必要であり、今後、総則・評価特別部会において並行して議論すべき

4. 評価の頻度やタイミング

- 学習評価を真に子供の学習等の改善に繋げていくためには、「学習改善等に生かす評価」（適時のタイミングでのアセスメントとフィードバック）の充実が必要である
- 一方、評価活動の中で「記録に残す評価」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、「学習改善等に生かす評価」を充実させることは負担が大きい



＜基本的な方向性＞

- ① 評定への総括は課程の修了認定を行う学年末にのみ行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合には学期中は「学習改善等に生かす評価」を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確化し、その趣旨・方法等について教師や保護者に向けて分かりやすく周知すべき
- ② ①の方策は、ある単元・学期でうまく学べなかった子供でも、その後の学習により挽回の機会を提供できることや、「裁量的な時間」の活用による一人一人に応じた学習活動の拡充とも親和的であり、多様性を包摂する教育課程の在り方に繋がることが期待される

※「学びに向かう力、人間性等」も含め、学習の途中に「学習改善等に生かす評価」を行っていくことは極めて重要であり、学期中に評価活動を行わず学年末に評定の整理のみ行うなど、学習評価を単に貧しくする方向で誤解され運用されることのないよう留意が必要

＜想定される課題への対応＞

例えば以下のような課題も考えられ、デジタル学習基盤の活用も含めた具体的な運用例を示すなど、具体的な在り方について引き続き検討が必要である

- ・ 学期途中に評定がないと学習の進捗が分かりにくい
- ・ 各学期の「学習改善等に生かす評価」のフィードバックの方法がイメージしにくい
- ・ 高校入試との関係上、中学校3年生は2学期までの評定が必要
- ・ 各単元の「記録に残す評価」の精選の具体的なイメージが湧きにくい
- ・ 特定の時点でうまく学べなかった子供がその後の学習で顕著に資質・能力を発揮した場合の評価上の対応について、過度な負担なく行う方法がイメージしにくい

具体的な検討項目と 検討の方向性

検討の前提と具体的な検討項目

〔「論点整理」の基本的方向性を踏まえた見直しの必要性）

- 論点整理では、多様な子供達の「深い学び」を確かなものにするため、①主体的・対話的で深い学びの実装 ②多様性の包摂 ③実現可能性の確保という3つの方向性を示している。学習評価の改善に関しても、この3つの方向性を踏まえ、多様な子供達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していく必要。

（検討項目①「学びに向かう力・人間性等」の評価の実質化）

- こうした視点から、企画特別部会ではまず学びに向かう力・人間性等（以下「学びに向かう力」という。）の評価の改善が議論された。「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」の評価にとどまりがちな評価の実態を改め、「学びに向かう力」が目指す資質・能力の育成に資する学習評価となるよう、教育課程全体を通じた個人内評価と、思考力・判断力・表現力等（以下「思・判・表」という。）の目標準拠評価における「○」の付記を組み合わせた新たな評価のあり方が提案された。
- この改善の方向性は、
 - 形式的な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達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することで、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・評価の改善を促すものであり、「学びに向かう力」と「思考力・判断力・表現力等」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ある。
- また、今回の改訂では、知識及び技能（以下「知・技」という。）と「思・判・表」を一体的に育成する重要性を強調し、それらの対応関係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。これには、「思・判・表」を伴う学習活動を通じて個々の知識等が相互に関連付けられ、統合的に理解されるようにする狙いがあるが、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。

- こうした理解の下で、「思・判・表」の観点別評価に「○」をつける実際の方法や、「○」がついた際の評定への影響の有無など、運用のあり方を具体化していく必要がある。（⇒検討項目①）

（検討項目②「高次の資質・能力」の評価上の取扱いの明確化）

- 論点整理では、「高次の資質・能力」の学習評価上の扱いについて、評価課題の工夫次第で理解を問うことが可能な場合もある一方、包括的・一般的な内容が予想される「高次の資質・能力」に評価規準を設定すると焦点が不明確となる懸念もあるという2つの相反する見方を示した上で、「高次の資質・能力の」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。
- その後、各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところであり、それらに即しつつ、「高次の資質・能力」を学習評価上どう扱うべきか具体化する必要がある。（⇒検討項目②）

（検討項目③ 評価の頻度等を含めた、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）

- 論点整理は、学習評価のほとんどが評定に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい実態や、毎学期評定を定めることの負担の大きさなどを指摘し、負担が重い「記録に残す評価」の精選や評定の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策の必要性を示した。
- こうした方向性を踏まえ、現在文部科学省や国立教育政策研究所が示している「記録に残す評価」のあり方を見直し、「学習改善等に活かす評価」の充実に繋がる、シンプルで分かりやすいプロセスを整理する必要がある。（その際、生成AIを含むICTをどのように活用しうるかを併せて検討することが重要）（⇒検討項目③）

【論点整理で示した改善の狙い】

論点整理では、以下のような改善を意図した「学びに向かう力・人間性等」（以下「学びに向かう力」）の評価の改善が提言された。

- ◆ 形式的かつ過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さや成長を肯定的に評価できるよう、実質化を図る
- ◆ 「思考・判断・表現」の過程で一体的に見取ることとし、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

具体的には、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」（以下「思・判・表」）は従前同様に目標に準拠した観点別評価・評価を行うこととしつつ、「学びに向かう力」については「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、各教科等における「思考・判断・表現」の観点別評価への「○」の付記を組み合わせる評価方法を導入することとし、「学びに向かう力」という資質・能力の特質に合わせた評価方法への改善を目指すこととした。

【更なる検討課題と方向性】

①「学びに向かう力」の評価における「○」の付記の具体的な運用方法

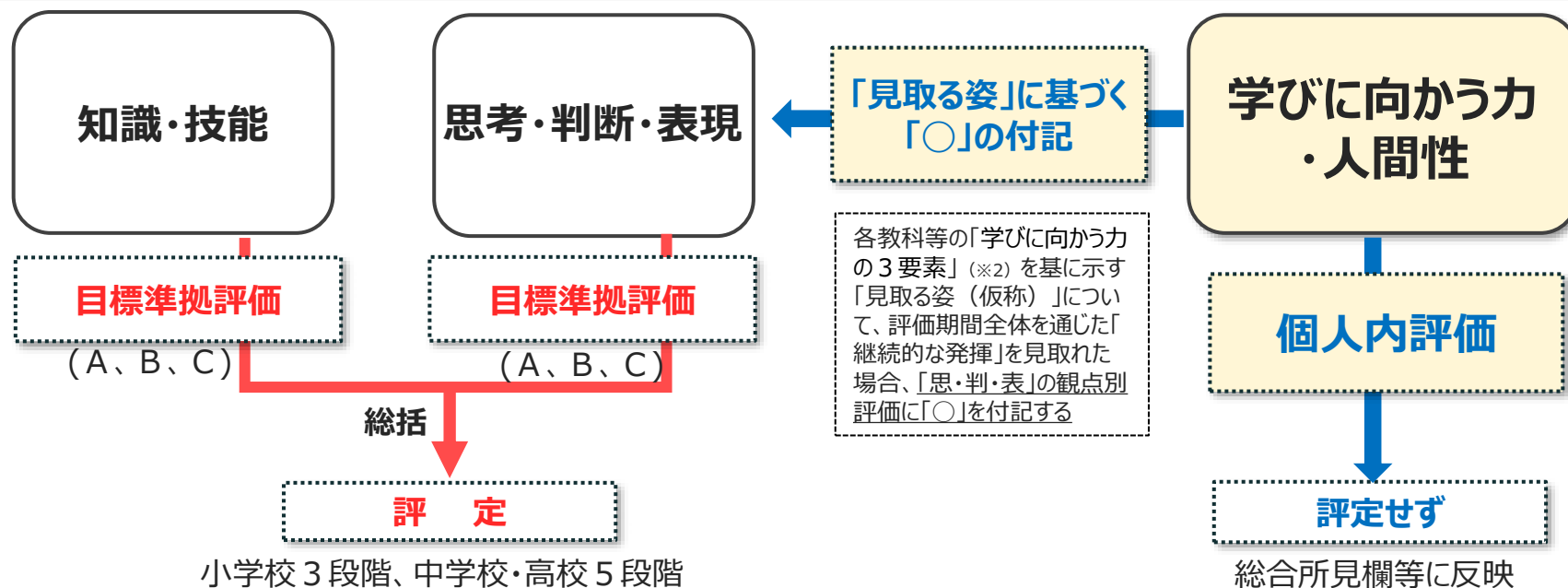
（方向性）各教科等ごとに示す「見取る姿（仮称）」（※1）をできるだけ長い期間を通じ、全体として「継続的な発揮」を見取る「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評価にも影響

②「高次の資質・能力」の関係性の整理

（方向性）「高次の資質・能力」は直接の評価対象とはせず、教師が単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題のデザインに活用するなど、指導や評価の改善に活用

③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

（方向性）新たな学習評価の仕組みを学習・授業の改善に結びつけていくことができるよう、学習評価の手順をシンプルに再整理し、「文書作成」のプロセスとしてではなく、指導と評価の「構想」のプロセスとして示す



(※1) 国において示し、各学校がそのまま活用可能なものとする前提で検討

(※2) 「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」

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方①

1. 「○」の付記に当たっての基本的な考え方について

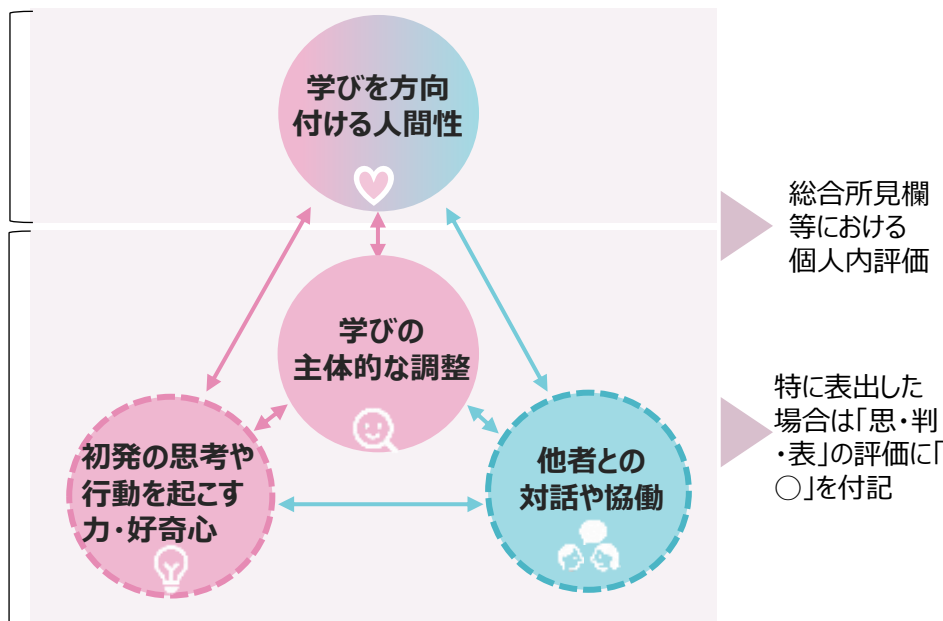
- 論点整理では、「学びに向かう力」の4要素のうち、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」（以下「学びに向かう力の3要素」という。）が、「思・判・表」の過程で特に表出した場合に「○」を付することと整理しており、具体的にどのような場合に付記するのが課題となる。

人間性の要素

学習過程で表出しにくく、具体的な見取りが困難

学びに向かう力の3要素

「思・判・表」の過程で表出しやすく、一定の見取りが可能



- 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「○」をつけることとした場合、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」はなくなることが想定され、「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、「○」をつけ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、「○」をつけ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

2. 「○」の付記に際して「見取る姿」（仮称）の明確化

- 左記1. 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「具体的な児童生徒の姿」（以下、「見取る姿」（仮称））を各教科等ごとに示す必要があるのではないか。
- 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、具体は引き続き検討が必要ではないか。（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（仮称）」を示すことはせず、単元ごとに「○」をつける運用も求めないこととしてはどうか）。
- こうした「見取る姿（仮称）」は、各教科等の目標から、「学びに向かう力の3要素」を抽出したものとすることが考えられ、学習指導要領の改訂後速やかに検討して示していくこととしてはどうか。（※）

【「見取る姿（仮称）」の示し方のイメージ（中学校数学）】

- ◇ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、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（仮称）」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、各学校でそのまま活用可能なものとする前提で検討してはどうか。
- このようにして、全体として過度な負担が出ない基本設計としつつ、国が示す「見取る姿（仮称）」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はないか。

（※）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ことに留意

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方②

3. 設定した観点をういた「○」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、従来の「主体的に学習に取り組む態度」の目標準拠評価では、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・評価に結びつくにくい側面がある）。

※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、論点整理では、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が提案された。

- 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。こうした視点からは、以下の2点が重要ではないか。

- 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、情意面の発達の一一定の水準の達成の有無を判断しようとする、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（仮称）」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、**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（仮称）」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、「○」をつける**こととしてはどうか。

※児童生徒の多様な特性を踏まえ、「見取る姿（仮称）」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（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取る

- 「○」を付したということは、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・能力の伸びを期待するという積極的な意義付けが可能ではないか。

※ なお、一人ひとりの成長や良さを肯定的に評価するという今般の趣旨や、「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のは、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。

- 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（仮称）」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のではないか。

- このような「見取る姿（仮称）」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重要な仕組みではないか。

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方③

4. 「○」の評定への影響について

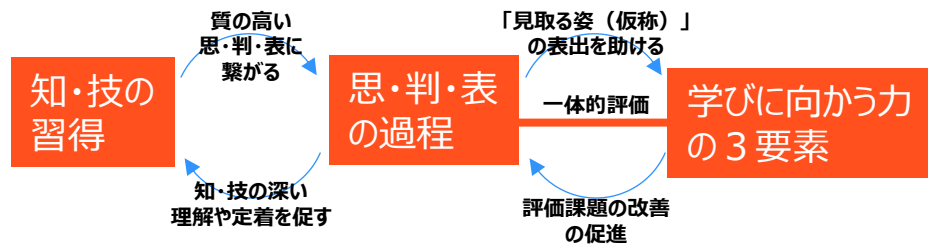
- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
 - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
 - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

- 3. までの議論では、「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」が生じやすいことから、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。

- 以上を踏まえると、「○」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いえるのではないか。

(例えば、2. において数学の「見取る姿（仮称）」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

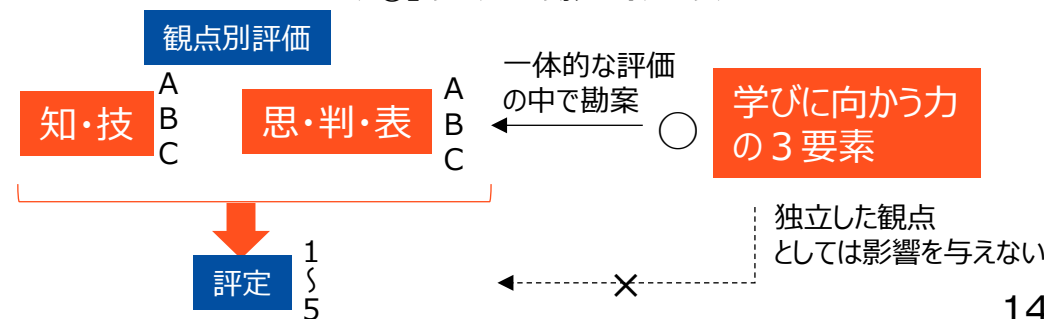
- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がるとも考えられるのではないか。



※「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（仮称）」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べきではないか。
- すなわち、具体的な運用としては、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「BO」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が要する性質のものではなく、「BO」の場合であっても、評定を4とすることも有り得ることになる。
- 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、評定の具体的な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。

<「○」の評定への影響イメージ>



「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

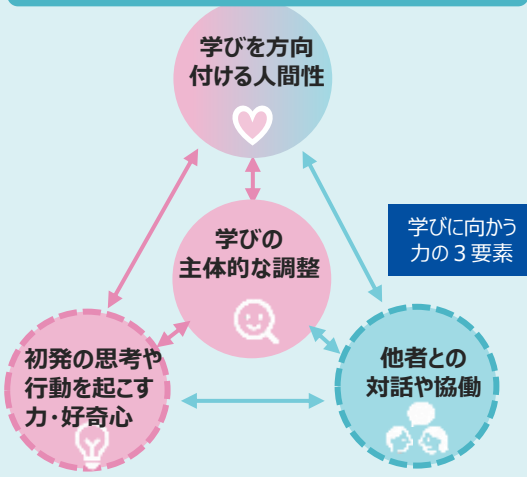
補足イメージ①

1 授業改善



「見取る姿(仮称)」を思考・判断・表現の過程の中で見取れるように授業改善

「学びに向かう力・人間性等の要素」



「学びに向かう力・人間性等」の目標

(中学校数学の例)

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

「見取る姿(仮称)」

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

(中学校数学の例)

- ・ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、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

2 見取る



「見取る姿(仮称)」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ようになった、「継続的な発揮」を見取ることができるか？

単元A

(※1)



単元B

(※1)



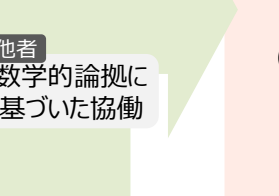
単元C

(※1)



単元D

(※1)



評価期間における思考・判断・表現の過程

3 評価の総括

観点別評価・評定の指導要録記載イメージ

知識・技能	A	総括
思考・判断・表現	B	
学びに向かう力	○	
評定	4 or 5	

一体的な勘案の結果として、評定を4とするか5とするか総合的な判断

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

(※2) 「学びに向かう力」については、学習評価の実施に際しては「思・判・表」の過程で見取るため要録上は「思・判・表」の欄と一体的に記載するが、育成する資質・能力の柱として「思・判・表」の一部となったわけではないことに留意

(※3) 観点別評価欄とは別に、総合所見欄において「学びに向かう力」全体の育成状況について個人内評価を記載することとなる

- 企画特別部会「論点整理」では、「高次の資質・能力」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。その後、総則・評価特別部会では、「高次の資質・能力」の示し方を整理し、それを踏まえて各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところ。
- 高次の資質・能力は、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学びの「深まり」の姿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に検討が進められているが、教科等によって特質が異なり、具体の案にも相応の差がみられる。
- こうしたことを踏まえた場合、仮に高次の資質・能力の育成状況を、一律に、目標準拠評価の対象として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のではないかな。
 - 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「高次の資質・能力」を設定した趣旨と逆行してしまう
 （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「高次の資質・能力」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
 - 個別の内容に基づく評価を行いつつ、高次の資質・能力の評価も行いつつとなると、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
- また、WGでの議論においては、「高次の資質・能力」を評価の対象とすることを前提に検討すると、「高次の資質・能力」に紐づ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るが、そうすると、学習内容の本質を端的な形で定義することは難しいとの意見も出ている。
- さらに、企画特別部会での審議で参考とした、「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づ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。
- 一方で、教師が「高次の資質・能力」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「高次の資質・能力」の育成状況自体について一律に直接的な評価を行うことは求めず、「高次の資質・能力」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してはどうか。
- こうした役割を果たせるよう、企画特別部会（第14回）で議論されたように、画一的・硬直的な実践を押しつけるものとならないよう留意しつつ、国として「高次の資質・能力」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はないか。
- 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、「高次の資質・能力」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のではないかな。
- なお、今後「高次の資質・能力」を意識した授業づくりが進む中、何らかの形でその一部であっても直接評価しようと判断する場合には、「高次の資質・能力」の直接的な育成・評価を目指すような、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はないか。

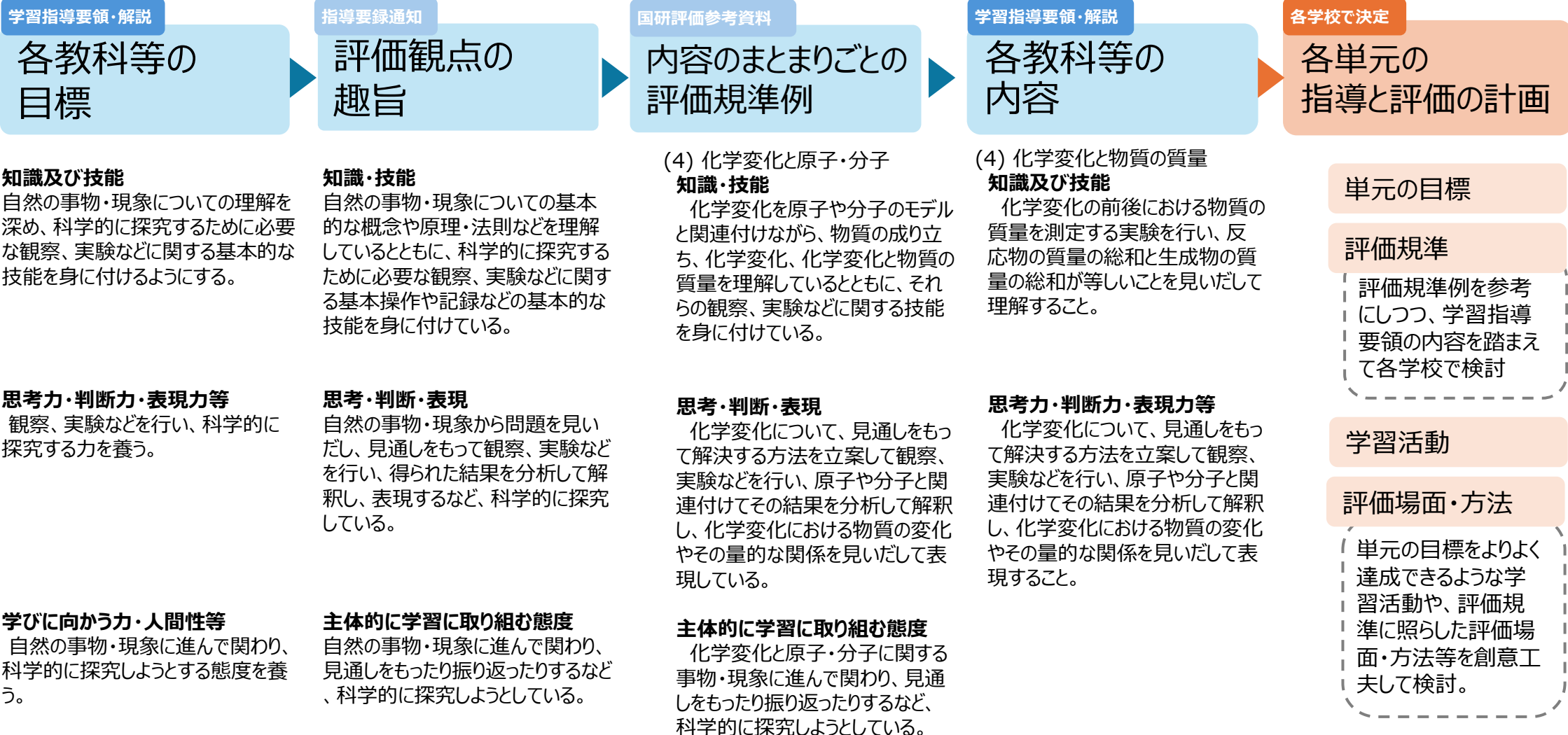
資質・能力の全体構造（素案）

	物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
小学校	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
	物質が粒子で構成されていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	空気や水、金属の性質には共通点や相違点があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応によって物質が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	内容項目例		内容項目例		内容項目例	
	- 物と重さ - 空気と水の性質 - 金属、水、空気と温度 - 物の溶け方 - 燃焼の仕組み - 理科と日常生活（仮称）【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	- 空気と水の性質 - 金属、水、空気と温度 - 物の溶け方 - 燃焼の仕組み - 水溶液の性質 - 理科と日常生活（仮称）【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	- 燃焼の仕組み - 水溶液の性質・ - 理科と日常生活（仮称）【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
中学校	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
	物質を、原子・分子、イオンと関連付けて理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	物質の性質は、原子や分子の状態によって変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応においては、反応の前後で原子の数が保存されること、反応には熱が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
	内容項目例		内容項目例		内容項目例	
	- 水溶液 - 物質の成り立ち - 水溶液とイオン - 化学変化と電池 - エネルギーと物質【分野横断】 - 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	- 物質のすがた - 状態変化 - 化学変化 - 水溶液とイオン - 化学変化と電池 - エネルギーと物質【分野横断】 - 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	- 化学変化 - 化学変化と物質の質量 - 水溶液とイオン - 化学変化と電池 - エネルギーと物質【分野横断】 - 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

資質・能力の全体構造（素案）

中学校 (1/2)	外国語	思考力、判断力、表現力等	総合的な発揮	領域		内容項目例 (第1学年相当)	内容項目例 (第2学年相当)	内容項目例 (第3学年相当)
			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、様々な話題について、 - 聞いたたり読んだりして必要な情報や考えなどを捉え、整理したり、既存の知識や経験と関連付けたり比較したりして、考えを形成することができる。【理解する】 - 情報や自分の考え、気持ちなどを整理し、表現等を工夫して他者に伝えることができる。【表現する】 - 相手が話したり書いた内容を受け止めながら、情報や自分の考え、気持ちなどを、相手に分かりやすいように表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を深めることができる。【伝え合う】	聞くこと	話題	日常的な話題について 身近な社会的な話題について		
					条件	簡単な語句や文で、はっきりと話されれば		
					できること	(ア) 必要な情報を聞き取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
				読むこと	条件	簡単な語句や文で書かれた		
					できること	(ア) 必要な情報を読み取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
					話題	日常的な話題について（身近な話題について、（自分にとって）興味・関心のある話題について） 身近な社会的な話題について		
					条件	簡単な語句や文を用いて		
				話すこと （やり取り）	できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で伝え合うことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し伝え合うことができる (ウ) 聞いたたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを伝え合うことができる		
				話すこと （発表）		(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で話すことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容を話すことができる (ウ) 聞いたたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを話すことができる		
				書くこと		(ア) 情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる (ウ) 聞いたたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができる		

各学校の学習評価を支える構造について（現行）



等

※このほか、学年別に内容を示している教科等についてのみ、学年別目標も示している

※このほか学年別目標に対応した評価観点の趣旨も示している

③ 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的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。（補足イメージ③参照）
 - 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生成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、「多様な子供達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、シンプルに整理していく必要があるのではないか。

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いる、学校による作成の意義に乏しいのではないかと。
- 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」の作成は不要としてはどうか。

（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「～を身につける」、評価規準：「～を身につけている」）、分けて設定することの意義に乏しいのではないかと。
- 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準拠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。一方、今般「学びに向かう力」は従前の目標準拠評価を行わないこととしたことにより、評価規準を設定するのは「知・技」と「思・判・表」のみとなっており、この2つについては目標と評価の観点に違いはないため、従前の必要性は失われると考えられる。
- 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してはどうか。（なお、複数の小単元を束ねて大きな単元を構想を行う場合に、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）

③ 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②

必ずしも意義が十分でない取組のスリム化（つづき）

（「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、すべての単元について「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はないか。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のではないか。

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」の実現に資し、「資質・能力」の育成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してはどうか。
- 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用図書の編集や民間教材の開発、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のではないか。

（形成的評価の充実）

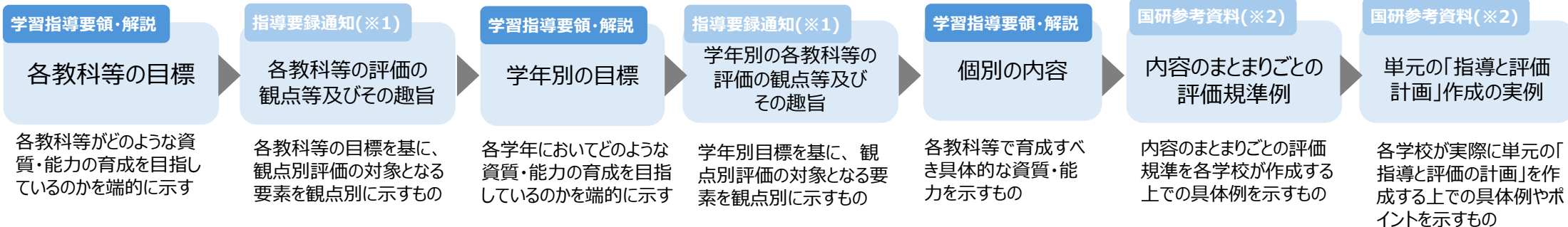
- 上記のように、育成したい資質・能力との関連が明確となった学習過程のデザインを基礎として、多様な子供達が資質・能力を確かに育んでいけるようにするためには、学習の途中で適切なアセスメントとフィードバックを行い、指導の調整と学習の調整を促す「形成的評価」の充実が不可欠であると考えられる。
- 「形成的評価」に関連して論点整理では、学校の評価活動の中で「総括的評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期毎に示す学校が多いという実態の中、「形成的評価」の充実させる余地が少ないことから、「評定への総括は学年末のみに行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合は学期中は形成的評価を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確にすべき」旨を示している。
- この点、現在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、学習指導要領解説において「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」の計画的位置づけについて明確化していくべきではないか。
- 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、必ずしもその重要性と実践例が広く認識されているとはいいがたい。
- 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のではないか。

③ 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②

シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価の新たなプロセス

- 以上を踏まえると、補足イメージ④に示す通り、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のではないかと。
- ◆ 何を身につけさせたいかを明確にする（**目標と評価規準の設定**）
- ◆ 身につけさせたい資質・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・能力を身につけ、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**）
- ◆ 身につけさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックの方法を考える（**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、学習指導要領本体においては目標・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、具体について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としてはどうか。

国が定める基準・参考資料



確認



参照すべきものが多く、プロセスが複雑

プロセスが文書作業ベースで、指導との関連を見出しにくい

基に作成

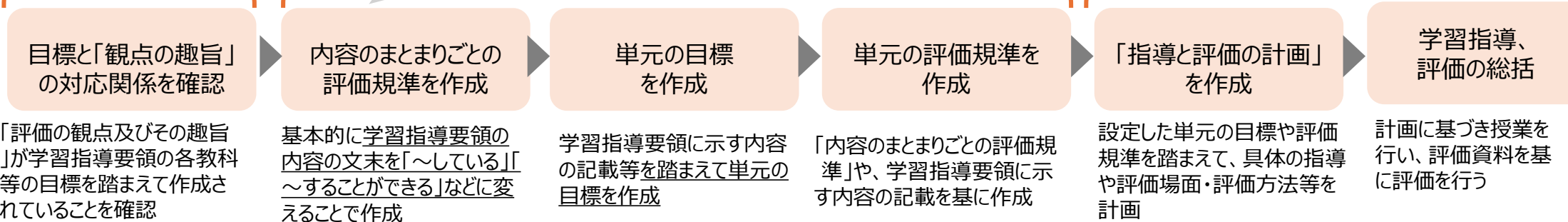
指導要領から転記するものが多く、教師が専門性を発揮するポイントが見えづらい



ICTや生成AIの利用等が前提となっていない

総括的評価のプロセスは具体的だが形成的評価の記載が薄い

参照・活用



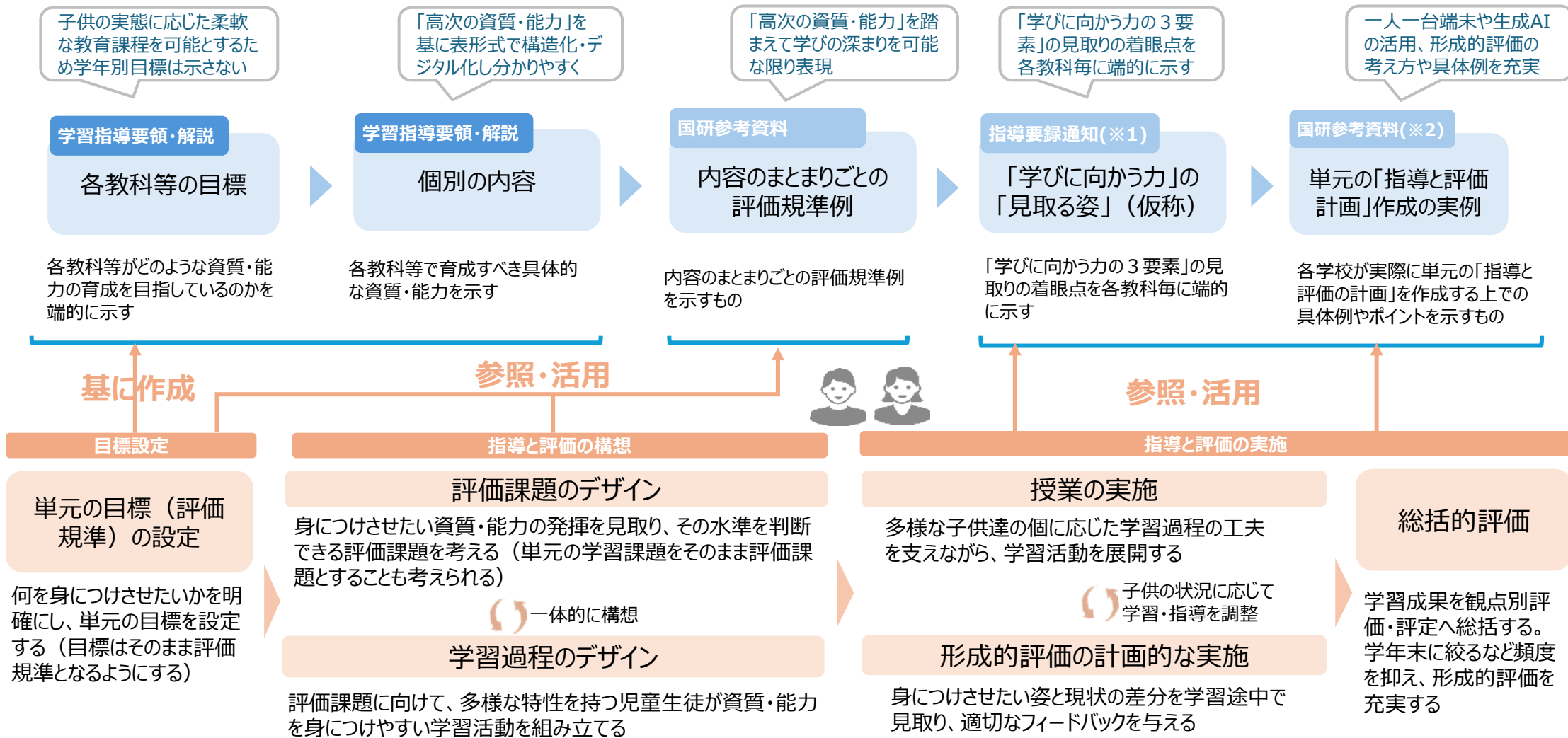
各学校で行う学習評価の手順例

※各教科等によって若干の違いあり

- (※1) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）
別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）
別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）
- (※2) 国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（小学校編・中学校編）
指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

国が定める基準・参考資料



各学校で行う学習評価の手順例

參考資料

学習評価に係る様々な用語

学習改善等につなげる評価（いわゆる「形成的評価」）

- ・学習過程の途中で、児童生徒一人一人のつまずきや伸びについて評価するもので、その後の児童生徒の学習の改善や教師による指導の改善に生かす目的で行う。小テスト、レポートやプロジェクトの途中経過、日々の記録などを活用する。

記録に残す評価（いわゆる「総括的評価」）

- ・学習活動が完了した後に実施される評価で、最終的な成果を評価するために用いる。テストや試験、最終レポート、プロジェクトの完成版などを活用し、学習者の全体的な理解度や達成度を判断する。

目標に準拠した評価

- ・児童生徒の学習状況を、学習指導要領に定める目標に照らしてその実現状況を評価するもの。

集団に準拠した評価

- ・児童生徒の学習状況を、学級・学年など集団の中での相対的な位置づけによって評価するもの。

個人内評価

- ・児童生徒の学習状況を、個人のよい点や可能性、進歩の状況等に着目して評価するもの。

評価の「規準」（いわゆる「のりじゅん」）

- ・学習指導要領に示す資質・能力が身についた際の姿を、具体的な児童生徒の姿として設定したもの。文部科学省が評価の「キジュン」の語を使用する場合、こちらの漢字を用いる。（観点別評価で言えば、Bとなる水準を示すもの）

評価の「基準」（いわゆる「もとじゅん」）

- ・学校現場において、資質・能力の習得状況の程度を、評価の規準に照らしたより具体的な判断基準を示す場合、こちらの漢字が一般的に用いられる。（この課題で○○ならA、▲▲ならBなど、××ならCなど）

小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）抜粋

小学校児童指導要録（参考様式）

各教科の学習の記録									特別の教科 道徳									
教科	観 点	学 年	1	2	3	4	5	6	学年	学習状況及び道徳性に係る成長の様子								
国語	知識・技能								1									
	思考・判断・表現																	
	主体的に学習に取り組む態度								2									
	評定																	
社会	知識・技能								3									
	思考・判断・表現																	
	主体的に学習に取り組む態度								4									
	評定																	
算数	知識・技能								5									
	思考・判断・表現																	
	主体的に学習に取り組む態度								6									
	評定																	
理科	知識・技能								外国語活動の記録									
	思考・判断・表現								学年	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度						
	主体的に学習に取り組む態度								3									
	評定																	
生活	知識・技能								4									
	思考・判断・表現								総合的な学習の時間の記録									
	主体的に学習に取り組む態度								学年	学 習 活 動	観 点	評 価						
	評定									3								
音楽	知識・技能								4									
	思考・判断・表現																	
	主体的に学習に取り組む態度								5									
	評定																	
図画工作	知識・技能								6									
	思考・判断・表現																	
	主体的に学習に取り組む態度																	
	評定																	
家庭	知識・技能																	
	思考・判断・表現								6									
	主体的に学習に取り組む態度																	
	評定																	
体育	知識・技能								特別活動の記録									
	思考・判断・表現								内 容	観 点	学 年	1	2	3	4	5	6	
	主体的に学習に取り組む態度								学級活動									
	評定																	
外国語	知識・技能								児童会活動									
	思考・判断・表現								クラブ活動									
	主体的に学習に取り組む態度																	
	評定								学校行事									

〔別紙1〕小学校及び特別支援学校小学部の指導要録に記載する事項等

(1) 観点別学習状況

小学校及び特別支援学校（中略）小学部における観点別学習状況については、小学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下「小学校学習指導要領等」という。）に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し記入する。その際、「十分満足できる」状況と判断されるものをA、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをB、「努力を要する」状況と判断されるものをCのように区別して評価を記入する。

小学校及び特別支援学校小学部における各教科の評価の観点について、設置者は、小学校学習指導要領等を踏まえ、別紙4を参考に設定する。

(2) 評定

小学校及び特別支援学校小学部における評定については、第3学年以上の各学年の各教科の学習の状況について、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し記入する。

各教科の評定は、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を「十分満足できる」状況と判断されるものを3、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを2、「努力を要する」状況と判断されるものを1のように区別して評価を記入する。

評定に当たっては、評定は各教科の学習の状況を総括的に評価するものであり、「(1) 観点別学習状況」において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める。

形成的評価に関する研究等

形成的評価の要素に関する研究

形成的評価に関する検証や研究を行っているWiliamらは、フィードバックに関する3つの主要なプロセス（「**学習者が現在どの段階にあるかの把握**」「**学習目標の明確化**」「**目標達成のために必要なことの明確化**」）を形成的評価に取り入れて研究を行った。これらの3つのプロセスについて、**教師だけでなく、学習者、クラスメイトが果たすべき役割**についても考慮して整理し、**形成的評価に関する主要な要素を「①学習目標や評価規準の明確化・共有」「②理解状況を明らかにする学習活動の設定」「③次の学びに向けたフィードバックの提供」「④学習者相互の学び合いによる学習の促進」「⑤学習の主体としての学習の促進」の5つに整理した。**

	学習目標の明確化	学習者が現在どの段階にあるかの把握	目標達成のために必要なことの明確化
教師	①学習目標や評価規準の明確化・共有	②理解状況を明らかにする学習活動の設定 （例）学習者の理解度の把握に資する、質問や議論等の設定	③次の学びに向けたフィードバックの提供 （例）改善の余地があること等についてコメントで具体的にフィードバック
クラスメイト	①学習目標や評価規準の理解・共有	④相互の学び合いによる学習の促進 （例）授業中の課題や作品等についてお互いに採点	
学習者	①学習目標や評価規準の理解	⑤学習の主体としての学習の促進 （例）学習の自己評価を通じて自らの学びを調整する	

（出典）Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.をもとに文部科学省作成。（例）は文部科学省による注記。

形成的評価の実践に関する研究

学習者の学力の向上に資する形成的評価を学校現場における具体的な実践に取り入れることを目的としたWiliamらのプロジェクト（KMO-FAP）では、「**教室での対話や質問**」、「**採点等によるフィードバック**」の観点から、以下のような課題や改善策を指摘した。

※本プロジェクトでは、「教室での対話や質問」、「採点等によるフィードバック」、「学習者による相互評価や自己評価」、「総括的評価の形成的活用」の4つの分野において形成的評価の実践を促進。

◆教室での対話や質問

概念的な理解の状況を把握し、学習者の深い理解につなげていくため、記憶を問う単純な問いではなく、議論を促す大きな問いが有効。

課題 ・記憶しているかどうかを問う発問や、一語で答える単純な発問
（例）「〇〇について賛成ですか、反対ですか。」
・質問に対し考える時間を十分に与えない



改善 ・議論を促したり、理解を深めるのに資する大きな問い
（例）「〇〇についてどう考えますか。」
・質問の回答に対する待ち時間を確保する

◆採点等によるフィードバック

点数や具体的ではないコメントでは、クラスメイトとの比較に終始してしまう傾向がある。次の学びにつながる具体的なフィードバックを行うことで、目標達成に向けた学習改善につなげやすくする。

課題 ・点数を知らせるフィードバック
（例）小テストの点数のみ知らせる
・具体的ではないコメント
（例）「よくできました。」「もっと詳しく書いてください。」



改善 ・何がうまくいったか、改善の余地があることは何かなどについて具体的にフィードバック
（例）「〇〇についてはよく理解できていますが、〇〇の関係性について具体的に説明してください。」

（出典）Black, P. et al. (2003), *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Open University Press, Buckingham, United Kingdom.をもとに文部科学省作成。

形成的評価と総括的評価が区別されず、毎時評価が行われる例

1 単元名 「分数のたし算とひき算」

2 単元の目標

- 約分・通分の意味、異分母分数の大小比較の仕方や、異分母分数の加法及び減法の意味や計算の仕方を理解し、約分や通分、異分母分数の加法及び減法の計算ができる。
- 異分母分数の大小比較の方法を考えたり、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を、図や式を用いて考えたりする力を養う。
- 一つの分数の分子及び分母に同じ数を乗除してできる分数は、元の分数と同じ大きさを表すことなどをもとにして、異分母の分数の加法及び減法の仕方を考えたり、計算の仕方を振り返り多面的に検討したりしようとしている。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
約分・通分の意味、異分母分数の大小比較のしかたを理解し、同値分数をつくり、異分母分数の大小比較ができる。また、異分母分数の加法及び減法の意味や計算の仕方を理解し、異分母分数の加法及び減法の計算ができる。	異分母分数の大小比較の方法を、分母を同じにすればよいと考えている。また、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を、図表現や数表現を用いて、分母を同じにすればできると考えている。	異分母で同じ大きさの分数があることに気付き、異分母分数の大小比較について考えようとしている。また、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を多面的に振り返っている。

5 単元の指導計画

時	学習内容	評価		
		知	思	主
1	・同分母分数および同分子分数の大小を比較する。	○	○	
2 (調)	・異分母分数の大小比較について考える。	○	○	
3	・いろいろな分数を通分して、大小を比較する。	○		○
4	・約分について知り、いろいろな分数を約分する。	○		○
5	・異分母分数の加法の計算のしかたを考える。		○	○
6	・くり上がりのある異分母分数の加法や、帯分数の混ざった異分母分数の加法の計算のしかたを考える。	○		
7	・異分母分数の減法の計算のしかたを考える。		○	○
8	・くり上がりのある異分母分数の減法や、帯分数の混ざった異分母分数の減法の計算のしかたを考える。	○		
9	・加法と減法の混ざった異分母分数の計算を行う。	○		○
10	・既習事項の確かめをする。			

・毎時間複数観点の評価を行うこととなっており、また学習の途中で「学習改善等に生かす評価」と評定のため「記録に残す評価」が区別されずに行われている。

真に意味のある評価活動へ集中し、総括的な評価の場面を精選する例

単元計画の重点化を意識した例

学習活動・学習課題 (丸付き数字は授業時数)	学習評価	
	つまずきと支援 (指導に生かす評価)	総括に用いる評価 (記録に残す評価)
①「走り幅跳びの代表選手を選ぼう」という課題を知って、学習計画を立てる	単元の課題を最初に明示!	
②いろいろな場面での平均値の求め方を考える	発言内容(知)、活動の様子(態)	
③平均を工夫して求める方法を考え、説明する		
④いくつかの部分の平均を知り、全体の平均を求めることができる		ワークシート(知)
⑤⑥平均の考えを用いることのよさがわかり、自分の歩幅を求めて道のりを概測することができる	発言内容(思)	
⑦飛び離れた記録(外れ値)がある場合の平均の求め方を理解する		
⑧「走り幅跳びの代表選手を選ぶ」という課題を設定し、求め方を説明する	学びの舞台!	ワークシート(思)

※単元計画の「重点化」が弱いと、評価場面は拡散して記録の回数も多くなりがちです

- ・単元の中で最も資質・能力を発揮しやすい場面を設定し、その中で重点的に評価。
- ・それ以外の場面においては、学習評価は子供達のつまずきの把握と支援に活かすための「学習改善等に生かす評価」を行い、その場面も精選。

単元計画の重点化の意識が弱い例

学習活動・学習課題 (丸付き数字は授業時数)	学習評価	
	つまずきと支援 (指導に生かす評価)	総括に用いる評価 (記録に残す評価)
①どちらがよく校庭を走ったかを考え、操作を通して「ならす」という意味を理解する		発言内容(知)
②ジュースの量をならすことを計算で求める方法を考え、「平均」の意味を理解する	記録の回数が多くなると、ヤマ場のイメージが子供にも湧きにくくなりがちです	発言内容・活動の様子(知)
③0を含む平均を求める		ノートの記述内容(知)
④部分の平均から全体の平均を求める		ノートの記述内容(思)
⑤歩幅を使った距離などの概測をする		発言内容(知)
⑥歩幅での測定とその活用を図る		発言内容(知)
⑦仮平均の考えを使って、平均を求める		ノートの記述内容(思)
⑧外れ値の処理の仕方を考える		ノートの記述内容(知)
⑨練習問題を解く。既習事項を振り返る		ノート(知)、活動の様子(態)

- ・毎時間総括のための評価材料を集めることとなっており、教師の評価負担が重い。子供にとっても評価材料が多岐にわたっており、単元を通じて育成を目指す資質・能力について子供が意識しにくい。
- ・主体的な学習の調整が必要となる学習場面や、思考・判断・表現の場面が設定されておらず、指導と評価が結びついていない。

評定の通知回数を減らし、「学習改善等につなげる評価」を充実させている例

静岡市立中島小学校

学習記録を用いた面談とフィードバック

- ・ 児童と教員が学習過程や現時点での学習の到達度を把握し、これからの課題を共に確認し共有するため、児童自らが、日々の授業の中でICT端末を活用して学習記録を作成。
- ・ 従来から実施していた前期終了時の保護者面談の機会を活用し、児童が作成した学習記録等をもとに、児童が保護者と担任に対して自らの学習の成果を報告し、担任がフィードバックすることで、児童が学びを自己調整できるよう支援。
- ・ 評定は年度末に1回作成し、通知表として児童や保護者にフィードバックしている。

【児童が保護者と担任に成果報告をしている例】



【6年生児童が作成した学習記録の例】



福山市立水呑小学校

これまでの学びの過程を綴じたファイルの活用

- ・ 児童が自己の学びを振り返り、次の学びに生かすとともに教師の指導改善等に生かすため、ワークシートや作品等を綴じたファイル「学びファイル」を作成。
- ・ 三者面談の際は、作成したファイルを活用しながら児童・保護者・教師が学びの様子や伸びた点、努力を要する点について共有し、次の学びに生かす取組を実施。

【定期的に持ち帰り保護者と共有】

【ファイルの内容の例】

- ・ ノート、ワークシート
- ・ 観察の記録
- ・ 定着テスト
- ・ 作品 など



「思考・判断・表現」の過程で「学びに向かう力・人間性等」を積極的に評価するイメージ

時	学習活動	指導上の留意点 ★自立した学び手の姿	評価規準・評価方法等
1	○単元の見通しをもつ ○竹取物語についての文学的知識の学習	・目標や学習の流れ、ゴールの姿など見通しをもって学習できるように伝える。 ・『竹取物語』がかくや姫として今も伝えられていることを確認し、古典に親しむための機会とする。	
2	○竹取物語の序文を音読 ○蓬葉の玉の枝を音読 ○蓬葉の玉の枝のあらすじを捉える	・古文を音読し、古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し、時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。	[知識・技能]① ワークシート ・歴史的仮名遣い、言葉の意味を学習し、それを活用できているのが確認する。
3	○富士の煙の音読 ○富士の煙のあらすじを捉える ○くらしの皇子の共感できる点を探る	・古文を音読し、古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し、時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。 ・くらしの皇子の共感できる点を全員で探ることによって自己調整する際の指標になる活動にする。	
4 ・ 5	○どの人物が気になるのが選ぶ →かくや姫、五人の食公子、翁 ○選んだ人物のどのような心情や行動が、共感できるのか複数の資料から探る ○互いの考えを交流する ○交流を通して、自分の考えを広げたり、深めたりして自分の解釈を再構築する ○自分なりの解釈をまとめる	・参考図書は図書スペースを設け、参考資料はタブレット上で、いつでも見られるようにしておく。 ・自分の主観にならないように必ず叙述をもとに解釈させるようにする。 ・自分の考えや友達のことを整理することで、次時の自分の考えをまとめる活動につなげる。 ★似ている考えや異なる考えの仲間を自分から見つけ、対話を通して自分の考えを広げたり深めたりしている。 ★自分に必要な情報を資料から収集している。	[思考・判断・表現]① ワークシート or オクリンクプラス ・場面と場面、場面と描写を結びつけながら自分なりの解釈を見つけているが確認する。 [主体的に学習に取り組む態度]① ワークシート or オクリンクプラス ・叙述・描写などの根拠をもとに自分なりの解釈をしているが確認する。
6	○友だちと共感できる点について語り合う ○単元のまとめを行う	・様々な考えに触れられるようにし、自分の考えをさらに広げられるようにする。 ・現代との共通点を生徒の発表から見いだせるよう示唆する。	

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

評価場面は精選されており、毎時のワークシートや振り返りは評価対象とならない

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の継続的な発揮があった場合に評価

時間	ねらい(■)、言語活動(丸数字)	知・技	思考・判断・表現	態度	備考
1 2	■単元の目標を理解する。 ■国際協力のキャンペーン広告を読んで、自分たちが貢献できることや願いについて書く。 ①国際社会の状況について知る。 ②教科書の本文を読んで理解する。 ③自分たちが貢献できることや願いについて考え、共有する。 ④自分たちが貢献できることや願いについて書く。 ■仮定法(wish)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたI wishを用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②前時で書いた作文に自分の願いをI wishを使って書き加える。				
3 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。				
4 5	■カイトとメグの会話の内容を理解する。 ①新出語句について理解する。 ②デジタル教科書を活用し、音読練習をする。 ③教科書の本文を内容理解する。 ■仮定法(If主語 were)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたIfを用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②もし自分がアフガニスタンの生徒だったら、どのように勉強するのかを英語で書く。				
6 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第3時に書いたものや、共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。				
7 8	■国際協力のキャンペーンについてのスピーチ原稿を読んで、支援がどのように役に立っているかについて理解する。 ①新出語句について理解する。 ②教科書の本文を内容理解する。				
9 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第3時・6時に書いたものや、共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。 ④書いたものを読み合い、交流する。		○	○	
後日	ペーパーテスト	○	○	○	

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

教科の中核的な概念等による構造化を行っている諸外国の学習評価

カナダ（ブリティッシュコロンビア州）

州が示す教育課程の基準における**学習基準**（Learning Standards）を**もとに**、教師は可能な場合は生徒とともに**評価基準の設定**を行い、ルーブリックやチェックリストなどの多様なツールを用いながら学習評価を行う。

◆教育課程の基準の構造

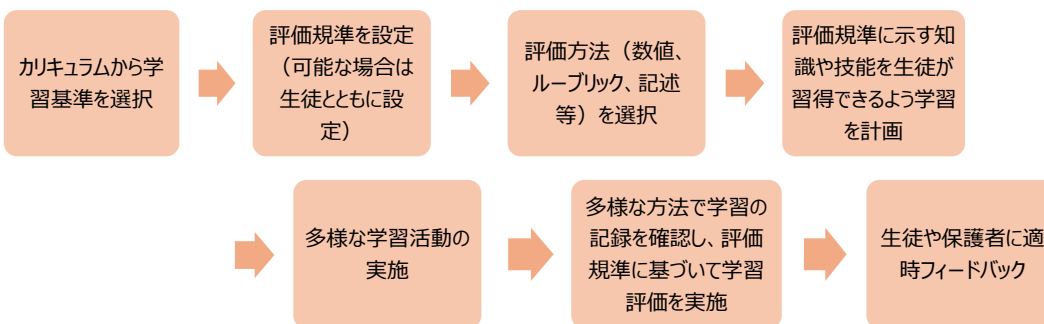


評価基準の参照対象

教科別コンピテンシー	教科内容
児童には以下を実践することが求められます。 推論と分析 - 推論を利用して探索し、つながりをつくる - 適正に見積もる - 数量を理解するための暗算戦略と能力を養う - テク/ロジャーを利用して数学を探索する - 文脈化された経験の中で算数をモデル化する 理解と解決 - 遊び、探索、問題解決を通して数学的理解を養い、実証し、応用する - 数学的概念を探索するために視覚化する - 問題解決に取り組むために複数の戦略を開発し利用する - 先住民のコミュニティ、地域のコミュニティ、そして他の文化に関連する場所、物語、文化的慣習、視点に関連した問題解決の経験に取り組む コミュニケーションと表現 - 様々な方法で数学的思考を伝える - 数学的言葉や言語を利用して数学的な議論に貢献する - 数学的なアイデアや決定を説明し正当化する - 具体的な形、図形、記号の形で数学的なアイデアを表現する	児童には以下を知ることが求められます。 20までの数の概念 10のつくり方 20までの加算と減算（演算と力ゼスの理解） - 複数の要素と属性を持つ繰り返しパターン - 具体的にかつ言葉で量で20に近づく - 等号と不等号の意味 - 非標準単位（非一様及び一様）による測定 2Dの図形と3Dの立体の比較 1対1の対応を利用した具体的なグラフ - 比較言語を用いた生活になじみのある確率 - 金融リテラシー-硬貨の価値と通貨交換

（出典）Building Student Success - B.C. Curriculumより仮訳

◆学習評価の流れ



（出典）K-12 Student Reporting Policy - Communicating Student Learning Guidelinesをもとに文部科学省作成

韓国

国は、教育課程の基準に基づき、各教科において**生徒が達成すべき知識、技能、態度**などの特性を示す「**成就基準**（achievement standards）」を領域ごとに公表。各学校は、成就基準をもとに評価基準を作成し、**知識、技能、態度について総合的に学習評価**を行う。

◆教育課程の基準の構造

核心アイデア （当該領域の学習を通じて獲得できる概念の核心）	内容要素		
	初等学校		中学校
	3～4年生	5～6年生	1～3年生
カテゴリー	3～4年生	5～6年生	1～3年生
知識・理解 （学習領域で知り理解すべき内容）	葛藤と不均等の世界 （略）	地球村の葛藤事例 （略）	地域の統合と分離 ・ 地域不均衡 ・ 分断と接地域域 （略）
過程・技能 （教科固有の思考と探求の過程または技能）	児童・生徒の観点で住みやすい環境の条件を列挙する （略）	（略）	多様な利害関係及び価値をめぐる問題に対する自分及び相手の意見を批判的に検討し、合理的にコミュニケーションをとる （略）
価値・態度 （教科活動を通じて育成することができる固有の価値と態度）	私達が住むところの環境に対する感受性 （略）	（略）	特定地域に対する自身の認識と観点に対する反省的省察 （略）

（出典）「2022社会科教育課程」より仮訳

◆成就基準（achievement standards）の例（国語「書くこと」）

教育課程の内容	成就基準
観察、調査、実験した内容を手順と結果が明らかになるように報告する文章を書く。	報告文の目的、特性、構成要素を説明できる。
	観察、調査、実験した内容を手順と結果が明らかになるように構成し、報告文を書くことができる。
	観察、調査、実験及び報告の倫理を守る態度を持つ。

（出典）

韓国教育部（2017）「과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? (중등)」(過程を重視するパフォーマンス評価をどのように行うか (中等))より仮訳

※最新の成就基準については学生評価支援ポータル（[KEYE学生評価サポートポータル](#)）上でデータベースを公開している

学習指導要領における学習評価に関する記載

小学校学習指導要領(第1章第3)(P23)

2 学習評価の充実

学習評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。
- (2) 創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、学年や学校段階を越えて児童の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること

小学校学習指導要領解説総則編(p93～)

(1) 指導の評価と改善(第1章第3の2の(1))

(略)

実際の評価においては、各教科等の目標の実現に向けた学習の状況を把握するために、指導内容や児童の特性に応じて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し、学習の過程の適切な場面で評価を行う必要がある。その際には、学習の成果だけでなく、学習の過程を一層重視することが大切である。特に、他者との比較ではなく児童一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面、進歩の様子などを把握し、学年や学期にわたって児童がどれだけ成長したかという視点を大切にすることも重要である。

また、教師による評価とともに、児童による学習活動としての相互評価や自己評価などを工夫することも大切である。相互評価や自己評価は、児童自身の学習意欲の向上にもつながることから重視する必要がある。

今回の改訂では、各教科等の目標を資質・能力の三つの柱で再整理しており、平成28年12月の中央教育審議会答申において、目標に準拠した評価を推進するため、観点別学習状況の評価について、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点到整理することが提言されている。その際、ここでいう「知識」には、個別の事実的な知識のみではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものが含まれている点に留意が必要である。

また、資質・能力の三つの柱の一つである「学びに向かう力、人間性等」には①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別学習状況の評価(学習状況を分析的に捉える)を通じて見取ることができる部分と、②観点別学習状況の評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価(個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する)を通じて見取る部分があることにも留意する必要がある。

このような資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動を評価の対象とし、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。

(2) 学習評価に関する工夫(第1章第3の2の(2))

(略)

このため、学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、例えば、評価規準や評価方法等について、事前に教師同士で検討するなどして明確にすること、評価に関する実践事例を蓄積し共有していくこと、評価結果についての検討を通じて評価に係る教師の力量の向上を図ることなどに、学校として組織的かつ計画的に取り組むことが大切である。さらに、学校が保護者に、評価に関する仕組みについて事前に説明したり、評価結果についてより丁寧に説明したりするなどして、評価に関する情報をより積極的に提供し保護者の理解を図ることも信頼性の向上の観点から重要である。

また、学年や学校段階を越えて児童の学習の成果が円滑に接続されるようにすることは、学習評価の結果をその後の指導に生かすことに加えて、児童自身が成長や今後の課題を実感できるようにする観点からも重要なことである。

このため、学年間で児童の学習の成果が共有され円滑な接続につながるよう、指導要録への適切な記載や学校全体で一貫した方針の下で学習評価に取り組むことが大切である。

(略)

検討資料⑥

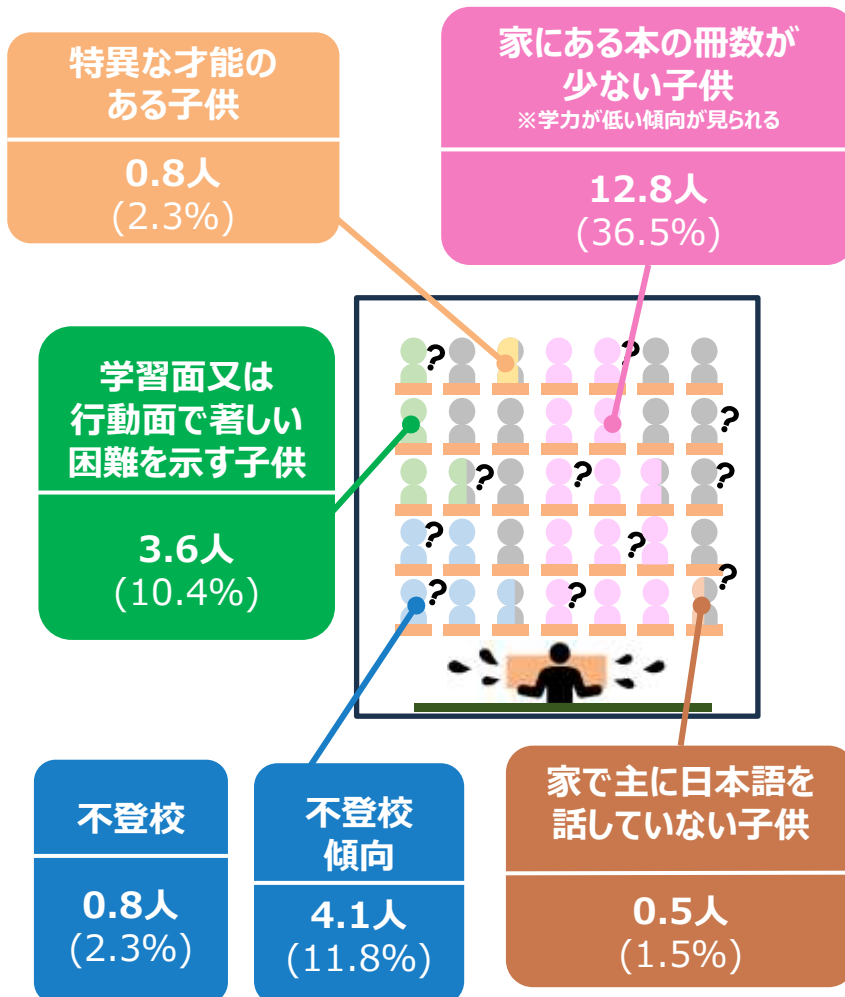
調整授業時数制度等の具体化について

これまでの議論の経過と 今回の検討事項

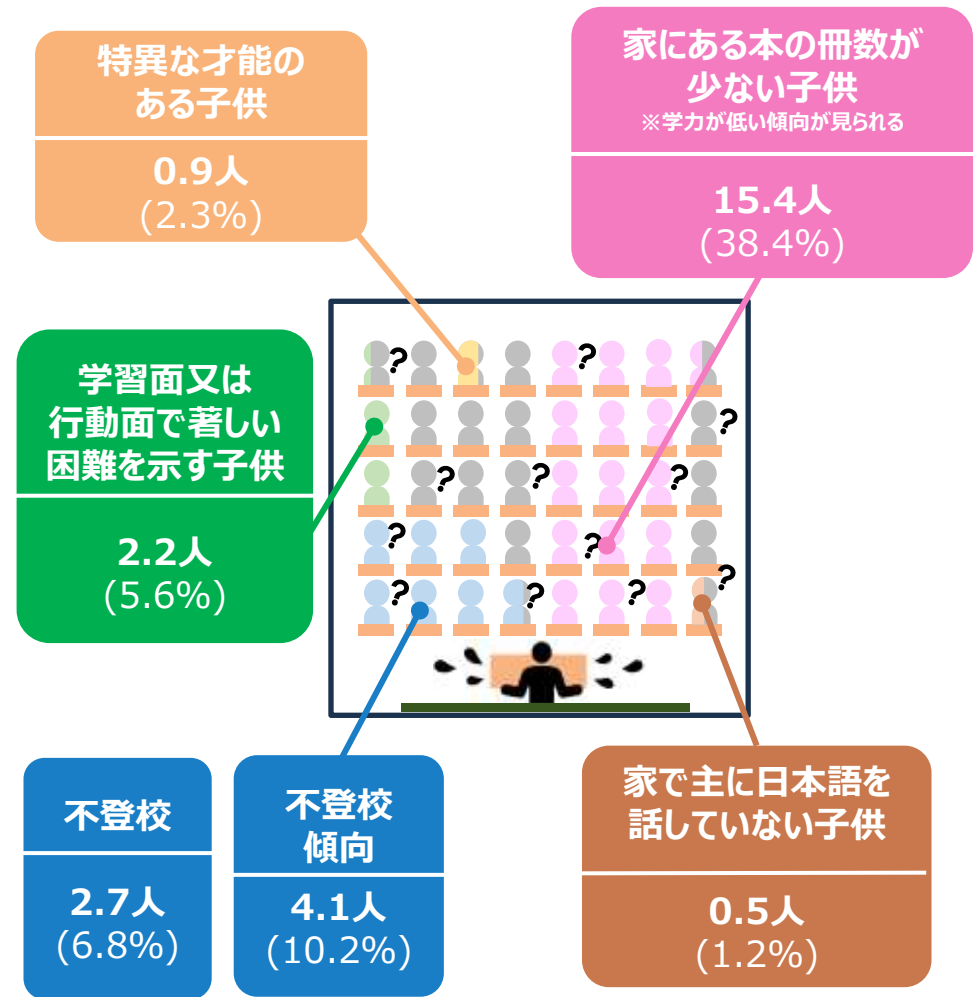
児童生徒の多様性を包摂する必要性（小・中）

- どの学校でも、多様な個性や特性を有する子供が在籍している実態が顕在化。多様性を包摂し、一人一人の意欲を高め、可能性を開花させる教育の実現が喫緊の課題

小学校（35人学級）



中学校（40人学級）

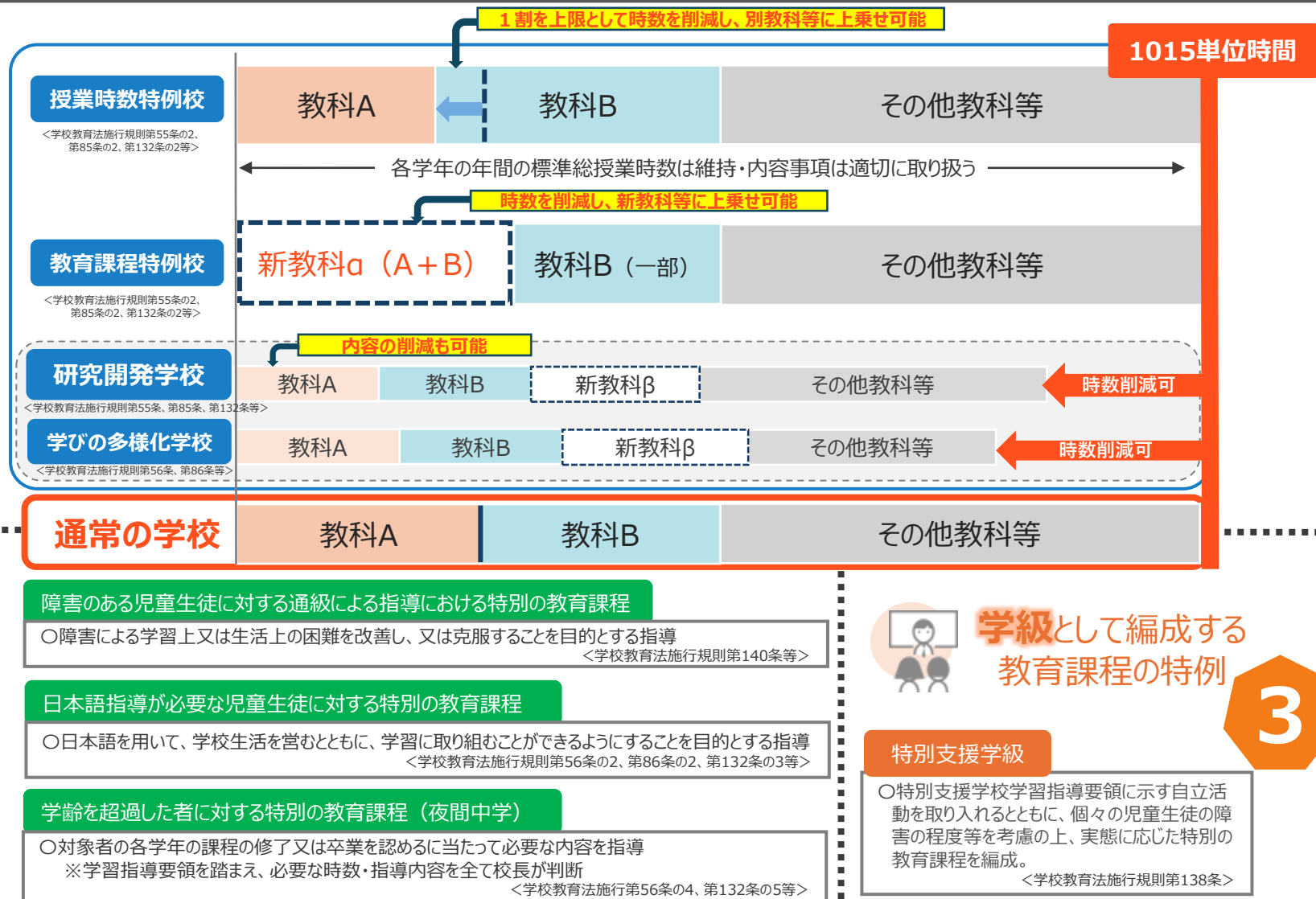


※諮問参考資料P46,47より一部データを更新して作成 (https://www.mext.go.jp/content/20242127-mxt_kyoiku01-000039494_03.pdf)

※特異な才能のある子供：IQ130以上を仮定しているが、多様な基準や考え方が存在し、要因が複合している場合もある。そのため、多様な種類・程度の特性がある子供がおり、その対象範囲は想定よりも広いとも考えられる。

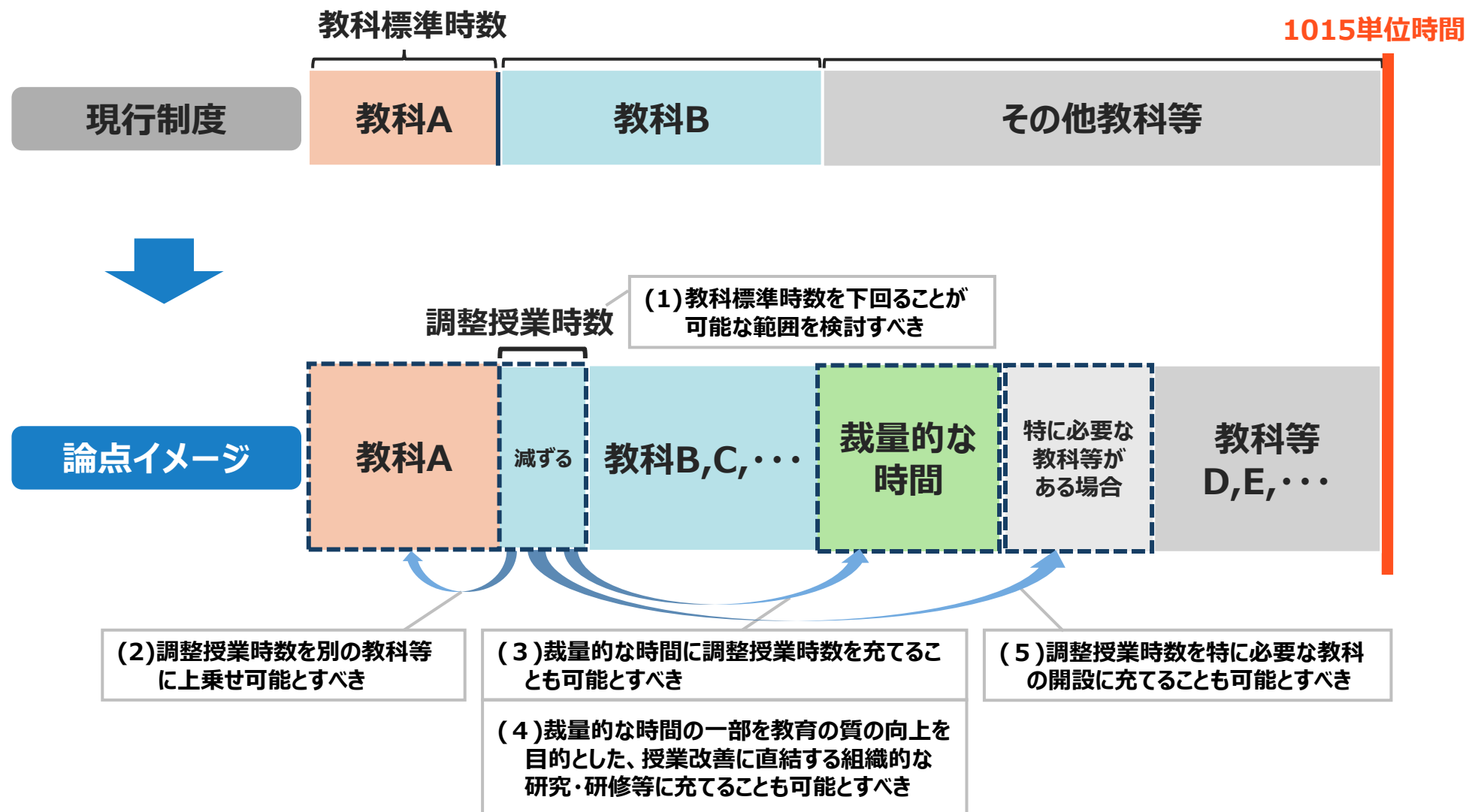
現行の教育課程の主な特例

- 教育課程の編成は、学校教育法施行規則に示す総授業時数及び各教科等の時数、学習指導要領に示す各教科等の目標・内容に基づく必要
- しかし、①**学校**として編成する教育課程の特例、②**個々の児童生徒**に着目した教育課程の特例、③**学級**として編成する教育課程の特例が適用される場合はこの限りではない



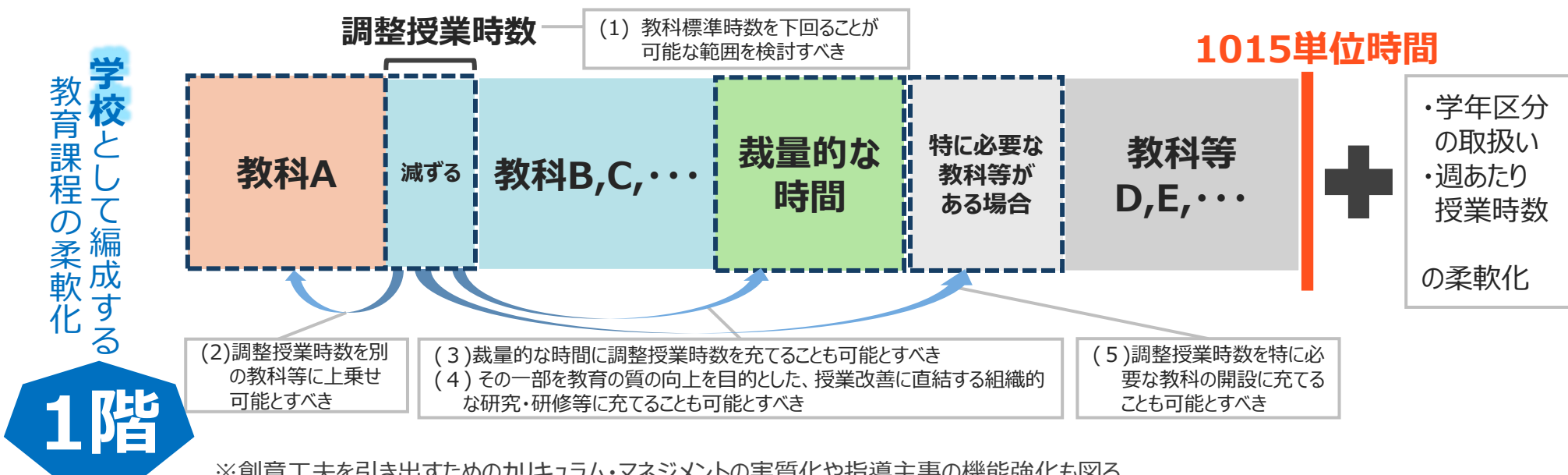
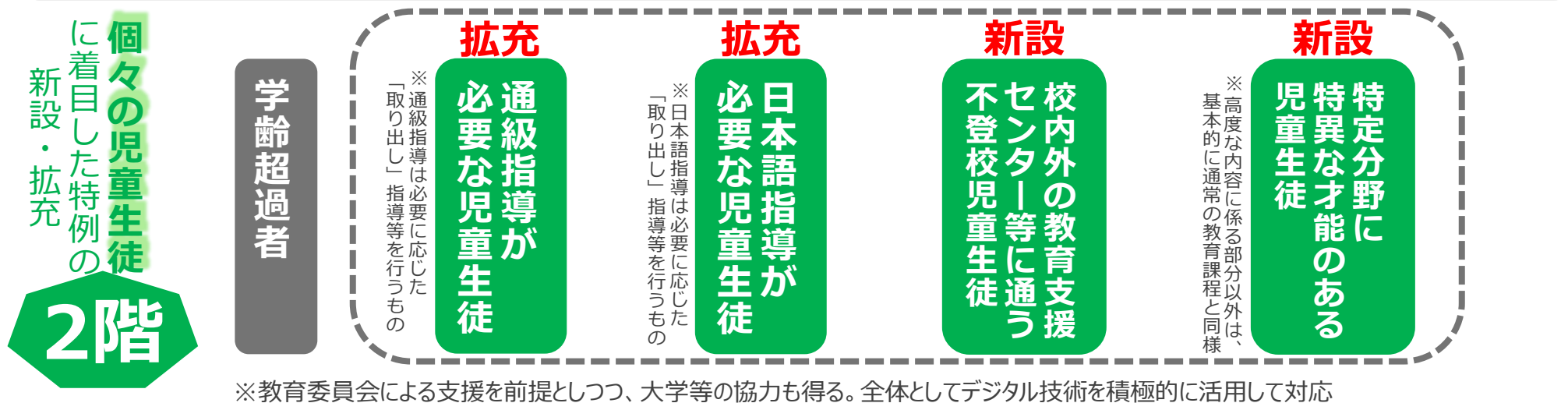
義務教育段階の柔軟な教育課程の方向性（調整授業時数制度）

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、児童生徒や地域の実態を踏まえて、必要に応じて以下のような取組の一部又は全部の実施を可能とする方向で検討



柔軟な教育課程編成の促進（小・中学校の全体イメージ）

- 多様な個性や特性、背景を有する子供に対応するため、「学校」と「個々の児童生徒」単位の柔軟化を組み合わせ、「2階建て」で複層的に包摂できる、柔軟な教育課程の仕組みの構築に向かうことが重要
- 「2階」の特例の適用がある児童生徒も、「1階」で他の児童生徒とともに学びやすくなるなど、全体としての包摂性を高める方向で制度設計する必要



本日の検討項目

- 本日は学校として編成する教育課程の柔軟化（1 階部分）について、制度の一層の具体化の方向性をご議論いただく（個々の児童生徒に着目した特例の新設・拡充（いわゆる 2 階部分）の在り方は、関係WG等において検討中）。
- 具体的には、第一回総則・評価特別部会の検討事項資料のうち、左側に示す義務教育段階の教育課程の柔軟化についてご検討いただく（高等学校段階は次回以降に検討。）

義務教育段階

①調整授業時数制度の具体化

- 標準授業時数の調整を可能とする対象教科等や調整可能な授業時数の上限
- 調整授業時数の活用方法として認められる具体的な内容（特に、教職員の研究・研修も含めた「裁量的な時間」の類型と上限）
- 適切な運用を担保するための方策
- 調整授業時数制度実現後の、教育課程特例校制度、時数特例校制度の取扱

②その他の柔軟な教育課程編成を促す方策

- 学校教育法施行規則での単位授業時間の標準（小:45分、中:50分）の示し方
- 学習指導要領総則での年間最低授業週数（35週）の示し方
- 学習指導要領での学習内容の学年区分の示し方

高等学校段階

①単位制度の柔軟化

- 必修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を可能とする場合の具体的な要件と範囲
- 上記の組み替えを行う場合に、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の具体的な要件と範囲
- 卒業に要する修得単位に含められる学校設定教科・科目の単位数の上限の在り方
- 単位計算の細分化の具体的な設計（何時間の学修をもって 1 単位と認定するかなど）
- 科目の履修免除の対象科目や具体的な要件、運用の在り方

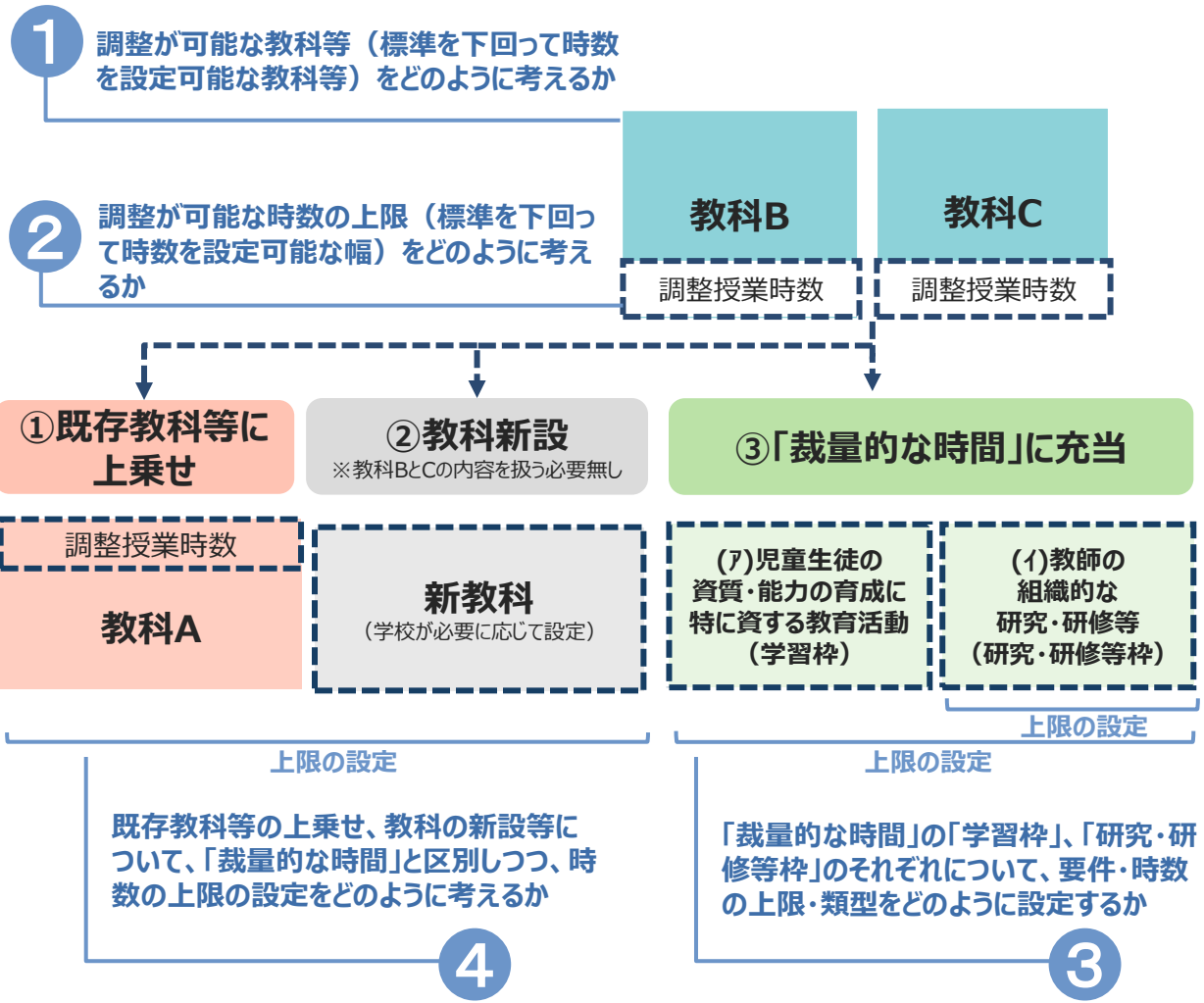
②その他の柔軟な教育課程編成を促す方策

- 週当たり授業時数の標準（週30コマ）の示し方

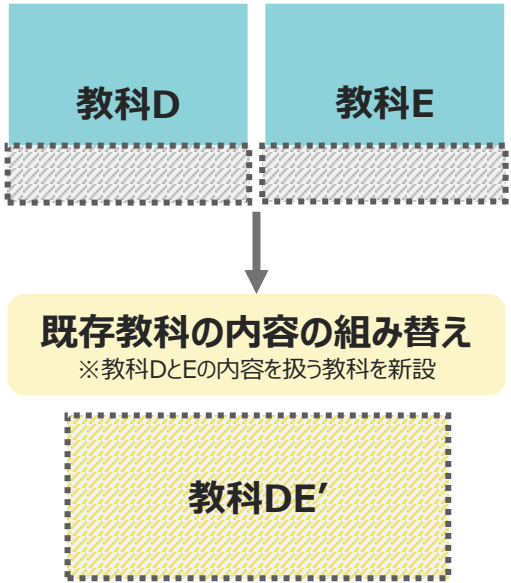
各項目の検討の方向性

調整授業時数制度に関し検討が必要な事項の全体像

調整授業時数制度の 具体的な在り方



現行の教育課程特例校制度で 認められる特例



調整授業時数制度を導入する際、現在の 教育課程特例校制度の扱いをどうするか

※授業時数特例校制度により可能な措置は、左記の調整授業時数制度の範囲内であることから、同制度に統合する方向

5

これらの仕組みの不適切な運用を防ぎ、国・都道府県・市町村と各学校が必要に応じて改善を図り、質を確保する仕組みをどのように設けるか

6

1 2 調整可能な教科等、調整可能な時数の上限

(検討の前提)

- 調整授業時数制度で時数を調整可能とする教科等や、調整可能な時数の上限については、①現在既に1900校程度（R7.4時点、来年度100校程度増加予定）の運用実績のある教育課程特例校や、②180校程度が取り組んでいる（R7.4時点、来年度20校程度増加予定）授業時数特例（以下「時数特例」という。）、③研究開発学校等の現行制度や運用実態を踏まえて検討する必要。
- これらのうち、現行の時数特例の概要は、以下の通り。
 - 下表の橙色部分の科目の時数を減じた上で、他教科等に充てることが可能（他教科への上乗せ幅に上限なし）
 - 学習指導要領に定める内容を全て取り扱う必要があることを踏まえ、減ずることができるのは各教科等の標準授業時数それぞれの1割が上限
 - 35コマ以下の教科等は減ずることは不可（週1コマ程度の時数は確保）
 - 教科等横断的な教育課程編成や、探究的な学びの充実に資するとの制度趣旨に鑑み、総合的な学習の時間を減ずることは不可

【現行】時数特例において調整可能な教科

（小学校）6年における最大の調整幅：85コマ

	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年	計
国語	306	315	245	245	175	175	1461
社会	-	-	70	90	100	105	365
算数	136	175	175	175	175	175	1011
理科	-	-	90	105	105	105	405
生活	102	105	-	-	-	-	207
音楽	68	70	60	60	50	50	358
図画工作	68	70	60	60	50	50	358
家庭	-	-	-	-	60	55	115
体育	102	105	105	105	90	90	597
外国語	-	-	-	-	70	70	140
道徳	34	35	35	35	35	35	209
外国語活動	-	-	35	35	-	-	70
特別活動	34	35	35	35	35	35	209
総合的な学習の時間	-	-	70	70	70	70	280
合計	850	910	980	1015	1015	1015	5785

(調整が可能な教科等)

- 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コマ程度の時数は確保が重要。このため、引き続き標準授業時数が35コマ以下の教科等は、減ずることは不可としてどうか。また、調整対象とする教科等も、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してどうか。
- 時数特例では、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減ずることを可能としてどうか。

（なお調整授業時数の上乗せについては、時数の標準を定めている全ての教科等に対して可能とする前提）

(調整可能な時数の上限)

- 研究開発学校で先行的に取り組を進めている自治体（※1）では、小学校において112コマ程度（45分換算）の調整時数を生み出して取り組を進めている。また、現行の時数特例では、調整可能な最大の調整幅（小6で85コマ）を活用する自治体（※2）も見られる中、今般の調整授業時数制度は、現行の時数特例で認めている教科等間の調整に加え、「裁量的な時間」への活用も認める方向で検討中。
- 以上及び企画特別部会での議論などを踏まえると、引き続き各教科等の内容を全て取り扱うことを前提に、調整可能な時数の上限は、現行時数特例の上限を上回る方向（対象となる教科等のそれぞれの時数の1割以上）で検討することが必要ではないか。具体的な上限の数値については、各教科等の検討状況、研究開発学校の実践やサキドリ研究校の申請状況等も踏まえ、さらに精査していく必要があるのではないかと。

（中学校）3年における最大の調整幅：76コマ

	1学年	2学年	3学年	計
国語	140	140	105	385
社会	105	105	140	350
数学	140	105	140	385
理科	105	140	140	385
音楽	45	35	35	115
美術	45	35	35	115
保健体育	105	105	105	315
技術・家庭	70	70	35	175
外国語	140	140	140	420
道徳	35	35	35	105
総合的な学習の時間	50	70	70	190
特別活動	35	35	35	105
合計	1015	1015	1015	3045

（※1）愛荘町、名古屋市、目黒区など

（※2）岩見沢市、王寺町、渋谷区など

3 裁量的な時間の上限と類型（基本的な考え方）

（論点整理で示された方向等）

- 「裁量的な時間」について、企画特別部会の論点整理では、「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」に充てることが想定されている。（以下「学習枠」という。）
- また、「裁量的な時間」の一部については、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方向が示されている。（以下「研究・研修等枠」という。）
- さらに、年度途中に不測の事態等により特定の教科等の標準を下回る見込みであっても、他の教科や「裁量的な時間」から時数を充ててを可能にすることにより、年度当初の計画段階における真に必要な時数設定を推進する方向も示している。

（本特別部会における検討の方向）

- 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。
- 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、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、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時数の上限を定めるとともに、実施可能な取組の類型を示してはどうか。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ことに留意する。
- なお、現在、研究開発学校やサキドリ研究校において事例の蓄積が図られているところであり、その実施・申請状況などを踏まえ具体的な制度の在り方について更に精査することを前提に、次頁以降の方向で検討してはどうか。

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

- 取組が備えるべき要件
- 実施可能な時数の上限
- 実施可能な取組の類型

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

（※）

（※）「学習枠」を実施する上で必要な研究・研修等のみを認めるものではないことに留意

3 裁量的な時間の上限と類型（学習枠）

【取組が備えるべき要件例】

- 以下のような例のほか、設定すべきと考えられる要件はあるか。
- 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す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、学習を拡充・発展させたり、試行的な取組を行ったり、学年区分を超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
- 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

【上限設定の考え方】

- 裁量的な時間に関しては、以下の観点を踏まえれば、調整授業時数を充てることができる時数の上限を設けるべきではないか。
- ① 各教科等の時数を標準を下回って生み出した調整授業時数を各教科等以外の教育活動に充てるという性質に鑑み、適切に資質・能力の育成に資する制度設計とする必要があること
- ② ①を勘案すると、一定以上の調整授業時数を生み出した場合には、学習指導要領で目標・内容が定められる各教科等への上乗せや、体系的な内容により構成される新教科の実施にも活用できる設計とする必要があること
- ③ 「裁量的な時間（学習枠）」は、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るものであり、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こと
- 以上を踏まえた上で、右記の類型に示すような各学校の創意工夫を生かした複数の教育プログラムを年間を通じて計画的に実施することも考えられる中、全体としてどの程度の上限を設定することが適切か。

【実施可能な取組の類型】

- これまでの研究開発学校等の取組を踏まえ、以下のような実施可能な取組の類型を示し、制度施行後の取組の進展に応じて見直すこととしてはどうか。この他に考えられる類型や具体例、留意事項はあるか。
- 特に個人探究や地域の特色を生かした取組を実施する際には、総合的な学習の時間との役割分担に特に配慮し、取組内容が重複したりせず、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はないか。

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個人探究課題の深掘り、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）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、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

※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

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 裁量的な時間の上限と類型（研究・研修等枠）

【取組が備えるべき要件例】

- 以下のような例のほか、設定すべきと考えられる要件はあるか。
- 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

【上限設定の考え方】

- 「研究・研修等枠」については、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・研修等の活動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、知見やノウハウを蓄積しながら適切な運用を担保することが特に重要。このため、丁寧に要件や類型、上限の設定の検討・設定を行った上で、その効果や実施状況を踏まえて、制度実施後にも必要な見直しを図っていくこととしてはどうか。

- 調整授業時数にも限りがある中、「研究・研修等枠」と「学習枠」のそれぞれに独立した時数上限を設けることとした場合、下記のような硬直的な運用となる恐れもある。そのため、「研究・研修等枠」の時数の上限については、「学習枠」の上限の内数として設定し、「裁量的な時間」全体を各学校のニーズや思いに応じて柔軟に使えるように設計してはどうか。

＜硬直的な運用の例＞

- ・「研究・研修等枠」を活用しない学校が充てられる「学習枠」の時数が限られる。
- ・年度途中の不測の事態の発生により、研究・研修等枠で取っておいた時数を学習活動に振り替える等の調整弁として活用する場合に困難を生じる

- 以上を踏まえた上で、「研究・研修等枠」の時数の上限については、右記の類型を踏まえた取組を年間を通じて計画的に実施することも考えられることを踏まえ、どの程度が適切と考えられるか。

【実施可能な取組の類型】

- これまでの研究開発学校等の取組を踏まえ、以下のような類型を示すこととしてはどうか。この他に考えられる類型や具体例、留意事項はあるか。

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・教育委員会が企画する研修

（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

※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

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

※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 学校と地域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等

※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

【その他研究・研修等枠に係る留意点】

- 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。
- その上で、今回の「研究・研修等枠」では、「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、要件例の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。その観点から、以下の運用のほか、必要な事項はどのように考えるべきか。

①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してはどうか。

②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を認めることとしてはどうか。

4 既存教科等への上乗せ、教科新設の時数上限

（検討の手順）

- 論点整理において、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新教科等の創設に充ててを可能にする方向性が示されている。
- この点については、まず、「教科新設」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において「裁量的な時間」と同様であるが、どのように区別しうかが論点となる。
- また、上記の区別を行った上で、「既存教科等への上乗せ」や「教科新設」について、調整授業時数を充てられる上限を設けるべきかが論点となる。

（「教科新設」と「裁量的な時間」の区別の必要性）

- 検討項目③（P11）で整理したように、「裁量的な時間」は、各教科等の時数を標準を下回って生み出した調整授業時数を各教科等以外の教育活動に充てるという性質を有しており、適切に資質・能力の育成に資する制度設計とする必要がある。
- 一方で、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。
- 以上のことを踏まえ、「教科新設」については、「裁量的な時間」とは区別した上で要件等を検討すべきではないか。

（「教科新設」の要件）

- 「教科新設」について、「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る。
- そのため、裁量的な時間（学習枠）の要件（P11）に加え、以下の要件を課することについてどのように考えるか。
 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

（「既存教科等への上乗せ」や「教科新設」の時数）

- 「教科新設」については、上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、共に、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、調整授業時数の中で活用可能な時数の上限を設定しないこととしてはどうか。（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を上限としてはどうか）
- なお、今後調整授業時数の上限を更に具体的に検討する中で、調整授業時数のすべ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勘案することとしてはどうか。（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）

5 制度導入後の教育課程特例校制度の取り扱い

- 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・教育課程特例制度を扱いをどのようにするかが論点となる。

（時数特例制度について）

- 「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であることから、同制度に統合させていくことが適当ではないか。

（教育課程特例校制度について）

- 「教育課程特例校制度」については、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み替えや、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」）を認めているところ。
- 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み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、次に述べるような不適切な運用を防ぐ取り組み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してはどうか。

- 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」にも充てるといった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。
- このため国や都道府県・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、質を確保する仕組を設ける必要。
- 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こととしてはどうか。

(1. 文部科学省)

- 研究開発学校やサキドリ研究校事業を通じて、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（私立学校担当の首長部局を含む）)

- 研究開発学校やサキドリ研究校事業の成果、「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
- 私立学校担当部局を通じ、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
- 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）)

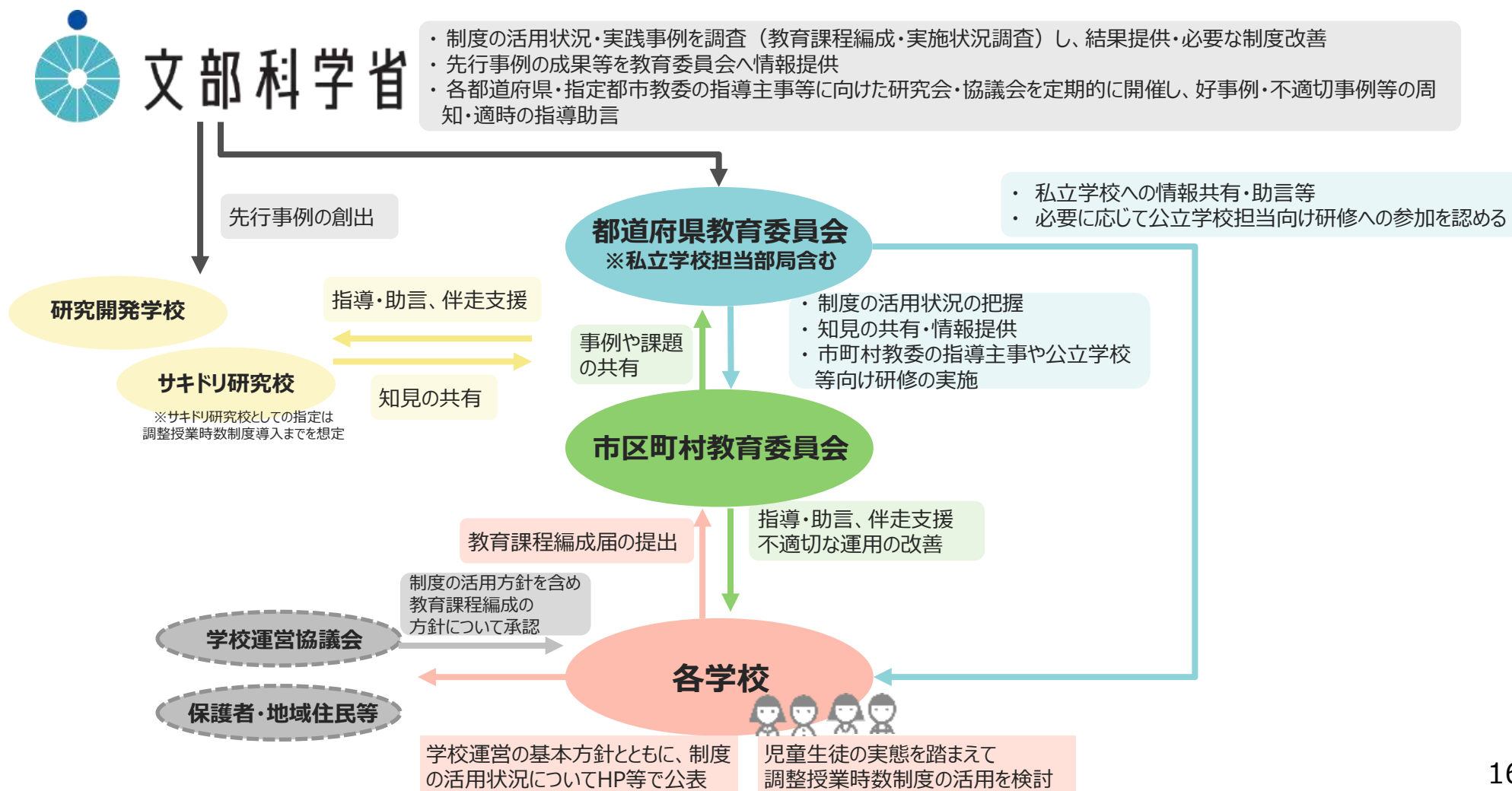
- 各学校に提出を求めている教育課程編成届において、調整授業時数制度等の活用の趣旨とその内容、要件適合性について記載を求める
- 日々の指導・助言や計画訪問等を通じて、各学校の調整授業時数の活用について、他自治体での取組等も参考にしつつ、必要に応じて指導・助言を行うとともに、不適切な運用があった場合には速やかに是正を図る

(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HPへ公表する
- 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、調整授業時数制度等の活用方針についても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）

調整授業時数制度に係る質確保のための仕組みの全体像

- 調整授業時数制度については、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するものであるが、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教科等ではない「裁量的な時間」にも充てることを可能と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り組みとなるようにすることが必要。
- このため、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・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とともに、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ことが必要。



その他の柔軟な教育課程の促進方策

(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欠いている一方、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」(P36参照)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してはどうか。

(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。
- それどころか、「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を促進する観点からも、年間の授業週数について、例えば、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ることについてどのように考えるか。

(3) 学習内容の学年区分の示し方

- 各教科等において内容の学習内容の学年区分を示している場合があり、このことは教科の系統性や発達段階を踏まえた指導内容を確保し、教科書会社の教科書の作成・配布を円滑に行う上で重要であるが、児童生徒の実態に応じて学年区分にとらわれない柔軟な教育課程の編成・実施を難しくしているとの指摘もある。
- 総則・評価部会の議論においては、既に表形式による構造化の検討に当たって、「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」こととし、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方向で議論を進めているところ。
- こうし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を既に可能としているところであるが、それらの制度における運用を参考にしつつ、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
 - ・ 児童生徒の発達の段階、内容の系統性及び体系性への配慮
 - ・ 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を総則に記載した上で、「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・助言等を行うことが考えられるのではないか。

調整授業時数制度の仕組みの方向性（イメージ）

1

- 標準授業時数が35コマ以下の教科等は調整可能な教科等（標準を下回って時数を設定してよい教科等）の対象外
- 「総合的な学習の時間」も調整の対象
- 調整後の時数は35コマ以上とする

2

標準を下回って設定可能な時数幅の上限は、時数調整対象の教科等の1割以上で検討

調整後も
最低
35コマ確保

1割以上
の方向

教科B

教科C

調整授業時数

調整授業時数

①既存教科等へ
上乗せ

調整授業時数

教科A

②教科の新設

※教科B・Cと異なる内容を扱う

新教科

(学校が必要に応じて設定)

③「裁量的な時間」に充当

(ア)児童生徒の
資質・能力の育成に
特に資する教育活動

(イ)教師の
組織的な
研究・研修等

年間を通じて計画的に
実施しうる上限を設定

年間を通じて複数の取組を計画的に
実施しうる上限を設定

生み出した調整授業時数の全体から、③「裁量的な時間」に活用する時間を除いた時数で実施可能

既存教科等への上乗せ

要件

なし

上限

調整授業時数の中で活用可能な時数の上限を設定せず、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で実施可能

4

新設教科

要件

裁量的な時間（学習枠）の要件に加え、新設教科の目標、育成する資質・能力、学習評価の方法が体系的・系統的に整理されていること等の要件を設定

学習枠

要件

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等の要件を設定

類型

- ①個に応じた学習過程の充実に資する取組
- ②学習の素地を高める取組
- 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
- ④その他地域等の特色を生かした取組

上限

年間を通じて複数の類型に属する取組を実施することも想定し、適切な上限を検討

研究・研修等枠

要件

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等の要件を設定

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
- ②教師の資質・能力の向上を図るための学校・教育委員会が企画する研修
- 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
- ④学校と地域の連携体制の確保

上限

「学習枠」の上限の内数として設定。年間を通じて計画的に実施することも想定し、適切な上限を検討

3

現行の教育課程特例校で認められる特例

教科D

教科E

既存教科の内容の組み替え

※教科DとEの内容を扱う

教科DE'

現在の授業時数特例校・教育課程特例校制度は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る

5

参考資料



具体的な方向性と論点①（特例校制度と時数の取り扱い）

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理 P 3 2

【方向性】

- 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することも含め、「特別な選択肢」ではなく、「常に利用可能な選択肢」とする方向で検討すべき
- 加えて、多様な個性や特性、背景を有する子供たちを一層包摂できるよう、研究開発学校等の運用実績やデジタル学習基盤の活用による効率化の可能性を踏まえ、授業時数の取扱いについて一層柔軟化する方向で検討すべき
- 以上について、「調整授業時数制度」として創設し、教師の仕事や子供の学びに「余白」を生み出すとともに、教育の質の向上に資する方向で検討すべき（負担軽減自体が目的ではないことに留意）

※学習指導要領の内容事項が適切に取り扱われることが前提。
学習指導要領の一層の構造化は別途検討するとともに、その解説・教科書・入試・教師用指導書等の影響も含めた授業づくりの実態を全体として捉えながら、過度な負担や負担感が生じにくい方

【具体的論点】

- ① 総授業時数を維持しつつ各教科の標準授業時数（以下「教科標準時数」という。）を調整することが可能な範囲を検討すべき。その際、現行の授業時数特例校制度（1割が上限）や研究開発学校における実践等も踏まえつつ、上限の拡大の適否や対象となる教科等も含めて検討すべき
- ② 教科標準時数を調整することで生み出された授業時数（以下「調整授業時数」という。）の活用方法について、地域や学校、児童生徒の実態を考慮して以下のような取組を特例的に可能とする方向で検討すべき
 - ✓ 別の教科等の授業時数に上乗せする
 - ✓ 特に必要な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
- ③ 裁量的な時間の上限と類型（※）について具体的に検討すべき。特に、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方向で、その上限と類型についても具体的に検討すべき
(※) 例えば、基本的な概念の獲得や意味理解を伴った確かな知識の習得、認知の特性に応じた学力保障、学習方略に関する指導、個人探究を伴う体験活動、ソーシャルスキルトレーニング等が想定される
- ④ 国への申請を不要とし、「調整授業時数制度」による取組を学校等の判断で可能とするに当たって、以下の担保措置について具体的に検討すべき
 - (1) 不適切な運用を防ぐための仕組み（例：児童生徒の負担過重、受験対策への過度な傾斜など）
 - (2) 保護者や地域住民に対する説明責任を果たし、理解を得るための仕組み
 - (3) 教育委員会や文部科学省としての教育課程編成状況把握の仕組み



具体的な方向性と論点②（単位時間、授業週数、学年区分の扱い等）

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理 P 3 3

【方向性】

【論点・留意点】

単位授業時間・年間最低授業週数

- 各学校や地域、児童生徒の実態に応じて柔軟な設定を促進するため、分かりやすい示し方とする方向で検討すべき

単位授業時間の柔軟な設定

- 調整授業時数を生み出す手法の一つとなり得るが、あくまで教育課程の目的や狙いを実現するためのカリキュラム・マネジメントの手法（週時程や時間割を工夫し下校時刻を早めるなどの取組を含む。）であり、単位授業時間の短縮自体が目的ではないことに留意すべき
- 時間割の複雑化への懸念を踏まえ、デジタルツールを活用した負担軽減を促進すべき

年間最低授業週数

- 「年間35週以上」との規定が「週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との指摘も踏まえ、授業時数の平準化を促進する方向で示し方を検討すべき

※全体として、教師に「余白」を生み出し、過度な負担・負担感を防ぐ側面と、児童生徒に「余白」を生み出し、豊かな学びに繋がる側面の両方に留意すべき

学習内容の学年区分

- 必要に応じ、教師が学年区分に囚われず柔軟に教育課程を編成したり、指導を展開しやすくしたりする方向で検討すべき

学習内容の学年区分

- 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である
- その上で、児童生徒の実態に応じて必要であると判断する場合は、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化すべき
- 学年区分に囚われない柔軟な指導に伴い、教科書等の在り方について必要に応じ所要の整理をすべき

その他の条件整備

- 各学校や地域における創意工夫ある柔軟な教育課程編成が実際に促進されるよう、条件整備や必要となる施策を併せて検討すべき

調整授業時数制度の運用に向けた知見の蓄積

- 令和7年度の研究開発学校では、9都道府県の46校で柔軟な教育課程を編成・実施。加えて、全ての都道府県・指定都市での知見の蓄積を図るため、令和8年度から更なる事例創出の加速を図るべき
- 調整授業時数制度の導入後も、豊かな教育実践が広がるよう、一定期間伴走支援する施策を実施すべき

カリキュラム・マネジメント

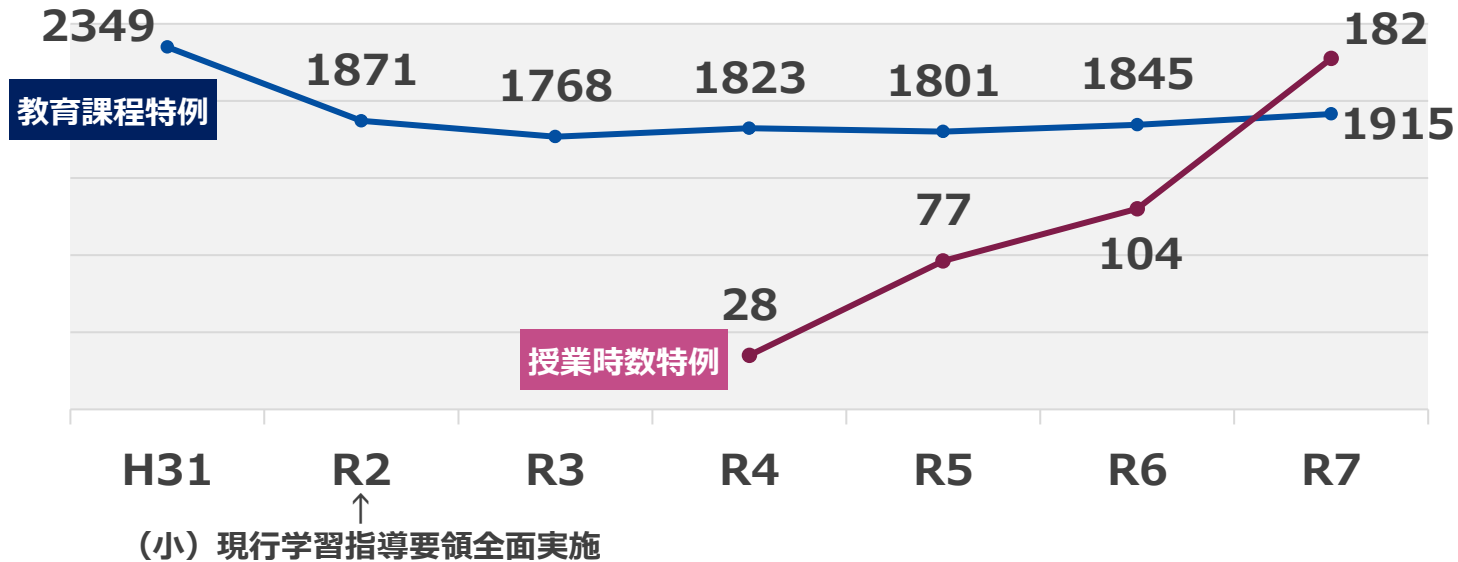
- 過度な負担を生じさせずに、カリキュラム・マネジメントを実質化できるよう、シンプルで具体的なイメージを整理する必要である（詳しくは第七章（1）を参照）
- 学校運営協議会の承認事項である教育課程編成の基本的な方針について、調整授業時数制度の下でどのような内容を示す必要があるか整理すべき

指導主事の資質向上

- 柔軟な教育課程編成に係る指導助言に直結する研修や、他自治体と知見・事例を共有する取組を充実すべき
- 指導主事未配置市町村への対応を検討すべき（例：都道府県の役割、自治体間連携、校長会等が果たすべき機能）
- 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を整理すべき

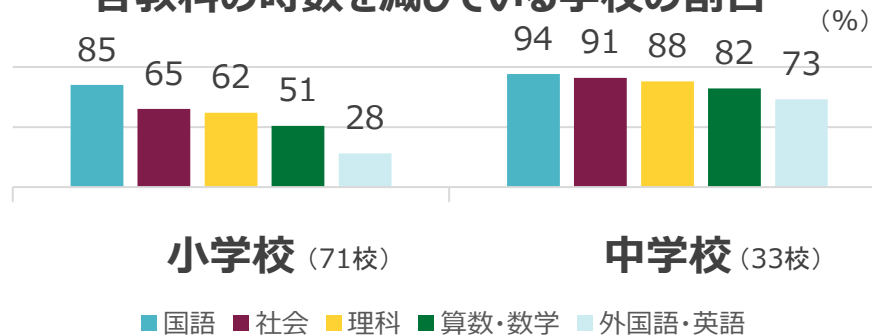
教育課程特例校・授業時数特例校の状況

指定校数の推移

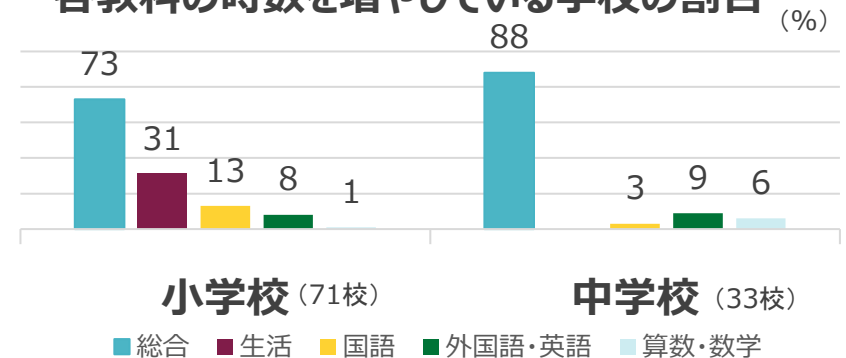


授業時数特例校における取組状況

各教科の時数を減じている学校の割合 (%)



各教科の時数を増やしている学校の割合 (%)



教育課程特例校制度

教育課程特例校とは

文部科学大臣が、学校教育法施行規則第55条の2等に基づき指定する学校において、学校又は地域の実態に照らし、より効果的な教育を実施するための特別の教育課程を編成することを認める制度。 ※予算措置なし

指定の要件

- 学習指導要領等において全ての児童又は生徒に履修させる内容として定められている内容事項が、特別の教育課程において適切に取り扱われていること。
- 総授業時数が確保されていること。
- 児童又は生徒の発達の段階並びに各教科等の特性に応じた内容の系統性及び体系性に配慮がなされていること。
- 保護者の経済的負担への配慮その他の義務教育における機会均等の観点から適切な配慮がなされていること。
- 児童又は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。

指定の状況（令和7年4月現在）

指定されている管理機関数： 236件

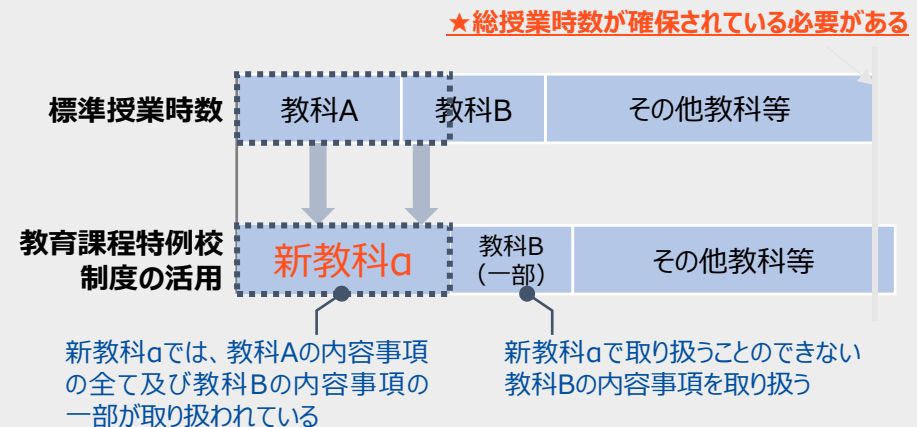
指定されている学校数：1,915校



【主な取組内容】

- 学校や地域の実態に照らした新教科等の設定
(例) 北海道羅臼町：理科、生活科、総合的な学習の時間等を削減し、新教科「知床学」を設定
(例) 信州大学教育学部附属松本小学校：1～2 学年の既存の各教科をすべて統合・再整理し、「ことば」「かがく」「くらし」「ひょうげん」の4つの領域を新設
- 既存教科を英語で実施（イメージ教育）
(例) 私立西大和学園中学校・高等学校：音楽・体育の一部を英語で実施
- 学校段階間の連携による教育
(例) 東京都立川市：特別活動や総合的な学習の時間等を削減し設定した新教科「立川市民科」により、小・中学校が連携した学習活動を実施

教育課程特例校における授業時数のイメージ



★学習指導要領の内容事項は、特別の教育課程において適切に取り扱われる必要がある

授業時数特例校制度

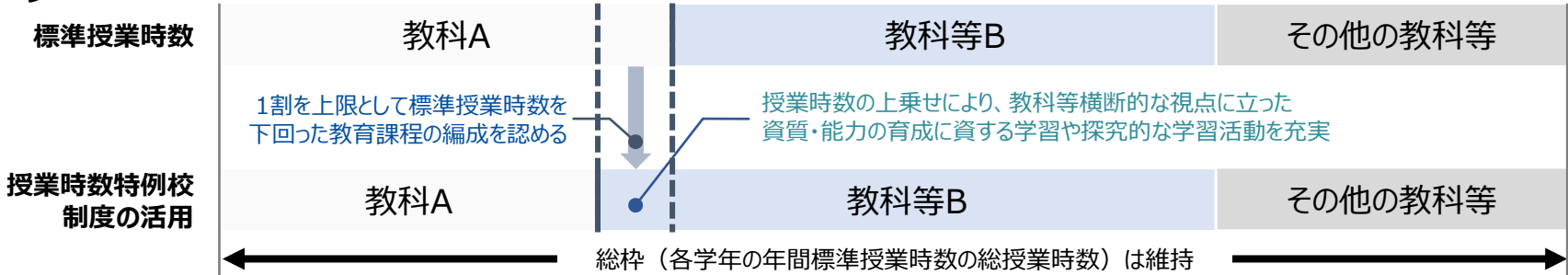
制度概要

- 義務教育段階において、学年ごとに定められた各教科等の授業時数について、**総枠としての授業時数**（各学年の年間の標準授業時数の総授業時数）は**維持した上で、1割を上限として各教科（※1）の標準授業時数を下回った教育課程の編成を特例的に認める制度**。
- 下回ったことによって生じた授業時数を**別の教科等の授業時数に上乗せ**することで、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成（※2）や探究的な学習活動の充実に資する教育課程編成の一層の推進を図る。
- 令和3年7月に制度創設し、令和4年4月から実施**。

（※1）音楽（中学校第2,3学年）、美術（中学校第2,3学年）、技術・家庭、特別の教科 道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動を除く。

（※2）学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）の育成や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成（伝統文化教育、主権者教育、消費者教育、法教育、知的財産教育、郷土・地域教育、海洋教育、環境教育、放射線教育、生命の尊重に関する教育、健康教育、食育、安全教育の充実など）が考えられる。

イメージ



学校の指定（学校教育法施行規則第55条の2、平成20年文部科学省告示第30号）

文部科学大臣が、以下の要件等を満たす学校を指定する。

（指定の要件）

- 学習指導要領の内容事項が適切に取り扱われていること。
- 各学年の年間の標準授業時数の総授業時数が確保されていること。
- 児童生徒の発達の段階、各教科等の特性に応じた内容の系統性・体系性に配慮がなされていること。
- 保護者の経済的負担など、義務教育の機会均等の観点から適切な配慮がなされていること。
- 児童生徒の転出入など、教育上必要な配慮がなされていること。

指定の状況（令和7年4月現在）

指定されている管理機関数：41件

指定されている学校数：182校



主な取組内容	
渋谷区（全小学校）	探究的な学習活動の充実のため、総合的な学習の時間の授業時数を増加し、午前に各教科の学習、午後に子どもの主体性を重視した探究を実施するカリキュラムを編成。
京都府京都市（義務教育学校）	伝統文化教育等の充実のため、音楽科の授業時数を増加。
宮崎県宮崎市（中学校）	環境教育、食育、STEAM教育等の充実のため、総合的な学習の時間の授業時数を増加。
私立星美学園（小学校）	国際的・平和的な世界の担い手教育の充実等のため、生活、外国語活動、総合的な学習の時間等の授業時数を増加。

教育課程柔軟化サキドリ研究校事業 概要

趣旨

- 多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂し、**一人一人の可能性を輝かせる柔軟な教育課程編成を促進**するため、中央教育審議会における次期学習指導要領に向けた検討において「**調整授業時数制度**」(*)の創設について検討中。全国の教育委員会や学校から、令和7年度から先行的に取り組んでいる研究開発学校と同様に、柔軟な教育課程の実施に取り組みたいとの声が多数寄せられている。
(※) **各学校の判断により、各教科の標準授業時数を調整して教育課程を編成することを可能とし、生み出した時数を他教科等や「裁量的な時間」に充当可能とするもの。**
- 柔軟な教育課程を編成・実施する上では、より一層、**各学校におけるカリキュラム・マネジメントや教育委員会等による伴走支援・指導助言が重要**となり、これらの知見の蓄積が、制度導入後の教育課程の質に直結することとなる。
- 「調整授業時数制度」の導入後、各学校が創意工夫ある教育課程を円滑に編成・実施することができるよう、**全国各地の教育委員会・学校が教育課程の柔軟化の具体や手法についてある程度のイメージを持ち、知見を蓄積できるよう後押しをする仕組み（教育課程柔軟化サキドリ研究校事業）を創設。**
※本事業は、研究開発学校制度の下での教育課程の柔軟化の主な先行事例及び現行の授業時数特例校制度を念頭に置きつつ、「調整授業時数制度」の導入に先立って、まずは一定の範囲での教育課程柔軟化の試行事例を全国各地に生み出そうとするものである。実際の「調整授業時数制度」の制度設計は今後中央教育審議会において検討されるものであり、本事業とは同一の仕組みとはならない可能性があることを前提とする。

事業概要

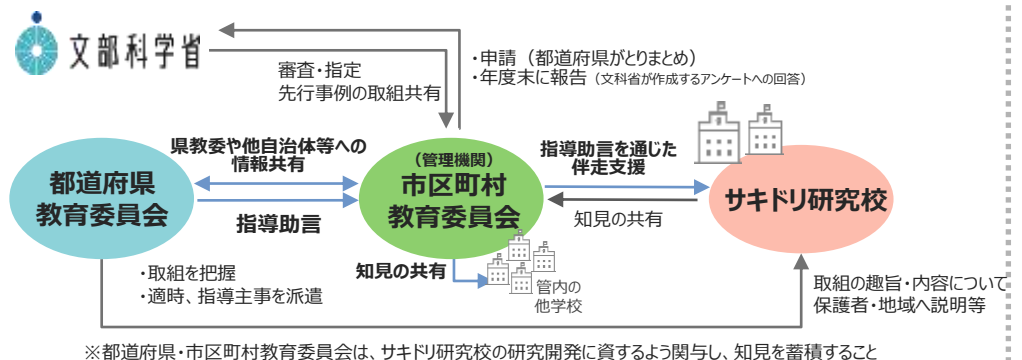
- 「調整授業時数制度」導入後の全国における円滑な制度実施に向け、研究開発学校とは別に、「**調整授業時数制度**」を先取りするような形で**教育課程を編成・実施し、研究開発を行うことができる学校（サキドリ研究校）を文部科学大臣が指定する。**

サキドリ研究校事業における教育課程の特例の内容

サキドリ研究校においては、先行事例を踏まえ、**調整授業時数は対象教科等**(※1) **ごとに10%程度を上限**とし、用途として以下に活用可能とする。その際、①～③にどのように活用するのについては教育委員会、学校が子供や地域の状況を踏まえて判断することとする。

- ① 既存の各教科等への上乗せ
- ② 教科の新設
- ③ 裁量的な時間 (ア) 子供の資質・能力の育成に特に資する教育活動 (※2)
(イ) 教師の組織的な研究・研修等

- ※1 年間35単位時間以下を標準としている教科等は、**対象外**
※2 標準授業時数が設定されていない学校行事や児童会・生徒会活動は含まれない
※3 ①②合わせて30コマ程度まで、③ (ア)と(イ)それぞれ30コマ程度まで



対象

全国の国公立の小中学校等のうち希望する学校

- ※ 義務教育学校、中等教育学校前期課程を含む。
- ※ 各都道府県・指定都市につき5校程度を上限として指定。都道府県・指定都市の規模等に応じて6校以上も可能。
- ※ 各都道府県・指定都市における申請校には必ず中学校を含むこととする。
- ※ 国立の学校は1法人につき1校程度を上限として指定。

指定期間

令和8年度から令和10年3月までの2年間で想定
※「調整授業時数制度」の施行時期を踏まえて変更の可能性あり

スケジュール

各学校における取組開始
令和8年4月～

教育課程編成届の例

・教育課程編成届<小学校の参考様式>

第6号様式（第10条関係）

〇〇小 第〇〇号
平成 年 月 日

教育課程編成届

〇〇市教育委員会教育長

〇〇市立〇〇小学校長 〇〇〇〇



平成 年度の教育課程を下記のとおり編成したのでお届けします。

記

○ 学校の教育目標

- ・ 教育目標
- ・ 重点目標又は努力目標

1 教育課程編成の方針

- (1) 教育課程編成の基本方針
- (2) 学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の取扱い
- (3) 学校の教育活動全体を通じて行う体育・健康の取扱い
- (4) 総合的な学習の時間の取扱い
- (5) 特に必要があて加える指導内容の取扱い
- (6) 創意を生かした教育活動
- (7) 計画の大部分にわたって訂正し、当該年度から実施しようとする事項
- (8) その他必要な事項
 - ① 教育課程の特例に該当する事項の編成方針
 - ② 上記の①のうち、合科的な指導の取扱い
 - ③ その他(1)～(7)で表現できなかった事項

2 授業日数及び時数の運用

(1) 年間授業日数

学期	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
第1学期						
第2学期						
第3学期						
合計						

(2) 年間授業時数

① 各教科、道徳、総合的な学習の時間の時数及び週数

区分 学年	各教科								道徳	総合的な学習の時間	合計 (週数)
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育		
第1学年	時	時	時	時	時	時	時	時	時	時	時(週数)
第2学年											
第3学年											
第4学年											
第5学年											
第6学年											

② 特別活動の内容別時数

区分 学年	A 学級活動	B 児童会活動	C クラブ活動	D 学校行事	
第1学年	時	時	時	日	時
第2学年					
第3学年					
第4学年					
第5学年					
第6学年					

(3) 1単位時間の計画

分（常例外の計画の場合はその理由を記述する。）

3 指導計画（別紙）

- (1) 各教科の指導計画
- (2) 道徳の指導計画
- (3) 特別活動の指導計画
- (4) 総合的な学習の時間の指導計画
- (5) その他（教育課程編成の特例に該当する事項の指導計画）

4 日課表

備考

- 1 用紙の大きさは、日本工業規格A列4番とすること。
- 2 3部作成し、2部を提出すること。

学校運営協議会に関する関連条文について

地方教育行政の組織及び運営に関する法律（抄）

第四章 第四節 学校運営協議会

第47条の5 教育委員会は、教育委員会規則で定めるところにより、その所管に属する学校ごとに、**当該学校の運営及び当該運営への必要な支援に関して協議する機関として、学校運営協議会を置くように努めなければならない**。ただし、二以上の学校の運営に関し相互に密接な連携を図る必要がある場合として文部科学省令で定める場合には、二以上の学校について一の学校運営協議会を置くことができる。

（1～3 略）

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**、当該対象学校における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（昭和四十六年法律第七十七号）第七条第一項に規定する業務量管理・健康確保措置の実施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しよう努めるものとする**。

（6～10 略）

学校・課程・地域の連携に関する総則の記載について

小学校学習指導要領 総則（P25～26）

第5 学校運営上の留意事項

2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携

教育課程の編成及び実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

ア 学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、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など、家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。

小学校学習指導要領解説 総則編（P21～22）

第3章第1節 1 教育課程編成の原則

(2) 教育課程の編成の原則

(ウ) 地域の実態

教育基本法第13条は「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする。」と規定している。また、学校教育法第43条は「小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする」と規定している。

これらの規定が示すとおり、学校は地域社会を離れては存在し得ないものであり、児童は家庭や地域社会で様々な経験を重ねて成長している。

地域には、都市、農村、山村、漁村など生活条件や環境の違いがあり、産業、経済、文化等にそれぞれ特色をもっている。こうした地域社会の実態を十分考慮して教育課程を編成することが必要である。とりわけ、学校の教育目標や指導内容の選択に当たっては、地域の実態を考慮することが重要である。そのためには、地域社会の現状はもちろんのこと、歴史的な経緯や将来への展望など、広く社会の変化に注目しながら地域社会の実態を十分分析し検討して的確に把握することが必要である。また、地域の教育資源や学習環境（近隣の学校、社会教育施設、児童の学習に協力することのできる人材等）の実態を考慮し、教育活動を計画することが必要である。

なお、学校における教育活動が学校の教育目標に沿って一層効果的に展開されるためには、家庭や地域社会と学校との連携を密にすることが必要である。すなわち、学校の教育方針や特色ある教育活動の取組、児童の状況などを家庭や地域社会に説明し、理解を求め協力を得ること、学校が家庭や地域社会からの要望に応えることが重要であり、このような観点から、その積極的な連携を図り、相互の意思の疎通を図って、それを教育課程の編成、実施に生かしていくことが求められる。保護者や地域住民が学校運営に参画する学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）や、幅広い地域住民等の参画により地域全体で児童の成長を支え地域を創生する地域学校協働活動等の推進により、学校と地域の連携及び協働の取組が進められてきているところであり、これらの取組を更に広げ、教育課程を介して学校と地域がつながることにより、地域でどのような子供を育てるのか、何を実現していくのかという目標やビジョンの共有が促進され、地域とともにある学校づくりが一層効果的に進められていくことが期待される。

以上、教育課程の編成の原則を述べてきたが、校長を中心として全教職員が共通理解を図りながら、学校として統一のあるしかも特色をもった教育課程を編成することが望まれる。

年間最低授業週数

小学校学習指導要領 総則（抄）

ア 各教科等の授業は、年間35週（第1学年については34週）以上にわたって行うよう計画し、過当たりの授業時数が児童の負担過重にならないようにするものとする。

小学校学習指導要領 総則 解説（抄）

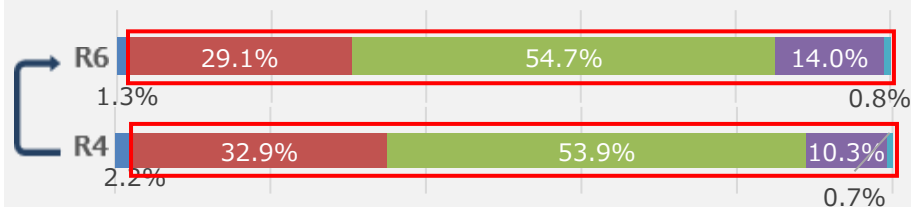
各教科等の授業時数を年間35週（第1学年については34週）以上にわたって行うように計画することとしているのは、各教科等の授業時数を年間35週以上にわたって配当すれば、学校教育法施行規則別表第1において定めている年間の授業時数について児童の負担過重にならない程度に、過当たり、1日当たりの授業時数を平均化することができることを考慮したものである。したがって、各教科等の授業時数を35週にわたって平均的に配当するほか、児童の実態や教科等の特性を考慮して過当たりの授業時数の配当に工夫を加えることも考えられる。各学校においてはこの規定を踏まえ、地域や学校及び児童の実態等を考慮し、必要な指導時間を確保するため、適切な週にわたって各教科等の授業を計画することが必要である。

過当たり授業時数の実態

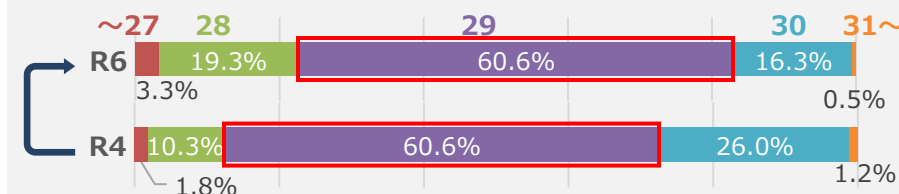
総授業日数は196日以上(40週以上)が小学校で約99%、中学校で約98%となっている。

小学校、中学校いずれも過当たり授業時数を28コマ以下で設定する学校の割合が増えているが、小学校5年では約60%、中学校2年では約75%の学校は29コマに設定している。

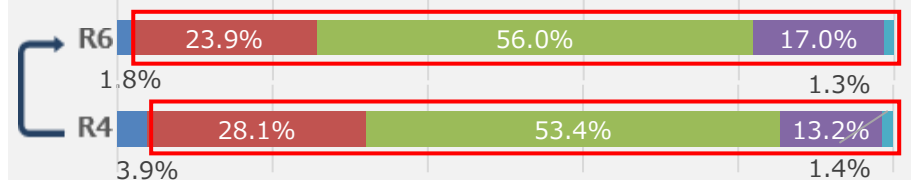
小5



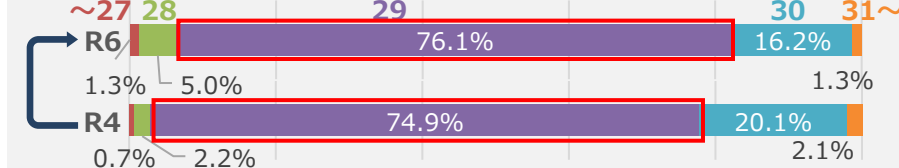
小5



中2



中2



■ ~195 ■ 196~200 ■ 201~205 ■ 206~210 ■ 211~

1. 内容の表形式化を行う趣旨・目的

- 論点整理では、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」の実装を図る観点から、学習指導要領の内容について、中核的な概念等をもとに表形式で構造化を図る方針を示している
- 具体的には、
 - ①「知・技」「思・判・表」(※1)の深まりの可視化（「タテ」の関係の可視化）、
 - ②「知・技」「思・判・表」の一体的育成の可視化（「ヨコ」の関係の可視化）により、資質・能力の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(※2)を助け、「深い学び」を授業で具現化しやすくすることを目指すとしている（※1）「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」を指す。以下同じ。
（※2）題材づくりを含む。以下同じ。
- 総則・評価特別部会として、論点整理の趣旨を具現化する表形式での構造化の在り方を検討し、各教科等WGでの検討に資するよう、具体的に示す必要がある

2. 内容の表形式化の具体的な考え方（「並列」パターン）

- 1. で示した趣旨を具体化する表形式を考える際、「タテ」の関係を可視化するには、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・能力の姿を示すことが重要となる。また、「ヨコ」の関係を可視化するには、「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、以下のようなイメージが考えられる

中核的な概念の深い理解（仮称） XXXXXXXXXXXXXXXXXX	複雑な課題の解決（仮称） XXXXXXXXXXXXXXXXXX
知識及び技能 ・XXXXXXXX ・XXXXXXXX	思考力、判断力、表現力等 ・XXXXXXXX ・XXXXXXXX

- 一方、今回の構造化は、現行の「主体的・対話的で深い学び」の実装を図るものであることから、新たな用語の提起には慎重であるべきとの指摘もあり、現行との連続性を感じられる書きぶりとすることが重要。これを踏まえ、可能な限り現行で既に用いられている言葉を使いつつ構造化を図る観点から、以下のような示し方とすることが考えられないか

知識及び技能に関する 統合的な理解 XXXXXXXXXXXXXXXXXX	思考力、判断力、表現力等の 総合的な発揮 XXXXXXXXXXXXXXXXXX
知識及び技能 ・XXXXXXXX ・XXXXXXXX	思考力、判断力、表現力等 ・XXXXXXXX ・XXXXXXXX

2. 内容の表形式化の具体的な考え方(「並列」パターン)(続き)

- このような示し方をする場合、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、論点整理では、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だが、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とされている



- 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」という形式で示してはどうか(次頁のイメージ参照)
- 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はないか

表形式による構造化パターン①（並列パターン）

令和7年10月14日
総則・評価特別部会
【資料1-1】P9

資質・能力の一体的育成の可視化

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)

(1) 項目名		
	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
	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）	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)		

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

		○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) ・ ・	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）	
	(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) ・ ・	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）	
	(2) 項目名	(小見出し) ・ ・	(小見出し) ・ ・	(小見出し) ・ ・
	(3) 項目名	(小見出し) ・ ・	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。	
	(4) 項目名	(小見出し) ・ ・	(小見出し) ・ ・	(小見出し) ・ ・
(内容の取扱い)				

資質・能力の一体的育成の可視化

※表の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

義務教育学校等における教育課程の特例

義務教育学校や小中一貫型小・中学校における教育課程の特例

小中一貫教育の長所をより生かす観点から、設置者の判断で以下のような教育課程特例の活用が可能。

【小中一貫教科等の設定】

- ・小中一貫教育の軸となる独自教科等（小中一貫教科等）の実施
- ・小中一貫教科等による他の各教科等の代替
- ・小中一貫教科等の授業時数による他の各教科等の授業時数の代替

【指導内容の入替え・移行】（※連携型小・中学校の場合は設置者の判断ではできない）

- ・小学校段階及び中学校段階における各教科等の内容のうち相互に関連するものの入替え
- ・小学校段階の指導内容の中学校への後送り移行
- ・中学校段階の指導内容の小学校への前倒し移行
- ・小学校段階における学年間の指導内容の後送り又は前倒し移行
- ・中学校段階における学年間の指導内容の後送り又は前倒し移行

教育課程の編成にあたっての要件

教育課程の編成にあたっては、次に掲げる要件を満たす必要がある。

- ① 9年間の計画的かつ継続的な教育を施すものであること。
- ② 学習指導要領において定められている内容事項が、教育課程全体を通じて適切に取り扱われていること。
- ③ 学習指導要領において定められている内容事項を指導するために必要となる標準的な授業時数が、教育課程全体を通じて適切に確保されていること。
- ④ 児童生徒の発達の段階並びに各教科等の特性に応じた内容の系統性及び体系性に配慮がなされていること。
- ⑤ 保護者の経済的負担への配慮その他の義務教育における機会均等の観点からの適切な配慮がなされていること。
- 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。（※）

（※）児童生徒の転出入に対する配慮の例

- ① 指導要録に、当該児童生徒が先取りして学習した事項や学習しなかった事項等を具体的に記載するとともに綿密な引継ぎを行うこと
- ② 通常の教育課程との違いを分かりやすく示した資料をあらかじめ備えておくこと
- ③ 転出入に際して、必要に応じて個別ガイダンスや個別指導を行うこと など

標準授業時数

小学校学習指導要領 総則（抄）

(ア) 各教科等のそれぞれの授業の1単位時間は、各学校において、各教科等の年間授業時数を確保しつつ、児童の発達の段階及び各教科等や学習活動の特質を考慮して適切に定めること

小学校学習指導要領 総則 解説（抄）

…各授業時数の1単位時間を定めるに当たっては、学校教育法施行規則第51条別表第1に定める授業時数の1単位時間は45分とするとの規定は従前どおりとしており、総則でいう「年間授業時数を確保しつつ」という意味は、あくまでも授業時数の1単位時間を45分として計算した学校教育法施行規則第51条別表第1に定める授業時数を確保するという意味であることに留意する必要がある。すなわち、各教科等の年間授業時数は各教科等の内容を指導するのに実質的に必要な時間であり、これを確保することは前提条件として考慮されなければならないということである。

学校教育法施行規則 別表第一

小学校の標準授業時数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	306	315	245	245	175	175
社会	-	-	70	90	100	105
算数	136	175	175	175	175	175
理科	-	-	90	105	105	105
生活	102	105	-	-	-	-
音楽	68	70	60	60	50	50
図画工作	68	70	60	60	50	50
家庭	-	-	-	-	60	55
体育	102	105	105	105	90	90
特別の教科道徳	34	35	35	35	35	35
特別活動	34	35	35	35	35	35
総合的な学習の時間	-	-	70	70	70	70
外国語活動	-	-	35	35	-	-
外国語	-	-	-	-	70	70
合計	850	910	980	1015	1015	1015

備考

- 一 この表の授業時数の一単位時間は、四十五分とする。
- 二 特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。
- 三 第五十条第二項の場合において、特別の教科である道徳のほか宗教を加えるときは、宗教の授業時数をもつてこの表の特別の教科である道徳の授業時数の一部に代えることができる。（別表第二から別表第二の三まで及び別表第四の場合においても同様とする。）

中学校の標準授業時数

	1年	2年	3年
国語	140	140	105
社会	105	105	140
数学	140	105	140
理科	105	140	140
音楽	45	35	35
美術	45	35	35
保健体育	105	105	105
技術・家庭	70	70	35
外国語	140	140	140
特別の教科道徳	35	35	35
総合的な学習の時間	50	70	70
特別活動	35	35	35
合計	1015	1015	1015

備考

- 一 この表の授業時数の一単位時間は、五十分とする。
- 二 特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。

現行教育課程の下で、具体的に週当たり時数を減らす工夫例 (先行事例を踏まえた編成過程)

①夏季休業・冬季休業・
祝日等を考慮して、
総授業日数を決定

＜例＞ 総授業日数：200日（40週）
小5:202.4日、中2:203.0日（令和6年度 全学校平均）
小5:203.1日、中2:204.7日（令和6年度 28コマ学校平均）

②仮として週当たり授業時数を
28コマとして設定

＜例＞

月	火	水	木	金
5	6	5	6	6

※一定の火曜に月曜の時間割を実施するなどして、曜日毎の総授業時数に偏りが出ないように適宜工夫

③学校行事等、標準授業時数
に含まれない特別活動の時数を
を設定

＜例＞ 学級活動以外の特別活動の時数：60コマ程度
※学級活動以外の特別活動の平均授業時数
小5:62.8コマ、中2:48.1コマ(令和6年度平均)

④行事や給食の有無等で授業
をしない時数（いわゆる欠
課・欠時の時数）を計算

＜例＞ いわゆる欠課・欠時の時数：45コマ程度
＜始業式・終業式等の午後＞
→毎回2コマ×8回＝16コマ（始業・終業式×3回、入学・卒業式の計8回）
＜校内研究のための午後＞
→毎学期2コマ×3回（学期ごと）＝6コマ
＜学期末の成績処理期間の午後＞
→毎学期6コマ×3回（学期ごと）＝18コマ
＜個別懇談等のための午後＞ 5コマ

⑤実際に実施可能な授業時数
を計算

(1) 授業日数：200日
(2) 週当たり時数：28コマ
(3) 学級活動以外の特別活動の時数：60コマ
(4) 欠課・欠時数：45コマ

⇒実施可能な授業時数：1120コマ(40週×28コマ)－60コマ－45コマ＝1015コマ

【中学校で週当たり27コマの場合】

①総授業日数を決定

＜例＞ 総授業日数：205日（41週）

②仮として週当たり授業時数を27コマとして設定

＜例＞

月	火	水	木	金
5	6	5	6	5

③標準授業時数に含まれない特別活動の時数を設定

＜例＞ 学級活動以外の特別活動の時数：45コマ程度

④行事や給食の有無等で授業をしない時数を計算

＜例＞ いわゆる欠課・欠時の時数：47コマ程度

⑤実際に実施可能な授業時数を計算

(1) 授業日数：205日
(2) 週当たり時数：27コマ
(3) 学級活動以外の特別活動の時数：45コマ
(4) 欠課・欠時数：47コマ

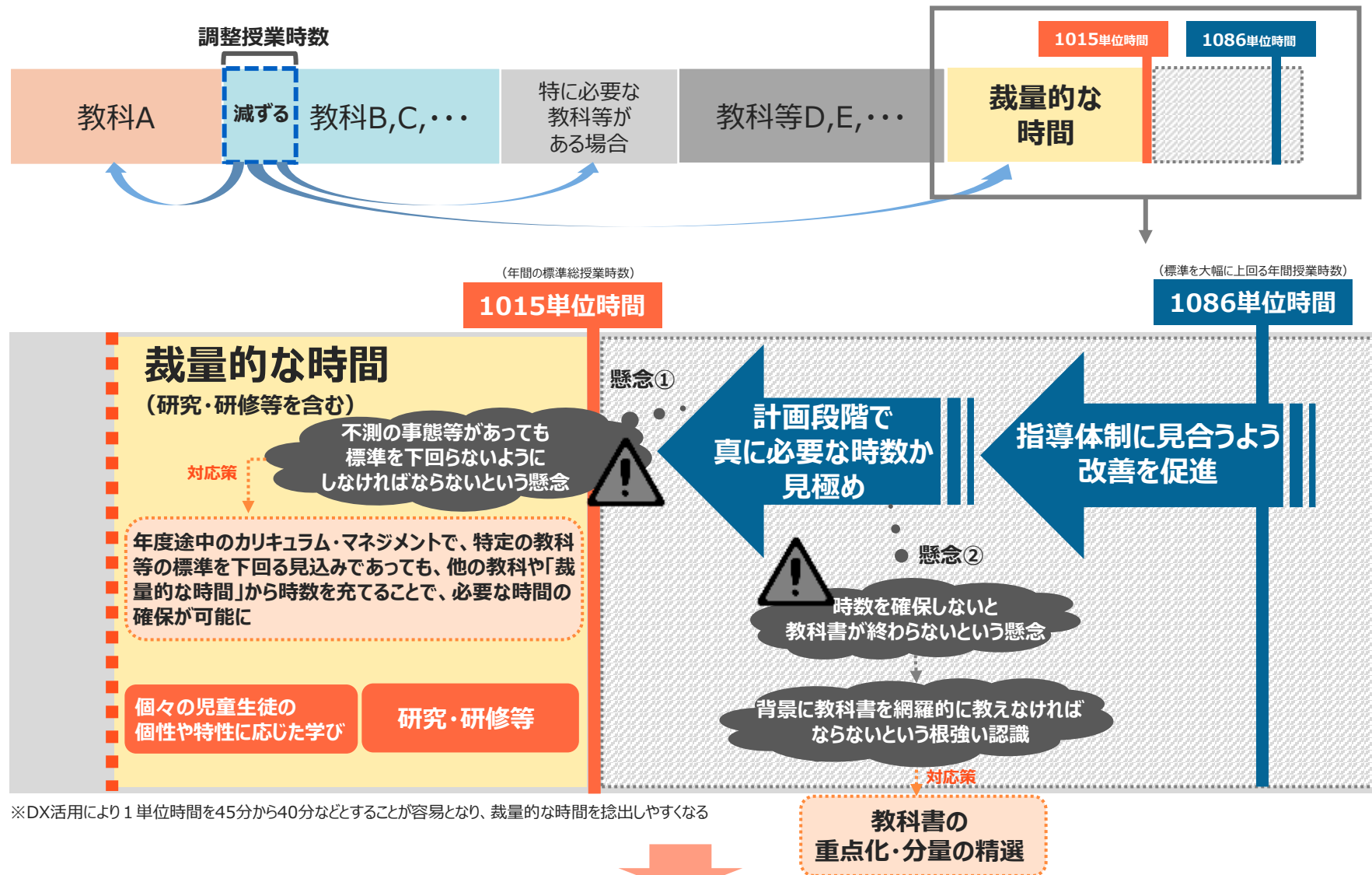
⇒実施可能な授業時数：

1107コマ(41週×27コマ)－45コマ－47コマ
＝1015コマ

必要に応じて、授業日数、学校行事等、欠課の時数等を柔軟に見直し、調整することで、
現行教育課程の下でも、標準授業時数ベースの各教科等の時間を1015コマ程度として
週28コマでの編成が可能

月	火	水	木	金
1	2	3	4	5
21	22	23	24	25
26			27	28

標準授業時数の弾力化と時数精選の関係



「2つの懸念」を解消できれば、不測の事態への対応を含め、年度途中の状況に応じたカリキュラム・マネジメントがしやすくなり、**年度当初の計画段階で真に必要な授業時数の設定が容易に**

検討資料⑦

高等学校の単位制の大幅な 柔軟化について

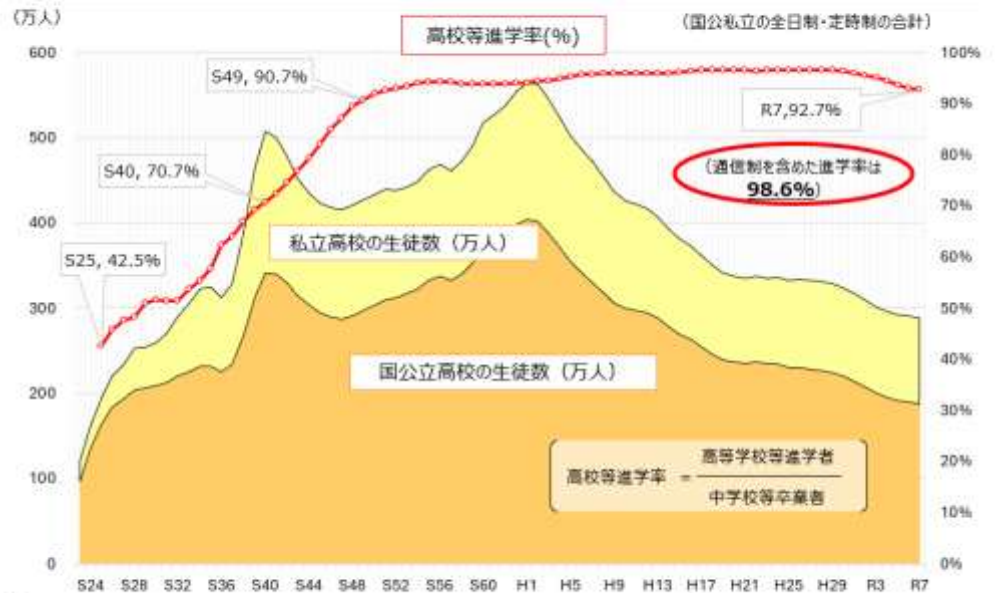
これまでの議論の経過と 今回の検討事項

高等学校の現状

- 高等学校への進学率は約**99%**に達し、それ故、多様な入学動機や進路希望、学習経験など、様々な背景を持つ生徒が在籍し、**高等学校の実態も多様化**している。
- 15歳人口が減少していく中で、**高等学校の数も減っていく**ことが見込まれる。

高等学校等への進学率【推移】

○ 高等学校等への進学率は、令和7年度には**98.6%**にのぼっている。



※「高等学校等進学者」とは、中学校・義務教育学校・特別支援学校（中学部）卒業生及び中等教育学校前期課程修了者のうち高等学校、中等教育学校後期課程及び特別支援学校（高等部）の本科・別科並びに高等専門学校に進学した者（就職進学した者を含み、過年度中卒者等を含まない。）

（出典）文部科学省「学校基本調査」

全日制・定時制 高等学校等の学校数と生徒数の推移

○ **全日制・定時制**の高等学校等は、昭和63年度に学校数が最多の5,512校、平成元年度に生徒数が最多の5,644千人に達した。以降、**学校数・生徒数ともに減少**しており、令和4年度には、**生徒数が初めて300万人を下回った**。



（※）学校数は、国立・公立・私立学校（全日制・定時制）、中等教育学校後期課程（H11年度以降）の合計値。

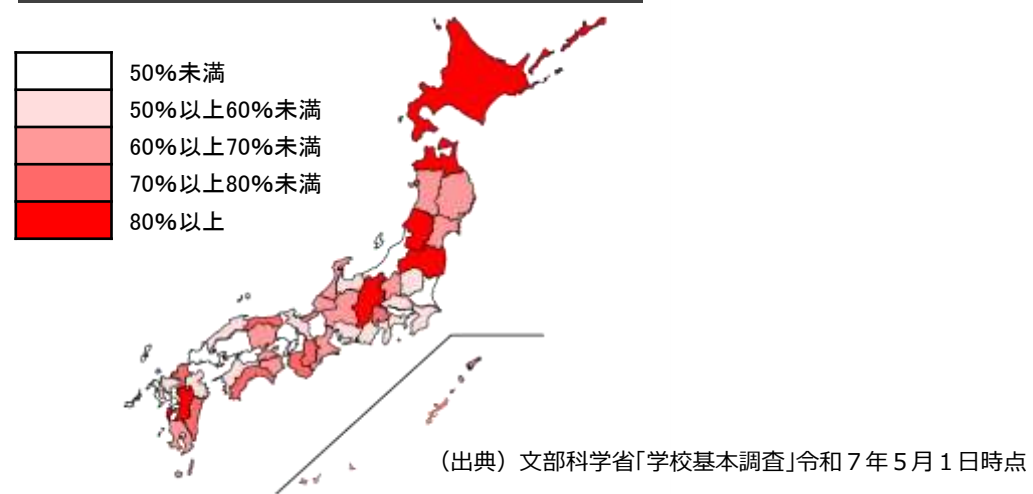
（※）生徒数は、国立・公立・私立学校（全日制・定時制）、中等教育学校後期課程（H11年度以降）の合計値。（専攻科、別科の生徒数を含む。）

（出典）文部科学省「学校基本調査」

生徒の多様性が高まり、地域や高校ならではの包摂・特色を模索する必要

- 全国の市区町村（1,741）のうち、公立高校ゼロの自治体は29.1%、一つしかない自治体は34.8%、合計63.8%となり、その割合は増加傾向
- 統廃合が進み、地域によっては通学できる学校が1校のみとなり、学校の中で公立中学校等と同様の多様性も生まれやすくなる中、地域や各高校ならではの包摂や特色のあり方を模索し、具現化することが喫緊の課題

公立高校の立地が0-1の基礎自治体の割合



義務教育段階における児童生徒の多様性 ※教育課程企画特別部会 論点整理（P27）より



都道府県	割合	自治体数		内訳（立地）		都道府県	割合	自治体数		内訳（立地）	
		（該当数 / 総数）		0校	1校			（該当数 / 総数）		0校	1校
北海道	84.9%	（ 152 / 179 ）		55	97	滋賀県	36.8%	（ 7 / 19 ）		4	3
青森県	80.0%	（ 32 / 40 ）		22	10	京都府	50.0%	（ 13 / 26 ）		8	5
岩手県	63.6%	（ 21 / 33 ）		4	17	大阪府	48.8%	（ 21 / 43 ）		10	11
宮城県	65.7%	（ 23 / 35 ）		5	18	兵庫県	29.3%	（ 12 / 41 ）		1	11
秋田県	68.0%	（ 17 / 25 ）		9	8	奈良県	76.9%	（ 30 / 39 ）		19	11
山形県	80.0%	（ 28 / 35 ）		10	18	和歌山県	73.3%	（ 22 / 30 ）		13	9
福島県	81.4%	（ 48 / 59 ）		27	21	鳥取県	78.9%	（ 15 / 19 ）		10	5
茨城県	45.5%	（ 20 / 44 ）		6	14	島根県	52.6%	（ 10 / 19 ）		3	7
栃木県	56.0%	（ 14 / 25 ）		4	10	岡山県	63.0%	（ 17 / 27 ）		10	7
群馬県	65.7%	（ 23 / 35 ）		13	10	広島県	39.1%	（ 9 / 23 ）		1	8
埼玉県	57.1%	（ 36 / 63 ）		12	24	山口県	47.4%	（ 9 / 19 ）		2	7
千葉県	51.9%	（ 28 / 54 ）		14	14	徳島県	66.7%	（ 16 / 24 ）		9	7
東京都	32.3%	（ 20 / 62 ）		7	13	香川県	64.7%	（ 11 / 17 ）		4	7
神奈川県	51.5%	（ 17 / 33 ）		7	10	愛媛県	50.0%	（ 10 / 20 ）		1	9
新潟県	46.7%	（ 14 / 30 ）		8	6	高知県	79.4%	（ 27 / 34 ）		16	11
富山県	53.3%	（ 8 / 15 ）		2	6	福岡県	70.0%	（ 42 / 60 ）		22	20
石川県	63.2%	（ 12 / 19 ）		2	10	佐賀県	55.0%	（ 11 / 20 ）		4	7
福井県	64.7%	（ 11 / 17 ）		6	5	長崎県	38.1%	（ 8 / 21 ）		2	6
山梨県	77.8%	（ 21 / 27 ）		11	10	熊本県	80.0%	（ 36 / 45 ）		22	14
長野県	80.5%	（ 62 / 77 ）		40	22	大分県	55.6%	（ 10 / 18 ）		2	8
岐阜県	66.7%	（ 28 / 42 ）		14	14	宮崎県	73.1%	（ 19 / 26 ）		13	6
静岡県	51.4%	（ 18 / 35 ）		4	14	鹿児島県	67.4%	（ 29 / 43 ）		14	15
愛知県	50.0%	（ 27 / 54 ）		8	19	沖縄県	70.7%	（ 29 / 41 ）		18	11
三重県	62.1%	（ 18 / 29 ）		8	10	全国	63.8%	（ 1,111 / 1,741 ）		506	605

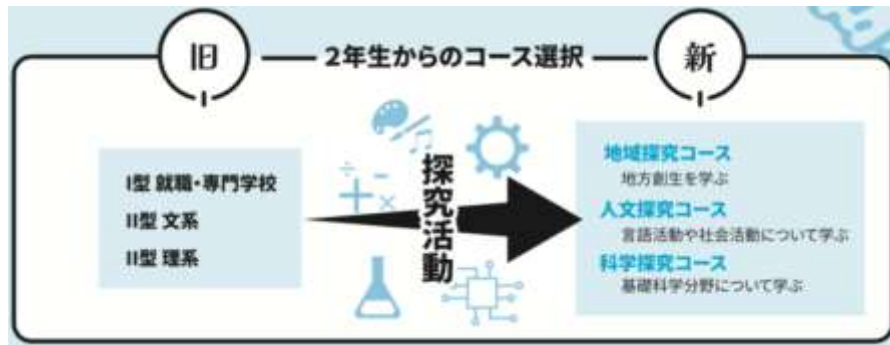
多様な特色を持つ高校も生まれつつある①

1. 地域の教育資源を生かした取組など特色ある教育課程の例

事例① 〈愛媛県立三崎高等学校（全日制 普通科）〉

- 新たに「社会共創科」を設置し、特色ある学校設定科目により地域に関する理解を深めつつ、2年次より地域探究コース、人文探究コース、科学探究コース、科学探究コースを選択して学ぶ

取組の特徴・内容



- 特色ある学校設定科目を開設
 - 【未咲輝（みさき）学】※社会共創科のすべての生徒が履修
 - 地域理解（地域の歴史や地元企業について学ぶ）
 - データサイエンスを学び、RESAS、e-Statなどのビッグデータの利活用
 - 地域探究活動や起業家育成プログラムなどを実施
 - 【地域文化と国語（国語科）】
 - 地域の伝承や文学者を教材とし、吟行や拓本などの体験活動を実施
 - 【芸術探究（芸術科）】
 - 地域の伝統芸能や行事に参加して地域文化に触れ、表現方法等を学習

事例② 〈和歌山県立串本古座高等学校（全日制 普通科）〉

- 新たに「未来創造学科」を設置し、地域の資源を活用した学校設定科目を含む宇宙探究コース、文理探究コース、地域探究コースを入学時に選択して学ぶ

取組の特徴・内容

- 進学から就職まで幅広い進路目標に対応するため、入学時から3つのコースに分かれ、それぞれ地域の資源を生かした学校設定科目を提供 ※2年次進級時にコース変更可能
 - 【宇宙探究コース】
 - 「宇宙探究基礎」、「宇宙観測と利活用」、「宇宙と国際理解」等で宇宙について専門的に学ぶ
 - 【文理探究コース】
 - 「地域探究」、「実用英語」、「応用国語探究」等で国際感覚や科学的な視点等を学ぶ
 - 【地域探究コース】
 - 「観光経済」、「ジオパーク学探究」、「南紀食文化探究」等で地域課題について地域と往還的に学ぶ

学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
宇宙探究																																
文理探究																																
地域探究																																

多様な特色を持つ高校も生まれつつある②

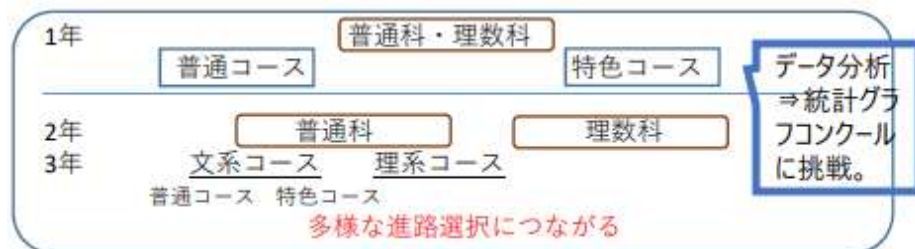
2. 多様な進路に応じたコースを提供している教育課程の例

事例① 〈香川県立観音寺第一高等学校（全日制 普通科・理数科）〉

- 1年次は学科を分けず全ての教科を共通に学習し、2年次からは普通科と理数科に分かれ、それぞれ特色ある学校設定教科・科目を履修しながら探究的な学びを行う

取組の特徴・内容

- 1年次にすべての教科を共通に学習。様々な進路学習や探究活動等を通して自分の適性・進路等を見極めた上で、2年次から普通科文系コース（普通コースと特色コース）、普通科理系コース、理数科を選択
- 特色ある学校設定科目を開設
【科学探究基礎α】【科学探究基礎β】（教科「理数」）
 - 全ての生徒に科学的探究力の基礎を育成
 - Eビデンスに基づいて論理的に考察し、その結果や過程を適切に表現するための力を体験的に学ぶ
 - 「科学探究基礎α」では、「情報Ⅰ」の内容も扱う



事例② 〈香川県立高松東高等学校（全日制 普通科）〉

- 大学進学をめざす生徒、就職を視野に入れる生徒、芸術の分野への関心や特性を生かそうとする生徒といった、幅広い生徒のニーズに応じ、1年次よりコース別に学ぶ

取組の特徴・内容

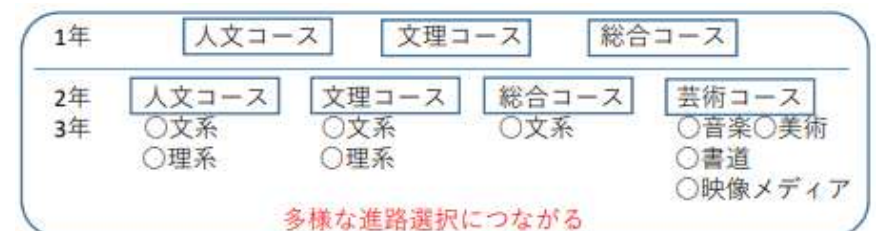
- 多様な進路選択につなげるため、「人文コース」「文理コース」「総合コース」「芸術コース」の4つのコースから選択できるようにするとともに、それぞれのコースの目標に応じた学校設定科目を提供

【総合コース】

- 基礎・基本を身に付けるとともに、多様な進路の実現を目指す
- 3年次に選択できる学校設定科目「英語総合」「情報実践」「地歴研究」等を提供し、2年次までの学習からより応用・発展した内容を学ぶ

【芸術コース】

- 少人数指導の強みを活かして専門的な指導を行い、芸術系大学や教育系大学等への進学を目指す
- 書道では、「漢字創作」「総合書道」「書法研究」を学校設定科目とし、書道の発展的な理論と創造的な実践を学ぶ
- 音楽・美術では、「器楽」「素描」などの専門的な科目を開設し、多様な生徒の可能性を最大限に伸ばせる環境を整える



多様な特色を持つ高校も生まれつつある③

3. 基礎的な内容の定着に取り組む教育課程の例

事例① 〈新潟県立高田南城高等学校（定時制 普通科）〉

- 義務教育課程で学んだ内容と高等学校での学習との関連などを学び、確実な学力定着を図るため、1年次に選択して履修できる学校設定科目を開設

取組の特徴・内容

- 多様な生徒の実情に合わせ、義務教育課程で学んだ内容と高等学校での学習との関連などを学び、確実な学力定着を図ることを目的に、1年生が選択して履修できるよう、通常の科目に加えて、「社会基礎」、「英語基礎」といった学校設定科目を提供
- 「社会基礎」では、歴史総合や地理総合の教科書、地図帳等を利用して、地理・歴史分野の基礎的な内容の定着を図るとともに、特定の地域やテーマを題材とした探究学習を通して、高校の地歴公民科の学習に必要なスキルを身に付ける学習を実施
- 「英語基礎」では、英語コミュニケーションⅠ、論理・表現Ⅰの教科書などを利用して、「3～4文からなる平易な文章を読む」、「短い会話のやりとりを聞き、内容を理解する」などの、「読む、聞く、話す、書く」の4技能の基礎的なスキルを定着させる学習を実施
- 主に学力に不安をもつ生徒や不登校等により十分な授業への出席ができなかった生徒が対象

事例② 〈新潟県立有恒高等学校（全日制 普通科）〉

- 数学と英語について基本的な学習スキルを身に付けることを目的に、学校設定教科「マルチベーシック」を開設し、1年次に必修で履修する

取組の特徴・内容

- 義務教育段階での基礎学力に課題がある生徒が、高等学校における学習の理解と定着のため、1年生は、通常の科目に加えて、学校設定教科「マルチベーシック」を必修で履修
- 「マルチベーシック」では、数学及び英語について、以下のような義務教育段階での履修内容について、高等学校における学習内容の理解に欠かせない基礎的事項との関連について学習

【数学】

- さまざまな数、単位・式の計算（数学Ⅰ「数と式」に接続）
- 関数・方程式（数学Ⅰ「二次関数」に接続）
- 三平方の定理（数学Ⅰ「図形と計量」に接続）
- 資料の活用（数学Ⅰ「データの分析」に接続）

【英語】

- アルファベット、英語とは、フォニックスの基本（英語コミュⅠに接続）
- 複数形、辞書の使い方、単語のきまり、SVOの基本、代名詞

高等学校の教育課程の柔軟性をめぐる諸課題

課題① 大胆な教育課程編成

- 地域の特色を活かした課題探究を中核にダイナミックなカリキュラムを組みたい。でも、学校設定科目を卒業単位にカウントできるのは20単位まで…限界を感じる
- 74単位で卒業できるはずなのに、週30コマの授業が標準という規定も相まって、3年で90単位以上必要。生徒の余白が少なく、学校外をフィールドにするダイナミックなカリキュラムは組みにくい…

課題② 生徒集団の実態に応じた対応

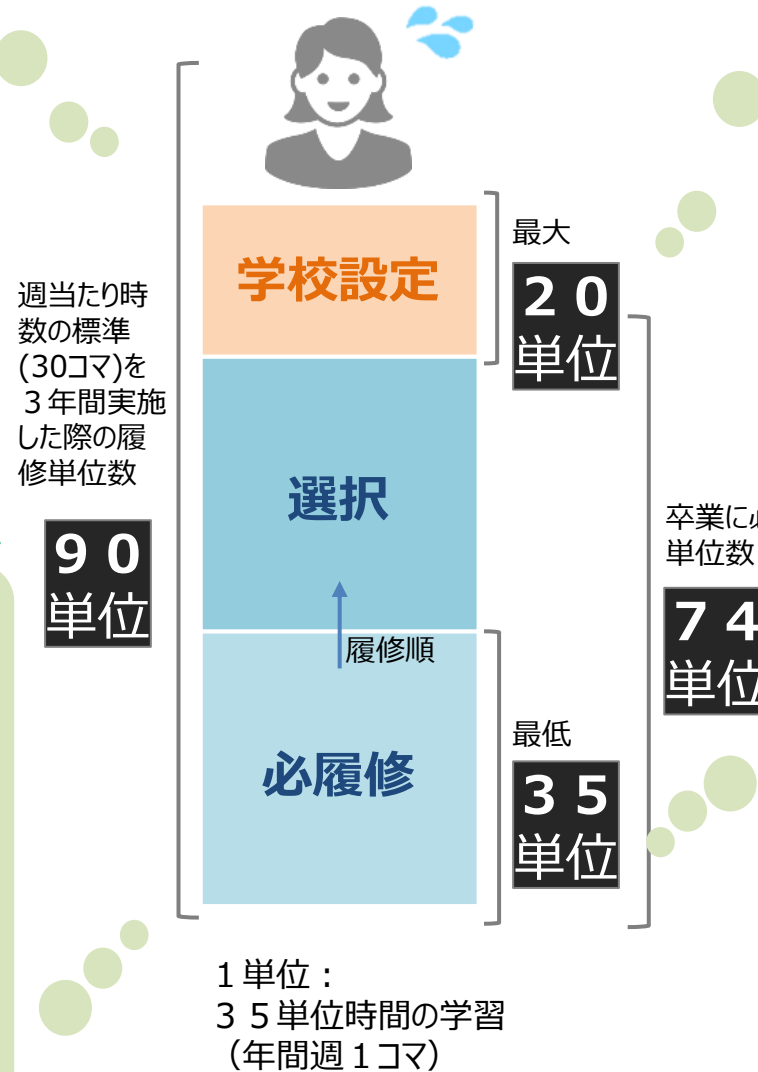
- 今の減単の仕組みで週1コマ減すると少々減らしすぎと感じる。もう少し丁度良い減らし方ができると良い
- 基礎科目では物足りない生徒も多い。必修科目と選択科目まとめて丁度良い単位を割り当てて編成できたらじっくり深くできるのに…
- 必修教科・科目の前に学び直しを丁寧にやる必要。でも、そのための学校設定教科と必修を別々にやるのは実態に即していない…

課題③ 個々の生徒の学習ニーズへの対応

- 自分の苦手を克服したり得意を伸ばすなど、生徒が学習内容を自己決定したり、自己調整を促す時間を設けたいが、標準単位数のままだとカリキュラムが過密でうまく位置付けられない…
- 英検1級などを持つ生徒も、基礎科目からやらせるルールだけど、これって本当に生徒のためになってるのか…。もう少し履修義務を生徒の実態に応じて柔軟にできないか…

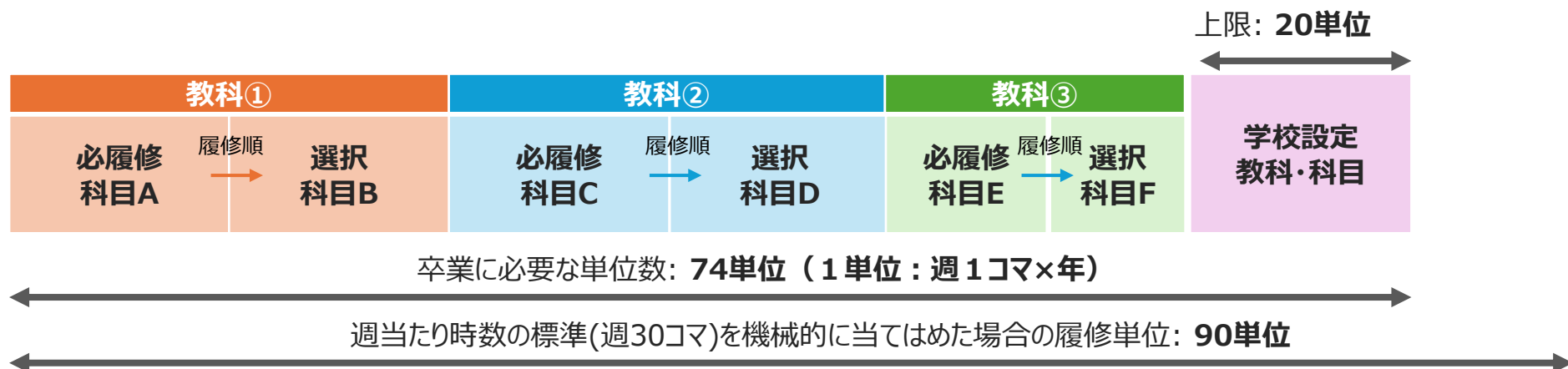
課題④ 各科目の適正な学習量の設定

- 必修修を終わらせるのに1年次だけでなく2年次までかかる。基礎科目が終わらないと進路に応じた選択を十分にさせてあげられない
- 前期と後期でそれぞれ単位認定したいけど、1単位ずつ(35コマ)しか認定できないから前期だけで単位認定しようとする2コマ開講しなくてはならず時間割が窮屈になる

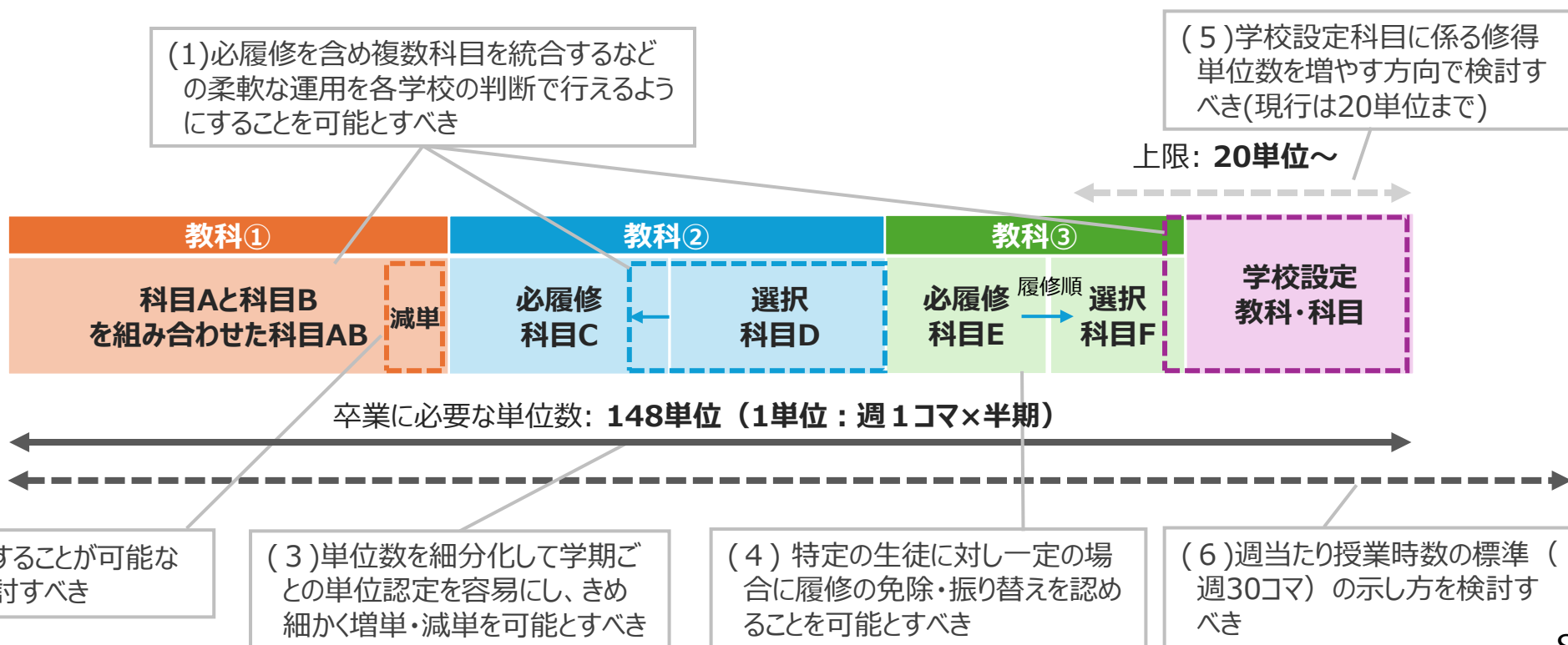


高等学校段階の柔軟な教育課程の方向性（単位制の大幅な柔軟化）

現行制度



論点イメージ



現行の標準単位数を単純に細分化した場合（イメージ）

現行の標準単位数を細分化（74単位を分割し148単位とする）し、学期ごとの単位認定を容易にし、きめ細かく増単・減単できる方向で検討すべき

：必履修科目及び総合的な探究の時間

：地域の特色や個々の生徒の学習ニーズを踏まえた学校設定科目

学年	単位数																																																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62		
1 年	現代国語				言語文化				地理総合				歴史総合	公共	数学Ⅰ				数学A				数学B	科学と人間生活	生物基礎	保健	体育				音楽Ⅰ	英語C 1				英語C 2	家庭基礎				情報 1	総合的な探究	LHR																					
	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124		
2 年	論理国語				文学国語				地理探究				歴史総合	日本史探究／世界史探究				公共	数学Ⅱ				数学B	科学と人間生活	生物基礎	生物	保健	体育				音楽Ⅰ	英語C 2				論理表現 1	論理表現 2	総合的な探究	地域の特色を活かした課題探究	個別の学習ニーズに対応する学校設定科目	LHR																						
	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186		
3 年	論理国語				文学国語				地理探究	日本史探究／世界史探究				倫理	数学Ⅱ				生物				体育				英語C 3				論理表現 1	論理表現 2	総合的な探究の時間				地域の特色を活かした課題探究				個別の学習ニーズに対応する学校設定科目				LHR																			

卒業に必要な単位数

※細分化した単位数で時間割を編成する際、特に３学期制の場合には、時間割の編成、教師への授業の割振りに当たって工夫が必要となり、こうした工夫例の整理・提供が別途必要となる

本日の検討項目

- 本日は高等学校の単位制の柔軟化の在り方に関して企画特別部会の論点整理で提起された各方策について、具体的な要件・範囲の在り方など、具体化の方向性についてご議論いただく。

義務教育段階

①調整授業時数制度の具体化

- 標準授業時数の調整を可能とする対象教科等や調整可能な授業時数の上限
- 調整授業時数の活用方法として認められる具体的な内容（特に、教職員の研究・研修も含めた「裁量的な時間」の類型と上限）
- 適切な運用を担保するための方策
- 調整授業時数制度実現後の、教育課程特例校制度、時数特例校制度の取扱

②その他の柔軟な教育課程編成を促す方策

- 学校教育法施行規則での単位授業時間の標準（小:45分、中:50分）の示し方
- 学習指導要領総則での年間最低授業週数（35週）の示し方
- 学習指導要領での学習内容の学年区分の示し方

高等学校段階

①単位制度の柔軟化

- 必修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を可能とする場合の具体的な要件と範囲
- 上記の組み替えを行う場合に、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の具体的な要件と範囲
- 卒業に要する修得単位に含められる学校設定教科・科目の単位数の上限の在り方
- 単位計算の細分化の具体的な設計（何時間の学修をもって1単位と認定するかなど）
- 科目の履修免除の対象科目や具体的な要件、運用の在り方

②その他の柔軟な教育課程編成を促す方策

- 週当たり授業時数の標準（週30コマ）の示し方

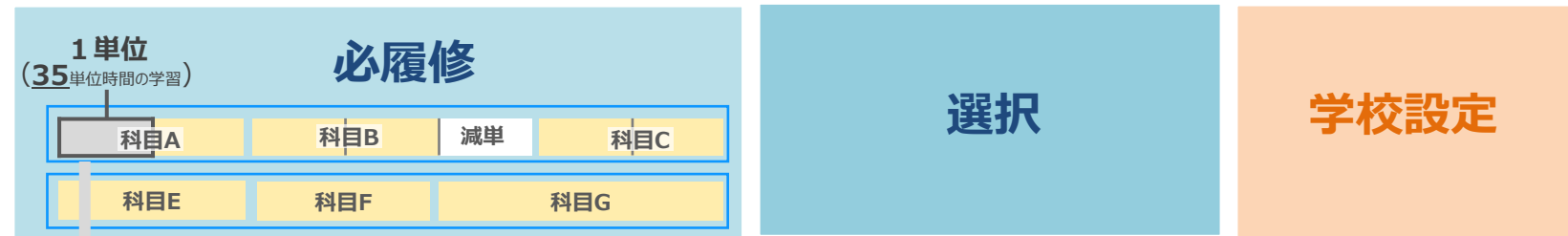
各項目の検討の方向性

高等学校の教育課程の柔軟化に関し検討が必要な事項の全体像

補足イメージ①

(週当たり授業コマ数)

1 2 3 ... 28 29 30 コマ



2 単位の計算方法について
具体的にどのような見直しを行うか

1 科目の組み替えの具体的な
内容や要件をどのようにするか

5 その他柔軟な教育課程の促進策として、
①学校設定教科・科目の単位数上限の
在り方をどう考えるか
②週当たり授業時数の示し方をどうするか



免除・振替

1 2 3 ... 〇 コマ

3 各科目の単位数を一層
柔軟に設定できるように
するためどのような方策が必要
か（減単の在り方）

4 科目の履修免除の具体的な要件、
対象科目、運用をどのようにするか

6 これらの仕組みの不適切な運用を防ぎ、
国・都道府県等・各学校が必要に応
じて改善を図り、質を確保する仕組み
をどのように設けるか

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

- 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持つ。
- こうした目的を踏まえ、これまで全ての生徒が共通して学ぶ必修科目と、生徒が興味・関心や進路希望に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仕組みも整えてきた。
- 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、現行の仕組みの中では、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

- 生成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並行的に進む中、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。
(P30参照)
- 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る（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）。
- 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いるところ。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、学習指導要領等を通じて学校を後押しする基盤を整えることが重要。
(P31～33参照)

- これらの前提を踏まえつつ、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努力を土台として、それらをさらに実質化・発展させるための仕組みを具体的に検討する。

1 科目の柔軟な組み替えの具体的な内容・要件

(検討事項)

- 企画特別部会の論点整理においては、各学校が生徒の実態等に応じた柔軟な教育課程編成を可能とするため、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、同一教科の他科目や学校設定科目等で取り扱うことを可能とする方向性を示した。
- この点については、どういった要件の下、何を可能とするか具体的に検討が必要。

(科目の柔軟な組み替えで可能とする具体的な内容)

- 現在、高等学校の教科・科目は概ね以下のような類型となっている。
 - 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

共通教科等				専門教科		学校設定教科
必履修科目	選択科目	学校設定科目	総合的な探究の時間	科目	学校設定科目	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SSH、WWL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・科目の内容の組み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。

(P34～40参照)

- 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、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」を可能とすることについてどのように考えるか。

- これにより、各学校が生徒の実態に応じて、例えば下記のような多様な取組の展開が期待できるのではないか。

- 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、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

1 科目の柔軟な組み替えの具体的な内容・要件等

(要件の在り方)

- 一方、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、それらの柔軟な組み替えを認めていくに当たっては、一定の要件が必要ではないか。
- 具体的には、以下の要件を設定することについてどのように考えるか。（単位数の取扱いについてはP21で検討）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、今後の各教科等WGの議論も踏まえて検討し、解説やQA等で整理して示すべきではないか。

(科目設定の趣旨に関わるもの)

要件① 組み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のではないかと。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。

(質の確保に関わるもの)

要件② 組み替え後の科目の実施を含む教育課程全体として、組み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はないか。

(説明責任に関するもの)

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、科目の柔軟な組み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のではないかと。

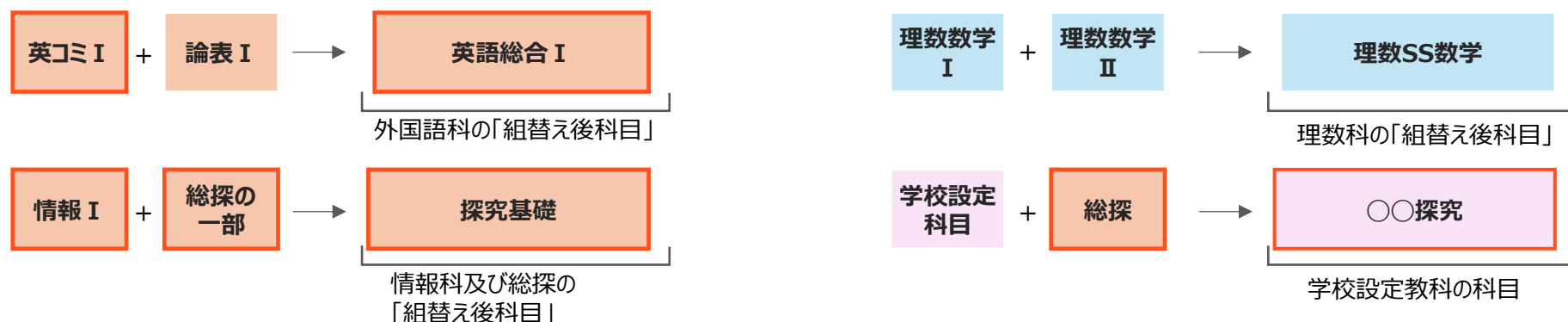
(組み替える場合を含めた内容の取扱い方)

- 企画特別部会の論点整理においては、科目の柔軟な組み替えを行う場合の元の科目の内容の取扱い方として、「元の科目の内容が適切に取り扱われていることとするか」「基礎的・基本的な事項に重点を置くなど内容を選択可能とするか」についても検討すべきと示されている。
- この点、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。（P41参照）
- 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・科目の柔軟な組み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、科目の柔軟な組み替えを行う場合、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」としてはどうか。
- さらに、企画特別部会においては、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ばかりではなく、「探究的・発展的」な事項に重点を置いて選択的に取り扱う場合も考えられる旨の議論もあった。
- 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、「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方向で検討してはどうか。なお、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。
（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）

「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。）について、どのような性質の科目とするかが論点となる。
- 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る。そうすると、以下の課題も生じる。
 - ✓ 学校設定教科・科目は卒業に必要な単位数に含まれる上限（現行制度では20単位）が定められており、既存教科・科目の内容の組み替えを行った場合、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・科目の組み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、既存教科の組み替えによる新たな教科の創設（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、学習指導要領に定めのない事項について新たな教科を創設する場合や裁量的な時間を活用する場合は、一定の時数の上限を設けることとしており、そのこととのバランスを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**こととしてはどうか。
- なお、**組替え後科目が必修教科・科目を含む場合**であれば、当該科目は必修として取り扱うこととしてはどうか。

（現行の特例校での事例等を踏まえた具体的な適用例）※赤枠は必修であることを示す



2 単位の計算方法の見直し

(単位計算の方法の見直し)

- 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一方、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、①で検討したような科目の柔軟な組み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。こうしたことなどを踏まえ、企画特別部会では、1単位を細分化（半期での学習をもって1単位と認定。卒業に必要な単位は74単位から148単位となる。）する方針を示したところ。
- 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る。（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）
- この点、高等学校は、高等学校入試への対応が必要なことや、高3の大学入試のために、実質的に授業ができない日もあり、授業日数が義務教育段階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。そうした構造の中で、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に、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**としてはどうか。

※以後便宜的に、現行の単位計算によるものを○単位、細分化された新たな単位計算によるものを○新単位と記載。

- 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用図書の分量**となるよう、**義務教育段階と同様に教科用図書の精選等**を図っていく必要があるのではないか。

(3学期制との関係)

- 企画特別部会の論点整理以後、今回の1単位の計算方法の細分化については、（1単位：週1コマ×半期）との記載があったことも踏まえ、2学期制への移行を前提とした仕組みとなるのではないかとの声も聞かれたところ。
- この点について、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、新単位を活用した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。

(単位授業時間の柔軟な設定との関係)

- 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、例えば50分授業で45分授業にして同じ授業コマ数とすると、4単位の科目は10%程度授業時数が減少する（結果3.6単位分の学習となる）ところ、端数を切り捨てて3単位分の認定となり、取りこぼしが生じるため、広がりを欠いた。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、上記の例であれば8新単位が授業時間見直しにより7.2新単位分の学習となり、それを7新単位で認定）ことから、単位授業時間の柔軟な設定を容易にする効果も見込めるため、そうした運用例も示していくことが考えられるのではないか。

3 各科目の単位数の一層柔軟な設定

(共通教科・科目の単位数)

- 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。（P42参照）

	増単	減単
必修教科・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で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、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できるとする方向で検討が進んでいる（減ずることで35コマ未満となる教科を除く）。
- 義務教育段階においてこうした検討が進んでいる中、高等学校についても、①で議論した科目の内容の柔軟な組み替えや、②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していくためには、より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していく必要があるのではないか。
- この点について企画特別部会の論点整理においては、「複数科目を一体的に指導する場合、履修単位数を標準より減らすことも可能とすべき」としているが、組替え後科目を含め、各科目の履修単位数の調整の在り方をどうするか課題となる。

(減単に関する基本的な考え方の見直し)

- 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無理なく指導するのに適切な時間として設定しているものであり、引き続き、**標準の通りに履修単位を設定することを原則とすることに一定の意義があると考えられる。**

- 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と考えられる場合は、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**としてはどうか。

(2単位の必修教科目の減単について)

- 現在必修教科目については、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単位となってしまう、半分の時数で目標の実現を図ることは困難と考えてきたことによる。
- 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であって、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単位の必修教科目についても、1新単位の範囲内で減単を認めること**としてはどうか。
- しかし、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といった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**としてはどうか。（現行単位を前提にすれば、公共、芸術（音楽Ⅰ or 美術Ⅰ or 工芸Ⅰ or 書道Ⅰ）、情報Ⅰ、家庭基礎が減単不可）
- こうした考え方を基本とした上で、**各教科等WGにおける科目構成の在り方や、標準単位数の議論の結果も踏まえ、各科目について減単可能な上限を定めること**としてはどうか。
- なお、一方組替え後科目の内訳に着目すると、実態上どの時間が必修教科目相当で、どの時間がそれ以外の科目相当か明確な区別が難しいことが想定され、一定の考え方を示す必要がある。このため、組換え前の科目の「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はないか。（例えば、生物基礎と生物を組み合わせると組替え後科目とした場合、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））

(検討の前提)

- 企画特別部会の論点整理では、「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の場合など、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仕組みを整えるべき」とされており、履修免除した場合の対応として、以下の方向性が示されているところ。

履修を免除する場合、別の学習をもって当該科目の履修に替えることとする方向で検討すべき。その際、例えば以下の例など履修の振り替え先について整理すべき

- 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に替えることを認めてはどうか

(例えばCEFRB2相当の生徒は英語コミュⅠを免除し英コミュⅢや学校設定科目の履修を可能とする、CEFR C1以上の生徒は大学の講義等の単位認定で替えるなど)

- こうしたことを踏まえつつ、制度の在り方について更なる具体化の検討が必要となる。

(必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、学教法施行規則第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可能(36単位まで)。(P43～44参照)
- 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。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してはどうか。
- 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のではないか。

【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)**

(要件を踏まえた具体的な運用)

【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場合、まず、具体的にどの外部試験によりどの科目を対象とするかを示す必要がある。
- その際の基本的な考え方として、本制度は必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づけがあるなど、当面、十分な合理性が認められるものに限ってスタートすることが適当ではないか。
- 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状況にある。
- 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状況にある。

- また、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、これらの外部試験は、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ある。（P45参照）

※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。

- また要件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、英語と数学については、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っていく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。

※例：英コミⅠと英コミ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を念頭に検討を進めることとし、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、外国語WG及び算数・数学WGにおいて具体的な議論を進め、解説等で具体的に定めることとしてはどうか。

- 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。今後の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等の検討に当たっては、こうしたケースの存在も踏まえ検討すべきではないか。

【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、企画特別部会の論点整理では、振替え先の学習として、以下の3つを挙げている。
 - 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、当該免除科目と無関係なもの（英コミ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のではないかと。
- その場合の単位数の在り方としては、今般の仕組みは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のではないかと。

5 その他の柔軟化策等

① 学校設定教科・科目の単位数

- 企画特別部会の論点整理では、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」を増やすことの適否、増やす場合の上限をどう考えるか（現行は20単位まで）を検討すべきとされているところ。（専門学科においては現在でも上限なし）
- これまで①～③で検討してき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（※）ため、「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」を増やすこととしてはどうか。

（※）

・①で検討した単位数の柔軟化を可能とする中では、例えば必修科目と学校設定科目等を組み合わせることで組替え後科目を作るといった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、に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と整理されるため）

・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こととすると、学校設定教科・科目の単位数が多くなることが想定され、本来設定しなかった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、どの程度まで増やすこととするかが課題となるが、「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革を行ってきており、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、新たな創設された3学科については、「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。（P46～47参照）

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」における上限について）

- 「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）から必修教科・科目に必要な38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単位を学校設定教科・科目の上限とするものの適否についてどう考えるか。

（「その他普通教育を主とする学科」における上限について）

- 「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）から必修教科・科目に必要な38単位を除いた全て（36単位）を学校設定教科・科目に充てて良いこととするものの適否についてどう考えるか。

（※）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は、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については、教育課程の特例として、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

5 その他の柔軟化策等

① 学校設定教科・科目の単位数（続き）

- なお、今般の教科・科目の柔軟な組み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」の概念整理を行ったことも踏まえ、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していくべきではないか。
- 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は効果的ではないか。

② 週当たり授業時数の標準（30コマ）（P48～49参照）

- 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あたり、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ことができ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も重要となってくることが考えられる。
- こうしたことも踏まえ、企画特別部会の論点整理では、「生徒の学校生活に余白を生み、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、示さないこととする方向で検討すべき」とされており、週当たり授業時数の標準については、示さないこととしてはどうか。

③ 授業週数の標準（35週）の在り方（P50参照）

- 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、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」とする方向で検討しているが、高等学校学校段階の示し方を確認しておく必要がある。
- この点、高等学校については、以下のような状況もあることを踏まえると、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週とすることについてどのように考えるか。
 - 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（※）、また学校による差が大きい現状
（※）小中学校ともに200日以下は約3割
 - 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

④ 継続的な事例創出と今後の柔軟な検討

- 義務教育段階における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研究開発学校等を通じた事例の蓄積があった他、「サキドリ研究校事業」等を通じた積極的な事例創出を通じて、制度開始後の円滑な実施を支えることとしている。（P51～53参照）
- この点高等学校については、令和8年度から研究開発学校制度を用いて単位制の柔軟化に取り組む学校の実践研究を進める予定であるものの、義務教育段階に比べて事例の蓄積が少なく、詳細な制度設計にあたっては、生じうる課題等についても一層研究を進めていく必要がある。
- そのため、研究開発学校における研究状況や、①～④に示した提案を踏まえた現場の声などを踏まえつつ、必要な要件の在り方や課題への対応等の制度の具体的な設計については、通信制等の課程の違いにより生じうる固有の検討事項を含め、引き続き柔軟に検討を進めるとともに、高等学校学習指導要領の施行に向けては、義務教育段階の「サキドリ研究校」事業も参考としつつ、何らかの形で各都道府県が事例創出に取り組める仕組みを整えるべきではないか。

- ①～④にて検討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積極的な役割を果たすとともに、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。

（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（私立学校担当の首長部局を含む）、高等学校を設置する市町村）

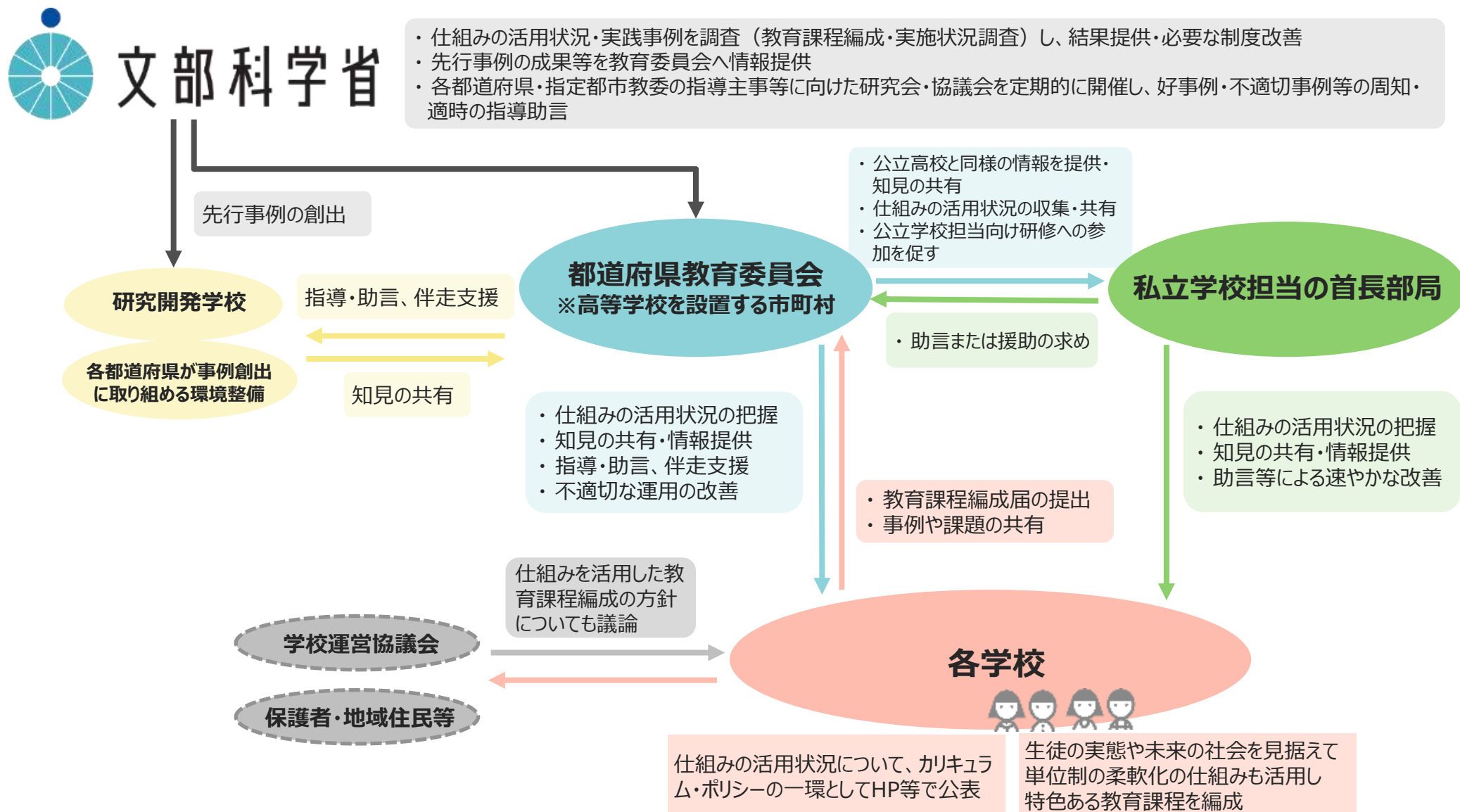
- 研究開発学校や文部科学省の事例創出の取組の成果、「教育課程編成・実施状況調査」の調査結果、国が開催する研究会・協議会等を踏まえ、質の高い実践が可能となるよう各学校に必要な情報提供
- 各学校に提出を求めている教育課程編成届において、単位制の柔軟化を活用した組替え後科目、学校設定教科・科目等の状況と要件適合性について記載を求める
- 日々の指導・助言や計画訪問等を通じて、管内の高等学校の取組状況に関する実態把握を行い、他自治体での取組等も参考にしつつ、必要に応じて指導・助言や伴走支援を行うとともに、不適切な運用があった場合には速やかに是正を図る（首長部局の場合は、助言等を行うなどにより、速やかな改善を図る）
- 都道府県においては、私立学校に対しては私立学校担当部局を通じ、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（首長部局は、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）

（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HPへ公表する
- 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

単位制の柔軟化に係る教育課程の質確保のための仕組みの全体像 補足イメージ②

- ①～④にて検討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積極的な役割を果たすとともに、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。

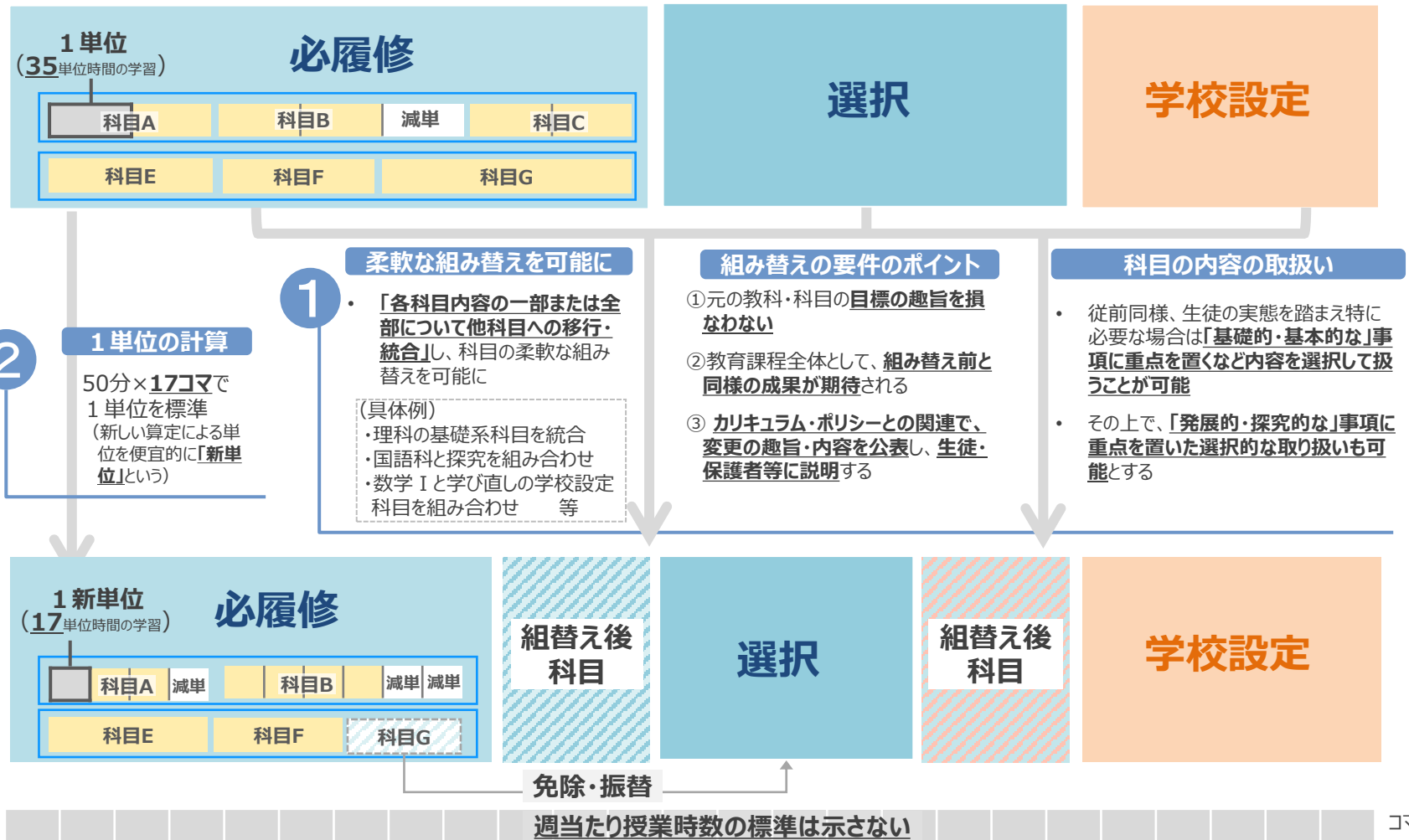


高等学校の教育課程の柔軟化の仕組みの方向性（イメージ）

補足イメージ③

（週当たり授業コマ数）

1 2 3 ... 28 29 30 コマ



3 減単の考え方

- 「一定の限度の下で減単可」という考え方が基本
- 現在減単できない標準が**2単位の必修修科目**についても、**1新単位の範囲内で減単を認める**
- 各必修修「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**
（公共、芸術（音楽Ⅰor美術Ⅰor工芸Ⅰor書道Ⅰ）、情報Ⅰ、家庭基礎）

4 科目の履修免除の要件のポイント

- ①社会的信頼性が確立した外部試験により、**免除科目の知識・技能の習得が概ね判断可能**
- ②振替科目等の履修により、免除科目の資質・能力を**発展的に育成可能で、総合的な代替性**がある
- ③**生徒の実態・希望を踏まえ、資質・能力の育成に大きく上回る成果が期待**できる

履修免除の対象科目

- 外国語・数学を対象に**制度運用**を開始していくことを念頭に検討
- 具体的な外部試験の種類や、履修免除に必要な級の水準等については、外国語WG及び算数・数学WGにおいて議論

6 必要な改善・質確保のための仕組み

これらの仕組みの**不適切な運用を防ぎ**、国・都道府県等・各学校が必要に応じて**改善を図り、質を確保できるようにそれぞれの役割を整理**（補足イメージ②参照）

参考資料



具体的な方向性と論点①

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理 P 3 8

1. 教科・科目の柔軟な組み替え（特例校制度の一般化）

- 必修修を含む科目の履修の一部又は全部を、一定の要件の下、同一教科の他科目や学校設定科目等で取り扱うことを可能とすべき

イメージ例

- ① 必修修科目と関連する選択科目を組み合わせた科目を創設
例) 化学基礎と化学を一つの科目として複数年で履修
- ② 選択科目の中で、必修修科目の一部を取り扱う
例) 数学Ⅱの中で数学Ⅰの一部の内容を一体的に扱う
- ③ 学校設定科目の中で、必修修科目の一部を取り扱う
例) データサイエンスで探究を行う学校設定科目で情報Ⅰの内容を扱う

【上記のように考えた場合の諸論点】

- ① 「一定の要件」について、例えば、元の科目の目標の趣旨を損なわない範囲内で、基礎的・基本的な事項に重点を置く（※）など内容を選択可能とするかどうか、科目の内容面の取扱いを整理すべき。その際、例えば、探究的な学びに重点を置くなど、一層柔軟な取扱いをする場合の要件も検討すべき

（※）現在でも、特に必要がある場合には、目標の趣旨を損なわない範囲内で、各教科・科目の内容に関する事項について、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどその内容を適切に選択して指導可能

- ② 組み替え先科目等の単位数の在り方を検討すべき。その際、複数科目を一体的に指導する場合、履修単位数を標準より減らすことも可能とすべき
- ③ こうした柔軟な取組を後押しするため「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」を増やすことの適否、増やす場合の上限を検討すべき（現行は20単位まで）

※こうした仕組みを活用した科目を設定する場合には、科目の履修順を柔軟に取り扱うことを可能とする方向で検討

2. 標準単位数の細分化による教育課程

- 単位計算を学習量を変えずに細分化（現行の74単位を分割し148単位とする）して、学期ごとの単位認定を容易にし、きめ細かく増単・減単が可能となるよう検討すべき

※ 数学Ⅰを例とする場合、現行制度上、標準単位数が3単位であり、2単位に減単する際には3分の1の刻みでの調整しかできない。細分化した場合には、標準単位数を6単位とした上で、6分の1の刻みで5単位に減単するといった、きめ細かな調整が可能。増単する際にも、7単位といった刻みで調整が可能

3. 標準単位数の細分履修の柔軟化

- 生徒の学校生活に余白を生み、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、過当たり授業時数の標準（週30コマ）について、示さないこととする方向で検討すべき



4. 科目の履修を免除する仕組みの創設

- 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仕組みを整えるべき

【上記のように考えた場合の諸論点】

- ① 履修を免除する場合、別の学習をもって当該科目の履修に替えることとする方向で検討すべき。その際、例えば以下の例など履修の振り替え先について整理すべき
 - 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に替えることを認めてはどうか（例えばCEFRB2相当の生徒は英語コミュⅠを免除し英コミュⅢや学校設定科目の履修を可能とする、CEFRC1以上の生徒は大学の講義等の単位認定で替えるなど）
- ② 上記のような例も含め、どの必履修教科・科目でどのような生徒を対象とするかについて、関係団体からのヒアリングも踏まえつつ、学校が過度な負担なく適切な判断ができるよう一定の整理をすべき
- ③ 習熟度別の学習集団編成や単位制高校における取組例も踏まえつつ、実際に実施する場合の運用上の工夫の在り方を整理をすべき

5. 適切な運用を確保するための方策など

- 1～4の仕組みにより、多様な高校が柔軟な教育課程編成を進められるようにするに当たり、以下のような例を含め、不適切な運用を防ぐための方策を検討すべき
 - 保護者や児童生徒への説明責任の観点から、スクール・ポリシー（※）への明記を求める
 - 科目の本質的意義に照らして適当と言えない運用（例：歴史総合を日本史・世界史に分割するなど）や、大学入試対策に過度に傾倒した運用を防ぐ都道府県教育委員会等の適切な指導助言
 - 国による教育課程編成状況の把握
 - 研究開発学校等による先行的な事例の創出・展開

（※）高等学校教育の入学選抜時から卒業時までの教育活動を一貫した体系的なものとして構築し、教育活動の継続性を担保するために校長のリーダーシップの下作成する3つの方針

- ① 育成を目指す資質・能力に関する方針（「グラデュエーション・ポリシー」）
- ② 教育課程の編成及び実施に関する方針（「カリキュラム・ポリシー」）
- ③ 入学者の受入れに関する方針（「アドミッション・ポリシー」）

以上1～5の仕組みが相まって、全・定・通の相互乗り入れ、学年による教育課程の区分を設けない単位制高校への移行、高校間での単位互換や地域留学、産業界と連携したカリキュラム開発、高等教育機関と連携した単位認定等が一層実施しやすくなる方向で検討すべき

高等学校共通教科の履修順や単位数（現行制度）

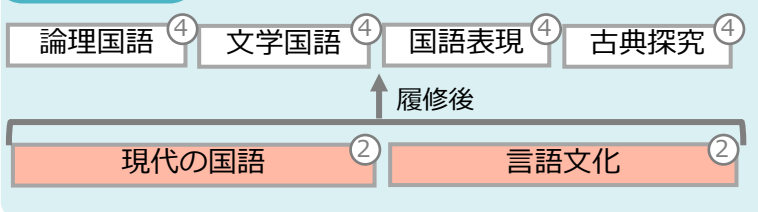
- 高等学校については、学年の区分を設けないことができる（単位制高校）ほか、修業年限を4年としている高等学校（定時制など）もあることから、各教科・科目において学習する年次を原則として示していないが、教科の学習内容の体系性等を踏まえ、科目の履修順等を示している場合がある。
- 教科の系統性を確保する役割を果たす一方、基礎科目を履修しないと発展科目を履修できないことから、入学年次の教育課程が過密になりがちであることや、カリキュラム・マネジメントの自由度を狭めている、学習内容の習熟の早い子供・遅い子供を広く受け止める教育課程編成がしにくいといった課題もある。

高等学校学習指導要領（平成30年告示）第1章 総則

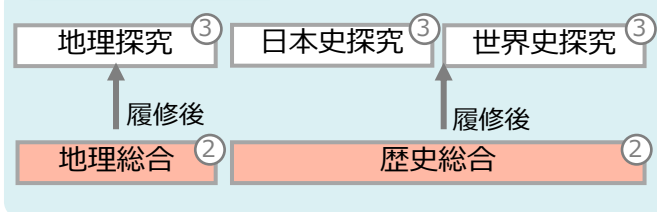
第2款 3(5) 各教科・科目等の内容等の取扱い

イ 第2章以下に示す各教科・科目及び特別活動の内容に掲げる事項の順序は、特に示す場合を除き、指導の順序を示すものではないので、学校においては、その取扱いについて適切な工夫を加えるものとする。

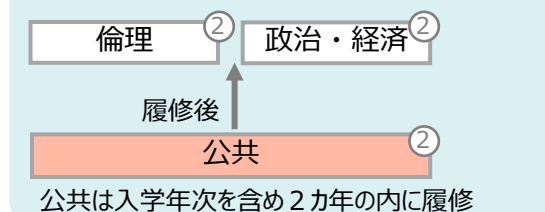
国語科



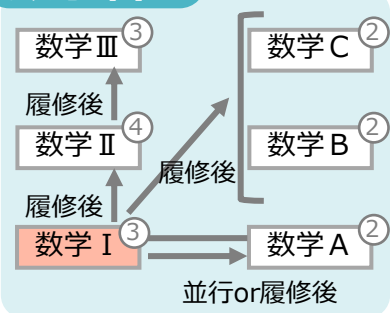
地理歴史科



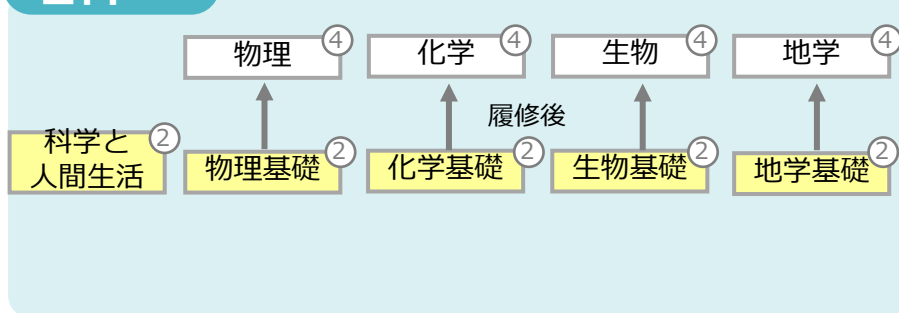
公民科



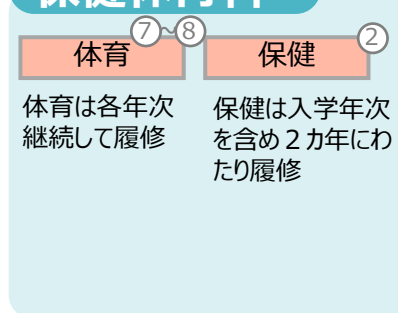
数学科



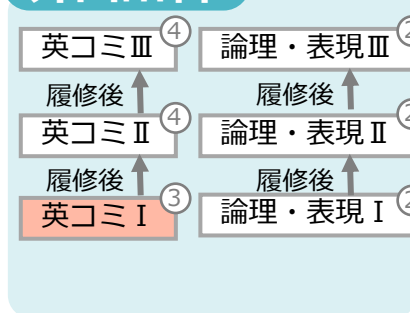
理科



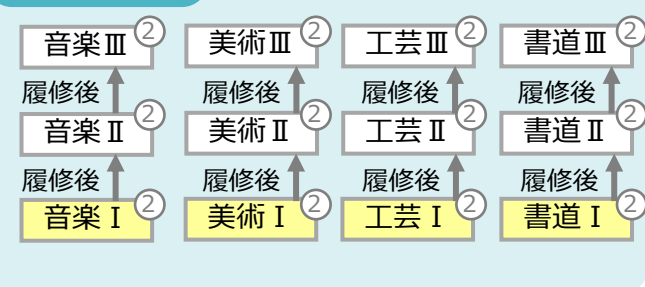
保健体育科



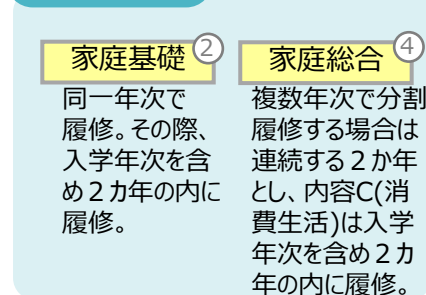
外国語科



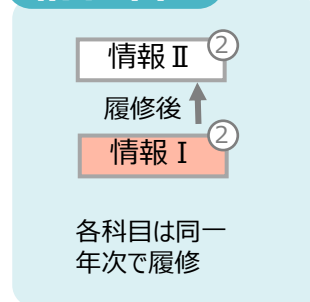
芸術科



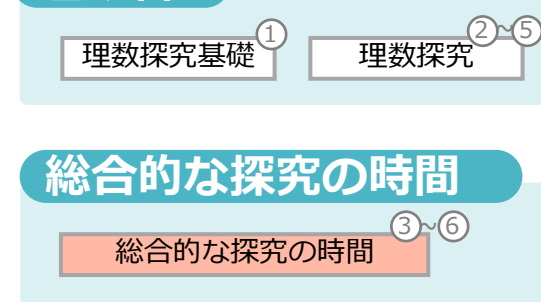
家庭科



情報科



理数科



- …共通 必履修
- …選択 必履修
- …標準 単位数

※このほか特別活動の実施が必要（単位認定の対象ではない） 29

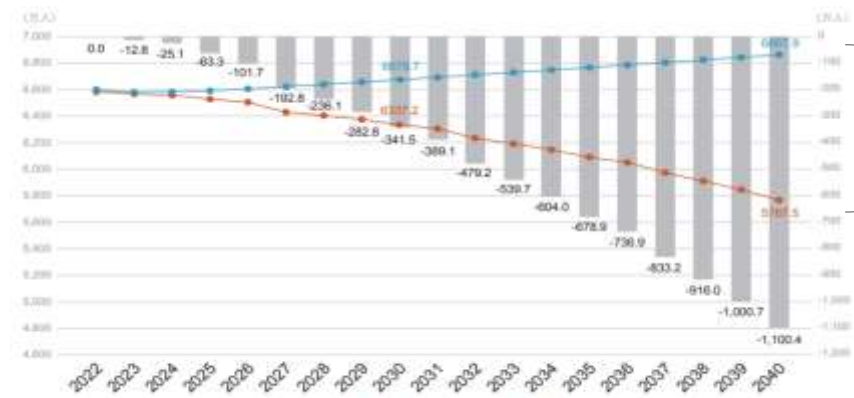
少子化×AI時代を生き抜くためのDX人材育成の重要性

- 深刻な少子化等により、**2040年には生産年齢人口が約1,100万人不足**するとの予測がある。また生成AI・ロボットによる自動化等の影響で、**事務、販売、サービスなどの従事者に約300万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326万人不足**というミスマッチの可能性が指摘されている
- また、現場人材が就業人口の約6割(※1)を占める我が国においては、労働生産性の向上に資する**アドバンスト・エッセンシャルワーカーや、イノベーションを創出する人材の育成**を図ることが不可欠(※2)。すべての子供たちの**情報活用能力の抜本的向上**を図ることが、地方経済の維持・担い手不足の解消を含めた、**我が国の持続的成長を支えるための打ち手**となるのではないか

※1 新しい資本主義のグランドデザイン及び実行計画2025年改訂版(令和7年6月13日)

※2 ※1中で策定された「産業人材育成プラン」等において、アドバンスト・エッセンシャルワーカーの育成が我が国の政策課題であることが明記されている

1. 労働需給シミュレーション



労働需給
ギャップ:
1,100万人
(2040年)

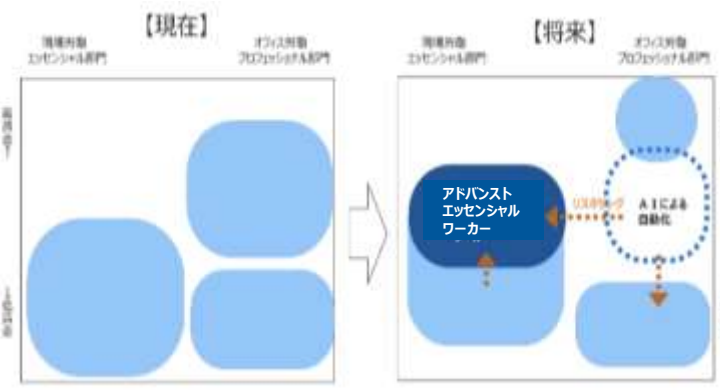
【出典】リクルートワークス研究所 Works Report 2023 「未来予測 2040 労働供給制約社会がやってくる」P.4

【出所】令和6年11月26日 経済財政諮問会議 富山和彦氏提出資料

3. AI時代の労働シフト

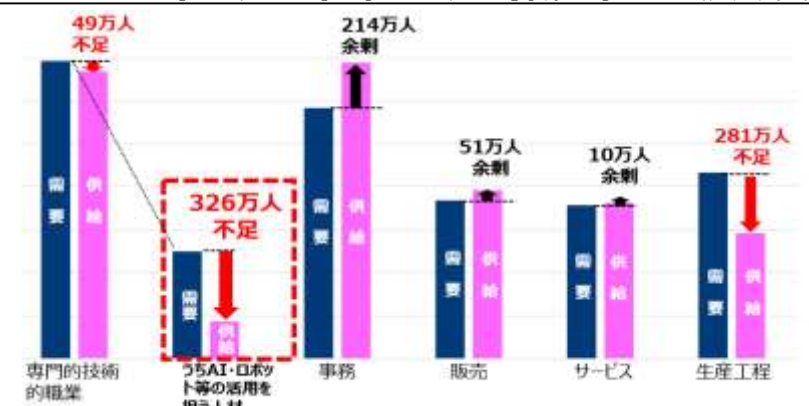
アドバンスト・エッセンシャルワーカー
(デジタル技術等も活用して現在よりも高い賃金を得るエッセンシャルワーカー) :

AI時代のホワイトカラー余剰と現場労働の不足のミスマッチ拡大が見込まれる中、アドバンスト・エッセンシャルワーカーの創出が我が国の強みである**現場力・品質力の維持や付加価値労働生産性向上の切り札**となり得る



【出典】令和6年11月26日 経済財政諮問会議 山田久氏提出資料

2. 2040年の人材需給予測(職種間のミスマッチ)



(参考) 汎用人工知能 (Artificial General Intelligence : AGI)

- AIは今後、AGIに発展し、ますます社会経済活動に浸透するという見方も

OpenAIは2024年7月、汎用人工知能 (AGI) の実現に向けた進捗状況を示す5段階のロードマップを発表。報道によれば、OpenAIのサム・アルトマンCEOは今後10年程度でレベル5に達すると推測。

レベル	名称	説明
1	Chatbots (対話型AI)	現行のChatGPTのような、自然な対話が可能AI
2	Reasoners (推論型AI)	高度な論理的推論を用いて複雑な課題を解決できるAI
3	Agents (自律型AI)	ユーザに代わって自律的にタスクを実行し、意思決定ができるAI
4	Innovators (イノベーション型AI)	問題解決に加え、新しいアイデアや解決策を生み出すことができるAI
5	Organizations (組織型AI)	意思決定、管理、運用実行等、組織全体の作業が行えるAI

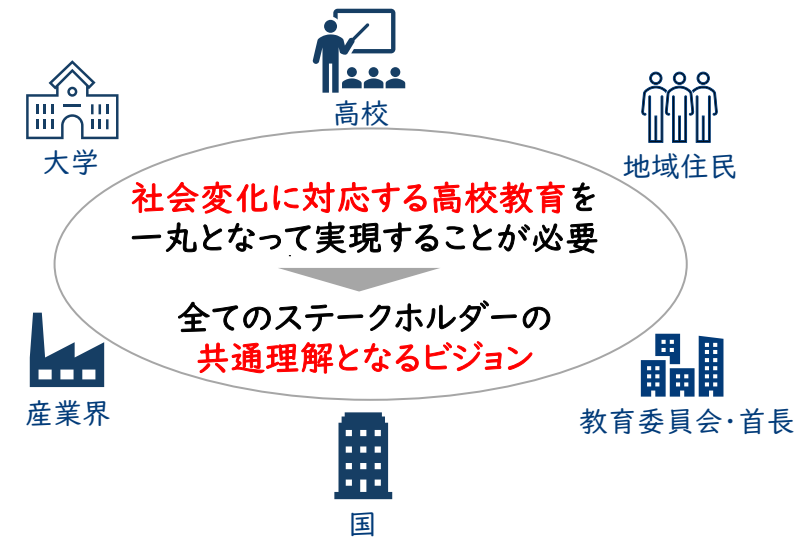
【出所】総務省「令和7年版 情報通信白書」を基に作成

高校教育改革に関する基本方針(グランドデザイン)【概要】 ～2040年に向けた「N-E.X.T.(ネクスト)ハイスクール構想」～

New Education, New Excellence, New Transformation of High Schools

1. グランドデザインの背景・必要性

- ✓ AIの実装などデジタル技術の目まぐるしい発展
2040年には、**少子高齢化、生産年齢人口の減少、地方の過疎化**が一層深刻化
→現在の人材供給トレンドが続けば、**労働力需給ギャップ**が発生
(事務職は余剰、**AI・ロボット関係、いわゆる理系人材は不足**)
- ✓ 将来を正確に予測することは難しく、どのような未来が訪れるか分からない
→生徒それぞれの**多様な個性やニーズ、興味・関心に応じた学びを生かした自己実現**を支え、**生徒の可能性を広げ能力を伸ばす**
→全ての高校生が**家庭の経済状況等に左右されることなく**、希望する大学等への進学や就職等をし、それが**個人の幸福**につながり、ひいては、**我が国の経済・社会の基盤を強いもの**としていくことにつながる



2. 高校改革の方向性～2040年に向けた高校の姿～

視点1 不確実な時代を自立して生きていく
主権者として、AIに代替されない能力や個性の伸長



学びの在り方の転換
(New Transformation)

- ✓ リアルとデジタルの良さを組み合わせつつ、**「好き」を育み、「得意」を伸ばす機会を確保**し、生徒の実態を踏まえた柔軟な教育課程の実現
- ✓ スクール・ミッション、**スクール・ポリシー**を踏まえた**教育活動の改善、公表**
- ✓ **高校教育と一貫した大学教育改革**(主体的・自律的な学修のための環境構築、出口における質保証等)

視点2 我が国や地域の経済・社会の発展を支える人材育成



最先端を学ぶ高校の特色化・魅力化
(New Excellence)

- ✓ **探究・文理横断・実践的な学び**、STEAM教育、産業界と協働した専門高校の学びの充実
➔ **理数・文系的素養やAIを使いこなす力**を身に付け、社会で活躍するロールモデルを体感
- ✓ 各高校の特色化・魅力化
➔ 学科構成の見直し、**専門高校の機能強化・高度化**、グローバル人材の育成
➔ **「普通科」の在り方の転換、即戦力の人材と進学を見据えた高度専門職人材の育成**

視点3 一人一人の多様な学習ニーズに対応した教育機会・アクセスの確保

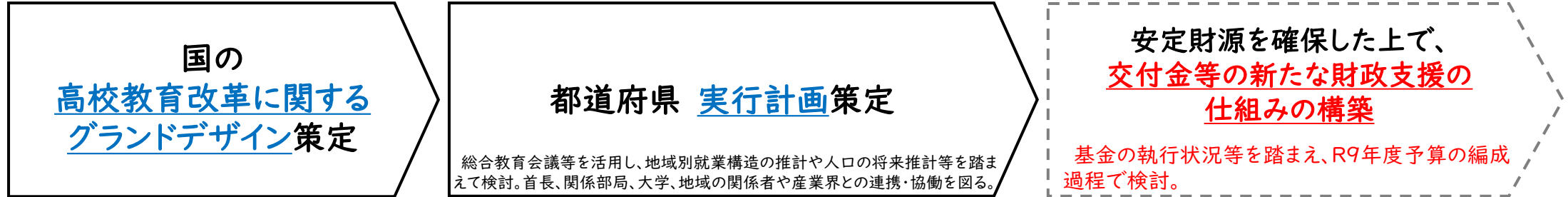


学ぶ機会・アクセスの確保
(New Education)

- ✓ **全国どこにいても多様で質の高い学び**を保障し、地方の生徒はもとより誰一人取り残されず、全ての生徒の可能性を最大限引き出す
(**地理的アクセスの確保**、都道府県の実情等に応じた**学校配置・規模の適正化**、小規模校を含む**遠隔授業**等の推進)
- ✓ 通信制高校の**教育の質の確保・向上**
- ✓ **不登校生徒への学習支援、特別支援教育や日本語指導**が必要な生徒への教育の充実

3つの視点を重視しながら、更なる高校改革を進め、N-E.X.T.ハイスクール構想を実現する。
高校から大学・大学院に至るまでの一貫した改革により、強い経済や地域社会の基盤となる人材を育成する。

3. N-E.X.T.ハイスクール構想の中核となる高校支援



※交付金等の構築に先立ち、高校教育改革のための基金を都道府県に造成し、N-E.X.T.ハイスクール構想の実現のために、パイロットケースとして先導的な学びの在り方を構築する高校（改革先導拠点）を創設。

新しい学校のイメージや取組例

専門高校の機能強化・高度化 (アドバンスト・エッセンシャルワーカーの育成等)  (学校のイメージ) 地域発のイノベーションを興すことのできる人材等の育成を目指し、理論と実践の往還によるカリキュラムの実施等に取り組み、必要な施設設備の高度化が図られた学校 (取組例) ✓ ビジネス経験の必修化 ✓ ものづくりから流通まで一体的な学びの実践 ✓ 「高校版企業寄附講座」等の実践やそれを前提とした進学・就職機会の確保	普通科改革を通じた高校の特色化・魅力化 (文理の双方の素養を有する人材の育成等)  (学校のイメージ) 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等の育成を目指し、実社会につながる生きた授業の実践等に取り組み、必要な施設設備の高度化が図られた学校 (取組例) ✓ 実社会につながる生きた授業の実践 ✓ 高度実験環境を核とする理数探究拠点整備 ✓ 探究型授業研修の充実による教師のスキル向上、探究伴走支援専門チームの構築	地理的アクセス・多様な学びの確保  (学校のイメージ) 学校の枠を超えて多様な人々と協働し、社会の課題を主体的に探究・解決できる人材等の育成を目指し、柔軟で質の高い学びの実践等に取り組み、必要な施設設備の高度化が図られた学校 (取組例) ✓ 学校間連携や遠隔授業等を活用した教育機会の確保 ✓ 学校と地域の関係機関の連携・協働の強化による学習環境の提供 ✓ 他の学校種との連携の充実

これらの取組の一環として、留学支援を含むグローバル人材育成支援や、学校と地域が連携・協働した学力向上・学習支援などについて取り組む。

2040年までに達成を目指す目標

【職業教育の高度化・魅力の強化関係】 ・地域の産業界等と連携・協働した取組を行う専門高校：100% ・少子化傾向においても専門高校の生徒数を現在と同水準	【普通科の在り方の転換・魅力の強化関係】 ・文理横断的な学びに取り組む普通科高校：100% ・普通科でいわゆる文系と理系の生徒の割合：同程度	【多様な学びの確保関係】 ・学びの状況に関する生徒の肯定的な評価の向上 ・高校卒業段階の進路未決定者の割合の半減

高等学校教育改革促進基金の創設 ～N-E.X.T.（ネクスト）ハイスクール※構想～

令和7年度補正予算額

2,955億円



※N-E.X.T.（ネクスト）ハイスクールとは、New Education, New Excellence, New Transformation of High Schools の略である。

「強い経済」を実現する総合経済対策（令和7年11月21日 閣議決定） 抜粋

第2章 「強い日本経済実現」に向けた具体的施策 第1節 生活の安全保障・物価高への対応 （6）公教育の再生・教育無償化への対応 （教育無償化への対応）

いわゆる高校無償化と併せて公立高校や専門高校等への支援の拡充を図るため、政党間の合意に基づき、安定財源を確保した上で、交付金等の新たな財政支援の仕組みを構築することを前提に、国から2025年度中に提示される「高校教育改革に関するグランドデザイン2040（仮称）」に沿った**緊要性のある取組等について、都道府県に造成する基金等により先行的に支援する。**

課題

- 2040年には、産業構造や社会システムの変化を踏まえた労働力需給ギャップにより、**地域の経済社会を支えるエッセンシャルワーカーの圧倒的不足、いわゆる理系人材の不足が懸念**されるところであり、**産業イノベーション人材の育成が重要。**
- 少子高齢化、生産年齢人口の減少、地方の過疎化が一層深刻化（2040年には高校1年生が約36%減少）。現状でも約64%の市区町村において公立高校の立地が0又は1であることなどを踏まえ、**地理的アクセスを踏まえた多様な学びの確保が重要。**

①産業イノベーション人材育成等に資する高等学校教育改革促進事業 令和7年度補正予算額 2,950億円 支援期間：3年程度

各都道府県に基金を設置し、類型に応じた

高校教育改革を先導する拠点のパイロットケースを創出し、取組・成果を域内の高校に普及する。

アドバンスト・エッセンシャルワーカー等 育成支援

- 地域産業や社会・生活基盤を支える分野において、新技術を活用し、生産性の向上・高付加価値化の実現が求められている。
- 技術革新のスピードが加速する時代に適した**課題解決能力の獲得**に向け、**探究的・実践的な学びの積み重ねや深まりのある学び**を実現する。

理数系人材育成支援

- 未来成長分野においては、理系高等教育への進学者の割合の増加、高等教育での実践的な教育が求められている。
- 先進的な新たな知を生み出す力を育成するため、**理数的素養を身に付けつつ**、自ら問いを立て、解決する研究を行う高等教育を見据えた**文理融合の学び**を実現する。

多様な学習ニーズに対応した 教育機会の確保

- 少子化への対応においては、生徒の地理的アクセスの確保を図ることに留意しつつ、多様な人間関係の中で得られる学びを踏まえれば、**一定の生徒数の規模を確保した学びを提供することが必要。**
- 人口減少地域に、魅力ある学びの選択肢を増やすため、**地域の教育資源を活かした学びや遠隔授業を活用した学び**の提供を実現する。

改革先導校の類型

取組 内容例

学ぶ意欲のある高校生が、家庭の経済状況に左右されることなく、学習習慣の定着、学習時間の増加、学びへ向かう姿勢の確立ができるよう、放課後等を活用し、**学校と地域の連携による学力向上・学習支援のための取組**、探究活動の深化による**多様な進路に向けた支援**を行う。

- ・ 学科・コースの再編、学校設定科目の新設
- ・ 域内の教育環境向上に貢献する取組（遠隔授業、教員研修拠点等）
- ・ 高等教育機関・地域・産業界と連携、外部人材の登用
- ・ グローバル人材育成に向けた留学の派遣・受入に係る環境構築

②高等学校教育改革加速に係る伴走支援事業 令和7年度補正予算額 5億円

改革先導拠点の着実な実施にあたり、都道府県の進捗の確認・評価を行うとともに、類型ごとに、ノウハウの共有・専門家による支援を行う。

対象

- ①都道府県
- ②民間

補助率 等

①10分の10

補助 対象経費

- ①改革先導拠点の創出に係る経費（人件費、旅費、謝金、設備・施設整備費等）
- ②高校教育改革加速に係る伴走経費（人件費、旅費、謝金、備品・消耗品費等）

事業スキーム

文部科学省

基金造成経費を交付

都道府県

※都道府県事務費も措置

（担当：初等中等教育局参事官（高等学校担当）付）

教育課程特例校制度

教育課程特例校とは

文部科学大臣が、学校教育法施行規則第55条の2等に基づき指定する学校において、学校又は地域の実態に照らし、より効果的な教育を実施するための特別の教育課程を編成することを認める制度。 ※予算措置なし

指定の要件

- 学習指導要領等において全ての児童又は生徒に履修させる内容として定められている内容事項が、特別の教育課程において適切に取り扱われていること。
- 総授業時数が確保されていること。
- 児童又は生徒の発達の段階並びに各教科等の特性に応じた内容の系統性及び体系性に配慮がなされていること。
- 保護者の経済的負担への配慮その他の義務教育における機会均等の観点から適切な配慮がなされていること。
- 児童又は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。

指定の状況（令和7年4月現在）

指定されている管理機関数： 236件

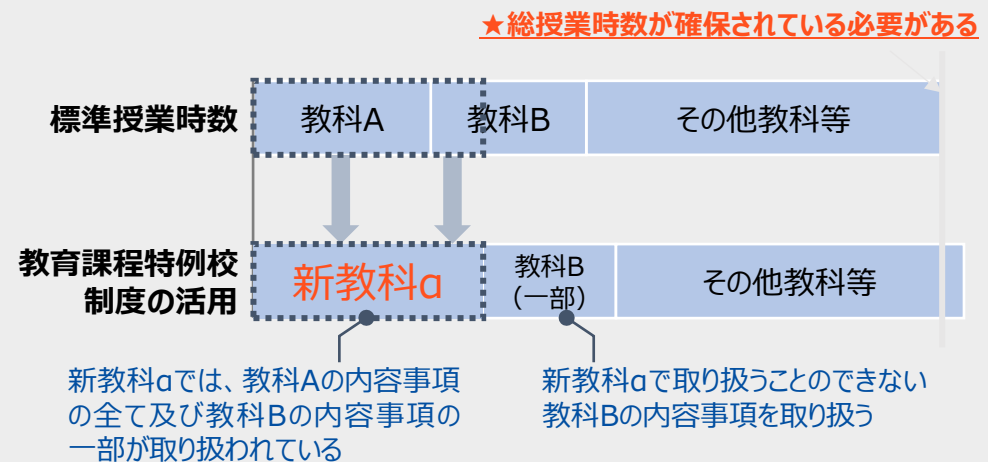
指定されている学校数： 1,915校



【主な取組内容】

- 学校や地域の実態に照らした新教科等の設定
(例) 北海道羅臼町：理科、生活科、総合的な学習の時間等を削減し、新教科「知床学」を設定
(例) 信州大学教育学部附属松本小学校：1～2 学年の既存の各教科をすべて統合・再整理し、「ことば」「かがく」「くらし」「ひょうげん」の4つの領域を新設
- 既存教科を英語で実施（イメージン教育）
(例) 私立西大和学園中学校・高等学校：音楽・体育の一部を英語で実施
- 学校段階間の連携による教育
(例) 東京都立川市：特別活動や総合的な学習の時間等を削減し設定した新教科「立川市民科」により、小・中学校が連携した学習活動を実施

教育課程特例校における授業時数のイメージ



★学習指導要領の内容事項は、特別の教育課程において適切に取り扱われる必要がある

授業時数特例校制度

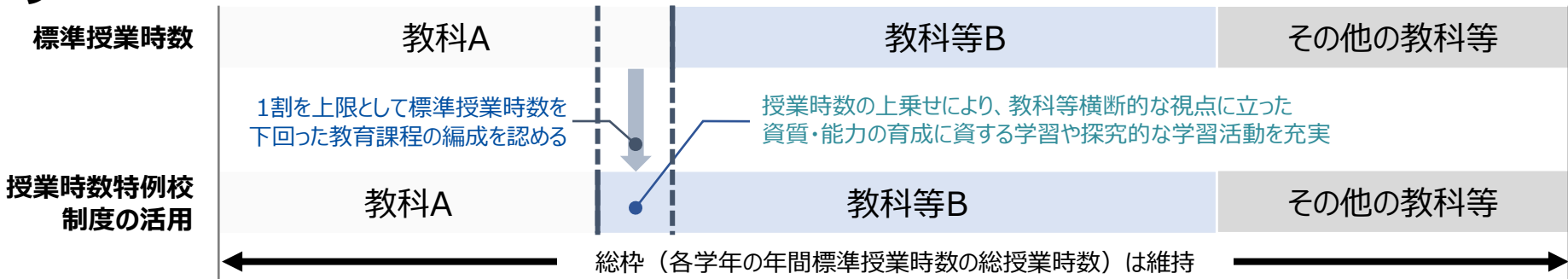
制度概要

- 義務教育段階において、学年ごとに定められた各教科等の授業時数について、**総枠としての授業時数**（各学年の年間の標準授業時数の総授業時数）は**維持**した上で、**1割を上限として各教科（※1）の標準授業時数を下回った教育課程の編成を特例的に認める制度**。
- 下回ったことによって生じた授業時数を**別の教科等の授業時数に上乗せ**することで、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成（※2）や探究的な学習活動の充実に資する教育課程編成の一層の推進を図る。
- 令和3年7月に制度創設し、令和4年4月から実施。**

（※1）音楽（中学校第2,3学年）、美術（中学校第2,3学年）、技術・家庭、特別の教科 道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動を除く。

（※2）学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）の育成や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成（伝統文化教育、主権者教育、消費者教育、法教育、知的財産教育、郷土・地域教育、海洋教育、環境教育、放射線教育、生命の尊重に関する教育、健康教育、食育、安全教育的充実など）が考えられる。

イメージ



学校の指定（学校教育法施行規則第55条の2、平成20年文部科学省告示第30号）

文部科学大臣が、以下の要件等を満たす学校を指定する。

（指定の要件）

- 学習指導要領の内容事項が適切に取り扱われていること。
- 各学年の年間の標準授業時数の総授業時数が確保されていること。
- 児童生徒の発達の段階、各教科等の特性に応じた内容の系統性・体系的に配慮がなされていること。
- 保護者の経済的負担など、義務教育の機会均等の観点から適切な配慮がなされていること。
- 児童生徒の転出入など、教育上必要な配慮がなされていること。

指定の状況（令和7年4月現在）

指定されている管理機関数：41件

指定されている学校数：182校



主な取組内容	
渋谷区 （全小学校）	探究的な学習活動の充実のため、総合的な学習の時間の授業時数を増加し、午前中に各教科の学習、午後に子どもの主体性を重視した探究を実施するカリキュラムを編成。
京都府京都市 （義務教育学校）	伝統文化教育等の充実のため、音楽科の授業時数を増加。
宮崎県宮崎市 （中学校）	環境教育、食育、STEAM教育等の充実のため、総合的な学習の時間の授業時数を増加。
私立星美学園 （小学校）	国際的・平和的な世界の担い手教育の充実等のため、生活、外国語活動、総合的な学習の時間等の授業時数を増加。

目的

- 先進的な理数系教育や、文理融合領域に関する研究開発を実施している高等学校等を、「スーパーサイエンスハイスクール（SSH）」に指定し支援することを通じて、**将来のイノベーションの創出を担う科学技術人材の育成**を図る。
- 高等学校等の理数系の教育課程の改善に資する、実証的資料を得る（学習指導要領の枠を超えた教育課程の編成を可能に）。

事業概要

<SSHとしての指定>

【基礎枠】

- 令和8年度指定校数：
229校程度（うち認定枠：22校）
（うち新規：27校（うち認定枠：5校））
- 指定期間：各期原則 5 年
- 支援額：6百万円～12百万円/年
- 類型
- <基礎枠> 自然科学を主とする先進的な理数系教育に関する研究開発を実施。
- <文理融合基礎枠> 社会の諸課題に対応するため、自然科学の「知」と人文・社会科学の「知」との融合による「総合知」を創出・活用した先進的な理数系教育に関する研究開発を実施。

<SSH指定校への追加支援>

【重点枠】

- 令和8年度重点枠数：
13校+1コンソーシアム程度（うち新規：2校程度）
- 指定期間：最長5年
- 支援額：10～13百万円/年
- 類型
- <広域連携> SSHで培った成果等を広域に普及することにより、地域全体の理数系教育の質を向上。
- <海外連携> 海外の研究機関等と連携関係を構築し国際性の涵養を図るとともに、将来、言語や文化の違いを越えて共同研究ができる人材を育成。
- <革新共創> 社会問題・地域課題について、文理横断的な領域も含めた科学的な課題研究を行い、新たな価値の創造を志向する人材を育成（アントレプレナーシップ教育等）。

【重点配分】※令和9年度からの事業改革に向けた先行的・試行的実施

- 令和8年度採択数：4校程度（新規）
 - 指定期間：5年
 - 支援額：1.5～5.5百万円/年
- 人材育成戦略等に応じて、指定校が取組を一層高度化させるための追加的な支援を実施。

【認定枠向け加速支援】※令和9年度からの事業改革の一部先行実施

- 令和8年度採択数：4校程度（新規）
 - 支援額：3百万円/年
- 取組の更なる高度化に向け、追加の研究開発等を支援。

支援内容

- 学習指導要領の枠を超え、理数を重視した教育課程の編成
- 国内外の高校・大学等との連携、課題研究の実施等に係る費用（旅費、物品費、等）の支援

<管理機関への追加支援>

【SSHコーディネーター】

- 令和8年度配置数：
20機関程度
- 支援額：6.6百万円/年
- 令和5年度より開始

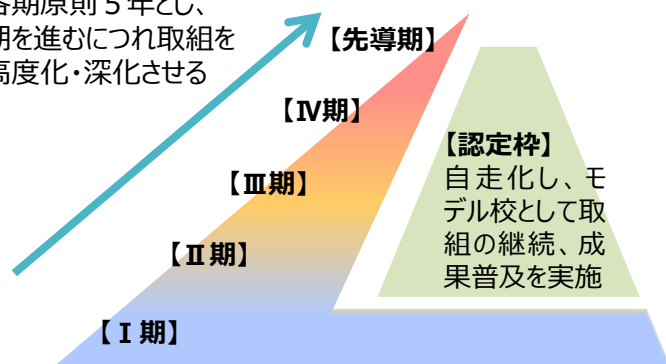
以下目的を達成するため希望するSSH指定校の管理機関（教育委員会等）に「SSHコーディネーター」を配置

- SSH指定校や地域の探究・理数系教育の充実
- 域内外の学校への成果普及
- 外部機関との連携を推進
- SSH指定校の自走化

成果

- 研究者をはじめとするSSH卒業生が、国内外で活躍
- 学習指導要領改訂（科目「理数探究基礎」「理数探究」の新設）
- 科学技術への興味・関心や姿勢の向上、理数系への進路選択
- 国際科学技術コンテスト等での活躍

各期原則 5 年とし、期を進むにつれ取組を高度化・深化させる



Society5.0をリードする人材育成に向けたリーディング・プロジェクト
WWL（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

令和7年度予算額
（前年度予算額）

1億円
2億円）



事業概要

Society5.0をリードし、SDGsの達成を牽引するイノベティブなグローバル人材育成のリーディング・プロジェクトとして、国内外の大学等との連携により文理横断的な知を結集し、社会課題の解決に向けた探究的な学びを通じた高校教育改革や大学の学びの先取り履修等を通じた高大接続改革を推進する。

- ◆ 高等学校等と国内外の大学、企業、国際機関等とが協働し、高校生が主体となり、海外をフィールドにグローバルな社会課題の解決に向けた探究的な学びを実現するカリキュラムを開発。
- ◆ これまで訪問できなかった国の高校生や大学生等とのオンライン海外フィールドワークなど、世界規模で生じた豊かなオンライン環境を駆使したカリキュラム開発。
- ◆ 大学等と連携した大学教育の先取り履修（カリキュラム開発）により、高度かつ多様な科目等の学習プログラム／コースを開発。
- ◆ コロナ禍の影響で限定的となった、海外の連携校等への短期・長期留学、海外研修や、海外の連携校等からの外国人留学生と日本人高校生とが一緒に履修する英語等による授業、探究活動等を重点的に実施。
- ◆ 学習を希望する高校生へ高度な学びを提供するため、拠点校間及び関係機関との連携の上、個別最適な学習環境を構築。
- ◆ イノベティブなグローバル人材育成に関心のある高校がグローバルな課題探究成果を共有するためのミニフォーラムの開催。

AL（アドバンスド・ラーニング）ネットワーク イメージ図

ALネットワーク

海外フィールドワークや国際会議の開催等により、プロジェクトが効果的に機能するよう国内外の連携機関とのネットワークを形成

管理機関

高等学校と連携機関をつなぎ、カリキュラムを研究開発する人材（カリキュラム・アドバイザー）等の配置



WWLコンソーシアム

高校や国の枠を超えて、高校生に高度な学びを提供するAL（アドバンスド・ラーニング）ネットワークを形成した拠点校を全国に配置し、WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築へとつなげる。

対象校種

国公立の高等学校及び中高一貫教育校

委託先

管理機関（都道府県・市町村教育委員会、国公立大学法人、学校法人）等

箇所数
単価
期間

- カリキュラム開発：3拠点（継続）
790万円程度／拠点・年、原則3年
- グローバル人材育成の強化：8拠点（継続）
500万円程度／拠点・年、原則3年
①アウトバウンド型（海外留学等を重点的に実施）
②インバウンド型（留学生受入等を重点的に実施）
- 個別最適な学習環境の構築：1拠点（継続）
590万円程度／拠点・年、原則3年

委託
対象経費

- カリキュラム開発に必要な経費
（海外研修旅費、謝金、借損料、国際会議経費等）
- グローバル人材育成の強化に必要な経費
（海外連携校との調整に必要な経費、英語等による授業の実施に必要な経費等）
- 個別最適な学習環境の構築に必要な経費
（連携交渉旅費、謝金、ウェブサイト構築経費、委員会経費等）

（初等中等教育局参事官（高等学校担当）付）

国際バカロレア（IB）校における教育カリキュラム編成

■ 学習指導要領との対応関係の確保に向けた取組

- 1条校でのIB導入にあたっては、**学習指導要領とIBの内容を両方とも無理なく確実に学べるよう**に工夫が必要。
- 平成27年文部科学省告示第127号（以下「告示」という。）において、国際バカロレア・ディプロマ・プログラム認定校における教育課程の基準の特例を定めている。

■ 制度概要

高等学校卒業に必要な単位数 = **74単位**

必修科目 (標準単位数：38～44)	必修科目以外 (標準単位数：36～)
✓ 以下の3要件を満たす場合、告示に規定する科目について 高等学校学習指導要領との読み替えが可能。 1. 高等学校学習指導要領に定める内容事項が適切に取り扱われていること。 2. 生徒の発達の段階並びに内容の系統性及び体系性に配慮がなされていること。 3. その他、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。	✓ IB科目を学校設定科目として置いた場合、36単位まで卒業単位に算入可（通常は20単位）。 ⇒必修科目で減単を行わなければ、必修科目以外の全ての卒業単位をIB科目から算入可。

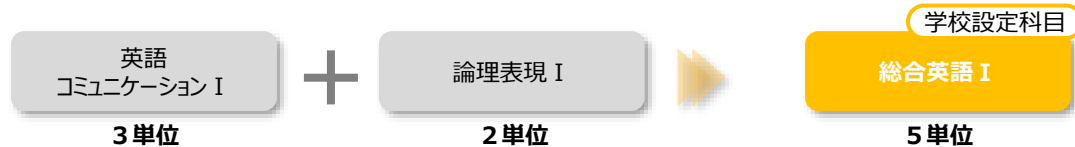
- ✓ 国語以外の科目等を、英語で指導することが可能。
- ✓ 告示に規定のないIB科目で学習指導要領の必修科目との対応関係を求める場合、教育課程特例校の制度が活用可能。

特例を活用して柔軟な教育課程を実現している事例

1 東京都立国際高等学校

教育課程特例校

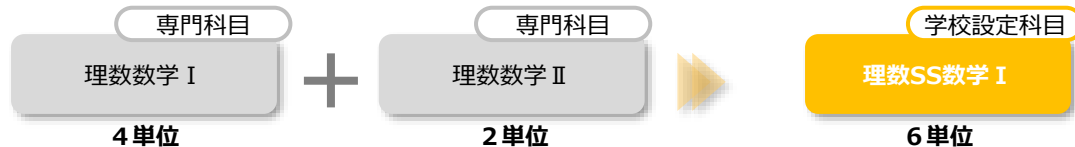
通常の英語コミュニケーションの授業内容に加え、ネイティブ教員と洋書を読む授業等を通して「読む・書く・聞く・話す」の4技能をより高いレベルで総合的に鍛えるため、「英語コミュニケーションⅠ」（3単位）と「論理表現Ⅰ」（2単位）を統合して学校設定科目「総合英語Ⅰ」（5単位）を設置。



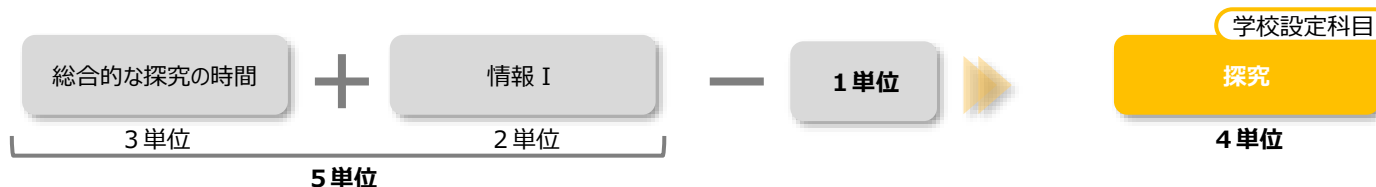
2 滋賀県立膳所高等学校

SSH

物理・化学・生物・数学に関する高度で先進的な内容を扱う授業実践に取り組むため、理数科において「理数数学Ⅰ」（4単位）と「理数数学Ⅱ」（2単位）を統合して学校設定科目「理数SS数学Ⅰ」（6単位）を設置。



「情報Ⅰ」での学習事項を、探究活動で必要となる時期と対応させながら、「課題設定能力」「問題解決能力」「ディスカッション・プレゼンテーション能力」を育成する趣旨で、理数科において「総合的な探究の時間」（3単位）と「情報Ⅰ」（2単位）を組み合わせる「探究」（4単位）を設置。



3 山形県立東桜学館高等学校

SSH

教科・科目横断型の融合教科「SS」の実践を通して、科学技術人材としての思考力・判断力・表現力や科学的リテラシーの育成に取り組むため、「物理基礎」（2単位）と「生物基礎」（2単位）を統合して学校選択科目「SS自然科学基礎Ⅰ」（4単位）を設置。同様の趣旨で、「保健」（1単位）と「家庭基礎」（1単位）を統合して学校選択科目「SS健康科学」（2単位）を設置。



特例を活用して柔軟な教育課程を実現している事例

4 和歌山県立向陽高等学校

SSH

ハイレベル科学技術人材の育成に向けて、課題研究の期間を十分に確保し主体性と科学コミュニケーション力を育むため、「総合的な探究の時間」（3単位）と「理数・理数探究」（3単位）に替えて、学校設定科目「SS環境科学探究Ⅴ」（3単位）を設置。



5 愛媛県立松山東高等学校

教育課程特例校

課題研究等の取組を通してグローバルな視点を身に付け、地域課題の解決に貢献できる「グローバル人材」を育成するため、「総合的な探究の時間」（1単位）と、「情報Ⅰ」（2単位）から1単位を減じた残単位分を学校設定科目「明教探究基礎」（2単位）に、「総合的な探究の時間」（1単位）と、「保健Ⅰ」（2単位）から1単位を減じた残単位分を学校設定科目「GL（グローバル）明教探究」（2単位）に充てる。



6 滋賀県立彦根東高等学校

WWL

滋賀県全体でSociety5.0に対応し、世界をリードするイノベティブなグローバル人材を育成するため、教科の枠を超えた学問領域（「GS（グローバルサイエンス）」）を設定し、「数学Ⅰ」（2単位）、「物理基礎」（2単位）、「地学基礎」（2単位）、「情報Ⅰ」（2単位）をそれぞれ学校設定科目「GS数学Ⅰ」（2単位）、「GS物理基礎Ⅰ」（2単位）、「GS地学」（2単位）、「GS情報」（2単位）として位置付ける。



内容の選択に関する総則の記載について

高等学校学習指導要領 総則（P26）

第2款 教育課程の編成

3 教育課程の編成における共通的事項

(5) 各教科・科目等の内容等の取扱い

エ 学校においては、**特に必要がある場合には、第2章及び第3章に示す教科及び科目の目標の趣旨を損なわない範囲内で、各教科・科目の内容に関する事項について、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどその内容を適切に選択して指導することができる。**

各教科・科目における増単・減単の条件

高等学校学習指導要領解説 総則編（P 65）

	単位を増加すること（増単）	単位を減ずること（減単）
必履修教科・科目の場合	○ 以下のような場合には、増単することが考えられる。 ①義務教育段階での学習内容の確実な定着を図る場合を含め、基礎的な知識を十分身に付けさせるための時間に充当する場合 ②理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当する場合 ③特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当する場合	○ 原則として、標準単位数よりも減ずることはできない。 ○ 減単が可能なのは、「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」のみとされている。また、その場合においても、標準単位数が2単位である場合には単位を減じることはできない。
必履修 教科・科目以外の場合	○ 標準単位数の標準の幅については特に定めはないが、それには一定の限度があるとされている。しかし、能力等の多様な生徒の実態等を考慮し、生徒の学習内容の習熟の程度などから判断して、時間をかけてその習熟を図るため特に必要がある場合には、その限度を超えて大幅に単位数を増加させることができることとしている。例えば、「数学Ⅰ」について、生徒の実態により、特に授業時数を大幅に増加して、5単位や6単位を配当することも可能であり、これを修得した場合、それを卒業に必要な単位数の中に算入することになる。	○ 原則として、標準単位数よりも減ずることはできない。 ○ ただし、以下のいずれかの場合には単位を減ずることが可能である。 ①生徒の実態から標準単位数による授業時数より短い時数で当該各教科・科目の目標の実現が可能であると判断される場合 ②原則的には各教科・科目の標準単位数によって授業を行うことが望ましいが、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が規定されており、生徒の特性や学校の実態等に応じてやむをえない場合 ○ なお、上記の場合においても、生徒の実態等を十分考慮して履修に無理のないように単位数を定める必要がある。

知識及び技能に関する審査に係る学修の単位認定

高等学校における単位認定に関して、一定の要件を満たしたうえで、校長は生徒の知識及び技能に関する審査に係る学修を高等学校における科目の履修とみなし、単位を与えることができる。

学校教育法施行規則第九十八条

第九十八条 校長は、教育上有益と認めるときは、当該校長の定めるところにより、生徒が行う次に掲げる学修を当該生徒の在学する高等学校における科目の履修とみなし、当該科目の単位を与えることができる。

一 大学、高等専門学校又は専修学校の高等課程若しくは専門課程における学修その他の教育施設等における学修で文部科学大臣が別に定めるもの

二 知識及び技能に関する審査で文部科学大臣が別に定めるものに係る学修

三 ボランティア活動その他の継続的に行われる活動（当該生徒の在学する高等学校の教育活動として行われるものを除く。）に係る学修で文部科学大臣が別に定めるもの

平成10年文部省告示第41号（一部抜粋）

一 青少年及び成人の学習活動に係る知識・技能審査事業の認定に関する規則(平成十二年文部省令第二十五号)又は技能審査の認定に関する規則(昭和四十二年文部省告示第二百三十七号)により文部科学大臣が認定した技能審査で、当該審査の合格に係る学修が高等学校教育に相当する水準を有すると校長が認めたもの

二 前号に掲げるもののほか、次に掲げる要件を備えた知識及び技能に関する審査で、当該審査の合格に係る学修が高等学校教育に相当する水準を有すると校長が認めたもの

イ 審査を行うものが国又は民法(明治二十九年法律第八十九号)第三十四条の規定による法人その他の団体であること。

ロ 審査の実施に関し、十分な社会的信用を得ていること。

ハ 審査が全国的な規模において、毎年一回以上行われるものであること。

ニ 審査の実施の方法が、適切かつ公正であること。

高等学校における科目の履修免除の具体的運用

高等学校における単位認定に関して、一定の要件を満たしたうえで、校長は生徒の知識及び技能に関する審査に係る学修を高等学校における科目の履修とみなし、単位を与えることができる（①～④については上限36単位）

①学校間連携

校長は、生徒が他の高等学校において一部の科目の単位を修得したときは、修得した単位数を全課程の修了に必要な単位数に加えることができる。

②大学、高等専修学校、専修学校等における学修の単位認定

校長は、生徒の大学、高等専門学校、専修学校(高等課程・専門課程)等における学修を高等学校における科目の履修とみなし、単位を与えることができる。
具体的には、

- ・ (1)大学、高等専門学校における科目等履修生、研究生、聴講生としての学修
- ・ (2)専修学校の高等課程における学修、専門課程における科目等履修生、聴講生としての学修
- ・ (3)専修学校の高等課程・専門課程において高等学校の生徒を対象として行う附帯的教育事業における学修
- ・ (4)大学が開設する公開講座における学修、公民館その他の社会教育施設において開設する講座における学修(高等学校教育に相当する水準を有すると校長が認めたものに限り)

③知識及び技能に関する審査に係る学修の単位認定

校長は、生徒の知識及び技能に関する審査に係る学修を高等学校における科目の履修とみなし、単位を与えることができる。高等学校の単位として認定する以上、知識及び技能に関する審査であれば何でも良いというわけではなく、次に掲げる要件を備えた知識及び技能に関する審査における成果に係る学修で、高等学校教育に相当する水準を有すると校長が認めたものに限る。

- ・ (1)審査を行うものが国又は民法第34条の規定による法人その他の団体であること
- ・ (2)審査の実施に関し、十分な社会的信用を得ていること
- ・ (3)審査が全国的な規模において、毎年1回以上行われるものであること
- ・ (4)審査の実施の方法が、適切かつ公正であること

④ボランティア活動等に係る学修の単位認定

校長は、生徒のボランティア活動等に係る学修を高等学校における科目の履修とみなし、単位を与えることができる。具体的には、

- ・ (1)ボランティア活動
- ・ (2)就業体験(インターンシップ)
- ・ (3)スポーツ又は文化に関する分野における活動で顕著な成果をあげたものに

係る学修だが、高等学校の単位として認定する以上、当然、高等学校教育に相当する水準を有すると校長が認めたものに限られる。

⑤高等学校卒業程度認定試験の合格科目の単位認定

校長は、生徒が在学中又は入学前の高等学校卒業程度認定試験の合格科目(従前の大学入学資格検定の合格科目を含む)に係る学修について、それに相当する高等学校の科目の履修とみなし、当該科目の単位として認定することができる

⑥少年院における矯正教育の単位認定

校長は、教育上有益と認めるときは、当該校長の定めるところにより、少年院法(平成26年法律第58号)の規定による矯正教育で高等学校学習指導要領の定めるところに準じて修得したと認められるものに係る学修(当該生徒が入学前に行ったものを含む。)を、当該生徒の在学する高等学校における科目の履修とみなし、当該科目の単位を与えることができる。

⑦定通併修による単位認定

定時制課程の生徒が一部の科目を通信制課程で修得した場合、通信制課程の生徒が一部の科目を定時制課程又は他校の通信制課程で修得した場合に、当該校長の定めるところにより、その単位数を卒業に必要な単位数に加えることができる。

なお、定時制課程の生徒が一部の科目を他校の定時制課程で一部の科目を修得した場合は、本制度ではなく、上記(1)の学校間連携による単位認定によることとなる。

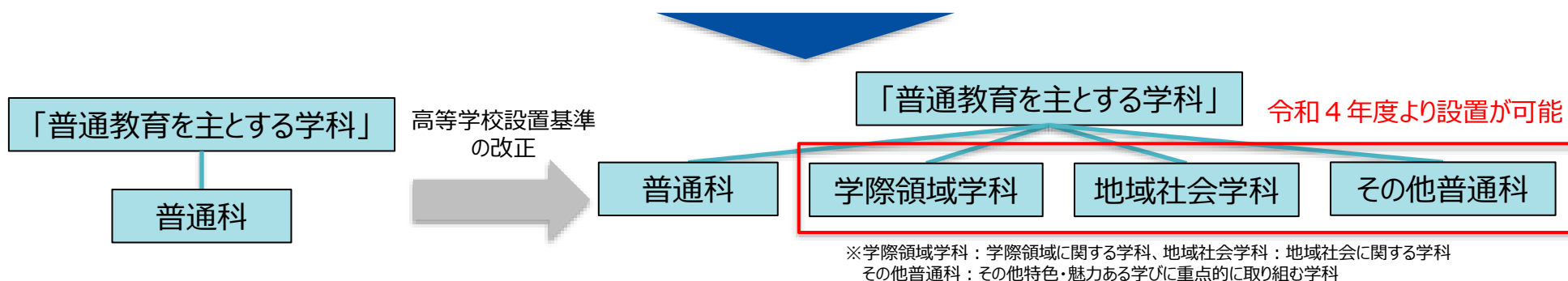
高等学校卒業程度認定資格試験における免除要件

高等学校卒業程度認定資格試験において、知識及び技能に関する審査（技能審査）の合格により、以下のとおり試験科目の免除が可能。

① 免除を受けることができる試験科目	②技能審査		
	名称	免除に必要な級	実施団体
歴 史	歴史能力検定	世界史 1 級、 世界史 2 級又は世界史 3 級 及び 日本史 1 級、 日本史 2 級又は日本史 3 級 ※世界史と日本史の両方必要です。	歴史能力検定協会 (TEL 03-6627-3725)
数 学	実用数学技能検定	1 級、準 1 級 又は 2 級	公益財団法人日本数学検定協会 (TEL 03-5812-8340)
英 語	実用英語技能検定	1 級、準 1 級、2 級、 準 2 級プラス又は準 2 級	公益財団法人日本英語検定協会 (TEL 03-3266-8311)
	英語検定試験	1 級又は 2 級	公益財団法人全国商業高等学校協会 (TEL 03-3357-7911)
	国際連合公用語 英語検定試験	特 A 級、A 級、B 級 又は C 級	公益財団法人日本国際連合協会 (TEL 03-6228-6831)

「普通教育を主とする学科」の弾力化－普通科改革の意義・概要

- 普通科には高校生の約 7 割が在籍する一方で、**生徒の能力・適性や興味・関心等を踏まえた学びの実現に課題がある**との指摘もなされており、「普通」の名称から**一斉的・画一的な学びの印象を持たれやすい**ところ、普通科においても、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。
- 普通科において特色・魅力ある教育を行うにあたって、従来の文系・理系の類型分けを普遍的なものとして位置付けるのではなく、総合的な探究の時間を軸として、**生徒が社会の持続的発展に寄与するために必要な資質・能力を育成するための多様な分野の学びに接することができるようにする**。



学際領域学科

現代的な諸課題のうち、**SDGsの実現**や**Society5.0の到来に伴う諸課題**に対応するために、学際的・複合的な学問分野や新たな学問領域に即した最先端の特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科

地域社会学科

現代的な諸課題のうち、高等学校が立地する地元自治体を中心とする**地域社会が抱える諸課題**に対応し、地域や社会の将来を担う人材の育成を図るために、現在及び将来の地域社会が有する課題や魅力に着目した実践的な特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科

その他普通科

その他普通教育として求められる教育内容であって当該高等学校のスクール・ミッションに基づく特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科

「普通教育を主とする学科」の弾力化－新しい普通科の要件

- (1) 各学科の特色等に応じた学校設定教科・科目を設け、当該学校設定教科・科目（2単位以上）及び総合的な探究の時間を合計6単位以上、全ての生徒に対し、原則として各年次にわたって、履修させること
- (2) 学校設定教科・科目と総合的な探究の時間について、相互の関連を図り、系統的、発展的な指導を行うことに特に意を用いること
- (3) 学際領域学科においては、大学等の連携協力体制を整備すること
- (4) 地域社会学科においては、地域の行政機関等との連携協力体制を整備すること
- (5) 学際領域学科及び地域社会学科においては、関係機関等との連携を行う職員の配置その他の措置を講じるよう努めること

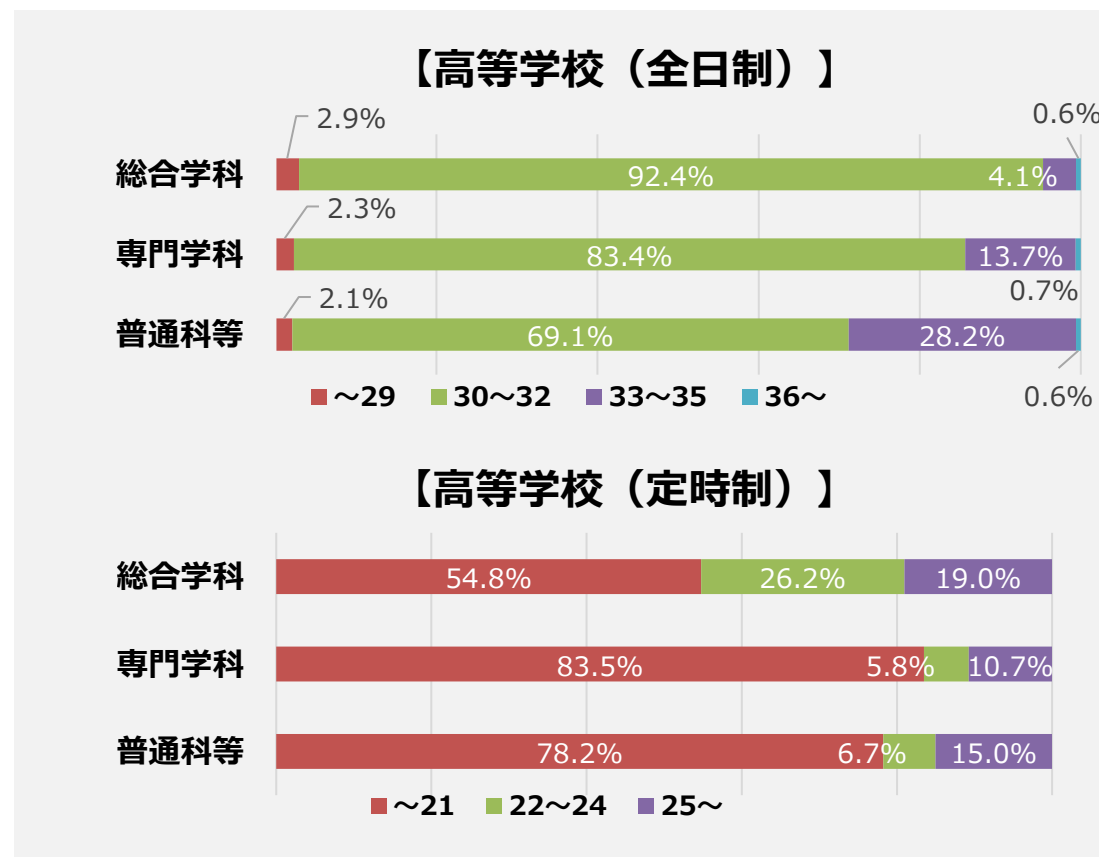
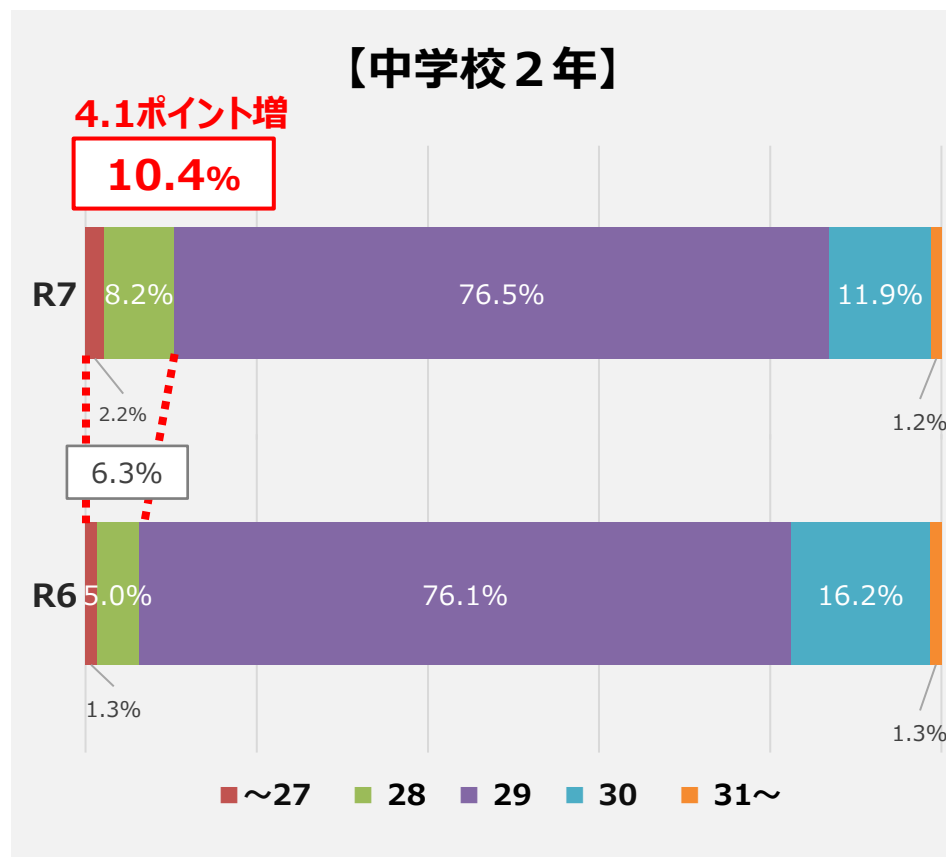
新しい普通科における学校設定科目

学際	福岡県立八幡高等学校 文理共創科 「 知の追究 」「 知の探究 」 計4単位・1～3学年	「知の追究」では教科等横断的な授業を通して、文系・理系の枠を超えて複数の教科・科目を融合し、学問と社会との繋がりや生きる上での学問の意義を感得させ、主体的に学問に向き合う姿勢の育成を目指す。「知の探究」では物事を多角的、複合的に捉え論理的に考察し表現することで、学問領域を統合してアプローチする際の手段となる情報活用能力や課題発見・解決に繋がる豊かな発想力を育成する。
地域	学校法人信愛学園 浜松学芸高等学校 探究創造科 「 探究創造概論 」「 演習 」 計12単位・1～3学年	探究創造概論は、主に学校内にてプロジェクト学習およびそれに必要な基本的スキルや理論を習得するための学習を中心に構成。探究創造演習では、概論で身につけた知識・技能をもとに、主に校外を活動の中心地としてプロジェクトで設定されたテーマや生徒が自ら設定した課題の解決に向けたアイデア構築、制作、プレゼンなどの企画実行に取り組む。
特色がある科目	和歌山県立串本古座高等学校 未来創造学科（宇宙探究コース） 「 宇宙探究基礎 」 2単位・1学年	民間ロケット発射場が近接しているメリットを活用し、自らの在り方・生き方としっかり向き合い、Society 5.0を生き抜くために必要な力を育成する。宇宙実験に挑戦したり、水ロケットミッションを探究的かつ、競技的な要素を取り入れつつ運動の仕組みや物理・数学に関する内容を組み込みながら学ぶ。また、身近な材料でマイ望遠鏡を作成し、天体観測と天体写真に挑戦するとともに、宇宙飛行士トレーニングを協働的に学ぶことにより、チームビルディングを体験的に学ぶ。
	鹿児島県立種子島中央高等学校 ミライデザイン科 「 DX 」 7単位・1～3学年	自ら課題を発見し、解決までの過程を筋道立てて構築する力（デザイン思考）と、課題解決のための有効的な手段として、目的に応じてデジタルツールを適切に選択・活用できる力（デジタル技術）の2つの力を育成。デザイン思考では、課題発見力・コミュニケーション力育成のための活動を行い、デジタル技術ではデータサイエンスに関する基礎力の習得を行う。



中学校（２年）及び高等学校の週当たり授業時数の状況

- 中学校（２年）では、週当たり授業時数について、28コマ以下で設定する学校の割合が1割程度に増加。高等学校（全日制）では、29コマ以下で設定する学校の割合はいずれも1割以下
- 各学校の年間授業週数の実態に応じて、週当たり授業時数の平準化に取り組めるよう、事例の普及を含めたより一層の取組の推進が必要

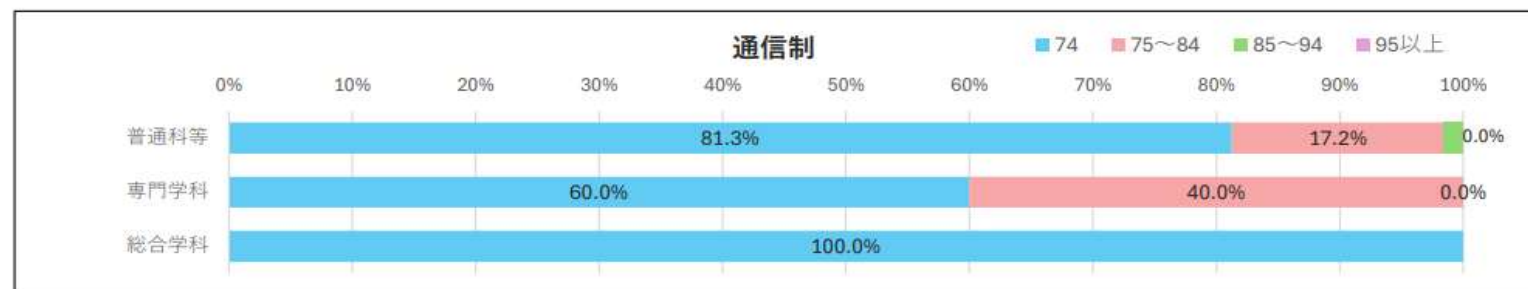
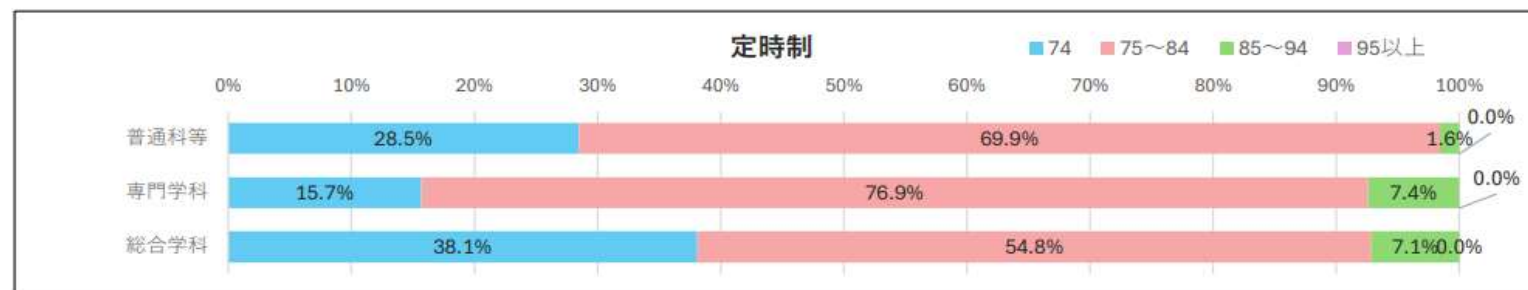
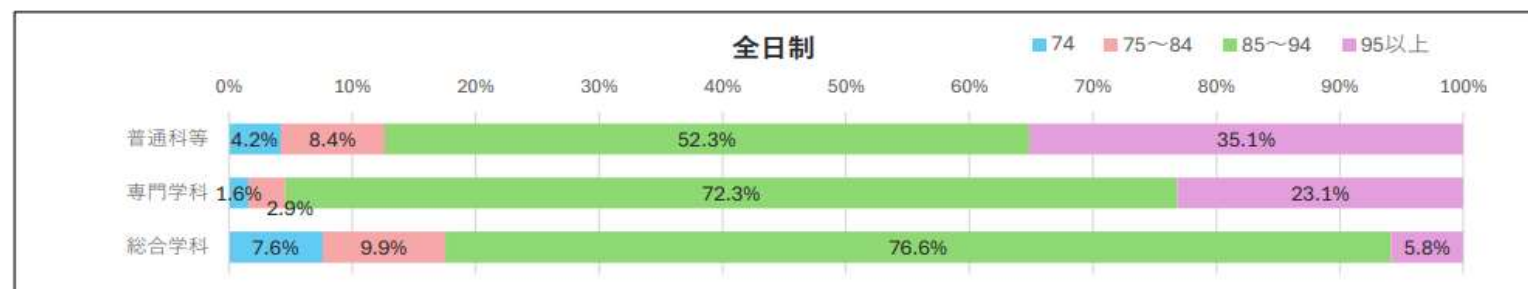


※高等学校の週当たり授業時数について、以下補足。

- ・ 同一学校の各課程・学科に、複数のコース等が設定されている場合には、最も多くの生徒が該当する授業時数について取りまとめている。
- ・ 単位は、単位時間である。ここでは、1 単位時間を50分として計算している。
- ・ 長期休業中の集中講座や補習等は含めず、年間を通じて最も典型的な週間における週当たり授業時数について取りまとめている。

高等学校における卒業までに履修させる単位数の設定状況

		74	75～84	85～94	95以上
全日制	普通科等	4.2%	8.4%	52.3%	35.1%
	専門学科	1.6%	2.9%	72.3%	23.1%
	総合学科	7.6%	9.9%	76.6%	5.8%
定時制	普通科等	28.5%	69.9%	1.6%	0.0%
	専門学科	15.7%	76.9%	7.4%	0.0%
	総合学科	38.1%	54.8%	7.1%	0.0%
通信制	普通科等	81.3%	17.2%	1.6%	0.0%
	専門学科	60.0%	40.0%	0.0%	0.0%
	総合学科	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%



中学校（２年）及び高等学校の年間総授業日数の状況

- 中学校（２年）の令和７年度（計画）の総授業日数（※）の平均は**202.4日**。年間総授業時数や週当たり授業時数との関係を比較しても、**総授業日数を大幅に増加させることなく、教育課程編成の工夫により、年間総授業時数や週当たり授業時数を減じている学校が多い実態がある**
- 高等学校では、年間授業日数を**190日～199日**としている学校割合が多い

【中学校（２年）】

総授業日数の平均値

202.4日

○総授業時数と総授業日数

年間総授業時数	総授業日数の平均
1015	202.1日
1016～1050	202.4日
1051～1085	202.6日
1086～1120	202.3日
1121～1155	202.7日
1156～	199.3日

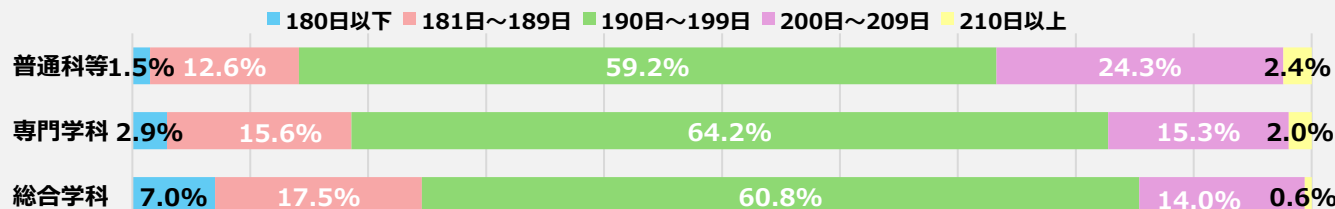
○週当たり授業時数と総授業日数

週当たり授業時数	総授業日数の平均
27	205.0日
28	202.9日
29	202.3日
30	202.3日
31～	200.0日

【高等学校】

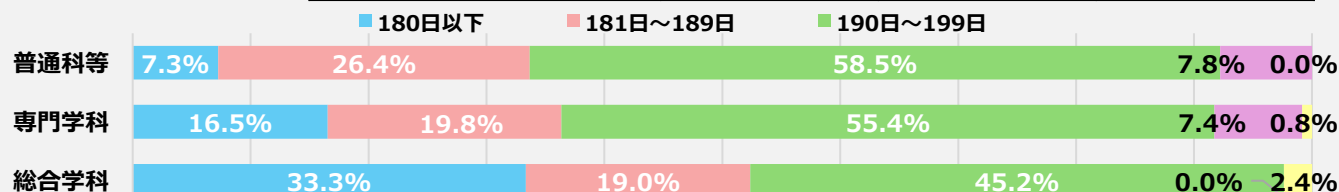
（全日制）

年間総授業日数	普通科等	専門学科	総合学科
180日以下	1.5%	2.9%	7.0%
181日～189日	12.6%	15.6%	17.5%
190日～199日	59.2%	64.2%	60.8%
200日～209日	24.3%	15.3%	14.0%
210日以上	2.4%	2.0%	0.6%



（定時制）

年間総授業日数	普通科等	専門学科	総合学科
180日以下	7.3%	16.5%	33.3%
181日～189日	26.4%	19.8%	19.0%
190日～199日	58.5%	55.4%	45.2%
200日～209日	7.8%	7.4%	0.0%
210日以上	0.0%	0.8%	2.4%



※ 中学校（２年）における総授業日数とは、児童が教育課程内の教育活動に参加するすべての日数（指導要録の出欠の記録欄に記載する授業日数と同様）を指す。

教育課程柔軟化サキドリ研究校 指定状況 (令和8年2月時点)



「調整授業時数制度」導入後の円滑な制度実施に向けて、全国の学校や教育委員会での知見の蓄積が喫緊の課題。
「調整授業時数制度」（既存の各教科等への上乗せ、教科の新設、裁量的な時間（学習枠、研究・研修等枠））を先取りして試行し、柔軟な教育課程の編成・実施に取り組む学校を「サキドリ研究校」として指定。

指定校数 合計：332校

国公立	公立	国立
学校数	319	13

*別途、研究開発学校（令和7年度は9都道府県46校）において柔軟な教育課程の取組を実施

学校種	小学校等	中学校等	義務教育学校
学校数	205	117	10

*小学校等には、義務教育学校の前期課程のみ指定を希望する学校を含む

*中学校等には、中等教育学校（前期課程）、義務教育学校の後期課程のみ指定を希望する学校を含む

*義務教育学校は、前期課程と後期課程の両方の指定を希望する学校

指定期間 令和8年4月～令和10年3月

都道府県別

区分	小	中	義務	合計
北海道	2	1		3
青森県	1			1
岩手県	2	1		3
宮城県	3	1		4
秋田県		1		1
山形県		1		1
福島県	3	1		4
茨城県	4	1	1	6
栃木県	1	1		2
群馬県	3	2		5
埼玉県	3	1		4
千葉県	5	5		10
東京都	10	2		12
神奈川県	8	7		15
新潟県	1	1		2
富山県	9			9
石川県			1	1
福井県		1		1
山梨県	1			1
長野県	4	5		9
岐阜県	1	2		3
静岡県	3	1		4
愛知県	1		1	2
三重県	3	3		6
滋賀県	4			4
京都府	4	4		8
大阪府	3	1		4
兵庫県	2	2		4
奈良県	3	2	2	7
和歌山県	3	3		6
鳥取県		1	1	2
島根県	2	1		3
岡山県	2	1		3
広島県	3	1		4
山口県	1	2		3
徳島県	1	1		2
香川県	3	1		4
愛媛県	3	4		7
高知県	4	3		7
福岡県	10	3		13
佐賀県	3	1	1	5
長崎県	3	2		5
熊本県	7	1		8
大分県	4	1		5
宮崎県	2	2		4
鹿児島県	3	2	1	6
沖縄県	2			2

指定都市別

区分	小	中	義務	合計
札幌市	4	1		5
仙台市	1	3		4
さいたま市	4	2		6
千葉市	2	1		3
横浜市	3	2	1	6
川崎市	6	3		9
相模原市	2	1		3
新潟市	4	1		5
静岡市	2			2
浜松市	3			3
名古屋市				※
京都市	5	4	1	10
大阪市	2	3		5
堺市	2	2		4
神戸市	4	3		7
岡山市	3	2		5
広島市	3	1		4
北九州市	3	1		4
福岡市	3	3		6
熊本市	2	1		3

※名古屋市は令和7年度から取り組んでいる
研究開発学校の数を令和8年度から15校増やし、
計19校で実施予定（外数）

国立大学別

区分	小	中	義務	合計
北海道教育大学	1			1
山形大学	1			1
福島大学		1		1
埼玉大学	1			1
東京学芸大学	1			1
横浜国立大学	1			1
富山大学	1	1		2
金沢大学		1		1
京都教育大学		1		1
大阪教育大学		2		2
熊本大学		1		1
合計	205	117	10	332

都道府県・指定都市あたり
平均指定校数：4.8校

取組の具体例

教科の新設

(奈良県広陵町立広陵中学校)
「広陵探究」を新設し、社会科で学ぶ地域の学習をベースに、さまざまな資料や情報を収集・比較して、広陵町の課題を考え、よりよい広陵町をつくるにはどうしたらよいかを生徒が主体的に探究する。

(福島県いわき市立勿来第一小学校)
「しあわせ探究科」を新設し、震災復興の中で育成の必要性が明確になりながらも、道徳科の枠組みでは十分に扱いきれなかった8つの資質・能力（主体的行動力、レジリエンス、ボランティア精神等）を明確に位置付けて、地域課題と結び付けた独自教科として展開する。

裁量的な時間（学習枠）

① 個に応じた学習過程の充実に資する取組

(例) 個別最適な学びを実現するための自己課題の発見および解決を行う。(岩手県遠野市立遠野東中学校)

② 学習の素地を高める取組

(例) すべての学年に1コマ30分の「たまいちタイム」を設定し、ESD等の個人の探究やそれをねらいとした体験活動等を行う。(東京都多摩市立多摩第一小学校)

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) 互いの思いや個性を認め合い、多様な他者と人間関係を形成するため、話すこと・聞くことなどの伝え合う力を育成し、協働してよりよい学校生活を送っていかうとする態度を育む。(兵庫県宍粟市立河東小学校)

④ その他地域等の特色を生かした取組

(例) 創立100周年を2年後に控え、学校の歴史調べ、地域の伝統文化の体験学習等を行う。(川崎市立幸町小学校)

裁量的な時間（研究・研修等枠）

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) ICTを効果的に活用した事例研修を行い、45分授業においても従来の50分授業と同等の学習効果を生み出すための工夫を共有・実践する。(長崎県諫早市立真城中学校)

② 教師の資質・能力の向上を図るための学校・教育委員会が企画する研修

(例) 子どもの「問い」から始まる、子ども自ら主体的に学ぶ授業研究を行う。講師や経験豊富な先達教員から指導を受け、ともに学び、新たな指導法、授業づくりを研究する。(徳島県阿南市立吉井小学校)

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) 学校全体はもとより、低学年部、中学年部、高学年部の各ユニットの時間として、チーム担任制、教科担任制の運用、児童理解と支援についてチームとしての共有・協議を行う。(京都市立桂小学校)

④ 学校と地域との連携体制の確保

(例) 総合的な学習の時間において、地域の企業・大学等と連携し、こども視点で「未来にあつたらしいな」と思うモビリティやくらしを構想・創造する活動に取り組むことから、教職員研修として、社会の多様な専門性を取り入れた研修の充実に資する。(広島市立畑賀小学校)

教育課程柔軟化サキドリ研究校事業 概要

趣旨

- 多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂し、**一人一人の可能性を輝かせる柔軟な教育課程編成を促進**するため、中央教育審議会における次期学習指導要領に向けた検討において「**調整授業時数制度**」(※)の創設について検討中。全国教育委員会や学校から、令和7年度から先行的に取り組んでいる研究開発学校と同様に、柔軟な教育課程の実施に取り組みたいとの声が多数寄せられている。

(※) **各学校の判断により、各教科の標準授業時数を調整して教育課程を編成することを可能とし、生み出した時数を他教科等や「裁量的な時間」に充当可能とするもの。**

- 柔軟な教育課程を編成・実施する上では、より一層、**各学校におけるカリキュラム・マネジメントや教育委員会等による伴走支援・指導助言が重要**となり、これらの知見の蓄積が、制度導入後の教育課程の質に直結することとなる。

- 「調整授業時数制度」の導入後、各学校が創意工夫ある教育課程を円滑に編成・実施することができるよう、**全国各地の教育委員会・学校が教育課程の柔軟化の具体や手法についてある程度のイメージを持ち、知見を蓄積できるよう後押しをする仕組み（教育課程柔軟化サキドリ研究校事業）を創設。**

※本事業は、研究開発学校制度の下での教育課程の柔軟化の主な先行事例及び現行の授業時数特例校制度を念頭に置きつつ、「調整授業時数制度」の導入に先立って、まずは一定の範囲での教育課程柔軟化の試行事例を全国各地に生み出そうとするものである。実際の「調整授業時数制度」の制度設計は今後中央教育審議会において検討されるものであり、本事業とは同一の仕組みとはならない可能性があることを前提とする。

事業概要

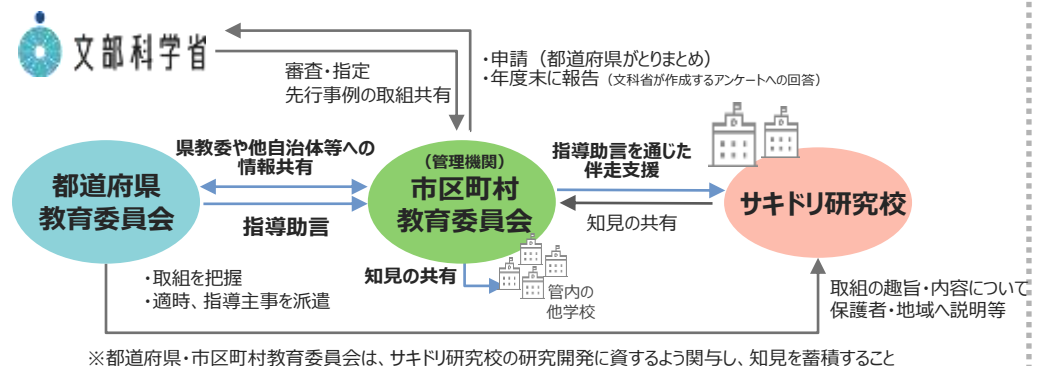
- 「調整授業時数制度」導入後の全国における円滑な制度実施に向け、研究開発学校とは別に、「**調整授業時数制度**」を先取りするような形で**教育課程を編成・実施し、研究開発を行うことができる学校（サキドリ研究校）を文部科学大臣が指定する。**

サキドリ研究校事業における教育課程の特例の内容

サキドリ研究校においては、先行事例を踏まえ、**調整授業時数は対象教科等**(※1) **ごとに10%程度を上限**とし、使途として以下に活用可能とする。その際、①～③にどのように活用するのかについては教育委員会、学校が子供や地域の状況を踏まえて判断することとする。

- ① 既存の各教科等への上乗せ
- ② 教科の新設
- ③ 裁量的な時間 (ア) 子供の資質・能力の育成に特に資する教育活動 (※2)
(イ) 教師の組織的な研究・研修等

- ※1 年間35単位時間以下を標準としている教科等は、**対象外**
※2 標準授業時数が設定されていない学校行事や児童会・生徒会活動は含まれない
※3 ①②合わせて30コマ程度まで、③ (ア)と(イ)それぞれ30コマ程度まで



対象

全国の国公立の小中学校等のうち希望する学校

- ※ 義務教育学校、中等教育学校前期課程を含む。
- ※ 各都道府県・指定都市につき5校程度を上限として指定。都道府県・指定都市の規模等に応じて6校以上も可能。
- ※ 各都道府県・指定都市における申請校には必ず中学校を含むこととする。
- ※ 国立の学校は1法人につき1校程度を上限として指定。

指定期間

令和8年度から令和10年3月までの2年間で想定
※「調整授業時数制度」の施行時期を踏まえて変更の可能性あり

スケジュール

各学校における取組開始
令和8年4月～

理科ワーキンググループ 参考資料・データ

1. 学習指導要領について

学習指導要領について

- 全国的に一定の教育水準を確保するとともに、実質的な教育の機会均等を保障するため、国が学校教育法に基づき定めている大綱的基準。
- 各学校段階ごとに、それぞれの教科等の目標や最低限教えるべき教育内容を定めている。時代の変化や社会や子供の実態等に対応し、これまで概ね10年に一度改訂が行われてきた。

※幼稚園については幼稚園教育要領、特別支援学校については、特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領をそれぞれ定めている。

学習指導要領 前文

…教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。

学習指導要領とは、こうした理念の実現に向けて必要となる教育課程の基準を**大綱的に**定めるものである。…

教育課程編成の基本的な考え方

国

- ・ 学習指導要領など、学校が編成する教育課程の大綱的な基準を制定

教育委員会
(設置者)

- ・ 教育課程など学校の管理運営の基本的事項について規則を制定

学 校
(校長)

- ・ 教育課程を編成・実施

学習指導要領の法的な位置付け

教育基本法

- ・ 教育の目的及び目標、義務教育の目的、学校教育の基本的な性格などについて規定

学校教育法

学校教育法
施行規則
(文部科学省令)

- ・ 義務教育の目標、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の目的及び目標について規定
- ・ 小学校等の教科構成、授業時数について規定
- ・ 各学校の教育課程は、教育課程の基準として文部科学大臣が公示する学習指導要領によることについて規定

学習指導要領
(文部科学省告示)

- ・ 教育課程の編成、教育課程の実施と学習評価、児童生徒の発達の支援、学校運営上の留意事項、各教科等の目標及び内容などについて規定
- ・ 学校種（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校）ごとに作成

学習指導要領の変遷

平成元年
改訂

社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成
(生活科の新設、道德教育の充実)

平成10～
11年改訂

基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの
[生きる力]の育成(教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」の新設)

平成15年
一部改正

学習指導要領のねらいの一層の実現(例:学習指導要領に示していない内容を指導できることを明確化、個に応じた指導の例示に小学校の習熟度別指導や小・中学校の補充・発展学習を追加)

平成20～
21年改訂

「生きる力」の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランス
(授業時数の増、指導内容の充実、小学校外国語活動の導入)

平成27年
一部改正

道德の「特別の教科」化 「答えが一つではない課題に子供たちが道徳的に向き合い、考え、議論する」道徳教育への転換

平成29～
30年改訂

「生きる力」の育成を目指し資質・能力を三つの柱で整理、社会に関かれた教育課程の実現

学習指導要領の全体構造

新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実

学びを人生や社会に生かそうとする
学びに向かう力・人間性等の涵養

生きて働く知識・技能の習得

未知の状況にも対応できる
思考力・判断力・表現力等の育成

何ができるようになるか

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共有し、
社会と連携・協働しながら、未来の創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
各学校における「カリキュラム・マネジメント」の実現

何を学ぶか

新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた
教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

小学校の外国語教育の教科化、高校の新科目「公共」の
新設など

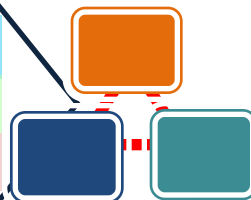
各教科等で育む資質・能力を明確化し、目標や内容を構造的
に示す

どのように学ぶか

主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・
ラーニング」）の視点からの学習過程の改善

生きて働く知識・技能の習
得など、新しい時代に求
められる資質・能力を育成
知識の量を削減せず、質
の高い理解を図るための
学習過程の質的改善

主体的な学び
対話的な学び
深い学び



主体的・対話的で深い学びの実現 （「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）

「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における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

【主体的な学び】の視点

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持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。



主体的な学び
対話的な学び
深い学び

学びを人生や社会に
生かそうとする
学びに向かう力・
人間性等の涵養

生きて働く
知識・技能の
習得

未知の状況にも
対応できる
思考力・判断力・表現力
等の育成



【対話的な学び】の視点

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。



【深い学び】の視点

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。

学習指導要領の構成 ー小学校の例ー

第1章 総 則

第2章 各 教 科

第1節 国 語

第2節 社 会

第3節 算 数

第4節 理 科

第5節 生 活

第6節 音 楽

第7節 図画工作

第8節 家 庭

第9節 体 育

第10節 外 国 語

第3章 特別の教科 道 徳

第4章 外 国 語 活 動

第5章 総合的な学習の時間

第6章 特 別 活 動

高等学校共通教科の履修順や単位数（現行制度）

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理参考資料集(抜粋)

- 高等学校については、学年の区分を設けないことができる（単位制高校）ほか、修業年限を4年としている高等学校（定時制など）もあることから、各教科・科目において学習する年次を原則として示していないが、教科の学習内容の体系性等を踏まえ、科目の履修順等を示している場合がある。
- 教科の系統性を確保する役割を果たす一方、基礎科目を履修しないと発展科目を履修できないことから、入学年次の教育課程が過密になりがちであることや、カリキュラム・マネジメントの自由度を狭めている、学習内容の習熟の早い子供・遅い子供を広く受け止める教育課程編成がしにくいといった課題もある。

高等学校学習指導要領(平成30年告示)第1章 総則

第2款 3(5) 各教科・科目等の内容等の取扱い

イ 第2章以下に示す各教科・科目及び特別活動の内容に掲げる事項の順序は、特に示す場合を除き、指導の順序を示すものではないので、学校においては、その取扱いについて適切な工夫を加えるものとする。

国語科



地理歴史科



公民科



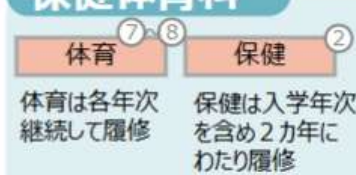
数学科



理科



保健体育科



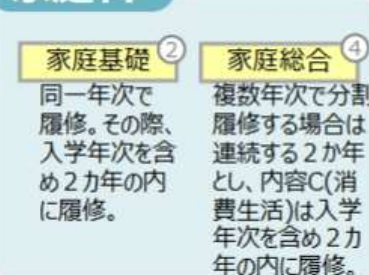
外国語科



芸術科



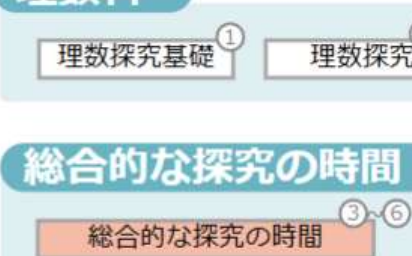
家庭科



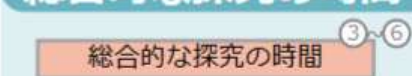
情報科



理数科



総合的な探究の時間



…共通
必修
…選択
必修
…標準
単位数

※このほか特別活動の実施が必要（単位認定の対象ではない）

2. 理科の教育課程について

前回改訂時の方向性と主な改訂内容（理科）

改訂の方向性

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
（平成28年12月中央教育審議会答申）（抜粋）

第2部 各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性

第2章 各教科・科目等の内容の見直し

4. 理科

- 国際調査において、日本の生徒は理科が「役に立つ」、「楽しい」との回答が国際平均より低く、理科の好きな子供が少ない状況を改善する必要がある。このため、**生徒自身が観察・実験を中心とした探究の過程を通じて課題を解決したり、新たな課題を発見したりする経験を可能な限り増加させていくことが重要**であり、このことが**理科の面白さを感じたり、理科の有用性を認識したりすることにつながっていく**と考えられる。
- また、現代社会が抱える様々な課題を解決するためにイノベーションが期待されており、世界的にも理数教育の充実や創造性の涵養が重要視されており、米国等におけるSTEM教育の推進はその一例である。STEM教育においては、問題解決型の学習やプロジェクト型の学習が重視されており、我が国における探究的な学習の重視と方向性を同じくするものである。**探究的な学習は教育課程全体を通じて充実を図るべきものであるが、観察・実験等を重視して学習を行う教科である理科がその中核となって探究的な学習の充実を図っていくことが重要**である。

主な改訂内容

- 平成29年3月の**小・中学校学習指導要領**改訂においては理科について、
 - ・ 育成を目指す資質・能力を育成する観点から、**科学的に探究する学習活動を充実**。
 - ・ 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**。
 - ・ 観察、実験の充実を図る観点から、**器具等の物的環境の整備や、人的支援などの計画的な環境整備の重視**。
- 平成30年3月の**高等学校学習指導要領**改訂においては理科について、
 - ・ 理数を学ぶことの有用性の実感や理数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**。
 - ・ 見通しをもった観察、実験を行うことなどの**科学的に探究する学習活動の充実**により学習の質を向上。
 - ・ 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、新たな探究的科目として「**理数探究基礎**」及び「**理数探究**」を新設。

(小学校理科) 前回改訂に当たっての改訂の要点と目標

旧 学習指導要領での目標

自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、
問題解決の能力と
自然を愛する心情を育てるとともに、
自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、
科学的な見方や考え方を養う。

【改訂の要点】

- 小学校理科で育成を目指す資質・能力を育む観点
→ 自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を基に考察し、
結論を導きだすなどの問題解決の活動を充実
- 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
→ 日常生活や社会との関連を重視する方向で検討

新 学習指導要領での目標

自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
- (2) 観察・実験などを行い、問題解決の力を養う。
- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

- 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。

○中学校学習指導要領

自然の事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
【知識及び技能】
- (2) 観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。
【思考力、判断力、表現力等】
- (3) 自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。
【学びに向かう力、人間性等】

○高等学校学習指導要領

自然の事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。
【知識及び技能】
- (2) 観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。
【思考力、判断力、表現力等】
- (3) 自然の事物・現象に主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。
【学びに向かう力、人間性等】

理科の教科科目の構成①

実線は新規項目。破線は移行項目。

校 種	学 年	エネルギー			粒 子			
		エネルギーの捉え方	エネルギーの変換と保存	エネルギー資源の有効利用	粒子の存在	粒子の結合	粒子の保存性	粒子のもつエネルギー
小 学 校	第3学年	風とゴムの力の働き ・風の力の働き ・ゴムの力の働き	光と音の性質 ・光の反射・屈折 ・光の当て方と明るさや色 ・音の伝わり方と大小	磁石の性質 ・磁石に引き付けられる物 ・異種と同種	電気の通り道 ・電気を通すつなぎ方 ・電気を通す物		物と重さ ・形と重さ ・体積と重さ	
	第4学年		電流の働き ・新電池の数とつなぎ方		空気と水の性質 ・空気の圧縮 ・水の圧縮			金属、水、空気と温度 ・温度と体積の変化 ・温まり方の違い ・水の三態変化
	第5学年	振り子の運動 ・振り子の運動	電流がつくる磁力 ・鉄心の磁化、極の変化 ・電磁石の働き				物の逃げ方（逃けている物の唯一脱（中1から移行）を含む） ・重さの保存 ・物が水に浸ける量の関係 ・物が水に浸ける量の増加	
	第6学年	てこの規則性 ・てこのつり合いの規則性 ・てこの利用	電気の利用 ・発電（火力発電（中4から移行）を含む）、蓄電 ・電気の伝達 ・電気の利用		燃焼の仕組み ・燃焼の仕組み	水溶液の性質 ・酸性、アルカリ性、中性 ・物質が溶けている水溶液 ・金属を溶かす水溶液		
中 学 校	第1学年	力の働き ・力の働き ・（はかりのつり合い（中3から移行）を含む）	光と音 ・光の反射・屈折（光の色を含む） ・白レンズの働き ・音の性質		物質のすがた ・身の周りの物質とその性質 ・気体の発生と性質		水溶液 ・水溶液	状態変化 ・状態変化と熱 ・物質の融点と沸点
	第2学年	電流 ・回路と電流・電圧 ・電流・電圧と抵抗 ・電流とそのエネルギー（電圧による発熱（中3から移行）を含む） ・静電気と電流（電子、放射線を含む）	電流と磁界 ・電流がつくる磁界 ・磁界中の電流が受ける力 ・電磁誘導と発電		物質の成り立ち ・物質の分類 ・原子・分子	化学変化 ・化学変化 ・化学変化における酸化と還元 ・化学変化と熱		化学変化と物質の質量 ・化学変化と質量の保存 ・質量変化の規則性
	第3学年	力のつり合いと合成・分解 ・水中の物体に働く力（浮力（中1から移行）を含む） ・力の合成・分解	運動の規則性 ・運動の速さと向き ・力と運動	力学的エネルギー ・仕事とエネルギー ・力学的エネルギーの保存	エネルギーと物質 ・エネルギーとエネルギー資源（放射線を含む） ・様々な物質とその利用（プラスチック（中1から移行）を含む） ・科学技術の発展	水溶液とイオン ・原子の成り立ちとイオン ・酸・アルカリ ・中和と塩	化学変化と電流 ・金属イオン ・化学変化と電流	
				自然環境の保全と科学技術の利用 ・自然環境の保全と科学技術の利用（関2分野と共通）				
高 等 学 校		物 理 基 礎			化 学 基 礎			
		運動の表し方 ・物理量の測定と単位 ・運動の表し方 ・運動の速さと向き	波 ・波の性質 ・音と振動	熱 ・熱と温度 ・熱の利用	電気 ・物質と電気抵抗 ・電気の利用	力学的エネルギー ・運動エネルギーと位置エネルギー ・力学的エネルギーの保存	エネルギーとその利用 ・エネルギーとその利用	物理学的な世界 ・物理学が拓く世界
高 等 学 校		物 理 基 礎			化 学 基 礎			
		運動の表し方 ・物理量の測定と単位 ・運動の表し方 ・運動の速さと向き	波 ・波の性質 ・音と振動	熱 ・熱と温度 ・熱の利用	電気 ・物質と電気抵抗 ・電気の利用	力学的エネルギー ・運動エネルギーと位置エネルギー ・力学的エネルギーの保存	エネルギーとその利用 ・エネルギーとその利用	物理学的な世界 ・物理学が拓く世界

理科の教科科目の構成②

実履は新規項目。継続は移行項目。

校 種	学 年	生 命			地 球		
		生物の構造と機能	生命の連続性	生物と環境の関わり	地球の内部と地表面の変動	地球の気象と水の循環	地球と天体の運動
小 学 校	第3学年	身の回りの生物 ・身の回りの生物と環境との関わり ・昆虫の成長と体のつくり ・植物の成長と体のつくり				太陽と地球の様子 ・太陽の位置と太陽の位置の変化 ・地球の傾きや季節の変わり	
	第4学年	人の体のつくりと運動 ・骨と筋肉 ・骨と筋肉の働き	季節と生物 ・動物の活動と季節 ・植物の成長と季節		流水の行方と地盤の様子 ・地盤の傾きによる水の流れ ・土の固さや水と土のしみ込み方	天気の様子 ・天気による1日の気温の変化 ・水の自然蒸発と結露	月と星 ・月の形と位置の変化 ・星の明るさ、色 ・星の位置の変化
	第5学年		植物の発芽、成長、結実 ・種子の中の養分 ・発芽の条件 ・成長の条件 ・植物の受粉、結実	動物の誕生 ・卵の中の成長 ・母体内の成長	流れる水の働きと土地の変化 ・流れる水の働き ・川の上流・下流と河原の石 ・雨の降り方と働き	天気の変化 ・雲と天気の変化 ・天気の変化の予測	
	第6学年	人の体のつくりと働き ・呼吸 ・消化・吸収 ・血液循環 ・主な臓器の存在	植物の養分と水の通り道 ・でんぷんの働き ・水の通り道	生物と環境 ・生物と水、空気との関わり ・食べ物による生物の関わり(水中の小さな生物(小から移行)を含む) ・人と環境	土地のつくりと変化 ・土地の構成物と地層の広がり(化石を含む) ・地層の働き ・火山の噴火や地震による土地の変化		月と太陽 ・月の位置や形と太陽の位置
中 学 校	第1学年	生物の観察と分類の仕方 ・生物の観察 ・生物の特徴と分類の仕方 生物の体の共通点と相違点 ・植物の体の共通点と相違点 ・動物の体の共通点と相違点(中から移行)			身近な地形や地質、岩石の観察 ・身近な地形や地質、岩石の観察 地層の重なりと過去の様子 ・地層の重なりと過去の様子 火山と地震 ・火山活動と大規模 ・地盤の傾きと地盤内部の働き 自然の恵みと火山災害、地震災害 ・自然の恵みと火山災害、地震災害(中から移行)		
	第2学年	生物と細胞 ・生物と細胞 植物の体のつくりと働き ・葉・茎のつくりと働き(中から移行) 動物の体のつくりと働き ・生命を維持する働き ・刺激と反応				気象観測 ・気象観測(注1)(注2)(注3)を含む) ・気象観測 天気の変化 ・雲や霧の発生 ・前線の通過と天気の変化 日本の気象 ・日本の気象の特徴 ・日本の気象と気象の観測 自然の恵みと気象災害 ・自然の恵みと気象災害(中から移行)	
	第3学年		生物の成長と殖え方 ・細胞分裂と生物の成長 ・生物の殖え方 遺伝の規則性と遺伝子 ・遺伝の規則性と遺伝子 生物の種類の多様性と進化 ・生物の種類の多様性と進化(中から移行)	生物と環境 ・自然の恵みと環境 ・自然環境の保全と環境保全 ・地域の自然災害 自然環境の保全と科学技術の利用 ・自然環境の保全と科学技術の利用(第1分野と共通)			天体の動きと地球の自転・公転 ・日周運動と自転 ・年周運動と公転 太陽系と恒星 ・太陽の様子 ・惑星と恒星 ・日や星の運動と見え方
高 等 学 校		生 物 基 礎			地 学 基 礎		
		生物の特徴 ・生物の共通性と多様性 ・生物とエネルギー 神経系と内分泌系による調節 ・情報の伝達 ・神経系の維持の仕組み 免疫 ・免疫の働き	遺伝子とその働き ・遺伝情報のDNA ・遺伝情報とタンパク質の合成 進化とその働き ・進化のメカニズム ・進化のメカニズムと進化のメカニズム	細胞と組織 ・細胞と組織 生態系とその保全 ・生態系と生物の多様性(生物から移行) ・生態系のバランスと保全	惑星としての地球 ・地球の形と大きさ ・地球内部の構造 活動する地球 ・プレート運動 ・火山活動と地震 地球の資源 ・資源、太陽系と地球の誕生 ・気象と気候と地球環境 ・気象と気候と地球環境	大気と海洋 ・大気と海洋 ・大気と海洋の運動 ・大気と海洋の運動	地球の環境 ・地球環境の科学 ・日本の自然環境

理科の教科科目の構成③

校種	資質・能力	学年	エネルギー	粒子	生命	地球
小学校	思考力、判断力、表現力等	第3学年	[比較しながら調べる活動を通して] 自然の事物・現象について追究する中で、差異点や共通点を基に、問題を見いだし、表現すること。			
		第4学年	[関係付けて調べる活動を通して] 自然の事物・現象について追究する中で、既習の内容や生活経験を基に、模範のある予想や仮説を発想し、表現すること。			
		第5学年	[条件を制御しながら調べる活動を通して] 自然の事物・現象について追究する中で、予想や仮説を基に、解決の方法を発想し、表現すること。			
		第6学年	[多面的に調べる活動を通して] 自然の事物・現象について追究する中で、より適切な考えをつくりだし、表現すること。			
	学びに向かう力、人間性等		主体的に問題解決しようとする態度を養う。			
					生物を愛護する（生命を尊重する）態度を養う。	

※各学年で育成を目指す思考力、判断力、表現力等については、該当学年において育成することを目標とする。うち、主なものを示したものであり、他の学年で掲げている力の育成についても十分に配慮すること。

校種	資質・能力	学年	エネルギー	粒子	生命	地球	
中学校	思考力・判断力・表現力等	第1学年	問題を発見し見通しをもって観察、実験などを行い、【規則性、関係性、共通点や相違点、分類するための観点や基準】を見いだして表現すること。				
		第2学年	見通しをもって解決する方法を立案して観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈し、【規則性や関係性】を見いだして表現すること。				
		第3学年	見通しをもって観察、実験などを行い、その結果（や資料）を分析して解釈し、【特徴、規則性、関係性】を見いだして表現すること。また、探究の過程を振り返ること。				
			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とともに、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察して判断すること。		観察、実験などを行い、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察して判断すること。		
	学びに向かう力・人間性等		【第1分野】 物質やエネルギーに関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。		【第2分野】 生命や地球に関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養う。		

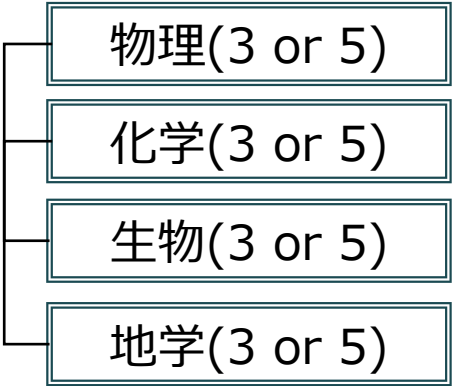
※内容の(1)から(7)までについては、それぞれのアに示す知識及び技能とイに示す思考力、判断力、表現力等とを相互に関連させながら、3年間を通じて科学的に探究するために必要な資質・能力の育成を目指すものとする。

校種	資質・能力	物理基礎	化学基礎	生物基礎	地学基礎
高等学校	思考力、判断力、表現力等	観察、実験などを通して探究し、【規則性、関係性、特徴など】を見いだして表現すること。			
	学びに向かう力、人間性等	主体的に関わり、科学的に探究しようとする態度。			
				生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度。	自然環境の保全に寄与する態度。

※中学校理科との関連を考慮し、それぞれのアに示す知識及び技能とイに示す思考力、判断力、表現力等とを相互に関連させながら、この科目を通じて、科学的に探究するために必要な資質・能力の育成を目指すものとする。

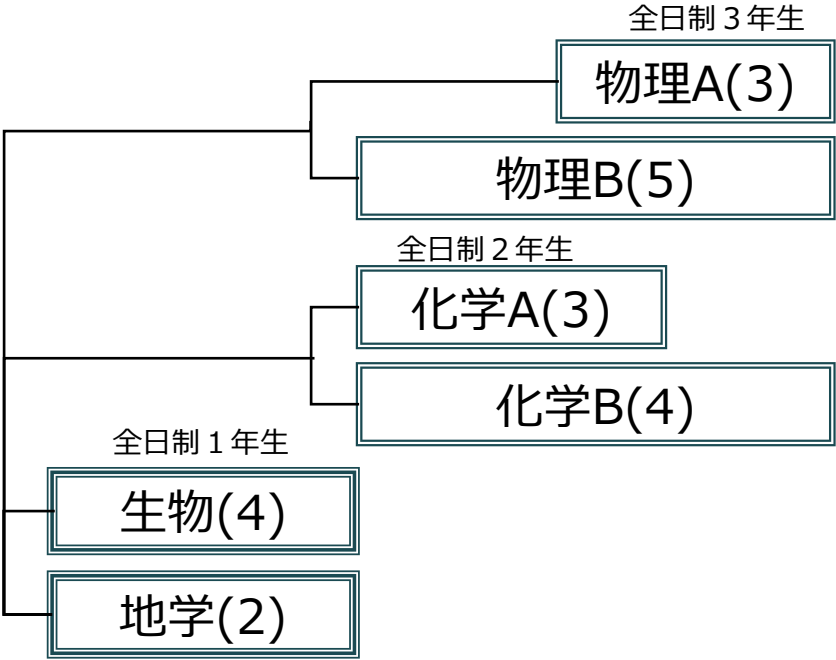
高等学校理科の科目構成の変遷①

昭和31年



※ 4科目のうち、2科目はすべての生徒に履修させる。

昭和35年

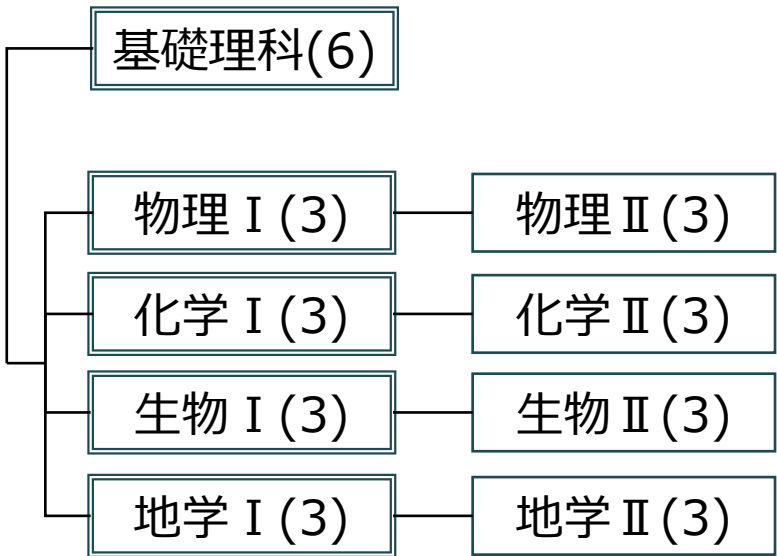


※理科のうち2科目。
ただし普通科は、物理（A又はBを選択）、化学（A又はBを選択）、生物及び地学は必修。

- 必修科目
- 選択必修科目
- 選択科目

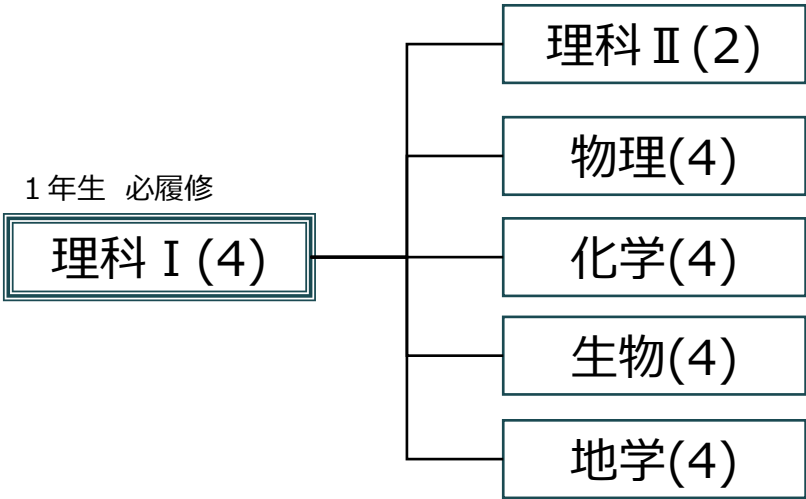
高等学校理科の科目構成の変遷②

昭和45年



※「基礎理科」1科目 又は
「物理 I」, 「化学 I」, 「生物 I」及び「地学 I」のうち2科目

昭和53年

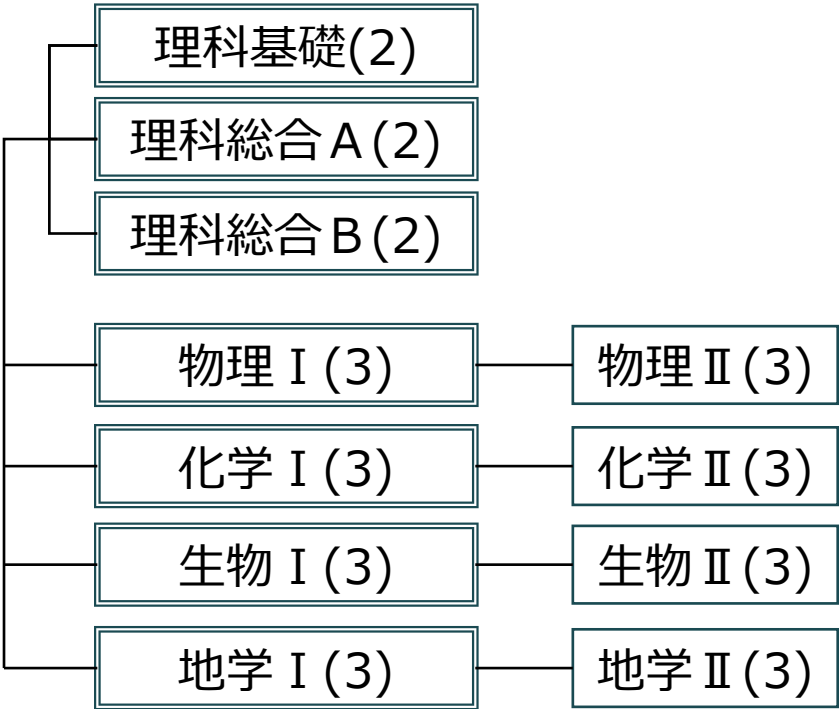
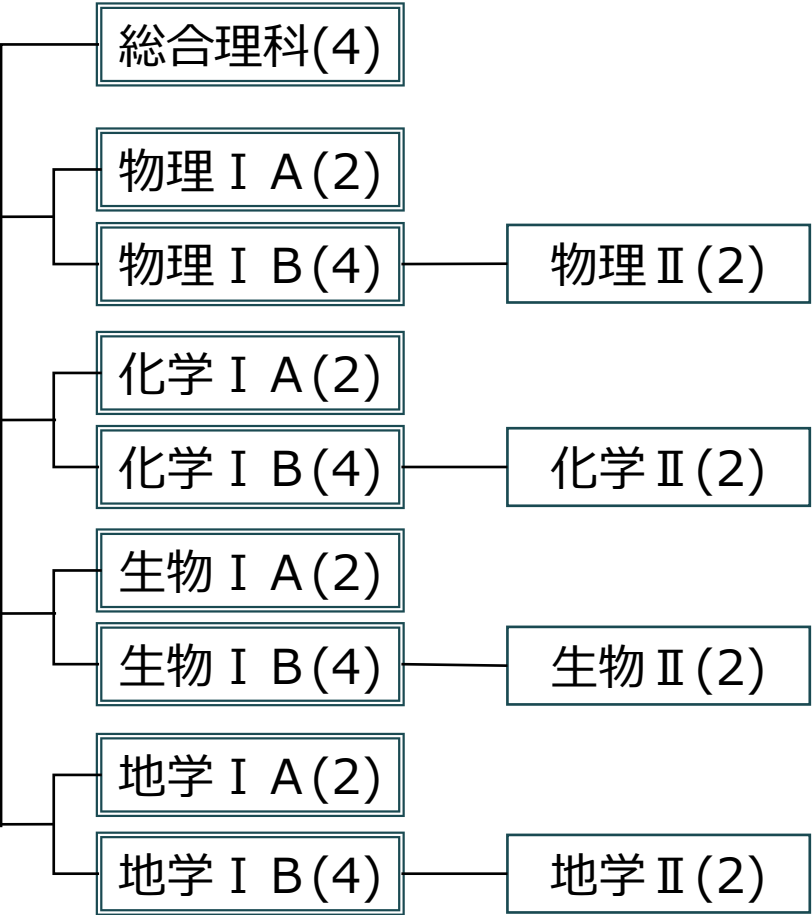


- 必履修科目
- 選択必履修科目
- 選択科目

高等学校理科の科目構成の変遷③

平成元年

平成10年



※「理科基礎」、「理科総合A」、「理科総合B」、「物理Ⅰ」、「化学Ⅰ」、「生物Ⅰ」及び「地学Ⅰ」のうちから2科目（「理科基礎」、「理科総合A」及び「理科総合B」のうちから1科目以上を含むものとする。）

※「総合理科」、
「物理ⅠA」又は「物理ⅠB」、
「化学ⅠA」又は「化学ⅠB」、
「生物ⅠA」又は「生物ⅠB」及び
「地学ⅠA」又は「地学ⅠB」

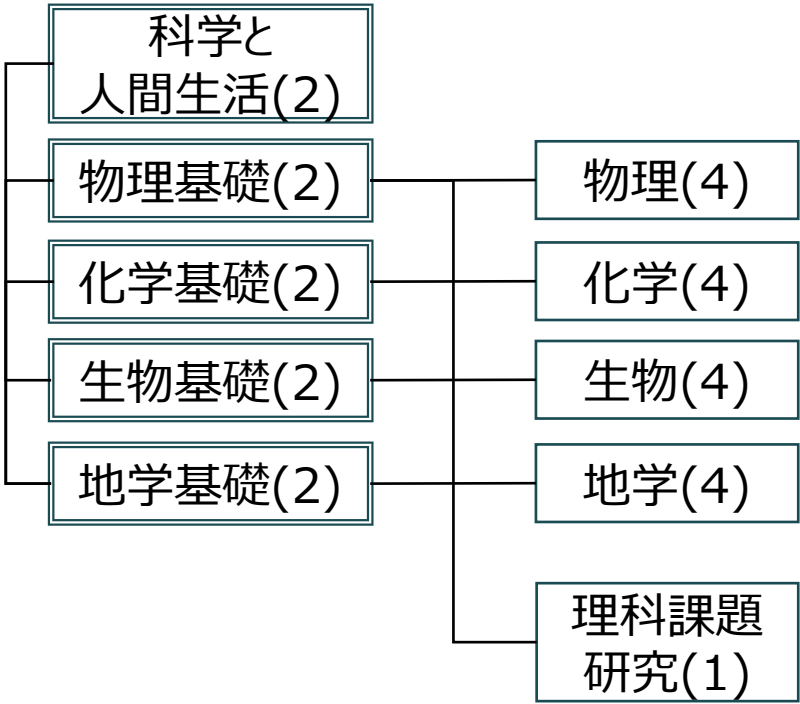
の5区分から2区分にわたって2科目

選択必修科目

選択科目

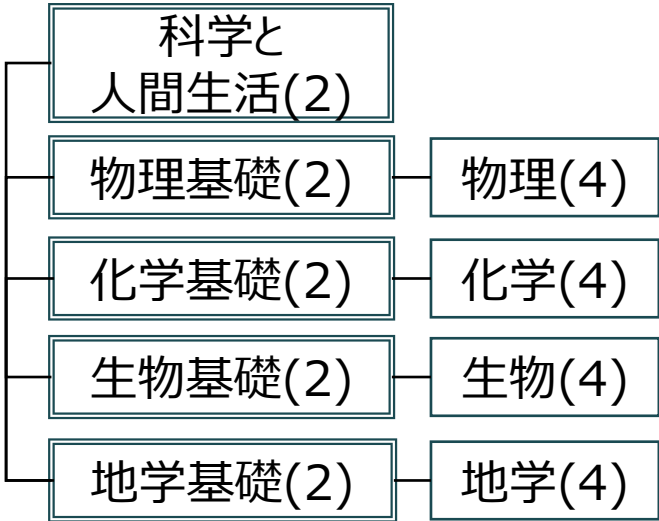
高等学校理科の科目構成の変遷④

平成20年



※「科学と人間生活」，「物理基礎」，「化学基礎」，「生物基礎」及び「地学基礎」のうちから2科目（うち1科目は「科学と人間生活」とする。）又は「物理基礎」，「化学基礎」，「生物基礎」及び「地学基礎」のうちから3科目

平成30年【現行】



※「科学と人間生活」，「物理基礎」，「化学基礎」，「生物基礎」及び「地学基礎」のうちから2科目（うち1科目は「科学と人間生活」とする。）又は「物理基礎」，「化学基礎」，「生物基礎」及び「地学基礎」のうちから3科目

選択必修科目

選択科目

高等学校・理科の科目構成について【現行】

< 選択必修履修科目 >

科学と人間生活(2単位)

中学校までの学習を基礎とし、分野横断的かつ物理・化学・生物・地学の各分野について、自然や科学技術の発展と日常生活や社会との関係に着目することで、科学に対する興味・関心を高め、科学的に探究するために必要な資質・能力を育成

物理基礎(2単位)

化学基礎(2単位)

生物基礎(2単位)

地学基礎(2単位)

中学校までの学習を基礎とし、日常生活や社会との関連を図りながら、科学的に探究するために必要な資質・能力を育成

< 選択科目 >

物理(4単位)

化学(4単位)

生物(4単位)

地学(4単位)

「〇〇基礎」と関連を図り、当該分野の事物・現象を更に深く取り扱い、科学的に探究するために必要な資質・能力を育成

※選択必修履修科目間には、履修の順序はない

※「物理」「化学」「生物」「地学」の各選択科目については、それぞれに対応する基礎を付した科目を履修した後に履修

各科目の主な学習内容【現行】

《物理基礎》 ・物体の運動とエネルギー ・様々な物理現象とエネルギーの利用	《化学基礎》 ・化学と人間生活 ・物質の構成 ・物質の変化とその利用	《生物基礎》 ・生物の特徴 ・ヒトの体の調節 ・生物の多様性と生態系	《地学基礎》 ・地球のすがた ・変動する地球
《物理》 ・様々な運動 ・波 ・電気と磁気 ・原子	《化学》 ・物質の状態と平衡 ・物質の変化と平衡 ・無機物質の性質 ・有機化合物の性質 ・化学が果たす役割	《生物》 ・生物の進化 ・生命現象と物質 ・遺伝情報の発現と発生 ・生物の環境応答 ・生態と環境	《地学》 ・地球の概観 ・地球の活動と歴史 ・地球の大気と海洋 ・宇宙の構造

《科学と人間生活》

(1) 科学技術の発展

分野横断

(2) 人間生活の中の科学

(ア) 光や熱の科学

物理分野

㊦ 光の性質とその利用 ㊧ 熱の性質とその利用

(イ) 物質の科学

化学分野

㊦ 材料とその再利用 ㊧ 衣料と食品

(ウ) 生命の科学

生物分野

㊦ ヒトの生命現象 ㊧ 微生物とその利用

(エ) 宇宙や地球の科学

地学分野

㊦ 太陽と地球 ㊧ 自然景観と自然災害

(3) これからの科学と人間生活

分野横断

(ア)～(エ)はそれぞれ

㊦又は㊧のいずれか1つを履修

【現行】高等学校・理科の必修修科目の組合せについて

現行①

科学と人間生活(2)

+

〇〇基礎(2)

(〇〇：物理、化学、生物、地学)

計4単位

現行②

物理基礎(2)

化学基礎(2)

生物基礎(2)

地学基礎(2)

のうち3科目 計6単位

いずれか

高校における理科の一般的な履修パターン

	コース	履修科目	総単位数
①	理系・国公立大学志望者コース	{物理基礎, 化学基礎, 生物基礎, 地学基礎} のうち 3 科目 + {物理, 化学, 生物, 地学} のうち 2 科目	14
②	理系・私立大学志望者コース	物理基礎 + 化学基礎 + 生物基礎 + {物理, 化学, 生物} のうち 2 科目	14
③		物理基礎 + 化学基礎 + 生物基礎 + {物理, 化学, 生物} のうち 1 科目	10
④	文系・大学志望者コース	物理基礎 + 化学基礎 + 生物基礎 + {物理, 化学, 生物} のうち 1 科目	10
⑤		{物理基礎, 化学基礎, 生物基礎, 地学基礎} のうち 3 科目	6
⑥	職業系専門学科	科学と人間生活 + {物理基礎, 化学基礎, 生物基礎, 地学基礎} のうち 1 科目	4
⑦	大学進学を希望しない	{物理基礎, 化学基礎, 生物基礎, 地学基礎} のうち 3 科目	6
⑧		科学と人間生活 + {物理基礎, 化学基礎, 生物基礎, 地学基礎} のうち 1 科目	4

【必履修パターン】

- ・物理基礎[2 単位]、化学基礎[2 単位]、生物基礎[2 単位]、地学基礎[2 単位]から 3 科目を選択
又は
- ・科学と人間生活[2 単位] + 物理基礎[2 単位]、化学基礎[2 単位]、生物基礎[2 単位]、地学基礎[2 単位]から 1 科目を選択

※物理[4 単位]、化学[4 単位]、生物[4 単位]、地学[4 単位]は選択科目

【出典】文部科学省作成

高等学校理科の履修状況（推計）

【平成20年改訂】

科目	履修率
科学と人間生活	35%
物理基礎	59%
物理	21%
化学基礎	81%
化学	27%
生物基礎	86%
生物	19%
地学基礎	26%
地学	1%



【現行】

科目	履修率
科学と人間生活	33%
物理基礎	49%
物理	19%
化学基礎	71%
化学	27%
生物基礎	77%
生物	15%
地学基礎	23%
地学	1%

教科書の需要数を元に、文部科学省で推計（理科については必履修科目が無い場合、数学の必履修科目「数学I」の需要数を100%として、理科の各科目の履修率を推計）

H20年改訂：R1~3年度の平均値、現行：R6,7年度の平均値

2026年度大学入学共通テスト 出題教科・配点・試験時間一覧

出題教科		出題科目	配点	試験時間	選択方法
国語		『国語』	200点	90分	
地理歴史		『地理総合，地理探究』	1 科目 100点	1 科目選択 60分	・ 6 科目から最大 2 科目を選択解答 ・ 『地理総合／歴史総合／公共』は 3 分野から 2 分野を選択解答
公民		『歴史総合，日本史探究』 『歴史総合，世界史探究』 『公共，倫理』 『公共，政治・経済』 『地理総合／歴史総合／公共』			
			2 科目 200点	2 科目選択 130分 (うち解答時間120分)	
数学	①	『数学Ⅰ，数学A』 『数学Ⅰ』	100点	70分	・ 2 科目から 1 科目を選択解答
	②	『数学Ⅱ，数学B，数学C』	100点	70分	
理科		『物理基礎／化学基礎／生物基礎／地学基礎』	1 科目 100点	1 科目選択 60分	・ 5 科目から最大 2 科目を選択解答 ・ 『物理基礎／化学基礎／生物基礎／地学基礎』は 4 分野から 2 分野を選択解答
		『物理』 『化学』 『生物』 『地学』			
			2 科目 200点	2 科目選択 130分 (うち解答時間120分)	
外国語	『英語（リーディング、リスニング）』		各100点 計200点	英語： リーディング80分 リスニング60分 (うち解答時間30分)	・ 5 科目から 1 科目を選択解答
	『ドイツ語』 『フランス語』 『中国語』 『韓国語』		200点	その他：80分	
情報		『情報Ⅰ』	100点	60分	

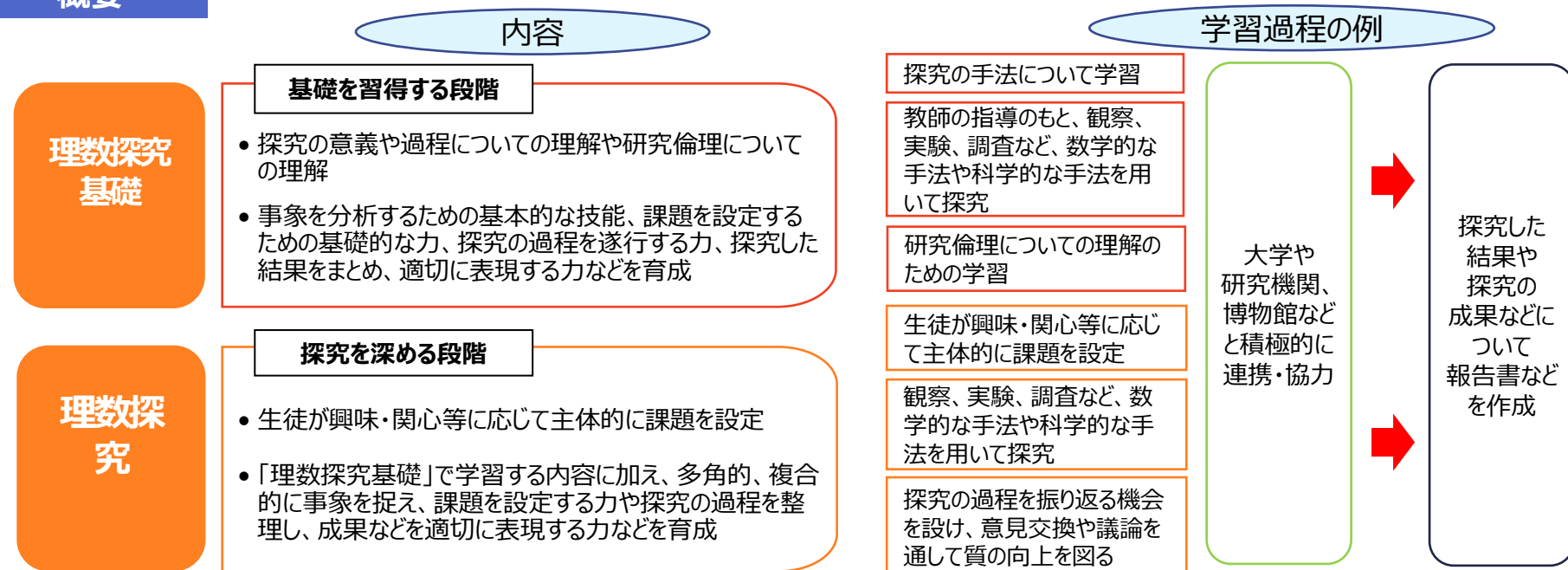
・ 『 』 は大学入学共通テストにおける出題科目を表す
 ・ 『地理総合／歴史総合／公共』や『物理基礎／化学基礎／生物基礎／地学基礎』にある“／”は、一つの出題科目の中で複数の出題範囲を選択解答することを表す
 ・ 『国語』は「現代の国語」及び「言語文化」の内容を出題範囲とし、近代以降の文章（110点）及び古典（古文45点、漢文45点）を出題

高等学校の数学・理科にわたる探究的科目 –「理数探究基礎」、「理数探究」–

背景等

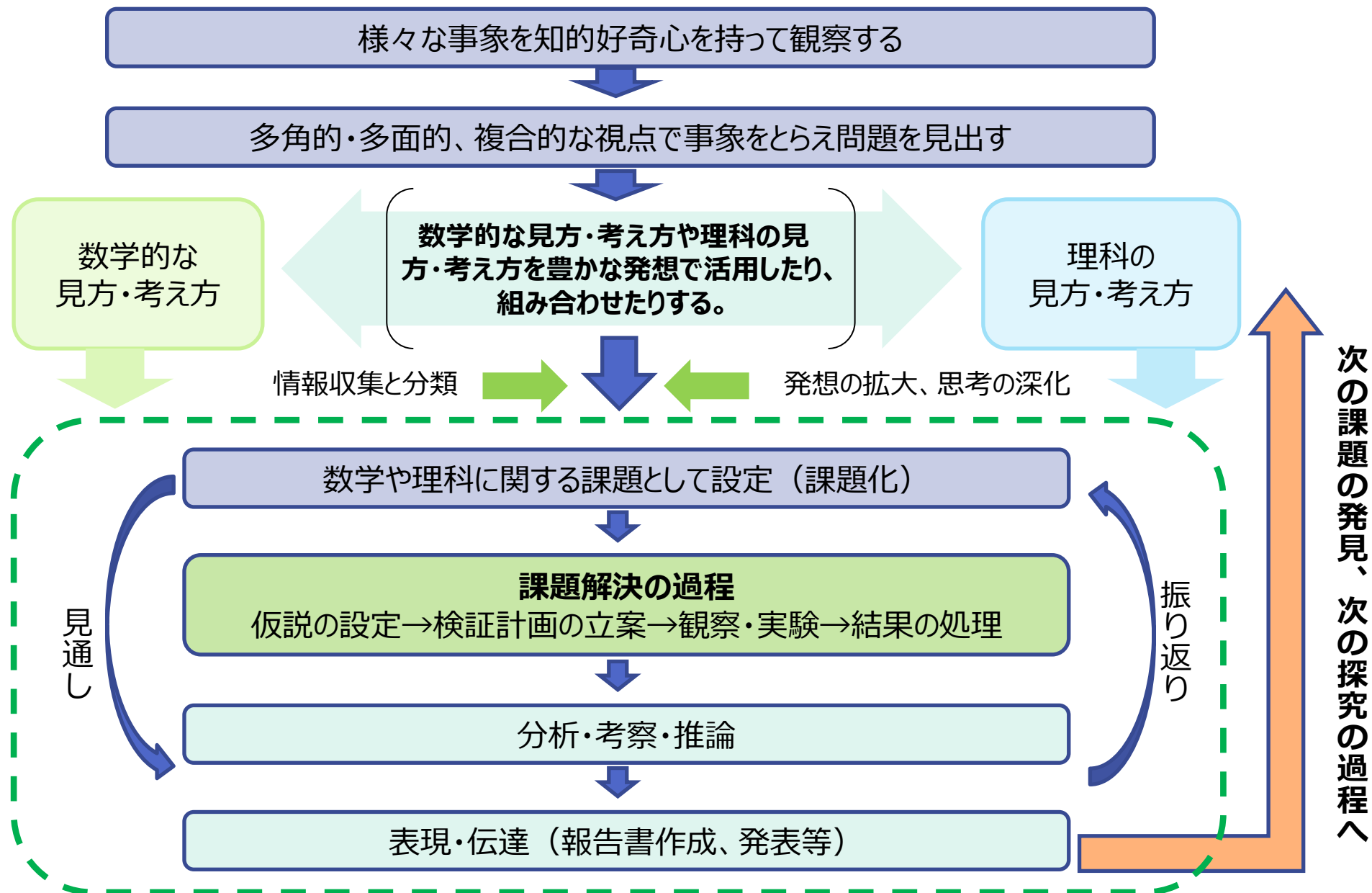
- 中央教育審議会答申において、将来、学術研究を通じた知の創出をもたらすことができる創造性豊かな人材の育成を目指し、そのための基礎的な資質・能力を身に付けることができる数学・理科にわたる新たな探究的科目の設定が提言されたことを受けて新設。
- 数学的な見方・考え方や理科の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、探究の過程を通して、課題を解決するために必要な資質・能力を育成。
- 様々な事象や課題に知的好奇心や主体性をもって向き合い、教科・科目の枠にとらわれない多角的、複合的な視点で事象を捉える力などを養う。
- 粘り強く考え行動し、課題の解決や新たな価値の創造に向けて積極的に挑戦しようとする態度などを養う。

概要



- 「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替えることが可能。
- 「理数探究基礎」及び「理数探究」は選択履修科目であるが、理数に関する学科においては、原則として「理数探究」を全ての生徒が必修。

共通教科「理数科」の学習過程（探究の過程）のイメージ



理数科	総合的な探究の時間
① 課題の設定 自然や社会の様々な事象に関わり，そこから数学や理科などに関する課題を設定する。	① 課題の設定 体験活動などを通して，課題を設定し課題意識をもつ。
② 課題解決の過程 数学的な手法や科学的な手法などを用いて，仮説の設定，検証計画の立案，観察，実験，調査等，結果の処理などを行う。	② 情報の収集 必要な情報を取り出したり収集したりする。
③ 分析・考察・推論 得られた結果を分析し，先行研究や理論なども考慮しながら考察し推論する。	③ 整理・分析 収集した情報を，整理したり分析したりして思考する。
④ 表現・伝達 課題解決の過程と結果や成果などをまとめ，発表する。	④ まとめ・表現 気づきや発見，自分の考えなどをまとめ，判断し，表現する。

理数探究において探究課題として取り組む事象等（解説P.35）

ア 自然事象や社会的事象に関すること

（参考例）

- ・ 振り子の運動に関する探究
- ・ 成分物質の抽出・単離の手法を活用した探究
- ・ 光合成速度に関する探究
- ・ コンピュータウイルスの拡散過程に関する探究

イ 先端科学や学際的領域に関すること

（参考例）

- ・ 楽器の音の鳴り方に関する探究
- ・ 銅樹のフラクタル成長の規則性に関する探究
- ・ DNA による品種判定に関する探究

ウ 自然環境に関すること

（参考例）

- ・ 身近な環境を活用した発電に関する探究
- ・ 地域の自然環境と人間生活の影響についての探究
- ・ 水質浄化に関する探究
- ・ 地域気象に関する探究

エ 科学技術に関すること

（参考例）

- ・ 空気による揚力や抵抗力に関する探究
- ・ 高分子化合物，染料，指示薬，洗剤などの合成に関する探究
- ・ 新たな DNA 抽出方法に関する探究

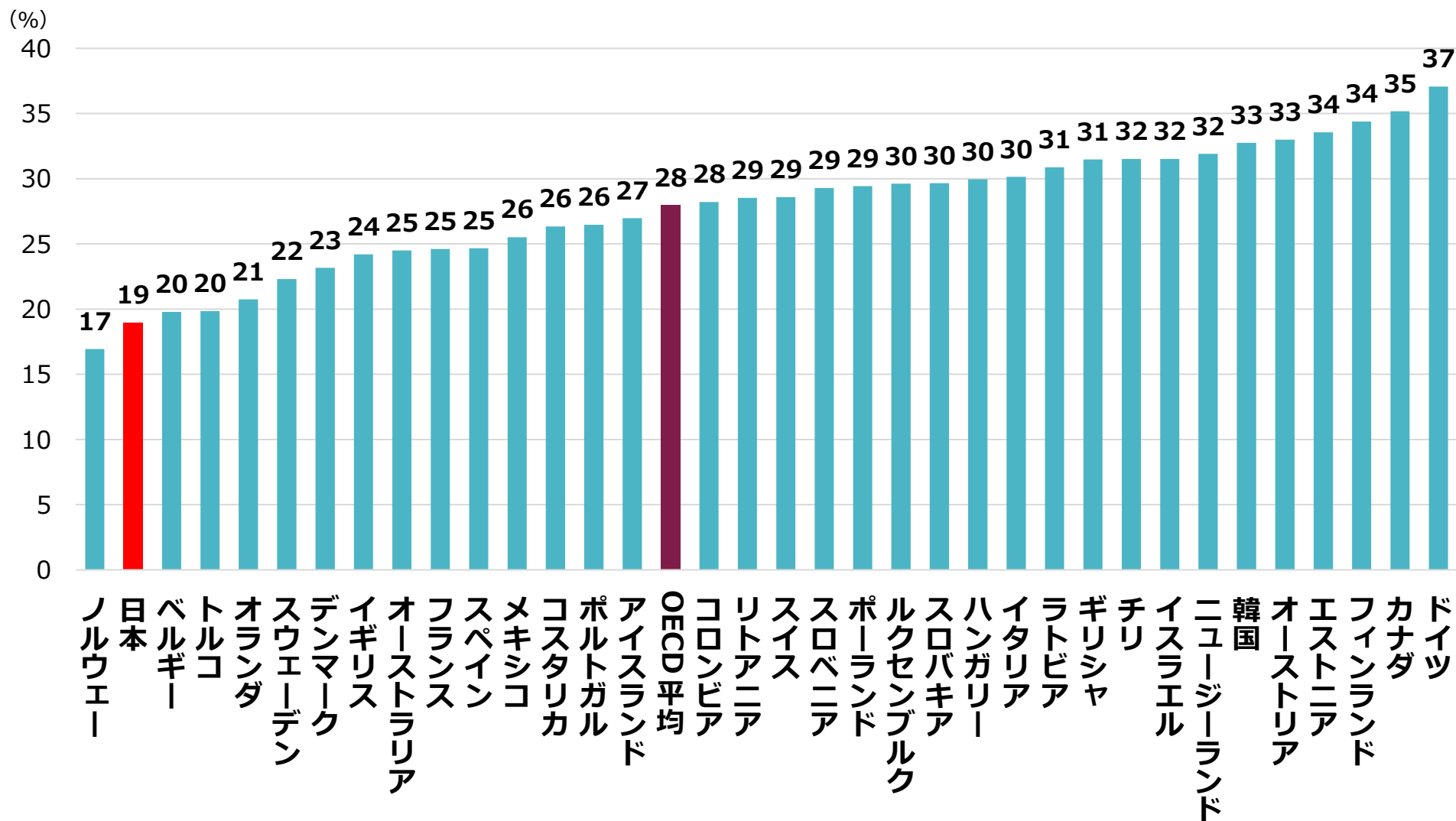
オ 数学的事象に関すること

（参考例）

- ・ ベキ a^b に関する探究
- ・ 金平糖の角の形成過程の数理モデルに関する探究

3. 社会や高等教育との接続、進路選択

日本は理工系学部入学者が19%（OECD諸国ワースト 2 位）

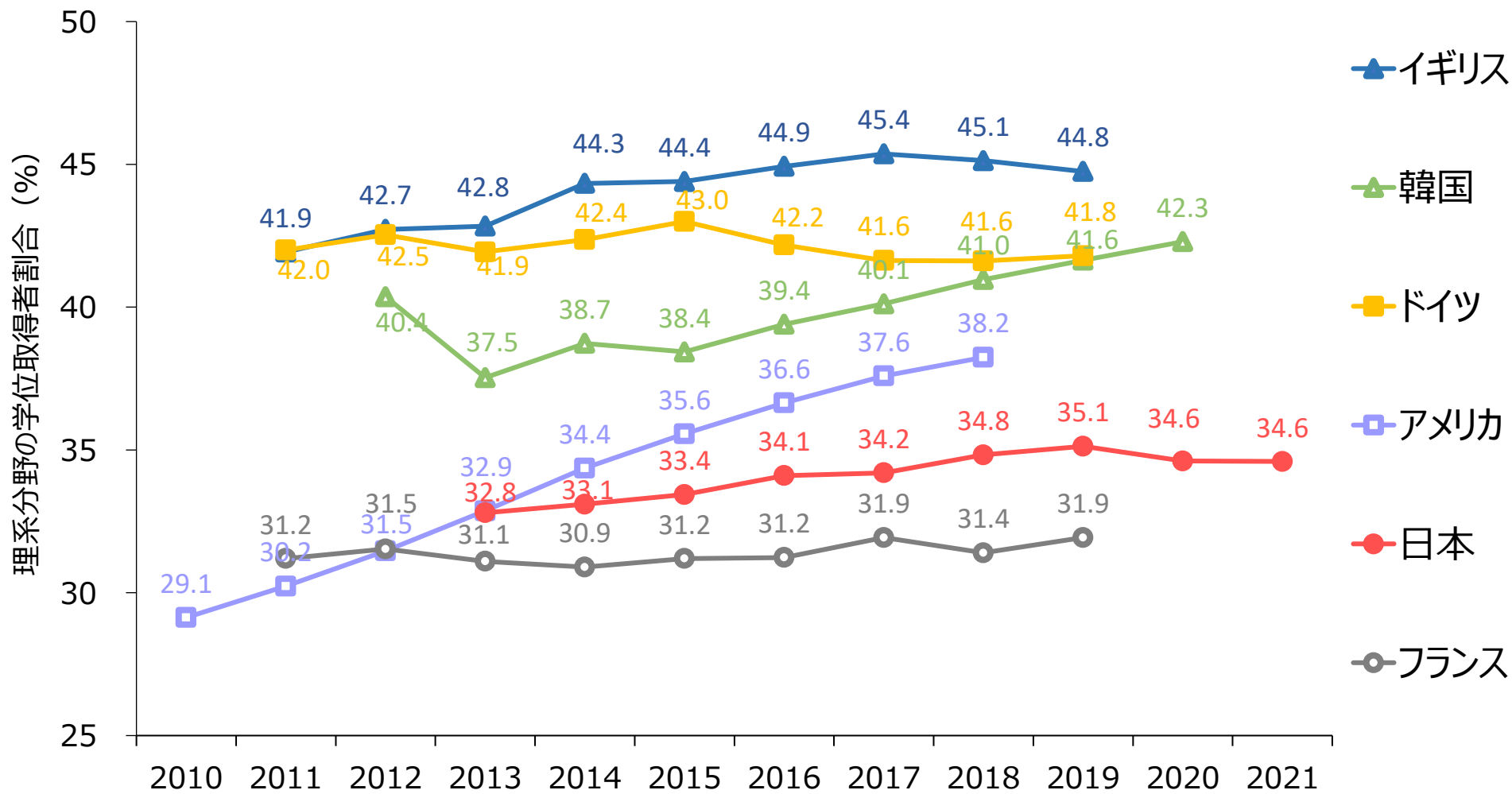


(備考) “Natural sciences, mathematics and statistics” , “” Information and Communication Technologies , “Engineering, manufacturing and construction”を「理工系」に分類される学部系統としてカウント。データは2023年時点。

(出所) OECD.stat「New entrants by field」より作成。

成長分野を支える理系人材の輩出状況

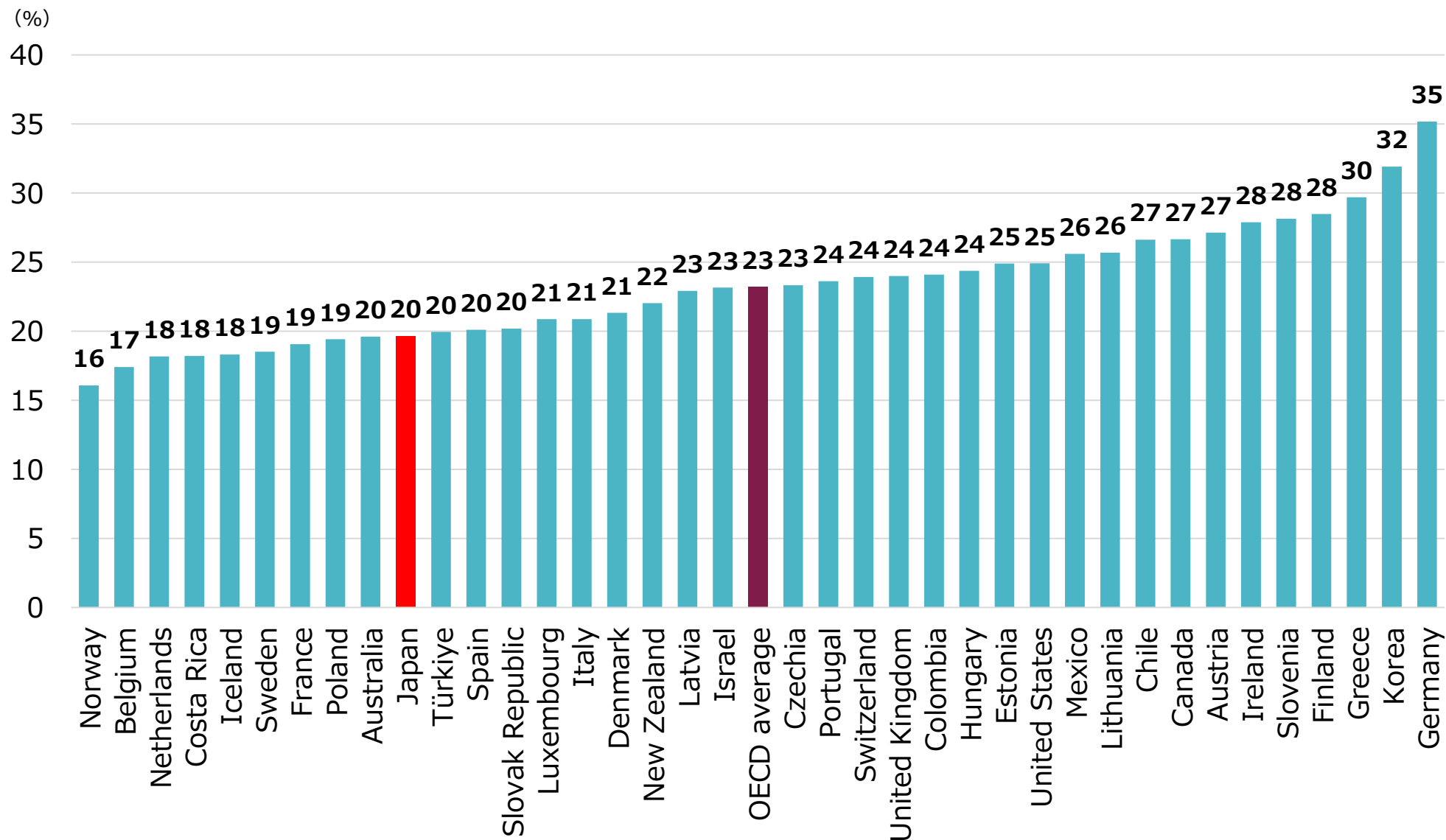
各国の自然科学（理系）学部の学位（学部段階）取得者割合（※）の推移



※「理・工・農・医・歯・薬・保健」及びこれらの学際的なものについて「その他」区分のうち推計

【出典】文部科学省「諸外国の教育統計」より作成

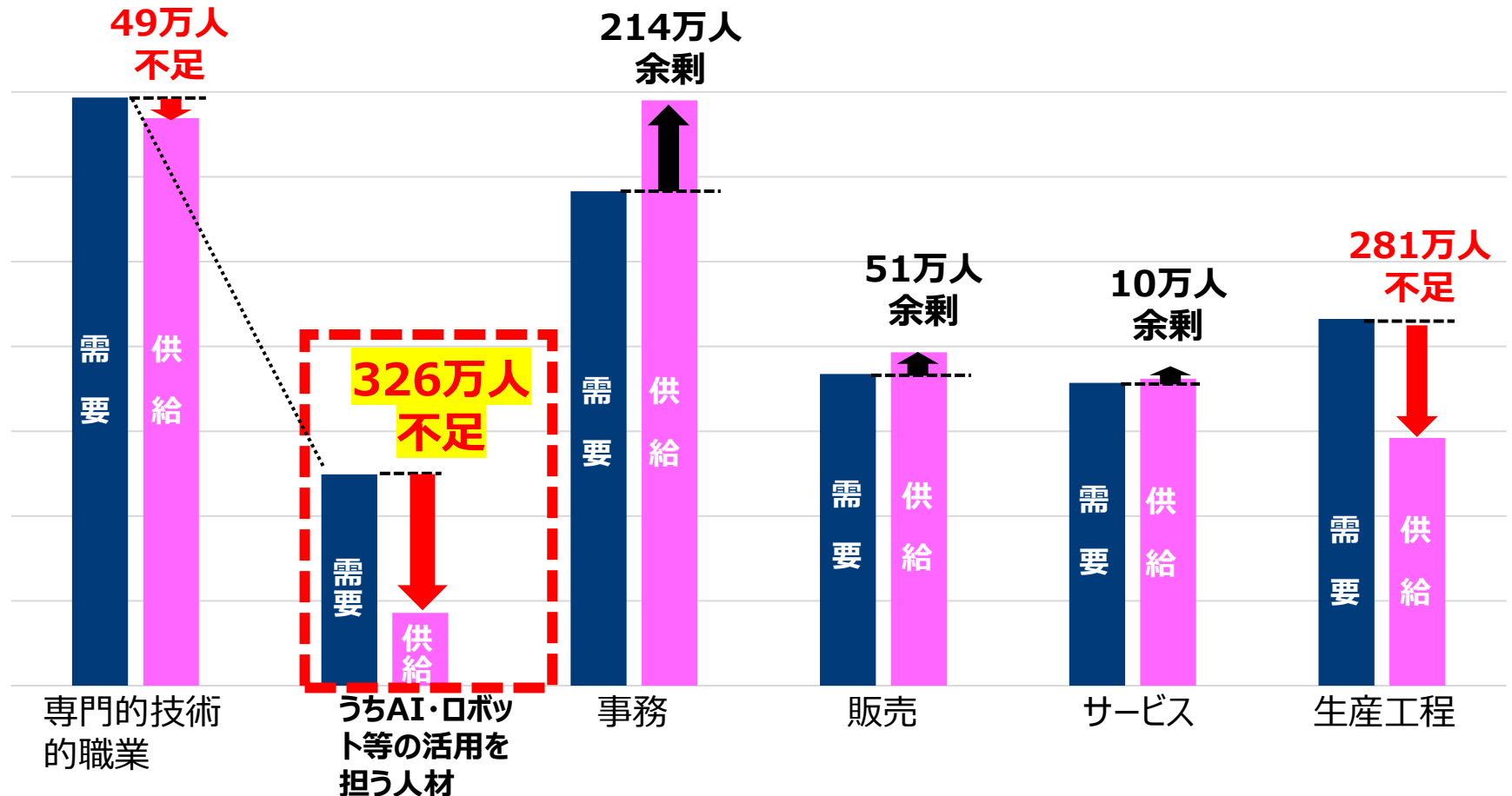
学部卒業者中のSTEM分野の比率（OECD諸国ワースト10位）



(出典) OECD, Education at a Glance 2025 OECD INDICATORS, Table B4.2 Distribution of tertiary graduates, by level of education and selected field of study (2023)
 を元に、文部科学省で作成。
 STEM分野：Science, technology, engineering and mathematics

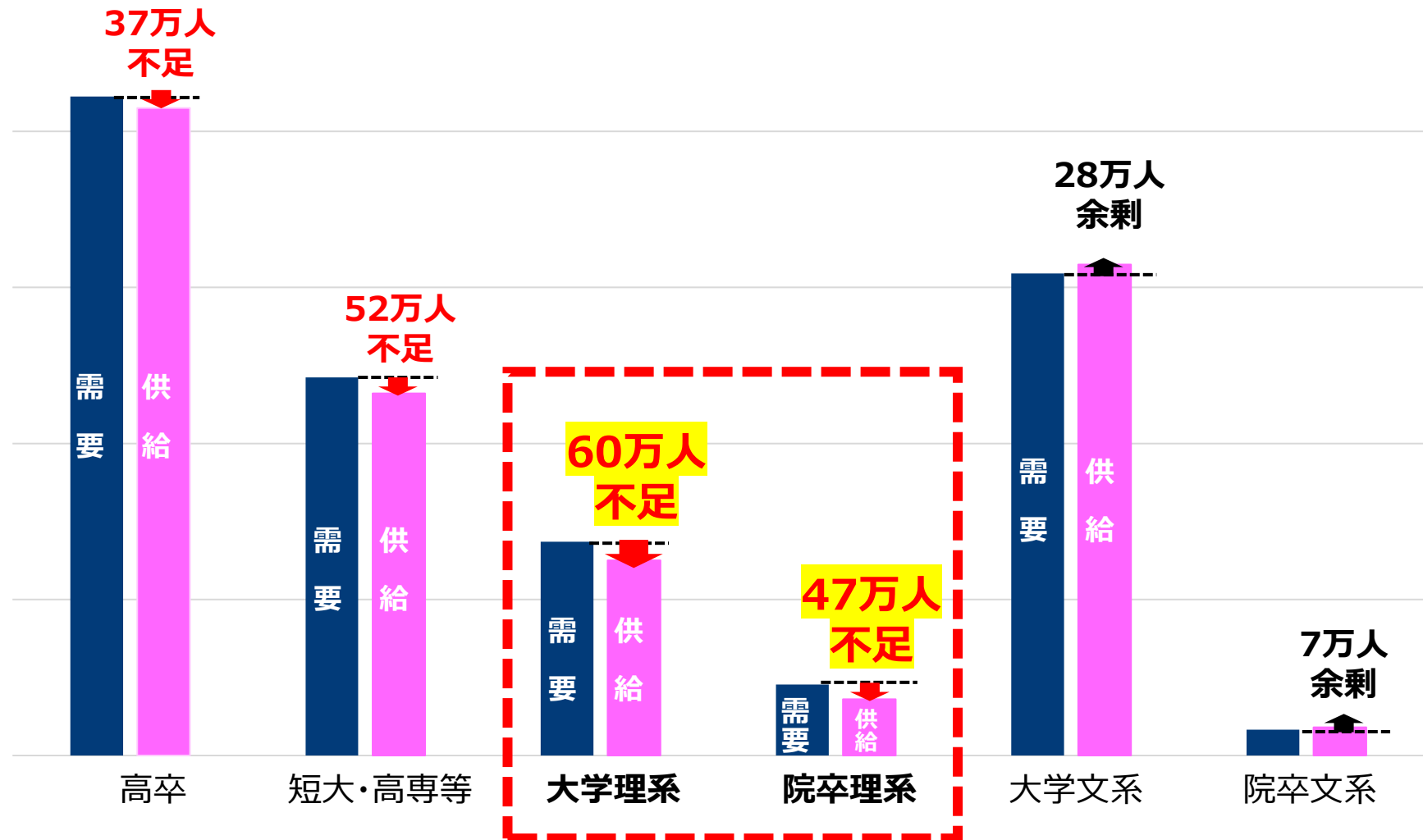
2040年の人材需給予測

- AI・ロボット等の活用を担う人材が**約326万人不足**
- 事務、販売、サービス等の従事者は**約300万人余剰**するリスク



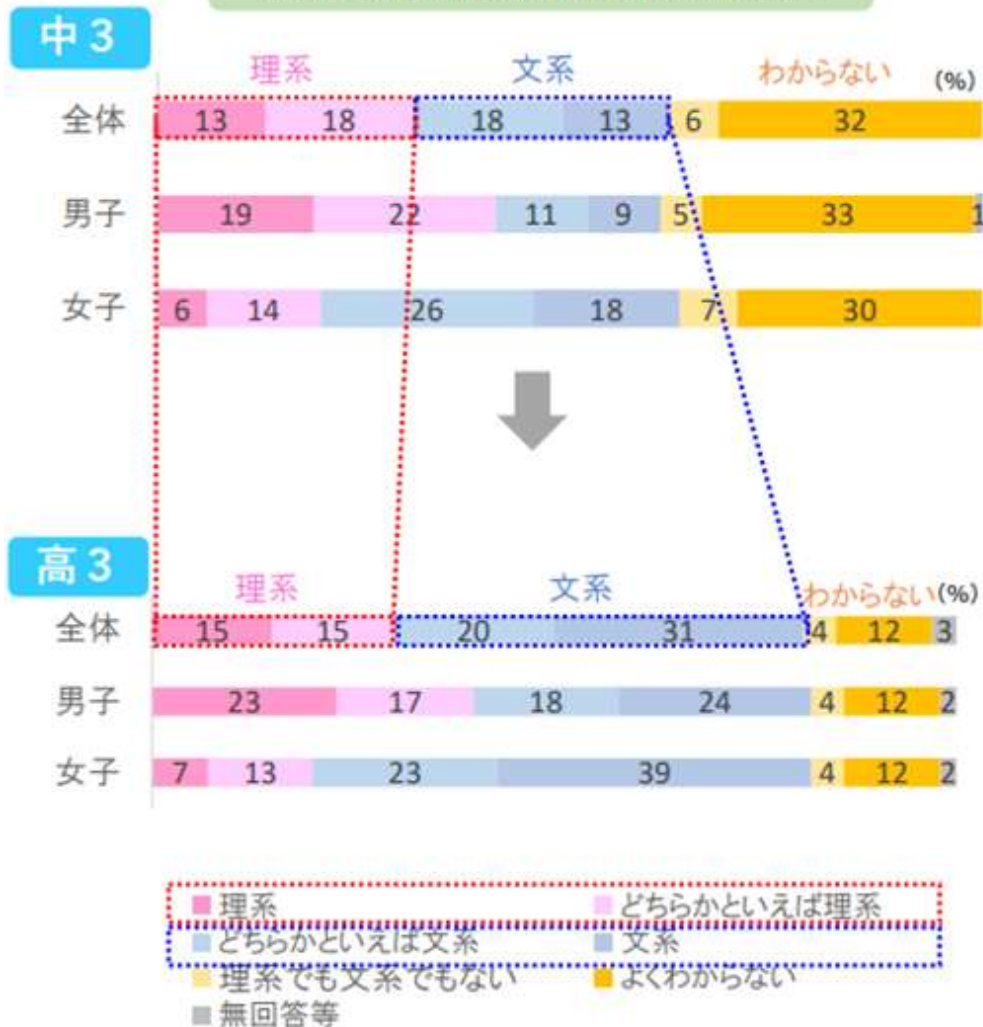
2040年の人材需給予測（学歴別）

- 理系大学生・院生が約**107万人不足**
- 文系大学生・院生は約**35万人 余剰**



高校進学段階では理系志向は増えず。 中3で「分からない」層が、高校コース分けで文系に

理系文系の「志向」の変化(中3・高3)



高校の学習コース(高3)

3校のうち2校が文理のコース分け

- ・ 高校の3校のうち2校(66%)では、文系・理系のコース分けを実施
- ・ 大学進学を希望する生徒の割合が高い高校ほど、実施率は高くなる

高1秋頃にコース選択

- ・ コース選択時期は高1の10月～12月
- ・ コース開始時期は高2の4月からが大半

※「志向」があっても「学習コース」はなんらかの理由で異なる選択をしている子供も少なくない状況。

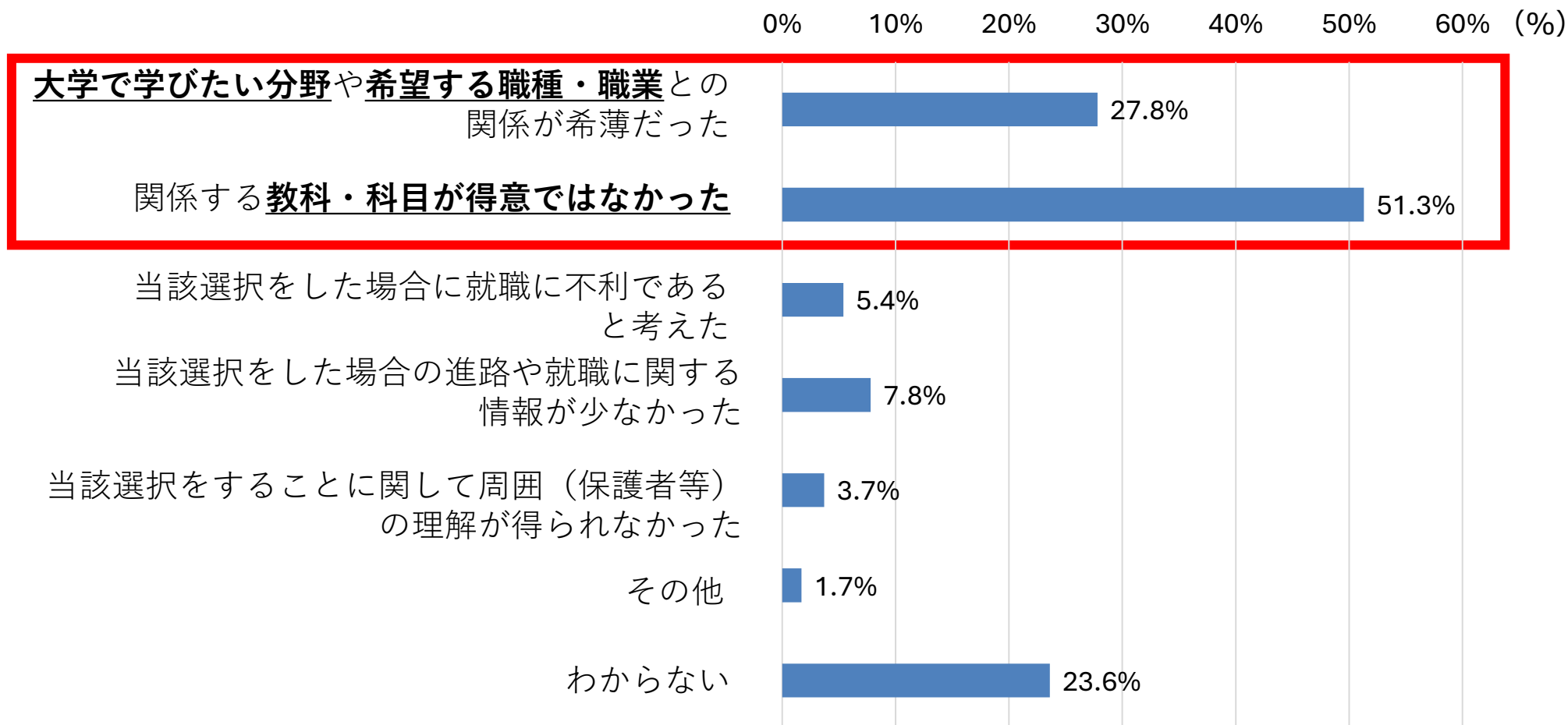
理系志向だけど文系コースにいる 8%
文系志向だけど理系コースにいる 13%

高3



理系を選択しない要因

○文系選択者が理系を選択しなかった理由の上位は、「大学で学びたい分野や希望する職種・職業との関係が希薄」という認識や、教科・科目の不得意。



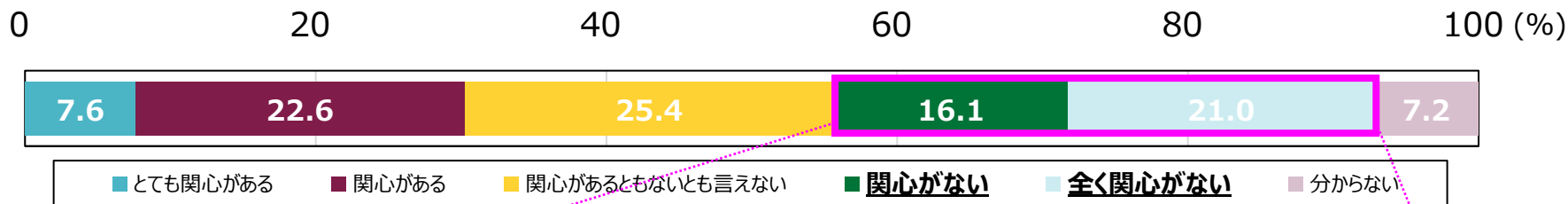
・調査時期：令和7年2月

・サンプル：1,670 件（最終学歴（在学中を含む）で人文社会科学系と文系（高等学校）の合計、～69歳）

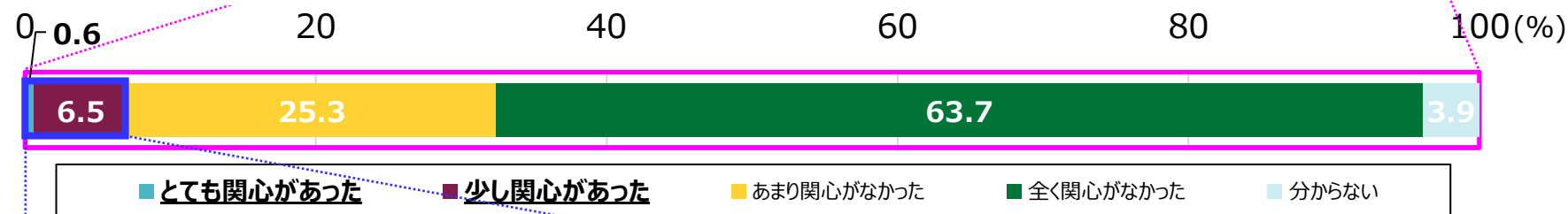
科学技術への興味・関心とその変化

- 15～69歳の国民を対象とした抽出調査によると、現在科学技術への興味・関心が薄い層（①37.1%）も、小学生時代には7.1%が興味・関心を有していた（②）。興味・関心を失った時期を調査したところ、約8割が小学校高学年～高校生の頃と回答（③）。

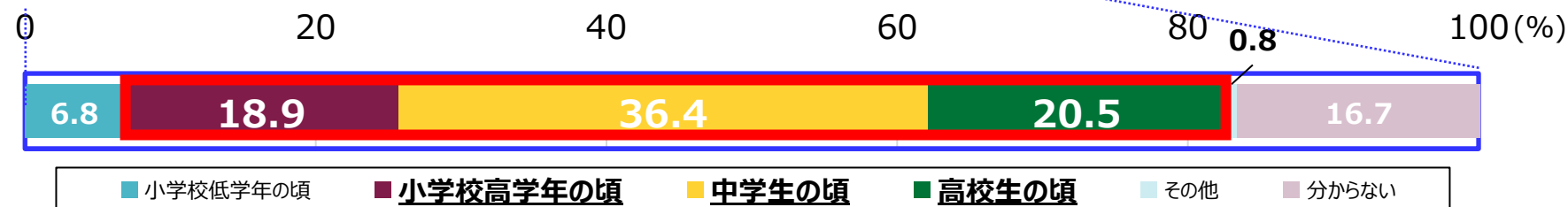
①科学技術への興味・関心【現在】



②小学生の頃の科学技術への興味・関心【過去】



③科学技術への興味・関心の変化の時期

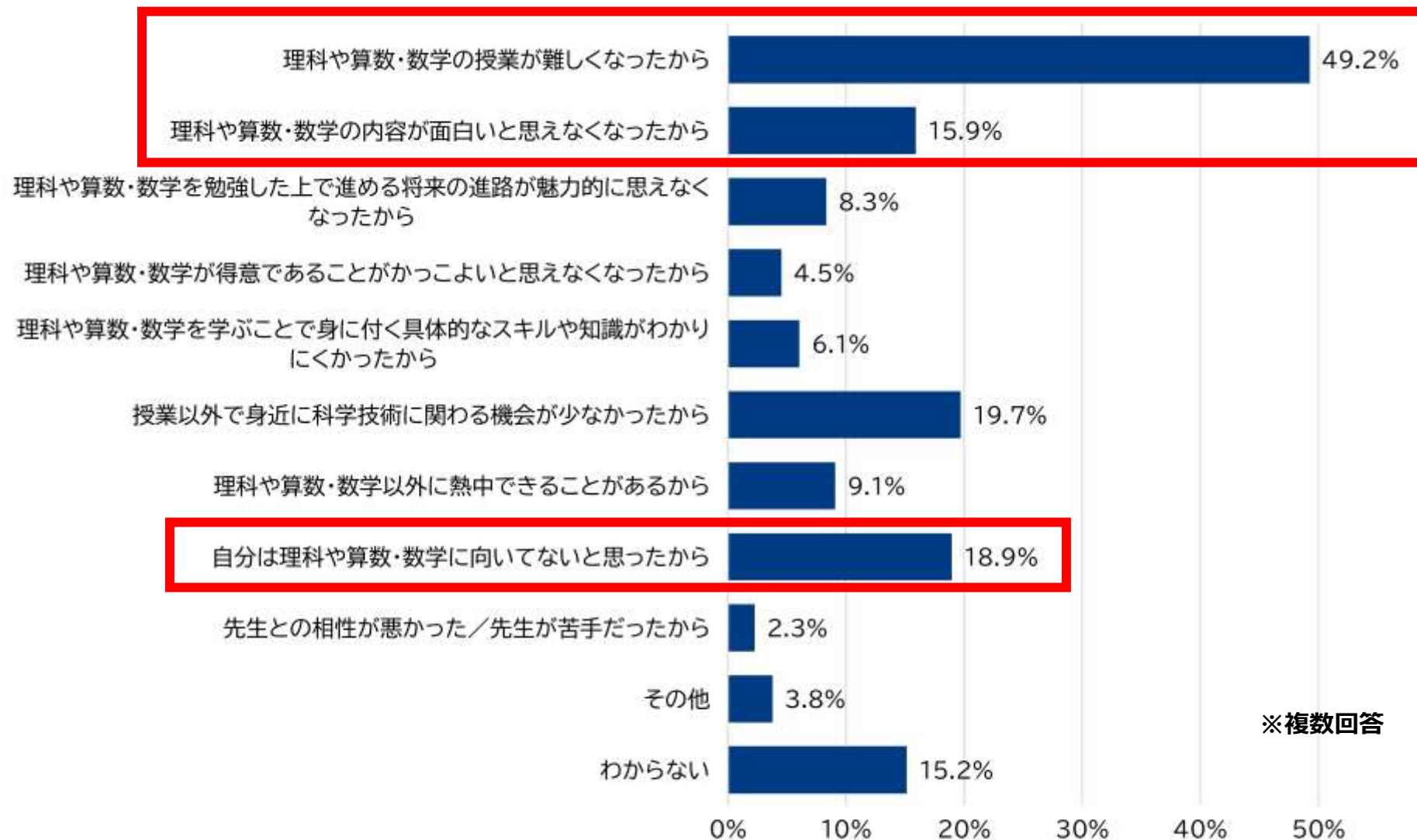


【出典】文部科学省令和6年度科学技術調査資料作成委託事業「今後の科学技術・人材政策のための次世代人材育成等に係る基盤的調査分析」報告書を元に文部科学省作成

※年代：10代（15歳、高校生）～60代（～69歳）、サンプル数：5,000件（男性：2,500件、女性：2,500件）

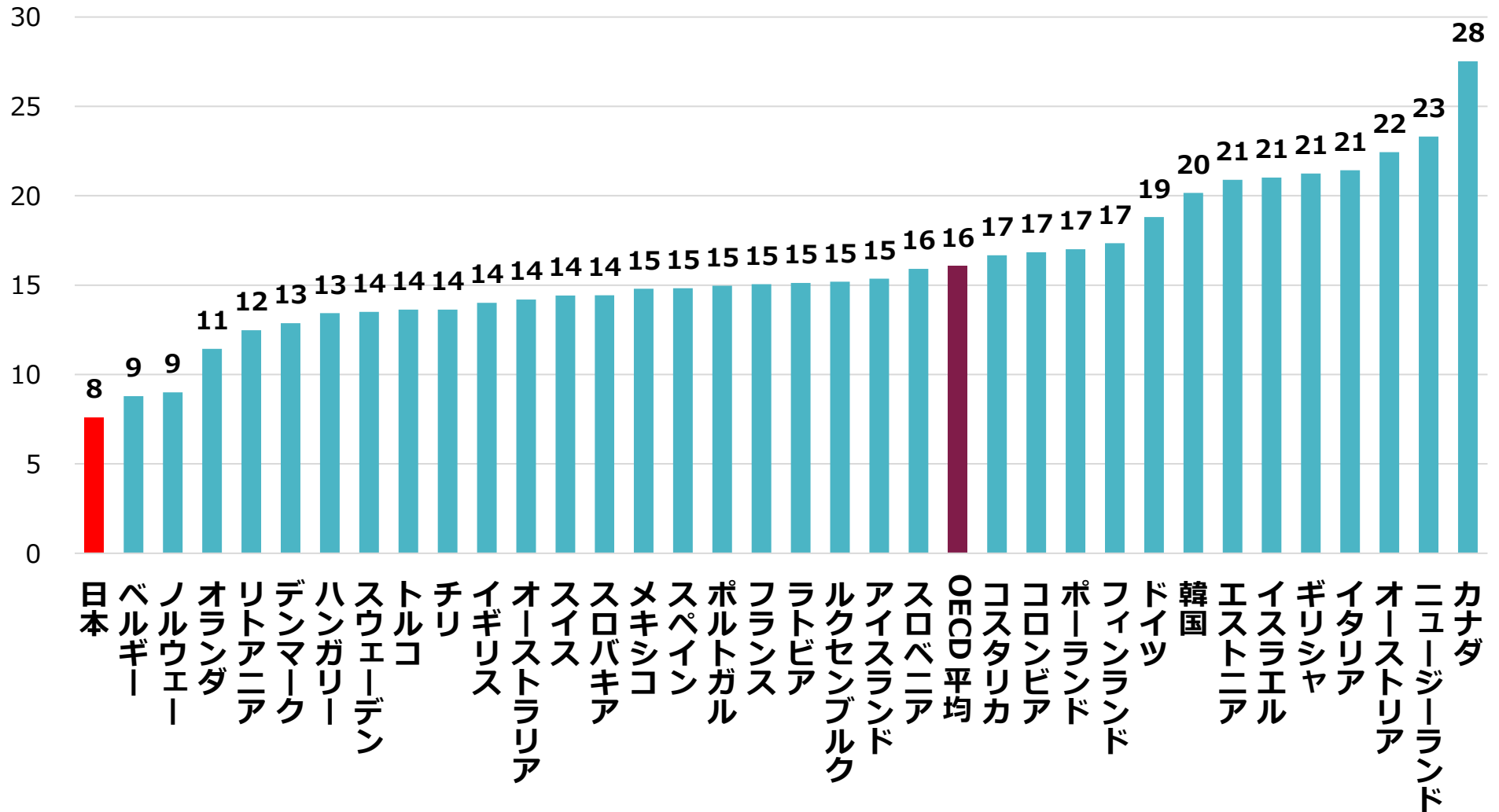
科学技術への興味・関心が変化した理由

○ さらに、科学技術への興味・関心が変化した理由としては、理科や算数・数学の授業・学習を理由とする回答が上位を占めた。



女性の理工系学部入学者は8%（OECD最下位）

(%)



(備考) “Natural sciences, mathematics and statistics” , “” Information and Communication Technologies , “Engineering, manufacturing and construction”を「理工系」に分類される学部系統としてカウント。データは2023年時点。

(出所) OECD.stat「New entrants by field」より作成。

高等教育進学時に理工系進学ジェンダーギャップが存在。 各学校段階においてボトルネックが指摘されている。

「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」(令和4年6月2日より抜粋)

現状・課題

目指す姿



ライフイベントとの両立のしづらさ
研究者として就職した際のライフイベントに伴う研究中断やキャリアパスへの不安

ハラスメントへの不安
研究室におけるハラスメントの事例とその不安

経済的不安
博士課程に進学しない理由のトップは「経済的な不安」

高校段階の学びの変化に対応した学部段階の受け皿がない
例えば、現在のジェンダーバイアスが解消され、高校段階で理数科目を中心に学ぶ女子高校生が増えたとしても、学部段階の受け皿がない

学部教育段階の文理分断

- 高校段階の文理分断
- 文理の志向が「わからない」中学生が、高校段階で「文系」に流れる

理系の職業にイメージがわからない
例: 安定した進路として薬学・看護学を志向

- 理数はできるが楽しくない・好きでなくなる
- 「理数を使う職業」につきたいと思わない
- 教員の物理・地学・化学への苦手意識
- 抽象度が上がっていく高学年の理科

ジェンダーバイアスがかかり始める

- 女の子は女の子らしく
- 女子は理系には向いていない
- 女の子なのに算数できてすごいね

苦手意識が生まれる

- ⑫ ライフイベントと両立できる研究環境の整備による不安解消
- ⑪ ハラスメントの徹底防止
透明性の高い大学運営の確立
- ⑩ 博士課程学生への継続的な経済的支援の着実な実施
- ⑨ 学部や修士・博士課程の再編・拡充
- ⑧ ダブルメジャーやバランスの取れた文理選択科目の確保等による文理分断からの脱却
- ⑦ 入試における探究力の多面的・総合的な評価
- ⑥ 高校段階の早期の学習コース分けからの転換による文理分断からの脱却
- ⑤ 高校普通科改革
- ④ 産学双方からのロールモデルの発信・職業に関する情報不足の解消
- ③ 理数の博士号取得者などの専門的な知見のある教師による教科本来の深い学びや実社会につながる学びや探究活動を展開
- ② 専門性を持った教師が理数科目を担当
- ① 保護者や学校、社会によるジェンダーバイアスの排除
子供が主体的に進路選択できる環境、社会的ムーブメントの醸成

⑬ 女性が理系を選択しない要因の大規模調査

女性が理系を選択しない各要因が、それぞれの段階で具体的にどう作用したのかを調査・分析し、文理の選択や志向が傾いた要因やタイミングを明らかにし、各施策の立案や改善に活用するための調査を実施

大学・高専機能強化支援事業（成長分野をけん引する大学・高専の機能強化に向けた基金）

令和4年度第2次補正予算額

3,002億円

事業創設の背景

- ・デジタル化の加速度的な進展や脱炭素の世界的な潮流は、労働需要の在り方にも根源的な変化をもたらすと予想。
- ・デジタル・グリーン等の成長分野を担うのは理系人材であるが、日本は理系を専攻する学生割合が諸外国に比べて低い。

※ 理系学部学位取得者割合

【国際比較】 日本 35%、米 32%、米 39%、韓 43%、独 41%、英 44%（出典：文部科学省「諸外国の教育統計」令和5（2023）年版）

【国内比較】 国立大学 60%、公立大学 47%、私立大学 29%（出典：文部科学省「令和5年度学校基本調査」）

（注）「理・工・農・医・歯・薬・保健」及びこれらの学際的なものについて「その他」区分のうち推計

- ・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には、大学・高専が予見可能性をもって取り組めるよう、基金を創設し、安定的で機動的かつ継続的な支援を行う。

支援の内容

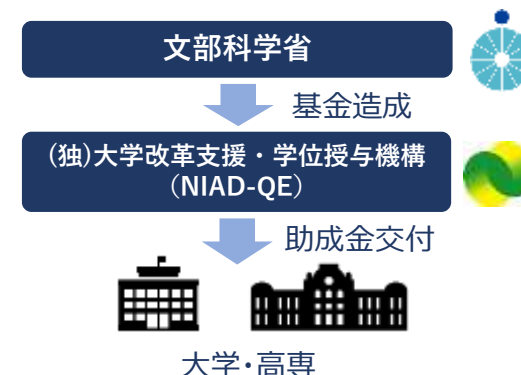
① 学部再編等による特定成長分野（デジタル・グリーン等）への転換等（支援1）

- 支援対象：私立・公立の大学の学部・学科（理工農の学位分野が対象）
- 支援内容：学部再編等に必要な経費（検討・準備段階から完成年度まで）
定率補助・20億円程度まで、原則8年以内（最長10年）支援
- 受付期間：令和14年度まで

② 高度情報専門人材の確保に向けた機能強化（支援2）

- 支援対象：国公立の大学・高専（情報系分野が対象。大学院段階の取組を必須）
- 支援内容：大学の学部・研究科の定員増等に伴う体制強化、
高専の学科・コースの新設・拡充に必要な経費
定額補助・10億円程度まで、最長10年支援
※ハイレベル枠（規模や質の観点から極めて効果が見込まれる）は20億円程度まで支援
- 受付期間：原則令和7年度まで

【事業スキーム】



大学・高専機能強化支援事業 (成長分野をけん引する大学・高専の機能強化に向けた基金)

令和8年度要求・要望額

9億円
(新規)

※令和4年度第2次補正予算額

3,002億円

事業実績・成果

- これまで3回の公募により、合計261件を選定 合計約2.2万人(※)の理系分野の入学定員増
⇒ 地方大学を中心に**全国的な成長分野に係る定員の増加に寄与**

(※) 既存の理系分野から成長分野への転換も含む

現状・課題

- 少子高齢化に加え、2040年には、**生産年齢人口の減少による働き手不足**により、我が国の社会経済構造は大きく転換。
- 一方で、今後求められる理系人材を輩出する**理系学部定員が未だ少ない**状況。
- 特に、定員のボリュームゾーンである大都市圏の大規模大学における**理系転換が求められるが、現状の基金事業では十分には対応しきれていない課題もあり、進んでいない状況**。(主な課題：理系学部設置のための高額な施設・設備投資や土地確保、教員確保(人件費含む)、受験生確保、文系学部の規模・質の適正化等)
- 成長分野における即戦力となる人材育成を行う高専について、**公立高専の新設の動き**もある状況。

(例) 桃山学院大学



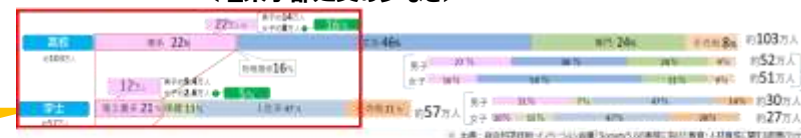
工学部地域連携DX学科
(令和8年度改組予定)
※学部名は基金申請時のもの



< 2040年における就業構造の推計 >



< 理系学部定員の少なさ >



将来の社会・産業構造変化を見据え、大規模大学を含めて、成長分野への学部等転換を一層強力に推進

取組内容

① 学部再編等による特定成長分野(デジタル・グリーン等)への転換等(支援1)

- 支援対象：私立・公立の大学の学部・学科(理工農の学位分野が対象) ※原則8年以内(最長10年)支援
- 支援内容：①「成長分野転換校」(継続分)・学部再編等に必要な経費20億円程度まで(定額補助)
- ②「大規模文理横断転換校」【新設】 大規模大学を含め、文理横断の学部再編等を対象にした支援枠を新設
 - ・施設設備等の上限額を引き上げるとともに、支援対象経費に「新設理系学部の教員人件費」、「土地取得費」、「定員減の文系学部の質向上支援(例：ST比改善支援等)」等を追加
 - ・高校改革を行う自治体、DXハイスクール・SSHとの継続的な連携や、大学院の設置・拡充、産業界との連携実施の場合に上限額・助成率引き上げ
 - ・理系・文系学部の定員増減数、収容定員の理系比率、教育課程や入学者選抜における工夫等の要件・確認を実施
- 受付期間：令和14年度まで

② 高度情報専門人材の確保に向けた機能強化(支援2)

※国公立の高専(情報系分野)を対象に、受付期間を**原則令和10年度まで延長**大学・高専
(支援内容は原則継続(10億円程度まで(定額補助)、最長10年支援等))

期待される効果

大規模大学の学部再編等も契機にしつつ、我が国の大学等の文理分断からの脱却を含む成長分野への組織転換を図ることで、社会経済構造の変化に対応できる人材を育成・輩出し、一人一人の豊かさや我が国の国際競争力の向上、新たな価値の創造等に資する

(担当：高等教育局専門教育課)

【事業スキーム】



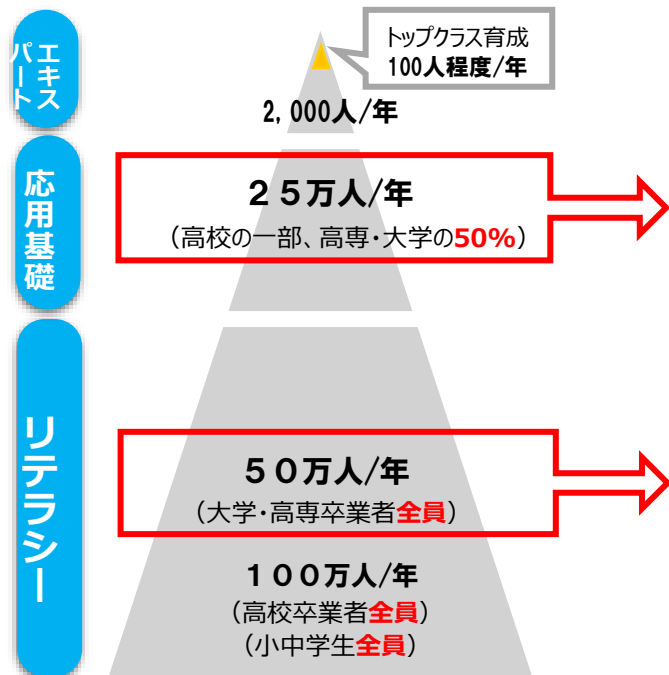
数理・データサイエンス・AI教育プログラム（MDASH）認定制度

AI戦略2019

（令和元年6月統合イノベーション戦略推進会議決定）

AIに関連する産業競争力強化や技術開発等についての総合戦略を策定。この中で2025年までの人材育成目標を設定

育成目標【2025年】



https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00001.htm

制度概要

大学・高等専門学校の数理解・データサイエンス・AI教育に関する正規課程教育のうち、一定の要件を満たした**優れた教育プログラムを政府が認定**し、取り組みを後押し！



【応用基礎レベル】

文理を問わず、自らの専門分野で、数理・データサイエンス・AIを活用して課題を解決するための**実践的な能力**を育成

2022年度より、応用基礎レベルの認定開始

→ **366件 (249校)** の教育プログラムを認定 (2025年8月時点)

※ 1学年あたりの受講可能な学生数：約25万人

【リテラシーレベル】

学生の数理・データサイエンス・AIへの関心を高め、適切に理解し活用する**基礎的な能力**を育成

2021年度より、リテラシーレベルの認定開始

→ **592件 (590校)** の教育プログラムを認定 (2025年8月時点)

※ 1学年あたりの受講可能な学生数：約55万人

4. 児童生徒の学力状況

○ 15歳段階での科学的リテラシーは世界トップレベルを維持。

OECD加盟国
(37か国)

順位	数学的リテラシー	平均得点	読解力	平均得点	科学的リテラシー	平均得点
1	日本	536	アイルランド*	516	日本	547
2	韓国	527	日本	516	韓国	528
3	エストニア	510	韓国	515	エストニア	526
4	スイス	508	エストニア	511	カナダ*	515
5	カナダ*	497	カナダ*	507	フィンランド	511
6	オランダ*	493	アメリカ*	504	オーストラリア*	507
7	アイルランド*	492	ニュージーランド*	501	ニュージーランド*	504
8	ベルギー	489	オーストラリア*	498	アイルランド*	504
9	デンマーク*	489	イギリス*	494	スイス	503
10	イギリス*	489	フィンランド	490	スロベニア	500
	OECD平均	472	OECD平均	476	OECD平均	485

全参加国・地域
(81か国・地域)

順位	数学的リテラシー	平均得点	読解力	平均得点	科学的リテラシー	平均得点
1	シンガポール	575	シンガポール	543	シンガポール	561
2	マカオ	552	アイルランド*	516	日本	547
3	台湾	547	日本	516	マカオ	543
4	香港*	540	韓国	515	台湾	537
5	日本	536	台湾	515	韓国	528
6	韓国	527	エストニア	511	エストニア	526
7	エストニア	510	マカオ	510	香港*	520
8	スイス	508	カナダ*	507	カナダ*	515
9	カナダ*	497	アメリカ*	504	フィンランド	511
10	オランダ*	493	ニュージーランド*	501	オーストラリア*	507

TIMSS2023（日本の平均得点）

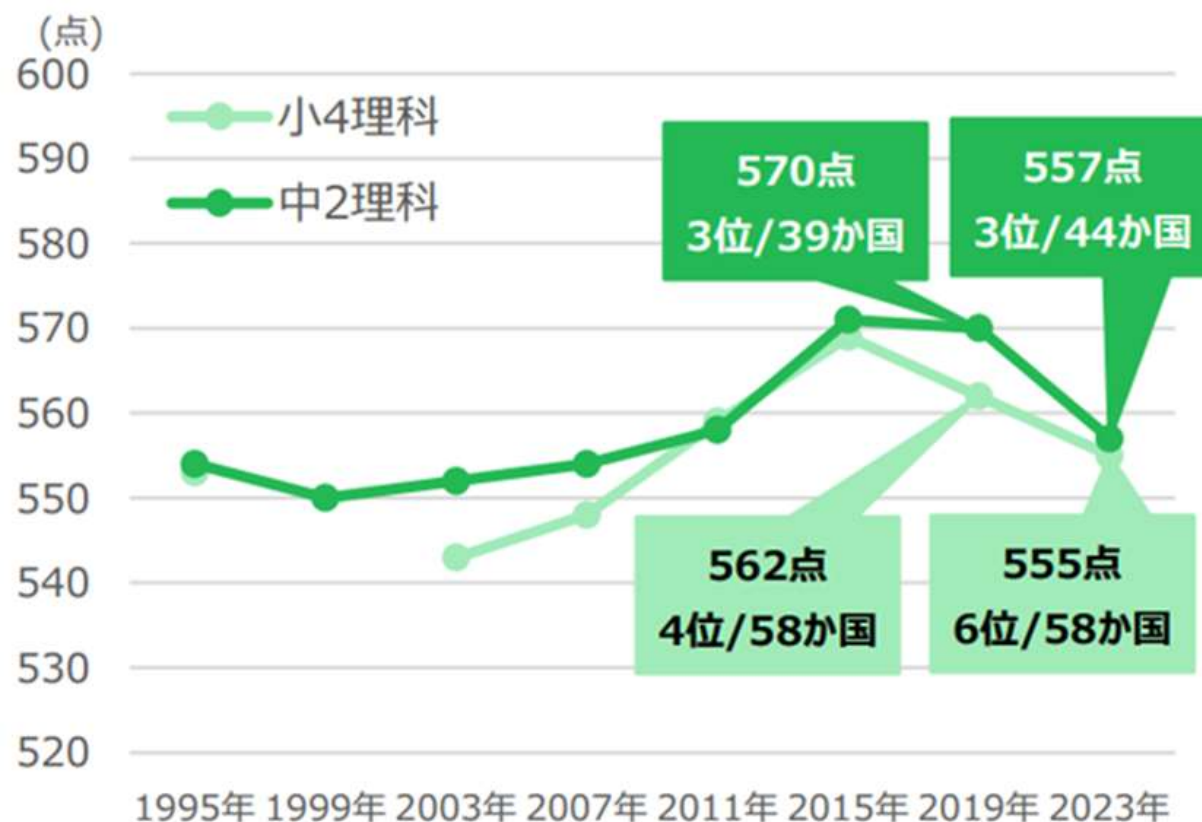
○ 小4・中2段階でも、年度による変動はあるが、引き続き高い水準を維持。

【2023平均得点】

小4理科：555点（**6**位 / 58か国）

中2理科：557点（**3**位 / 44か国）

理科



令和7年度全国学力・学習状況調査【中学・理科】のIRTスコア結果

※ 中学校理科はIRT（項目反応理論）に基づき算出したスコアにより結果を表示している。

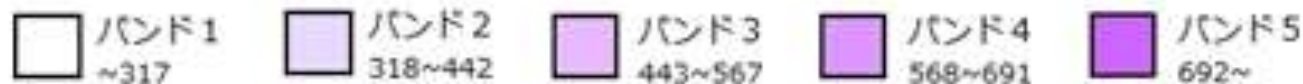
○ 各都道府県・指定都市のバンドの層分布は、全国的な傾向と大きな差はみられない。

○ ただし、一部の都道府県・指定都市においては、全国（公立）と比べて

・ バンド1（スコア317以下）の生徒の割合が2倍以上多い。

・ バンド1の生徒の割合が1/2以下となっている。

中・理科



全国(公立)

4.2

27.3

42.0

20.3

6.2

最大(公立)

9.2

35.0

36.6

14.8

4.4

最小(公立)

1.8

24.0

45.2

22.7

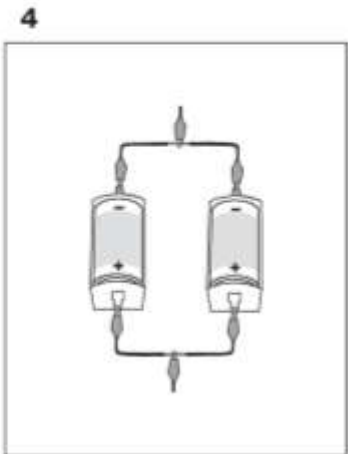
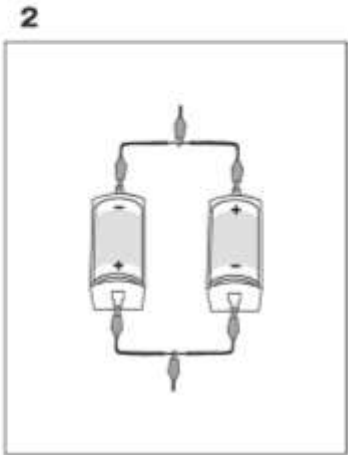
6.2

※ 3を基準とし、5を最も高いバンドとしている。

【出典】 令和7年度全国学力・学習状況調査の結果公表③のポイント（令和7年9月）

小学校 2 の (4)

(4) かん電池 2 個を直列につなぎ、電磁石の強さを最も強くできるのは、
どのようなつなぎ方ですか。下の 1 から 4 までのの中から 1 つ選んで、
その番号を書きましょう。



回路に流れる電流が大きくなる電池のつなぎ方を問う問題【知識】

	回答	反応率 (%)
正解	1	55.3
	2	25.4
	3	8.9
	4	9.4
	上記以外	0.1
	無回答	0.8

中学校 5 の (3)



ドライアイス（二酸化炭素）の中で、マグネシウムは燃焼するでしょうか。動画を見て、図を参考にしてその結果を考察しましょう。



動画



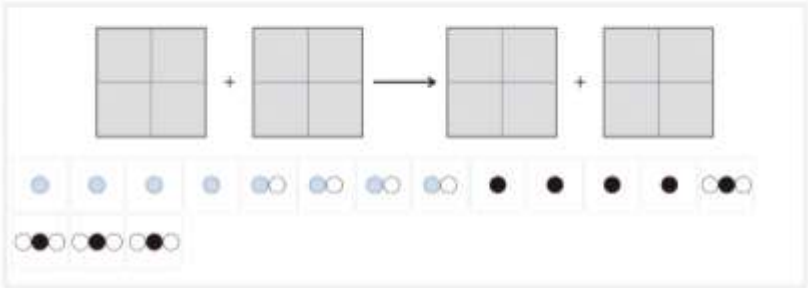
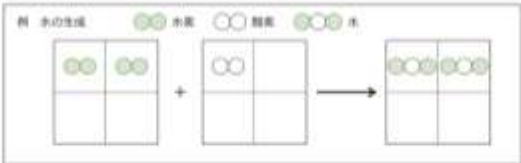
図



二酸化炭素の中では、火は消えると思いましたが、燃焼しました。何が起きているか、化学変化をモデルで表しました。

(2)

マグネシウム原子●、二酸化炭素○●、酸化マグネシウム●○、炭素●を画したとき、正確な化学変化はどのように表すことができますか。「例 水の生成」を参考にし、□にもモデルを移動して、化学変化をモデルで表しなさい。
なお、燃焼しないモデルもあります。



化学反応を原子や分子モデルを使って表現する問題【分析・解釈】

	回答	反応率 (%)
正解	物質を正しくモデルで表現し、最も簡単な整数比で回答	30.4
準正答	物質を正しくモデルで表現し、最も簡単な整数比ではない	5.4
	物質を正しくモデルで表現し、反応の前後で原子の種類や数が異なる	8.4
	1つの枠に複数の物質のモデルを当てはめている	0.1
	それぞれの枠に物質のモデル1つで表している	3.2
	左辺が生成物、右辺が反応物として回答	3.6
	上記以外	44.3
	無回答	4.6

令和7年度全国学力・学習状況調査 理科に関する児童生徒質問調査結果（男女差）

- 平均正答率・スコアを比較すると、小・中学校とも大きな男女差は見られない（わずかに女子が男子を上回った）。一方、「好き」「授業の内容がよく分かる」「得意」と回答する割合は、女子が男子を下回った。

平均正答率・スコア（男女別）

	小・理科	中・理科
男子 (a)	55.8%	503
女子 (b)	58.8%	508
女子 (b) - 男子 (a)	3.0	5

*差を算出した後に、小数第2位を四捨五入

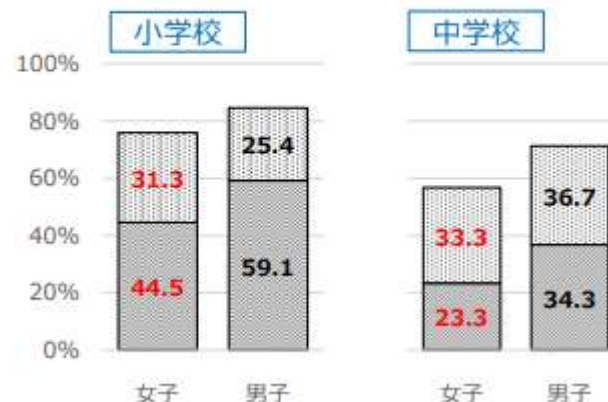
児童〔62〕
生徒〔62〕

理科の授業の内容はよく分かる。



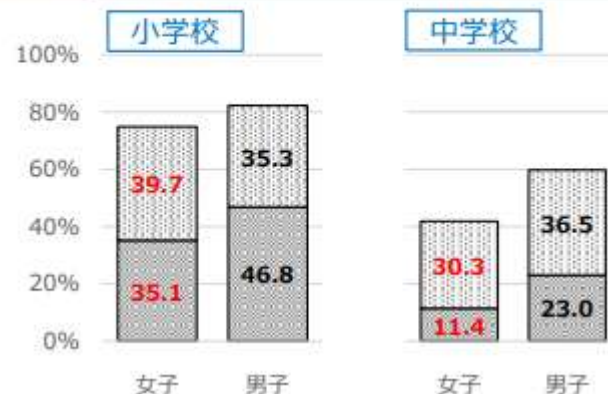
児童〔61〕
生徒〔61〕

理科の勉強は好きだ。



児童〔60〕
生徒〔60〕

理科の勉強は得意だ。（新規）



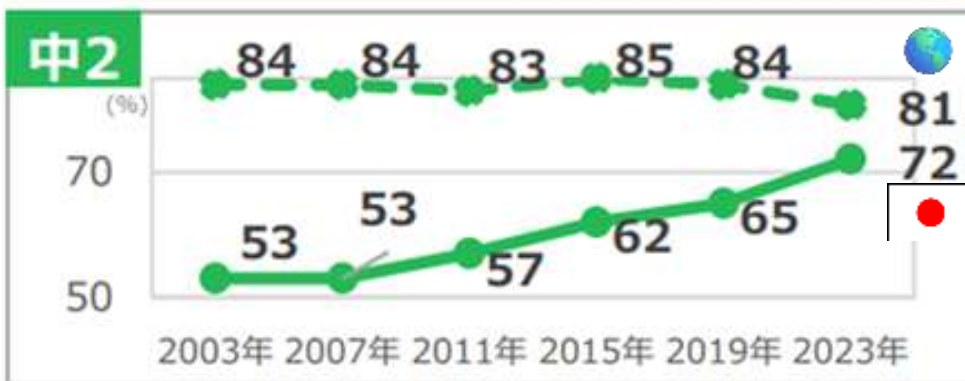
5. 児童生徒の学習状況等

TIMSS2023（児童生徒の回答）

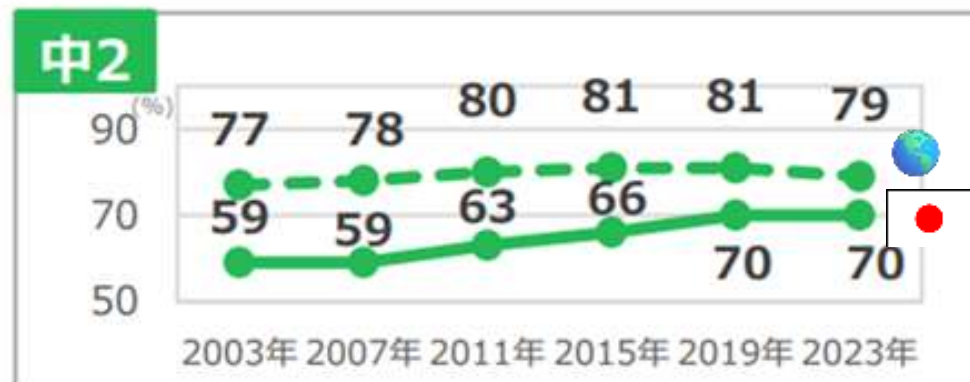
- 理科の勉強が「日常生活に役立つ」「楽しい」と回答する児童生徒の割合は、増加傾向にあるものの、特に中学生では依然国際平均を下回る状況。
- 「楽しい」は小学校では国際平均を上回るが、中学校になると下回る状況。

—●— 日本 -●- 国際平均

理科を勉強すると、日常生活に役立つ



理科の勉強は楽しい

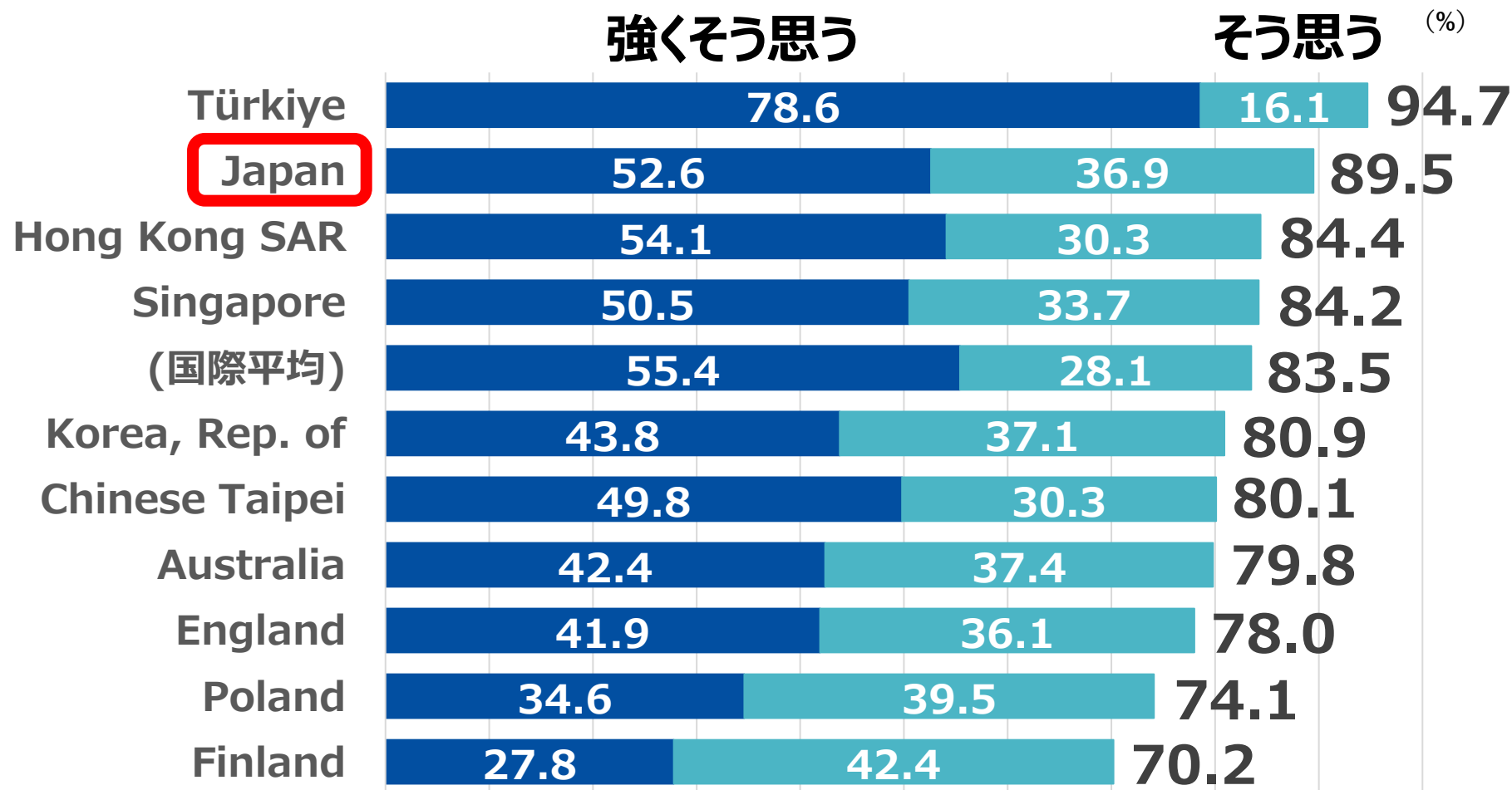


※ 数値は「強くそう思う」「そう思う」と回答した児童生徒の割合

小・理科トップ10比較

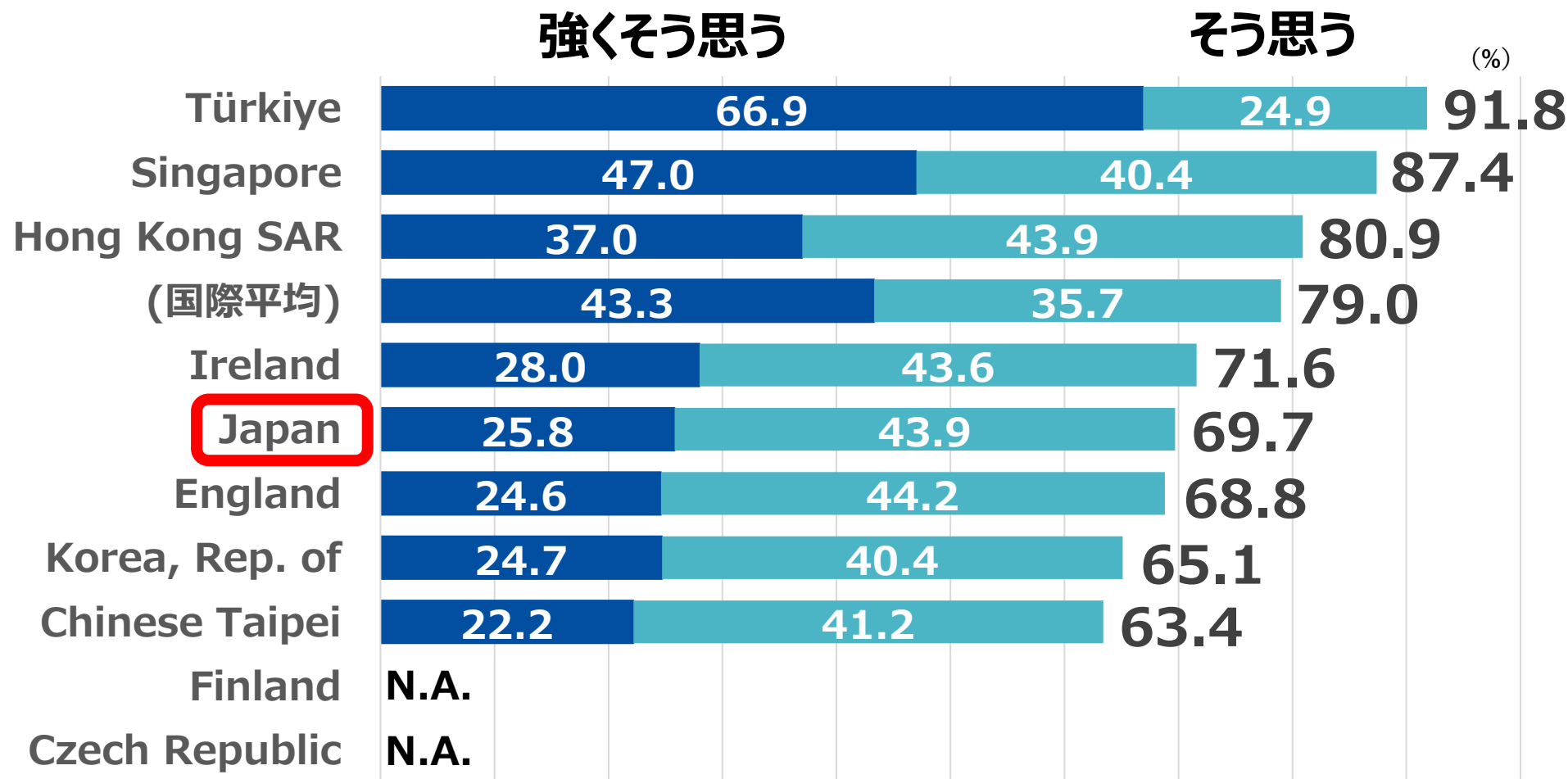
「理科の勉強は楽しい」トップクラス

(トップと5ポイント差、「強くそう思う」に限ると26ポイント差)



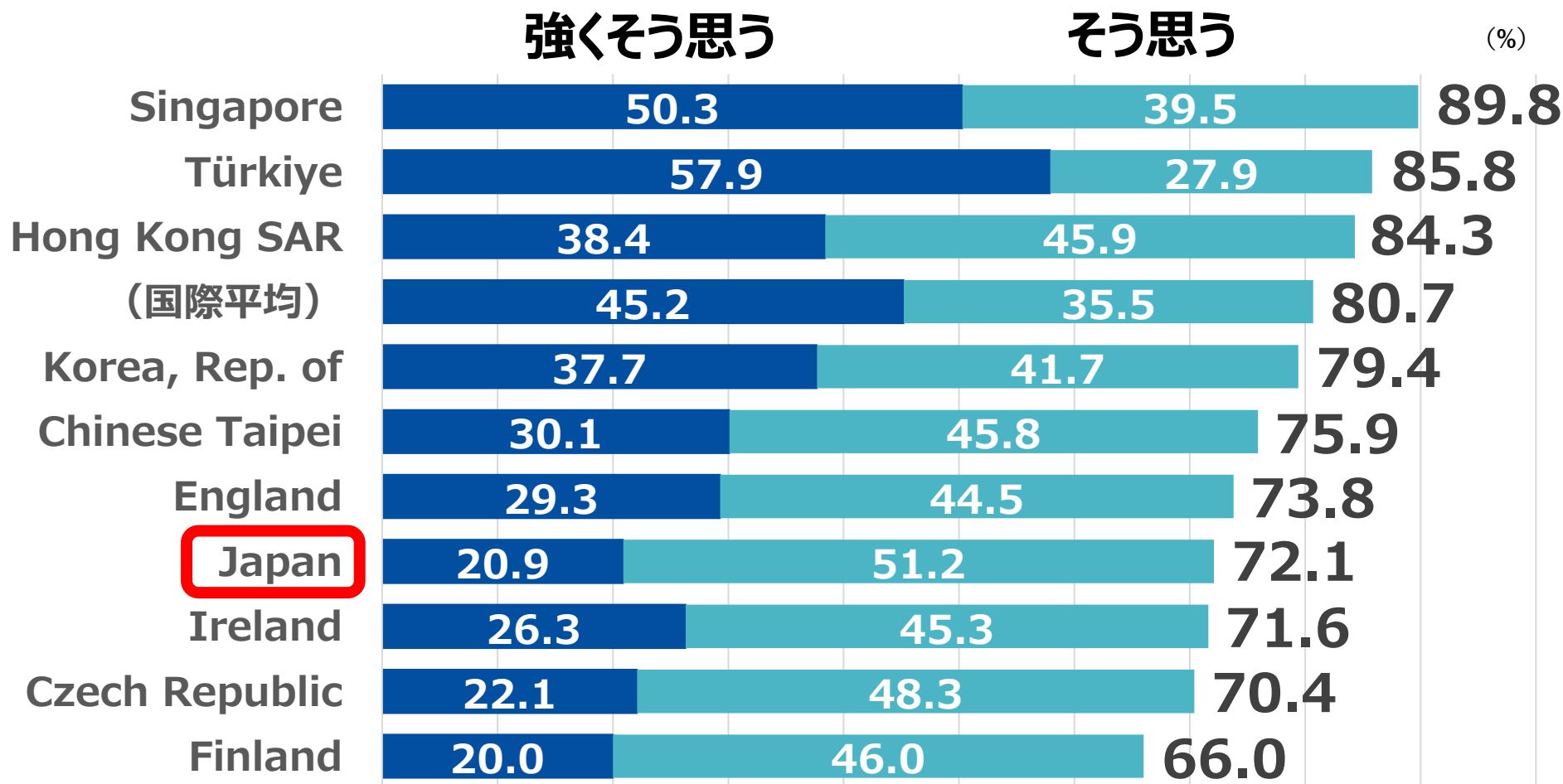
「理科の勉強は楽しい」比較的下位

(トップと22ポイント差、「強くそう思う」に限ると41ポイント差)



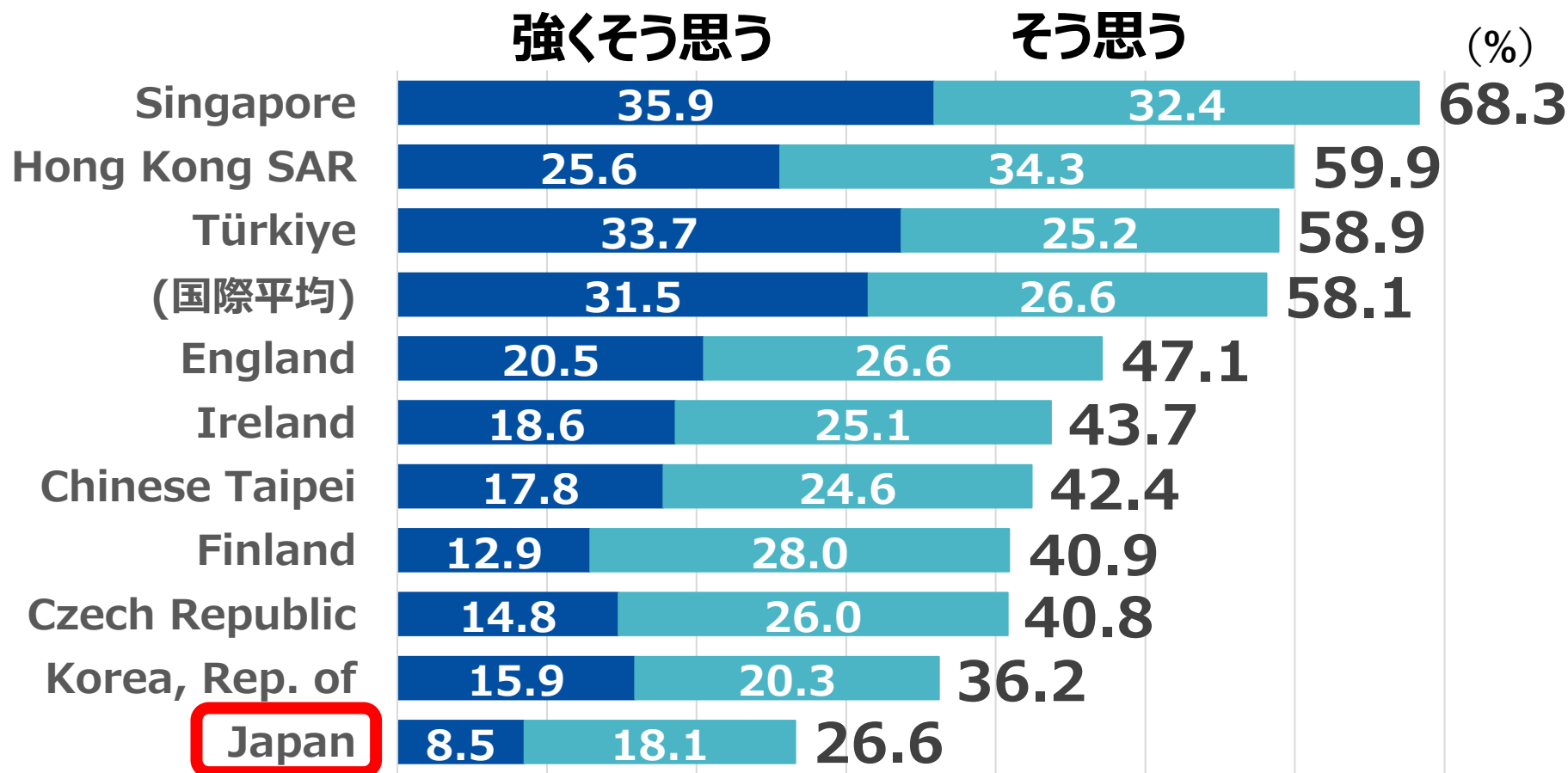
「理科を勉強すると、日常生活に役に立つ」比較的下位

(トップと18ポイント差、「強くそう思う」に限ると29ポイント差)



「理科を使う職業につきたい」最下位

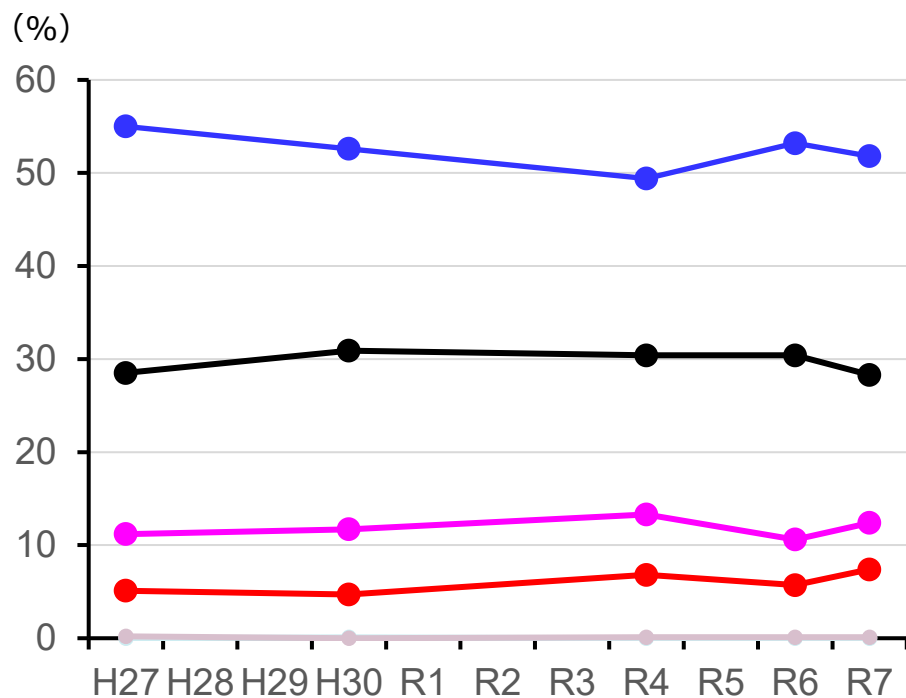
(トップと42ポイント差、「強くそう思う」に限っても27ポイント差)



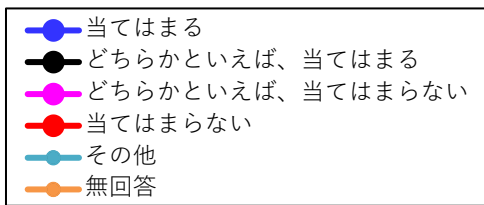
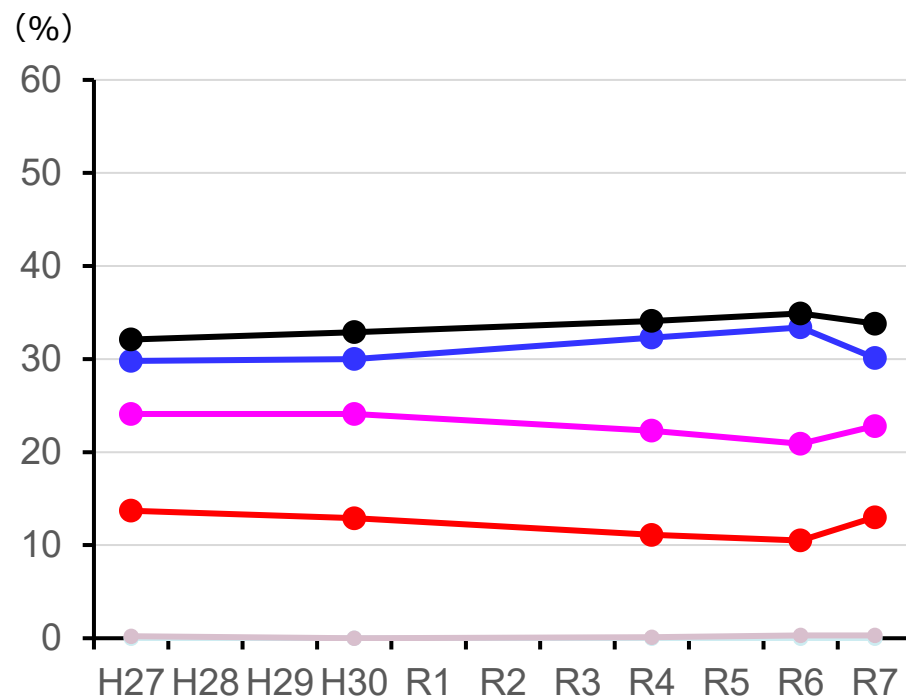
全国学力・学習状況調査における児童生徒質問調査結果（理科関係）①

理科の勉強は好きですか

【小学生 6 年】



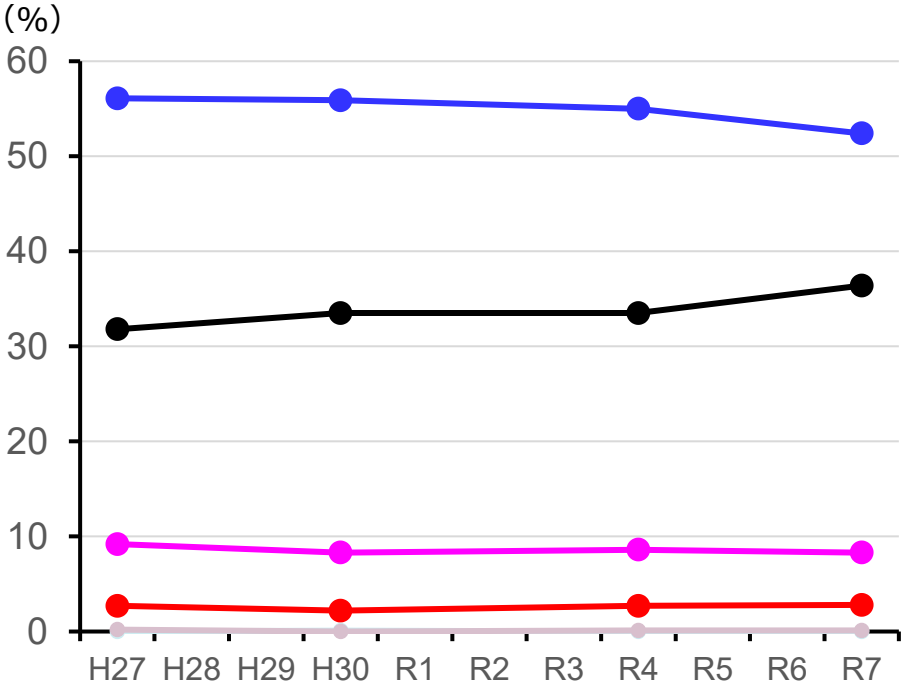
【中学生 3 年】



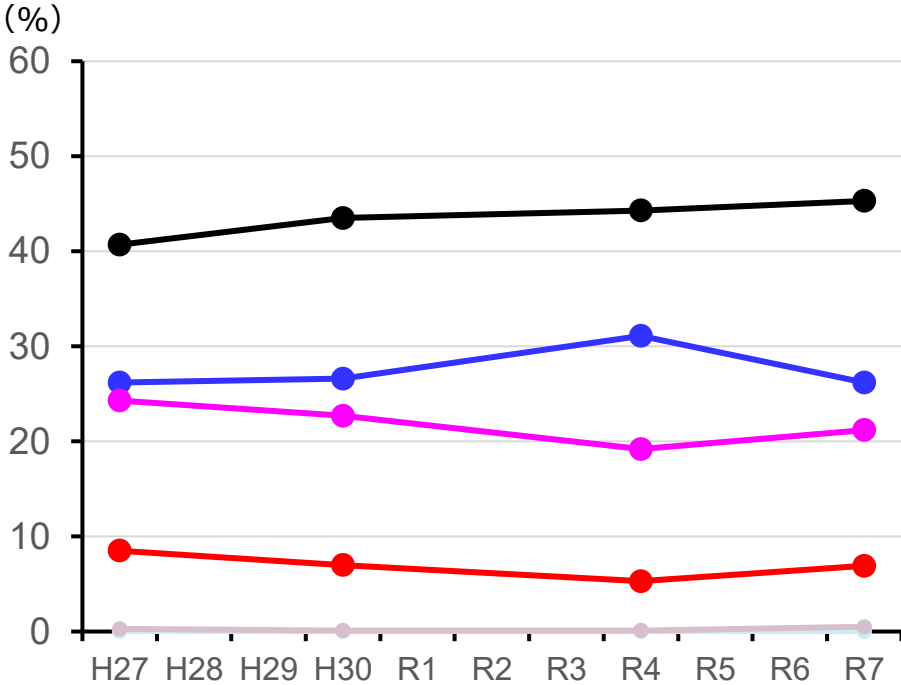
全国学力・学習状況調査における児童生徒質問調査結果（理科関係）②

理科の授業の内容はよく分かりますか

【小学生 6 年】



【中学生 3 年】

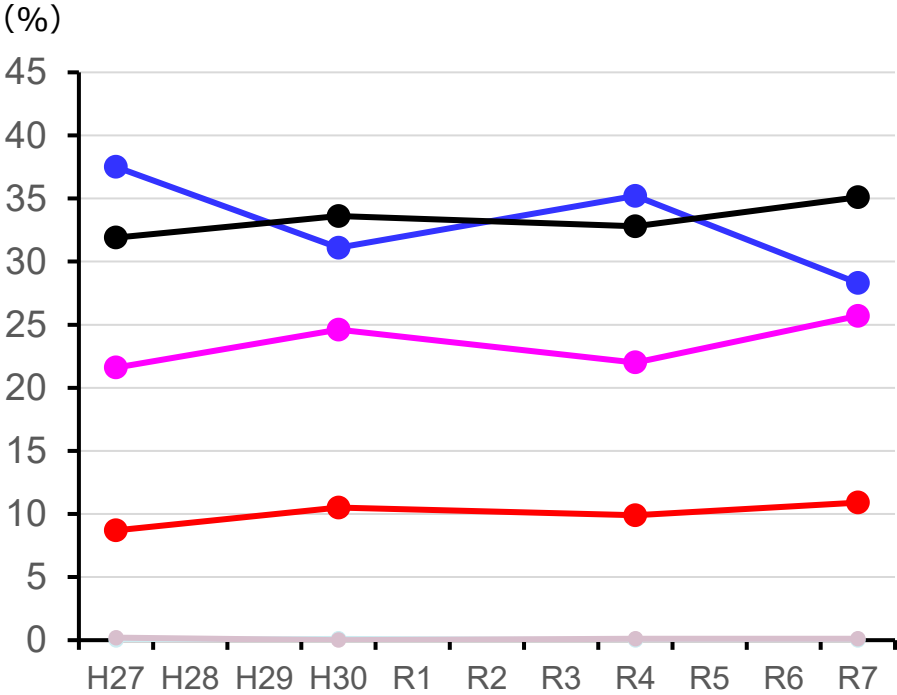


- 当てはまる
- どちらかといえば、当てはまる
- どちらかといえば、当てはまらない
- 当てはまらない
- その他
- 無回答

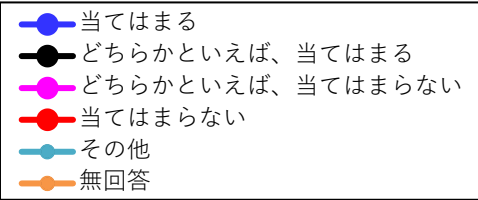
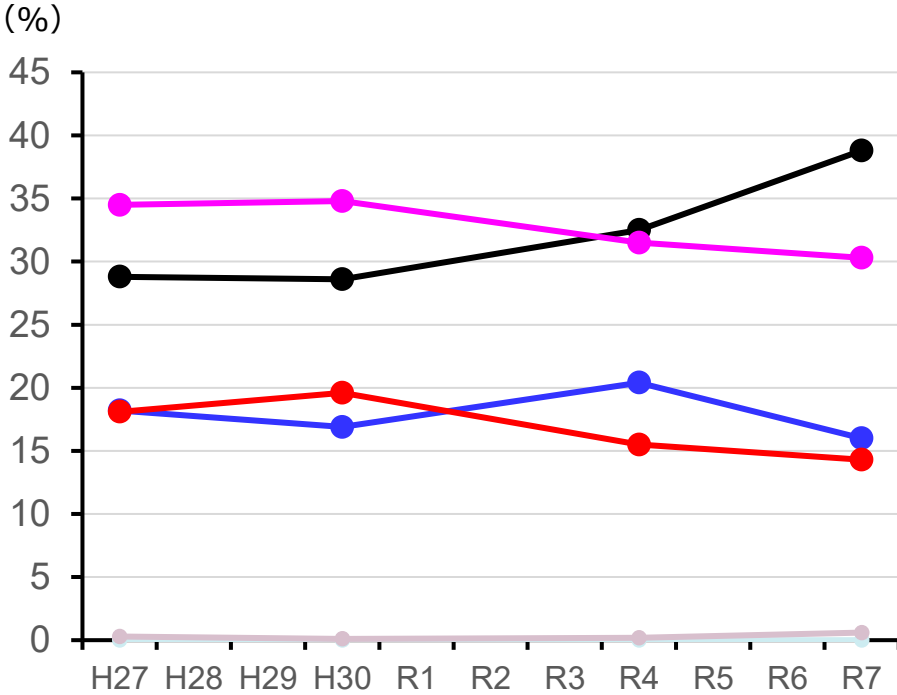
全国学力・学習状況調査における児童生徒質問調査結果（理科関係）③

理科の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考えますか（～R6） /活用できていますか（R7）

【小学生 6 年】



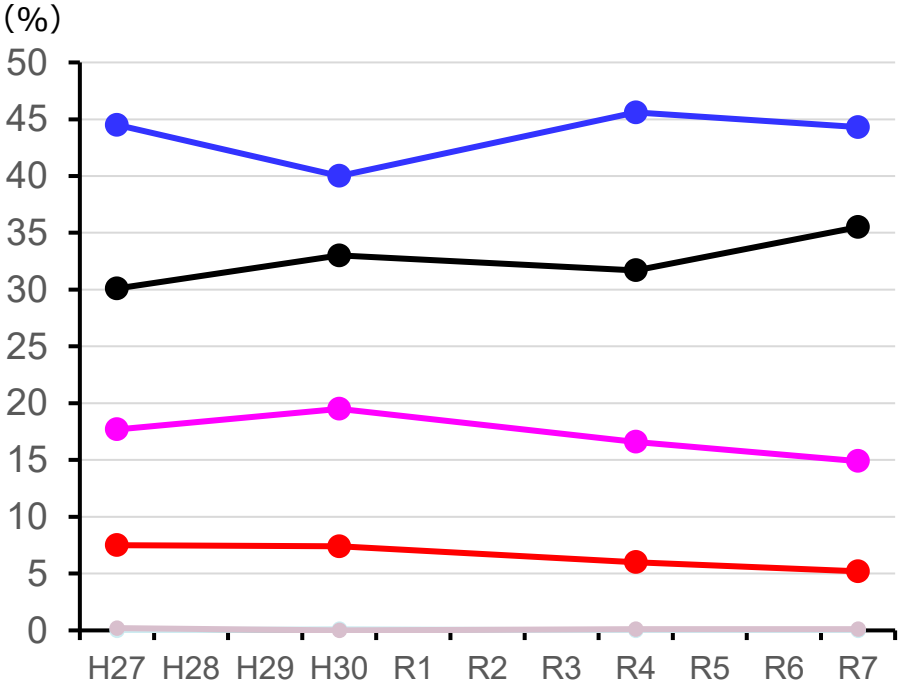
【中学生 3 年】



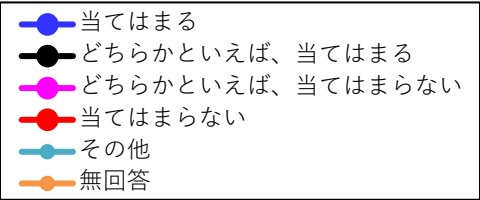
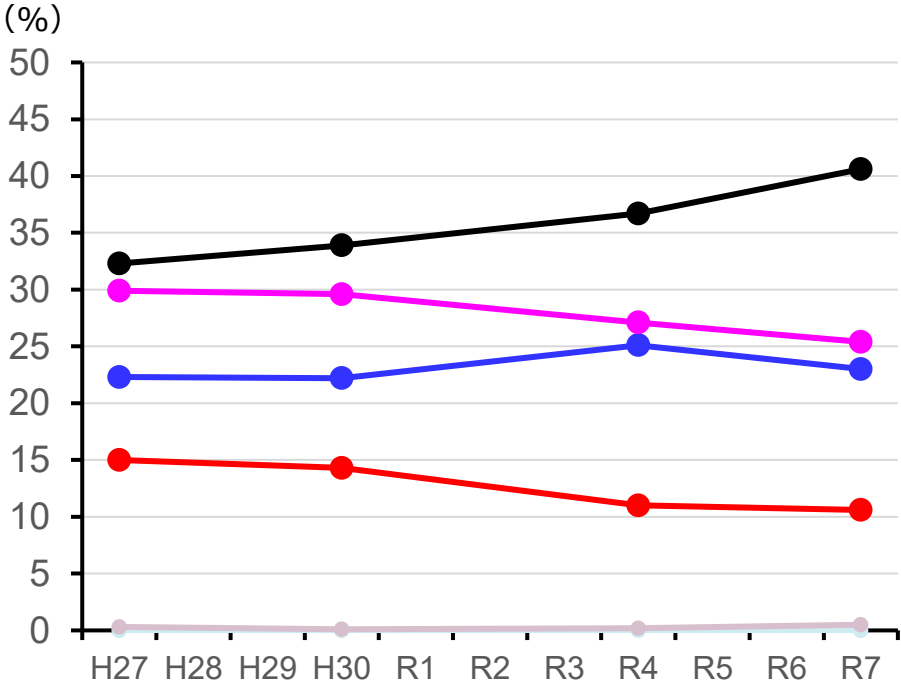
全国学力・学習状況調査における児童生徒質問調査結果（理科関係）④

理科の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか

【小学生 6 年】



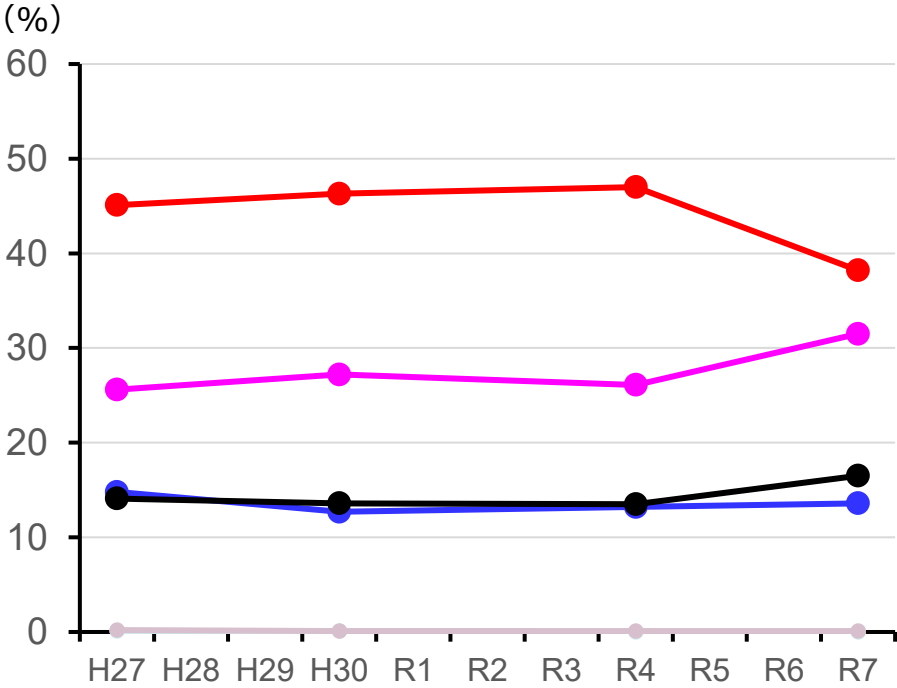
【中学生 3 年】



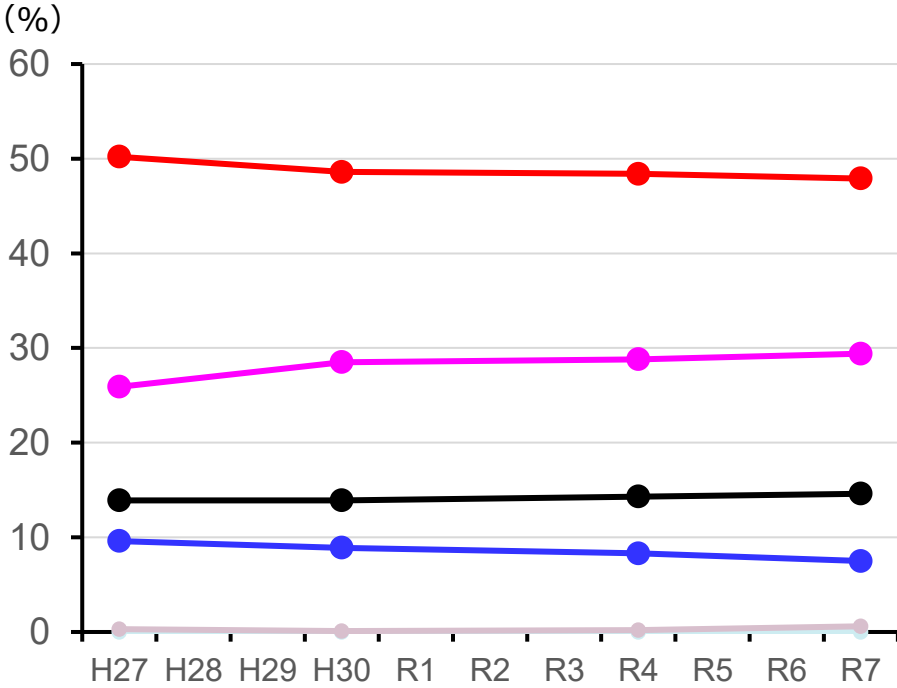
全国学力・学習状況調査における児童生徒質問調査結果（理科関係） ⑤

将来、理科や科学技術に関係する職業に就きたいと思いますか

【小学生 6 年】



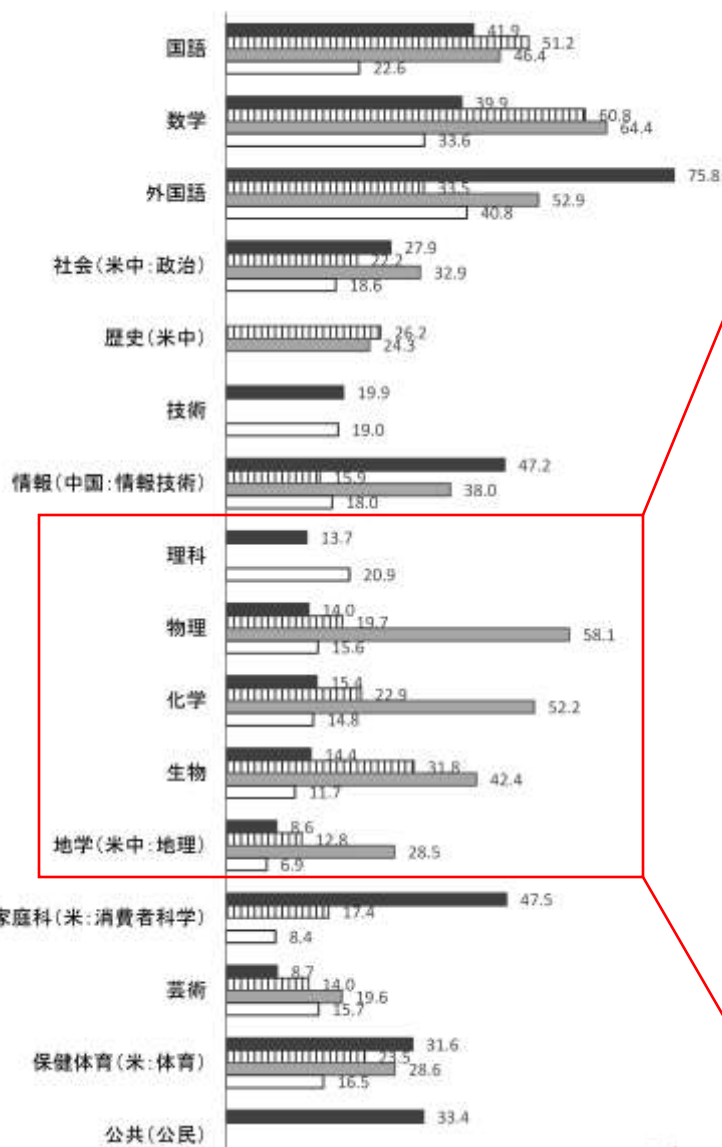
【中学生 3 年】



- 当てはまる
- どちらかといえば、当てはまる
- どちらかといえば、当てはまらない
- 当てはまらない
- その他
- 無回答

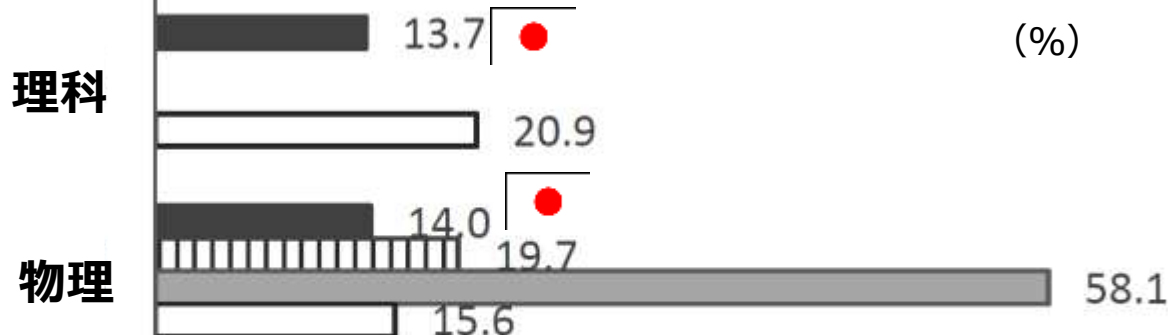
高校生が「将来役に立つと思う」科目についての国際比較（複数回答）

○ 日・米・中・韓の高校生を対象とした調査では、理科（物理・化学・生物・地学）について「将来役に立つと思う」と回答した割合は、我が国の高校生は米中に比べると低い状況。



理科

(%)



物理

化学

生物

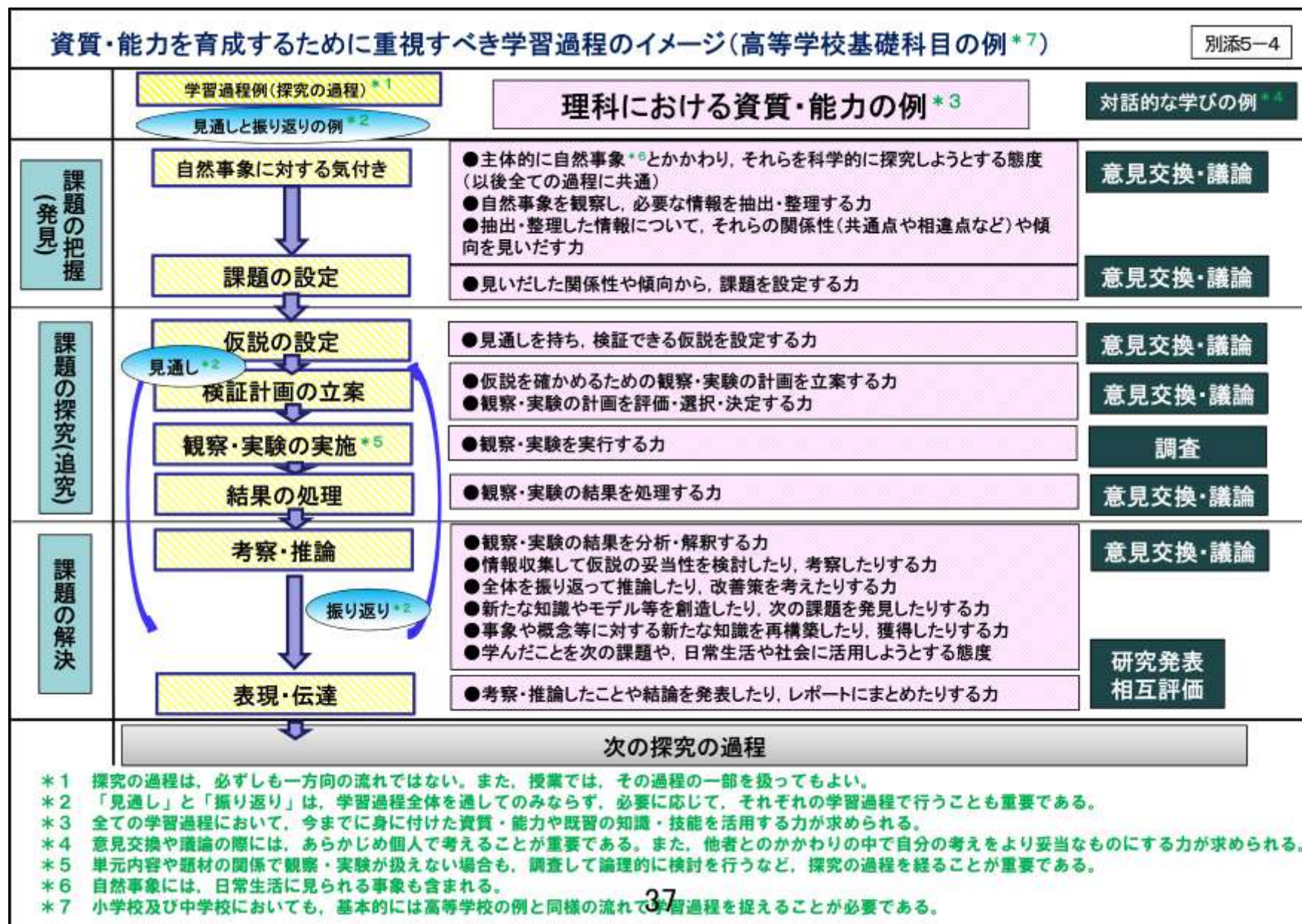
地学

(米中:地理)

■ 日本
▨ 米国
■ 中国
□ 韓国

6. 探究的な学び、文理横断・文理融合

理科における探究の過程



理科で重視する「探究の過程(中学校・高校)」と「問題解決の過程(小学校)」のイメージ

- 学校段階間における学習過程の用語の違いが教師を混乱させている現状があることから、小中高の接続を改善する観点からも、統一を検討してはどうか。



我が国におけるイノベーションを担う人材の育成に向けて、小中学校段階からのSTEAM教育、理数教育の充実を図ることが、政府の諸計画に位置付けられている。

◎（第4期）教育振興基本計画〔令和5年6月16日閣議決定〕

IV. 今後5年間の教育政策の目標と基本施策

目標5 イノベーションを担う人材育成

複雑かつ困難な社会課題の解決や持続的な社会の発展に向けて、新たな知を創り出し、多様な知を持ち寄って「総合知」として活用し、新たな価値を生み出す創造性を有して既存の様々な枠を越えて活躍できる、イノベーションを担う人材を育成する。

【基本施策】

※STEAM= (Science, Technology, Engineering, Liberal Arts, Mathematics)

○探究・STEAM教育の充実

- ・ 学習指導要領を踏まえ、**児童生徒が主体的に課題を自ら発見し、多様な人と協働しながら課題を解決する探究学習や STEAM 教育等の教科等横断的な学習の充実を図る。**
- ・ 「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、普通科改革や先進的なグローバル・理数系教育、産業界と一体となった実践的な教育等を始めとした高等学校改革を通じて、地域、高等教育機関、行政機関等との連携を推進する。
- ・ 生徒の探究力の育成に資する取組を充実・強化するため、先進的な理数教育を行う高等学校等を支援するとともに、その成果の普及を図る。
- ・ 探究・STEAM・アントレプレナーシップ教育を支える企業や大学、研究機関等と学校・子供をつなぐプラットフォームの構築や、日本科学未来館やサイエンスアゴラ等の対話・協働の場等を活用したSTEAM 機能強化や地域展開等を推進する。

学校教育におけるSTEAM教育等の教科等横断的な学習の推進

令和3年7月15日
教育課程部会(第125回)
資料1 抜粋

- AIなどの急速な技術の進展により社会が激しい変化が生じている今日、文系・理系といった枠にとらわれず、各教科等の学びを基盤としつつ、様々な情報を活用・統合しながら、課題の発見・解決や社会的な価値の創造に結び付けていく資質・能力の育成が求められている。

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) に加え、芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲でAを定義し、各教科等での学習を実社会での問題発見・解決に生かしていくための教科等横断的な学習を推進することが重要

文理の枠を超えたカリキュラム・マネジメントの充実

- ・ 文理の枠を超えた教科等横断的な視点で教育課程を編成・実施
- ・ 各学校の教育目標と総合的な探究の時間等の目標との関連を図る
- ・ 各教科の教師の専門性を生かした協働体制を構築
- ・ 学校外リソースを活用するための連携体制を整備
- ・ ICT活用のための環境を整備

各教科等における探究的な学習活動の充実

- ・ 各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、実社会の課題を取り扱う探究的な学習活動を充実



総合的な探究の時間、理数探究等を中心とした探究活動の充実

- ・ 複数の教科等の見方・考え方を総合的・統合的に働かせながら、実社会の課題を取り扱い探究する活動を充実

外部関係機関による支援

- ・ 民間企業、大学、研究機関、社会教育施設、地域の団体等の関係機関との連携を推進
- ・ 学校と外部専門人材、コンテンツ等とのマッチングを通じて、「社会に開かれた教育課程」の実現を促進

理学、工学、芸術、人文・社会科学等を横断した学際的なアプローチにより、実社会の問題を発見し解決策を考えることを通じた主体的・対話的で深い学びを実現

- ✓ 知的好奇心や探究心を引き出すとともに学習の意義の実感により学習意欲を向上
- ✓ 文理の枠を超えた複合的な課題を解決し新たな価値を創造するための資質・能力を育成

STEAMの各分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民、新たな価値を創造し社会の創り手として必要な資質・能力を育成

7. 教育環境

理科の観察・実験機器の整備状況①

○ 理科の観察・実験に必要な機器の充足率は100%を下回る状況。

観察・実験機器の整備充足率

	小学校	中学校	高等学校
最重点設備（※）	78.7%	65.1%	—
重点設備（※）	—	—	22.1%

（出典）公益社団法人日本理科教育振興協会「観察・実験」こそ理科教育の基本です！パンフレット
令和7年度全国小・中・高等学校観察実験機器充足調査結果（全国の小中高等学校を対象とした
任意回答調査）を元に文部科学省作成

※「理科教育設備整備費等補助金交付要綱」において、設備整備を計画的・効果的に進めていくため、優先的な整備に努めるものとされている設備。

（例）

【最重点設備】

小学校：気体採取器、電子てんびん、筋肉付腕の骨格模型、てこ実験器 等

中学校：力学的エネルギー実験器、双眼実体顕微鏡、顕微鏡、顕微鏡保管庫 等

【重点設備】

高等学校：精密電子てんびん、レーザー光源装置、オシロスコープ、顕微鏡保管庫 等

理科の観察・実験機器の整備状況②

○ 学校種や機器によっても整備状況は大きく異なる。

● 小学校



※必要数とは40人学級で算出した数
41台→1人1台
21台→2人で1台
11台→4人で1台

● 中学校



● 高等学校



(出典) 公益社団法人日本理科教育振興協会「観察・実験」こそ理科教育の基本です！パンフレット
令和7年度全国小・中・高等学校観察実験機器充足調査結果(全国の小中高等学校を対象とした任意回答調査)を元に文部科学省作成

GIGAスクール構想のもとでの理科の指導において ICTを活用する際のポイント

(1) ICTを活用する際に求められる観点

- ・理科の学習においては、自然の事物・現象に直接触れ、観察、実験を行い、課題の把握、情報の収集、処理、一般化などを通して科学的に探究する力や態度を育て、理科で育成を目指す資質・能力を養うことが大切である。
- ・観察、実験などの指導に当たっては、直接体験が基本であるが、指導内容に応じて、適宜コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切に活用することによって、児童生徒の学習の場を広げたり、学習の質を高めたりすることができる。

「観察、実験の代替」としてではなく、理科の学習の一層の充実を図るための有用な道具としてICTを位置付け、活用する場面を適切に選択し、教師の丁寧な指導の下で効果的に活用することが重要。

(2) 理科の特質に応じたICT活用

例えば・・・

・観察、実験のデータ処理やグラフ作成	→ 規則性や類似性を見いだす
・カメラとICT端末の組合せ	→ 観察、実験の結果の分析や総合的な考察を裏付ける
・センサを用いた計測	→ 通常では計測しにくい量や変化を数値化・視覚化して捉える
・シミュレーション	→ 観測しにくい現象を分析したり、検証したりする
・情報の検索	→ 探究の過程や問題解決の過程で必要となる情報を取得する
・クラウド上で共有	→ 各班の実験結果を比較したり、児童生徒がそれぞれが行った考察を交流したりする

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(Ver. 2.0)【概要】

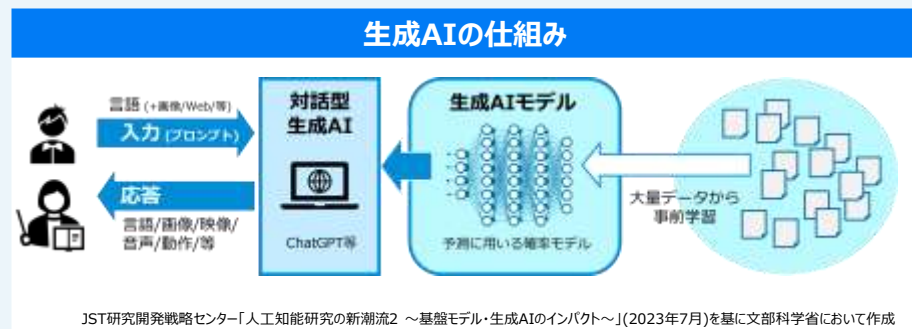


教職員や教育委員会等の学校教育関係者を主たる読み手として、学校現場における生成AIの適切な利活用を実現するための参考資料となるよう、生成AIの概要や基本的な考え方、場面や主体に応じて押さえておくべきポイントをまとめたもの。



1. 生成AIについて

- 生成AIは急速に普及し、文章だけでなく動画像や音声等、異なる種類の情報をまとめて扱えるようになり、人間の反応と遜色ないスピードで応答ができるようになっている。
- 学校現場においても、汎用的なサービスが利用可能だけでなく、標準仕様のブラウザや学習支援ソフトウェア等にも組み込まれ、利活用の幅が広がりつつある。
- 誤った出力（ハルシネーション）を完全に防ぐことは難しいとされているほか、学習過程・出力過程の信頼性・透明性への懸念、大量のデータに潜む偏見や差別等のバイアスをそのまま再生成することなど、様々なリスクも指摘されている。一方で、これらのリスクを軽減する技術等も進展している。



2. 基本的な考え方

①学校現場における人間中心の利活用

人間中心の原則



- 生成AIを人間の能力を補助、拡張し、可能性を広げてくれる有用な道具になり得るものと捉えるべきである。その上で、出力はあくまでも「参考の一つである」ことを認識するとともに、リスクや懸念を踏まえつつ、最後は人間が判断し、責任を持つことが重要である。

児童生徒の学びと生成AI



- 学習指導要領に示す資質・能力の育成に寄与するか、教育活動の目的を達成する観点から効果的であるかを吟味した上で利活用するべきであり、生成AIを利活用することが目的であってはならない。

教師の役割と生成AI



- 指導計画や学習環境の設定、丁寧な見取りと支援といった、学びの専門職としての教師の役割は、より重要なものになる。
- 生成AIの仕組みや特徴を理解するなど、教師には一定のAIリテラシーを身に付けることが求められる。

②生成AIの存在を踏まえた情報活用能力の育成強化

学習の基盤となる 資質・能力としての 情報活用能力



情報活用能力の 育成強化



- 学習指導要領では、「情報活用能力」を学習の基盤となる資質・能力として位置付け、情報を主体的に捉え、活用すること、情報技術を学習や日常生活に活用できるようにすることの重要性を強調している。
- 各学校においては、教科等横断的な視点からの教育課程の編成を通じて、各教科等の学習の過程における指導の中で情報活用能力を育成することが期待される。
- 生成AIの仕組みの理解、学びに生かしていく視点、近い将来生成AIを使いこなすための力を、各教科等の中において意識的に育てていく姿勢は重要である。
- 生成AIが社会生活に組み込まれていくことを念頭に、発達の段階等を踏まえつつ、情報モラルを含む情報活用能力の育成を充実させていくことが必要である。

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(Ver. 2.0)【概要】



3. 学校現場において押さえておくべきポイント

学校現場で利活用する場面		具体的な利活用例	利活用の際のポイント
教職員の 校務 	● 校務の効率化や質の向上等、働き方改革につなげていくことが期待される ● 新たな技術に慣れ親しみ、利便性や懸念点を知っておくことは、児童生徒の学びをより高度化する観点からも重要 ● 内容の適切性を判断できる範囲内で積極的に利活用することは有用	● 児童生徒の指導にかかわる業務への支援（授業準備、部活動、生徒指導 等） ex. 授業で取り扱う教材や確認テスト問題のたたき台を作成する ● 学校の運営にかかわる業務への支援（教務管理、学校からの情報発信、校内研修 等） ex. 各種お便り・通知文・案内文のたたき台を作成する ● 外部対応への支援 ex. 保護者会・授業参観・保護者面談の日程調整に活用する	● AIサービスの最新の利用規約を確認・遵守する ● 原則、重要性の高い成績情報等を入力しない ● 個人情報保護法等を遵守すること、著作権侵害につながるような使い方をしないこと ● バイアス等の生成AIの特徴を理解した上で、出力された内容を採用するかどうかは必ず教職員が判断する ● 管理職は適切な利活用がなされているかを確認する
	児童生徒の 学習活動 	● 発達の段階や情報活用能力の育成状況に留意しつつ、リスクや懸念に対策を講じた上で利活用を検討すべき ● その際、学習指導要領に定める資質・能力の育成に寄与するか、教育活動の目的を達成する観点から効果的であるかを吟味することが必要 ● 「生成AI自体を学ぶ場面」、「使い方を学ぶ場面」、「各教科等の学びにおいて積極的に用いる場面」を組み合わせたり往還したりしながら、生成AIの仕組みへの理解や学びに生かす力を高める	● 情報モラル教育の一環として、生成AIが生成する誤りを含む出力を教材に、その性質や限界に気付く ● グループの考えをまとめる、アイデアを出す活動の途中段階で、一定の議論やまとめをした上で、足りない視点を見つけ議論を深める目的で活用する ● 英会話の相手として活用したり、より自然な英語表現への改善や一人一人の興味関心に応じた単語リストや例文リストの作成に活用したりする ● プログラミングの授業において、児童生徒のアイデアを実現するためのプログラムの制作に活用する 等
教育委員会等が押さえておくべきポイント		適切な利活用のために考慮すべきポイント	
● 教育委員会が主導して制度設計や利活用の方向性を示すことが重要 ● 各学校の実態を十分に踏まえた柔軟な対応を講じることが必要であり、一律に禁止・義務付けるなどの硬直的な運用は望ましくない ● 先行事例や教材・ノウハウの周知・共有、効果的な活用を促進する研修の実施により、生成AIの適切な利活用を推進する環境を整備することが必要		● 各学校が適切に生成AIの利活用を行えるよう各学校の実態を十分に踏まえた柔軟な対応を講じることが必要 ● 教育現場の実態に即した教育情報セキュリティポリシーを教育委員会が策定、必要に応じて見直すことが重要 ● 個人情報の取扱いに関して必要かつ適切な措置が取られているか確認すること。著作権の侵害リスクを低減するため、適切な予防措置を講じているモデルやサービスを選択することも考えられる ● バイアス等のリスクや懸念を踏まえた教職員による最終的な判断が不可欠であることなど、適切な情報提供や研修等のサポートを行うことができるよう、体制の整備や知見の収集に努めることが重要 ● 生成AIサービスを導入する際は、保護者の経済的な負担等に十分に配慮しつつ、適切な利活用を実現するための研修を実施するなど、丁寧な情報提供を行うことが必要	

75

参考資料編

利活用する際のチェック項目

教職員の校務

- 教育委員会の方針（情報セキュリティに関するルール・指示等も含む）に基づき利用しているか
- 業務端末又は教育情報セキュリティ管理者の許可を得た端末を利用しているか
- 生成AIサービスの提供者が定める最新の利用規約を確認・遵守しているか
- ハルシネーションやバイアス等の生成AIの特徴を理解した上で、出力結果の適切性を判断できる範囲内で利用し、出力された内容を採用するかどうかを自身で判断しているか
- プロンプトに重要性の高い成績情報等の情報を入力していないか
※重要性の高い情報を扱う前提のセキュリティ対策が講じられている場合は除く（ただし、重要性の高い情報のうち個人情報に該当する情報については、以下「プロンプトに個人情報を入力していないか」についても留意する必要がある。）
- プロンプトに個人情報を入力していないか
※教職員がプロンプトに入力した個人情報を、生成AIの提供者において応答結果の出力以外の目的で取り扱わないことを確認している場合は除く
- 著作権の侵害につながるような使い方をしていないか

児童生徒の学習活動

- 教育活動の目的を達成する観点で効果的であることを確認しているか
- 児童生徒の発達の段階や情報活用能力の育成状況に十分留意しているか
- 生成AIの性質やメリット・デメリット、情報の真偽を確かめる、自己の判断や考えが重要であることを十分に認識できるような使い方等に関する学習を実施しているか
- プロンプトに氏名や写真等の個人情報を入力しないよう十分な指導を行っているか
- 著作権の侵害につながるような使い方をしないよう十分に指導しているか
- 生成AIサービスの提供者が定める最新の利用規約を確認・遵守しているか（年齢制限や保護者の同意の必要性、生成物のライセンスの所在など）
- 生成AIによる生成物をそのまま自己の成果物として使用することは自分のためにならないこと、使用方法によっては不適切又は不正な行為になることを十分に指導しているか。
- 学習課題に生成AIの回答を引用している場合、出典・引用を記載することを理解させているか
- 保護者の経済的負担に十分に配慮して生成AIツールを選択しているか
- 児童生徒が学校外で生成AIを利活用する可能性も踏まえ、生成AIの不適切な利活用が行われないよう、保護者に対し周知し、理解を得ているか

生成AIパイロット校における先行取組事例



「教職員による校務での利活用例」や「学習場面において利活用が考えられる例」に即した生成AIパイロット校の先行取組事例を掲載している。



学校現場で活用可能な研修教材等



文部科学省等が実施してきた研修(アーカイブ公開含む)や利用可能なコンテンツ等の例を掲載している。



1. 平成30年学習指導要領の主な改訂のポイント

- 理科で育成を目指す資質・能力を育成する観点から、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象について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

2. 学習指導要領実施状況調査から明らかとなった成果と課題

- 物理基礎で学んだ事柄を日常生活と関連付けて理解することや、科学的に探究する上で必要な基本的な知識の習得については、相当数の生徒ができている。
- 知識・技能を活用して、思考・判断・表現することや、実験で得られたデータを分析・解釈することに課題があると考えられる。

3. 2の成果と課題を踏まえた改善の方向性

- 指導上の改善点
 - ・学習内容の特質に応じて、観察、実験による検証、データの分析・解釈、法則性の導出などを取り上げ、探究の過程を踏まえた学習活動のより一層の充実を図る。
 - ・生徒の考えを引き出し、互いに議論させた上で、物理学の基本となる原理や法則とのつながりを意識させ、学びを振り返る機会を取り入れた学習活動を設定する。その際、生徒がもつ経験的・直感的な概念を表出させ、科学的な概念との整合性を検討する機会の充実を図る。

4. 調査問題例（ペーパーテスト 高等学校/物理基礎）

「運動の法則について理解すること」の問題例（別紙1参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 台車の運動について、運動の法則に関する基本的な知識を問う問題を出題。
【通過率78.7%】

「エネルギー資源の利用について理解すること」の問題例

（別紙2参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、日常生活や社会との関連を重視した。
- 水力発電、火力発電、原子力発電、太陽光発電についての知識を問う問題を出題。
【通過率78.8%】

「力学的エネルギーについて、仕事と関連付けて説明すること」の問題例（別紙3参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 仕事に関する知識を活用して、仕事と力学的エネルギーの関係について問う問題を出題。
【通過率29.8%】

「実験結果から、金属線の断面積と抵抗値の関係を見いだすこと」の問題例（別紙4参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 実験結果から、金属線の断面積と抵抗値が反比例の関係にあることを見いだすための分析方法を問う問題を出題。
【通過率38.4%】

「運動の法則について理解すること」の問題例

物理基礎 運動の法則について理解しているかを問う問題

○ 台車の運動について、運動の法則に関する基本的な知識を問う問題

この問題から、科学的に探究するために必要な知識（知識及び技能）の育成の状況についてみる。

2 図1のように、水平な机の上で質量 m の力学台車を2つ用意し、それらを軽い糸でつないで、大きさ F の力で一方の台車を水平に引いたところ、2つの台車は同じ加速度で運動しました。あとの(1)と(2)の問題に答えなさい。ただし、台車と机の間の摩擦は無視できるものとします。

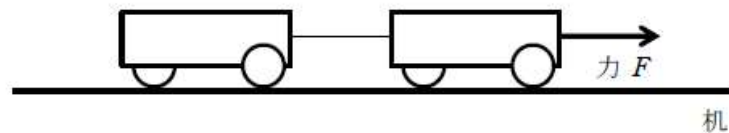


図 1

(1) 図2のように、2つの台車を質量 $2m$ の1つの物体とみなして考えます。このときの加速度の大きさとして適切なものを、あとの1から4の中から1つ選びなさい。(4)

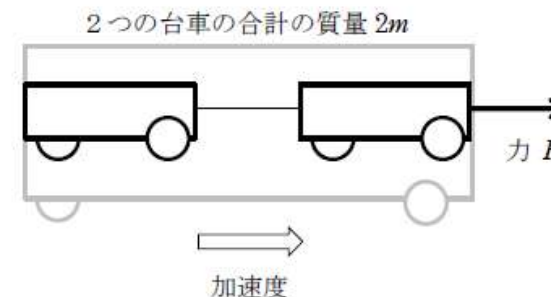


図 2

- 1 $\frac{F}{4m}$ 2 $\frac{F}{2m}$ 3 $\frac{F}{m}$ 4 $\frac{2F}{m}$

【正答】

(1)

2

【通過率 78.7%】

「エネルギー資源の利用について理解すること」の問題例

物理基礎 エネルギー資源の利用について理解しているかを問う問題
○ 水力発電、火力発電、原子力発電、太陽光発電についての知識を問う問題
この問題から、日常生活や社会との関連について理解の状況を見る。

7 発電や放射線について、次の(1)と(2)の問題に答えなさい。

(1) 表の(ア)から(エ)には、水力発電、火力発電、原子力発電、太陽光発電のいずれかが入ります。表の(ウ)に入る発電方法として最も適切なものを、次の1から4の中から1つ選びなさい。(21)

1 水力発電 2 火力発電 3 原子力発電 4 太陽光発電

表			
発電方法	エネルギーの変換	発電効率	電力量 1 kWh あたりの CO ₂ 排出量
(ア)	核エネルギー →熱エネルギー →力学的エネルギー →電気エネルギー	32～36 %	0 g
(イ)	光エネルギー →電気エネルギー	14～20 %	0 g
(ウ)	力学的エネルギー →電気エネルギー	80～90 %	0 g
(エ)	化学エネルギー →熱エネルギー →力学的エネルギー →電気エネルギー	35～55 %	370～860 g

【正答】

(1)
1

【通過率 78.8%】

「力学的エネルギーについて、仕事と関連付けて説明すること」の問題例

物理基礎 力学的エネルギーについて、仕事と関連付けて説明することを問う問題

- 小球を手で支えながらゆっくりと移動させる時の力学的エネルギーの変化について、仕事と関連付けて説明することを問う問題
この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

(3) 次に、図2のように、小球を手で支えながら、高さ0.25 mの位置から0 mの位置まで、ゆっくりと移動させました。このときの、仕事と力学的エネルギーの変化について説明した文として最も適切なものを、次の1から4の中から1つ選びなさい。(10)

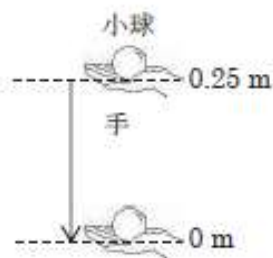


図2

- 1 手が小球に加えた力は仕事をし、力学的エネルギーは変化する。
- 2 手が小球に加えた力は仕事をし、力学的エネルギーは変化しない。
- 3 手が小球に加えた力は仕事をせず、力学的エネルギーは変化する。
- 4 手が小球に加えた力は仕事をせず、力学的エネルギーは変化しない。

【正答】

(3)

2

【通過率 29.8%】

「実験結果から、断面積と抵抗値の関係を適切に見いだすこと」の問題例

物理基礎 実験結果から、金属線の断面積と抵抗値の関係を見いだすことを問う問題

- 金属線の断面積の逆数と抵抗値の関係を分析し解釈することを問う問題
この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

次に、長さが等しく、断面積 S が異なる 4 本のニクロム線を用意しました。図 1 の回路を用いて、それぞれのニクロム線の抵抗値を求めました。表 2 は、ニクロム線の断面積 S と抵抗値 R についてまとめたもので、図 2 はその関係をグラフに表したものです。

表 2

断面積 S [m^2]	3.0×10^{-8}	7.0×10^{-8}	1.2×10^{-7}	2.0×10^{-7}
抵抗値 R [Ω]	18.0	7.7	4.5	2.7

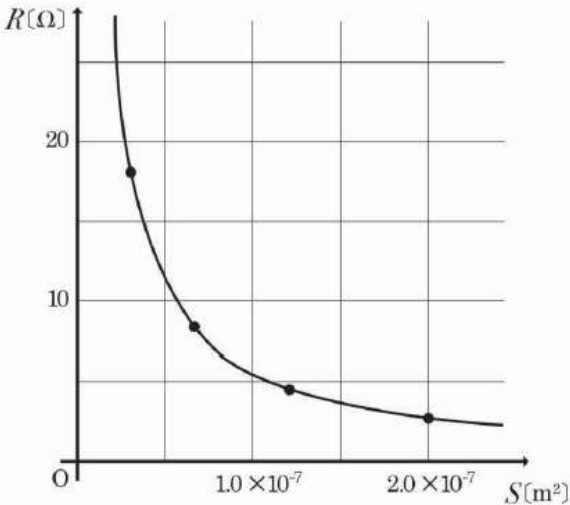


図 2



図 2 のグラフは反比例のグラフだね。



図 2 のグラフだけで、反比例と言い切ってしまうと本当によいのでしょうか。運動の法則を検証する実験を考察したときのことを思い出してみましょう。



そうか！縦軸を抵抗値 R 、横軸を にしてグラフに表すことで確かめられそうだ。



そうだね。もしも、そのグラフが原点を通る に重なれば、抵抗値 R と抵抗の断面積 S が反比例していることが分かるね。

② 上の吹き出しの文章の と に入る語句の組合せとして最も適切なものを、次の 1 から 4 の中から 1 つ選びなさい。②0

	ア	イ
1	断面積の逆数 $\frac{1}{S}$	直線
2	断面積の逆数 $\frac{1}{S}$	放物線
3	断面積の 2 乗 S^2	直線
4	断面積の 2 乗 S^2	放物線

【正答】

(2)
1

【通過率 38.4%】

1. 平成30年学習指導要領の主な改訂のポイント

- 理科で育成を目指す資質・能力を育成する観点から、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象について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

2. 学習指導要領実施状況調査から明らかとなった成果と課題

- グラフなどを基に規則性や関係性を分析し解釈することや、化学基礎で学んだ事柄と日常生活や社会を支えている科学技術との結びつきを表現することは、相当数の生徒ができている。
- 化学反応を粒子のモデルで考え量的に捉えることや、観察・実験を伴う探究の過程を通して結果から推論することについては、課題があると考えられる。

3. 2の成果と課題を踏まえた改善の方向性

- 指導上の改善点
 - ・科学的に探究する学習の一層の充実を図るために、「探究の過程」を生徒が主体的に展開していくことが大切である。その際、化学反応を粒子で捉えるとともに生徒が自ら課題を設定し、計画を立案する場面を設定した上で、観察・実験を行うことなどが考えられる。
 - ・学習したことが自然の事物・現象と関連していることに気付かせ、化学を学ぶことの意義や有用性を感じられるよう指導の充実を図る。

4. 調査問題例（ペーパーテスト 高等学校/化学基礎）

「グラフなどを基に元素の規則性や関係性を分析し解釈すること」の問題例（別紙1参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- イオン化エネルギーの周期的変化を分析し解釈する問題を出題。

【通過率 77.2%】

「身の回りの食品の安全性等を保持する方法を表現すること」の問題例（別紙2参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、日常生活や社会との関連を重視した。
- 物質の性質を利用して身の回りの食品の安全性等を保持する方法を問う問題を出題。

【通過率 74.7%】

「化学反応に関与する物質の量的関係について、化学反応式を用いること」の問題例（別紙3参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 炭酸水素ナトリウムと塩酸を反応させたときに発生する二酸化炭素の物質量を求める問題を出題。

【通過率 34.0%】

「中和滴定の実験結果から、溶液の濃度を推論すること」の問題例（別紙4参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 食酢の中和滴定の実験結果から、食酢のモル濃度を推論する問題を出題。

【通過率 24.4%】

「グラフなどを基に元素の規則性や関係性を分析し解釈すること」の問題例

化学基礎 グラフなどを基に元素の規則性や関係性を分析し解釈することを問う問題

○イオン化エネルギーの周期的変化を分析し解釈することを問う問題
この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

2 小林さんと鈴木さんは、物質を構成する粒子について会話をしています。あとの(1)から(4)の問題に答えなさい。

元素を原子番号順に並べたものを周期表と言ったよね。

第2周期までの元素は、次のようにまとめられるね。
17族の元素をハロゲン元素、18族の元素を貴ガス元素と言ったね。

	1族	2族	13族	14族	15族	16族	17族	18族
第1周期	1H							2He
第2周期	3Li	4Be	5B	6C	7N	8O	9F	10Ne

周期表では、原子番号の順に元素が並んでいるね。
原子番号は、原子核に含まれる陽子の数のことだね。

原子番号とイオン化エネルギーの間には、どんな関係があるのかな。

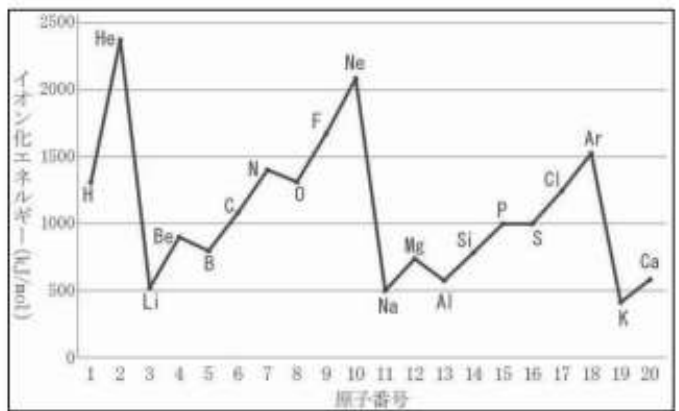


図2 イオン化エネルギーの周期的変化

図2のグラフは、原子番号1から20までのイオン化エネルギーの周期的変化を示したものです。Li、Na、Kは同じ1族に属する元素で、同じ族に属する元素は化学的に似た性質を示します。

(3) 次の1から4の元素のうち、Neと同じ族に属する元素を1つ選びなさい。(6)

- 1 P 2 Si 3 Ar 4 Ca

【正答】

3

【通過率 77.2%】

「身の回りの食品の安全性等を保持する方法を表現すること」の問題例

化学基礎 身の回りの食品の安全性等を保持する方法を表現することについて問う問題

○物質の性質を利用して身の回りの食品の安全性等を保持する方法を問う問題

この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

7 鈴木さんと田中さんは、食品の品質保持について会話をしています。あとの(1)から(3)の問題に答えなさい。



食品は、空気中での品質低下などを防ぐため、様々な工夫がされているよ。

図のような茶系飲料には としてビタミンCが加えられていることが多く、このビタミンCの作用によってお茶の色の変化や風味の劣化が防がれ、品質が保持されています。



クッキーなどの油脂を含む菓子は、包装容器内に脱酸素剤を封入することで、油と酸素が反応して変質するのを防いでいます。脱酸素剤の主成分には鉄粉がよく使われ、包装容器内の酸素と鉄が反応して、酸素を除去しています。

(2) 物質の性質を利用して身の回りの食品の安全や衛生、品質を保っている方法を1つ書きなさい。ただし、茶系飲料にビタミンCを加えることや、クッキーなどの包装容器内に脱酸素剤を封入すること以外の例を挙げること。(22)

【正答例】

【通過率 74.7%】

窒素充填

「化学反応に関与する物質の量的関係について、化学反応式を用いること」の問題例

化学基礎 化学反応に関与する物質の量的関係について、化学反応式を用いることについて問う問題

○炭酸水素ナトリウムと塩酸を反応させたときに発生する二酸化炭素の物質量を問う問題

この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

- 4 田中さんと鈴木さんは、化学反応式の係数と各物質の量との間にはどのような関係があるかを調べるために、次の実験を行いました。あとの(1)から(4)の問題に答えなさい。



実験で使った炭酸カルシウムの代わりに、炭酸水素ナトリウムを使っても、同じように規則性があるのかな。

炭酸水素ナトリウムと塩酸でも二酸化炭素が発生したよね。



- (4) 炭酸カルシウムの代わりに、炭酸水素ナトリウム NaHCO_3 (式量 84) と塩酸を用いた新たな実験を考えました。炭酸水素ナトリウムと塩酸の化学反応式は次のとおりです。



84 g の炭酸水素ナトリウムを塩酸と過不足なく反応させたとき、発生する二酸化炭素は何 mol だと考えられますか。その数値を書きなさい。(14

【正答】

1.0

【通過率 34.0%】

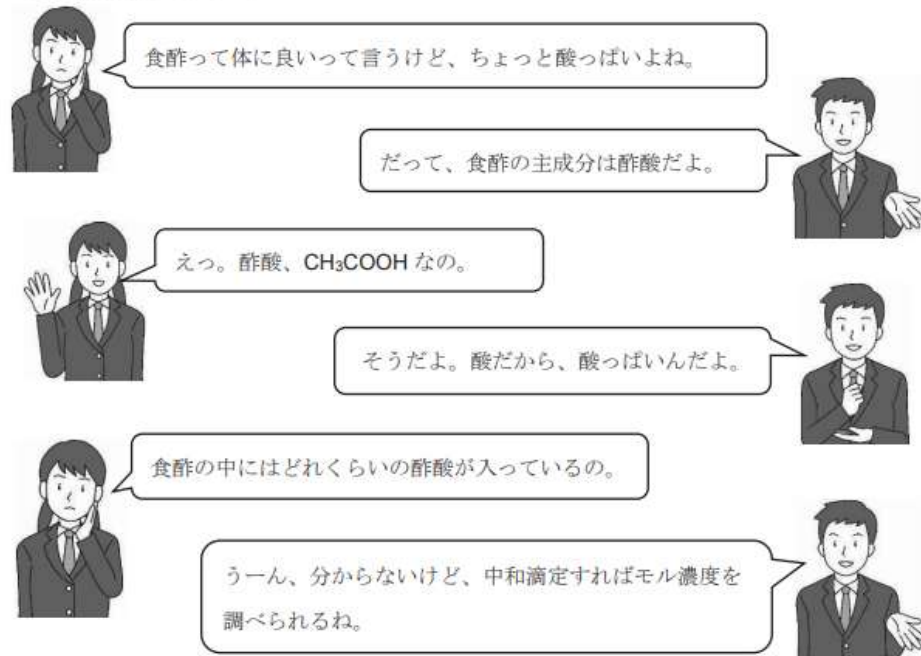
「中和滴定の実験結果から、溶液の濃度を推論すること」の問題例

化学基礎 中和滴定の実験結果から、溶液の濃度を推論することについて問う問題

○食酢の中和滴定の実験結果から、食酢のモル濃度を推論することを問う問題

この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

- 5 田中さんと鈴木さんが、食酢（お酢または酢）について会話をしています。あとの(1)から(3)の問題に答えなさい。



そこで、2人は食酢を水酸化ナトリウム水溶液で滴定しました。酢酸と水酸化ナトリウムの中和反応は、以下の化学反応式で表されます。



- (3) 次の文は、もとの食酢のモル濃度を求める過程を表したものです。文中の□には同じ数値が当てはまります。その数値を答えなさい。(17)

正確に 10 倍に薄めた食酢 10.00 mL を過不足なく中和するのに、0.100 mol/L の水酸化ナトリウム水溶液 7.00 mL を要した。正確に 10 倍に薄めた食酢のモル濃度は□mol/L となる。したがってもとの食酢のモル濃度は、薄めた食酢のモル濃度□mol/L の 10 倍となる。

【正答例】

【通過率 24.4%】

 7.00×10^{-2}

1. 平成30年学習指導要領の主な改訂のポイント

- 理科で育成を目指す資質・能力を育成する観点から、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象について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

2. 学習指導要領実施状況調査から明らかとなった成果と課題

- グラフなどで示された実験結果の情報を基に对照実験の条件を判断することや、日常生活と関連付けてヒトの体を守る仕組みの事例を理解することについては、相当数の生徒ができている。
- 複数の生物の情報を基に生物に共通する特徴を考察して表現することや、考察や推論の際に課題と正対した内容になっているかを検討して表現することについては、課題があると考えられる。

3. 2の成果と課題を踏まえた改善の方向性

- 指導上の改善点
 - ・科学的に探究する学習のより一層の充実を図るために、これまで以上に「探究の過程」を意識した「単元の指導と評価の計画」を作成するとともに、生徒にも「探究の過程」を意識させるような指導の工夫を行うことが大切である。その際、「探究の過程」の一部を扱ったり重点を置いたりする授業を計画して展開することが考えられる。
 - ・学習内容によっては「探究の過程」において、単元の学習で重要となる特徴や関係性を教師が初めから説明するのではなく、生徒に見いださせる学習活動が重要である。その際、生徒自身に気付かせたり、気付から特徴や関係性を考察させたりすることが考えられる。

4. 調査問題例（ペーパーテスト 高等学校/生物基礎）

「実験結果を示した資料を読み取り、对照実験の条件を判断すること」の問題例（別紙1参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 睡眠とホルモンの関係を考察する場面において、資料の情報を読み取り、对照実験の条件を判断することを問う問題を出題。

【通過率 3(4) 71.0%】

「病原体などの異物が体内に侵入することを防ぐ仕組みについて、理解すること」の問題例（別紙2参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、日常生活や社会との関連を重視した。
- 自然免疫のうち、物理的防御・化学的防御の事例についての知識を問う問題を出題。

【通過率 4(1) 86.9%】

「複数の生物のDNAの塩基組成に関する情報から、DNAの特徴を考察して表現すること」の問題例（別紙3参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- DNAについて探究している場面において、4種類の生物のDNAの塩基組成に関する情報から、DNAの特徴を考察して表現することを問う問題を出題。

【通過率 2(1) 34.8%】

「他者の考察について、課題に正対した考察になっているかを検討すること」の問題例（別紙4参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 他の班の発表ポスターの内容について検討している場面において、課題に正対した考察になっていない理由を表現することを問う問題を出題。

【通過率 6(3) 18.9%】

「実験結果を示した資料を読み取り、対照実験の条件を判断すること」の問題例

生物基礎 睡眠とホルモンの関係について実験結果を示した資料を読み取り、対照実験の条件を判断することを問う問題

○睡眠とホルモンの関係を考察する場面において、資料の情報を読み取り、対照実験の条件を判断することを問う問題
この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

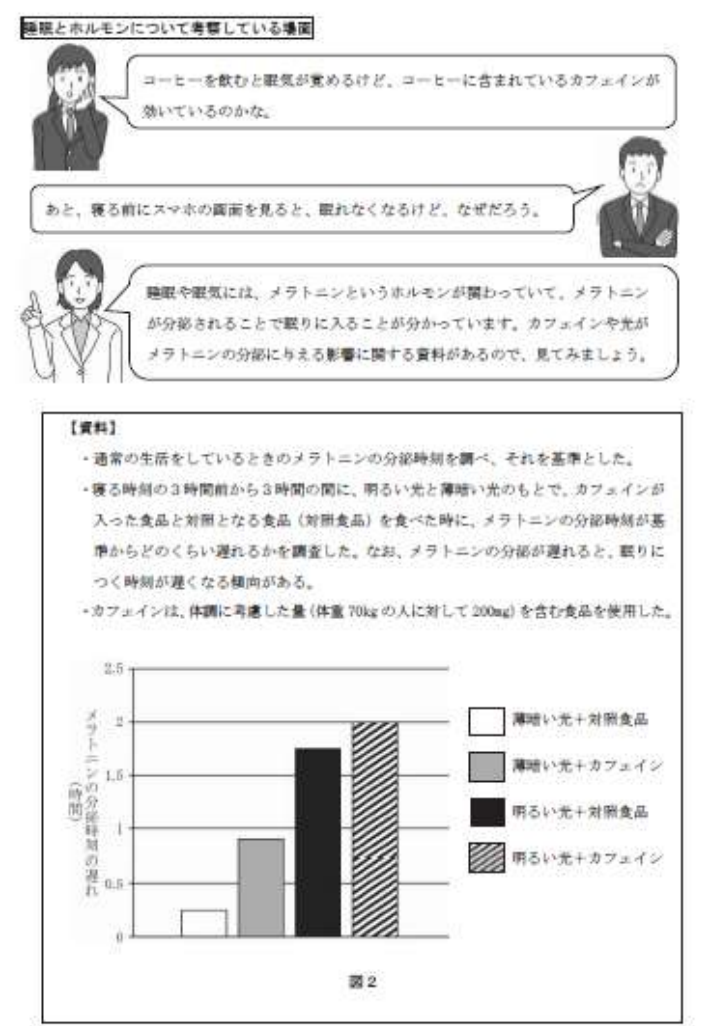


図2を見ると、カフェインを含んだコーヒーには眠気防止の効果がありそうだね。

そうだね。また、寝る前に明るい光を照らすというのも、睡眠に入りにくくなる傾向がありそうだね。

(4) 図2について、この実験で用いるカフェインが入った食品と比較する対照食品について述べた次の文の **P** と **Q** に当てはまる言葉の組合せとして最も適切なものを、あとの1から4の中から1つ選びなさい。(13)

この実験で用いる対照食品は、カフェインが入った食品と比べて、**P** で、**Q** 食品である。

	P	Q
1	同じ質量	カフェインが入っている
2	同じ質量	カフェインが入っていない
3	半分の質量	カフェインが入っている
4	半分の質量	カフェインが入っていない

【正答】

2

【通過率 71.0%】

「病原体などの異物が体内に侵入することを防ぐ仕組みについて、理解すること」の問題例

生物基礎 病原体などの異物が体内に侵入することを防ぐ仕組みについて、理解しているかを問う問題

○自然免疫のうち、物理的防御・化学的防御の事例についての知識を問う問題

この問題から、生物や生物現象についての知識（知識及び技能）の育成の状況についてみる。

体を守る仕組みについて話し合っている場面



私たちの体には、病原体などの異物が体内に侵入するのを防ぐ仕組みがあるって聞いたけど、どのように異物の侵入を防ぐのかな。

例えば、体表を覆う皮膚は物理的に異物の侵入を防いでいるし、涙や汗は酵素が含まれていて化学的に異物の侵入を防いでいるよ。



(1) 下線部の事例として適切なものを、次の1から4の中から2つ選びなさい。(15

1 せき

2 あくび

3 くしゃみ

4 しゃっくり

【正答】

1、3

【通過率 86.9%】

「複数の生物のDNAの塩基組成に関する情報から、DNAの特徴を考察して表現すること」の問題例

生物基礎 複数の生物のDNAの塩基組成に関する情報から、DNAの特徴を考察して表現することを問う問題

○DNAについて探究している場面において、4種類の生物のDNAの塩基組成に関する情報から、DNAの特徴を考察して表現することを問う問題

この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

グループでDNAについて探究している場面



DNAの分子モデルがありました（図1）。よく見ると何か規則性があるように思えたので、DNAの特徴を調べました。



図1

【DNAの特徴】

- ・DNAは、二重らせん構造をしている。
- ・それぞれの鎖は、ヌクレオチドという単位の繰り返しでできている。
- ・ヌクレオチドは、塩基、糖、リン酸で構成されている。



二重らせん構造を発見する上で重要な手がかりとなったのが、DNAの塩基組成に関する情報です。DNAを構成する塩基には、アデニン（A）、チミン（T）、グアニン（G）、シトシン（C）の4種類があり、図2は4つの生物のDNAを構成する塩基の割合を示しています。

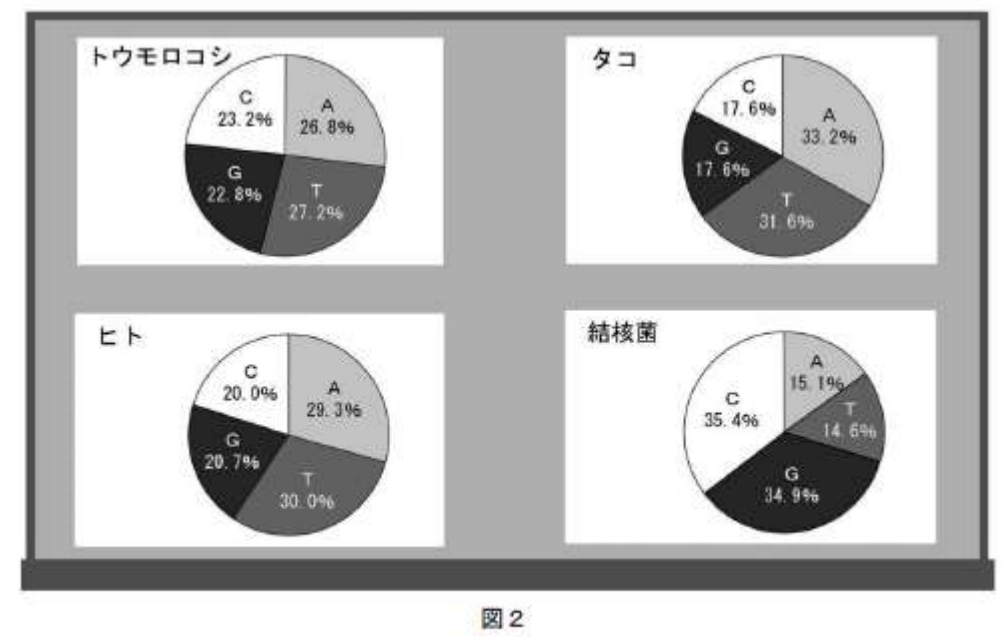


図2

(1) 図2から読み取ることができる、DNAを構成する塩基の特徴を書きなさい。(6)

【正答例】

どの生物のDNAもアデニン（A）とチミン（T）の割合（数）が等しく、グアニン（G）とシトシン（C）の割合（数）が等しい。

【通過率 34.8%】

「他者の考察について、課題に正対した考察になっているかを検討すること」の問題例

生物基礎 他者の考察について、課題に正対した考察になっているかを検討することを問う問題

○他の班の発表ポスターの内容について検討している場面において、課題に正対した考察になっていない理由を表現することを問う問題
この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

1 班の発表ポスター

海域Aにおけるラッコと海の生物との関係について

1 班 ○○、△△、□□、◇◇

【背景】

20 世紀初め、ラッコは毛皮を取る目的で乱獲され、個体数が激減した。国際条約で毛皮取引が規制されてから、ラッコの個体数は一時期回復した。ところが近年、再びラッコの個体数は減少しており、ラッコは現在、環境省レッドリストや国際的な自然保護団体（国際自然保護連合）によって、 X に指定されている。



【課題】

海域Aにおけるラッコと海の他の生物との関係は、どうなっているのか。

【調査結果】

文献によると、海域Aに生息していたラッコは、1970 年代から 1990 年代にかけて減少していた（図 1）。また、海域Aのウニとケルブ（海藻の一種で光合成を行う）の生物量も調査されており、1987 年から 1997 年の 10 年間で、 Y

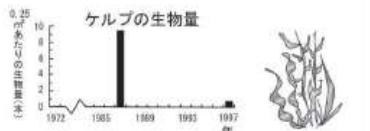
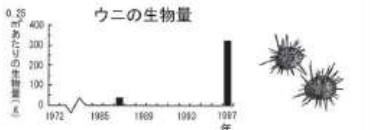
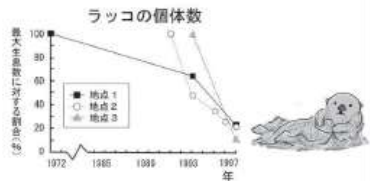


図 1 ラッコの個体数、ウニとケルブの生物量の変化

【考察・結論】

- ① ラッコとウニ、ウニとケルブは、捕食者と被食者の関係にあると考えられる。
- ② ラッコが減少したのは、シャチが原因であると考えられる。

【参考文献】

~~~~~ et al., . . . . ., J. xxx, 25, 12 - 20 (20XX)  
○△□◇編著、『ラッコの〜』。○○出版 (20XX)

1 班の発表ポスターの内容について話し合っている場面



1 班の発表ポスターは、シャチについての調査結果がないので、適切な【考察・結論】になっていないと思います。



そうですね。【考察・結論】の②については、 Z  ので、【課題】に対する【考察・結論】になっていないですね。

(3)  Z  に当てはまる適切な文を、下線部に留意して書きなさい。(26

【正答例】

シャチとラッコの捕食と被食の関係について触れていない

【通過率 18.9%】



## 1. 平成30年学習指導要領の主な改訂のポイント

- 理科で育成を目指す資質・能力を育成する観点から、理科の見方・考え方を働かせ、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

## 2. 学習指導要領実施状況調査から明らかとなった成果と課題

- 地球内部の層構造についての探究の基盤となる基本的な知識及び技能を身につけることや、地球環境の変化に伴い発生する自然災害について理解することについては、相当数の生徒ができている。
- 地球の大きさを測定する実験を計画し、その妥当性を評価し、改善策を考えることや、緯度ごとの降水量や蒸発量に関する資料を基に特徴を見いだすことについては、課題があると考えられる。

## 3. 2の成果と課題を踏まえた改善の方向性

- 指導上の改善点
  - ・探究の過程を重視し、生徒自らが観察・実験の計画を立案したり、それらを評価・選択・決定したりできるよう、主体的な探究活動の充実を図る。
  - ・資料を基に状況を判断したり、自ら必要なデータを収集して、分析し、解釈したりする学習活動を繰り返すことによって、地球や地球を取り巻く環境に関する概念を形成させる指導が重要である。
  - ・日常生活や社会との関連を理解させるには、事象の因果関係や、時間的・空間的なつながりを意識させる指導が重要である。

## 4. 調査問題例（ペーパーテスト 高等学校/地学基礎）

### 「地球内部の区分について探究の基盤となる知識・技能を身につけること」の問題例（別紙1参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 探究の基盤となる知識及び技能に関連して、地球の層構造を問う問題を出題。【通過率77.9%】

### 「地球温暖化に伴う気象災害について理解すること」の問題例（別紙2参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、日常生活や社会との関連を重視した。
- 日常生活や社会に関連し、地球温暖化に伴い発生する可能性のある気象災害について、気象現象と災害との関連を検討することを問う問題を出題。【通過率81.6%】

### 「地球の大きさの測定についての計画を立案することや、計画を評価・選択・決定すること」の問題例（別紙3参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 地球の大きさの測定方法について、計画の問題点を見だし、改善点を表現することを問う問題を出題。【通過率 19.3%】

### 「地球規模の降水量と蒸発量に関する資料を読み解き、特徴を見いだすこと」の問題例（別紙4参照）

- 今回の学習指導要領の改訂に当たり、科学的に探究する学習を重視した。
- 資料を基に緯度による降水量と蒸発量の違いを見だし、それらの大小関係を表現することを問う問題を出題。【通過率 24.4%】



「地球内部の区分について探究の基盤となる知識・技能を身につけること」の問題例

地学基礎 地球内部の区分について探究の基盤となる知識・技能を身につけることに関する問題

○探究の基盤となる知識・技能に関連して、地球の層構造を問う問題  
この問題から、探究の基盤となる基本的な知識・技能の状況についてみる。

2 地球の内部は、いくつかの層に分けられます。図1は、地球の内部を構成物質とその状態の違いによって区分した模式図です。この方法で区分した場合、地球の内部は4つの層に分けられます。一方、図2の模式図は、図1の太枠部を拡大した図であり、図1とは異なる視点による区分（リソスフェア、アセノスフェア）を書き加えたものです。あとの(1)から(3)の問題に答えなさい。

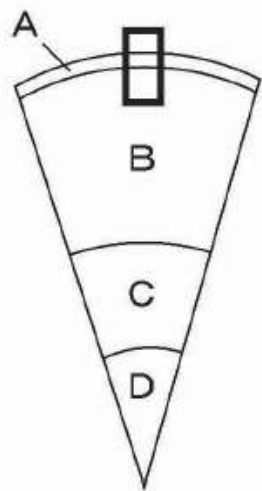


図1 構成物質とその状態の違いによる区分

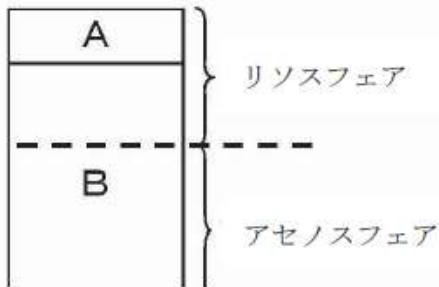


図2 太枠部を拡大した図

図中の-----は、図1とは異なる視点による区分を示している

(1) 図1のAからDの名称の組合せとして最も適切なものを、次の1から4の中から1つ選びなさい。(3)

|   | A    | B    | C  | D  |
|---|------|------|----|----|
| 1 | 地殻   | マントル | 内核 | 外核 |
| 2 | 地殻   | マントル | 外核 | 内核 |
| 3 | マントル | 地殻   | 内核 | 外核 |
| 4 | マントル | 地殻   | 外核 | 内核 |

【正答】  
2

【通過率 77.9%】

## 「地球温暖化に伴う気象災害について理解すること」の問題例

## 地学基礎 地球温暖化に伴う気象災害について理解することに関する問題

○日常生活や社会に関連し、地球温暖化に伴い発生する可能性のある気象災害について、気象現象と災害との関連を検討することを問う問題  
この問題から、地球や地球を取り巻く環境についての知識（知識及び技能）の育成の状況についてみる。

9 地球温暖化に関する次の文を読んで、あとの(1)から(3)の問題に答えなさい。

現在、地球規模の環境変化が問題になっています。そのひとつが地球温暖化です。図1は、過去1000年間の気温の偏差\*、図2は過去1000年間の二酸化炭素濃度の変化を表したグラフです。これによると、1900年ごろを境に、地球の気温と大気中の二酸化炭素濃度がともに大きく上昇していることが分かります。

地球が温暖化すると、(a)海面の上昇、異常気象や生態系の変化、大気や海洋の循環システムの変化など、様々な変化が起こることが予想されており、地球環境や人々の社会生活への影響が懸念されています。

\*1961年から1990年までの平均気温との差

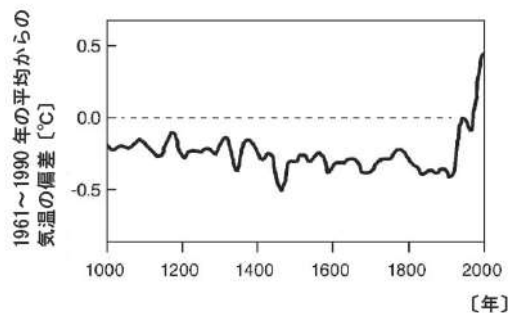


図1 過去1000年間の気温の偏差

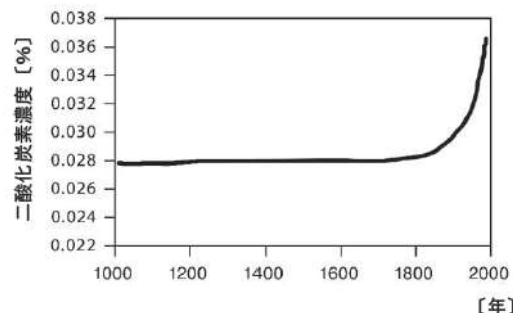


図2 過去1000年間の二酸化炭素濃度の変化

(3) 地球温暖化に伴い、私たちが気象災害に遭遇する可能性も高くなると考えられます。気象災害に関する内容として最も適切なものを、次の1から4の中から1つ選びなさい。(26)

- 1 気象に関する警報が発表されていても、避難指示が出ていなければ人的被害が生じることはない。
- 2 どのような地域でも、降水量が同じであれば災害が起こる危険性はほぼ同じであると考えられる。
- 3 大雨が降っても、いったん雨が止んでしまえば、その後は洪水やがけ崩れなどの災害が発生することはない。
- 4 気象現象は、強風や大雨だけでなく、落雷、大雪、低温、干ばつなど、様々な形で災害の原因になることがある。

【正答】

4

【通過率 81.6%】

## 「地球の大きさの測定についての計画を立案することや、計画を評価・選択・決定すること」の問題例

## 地学基礎 地球の大きさの測定についての計画を立案することや、計画を評価・選択・決定することに関する問題

○地球の大きさの測定方法について、計画の問題点を見だし、改善点を表現することを問う問題

この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

紀元前 230 年ごろ、古代ギリシアのエラトステネスは、「夏至の日に、南エジプトのシエネでは井戸の底を太陽が照らす」という情報に接しました。同じ日の同じ時刻に、彼が住むアレキサンドリアでは、垂直に立てた棒に影ができました。このとき、太陽は天頂から  $7.2^\circ$  ずれた位置にありました。また、シエネとアレキサンドリアの距離は約  $900 \text{ km}$  でした。

彼は、地球の形が球であると考え、2地点の太陽高度の違いから、シエネとアレキサンドリアの間の地球の中心角  $\theta$  を  $7.2^\circ$  であると推定しました。

彼は、2地点間の距離  $L$  と地球の中心角  $\theta$  を組み合わせることによって、地球の大きさ（地球 1 周の距離）を約  $45000 \text{ km}$  と計算しました。

※ エラトステネスが測定した値は  $5000$  スタジア（スタジアは当時の単位）でした。これを現在の単位に直すと、約  $900 \text{ km}$  だと考えられています。

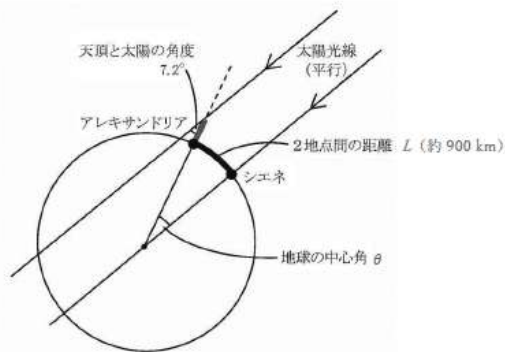


図 1 エラトステネスの測定を示す模式図

2地点間の地球の中心角を  $\theta$   $^\circ$ 、2地点間の距離を  $L$   $[\text{km}]$  としたとき、地球の大きさ（地球 1 周の距離） $D$   $[\text{km}]$  は、次の式で表されます。

$$D = L \times \frac{360}{\theta}$$

- (1) 花子さんは、エラトステネスが測定に利用した原理を使って、自分でも地球の大きさを測定したいと考え、計画を立てました。花子さんが通う高校のグラウンドに、A地点、B地点の2地点を設定しました（図2）。花子さんは、A地点とB地点の間の距離  $L$   $[\text{m}]$  は巻尺で、A地点とB地点の地球の中心角  $\theta$   $^\circ$  はGPS受信機<sup>※</sup>を使って測定することにしました。花子さんは、A地点とB地点の緯度の差が地球の中心角になると考えました（図3）。

※ GPS受信機…持ち運び可能な小型の機器で、精度の良い緯度・経度の値を知ることができます。

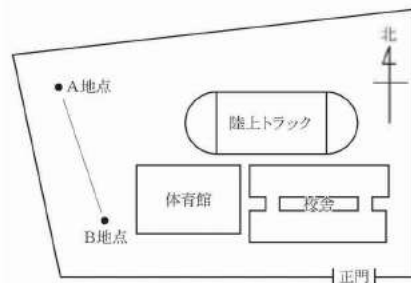


図 2 花子さんが計画したA地点、B地点の模式図

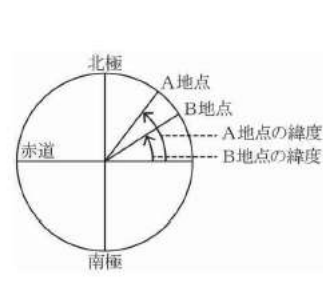


図 3 A地点、B地点と緯度の関係

花子さんがこの計画を友人たちと検討したところ、計画に問題があり、このままでは精度のよい測定ができないことが分かりました。より精度よく測定するには、計画をどのように改善すればよいと考えますか。A地点とB地点の位置関係に着目し、下の□の中の下線部に適切な言葉を補い、説明文を完成させなさい。ただし、巻尺とGPS受信機の使用、及び地球が球であるという仮定には問題がなく、花子さんが通う高校は日本国内にあるものとします。(1)

A地点とB地点の位置が、\_\_\_\_\_になるようにする。

【正答例】  
正しく南北

【通過率 19.3%】



## 「地球規模の降水量と蒸発量に関する資料を読み解き、特徴を見いだすこと」の問題例

## 地学基礎 地球規模の降水量と蒸発量に関する資料を読み解き、特徴を見いだすことに関する問題

○資料を基に緯度による降水量と蒸発量の違いを見いだし、それらの大小関係を表現することを問う問題  
この問題から、科学的に探究する力（思考力、判断力、表現力等）の育成の状況についてみる。

## 【会話】

かおる：図2のように、大気の大循環が熱を運んでいるんだね。

ちあき：図3のように、大気の大循環があることで、(a) 降水量や蒸発量にも緯度別の特徴があるね。

かおる：それでは、これらのことについてまとめよう。

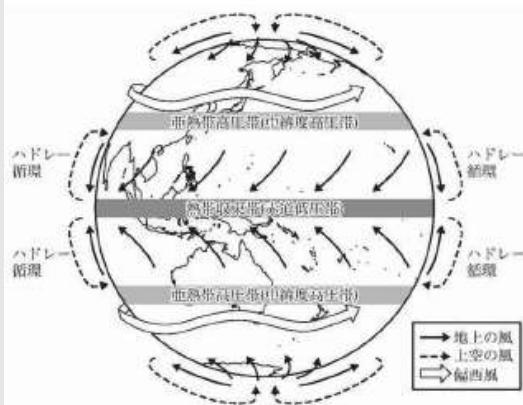


図2 大気の大循環

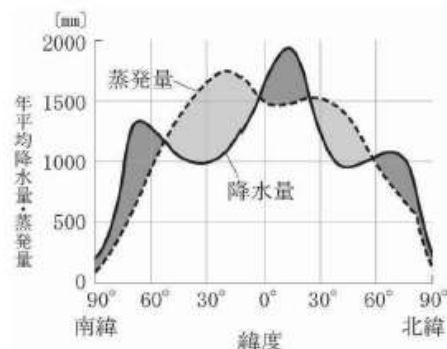


図3 緯度別年平均降水量と蒸発量

## 【正答例】

熱帯収束帯では蒸発量よりも降水量が多くなりやすく、  
亜熱帯高圧帯では蒸発量よりも降水量が少くなりやすい。

【通過率 24.4%】

(2) 【会話】の中の下線部(a)に関連して、低緯度地域の熱輸送はハドレー循環が担っています。ハドレー循環のうち、空気が上昇する地域を熱帯収束帯と呼び、空気が下降する地域を亜熱帯高圧帯と呼びます。図2、図3より、熱帯収束帯と亜熱帯高圧帯について、それぞれの降水量と蒸発量の大小関係を書きなさい。(17)

第13期中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会  
理科ワーキンググループ 委員名簿

(敬称略・五十音順)

- 市川 温子 東北大学大学院理学研究科教授
- 井上 浄 株式会社リバネス代表取締役社長 CCO
- 加藤 美砂子 お茶の水女子大学理事、副学長
- 上村 礼子 東京都立杉並高等学校校長
- 久保田 善彦 玉川大学教職大学院科長、教授
- 菅谷 純子 筑波大学生命環境系教授
- 鈴木 康浩 掛川市教育委員会学校教育課参事、掛川市教育センター所長
- 田代 直幸 常葉大学大学院学校教育研究科特任教授
- 奈須 正裕 上智大学総合人間科学部教授
- 西田 香 渋谷区立笹塚小学校校長
- 長谷川 美貴 青山学院大学理工学部教授
- 深澤 美紀代 茨城県教育庁教育指導監
- ◎ 古村 孝志 東京大学地震研究所所長、教授
- 益田 裕充 群馬大学共同教育学部教授
- 和田 栄治 日野市立日野第一中学校統括校長

◎主査、○主査代理