

三菱みらい育成財団 研究レポート 2023

「心のエンジンが駆動するとき」

～助成事業を通じた分析ならびに提言～

2023年6月

一般財団法人 三菱みらい育成財団

三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社

まえがき

私たち一般財団法人三菱みらい育成財団（以下「財団」）は、未来を担う子供・若者の育成を目指す教育機関等への助成、およびその成果を広く社会に波及させるための事業を行い、未来に向かう子供・若者を応援するとともに、それを通じ社会の未来を育むことに寄与すること目的として、2019年に設立されました。

150年前、1870年に三菱グループがスタートした時代、19世紀後半は、産業革命に端を発して世界覇権が大きく塗り替えられ、日本も開国～明治維新により、その真ただ中に飛び込んでいくという激変の時代でした。それから150年、世界は再び歴史的な転換点に差し掛かり、激しい変化と予測の難しい中で、複雑な問題や課題を数多く抱えています。それらを解決していくためには、未来を切り拓く力をもった多くの人材が不可欠です。そうした次世代人材を生み出すための「教育」が必要だという私たちの思いから、この助成事業はスタートしています。

私たちが着目したのは、10代後半の若者たちです。この年代は、人生で最も柔軟かつ多感であり、無限の可能性を秘めた未来の担い手たちであるからです。この世代の人たちに、一人ひとりの個性と自発的な想いを引き出し、何のために生きるのか、何のために学ぶのかを自ら問い、目の前に山積みになっている課題の解決に向けて、行動を起こすことを学んで欲しいと考えています。

私たちは、全国での様々な優れた取り組みや仕掛けを、発掘し、助成し、育て、横に展開することで、グッドプラクティスを作り上げます。その先には、日本の教育のあり方やシステムをより良い方向に変えていく、という私たちの夢があり、ゴールがあります。

この財団は、10年間という期限を自らに課しています。この度、財団の活動期間の3分の1が経過する節目において、私たちの挑戦のうち、高校等を対象とした助成事業「カテゴリー1」の成果検証、およびこれまでの活動全般からの気づき・提言を取りまとめるに至りました。1章は財団、2章から5章は三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社、6章は財団がそれぞれ担当、執筆しています。

本レポートが、様々な視点・立場からのご意見・ご批判を喚起できましたら幸いです。

目次

1章	現在の高校生を取り巻く状況と三菱みらい育成財団の取組み.....	1
1.	大変革期に価値創出する未来を切り拓く人材育成の必要性.....	1
2.	三菱みらい育成財団による助成プログラム.....	2
3.	助成プログラムの体系・全体像.....	4
4.	プラットフォームづくり（2021年度～）.....	6
	補論：高等学校における公的教育費について.....	8
2章	「心のエンジン」の駆動.....	13
1.	心のエンジンを駆動させるプログラム（カテゴリー1、2）.....	13
2.	心のエンジンが駆動した高校生たち.....	22
3.	「心のエンジンの駆動」による見通しの変化.....	30
3章	定量調査による「心のエンジンの駆動」の検証.....	32
1.	調査設計.....	32
2.	使用するデータ.....	34
3.	サマリー.....	36
4.	「心のエンジンの駆動」指標の推移.....	37
5.	学習活動・環境による「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の違い.....	48
4章	アンケート調査結果を用いた学校との対話による検証.....	50
1.	エビデンスと対話によるプログラムの検証.....	50
2.	調査設計と使用するデータ.....	52
3.	サマリー.....	54
4.	各校のインタビュー結果概要.....	55
5章	「心のエンジン」はいかに駆動するか.....	57
1.	心のエンジンの駆動に関する検証のサマリー.....	57
2.	心のエンジンを駆動させるためのプログラムの工夫・あり方.....	58
6章	15～20歳の若者の教育に係る提言.....	65
1.	高校世代の教育に対する、資金面を含むリソース投入の充実.....	65
2.	「心のエンジンの駆動」に関するグッドプラクティスの再現・横展開.....	66
3.	高校での「心のエンジンの駆動」を加速するための基盤的環境の整備.....	70
4.	主体的に考え未来を創る人材の育成を.....	74

1章 現在の高校生を取り巻く状況と三菱みらい育成財団の取組み

1. 大変革期に価値創出する未来を切り拓く人材育成の必要性

(1) Well-Beingの実現に向けた大変革期を迎える時代背景

時代は100年に1度とも言われる大変革期を迎えている。地球温暖化、米中の対立、世界を覆うコロナ禍、ロシアによるウクライナ侵攻等深刻な問題が次々と生じている。グローバル経済発展の原動力と信じられてきた「新自由主義的な極端な株主資本主義」が富の偏在や格差、社会の分断を生んできたのに対し、持続可能な社会の実現に向けた「マルチステークホルダー資本主義」、「サステナブル資本主義」へと先進国経済の流れは変わりつつある。一方、中国・ロシアやグローバル・サウスと呼ばれる国々はそれとは異なる方向を目指すなど、世界は新たな多極化時代を迎えている。

このように、かつてない変化が世界的スケールで起きつつあり、不確定で1つの正解がない「VUCA」(Volatility: 変動性、Uncertainty: 不確実性、Complexity: 複雑性、Ambiguity: 曖昧性)の時代ともいわれる中、とりわけ私たち企業に求められるのは、複雑に交差する多様な社会課題を克服しより良い社会を作るために、公平性、社会性、公共性を原則に据えた上で、イノベーションや事業変革によって新たな価値を創出しながら成長・発展し、「Well-Beingの実現」に貢献することである。

(2) 未来を切り拓く人材に求められるもの

従来のように、企業が一定の品質の商品・サービスを提供すればユーザーや消費者に受ける時代ではなくなっている。ユーザーや消費者、あるいは社会が求めている変化の激しいニーズをくみ取りながら、ある意味では一歩先を見ながら、自分たちのビジネスや経済・社会システムを「リモデル」していくことが求められる。すなわち、常に環境の変化に適応し、または先取りするような、イノベティブでクリエイティブな事業運営が必要となっている。

それを担う人材は、より個性的な思考や行動のパターン、創造力や想像力、そして将来に向けての構想力をもたなければならず、それには世の中に対するより深い理解、すなわち「教養」(リベラルアーツ)をもつことが極めて重要となっている。何のために働くのか、そもそも事業は何のためにあるのか、といったパーパスを常に問いながら、企業で働きつつも社会課題の解決や社会貢献につなげようとする意識をもち、既存の考え方や枠組みにとらわれない創造的なものの考え方、「ゼロからイチを生み出す力」をもつ人材を育てていく必要がある。

(3) 日本の危機を打開する教育改革の必要性

日本は、長期的な経済の停滞が続く中で、1990年代に世界第3位だった1人当たりGDPは、直近では20位圏外に下がり、OECD諸国の中でも下位に位置している。さらにコロナ禍によってデジタル化の遅れや医療提供体制の脆弱性、非常時における指導力の欠如があらわになり、「日本は安全・安心で豊かな国」というのはもはや幻想にすぎず、このままでは先進国とすらいえなくなる可能性がある。「日本はじり貧である」という現実を直視しなければならない。

こうした日本の危機を打開し、経済の活力を取り戻すとともに、持続可能で豊かな社会を創り出していくためには、国民一人ひとりが「危機感」をもち、「新しい価値を生み出す能力を高める」ための教育の重要性を共通認識とする必要がある。企業も学校も国自体も、既存の枠にとどまらず、外に開き、異質なものに触れ、「多様性」を取り込むことが重要である。小学校・中学校・高校・大学のそれぞれのレベルの教育で、社会のニーズにマッチし、世界を変えていけるような人材を育成し、社会や企業が受け入れ、活躍の場を提供する。そのような日本の教育を変えていくという強いパッションと思いついた取組みが求められている。

2. 三菱みらい育成財団による助成プログラム

(1) 設立・使命

上記のような問題意識をもとに、三菱みらい育成財団（以降、「財団」）は、三菱グループ創業150周年となる2020年に向け、「日本を支え発展させる次世代人材の育成」を掲げ、2019年10月に設立された。三菱グループの共有理念である「三綱領」の1つ、「所期奉公」（パーパスは社会への貢献にある）の精神を踏まえ、教育を通じた社会貢献活動に取り組むことを設立の目的としている。

正解のない課題、これまでの既成概念では対応できないような課題が山積する激動の時代に立ち向かっていき、「VUCAの時代を生き抜き未来を切り拓く次世代人材」を育成することを使命とし、新しい民間の財団だからこそできる新たな視点、イノベーティブな視点で、日本の教育を変えることを大きな目標としている。

(2) ターゲット

ターゲットは、高校生を中心とする15～20歳の若者の教育に絞っている。なぜなら、感受性が豊かで、柔軟性のあるこの時期に、自らの意志で考え、行動する力を身に付けること、人格形成に影響を与えるこの時期の教育が極めて重要だと考えるからである。

日本では、いまだに親も子も有名大学に入り大企業に職を得るという画一的な発想から抜

け出せていない。その結果、特に高校に関しては、ともすれば大学入試に必要な知識を与える予備校的な存在となり、生徒は合格した途端に目標を失ってしまうこともしばしば見受けられる。

悩みながらも柔軟に物事を吸収し人格を形成していく 10 代後半の世代には、社会とのつながりの中で自ら問い、考え、行動する力を養う教育が求められており、より能動的に、創造力豊かに自由に個性を伸ばしていけるような教育に変えていく必要がある。

数多くの有識者の意見や教育現場の声に耳を傾け、全国の高校、高等専門学校、大学、教育 NPO 等における既成の教育のあり方を問い直す取組みを支援することで、「一人ひとりの個性と可能性を引き出し、自ら問い、考え、行動できる人材を育てるための教育改革」を目指している。

(3) 活動期間・事業規模

活動期間を 10 年と区切り、総事業費は 100 億円である。これは、ビジョンをもち、実現可能な計画を立て、一定期間に結果を出す構造にするという ビジネス的な観点から設定したものである。財団自身を追い込み、切迫感をもって事業を運営し、財団の事業自体をイノベーションさせていく意図である。

最終的に、10 年後、日本の教育の在り方やシステムに変革を起こすとともに、学校や事業者が取組みを自走できる仕組みを作るところまでもっていくことを目指している。

(4) 10 年後の目標・ゴール

基礎的な知識やリテラシーをベースに、自分の目で見て、自分の頭で考えて、総合的にソリューションを生み出す力を育むような教育が、すべての学びの中に組み込まれていること、これを実現することを 10 年後の目標として据えている。例えば、高等学校においては「探究型学習」が当たり前のこととして教育の中に内在化し、「探究型学習」という言葉がなくなっていることを目指している。

(5) 助成プログラムとしての特長

民間の助成プログラムとして、活動の自由度が高く、助成資金の使い勝手が良いことを特長としている。「資金の使い道は、できるだけ助成先の自主性に任せる」という方針で、目的を明らかにしたらプロセスについてはあまり細かく口出しはしない。審査は厳正であるが、採択後は、毎月レポートを求めたりはせず、3 年間で一定の成果を挙げれば良いという形にしている。

また、事務局が現場に足を運んで実地調査を行い、現場とのコミュニケーションを密にして、現場の声を仕組みの中に柔軟に取り入れているのも特長といえる。

3. 助成プログラムの体系・全体像

(1) 「心のエンジンを駆動させるプログラム【カテゴリー1、2】」(2020年度～)

助成プログラムの中核をなすのが、全国の高校生を対象とした「心のエンジンを駆動させるプログラム」である。2022年度から高校で「探究型学習」が本格的にスタートしており、知識偏重型教育から脱却し、「主体的・対話的で深い学び」を目指す取組みが広がりつつあるが、十分な予算がつかず、新たな取組みで具体的な方法論も定まっていないため、現場の先生からは具体的にどうやればよいのかわからない、という戸惑いや悩みの声があがっている。

一方、学外では、NPO法人や株式会社等の多様な教育事業者が、生徒の多種多様な興味・関心に対応する練り上げたプログラムを企画・実施する取組みがみられている。心理的安全性を確保し探究型学習を進める取組みや、フードロスや伝統芸能、LGBT等多岐にわたる探究テーマを選定する取組み、より先進的、特徴的または効果的な取組みを行う活発で新しいプレイヤーが現れている。

そこで、優れた取組みを財団が発掘・助成し横展開することで、この学習分野を後押ししていくものとして、高等学校（高等専門学校、特別支援学校等を含む）の学校現場で先生方が新たなプログラムを開発・実施するための支援（カテゴリー1）と、NPO、株式会社、大学等の教育事業者がユニークで創意豊かなプログラムを開発・実施するための支援（カテゴリー2）を行っている。

(2) 「先端・異能発掘・育成プログラム【カテゴリー3】」(2020年度～)

世の中を変え、非連続的な価値を創造するのは人とは異なる才能をもつ人材、特定の分野で抜きん出た能力をもつ人材である。誤った平等主義が突出した才能を埋もれさせる「浮きこぼれ」も深刻な問題であり、こうした突出した人材を育成するのが「先端・異能発掘・育成プログラム」である。

突出した才能をもつ子どもたちに対して、自己肯定感を高めつつ、同じような才能をもつ仲間と引き合わせ、切磋琢磨しながらその才能をさらに伸ばすという取組みを推進している。遺伝子組み換えに関わる分子生物学の実習やナノの世界の観察、光の特性やプラズマ等、大学でのハイレベルで多彩な講義や研究の体験を通じて高校生の視野を広げたり、受講生間や大学生との交流を図ったりすることで、一般的な高校教育では得難い出会い、体験、環境を提供している。理系を中心に大学や研究機関が高校生を対象に提供する、大学レベルの教育プログラムへの支援を行っている（カテゴリー3）。

(3) 「21世紀型教養教育プログラム【カテゴリー4】」(2021年度～)

VUCAの時代を生き抜き未来を切り拓くためには、正解のない複雑な課題の解決に必要な

となる基礎的な素養、解決策を導くための自分なりの世界観、考え方の価値軸を見つけるための教育、すなわち「21世紀型教養教育」が不可欠となる。このような、物事を分野横断的にとらえ、総合的なソリューションを生み出すベースになる、人文・社会・自然科学・アート等のリベラルアーツの教育を充実させるのが「21世紀型教養教育プログラム」である。大学院重点化方針のもとで等閑視されがちであった大学生における教養教育に新たな光を当てる試みであり、大学や教育事業者等を対象に大学におけるリベラルアーツ教育を再構築することを支援している（**カテゴリー4**）。

カテゴリー1・2で高校時代に能動的な学びの姿勢を身に付けた若者たちが、「STEAM教育」の「A」、即ち文理横断的なアーツを獲得し自らの判断の基軸をつくり上げることで、未知の世界に挑む力を育むことを狙いとしている。高校における探究型学習と、大学における21世紀型教養教育をつなぐことで、高大接続の太い柱を作ることも視野に入れている。

（4） 「教員養成・指導者育成プログラム【カテゴリー5】（2021年度～）

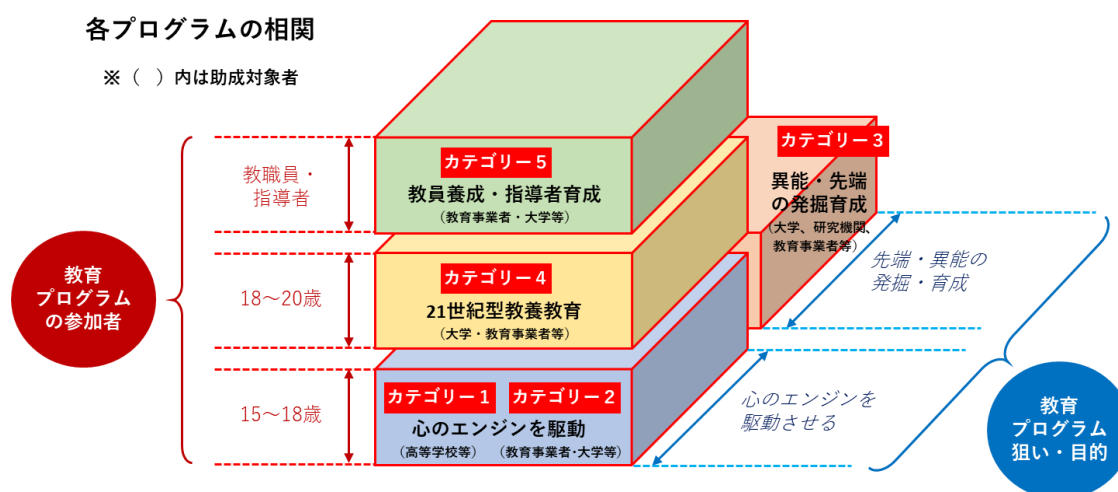
生徒・学生等を育てるプログラムだけでなく、効果的なプログラムを実施できる教え手の育成も課題となる。教え手が探究型学習の無限の可能性を理解し、熱意をもって生徒・学生を指導できなければ、どんなに良いプログラムも意味がない。「心のエンジンを駆動する」ための導き手を作る育成プログラムへの支援が必要であり、教え手側の研修に対する助成プログラムが「教員養成・指導者育成プログラム」である。

専門分野には詳しくても、従来の知識伝達教育とは異なる探究型の学びをファシリテートするという新しい教え方を学ぶ機会のなかった高等学校等の先生に対して、探究型学習を実践的に学んでもらうプログラムを提供する為の支援を行っている（**カテゴリー5**）。

大学が教育委員会とコンソーシアムを組み、プログラムの対象者が1万人にもものぼる大規模なプロジェクトや、NPO等の教育事業者や大学による教員向けの研修を開発するプロジェクト等の取組みを推進している。これらの助成プログラムを通じて、教育に関わる人の地域を越えたつながりができ、情報交換や交流・連携が活発になり、プログラムが終わった後も仲間と学び合い続けるようになる効果も生まれている。

因みに、2023年3月末時点における以上5カテゴリーの助成事業への参加者総数は、延べ218機関、121,000名である。

図表 1-1 各プログラムの相関



4. プラットフォームづくり (2021 年度～)

5つのカテゴリー・4つのプログラムの助成プログラムと並ぶもう1つの柱として、助成対象の学校やNPOをネットワークでつなぎ、情報をお互いに自由に交換できるようにする「プラットフォームづくり」も進みつつある。

財団の活動期間は10年であるが、10年後のその先も、活動の効果が続くような取組みが重要となる。教育プログラムの効果が永続するように、助成事業活動を通じて教育変革へのプラットフォームを構築することを狙っている。助成先をネットワーク化し、事例を共有することで、良い取組みが横に展開されていく。将来的に、財団を介せずとも助成先同士の横のつながりができていくようになれば、教育そのものを変えていくという壮大な夢につながっていく。

オンライン交流会やシンポジウムの開催を通じて、実践するプログラムの情報を共有し、悩みや課題を分かち合うとともにその解決策を議論し、そこで見いだされたグッドプラクティスを横展開するとともに広く社会に発信する試みとしている。

こうしたプラットフォームは、助成先にとって安心して本音を語り合える場にもなっており、教育に関わる人々をつなげるハブにもなる。ともすれば学校内で孤立することもある先駆的な取組みに挑戦している人(先生)たちを、学校の枠を越えてつないでいくネットワーキングの支援となっており、助成先の高校同士のコラボレーションの事例のみならず、高校と大学、教育事業者との広がりのあるネットワークづくりにもつながっている。高校や大学といった枠を越えて話し合うことで、視野が広がり、今までと違った切り口の答えがみえてくることもある。

また、交流会のみならず、Slackやメールマガジン等で様々な助成先の活動を共有したり、成果発表会やベストプラクティスと思われる助成先への表彰式を行ったりしている。

財団における10年間の活動期間を3つに区分したとき、そのはじめの3年である「ステージⅠ」では、特に重点的な対象として「高校世代の教育」を取り上げ活動してきた。このうち高等学校等で行われる探究型学習（「カテゴリー1」）における活動の検証を、三菱UFJリサーチ&コンサルティングに委託し進めてきた。続く2章から5章においてその検証結果をとりまとめている。その結果報告を含め、カテゴリー1から5の助成事業とプラットフォーム事業を重層的に実施してきた財団の活動からの「気づき」をもとに、6章において提言を行うこととする。

補論：高等学校における公的教育費について

(三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング)

【サマリー】

■日本政府における公的教育費は世界的にみて少ない

- ・日本政府における公的な教育への支出は GDP 比 4.0%であり、OECD 等 37 カ国中 30 位と低位である。このうち、高等学校への教育費も GDP 比 0.8%で、OECD 等 38 カ国中 29 位と低い。

■学校教育費の多くを人件費や施設費が占め、高等学校の教育活動費は 2.4%しかない

- ・全国の高等学校における学校教育費を支出項目別で見ると、人件費が 69%と大部分を占め、施設・設備に係る経費や債務償還費等も一定程度を占めている。こうした経費が重要であることはいうまでもないが、その他方で、探究型学習を推進する原資となるような、生徒たちの活動に充てられる「教育活動費」は 2.4%にとどまる。
- ・教育活動費には部活動や林間学校等の経費が含まれており、すべてを学校の裁量で自由に使える経費でもないことから、実質的な教育プログラムにかけられる経費はごく限られていることが窺える。
- ・予算が限られる中、施設・設備の老朽化が進む学校では、今後、改修や更新等にかかるコスト増も見込まれる状況から、教育活動費がさらに削減される可能性も考えられる。

■高等学校の教育活動費は都道府県ごとにばらつきが大きい

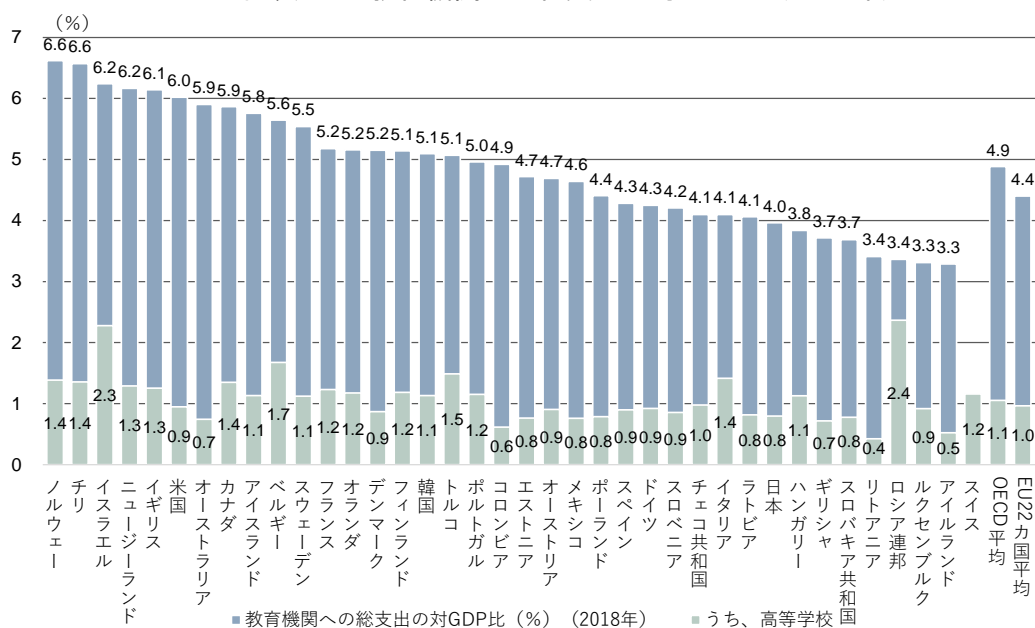
- ・高等学校における教育活動費は都道府県ごとにばらつきが大きく、教育活動費が 1%前後しか確保できない県もみられる。これは高等学校の場合、財源は都道府県支出金がほとんどで、厳しい予算運用の中で高等学校の教育活動費を十分確保することが出来ない都道府県があるためと考えられる。
- ・探究型学習が強く求められる中で、それを推進するための原資である教育活動費の少なさおよび地域間のばらつきの大きさは、これからの高校世代の人材育成の上で大きな課題であるといえる。国やその他の財源を含めて、特に高等学校における**教育活動費の充実**が強く求められる。

(1) 日本の公的な教育費と高等学校における教育費

OECD のデータから、国による教育機関への総支出の対 GDP 比を国際的に比較すると、日本は 4.0% であり、OECD 平均の 4.9% や EU22 カ国平均の 4.4% を大きく下回り、数値を把握できる 37 カ国（ロシア連邦を含む）のうち 30 位 と低位にとどまっている。

このうち、高等学校への総支出の対 GDP 比についても、日本は 0.8% であり、OECD 平均の 1.1% や EU22 カ国平均の 1.0% を大きく下回り、38 カ国中 29 位 である。

図表 1-2 教育機関への総支出の対 GDP 比（2018 年）



資料) OECD 「数字で見る教育 2021」 より作成

(2) 支出項目別の内訳

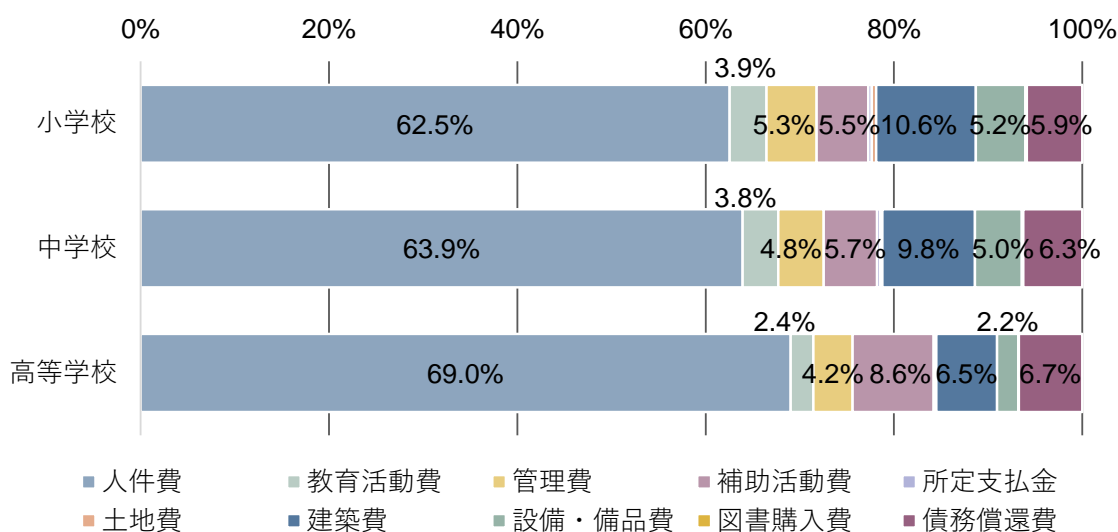
学校教育費の支出項目別の内訳をみると、人件費が6～7割と大半を占めている。建築費や設備・備品費、補助活動費、債務償還費等も一定の割合を占めており、教育活動費の割合はごくわずかである。

学校別に比較すると、高等学校は小中学校等と比較して人件費や補助活動費の割合がやや高い。高等学校の補助活動費には、高校学費無償化に係る高等学校等修学支援金が含まれており、そのことが反映されていると考えられる。一方、教育活動費や設備・備品費の割合がやや低く、特に教育活動費は小中学校が3.8～3.9%であるのに対し、高等学校は2.4%とさらに低くなっている

なお、教育活動費には、クラブ活動や部活動に要した経費、臨海・林間学校の経費、消耗品費、旅費等も含まれており、またすべてが学校の裁量で自由に使える経費でもないことから、実質的な教育プログラムにかけられる経費はごく限られている状況といえる。

さらに、施設・設備の老朽化が進んでいる中で、今後、改修や更新等にかかるさらなるコスト増も見込まれる状況から、教育活動費がさらに削減される可能性も考えられる。

図表 1-3 学校教育費（学校別）の支出項目別割合（2020年度）



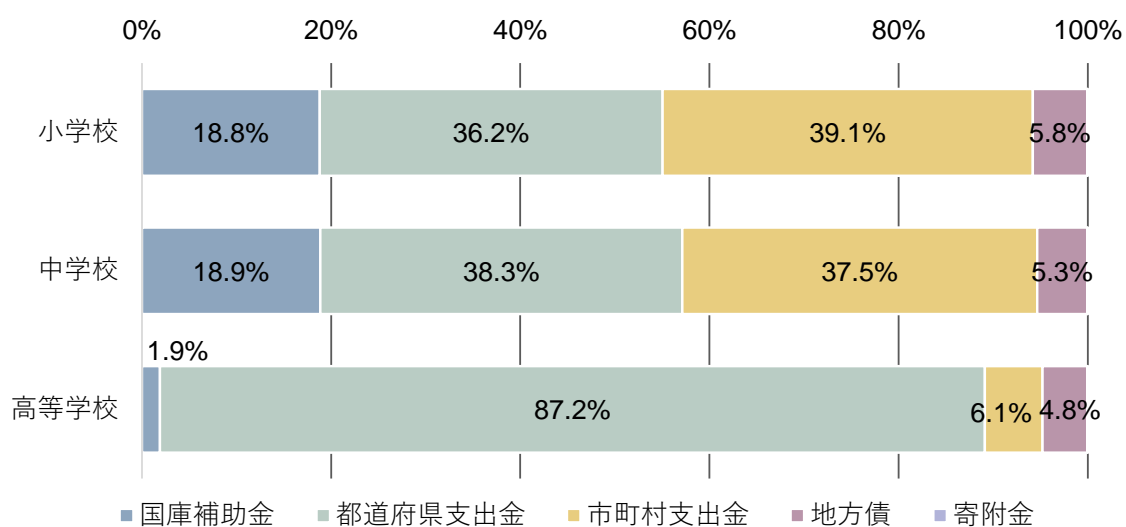
資料) 文部科学省「地方教育費調査」より作成

(3) 財源別の内訳

学校教育費の財源別割合（2020年度）をみると、小中学校は国庫補助金が2割弱を占め、残りを都道府県支出金と市町村支出金がほぼ半々ずつを占めている。それに対して高等学校は、都道府県支出金が87.2%とほとんどを占めている。国庫補助金は1.9%であり、ほとんど国から補助金を受けずに都道府県の財源で運営している状況といえる。

学校別の国庫補助金を総額ベースでみると、小学校1.2兆円、中学校6,640億円に対し、高等学校は520億円（対小学校比4.3%、対中学校比7.8%）となっている。

図表 1-4 学校教育費（学校別）の財源別割合（2020年度）



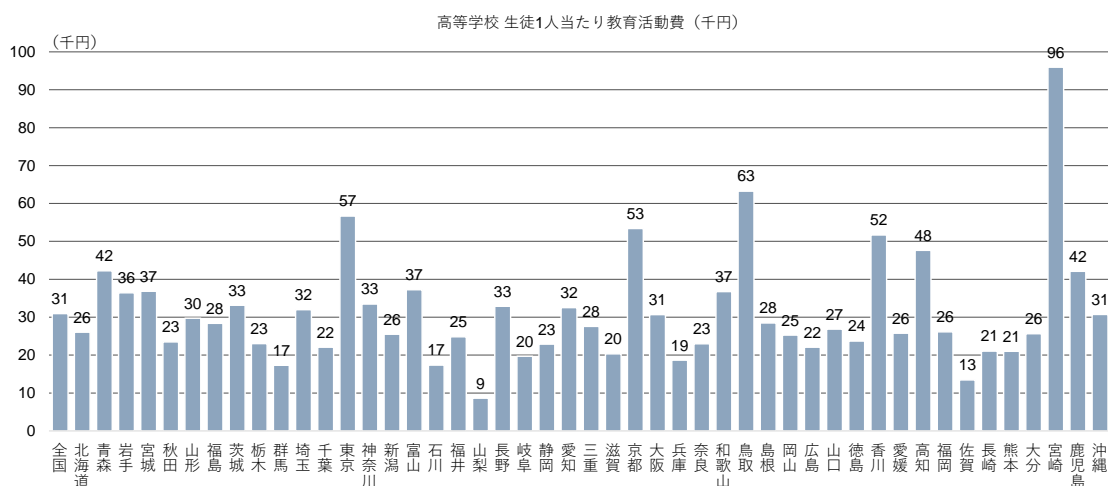
資料) 文部科学省「地方教育費調査」より作成

(4) 都道府県別の状況

教育活動費（高等学校）を生徒1人当たりで都道府県別に比較すると、全国平均が3.1万円であるのに対し、多い都道府県は宮崎県（9.6万円）、鳥取県（6.3万円）、東京都（5.7万円）と続く一方、少ない都道府県は山梨県（0.9万円）、佐賀県（1.3万円）、兵庫県（1.9万円）となっている。

学校教育費のうち固定的な経費が大部分を占めることで、教育活動費がごく限られており、かつ都道府県によって最大で約10倍もの大きな開きが出ている。探究型学習が強く求められる中で、それを推進するための原資である教育活動費の少なさおよび地域間のばらつきの大きさは、これからの高校世代の人材育成の上で大きな課題であるといえる。義務教育外とはいえ、全国的な高等学校への進学率の高さを踏まえると、小学校・中学校と同等の予算が充てられることが望ましい。今後は、国やその他の財源を含めて、特に高等学校における教育活動費の充実が強く求められる。

図表 1-5 高等学校生徒1人当たりの教育活動費（都道府県別）



資料) 文部科学省「地方教育費調査」より作成

2章 「心のエンジン」の駆動

1. 心のエンジンを駆動させるプログラム（カテゴリー1、2）

財団は、ターゲットを15～20歳の若者の教育に絞る中で、「高校」世代の教育に大きな課題があるとの認識を持ち、高校生を対象とした「心のエンジンを駆動させるプログラム（カテゴリー1、2）」に対する支援を中核としてスタートした。

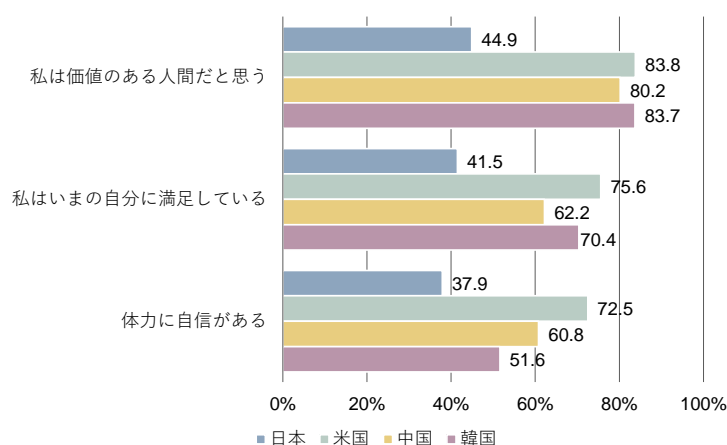
本レポート2章から5章では、財団における10年の活動期間のはじめの3年である「ステージI」に重点的な対象として取り上げた「高校世代の教育」と、それに対する財団のプログラム「心のエンジンを駆動させるプログラム（カテゴリー1）」にフォーカスして取り上げ、検証を行う。

（1）諸外国に比べ日本の高校生は自己肯定感が低い

ここではまず、既存の調査から、高校生の教育を取り巻く現状と課題の整理を行う。

日本の高校生は、諸外国に比べ自己肯定感が極端に低い傾向がある。国立青少年教育振興機構の高校生を対象とした意識調査からは、「私は価値のある人間だと思う」「私はいまの自分に満足している」といった自己肯定感が、他国と比較して突出して低い結果となった。（図表2-1）

図表 2-1 他国と比較して低い高校生の自己肯定感
（自己評価について「そうだ」「まあそうだ」と回答した者の割合）

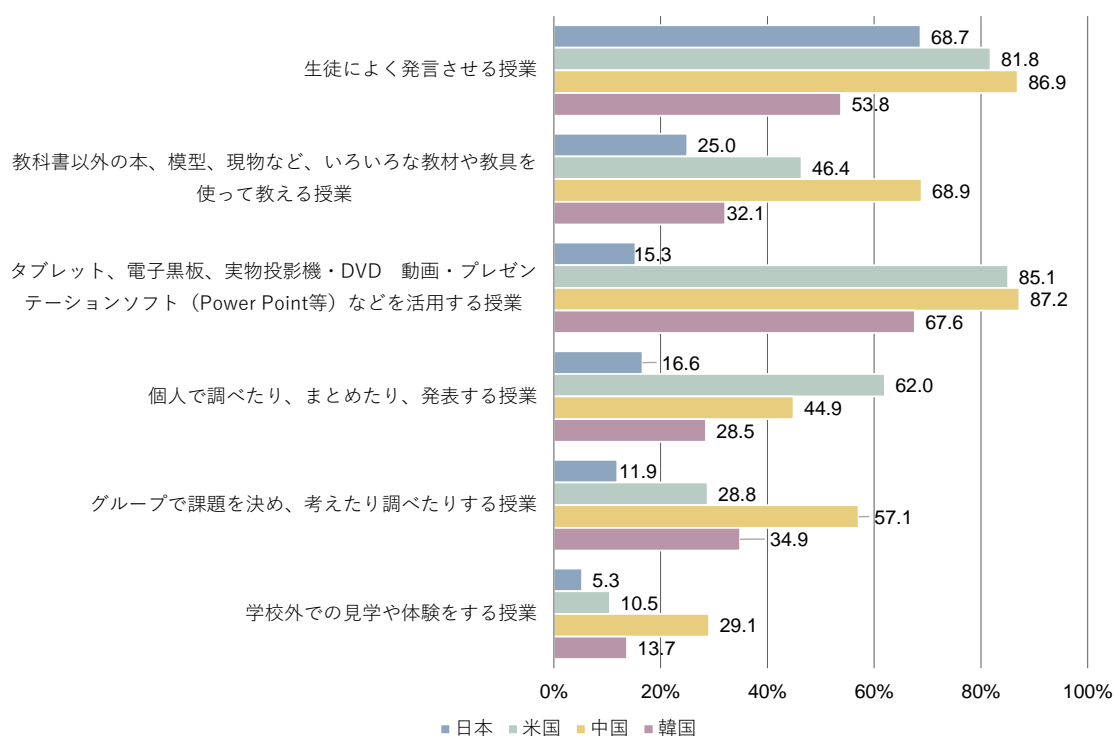


資料) 国立青少年教育振興機構「高校生の心と体の健康に関する意識調査報告書」(2018年3月)より作成

同じ国立青少年教育振興機構の調査によると、高校の授業では受身の授業が多く、体験学習やグループ学習が少ない。これは、人前で自分の考えを発言したり、自ら目標を設定して主体的に取り組んだりする経験の少なさを意味し、勉強に向かう態度を消極的にしている傾向にも表れている。(図表 2-2)

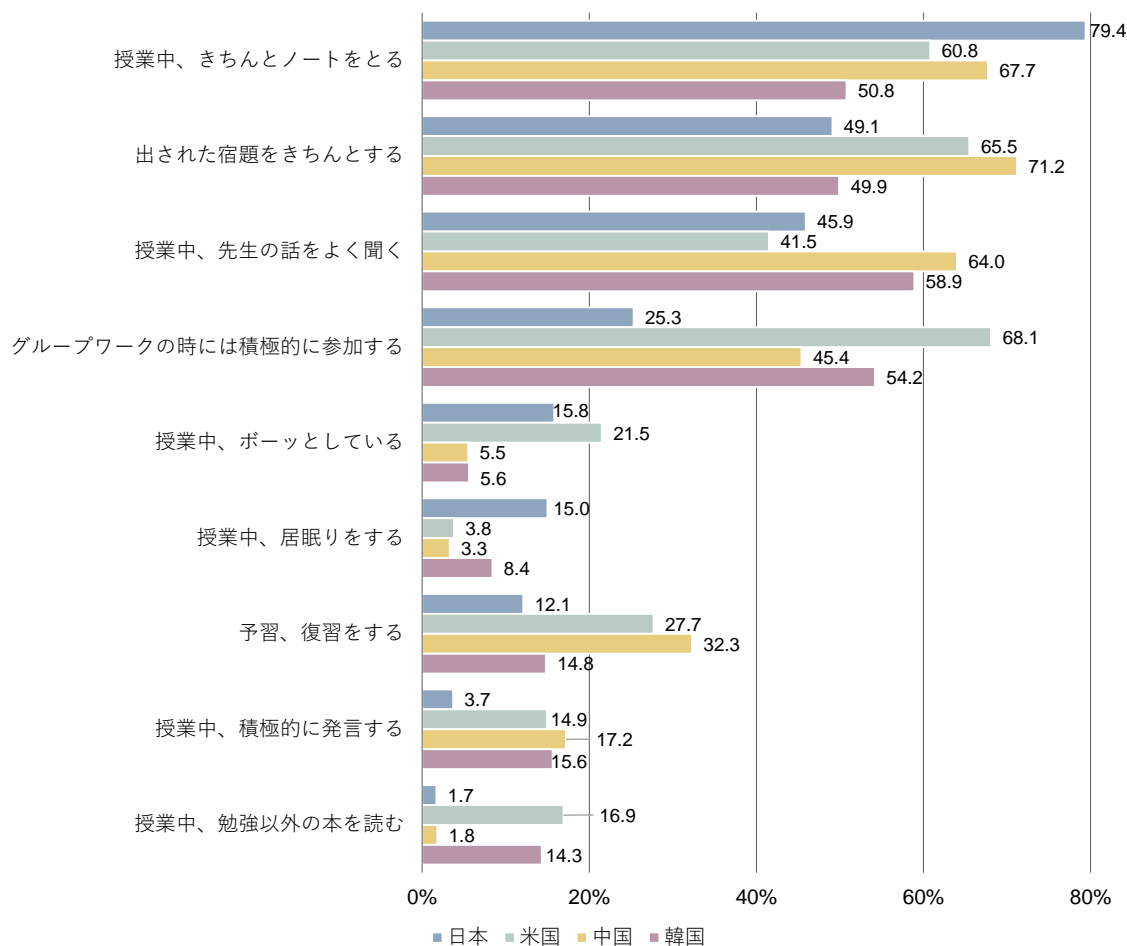
高校生活における受身で消極的、内向きな授業や勉強のあり方が、高校生の自己肯定感や自己有用感の低さに結びつき、若者らしい野心やクリエイティビティを失わせている可能性が推察される。(図表 2-3)

図表 2-2 受身の授業が多く、体験学習やグループ学習が少ない
(授業の進め方について「ほんとうにそうだ」「半分以上はそうだ」と回答した者の割合)



資料) 国立青少年教育振興機構「高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書」(2017年3月)より作成

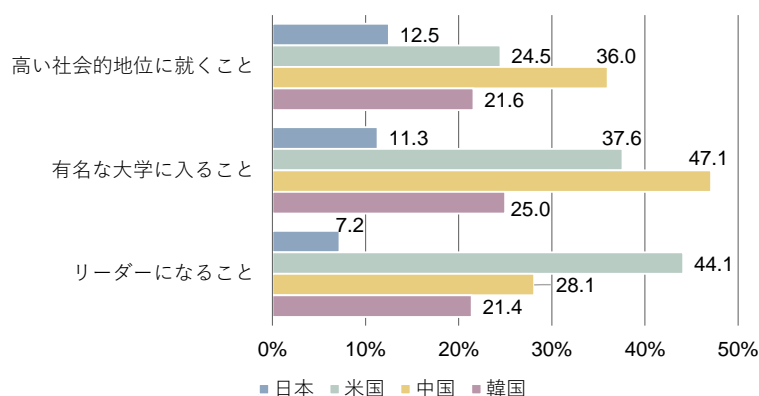
図表 2-3 発言やグループワークへの参加、予習・復習が少なく勉強の態度が消極的
 (ふだんの勉強でこのようなことがどのくらいあるかについて「よくある」と回答した者の割合)



資料) 国立青少年教育振興機構「高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書」(2017年3月)より作成

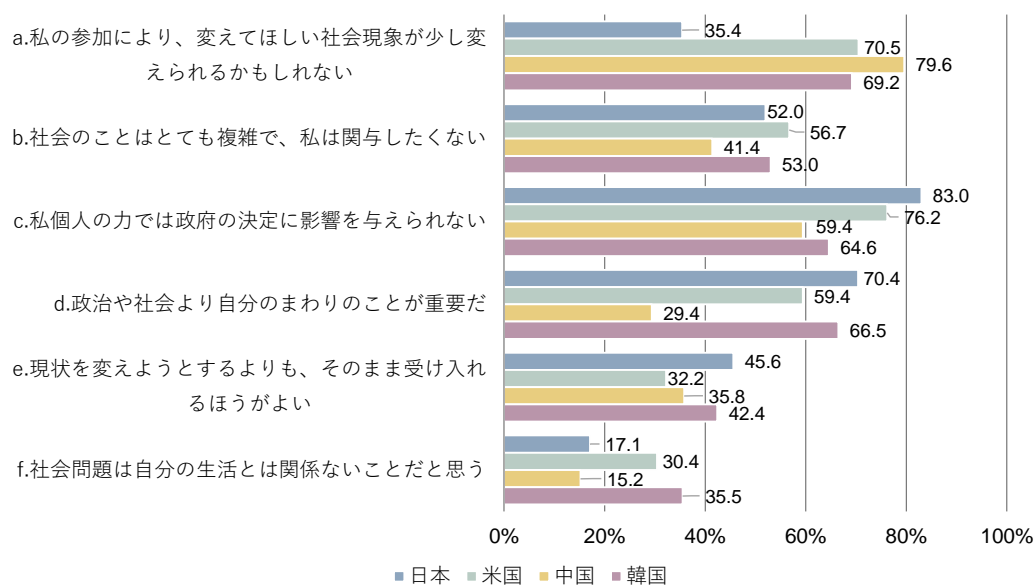
また、人生の目標として、社会的地位についてリーダーシップをとりたいという思いや、有名な大学に入りたいという志をもつ高校生の割合も、他国に比べて大きく下回っており、野心的な高校生が相対的に少ない状況である。また、社会への帰属意識が低いことから、社会問題に対する意識が低く、社会参加によって社会を変えられると考える高校生の割合が低いことに繋がっているものと推察される（図表 2-4～5）。

図表 2-4 社会的地位や有名な大学、リーダー等を人生目標とする割合が低い
（人生目標についての考え方について「とてもそう思う」と回答した者の割合）



資料) 国立青少年教育振興機構「コロナ禍を経験した高校生の生活と意識に関する調査報告書」(2022年6月)より作成

図表 2-5 社会問題に対する関心が薄く、社会参加によって変えられるという意識が低い
（社会参加についての考え方で「全くそう思う」「まあそう思う」と回答した者の割合）



資料) 国立青少年教育振興機構「高校生の社会参加に関する意識調査報告書」(2021年6月)より作成

日本財団の18歳意識調査¹によっても同様の傾向が表れており、自身について「個性がある」「他人から必要とされている」「夢中になれることがある」「自分のしていることに目的・意味がある」「人生の目標や方向性がある」といったポジティブな項目に肯定的に答えた割合がいずれも6カ国中最下位であった。それに対して「生活に不安やゆううつを感じる」というネガティブな項目では1位となっている（図表2-6）。

図表 2-6 自身について、「個性がある」「必要とされている」「夢中になれることがある」「目的・意味がある」「人生の目標がある」が最下位、「不安やゆううつを感じる」が項目で1位

	自分には人に 誇れる個性がある	自分は他人から 必要とされている	日々の生活が楽しい	日々の生活で不安や ゆううつを感じる
日本	47.9 6位	52.7 6位	67.7 5位	65.3 1位
アメリカ	74.0	67.7	69.0	58.0
イギリス	72.2	64.6	63.4	56.7
中国	74.2	77.3 1位	79.5 1位	46.2
韓国	68.9	73.7	76.1	49.0
インド	84.0 1位	59.6	78.4	35.1

	勉強、仕事、趣味など、何か 夢中になれることがある	自分のしていることには、 目的や意味がある	自分の人生には、 目標や方向性がある	目標を立て、何かを 達成した経験がある
日本	80.4 6位	63.5 6位	60.6 6位	75.2 5位
アメリカ	81.5	70.0	75.2	76.8
イギリス	82.7	67.8	73.6	73.4
中国	82.4	82.6 1位	81.3	78.1
韓国	83.9	79.9	74.5	84.5 1位
インド	88.8 1位	80.1	88.2 1位	79.2

資料) 日本財団「18歳意識調査「第46回 国や社会に対する意識(6カ国調査)」報告書」(2022年3月)より作成

¹ 日本財団「18歳意識調査「第46回 国や社会に対する意識(6カ国調査)」報告書」(2022年3月)

自身の将来や目標に関する項目についても、日本の高校生はすべてが6カ国中最下位で、特に「多少のリスクが伴っても、高い目標を達成したい」「多少のリスクが伴っても、新しいことに沢山挑戦したい」という挑戦心に関する項目はいずれも半数を下回っている（図表2-7）。

また、自身と社会との関わりに関する項目についても、すべてが6カ国中最下位という結果だった（図表2-8）。

高校を終えた時点で自己肯定感や自己有用感が著しく低く、社会との関わりも薄いまま、無力感を抱く若者が多い。国際的に見て極端に内向きで、将来の夢や新しいことへ挑戦する意欲も低い消極的な18歳像が浮かび上がっている。こうした国際調査の結果は、教育現場に携わる人たちに大きな衝撃を与えた。

図表 2-7 自身の将来や目標に関するすべての項目で6カ国中最下位

	将来の夢を持っている	自分の将来が楽しみである	社会が今後どのように変化するか楽しみである
日本	59.6 6位	57.8 6位	54.0 6位
アメリカ	82.1	79.0	75.6
イギリス	78.3	75.7	71.1
中国	84.7	86.9	85.6
韓国	81.5	77.6	72.3
インド	93.3 1位	90.6 1位	88.5 1位

	多少のリスクが伴っても、新しいことに沢山挑戦したい	多少のリスクが伴っても、高い目標を達成したい	リスクのある挑戦よりも、経済的安定を重視する	リスクのある挑戦よりも、心理的安定を重視する
日本	49.0 6位	44.9 6位	70.4 6位	68.3 6位
アメリカ	77.0	79.2	76.5	74.5
イギリス	78.1	81.4	72.6	71.7
中国	79.8	78.8	78.7 1位	78.1 1位
韓国	68.6	67.2	76.6	76.7
インド	84.4 1位	87.6 1位	74.2	75.9

資料) 日本財団「18歳意識調査「第46回国や社会に対する意識(6カ国調査)」報告書」(2022年3月)より

作成

図表 2-8 自身と社会の関わりに関するすべての項目で6カ国中最下位

	自分は大人だと思う	自分は責任がある社会の一員だと思う	自分の行動で、国や社会を変えられると思う	国や社会に役立つことをしたいと思う
日本	27.3 6位	48.4 6位	26.9 6位	61.7 6位
アメリカ	85.7	77.1	58.5	73.0
イギリス	85.9 1位	79.9	50.6	71.2
中国	71.0	77.1	70.9	82.1
韓国	46.7	65.7	61.5	75.2
インド	83.7	82.8 1位	78.9 1位	92.6 1位

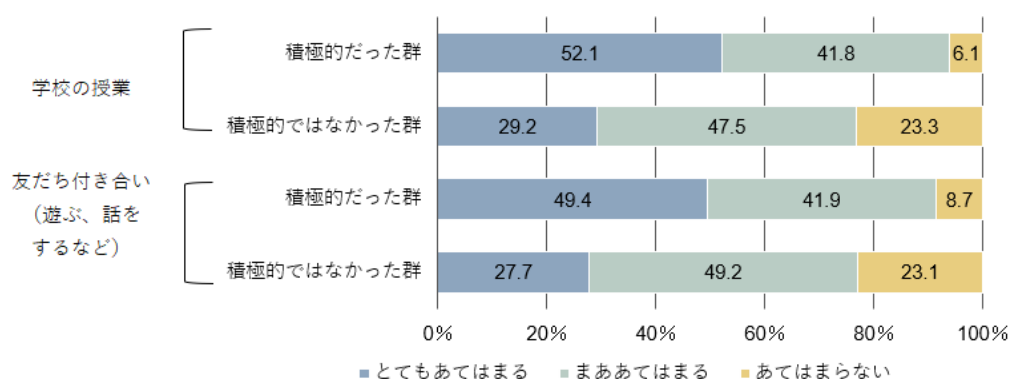
	慈善活動のために寄付をしたい	ボランティア活動に参加したい
日本	36.2 6位	49.7 6位
アメリカ	66.7	70.4
イギリス	69.5	64.2
中国	78.9	85.3 1位
韓国	62.4	70.7
インド	83.7 1位	78.1

資料) 日本財団「18歳意識調査「第46回国や社会に対する意識(6カ国調査)」報告書」(2022年3月)より作成

一方で、こうした状況を変えていくうえで興味深い報告もある。株式会社ベネッセホールディングスの高校3年生を対象とした調査²では、高校生活の中で、自発的な活動や、外部から刺激を受ける体験をした生徒は、大きな成長を遂げられる可能性が示唆されている。人の考え方や話を聞いてわくわくした経験があったり、自分で目標を設定して達成した経験があったりするほど、高校3年間での成長を実感すると回答した生徒の割合が多くなる傾向がみられる。「主体的・協働的で深い学び」が成長実感の鍵を握り、そうした経験がない生徒に比べると、その差は倍以上と大きく開いている(図表2-9~11)。

² 株式会社ベネッセホールディングス「高校生と進路に関する調査」(2015年11月)

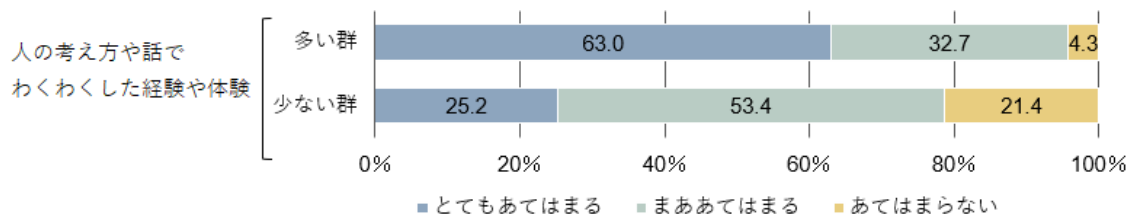
図表 2-9 高校生活での活動に積極的なほど高校生活で成長を実感



注1: 「あてはまらない」は「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」の合計。無回答・不明は除外。(以下同様)
 注2: 「積極的だった群」は「とても積極的」「まあ積極的」と回答した高3生、「積極的ではなかった群」は「あまり積極的でない」「まったく積極的でない」と回答した高3生。

資料) 株式会社ベネッセホールディングス「高校生と進路に関する調査」(2015年11月)より作成

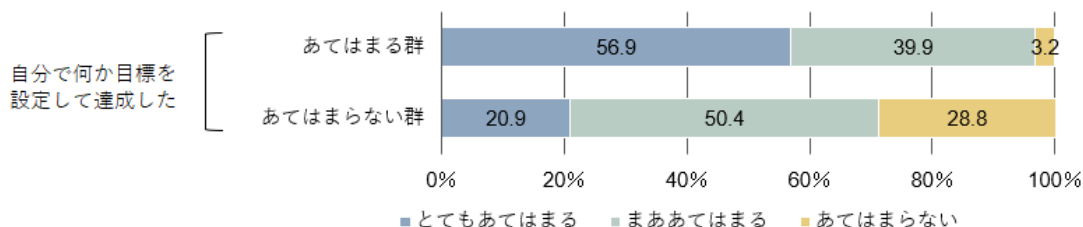
図表 2-10 人の考え方や話でワクワクした経験や体験があるほど高校生活で成長を実感



注: 高校生になってからの知的経験や体験を尋ねた質問では、「これまで知らなかった考え方に触れて驚いたこと」「人の話を聞いてワクワクしたこと」「外国語で海外の人と話ができて嬉しかったこと」の3項目を得点化し、体験が「多い群」「中群」「少ない群」の3分割にした。「中群」は図から省略した。

資料) 株式会社ベネッセホールディングス「高校生と進路に関する調査」(2015年11月)より作成

図表 2-11 自分で何か目標を設定して達成した生徒ほど高校生活で成長を実感



注: 高校生活の3年間の振り返りを尋ねた質問で、「自分で何か目標を設定して達成した」の項目について、「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答した人を目標設定・達成した「あてはまる群」、「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と回答した人を「あてはまらない群」とした。

資料) 株式会社ベネッセホールディングス「高校生と進路に関する調査」(2015年11月)より作成

(2) 生徒が自ら主体的に考え、動くための教育プログラムに向けた支援 ～「心のエンジンを駆動させるプログラム」による「探究型学習」の支援

各種調査で明らかになった日本の高校生の「内向きで消極的」な姿に対し、自分の人生を切り開いていくためには、自分自身で、または他者と協働しながら、やるべきことを考え、工夫や努力を重ねることが肝要だといえる。

折しも、2022年度の高校の学習指導要領改訂で「主体的・対話的で深い学び」が謳われ、「探究的な学習」が本格的に導入されることとなった。しかし、探究的な学習を指導していくにあたって、生徒の外部視察の交通費、講師への謝礼金、発表会の開催費やICT関連費用等、今までにない追加の費用がかかり、教育委員会や各校では資金繰りが難しいという実状がある。

こうした問題意識を踏まえ、第1章で述べた通り、財団では「探究型学習」への支援を行う「心のエンジンを駆動させるプログラム」を2020年度に創設し、継続的に運用している。子どもたちが将来より良い人生を歩んでゆくためには、「生徒が自ら主体的に考え、動く」ための教育プログラムが必要であるとの着眼のもと、助成先を選出している。

カテゴリー1の高等学校等が学校現場で実践する「心のエンジンを駆動させるプログラム」と、カテゴリー2のNPO法人等、高等学校等以外の主体が行う、より先進的、特徴的、効果的な「心のエンジンを駆動させるプログラム」の2つがそれに該当する。

① カテゴリー1：高等学校等が学校現場で実施する「心のエンジンを駆動させるプログラム」

2022年から本格的に高校のカリキュラムに組み込まれた「総合的な探究の時間」や教科等、教育課程の一環として、原則として、学年の生徒全員を対象として行うものに対して助成する。内容は生徒の実態に応じて設定し、学習領域や教育手法は自由としている。

思考力や基礎的な能力に加えて、プログラム参加後も、生徒が継続的に心のエンジンを駆動させ、将来、社会参画・課題解決していくために必要となる資質・能力の習得・向上につながることを期待している。

② カテゴリー2：NPO法人等、高等学校等以外の主体が行う、より先進的、特徴的、効果的な「心のエンジンを駆動させるプログラム」

学校外または学校内で一定期間、継続的に行われるプログラム（プログラム形式）、または広く参加者を募り、成果を競い合うプログラム（コンテスト形式）に対して助成する。学習領域や教育手法は自由としており、思考力や基礎的な能力に加えて、プログラム後も生徒が継続的に心のエンジンを駆動させ、将来、社会参画・課題解決していくために必要となる資質・能力の習得・向上につながることを期待している（例：地域・社会課題解決学習、キ

キャリア教育、STEAM 教育、国際理解教育、食文化・農林水産、伝統文化・環境・芸術等)。

実際に、高校と協働し学校内で行うプロジェクト型学習や、株式会社による学校外のプログラム等多様で幅広いプログラムに助成しており、中には、高校生に起業資金を貸与するプログラム等、実験的な取組みも含め助成していることが特徴である。

(3) 心のエンジンが駆動したプログラムの検証

上記で概観してきたプログラムのうち、本レポートにおいては、高等学校等を対象とした「カテゴリー1」の、2020～2022 年度の3年間の助成を踏まえた検証を実施する。検証は後にそれぞれ詳しく述べるように、助成校に対して実施したアンケート調査の分析による定量分析と、助成校の一部に対して実施したインタビュー調査による定性分析を組み合わせで行った。本章の次節からは検証にあたっての仮説構築を行っている。ここでは、検証のカギとなる「心のエンジンの駆動」という“そのままではきわめて抽象的”なキーワードを、定量的な分析の俎上に載せるための概念の定義や指標化の経過を整理している。

続く3章において定量調査の結果、4章において定性調査の結果を取りまとめている。5章では定量、定性の両者の調査結果を踏まえた総括および考察を行っている。

2. 心のエンジンが駆動した高校生たち

日本財団の18歳意識調査³等からみえてきた現在の教育への問題意識は、高校生を取り巻く閉塞感にある。財団では助成プログラムを通して、助成先で「心のエンジンが駆動した」生徒たちの数々の例を調査してきた。ここではその一部を抜粋して取り上げ、調査結果から導かれた「心のエンジンの着火」に関する仮説を述べていく。

(1) 心のエンジンの駆動に係る数々のエピソード

これまでに整理したような高校生の意識や学習等に関する課題意識をもちつつ、助成開始以降、財団事務局自ら助成校へ足繁く訪問を重ねた。助成プログラムを実施することにより生徒や高校現場に起きた変化や成長の事例を聞き取っていった。現場の先生や生徒と対話を重ねる中で、カテゴリー1のコンセプトである「心のエンジンの駆動」を体現していると感じる数々の事例(下図参照)が現場で生まれていることに気づきを得ることになった。

³ 日本財団「18歳意識調査「第46回 国や社会に対する意識(6カ国調査)」報告書」(2022年3月)

図表 2-12 心のエンジンが駆動した高校生たちの姿

- ・動物が好きで、将来は動物の飼育や研究者の道に進みたいと考えていた女子生徒。クラスではあまり目立たず、行動的だというイメージもなかったが、探究型学習で「レッサーパンダの運動量と肥満傾向」というテーマを選択した。研究の意義について教員が尋ねたとき、こうした研究の意義と世の中にまだ知られていないことを知りたいという強い気持ち、動物が好きな気持ち、飼育動物全体の健康につながることを試してみたい、という強い気持ちを出し、教員を驚かせた。
- ・「ポケモン」を探究型学習のテーマにした男子生徒。進化して色が変わる「出現率」について、ネットで得られる情報と実際のリアルな確率がどう違うか、実際に検証を行った。その結果、実際の出現率はネットで得られる情報よりも低いことを突き止めた。検証の中で、数学的な確率の考え方を取り入れて探究を進めた。元々、自分が興味をもったことはとことん突き詰めたいタイプであったが、その成果が探究型学習において花開いた。こうした学習経験の成果か、その後の成績は飛躍的に伸び、元々の志望校からさらに難関校を志し、合格を勝ち取った。
- ・明るく、元気もいいが、もともと成績上位ではなかった男子生徒。探究型学習の中で、地元の昆虫食文化に関する体験をしたり、地元漁師の話を聞いたりしたことで、「地元こんな地域課題があるのか」と知り、関心をもつようになった。その後は自分で養殖をはじめ等、体験を通してテーマに非常に詳しくなった上、自ら専門家にコンタクトを取ったり、環境問題や SDGs と紐づけた大きなテーマとして探究を深めるようになった。この生徒をモデルにした映画が作成される等、大きな反響を呼んだ。大学生となった現在も、地域の伝統分野、環境文化に関心をもち、まちづくりを学んでいる。

注) 助成校の教員への聞き取りから作成。以下同様。

また、こうした探究的な学びを通した生徒の変化の実感は、図表 2-13 にあるように、生徒個人のみならず、生徒集団、学校を単位として確認できるような事例もあった。

図表 2-13 心のエンジンが駆動した高校の姿

- ・その高校は、いわゆる「地域のナンバー 2 校」であり、地域で一番の進学校に入学できなかった不本意入学者も多い学校であった。しかし、助成プログラムの支援も活用して展開した探究的な学びを通して、生徒が「失敗」だと思っていた過去の進路選択が、「この学校に入ってよかった」と塗り替えられていった。
- ・基礎学力に課題を抱える高校。生徒たちの中には、なぜ探究的な学習をやるのか？やらなければならないのか？という雰囲気蔓延していた。学校にも、このような生徒たちを学校外（地域）に出して行って大丈夫なのかという不安感もあった。しかし、いざ生徒たちが探究的な学習に取り組むと、学校外に飛び出していく機会を得ると、積極的に行動する生徒が続出することとなった。

上記で見てきた事例は、生徒が主体的、探究的に学び、またそれによって進路を選択していく姿として、「心のエンジン」として定義したい姿に即していると思われた。必ずしもそのすべてが、華々しい成果や、進学実績等の、数値に反映される結果につながっているわけではないものの、こうしたエピソードは先生方の印象に強く残っており、学校が考える、そして求める「心のエンジンの駆動」を体現しているといえる。

さらに、取り上げられた事例は、元々心のエンジンが駆動していた生徒ばかりではないことも注目に値する。言い換えれば、ここでみる「心のエンジンの駆動」の事例は、どの高校、どの生徒においても起こりうることであったと考えた。クラスの 8 割の生徒は授業に対して受け身な姿勢といわれる中、「“普通な子”の目が輝きだす」（書籍『教育が変われば、社会が変わる 三菱グループの教育財団が本気で教育に取り組んで見えてきたこと』より引用）ことが極めて重要であり、こうした変化が構造やグッドプラクティスを検討するため、助成校における「心のエンジンの駆動」を象徴するいくつかのエピソードにある共通点から、生徒が主体的に学びや活動に取り組むようになる「着火点」に関する仮説の導出を試みた。

(2) 「心のエンジン」の着火点

子どもたちに変化が起きた数々のエピソードからは、ある共通点を見出すことができた。そこで、生徒の心のエンジンに火をつける「着火点」は、大別して2つのパターンがあるのではないかという仮説を立てた。1つが「興味・関心」からくる着火であり、もう1つが「行動・実践」からくる着火である。

「興味・関心」からくる着火とは、生徒の個人的な関心や得意分野、現在の楽しみ、将来の夢（なりたい職業、希望する進学先）等の個人の内発的な興味・関心にかかる内容が、学校での学びと接続することで、心のエンジンが駆動するパターンである。図表2-14 に記載した一例をはじめ、学校現場からは、数多くの類似事例が見出された。

図表 2-14 「興味・関心」による心のエンジンの着火に関するエピソード

- ・ マイプロジェクトで、自分自身に関するテーマである「ベジタリアン」について探究した生徒。高校生ならではの悩み事（友達と食事する際等、日常の困りごと等）をもとに、日本にいるベジタリアンの外国人も同様に困っているのではないかとテーマを拡張し、発表につなげていった。
- ・ 自分の好きな韓国ドラマを探究的学習のテーマとして選択した女子生徒。ドラマ撮影において最新の技術が使われていることに着目し興味・関心を抱いた結果、もっと勉強したいと韓国への留学を決意した。

もう1つの「行動・実践」からくる着火は、自分の興味・関心の有無に関わらず、「人と関われる、対話できる」「学校の外に出て学べる」「周囲を巻き込み、プロジェクトを主導できる」等、行動それ自体から得られる体験が動機付け（着火点）になるパターンが想定される。はじめは興味を示さなくても、「まずは動いてみる」「まずは人に付いていってみる」「現場に足を運んでみる」という経験から、面白さを発見し、活動が雪だるま式に展開していくようなケースがこれにあたる。

探究的な学びでは、ともしれば生徒の内発的な「興味・関心」を入り口とすることが重視されがちである。そのため、助成校の現場においては、探究するテーマや問いが生徒から出てこないといった悩みも聞かれた。同時に、「まずはやってみる」ことで、試行錯誤しながら生徒自身の興味・関心のありかを探っていくというアプローチの有効性がいくつもの事例で示されることとなった。数多く得られたこのパターンのエピソードからも、一部を次ページの図表2-15に掲載している。

図表 2-15 「行動・実践」による心のエンジンの着火に関するエピソード

- ・ もともと教育関係に興味はなかったが、夏休みにボランティアで小学生への学習支援を行ったことをきっかけに、教えることが好き、楽しいという気持ちや、自分に向いているのではないかということに気づき、教育関係の進路選択をすることを決めた。
- ・ 地域で開催された「地域と SDGs」というテーマのシンポジウムの運営をお手伝いしたことをきっかけに、運営に汗を流す大人や他生徒との交流に刺激を受けて、シンポジウムの運営に継続的に参画するようになった。
- ・ 災害被災地へのフィールドワークで、被災者に被災当時の話を聞いた時に感情が昂り、「自分は医師にはなれないが、どうしたらこうした人たちを助けることができるのか」を真剣に考えるきっかけになった。そこから、教育分野に興味をもつに至った。

高校が行うプログラムがほぼ共通して、学校における「総合的な探究の時間」等を活用した探究的な学びのプログラムの開発・充実を目指しているのも、探究的な学びのあり方が、ここまでみえてきたような生徒の「興味・関心」と「行動・実践」を原動力としながら、主体的、対話的、探究的に学ぶプログラムであることと整合していると考えられる。

図表 2-16 心のエンジンの着火に関する仮説検討

心のエンジンの着火点

生徒が探究的な学びに主体的に取り組むために必要なモチベーション。
そのはじめの着火点は学校・生徒ごとに様々であるが、以下の要素が考えられる。



(3) 「心のエンジン」の持続的な着火

引き続き各校の事例の共通点を探る中でみえてきたのは、心のエンジンが持続的に着火するための要素があるのではないかという点であった。言い換えれば、「興味・関心」も「行動・実践」も、それ単独では維持しづらい、かつ発展的な学びには進展しづらいのではないかという仮説を立てた。

例えば、自身が興味・関心をもったテーマに関して、それと社会や地域課題、あるいは教科学習との接点がみえなければ、学校での次の学び、活動に結び付きづらいのではないか。または、自身が興味・関心を持つ内容に対して他者からの反応が得られないと、主体的に学び続ける動機付けは持続しづらいのではないか。

行動・実践についても同じようなことが考えられる。行動・実践してみた結果として、それが自分の中での興味・関心と照らし合わせて振り返られることがないと、「動いただけ」で終わってしまい深い学びにはつながらないのではないか。あるいは、行動・実践したことに対する他者からの評価がみえないと、「何のために動いたのか」がわからず、心のエンジンの火が小さくなってしまふことにつながるのではないか。

こうした仮説の裏付けには、これまでに見てきた様々なエピソードの背景に、心のエンジンの着火を維持・持続させるための様々な周りからの働きかけやつながりの存在があったことが挙げられる。こうした働きかけを要約すると、本人が興味・関心をもつこと、また行動・実践したことに対して、様々な社会課題や大人との出会い、対話を通して、自分の「納得感」につながる経験、あるいは周囲から「認められる」経験が与えられている、ということである。心のエンジンの着火を持続させるためのキーワードとして、これを「納得・承認」と名付けた。

図表 2-17 心のエンジンの持続的な着火に関する仮説検討



図表 2-18 心のエンジンの持続的な着火に関するエピソード

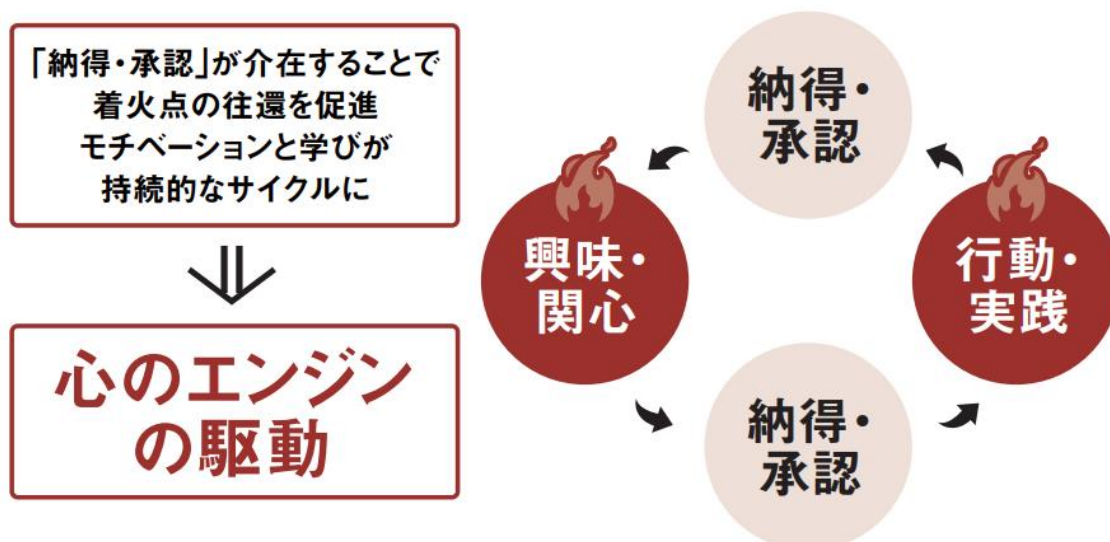
- ・ 数学の能力が高いが、人とのコミュニケーション面でやや苦労していた生徒。特別に能力があるがゆえに普段の生活では周りとうまくいかない面があったが、数学オリンピックに出場して結果を残し、学校で活躍の場、輝ける場をもつことができた。その活躍が周囲の知るところとなり、コミュニケーションを通して承認されるという経験があったことは、彼にとって、とても重要なことであった。こうした経験から進路展望が開け、最終的にこの生徒は工学系の大学に推薦で進学した。
- ・ 2年生時のゼミを3回も変わる等、なかなか安定して探究に取り組めなかった生徒がいた。しかしある時、あるゼミで自分の関心と同じようなテーマに取り組んでいる生徒を見つけてからその生徒は変容し、探究テーマであるモノレールについて実際の企業に取材を申し入れる等アクティブに動いて結果を残し、最終的に論文を仕上げた。
- ・ 町のアーティスティックな落書きの研究をしていた生徒。はじめは教員も研究内容を懐疑的に見ていたが、写真を丹念にとって分析する等、非常に頑張っている姿から見方を変えた。教員や周囲の生徒からは、イラスト好きではあるが学業不振という印象だったのだが、探究的な学びの姿をみて、「この子は将来、何かするかも」という一目置くような雰囲気になり、それに伴って生徒もさらに探究を深めていった。

下図のように、興味・関心と行動・実践は、「納得・承認」というプロセスを介して循環的な構造にあると考えられる。納得・承認のプロセスの介在により、興味・関心と行動・実践がつながり、持続的な「心のエンジンの駆動」状態になる。

このような見方は、以降の助成プログラムの検証の観点につながる。つまり、「心のエンジンの駆動」を目指すプログラムにおけるグッドプラクティスとは何か、を考えるにあたっては、生徒の心のエンジンを着火するための取組みも重要であるが、着火点同士を橋渡しする「納得・承認」の機会が、プログラムやカリキュラムの中に適切な内容、タイミングで、意識的に設計されているかどうかも同様に重要である、といった視点をもてることになる。特に4章のインタビュー調査では、こうした学校の取組み・工夫を捉える視点をもって検証を行っている。

検証結果を先取りすることになるが、あらかじめ一例を述べれば、例えば多くの高校では探究的な学習の一連のカリキュラムの中で成果発表の機会を設けている。こうした発表の機会を「納得・承認」の観点から見ると、インタビューを行った事例校の中でも特に生徒の成長を実感している学校では、生徒の良い発表や事例をすぐに全校生徒にシェアする文化や仕組みをもっていたり（他者からの「承認」）、ルーブリックを用いて下級生や上級生の発表を評価する機会を設けたり（優れた他者の取組みを評価することによる自分自身の「納得」）していることがみえてくる。このように、「納得・承認」は、学校の取組みを、単に「何をするか」だけではなく、「どのようにするか」という視点から検証するための足掛かりとして機能する。

図表 2-19 心のエンジンの持続的な着火に関する仮説構造化



3. 「心のエンジンの駆動」による見通しの変化

ここまでの検討では、心のエンジンの着火を促す要因について考察をしてきたが、改めてここからは、心のエンジンが駆動することによる成果・変化についてみていく。数々の事例からみえてくるのは、心のエンジンが駆動することによって、生徒の「現在」の学習への意欲向上につながっているということである。探究的な学習を中核として、「もっと知りたい」「自身の関心をもっと深めたい」という興味・関心の「火」が大きくなる。

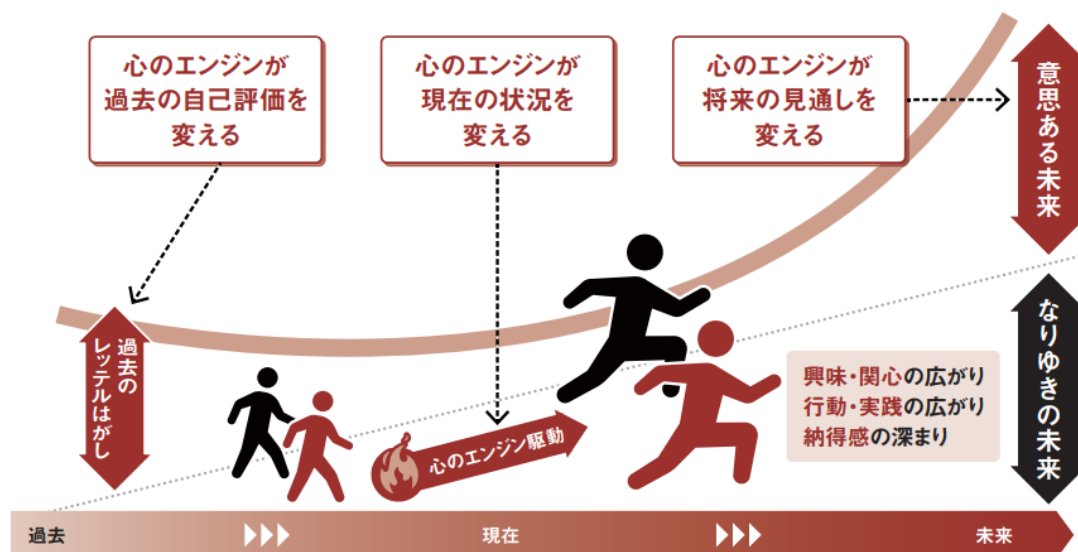
また、「もっと聞きに行きたい」「もっと現場に行きたい」といった行動・実践の「火」が大きくなる。そして、自身の思考の深まりや社会課題・地域課題への関わり等を通して、現在自分が学んでいることの意味に対する納得感の高まりが、さらなる興味・関心や、行動・実践につながっていく、というサイクルが見出される。こうした変化は、学びたい、動きたいという意志やその視野が広がってくることから、「現在の見通しの変化」とも呼ぶことができると思われる。

加えて、いくつかの事例からは、現在の見通しの変化をきっかけとして、生徒の「過去の結果」と「未来の見通し」の見方の変化につながっているようなケースも確認できた。ここでいう過去の結果の見方とは、例えば先述のエピソードでみた通り、高校に入学した時点では必ずしも納得の進学ではなかった生徒も、入学した学校で経験する自身の「興味・関心」、「行動・実践」を刺激する学習の中で心のエンジンが駆動するパターンである。その結果、「この学校に入ってよかった」というような、過去の自分のあり方や選択に対するポジティブな意味付け（＝自分自身による「納得・承認」）を獲得していくケースを想定することができる。

未来の見通しについても同様に、自身の興味・関心、行動・実践に駆動され視野が広がることで、主体的なキャリアの見通しを獲得する生徒が登場することを示している。これは時として、学校のこれまでの前例になかった進路先を選ぶ生徒が現れることも意味している（過去の進学実績からくる、生徒の意識や教員の意識の中にもあった「ガラスの天井」を破っていく事例）。

そして、ここまでに述べてきたような「自分が学んでいることの意味に対する納得感」や、「過去の結果に対する自分自身による『納得・承認』『主体的なキャリアの見通しの獲得』」等といった点は、すべて、現在の高校生の課題としての「自己肯定感の低さ」という点に作用しているのではないか。心のエンジンの駆動による成果として、最終的に次の図表のような仮説構造化を行った。

図表 2-20 心のエンジンの駆動による見通しの変化



なお、ここまでの整理は、あくまで仮説の構築であり、以後の検証の足掛かりとしつつ、検証で得られたデータ等によって更新していくことを意図して作成した。他方で、上述の心のエンジンの着火点、心のエンジンによる見通しの変化に関する図表は、助成校の交流会の場で現場教員等に対して共有され、そこで納得感をもって受け止められたものである。このことから、以降の検証を設計する際の出発点とすることに大きな課題はないものと考えた。

次章からは、定量調査、定性調査の両面から、期待された変化が学校で生じているのか、またそうした変化が生じているとしてその要因は何なのか、また、いかにして助成プログラムがそうした変化をもたらしているのかという問いを設定した上で、検証を設計、実施した。詳しい検証方法とその結果については次章以降で扱う。

3章 定量調査による「心のエンジンの駆動」の検証

1. 調査設計

高校等を対象とするカテゴリー1の助成プログラムの定量的な検証にあたり、本レポートでは、助成校の生徒（原則として助成を受けて実施したプログラム・授業等に参加した生徒、および参加後の生徒）に対して実施したアンケートによる分析を行う。使用したアンケートは「高校魅力化評価システム」と総称されるもので、三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社と一般財団法人地域・教育魅力化プラットフォームが、新しい時代の高校教育課程において必要とされる各種要素を盛り込んで開発したものである。

本アンケートは、2022年度以降高校で全面的に実施される学習指導要領下で重視され、育成が求められる高校生の資質・能力の観点、また、そのために学校側が提供、実現することが求められる「主体的、対話的で深い学び」や「社会に開かれた教育課程」等の観点、つまりアウトプット・インプットの双方を指標化し、体系化したアンケート調査である。さらに具体的には下の図表の通り、「主体性」「協働性」「探究性」「社会性」という4つの資質・能力の観点ごとに、「学習活動」「地域の学習環境」といったインプット指標、「(生徒等の)能力認識」「(生徒等の)行動実績」「満足度」といった、アウトプットの指標を幅広く盛り込んでいる。

アンケートはほとんどの質問が4件法で設計されている。すなわち、それぞれの質問に対して「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」の4択が用意されており、回答者はそのうち1つを選択していくこととなっている。今後分析中で扱う「肯定的回答率」は、このうち「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」を選択した生徒等が、回答者数（分母）に占める割合を示している。また「平均値」は、上記選択肢を順に4点～1点と点数化し、その平均値を使用している（最小1点～最大4点）。

図表 3-1 アンケートの質問の構造

■三つの側面・四つの領域から、「生徒の資質・能力」の伸びを見える化



調査のスキーム

本調査の名称である「高校魅力化評価システム」は、生徒の資質・能力、意識の変化を「見える化」することを目的とした調査であり、また、教員等が現状の取り組みを「見える化」のためのツールであることが特徴となっている。

75問の設問を生徒に回答して貰うもので、以下五つに分けて設定している。

①生徒の学習活動 ②地域の学習環境 ③生徒の能力認識
④生徒の行動実績 ⑤生徒の満足度

この中に生徒の資質・能力・意識について、「主体性」「探究性」「協働性」「社会性」の四つの視点を盛り込んでいる。

縦横のマトリックスで整理をしており、この四つの視点と「学習活動」「地域の学習環境」といったインプット指標、「生徒の能力認識」「行動実績」「満足度」といったアウトプット指標を幅広く盛り込んでいる。

調査の構成	主体性	協働性	探究性	社会性
①学習活動	・主体性に関わる学習活動の量	・協働性に関わる学習活動の量	・探究性に関わる学習活動の量	・社会性に関わる学習活動の量
②学習環境	・主体性に関わる学習環境の質	・協働性に関わる学習環境の質	・探究性に関わる学習環境の質	・社会性に関わる学習環境の質
③能力認識(主観評価)	・主体性に関わる生徒・学生の自己認識	・協働性に関わる生徒・学生の自己認識	・探究性に関わる生徒・学生の自己認識	・社会性に関わる生徒・学生の自己認識
④行動実績(客観評価)	・主体性に関わるここ1カ月の行動	・協働性に関わるここ1カ月の行動	・探究性に関わるここ1カ月の行動	・社会性に関わるここ1カ月の行動
⑤満足度	高校、自身の生活等に関わる総合的な評価			

注) 三菱みらい育成財団「2021年度アニュアルレポート」より引用

2. 使用するデータ

アンケートは年に1回、各校の生徒に対して実施した。2020年度助成開始校は2020年度～2022年度の計3回、2021年度助成開始校は2021年度～2022年度の計2回のデータを用いて分析を行う。

各年度の調査概要は下記表のとおりである。年度によって調査時期に多少のばらつきがあること、また学校によっても期間内の回答時期にばらつきがあることに留意する必要がある。また、調査期間中は新型コロナウイルスの感染状況、およびそれに対する社会、地域、学校としての対応状況も様々であり、かつ刻々と変化した時期であることは、結果の解釈にあたって十分留意する必要がある。加えて本調査では、助成プログラム実施校のみを対象としていることから、こうした外部環境要因によるアンケートの値の変化と、プログラム自体による変化を完全に識別して把握することが難しい点も本調査の留意事項である。

図表 3-2 アンケート調査概要

	2022年度	2021年度	2020年度
調査時期	2022年 6月1日～8月31日	2021年 8月3日～12月31日	2020年 8月3日～10月9日
調査対象	「カテゴリーⅠ：心のエンジンを駆動させるプログラム」採択校 104校 (うち、2020年度助成開始校 49校、2021年度助成開始校 55校)	「カテゴリーⅠ：心のエンジンを駆動させるプログラム」採択校 105校 (うち、2020年度助成開始校 50校、2021年度助成開始校 55校)	「カテゴリーⅠ：心のエンジンを駆動させるプログラム」採択校 50校 (うち、高等学校 42校、高等専門学校8校) ※特別支援学校を除く
調査方法	WEB上に回答画面を構築し、回答者は自身または校内の通信端末より回答		
回収状況・有効回答数 ⁴	48,641人(個別ID付与数 61,867人に対する回答率 78.6%)。うち有効回答数 46,781。 ※上記には2022年度助成開始校は含まれていない。	39,367人(個別ID付与数 53,601人に対する回答率 73.4%)。うち有効回答数 37,011。	17,619人(個別ID付与数 21,631人に対する回答率 81.5%)。うち有効回答数 16,596。

⁴ 総回答数の中から、すべての質問に同じ選択肢を選択している等、有効性に疑義がある回答を除いたものを有効回答数としている。

アンケート調査自体は数十問の質問からなるが、本検証において着目する指標については、2章で整理した仮説構造化をベースとして以下のとおり選定を行っている。つまり、「心のエンジンの駆動による見通しの変化」「心のエンジンの着火点①興味・関心」「心のエンジンの着火点②行動・実践」の各概念について、それぞれの概念に対して類似性・対応関係が認められると判断した4指標を設定している。以降、各概念の数値を掲載する際は、各4指標の平均値等を用いている。

また、同じく2章で触れた「納得・承認」というキーワードに関しては、学校等での学習活動や学習環境のあり方を問うているいくつかの質問の中から関連性が強いと考えられるものを抽出して、心のエンジンの駆動に関する指標との関係性の分析に用いている。

図表 3-3 「心のエンジンの駆動」に関して着目する指標

仮説構造化に基づく分析の切り口		生徒向け質問紙における質問文
アウトプット (生徒の変化、成長に関する指標)	心のエンジンの駆動による見通しの変化	この学校に入ってよかったと思う
		自分にはよいところがあると思う
		学校で学習することで、自分ができることやしたいことが増えている
		自分の将来について明るい希望を持っている
	心のエンジンの着火点① 興味・関心	勉強したものを実際に応用してみる
		授業で興味・関心を持った内容について、自主的に調べ物を行った
		地域や社会で起こっている問題やできごとに関心がある
	心のエンジンの着火点② 行動・実践	授業の内容について、「なぜそうなるのか」と疑問を持って、自分で考えたり調べたりした
		友達の前で自分の意見を発表することは得意だ
自分の考えについて、様々な人に意見やアドバイスを求めた		
目標を設定し、確実に行動することができる		
自分で計画を立てて活動することができる		
インプット (学校の取組・環境等に関する指標)	「納得・承認」に関する 学習活動・学習環境	学校外のいろいろな人に話を聞きに行く
		活動、学習のまとめを発表する
		活動、学習内容について大人（教員や地域の大人）と話し合う
		失敗してもよいという安全・安心な雰囲気がある
		周りの大人はじっくりと話を聞き、考える手助けをしてくれる
		立場や役割を超えて協働する機会がある
地域の人や課題などにじかに触れる機会がある		

注) 一部定量分析においては上記以外の指標による補足的な検証を行っている。

3. サマリー

分析結果の詳細に先んじて、定量調査によって得られた知見を整理すると以下の通り。

■学校単位で生徒の「心のエンジン」が駆動

・「心のエンジンの駆動による見通しの変化」指標は、年度を経るごとに数値が上昇した学校が多く、全体的に平均値が上方に推移している、つまり学校単位で、生徒の「心のエンジンの駆動」が進展を見せたことがわかる（主に p37~38、図表 3-4~6）。

■生徒の自己肯定感が一貫して向上

・1期校の2020年入学の同一学年集団において「自己肯定感」の指標を作成して平均値の推移を確認すると、年々数値が上昇していることが明らかとなった。助成プログラムの期間をとおして、生徒の自己肯定感は一貫して伸びを見せたことが分かった（主に p40~41、図表 3-8~10）。

■興味・関心、行動・実践は2021年から2022年にかけて大きく上昇

・心のエンジンの着火点として設定した興味・関心、行動・実践の各指標については、学年集団ごとに、2021年から2022年にかけての上昇が大きい（主に p42~47、図表 3-14,18）。この変化は、新型コロナウイルスの影響が弱まったという社会状況の変化が生徒の意識面に及ぼす直接的な影響と、それにより正常にプログラムの活動が実施できるようになったことによる、プログラムを通じた生徒の意識面の変化といった間接的な影響が混合した変化であると推察される。

■協働的な学び、探究的な学びの経験が豊かな生徒ほど心のエンジンの駆動度が高い

・心のエンジンを駆動させるプログラムにおいて積極的に行われていると考えられる学習活動に係るいくつかのインプット指標⁵と、心のエンジンの駆動に関するアウトプット指標⁶との関係性を見たところ、協働的な学びや探究的な学びをよく経験している生徒ほど、「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の平均値が高い傾向がみられた（主に p48、図表 3-19）。

■心理的安全等の「納得・承認」の環境が豊かなほど、生徒の心のエンジンの駆動度が高い

・学習活動を行う際の、生徒を取り巻く環境＝学習環境に着目すると、心のエンジンの駆動において、心理的安全が確保されていることの重要性や、教員をはじめとする大人が、生徒の話を傾聴し、生徒自身が考える手助けをすることの重要性が示唆された（主に p49、図表 3-20）。これは2章でみた「納得・承認」のプロセスの重要性を示唆しているものといえる。

⁵ 学校の取組・環境等に関する指標。学校がどんなプログラムを実践したかの生徒への質問から構成。

⁶ 生徒の変化、成長等に関する指標。プログラムを受けた生徒の意識変容に関する質問から構成。

4. 「心のエンジンの駆動」指標の推移

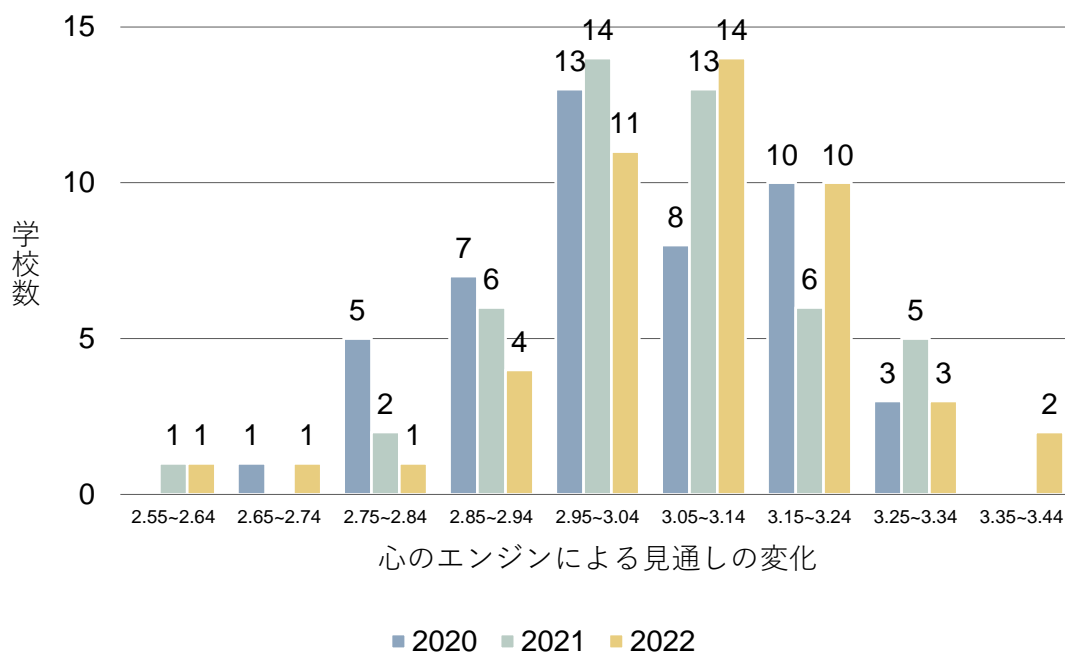
(1) 「心のエンジンの駆動による見通しの変化」指標の推移

1期（2020年度助成開始校）の学校別の「心のエンジンの駆動」の指標の平均値の分布を見ると、年々右方向にシフトしており、少数の学校だけでなく全体として、数値が上昇した学校が多いことがわかる。例えば、2020年における学校別平均の平均値および中央値を基準として、それを学校平均が上回っている学校の数はいずれも毎年4～5校ずつ増加しており、1期助成校全体として、生徒の「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の度合いは底上げされているといえる。

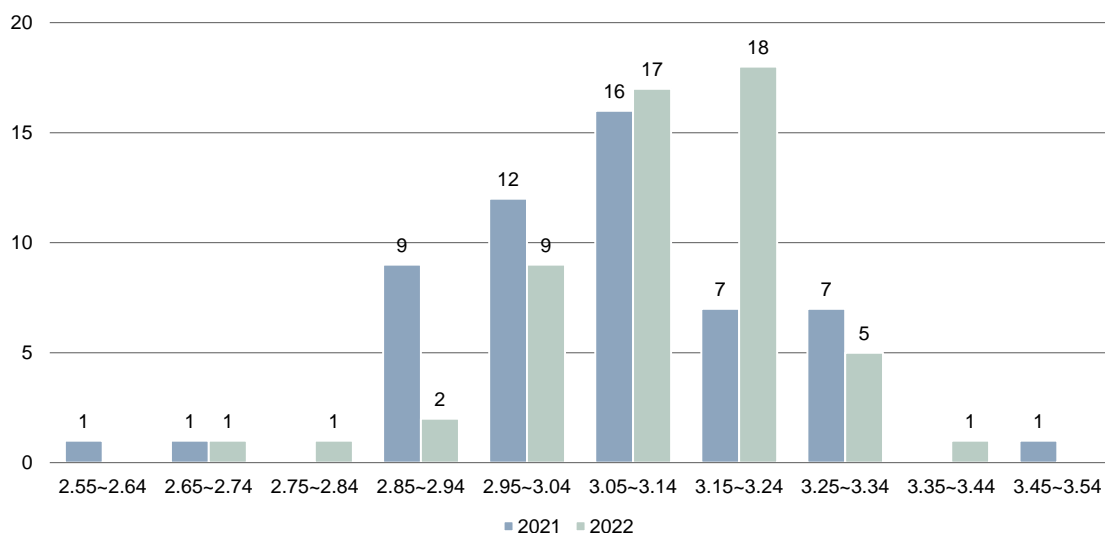
2期（2021年度助成開始校）の学校別の「心のエンジンの駆動」の指標の平均値の分布についても、2021年から2022年にかけて右方向にシフトしており、多くの学校で数値が上昇したことがわかる。2021年における学校別平均の平均値および中央値を基準として、それを学校平均が上回っている学校数は2021年から2022年にかけて11校増加しており、1期と同様の傾向が読み取れる。

これまで学校別にみてきた「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の指標の平均値の推移をみても、1期・2期とも毎年0.03～0.04（0.05～0.06標準偏差）上昇している。

図表 3-4 「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の学校別平均値の分布（1期）



図表 3-5 「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の学校別平均値の分布（2期）

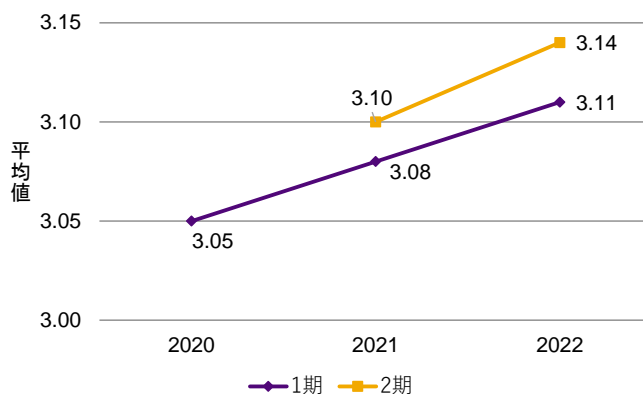


1期	2020	2021	2022
2020年の平均値(3.04)を超えている学校数	22	26 (+4)	31 (+5)
2020年の中央値(3.03)を超えている学校数	23	27 (+4)	31 (+4)

2期	2021	2022
2021年の平均値(3.07)を超えている学校数	28	39 (+11)
2021年の中央値(3.08)を超えている学校数	27	38 (+11)

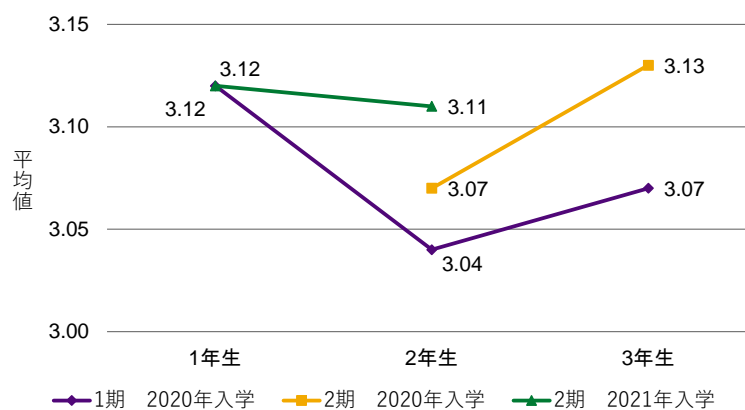
注) データドリブンに閾値を設定するため、初期時点（1期の場合は2020年、2期の場合は2021年）の平均値および中央値を閾値としてカウントしている。以降同様。

図表 3-6 「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の平均値の推移



次に、卒業や入学による人の入れ替わりを考慮して、同一学年集団別に「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の指標の平均値を確認すると、1期の2020年入学の学年集団において、1年生→2年生（2020年→2021年）で数値が低下し、2年生→3年生（2021年→2022年）で数値が上昇する傾向がみられる。この結果に関しては、プログラムの効果と、2年生でいわゆる「中弛み」しやすいというような学年効果や、新型コロナウイルスの流行に伴う行動制限の強さによる影響等の外部効果との区別ができていない点には留意が必要であるが、同じ1年生から2年生での数値の変化でも、1期助成校の2020年入学生（2020年から2021年の数値の変化）で数値が下落しているのに対し、2期助成校の2021年入学生（2021年から2022年にかけての数値の変化）では横ばいになっていることから推察すると、2020年から2021年にかけての数値の低下には感染症流行が色濃く影響していることが考えられる。

図表 3-7 「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の同一学年集団別平均値の推移

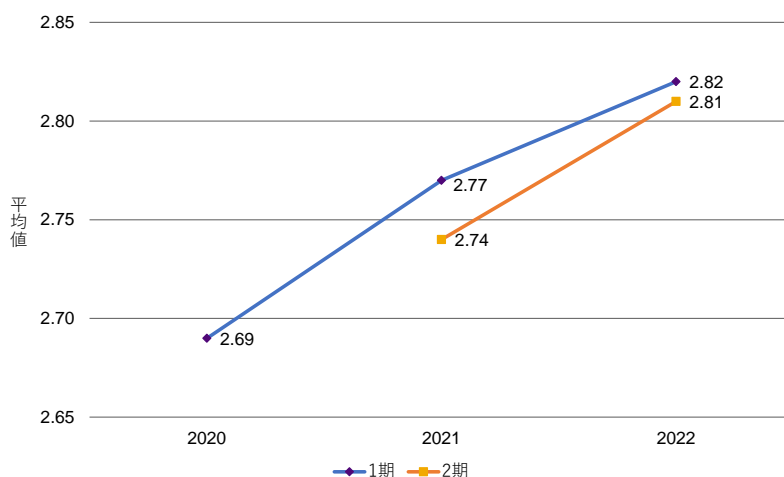


先の図表で見た指標のうち、「自分には良いところがあると思う」という指標については、調査期間中に一貫して値が伸びているという結果が得られた。ここでこの傾向について深堀を行うために、「自分には良いところがあると思う」と「私は自分自身に満足している」を合わせた「自己肯定感」の指標を新たに作成し、平均値の推移を確認すると、1期・2期とも毎年数値は0.05～0.08（0.06～0.10 標準偏差）上昇している。

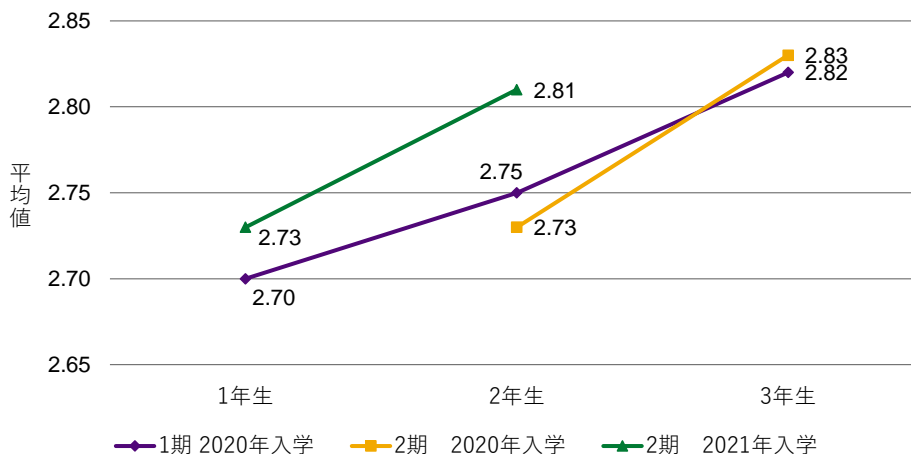
卒業や入学による人の入れ替わりを考慮して、同一学年集団別に「自己肯定感」の平均値を確認しても、毎年数値は0.05～0.10（0.06～0.12 標準偏差）上昇しており、一貫した伸びの傾向を示す結果となった。

そこで、3年間のデータが利用可能な1期校の2020年入学同一学年集団に限定して、「自己肯定感」の指標を構成する下位項目の推移を確認すると、ここでもいずれも年々数値が改善している。特に「私は自分自身に満足している」の増加が大きく、毎年平均値は0.07～0.09（0.07～0.09 標準偏差）上昇している。

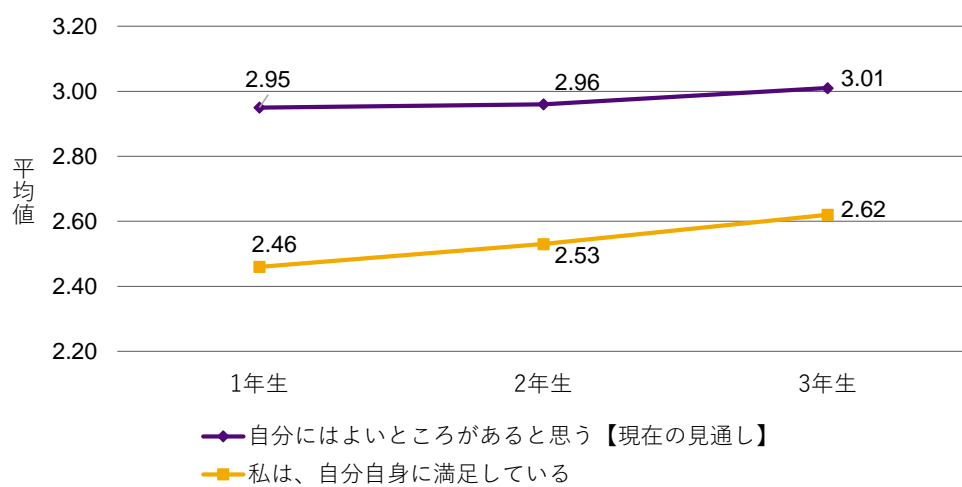
図表 3-8 「自己肯定感」の平均値の推移



図表 3-9 「自己肯定感」の同一学年集団別平均値の推移



図表 3-10 「自己肯定感」内訳の平均値の推移（1期2020年入学）



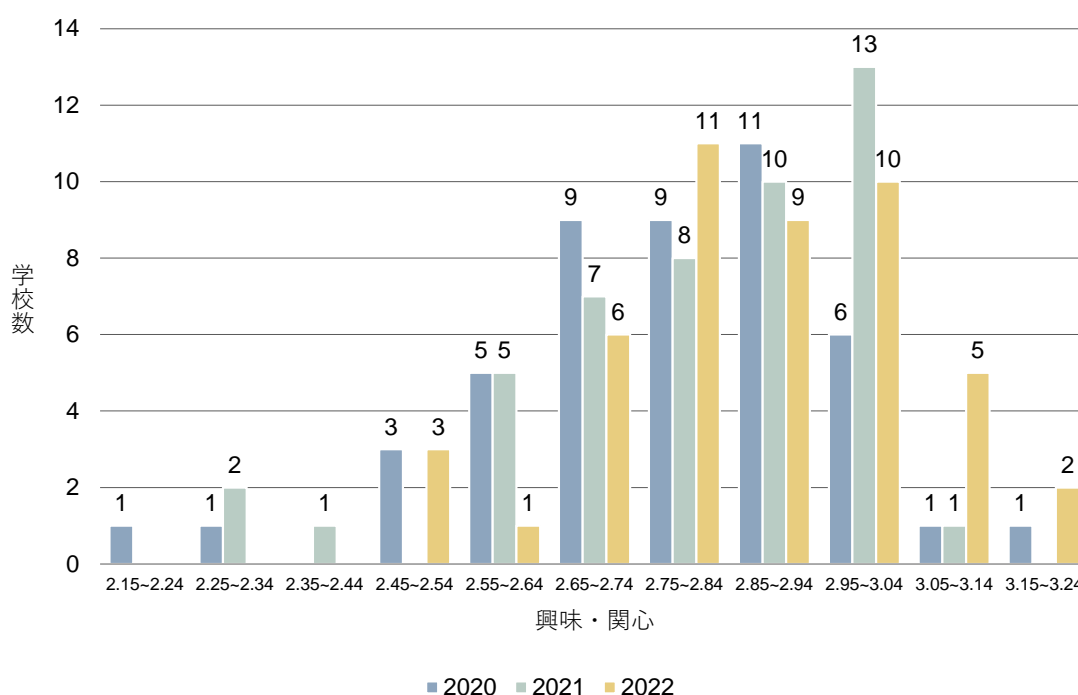
(2) 「心のエンジンの着火点①興味・関心」指標の推移

次に、「心のエンジンの着火点」として仮説設定した指標の動きを見ていく。1期の学校別の「興味・関心」の指標の平均値の分布をみると、こちらも同様に年々右方向にシフトしており、少数の学校だけでなく全体として数値が上昇したことがわかる。2020年における学校別平均の平均値および中央値を基準として、それを学校平均が上回っている学校の数は毎年2～5校ずつ増加している。

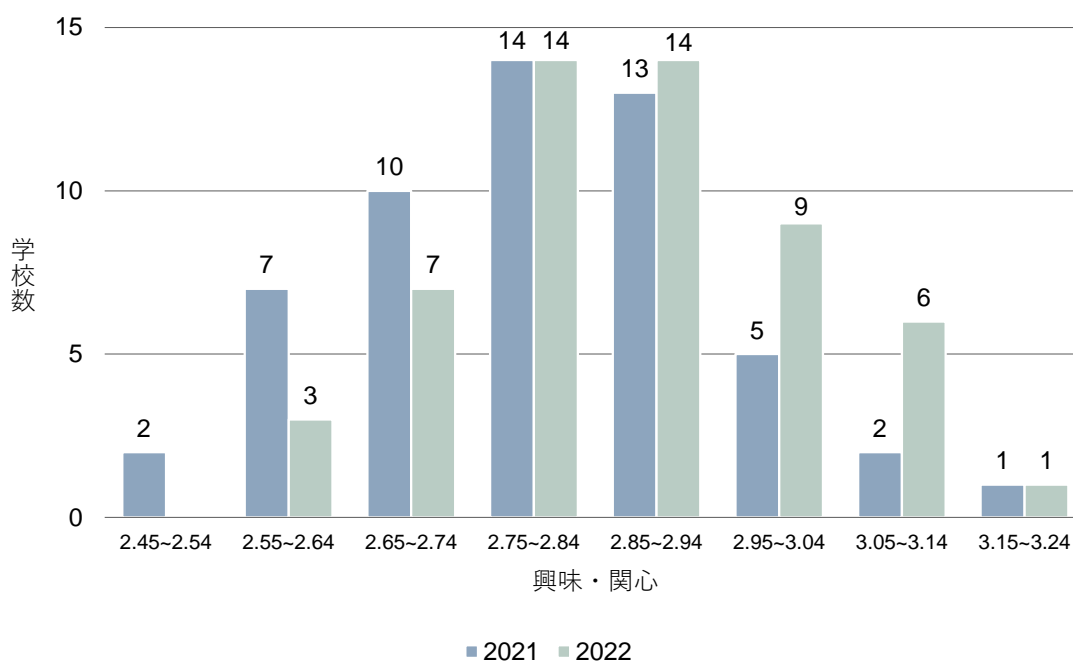
2期の学校別の「興味・関心」の指標の平均値の分布についても1期と同様の傾向が得られた。2021年における学校別平均の平均値および中央値を基準として、それを学校平均が上回っている学校の数は2021年から2022年にかけて12～13校増加している。これは2021において全体平均よりも下位にあった学校のうち、およそ助成校全体の1/5強を占める学校が、その平均値を上回ったことを示しており、このことから、一部の学校だけではなく、必ずしも助成当初に高い数値を示していたとはいえない学校も含めて、生徒の「興味・関心」の着火の度合いが底上げされているといえる。

「興味・関心」の指標の平均値の推移をみると、1期・2期とも毎年0.05～0.07（0.08～0.11標準偏差）上昇している。

図表 3-11 「興味・関心」の学校別平均値の分布（1期）



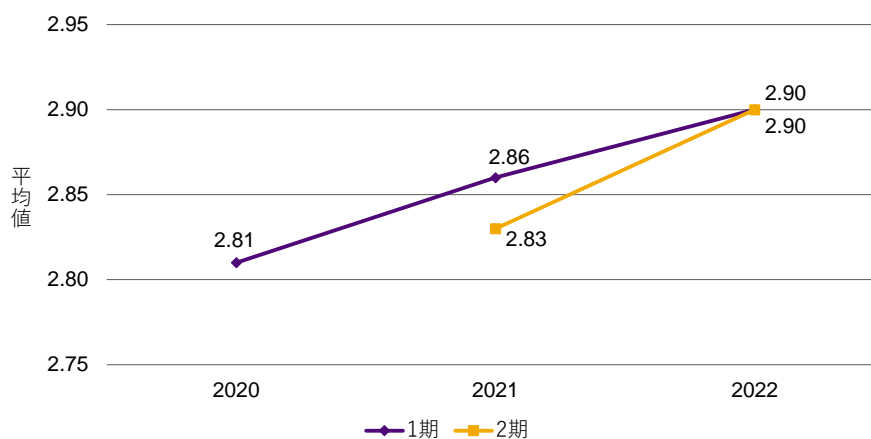
図表 3-12 「興味・関心」の学校別平均値の分布（2期）



1期	2020	2021	2022
2020年の平均値(2.78)を超えている学校数	25	30 (+5)	32 (+2)
2020年の中央値(2.81)を超えている学校数	23	27 (+4)	31 (+4)

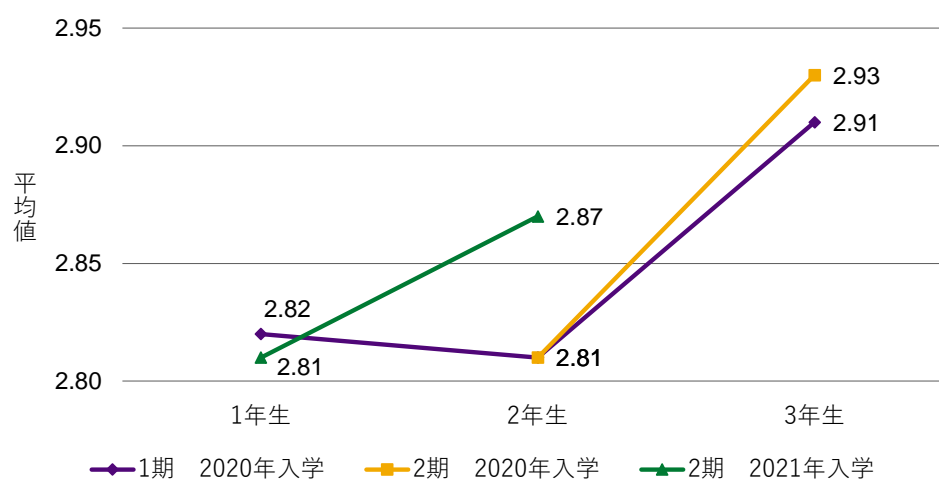
2期	2021	2022
2021年の平均値(2.81)を超えている学校数	25	38 (+13)
2021年の中央値(2.80)を超えている学校数	27	39 (+12)

図表 3-13 「興味・関心」の平均値の推移



卒業や入学による人の入れ替わりを考慮して、同一学年集団別に「興味・関心」の平均値を確認すると、どの学年集団においても、2021年から2022年にかけての数値の上昇が大きい。この変化は、新型コロナウイルスの影響が弱まったことによる社会状況の変化が生徒の意識面に及ぼす直接的な影響と、それにより正常にプログラムの活動が実施できるようになったことによる、プログラムを通じた生徒の意識面の変化といった間接的な影響が混合した変化であると推察される。こうした感染症の及ぼした影響についてさらに把握するためには、2023年度以降の指標の推移についても継続的に確認していく必要があるだろう。

図表 3-14 「興味・関心」の同一学年集団別平均値の推移



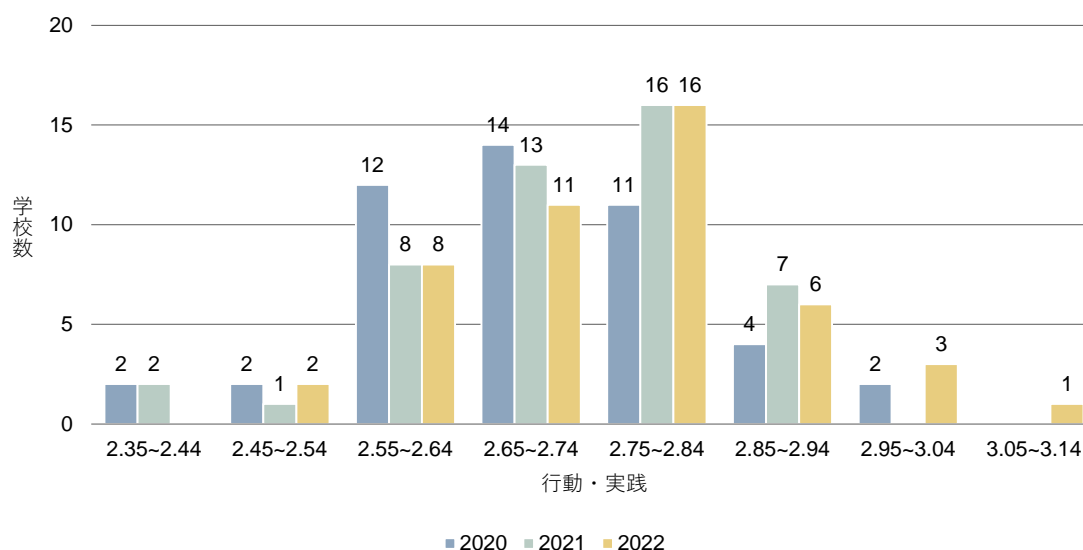
(3) 「心のエンジンの着火点②行動・実践」指標の推移

1期の学校別の「行動・実践」の指標の平均値の分布についてみると、こちらもこれまでみてきた指標の傾向と同様に年々右方向にシフトしており、少数の学校だけでなく全体として数値が上昇したことがわかる。2020年における学校別平均の平均値および中央値を金純として、それを上回っている学校の数は毎年3～8校ずつ増加している。

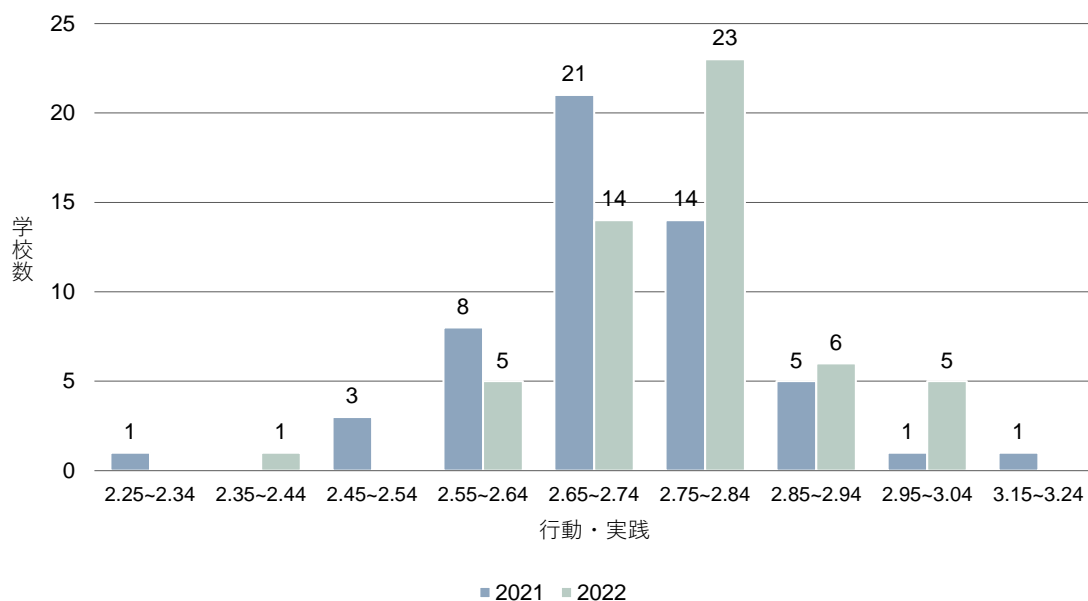
2期の学校別の「行動・実践」の指標の平均値の分布についても1期と同様の結果が得られた。2021年における学校別平均の平均値および中央値を基準として、それを学校平均が上回っている学校の数は2021年から2022年にかけて12校増加しており、助成校の1/5強とかなりの数にのぼる。

「行動・実践」の指標の平均値を見ると、1期・2期とも毎年0.03～0.06(0.05～0.09標準偏差)上昇している。

図表 3-15 「行動・実践」の学校別平均値の分布(1期)



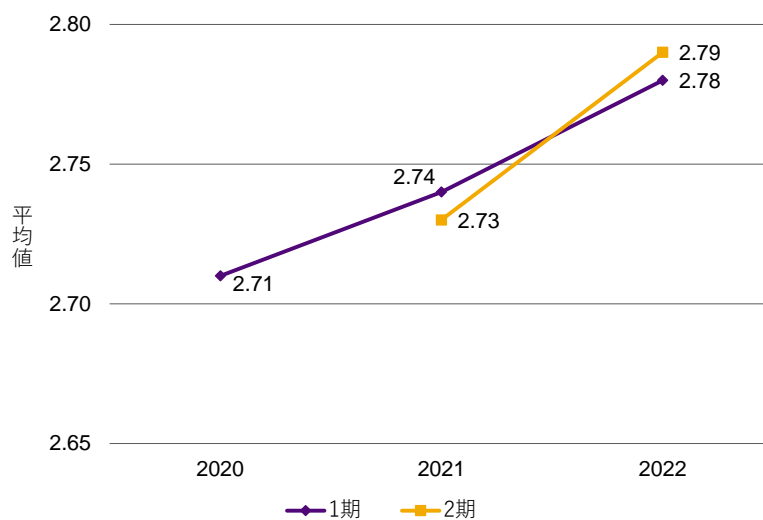
図表 3-16 「行動・実践」の学校別平均値の分布（2期）



1期	2020	2021	2022
2020年の平均値(2.71)を超えている学校数	20	25 (+5)	32 (+7)
2020年の中央値(2.69)を超えている学校数	23	26 (+3)	34 (+8)

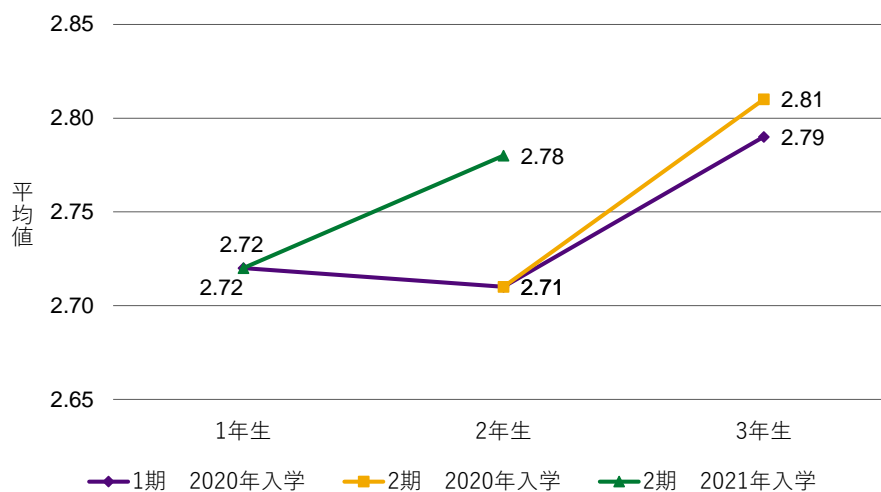
2期	2021	2022
2021年の平均値(2.72)を超えている学校数	29	41 (+12)
2021年の中央値(2.73)を超えている学校数	27	39 (+12)

図表 3-17 「行動・実践」の平均値の推移



卒業や入学による人の入れ替わりを考慮して、同一学年集団別に「行動・実践」の平均値を確認すると、こちらも興味・関心と同様、どの学年集団においても、2021年から2022年にかけての上昇が大きい。この変化も同様に、新型コロナウイルスの影響が弱まったことによる直接的な影響と、それにより正常にプログラムの活動が実施できるようになった間接的な影響が混合した変化であると推察される。

図表 3-18 「行動・実践」の同一学年集団別平均値の推移



5. 学習活動・環境による「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の違い

(1) 学習活動

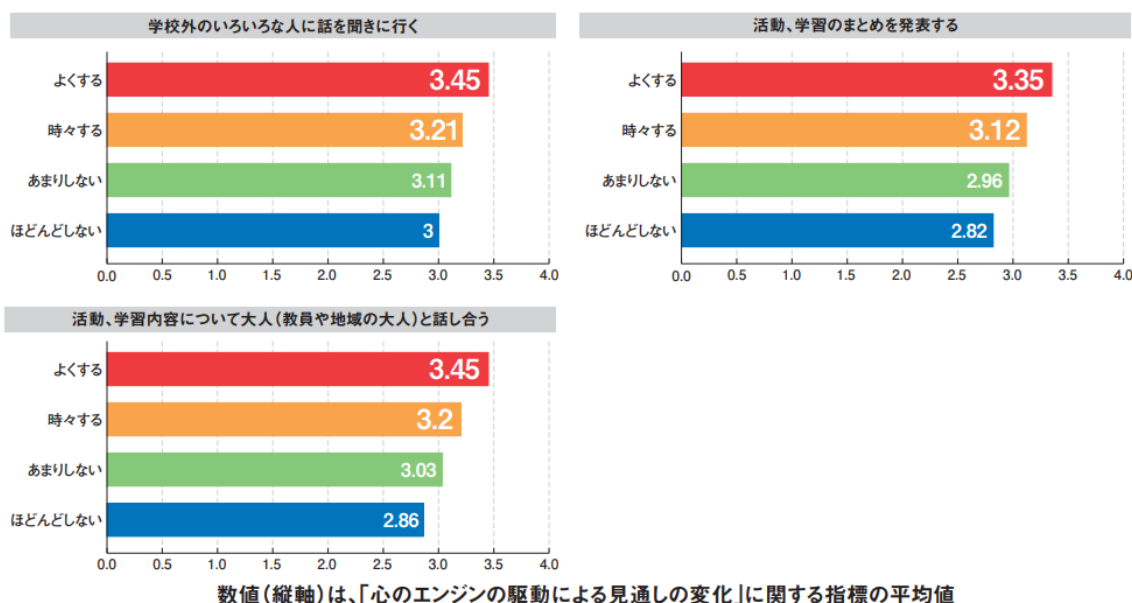
ここからは、インプット指標として設定した、各校の学習活動に関する取組や、学習環境の程度と、生徒の意識面を問うたアウトプット指標との関係性について検討を行う。

まずここで扱う「学習活動」は、生徒に、所属する高校において「学校外のいろいろな人に話を聞きに行く」「活動、学習内容について大人と話し合う」「活動、学習のまとめを発表する」といった、学校外とも積極的に関わっていく協働的な学びや、まとめを発表するといった探究的な学びをよく経験しているかどうかをアンケートで尋ねている（「よくする」「時々する」「あまりしない」「ほとんどしない」の4択で回答）。こうした学習活動の充実度に対し異なった回答をした生徒ごとに、生徒の「心のエンジンの駆動による見通しの変化」に関する指標の平均値の比較を行ったのが以下のグラフである。

例えば、図表 3-19 の左上のグラフでは、「学校外のいろいろな人に話を聞きに行く」という学習活動に対して、「ほとんどしない」と回答した生徒では、心のエンジンの駆動に関する指標の平均値は 3.00 であるのに対し（青棒グラフ）、「よくする」と回答した生徒では、同指標の平均値は 3.45 と高くなっている（赤い棒グラフ）。

ここでの結果からは、学校外とも積極的に関わっていく協働的な学びや、まとめを発表するといった探究的な学びをよく経験している生徒ほど、「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の 2022 年の平均値が高い傾向がある。

図表 3-19 学習活動に関する回答別「見通しの変化」



(2) 学習環境

続いて、高校の学習環境に関する生徒の認識と、アウトプット指標との関係性についてみていく。

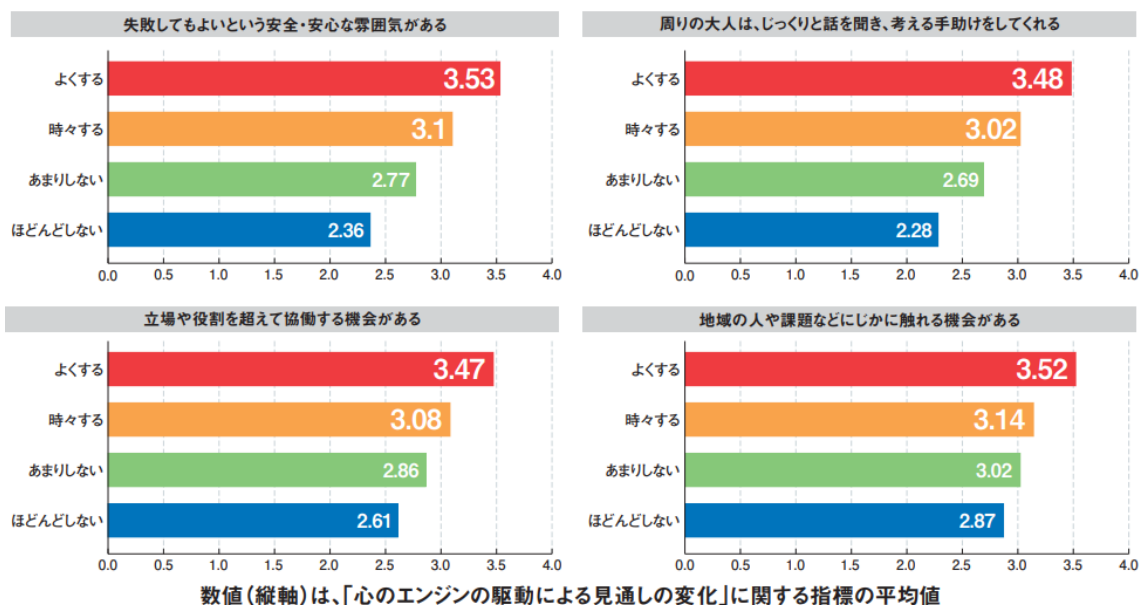
ここで扱う「学習環境」は、生徒に、所属する高校をはじめとした周囲の環境において、選択肢にあるような雰囲気、機会、人との繋がり等があるかどうかをアンケートで尋ねている（「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」の4択で回答）。こうした学習環境の充実度に対し異なった回答をした生徒ごとに、生徒の「心のエンジンの駆動による見通しの変化」に関する指標の平均値の比較を行ったのが以下のグラフである。

この結果をみると、「失敗してもよいという安全・安心な雰囲気がある」と自校を評価している生徒ほど、心のエンジンの駆動に関する指標の平均値が高い傾向がある。特にこの項目はあてはまる場合とあてはまらない場合の「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の差が1.0前後と大きくなっており、心理的安全性が確保されていることの重要性が示唆される。

また、「周りの大人は、じっくりと話を聞き、考える手助けをしてくれる」があてはまる生徒ほど、「心のエンジンの駆動による見通しの変化」の平均値が高い傾向がある。この項目があてはまらない場合、「心のエンジンの駆動による見通しの変化」は相対的に低くなっており、生徒の話を傾聴し、生徒自身が考える手助けをすることの重要性が示唆される。

他にも、「立場や役割を越えて協働する機会がある」があてはまる生徒、「地域の人や課題等じかに触れる機会がある」があてはまる生徒ほど、同指標の平均値が高い傾向がある。

図表 3-20 学習環境に関する回答別「見通しの変化」



4章 アンケート調査結果を用いた学校との対話による検証

1. エビデンスと対話によるプログラムの検証

前章で検証に用いたアンケート調査は、各学校単位での調査結果について、下の図表のように学校にデータ還元を行っている。現在、教育政策においては「証拠に基づく政策立案（EBPM：Evidence Based Policy Making）」の重要性が多くの場合で指摘されているところであるが、こうした考え方を下敷きにしなが、本レポートの検証では、データによるエビデンスと合わせて、学校現場との対話を重視した成果の検証を行う。

定量的調査に加え、データを用いた対話による定性的検証を重視する理由の1つとして、同じ数値で示された「成果」であっても、高校ごとにその受け止めや実感は大きく異なるということが挙げられる。例えば「自己肯定感」が同じように伸びている2校であっても、そうした生徒の成長を現場実感としても明確に有しており、かつプログラムで実施した内容との関係性も認識している学校もあれば、そうでない（心当たりがあまりない）学校も存在する。

また、もう1つの理由として、こうした「成果」に至るまでの各校のプロセスもまた多様であることが挙げられる。各校や地域ごとの取組みや成果の受け止めの多様性という文脈を重視しながら、分析者と学校現場が協働的に結果の解釈・検証を進めていくことが、定量調査と定性調査を組み合わせる価値・目的であると認識している。

本章では、先に見た定量分析の結果、知見を補完する意図から、各校における定量調査の結果をもとにインタビュー調査を実施し、定性調査の結果を組み合わせで解釈していく方法により検証を実施した。

図表 4-1 各校に還元しているアンケート調査の結果（イメージ）

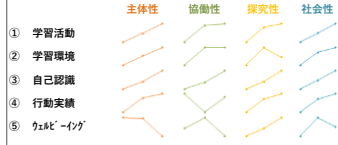
Summary 総括表

■今回の結果（まとめ）

	主体性	協働性	探究性	社会性
① 学習活動	2	3	3	2
② 学習環境	3	3	3	3
③ 自己認識	3	3	3	2
④ 行動実績	3	3	2	1
⑤ ウェルビーイング	2	4	3	2

※肯定的回答割合が50%未満=1.50~65%=2.65%~80%=3.80%以上=4

■前回、前々回からの肯定的回答割合の推移（まとめ）



※左から前々回、前回、今回、非受検回もグラフに表示されるため読み取り注意。

■強み・伸びしろ

	強み：肯定的回答割合が最も高い項目	伸びしろ：肯定的回答割合が最も低い項目
① 学習活動	88.5% 活動、学習内容について生徒同士で話し合う	34.5% 学校外のいろいろな人に話を聞きに行く
② 学習環境	90.8% 挑戦する人に対して、応援する雰囲気がある	56.3% 自分の暮らす地域を、外からの視点で考える機会がある
③ 自己認識	93.0% 自分とは異なる意見や価値を尊重することができる	44.0% 将来の国や地域の担い手として、積極的に政策決定に関わりたい
④ 行動実績	78.5% 授業で分からないことを、自分から質問したり、分かる人に聞いた	30.0% 地域社会などでボランティア活動に参加した
⑤ ウェルビーイング	86.5% 学校の一員だと感じている	51.4% 現在の日常生活に不安や心配事がない

■総合的な生徒の満足度

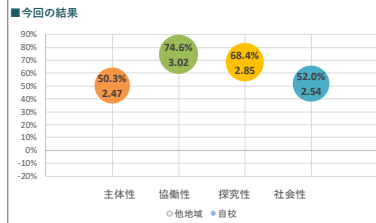
	満足度
生活全般の満足度（0-10で6以上）	60.9%
高校に対する満足度	86.3%
この学校を中学生におすすめる	81.1%

■総合的な大人の満足度

	満足度
この地域を招来暮らす場所としておすすめる	79.2%
この学校に関わってよかった	90.2%
この学校を中学生におすすめる	85.9%

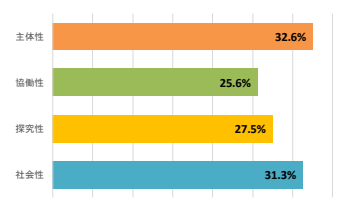
※非受検回もグラフに表示されるため読み取り注意。

①学習活動（明示的なカリキュラム）

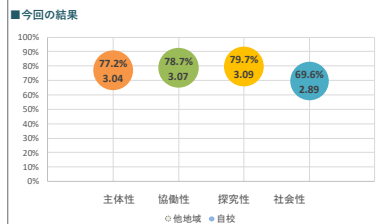


※上段の数値（%）：縦軸が肯定的回答割合、下段の数値が平均値

■前回調査時からの変化（回答上昇者の割合）

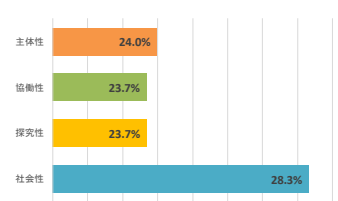


②学習環境（学びの土壌：非明示的なカリキュラム）

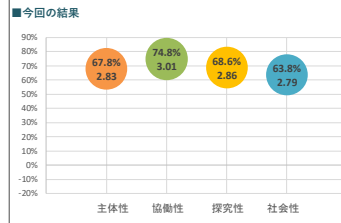


※上段の数値（%）：縦軸が肯定的回答割合、下段の数値が平均値

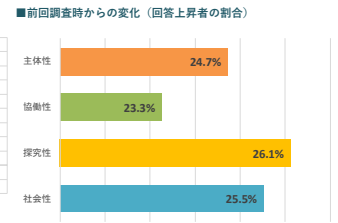
■前回調査時からの変化（回答上昇者の割合）



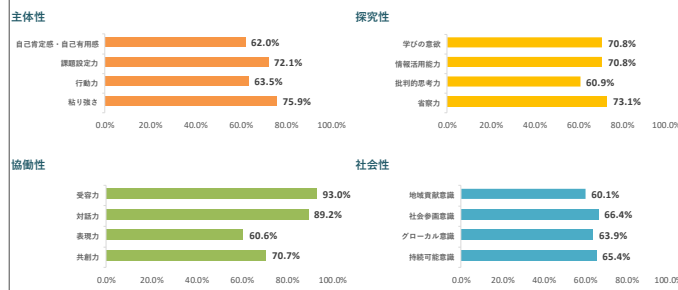
③自己認識（資質・能力の主観的認識）



※上段の数値（%）：縦軸が肯定的回答割合、下段の数値が平均値

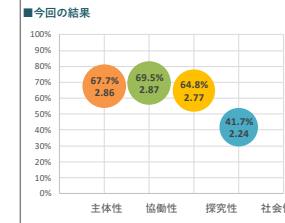


■今回の結果（詳細）



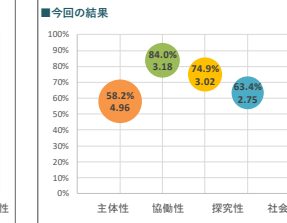
※点線は他地域における肯定的回答割合

④行動実績（資質・能力の発揮）



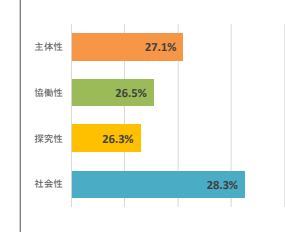
※上段の数値（%）：縦軸が肯定的回答割合、下段の数値が平均値

⑤ウェルビーイング

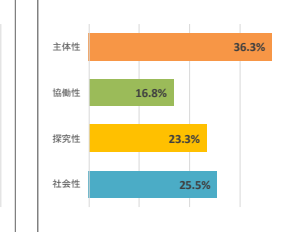


※上段の数値（%）：縦軸が肯定的回答割合、下段の数値が平均値

■前回調査時からの変化（回答上昇者の割合）



■前回調査時からの変化（回答上昇者の割合）



【学習活動】【学習環境】読み取り・検討の視点

- ・ 自校の強みや課題、それを増進/克服するための、協働のあり方は？
- ・ 普段から意識して取り組んでいる活動の機会や環境づくりは？その成果は出ていそうか？
- ・ 協働を支えるコーディネート機能として、どのような役割が必要か？

【生徒の自己認識】読み取り・検討の視点

- ・ 普段から意識している、育てたい生徒像や、身につけさせたい力に関する指標の結果は？
- ・ 前回からの変化は？その要因として、何が考えられそうか？（学習活動、学習環境と関連付けて）
- ・ 今後、意識して伸ばしていきたいと考える力は？そのために必要な「次の一手」は？

【生徒の行動実績】読み取り・検討の視点

- ・ 生徒に期待する具体的な行動は？
- ・ 生徒の自己認識との関連は？
- ・ 具体的な行動を促すような、学習活動や学習環境づくりはできているか？

【ウェルビーイング】読み取り・検討の視点

- ・ 学習環境や大人のあり方との関係は？
- ・ 生徒の資質能力との関連は？
- ・ ウェルビーイングの観点を学校目標にどう位置づけていくか？

2. 調査設計と使用するデータ

助成校へのインタビュー調査は、心のエンジンの駆動に関する指標の助成期間中の変化を参考としながら、地域的、学科的なバランスや、財団事務局による定性的な評価等も踏まえ総合的に判断した10校を対象とした。期間中の指標の変化の幅が大きい学校を中心に抽出しながらも、例えば、助成当初から指標の水準が高かった学校と、助成当初は平均値前後の水準であったが、そこから指標の値を伸ばした学校等といった多様性も確保することに留意した。

図表 4-2 インタビュー調査対象校の選定

	高校名	見通しの変化		興味・関心	行動・実践
2020年度助成開始校（Ⅰ期）					
①	福島県立葵高校	2.86→3.08	+0.22(1)	2.77→2.84(6)	2.57→2.75(6)
②	埼玉県立浦和高校	3.26→3.44	+0.18(2)	2.98→3.22(19)	2.80→3.08(1)
③	都立八王子東高校	3.09→3.18	+0.09(16)	2.94→3.08(15)	2.70→2.86(8)
④	神奈川県立光陵高校	2.85→3.01	+0.15(5)	2.69→2.86(13)	2.66→2.72(22)
⑤	京都市立日吉ヶ丘高校	2.93→3.07	+0.14(7)	2.60→2.77(10)	2.69→2.74
⑥	徳島県立池田高校	2.94→3.07	+0.14(8)	2.58→2.76(2)	2.62→2.78(7)
⑦	長崎県立長崎東中高	3.06→3.13	+0.07	2.77→3.06(16)	2.66→2.78(14)
2021年度助成開始校（Ⅱ期）					
⑧	栃木県立宇都宮女子高校	3.05→3.18	+0.13(8)	2.91→3.02(16)	2.73→2.87(12)
⑨	鹿児島県立沖永良部高校	2.90→3.12	+0.22(2)	2.81→3.09(1)	2.69→2.97(1)
⑩	愛媛県立南宇和高校	3.00→3.19	+0.20(3)	2.61→2.81(6)	2.55→2.66(15)

注) 各指標の変化は、Ⅰ期=2020年～2022年の3か年、Ⅱ期=2021年～2022年の2か年。()内は同期内での順位(20位以内)を記載。

なお紙幅の都合上、本レポートには10校のインタビュー調査の概要を掲載している。各高校への聞き取りの詳細な結果は「資料編」に掲載することとした。本章および5章で行う調査のまとめでは、全校の聞き取りをもとにした考察を行っている。

各校へのインタビューは、半構造化インタビューにより実施した。あらかじめ用意した調査項目については下記の図表の通りである。各校より、プログラム推進を主導的に担っている教職員の方に対応いただき、オンラインで1～2時間程度のインタビューを実施した。

図表 4-3 学校との対話時の調査項目

<p>①背景、諸条件</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒の入学時点での「心のエンジン」の駆動状況 ・ 上記とスクール・ポリシー（カリキュラムの特徴や学校で育てたい生徒像等）との関係性 ・ 上記と申請プログラムとの関係性、申請の動機 ・ 申請プログラムの「成果」に係る事前の想定
<p>②「心のエンジンの駆動」に関する指標について</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「心のエンジンの駆動」に関して着目した指標（※2章参照）の変化について、各校の結果に基づき、その結果の受け止め、解釈について
<p>③生徒の変化、プログラムの成果とその要因</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ ②以外の生徒の成長、変化について ・ 生徒の変化に関する実感、関連する事例やエピソードについて ・ 生徒の変化に関する要因として考えられること（プログラム上の工夫や、学校・教職員・生徒集団等の有形無形の変化 / 等）
<p>④助成プログラムに関するご意見等</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 財団による助成プログラムに関するご意見（良かった点、課題等） ・ 財団による助成後も継続すると考えられるレガシー ・ プログラムの推進を通してみえた、高校教育・高校生への教育や、大学教育との接続に関する課題

3. サマリー

各校のインタビュー調査結果の整理に先んじて、定性調査によって得られた知見を総括的に整理すると以下の通り。

■定量調査の伸びに納得感がある学校において、学校全体の集団づくり、風土づくりを確認

- ・インタビュー調査からは、生徒の「心のエンジンの駆動」に関する様々な個別事例・エピソードを把握することができた。各校のプログラムを担当する教員では、プログラムを通してそれぞれ印象的な生徒の成長、変化の姿が蓄積されており、それは時として、教員も驚くような非連続な生徒の変容も含まれていた。
- ・インタビュー調査の中で各校の定量調査の結果（数値の伸び）を共有し、その数値の受け止めについて伺った結果は、大きく2種類の反応に分かれた。1つが、数値の伸びに納得し、その背景にある取組みの工夫等についても心当たりがあるといった反応（数値の伸びと実感が合致）であり、今回対象とした10校のうち7校がこちらの反応を示した。これらは定量調査での数値の伸びが定性調査においても一定程度追認された結果として受け止められる。

・数値の伸びと実感が合致した学校においては、学校の生徒集団全体に対する、授業づくりや生徒集団づくり、また教職員集団づくりや学校の風土づくりに関する取組み・仕掛けを意識的に行っている事例が見いだされた。

■心のエンジンの駆動に課題認識をもつ学校においても、試行錯誤の中で見出した方向性を確認

- ・他方で、個別の生徒の成長に関する事例は多く確認できるが、数値の伸びに関しては実感に至っていない（数値の伸びと実感が合致せず）という反応もあった。こうした事例はインタビュー対象者の目標の高さを表しているともいえ、必ずしも定量調査だけでは明らかにならない、心のエンジン駆動のための課題認識を多く聞くことができた。そこでも、学校全体の集団作りや風土づくりを課題と捉え、そうした取組みをまさに開始していることが確認できた。

■学校全体の集団づくり、風土づくりのポイントを6点に整理（5章参照）

- ・助成プログラムが目的としているグッドプラクティスの再現・横展開においては、数値の伸びに実感を伴う学校における意識的な取組みに着目することが必要と考え、5章においては、具体的な取組みの工夫、あり方の考察・整理を行っている。

■柔軟な助成スキームとプラットフォーム事業に高い評価

- ・インタビュー調査では、財団の助成のあり方に対する意見等も伺った。大きく分けて、柔軟な助成スキームに対する評価の声、プラットフォーム事業によるネットワーキング機能に対する評価の声が寄せられる結果となった。こうした現場からの意見は、6章において整理する、若者の教育のあり方に対する提言にも盛り込んでいる。

4. 各校のインタビュー結果概要

高校名	福島県立葵高校	埼玉県立浦和高校	都立八王子東高校	神奈川県立光陵高校	京都市立日吉ヶ丘高校
学校データの伸びと成果実感	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸び（現在の見通しの変化等）と、学校現場による変化の実感は必ずしも合致しない。 自己肯定感の伸びが高いも、教員向けのファシリテーション研修は始まったばかりで、すぐに芽を出しているとの認識はない。 地域へのフィールドワークは、外の人に褒められて意気揚々と帰ってきたりする例もあるが、全体の1/4ほどの参加に留まっている。 民間との連携により生徒向けの研修を行ったことで、「正解はない」というマインドが身についた。これまで作品解説が書けなかった子がするする書けるようになったり、自分の考えを表現できるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸びと、学校現場による生徒集団全体の雰囲気の変化の実感は合致。 「行事、授業、部活動等学校生活全体が探究」という考え方で、心のエンジンを駆動させる仕掛けを隅々にまで用意していることが整合・浸透してきた結果という考察。 2020年度以降の新型コロナ感染症拡大による活動自粛が徐々に緩和される中で、行動・実践等の指標値に大きく影響と考察。逆説的に学業だけでなく、各種学校行事等が行動・実践の力を伸ばす上で有効であると示唆された。 	<ul style="list-style-type: none"> 概ねアンケートの数値の伸びと、学校現場による生徒集団全体の変化の実感とは合致。 現在に対する見通しの伸びは、探究型学習と教科学習の関連付けが普通の学びに対する有用感につながっていることや、心理的安全の土壌が生徒の主体性を後押ししているという考察。 自主的に学習に取り組む姿勢の伸びは、授業全体を探究的に変えていくという学校の方針が実を結びはじめたと考えられる。生徒に「問いを立て、積極的に取り組む姿勢」が根付きはじめています。 計画し行動に移す力の伸びは、生徒がプロジェクトに参画できる機会を多く設定していることに加えて、活動の記録や週の計画を作る習慣づけが寄与していると考えられる。 	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸び（現在の見通しの変化等）と、学校現場による変化の実感は必ずしも合致しない。 校外に出て行動することへの関心は必ずしも高まっていないとの認識。一部の積極的な生徒の行動をいかに伝播させるかが今後の課題。地域での活動の様子を他の生徒にも知らせていく機会が必要と認識。 1年間の研究時間は短く、生徒はいろいろな学習に追われている中で、十分な時間を割くことが難しく、モチベーションを維持するのも課題との認識。 	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸び（現在の見通しの変化等）と、学校現場による変化の実感は必ずしも合致しない。 興味・関心の伸びは、フィールドワークに行き、自身の目でリアルを見ることが有効に機能している様子がうかがえた。自分の目で見た課題に心が動かされ、個人の探究が進み、チームでも探究が進むケースがある。他方で現場に行く機会が少ない生徒は困りごとを感じにくく、自分ごととなる課題を発見しにくいとも。
取り組みの工夫	<ul style="list-style-type: none"> 全教員対象のファシリテーター研修を2022年度から実施。生徒の言葉を否定せず、可能性を伸ばすためにどのような言葉かけをするか？等がテーマ。 生徒たちが自分の興味関心が分からないという状態が続いていたことが課題。似たような探究のテーマの子をまとめて、教員が勝手にある機会に申し込んだりする「巻き込む・巻き込まれる」仕掛けを意識している。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の興味・関心につながる問いを見つける過程を重視する工夫や、身近な問題から思考を広げていく工夫、教科学習と総合的な探究の時間の接続を意識することで教員の参画が得られるよう工夫したりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 学校全体の変化を誘発する取組みとして、授業全体の探究化や、プロセス評価の浸透、本物に触れる機会の確保、学年間の交流といった様々な工夫がみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> 2022年度から「ものづくり」をテーマに探究を構想。行動して欲しいという願いがあり、プロトタイプをとりあえず作り、失敗から分析して改善していく経験を積んで欲しい。 今後、レジリエンスをテーマに探究している積極的な生徒たちの活動の発表・表現の機会を設け、他の生徒への刺激としたい。 	<ul style="list-style-type: none"> 着火した心のエンジンの火種を絶やさぬため、フィールドワークに行って楽しかった、で終わるのではなく、次なる発表等の機会を提供するように工夫している。また進路実現（総合型選抜を勧める等）と探究活動との接続で、探究課題を深める工夫がみられた。
助成・「15～20歳の教育」全般に関して	<ul style="list-style-type: none"> 助成があることで、教員への研修を全員参加で行うことができる（任意の呼びかけでは難しい）。 「前例」を作ることができる。例えば視察から得たものを学校に還元し効果が出れば、以降は学校で予算化できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 高校への入口では中学校において探究的な学習がより積極的に導入されること、また、高校からの出口では、大学入試やその後の学問研究に探究的な要素が組み込まれていくことで、探究を軸とした学習環境が各学齢期で通貫でき、15～20歳の教育の質が高まるとの示唆を得た。 	<ul style="list-style-type: none"> 現場での融通が利く助成スキームは偶発的な学びを支援できる・即時的に対応できるという点で教育的効果が大きい。 高校時代に駆動した心のエンジンをいかに駆動させ続けるかに関する課題認識や、偶発性と継続性を両立させるためのネットワーク構築について提案。 	<ul style="list-style-type: none"> 「生徒の研究に助成をする」という視点はこれまでなかった。個人を支援するという考え方を学校予算にも応用したい。 	<ul style="list-style-type: none"> 現場で柔軟に活用できる助成スキームで最初のチャレンジが出来た。これが評価され教育委員会からの予算獲得につなげていくことが考えられる。 「正解のない」と教わる探究活動に対して、主要教科では日々細かな評価にさらされる高校生自身が、それに対し違和感を覚えているとの指摘もあった。

高校名	徳島県立池田高校	長崎県立長崎東中高	栃木県立宇都宮女子高校	鹿児島県立沖永良部高校	愛媛県立南宇和高校
学校データの伸びと成果実感	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸びと、学校現場における主に3年生の意識変化や行動変容の実感とは合致していた。 自己肯定感の顕著な伸びについては、「地域を良くしたい」と思って行動している地元の大人と触れ合うことで、まちへの誇りや魅力の発見につながっていると考えられている。 自主的な学習の姿勢の大きな伸びについては、テーマに対する調査内容等詳細を各グループが自分たちで考えるようにしている。また、学習成果について、研究者の評価を受けたり、市がホームページに使ったりしていることも奏功しているとの考察があった。 計画して行動する力の大きな伸びについては、発表や交流が苦手な生徒の改善や、目標が具体的になってから生徒からの提案が増えていること等からその成果が実感されている。 	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸びと、学校現場による生徒集団全体の雰囲気の変化の時間が合致。 自己肯定感と未来に対する明るい見通しの伸びは、生徒の自主性に任せそれを肯定的に受容する雰囲気や、社会の課題を「どうしたら解決できるか」という考え方の浸透が寄与していると考えられる。 自主的に学習に取り組む姿勢の伸びは、授業全体を探究的に変えていくという学校の方針が実を結びはじめたと考えられる。生徒に「問いを立て、積極的に取り組む姿勢」が根付きはじめています。 計画し行動に移す力の伸びは、生徒がプロジェクトに参画できる機会を多く設定していることに加えて、活動の記録や週の計画を作る習慣づけが寄与していると考えられる。 	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸びと、学校現場による変化の実感は概ね合致。 心のエンジンの駆動による見通し等いずれも伸びており、この背景には自主性を尊重する自由な学習風土や、失敗しながら試行錯誤する探究活動がある。 特に「自分の考えについて、様々な人に意見やアドバイスを求めた」が高く伸びている背景には、3年生や卒業生が「研究アドバイザー」として位置付けられ、失敗しやすいポイントを含め助言を求めやすい環境が醸成されていることよるとの考察。 	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸びと、学校現場における主に3年生の意識変化や行動変容の実感とは合致していた。 特に未来に対する明るい見通しに関する伸びが顕著であったが、島の大人と接することやそのキャリアを知ることが、島で育ち、これから島内外で成長していく自分たちの将来と重ね合わせる事ができたことが、未来の見通しを良くしたと考えられる。 小規模校では生徒の同質性の高さが課題と指摘される一方、育ちの同質性が高い地域の先輩の話は、生徒が未来の見通しを立てる上で有効に機能していると考えられる。 	<ul style="list-style-type: none"> アンケートの数値の伸びと、学校現場による生徒集団全体の変化の実感が合致。 自己肯定感の伸びは、主体的に行動を起こして評価を受ける機会の増加や、他学年と協働する中でリーダーシップを取る機会の増加が寄与していると考えられる。 学びの応用や、自主的に学習に取り組む姿勢、学びを深めようとする姿勢の伸びは、昨年より開始した探究型学習がうまく軌道に乗ったことによると考えられる。生徒が自分事のできるテーマ設定ができていた点も功を奏している。 意見の表明やアドバイスを求める姿勢の伸びは、生徒が人前で発表する機会が増えたことに加え、地域内に相談にのってくれる協力者が多く存在していることが寄与していると考えられる。
取組の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 「本物」の研究者に触れたり、地域の活性化に熱心に取り組む地域住民と継続的に関わったりしている。また、市役所が生徒の提案を実現させたり、3年生が書いた論文が学術的に高く評価されたりする等、目にみえる肯定的なフィードバックがあることが奏功している。 群馬大学の先生との連携や、東京から修学旅行に来る高校生との対話・交流等、さらなる交流の拡大が検討されている。 四国内の8高校で合同の探究発表会が開催されており、生徒提案のプロジェクトが立ち上がる等、一高校の枠にとどまらない活動が生徒のさらなる行動に結びついている。 	<ul style="list-style-type: none"> 学校全体の変化を誘発する取組みとして、授業全体の探究化や、学年を越えたつながりを可能にするといった様々な工夫がみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> 研究アドバイザーである卒業生や3年生との相談の機会を設けたり、インプットからアウトプットまで様々な場面で大学、行政、NPO等幅広い外部機関と連携する機会を設けたり、幅広い機会がある。教員は多様な機会を用意することに注力しており、きっかけづくりが教師の重要な役割だと意識して取り組んでいる。 また、探究を「失敗経験ができる貴重な機会」と教師が捉えることも肝要だと認識。 	<ul style="list-style-type: none"> 探究的な学習を発展的に継続していくための取組みとして、地域とのコンソーシアムづくりや教員の理解醸成を進める様子が確認できた。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒が自分事のできるテーマ設定や、同じ目線で関わる教員の存在、学年横断でのチーム組成といった様々な工夫がみられた。
助成・「15～20歳の教育」全般に関して	<ul style="list-style-type: none"> 探究型学習を経験し大学に進学した生徒が、地元で民間企業に企画を持ち込んだ事例があった。大学生でお金がないため、そのプロジェクトのために何度も帰省するのが負担になっていたが、そういった取組みに支援する仕組みがあると良いのではないかと提言があった。 	<ul style="list-style-type: none"> 現場での融通が利く助成スキームは生徒の自主性に徹底的に委ねる東校の形式に非常に相性が良く、生徒の心のエンジンに火が付いた時にすぐに手伝えることができるのは教育的効果が大きい。 	<ul style="list-style-type: none"> 柔軟な助成スキームと、これまでには得られなかったネットワークが助成の強み。 さらなる提案として、公立ゆえ他県高校との協働が難しい実態を踏まえ、県域を越えた行事等の事業レベルでの助成スキームを期待する声があった。 	<p>—</p>	<ul style="list-style-type: none"> 助成があることで探究型学習の幅の広がりをもたせられることや、財団の交流会等において情報交換・関係性構築ができることの有用性が指摘された。

5章 「心のエンジン」はいかに駆動するか

1. 心のエンジンの駆動に関する検証のサマリー

ここまでの定量調査、定性調査による検証からは、心のエンジンの駆動に関して、着火点としての「興味・関心」「行動・実践」、そしてそれらを循環的・持続的にするための「納得・承認」のプロセスが重要であるといった仮説を総じて支持する学校現場の実感が得られたものと考えられる。

定量調査では、今回の検証対象となった期間において、自己肯定感の伸びが一貫してみられることが示された。これは助成対象校の生徒の「現在の見通し」がポジティブに変化していく傾向を示しているといえる。また後述するように、定性調査による聞き取りからは、「納得・承認」の文化が自己肯定感を向上させるとともに、過去の自身に対する「レッテル」はがしや主体性を育てることにつながったり、「未来の見通し」の変化につながったりするケースを確認できた。

また、定量調査においては、生徒の心のエンジンの駆動には、協働的で探究的な学習活動や、「納得・承認」にかかわる学習環境（特に、心理的安全性等）を表す指標の影響が示された。こうした「納得・承認」につながる受容的、肯定的な風土の重要性は、定性調査においても数多くの学校で共通して指摘されたところであり、実際に意図的に学校の学習環境（学校の風土、文化）を変化させようとする取組みも見出された。

定性調査では、定量的な数値でも伸びを示しており、かつ学校全体として、そうした数値の伸びに合致する成果実感を有している学校と、そうでない学校に大別されることとなった。このうち前者の学校に着目すると、それらの学校に共通する特徴として、学校の生徒集団全体に対する、授業づくりや生徒集団づくり、また教職員集団づくりや学校の風土づくりに関する取組み・仕掛けを意識的に行っていること、つまり、探究的学習が「総合的な探究の時間」等の一教科や一部の教員の実践に留まる「点」ではなく、あらゆる授業、あらゆる学年、そして進路実現とも組み合わせさせた「面」的な展開をみせていることが抽出されるように思われる（後者の学校でも、まさにこうした取組みに舵を切り始めていることが明らかになった）。

さらに、こうした面的な展開には、学校全体の場づくり、風土・文化づくりといった要素までおよんでいることも重要なポイントであり、風土・文化づくりを担う生徒や教員集団の意識変革までを見通した様々な工夫が確認できた。

2. 心のエンジンを駆動させるためのプログラムの工夫・あり方

以上の検証結果から、探究的学びの面的な展開による「興味・関心」「行動・実践」の着火と、「納得・承認」による持続、循環を支えるためのプログラムにはいくつかの共通点を見出すことができた。そのポイントを整理、検討していく。生徒の「心のエンジンの駆動」に必要なプログラムのポイントを、次の6点に整理した。

【心のエンジンの「着火」のポイント（興味・関心、行動・実践）】

- 心のエンジン駆動を偶発的に刺激する様々なプログラム
- 「本気の大人」や社会課題の「現場」と出会える機会
- 教科学習や進路指導も含めた全面的な探究化

【心のエンジンの「持続」のポイント（納得・承認）】

- 探究的な学びのための土壌づくり
- 教員が「教える・指導する」ことを手放す
- 学年を越えて学びあう仕組みづくり

（1） 心のエンジンの駆動を偶発的に刺激する様々なプログラム

生徒の心のエンジンの駆動に関する成果実感を得ている学校においては、生徒の心のエンジンの駆動のきっかけは「偶発的」である点を強く認識しているケースが多い。生徒に多様な体験の機会を提供すること、情報発信することを意識している。学校側で設定する探究的な学びのカリキュラムやテーマをもちつつ、そこに柔軟な広がりをもたせ、学校内外での様々な企画への参加機会を積極的に周知したり、先生によって巻き込んだりする姿がみられる。

また、こうした偶発的な機会を捉えて生徒の心のエンジンが着火した際には、その火が消えることのないうちに、必要なタイミングで必要な材料を提供等、更なる興味・関心や行動・実践を引き出すための伴走的な支援を行う先生の姿もみられた。

光陵高校では、STEAM教育を意識したものづくり（プロトタイプづくり）を通して、失敗しながら学ぶことの重要性に生徒が気付くことを目指している。失敗する経験が、生徒の学びや成長につながるのだろうと考えられる。ここにも、偶発性という視点が盛り込まれているといえる。

図表 5-1 心のエンジンの駆動を偶発的に刺激する様々なプログラム

- ・生徒が何らかのプロジェクトに参画できる機会は多く設定している（長崎東高校）
- ・（通常教科に比べ）探究ほど失敗がつきものの学習はない。失敗が大いにできるからこそ、成果をすぐに求めるのではなく、紆余曲折をじっくり見とる時間的余裕をもった支援が必要（宇都宮女子高校）
- ・今年度から、課題解決のために、STEAM の知識を使ったものづくりを課題として出している。これは行動して欲しいという思いにつながっている。物をとりあえず作る、そして失敗から分析して改善していく。プロトタイプしていくことを通して、探究の面白さを感じて欲しいと考えている（光陵高校）
- ・積極的な研究を進める生徒には、必要なタイミングで必要な材料を提供できると、さらに本気になりエンジンがかかっていく（八王子東高校）

（２） 「本気の大人」や社会課題の「現場」と出会える機会

多くの学校で、生徒に心のエンジンがかかった、というキーワードで思い出す具体的なエピソードとして、生徒が学校外の「本気の大人」に触れる経験や、フィールドワークを通して社会課題の「現場」に触れる機会をきっかけとして変化した生徒の例を挙げている。エピソードの中には、はじめは乗り気ではなかったり、周囲に巻き込まれる形で参加したりした生徒であっても、現場に触れて帰ってくる頃には心のエンジンが着火しているといったケースも複数確認できた。（１）で触れた偶発性も作用しながら、行動・実践によって心のエンジンが着火した事例であるといえる。

複数の学校からは、都市部の生徒にとっては、ある意味で「恵まれている」がゆえに、「地域課題」というものがリアルに感じられないといった課題感も聞かれた。こうした生徒に対して、課題先進地域と呼ばれ、リアルな課題に触れることのできる地方部等へのフィールドワーク等を経験させることを通して、心のエンジンの駆動につなげている事例もあった。

一方で、こうした経験は新型コロナウイルスの影響で制限を余儀なくされることとなり、その余波は定量調査においても表れることとなった。今後、こうした制約が少なくなっていくことが期待される。

図表 5-2 「本物・本気の大人」や社会課題の「現場」と出会う機会

- ・「本物」に触れて欲しいと考えている。山間部の学校のため、徳島大学からはどの交通手段でも2時間かかる。それでも先生に来ていただけるのが本当にありがたい。普通ではできない経験を通して、生徒には「こんな世界があるんだ」と気づいてもらいたい。また、地域の方々が活性化に非常によく取り組んでいる。以前はそうした方に1回限りの単発で依頼する形が多かったが、どっぷり漬かるくらいの取組みをしないと失礼だと感じるほど熱心に取り組まれている。こうした地域の方々も「本物」である。(池田高校)
- ・取材の対象者の方が、いろんな変遷を経て島に落ちついている、というケースも多い。大人もいろいろ変わっていて、Uターン、Iターンの場合も、様々な経緯でこの島にたどり着いている。同級生同士の変化もあるが、大人が紆余曲折を経ていることは、生徒にもハードルを下げている。(沖永良部高校)

(3) 教科学習や進路指導も含めた全面的な探究化

学校全体の変化を感じ取っている事例では、「総合的な探究の時間」等の特定の時間に限定せずに、学校全体の学びを探究的な学びとすることに意識的に努めている。教科学習に探究的な要素を増やしていき、普段の授業の中での問いかけ方をも変えていくことや、課外活動等も含め探究化していくことで、「探究のフックの総量を増やす」取組みが浦和高校でみられた。この取組みと表裏一体のものとして、日吉ヶ丘高校の指摘は興味深い。つまり、教科学習が依然として「正解を求める」式の指導から変わらなければ、探究における「正解のない問いに向き合う」というメッセージも腰砕けになってしまうということ、生徒はそうした矛盾、欺瞞を見逃さないという指摘である。こうした課題意識のもと、日吉ヶ丘高校では「総合的な探究の時間」に留まらない、学習の探究化を進めようとしている。

探究的な学びの姿勢を一貫させることは、学校内の取組みだけではなく、進路実現にも当てはまる。多くの高校で、大学入試が探究化してきたことや、高校在学中の探究的な学習の成果をもとに総合型選抜に挑むといった進路実現の方法が普及してきたことで、こうした指導の一貫性を担保できるようになってきたことに対する肯定的な反応がみられた。

図表 5-3 教科学習や進路指導も含めた全面的な探究化

- ・九州規模での「探究型授業」の職員研修の企画や、学校設定科目としての「探究科目」の開設等、種々の取組みにより、学校全体で教科学習のなかに「探究的な学び」を取り入れる風土が生まれ、その効果が徐々に出てきていると感じる。(長崎東高校)
- ・①教科学習に探究的な要素を増やしていくこと(探究と教科の連携を含め)、②総合的な探究の時間の質を高めていくこと(本物と出会う機会、承認機会等)、③修学旅行にも探究の要素を組み込むこと、④課外活動にも探究的な要素を組み込むこと、のすべてを意識し、生徒の心のエンジンが駆動し始めるきっかけ(探究のフック)の総量を増やすことが重要(浦和高校)

(全面的な探究化に至っていないことを示す例)

- ・「何をやってもいいよ」「正解はないから間違いもない」といわれる一方で、授業や成績評価は依然として○や×が実際につけられる。こうした矛盾した状況を生徒はリアルに見ており、そこに欺瞞を感じている面もあるかもしれない。
- ・各教科で生徒に対して求めるものがあり、生徒はそれに追われている。何か1つのことに没頭できる時間的余裕が作り出せていない状況。うまく教科横断を進め、時間を捻出できればよいと考えている。
- ・特に主要教科では、考えを深めることより、共通テストまでに範囲を終えること、学期や試験までに決められた内容を進めるといった時間が優先のことも多い。

(4) 探究的な学びのための土壌づくり

定量調査において心理的安全性の重要性が示されたほか、定性調査においても、こうした土壌づくりを意識的に、全校的に取り組んでいる事例がみられた。八王子東高校では、入学した1年生に対してまず最初に、対話の素地、土壌を作るためのワークショップを行うことで心理的安全性のある風土の醸成を、徹底して実施している。

自身や他者の興味・関心を否定することなく尊重する風土ができたことが、中学までの役割から生徒を解放する「過去のレッテルはがし」にも影響しているという沖永良部高校の事例も注目に値する。

図表 5-4 探究的な学びのための土壌づくり

- ・高校1年生の初めに、相手の言葉を否定しない等、対話の素地、土壌を作るためのワークショップに力を入れている。また、そもそも探究型学習を行い、突き詰めることがカッコいいという学校の文化を作ることも重要。社会的要請や、大学入試に必要という形で推奨することも可能だが、本校では2年生の中間発表を1年生が見学に行くことで、本気で取り組む上級生を「カッコいい」と思う機会になっている。(八王子東高校)
- ・民間企業と連携した生徒向けのワークショップにより、生徒たちが非常に変わった。「色々な価値観があり、それは多様性だから良い」「自分の考えを大事にして良く、自身の興味・関心に間違いはない」ということを繰り返し伝えた。その結果、これまで作品解説が書けなかった子がするする書けるようになったり、自分の考えを表現できたりするようになった。(葵高校)
- ・ほとんどが島内の同じ学校から進学してくる同質性の高い生徒。中学校までの自分の役割に縛られて高校生活をそのまま送ってしまい、もったいないと感じることもあった。探究的な学びが始まってから、自分の興味・関心をもっていい、そしてそれを否定されないという雰囲気ができ始めており、そのことが、中学までの役割からの解放に寄与していると考えられる。(沖永良部高校)

(5) 教員が「教える・指導する」ことを手放す

(4)の土壌づくりにも大きく関連する点として、成果実感を有する学校においては、教員の姿勢やあり方を変革していこうとする取組みもみられた。この点については、定量調査においても、「周りの大人は、じっくりと話を聞き、考える手助けをしてくれる」という環境が保証されないと、生徒等の心のエンジンの見通しの変化に関する指標が相対的に低くなる傾向が見出されたことから、重要な点であると考えられる。

従来的な学習観における「指導する教員と指導される生徒」という図式をもったまま探究的な学習の指導にあたるのが、時として生徒の学びの阻害要因になるという指摘もあった。ここで重要なのは、探究的な学習を担当する教員だけが、伴走的な姿勢をもつだけでなく、校内の教員全員で探究的な学びを支える姿勢を共有していくことが重要であるということである。こうした教員のマインドセットの変革をいち早く進めてきた長崎東高校では、教師が「まず受け入れる、まず聞く」という雰囲気になってきたことによって、生徒の自己肯定感が伸びている実感、納得感を得ていた。

図表 5-5 教員が「教える・指導する」ことを手放す

- ・生徒を信頼する姿勢を重んじ、探究活動は生徒の自主性に委ねている。生徒たちがいうことを否定せず、まずは聴き入れる。教師が基本的に指示をしない。探究活動を軸に各教育活動を行う中で、学校全体に生徒の自主性を受け入れる雰囲気醸成されてきたことが、心のエンジンの駆動に関連していると捉えている。(長崎東高校)
- ・チーム探究を行う際に、これまでは教員が、冒頭に「今日はここまでやってね、どうぞ」という形で指示していたが、去年から受け持ちのチームに自ら声をかけるようにする方針にして、実際にそうする教員も増えた。先生が目を見て、チームごとに話すと生徒も動き出すことが多い。最近では、このチームにはここに行かせたら面白いな、というような提案が教員からも出るようになってきている。先生が生徒の興味関心をくみ取って、生徒のしたいことに対して道を示し、やり方をみせると、次は自分からやることができる、という事例は何度も見てきた。アクティブな働きかけを行った生徒が明らかに変わっているということ、それを実践した教師がシェアしてくれて、全体にも周知が始まっている。(日吉ヶ丘高校)
- ・若い教員が多いこともあり、もともと生徒と近い立場で接する者が多い。探究型学習以外の授業や行事の場面でも教員側から何かを押し付けるようなことは無く、探究型学習においても、「生徒と同じ目線で一緒に試行錯誤する」スタンスになっている。また、文化祭では、生徒から教員を巻き込んで一緒に発表するようなこともあり、学校の土壌としてそのような対等な関係性が築けている。生徒に巻き込まれた際には、一緒に活動できるようなエネルギーな教員が多い。(南宇和高校)
- ・生徒の知っていることを知らないことへの恐れをもっている教員もいた。こうした教員の性が、探究を効果的に進める上での生徒の伴走の阻害要因となっている場合もあるため、今年度から受容的な教員の伴走スタイルを確立するための研修を実施している。

(6) 学年を越えて学びあう仕組みづくり

学校全体での成果実感を有している学校においては、学年を越えて、探究的に学びあう、支えあう仕組みや雰囲気有していた。例えば、成果発表の場は必ず学年を交わらせるといった工夫や、学年を越えて探究的学習に関する相談ができるようにする工夫等が確認できた。

こうした工夫は、下級生にとっては、上級生の学びや成果を目の当たりにすることで、探究的な学びに関する見通しを獲得することにつながっている。長崎東高校では、3年生の発表を1年生がルーブリックを片手に見ることで、良い探究のお手本のイメージを明確にもつことができるようになっている。一方で上級生にとっては、いわゆる「受験モード」になったとしても、探究的な学びのマインドを忘れることなくもち続けることができる、という利点がある。宇都宮女子高校では、本格的な探究活動が終わった後の3年生にも、後輩にアドバイスを与えるという役割をもってもらうことで、探究マインドを持続させている。加えて、学年を越えたつながりは、学校全体にも、探究的な学びに関する経験の蓄積を伝承していくことにつながっている。

なお、学年を越えるということには、卒業生とのつながりを維持活用するという点も含まれる。生徒にとって身近なOB・OGがサポートしてくれる体制をとっている学校も複数みられ、これも現役生にとって、探究的な学びの先にある見通しを得ることにつながっている。

図表 5-6 学年を越えて学びあう仕組みづくり

- ・年度当初の探究ガイダンスにおいて、3年生の発表を、ルーブリックの各評価項目を確認しながら、1年生が聴く。評価基準を3年生をモデルに確認することで、探究で目指すべき見通しをもたせるようにしている。(長崎東高校)
- ・各学年の探究的学習の時間を同じ時間にしていることで、自身のやりたいテーマに近い探究をやっている上級生に、すぐに質問に行けるようにしている。(長崎東高校)
- ・3年生は受験期間のため夏ごろには探究的活動が終わってしまうが、その後も2年生以下の探究に対してアドバイスを送る立場として関わり続けることで、探究マインドを持続させている(宇都宮女子高校)
- ・農業科と普通科も混合、かつ学年も混合で探究型学習のチーム分けを行っている。基本的には1年次に選んだテーマに2年次も継続して取り組むため、必然的に2年生が1年生を引っ張る形になる。この仕組みが、2年生の主体性を高めることに寄与していると感じる(南宇和高校)

6章 15～20歳の若者の教育に係る提言

1章で整理した財団の課題意識、また2章～5章までのMURCによるカテゴリー1の助成事業に対する検証報告、そして様々なカテゴリーにおける助成の実践や、助成事業に関わる様々な関係者（助成先、民間事業者、有識者等）から得られた意見等も踏まえ、本章では高校生を中心とする15～20歳の若者の教育のあり方について提言を行う。

本提言は、助成事業を行う中で現場に足を運び、プラットフォーム事業を通して実際に先生方や教育事業者の方の声を聞くことで、課題と認識した点を整理している。また、これまでに例のない規模での公教育に対する民間助成という財団の立場から、活動を通して得られた「気づき」や「解決・改善策」の提案も盛り込まれている。

1章でも述べた通り、国民一人ひとりが「危機感」をもち、未来に向けて「新しい価値を生み出す能力を高める」ための教育の重要性を共通意識としてもつ必要がある。しかし「教育が変わらなければいけない」という意識は、社会全体としてまだ低いといわざるをえない。それを踏まえた上で、本提言は、公教育を担う行政や学校に対する提言にとどまらず、教育事業者や民間企業、そして子どもたちの保護者も含む世論等も含めたマルチステークホルダーに対する提言という性質を有している。

1. 高校世代の教育に対する、資金面を含むリソース投入の充実

現状のわが国では、国際的にみても高校教育に対する資金提供が弱い現状があることは既に述べてきた。今後の日本社会の行方を左右する人材の育成に直結する「教育」の重要性を理解すれば、その原資となる資金不足は致命的である。何としてもここに資金を投入し、当該教育段階へのサポートを進めていかなければならず、これについては国や教育委員会に高校教育に対する予算の充実を求める。

また、その際には、人件費等の固定的経費のみならず、学校や地域ごとの創意工夫を促す教育プログラムを推進するための「教育活動費」に対する資金手当ての拡充が求められる。社会と連携しながら充実した探究型学習を推進するための原資が必要であり、こうした資金が現場に行き渡ることが重要な意味をもつ。

企業や民間の助成団体においても、高校向けの教育プログラム等に対する資金を含むリソース提供を一層進めるべきであると考ええる。公的機関だけでなく、あらゆる主体がサポートを行っていくことが望ましい。社会全体においても、広く高校の教育プログラムに興味・関心をもち、リソース投入の充実に関する世論を形成していく必要がある。その際のリソース提供等のあり方については、財団の実践を踏まえ導出した、以降の提言を参照されたい。

2. 「心のエンジンの駆動」に関するグッドプラクティスの再現・横展開

カテゴリー1 の検証から導出された、「心のエンジンの駆動」に関して、助成校の取り組みで確認されたグッドプラクティスを、多くの高校に横展開させていくべきである。同時に、高校を取り巻く様々な主体もそれを支援していく必要がある。

(1) 高校等における体制づくり

- 探究的学習を校内で推進する体制づくり、熱意を共有するチームの組成
- 学校管理職のリーダーシップ、教員文化づくり

高校等においては、本レポート5章で整理した、探究的な活動を「点」ではなく「面」として展開するための様々な工夫・ポイントに基づき、探究的な学びの一層の充実を求めたい。

探究的な活動の面的な展開にあたっては、同じく面的な、そして継続性のある校内体制づくりが重要である。例えば、「総合的な探究の時間」を担当する一部の先生のみが孤軍奮闘するのではなく、管理職のリーダーシップのもと、校内全体で探究的な学びを推進していく体制、教員文化づくりが求められる。

また、特に公立高校では、教職員の異動、管理職の交代頻度が高いことから、時としてプログラムの旗振り役であった熱意ある管理職や教員の異動により、活動が途切れてしまう例もみられる。こうしたことを防ぐ観点からも、プログラムの推進にあたっては熱意を共有するチームの組成が重要である。それとともに、関係者の異動により途切れてしまうことのないよう、試行錯誤の取り組みによって得られた知見が言語化され、引き継がれていくことが望まれる。

(2) 「心のエンジンの駆動」に寄り添う効果的な財政支援

- 柔軟な（用途の自由度が高く、修正可能で、時間的余裕のある）財政支援の充実
- 高校への伴走的で「顔の見える」支援
- 成果が出た取組みを横展開する行政予算の充実

生徒の心のエンジンの駆動のきっかけとなる本物の探究型学習（生徒起点）は、生徒の興味・関心や行動・実践に基づくと「偶発性」を根源的に有している。生徒の「これを知りたい」「行ってみたい」「やってみたら面白かった。もっと深めたい」という様々なきっかけにタイムリーに応え、機会の創出や必要な物品調達を可能にするためには、あらかじめ「計画しすぎない」助成スキームが必要である。

また、「失敗・チャレンジ」を許容する柔軟かつ長期的な視座に立った財政支援も求められる。学校の「成果が出るかはわからないが取り組んでみたい」という探究的な姿勢からの「最初の一步」を後押しする助成スキームがなければならない。通常教科に比べ、探究ほど失敗がつきものの学習はない。失敗から多くを学ぶことができるからこそ、成果をすぐに求めるのではなく、紆余曲折をじっくり見とる時間的余裕をもった支援が求められる。

こうした資金提供のあり方や柔軟な運用は、公的な資金の場合、簡単なことではないことから、特に企業や民間の助成団体において、高校へのリソース投入を図るにあたっては、資金等の使い道をできるだけ現場の自主性に任せる姿勢が望まれる。自由度が高く使い道が柔軟であるからこそ効果的となる支援のあり方に留意し、学校の創意工夫を促していく必要がある。

加えて、高校世代の教育への財政支援にあたっては、応援しているというメッセージを発する人の顔と言葉がセットになることで、資金提供の効果が何倍にもなる。資金面で支援する人と現場で実践する人の距離が遠いことが多い日本の助成事業の構造を、伴走的なスキームに変えていくことが求められる。伴走にあたっては、企業のリソース（関連企業や社員の協力等）を積極的に活用することも効果的である。こうして柔軟な財政的支援によって成果が出た取組みについては、国や教育委員会において、横展開のために積極的に予算化につなげていくことが求められる。

（３） 学校外の重層的なプログラムの充実

- 学校で実施が難しい革新的、実験的プログラムの一層の充実
- 多種多様な教育プログラムへの支援の充実
- 高校と学校外教育プログラムとの連携深化
- 学校外教育プログラムへの生徒の参加を積極的に後押し

心のエンジンの駆動をもたらす教育プログラムは、高校において完結できるものではなく、またすべきものでもない。多様な生徒の心のエンジンの駆動に寄り添うためには、それに関わる側も、またプログラムも多様である必要がある。教育事業者や大学等においては、高校教育の中では実施が難しいような革新的、実験的なプログラムの開発、実践を進めてい

るところであるが、その動きをより一層充実してもらいたい。

高校での学びを補完する役割としての教育プログラム提供も、同じく重要である。日本の高校生が受動的・消極的である点がこれまでも指摘されてきているが、その多くは、決してやる気がないわけではなく、一步を踏み出すきっかけを掴めずにいる生徒が大半ではないかと考える。こうした生徒に対して、高校（学校教育）での集団を対象としたプログラムだけでは十分ではない。既に心のエンジンの駆動している生徒に対して次のステージを用意するという面でも、教育事業者や大学等が実施するプログラムがその役割を果たすものと思われる。個々人の興味・関心や行動・実践意欲に寄り添ったプログラムの提供を推進してもらいたい。

高校においては、探究的な学びを自校内で閉じることなく、学校外の主体が開発・提供する教育プログラムとも連携し、生徒の心のエンジンの駆動の状況に寄り添い、生徒のプログラム参加を積極的に提案・後押ししたり、情報提供を行ったりしていくことが求められる。生徒の心のエンジンの駆動の偶発性という本レポートにおける気づきに基づくと、探究的な学びの授業自体を、学校外の事業者と連携しながら多様なプログラムを選択可能とし、生徒に自由に選ばせることも有効と考えられる。学校外のプログラムとの出会いは、学校・生徒にとっては学校外の本気の大人・挑戦者と出会い交わる機会でもあるという点も重視しながら、学校外との連携を進めてもらいたい。

企業・助成団体は、上記のような学校以外の主体が開発・提供する教育プログラムについても積極的に協力や支援を行っていくことで、多種多様なプログラムの充実に参加していただくことが求められる。国や教育委員会においても同様に、心のエンジンの駆動に資する多種多様な教育プログラムへの支援を充実させていくことが求められる。

（４） セクターを跨いだ交流機会の創出

- **プラットフォームを創出し、セクターを跨いだ交流・連携を充実**
- **教員は自らも越境して学びながら、ネットワークの活用を**
- **プラットフォーム創出者自体もその一員としてオープンイノベーションを促進**

生徒の多種多様な興味・関心や行動・実践したいことを満たすには、学校単体のリソースでは限界があることはこれまでも述べた通りである。（３）で示したように、学校内外の様々な機会を充実させていくとともに、限られた学校内のリソース・知見に閉じることなく、学校関係者が様々な学校外の協力者と連携を深め、知見を融合していくことが必要であり、そのためのプラットフォームづくりを進めていく必要がある。

高校や大学といった枠を越えて話し合うことで、視野が広がり、従来と異なる切り口の課

題解決策がみえてくる。また、こうした交流は、ともすれば校内で孤立してしまうこともある、先駆的な取組みに挑戦する教員を、学校の枠を越えてつなぐ役割も果たしている。点が線となり、面となることで相乗効果を生み、加速度的な教育改革の推進が期待できるだろう。

実際に、財団が実施する「プラットフォーム事業」では、カテゴリー1の助成先である高校と、カテゴリー2の助成先である民間団体のコラボレーション授業や、高校同士での交流発表会の実現にもつながっている等の成果が得られている。また、財団の活動自体も、助成団体を含む様々な団体とのパートナーシップによって成り立っている。単体では人的リソースが多いとはいえない財団が、通常の助成事業に加えて様々な助成団体向けのサポートや機会創出に取り組むにあたり、自らもプラットフォームの一員となり、ネットワークの力を引き出すこのオープンイノベーション的な手法は、1つの有力な方法論となると考える。

なお、高校と他セクターは、1対1ではなく「多対多」でつながることが重要であるとの気づきを得ている。1対1の連携は、継続性、安定性が見込める一方で、手段の目的化、ひいては形骸化にもつながりかねず、生徒の興味・関心の多様性、偶発性を低下させることにも帰結しうる。「多対多」の連携を促進するプラットフォームは、各校での探究的な学びが型にはまることを防止し、生徒の多様な「心のエンジンの着火点」に対応できるネットワーク力の形成に寄与する。学校に対しては、連携を深める支援と同時に、連携を多様化する支援もまた必要である。

国や教育委員会、また企業・助成団体においては、こうしたプラットフォーム機能をもつ場や機会を創出し、セクターを跨いだ交流・連携の充実を進めていくとともに、自らもプラットフォームの一員として活動を充実させていくことが求められる。

高校や教育事業者や大学等においては、こうしたプラットフォームに積極的に参画し、自らもセクターを越境して学びながら、生徒のためにネットワークを活用していくことが求められる。

3. 高校での「心のエンジンの駆動」を加速するための基盤的環境の整備

現場での創意工夫やチャレンジを促し、心のエンジンを駆動させるプログラムを充実させていくにあたっては、その前提条件として、現状の教育現場における構造的な課題を解決する基盤的環境の整備が求められる。とりわけ早急な対策が求められることは、「探究的学習を行うにあたっての教員の多忙問題の改善」や、「教員を支援する研修等の充実」等である。主に国や教育委員会に対して、以下の政策の一層の推進を求める。

(1) 教員の働き方改革の推進

- 外部リソースも活用した教員の業務の整理（タスクシフト）
- 強いリーダーシップによる、教員の働き方改革と業務のスクラップ&ビルド
- 給特法改正：実額を支払うことで残業を見える化し、削減の動機付け

心のエンジンの駆動を促進する教育プログラムの充実にあたって、教員の役割や、教員に期待されることは大きい。探究的な学習への伴走をはじめ、教員が新しい学びのスタイルに変容させ、自らが探究的なプロセスを楽しんでいくことが、生徒たちにとって真に主体的・対話的で深い学びをもたらす。また、教員自らもセクターを越境しながら、多様なステークホルダーのネットワークに入っていくためにも、現状の教員の多忙化状況を改善する必要がある。日本の先生は他国に比べ自己効力感が少ないといわれているが、その一因は、調査への回答や報告書の作成等の事務仕事のボリュームが大きく、授業に集中できないことにある。

教育は性質上、「やったほうが良いこと」を際限なく足すことができってしまうため、熱意があり能力の高い先生ほど、負担が大きくなりやすい状況である。担任がすべてを負担するのではなく、外部のコーディネーター等と連携し、業務の棲み分け（タスクシフト）を行っていくことが望ましい。保護者のクレームへの対応も担任を疲弊させる原因となっており、こうした対応は、学校外リソースの活用も含め、より組織的に行っていく必要がある。

大学においては教員の研究・教育活動を補佐する職員の充実が求められて久しいが、高校に関してはこれからという段階にある。必ずしも各校での常勤雇用でなくとも、教員をサポートする体制づくりへの支援が急務である。

教員の働き方改革、業務のスクラップ&ビルドを進めるには、学校管理職、特に校長が強いリーダーシップを発揮して、「やらなくてよい業務、優先度の低い業務」を明確に示すことが必須である。民間企業が近年、残業削減を本気で進めてきた中では、経営陣のリーダーシップのもと、現場の業務を指揮する管理職に、部下の実態での残業削減を使命付け、「捨

てる業務、優先度の低い業務の明確化」を行わせてきた。

給特法（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）の規定により、高校を含む公立学校の教員には、教職調整額（給与月額の4%）が定額支給され、労働時間に応じた時間外手当が支払われていない。その結果、本来意図されたものではないにしても、無制限な時間外労働を求めるインセンティブが働き、使命感の強い教員の疲弊を招く結果となり、ひいては、教職に対する魅力を損なう大きな要因にもなっているのではないかと懸念される。

給特法を見直し、労働時間に応じた時間外手当を支給することで、教員の残業実態を見える化し、コスト化することが必要である。その上で、学校管理職に教員の残業削減を使命付けることにより、教員の優先度の低い業務の削減、教員以外へのタスクシフト実施への強い動機が生み出される。

民間企業でも、経営主導でまず実態に応じた時間外手当を支給し、コストを顕在化することで、現場管理職に残業削減の必要性を意識させ、実態での残業削減が進んできた。このプロセスを学校現場でも可能とするには、まず、給特法改正による時間外手当支給に踏み切るべきである。国や自治体でいったん多額の予算措置が必要となるが、生徒の「心のエンジン」の駆動」を加速するための基盤的環境整備の第一として、教員の働き方改革を進めるには、社会的な合意のもとに打つべき重要な一手であると考えられる。

（２）教員の研修機会の充実

- 教員自身に探究活動の経験がない中での、スキルを含めた教員研修の充実
- 研修等に民間の知見も積極的に活用

新しく導入された「総合的な探究の時間」において、高校現場から多く聞かれたのが、「探究型学習がともすれば調べ学習にとどまってしまう」という声や、「授業をどうやって進めればよいか分からない」という声であった。ここには、教員が自身の高校生時代に探究型学習を経験していないことも大きく影響している。具体的には「問いの立て方を指導するのが難しい」「伴走型で指導するための、ファシリテーション等のスキルが十分でない」「探究型学習の捉え方によって、教員の姿勢に差が生じてしまう」等の声が聞かれる。一部では、探究型学習の意義について、生徒に的確な説明ができないと戸惑う声も聞かれた。こうした問題が置き去りにになっていることで、せっかく必修化された「総合的な探究の時間」が「いわれてやる活動」「やらされる活動」になってしまう、形骸化の懸念も表出し始めている。

各高校内では、前に述べた校内体制づくりの1つとして、教員向け校内研修によるスキル

の底上げ、教員文化づくりが重要であるが、これに加えて、財団では、カテゴリー5「主体的・協働的な学習（心のエンジンを駆動させる学習）を实践できる教員養成・指導者育成プログラム」を設けており、教員・指導者向けの育成プログラムを支援している。先生自らが学ぶ機会を得ることで、生徒に伴走し、探究型学習をいきいきと楽しめるようになる。

財団のカテゴリー5の助成プログラムでは、大学や民間の教育事業者による取組みを支援しており、学校現場の教員を対象としたものだけでなく、教育委員会の指導主事を対象とした教育プログラムの例もある。先生が研修を通して外部コーディネーターや企業講師とも接点をもつことで、刺激を得て、継続的な学びにつながっていると評価する声もある。研修後も参加した教員同士の横のネットワークが残り、オンラインで好事例の収集とシェアができる等の持続的効果もみられる。

前述した教員の多忙問題も、探究型学習を充実させる妨げになっている。教育内容の変化への対応を求められるものの、そのための研修の機会や時間がそもそも確保されていないことから、探究的な学びの推進は困難であると感じている声もあった。国や教育委員会には、教員の研修機会や時間の確保への対策を求めたい。

（3）生徒の「学び方改革」の一層の推進

- 高校生の多忙化状況の実態把握と改善が必要
- 生徒が探究に打ち込める余裕づくり

教員の働き方改革の陰に隠れがちであるが、高校生の多忙化状況の実態把握とその解消も重要であると考えます。特に進学校では、大学入試に備えるための指導が欠かせず、入試対策においてはますます多様な知識・技能が求められており、結果として高校で学習する内容が年々増加の一途をたどっている傾向がある。中学までに自主的に学習する経験をあまり積んでいない生徒たちは、高校入学後、学習に戸惑う上、部活動や探究型学習も加わって多忙化し、疲弊する生徒も出てくる。こうした状況が、生徒が1つのことにじっくりと取り組み、探究することの妨げになっているとの声がある。高校側で探究型学習の意義を理解し、大いに賛同していても、推進しにくいと感じている声もあったことから、生徒の多忙問題についての改善も望まれる。

また、一部の高校においては、各教科の学習、探究型学習、課外活動等を横断的に連携させることで、生徒に課す課題の「スクラップ&ビルド」を図る動きもみられた。学校同士、先生同士の交流を促進することで、同じ悩みをもつ高校同士をつなげ、現状を打破するヒントの共有を、財団としても促していきたい。国や教育委員会においても、生徒が探究に打ち込める余裕づくりのための具体策の検討を求めたい。

(4) 高校の入口（中学校）との接続強化

- 中学校における探究的な学びの充実を
- 教育委員会は所管の垣根を越えた連携を
- 中学校の教員・生徒と高校の教員・生徒が交流できる機会の創出

高校世代の教育において心のエンジンを十分に駆動させるためには、高校入学前の中学校との連携・接続も重要である。高校現場からは、中学校における探究的な活動がまだ低調であるとの声もある。中学校での探究的な学びの経験があると、高校でより質の高い探究（心のエンジンの駆動）に時間を割きやすくなる。国や教育委員会においては、中高の学びの接続を意識した各種施策の充実を求めたい。特に教育委員会においては、多くのケースで、中学校は市町村、高校は都道府県と設置者・所管が異なることが、十分な連携を阻んでいる面もあるのではないかと懸念もある。所管の垣根を越えた連携強化が求められる。

中学と高校の接続強化のために行われている取組みの1つに、中学の教員・生徒が、高校の現場に触れる機会の創出がある。具体的には、高校での探究型学習の発表会に、地域の中学生やその保護者を招くといった取組みがみられる。また、探究型学習においては、中学と高校、それぞれ取組みやすいことの分担もある。例えば、中学校は通学地域が比較的狭く、地域により密着した探究が行いやすい一方、高校は生徒の行動範囲が広がるため、より広域での探究も可能になる、といったことが挙げられる。

(5) 高校の出口（大学等）との接続強化

- 心のエンジンの駆動を持続させ、伸ばし続ける入学者選抜の検討
- 高校での探究型学習から接続した、大学での教養教育の充実

心のエンジンの駆動の支援を「点」ではなく「面」として進めていくためには、高校での探究的な学びのプログラムで発揮した力や経験をもとに、主体的、探究的な学びの意欲を更に持続・発展させるための、高大接続改革の一層の深化が必要である。即ち、国や大学においては、心のエンジンの駆動を持続させ、伸ばし続けていくために、生徒の多様な学びや体験のあり方を評価する入学者選抜方式、即ち高校での探究的学習と接続した大学入試のあり方の更なる検討を求めたい。

多くの大学は、AO入試や総合型選抜といった形で教科以外の実績や能力を考慮する方式を導入している。しかしながら、その内実には相当大きな乖離があるだけではなく、「そもそも客観的評価が難しい」「負担が大きい」といった理由から消極的な大学も多い。大学経営上アドミッション・ポリシーがいかに重要であるかは既に論じ尽されたところであり、大学として求める学生像が仮に私たちの言う「心のエンジンが駆動した」若者たちであるのなら、入試改革に一層注力すべきであろう。

また、選抜制度の検討と合わせて、大学においては、初年次教育やその後の教養教育のあり方を発展させることを求めたい。財団の「カテゴリー4」では「21世紀型教養教育」を掲げているが、これは1章で述べた通り、VUCAの時代に複雑かつ正解のない問いに挑む人材を育てるために、分野横断的で俯瞰的な知見と考え方や判断の基軸を身に付けるための修業であり、「探求型学習」とほぼ一直線に繋がるものだからである。

大学に入学した学生が高校までの「学習」とは異なる、大学での「学問」を実践するのに必要なアカデミック・スキルを身に付けるとともに、幅広い学問分野に加えてデータサイエンスやアントレプレナーシップといった現代的なリベラルアーツを学ぶ機会も提供する。そのため、さまざまな専門を持つ教員が協働するとともに、大学院生のTA (Teaching Assistant) にも参画させ、学部を跨った学生同士での協働作業の場を設ける、等の取組みに対して、助成を行っている。

4. 主体的に考え未来を創る人材の育成を

本財団が三菱グループ各社により設立・運営されており、人的な担い手も主に企業人の視点にあることを踏まえ、大企業・中堅中小企業を包含する「企業」や、その経営者・従業員からなる「企業人」、個人の各種事業者を含む「社会人」等のステークホルダーと学校教育との関わりについて述べて、本提言およびレポート全体の結びに代えたい。

(1) 企業や社会が求める人材と、探究型学習の意義

先が読めないVUCAの時代に、企業や社会で活躍できる人材はどんな人材か。高校教育において、基礎的な学力と、必要なときに集中する力を涵養することが重要であることはいうまでもない。しかし、それだけではこれからの企業や社会では十分ではない、という危機感から、財団の取組みは出発している。

企業を取り巻く環境が多様化し急速に変化し続けている中で、企業が求めているのは、嘗てのように、均質で従順な社員ではなく、変化の波に柔軟に対応し、複雑化する課題を自分ごととして捉え、そのソリューションを提供することで新たな価値を生み出す人材である。企業内の各現場では一人ひとりが主体的に考え、行動することが求められている。

こうした「企業が求める人材の変容」は、企業人としては実感するものの、高校教育の現場ではそうした認識が共有されていないことに気付く場面が少なくない。企業や一人ひとりの企業人にも、求める人材像について言語化して発信し、教育の現場と接する中でも伝えていく努力が求められる。

働く人のキャリアが多様化し、新卒で入社した企業で勤め上げるという人の割合が減少しつつあり、大企業においても経験者採用の比率が上昇している。雇用形態としても「パートナーシップ型」から「ジョブ型」へのシフトが始まろうとしており、労働市場の流動化も進みつつある。企業はこうした変化をチャンスとして捉え、キャリアを自律的に築いていきたいと考える人を求めているし、若者中心にそうした人たちが増えている。

即ち、時代に則した人材とは、「自分自身で考え、行動し、成長し続けられる人」である。これを受けて、企業の採用活動の場面でも、学生時代の体験を掘り下げてやり取りする中で、主体性や行動力をどのように発揮してきたかを探る面接が行われている。

高校における探究型学習で、自らの興味・関心に気づき、テーマを見つけ設定し、能動的に取り組む経験を積むことは、大学での研究活動に向けた力を育むものであると同時に、大学卒業後に企業や社会で活躍する力と結びつく。高校から専門学校を経て、あるいは、卒業後に直接、就職する生徒たちにとっても、企業や社会で活躍する力を養うことにつながるものである。

また、より広く、社会の観点からも、探究型学習を通じて、一人ひとりが社会の一員であるという意識の向上や、より良い社会をつくっていくために自分は何ができるのか、何をすべきなのかという、社会に積極的に関わろうとする気持ちが高まることは、未来の社会にとって意義が大きいことはいうまでもない。

幸いなことに、学校現場や教育事業者を含む関係者の努力、それを支える国や教育委員会の諸施策によって、探究型学習の良い流れができつつある。財団では引続き、好事例づくりを支え、その横展開をサポートすることで、役割を果たしていきたい。

(2) 学校現場が地域や社会に開かれた教育を

生徒が学校外の「本気の大人」に触れる経験や、社会課題の「現場」に触れる機会が、行動・実践により、生徒の心のエンジンに火をつける契機として多くみられることは前に述べた。こうした多様な機会を創出することは、その発掘や調整に、相応の時間と労力を必要とする。

「総合的な探究の時間」を主に担当する一部の熱意ある先生が、種々の伝手をたどって地域の大人に接触し、調整しながら、一方で学校内の学年担当の先生を巻き込み協力を得ることに苦心する姿は、財団が学校現場と接する中で多く目にするところである。他方で、教員の多忙過ぎる日常を緩和することが、探究型学習を真の主体的・対話的で深い学びにつながるために重要であることも、前に述べたとおりである。これらを両立して実現するために、一部の熱心な先生の努力に依存することには限界がある。

学校内で、組織的にこうした問題に対処することで、知見を共有し負担を分担することが重要であるが、その一方で、学校外部のリソースを適切に活用することも有益である。

しかし、現場の先生の責任感の強さが、授業づくりに外部の力を借りることへの抵抗感につながっている場面も目にするとところだ。そこで財団では、外部のリソースを使った好事例のシェアや、助成先の交流会等を通して、カテゴリー1の高等学校等と、カテゴリー2の教育事業者等が交流できる機会も設けており、双方の当事者に好評を得ている。適切に外部リソースを活用し、それにより浮いた時間を多忙過ぎる日常の緩和にあてる等、教育の質の向上につなげることが重要であると考えます。

国においても、高校コーディネーターの全国プラットフォーム構築事業等、コーディネーターの育成とネットワークづくりや、高校現場での活用拡大に向けた動きがみられるが、こうした動きがさらに加速し拡大することに期待したい。コーディネーター等の外部リソースの適切な活用を通じて、より地域に開かれた高校づくりを推し進めることが重要であり、そのための原資確保は、前に述べた効果的財政支援の1つのポイントである。

地域の大人と触れ合った成果も反映した、探究型学習の成果発表会等に、地域の大人を積極的に招くことも、開かれた学校づくりにつながるものである。地域創生の観点からの高校と地域の連携は、既に例がみられるが、全国的にさらに地域に開かれた高校づくりが進むことを望む。教員が保護者を含む地域の大人に向けて、その苦勞を含め、教育現場の実態を知ってもらう努力をすることが、地域の大人から教員への適切なリスペクトにもつながり、ひいては教員の自己効力感の高まりを通じて、生徒の深い学びに還元されるという好循環に期待したい。

もう一つ、言われて久しいが進んでいないのが企業経験者の教員採用である。年度当初時点で本来必要とされる教員が確保できていない実態の解消は、全国で早急に取り組みねばならない喫緊の課題である。既に、教員免許の柔軟化は実現しているが、何故実績に結びついていないのか？求められる教師像とは何か？など、一段の掘り下げが必要と考える。企業で長時間残業の是正が進む中で一向に進まない教員の働き方改革の問題、生徒に教科・科目を教えるための専門的な知識・技能の習得、社会人対象の採用試験における教員としての資質や適性を見極め、企業文化と学校文化の差異をいかに乗り越え融合させるか。また、若手かシニア人材か、教員か学校管理職かによっても事情は異なり、これまでの事例を検証するとともに、実情の分析と方策の具体化が求められる。

東京都が2022年度から社会人特例選考で「免許取得期間猶予」制度を導入し、教員免許を持たない社会人も受験でき、採用選考に合格後、2年以内に免許を取得し採用されることが可能となった。2023年度には埼玉県が同様の制度を導入しており、こうした制度が国の後押しのもと、早期に全国に広がっていくことが望まれる。

(3) 日本の教育の変革のカギを握るステークホルダー

地域に開かれた学校づくりの一方で、企業規模を問わず多くの企業や、企業人を含む社会人が、教育や学校現場に関心を持ち関与することが求められる。地域の大人は、学校現場や教育事業者の教育活動に積極的に参画し、生徒の成果発表会等にも機会があれば積極的に参加する姿勢が望まれる。

財団の活動の一環として、2022年8月に「理系ブロッサム」と題して、理系志望の女子生徒が、三菱グループ各社の理系出身女性社員と交流する場を設けた。その際、参加した社員からは、自分自身にとっても有益であったとの声が多く得られている。自らの仕事やキャリアについて高校生に語り、質問を受けて答える機会は、これまでのキャリアの棚卸しにつながり、仕事の本質を考えることを通じて自らの社会的な役割を再認識する貴重な学びの機会となる。

企業人が教育の現場に関わることは、その人自身にとっても改めて仕事の意義を問い直す機会となるなど新たな学びの機会となる。社員を教育現場に派遣する企業にとっても、長期的な人材育成の観点から得るものが大きい。こうした企業人や企業にとっての価値を言語化・可視化し、積極的に教育現場に発信していくことが求められており、財団においても、機会の創出・提供とともに、その努力を重ねたい。

子どもたちの教育は「だれか」の課題ではなく、社会全体の課題として俎上にのせていくべきであろう。高校や先生が中心となっていく探究型学習を支援するためには、多様な生徒を対象とした教育プログラムに支援を行うことはもちろん、環境整備において、より広く、多くの大人が関わっていく地盤を築いていかなければならない。

国や学校関係者、教育事業者や民間企業、そして地域住民や保護者を含む一般の社会人も、教育に関心を持ち、それぞれが動き、協力していく必要がある。多くの保護者も社会の中で働く大人（ビジネス・パーソン）だが、自分の子どもとなると保守的になりやすい。失敗させない親、クレマーの親になるのではなく、社会人として主体的・積極的に教育に絡んでいく姿勢をもつべきであり、とりわけ「地域で連携する」ことに期待したい。

学校は地域に自らを開き、地域も学校に入っていくという両輪での好循環を目指して、先生や生徒が様々な学校外の協力者となつたり、連携を深めていくことができるプラットフォームづくりを推し進めていけるかが今後の日本の教育を左右する。鍵となるのは「企業」「社会人」「保護者」。「教育に社会全体で取り組む」という姿勢でマルチステークホルダーが連携していくことが、課題解決への道だと考える。

以上

2020～2022 年度助成先一覧

【カテゴリー 1】

採択年度	組織名
2021	北海道鶴川高等学校
2022	学校法人 北照高等学校
2022	北海道岩見沢東高等学校
2022	北海道大空高等学校
2021	岩手県立高田高等学校
2021	岩手県立盛岡第一高等学校
2022	専修大学北上高等学校
2020	宮城県仙台二華高等学校
2020	宮城県仙台南高等学校
2020	宮城県宮城第一高等学校
2021	宮城県宮城野高等学校
2021	宮城県仙台第二高等学校
2021	宮城県南郷高等学校
2021	宮城県気仙沼高等学校
2022	宮城県石巻西高等学校
2022	山形県立山形東高等学校
2022	山形県立新庄北高等学校
2022	山形県立酒田光陵高等学校
2020	福島県立葵高等学校
2021	福島県立磐城高等学校
2022	学校法人 福島成蹊学園 福島成蹊高等学校
2020	国立高等専門学校機構 小山工業高等専門学校
2020	栃木県立宇都宮高等学校
2021	栃木県立佐野高等学校
2021	栃木県立足利清風高等学校
2021	栃木県立宇都宮女子高等学校
2022	栃木県立日光明峰高等学校
2020	高崎市立高崎経済大学附属高等学校
2020	群馬県立高崎女子高等学校
2022	群馬県立大間々高等学校
2020	筑波大学附属坂戸高等学校
2020	埼玉県立浦和高等学校
2021	埼玉県立浦和第一女子高等学校
2020	東京都立五日市高等学校
2020	東京都立大泉高等学校
2020	筑波大学附属高等学校
2020	東京都立成瀬高等学校
2020	東京都立八王子東高等学校
2020	東京都立本所高等学校
2020	東京都立三田高等学校
2020	私立武蔵高等学校中学校
2020	東京都立両国高等学校
2022	東京都立竹早高等学校
2022	新渡戸文化高等学校
2022	成蹊高等学校
2022	東京都立南多摩中等教育学校
2021	千葉県立千葉東高等学校
2021	千葉県立佐倉高等学校

採択年度	組織名
2020	神奈川県立横浜緑ヶ丘高等学校
2020	神奈川県立光陵高等学校
2021	横浜市立東高等学校
2022	自修館中等教育学校
2022	新潟県立新津高等学校
2021	富山県立入善高等学校
2022	富山県立高岡南高等学校
2021	石川県立輪島高等学校
2022	石川県立金沢錦丘高等学校
2020	国立高等専門学校機構 福井工業高等専門学校
2021	福井県立大野高等学校
2021	福井県立羽水高等学校
2021	山梨県立甲府西高等学校
2020	長野市立長野高等学校
2020	長野県上伊那農業高等学校
2021	長野県松本県ヶ丘高等学校
2021	岐阜県立斐太高等学校
2021	岐阜県立岐阜南高等学校
2022	静岡県立富士高等学校
2020	名古屋大学教育学部附属中・高等学校
2022	愛知教育大学附属高等学校
2021	三重県立神戸高等学校
2021	三重県立津西高等学校
2020	京都府立鳥羽高等学校
2020	京都府立海洋高等学校
2020	京都府立城南製鋼高等学校
2020	京都府立桂高等学校
2020	京都府立園部高等学校
2020	京都府立丹後緑風高等学校 久美浜学舎
2020	京都市立日吉ヶ丘高等学校
2021	京都市立堀川高等学校
2021	京都市立西京高等学校
2021	京都府立嵯峨野高等学校
2022	立命館宇治中学校・高等学校
2022	京都府立向陽高等学校
2020	大阪府立岸和田高等学校
2020	大阪府立北野高等学校
2020	大阪府立茨木高等学校
2020	大阪府立生野高等学校
2020	大阪府立大阪ビジネスフロンティア高等学校
2021	大阪府立水都国際中学校・高等学校
2021	大阪府立豊中高等学校
2021	大阪府立住吉高等学校
2022	大阪府立淀商業高等学校
2022	大阪教育大学附属高等学校 池田校舎
2022	大阪府立千里高等学校
2022	大阪府立布施工科高等学校

【カテゴリー1】

採択年度	組織名
2020	国立高等専門学校機構 明石工業高等専門学校
2021	兵庫県立御影高等学校
2021	兵庫県立長田高等学校
2021	神戸市立神港橋高等学校
2022	神戸市立葺合高等学校
2022	兵庫県立長田商業高等学校
2022	親和女子高等学校
2022	奈良県立畷傍高等学校
2021	和歌山県立箕島高等学校
2022	和歌山信愛中学校高等学校
2021	鳥取県立鳥取西高等学校
2021	島根県立松江農林高等学校
2022	島根県立松江東高等学校
2021	岡山学芸館高等学校
2022	岡山県立倉敷鷺羽高等学校
2020	国立高等専門学校機構 呉工業高等専門学校
2021	広島市立舟入高等学校
2022	広島県立広島井口高等学校
2022	広島県立呉三津田高等学校
2022	広島県立廿日市高等学校
2021	山口県立防府高等学校 佐波分校
2020	徳島県立池田高等学校
2020	国立高等専門学校機構 阿南工業高等専門学校
2021	徳島県立城ノ内中等教育学校
2022	徳島県立城西高等学校 神山校
2021	香川県立三木高等学校
2021	香川県立高松西高等学校
2022	香川県立高松高等学校
2022	香川県立津田高等学校
2021	愛媛県立今治北高等学校 大三島分校
2021	愛媛県立南宇和高等学校
2022	愛媛県立松山東高等学校
2022	愛媛県立川之江高等学校
2021	高知県立山田高等学校
2020	福岡県立小倉高等学校
2020	福岡県立修猷館高等学校
2021	福岡県立春日高等学校
2022	福岡県立ひびき高等学校
2021	佐賀県立佐賀農業高等学校
2022	佐賀県立佐賀商業高等学校
2020	長崎県立諫早高等学校
2020	長崎県立長崎東高等学校
2020	国立高等専門学校機構 佐世保工業高等専門学校
2020	長崎県立佐世保西高等学校
2021	長崎県立上五島高等学校
2020	国立高等専門学校機構 熊本高等専門学校 熊本キャンパス
2020	国立高等専門学校機構 熊本高等専門学校 八代キャンパス
2021	熊本県立水俣高等学校
2021	熊本県立熊本高等学校
2021	大分県立大分上野丘高等学校
2021	宮崎県立宮崎東高等学校 定時制夜間部
2021	宮崎県立都城西高等学校
2022	宮崎県立宮崎南高等学校
2021	鹿児島県立沖永良部高等学校
2022	鹿児島県立屋久島高等学校
2022	鹿児島県立大島高等学校
2022	鹿児島県立福山高高等学校

カテゴリー1 助成先累計 延べ152校

【カテゴリー2】

年度	組織名
2020	一般社団法人 i.club
2022	株式会社 あしたの寺子屋
2020	NPO法人 アスクネット
2022	一般社団法人 アンカー
2020	一般社団法人 ELAB
2022	一般社団法人 ウィルドア
2022	株式会社 a.school
2020	NPO法人 エティック
2020	認定NPO法人 カタリバ
2022	認定NPO法人 カタリバ
2021	学校法人 金沢工業大学
2021	一般社団法人 Kizuna Across Cultures
2021	株式会社 教育と探求社
2022	株式会社 教育と探求社
2020	認定NPO法人 金融知力普及協会
2020	認定NPO法人 グローカル人材開発センター
2022	一般社団法人 高校生みらいラボ
2021	公益財団法人 国際高等研究所
2022	一般社団法人 KOTOWARI
2020	国立大学法人 滋賀大学
2022	特定非営利活動法人 じぶん未来クラブ
2021	認定特定非営利活動法人 育て上げネット
2021	一般財団法人 地域・教育魅力化プラットフォーム
2020	認定NPO法人 日本ファンドレイジング協会
2022	一般社団法人 フリンジシアターアソシエーション
2022	株式会社 ミエタ
2021	一般社団法人 未来キッズコンテンツ総合研究所
2020	読売新聞東京本社 教育ネットワーク事務局
2021	株式会社 roku you
2021	国立大学法人 和歌山大学

カテゴリー2 助成先累計 延べ30機関

【カテゴリー3】

年度	組織名
2020	一般社団法人 inochi未来プロジェクト
2020	国立大学法人 大阪大学
2020	加速キッチン合同会社 (旧 探Q (東北大学))
2022	国立大学法人 金沢大学
2022	国立大学法人 東海国立大学機構 岐阜大学 高等研究院
2022	国立大学法人 京都大学
2020	国立大学法人 筑波大学
2022	国立大学法人 東京大学 生産技術研究所
2021	国立大学法人 東北大学
2022	国立大学法人 東北大学
2020	国立大学法人 東海国立大学機構 名古屋大学
2021	認定NPO法人 very50
2021	国立大学法人 山形大学
2022	学校法人早稲田大学

カテゴリー3 助成先累計 延べ14機関

【カテゴリー４】

年度	組織名
2021	愛知県公立大学法人 愛知県立大学
2022	一般社団法人 アートをコアとしたコミュニケーションデザイン
2021	国立大学法人 大阪大学
2022	国立大学法人 岡山大学
2022	国立大学法人 岡山大学大学院教育学研究科 国古康雄記念・美
2021	関西学院大学 ハンズオン・ラーニングセンター
2021	神田外語大学
2022	京都光華女子大学
2021	上智大学
2021	清泉女子大学
2021	国立大学法人 筑波大学 社会・国際学群
2021	国立大学法人 東北大学
2022	公立大学法人 新潟県立大学
2021	国立大学法人 新潟大学
2022	法政大学
2021	立命館大学
2022	早稲田大学 スポーツ科学学術院

カテゴリー4助成先累計 延べ17機関

【カテゴリー５】

年度	組織名
2021	国立大学法人 東京学芸大学
2021	株式会社a.school
2021	一般社団法人ティーチャーズ・イニシアティブ
2022	一般社団法人 ELAB
2022	国立大学法人 島根大学 教育学部

カテゴリー5助成先累計 延べ5機関

以上 2020~2022年度助成先延べ218機関

2023年度 新規採択先

【カテゴリー１】

組織名
北海道ニセコ高等学校
北海道更別農業高等学校
青森県立三本木農業恵拓高等学校
青森県立大湊高等学校
秋田県立新屋高等学校
山形県立山形西高等学校
福島県立白河旭高等学校
福島県立石川高等学校
福島県立只見高等学校
福島県立猪苗代高等学校
茨城県立土浦第三高等学校
群馬県立中央中等教育学校
群馬県立太田女子高等学校
埼玉県立不動岡高等学校
昭和女子大学附属昭和高等学校
東京都立三鷹中等教育学校
東京都立国分寺高等学校
神奈川県立柏陽高等学校
新潟県立柏崎高等学校
福井県立勝山高等学校
静岡県立沼津東高等学校
静岡県立榛原高等学校
名古屋市立菊里高等学校
三重県立松阪商業高等学校
三重県立鳥羽高等学校
京都市立紫野高等学校
京都府立井手やまぶき支援学校
京都府立宮津天橋高等学校
大阪府立吹田東高等学校
兵庫県立神戸甲北高等学校
兵庫県立兵庫高等学校
兵庫県立千種高等学校
奈良女子大学附属中等教育学校
西大和学園高等学校

組織名
奈良女子大学附属中等教育学校
西大和学園高等学校
島根県立隠岐島前高等学校
島根県立矢上高等学校
広島県立日影館高等学校
広島県立佐伯高等学校
山口県立山口高等学校
山口県立大津緑洋高等学校
徳島県立阿波高等学校
香川県立小豆島中央高等学校
愛媛県立今治東中等教育学校
長崎県立杵岐商業高等学校
長崎県立島原高等学校
長崎県立佐世保南高等学校
宮崎県立宮崎大宮高等学校
鹿児島県立徳之島高等学校
鹿児島県立奄美高等学校
鹿児島県立豊於高等学校
沖縄県立与勝高等学校

カテゴリー1新規採択先 51校

【カテゴリー２】

組織名
国立大学法人愛知教育大学
株式会社アッテミー
認定特定非営利活動法人キッズドア
一般社団法人国際STEM学習協会
株式会社しくみデザイン
特定非営利活動法人しずおか共育ネット
一般社団法人次世代教育・産官学民連携機構
青楓館
株式会社トゥワイス・リサーチ・インスティテュート
一般社団法人日本金融教育支援機構
一般社団法人パラメンタリーディベート人財育成協会

カテゴリー2新規採択先 11機関

【カテゴリー３】

組織名
国立大学法人 愛媛大学
公益財団法人 国際文化会館
国立大学法人 東京農工大学
株式会社トゥワイス・リサーチ・インスティテュート
国立大学法人 徳島大学
三重大学

カテゴリー3 新規採択先 6機関

【カテゴリー４】

組織名
上田女子短期大学
大分県立芸術文化短期大学
大阪公立大学 国際基幹教育機構 高度人材育成推進センター
国立大学法人 金沢大学
関西大学
国立大学法人 九州工業大学
神戸大学大学院人間発達環境学研究所ヒューマン・コミュニティ創成研
埼玉大学
東京家政大学
国立大学法人 奈良国立大学機構
明治大学経営学部
公立大学法人 山口県立大学

カテゴリー4 新規採択先 12機関

【カテゴリー５】

組織名
一般社団法人ウィルドア
学校法人昭和女子大学 現代教育研究所
名古屋大学 大学院教育発達科学研究科

カテゴリー5 新規採択先 3機関

2023年度新規採択先 83機関