

「探究型学び」がひろく未来 — 正解のない時代に求められる教育の本質的転換 —

炭谷 俊樹¹ 小田真人² 矢萩 邦彦³ 池田哲哉⁴ 佐藤雄太⁵

¹ 正会員 神戸情報大学院大学 学長 (650-0001 神戸市中央区加納町2-2-7)

E-mail: sumitani@kic.ac.jp

² 株式会社オシンテック代表取締役 探究インテリジェンスセンター長 神戸情報大学院大学客員教授

E-mail: masato@osintech.net

³ 教養の未来研究所所長 知窓学舎塾長 多摩大学大学院客員教授

E-mail: yahagi.sa@gmail.com

⁴ 学びの道教育研究所 代表 元慶應義塾大学SFC研究員

E-mail: ikeda@manabinomichi.com

⁵ 一般社団法人教育AI活用協会代表理事 株式会社みんがく代表取締役

E-mail: y.sato@mingaku.net

不登校の増加やAIの進化、社会課題の複雑化により、従来の知識偏重型教育から「探究型学び」への転換が急務となっている。本稿では、子どもが自ら問いを立て、社会と関わりながら意味を創造する主体的な学びの重要性を論じる。探究には問い立て・構想・実践・振り返りの循環が必要であり、評価も成績重視から自己成長重視へ変えるべきである。AI時代における教育の再構築として、教師は知識伝達者からナビゲーターへと役割を変え、学校外の資源も活用する「探究共創圏」の整備が求められる。

Key Words : *active learning, inquiry-based learning, Tankyu Method, Artificial Intelligence, Metaverse, Virtual Reality*

1. はじめに：いま教育の変革が必要な理由

近年、教育を取り巻く環境は激変している。小中学生の不登校は年々増加し、2022年度には過去最多となる約29万人に達した。特に中学生では15人に1人が学校に通えない状況にある【¹】。一方、通信制高校やオンライン学習の普及など、学びの選択肢は多様化している。

同時に、生成AIの進化が学習の在り方を根本から変えつつある。知識の習得はAIで容易に代替可能となり、むしろ人間に求められるのは「問いを立て、自ら意味をつくる力」へとシフトしている。

加えて、環境破壊、格差拡大、エネルギー危機など、社会課題は複雑化し「正解のない時代」に突入している。このような時代に必要なのは、教室の中だけで完結する知識習得ではなく、社会と接続し、自分の人生や価値観とつなげて意味を創造する「探究型の学び」である。本稿では探究型の学びを実践展開するにあたって抑えるべきポイントや必要なアクションについて提言する。

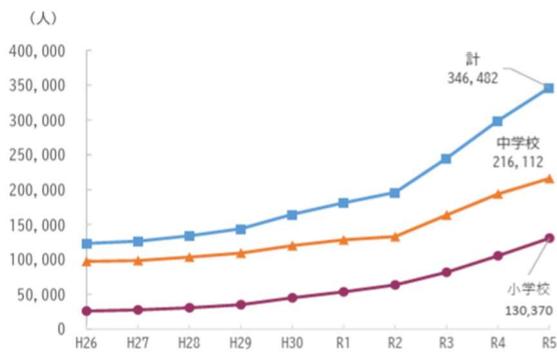
2. 現状認識と課題整理

2.1 不登校と学びの多様化の加速

小中学生の不登校児童生徒は、2023年度に約34万人と過去最多を更新した(図1.1)[1]。その状況に対応して、フリースクールやオンライン学習、通信制高校の拡充により、学校外で学ぶ選択肢は急速に広がっている。しかし現行学校制度は「学校に在籍し、校舎に通うこと」を前提としており、学校外学習は単位認定や財政支援の面で依然抜本的な改善はなされていない。公教育としても「学びの多様化学校」を設け、不登校に対応しようとしているが、2025年度で小学校12校、中学校40校、高等学校11校にすぎず、対応しきれない状況である。この構造的ギャップが、学びを求めながらも学校にアクセスできない子どもを増やしている。この深刻化する社会課題を解決するには、学校教育だけでは難しく、学校外の社会的な教育リソースをも活用していくべきなのではないか。可能性を探っていきたい。

図 1.1 不登校児童生徒数の推移

不登校児童生徒数の推移



文科省: 令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要

2.2 主体性教育の重要性と現状の課題

こうした不登校児童生徒の問題に対応するため、児童生徒の主体性の観点から考えていきたい。学校が主体的に学ぶ場であれば、そもそも不登校になるはずがない。2020年から始まった教育改革では「主体性」は中心的キーワードとなっている。現行学習指導要領において、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」にならび、「主体性」が三番目の学力として定義されている。しかし「主体性」は、概念が広く、教員はどのように子どもたちを導いたらいいのか、学校現場では混乱している。

現在の日本の学校現場は、このような主体性育成に関して十分な成果を上げられていない大きな理由は、教科教育という学校の中でしか通用しない知識伝授型の学びが中心で、複雑で多様な実社会と接続していない学校という環境にも問題があるのではないかと。日本財団の調査[2]によると、日本の18歳の子どもは義務教育の目的が**基礎学力の習得が中心**と受け取っており(図 1.2)、実社会に生きる学びが行われていると感じていない。変化の激しい現代の実社会では、正解が明確でない課題に挑戦しなければならないのに、内閣府の「我が国と諸外国の若者に対する意識調査」[3]によると、日本人の若者は**うまくいくかわからないことにチャレンジすることに不安**(図 1.3)を感じている。また、日本財団の調査[4]では18歳の若者は諸外国と比べて、自分の行動で、国や社会を変えられると思っていない(図 1.4)。つまり現行教育では子どもたちに**現実社会を変える事ができるという自己効力感を育てることができていない**。この重要な問題についてどのように解決したらいいのであろうか。公教育のみで解決するのではなく、**学校外の教育**

リソースを活用することこそが求められている。つまり、実社会こそが学習者にとっての学びのフィールドであると捉えることが必要なのではないかと。

図 1.2 義務教育で学んだこと

あなたは、ご自身の経験を踏まえ、義務教育で何が重視されていたと思いますか。3つまで選んでください。(複数回答)



日本財団 18歳意識調査 「第61回 -教育-」

図 1.3 未知に挑戦する力に関する資料

うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組める



※令和7年4月25日 教育課程企画特別部会資料1

図 1.4 自分の行動で、国や社会を変えられる実感しているか



日本財団 18歳意識調査「国や社会に対する意識(6カ国調査)」

2.3 学習評価における主体性軽視の問題

主体性育成が教育目標として掲げられている一方で、現状の学校教育での学習評価システムは依然として定量的

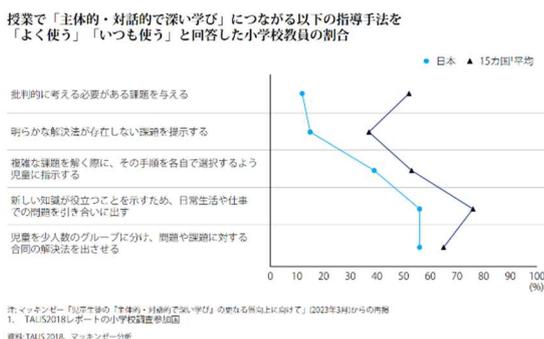
で画一的な基準に偏重していることが課題となっている。前出の図2で示した「義務教育で学んだこと」は基礎学力が中心で、「自ら学ぶ方法を身につけること」は15.2%にすぎず、義務教育で学んだことは「特になし」と答えた18歳は20%弱にも及ぶ。こうした生徒の受け止めは学習評価の方法によっても大きく改善できることがわかっている。1985年にエドワード・デシとリチャード・ライアンが提唱した「自己決定理論」[5]によれば、外的な統制から、自らの行動を自らの統制に移行することで内発的動機付けが強まるとしている。

しかし、こうした前提の理論に反して、現行の評価体系は、**学習者が自ら目標を立て、試行錯誤を行いながら主体性を持って学ぶことを促す設計**にはなっておらず、結果として主体的な学びが阻害されている。現行の教育システムでもルーブリック評価を導入して、学習者に評価自体を促すことも可能である。そのためにはやはり教師は知識の伝授者・評価者ではなく、**学習者の探究に伴走するナビゲーター**としての役割が必要である。

2.4 探究型学びの定着と現実の乖離

また、「探究型学びの指導」についても同様の課題が存在する。探究的な学びを導くためには、児童生徒との対話的な導きが必要になるが、知識伝授に特化してきた教員が児童生徒と対話を通じて探究のプロセスを導いていくことの理解が進んでいない。マッキンゼーが調査した「児童生徒の『主体的・対話的で深い学び』の更なる向上に向けて」(図1.6参照)[6]によると、諸外国に比べて日本の教員は対話的な手法を用いることができていない。これにより、評価されるための形式的な探究が主流となり、本質的な主体性の育成につながっていない。どのようにすれば児童生徒に主体的な学びを促すことができるのであろうか。

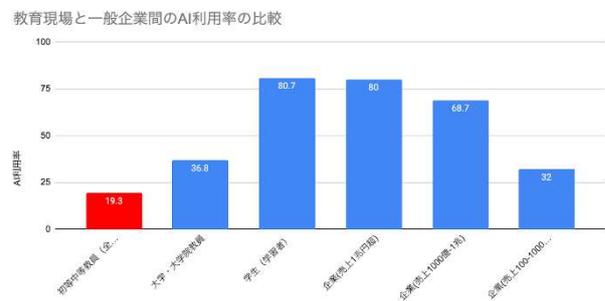
図 1.6



2.5 教育現場における AI 活用の遅れと感覚のズレ

さらに AI 時代の到来は教育現場にも大きな変化をもたらしている。仙台大学の調査[7]では日本の教員における AI 活用率は約 19%にとどまり、一方大学生は 80%も活用している。教員と生徒・学生は生成 AI に関して大きな感覚のズレがあることがわかる。(図 1.7) また日本情報システム・ユーザー協会の 2024 年の調査[8]では、売上規模 1 兆円超の大企業では 80.7%、1000 億から 1 兆円未満の企業では 80%の生成 AI 利用率と比較すると、AI 活用の遅れは、教員の多忙さや、教育現場の ICT 環境の未整備だけでなく、評価の仕組みや業務分担が旧態依然としていることも要因である。

図 1.7



2.6 今後の問いと課題整理

ここまで示したとおり、主体性の育成や探究型学びの導入は、日本の教育改革において不可欠である一方、評価システムや教員の役割、そして教育現場での実践方法に深刻な課題を抱えている。こうした課題を解決するためには教員の教育観を更新すること、AI の利活用、教育環境を従来の考え方から拡張することが考えられる。次章以降こうした点を論じていく。

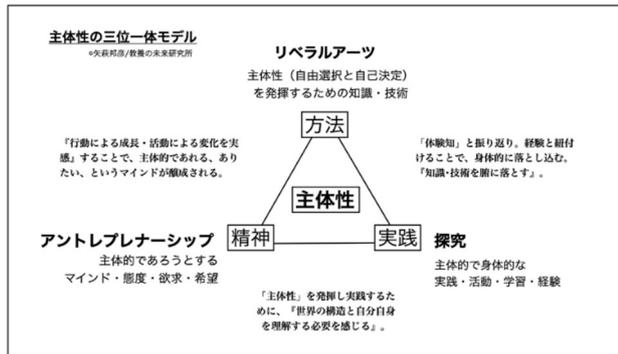
3 提言：探究型学びへの本質的転換

探究型学びは、グローバルな教育改革の文脈の中で 21 世紀型スキルを育成する中核的な手法として注目を集めている。OECD の『Learning Compass 2030』でも、学習者が自ら問いを立て、社会と関わりながら持続可能な未来を創出するための“Agency”が強調されており、その実現手段として探究学習は不可欠であると考えられる。Agency は日本語における適当な訳語は存在せず、文部科学省は「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく姿勢・意欲」としている。

探究の意義と本質については後述するが、基本的には主体的な活動や経験そのものを指す。その過程で知識や

方法を獲得するのが探究型の学びである。アントレプレナーシップは、主体的であろうとする態度や欲求のことで、リベラルアーツは主体性を発揮し、自己決定するための知識・技術ということができよう。これらすべてに共通するのが主体性という軸であり、主体性×実践＝探究、主体性×精神＝アントレプレナーシップ、主体性×方法＝リベラルアーツという「三位一体モデル」で捉えることで、分析や導入を体系的に行うことができる。

図 2.1



3.1 探究の意義と本質

探究とは、与えられた課題をこなすことではなく、自分の内側から出てくる問いに向き合い、社会とつなげ、他者と共創しながら意味を見出していく営みである。ここで重要なのは、探究は極めて自己目的的な営みであるということだ。目的の有無にかかわらず、その営み自体に意味や価値を見出していることが、主体性の源泉になり得る。観察や分析であれ、探索や調査であれ、想像や思索であれ、制作や発表であれ、真剣に本気で取り組むことで、得ることは多い。自己目的的な没頭体験が、結果的に成長を促進していくというのが、探究の本質だと言える。

20世紀に入り探究は、ジョン・デューイが提唱した実践的認識論を基に、教育方法として明確に体系化された。デューイは『思考の方法』(1910)や『論理学：探究の論理』(1938)において、探究(inquiry)を「探究とは、統制あるいは導かれた転換である」と定義している。それは「不確かな状況を十分に確定された状況に」「状況を構成している特徴や関係を転換すること」であるという。つまり、探究の前提条件は「不確かな状況」の存在ということになる。また、同書の中で探究と「思考」は同義であるとし、五官をはじめとした「生物学的なはたらきや構造」が探究の必要条件であるとしている。デューイの提唱する探究は、「不確かな状況」を認知

し、そこに解決(十分に確定)すべき事柄を見出すことから始まる。故に、それは問題の認識、問題の明確化、仮説の設定、検証、結論という手順で行われる。このプロセスは、知識を固定的な真理としてではなく、行為と環境の相互作用から生まれる「道具的真理」として捉える点に特徴がある。デューイの探究は、あくまで「問題解決」を志向しており、科学的合理性に基づく判断を重視する。すなわち、inquiryとは「行動を導く合理的手続き」であり、価値は主としてその結果にある。

いわゆる探究学習は「問題解決型」ななりがちであるが、特に重要なのは、「与えられた問い」ではなく「自分から湧き出た問い」であることだろう。そうでなければ、学びは探究になりにくい。問いが湧き出するためには、主体性はもちろん「自分軸」が必要になる。とはいえ、自分軸がなければ探究できないのではなく、探究する仮定でもともと在った自分軸に気づいていくというプロセスこそが、探究の意義の1つと言える。その問いは必ずしも社会的である必要はなく、また自分にとって「不確か」であれば探究になり得るが、本質的な探究をつづけるうちに必ず他者や社会とつながり、視野が広がり、メタ認知を促し、成長していくことになる。本質的な探究であれば、テーマや目的がどのようなものであっても構わないが、このサイクルの型を身につけるためには以下に述べる探究的な学びの要素が習慣化している探究ナビゲーターと関わるのが効果的である。

3.2 探究的学びの4つの要素

1960年代以降、探究型の学びは各所で試行錯誤されてきた。普及するにつれて定義が曖昧になったり変容したり、また私見が入りすぎたりという弊害も散見するが、本質的な実践については共通する型がある。そこで、多くの探究型の学びに共通するものを抽出し、モデル化したのが「探究型学びモデル」(図2.2)である。本モデルは、学習のプロセスを四つのフェーズに分け、それらが循環的かつ発展的に関連し合う構造を持つ。各フェーズは以下の通りである。

1. 認知・問い立て (インプット)

学びは、身の回りの事象への「気づき」から始まる。学習者は観察・調査を通じて情報を集め、好奇心や違和感を出発点として問いを立てる。この過程では、構造的理解やメタ認知、類推・比喩的思考が重要となる。探究において、知識は受動的に獲得されるものではなく、主体的な「問い」によって能動的に構築される。

2. 想像・企画 (エディット)

次に、問いに対して仮説を立て、未来に向けた構想を行

うフェーズが位置づけられる。ここでは、推測や仮説生成だけでなく、他者の価値観や視点への共感、大局的な予測も求められる。探究は個人的営みであると同時に、背景となる社会的文脈の中で意味づけされることを体感することにも意義がある。

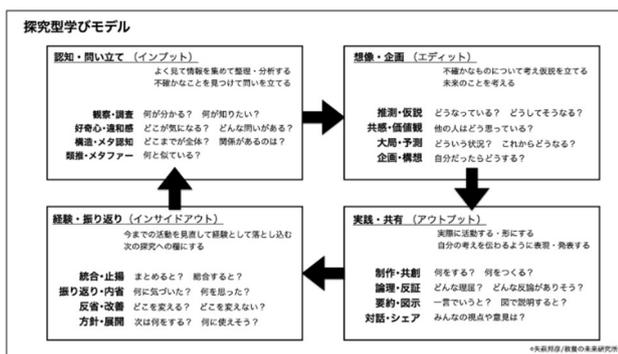
3. 実践・共有（アウトプット）

問いと仮説を基に、実際に活動し、アウトプットとして表現・共有するフェーズである。制作・共創、論理的検証、視覚的要約、対話的なシェアが含まれ、ここで学習は社会化される。獲得され関係づけられた知識やアイデアは、外在化されることで他者との関係性の中で磨かれていくこと、それが結果的に自分自身の探究の充実にもつながっていくことを実感できる。

4. 経験・振り返り（インサイドアウト）

最後に、得られた成果や体験を振り返り、統合し、次の探究への土台とする。学習者は内省を通じて自らの変化に気づき、改善点を明らかにし、新たな行動指針を描く。これにより、探究は個人的な単発的な体験ではなく、社会的かつ持続的な成長循環へと昇華する。

(図2.2)



現在の教育現場では「認知・問い立て（インプット）」と「実践・共有（アウトプット）」ばかりが注目され強調される傾向にある。これは教育機関が評価することを前提にカリキュラムや教材を作成していることが原因の1つだと考えられる。実際、「認知・問い立て（インプット）」フェーズは教材を作成しやすく、「実践・共有（アウトプット）」フェーズは評価しやすい。しかし、評価をアウトプットに絞ることで、「評価されるための探究」という身も蓋もない活動に落ちてしまいやすく、そうなれば前提であったはずの主体性を読んで疎外してしまう。なにより、過程に価値がある探究の本質も失いかねない。そこで、探究型の学びを教育機関で実践するならば、評価について考え直す必要がある。

3.3 評価の転換：点数から自己成長へ

探究型の学びがうまくいかない原因の1つは、学習評価

である。そこで、学習評価と主体性に関する仮説モデル（図3）を構築し、問題定義としたい。

1. 学習評価の目的と主体性への影響

従来の学習評価は、指導者側のパフォーマンス管理や学習者間の序列化・競争を目的として行われることが多かった。このような評価は、学習者の行動を外発的にコントロールし、主体性の発揮を阻害する可能性がある。一方、主体性を発動しうる評価の目的は、学習者一人ひとりの個性や成長段階に応じて学びを支援し、学びの過程そのものを豊かにすることにある。このような評価は、学習者が自分自身の内発的動機に基づいて行動することを促し、自己決定感を高める。

2. 学習目標設定の違い

主体性を棄損する方法では、目標は上位者から一方的に与えられ、学習者自身の選択余地が制限される。その結果、学習者の関心や好奇心は置き去りにされ、形式的な学びに終始する危険性がある。これに対し、主体性を発動する方法では、目標設定の段階から学習者本人が積極的に関与し、自己の興味関心に根ざした目標が形成される。自ら設定した目標に向かう過程は、学びの意味づけを深め、粘り強さや創造性の発揮にもつながる。

3. フィードバック・評価の方法

主体性を抑制する評価方法では、結果のみが重視され、できていない点への指摘が中心となる。学習者は「できる／できない」という二元的枠組みの中に押し込められ、自己の学びを肯定的に捉えることが困難になる。これに対し、主体性を発動しうるフィードバックは、学習者自身が「できていること」「できていないこと」の両面をメタ的に把握し、次の課題や成長可能性を自覚できるように導く。また、学習のプロセス自体を肯定し、学びの「物語」を語れるよう支援することで、内的動機づけを維持する。

4. 学習の進め方の違い

主体性を抑制する学習進行は、教員が一方的に指示し、学習者はその枠内で受動的に行動することが多い。学びは画一的かつ消極的なものとなり、学習者の自己表現や内省は限定される。これに対して、主体性を支援する学びでは、学習者自身が自らの進め方を選び、試行錯誤を繰り返す余地が確保されている。自己表現が豊かになり、学習者は自らの学びに責任を持つ意識を育む。

(図2.3)

	主体性を疎外する方法	主体性を発動する方法
評価の目的	・指導者のパフォーマンスを評定するため ・学習者を競争させ序列化・選別するため	・学習者が能々の特徴に応じて成長するため
学習目標設定	・目標は上から与えられ、学習者本人の選択の余地はないか、限られている ・学習者の興味関心のない目標設定がされる ・学習者の目標や意味を学習者が理解しないままになっている	・目標や評価軸を学習者本人が策定できる ・学習者に興味関心がある目標設定がされる ・学習者が自ら目標に興味付けをする
フィードバック 評価の手法	・定量的評価のみ ・教員による評価のみ ・学習の結果のみを選んで評価する ・できていないことを指摘するが、どうすれば改善できるかを学習者本人が理解できない ・学習者の個性・特徴を無視して枠にはめるような評価	・定性評価のみ、定性と定量的の併用 ・自己評価・ピア評価 ・学習経緯（プロセスや結果）を学習者がストーリーを語りシェアする ・学習者自身が自らできていないことできていないことを把握し、次に自分がすべきこと、できることを理解する ・学習者の特長が生かされ、個性がプラスに生きる評価
学習の進め方	・教員が進め方を一貫指示し、失敗や回り道をさせない	・学習者自身が工夫する機会、自己表現する機会が豊富にある。試行錯誤できる

主体性と自己肯定感・自己効力感には相関があると考えられる。自己肯定感や自己効力感を得るには安心安全な場であることは当然だが、自分自身やその活動の価値を認められ、結果よりも過程を、他者と比べることなく評価することで、主体性は発揮されやすくなる。探究型の学習を実践するならば、まずそれを理解する探究ナビゲーターの存在が必須である。

探究ナビゲーターが必要な理由の核には、価値観の多様性をメタ認知することで、自らの倫理観を内省する姿勢が挙げられる。主体性を持っていればなんでもいいというわけではない。〈やりたいこと／やりたくないこと〉の認知だけでなく〈やるべきこと／やるべきでないこと〉の選別を行えるようになる必要がある。AIは自分軸と言えるような身体性を伴った感情や、真善美の感覚を持っていない。だからこそ、AI活用が日常化する社会において、それらを判断する力を養う必要がある。倫理観を持って主体性を発揮する力の養成こそが、探究型の学びに求められている。

4. AI時代における学びの再構築と教師の役割変容

急速に発展する人工知能（AI）は、教育の在り方を根本から見直す契機となっている。従来は知識習得や反復練習（ドリル学習）が教育の中心であったが、AIにより情報検索や機械的な課題採点などの定型業務が自動化されつつある。その結果、人間の教師と生徒は知識の再現的学習から解放され、より高度な思考力や創造力を育む探究学習へと時間とエネルギーを振り向けることが可能となった。教育関係者・行政はこの転換を見据え、**探究学習**をカリキュラムの中核に据える改革を進める必要がある。

一方で、AI時代における学びの目的は単なる知識習得ではなく、未知の課題に取り組む力や協働して問題解決する力、人間としての倫理観や感受性の涵養へとシフトしている。社会全体が求める人材像も、AIでは代替できない創造性や協働性、倫理観、感受性を備えた「人間らし

い」能力を持つ若者へと変化している。教育政策はこれら新たなニーズに応える形で再構築されなければならない。

4-1. 探究学習を中核に据える必要性

AIが知識の記憶・検索や定型問題の練習を支援・代行できるようになるにつれ、学校教育では**探究学習**（問題発見・解決型学習やプロジェクト学習）の重要性が高まっている。生徒が自ら問いを立て、情報を収集・分析し、試行錯誤しながら結論を導き出す探究型の学びは、単なる暗記型学習では養えない**クリティカルシンキング**や**創造的問題解決力**を育む。また、探究学習のプロセスで生徒は他者と議論・協働し、自分の考えを表現するため、**コミュニケーション力**や**協働性**も向上する。これらはAI時代に人間が発揮すべき不可欠な能力である。

さらに、探究学習を通じて生徒は失敗や試行錯誤から学ぶ「学習者エージェンシー（主体性）」を身につける。自ら学びを方向付ける力は、生涯学習の基盤となるものである。OECD Education 2030でも、生徒が**自らの学びの主体となること**（Student Agency）の重要性が強調されており、その実現には学習者それぞれの興味・関心に応じた**個別最適化された学習環境**が必要だと指摘されている。つまり、一律画一的なカリキュラムから脱却し、生徒一人ひとりが情熱を傾けられるテーマに取り組める柔軟な教育課程への再構築が求められる。

4-2. 教師の役割：知識の伝達者から学びのナビゲーターへ

教師の役割転換は、AI時代の教育改革の中心課題である。従来の教師は主に教科内容の知識を生徒に伝達する「知識の伝達者」であった。しかしOECDが提唱するEducation 2030のビジョンでは、教師は「知識の伝達者から学びのナビゲーターへ」と役割を変容させることが求められている。具体的には、教師は単に知識を講義する存在ではなく、学習者の主体的な学びを後押しする「学習ファシリテーター（learning facilitator）」であり、豊かな学習体験を共に設計する「学習環境の共同設計者（co-designer of learning environments）」として再定義される。この役割転換により、**教師は生徒のエージェンシー（主体性）を育む促進者**となり、21世紀に必要とされるコンピテンシー育成のカギを握る存在となる。

AI技術はこの転換を後押しする。例えば、生成AIを活用すれば最低限の試験の採点や平易なフィードバック作成、事務作業などを自動化でき、教師の業務負担を大幅に軽減できる。実際、AIの導入によって教師は従来多くの時間を割いていた採点・事務作業から解放されつつあ

り、その結果、生徒と向き合う時間や授業準備・振り返りに充てる時間が増やすことが可能だ。OECDの分析でも、AIは教師を「ルーティン業務から解放し、優れたコーチ、メンター、ロールモデル、リーダーとなる機会を与える」とされる。つまり教師は、AIに任せられる業務はAIに委ね、人間にしかできない**ファシリテーション（学習促進）**や**観察・洞察、生徒との対話**に注力することで、「学びのナビゲーター」としての使命を全うできるのだ。

このような教師像では、必要とされるスキルセットも変わる。知識伝達能力よりも、生徒の興味関心を引き出す質問力、学習プロセスをデザインする設計力、そして学習者同士の協働を促すファシリテーション力が重要となる。また、生徒を注意深く観察し、一人ひとりの理解度や心理的状态を把握して適切に支援する**観察・評価スキル**も不可欠である。教師自身が絶えず学び続け柔軟に実践を改善する姿勢（**ラーニング・アジリティ**）も求められる。これらの資質能力を伸ばすよう、教員養成課程や現職研修の内容を見直すことが政策的課題となるだろう。

4-3. 学びのナビゲーターへの転換と人材育成

探究学習を支える「**学びのナビゲーター**」役の教師には、今後ますます高い需要が予想される。しかし現状では、そのような役割を十分に果たせる人材が量的に不足しているのが実情であろう。既存の教師の多くは知識伝達型の教育文化の中で育ち、また過重労働により新たな教授法習得の余力も限られている。そこで政策提言としてまず、**現在の教員を速やかにナビゲーター役へと転換させる支援策**が必要である。

具体的には、教師全員に対する包括的なリスキリング（技能再教育）とマインドセット転換の研修を実施することが有効であろう。探究学習の進め方、生徒主体の学習評価方法、ICT・AIの活用法、ファシリテーション技術などについて、実践的な研修や継続的コーチングの機会を提供する。また、優れた実践を持つ教師を**ナビゲーターのメンター**として位置づけ、校内外で知見を共有するネットワークを構築する。これにより現職教師の意識改革とスキル向上を図り、探究学習をリードできる教師層を厚くする。

同時に、将来的展望として**新たな専門職の創出**も視野に入れるべきであろう。例えば「探究ナビゲーター専門職」や「カリキュラム・ファシリテーター」といった役割を制度化し、教育学や関連分野で高度な専門性を持つ人材を学校に受け入れる仕組みを検討する。現場の教師と協働しつつ、生徒一人ひとりのプロジェクト学習をコーチングする専門スタッフが配置できれば、個別最適な

探究学習の実現に大きく寄与するだろう。海外では地域コミュニティや企業人材を学校教育に取り入れる例もあるが、日本でも多様な人材を教育に取り込むことで**ナビゲーター人材の裾野拡大**を図ることができる。

加えて、中長期的には教員養成課程そのものの改革が不可欠です。大学の教職課程や教員免許制度において、21世紀型教育に対応できるカリキュラムを導入する。理論だけでなく**学校現場での探究学習実習**の充実、他分野（ICT・心理学など）との協働プロジェクト経験、問題解決型の演習科目の設定などである。OECDも指摘するように、教育業界と呼ばれる垣根を取り払い、**多様なバックグラウンドを持つ人材**（異業種経験者等）を教職に引き込み、実社会との接点を持った教員層を増やすことも有効であろう。こうした教員育成の刷新により、未来の学びをナビゲートできる人材を計画的に育成していく必要がある。

4-4. 個別最適化された多様な学びの実現

AI時代の教育では、「画一的な一斉指導」から脱却し、**個別最適化された多様な学び**を実現することが重要な柱となる。従来の工業社会型モデルでは、全国一律のカリキュラムを全ての生徒に同じペース・内容で教える傾向が強く、一部の生徒にとっては退屈であったり難しすぎたりする問題があった。今後は、生徒の興味・関心、習熟度、学習スタイルに応じて学び方を柔軟に変えられる環境を整える必要がある。

しかし、これはドリルワークを最適化するという文脈で捉えるべきではない。**自分の内側から湧き起こる問いを起点にした教育が提供できる環境が整ったと捉えるべきである**。AIが**自分軸**に応じた対話の相手となり、**自分の興味・関心・倫理観を深め、メタ認知のサポートや機会の紹介を行う点において**、多様な学びが実現できると捉えるべきなのだ。

もちろん、最低限のドリルワークにおいても各生徒の習熟状況データをAIが分析し、一人ひとりに適した問題や教材を提示したり、苦手分野を補強する学習プランを自動生成することも可能で、そこを否定するものではない。しかし本来的に、教師は子供を観察し、こうしたテクノロジーを活用し、生徒それぞれの**自分軸に基づく問いを大切にできるナビゲーション**を与えつつ、適切な声かけや助言を行う役割にシフトする。すなわち、教師は**AIと協働してパーソナライズされた学びをコーディネート**する存在になる。

また、個別最適化の観点では学習時間・空間の柔軟化も重要な観点だ。必ずしも全員が同じ教室・同じ時間割で学ぶ必要はなく、オンライン教材や地域社会での体験活動など、多様な学習機会を組み合わせるハイブリッドな

学びを推進する。生徒によってはAIチューターから最小限のドリルワークのような基礎知識を習得し、教師は対面での探究活動や討論を指導するといった**ブレンディッド・ラーニング**の形態も有効であろう。学校は「学習ハブ」として、校内外・オンラインオフライン問わず、体験やコミュニケーションを中心に、最適なリソースを組み合わせて提供する場へと変貌することが期待される。

例えば、ICTを使った探究での個別最適な学びの例として、文科省からUNESCOのESD賞に推薦された事例として、RuleWatcher edu を使った高校での探究の授業が挙げられる。当該ツールは、世界中の政府や国連やNGOが発する政策一次情報をリアルタイムで収集し、 이슈ごとに絞って表示するWebアプリケーションである。生徒は、自分の関心のある社会課題の最新の状況を、フェイクのない一次情報源より、国を跨いで読むことで、政策が問題と解決の塊であることを知る。一方で、教師は個別の情報を知らなくて当たり前なので、知識の伝達者の役割から自然と離れることができ、生徒と教師が同じ方向を向いている状態になれる。受講後のコメントからは「さまざまな環境や社会の問題の相互の関連が見える」「出来事の経緯に関心を持てる」「対話しなくなる・社会的行動につながる」「進路・キャリア選択のきっかけになる」といった、情報リテラシーや事象の探究に留まらない効果を発揮したことが分かる。

このような多様で個別化された学びを支えるためには、教育行政として評価制度やカリキュラム基準の柔軟化も進めねばならない。画一的な学力テストではなく、プロジェクトの成果物やプレゼンテーション、協働プロセスへの貢献度などを評価する**パフォーマンス評価**を取り入れ、生徒各自の多様な才能や成長を可視化して認める仕組みを構築する。その際の評価は内容そのものについて多面的な見方を提供するものでありつつ、他者との比較ではなく、自らの過去との比較に注目すべきである。評価の在り方が変われば教え方も変わる。教師が安心して探究学習や個別対応に時間を充てられるよう、大学入試や高校入試の評価指標も総合的な学力観に立脚したものと改めることが肝要であろう。

4-5. 人間に求められる資質・能力の育成

最後に、AI時代において人間に求められる**資質・能力**の育成について述べる。前述のように社会が必要としているのは、AIには代替できない創造性・協働性・倫理観・感受性といった力を持つ人材である。これらの能力は決して副次的な「情操教育」に留まるものではなく、これからの社会の中核を成す**コンピテンシー**である。政策当局は、学校教育の目標を知識伝達からこうした**コンピテンシー（能力・資質）**の涵養へと再定義する必要がある。

国際的な枠組みでも、その方向性は明確だ。OECD Education 2030が提示する「変革を起こす力（Transformative Competencies）」では、若者に求められる力として「**新たな価値の創造（創造性・イノベーション）**」、「**葛藤の調整（多様な視点の統合や共感力）**」、「**責任ある行動（倫理的判断力・持続可能性への配慮）**」という三つのカテゴリーが挙げられている。これらはまさに創造性・協働性・倫理観・感受性に対応するものだ。また、OECDはそれらを具体化する素養として創造力、批判的思考、責任感、レジリエンス（困難への耐性）、協働などを例示している。これらの能力は従来型の知識詰め込み教育では育たない。探究学習やプロジェクト学習、協働活動、対話的な学びの中でこそ培われるものである。

教育現場では、生徒が自ら考え判断する場面を増やし、正解が一つでない問題に向き合う経験を重視すべきである。例えば、SDGs（持続可能な開発目標）の達成に関連する社会課題をテーマにプロジェクトを行えば、知識横断的に考える力や価値観の衝突を調整する力、そして社会への責任感を養うことができる。また美術・音楽・探究的な部活動などを通じ、感性を磨き他者の立場に共感する力を高めることも大切である。**倫理的な判断力**については、AI時代ならではの情報倫理や生成AIの扱い方といった新領域も含め、教師がナビゲーターとなって生徒と議論し考えさせる授業が求められる。

要するに、AIにはできない人間ならではの力を引き出す教育への転換が急務である。それは知識再現型競争からの脱却であり、教科横断的な学びや社会との接続を重視する教育へのシフトでもある。教師はその最前線で、学びのナビゲーターとして生徒の人間の成長を支え導く存在となるのである。

5. 実現に向けた制度・環境整備の提案

リアル・AI・メタバースをつなぐ「探究共創圏」の構築に向けて

探究型の学びを社会に根づかせていくためには、学校という空間や教員という専門職の枠にとらわれず、**学びの支援に関わる人材の制度化、地域資源とバーチャル空間を活用した学びの拠点整備、そして制度的な承認と財政的支援の整備**が必要である。本章では、その3つの柱について具体的に提言する。

5.1 探究ナビゲーターの制度化と次世代型人材育成

探究的な学びの質は、プログラムや教材そのものよりも、子どもに伴走する大人の姿勢や関わり方によって左右される。子どもが自由に問いを立て、自ら調べ、考え、試行錯誤するプロセスを、どれだけ尊重し支えられるかがカギとなる。

このような学びを支援する専門人材として、「探究ナビゲーター」の制度化を提案したい。ナビゲーターは、知識の伝達者ではなく、問いに共感し、内発的な学びを引き出す伴走者である。

この役割は、教員免許保有者に限定されるべきではない。むしろ、実社会の中で課題解決や創造的な仕事に携わっている多様な人々——地域活動の実践者、起業家、技術者、研究者、アーティスト、デザイナーなどが加わることで、学びの場には現実的な広がりとした恵がもたらされる。

さらに今日では、生成AIの活用に関する知見と実践力も、ナビゲーターに求められる不可欠な資質である。AIは、子どもたちが情報を調べ、仮説を立て、思考を構造化し、振り返りを深める過程において、大きな支援力を発揮する。適切に活用すれば、問いの精緻化やメタ認知の促進、対話的な学習の質向上につながる。

一方で、もしAIが「正解を効率よく覚えさせる」ための道具として設計・運用されれば、探究の芽は簡単に摘み取られてしまう。だからこそ、探究ナビゲーターの育成過程においては、AIを“鏡”や“拡大鏡”として活用し、子ども自身が思考と感情を可視化・内省できるよう導く技術と態度が求められる。

また、これらのナビゲーターが一過性のボランティアや副業としてではなく、持続的な専門職として社会に定着できるよう、制度的な雇用モデルやキャリアパスの整備も併せて構築していく必要がある。

5.2 地域・社会資源とバーチャル空間の拠点形成

探究型の学びは、教室の中だけではなく、社会の中に出ていくことでその本質を発揮する。子どもたちが現実の課題と接続し、自分ごととして探究するためには、学校の外にある多様な学びの拠点を整備することが不可欠である。

現在、全国には廃校や未活用の公共施設が数多く存在している。これらを再活用し、子どもと地域、社会と教育が交わる開かれた学びの拠点として再生することで、地

域全体が「学びの共創者」として機能する土壌をつくることができる。

この拠点には、教員に限らず、地域企業、NPO、専門家、フリーランスの多様な人々が参画し、子どもたちにとっての「ロールモデル」や「社会との接点」となることが望ましい。

また、学びの拠点は物理的な場にとどまらない。今日の子どもたちにとっては、MinecraftやRobloxといったメタバースが日常的な「居場所」となっており、そこに学びの可能性が広がっている。実際、こうした仮想空間を活用してSDGsをテーマに政策提言を行ったり、子どもたち自身が仮想社会を設計・運営したりする事例もすでに存在する。

これからの探究拠点は、リアルとバーチャルの両方を横断し、子どもの世界に接続された「共創の場」として設計される必要がある。そのためには、バーチャル空間における文化やコミュニケーションを理解し、探究的活動を支援できるナビゲーターの存在も不可欠である。

5.3 制度的承認と財政的支援の整備

学校外で行われる探究的学びを、正規の教育として制度的に認めることは、すべての子どもに対する学習機会の保障という観点からも重要である。

とくに義務教育段階においては、「学校に通っていない＝教育を受けていない」と見なされがちであるが、探究拠点で行われる学びもまた、本質的な教育活動である。そのため、教育機会確保法の趣旨に基づき、探究拠点での学びを公立学校の出席扱いとして正式に認める制度設計が求められる。

実際に一部の自治体では、特例校やオルタナティブ教育施設との連携により、出席認定を行う事例が始まっている。こうした動きを全国的に広げることで、子どもと家庭が制度の外に取り残されることを防ぐことができる。

また、これらの探究拠点を持続的に運営するためには、財源の確保が不可欠である。教育予算だけに依存するのではなく、以下のような既存の政策・財源と連動させることが効果的である：

- 地方創生推進交付金
- 地域人材活用型事業交付金

- 教育イノベーション推進事業
- 総務省「地域 ICT 利活用推進事業（メタバース・生成 AI 関連含む）」

これらの財源を柔軟に統合することで、**拠点の整備、ナビゲーターの雇用、AI/メタバース実装環境の整備**を一体的に進めることが可能となる。

参考文献

2 章

- [1] 文科省: 令和 5 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要, 2023
- [2] 日本財団 18 歳意識調査 「第 61 回 -教育-」, 2024
- [3] 内閣府の「我が国と諸外国の若者に対する意識調査」, 2024
- [4] 日本財団 18 歳意識調査「国や社会に対する意識（6 カ国調査）」, 2024
- [5] エドワード・デシ・リチャード・ライアン Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, 1985
- [6] マッキンゼー 教育委員会・学校管理職が抱える課題解決のために - 「主体的・対話的で深い学び」の実践促進に向けて -, 2025

[7] 仙台大学「学生と教員を対象とした生成 AI の 教育利用状況と意識に関する全国調査」, 2024

[8] 日本情報システム・ユーザー協会「企業 IT 動向調査 2025」, 2024
3章

[9] デューイ：“魚津郁夫訳「論理学——探究の理論」”（上山春平責任編集『パース・ジェームズ・デューイ』（世界の名著59））, 中央公論社, 1980.

[10] デューイ：“思考の方法—いかにわれわれは思考するか”, 春秋社, 1955.

4 章で引用した OECD 資料・報告書等は、OECD Education 2030 プロジェクトおよび関連研究からの知見を含んでおり、教師の役割転換や未来の学習環境に関する国際的な議論の一端を示す。

OECD Teaching Compass Concept Note

Section 7: Teachers as Integral to a Learning Ecosystem for Collective Impact

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/section_7.pdf

OECD 2030 Position Paper SUMMARY

<https://d15k2d11r6t6rl.cloudfront.net/public/users/Integrators/5eb55a21-9496-46ce-8161-f092fc9def23/aaie/OECD%202030%20Position%20Paper%20SUMMARY%20%2805.04.2018%29.pdf>

"Tankyu Learning will create future society"

— A Fundamental Transformation of Education for an Era Without Right Answers —

Toshiki Sumitani, Masato Oda, Kunihiko Yahagi, Tetsuya Ikeda and Yuta Sato

Abstract: In response to rising school absenteeism, AI advancement, and growing social complexity, a shift from knowledge-based education to Tankyu learning is essential. This paper proposes a learner-centered approach where students generate questions, engage with society, and construct meaning. It emphasizes cyclic learning, self-growth-based assessment, and the transformation of teachers into navigators. To realize this, society must establish a collaborative ecosystem for inquiry beyond school walls.