

# 令和7年度 研究報告書

## 教員業務支援員との協働における効果的活用条件の解明

指導教員            波多江 俊介准教授  
                         古田 亮シニア教授

令和6年度入学  
熊本大学大学院 教育学研究科  
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース  
242-A9710 那須 裕貴



# 目次

研究報告書要旨	1
第1章 学校における働き方改革の現状と本研究の目的	2
第1節 学校における働き方改革の現状と勤務実態	2
第2節 教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ）制度の現状	5
第3節 本研究の目的と意義	9
第2章 理論的検討および研究の実施方法	12
第1節 学校における「協働」と「チームワーク」の構造	12
第2節 研究方法の選択：アクションリサーチの採用	17
第3節 本章のまとめ	23
第3章 前半調査：先進的な活用事例における成功要因の抽出	24
第1節 前半調査の概要と対象校（A小学校・B中学校）の特徴	24
第2節 成功事例に見る協働の実際	27
第3節 本章のまとめ—効果的な活用を支える組織的条件	28
第4章 現任校における実践的介入と変容過程の分析	30
第1節 介入前の実態把握と構造的課題	30
第2節 実践的介入の設計と実施プロセス	31
第3節 介入後の変容と効果の検証	33
第4節 創出時間の定量的・定性的分析	35
第5節 持続的な好循環による継続的改善の実践	37
第6節 本章のまとめ	38
第5章 多様な学校組織における教員業務支援員活用の実態分析	40
第1節 本章の位置づけと分析枠組み	40
第2節 各学校の事例分析	41
第3節 複数事例の比較分析—4つの組織的条件の検証と新たな要素	48
第4節 本章のまとめ	49
第6章 総合考察と提言	50
第1節 理論と実証の統合—本研究の到達点	50
第2節 先行研究との対話—業務の切り出しと役割分担を巡る議論	52
第3節 組織文化の変容プロセスと校内研修の重要性	54
第4節 校内研修の実践モデルと具体的プログラム案	56
第5節 SSS自身の育成と持続可能性の確保	62
第6節 本研究の限界と今後の課題	63
第7節 結語—3つのレベルへの提言	63



## 教員業務支援員との協働における効果的活用条件の解明

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

242—A9710 那須 裕貴

### 研究報告書要旨

本研究は、教員の長時間勤務が依然として深刻な課題となる中、教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ、以下 SSS）との協働に着目し、その効果的な活用条件を明らかにすることを目的とした。近年、SSS の配置は全国的に拡大しているが、人員配置が必ずしも教員の業務負担軽減や教育活動の質向上に結びついていない事例も少なくない。そこで本研究では、制度や業務内容そのものではなく、教員と SSS の関係性や関わり方に焦点を当て、「協働の質」という視点から SSS 活用の実態と課題を検討した。

研究方法として、熊本県内の小・中学校を対象に質問紙調査および半構造化インタビュー調査を実施し、教員と SSS 双方の認識、業務分担の実態、依頼方法、協働における工夫や困難について分析した。加えて、筆者の現任校においては、SSS 活用に関する校内研修の実施や業務依頼方法の見直し等を通して、教員と SSS の協働の在り方に意図的に介入し、そのプロセスと変化を継続的に記録・分析した。これにより、SSS 活用の実態把握にとどまらず、介入による変容とその有効性についても検討した。

その結果、SSS の活用効果は業務内容そのものよりも、教員側の業務の切り出し方や依頼の仕方、両者の信頼関係、さらに教員と SSS をつなぐ調整役を担う中堅教員等の存在に大きく左右されることが明らかとなった。また、教員が各業務に付与する教育的意味づけが、業務委託に対する心理的葛藤を生み、SSS への依頼をためらわせる要因となっている実態も確認された。一方で、業務の背景にある教育的意図や目的が共有され、役割や期待が明確にされた学校では、SSS が主体的に業務に関わり、やりがいを感じながら協働している様子が見られた。筆者の現任校における介入実践においても、教員の業務に対する捉え方や依頼行動の変化、SSS の役割理解や主体性の向上が確認され、教員の業務負担感の軽減につながるなど、一定の有効性が示された。

以上の結果から、SSS の効果的な活用には、業務の明確化に加え、教員と SSS が教育的意図を共有し、相互に役割や期待を理解し合うための組織的な仕組みづくりが不可欠であることが示唆された。本研究は、教員業務支援員を「人手」ではなく、学校教育を支える「協働するパートナー」として位置づける視点を提示し、学校における働き方改革の実質化に向けた実践的示唆を提供するものである。

## 第 1 章 学校における働き方改革の現状と本研究の目的

### 第 1 節 学校における働き方改革の現状と勤務実態

#### 1.1.1 国際的・国内的視点から見た教員の長時間勤務

我が国の学校教育は、150 年以上に及ぶ歴史の中で、高い意欲と能力を持つ教員によって支えられてきた。OECD が実施する生徒の学習到達度調査(PISA)においても、日本の 15 歳児の学力は数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーの 3 分野全てにおいて世界トップレベルの結果を示している。しかし、その一方で、学校が対応すべき課題は年々複雑化・困難化し、教員の長時間勤務という問題が継続していることが、文部科学省による教員勤務実態調査のデータから明らかになっている。教員の長時間勤務は、教員自身の心身の健康を損なうリスクを高めるだけでなく、授業準備や子供と向き合う時間の不足を招き、結果として教育の質の低下につながりかねない課題である。本節では、国際的な比較調査である TALIS2024 および国内の教員勤務実態調査の結果に基づき、教員の勤務実態の現状と課題を整理する。

OECD が実施した「国際教員指導環境調査(TALIS)2024」の結果は、日本の教員の勤務実態における特徴を示している。同調査には、55 か国・地域が参加し、日本では小学校約 200 校、中学校約 200 校の校長及び教員が回答した。調査結果によると、日本の小中学校教員の 1 週間当たりの業務時間は、前回 2018 年調査と比較して、参加国中で最長の水準にあるものの、減少傾向が見られる(文部科学省, 2025a)。具体的には、小学校教員の 1 週間当たりの業務時間は 52.1 時間(前回 56.1 時間)、中学校教員は 55.1 時間(前回 59.1 時間)であり、小中学校ともに約 4 時間の減少が見られた。この減少は、課外活動や事務業務の時間が短縮されたことによるものが大きい。例えば、中学校教員の課外活動時間は前回の 8.1 時間から 5.6 時間へと約 2.5 時間減少し、事務業務も 6.1 時間から 5.2 時間へと約 1 時間減少している。これらの変化は、近年進められてきた学校における働き方改革の一定の進展であると評価できる。

しかしながら、国際平均と比較すると、日本の教員の業務時間は長い状況が続いている。中学校教員の OECD 平均業務時間は 41.0 時間であり、日本とは 14 時間以上の開きがある。特に顕著な特徴として、日本の教員は「授業」そのものにかかる時間が国際平均(24.9 時間)よりも短い(23.2 時間)一方で、授業準備や事務業務、課外活動にかかる時間が長い傾向にある。これは、日本の学校教育が教科指導にとどまらず、生徒指導や部活動、学校行事など幅広い役割を学校・教員が担ってきた特徴を反映している。

国内の調査においても、同様の傾向が確認されている。『「公立小学校・中学校等 教員勤務実態調査研究」調査研究報告書』(文部科学省, 2024)によると、教諭の平日 1 日当たりの在校等時間は、小学校で 10 時間 45 分、中学校で 11 時間 01 分であった。平成 28 年度調査と比較すると、小学校で 30 分、中学校で 31 分の減少が見られるものの、依然として所定勤務時間(7 時間 45 分)を超過している実態がある。特筆すべきは、若手教員ほど在校等時間が長い傾向にある点である。経験の浅い若手教員は、授業準備や校務処理に多くの時間を要することに加え、部活動顧問などの負担が重なりやすい環境にあることが示唆される。これらの調査結果から、我が国の教員は、授業実践や児童生徒への直接的な指導・支援といった中核的業務に専念する時間を確保するために、周辺の業務や長時間にわたる在校時間を削減する必要性に直面していることがわかる。

### 1.1.2 熊本県における勤務実態と喫緊の課題と施策

本項で詳述する熊本県の施策において中心的な役割を果たすのが、「教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ、以下 SSS）」である。SSS とは、教員が授業や児童生徒への指導、教材研究等の「教員でなければできない業務」に専念できる環境を整備するために、学習プリントの印刷、授業準備の補助、データ入力等の事務的・補助的な業務をサポートする職種のことを指す。教員の長時間勤務の解消と教育の質の維持・向上を両立させるための「チーム学校」構築の要として、その重要性は年々高まっている。

全国的な教員の長時間勤務の傾向は、熊本県においても同様の状況にある。熊本県教育委員会が策定した『熊本県の公立学校における働き方改革推進プラン(第 2 期)』（熊本県教育委員会，2024a）では、基本目標として「熊本の未来を担う子供たちの育成に向け、その子供たちを最前線で支える教職員のウェルビーイングの向上を図る」ことが掲げられ、時間外在校等時間の更なる縮減と教職員の健康保持が目指されている。

熊本県における教員の勤務実態を見ると、令和 5 年度の県立学校全体において時間外在校等時間が月 45 時間以内の割合は 76.7%、年 360 時間以内は 55.4%となっている。また市町村立学校全体では月 45 時間以内の割合は 70.0%となっており、改善傾向にはあるものの、依然として一定割合の教職員が長時間勤務の状況にある（熊本県教育委員会，2025a）。『熊本県の公立学校における働き方改革推進プラン(第 2 期)検証報告書【令和 6 年度(2024 年度)対象】』（熊本県教育委員会，2025a）によれば、時間外在校等時間が月 45 時間超の教職員が時間外に行っていると回答した主な業務のうち、小学校では「教材研究等」「校務分掌」、中学校では「部活動」「教材研究等」の割合が高いことが確認されている。

このような実態と課題に対応するため、熊本県では外部人材の活用、とりわけ SSS の配置を推進している。『教職員のための学校業務改善ハンドブック』（熊本県教育委員会，2025b）では、「業務量」と「作業時間」のバランスを改善するための 6 つの着眼点の一つとして「業務分担の見直し」が挙げられており、その方策として SSS 等の支援スタッフの活用が推奨されている。

熊本県教育委員会は、教員が専門性を発揮できる環境を整えるために、外部人材の活用を含めた「チーム学校」の構築を目指している。しかし、人材の確保や配置、そして学校組織内での協働体制の構築には課題も残されている。前述のハンドブックにおいても、「できることから実行する」「マネジメント層のチームワーク」「教職員が主体的に関わる機会の設定」といった推進のポイントが示されているが、これらを現場でいかに実現するかが問われている。特に重要な課題として、SSS を配置したとしても、教員側が業務を適切に切り出し、依頼するスキルや意識を持っていないければ、SSS は十分に機能せず、教員の負担感の解消につながらない可能性がある点が挙げられる。教員が「何を」「誰に」「どの程度」任せるのかを判断し、適切に業務を依頼すること自体が、現場にとっては新たな負担や悩みとなり得るのである。このため、施策が現場の教員の負担軽減に実質的につながっているかどうかを検証することは重要な課題である。

### 1.1.3 学校における「働き方改革」の基本方針と業務の 3 分類

前項までで見たように、教員の長時間勤務は全国的な課題であり、その解決策の一つとして、業務の切り出しと組織的な分担の必要性が指摘されてきた。本項では、その指針となる国の基本方針と、学校・教師が担う業務の整理枠組みについて確認する。

学校における働き方改革は、教員の在校等時間の短縮そのものを目的とするのではなく、教員が心身ともに健康で、専門職としての誇りとやりがいをもって子供たちと向き合える環境を整えることを通して、学校教育の質を高めることを目的としている。この方向性を明確に示したのが、平成31年(2019年)1月に示された中央教育審議会答申『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について』(中央教育審議会, 2019)である。同答申では、学校・教師が担う業務の範囲を明確化・適正化するため、「学校・教師が担う業務の3分類」が示され、業務分担の基本的な考え方が整理された。なお、本研究では、後述するように制度導入期の分析を目的とするため、研究着手時点の基準である平成31年答申の分類を用いるが、令和7年(2025年)には内容をより具体化した改訂版が示されていることに留意が必要である。

基本的には学校以外が担うべき業務	学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務	教師の業務だが、負担軽減が可能な業務
①登下校に関する対応 ②放課後から夜間などにおける見回り、児童生徒が補導された時の対応 ③学校徴収金の徴収・管理 ④地域ボランティアとの連絡調整 ※その業務の内容に応じて、地方公共団体や教育委員会、保護者、地域学校協働活動推進員や地域ボランティア等が担うべき。	⑤調査・統計等への回答等(事務職員等) ⑥児童生徒の休み時間における対応(輪番、地域ボランティア等) ⑦校内清掃(輪番、地域ボランティア等) ⑧部活動(部活動指導員等) ※部活動の設置・運営は法令上の義務ではないが、ほとんどの中学・高校で設置。多くの教師が顧問を担わざるを得ない実態。	⑨給食時の対応(学級担任と栄養教諭等との連携等) ⑩授業準備(補助的業務へのサポートスタッフの参画等) ⑪学習評価や成績処理(補助的業務へのサポートスタッフの参画等) ⑫学校行事の準備・運営(事務職員等との連携、一部外部委託等) ⑬進路指導(事務職員や外部人材との連携・協力等) ⑭支援が必要な児童生徒・家庭への対応(専門スタッフとの連携・協力等)

※新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)(第213号)(平成31年1月25日)

表1:学校・教師が担う業務に係る3分類

第一に、「基本的には学校以外が担うべき業務」であり、登下校に関する対応、放課後や夜間の見回り、学校徴収金の管理、地域ボランティアとの連絡調整などが含まれる。これらは、本来家庭や地域、行政が責任を持つべき領域であり、学校・教員が主たる担い手となるべきではない業務である。

第二に、「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」であり、調査・統計等への回答、休み時間の対応、校内清掃、部活動などが位置づけられている。これらは学校運営上不可欠な業務ではあるものの、教員免許を前提としない業務であり、事務職員や外部人材等による分担が想定されている。

第三に、「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」であり、授業準備、学習評価や成績処理、学校行事の準備・運営、進路指導、支援が必要な児童生徒・家庭への対応などが含まれる。これらは教員の専門性が求められる業務であるが、事務的・補助的な作業を切り出すことで、支援スタッフ等との協働による負担軽減が可能であるとされている。

この分類において特に留意すべきは、外部人材の役割分担である。同答申では、「専門スタッフ」と「支援スタッフ」が明確に区別されている。「専門スタッフ」とは、スクールカウンセラー（SC）やスクールソーシャルワーカー（SSW）のように、心理や福祉など教員とは異なる高度な専門性を有し、支援が必要な児童生徒への対応等を連携して担う人材を指す。一方、SSSは「支援スタッフ（サポートスタッフ）」に分類され、主に授業準備や学習評価等の補助業務、すなわち「教師の業務だが負担軽減が可能な業務」の実務的支援を担う存在として位置づけられている。本研究が焦点を当てるのは、この「支援スタッフ」としてのSSSとの協働である。

さらに、令和6年(2024年)8月の中央教育審議会答申『「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について(答申)』（中央教育審議会，2024）では、これまでの取組を加速させる必要性が示された。同答申は、教員が多様な業務を自己完結的に抱える「個業型」の業務遂行から、業務の一部を他の教職員や支援スタッフと分担・協働する「チーム学校型」の業務遂行への転換を求めている。特に、SSSの配置を全小・中学校へ拡大し、教員が専門性を発揮すべき業務(授業や児童生徒指導)に集中できる体制を構築することが、教育の質向上のために重要であると位置づけられている。

しかし、この基本方針が示される一方で、各学校現場においては、教員と支援スタッフが実際にどのように連携し、どの業務をどのように分担していくのかについて、試行錯誤や戸惑いが生じている。前述したように、単にSSSを配置するだけでは業務分担は進まず、業務の3分類は一定の指針を示すものの、それを具体的な学校運営や日常業務にどのように落とし込み、実効性のある形で定着させるかについては、なお課題が残されている。こうした点にこそ、SSSの活用をめぐる現場の困難さと、働き方改革を進める上での重要な検討課題があるといえる。

## 第2節 教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ）制度の現状

前節では、学校を取り巻く環境と働き方改革の全体像について確認した。とりわけ「チーム学校」の実現に向けては、外部人材の活用が鍵となる。本節では、その中核的な役割を期待されているSSS制度に焦点を当て、その概要と配置の目的、実態における課題について詳述する。

SSSは、学校における働き方改革の一環として、教員の事務的・補助的な業務をサポートするために配置される職種である。このSSS制度は、教員が授業や児童生徒への指導、教材研究といった「教員でなければできない業務」に専念できる環境を整備することを主たる目的としている。しかし、制度開始から数年が経過し、配置が進む中で、単に人員を配置するだけでは期待された効果が十分に得られないという課題も生じている。文部科学省(2024)の調査データによれば、支援スタッフの参画などの取組は進んでいるものの、在校等時間の分布を見ると依然として長時間勤務の教師が一定数残っており、人員の配置が直ちにすべての学校で劇的な時間削減に結びついていない実態がうかがえる。加えて、『教員業務支援員との協働の手引き』（文部科学省，2023）においても、SSSの業務内容が現場で十分に共有されていないなど、運用上の課題が指摘されている。

以下、制度の詳細と現状の課題について整理し、特に人員配置だけにとどまらない「協働の質」の重要性について考察する。

### 1.2.1 制度の概要と配置の目的

文部科学省は、平成 30 年度より SSS の配置支援を開始し、その後、予算措置の拡充に伴い配置数を年々増加させてきた。『令和 7 年度予算のポイント』（文部科学省、2025b）においても、SSS の配置を含む支援スタッフの充実が重点施策の一つとされており、28,100 人規模の配置が計画されている。SSS の主な職務内容は、学習プリントや配布文書の印刷・仕分け、授業準備の補助、採点業務の補助、来客・電話対応、データ入力、学校行事の準備補助、掲示物の作成、消毒作業など多岐にわたる。これらは、前述の「業務の 3 分類」における「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」や「学校の業務だが、必ずしも教師が担うべきでない業務」に該当するものである。SSS がこれらの周辺の業務を担うことで、教員は物理的な時間を確保し、子供たちと向き合う時間や自己研鑽の時間を創出することが期待されている。

全国の自治体においても、SSS の配置と活用が進んでいる。例えば、東京都教育委員会は「スクール・サポート・スタッフ配置支援事業」を実施し、令和 2 年度には都内公立学校 1,584 校に配置を行った。『スクール・サポート・スタッフ活用事例集』（東京都教育委員会、2024）によると、SSS の活用により「教材や授業の質が向上した」「児童・生徒に向き合う時間が増えた」「退勤時間が早くなり、休日出勤が減った」といった成果が報告されている。また、千葉市においても、『教員業務支援員(スクール・サポート・スタッフ)業務の手引き』（千葉市教育委員会、2022）によれば、SSS の配置により「教員が本来しなくてもよい会計業務や印刷業務をお願いでき、本来業務に注力できる」「教頭業務をサポートしてもらうことで学校運営が円滑になった」といった声が挙がっており、学校現場における SSS の有用性が認識されている。

これらの事例から、SSS が学校というチームの一員として教員と協働し、教育活動の質的向上に寄与する存在として位置づけられつつあることがわかる。しかし、配置が進む一方で、運用面での課題も存在する。文部科学省『教員業務支援員との協働の手引き』（文部科学省、2023）では、現場において教員と SSS のコミュニケーション不足や、業務分担に関する悩みが報告されている。大分県教育委員会の『教員業務支援員(スクール・サポート・スタッフ)活躍マニュアル』（大分県教育委員会、2023）においても、教員と SSS が連携協働するための具体的な指示の出し方や、活用上の工夫が詳細に示されており、現場レベルでいかに円滑な運用体制を築くかが共通の課題となっていることが伺える。制度の枠組みとしての配置だけでなく、現場レベルでの「活用の質」を高めるための工夫が求められているのである。

### 1.2.2 熊本県における SSS の配置と活用状況

熊本県においても、SSS は、教員の多忙感解消と教育の質向上に寄与する人的資源として位置づけられている。熊本県教育委員会が提示する勤務条件に基づくと、県内の SSS は、地方公務員法に基づく会計年度任用職員として採用され、学校長の指示の下で教員の負担軽減に資する業務に従事している。しかし、制度の運用に際しては、予算面や労働条件面での課題が存在する。SSS の配置時間数や配置期間が予算の都合により限られている場合があり、学校が必要とする支援量と実際の配置状況に乖離が生じることがある。全国的にも、支援スタッフの配置拡大が求められており、令和 7 年度予算案では 28,100 人規模の配置が計画されているが(文部科学省、2025b)、人材の確保・定着のためには、適切な労働条件の整備も継続的な課題である。

現場における SSS への期待は大きく、具体的に想定されている職務内容も多岐にわたる。熊本

県教育委員会の資料に基づき、熊本県における SSS の主な職務内容を以下の表に示す。

**表 2： 熊本県が提示している教員業務支援員（SSS）の主な職務内容**

授業で使用する教材及び家庭配布文書等の作成補助・印刷・仕分け  
教材・資料・宿題等の提出物の回収・確認・整理  
小テスト等の採点補助  
学校行事・式典等の準備補助  
統計情報や校務支援システム等のデータ入力・集計補助  
調査回答等への対応補助  
体育等の授業準備補助  
学校だよりや学年通信等作成・ホームページ更新の補助  
各種掲示物の作成・貼替え  
文書・備品の整理・廃棄  
各種感染症対策のための消毒作業  
休み時間の見守り  
給食補助(準備、アレルギー対応等)  
電話対応・来客受付  
その他児童生徒との直接的な関わりが少ない単純作業等の所属長が指示する業務

『教職員のための学校業務改善ハンドブック』（熊本県教育委員会，2025b）では、これらの業務を SSS に依頼することで、教員が「学校教育目標の実現」に向けて、より重要な業務に注力できるようになることが期待されている。また、『学校業務改善事例集(小学校・中学校編)』（熊本県教育委員会，2024b）では、SSS への業務依頼を円滑にするために、依頼用のホワイトボードを活用したり、業務内容を可視化したりする工夫が紹介されており、現場での実践が進められていることがわかる。

一方で、配置された SSS がいかに効果的に機能するかという、「活用の質」に関する課題も残されている。SSS を配置したとしても、第 1 節で触れたように業務の切り出しがうまくいかず、SSS との連携が十分に図れない「すれ違い」も現場レベルでは生じている可能性がある。効果的な活用のためには、単に人を配置するだけでなく、業務フローの見直しや、教員と SSS のコミュニケーションを円滑にするためのマネジメント、すなわち「協働関係の質」を高める取り組みが不可欠である。次項では、こうした制度上の課題を踏まえつつ、先行研究において指摘されている心理的・組織的な課題について検討し、本研究の分析視座を定める。

### 1.2.3 業務委託への心理的葛藤・サポートのずれ・協働を支える学校組織文化

SSS 等の外部人材活用が進む一方で、その効果を最大化するためには、単に人員を配置するだけでは不十分であり、教員と SSS との間の「協働関係の質」が問われる。この点に関して、白旗・石井・荒井(2021a)の研究は、教員の業務委託に対する意識構造を分析し、重要な示唆を与えてい

る。彼らの研究「学校教師の業務に対する負担感と委託に関する意識—アンケート調査の分析から—」によると、小学校教員は「課外活動」や「事務的業務(アンケート集計、PTA 業務、登下校指導等)」については外部への委託を肯定的に捉える傾向が強い(「任せたい」という回答が過半数)。これらは、白旗らが「周辺の業務」と位置づけるものであり、教員自身も専門性を発揮すべき中核的な領域とは認識していないため、委託に対する心理的障壁が低いと考えられる。一方で、「学級活動・ホームルーム」「教科の指導」「道徳の授業」「学年・学級通信の作成」といった業務に対しては、多くの教員が「任せたくない」と回答している。白旗らはこれらを教員にとっての「中核的業務」と定義し、教員がこれらの業務を通じて子供たちとの信頼関係を構築し、教育的な意義を見出していることを指摘している。特に注目すべきは、「給食指導」や「清掃指導」、「宿題の点検」といった、政策的には「負担軽減が可能な業務」として委託が推奨されている周辺の業務についても、教員間で意見が分かれている点である。これは、教員がこれらの業務にも生活指導の一環としての教育的価値を見出しており、切り離すことに対して心理的な葛藤を抱いていることを示唆している。以上の点から、白旗らの研究は、SSS への業務委託や協働が、業務の性質そのものによって自動的に進むものではなく、教員一人ひとりの教育観や業務観に強く規定されていることを明らかにしていると言える。この「中核的業務」と「周辺の業務」の境界線の曖昧さ、さらには教員間に存在する認識の差異は、SSS への業務依頼を躊躇させ、協働関係の形成を困難にする要因となり得る。したがって、本研究において教員と SSS との協働のあり方を検討する際には、制度上の業務区分や政策的想定だけでなく、教員が各業務にどのような教育的意味を付与しているのかという認識の次元に着目することが重要な示唆となる。

さらに、白旗ら(2021b)の続編研究「教師にとって大事な業務とはなにか—自由回答における授業に関する記述の分析を通して—」では、自由記述の分析を通じて、教員が「授業」を中心に据えつつも、その周辺にある様々な「周辺の業務」(給食指導や清掃指導、休み時間の関わり等)との連続性の中で子供理解を深めていることが明らかにされている。教員の業務は「無境界性」を特徴とし、授業という「中核的業務」と、それ以外の生活指導や事務的業務が相互に関連し合っている。このため、業務を機械的に切り出して外部に委託することは、教員にとって「子供の全体像が見えなくなる」不安や、「自分の教育実践の一貫性が損なわれる」という懸念を引き起こす可能性がある。

鈴木(2023)は、「チーム学校」論における多職種協働の課題として、職種間の「サポートのずれ」や「協働に伴う葛藤」を指摘している。教員は「個業」的な文化の中で、包括的に子供に関わることを是としてきた歴史があり、業務を切り出して他者に委ねること自体に不慣れである。鈴木によれば、専門スタッフとの分業が進むことで、子供の全体像が見えにくくなる「子ども理解の分断」への危惧も教員側には存在する。また、SSS が良かれと思って行った行動が、教員にとっては意図と異なる結果を招いたり、かえって負担を増やしたりするケースも報告されており、これは両者の間で事前の合意形成や、教育的意図の共有が不十分な場合に起こりやすい。さらに、外部人材が学校組織の階層構造の中でどのように位置づけられるかという問題もある。

荻上・茂木・日出間(2025)は、教員と外部人材の協働を促進する要素として、「関係性(可変的な関係)」「態度(正解のない状況の許容)」「行為(共創)」の3つを挙げている。彼らの実践研究では、ICT ツール(チャットアプリ等)を活用することで、時間的・物理的な制約を超えたコミュニケ

ーションが可能となり、協働が促進されたことが示されている。これは、SSS との協働においても、口頭での指示待ちではなく、ICT を活用した業務共有や、互いの役割を尊重し合うフラットな関係構築、すなわち高い「協働関係の質」が重要であることを示唆している。

三浦(2024)の研究「学校組織に変革をもたらす常勤外部人材」では、外部人材が学校組織に適応し、協働体制を構築するプロセスにおいて、管理職による組織マネジメント(座席配置、会議への参加等)や、外部人材自身による「社会的交換」関係の構築(教員の負担軽減になる業務を積極的に引き受けることによる信頼獲得)が重要であることを明らかにしている。これは、SSS が学校組織文化に定着するためには、制度的な配置だけでなく、学校文化への適応プロセスや、管理職などによる意図的な「つなぎ」の機能が不可欠であることを意味する。

以上の先行研究から、SSS との効果的な協働を実現するためには、第一に、教員が抱える業務委託への心理的葛藤を理解し、「任せる業務」と「任せない業務」の線引きを学校全体で合意形成すること、第二に、教員と SSS との間の「サポートのずれ」を解消するためのコミュニケーションやマネジメントの仕組み(つながりの設計)を構築すること、第三に、SSS を一人のチームメンバーとして尊重し、その専門性を活かす学校組織文化を醸成すること、の 3 点が必要であることが導き出される。

### 第 3 節 本研究の目的と意義

以上の現状分析と先行研究の検討を踏まえ、SSS 制度は、教員の負担軽減と教育の質向上に向けた有効な施策として期待され、全国的にも熊本県内においても配置が進められていることが確認された。しかしながら、人員配置だけでは、現場における実質的な負担軽減や協働体制の構築には至らないという課題も浮き彫りになっている。特に、本章で繰り返し指摘してきた業務の切り出しの困難さや、教員が抱く心理的な抵抗感、そして SSS とのコミュニケーション不足による「ずれ」といった質的な課題は、制度の枠組みだけでは解決し得ない、現場における具体的な実践の知恵に属する問題である。

そこで本研究では、SSS との協働における効果的な活用条件を解明することを目的とする。具体的には、先進的な活用を行っている学校事例へのインタビュー調査や参与観察を通じて、以下の 3 点を明らかにすることを目指す。

第一に、学校規模や配置形態(単数配置・複数配置等)の違いによって、求められる SSS の役割や協働のあり方にどのような差異があるかを明らかにすることである。画一的なモデルではなく、学校の状況や背景に応じた適応的な活用の姿を描き出す。

第二に、教員と SSS との間の心理的な障壁を低減し、円滑な業務委任を促進するための具体的な工夫やマネジメントの要諦を抽出することである。これには、物理的な環境設定(座席配置等)や、コミュニケーションのルール作りといった微細な「仕掛け」も含まれる。

第三に、こうした協働の実践が、教員の意識変容や学校組織文化の変容にどのような影響を与えるかを考察することである。「個業」から「チーム」への転換が、いかにして成し遂げられるのか、そのプロセスを動的に捉える。

本研究の成果は、今後さらに拡大が見込まれる SSS 制度の効果を最大化し、持続可能な学校指導体制を構築するための実践的な指針を提供しうるものとする。

(参考文献)

- ・ 荻上健太郎・茂木智央・日出間真理子 (2025) 「学校教育における教員と外部人材の協働のあり方や可能性について—小学6年生の総合的な学習の時間における1年間の実践に基づく3つの要素—」『東京学芸大学紀要 機構』第76集, pp. 79-88.
- ・ 白旗希実子・石井美和・荒井英治郎 (2021a) 「学校教師の業務に対する負担感と委託に関する意識—アンケート調査の分析から—」『教職研究』第12号, pp. 1-15.
- ・ 白旗希実子・石井美和・荒井英治郎 (2021b) 「教師にとって大事な業務とはなにか—自由回答における授業に関する記述の分析を通して—」『教職研究』第12号, pp. 16-28.
- ・ 鈴木庸裕 (2023) 「『チーム学校』論における教職員の重層構造化と多職種協働の諸課題」『日本福祉大学子ども発達学論集』第15号, pp. 83-93.
- ・ 三浦奈々美 (2024) 「学校組織に変革をもたらす常勤外部人材—小規模高校での『総合的な探究の時間』のカリキュラム開発・導入過程に着目して—」『日本教育経営学会紀要』第66号, pp. 80-91.

(参考資料)

- ・ 大分県教育委員会 (2023) 『教員業務支援員 (スクール・サポート・スタッフ) 活躍マニュアル』令和5年3月 (2023年3月) .
- ・ 岐阜県教育委員会 (2022) 『スクール・サポート・スタッフ 教員業務アシスタント 活躍事例集』令和4年 (2022年) .
- ・ 熊本県教育委員会 (2024) 『熊本県の公立学校における働き方改革推進プラン (第2期)』令和6年11月 (2024年11月) .
- ・ 熊本県教育委員会 (2025a) 『熊本県の公立学校における働き方改革推進プラン (第2期) 検証報告書【令和6年度 (2024年度) 対象】』令和7年8月 (2025年8月) .
- ・ 熊本県教育委員会 (2025b) 『教職員のための学校業務改善ハンドブック～働きやすさと働きがいを実現するために～ (業務分析・業務改善モデル報告書)』令和7年3月 (2025年3月) .
- ・ 熊本県教育委員会 (2025c) 『学校業務改善事例集 (小学校・中学校編)』令和7年3月 (2025年3月) .
- ・ 千葉市教育委員会 (2022) 『教員業務支援員業務の手引き (スクール・サポート・スタッフ)』 .
- ・ 中央教育審議会 (2019) 『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申)』平成31年1月25日 (2019年1月25日) .
- ・ 中央教育審議会 (2024) 『「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について (答申)』令和6年8月27日 (2024年8月27日) .
- ・ 東京都教育委員会 (2024) 『スクール・サポート・スタッフ活用事例集』令和6年3月更新版 (2024年3月) .
- ・ 文部科学省 (2023) 『教員業務支援員との協働の手引き』令和5年12月 (2023年12月) .
- ・ 文部科学省 (2024) 『「公立小学校・中学校等 教員勤務実態調査研究」調査研究報告書』令和6年3月 (2024年3月) .

- ・文部科学省（2025a）『OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2024 報告書のポイント』令和7年1月（2025年1月）。
- ・文部科学省（2025b）『令和7年度文部科学省予算のポイント』。

## 第 2 章 理論的検討および研究の実施方法

本章では、SSS(スクール・サポート・スタッフ)との協働を成功させるために必要な条件を、組織心理学および社会心理学の知見を用いて理論的に検討する。なぜ学校現場でチームとしての機能が 필요한のか、そして円滑な協働を阻む心理的要因は何かを明らかにし、本研究の分析枠組みを提示する。

### 第 1 節 理論的検討：SSS との協働を成功させる条件

#### 2.1.1 「チーム学校」論における異職種協働の意義

本研究の主題である SSS との協働を論じるにあたり、まず学校組織が直面している構造的な課題と、なぜ今チームとしての機能が求められているのかを理論的に整理する必要がある。第 1 章で概観した事実として、学校現場における教員の多忙化は深刻な状況にあるが、それは表面的な現象に過ぎない。村上(2015)や TALIS 調査等が示すように、現代の学校が抱える教育課題は従来よりも複雑化・多様化しており、教員個人の力だけでは対応が困難になっているという構造的な課題が根本にある。この質的な変化に対応し、学校組織全体の総合力を高めるためには、教員とは異なる専門性や経験を有するスタッフとの連携、すなわちチームとしての機能が不可欠となっているのである。

しかしながら、制度導入の事実がある一方で、現場の実態としては、村上(2015)が指摘するように、「チーム学校」という言葉は、教員以外の専門スタッフを広く含んだ概念として用いられているものの、その実態において目的の共有や対等な連携が必ずしも容易ではないという現状がある。すなわち、単に多様な職種を配置するという事実だけでは、直ちにチームとして機能するわけではないという課題が浮き彫りになっている。

特に、学校組織の中核を担うミドルリーダー層の負担感と役割遂行の困難さは、この学校組織全体の課題を象徴している。畑中(2010)は、ミドルリーダー研究の現状を整理する中で、団塊の世代の大量退職期を迎える学校が「教職員年齢構成の変化に伴う学校管理職候補者の育成」および「急増する若手教員の育成」という二つの課題に直面しているという事実を指摘している。こうした状況下でミドルリーダーへの期待は高まっているが、先行研究におけるミドルリーダーの定義は論者によって様々であり、期待される役割についても理論先行の傾向が強い。

これらの事実から推察されるのは、ミドルリーダーが自身の授業や分掌業務だけでなく、組織全体を見渡し若手を育成するという極めて高度な業務に従事している実態である。しかし、これはミドルリーダー個人の問題に留まらず、教員全体が事務的業務に圧迫されることなく専門性を発揮できる環境が必要であることを示唆している。したがって、ミドルリーダーを含む全教職員が本来期待される創造的な役割(教育活動の改善や若手育成)を十全に果たすためには、教員が抱える業務の一部を適切に棚卸しし、SSS 等の支援スタッフへと委任していくプロセスが重要となる。しかし、これは単なる「作業の外部化」という物理的な変化に留まらず、学校という組織が集団からチームへと質的に転換することを意味していると考えられる。

では、そもそもチームとは何か、そして「チームワーク」とはいかなる心理的・行動的メカニズムによって成立するのか。この点について、山口(2008)の『チームワークの心理学』における定義と理論枠組みを参照し、本研究の分析視座を定める。山口(2008)によれば、事実として、人類の進

化の過程において、集団で生活することは個々のメンバーが集団全体の目的を理解し、コミュニケーションをとりながら互いの行動を調整し合うことであり、生存のために不可欠な要素であったとされる。この歴史的事実を踏まえれば、現代の学校組織においても、複雑化する教育課題に対応するためには、個人の力のみならず、集団としての力を結集することが機能的必然として求められていると言える。

山口(2008)は、単に人々が集まっているだけの集団(グループ)と、機能するチームを明確に区別して論じている。彼によれば、集団とは「①二人またはそれ以上の人々から構成され、②それらの人々の間に相互作用やコミュニケーションがみられ、③なんらかの規範が共有され、④地位や役割の関係が成立し、⑤外部との境界を設定して一体感を維持している人々から成立する社会的システム」と定義される。学校組織の現状を鑑みると、職員室に教職員が集まり、規範を共有し、役割を持っている点において、確かにこの集団の要件を満たしている。しかし、SSS との協働において目指すべきは、単なる集団を超えたチームとしての機能である。

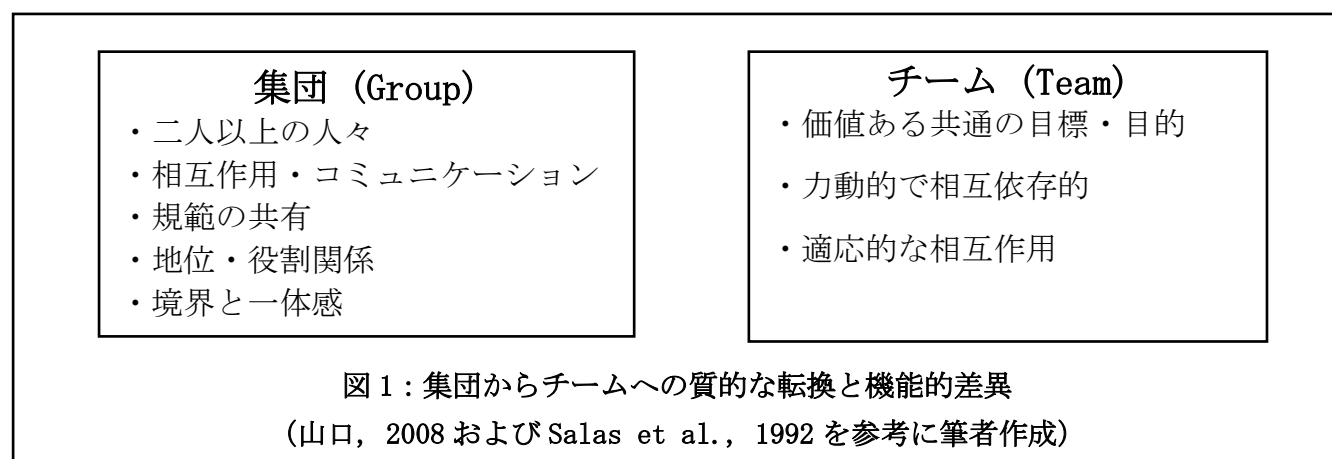
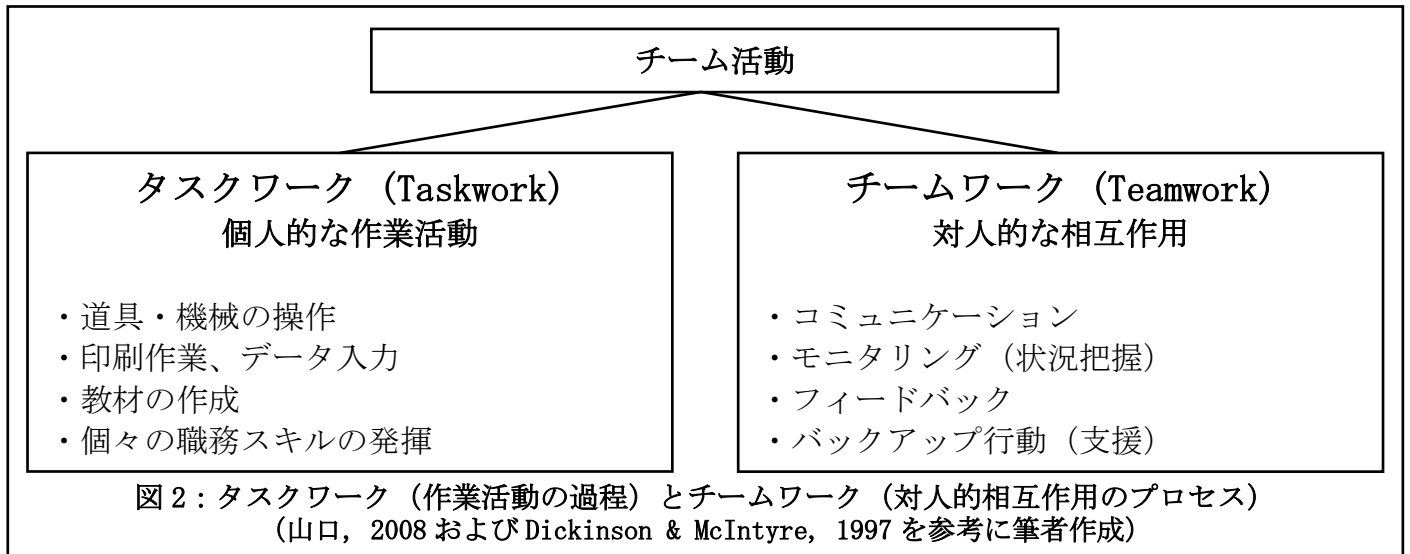


図 1 に示す集団の定義に対し、山口(2008)はサラスら(Salas et al., 1992)の定義を引用し、チームを「価値のある共通の目標や目的の達成あるいは職務の遂行のために、力動的で相互依存的、そして適応的な相互作用を行う二人以上の人々からなる境界の明瞭な集合体」としている。図 1 に示したように、ここで理論的に重要となる概念は、「共通の目標」と「相互依存関係」である。これらの定義に基づき本研究では、SSS の導入において、教員と SSS が単に同じ空間にいただけ(集団)の状態から、子供の成長や教育の質の向上という「共通の目標」を持ち、互いの業務が密接に関連し合う相互依存の状態へと移行することが、「チーム学校」の実質化には不可欠であるという仮説に立つ。

### 2.1.2 協働を促進する「心理的安全性」と「バックアップ行動(助け合い)」

教員と SSS がチームとして機能するためには、具体的にどのような行動や心理状態が必要となるのだろうか。山口(2008)は、チーム活動を構成する要素を「タスクワーク(Taskwork)」と「チームワーク(Teamwork)」の二つに大別して論じている。この理論的区分は、本研究において教員と SSS の協働を分析する上で極めて有効な視点を提供すると考えられる。タスクワークとチームワークの理論的区分と、それらの相互関係について図 2 に示す。



山口(2008)の整理によれば、タスクワークとはメンバー一人ひとりが業務の中で行う道具や機械の操作など、個人で完結する活動を指す。一方、チームワークとはメンバー間でコミュニケーションをとったり互いに助け合ったりする活動であり、「チーム全体の目標達成に必要な協働作業を支え、促進するためにメンバー間で交わされる対人的相互作用」と定義される。この定義を学校現場の実態に適用して考察すると、SSS が印刷機を使って資料を印刷したり、データを入力したりする作業活動の過程は「タスクワーク」であると言える。しかし、教員がどのような意図でその資料を必要としているかを SSS が理解し、教員が SSS の作業状況を確認し、必要に応じて指示を修正したり感謝を伝えたりするプロセスこそが「チームワーク」に該当する。SSS 制度が十分に機能しない事例においては、この「チームワーク」の視点が欠落し、単にタスクワークを投げるだけの一方的な関係に終始している可能性が高いと考えられる。

さらに山口(2008)は、チームワークを構成する具体的な行動要素として、ディッキンソンとマッキンタイア(Dickinson & McIntyre, 1997)のモデルを引き合いに出し、「コミュニケーション」「モニタリング(相互状況把握)」「フィードバック」「支援(バックアップ行動)」などを挙げている。特に本研究の文脈で重要となると考えられるのが「バックアップ行動(助け合い)」である。山口は、自衛隊や消防隊のようなチームでは互いに助け合うことが不可欠であるという事実を示しつつ、プロ野球の事例を挙げ、個々の卓越した力量がチームワークの原点であるという考え方も紹介している。しかし、学校における SSS との協働においては、教員という専門職と、それを支援する SSS という立場上、一方向的な支援に比重が置かれるものの、相互補完的な「バックアップ行動」の視点が重要となると筆者は考える。

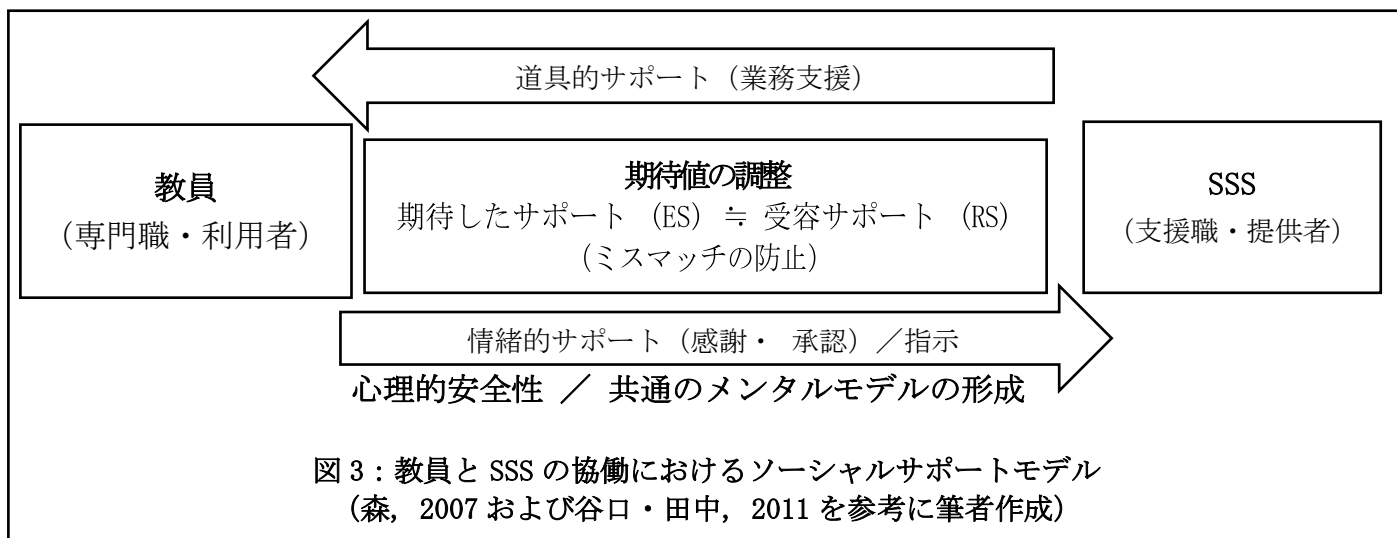
このバックアップ行動を誘発するためには、チーム内に「心理的安全性」が担保されていなければならない。山口(2008)は、チームワークの心理的側面として「チームの円満な人間関係を維持する行動」の重要性を指摘している。教員が「こんなことを頼んだら悪いのではないかと遠慮したり、SSS が「余計なことをして怒られるのではないかと萎縮したりする状況では、効果的なバックアップ行動は生じないであろう。山口が述べるように、集団凝集性やモラル(士気)といった心理的要素が、チームワークの質を左右するという事実は、学校組織にも当てはまると考えられる。

教員と SSS の間で、互いの存在を認め合い、気兼ねなく業務のやり取りができる心理的な基盤(ラポール)が形成されているかどうか、協働の成否を分ける要因となる。

また、山口は「チーム・メンタルモデル」という概念の重要性も説いている。これは、チームが取り組む課題の内容や遂行の仕方、メンバーの特性に関する知識やイメージがメンバー間で共有されている状態を指す。SSS との協働において考察すれば、教員が「この教材は授業のこの場面で使うから、こういう体裁で印刷してほしい」という意図(メンタルモデル)を持っていたとしても、それが SSS と共有されていなければ、期待通りの成果物は上がってこない。逆に、SSS が教員の多忙さや授業のねらいを理解(メンタルモデルを共有)していれば、指示されなくとも先回りして準備をするような高度な連携が可能になる。したがって、本研究では、教員と SSS がいかにしてこの「チーム・メンタルモデル」を構築・共有しているかという点にも注目する必要がある。

### 2.1.3 教員と支援員をつなぐ機能

前項で述べたチームワークの構造を、学校現場における具体的な支援の文脈に落とし込む際、ソーシャルサポートの理論的枠組みが有用となる。諏訪(2004)や森(2007)の研究が示す事実として、教員社会におけるソーシャルサポートは、教員のストレス軽減やメンタルヘルス維持に寄与する重要な要因であることが明らかになっている。本研究における SSS の活用は、まさに教員に対する組織的なソーシャルサポートの提供システムとして位置づけることができる。本研究では、これらを統合した協働モデルを想定する。教員と SSS の間で交わされるソーシャルサポートと、期待値の調整を含む協働モデルの全体像を図 3 に示す。



ソーシャルサポート研究においては、サポートを「情緒的サポート」と「道具的サポート」に分類することが一般的である。諏訪(2004)によれば、情緒的サポートは課題克服を支援する情緒的働きかけであり、受容や共感、励ましなどがこれに当たる。一方、道具的サポートは課題克服に必要な具体的な情報や資源を提供する働きかけであり、具体的な手助けやアドバイス、物品の提供などが含まれる。SSS の主たる職務の多くは、事実として印刷やデータ入力、教材準備といった事務的・物理的な業務支援であり、これは図 3 の左向き矢印に示すように、典型的な「道具的サポート」に分類される。

しかし、森(2007)の研究は、サポートが必ずしもポジティブな効果をもたらすとは限らないという「サポートのずれ」の問題を実証的に指摘している。森は、期待したサポート(Expected Support: ES)と受容されたサポート(Received Support: RS)のミスマッチが、かえってストレス反応を悪化させる可能性を示唆している。特に、「期待はずれ(ES > RS)」の状態、すなわち教員が「これくらいやってくれるだろう」と期待していたのに、実際には十分なサポートが得られなかった場合、単にサポートがない場合以上に心理的な不満やストレスが生じるという知見は、本研究にとって重要な示唆を与える。SSS の活用においても、教員が過度な期待を抱き、現実の SSS のスキルや勤務時間の制約との間にギャップが生じれば、協働関係は破綻し、教員の負担感は解消されないばかりか増大するリスクがあると推察される。

さらに、森(2007)の分析では、スクールカウンセラー(SC)のような外部専門家からのサポートよりも、同僚教員や管理職といった身近な存在からのサポートの方が、ストレス軽減効果が高いという結果が示されている。これは、SSS という「異職種・外部人材」が学校組織に入り込む際、いかにして「身近な存在」として認知され、受容されるかが重要であることを示唆している。山口(2008)が示すチームの境界の中に入り込み、相互依存関係を築くことができなければ、SSS による道具的サポートも十分に機能しない可能性が高い。

また、サポートの「互惠性」という観点も重要である。谷口・田中(2011)の研究によれば、サポートは一方的に受け取るだけでなく、互いに提供し合う「互惠的」な関係において、最も高い効果を発揮するという事実が示されている。この知見に基づけば、教員が SSS から業務支援(道具的サポート)を受け一方、教員側も SSS に対して明確な指示を出したり、感謝を伝えたり、SSS が働きやすい環境を整えたりする(図 3 の右向き矢印に示す情緒的サポートの提供)ことが、互惠的な関係性を構築し、結果として教員の自己効力感を高めることにつながると考えられる。SSS は一方的に使役される存在ではなく、チームの一員として相互に支え合うパートナーとして位置づけられるべきである。

このように、教員と SSS をつなぐ機能として、単なる業務の受け渡し(タスクワーク)だけでなく、互いの期待値を調整し(ミスマッチの解消)、互惠的な関係を築くための意図的な関わり(チームワーク)が必要不可欠であると考えられる。道具的サポートとしての SSS の機能を最大限に引き出すためには、その背景にある心理的なメカニズムへの配慮が欠かせないのである。

以上の理論的検討を踏まえると、SSS との効果的な協働を実現するためには、学校組織特有の文化や慣行を乗り越え、信頼関係に基づく新たな業務委任のプロセスを構築する必要があることが浮かび上がってくる。学校組織は伝統的に、教員が学級経営から教科指導、事務作業に至るまでを一人で抱え込む「個業」の文化が根強いとされる事実がある。この文化の中で、自らが業務を適切に切り出し、他者に委ねるといった行為は、教員にとって心理的な抵抗感を伴うものであると推察される。第 1 章の先行研究検討でも触れたように、教員は業務の「無境界性」の中で子供理解を深めており、安易な業務の切り離しは教育の質を損なうという懸念も存在する。しかし、山口(2008)が指摘するように、現代社会において高度な目標を達成するためには、個人の限界を超えたチームとしての創発性が不可欠である。山口は、アリストテレスの「全体とは部分の総和以上の何かである」という言葉を引用し、チームワークによる創発現象の重要性を説いている。SSS との協働は、単に教員の時間を空けるだけでなく、異職種との連携を通じて新たな教育的価値を生み出す創発的

なプロセスとなり得る可能性を秘めている。

ここで本研究が目指す研究ギャップは、既存の「チーム学校」論やソーシャルサポート研究の多くが、教員間あるいは教員と専門職(SC や SSW)との連携に焦点を当てており、SSS のような「事務的・補助的業務を担う支援員」との協働における微視的(マイクロ)な相互作用や、具体的なマネジメントの条件については十分に解明されていないという事実である。特に、道具的サポートを中心とする SSS との関係において、いかにして「サポートのずれ」を防ぎ、互恵的な信頼関係を構築するかという実践的な知見は不足している。

業務委任のプロセスは、単なる「指示・命令」ではない。それは、教員が自らの業務を棚卸しし、SSS の能力や状況をモニタリングし、適切なフィードバックを行うという、高度なチームワーク行動の連続である。このプロセスを円滑に進めるためには、組織的な「仕掛け」が必要となる。例えば、森(2007)が指摘したような期待値の調整を事前に行う仕組みや、谷口・田中(2011)が示した互恵性を担保するための感謝や承認の文化の醸成などが挙げられる。また、畑中(2010)が示したような、ミドルリーダーが抱える課題に対応するためには、ミドルリーダー自身が率先して SSS を活用し、チームとしての業務遂行モデルを若手教員に示すことも重要であろう。

したがって、本研究では、山口(2008)のチームワーク理論を基盤としつつ、ソーシャルサポートの質的側面(道具的サポートの適合性、互恵性)に着目し、学校現場において教員と SSS が効果的な協働関係を構築するための具体的な条件を解明することを試みる。第 2 章における理論的検討で導出した、本研究の分析枠組みとなる主要概念を以下の通り整理する。

表 1 本章で用いた主要概念の整理

キーワード	定義・理論的背景	学校現場における具体的場面の例
①共通の目標	チーム全体で共有される上位目的。	「単なる印刷作業」ではなく、「運動会を成功させる」「授業をわかりやすくする」という目的を教員と SSS が共有している状態。
②相互依存関係	互いの業務が独立せず、影響を与え合う関係。	教員は SSS の支援により授業準備ができ、SSS は教員の指示により業務が完遂できるという、持ちつ持たれつの関係。
③バックアップ行動	メンバーの負荷を軽減するための支援行動。	繁忙期に SSS が自発的に声をかける、または SSS の作業困難時に教員がフォローするなど、互いに業務をカバーし合う行動。
④心理的安全性	対人リスクをとっても安全であるという信念。	教員が「こんなこと頼んでいいか」と躊躇せず、SSS も「ここが分からない」と安心して質問できる職員室の雰囲気。

## 第 2 節 本研究の方法

### 2.2.1 本研究におけるリサーチ・クエスチョン(具体的な調査課題)

前節までの理論的検討において、学校組織における SSS との協働には、単なる業務の機械的な切り出しを超えた心理的・組織的な条件整備が不可欠であることを確認した。特に、教員が抱く業務委任への心理的葛藤や、支援内容のミスマッチ(いわゆる「サポートのずれ」)を解消するためには、組織内における「心理的安全性」の確保や、互いの業務を支え合う「バックアップ行動」の誘発が重要となる。また、これらの相互作用を偶発的なものに留めず、組織的なチームワークへと昇

華させるためには、教員と SSS の間をつなぐ意図的な「調整機能」の介在が、働き方改革の実効性を左右する鍵となることが示唆された。

以上の理論的枠組みに基づき、本研究では、学校現場における SSS 活用の実態と、それを促進・阻害する要因を構造的に明らかにするため、以下の 3 つのリサーチ・クエスチョン(RQ)を設定し、検討を行うこととする。

- ・ RQ1:学校規模や配置形態、あるいは教員の意識の違いによって、SSS に求められる役割や協働のプロセスにどのような差異が生じるか。  
(理由)画一的な支援モデルではなく、学校の規模(小規模・中規模・大規模)や配置の状況(単数・複数・専門配置)といった違いが、協働の在り方に及ぼす影響を検討する必要があるため。
- ・ RQ2:教員と SSS の間の心理的・物理的障壁を低減し、円滑な業務委任を促進するための具体的なマネジメントの仕掛けは何か。  
(理由)「頼みにくさ」や「遠慮」といった心理的障壁を乗り越え、効果的なバックアップ行動を引き出すための、日常的なコミュニケーションの工夫や、物理的環境設定、組織的な調整を解明する必要があるため。
- ・ RQ3:SSS との協働を通じた改善活動が、教員の意識や学校組織文化(「個業」から「チーム」へ)にどのような変容をもたらすか。  
(理由)意図的な介入(校内研修や業務フローの改善)を通じて、教員の業務観や役割認識がいかに変容し、学校組織全体がチームとして機能し始めるのか、その動的なプロセスを検証する必要があるため。

本研究では、これらの問いに対し、多角的な視点からアプローチするため、二段構えの調査手法を採用する。第一に、熊本県内の公立小中学校を対象とした「多事例研究」により、多様な文脈における SSS 活用の実態と成功要因を抽出する (RQ1, RQ2)。第二に、筆者の現任校における「アクションリサーチ」を通じて、具体的な改善策を導入し、その経過を継続的に追跡する。あわせて、SSS および依頼者へのインタビューを実施し、改善策の受け止めや運用上の課題を把握する。また、SSS 活用によって教員に創出された時間と、その時間がどのような業務や教育活動に再配分されたのかを分析し、その効果を検証する。これにより、一般化や普遍化に向けたモデル構築と、個別具体的・実践的な知見の深化の双方を目指すものである。

なお、本格的なインタビュー調査に先立ち、調査対象校の全教職員を対象とした「SSS に関する実態調査 (フェイスシート)」による予備調査を実施した。この予備調査の目的は、回答者の属性(職種、経験年数、前職等)や SSS への依頼頻度、依頼内容を定量的に把握し、後述するインタビュー対象者を戦略的かつ偏りなく抽出するための基礎データを得ることにあつた。

具体的には、性別、年代、現任校勤務年数といった基本属性に加え、SSS への依頼頻度を「よくある」「ときどきある」「あまりない」「ない」の 4 件法で尋ね、具体的な依頼業務内容(印刷、データ入力、掲示物作成など)を複数選択式で回答を求めた。また、日頃 SSS と教員の間を調整し

ている人物が誰であるか（自己調整、教頭、教務主任など）についても調査項目に含めた。このフェイスシートの結果を分析することで、各校における活用の全体傾向を把握し、さらに「活用が進んでいる層」と「活用が進んでいない層」の双方からバランスよくインタビュー対象者を選定することが可能となった。

## 2.2.2 6 校へのインタビュー調査：多様な活用事例の抽出

RQ1 および RQ2 を解明するため、熊本県内の公立小中学校計 6 校を対象とした調査を実施した。調査は、活用の先進事例から示唆を得る「先行事例調査」と、より多様な文脈での課題や実態を抽出する「後半調査」の二段階で構成した。

### (1) 調査対象の選定と手続き

まず先行事例調査として、SSS が効果的に活用されている学校として、A 小学校および B 中学校の 2 校を先行訪問校として選定した。両校はいずれも小規模校であり、教職員間の距離が近いという特性を持つが、ここでは主に「成功要因」の抽出を主眼とした。

続く後半調査では、先行事例調査の知見を相対化し、より広範な学校現場の実態に迫るため、学校規模(大規模校から小規模校)、配置形態(1 名配置、2 名配置)、あるいは特定の目的を持った配置など、特色ある 4 校を追加選定した。全 6 校の構成と概要を表 2-1 に示す。

表 2-1: 調査対象校の概要一覧

学校名 規模	児童 生徒数	SSS 配置形態・特徴	調査時期
A 小学校 小規模	約 100 名	1 名配置。教職員との連携が密であり、先進的な活用事例として選定。	先行事例調査 (7～9 月)
B 中学校 小規模	約 100 名	1 名配置。A 小と同様、円滑な活用が行われている事例。	先行事例調査 (7～9 月)
C 小学校 中規模	約 320 名	1 名配置。保健室に常駐しており、養護教諭支援や不登校対応支援も視野に入れた配置。	後半調査 (11～12 月)
D 小学校 小規模	約 130 名	1 名配置。年度途中からの着任であり、初期の業務切り出しの課題抽出に適する。	後半調査 (11～12 月)
E 中学校 大規模	約 840 名	1 名配置。昨年度まで同校用務員として勤務。SSS が学校の実情を熟知しているケース。	後半調査 (11～12 月)
F 小学校 大規模	約 760 名	2 名配置。1 名は SSS 経験 5 年目、1 名は元教員。複数配置による分業の実態。	後半調査 (11～12 月)

### (2) 調査手法①: フェイスシートによる定量的把握

インタビューに先立ち、対象校の全教職員を対象に前述の「SSS に関する実態調査(フェイスシート)」を実施した。調査の結果、先行した A 小学校・B 中学校においては、ほぼ全ての教員が SSS への依頼について「よくある」または「ときどきある」と回答し、組織全体として活用が浸透している実態が明らかとなった。一方、後半の 4 校においては、依頼頻度にばらつきが見られ、「依頼がない」と回答する教員も一定数存在した。この活用度の差異は、学校文化や組織体制の違いに起因すると考えられることから、後半調査においては、活用が進んでいる教員だけでなく、依頼が滞っている教員も意図的に抽出対象に含めることで、活用の阻害要因を探ることとした。

### (3) 調査手法②:半構造化インタビューの実施

フェイスシートの結果に基づき、各校において3名～5名程度のインタビュー対象者を抽出した。抽出にあたっては、以下の基準を設け、多角的な視点からデータを収集できるよう配慮した(表2-2)。

表2-2:インタビュー対象者の抽出基準と視点

対象区分	抽出の意図・主な調査視点
若手 中堅 ベテラン教員	教職経験年数による業務遂行能力や意識の差異に着目する。 ・若手:業務の抱え込みや遠慮の有無。 ・中堅:分掌業務における活用の実際。 ・ベテラン:過去の経験との比較、若手への指導的観点。
管理職 (校長・教頭)	学校経営方針としてのSSSの位置付けを確認する。 ・導入の目的と基本方針。 ・職員への意識付けや環境整備(マネジメント)の実態。
調整役 (教務主任等)	本研究において特に重視する対象である。A小学校・B中学校のフェイスシート分析において、教務主任や教頭が実質的な「橋渡し」を担っているとの認識が教職員間で共有されていた。 ・具体的な調整の手法(業務のフィルタリング、優先順位付け)。 ・教員とSSS双方のメンタルサポート機能。
SSS本人	・実際の業務内容、時間帯による業務の変化。 ・教員からの依頼の受けやすさ、戸惑い、やりがい。 ・学校組織内での「居場所感」や孤立の有無。

インタビューは、対象者の勤務の空き時間等を利用し、一人あたり約10分から20分程度実施した。調査方法は半構造化インタビュー形式とし、事前に用意した質問項目に基づきつつ、対象者の語りに応じて柔軟に質問を展開した。対象者の承諾を得て音声でICレコーダーで録音し、後日、逐語録を作成した。

質問項目の主な構成は以下の通りである。

- ・SSS向け:現在担当している業務、突発的な依頼への対応、裁量の程度、教員とのコミュニケーションの容易さ、孤立感の有無など。
- ・教員向け:依頼の頻度とタイミング、具体的な指示の出し方、協働による「助けられた」実感、業務切り出しの難しさなど。
- ・調整役・管理職向け:業務全体の把握方法、依頼の偏りへの是正措置、組織的なルール作りのプロセス、SSSのモチベーション管理など。

### (4) 分析方法

作成した逐語録に対し、質的分析を行った。具体的には、リサーチ・クエスチョン(RQ)に沿って、「物理的・心理的近接性の確保(座席配置や動線)」「コミュニケーションのルール(依頼票や定例会)」「心理的変容(遠慮の解消や信頼感)」「組織的調整(橋渡し役の機能)」といったカテゴリーでコード化を行い、各校の事例から抽出された「効果的な活用条件」を構造的に整理した。特に、

A 小学校・B 中学校の「成功要因」と、他校で見られた「課題」を対照させることで、協働を促進・阻害するメカニズムの解明を試みた。

### 2.2.3 自校における改善活動と実践：校内研修と業務フローの改善

RQ3 を検討するため、筆者の現任校(中学校・中規模校)において、インタビュー調査等から得られた知見を還元し、具体的な改善活動を行う「アクションリサーチ」を実施した。アクションリサーチの定義について、日本教育経営学会編(2006)『教育経営における研究と実践』によれば、それは「実践者が、自らの実践の場において、直面する課題を解決するために、計画を立案・実施し、その結果を評価・反省し、次の計画・実施へとつなげていく螺旋的なプロセスを通じて、実践の改善と理論の構築を目指す研究手法」とされている。学校現場のような複雑な文脈を持つ組織変革の研究において、研究者自身が実践の場に入り込み、変革を試みながらそのプロセスを分析する本手法は極めて有効であると考えられる。

#### (1) 現任校における初期課題の分析(プレ調査 4 月から 7 月)

実践に先立ち、現任校の実態について参与観察および予備的な聞き取りを行ったところ、以下の構造的な問題が浮き彫りとなった(表 2-3)。

表 2-3: 現任校における初期課題の構造(介入前)

課題領域	具体的な事象・実態
物理的 心理的 距離感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ SSS は午前中 4 時間(8:00~12:00)の勤務であり、主に事務室に滞在している。</li> <li>・ 職員室に机はあるものの、教員との日常的な接点が少なく、SSS 自身が「先生方の役に立てているか不安」という孤立感を抱えている。</li> </ul>
依頼の偏りと 不明確さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 依頼は「依頼ボード」への書き込みが中心であり、直接の対話が少ない。</li> <li>・ 業務内容が印刷(約 80%)に偏っており、「本日中」などの緊急依頼や、指示情報が不足している依頼が散見された。</li> <li>・ 特定の教員からの依頼に偏る傾向があった。・ 全く依頼がない日もあった。</li> </ul>
組織的調整の 欠如	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員側には「何をどこまで頼んでよいか分からない」という困惑があり、SSS 側には「そこにいるのに見えない」という不可視の状態が生じていた。</li> <li>・ 両者をつなぐ明確な調整役が機能していなかった。</li> <li>・ 意外に多くの教員が「SSS の制度目的が分からない」「何をしているのか分からない」と回答し、制度理解や業務内容の認知度が低かった。</li> </ul>

#### (2) 介入の概要: 校内研修の実施

これらの課題を解決し、SSS を単なる「作業補助者」から「チーム学校の一員」として機能させるため、9 月上旬に全教職員を対象とした校内研修を実施した。研修のテーマは「先生のゆとりは子どもの輝きに直結!~SSS と共に築く、持続可能な学校づくり~」とし、筆者が講師を務めた。本研修は、単なる制度説明に留まらず、教員の意識変革(マインドセットの転換)と具体的な行動変容を促すことを目的とした。実施した校内研修の構成要素と、意識変革から行動変容へのプロセスを図 4 に示す。

### ①目的共有と現状分析（導入・10分）

- ・勤務実態データの提示による危機感の共有
- ・働き方改革の目的が「子どもと向き合う時間の確保」であることを再確認
- ・教員業務支援員の制度目的と現在の業務内容の可視化（意外に多くの教員が「何をしているか分からない」と回答していた実態の共有）
- ・アンケート結果から見える自校の課題（依頼の偏り・遠慮）の提示



### ②ワークショップ：業務の棚卸し（個人・グループワーク・20分）

- ・「教師以外が積極的に関わるべき業務」
- ・「教師の業務だが負担軽減を進めるべき業務」
- ・「教員業務支援員に依頼できそうな業務」

上記3点について付箋を用いて書き出し、分類・共有を行う。



### ③「小さな一歩」の提案と合意形成（まとめ・10分）

- ・依頼システムの整備（依頼ルートマップの提示）
- ・具体的な業務拡大の提案
- ・「推しアイデア」の選定と行動宣言

図4：校内研修を通じた意識変革と行動変容のモデル

### (3)実践のプロセスとデータ収集

研修後は、一時的な意識の高揚に終わらせず、持続的なシステムとして定着させるため、以下の具体的な「仕掛け」の実装を試みた。

- ・依頼方法の統一と可視化：「依頼ルートマップ」を導入し、誰が・いつ・どのような手段(直接、ボード、伴走者経由)で依頼するかを明確化した。
- ・全体調整役の機能充実：筆者自身が調整役となり、SSS と教員の橋渡し(伴走)を行う体制を構築した。特に、新しい業務を切り出す際には、筆者が間に入り業務手順を整理することで、SSS の不安と教員の負担を同時に軽減した。
- ・段階的な業務拡大：アンケートで挙げた負担業務の中から、SSS のスキルや勤務時間に応じて段階的に担当範囲を拡大させた。

これらの実践過程における教員の反応、SSS の意識変化、および業務フローの変容については、日々の観察記録、タイムログ、およびフォローアップアンケートを通じてデータを収集した。特に、研修によって「自立(自分でやるべき)」と「分担(任せるべき)」の価値観が教員間でどのように揺れ動き、収束していくのか、その意識の変容プロセスに注目した。これにより、理論と他校調査から得られた「活用条件」が、実際の学校現場においてどのように機能し、組織文化を変容させるかを検証する。

### 第 3 節 本章のまとめ

本章では、SSS との協働を「チームワーク」および「ソーシャルサポート」の観点から理論的に検討した。その結果、効果的な協働には、単なる業務分担(タスクワーク)だけでなく、互いの意図を共有する「チーム・メンタルモデル」、安心して業務を任せられる「心理的安全性」、そして相互に支え合う「バックアップ行動」と「互恵性」が不可欠であることが示唆された。また、期待と現実のミスマッチである「サポートのずれ」を防ぐための調整機能の重要性も浮き彫りとなった。こうした理論的枠組みに基づき、本研究では、フェイスシートによる予備調査、6校への半構造化インタビュー、および現任校でのアクションリサーチという多層的なアプローチを用いて実証的な分析を進めていくこととした。

次章(第 3 章)では、これらの理論的視座と調査手法に基づき、SSS 活用が先行して進んでいる A 小学校・B 中学校の具体的事例を分析する。特に、インタビューデータから得られた教員と SSS の相互作用のプロセスを詳細に記述し、協働を成功させるための具体的な組織的条件を抽出することを試みる。

#### (参考文献)

- 諏訪英広(2004)「教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究—ポジティブ及びネガティブな側面の分析」『日本教育経営学会紀要』第 46 号, pp. 78-92
- 谷口弘一・田中宏二(2011)「教師におけるサポートの互恵性と自己効力感およびバーンアウトとの関連」『長崎大学教育学部紀要』第 75 号, pp. 45-52
- Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M. (1997) "A conceptual framework for teamwork measurement." In M. T. Brannick, E. Salas, & C. Prince (Eds.), *Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and applications* (pp. 19-43). Lawrence Erlbaum Associates.
- 日本教育経営学会編(2006)『教育経営における研究と実践』学芸社
- 畑中大路(2010)「ミドルリーダー研究の現状と課題: 研究対象と期待される役割の視点から」『教育経営学研究紀要』第 13 号, pp. 67-74
- 村上純一(2015)『「チーム学校」論に関する一考察』『人間科学研究』第 36 号, pp. 33-42
- 森慶輔(2007)「学校内サポートが中学校教員の心理的ストレスに及ぼす影響(2)—サポートのずれに焦点を当てて—」『学校メンタルヘルス』第 10 号, pp. 65-74
- 山口裕幸(2008)『チームワークの心理学』サイエンス社
- Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S. A., & Tannenbaum, S. I. (1992) "Toward an understanding of team performance and training." In R. W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 3-29). Ablex.

### 第3章 先行事例調査：先進的な活用事例における成功要因の抽出

第1章で述べたように、我が国の教員の長時間勤務は深刻な課題であり、その解決策の一つとしてSSS（教員業務支援員）の配置が進められている。しかし、第2章で検討した先行研究が示すように、単にSSSを配置するだけでは効果的な協働は実現しない。教員とSSSの間に「サポートのずれ」が生じ、期待した効果が得られない事例も存在する。そこで本章では、第2章で提示した理論的枠組み（共通の目標、心理的安全性、バックアップ行動、チーム・メンタルモデル等）に基づき、SSS活用が先行して進んでいる2校（A小学校・B中学校）の事例を分析する。これらの学校がいかにして「サポートのずれ」を解消し、教員とSSSがチームとして機能しているのか、その具体的な組織的条件を抽出することを目的とする。

#### 第1節 先行事例調査の概要と対象校（A小学校・B中学校）の特徴

本調査の対象としたA小学校およびB中学校は、いずれも熊本県の小規模校である。両校ともにSSSへの業務依頼頻度が高く、教職員の満足度も高いという共通点が見られた。特定の教員のみが活用するのではなく、組織全体として活用が浸透している実態が確認された。

##### 3.1.1 A小学校の特徴と導入背景

A小学校は、児童数約100名の小規模校であり、教職員間の物理的・心理的距離が近いことが特徴である。SSSは1名配置されており、勤務時間は9時から14時（休憩時間を含む）である。A小学校におけるSSSの導入は2025年度からであり、本制度の活用は初年度にあたる。配置されたSSSは元塾講師の経歴を持つが、公立学校での勤務は1年目である。「導入初年度」かつ「SSS経験1年目」という状況にもかかわらず、A小学校では円滑な協働が進んでいる。

##### 3.1.2 B中学校の特徴と導入背景

B中学校は、生徒数約100名の小規模校である。SSSは1名配置されており、勤務時間はA小学校と同様に9時から14時である。B中学校におけるSSSの導入は数年前から行われており、一定の運用実績がある。SSSは前職において役所の事務職員としての経験を有しており、パソコン操作や金銭管理に長けている。このスキルを活かし、学年会計の補助など高度な業務を担当している点が特徴である。

#### 第2節 成功事例に見る協働の実際

インタビューデータの分析から、両校に共通して見られたのは、教員がSSSに対して「業務を頼みやすい」と感じる組織風土の存在と、それを支える相互理解であった。以下、第2章の理論的キーワードと照らし合わせながら、成功要因について詳述する。

##### 3.2.1 管理職による「共通の目標」の提示と認可

協働の第一歩は、教員が抱える業務の一部を切り出し、他者へ委ねるという意思決定プロセスである。教員には「自分でやるべき」という規範意識や、他者に仕事を頼むことへの心理的抵抗感（申し訳なさ）が存在する場合が多い。しかし、両校においては管理職が明確な方針を示し、業務委任に対する「認可」を与えている。

B中学校においては、管理職がSSSの導入目的を明確に示し、教職員の意識を「活用」へと強く方向付けている。

「私が教頭だった令和4年の途中から配置されました。(中略 ※筆者改変)通知文にある範囲に加えて『その他校長が指示するもの』もお願いできると教育長から説明があり、職員は『オールウェルカム』という感じでした。本校では、先生方の業務を見て一番大変な業務の補助をお願いする方針です。(中略 ※筆者改変)その結果、学年会計の補助をお願いすることになりました。業務をしてもらえることに対する『感謝の気持ち』が大事です。」

(B 中学校校長インタビューより)

B 中学校校長の発言にある「一番大変な業務の補助をお願いする方針」というトップダウンの判断は、教員の心理的負担を軽減し、SSSを「チームの一員」として受け入れる土壌を作っている。同様に、A小学校においても管理職による明確な方向付けが協働の基盤となっている。

「業務を代わっていただけるので、職員からは『ありがたい』という声が多いです。給食準備や印刷物など、担任の負担が軽減されているのは確かです。教職員の一員であるという認識を全員が持つことが大事です。本人も周囲の教員も子どもと一緒に育てていく仲間だという意識を持つことです。」

(A 小学校校長インタビューより)

A小学校校長が述べる「子どもと一緒に育てていく仲間」という言葉は、SSSと教員が「共通の目標」を持っていることを示しており、単なる下請け作業者ではないという認識を組織全体に浸透させている。B中学校においても、校長はこの組織風土について次のように述べている。

「職員室は『明るく楽しく』という雰囲気、不平不満を持ち込まないようにする文化が浸透しています。そのため支援員が下に見られることもなく、職員の一員として認められていると思います。」

(B 中学校校長インタビューより)

このような管理職による明確な方針と、職員室の支持的風土の醸成は、教員がSSSに業務を依頼する際の心理的障壁を取り除き、「共通の目標」に向かって協働するチームとしての基盤を形成している。

### 3.2.2 「道具的サポート」を超えた「互恵性」の構築

第2章で述べたように、印刷や採点などの「道具的サポート」は一方向的な関係になりがちだが、成功事例では感謝や承認を通じた「互恵性」が見られる。SSSがやりがいを感じ、主体的に業務に取り組むことで、より質の高い支援（バックアップ行動）が生まれている。

B中学校のSSSは、自身の業務について次のように語っている。

「感謝の言葉をかけられることにやりがいを感じており、職場は非常に居心地が良いと感じています。」

(B 中学校SSSインタビューより)

また、A小学校では教員がSSSの仕事の質を高く評価し、感謝を伝えている様子が確認できる。

「子どもたちの動きにしっかり目を向けることができ、とても助かっています。丸付けで100点満点のときにキャラクターなどを書いてくださって、それが子どもたちにとっても好評で、私がやるよりも効果が高いです。」  
(A 小学校 中堅教諭インタビューより)

「いつも助かっています。支援員さんはすごく綺麗に仕上げてくださいます。例えば『ギリギリにすると閉じられないので、少し縮小しました』とか、そういうところまで考えてくださるんです。(中略 ※筆者改変)仕事がない方がきついと言われるので、頼みやすいです。」  
(A 小学校 ベテラン教諭インタビューより)

これらのコメントからは、SSS が単に作業をこなすだけでなく、教員の意図を汲み取り、プラスアルファの工夫をしていることが分かる。これに対し教員が感謝を伝えることで、SSS の自己効力感が高まり、相互依存関係が強化されている。

実際に、A 小学校の若手教諭は次のような具体的な効果を実感している。

「以前は土日に出てきて印刷して閉じていたのを、日中、学校の時間にお願ひできたので、準備の面でかなり助かりました。教材研究の時間が増えて、退勤時間も早くなったと思います。」  
(A 小学校 若手教諭インタビューより)

このような時間創出効果は、教員個人がSSS を上手に活用した結果というだけでなく、SSS が継続的に役割を果たせるよう支えられた組織的環境の上に成立している。A 小学校では、SSS が「依頼されない時間」を心理的負担として感じないように、管理職が意図的に関与している。

A 小学校教頭は次のように述べている。

『今、仕事がありません』と言われたときには、こちらからお願ひすることもあります。仕事がない方がきついとおっしゃるので、できるだけ仕事が途切れないようにしています。」  
(A 小学校 教頭インタビューより)

これは、SSS を一時的な作業要員としてではなく、常にチームに参加する成員として位置づけるマネジメントであり、SSS のやりがいと主体性を維持することで、教員への安定したバックアップ行動を可能にしている。こうした組織的支えがあるからこそ、SSS への業務委任は一過性に終わらず、教員側にとっても「頼んでよいもの」として日常的に位置づけられていく。

同様の効果は、B 中学校の若手教諭にも確認されている。

「プライベートの時間が増えました。初任の頃は遠慮して頼みにくかったのですが、支援員さんの方から『どんどん使ってくださいよ』と声をかけてくださって、それ以降は遠慮せずお願ひするようになりました。結果として、家に持ち帰ってやっていた仕事が減りました。」  
(B 中学校 若手教諭インタビューより)

若手教諭が初めは「遠慮」していたものの、SSSからの積極的な声かけにより心理的障壁が取り除かれたという点は、心理的安全性とバックアップ行動の重要性を示している。また、両校における具体的な時間創出効果（週1時間～2時間程度）は、「道具的サポート」が教員の中核的業務への集中を可能にしていることを裏付けている。

### 3.2.3 「チーム・メンタルモデル」の共有と具体的指示

効果的な協働には、依頼者と作業者の間で「どのような成果物を目指すか」というイメージの共有、すなわち「チーム・メンタルモデル」の構築が不可欠である。A小学校の中堅教諭は、依頼時の工夫について次のように述べている。

「依頼する際は、お願いする立場なので、どうするんですか？と尋ねられないように、答えはこれを見てくださいとか、こういうときはバツにしてくださいとか、なるべく具体的に伝えるように心がけています。」  
(A小学校 中堅教諭インタビューより)

このような具体的な指示（タスクワークの明確化）は、SSSの迷いをなくし、手戻りを防ぐことで、結果として円滑なチームワークを促進している。

### 3.2.4 調整役による「バックアップ行動」と業務の交通整理

両校に共通して見られたもう一つの重要な要素は、教務主任や教頭といったミドルリーダーが、SSSと教員間の「橋渡し」役を担っている点である。特にB中学校の教頭は、この調整機能について具体的に語っている。

「教員と支援員間の調整役を担っており、『こういうことを頼みたいんですけど』と相談されることがあって、それを支援員の先生に取り持つことが多いです。業務が集中しているときや、依頼が多そうな時には『大丈夫ですか』『これ終わりそうですか』と声をかけます。あとは、支援員さんが疲れていないか、体調面で問題がないかといった点にも気を配っています。業務内容を職員会議で周知したり、誰がどの仕事を依頼しているかを把握しておくことですね。」

(B中学校 教頭インタビューより)

このような教頭による「交通整理」は、SSSが過度な負担を抱えることを防ぎ、また教員が適切に業務を依頼できるようサポートする、組織的なバックアップ行動と言える。A小学校においても教務主任が同様の調整役を担っており、ベテラン教員と若手教員の活用度の差を埋めるための支援を行っている。

実際にA小学校の教務主任は、教員間のSSS活用の差を把握し、具体的な行動例を共有することで調整を行っている。

「3年生の先生は経験があって、夏休みに二学期の準備まで支援員さんに依頼されていました。一方で、初任の先生はまだ先を見通すのが難しく、頼めないこともあると思います。それを見て、『隣の先生はここまで依頼しているよ』と声をかけています。」

(A小学校 教務主任インタビューより)

こうした関わりは、SSS 活用の暗黙知を若手教員に伝え、組織全体の協働水準を底上げするバックアップ行動として位置づけられる。これらの調整機能があることで、SSS は孤立せず、教員も安心して依頼できる環境が整っている。

### 3.2.5 心理的安全性とインフォーマルな交流

SSS が学校行事や職員室のコミュニティに包摂されていることも重要な要因である。心理的安全性が担保されることで、SSS は孤立せず、能力を発揮しやすくなる。B 中学校の中堅教諭は、学校行事における SSS の活躍について次のように語っている。

*「B 中学校（※筆者改変）の合唱コンクールはクリスマスコンサートと一体で、教員チームも歌うんです。支援員の（SSS の名前 ※筆者改変）先生は音楽が堪能で、その強みを生かして行事を盛り上げてくれました。業務以外の部分でも職員室の雰囲気づくりに貢献されています。完全に一員という感じですね。」*  
(B 中学校 中堅教諭インタビューより)

業務外の場面でもフラットな関係を築くことが、業務上の頼みやすさや、困ったときの相互支援（バックアップ行動）につながっているとと言える。また、B 中学校の中堅教諭は、SSS が印刷業務のみならず、より高度な業務にも対応していることを評価している。

*「集団宿泊教室のしおりの製本をお願いできたことで、子どもたちの活動時間が増えました。授業中に子どもが製本する時間を取らなくてよくなり、その分話し合い活動に時間を充てられました。」*  
(B 中学校 中堅教諭インタビューより)

この事例は、SSS への業務委任が単なる時間削減だけでなく、教育活動の質的向上にも寄与していることを示している。教員は「道具的サポート」を受けることで、子どもとの直接的な関わりや授業の充実に時間を使えるようになっており、これこそが働き方改革の本来の目的である。

## 第3節 本章のまとめ—効果的な活用を支える組織的条件

以上の事例分析から、SSS との効果的な協働を実現するためには、個人の資質に依存するのではなく、組織的な条件整備が不可欠であることが明らかとなった。本節では、第2章の理論的キーワードと照らし合わせながら、先行事例調査から得られた知見を以下の4つの「組織的条件」として整理する。

### 条件1：管理職による「活用」への明確なコミットメントと方向付け

(対応する理論概念：共通の目標、心理的安全性)

管理職が SSS 活用の意義を明確に示し、具体的な活用場면을例示すること。これにより、「業務を頼むことへの罪悪感」を払拭し、組織全体で SSS を活用する「共通の目標」を設定する。トップダウンによる「認可」は、現場の心理的安全性を担保する前提条件となる。

### 条件2：調整役による「橋渡し」と「業務の交通整理」

(対応する理論概念：バックアップ行動、相互依存関係)

教務主任や教頭などが、教員と SSS の間に立ち、依頼内容の調整やスキルの見極めを行うこと。

これにより、「サポートのずれ」や業務の偏りを防ぎ、組織的なバックアップ体制を構築する。SSSが孤立せず、教員も安心して依頼できるためのセーフティネットとして機能する。

### 条件3：依頼側（教員）による「具体的指示」と「意図の共有」

（対応する理論概念：チーム・メンタルモデル、タスクワークとチームワークの接続）

教員が「何を・何のために・いつまでに」という指示のコストを惜しまないこと。見本を示したり、直接口頭で補足したりすることで、互いのイメージ（メンタルモデル）を一致させる。単なる作業依頼（タスクワーク）で終わらせず、教育的意図を共有するプロセスを経ることが、質の高い協働を生む。

### 条件4：物理的・心理的近接性の確保

（対応する理論概念：心理的安全性、互惠性）

職員室内での座席配置や動線において、教員とSSSが顔を合わせやすい環境を作ること。日常的な挨拶や雑談、感謝の伝達が自然に行われる物理的環境は、心理的距離を縮め、遠慮や萎縮のない関係（心理的安全性）を醸成する。インフォーマルな交流が、業務上の頼みやすさを支える土壌となる。

本章で抽出されたこれらの4条件は、すでに活用が進んでいる「成功事例」からの知見である。次章（第4章）では、筆者の現任校という、SSS活用が緒についたばかりの一般的な学校現場において、これらの知見をいかに適用し、組織的な改善を図ることができるかについて、アクションリサーチの手法を用いて検証する。

（参考文献）

- ・ 森慶輔(2007)「学校内サポートが中学校教員の心理的ストレスに及ぼす影響(2)－サポートのずれに焦点を当てて－」『学校メンタルヘルス』第10号, pp. 65-74
- ・ 山口裕幸(2008)『チームワークの心理学』サイエンス社

## 第4章 現任校における実践的介入と変容過程の分析

第2章および第3章で検討した理論的枠組みと先行事例の知見に基づき、本章では筆者の現任校（以下、T中学校）において実施したアクションリサーチの過程と結果を記述する。T中学校は、SSSが配置されているものの、その活用が十分に浸透していない状況にあり、運用面においていくつかの構造的な課題を抱えていた。本研究では、校内研修を中心とした組織的介入を試み、その前後における教員とSSSの意識変容、協働関係の質的転換、そして業務プロセスの変容を分析する。分析にあたっては、特に第3章の先行事例分析で明らかにした4つの条件、すなわち「条件1：管理職のコミットメント」「条件2：調整役の橋渡し」「条件3：具体的指示と意図の共有」「条件4：物理的・心理的近接性の確保」をベースとする。

### 第1節 介入前の実態把握と構造的課題

本節では、アクションリサーチの出発点として、介入前のT中学校におけるSSS活用の実態を整理し、第3章で導出した4つの条件と照らし合わせることで、協働を阻害していた構造的な要因を分析する。

#### 4.1.1 介入前のT中学校におけるSSS活用の実態

T中学校は、生徒数約300名、教職員数約30名の中規模校である。配置されているSSSは60代の女性であり、元保育士としての職歴を持つ。勤務体制は週5日、午前8時から12時までの4時間勤務となっている。主な待機場所は事務室であり、職員室には専用の机が用意されているものの、実際の業務の大半は事務室内で行われていた。

介入前（4月から7月）の期間における業務依頼の実態を把握するため、職員室に設置された依頼ボードの記録（依頼票）を分析したところ、以下の特徴が明らかとなった。

第一に、業務内容の著しい偏りである。依頼総数の約80%が学習プリントや会議資料等の印刷業務で占められており、その他の業務（データ入力、掲示物作成、環境整備等）は極めて限定的であった。これは、多くの教員が「SSS＝印刷をしてくれる人」という固定的な役割認識を持っていたことを示唆している。

第二に、依頼の緊急性の高さである。「本日中」や「○時間目までに」といった緊急の締め切りを指定する依頼が全体の約半数を占めていた。SSSの勤務時間は午前中のみであるにもかかわらず、突発的な依頼が集中することで、SSSは常に時間に追われる状況にあった。

第三に、指示情報の不足による確認作業の発生である。依頼票には「印刷お願いします」とのみ記載され、部数や用紙サイズ、片面・両面の指定等が欠落しているケースが散見された。このため、SSSは教員を探して確認するか、あるいは推測で作業を進めざるを得ない状況に置かれ、心理的な負担を感じていた。

#### 4.1.2 構造的な問題点の所在と第3章の条件との乖離

参与観察およびSSSへの予備的インタビューの結果から、T中学校において見られた諸課題は、特定の個人の意識や姿勢に帰属するものというよりも、組織運営の仕組みや環境設定に起因する構造的な要因による可能性が高いことが示唆された。そこで以下では、第3章で抽出した4つの成功条件を分析枠組みとして用い、T中学校の現状との対応関係を整理しながら、その乖離の様相について検討する。

### 【条件1：管理職のコミットメント】との関連で見た課題

第3章で確認したように、教員業務支援員（SSS）の効果的な活用にあたっては、管理職による「活用に対する明確な方針提示と方向付け」が重要な前提条件となる。ただし、T中学校においては、SSS配置の目的や活用の意義について、管理職から組織全体に対する体系的な共有やメッセージ発信が十分に行き届いていなかった可能性がある。その結果、教員の中には、「自分の業務を依頼してよいのか」「過度に負担を軽減していると受け取られないか」といった心理的なためらいや配慮が生じ、業務委託に対する心理的安全性が必ずしも十分に確保されていない状況が見受けられた。

### 【条件2：調整役の橋渡し】との関連で見た課題

教員とSSSの間に立ち、業務量の調整やスキルのマッチングを担う明確な調整役が十分に機能していなかったことから、特定の教員からの依頼が一時的に集中する一方で、依頼がほとんど生じない日が見られるなど、業務配分の平準化が図られにくい状況が生じていた。また、SSS側においては、業務上の判断や相談の窓口が必ずしも明確ではなく、役割の中で孤立感を抱く場面も見受けられた。一方、教員側も「誰に、どのように依頼すればよいのか」という点で戸惑いを感じることもあり、その結果として、業務を自ら抱え込む選択につながっていた可能性がある。

### 【条件3：具体的指示と意図の共有】との関連で見た課題

依頼内容に関する指示の明確さや意図の共有についても、十分とは言い切れない側面が見られた。依頼票の記入様式が統一されておらず、記載内容が教員個人の裁量に委ねられていたことから、「何を・何の目的で・いつまでに行うか」といった基本的な情報が十分に記されない場合があった。また、「授業のこの場面で活用するために」といった教育的意図がSSSと共有される機会は限定的であり、結果として、業務が意図や文脈を伴わない作業中心（タスクワーク）になりやすい傾向が見受けられた。

### 【条件4：物理的・心理的近接性の確保】との関連で見た課題

物理的・心理的な距離感に関する課題も確認された。SSSの主な作業拠点が事務室であったことから、職員室にいる教員との日常的な接点が限られ、結果として物理的な近接性が十分に確保されていない状況が見られた。依頼の多くはボードを介した非同期的な方法で行われ、対面でのやり取りや意図のすり合わせが生じにくい環境となっていた。こうした状況のもとで、教員側には「多忙なSSSに負担をかけることへの配慮」が働き、一方でSSS側には「より積極的に学校運営に貢献したい」という意欲が存在するなど、双方の善意が十分にかみ合わない、いわゆる「善意のすれ違い」とも言える現象が生じていた可能性がある。

## 第2節 実践的介入の設計と実施プロセス

前節で明らかになった構造的課題を解決するため、筆者は全教職員を対象とした校内研修を企画・実施した。本節では、その介入プロセスと、研修を通じて表出した教員の意識変容について記述する。

### 4.2.1 校内研修の設計意図

本研修の目的は、単なるSSS制度の概要説明ではなく、教員の意識変革（マインドセットの転換）と具体的な行動変容を促すことにあった。研修の設計にあたっては、第3章の条件を参照しながら

ら、以下の3点を意図した。

第一に、働き方改革の意義を再確認し、SSSとの協働が単なる業務削減ではなく「教育の質向上」に直結することを共有することである（【条件1：管理職のコミットメント】の補完）。

第二に、SSSの役割と可能性を正しく理解し、依頼に対する心理的障壁（遠慮や罪悪感）を低減させることである（【条件3】および【条件4】への働きかけ）。

第三に、「自立（自分でやるべき）」と「分担（任せるべき）」の境界線を可視化し、具体的な業務の切り出しを行うことである（【条件2：調整役】に関連）。

#### 4.2.2 研修の実施概要とプロセス

研修は9月上旬に実施され、所要時間は40分間であった。導入部では、事前のアンケート調査に基づき、T中学校におけるSSSへの依頼率の低さと業務内容の偏りをデータとして提示した。続くワークショップでは、「教師以外が積極的に関わるべき業務」と「教師の業務だが負担軽減を進めるべき業務」について付箋を用いて出し合い、グループ討議を行った。図4-1に、実際の研修におけるワークショップの様子を示す。



図4-1 校内研修の様子

#### 4.2.3 研修における教員の反応と価値観の葛藤


ワークショップでの議論を通じて、教員の中に潜在していた価値観の対立が顕在化した。これは、「今の業務量では分担が不可欠であり、現実的に対応すべき」とする「分担派」と、「教師の業務は専門性が高く、安易な業務の切り出しは児童との関係性や自身の成長を損なう」と懸念する「自立派」との間の葛藤である。本研修では、この対立を否定せず、双方の意見を場に出し、多様な価値観が存在することを認めることから始めた。その上で、「子供のため」という共通の目標に立ち返り、子供と向き合う時間を確保するための手段としての「業務分担」を模索するようファシリテーションを行った。

#### 4.2.4 研修の成果物：「SSS活用ガイド」の策定

研修での議論を踏まえ、筆者はSSSおよび管理職と協議を重ね、「SSS活用ガイド」を作成し、全職員に配付した。このガイドは、従来曖昧であった業務範囲を明確化し、教員が安心して依頼できるための指針となるものである。図4-2に示すように、状況に応じた以下の3つの依頼ルートを明示した。

### T 中学校 教員業務支援員活用ガイド

学校の仕事は多岐にわたり、ひとりで抱えるには限界があります。教員業務支援員さんは、先生方が授業や子供たちとの関わりに専念できるように、力を貸して下さる存在です。  
 「お願いするのは気が引ける」「逆に任せすぎでないか心配」「何を任せたらよいか分からない」そんな声もあります。しかし大切なのは、「一緒に学校をつくる仲間」として、「無理なく・安心して協力し合う」ことです。このガイドを参考に、依頼の方法や内容を整理しながら、ぜひ日々の学校運営に活用してみてください。依頼することで生まれた時間は、生徒との関わりや教材研究の時間、そして先生方のワークライフバランス改善の時間へとつながっていきます。その積み重ねは、子供たちの「ふわふわ」「いきいき」「わくわく」といった力を育むことにもつながります。教員と教員業務支援員が共に歩むことで、学校全体がより温かく活気ある場となるでしょう。  
 さあ、このガイドを手に、できることから一緒に始めてみませんか。




先生のワークライフバランス改善

#### 依頼方法

依頼のルートは3種類あります。状況に応じて使い分けましょう。

直接依頼ルート	ボード依頼ルート	那須伴走ルート
もっとも基本的な方法です。支援員さんに直接声をかけて、具体的な説明をして依頼しましょう。	依頼ボードに内容と期限を明記して依頼します。印刷やラミネートなど、簡単に短時間にできるものに向いています。	新しい仕事や少し複雑な内容を頼みたいときは、那須が支援員さんに伴走することも可能です。この場合は那須に依頼してください。
基本はこのルート	シンプル業務向け	新しい依頼是那須へ



① どんな仕事か今、教員業務支援員さんに依頼されているのかは大学院通信等を通じて定期的にお知らせします。先生方の今後の依頼に参考にさせていただきます。先生方の業務を見直す機会にもなりますので、そういう意味での活用も考えてみてください。

#### 依頼できる内容

- ✔ ノート・提出物のチェック
  - ① 自主学习ノート提出チェック(日記等プライベートな記述がないもの) 問題集の提出チェック  
提出確認スタンプを押す → 名簿に提出状況を反映。  
※ 内容の出来具合や指導は教師が行う。
  - ② その他提出物の提出状況確認(例 宿題のプリント 三者面談の日程調整の紙)  
提出した生徒を名簿に○で記録のみ。
- ✔ 実習・授業準備
  - ③ 調理実習・実験・家庭科・技術の準備・片付け  
授業中は不可。授業前または授業後に、授業担当教員と一緒にいる。時間割が分かった時点で前もっての依頼が必須。
- ✔ 教室環境・学校環境
  - ④ 掲示物のチェック  
古いものははずす。破損や押しピンの安全確認。新しい掲示物を掲示。
  - ⑤ 教室の飾りつけ  
依頼する先生が希望する装飾を依頼可能。ただし、支援員さんが了承した範囲で。不登校生徒などと一緒に作成をお願いする場合 → 必ず管理職に許可・報告。
- ✔ 書類・教材関係
  - ⑥ 封筒の宛名書き  
宛名リスト+丁寧な指示が必要。支援員さんの了承を得て依頼。
  - ⑦ 教材作成(補助)  
印刷・切り貼り・マグネット貼り・ラミネートなど、具体的な作業を明示。  
※ 複雑で判断が必要な教材づくりは×。
  - ⑧ 通知表の1枚目をファイルに入れる作業  
成績が記載されたページは×。依頼する場合は「早めに」依頼。  
新しい仕事なので、今回の通知表作成のときに那須が伴走します。
- ✔ 生徒の見守り(要注意)
  - ⑨ 少人数教室・特別支援学級での見守り  
条件:担任・学年部・全職員で対応できない場合のみ  
保健室に女子生徒がいるのに男子職員しかいない場合など  
最大50分。折り紙や簡単な活動での関わりも可  
**依頼時には必ず管理職またはその教室の担当の先生の許可が必要**

この活用ガイド以外の依頼は、先生と校長先生・教頭先生に確認をさせていただきます。

図4-2 教員業務支援員活用ガイドの概要

### 第3節 介入後の変容と効果の検証

研修による介入後、T中学校では業務プロセスや教職員の意識に具体的な変化が生じ始めた。本節では、その変容の様相を記述する。

#### 4.3.1 依頼方法の改善と業務の可視化

研修後、具体的な変化として最初に現れたのが、依頼票(依頼ボード)の改定である。これはトップダウンの指示ではなく、研修を受けた養護教諭の自発的な発案によるものであった。従来の自由記述式の依頼票から、必要な項目(部数、サイズ、両面印刷の有無等)を選択して丸をつける様式へと変更された。図4-3に、改定前後の依頼票の比較を示す。

先生へお願いしたいこと

依頼日	締め切り		依頼内容	印刷数	その他	依頼者
	本日で	本日以降				
4/15	4月16日まで	月 日 まで	Let's review 1年生's English	全校生徒・(2)年 全員 P数・その他( )	両面よりよく印刷( )	
4/15	4月16日まで	月 日 まで	Let's review 1 and 2年生's English	全校生徒・(3)年 全員 P数・その他( )	印刷が綺麗に印刷( )	
4/15	4月16日まで	月 日 まで	① 高校交換留学のお知らせ ② 2025年 アカデミック・リサーチプログラム	全校生徒・( )年 P数・その他( )	おたい中、おまかせ( )	
4/16	月 日 まで	4月19日 まで	保健(だ) 健康診断書の印刷・配付(4/19)	全校生徒・( )年 P数・その他( 職員 )	両面よりよく印刷( )	
4/22	4月25日まで	月 日 まで	第2回 学校説明会	全校生徒・( )年 P数・その他( )	よく印刷( )	
4/28	4月29日まで	月 日 まで	高校/食品科学科	全校生徒・(2)年生 全員 P数・その他( )	よく印刷( )	
4/30	月 日 まで	5月2日 まで	高校学校説明会(2回)	全校生徒・( )年 P数・その他( )	よく印刷( )	
5/1	5月1日まで	月 日 まで	学校便り(第1号)	全校生徒・( )年 P数・その他( 職員 )	原紙を机上に置く( )	
5/1	5月2日まで	月 日 まで	スクールカウンセラー便りの印刷・配付(5/2)	全校生徒・( )年 P数・その他( 職員 )	よく印刷( )	

先生へのお仕事依頼書

依頼日	締め切り日		依頼内容	印刷数/方法		依頼者
	本日で	本日以降				
9/12	月 日 ・( )校時まで ・( )まで	月 日 ・( )校時まで ・( )まで  (いつでもいいです)	・印刷・提出状況の確認 ・清掃/整理/作業( ) ・その他 2枚 (ラミネート) (印刷可能状況を確認)	・全校生徒 ・( )年 ・P数 ・職員 ・その他( )	・片面 ・両面 ・裏紙	
9/16	月 日 ・( )校時まで ・( )まで	月 日 ・( )校時まで ・( )まで  (いつでも大丈夫です)	・印刷・提出状況の確認 ・清掃/整理/作業( ) ・その他 (テプラ作成・白・24mm)	・全校生徒 ・( )年 ・P数 ・職員 ・その他( )	・片面 ・両面 ・裏紙	
9/16	月 日 ・( )校時まで ・( )まで	9月17日 ・(6)校時まで ・( )まで  職員会議で使用	・印刷・提出状況の確認 ・清掃/整理/作業( ) ・その他 (爪テニス、代わりにお願( )して)	・全校生徒 ・( )年 ・P数 ・職員 ・その他( )	・片面 ・両面 ・裏紙	よく印刷( )
9/17	月 日 ・( )校時まで ・( )まで	9月18日 ・(6)校時まで ・( )まで	・印刷・提出状況の確認 ・清掃/整理/作業( ) ・その他 (配付(9/18))	・全校生徒 ・( )年 ・P数 ・職員 ・その他( )	・片面 ・両面 ・裏紙	
9/17	月 日 ・( )校時まで ・( )まで	9月18日 ・(6)校時まで ・( )まで	・印刷・提出状況の確認 ・清掃/整理/作業( ) ・その他 (配付 9/18)	・全校生徒 ・( )年 ・P数 ・職員 ・その他( )	・片面 ・両面 ・裏紙	

図 4-3 校内研修前後の依頼票の比較 (上: 改定前、下: 改定後)

養護教諭は、この依頼票改定の動機について、次のように述べている。

「そっちの方が効率よくなくなったからです。記入項目が増えた分、丸をつけるだけでよくなったので、記入にかかる時間は短縮されたと思っています。」 (養護教諭インタビューより)

この改定により、教員にとっては記入時間の短縮と書き漏らしの防止というメリットが生まれ、SSS にとっては指示内容が明確になり、確認作業の手間が省けるという効果があった。SSS も、この変化を肯定的に受け止めている。

「依頼書に『何時までに』『何件までに』と書いてくださるようになったのも助かっています。中には『急ぎではありません』『いつも無理を言ってすみません』といったメモを書いてくださる先生もいて、そういう心遣いが本当に嬉しいです。」  
(SSS インタビューより)

これは、現場レベルの工夫によって【条件3：具体的指示】が実現された好例であり、単なるツールの改善にとどまらず、教員と SSS の間のコミュニケーションの質が向上したことを示している。

#### 第4節 創出時間の定量的・定性的分析

本節では、介入の効果をより客観的に検証するため、追加調査を実施し、SSS 活用によって教員に創出された時間とその活用実態を分析する。

##### 4.4.1 追加調査の概要

調査は11月下旬から12月上旬までの10日間で実施された。調査対象は、SSS 活用に積極的な姿勢を見せていたA教諭（養護教諭、中堅手前）とB教諭（教職3年目）の2名である。調査方法は、SSS に依頼した業務ごとに、教員自身が「もし自分で行った場合にかかる予測時間」を見積もり、その創出された時間で実際に行った業務内容を記録するというものである。同時に、SSS 側の実際の作業時間も記録し、比較分析を行った。

##### 4.4.2 創出時間の定量分析

調査期間中における依頼件数と創出時間の集計結果を表4-1に示す。両教諭合わせて計10件の依頼があり、合計255分（4時間15分）の時間が創出された。

教諭名（属性）	依頼件数	教員が予測した合計創出時間	SSS の実際の作業時間	主な依頼業務
A 教諭（養護教諭・中堅手前）	5 件	約 60 分	約 70 分	健康観察チェック、フッ化物洗口準備、掲示物作成
B 教諭（教員 3 年目）	5 件	約 195 分	約 170 分	大規模な印刷・製本、ラミネート加工、インデックス作成
合計	10 件	255 分	約 240 分以上	

分析の結果、教員の属性による依頼傾向の違いが明らかとなった。A 教諭は短時間の定型業務をこまめに依頼する傾向にあり、B 教諭は印刷・製本などのまとまった時間を要する業務を依頼している。特に B 教諭の事例では、1 回の依頼（大規模な印刷作業）で 90 分の時間が創出されており、これは授業 1.5 コマ分に相当する。若手教員にとって、このまとまった時間の創出は極めて大きな意味を持つ。

#### 4.4.3 創出された時間の活用内容（定性分析）

次に、創出された時間がどのような業務に充てられたかを分析する。表 4-2 に示す通り、SSS が事務的作業を担うことで、教員は「専門性の高い業務」に時間を再投資できていることが確認された。

教諭	創出された時間の主な活用先	具体的な効果
A 教諭	生徒理解と情報共有、個別対応（現場確認）、心理的余裕の確保	健康観察のチェックや担任との情報共有など、養護教諭としてのコア業務に集中できた。また、「心の余裕ができた」との記述があり、多忙感の緩和が精神的な安定に寄与している。
B 教諭	三者面談の準備、授業の質の向上、教材研究	11 月下旬の多忙な時期に、三者面談準備という重要な対人業務に時間を集約できた。また、「余裕を持って教室に行く」ことができ、授業準備の質が向上した。

これらの変化について、養護教諭は自身の体験を次のように語っている。

「今までは余裕がないと、絶対にやらなきゃいけない事務的な業務を優先してしまって、委員会活動の内容を考えたり、保健だよりの内容をもっと充実させようとか、そういう『考える業務』に時間を割けていなかったんです。でも、そういうことを考える時間が増えました。」

（養護教諭インタビューより）

さらに、心理面での変容についても言及している。

「余裕ができました。『うわ、これ一人でやらなきゃ』と思うことが減って、『これは（SSS 名前 ※ 筆者改変）先生と一緒にやろう』という感覚になりました。（SSS 名前 ※ 筆者改変）に対する信頼感も増しました。（中略 ※ 筆者改変）WIN-WIN みたいな感じですね。（SSS 名前 ※ 筆者改変）先生も業務をお願いしたときに、『業務があった方が助かります。こちらも』と言ってくれるので。」

（養護教諭インタビューより）

このように、業務の委譲が教員の心理的余裕を生み、それが「考える業務」への投資につながるという好循環が確認された。

#### 4.4.4 組織的なセーフティネットとしての機能

特筆すべき点として、今回の調査期間中に A 教諭が「急な体調不良」で不在となる事態が発生した。通常であれば、担当教員の不在によりルーティンワークが滞り、復帰後の負担増となるケースであるが、今回は SSS が依頼されていた「フッ化物洗口のコップ準備」を代行し、業務を完遂した。

この事例は、SSS が単なる個人の補助に留まらず、教員の体調や突発的な事象に左右されずに学校運営のルーティンを維持する「組織的なセーフティネット」として機能し得ることを実証している。教員が安心して休むことができる環境づくりにも、SSS は寄与していると言える。

また、SSS の実際の作業時間（表 4-1 参照）は、教員の予測時間と概ね一致、あるいはそれ以上となっており、ラミネートやインデックス作成などの手作業を伴う依頼に対しても丁寧に対応していることが確認された。これにより、教員は「自分でやらなくても質が担保される」という信頼感を深め、更なる協働への好循環が生まれている。

## 第 5 節 持続的な好循環による継続的改善の実践

本節では、T 中学校における変容プロセス全体を俯瞰し、第 3 章で導出した 4 つの条件がいかに関実践の中で相互作用し、組織変容をもたらしたかという観点から分析する。変容のメカニズムは、以下の 4 段階の循環のプロセスとして捉えることができる。

### 4.5.1 変容の 4 段階プロセス

#### 第 1 段階：可視化（現状把握と計画の明確化）

校内研修を起点とした「可視化」が変容の出発点となった。業務の切り出しと活用ガイドの策定により、それまで「なんとなく存在している」に過ぎなかった SSS が「こういう業務ができる人」として明確に位置づけられた。これは【条件 1（管理職のコミットメント）】と【条件 3（具体的指示）】の基盤を形成し、教員の「頼んでもよいのか」という躊躇を軽減した。

#### 第 2 段階：コミュニケーション（実践）

依頼票の改定や直接対話の増加により、教員と SSS が互いの存在を認識し合う関係が構築された。依頼票に感謝のメッセージや期限への配慮が添えられるようになり、教員は SSS を単なる「作業員」ではなく「対話する相手」として認識し始めた。これは【条件 4（物理的・心理的近接性の確保）】が実質化し、心理的距離が縮まったことを意味する。SSS もこの変化を実感している。

「最近先生がしてくださった研修をきっかけに先生方が私の存在を知ってくださって、話しかけてくださるようになり、依頼も増えました。感謝の言葉をいただくことも多くなって、本当にありがたいです。」  
(SSS インタビューより)

#### 第 3 段階：信頼の醸成（評価と相互理解）

実際の業務遂行を通じて、教員と SSS の間に信頼関係が醸成された。第 4 節の追加調査で確認されたように、SSS が依頼を確実に、丁寧にこなすことで教員の安心感が高まり、SSS 自身も自己効力感を獲得するという正のフィードバックループが生まれた。SSS は、教員からの感謝の言葉がさらなる依頼につながっていると感じている。

「丁寧に仕上げてくれて助かる」と言っていただけでもありました。そういう声が先生方にも広がって、依頼が増えたのかもしれない。」  
(SSS インタビューより)

これは【条件 3（意図の共有）】と【条件 4（互惠性）】が深化した結果である。

#### 第4段階：好循環の形成（改善と拡張）

構築された信頼関係を基盤に、さらなる業務の拡張や効率化が進む好循環が生まれた。こうした流れの中で、新たな業務拡張の具体的な事例も見られるようになった。校内研修の後、ある教員が筆者のもとを訪れ、「小テストの採点をSSSに依頼したい」と相談を持ちかけたのである。これに対し、筆者はまず依頼主である教員に対し、具体的にどの部分を採点するのか、また採点の難易度はどの程度かといった点について詳細な聞き取りを行った。その内容をもとにSSSへ打診を行い、業務としての受入れ可能性を確認した。並行して、当該教員は校長へも相談を行い、管理職としての承認を求めた。対象となるテストが成績評価に直接反映されない性質のものであったこと、および事前に十分なすり合わせが行われたことから、校長・SSS双方からの許可が得られ、採点業務の委託が成立することとなった。

小テスト採点業務の導入はその象徴であり、教員は「これもお願いできるかもしれない」という発想を持ち、SSSも「次はこんな業務に挑戦したい」という主体性を発揮するようになった。

「やりがいは増えました。依頼が増えたことで、自分の段取りも組みやすくなりました。」

(SSSインタビューより)

#### 4.5.2 3つの羽根がもたらす好循環モデル

このプロセスは、調査・分析に基づいた持続的な改善の循環として理解できる。そして、この循環を駆動するエンジンは、「可視化」「コミュニケーション」「信頼の醸成」という3つの羽根（ブレード）である。これらの羽根が回転することで「好循環」という風が生まれ、組織全体を動かす力となる。図4-5は、このメカニズムをモデル化したものである。

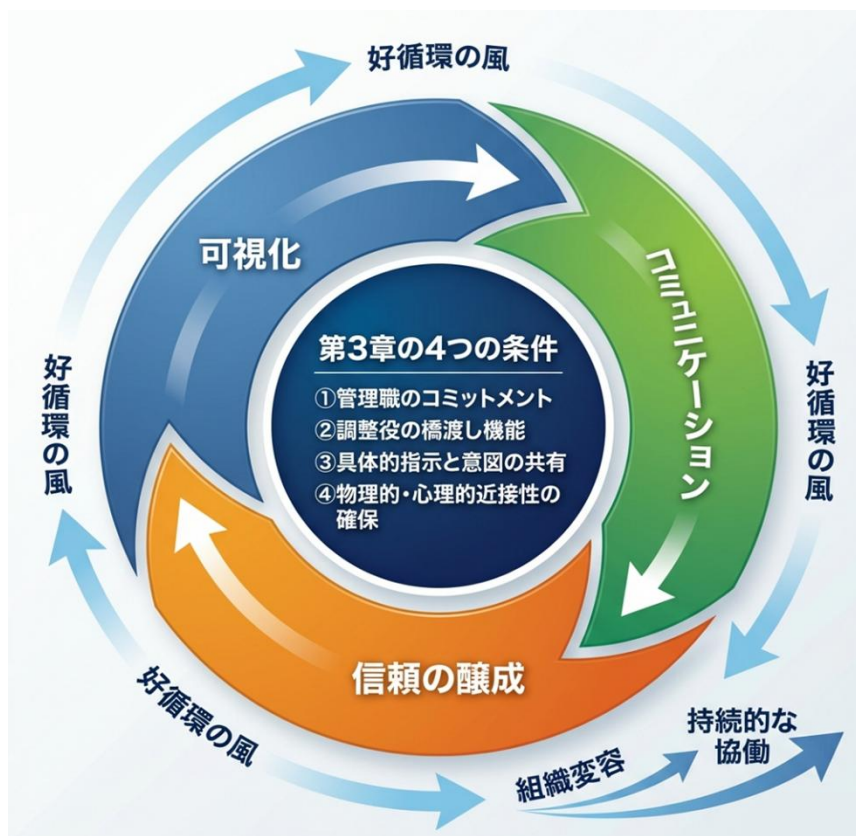


図4-5 好循環モデル（筆者作成）

中心軸に「第3章の4つの条件」を据え、その周囲を「可視化」「コミュニケーション」「信頼の醸成」という3つの羽根が回転することで「好循環の風」が発生する。この風が組織変容と持続的な協働を促進する原動力となる。

## 第6節 本章のまとめ

### 4.6.1 4つの条件の実践的検証

本実践および追加調査の結果により、第3章で抽出された4つの条件が、実際の学校現場において極めて有効であることが検証された。

- ・条件1（管理職のコミットメント）：校内研修を通じた組織的なメッセージ発信が、教員の心理的安全性を担保した。
- ・条件2（調整役の橋渡し）：研究者の伴走や教務主任の関与が、新規業務導入時の不安を解消した。
- ・条件3（具体的指示と意図の共有）：依頼票の改定により指示が明確化され、教員の専門業務への集中（定性分析結果）が可能となった。
- ・条件4（物理的・心理的近接性の確保）：感謝の伝達や直接対話が増加し、不在時のバックアップが機能するほどの信頼関係（互惠性）が構築された。

### 4.6.2 今後の展望：伴走者モデルの普及可能性

本実践を通じて、T中学校では教員とSSSの協働関係が質的に転換し、組織全体に好循環が生まれた。特に、若手教員や養護教諭が創出された時間を有効活用している事実は、SSS活用が教育の質向上に直結することを示唆している。

今後は、本実践で筆者が担った「伴走役」の機能を、特定の個人に依存しない形で学校組織内に埋め込むことが課題となる。教務主任や研修主任がこの役割を担い、「SSS活用ガイド」等のツールを活用することで、他校への普及も十分に可能であると考えられる。残された課題とその解決策については、第6章において改めて詳述する。

## 第5章 多様な学校組織における教員業務支援員活用の実態分析

### 第1節 本章の位置づけと分析枠組み

#### 5.1.1 これまでの議論の要約と本章の課題

本研究は、今日の学校教育が直面する教員の長時間労働問題と、それに対応するための「チーム学校」構築の必要性を背景として論を進めてきた。第1章および第2章では、業務委託に対する教員の心理的葛藤や、学校組織特有の「無境界性（仕事の範囲が曖昧であること）」および「個業文化（一人で抱え込む習慣）」が、業務の切り出しを阻む構造的な要因であることを理論的に検討した。すなわち、教員が個々の責任感においてすべての業務を完遂しようとする慣習が、多職種連携を検討する上での重要な障壁となっている可能性が高く、これを乗り越えることが喫緊の課題であることを確認した。

続く第3章では、先行事例調査としてSSSの活用が進んでいるA小学校およびB中学校の事例分析を通じて、協働を成功に導くための「4つの組織的条件」を抽出した。これらは、①管理職のコミットメント（責任ある関与）、②調整役の橋渡し機能、③具体的指示と意図の共有、④物理的・心理的近接性の確保、の4点である。さらに第4章では、筆者の現任校（T中学校）におけるアクションリサーチを通じて、これらの条件に基づいた組織的介入が、教員の意識変容と協働関係の構築に有効であることを実証的に検証した。

しかしながら、第3章および第4章で得られた知見は、比較的小規模で人間関係が密な学校、あるいは研究者自身が内部者として介入可能な環境という、特定の文脈における分析に留まっていた。現実の学校現場は極めて多様であり、学校規模、配置形態、SSS個人の属性といった変数は一様ではない。これらの変数が異なれば、協働の力学も変化し、新たな課題や可能性が生じることが推測される。

したがって、本章では、より多様な文脈を持つ熊本県内の公立小中学校4校を対象とした実証分析を行う。本章の目的は、第3章で抽出した「4つの組織的条件」が、異なる文脈においてどのように機能し、あるいはどのような課題を抱えているかを検証することにある。さらに、これら4条件だけでは説明しきれない、協働を促進・阻害する「新たな要素」を探索的に抽出し、組織マネジメントの視点から、いかなる学校においても応用可能な普遍的な活用原理を導出することを目指す。

#### 5.1.2 二つの分析視座の提示

多様な学校事例を分析するにあたり、本章では以下の2つの明確な視座（分析の切り口）を設定する。これにより、各事例の固有性を記述しつつ、他の学校でも活用できる一般化可能な知見の抽出を試みる。

##### 第一の視座：4つの組織的条件との関連の視点

第3章で抽出した以下の4つの条件が、各校においてどのように発現しているか、あるいは欠落しているかを検証する。これらの条件が満たされている場合に活用が促進されているか、逆に条件の不在がいかなる阻害要因となっているかを分析する。

①管理職のコミットメント：校長・教頭による明確な位置づけや方針提示があるか。

②調整役の橋渡し機能：教務主任や教頭などが業務の交通整理を行っているか。

- ③具体的指示と意図の共有：業務依頼のルールやツールの整備状況、およびその背景にある意図の伝達ができているか。
- ④物理的・心理的近接性の確保：SSSの配置場所や日常的なコミュニケーションの頻度と質はどうなっているか。

## 第二の視座：組織的マネジメントの視点（戦略的配置と受容体制）

上記の4条件だけでは説明できない、各校固有の成功要因や課題発生メカニズムを探る。ここでは、「SSS個人の能力が高いからうまくいった」という属人的な要因（パーソナリティへの依存）に帰結させるのではなく、あくまで「組織がSSSの特性をどのように戦略的に活用したか」や「組織文化がSSSをどのように受容したか」という組織マネジメントの視点から分析を行う。

具体的には、組織による専門性の戦略的配置（SSSが持つリソースを学校課題の解決にどう組み込んだか）、組織文化と受容体制（学校が持つ「空気感」や「慣習」がSSSの受け入れにどう影響したか）といった要素に着目し、SSS活用を規定する新たな変数を抽出する。

### 5.1.3 調査対象校の概要

本章における分析対象となる4校の概要は以下の通りである。これらは学校規模、SSSの配置形態、SSSの属性において多様性を持つように選定された。

学校名 規模	SSS配置形態	SSS属性・特徴	主な業務内容
C小学校 中規模	保健室常駐型 (週5日 午前中)	長年学校に関わっており、地域の事情に詳しい。養護教諭との連携が深い。	保健室業務の補助、不登校児童の見守り、印刷・配布物の仕分け、給食準備補助など
D小学校 小規模	育成支援 (週3日 4時間)	ピアノ講師を兼業。学校勤務は初めて(本年度10月着任)。PCスキルは学習中。	印刷業務、時間割入力補助、行事後の片付け、掲示物作成など
E中学校 大規模	学校熟知型 (週5日 午前中)	昨年度まで同校の用務員として勤務。学校設備や行事に精通している。	印刷・製本、校務支援システムへの入力、行事の会場設営(ライン引き等)、来客対応など
F小学校 大規模	複数配置型 (2名体制)	①A氏：元教員 (本年度着任) ②B氏：元事務職 (SSS5年目) ※2名での分業体制	①学習支援(採点補助等)、印刷 ②事務補助、電話対応、環境整備

## 第2節 各学校の事例分析

### 5.2.1 C小学校：保健室滞在型配置の特性と組織的条件

C小学校は、不登校傾向のある児童への対応や養護教諭の補佐を主目的として、SSSが保健室に常駐する「特化型」の配置をとっている事例である。この配置形態は、単なる偶然ではなく、学校が

抱える課題に対して管理職が明確な意図を持って選択した結果であり、その戦略性がC校の大きな特徴となっている。

## 第一の視座：4つの組織的条件との関連

### ①管理職のコミットメントと役割の明確化

C校では、管理職がSSSの役割を「保健室支援」として明確に定義し、コミット（責任を持って関与）している。校長は、過去の学校課題（生徒指導上の困難や不登校の増加）を踏まえ、この配置が組織にとって不可欠であると認識している。

「この学校においておそらく業務支援ってなると養護教諭の支援だろうっていうふうにおそらくなったみたいなんです。そしたらもう必然的な流れで。だから、今来ていただいている（SSSの※筆者改変）先生はその当時からずっといろんな立場でいらしたので、だからこの学校でいう支援員というのは、いわゆるもう保健室の支援として入っているっていうのが、もう先生方からするとそれはもう当たり前になっているんです」（C小学校 校長インタビューより）

また、今年度着任した教頭も、前任校との違いを認識しつつ、現状の配置を肯定的に受け入れ、追認している。

「以前いた学校では、支援員の方はコロナ禍で来られた方でしたので、消毒をされたり、図書館のお手伝いをされたり、私たちから『これを印刷お願いします』と頼んだ業務をされたりしていましたので、全くその業務内容が違っていました。ただ、当校はとにかく保健室を利用する児童が多いものですから、やはり（保健室に※筆者改変）いていただくと助かるということで、ここにいらっしゃるんだな、というところで、例年通りを引き継いでいる感じです」（C小学校 教頭インタビューより）

### ④物理的・心理的近接性の確保の課題

一方で、保健室常駐という物理的な配置は、一般教員との距離を生む要因ともなっている。職員室に席がないため、SSSの業務状況が見えにくく、一般教員からの依頼（印刷等）は発生しにくい状況にある。中堅教諭は、前任校と比較して次のように述べている。

「この学校の規模だと、依頼するほどの仕事が自分の中であまりない、という感覚があります。（中略 ※筆者改変）正直、あまり見えません。養護教諭が不登校対応などで密に関わられているので、私自身は直接様子を見る機会が少ないです。保健室にいらっしゃるので、どんな仕事をどの程度抱えているのかも分かりにくいです。前の学校では職員室の中に席があって、常に様子が見えましたし、仕事量や忙しさも自然と把握できました。今はそれが全く分からないですね」（C小学校 中堅教諭インタビューより）

## 第二の視座：組織による専門性の戦略的配置

C校の分析から浮かび上がるのは、「組織的ニーズに基づいた専門的役割への特化」である。これ

は SSS 個人の資質だけによるものではなく、不登校児童への対応や保健室経営の補助という学校全体の課題に対し、組織として SSS を「教育相談的ケア」の領域に戦略的に配置した結果といえる。養護教諭は、SSS との協働について次のように語っている。

「一人だったら右往左往するところを、(SSS の ※筆者改変) 先生が引き受けてくださります。本来は教頭と校長にはすぐ相談はするんですけども、そのワンクッション (相談する前の段階での支え ※筆者改変) というか。それが大変助かっております」

(C 小学校 養護教諭インタビューより)

また、ベテラン教諭も、SSS による見守りの効果を実感している。

「不登校傾向の子どもたちがいて、うちのクラスの数名は朝の登校時に必ず保健室を経由するんです。そこで SSS の先生が声をかけてくださったり、状態を見守ってくださっています。(中略 ※筆者改変) 不登校の子どもとは特に深く関わってくださっているので、本当にありがたいです」

(C 小学校 ベテラン教諭インタビューより)

しかしながら、この特化型配置には課題も存在する。一般教員が SSS の存在や業務内容を十分に認識できていないため、組織全体としての SSS 活用の幅が狭まっているのである。校長自身も、この課題を認識しており、今後の展望として次のように述べている。

「(筆者の研究で C 小学校に依頼した ※筆者改変) アンケートパツと見たときに。もう少しアプローチが必要だよな、とかね、そういうことを感じさせていただきました。(中略 筆者改変) 先生たちは『校長教頭が (配置の調整を ※筆者改変) しているんだろう』ぐらいで、私たちからするともう (養護教諭の ※筆者改変) 先生がされているみたいな。だから、そういう意味での特殊性があるんです。」

(C 小学校 校長インタビューより)

### 5.2.2 D 小学校：着任初期の支援員と協働の萌芽

D 小学校は小規模校であり、SSS は週 3 日・1 日 4 時間という限定的な勤務形態で、年度途中の 10 月に着任したばかりである。この事例は、導入初期段階において、いかにして組織的な受け入れ体制を構築するかという点での示唆に富んでいる。

#### 第一の視座：4 つの組織的条件との関連

##### ②調整役の橋渡し機能の重要性

D 校では、新任の SSS が円滑に業務に入れるよう、教頭が極めて細やかな調整 (橋渡し) を行っている。SSS が業務に不慣れであることを前提としたサポート体制が機能している。

「とにかく分からないこととかそういったものをお尋ねしながら、全てが初めてされることなので、そういった調整はちょっと確認しながらですね。(中略 ※筆者改変) ホワイトボードに書かれているもので職員とのやり取りをされるので、そういった部分で無理がないとか、そういった

ところを尋ねてはいると思うんですが」

(D 小学校 教頭インタビューより)

### ③ 具体的指示とツールの活用

導入初期から「依頼ボード」や付箋を用いた具体的な指示系統が整備されており、SSS が自律的に業務を行える環境が整えられている。これにより、SSS は教員に過度な確認をすることなく作業を進めることができている。

「一応私の机の上にホワイトボードが置いてあるので、そこに『これを何部印刷してください』とか、朝から書いてある場合と、プリントが置いてあって、そこに付箋が付いてあって、『両面印刷で何部お願いします』とか、そういうお願いが机に朝から置いてあります」

(D 小学校 SSS インタビューより)

## 第二の視座： 組織学習と受容体制の構築

D 校の事例からは、SSS 個人の能力に依存するのではなく、組織として SSS を育て、受け入れる「受容体制」が重要であることが見出される。SSS は、自身の作業が教員の役に立っていることを実感できる具体的な体験を通じて、組織への帰属意識を高めている。

「その時 (学校行事 ※筆者改変) の法被を着たら干して、乾燥させてまた一人ずつしまっとか、そんなのを。(中略 ※筆者改変) その都度児童の分を、それぞれ決まった法被だったので、間違いないように毎日先生方が干すってなると、すごく大変だったんだろうっていうのは実感しました」

(D 小学校 SSS インタビューより)

また、管理職が SSS 個人のスキル (PC スキルの不足など) を否定的に捉えるのではなく、成長の機会として捉え直している点も重要である。これは「未熟練者への組織的学習支援」の視点であり、SSS を単なる「即戦力」として消費するのではなく、共に成長するパートナーとして位置づける組織の姿勢である。

「まず一番最初に本人が苦手、できないことというのを整理しているんですよね。例えば今の方でいけばパソコンがなかなか苦手です。ただ無理強いはいませんが、やってみませんか。もし前向きにされるのであれば、そういったスキルのなところも増やしませんかということで、今前向きにチャレンジされているので、そこはやりがいというか、範囲が広がっていくのかなと思っています」

(D 小学校 校長インタビューより)

教員側においても、中堅教諭が具体的な時間創出効果を実感しており、導入の効果は着実に現れている。

「(浮いた時間は ※筆者改変) 毎日ってか、1日30分以上は多分。(中略 ※筆者改変) 学級事務だったり教材研究だったり (に充てている ※筆者改変)」(D 小学校 中堅教諭インタビューより)

一方で、特別支援学級担任のように、自身の業務スタイルが確立している教員においては、依頼の必要性を感じないケースも見られる。

「依頼はですね、私は特別支援学級を担当しております、1年生が1人、2年生が2人おりますので、私が1人で全部賅えるというか、お手伝いしていただくのも大丈夫ということですね」  
(D 小学校 特別支援学級担任インタビューより)

さらに、ベテラン教諭は、担任を持っているか否かで依頼の必要性が変わると指摘している。

「今、担任をしていないもんですから、支援という形で、一応学級支援という形で入っていて、主に子どもたちの助けというか支援をしていくんですけど (中略 ※筆者改変) 校務文書で印刷をしたり、何かするというのに助けがいるということはまずないので」  
(D 小学校 ベテラン教諭インタビューより)

### 5.2.3 E 中学校：教頭による調整機能と教員の活用意識

E 中学校は大規模校であり、SSS として昨年度まで同校の用務員を務めていた人物が採用されている。この事例は、SSS が持つ「学校固有の知識 (文脈知)」というリソースを組織がいかに活用できるか、そして大規模校特有の情報共有の課題を浮き彫りにしている。

#### 第一の視座：4つの組織的条件との関連

##### ②調整役の橋渡し機能

E 校では、教頭が SSS と教員の間に入り、業務の調整を行っている。特に、教員がどのような業務を依頼してよいか迷った際の相談窓口として機能している。

『(この仕事を頼んでも ※筆者改変) 大丈夫ですよ』というような感じでこちらで受け取って (SSS に ※筆者改変) お願いしたりとか、『それは直接お願いしてください』というふうに調整したりというような形でやっています。それが今も少しずつ続いているというような感じかなというふうに思います」  
(E 中学校 教頭インタビューより)

##### ④物理的・心理的近接性の確保の二面性

SSS は元用務員であり、学校の設備や行事運営に精通しているため、一部の教員 (特に体育科や管理職) とは極めて高い心理的近接性を持っている。中堅教諭は、体育大会の準備などで SSS の専門性に助けられていることを語っている。

「やっぱ朝からのライン引きですかね。(中略 ※筆者改変) 考えたら今後そうやって頼んでいくのも一つですね。他は生徒を使うかですね。どうしても子育てとの両立っていうのはね、ちょっと僕たちの悩みの種でもあるし、(子供の朝の送迎を ※筆者改変) 奥さんばっかりに任せるっていうのはね、いかななものかっていうところもあるからですね」  
(E 中学校 中堅教諭インタビューより)

また、この中堅教諭は、大規模校ゆえの距離感についても言及している。

「やっぱり規模によって配置の人数を考えると、やっぱり距離感としては遠いなって、この学校の方が(前の学校より ※筆者改変)。やっぱりこの規模で一人っていうのは、依頼に限りが出てくるとか遠慮が発生したりとかですね」  
(E 中学校 中堅教諭インタビューより)

## 第二の視座：情報の非対称性と「遠慮」の文化

E校では、情報の非対称性（SSSに関する情報を知っている人と知らない人がいる状態）によって、活用している教員と活用していない教員の間に意識の差が生じている。これは個人の性格の問題というよりも、組織内のコミュニケーション構造の問題と言える。若手教諭は、「遠慮」や「情報の不足」が依頼の障壁となっていることを吐露している。

「(自分の個人の仕事を頼まない理由は ※筆者改変) どこまで頼んでいいんだろうっていうのがあります。(中略 ※筆者改変) 結構ベテランの先生が頼まれてるイメージはあります。(中略 ※筆者改変) なかなか若手がどこまでお願いしていいのかわからないので。どういったシステムなのかとか、どこまでお願いしていいのかわからないのが最初から示されるか何か... 情報があると頼みやすいかなって思います」  
(E 中学校 若手教諭インタビューより)

また、ベテラン教諭の中にも、SSSとの接点が少ないため依頼に至らないケースが見られる。

「年上の方だし、自分で仕事が回るうちは頼まなくてもいいかなという。だから、僕の仕事がアップアップになって、どうしようもないというときに頼むかもしれませんが、今のところはそのことですかね。(中略 ※筆者改変) やっぱり学校の仕事の大きい小さいあるじゃないですか。自分のクラスだけだと小さい方として分類されるので、そういう方を頼むのはやっぱりしにくいですね」  
(E 中学校 ベテラン教諭インタビューより)

一方で校長は、SSSの存在意義を教員以外の視点からも捉えており、学校運営全体への貢献を評価している。組織のトップとして、SSSの存在自体が教員の心理的負担軽減につながっていると認識している。

「制度自体はやっぱりSSS制度ということで、これは本当にいいなと思います。プリントしておいてただけるっていうだけでもですね、全然やっぱり違うと思いますし、我々も特に何回も言うんですけど、学校の事情を知っている方がいらっしゃるっていうのは、これ本当に強いなっていうふうに思います」  
(E 中学校 校長インタビューより)

この事例は、大規模校において「情報の共有」と「心理的な遠慮の解消」がいかに重要であることを示している。特定の関係性の中では高度な協働が実現しているものの、組織全体としては活用のバラつきが見られ、これを解消するための組織的な仕掛けが必要とされている。

#### 5.2.4 F 小学校：2名配置と組織文化の定着

F 小学校は大規模校であり、元教員とベテラン SSS（元事務職）の 2 名体制が敷かれている事例である。複数配置による分業と、長年の運用実績による「文化の定着」が見られる先進的な事例である。

##### 第一の視座：4つの組織的条件との関連

###### ①管理職のコミットメントと文化の醸成

F 校では、長年の SSS 活用を通じて、管理職が特別な指示を出さずとも現場が自律的に動く「文化」が形成されている。校長は、この文化の形成過程について次のように述べている。

「もう SSS が配置されて何年もなりますから、先生方もこの部分はサポートしていただけないのは理解が十分深まっているからですね。（中略 ※筆者改変）先生たちの中でもこれは自分でする業務、これは任せていい業務というのはある程度、皆さん割り切っていっちゃるといってか、区別されているような感じがしますので、それが引き続きつながっていくと思うんですけど」  
(F 小学校 校長インタビューより)

###### ③具体的指示とツールの高度化

SSS 自身が業務管理のためのツール（手帳、記録簿）を開発・運用しており、教員からの指示を的確に処理するシステムが構築されている。元教員である SSS の A 氏は、自身の工夫について語っている。

「一番最初はどうやっていいかわからなかったものですから、こんな感じでやっていたんですけども、やっていくうちに手帳というものがあります。だから手帳みたいな感じで自分で作って、左が順番に受け付けたものを連番で出す番号によって、こっちが手帳みたいな感じでここに書いていって（中略 ※筆者改変）こういったものを 4 月当初からまとめてます」  
(F 小学校 SSS A 氏インタビューより)

##### 第二の視座：組織による役割分担の最適化

F 校の強みは、組織が 2 名の SSS の特性を見極め、相互補完的な役割分担を実現させている点にある。元教員の SSS の A 氏は学習支援的な業務を、元事務職の SSS の B 氏は事務的・環境整備的な業務を担うなど、自然な役割分担ができています。B 氏は、自身の経験が活かされていることを実感している。

「昔仕事してた分が今はちょっと活かされてる部分があるのかなと。（中略 ※筆者改変）ありますね。あるけど全部こなしでいけるし、多分信頼されて全てのを任せておられるから負担は全然ありません」  
(F 小学校 SSS B 氏インタビューより)

教頭は、SSS が「仕事がない状態」にならないよう、能動的に業務を創出・調整するバックアップ機能を果たしている。これは組織として SSS の稼働率を維持するためのマネジメントの一環であ

る。

「逆に何も仕事がないというようなことがないように、何かしらこういう業務もできますよとか、こういう業務もお願いしたらどうですかということをおの方からお伝えして。そして先生方にやりがいということですね（を感じてもらおうようにしています ※筆者改変）」

（F 小学校 教頭インタビューより）

本年度より着任した若手教諭の語りからは、「文化の継承」がうまく機能していることが分かる。

「みなさんがそうしているからという感じですかね。要するに、みなさん、文化としてこういうふうにするものって根付いているんでしょうね。（中略 ※筆者改変）2人いらっしやると、かなり頼みやすいです。そこにどちらかの方が必ずいらっしやるので」

（F 小学校 若手教諭インタビューより）

F 校の事例は、SSS 活用の「成熟段階」を示している。導入当初の試行錯誤を経て、組織的なルーティンが確立し、新任者が自然にその文化に適応していく（社会化される）状態である。

### 第3節 複数事例の比較分析—4つの組織的条件の検証と新たな要素

4校の分析を通じて、第3章で抽出した「4つの組織的条件」は、学校規模や配置形態にかかわらず、SSS 活用の成否を分ける基盤的要素であることが再確認された。さらに、これらの条件に加え、組織マネジメントの視点から以下の新たな要素が重要であることが明らかになった。

#### （1）組織による専門性の戦略的マッピング

SSS が「何ができる人か」を組織が認知し、適切に役割配置することである。C 校では不登校対応、F 校では元教員としての専門性が活かされている。これは SSS 個人の能力が高いかどうかというよりも、組織がその能力をどう見極め、適材適所に配置したかという戦略性の問題である。

#### （2）SSS の自律性を引き出す業務環境のデザイン

F 校の SSS が手帳で業務管理を行っていたように、SSS 自身が業務を可視化し、能動的に動けるような環境を整えることが重要である。大規模校においては、すべてを管理職が指示するのではなく、SSS が自律的に動けるような「余白」や「システム」をデザインすることが求められる。

#### （3）組織学習と文化の継承プロセス

F 校のように「活用が文化になっている」状態に至るには、長年の蓄積と、新任者への意図的な社会化プロセスが必要である。D 校のような導入初期段階では、教頭による手厚いサポートがこの学習プロセスを支えている。組織として「SSS の使い方」を学び、継承していく仕組みが不可欠である。

#### （4）象徴的機能としての SSS の活用

E 校のベテラン教諭の語りや校長の認識に見られるように、SSS は実務的な支援だけでなく、「働き方改革の象徴」「余裕のなさへの緩衝材」としての心理的機能を果たしている。「いるだけで安

心」「困ったときの相談先」という機能を組織が認め、評価することも、SSS 活用の重要な側面である。

#### 第4節 本章のまとめ

本章では、多様な文脈を持つ4つの学校事例を分析することで、第3章で抽出した「4つの組織的条件」が、多様な学校現場においても有効に機能することを確認した。同時に、学校の規模や配置形態の違いが、これらの条件の「現れ方」に影響を与えていることを明らかにした。

さらに、4つの条件以外に、「専門性の戦略的マッピング」「自律性を引き出す環境」「組織学習のプロセス」「象徴的機能」といった、組織マネジメントに関わる新たな要素を抽出した。これらは、SSS 活用を単なる個人の資質や相性の問題に矮小化せず、学校組織全体で取り組むべき経営課題として捉え直すための重要な視点を提供する。

本研究における一連の分析は、SSS 活用が決して個人の資質や相性だけに依存するものではなく、組織的なマネジメントによってデザイン可能であることを示唆している。次章では、これらの知見を統合し、持続可能な SSS 活用のための包括的なフレームワークを提示する。

## 第6章 総合考察と提言 —持続可能なSSS活用モデルの構築に向けて—

### 第1節 理論と実証の統合 —本研究の到達点

#### 6.1.1 本研究の到達点：学校組織特有の「慎重さ」とその昇華

本研究は、今日の学校教育が直面する教員の多忙化という課題に対し、その解決策の中核として期待される「チーム学校」構築、とりわけ教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ、以下SSS）との協働における効果的な活用条件を解明することを目的としてきた。第1章から第2章にかけての理論的検討において整理した「個業文化」と「無境界性」という二つの概念は、単なる理論上の用語にとどまらず、調査の中で出会った多くの教員が日々の教育実践の中で抱いている、教育への真摯な思いや葛藤を言語化し、可視化するものであったといえる。これらの概念を起点として、本研究は学校組織における協働の深化と、そのプロセスの探究を行ってきた。

「個業文化」とは、教員が学級経営や授業において高い自律性を持ち、自己完結的に業務を遂行することを是とする規範である。この文化は、戦後日本の教育制度の中で育まれてきたものであり、教員の高い専門性を支える重要な要素として機能してきた。調査の中で出会った多くの教員が、「自分でやった方が確実だ」「人に頼むのは申し訳ない」「誰かに任せて失敗したら自分の責任になる」と口にした背景には、業務をご自身の手で完遂することに、教職としての高い矜持を持たれている姿がうかがえる。これを単に業務を抱え込んでいると捉えるのではなく、「自分で全てを行うこと」こそが子供への責任であるという職業的倫理観の発露であると理解する必要がある。

SSSという新たなパートナーを迎えるにあたり、慎重な判断が働くのは、教育者としてのアイデンティティと深く結びついているからこそである。業務を分担することは、これまでのやり方を否定するものではなく、より専門性を発揮するための「専門性の活かし方の見直し」であり、新たな協働のあり方を模索する建設的なプロセスであると捉え直すことが重要である。

また、「無境界性」についても、学校組織の構造的特性として注目される。「子供のためなら何でもやる」という崇高な使命感に支えられた教育活動は、その献身性ゆえに業務の線引きを柔軟にし、教員自身が子供たちを包括的に支える環境を生み出してきた。この特性は、教育という営みの本質的な温かさに起因するものであり、尊重されるべきものである。しかし、SSSという外部人材を導入する段階においては、「どこまで任せてよいのか」「説明するよりも自分でやった方が早い」「この業務は子供に関わるから教員がやるべきだ」というジレンマを生じさせる要因ともなっていた。この「どこまで任せていいのか分からない」という現場の戸惑いは、教員個人の能力不足によるものではなく、学校という組織が長年培ってきた文化的な特性に根ざした構造的な課題であったと考えられる。したがって、個人の努力に帰結させるのではなく、組織としての仕組みづくりによって解決を図るべきである。

こうした状況に対し、第3章の先行事例調査（A校・B校）および第5章の多事例比較分析（C校～F校）を通じて浮かび上がってきたのは、現場の創意工夫によって上記の課題を乗り越え、実効性のある協働を実現するための「4つの組織的条件」であった。すなわち、①管理職による明確なコミットメントと心理的安全性の醸成、②調整役（教務主任等）による情報のハブ機能と橋渡し、③具体的指示と文脈（意図）を伴った背景の共有、④物理的・心理的近接性の確保である。これらの条件は、教員個人の負担や属人的なスキルに依存するものではなく、組織的なマネジメント

の仕組みとして構築可能なものであった点が重要である。

特に重要であったのは、単なる業務リストの受け渡しという表面的なやり取りではなく、「なぜこの作業が必要なのか」「いつまでに必要なのか」「この作業が子供たちや学校全体にどうつながるのか」という背景や文脈を共有することであった。SSSからは「自分の仕事が先生や子供たちの役に立っていると実感できた時、やりがいを感じる」「ただ指示されるだけでなく、意味が分かると自分で工夫できる」という声が多く聞かれ、文脈の共有がSSSの自律性を引き出し、結果として教員の負担感を軽減する好循環を生み出すことが示唆された。これは、単なる作業の委託ではなく、教育活動の一部を担う協働者としてSSSを位置づけることの重要性を示している。

さらに、第5章における多事例分析（C校～F校）は、本研究の一般化可能性を検証する上で極めて重要な意味を持った。これらの基本条件に加え、持続的な協働を支える新たな促進要素も見出された。第一に「組織による専門性の戦略的マッピング」である。SSS個人の持つ能力や経験（例えばITスキル、事務処理能力、傾聴力、地域とのつながりなど）を組織が積極的に認知し、学校が抱える具体的な課題と意図的にマッチングさせることで、単なる補助業務を超えた戦略的な貢献が生まれていた。第二に「SSSの自律性を引き出す業務環境のデザイン」である。SSS自身が業務管理ツールやワークフローを工夫できるような「余白」を残すこと、すなわち、過度に細かく管理するのではなく、裁量や創意工夫の余地を残すことが、組織的パフォーマンスの向上に寄与していた。第三に「組織学習と文化の継承プロセス」である。人事異動によってメンバーが入れ替わっても、SSS活用の方針や協働のあり方が組織の中に根づいていることが、持続可能性の鍵となる。第四に「象徴的機能としてのSSSの活用」である。「困った時に頼れる人がいる」という安心感が、教員の精神的な余裕を生み出す「見えないセーフティネット」として機能していたのである。

特筆すべきは、第4章で報告したアクションリサーチ（T中学校）における教員の意識変容と行動変容のプロセスである。介入以前には「何を頼めばいいかわからない」「SSSさんに仕事がないと申し訳ない」と配慮ゆえに躊躇していた教員たちが、校内研修を通じた業務の棚卸し、SSSとの率直な対話、そして小さな成功体験の積み重ねを経て、「頼むことは悪ではない」「むしろチームで子供を支えることにつながる」「自分が楽になることは、結果として子供たちのためにもなる」と認識を広げていったプロセスは、組織学習の実践的証明であったといえる。組織学習の理論的観点から見れば、このプロセスは、個々の教員が暗黙知として保持していた「業務はこうあるべき」という信念や遂行方法を、言葉にして共有し（形式知化）、組織の共有財産として再構築していく過程であったと言える。

本研究を通じて得られた最大の知見は、SSS活用は「相性が良かった」「たまたま優秀な人材に恵まれた」といった偶発的な要因に依存するものではなく、適切な組織的マネジメント、意図的な対話の「仕掛け」、そして継続的な振り返りと改善のサイクルによって、再現可能なシステムへと育てられる可能性を秘めているという点にある。なぜなら、第4章および第5章で明らかになったように、たとえ導入初期の困難や個人のスキルの差異があったとしても、組織的な条件整備（4つの組織的条件）と対話のプロセスを経ることで、どの学校においても協働の質を向上させることが実証されたからである。この知見は、SSS活用を個人の属人的な問題から、組織的なマネジメント可能な課題へと転換させるものであり、本研究が到達した最も重要な結論の一つである。

## 第2節 先行研究との対話 —業務の切り出しと役割分担を巡る「対話」

### 6.2.1 「中核的業務」と「周縁的業務」の境界における揺らぎと葛藤

先行研究（白旗・石井・荒井，2021a）においては、教員の業務を授業や生徒指導などの「中核的業務」と、事務作業などの「周縁的業務」に分類し、後者を外部人材に委託すべきであるという議論が展開されてきた。この二分法は、業務改善の初期段階において業務の整理や可視化を進める上で有用な視座を提供する分析枠組みであった。しかし、学校現場の日常的な実態において、この二分法はそれほど単純に適用できるものではない。何が中核で何が周辺かという境界線は、教員個人の教育観や価値観、あるいはその時々々の状況や文脈によって柔軟に捉えられるべきものであることが、本研究の実践を通じて明らかになった。白旗ら（2021b）が指摘するように、教師にとって大事な業務とは何かという問いに対する答えは、授業を中心に据えながらも、個々の教員の教育哲学や経験によって多様な文脈を持っている。

象徴的だったのは、T 中学校の校内研修におけるグループワークで展開された「小テストの丸つけ」を巡る議論である。この一見単純に見える業務をどう捉えるかについて、教員間で予想以上に活発な意見交換が行われた。

*「丸つけやデータ入力は SSS さんに任せて、その分空いた時間で次の授業の準備や教材研究を充実させたい。それが結果として子供のためになる」* (A 教諭)

*「いや、丸つけの過程で『どこで間違えたか』を見るのが大事なんだ。そこを自分で見ることで、子供の実態を把握したい。個人情報観点からも慎重であるべきだ」* (B 教諭)

この二つの意見は、一見すると対立しているように見えるかもしれない。しかし、深く掘り下げて検討すれば、どちらも「子供の成長と学び」を第一に願う教育者としての正当な主張に基づいていることが分かる。前者は「時間の創出と再配分による教育の質の向上」を重視し、後者は「評価プロセスにおける児童理解の深化と教育的責任」を重視しているのである。どちらも教育という営みの本質に関わる重要な視点であり、互いに尊重されるべきものである。

こうした認識の相違は、個別のインタビュー調査だけでは見えにくい、組織内部のリアルな葛藤と対話のプロセスを表している。もしこのような対話の機会がないまま業務分担が進められれば、SSS は「A 先生は頼んでくるが、B 先生は頼んでこない。自分はどう動くべきか」という戸惑いを感じてしまうかもしれない。従来の議論であれば、これを統一的な方針の欠如と捉えがちであったが、本研究の実践においては、この意見の相違そのものが、互いの教育観を深め、組織としての合意形成を精緻化するための重要な対話の契機となった。重要なのは、どちらが正しいかを決定することではなく、こうした多様な視点が組織内に存在することを認識し、「どの業務を、どのような条件の下で（例えば選択式問題は SSS に、記述式は教員が担当するなど）任せるか」という具体的な基準作りを、教員集団全体で議論し合意形成を図るプロセスそのものにあると考えられる。このプロセスこそが、組織学習の核心であり、SSS 活用を持続可能なものとする基盤となる。

### 6.2.2 創出された時間の「余白」がもたらすもの：教員の主体性と選択の回復

SSS の活用によって生み出された時間をどのように用いるのかという問いは、働き方改革の本質

に深く関わる重要なテーマである。筆者自身、これまでの議論においては、「業務の効率化によって創出された時間は、子供と向き合う時間に充てられるべきである」という考え方を、教育の質を高めるための中心的な方向性の一つとして位置づけてきた。実際、それが教育活動の本筋であることに疑いはない。

しかしながら、本研究の過程で教員一人ひとりの語りに丁寧に耳を傾けていく中で、生み出された時間の価値や意味は、必ずしも教育活動への直接的な再投資にのみ回収されるものではなく、より広がりをもった形で捉え直す必要があることが明らかになってきた。

実際に、SSS を活用している教員へのインタビューからは、次のような多様な声が聞かれた。

**「放課後、教材研究の時間が増えたのはもちろんだが、少し早く職員室に戻ってコーヒーを飲む余裕ができたのが嬉しかった」**  
(C 教諭)

**「印刷をお願いしている間に、隣の先生と子供の様子について雑談ができた。これまではそんな余裕もなかった」**  
(D 教諭)

こうした「心に余裕ができた」「自分のための時間を持てた」といった語りは、業務削減の効果が単なる労働時間の短縮にとどまらず、教員の心身や関係性に作用していることを示唆している。子供たちへの強い責任感のもと、献身的に業務に取り組んできた学校文化の中で、SSS の存在によって生まれた「余白」は、教員が専門職としての自律性を取り戻し、心身を回復させ、長期的に教職を続けていくための貴重なリソースとなっていた。

このことから、働き方改革の本質は、単に「子供と向き合う時間を増やす」ことそのものではなく、教員が時間の使い方を自らの判断で「選べる」状態を回復することにあるのではないかと考えられる。空いた時間を授業準備や教材研究に充てる日もあれば、同僚との対話や情報交換に使う日、あるいは早く帰宅して家族と過ごし、リフレッシュする日があってもよい。教員が自らの裁量に基づいて時間の使途を選択できること、すなわち時間的主体性の回復こそが、結果として持続可能で質の高い教育活動を支える基盤となる。

本研究の過程で実施した T 中学校における校内研修および教職員へのインタビュー調査からは、SSS の活用によって創出された時間の意味が、単一の方向（子供と向き合う時間）に収斂するのではなく、教員それぞれの置かれた状況や価値観、ライフステージ、業務上の課題意識に応じて、多様に位置づけられ、活用されている実態が確認された。学校現場は、「子供のため」という名目の下で業務が際限なく拡張しやすい特性を有している。そのような環境の中で、生み出された時間的余白を再び別の業務で埋め尽くすのではなく、教員が専門職としての判断に基づき、自己研鑽や心身の回復、さらには同僚との協働や対話のために用いるという選択は、教職生活の持続可能性を考える上で極めて重要な意味を持つ。

このような時間的主体性の回復を実現するためには、個々の教員の努力だけでは不十分であり、組織として多様な時間の使い方や働き方を認め合う文化の形成が不可欠である。そして、その文化を醸成する鍵となるのが、次節で論じる「組織文化の変容プロセス」と、それを促進するための意図的な「対話の場」の設計である。

### 第3節 組織文化の変容プロセスと校内研修の重要性

#### 6.3.1 校内研修がSSS活用の鍵となる理由

前節で見たような「中核的業務」と「周辺の業務」の境界線をめぐる議論や、教員個々の価値観の相違、さらには生み出された時間の使い方に対する多様な考え方は、個人間の対話だけでは容易に解消しがたい。むしろ、個別に対応しようとすればするほど、属人的で場当たりの対応となり、組織としての一貫性を欠いたものになってしまう恐れがある。そこで本研究が提案するのは、校内研修を従来の「業務改善の方針伝達の間」や「トップダウンの指示の間」から、「協働の文化を育む対話の間」「互いの教育観を共有し合う相互理解の間」へと転換することである。T中学校における実践からは、校内研修が以下の3つの重要な機能を果たし得ることが示唆された。

第一に、「共通理解の醸成」である。研修を通じて「本校ではここまでのSSSに依頼しよう」「ここは教員が責任を持とう」という緩やかなスタンダード、すなわち学校独自の基準や方針を共有することで、依頼に対する心理的ハードルを組織的に下げることができる。特に重要であったのは、「頼むべき業務」だけでなく「頼まない業務」の基準を明確にすることであった。「ここは教員が担うべき領域である」という線引きが明示されることで、教員は安心してSSSに依頼できる範囲を理解し、過度な負担感や罪悪感から解放される効果があった。これは単なる業務リストの作成ではなく、教育的判断を伴う基準の共有であり、教員の専門性を尊重するものである。

第二に、「組織のベクトル合わせ」の機能である。教員の人事異動が頻繁に行われる学校現場において、SSS活用の方針や協働の文化が年度ごとにリセットされてしまうことは大きなリスクである。前任校での経験や個人的な価値観に基づく多様なやり方が混在すると、SSSは混乱し、教員間の協働も阻害される。年度当初や学期ごとの定期的な研修を通じて、「本校におけるチームとしての働き方」を確認し、新たに着任した教員も含めて方向性を共有する場を設けることは、組織文化の継承（第5章で触れたD校やF校の事例で見られたような文化の定着）を確実にするための重要な儀式として機能する。これにより、SSS活用が特定の管理職や教員の個人的努力に依存するのではなく、組織の仕組みとして機能するようになる。

第三に、「SSSをチームの一員として迎え入れる機能」である。研修の間において、SSS自身が参加したり直接発言したりすることはなかったが、事前の聞き取り等を通して把握されたSSSの業務内容や現場で感じている困りごと、工夫や思いについて、研究者が教員側に代弁的に共有した。このように、SSSの視点や実態を研修の議論の中に位置づけることは、教員がSSSの役割や置かれている状況を具体的に理解する契機となり、両者の間に存在していた心理的距離を相対化する効果をもったと考えられる。SSSが直接参加していない状況であっても、その声を意図的に可視化し、チームの議題として扱うことは、SSSを「業務を補助する存在」にとどめず、「協働する一員」として認識するための基盤を形成する点で重要である。T中学校の実践においても、研修の間でSSSの実態や課題意識が共有されたことにより、教員側の受け止め方に変化が生じた様子が観察された。

#### 6.3.2 多様な教育観の融合と共存：対立ではなく共存へ

校内研修を進める上で避けて通れないのが、教員集団内部に存在する業務観の多様性、すなわち「自立志向（自分の手で完遂したい）」と「分業志向（効率的に任せたい）」の併存という現実である。これまで「自立派」と「分担派」として対立的に捉えられがちであった両者の視点は、実は相互補完的な関係にあると考えられる。「自立志向」を持つ教員は、業務を自己完結させることに職

業的アイデンティティを置き、細部まで自分で把握し、子供の変化を敏感に察知することを重視する。一方、「分業志向」の教員は、チームでの分業と効率化を志向し、生み出された時間を子供と向き合う時間や授業改善に充てることを重視する。どちらの志向も教育者としての責任感と専門性に基づくものであり、一方が正しく他方が誤りというわけではない。無理に全員を一律のやり方に従わせようとする性急な合意形成は、かえって心理的な反発を招く恐れがある。

無理に一律のやり方に従わせようとするのではなく、それぞれのスタイルを尊重することが重要である。「絶対に任せなければならない」という空気を作るのではなく、また逆に SSS を活用する一部の教員だけが突出することのないよう、バランスを取る必要がある。特定の一部の教員だけが SSS を積極的に活用し、他の教員が全く関わりを持たない状況が続けば、SSS は「一部の人のためのスタッフ」となってしまう、職員室全体での居場所を見失い、孤立してしまうことになる。これは、第 5 章 E 中学校の事例で確認された「情報の非対称性による遠慮」や「一部の教員との関係に偏る構造」を助長する結果となる。目指すべきは、異なる考え方や働き方を持つ教員が共存しながら、組織全体として SSS を支え、活用し、その貢献を認め合う緩やかな連帯の形である。このような包摂的な組織文化こそが、持続可能な SSS 活用の基盤となると考えられる。

### 6.3.3 安全策の具体化

多様な業務観を持つ教員が混在する組織において、SSS が孤立せず、かつ全ての教員が負担なく良好な関係を保ちながら協働するための具体的な「仕掛け」や「安全策」として、本研究の現場実践から以下の 3 点が有効である。

#### (1) 「共通依頼事項」の設定

個別の授業準備や学級運営に関する依頼には教員間で差があったとしても、全教員が恩恵を受ける「共通業務」を SSS の定型業務として明確に設定することが有効である。例えば、職員会議や学年会の資料印刷、全校配布物の仕分けと配布、来客用スリッパの消毒、共有スペース（職員室、印刷室、会議室等）の環境整備、掲示物の作成補助などである。これにより、SSS への個別依頼が少ない自立志向の教員であっても、間接的に SSS の支援を受けることになり、自然な形でコミュニケーションの接点を持つことができる。また、SSS にとっても安定した業務量が確保され、業務不足の不安から解放される効果がある。全教員が「チームで支えられている」という感覚を共有しやすくなり、SSS 活用に対する組織全体の理解と協力を得やすくなる。

#### (2) 調整役による意図的な「つなぎ」とモニタリング

教務主任や副校長などの調整役が、定期的に SSS と面談や対話の機会を持ち、「依頼が特定の教員に偏っていないか」「全く関わりのない教員がいないか」「SSS 自身が困っていることはないか」といった点を継続的にモニタリングすることが重要である。もし関わりの薄い教員がいることが確認された場合には、調整役が積極的に仲介役となり、「〇〇先生のクラスの掲示物制作、SSS さんに手伝ってもらいましょうか?」「来週の学年行事の準備、SSS さんと一緒にやりませんか?」と声をかけるなど、意図的につなぎ役を果たすことで、関係性の偏りを是正することができる。これにより、SSS が特定の教員の専属のようになることを防ぎ、組織全体のリソースとして機能するようになる。また、教員にとっても「調整役が橋渡しをしてくれる」という安心感が、依頼のハードルを下げる効果をもたらす。

### (3) 小さな SOS を拾い上げる仕組み

SSSにとって最大のストレス要因の一つは「仕事がない」「自分は役に立っていない」「必要とされていないのではないか」と感じることである。多忙を極める教員は、日々の業務に追われ、つい SSS への業務依頼や声かけを忘れがちである。そのような状況が続くと、SSS は孤立感を深め、モチベーションを失う恐れもある。業務日誌や簡単なチェックシート、あるいは定期的な振り返りミーティングなどのコミュニケーションツールを用いて、SSS の業務量や心理状態、困りごとや要望を可視化し、孤立感が高まったり深刻な問題に発展したりする前に、管理職や調整役が組織として声をかけ、サポートできる仕組みを整えておくことが、持続可能な協働には不可欠である。第 5 章で抽出された「象徴的機能としての SSS」、すなわち SSS の存在自体が教員の心理的安全網として機能するという側面を維持するためにも、SSS 自身のメンタルヘルスと職場での居場所を守る組織的な配慮が求められる。

## 第 4 節 校内研修の実践モデルと具体的プログラム案

### 6.4.1 なぜ業務フロー図ではなく「対話の場」なのか

本研究の過程において、当初は「標準的な業務依頼フロー図」の策定と普及が、SSS 活用の問題を解決する特効薬になると仮定していた。しかし、T 中学校におけるアクションリサーチや各校の事例分析を通じて明らかになったのは、予めどれほど精緻なフロー図やマニュアルを用意しても、それを使う教員側の「納得感」と「関係性」が構築されていなければ、形骸化してしまうという現実であった。

特に、教員の中には「自分のやり方にこだわりたい」「人に頼むと説明が大変だ」といった多様な価値観が存在する。こうした背景を持つ教員に対して、一律のフロー図をトップダウンで適用しようとするのは、かえって心理的な反発を招く恐れがある。重要なのは、フロー図という「形式」を導入することではなく、教員同士、そして SSS を含めたチーム全体で「どうすれば互いに気持ちよく働けるか」を話し合う「プロセス」そのものである。そこで本節では、固定的な業務フロー図を提示する代わりに、多様な教員の考え方を尊重しつつ、SSS 活用への合意形成を図るための「校内研修の実践モデル」を提案する。これは、T 中学校の実践で直面した「時間がない」「議論がまとまらない」といった課題への反省を踏まえ、多忙な学校現場でも実施可能なパッケージとして設計したものである。

### 6.4.2 年間を通じた SSS 協働推進のための研修プログラム案

以下に提案する校内研修案は、年間を通じて段階的に SSS 活用を定着させることを目的としている。教員の負担感を最小限に抑えつつ、心理的安全性を確保しながら SSS との協働の第一歩を踏み出し、実践を振り返り、組織の文化として継承していくプロセスを想定している。

## 【第1回研修】あなたの「働き方」を見つめ直す

—多様な視点で考える SSS 活用のはじめの一步

■ **実施時期** 年度初め（4月～5月）

### ■ **目的**

- 教員一人ひとりが自分自身の業務や働き方を振り返り、「子供と向き合う時間」「自分自身に向き合う時間」を生み出すための手がかりを見つける。
- SSSを「使うこと」が目的ではなく、「自分の大切にしたいことに時間を使うための手段」として位置づける。
- 多様な教員の立場（学年主任、学級担任、専科教員、自立派、分担派など）を互いに理解し合い、それぞれに合った関わり方を探る。
- SSS本人を交え、顔の見える関係をつくる。

■ **対象者** 教職員全員、SSS、事務職員、管理職

■ **所要時間** 45分（職員会議後の時間や、校内研修日の一部を活用）

■ **準備物** 付箋（3色：黄色、青色、ピンク色）、模造紙またはホワイトボード、ペン

### ■ **プログラムの流れ**

#### 1. **導入：趣旨説明とアイスブレイク（5分）**

ファシリテーター（教務主任等）より、「今日はSSSさんに感謝を伝える会ではなく、先生方が『本当はこんなことに時間を使いたい』『実は困っていること』を共有し、チームで解決策を探る時間です。SSSを使うことが目的ではなく、私たち一人ひとりが大切にしたいことに時間を使うための対話の場です」と宣言する。これにより、「活用しなければならない」というプレッシャーを下げ、「働き方の見直し」に焦点を当てる。

#### 2. **個人ワーク：業務の「棚卸し」と「本当にやりたいこと」の可視化（10分）**

教員一人ひとりが、以下の3つの視点で付箋に書き出す。

- ・ **黄色付箋**：「自分がやらなければならない業務」（授業、生徒指導、保護者対応など）
- ・ **青色付箋**：「実は誰かがやってくれたら助かる業務」（印刷、集金確認、掲示物作成、データ入力など）
- ・ **ピンク色付箋**：「本当はこんなことに時間を使いたい」（教材研究、子供との対話、学級経営の工夫、自分自身のリフレッシュなど）

※ここでのポイントは、実現可能性を一旦脇に置き、率直な希望を書き出すことである。「こんなこと書いていいのかな」という遠慮をせず、素直な気持ちを言語化する。

#### 3. **グループワーク：「これなら頼めるかも」「学年で頼めるかも」のすり合わせ（15分）**

4～5人のグループ（学年ごと、または異学年混合）で付箋を共有する。この時、SSSも各グループをローテーションで回り、話を聞く。

##### 【対話のルール】

- ・ 「それは無理だ」と否定しない。
- ・ 「その業務なら、ここまでは任せられるかも」「自分はこうしている」「学年でまとめて頼めば効率的かも」というアイデアを出し合う。
- ・ 自立派の「自分でやりたい」という意見も尊重し、「任せたい人だけが任せる」「学年

単位で頼む形もある」という緩やかな合意を目指す。

- ・「個人では頼みにくいけれど、学年主任経由で頼めるなら気が楽」といった意見も歓迎する。

#### 4. SSS からのフィードバックと全体共有 (10分)

各グループで出た「青色付箋 (任せたい業務)」の中から、SSS ができそうなもの、やってみたいものをピックアップする。

SSS 自身から「印刷業務なら、朝の時間帯だと動きやすいです」「データ入力はや得意なので任せてください」「学年ごとにまとめて依頼いただけると、計画的に動けます」といった具体的なフィードバックをもらうことで、教員の「頼んでいいのかな」という遠慮を払拭する。

また、「ピンク色付箋 (本当はやりたいこと)」も全体で共有し、「そのために、私たちができることは何か」を考える時間とする。これにより、SSS 活用が「教員の自己実現」や「子供との時間の創出」という前向きな目的と結びつく。

#### 5. まとめと「お試し期間」の設定 (5分)

管理職または調整役から、本日の議論を踏まえた「共通依頼事項」を確認する。そして、「まずは来週 1 週間、印刷業務だけを SSS にお願いしてみよう」「学年ごとにまとめて依頼する形も試してみよう」といったスモールステップの「お試し期間」を提案し、終了する。

#### ■ この研修が意図する効果

- ・ 「感謝の強要」からの脱却：教員の困りごと解決と自己実現を出発点とする。
- ・ 「多様性の承認」：個人だけでなく学年単位での活用など、多様な関わり方を認める。
- ・ 「SSS の可視化」：SSS が対話のパートナーとしてその場に存在し、心理的な距離が縮まる。

## 【第2回研修】実践を語り合う—SSS活用のリアルな振り返りとブラッシュアップ

### ■ 実施時期 夏休み

### ■ 目的

- 1学期の実践を振り返り、「うまくいったこと」「困ったこと」を率直に共有する。
- 個人レベル、学年レベル、学校全体レベルでのSSS活用の「ベストプラクティス」を見つける。
- 立場の異なる教員（自立派、分担派、学年主任、担任など）それぞれの工夫を学び合う。
- 2学期以降の活用をブラッシュアップする。

### ■ 対象者 教職員全員、SSS、管理職

### ■ 所要時間 45分

### ■ 準備物 模造紙、付箋、ペン

### ■ プログラムの流れ

#### 1. 導入：1学期の振り返りと趣旨説明（5分）

ファシリテーターから、「今日は1学期のSSS活用を振り返り、『こうしたらもっと良くなる』というアイデアをみんなで出し合う時間です。失敗談も大歓迎。リアルな経験を共有することで、2学期をもっと働きやすくしていきましょう」と伝える。

#### 2. 個人ワーク：「うまくいったこと」「困ったこと」の書き出し（5分）

教員一人ひとりが、1学期のSSS活用について以下の2点を付箋に書き出す。

- ・青色付箋：「うまくいったこと」「助かったこと」
- ・ピンク色付箋：「困ったこと」「もっとこうしたらいいのでは？」

※「SSS活用していない」という教員も、「なぜ活用しなかったのか」「どうすれば活用できそうか」を率直に書く。

#### 3. グループワーク：立場別・学年別の実践交流（20分）

以下のような多様なグループ編成で実践を共有する。

- ・学年別グループ：同じ学年の教員とSSSで、学年としての活用のコツを共有。
- ・立場別グループ：学年主任、学級担任、専科教員など、役割ごとの工夫を交流。
- ・テーマ別グループ：「印刷業務の効率化」「掲示物作成」「データ入力」など、業務テーマごとに深掘り。

各グループで「ベストプラクティス」を1つ選び、模造紙にまとめる。

#### 4. 全体共有：「これは使える！」アイデアの発表（10分）

各グループから「これは使える！」というアイデアを発表。例えば：

- ・「学年でまとめて依頼したら、SSSさんも計画的に動けて効率的だった」
- ・「朝のうちに依頼内容をメモで渡すと、放課後にはできていて助かった」
- ・「自分は依頼していないけど、職員室がきれいになって間接的に助かっている」

SSS自身からも「こう依頼してもらえると動きやすい」というフィードバックをもらう。

#### 5. まとめ：2学期の改善ポイントの確認（5分）

管理職または調整役が、今日出たアイデアを踏まえて、2学期の改善ポイント（依頼の仕

方、タイミング、学年単位での活用など)を確認し、終了する。

■ この研修が意図する効果

- 「リアルな経験の共有」：失敗や困りごとも含めて率直に語り合うことで、心理的安全性が高まる。
- 「多様な関わり方の承認」：個人での活用、学年単位での活用、間接的な恩恵など、それぞれの形を認め合う。
- 「組織学習の促進」：ベストプラクティスが組織の知識として共有され、文化として定着していく。

### 【第3回研修】1年間の成果を振り返り、未来へつなぐ一次年度への継承とチームの絆

■ 実施時期 年度末（2月～3月）

#### ■ 目的

- 1年間のSSS活用を振り返り、成果と課題を可視化する。
- 「子供と向き合う時間」「自分自身に向き合う時間」がどれだけ生み出されたかを実感する。
- SSSへの感謝を伝えると同時に、次年度へ向けた改善点を整理する。
- 異動や新任者を見据え、組織の文化として継承するための「引き継ぎ資料」を作成する。

■ 対象者 教職員全員、SSS、管理職

■ 所要時間 30分

■ 準備物 模造紙、ペン、カメラ（記録用）

#### ■ プログラムの流れ

##### 1. 導入：1年間の振り返りと趣旨説明（3分）

ファシリテーターから、「今日は1年間のSSS活用を振り返り、『私たちの働き方はどう変わったか』『子供や自分自身に向き合う時間は増えたか』を確認する時間です。そして、この成果を次年度へつなぐための準備をしましょう」と伝える。

##### 2. 個人ワーク：「変化」と「感謝」の可視化（5分）

教員一人ひとりが、以下の2点を付箋に書き出す。

- ・水色付箋：「SSS活用によって生まれた時間で、実際にできたこと」（教材研究、子供との対話、自分のリフレッシュなど）
- ・ゴールド色付箋：「SSSへの感謝のメッセージ」（具体的なエピソードを含めて）

##### 3. 全体共有：成果の可視化と感謝の伝達（12分）

全員の付箋を模造紙に貼り出し、1年間の成果を可視化する。教員一人ひとりが「私はこんなことができました」と簡単に共有する。

SSSへ、教員全員から感謝のメッセージを伝える時間を設ける。SSS自身からも、1年間の振り返りの感想や、「こんな時に嬉しかった」というエピソードを語ってもらう。

##### 4. グループワーク：次年度への引き継ぎ資料の作成（7分）

3～4人のグループで、「次年度の新任者や異動者に伝えたいこと」を簡潔にまとめる。

- ・「本校でのSSS活用の基本ルール」
- ・「こう依頼すると動きやすい」
- ・「個人で頼むのが苦手なら、学年主任経由でもOK」
- ・「失敗談とそこから学んだこと」

これらを模造紙にまとめ、写真に撮って職員室に掲示したり、デジタルデータとして保存したりする。

##### 5. まとめ：管理職からのメッセージと次年度への展望（3分）

管理職から、1年間の成果を称賛し、「SSS活用は、教員一人ひとりが大切にしたいことに時間を使うための手段であり、チームで子供を支えるための文化です。この文化を次

年度も継承し、さらに発展させていきましょう」というメッセージを伝える。

#### ■ この研修が意図する効果

- 「成果の実感」：抽象的な「助かった」ではなく、具体的な成果を可視化することでモチベーションが高まる。
- 「感謝の伝達」：SSS のモチベーション維持と次年度への継続意欲を高める。
- 「文化の継承」：引き継ぎ資料を作成することで、組織の暗黙知を形式知化し、次年度へつなぐ。

### 6.4.3 研修プログラムの設計思想と期待される効果

上記3つの研修プログラムは、単なる「SSS 活用の技術研修」ではなく、「教員一人ひとりの働き方と価値観を尊重しながら、チーム学校としての文化を醸成する」ことを目的としている。まず、「SSS を使うことが目的ではなく、時間を生み出すことが目的」という視点に立ち、内発的な動機づけを促すよう設計されている。また、個人、学年、学校全体といった多様な関わり方を認めることで、誰もが参加しやすい雰囲気を作ることを意図している。さらに、全ての研修に SSS が対話のパートナーとして参加することで、「外部の人」から「チームの一員」へと認識が変容していくことが期待される。失敗や葛藤も語り合える心理的安全性を確保し、段階的に定着させていくプロセスが、組織学習を深め、文化として定着させていく。

## 第5節 SSS 自身の育成と持続可能性の確保

本研究では、SSS 自身のインタビューに加え、管理職へのインタビュー調査も実施した。そこから浮かび上がったのは、SSS のモチベーション維持と育成に対する管理職の悩みである。多くの管理職が「SSS は任期付きの職であり、どこまで育成コストをかけるべきか迷う」「優秀な人ほど、より条件の良い職場へ転職してしまうリスクがある」といったジレンマを語った。一方で、「SSS が成長し、教員の阿吽の呼吸を理解してくれるようになると、学校運営の安定感が格段に増す」というポジティブな意見も多く聞かれた。導入初期における組織的な育成支援は、その後の定着率とパフォーマンスに直結する。SSS の持続可能性を確保するためには、単なる「労働力の補填」という視点を超え、SSS 自身のキャリア形成や働きがい支援する視点が不可欠である。以下に、具体的施策を提言する。

#### (1) SSS 同士の情報交換会（ピア・サポート）の実施

本研究における調査において、多くの SSS がインタビューの中で「他校の様子を知りたい」「同じ立場の人の話を聞きたい」と強く望んでいることが明らかになった。SSS は各校に1名または少人数で配置されることが多く、職員室の中で孤独を感じやすい。他校の SSS と悩みを共有し、ノウハウを交換できる場を、教育委員会や拠点校が主催する形で学期に1回程度設定することを推奨する。この情報交換会を「公務」として位置づけ、参加に対する手当を支給することで、SSS の専門性向上と組織への帰属意識を高めることができる。

#### (2) 業務拡張のためのスキルアップセミナーの開催

SSS の業務範囲は、当初想定されていた「印刷・配布」などの定型業務から、データ入力、ICT 支援、保護者対応補助など、多様化している。しかし、これらの業務を担うためのスキルアップの

機会は十分に提供されていない。表計算ソフトや文書作成ソフトの実務的なテクニック、校務支援システムの操作方法、あるいはコミュニケーションスキル研修などを、教育委員会主催で提供することが望ましい。これにより、SSSの自己効力感が向上し、業務範囲の拡大と教員の負担軽減というWin-Winの関係が構築される。

### (3) 地域人材としてのSSSへの理解促進と人材確保の循環

SSSには、地域住民や保護者OBが多く含まれている。彼らは「地域の子供たちを支えたい」という思いを持って応募しているケースが多い。この地域人材としての価値を、学校だよりや地域広報誌で積極的に発信し、SSSの仕事の意義を広く知ってもらうことで、次世代のなり手を発掘する好循環を生み出すことができる。また、SSSの処遇改善（時給の引き上げ、交通費支給、福利厚生の実施など）を進めることで、「やりがいのある仕事」として認知されることが重要である。

## 第6節 本研究の限界と今後の課題

本研究は、SSS活用における組織的条件と促進要素を質的に解明することに一定の成果を上げたが、同時にいくつかの重要な限界も抱えている。

第一に、SSSのバックグラウンドと学校側の関わり方に関する分析の不足である。本研究では、SSSの前職経験（保育、行政、民間企業等）や専門性といった個々のバックグラウンドにはあえて焦点を当てず、学校組織側の活用システムや協働プロセスに主眼を置いて分析した。そのため、実際には職務経験の違いが、業務の習得速度、コミュニケーションの取り方、主体性の発揮にどのような影響を与えるのかについては十分に検討できていない。今後は、SSSのキャリア背景を学校がどのように把握し、どのように活かしていくべきかという視点を加えることで、より精緻な協働モデルの構築や、着任初期の支援設計に資する知見が得られると考えられる。

第二に、定量的データの不足である。本研究は質的アプローチを中心としたため、SSS活用によって「実際に何時間削減されたのか」「学力向上にどの程度寄与したのか」「教員のメンタルヘルスがどれだけ改善したのか」といった定量的な因果関係の検証には至っていない。今後、勤務時間記録や教員の疲労度調査、児童生徒の学力・生活アンケートなどを組み合わせた大規模な定量的分析が求められる。

第三に、検証期間の短さである。本研究では、校内研修を通じた意識変容と行動変容の萌芽を確認できたが、これが長期的な組織文化として定着するか、異動や年度替わりを経ても機能し続けるかについては、さらなる追跡調査が必要である。組織学習が真に「文化」として根付くには、数年単位の時間が必要であり、本研究はその第一歩を示したに過ぎない。

## 第7節 結語 —3つのレベルへの提言

本研究を通じて明らかになったのは、SSS活用は「配置すれば解決する」という単純な問題ではなく、学校組織の文化、教員の意識、そしてSSS自身の育成という多層的な要素が絡み合った複雑な課題であるということである。しかし同時に、適切な組織的マネジメントと「仕掛け」によって、この課題は克服可能であることも示された。とりわけ、本研究で示された時間創出の効果は、単に「子供と向き合う時間を増やす」という一方向の価値に還元されるものではなく、教員が自ら時間の使い方を選択できる状態＝時間的主体性の回復を支える重要な契機となっていた。

本研究から得られた最大の教訓は、「うまくいっていない学校」ほど、SSS への依頼を個人の裁量に任せすぎているという点である。協働が円滑に進んでいる学校では、例外なく組織的なマネジメントと対話のプロセスが機能しており、それが「解明された4つの条件」(①管理職のコミットメント、②調整役の橋渡し機能、③具体的指示と意図の共有、④物理的・心理的近接性の確保)として具現化されていた。この知見に基づき、最後に教育委員会、学校、教員個人という3つのレベルに向けた提言をまとめる。

### **(1) 教育委員会レベルへの提言：安心して働ける基盤づくり**

SSS の活用を安定的かつ継続的なものとするためには、各学校の創意工夫に委ねるだけでなく、教育委員会による一定の支援的な枠組みがあることが望ましいと考えられる。教育委員会が共通の土台を整えることで、学校現場はSSSを活用する際の見通しを持ちやすくなり、結果としてSSSが安心して業務に取り組める環境づくりにつながる可能性がある。具体的には、SSS 同士が日常の工夫や課題を共有できる情報交換の機会を設け、それを業務として位置づけることや、予算や時間面での配慮を行うことが考えられる。また、各学校で蓄積されてきた実践を整理し、活用事例集やガイドラインとしてまとめ、学校に提供することも有効であろう。こうした制度的支援は、SSSを「担い手の一人」として長期的に育成すると同時に、教員が安心して業務の一部を委ね、多様な時間の使い方を選択できる基盤としても機能する。

### **(2) 学校レベルへの提言：多様な関わり方を許容するチームづくり**

学校管理職がSSSの活用について発信する際には、単なる業務効率化の手段として捉えるのではなく、教員が「自らの意思で時間の使い方を選択できる環境」を整えるための方策として位置づけていくことが重要である。このような視点が共有されることで、SSS活用の意義が「子供と向き合う時間の確保」という教育的価値にとどまらず、教員の専門職としての判断や働き方の幅を支えるものとして学校全体に伝わりやすくなる。また、SSSとの関わり方については、全教員が同一の形で関与することを前提とするのではなく、個人レベル、学年・分掌レベル、学校全体といった複数の層で、多様な関わり方を認める柔軟な組織の在り方が有効である。その際、教務主任等が調整役として情報や依頼をつなぐ役割を果たすことや、校内での共有や振り返りの機会を設けることが、こうした柔軟な活用を下支えする要素となるであろう。これらの取り組みは、教員が「空いた時間をどのように使うか」を主体的に判断し、個々の専門性やライフステージに応じた多様な働き方を選択できる組織文化の醸成にもつながる。

### **(3) 教員個人レベルへの提言：小さなお試しからの関係構築と専門的判断**

教員一人ひとりにとっては、SSSの活用を「活用しなければならないもの」として受け止めるのではなく、子供と向き合う時間や、自身の実践を振り返る時間を確保し、時間的主体性を取り戻すための「専門的な判断」として捉え直していくことが考えられる。最初から大きな業務を任せる必要はなく、「来週分の印刷をお願いしてみる」「学年でまとめて掲示物を依頼してみる」といった小さな関わりから始めることで、SSSとの関係性が少しずつ形づくられていく可能性がある。こうした「依頼する」という行為は、業務の放棄ではなく、自らの業務をマネジメントし、学校全体で子供を支えていくための能動的な選択の一つとして位置づけられるであろう。さらに、こうして生まれた時間的余白を授業準備や教材研究にあてるだけでなく、同僚との対話や心身の回復、自己研鑽など、個々のニーズに応じた多様な価値に変換することができる点こそ、SSS活用の重要な意義で

ある。

本研究は、SSS の活用という具体的な実践に着目することを通して、学校組織における「協働」の在り方を改めて捉え直そうとする試みであった。個業文化や無境界性といった学校現場に根付く課題は容易に解消されるものではないが、対話を重ね、多様な立場や役割を尊重し合いながら、小さな成功体験を積み重ねていくことで、学校組織は徐々に変容していくと考えられる。SSS との協働によって生まれた時間的余白が、教員自身のウェルビーイングや専門性の向上に結びつき、結果として子供たちの豊かな学びを支える基盤となる。本研究で得られた知見が、教員と SSS が相互に理解を深め、協働しながら子供を支える「チームとしての学校」を構想していく際の一助となれば幸いである。

(参考文献)

- ・白旗希実子・石井美和・荒井英治郎（2021a）「学校教師の業務に対する負担感と委託に関する意識—アンケート調査の分析から—」『教職研究』第 12 号，pp. 1-15.
- ・白旗希実子・石井美和・荒井英治郎（2021b）「教師にとって大事な業務とはなにか—自由回答における授業に関する記述の分析を通して—」『教職研究』第 12 号，pp. 16-28.

## おわりに

本研究は、「教員業務支援員（SSS）との協働における効果的活用条件の解明」というテーマのもと、学校現場における働き方改革の深化と、教員が子供たちと向き合う時間をいかに確保するかという喫緊の課題に焦点を当てて取り組んできたものである。研究を通して、教員業務支援員が単なる事務補助の枠を超え、チーム学校の一員として機能するためには、制度上の整備に加え、学校組織としての受入体制や、互いの専門性を尊重し合う「協働」の意識が不可欠であることを改めて実感した。本研究で得られた知見が、今後の学校現場における実効性のある働き方改革の推進や、よりよい教育環境の構築に資する一助となれば幸いである。

本論文の完成にあたり、多くの方々から多大なるご指導とご厚情を賜った。ここに記して、心より感謝の意を表したい。

まず、指導教官である波多江俊介准教授には、研究の構想段階から執筆の細部に至るまで、多角的かつ丁寧にご指導をいただいた。特に、先行研究の読み解き方や参考文献の選定、本研究の骨子となる調査方法については、先生の緻密なご助言があったからこそ、論理的な枠組みを構築することができた。行き詰まった際に示していただいた「事象を多角的に捉え、構造化することの面白さ」は、私の研究に対する姿勢を大きく変え、知的探究の意義と喜びを教えてくださいました。

また、古田亮シニア教授には、格別のご配慮とご支援を賜った。インタビュー調査における対象校の選定から、各校との円滑な連携に至るまで、多大なるご尽力をいただいたことに深く感謝申し上げます。先生の豊富な行政経験に基づく実践的かつ俯瞰的なご助言は、理論を現場の文脈に即して解釈する上で、極めて貴重な指針となった。加えて、研究の意義や社会的な広がりについて折に触れて示してくださった視座は、本研究の価値を再認識し、今後の実践へとつなげていく上での大きな励みとなった。

調査にご協力いただいたA小学校、B中学校、C小学校、D小学校、E中学校、F小学校、ならびに私の現任校であるT中学校の校長先生をはじめとする教職員の皆様にも、心より厚く御礼申し上げます。多忙な校務の合間を縫ってアンケートやインタビューに真摯に応じてくださった皆様から伺った現場の率直な声や切実な思いは、本研究の根幹を支える大きな力となった。

最後に、私を派遣してくださった熊本県教育委員会の皆様に対し、このような貴重な研鑽の機会を与えていただいたことに深く感謝申し上げます。あわせて、日頃より多方面から支えてくださっている球磨教育事務所、現任校が所在する自治体教育委員会の皆様にも厚く御礼申し上げます。派遣期間中に得た知見と、大学院での学びを通して培った俯瞰的な視点を、今後の熊本の教育、そして地域の子供たちのために生かしていくことが、私に課せられた重要な使命であると考えている。

本研究によって得られた成果は、私自身の教育実践における一つの到達点であると同時に、新たな出発点でもある。ここで培った「問い続ける姿勢」を大切にしながら、教職員がやりがいと笑顔をもって働き、子供たちが安心して豊かな学びを享受できる学校づくりの実現に向け、今後またゆまぬ努力を重ねていく所存である。