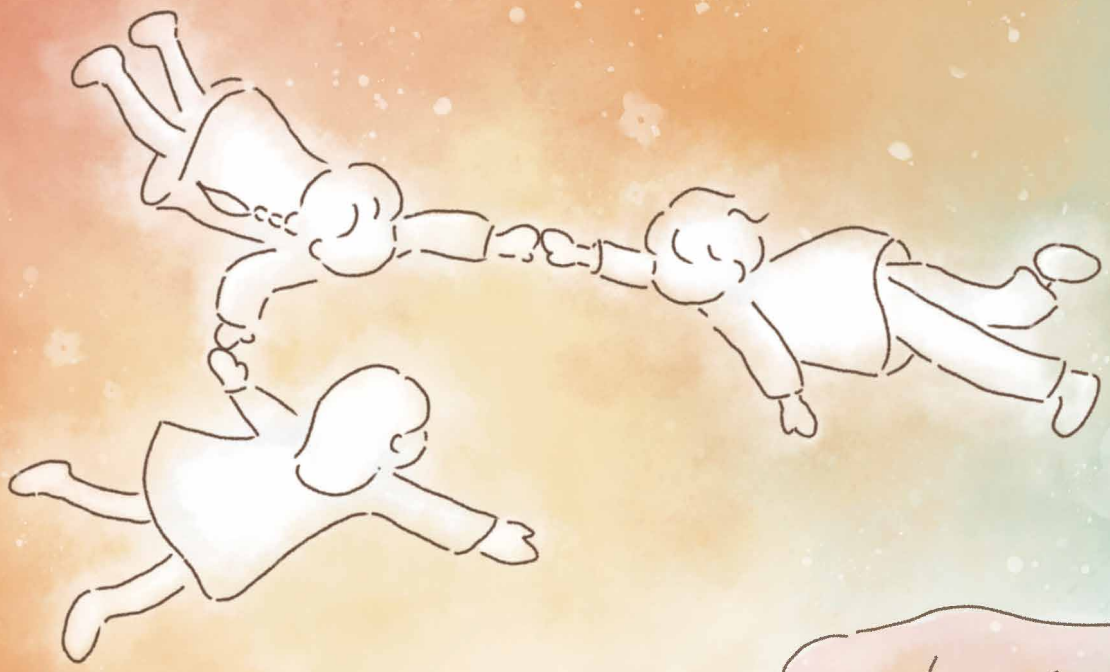
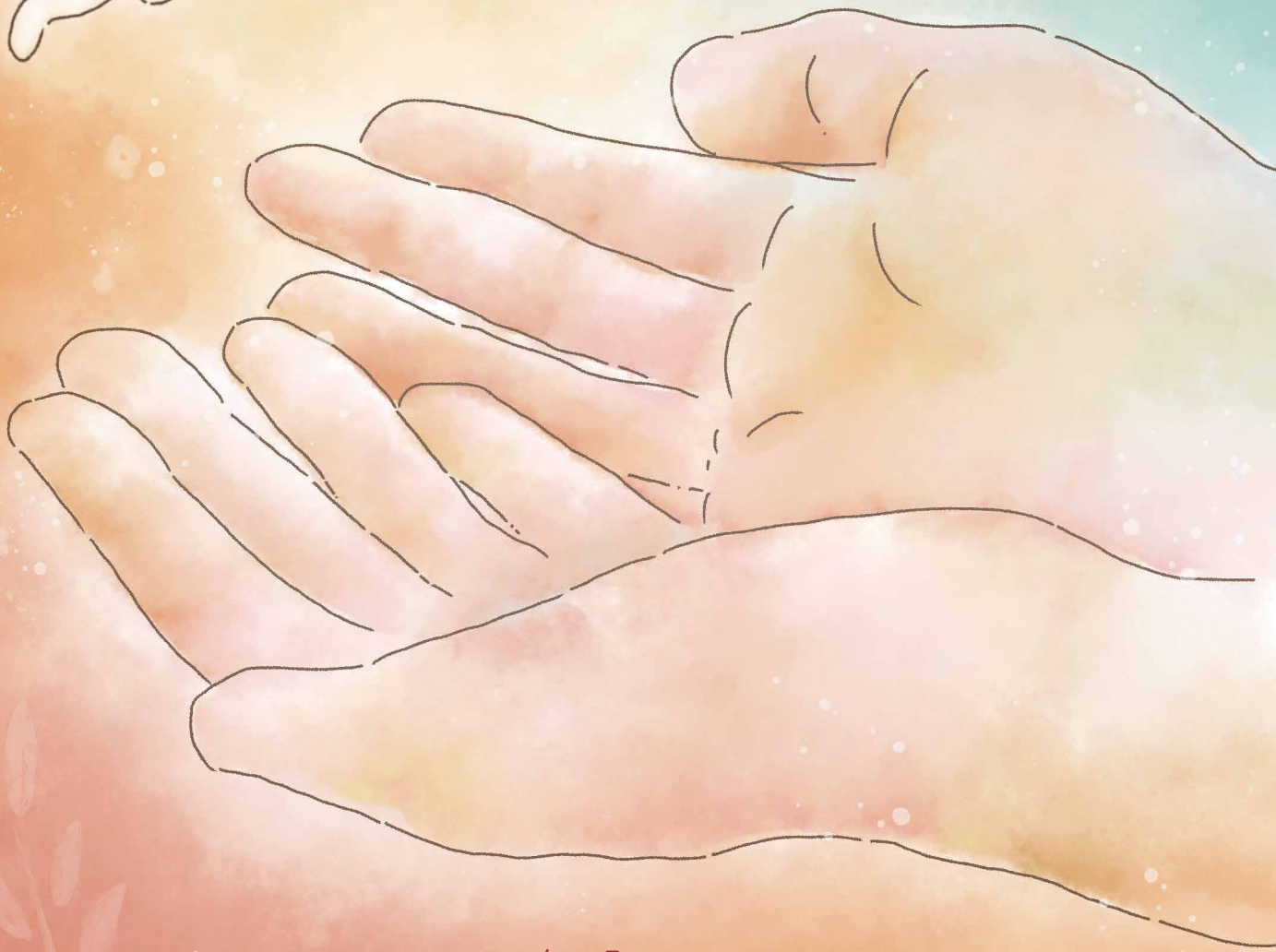
2040年の日本へ届けたい

等身大のラブレター「継往開来」





2026年 6月

日本 OECD 共同プロジェクト 中間まとめ 国際共創版

目次

はじめに …… 02

第 1 章：ひとりひとりの主体性があふれ出す、学びの再定義

・エージェンシーを現場で自ら定義するパワー：特別支援教育における実践より｜古江陽子・山﨑慶太郎…… 04
・算数・数学の多様な学びの実現｜西村圭一…… 08
・言葉の意味を考える意義：普段遣いの日本語を通して考えることの大切さ｜高橋一夫…… 10
・プロジェクト∞無限大と北海道あそび座の共創に参加して｜嶋田奨…… 13

第 2 章：ふろしきのように包み込み、共に創りあう場

・ふろしきで包みこむ学校｜山下理恵子…… 18
・生徒も先生も保護者も共に創りあう学校へ：「不確かさ」を生徒に手渡そう
｜大達雄・池田友里・池内智紀・渡部壮亮・巽陽向・川上優衣・千々石喜一・西元昭浩…… 21
・学校づくりと居場所づくりの両輪による子どものサポート体制の構築：ミクロ・リセと校内居場所カフェに着目して｜中西美裕…… 33
・2040 年に向けた安心と安全、そして学びと居場所を保障するために｜田山善堂・鈴木光男・中野謙作・伊熊公一…… 37
・外国にルーツをもつ子どもが「自分らしく」いられる 2040 年の教育を構想する｜金南咲季…… 41
・危機下における教育レジリエンス共創モデル：教職員の感情に着目した災害対応｜山上佳織…… 45

第 3 章：教える人も成長するために、制度の再構築

・カリキュラム・オーバーロード解消に向けた 2040 年型クロスカリキュラムの展望｜荒康義…… 48
・元気玉が集まる、自分がワクワクする教員研修：2040 年の教師が創る教師のための教員研修｜片山康宏・窪田正義…… 52
・教職課程の新しいカタチ｜宇野光範…… 54
・指導主事の「研修力」を高めるコミュニティの創出｜西村圭一…… 57

第 4 章：境界を越えて、予測不能な世界を乗り越える

・ポルトガルとの協働にみるシティズンシップ教育の実践報告：2040 年の教育を担う若者たちへのメッセージ｜荒康義…… 60
・新たな国際関係秩序の中での協働学習｜荒康義…… 65
・能登半島地震発災後の災害時緊急連絡ネットワーク事務局業務からの教訓
：迫りくる南海トラフ巨大地震など・今後の大震災への備えに向けた示唆｜伊熊公一・片貝英行…… 68
・未来の危機を乗り越えるために｜TWG6・柳沼宏寿…… 74

編集後記

・2040 年の未来へ、対話 & たいわ & TAIWA !!! …… 77
・はじまりのアイデアスケッチ…… 78

※全て、2026 年 3 月時点の肩書きを記載しております。

はじめに

2040 年の日本へ

まだ名前のない未来へ向かって、
私たちはこの「2040 年の未来に届けたい､等身大のラブレター：継往開来」を書き記しました。

ここに残した言葉たちは、きっと完璧な答えではありません。
それでも、迷いながら、自らを問い、誰かと出会い、対話し、実践し、気付き、
「こんな未来を生きてみたい」と願った、私たちの真心です。

学校とは何か。
学ぶとは何か。
共に生きるとは何か。

その問いに向き合った先生、生徒、研究者、そして地域で暮らす私たちが、
それぞれの場所での実践から得た小さな希望を持ち寄りました。

ある人は「居場所」を語り、ある人は「不確かさ」を語り、ある人は、災害や分断の中で、
それでも人を信じることを書きました。

時代は、これからも揺れ続けるのでしょう。

人はひとりでは未来を越えては行けません。

だからこそ、誰かの声を聞く、
違いを恐れず、共に創る、
そして、自分自身の人生と社会の未来の「つくる側」に立つ。

この本が、あなたの心の中にある小さな希望に、そっと触れる一冊になりますように。

このプロジェクトに関わった一同より

第１章
ひとりひとりの主体性があふれだす
学びの再定義





エージェンシーを現場で自ら定義するパワー
（特別支援教育における実践より）

＃幸せ ＃つながり ＃共創 ＃安心 ＃多様性 ＃主体性 ＃尊厳 ＃包摂

古江 陽子　筑波大学附属大塚特別支援学校 教諭

好きな漢字

「挑」…ちょっと無理かなと思っても、まずは挑んでみる。その姿勢を大切にしています。

好きな花・季節

ひまわり・夏。太陽の方を向いて咲くひまわりのように、迷いながらも光を探し続けていたいと思っています。

山﨑 慶太郎　千葉県立特別支援学校流山高等学園 教諭

2040 年の自分へ

子どもたちにとって、誇れる大人であり続けてください。

好きな花・季節

桜・春（人と人との出会いの季節）

1. はじめに

私たちは、特別支援教育の現場から、このラブレターを届けます。

2040 年に向かう世界は、大きな変化の中にあります。デジタル化の進展は、人々の生活や学び、働き方を大きく変え、これまでにはなかった選択肢や可能性を生み出しています。同時に、社会経済格差の拡大もまた、多くの国々に共通する深刻な課題となっています。生まれ育った環境や置かれた状況によって、経験できる機会や将来の選択の幅が左右される現実は、今なお存在しています。

こうした時代において、特別な教育ニーズをもつ子どもたちは、しばしば「支援を受ける存在」として語られてきました。しかし私たちは、彼らをそのような存在としてのみ捉えることに、問いを持っています。変化の激しい社会の中で、本当に必要とされるのは、与えられた環境に適応することだけではなく、自らの意思で選択し、自らの人生を形づくっていく力です。すなわち、自らの良さや可能性を認識し、他者と関わりながら未来に働きかけていく力――エージェンシーです。

特別な教育ニーズをもつ子どもたちは、決して「支援を受けるだけの存在」ではありません。未来を共に創る主体として歩もうとしています。彼らは時に迷い、時に立ち止まりながらも、自分のペースで、自分の言葉で、自分の方法を見つけ、自らの人生を選び取ろうとしています。その姿は、私たち教師にとっても大きな学びであり、未来への希望です。

私たちが願う 2040 年の日本は、多様性をより自然に受け止める国です。どのような背景をもつ人であっても、「自分には居場所がある」「自分の声が未来を変えられる」「自分が主体である」と実感できる社会です。そしてそれは、一人ひとりが自らの人生の主体として選択し、他者と共に社会を形づくっていくことのできる社会でもあります。

そのためには、子どもたちが自らのウェルビーイングに向けて、自分を導く力を持つことが欠かせません。エージェンシーの発揮は、変化の激しい社会において、自らの良さや可能性を見つめ、力を発揮しながら自立し、社会に参画していくために不可欠な力です。自分を取り巻く状況を受け入れ、他者や社会との関わりの中で、自分らしい生き方を考え、実現していく力。

それは障害があるなし関わらず、すべての人にとって大切に育まれるべき力です。

千葉県立特別支援学校流山高等学園（以下、流山高等学園）は、子どもたちが自らの人生を自分でナビゲートできるようにと、エージェンシーを育む教育開発に取り組んできました。本稿は、その研究と実践を紹介しながら、2040 年の社会において、誰もが主体として生きることのできる社会を実現するために、特別支援教育がどのような役割を果たしうるのかを示すものです。等身大の実践を積み重ねる中で見えてきた知見を言葉にしていきます。

特別支援教育から始まったこの挑戦は、小さな波にすぎないかもしれません。しかし、その波は確実に広がり、やがて 2040 年に生きるすべての人々が、自らの人生の主体として生きることのできる社会へとつながると信じています。未来を「誰かに委ねる」のではなく、私たち自身が責任をもち、愛情を込めて築いていく。――その決意を込めて、私たちはこのラブレターを贈ります。

2. 課題と背景

千葉県立特別支援学校流山高等学園の「私の時間」の実践を紹介する。流山高等学園は、軽度の知的障害者を対象とし、職業に関する専門学科を設置する高等部のみの特別支援学校である。「自らの夢や希望に向かって、挑戦と創造を続ける生徒の育成」を教育目標とし、障害のある生徒のキャリア発達支援を学校教育の中心に据えており、その実現に向けてカリキュラム・マネジメントを推進してきた。「私の時間」の実践が立ち上がる前、基礎研究を通じて校内の教師での話題となったのは、以下の点である。

・生徒が持てる可能性を十分に発揮し、自分らしく生きるための資質・能力を着実に育成する支援の大切さ。

・いくら教育内容を整えても、生徒自ら目的意識をもって課題に取り 組む主体性が伴わなければ、十分な教育効果が上がらない。

・これからの変化の激しい社会を生きるためには、「よりよい未来に向かって自分で働きかける力」を備えることが不可欠。



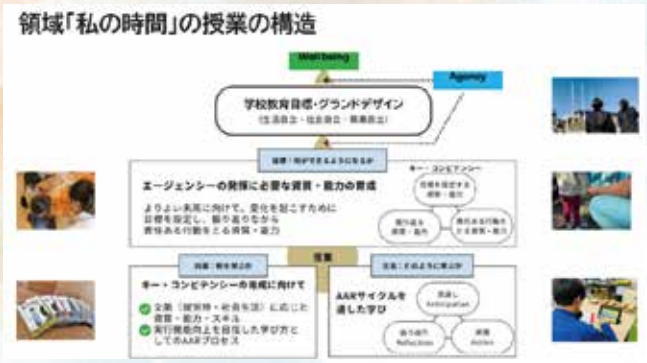
これらの話題を通じて「自ら未来へ働きかける力」をどう育成するかが、次なる教育課題であった。しかし、このような話題をしていた時に、丁度コロナ禍が到来する。教師自身、当たり前と思っていた生活様式 があっという間に崩れていき、VUCA を教師自身がより現実的に捉えた時期であった。「自分を取り巻く状況を受け入れ、他者や社会との関わりの中で自分らしい生き方を考え、実現しようとすること」ができるようになることは、生徒だけでなく、自分たち教師自身も求められるということを痛感したのである。

このような課題感を持ち続けながら、課題に応答する視点として着目したのが「エージェンシー」であった。教師は何度も繰り返し話し合い、特別な教育ニーズを有する「流山高等学園の生徒にとってのエージェンシーとは何か」について、それまでの教育の文脈や生徒の姿を重ねつつ模索した。その結果、エージェンシーを「周囲との関係性を重視した主体性」と独自に定義し直した。すなわち、生徒が自らの良さや可能性を認識しながら、他者とともによりよい未来を築こうとする力である。そのためには、エージェンシーを発揮するための資質・能力を体系的に育成する学びの場が必要であると考えた。本校はこの課題を解決するために、文部科学省の研究開発学校制度の枠組みを活用し、新たに「私の時間」という独自の領域を教育課程内に創設した。この取り組みは、生徒のキャリア発達を基盤としつつ、エージェンシーを育む実践的なカリキュラム開発として位置づけた。



3. 領域「私の時間」の紹介

「私の時間」は、特別支援が必要とする生徒たちが生涯にわたって自ら学び、よりよい未来に向けて成長し続けようとする資質・能力とエージェンシーの育成を目的とした教育開発である。





4. 成果

（1）インタビュー（エージェンシーの具体的な姿）

「私の時間」を 3 年間学んだ生徒へのインタビュー（2024 年 3 月）、卒業生への追跡インタビュー（2025 年 1 月）を実施した。生徒自身の語りはエージェンシーの具体的な姿を映し出している。以下に代表的な言葉を紹介する。



▶ 学習内容の詳細は、『私の時間』ガイドブック（千葉県立特別支援学校流山高等学園）」

①目標を設定し、実行する姿

―「自分で考えて、自分で目標を作って、見通しが持てるから、“この目標を頑張ろう”と思います。」この言葉は、生徒が自ら目標を立て、それを実行可能な形にして取り組もうとする姿を示している。単なる形式的な設定ではなく、「何が必要か」「どうすれば実現できるか」を考え行動する姿が育まれている。

②自己理解を深め、主体的に実践する姿
―「できないことができるようになった時、嬉しい。成長を感じるなって。」ここには自己理解を深め、肯定的に受け止める姿が見える。さらに「他者評価と自己評価を照らし合わせて気づきを得た」との言葉もあり、自己評価と他者からのフィードバックを往還することで主体的な学びにつながっている。

③他者との関わりから学びを深める姿
―「『私の時間』は自分の振り返りだけじゃなくて周りの振り返りとかも聞けて良い。」仲間や卒業生、外部講師との対話を通じて新たな視点を獲得し、それを自らの学びに取り入れる姿が見えている。これは「関係性を重視した主体性」としてのエージェンシーを体現している。



④振り返り、学びを進める姿
―「最初は夢を語るのが怖かった。でも今は生きがいも見えてきて話ができるようになった。」この発言は、「振り返る力」が単なる反省ではなく、未来を見据えて言語化する力へと深化していることを示している。

⑤未来を展望して学ぶ姿
―「就職が決まって終わりではなく、決まってからどうするかを考えるのを学べた。」進路決定をゴールではなく出発点として捉え、逆境への備えを語る姿に、未来を展望する力が育まれていることが読み取れる。

⑥社会に出た後も学びを活用する姿
―「卒業した今でも振り返りシートを職場で使い、目標を立てて振り返りをしています。」卒業後のインタビューからは、学校で培った学びが社会生活の中でも活用されていることが明らかになった。「私の時間」は、学校教育を越えて、生きる力として根づいていることを示している。

(2)「18 歳意識調査」の結果(生徒エージェンシー)

私の時間を学習した生徒は、生徒エージェンシーが育成されたか。それを検証するために、流山高等学園版「18 歳意識調査」(R6.11 月実施、n=77)を、日本財団の全国調査との比較を可能にする形式で行なった。

① 全国調査と流山高等学園との比較
「自分の将来に希望を持っている」と回答した生徒は 82%に達し、日本全体の数値(65%)を大きく上回った。また「自分にはできることがあると思う」と答えた割合も 76%(全国平均:62%)と高く、自己効力感に関する肯定的回答が顕著であった。さらに「社会に貢献したい」と回答した割合は 71%(全国平均: 58%)であり、学びを通じて生徒が「社会に開かれた自己」を形成しつつあることが示唆された。

② 実施前の流山高等学園(2019)との比較
「私の時間」を設置される前の 2019 年度(n=80)との比較においても、「自分の意見を持って発言できる」と答えた割合は 43%→69%に上昇し、「課題を解決するために行動できる」との回答も 37%→64%へと増加した。これは「私の時間」を中核とするカリキュラム改革の効果が、数値的にも裏づけられたものだと言える。

(3)ラウンドテーブル(共創)

「ラウンドテーブル@流山高等学園」は、2025 年 1 月に、研究開発学校としての成果を検証し、その意義を多様な視点から捉え直すことを目的として開催した。「私の時間」及び教育課程の開発は、文部科学省・研究開発学校制度のもとで進めてきたものであり、その構想および実践は教育課題と生徒の実態に基づいて構築されたものである。

一方で、研究の初期段階である 2022 年より、OECD Education 2030 プロジェクトに関わる研究者や関係者との対話の機会を継続的に得てきた。「私の時間」の実践について発表し、議論を重ねる中で、「エージェンシーは外部から一律に与えられるものではなく、それぞれの教育現場の文化や生徒の実態に根ざして立ち上がるものである」という視点を共有することができた。この対話は、流山高等学園がエージェンシーを「周囲との関係性を重視した主体性」として独自に定義し、教育課程として具体化していく過程において、実践の方向性を見つめ直し、その教育的意義を言語化していく上で重要な意味をもった。

すなわち、この実践は OECD 共同研究によって直接構築されたものではないが、その意義や価値を国際的な視点から検討し、位置づけていく過程において、OECD との継続的な対話が重要な役割を果たした。このような対話を通じて、実践は単なる個別の教育実践としてではなく、生徒が自らの人生の主体として学び続ける力を育む教育課程の具体例として、その意味をより明確にすることができた。

ラウンドテーブルは、こうした継続的な対話の積み重ねの中で、OECD 関係者、研究者、行政関係者、生徒、卒業生、教師など、多様なステークホルダーが一堂に会し、実践の意義と今後の可能性について議論する場として共同で開催されたものである。ここでは、日本 OECD 共同研究の一環として、「私の時間」の実践が特別支援教育におけるエージェンシー育成の具体的事例として提示され、多角的な視点から対話が行われた。

卒業生は「『私の時間』で学んだ振り返りを今も職場で活かしている」と語り、学びの持続性を示した。また、参加者からは「子どもたちが自分の学びを、自分を主人公として語れることこそが教育の目指す姿である」との評価が寄せられた。さらに、「この実践は特別支援教育にとどまらず、他の学校種や国においても示唆を与えるものである」との指摘もあった。

OECD 教育スキル局の田熊美保氏は、「エージェンシーは単なる概念の適用ではなく、それぞれの教 育現場の文脈の中で育まれるものである」と述べ、本校が生徒の実態に基づいてエージェンシーを定義し、教育課程として具体化してきたプロセスの意義を評価した。



これらの対話を通じて明らかになったのは、「私の時間」の取り組みが「生徒エージェンシー」にとどまらず、「教師エージェンシー」、さらには学校内外の多様な関係者との協働による「共同エージェンシー」へと広がりを見せているという点である。そもそも、この実践は、学校という一つの場に閉じ

たものではなく、多様な立場の人々との対話と協働の中で意味づけられ、発展して共創してきたものである。このプロセスそのものが、エージェンシーが個人にとどまらず、関係性の中で育まれ、共に創られていくものであることを示している。これは、特別支援教育のみならず、これからの教育の在り方・姿なのではと感じている。

5. さいごに

親愛なる 2040 年の日本へ。

特別支援教育の現場から立ち上がった小さな波は、生徒のエージェンシーを育むだけでなく、教師である私たち自身のエージェンシーをも揺さぶり、共に育ててきました。ここにこそ、教育開発の本質的な意義があると感じています。

流山高等学園は、「エージェンシー」という概念を、外から与えられたものとして受け取るのではなく、生徒の日々の学びの姿を出発点に、「周囲との関係性を重視した主体性」として定義し直しました。それは、生徒の姿に向き合いながら、教師自身が問い続け、自らの言葉で見いだしてきたものです。

その歩みは、学校の中だけで進んできたものではありませんでした。研究を進める中で、生徒や卒業生、研究者、行政関係者、そして OECD 共同研究に関わる方々と対話を重ねてきました。自分たちの実践を語り、問いを共有し、時には迷いを言葉にする中で、この取り組みの意味を改めて見つめ直す機会をいただきました。その経験を通して、エージェンシーは個人の中だけに育つものではなく、人と人との関わりの中で育まれ、支えられていくものなのだという実感を深めてきました。

教師もまた、「支援する者」という立場にとどまるのではなく、生徒と共に考え、共に創る存在へと変わっていきました。その変化は、生徒のエージェンシーを育み、教師のエージェンシーを育み、やがて学校全体の文化へと広がっていきました。

2040 年の社会は、今よりもさらに変化の大きな社会になっているかもしれません。デジタル化が進み、社会の仕組みが変わっていく中でも、一人ひとりが自分の人生をどう生きるのかを考え、選び続けていくことの大切さは変わらないはずです。そのとき、自分の可能性を信じ、周囲と関わりながら一歩を踏み出していく力――エージェンシーは、すべての人にとって大切な支えになるのだと思います。

私たちが願う 2040 年の日本は、多様性が特別なものではなく、当たり前のものとして受け止められる社会です。誰もが「ここにいていい」と感じ、「自分の人生を生きている」と実感できる社会です。そのような社会は、一人ひとりが自分の人生の主体であり、同時に、周囲の人々とつながりながら生きていくことで支えられていくのだと思います。

特別な教育ニーズをもつ子どもたちが示してくれた学びの姿は、決して特別なものではありません。それは、これからの時代を生きるすべての人にとって、大切な学びの姿そのものです。「誰かに委ねる」のではなく、「自らが選び、関わり、共に創っていく」こと。その経験を通して、人は自分の人生の主体になっていきます。

――親愛なる 2040 年の日本へ。

この実践は、千葉県の特別支援学校で始まりました。しかし、生徒との日々の学びの中で生まれた問いは、多くの人との対話を通して少しずつ形になっていきました。このように、この国が、子どもたち一人ひとりの声と選択を大切にし、誰もが自分らしく生きることのできる社会であることを、私たちは心から願っています。



【資料】「私の時間」ガイドブック（流山高等学園 2025）
▸ QR コードより【資料】をダウンロードすることができます。



算数・数学の多様な学びの実現

算数・数学観 # 多様性

西村 圭一　東京学芸大学教授

実現したいこと

「あきらめ感」のない社会をつくりたいと思っています。

最も力を入れていること

「高校探究プロジェクト」と、市民性を育む算数数学教育の研究です。

好きな漢字

秘密です。

気分転換の方法

ラーメンを食べに行きます。

私立〇〇〇学校
　校長　〇〇 〇〇 様

　2025 年の世界から、2040 年に活躍されている〇〇さんにお手紙を書かせていただいております。
　2025 年頃の教育の動向について、どのようなことが記憶に残られているでしょうか。当時は、学習指導要領の改訂に向けた議論が始まり、多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方が模索されていました。PISA2022 の数学的リテラシー調査では、日本の 15 歳児で、習熟度レベル 5 以上の割合は 23.0%で、調査の参加国・地域中 5 番目となっていましたが、その人数は25万人弱と推定されます。対して、例えば、米国は7.3%に過ぎませんが、30 万人強となります。これから少子化がますます進む日本にとって、算数数学の学びをどうアップデートするかが切実な課題でした。Learning Compass for Mathematics（OECD、2023）や An Evolution of Mathematics Curriculum（OECD、2024）を手に取りながら、私たちは算数・数学の多様な学びの実現に向けて熱く語り合いました。そこで話し合ったことを、覚えているでしょうか。次のようなことでした。

〇 「多様性の包摂」を実現するために、算数数学の授業に限定せずに、算数数学を利活用する学習を位置づける。例えば、学級や学校から地域、地球まで、何らかの意思決定や行動を迫る社会的な問題を、算数数学を利用して考える学習が考えられる。An Evolution of Mathematics Curriculum（2024）には、東京の小学校 6 年生が 1 年生と一緒に楽しめる輪投げのルールを考える実践が紹介されている（p.108）。このような学習は、用いる算数数学の選択や解釈の背後に問題場面に対する価値観があること、それを顕在化しながら合意形成をしていくなど、「民主的で持続可能な社会の創り手を育む」ことを越えて、互いをケアし民主的で持続可能な社会を自分たちでどう創っていくことかについて経験的に学ぶ場となり、数理・データサイエンスが駆動する社会における市民性としての意義がある。

〇　この学習の場には、探究的な学びの基盤に位置づけられた「情報活用能力」を活用することも含まれるとともに、社会的な問題の内容によっては教科横断的に思考する機会となり、様々な教科の見方・考え方を持ち寄り対話する場となり、必然的に文理融合の学びの場ともなる。

〇　数学の授業（主として、高等学校）においては、授業そのものの生徒による選択性を実現する。柔軟な教育課程の編成をしても、生徒に選択権がなければその価値は半減する。具体的には、まず、科目内の内容選択は、学校が選択するのではなく、生徒自身が選択する。さらに、同一の科目でも、現実世界の問題を中心に、電卓やデジタルツールを使いながら学ぶクラスと、現実世界の文脈のない数学の問題を数学の体系を重視して学ぶクラスを選択できるようにする。例えば、国際バカロレア（IB）のディプロマプログラム（DP）では、生徒の興味・関心や学び方の特性に応じるために、多くの同一の内容を含む「解析とアプローチ」、「応用と解釈」という 2 種類の科目を設けている。

　これらの「実現可能性の確保」に向けて、教員の配置については、いくつの県で実施されている遠隔教育のノウハウを活かし学校間を越境するオンライン授業を取り入れることで対応できると考えていました。むしろ課題になるのは、このような学習についての価値付けでした。2025 年はまだ算数数学の学びにおいて「テスト文化」の影響が根強かったです。算数･数学の得意･不得意を問われると、多くの人はテストの結果を想起します。そのテストは一人で（コンピュータで出題され、コンピュータに解答を入力するとしても）紙と鉛筆で考えるものです。社会の算数数学の得意・不得意に対する評価がこのままである限り、言わば本道としての学びとそこから外れた学びという価値付けが残り、子供も意に反する選択をせざるを得なくなってしまいます。子供もテストの成績に強く影響を受け、それは算数・数学の好き・嫌いにも影響しています。私たちは、このような算数・数学の学力観をアップデートするために、「さんすう・数学あそび座」を立ち上げ、次のような取組をしていました。

（https://www2.u-gakugei.ac.jp/~mathed/mathmath_za/index.html）

・ゲーム性や発展性のある問題を「さんすう数学あそび座」のメンバーと、中学生や高校生が協働して作成する。
・くじにより決める 3 ～ 4 名のチームを決め、そのメンバーで協働して問題に取り組む。
・引率の保護者も同様にチームを編成し、そのメンバーで協働して問題に取り組む。

いま，〇〇さんが校長になっている 2040 年の学校では，こうした思いはどのように受け継がれているでしょうか。入試対策だけに縛られたカリキュラム編成や授業は過去のものとなり，生徒一人ひとりが「数学を学びよろこび」と「数学を活かす誇り」を感じているはずです。どうか，その姿を，子供たちとともにさらに豊かに育んでください。そして，この手紙を読むあなたが，「あのとき描いた未来は，確かにここにある」と微笑んでくれていることを願っています。

2025 年 10 月 1 日
さんすう数学あそび座　共同座主
西村　圭一



[引用・参考文献]
・ OECD (2023), OECD Learning Compass 2030: The Future We Want for Mathematics, OECD Publishing, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/OECD-Learning-Compass-for-Mathematics-2023-13-Oct.pdf.
・ OECD (2024), An Evolution of Mathematics Curriculum: Where It Was, Where It Stands and Where It Is Going, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/0ffd89d0-en.
・ International Baccalaureate Organization (2021), Diploma Programme Mathematics: applications and interpretation guide.



言葉の意味を考える意義
－普段遣いの日本語を通して考えることの大切さ－

＃日本語 ＃言葉 ＃意味 ＃思考 ＃伝達

高橋一夫　神戸親和大学 教授

2040 年の自分へ

物事を冷静に捉えることができ、子どもや若者のことが考えられる、未来志向の高齢者になっていることを願います。

好きな漢字

人

好きな花

「沈丁花」です。（沈丁花の花言葉は「栄光」「不滅」「永遠」などだそうですが、花の馨りが好きなんです。）

尊敬している人

物事を真剣に捉えることができ、温和な人間を尊敬しています。その理由は、どの年齢段階においても、他者との関りが円滑に行える人間像を示しているからです。

1. 外来語をカタカナ表記する功罪

近年、OECD（経済協力開発機構）などが発行する報告書の日本語版には、英単語をそのままカタカナ表記した専門用語を見ることが多くなった。日本語は海外の言語について、カタカナ表記することで外来語として捉えることができる。そのためか、よく分からないながらも、その語句を理解ができたような気分になることがある。

しかし、実際には、その外来語が持つ「本来の意味内容」を正確に理解ができていないことが多い。まずは、外来語が示す意味内容を可能な限り正確に捉えることが、世界で行われている議論について理解をする第一歩となる。ただ、海外の言語を理解することは、現地で生活をしていない人間にとってはなかなかに難しい。そこで、理解するための契機として、私たちが日々の生活で使用している日本語に置き換え、腑に落ちる形での理解から始めてみることに挑戦してみたい。普段遣いの日本語を通して、外来語に対する理解を深めることは、一方で、私たちがこれまで日本語で表現してきた保育や教育における重要な概念についても、世界に発信できる可能性が生まれる。

2. 壁のないあそび場 -bA-
場開きワークショップ

【概要】

2022 年 8 月 27 日（土）～ 28 日（日）に、東京の国立オリンピック記念青少年総合センター国際交流棟／レセプションホールで開催された「国際共創プロジェクト壁のないあそび場 -bA- 場開きワークショップ」において、参加者が専門用語を普段使用する日本語に置き換えてみる座「OECD ことば -wa-za」[1] を開催した。

OECD- 日本国際共創プロジェクトの一環として多くの活動がなされているが、様々な人が集い、それぞれの思いが醸成する場を、日本で昔から使われてきた人と人との関係性を表す言葉である「座」と表現している。その座のひとつである「OECD ことば -wa-za」の名称について、「ことば」がひらがなで表現されているのは、昔から話されてきた日本語である「やまとことば」をイメージしているためであり、「wa-za」がアルファベットで示されているのは、「技」「業」「和と座」など、多様な意味合いで受け取ることができる多義性を大切にしたいと考えたためである。

「OECD ことば -wa-za」ではワークショップの当日に、世界で重視される最新の概念を示す外来語（「エイジェンシー」など）を表形式で示し、参加者に自由な発想で日本語に置き換えて付箋を貼り付けてもらった。外来語を表形式で集めたものを「OECD ことば -wa-za」では、「ようかい台帳」[2] と呼んでいる。この「ようかい」という語句には２つの意味合いがある。ひとつは日本の民間伝承において日常と非日常の合間に生じる怪奇な存在である「妖怪」であり、世界の概念との「不思議な出会い」という意味合いを含んでいる。もうひとつは、多様な人々との関りにおいて、様々な意見に触れて自身の考えと溶け合うという「溶解」の意味を掛けた言葉である。その２つを掛け、ひらがなで「ようかい」と示し、多くの人が自由に書き込むことで言葉が蓄えられ、一覧することができるという意味合いで「台帳」と名付けている。

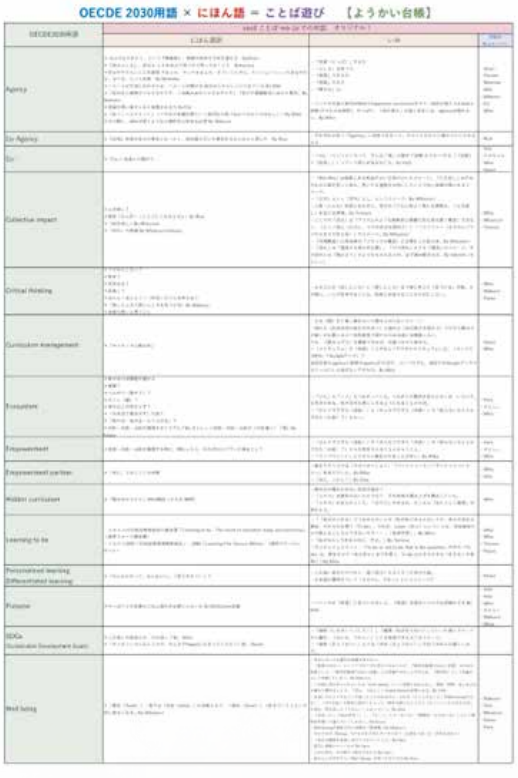


図１.「ようかい台帳」



図2.「ようかい台帳」に書き込む様子

図3.「OECD ことば -wa-za」のミッションバッチ

【成果】

「国際共創プロジェクト　壁のないあそび場 -bA- 場開きワークショップ」での成果としては、一般の参加者に対して、世界で重視されている概念の外来語を周知できたことに加え、その外来語を普段使用している日本語に置き換えて考えることができる場を共有できたことである。

一部の専門家や知識人だけが議論するのではなく、子どもも大人もそれぞれの立場から考え、世界で議論されている主旨について理解することが、発展的な議論に繋がる第一歩であることを認識できたことは大きな成果だと言える。

3. 夏の無限大ワークショップ in 関西 大人も子どもも一緒に探検 / 探究 / 研究！ 夏の旅

【概要】

2023 年 8 月 27 日（日）に、神戸親和大学（神戸市北区）において「夏の無限大ワークショップ in 関西　大人も子どもも一緒に探検 / 探究 / 研究！ 夏の旅」を開催した。今回のワークショップでは夏季に開催したことに掛け「夏の旅」と銘打った。それは、「ワークショップを通して、子どもと大人が共に様々な人と出会い、様々なことについて深く考える機会にしてもらいたい」という願いが込められている。

このワークショップでも「OECD ことば -wa-za」[3] の座を開いたが、今回は議論を深めるために語句を３つに限定し、議論のブレイクスルーを期待し「３つの鍵」とした。「３つの鍵」になる語句は、「Ecosystem（エコシステム）」「Logic Model（ロジックモデル）」「Collective Impact（コレクティブインパクト）」[4] である。

【成果】

「夏の無限大ワークショップ in 関西　大人も子どもも一緒に探検 / 探究 / 研究！　夏の旅」の成果としては、ワークショップに参加した中学生･高校生･大学生・大人が共に会話をしながら、３つの鍵になる語句を日本語に置き換える実践を行ったことにある。

限られた時間ではあったが「OECD ことば -wa-za」において、子どもと大人がそれぞれの立場から話し合うことのできる場は、まさに協働の場であったと言える。また、自由な発想で外来語を日本語に置き換えることができた点も評価ができる。特に、「Collective Impact（コレクティブインパクト）」を「あつまってドーン」に置き換える案は、参加者から多くの共感を得ることができていた。

ただ、座の開催は時間が限られていたため、現場とオンラインにおいて海外からの参加者と十分に議論ができなかったため、今後は時間を確保し、十分な議論ができる場を設定することが求められる。

【考え出された言葉の一覧】

「Ecosystem（エコシステム）」

- おすそわけ
- なぐ―ながる―むぐ
- みんな友だち
- めぐる
- 生態系
- 連鎖
- 助け合い
- 循環形社会
- 合校　学校から社会　社会から学校
- 恩送り
- 隣の家からお醤油を借りる
- つながり
- 連関
- 協働環境
- 協調
- もったいない
- みんなでやろう！！協力しよう！！

「Logic Model（ロジックモデル）」

- 納得できる考え方
- 論理的な考え方
- おてほん
- 図で示す
- 未来実現ガイドマップ
- 分かりやすい考え方
- 物事の原因と結果を科学的に考えよう
- 基本の型
- 落ち着いて考えまとめるプロセス
- 論理的思考
- 論理的な仕組み
- 会って考えて予想を出すこと

「Collective Impact（コレクティブインパクト）」

- 多角協働集合体
- 団体でちょっといいネ
- 産官学連携
- 宣伝
- あつまってドーン
- 団結
- コラボするとお得
- 産官学
- 連携突破
- それぞれの領域の垣根をとっぱらおう
- 思いやる循環
- みんなでやったら強い

4．腑に落ちた理解の大切さ

保育や教育に対する世界的な議論の場においては、英語などを代表とする国際共通語で議論されることが一般的である。そのため重要な概念を、それぞれの国の言語に翻訳することが難しい場合も多く、日本語においてはカタカナ表記を用いて、あえて翻訳せずに外来語として表現し、報告書などがまとめられることが多い。

そのため、外来語として表現された語句に関して、ネイティブの理解と同水準での意味解釈をすることが難しく、場合によっては専門家の間でさえも、語句の理解に相違が生じることがある。さらには、このような状況を消極的に捉え、日本人の外国語に関する運用能力について悲観的な議論がなされる場合もある。

しかし、日本で生活する私たちが、日本語を用いて国際的な議論の内容を理解しようとする姿勢は、決して否定されるものではない。それは、私たちが普段の生活で利用している日本語を用いて、議論の俎上に載せられた概念について、可能な限り理解しようと努めることが、国際的な議論の場に参入するための第一歩となるからである。

ここで大切な視点となるのは、「日頃の生活で使用している日本語を用いて理解する」ということである。それは、普段遣いの身近な言葉を用いて理解することが、「腑に落ちた理解」に繋がると言えるからである。「腑に落ちる」という慣用句の「腑」とは内臓のことを示し、転じて「心」や「心の底」を意味するため、「心の底から納得できる」という状態を示している。そして、この「腑に落ちた理解」は、身体知にも通底する考え方だと言える。単なる形式的な理解だけに留まらず、身体的な経験とも結びついた理解を通してこそ、国際的な議論に対して日本に生活する私たちも加わることができるようになるのではないだろうか。まさに「OECD ことば -wa-za」での活動は、子どもと大人が協働を通して「腑に落ちた理解」に至るための道程そのものだと言える。

現代社会では、ある概念について、世界で通用する言語に置き換え議論することの重要性が高まっている。しかし、同時に、それぞれの地域で生活する人間が、日常生活で使用する言語から理解を深めようとする姿勢に対しても敬意を示すことが、多様な価値観を認めたうえでの課題解決のための議論を進める原動力となるのではないだろうか。

---

[1]「OECD ことば -wa-za」の座主は高橋が担当したが、運営に関しては神戸親和女子大学（現：神戸親和大学）の三井知代、古川知子、田中聡、間渕泰尚、宇野光範（現：関東学院大学）、佐藤智恵、須増啓之も関わっている。

[2]「ようかい台帳」のアイデアや呼称は、田熊美保（OECD）と当時の OECD- 日本国際共創プロジェクトに関りのあったメンバーで構想されたものである。

[3] この「OECD ことば -wa-za」についても座主は高橋が担当したが、運営については上述の通り、三井知代、古川知子、田中聡、間渕泰尚、宇野光範（現：関東学院大学）、佐藤智恵、須増啓之が関わっている。

[4] この 3 つの鍵となった語句については、田熊美保（OECD）より提案を頂いた。



プロジェクト∞無限大と北海道あそび座の共創に参加して

学校組織改革 # 教師のマインドセット # 生徒の伴走 # 共創 # 地域課題解決

嶋田 奨　北海道富川高等学校 進路生徒支援部部長

好きな花

すずらん、花言葉は「純潔、再び訪れる幸せ」

尊敬している人

well-being を実践していて周囲を幸せにしている人。私は、この点が不得意だからです。

第一印象

まず動くこと、よく「行動力が素晴らしい」と褒められます。

気分転換の方法

神社へ御朱印をいただきに参ります。

親愛なる 2040 年の日本へ

はじめに（2025 年の日本 ）

2025 年の日本は人口減少による過疎化の加速、そしてそれに伴って人の関係が希薄になっている。特に田舎の小規模校では、顕著に随所に影響がある。高校の小規模校のは 3 学年合計で 9 学級以下、または 1 学年 3 学級以下の学校が「小規模校」と定義され、特に北海道は、広大な土地に人口が分散しているため、小規模校の割合が全国的に高く 2025 年度時点では、公立高校の 30% 近くが 1 学年 1 学級の小規模校となっています。これは、教員数減少による学校運営の困難さや、教育内容の多様性の確保といった課題を抱えています。

限られたリソースの中、安心安全な組織（形態）、教授法、行動心理学を生かして教員・生徒の well-being を考えて、私は生徒たちとプロジェクト∞無限大へ参加しました。ここでは生徒も・大人たちも同列で仲間となり、協同をこえた「共創とは」を研究してきました。

北海道あそび座（Ezo 座）では「共創するには、安全安心を感じてもらうのが一番」と考え、「座長を生徒 と大人両方が務める組織で生徒と大人たちを同列にする」、「well-being について多世代共創」を行いました。これからは、いただいた知見を地元へ帰すよう、co-creation(共創) することで地元への愛着を育てたいと考えています。

そう考えた背景には、当時の学校の状況があります。北海道の過疎地で、先住民族との共生が必要で、1 間口定員 40 名の学校が、最悪の時 1 年間で全校生徒の 7 分の 1 も退学者がいました。なぜ退学を選ぶのか？なぜ仲間を敵と思うのか？生き辛い背景は何なのか？

悪戦苦闘の毎日でしたが、この取り組みを始めてから退学者が激減し、現在退学者は 0 名です。今日も全員元気に登校したそうです。2040 年の学校も VUCA の中色々あるでしょうが、研究結果として、学校が安心安全を感じる場で co-creation ができる環境ならば、生徒も先生方も楽しく通う学校になります。



この報告では教え子をはじめとした仲間たちが、さらに活躍することを祈念しています。私は退職まで学校現場で、この研究成果をアップデートしていきます。限られたリソースの中、安心安全な組織（形態）、学習法、行動心理学を生かして well-being を考えて、求めていきます。

皆さんへのラブレターとして、研究成果を記します。

「生徒・大人会議 in 北海道」

2023 年 8 月 23 日、OECD Education 2030 プロジェクト∞無限大の一環として夏の無限大ワークショップ in 北海道が、北海道（内田洋行の北海道支店内のユビキタス協創広場 U-cala）で開催されました。



このワークショップに、北海道富川高等学校（富川）から生徒と教員が参加しました。会議はオンラインでも全 国各地から先生や生徒さんはじめたくさんの方が参加してました。以下は参加した生徒の感想です。

> 初めてこのようなプロジェクトに参加させていただいたのですが、たくさんの人が集まっていて、その分多くのアイディアが出ていて、私には思いつかないような意見、学生にはない大人ならではの発想や、国や地域によって違う意見などが出てきて、とても興味深く、勉強になりました。
>
> 理想と現実をどうくっつけていくのか、当たり前のことをどのように理想に近づけていくのか、まだまだ固定概念にとらわれていることもあるので、私たちが起こすことのできるアクションはまだたくさんあるんだなと思いました。
>
> 素敵なプロジェクトに参加させていただきありがとうございました。
>
> 北海道富川高等学校 柏木花音

ここで「共創」を経験した参加者が、北海道内で共創コンソーシアムを創ろうとする動きが出ました。この動きは OECD 日本共同研究プロジェクトの一環として 2 週間に 1 回を目安にリモートで北海道ブレスト会を開き、2024 年 3 月にワークショップを開催しようということになりました。

参加者は大学院・大学・高校・中学・小学校の教員・生徒が集まりました。最初のブレスト会では夏の無 限大ワークショップ in 北海道の振り返りが行われ、反省と方針方針、担当の確認が行われました。3 月ワークショップ（WS）のテーマは「価値観のアップデート」とし、OECD 日本共同研究の「座」として行う。グランドルールとして多様なメンバーによる座だからこそ、グランドルールをつくり、みんなで共有し、守っていくことが大事と確認しました。ルールは以下の通りです。

グランドルール

目的は「安全で安心な開かれた場づくり「コミュニケーションの密室化」を避けること。
①高校生へ直接コンタクトを取る場合は指導教員への事前･事後報告を行う。
②高校生との打ち合わせは原則として 3 名以上で行う。メールは cc で指導教員を含める。原則として個人 LINE や電話でのやり取りは避けること。
③グラウンドルールは全メンバーで共有する。
④相談窓口を設ける。（両性を含む２、３名の担当者を決める）

と決め、安全・安心な場づくりと、一人ひとりの主体的関わり・活動の活性化の両立を目指すこととし､名称を「北海道あそび座（Ezo 座）」としてスタートしました。

ブレスト会では各参加者から企画が出され、テーマを『つくる観のアップデート』として「みんなで つくるをたのしもう」をテーマとしました。発足したての北海道あそび座にとって、3 月 WS はいわばキックオフイベントとなりました。当日は丸一日をかけて 3 つのプログラムが開催され、いずれも多様な「つくる」を体現した時間となりました。

1）「みんなのウェルビーイングな公園をつくろう」
2）「学びは誰のもの～自分たちの手で教室変えてみた」
3）「学校内での LGBTAQ」

【プログラム１】「みんなのウェルビーイングな公園をつくろう」

・ファシリテーター：田村晶子（札幌市立学校教員）
･内容:子どもから大人まで対象として､ウェルビーイングを意識した公園を､ブロックを使用して 実際につくり上げていきました。「みんなでつくるをたのしもう」をテーマにした北海道遊び座ワークショップ。1 つ目は「みんなのウェルビーイングな公園をつくろう」と題し、約 30 名のみなさんと一緒に楽しい時間を過ごしました。本ワークショップには 2 つのコンセプ トがありました。

第一は、「私たちの Well-Being」を共創する場にすることです。「わたし」のウェルビーイングと、「あなた」のウェルビーイングを合わせたら… ? みんなのウェルビーイングは、みんなでつくることができるのでは…? ブロックを使い、お互いに自分が思う理想の公園を持ち寄って、1 つの大きな公園をつくるというワークを通してその共創を体感することができました。

第二には、世代の壁を越えて、誰もが社会の作り手である「私」を大切にしたいと思える場にすることです。5 歳の幼児さんから、小学生、高校生、大学生、大人が混ざったグループで、グランドルールを意識しながら「みんなでつくる」時間を過ごしました。みんなでつくった公園には､「私」「あなた」以外にも色々な人（ 生き物 ）が遊びにきます。みんなにとって公園が「より良く」なるためのアイディアを形にするとき、大人 / 子どもの壁はなく、誰もが社会の創り手としてのエージェンシーを発揮していました。そして社会の中で「私」を大切にしてほしいという思いを込めて､最後に「自分がこの公園に遊びに行くとしたら… ?」という問いを立て、わくわくを共有しました。

オンライン参加のみなさんも、ジャムボードやチャットから活発に意見を発信してくだったり、ご自宅にあるブロックを使ってワークに参加してくださったりしながら場を共有することができました。ワークショップが終わったあともクリエイティブな熱気が会場に溢れ、スタッフも含め「みんなでつくる」を存分にたのしんだ 2 時間になりました。

【プログラム２】「学びは誰のもの～自分たちの手で教室変えてみた」

･ファシリテーター:川俣智路（北海道教育大学未来の学び協創研究センター准教授）
・内容：学習当事者である高校生と、教職大学院生とが協力しながら、「自分たちにとって学びやすい環境や教室」を 1 年間考えてきました。プログラムの前半は高校生と大学生による活動の成果発表で、後半は参加者が学ぶ環境をデザインする参加型のプログラムとなっています。

「学びは私たちのものである」

このワークショップは、そんな本当の“学び”を自分たちの手に取り戻すべく、教室を自分たちにとってもっと学びやすく楽しい場所にすることに挑戦しました。まず､月寒高校の生徒さんが授業の 一環で取り組んだ「教室を変えてみる」探究授業の報告を皆で聞きました。そのあとに、ブロックやイラストを用いて、“私たちのための学びやすい未来の教室”を考えてみる作業をしました。参加した皆さんからは、様々な目的をかなえる、柔軟で大胆なデザインが提案されました（写真は参加者の作品の一部です）。何よりの収穫は、こうしたデザインを通じてひとりひとりにとって“学ぶ”ことが 楽しくて、わくわくして、自分の未来を変えられるものに変わっていったことでした。

【プログラム３】「学校内での LGBTAQ」

・ファシリテーター：Kanon（富川高校 3 年生）

・内容：高校生が中心となって企画したプログラムです。参加者が学校内でのジェンダーギャップを 感じた瞬間についてディスカッションし、今後の未来に向けた解決法策を探っていくグループワークです。

高校生が担当した WS『学校内での LGBTAQ』の目的は、（①当事者や周りの人間として理想や普通に向けた考えとは②教室の中・社会の中の関係を認め合う③ありのままでいられる社会・差別のない社会に向けて④自分ごとで考える。⑤違和感について気づける）について次のステップ・ 解決に向けた行動を共創しました。また性の多様性について考えを深めるため、対話のルール・ 大人のルール・こどものルールや富校バージョンの「追加ルール」を確認した上で、3 つの議題（① 学校内の差別はどのようなものがあるか。またなぜ差別はうまれてしまうのか②生徒側、学校側 ができることを両者の立場に立って考えよう③みんなのりそうのしゃかいとは？どうやったらできる？）を元にグループごとでディスカッションを行いました。各議題において、各グループで「自分ご とで考える」事が出来ていたと思います。正解がないのはもちろん、各々の普通を押し付けずに様々な立場において、正解のない差別への理解が深まったと思います。私たちが多様性について 考えていく上で多様性を尊重しつつ、自分ごとで考える、自分らしさを出していくこと。そして「自分らしさをみんなが受け止める事が大切だ」という考えに至りました。各グループの結論を大事にして、一人一人が行動するとこれからの社会がより良いものになると思います。

高校生座主 kenny のメッセージ

こんにちは♪北海道あそび座高校生座長の Kenny です！
当日会場に着くと、zoom 会議でお話していた方々と初めてお会いできて胸が躍りました。私は Ezo 座に入って 1 番日が浅いのにも関わらず座長になり、責任やプレッシャーが大きい中での参加でした。今まで、私はイベントの企画運営に携わったことがありませんでした。そんな中ほんとにゼロベースから Ezo 座の仲間と作り上げた北海道 WS が成功したこと、心から嬉しく思います。





この研究を通して

共創するために、3 つのプログラムを大事に準備を進めてきました。1 つ目は「呼吸合わせ」です。個性ある一人ひとりが集まった活動ですから、OECD の掲げる理念に向けて各メンバーの想いや描くビジョンを共有することに最も時間をかけました。2 つ目は「当事者意識と楽しさ」です。各プログラムの掲げた「well-being」「学びの多様性」「LGBTQ」は、決して「どこかの誰かの物語」で はなく、常に「わたしが当事者」の事柄です。また、北海道あそび座はそこに“各自の楽しさ”が見出 されることを大事にしています。3 つ目は「垣根を超えた対話」です。今回 WS の特徴の一つとして、大人と高校生との 2 名体制で座主を立てたことがあげられます。双方にホンネの対話が生まれる ような場づくりを北海道あそび座（Ezo 座）は今後も目指していくこととなりました。

現在の活動

現在も北海道あそび座（Ezo 座）は、多世代共創しています。このワークショップに続いて 2024 年 8 月 24 日「みんなでつくるをたのしもう～みんなのウェルビーイングな「おまつり」をつくろう～」、2025 年 3 月 20 日「みんなでつくるをたのしもう～みらいへのラブレターをかこう～」、2025 年 8 月 9 日「みんなでつくるゆめのまち～まなびとであいとウェルビーイングな空間～」の 4 回多世代共創ワークショップを行いました。4 回目の「みんなの好き」を集めて well-being な町をつくろうとした WS では、年配の初参加者が好きなもの（昭和のアイドル）を披露すると参加者全員から歓声があがり、心を解放しても大丈夫という安心・安全な場ができました。その結果、子供達の大好きなアニメと融合したまちづくりができました。ブロックを共通コミュニケーションツールとして用いることで、具体的に立体化することができました。共通コミュニケーションツールを用いることで意思疎通を簡単に立体化できることがわかりましたので、次回は木端材を使って抽象から現実化する WS にしたいと考えています。

いずれの WS も子供と大人が座主を務め、運営メンバーが当事者意識をしっかり持ち、安心安全な組織で企画進行すれば、参加者にも伝わることがわかりました。







「北海道学び座（Ezo 座）」（プロジェクト∞無限大）への参加を通じて、子供と大人がフラットな組織・立場で、未来の well-being を多世代共創することに挑戦しました。このプロジェクトの目標は、この活動を地域へ還元し、子供も大人も地域への愛着を育てることです、これは OECD「学びの羅針盤 2030」の「よりよい未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシー」を養い、生徒エージェンシーと地元自治体と「共同エージェンシー」を繋げて相互作用できると一致していると考えます。課題として次世代の育成、ステークホルダーとの調整があります。現在この課題に対して地域コンソーシアムを立ち上げ、総合的な探究の時間を中心に共創しています。こうした取り組みが世代間の理解を育み、コミュニティが広がり、絆を強くすることもわかりました。さらに世代を繋げるには言葉より、場を楽しもうとする姿勢（モチベーション）が大切で、モチベーションを上げるには外発的動機づけが効果的であり、共通コミュニケーションツールを用いるなどが外発的動機づけになることだとわかりました。



こうした活動が広がっていき、学校の中でも生かされ、授業の中で、行事の中で生かされたため退学者 が激減しました。さらに学校組織として学校運営協議会（CS コミュニティスクール会議）に生徒代表者を複数名参加させる動きになりました。これが地域で多世代間の理解が進むことを期待しています。

2040 年の日本では、学校が組織的に多世代共創の中心となり、コミュニティスクールの運営とともに地域を創る場であってください。生徒の大多数は地域に残りたい、地元に帰ってきたいと意思表示しています。リモート会議を使えば､世界と意思表示ができます。暮らしたい場所と働きたい場所が､オンラインで近くなりました。

2030 年が地元へ、学校への愛着を捨てずにいられる時代であることを期待しています。

第２章
ふろしきのように包み込み
共に創り合う場





ふろしきで包みこむ学校

インクルーシブ # 子どもの居場所 # 一緒に成長する場所 # もっと大きなふろしき

山下 理恵子　前 戸田市立芦原小学校 校長

最も力を入れていること

多様性を認め、個に応じた学びによりすべての子どもの力を伸ばす学校づくりを特別支援学級から発信すること。

2040 年の自分へ

77 歳！さすがに学校へは行っていないでしょう。が、よく動き、よくしゃべる 77 歳でありますように…

好きな花

野菜を育てることが好きです。派手さはないけれど、生命の強さがある実を結ぶ前の野菜の花が好きです。

気分転換の方法

お散歩、時間があったらハイキング、もっと時間があったら登山。一か所にとどまることが苦手です。

親愛なる 2040 年の日本へ・・・「学校はすべての子どもたちにとって居心地のよい場所になっていますか？」2025 年の日本は、児童・生徒数が減少しているにもかかわらず、不登校の児童・生徒数は増加している。「学校」という場の在り方が、問われているように感じている。以前と同じスタイル、同じ雰囲気、同じ指導方法を続けていこうとすることに対して NG を示す手段として「不登校」という形を選択する子どもたちもいるのではないだろうか、と思わずにはいられない。

【わたしの課題意識の出発点】

学級担任をしていた時から「すべての子どもたちにとって居心地のよい学級にしたい！」という思いがあった。わたしが担任だった当時（～ 2009 年度）は「授業規律」をしっかりつくることが大切とされ、学校によっては学校生活や授業の時に守りましょう・・・ということが箇条書きにされた「〇〇小スタイル」というようなものがつくられ、それをきちんと実施できる学級が、よしとされていたということもあった。また、授業においては評価規準がしっかり示され、それは、授業を行う教師にとっては大切なこととは思うが、児童がどこまで達成したかを評価することを目的とした授業もあるような印象であった。そのために、学ぶことがつらいと感じる子どもがいるということに疑問を感じていた。

その後、指導主事になり、特別支援教育を担当したことで「個の力を最大限に伸ばすこと」という視点に出会った。わたしが学級担任だったときに感じた疑問「学ぶことがつらい子ども、一緒にいることが苦手な子どもたちをどのように理解するか」の答えを見つけることができた。また、「インクルーシブ」という言葉を知り、それを推進する立場になったことで、支援を要する子どもたちと一緒に過ごす多くの子どもたちが、多様性を理解し包み込む感覚をもって育ってほしい、という思いを強くもち学校現場に戻った。

【課題意識】

① 「学校」が、多様な子どもたちが一緒に成長する場となるためには、どのような学校経営をすればよいのか。
② 多様な子どもたちが通学する学校において、「こうあるべき」という一定の基準に合った子どもを育成することを目標としていてよいのか。
③ 多様な子どもたちがいるということについて、教職員の理解は進んでいるか。理解はしていても、理解したうえでの学級・学年経営、授業、支援、が実施されているのか。

【実践してきたこと】

1. 学校経営のビジョンを教職員に伝える

指導主事をしていたときに、「ふろしき」という言葉が使用された文献を読んだことがあった。「ふろしき」はどのような形のものでもその形状に合わせて包み込むことで「バッグ」の役割を果たす布である。包むものに応じて形状を変えることが可能で、また、使用しないときには小さくたたんで持ち運べる日本の便利グッズである。包み込んで使用するものであり、包む物の形状に合わせることができるということが、「インクルーシブ」を伝えていく際に効果的に使えるのではないか、と考えた。

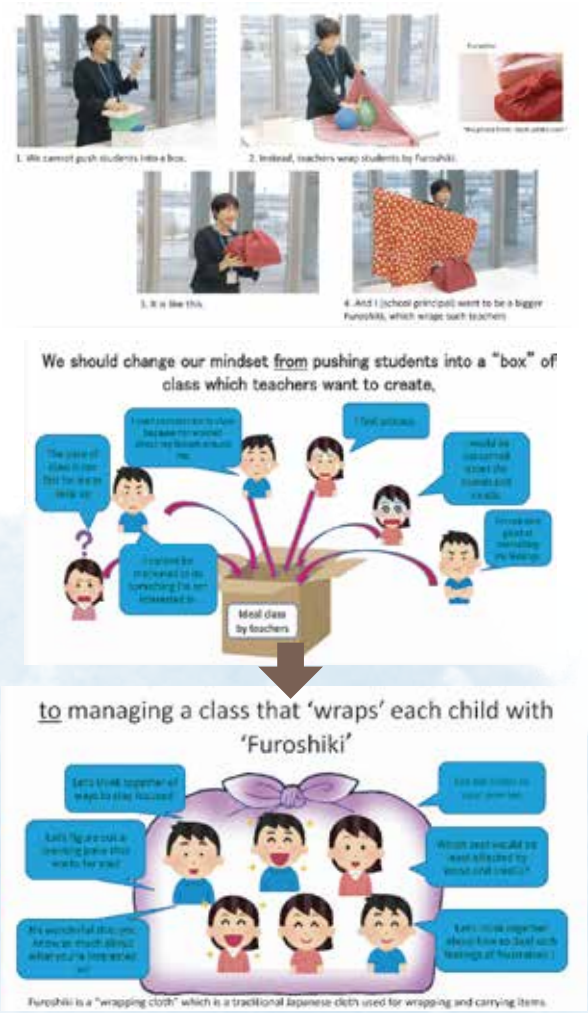
教頭として学校へ戻った際に 5 年生の総合的な学習の時間の導入の授業として「多様性の理解」の特別授業をしたことがあり、その時に、後の「ふろしきパフォーマンス」の原型となるものを子どもたちに見せたことがあった。一緒に授業を見た 2 名の教員がそれを強く支持してくれたことで「ふろしきはインクルーシブを伝えるよい道具である」という確信を得た。

校長として小学校に着任してからは、教職員に年度初めに校長としての学校経営のビジョンを伝える際に、「ふろしき」をつかって、語るようになった。それは、以下のとおりである。

(1) 「教室にはいろいろな子どもがいますよね。」
(2) ボールを提示
「ボールのように元気いっぱい！でもどこに転がっていくのか心配になるような子ども。」
(3) 定規を提示
「定規のようにまじめでまっすぐ。でも、何かがあるとポキッと折れてしまうかもしれないような子ども。」
(4) はさみを提示
「はさみのように切れ味するどいかしこい子ども。でも、タイミングが悪いと誰かを傷つけてしまうかも、
と心配になるような子ども。」

(5)　風船を提示
「風船のようにふわっとしていて優しい子ども。でも繊細過ぎて、何かがあったらパンっと割れてしまうかもしれない子ども。」
(6)　箱を出し、ボール、定規、はさみ、風船を入れるが箱からはみ出してしまい、ふたができない状況
「このように様々な子どもたちを『理想の学級』という箱に押し込もうとしても、入れることは難しい」
(7)　ふろしきを提示
「このように様々な子どもたちであっても、『ふろしき』ならばすべての子どもを包むことができます。」
(8)　ボール、定規、はさみ、風船を広げたふろしきにのせ、実際に包んでみせる
「理想の学級という一定の大きさの箱に入れるのではなく、ふろしきで包み込むような学級・学年をつくってほしいのです。」

こちらが伝えたからといって、必ずすべての教職員に伝わるものではないことは理解している。また、わたしが伝える内容は、このビジョンを達成するための数値目標を設定することも、結果を検証することも難しい、「ソフト面」といえるような内容である。しかし、毎年続けていると、「校長先生のふろしきの話が大好きです。」「難しいと思いますが、ふろしきで包むような学級をつくっていきたいと思います。」と伝えてくれる教員が少しずつ増えてきた。そのことに力を得て、数年後に、
(9)　(7) よりも大判のふろしきを出し、
「さらに大きなふろしきで、先生方も含め、学校全体を包み込めるような管理職であるようにわたしも努めます。」と、付け加えるようになった。



※　2024 年 10 月 10 日に芦原小学校が OECD の視察を受ける機会があった。その際に、私の学校経営について発表する時間をいただき、前述の「ふろしきパフォーマンス」を見ていただくことができた。また、「すべての子どもたちが参加できる授業」を目指して実践している教職員の姿も見ていただくことができた。

実は教職員も、管理職や教育委員会、保護者等からの自身への評価を意識しながら日々の業務にあたっている。そして、自身が受けてきた教育やこれまでに見てきた他の教員の授業等からも影響を受けている。授業はこうあるべきだ、このように指導しなければいけない、という見えないバイアスを感じながら仕事をしているという面もある。

もちろん、わたしが校長として、日々教職員に伝えるメッセージからも影響を受ける。全体へ、あるいは個別に声をかけて繰り返し伝えたことは個々の子どもの「課題克服」よりも、「よさを見つけて伸ばしていこう」ということである。そして、一定の基準に照らし合わせて子どもを見るのではなく、その時々の子どもの実態把握をしっかり行ったうえで、個に応じた支援や声かけを実践していこう、他と比べるのではなく個々の子どもの成長を評価しよう、ということである。そして、「こうあるべき」に縛られない授業や学級経営を展開していく勇気をもってもらうために「より大きなふろしき」は必要であると考えた。何よりも私自身が教職員の「よさ」に着目し、それを承認するように努めてきた。

2. 学校経営のビジョンを子どもたちに伝える

同時に心がけたことは、全校児童にも機会を捉えてビジョンを伝えていくことである。

４月に新年度が始まった時には、必ず「ふろしき」の話を全校児童に伝えた。月１回「学校朝会」として校長から全校児童に話をするチャンスがあったが、人権について話す際やいじめ、コミュニケーションをテーマとして話すとき等、関連付けて話せるときはこのプレゼンを何度も登場させた。



「一緒に成長するためには、他の人のことも良く理解することが大切です。考えが違う人、立場が違う人のことを良く理解して、受け入れ、そして一緒に成長する。」



「目指す姿はふろしき忍者です。みなさんには、いろいろな人を「こっそり」「自然に」包み込めるような忍者になってほしいと思います。そして、温かいクラスをつくり、将来はだれでも自分の力を発揮することができる共生社会をつくる一員となってほしいと願っています。」

何回も話すので、児童は「ふろしき」を知っているし、「ふろしき」と聞けば「ふろしきにんじゃ」とつぶやくようになっていった。忍者のおでこに「P ハート」が付いているのは、全校児童に「ポジティブであることのよさ」をテーマに話した際にイラストに付け加えたものである。

他の学校から転勤してきた教員が「この学校の子どもたちは、優しいですね。」と言うことがあった。小学生の価値観は周囲の大人からの声掛けに影響されることが多く、大人から「それはだめ」というような禁止の声掛けをされることが多いと、自分の周囲の子どもたちに対してもできていないことを批判したり責めたりすることが多い関係性になっていく。困っているなと感じたら手伝う、遅れていたら声をかけたり待ってあげたりする、物が落ちていたら拾ってあげる等日常の些細な行動を「いいね」と大人が評価し価値づけることが大切である。その積み重ねにより、そのような行動が自然にできる子どもが増え、全体の雰囲気も柔らかくなっていく。そのような雰囲気を「優しい」と表現したようである。

※ わたしが校長となり着任した学校で、はじめて体育館で全校児童に話したときに違和感を感じたことがある。整然と並び、大変静かに、よく聞いている姿であったが「良い姿勢で聞いているふりをしている子どもも多いのでは？」と。次回からは必ずプレゼンテーションを作成した。(視覚支援) 文字をできる限り減らし、分かりやすいイラストや写真を入れ、1年生から 6 年生までの全校児童が一緒に見ることを考え漢字には必ず読み仮名を入れる。このセオリーは、その後校長であった９年間続けた。

3. 多様な子どもたちを理解し、一人一人が力を伸ばす授業の創造

わたしが校長として勤務した期間にコロナ渦があり、一人一台端末が使用できるようになり、授業は依然と比べると大きく変化した。読み書きが困難な子どもにとっては、家庭で端末を用意することなく PC が利用できるようになり、文字を大きくしたり、ルビを振ったり、ノート（書字）以外の方法で課題を提出したりすることができるようになった。また、板書等を書き写さなくても撮影することができるようになった。これを大きなチャンスと捉え、教員には、全員一律の学習方法ではなく、日頃の授業から本人がやりたい方法を選択してよいように授業を計画し、自分に合った方法を選択できる力を育ててほしいと伝えた。一人一台端末に慣れてくると PC で課題提出する子どもが多くなったが、タイピングが苦手な子どもはノートに書いて提出する姿もあったし、全体をまとめたり関連性を図式化したりするときにはノートを使うほうがいい、と選択する姿もあった。「自分に合った方法で学んでもよい」という雰囲気ができたことで、特に、読み書きに困難さがある子どもの学習への参加意欲が高まった。

授業のスタイルも、全体で一律に進める場面と自分たちで課題を進める場面を取り入れながら行うように変わっていった。自分たちで課題を進める場面では、教師は個々の児童の状況を把握し、必要な声掛けや個別指導等をしっかり行うことが求められる。このことがより細やかな児童の実態把握にも効果的であった。子どもにとっても自分に合った学び方を学ぶ時間にもなり、教えあったり助言したりする姿も多く見られるようになった。教えあうことで、自分の理解が深まることを実感している子どももいたようである。一定時間じっと座っていることが苦手な子どもにとっては、離席して教師や友人に話しかけることができる時間となることも有効であった。

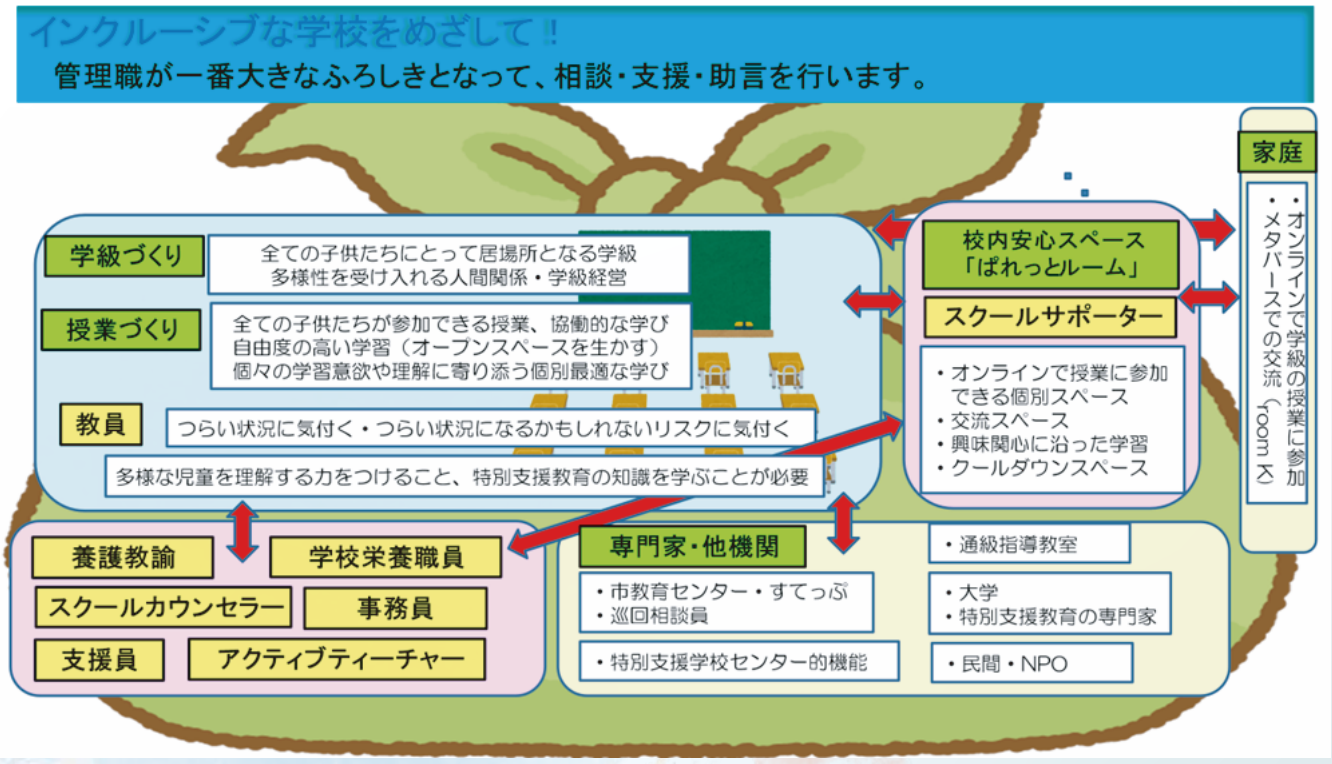
「多様な子どもたちを理解し、一人一人が力を伸ばす授業」については、まだ実践途中であり、確立したものではない。特に小学校では、子どもの発達段階によってそのスタイルも少しずつ変えていき、徐々に自分に合った学び方を探していく力をつけていくほうがよいと考えている。しかし、教師は、「子どもたち一人ひとりの学び方、分かり方は違っている」ということを前提に、授業を計画していくという基本姿勢は持ち続けていることが大切であると考える。

【実践を振り返って】

校長として 9 年間、勤務校の実態に合わせ少しずつ変化させながらも、基本姿勢は変えずに「ふろしきで包み込む学校」づくりに取り組んできた。特に、後半の 4 年間は芦原小学校で続けて勤務することができたので、そのビジョンをある程度浸透させることができたと感じている。教職員は毎年入れ替え（転勤）があるため、年度初めにリセットされるというところがある。しかし、子どもたちは 4 年間続けてそのビジョンを受け止め続けてくれたので、「子どもたちにより伝わった」という実感がある。

2040 年は、その子どもたちが２０代になり、社会へ出て活躍し始めたころであろう。AI 時代・グローバル時代となり、多様な価値観を持つ多様な人々と一緒に、新たな価値を創造していく社会になっていると考えられる。そのような社会の中で、自分のよさを生かし、様々な価値観を柔軟に受け入れ、多様な人々と一緒に社会を形成していくような人材になっていてほしい、と願っている。

［資料提供］
埼玉県戸田市立芦原小学校（OECD Education 2030 Global Forum in 2023）での発表資料





生徒も先生も保護者も　共に創りあう学校へ
～「不確かさ」を生徒に手渡そう～

＃国際交流・連携 ＃偶然を必然に ＃対話 ＃エコシステム型ロジックモデル ＃ワクワク

大達 雄　泉大津市立小津中学校 首席研究開発学校 研究主任
池田 友里　泉大津市立小津中学校 教諭
千々石 喜一　泉大津市立小津中学校 教諭
西元 昭浩　泉大津市立小津中学校 教諭
池内 智紀　泉大津市立小津中学校 生徒
渡部 壮亮　泉大津市立小津中学校 生徒
巽 陽向　泉大津市立小津中学校 生徒
川上 優衣　泉大津市立小津中学校 生徒

親愛なる 2040 年の日本へ

2040 年のあなた（日本）へ。
少し年齢を重ねたあなた。今、どんな顔をしていますか。

若い頃みたいに、高く跳んだり、速く走ったりすることは少なくなったかもしれないけれど、歳を重ねて成熟の美味を味わっているのではないでしょうか。
若かったからこそ、たくさん背負ってきた持ち物も、本当に必要な物だけになっていると誰かが教えてくれました。

私の故郷、山口には、獺祭という日本酒があります。時間をかけて米の一粒一粒を磨いていき、たどり着いた澄んだ甘みの一滴は、なんともいえない深い香りをまといます。

まるで今のあなたのようですね。
大吟醸が、削られてなお残った芯から立ちのぼる甘みを、磨かれた豊かな幸せを、その中に際立つ味わいの確かさを、楽しんでいることでしょう。

「削られてなお残った芯から立ちのぼる甘みの深さ」、「磨かれた豊かな幸せ」があなたの姿だと私は今、確信しています。

この手紙で一貫して伝えたい軸は一つです。
学校は、生徒が“あいまいさや不確かさ”の中で試行錯誤できる場所であるべきだということ。そのために、大人が何もかも決めてしまうのではなく、生徒が自分たちの手で様々な大人を巻き込みながら創り上げる「生徒が創る学校」であるべきだということ。
小津中学校は、ルールづくり、ビジョンづくり、学びと、生徒を学校の真ん中へ移し続けてきました。

「おもんない（面白くない）。どうせ決まってるし」。
修学旅行の最中にこぼれた、ある生徒のひとことが耳から離れませんでした。

学校という場は、いつしかたくさんのやるべきことを抱え、先生も必死で「決められたことに向けて動くこと」ばかりになっていました。
校則、学校の目標、何をどう学ぶか。すべてが「決められたもの」として降ってくる学校で、生徒たちは「自分の声」が学校や社会に届くと感じられていたでしょうか。
VUCA の時代という言葉が流行していたのを覚えていますか。
社会が急速に変化し、将来の予測が難しい今、「答えを覚える力」ではなく、「問いを立て、自ら道を切り拓く力」だと言われていました。

しかし、OECD との協働を通して、いつしか私は、日本の学校が本当にそのような力を育てる場になっていないことが気がかりになりました。

私が最初に参加したのは、「壁のないあそび場 -bA-　場開きワークショップ～Welcome to Planet ‘Upside Down’ ！～」でした。そこでのキーワードは「あべこべ」。例えばそこでは、立川学園のみなさんが手話で「朗読」をしてくれました。その印象的な体験の中で、「ただしいは　まちがっていて　まちがいがただしかった」という言葉と出会いました。
これまで日本の学校が行ってきた「当たり前」こそが「あべこべ」で、新しい「当たり前」を作らないといけないのではないか。そんな気分にしてくれる体験でした。



小津中学校から参加したメンバーもそこで「あべこべ」を提案しました。
学校は「大人が決めていること」で溢れている。その現実を変えよう。
日本中の学校で「教育目標」や「スクール・ポリシー」といった学校のビジョンを決めているのは大人たち。
いちばん大切な学校のビジョンづくりこそ、生徒たちの手によって作り上げられるべきなのではないか。
わたしたちはその当たり前を変えたい、と。

これが、小津中学校のいちばん大切な柱となる「学校のコンパス」づくりにつながっていったのです。

話をもとに戻しましょう。

学校を「大人が決める場所」から、「生徒が創る場所」へ変えること。今本当にすべきことはそういうことなのじゃないか。
子どもたちが、自分の軸を持ち、問いを立て、仲間とともに未来をつくるには、「決められたことを実行する」経験よりも、「ともに決めていく経験」こそが必要なのではないか。

意見の違う様々な立場があることを知り、だからこそ起こる対立やジレンマを乗り越える経験。本当に必要な学びを届けるためには、余計なものを減らしながら、その不確実さや揺らぎという核心を、生徒に「手渡す覚悟」が足りなかったのではないか。

余計なものを少しずつ減らしながら、熟成させてきた小津中学校の取り組みは、未来を生きる生徒たちに「声を持っていい」「つくる側になれる」という実感を届ける挑戦となりました。

この手紙は、日本 OECD 共同研究として実践した、小津中学校での挑戦―学校のコンパス／共創プロジェクト／国際交流―の軌跡を、あなたへ届ける私の等身大のラブレターなのです。

1. 出発点 __ “当たり前” を問い直す

「どうせ決まっているし。」
校則、学校の目標、学びの中身。当たり前のように与えられ続ける学校で、「自分の声が届く」と感じられなくなっていたのがかつてのあなたの姿かも知れません。

でもね、かつて（2020 年代）VUCA と呼ばれた 2040 年という時代に必要なのは、答えを当てる力ではなく、自分で創り上げる力であるはずです。

OECD のみなさんと出会ったころ、本校で産声をあげていたのは「メールメイキング・プロジェクト」。

それは当時の生徒会長の呼びかけから始まりました。
「校則に疑問を感じている人は？」という声に応じて、20 名ほどの生徒有志が集まり、彼らは「メールメイカー」と名乗りました。NPO 法人の伴走も得ながら、学校生徒・教員・保護者と直接対話を重ね、制服をいちから考えるといった経験を少しずつ重ねていたのです。


発足当時のルールメイカーたち（2021）

鍵になったのは、「全校クラス会議」=「（後の）おづこれ会議」という仕組みです。全クラス同時に語り合い、その結果をまとめ役であるルールメイカーが集約して議論を深める。付箋と模造紙を手に、進行も生徒が担いました。意見を集めるだけならアンケートという方法もあります。でも、アンケートでは届かない「手で考える対話」の体験こそが、生徒たちの当事者意識を確かに引き上げていきました。

制服をめぐる対話では、色の扱いが大きな論点になりました。
「学生は学生らしく白黒で統一するべきだ」
「いや、好みや多様性を大切にしたい」
議論は割れ、葛藤が続きました。そんな折、美術の先生が話しました。
「色そのものに “真面目／派手” の区別はありません。派手に見えるかどうかは主観で、人にはそれぞれ “好きな色” があるだけです」。
生徒の HANAKO は価値観をひっくり返されたといいます。

「私の『当たり前』は、人の可能性を狭める言葉でした。赤い花に黒いペンキを塗るみたいに。」
今は、一人ひとりの色をそのまま認めたい。と彼女は話します。

結果として、色の制限はしない方針へ。
既製品を柔軟に取り入れた生徒の手による「標準服」が生まれたのです。


お披露目のファッションショー！日本 OECD 共同研究を通じて、
MIHO・SATORU・AI・KAZUO たくさんの人が応援に来てくれました。

お披露目の場は、共同研究としての学びの機会でした。メンバーに、制服づくりの結論ではなく、ファッションショーは午前と午後の二回行われたのですが、生徒たちは多くの意思決定と試行錯誤を重ね、その演出内容をまったく別物、と言っていいほどに深化させていました。そのプロセスの価値を具に言語化してくれたのも OECD の共同研究のメンバーでした。これが「生徒エージェンシー」そう強く実感することができました。
そして私たちは、その学びを次の挑戦―生徒が学校の最上位ビジョンをつくる「学校のコンパス」―へとつなげていきました。

MIHO は小津中学校の先生たちに語りかけてくれました。
「世界は遠くない。日本には近所の人とお醤油を借り合うことがあるよね。世界の人との関係も、そんな関係だと思ってほしい。」
MIHO を始めとする OECD や日本 OECD 共同研究のメンバーの力で小津中学校を始めとする日本の学校と「世界」との距離は、グッと縮まっていきました。

また、KAZUO や AI や SATORU はそれぞれのやり方で、ファッションショーの参加者ではなく創り手として関わってくれました。配信機材と格闘する生徒を支え ZOOM 配信をサポートしてくれたり、ZOOM 配信として声が届きにくい部分をテキストにして配信してくれたり。ただ参加して楽しむだけではない、小津中の教員以上にこのショーを支えるそのような関わり方に一人で、これが「教師エージェンシー」か、と納得していました。そしてこの日、「学校のコンパス」づくりのキックオフイベントが行われました。SATORU はトークフォークダンスで場づくりを行ってくれました。最後に小津中学校は「学校のビジョン」を生徒が創ることを生徒自ら宣言。日本で最初の「学校のコンパス」づくりを行う学校へ歩みを進め、学校は “決められた場” から “創る場” に変わっていくきっかけをつくったのです。

2. 学校の最上位目標を自分たちで＿「学校のコンパス」



学校のコンパスづくりが産声をあげたのは、背景に生徒たちの次のような声があったことも事実です。

「今の校長先生（Toshiya）や担当の先生（Dacci）は、生徒と先生の自由な対話や、生徒が自分たちのことを自分で決めることを後押ししてくれている。でも日本中のたくさんの学校はそうじゃないみたいだ。校長先生や担当の先生がいなくなってしまったら、小津中学校はもとに戻ってしまうんじゃないか」

この頃、小津中の生徒や先生たちは「壁のない遊び場 - bA-」という日本OECD共同研究開催のワークショップに参加するようになり、また、ポルトガルの先生や生徒との協働も動き出しました。日本 OECD 共同研究の枠組みの中で、ポルトガルの生徒や先生と協働していくことになったのです。オンラインで互いの国の様子や学校の様子を紹介する場が設けられました。ポルトガルとのオンラインミーティングでは、生徒自身が学校の最上位のビジョンをつくる実践（ビジョンメイキング）があることを知りました。MIHOが見せてくれたポルトガルの子どもたちがつくったビジョンは人の形にまとめられていて、日本の大人たち（校長先生たち）がつくるものとは全然ちがいました。



私たちは日本 OECD 共同研究「プロジェクト∞」の枠組みで、月 1 回程度、ポルトガルのモイメンタ・ダ・ベイラ校のメンバーとオンライン対話を重ねました。
この対話は、生徒と先生の相互訪問や、パリの生徒・教師サミットでの発表づくり、ポルトガルの教育イベント参加へとつながっていきました。

さらに国を越えて、先生同士の協働の在り方も議論しました。定例の職員会議を持たないこと、職員室がカフェのような空間であること。日本とは異なる前提に触れたことが、私たちの意思決定やコミュニケーションの“アンラーン（学び直し）にもつながっていきました。

さて、こうした「プロジェクト∞」の交流が追い風になり、ルールメイキングにとどまらずビジョンメイキングを行う動きが生徒の声から始まりました。学校の最上位の方針（「学校のコンパス」）を生徒と先生で描いていく。大きな海を前にサーフィンの板を持って立っているみたいな、どんな結果になるか不確かで不安だけれど、でもワクワクが止まらまい、そんな気持ちでした。

私は「壁のない遊び場 - bA-」で「学校のコンパス座」を立ち上げ、その座長となり、生徒のこの「学校のコンパス」を生徒が描く取り組みを全力でサポートすることを宣言しました。また、大人が生徒が通う学校のことを全部決めてしまう、という 2040 年ではきっと考えられないようなおかしな現実（このワークではこうしたことを「あべこべ」と呼んでいました）をひっくり返して、日本中の当たり前にしようと呼びかけたのです。

当時こうしたポルトガルなどとの関わりに参加していた 2 年生の K さんは「生徒と先生が対話することが当たり前になるようちゃんと『仕組み』をつくりたい」と繰り返し話すようになっていました。
「（今取り組みを理解してくれている）担当の先生や校長先生が変わったら、また元に戻ってしまう。」

これまでのルールメイキングの話し合いでも、各校則の議論のたびに現れるのは「多様性を認める（ことが大切）」「自分自身で決める（ことが大切）」といったキーワード。実はそれこそが自分たちの根っこにある価値なのではないか――。だとすれば、個別のルールの是非を論じる前に、「最上位の方針（ビジョン）」を自分たちの手で定めよう。ポルトガルと交流から、そんな話し合いがなされるようになり、生徒の手で「学校のコンパス」という最も重要な学校の方針を作るというアイデアが生まれました。

2022 年 12 月と 2023 年 1 月、全クラスで「おづこれ会議（＝小津のこれからを考える全校会議）」を 2 回にわたり実施しました。進行は生徒。ポルトガルの実践にも学びながら、MIHO は世界のいくつかのビジョンづくりの実践を踏まえて、必要な問いなどについてアドバイスをくれました。

最終的に主なテーマは二つにしました。
「小津中学校に 3 年間通ったら卒業時にはどんな姿になっていたいか（卒業時にめざしたい姿）」
「どんな学校になってほしいか（どんな内容をどんな風に学びたいか）」

同時期に教員側でも「先生版おづこれ会議」を行い、ほぼ同じ問いで議論しました。
ここで出た意見を集約し学校の方針をとりまとめるメンバーとして、ルールメイカーを母体に「コンパスデザイナー」という生徒チームが誕生しました。特に議論の中心となったのは上記のテーマのうち「卒業時にめざしたい姿」についてです。
「かたい社会・学校」への違和感から大量の付箋が模造紙を覆い、言葉は集まっているのに、絞りきれない。そんな停滞が訪れたとき、担当教員の一人がこれからの社会や学校について考えることを提案しました。
「これからの社会や学校ってどうなっていくと思う？」
「今の大人って、生徒のみんなから見てどう見えるの？」
出てきた声は率直なものでした。
「AI が発達して決められた仕事はなくなっていく」
「大人たちは自己保身に走っていて、（国会中継などを見ても）何も決められない。
だから何も進んでない」
「小津中生も間違いを恐れたりして、チャレンジできない人が多い気がする」
「今の世の中はゲームやスマホなど『一人の世界』での遊びや行動が多い、人との関わって動いていくことができない」
総じて今の社会は「（思考が固まった）かたい社会（や学校）」になっているように見え、そのような「かたい社会（学校）」をやわらかくしたい」という結論になりました。
だったら、それをやわらかくできる人になっていきたい。こんな議論から、また言葉が動き出しました。

3 つの「めざす姿」が立ち上がるまで

生徒たちは、全校の声を何度も並べ替え、言い換え、意味を確かめながら、次の三つに収斂させていきました。

【自芯をもつ　『踏み出す』を繰り返して身につけた自信と自分の芯】
一歩踏み出す経験を重ねて自信が芽生え、その積み重ねが「自分の芯」になる。自分が好きなことを追究できたときに力が出る、好きなことを頑張った経験が連鎖して自信になる。

【認め合う　周りを見て考え、人のために行動する】
違いを尊重し、互いを信頼することは AI にはできない。「絆」を大切にと人間関係を大人が押し付けることがあるが、良い関係は、共に何かを創る過程から「結果として生まれるもの」。

【「やわらかさ」で 0 から 1 を創る　遊びを学びに・学びを遊びに】
0 から 1 を生み出す力がこれからは大切。勉強、という感じではなく「遊び」の中でそのような力が生み出されるのではないか。「遊び」には、周囲を巻き込む力がある。楽しいことをみんなですることで、多くの人を巻き込んでいくことができる。

生徒たちは言葉を整理しながら、こうした意見を「学校のコンパス（卒業時にめざしたい姿）」として、まとめあげました（ 図 ）。本校では、この方針を最上位の学校の運営方針に位置づけており、全ての教育課程においてこの姿の実現をめざすことが確認されています。



4 月 1 日 職員会議 生徒による「学校のコンパス」説明で 1 年が始まる

4月11日、その年度の最初の職員の打合せが行われる日です。しかし、この日、職員室で議論の口火を切るのは学校長でも教員でもありません。新転任の先生の挨拶に先駆けて、現れたのはコンパスデザイナーの生徒たち。彼らは、学校の最上位のビジョンである「学校のコンパス」を新転任の先生を含めた職員全員に伝えます。授業づくり、行事、学校生活のルールづくり、すべてに先立ち、中心の軸となる方針が「学校のコンパス」です。だからこそ、教職員の全ての議論に先立ってこの方針が生徒の口から全職員に伝えられるのです。
コンパスデザイナーたちは、始業式で全校生徒に対しても、また新入生を対象にした保護者への説明会でも自ら学校の方針「学校のコンパス」について説明を行っています。小津中学校の 1 年間は、文字通り「生徒の声」で始まるのです。

「つながってるやん！」――三つの力が循環する瞬間

さて、この「学校のコンパス」は、毎年全校生徒で確認し更新することにしています。以下は、1 年間この「学校のコンパス」に基づく運営がなされた後の翌令和５年度末の議論の様子です。
昨年度と同様「おづこれ会議」を実施。この年は、「三つの姿」それぞれを深める具体的アクションを全校生徒で話し合いました。その後、コンパスデザイナーたちが集約し、「自芯をもつ」「認め合う」「『やわらかさ』で 0 から 1 を創る」のそれぞれに関するキーワードをホワイトボード三枚に分けて書き出しているときです。発表の途中、ある生徒がふとつぶやきます。

「みんなに認められたら自信がつくっていう意見が多いなあ。」
「『認め合う』と『自芯』って、つながってるんやん！」別の生徒が続けます。
「『新劇の祭典（当時のクラス劇イベントの名前）』で一つの作品をつくったとき、自然に認め合えた、やって」
「つながってるやん！」
矢印がホワイトボードを行き交い、線が重なっていく。「三本柱」だったはずの言葉が、相互に作用し合う“循環する力”として見えてきた瞬間でした。



その後、「三つの姿」すべてに共通して「対話・言葉の力・余白」といったことが大事、ということなどが確認され、「学校のコンパス」がより構造的で明確な事柄を示すものになっていきました。



「学校のコンパス」とその作成のプロセスがもたらしたもの

このような「学校のコンパス」づくりの取組みは、本当に先が見えない、まさに「不確実さを生徒に手渡す取り組み」そのものです。こうした最上位のビジョンづくりまで生徒に任せることに、不安を感じる人もいるかもしれません。しかし、その意義を振り返って考えたとき、今の小津中にとっては、欠かすことのできない重要な取り組みとなったことは明らかです。最後にその意義について述べておきたいと思います。
第一に、「学校のコンパス」づくりは、生徒が自ら学校を「自分たちの場」と認識し当事者意識を育くむ活動になっています。学校は自分たちが働きかけていく対象である、ということが強く意識され、生徒主体で活動しようとする意欲の源泉になっているのです。
第二に、「生徒が創った」という事実が教員間の共通認識を強化し、学校づくりの確かな指針となっています。多くの学校では、そもそも「どんな生徒を育てるべきか」「どんな学校をめざすのか」といった基本的なビジョンが教員に腹落ちしていないことが多いのではないでしょうか。秀でたリーダーや研究者がつくったビジョンがどれほど優れた内容であっても、自校の生徒が創ったという事実には敵いません。学校のコンパスは校内の教員の目線が揃う、これ以上ない指針だと思います。
第三に、「生徒が創った」という事実が、保護者に対しても理解や協力を得るうえで大きな力となっています。これからの学校に必要な新たな取組みを行う際、新しい取り組みはエキセントリックに感じられ、保護者からは理解が得られにくいこともあるでしょう。しかし、「生徒が自分で決めた、だからこそ、この取り組みを進めるんだ」というメッセージは大きな説得力をもちます。
本校が経験したことを踏まえれば、「生徒に任せると、秩序が保たれずに荒れる、学校がまとまらない」という不安は無用でした。むしろ、生徒に任せることで彼らの主体性が発揮され、それが大きな求心力となり学校がまとまっていったというのが事実なのです。生徒に任せない場合は、その可能性を失う結果となったことでしょう。VUCA の時代に、正解は一つではありません。話し合うメンバーが違えば、また話し合いの流れが少し異なれば、今本校には全く別の「学校のコンパス」ができあがっていたかもしれません。でもそれでいいのだと思います。「不確実さを生徒に手渡す」からこそ、生徒も教員も保護者も学校の取組に前向きになれるのです。翌令和 6 年度末に

は生徒が教員にどう関わってほしいかを議論し「先生のコンパス」も完成し、令和７年度は保護者のコンパスを作ろうという声も上がっています。
なお、この「学校のコンパスづくり」や「先生のコンパスづくり」の様子を放送部の生徒が 8 分間の動画にまとめています。下記の QR コードからぜひご覧下さい。

学校のコンパス　先生のコンパス

3.“好き”が社会とつながる＿共創プロジェクト

さて、生徒たちは全校会議「おづこれ会議」で「どんな学びを受け取りたいか」ということについても話しました。
「自分が好きなことで学びたい」
「学年をこえて学びたい」
「外の大人たち・海外ともつながりたいながら学びたい」
「地域の人に自分の学びを評価してほしい」
「先生が本当に教えたいと思っていることを教えてほしい」。

コンパスづくりの往復の中から、学びの設計そのものの「リ・デザイン」を求める声が生徒・先生双方から聞こえてきたのです。
2023 年度、新教科「共創の時間」の中核として「共創プロジェクト」が始動します。そして、生徒主体のプロジェクト学習、共創プロジェクトは進化を続けました。
共創プロジェクトは３つの特徴があります。

1　生徒個人の「おもしろそう！」から始まる一人ひとりの興味を中心に据えた学びであること
2　ただ単に、調べ・まとめ・発表するという活動にとどまらず、どんな小さなことでもいいので社会への「価値あるアクション」をもつこと
3　自分だけ、仲間内だけで進めるのではなく、他の学年のメンバー、他のプロジェクトのメンバー、地域や企業、海外の人たちと連携する「協働調整」を働かせること

それでは、生徒はそこで何を学んだのでしょうか。そして彼らは何を望んでいるのでしょうか。そこでの事例としてプロジェクト・リーダー（生徒）たちの声を聞いてみましょう。

事例１｜ウクライナに“遊園地”を届ける

TOMOKI（池内智紀）&WACCI（渡部壮亮）

日本 OECD 共同研究のオンライン・ワークショップに参加した経験から、ウクライナの小学生や高校生が地下シェルターで学校生活を送ることを小津中の生徒は知りました。オンラインで彼らの話を聞き、なんとかしたい、という気持ちが湧き上がってきたそうです。

彼らの何人かはマインクラフト上に遊園地を作り、シェルターでの学校生活を余儀なくされている、ウクライナの子どもたちをオンラインで招待することを企画しました。言語・時差・ネットワーク回線という壁を、現地の小学生やプロのマインクラフター、大学教員 SHUN たちとの協働で乗り越え、一緒に遊ぶ時間を実現しました。この取組みは2024年の生徒･教師サミット（パリ）の中でも実施され、スコットランドや中国などたくさんの国々の人にサポートしてもらいながら、ウクライナの 25 番小学校の生徒達は、思う存分マインクラフト上の遊園地を楽しむことができました。以下は、TOMOKI と WACCI の声です。



私は、国際化が進んで世界的な国々の関係性が変わることが、2040 年の日本社会に最も大きな影響を及ぼすと考えます。
国同士の関係の変化によって戦争が起これば、それに巻き込まれる子どもたちがいます。また、戦争に巻き込まれた子どもたちは地下の暗いシェルターで暮らし、遊びもあまりできない不自由な生活を送っていることを知りました。
そして、私はそのような子どもたちを笑顔にさせるような活動をしたいと思いました。
そこで、私は学校の授業の一環である「共創プロジェクト」という授業でプロジェクトを立ち上げ､仲間と共に私たちの好きなマインクラフトというゲーム内で、ウクライナの子どもたちと交流するためのワールドを作りました。そのワールドを作る際には、ウクライナの現状、ウクライナの方々の気持ちを理解し、どのようにすれば楽しんでもらえるのかを相手目線で考えました。そして去年 12 月、OECD の方々が開催した生徒・教師パリサミットにて、実際にウクライナの子どもたちに私たちの作った「マインクラフト遊園地」の中で遊んでもらいました。

これらの活動を通して僕たちが得た「他国の人とも国境をこえて楽しみを分かち合うことの楽しさ」を、2040 年にはみんなが得られるようにするべきだと考えます。
それを実現するためにはさまざまなものが必要です。例えば、小津中学校のような、自分のしたいことを受け入れてくれる環境。OECD のような、国と国を繋いでくれる機関や、したいことを後押ししてくれる環境など。2040 年には、私たちの活動を実現させた「偶然」を全て「当たり前」にできていることが必要です。
マインクラフトを通じて世界と交流することは少し前から行われていました。しかし､今回の私たちのように､マインクラフトを通じて「戦地の子どもたち」と「心の癒し」として交流することは全く新しい考えだと思います。戦地の子どもたちとの交流は、単なる交流とは違って、私たちは戦地の様子や、子どもたちの心情がより具体的にわかり、戦地の子どもたちは心の癒しを受けることができると考えます。

事例２｜ウクライナにオリジナル・レトルトカレーを届ける

同じタイミングで､オリジナルレトルトカレーをウクライナへ届けるプロジェクトも始動しました。食品企業と試作し､イベント･クラファンで資金を集め、日本 OECD 共同研究のネットワークを活用し、ウクライナの生徒や先生と交流を重ねています。

『世界の人と一緒に学ぶことを当たり前に』　HINA（巽陽向）

私が親愛なる日本の未来に残したいものは、誰もが当たり前のように「国際交流から学ぶ」ということです。2025 年の今、小津中学校では OECD とのつながりで､少しずつ国際交流の機会が増えています。自分の中の世界も広がっています。
私にはウクライナに友達がいます。『当たり前は　当たり前じゃない』その友達が教えてくれた言葉です。

私はときどきお母さんとケンカになります。
「一番上のお姉ちゃんなんやから、下の子を見てあげるのは当たり前やろ」
「いや関係ないやん。お姉ちゃんやからとか。」
そう言い返したことを思い出します。
私が怒っていたのは、「お姉ちゃん」という大人の当たり前を押しつけられた気がしたからです。

私は今年、大好きなだんじりを曳きました。
でもパレードのあと、町どうしでケンカが起きてしまいました。
「だんじりのケンカはしょうがない。当たり前や思っとき。」
お母さんの言葉に、またモヤモヤしました。
だんじりはみんなが笑って楽しむ大事な日。
「当たり前で終わらせていいん？」と思いました。

ここまで話した「当たり前」は、押しつけられる「当たり前」。

でも、もう一つの「当たり前」を、ウクライナの友達から教わりました。

私は中学１年生のとき、「ウクライナの子どもたちを／カレーで元気にする」というプロジェクトを立ち上げました。
爆撃を避けて地下に通うウクライナの生徒たちに、何かできないか。
私が大好きなカレーで元気を届けたい。
みんなでレシピを作り、企業と協力してレトルト化を目指しました。



活動を続ける中で、ウクライナの高校生と直接交流できました。
インスタでつながり、ウクライナ語で話してもらうようお願いしました。
その子たちの本音を、そのままの言葉で聞きたかったからです。

サーシャは、学校が爆撃されて、毎日のように警報が鳴っていることを教えてくれました。私は胸が苦しくなりました。

ある日、ウクライナの男の子からいくつかの写真が届きました。
壊れた校舎。
足の踏み場もない教室。
そして、唯一残った柱を見つめる男の子。

「一年前までは、ここで笑ってたんだ。」
学校という「当たり前」は、数発の爆弾で消えてしまったのです。

もう一通、メッセージが届きました。
『Хочу тобі сказати щоб ти брала все від мирного життя що можеш』
ホーチュ トビー スカザーティ ショブ ティ ブラーラ ヴセ ヴィド ミルノホ ジィッティャ ショー モージェシュ

日本語に直すと、
「君に伝えたい。今そこにある当たり前の平和な生活から、その全てを　大事に受け取ってほしい。」という意味です。

自由に学校へ行けること。
家族や友達と過ごせること。
安心して外で笑えること。
それは、当たり前じゃない。

私は気づきました。
人を傷つける「当たり前」もあれば、
守らなければならない「当たり前」もある。

親子のケンカやだんじりのケンカで感じた「押しつけの当たり前」。
ウクライナの友達から教わった「戦争で消えてしまった当たり前」。
どちらも、私たちの身近にある“当たり前”。

だからこそ、誰かの当たり前を奪うような決めつけはしたくない。
そして、今ここにある「当たり前の毎日」を大事にしたい。

私は「外国人」という言葉が好きではありません。
「ウクライナ人」ではなく「ウクライナに住んでいる友達」。
音楽やアニメ、家族の話で笑い合うサーシャやセルヒー、ボクダンたちのことです。

人は人として。
何人と何人、ということではなく、ひな、サーシャ、ボクダンとして。

そうして人と人がちゃんと向き合えたら、自分の当たり前が、他の人の当たり前ではない、という当たり前のことに気づけるのではないでしょうか。

海外の人と話すときも、身近な親や先生、友達と話すときも。
人と人との対話を、「わたし」と「あなた」としての対話をしてほしいと思います。
「わたしはこう思う」「あなたはどう思う？」って、ちゃんと聞き合う。
それができたら、「しょうがない」で終わることも、変えられるかもしれない。

平和は、難しいことじゃない。
すぐそこにある平和をみんなが掴み取るには、お互いを知り合い、私たちの当たり前をやわらかくして、本音で話し合うことから始まると私は思っています。

世界には、もう取り戻せなくなってしまった「当たり前」があります。
私は、いまここにある当たり前を守りたい。

『当たり前は当たり前じゃない。』
この言葉を忘れないでほしいです。

そして、2040 年の日本に、こんなことに気づくことができる「世界とつながって学ぶ」ということを「学校の当たり前」にしたいです。

そうすれば「当たり前は、当たり前じゃない」、という言葉の意味がみんなわかると思うのです。

事例３｜AI 企業と中学生が AI 英会話アプリを共同開発

さて、日本 OECD 共同研究の国際共創「プロジェクト∞無限大」は、生徒だけでなく大人も動きながら広がっていく取り組みです。2024 年、「プロジェクト∞無限大」により、小津中学校にとって重要なつながりが生まれました。

相手は、早稲田大学発の AI スタートアップ「エキュメノポリス」。英語学習を支援する対話型 AI を開発しているチームです。当日は、代表の Yoichi さん、最高戦略責任者の Keita さんが参加してくださいました。小津中学校側からは、学校のコンパスづくりや共創プロジェクトを進める教員（Toshiya、Akihiro、Dacci）に加え、OECD の MIHO も同席し、同社のオフィスを訪問しました。
ミーティングではまず、対話型 AI「LANGX Speaking」の紹介がありました。画面に表示されるアバターが、利用者の会話内容だけでなく目線や表情なども手がかりに英語力を判断し、レベルに応じた対話ができるというサービス

です。続いて私たちから、小津中学校で進めている生徒主体の学校づくり（学校のコンパス）やプロジェクト型学習（共創プロジェクト）の概要を共有しました。そこで返ってきたのは「こんな公立学校があったのか！」という驚きと共感でした。
この対話を通して、いくつかの具体的な方向性が見えてきました。近く予定されているポルトガルの学校からの生徒訪問に向け、参加を希望する生徒を対象に、同社のサービスを活用したプログラムを実施していくこと。さらに、小津中で行われる共創プロジェクトにおいても、AI の活用を含めた協働を検討していくこと。生徒の挑戦を支えるための“大人同士の共創”が、ここから動き出したのです。
そしてこの出会いが、のちに“生徒が AI キャラクターを共創する”挑戦へとつながっていきました。



「偶然じゃなく、必然」 YUI（川上優衣）

私は、中学校で AI 企業と一緒に本気の作品づくりをしました。
そのとき初めて、「自分の得意や好きが、社会とつながる」って、こんなに熱くてわくわくするんだ！と感じました。

だからこそ私は声を大にして伝えたい。
「どの学校でも、生徒が外と関わり、自分の得意を活かせる場面を必ずつくるべきだ！」と。

私はもともと、「どうせ自分なんか役に立たない」と思っていました。
小学生のころも、中学に入ったばかりのころも。

「私も、あんな風になりたい。」そう思える先輩たちに私は出会いました。
けれど、私は一歩を踏み出すことができませんでした。
「どうせ私なんか役に立たない」、自分にブレーキをかける癖がついていたのです。

そんなある日、部活の先生（Dacci）が言いました。
「AI のキャラクターと話す英会話アプリ（LANGX SPEAKING）のベータ版っていうのがあるんだけど…、体験してみない？」
日本 OECD 共同研究として、AI 企業と小津中学校のコラボレーションが動き出していたのです。
AI との英会話を体験した私は、後日の意見交換に備えて、感じたことやアイデアを整理し、大好きな絵も添えて改善レポートを書きました。
でも、そのレポートを誰かに見せようとは思っていませんでした。
「どうせこんなの、役に立たない」と思っていたからです。



けれど、それを見つけた先生が、こう言ったのです。
「優衣、これすごいなあ。めちゃくちゃいいよ。企業に送っていい？」
「いやいや。企業の人がみたら怒り出すくらい、ダメ出ししちゃってるんだけど」
信じられない気持ちでしたが、先生はレポートを本当に企業（エキュメノポリス）に送信してしまいました。

「全社員でレポートを共有いたしました。本当にありがとうございます。」
なんと、次の日、感謝のメッセージが届いたのです。

先生は続けて、こう言いました。
「YUI はアイデアをまとめたり、絵を描いたりするのが得意なんやね。」

これが私が、初めて自分の「得意」に気づいた瞬間です。
「私の『得意』が、誰かの役に立っている。」

まるで、長くて暗いトンネルの先にカラフルな光が見えたような気がしました。
そのとき、胸の奥から「私は本当に役に立てるんだ！」という想いがあふれ、自信が生まれたのです。

それをきっかけに、私は変わったのです。

1 年生のときに諦めた「ルールメイキング」活動も、今度は自分の意志で挑戦しました。その後、AI 企業と連携する OECD の方からから「TWG５（AI チームの生徒座長）」というすごい依頼も受け、「私ならできる」と引き受けました。さらに、能登半島地震の教育復興に向けた「能登スクール」にも参加。能登で見た光景に私は言葉を失い、この現実を「みんなに伝えたい」という想いを芽生えさせました。学校の復興に向けたプロジェクトとして、AI 英会話アプリを使用するという話にもなりました。



私は、校内で AI 英会話アプリのキャラクターを生徒の手でデザインするプロジェクトを立ち上げました。多くの生徒が私の発表に込めた「想い」を真剣に受け取ってくれました。

そのとき、胸が熱くなりました。
「私の「得意」を、誰かがちゃんと見てくれている。」
入学前よりも、自分の「得意」を誇らしく思えるようになった私は、今の自分が大好きになりました。

あのレポートと、私の「得意」を見つけてくれた先生がいたことで、私の心が動き出したのです。

だから今、私は伝えたい。自信が持てず、「私なんか」と思っている人がいるなら。そんな人に、聞いてほしい。

生徒一人ひとりの中にも、きっと「得意」がある。そしてそれは、誰かが気づき、認めてくれるもの。「得意」は、必ず誰かが見つけてくれる。だからこそ私は声を大にして伝えたいのです。「どの学校でも、生徒が外部と関わり、自分の得意を活かす場面を必ずつくるべきだ！」と。

そうすれば、日本中の中学生は、自分を誇らしく思うはずです。

そして、もうひとつ大きな学びがあります。
私はアドバイスを受けるのが大嫌いでした。
自分が好きな絵を描いたときも、意見をされることが大嫌いでした。
「このままでいいじゃん！アドバイスなんかいらない！」って、ずっと思っていたんです。

でも、企業の人からの本音の指摘を受けるうちに気づきました。
「作品に『最高』なんてない。改良を重ねてこそ『本物』になるんだ」。
お世辞ではなく、本当の声をもらうこと_____それが、私の成長のきっかけでした。

自分の得意が誰かの役に立つことを知り、人からのアドバイスが宝物であることを学んだのです。

けれど、こうした経験ができたのは、私の学校にたまたま AI 企業とのつながりがあり、挑戦を後押ししてくれる先生がいたから。

私は思います。この「たまたま」をなくしてほしい。
全国どこでも、企業や地域や世界と挑戦できる「つながる授業」があってほしい。

日本の学校には、「仲間と協力する」「人とのつながりを大切にする」という強い文化があります。
それは絶対に失いたくない価値です。

むしろ、AI や外部との共創を通じて、もっと広げていけるはずです。
だからこそ、私は「学びは教室の中だけ」という古い価値観をアップデートしたいと思います。

どうか、2040 年の学校が、生徒一人ひとりの得意や好きが必ず輝ける場でありますように。

偶然ではなく、必ず。
_____そう思える未来を、私たちの手で作っていきませんか。

ここまで見てきたように、共創プロジェクトは自分の「好き」や「興味」を学びにする新しい授業の形です。ここで確かめたかったのは、「好き」が社会とつながるとき、学びが自走し始めるということでした。

最後にこうした学びについて HINATA の声に耳を傾けてください。

この「学び」は、いくら教科書を読んでも、きっと手に入らなかったものです。
自分の「好きなこと」が誰かの役に立った、その事実は私の中で勇気と大きな自信へと繋がりました。
前向きになった今の私。そんな私を作ってくれたのは紛れもなく周りの人たちです。私を愛し、支えてくれる先生や友だち、そして両親のおかげで、今の KH（※本名）がいます。私の周りには、好きなことと、私自身を認め、受け入れてくれる環境があったのです。
でも、私は知っています。好きなことをそのまま認め、応援してくれる、そんな学校ばかりではないことを。

（中略）

好きなものを認めるということは、その人をまるごと認めること。
誰もが好きなものを好きだと言える。
そんな世の中にしていくべきだと私は思います。

多くのプロジェクトを通じ、生徒たちは地域の人々とつながり、地域社会からも頼られることが増えました。日本財団の 18 歳意識調査では、日本の若者が「自分で社会を変えられる」という設問に肯定的に回答したのは 18% に過ぎません。しかし、小津中学校の生徒に同様の質問をしたところ、4 倍の 81% が肯定的に回答しています。生徒の変化から、学校の取り組みを通じて得た「自分が周囲を変えられる」という手応えこそ、これまでの学校に欠けていたものだったのではないでしょうか。不確かな状況を子どもたちに手渡すからこそ生まれた学びがここにあるのです。
生徒たちは授業外でも「校舎を自分たちの居心地の良い空間に変えよう」というプロジェクトや「通知表を変えよう」という取り組みを進め出しました。「先生のコンパス」も完成しました。私は日本中の学校がこうした生徒の主体性を後押しできる学校であって欲しいと考えます。

4. 豊かな学びをどう「評価」すればいいか

2025 年の日本では、多くの学校で行われてきた一斉指導や画一的な学びを乗り越え、新しい豊かな学びの場をつくろうと試行錯誤している人たちがたくさんいます。小津中学校もまた、そんな実践の場の一つだと思います。共創プロジェクトや生徒一人ひとりの個性を育てる各教科の授業。
では、そのような「豊かな学び」はどのように学びを評価すべきなのでしょうか。評価とは何かを考えながら授業づくりを行う、KIICHI の話に耳を傾けてみましょう。

私が考える、これからの評価　KIICHI（千々石喜一）

1. 寺子屋ってすごかった話
OECD のワークショップの中で、日本の教育は、長い歴史の中でさまざまに形を変えてきたことを深く学びました。そのなかでも、江戸時代の寺子屋は、庶民の子どもたちが読み書きやそろばんなどの基礎を身につける場として大きな役割を果たしていたそうです。
寺子屋の授業は、多くが一人ひとりに手本を示しながら進める個別指導でした。師匠は子どもの習熟度や性格、家業との関わりを見ながら、次に学ぶ内容や練習課題を調整し、必要に応じて声をかけることで学びを支えていたと言われています。また、清書や行事への参加、日々のふるまいを通して、できるようになったことを認めたり、人として大切な作法や心がまえを教えたりすることも行われていました。
現代のような点数による評価制度があったわけではありませんが、こうした日々の助言や節目の場での称賛は、子どもたちの成長を見取り、次の学びへとつなぐフィードバックだったとも考えられます。寺子屋には、学びを支えるための柔軟な関わりが存在していたのです。そうした点に、今も私たちが学べるところがあるのではないでしょうか。

2. 今の「点数」評価が抱えるモヤモヤ
これに対して、例えば 2025 年現在の高校受験は、やっぱり数値化された「評定」がすごく大事にされています。でも、これって結局、学力を測る一つの目安でしかない。特に私の担当する美術科だと、従来の評価方法では生徒の個性や多様な価値観を無視して、画一的な基準で見てしまいがちです。一人ひとりを伸ばすためのチャンスを、今の評価システムは遠ざけているように感じます。これじゃ、将来、自分で人生の舵を取り、新たな道を切り開くための創造的な力が育たないんじゃないかって、すごく心配になります。
そんな悩みを抱えていたころ、私は「日本 OECD 共同研究　国際共創プロジェクト 夏の無限大ワークショップ in 関西」に参加しました。そこでは通知表や評価を、生徒が一から考え直すワークショップが行われていました。「ちゃんとプロセスも評価してほしい」「先生は見てる人と見てない人がいる」、生徒たちの声が胸をえぐりました。

3.「評価」と「評定」を分ける！僕の取り組み（日本 OECD 共同研究で学んだこと）
そのころから私は、授業の中で「自己評価」と「他者評価」にこだわって、それを軸に授業を組み立てるようになりました。

この教育の方向性は、小津中学校での実践を通してさらに強固になりました。実際、私たちの取り組みをプロジェクト∞の一環ででユニバーシティ・カレッジ・ロンドンのピーター・メヒスト先生や名古屋大学の安彦忠彦先生といった専門家に話を聞いてもらえる機会をもらいました。両先生から、「先生だけじゃなく、生徒同士や地域の人、保護者まで、いろんな視点を取り入れて評価しあうシステムが必要だ！」という、本当に貴重なアドバイスをもらって、私の評価に対する考え方がガラッと変わったんです。
このアドバイスを受けて、生徒自身が自分の学びを深く振り返り、お互いの評価を通じて新しい価値を見つける機会がグッと増えたと実感しています。特に美術の授業では、探究のプロセスをしっかり見るために、生徒同士で評価し合い、新しい価値に触れていくという実践を導入してます。単なる点数（評定）ではなく、成長の過程や作品に込めた想いを評価することで、生徒たちはより多様な視点で自分の作品や探究プロセスを見つめ直し、深い自己表現へとつながるんです！

4. みんなで学ぶって最高！（「共創プロジェクト」ってこんなにすごい！）
そして、この「評価」を活かすために欠かせないのが、他者との協働学習です。本校で行っている子どもの「好き」をもとに地域と連携しながら取り組んでいくプロジェクト型探究学習「共創プロジェクト」は、まさにこの協働学習の理想的な形です。例えば、地域に眠る仏像を一斉公開するプロジェクトでは、役所や地域と連携し全国から 600 人もの拝観者を集めた成功例です。生徒の「好き」を原動力に探究を進める中で、人から評価してもらったり、逆に人の取り組みを評価しあうことで、視野がどんどん広がっていく。深い学びってこういうことだと強く思いました。

5. リアルなフィードバックが学びを変える！
特に創造性や表現力、そして「共創プロジェクト」のような実践的な探究学習においては、従来の点数評価じゃなくて、生徒の探究過程や企画、作品などに込めた思いや意図を「評価」することが、本当に大事だと信じています。あの仏像公開の時、来てくれた拝観者の方々から直接コメントや評価をもらって、それが次のプロジェクトのヒントや、取り組みをさらに良くするためのアイデアにつながったっていうのは、最高の学びのサイクルを示しています！お互いの評価に加えて、社会からのフィードバックを得ることで、学びの質が一気に高まるんです。

多様な価値観や評価を巻き込んでいった結果、生徒が「自分って成長した！」「新しい価値を見つけた！」って実感できる環境を整えることが、これからの教育の鍵だと思っています。これが、将来自分で人生の舵を取り、新たな道を切り開くことができる力を育てる、確かな基盤になるはずです。

5. カリキュラム・オーバーロードの改善 ～生徒も先生も楽しく学び成長し続ける場へ～

（本文：西元昭浩 AKIHIRO / 作文引用：生徒 AKITO）

はじめに：情報過多な世界への「引き算」という提案

生徒の AKITO は、自らの作文「世界がピタッとハマる時」の冒頭で、現代社会の多忙さをこう表現しています。

「え、英語も課題提出今日かよ！」
朝起きてから夜寝るまで、国数理体社英、委員会、部活、そして大量の情報が押し寄せるスマホ。
AKITO は大人の方々へも語りかけます。「Excel、Slack、Zoom、YouTube... と、毎日とにかく『やること』と『情報』に追われているのではないでしょうか。」

これが、未来を担う中学生の目から見た、今の日本の姿です。
AKITO が指摘するように、私たちの世界は、モノも、情報も、予定も、とんでもなく大混雑中なのです。

そんな情報過多の社会だからこそ、いま学校には **「引き算」** が必要なのではないか。必要な情報を見極める力こそ、育てるべきではないか。
この問いこそが、小津中学校の挑戦の出発点となりました。

私は、2040 年の日本社会に最も大きな影響を及ぼすこととして、「教員不足の深刻化」と「人口減少」を挙げています。教員不足はすでに始まっており、学校運営や教育の質の維持に大きな影響を与えています。この状況下で、子どもたちにとってより良い教育の場をどう創るか、私たちは問い続けてきました。

2021 年、生徒が校則を作る「ルールメイキング」から始まった小津中学校の新しい取り組みは、国や世界の教育界との対話へと広がり、2022 年には生徒の願いが学校の未来を描く「学校のコンパス」づくりがスタート。OECD パイロット校に指定され、ポルトガルとの国際共創も本格化するなど、国際舞台へと歩みを加速させてきました。

そうした改革の中で、日々子どもたちと向き合ううちに、一つの大きな疑問が浮き彫りになってきました。「なぜ、子どもたちはこれほど多くのことを、こんなに急いで学ばなければならないのだろう？」と。

1.「多すぎる学び」への違和感と、その答え

生徒の AKITO は、学校の状況について、さらに踏み込んで問いを投げかけます。

「特に学校。与えられる内容が多すぎませんか。授業の内容も『これ、正直使わないよなぁ』と感じるものもあります。義務教育という誰もが通る道のりで、『なかなか使う機会がない』ものを放置していいのでしょうか。」
これは、AKITO の作文にある率直な違和感です。

現在の教育現場は、学習指導の内容が膨大で、子どもたちが「分かった！」と感じる前に次の単元に進まざるを得ない「カリキュラム・オーバーロード」という構造的な課題を抱えています。

この課題を解消するためには、単純に内容を削減するだけでなく、少子化や ICT の発展といった変化を逆手に取り、学びのあり方そのものを根本から見直す必要があります。そのために、小津中学校は令和 5 年度より研究開発学校として大胆な一歩を踏み出しました。

小津中学校の新しい教育改革は、「学校のコンパス」という 3 つの羅針盤に基づいています。それは、卒業時に子どもたちが身につけていたいと願った **「自芯をもつ」「認め合う」「『やわらかさ』で 0 から 1 を創る」** という力です。

2. カリキュラムは「生き物」である

当初、私はカリキュラムを「内容」「時間数」「順番」といった、静的で固定されたものだと捉えていました。しかし、この 3 年間の実践を通して、その認識は大きく変わりました。カリキュラムは、関わる人々の対話によって豊かに、そして柔軟に変化する「生き物」だと実感しています。

教員と生徒、そして地域の人々が対話を重ね、お互いを認め合うこと。この過程こそが、固定化された予定表を、常に進化する学びの羅針盤へと変える鍵でした。「対話」という土壌の上に、生徒の思いや先生方の持ち味という栄養が加わることで、私たちのカリキュラムは豊かに、そしてしなやかに変化を続けているのです。

3. 授業の抜本的な見直し：カリキュラムの「再デザイン」への挑戦

私たちは、この「カリキュラム・オーバーロード」という構造的な課題に立ち向かうため、令和 5 年度より研究開発学校として、学びのあり方を根本から見直す大胆な一歩を踏み出しました。

従来のような単純な学習時間の削減ではなく、学びの「質」の向上を追求し、授業を「再デザイン」することを目標としました。

【授業時数削減の具体的な目標】
・令和 8 年度に向けて、私たちは以下の具体的な授業時数削減目標を設定いたしました。
・1・2 年生の総授業時数： 令和 4 年度の 1,070 時間から約 85% に相当する 910 時間へ
・3 年生の総授業時数： 令和 4 年度の 1,019 時間から約 90% に相当する 910 時間へ
・この目標を達成するため、これまでの 50 分授業を 45 分授業へと変更いたしました。

授業時間の短縮に際しては、「学びの質は大丈夫か」という懸念を払拭するため、この 5 分間を単に削るのではなく、授業の「生産性」を高めることに注力しています。具体的には、授業の中で余白も大切にしながら無駄な時間は削減、生徒が主体的に思考し、発言する時間を最大限に確保する工夫を徹底しています。

【6 つの新しい授業形態の導入】
質の高い学びを実現するため、小津中学校では、特定の教科に限定するのではなく、様々な教科の教員が混ざり合った授業改善チームを編成し、これまでの授業スタイルを根本から見直しました。その熟議の末に生まれたのが、以下の 6 つの新しい授業形態です。

・共創プロジェクト： 異学年でのプロジェクト学習
・コラボ型授業： 教科と教科が横断・融合する学習
・枝分かれ型授業： 学習者によって学習内容が異なる時間がある授業スタイル
・エリア・フリー型学習： 学ぶ場所や時間を限定しない授業スタイル
・分身型： オンラインを活用し、複数教室で同時に行う授業
・OZU サポ：「授業」として行う学習サポートの時間

4 「引き算」で浮かび上がる大切なもの

この 3 年間、私たちは教育現場の大きな課題に正面から向き合い、その解決の鍵が、単なる「量の削減」ではなく、「対話」と「コミュニケーション」にあるという確信を得ました。

授業時間を「削る」のではなく、「再デザインする」ことで、生徒たちは授業で集中して学び、放課後は自分の関心や課題に合わせてじっくりと取り組むことができるようになりました。

AKITO の作文にもあるように、デザインにおいて「ピタッとハマる瞬間」は、あれもこれも「足す」のではなく、うまく「引く」ことができたときに生まれます。引いた分だけ、大事なことが浮かび上がってくるのです。

この改革が目指す未来は、まさに社会全体が「ピタッとハマる瞬間」を迎え、今よりずっと生きやすい世界を創ることです。

だからこそ、私たちはこれからも問い続けます。

「それ、本当に必要ですか？」

「足す」ばかりじゃなく、「引く」ことを大事にして下さい。そうすれば、きっと本当に大切なことが浮かび上がってくるはずです。
私は、これからも子どもたちの豊かな学びと成長を支えるために、教育のあり方を常に問い直し、挑戦を続けてまいります。

6. 小津中学校で起こったことは どの学校でも実現できる ～エコシステム型ロジックモデルを通じて～



【小津中の仕組み】「生徒が創る学校」のエコシステム型ロジックモデル

小津中学校で起こった変化は、特別な才能のある生徒がそろっていたからでも、強い権限を持つ誰かが「たまたま」いたからでもありません。私たちは、生徒指導面や学力面の課題を少なくとも他校並みに抱える、ごく一般的な公立中学校として、研究目的と研究仮説に沿って施策を積み重ねてきました。だからこそ、「この学校だからできた」のではなく、道筋さえ共有できれば、どの学校でも実現できる―そのことを、根拠をもって示したいと考えました。

そのために採用したのが、ロジックモデルです。学校の取り組みと結果の関係を“見える化”し、どの施策がどの変容につながり、どこで循環が起きているのかを検証するための枠組みです。しかも、一般的な直線型のモデルではなく、共同研究のメンバーと共に作り上げたのはエコシステム型。教育現場では、変化は一方向に進むのではなく、複雑に影響し合いながら循環していく。日本 OECD 共同研究のメンバーの助言も得ながら、ロジックをできる限り明確にしました（図参照※令和 6 年度版）。

このモデルの読み方はシンプルです。いちばん右（学校／校務）には、学校が身軽に動き出すための土台があります。たとえば、教員のゆとりを生む施策（授業時数の工夫等）や、コミュニケーション・意思決定・研修の改善、AAR を促進する環境づくりなどです。ここが整うと、教員は“まずやってみる”という一歩を踏み出しやすくなります。現場では、この「最初の一歩」が大きい。時間と関係性の余白があるからこそ、挑戦が「個人技」ではなく「学校の文化」になりはじめるのです。AAR の考え方も、共同研究の対話を通して私たちの中で言語化され、学校全体の共通言語として定着していきました。



令和 7 年度版のロジックモデルを使って、想定したロジックについて説明します（上図）。まずは数値などが書かれた赤字以外の箇所について確認します。一番右側の青い枠で示されているのが、学校や校務の取組みです。本校の強みは「学校のコンパス」（今年度は「先生のコンパス」も）を作成したことにより学校の方針や信念が強く共有されている点にあります。

教員は方針の理解（2 年続けて 100%）が進んでおり、国際調査を参考にしても高い値を示しています（TALIS2024 で日本の教員間の信念共有は 70%）。こうした方針・信念の共有が進んだ背景には、「学校のコンパス」づくりを共に進めた体験としての力と、学校長が一貫して「学校のビジョン」を判断軸にした語りを続け、推進役の教員もまた学校のコンパスや先生のコンパスをさまざまな取り組みの判断基準として使い続けてきたことが大きいと考えられます。

また、本研究では「教師のゆとりを生み出す施策」や「コミュニケーション・意思決定」の改善は、学校が身軽に動き出す上で特に重要な要素であることであると考えています。令和 7 年度は「教育活動を自由に提案・実行できる」と感じる教員（100%）が令和 6 年に比べさらに増加（11pt）しました。OECD TALIS2024 によれば日本の教員は「意思決定できる（日本：37% OECD 平均 78%）」や「新しい提案への奨励（日本:46% OECD 平均:約 80%）」の数値が低く、授業における自律性の低さも目立つ傾向にありますが、本校の教員は教育活動の作り手として意思決定の自由さ、提案し実行できる手応えを感じている傾向が顕著です。

このような学校の条件が整うと、多くの教師が「まずやってみよう」という柔軟なマインドセットを持つことが可能となります（図の紫色、教師の部分）。これらの仕組みと教員のマインドセットは、教員の同僚性を高めると共に、生徒の声を柔軟に、スピーディーに、大切に取り扱うなど、教師エージェンシーの向上につながると考えています。

こうして教師エージェンシーを高めた教員は、教科の授業に留まらず、共創プロジェクトなどの発展的な学びや、個に応じた生徒のサポートを充実させていきます。こうした、柔軟で温かな環境の中で、生徒らは「自芯をもつ・認め合う・0 から 1 を創る」という学校のコンパスが目指す姿の実現に向かうことができます（図の左側 生徒の部分）。彼らは各教科の知識習得にとどまらず、自身の興味・関心に基づき「学びの個性化」を図り、そこでキャリア観を深め、自身の適性を見つめるなど、よりよく社会を生きることを目指し、それぞれの進路に向かうことができると考えています。

そしてまた、このような効果的な学びのサイクルづくりに教員自身が関わったという手応えが感じられた時、教員は小津中の教員の一員としての「誇り」を高めていきます。今述べたようなプロセスがロジックモデルの全貌です。

上記のロジックモデルには、ここまで見てきた 1 項～7 項の検証結果などから、特に重要な値をこのモデルに挿入しています。いくつかの数値は、研究開発以前から研究開発 3 年目となる今年度の数値の変容を比較できる形となっています。また、重要な数値は国際的な指標における我が国の値と比較できるようにもしています。

学校・校務や教師の項目での大きな変化は「先生のコンパス」の導入です。また昨年度から教科を超えた教員の協働による授業づくりをチームにより行なっていますが、今年度は教員の主体性を重視し、実現したい授業についての親和性が高い教員でチームを組織し、各チームが自ら授業づくりについてのテーマを設定することを重視しました。「教育活動を自由に提案・実行できる」という項目が 100% となったのは、このような教員の主体的な教育活動を一層重視した成果でもあると思われます。

また今年度は年度途中より「学び方の時間」を「MANABI の時間」にアップデートするプロセスの中で、月・水・金の三日間が実質 5 時間授業相当の時程になるなど、一層生徒と教員双方のゆとりを生み出す施策を行なっています。こうしたゆとりは、教師の「まずやってみよう」という前向きなマインドセットに影響を与えていると思われます（「楽しみや喜びを感じながら授業づくりや教育活動を行えている（100%）」などの肯定回答が増加）。昨年度（令和 6 年度）に引き続き「先生は生徒をサポートしてくれる（95%）」と多くの生徒が感じているという事実もまた、教師エージェンシーの高さを裏付けるものであると考えられます。

このような学校と教師の変化は、生徒らに良い変化を生み出しています。特に今年度は「自分で計画を立てて学んでいる（80%）」という学びの自律に関する項目が高まっています。ロジックモデル内にはありませんが、「生徒が自ら計画を立てて学習を行っている」と答えた保護者が昨年度に比べて 2 割以上増加（55%→77%）したことは、各家庭でも生徒の変化を敏感に感じた保護者が多かったものと考えています。なお、自らの学習をコントロールできている実感は、自信や学校の楽しさとの相関が確認されており、教師エージェンシーを伴わせながら、学習の自律を促す本校の施策が、生徒の well-being につながっていると考えています。

こうした生徒のポジティブな変化は、「自校への誇り（86%）」を高め、「学校や社会は自分たちで変えられる（80%）」、「自分は責任ある社会の一員だと思う（81%）」といった、社会変革に向けた意識に代表される、生徒エージェンシーを高めています。

なお、このエコシステム型のロジックモデルは、昨年度と同様、以下の順序で本研究の仮説を支持するものであることが確認されていると考えられます。生徒によるビジョン・メイキングを起点とした（仮説 1）、生徒の自己効力感の高まりや関係者の方針や信念の共通認識の高まり、カリキュラム・オーバーロードの解消の取組み（仮説 3）による生徒や教員の well-being 向上、学校の取組みが駆動するための教員側の AAR サイクルが回りだすことや外部人材とのコレクティブ・インパクトにより（仮説 5）、を伴いながら、生徒のビジョンに基づいて指導内容や各教科の構造化（カリキュラム・リ・デザイン）を図ることで（仮説 2）、生徒のエージェンシーや資質・能力が高められています。こうした関係が、上記のようにロジックモデルを活用したインパクト評価（仮説 4）により確認できると考えられます。

これまでの取り組みの結果として、中央（教師）では、教師のエージェンシーが高まり、協働が進みます。ここで重要なのは、教員が“指導の個別化”と“学びの個性化”を支える側に回れるようになることです。教科の授業づくりだけでなく、共創プロジェクトのような発展的な学びや、個に応じたサポートが充実していきます。実際に、校内研修やワークショップが「実践的であった」という教員の回答が上昇（85%→100%）したことは、教員の学びが“現場を動かす学び”へ変わっている兆しだと捉えています。また、「教育活動を自由に提案できる（90%）」「楽しみや喜びを感じながら授業づくりや教育活動を行えている（84%）」といった項目の肯定が増加したことは、“まずやってみる”を支える教師側の変化を裏付けます。

そして、左（生徒）に変化が立ち上がります。柔軟で温かな環境の中で、生徒は「学校のコンパス」が掲げた三つの姿――自芯をもつ／認め合う／やわらかさで 0→1 を創る――へ向かって歩き出します。ここでのポイントは、学力が上がる／意欲が上がる、という単線ではありません。生徒の中で、自己効力感や関係性が育ち、学び方そのものが変わっていきます。たとえば「友達は自分の意見を尊重してくれる（96%）」や「自分には良いところがあると思う（84%）」といった項目の向上は、学びに向かう土台の変化です。その先で、「学校や社会は自分たちで変えられる（81%）」「自分は責任ある社会の一員だと思う（81%）」といったエージェンシーに関する項目が高まっていきます。つまり、学校の変化は“学力”だけでなく、“生徒の生き方の感覚”にまで波及しているのです。

図の中央に描かれている「学びの三層パフェ」も、私たちが大切にしている視点です。知識・技能としての「知っている／できる」だけで終わらせず、「わかる（概念理解）」を経て、「使える（実社会での活用力）」へ。指導の個別化と学びの個性化を充実させることで、学びが積み上がるだけでなく、駆動するようになります。生徒が「もっとやってみよう」「失敗も OK」と思える土壌があるからこそ、不確かさの中で試行錯誤が起こり、学びが前へ進みます。

このモデルが示しているのは、結局こういうことです。
生徒のビジョンメイキング（学校のコンパス）を起点に、学校の条件（校務・時間・意思決定・研修）と教師のマインドセットが噛み合うと、生徒の学びと成長が循環し始めます。しかもその循環は、特定の“誰か”の頑張りに依

存しません。仕組みとして回り始めるといことです。だからこそ、小津中で起こったことは、どの学校でも起こり得るのだと、私たちは考えています。

小津中学校の物語を「先進事例」として眺めるだけで終わらせないために――。私たちは、共同研究の仲間とともに、この循環の道筋を言語化し、見える化し、検証し続けます。「不確かさという土」に芽吹く未来を、偶然ではなく、必然として全国に広げていくために。

7. 提言と結び

「不確かさ」を生徒に手渡し、
小津中の生徒や先生に起こった「偶然」を当たり前にするための 3 つの条件

① 生徒が意思決定に参加することを当たり前にする
校則や行事だけでなく、学校の最上位方針――たとえば「学校のコンパス」のような学校ビジョンづくりに生徒が参画し、対話→合意→更新のサイクルを学校の仕組みにする。

② 生徒の「好き・興味」と社会がつながる学びを、正課で当たり前に行う（共創プロジェクト型）
「調べて発表」で終わらず、外部（地域・企業・海外）と協働しながら、小さくても価値あるアクションを生み出す学びを中学校段階から位置づける。

③ 学校は「足し算」だけでなく「引き算」の発想を持つ
時間・内容・会議・評価を見直し、余白をつくる。削った分で、対話と試行錯誤が回る環境を整える。カリキュラムは磨き、核心を残す発想へ転換する。

これら 3 条件は、多くの人たちから得た示唆として「再現可能なもの」であることは明確です。

結び：あなた（2040 年）へ

ここまで、小津中学校の生徒・先生、それぞれの声を届けてきました。「声を持っていい」「つくる側になれる」。その実感を、すべての学校へ手渡したいと思います。

新型コロナウイルス、AI の進展、災害や戦争。どれもここ数年内に起こった現実です。

VUCA と言われるこれからの社会を生き抜く子どもたちは、あらゆる面で、不確かな状況に直面していくことでしょう。社会が急速に変化し、将来の予測が難しい今、「答えを覚える力」ではなく、「問いを立て、自ら道を切り拓く力」だと言われています。

しかし、これまで日本の教育の現場において、どれだけ「不確かなもの」を「君たちが進めていいよ」と子どもたちに手放すことができていたでしょうか。

子どもたちが自分自身の軸を持ち、文字どおり「共創」していくために、“決められたことを実行する”経験よりも、“ともに決めていく”経験こそが必要なはずです。
意見の違う様々な立場があることを知り、だからこそ起こる対立やジレンマを乗り越える経験。未来を生きる生徒たちに「声を持っていい」「つくる側になれる」という実感を届けること。そのような学校が日本中に広がっていくことを期待しています。

2040 年のあなたの顔が、ずっと笑顔であることを願いながら。
ここに、私たちの等身大のラブレターを置いておきます。受け取ってください。

最も力を入れていること

・共創プロジェクト国際支援系ウクライナの子達にカレーを届けようと言うプロジェクトに 1 番力を入れています。（巽）

・自分の将来のために今できることを一つ一つ積み重ねていくこと。（西元）

尊敬している人

・YouTuber の日常組。全力で人生を楽しんでいるから。（渡部）

・自分の信念を持って行動している人。（大達）

気分転換の方法

・お風呂で好きな入浴剤を入れてゆっくり入る。（池田）

・音楽を聴く。（大達）

・絵を描く！（川上）

この仕事・活動をする理由

・教員になりたかった理由は、クラブ活動など自分のやりたいことを通して、ひとつのことに打ち込むことの大切さを伝えたいと思ったからです。（池田）

・ウクライナの方々に少しでも楽しんでもらい、生きる希望をもってほしいから。また、みんなが安心して暮らせる世界をつくりたい。（渡部）

2040 年の自分へ

・余白のある生活をおくれていますか。（千々石）

・ちゃんと就職して働けてる？ 無理せずにね！（川上）

・今の努力は無駄になっていませんか。（西元）

好きな漢字

志（巽）
旅（千々石）
厳（川上）



学校づくりと居場所づくりの両輪による子どものサポート体制の構築
―ミクロ・リセと校内居場所カフェに着目して―

居場所 # 学校 # 若者 # 高校 # 開かれた学校

中西 美裕　大阪大学大学院 博士課程後期

最も力を入れていること	2040 年の自分へ	好きな花	無意識な癖
現場に赴くこと。	現場の声を大事にし続けてください。	カスミソウ	よく喋る

1. はじめに

本報告は、OECD と東京学芸大学による共同研究で得られた実践、特に「居場所座」で得られた知見を中心に議論する。

2040 年の日本においては、少子化に伴い子どもを取り巻く環境は変化することは必至である。特に、教員の不足による学校現場の疲弊は、子どもたちの困難をより見えにくくするものとなりうる。こうしたなか、筆者は 2040 年の日本に向けたメッセージとして、教員以外の大人が学校内にいることが当たり前の社会を目指し、より多くの人々の協力のもと子どもが育つ社会を目指したいと考えている。本稿ではそうした社会を目指す際に参考になる 2 事例を元に、今後あらゆる地域で参考になると考えられる実践を提示する。

2. 問題の所在

2025 年現在の日本では、多様な教育的ニーズを抱えた子どもたちを前に、日々何とかニーズに応答しようと模索する教員の姿が見られる。これまで子どもの生活を支える場として大きな役割を担ってきた学校は、教員の労働過多の問題や、子どもを取り巻く困難の複雑化・潜在化などによって、学校や教員だけでは子どもの支援が十分でない現状が明らかになっている（高橋 2017）。特に、入学試験という選抜を経た高校では、定時制高校や通信制高校、普通科の中でも「課題集中校」と呼ばれる高校に困難を抱えた生徒が特に多く在籍するために、支援の必要性が顕著となる。例えば伊藤（2010）は、定時制高校や通信制高校に不登校経験者や高校中退者、発達障害のある生徒、学業不振の生徒、非行傾向のある生徒、外国にルーツのある生徒が集まる傾向にあることを示している [1]。そもそも、丸目（2018）が指摘するように、高校生は「こども」としても「成人」としても支援やサービスが受けられない「制度の狭間」に陥りやすいのだ。しかし、このような学校で生徒のニーズに応答するために必要とされる「福祉の視点」については、現行の教員養成課程では十分に取り扱いがなされておらず、教員は現場で日々を過ごす中で学ぶことが求められている。

一方で、近年では校内教育支援センター（旧：適応指導教室）の拡充に力を入れ、不登校や不登校傾向のある児童生徒への対処に力が入れられている。校内フリースクールという名称が付与されるなど、民間団体にノウハウの蓄積がある不登校支援を学校に取り入れようとしているという側面でもある。その一方で、その実態は筆者が OECD 共同研究居場所座として訪問した学校では有償ボランティアの地域住民が一人で複数名の児童生徒を見ており、教員との連絡会議やスタッフ研修もないという。

しかし、本来こうした活動はスタッフの内省と改善によって実践が編まれていくものである。「居場所」スタッフの研究は幅広く蓄積されているが、例えば水野（2017：110）の「個々の職員のみが担い得るのではなく集団的な専門性として確立されるべきもの」という主張を鑑みると、「ある優れた指導者の用いる技法を、単に“名人芸”としてしまうのではなく、誰もが獲得を目指すことの可能なものとして、獲得過程が平準化されることが必要」（水野 2001：220）だと理解できる。同じく貴戸（2022）は「居場所」で感情を受け止める者が閉じた二者関係ではなく、三人以上集う場である方が安定することを示唆している。すなわち、スタッフが複数名配置され、それらはある種の専門性を持った人材であるということが読み取れる。佐川（2009）には、実際にフリースクールの活動に参加する中でベテランスタッフからどのようなかかわりが望ましいか指南を受ける様子が描かれている。これらを踏まえると、校内に「居場所」を作ることはそう容易いことではなく、日々の活動の共有と振り返りを重ねることでこそ、子どもたちにとってもより良い場となりうると言えよう。すなわち、地域住民の善意に頼るだけではなく、制度として子どもにかかわる人材に価値を見出すものが必要となるのだ。

本稿では、すでに頑張り過ぎてしまっている教員に「もっと頑張れ」というのではなく、仕組みによってより柔軟かつ子どもにとって居心地の良い学校を作ることができないかを模索する。具体的には第一に、海外の事例である「ミクロ・リセ」から学ぶ、困難を抱えた生徒を包摂する学校づくりについて検討する。第二に、国内で 60 カ所以上展開されている「校内居場所カフェ」から、学校と民間団体の連携について紹介する。

3. ミクロ・リセの事例

ミクロ・リセ（Micro Lycée）は、フランスにおけるセカンドチャンススクール（中退等によって教育の機会を逃した人々に対して第二の教育機会を提供する学校）の一つであり、「高校を一度以上離れた経験のある人を対象として高等教育へのアクセスのために必須となるバカロレア資格の取得を目指した教育を行う、小規模の高校」（島埜内 2024, p.192）のことである。通常の高校と同様の教育課程を展開しており、公立高校である（園山 2022）。在

籍する生徒は、例えば「高校生のことにバカロレア取得とは異なる道を勧められて中退してしまったり、不登校になってしまった生徒や、何かしら家庭に問題を抱えている生徒、外国からの生徒、病気や学校フォビア（学校嫌い）など」（中西 2025，p.14）、様々なバックグラウンドを抱えつつも一般の高校ではバカロレア取得が難しかった生徒が集まる。フランスは日本と異なり、高校卒業に際してバカロレアという資格を取得する仕組みとなっている。そのため、バカロレア取得のためには単に高校に通学するだけでなく、ある一定水準の学力の獲得が必要となっている。一方で、卒業試験の位置付けがある点は日本とフランスで異なるものの、高校卒業（とその資格）がその後の人生における社会への参画に重要性を増してきている点では共通している。

ミクロ・リセへの訪問は「日本 OECD 共同研究／若手研究者支援」の一環でアレンジいただき実現した。当時、海外での視察の予算を得た私は、日本における「しんどい学校」に近い学校があると聞き、ぜひ訪問してお話を伺うことで、日本でこれまでフィールドワークを行ってきた「しんどい学校」での知見とは異なる突破口が見つかるのでないかと期待していた。つまり、これまで日本で見てきた「しんどい学校」における「生徒思いの良い先生」とされる教員は、プライベートな時間を投げ打ってまで生徒と密な関わりを築いている献身的な教員像であり、教員の働き方改革やウェルビーイングといったものからは程遠い状態であったためである。

ミクロ・リセの特徴は、「最大の目的はバカロレアの取得であるものの、そのために必要な日々の健康面や生活面も重視した教員による手厚いサポートがなされている」（中西 2025，p.14）点である。この点は日本の献身的な教員像と類似しているが、ミクロ・リセではそれが実現できるよう様々な工夫がなされている。まず、少人数であることにこだわっており、一学年の人数だけでなく教員―生徒比も小さくなるよう試みられている。例えば中西（2025）の事例では、教員一人につき担当する生徒は約 4 人であるという。教員は担当の生徒と週に 1 回面談の時間を設けているほか、職員室や共有スペースの開放が行われたり、教員が授業をせずに生徒のためにただ開けている時間が設定されているなど（島埜内 2024、中西 2025）、教員と生徒が密にコミュニケーションを取ることができるような仕組みづくりが行われている。授業をせずただ開けている時間にもわずかではあるが給料が発生しているというこの仕組みは、日本の「勤務時間内は忙しいためプライベートな時間を割いて生徒と関わる献身的な教員」像を揺るがすものになるのではないかと当時の私は考えた。あるいは、ミクロ・リセで働く教員にインタビューをした際には更なる中退の予防策として「何時に来ても受け入れるスタンスを示すこと」「午前中に学校に来ない生徒には個人的に電話すること」「授業を欠席したりついてこられない状況になれば、ドキュメントやオンライン授業でフォローアップすること」「宿題を出さなくても × をつけることはせず、待つ姿勢を見せること」など、少人数だからこそできるような手厚さに加え、教員のマインドとしてしんどい生徒をサポートする姿勢がうかがえた。このように、生徒とコミュニケーションをとりやすくするための少人数制や、自由な時間の確保が制度として保障されている点は、大いに参考になるだろう。

さらに、豊富な支援ネットワークがあることも注目すべき点である。日本においてはスクールカウンセラー（SC）やスクールソーシャルワーカー（SSW）の設置が進められているが、支援者一人当たりの担当する学校数が多いなど、未だ十分でない現状がある。ミクロ・リセでは SC に相当する人材の他に、例えば授業は行わずに教員のサポートをする生徒指導補助員が週に 1 度来校する（中西 2025）。あるいは、ミクロ・リセをはじめとする「革新的な公立学校の連盟」である「FESPI（Fédération des établissements scolaires publics innovants）」に加盟していることで、他の類似の学校との連携が促進されている（中西 2025）。これによって、バカロレア取得を目的とするミクロ・リセに合わない生徒を、職業訓練を中心とする高校へ転校させることをサポートするなど、生徒のその時々のニーズに合わせた進路選択の実現が可能となっている。また、筆者の訪問したミクロ・リセでは、入学前面談によって心理的サポートが必要だと判断されたために、CMP（Centre médico-psychologique）と連携してカウンセリングを受けることを条件に入学を許可した事例があるという。このように、重層的な支援体制が整備されていくこと、およびそこに予算がつくことは、例えば日本でも大阪府の「エンパワメントスクール」や「ステップスクール」など、公的な予算がより多く配分された学校で導入されている。ミクロ・リセの重層的支援システムに学びつつ、日本ではより一層支援ネットワークの整備が求められるだろう。

4. 校内居場所カフェの事例

ここまで、学校の工夫について検討してきたが、やはり制度の面を大幅に変更していくには時間も予算も要することとなる。そこで、現代日本における学校と民間団体の連携による生徒のサポートについて、校内居場所カフェを事例に検討することで、制度の変更と両輪でさらに生徒支援を進めることができないか模索する。

そもそも居場所づくりとは、日本独特の実践であり、英語で「居場所」に相当する語彙がないために「ibasho」として紹介されている（Tanaka2021，Otaya2021）。現代の支援の文脈での「居場所」については、フリースクールを端緒とする見解が強いが、子ども・若者に対する居場所づくりという観点からは青年団等の地域の活動もルーツとする見方もある。1970 年代から日本における伝統的であった集団による活動（青年団など）が衰退を見せており、特にグループへの貢献や協調が求められる活動は停滞していった（Tanaka2021）。日本におけるこうした伝統的な青年団等の活動は「強い参加」が必要なグループ活動であったが、次第にそれが若者に受け入れられなくなったのだ。こうした若者の集団離れを受けてもなお、主に都会における若者の孤立化が社会問題化したことによりつながりを作ることが重視された結果、グループワークに変わって登場したのが居場所づくりであったという。若者の集団離れという感覚は、現代日本でも現場に関わる人なら誰しも共感するところであろう。

さて、本稿で対象とする校内居場所カフェとは、学校内に民間団体が運営する「カフェ」あるいはそれに類する形の「居場所」を展開する活動であり、高校を中心に約 60 カ所で展開されている（石井 2021）。こども家庭庁の「こどもの居場所づくりに関する調査研究報告書」でも取り上げられている先進的な取り組みの一つである（内閣官房 2023）。カフェという形態は相談がなくとも飲食を言い訳に来所できる仕組みであり、校内で休み時間を含めて実施されるためにアクセシビリティが保障されている。すなわち、これまで支援のニーズを抱えながらも大人とつながることができなかった生徒たちと出会うことができるというアウトリーチの側面を有している（尾崎 2019）。校内居場所カフェの発案には義務教育終了後の支援窓口の乏しさ（辻田 2019）や、引きこもりとなってしまう若者の多くが高校中退を経験しているという気づきがあった（末冨・田中 2017）。また、学校への導入の経緯としては教員が対応する問がないものの気になっている生徒、つまり非行、障害、不登校に陥る前の「予備軍」と呼ばれる生徒が突然中退をしてしまうという学校現場の課題を解決するためであった（末冨・田中 2017）。その結果、「目立った生徒ではないけれど、何か課題を抱えている、でも教員も手一杯で面倒を見切れない、そんな生徒たちを学校とも家とも違う居場所につなぐことで、虐待等の『課題発見』や不登校や校内トラブルの『予防』的機能を担」（末冨・田中 2017，p.285）う場となっている。

校内居場所カフェは、その運営方針や特色が運営団体と学校との関係性に大きく影響される。例えば、教員は基本的に立ち入りを自粛してもらっている場もあれば（中西 2025b）、教員もふらっと覗きに来るような場もある。さらに、開催頻度（週に 2 回～月に 1 回程度まで）や「居場所」のコンセプト、平均来所者数によっても「居場所」のカラーが異なる。例えば、私が訪問した月に 1 回開催されているある校内居場所カフェは、複数の民間団体が共同で運営しており、月に 1 回一堂に会する場としてさながらイベントのようになっている。こうした場では、教員がいてもいつもと異なるキャラクターであるなど、「教員らしさ」を脱ぎ捨てて生徒と関わることができており、視察者の私が浮くこともないような子どもとの距離感であった。一方、筆者の研究では、生徒に寄り添った関わりをしたいと思っていても、教員として果たさなくてはならない役割規範を感じ、振る舞いに制限がある現状もうかがえる。週に 1～2 回程度開催する校内居場所カフェは、むしろ学校との差

異化を図るために教員が立ち入らないようにするという工夫も見られた（中西 2025b）。そこでは、「教員がしたくてもできない関わり」を支援と捉え、その支援を担う場が校内居場所カフェであると教員は認識している（中西 2025b）。特に、教員へのインタビューで語られた「僕らはやっぱり最終的には教師やから。なんぼフランクに喋っても教師やから。教師としての役割は果たさなあかん」という語りからは、教員であるからこそできない子どもへの関わりがあるという難しさが切実に述べられており、教員として譲れない一線があることに覚悟を感じた。

筆者が校内居場所カフェに足を運んだ最初のきっかけは単なるボランティアであったが、そこから研究者を目指すに至るまでこの実践に惹かれたのは、「聞いてくれる」大人の存在の重要性と、「聞いてくれる」大人・場を切実に欲する生徒たちの姿を目の当たりにしたためである。校内居場所カフェでは、上述のようにカフェのふりをしながらも、暇そうにしている大人（スタッフ）がたくさんいる。そうすると、生徒たちは今日あったこと、好きなゲームのこと、友達と喧嘩したこと、恋人のこと、家族のことなどたくさんのことを話してくれる。中には飲み物やお菓子には目もくれず、スタッフめがけてやってくる生徒もいる。こうした姿からは、現代の共働きやダブルワークが当たり前な家庭や、多忙化した教員などが生徒の雑談にじっくり耳を傾けることが難しくなっている現状がうかがえる。

実際、中西（2025b）では、教師は校内居場所カフェを生徒への具体的な働きかけを担う場であるとの認識が占められ、カフェでの関わりとして想定される受容と共感に徹した傾聴等は「教師として手が届かない領域」を補完するものとして語られていた。さらに、学校という〈教育〉の論理が支配的な空間では支援の名目がないと〈無為〉の論理を重視する空間の意義を理解しづらい状況があるため、支援の場として認識されることで学校での存在意義が正当化されていることが明らかになった。一方、現場責任者や管理職は「支援ではない」という逆説的な説明を用いており、この時の「支援」が指す内容は生徒の生活・家庭環境に起因する様々な困難に直接介入するものとして捉えられていた。すなわち、生徒に直接的な支援を行うということは介入を伴うことであり、「居場所」として目指しているありのままの尊重することは不可能に近いという考えがあったのだ。その結果、校内居場所カフェを支援から距離を取ろうとする背景には、支援が時に暴力性や非対称性を孕む介入を伴うがために〈無為〉の論理が志向される場での同時成立は困難であると考えられていた。これらから、学校という〈教育〉の論理が支配的な空間において、〈無為〉の論理を生成することを民間団体が担うことで、スタッフ・教師らが感じているように学校や教師では担い得ない領域を実装する存在となることが示唆された。また、学校が〈教育〉の論理に支配的であることを憂いたり、変化を要請したりしなくとも、「居場所」が〈無為〉の論理であり続けることができれば、学校に「ケアと呼ばれる実践領域を確保すること」（仁平 2019：47）は可能であることも示された。

5. まとめと展望

以上より、本稿では多様な教育的ニーズを抱える子ども、特に高校生について、フランスの「ミクロ・リセ」から学校づくりについての事例を、校内居場所カフェから学校と民間団体との連携についての事例を検討した。

ミクロ・リセの事例からは、困難を抱える生徒が多く在籍する学校が、他機関連携を進める中で重層的に生徒をサポートしている様子がうかがえた。また、単に制度面が優れているというだけでなく、生徒をなんとか学校につなぎ止めようとする教員のマインドも明らかとなった。こうした点は、制度とマインドの両面が揃ってこそ、生徒にとって効果的な学校づくりとなることが示唆されるだろう。特に、ただ教員が生徒のために開けている時間が制度として盛り込まれていることは、現代の日本の教員―生徒比や多忙な教員の環境では難しいかもしれないが、2040 年の少子化社会においてはむしろ教員の担い手さえ確保できれば仕組みとして導入可能になりうるだろう。というのも、校内居場所カフェの事例で示したように、〈無為〉の論理の場が〈教育〉の論理の場外にあってこそ、生徒が本音を話したり、信頼関係を構築したりすることができるからである。個々のマインドに偏重しないためにも、公的予算や仕組みの整備が求められる。

また、校内居場所カフェの事例からは、〈教育〉の論理（成長を求める空間）が蔓延る学校内に、〈無為〉の論理（ありのままを尊重する空間）の場を実現していくことの難しさがうかがえた。校内居場所カフェを支援と捉えるか否かという政治性が見られたことは、「居場所」が単に運営スタッフのみで成り立つものでなく、学校内という立地だからこそ管理職や教員のまなざしの影響も大きく受けることが示唆される。このように、学校内に「居場所」をつくるという営みは複数のアクターとの関連を含めて検討されるべきであり、子どもにとってより良い「居場所」を提供していくには不断のスタッフとその周囲の大人との関わりが必要となってくるだろう。

2040 年の日本の教育を構想するにあたって、学校が変わっていくことはもちろん必要なことであろうが、それは制度面だけでなく人とのつながりを含めたソフト面までを含む多様なアプローチが必要となる。学校づくりと居場所づくりを二項対立的に捉えるのではなく、生徒のニーズにより寄り添える学校を目指す両輪として推進していくことを提案したい。例えば、校内居場所カフェは近年の「閉じた学校」[2] に対して「開かれた学校」づくりのための一つのアプローチとして捉えることができよう。これまでの日本では何度も「開かれた学校」づくりが試みられてきたものの、その多くは「地域の教育力の向上」や「教員の多忙化をサポートするためのボランティアとしての地域住民の活用」が主であった。しかし、2040 年の日本にこそ「開かれた学校」づくりが必要になってくるのは、少子高齢化社会が加速する中でともすればシルバー民主主義が蔓延ってしまう可能性があるからである。子どものいる世帯が少なくなり、子ども・若者、教育に関心のない地域住民が増えると、これまで提言してきたような仕組みづくりが予算化・制度化することが遠のいてしまう。そのため、少子高齢化が進むであろう 2040 年だからこそ、地域住民にとって子ども・若者や教育という点に関心を持ってもらうために「開かれた学校」づくりが必要となるのだ。こうした子どものいない世代をも巻き込んだ「開かれた学校」づくりは、日本の従来の「地域の教育力の向上」が叫ばれた 1970～80 年代の実践と呼応するだろう。校内居場所カフェは学校が「開かれた学校」になっていく時の一つの方策として有効である。この時、校内居場所カフェのスタッフをチーム学校の一員として捉えることももちろん可能だが、学校に異なる価値観の風を導入するという点からすると、むしろチーム学校の一員でない方がものを言いやすいこともあるだろう。そうした意味では、チーム学校としての専門職集団と、地域住民との間ののりしろ部分の役割を果たすのが、専門職から地域住民までを含んだ校内居場所カフェのスタッフ集団と捉えることができる。ミクロ・リセにならうような予算の確保や教員の働き方の仕組み改善には時間がかかるかもしれないが、そうした変化をただ待つのではなく、校内居場所カフェのような事例でのりしろ部分を作ることによって、一部実現できるのではないだろうか。同時に、やはり校内居場所カフェを地域住民と学校とをつなぐのりしろとして機能させていくには、公的予算として実施していくことが必要不可欠であろう。例えば現在でも千葉県や大阪府では都道府県単位で校内居場所カフェの実施予算が組まれている。都道府県によって助成格差がある現状を、2040 年までにはどの都道府県においても「のりしろ」の部分に予算がつくよう、例えば私個人としては現場の人と共に研究や社会発信を通して伝えていくことに力を注ぎたい。

謝辞

本調査は、超域イノベーション博士課程プログラム（グローバルエクスプローラー）より助成を受けたものである。また、「日本 OECD 共同研究／若手研究者支援」の一環により、本調査の調査対象校のアレンジおよび OECD 本部にて意見交換の場を設けていただいた OECD 教育スキル局の皆様に心より感謝申し上げる。

[1] 地域の SES が低い学校や、こうした選抜を経て困難な背景を有する生徒が多く在籍する学校を「しんどい学校」と称することもある。日本には「しんどい学校」についてや、「しんどい学校」で児童生徒を支える実践に着目した研究が多数蓄積されてきた（例えば吉田 2007、中村 2019）

[2] 開かれた学校は、1980～90 年代にも構想されていたが、附属池田小事件等を境に、学校安全の観点から急速に閉じられていった。

[参考文献]
・石井正宏，2021,「社会が若者を失うまえに」井出英策編『壁を壊すケア』岩波書店，pp. 47-76.
・伊藤秀樹，2010「高等専修学校における密着型教師－生徒関係―生徒の登校継続と社会的自立に向けたストラテジー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』50，pp. 13-21.
・尾崎万里奈，2019,「学校内居場所の意味とは？」柳下換・高橋寛人編『居場所づくりにいま必要なこと』明石書店，pp. 66-80.
・Otaya Satoshi，2021,How has the Support Called "Ibasho" been Discussed?, Educational Studies in Japan15，pp. 17-26.
・貴戸理恵，2022『「生きづらさ」を聴く』日本評論社。
・佐川佳之，2009「不登校支援における「秘密」の機能」『年報社会学論集』22，pp. 222-233.
・島埜内恵，2024「フランスの小規模高校『ミクロ・リセ』から問い直す『学校』像」園山大祐編『若者たちが学び育つ場所―ヨーロッパの早期離学対策の現場から―』ナカニシヤ出版，pp. 191-208.
・末冨芳・田中俊英，2017,「高校内居場所カフェから高校生への支援を考える」末冨芳編『子どもの貧困対策と教育支援』明石出版，pp. 271-287.
園山大祐，2022「フランスにおける早期離学対策の多様性とその課題」園山大祐編『学校離れる若者たち：ヨーロッパの教育政策に見る早期離学と進路保障』ナカニシヤ出版，pp. 70-87.
・高橋寛人，2017「横浜市立横浜総合高校におけるカフェ相談活動の取り組みと意義」『平成 28 年度教員地域貢献活動支援事業報告書』pp. 1-5.
・Tanaka Haruhiko，2021，Development of the ibasho concept in Japanese education and youth work: Ibasho as a place of refuge and empowerment for excluded people，Educational Studies in Japan，15，pp. 3-15.
・内閣官房こども家庭庁設立準備室，2023「こどもの居場所づくりに関する調査研究報告書」https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/816b811a-0bb4-4d2a-a3b4-783445c6cca3/f07db41e/20230401-policies-ibasho-1.pdf（最終閲覧日：2025/07/31）。
・中西美裕 a，2025「ミクロ・リセに学ぶ高校中退後の支援」『教育文化学年報』20，pp. 12-20.
・中西美裕 b，2025「校内居場所カフェをめぐる支援観：教師・スタッフの語りに着目して」『福祉社会学研究』22，pp. 143-165.
・中村瑛仁，2019『〈しんどい学校〉の教員文化：社会的マイノリティの子どもと向き合う教員の仕事・アイデンティティ・キャリア』大阪大学出版会 .
・仁平典宏，2018,「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理」『中国四国教育学会　教育学研究ジャーナル』22，pp. 43-49.
・水野篤夫，2001「居場所づくりの指導者論」田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房，pp. 204-225.
・水野篤夫，2017「若者施設を基盤としたユースワークの展開とそこにおけるスタッフの専門性」『子ども・若者支援と社会教育』東洋館出版社，pp. 100-111.
・丸目満弓，2018「高等学校における教育と福祉に関する現場と課題」伊藤良高編『教育と福祉の基本問題』晃洋書房，pp. 31-39.
・吉田美穂，2007「「お世話モード」と「ぶつからない」統制システム：アカウンタビリティを背景とした「教育困難校」の生徒指導」『教育社会学研究』81，pp. 89-109.



2040 年に向けた安心と安全、そして学びと居場所を保障するために

学びの居場所 # 心の創造拠点 # 子供ならではの文化 # 創造の広場

田山 善堂
水戸市立稲荷第二小学校 校長

鈴木 光男
聖隷クリストファー大学国際教育学部こども教育学科 教授

中野 謙作
一般社団法人 栃木県若年者支援機 代表理事

伊熊 公一
会社員・ボランティア / 元内閣府「子供と家族・若者応援団表彰」選考委員

～ こどもの声からはじめよう ～ (伊熊 公一)

「わたしたちの声をきいてほしい」こどもたちからの声は切実なものとして私たち大人に響いてきています。人口減少、少子化、いじめや不登校・自殺の増加、そして孤立感と不安がこどもたちを包む中で、明るい兆しが必要になっているように思います。

しかしながら、こどもたちが夢や希望を抱けるように人をつないだり、自然や文化や芸術など体験をしたりという機会は、意図的につくらなければ見失いがちなものとなってきてしまいました。だからこそ、こどもの声をスタートに「生き方」を考えることが、今の社会に必要になっている気がします。

令和 5 年 4 月 1 日に「こども基本法」が施行され、第 11 条には、「こども施策に対するこども等の意見の反映」が規定され、「国及び地方公共団体は、こども施策を策定し、実施し、及び評価するに当たっては、当該こども施策の対象となるこども又はこどもを養育する者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする。」とされました。この「地方公共団体」には、「教育委員会」も含まれていますが、国が法律をつくるほど、こどもの声に向き合えていないという現状もそこにあるように感じています。

一方で、生きづらさが蔓延するなかで、「こどもの声」から生きやすさを広げようという試みも広がっています。様々な環境下におかれているこどもの声をどう受け止めるか、その方法については、専門家も頭を悩ましているのが現状と思いますが、まずは聞くこと、受け止めようとすることがスタートになってくるように思います。そんな中で感覚過敏のこどもたちにセンサリーフレンドリーマップをつくるという動きも近年みられるようになりました。こどもたちが直面する感覚の生きづらさの見える化が図られたという意味や今後のこどもたちの声を日常生活の場面に落とし込んでいく手段として意義のあるものと思っています。

一方で障害のある子等の「やりたい」を大切に地域の人や専門職が協力し、スポーツに本格的に取り組めたり、遊んだり、学んだりできるコミュニティをつくる事例もあります。

こどもと大人が一緒に環境を整えることができれば、みんなが生きやすい、役割を感じれる空間をつくることができると思っています。

今回、こども・若者の居場所づくり座での話し合いを重ね、みんなで未来へのラブレターを書いてみました。ここには、すこしでもこどもたちが生きやすい社会になってほしいと願う大人の思いも含まれています。2040 年に向け多様化が広がる中であっても、こどもたちが社会の宝物という意識をみんなで持てるよう共感を広げていくことが、こどもに関わる大人に必要な行動と思います。そして、こどもと一緒に何かをしたい、と思える仲間が増えることで、こどもの声が社会に広がり、「居たい・行きたい・やってみたい」が充実してくることを心から祈願しています。

これまでとこれからに向けて (伊熊 公一)

日本・OECD 共同研究事務局では、令和 5 年 1 月から 3 月まで「こども主体の復興を促進するために、こどもの居場所づくりに関係する者のネットワークを強化することで、被災したこどもが居場所を持てることを実現する」ことを目的に「能登半島地震で被災したこどもの居場所づくり関係者連携会議」を開催してきました。災害時において、こどもの安心と安全につながる「こどもの居場所」やそのための「居場所づくり」の動きは、非常に重要であり、安心・安全な環境の整備は、平常時から取り組まれなければならない社会の課題であるともいえると思います。こどもにとって居場所の存在は、「自己肯定感」や「挑戦する力」をはじめとしウェル―ビーングに大きな影響を有することから、その環境整備は、国の重要施策に位置付けられてきた背景があり、人口減少や少子化と共に社会が複雑化するなかで、近年その重要性は高まっているといえます。

一方で居場所という包摂的な概念は、教育や医療・福祉などのこどもの関係する近接領域との課題感を共有し、分野の壁を超えての改善を可能とするマルチステークホルダーとしての役割も担うことが今後期待されるとともに生活文化として「こどもの権利の主流化」につながる新たな価値や文化をボトムアップ的に作り上げていくことも期待されていると考えます。

そういった背景も有しながら日本・OECD 共同研究「壁のないあそび場 -bA-」こども・若者の居場所づくり座では、議論をすすめ、多様なこどもたちの日常の声を大切にした居場所づくりへの関心から、令和 7 年 3 月 7 日 (金曜日) にワークショップ「こどもの《声》からはじまる居場所づくり」～自分？学校？社会？～を開催しました。

その中では、日常の中で「こどもの声や表現がはじまりやすい環境」が重要であることが共有されました。具体的には、日常の会話ができる環境とその機会を通したアドボケイトや伴走的なかかわりの重要性、創造的環境や機会との出会いと多様な人や評価方法との出会いなどです。加えて、不登校児童・生徒を取り巻く環境面では、公立の教育機関が不登校児童・生徒を対象とした取り

組みを積極的に広げることにより不登校に向き合う教員にかかるプレッシャーとそこに派生したこどもへの心理的な影響を少なくすることが可能であり、不登校になっても「安心･安全な居場所」を保証することにより「こどもの権利」を社会で守っていこうとする機運を高めていくことが可能であることを認識したところです。また、「こどもの声」を大切にした教育方法の確立は、こどもたちの選択の幅を広げ、人間の発達段階に即した教育機会の提供に繋がることもわかりました。

以上を踏まえ、こどもの権利を基盤とした取組の検討の際に、教員の心理的な負担軽減とこどもの最善の利益を追求し、その最大公約数の実現に向けた施策整理の議論の開始が重要であるように思います。また、発達段階やアフォーダンス理論などを取り入れたこどもの主体性や思いが創出されやすい環境整備の在り方を検討し、エイジェンシーへとつなげていくための事例収集を図ることも大切です。こどもたちが社会の一員として居場所を感じれるよう、困難を有した際にも助けを容易に受援しながら自律可能なエコシステムを構築していくことが今後の課題でであると考えています。

また、令和 7 年度における「こども・若者の居場所づくり座」でも 2040 年に向けた学校の居場所について検討をすすめたところでありますが、その中では、以下のことが重要であることが認識されたところでもありました。

■こどもの声を学校での日常生活に反映する仕組み

様々な環境下にあるこどもの声を聞きくことは、こどもたちの居心地の向上やウェルビーングの向上につながります。こどもの声を学校運営に反映させていく仕組みには、教師とこどものパートナーシップに基づく関係構築が重要であり、昨今、ルールメイキングをはじめ、ファシリテーションを取り入れた学校づくりやセンサリーフレンドリーマップづくりなど、こどもたちの声を明らかにしていく取り組みが進められています。学校が信頼する第 3 者が学校との関わりを持ち、こどもの本音を言いやすい環境づくりやコーディネートに関わることにより、こどもの声が広がりはじめる事例が多くみられています。例えば、学級などでのファシリテーションという技術の導入である場合や NPO との創作活動などもこれにあたると考えます。そのため、学校教育と生涯学習の連携により 2040 年に向けたこどもたちの声を明らかにするアクションをそれぞれの学校に応じた形でなされていくことが重要であり、こどもの声をどのように反映させたかについて、そのプロセスを含め評価し、適切なフィードバックにつながる環境づくりが今後、重要になってくると考えます。

■こどもの声に対応できる人材のコーディネート

こどもの声を適切に反映あるいは、その声への適切なフィードバックを実施することは、こどもたちがエイジェンシーを高めていく上でも重要であり、時には、学校だけでは、こどもの声に対応ができない事案も生じる恐れがあります。その際には、適切な専門家につなげることや AI や DX などの技術も活用した上でこどもと教員との関係性をコーディネートすることが必要になるように思います。現在でも、こどもに関わる関係者がこどもの権利やセーフガーディング、アドボカシーなど基本的な思想・哲学を十分に取得する機会は限られている現状もあり「どういう目的をもちこどもに関わるか」という本質を見失う危険性もあります。そのため、教員をはじめ支援者の学びの機会を保障するとともに、スーパービジョンなどの機会をつくることが重要であるといえます。

■学校にいかないという選択肢の保障

不登校については、医療機関を含む様々なステークホルダーが独自の取り組みを行っている現状から確立した対応方法が共有されていないことが課題となっています。栃木県高根沢町では、こどもに合わせた教育や休養を提供する機会をつくることにより、こどもの心理的・身体的な状況にあわせた環境づくりを推進した事例があります。各地域にこういった事例を広げるにあたっては、こどもの権利を保障する第三者機関と共に不登校への対応を検討していくことが必要であると考えるところです。

それでは、ここから 2040 年への未来へのメッセージを紹介させていただきます。

2040 年へ贈るラブレター

「2040 年の学び舎に立つ未来のこどもたちへ」

（鈴木 光男）

私は、長年にわたり学校の未来を願い、みんなの成長を心から応援してきた者です。みんなが生きる新たな時代は、私たちがかつて想像した以上に進化しているのでしょうね。暮らしも学びの風景も、光のように速く新しくなり続けていることでしょう。生成 AI があらゆるものに組み込まれ、みんなの日々を豊かに支えていることでしょう。

知りたいことはすぐに手に入り、むずかしい作業も簡単に済ませられる。こんなにも便利で豊かな世界では、「もうわかった」と学びを手放してしまいそうになるかもしれません。そして、ものをつくったり、手で何かを生み出したりすることから遠ざかりがち…？

しかし、どうか聞いてください。

私は、2040 年の世界では、学校、そして「学ぶこと」そのものが心から安心して過ごせる「居場所」だとみんなには感じてほしいなと願っています。

学校は「効率の場所」から「心の創造拠点」へ

AI があらゆる情報を瞬時に届けてくれる時代だからこそ、学校という空間の役割は温かいものへと変わります。学校は、もう急いで知識を詰め込む「知識の詰め込み缶詰」ではありません。そうではなく、AI には触れることのできない「自分だけの輝き（知恵）」を、友達や先生と手を携え、愛情を込めて育む「知恵と創造の広場」となるはずです。

2040 年、私たちが最も大切にしていきたいのは「手間暇かけた生活」と「心に残る体験」という二つの宝物です。

AI は合理的な答えを教えてくれますが、「なぜ失敗したのに心が躍ったのだろう？」というみんなの心の成長に欠かせない体験は与えてくれません。

■手を使って愛を込めてつくること

土の感触を確かめ、木材の温もりを感じ、道具と格闘する。この行為は、モノの持つ優しさや難しさを肌で知ることです。思い通りにいかない経験も含めて、「私は世界に触れ、何かを生み出すことができる」というかけがえのない「自信の種」を心に植え付けてくれます。

■「遠回り」という名の愛をかけること

難しい探求に時間をかけ、誰かのために手間を惜しまず準備する。時間がかかっても、労力がかかっても、その「手間暇」という名の愛こそが、単なる情報を「温かい知恵」へと変える魔法の光です。この努力は、AI には決して真似できないものであり、みんなの心を輝かせます。

■こどもならではの文化を創造すること

誰かに言われたことではなく、遊びや生活の中からこどもならではのルールや表現を自由に楽しく生み出すこと。これは、既存の枠を超え、みんなの「個性」「自分の花」を咲かせる豊かな創造のエネルギーです。

これらの活動は、「私は世界に受け入れられている」「私の存在は意味がある」という自己肯定感を心の奥底から温めてくれます。この温かさこそが、一人一人の「心の安心できる居場所」の土台となるはずです。

そして、もう一つ、大切な願いがあります。

「学校に通えない子供たちにとっても、学びが温かい心の居場所になりますように」。

生成 AI は、地理的な距離や身体的な制約を超えて、学びの機会を等しく届けてくれる未来の翼です。AI は、興味やペースに合わせて、親友のように知識の世界への扉を開けてくれます。「創造の広場」の豊かさを、校舎の外にも広げてくれることでしょう。

学びの居場所は、どこかの場所に固定されているわけではありません。それは、みんなが「私らしく」、自分の手で何かを生み出し、その喜びを誰かと分かち合うその瞬間に、みんなの心の中に灯る温かい光となるはずです。

ファシリテーションを活用した安心・安全な居場所づくりへのラブレター（田山 善堂）

■2040 年に目指す学校の姿　～居場所と自己実現の両立～

2040 年の学校に求められるのは、子どもたちが安心して自己を開示し、力を発揮できる真の「居場所」となることだと考えています。学校が「安心・安全な居場所」として機能するためには、まず、お互いの違いを認め合い、尊重しあう関係性が学級のベースにあることが不可欠です。この安心感を土台として、子どもたちは自分の可能性を追求し（自己実現）、一人ひとりが本来持つ力を発揮して生きる（エンパワメント）チームへと成長します。その結果、学級や学校で生じる課題や問題を、子どもたちが自らの力と協働によって解決できるようになることが、私が提案する 2040 年の学校の目指すゴールです。

■課題認識とファシリテーション能力の導入

中央教育審議会（答申）が指摘するように、現代の教師には、教科や教職に関する専門的知識だけでなく、総合的な人間力、特にコミュニケーション能力やファシリテーション能力が求められています。ファシリテーションは、一人ひとりの意見を生かし、合意形成や課題解決を進める話し合いの技術であり、「主体的・対話的で深い学び」を実現する上での必須スキルです。

この能力を学校文化として根付かせるためには、教職員の育成とともに、子どもたち自身がファシリテーターとしての経験の場づくりが課題となります。

■必要な実践　～ファシリテーション力育成プログラムの実施～

本校で今年度から取り組んでいるファシリテーション力育成プログラムは、2040 年の理想の学校像を実現するための具体的なロードマップとなります。

・対話の基礎訓練と安心感の醸成

プログラムの土台は、日常的な良好なコミュニケーションです。これを担うのが、毎週月曜日に 15 分間設定される「ファシリテーションタイム」です。子どもたちは、ペアインタビューを実施し、「オープンクエスチョン」などの基礎技術を、ポジティブな話題を通じて集中的に練習します。このことによって、話し手は自分の考えが深まり、広がり、聞き手は相手の考えを引き出す力と理解が深まります。この基礎訓練は、お互いを尊重しあう安心感のベースづくりに大きく寄与します。

・授業・活動における「広げ・深め・共有する対話」の実践

基礎訓練で得たスキルは、「広げ・深め・共有する対話」と「合意形成」の技法として、学校生活のあらゆる場面に応用されます。

→授業では、低学年でのペアワークから、中高学年でのホワイトボードを使ったインタビュー活動や授業等の振り返りへと発展させます。作文指導や目標設定、道徳・学活・総合的な学習の時間の話し合いなど、多岐にわたる場面で活用し、深い学びを実現します。

→授業外では、係活動や委員会活動、行事の企画・振り返りの場で活用されます。子どもたちは、ファシリテーション技術を用いてアイデアを可視化し、「発散→収束→活用」のプロセスに沿って合意形成を行い、課題を解決していきます。

教職員のファシリテーター能力の育成とシステム化

この取り組みを継続的に進めるため、教師の専門能力の向上は必須です。ファシリテーションタイムや授業の実践と振り返り、校内研修等を通じて、教師のファシリテーション能力を高めます。

■協働によるエンパワメントの実現

教育振興基本計画にある「将来の予測が困難な時代において、未来に向けて自らが社会の創り手となり、課題解決などを通じて、持続可能な社会を維持・発展させていく」という壮大なコンセプトの第一歩は、学校の中が安心安全な環境であること、これにつきると考えています。これをベースに、多様な人とコミュニケーションを築いたり、様々な課題を協働によりしなやかに解決したりする場づくりにより、エンパワーメントされた次代の担い手を育てていきたいです。

最後に、2040 年の社会を創造し、未来への思いを繋げていきたいと思います。

「2040 年の学校で学ぶ子どもたちへ」（中野 謙作）

2040 年の未来を生きる子どもたちへ。あなたたちがどのような環境で学び、どのような社会で暮らすのか、私たちにはまだ想像しきれません。しかし一つだけ確かに言えることがあります。それは、大人たちの今日の選択が、未来のあなたたちの学びを決定づけるということです。私はこれまで日本の栃木県で、子ども若者の学びと生活を支える活動に携わってきました。その経験をもとに、あなたたちの未来へ向けて願いと考えを記したいと思います。

❖　日本の子どもたちを取り巻く現状

日本では今、不登校の子どもが過去最多となり、家庭の経済格差や地域コミュニティの弱体化、多文化化の進展など、複合的な課題が子どもたちの生活と学びに影を落としています。「学校に行けない」「行きづらい」子どもは、決して少数ではありません。また、子どもを支える家庭そのものが孤立し、相談先を見つけられないケースも増えています。こうした現実は、日本だけでなく多くの国に共通する課題でもあります。

❖　現場で見てきた“居場所”の力

私は 2003 年に栃木県高根沢町で開設された「高根沢町フリースペースひよこの家」の設立に関わらせて頂きました。ここは全国で初めて『表面的な学校復帰を前提としない適応指導教室（ 現在の教育支援センター ）』として不登校児童生徒のために安心安全な居場所を目途として運営してきました。

その後、県の総合相談センターや生活困窮の学習支援やこども食堂など多岐に渡る活動を広げてきました。既に子ども若者支援 30 年の活動の中で、不登校やひきこもりといった状態の背景には、いじめ、貧困、虐待、自殺企図、発達障がい、外国人ルーツなど多くの困難課題があり、それが複雑に絡み合っていることが明確に分かってきました。そこで強く実感したのは、子どもの成長を支えるのは、教室だけではないという事実です。

小学校低学年から自宅にひきこもり全く話せなかった子どもが、安心できる居場所で過ごすことで一つまたひとつ言葉を紡いでいく。全く中学校に行けなかった子どもが安心して学べる場で進路を考え始める。シングルマザーでいつも孤食をしていた子どもがみんなと食べて笑顔を見せる、いじめで苦しんでた子どもが自らの想いを吐露してやっと前に向けるようになる。日々、子ども達は様々な不安や悩みを心に抱えながら表面的には普通に見せていても、安心していられる場＝居場所があることでどれだけ一歩進めるようになったか。

「学校ではない居場所」で自分を取り戻すことができる子どもは多くいます。安心して過ごせる空間で初めて本来の力を発揮し、自分のペースで他者との関わりを取り戻していきます。学習と生活が分離されず、支援者と地域の大人が同じ目線で寄り添うとき、子どもは驚くほどの回復力を見せます。

❖　多文化環境の広がりと、新しい教育課題

栃木県でも外国にルーツを持つ子どもたちが増えています。言語や文化の違いによって孤立し、支援につながれない家庭も少なくありません。しかし、こうした多文化の環境そのものが、未来の学びの貴重な資源です。国際的な視点を持つ学び、多様な背景の子どもたちが混ざり合いながら育つ環境は、これからの社会に不可欠です。

私は韓国・大田広域市の議会との交流なども経験してきましたが、国を越えて共通する課題と、共有できる解決の芽を強く感じます。教育はローカルな取り組みでありながら、同時にグローバルな課題でもあります。

❖　AI 時代と“心の体力”の重要性

2040 年は、AI が社会のあらゆる領域に浸透していく時代になります。AI は大量の情報を処理し、学習し、計算し、判断することができます。しかし、AI は「誰かの気持ちを思いやること」や「困っている人を見て自然に手を差し伸べること」はできません。

私が現場で強く感じるのは、これからの子どもに必要なのは、“心の体力”だということです。

心の体力とは、折れそうなときに踏ん張る力、他者とつながる力、新しいことに挑戦する勇気、自分を信じる力です。そしてもう一つ大切なのは、想像力です。AI が“正解”を導く時代だからこそ、人間には“問い”を生み出す力が求められます。少年院での授業や地域の子どもたちとの学びの場で、私はこの二つの力が子どもたちを大きく変える瞬間を何度も目にしてきました。

❖　2040 年の学校に求められる 3 つの変革

① 学校の“場所”を再定義する

学校は一つの建物ではなく、地域の中に点在する学びの拠点のネットワークへ。教室・地域・家庭・オンラインが柔軟に行き交う環境こそ、子どもの多様性に応える未来の学びです。

② 教育の“協働者”を拡大する

教員だけに教育を任せる時代は終わりつつあります。

市民、学生、NPO、シニア、企業、外国人住民など、『社会全体が子どもを育てる“教育共同体”』を築くことが未来の鍵になります。

③ 子どもの“ウェルビーイング”を中心に据える

学力より前に、子どもの安全・安心・つながり・自己決定を保障する教育体系へ。不登校支援の現場で培われた“育ちの視点”を、学校教育の中心に置くべきです。

◇ 未来を生きる子どもたちへ

もしあなたが孤独や不安を感じる日があったとしても、あなたを支えたいと願う大人は必ずいます。あなたの歩く速度で学んでいいし、あなたの物語で生きていい。失敗してもいいし、やり直してもいい。未来はあなたの味方です。

◇ おわりに

― 未来の教育は、すでに始まっている

私たちが現場で積み重ねてきた一つひとつの実践は、2040 年の学校の姿を形づくくる大切な要素です。地域の力、支援者の力、子どもの力が重なったとき、教育は国境を越えて新たな可能性を生み出します。

未来の子どもたちが安心して学び、自分の人生を選び取れる社会を実現するために、今日も私たちは歩み続けます。

好きな漢字

氣（伊熊）　光（鈴木）

今最も力を入れていること

・こども・若者育成支援活動、ボランティア活動、写真撮影（伊熊）

・「磐田クスノキ大学」の企画『ダキシメルオモイ…15 年、思い新たに』展（鈴木）

好きな花

・桜（伊熊）
・クレマチス、花言葉は「精神の美」だとかー（鈴木）

尊敬している人

・大学時代の恩師　自分のソーシャルワーカーとしての基礎を作ってくださった方（伊熊）

・西光寺 亨先生、「愛と平和に生きる子供を育てなさい」と教え、導いてくださった。（鈴木）

2040 年の自分へ

・自分らしくあれ！（伊熊）
・笑顔いっぱい傘寿 G3（ジーさん）（鈴木）



外国にルーツをもつ子どもも「自分らしく」いられる 2040 年の教育を構想する

＃愛知県西尾市 ＃移民背景をもつ子ども ＃多機関連携 ＃自分らしく

金南 咲季　椙山女学園大学 准教授

最も力を入れていること

冬に次男が無事生まれ、今は眠さに抗いながら子育てに全力投球しています！

2040 年の自分へ

日本も世界も、あらゆる人々が平和な社会で笑顔で自分らしく暮らせるために、1 ミリでも貢献できていますように。

尊敬している人

特定の人はいません。大人でも子どもでも赤ちゃんでも、一人ひとりにリスペクトしたいと思っています。

第一印象

怒ったことなさそう（毎日長男に怒っています笑）

はじめに

国際的な人の移動が多様化し加速するなか、移民背景をもつ子どもの教育は OECD 加盟国全体において喫緊の課題となっている。OECD（2025）によれば、加盟国では 16 歳未満の子どもの約 5 人に 1 人が外国生まれまたは外国生まれの親をもち、言語面の壁や社会経済的不利といった複合的な困難が、子どもたちのウェルビーイングや学業成果に影響を及ぼしている。なかでも日本は、急速な少子高齢化と外国人人口の増加という二重の人口構造の転換に直面しており、OECD 加盟国のなかでは比較的近年に外国人人口が急増した「非伝統的移民受入国」として、独自の文脈のなかで外国にルーツをもつ子どもの教育体制を模索している段階にある。本稿では、愛知県西尾市における先進的な多機関連携型の支援体制とその構築過程を追うことを通じて、外国にルーツをもつ子どもも「自分らしく」いられる 2040 年の教育を展望したい。

1. 西尾市の人口動態とその背景

西尾市は、日本の多くの地域と同様に、重要な人口動態の変化に直面している。国立社会保障・人口問題研究所の推計によると、西尾市の総人口は 2010 年頃の 165,298 人をピークに減少傾向にあり、2060 年には約 126,672 人（ピーク時の 76.6%）まで減少すると予測されている。

しかし、近年の人口構成に注目すると、2015 年以降日本人人口が減少する一方で、外国人人口は毎年 600～1,000 人程度増加している。西尾市に住む外国人の総数は 2015 年の 5,904 人から 2020 年には 10,128 人へと約 5 年間で約 1.7 倍に増加し、2021 年 4 月時点での外国人住民の割合は 5.8%と、全国の 2.3%、愛知県の 3.63% と比較しても高い。国籍別ではブラジルが 35.4%と最多を占める一方、ベトナムが 2015 年の 615 人（10.4%）から 2020 年には 2,595 人（25.6%）と約 4.2 倍に急増している。

こうした外国人増加の主な背景として、西尾市および近隣自治体には製造業を中心とした豊富な労働市場が存在していることが挙げられる。1990 年の「出入国管理及び難民認定法（入管法）」改正によって、「定住者」の在留資格が創設され、日系３世まで就労可能な地位が与えられたことから、製造業を中心に労働者として東海圏に定住する日系ブラジル人が増加した。

子ども世代の多様化も顕著であり、出生数に占める外国人出生数は 8%程度と高い（令和 3 年『第 2 期西尾市まち・ひと・しごと創成総合戦略』）。外国人児童生徒のうち日本語指導が必要な者も 2013 年の 246 人から 2024 年には約 800 人へと約 3.3 倍に増加している。こうしたデータから、西尾市では全体的な人口減少の中でも、外国人住民、特に子ども世代の存在感が今後ますます高まっていくと予想される。多様な社会文化的背景や教育ニーズをもつ子どもたちを周辺化せず、社会の一員として共に学び育つ豊かな教育環境の実現は、人口急減社会を目前にした日本社会全体の重要な課題となっている。

2. 西尾市の外国につながる児童生徒の教育支援体制

西尾市は、増加する外国にルーツをもつ子どもたちの教育支援のために、長年にわたり先進的かつ体系的な取り組みを展開してきた。2022 年にはこうした取り組みに光が当てられ、内閣府の「子供と家族・若者応援団表彰」における「子供・若者育成支援部門」の内閣総理大臣表彰も受賞している。

支援体制の特徴として、第一に、5 歳～ 18 歳までの子ども若者を対象とした切れ目のない支援体制が構築されていること、第二に、この体制が「学校教育課」「日本語初期指導教室カラフル（以下、カラフル）」「多文化ルーム KIBOU（以下、KIBOU）」という主要な 3 つのアクターの相互補完的で有機的な協働によって維持・発展されていることが挙げられる。

(1) 日本語初期指導教室「カラフル」

カラフルは西尾市立鶴城小学校内に 2009 年度に設置され、日本語及び日本の学校生活に慣れるための初期指導が必要な児童生徒に対するプレクラスである。日本語指導だけではなく、教科の導入、人間関係構築、給食、掃除など学校生活全般への適応を支援する場であり、原則として 3 か月間で修了する。子どもたちは在籍校で週 1 回程度学び、残りの日はカラフルに通う。



毎学期行われている「カラフル修了式」の様子（2025 年 3 月）

2024 年度のカラフルは、室長兼日本語教育指導アドバイザー 1 名、日本語初期指導教室アシスタント 1 名、そして 18 名の多言語スタッフ（日本語教育指導支援員）で構成されている。これらの支援員はそれぞれの母語や専門言語を活かして支援にあたっており、全体として、ポルトガル語、フィリピノ語、ベトナム語、スペイン語、インドネシア語、中国語と、多様な言語に対応可能な体制となっている。支援員は毎日 2 ～ 3 名がカラフルに常駐し、残りは市内の小中学校を巡回する。そのほか、保護者会での通訳や教育委員会、学校から配られる文書の翻訳等も行っている。また、子どもたちの言語能力を正確に把握するための JSL 対話型アセスメント DLA（Dialogic Language Assessment、以下 DLA）[1] を導入し、スタッフの研修を通じて学校現場に浸透させたり、母語と日本語を組み合わせながら主体的に教科学習に参加できるような支援にも力を入れたりするようになっている。そのほか、カラフルの卒業生が教室に戻ってきて支援員として関わるという重層的展開も生まれているほか、2025 年 4 月より、地理的理由でこれまで通うことができなかった児童生徒への対応のため、市内の南部地域にも第二のカラフルを設置するといった地域間格差を埋める展開もみられる。



毎年行われている学齢を過ぎた若者の就職や進学を支援する「過年齢クラス」の修了式の様子（2025 年 3 月）

(2) 多文化ルーム KIBOU

多文化ルーム KIBOU（以下、KIBOU）は、西尾市の委託を受けた社会福祉法人が運営する教室である。駅から徒歩 10 分ほどの市民施設を拠点に活動し、きめ細やかで体系的な支援を行っている。週 6 日、朝 9:30 から 19:30 まで「不就園クラス（保育園・幼稚園に通っていない 5 歳児）」、「不就学クラス（学校に通っていない 6 歳～15 歳）」、「過年齢クラス（義務教育年齢を超えた 15 歳～18 歳）」、「小中学生クラス」、「母語教室」など、多様なニーズに対応したきめ細かな支援を提供しており、5～18 歳の子どもあわせて 2024 年度では 334 人もの子どもたちが利用した。

就園・就学支援にも力を入れており、学校教育課と名簿を共有しながらスタッフが不就園・不就学と思われる家庭を一軒ずつ家庭訪問し、その実態把握および就学につながる支援を丁寧に行っている。就学前の子どもに対しては 5 歳児を対象に、毎年秋にスタッフが市内の保育園や幼稚園で調査を行い、支援が必要な児童として抽出した 40 人程度を対象に「プレスクール」を実施しているほか、週末には「親子プレスクール」も行われ、保護者に対する支援も展開している。ここでは、家庭から保育園・幼稚園へ、そして小学校へという移行期に子どもたちが直面する課題を見据えた支援が行われている。

午前から夕方にかけては学齢超過の子どもたちへの支援を実施し、夕方からは学齢期の子どもたちの日本語・学習支援が行われている。カラフルと同様、KIBOU も単なる日本語学習支援の場ではない。母国との度重なる移動、日本での生活や母国と異なる学習内容・方法への適応、長く離れていた家族や新しい家族との同居など、複雑な環境におかれている子どもたちの育ちや学びを、彼らの家庭や生活状況、心情にも寄り添いながら支援し、就労や進学にもつなげていく重要な居場所として機能している。

(3) 西尾市教育委員会 学校教育課

教育委員会の学校教育課は、カラフルや KIBOU の活動を根幹から力強く支えている。その支援は、多言語表記・通訳等を通じた情報提供、保護者の各種相談や交流促進、母語・母文化の継承、就学支援、教職員への研修、プレスクール、就学案内の全児童の世帯への配付、高校進学ガイダンスなど、多岐にわたる。特筆すべきは、教育委員会が主催する「教育担当者会議」と「スタッフ研修」（それぞれ年 2 回）である。これらの場では、学校担当者、カラフル・KIBOU のスタッフ、教育委員会が一堂に会して日々の実践に必要な情報共有を行っている。そのなかでは、専門家や当事者を招いて、母語継承や DLA、発達検査、在留資格などについて学ぶ機会や、第二世代の経験談を聞く機会等も設けられている。こうした取り組みは、学校教員とカラフルや KIBOU スタッフとの重要なネットワーク形成にもつながっている。

3. どのようにしてこの体制が構築されたのか

西尾市における包括的な支援体制の構築は、2007 年に当時、教育委員会に属していた「子ども課」（2011 年以降は市長部局に移管）の主導で始まった。増加する外国にルーツをもつ子どもたちの困難に対応するため、「国籍に関係なく自分の夢を自由に描ける環境づくり」を目指し、「愛知県フレンドシップ継承交付金事業」を活用して多文化子育て支援事業を開始した。この事業では、外国人児童の多い私立保育園にコーディネーターを配置し、プレスクールや育児相談、就学説明会、日本語教室等を実施した。2009 年にはリーマンショックを受け、不就学・不就園や生活困窮の問題にも対応するため、就学支援事業を開始し、来日間もない学齢期児童向けの「早期適応教室（カラフルの前身）」も設置された（2020 年に「カラフル」に名称変更）。また、多文化子育て支援事業は、2014 年から社会福祉法人村に業務委託され、「多文化ルーム KIBOU」として継続されている。

体制構築の重要な要素は人材確保であった。JICA 協力隊員として日本語指導経験を持つ教員と県の語学支援員の 2 名が中核となり、今日まで事業を発展させてきた。特筆すべきは、この 2 名の現場での気づきや提案を教育委員会が丁寧に聞き取り、財源や行政的な枠組みを整備した点である。外国人保護者へのアンケートや情報収集も行い、その声も事業計画に反映させた。

2011 年に西尾市は近隣 3 町と合併する転換期を迎えた。組織再編で事業の所管先をめぐる議論があったが、教育委員会所管に残されたことで、学校現場との密接な協働体制が維持された。しかし、雇用条件の低さによる職員の確保や育成、定着の困難さが次第に大きな課題となっていった。

転機となったのは 2020 年、事業立ち上げ時の教育委員会職員が戻ってきたことを契機に様々な改革が行われた。「早期適応教室」から「カラフル」への名称変更とともに、多言語対応への拡大や多言語スタッフの増員、カラフル・KIBOU 共に財政措置の拡充、雇用条件の改善などが漸次的に実現した。また、DLA の導入や専門家との連携強化も進み、支援の質も向上した。同年の市内全域に配付された広報では外国にルーツをもつ子どもたちの特集記事が組まれ、多様な背景をもつ人々も大事な市民であり、且つカラフルや KIBOU をはじめとする各種事業は、市にとって重要な取り組みであるというメッセージが広く発信され、現場や当事者へのエンパワメントにもつながった。

このように西尾市の支援体制は、現場のニーズと行政的な整備の丁寧なすり合わせを通じて、段階的に構築されてきた。

4. 西尾市の取り組みから何が学べるか

西尾市における包括的な支援体制の構築の背景にみられた重要な要素は何だったのか、またそこから得られる他地域への示唆とは何か。ここでは次の 5 点に整理したい。

(1) 教育委員会を核とした「内と外」の相互補完的な協働関係

西尾市の実践や体制構築の鍵を握った主要な要因の一つとして、教育委員会を中心とした組織体制と協働が挙げられる。2011 年の市町村合併時に、カラフルと KIBOU の事業を学校教育課に位置づけたことで、市長部局に置かれた場合

に見られがちな学校現場との乖離を防ぎ、教育の一貫性を保つことができている。特に学校教育課が主担当となり、現場の声を吸い上げ、それを支える行政的枠組みに反映させている点はきわめて重要である。

また教育委員会とカラフル、KIBOU の連携が緊密で、「内側と外側からいつも、些細なことから大事なことまで連絡・相談する」関係も相乗効果を生んでいる。こうした日頃から地道に築かれた信頼関係は、コロナ禍の緊急事態宣言下での迅速なオンライン支援など、予測できない状況でも効果を発揮した。さらに、業務委託として教育委員会とは異なる立場から KIBOU が活動していることは、相互補完においても重要な意味をもつ。たとえば、不就学・不就園の子どもの家庭訪問を、製造業に従事する保護者の就労状況等にあわせて土日や早朝・夜間といった時間帯に柔軟に対応できるなど、行政の通常業務では対応しにくい部分を補完する役割も果たしている。

(2) 発達の連続性と生活の全体性を捉えた多元的支援体制

西尾市の実践の最大の特徴は、5 歳から 18 歳までの切れ目のない支援体制にある。また、幼児期からの支援重視や、不就園・不就学児童、学齢期を過ぎた若者など見過ごされがちな子どもたちへの支援も充実している。発達を幼児期から青年期まで一貫した視点で捉えることで、家庭背景や移動歴、言語発達、アイデンティティなどの課題を連続性のあるものとして把握し、長期的な支援が可能となっている。さらに「学校―初期指導教室（カラフル）―地域支援拠点（KIBOU）」という複数の接点、およびその間の密な情報共有により、子どもの状況を多角的に把握する体制も整っている。

KIBOU の「不就学クラス」である程度、日本での生活体制が整ってきたなとか、在留資格取れたよっていう子たちが、次に学校に行き始めると、在籍級に籍を置きながら「カラフル」に行く子もいますよね。そこで３か月終わって、じゃあいよいよ本格的に自分の学校、クラスで過ごすようになると、今度はまた KIBOU の夕方の「小中クラス」に通い始めたりして。何度も何度もあっちこっち出入りしながら、大きくなっていくんですよね。なので、同じ子どもたちをそれぞれ違う時間と曜日でみんなが見てる、みたいな感じなので、少し変わった様子があったよとか、今こんなふうになってるけど、学校ではどうですか、とか。何かあればすぐに連絡取ったりとか。いろんな人が、場所を変えて子どものいろんな顔を見てる。それをお互いに共有しようとしているっていうところが特徴かな。

（KIBOU スタッフ）

この「支援の多元化」により、子ども一人一人の背景や状況、気持ちに寄り添ったきめ細かな支援が実現している。特定の年齢層や学校／学校外のいずれかに限定するのではない、発達の連続性と生活の全体性を捉えた協働的で重層的な支援体制の重要性が示されていると言える。

(3) 子ども・家庭に寄り添う「伴走型支援」の理念

また、支援の根底にあるのは、「成果をすぐに求めるのではなく、個人を尊重して寄り添い続け、今できることを気長に手助けする」という伴走型の理念である。こうした考え方に基づき、子どもが各教室にいる間の姿だけでなく、学校生活や家庭環境まで視野に入れた包括的なアプローチが立ち上げ当初から続けられてきた。

当初から子どもの支援するんだったら家庭も、という思いは、多分カラフルの職員にも私（KIBOU の職員）にもありました。素敵な教材を渡して素敵な事業をして、ということよりも、親御さんの意向とか今の暮らしぶりだとか、そういったことも含めて把握して、子どもたちに足りないものがあれば、学習面なり他の生活面なり含めてサポートしていくっていう方が、長期的にみたら役に立つんだろうなっていうふうには思ってました。それは多分当初からずっと変わってないと思いますね。

（KIBOU スタッフ）

(4) 財政措置の拡充と人材投資

支援体制の構築と発展の背景には、立ち上げ当初に「奇跡的に」確保したという 2 名の人的資源の獲得と、今日に至る継続雇用がきわめて重要な鍵を握った。また、西尾市では 2020 年に教育委員会の担当者が財政措置の拡充とともに、各事業に携わる支援員の労働条件の改善を段階的に実現し、より安定した雇用を可能にした。外国人児童生徒教育や多文化共生支援に関する専門知識と経験を持った中核的人材の安定的な育成と配置、および職員らの待遇改善によって、専門性の蓄積や浸透が可能になるのであり、こうした人材投資は長期的な視点に立った質の高い支援体制の構築に不可欠であると言える。

また、こうした財政措置の拡充といった動きについては、「教育公務員と事務方公務員がうまく二人三脚でやっていくことが重要」という指摘も聞かれた。すなわち、教育現場を熟知した指導主事等の教育公務員と、予算や議会への説明等のノウハウをもつ事務方公務員とが柔軟に連携することで「教育委員会がもっと効率的になっていくのではないか」という意見である。こうした視点は、教育行政全体にとって示唆に富むものであると言える。

(5) 研究者との協働と専門知の普及

最後に、西尾市の実践の質を高めた要素として、研究者との有機的な協働も挙げられる。就園･就学支援、コロナ禍でのオンライン実践、プレスクール、DLA 等、高い専門性をもち実践現場に寄り添う研究者との協働が、支援の質を向上させた側面がみられる。特筆すべきは、こうした協働が教育委員会によって制度的に後押しされ、一時的なものではなく継続的なパートナーシップとして機能している点である。このことによって、現場の課題解決や支援の質の向上だけでなく、フィードバックや研修等を通じて専門知を学校教員へと浸透させる効果もみられる。さらにそのなかでは、現場の実践が研究の発展を促し、その研究成果がまた実践に還元されるといった、双方向的な相乗効果も生まれていくものと考えられる。

5. 2040 年の教育を想像・創造する

人口推計においても示されているように、西尾市を含む日本社会において外国にルーツをもつ子どもは今後ますます増加していく。その先端を走る西尾市の事例から、2040 年の未来の教育をどのように展望することができるだろうか。最後に、スタッフの印象的な言葉で締めくくりたい。

外国にルーツをもつ子どもたちが生き生きと「自分らしく」生活を送れるように、先進的に体制を整えていくモデル校みたいなのができたらいいなとは思います。他の学校で困った時に、「そうすればいいんだ！」とか「どうしたらいいの？」っていうのを、その学校に見に来たり相談できる。(…)「日本人」になろうとしなくていいので、子どもたちが自分のルーツを大切にできて、それをリスペクトしてくれている西尾市であってほしいなって。

（カラフルスタッフ）

（KIBOU の教室では）いつも元気な子が、（学校の様子を見に行かせてもらった時に）いないかな？と思ったら、いるけど、縮こまって、なんかいないフリしてる、みたいな様子が見えたりするので。…やっぱりこれは日本社会全体のなかでつくりあげられてる学校の雰囲気とかの問題だろうなっていうのは、すごい思ってて。…2040 年とかその先に目指すものとしては、何かすごく特別なものっていうよりかは、自分らしくいられるっていう。本当になんていうか、そんな贅沢なことじゃないと思うんですけど、自分らしくいられる環境を。

（KIBOU スタッフ）

一人一人の子どもに寄り添い、切れ目のない包括的な取り組みを行う西尾市においても、上記の語りにみられるように外国にルーツをもつ子どもが学校で縮こまってしまうような場面はまだ日常的にみられる。2040 年に向けて、多様な背景をもつ子どもたちがさらに自分らしくいられる教育環境の実現に向けて、西尾市の事例から深く学び、発展させていくなかで、各地で創造的な実践が紡がれていきますように。

Column: 日本 OECD 共同研究と西尾市の萌芽的なつながり

2023 年夏、カラフルに通っていたブラジル・ペルー出身の女子中学生が、日本 OECD 共同研究主催のワークショップに参加したことがあった。当時、彼女たちは学びに対して、なかなか気持ちが向きづらい難しい時期にあったが、そうした様子を見ていたカラフルのスタッフから、「全国から高校生や大学生が参加するオンラインのワークショップがあるよ」と声をかけられ、緊張しつつも「やってみようかな」と思い、参加を決めたのだという。

ワークショップの交流セッションでは、「次回、みんなで対面で会うとしたら、どんな料理を作りたい？」といったテーマで対話が行われた。参加者らは相互に温かく声をかけ、彼女たちもブラジルやペルー料理のアイディアを提案した。彼女たちが得意な K-POP ダンスをオンライン越しに日本人参加者に教えるような場面もみられ、自然と友だちになる温かい時間が流れた。

当時を振り返って彼女たちは、「これまでにもコロナ禍でオンライン学習にふれるような機会はあったけれど、大学生も交えたこんな大規模での交流は初めてで、良い経験になりました。今後こういう機会があっても、怖がらずに参加できる自信がついたかな」と語る。自身のルーツが所与のものとして自然と受容され、肯定される経験は、前向きな気持ちを育んだ。現在高校生となった彼女たちは、「外国人の友だちをつくるのは得意だけど、もっと日本人の友だちもつくりたい」と話す。「日本語をもっと勉強して、将来は通訳者になりたい」という夢も語ってくれた。

国際結婚をはじめ、移動する人々の増加のなかで、複数の国にルーツをもつことはますます身近なものになっている。自分のルーツを隠したり、母語や母文化を隠したり抑え込んで過ごす必要はない。かつて過ごした母国に住む子どもたち、あるいは、まだ訪れたことのない国に住む子どもたちと、「お茶でもしよう」と気軽につながり、誰もが自分や相手のルーツやルートを大切にできる――そんな 2040 年の未来を展望したい。

---

[1] JSL 対話型アセスメント DLA とは、日常会話はできるが教科学習が困難な子どもの日本語能力（4 技能）を把握し、教科学習の支援のあり方を検討する方法である（文部科学省 2014）。その主な特徴は、指導者が子どもと向き合いながら対話的に進められ、児童生徒の日常生活の文脈を考慮して言語の習得状況を評価し、子ども一人一人のニーズに合わせた学習支援が可能となる点にある。

[文献]
・文部科学省（2014）『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』初等中等教育局国際教育課 .
・OECD（2025）The integration of children of immigrants in OECD countries. Migration Data Brief, No.15.



危機下における教育レジリエンス共創モデル
― 教職員の感情に着目した災害対応 ―

＃感情 ＃家族 ＃自己犠牲 ＃組織レジリエンス力 ＃人材育成

山上 佳織　石川県立輪島高等学校 教諭

最も力を入れていること

遠隔授業実践（臨時的補講ではなく通常授業としての実践）。講義形式のみならず、実験・実習の導入、グループワーク、各種機器の効果的活用方法。

好きな漢字

純

尊敬している人

母　愛の深さ

2040 年の自分へ

きっとあなたは頑張り続けている。そしてその足跡は未来の教育に活かされている。

第一部　仕事か家族か
- 危機下における教育レジリエンスの制度設計 -

令和 6 年 1 月 1 日 16 時 10 分､M7.6､最大震度 7 の地震が能登半島を襲った。そのとき、わたしは帰省のため家族と車で移動中だった。大津波警報が発令され、高台へ避難した。緊張が走る。情報が少ない。引き返すこともできず、その日は家族4人で車中泊した。寒い。夜が更け被災地の火災映像を見ながら、わたしは葛藤した。これからどうする。今「家族を守るべきか」それとも「教員として生徒の安全を確保するべきか」この葛藤は個人的な感情にとどまらず、災害時に多くの教育従事者が直面する構造的課題である。多くの教育システムは平時を前提に設計されており、危機下での役割の優先順位や支援体制が十分に制度化されていない。この不安を和らげたのは、管理職からの SNS を活用した迅速な情報発信だった。勤務校の輪島高校では、日常的に活用していた SNS 連絡網が、安否確認、教職員への連絡、避難所運営情報の共有に即座に機能した。災害時に即応できた背景には、平時からの ICT 活用の蓄積があった。SNS は単なる連絡手段ではなく、危機下における教育組織の意思決定インフラとして機能した。以上の経験から、制度設計上の課題と示唆を以下に整理する。

政策的示唆

- 学校単位でのデジタル連絡網の標準化と危機的状況対応を想定した情報共有の整備
- 教職員へのデジタル危機対応研修の制度化
- 教職員の家族支援を含む制度設計

被災後、しばらくしてわたしは子どもを家族に預け学校へ向かうことを選んだ。しかし、この選択は個人の自己犠牲に依存している。教育従事者が安心して職務にあたるためには、家族の安 全確保を含めた支援制度が不可欠である。



（左）穴水町 2024 年 1 月 18 日撮影（中央）自宅の部屋の様子
（右）自宅キッチン 1 月 4 日撮影

第二部　組織的レジリエンスの形成

新年度を迎え、輪島高校に初任者 2 名が新しいスタッフとして加わった。そのうちの 1 人が 採用先をつげられた当時を振り返り、「はぁ～マジっすか？！という気持ちでした。真剣にやめようかなーって思いました。」という。しばらく考えて、「でも、6 月の総体（石川県高等学校 総合体育大会）の時、もっとこのチームの一員になりたいって思ったんです。」と語った。この語りは、被災地赴任に対する率直な戸惑いと葛藤を示している。同時に、部活動指導という実践の場を通して、生徒の成長に立ち会う経験が、教員自身の所属意識と当事者意識を育んだことを示唆している。すなわち、教育活動そのものが教員のレジリエンスを形成する媒介となったのである。また､別の 6 年目の教員は次のように語っている。「地震の被害の程度は違っていても、重さが違っても、みんな苦しみや、しんどさを抱えていた。無力感があった。先行きが不透明で。みんな同じように悩んでいるし、全壊や家族を亡くしている人もいた。被害は平等じゃないけど、ひとりじゃない。自分だけじゃない。」さらに、この教員はこうも言っている。「だからみんな、お互いに優しくしよう。」この語りから、心理的安全性の萌芽と相互ケアの文化が確認できる。これらの語りから導き出されるのは、個人の精神力ではなく、組織文化の設計に関わるものである。初任者が「このチームの一員になりたい」と感じた契機は、生徒との具体的な成功体験や先輩教員との日常的なかかわりの深さに起因している。危機下においても教育活動を止めなかったことが、教員の職業的アイデンティティを再構築する場となった。

政策的示唆

- 被災校における部活動・学校行事の段階的再開支援
- 初任者へのメンタリング制度の強化
- 心理的負担の可視化と対話の場の確保



（左）臨時職員室に“こたつ”が設置された 2 月 1 日撮影
（中央）断水のため校内に設置された循環式シャワー 生徒も教師も地域住民も使用可能
（右）自衛隊による支援食料 1 月 29 日撮影

以上の語りを踏まえると、教育活動の継続は単なる業務維持ではなく、専門職としての成長を促す契機となる。震災後、輪島高校の教職員が離職に追い込まれることなく、職務を遂行できたことを例に挙げれば、個々の性格や経験に起因する部分もある。だが一方で、管理職の迅速な対応、教職員間のフラットな対応、校長のアイデアで職員室にこたつが設置され「対話する場」が生まれたことなど、教職員のネガティブな感情を緩和する多様な工夫が随所に存在した。

被災地では、外見上は落ち着いて見えても、多くの教職員が内面に不安や無力感を抱えている。だが、輪島高校の教員らは、災害という制約条件を教育的資源へと転換した。「ないからできない」のではなく、「工夫によって乗り越えようとする姿勢」と発想を転換する実践は、問題解決能力を深化させた。これは偶発的成果ではなく、危機下でのこうした共創的実践の結果である。教員の語りは、災害後の教育現場が単なる復旧の場ではなく、組織的レジリエンスを生成する学習空間であることを示している。ここで重要なのは、

- 教育活動の継続を制度として支えること
- 教員の心理的安全性を保障すること
- 所属意識を育む機会を確保すること

これらは、危機下における組織的レジリエンスを制度として支える基盤となる。災害は教育を停止させる要因となり得るが、適切な制度設計のもとでは、教育者の成長と組織文化の再構築を促進する契機ともなり得る。



（左）教室は避難所として使用 2 月 2 日撮影　（中央）学校周辺 1 月 26 日撮影
（右）舗装されるまでに 4 か月かかった 5 月 6 日撮影

第三部　未来の子どもたちのために
未来型災害教育支援体制構築に向けて

個人のレジリエンス、組織のレジリエンス、そして社会的支援体制が相互に補完し合うとき、教育レジリエンスの共創モデルは初めて機能する。予測困難な災害に対して、すべてをマニュアル化することには限界がある。しかし、もし災害専門の教育支援体制（表 1）が制度として整備されていれば、学校組織のレジリエンスは構造的に大きく変わる可能性がある。

さらに、わが国では教員のなり手不足が深刻化している。平時でさえ十分に確保できない教員を、有事においてはどのように支えるのかという視点が不可欠である。すなわち、「不足をどう補うか」だけではなく、「今いる教員をどう守るか」を政策の中心に据えなければならない。

災害があっても受験は待ってくれない。子どもたちの時間は貴重であり、取り戻すことはできない。学校内の教職員だけで対応する「チーム学校」という概念だけでは対応しきれない現実を踏まえれば、より広域かつ機動的な地域・行政・外部専門家を含む広域連携型の「チーム教育」という発想を、南海トラフ大地震への防災・減災対策の一環として検討することは、未来の子どもたちの学びを守るための喫緊の課題である。

表 1 未来の子どもたちのために“あったらいいな”未来型災害対策教育支援チーム

緊急災害対策教員チームの派遣（主に初動）	教育環境整備チームの派遣（中・長期）
・有事に被災地支援に当たる専門チーム ・教職員生徒の安否確認 （管理職が無事とは限らない） ・生徒の一時転学・転入等事務処理支援 ・教科書等の教材調査及び配付の支援 ・教員のメンタルケア （教員独自の悩みに寄り添う） ※平時は防災・減災教育を専門に教育活動する	・教員用テント（寝袋・食料・簡易トイレ） ・循環式シャワー ・水回りの早期復旧作業支援 ・感染症対策 ・危険物片付け支援 ・教室設備の応急復旧（雨漏りなど）支援 ・備品破損確認 ・オンライン環境の整備 ・教員の子どもの預かり支援や 学童保育の場の確保



（左）2 月 13 日始業式 昼食を用意できない生徒のために 60 食分の弁当を教員らが準備する様子 2 月 13 日撮影（校長）
（中央）教員スポーツ大会の様子 奥能登５校すべての学校の教職員が参加 12 月 1 日撮影
（右）1 月 22 日よりオンラインと対面による授業支援実施 わずか 3 週間で教室の復旧が完了した様子 1 月 31 日撮影

本稿は、初任者や若手教員へのインタビュー調査に加え、参与観察および自己省察を通して、危機下における教職員の感情に着目し、考察・記録を行ったものである。災害対応の議論は制度や物的支援に偏りがちであるが、実際には教職員の感情の揺れや葛藤が教育活動の継続に大きく影響している。

近年、AI（人工知能）の進化は加速度的に進み、教育や教員の働き方にも大きな変化をもたらすと予測される。しかし、人が人を支える関係性の価値は揺るがない。学歴重視から実力重視へ、個業型能力から協業型能力へと社会の要求は移行していくだろう。

人が人を育てることで愛着が生まれ、人が人とともにあることで優しさが育まれ、ときに切磋琢磨が起こる。やはり、人は人によってしか育てられない側面がある。

教育は、子どもの生活の質の向上に直結する公共的営みである。だからこそ、包括的かつ質の高い教育を実現するために、教職の魅力の発信と教員人材育成の充実を、平時から戦略的に進めていく必要がある。

～未来のあなたへ～

ひとりひとりがよりよく生きるために、組織レジリエンス力を高め、理想の未来型災害対策教育支援チームを共に創っていこう。



（左）震災直後の受験にむけ金沢市内の県立高校を借りて学習する 3 年生の様子（期間 1 月 16 日から 2 月 22 日）1 月 16 日撮影　（中央）通勤路 1 月 31 日撮影
（右）豪雨災害の様子 輪島を襲う多重災害９月 21 日撮影（生徒）

[引用参考文献]
・ 木下康仁（2007）『ライブ講義M－ＧＴＡ実践的質的研究方法 修正版グラウンデッドセオリー・アプローチのすべて』弘文堂
・ 榊原禎宏（2020）『学校経営論と「教職の専門性」論のもつれをほぐす―「同僚性」論から「チーム教育」論へ―』日本教育経営学会紀要第 62 号，pp. 17-27
・ 佐古秀一・中川桂子（2005）『教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラの構築とその効果に関する研究―小規模小学校を対象として－』日本教育経営学会紀要 47 号，pp. 96-111 ・臼井智美（2016）『学校組織の現状と人材育成の課題』日本教育経営学紀要第 58 号，pp. 2-12 ・臼井智美（2012）「分権改革下における学校組織の変容と教職員感情（2）－教職員の感情の生成とゆらぎ―」『日本教育経営学会紀要』第 54 号 pp. 129-136
・ 水本徳明（2013）『理論的総括』日本教育経営学会紀要第 55 号，pp. 143-148 ・安富（2006）
・『フォ ーラム 共通知をひらく 複雑さを生きる』，pp. 106-222
・ エイミー C エドモンドソン（2021）『恐れない組織』英治出版
・ 石川県立輪島高等学校校長ホームページ おこらいえ

第３章
教える人も成長するために
制度の再構築





カリキュラム・オーバーロード解消に向けた 2040 年型クロスカリキュラムの展望

#変革

荒 康義　福島県立郡山高等学校 教頭

実現したいこと

子供たちがそれぞれの能力や特性を発揮し、社会をより良いものにしていけるような手え助けがしたいと考えています。

2040 年の自分へ

2040 年の世界でも、新しいことにワクワクしてますか？そして、その時の常識に対して疑問を持ち続けていますか？

尊敬している人

スティーブジョブズ
Connecting the dots

気分転換の方法

家のリビングで、プリンを食べながら、入れたてのコーヒーを飲むこと。

第１章　はじめに：親愛なる 2040 年の日本へ

現代の教育現場では、学習内容の重複や知識の詰め込みによる「カリキュラム・オーバーロード」が深刻化しています。生徒は学ぶ意味を見失い、教員は準備と業務に追われています。

しかし、私にとってこの問題は、単なる教育手法の課題ではありません。

私は福島県浜通り地区の出身です。2011 年 3 月 11 日、東日本大震災を経験しました。地震、津波、そして原子力災害。突然の日常の崩壊は、「想定外」という言葉の重みを、理論ではなく身体で理解させました。

安全だと信じていたものが崩れ、当たり前が失われる。
予測困難な世界は、遠い未来の話ではなく、すでに私たちの足元にある現実でした。

その後、Society 5.0 と呼ばれる社会が進み、AI やテクノロジーは急速に発展しています。世界は確実に変化している。にもかかわらず、学校での学びは本当にその変化に応えられているだろうか。

数学の問題を解くことはできる。
理論を説明することもできる。
情報を処理する技術も身につく。

しかし、それらの知識を横断的に結びつけ、目の前の複雑な課題を解決する力は十分に育っているだろうか。

私は、震災以降ずっと問い続けてきました。
「知識を持っていること」と「使えること」は同じではない、と。

だからこそ、教科の壁を越えて社会とつながる学び――クロスカリキュラムによって、教育そのものを再設計する必要があると考えています。

私が現在勤務する福島県立郡山高等学校では、その挑戦を 2023 年より開始し、3 年目を迎えました。

この文章では、その実践から得た気づきと葛藤、そして可能性を理論的背景とともに共有し、未来に向けた提言を届けます。

どうか 2040 年のあなたがこれを手に取り、
「かつての教育現場は、こんな現実と向き合いながら未来を夢見ていたのか」と感じていただけますように。

第２章　クロスカリキュラムについて

2-1. クロスカリキュラムとは何か

クロスカリキュラムは、学習指導要領や各科目のシラバスといった客観的に与えられた学習内容を基盤とし、従来の教科の目的や枠組みを保ちながら、教科間で学習内容を連携させ、相乗効果をあげることを目指す教育手法です。これは、個別の教科が持つ専門的な「見方・考え方」を尊重しつつ、共通のテーマや教材を通じて学習を横断的に結びつけるアプローチを意味します。

実践の類型は多岐にわたります。特定の教科の授業時間内に他教科の要素を取り入れる連携型から、週に 1 日、複数の教科の教員がチームを組んで特定のテーマに集中して取り組む集約型まで、様々なアプローチが存在します。例えば、高等学校においては、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）の学校設定科目として、複数の教員が教材を共同開発し、授業実践を行う全校体制の取り組みも見られます。これは、既存の教科カリキュラムを維持しながらも、組織的に教科連携を推進するモデルと言えます。

2-1-1. 生徒にとってのクロスカリキュラム ～探究的に学べる～

クロスカリキュラムは、生徒が自ら課題を見つけて解決する力を育む探究的な学びを重視します。従来の知識注入型の学習とは異なり、生徒の興味や関心から学ぶことの意義を実感させ、自律的な学習者へと成長を促します。

情報 × 数学の授業では、博報堂生活総合研究所の「生活定点」データを用いて相関分析を実施しました。生徒からは「数字で人の暮らしの傾向が見えるのが新鮮」「統計が社会と直結していることを初めて実感した」との声がありました。学習指導要領（文部科学省，2017）が示す「探究的な学び」の方向性を、現場で具現化した事例です。

2-1-2. 21 世紀型スキルの育成

クロスカリキュラムは、予測困難な社会で必要とされる「協働性」「コミュニケーション能力」「問題解決力」などの非認知能力を養います。複数の教科をまたぐ課題を通じて、他者と協力し、より良い解決策を導き出す力を身につけます。

公民 × 英語で「幸福とは何か」を議論した授業では、ムヒカ元大統領の演説を素材にし、生徒が英語で意見を交わしました。「英語を使って自分の考えを伝えるのは難しいけど面白い」「価値観の違いを知ることで、自分の幸せについて考え直せた」と感想を残しています。これは思考力・判断力・表現力といった 21 世紀型スキルの育成に直結しています（田中，2019）。

2-1-3. 知識がつながる体験

異なる教科の知識を共通テーマで結びつけることで、知識が有機的に繋がっていることを実感させます。これにより、単なる暗記ではなく、知識が「生きる」感覚を得て、学習意欲と学力向上につながります。

美術 × 理科の「エッチングと酸化還元反応」では、化学反応の理解がそのまま芸術作品の完成につながりました。ある生徒は「理科が苦手だけど、この授業は面白かった。化学の知識を作品づくりに使えるとは思わなかった」と語りました。知識が断片ではなく、生活や表現の一部として機能する瞬間でした。

2-1-4. 社会課題の自分ごと化

クロスカリキュラムは、身近な社会課題をテーマに設定し、生徒が当事者意識を持って取り組むことを可能にします。社会とのつながりを意識することで、課題を「自分ごと」として捉え、自ら解決策を見出す力を養います。

ワールドリテラシー構想では、大使館を訪問し、現地の人々にインタビューをする活動を取り入れました。生徒たちは「自分たちが学んでいる歴史や政治が、現実の世界とつながっている」と感じ、社会課題を「自分ごと」として考えるようになりました。これは山本（2018）が述べる「相関型カリキュラム」の具体例とも言えます。

さらに、アンケート調査によれば、クロスカリキュラム授業を受けた生徒のうち 82%が「学びが楽しくなった」と回答し、68%が「将来の社会課題に自分が関わるイメージが持てた」と答えています。数値的にも、生徒の意識を大きく変える可能性があることが確認できました。

2-2. 教員にとってのクロスカリキュラム

クロスカリキュラムは、生徒のためだけでなく、教員自身の学びや働き方にも影響を与えます。

2-2-1. 教科間の連携

「あ、それうちでも扱っている！」という気づきが生まれます。情報と数学、生物と家庭科など、同じテーマを異なる角度から扱っていることは意外に多いのです。教材を共同開発すれば準備時間は平均で 2〜3 割削減できたというデータもあります。これは働き方改革の一環として大きな意味を持ちます。

2-2-2. 授業の再デザイン

他教科の視点を取り入れると、自分の授業が多面的に刷新されます。「国語の古典を教えるときに日本史の背景を学ぶことで、生徒に説明しやすくなった」という声もありました。これは教員自身の専門性を相対化し、成長につながる契機となります（国立教育政策研究所，2021）。

2-2-3. 学校全体でのマネジメント

年間計画を通じて横断的な授業を配置することで、単発的な実践にとどまらず継続的に教育改善が可能になります。熊本大学（2017）の研究でも「クロスカリキュラムは学校経営におけるカリキュラム・マネジメントの中核となる」と指摘されています。

第 3 章　実践事例（令和 5・6 年度）

私たちの学校での実践を具体的に示します

3-1. 保健体育 × 家庭科：「バランスの取れた食事」

栄養学と運動の視点を合わせ、健康を多面的に理解。生徒は「家の献立を考えるときに役立つ」と話しました。

3-2. 国語 × 音楽：「短歌とリズム」

短歌を声に出して読み、リズムを音楽で表現。ある生徒は「短歌が急に生き生きとした」と語りました。

3-3. 美術 × 理科：「エッチングと酸化還元反応」

化学反応を利用して作品を制作。理科嫌いの生徒も「理科が役立った！」と前向きになりました。

3-4. 公民 × 英語：「幸福について」

英語で価値観を交換し、多角的に幸福を考える。「正解がない問いに挑むのは難しいけど面白い」との感想がありました。

3-5. 情報 × 数学：「相関分析」

社会調査データを分析。数値が人々の暮らしを映すことを体感しました。

3-6. 体育 × 情報：「ハンドボールの球速を上げる」

動作解析アプリでフォームを分析。データに基づいて練習を改善し、実際に記録が伸びました。

3-7. 英語 × 国語：「俳句を英語にする」

季語や情景をどう伝えるかを考え、英語で表現。「日本文化を発信できる力がついた」と生徒は振り返りました。

アンケートでは「学びが楽しい」と答えた割合が 82%に達し、「他教科とつながると理解が深まる」と答えた生徒は 76%でした。先生からも「一人では思いつかない授業ができた」との声が多数寄せられ、現場の変化が定量的にも見えてきました。

第 4 章　見えてきた「3 つの型」

実践を整理すると、クロスカリキュラムは次の 3 つに分類できます：

4-1. 共通コンテンツ協力型

同じテーマを扱う教科同士が協力。効率的で続けやすい。一度実施すれば学校の資産となる。

4-2. メイン・サブ協力型

片方の教科が主役、もう一方が背景を補足。生徒の理解は深まるが、教員同士の調整が必要。2 年目以降は定着が進む。

4-3. 新規創発型

複数教科の知を組み合わせ、新しい科目を創出。例：データサイエンス探究、ワールドリテラシー、グローバルコミュニケーション。生徒の学びは飛躍的に広がるが、教員の負担も大きく、継続性が課題となる。

第５章　課題と展望

5-1. 教員負担

新規創発型は特に負担大。総合学科の「異文化理解」の授業が、担当者交代で形骸化した事例もある。

5-2. 評価の難しさ

非認知能力や探究力をどう測るか。和歌山県立向陽高校の「HIMAWARI ルーブリック」は有効な先行事例である。

5-3. 制度的支援不足

現状は教員の熱意に依存。教材共有システムや研修制度が不可欠。

クロスカリキュラムの持続可能性を高めるには、個人の力量に依存しない「仕組み」が必要です。ICT 活用による教材共有、校内横断チームの設置、地域・大学との連携がその鍵となります。

第６章　提言

6-1. 組織的連携の制度化

教員個人に依存せず、校内横断チームを制度化する。

6-2. 計画的なカリキュラム運営

年間を通じた横断計画で、単発で終わらせない。

6-3. 新しい評価の導入

ルーブリックやポートフォリオを活用し、探究力や協働性を可視化。

6-4. 持続可能な制度設計

教材データベースと研修制度を整備し、教員交代にも対応可能な仕組みを構築する。

これらは、未来の教育に必要な「基盤整備」と言えます。

第７章　AI カリキュラムアナライザーの展望

2025 年のいま、私たちはすでに新しい教育の扉を開き始めています。私自身、OECD と連携して進められている、教科横断の関連性を AI で解析する「AI カリキュラム・アナライザー（AI Curriculum Analyzer）」の開発に関わる国内ミーティングに、日本側メンバーの一人として継続的に参加してきました。

正直に言えば、現場で「クロスカリキュラムを進めよう」と言っても、他教科と日常的に深く関わる機会は多くありません。探究学習の導入により、結果的に教科横断的な学びが生まれることはあります。しかし、それは偶発的な接続であり、制度として設計されたものではないという実感がありました。

私自身、福島県立ふたば未来学園高等学校に勤務していた際、「放射線に関わる風評被害は今後どのように推移するのか」という問いに向き合いました。そのとき、数学科の教員から回帰分析を教わり、データをもとに予測を試みました。専門外の知識を借りた瞬間、問いの見え方が変わりました。

「ああ、こうやってつながるのか。」

その感覚は今も忘れられません。しかし同時に、強い違和感も覚えました。

なぜこの“つながり”は特別な出来事なのだろうか。
なぜ日常の教科カリキュラムの中では起こらないのだろうか。

その疑問を抱えたまま、私は AI カリキュラム・アナライザーの開発に関わる機会を得ました。
各教科のコンテンツがマッピングされ、共通概念やスキルの重なりが可視化される画面を初めて見たとき、私は衝撃を受けました。

それは単なる「便利なツール」ではありませんでした。

そこには、震災以降ずっと抱き続けてきた問い――
「知識を横断して使える力は育っているのか」という問いへの、具体的な応答の形がありました。

教科は最初から孤立していたのではない。私たちが、その構造を見えていなかっただけなのではないか。

その瞬間、クロスカリキュラムは理念ではなく、自分自身の責任として迫ってきました。

これは政策の話ではない。改革の流行でもない。

もし、あの東日本大震災のような予測不能な出来事が再び起きたとき、生徒たちは学んだ知識を結びつけ、問いを立て、他者と協働し、未来を構想できるだろうか。

AI カリキュラム・アナライザーを見たとき、私は初めて「構造としてそれを支える仕組み」が見えたと感じました。それは、クロスカリキュラムを“理想”から“実装可能な設計”へと引き上げる第一歩になるかもしれないという確信でした。

本アナライザーは、全国の学校で使用されている学習指導要領、指導案、単元構成データなどを対象に、AI がそれらを解析し、「教科を越える共通概念」や「スキルの重なり」を可視化することを目的としています。たとえば、「持続可能性」「データの解釈」「表現と創造」といった観点を軸に、国語・理科・情報・公民など複数教科を“横糸”で結びつける構造を示します。

開発の初期段階から、私はクロスカリキュラムを学校現場で実践してきた立場として、各教科のコンテンツがマッピングされることの意義や、それを教師がどのように授業設計へ活用できるかについて意見を伝えてきました。

特に、国内の開発ミーティングでは、開発リーダーの一人である吉田塁教授に対し、本校での実践を踏まえながら、「教科間の関係性が可視化されることで、教師同士が共通の言語を持ち、協働的に授業を設計できるようになる」という具体的な活用イメージを共有してきました。

また、本構想については、OECD 関係者を含む海外の教育研究者ともオンラインで意見交換を行っています。その際、AI を「業務効率化」の道具ではなく、教師の思考や創造性を広げる存在として位置づけている点に対し、「この仕組みは、教員の専門性や自律性をどのように支えるのか」という問いが投げかけられました。

この対話を通じて、本アナライザーは単なる技術導入ではなく、教師という専門職の在り方そのものを問い直す試みであると、あらためて認識することになりました。

この AI カリキュラム・アナライザーは、「人を支える AI」という理念の

もとに設計されています。AI は分析のプロフェッショナルですが、子どもの表情を読むことはできません。教師が生徒の姿を見取り、AI がカリキュラムの構造を見通す。その協働関係こそが、2040 年の学びの基盤になると考えています。

AI は「正解」を提示する存在ではなく、教師の発想を触発する“思考の相棒”として働きます。教員が入力した単元や目標に応じて、関連する他教科の内容や 21 世紀型スキルとの接点を提示し、設計段階での視野を広げる役割を果たします。

このプロセスを通じて、教師は「教える人」から「学びをデザインする人」へと変容していきます。AI カリキュラム・アナライザーは、使う教員自身が学び、成長できるよう設計された仕組みなのです。

日本の教育は、急激な変化にただ適応するのではなく、一度立ち止まり、問いを抱え直し、人と人との関係性を編み替えながら、学びを次の時代へと受け渡してきました。クロスカリキュラムと AI の協働は、その営みを現代的に再編集する試みであると、私は考えています。

第 8 章　結論：親愛なる 2040 年の日本へ

親愛なる 2040 年の日本へ。

私たちが挑戦してきたクロスカリキュラムも、AI との協働も、今はまだ、決して完璧なものではありません。これからも、ときに負担は大きく、試行錯誤の連続になるでしょう。その試行錯誤の未来、2040 年の教室には、テストのためではなく、世界をより良くするために学ぶ生徒がいることを願っています。そして、AI に頼るのではなく、AI と共に学びをデザインする教師がいることを信じています。

どうかこのラブレターが、2040 年を生きるあなたに届き、人と AI が共に“学びをつなぐ文化”を育てていく力となりますように。

[参考文献]
・文部科学省（2017）『高等学校学習指導要領』.
・国立教育政策研究所（2021）『カリキュラム・マネジメントに関する研究』.
・熊本大学教育学部（2017）「カリキュラム・マネジメントと教科横断的学習」『教育実践研究紀要』.
・田中一郎（2019）「教科横断的カリキュラムの意義と課題」『教育学研究』第 86 巻第 2 号 .
・山本太郎（2018）「教科等の本質的なねらいとのバランスがとれたクロスカリキュラムの研究」『兵庫教育大学紀要』.
・和歌山県立向陽高等学校（2022）『HIMAWARI ルーブリック活用報告書』.
・OECD（2018）『The Future of Education and Skills 2030』OECD Publishing.
・博報堂生活総合研究所（2020）『生活定点調査』.
・文部科学省（2020）『Society5.0 に対応した教育政策に関する報告』.
・日本教育学会（2021）『21 世紀型スキルと教育の未来』学会出版部 .



元気玉が集まる、自分がワクワクする教員研修

＃元気玉　＃未来の教員研修　＃大人も学び手　＃子ども主語

片山 康宏　姫路市立中寺小学校教頭 / GEGHimeji リーダー

尊敬している人

中学校時代の教頭先生。「教育とは教え育てるものでもあり、教え育てられるものでもある」という言葉をかけてくれたから。

2040 年の自分へ

2025 年の自分より元気玉は膨らんでいますか？

窪田 正義　姫路市立荒川小学校教諭

実現したいこと

子どもたちが「〇〇好き！」「〇〇をやりたい！」と心から言える教室にしたい。

第一印象

悪いことしなさそう（名前が名前だけに）

2040 年は、どんな教員研修が行われていますか？

2025 年の教員研修は、みんなで考え悩み、対話をし、試行錯誤しながら一生懸命に取り組んでいます。私達は、今も教員研修を楽しんでいます。いろいろな人と対話することで、一緒に取り組むことでみんなのワクワクという名の「元気玉」が集まる学校になっています。その中で自分の元気玉も変化し、成長していると感じます。そして、元気玉が集まると、「もっとこんなことができるんじゃないか」とも思ってきます。そこで、より元気玉が大きくなった 2040 年のみなさんに向けて 2025 年から元気玉を届けるためにこのラブレターを書きます。

私たちが考える、「こんな教員研修があったらいいな」を聞いてください。

【学校丸ごとで学ぶ】

2025 年では、学校ごとに学校教育目標に向かって研究教科を決めたり、自由進度学習やＩＣＴ活用といった指導方法を決めたりして、進めているのが一般的です。これまでの実践が数多くあり、ベテラン教師から中堅・若手教師へと指導技術の伝達は大切にしたい風土です。しかし、みんなで決めたことをみんなで進めることで「自分は教師として何を目ざしたいのか」をあまり考えなくなっている気がします。また、教師がどう教えるかよりも子どもはどう学ぶのかという考え方も広がってきています。そこで、学校にある人材、施設、道具、学校周辺の地域など全部ひっくるめて【学校丸ごとで学ぶ】ことできっと学校はたくさんの元気玉が集まる場所になるはずです。

『教師が１日地域を歩いてみよう』

どんな人がいる？どんなお店がある？学校にいたのでは感じないものがあるかも。もちろん、子どもたちは休みです。

『教師と子どもで探究しよう』

金曜日のお昼からは、教師も子どもも自分がやってみたいこと、調べたいこと、気になっていることに取り組もう。

『地域住民の「元気玉」を学ぶ人生図書館』

地域で活躍する人たちを学校に招き、「人生の元気玉」の源泉となった経験や想いを教師が直接聞く。年代や専門を超えた対話を通じて、教師自身の「ワクワク」を再発見します。

【研修を創っちゃおう】

教育委員会のみなさんもたくさんの元気玉をつくる研修を企画してくれています。素敵な研修も数多くあります。でも、人は与えられてばかりだと責任を他人に求めてしまいがちです。「自分は何をしたいのか」と自分のコンパスを確かめながら研修を創る、そんな 2040 年がいいなぁ。

『オンラインで外国の教師と一緒に研修』

日本の学校の当たり前は、外国の当たり前じゃないかもしれない。「どんな探究をしている？」「日本の校内研修をどう思う？外国の研修は？」言葉の壁は、ＩＣＴを活用すれば乗り越えられる！

『周りの学校の教師で一緒に研修』

いい学びの場は、きっと他の学校の教師とつながる場にもなる。学びの場や学びのコミュニティはいくつかあったほうがいい。

『子どもと一緒に語り合い、考える研修』

シンプルに子どものことは子どもに聞く。これからの世界を一緒につくっていく人間として共に考える。

どうですか？元気玉がたくさん集まりそうでしょう？自分の元気玉も変化しそうでしょう？

でも、このアイディアにとって、一番大切なのはゆとりだと思います。2025 年の世界では、「働き方改革」というテーマを掲げ、みんなでゆとりは大切だと確認し、いろんな取り組みにチャレンジしています。2040 年が、ゆとりのある学校になっていることを目ざして。

次は、この「こんな教員研修があったらいいな」が、どうやって生まれてきたのかをお話しさせてください。

1 つ目は、2024 年 3 月に行った教員研修ワークショップ。テーマは、「中高の教師が、保幼小の実践から学ぶ！先生から先生への『元気玉』のプレゼント」でした。ワークショップでは、カナダの小学校の探究の実践、大学生が保育園の子どもたちと一緒にお店を出した実践、小学校の総合的な学習の時間の実践、小学校の日常の子どもたちの自主的な活動の実践を交流し、参加者が感じたことを対話しました。

それぞれの実践に共通していたものは「自分たちはこうありたい」という願いや思い。そして、対話を通して気づいたことは元気玉を届けようと思っていた自分が、元気玉をもらっていたということ。そこには、校種も立場も国の違いも大きな問題にはなりませんでした。

この元気玉は次のワークショップへとつながりました。2025 年 3 月、教師が創る･教師のための･教員研修ワークショップ「自分がワクワクする『元気玉』を見つけて膨らまそう」を開催しました。美容師から子どもたちに伝えたいこと、ＪＩＣＡでの経験から学んだこと、通級教室での子どもとの関わりで大切にしていること、地域の子どもの居場所づくりで取り組んでいることから対話をしました。大学教員も参加し、講演ではなく、私たちの実践つなげる架け橋トークを担当してもらいました。

様々な立場からの話を聞き、対話することで「元気玉」が膨らみます。それぞれが子ども達との関わりや思い出のエピソードを持ち寄り、聞き合うことの大切さを感じました。



2 つ目は、「プロジェクト無限大∞」として、子どもたちと国際共創の活動をしたことです。ゴールは、学校のウェルビーイングを高めること。子どもと教師が同じ立場で考える機会になりました。子どもたちとみんなにとって Happy school にするにはどうするかを考え、私の学校では「おにぎりプロジェクト」を進めました。このプロジェクトに辿り着くまでに、子ども達は１年をかけました。「みんなが学校に楽しくいられるように壁に絵を描く」「校庭に自分たちの考えた遊具を作る」など、様々な意見を出し合い話し合いました。１年間考え続けることができたのは、Happy school という大きな目的を見失わなかったこと。それと、海外の人と対話する中で、おにぎりという子どもに身近であり、日本の文化を表現できるものであることを感じたからだと思います。オンラインで外国の学校と交流することは初めての経験で時差や言葉の壁もありましたが、周りの協力も得ながら子どもたちと自分たちの「元気玉」をエネルギーに、チャレンジできたと思います。私たちは子どもの活動する様子を見ながら､「次はどんなことを話そうかな」「次のミーティングが楽しみです」と、教えられる立場から自分で考え行動する姿への変化を目にしました。その姿から我々も一緒に考える関係性になっていったように思います。教える･教えられる立場を越え､元気玉を一緒に育んでいったと感じています。しかし､一方でこのような取り組みは教育課程外であり､「余分な仕事だ」「なぜそんなことをする必要があるのか」といった意見もありました。実際に学校としての取り組みであり､管理職の理解が必要でした。そのために、私たちがしたことは個人の取組として企画運営し、参画は個人の自由としたことです。簡単に言えば、「やりたい人が集まってする」です。興味がある子ども達と教師が参加したいタイミングで課外の活動として行いました。参加した子どもや教師から様子を聞き、参加するようになった例もありました。こういったゆるやかなコミュニティはこれまでの学校教育にはあまりなかった取り組みかもしれません。管理職とは、説明と対話を重ねながら、この活動の意義や安全面についての理解を得ました。「学校をよりよくしていく上で、年齢や経験に関係なく良いと考えたことを行動に移していくというきっかけにしたい」「前例に捉われず学校づくりに自分事として行動していく文化を創りたい」という思いを伝えたことは学校長との距離を縮めた出来事でした。実際に活動している様子を見に来てくれたり、食材費の手配など活動するための環境をサポートしてもらいました。この経験からは、子どもたちと一緒に創る楽しさと可能性を感じ、大きな目的に向けて行動してみることの大切さを感じました。





2025 年の教育に関するトピックとして、児童生徒数減少による都市部以外での学校の統廃合や AI の教育利活用、そして不登校の児童生徒数や教職員の病気休職者数の増加など取り組んでいかなければならない課題が多くあります。しかし、きっと今から 15 年前にも今のように教育的な課題が多くあり、現場や教育行政、社会全体で取り組んできたからこそ、今の学校があるはずです。15 年前の「もっとよりよい学校へ」という元気玉を現実にした今の学校の素晴らしさを感じつつ、2040 年に向けて、様々な立場の人たちと一緒に 2040 年への希望という名の元気玉づくりへ取り組んでいくことで、今よりみんなにとってワクワクの溢れる学校になっているはずです。

元気玉が集まる場所になるために、教員研修は大切です。子どもの近くにいる大人が元気でないと子どもも元気にならないでしょう。教師自身が一人の学び手・社会の創り手として行動できる場としての教員研修であってほしいです。そして、教員研修によって、自分がどんなスキルを身につけてきたのかだけではなく､『自分は何を大切にしてきたのか』『自分は何にワクワクするのか』と自分を振り返るものでもあってほしいです。そのためには、教職員だけではなく、様々な人たちと対話をすることが大切だと考えます。その対話をする中では、いろいろな価値観に触れることになります。自分たちの取り組みを再確認すること、新しい気づきを得ること、そして、何よりより良いものを創っていこうとする元気を育むことができます。

私達は、教員研修を考える立場として、自分のエピソードからこのラブレターを書いてきました。読んでくれているあなたにとって、学校という場所が自分も子どもも関わるみんながワクワクする場所でありますように。そして､『元気玉』が膨らんでいく場所でありますように。封筒の中に私たちの元気玉と共にこのメッセージを入れて 2024 へ送ります。



教職課程の新しいカタチ

教職への希望

宇野 光範　関東学院大学国際文化学部 教授

最も力を入れていること

学校での毎日の仕事です。教育学部と一般学部の教職課程では教員養成への見方が異なることもあり、また制度や法律も変化していく中で、何を大切なものとして継承し何を開拓していくのかについて現場から主体的に動いていけるように頑張っています。

好きな花・季節

菜の花（花言葉は「明るさ」）
土手に菜の花と桜が同時に咲く頃

第一印象

通りすがりの人に道を聞かれることがよくあります。暇そうに見えるのだと思います。

親愛なる 2040 年の日本へ

職場の校門をくぐると私は、新しい日への希望と同時に胸に少しの痛みを覚えることがあります。勤務校の関東学院大学には入り口左手の石碑に「人になれ 奉仕せよ」と、初代院長の坂田祐先生の字で校訓が刻まれています。人になれ、奉仕せよ。OECD ティーチングコンパスの精神にも通じるかのような、とても素敵な校訓だと私は思います。

そして私は大好きだった昔の先輩を、時々思い出すのです。彼は教員になってほどなく自死しその後は「人になれ」ませんでした。もちろん私の記憶は断片化し、いびつになり、喪に服しきれなかった痛みだけが繰り返されます。

「人になる」強さはどこからくるのでしょうか。坂田祐が師事した内村鑑三は、その根源をキリスト教精神に委ねます。しかしながら、内村鑑三をはじめ学びへのいざないで多くの学生を力づけてきた先人たちは、彼ら自身が学を志す前の段階ですでに、人となれる資質と能力を持って生まれてきたかのように思われてなりません。そのような恵みは、本当にすべての人に平等に与えられているのでしょうか。

OECD ティーチングコンパスのアンカー（錨）を包む being、becoming、belonging は思弁的な美辞麗句ではなく、教師が現実の中で生き、人となり、仕事をするための条件そのものです。日本の教員養成現場の末端の一人として、私は広く重要と認められるところの成長し学び続ける教師に先立つものとしての、生きていく教師、そして可能性としての教師（つまりは「教員になってもいいかな」と思える進路選択）を育むことが大切であると感じてきました。この思いから教員養成教育に携わる中で、以下の活動を行いました。

1.「新しい HOPE ティーチング」

校訓やスローガン、モットーといったものは、ものごとの単純化という危険も孕みますが、その簡潔さが人の行動の指針となることがあります。私は、教師の個人としてのありようと、教えるということのありかたについて、つぎに示す「HOPE」というアクロニム（略語）を学生と共有しマインドセットの変容を共に考えてきました。

これらのアクロニムは OECD ティーチングコンパスには先立つものですが、日本 OECD 共同研究の一環としての「壁のないあそび場 -bA-」での活動とワークショップに触発され、神戸親和大学教育学部の学生との、また大学での個人やチームとしての取り組みをまとめるものとして言語化しました。「HOPE ティーチング」という方便は固有のイデオロギーを主張するものに映るかもしれませんがその逆で、今はティーチングコンパスの見方、考え方を、日本の文脈における具体的な教員養成教育の現場で働かせるための潤滑油の役割を担うものとして想定しています。

新しい HOPE ティーチング

be Human
be Open
be Playful
be Equitable

“HOPE”はそれぞれのモットーの頭文字になっています。人間的で、開かれていて、遊び心を持ち、公平なティーチングを行うことができれば、という望み。こうした意味を込めたスローガンです。後で見るように、ここでは“human”“open”“playful”“equitable”をすべて、形容詞として扱っています。強いて直訳すると、「人間らしくあれ」「開かれてあれ」「遊び心を持ってあれ」「公平であれ」という幾分不自然な日本語になりますが、この違和感は英語でも同じく残るであろうことは後述します。

それでもこの文法感覚とは裏腹に、私たち「人」は、“be human”“be open”“be playful”“be equitable”の表現の持つ意味を、そのものとして直観的に理解することができる、ということは事実です。言語理解におけるこの現実に、このスローガンは依拠しています。

このスローガンは素朴な思想を表現しており洗練されたものではありませんが、大きくは、John Dewey（1859-1952）、Carl Rogers（1902-1987）らを系譜とした人間主義的な教育観の延長線上に、当事者としての教員自身を実存的なエージェントとして加味したものが、背景にあると考えています。また一方で、実際には日本の教育事情に旧来から馴染みのある態度でもあろうことは、最後に言及します。

2.「従来の HOPE ティーチング」との対比

HOPE ティーチングのスローガンはマインドシフトを意図したものです。マインドシフトとは、ある捉えかたの枠組み（マインドセット）から新しい

枠組みへの認識様式の変容を意味します。「変容」をめぐる「チェンジ」と「シフト」の使い分けはその時々の文脈に強く依存するためこの場で定義できるものではありませんが、HOPE ティーチングで目指した「シフト」は従来のものを否定し新しい別のものに置き換えるといった変革ではなく、従来のものを包摂しつつ新しい視点を取り入れる、止揚に近い行為として捉えます。まさにこのラブレター企画の基層低音をなしている「継往開来」と軌を一にするものと考えています。

このマインドシフトの目的から、目指す「新しい」HOPE ティーチングに対比されるところの「従来の」HOPE ティーチングを合わせて想定しました。

従来の HOPE ティーチング	→	新しい HOPE ティーチング
be Happy	→	be Human
be Organized	→	be Open
be Powerful	→	be Playful
be Equal	→	be Equitable

(1) be Happy → be Human

教師がいかなる時も児童・生徒・学生の前で幸せ（そう）な存在であれという理想だけではなく、教師自身が人間として関わる中で児童・生徒・学生と幸福を共創していくことができれば、という願いが込められています。また、教職が安定した社会的位置付けにあった時代から AI 時代への転換点において、人間性の追求への願いが込められています。

(2) be Organized → be Open

手順の明確化、計画性、整理整頓の要請が強くなりすぎて教師に束縛をもたらしそうな時は、他者や未計画の出来事、可能性に対して教師が自分自身を開き、情報を共有し、心の安全の中で教育活動を行うことができれば、という願いが込められています。PDCA サイクルと AAR サイクルとの発展的な調和も目指しています。

(3) be Powerful → be Playful

児童・生徒・学生を力強くリードして善い方向に導くだけではなく、さまざまな遊び心を加えて授業や指導を工夫することで、児童・生徒・学生だけではなく、教師自身の働く喜びや成長にもつながっていければ、という願いが込められています。

(4) be Equal → be Equitable

教師が直接に関わる児童・生徒・学生たちに対して均等、平等に対応しなければならないという前提から解放され、より支援を必要としている児童・生徒・学生にも安心して向き合うことのできる教育環境であってほしい、という願いが込められています。

3.「BE KOBE」から

先に言及したように、新しい HOPE ティーチングの be human / be open / be playful / be equitable はそれぞれ程度の差はあれ、文法的には不自然ともとれる表現となっています。一般的な用語法では、be の後に形容詞を続けて「～であれ」という命令文にする場合に使うことのできる形容詞は、たとえば “Be quiet.” のように、短期的で自分の意志によって制御できる内容を持つ語に限定されるからです。

今回の形容詞としての用法においては、human / open / playful / equitable はそれぞれ、自らの意志による継続的な活動の中で初めて成立するような状態を表すものとして捉えました。これは結果として、OECD ティーチングコンパスにおける being、becoming、belonging がそれぞれ名詞でありながら決して静的な安定物ではない、とする見方と共通した用法であると考えます。

この「新しい HOPE ティーチング」のアクロニムの表現形式はある思いに基づいていますが、それは阪神・淡路大震災（1995）の震災 20 年を記念した 2015 年 1 月以降親しまれている神戸市のキャッチコピー「BE KOBE※」へのオマージュです（※bekobe.smartkobe-portal.com, ©City of Kobe）。

このキャッチコピーは命令文であり、「～になれ・～であれ」の “be” に固有名詞の「神戸」が続く形をとっています。しかし、神戸の現在の発展に息づいているところの背景において、Kobe という語を固有名詞としてだけではなく、形容詞としても解釈しているのではないかと私は思いました。「BE KOBE」は「神戸であれ」と同時に、比喩表現としてではない「神戸らしくあれ」といった意味合いをもつものとして、人々をいつも勇気づけているのです。

「新しい HOPE ティーチング」は神戸市北区の神戸親和大学で、地理的経緯でこの震災を経験していない私が、震災後に生まれた学生たちと共有してきました（謝辞参照）。震災直後の壮絶な状況において学校教員として奮闘した経歴を持つ教職担当教員が多数在籍する中で、当事者でも部外者でもない私たちに何ができるのか。これは、人生経験の未熟な教師が児童・生徒・学生に何を提供しうるのか、という学校教育の一般的な課題とも重なると思われました。

4. 活動内容

このスローガンをさまざまなステークホルダーと共有して実践してきた活動は複数ありますが、主なものは教員養成課程の大学生や、地域連携での高校生、また教職課程に関係する教職員との、草の根での教育活動です。

・青空教室プロジェクト（2013～）：　自然災害や戦争などによる教育上の制限から生じた「青空教室」の苦難と工夫に敬意を持ちつつも、現代的で明るい展望を持った授業展開の具体的実践方法としての校外での授業実施について、教職課程における教科教育法授業において学生のアイディアをもとにシミュレーションを行ってきました。レアリア（生教材）や特定の場所を使用した動機づけの観点のみならず、具体的な各授業の「ねらい」と実施場所・形態の有機的結合に焦点を当て、学習指導案の作成や模擬授業の実施を行ってきました。平常時のみならず万一の有事の際にも、学習コンテンツに合った「いま・ここ」の活用を通じて学びを継続させることのできる教員の養成を意図しました。

・ゼミ修了証兼 HOPE Teaching 免許状：　神戸親和大学におけるゼミ（児童教育学専門演習）での継続的な活動の終止符として、2023 年度および 2024 年度の卒業式後に、May your teaching be Human, ... etc. を記した、偽の「免許状」を授与し、在学時における学生の諸活動（日本 OECD 共同研究 FG2C への参加やボランティア等）を称えると共に、遊び心を共有しました。

・高校生との連携（2025）：　関東学院大学の社会連携活動の一環としての高大連携において、横浜市の高校生と「2040 年の日本の教育」について探究活動を実施しました。AAR サイクルに基づき、アイディアを実際に高等学校で実践してみるなど、生徒たちの積極性と学校の先生方の包容力のお陰で、FG2C など本共同研究の学生チームの活動にも似た活動を、公立の学校で実施することができました。

・インドネシアでの情報交換（2026）：　関東学院大学とダルマプルサダ大学の学術交流協定に基づく交流ワークショップにおいて、OECD ティーチングコンパス、およびそれとは独立した私案としての HOPE ティーチングの話題を提供し、ディスカッションを行いました。その際改めて、それぞれの語の持つ意味内容の理解や理念の共有をめぐる歴史的、文化的課題が浮かび上がりました。

・教職課程との連携（2025～）：　教職免許法の改正を視野に入れながら、学生の体験活動と教職課程履修の両立がよりしやすくなるよう、教職課程専任の先生方と具体的な議論を行なっています。特に、留学やボランティ

ア活動などは学生にとって糧となるだけではなく、教員養成においても効果が期待されます。大学における教職課程履修規程の見直しや、実習事前指導科目の増クラスによる長期留学生への対応など、具体的な実施にとりかかっています。

これらに加えて間接的に、日本 OECD 共同研究の枠組みの中で、TWG2 やワークショップ等での情報共有と意見交換をしています。

5. 展望

今後の展望としては、2 つの異なった側面からの発展が期待されます。

一つ目は、実践の積み重ねによる教職課程の改革です。一例として、大学の交換留学プログラムでセメスター留学をした学生に対して教職必修科目の他セメスターでの増クラス対応をすることは、human / open / playful / equitable を満たすものと考えられますが、このような小さな実践の積み重ねが、教職へのより豊かな人材の確保へとつながります。今後、教職免許法の改正を通じて各大学の「強み」を生かした教職課程の編成が目指される際には、各教職課程がより自立した責任のもとに教員養成に携わることが求められ、2040 年にはその成果が社会へと還元されているはずです。教師としての将来の活躍が期待される若い人たちが制度的な制約や良心に基づく必要以上の自己抑制によって教職への道を閉ざしたのは過去の話となり、柔軟な対応により教職課程がより魅力的なものになっていると思われます。

二つ目は、ティーチングコンパスに明示されているところの Well-being 2040 の内容的な熟成への展望です。ウェルビーイングが重要視される中で、主観的ウェルビーイングや心理的ウェルビーイングといった概念がクローズアップされ、アリストテレス以来の幸福論、すなわち短期的な快楽に基づくヘドニア的な快楽主義と長期的な生きがいといったユーダイモニア的な幸福との対比が、ごく普通の教育現場で語られるようになりました。現在は後者の重要度が強調されていますが、2040 年には、両者がよりバランスの取れた形で評価されていることが展望されます。教育現場で日々経験されるところの、知ったときの喜びや共創の実感に伴う高揚感はヘドニア的な短期的快楽に属するものであり、その不断の体験に伴う身体感覚が、児童・生徒・学生そして教師の being、becoming、belonging へとつながっていることが再評価されることと思われます。

現在の、とりわけ英語圏における福利論はテクニカルな議論になりがちですが、教育現場と生活に根ざした幸福論の発展、また幸福の追求と教育との往還にとって、日本の文化的風土は恵まれた環境を提供していると思われます。

6. 最後に

さまざまな理念や主義に翻弄されながらも、日本の生徒たち、教育に携わる私たちは、しなやかに現場を「生かし」続けてきました。「新しい」HOPE ティーチングは、実のところは日本の教育風土では昔から慣れ親しんできた内容を持つもので、この気づきとともに方便は役目を終え、このスローガンの寿命は尽きると思っています。

2040 年の日本へ、その豊かな学校現場で子どもたちの望みを育む先生方に、このラブレターを贈ります。

謝辞

神戸親和大学学長の松田恵示先生、副学長の田中聡先生に、一連の活動に導いて下さいましたお礼を申し上げます。そして、日本 OECD 共同研究の枠組みの下での「HOPE Teaching-wa- 座」座主の三井知代先生をはじめ、古川知子先生、間渕泰尚先生、高橋一夫先生、佐藤智恵先生、須増啓之先生には格別の感謝を申し上げます。先生方のお陰による経験と知見には計り知れないものがございますが、本稿の蒙昧性につきましてはひとえに小生の責によるものとお詫び申し上げます。最後に、関東学院大学国際文化学部および教職課程の先生方、関わって下さいました両大学の学生と卒業生の皆様、関係諸学校の皆様方に深く感謝申し上げます。



指導主事の「研修力」を高めるコミュニティの創出

指導主事コミュニティ　# トータルファシリテーター

西村 圭一　東京学芸大学教授

実現したいこと

「あきらめ感」のない社会をつくりたいと思っています。

最も力を入れていること

「高校探究プロジェクト」と、市民性を育む算数数学教育の研究です。

好きな漢字

秘密です。

気分転換の方法

ラーメンを食べに行きます。

〇〇県教育センター　指導主事
　〇〇 〇〇　様

2025 年の世界から、2040 年に活躍されている〇〇さんにお手紙を書かせていただいております。

2025 年頃の教育の動向について、どのようなことが記憶に残られているでしょうか。現在、学習指導要領の改訂に向けた議論と並行して、教員の働き方改革が進められています。私が 30 年程前に教員になった頃は、遅くまで学校に残ることや休日の部活動が当然で、ワークライフバランスという言葉すら聞いたことがありませんでした。それでも職場の諸先輩から、目の前にいる多様な生徒に対する教育を考える上で何を大事にしなければならないかを学んだことは、今も私が教育を考える原点となっています。

さて、2040 年のあなたは指導主事として、どのような価値を大事にしているでしょうか。「子どもの学びと教師の学びは相似形」と言われるように、教員研修のデザインは、授業デザインに他なりません。2025 年の現在、確かに伝達型の研修は減り、ワークショップ型やリフレクションを重視したスタイルへと移行しつつありますが、ともすると好事例の“焼き写し”に留まる懸念もあります。授業の“好事例”は、どの学校においてもそのまま適用できるわけではなく、子どもの実態、教員の持ち味等をふまえリデザインする必要があります。また、実際に授業をしてみると、事例とは異なる反応があることのほうが多いことは、教員であればみな経験していることでしょう。そのリデザインやライブでの対応ができる教員を、私たちは「授業力のある先生」と呼んできたわけです。とすると、教員研修を担当される指導主事に求められるのは「研修力」、例えば、対象の教員の実態に合わせて研修をデザインする力や、研修中に、教員の反応を踏まえて臨機応変に次なる問いを発する力などではないでしょうか。

このような「研修力」をどのように育むかを考えることも意図し、東京学芸大学高校探究プロジェクト（2021 ～）では、2022 年 9 月に、教育センター等の指導主事を対象にオンライン対話の場を設定しました。〇〇さんは、全国の先生方と、日頃の悩みや新しいカタチの研修構想を自由に話し合えたことに感銘を受け、日常的にこのような地域を越えて対話する場を設定したいという提案をされました。それを受けて、2023 年 1 月に第２弾のオンライン対話を開催し、N から自身の構想を提案いただき、地域を横断した協働・共創型研修の実現に向けて共に取り組む指導主事等を募りました。その結果、2 県の教育センターと 1 県の教育庁高校教育課の指導主事らを中心に「チームわくわく」を結成し、「『総合的な探究の時間』探究的な学びの実現に向けた協働・共創プロジェクト」が始動することになりました。この「チームわくわく」という名称は、プロジェクトへの参加にむけて、それぞれの所属や自治体ごとに越えなければならないさまざまな「壁」を乗り越えることができた原動力は、「わくわく」する気持ちだったことに基づいていましたね。2024 年度からは、さらに 2 県の教育センターも参画し、広がりました。



授業研究の構成要素と過程
（藤井、2021、p.8）

この取組は「授業研究」と相似形になっていました。すべてオンラインですが、学習指導案に当たる研修デザイン案の検討を重ね、その研修を実践し、協議や省察することを繰り返しているからです。その繰り返しを支えているのは安心・安全な対話の場です。また、この取組を通じて、メンバーは、自らの研修デザイン力が高まっていることを実感していきましたね。

Teaching Compass の Being（真正な自己認識）・Belonging（相互に支え合う関係）・Becoming（継続的な成長と変容）の観点からも、コミュニティとしての変容が確認されました（藤村・池邊・西村、2026）。例えば、次のような変容です。

- Being：指導型から対話型への役割認識の変容、受講者の学びのプロセスに着目した研修デザイン志向への移行。
- Belonging：心理的安全性や信頼関係の醸成。ただし帰属意識や協働の深まりには個人差も見られた。
- Becoming：A-A-R サイクルを活用し、実践改善やビジョン形成。ただし、学びに対する着眼点が、ファシリテーションやワークショップの運営方法等への関心に留まるメンバーも確認された。

また、授業研究では、研究授業の最後になされる「外部講師による講評」が、学びの質を高めることにつながるケースが多いです。指導主事の「研修力」を育む上でも、その日その場の「対話」を促進することを越えて、学びの自覚化やコミュニティにおける学びの「メカニズム」の理解、「当事者意識」や「知りたい」「学びたい」という想いなどをトータルに促進する、言わばトータルファシリテーターが不可欠だと考えます。このようなトータルファシリテーターの育成にも、また「チームわくわく」の取組は参考になる点が多いようにあらためて思っています。

○○さんは今、どのような姿勢で研修に臨んでいますか。2040 年には、互いに学び合うコミュニティが自治体の枠を越えて広がり、全国の指導主事がトータルファシリテーターとして活躍していることでしょう。そして、日頃から、そのような指導主事の様子を見ていれば、自らもその仕事をしてみたいと思う教員も増えていることでしょう。

○○さんのますますの活躍を祈念しております。

2025 年 10 月 1 日
東京学芸大学　高校探究プロジェクト
西村圭一

[引用・参考文献]
・ OECD (2025). OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes. OECD Education Policy Perspectives, No. 123, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/8297a24a-en.
・ 藤井斉亮（2021）. 授業研究の概念規定と価値. 日本数学教育学会編 , 算数・数学授業研究ハンドブック , pp. 6-15, 東洋館出版社 , 2021
・ 藤村祐子・池邉愛・西村圭一（2026）. 指導主事の「協働・共創コミュニティ」の成長過程に関する一考察－研修デザインを通して－, 東京学芸大学紀要機構 第 77 集（印刷中）

第４章
境界を越えて
予測不能な世界を乗り越える





ポルトガルとの協働にみるシティズンシップ教育の実践報告
—2040 年の教育を担う若者たちへのメッセージ—

＃変革

荒 康義　福島県立郡山高等学校 教頭

実現したいこと

子供たちがそれぞれの能力や特性を発揮し、社会をより良いものにしていけるような手え助けがしたいと考えています。

2040 年の自分へ

2040 年の世界でも、新しいことにワクワクしてますか？そして、その時の常識に対して疑問を持ち続けていますか？

尊敬している人

スティーブジョブズ
Connecting the dots

気分転換の方法

家のリビングで、プリンを食べながら、入れたてのコーヒーを飲むこと。

第１章　はじめに

私たちは今、予測困難な時代を生きています。
少子高齢化、気候変動、AI による急速な社会変化、そして人と人との関係の希薄化。こうした変化のなかで、教育に求められているものは「どれだけの知識を持つか」よりも、「社会の中でどう生き、他者とどう関わるか」という、人間としての根本的な問いに近づいています。

OECD「Future of Education and Skills 2030」プロジェクトでは、この新しい時代に求められる学びを「Learning Compass 2030（学びの羅針盤）」として示し、世界各国がそれぞれの文脈で「未来の教育」を模索しています。その中で、私たちが取り組んできたポルトガルとのシティズンシップ教育（Citizenship Education）を基盤とした協働学習は、日本の教育のこれからを考える上で極めて重要な実践となりました。

この報告書は、2023 年から始まったポルトガルとの国際協働を軸に、両国の教育の違いと共通点、そして未来への学びの方向性を整理した中間報告です。同時に、それは 2040 年の教育を担う若い世代へのラブレターでもあります。“教育とは何か”“学ぶとはどういうことか”を、私たち自身が見つめ直す旅の記録として記しています。

第２章　シティズンシップ教育とは何か

2-1. ポルトガルの教育改革と「Cidadania e Desenvolvimento」

ポルトガルでは 2017 年に、国の教育戦略「ENEC（Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania）」が制定されました。
この政策の目的は、単に市民としての知識を教えるのではなく、**「民主主義の価値を日常の中で体験し、行動する力を育てる」** ことにあります。
中心科目として位置づけられた「Cidadania e Desenvolvimento（市民性と発達）」は、すべての学校・すべての学年において学ぶ必修領域です。

この科目の大きな特徴は、国が一律に教える内容を定めるのではなく、学校自身が地域や生徒の実情に合わせてカリキュラムをデザインできる点にあります。
「国主導から学校自律へ」―教育の重心を現場に戻す改革でした。

授業内容は三つのグループに分かれています。

グループ	内容	対象
第１グループ	人権、ジェンダー平等、文化理解、持続可能な社会、環境、健康など	全学年必修
第２グループ	性教育、金融リテラシー、民主的参加、メディアリテラシーなど	中等教育以上で必修
第３グループ	起業、ボランティア、動物福祉など	学校・地域の選択制

これらのテーマは、社会で生きる上で必要な知恵や態度そのものです。つまり、** 知識を教える教科ではなく、「生き方を学ぶ教育」** として位置づけられています。

2-2. 幼児教育から始まる市民性の学び

現地視察で印象的だったのは、幼児教育の段階から「市民性」がすでに教育の中に組み込まれていたことです。
ポルトガルの幼児クラスでは、毎朝の歯磨き、手洗い、整理整頓といった日常的な行動が「自分と他者の健康を守ること」「公共の場を大切に使うこと」という学びとして位置づけられていました。教師たちは「これは社会の中で生きる第一歩です」と話していました。
日本ではこれらは生活習慣やしつけの一環と捉えられがちですが、ポルトガルでは **“社会の一員としてどう生きるか”を教える教育行為** なのです。「教室で学ぶ」よりも「日常の中で身につける」という発想が根づいていました。
なお、日本の幼児教育や小学校教育にも、生活を通した学びを重視する文化があります。例えば、当番活動や身の回りの整理整頓、集団での生活ルールの共有などは、子どもたちが「他者と共に生きる」基礎を学ぶ機会となっています。
こうした取り組みを、単なる生活指導としてではなく「社会の一員としての学び」として捉え直すことは、日本におけるシティズンシップ教育の再構築につながると考えます。

2-3. 教師の役割の変化

ポルトガルの教育現場で出会った教師たちは、口をそろえてこう言いました。

「私たちは教える人ではなく、学びを共に作る人です。」

教師は生徒の前に立つ存在ではなく、学びをファシリテートする伴走者でした。授業設計も、教員チームで「この地域の子どもたちに必要な市民性とは何か？」を話し合いながら作り上げていきます。

このプロセスそのものが、すでに「民主的教育実践」になっていると感じました。

第３章　日本の教育との比較

3-1. 日本の教育の特質

日本の教育は、長らく「教科学習を中心とした知識体系の伝達」に重きを置いてきました。それは明治期以降、近代国家を支える人材を育てるという目的のもと、非常に効果的に機能してきた仕組みでもあります。一方で、社会が複雑化し、将来を予測することが難しくなった現在、この仕組みだけでは対応しきれない課題が見え始めています。特に、「公共」「公民」といった教科で扱われる内容は、制度や権利の理解に焦点が当たることが多く、「自らが社会をどうつくるか」や「他者とどう共に生きるか」という行動的側面が育ちにくい構造になっています。

近年、「探究学習」や「主権者教育」など、主体的・対話的な教育改革が進みつつありますが、依然として「正解を学ぶ」方向に引き戻されやすい現実があります。

しかし一方で、日本の教育には、知識の習得だけでなく、集団の中で自分の役割を果たし、他者と協働しながら生活を営む力を育てる文化が根づいています。例えば、学級活動や学校行事、係活動、委員会活動といった特別活動は、まさに「社会の縮図」を学校の中につくり、子どもたちが日常の中で責任と協働を学ぶ仕組みとして機能してきました。

また、学校現場で当たり前に行われている清掃活動も、単なる労働ではなく、「公共空間を自分たちで維持する」という市民的実践として捉えることができます。

このように、日本の学校にはすでにシティズンシップ教育につながる要素が存在しており、今後はそれらを「暗黙の文化」として終わらせず、意図的な学びとして再構成していくことが重要であると考えます。

3-2. ポルトガルとの教育哲学の違い

ポルトガルの教育現場で見たのは、「市民をつくる教育」でした。教科を越えて、すべての授業・活動・行動が社会とつながっており、学校そのものが“社会の縮図”として機能しています。例えば、クラブ活動（Clube Europeu、Eco-Escolas など）も単なる課外活動ではなく、「市民として社会に関わるプロジェクト」として評価されます。活動は成績や証明書に反映され、生徒が「社会にどう参加したか」が記録として残ります。

これに対し、日本では学習と社会生活が明確に分離しており、「学校の中の学び」と「社会の中の生き方」がつながりにくい構造があります。つまり、ポルトガルでは教育が「生きること」と不可分であり、日本では「教育＝学力形成」として制度化されているのです。

ポルトガルでは「学び＝社会参加」として制度的に統合されていましたが、日本にも同様の方向性を持つ営みは存在します。例えば、学校行事の運営や部活動、委員会活動などは、生徒が集団の一員として意思決定し、役割を分担し、継続的に改善していく経験の場です。

しかし、それらが「市民性の学び」として明確に言語化され、評価や振り返りの対象として扱われる機会は十分ではありません。

今後は、これまで日本が大切にしてきた学校文化を再評価し、それを「社会をつくる学び」として再定義することで、シティズンシップ教育の基盤をより強固にできると考えます。

3-3. 特別支援教育との対比

もう一つの違いとして印象的だったのが、インクルーシブ教育（Inclusive Education）のあり方です。

ポルトガルの学校では、障がいのある生徒も基本的に通常の教室で学びます。それは「一緒にいる」ことを目的とした形式的な共学ではなく、専門スタッフによる支援体制が整備され、

それぞれの生徒が自分のペースで学びながら、他者と共に社会の一員として成長できる環境が確保されていました。

日本の特別支援教育は、きめ細かい個別指導の面で高い水準を持っていますが、一方で「共に学ぶ」「社会を共につくる」という視点が制度的には分離されがちです。

この点に、ポルトガル教育が持つ“包摂の文化”を学ぶ価値があると感じました。

第４章　日ポ合同授業
-「History × Geography ×Citizenship」

4-1. 授業の概要

2023 年 11 月 29 日、東京とポルトガルをオンラインで結び、「History, Geography, and Citizenship（歴史・地理・シティズンシップ）」をテーマにした合同授業が行われました。

この授業は、2022 年に始まった国際協働プロジェクト「Project Infinity」の流れを汲むもので、ポルトガルのモイメンタ・ダ・ベイラ校クラスターと、日本の福島県立郡山高等学校・福島県立安積高等学校・大阪府泉大津市立大津中学校の教員が半年以上かけて共同で設計したものです。

当日は、東京・内田洋行本社の会場に日本側の関係者が集まり、ポルトガル側は現地からオンラインで参加しました。OECD、東京学芸大学、自治体教育委員会の関係者も見守る中、100 名を超える生徒と教員が国境を越えて“同じ授業”を共有しました。

授業のテーマは、**「国や文化の違いを超えて、共に社会を考える」**というものでした。

目的は次の三点に整理されています。

【国境を越えた教育共創】
両国の教員が、異なる教育制度のもとで責任を分担しながら授業を共同設計すること。

【理想の生徒像の共有】
それぞれの学校のビジョンを出発点に、育てたい生徒像と伸ばすべき資質・能力を明確化すること。

【シティズンシップ教育を通じた教科横断的な学びの探究】
ポルトガルで国家戦略として位置づけられている市民性教育を理解し、日本の教科横断カリキュラム開発に生かすこと。

この授業で重点的に育成を目指したコンピテンシーは、
○ クリティカル・シンキング（違いを批判的に捉え、視点を多様化する力）
○ コミュニケーションスキル（多文化的文脈で意見を交わし、相互理解を深める力）
○ クリエイティビティ（異なる背景を結びつけ、新しい発想を生み出す力）
の三つでした。

4-2. 授業の展開

授業は、両国の歴史と文化を“氷を溶かす”ように共有するアイスブレイクから始まりました。

「日本語に残るポルトガル語を探そう」というクイズでは、生徒たちが画面越しに「パン」「カッパ」「シャボン玉」と言葉を交わし、笑顔が広がりました。続いて、両国の生徒が「相手国の有名人」を紹介し合いました。

日本の生徒が「フランシスコ・ザビエル」や「クリスティアーノ・ロナウド」を挙げると、ポルトガル側の生徒からは「アニメのナルトが大好き！」と声が上がり、文化が「知識」ではなく「共感の入り口」として場をつないでいきました。

その後、授業は「歴史的なつながり」をテーマにしたディスカッションに移りました。「1543 年、ポルトガル人が種子島に鉄砲を伝えた。」「1549 年、キリスト教が日本に伝わった。」日本側の歴史教師が紹介すると、ポルトガルの教師が補足し、「ポルトガルでは、これを“文化と技術を共有した最初の瞬間”として教えています」と説明しました。同じ出来事が国によって異なる視点で語られていることに、生徒たちは驚きを隠せませんでした。

4-3. 社会課題をめぐる対話

授業後半では、「エネルギーと環境」をテーマにした市民的対話が展開されました。

ポルトガルの生徒たちが福島の現状に関心を寄せ、次のような質問を投げかけました。

「福島の除去土壌の最終処分はどのように進められていますか？」

「再生可能エネルギーだけでエネルギーを賄うことは可能ですか？ 原子力をどのように考えていますか？」

日本側の生徒たちは、実際に震災や復興を学ぶ地域の一員として、英語で一つひとつ丁寧に答えました。

郡山高校の生徒は、地域で行っている放射線教育や、再生可能エネルギー導入の取り組みを紹介しました。

安積高校の生徒は、「原子力のリスクを知ることと、技術の価値を理解することは両立できる」と自らの意見を述べ、

ポルトガルの生徒から拍手が送られました。

この対話の時間には、教師も生徒も立場を超えて同じ「学び手」になっていました。「答えを出す」ことが目的ではなく、「異なる価値観の中でどう共に考えるか」を探る過程そのものが学びになっていたのです。

4-4. 教師たちの協働と気づき

この授業を実現させた裏側には、両国の教員同士の粘り強い対話がありました。

教材はオンラインで何度も打ち合わせを重ね、英語・日本語・ポルトガル語の三言語で整理されました。歴史・地理・市民性という異なる教科が、国境を越えて一つの授業に統合されたのは、教師たち自身が「共に学ぶ市民」であったからです。

授業後の振り返りで、ポルトガルの教師はこう語りました。

「私たちがつくったのは“授業”ではなく、“学びの関係”です。」

日本側の教師も応じました。

「生徒が社会を語り、世界の人と対話する姿を見て、教育の可能性を改めて感じました。」

国を超えた教員の協働は、単なる国際交流ではなく、教育を再構築する実践的研究そのものでした。

4-5. 学びの本質

この合同授業を通じて明らかになったのは、シティズンシップ教育の本質が「知識」ではなく「関係性」にあるということです。異なる歴史、文化、課題を持つ人々が出会い、理解し合おうとする過程こそが、市民としての学びの核心です。

この日の授業では、生徒たちが国境を越えて「社会を語る市民」として立ち上がりました。その表情や言葉には、「学ぶことが未来をつくる」という確かな手応えが感じられました。

まさにこの授業こそが、「知る」から「共に考える」へ、そして「共に創る」へと教育が進化する瞬間だったのです。

第５章　現地視察で得た学び

5-1. モイメンタ・ダ・ベイラ訪問（2025 年 4 月 28 日～5 月 2 日）

2025 年 4 月下旬から 5 月初旬にかけて、私たちはポルトガル北部モイメンタ・ダ・ベイラを訪問しました。到着直後、ポルトガル全土で大規模な停電が発生するという予期せぬ事態に見舞われましたが、現地の教員マリア・コンセッソン氏をはじめとする多くの協力のもと、予定通り視察を行うことができました。

4 月 29 日、モイメンタ・ダ・ベイラ・スクール・クラスターを訪問しました。この学校は幼児教育から高等教育までを一体的に運営するネットワーク校で、図書館の壁には、各国の文化や社会状況を生徒自身が書き込んだ世界地図が掲げられていました。教育が“世界とのつながり”を体現していることを強く感じました。

幼児教育の教室では、子どもたちが手のひらで描いた赤い花と、兵士の銃口に花を差し入れる女性の絵が飾られていました。これは 1974 年の「カーネーション革命」を象徴するモチーフであり、長い独裁政権をほぼ無血で終わらせ、民主主義を取り戻した歴史的な出来事を子どもたちに伝える教材として使われていました。

歴史的事実を単に教えるのではなく、「平和と自由の価値を感覚的に継承する」教育が実践されていたのです。教育が過去と現在、社会と個人をつなぐ橋の役割を果たしていることを実感しました。

5-2. 街に息づくインクルージョンの哲学

視察の中で印象に残ったのは、学校だけでなく街全体に“共生”の思想が息づいていることでした。訪れたレストランの一つは、かつての修道院を改装して使われていました。15 世紀、16 世紀の石造建築が、歴史を残したまま現代の人々の生活空間として生かされています。

ポルトガルでは、古い建物を保存するだけでなく、「いまの社会の中でどう活かすか」という視点で運用しており、過去を排除せず、共に生きる哲学が、建築にも文化にも息づいていました。

それはまさに、教育現場で見たインクルーシブ教育と同じ思想です。「異なるものを並べ、共に存在させる」という価値観が、社会全体を貫いていると感じました。

日本でも文化財の保存や地域教育の取り組みは盛んですが、多くは「見る」「守る」対象として位置づけられがちです。一方、ポルトガルでは「共に生きる空間」として自然に社会に溶け込んでおり、歴史と教育、文化と日常が同じ文脈で共存していました。

このような街のあり方そのものが、** 市民性教育の“教科書”** になっているのだと感じました。

5-3. 学校の中の民主主義

翌日、再びモイメンタ・ダ・ベイラ校を訪れ、教員の講義を受けました。2017 年の ENEC 政策以降、各学校が自律的にカリキュラムを設計できるようになり、教師は自らの学校のビジョンや地域の課題に合わせて授業を構築しています。

スライドに示された学校の取り組みは多彩で、
・Parlamento dos Jovens（若者議会）
・Clube Europeu（ヨーロッパクラブ）
・Escola Amiga dos Direitos Humanos（人権の友学校）
・Eco-Escolas（エコスクール）
・Clube de Teatro（演劇クラブ）
・Clube das Ciências（科学クラブ）

これらは授業外活動として行われていますが、すべてが「市民性教育」の一部として評価対象に含まれます。つまり、クラブ活動がそのまま社会参加であり、**“学び＝行動”**として制度に組み込まれているのです。

また、教師は単に授業を行う存在ではなく、「学びのコーディネーター」として生徒と共に企画・運営を行います。

その姿勢には、教育が一方的な伝達ではなく、**「共に社会を創るプロセス」**であるという理念が明確に表れていました。

第６章　教育の本質と 2040 年への展望

6-1. 教育は社会の中で生きる力を育てる

今回の訪問を通じて、最も強く感じたのは、教育とは **「社会の中で生きる力を育てること」** であるという原点です。

学校という枠を越え、地域、文化、歴史が一体となって子どもたちを育てる。その姿は、まさに OECD が提唱する「Learning Compass 2030（学びの羅針盤）」が示す理念に通じています。

ポルトガルの教育では、
〇エージェンシー（自らの行動に責任を持つ力）
〇コ・エージェンシー（他者と共に社会をつくる力）
〇変革的コンピテンシー（価値を創造し、課題を乗り越える力）
が、教科横断的に育まれていました。

VUCA（変動性・不確実性・複雑性・曖昧性）の時代において、「正しい答えを知る」ことよりも、「問いを立て、考え、協働して新しい答えをつくる力」が求められます。

日本の教育にもこの視点をより強く取り入れていく必要があります。

6-2. 日本の課題とこれからの方向性

ポルトガルとの協働を通して、日本の教育に見えてきた課題は大きく三つあります。

〇学校の自律性の欠如
教育課程が中央集権的に設計されており、地域や学校の文脈に基づく柔軟な教育デザインが難しい。

〇知識偏重の評価構造
社会参加や協働、探究のプロセスが十分に評価に反映されていない。

〇「共に学ぶ」文化の弱さ
個人の成果や学力に焦点が当たり、協働的な学びや共生の価値が後回しにされやすい。

これらを改善していくためには、
〇地域ネットワーク型の学校運営（クラスター制）の導入、
〇初等教育段階からのシティズンシップ教育の体系化、
〇教員の役割転換（知識伝達者から学びのデザイナーへ）
が求められます。

ポルトガルで見た「学校が自らの手で教育をデザインする文化」は、日本の地方や小規模校の未来にとっても大きなヒントになると感じました。

一方で、日本の教育には世界に誇れる強みもあります。それは、学力形成の仕組みが整っていることに加え、学校という共同体の中で生活を営み、協働し、他者に配慮する文化が日常に埋め込まれている点です。特別活動や清掃、給食、行事、部活動などを通して、生徒は「自分だけでは学校は成り立たない」という感覚を自然に身につけています。

この「日常の中で公共性を学ぶ土壌」を、ポルトガルのように意図的な教育デザインへと接続できれば、日本の学校はシティズンシップ教育の実践拠点としてさらに発展できる可能性があります。

6-3. 2040 年に向けた教育の理想像

2040 年の教育は、知識の量ではなく「人と社会の関係性」を中心に据える必要があります。子どもたちは、一人ひとりが“自分の生き方”を構築しながら、他者と協働して社会を支える存在になります。

そのための教育とは、
〇 生活の中で社会を学ぶ教育
〇 共に考え、対話する教育
〇 未来を創造する教育
であるべきです。

そして、2040 年の若者たちがその社会を生きるとき、彼らが「教育は未来への希望そのものだった」と感じられるような仕組みを、今の私たちが築かなければなりません。

第７章　おわりに
—未来を担う世代へのメッセージ—

ポルトガルとの協働を通して、私たちは「教育とは何か」という原点に立ち返りました。それは、教科書の中にある知識ではなく、社会の中で他者と共に生きる力。一人ひとりが自分の考えを持ち、他者の考えを尊重しながら行動する力。

2040 年を生きる若い世代に伝えたいのは、

学びは、自分のためだけのものではない。
学びは、社会と未来をつくる力そのものである。

ポルトガル現地を訪れて、私は「教育は何を教えるか」以前に、「何を自分事として受け取れるようにするか」が問われていると強く感じました。とりわけ心を動かされたのは、次の二つの場面でした。

一つ目は、キンダーガーテンで目にしたカーネーション革命の壁画です。幼い子どもたちの教室に、ポルトガルが民主主義を取り戻した歴史的な達成が、ストーリーとして丁寧に引き継がれていました。歴史が「覚えるための内容」ではなく、「いま自分が立っている場所につながるもの」として扱われている。その姿に、私は深い感動を覚えました。過去は遠い出来事ではなく、現在の自由や平和の土台であり、未来へ手渡すべき価値なのだというメッセージが、日常の空間に自然に息づいていたのです。

二つ目は、シティズンシップ教育の捉え方です。学校で学ぶことと日常生活がつながっていることは理解していても、私自身どこかで「学び」と「生活」を別のものとして感じていました。しかし現地では、歯磨きや手洗いといった日常の行動が、「将来、社会や国を支える一員として生きるうえで欠かせない力」として位置づけられていました。生活習慣の指導に留まらず、それを公共性や他者への配慮、責任ある行動として学びに変えていく。その徹底ぶりに、私は

強い衝撃と納得を得ました。

日本でも近年、教師視点から学習者視点へと転換が進み、学びの構造が変わりつつあります。だからこそ、遠くの新しい制度を追いかけるだけでなく、私たちが当たり前として見過ごしてきた身近な営みを、どのように学びへと編み直せるのかが重要になると感じます。身近なものに丁寧にアプローチし、そこから何が学べるのかを見出し、人間育成として大切なことを実践として積み上げていく。その方向性が、ポルトガルの教育から受け取った大きな示唆でした。

総じて、日本のカリキュラムは非常に優れていると私は感じています。しかし AI やテクノロジーが発達し続ける世界だからこそ、私たちは「当たり前」を見直し、それを学びにつなげ直す必要があります。未来を生きる若者たちが、知識の量だけでなく、社会の中で他者と共に生き、選び、行動できるようにするために――教育は、日常と歴史を“自分の場所”に接続する営みであり続けるべきだと、現地で確信しました。こうした実感を踏まえ、本報告書を「中間報告」に留めず、日本の教育の未来へ接続するための対話の起点として提示したい。

最後に、このプロジェクト infinity を通して、郡山高等学校 3 年生の西野早咲は、文部科学省のトビタテ留学 Japan を利用し、2025 年 10 月にモイメンタ・ダ・ベイラ高校に短期留学を行った。前述したとおり、彼女が 1 年生の時に日本で受け入れ、2 年生の時にプロジェクト infinity の中でオンラインを通してグローバル探究を行い、早咲の 3 年生としての締めくくりとしてこの短期留学を行った。

ここに彼女の学びを報告させていただきたい。

【報告】

今回ポルトガルを訪れた目的は、プロジェクトインフィニティでのテーマであり、自分自身の探究でもある「持続可能なツーリズム」について理解を深めることです。

今回の研修では、福島について発信することを大きな目的の一つとしていました。以前、ポルトガルの生徒が福島を訪れた際、福島第一原子力発電所事故や東日本大震災について詳しく知らず、不安なイメージだけが強く残っていると感じました。その経験を踏まえ、現在の福島の様子や復興の状況について伝え、また予測が難しい自然災害とどのように向き合っていくのかについて、意見を交わしたいと考えました。授業の中でプレゼンテーションの時間を取っていただき、話し合いを行うことができたのはとても貴重な経験でした。不安を抱いていた生徒の皆さんも、対話を重ねる中で理解が深まり、福島に対する印象を前向きに変えてくれたことが印象に残っています。

ポルトガルで特に印象に残っていることは、リスボンの博物館でリスボン大地震について学んだことです。自分自身もそれまで詳しく知らなかった災害でしたが、博物館では最新の技術を用いて当時の様子が再現されており、災害の記憶をどのように伝承していくかという点で、日本よりも進んでいると感じました。災害を「過去の出来事」で終わらせず、学びとして未来につなげる姿勢に強い印象を受けました。

また、ポルトガルで共に過ごした学生たちとの交流では、日本との違いからカルチャーショックを受けました。初対面でもすぐに打ち解け、短期留学の訪問者としてではなく、普段から一緒に過ごす仲間として自然に受け入れてくれたことがとても嬉しかったです。このような人間関係の築き方は、日本ではあまり経験したことがなかったため、新鮮に感じました。

教育の面では、カリキュラム自体に大きな違いは感じませんでしたが、インクルーシブ教育が進んでいる点が強く印象に残りました。普通に会話していた生徒が、日本では特別支援学級に在籍している可能性があると知り、そのことに誰も違和感を持たない環境がとても自然だと感じました。障害の有無で分けるのではなく、個人の特性や程度に応じて支援を行い、同じ社会を構成する仲間として育っていくことの大切さを実感しました。さらに、日本との教育の違いとして、小学生・中学生・高校生が一緒にフィールドワークを行っていたことが印象的でした。座学や通常の授業では得られない、何気ない会話や交流を通して、さまざまな年代の人と自然に意見交換ができる環境がありました。本来、社会は多様な人々で成り立っているものであり、その縮図を学校教育の中で体験できるカリキュラムは非常に新鮮でした。

高校生活を振り返ると、1 年生の時にポルトガル・モイメンタ・ダ・ベイラの生徒を受け入れ、2 年生ではプロジェクトインフィニティを通して共にグローバル探究を行い、3 年生で実際にモイメンタ・ダ・ベイラの学校に留学するという経験をしてきました。これらはそれぞれ別々の出来事のように思っていましたが、今回の留学を通してすべてがつながり、スティーブ・ジョブズの言葉である「コネクティング・ザ・ドッツ」の意味を実感しました。

一つ一つの経験に対する見方も、以前より深まったと感じています。

今後の自分自身の生き方として、この経験をここで終わらせるのではなく、OECD の Future of Education and Skills 2030 に関わる FG3 の一員として、さらに経験を積み重ねていきたいと考えています。そして、日本の教育分野に対して、少なくとも日本の学生の皆さんが、世界の中での自分たちの立ち位置を感じ、世界の人々と協働しながら社会をより良くしていくことができるような人生を歩んでいきたいと思いました。

西野早咲

郡山高等学校としては、3 年間という短いプロジェクトではあったが、この経験を通して、西野早咲のように世界的な課題に対して自分事としてとらえ、今後の人生の中でも積極的に世界の人々との協働を考える機会を得たことは非常に実りあるプロジェクトであったと強く感じる。

この報告書が、これから教育を担う人たちへの小さな羅針盤となり、未来を共に描く対話の始まりになることを願っています。



新たな国際関係秩序の中での協働学習

変革

荒 康義　福島県立郡山高等学校 教頭

実現したいこと

子供たちがそれぞれの能力や特性を発揮し、社会をより良いものにしていけるような手え助けがしたいと考えています。

2040 年の自分へ

2040 年の世界でも、新しいことにワクワクしてますか？そして、その時の常識に対して疑問を持ち続けていますか？

尊敬している人

スティーブジョブズ
Connecting the dots

気分転換の方法

家のリビングで、プリンを食べながら、入れたてのコーヒーを飲むこと。

親愛なる 2040 年の君たちへ。
今、この手紙を書いているのは 2025 年。
未来から振り返れば、きっと「まだそんな時代だったのか」と笑ってしまうかもしれない。
思い返せば、15 年前の 2010 年は東日本大震災の前の年だった。
まだスマートフォンは普及しておらず、私たちはガラケーでメールを打ち、YouTube をパソコンで見ていた。
街には AKB48 の歌があふれ、どこか牧歌的で、世界が大きく変わる前の静けさがあった。
そうして振り返れば、たった 15 年の間に社会も技術も大きく姿を変えてきた。
だからこそ、2040 年の世界は私たちが今想像している以上に進化しているのだろう。
けれども変わらないものもある。

はじまりは、オンラインの出会いから

2023 年 3 月 10 日。
東京学芸大学と OECD（経済協力開発機構）が共催した国際ワークショップ、「福島とウクライナの生徒の声：放射能と戦争の中で共に生きる」。画面越しに、ウクライナ・ナロジチ地区の高校生たちと、福島・郡山の高校生たちが初めて出会った。ウクライナは戦争と原発占拠という現実の中、福島は震災と原子力事故からの復興の途上。それぞれの「痛み」と「希望」を語り合い、“放射能と戦争の中で、どう生きるか”を問い直したあの日。そのオンラインの出会いこそが、後に続く国際協働学習の原点となった。
この対話をきっかけに、日本とウクライナの学校が OECD の国際共創プロジェクト「Project ∞ Infinity」と「壁のないあそび場（bA）」を通じてつながった。“あたりまえを問い直す”学びの輪が静かに広がり始めたのである。
そして、あれから 2 年。2025 年の冬、福島とウクライナの高校生たちが出会い、原発事故の爪痕が残る浜通りを共に歩き、「未来を共に創る力」を分かち合ったこと。この小さな第一歩の記憶を、私たちは未来に託したい。それがこのラブレターを書き始める理由である。

今回、日本にやって来たのは、ウクライナの高校生 6 名と先生 2 名。彼らが日本の学生と協働学習を行うきっかけとなったのは、ウクライナで子ども支援を行う NGO 理事長エフゲーニャ・ドンチェバさんと、広島教育大学の伊藤駿氏、大阪大学の中丸和氏の協力で、日本の学校とウクライナの学校がつながる取り組みが始まったことにある。その流れの中で、この企画には大阪府泉大津市立小津中学校、広島市立己斐中学校も参加し、共に学ぶ仲間として協働学習が進められた。

今回のウクライナと日本の学生の協働学習の目的は、福島第一原子力発電所事故の被害を受けた浜通り地区で共にフィールドワークを行い、原子力災害と防災について学び合うこと。そして震災以降、風評被害に苦しんだ福島の産業の現状を知り、土地に根ざしたものにどのように付加価値をつけていけるのかを協働で探ることにある。そのことを通じて、福島とウクライナの高校生が、国際社会の中でより良い社会をつくる担い手となることを目指している。



震災遺構フィールドワーク時の様子

南相馬フィールドワーク 2025年2月2日(日)

小高町で最初に訪れたのは、常磐線小高駅前の双葉屋旅館だった。
4代目女将・小林友子さんは、津波で1階が冠水し、一度は名古屋へ避難した。それでも「やっぱり自分の場所で働きたい」と戻り、仮設住宅から旅館の再建を始めた。
いまは宿だけでなく、駅前に花を植え、学校や商店の活動にも関わりながら町全体の復興を支えている。
その後、一行は津波の被害を受けた海岸線へ。
ウクライナの生徒たちにとって初めて見る太平洋は、その大きさに圧倒されると同時に、「この海が盛り上がって町を呑み込む恐ろしさ」を想像させた。
最後に訪れたのは「ひまわりカフェ」。地域の人々と語り合い、子どもたちのダンスクラブの笑顔に迎えられた。
交流の時間には、ウクライナから来たティモやアレックス、セルフィーがそれぞれの特技を披露。
サーシャ、マーシャ、アリーナはウクライナの伝統的なダンスを舞い、さらにアリーナはヒップホップダンスを踊って会場を沸かせた。
「国は違っても、同じ高校生としていろいろなことに挑戦しているんだな」と、生徒たちはしみじみ感じた。
「子どもたちの元気さに、逆に自分たちが励まされた」
「“何もない”を逆に武器にする発想がすごいと思った」
交流の余韻には、復興を“行動で示す”住民への敬意がにじんでいた。
“失われたものをどう価値に変えるか”ということを学んだ貴重な時間であった。

いわき市フィールドワーク (いわき市立小川中学校・アクアマリンふくしま)

いわき市東日本大震災で大きな被害を受けた場所の一つである。そのいわき市にあるいわき市立小川中学校は津波の被害を避けることはできたが、当時避難所として大きな貢献をした。ウクライナの生徒たちが来日することに対して、計画当初から協力をいただけるという温かい言葉をいただいた。日本の義務教育と給食を体験する機会を得た。アクアマリンふくしまでは、震災からの復興についてお話をいただける機会をいただいた。

2025年2月4日(火)

前日、いわきのホテルに移動し、早朝、いわき市小川町ににあるいわき市立小川中学校に向かった。そひて、いわき市の山あいにある小川中学校で、私たちは生徒と一緒に授業を受けた。
書道で筆を走らせ、音楽室では日本の歌を声を合わせて歌った。校長室では茶道体験。小さいころから茶道を学んでいた小夜子は、ティモやセルフィーに点て方を教え、みんなで抹茶を味わった。
給食の時間も一緒に過ごした。食事をしながら交わした何気ない会話の中で、中学生の素朴な質問にアリーナが答えた。
「日本に来て、夜よく眠れました」
その言葉に場が一瞬静まり、福島の生徒はハッとした。
ウクライナの空では今も戦火が続き、安心して眠れない夜を過ごす人がいる。その現実を、同じ年頃の友人の口から直接聞いたとき、言葉では表せない重さを感じた。
午後には「アクアマリンふくしま」を訪問。震災で津波と停電に襲われ、750種・約20万匹の生き物を失った場所だ。
飼育係たちは涙を流しながら魚をすくい出し、一部の希少種は避難所に持ち込み、命をつないだ。
それでも、わずか4か月で営業を再開。副館長は「負の記憶ではなく、元気に泳ぐ魚たちを通じて前向きな福島を伝えたい」と語った。
「同世代なのに、経験が全然違っていて驚いた」
「失ったものの大きさに胸が痛むけど、それでも“再び泳ぐ姿”が希望になるんだと感じた」
生徒たちの声には、記憶をどう受け継ぎ、未来につなげるかという問いが深く刻まれていた。
私たちが、当たり前だと思っている、当たり前に受けている授業や食事も、本当は当たり前ではないのではないかと感じることができた中学校での体験、また、絶望的な災害による被害をどう乗り越えていくのかを、実際の体験談から聞き、自分たちも同これからの未来を作っていくべきなのかを考える貴重な時間であった。
生徒たちの声には、記憶をどう受け継ぎ、未来につなげるかという問いが深く刻まれていた。
私たちが、当たり前だと思っている、当たり前に受けている授業や食事も、本当は当たり前ではないのではないかと感じることができた中学校での体験、また、絶望的な災害による被害をどう乗り越えていくのかを、実際の体験談から聞き、自分たちも同これからの未来を作っていくべきなのかを考える貴重な時間であった。

郡山高校での交流

郡山高等学校は、福島県郡山市にある高等学校である。このウクライナの生徒たちとは、2023年の2月にOECDの協力で始めてオンラインでつながり、その後もオンラインで交流をしてきた背景があります。また、同じクラスターでウクライナ支援を行っていた東大津市立小津中学校も参加し、浜通りのフィールドワークを行いました。

2025年2月5日(水)

早朝、郡山市のホテルから、公共交通機関のバスで郡山高校に向かったウクライナの生徒たち。これから郡山高校での2日間の日本の生徒たちとの交流と震災学習を行うことになった。
来校した6人のウクライナ生徒は1時間目から授業を体験した。
体育ではバレーボールで汗を流し、英語の授業では日本の入試問題に挑戦。休み時間にはインスタグラムを交換しあい、言葉を越えた友情が芽生えていった。
午後は特別講義。福島大学環境放射能研究所のゼレニヤスク先生が、福島の原発事故と放射線について語った。英語・ウクライナ語・日本語が飛び交う教室は、まるで小さな国際会議のようだった。ここで、チェリノブイリ原発事故における放射性廃棄物の動きと福島第一原発のものを比較する研究や、放射性物質の汚染について専門家から詳しい話を聞き次の日のフィールドワークにつなげた。
さらに放課後には、日本独自の「部活動」を体験。
チアダンス部では、サーシャ・マーシャ・アリーナがウクライナの伝統舞踊を披露。さらにアリーナがヒップホップダンスを踊り、郡山の生徒たちを魅了した。
合唱団は全日本一位の歌声を響かせ、会場は静寂と感動に包まれた。
お礼にティモがピアノを弾き返し、互いの文化が音楽で交流した。その夜、ウクライナの生徒たちは郡山高校の生徒宅にホームステイ。たった一日だったが、家庭での食卓や日常を共にした時間は、国境を越えた友情をさらに深める体験になった。
「集中力と情熱に圧倒された」
「国や言葉が違っても、同じ高校生として同じ夢を持てると感じた」
母校である豪徳寺学と小夜子にとって、見慣れた教室や部室が国際交流の舞台になったことは、何よりも誇らしかった。
“当たり前を疑うこと”、そして“国を超えて学び合うこと”、短い時間であったが、その貴重な体験をできたことで、自分たちが描く未来について真剣に考える機会になった。

浜通りフィールドワーク

2011 年 3 月 11 日、東日本大震災により、地震・津波・原子力災害という 3 つの災害が同時に起こった。その復興に向けての取り組みも現在進行中である。この中で、ウクライナの生徒と日本の生徒たちは、自分の目で見て、その学びを共に共有し、新たな未来創造に向けて動き始めた。

請戸小学校 ― 命を守る判断と行動

2025 年 2 月 6 日（木）

小津中学校と己斐中学校の生徒と合流し、郡山を出発したバスが最初に向かったのは、浪江町の請戸小学校だった。海からわずか 300m の場所に立つ校舎は、津波で壊れたまま残っている。

2011 年 3 月 11 日、校舎に残っていた 2~6 年生 82 人と教職員は、大平山へ避難する決断を下した。校舎を振り返った教頭先生の目に映ったのは、迫り来る大津波。わずか 40 分後、小学校は波に呑まれた。

子どもたちに犠牲は出なかったが、地区では 127 名が亡くなり、27 名が行方不明となった。生徒たちは校舎の前で立ち尽くし、自然の圧倒的な力と「一瞬の判断」が命を分けることを体で感じた。

「映像で知っていた津波と、ここに立つことは全然違う」
「防災は知識じゃなく行動だと、あの廃墟が教えていた」
ウクライナの生徒たちも、自然災害に直面した福島の経験を前に言葉を失っていた。

伝承館 ― 複合災害の記憶を受け継ぐ

請戸小を後にして向かったのは、双葉町の「東日本大震災・原子力災害伝承館」。2020 年に開館したこの施設は、震災と原発事故という二重の災害の全貌を展示し、被災者の語り部による証言も発信している。館内には地震発生の映像、津波に呑まれる町の記録、そして原発事故による避難の実態が並んでいた。

福島県では震災関連死が 2,300 人を超え、今も 24,000 人以上が故郷を離れて暮らしている。その事実を前に、生徒たちは「震災は過去ではなく、今も続いている」と理解した。

「津波だけじゃなく、原発事故で人生が変わった人がたくさんいる」
「避難の長期化や関連死があることを初めて知って、胸が詰まった」

ウクライナの生徒たちは、祖父母から聞いたチェルノブイリの記憶を思い出していた。

「福島とチェルノブイリ、国は違うけど同じ経験がある」
「故郷を離れる痛みは、どこでも同じなんだと分かった」

廃炉資料館と浜通りの産業 ― 終わらない課題と未来の挑戦

東京電力廃炉資料館では、事故がどのように起きたのか、そして今どのように廃炉が進められているのかを学んだ。

「原子力災害からの復興には非常に長い年月がかかる」
「原発は危険にも見えるけど、同時に生活に欠かせない電力を生んでいる」
チェルノブイリと福島第一という共通の経験を背景に持つからこそ、日本とウクライナの生徒たちは真剣に議論した。

「エネルギーの必要性とリスクをどう考えるか」
「安全を前提に、生活を守り発展させるにはどうしたらいいか」

その後に訪れた浜通りの産業現場では、風評被害を乗り越え、新しい価値を生み出そうとする人々に出会った。

「ただ元に戻すのではなく、新しい未来をつくる姿勢がすごい」
「風評と戦うのではなく、別の魅力を育てる発想が希望につながる」
ウクライナの生徒たちもまた、戦争で被害を受けた自国の農業や産業の姿を重ね合わせ、強く共感していた。

“失ったものをどう価値に変えるか”、そして、絶望と希望、その両方をともに感じることができた。

ウクライナ大使館・文部科学省報告会

2025 年 2 月 7 日（金）

最終日の前夜、郡山のホテルでウクライナの生徒と郡山高校、小津中学校の生徒たちは集まり、文部科学省での発表準備を進めた。議論は白熱し、原稿の推敲や役割分担の確認を繰り返すうちに、時計の針は午前 4 時を回っていた。

「眠気よりも緊張と期待が勝っていた」
「未来に届ける報告だから、絶対に妥協できなかった」

早朝、新幹線で東京へ。最初の訪問先はウクライナ大使館だった。ウクライナの生徒たちは、大使の前で震災・原発事故・復興から学んだことを堂々と語った。自国が戦争の渦中にある中で、福島の経験と重ね合わせた言葉は、大使の胸にも深く響いた。

続いて一行は文部科学省へ。通された会議室には文部科学大臣・阿部俊子氏の姿があった。緊張に包まれる中、日本とウクライナの高校生がこれまでの学びを報告。請戸小で感じた「判断と行動の重さ」、伝承館で知った「複合災害の現実」、廃炉資料館で議論した「エネルギーの未来」、そして浜通りの産業が示した「挑戦の姿勢」。それぞれの声が積み重なり、一つの物語として大臣に届けられた。

「自分の体験が国際的な意味を持つと実感した」
「言葉は違っても、想いは必ず伝わる」
その瞬間、生徒たちは“学びが社会とつながる実感”を手にした。

福島の町を歩き、津波や原発事故の跡地に立ち、地元の人々の声を聞いた。同じ世代の友人と授業を受け、部活動で踊りや歌を分かち合い、家庭で一緒に食卓を囲んだ。そして最後に、自分たちの学びを国の代表に報告するところまで辿り着いた。そこにあったのは、単なる文化交流ではなかった。未来の社会をどう築くかを共に考え、そのために行動しようと誓い合う、同志としての絆だった。

2040 年の君たちへ。

はじまりは 2023 年の春、
画面の向こうで初めて言葉を交わした、あのオンラインの夜にあった。
「放射能と戦争の中で共に生きる」―
そう題されたワークショップで交わした対話が、
郡山高等学校の先輩が送った詩が、
福島とウクライナを結ぶ最初の一本の糸になった。
その糸がほどけることなく、
浜通りの風の中でひとつの“物語”として紡がれた
今も君たちの時代でしっかり育っているだろうか。
福島の町は、風評を越えて新しい姿を描けているだろうか。
ウクライナは平和を取り戻し、安心して暮らせる日常を取り戻しているだろうか。
そして君たちは、自分の声で未来を動かせると信じられているだろうか。

能登半島地震発災後の災害時緊急連絡ネットワーク事務局業務からの教訓
迫りくる南海トラフ巨大地震など今後の大震災への備えに向けた示唆

～災害時の子ども支援の成否は、平時からの官民・分野横断の連携体制の質によって決まる～

＃居場所 ＃安心安全 ＃参加 ＃こどもの権利 ＃平時からの官民連携の質



伊熊 公一　会社員・ボランティア / 元内閣府「子供と家族・若者応援団表彰」選考委員

実現したいこと

社会福祉や教育の現場に関わる中で地域のなかでの繋がりを通し、こどもから高齢者までが自己実現が可能な社会を実現していきたい。

気分転換の方法

自分にエールを送ります。がんばれ！

片貝 英行　会社員・ボランティア

取り組んでいること

よりよい社会づくりのために、本業でもボランティアでも様々な立場で関与しています。

気分転換の方法

ドラマを観る。漫画を読む。書籍を読む。山に登る・散歩する。

はじめに：南海トラフ巨大地震への警鐘と「共助」の重要性

内閣府（防災担当）[1] によると、南海トラフ巨大地震は、東日本大震災を上回る被害が想定されています。超広域に渡る被害のために、従来の国や公共団体等による救援・支援（公助）のシステムが一部機能しなくなる恐れがあります。事実、能登半島地震においても、特に奥能登地域では道路の寸断により支援が遅れるなど公助が機能しにくい状況が発生しました。南海トラフ巨大地震では、同時に多数の傷病者が発生する一方で医療機関の対応力が低下することや、避難所の収容能力を超える避難者により劣悪な環境下での生活が続くこと等が想定されます。

これらの想定に対し、国ではソフト・ハードの総合的な対策を講じているものの、公助に頼りきらない自助・共助の精神に基づく心構えと取組も求められます。つまり、日頃から発災に備えて備蓄するほか、防災減災の訓練に取り組むなど一人一人の自助の力、家庭や地域の共助の力を高める必要があります。

また、NPO/NGO や企業等の民間セクターでは、多くの災害対応に従事した経験を有する [2] ほか、BCP（事業継続計画）を策定して、災害時でも自律的に業務継続できるよう体制を整備しています。これらの知見を活かすことが重要です。

能登半島地震における実践と課題

(1) 官公民連携プラットフォームによる成功事例

発災後に、地域で子どもを中心に包括的にケア（共助）するためには、教育、心理、医療、福祉等の分野横断及び官公民のセクター間連携が必要不可欠です。この連携の重要性は、能登半島地震における「こどもの居場所づくり関係者連携会議」[3] の活動によって具体的に証明されました。この会議は、１月１日の発災から間もない１月 23 日に第１回が開催され、以降、週次のオンライン会議として継続的に運営されました。

特筆すべきは２点。１つ目は『平時からの関係性』が、発災直後の混乱期において決定的な役割を果たしました。例えば、公式な連携会議が立ち上がる前の１月９日には、既にこども家庭庁と現場支援団体をつなぐオンライン会議が実現していました（資料３参照）。これにより、行政の縦割りを越えて迅速な情報共有と初期対応が可能となり、後の連携会議設立への大きな布石となりました。２つ目は、その参加者の多様性です。現地の NPO、中間支援団体、研究者とともに、こども家庭庁、文部科学省、石川県、被災地自治体職員といった行政機関も一同に会し、それぞれの持つ情報や課題をリアルタイムで共有する「官民連携プラットフォーム」として機能しました。この連携の場があったからこそ、現場の切実なニーズが直接国の政策担当者に伝わり、それがこども家庭庁の「こどもの居場所づくり支援モデル事業」や文部科学省の「学習・体験活動の提供支援」補助金といった、迅速かつ的確な支援策の実現につながりました。これは、現場の課題（原因）が、分野横断の連携の場を通じて迅速に政策形成（結果）に結びつくという、災害対応における理想的な因果関係を体現した事例です。

(2) 浮き彫りになった課題

この能登半島地震での実践は、来る南海トラフ地震において、各自治体や教育委員会が平時から地域の NPO 等との関係性を構築し、発災後には意図的にこのような官民連携の協議の場を立ち上げる計画を持つことが、いかに有効であるかを示しています。加えて、世代別のニーズの違い、特に中高生支援の難しさも浮き彫りになりました。連携会議では「中学生の姿が見えづらい」という課題が共有されたほか、高校生自身からは居場所のニーズとして「フリー Wi-Fi が使える、スポーツができる、友達と集まれる場所」といった具体的な声が挙がりました。友人関係やプライバシーを重視し、自律的な活動を求める中高生の特性を踏まえ、彼らが主体的に集える居場所づくりの視点が不可欠です。

1　連携格差と地域風土の問題

■　能登半島地震において被害の大きかった石川県の奥能登地域では、平時における学校地域協働本部（コミュニティ・スクール）の組成が進んでおらず、地域内での支援団体との連携がなされにくい土壌であったことが、発災後の円滑な支援を阻む一因となりました。この学校地域協働本部が未組成であった事実は、単に連携の仕組みがなかったという形式的な問題に留まらない。それは、学校が地域に開かれ、多様な主体と協働することへの意識が希薄であったという、より根深い風土の問題を示唆しています。この『内に閉じる』傾向が、『「辛い」「助けて」と言えない雰囲気』を醸成し、外部からの支援を躊躇させ、結果として学校と子どもたちの孤立を深める一因となったと考えられます。そもそも、石川県政は元々保守的・封建的で上意下達が原則であり、基礎自治体から県への意見具申等をしづらい、また、緊急時においても平時の対応が受容されていました。

2　インクルーシブ支援の困難性

■　子ども自身や家族に障害や特性がある場合に取りこぼさないような配慮が必要です。この配慮の必要性は、能登半島地震において、特別支援を要する子どもやその家族が直面した複合的な困難によって浮き彫りになりました。例えば、以下のような事例が報告されています。

●　二次避難先での適応の困難と情報の壁

・　輪島市から金沢市の特別支援学校への転校を検討した家庭では、元の学校との規模の違いに親子ともに圧倒され、馴染むことに大変な戸惑いを感じるケースがありました。これは、災害による物理的な移動だけでなく避難先の環境の違いが、子どもの心理的な安全・安心を脅かす新たなストレス要因となり得ることを示しています。これは、例えば、平時から広域避難を想定した学校間の交流があれば、こうした心理的障壁を低減できた可能性があります。

・　二次避難先の金沢市で放課後デイサービスを探す保護者からは、「障害児通所支援事業所のリストはあっても、自分の子どもの特性に本当に合っているのか判断できない」という切実な声が上がりました。支援サービスの場所や規模といった基本情報だけでは不十分であり、事業所の支援内容の特色や雰囲気といった「口コミ」のような質的な情報がなければ、保護者は適切な選択ができず孤立感を深めてしまうという因果関係が明らかになりまた。

●　支援環境の物理的・人的課題

・　避難所では、仮設トイレで排泄ができない子どもが保護者と共に孤立しがちになる状況や、七尾特別支援学校でエレベーターが故障し、教員が子どもを抱えて階段を昇降せざるを得ない状況も発生しました。

●　支援者支援と「受援力」の低下

・　教員自身も被災者であり、中には 6 時間かけて通勤する者もいるなど心身ともに疲弊している中で、児童生徒の安否確認や心のケアといった重責を担っていました。このように支援者側の疲弊は、学校の「受援力（支援を受け入れる力）」の低下を招き、外部からの支援の申し出があっても、それを受け入れる余裕がなく、結果的に必要な支援が届きにくいという悪循環を生んでいました。

・　教職員の疲弊が『受援力』の低下を招いたという事実は、災害時の学校運営における重大な教訓です。これは精神論ではなく、仕組みの問題として捉える必要があります。つまり、平時から『支援を受け入れること』を前提とした校務分掌や計画がなければ、非常時に突然現れる支援の申し出に的確に対応することは困難です。一方で、七尾市では教育委員会が外部団（ROJE）に対し「学校に直接ニーズを聞いてよい」と許可するなど柔軟な姿勢を示したことで、授業中の見守りや採点業務、清掃といった教員の負担を直接軽減する支援が円滑に進んだ好事例もありました。結果として、善意の支援が学校の負担となり必要な支援が届かないという悲劇的なミスマッチが発生したケースと、教育委員会の後押しによって外部支援が効果的に機能したケースの両方が見られたことは、平時からの備えの重要性を物語っています。

3　ICT 活用のミスマッチ

■　GIGA スクール構想、次世代校務 DX 等の政策により、1 人 1 台端末の実現並びに学習及び校務データの利活用が可能な環境ができつつある中において、教育現場のレジリエンス確保の観点から[4]最新の ICT 環境やツールを災害時において使用できるよう予め取り決め（個人情報保護等の情報管理の下、外部とのデータ連携を含む）、訓練しておくことが必要です。奥能登の現場では、教員が「Google Classroom で連絡を取っている」と認識していても、子どもたちは LINE で連絡を取り合っており重要な情報が届きづらかったというミスマッチも発生しており、実効性のある連絡手段を平時から合意しておくことの重要性が示唆されました。

3. 海トラフ巨大地震への教訓と提言

これらの事実は、南海トラフ巨大地震のような広域災害に備える上で、平時から子どもと家族、そして教員を含む支援者を孤立させないための具体的な仕組みづくりが急務であることを示唆しています。具体的には、①広域避難を想定した自治体間・学校間の連携協定や交流プログラムの推進、②児童生徒の学習状況や家庭環境の情報集約、③障害特性に応じた支援サービス情報を保護者の視点で集約・提供するプラットフォームの構築、④教職員自身のメンタルヘルスケア体制の確立と、⑤外部支援を円滑に受け入れるための業務分担計画の事前策定等が、次の災害までに取り組むべき喫緊の課題と言えます。

災害は、南海トラフ以外の地震・津波のほか、風水害、雪害及び火山噴火等に加え、感染症や原子力事故等がいつ起こるとも限りません。災害時に活用できない体制・制度や、倉庫に眠ったままの物資等が生じないよう、“災害のためだけに備えない防災”「フェーズフリー」（平時と緊急時の境界を解放する）[5]を取り入れてください。なお、災害時に主体的に判断できる子どもを育てるためにフェーズフリーを教育に取り入れる自治体が出てきていることを参考に教授法等を見直すことをお勧めします。

以上の能登半島地震の実践と課題から得られた教訓は、来る南海トラフ巨大地震等の大規模災害に備える上で、極めて重要な示唆を与えるものであるため、以下に、公教育現場が平時から取り組むべき具体的なアクションを提言します。

提言 1：実効性のある「官公民連携プラットフォーム」を事前に設計せよ

平時にできていない連携は、非常時には機能しない。発災後の混乱の中でも迅速に協働体制を立ち上げるために平時の準備が不可欠である。

■ 国

▶ 災害時の子ども支援に関わる補助金制度について、発災当初は被災した自治体を経由せず NPO 等が直接申請できるスキームを拡充･制度化する。

■ 都道府県・市町村教育委員会

▶ 地域の NPO、社会福祉協議会、企業等をメンバーとする「（仮称）災害時子ども支援連携協議会」の設置要綱と招集計画を平時から策定する。その際、多忙な関係者が実質的な議論に集中できるよう、中立的な専門ファシリテーターを平時から確保し、会議設計の段階から関与してもらうことが重要である。

▶ 学校地域協働本部（コミュニティ・スクール）の設置を、災害時の連携拠点という観点から再評価し、未設置地域への働きかけを強化する。

■ 学校・教職員

▶ 地域の防災訓練に、地域の NPO 等と共同で参加・企画し、「顔の見える関係」を構築する。

提言 2：「受援力」向上とインクルーシブ支援の仕組みを構築せよ

支援を精神論で待つのではなく、計画的に受け入れる体制が学校と子どもの命運を分ける。

■ 都道府県・市町村教育委員会

▶ 広域避難を想定し、学校間、特に、特別支援学級や特別支援学校間の平時からの交流プログラムを推進する。また、避難先での支援サービス情報を保護者視点で提供するプラットフォームの構築を主導する。特に、特別な支援を有する児童生徒に関しては、単なる障害児通所支援事業所リストだけでなく、支援内容の特色や雰囲気といった質的情報（口コミ等）を含めた情報提供の仕組みを構築することが重要である。

▶ 平時から外部支援団体との連携を推奨し、発災時には学校が直接ニーズを伝えて支援を受け入れられるような方針を明確化する。

■ 学校・教職員

▶ 災害時に外部支援を受け入れるための校務分掌（例:「災害時連携担当」）を明確にし、支援要請の手順や受け入れ方法を定めた「支援受け入れ計画」を策定・訓練する。その際、授業中の見守りや採点業務の補助など、教員の校務負担を直接的に軽減する支援メニューを具体的に想定しておくことが望ましい。

▶ 教職員自身の被災を前提としたメンタルヘルスケア体制を確立し、支援者自身が支援を求めることの重要性を平時から共有する。

提言３：マルチデバイスを想定した情報伝達計画を策定せよ

公式ツールが使えない状況を常に想定し、多層的な情報伝達網を準備する。

■ 学校・教職員

▶ 情報伝達のミスマッチを防ぐために、公式な連絡手段に加え、児童生徒・保護者が日常的に使用するツールを補助的な連絡手段として予め定め、その優先順位と確認方法を文書で共有・訓練する。

提言４：「フェーズフリー」の視点で防災教育と体制を見直せ

「もしも」のためだけの特別な備えではなく、「いつも」の活動が「もしも」の時に役立つという発想に転換する。

■ 学校・教職員：

▶ 日常の授業や行事の中に、災害時にも役立つ知識やスキル（例：身近なものでの応急手当、合意形成のプロセス）を組み込む。

▶ 備蓄品を「使わずに保管する」のではなく、日常的に使いながら補充する「ローリングストック法」を給食や消耗品管理に取り入れる。これにより、災害時に活用できない体制や物資が生じることを防ぐ。

4. おわりに

能登半島地震後の教訓を基に、文部科学省においては「被災地学び支援派遣等枠組み（D-EST）」[6]、こども家庭庁においては「災害時のこどもの居場所づくり」等[7]が整備されています。支援制度も手厚い現在において、各地域において体制及び予算編成並びに訓練を通じて平時から動かせるよう備えておくことが肝要です。なお、2026 年 3 月時点では、D-EST の前身として、既に発足している災害時学校支援チームは、北海道、兵庫県、岡山県、熊本県にあるものの、令和7(2025)年度からD-EST設置に向けて取組まれ「準備中」と表示があるのが宮城県、三重県、京都府の 3 件に留まっています。

また、災害時における子どもの権利の遵守やそこに繋がる子どもの意見（views）は、非常に重要であり、アドボケイトを含め平時から子どもの声や表現が受け止められ、適切なフィードバックが行われる社会関係づくりが必要です。

つまり、「平時にできていないことは、非常時には使えない」という認識の下、非常時の混乱状態においても運用できるよう、平時から備えておくことまでが求められています。「本レポートで示した能登半島地震での教訓は、決して他人事ではありません。南海トラフ巨大地震は、いつ、どこで起きてもおかしくない『自分事』です。本提言が、1 つでも多くの教育現場で実践に移され、未来の子どもたちを守るための確かな備えとなることを切に願います。

[1] 内閣府「南海トラフ地震防災対策」
（https://www.bousai.go.jp/jishin/nankai/index.html）

[2] 認定 NPO 法人カタリバ「災害時子ども支援「sonaeru」」
（https://www.katariba.or.jp/activity/project/sonaeru/）

[3] 「資料 2：能登半島地震発災後の災害時緊急連絡ネットワーク事務局における主な内容」を参照ください

[4] 文部科学省「校務 DX を促進するための取組に関する参考資料」
（https://www.mext.go.jp/content/20241225-mxt_jogai01-000033278_06.pdf）

[5] NHK「"備えない防災"「フェーズフリー」日常のものが災害時にも使える！？」
（2022.12.15、https://www.nhk.or.jp/bousai/articles/21579/）

[6] 文部科学省「被災地学び支援派遣等枠組み（D-EST）について」
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shisetu/D-EST/index.html）
文部科学省 / 学校支援チーム特設ページ
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shisetu/D-EST/gakkoushien/index.html）

[7] こども家庭庁「6. 災害時のこどもの居場所」
（https://www.cfa.go.jp/policies/ibasho#six）
災害時のこどもの居場所づくり調査研究報告書、手引き等
（https://www.cfa.go.jp/policies/ibasho/saigaiji）

Appendix.　資料集

資料１：能登半島地震発災後のフェーズ別発生課題と当時の対応

■能登半島地震の被害は、石川県と富山県に渡り、特に奥能登地域といわれる輪島市、珠洲市、能登町、七尾市等において被害が大きかった。一方、金沢市内は、避難者が多くいたが、ほぼ地震被害は無く、通常運行であった（観光客が訪れ、にぎわっていた）。

■発災当時、道路状況が悪く、積雪等により、人の往来が避難を阻害する恐れがある等として、支援者を含む往来が止められていた。

■子ども支援に関わる国のリエゾンについて、文部科学省は石川県庁まで。こども家庭庁は本庁から出られず、被災現場との連携を取りづらかった。（石川県政は元々保守的・封建的で上意下達が原則。基礎自治体から県への意見具申等をやりづらい、また、緊急時においても平時の対応が受容されていた）。

■石川県の奥能登地域では、学校地域協働本部（コミュニティ・スクール）の組成はゼロ件であり、地域内での支援団体との連携がなされにくい土壌だった。「辛い」「助けて」と言えない雰囲気があった。

■NPO カタリバが、自主事業として全国のユースワーク支援団体の能力開発ワークショップを以前から行っており、石川県内に数団体ユースワーク団体があった。

■災害時のこどもの居場所づくり初動として、県内ユースワーク支援団体と連携して地域に入った。

■以前までの震災では、認定 NPO 法人全国災害ボランティア支援団体ネットワーク（JVOAD）の子ども支援部会が支援機関の情報連携・取りまとめをしていたが、県のボランティア受入に消極的な状況だったため、取りまとめが立ち上がっていなかった。※NGO 向けには通常 Japan Platform が取りまとめるが、そちらも立ち上がらなかった。

時期	発生課題	対応
発災直後 1/1（発災から6時間）	–	–
超急性期 1/1-1/4（6～72時間）	• 情報不足（国県のリエゾン等を被災自治体に未配置、情報統制）	• 民間の災害時子ども支援「sonaeru」が緊急派遣チームの組成と現地派遣を開始
急性期 1/4-1/8（72時間～1週間）	• 情報錯綜 • 現場の情報を国や県が把握しきれていない（市町が現場対応のため連絡調整が困難な状況）	• 災害時子ども支援チームの後方支援を開始 • 有識者や関係機関との情報連携体制構築
	• 自治体では予定外の予算執行ができない	• NPO/NGOや企業等が自治体や学校のニーズに応じて物品購入・サービス提供を開始
	• 避難先不明者 • 特に障害児（グレーゾーン含む）等の避難先に制限	• 避難所に少ない障害児等のほか、特別支援学校・学級、児童養護施設等の状況を文部科学省、こども家庭庁、石川県、各市町に問い合わせ
	• 避難先のこどもの居場所確保	• 災害時子ども支援チームによる関係者との交渉と体制構築、現場運営開始
亜急性期 1/8-2/1（1週間～1か月）	• 現場からの支援ニーズの多様化	• 情報の取りまとめと可視化、知見と情報連携（中間支援団体的動き）
	• 学校等から支援ニーズが出てこない（丸抱え/丸投げ）	• 通常ルートで言えない内容の引き出し
	• 現場ニーズに沿った公的支援スキームの構築及び運用	• 支援機関の意見の取りまとめ、状況整理、連絡調整等
慢性期 2/1-3/31（1か月～3か月）	• 現場からの支援ニーズの更なる多様化	• 情報の取りまとめと可視化、知見と情報連携（中間支援団体的動き）の継続 • 教員の居場所整備等支援に際し、現地で力仕事（ガテン系）に対応可能なボランティアサポートを紹介 • 年度またぎの対応、平時での体制整備に向けた連絡調整等

資料２：能登半島地震発災後の災害時緊急連絡ネットワーク事務局における主な内容

以下は、こども家庭庁「ＮＰＯ等と連携したこどもの居場所づくり支援モデル事業（被災したこどもの居場所づくり支援）」に採択された事業の報告書抜粋である

事業枠組み	
団体名	国立大学法人東京学芸大学
事業名	自然災害下の子供若者の居場所づくりにおける関係者連携モデル構築事業
活動期間	令和5年度（令和6年1月～3月）
事業概要・成果	
事業目的	大規模自然災害下では、子どもが安心安全に暮らし学び遊べる環境が制限されると共に、子どもの声が復旧復興計画に届きづらい状況が生じる。 そこで、子どもを主体とした復興を促進するために、子ども若者の居場所づくり関係者のネットワークを強化して、被災した子どもが居場所を持てるモデルを構築すべく当事業に申請した。
事業概要	自然災害下の子ども若者のニーズに合わせた支援のつなぎ・充実に向けた関係者の連携構築及び支援者支援を行うことで、現場課題の迅速かつ具体的な解決に資する取組を行った。 また、支援制度や支援情報・ニュースのうち、子ども子育て関連情報を抽出して紹介するウェブサイトを構築して広報した。 更に、自然災害の多い我が国に求められる「緊急時の教育福祉医療の一体的な対応体制・仕組みづくり」について、能登半島地震における当取組で得られた知見と過去の震災等からの教訓との比較分析等の研究を行った。
活動成果	＜活動成果＞ ■子ども若者の現場ニーズに合わせた支援のつなぎ ■現場課題の迅速かつ具体的な解決 ■支援情報の収集と広報、支援者支援 ■緊急時の対応体制・仕組みの平時の実装支援 ＜活動実績＞ ① NPO等の支援機関、研究機関、自治体及び省庁等の連携会議の通次運営 ② 支援空白地を埋めるべく「こども居場所マップ」として、現場課題・ニーズ、取組等を収集・更新して関係者間で共有 ③ 日々更新される支援情報から子ども子育て関連のみ抽出して紹介するウェブサイトを運営 ④ 避難所等での子どもの居場所づくりや学校支援の実践研究
実施時のポイント	✓ 現場を持つ多忙な参加者にとって意義ある会議運営を実現するために、会議体の立上時からファシリテーターに参画頂き、議題や進行等の設計から当日の会議運用まで支援頂いた ✓ 子ども若者向け支援機関、研究機関及び関連省庁等の担当者と平時から連絡が取れる関係性があった
担当者の声	NPO等の支援機関等は国内外での災害復興の支援経験を積み、教訓を共有し、高い対応力を保有し始めています。 各自治体においては、発災時に支援機関等と円滑に連携できるよう、平時こそ前広に意見交換し、協力関係を構築しておくことをお勧めします。

1. 能登半島地震で被災したこどもの居場所づくり関係者連携会議の企画運営

この連携会議は、単なる情報共有やマッチングの場に留まらず、今後の災害支援のあり方を示す数多くの重要な教訓を生み出す母体ともなりました。

●心のケアモデルの転換の必要性

会議では、東日本大震災の教訓として、専門家が診断・治療を行う従来の「医療モデル」だけでは限界があることが指摘されました。被災した子どもは自ら不調を訴えにくいため、教員や NPO スタッフといった身近な大人が子どものストレス反応に気づき、寄り添う「医療・福祉・心理・教育モデル」への転換が不可欠であるとの認識が共有されました。これは、平時における教職員研修の内容に、子どものストレス反応に関する知識や対応方法を組み込むことの重要性を示唆しています。

●現場からの具体的な政策提言

認定 NPO 法人カタリバからは、「全ての避難所にこどもの居場所を確保する」ことを目指し、災害救助法の改正も視野に入れるべきだという具体的な政策提言がなされました。このように、現場の実践から生まれた課題意識が、連携会議という場を通じて具体的な制度改革への提言へと昇華されたことは、官民連携の大きな成果です。

●オンライン支援の有効性と課題

「あなたのいばしょ」によるチャット相談の実践報告からは、避難所など声を出して相談しにくい環境にいる被災者にとって、オンライン相談が極めて有効な手段であることが示されました。一方で、そこで得られたリアルタイムのニーズ情報を活かすためには、平時から行政との情報連携に関する取り決めを結んでおく必要があるという課題も明らかになりました。

これらの教訓は、本レポートが訴える「平時から備えておくこと」の具体的内容を指し示すものです。連携会議の運営を通じて得られたこれらの知見は、南海トラフ地震までに各教育現場が整備すべき体制や計画を、より実効性の高いものにするための貴重な道標となると思料し、以下に連携体制の立上げ経緯と会議アジェンダを記します。

連携体制の立上げ経緯

● 準備会： 1/9 (火)、1/16 (火)

能登半島地震の被災地でこどもの居場所づくりを行う関係団体等とのオンライン打ち合わせ実施

- 現在の被災地の状況
- こどもの居場所の現状と課題
- これからできること／必要としている支援（支援の可能性）」等

継続の意向を確認

目的

こども主体の復興を促進するために、
こどもの居場所づくりに関係する者のネットワークを強化することで、
被災したこどもが居場所を持てることを実現する

主催・事務局

日本OECD共同研究
（東京学芸大学　教育インキュベーション推進機構内に事務局）

東日本大震災を受けて実施された東北スクールを起源としており、
災害下・復旧復興期における子供若者の支援の在り方等を、
マルチステークホルダーの対話を通じて実践研究を行っている

【能登半島地震で被災したこどもの居場所づくり関係者連携会議】各回アジェンダ

■ 第1回 1/23 (火)　ブレーンストーミング「SNSがある今、リアルに会うならこんな会議にしたい」

■ 第2回 1/30 (火)　足立 智昭様「**大規模自然災害と子どもの心の問題の推移**」
（東日本大震災子ども・若者支援センター代表理事、宮城学院女子大学名誉教授）

■ 第3回 2/6 (火)　今村 久美様「**緊急支援としてのこどもの居場所**の役割と課題」
（認定NPO法人 カタリバ 代表理事、災害時こども支援「sonaeru」事務局）
※第3回2/6(火)は、分科会「特別支援を要する児童・生徒支援と教員支援」(本体会議と並行、終了後に各外部「七尾地域の児童・生徒の居場所＆学習支援」も実施

■ 第4回 2/13(火)　仁志出 憲聖様「**避難先（主に金沢）**の子供若者の居場所の課題と対応」
（一般社団法人 第３職員室 理事、株式会社ガクトラボ 代表取締役）

■ 第5回 2/20(火)　小浦 詩様　小浦 明生様「**輪島市**の子供若者の居場所の課題と対応」
（NPO法人じっくらあと 理事長、ごちゃまるクリニック）（NPO法人じっくらあと 事務局長、「みんなのこども部屋」）

■ 第6回 2/27(火)　伊藤 駿 様、中丸 和 様「**七尾市**の子供若者の居場所の課題と対応」
（NPO法人ROJE 理事）

■ 第7回 3/ 5(火)　山田 心健 様「**珠洲市**での取組と居場所支援事業（こどもひろば）の概要について」
（公益社団法人 セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン　東京事務所）

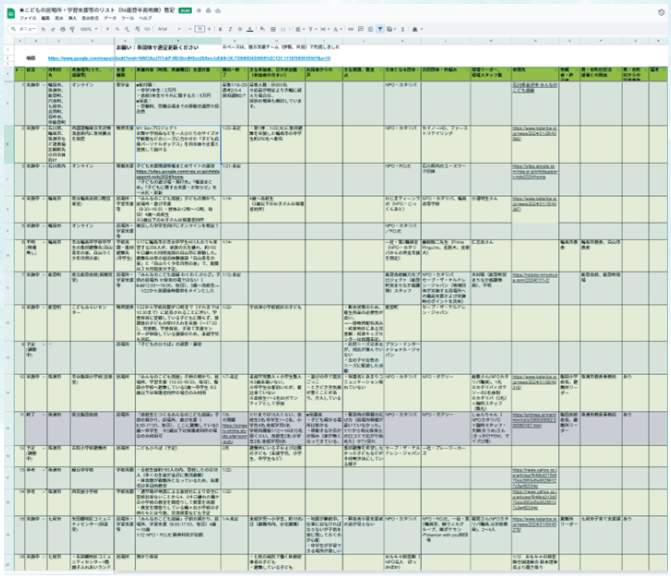
■ 第8回 3/12(火)　木村 聡 様、能登高校の生徒及び教員
「**能登町・能登高校**での防災探究とこどもの居場所づくりの課題と対応について」
（まちなか異難塾【能登高校魅力化プロジェクト】能登高校魅力化コーディネーター、みんなのこども部屋「わくわくぶらざ」運営）

■ 第9回 3/19(火)　大空 幸星 様、上原 純枝 様、小倉 望来 様「**オンライン**による子供若者の居場所の課題と対応」
（特定非営利活動法人 あなたのいばしょ）

■ 第10回 3/26(火)　リレートーク　被災したこどもや教員、エッセンシャルワーカー、支援者等への支援のこれまでとこれから
～災害時の教育・福祉・医療・心理等の一体的な仕組みづくりに向けて、関係者同士の連携を深め、具体的な課題解決につなぐ～

2. 支援空白地を埋める「こども居場所マップ」による現場課題・ニーズ、取組等の収集・更新、共有



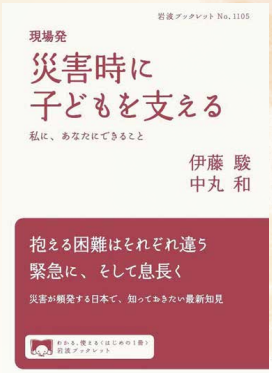


3. 日々更新される支援情報から子ども子育て関連のみ抽出して紹介するウェブサイトの運営



能登半島地震　子ども支援情報まとめ

4. 避難所等での子どもの居場所づくりや学校支援の実践研究



＜内容紹介＞
災害が多発する日本。
被害を受けた後のサポートに女性や高齢者の視点を取り入れることの理解は進んできたが、子どもは保護者と一体とされがち、元気に見えるなど、ケアの死角にもなりやすい。
災害が発生したら周囲は、学校は行政は、私たちには何ができるのか。
各地で支援に関わる若手研究者二人が事例とともに真摯に語りかける 1 冊。
＜概要＞
現場発　災害時に子どもを支える　私に、あなたにできること
伊藤　駿 著 中丸　和 著　（2025/03/05、岩波書店、A5・並製・80 頁）
https://www.iwanami.co.jp/book/b658503.html

資料 3：経緯　能登半島地震発災後～関係者連携会議開催（立ち上げ期）まで

日時	出来事
1/4(木)	■ NPO法人日本教育再興連盟（ROJE）で理事を務める伊藤氏（以下、「伊藤氏」という。）から、これから認定NPO法人カタリバ（以下、「カタリバ」という。）の災害時子ども支援「sonaeru」に同行して現地入りするので、後方支援をお願いしたいという連絡をいただく。
1/5(金)	■ AM：ROJEから、伊藤氏を含む数名のメンバーが能登半島の現地入り（七尾市まで）したが、交通網の被害が酷い等の情報提供あり。 ■ PM：先遣隊で入っていたカタリバのメンバーが避難所になっている珠洲市の飯田高校で子どもの居場所拠点を現地団体メンバーと共同で開始準備。並行して、七尾市矢田郷コミュニティセンターでも子どもの居場所の開始準備。 （伊藤さんからの現場の状況報告） 飯田高校@珠洲市 1/5　カタリバの代表も現地入りして対応中とのことで、連絡いただきました。12:42 無事に、珠洲の飯田高校の音楽室に拠点を開設準備始めました。ガクソーのメンバーと一緒に運営します。高校生スタッフも巻き込みながら、ガクソーのメンバーの日常活動につながるような取組にしていきたいと思います。  矢田郷コミュニティセンター@七尾市 1/5　七尾市の子どもの居場所は午後から子ども達が来そうなのこと 12:57 七尾市の支援現場の様子です。こちらは金沢大の学生さんなどと一緒に運営しています。幼児～小学生メインで今日は10名ほどが利用中 中高生は午後来そうな感じです 七尾は本日家の様子を見にいく方が多いです。やっと食事も3食食べられるようになった？感じです。昨日までは2食でした。  ■　日本 OECD 共同研究内で、情報共有。 東日本大震災を受けて実施された東北スクールを起源としており、災害下・復旧復興期における子ども若者の支援の在り方等をマルチステークホルダーの対話を通じて実践研究することは、当共同研究の使命の1つであることから、能登震災の支援をすることを含意 ー転機❶ ➢ 被災地支援の実行力がある方々（後の「能登半島 地震復旧・復興アドバイザリーボード会議」の有識者を含む）とのコミュニケーションを開始 ➢ 現地から、物資支援の要請あり ⇒ 物資は、グリーンコープさんに繋ぐ（配達用のトラックが金沢にいるとのこと）
1/6(土)	■ ROJE 伊藤理事は奥能登まで状況確認。 ➢ 現地から、移送支援（支援者の輸送代行や移動用の車）の要請あり。 ⇒ 移動支援は、日本カーシェアリング協会に繋ぐ ➢ 助成金は、日本財団に繋ぐ（1/5 には募集） ✧ 令和 6 年能登半島地震（2024 年 1 月発生）に関わる支援活動 ■ 子ども支援・権利擁護関連のスーパーバイザー（東洋大学 名誉教授 森田明美先生等）に連絡。情報収集・対応を協議 ■ 子ども支援、ユースワーク、まちづくり等に係る地元団体、広域支援団体（現場にいる／現場に入る予定）に連絡を取り、課題や支援ニーズを収集開始

日時	出来事
1/7(日)	■ 伊熊から、こども家庭庁成育局 成育環境課に連絡し、連携を依頼
1/8(月)	■ OECDのHさんから、文部科学省国際課に連絡し、現地リエゾン等との連携を依頼
1/9(火)	■ こども家庭庁成育局 成育環境課と現場をつないでオンラインMtg を実施 ー転機❷
1/10(水)	■ 伊熊から子ども家庭庁に石川県内の児童養護施設（8 件）など児童福祉関連の被害状況を照会。併せて、Hさんから文科省へ特別支援学校・支援学級の支援ニーズを照会 ■ 文部科学省の地震対応関連の窓口（文教施設企画・防災部）につながる ➢ 文部科学省から、即日回答あり。学校の被害状況や開校状況について、県の発表情報を共有 ➢ 七尾市の特別支援学校が始業日未定・建物も駐車場も隆起・亀裂・照明落下。また、金沢市にある、ろう学校では天井板割れという状況を把握。 （３学期の始業日） ○県立特別支援学校　９校２分校　※医王特別支援学校小松みどり分校は在籍生徒がいないため除く 区分 / 校数 / 学校名 変更なし / 8 / 盲、ろう、錦城、小松瀬領、小松、明和、いしかわ、医王 未定 / 3 / 七尾、七尾輪島分校、七尾珠洲分校 （建物の被害状況） ○県立学校等の主な被害状況 能登高校…ひび割れ、陥没等 能登高校柳田校舎…ひび割れ、陥没、温室ガラス破損、寮敷地内の土砂崩れ等 輪島高校…玄関前敷地陥没・第一体育館の入口ひび割れ 飯田高校…壁、外壁破損・廊下つなぎの隆起及び破損・駐車場の陥没等 小松北高校…ボイラー異常等 金沢中央高校…エキスパンションジョイント破損等 ろう学校…天井板割れ等 七尾特別支援学校…駐車場隆起及び亀裂・街灯照明落下等 ■ 1/10(水) 今後の要保護児童等に必要な支援について、児童福祉の専門家である大竹 智先生（立正大学 社会福祉学部子ども教育福祉学科 教授）とK氏（当時こども家庭庁参与）から、オンライン Mtg で教授いただいた ➢ 2～3 年後の自死を防止する意味で、子どもを孤立・孤独にさせないことや、居場所による虐待防止の観点から、今からの関わりが重要である。 ➢ 被災した大人のサポートも同時に必要であり、教員や福祉職員等の支援者を支援するプロが介入しないといけない。現場でスーパービジョンを作成できる力や、支援をコーディネーションできる力を持った人を入れなければならない、等。 ■ 伊熊から防災・減災に係るファシリテーションに定評ある「鈴木まり子」氏に支援要請をし、連携会議のファシリテーターとして運営に参画いただく ー転機❸
1/12(金)	■ AM こども家庭庁から被災地のこどもの居場所づくりモデル事業創設に向け翌週大臣発表があることの連絡あり。広く現場支援団体に声掛け、16(火)夕方にオンライン Mtg を設定することとした。 ■ 1/12(金) デジタル庁 国民向けサービスグループ教育班及び内閣官房デジタル行財政改革事務局に、活用可能な支援策等を照会した ■ 片見が 1/12(金)夜に金沢入り

日時	出来事
1/13(土)	■ 1/13(土)に七尾市の居場所見学
1/14(日)	■ 金沢市内の居場所見学
1/15(月)	■ 石川県庁に派遣されているリエゾンと情報交換
1/16(火)	■ こども家庭庁担当大臣発表、事業公募開始 ー転機❹ ➢ 被災したこどもの居場所づくりに取り組む民間団体向け補助事業「NPO 等と連携したこどもの居場所づくり支援モデル事業（被災したこどもの居場所づくり支援）」（1 団体 500 万円上限、補助率 10 分の 10））を開始。自治体を経由せず、団体から国へ直接申請することが可能だが、自治体から一筆を貰うことが条件。 ➢ こども家庭庁・内閣府（防災担当）が連名で「被災したこどもの居場所づくりへの対応について（周知）」を発出。被災したこどもの居場所の確保に関し、市町村に対して特段の配慮を求めた。 ➢ 現場課題等を関係者間で共有（参加者：こども家庭庁、石川県、輪島市、現地活動団体 8 社10 名、後方支援等 5 社 7 名、及び日本 OECD 共同研究 3 名） ➢ こども家庭庁（成育環境課長）から、「毎週同じ時間に集まり、それ以外はメールでやり取りする方法でこういった会議を定例的に持ちたい」との連絡を受ける。
1/16(火)	■ 発災から 2 週間ほどたち、避難状況に変化が生じている、と現場から報告があった。 ➢ 徐々に避難所から家に戻ったり、他の親戚の家に行くなど子どもたちに環境の変化が生じている。そうした中で、変化に適応しづらい子どもが暗い顔で居場所に来るようになっている。 ➢ PC や Wifi の貸与をスピーディに進めてほしい。子どもたちが二次避難する前にその支援を受けられないと、元の学校に連絡を取れない。 ➢ 先生は「Google Classroom で連絡を取っている」と言うが、子どもたちはLINEで連絡を取り合っており届いていない。何らかの Solution が必要。 ➢ 高学年であっても突然泣き出す子どももいるので、子どもへの心理的ケアが重要だし、それを支える大人へのケアも重要。 ➢ 避難所にいる子どもたちだけでなく、車中泊や自主避難している子どもたちもいる。どこに居場所を設置するか、移動型の居場所の設置なども課題。被災地域から引っ越す被災者もおり、その地域をどうしていくかも課題。
1/23(火)	■ 能登半島地震で被災したこどもの居場所づくり関係者連携会議の第 1 回開催。どのような会議であれば、緊急対応をしている現場から参加してもらえるかを議論した。ー転機❺ ■ こども家庭庁から、石川県庁子ども支援・居場所づくり担当の紹介を受け、会議に参加いただいた。先般の補助金について、こども家庭庁に照会された担当者にお声かけをいただき参加となった。その後、こども家庭庁に災害対応を相談したこども関係機関が本会議に参加していく流れとなった。

[8] 参考：鈴木まり子 ｜ TEAM 防災ジャパン

資料 4：災害派遣専門チームの比較表

項目	災害派遣医療チーム（DMAT）	日本医師会災害医療チーム（JMAT）	災害精神医療チーム（DPAT）	災害派遣福祉チーム（DWAT）	災害派遣福祉介護チーム（DCAT）	震災・学校支援チーム（EARTH）
法的根拠	災害対策基本法、医療法、救急医療法	日本医師会の内部規定	災害対策基本法、精神保健福祉法	災害対策基本法、社会福祉法	災害対策基本法、子ども・子育て支援法	災害対策基本法、学校教育法
主な活動内容	災害現場での初期医療活動、被災者の医療搬送等	災害現場での医療活動、被災者の医療支援等	災害現場での精神医療活動、心理的ケア等	災害現場での福祉活動、避難所での生活支援等	災害現場での児童支援、避難所での子どものケア等	災害現場の学校での教育支援、心理的ケア等
所属機関・団体	各都道府県の指定医療機関等	日本医師会及びその地方医師会	各都道府県の指定医療機関等	各都道府県の指定社会福祉協議会等	各都道府県の指定児童福祉機関等	各都道府県の教育委員会等
人員構成	医師、看護師等の医療専門家	医師、看護師等の医療専門家	精神科医、心理士等の精神医療専門家	社会福祉士、心理士等の福祉専門家	児童福祉専門家、心理士等	教職員、心理士等
活動開始タイミング	災害発生直後から（48時間）	災害発生後、**日本医師会の判断により**（48時間以降）	災害発生直後から（48時間）	災害発生直後から（48時間）	災害発生後、**要請に基づく**	災害発生後、**要請に基づく**
対象者	被災者全般	被災者全般	被災者全般	高齢者、障害者、子ども等の社会的弱者	被災した子どもとその家族 ※特に要介護、要支援者向け	被災した学校の児童・生徒、教員等
費用支弁	災害対策基本法に基づき、**都道府県知事の要請により活動する場合**、国が全額補助	日本医師会及びその地方医師会が負担　※国の補助なし	災害対策基本法に基づき、**都道府県知事の要請により活動する場合**、国が全額補助	災害対策基本法に基づき、**都道府県知事の要請により活動する場合**、国が全額補助	災害対策基本法に基づき、**都道府県知事の要請により活動する場合**、国が全額補助	国や地方公共団体が負担。具体的な費用分担は**要請元と要請先の協議**による
組織状況	全国都道府県、政令市	全国都道府県、政令市	全国都道府県、政令市	全国都道府県、政令市	全国都道府県、政令市	都道府県の一部
情報システム（有事）	広域災害・救急医療情報システム（EMIS）	（不明）	災害精神保健医療情報支援システム（DMHISS）			
情報システム（平時）	医療的ケア児等情報共有システム（MEIS）					

資料 5：中学生の集団避難 に関する記事

■ NHK「石川 輪島 希望する中学生の集団避難 12 日までに 250 人が同意」（2024 年 1 月 13 日、https://www3.nhk.or.jp/news/html/20240113/k10014319911000.html）
■ FNN プライムオンライン「中学生が集団避難へ…親子苦渋の決断 長引く避難所生活「災害関連死」どう防ぐ【能登半島地震 2 週間】」（2024 年 1 月 15 日、https://www.fnn.jp/articles/-/642521）
■ NHK「能登半島地震被害の石川 珠洲市と能登町 中学生約 140 人 金沢市に集団避難」（2024 年 1 月 21 日、https://www3.nhk.or.jp/news/html/20240121/k10014328991000.html）
■ NHK「石川 輪島市など 中学生の集団避難 3 月中に終了 4 月から元の学校で」（2024 年 2 月 28 日、https://www3.nhk.or.jp/news/html/20240228/k10014373501000.html）
■ 朝日新聞「マニュアルなしの能登の中学生避難 派遣官僚が見たリアルと得た教訓」（2024 年 7 月 8 日、https://digital.asahi.com/articles/ASS752H3SS75UTIL00PM.html）



未来の危機を乗り越えるために

＃いのち ＃判断 ＃安心 ＃レジリエンス

柳沼 宏寿　新潟大学 教育学部長 with TWG6

実現したいこと

創造性豊かで他者の思いを理解することのできる人を増やし、平和な社会をつくりたい。

好きな漢字

美

尊敬している人

ハーバート・リード。芸術による教育が平和をもたらすことを唱えていたから。

無意識な癖・第一印象

福島訛りと独特のイントネーションで話すこと。髭面なので、「貫禄がある」と、本当はないのに言われる。

1. はじめに

2040 年の日本へ。

私たちは、これまで様々な自然災害によって多くのかけがえのない命を失い、深い悲しみや苦しみを余儀なくされてきました。地震大国といわれる日本は、世界で発生している M6 越えの巨大地震の２割以上を占め、次には南海トラフも危惧されています。しかし、自然災害がいつどこで起きるかを正確に予測することは科学技術の粋をもってしても困難で、私たちにできることは過去の経験から学んだ教訓を未来に伝えて被害を最小限に止めることです。

これは、私が所属する日本 OECD 共同プロジェクトのワーキンググループ「TWG6（危機における教育と学び）」の活動の中で、大規模な災害（阪神淡路大震災、東日本大震災、新潟中越地震、秋田豪雨、能登半島地震など）に関する情報や経験者からの話を踏まえながらまとめた、未来の日本へ贈るメッセージです。

2. 命を守るための判断（初動）

私がこれまでの災害を通して学んだ最も重要な教訓は、「命を守るための判断をすること」です。突発的な緊急事態に直面した時、私たちは瞬時に的確な判断を下さなければなりません。そのための最も重要な拠り所が「命を守る」ことであり、運命を大きく左右してきました。

まず、東日本大震災において、福島県大熊町では、町が地震被害の復旧・救助に着手しようとする最中、放射能の拡散による政府からの避難指示や、すでに警察が避難誘導している情報が錯綜していました。「町を捨てて逃げろってことか！」先頭に立つはずの町の職員自身によるこの悲痛な叫びが、混乱の異常さを物語っています。また、宮城県石巻市の大川小学校では津波の想定外の浸水や指示形態が不在だったことなどによって多くの犠牲者を出してしまいました。犠牲になった子どもたちは「山へ逃げよう」と話していたにも関わらず、教員はそこまでではないだろうという判断をしたための被害でした。これらは「想定外の事態」に遭遇した時に、マニュアル通りの避難が通用せず、状況に応じた迅速な行動が取れなかったことが要因です。

その一方で、岩手県釜石市の鵜住居小学校と釜石東中学校では、津波情報を受けてからすぐに少しでも高いところへ避難しようとする子ども達の主体的な判断により全ての児童生徒が助かりました。このことは「釜石の奇跡」と呼ばれています。

三陸地方には「津波てんでんこ」という言い伝え（津波が来たら家族や仲間と一緒に行動せず、各自が「てんでんばらばら」に「一刻も早く高台へ逃げろ」ということ）があり、子どもたちは身に付いていたその教えを実践したということです。また、福島県浪江町立請戸小学校では、阪神淡路大震災の教訓を生かした判断で多くの命が救われました。山を目指して上級生が下級生の手を取り、車椅子の子は教員がおぶって避難し、途中で保護者から児童の引き渡しを求められても、まず山へ避難することを優先したそうです。特筆すべきは、これらの奇跡的な出来事は、単に運が良かったからということではなく、過去の教訓を生かそうとしたことや日頃の防災訓練があったからこそもたらされたということです。

過去からの教訓は危機において自分の命を守る知恵や判断力を身につけさせ、普段から訓練を重ねておくことが、いざという時の行動につながることを私は学びました。

3. 教師のウエルビーイング（復旧・復興への原動力）

震災は容赦なく人々を恐怖のどん底に突き落としますが、そのような状況において、教師は子どもたちに「安心感」を与える最も身近な大人であり、子どもたちの学びを途絶えさせないためにも不可欠の存在です。しかし、その一方で教師自身も一人の人間として恐怖と葛藤に直面しています。能登半島地震発生直後、輪島高校の山上先生は「明日、学校に行くべきか。子どもたちはどうしよう。死ぬのか。つぎつぎと心配事で頭がいっぱいになった。」と述懐しています。教師にも守るべき家族や生活があり、職責との板挟みになっています。教師は往々にして、個人的に抱える実情よりも児童・生徒を守る立場としての責任を問われがちです。

そのような中で教員へのケアが配慮された事例もありました。兵庫県をはじめとした教育委員会の震災・学校支援チーム（EARTH）は、災害時に緊急の要請を受けて災害現場へ向かう教師のチームですが、彼らも過酷な支援活動により身も心も疲れ果てて帰ってきます。そのことに教育委員会が理解を示し、活動後に疲れを癒す場を設定して日常へ戻る仕組みがつくられました。また、石川県立輪島高校では、震災後、教員が疲弊している状況を見た平野敏校長が職員室に炬燵を設置しようと提案したそうです。すると、そのことによって「対話する場」が生まれ、ネガティブな感情が緩和されるとともに前向きな機運に満ち溢れていったといいます。

これらの事例からも、被災地における復興には教師への制度的サポートや、セルフケアの必要性がわかります。教師の笑顔は子どもたちに安心をもたらし、例え学校が壊れたとしても教師は子どもたちの「居場所」をつくる存在となります。また、子どもたちの姿を目の当たりにすることで教師も勇気づけられます。そのように、教師と子どもが相互に支え合う関係性こそに教師や子どものウエルビーイングがあり、復旧・復興への原動力になるのだと思います。

4. 苦しみを乗り越えて更なる成長へ（心の復興）

被災地の現場では、多くの人々が突然日常を奪われ、ライフラインも絶たれ、劣悪な環境に置かれています。身も心も傷つき、疲れ果てています。しかも、互いの経験に触れることが禁忌であるような雰囲気が蔓延りコミュニケーションも閉ざされがちです。私は、そのような状況を乗り越えるために、ネガティブな感情をプラスのパワーへ変えなければならないと考えています。そしてその思いは、2024 年のパリサミットで見たウクライナの子どもたちのダンスによってさらに確かなものになりました。戦争の恐怖に苛まれる日々が続く中、彼らはシェルターの中でダンスを披露してくれましたが、それを見た瞬間に私は大きな衝撃を受けました。過酷な状況にあることを感じさせない明るい表情とみずみずしい動き、それは、まさに命の輝きそのもので、私は溢れる涙をこらえることができませんでした。彼らを勇気づけるどころか、逆に彼らから私の方が元気をもらっている始末で、情けない思いでした。でも、そのことを通して、私は、自分にもできることがもっとあるはずだと言うことに気付かされました。

ある被災地では、表現活動が子どもたちの心を癒し活力をもたらした事例があります。福島県いわき市の豊間小学校では、震災後４、５年経過してから PTSD を発症する子どもが出てきましたが、水谷大校長は、その状況を乗り越えるために、阪神淡路大震災に関わった臨床心理士や医師の助言を踏まえながら、「PTSD から PTG へ」（PTG:Post Traumatic Growth. 心的外傷後成長）をスローガンに映画制作を試みました。そこで子どもたちは、制作の取材を通して震災時に周りの大人が自分たちを守るために奔走していた事実を初めて知ることになりました。そしてそのことで自分らの立ち位置を客観視（メタ認知）することになり、そのことによって未来を志向することができるようになったといいます。また、浪江町立津島小学校の子どもたちは、原発事故の放射能被害により全国へ避難を余儀なくされましたが、避難先でもまたいじめや不登校などの問題に苛まれていました。その様子を憂いた教師が、彼らを一時的に集う機会を設定し、映画制作の場を設定しました。それぞれの子どもが、今の自分の思いをカメラに向かって語り、それをつなぐだけの制作です。重いテーマだけに子どもたちは語ることができるだろうかという教師等の心配をよそに、子ども等はカメラを前にした途端、堰を切ったように語り出したそうです。そしてそれぞれの思いを共有することで硬直した感情がほぐれ、笑顔を取り戻し、避難先へ前向きな気持ちで帰っていくことができたといいます。

これらの事例からは、被災した子どもたちが表現活動によって解放されていく様子が伺えます。そのことを踏まえて、私たちは今、被災地の人々に Well Being をもたらすような「絵本プロジェクト」を構想しています。イラストやポエムなどを通していろいろな情報を「柔らかく」伝えたい。また、内に秘めた思いを表現してもらいたい。そうすることで傷ついた心を癒し、元気や勇気を取り戻してほしいと願っています。

5. 未来の社会形成へ（復興の基盤となる教育）

これまで多くの被災地でボランティアの不足が問題となっていました。そこで、期待されるのは大学生のボランティア派遣です。もし、大学生のボランティア派遣が可能になれば、災害発生直後の体力を必要とする活動ばかりでなく、中長期的な教育活動にも力を発揮することができ、生活を平常に戻す大きな力になるでしょう。特に教員養成系、つまり、将来教員を目指す学生であれば、彼らにとっても困難な状況下で生じる教育課題への対処法を学ぶ貴重な機会となり得ます。大学によっては、学生を危険な場所へ送り出すことへの配慮や財政的な問題で、災害ボランティアが制度化されにくいことを聞きました。しかしながら、すでにいくつかの大学では地域社会との協働で問題解決型（PBL）の学びをデザインしたり、ボランティア活動を単位化したりしています。

被災地へのボランティア活動は、実働的な役割を担うと共に将来教員を目指す学生に重要な学びをもたらします。その意味で、教員養成系大学では、ボランティア活動によるライセンスを取得できるようになることや、総合大学であれば、教育学部が中心となって、医学部（応急手当）、法学部（資金申請手続き）、経済学部（ロジスティクス）など、分野融合によるクライシスマネジメントの学びが構築される可能性があります。未来を担う子どもを育む教員、そして、教員の資質を高める復興支援、そのつながりが豊かな社会を形成していくことをイメージするならば、今、大学の教員養成に最も強く求められる教育方法ではないでしょうか。

6. 南海トラフをはじめとした震災対策へ（防災）

今、私たちは、次に起こるであろう南海トラフをはじめとした巨大地震に対する備えを万全にしておく必要があります。

「釜石の奇跡」は、先述の通り「津波てんでんこ」という教訓もさることながら、日頃の防災教育や訓練が功を奏しています。子どもたちは、自らの手で登下校時の避難計画を立て、津波の脅威を学ぶため、年間 5 ～ 10 数時間の防災授業を受けていました。また、年に 1 回、鵜住居小学校と釜石東中学校の合同訓練が実施され、「避難 3 原則」の「①想定にとらわれない②状況下において最善をつくす③率先避難者になる」をはじめ、「小学生を先導する」「まず高台に逃げる」などの具体策も徹底されていました。

また、阪神・淡路大震災では、公助が困難な中、自助・共助の重要性が認識されました。倒壊した建物から救出された人の約 8 割が家族や近所の住民等によって救出されたといいます。「手を貸してください」と瓦礫の下にいる人を救うために協力を求める叫び、「大丈夫、今助けるからな」と生き埋めになった人への励まし、「裸足やないか、これを履きなさい」と着の身着のままで逃げ出した人へとっさに靴下やスリッパを差し出す思いやり、「お互い様やから」と物資が不足し不便な生活の中での譲り合い、等々、行政機能が麻痺する中で、人々の中に行き交う声が多くの命を救ったことも重要な教訓です。

さらに、令和 5 年の秋田豪雨では、最上川の氾濫による浸水被害で多くの住民が取り残される事態が生じました。これまでも長年の川の被害の経験から防災対策が講じられ、意識が高かったにも関わらず多くの地域で避難が遅れたのは、「50 年住んでいて、ここまで水が来たことはない」「新しい堤防ができたばかりで絶対に守ってくれる」「立派なポンプがある」「避難勧告の通知をいつものことと聞き流した」など、高かったはずの意識がむしろ「正常性バイアス」と言われる気のゆるみを生んでしまい、地球温暖化や気候変動による想定を超えた異常気象に対処できなかったと言われています。

これらの教訓を生かしながら、未来の日本では、「命を守るための判断」が培われるような教育の研究と実践が積極的に推進されていることを切に望みます。ここで TWG6 が、災害に係る「防災」「初動」「復旧・復興」の各フェーズにおける教訓を整理したものを紹介します。

1　防災

・かけがえのない命を守るための危機意識を強く持つ。
・地域の地理的状況からの被害を科学的に想定し共有する。
・安全な避難場所と経路を確定し更新し続けながら、全ての住民に発信する。
・過去の教訓から学ぶべきことを共有し、日常の防災教育・訓練で実践的に身につける。
・いざという時に協働・協力を可能にする日頃のコミュニティを形成する。

2　初動

・命を守ることを優先する。
・住民の安否確認や安全担保を仲間や地域の人々と協力し合う。
・避難マニュアルに縛られることなく臨機応変に判断をする。

3　復旧・復興

・被災者の安心・安全を保障するために、行政と住民の協力体制を作り上げる。
・子どもにとっての居場所を、教師・住民・行政が一体となって設定する。
（教師のセルフケアを保障することも重要）
・心のレジリエンスに寄与する表現活動を考案する。
・学生のボランティア活動と大学の教員養成を連動させる。

7. 最後に

私たちにとっての Well Being は、人生のいくつかの場面、あるいは世の中のどこかで起こり得る危機に対し、どのように備え、そして、どのように乗り越えていくかにかかっています。また、自分のことだけではなく、どこかで危機に瀕している人々の痛み、苦しみ、悲しみを想像し、寄り添う優しさが大きな支えとなります。そのような優しさを学ぶことが教育の大きな目標と言えるでしょう。

「危機における教育と学び」とは、全ての人々が Well Being で満たされる世界への扉のようなものです。この手紙が届く 2040 年の日本には、Well Being の景色が広がっていてほしい。心からそう願っています。

附記

本ラブレターは、TWG6 の定例ミーティングにおける情報交換や議論を基に柳沼宏寿が代表執筆者としてまとめたものです。また、各トピックの情報やアイデアは、座長の本多美久と山内悠喜をはじめとして各回のミーティングに参加した方々からのものであり、代表執筆者個人からではなく TWG6 からのメッセージとして記述させていただきました。

編集後記　2040 年の未来へ、対話 & たいわ & TAIWA !!!

山口覚　津屋崎ブランチ LLP 代表

編集の責任者を引き受けてはみたもののその実力もなく、実行委員会の歩調合わせや忙しいライターの皆さんの取りまとめ、慣れない英語を使っての OECD の皆さんとのやりとりなど本当に大変で目が回りそうでしたが、同時に貴重な経験をさせていただいた 1 年間でした。普段は「まちづくり」の分野で活動をしていますが、今回、教育という視点で深く数多くの専門的な知見に触れることができ人間的にも成長できたように思います。これからもどんなに世の中が変化しようとも、人として大切なものを手放すことなく生きる哲学を持ち、教育について関わりを持ち続けていきたいと思います。この度は本当にありがとうございました。

中村賢治　広島大学大学院 博士課程後期

「2040 年の日本へ等身大のラブレター」を最後までお読みいただき、誠にありがとうございました。全 18 通の「ラブレター」からは、それぞれ“未来の教育を先取り”した、とてもユニークで力強いメッセージを感じていただけたのではないでしょうか。今回の編集を通して、次世代を見据える様々な方々と出会うことができ、誌面に載せきれないほど熱く語り合うことができました。私としては、執筆してくださった方々、そして最後までお読みいただいた皆様とともに、変化の激しい時代においても「教育を止めない」未来を創り上げていくことができましたら幸いです。

柳沼宏寿　新潟大学 教育学部長

「2040 年の日本へ向けて」というテーマに基づいて綴られた皆さんの文章を読みながら「今を未来に伝えることにどのような意味があるのか」「未来の人々は、このメッセージをどう受け止めるだろうか」など、いろいろと想像をめぐらせました。そして、私も原稿執筆に関わりながら一つ気づいたことがあります。それは、未来をイメージすることで自分自身も確実に変化していることです。つまり、私たちから未来へ向けたラブレターは、とりもなおさず「未来からのメッセージ」として私たちに逆照射されているのではないか。そう考えるとこのプロジェクトの意義がより鮮明になります。同じ志を持つ皆さんと共にこのプロジェクトに関われたことを心より感謝します。

草野みらい　株式会社 Que プランナー・コピーライター

「多くの方々に読んでもらえるレポートにするために、デザインにできることは何だろう？」これが、デザインチーム最大のテーマでした。

「教育が専門の方にも、そうでない方にも、大人にも、子どもにも、読んでみたいと思ってもらえるように。」このレポートに込められた数々の工夫は、新潟大学と泉大津市立小津中学校の学生・生徒たちから生まれたアイデアです。

ねばり強く、まっすぐ誠実で、意思がある、そんな素敵なデザインチームのメンバーとこのレポートをつくれたことを誇らしく思います。私たちの未来そのものでもある彼らが、これからも存分に力を発揮できるような教育と社会にし続けたいと、大人としての責任を喜ばしく感じました。

本レポートは、東日本大震災の復興支援事業「OECD 東北スクール（2012-2014）」をルーツとする「日本 OECD 共同プロジェクト」の実践・活動から得られた知見を、執筆者それぞれの視点で取りまとめたものです。成果をまとめたレポートは、国際的な視点と確かな質を備え世界中へも届ける「共同研究版」と、形式にとらわれず日本独自の文脈や熱量を最優先して 2040 年の日本へ届ける「国際共創版」に分かれており、本レポートは後者の「国際共創版」にあたります。

編集後記　はじまりのアイデアスケッチ

本レポートの企画構成･編集･デザインは、新潟大学教育学部と泉大津市立小津中学校の教員･生徒が中心となって行いました。執筆者の思いが込められたレポートを、どれだけ多くの方々に届けられるか。そのために、デザインに何ができるのか――

何か月にもわたる議論と作業を重ね、本レポートは完成しました。

アイデアスケッチは、企画構成･編集･デザインを始めるにあたり、チームメンバーそれぞれが思い描く「等身大のラブレター」を可視化したものです。これらをもとに繊細な作業を積み重ね、その集大成としてこのレポートが形になりました。

このページは、私たちの足跡を記録したものです。

本間 佑希

新潟大学教育学部美術教育専修 学生



私は、子どもが自分の「好き」をつなげながら成長できる教育を、2040 年の教育に望みます。

私自身､「人との関わり」と「制作活動」という二つの「好き」を大切にしてきました。その「好き」があったからこそ、新潟大学で美術教育を学び、OECD の報告書のデザインに関わる貴重な経験を得ることができたと思っています。

人によって「好き」の形は異なります。だからこそ、一人一人の興味や関心に寄り添い、それぞれの「好き」が学びや人との出会いにつながる教育を 2040 年の教育に願います。

最後に、今回の活動では新潟大学の仲間や小津中学校の生徒さんたちと協力しながら制作を行い、自分の「好き」を改めて実感しました。こうした経験への感謝を忘れず、子どもたちの「好き」を支えられる存在でありたいです。

大橋 晃樹

新潟大学教育学部美術教育専修 学生



学校は、一人ひとりの“個”が輝ける場所であってほしいと願っています。

SNS や AI の影響力がさらに増す未来では、「良さそうに見える一つの正解」へと価値観が収束していく可能性があります。しかし本来、人の感性や価値観は多様であり、そのどれもが尊重されるべきものです。

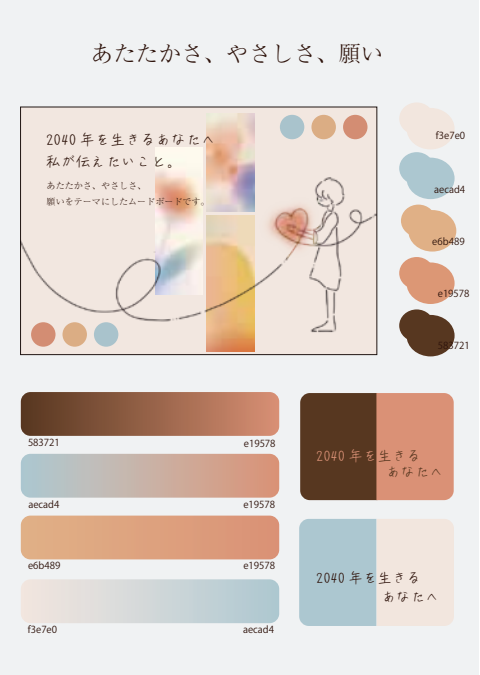
だからこそ学校には､子ども達の内側にある個性を発掘し、磨き、輝かす役割がより一層求められるのではないかと考えています。子ども達が将来、自分らしく豊かな人生を歩むことへと繋がっていくはずです。

また、未来の教育では、過去から受け継がれてきた知恵や功績を継承しながら、新たな創造へ繋げていく姿勢も重要だと考えています。アイデアスケッチでは、その「温故知新」の考えを表現しました。

最後に、ともに冊子を創り上げる過程を通して、私自身もまた、自らの“個”と向き合うことができました。このような貴重な機会をいただけたことに､心より感謝申し上げます。

長井 結愛

新潟大学教育学部美術教育専修 学生



2040年の子どもたちにとって、学校はのびのび自分らしく過ごせる場所であってほしいです。

現在、学校では様々な場面でみんなと同じであることを求められることが多々あると感じます。私自身、学校には窮屈さを感じることが多かったです。もちろん、社会に出る際に協調性は大切な力です。ですが、周囲と同じであることに囚われて、子どもたちのやってみたい、挑戦したいという好奇心の種が埋もれていってしまうのはもったいないと感じます。

学校が安心して自己表現が出来る場となれば、自分の好奇心に向かってまっすぐ走っていくことができ、子どもたちの毎日はわくわくで溢れ、充実したものになっていくのではないでしょうか。それは自分らしくのびのび過ごすことにも繋がっていくと思います。

この活動を通して、たくさんの方の教育に対する想いや考えに触れ、私自身も改めて教育について考えるきっかけとなりました。このような貴重な経験をさせていただけたこと、感謝申し上げます。この想いの詰まったラブレターがたくさんの人の手に届いたら嬉しいです。

長谷川 妃菜

新潟大学教育学部美術教育専修 学生



私は、2040年には誰一人として孤立することなく、互いに支え合いながら学べる教育が広がっていてほしいと考えています。

学校生活と並行して制作を進める中で、苦戦する部分もありましたが、メンバー同士で助け合いながら完成まで辿り着くことができました。この制作を通して強く感じたのは、安心して挑戦できる環境には、必ず誰かの支えがあるということです。だからこそ、2040年の教育も、誰かを取り残して前へ進むのではなく、困っている人に自然と手を差し伸べられるような、そんな温かい繋がりの中で成り立つものであってほしいと思います。

また、これからの社会では、テクノロジーの発展によって、効率や正解が重視される場面がさらに増えていくかもしれません。しかし、そのような時代だからこそ、人と人とが支え合う温かさや、誰かを思いやる心は、今まで以上に大切にされるべきものになるのではないかと考えています。

最後になりますが、本プロジェクトに携わる機会をいただけたことに、深く感謝申し上げます。

川上 優衣

泉小津市立小津中学校 生徒



アイデアスケッチをつくるにあたって、提示されたテーマをそのままイラストで表現するのはとっても難しくて苦戦しましたが、長い時間をかけ、両親やメンバー、先生たちと話し合ってアドバイスを出し合い完成させることができました。発表したら、みんながたくさん褒めてくれて、アドバイスもいただけました。さらに雰囲気も採用され、とっても嬉しかったです！

制作を通して、自分のアイデアを形にする楽しさと、それを支えてくれる存在の心強さを知りました。将来、学校が「自分のやりたい！」を真っ先に受け止め、伴走してくれる先生であふれる場所になれば、もっと多くの挑戦が生まれるはずです。そんな素敵な学校の姿を、私は夢見ています！！

こんな素晴らしい編集作業に関われて誇りに思います！

河野 紬

泉小津市立小津中学校 生徒



私は今、すごく楽しく学校生活を送れています。それは、先生方のサポートがあるから。生徒の思いを最後まで真剣に聞き、生徒と話すのを楽しむ、そんな先生方の優しさをすごく感じます。「等身大のラブレター」デザインも、先生や友達の声かけで参加。こんなに素敵な経験をさせてもらいました。日本中の様々な人の思いを知り、新大の方など、普通の学校生活では味わえない体験。他の人とデザインを作成するのは初めてで楽しかったです。

私は、今の学校にすごく誇りを持っています。生徒思いの先生方を尊敬しています。だからこそ、私はこれからも先生方とまっすぐに思いを伝え合い、一緒に楽しめる関係でいたい。未来の学校は、先生が困っていたら生徒が手を貸せるような、全員が１人の人間として、協力し合える学校になってほしいです。

ドー ハァビィ　泉小津市立小津中学校 生徒



私たちは毎日学校で「未来のため」に勉強しているけれど、大切なことは点数や成績だけではないのではないでしょうか。今教室の中では「間違えるのはいや」「自信がない」「自分の意見を認めてくれるか心配」と、本音を言えなくなることも多いと実感しています。

だから未来の学校は、正解を覚えるだけではなく、一人ひとりの個性や考えを大切にし、安心して自分の意見を伝えられ、失敗を恐れず挑戦できる場所であって欲しいです。そうなれば、失敗して悔しかったこと、勇気を出して挑戦し、自分の考えを相手に伝えた経験のすべてが、私たちが自分らしく成長することに繋がると思います。

今回の等身大のラブレターをデザインして、私は勇気を出して仲間たちに自分の意見や考えを伝え、自信を持つことができました。私の意見を尊重してくれて本当に感謝しています。

村田 福実　泉小津市立小津中学校 生徒



この等身大のラブレターをデザインする活動で私は、考え方が変わった部分があります。学生生活で本当に価値があるのは、要領よくこなした結果だけではないということです。

わたしが、最初に提案した扉ページのデザインは、ゆあさんたちや、みらいさんからより良くするための意見をもらい、小津中のチームでも話し合って何度も作り直したものです。

みんなで協力し試行錯誤した過程や、たとえ失敗してもそこから立ち上がろうとした努力こそが、私たちを成長させてくれると思いました。

未来の学校もまた、失敗してもみんなで協力してやり遂げられるような場所であってほしいと思います。

本レポートの企画・執筆・制作にあたり、多大なるご協力を賜りました方々に、厚く御礼申し上げます。

執筆者

荒 康義　福島県立郡山高等学校 教頭
池田 友里　泉大津市立小津中学校 教諭
渡部 壮亮　泉大津市立小津中学校 生徒
川上 優衣　泉大津市立小津中学校 生徒
西元 昭浩　泉大津市立小津中学校 教諭
窪田 正義　姫路市立荒川小学校 教諭
金南 咲季　椙山女学園大学 准教授
山下 理恵子　前 戸田市立芦原小学校 校長
山﨑 慶太郎　千葉県立特別支援学校流山高等学園 教諭
宇野 光範　関東学院大学国際文化学部 教授
片貝 英行　会社員・ボランティア
中西 美裕　大阪大学大学院 博士課程後期
鈴木 光男　聖隷クリストファー大学 国際教育学部 こども教育学科 教授
柳沼 宏寿　新潟大学 教育学部長
大達 雄　泉大津市立小津中学校 首席・研究開発学校研究主任
池内 智紀　泉大津市立小津中学校 生徒
巽 陽向　泉大津市立小津中学校 生徒
千々石 喜一　泉大津市立小津中学校 教諭
片山 康宏　姫路市立中寺小学校 教頭 / GEGHimeji リーダー
嶋田 奨　北海道富川高等学校 進路生徒支援部部長
山上 佳織　石川県立輪島高等学校 教諭
古江 陽子　筑波大学附属大塚特別支援学校 教諭
西村 圭一　東京学芸大学 教授
伊熊 公一　会社員・ボランティア / 元 内閣府「子供と家族・若者応援団表彰」選考委員
高橋 一夫　神戸親和大学 教授
田山 善堂　水戸市立稲荷第二小学校 校長
中野 謙作　一般社団法人 栃木県若年者支援機 代表理事

協力者

三井 知代　神戸親和大学 教授
田中 聡　神戸親和大学 副学長
佐藤 智恵　神戸親和大学 教授
藤村 祐子　東京学芸大学先端教育人材育成推進機構 准教授
北隅 ひなた　大阪工芸高校映像デザイン科 生徒・泉大津市立小津中学校 卒業生
森崎 春奈子　大阪夕陽丘学園高校 生徒・泉大津市立小津中学校卒業生
池辺 愛　東京学芸大学　特命助教
片貝 英行　コンサルティングファーム マネジャー
竹内 舞　専修大学 学生
Edmund Misson　Head of Innovation and Measuring Progress Division, Directorate for Education and Skills, OECD
Deborah Nusche　Senior Analyst, Project Leader Trends Shaping Education / Education Policies for a Sustainable Future, Innovation and Measuring Progress Division, Directorate for Education and Skills, OECD
Juan David Osses　Analyst, The OECD Future of Education and Skills 2040, Innovation and Measuring Progress Division, Directorate for Education and Skills, OECD
古川 知子　元 神戸親和大学 教授
間渕 泰尚　神戸親和大学 教授
須増 啓之　神戸親和大学 講師
上田 凛太郎　東京都立大泉桜高等学校 主任教諭
菅 輝斗　泉大津市立小津中学校 生徒
荻上健太郎　東京学芸大学 准教授
太田 環　東京学芸大学
西村 勇太郎　コンサルティングファーム マネジャー
寺尾 怜生　福井県立大学 学生
Paulo Santiago　Head of the Policy Advice and Implementation Division, Directorate for Education and Skills, OECD
Miho Taguma　Senior Analyst, The OECD Future of Education and Skills 2040, Innovation and Measuring Progress Division, Directorate for Education and Skills, OECD

企画構成・編集・デザイン

柳沼 宏寿　新潟大学 教育学部長
本間 佑希　新潟大学教育学部美術科教育専修 学生
長井 結愛　新潟大学教育学部美術科教育専修 学生
大達 雄　泉大津市立小津中学校 首席・研究開発学校研究主任
河野 紬　泉大津市立小津中学校 生徒
村田 福実　泉大津市立小津中学校 生徒
片桐 彩　新潟大学 講師
大橋 晃樹　新潟大学教育学部美術科教育専修 学生
長谷川 妃菜　新潟大学教育学部美術科教育専修 学生
川上 優衣　泉大津市立小津中学校 生徒
ドー ハァビィ　泉大津市立小津中学校 生徒
草野 みらい　株式会社 Que プランナー / コピーライター

実行委員会

山口 覚　津屋崎ブランチ LLP 代表
竹内 陽菜　広島市立大学 学生
柳沼 宏寿　新潟大学 教育学部長
三浦 一郎　姫路市立花田小学校 教諭
Bunny　Flying pEnguins メンバー
中村 賢治　広島大学大学院 博士課程後期
藤原 照恭　青楓館高等学院 学院長
大達 雄　泉大津市立小津中学校 首席・研究開発学校研究主任
森 蒼太　Global Indian International School 生徒
田熊 美保　OECD 教育スキル局 シニアアナリスト

※全て、2026 年 3 月時点の肩書きを記載しております。