

東京財団政策研究所 研究プログラム
「ウェルビーイングを育む教育パッケージの開発・検証」

研究報告書

研究代表者	宮田 裕章	研究主幹
研究分担者	石川 善樹	主席研究員
	立森 久照	主席研究員
	高野 翔	主席研究員
	窪田 杏奈	研究員
	櫻井 桂子	研究員
	村上 (内堀) 愛恵	研究員
	金森 由晃	研究員

目次

Executive Summary	3
1. 国内外の潮流を踏まえた教育とウェルビーイングのあり方	4
1.1. OECD・文部科学省が描く教育におけるウェルビーイング	4
1.1.1. OECD Learning Compass 2030 における「ウェルビーイング」	4
1.1.2. 文部科学省第4期教育振興基本計画における「ウェルビーイング」	5
1.1.3. 教育におけるウェルビーイングの重要性と本研究プログラムの取組	5
1.2. 教育とウェルビーイングを考える上でのキーワード「問いを立てる力」	6
1.2.1. 自己決定理論	6
1.2.2. 「問いを立てる力」	6
1.3. 本研究プログラムでの実践型研究のねらい	7
2. 本プログラムでの実践型研究	8
2.1. 対話型鑑賞プログラムの展開	8
2.1.1. 対話型鑑賞とは何か	8
2.1.2. 対話型鑑賞の教育的効果	8
2.1.3. 「問いを立てる力」と対話型鑑賞の位置付け	9
2.1.4. 開催概要	9
2.1.5. 結果	10
2.1.6. 考察	11
2.2. 教育現場での生成 AI 活用に関する教員ヒアリング	12
2.2.1. 目的	12
2.2.2. 方法	12
2.2.3. 結果	12
2.2.4. 考察	16
3. 教育における生成 AI 活用の ELSI（倫理的・法的・社会的課題）	17
2.1. 倫理的課題	17
2.2. 法的課題	17
2.3. 社会的課題	18
4. 本研究プログラムメンバーによる新しい学びの実践	19
5. 総括・提言	21
5.1. ウェルビーイングを育む教育実践のフレームワーク	21
5.2. 今後の研究の方向性	22

Executive Summary

現代社会における教育の役割は、単なる知識の伝達を超え、個人と社会の「ウェルビーイング (Well-being)」を育むことへとシフトしている。OECD や日本の文部科学省もこの重要性を認識し、ウェルビーイングを教育の目的の一つとして位置づけ、学習者が自ら問いを立て、社会と関わりながらより良い未来を創造する力を育むことを重視するなど、教育政策の柱に据えつつある。加えて、持続可能な社会の実現に向けて、学校教育のみならず、生涯学習や地域との連携による学びのあり方が注目されている。

本研究プログラムは、この潮流を踏まえ、ウェルビーイングを育む教育のあり方について、実践型研究に取り組むことを通じて検討した。仮説の中核となるのは、学習者の「問いを立てる力」を育むことが、内発的な学習動機を促進し、結果として個人と社会のウェルビーイング向上に貢献する可能性があるという点である。「自律性」「関係性」「有能感」という3つの心理的欲求が内発的な学習動機を促進するという自己決定理論などの関連理論も適宜参照した。

実践型研究では、福井県内の県立高校を舞台にした対話型鑑賞の導入を通じて、学習者が自身の視点や考えと深く向き合い、他者の多様な意見と柔軟に対峙する経験を積み重ねることで、「問いを立てる力」を醸成する学びの環境に寄与する可能性を見出すことができた。また、生成 AI の教育活用に関する教員ヒアリングを実施し、現場からの貴重な声を元に、その可能性と課題について探った。生成 AI は、個別最適化学習やリスニング支援などの面で大きな利点を持つ一方、公平性・透明性・プライバシーといった倫理的・法的・社会的課題 (ELSI) も伴うものである。これらの課題に適切に対応しつつ、様々な活用の方策を検討することで、生成 AI はウェルビーイングを促進する学びの場の構築に資するツールとなる可能性がある。

さらに、福井市の「ふくまち大学」など、地域と連携した学びの実践についても取り上げた。この取組では、「ひらく (自律性)」「つながる (関係性)」「できる (有能感)」という形で自己決定理論を実践に落とし込み、市民が主体的に学びを継続できる環境を創出している例と言える。学校を超えた学びの場が、世代を超えたウェルビーイングの向上にどのように寄与できるのかについて、今後さらに知見を深めることが求められる。

本報告書は、「問いを立てる力」をキーワードにウェルビーイングを基盤とした教育のあり方を探求し、理論と実践の双方からその可能性を示したものである。今後、教育現場への実装と評価を通じ、より具体的な方法論を確立し、学びが個人と社会の幸福につながる未来の教育の指針を示していくために、以下のような研究が求められる。

1. 問いを立てる力とウェルビーイングの定量的調査の必要性
2. 対話型鑑賞とウェルビーイングとの関連の検討
3. 児童・生徒のみならず全世代における学習とウェルビーイングについての検討
4. 生成 AI を活用したウェルビーイング介入の検討

これらのさらなる研究を通じて、ウェルビーイングを基盤とした教育や学習の理論的フレームワークをより充実させ、実践的な展開を促進し、学びが個人と社会のウェルビーイングにつながる道筋を具体的に示していくことを引き続き目指していく。

1. 国内外の潮流を踏まえた教育とウェルビーイングのあり方

1.1. OECD・文部科学省が描く教育におけるウェルビーイング

ウェルビーイング (well-being) という概念は、WHO が 1940 年代に健康を定義する際に「病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態 (well-being) にあること」と表現したことを契機に認識が広がり、また経済社会のあり方から再考を求められる今日において、時代の 1 つのキーワードとなっている。上記の健康の定義からもわかる通り、ウェルビーイングとは、幸せを実感しながらよりよく生きるといったポジティブな状況を増進するという意味合いも含まれる概念である。

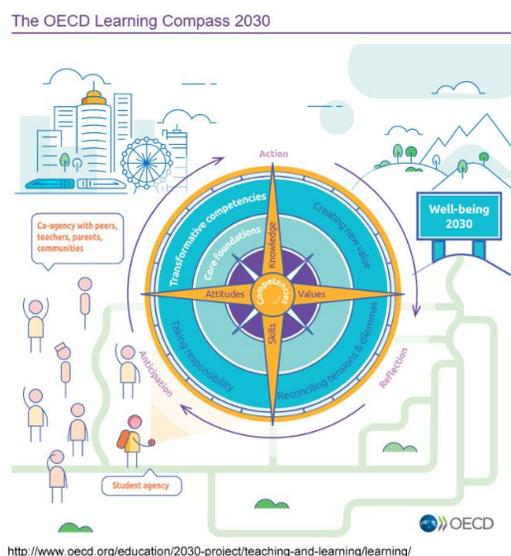
我が国の動向に目を向けると、岸田前首相が 2023 年 10 月の臨時国会における所信表明演説で、日本国民が「明日は今日より良くなる」と信じられる時代を実現するキーワードとして「ウェルビーイング」に触れるなど、政策を進める上でもその重要性は認識されつつある。

教育分野においては、2015 年からその検討が開始され、2019 年 5 月に最終報告が公開された OECD の Learning Compass 2030 に、生徒が学習活動を通して向かう先として「Well-being 2030」が標榜されている。また、2023 年 6 月 16 日に閣議決定された第 4 期教育振興基本計画には「ウェルビーイング」というキーワードが盛り込まれた。

1.1.1. OECD Learning Compass 2030 における「ウェルビーイング」

OECD Learning Compass 2030 は、2015 年から OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトとして検討が開始され、2019 年 5 月に公開された最終報告のコンセプトフレームワークである。このプロジェクトでは、教育目標を設定するにあたって、1) 気候変動などの環境課題、2) 科学によるテクノロジーの発展や国家および地域間の経済的な相互依存関係などの経済課題、3) 世界的な人口増加、戦争やテロリズムの脅威などの社会課題の 3 つの観点で外部環境を整理している。そのような外部環境の中で、個人が無目的な行動を取ることはそれらの課題をさらに助長することを指摘しており、むしろそれらの諸課題へのアプローチも含む概念として、個人と社会のウェルビーイング (individual and collective well-being) に注目している。

学習者は、エージェンシー（「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」）を育み、新たな価値を創造する力、対立やジレンマを克服する力、責任ある行動をとる力という 3 つのコンピテンシー（能力）を備えて、「ウェルビーイング」に向かうイメージとして描かれている。これらの文脈からもわかる通り、個人のウェルビーイングだけでなく、社会のウェルビーイング (collective well-being) もその射程に含めたものとして整理されている。



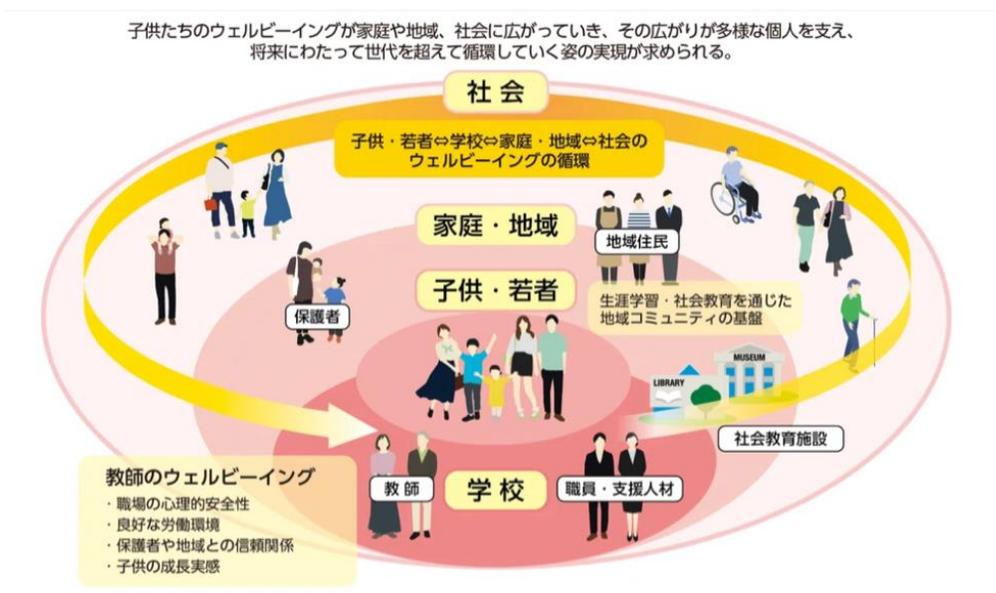
図表 1 The OECD Learning Compass 2030

出典) <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>

1.1.2. 文部科学省第4期教育振興基本計画における「ウェルビーイング」

2023年6月16日に閣議決定された文部科学省の第4期教育振興基本計画における大きな2つのコンセプトは「持続可能な社会の創り手の育成」および「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」であり、これは前述のOECDのウェルビーイングの考えと共鳴するものである。子ども・若者の主体性や創造力を育み、一人ひとりの自己実現を目指すことで、教育活動全体を通じたウェルビーイングの向上を柱として掲げているほか、子どもたちのウェルビーイングを高めるために、教師をはじめとする学校や社会全体のウェルビーイングの重要性も位置づけられているのが特徴と言える。

図表2 教師のウェルビーイング、学校・地域・社会のウェルビーイング



出典) <https://mext-gov.note.jp/n/n696c552330ce>

1.1.3. 教育におけるウェルビーイングの重要性と本研究プログラムの取組

OECD Learning Framework 2030でウェルビーイングが教育活動の羅針盤として位置づけられていることや、文部科学省の第4期教育振興基本計画においてもウェルビーイングが掲げられていることから、教育においてウェルビーイング醸成の機運が高まっていることは明らかである。文部科学省が2023年度に実施した調査では、ウェルビーイングには、学力（成績）そのものよりもむしろ、友達との関係、教師との関係など、他者とのつながりが関連していることや、ウェルビーイングが教科へのポジティブな態度にもつながっていることが示唆されている。また、生徒のウェルビーイングにも寄与する教師のウェルビーイングについても、その重要性が指摘されている。

学校という場においてウェルビーイングを育む要因についてはこのように少しずつ研究が進んでいる一方で、ウェルビーイングを育む具体的な活動とはいかなるものか、これまでの教育実践との連続性も踏まえた活動や、ウェルビーイングという文脈を踏まえて効果検証をしたユースケースは極めて限定的である。

本研究報告書では、自治体と連携したウェルビーイングを育むプログラムの実践、これまでの教育実践との統合に取り組み、ウェルビーイングを念頭に置いた教育のあり方について検討した結果を報告する。

1.2. 教育とウェルビーイングを考える上でのキーワード「問いを立てる力」

1.2.1. 自己決定理論

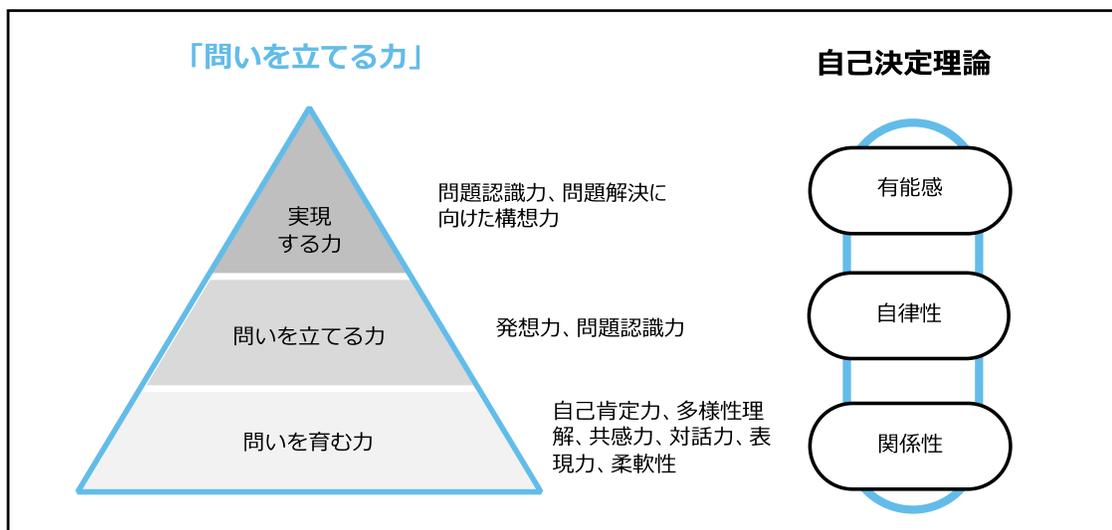
「問いを立てる力」とは何かという問いに対して様々な考えが提唱されているが、われわれが知る限り、あまねく合意を得ている明確な答えが存在しているわけではない。

本研究プログラムでは、「問いを立てる力」とは何かという問いにヒントを与えてくれる「自己決定理論 (Self-determination theory)」と呼ばれる一つの基本理論に注目した。自己決定理論とは、米国・ロチェスター大学のエドワード・デシとリチャード・ライアンが提唱する人間の動機付け (モチベーション) に関する理論である。人は報酬をもらうなどの外発的な動機をもとに学ぶとその報酬がなくなると学びを止めてしまう傾向がある。しかし、自分自身の価値観や好奇心に沿って内発的な動機を持つことができれば、自ずと学びを続けることができる、というものである。また、そのためには、「自律性・関係性・有能感」と呼ばれる3つの基本的な心理欲求が満たされ支えられることが大事だとされる。近年、この「自律性・関係性・有能感」3つの要素は、人々のウェルビーイングを育む要因であることも分かってきている。

1.2.2. 「問いを立てる力」

上述の自己決定理論を参考に、このプログラムでは、「問いを立てる力」を「問いを育み・問いを立て・実現する力」と定義することとした。問いを立てる力のベースとなる「問いを育む力」には、具体的には、自己肯定力や多様性理解・共感力、対話力、表現力や柔軟性などが含まれる。また、その土壌を元に発想力や問題認識力を発揮して「問いを立てる」。重要なことは、問いを立てて終わるのではなく、それを実現することで、自己決定理論の有能感などにつながり、結果として、新たに問いを立ててみることにつながる、という循環的な営みを意図している。

図表3 本研究プログラムで想定する問いを立てる力の構成要素と自己決定理論



出所) 著者作成

1.3. 本研究プログラムでの実践型研究のねらい

上述の通り、本研究プログラムでは、ウェルビーイングを育む教育実践のあり方の中核として「問いを立てる力」に注目して、実践型研究に取り組むこととした。具体的には2.1.に記載する「対話型鑑賞プログラム」の展開と、教育現場での生成 AI 活用に関する教員ヒアリング、を中心に取り組んだ。対話型鑑賞とは、美術・芸術作品を介し他者と対話を重ねながらその理解や気づきを深める鑑賞方法で、自己理解の深化や表現力、他者理解の促進など、「問いを育む力」に寄与する可能性がある。また、生成 AI 技術の進歩は教育分野においても無視できないものとなっており、「問いを立てる力」だけでなく、伝統的な学力への影響など様々な懸念がある一方、効果的な活用方法についても挑戦的な実践がなされている。そこで、今回は、福井県の教職員に協力を依頼し、生成 AI と教育のあり方や、懸念などについて、ヒアリング調査を行った。

2. 本プログラムでの実践型研究

本研究プログラムでは、ウェルビーイングを育む教育実践のあり方の中核として「問いを立てる力」に注目して、実践型研究に取り組んだ。具体的には2.1.に記載する「対話型鑑賞プログラム」の展開と、教育現場での生成 AI 活用に関する教員ヒアリング、を実施した。この章では、それぞれについて、具体的な目的と取組の結果得られた成果を記載する。

2.1. 対話型鑑賞プログラムの展開

2.1.1. 対話型鑑賞とは何か

対話型鑑賞とは、単に美術作品を理解するための手法ではなく、美術・芸術作品を介し他者と対話を重ねながらその理解や気付きを深める鑑賞方法である。この方法は、観賞者が作品を主体的に意味づけし、その過程で他者との対話や自己内省を通じて思考を深めることを目的としている。特に「意味生成的な美術鑑賞」という概念は、鑑賞者が主体的に作品の意味を生成し、その生成プロセスが教育的価値を持つことを強調している。

対話型鑑賞の原型は、ニューヨーク近代美術館 (MoMA) による「Visual Thinking Strategies (VTS)」に端を発している。この手法は、観察、議論、解釈、そして日常生活や社会との関連付けという4段階を通じて参加者の多角的な視点を引き出す構造を持つ。鑑賞の中で参加者は自ら問いを立て、他者との意見交換を通じて作品に新たな解釈を見出す。これにより、芸術鑑賞が単なる知識の獲得ではなく、創造的な学びの場となる。

2.1.2. 対話型鑑賞の教育的効果

対話型鑑賞には以下の教育的効果があるとされる。いずれも変化が激しく不確実性の高い現代社会を生き抜くための「生きる力」として重要と言える

1. **自己理解の深化**：生徒が自身の考えを表現し、他者との意見交換を通じて自己を再認識する。
2. **表現力と粘り強さの向上**：議論を通じて自分の考えを伝える力が養われ、粘り強く意見を形成する力も向上する。
3. **他者理解の促進**：異なる視点に触れることで共感性が育まれ、多様な文化や価値観を受け入れる態度が醸成される。

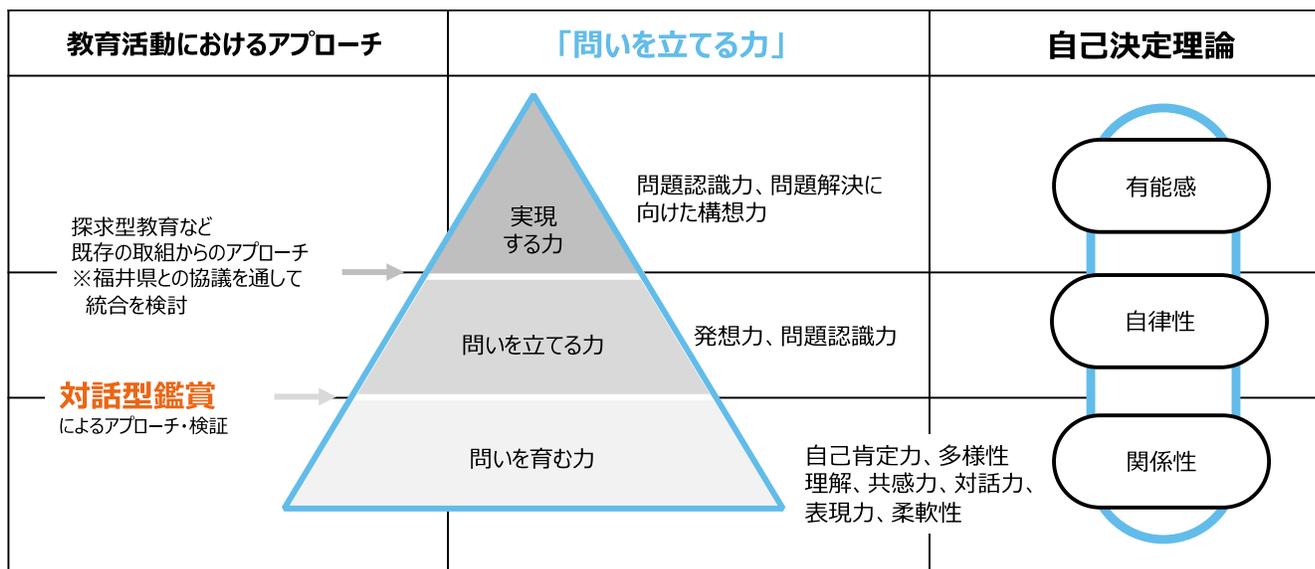
このように、対話型鑑賞は、子どもたちが自由に作品を解釈し、自らの疑問や気付きを共有する場を提供する。この過程で生徒は、自分が見たものに対する解釈や感想を言語化し、他者の視点を取り入れることで、より深い洞察を得る。このような体験は、生徒が主体的に学び力を育み、自己決定に基づく学びの姿勢を強化する可能性がある。

2.1.3. 「問いを立てる力」と対話型鑑賞の位置付け

本研究プログラムにおける「問いを立てる力」の考え方は、1.2.2. で触れた通りである。福井県での探究型教育の課題設定では、具体的な問いを立てることや立てた問いをどのように解決するかにアプローチしていることなどを参考にすると、対話型鑑賞は、「問いを育む力」、すなわち具体的な問いを立て、実現する力の土台となる「問いを育む」ための取組という位置付けと整理することができると考えられる。

「問いを立てる力」にどのように寄与するかについて、関連する自己決定理論における基本的心理欲求とともに、既存の探求学習などの教育実践と、対話型鑑賞の位置付けを整理したものが下図である。

図表4 「問いを立てる力」・自己決定理論・教育活動におけるアプローチの整理



出所) 著者作成

2.1.4. 開催概要

対話型鑑賞プログラムの展開は、株式会社ベネッセホールディングス、公益財団法人福武財団、福井県、福井県立若狭高校との連携のもと、若狭高校1年生を対象に実施された。第一回は2025年2月19日に、普通科・文理探求科の生徒計25名を対象として実施し、放課後に全生徒を対象としたリフレクションにおいて、①実際に受けてみてどうでしたか？どんな気分になりましたか、②どんな気付きや変化がありましたか？という2つの設問に基づいて意見交換を行った。

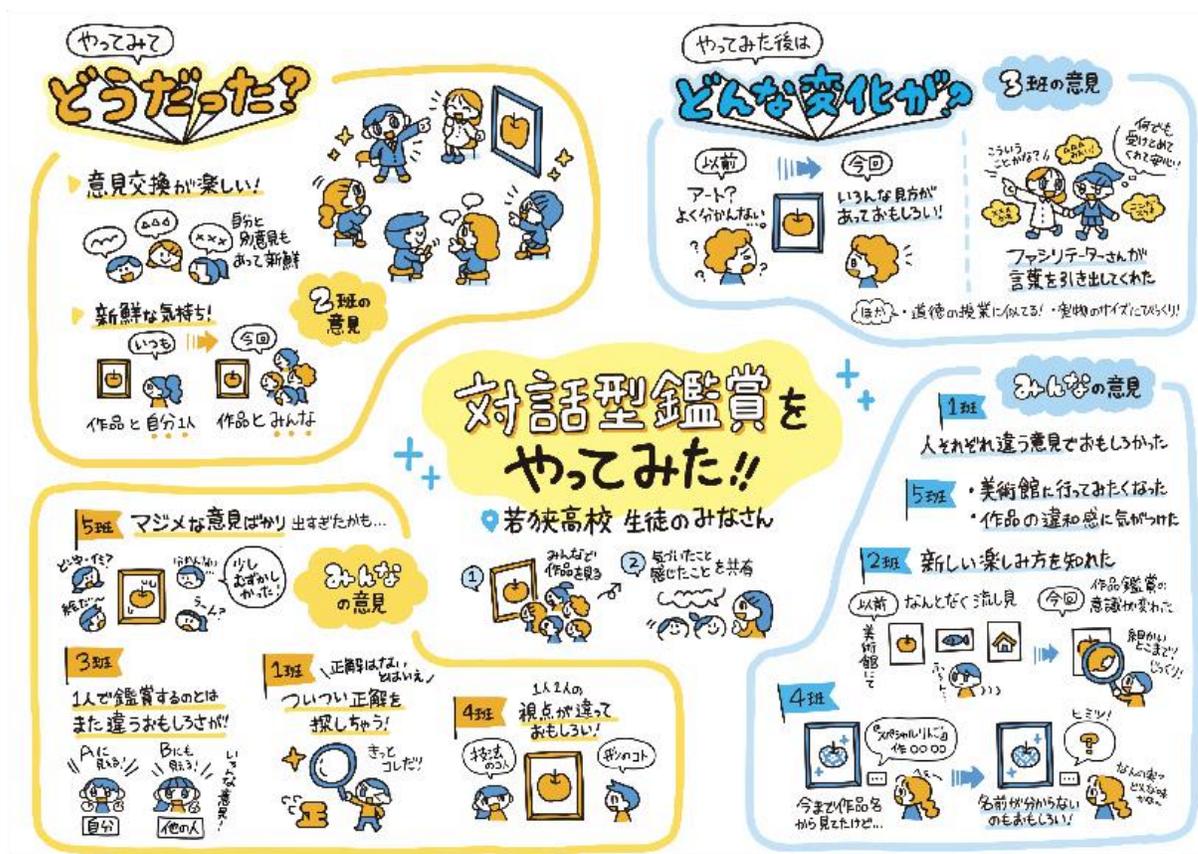
第二回は2025年3月18日に、第一回の受講生に加え海洋科の生徒を含む計45名を対象に実施し、第二回は有志を募る形で3名に限定してリフレクションを行った。なお、第二回においても、今後の研究進展に向けた改善点や、生徒が感じたこと・求めるものについて意見を聴取した。また、全受講者に対してアンケート調査が実施され、2025年3月31日時点で18名から回答が得られている。

2.1.5. 結果

2.1.5.1. 第一回実施後のリフレクション

第一回目のリフレクションでは、設問①「実際に受けてみてどうでしたか？どんな気分になりましたか？」に対して、生徒は芸術作品との対話を通じ、新鮮な驚きや感動、時には心の動揺といった多様な感情を抱いたとの回答が得られた。設問②「どんな気付きや変化がありましたか？」に対しては、従来の芸術鑑賞では気づきにくかった視点や、自己表現、他者との意見交換を通じた新たな発見があったことが報告された。各グループでのディスカッションは、生徒同士が多様な意見交換を促進し、互いの感性や価値観の違いを認識する好機となった。

図表5 第一回実施後のリフレクションまとめ



出所) 筆者作成

2.1.5.2. 第二回実施後のリフレクションおよびアンケート結果

第二回目のリフレクションは、有志を募る形で、3名の生徒から参加を得た。1名は美術部員(女子)、2名は非美術部員(男子)であった。参加生徒は自発的な意欲のもと、対話を通じて「ほかの人の意見を聞きたくなった」「もっとこのような機会がほしい」「実際に美術館にいったみたくなった」「もっと鑑賞して人と会話する機会があったらいい」といった大変肯定的な意見を示した。これにより、対話型鑑賞の可能性が改めて確認された。さらに、次年度以降の研究継続の参考となるようアンケート調査を実施した。アンケート内容はウェルビーイングを構成する要素や生徒がこの授業をどのように捉えたかなど全12問で構成された。アンケート結果(n=18)では、参加生徒が対話を通じた芸術鑑賞により、芸術への興味が高まり、より実践的な学びへの意欲が促進されたことが明らかとなった。

2.1.6. 考察

本プログラムは、対話を通じた芸術鑑賞が生徒の自己肯定感の向上、他者理解、探究心の喚起、そして「問いを立てる力」の醸成に寄与する可能性を示唆している。第一回目のリフレクションでは、全生徒の参加を通して、従来の受動的な鑑賞から能動的な対話と自己表現への転換が見られた。一方、第二回目では、限られた時間の中で有志3名によるリフレクションが行われたが、参加生徒は自発的に「他の人の意見を聞きたくなった」「もっとこのような機会がほしい」「実際に美術館に行ってみたくなった」など、対話型鑑賞のさらなる機会を希望する肯定的な意見を多く寄せた。

また、アンケート結果(2025年3月25日時点 n=18)からも、こうした傾向が裏付けられている。例えば、「自分の気持ちや考えがはっきりとわかるようになった」と回答した生徒は94.5%（「とてもわかるようになった」16.7%、「少しわかるようになった」77.8%）に達し、「他の人の考えや気持ちを理解・共感できるようになった」と回答した生徒も100%であった（うち「とてもできる」55.6%）。また、「自分の考え方が変わったり、新しい発見があった」と回答した生徒は94.4%にのぼり、授業を「とても受けたい」「少し受けたい」と再度希望する生徒も76.5%にのぼった。さらに、本授業を他人にすすめたい度合いを1～10の10段階で評価した平均は7.8点と高く、全体として本プログラムが生徒にとって肯定的に受け止められたことが明らかとなった。

今回の題材は現代美術であったが、今後は現代詩や短歌など、他分野の表現物を題材とすることにより、芸術に限らず、生徒が「問いを立てる力」を発揮し、ウェルビーイングの向上に資する可能性があるかを検証する研究へと発展させたい。これは、教科横断的な探究活動や、芸術に留まらない多様な題材を活用した創造的学びの効果や内発的動機の醸成について、より広範な知見が得られると期待され、感性と論理の統合を目指す新たな教育アプローチの可能性を拓くものである。

さらに、次年度以降の展開においては、対話型鑑賞と教育現場における生成AIの活用との連携も重要な視点となる。例えば、生成AIを活用することで、生徒の対話記録の要約や振り返り支援、他者の視点のシミュレーションなどが可能となり、対話型鑑賞の学びをより深く内省的かつ持続的なものとするための補助ツールとして期待される。こうした実践と連携機関との協働により、持続可能かつ先進的な教育モデルとしての発展が強く望まれる。

2.2. 教育現場での生成 AI 活用に関する教員ヒアリング

2.2.1. 目的

本取組は、生成 AI を用いた教育の理想像と実践例、教員の課題認識、今後の研修ニーズを明らかにすることを目的として実施した。今後展開を検討する教師向けワークショップの設計に資するとともに、教育現場における生成 AI 活用のあり方を検討する上での基礎資料として参照されることを期待する。

2.2.2. 方法

事前アンケートとグループインタビューの二段階構成で実施した。対象は、生成 AI の活用に関心を持ち、一定の実践経験を有する福井県内の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員 10 名である。アンケートはより広く意見を集めることを目的に行い、2025 年 3 月上旬時点で 33 名から回答を得た。内容は、教員の属性情報、生成 AI の使用経験（私的利用および教育目的）、具体的な活用事例、生成 AI と教育の未来に対する期待や懸念、必要な情報・研修内容、他者との連携ニーズなどである。グループインタビューは、5～6 名による座談会形式で、所要時間は 60 分とした。主な議論項目は以下のとおりである。

- 生成 AI を用いた教育の理想像と実践例
- 教員の授業や指導への影響
- 生徒との関わり方に与える変化
- 生成 AI と従来の教育手法の統合のあり方
- 活用の際の課題や不安、必要な支援

2.2.3. 結果

以下、議論項目ごとにアンケート調査およびヒアリングから得た内容をまとめる。

◆教育の未来と生成 AI への期待

生成 AI には、教育の質を高める補助的ツールとしての大きな可能性があるとの意見が多く寄せられた。単なる作業効率の向上にとどまらず、思考の深化や対話の促進といった学びの本質への貢献も期待されている。また、生成 AI の活用経験を通じ、子どもたちが正しく使いこなす力を身につけることが不可欠であり、そのための教育の重要性が強く認識されていた。

◆教育現場での活用実践と可能性

教育現場での活用実践と可能性については、授業、校務、特別支援学校での活用という観点に加えて、小規模校や僻地校でのメリットが挙げられた。

図表 6 教育現場での活用実践と可能性についてのヒアリング結果まとめ

観点	具体内容
授業での活用事例	<ul style="list-style-type: none">● 国語や社会、総合的な学習の時間において、生成 AI を用いた調べ学習や意見形成、ディベート活動の支援が実施されている。例えば「走れメロス」を題材としたディベートでは、生成 AI を活用して立論・反論の準備や模擬対戦を行うことで、生徒が論理的な思考を深める機会となった。また、複数の視点からの要約や意見生成により、生徒が多様な考え方を理解することにもつながっている。● 国語科においては、生徒が自身の作文と AI が生成した文章を比較し、推敲する活動が実践されており、表現力の向上が期待されている。

校務での活用	<ul style="list-style-type: none"> ● 教員は、校務分掌で必要とされる様々な文書（学校便り、会議議事録など）を生成 AI で作成し、業務の負担を軽減する試みを行っている。こうした活用により、定型的な作業にかかる時間が削減され、生徒と向き合う時間の確保が可能になる可能性があるとの声があった。
特別支援学校での活用	<ul style="list-style-type: none"> ● 特別支援学校では、教員の授業アイデア出しや教材作成支援に生成 AI を活用している事例がある。 ● 障害理解の促進や自己表現の支援、対話的活動への応用が期待されており、生徒の個別ニーズに応じた柔軟な支援手段としての可能性が示唆された。
小規模校・僻地校でのメリット	<ul style="list-style-type: none"> ● 人員や意見の多様性が限られる小規模校や僻地校では、生成 AI を「仮想の同級生」や「多様な視点を持つ対話相手」として活用し、模擬的な議論や協働学習の体験を補完できるのではないかという意見があった。

出所) 著者作成

◆活用による期待と利点

生成 AI は、授業準備や校務の効率化を図るとともに、生徒の学習支援、個別最適化された学びの提供、教員自身の学びの深化といった多面的な利点を持つ可能性がある。特に、AI を活用して生徒の表現やアイデア創出を支援することで、主体的な学びや思考力の向上が期待されている。また、生成 AI をチームティーチングの補助的役割と捉え、教員のパートナーとして活用するというアイデアも示された。

◆懸念・課題

懸念や課題については、教育上の観点や、教員側の心理的不安やスキルの観点、制度および倫理面での課題が挙げられた。

図表 7 懸念および課題についてのヒアリング結果まとめ

観点	具体内容
教育的懸念	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生成 AI の出力には事実誤認や出典不明な情報が含まれる可能性があり、ファクトチェックの重要性が繰り返し指摘された。また、AI による生成物を学習成果としてどのように評価するかが不明確であり、指導や成績評価の観点で課題を抱えている。 ✓ AI 利用に対する不安や嫌悪感を持つ生徒もあり、心理的配慮も必要である。
教員側の不安・スキル差	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生成 AI に過度に依存すると、教員の教材理解が浅くなる懸念や、指導上の主導性を欠く可能性があるという声があった。 ✓ 教科によって導入のしやすさにも差があり、数学や理科では適用が難しい一方、国語や社会では比較的活用が進んでいる傾向がある。
制度・倫理面の課題	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒の年齢によっては保護者の同意が必要な場合があるなど、制度面での整備の不十分さが指摘された。 ✓ 子どもの予想外の使い方に対応する柔軟な運用ルールの整備が必要であり、「使用してよいのか不明確」といった曖昧さが現場での活用を妨げているとの声もあった。

◆生成 AI の有効活用の実現に向けた取組と支援

生成 AI を教育現場において有効活用するために期待される取組や支援については、教育上の観点や、教員側の心理的不安やスキルの観点、制度および倫理面での課題が挙げられた。

図表 8 生成 AI の有効活用の実現に向けた取組と支援についてのヒアリング結果まとめ

観点	具体内容
教育手法への統合	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 生成 AI を効果的に活用するためには、まず教員自身が日常的に使って慣れることが重要である。教材作成、文章添削、授業構成など身近な場面から取り入れ、徐々に授業へと展開していく段階的な導入が望まれる。 ➤ 校内での活用ルールの明確化なども必要である。
推進上の課題	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 教員のスキル格差、ICT リテラシーの差、保護者や管理職の理解度のばらつきなど、校内外の環境に課題がある。活用実践の共有が不十分であることも障壁となっており、学校文化としてのマインドチェンジが必要な場面も出てくる可能性が高い。
必要な支援	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 基礎的なリテラシーを育てる研修に加えて、教科別・場面別の具体的な事例紹介、ロールプレイやワークショップ形式の研修、遊び感覚で触れられる研修機会の整備などのニーズが示された。 ➤ 技術サポートや保護者説明用の資料、活用に関する FAQ などの整備も支援として求められている。

3. 教育における生成 AI 活用の ELSI (倫理的・法的・社会的課題)

これまですでに触れている通り、生成 AI (Generative AI) は、教育現場における個別最適化学習や教材作成の効率化など、多くの利点をもたらすものと言える。

一方で、生成 AI の活用には、倫理的・法的・社会的課題 (ELSI) が浮上している。生成 AI が注目を集める以前から、例えば、学習者の学習履歴を活用した適応学習システムや教育分析ツールが導入されてきたが、それに伴いいくつかの課題が指摘されていた。具体的には、データのバイアスやプライバシー侵害、データ利用の透明性の欠如が主な問題として挙げられる。これらの課題は、生成 AI の登場によってさらに複雑化しており、技術の発展とともに解決すべき重要な論点となっている。

生成 AI の技術がもたらす利点を最大限活用しつつ、課題に対応するためには、実証研究と政策的アプローチが必要である。本章では、学術論文や国際的な報告書、ウェブ記事を活用し、生成 AI の教育現場への導入に伴う課題を整理するとともに、必要な対応策を検討する。特に、日本における少子高齢化や人口減少に対応するための生成 AI の活用の可能性について重点的に考察する。少子高齢化が進む中で、限られた教育資源を効率的に活用し、地域間格差を縮小する手段として、生成 AI の役割が期待される。

2.1. 倫理的課題

生成 AI が引き起こす倫理的問題の一つに、公平性と透明性の欠如がある。生成 AI のアルゴリズムがブラックボックス化しているため、その判断基準や結果の妥当性が不透明である点も問題視される。世界経済フォーラム (World Economic Forum) は、AI が教育現場で使用される場合、データの透明性確保と偏りへの対策が急務であると述べている。学習データの偏りは、特定の社会経済的背景を持つ学習者に不利な影響を及ぼし、結果として差別を固定化するリスクがある。過去の成績や背景データをもとに生成された予測モデルが、学習者の潜在的能力を過小評価する場合がある。例えば、アメリカのある小学校では、生成 AI を使用したカリキュラムの開発が特定の社会経済的背景を持つ学生に不利な結果をもたらした。また、イギリスの学校では、生徒のパフォーマンスを予測する AI モデルが特定の地域や民族的背景を持つ学生に不公平な評価を与えた事例がある。このため、モデルの訓練データに多様性を持たせ、偏りを軽減するための取組が求められている。

さらに、生成 AI による教育コンテンツの使用が学生の自主性を阻害するリスクも指摘されている。特に、AI が生成する答えに頼りすぎることによって、学生が自ら問題を解決する能力が低下する恐れがある。教師が AI の提案をどの程度信頼すべきか判断が難しいケースも報告されている。日本国内では、こうした問題に対処するために、生成 AI 利用に関するガイドラインの策定がなされている。

2.2. 法的課題

法的課題として、生成 AI の利用によるデータプライバシー侵害と著作権問題が挙げられる。例えば、日本国内で導入された AI 支援型学習システムでは、学生の学習データが十分に匿名化されておらず、プライバシー侵害のリスクが報告されている。

また、生成 AI が生成する教材やコンテンツの著作権が不明確であるため、教育現場での混乱を招く可能性がある。フランスの教育省では、生成 AI を使用した教材の著作権を公的機関が管理する方針を採用し、法的紛争を未然に防ごうとしている。さらに、内閣府が進める AI 戦略会議では、教育現場における著作権問題やデータ保護の強化も議論されており、これらの政策は課題解決に向けた重要な基盤を提供している。

特に、学生データの収集と利用に関する透明性が求められる場面では、各国の政策的対応が大きく影響する。例えば、カナダでは AI によるデータ利用に関して厳密な規制が設けられ、教育機関とテクノロジー企業の間での責任共有が明確化されている。

生成 AI を含む AI 技術の発展に伴い、法的課題も複雑化している。例えば、EU では 2024 年に AI 法 (Artificial Intelligence Act) が制定され、AI 技術全般に対する規制が強化されつつある。この法律は、AI のリスクに基づいた分類を行い、特に高リスクとみなされる AI システムには厳格な要件を課すことで、透明性と安全性を確保することを目的としている。

教育分野においても、この規制の影響は大きいと考えられており、生成 AI を活用したシステムがこれらの規制をどのように満たすべきかが議論されている。例えば、学生データの収集と利用に関する透明性や、AI が生成するコンテンツの知的財産権の取り扱いが、具体的な課題として浮上している。

2.3. 社会的課題

生成 AI の導入に伴う社会的影響として、経済的格差と社会的受容性の課題がある。例えば、インドの農村部では、生成 AI を活用したオンライン教育プログラムがインフラ不足のため十分に機能しなかった事例がある。一方で、カナダでは、地方自治体が低所得地域の学校にインターネットインフラを整備し、生成 AI の導入を支援している。

さらに、日本では少子高齢化が進む中で、地方の学校が教育リソース不足に直面している。この問題を解決するために、生成 AI を活用した遠隔教育や個別化学習が重要な役割を果たす可能性がある。例えば、北海道のある地域では、生成 AI を活用して不足している教員を補う形で遠隔授業が実施されている。このプロジェクトでは、生成 AI を活用した授業設計により、生徒一人ひとりの学習進度に合わせた個別化支援を行い、学力向上の成果が観測されている。また、保護者や地域社会との連携を通じて、技術導入に伴う懸念の払拭にも取り組んでいる。

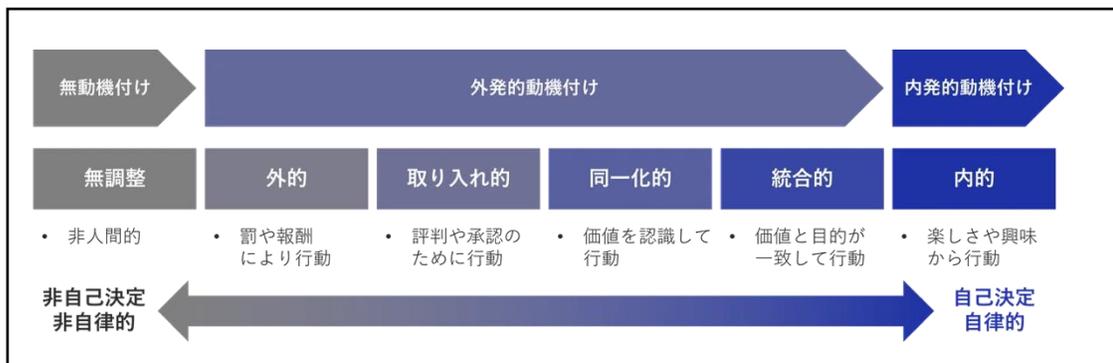
教育現場での技術導入が保護者の懸念を引き起こすケースも多い。例えば、EdTech 関連の導入に対する社会調査によれば、保護者の約 60% が AI の透明性と倫理性に疑念を抱いていることが報告されている。これを解消するためには、教育機関と技術提供者が連携して透明性を高め、信頼性の高い情報を提供することが求められる。例えば、スペインの一部地域では、生成 AI を「不自然な教育手段」と見なした反対運動が導入を妨げた。こうした社会的課題に対処するには、関係者間のコミュニケーションを強化し、透明性を高める必要がある。

4. 本研究プログラムメンバーによる新しい学びの実践

人生 100 年時代の概念を提唱したロンドン・ビジネス・スクールのリンダ・グラットンが、日本のこれまでの一般的なライフステージは、教育・仕事・引退の 3 ステージであったと論じている。簡略化すると、20 年学び、40 年働き、20 年余生を過ごすという人生設計である。教育は、人生の第 1 ステージにおけるものであるという意識が強く、また、知識を詰め込むという側面が大きいことは否めない。しかし、変化の大きなこれからの時代においては、多様な生き方や働き方を経験することになるため、人生の前半期だけでなく、人生 100 年を通じて学び続けることが欠かせない。

それではどうしたら、私達は人生を通じて、学びを続けることができるのか？そのことにヒントを与えてくれる「自己決定理論 (Self-determination theory)」と呼ばれる一つの基本理論がある。米国・ロチェスター大学のエドワード・デシとリチャード・ライアンが提唱する人間の動機付け (モチベーション) に関する理論である。人は報酬をもらうなどの外発的な動機をもとに学ばないと、その報酬がなくなると学びを止めてしまう傾向がある。しかし、自分自身の価値観や好奇心に沿って内発的な動機を持つことができれば、自ずと学びを続けることができる、というものである。罰や報酬などの外発的動機づけではなく、内発的動機に近づくほど、モチベーションやパフォーマンスが高くなりやすく、学びに対する態度がポジティブであることが分かっている。

図表 10 自己決定理論における動機づけの分類

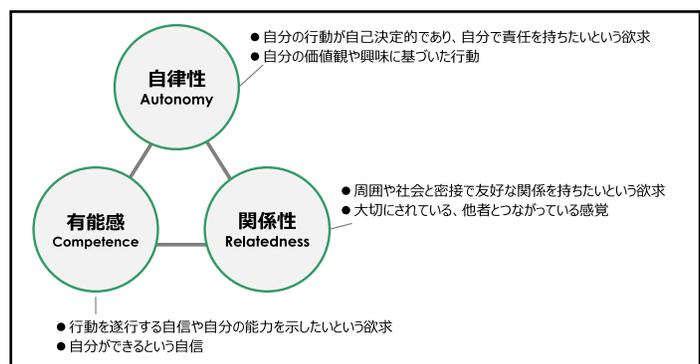


出典) <https://note.nec-solutioninnovators.co.jp/n/n8a0362f8960e>

内発的な動機づけには、3つの基本的心理欲求（自律性・関係性・有能感）を満たすことが重要とされている。自律性とは、目標や目的のために自分自身の行動を自らの意思で決定したいという欲求のことである。有能感とは、自分の能力を発揮し、効果的に内的・外的環境とやりとりしたいという欲求で、肯定的なフィードバックが得られることなどで満たされる。関係性とは、他者や集団と良好な関係性を築きたいという欲求で、他者や社会に貢献したいという感情も関係性の欲求と言える。これらの基本的心理欲求が満たされることで、内発的動機づけが促進され、自律的で創造的な営みを続けることにつながると考えられる。そのためには、「自律性・関係性・有能感」と呼ばれる3つの基本的な心理欲求が満たされ支えられることが大事だとされる。

また、この基本的心理的欲求が満たされていることと主観的ウェルビーイングの間

図表 11 内発的動機づけに重要な基本的心理欲求

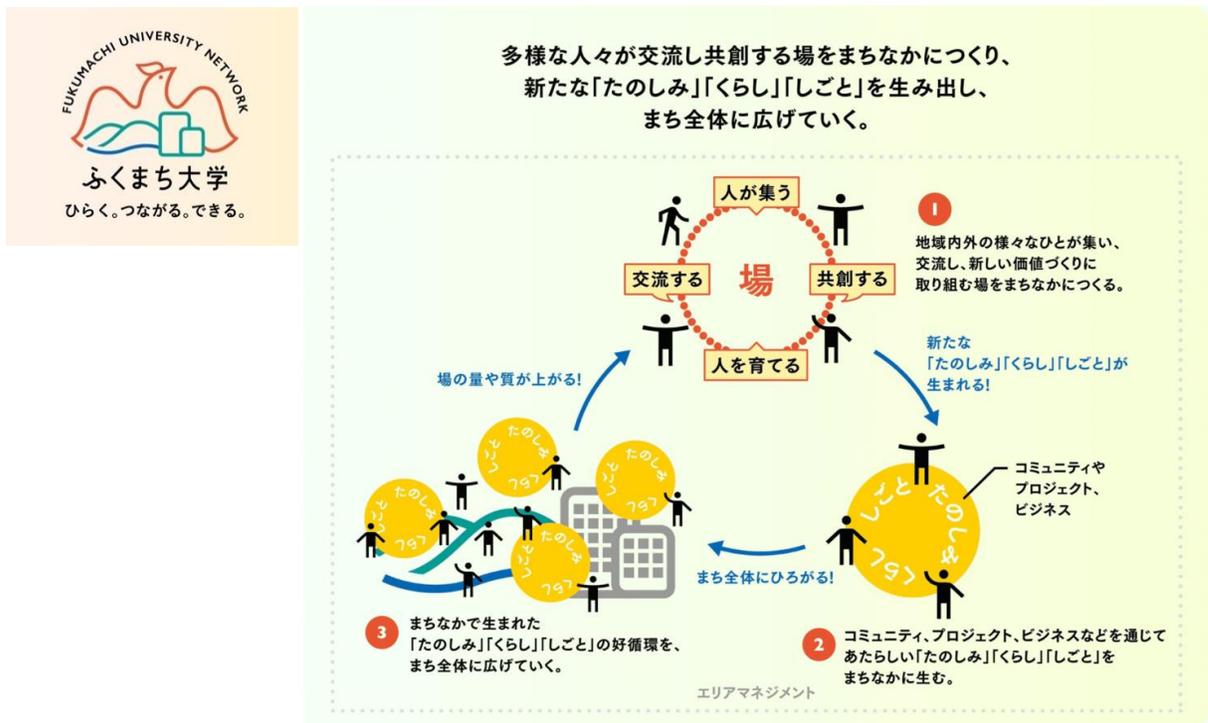


出所) 著者作成

に正の関連があることが、ヨーロッパにおける複数の国での研究で明らかになっており、この自己決定理論は、教育分野におけるウェルビーイングを紐解くヒントになる可能性がある。

この自己決定理論を、コンセプトとして活用した学びの実践事例として、福井市のまちなかを舞台にした市民大学「ふくまち大学」のことを簡単に紹介したい。「ふくまち大学」は、福井県、福井市、福井商工会議所などで構成される県都にぎわい創生協議会が策定する長期構想「県都グランドデザイン」に位置づけられる学びの場づくり事業である。2022年から、老若男女の誰しものが参加できる多彩な学びの場を提供してきている。ウェルビーイングを育み学び続けられる3つの要素である「自律性・関係性・有能感」を「ひらく。つながる。できる。」と分かりやすいひらがなに置き換え（自律性＝ひらく、関係性＝つながる、有能感＝できる）、まちの学び場の校訓・コンセプトとしている。心をひらき自分事として取り組むことのできる“自律性”。人との出会いや社会的つながりが生まれる“関係性”。小さくても実践してできた実感することのできる“有能感”。この3つの要素を充たすことができるように、体験を重視した学びの場のデザインを行っており、多くの方々に学びの楽しさを共有してきている。

図表 12 ふくまち大学のコンセプト



出所) <https://fukumachi-univ.net/about/>

本稿では、学びの基本理論として、内発的動機づけに基づく学びとウェルビーイングに光を当てる「自己決定理論」を紹介し、その先駆的实践である「ふくまち大学」の取組を紹介した。引き続きこの理論に注目していきながら、ウェルビーイングを育む教育に関する研究活動を展開していく。

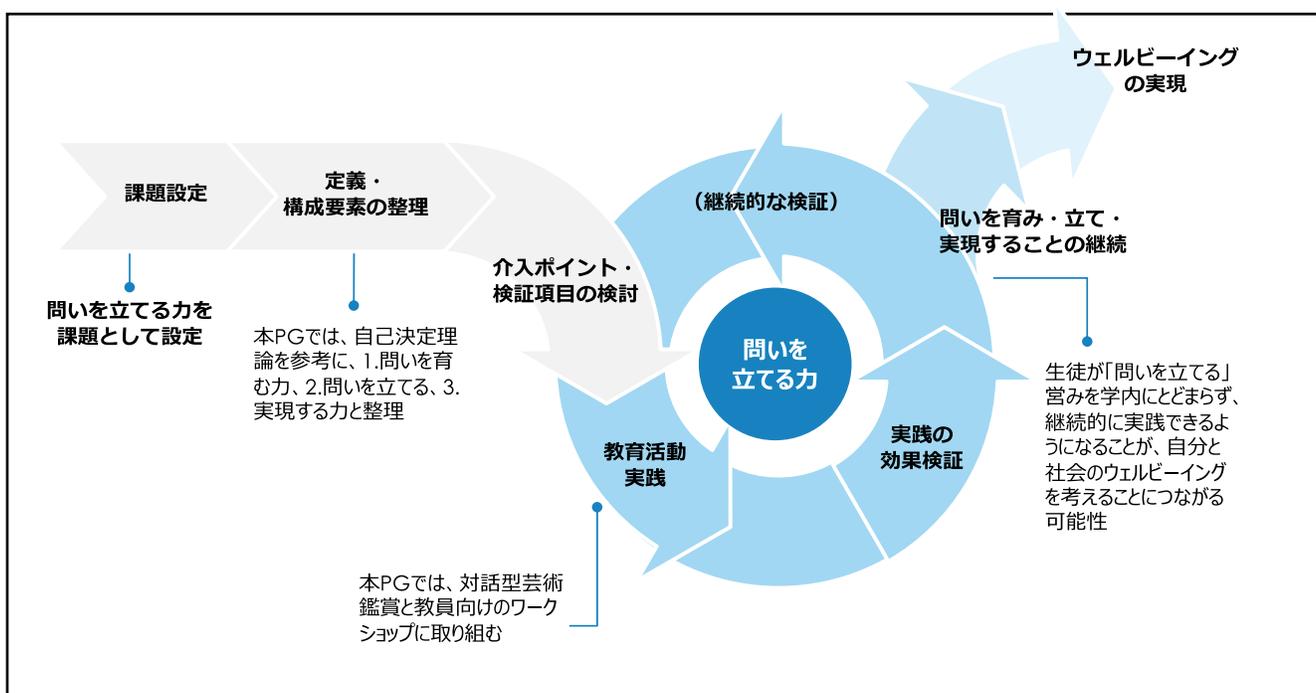
5. 総括・提言

5.1. ウェルビーイングを育む教育実践のフレームワーク

本研究プログラムでの取組を通して、ウェルビーイングを育む教育実践についてのフレームワークを整理した（図表 13）。教育現場からウェルビーイングを育むと一口に言っても、その距離が遠く感じられることは想像に容易い。そこで、本研究プログラムでは、「問いを立てる力」を育むことを中核に設定して教育実践に取り組むことで、将来的なウェルビーイングの実現につながるというフレームワークを提案したい。

図表 13 「問いを立てる力」を中核にウェルビーイングを育む教育のフレームワーク

項目	説明
課題設定	<ul style="list-style-type: none"> ウェルビーイングの実現の重要な媒介として「問いを立てる力」を課題として設定する。
定義・構成要素の整理	<ul style="list-style-type: none"> 「問いを立てる力」の定義や構成要素を整理する。各自治体や各学校での教育目標など関連する概念がすでにある場合もあるため、それらの整合性も考慮する。 本研究プログラムでは、自己決定理論などを参考に、「問いを育む力・問いを立てる力・問いを実現する力」で構成されると設定した。
介入ポイント・検証項目の検討	<ul style="list-style-type: none"> 定義および構成要素を元に、教育実践において介入可能なポイントと評価項目を検討する。
教育活動実践	<ul style="list-style-type: none"> 本研究プログラムでは、生徒向けの対話型鑑賞プログラムの展開と、教員向けに生成AI活用に関するヒアリング調査を実施した。
実践の効果検証（継続的な検証）	<ul style="list-style-type: none"> 本研究プログラムでは、いずれの実践型研究においても、定量的なとりまとめサンプル数が限られた定量調査しか実現しなかったが、可能な限り継続的にデータ収集をできるような研究計画が望まれる。
問いを育み・立て・実現することの継続	<ul style="list-style-type: none"> 上記の教育実践により、生徒が「問いを立てる」営みを学内にとどまらず継続的に実践できるようになることで、将来的に自分と社会のウェルビーイングを考えることにつながる可能性がある。



5.2. 今後の研究の方向性

本研究プログラムの取組を踏まえた今後の研究の方向性およびさらなる取組が必要とされる事項は以下の4点と考える。以下、項目ごとにその理由とともに記載する。

*1 問いを立てる力とウェルビーイングの定量的調査の必要性

本研究プログラムでは、上述のように、問いを立てる力を中核として教育実践を組み立てることで、中長期的なウェルビーイングにつながるフレームワークを提案した。このフレームワークは、研究プログラムメンバーのこれまでの研究内容、実践内容から確証を得ている内容である一方、量的研究などのエビデンスに基づくものではないという点が、大きな限界の一つである。今後は、問いを立てる力を伸ばすこととウェルビーイングの関連について、定量的な調査も含めて、エビデンスを蓄積することが求められる。

*2 対話型鑑賞とウェルビーイングとの関連の検討

本研究プログラムで実施した対話型鑑賞の評価については、2.1.5. で記載した通りであり、「自分の気持ちや考えがはっきりとわかるようになった」や「自分の考え方が変わったり、新しい発見があった」など、対話型鑑賞を通して記載される成果は得られたと考える。同時に、それらの気づきや発見、非認知能力の向上が、ウェルビーイングとどのように関連するかについては、調査も含めた具体的な検討ができなかった。今後は、対話型鑑賞による非認知能力の向上だけでなく、その先にウェルビーイング向上を見据えた形でのプログラム展開、調査設計を検討する。また、次年度以降の展開においては、対話型鑑賞と教育現場における生成 AI 活用との連携も重要な視点となる。例えば、生成 AI を活用することで、生徒の対話記録の要約や振り返り支援、他者の視点のシミュレーションなどが可能となり、対話型鑑賞の学びをより深く内省的かつ持続的なものとするための補助ツールとして期待される。

*3 児童・生徒のみならず全世代における学習とウェルビーイングについての検討

教育や学習は、子どもだけの営みではなく、大人にとっても生涯を通じて重要なものである。学校現場においては、教員が生成 AI 等を活用し、自ら問いを立て、学び続ける姿を示すことで、生徒と学びを共有する関係が構築されることが期待される。また、教育現場だけでなく、リスキルやリカレント教育を含む、生涯を通じた学びとウェルビーイングの関連については検討することも、今後の研究には重要な要素となると考えられる。その際には、本報告書で触れた自己決定理論の考え方が参考となることを期待する。

*4 生成 AI を活用したウェルビーイング介入の検討

生成 AI は、教育現場での活用を超えて、ウェルビーイングに資する技術としても今後注目される可能性がある。例えば、生成 AI との対話を通して自身の心身の状態などについてリフレクションするような心理教育的プログラムなど、すでに海外では先駆的な研究が始まっている。このように、生成 AI 技術をウェルビーイング介入に活用するような研究動向についても、注視する必要があると見られる。