

# 教員ウェルビーイングに対する外部人材配置のインパクト

露口健司

愛媛大学大学院 tsuyuguchi.kenji.mg@ehime-u.ac.jp

**要約：**本研究では、外部人材配置が教員ウェルビーイングに及ぼす影響を、職務要求-資源モデル (Job Demands-Resources Model) を用いて検証した。A 県公立小中学校教諭 3,618 人の WEB アンケートデータから、外部人材配置の効果は「配置の有無」ではなく教員との「協働の質」によって決定されることが明らかになった。スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの「高協働」はワーク・エンゲイジメントを有意に高め、抑鬱傾向を抑制し、主観的幸福感を向上させた。一方、教員業務支援員との「低協働」は逆に抑鬱傾向を高め、主観的幸福感を抑制する要因となった。本研究は、外部人材の配置において、職種ごとの特性を考慮した、配置後の実質的な協働体制構築が不可欠であることを示し、チーム学校政策に重要な示唆を提供した。

## キーワード

教員ウェルビーイング  
外部人材  
職務要求-資源モデル  
チーム学校  
ワーク・エンゲイジメント

## 1. 導入

教員ウェルビーイングは、教員不足<sup>(1)</sup>や職務環境の悪化を背景として、世界各地において低下傾向にある (Hascher & Waber, 2021; Symeonidis et al., 2025; Viac & Fraser, 2020)。こうした状況は日本においても深刻化している。OECD 国際教員指導環境調査 2024 (Teaching and Learning International Survey: TALIS 2024) (OECD, 2025) によると、1 週間あたりの仕事時間は今回も小・中学校ともに調査参加国・地域最長であり、小学校 52.1 時間、中学校 55.1 時間に達している。また、業務遂行の妨げとなるレベルの教員不足の発生状況 (校長認知) が小学校では TALIS 2018 の 19.2% から TALIS 2024 では 40.7% へと倍増し、中学校でも 27.5% から 35.6% へと約 1.3 倍増加している。調査参加国・地域の平均は小学校 28.7%、中学校 23.1% であり、日本はこれらを大きく上回っている。さらに、多大な授業準備・授業数・採点業務、事務的業務、保護者の懸念への対処等のストレス要因も、小・中学校ともに悪化している<sup>(2)</sup>。教員不足は、教員の離職意思を高める (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2016) だけでなく、離職行動そのものも促進する (Ingersoll, 2001)。また、教員不足の状況下では、校長のリーダーシップの発揮が困難 (Castro, 2022) となり、教員ウェルビーイングの低下、離職率の上昇、教員不足のさらなる悪化という悪循環に陥ることが確認されている (Christopher, 2025)。教員不足は、教員ウェルビーイングを脅かす重大事象といえる。

こうした状況を改善するために、日本ではこの約 10 年間、教員加配とあわせて、教員と多職種専門職・支援職 (外部人材) との協働による目標達成・問題解決を志向する「チームとしての学校」方針による学校経営改革が進められてきた<sup>(3)</sup>。この方針のもと、近年では、教員業務支援員 (School Support Staff: SSS)、情報通信技術支援員 (ICT 支援員)、スクールカウンセラー (School Counselor: SC)、スクールソーシャルワーカー (School Social Worker: SSW)、学習支援員、特別支援教育支援員、部活動指導員等、多様な職種の外部人材が学校現場に配置されている。これらの外部人材配置は、教員の業務負担を軽減し、専門的な支援を提供することで、学校教育の質を高めることを目的に含むものである。しかしながら、TALIS 2024 によると、日本では外部人材の不足感も小

学校で 60.4%から 66.3%へ上昇し、中学校で 46.5%から 47.1%へと微増している。調査参加国・地域の平均が小学校 40.9%、中学校 30.7%であり、相対的に高い不足感を示している (OECD, 2025)。従来、教員が担当してきた職務を分担するはずの外部人材も不足しているという望ましくない実態が浮き彫りとなっている。

それでは、外部人材の不足 (感) を理由に予算を拡充し、外部人材配置を促進すれば教員ウェルビーイングは改善されるのであろうか。この点については一度丁寧に検討する必要がある。教員配置に比べて、外部人材配置効果は科学的エビデンスが乏しく、教員ウェルビーイングを対象とする研究は皆無といえる。そこで、本研究では、教員ウェルビーイングに対する外部人材配置のインパクトの解明作業を、以下の諸点に留意した上で展開する。第 1 は、職種ごとの効果差である。外部人材の職種によって求められる専門性や役割が異なることを考えれば、配置効果も職種によって一様ではないと予測される。第 2 は、教員との協働である。外部人材は学校常駐ではない職種が多いため配置自体の効果は乏しく、教員との協働が機能化の要件となる可能性が高い。第 3 は、インパクトの固有性である。先行研究では、同僚や管理職との信頼関係が教員ウェルビーイングの重要な規定要因であることが示されている (Tsuyuguchi, 2023, 2025) が、外部人材との関係性が、同僚・管理職とは異なる独自の影響を持つのかについても検討が必要である。

外部人材の配置が全国的に進捗しつつある今日、さらに配置を促進するのか、それとも一度立ち止まるべきなのか。今後のチーム学校政策と働き方改革の方向性を確認する上でも、外部人材の配置による教員ウェルビーイングへのインパクト検証の意義は大きいと考えられる。

## 2. 理論的フレーム

### (1) 教員ウェルビーイングの定義と測定

研究デザインの構築にあたり、はじめに、教員ウェルビーイングの定義と測定について検討する。系統的レビューにおいて、教員ウェルビーイングには普遍的な定義はないことが確認されている (Hascher & Waber, 2021)。そこで、本研究では、ウェルビーイングを日常生活における幸福と定義し、ポジティブな心理状態への近接とネガティブな状態の回避を包含するものとする。この定義は、教員のウェルビーイング研究で広く用いられている「ウェルビーイング心理学」の枠組み (Deci & Ryan, 2002; Diener et al., 1985) に基づいている。近年の研究では、教員のウェルビーイングを評価するために、ポジティブな状態とネガティブな状態という 2 次元の指標が用いられている (Chan et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Stang-Rabrig et al., 2022; Zee & Koomen, 2016)。ポジティブな状態は、コミットメント、仕事への満足度、エンゲイジメント等によって、ネガティブな状態は、バーンアウト、精神的疲労、抑鬱症状、心身症、離職意向等によって、それぞれ特徴づけられる。本研究では、ポジティブな心理状態の指標として仕事へのエンゲイジメント (Schaufeli et al., 2002)、ネガティブな心理状態の指標として抑鬱症状 (Kessler et al., 2003) に焦点化し、信頼性と妥当性が検証済みの尺度を用いた。さらに、職場、家庭、地域社会を網羅する主観的幸福感尺度を用いて、生活全般の満足度を測定した。本研究では、OECD が用いる 1 項目 11 段階の尺度である一般的幸福度尺度 (Fordyce, 1988) を用いた。この尺度は 0 (最低幸福度) から 10 (最高幸福度) までの範囲で評価され、その有効性は先行研究において検証されている (Pavot & Diener, 1993)。

### (2) 教員ウェルビーイングの説明モデル

教員ウェルビーイングの説明モデルとしては、職務要求-資源モデル (Job Demands-Resources model: JD-R) が有用である (Bakker & Demerouti, 2007, 2017; Bakker et al., 2014; Demerouti et al., 2001)。JD-R モデルでは、教員ウェルビーイングを、職務資源 (job resource)、個人資源 (personal resource)、職務要求 (job demand) の 3 つの変数群から説明可能とする。また、職務要求 (例えば勤務時間) が過剰な場合においても、職務資源 (例えば同僚信頼) が豊かであれば教員ウェルビーイングは維持されるという関係構造を持つ (Tsuyuguchi, 2023 等)。

職務資源とは、信頼 (Gülbahar, 2017)、支援 (Kaiyom et al., 2021; Korsakienė et al., 2024; Oubibi et al., 2022)、社会的関係 (Ljubetic et al., 2022)、専門職コミュニティ (Cai et al., 2022)、リーダーシップ (Buonomo et al., 2021;

Han & Wang, 2021), 学校文化 (Fu et al., 2022) 等, 教員を支援する職務上の要素を包含するものである。教員ウェルビーイングを規定する職務資源として, 日本では, 同僚教員や管理職等との信頼関係に焦点化されてきた (Tsuyuguchi, 2023, 2025)。しかし, 本研究で扱う外部人材を職務資源とする先行研究は見当たらない。

個人資源とは, ポジティブな心理状態やモチベーション向上のために必要な教員がもつ内的要因を示す。先行研究では, 心理的資本 (Dudasova et al., 2024; Fathi et al., 2021) や自己効力感 (Bermejo-Toro et al., 2015; Mérida-López, 2020; Xanthopoulou et al., 2009) が教員ウェルビーイングの規定要因であると特定されている。しかしながら, これらの変数は教員ウェルビーイングの結果変数/アウトカム変数として位置づけられることもあり (Buric et al., 2022; Minghui et al., 2018), 理論的・時間的な前後関係が確立していない。心理資本や自己効力感 は教員ウェルビーイング変数との内生性が高いため, 説明変数として設定するには問題がある。ウェルビーイングの変化による影響を受けにくい外生性を持つ個人資源変数の設定が適当である。

職務要求とは, 従業員が適応能力を超えた場合に心理的ストレスを誘発する可能性のある職務特性を指す。具体的には, 勤務時間要求 (Hakanen et al., 2006), 職務プレッシャー (Korsakienė et al., 2024), 仕事と家庭の葛藤 (Kinnunen et al., 2004), 雇用不安 (Mauno et al., 2005; Sverke & Hellgren, 2002) 等が挙げられる。JD-R モデルでは, 職務要求はバーンアウトと関連し, 職務資源はエンゲイジメントと関連性が強いとされる (Bakker & Demerouti, 2017)。本研究では, 職務要求の代替指標として, 日本において社会問題となっている勤務時間にフォーカスする。

### (3) 外部人材の配置効果

教員ウェルビーイングと JD-R モデルの関係において, 外部人材配置は職務資源の一部と仮定できる。外部人材の配置効果研究としては, ティーチング・アシスタント (TA) や学習支援スタッフ等の支援スタッフを対象とする研究 (Blatchford et al., 2009; Ciletti, 2023; Webster et al., 2011) が報告されているが, 一般的に, 支援スタッフ配置効果の指標は, 児童生徒の学力達成やウェルビーイングに置かれている。また, 学力達成を対象とした研究では, 配置効果が認められていない等, 効果を否定する研究も報告されている。TA は授業への参加が著しく困難な児童生徒を支援する場合もあるが, ニーズが軽度な子どもは, 授業の課題を完了するために TA からの支援に過度に依存し, 最終的に思考力や学習能力が低下する可能性が示唆されている (Ciletti, 2023)。しかし, 心身の健康等のウェルビーイングに対しては, 特に困難を抱える児童生徒に対して一定の効果を示している。例えば, TA 配置は, 児童生徒の心理的健康を指標とする場合は, もっとも経済的に恵まれない学校において有用であり (Littlecott et al., 2018), より困難を抱えた児童生徒の健康改善にとって有用 (Moore et al., 2016) であるとする研究結果が報告されている。TA 配置は, 学習支援というよりも, 実は困難を抱える児童生徒の生活支援に寄与しているものと解釈できる。

また, Jenkins et al. (2022) は, 支援スタッフ (SC・学校心理士・SSW・学校警備員) 配置による停学抑制効果 (学校適応効果) を大規模な横断デザイン調査によって検証している。分析結果は一貫しておらず, SC と学校警備員については, 配置数が増えると停学者数が増えるという関係が認められている。停学が増加した学校により多くの支援スタッフを配置した可能性がある。しかし, 学校心理士と SSW については, 配置数が増えると停学者数が減少するという予測通りの関係が認められている。因果関係の判断が難しい横断デザイン調査の限界が認められているが, 同一の成果指標に対して, 外部人材の職種ごとに配置効果が異なる可能性が示唆されている。

以上の海外の先行研究では, 外部人材の配置効果の対象として, 児童生徒の学力達成・ウェルビーイング・学校適応等を設定している。しかしながら, 教員のウェルビーイングに対する配置効果については, 各職種の配置目的には含まれていないため, 十分検証されていない。また, 外部人材配置は人数や時間で測定されており, 児童生徒の学力達成等にも間接的に影響することが予測される教員と外部人材との協働関係の質については考慮されていない。学校に外部人材が配置された場合, 対話交流の程度によって, 配置の恩恵を受ける教員とそうでない教員が出現する。教員ウェルビーイングを被説明変数とする場合には, 配置の有無のみならず, 外部人材との協働の質に着目した上で, 配置効果を問う必要がある。

### 3. 研究目的と研究課題

本研究の目的は、外部人材配置が教員ウェルビーイングに及ぼす影響を、外部人材の職種の違い、教員と外部人材との協働の質に着目した上で実証的に解明することである。具体的には、以下の2つの研究課題を設定する。

**研究課題 1:** 教員ウェルビーイングに対して、外部人材の職種と「配置」はどのような影響を及ぼすのか。その影響は、個人資源・職務資源・職務要求を統制してもなお認められるのか。

**研究課題 2:** 教員ウェルビーイングに対して、外部人材の職種と「協働の質」はどのような影響を及ぼすのか。その影響は、個人資源・職務資源・職務要求を統制してもなお認められるのか。

日本では、SSS等の多様な外部人材が学校に配置されている。しかし、これらの外部人材配置(研究課題1)及び協働の質(研究課題2)が教員ウェルビーイングの改善にどの程度寄与しているのかは明らかではない。本研究では、職種ごとの配置効果を検証するとともに、単なる配置の有無ではなく、協働の質(低協働・中協働・高協働)によって効果がどのように異なるのかを明らかにする。特に、ワーク・エンゲイジメント(ポジティブな心理状態)、抑鬱傾向(ネガティブな心理状態)、主観的幸福感(生活全般の満足度)という3つの異なる側面から、外部人材配置と協働の質のインパクトを多面的に検証する。

日本を対象とした先行研究では、教職経験、児童生徒・保護者・同僚・管理職との信頼関係、勤務時間等が教員ウェルビーイングの重要な規定要因であることが示されている(Tsuyuguchi, 2023, 2025)。本研究では、これらの個人資源・職務資源・職務要求を統制変数として投入した上で、外部人材配置と協働の質が独立した影響を持つかどうかを検証する。これにより、外部人材配置が既存の個人資源・職務資源・職務要求とは異なるメカニズムを通じて教員ウェルビーイングに影響を及ぼす可能性を検討する。

### 4. 方法

#### (1) 調査手続き

2024年11月、A県教育委員会が県内公立小中学校の全教職員7,296人を対象として実施した働き方改革に関するWEBアンケート調査の二次データを利用した。WEB調査への回答は任意であることその他、調査目的や結果活用の方法、標準所要回答時間、回答完了をもって同意とみなすこと等が序文に明記されている。有効回答者数は5,271人であり、有効回収率は72.2%である。調査データは民間企業が管理し、完全匿名化の措置を講じた上で、二次データとして分析担当チームに送付された(行政管理データの二次利用)。分析においては、教諭3,618人に限定した。性別構成は、男性教諭41.6%(女性教諭58.4%)であり、平均推計年齢は43.2歳(SD=11.6歳)である。

#### (2) 測定

##### 1) 被説明変数

**ワーク・エンゲイジメント:** Utrecht Work Engagement Scale (UWES) を使用した (Schaufeli et al., 2002)。日本版 UWES として、3つの下位因子(活力・熱意・没頭)を3項目ずつ配置した合計9項目によって測定できる短縮版が開発されており、これを使用した (Simazu et al., 2010)。尺度は、「全く感じない(0点)」から「いつも感じる(6点)」までの7件法である。9項目を単純加算した54点満点でスコアを構成した。主成分分析(直接オブリミン、以下同様)の結果、1成分が抽出された(分散説明量72.6%、成分得点0.790-0.914)。信頼性検定においても基準値を上回っていた( $\alpha=.952$ ,  $\omega=.952$ )。

**抑鬱傾向:** Kessler et al. (2003) が開発した抑鬱傾向測定尺度 K6 (Kessler 6) を用いた。これは、鬱病や不安障害等の精神疾患をスクリーニングすることを目的とした心理的ストレス尺度である。設問項目が少なく質問紙

調査での有効性も確認されている (Furukawa et al., 2008)。「この 1 ヶ月の間に感じた頻度」として抑鬱傾向にかかわる 6 項目を設定した。尺度は「全くあてはまらない (0 点)」から「いつもあてはまる (4 点)」の 5 件法である。6 項目を単純加算した 24 点満点でスコアを構成した。主成分分析の結果、1 成分が抽出された (分散説明量 68.6%, 成分得点 0.766-0.891)。信頼性検定においても基準値を上回っていた ( $\alpha=.907$ ,  $\omega=.908$ )。

**主観的幸福感** : Fordyce (1988) の一般的幸福尺度を使用した。最近 1 ヶ月、全体的として普段どの程度幸福だと感じていたかについて、教職員に対して 0-10 の 11 件法での回答を求めた。

## 2) 説明変数

**基本属性** : 男性教諭ダミー (男性=1, 女性=0), 中学校ダミー (中学校=1, その他=0) の 2 変数を設定した。

**個人資源** : 教職経験年数 (1 年目=1, 2-5 年目=2, 6-10 年目=3, 11-20 年目=4, 21-30 年目=5, 31 年目以上=6), 大学院修了ダミー (大学院修了=1, その他=0), ICT 活用効力感 (ICT 活用の不安についての回答, とても不安である=1 から不安はない=5 までの 5 件法) の 3 変数を設定した。

**職務要求** : 時間外在校等時間 (0-45 以下=1, 45 超-60 以下=2, 60 超-80 以下=3, 80 超-100 以下=4, 100 超=5), 担任業務 (担任外=1, 特別支援学級担任=2, 学級担任=3) の 2 変数を設定した。

**職務資源** : 在校年数 (勤務校での所属年数), 校内での相談可能対象者数の指標としての学校規模 (普通学級数; 6 学級未満=1, 6-11 学級=2, 12-18 学級=3, 19-24 学級=4, 25-30 学級=5, 31 学級以上=6), 児童生徒信頼・保護者信頼・同僚信頼・管理職信頼 (極めて脆弱=0 から極めて強力=10 までの 11 件法), 教員業務支援員 (SSS)・教育情報技術支援員 (ICT)・スクールカウンセラー (SC)・スクールソーシャルワーカー (SSW)・学習支援員 (学習支援)・特別支援教育支援員 (特別支援)・部活動指導員 (部活指導) (外部人材の尺度: 未配置=0, 低協働=1, 中協働=2, 高協働=3) の 13 変数を設置した。外部人材は A 県内において多くの自治体に既に配置されている職種を選択した。なお, 外部人材変数の作成手順は以下の通りである。協働によって効果的な教育活動や問題解決に向けた取組ができたかどうかを, 「全くできなかった=0 からとてもよく出来た=10」「未配置=11」「配置されているが交流がない=12」の選択肢にて質問した。配置の有無に関する変数では, 「未配置=11」を「未配置=0」, その他の選択肢を「配置=1」として配置ダミー変数を設定した。協働の質に関する変数では, 各職種の得点分布 (四分位) を参考として, 「未配置=11」を「未配置=0」, 「配置されているが交流がない=12」及び協働得点のうち 0 から 4 を「低協働=1」, 5 から 7 を「中協働=2」, 8 から 10 を「高協働=3」とするカテゴリカル変数を設定した。

## (3) 分析戦略

ワーク・エンゲイジメント, 抑鬱傾向, 主観的幸福感を被説明変数とする一般化線形モデルによる分析を実施した。ワーク・エンゲイジメントと主観的幸福感, 正規性の検定では条件を満たしていないが, 分布形状, QQ プロット, 尖度歪度等の情報を総合的に評価し, 正規分布と仮定し, 線形モデル (恒等リンク) を選択した。抑鬱傾向は, 一般的にポワソン分布を仮定した分析が行われる傾向が強い。本研究ではポワソン分布を仮定し対数リンクを選択した。

また, 本研究では, 個人を対象とするシングルレベルの分析を実施した。個人-学校のマルチレベル選択を選択しない理由は下記の通りである。第 1 に, 本研究では, 教育委員会が実施した調査において学校レベル変数が収集されていない。第 2 に, 級内相関係数 (Intraclass Correlation Coefficient: ICC) のスコアも, ワーク・エンゲイジメント (ICC=0.020), 抑鬱傾向 (ICC=0.022), 主観的幸福感 (ICC=0.031)であり, いずれも基準値 0.05 未満である。第 3 に, デザインエフェクト (Design Effect) も, ワーク・エンゲイジメント (DE=1.167), 抑鬱傾向 (DE=1.184), 主観的幸福感 (DE=1.259)であり, いずれも基準値の 2 を下回っている (Hox, 2010)。

分析の焦点は, 外部人材の配置効果であるため, 基本変数 (2 変数), 個人資源 (3 変数), 職務要求 (2 変数), 職務資源 (外部人材配置を除く 6 変数) を統制変数とみなす。記述統計量 (表 1) を確認した後, 統制変数の教員ウェルビーイング変数に対する影響力を一般化線形モデル (表 2) によって確認した。変数間の比較を容易にするため, 量的変数については, 被説明変数と説明変数のいずれも標準化スコアに変換した。

表 3 では, 3 つの教員ウェルビーイング変数を被説明変数として, 統制変数の投入後, 7 種類の外部人材配置ダミー変数を投入した一般化線形モデルを構築した。また, 表 4 では, 外部人材配置ダミー変数の代わりに協働

変数（参照点は未配置）を投入した一般化線形モデルを構築した。分析モデルの過度の複雑化を回避するため、外部人材の職種ごとに分析を実施した。部活指導は中学校サンプルのみを使用しており、この場合、統制変数から中学校ダミーを除外している。冗長性を回避するため、表3及び表4では、統制変数の非標準化回帰係数（B）と標準誤差（SE）の記載は省略している。

一般化線形モデルの分析には、SPSS Statistics Advanced Statistics ver. 28.0を使用した。同分析では、ロバスト標準誤差を用いた制限付き最大尤度（REML）推定法を採用した。モデルの適合度の比較には、赤池情報量基準（AIC）とベイズ情報量基準（BIC）を用いており、値が低いほど適合度が高いことを示す。

## 5. 結果

### (1) 記述統計量

本研究では、被説明変数（3変数）、量的説明変数（10変数）、質的説明変数（10変数）の計23変数を使用する。23変数の記述統計量（標準化処理前の素点）については、表1に示す通りである。

### (2) 一般化線形モデルの分析結果（統制変数）

表2は、教員ウェルビーイングを被説明変数とした場合の、外部人材の影響を考慮しない説明変数群（個人資源、職務要求、職務資源）を投入したモデルである。教員ウェルビーイングに対して影響を及ぼす主要変数について簡潔に確認しておく。

#### 1) ワーク・エンゲイジメント

ワーク・エンゲイジメントに対しては、個人資源として教職経験年数の乏しさが負の影響（2-5年目： $B=-0.256$ ,  $p<.001$ ; 6-10年目： $B=-0.291$ ,  $p<.001$ ）を、ICT活用効力感（ $B=0.090$ ,  $p<.001$ ）が正の影響を及ぼしている。ワーク・エンゲイジメント向上のためには、一定期間の教職経験による専門職資本の蓄積やICT活用における自己効力感が重要であることが示されている。また、職務要求では、学級担任（ $B=-0.162$ ,  $p<.001$ ）及び特別支援学級担任（ $B=-0.230$ ,  $p<.001$ ）の結果が得られており、担任外の方が学級担任及び特別支援学級担任よりもワーク・エンゲイジメントが高い傾向にある。自由裁量やペースコントロールの重要性が示されている。さらに、職務資源としての信頼関係では、児童生徒信頼（ $B=0.177$ ,  $p<.001$ ）、保護者信頼（ $B=0.161$ ,  $p<.001$ ）、管理職信頼（ $B=0.223$ ,  $p<.001$ ）の影響が確認されている。

#### 2) 抑鬱傾向

抑鬱傾向に対しては、個人資源としての教職経験年数（6-10年目： $B=0.161$ ,  $p<.05$ ）、ICT活用効力感（ $B=-0.105$ ,  $p<.001$ ）が負の影響を及ぼしている。ICTの積極活用による業務効率化が、抑鬱傾向に対して一定の抑制力を持つものと解釈できる。また、職務要求では、時間外在校等時間が、抑鬱傾向を高める要因（45超-60以下： $B=0.110$ ,  $p<.01$ ; 60超-80以下： $B=0.209$ ,  $p<.001$ ; 80超-100以下： $B=0.308$ ,  $p<.001$ ; 100超： $B=0.390$ ,  $p<.001$ ）として確認されている。時間外在校等時間が45時間を超えると、抑鬱傾向が有意に上昇する結果が示されている。さらに、職務資源では、児童生徒信頼（ $B=-0.070$ ,  $p<.01$ ）、同僚信頼（ $B=-0.109$ ,  $p<.001$ ）、管理職信頼（ $B=-0.137$ ,  $p<.001$ ）が負の影響を及ぼしている。

#### 3) 主観的幸福感

主観的幸福感に対しては、個人資源としてのICT活用効力感（ $B=0.028$ ,  $p<.001$ ）が正の影響を及ぼしている。職務要求では、時間外在校等時間（60超-80以下： $B=-0.051$ ,  $p<.001$ ; 80超-100以下： $B=-0.071$ ,  $p<.001$ ; 100超： $B=-0.130$ ,  $p<.001$ ）が負の影響を及ぼしている。時間外在校等時間が60時間を超えたあたりから教員の主観的幸福感が有意に低下する傾向が示されている。担任外を参照点とした場合の特別支援学級担任（ $B=-0.048$ ,  $p<.05$ ）の影響も確認されている。さらに、職務資源では、児童生徒信頼（ $B=0.050$ ,  $p<.001$ ）、保護者信頼（ $B=0.023$ ,  $p<.05$ ）、同僚信頼（ $B=0.047$ ,  $p<.001$ ）、管理職信頼（ $B=0.065$ ,  $p<.001$ ）が促進要因として機能している。

表1 記述統計量

量的変数	M	SE	SD	Min.	Max.	N
ワーク・エンゲイジメント	29.785	0.176	10.557	0	54	3618
抑鬱傾向	5.397	0.083	5.001	0	24	3618
主観的幸福感	6.303	0.034	2.029	0	10	3618
男性ダミー	0.416	0.008	0.493	0	1	3610
中学校ダミー	0.371	0.008	0.483	0	1	3612
大学院修了ダミー	0.104	0.005	0.306	0	1	3615
ICT活用効力感	2.918	0.020	1.225	1	5	3618
勤務校在校年数	2.921	0.315	1.891	1	11	3614
学校規模	2.564	0.193	1.161	1	6	3616
児童生徒信頼	6.730	0.029	1.721	0	10	3617
保護者信頼	6.217	0.029	1.724	0	10	3616
同僚信頼	6.940	0.031	1.862	0	10	3618
管理職信頼	6.750	0.034	2.030	0	10	3618

  

質的変数	%	N	質的変数	%	N
教職経験年数:1年目	4.7	169	SC: 未配置	24.7%	844
教職経験年数:2-5年目	18.0	650	SC: 低協働	22.5%	770
教職経験年数:6-10年目	15.4	556	SC: 中協働	28.0%	959
教職経験年数:11-20年目	17.0	615	SC: 高協働	24.8%	849
教職経験年数:21-30年目	15.7	569	SSW: 未配置	48.2%	1615
教職経験年数:31年目以上	28.8	1043	SSW: 低協働	18.8%	629
時間外在校等時間: 0-45以下	28.1	1018	SSW: 中協働	18.7%	625
時間外在校等時間: 45超-60以下	31.2	1130	SSW: 高協働	14.3%	479
時間外在校等時間: 60超-80以下	23.8	862	学習支援: 未配置	30.0%	1028
時間外在校等時間: 80超-100以下	11.4	411	学習支援: 低協働	15.0%	513
時間外在校等時間: 100超	5.4	197	学習支援: 中協働	23.2%	795
担任業務: 担外	9.6%	347	学習支援: 高協働	31.8%	1088
担任業務: 特別支援学級担任	16.3%	587	特別支援: 未配置	9.7%	342
担任業務: 学級担任	74.1%	2675	特別支援: 低協働	13.9%	487
SSS: 未配置	17.6%	617	特別支援: 中協働	29.3%	1028
SSS: 低協働	10.5%	369	特別支援: 高協働	47.2%	1657
SSS: 中協働	27.3%	957	部活指導: 未配置	66.2%	2104
SSS: 高協働	44.6%	1566	部活指導: 低協働	17.8%	566
ICT: 未配置	8.9%	313	部活指導: 中協働	7.8%	247
ICT: 低協働	13.6%	481	部活指導: 高協働	8.2%	259
ICT: 中協働	36.1%	1275			
ICT: 高協働	41.4%	1459			

表2 統制変数の影響

	ワーク・エンゲイジメント		抑鬱傾向		主観的幸福感	
	B	SE	B	SE	B	SE
切片	0.307***	0.082	1.346***	0.086	1.873***	0.028
男性ダミー	-0.089**	0.031	0.029	0.030	-0.012	0.010
中学校ダミー	0.086**	0.031	-0.060	0.031	0.004	0.011
教職経験年数: 31年目以上(ref. 1年目)	-0.093	0.070	0.005	0.070	0.029	0.023
教職経験年数: 21-30年目(ref. 1年目)	-0.064	0.071	-0.019	0.073	0.046	0.024
教職経験年数: 11-20年目(ref. 1年目)	-0.128	0.072	0.128	0.073	0.040	0.024
教職経験年数: 6-10年目(ref. 1年目)	-0.291***	0.072	0.161*	0.072	-0.007	0.025
教職経験年数: 2-5年目(ref. 1年目)	-0.256***	0.070	0.092	0.070	0.000	0.024
大学院修了ダミー	0.030	0.046	0.033	0.045	-0.011	0.015
ICT活用効力感	0.090***	0.017	-0.105***	0.017	0.028***	0.006
時間外在校等時間: 100超 (ref.0-45)	-0.005	0.070	0.390***	0.064	-0.130***	0.027
時間外在校等時間: 80超-100以下 (ref.0-45)	0.014	0.051	0.308***	0.047	-0.071***	0.018
時間外在校等時間: 60超-80以下 (ref.0-45)	-0.004	0.039	0.209***	0.041	-0.051***	0.013
時間外在校等時間: 45超-60以下 (ref.0-45)	0.009	0.037	0.110**	0.039	-0.016	0.012
担任業務: 学級担任(ref.担任外)	-0.162***	0.047	0.067	0.052	-0.031	0.017
担任業務: 特別支援学級担任(ref.担任外)	-0.230***	0.056	0.096	0.061	-0.048*	0.019
勤務校在校年数	0.030	0.016	-0.002	0.015	0.003	0.005
学校規模	-0.015	0.015	0.041**	0.014	-0.005	0.005
児童生徒信頼	0.177***	0.029	-0.070*	0.027	0.050***	0.010
保護者信頼	0.161***	0.029	-0.054	0.028	0.023*	0.010
同僚信頼	0.025	0.029	-0.109***	0.032	0.047***	0.012
管理職信頼	0.223***	0.028	-0.137***	0.028	0.065***	0.011
適合度指標: AIC	8924		24412		15057	
適合度指標: BIC	9067		24548		15193	
N	3577		3577		3577	

Note. \*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05. Bは非標準化偏回帰係数, SEは標準誤差. AICはAkaike's Information Criterion (赤池情報量規準), BICはBayesian Information Criterion (ベイズ情報量規準). 部活指導協働モデルは中学校教諭対象(N=1,302)であり, 中学校ダミーの変数を除外.

### (3) 一般化線形モデルの分析結果

#### 1) 外部人材配置のインパクト

表3に, 表2の統制変数群に対して, 外部人材の職種ごとに配置ダミー変数を追加した一般化線形モデルの結果を示す。

ワーク・エンゲイジメントに対しては, いずれの職種においても配置の有意な影響は認められていない。抑鬱傾向に対しては, SSW (B=-0.032, p<.05) 配置の抑制効果が認められている。一方, SSS (B=0.048, p<.05) と ICT (B=0.079, p<.01) は正の符号を示している。これは, SSSとICT支援員の配置が教員の抑鬱傾向を高めたというよりも, 教員の抑鬱傾向が高い困難な学校 (ICT活用低調, 長時間勤務蔓延, 大規模校, 教員を取り巻く信頼関係が低調) に対してSSSとICT支援員が優先的に配置されている状況を示したものと解釈できる。主観的幸福感に対しては, SSW (B=0.077, p<.05) 配置の促進効果が認められている。

配置の有無だけを見れば, 外部人材配置の効果は, SSWを除いてほとんど認められないこととなる。職種によっては90%以上の学校への配置が達成されているものもあるため, 配置の有無だけを見ても効果を表現することは困難である。SSWの配置効果も, 抑鬱傾向の3.2%低下と主観的幸福感の7.7%増加に限定されている。外部人材の配置の有無に着目した分析では, 外部人材配置が教員ウェルビーイングの向上とほとんど寄与しないと結論が導かれる。

表3 教員ウェルビーイングに対する外部人材配置の影響

	SSS モデル		ICT モデル		SC モデル		SSW モデル		学習支援モデル		特別支援モデル		部活指導モデル	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
ワーク・エンゲイジメント														
配置ダミー	-0.019	0.040	0.051	0.051	0.016	0.036	0.053	0.029	0.009	0.032	-0.002	0.050	-0.007	0.051
統制変数	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
適合度指標: AIC	8695		8694		8695		8692		8695		8695		3304	
適合度指標: BIC	8843		8842		8843		8840		8843		8843		3423	
抑鬱傾向														
配置ダミー	0.048*	0.021	0.079**	0.028	-0.029	0.019	-0.032*	0.015	0.020	0.017	0.028	0.027	0.001	0.026
統制変数	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
適合度指標: AIC	23830		23827		23833		23831		23834		23834		9068	
適合度指標: BIC	23972		23969		23975		23973		23976		23976		9282	
主観的幸福感														
配置ダミー	-0.012	0.041	-0.049	0.053	0.040	0.037	0.077*	0.030	0.018	0.033	0.012	0.052	0.104	0.053
統制変数	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
適合度指標: AIC	8858		8857		8857		8851		8857		8858		3404	
適合度指標: BIC	9005		9005		9004		8999		9005		9005		3523	

Note. N=3,494. \*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05. B は非標準化偏回帰係数, SE は標準誤差. AIC は Akaike's Information Criterion (赤池情報量規準), BIC は Bayesian Information Criterion (ベイズ情報量規準). 部活指導協働モデルは中学校教諭対象(N=1,302)であり, 中学校ダミーの変数を除外. 統制変数は, 基本属性 (男性ダミー, 中学校ダミー), 個人資源 (教職経験年数, 大学院修了ダミー, ICT 活用効力感), 職務要求 (時間外在校等時間, 担任業務), 職務資源 (勤務校在校年数, 学校規模, 児童生徒信頼, 保護者信頼, 同僚信頼, 管理職信頼)の 13 変数である。

露口：教員ウェルビーイングに対する外部人材配置のインパクト

表4 教員ウェルビーイングに対する外部人材配置及び協働の質の影響

	SSS モデル		ICT モデル		SC モデル		SSW モデル		学習支援モデル		特別支援モデル		部活指導モデル	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
ワーク・エンゲイジメント														
高協働(ref. 未配置)	0.025	0.043	0.122*	0.054	0.131**	0.044	0.094*	0.045	0.051	0.038	0.056	0.053	0.078	0.074
中協働(ref. 未配置)	-0.071	0.046	-0.021	0.055	-0.023	0.043	0.069	0.041	0.015	0.041	-0.070	0.055	-0.009	0.078
低協働(ref. 未配置)	-0.050	0.054	0.008	0.062	-0.046	0.043	0.018	0.037	-0.069	0.043	-0.049	0.060	-0.043	0.057
統制変数	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
適合度指標: AIC	8691		8679		8678		8693		8691		8685		3306	
適合度指標: BIC	8851		8839		8838		8853		8851		8845		3435	
抑鬱傾向														
高協働(ref. 未配置)	0.022	0.023	0.076*	0.030	-0.081**	0.024	-0.134***	0.026	-0.026	0.021	0.002	0.028	-0.130***	0.040
中協働(ref. 未配置)	0.044	0.024	0.079**	0.030	-0.038	0.022	0.001	0.021	0.053*	0.021	0.047	0.029	0.054	0.038
低協働(ref. 未配置)	0.109***	0.027	0.085**	0.033	0.010	0.022	-0.010	0.018	0.041	0.022	0.052	0.031	0.025	0.028
統制変数	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
適合度指標: AIC	23820		23831		23820		23809		23822		23830		9052	
適合度指標: BIC	23974		23985		23974		23988		23976		23984		9176	
主観的幸福感														
高協働(ref. 未配置)	0.053	0.044	-0.009	0.055	0.161***	0.045	0.178***	0.046	0.094*	0.039	0.057	0.054	0.244***	0.076
中協働(ref. 未配置)	-0.045	0.047	-0.088	0.056	0.015	0.044	0.053	0.041	-0.015	0.042	0.000	0.056	0.095	0.081
低協働(ref. 未配置)	-0.140*	0.055	-0.078	0.063	-0.039	0.044	0.034	0.037	-0.072	0.044	-0.097	0.062	0.047	0.060
統制変数	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
適合度指標: AIC	8844		8855		8837		8846		8846		8850		3401	
適合度指標: BIC	9004		9015		8997		9006		9006		9010		3530	

Note. N=3,494. \*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05. B は非標準化偏回帰係数, SE は標準誤差. AIC は Akaike's Information Criterion (赤池情報量規準), BIC は Bayesian Information Criterion (ベイズ情報量規準). 部活指導協働モデルは中学校教諭対象(N=1,302)であり, 中学校ダミーの変数を除外. 統制変数は, 基本属性 (男性ダミー, 中学校ダミー), 個人資源 (教職経験年数, 大学院修了ダミー, ICT 活用効力感), 職務要求 (時間外在校等時間, 担任業務), 職務資源 (勤務校在校年数, 学校規模, 児童生徒信頼, 保護者信頼, 同僚信頼, 管理職信頼)の 13 変数である.

## 2) 外部人材との協働の質

表4に、表2の統制変数群に対して、外部人材の職種ごとにカテゴリカル変数（未配置を参照点とした高協働・中協働・低協働）を追加した一般化線形モデルの結果を示す。

ワーク・エンゲイジメントに対しては、ICT支援員との高協働 ( $B=0.122, p<.05$ )、SCとの高協働 ( $B=0.131, p<.01$ )、及びSSWとの高協働 ( $B=0.094, p<.05$ ) の場合に正の影響が認められた。これらの外部人材との高協働関係は教員のワーク・エンゲイジメントを  $0.094SD\sim 0.131SD$  押し上げるインパクトを持つ (9.4%~13.1%の改善)。ICT支援員、SC及びSSWの共通点は、教員にはない専門性の保持である。これらの専門性が高いスタッフとの協働を通して、教員は新たな指導実践に関する知識を獲得し、実践を展開することがワーク・エンゲイジメントの向上に結びつくものと解釈できる。

抑鬱傾向に対しては、SCとの高協働 ( $B=-0.081, p<.01$ )、SSWとの高協働 ( $B=-0.134, p<.001$ )、部活動指導員との高協働 ( $B=-0.130, p<.001$ )が負の影響を及ぼしている。これらの外部人材との高協働関係は教員の抑鬱傾向を  $0.081SD\sim 0.134SD$  押し下げるインパクトを持つ (8.1%~13.4%の改善)。これらの外部人材との協働関係は、児童生徒の心理的ケア、不登校支援、部活動指導等、教員がストレスを知覚しやすい業務において有用であると考えられる。SSSについては、低協働 ( $B=0.109, p<.001$ )の場合に抑鬱傾向が高いとする結果が示されている。SSSとの協働不調（関わりが薄く問題解決に有用ではない）は、教員の抑鬱の種となる可能性が示されている。学習支援員については、中協働 ( $B=0.053, p<.05$ ) の場合に抑鬱傾向が高いとの結果が得られている。外部人材の職種によっては、中程度の適度な関係が最も効果な場合もある。ICT支援員は協働の程度を問わず、高協働 ( $B=0.076, p<.05$ )、中協働 ( $B=0.079, p<.01$ )、低協働 ( $B=0.085, p<.01$ ) において、配置されている場合に抑鬱傾向が高くなっている。ICT支援員は、安定した小規模校にはほとんど配置されておらず、都市部の大規模校に配置が収集している。逆因果の関係が出現していると考えられる。

主観的幸福感に対しては、SCとの高協働 ( $B=0.161, p<.001$ )、SSWとの高協働 ( $B=0.178, p<.001$ )、学習支援員との高協働 ( $B=0.094, p<.05$ )、及び部活動指導員との高協働 ( $B=0.244, p<.001$ ) による正の影響が認められている。これらの外部人材との高協働関係は教員の主観的幸福感を  $0.094SD\sim 0.244SD$  押し上げるインパクトを持つ (9.4%~24.4%の改善)。一方、SSSとの低協働 ( $B=-0.140, p<.05$ ) は、主観的幸福感を押し下げる影響を持つ。

以上の結果に示されるように、教員ウェルビーイングは、原則として、外部人材との低協働や中協働ではなく、高協働条件下において、高まりやすいことが、本分析結果より示唆されている。

適合度をみても、配置モデル (表3) と協働の質モデル (表4) を比べると、協働の質モデルの方が全体的に良好である。3つの被説明変数×7職種の21通りの組み合わせのうち、ワーク・エンゲイジメントとSSW・部活指導、抑鬱傾向とICTを除く18組 (85.7%) において、協働の質モデルの方が、適合度指標 (AIC・BIC) が良好である。

## 6. 考察

### (1) 本研究の主要な知見

本研究は、外部人材の配置が教員ウェルビーイングに及ぼすインパクトを、JD-Rモデルのフレームを用いて検証した。A県の公立小中学校教諭3,618名を対象とした調査データの分析から、以下の重要な知見が得られた。

第1に、外部人材の職種によって教員ウェルビーイングへの影響の様相が異なることが確認された。特に、ICT支援員・SC・SSWといった専門性の高いスタッフとの高協働は、ワーク・エンゲイジメントを有意に高めていた。一方、SSSとの低協働は抑鬱傾向を高め、主観的幸福感を抑制する要因となっており、協働不調が教員のストレス源となる可能性が示された。本研究の結果は、高協働条件下において、外部人材配置が教員職務資源として機能し得る可能性を示唆している。特に専門性の高いICT支援員・SC・SSWとの協働は、教員に新たな知識やスキルをもたらし、ワーク・エンゲイジメントの向上に寄与していると解釈できる。職務資源が教員の専門職資本 (Hargreaves & Fullan, 2012) を豊かにし、ポジティブな心理状態を促進する。一方で、SSSとの低協働が抑鬱傾向を高めるという結果は、外部人材配置が常に職務資源として機能するわけではないことを示している。配置され

ているにもかかわらず協働が不十分な場合、教員は「期待された支援が得られない」というフラストレーションや、「どのように協働すべきか分からない」という不確実性を経験し、これが心理的ストレスの源泉となる可能性がある。この知見は、外部人材配置政策の設計において、配置後の協働体制の構築支援が極めて重要であることを示唆している。

第2に、教員ウェルビーイングに対する外部人材配置の効果は、配置の有無ではなく協働の質によって大きく異なることが明らかになった。特に「高協働」の条件下において、複数の外部人材が教員ウェルビーイングに正の影響を及ぼしていた。この知見も同様に、単に外部人材を学校に配置するだけでは不十分であり、教員との実質的な協働関係の構築が不可欠であることを示唆している。

第3に、教員ウェルビーイングに対して、特に、SC・SSW・部活動指導員との高協働が、同僚や管理職との信頼関係を統制してもなお独立した正のインパクトを持つことが示された。標準化スコアを見ると、SC・SSW・部活動指導員のインパクトは、同僚信頼を超えており、管理職信頼と同等かそれ以上のインパクトを保持していた。同僚・管理職との関係は「同質の専門性」を基盤とする協働を示し、教員ウェルビーイングの向上に寄与する。一方、外部人材との関係は「異質の専門性」を基盤とする協働を示し、同僚・管理職とは異なる別のメカニズムを通じて教員ウェルビーイングを支えていると考えられる。

## (2) 理論的・実践的意義

本研究は、外部人材配置が教員ウェルビーイングに及ぼす影響を実証的に検証する点で、理論的にも実践的にも重要な意義を持つものであった。

理論的意義として、本研究は職務要求-資源モデル (JD-R モデル) の枠組みを用いて、外部人材配置を新たな職務資源として位置づけた。従来、教員ウェルビーイング研究では、同僚や管理職との信頼関係、リーダーシップ、学校文化などが職務資源として注目されてきたが、外部人材を職務資源として扱った研究は確認されていない。本研究により、協働を伴う外部人材配置が既存の個人資源・職務資源・職務要求とは独立した、想定よりも強い影響を持つことが明らかにされた。

また、本研究は配置の有無だけでなく、協働の質 (低協働・中協働・高協働) というカテゴリカル変数を用いることで、より精緻な分析を実施した。さらに、職種ごとに配置効果を検証することで、専門性の違いがウェルビーイングに及ぼす影響のメカニズムについても示唆を得た。加えて、ワーク・エンゲイジメント、抑鬱傾向、主観的幸福感という3つの異なる側面から教員ウェルビーイングを多面的に捉えることで、外部人材配置のインパクトを包括的に理解することができた。

実践的意義としては、日本のチーム学校政策の改善に向けての視点を得た。外部人材は配置するだけでは教員に対する効果はほとんど出現せず、高水準の協働関係の構築が必要不可欠であった。配置で政策を完結させるのではなく、外部人材を学校組織に織り込むためのコーディネーター育成 (たとえば、チーム学校推進主任) や、外部人材の育成・研修の視点が必要であるとする示唆が得られた。

また、本研究では、ICT支援員・SC・SSWとの高協働は、同僚信頼以上に教員のワーク・エンゲイジメントを高めることが確認されている。教員のワーク・エンゲイジメントが低調な状況下では、これらの外部人材との協働場面を仕掛けていくことも、モチベーション管理のひとつの手法として提案することができる。

## (3) 限界と今後の課題

本研究にはいくつかの限界がある。第1に、横断デザインのため因果関係の厳密な推論には限界がある。例えば、ウェルビーイングの高い教員がより積極的に外部人材と協働している可能性も否定できない。今後は縦断デザインや準実験デザインによる検証が必要である。第2に、本研究は単一自治体のデータに基づいており、地域特性の影響を考慮する必要がある。外部人材の配置状況や協働の質は地域によって大きく異なる可能性があり、結果の一般化可能性については慎重な検討が求められる。第3に、協働の質を教員の主観的評価で測定しており、より客観的な指標 (協働時間、協働内容の具体的記録等) を用いた検証が今後の課題である。また、教員だけではなく、外部人材側の視点からの測定・分析も重要である。

今後の研究では、これらの限界を克服するとともに、外部人材配置が教員ウェルビーイングに影響を及ぼすメカニズムのより詳細な検討が必要である。特に、協働がどのような心理的プロセスを通じてウェルビーイングに影響するのかといった媒介メカニズムの解明が重要な課題となる。

## 7. 結語

本研究は、外部人材配置が教員ウェルビーイングに及ぼす影響を、職務要求-資源モデルの枠組みを用いて検証した。外部人材配置の効果は配置の有無ではなく協働の質によって決定されることが明らかになった。特に高協働の条件下において、複数職種の外部人材が教員ウェルビーイングに正の影響を及ぼしていた。こうした知見は、日本のチーム学校政策に重要な示唆を提供する。単に外部人材の配置数を増やすだけでは不十分であり、配置後の協働体制構築支援、役割分担の明確化、コミュニケーション促進のための時間確保などが不可欠である。また、職種ごとの特性を考慮した適切な研修や支援体制の整備が求められる。本研究には横断デザインによる因果推論の限界、単一自治体データによる一般化可能性の制約、協働の質の主観的測定といった限界がある。今後は縦断研究や準実験デザインによる検証、外部人材配置が個人資源の形成を媒介してウェルビーイングに影響を及ぼすメカニズムの解明等が課題となる。

## 註

- 1) 教員不足 (teacher shortage) についての普遍的な定義はないとされる (Gorard et al., 2025)。一般的には、空ポストを埋められる資格と免許を持つ教師の数が教育機関のニーズを満たすのに十分でない状況を指すが、国によって定義が異なる。本研究では、TALIS 2024 (OECD, 2025) にしたがって、数量的な「不足」ではなく、校長認知の「不足感」に着目する。
- 2) 文部科学省「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2024 報告書のポイント」による。 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/data/Others/20251006-ope\\_dev02-2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/20251006-ope_dev02-2.pdf)
- 3) 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(平成 27 年 12 月 21 日) による。 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)

## 付記

貴重なデータを提供頂いた A 県教育委員会の皆様に心より感謝申し上げたい。本研究は JSPS-20H01683/25K00756 の支援を受けている。本研究に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

## 参考文献

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R., & Rubie-Davies, C. (2009). *Deployment and impact of support staff in schools: The impact of support staff in schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/10818/1/DCSF-RR148.pdf>

- Buonomo I, Farnese M.L., Vecina M. L. & Benevene, P. (2021). Other-focused approach to teaching: The effect of ethical leadership and quiet ego on work engagement and the mediating role of compassion satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 12, 692116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.692116>
- Buric, I., Zuffiano, A., & Lopez-Perez, B. (2022). Longitudinal relationship between teacher self-efficacy and work engagement: Testing the random-intercept cross-lagged panel model. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102092>
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y., & Tang, R. (2022). How can the professional community influence teachers' work engagement? The mediating role of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(16), 10029. <https://doi.org/10.3390/su141610029>
- Castro, A. J. (2022). Managing competing demands in a teacher shortage context: The impact of teacher shortages on principal leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 218–250. <https://doi.org/10.1177/0013161X221140849>
- Chan, M., Sharkey, J. D., Lawric, S. I., Arch, D. A. N., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID19: An exploratory study. *School Psychologist*, 36(6), 533–545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>
- Christopher, H. (2025). *Teacher wellbeing and the shaping of teacher shortages in crisis-affected contexts*. International Task Force on Teachers for Education 2030. <https://repository.graduateinstitute.ch/record/320197?v=pdf>
- Ciletti, L. (2023). The role of primary-school support staff in Italy: A case for re-thinking their professional characteristics. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 729–743. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2282248>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2022). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review*, 13(3), 209–236. <https://doi.org/10.1177/20413866221135022>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *The Journal of applied psychology*, 86(3), 499–512. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Donitsa-Schmidt, S., & Zuzovsky, R. (2016). Quantitative and qualitative teacher shortage and the turnover phenomenon. *International Journal of Educational Research*, 77, 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.005>
- Dudasova, L., Prochazka, J. & Vaculik, M. (2024). Psychological capital, social support, work engagement, and life satisfaction: A longitudinal study in COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 43, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05841-9>
- Fathi, J., Nourzadeh, S., & Arabani, A.S.(2021). Teacher individual self-efficacy and collective efficacy as predictors of teacher work engagement: The case of Iranian English teachers. *Journal of Language Horizons*, 5(2), 167–186. <https://doi.org/10.22051/lghor.2021.33184.1366>
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20(4), 355–381. <https://doi.org/10.1007/BF00302333>
- Fu, C., Zhao, Z., Wang, H., Ouyang, M., Mao, X., Cai, X., & Tan, X. (2022). How perceived school culture relates to work engagement among primary and secondary school teachers? Roles of affective empathy and job tenure. *Frontiers in Psychology*, 13, 878894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.878894>
- Furukawa, T. A., Kawakami, N., Saitoh, M., Ono, Y., Nakane, Y., Nakamura, Y., Tachimori, H., Iwata, N., Uda, H., Nakane, H., Watanabe, M., Naganuma, Y., Hata, Y., Kobayashi, M., Miyake, Y., Takeshima, T., & Kikkawa, T. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 17(3), 152–158. <https://doi.org/10.1002/mpr.257>
- Gorard, S., Ledger, M., See, B. H., & Morris, R. (2025). What are the key predictors of international teacher shortages? *Research Papers in Education*, 40(4), 515–542. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2414427>

- Güllbahar, B. (2017). The relationship between work engagement and organizational trust: A study of elementary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 149–159. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.2052>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Han, Y., & Wang, Y. (2021). Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection. *Frontiers in Psychology*, 12, 763234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications (2nd ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group: UK.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Jenkins, M.R., Ansong, D., Banks, A., & Dangleben, T.D. (2022). Regional trends and the role of school support staff in suspensions of students with disabilities. *Children and Youth Services Review*, 141, 106622. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106622>
- Kaiyom, S.A., Rahman, R.A., & Mustaffa, W. S. W. (2021). The effect of workload, supervisor support and co-workers support on work engagement among teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(8), 1633–1647. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i8/10878>
- Kessler, R. C., Barker, P. R., Colpe, L. J., Epstein, J. F., Gfroerer, J. C., Hiripi, E., Howes, M. J., Normand, S. T., Manderscheid, R. W., Walters, E. E., & Zaslavsky, A. M. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archives of General Psychiatry*, 60(2), 184–189. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.2.184>
- Kinnunen, U., Geurts, S., & Mauno, S. (2004). Work-to-family conflict and its relationship with satisfaction and well-being: A one-year longitudinal study on gender differences. *Work & Stress*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/02678370410001682005>
- Korsakienė, R., Stankeviciene, A., & Nawal, A. (2024). Work engagement and individual performance of teachers: The role of job demands and job resources. *Problems and Perspectives in Management*, 22(3), 528–541. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.22\(3\).2024.40](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.22(3).2024.40)
- Littlecott, H. J., Moore, G. F., & Murphy, S. M. (2018). Student health and well-being in secondary schools: The role of school support staff alongside teaching staff. *Pastoral Care in Education*, 36(4), 297–312. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528624>
- Ljubetic, M., Maglica, T., & Ercegovic, I. R. (2022). Teachers' work engagement: the contribution of demographic, work-related, and social factors. *Journal of the Institute for Educational Research*, 54(1), 83–101. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2201083L>
- Mauno, S., Kinnunen, U., Mäkikangas, A., & Nätti, J. (2005). Psychological consequences of fixed-term employment and perceived job insecurity among health care staff. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(3), 209–237. <https://doi.org/10.1080/13594320500146649>
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2170. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. & Potmješilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648>
- Moore, G. F., Littlecott, H. J., Fletcher, A., Hewitt, G., & Murphy, S. (2016). Variations in schools' commitment to health and implementation of health improvement activities: Across sectional study of secondary schools in Wales. *BMC Public Health*, 16, 138(2016). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2763-0>

- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS, OECD Publishing, Paris.  
<https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Oubibi, M., Fute, A., Xiao, W., Sun, B., & Zhou, Y. (2022). Perceived organizational support and career satisfaction among Chinese teachers: The mediation effects of job crafting and work engagement during COVID-19. *Sustainability*, 14(2), 623. <https://doi.org/10.3390/su14020623>
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1–20. <https://doi.org/10.1007/BF01086714>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Shimazu, A., Schaufeli, W.B., Miyanaka, D., & Iwata, N. (2010). Why Japanese workers show low work engagement: An item response theory analysis of the Utrecht Work Engagement scale. *BioPsychoSocial Medicine*, 4(17).  
<https://doi.org/10.1186/1751-0759-4-17>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/S11218-018-9464-8>
- Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803>
- Sverke, M., & Hellgren, J. (2002). The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of a new millennium. *Applied Psychology: An International Review*, 51(1), 23–2. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.0077z>
- Symeonidis, V., Guberman, A., & Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: Implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1–8.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>
- Tsuyuguchi, K. (2023). Analysis of the determinants of teacher well-being: Focusing on the causal effects of trust relationships. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104240>
- Tsuyuguchi, K. (2025). Impact of trust relationships on teacher well-being: Validation with longitudinal design and multilevel model. *International Journal of Educational Research*, 133(2025) 102708.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102708>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD education working papers, No. 213. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, 31(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235–244.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>