



報告書

教育現場の課題解決に向けた調査事業

【第二部】

教師の働き方改革をはじめとする学
校改革と教師の成長と新時代教育へ
の移行を両立させる教育施策の調査
レポート

令和8年1月31日

日本先進教育研究ラボ

業務の目的

神戸公明党市議団では令和5年度／令和6年度の政務調査事業において「社会の変動を見据えた教育の目的と手法」について様々な角度から未来のあるべき学校／教育の在り方について考察を行ってきた。急速なグローバル化やAIをはじめとする情報技術の進展の中で、自らが「問い」を立て解決する力、チームワーク／コミュニケーション力を未来の神戸市の子供たちにどう提供すべきか、さらに「教育」をキーワードにした「魅力ある神戸の街づくり」をいかに進めるか国内外の先進事例から多くの教訓を学んできた。

神戸市は「神戸 2025 ビジョン：生きる力と夢を育む教育の推進」において探求型授業の充実、評価方法の在り方、教師力の向上、人材育成などの目標を掲げている。

本第二部レポートは、第一部「学校と教師の課題解決に向けた成功事例の調査レポート」を踏まえ、教師の働き方改革・学校改革・教師の成長・新時代教育への移行を「両立」させる施策を体系化することを目的とする。さらに、これら諸テーマの解決に向けた最終的なレバーとしての「教員の意識改革」について、取材・実体験・先行研究を踏まえた構造的アプローチを提示する。

業務の名称

教育現場の課題解決に向けた調査事業

【第一部】学校と教師の課題解決に向けた成功事例の調査レポート（令和7年10月31日提出済）

【第二部】教師の働き方改革をはじめとする学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる教育施策の調査レポート（本書）

本書は、神戸公明党市議団からの委託に基づく政務調査事業として、日本先進教育研究ラボが調査・分析・執筆を行ったものである。第一部・第二部は連続した一つの調査事業を構成しており、両部を通読することで、神戸市の教育課題に対する包括的な視座が得られるよう設計されている。

調査の内容

教師の働き方改革・学校改革・教師の成長・新時代教育への移行を「両立」させた国内の先進事例を調査・分析し、本調査から得られた構造変革の手法を体系化する。さらに、これら諸テーマを貫く最終的なレバーである「教員の意識改革」について、取材で得た現場知と石坂康倫主任研究員（日本先進教育研究ラボ／石坂教育研究オフィス代表）の校長経験に基づく実体験を統合した構造的アプローチを示す。

教師の働き方改革をはじめとする学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる教育施策の調査レポート

はじめに

日本の公教育は、いま深い構造的転換期を迎えている。少子化が進行する一方で、いじめ・不登校の増加、教員不足、多様化する児童生徒への対応、限られた予算・人的資源での学校運営など、複雑で多層的な課題が顕在化している。文部科学省の統計によれば、2023年度の小・中学校における不登校児童生徒数は34万6千人と過去最多を更新し、いじめの認知件数も73万件を超える深刻な状況にある。教員の長時間労働や精神的負担の増大により、教職の魅力が低下し、教員志望者の減少という新たな危機も生じている。

本レポートは、こうした状況下で「働き方改革」「学校改革」「教師の成長」「新時代教育への移行」という一見別個の課題群を、現場で同時に成立させている先進事例を分析するところから出発する。本調査における取材は、当ラボ主任研究員 石坂康倫（石坂教育研究オフィス代表）が中心となって実施した。東京都立三田高等学校、墨田区・中野区・稲城市の各教育委員会、新渡戸文化中学校・高等学校への取材、関根郁夫元埼玉県教育委員会教育長をはじめとする5名の教育者からの聞き取り、そして石坂主任研究員自身の都立3校・私立2校での校長経験を分析対象とすることで、両立を成り立たせている共通構造を抽出した。

その分析の結果として浮かび上がったのは、これら諸テーマの解決を貫く最終的なレバーは「教員の意識改革」であり、しかしながらそれを直接の目的として施策化しても機能しない、という逆説である。教員の意識は、トップの明確なビジョンと構造改革（業務削減・人事・時間割の再設計）を通じて生まれた「ゆとり」と「当事者性」から、結果として変容していくものである。

第1章で神戸市の教育の現状と課題を整理し、第2章で両立事例を提示、第3章で具体的施策プランを示し、第4章で核心テーマである教員の意識改革に踏み込み、第5章で「意識改革は目的ではなく結果である」という結論に至る——本レポートはこの論理の柱に沿って構成されている。

令和8年1月31日

日本先進教育研究ラボ

内容

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題.....	1
1-1 神戸2025ビジョンと第3期教育振興基本計画の総括.....	1
1-2 第4期計画（2024-2028）の全体像と新ビジョン「自他を大切に 自ら考え 未来をつくる」.....	3
1-3 第3期から第4期への進化点.....	4
1-4 神戸市が抱える構造的課題.....	5
1-5 神戸市教育の7つの根本課題.....	8
1-6 章まとめ：新時代教育への移行を阻む真の壁.....	11
第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例.....	12
2-1 事例の見方：「両立」を成立させる3要素（仕組み・運用・文化）.....	12
2-2 事例① 東京都立三田高等学校 —— 生徒主体の学校づくりとデータ駆動型授業改善.....	13
2-3 事例② 墨田区教育委員会 —— デジタル化と4つの柱による働き方改革.....	15
2-4 事例③ 中野区教育委員会 —— 早期把握と多様な居場所づくり.....	16
2-5 事例④ 稲城市教育委員会 —— 学校支援コンシェルジュによる地域連携.....	18
2-6 事例⑤ 新渡戸文化中学校・高等学校 —— 教育デザイナー・水曜終日探究・三角形モデル.....	19
2-7 取材有識者からの示唆.....	22
2-8 主任研究員の校長経験事例 —— 4校での実践知.....	24
2-9 章まとめ：両立を成立させた共通パターン.....	28
第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法.....	30
3-1 構造変革という発想：個人の頑張りでは越えられない壁.....	30
3-2 手法① トップの明確なビジョン提示と「本気度」の伝達.....	32
3-3 手法② 業務の再設計と「ゆとり」の創出.....	34
3-4 手法③ 三角形推進チームによる合意形成型変革.....	36
3-5 手法④ スモールスタートと横展開の段階設計.....	38
3-6 手法⑤ 戦略的人事配置と「The Key」.....	40
3-7 手法⑥ 阻害要因への向き合い方.....	42
3-8 章まとめ：6つの手法を貫く原理.....	44
第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革.....	46
4-1 なぜ意識改革は「直接の目標」にできないのか.....	46

4-2	5つの取材から抽出された意識変容の共通項.....	47
4-3	意識変容のメカニズム：構造変革→ゆとり→当事者性→自発的探究.....	50
4-4	36か月で起こる教員の変化.....	52
4-5	校種別・公私別の変容の現れ方の違い.....	55
4-6	変容を妨げる心理的要因と乗り越え方.....	57
4-7	章まとめ：意識改革を支える4つの柱.....	59
第5章	教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」.....	61
5-1	関根郁夫先生の核心命題：「人は変わらない、変われるのは自分だけ」.....	61
5-2	鈴木明夫教授の構造論：意識低下は個人ではなく組織の問題.....	62
5-3	新渡戸文化の実践知：教員を「教育デザイナー」と再定義する.....	63
5-4	主任研究員による総合論：環境改革→当事者意識→意識変容の因果.....	64
5-5	神戸市への提言：「何から始めるか」3つのロードマップ+The Key.....	66
5-6	結語：内なる動機と外からの応援が噛み合う時.....	70
巻末資料A	取材インタビュー要約.....	73
巻末資料B	テンプレート集.....	82
巻末資料C	参考資料・出典一覧.....	88
1.	行政公開資料.....	88
2.	公的統計.....	89
3.	報道（新聞・オンラインメディア）.....	89
4.	書籍・論考・研究資料.....	90
5.	本書本文で引用した有識者発言の出所について.....	90
6.	凡例.....	90

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

本章では、神戸市が「新時代の教育」へ移行する上で直面している現状と課題を整理する。

第3期および第4期の教育振興基本計画を概観し、両期の継承・進化点を確認したうえで、本市の公教育に内在する構造的課題を明らかにする。最後に、本調査における分析を通じて抽出された「神戸市教育の7つの根本課題」を提示する。これらは第2章以降の事例分析および第3章の構造変革手法、第4章・第5章の意識改革論を貫く問題意識の起点となる。

1-1 神戸2025ビジョンと第3期教育振興基本計画の総括

神戸市は「神戸2025ビジョン：生きる力と夢を育む教育の推進」のもと、探求型授業の充実、評価方法の在り方、教師力の向上、人材育成などの目標を掲げてきた。

第3期神戸市教育振興基本計画（「明日につなげる 新・こうべ教育プラン」、2020年度～2023年度）は、新学習指導要領や社会変化（技術革新・少子高齢化・グローバル化・感染症等）を踏まえ、「心豊かにたくましく生きる」人材の育成と教育体制の充実を図ることを目的とした計画である。

〔引用元〕神戸市教育委員会『第3期神戸市教育振興基本計画 ― 明日につなげる 新・こうべ教育プラン』（2020年）〔巻末資料1〕

(1) 背景と検討視点

- ・少子高齢化・人口減少による児童生徒数の減少、学校の小規模化、一部地域での過密化
- ・家族形態の変化による地域の支え合いの希薄化
- ・Society 5.0、AI・ICT進展に伴う個別最適化された学びやデジタル教科書整備の必要性
- ・SNSによるネットいじめ等のリスク、外国人児童生徒の増加、教職員の長時間勤務、新型コロナウイルス下の学びの保障

第3期計画では、第2期の総括として「教職員の多忙や不祥事による信頼失墜、いじめや不登校の対応に課題が残る」とし、教育委員会の組織風土改革・コンプライアンス強化の必要性が

第1章 神戸市の新時代への教育への挑戦と課題

明記された。この記述は、後述する第4期計画の前提として、また神戸市の構造的課題（1-4）を理解する鍵として重要である。

(2) 基本政策と14の重点事業

第3期計画は2つの基本政策のもとに14の重点事業を体系化した。

基本政策1「心豊かにたくましく生きる神戸の子供を育む」：確かな学力／豊かな心／健やかな体／個別支援／幼児教育／特色ある高校・高専教育／国際教育・防災教育（重点事業1～7）

基本政策2「安全・安心で楽しい学校を築き、地域と共に子供を支える」：いじめ防止／教職員の資質向上・組織力強化／働き方改革／学校教育環境整備／ICT基盤整備／地域との協働／社会教育の充実（重点事業8～14）

(3) 主要な施策と組織風土改革

主要施策には、「主体的・対話的で深い学び」の推進、カリキュラム・マネジメント強化、GIGA構想に基づく1人1台端末整備、習熟度別指導や放課後学習支援員の配置、通級指導教室拡充、ランゲージコーディネーターの配置、スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー配置、教頭補助・業務補助スタッフ配置、校務のICT化などが含まれる。

また組織面では、教育委員会事務局の再構築（権限・責任、行政職と教育職の役割明確化）、ハラスメント防止、コンプライアンス研修、通報窓口整備、外部専門家活用による再発防止が重点的に取り組まれた。

(4) 指標と評価

多面的な指標として、授業理解度、学力（学力調査）、自己肯定感、体力、学校満足度、ICT整備率、教職員の残業削減などを設定し、4年後の目標を定めて毎年度点検・評価を実施。いじめや不登校等は数値化が難しいため継続的な状況管理を行う方針とされた。

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

1-2 第4期計画（2024-2028）の全体像と新ビジョン「自他を大切に 自ら考え 未来をつくる」

第4期神戸市教育振興基本計画（2024年度～2028年度）は、少子高齢化・人口減少・技術革新・いじめ・不登校・外国籍児童の増加・教職員の多忙化等の変化と課題を踏まえ、今後5年間の神戸市教育の方向性を示す基本計画である。策定にあたっては、学識経験者・有識者・保護者・地域関係者による会議を経て、2023年11月には児童生徒（42,114名）・保護者（26,017名）を対象とする大規模アンケート調査が実施された。

〔引用元〕神戸市教育委員会『第4期神戸市教育振興基本計画』（2024年4月）〔巻末資料2〕

(1) 目指す人間像と新たな教育ビジョン

目指す人間像は、第3期から継続して「心豊かに たくましく生きる人間」とされる。確かな学力、健康・体力、豊かな心を持ち、自ら目標に向かう力を育むことを目指す。

第4期で新たに掲げられた教育ビジョンは「自他を大切に 自ら考え 未来をつくる」である。多様性を尊重し、対話や協働を通じて自律性・社会性を育て、主体的に行動できる未来の担い手を育成する意図がここに明示されている。

(2) 5つの基本政策

第4期計画は、第3期の14重点事業を再整理した5つの基本政策を中核とする。

基本政策1「子供が主役のこれからの学び」：深い学び・体験活動による「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」のバランス育成。命の尊重、個別最適化と協働学習、探究的学び、英語の実践力、体育・芸術・読書・防災教育、AI・ICT活用、幼保小・小中・高大接続の充実

基本政策2「一人ひとりに応じたきめ細かな支援」：不登校・いじめ・特別支援・外国籍児童への支援強化、専門人材や関係機関との連携、相談窓口の充実

基本政策3「安全・安心で過ごしやすい環境づくり」：子供主体の学校づくり、学校給食・食育、施設安全・機能向上、ICT学習基盤整備、通学路安全

基本政策4「子供に向き合い寄り添える学校づくり」：教職員の採用・配置、資質向上、メンタルヘルス対策、働き方改革、校務DX、外部人材活用、学年（チーム）担任制の推進

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

基本政策5「地域とともにつくる開かれた学校」：コミュニティ・スクール推進、学校施設の地域活用、企業・団体との連携、部活動の地域移行、放課後の居場所づくり

(3) 学校づくりの指針と進捗指標

第4期計画は「人がつながり ともに創る みんなの学校」を学校づくりの指針として掲げる。学校・保護者・地域が連携し、多様な知見を持ち寄って子供を支える方針である。

進捗指標としては、全国学力調査関連（主体的に取り組む割合や自己肯定感、教科の正答率等）、英語力（CEFR A1 相当の割合）、体力調査項目、防災教育の地域連携状況、ICT 活用度、特別支援体制の整備状況、教職員の勤務時間外在校時間や育児休業取得率、コミュニティ・スクールの連携状況などが設定されている。

1-3 第3期から第4期への進化点

第3期と第4期は、目指す人間像「心豊かに たくましく生きる人間」を共通基盤としつつ、第4期は新たな教育ビジョン「自他を大切に 自ら考え 未来をつくる」を明示し、個の尊重・主体性・対話・未来創造力を強調している点に明確な進化が見られる。

〔引用元〕神戸市教育委員会『第3期教育振興基本計画』（2020年）／『第4期教育振興基本計画』（2024年）〔巻末資料1・2〕

(1) 構造の再整理

第3期の14重点事業を、第4期では5つの基本政策に再構成した。施策体系がよりシンプルになり、実行軸が明確化されたことが、政策設計上の進化点として評価できる。

(2) 技術・防災・英語の重点化

第4期はAI等の技術を「適正に活用する力」の育成を明記し、ICTの単なる整備にとどまらない教育への組み込みを強調している。英語教育においてはCEFR基準を導入し、到達目標を明確化した。防災教育については「神戸ならではの」地域連携で強化する意向がより前面化されている。

(3) 地域連携・学校活用の深化

コミュニティ・スクール推進、学校施設の地域拠点化、部活動の地域移行、放課後居場所づくりなど、地域と学校の連携が具体化・拡充された。

(4) 教職員の働き方改革と業務改革の具体化

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

第3期で掲げた働き方改革・組織改革を受け、第4期では校務DX、外部人材活用、学年（チーム）担任制など、教職員が子供に向き合う時間を確保するための具体的手段が明示された。

(5) 継続している方針

以下の領域は第3期から第4期へと一貫して継承されている。「主体的・対話的で深い学び」、探究的学習、読解力・言葉の力の育成、ICT整備、校務ICT化、特別支援教育・多文化多言語支援、不登校・いじめ対応、スクールカウンセラー配置、幼児教育の充実、幼保小接続、放課後支援、地域連携、防災教育、学校施設整備、安全安心施策、教職員の働き方改革、組織風土改善、コンプライアンス強化、教職員の資質向上。

第4期計画は、第3期の施策・教訓を継承しつつ、現代の社会課題と実行手段をより具体化・重視する計画として位置づけられる。

1-4 神戸市が抱える構造的課題

第3期計画が「教職員の多忙や不祥事による信頼失墜、いじめや不登校の対応など課題が残る」と総括し、組織風土改革・コンプライアンス強化の必要性を明記した背景には、神戸市教育を構造的に縛り続けてきた課題群がある。本節では、第4期計画の進展を阻みうる三つの構造的課題を整理する。

(1) 重大事案に見る隠蔽体質

神戸市の教育行政が抱える信頼失墜の核には、二つの重大事案がある。

① 垂水区中学3年女子生徒のいじめ自死事件

2016年10月6日、神戸市垂水区の市立中学3年の女子生徒（当時14歳）が、同級生らによるいじめを受けたあげく登校中に自殺した。問題は、市教育委員会がいじめの調査メモを隠蔽したことにあった。

〔引用元〕神戸新聞「神戸垂水・中3女子自殺で和解へ <遺族コメント全文>」（2020年2月25日）〔巻末資料7〕

事件直後には「いじめの原因は家庭内のトラブル」という心ない誤報が流され、市教委が設置した当初のいじめ調査委員会は遺族の気持ちに寄り添わない不十分な調査にとどまった。さらに、いじめを告発するメモが隠蔽されるという事態が発覚した。2018年4月、神戸市長部局によ

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

る再調査委員会の調査で、同級生らによる陰湿ないじめが継続的・集団的に行われていたこと、自殺といじめとの因果関係、担任の学級運営の問題が認定された。

2020年2月25日、神戸市は遺族に解決金2,025万円を支払う和解を、市議会全会一致で可決した。遺族は声明の中で次のように述べている。

「事件直後からこのような調査が行われていたならば、さらに充実した調査が行えたのではないかと、そしてメモの隠ぺいなども生じなかったのではないかとと思うとその点は残念でなりません。」

—— 遺族コメント（2020年2月25日付）

遺族は再発防止策の具体的な実践を切に願う旨を記している。一方で、その後も神戸市では教員間のいじめ事件が報じられており、再調査委員会の報告書が活かされているとは残念ながら思えない、との所感も同コメント中で示されている。

② 東須磨小学校教員間いじめ事件（いわゆる「カレー事件」）

2019年に発覚した神戸市須磨区の市立東須磨小学校での教員間いじめ事件は、神戸市の組織体質を問う第二の事案となった。20代の男性教諭が、先輩の同僚教諭4人から羽交い絞めにされて目にカレーをこすりつけられる、激辛カレーを無理やり食べさせられるなどの嫌がらせを受けたと訴えた。

〔引用元〕東須磨小学校教員間いじめ事件に関する各種公開報道（2019年～）〔巻末資料8〕

被害者の家族から事実を知った市教育委員会に対し、学校側は「校内で解決した」と回答し事実を隠蔽した。最終的に市教委は加害教諭4人を休職の分限処分としたが、十分な説明を欠いたまま処理が進んだ。県警が悪質性の高い2名の刑事責任を視野に入れて捜査したものの、職を失い社会的制裁を受けたことを総合的に判断した寛大処分として、刑事事件には至らなかった。

これら二つの事案に共通するのは、関係する諸組織（学校・市教委・市議会）のそれぞれが、結果として、保護者や市民からの批判に対して形式的・表面的な対応に至ってしまったという組織構造の問題である。これは個々の担当者の資質の問題ではなく、組織として不都合な事実を直視しにくい構造、ナレッジが共有されにくい縦割り構造、市民・地域からのチェック機能が十分働かない構造が複合的に作用した結果と理解すべきである。根本的な解決には至らず、神戸

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

市の子供がかかわる学校教育に対する不信感は十分には払拭されていないと評価せざるを得ない。

(2) ナレッジシェア不足と縦割り

組織内における業務上の知識・経験・ノウハウが横断的に共有されていないという問題は、改革を阻む第二の構造的課題である。新しい考えやこれまでの反省点が組織内に蓄積されず、派閥的な縄張り意識が残存することが、隠蔽体質の温床となっている可能性がある。

先進事例を「視察して終わり」にせず、制度・マニュアル・共通ツールに落とし込む仕組みが不足している現状は、第3期計画期間を通じて顕在化していた論点である。後述する第3章の構造変革手法群（ナレッジマネジメントのSECIモデル、暗黙知の形式知化等）は、この課題への直接的な応答として位置づけられる。

(3) コミュニティ・スクールの形骸化リスク

地教行法第47条の5に基づき各学校に設置される学校運営協議会（コミュニティ・スクール）は、本来、保護者・地域住民等が一定の権限をもって学校運営に参画する場である。協議会には、（ア）校長作成の学校運営の基本方針を承認する、（イ）学校運営に関する意見を教育委員会または校長に述べる、（ウ）教職員の任用に関して教育委員会規則に定める事項について意見を述べる、という3つの役割が定められている。

しかし、開催が年2～3回にとどまり、十分な情報が委員に届かない状態が続けば、協議会は実質的に校長案の追認機関と化してしまう。地域住民が学校の状況や計画案の良し悪しを判断する材料を持たないままでは、本質的な意見を出すことは困難である。

第4期計画でコミュニティ・スクールの推進が明示されている以上、形式的設置を超えた実質化が問われる局面にある。アメリカ・シカゴ等では協議会が校長人事にまで関与する事例があり、開催頻度・情報公開・議題設計の抜本的な見直しが課題である。

〔引用元〕文部科学省『コミュニティ・スクール 2017 ― 地域とともにある学校づくりを目指して ―』（2017年）／『令和5年度 コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査』（2023年）〔巻末資料4・5〕

(4) 三つの構造的課題の相互関係

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

以上の三つの課題は独立して存在しているのではない。隠蔽体質はナレッジシェア不足によって温存され、ナレッジシェア不足は協議会の形骸化によって市民・地域からのチェック機能が働きにくくなることでさらに固定化される。この相互強化の構造こそが、神戸市が「新時代の教育」へ移行する上での真の壁である。施策レベルの工夫だけでは解決しない、組織と文化の根本に関わる論点であることを、本章では強調しておきたい。

1-5 神戸市教育の7つの根本課題

本節で示す7つの根本課題は、日本先進教育研究ラボがこれまでに継続的に実施してきた神戸市の教育課題に関する一連の調査研究を踏まえ、過去の重大事案に関する公開資料、現場取材、有識者対話、教育振興基本計画の分析等を統合的に整理して導き出したものである。これら7課題は、本レポートが応答する論点フレームであり、第2章以降の事例分析および第3章の構造変革手法の選定基準となる。

なお、これらの課題提示は、神戸市教育委員会がこれまで継続的に取り組んできた数々の改革努力を否定するものではない。第1章 1-1～1-3で確認した通り、第3期計画から第4期計画への進展には、神戸市教育委員会の真摯な取り組みが反映されている。本書が示す7課題は、その既往の改革努力をさらに前進させるための論点提示であり、市教委・学校・市民・地域・議会が共に取り組むべき構造的論点として位置づけられる。

課題1 教員の多忙化・中途退職をどう止め、やりがいとモチベーションを回復するか

教員の多忙化の主因は、未経験な校務分掌における役割の不明確さ、調査・自己申告書・指導案・学級だより等の事務作業、定期考査・小テスト等の作成・採点業務にある。これらはアプリ導入により簡略化が可能な領域である。一方、教員のやりがいは生徒指導や授業の充実、生徒の成長を見届ける経験から生まれる。

中途退職の上位理由は、(ア)長時間労働・業務過多、(イ)人間関係、(ウ)精神疾患、(エ)将来への不安であり、これらは独立せず複合的に作用する。特に若手教員にとっては、給与・業績評価への納得感、限られたキャリアパス、ワークライフバランスの欠如が大きな問題となっている。近年は保護者からのカスタマーハラスメントが新たな退職要因として浮上している。

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

課題2 不登校・自己肯定感の低さに対して、「教室に戻す」一辺倒ではない多様な学びの場をどう制度化するか

文部科学省統計によれば、2023年度の小・中学校における不登校児童生徒数は34万6千人と過去最多を更新している。原因の上位は無気力・不安、人間関係、生活リズムの乱れ、学業不振、親子関係であり、本人も周囲も明確な理由を把握できないケースが少なくない。

〔引用元〕文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」（令和5年度）
〔巻末資料6〕

「教室復帰」を一律のゴールとする従来モデルから、別室指導・サポートルーム・段階的登校支援・オンライン参加など、多様な学びの場を正当化・制度化する方向への転換が課題となっている。

課題3 家庭と学校の二重構造を踏まえた家庭・学校一体の支援をどう構築するか

「家では良い子／学校では荒れる」、あるいはその逆という二重構造は、子供を取り巻く環境の変化（共働き家庭の増加、家族形態の多様化、地域の支え合いの希薄化）を背景としている。家庭の状況把握なしに学校だけで対応することの限界、学校の状況を保護者と共有することの難しさが、現場の苦悩を深めている。

家庭・学校・地域が「子供を一体的に支える」仕組みをどう構築するか、コミュニティ・スクールの実質化（課題6）と一体で検討すべき論点である。

課題4 学習指導要領の肥大化と現場の裁量不足をどう乗り越え、「本当に大事な学び」に時間を振り向けるか

文部科学省は新学習指導要領で学校裁量の時間を設ける方向に動いており、自治体・学校がカリキュラム開発によって時間割を組み立てやすくなっている。一方で、現行の学習指導要領が現場に「カリキュラムオーバー」の感覚を強めていることも事実である。

AIリテラシー・生成AI活用の基礎習得を含めた「本当に大事な学び」の選別と重みづけが、自治体の裁量で問われる時代に入っている。学習指導要領を「全部やる」前提ではなく、「何に重みづけするか」を明確化することで、多忙感の源を構造的に減らす視点が必要である。

課題5 神戸市教育委員会のナレッジシェア不足・隠蔽体質・組織不信をどう変革するか

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

7 課題の中で最もハードルの高い課題である。垂水区いじめ自死事件のメモ隠蔽、東須磨小教員間いじめ事件における学校・市教委・市議会の隠蔽処理など、複数の重大事案を通じて顕在化した隠蔽体質は、第3期計画期間を経てもなお抜本的解決に至っていない。

ナレッジマネジメントの先行研究（SECIモデル：暗黙知を形式知に変換する4プロセス）や、八王子市等のレイマン・コントロール（一般市民が教育行政を担う仕組み）の事例を参考に、暗黙知を形式知に変換し組織全体で共有する場の設計が求められる。先進事例を「視察して終わり」にせず、制度・マニュアル・共通ツールに落とし込む仕組みづくりが必要である。

〔引用元〕鈴木 欽「『事なかれ主義』の教育委員会に改革を！ レイマン・コントロールの実態」FNNプライムオンライン（2019年9月10日）／野中郁次郎・竹内弘高『知識創造企業』東洋経済新報社（1996年）〔巻末資料9・12〕

課題6 コミュニティ・スクール／学校運営協議会を「追認機関」から「実質的に機能する協議体」にどう変えるか

第4期計画でコミュニティ・スクール推進が明示されたが、年2～3回の開催・情報不足の状態では、協議会は校長案の追認機関にとどまる。アメリカ・シカゴ等では協議会が校長人事にまで関与する事例があり、開催頻度・情報公開・議題設計の抜本的な見直しが課題である。

神戸市内ですでに導入されている形式的な協議会を、「地域と学校が共に考える実質的な協議の場」へと進化させるためには、参照事例（渋谷区立原宿外苑中学校の「オープン型協議会」モデル等）を踏まえた神戸版モデルの設計が次のステップとなる。

課題7 「神戸の教育への誇り」と教職員の意識・マインドをどう再生するか

かつて神戸には「神戸の教育」への強い誇りがあったが、近年は塾通いの増加、学校への信頼・誇りの相対的低下、教職員・市民の教育に対する意識調査の不足等を背景に、誇りが形骸化している傾向が指摘されている。

教職員・保護者・地域が再び教育を「自分ごと」として誇れる状態をどう取り戻すか。教職員の意識・マインドを可視化し、課題をデータとして共有したうえで組織開発を進める必要がある。教職員・保護者・子供の三者意識調査の設計と、その結果をどう改革に活かすかの設計が、最初の一步となる。

7 課題の構造的相互関係

これら7課題は独立しているのではなく、相互に絡み合った構造をなしている。

第1章 神戸市の新時代の教育への挑戦と課題

多忙化（課題1）が教員の余裕を奪い、不登校・自己肯定感への対応（課題2）や家庭との連携（課題3）に十分な時間を割けない状況を生む。学習指導要領の肥大化（課題4）はその構造をさらに強める。隠蔽体質（課題5）とコミュニティ・スクールの形骸化（課題6）が組織の自浄機能を弱め、結果として「神戸の教育」への誇りの低下（課題7）を招く。逆に、誇りの再生（課題7）が個々の教員の主体性を呼び覚まし、課題1～6の解決を内側から駆動するという正の循環も成立しうる。

第2章以降の事例分析と第3章の構造変革手法は、これら7課題への応答として位置づけられる。

1-6 章まとめ：新時代教育への移行を阻む真の壁

本章で確認した通り、神戸市は第3期から第4期へと教育振興基本計画を発展させ、「自他を大切に 自ら考え 未来をつくる」という新たな教育ビジョンのもと、5つの基本政策と多様な施策を展開している。

しかし、計画書に書き込まれた施策の実装を阻む真の壁は、施策ごとの課題ではなく、その手前にある構造の問題である。隠蔽体質、ナレッジシェア不足、コミュニティ・スクールの形骸化、教員の多忙、誇りの形骸化——これらは個々の施策では解決しない、「組織と文化の問題」である。

新時代の教育への移行を成功させるためには、施策の追加ではなく、構造そのものを変える発想が必要である。第2章では、その構造変革を「学校改革・教師の成長・新時代教育への移行」と両立させた先進事例を紹介する。第3章では、それら事例から抽出された6つの構造変革手法を体系化する。第4章・第5章では、これら手法群が結果として教員の意識を変容させていく因果メカニズムを論じる。

「意識改革は「目的」ではない。環境改革の「結果」である。人は直接変えられない。学校の仕組みという「環境」を変え、「学校は変われる」実感を与えることで、教員の意識は自然と変わる。」

—— 関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）

この認識を、本レポート全体の論理の出発点として確認しておきたい。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

第1章で確認した通り、神戸市が新時代の教育へ移行するためには、施策の追加では届かない「組織と文化の問題」を超える必要がある。本章では、「働き方改革」「学校改革」「教師の成長」「新時代教育への移行」という一見別個の課題群を、現場で同時に成立させている先進事例を提示する。

取り上げるのは、東京都立三田高等学校、墨田区教育委員会、中野区教育委員会、稲城市教育委員会、新渡戸文化中学校・高等学校の5事例である。これらはいずれも、当ラボ主任研究員石坂康倫（石坂教育研究オフィス代表）が直接取材を行った現場であり、限られた予算と人的資源のなかで「両立」を成立させている。続いて、本調査で取材した5名の有識者からの示唆を整理し、最後に主任研究員自身の校長経験4校の事例を提示する。これらは第3章「構造変革の手法」の素材となる。

2-1 事例の見方：「両立」を成立させる3要素（仕組み・運用・文化）

各事例を読み解くにあたり、共通の分析軸として「仕組み・運用・文化」の3要素を設定する。これは、取材を通じて見えてきた両立成立の構造を抽象化したものである。

(1) 仕組み (Structure)

制度・体制・ツール・予算配分など、組織として明示的に設計されている枠組みを指す。

例：欠席連絡アプリの導入、校内別室の整備、学校支援コンシェルジュ制度、教育デザイナーの肩書き付与、週4日勤務制度。仕組みは「変える」ことができる対象である。

(2) 運用 (Operation)

仕組みを実際に動かすうえでの実務手順・頻度・担当配置などを指す。例：指導主事の年間100回超の学校訪問、年3回のふれあい月間アンケート、ループリックでの段階別評価運用、PDCAサイクルの回し方。同じ仕組みでも運用の質によって成果は大きく変わる。

(3) 文化 (Culture)

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

現場に根づいた価値観・コミュニケーションのあり方・暗黙のルールを指す。例：「学校は生徒と教員が共につくるもの」という教育観、否定や反駁を避ける受容的コミュニケーション、ボトムアップを尊重する教育委員会のスタンス、当事者意識を制度化する組織設計。文化は最も変えにくい、変革を持続させる土壌となる。

これら3要素は独立しておらず、相互に補完する。仕組みだけでは形骸化し、運用だけでは継続性に欠け、文化だけでは仕組みが根付かない。各事例を読む際は、3要素がどのように噛み合っているかに注目していただきたい。

2-2 事例① 東京都立三田高等学校 —— 生徒主体の学校づくりとデータ駆動型授業改善

東京都立三田高等学校は、生徒満足度96.3%という都立高校では極めて高い数値を実現している学校である。校長 内田隆志先生への取材を通じて、その根幹にある「生徒主体の学校づくり」と評価方法の革新が見えてきた。

(1) 生徒主体の学校づくり（文化）

三田高校の文化の根幹は、「学校は生徒と教員が共につくるもの」という校長の教育観にある。実践例として、6月から8月にかけて生徒会主導で実施される学校見学会がある。中学生・保護者への説明、校舎案内、質疑応答を在校生が担うことで、リーダーシップを実地で養うと同時に、学校文化を次世代へ「バトン」として渡す習慣が形成されている。

体育祭・文化祭・合唱コンクール・球技大会の4大行事は、生徒中心の執行部・実行委員会が企画・計画・運営・振り返りまで一貫して実施する。教員は環境面で支援し、リスクのある場面では「問いかけ」によって改善を促す。教員が「主導」せず「伴走」する関係が、生徒の主体性を恒常的に引き出している。

(2) ルーブリック評価とリアアテンダント（仕組み・運用）

授業設計では、1～2年生で基礎学力を徹底し、応用・発展へ段階的に展開する。学びの可視化のために、ルーブリック評価が広く運用されている。教科ごとに「5項目・3段階」程度で項目を整理し、到達レベルを明示することで、生徒は自己の成長を把握し、次に何を学ぶべきかを明確に理解できる。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

評価のデータ化を支えているのが「リアアテンダント」である。これは東京都が導入する自動採点・分析システムで、定期試験の結果を観点・領域別に自動集計し、各単元のどこに弱さがあるかを可視化する。教員は感覚的な指導から脱却し、データに基づくPDCAを回すことが可能になっている。

(3) 物理的制約を創造性で補う校内文化（文化）

都立高校としての予算・施設の制約は、むしろアイデアの源泉として活かされている。旧定時制の食堂は廃止後、学習スペース・自習・部活動・昼食など多目的に転用された。校舎のいたるところに学習用の机が配置され、自販機スペースまで学習・交流の場として機能する。職員室前には「屋台」と呼ぶ机が置かれ、教員への質問対応が常時可能となっている。

卒業生を学習支援サポーターとして配置し、東京都の「学習指導員」予算を活用して継続的に運用している。JETプログラム講師も含め、教員以外の質問対応体制を整えることで、教員は計画的な授業研究や生徒支援に集中できる時間を確保できている。

(4) 「チーム三田」の組織運営（運用・文化）

組織運営の要は、「うまくいかない事象を不満として積み上げず、主体的に改善策を考え取り組む」という教員の姿勢にある。管理職の上意下達ではなく、ボトムアップを可能にする環境と機会を整えることが校長の方針として明示されている。年度末から本格稼働する「将来構想委員会」では、選任教員による材料づくりが行われ、方向性が組織全体で共有されている。

■ ポイントまとめ：三田高校

- ・生徒満足度 96.3%は、生徒主体の運営と「バトン」型文化の継承によって達成されている
- ・ループリック評価とリアアテンダント（自動採点・分析システム）が、評価の可視化とデータ駆動型授業改善を可能にしている
- ・予算・施設の制約は工夫の源泉となり、空間転用と外部人材活用が教員の時間確保につながっている
- ・管理職の上意下達ではなく、教員主体のボトムアップ運営が組織文化として定着している

2-3 事例② 墨田区教育委員会 —— デジタル化と4つの柱による働き方改革

墨田区教育委員会への取材では、統括指導主事から「業務見直し・デジタル化・人員配置・地域連携」の4つの柱による包括的な働き方改革の実態が示された。単独施策ではなく総合的な推進体制が、現場の実感としての効果を生んでいる。

(1) デジタル化による業務削減（仕組み）

欠席連絡アプリの導入により、保護者のスマホで連絡が完結するようになった。自動応答との組み合わせで、職員室の電話対応工数が大幅に削減されている。1件平均2分の対応が10～20件ある日は、数十分の削減効果が想定される。

自動採点アプリは中学校10校で導入され、教員から「もう無いと困る」と言われるほど採点業務を軽減している。採点以外のフィードバック作業については教員の判断で調整される運用となっており、教員の専門性を尊重した設計である。学校だより・学級通信のPDF配信によるペーパーレス化も、配布の手間と印刷予算の両方を削減している。

(2) 時間割の弾力化と職務分化（仕組み・運用）

標準授業時数に余剰が生じる場合の活用により、学校ごとに独自の時間割編成が可能になっている。「6時間→4時間終業の日」を設けるなど、教員の勤務調整や家庭との両立を支える運用が行われている。

役割分担としては、副校長補佐や副校長による業務マネジメント、外部引率可能な人材の導入による部活動負担軽減が進められている。ただし副校長ポストへの業務集中という「新たな負担転嫁」の懸念もあり、運用のバランスが課題として認識されている。教員免許がなくても引率できる外部指導員の導入も進められている最中である。

(3) 指導主事の高頻度訪問と信頼関係（運用・文化）

墨田区の特徴的な運用は、指導主事による頻繁な学校訪問である。年間訪問回数が100回を超える指導主事もあり、何度も顔を合わせることで信頼関係が醸成されている。校長からは「もっと学校に来てほしい」との声が上がり、悩んでいる教員に声をかけてほしいと校長から指導主事に直接依頼する場面も生まれている。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

指導主事の役割は、昔の「専門教科の指導主事」から、マネジメント・フォローアップ・メンタル面など多様な視点で学校を支える役割へと変化している。学校に行けば行くほど報告書作成などの事務作業が増えるというジレンマもあるが、指導主事自身は「やらされている感」ではなく「学校から求められていることへのやりがい」を感じているという。

(4) 公募制度と人気の上昇（仕組み）

墨田区は教員の公募制度を整備しており、「墨田区で働きたい」という希望者が年々増加している。電話対応の負担軽減策として、一定時間以降は営業時間外メッセージが流れる留守番電話機能も導入されている。

働き方改革の効果として、教員からは「1時間ぐらい早く帰れるようになった」という感覚的データが得られている。小学校では18時頃には教員はほとんど残っていない。中学校では部活動があるため残業が残るが、その負担感を軽減するため外部指導員導入が進行中である。

■ ポイントまとめ：墨田区教育委員会

- ・「業務見直し・デジタル化・人員配置・地域連携」の4つの柱による総合的アプローチ
- ・欠席連絡アプリ・自動採点アプリ・ペーパーレス化の3点セットで業務削減を実現
- ・年間100回超の学校訪問による信頼関係構築が、施策受容の土台となっている
- ・教員公募で希望者が増加。働きやすさが採用力に直結することを実証

2-4 事例③ 中野区教育委員会 —— 早期把握と多様な居場所づくり

中野区教育委員会への取材では、統括指導主事から「多様なニーズへの体系的対応」の実態が示された。生徒の困りごとを早期に把握し、多様な居場所を用意することで、不登校等の深刻化を未然に防ぐ仕組みが構築されている。

(1) 年3回の「ふれあい月間」アンケート（運用）

中野区は東京都の指示を上回り、年3回の「ふれあい月間」アンケートを導入している。紙とタブレットの併用で、上級生は匿名性配慮のためタブレット実施を選択できる。アンケートで何らかの問題を示した生徒には必ず聞き取りを行うという徹底ぶりである。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

この運用の意義は、教員が日常的に把握しにくい訴えを可視化し、軽微なケースも拾って早期支援につなぐ点にある。深刻化する前に介入することで、結果的に対応コストも下がり、生徒の状態悪化も防げる。

(2) 校内別室と支援員配置（仕組み）

中学校9校すべてに校内別室を整備し、各別室に支援員を2名配備している。教室に入れない生徒の安全な受け皿として機能し、別室は「登校扱い」とすることで参加のハードルが下げられている。

別室の柔軟な活用により、教室復帰への段階的サポート、部分参加の設計、オンライン接続といった多様な参加形式が可能になっている。「教室復帰」を一律のゴールにするのではなく、生徒の状態に応じた多様な選択肢を提示する設計が、不登校の改善に寄与している。

(3) 日本語支援の体制と課題（仕組み・運用）

外国籍児童生徒への日本語支援は、現行は国際交流協会の日本語指導ボランティアを活用している（週4時間が目安）。来年度以降は東京都制度を活用して校内に日本語学級を設置する予定である。

現状の課題は、ボランティアだけでは需要増に対応しきれない点、取り出し指導で国語授業を削る調整が必要になる点、週4時間の運用ではギリギリという実情である。日本語指導は単発支援ではなく、一定の時間的継続性と専門性を担保する体制（指導者の配置・教材整備・評価基準）が不可欠であるという認識が共有されている。

■ ポイントまとめ：中野区教育委員会

- ・年3回のふれあい月間アンケートで、教員が把握しにくい訴えを可視化
- ・中学校9校全てに校内別室を整備、支援員2名配置で「登校扱い」の柔軟運用
- ・教室復帰を唯一のゴールとせず、段階的・部分的参加を正当化する設計
- ・日本語学級設置予定。ボランティアから制度化への移行が進行中

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

2-5 事例④ 稲城市教育委員会 —— 学校支援コンシェルジュによる地域連携

稲城市教育委員会への取材では、教育長と統括指導主事から「地域連携と外部人材活用」の戦略が示された。学校支援コンシェルジュという独自の仕組みが、教員の業務軽減と教育の質向上を同時に実現している。

(1) 学校支援コンシェルジュ制度（仕組み）

稲城市では、各中学校ブロックに学校支援コンシェルジュを配置している。学習補助、教員補助、ボランティア発掘、地域連携の中心を担う専任ポジションである。令和7年度からは統括コンシェルジュを置き、地域資源の戦略的コーディネートをさらに強化している。

この制度の意義は、地域人材の発掘・育成と学校ニーズとのマッチングを「専任で行う」点にある。教員の業務軽減のみならず、外部支援の質と継続性を担保する仕組みとなっている。市はコンパクトで顔が見える関係性があり、教員が市の事業・イベントに気軽に参加し、学びを授業や学校運営に活かせる土壌が形成されている。

(2) 財源面の工夫（仕組み）

企業版ふるさと納税を部活動支援に活用し、外部指導者を派遣している（現状1社）。これにより教員負担を軽減すると同時に、部活動の専門性も補完される。財源確保の多様な手段（ふるさと納税、民間委託、助成金等）を戦略的に活用することが、人的資源の確保とプログラムの持続可能性につながっている。

(3) 福祉部門との連携による包括支援（運用）

困窮世帯や不登校児童生徒への支援については、スクールソーシャルワーカー（SSW）2名（派遣型）、子ども家庭支援センター、福祉部、教育委員会事務局、学校でケース会議を行い、保護者が利用できる福祉サービスを具体化する仕組みが整っている。

不登校支援としては、市内1か所の教育支援室「梨の実ルーム」（約14名対象）、不登校対応巡回教員2名（東京都事業）、全中学校の校内別室指導、家庭と子どもの支援員1名（都事業）など、多層的な支援体制が構築されている。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

外国籍世帯など制度利用の方法がわからない層に対しては、SSWが福祉的知識をもとに関係機関を束ね、利用につなげる役割を担っている。市全体の外国籍割合は約2%だが、増加傾向にある。一人一台端末を活用したGoogle翻訳等での双方向変換も併用されている。

(4) 持続可能な連携の課題・運用

教育委員会自身が認識している課題として、(ア) 持続可能な連携(担当や管理職の異動で途切れない仕組み)、(イ) ボランティアの安定確保、(ウ) 学校ニーズに応じたオンデマンド人材コーディネート、(エ) 人材の支援可能内容の明確化・マッチング、(オ) 支援実績のリスト化と情報共有、の5点が挙げられている。これらは、地域連携を「単発のイベント」から「持続的なエコシステム」へと進化させるための論点である。

■ ポイントまとめ：稲城市教育委員会

- ・学校支援コンシェルジュという専任ポジションが、地域人材と学校ニーズをマッチング
- ・企業版ふるさと納税の活用で、部活動支援の財源を多様化
- ・教育委員会・福祉部・SSW・支援センターの連携によるケース会議で包括支援
- ・地域人材プールの構築は進むが、持続可能な連携の仕組み化が次の課題

2-6 事例⑤ 新渡戸文化中学校・高等学校 —— 教育デザイナー・水曜終日探究・三角形モデル

新渡戸文化中学校・高等学校への取材では、山藤旅間先生・奥津憲人先生から、教員の役割再定義から組織運営、合意形成、外部接続まで、組織変革の総合モデルが示された。私学としての先進性は、神戸市の公教育にも多くの示唆を提供する。

(1) 教員を「教育デザイナー」と再定義(仕組み・文化)

新渡戸文化では、全教員に「教育デザイナー」という肩書きを付与している。これは単なる呼称ではなく、「課題を発見し、解決策を構想・実装する主体者」としての役割を制度的に明示するものである。

組織もデザイン志向で再定義されている。教務部は「カリキュラムデザインチーム」、入試広報は「ブランディングデザインチーム」と命名されている。肩書きとチーム名の創造的な再設

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

計が、「自分が任されている」という当事者意識を喚起し、自然と意欲と期待水準を引き上げる仕掛けとして機能している。

(2) 権限移譲と現場主導の意思決定（仕組み・文化）

校長は「最終責任者」として現場への権限移譲を重視している。教員からの提案は原則として「どう実現するか」を起点に検討され、頭から否定されない。話し合いで合意した施策は基本的に許可される運用となっている。

最終決裁と責任は校長が負うが、現場発の企画は基本肯定で受け止められる。この運用が、挑戦と学習を循環させる土壌となっている。

(3) 副業推奨・週4日勤務制度（仕組み）

教員の外部活動を制度面から強力に後押ししている。副業は公式に許可され、「二枚目の名刺」が推奨される。週4日勤務制度により、週1日は学外活動・大学での活動などに充てることが可能で、外部で得た知識やネットワークが校内の学びに直結する設計となっている。

パートタイム契約で外部人材が関わる「新渡戸バディー」制度も整備されている。月何時間という契約による「パートナー」制度で外部人材が柔軟に活用され、校外の専門性と学内の探究活動が相互に接続されるエコシステムが形成されている。

(4) 水曜終日探究への段階的拡張（仕組み・運用）

時間割改革の象徴的事例が「水曜終日探究」である。起点は、山藤先生ともう1名による「2コマ」の教科横断授業であった。生徒の変化を確認後、教員側から「4コマ（半日）へ」の提案が出された。

次年度、中学校は3学年同時に探究授業を導入し、高校はまず高1で試行した。3年目に中高全学年で「水曜日を丸1日探究」となった。土曜授業のある私立にも関わらず、「水曜は全教員が出勤した方が良い」という空気が醸成され、働き方も水曜集中に調整された。

プロセスはトップダウンではなく、全職員の合意と前向きな雰囲気のもとで進行的な合意形成の要諦は、否定や反駁を避け、「おっしゃる通りですね」と不安に寄り添う受容的コミュニケーションを貫徹することにある。

(5) スタディツアーの長期継続と横展開（運用・文化）

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

スタディツアーを修学旅行から発展させ、地域共生・まちづくりへ視野を拡張している。成功核は三重県熊野市二木島町。小・中学校が閉校したスーパー過疎地に、11年間継続して通い関係を育んでいる。

地域側から「年1回残る祭りの手伝い」依頼が来るまで信頼構築が進み、神輿復活など文化継承への関与が具体化された。「小さなトップ事例→横展開」という拡張戦略が、現実感と合意形成を両立させている。

(6) 三角形モデルによる推進体制（仕組み・運用）

変革の推進条件として、新渡戸文化では「三角形のチーム」モデルが機能している。これは、各頂点が異なる利害と機能を代表し、面として緻密なコミュニケーション網をつくる構造である。

頂点 A：管理職・上層部（判断・決定機能）—— 挑戦に伴うエラーを許容し、「いけいけ、すごいものができている」と支援する

頂点 B：現場教員の広範囲（次なるコア人材群）—— 参加希望や見学希望が自発的に出る雰囲気醸成する

頂点 C：事務・管理部門 —— 実務調整を担い、「あのプロジェクトなら仕方ない、やろう」と協力的な空気を保つ

いずれかの線が弱まると推進力が引っ張られ、停滞が生じやすい。プロジェクトの進行は、成果とエラーを含むレポートが継続的に作成され、校長・理事長へ即時共有される。これにより上層部の理解・支持が持続し、推進者の孤立が防がれる。

■ ポイントまとめ：新渡戸文化中学校・高等学校

- ・教員を「教育デザイナー」と再定義し、肩書きとチーム名で当事者意識を制度化
- ・週4日勤務・副業推奨・外部パートナー制度で、外部知見を授業に還元するエコシステム
- ・水曜終日探究は2コマ→4コマ→全日と3年スパンでスモールスタート→段階拡張
- ・三角形モデル（管理職・現場・事務）が変革の推進力を安定化させる

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

2-7 取材有識者からの示唆

本調査では、上記5事例の取材に加えて、5名の有識者へのインタビュー取材を実施した。各取材から、構造変革の手法に関する示唆を抽出する。

(1) 関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）—— トップの本気と戦略的人事

関根氏の中心命題は、「教員の意識改革は『目的』ではなく『手段』か『結果』である」という認識である。「人は変わらない、変わるのは自分だけ」という前提に立ち、個々の教員を変えようとするより「学校改革」という視点で取り組むことを提唱する。

「意識改革は『目的』ではない。環境改革の『結果』である。学校の仕組みという『環境』を変え、『学校は変わる』実感を与えることで、教員の意識は自然と変わる。」

—— 関根郁夫氏

成功事例として、停滞していた男子校が共学になる際、本気の校長のもとへ人事課が全面的に協力し、意欲的な教員を5、6人投入したケースを挙げる。これを核に既存教員も呼応し、3年で学校が大きく変わった。改革派教員は「作る」のではなく「見つける」しかないが、成功事例を見ることで「自分もやろう」という人が現れる。

示唆：トップのビジョン×戦略的人事は、短中期的に目に見える効果を出しやすい。人材投入の「規模感」（複数名）が重要である。

(2) 匿名（元都立中学校校長・現学校経営支援員）—— 外部支援員と若手育成

匿名氏（現支援員）の取材では、外部支援員の制度設計と若手育成の実務が示された。校長・副校長同時不在時に統括指導主事と学校経営支援員が代理運営する「影武者」型の運用、若手育成を授業観察→管理職→中堅指導者へと繋ぐトップダウン支援などが具体例である。

示唆：外部支援員の配置は、現場の空白を埋めるだけでなく、若手育成・保護者対応の緩衝材としても機能する。財政余裕があれば効果が高まる。

(3) 高橋基之氏（全国高等学校長協会顧問）—— 異業種交流と総合学習

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

高橋氏の中心命題は、「教員の意識改革には『異業種交流』が重要であり、社会の現状を学ぶことで教育課程の具体化につながる」というものである。教員が多様な人々と出会い、社会の課題を現場で聞くことが、生徒をどう育てるべきかを考える基盤となる。

成功事例として、高橋氏が西巣鴨中学校の校長時代に総合的な学習の研修を立ち上げた事例が示された。学年ごとのテーマ設定、日本女子大学の先生からの助言、学年ごとの良い意味での競争、地域への成果発表会開催など、教員が「伝わる授業」を考える機会を制度化した。

また「ジョハリの窓」（自己理解と他者理解を深める4区分）の概念を引き、他者との関わりを通じた自己認識の重要性を強調する。教員の意識改革には、オンライン学習だけでなく、異業種交流などで実体験に近い経験をすることが鍵となる。

示唆：教員の好奇心と外部刺激を制度的に導入することが、授業力改善と当事者意識の拡大に直結する。最低4人（できれば8人）志を同じくする教員が学校内にいると、学校は変わる。

(4) 鈴木明夫教授（東洋大学経営学部ファイナンス学科）—— 構造論と養成側の問題

鈴木教授の中心命題は、「教員の意識低下は個人の資質ではなく『構造』の問題である」という構造論である。教員養成での実践科目の不足、入職後の業務増加（ICT 周辺業務含む）が複合的に作用し、意識低下が生じる構造を分析する。

「意識の低下は、個人の資質ではなく『構造』の問題。飽和した業務をゼロベースで見直し、思考する『余白』を生み出すことが必要である。」

—— 鈴木明夫教授

処方箋として、業務棚卸で不要業務を削り、教員にゆとりを与える試みを提案する。ICT 導入が逆に業務を増やす事例にも警鐘を鳴らし、導入前に「業務影響評価」を行うべきとする。

示唆：人材の質を上げる努力と並行して、現場の仕事環境を整える「構造改革」が不可欠。これは長期的な持続性の鍵である。

(5) 山藤旅間先生・奥津憲人先生（新渡戸文化中学校・高等学校）—— 制度設計と文化変換

山藤・奥津両先生の取材は、2-6 で詳述した通りである。要点を再掲すると、教員を「教育デザイナー」と位置づけ、週4勤務・副業許可・外部パートナー制度などで外部知見を授業に還元

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

するエコシステムを構築している。水曜全日探究や11年継続の熊野スタディツアーは、スモールスタート→段階的拡大で成功した。三角形モデル（現場・管理職・事務）で推進力を安定化させた点も重要である。

示唆：肩書・権限・働き方を再設計することが、教員の主体性を引き出す決定打となる。

(6) 5取材から抽出される共通項

5名の取材を統合すると、教員の意識変容には以下の5要素が共通して観察される。

自発性 —— 誰かに命じられたのではなく、「どうにかしたい」から動く

外部リファレンス —— 先達の授業参観、研究会、異業種交流による視野の拡張

反復とフィードバック —— 生徒の変化を手応えに改良を続ける

視座の上昇 —— 個人授業から学校全体、社会接続へ

当事者意識 —— 「任されている」「自分ごと」としての関与

これらは、「良い教育をしたい」という当事者意識を核に、外部学習と内省、合意形成の学びを経て、個人から組織へ作用点が拡張する経路を示している。第4章で詳述する意識変容のメカニズムの基礎データとなる。

2-8 主任研究員の校長経験事例 —— 4校での実践知

本調査の取材を主導した石坂康倫主任研究員（日本先進教育研究ラボ／石坂教育研究オフィス代表）は、教諭4校・教頭2校を経て、都立校長3校（桜修館中等教育学校開設準備担当校長・日比谷高等学校校長を含む）、私立校長2校（東洋大学京北中学高等学校・昭和学院秀英中学校・高等学校）を歴任している。本節では、特に「教員の意識改革」が顕著に進んだ4校での実践知を提示する。

(1) 東京都立立川高等学校 —— 率先垂範と当事者意識の喚起

主任研究員が教頭（のち副校長）として赴任した時、立川高校はかつての名門校でありながら進学実績が低迷し、入学希望者がほぼ定員割れの危機にあった。校長と同窓会会長との方針対立もあり、改革は停滞していた。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

主任研究員は「リーダー自らが率先垂範し、本気度を可視化する」ことを軸に据えた。65分授業の導入は、教育委員会の難色を受けながらも教務主任と緻密な時間割を作成し、4回の粘り強い交渉を経て「規則の運用」という形で実現した。「学校だより」の発行による情報透明化、同窓会との対話による方針対立の解消、管理職主導での市内全中学校訪問、塾への直接訪問など、外部と直接向き合う姿を示した。

決定的契機は、総務部主任の変化であった。主任研究員が「期待している」「一緒にやりたい」と直接語りかけ、広報戦略を共に考える姿勢を示したことで、主任は潜在化していた能力と主体性を発揮するに至った。これが他の教員の行動を誘発し、静観していた多くの教員が自ら動き始めた。赴任2年目に「進学指導重点準備校」、その2年後に「進学指導重点校」の指定を受ける成果につながった。

(2) 東京都立桜修館中等教育学校 —— 対話と協働で抵抗を溶かした創設過程

主任研究員は、目黒地区中等教育学校（桜修館中等教育学校と命名）の開設準備担当校長として、4名の準備室でゼロからの学校創設を担った。母体校である東京都立大学附属高等学校（定時制・全日制）も兼務する複雑な状況であった。

中核理念として「論理的思考力の育成」を掲げ、将来リーダーとなる人材育成を目標に教育課程をデザインした。教育委員会は当初この理念を受け入れなかったが、文部科学省の資料等を根拠に粘り強く説得し、最終承認を得た。情報公開（開設準備室だより、ホームページ）を通じて透明性を確保した。

最も苦しかったのは母体校の教師・保護者・同窓生の理解獲得であった。「新校のことばかり考え、母体校を軽んじている」と批判される中、一つ一つ丁寧に説明をして、母体校の生徒のために力を尽くす姿勢を貫いた。2年がかりで理解が浸透し、母体校関係者は心強い応援者となった。

(3) 東京都立日比谷高等学校 —— 3年計画での意識変革

主任研究員が日比谷高校に校長として赴任した時、日比谷高校は伝統校でありながら、教員間の協力体制不足、生徒の授業態度のばらつき、教師が校長に対して学校運営の意見を述べないという課題を抱えていた。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

3年計画で4点に絞った課題解決のビジョンを策定した：(ア)授業の質の向上、(イ)教師の当事者意識の向上、(ウ)強いリーダーシップ、(エ)教師の希望の実現。

授業の質向上では、可能な限り90分(45分2コマ続き)の授業を組み、全員の授業観察と反省会、教科主任による分析プレゼンテーションと改善策の発表を実施した。当事者意識の向上では、リーダー的存在の教員に発言を求め、当初は言い訳やネガティブ発言が多かったものをポジティブ発言へと転換させた。これに3年間を要したが、確実な変化を生んだ。

強いリーダーシップでは、学年主任・校務分掌主任・SSH主任の各リーダーがリーダーシップを発揮するに至り、東日本大震災時にも東京大学の専門家による水質調査を経て勝山での臨海教室(古式泳法)の継続を実現した。教師の希望の実現では、ノーベル生理学医学賞受賞の利根川進先生の講演(東大安田講堂)、すばる望遠鏡建設統括の小平桂一先生の講演など、生徒の学びの質を高める実践につながった。在任中は毎年30名前後の東大合格者を輩出し、40年ぶりの30名超えを達成した。

(4) 東洋大学京北中学高等学校 ―― 経営崩壊からの再建

日比谷高校を定年退職後、東洋大学から経営が悪化した京北学園の再建を依頼され、主任研究員は校長として着任した。財政面では毎年3億円の赤字、教育現場ではチャイムが鳴っても授業が始まらず、教員の半数・生徒の半数以上が無気力で授業が成立しない教室が多数存在していた。男子校で女性教員はゼロ、説明会参加者は20組未満であった。

強力なリーダーシップで多角的な改革を断行した。まず、英検取得率などの具体的数値目標を含む明確な「ビジョン」を策定し、繰り返し教員に伝えた。形骸化した職員会議に代わり「企画調整会議」(管理職と各部長による協議機関)を設置し、改革の推進力を確保した。

「チャイムと同時に授業を開始・終了する」という基本原則を徹底させ、希望制で参加者半数未満だった研修会を「全員参加」とした。広報を抜本的に見直し、自身の経歴(日比谷高校校長など)を前面に出して再建への決意を語った。全教員に年度目標に基づく自己申告書提出を義務付け、年3回の個別面接、授業観察と反省会を実施した。共学化のため大学側に6~7回粘り強く要請し、女性教員採用を実現した。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

白山にあった元国際地域学部跡地への移転と「東洋大学京北中学高等学校」設立では、「哲学教育」と「国際教育」を教育の柱に据えた。哲学教育では教員自身も研修を受け、生徒がテーマ設定から関与する対話の時間、傾聴訓練、付箋を用いた意見集約などを導入した。国際教育では英検に加えケンブリッジ英検を導入した。

成果として、新入生は落ち着き、ほぼ全クラスで正常な授業が成立した。GMARCH 合格者が大幅に増加し、中学生の半数以上が英検準2級以上、高校生の半数以上が2級以上を取得するレベルに到達した。授業料値上げと受験生大幅増により、毎年の赤字財政は黒字に転じた。

(5) 4事例から抽出される共通パターン

主任研究員の4事例には、強い共通パターンが観察される。

(ア) 明確なビジョンの提示と繰り返しの伝達 —— 全事例で校長・教頭がビジョンを言語化し、教員に繰り返し伝えている

(イ) 率先垂範と本気度の可視化 —— 立川での外部交渉、京北での朝の校門立ち、日比谷での授業観察の徹底など、リーダー自身が動く

(ウ) 形骸化した会議の刷新 —— 京北での「企画調整会議」設置、日比谷での教科主任ブレゼン制度など、意思決定の場を再設計

(エ) 人事と研修の連動 —— 自己申告書、個別面接、全員参加研修により、個々の教員の成長を制度化

(オ) 情報の透明化と外部接続 —— 学校だより発行、説明会強化、地域・同窓会・塾との直接対話により、外部からの注視を内部の動機に転換

(カ) 成功体験の連鎖 —— 一人の主任の変化が他の教員を動かし、改革が組織全体に波及

これらの共通パターンは、第3章で提示する「構造変革の手法」の中核を構成する素材となる。

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

2-9 章まとめ：両立を成立させた共通パターン

本章で提示した5事例（東京都立三田高等学校、墨田区教育委員会、中野区教育委員会、稲城市教育委員会、新渡戸文化中学校・高等学校）、5名の有識者からの示唆、そして主任研究員の4校での校長経験事例から、「働き方改革」「学校改革」「教師の成長」「新時代教育への移行」を両立させる共通パターンを抽出する。

共通パターン① 現場の主体性を尊重する

全事例に共通するのは、現場の教員・生徒を「対象」ではなく「主体」として位置づけている点である。三田高校の生徒主体の学校づくり、新渡戸文化の教育デザイナー、墨田区の現場ヒアリング重視のスタンス、関根氏の「人は変わらない、自分が変わる」思想など、いずれも「上から変える」発想を退けている。

共通パターン② 教育委員会・管理職が「支援の器」を用意する

現場の主体性は、それを支える「器」がなければ持続しない。墨田区の指導主事による高頻度訪問、稲城市の学校支援コンシェルジュ、新渡戸文化の三角形モデル、主任研究員の体験事例における率先垂範——いずれも、トップ・管理職・支援者が現場のために動く姿勢が貫かれている。

共通パターン③ 業務削減と評価改革を同時に進める

働き方改革は単なる時間削減ではなく、評価改革・授業改善・地域連携と一体で進められている。墨田区のデジタル化、三田高校のリアアテンダント、稲城市の外部人材活用は、いずれも「教員が教育的価値を生む仕事に時間を再配分する」設計である。

共通パターン④ 多様性対応は早期把握×多様な受け皿

不登校・外国籍児童・特別支援などの多様なニーズに対しては、「早期把握」と「多様な受け皿」を組み合わせる設計が共通している。中野区の年3回ふれあい月間、校内別室、稲城市のSSW・ケース会議など、ネットを多層化することで、ひとつの仕組みで取りこぼした子供を別の仕組みで支える構造が機能している。

共通パターン⑤ 組織的継続性を担保する

第2章 学校改革と教師の成長と新時代教育への移行を両立させる取り組み事例

担当者の異動や年度ごとの方針転換でも継続できるよう、業務手順・マニュアル・統括ビジョン（副校長補佐、統括コンシェルジュ等）と情報共有インフラを整える設計が共通している。新渡戸文化のドキュメント文化、稲城市の「持続可能な連携」への問題意識、主任研究員の体験事例における学校だより継続発行などがその例である。

共通パターン⑥ スモールスタートと段階的拡大

大規模変革を一気に進めるのではなく、小さく始めて成功体験を積み、横展開する戦略が複数事例で観察される。新渡戸文化の水曜終日探究（2コマ→4コマ→全日）、二木島スタディツアー（1か所→横展開）、関根氏の改革派教員5～6名の集中投入などが代表例である。

「両立」を成立させる構造の総括

以上の共通パターンを統合すると、「両立」を成立させる構造は、以下の3層として理解できる。

第1層 —— トップのビジョンと本気度（出発点）

第2層 —— 制度・仕組みの再設計（業務再配分／評価改革／支援体制／意思決定プロセス）

第3層 —— 文化と当事者意識の醸成（権限移譲／受容的コミュニケーション／成功体験の共有）

これら3層が連動するとき、「働き方改革」「学校改革」「教師の成長」「新時代教育への移行」は対立する目標ではなく、相互に強化し合う一体的な変革となる。第3章では、これらの構造を「6つの構造変革の手法」として体系化し、神戸市で実装可能な変革の型として提示する。

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

第2章で提示した5つの両立事例、5名の有識者からの示唆、そして主任研究員の校長経験4校の事例には、強い共通パターンが観察された。本章ではこれらを、新時代の教育への移行を実現する「構造変革の6つの手法」として体系化する。

ここで提示するのは、神戸市が即時に着手すべき個別施策のリストではない。施策の追加では、第1章で示した「組織と文化の問題」は越えられないからである。本章が示すのは、変革を成立させる汎用的な型（メソドロギー）であり、これらの手法をどの場面・どの順序で適用するかは、神戸市の現場が主体的に判断する事項である。

3-1 構造変革という発想：個人の頑張りでは越えられない壁

(1) 「教員の意識低下」は個人の資質ではなく構造の問題

日本の教育現場では、長らく「教員の意識を高めれば学校はよくなる」という発想が支配的であった。研修を増やし、好事例を共有し、モチベーションを呼びかけることで、現場の質的向上を図る試みが繰り返されてきた。しかし、この発想には根本的な限界がある。

「意識の低下は、個人の資質ではなく『構造』の問題である。飽和した業務を抱えたままで、思考や対話の余白がない教員に、いくら意識改革を呼びかけても変化は起らない。」

—— 鈴木明夫教授（東洋大学経営学部）

鈴木明夫教授（東洋大学経営学部ファイナンス学科）の取材で示されたこの命題は、本調査全体を貫く重要な視座である。教員養成段階での実践科目の不足、入職後の業務増加（ICT周辺業務を含む）、教育行政の仕組みそのものが、教員の意識を構造的に低下させているのではないか。この問いに正面から向き合わない限り、いかなる「意識改革施策」も、現場の疲弊を加速させるだけに終わる。

(2) 個人の頑なりに依存する改革は3～5年で疲弊する

第2章で示した主任研究員の校長経験4校の事例も、改革を成立させたのは個人の根性ではなかった。立川高校での65分授業導入、桜修館中等教育学校の創設、日比谷高校での3年計画、

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

東洋大学京北中学高等学校の再建——いずれも、リーダーの率先垂範を起点としつつ、制度・組織・人事・情報の構造そのものを再設計することで成果に至っている。

逆に、現場の善意と熱意だけに依存する改革は、推進者の異動や疲弊とともに失速する。新渡戸文化中学校・高等学校の取材でも、「都立時代のやりっぱなし」が反省として語られていた。一過性の熱量で動く改革は、構造化されない限り3～5年で消えていく。

(3) 環境を変えれば、結果として人は変わる

関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）の核心命題は、この構造論に呼応する。

「意識改革は『目的』ではない。環境改革の『結果』である。人は直接変えられない。学校の仕組みという『環境』を変え、『学校は変われる』実感を与えることで、教員の意識は自然と変わる。」

—— 関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）

第2章で見た新渡戸文化の「教育デザイナー」という肩書きの再定義、墨田区の自動採点アプリ導入、稲城市の学校支援コンシェルジュ制度、三田高校のリアアテンダント運用——これらはすべて、人ではなく環境（仕組み・運用・文化）を変えた実例である。そして、いずれの事例でも、環境変化の結果として教員の意識・行動が変容している。

(4) 本章で提示する6つの手法

本章では、上記の構造論に基づき、新時代の教育への移行を実現する6つの構造変革の手法を提示する。

手法① —— トップの明確なビジョン提示と「本気度」の伝達

手法② —— 業務の再設計と「ゆとり」の創出

手法③ —— 三角形推進チームによる合意形成型変革

手法④ —— スモールスタートと横展開の段階設計

手法⑤ —— 戦略的人事配置と「The Key」

手法⑥ —— 阻害要因への向き合い方

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

これら6つの手法は、独立して機能するものではない。相互に補完しあい、組み合わさって初めて、持続的な変革が実現する。以下、各手法を順に詳述する。

3-2 手法① トップの明確なビジョン提示と「本気度」の伝達

構造変革の起点 —— トップ自身が変革の最初の動因となる

(1) なぜこの手法が必要か

構造変革は、誰かが「動かす」必要がある。現場の教員が自発的に組織構造を変えることはできない。仕組みを変える権限を持つトップ（教育長・校長・教育委員会幹部）が、「どこに向かうのか」を明示し、「本気で動く」ことから、すべては始まる。

逆に、トップが本気でなければ、他の5つの手法をいかに精緻に設計しても、改革は必ず失敗する。これは関根氏の取材で繰り返し強調された原則である。

(2) 手法の核心 —— 3つの構成要素

(a) ビジョンを言語化する

「どのような学校・教育・組織を目指すのか」を、抽象論ではなく具体的な人間像・組織像として言語化する。関根氏は「どのような教育をして、子供たちをどう育てたいか」という根本問いから始めるべきだと指摘する。主任研究員の東洋大学京北中学高等学校での経験では、英検取得率などの具体的な数値目標を含むビジョン文書が、教員に共通認識を与える基盤となった。

(b) 繰り返し伝える

ビジョンは一度提示しても定着しない。各種会議、年度初め、面談、評価面接、外部発信など、あらゆる接点で繰り返し伝えることで、初めて組織の共通言語となる。主任研究員の日比谷高校での3年計画も、年単位で繰り返し伝えることで、4年目に教員の発言が「言い訳・ネガティブ」から「前向きな提案」へと転換した。

(c) 行動で示す（本気度の可視化）

言葉と行動の不一致は、ビジョンを死語にする。立川高校で主任研究員が65分授業実現のため都教育委員会と4回の交渉を重ねたこと、東洋大学京北で毎日校門に立ち続けたこと、新渡戸

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

文化の校長が現場提案を「どう実現するか」を起点に検討すること——これらは、いずれもトップが自身の時間とエネルギーをどこに投じているかで本気度を可視化した実例である。

(3) 取材事例からの裏付け

関根氏の取材では、停滞していた男子校が共学化する際、本気の校長のもとへ人事課が全面協力し、3年で学校が大きく変わった事例が示された。一方で、形式的に「ビジョン」を掲げただけで本気度を伴わない場合、人事をテコ入れしても改革は失敗するとの指摘もあった。

主任研究員の立川高校での経験では、リーダーが「設計から交渉まで当事者として動いた」ことで、教員の中に「変化は実行可能であり、トップが本気である」という認識が広がった。この認識が、その後の総務部主任の主体性発揮、そして全教員の自発的な参画へと連鎖した。

新渡戸文化では、校長が最終責任者として現場への権限移譲を重視しながら、提案を頭から否定せず伴走する姿勢を貫いた。この校長の姿勢が、教員に「自分が任されている」という当事者意識を育てる土壌となった。

(4) 実装のキーポイント

- ・ビジョン文書を3ページ程度に集約 —— ミッション、3つの重点、トップの約束（責任の取り方）、短期アクション
- ・全職員ワークショップでの共同言語化 —— トップが提示するだけでなく、各部門が「自分たちのやるべきこと」を言語化する場を設ける
- ・トップの可視化アクション —— 朝の校門立ち、現場巡回、迅速な意思決定など、日常の小さな行為で本気を示す
- ・責任の取り方の明示 —— 「最終責任は私が負う」という約束が、現場の挑戦を可能にする

(5) 留意点

ビジョンは「外部から与えられたもの」ではなく、「内部で共有・反復されたもの」でなければ機能しない。トップが交代しても継承されるためには、ビジョン文書、行動原則、年次振り返りの仕組みが組織に埋め込まれる必要がある。トップの個人的カリスマに依存する変革は、トップの離任とともに崩壊する。

3-3 手法② 業務の再設計と「ゆとり」の創出

変革の燃料 —— 教員に思考と対話の余白を取り戻す

(1) なぜこの手法が必要か

第1章で示した7つの根本課題のうち、課題1（教員の多忙化・中途退職）は他の課題群を構造的に強化する基盤要因である。多忙化が教員の余裕を奪い、不登校・自己肯定感への対応（課題2）や家庭との連携（課題3）に十分な時間を割けない状況を生む。

鈴木教授が指摘するように、思考や対話の「余白」がない教員に、いかなる新しい施策を導入しても効果は出ない。それどころか、新施策がさらなる業務負担として加わり、現場の疲弊を加速させる悪循環を生む。したがって、構造変革の第二の手法は、業務の再設計を通じて「ゆとり時間」を実際に創出することである。

(2) 手法の核心 —— 4段階のアプローチ

(a) 業務の可視化

現場が抱えている業務を、担当者・週時間・目的で網羅的にリスト化する。これは想像以上に困難な作業である。多くの教員は自身の業務量を正確に把握しておらず、「忙しい」という主観的感覚と、実際の業務時間配分との間にズレがあることが多い。全教員業務可視化ワークショップを通じて、組織として「何にどれだけ時間を使っているか」を共通認識とすることが出発点である。

(b) 不要業務の選別（ゼロベース見直し）

可視化された業務を「目的」「効果」「代替可能性」の観点で再評価する。鈴木教授が指摘する「ゼロベースの見直し」とは、「これまでやってきたから続ける」という慣性を断ち切り、「いま新しく始めるとしたらこれをやるか」という問いで全業務を再判定することである。

(c) 外部化・委任

専門性が必要だが教員でなくてもできる業務（ICT機器管理、設定、事務処理）は、専門事務または外部委託へ移行する。教員の時間は、教員にしかできない業務（授業設計、生徒との対話、教材研究）に再配分する。

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

(d) 思考時間の制度化

業務削減によって生まれた時間を、自然に他の業務が埋めてしまわないよう、「思考時間」「校内研究時間」を制度として時間割に組み込む。これがなければ、ゆとりは消費される。

(3) 取材事例からの裏付け

墨田区教育委員会では、欠席連絡アプリ・自動採点アプリ・ペーパーレス化の3点セットで業務削減を実現していた。重要なのは、これらが単独で導入されたのではなく、「業務見直し・デジタル化・人員配置・地域連携」の4つの柱として総合的に推進された点である。デジタル化単独では、ICT周辺業務がむしろ増えるリスクを孕む。

新渡戸文化の水曜終日探究は、業務再設計の最も大胆な事例である。週1日を完全に探究学習に充てることで、教員の準備・対話・実験の時間が制度的に確保された。この時間が「教員の意識変容」を育てる土壌となった。

主任研究員の桜修館中等教育学校での経験では、開設準備の段階から「論理的思考力の育成」という中核理念を据え、教育課程をゼロから設計することで、既存の慣習に縛られない時間配分が実現した。

(4) ICT導入の落とし穴

鈴木教授の取材で警鐘が鳴らされたのが、ICT導入が逆に業務を増やす現象である。機器管理、設定、トラブル対応、データ入力など、ICT周辺業務が新たに発生し、結果として教員の負担が増えるケースが報告されている。

対策として、教育委員会はICT導入前に「業務影響評価」を義務化し、導入によって増える業務と減る業務を事前に試算する仕組みが必要である。撤退条件（一定期間内に削減効果が見られなければ導入を中止する）も明記すべきである。

(5) 実装のキーポイント

- ・業務可視化シートの導入 —— タスク名／担当者／週時間（分）／不要フラグ／外部委託可否
- ・業務削減のPDCA —— 3～6か月で削減効果を評価し、継続・修正

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

- ・「思考時間」の時間割化 —— 週1回もしくは月1回、校内研究・授業改善・対話の時間を制度として確保

- ・ICT導入前の業務影響評価義務化 —— 増える業務と減る業務の事前試算

3-4 手法③ 三角形推進チームによる合意形成型変革

変革の構造 —— 3つの頂点で支える推進力

(1) なぜこの手法が必要か

構造変革は、トップ単独でも、現場単独でも、事務部門単独でも成立しない。3つの異なる利害と機能が連動して初めて、組織は動く。これを新渡戸文化中学校・高等学校では「三角形のチーム」モデルとして実践し、本調査で最も体系的に整理された推進体制論として注目される。

(2) 手法の核心 —— 三角形モデルの3頂点

頂点A：管理職・上層部（判断・決定機能）

校長・教育長・理事長などの最終決裁者。挑戦に伴うエラーを許容し、現場の挑戦を支援する役割を担う。新渡戸文化では、校長・理事長が「いけいけ、すごいものができている」と支援的姿勢を貫き、現場の心理的安全を確保した。

頂点B：現場教員の広範囲（コア人材＋次なる人材群）

最初の改革を担うコア人材だけでなく、「参加してみたい」「見学してみたい」と自発的に手を挙げる次世代層との接続が重要である。新渡戸文化では、コアチームから始まった水曜探究が、自発的参加者の波及によって全校化していった。

頂点C：事務・管理部門

実務調整、契約手続き、財務、外部対応など、変革を支える「裏方」の協力。事務部門が「あのプロジェクトなら仕方ない、やろう」という協力的空気を保つかどうか、変革の進行速度を決める。

いずれかの線が弱まると推進力が引っ張られ、停滞が生じる。各頂点が次の三角形（サブネットワーク）を押さえることで、面として安定化する。

(3) 合意形成の要諦 —— 受容的コミュニケーション

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

新渡戸文化の取材で強調されたのが、合意形成における「否定や反駁を避ける」コミュニケーションの徹底である。

「誰も置き去りにしない共創姿勢。不安に対して『おっしゃる通りですね』と寄り添う受容的コミュニケーションを貫徹したことが、不安層の参加と自信に繋がった。」

—— 山藤旅間先生／奥津憲人先生（新渡戸文化中学校・高等学校）

反対意見を「論破」しても、相手の心は動かない。むしろ受容的に受け止め、不安の根源と一緒に探ることが、最終的に当人を変革の参加者に変える。これは合意形成の戦術ではなく、組織文化として定着させる必要がある。

(4) ドキュメント文化と即時共有

新渡戸文化のもう一つの重要な実践が、プロジェクトの成果とエラーを継続的にレポート化し、校長・理事長へ即時共有する文化である。これにより、上層部の理解・支持が持続し、推進者の孤立が防がれる。

主任研究員も「都立時代のやりっぱなし」を反省として挙げており、新渡戸ではドキュメント文化が推進力となっていることが明示された。記録は、現場の動きを上層部の判断材料に変換する重要なインフラである。

(5) 取材事例からの裏付け

墨田区教育委員会では、指導主事と校長の間に強い信頼関係が形成され、これが事実上の三角形（教育委員会・校長・現場教員）として機能していた。年間100回超の指導主事訪問と、校長からの「もっと来てほしい」という要請が、信頼の好循環を生んでいた。

稲城市教育委員会では、SSW・子ども家庭支援センター・福祉部・教育委員会・学校でのケース会議が、別形態の三角形（複数）として機能していた。教育問題を教育だけで抱え込まず、福祉と連携することで現場の負担を減らし、子供への支援の質を高めている。

(6) 実装のキーポイント

- ・ 三角形チームの明示的な編成 —— プロジェクトごとに管理職・現場・事務の代表者を指名
- ・ 受容的コミュニケーションの組織ルール化 —— 否定・反駁を避ける、不安に寄り添う

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

- ・即時レポートの仕組み —— 成果とエラーを含む短いレポートを継続的に作成し共有
- ・各頂点の「次の三角形」の意識 —— 単一三角形ではなく、面としてのネットワークを構築

3-5 手法④ スモールスタートと横展開の段階設計

変革のリズム —— 小さく始めて、確実に広げる

(1) なぜこの手法が必要か

大規模な変革を一気に進めようとする、と3つの問題が発生する。第一に、変化への抵抗が組織全体で同時発生し、推進力が分散する。第二に、現場が「自分ごと」として捉えにくく、当事者意識が育たない。第三に、失敗時のダメージが大きく、組織が再挑戦できなくなる。

新渡戸文化、関根氏、主任研究員の各事例で共通して観察されたのは、小さく始めて、成功を可視化し、横展開する段階設計である。これは時間がかかるように見えるが、実際には大規模一斉導入よりも持続的成果を生み出す。

(2) 手法の核心 —— 3段階の設計

(a) スモールスタート（先行チームでの実証）

全校・全教員ではなく、意欲のある2～数名の先行チームで試行する。新渡戸文化の水曜終日探究の起点は、山藤先生ともう1名による「2コマ」の教科横断授業であった。教科横断という新しい試みを、まず2名・2コマという最小単位で実装したことが、後の全校化への第一歩となった。

(b) 成果の可視化と次段階の提案

スモールスタートで得られた変化（生徒の様子、学習効果、教員の手応え）を、組織全体に共有する。新渡戸文化では、生徒の変化を確認後、「教員側から」4コマ（半日）への提案が出た。これは、改革を仕掛けた側が押し付けるのではなく、見ていた他の教員から自発的提案が生まれる形での拡張である。

(c) 段階的横展開

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

次年度、中学校3学年同時に導入し、高校はまず高1で試行。3年目に中高全学年で全日化——新渡戸文化の3年スパンの拡張過程は、各段階で合意形成と運用検証を行いながら進められた。一気に全校化していたら、抵抗と運用上の混乱で頓挫していた可能性が高い。

(3) スタディツアーの「成功核」モデル

新渡戸文化のもう一つの拡張事例が、スタディツアーの成功核モデルである。

成功核は三重県熊野市二木島町。小・中学校が閉校したスーパー過疎地に11年間継続して通い、関係を育む実践である。地域側から「年1回残る祭りの手伝い」依頼が来るまで信頼構築が進み、神輿復活など文化継承への関与が具体化された。

この成功像が、学生・教員双方の参照点となり、他地域への展開イメージが具体化していった。「小さなトップ事例→横展開」という拡張戦略が、現実感と合意形成を両立させている。重要なのは、成功核を長期的に育てる忍耐である。短期成果を求める発想では、このモデルは成立しない。

(4) 取材事例からの裏付け

関根氏の共学化事例も、スモールスタートの一形態として読める。改革派教員5~6名を投入することで、まず「核」を作り、これに既存教員が呼応することで3年で校風が変わった。最初から全教員の意識を変えようとはせず、核を作って波及させる設計であった。

主任研究員の立川高校では、まず65分授業導入という1点突破から始まり、それが教員の「変化は実行可能」という認識を生み、続いて広報強化、塾・中学校訪問、進学指導重点校化へと連鎖した。すべてを一斉に進めたのではなく、最初の小さな成功が次の改革を可能にした。

(5) 実装のキーポイント

- ・先行チームの選定基準 —— 意欲があり、実装能力がある2~数名
- ・評価指標の早期設計 —— 何をもって「成功」と判断するかを事前に決める
- ・成果の可視化と横展開判断 —— 数値・観察・現場の声を組み合わせて評価
- ・時間軸の確保 —— 3年スパンの拡張を許容する組織的忍耐

(6) 留意点

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

スモールスタートが「永遠のパイロット」で終わらないよう、横展開の判断基準と時期を事前に設定することが重要である。一方で、スケジュール先行で無理に拡大すると、運用が破綻し、せっかくの成功事例まで失われる。成果の質で判断する規律が求められる。

3-6 手法⑤ 戦略的人事配置と「The Key」

変革の核 —— マインドセットの伝播を仕組み化する

(1) なぜこの手法が必要か

関根氏の核心命題のひとつが、改革派教員の「規模感」である。トップの本気度（手法①）だけでは、孤立する。複数のコア人材が組織内に散在することで、変革は組織の隅々に浸透する。

関根氏は、停滞していた男子校が共学化する際、本気の校長のもとへ意欲的な教員を5、6人投入したケースを成功事例として挙げた。教育委員会が改革断行能力のある人物を校長として送り込むと同時に、管理職候補や改革派教員を10名弱規模で一斉投入した別事例も示された。

(2) 手法の核心 —— 3つの構成要素

(a) 改革派教員の「発見」

改革派教員は「育成する」ものではなく、「発見する」ものである。組織内には必ず、現状に問題意識を持ち、変化を望んでいる人材が存在する。彼らを発見し、適切なポジションに配置することが、トップの戦略的人事の中核である。

(b) 集中投入（規模感）

単独の改革派教員は孤立する。3～8名規模での集中投入により、相互支援と相互触発が生まれ、組織文化を動かす力に変わる。新渡戸文化でも、コアチーム（複数名）が起点となり、自発的参加者の波及によって全校化していった。

(c) The Key —— マインドセットの採用

第二部プレゼン資料で示された「The Key（人事選考）」とは、改革を牽引するマインドセットを持った人材を、人事選考の段階で採用する原則である。人材は採用してから変えるのでは

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

なく、変える意志を持った人を採用する。これは新渡戸文化の外部パートナー制度、東洋大学京北での女性教員新規採用の事例にも通底する原則である。

(3) 取材事例からの裏付け

関根氏の埼玉県での実践では、現場の校長が主体となるボトムアップ型の公募制が構築された。校長と教員の信頼関係を基盤に、現場が主体的に学校づくりを行うことを促す仕組みである。一方、東京都はトップダウン型で、教育委員会が主導する公募制を採用していた。両モデルにはそれぞれの利点がある。

主任研究員の東洋大学京北中学高等学校では、共学化を見据えて大学側に粘り強く（6～7回）要請し、女性教員の採用許可を取り付けた。新たな採用は、ビジョンに共鳴する意欲と指導力の高い人材を獲得することを意味し、これが旧来の課題意識の低かった教員たちに良い影響を与えた。

新渡戸文化の外部パートナー制度（パートタイム契約による外部人材の柔軟活用）も、The Keyの一形態として位置づけられる。校外の専門性と学内の探究活動を相互接続させることで、組織内の文化に新風を吹き込んでいる。

(4) 副作用への注意

戦略的人事には副作用がある。最も警戒すべきは、「不協力的な教員を別の学校へ異動させる」運用が常態化することによる負の連鎖である。モデル校の成功は、しばしば異動先となった学校の経営困難という形で現れる。

対策として、（ア）異動先へのフォロー体制、（イ）透明な説明、（ウ）受け入れ側への支援を、人事の運用ルールにセットで組み込む必要がある。地域横断の人材調整ルールにより、特定校への負担集中を防ぐことが、長期的な組織健全性を担保する。

(5) 実装のキーポイント

- ・校内公募ポストの設置 —— 改革推進枠（探究コーディネーター、校務改善担当など）を明示的に作る
- ・ボトムアップ型とトップダウン型の併用 —— 校長推薦と公募を組み合わせる

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

- ・人材プール構築 —— 教育委員会レベルで横断的に活用可能な人材バンクを整備
- ・採用基準の明確化 —— マインドセット（変える意志、当事者性）を選考要件に含める
- ・異動運用の透明性とケア体制 —— 受け入れ校への支援、フォロー研修をルール化

3-7 手法⑥ 阻害要因への向き合い方

変革の現実 —— 抵抗と障害を学習機会に変える

(1) なぜこの手法が必要か

手法①～⑤を精緻に設計しても、実際の変革過程では必ず阻害要因が生じる。これらを「想定外の問題」として後手に回るのではなく、事前に類型化し、対応策を設計しておくことが、変革を持続させる第6の手法である。

以下では、本調査の取材で繰り返し言及された6つの阻害要因と、それぞれへの実務的対応を整理する。

(2) 阻害要因① 心理的抵抗（現状維持志向）

変化への心理的抵抗は、人間の自然な反応である。新渡戸文化の取材では、「視座の変化が速いリーダーに周囲が戸惑い、ブレーキに傾く局面」が言及された。

対応：事前の丁寧な根回し、キーパーソンの事前説得、小さな成功の見せ方（パイロット）、受容的コミュニケーション。新渡戸文化の奥津先生は、文大杉並でのスマホ校則緩和案が職員会議で承認されたものの生活指導部会で覆された経験から、「現場のキーパーソンと事前に握っていれば違った」という教訓を得たと語っている。根回しは戦術ではなく、合意形成の必須プロセスである。

(3) 阻害要因② 嫉妬・悔しさの反対転化

改革者・推進者への嫉妬や悔しさが、表面的には「反対意見」として表れる現象である。新渡戸文化の取材で言及された、「視座の変化が速いリーダーに対する周囲の戸惑い」もこの一形態である。

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

対応：心の動きを相互に支え合う信頼関係の構築（取材で例示された「奥津先生が山藤先生を近接支援」など）。否定せず受け止める対話、役割補完の明確化が、抵抗を学習機会へ変える。個人を責めるのではなく、構造で受け止める姿勢が重要である。

(4) 阻害要因③ 推進者不在の穴

推進者の異動・休職・離職時に、プロジェクトが停滞する現象である。新渡戸文化では「推進者の不在時に生じる穴のフォロー負荷」として認識されていた。

対応：(ア) ドキュメント文化による知識の組織化（個人の頭の中ではなく、組織の記憶として残す）、(イ) 副推進者・後継者の事前指名、(ウ) 三角形チームの「次の三角形」設計（手法③）。個人依存型の推進体制を、組織型の推進体制に転換することが、持続性の鍵である。

(5) 阻害要因④ 人事の副作用（問題の「移し替え」）

戦略的人事（手法⑤）の副作用として、不協力的な教員の異動が他校の経営困難を生む現象である。

対応：異動先へのフォロー、透明な説明、受け入れ側への支援をセットにする。地域横断の人材調整ルールにより、特定校への負担集中を防ぐ。短期的なモデル校成功と、長期的な地域全体の健全性のバランスを取る運用設計が必要である。

(6) 阻害要因⑤ 合意形成の失敗（嫉妬・分断）

多人数を巻き込む変革では、必ず合意形成の困難が生じる。

対応：事前のキーパーソン説明、否定しないコミュニケーションルール、スモールスタートで実績を作る（手法④）。合意形成は技術であり、訓練と組織ルールにより向上できる。これを個人のコミュニケーション能力に依存させるのではなく、組織として標準化することが望ましい。

(7) 阻害要因⑥ ICT 導入の逆効果（業務増）

手法②でも触れたが、ICT 導入が逆に業務を増やす現象は、構造変革の意図を損なう典型例である。

対応：導入前評価（業務影響評価）の義務化、専任事務または外注化の検討、撤退条件の明文化。「導入するか否か」だけでなく、「いつ撤退するか」を最初から決めておくことが、変革の柔軟性を担保する。

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

(8) 阻害要因への向き合い方の総括

以上6つの阻害要因に共通する対応原理は、「構造×対話×記録」の三位一体である。

構造 —— チーム編成、人事ルール、撤退条件など、阻害を予防する仕組み

対話 —— 受容的コミュニケーション、根回し、信頼関係構築

記録 —— ドキュメント文化、即時共有、知識の組織化

これら三要素が機能するとき、阻害要因は変革を停止させる障害ではなく、学習を深める機会に転化する。

3-8 章まとめ：6つの手法を貫く原理

(1) 6つの手法の相互補完関係

本章で提示した6つの構造変革の手法は、それぞれ独立した施策ではない。相互に補完し、組み合わせあって初めて持続的な変革を生む。

手法①（トップのビジョン） —— 変革の方向性を示す

手法②（業務再設計） —— 変革のための時間と余力を作る

手法③（三角形推進チーム） —— 変革を動かす推進体制を整える

手法④（スモールスタートと横展開） —— 変革のリズムを設計する

手法⑤（戦略的人事と The Key） —— 変革の核となる人材を配置する

手法⑥（阻害要因への向き合い方） —— 変革の現実的問題に対処する

いずれかが欠けると、変革は失速する。トップのビジョンがあっても業務再設計がなければ現場は疲弊する。三角形チームがあっても人材配置が弱ければ推進力は不足する。スモールスタートで成果が出ても阻害要因への対応がなければ拡張段階で頓挫する。

(2) 構造変革を貫く中核原理

6つの手法の根底には、本調査全体を貫く中核原理がある。それは――

第3章 新時代の教育への移行を実現する構造変革の手法

「人を変えようとせず、構造を変える。すると、結果として人は変わる。」

—— 本調査の中核命題

この命題は、関根郁夫氏の「意識改革は環境改革の結果」、鈴木明夫教授の「意識低下は構造の問題」、新渡戸文化の「教育デザイナー」再定義、主任研究員の校長経験4校での「ビジョン×構造×人事」の運動——すべての取材と実践事例で共通して確認された。

神戸市が新時代の教育への移行を実現するためには、施策の追加ではなく、構造そのものを変える発想転換が必要である。本章で提示した6つの手法は、そのための汎用的な型として、神戸市の現場で主体的に組み合わせ・カスタマイズして活用されることを想定している。

(3) 第4章への橋渡し

ここまで本章で論じてきたのは、いわば「組織側の構造をどう変えるか」という問いであった。しかし、構造変革の最終的な意味は、それが個々の教員の意識・行動を変えることにある。第4章では、構造変革がなぜ・どのように教員の意識変容を生むのか、その因果メカニズムを論じる。

関根氏が示した「環境改革の結果としての意識改革」、鈴木教授が示した「ゆとりが生む思考の余白」、新渡戸文化が実証した「当事者意識の制度化」——これらは、第4章で詳述する意識変容のメカニズムの素材となる。

本章の6つの手法は、第4章で論じる意識変容のための「土台」である。第4章で論じる意識変容は、第5章で結論として提示する「意識改革は『目的』ではなく『結果』」という命題の実証である。第3～5章は連続した一つの論述として読まれることを想定している。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

第3章では、新時代への教育への移行を実現する6つの「構造変革の手法」を体系化した。本章では視点を移し、これらの手法が結果として教員の意識をどのように変容させるのか、その因果メカニズムを論じる。

第3章は「組織を動かす方法論（何を、どう変えるか）」を扱った。本章は「その手法が人にどう作用するか（なぜその構造変革が教員の意識を結果として変えるのか）」を扱う。両章は同じ事象を異なる角度から見たものであり、連続して読まれることで初めて全体像が見える設計となっている。

4-1 なぜ意識改革は「直接の目標」にできないのか

(1) 「意識を変えよう」という呼びかけが届かない理由

教育現場で長らく繰り返されてきた施策がある。研修を増やし、講演を聴かせ、好事例集を配布し、「先生方の意識改革をお願いします」と呼びかけることである。これらは善意に基づく真摯な取り組みであるが、本調査の取材を通じて確認されたのは、これらの直接的アプローチがほとんど効果を生まないという事実である。

その理由は、人間の意識が「呼びかけによって変わる」ものではないためである。意識は、その人が置かれた環境・経験・関係性・成功体験の総体から生まれる。環境が変わらないまま「意識を変えよ」と呼びかけることは、海に「波を立てるな」と言うのに等しい。

(2) 関根氏・鈴木教授の核心命題の再確認

第3章でも引用した関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）の核心命題は、本章の出発点でもある。

「教員の意識改革は極めて難しく、目的ではなく『手段』か『結果』と捉えるべきである。『人は変わらない、変われるのは自分だけ』という前提に立ち、個々の教員を変えようとするより『学校改革』という視点で取り組むことが重要である。」

—— 関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

鈴木明夫教授（東洋大学経営学部）の構造論は、これに呼応する別の角度からの命題である。

「意識の低下は、個人の資質ではなく『構造』の問題である。飽和した業務、思考の余白の喪失、相互学習の機会の不足——これらの構造要因を解消しないまま、意識だけを変えようとすることは不可能である。」

—— 鈴木明夫教授（東洋大学経営学部）

(3) 「意識改革を直接の目標としない」ことの戦略的意義

意識改革を直接の目標から外すことは、「意識改革を諦める」ことではない。むしろ、意識改革を本気で実現するための最も効果的な戦略である。なぜなら、意識を呼びかけで変えようとする努力に投じられるエネルギーは、ほぼ無駄に消費されるからである。同じエネルギーを構造変革に投じれば、結果として意識は変わる。

神戸市の文脈で言えば、「教員の意識を高めましょう」というメッセージを打ち出すよりも、第3章で論じた6つの構造変革の手法を実装するほうが、結果としての意識変容は早く、深く、持続的である。本章ではその因果関係を、5つの取材から得られた共通項に基づいて論証する。

4-2 5つの取材から抽出された意識変容の共通項

本調査では5名の有識者へのインタビューを実施した。関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）、匿名（元都立中学校校長・現学校経営支援員）、高橋基之氏（全国高等学校長協会顧問）、鈴木明夫教授（東洋大学経営学部）、山藤旅間先生・奥津憲人先生（新渡戸文化中学校・高等学校）——これら5取材から、教員が実際に意識変容を経験した場面に共通する5つの要素が抽出された。

共通項① 自発性 —— 「命じられて」ではなく「どうにかしたい」から動く

すべての取材で確認されたのは、変化の起点が「命令」ではなく「内発的動機」だったという事実である。新渡戸文化の山藤先生は、都立高校で多様な生徒に向き合う中で「無償でも質の

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

高い教育を届けたい」という強い動機を持って教職に就いた。この動機が、後の生物教育研究会への参加、外部の先達からの学び、校内実践の改革へと連なっていた。

主任研究員の校長経験4校の事例（第2章2-8）でも、変化の決定的契機は、東洋大学京北での女性教員の新規採用、立川高校での総務部主任の主体性発揮、日比谷高校でのリーダー教員の前向き発言など、いずれも個々人の内発的動機が表面化した瞬間であった。

自発性は、与えられるものではなく、引き出されるものである。トップが「自発的に動け」と命じても自発性は生まれない。自発性が表面化する条件を環境として整えることが、構造変革の意味するところである。

共通項② 外部リファレンス —— 先達の実践と異業種との出会い

意識変容のもう一つの共通項は、組織外部の優れた実践や異業種との出会いである。山藤先生は、博物館・大学・東京都生物教育研究会で「レジェンド級の先達」の授業実践（鍋田氏のオール実験、板山氏の自然体の座学など）に触れ、「なんじゃこりゃ」と驚嘆した経験を、その後の自身の実践改良の原点として語っている。奥津先生も同研究会で、他校教員の「本質を探究し続ける姿勢」に触発され、自己の不足を痛感した。

高橋基之氏は「教員の意識改革には『異業種交流』が重要であり、社会の現状を学ぶことで教育課程の具体化につながる」と指摘する。教員が校内に閉じ込められたまま「意識を高めよ」と言われても、参照点がない。外部に出会いの場を持つことで、自校の現状が客観視され、改善の方向性が具体化する。

主任研究員の桜修館中等教育学校創設時の経験も、この共通項に該当する。「論理的思考力の育成」という新しい中核理念を据える際、開設準備室の教員全員が専門家4人から「論理について学ぶ」研修を受けた。外部の知が、教員の実践観を更新する触媒となった。

共通項③ 反復とフィードバック —— 生徒の変化を手応えに改良を続ける

意識変容は単発の出来事ではなく、生徒の変化を手応えとして得ながら反復することで深化する。新渡戸文化の水曜終日探究は、2コマでの試行→生徒の変化を確認→4コマへ拡張→さらなる確認→全日化、という反復のサイクルで成立した。各段階で「うまくいった」という実感が、次段階への自発的提案を生んでいる。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

主任研究員の日比谷高校での3年計画でも、教員のリーダー的存在に発言を求めた当初は「言い訳・ネガティブ」が多かったが、ポジティブな発言を求め続けることで、最終的に前向きな提案や課題解決の意見が増加した。これは3年という時間をかけた反復の結果である。

意識変容は線形ではなく、反復のサイクルを通じて螺旋状に深化する。一度の成功で完結するのではなく、小さな成功を積み重ねることで自己効力感が育ち、次なる挑戦への動機が生まれる。

共通項④ 視座の上昇 —— 個人授業から学校全体、社会接続へ

意識変容の進行とともに観察されるのが、関心の対象範囲の拡大である。新渡戸文化の奥津先生は、当初は自身の授業改善から始まり、次に学校広報、そして「光の当たりづらい子に届く教育を社会へ広げる初手」という社会接続の視座へと拡張していった。

主任研究員の校長経験4校でも、立川高校副校長時代の校内改革から、桜修館創設時の教育課程デザイン、日比谷での組織変革、東洋大学京北での経営再建と国際教育の構築へと、各段階で視座の対象範囲が広がっている。視座の上昇は、年齢・経験とともに自然に起こるものではなく、意識変容の深化を反映した結果である。

神戸市の文脈で言えば、自校の課題から地域の課題、さらには日本の公教育の課題へと、教員一人ひとりの視座が拡大していくことが、新時代教育への移行を支える底流となる。

共通項⑤ 当事者性 —— 「任されている」「自分ごと」としての関与

最後の共通項は、「自分が任されている」「これは自分の仕事である」という当事者意識である。新渡戸文化の「教育デザイナー」「カリキュラムデザインチーム」「ブランディングデザインチーム」という肩書き・チーム名の再設計は、まさに当事者意識を制度的に醸成する仕掛けであった。

主任研究員の東洋大学京北では、「企画調整会議」（管理職と各部長で構成）の設置によって、各部長に「自分が学校運営の意思決定の一翼を担っている」という当事者意識が生まれた。これが、形骸化していた職員会議とは質的に異なる組織エネルギーを生んだ。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

当事者性は、肩書き・権限・関与の機会という構造によって育てられる。「当事者意識を持ちましょう」という呼びかけでは育たない。第3章の手法⑤（戦略的人事と The Key）が、この当事者性の制度化と直接的に連結する。

共通項のまとめ

以上5つの共通項を統合すると、「良い教育をしたい」という当事者意識を核に、外部学習と内省、合意形成の学びを経て、個人から組織へ作用点が拡張する経路が見える。これは、単なる「意識の変化」ではなく、教員という職業人としての成長の経路そのものである。

次節では、これら5つの共通項が、第3章で論じた構造変革を介してどのように因果的につながるのか、そのメカニズムを論じる。

4-3 意識変容のメカニズム：構造変革→ゆとり→当事者性→自発的探究

(1) 4段階の因果連鎖モデル

本調査の取材と実践事例の分析から、教員の意識変容には4段階の因果連鎖が観察される。

段階1 構造変革 —— トップのビジョン、業務再設計、推進体制、人事配置などが整備される

段階2 ゆとりの創出 —— 教員に思考・対話・試行錯誤の時間が戻ってくる

段階3 当事者性の覚醒 —— ゆとりを使って小さな挑戦をすることで、「自分にできる」という自己効力感が育つ

段階4 自発的探究の連鎖 —— 自己効力感が次の挑戦を呼び、外部リファレンスへの興味、視座の上昇へとつながる

この4段階は、第3章の6つの手法と直接対応する。手法①～②（ビジョン・業務再設計）が段階1～2を生み、手法③～④（推進チーム・スモールスタート）が段階3を支え、手法⑤（戦略的人事と The Key）が段階4の連鎖を加速する。

(2) 段階1から段階2へ —— ゆとりが意識変容の起点となる

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

多くの教員が「変わりたくない」のではなく、「変わる余裕がない」状態にある。鈴木教授が指摘するように、飽和した業務を抱えたままでは、新しい授業実践を試みる時間も、外部研究会に参加する時間も、生徒一人ひとりと向き合う時間も確保できない。

第3章の手法②（業務再設計と「ゆとり」の創出）は、この段階1から段階2への移行を意図的に設計するものである。墨田区のデジタル化、新渡戸文化の水曜終日探究、稲城市の学校支援コンシェルジュなど、いずれも教員のゆとり時間を仕組みとして確保した実例である。

ゆとりが生まれた瞬間、教員の意識は自動的に変わるわけではない。しかし、変わりうる条件が初めて整う。これが本章の中核命題である。

(3) 段階2から段階3へ —— 当事者性は「小さな成功」によって覚醒する

ゆとりが生まれただけでは意識は変わらない。次に必要なのは、ゆとりを使って小さな挑戦をする機会と、その挑戦が成功する経験である。新渡戸文化の山藤先生が水曜探究で「2コマ」を試した経験、奥津先生が広報で自ら手を挙げた経験——いずれも、最初は小さな挑戦だった。

ここで重要なのは、挑戦が失敗してもよい組織的許容である。新渡戸文化の校長・理事長が「いけいけ、すごいものができている」と支援的姿勢を貫いたこと、主任研究員が立川高校で総務部主任に「期待している」「一緒にやりたい」と語りかけたこと——これらの心理的安全が、挑戦を可能にした。

第3章の手法③（三角形推進チーム）と手法④（スモールスタートと横展開）は、この段階2から段階3への移行を支える構造である。

(4) 段階3から段階4へ —— 自己効力感の連鎖反応

小さな挑戦の成功は、教員の中に「自分にもできる」という自己効力感を育てる。心理学的に言えば、自己効力感とは「ある状況において必要な行動を効果的に遂行できる」という認知である。これが育つと、次の挑戦への動機が自動的に生まれる。

新渡戸文化では、水曜2コマ探究の成功が「4コマへの提案」を生み、それが「全日化への提案」を生んだ。提案の起点は、いずれも教員側からであった。これは、自己効力感が次の挑戦を呼び込む典型例である。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

さらに、自己効力感は「外部リファレンスへの興味」「視座の上昇」を伴う。「自分にもできる」と確信した教員は、「もっと深く知りたい」「もっと広く影響を与えたい」と自然に願うようになる。これが共通項②（外部リファレンス）と共通項④（視座の上昇）の心理的駆動力である。

(5) 4段階モデルの全体像

以上を統合すると、教員の意識変容のメカニズムは以下のように図式化できる。

構造変革（手法①②③④⑤）→ ゆとりの創出 → 小さな挑戦の機会 → 成功体験 → 自己効力感 → 当事者意識 → 次の挑戦への動機 → 外部リファレンスへの興味 → 視座の上昇 → さらなる挑戦……

この連鎖は螺旋状に進行する。一度起動すると、外部からの呼びかけがなくとも、教員自身の内発的動機によって持続する。これが、関根氏の言う「環境改革の結果としての意識改革」の実態である。

4-4 36 か月で起こる教員の変化

意識変容には時間がかかる。本調査の取材と主任研究員の校長経験事例から、およそ36か月（3年）のスパンで観察される教員の変化を、5段階のフェーズとして整理する。これは絶対的な時間軸ではなく、変革の現場で組織として何が起こるかを把握するための参照モデルである。

フェーズ1（0～3 か月）：可視化と認知変化

最初の3か月は、現状を可視化することから始まる。第3章の手法②（業務再設計）の出発点である業務可視化ワークショップ、ビジョン文書の共有、若手面談制度の導入などが、この期間に行われる。

教員の心理的反応としては、最初は警戒と懐疑が混在する。「また新しい施策か」「結局負担が増えるのではないか」という不信が、過去の改革疲れを背景に存在する。トップの本気度（手法①）と受容的コミュニケーション（手法③）が、この警戒を緩める。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

この期間の重要な成果は、問題の構造が組織として共有されることである。「忙しい」という主観的感覚が、業務時間の客観的データとして可視化されることで、変革の必要性が共通言語化する。

フェーズ2（3～6か月）：小さな成功体験

3～6か月の期間に、最初の小さな成功事例が生まれることが望ましい。スモールスタート（手法④）で先行した教員チームが、限定的な範囲で成果を示す。新渡戸文化の水曜2コマ探究の試行、墨田区での自動採点アプリの最初の効果実感、主任研究員の立川高校での65分授業導入の合意形成などが、このフェーズの典型である。

ここで重要なのは、成果の可視化と共有である。先行チームの成果を組織全体に伝え、「こんなことが可能なのか」という認識を広げることで、次のフェーズへの土台が形成される。

この期間に成功体験が生まれない場合は、変革設計を見直す必要がある。スモールスタートの選定が適切か、推進体制が機能しているか、阻害要因への対応が十分かを確認するタイミングである。

フェーズ3（6～12か月）：参加と関与の拡大

半年から1年の期間に、当初の先行チーム以外の教員が、自発的に参加・関与を始める段階に至る。新渡戸文化では、水曜2コマ探究を見ていた他の教員から「4コマへ」の提案が出た。主任研究員の立川高校では、総務部主任の主体性発揮が他の教員の自発的行動を誘発した。

この期間の特徴は、「やらされ感」が減少し、「やってみたい」が増加することである。これは外部からの観察でも明確に把握できる変化であり、組織のエネルギーが質的に変わる。

関わる人数が増えると、新たな課題（合意形成の困難、運用上のばらつき、阻害要因の表面化）が生じる。第3章の手法⑥（阻害要因への向き合い方）が、このフェーズで具体的に必要とされる。

フェーズ4（12～24か月）：組織的横展開

1～2年の期間に、変革は先行チームから組織全体への横展開段階に入る。新渡戸文化の水曜終日探究の全校化、墨田区の働き方改革の区内全校への浸透、主任研究員の日比谷高校でのリーダー教員から学年・教科への波及などが、このフェーズの典型である。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

横展開段階で重要なのは、標準化と現場裁量のバランスである。完全な標準化は現場の創意工夫を殺し、過度な裁量は質のばらつきを生む。三角形推進チーム（手法③）が、この調整を継続的に行う。

この期間に、組織文化の変化が外部からも認識可能になる。学校説明会の参加者数、教員採用への応募者数、保護者・地域からの評価などに、目に見える変化が現れ始める。

フェーズ5（24～36 か月）：定着と次世代育成

2～3年の期間に、変革は「特別な取り組み」から「日常」へと変質する。新しい仕組みが組織の標準となり、新規採用教員も最初からその文化に触れる。新渡戸文化の「教育デザイナー」という肩書きが特別なものではなく日常用語となるような変化である。

この期間に並行して進むのが、次世代の改革リーダー育成である。最初の改革を主導した世代が、次の改革の担い手を意識的に育てる。これがなければ、推進者の異動・退職とともに変革は退行する。主任研究員の東洋大学京北での「ビジョンに共鳴する新規採用教員」の継続的確保は、次世代育成の好例である。

36か月後の組織は、出発点とは質的に異なる組織になっている。教員の意識・行動・学校文化のすべてが変化し、しかもその変化は、外部からの呼びかけがなくとも自走するようになる。これが、関根氏の言う「環境改革の結果としての意識改革」の最終形である。

36 か月モデルの留意点

以上の36か月モデルは、すべての組織で同じ時間軸で進行するわけではない。組織の規模、現場の準備状態、外部環境（予算・人事・社会的支援）によって、期間は短縮も延長もありうる。重要なのは、フェーズの順序である。フェーズ1（可視化）を飛ばしてフェーズ4（横展開）に進もうとすると、ほぼ確実に失敗する。

また、変革は線形ではなく、後戻りと前進を繰り返す。フェーズ3で生じた抵抗がフェーズ2へ一時的に戻ることもあれば、フェーズ4で予想外の阻害要因が現れることもある。柔軟な再設計を許容する組織的な構えが、長期的な変革を支える。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

4-5 校種別・公私別の変容の現れ方の違い

意識変容のメカニズムは普遍的だが、現れ方は校種・設置形態によって異なる。神戸市の公教育に適用する際の参考として、4類型での違いを整理する。

(1) 公立小学校

小学校は学級担任制が基本であり、一人の教員が多教科・多場面で生徒と関わる。意識変容は、学級経営を起点として現れることが多い。一人の担任が新しい関わり方を試み、学級の雰囲気が変わり、それを見た他の担任が触発される、というパターンである。

高橋基之氏が西巣鴨中学校で実践した「総合的な学習の時間」を通じた意識変容も、各教員が自分の専門性を超えて生徒と向き合う体験から始まっていた。小学校で同様の効果を生むには、生活科・総合的な学習の時間・特別活動などが起点として有効である。

一方で、小学校は教員の異動が頻繁であり、変革の継続性が課題となる。個人ではなく学校文化として変革を定着させる仕組みが、特に重要となる。

(2) 公立中学校

中学校は教科担任制であり、教員は自身の教科の専門性を軸に動く。これが強みでもあり、課題でもある。教科ごとに変革が進んでも、学校全体として一体化しにくいという構造的特性がある。

高橋氏が示した中学校での実践例は、教科を超えた共通の場（総合的な学習の時間）を活用することで、教員間の教科の壁を越える試みであった。学年団・分掌組織なども、教科を超えた変革の場として機能しうる。

中学校の意識変容では、生徒指導と教科指導を分離せず、両者の一体的捉え方が重要となる。新渡戸文化のクロスカリキュラム探究は、私立中高のモデルとして、公立中学校の参照点となる。

(3) 公立高校

高校は入試によって生徒の均質性が比較的高く、教員も大学・大学院での専門教育を経た専門職としての意識が強い。意識変容は、評価改革や進路指導を起点として現れることが多い。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

三田高校（第2章2-2）でのルーブリック評価とリアアテンダント運用、主任研究員の日比谷高校での教科主任プレゼン制度などが、高校での意識変容の典型例である。教員のプロフェッショナリズムを尊重しつつ、データ・評価・対話を通じて授業観を更新する設計が機能する。

高校の意識変容では、進学実績への過度な集中と、生徒の人間的成長への配慮のバランスが論点となる。両者は対立せず、後者の充実が結果として前者を高める関係にあることを、現場の経験で示す必要がある。

(4) 私立中高一貫校

私立中高一貫校は経営判断の柔軟性、建学の精神という強い軸、保護者層の支援などの特性を持つ。新渡戸文化の事例は、これらの特性を最大限活用した変革モデルである。

私立校の意識変容は、ベンチャー的な試行として現れる。週4日勤務制度、副業推奨、教育デザイナーの肩書き再定義など、公立では即時導入しにくい制度を先行的に実装し、結果を検証する役割を担う。山藤先生が「私学は前例創出で国全体を牽引するベンチャー的役割を担う」と述べた所以である。

ただし、私立の事例を公立へそのまま移植することは難しい。設計の原理を抽出し、公立の制度的制約のなかで実装可能な形に翻訳することが、神戸市のような公教育主体に求められる作業である。

(5) 共通する原理と差異の総括

校種・設置形態による差異はあるが、第4章の冒頭から論じてきた意識変容の普遍的メカニズム（自発性、外部リファレンス、反復、視座の上昇、当事者性）はすべての類型に共通する。差異は「どこから始めるか」「何を起点とするか」にあり、メカニズムそのものは共通である。

神戸市の文脈で言えば、市内の小学校・中学校・高等学校（市立高校）それぞれに、適切な起点を設計することが、変革の入口となる。これは現場の主体的判断に委ねるべき領域であり、本書はあくまで原理を提示するに留める。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

4-6 変容を妨げる心理的要因と乗り越え方

第3章では、組織レベルの阻害要因（心理的抵抗・嫉妬・推進者不在・人事副作用・合意形成失敗・ICT逆効果）を扱った。本節では、個人の内面で生じる心理的阻害要因を整理し、それぞれへの実務的対応を示す。

(1) 諦め・無力感

長年の現場経験を経た教員に最も多く観察されるのが、「どうせ変わらない」という諦めである。過去に変革を試みて挫折した経験、上からの方針に振り回された経験、現場の声が届かなかった経験などが蓄積し、「動いても無駄」という認知として固定化する。

乗り越え方：諦めを「論理」で解こうとしても無理である。むしろ、目の前で起こる小さな成功を共有することが効果的である。新渡戸文化の水曜2コマ探究、主任研究員の立川高校での65分授業実現など、「実際に変わった」事例を、抽象論ではなく具体例として示すことで、諦めの認知が揺らぎ始める。スモールスタート（手法④）の重要性は、まさにこの心理的效果にある。

(2) 過去の改革疲れ

過去の改革経験が「徒労」として記憶されている場合、新たな変革への抵抗は強い。これは諦めとは異なり、「またか」という疲弊である。特に40代以上のベテラン教員に多く観察される。

乗り越え方：過去の改革と今回の変革の違いを明示することが重要である。「今回は何が違うのか」「なぜ過去のやり方ではうまくいかなかったのか」を、批判ではなく学習として共有する。第3章の手法②（業務再設計）が、過去の改革で増えた業務を減らす方向に動くことを示すと、改革疲れの教員にも変革への希望が見えてくる。

(3) 個人としてのアイデンティティの揺らぎ

長年「教科の専門家」として生きてきた教員にとって、「教育デザイナー」「カリキュラムデザイナー」のような新しい役割定義は、アイデンティティの揺らぎを生むことがある。「自分はこのままでよいのか」「自分の専門性は否定されるのか」という不安である。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

乗り越え方：新しい役割定義は、過去の専門性を否定するのではなく拡張するものであることを明示する。新渡戸文化の山藤先生は、生物の専門性を保ちながら、それを「教育デザイナー」として教科横断的・社会接続的に展開している。専門性は失われるのではなく、より広い文脈で生きるようになる。この再解釈を、対話を通じて支援することが管理職の役割である。

(4) 役割葛藤

教員は複数の役割（教科指導、学級経営、生徒指導、部活動、校務分掌、保護者対応）を同時に担う。新たな変革施策が加わると、既存の役割との優先順位の葛藤が生じる。「探究授業に時間を使うと、教科の進度が遅れるのではないか」「保護者対応に時間を取られて生徒との時間が減る」などである。

乗り越え方：役割葛藤を「個人の問題」として扱わず、組織の問題として再設計する。第3章の手法②（業務再設計）が、まさにこの役割葛藤の構造的解決を意図したものである。教員一人ひとりが優先順位の葛藤に苦しむのではなく、組織として「何を減らし、何を残すか」を判断する。

(5) 燃え尽き（バーンアウト）

長期間の高負荷・低達成感の状態が続くと、心身の疲弊として燃え尽きが生じる。これは個人の意志の問題ではなく、医学的・心理学的な状態である。「もっと頑張ろう」という呼びかけは逆効果であり、回復のための時間と支援が必要となる。

乗り越え方：燃え尽きの兆候を早期に把握し、業務軽減・休養・専門的支援を提供する。第2章で見た稲城市のスクールソーシャルワーカー、墨田区の指導主事による頻繁な訪問などは、教員へのメンタルヘルス支援の側面も持つ。「教員のウェルビーイング」を変革の前提条件として組織として保証することが、長期的な意識変容を支える基盤である。

(6) 「神戸の教育への誇り」の形骸化（神戸市の文脈）

第1章で示した7つの根本課題のうち、課題7「神戸の教育への誇りと教職員の意識・マインドの再生」は、神戸市固有の心理的要因として特に重要である。かつての誇りが形骸化した状態は、教員一人ひとりの中に「自分の仕事には価値がある」という確信を弱める。

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

乗り越え方：誇りは、過去の栄光を語ることで取り戻せない。現在の実践を社会から正当に評価されることで再生する。山藤先生が指摘した「社会・メディアからの応援の空気」、高橋氏が言及した「日本の強みである工夫する力の再認識」——これらは外部からの承認である。

神戸市の場合、垂水区いじめ自死事件・東須磨カレー事件などの過去の重大事案によって、外部からの厳しい目があることは事実である。しかし、それと同時に、現場で日々誠実に教育に取り組む大多数の教員（いわゆる「2-6-2」の中間層を含めた8割）が存在することも事実である。この大多数の現場実践に光を当て、社会的評価を再構築することが、誇り再生の出発点となる。

4-7 章まとめ：意識改革を支える4つの柱

本章で論じてきた意識変容のメカニズムを総括すると、4つの柱として整理できる。これらは第3章で示した6つの手法と部分的に重なるが、本章では「人の側の視点」から再整理する。

柱1 トップのビジョンと「本気度」

トップが「どこに向かうのか」を明示し、本気で動くことが、教員の意識変容の起点となる。トップの本気は、教員に「この学校・この組織は変わる」という確信を与え、それが個々人の自発性を引き出す。トップの言葉と行動が一致しているとき、教員は安心して挑戦を始められる。

柱2 戦略的人事によるコア人材の投入

単独の改革派教員は孤立する。3~8名規模のコア人材が組織内に配置されることで、相互支援と相互触発が生まれ、組織文化を動かす力となる。「The Key（マインドセットの採用）」原則は、人材は変えるのではなく、変える意志を持った人を最初から配置することを意味する。コア人材の存在が、他の教員の参加を呼び込む。

柱3 現場の当事者意識を制度化する設計

当事者意識は呼びかけでは育たない。肩書き、チーム名、権限、参加機会という構造によって育つ。新渡戸文化の「教育デザイナー」、稲城市の「学校支援コンシェルジュ」、主任研究員の東洋大京北での「企画調整会議」——いずれも当事者意識の制度化の好例である。神戸市の文

第4章 教育改革を実現させる教員の意識改革

脈では、既存の組織構造を尊重しつつ、当事者意識が育つ仕掛けをどう設計するかが、現場の主体的判断に委ねられる。

柱4 教員に「考える時間」を戻す業務構造改革

ゆとりがなければ、いかなる変革施策も機能しない。業務の可視化、不要業務の選別、外部化・委任、思考時間の制度化——これらは意識変容の前提条件である。鈴木明夫教授の構造論が最も強く要請するのが、この柱である。ゆとりは「与えられる」ものではなく、構造として「作り出す」ものである。

4つの柱の連動

以上4つの柱は、独立して機能するのではない。柱1（トップのビジョン）が方向性を示し、柱2（戦略的人事）が推進力を生み、柱3（当事者意識の制度化）が主体性を引き出し、柱4（業務構造改革）が時間と余力を確保する。4つが連動するとき、教員の意識変容は自然な結果として生まれる。

逆に言えば、いずれかの柱が欠けると変革は失速する。トップのビジョンがあっても業務改革がなければ現場は疲弊する。コア人材を投入しても当事者意識が制度化されなければ孤立する。これは第3章で述べた6つの手法の相互補完関係と同じ構造であり、章を超えて一貫した論理である。

第5章への橋渡し

ここまで第3章で組織側の手法、第4章で人側のメカニズムを論じてきた。両章を統合すると、本調査が示す中核命題は明確である——教員の意識改革は、それ自体を目標にしてはならない。学校の構造（仕組み・運用・文化）を変革することの結果として、初めて持続的に実現する。

第5章では、この命題を「目的」ではなく「結果」という枠組みで再提示し、5名の有識者の核心命題を統合した結論を提示する。そして、神戸市が「何から始めるか」という具体的な問いに対する答えを、3つのロードマップとして示す。

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

本書のここまでの論述を統合すると、ひとつの命題に収斂する。教員の意識改革は、それ自体を目標として追求するべきものではない。学校の構造（仕組み・運用・文化）を変革することの結果として、初めて持続的に実現するものである。

本章では、本調査で取材した4名の有識者の核心命題を順に再確認し、それらを主任研究員の校長経験事例と統合した総合論として整理する。そのうえで、神戸市が「何から始めるか」という具体的な問いに対する答えを、3つのロードマップとThe Key（人事選考の原則）として提示する。最後に結語として、本書全体を貫く思想を提示する。

5-1 関根郁夫先生の核心命題：「人は変わらない、変われるのは自分だけ」

関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）の核心命題は、本書全体の出発点であり到達点でもある。

「教員の意識改革は極めて難しく、目的ではなく『手段』か『結果』と捉えるべきである。『人は変わらない、変われるのは自分だけ』という前提に立ち、個々の教員を変えようとするより『学校改革』という視点で取り組むことが重要である。」

—— 関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）

命題の射程

この命題が本書において重要な意味を持つのは、それが「諦め」ではなく「戦略」であるからである。「人は変わらない」という前提は、教員一人ひとりへの不信ではなく、人間という存在の本質に対する深い理解に根ざしている。人は外部からの呼びかけや命令によっては変わらない。しかし、自分自身が「変わろう」と決意したとき、人は変わる。

したがって、教育行政や学校管理職の役割は、「教員を変える」ことではなく、「教員自身が『変わろう』と決意する条件を整える」ことである。これが、関根氏が説く「学校改革」という視点の本質である。

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

神戸市への含意

神戸市の教育行政が直面しているのは、長らく形成されてきた教員の意識の固定化、組織風土の停滞、そして第1章で触れた重大事案を背景とする外部からの不信である。これらに対して「教員の意識を変えよ」と呼びかけるのは、最も効果が薄い対応である。

関根命題が神戸市に示すのは、学校改革の具体的設計こそが、教員の意識を結果として変える唯一の道であるという視座である。神戸市の各市立学校で、第3章の6つの手法に基づく学校改革をどう実装するか——その問いに正面から向き合うことが、教員の意識改革の最短経路である。

5-2 鈴木明夫教授の構造論：意識低下は個人ではなく組織の問題

鈴木明夫教授（東洋大学経営学部ファイナンス学科）の構造論は、関根命題に呼応する別の角度からの命題である。

「意識の低下は、個人の資質ではなく『構造』の問題である。教員養成段階での実践科目の不足、入職後の業務増加、ICT周辺業務の負担、相互学習の機会の不足——これらの構造要因を解消しないまま、意識だけを変えようとすることは不可能である。」

—— 鈴木明夫教授（東洋大学経営学部）

命題の射程

鈴木教授の構造論は、「教員の質が低下している」という社会的言説への根本的な反証である。質が低下しているのは個々の教員ではなく、教員を取り巻く構造である。教員養成大学の課程、入職後の研修体制、現場での業務配分、ICT導入のあり方、評価制度、人事制度——これらすべてが構造として教員に作用する。

この視点は、「ゆとりの確保」を変革の前提条件として位置づける根拠でもある。第3章の手法②（業務再設計と「ゆとり」の創出）は、鈴木教授の構造論を実装する直接的な手段である。

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

神戸市への含意

神戸市の教員一人ひとりが、「子どものために」という想いを潜在的に持っていることを、本調査の取材は強く示唆している。彼らの意識が現状にとどまっているのは、個人の資質や意欲の問題ではなく、彼らが置かれている構造の問題である。

したがって、神戸市が取り組むべき第一歩は、教員一人ひとりの業務量・時間配分・心理的負担を組織として可視化することである。可視化されない構造は、変えられない。これは第1章の課題1（教員の多忙化）への直接的応答であると同時に、課題7（誇りの再生）への基盤整備でもある。

5-3 新渡戸文化の実践知：教員を「教育デザイナー」と再定義する

新渡戸文化中学校・高等学校の山藤旅聞先生・奥津憲人先生の取材から得られた実践知は、関根命題と鈴木構造論を実装した姿として読むことができる。両先生のメッセージの核心は、肩書き・権限・働き方の三位一体の再設計である。

「教員を『教育デザイナー』と定義し、組織を『カリキュラムデザインチーム』『ブランディングデザインチーム』と再定義した。これは単なる呼称ではない。役割・権限・責任を再設計することで、教員の中に『自分が任されている』という当事者意識が制度として根づいた。」

—— 山藤旅聞先生／奥津憲人先生（新渡戸文化中学校・高等学校）

実践知の射程

新渡戸文化の実践は、「意識を変えよう」と呼びかけるのではなく、「意識が変わらざるを得ない構造」を組織として作り込んだ事例である。教育デザイナーという肩書きを与えられ、カリキュラムデザインチームという組織に属し、週4日勤務制度のもとで外部活動を許され、副業で得た知見を授業に還元することが期待される——この構造のなかで、教員の意識は呼びかけられなくとも自然に変容する。

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

また、新渡戸文化の三角形モデル（管理職・現場・事務）と「水曜終日探究」の3年スパンの段階的拡張は、第3章の手法③（三角形推進チーム）と手法④（スモールスタートと横展開）の最も体系的な実装例である。

公立への翻訳の課題

新渡戸文化の事例を、神戸市の公立学校にそのまま移植することは難しい。公立校には人事・予算・制度上の制約があり、私立校のように週4日勤務制度や副業推奨を即時に導入することはできない。

しかし、新渡戸文化の実践の設計原理は公立にも適用可能である。「肩書き・チーム名による役割再定義」「現場への権限移譲と最終責任の明示」「ドキュメント文化と即時共有」「受容的コミュニケーション」——これらは制度に依存せず、組織運用の工夫として実装できる。神戸市の各学校・教育委員会が、自校・自治体の制約のなかで何ができるかを主体的に判断することが、現場の知恵に委ねられている。

5-4 主任研究員による総合論：環境改革→当事者意識→意識変容の因果

本調査の取材を主導した石坂康倫主任研究員（日本先進教育研究ラボ／石坂教育研究オフィス代表）は、教諭4校・教頭2校・都立校長3校（桜修館・日比谷を含む）・私立校長2校（東洋大学京北・昭和学院秀英）の校長経験を基盤に、本調査全体を貫く総合論を提示する。これは、関根命題・鈴木構造論・新渡戸実践知を、長期にわたる校長経験のなかで統合した知見である。

(1) 「環境改革」が「意識変容」を生む因果

主任研究員の校長経験4校（立川・桜修館・日比谷・東洋大学京北）に共通して観察されたのは、環境改革→当事者意識→意識変容という因果の連鎖である。

立川高校 —— 65分授業導入と広報強化（環境改革）→ 総務部主任の主体性発揮（当事者意識）→ 全教員の自発的参画（意識変容）

桜修館中等教育学校 —— 開設準備過程での対話と協働（環境改革）→ 母体校教師・保護者・同窓生の理解（当事者意識）→ 心強い応援者への変容（意識変容）

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

日比谷高校 —— 90分授業・教科主任プレゼン制度（環境改革）→ リーダー教員のポジティブ発言（当事者意識）→ 学校全体の活性化（意識変容）

東洋大学京北 —— ビジョン提示・企画調整会議・授業規律の徹底・新規採用（環境改革）→ 教員の希望と責任感（当事者意識）→ 学校文化の質的転換（意識変容）

いずれの事例でも、教員に「意識を変えよ」と呼びかけたことはない。学校の構造を変えた結果として、教員の意識は変わった。これが、関根命題の実証であり、鈴木構造論の実装であり、新渡戸実践知の公教育版である。

(2) 校長のリーダーシップと「待つ」判断

主任研究員の総合論において重要なのは、リーダーシップは「決める」と「待つ」の使い分けであるという認識である。日比谷高校で当事者意識の向上に3年を要したように、変革には時間がかかる。

関根氏も、浦和高校校長時代に「前任者の改革で疲弊した教員を休ませるため、最初の2年間は『待つ』姿勢を貫いた」と語っている。一方、東日本大震災のような有事には、即断即決のトップダウンが求められる。平時の「待つ」と有事の「決める」を使い分ける判断力が、リーダーシップの本質である。

(3) リーダーの「本気」が連鎖を生む

環境改革→当事者意識→意識変容の連鎖を起動するのは、リーダー（校長・教育長）の「本気」である。立川高校で65分授業実現のため都教育委員会と4回交渉したこと、東洋大学京北で毎日校門に立ったこと、桜修館で母体校関係者に2年がかりで丁寧な説明を重ねたこと——これらはいずれも、リーダー自身が最初の当事者となった事例である。

主任研究員の総合論を端的に表現すれば、以下のようになる。

「校長が本気で動かない限り、いかなる施策も機能しない。校長が動けば、教員の中の『子どものために』という潜在的想いが引き出される。これは個別の経験ではなく、複数の校長経験を通じて反復的に確認された原則である。」

—— 石坂康倫主任研究員

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

神戸市の文脈では、市教育長・各校長・各教育委員会幹部が、それぞれの権限と責任の範囲で「最初の当事者」となることが、変革のすべての出発点である。これは制度設計の話ではなく、人としての覚悟の問題である。

5-5 神戸市への提言：「何から始めるか」3つのロードマップ+The Key

ここまで論じてきた構造変革の手法と意識変容のメカニズムを、神戸市の現場で参照可能な形のロードマップとして提示する。これは「すぐに着手すべき個別施策」のリストではなく、変革の時間軸とフェーズ設計を示す参照モデルである。具体的な施策の選択は、神戸市の現場が主体的に判断する事項である。

また、本ロードマップは、神戸市教育委員会が進めている第4期教育振興基本計画（2024～2028年度）と並行して、市民・地域・議会・学校・教育委員会のそれぞれの立場から取り組むことを整理したものである。市教委の自主的改革のリズムを外から乱すものではなく、各主体が連動することで変革の総合力を高めるための共通参照枠として活用されることを想定している。

ロードマップ① 短期（0～12か月）：可視化と最初の一步

最初の1年は、変革の土台を整える期間である。第4章のフェーズ1～2に対応する。

中核アクションの選択肢

- ・業務可視化ワークショップの全市的实施 —— 全市立学校・全教育委員会部署で、業務量・時間配分の客観的データを取得することが考えられる
- ・市教育長によるビジョン文書の策定と発信 —— 第4期計画を踏まえつつ、教員一人ひとりに届く言葉でのビジョン提示という選択肢がある
- ・先行モデル校の選定とスモールスタート支援 —— 全市的な改革ではなく、3～5校の先行モデル校を指定し、第3章の手法を実装するアプローチが想定される
- ・教員・保護者・地域の三者意識調査の実施 —— 第1章の課題7（誇りの再生）への基盤整備として、現状を客観的に把握することが有効である
- ・『神戸市教育を考える協議会』の設置検討 —— 教育委員会・校長・議員・有識者・市民代表による恒常的な対話の場の設計が考えられる

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

この期間の心構え

短期の目標は「成果を出す」ことではなく、「問題の構造を組織として共有する」ことである。可視化は時間がかかり、地味な作業である。しかし、これを飛ばして次のフェーズに進むことはできない。鈴木教授の構造論が示す通り、可視化されない構造は変えられない。

ロードマップ② 中期（12～24 か月）：先行事例の創出と横展開

2年目に入ると、最初の小さな成果が現れ始める。第4章のフェーズ3～4に対応する。

中核アクションの選択肢

- ・先行モデル校での成果の可視化と組織的共有 —— 数値・観察・現場の声を組み合わせて、「何が変わったか」を全市で共有することが考えられる
- ・先行モデル校から他校への段階的横展開 —— 一律導入ではなく、関心校・希望校から順次拡張するアプローチが想定される
- ・教育委員会内のナレッジマネジメント体制の構築 —— SECI モデル（暗黙知→形式知→新たな知識）に基づく組織学習インフラの整備が考えられる
- ・コミュニティ・スクール／学校運営協議会の実質化試行 —— 先行校で年4～5回開催・実質的議題設計を試行する選択肢がある
- ・教員のメンタルヘルス支援体制の強化 —— 第4章で論じた燃え尽きへの構造的対応として有効である

この期間の重要論点

中期で最も注意すべきは、横展開段階での質の劣化である。先行モデル校の成功は、推進者の熱量・現場の関心・上層部の支援の組み合わせで成立している。これを他校に「拡張」する際、形だけが導入され、推進力が伴わないと、施策が形骸化する。

対策は、横展開の判断基準を事前に設計することである。「どの段階に達したら次校に拡張するか」「拡張先校での実装条件は何か」を明文化し、無理な拡大を避けることが、長期的な変革の質を担保する。

ロードマップ③ 長期（24～36 か月）：定着と次世代育成

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

3年目に入ると、変革は「特別な取り組み」から「日常」へと変質する。第4章のフェーズ5に対応する。

中核アクションの選択肢

- ・組織文化としての定着 —— 新しい仕組みが組織の標準となり、新規採用教員も最初からその文化に触れる体制を整えることが考えられる
- ・次世代の改革リーダー育成 —— 最初の改革を主導した世代が、次の改革の担い手を意識的に育てるアプローチが想定される
- ・成果の対外発信と神戸モデルの確立 —— 神戸市の取り組みを全国に発信し、「神戸の教育」を再構築する選択肢がある
- ・評価指標の長期追跡体制 —— 学力パネル追跡（関根氏が埼玉県で導入したような項目反応理論ベースの追跡）の検討が考えられる
- ・教育振興基本計画（第5期）への反映 —— 36か月の経験を、次の中長期計画に組み込む選択肢がある

この期間に確認すべきこと

36か月後の組織が、出発点とどう質的に異なるかを、データと現場の声の両方で確認する。教員の意識・行動・学校文化のすべてが変化し、しかもその変化が外部からの呼びかけがなくとも自走するようになっているかが、変革の成否を判断する基準である。

The Key —— 人事選考の重要性

以上3つのロードマップを実行する際、最も重要なのが「The Key」、すなわち人事選考におけるマインドセット重視の原則である。

なお、本節は神戸市の現行の人事制度を批判するものではない。神戸市教育委員会は地方公務員法および関連法令の枠組みのもとで、適正な人事運用を行ってきた。本節で示すのは、構造変革を支える手法の一つとしての人事選考の重要性であり、現行制度の運用にどのような工夫を加えるかという論点提示である。最終的な人事の判断は神戸市教育委員会の権限と責任に属するものであり、本書はその判断を尊重しつつ、参考となる視点を提供することを目的とする。

「人材を変える」のではなく「変える人材を選ぶ」

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

第3章の手法⑤で論じたように、人材は採用してから変えるのではなく、変える意志を持った人を最初から選ぶことが、変革の核となる。神戸市の文脈では、以下の3つの人事選考が「The Key」として機能する。

(a) 教育長・教育委員会幹部の選考 —— ビジョンを言語化し、本気で動く人材を選ぶ

(b) 各市立学校の校長・教頭・副校長の選考 —— 第3章の6つの手法を理解し、現場で実装できる人材を配置する

(c) 改革推進ポストの選考 —— 探究コーディネーター、校務改善担当などの新設ポストに、当事者意識を持つコア人材を配置する

公募制とトップダウン型の併用

関根氏が示した埼玉県のリニア型公募制（校長を通じて応募）と、東京都のトップダウン型公募制（教育委員会主導）には、それぞれの利点がある。神戸市では、両者を併用することで、現場の自発性と組織の戦略性のバランスを取ることが望ましい。

副作用への注意

戦略的人事の副作用として、「不協力的な教員を別の学校へ異動させる」運用が常態化することによる負の連鎖を、第3章で警告した。神戸市の場合、市域内の人事流動が活発である分、この副作用が顕在化しやすい。異動先へのフォロー、透明な説明、受け入れ側への支援を、人事の運用ルールにセットで組み込むことが、長期的な組織健全性を担保する。

7つの根本課題への対応の見取り図

以上のロードマップと The Key は、第1章で示した7つの根本課題への直接的な応答である。

課題1（多忙化・中途退職）→ 短期：業務可視化ワークショップ／中期：業務削減のPDCA／The Key：管理職の業務マネジメント能力

課題2（不登校・自己肯定感）→ 中期：先行校での多様な学びの場の制度化／長期：神戸モデルとしての確立

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

課題3（家庭と学校の二重構造）→ 中期：コミュニティ・スクール実質化／長期：地域連携の制度化

課題4（学習指導要領の肥大化）→ 短期：先行モデル校でのカリキュラム重みづけ試行

課題5（ナレッジシェア・隠蔽体質）→ 中期：教育委員会のナレッジマネジメント体制構築／The Key：透明性の高いリーダーの選考

課題6（コミュニティ・スクールの形骸化）→ 中期：実質化試行／長期：神戸版モデルの確立

課題7（神戸の教育への誇り）→ 短期：三者意識調査／中長期：成果の対外発信／結語：内なる動機と外からの応援の連動

5-6 結語：内なる動機と外からの応援が噛み合う時

(1) 「内なる輪」と「外なる輪」

本書の最後に、新渡戸文化の山藤先生・奥津先生が示した「2つの輪」の比喻を引きたい。

「教員の意識改革の根幹は二輪である。内なる輪（当事者意識）——『目の前の子どもに本当に良い教育を届けたい。良い社会をつくりたい』という内発的思い。外なる輪（社会の正当な評価と応援）——教員の仕事が成果が見えにくく、時間のかかる人間形成の営みであるからこそ、メディア・社会・地域から『先生たちの仕事は素晴らしい』というエールが要る。この内外の輪が噛み合うとき、個人の学び、チームの対話、組織の制度が連動し、公教育全体の変革が現実味を帯びる。」

—— 山藤旅間先生／奥津憲人先生（新渡戸文化中学校・高等学校）

(2) 神戸市の「内なる輪」——8割の中間層

組織論において経験則として広く語られる「2-6-2」の法則を参照すれば、神戸市の各市立学校・教育委員会にも、いわゆる中間層を含めた8割の現場実践者が存在すると考えられる。これは神戸市の教員を実証データで分類した結果ではないが、現場感覚として一定の妥当性を持つ見方である。彼らは派手な改革者ではないかもしれないが、日々誠実に子どもと向き合い、「子どものために」という想いを潜在的に持ち続けている。

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

第1章で触れた重大事案（垂水区いじめ自死事件・東須磨カレー事件）は、神戸市の組織体質の課題を象徴しているが、それは神戸市の教員すべての姿ではない。本書を通じて確認された取材と実践事例が示すのは、「8割の中間層」の中にこそ、変革の最大のエネルギー源があるという事実である。

彼らの「内なる輪」を引き出すのが、第3章の6つの手法であり、第4章の意識変容のメカニズムであり、第5章のロードマップである。

(3) 神戸市の「外なる輪」—— 公教育の尊厳回復

しかし、内なる輪だけでは持続しない。山藤先生が指摘したように、メディア・社会・地域からの正当な評価がなければ、現場の教員は誇りと手応えを失う。「ブラック」「質が悪い」というネガティブ言説の過剰流通は、現場の士気を下げ、教員志願者の減少を招く悪循環を生む。

神戸市の場合、過去の重大事案を背景に、外部からの厳しい目があることは事実である。それを否定する必要はない。しかし、それと同時に、現場で日々誠実に教育に取り組む大多数の教員の存在を、社会・メディア・地域が正に評価することが、誇りの再生の出発点となる。

神戸市の議会・教育委員会・市民・メディアが、「教員の意識改革」を呼びかける前に、まず現場の8割の中間層の誠実な実践に光を当てることから始める——これが、第1章の課題7（神戸の教育への誇り）への最も本質的な応答である。

(4) 「目的」ではなく「結果」—— 本書を貫く思想

本書のタイトルが示す通り、教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」である。これを目的として追求する限り、変革は失敗する。学校の構造を変えることに集中することで、結果として教員の意識は変わる。

しかし、これは「教員の意識改革を諦める」ことではない。むしろ、教員の意識改革を最も本気で実現するための戦略である。呼びかけや研修に投じられるエネルギーを、構造変革に振り向ける。そうすれば、3年で見える変化が、6年で文化として定着し、9年後には新時代の教育が神戸市の日常となる。

第1章で触れた第4期教育振興基本計画（2024～2028年度）は、まさにこの変革の時期と重なる。本書が提示した6つの構造変革の手法、4段階の意識変容メカニズム、3つのロードマッ

第5章 教員の意識改革は「目的」ではなく「結果」

プ、そして The Key（人事選考の原則）は、第4期計画の実装を支える設計思想として活用されることを期待している。

(5) 結びにかえて

本書は、神戸市公明党市議団の政務調査事業として、日本先進教育研究ラボが調査・執筆した第二部のレポートである。第一部の「学校と教師の課題解決に向けた成功事例の調査レポート」と合わせ、神戸市の教育の未来を構想する材料として、議員・教育委員会・学校・市民の皆様に活用されることを願っている。

最後に、本調査にご協力いただいた関根郁夫先生（元埼玉県教育委員会教育長）、匿名でご協力いただいた元都立中学校校長の先生、高橋基之先生（全国高等学校長協会顧問）、鈴木明夫教授（東洋大学経営学部）、山藤旅聞先生・奥津憲人先生（新神戸文化中学校・高等学校）に深く感謝申し上げます。また、東京都立三田高等学校の内田隆志校長、墨田区・中野区・稲城市の各教育委員会の関係者の皆様にも、丁寧な取材対応を賜ったことを心より御礼申し上げます。

神戸市の各市立学校で日々誠実に教育に取り組む教員の皆様、そしてその学びを受け取り未来をつくっていく子どもたちに、本レポートが何らかの形で貢献できることを願う。

以 上

巻末資料 A 取材インタビュー要約

本書の論述の基盤となった5本の取材インタビューについて、各取材の概要・主要論点・エッセンス・本書での参照箇所を要約する。各取材の発言の全体は、日本先進教育研究ラボにおいて内部調査資料として保管・管理されており、本書本文中の有識者発言の出所については巻末「5. 本書本文で引用した有識者発言の出所について」で一括説明している。

取材1 関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）

(1) 取材概要

日時：2026年1月14日（水）13時15分頃～15時頃

場所：横浜駅近くのカフェ

対象者：関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）

経歴：高校教員から始まり、教育委員会での人事担当、校長、教育長、さらに大学の特任教授や学長まで歴任

インタビュアー：石坂康倫主任研究員

(2) 主要論点

- ・教員の意識改革の本質的捉え方（「目的ではなく結果」）
- ・学校改革を成立させるトップの本気度と戦略的人事の連携
- ・リーダーシップの柔軟性（平時の「待つ」と有事の「決める」の使い分け）
- ・組織内での改革推進力（実務担当者の「根回し」による実質的権限）
- ・教員公募制の設計（埼玉県のボトムアップ型と東京都のトップダウン型）
- ・教育長としての制度設計（埼玉県独自学力調査・項目反応理論ベースの追跡）

(3) エッセンス

- ・教員の意識改革は極めて難しく、目的ではなく「手段」か「結果」と捉えるべきである
- ・「人は変わらない、変わるのは自分だけ」という前提に立ち、個々の教員を変えようとするより「学校改革」という視点で取り組む

巻末資料 A 取材インタビュー要約

- ・学校改革の成否は、校長の「本気度」と教育委員会の人事的バックアップにかかっている
- ・成功事例：停滞した男子校が共学化する際、本気の校長のもとへ意欲的な教員を 5、6 人投入。3 年で学校が大きく変わった
- ・環境を変えれば人は変わる —— 学校環境を具体的に变えることで、教員は「学校は変わる」と気づき、自発的に意識が変わる
- ・浦和高校校長時代、最初の 2 年間は「待つ」姿勢を貫いた。震災時には強力なリーダーシップに転換
- ・危機管理においてトップの判断は、正しさよりも迅速性が重要
- ・改革意欲のある人材は「作る」のではなく「見つける」
- ・教育長時代に埼玉県独自の学力調査を導入。項目反応理論とパネルデータで個人の学力の伸びを 6 年間追跡

(4) 本書での参照箇所

第 3 章 3-2 「手法①」トップの明確なビジョン提示と『本気度』の伝達」

第 3 章 3-6 「手法⑤」戦略的人事配置と『The Key』」

第 4 章 4-1 「なぜ意識改革は『直接の目標』にできないのか」

第 5 章 5-1 「関根郁夫先生の核心命題」（中核的引用）

取材 2 匿名（元都立中学校校長・現学校経営支援員）

(1) 取材概要

日時：2026 年 1 月 20 日（火）14 時 30 分頃～15 時 50 分頃

場所：東京駅近くのカフェ

対象者：匿名（元東京都立中学校校長／現某教育委員会の学校経営支援員）

経歴：東京都立中学校長を務めるとともに、在外での教育経験。現在、某教育委員会の学校経営支援員として複数の自治体の学校を支援

インタビュアー：石坂康倫主任研究員

(2) 主要論点

- ・教員の意識改革を構成する 4 つの軸（一般教員・管理職・教育委員会・若手教員育成）
- ・学校経営支援員制度の実際（影武者型代理運営、若手育成、保護者対応窓口）
- ・若手教員の離職・休職問題と、トップダウン支援による若手育成
- ・教員採用試験の低倍率化（東京都小学校 3 倍未満）と人材の質の課題
- ・財政的に豊かな自治体（渋谷区など）における先進的取り組み
- ・管理職として重視すべき 3 つの姿勢（情報共有・方針の明示・最後まで聞く）

(3) エッセンス

- ・教員の意識改革は、(1)教員の意識改革、(2)管理職の意識改革、(3)教育委員会の意識改革、(4)若手教員の育成、という 4 つに分けて考える必要がある
- ・教育委員会の最重要課題は「情報量を多く持つこと」—— 現場・保護者・生徒の情報をどれだけ把握できているかが改革の出発点
- ・校長・副校長同時不在の小学校で、教育委員会から統括指導主事と学校経営支援員が代理運営する「影武者」型の運営が行われている
- ・ある区では約 30 校に対し学校経営支援員 6 人を配置（5 校に 1 人の割合）
- ・学校経営支援員は、過去には 1 日おきに 2 か月間通い続けた例もある
- ・若手教員には年間 3 回以上の個人面談を実施し、授業のノウハウ・職場環境・保護者関係を一緒に方向性を考える
- ・若手向けに、ベテラン教員や教育委員会職員が同乗する自治体内バスツアーを実施
- ・中堅教員には主幹選考や主任選考を積極的に受けるよう促し、管理職的視野を育成
- ・教員の意識は自然には変わらない —— 重要業務や行事運営を若手に意図的に割り振り、サポートして成功体験を積ませる
- ・渋谷区では小中一貫教育校の建設に 100 億円規模の予算が想定。私学でも稀な規模の投資

(4) 本書での参照箇所

- 第 3 章 3-7 「手法⑥阻害要因への向き合い方」（推進者不在の穴）
- 第 4 章 4-4 「36 か月で起こる教員の変化」（若手育成の時間軸）

付録 B 「若手面談シート」のテンプレート設計の基盤

取材 3 高橋基之氏（全国高等学校長協会顧問）

(1) 取材概要

日時：2026 年 1 月 23 日（金）18 時 00 分頃～19 時 20 分頃

場所：東京駅近くのカフェ

対象者：高橋基之氏（現 全国高等学校長協会顧問、現 東京女子体育大学非常勤講師、現 日本地図センター研究顧問）

経歴：教諭を経て、東京都教育委員会指導主事、公立中学校長、公立高校長などを歴任

インタビュアー：石坂康倫主任研究員

(2) 主要論点

- ・教員の意識改革における「異業種交流」の重要性
- ・「地理総合」復活の意義（デジタル技術・国際理解・持続可能な地域づくり）
- ・「ジョハリの窓」を踏まえた他者との関わりによる自己認識
- ・対面コミュニケーションの価値とコミュニティの必要性
- ・キャリア教育の本質（自己分析と知識・技能・体験の振り返り）
- ・指導主事・学芸員の長期的育成の必要性
- ・総合的な学習の時間を通じた教員意識改革の実践（西巣鴨中学校）

(3) エッセンス

- ・教員の意識改革には「異業種交流」が重要 —— 社会の現状を学ぶことで教育課程の具体化につながる
- ・成果主義・コスパ重視の教育への懸念 —— 教育は未来を見据え、時間をかけて子どもを育てる視点が必要
- ・意識改革には時間がかかる。学校内で最低 4 人（できれば 8 人）志を同じくする教員がいると学校は変わる
- ・「ジョハリの窓」 —— 他者から指摘されることで自分の良さや特徴に気づくことができる

巻末資料 A 取材インタビュー要約

- ・対面コミュニケーションには、オンラインでは伝わらない表情やニュアンスがあり、深い関係構築に重要
- ・部活動の地域移行が進む中でも、教員がたとえ 10 分でも関与することで生徒との信頼関係が築ける
- ・日本人は自らの優秀さに気づかず、西洋の教育を盲信する傾向がある
- ・西巣鴨中学校の校長時代、総合的な学習の研修を立ち上げ、学年ごとの競争・大学教員の助言・地域への成果発表を実施し、教員の意識が変わった
- ・キャリア教育とは、まず生徒自身の知識・技能・体験を振り返らせ、その上で目標設定を促すこと
- ・行政は短期的な成果を追わず、指導主事や学芸員など、教育を支える人材を長期的視点で育成すべき

(4) 本書での参照箇所

- 第 3 章 3-2 「手法① トップの明確なビジョン提示」 (少人数勉強会の波及)
- 第 4 章 4-2 「5 つの取材から抽出された意識変容の共通項」 (外部リファレンス)
- 第 4 章 4-5 「校種別・公私別の変容の現れ方の違い」 (中学校での総合学習活用)

取材 4 鈴木明夫教授 (東洋大学経営学部ファイナンス学科)

(1) 取材概要

日時：2026 年 1 月 (取材レポート 4)

対象者：鈴木明夫教授 (東洋大学経営学部ファイナンス学科教授)

経歴：専門分野は外国語教育、教育学、教授学習心理学。私立中高一貫校に 8 年間勤務、海外留学を経て、長年教員養成に携わる

インタビュアー：石坂康倫主任研究員

(2) 主要論点

- ・教員の意識低下を構造の問題として捉える視点
- ・教員養成段階での実践科目の不足

巻末資料 A 取材インタビュー要約

- ・入職後の業務増加（特に ICT 周辺業務）の問題
- ・業務棚卸しによる「ゆとり時間」創出の必要性
- ・ボトムアップの意思決定（A 案・B 案の二案制度）による当事者性の醸成
- ・ICT 導入が業務を増やす逆説への警鐘

(3) エッセンス

- ・意識の低下は、個人の資質ではなく「構造」の問題である
- ・飽和した業務、思考の余白の喪失、相互学習の機会の不足 —— これらの構造要因を解消しないまま、意識だけを変えようとすることは不可能
- ・教員養成での実践科目の不足が、入職後の意識低下の根源にある
- ・ICT 周辺業務（機器管理、設定、トラブル対応、データ入力）が新たな負担として加わる
- ・ICT 導入前に「業務影響評価」を義務化し、増える業務と減る業務を事前試算すべき
- ・撤退条件（一定期間内に削減効果が見られなければ導入を中止する）も明記すべき
- ・二案制度（A 案・B 案を提示し、教員チームで比較検討→投票で決定）により、当事者意識と納得性を高める
- ・ミューチュアル・アダプテーション（方針は出すが週次で現場フィードバックを受け柔軟に更新する仕組み）が重要
- ・業務削減の PDCA を 3～6 か月で評価し、継続・修正する

(4) 本書での参照箇所

第 3 章 3-3 「手法②業務の再設計と『ゆとり』の創出」（中核命題）

第 4 章 4-1 「なぜ意識改革は『直接の目標』にできないのか」

第 4 章 4-3 「意識変容のメカニズム」（段階 1～2 の理論的基盤）

第 5 章 5-2 「鈴木明夫教授の構造論」（中核的引用）

付録 B 「業務可視化シート」「二案制度会議アジェンダ」のテンプレート設計の基盤

取材 5 山藤旅聞先生・奥津憲人先生（新渡戸文化中学校・高等学校）

(1) 取材概要

日時：2026 年 2 月 5 日（木）

方法：オフィスより Zoom によるインタビュー取材

対象者：

- ・山藤旅聞先生（新渡戸文化中学校・高等学校 教員、公立・私立双方の現場経験）
- ・奥津憲人先生（新渡戸文化中学校・高等学校 教員、生物科出身、他の私立中高一貫校から赴任）

インタビュアー：石坂康倫主任研究員

(2) 主要論点

- ・教員を「教育デザイナー」と再定義する組織文化
- ・組織のデザイン志向への再定義（カリキュラムデザインチーム等）
- ・校長による現場への権限移譲と最終責任の明示
- ・副業推奨・週 4 日勤務制度・「二枚目の名刺」
- ・外部パートナー制度（パートタイム契約による外部人材の活用）
- ・水曜終日探究への段階的拡張（2 コマ→4 コマ→全日、3 年スパン）
- ・熊野市二木島町でのスタディツアー（11 年継続、地域共生・文化継承）
- ・三角形モデル（管理職・現場・事務）による推進体制
- ・受容的コミュニケーションによる合意形成
- ・ドキュメント文化と即時共有
- ・公教育の尊厳回復と「内なる輪・外なる輪」

(3) エッセンス

- ・教員を「教育デザイナー」と定義し、課題発見と解決設計を担う主体者として全員に役割を付与

巻末資料 A 取材インタビュー要約

- ・組織をデザイン志向に再定義（教務部＝カリキュラムデザインチーム、入試広報＝ブランディングデザインチーム）
- ・校長は最終責任者として現場への権限移譲を重視。提案を頭から否定せず伴走する
- ・副業を推奨し、週 4 日勤務制度や「二枚目の名刺」を整備
- ・月何時間という契約による「パートナー」制度で外部人材を柔軟に活用
- ・水曜終日探究は、2 コマ→4 コマ→全日と 3 年スパンでスモールスタートから段階拡張
- ・熊野市二木島町（小・中学校が閉校したスーパー過疎地）に 11 年間継続して通い、関係を育む
- ・三角形モデル：頂点 A（管理職・上層部）、頂点 B（現場教員）、頂点 C（事務・管理部門）
- ・否定や反駁を避け、「おっしゃる通りですね」と不安に寄り添う受容的コミュニケーション
- ・成果とエラーを含むレポートを継続的に作成し、校長・理事長へ即時共有（ドキュメント文化）
- ・変化への抵抗・嫉妬・推進者不在の穴のフォロー負荷など、阻害要因への向き合い方
- ・公教育の尊厳回復が外部条件として不可欠 —— 内なる輪（当事者意識）と外なる輪（社会の応援）
- ・現場には思いを持つ教員が多数存在（2-6-2 の中間層を含め 8 割）

(4) 本書での参照箇所

- 第 2 章 2-6 「事例⑤新渡戸文化中学校・高等学校」（中核事例）
- 第 3 章 3-4 「手法③三角形推進チームによる合意形成型変革」
- 第 3 章 3-5 「手法④スモールスタートと横展開の段階設計」
- 第 3 章 3-6 「手法⑤戦略的人事配置と『The Key』」
- 第 4 章 4-2 「5 つの取材から抽出された意識変容の共通項」
- 第 5 章 5-3 「新渡戸文化の実践知」（中核的引用）
- 第 5 章 5-6 「結語：内なる動機と外からの応援が噛み合う時」（中核的引用）

巻末資料 B テンプレート集

本書で論じた構造変革の手法を実装する際に、現場で活用できるテンプレート（雛形）を以下に提示する。これらは「教員の意識改革を実践するためのレポート（構造編）」で示された設計に基づき、神戸市の各市立学校・教育委員会で運用可能な形に整理したものである。

各テンプレートは、本書本文で論じた手法と直接対応している。テンプレートそのままの使用ではなく、各組織の文脈に応じてカスタマイズすることを推奨する。

テンプレート 1 業務可視化シート

用途・趣旨

全教員の業務量・時間配分を客観的に可視化し、組織として「何にどれだけ時間を使っているか」を共通認識とするためのツール。第 3 章手法②（業務再設計と「ゆとり」の創出）の出発点となる。

対応する手法

第 3 章 3-3 「手法②業務の再設計と『ゆとり』の創出」

第 4 章 4-3 「意識変容のメカニズム」段階 1（可視化）

第 5 章 5-5 「ロードマップ①短期：可視化と最初の一步」

運用ルール

- ・業務可視化ワークショップ（半日～1 日）として全教員が同時に記入することが望ましい
- ・学年・教科・分掌ごとに集計し、組織全体の業務分布を把握
- ・「廃止可能」「外部委託可能」と判定された業務について、3 か月以内に削減計画を策定
- ・3～6 か月後に再可視化を行い、削減効果を評価（PDCA）

シート構成

項目	記入内容	補足
タスク名	業務の具体的名称（例：定期試験採点、学年だより作成、保護者面談）	可能な限り細分化
担当者	実際に担当している教員の氏名・役職	複数担当の場合は明記
週時間（分）	1週間あたりに費やす平均時間（分単位）	4週間平均で算出
業務目的	この業務が何のために存在するか（生徒の学び、組織の維持、外部要請等）	目的不明な業務の発見
不要フラグ	廃止可能か（はい／いいえ／検討中）	ゼロベース見直しの判定
外部委託可否	教員でなくてもできる業務か（はい／いいえ）	事務職員・外部人材への移行検討
代替手段案	廃止・委託・効率化の具体案	自由記述

テンプレート 2 ビジョンドキュメント（3 ページ雛形）

用途・趣旨

校長・教育長などのトップが、学校・組織の進むべき方向性を言語化し、教員に繰り返し伝えるための公式文書。本気度を可視化し、組織の共通言語を確立する。

対応する手法

第 3 章 3-2 「手法①トップの明確なビジョン提示と『本気度』の伝達」

第 5 章 5-5 「ロードマップ①短期：可視化と最初の一步」

文書構成（3 ページ目安）

1 ページ目：ミッション

- ・目指す学校像・生徒像（3 年後・5 年後の具体像）
- ・教育の中核理念（例：「論理的思考力の育成」「自他を大切に 自ら考え 未来をつくる」）

巻末資料B テンプレート集

- ・学校・組織が解決したい社会課題

2 ページ目：3つの重点と短期アクション

- ・重点1：（具体的な領域。例：探究学習の深化、業務再設計、地域連携）
- ・重点2：（同上）
- ・重点3：（同上）
- ・各重点について、初年度に実施する具体的アクション3～5項目

3 ページ目：トップの約束

- ・校長・教育長として「私が責任を負う」事項の明示
- ・責任の取り方（人事、予算、時間配分の優先順位）
- ・対話のチャンネル（教員からの提案・相談を受ける仕組み）
- ・評価の時期と方法（年度末・3年後の振り返り）

運用ルール

- ・校長・教育長が自身の言葉で執筆（外部委託しない）
- ・全職員ワークショップで提示し、各部門が「自分たちのやるべきこと」を言語化する場を設ける
- ・教員・保護者・地域に対して年度初め・節目で繰り返し発信
- ・年度末に達成度を振り返り、必要に応じて改訂

テンプレート3 若手面談シート

用途・趣旨

経験3年未満の若手教員に対する個人面談を制度化し、成長の方向性を共に設計するためのツール。トップダウン型の若手育成支援（取材2の知見に基づく）を実装する。

対応する手法

第3章 3-6「手法⑤戦略的人事配置と『The Key』」（人材育成）

第4章 4-4「36か月で起こる教員の変化」（フェーズ1～3における若手育成）

第 5 章 5-5 「ロードマップ①短期」 (若手面談制度の即時導入)

シート構成

項目	記入内容
面談実施日	年月日／面談者（校長・教頭・指導主事等）
年間目標	本人が掲げる年度目標（教科指導、学級経営、生徒指導の各観点）
現状の振り返り	前回面談以降の取り組み・成果・気づき
当面の課題	授業のノウハウ／職場環境／保護者関係／生徒指導の各観点で具体化
支援計画	管理職・先輩・支援員からの具体的サポート内容
次回までのアクション	本人が次回面談までに実施する具体的行動
次回面談予定	年月日（年間 3 回以上を目安）
特記事項	健康状態・メンタルヘルス・家庭事情等で配慮が必要な事項（任意）

運用ルール

- ・年間 3 回以上を目安に実施（学期ごと等）
- ・評価ではなく成長支援の場であることを冒頭で明示
- ・本人が安心して話せる雰囲気を作る（受容的コミュニケーション）
- ・約束した支援は確実に実行（支援の不履行は信頼を毀損する）
- ・シートは本人と面談者で共有保管

テンプレート 4 授業観察シート

用途・趣旨

教員相互の授業観察と改善対話を促すためのツール。授業を「個人の領域」から「組織の学び合いの場」へ転換する。新渡戸文化の授業公開・相互学習の文化、主任研究員の日比谷高校での授業観察と反省会の経験を踏まえた設計である。

対応する手法

第 3 章 3-3「手法②業務の再設計」（思考時間の活用としての授業観察）

第 4 章 4-2「意識変容の共通項」（外部リファレンス・反復とフィードバック）

シート構成（5 評価軸）

評価軸	観察ポイント	評価（5 段階）	コメント
授業目標の明確性	本時の目標が生徒に明示されているか／学習指導要領との整合性	1・2・3・4・5	（自由記述）
学習活動の設計	活動が目標達成に直結しているか／時間配分の妥当性	1・2・3・4・5	（自由記述）
生徒の主体性	生徒の発言・対話・思考の場面／個別最適と協働の組み合わせ	1・2・3・4・5	（自由記述）
指導技術	発問の質／机間指導／生徒のつまずきへの対応	1・2・3・4・5	（自由記述）
学級経営	教室の雰囲気／生徒同士の関係／安心して発言できる場づくり	1・2・3・4・5	（自由記述）

反省会（観察後）の構成

- ・授業者からの自己振り返り（10 分）—— 良かった点・改善したい点を授業者が先に語る
- ・観察者からのフィードバック（15 分）—— 良かった点を先に、改善提案は具体的に
- ・対話と次への改善アクション（15 分）—— 授業者・観察者で共に考える

運用ルール

- ・評価ではなく学び合いの場であることを冒頭で明示
- ・授業者が選択した授業を観察（外部評価ではなく内発的取組）
- ・反省会は「良かった点」から始める（受容的コミュニケーション）
- ・月 1 回程度の公開授業＋週次の短観察を組み合わせる

テンプレート 5 二案制度会議アジェンダ

用途・趣旨

重要な意思決定について複数案を作成・比較検討し、教員チームの当事者性と納得性を高めるための会議設計（鈴木明夫教授の「ボトムアップ意思決定」に基づく）。トップダウンで方針を押し付けるのではなく、現場の参画を制度化する。

対応する手法

第3章 3-4「手法③三角形推進チームによる合意形成型変革」

第4章 4-2「意識変容の共通項」（自発性・当事者性）

第5章 5-5「ロードマップ②中期：先行事例の創出と横展開」

会議構成（90分目安）

ステップ	時間	内容
1. 目的の確認	5分	検討事項の背景・目的・決定の重要性を主催者が説明
2. A案の説明	15分	A案の提案者が、概要・期待される効果・実施上の課題を説明
3. B案の説明	15分	B案の提案者が、同様に説明（A案と異なるアプローチを意識）
4. 質疑応答	15分	両案について、参加者からの質問・疑問の解消
5. グループワーク	20分	3～5名のグループで両案の長所・短所を整理し、推奨案を選ぶ
6. 投票	10分	各個人が投票（無記名可）。結果と理由を共有
7. 次段階	10分	選定された案の実施計画・担当・期日を確認

運用ルール

- ・「意思決定の期限」と「最終責任は校長が負う」ルールを事前に明確化
- ・両案は「対立案」ではなく「補完案」として提示することが望ましい
- ・会議結果（議事録、投票結果、選定理由）は記録として残す（ドキュメント文化）
- ・3か月後・6か月後に実施結果を振り返り、修正があれば反映
- ・反対意見も尊重 —— 「論破」ではなく「不安への寄り添い」を貫く

テンプレート活用にあたっての総括

巻末資料 C 参考資料・出典一覧

以上 5 つのテンプレートは、本書で論じた構造変革の手法を実装する際の出発点となる。重要なのは、これらのテンプレートが「形式」として機能するのではなく、第 3 章の手法①（トップのビジョンと本気度）と組み合わせ、第 4 章の意識変容のメカニズムに沿って活用されることである。

テンプレートだけを導入しても、組織は変わらない。トップの本気、現場の当事者意識、ゆとりの確保——これらと一体で運用されることで、テンプレートは初めて変革の力となる。神戸市の現場で、各組織の文脈に応じてカスタマイズしながら活用されることを期待する。

巻末資料 C 参考資料・出典一覧

本書本文中で引用・参照した公的に発表されている資料（行政公開資料、公的統計、報道、書籍、論考等）の一覧については、本書末尾の「巻末 参考資料・出典一覧」に掲載している。

また、本書の論述の基盤となった日本先進教育研究ラボの内部調査資料（取材記録、分析資料、実践レポート等）の出所については、巻末「5. 本書本文で引用した有識者発言の出所について」で一括して説明している。

本書で活用した取材インタビューの要約は、本付録の A に記載している。

本書本文中で引用・参照した公的に発表されている資料（行政公開資料、公的統計、報道、書籍、論考等）の一覧を以下に示す。本書の論述は、これら公開資料に加えて、日本先進教育研究ラボが継続的に実施してきた神戸市の教育課題に関する調査研究および現場取材に基づいているが、後者の内部調査資料については本一覧には含めていない。

1. 行政公開資料

[1] 神戸市教育委員会『第 3 期神戸市教育振興基本計画 — 明日につなげる 新・こうべ教育プラン』2020 年（計画期間：2020 年度～2023 年度）

※神戸市公式ウェブサイトで公開

- [2] 神戸市教育委員会『第4期神戸市教育振興基本計画』2024年4月（計画期間：2024年度～2028年度）

※神戸市公式ウェブサイトで公開

- [3] 神戸市『神戸2025ビジョン ― 生きる力と夢を育む教育の推進』

※神戸市公式ウェブサイトで公開

- [4] 文部科学省『コミュニティ・スクール2017 ― 地域とともにある学校づくりを目指して ―』2017年

※文部科学省ウェブサイトで公開 (<https://www.mext.go.jp/>)

- [5] 文部科学省『令和5年度 コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査（概要）』2023年11月

※文部科学省ウェブサイトで公開

2. 公的統計

- [6] 文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」令和5年度（2023年度）

※文部科学省ウェブサイトで公開

3. 報道（新聞・オンラインメディア）

- [7] 神戸新聞「神戸垂水・中3女子自殺で和解へ <遺族コメント全文>」2020年2月25日

※新聞報道として公開（同事案は神戸新聞ほか各紙報道）

- [8] 東須磨小学校教員間いじめ事件（いわゆる「カレー事件」）に関する各種報道（2019年～）

※神戸新聞・全国紙・テレビ各局による公開報道

- [9] 鈴木 款「『事なかれ主義』の教育委員会に变革を！ レイマン・コントロールの実態」FNNプライムオンライン、2019年9月10日

※オンライン記事として公開 (<https://www.fnn.jp/>)

[10] 日本教育新聞「学校施設を取り巻く課題と対策」2025年4月14日

※日本教育新聞電子版（NIKKYOWEB）で公開

4. 書籍・論考・研究資料

[11] 大上 由加里（京都市総合教育センター研究課研究員）「『学び続ける教師』を育む、学び合い高め合える教職員組織づくり ― 日常的な取組の意識化、最適化、活性化 ―」
令和5年度研究論文

※京都市総合教育センター発行の研究論文として公開

[12] 野中 郁次郎・竹内 弘高『知識創造企業』東洋経済新報社、1996年（SECIモデルの
原典）

※書籍として公刊

5. 本書本文で引用した有識者発言の出所について

本書本文中、関根郁夫氏（元埼玉県教育委員会教育長）、鈴木明夫氏（東洋大学経営学部ファイナンス学科教授）、新渡戸文化中学校・高等学校関係者、その他の有識者の発言として紹介した内容は、いずれも日本先進教育研究ラボが2026年1月～2月に実施した直接取材によるものである。各取材記録は本一覧には含まれない内部調査資料として、ラボにおいて保管・管理されている。

6. 凡例

本書本文中の出典表記は、以下の方針に従う。

・行政公開資料、公的統計、報道、書籍等の公的に発表されているものについては、〔引用元〕と注記したうえで、本一覧の番号と照合可能な形で表記する。

・日本先進教育研究ラボの内部調査・取材記録に基づく記述については、本文中での個別出典注記は省略する（本書末尾の本項の記述によって一括して出所を示す）。

