

# 小・中学校における特別支援教育支援員の 活動の実際と課題

－ Focus Group Interview (FGI) を通した検討から －

Activities of special needs education support staff in elementary and junior high school  
investigated by focus group interview

石山貴章 (就実大学 教育学部)

山本彩未 (九州ルーテル学院大学大学院人文学研究科)

近年、小・中学校の通常学級で特別な支援を必要とする児童生徒が増加しており、この状況に対応していくため、特別支援教育支援員の導入が各自治体で進むようになっていく。しかし、この取組み自体が新しいため、その活用方法や体制は十分に検討されておらず、実際生じている問題として、職務内容が明確にされていないことや、担任との連携が取りにくい等の状況がある。このような中で、支援を必要とする子どもに対して、十分な関わりを行うことは難しく、特別支援教育をより充実させていくためにも、学校体制や、支援員の質の向上について検討されなくてはならない。よって本研究では、特別支援教育支援員の実践を明らかにし、その内実を分析していくために、グループインタビュー法を援用し、今後の支援員制度に必要とされる課題を明らかにしていくことを目的とする。

キーワード：特別支援教育支援員 通常学級 サポート体制 フォーカス・グループインタビュー (FGI)

Recently, students needing special support in regular classes of elementary and junior high school have increased. To deal with this situation, local governments have introduced more support staff for special needs education. However, since such introductions began recently, the system and methods of using such staff have not been sufficiently investigated. Furthermore, various problems such as vaguely defined job content, and problems in cooperation with class teachers have hindered their involvement with children requiring support. In order to improve special needs education, there is a need to conduct investigations of the school system and improvement of the quality of support staff. Therefore, the current conditions and situation of special needs education support staff were

analyzed through focus group interview and issues relevant for the future of support staff system were identified.

Key words : special needs education support staff, regular classes, support staff system, focus group interview(FGI)

## I 問題と目的

平成 18 年度に学校教育法等の改正が行われ、平成 19 年 4 月から、障害のある児童生徒等の教育の充実を図るため、従来、障害種別ごとに設置されていた盲・聾・養護学校の制度を複数の障害種別を教育の対象とすることのできる「特別支援学校」の制度に転換するとともに、小・中学校等に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童生徒等に対して、適切な教育（特別支援教育）を行うことが明確に位置づけられた（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：2007）。

また、小・中学校において、特別支援学級・通級指導対象者の増加、LD・ADHD 等の発達障害のある児童生徒への教育的対応の必要性、障害の重度重複化などに対応していくため、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒に対して支援を行う者について「特別支援教育支援員」という広い概念で整理し、地方財政措置が行われることになった。

現在、小・中学校の通常学級には、約 6 % の割合で特別な支援を必要とする児童生徒が在籍しているといわれている。特別な支援を必要とする子どもに対して、担任一人で対応するには限界もあり、そのためにも支援員の必要性は年々増している。

このような状況から、子どもたち個々のニーズに応じるため、特別支援教育支援員の導入が各自治体で進むようになった。熊本県においても、特別支援教育支援員の配置を進めている。秋元ら（2007）は大学生ボランティアによる特別支援教育サポーター派遣事業を通して学校支援活動を困難にするハイリスク要因として、①学校経営上の課題、②意思疎通不足の課題、③知識や技能不足の課題の 3 要因を挙げた。特に意思疎通不足の問題は重要であると考えられ、さらに詳しく検討していく必要性が感じられる。一方、有村（2007）は広島市における特別支援教育支援員の活用状況を分析し、支援が必要な時にすぐそばに行くことができる支援員の存在は非常に効果的であり、支援によって児童が落ち着き、学級への適応が進むことによってより学習のしやすい教室環境が生まれること、また支援員の資質が成否を左右することを明らかにしている。

しかし、まだ新しい制度であるため支援員の活用方法や体制は十分に検討されておらず、実際に支援員として現場で働くなかで生じた問題意識として、職務内容が明確にされていないことや、担任や養護教諭との連携が取りにくい状況などがある。また、クラス担任との協働がうまくいかず、支援が十分機能していない場面や、子どもへの対応の仕方などで

共通認識がなされていないことも多い。支援員としての立場から、どこまで関わったらいのか、どのような情報を得られるのかなど明確になっていない部分もある。このような状況の中で、支援を必要とする子どもに対して、十分な関わりをすることは難しく、特別支援教育をより一層充実させていくためにも、学校の支援員を受け入れる体制や、職務を明確にすること、また支援員自身の質の向上についてこれから検討されるべき点が存在すると考えている。

よって本研究では、これまでの特別支援教育支援員の取り組みを分析していくとともに、小・中学校で活動している支援員を対象にフォーカスグループインタビュー法(安梅:2001)を実施する。フォーカスグループインタビュー法のメリットとしては、相互作用による意見の引き出し、プレッシャーが少ない、自発的な発言を促すことが出来ることなどが挙げられる。また、松井(2007)も、グループインタビュー法による協議の進行によって発言が促されることや目的が明確にされること、情報が散逸することなく集約できることを明らかにしている。

大学生の支援者も教員との連携の難しさや支援に関して不安や困難さを持っており、また情報交換を望んでいる(中上ら:2008,寺田:2005)。これらのことから、支援員が情報共有の場を求めている可能性が高く、今回、フォーカスグループインタビュー法を適用することによって、より具体的な議論が可能であると考えられる。ここで得られた結果を検討することで、支援員の現在抱えている困りとその背景を把握し、どのような要望を抱えているのかを明確にしていくことを目的とする。

## II 方法

### 1 フォーカスグループインタビュー

#### 1) フォーカスグループインタビューとは

今回はフォーカスグループインタビュー法を使用した調査を行う。フォーカスグループインタビュー法とは、グループダイナミクスを用いて質的に情報把握を行う科学的な方法論の一つである(安梅:2001)。今回は小・中学校に勤務経験のある支援員を対象に、グループインタビューを実施し、分析を行う。学生支援員ボランティアと特別支援教育支援員を対象に、調査は3回実施した。協議内容は『より充実した支援を行うために必要とされること』を中心テーマとして展開していった。

協議内容の記録は、事前に同意を得た上で録音し、可能な限りメモを取る。また、グループインタビューを実施後、逐語録を作成し、分析を行う。分析の目的としては①関係者の「なまの声」を体系的に整理する②新しい考え方や方法を見出す③制度の課題を明らかにする④支援員がどのようなニーズを必要としているかを明らかにすることである。

#### 2) 参加者

1回目の参加者は、小学校に学生支援ボランティアとして配置されている学生6名で、

経験年数は平均約1年2カ月であった。2回目は特別支援教育支援員として小学校に勤務している、または勤務経験のある支援員3名で実施した。

勤務年数は平均7カ月で、平均年齢は24才だった。3回目は、1回目のグループインタビューに参加したうちの4名の学生に実施した。いずれの参加者も大学等で発達障害について学んでおり、特別支援に関する興味関心は高い。また学生グループでは6名のうち4名が、支援員グループでは全員が教職を目指している。

Table.1 学生支援ボランティア 参加者一覧

	学年	支援開始学年	経験年数	学校数	その他
1	4年	3年生 4月	1年4カ月	2校	教員免許の取得を目指している
2	4年	2年生 後期	1年	1校	教員免許の取得を目指している
3	4年	3年生 5月	1年4カ月	1校	
4	4年	3年生 前期	9カ月	1校	教員免許の取得を目指している
5	4年	2年生 後期	9カ月	1校	教員免許の取得を目指している
6	1年	1年生 6月	1回	1校	

\* ■両方に参加したメンバー

Table.2 特別支援教育支援員 参加者一覧

	年齢	支援ボランティア経験	勤続年数	学校数	その他
1	24	△(その他の学校ボランティア)	1年	1校	
2	25		4カ月	2校	特別支援学校講師として勤務
3	23	○	4カ月	2校	特別支援教育支援員の勤務を継続

### 3) 分析の流れ

インタビュー後、録画映像をもとに参加者の非言語的情報（頷きや笑いなど）を含めた逐語記録を作成した。学生グループと支援員グループのグループインタビューから出てきた意見を参考にし、学生グループには前回のGIを踏まえ、再度グループインタビューを実施した。それぞれのグループごとに、逐語録をもとに重要アイテムを抽出し、関連のあるものをグループに整理し、これをサブカテゴリーとした。サブカテゴリーを体系的にまとめてカテゴリーとした。

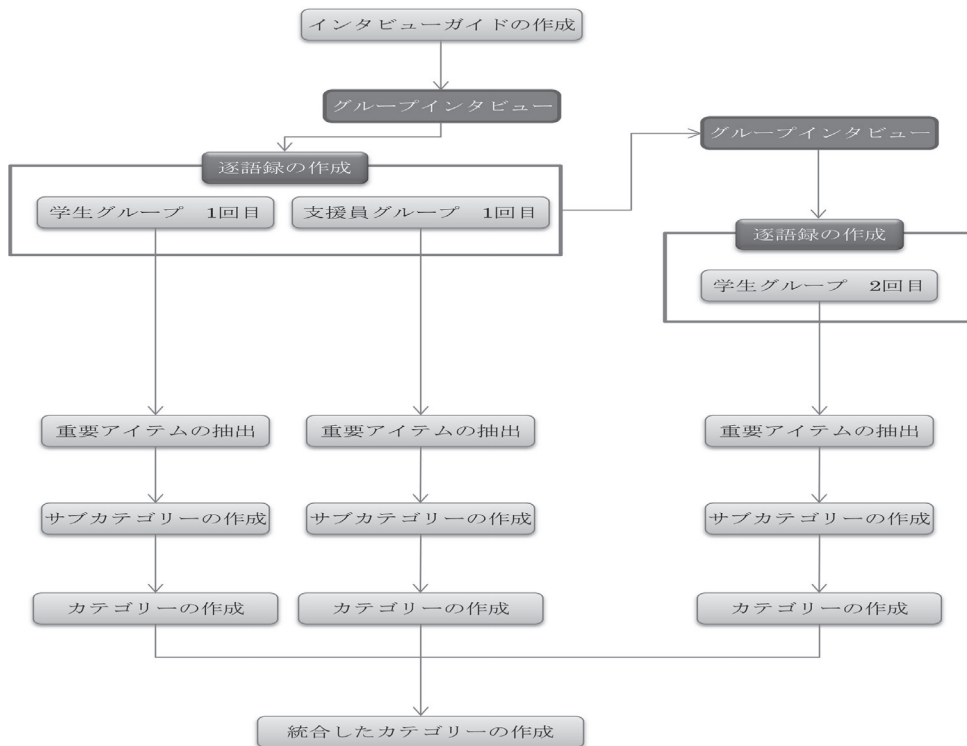


Fig.1 分析の流れ

### Ⅲ 結果

#### 1. 第1回インタビュー結果

参加者は小学校の支援ボランティアに参加している4年生5名,1年生1名であり,全員が学内の療育活動にも参加している.インタビュー時間は約90分であった.

Table.3 第1回インタビュー カテゴリー 要約一覧

カテゴリ	サブカテゴリ	内容
動機	きっかけが身近に	「学校掲示板に張ってあった」「えっと授業が空いてたんで」
	経験がほしい	「特別支援学校教員を目指しているので,将来の勉強のために」
	楽しい	「大変そうでもあったけど,楽しそうでもあったので」
支援を求めている	求められた仕事	「何かあるといけないから一緒に行ってほしいっていうことで」
現場	頻度	「週に1回ずつ,今年からは2つの小学校に行ってます.」
現場	学校現場の現状	「(LDとASの子のケンカが激しくて)大変ですよ,びっくりしました.」
現場	担当,学校の配慮	「意識して話をしてくださって,私の意見も聞いてくれるのでやりやすい」
現状	先生と仲がいい	「支援の以外の話とかも結構話があって,やりやすい」
	立場を明確にしてもらう	「先生からボランティアに来て下さってる先生ですっていう風に言われてる.」
	頼れる先生がいる	「私では何とか出来ないけど,Y先生に言えば何とか出来るっていう所があって」

	支援員自身の工夫	「必要に応じて指導するようにしたら先生先生って慕って来るようになった」
マイナ 現状	話す時間がない	「担任の先生とのお話が全然できないんですね。」
	明確な指示がない	「2グループにちょっと分けて片方ちょっと見てくださって言われて(困った)」
	支援員の周知不十分	「(学生ボランティア初受け入れ学校で)とりあえず服務的な(感じて配置された)」
	発達障害を周囲に説明し難い	「(発達障害をどう説明をするか先生も困っているのに)私がどこまで言っていいいのか」
	障害に対して理解がない	「(発達障害だと)見ていらっやらないだろうなっていう先生方もいらっやって」
	仕事を説明し難い	「なんで大学生なのにこんなしてんのとか、その子のこと追いかけるのとか言って」
	あくまでボランティア	「あくまでボランティアなんで、それは違いますって思っても(略)言えない」
	どこまで指導していいか不安	「なんか怒ってくださいって言われても(略)実際はしちゃダメだよくらいで終わって」
	役に立ってるのか疑問	「気にかかってる子をちょっと(注意する)ので精一杯で(略)やりっ放しっていう感じ」
求めら れる資 質	積極的に連携をとる姿勢	「周りから教えてくれるっていう時間はないので、やっぱり自分から聞かなきゃ」
	担任との役割分担	「(私が)ASの子を追いかけて行ってる間に、担任の先生はLDの子を(略)かかせて」
現場に 求めた い	見守る先生	「先生見に来てって言ってくれた子のクラスに行って、出来てるじゃんって言って」
	実践力を身につけたい	「継続的にもっと長い目で見る視点が自分に身につければいいのかなあ」
現場に 求めた い	障害を知ってほしい	「担任の先生から(障害やつまずきの)説明をした方がいいって思ったので」
	情報を共有したい	「(情報があれば)私もクラスの子にアプロー子の仕方が分かるってくるのかな」
	支援員を周知してほしい	「(支援員の職が周知されてたら)学校側ももっとすんなり受け入れたんじゃないか」
	支援員の話し合いの場	「一対一なのでみないたらどうされてのかなってしながら思ってます」

## 2. 第2回インタビュー結果

参加者は、特別支援教育支援員を経験したことのある、もしくは現在も継続している3名である。全員が学校教員を目指しており、発達障害に関する知識もある。インタビュー時間は約90分であった。

Table.4 第2回インタビュー カテゴリー 要約一覧

カテゴリ	サブカテゴリ	内容
動機	経験が欲しかった	「小学校の先生の免許が欲しかったので、働きながら勉強ができる環境を求めています」
	支援を必要としていた	「(発達障害の子たちが十分に支援されていないという)現状を大学で学んだ事を考えて」
	きっかけが身近にあった	「1先生からオファーがあって、言うのが1番の動機で」
	収入がほしい	「正直お金が欲しかったからというのがあります。」
	充実している	「私は毎日楽しいです！すごい楽しいです。子どももかわいいですね」
勤務の 状況	勤務形態	「家の近くの2校に配置されています。時間は、8時から5時10分まで」
	働いた期間	「大学卒業して始めたばかりなので1学期とちょっとしか働いた経験はないです。」
求めら れた仕 事	授業中での個別支援	「(担当の)子の横に座って直接(略)個別に指導、指導というか支援をしています。」
	全体的な支援	「全体的に大変だから、(略)とにかくもう全体的な感じの支援をしています。」
	教材作り	「(授業の内容にはついていけないから)こっちは準備できて、教材とか。」
	生活指導	「担任の先生たちが二人ともお忙しい先生だったので、掃除の指導とかも入ったりして。」
	記録の作成	「(保健の先生が)用意してくれた用紙にの、一日の行動を書いて、学校の方に提出で。」

プラス の現状	支援員に対して理解があった	「味方が多かった。先生達は、その子を支援する人ですって言う風に見ていてくれたし。」
	柔軟に対応できた	「(時間割が) 決めてあるよりも(略)本当に必要な時間に先生とその日に話して行けてた。」
	役割分担	「(自分は)男の担当みたいな感じで、なんか分かれてて、すごくやりやすかった。」
マイナス 現状	支援につなげられない	「(本人と保護者が受け入れていない)相談にも繋がられず、学校側も支援を考えれない」
	立場を説明しにくい	「クラスで言うか生徒には表向きは副担任の先生って言うことでやってました。」
	相談する時間(機会)がない	「相談もあんまり、担任の先生とも話す機会もなくて、もっとなんか教えてほしかった」
	支援員の周知不足	「なんか、すごく、あんまり知られてないし、ちょっと微妙な立場なので」
	継続した支援にならない	「(学校が頻繁に変わるなら)全然継続して支援にならないじゃないですか。」
	教育現場に入る大変さ	「(支援員の受け入れは)学校の先生もきっと(略)大変だし、入る側も大変だと思う」
	教師でもなく微妙な立場	「自分の立場がね、教師でもなく、微妙なところにおるけん、どうしたらいいかわからん」
	仕事として不安定	「大変なところに入ってやってるのにやっぱり、立場も厳しいし、正直給料も安いし」
	相談しないと分からない	「支援するっていう仕事は初めてだから(略)相談しないと怖いんで、わかんないんで」
	流れが分からない	「みんなは解ってることを私は解ってない…職員会議とかも私でれないので」
	責任は大きい	「軽くないからね(略)お仕事って言ってた、軽い感覚じゃこれは出来ないでしょ」
	勤務時間の違い	「他の先生方は一生懸命お仕事されてるところを帰るわけじゃないですか(申し訳ない)」
	求められ	臨機応変さ
る資質	積極的にコミュニケーションをとる	「コミュニケーションをかなり取らなきゃいけないって思ってる(略)学級の先生とかと」
必要と感	周田との関係調整	「支援で言うか(他の生徒との)関係調整とかもあるから、他の子たちの話を聞く。」
じた役割	対象児との関係づくり	「その子の趣味っていうか好きなものを把握しないと動けないですよね。」

### 3. 第3回インタビュー結果

研究協力者は、小学校の支援ボランティアに参加している4年生4名で、全員が学校教員を目指しており、学内の療育活動にも参加している。なお今回は、1回目のインタビューを踏まえて行った。インタビュー時間は約60分であった。

Table.5 第3回インタビュー カテゴリー 要約一覧

カテゴリ	サブカテゴリ	内容
動機	ボランティアの在り方	「(ボランティアをした結果、金額が返ってくる事)ボランティアでーくりにしていいのかなって」
	責任を感じる	「(金銭が)返ってくるけんが、自分に責任感っていうのも感じそう」
	制限	「行けて言われてます考えるのが私は距離のことを考えます。」
支援を求めている現場	配置のされ方	「1時間目何年何組はもう毎週変わらない。」
マイナスの現状	学校現場の現状	「こっちで先生が注意してもそっちで物がおこったりしてそっちに入るとか。」
	支援員が周知されていない	「全部の先生方に紹介とかは全くなかったんで、逆に先生方が知ってるのかと思って。」
	先生も遠慮している	「いろんな事を、なんですか先生たちが求めてこない。」
	明確な指示がない	「先生と話す機会とか時間がほんとにないんですよ。」
	責任は大きい	「(ボランティアとして)行ってるけれど、学校は子どもを見る。命を預かるっていう場だから」
	居場所がない	「職員室にいても正直居場所がないって思っちゃうので(略)休み時間は子どもと(遊ぶ)」
	必要としているのか	「絶対あたしいなくても授業進むだろうって思うんですよ。」

	学校と親の板挟み	「あたしは学校にもいい顔して親さんにもいい顔してるから、なんか自分がすごい嫌で」
ブラスの現状	ボランティアだから楽しめる	「どーせボランティアなんだから、楽しんだ方がって言う…本当は言いたくないんですけどね」
	受け入れが良い	「この先どうなるんだろうって思ったんですけど、すごくいい先生方ばかりで…はい」
求められる資質	お姉さんの存在	「優しいお姉さんの立場から指導出来たんでその時はいて良かったかなって」
	複数の目で児童をとらえる	「(頻繁に揉め事が起きるので)担任の先生一人っていうのじゃ絶対手が回らないんです」
	ボランティアだから話しやすい	「学生とかボランティアだから話し易いっていうのがあるんじゃないって」

#### 4. 各カテゴリーのまとめ

Table.6 カテゴリー 要約一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	内容
動機	経験が欲しかった	「(通常学級での支援を)経験をしてみたいと思ったのがきっかけ」
	支援を必要としていた	「発達障害の子たちがいま、なかなか支援されていないという現状を大学で学んだ事を考えて」
	きっかけが身近にあった	「1先生からオファーがあって、て言うのが1番の動機で」
	収入がほしい	「正直お金が欲しかったからっていうのがあります。」
	楽しそう	「大変そうでもあったけど、楽しそうでもあったので、行くのかなと思って行きました。」
	ボランティアの在り方	「(ボランティアをした結果、金額が返ってくる事)ボランティアでーくりにしていいのかなって」
支援を求めて	支援を求めている	「こっちで先生が注意してもそっちでケンカがおこったりしてそっちにはいってるとか」
いる現場	勤務形態と期間	「家の近くの2校に配置されています。時間は、8時位から5時10分まで」
	活動の頻度と期間	「週に1回ずつ、今年からは2つの小学校に行ってます。」
	授業の中での個別支援	「(担当の)子の横に座って直接(略)個別に指導、指導というか支援をしています。」
	全体的な支援	「全体的に大変だから、(略)とにかくもう全体的な感じの支援をしています。」
	教材作り	「(授業の内容にはついていけないから)こっちで準備してきて、教材とか。」
	生活指導の支援	「担任の先生たちが二人ともあの～、お忙しい先生だったので、掃除の指導とかも入ったりして。」
ブラスの現状	記録の作成	「(保健の先生が)用意してくれた用紙にあの、一日の行動を書いて、学校の方に提出で。」
	支援員にたいして理解がある	「味方が多かった。先生達は、その子を支援する人でって言う風に見ていてくれたし。」
	学校の配慮	「学校の方で決めてあって、今日一日の流れ(略)決まってたから動きやすくはあった。」
	立場を明確にしてもらおう	「先生からボランティアで来て下さってる先生ですっていうふうに言われてる。」
	連携ができています	「自分がこういうことがあったんですっていう報告をして、先生が対応されて」
	頼れる先生がいる	「私では何とか出来ないけど、Y先生に言えば何とかなるっていうところがあって」
	先生と仲がいい	「支援の以外の話とかも結構話があって、やりやすい」
	支援員自身の工夫	「必要に応じて指導するようにしたら)先生先生って慕って来るようになった」
マイナスの現状	障害に対して理解がない	「(発達障害だと)見ていらっやらないだろうなっていう先生方もいらっやって」
	支援員が周知されていない	「全部の先生方に紹介とかは全くなかったんで、逆に先生方が知ってるのかと思って。」
	相談する時間(機会)がない	「相談もあんまり、担任の先生とも話す機会もなくて。」
	発達障害を周囲に説明しづらい	「(発達障害をどう説明をするか先生も困っているのに)私がどこまで言っているのか」
	先生も遠慮している	「怒るとか、指示するのは、あたしすごいやっぱ遠慮がちに言われる…こっつてあると思うので」
	明確な指示がない	「誰につくとかもなんか言ってくれる先生は言ってくれるんですけど、ほんとに先生による」
	継続した支援にならない	「発達障害系の子って、関係を作っていくのが大事、継続した支援が大事なのにぶつって切れちゃう」
	教師でもなく微妙な立場	「自分の立場がね、教師でもなく、微妙なところにおるけん、どうしたらいいかわからん」
	必要としているのか	「絶対あたしなくても授業進むだろうって思うんですよ。」



	ここにいてもいいのか	「すごーくやりづらい,何も無い日とか,俺ここにいてもいいのかなって。」
	勤務時間の違い	「他の先生方は一生懸命お仕事されてるところを帰るわけじゃないですか(申し訳ない)」
	学校と親の板挟み	「あたしは学校にもいい顔して親さんにもいい顔してるから,なんか自分がすごい嫌で」
	仕事として不安定	「大変なところに入ってやってるのにやっぱり,立場も厳しいし,正直給料も安いし」
	責任は大きい	「自習監督をしている時には自分しか見る人がいないからそういう面では(責任は大きい)」
	情報共有不足	「みんなは解ってることを私は解ってない…職員会議とかも私でれないので」
	あくまでボランティア	「あくまでボランティアなんで,それは違いますって思っても(略)言えない」
支援者	対象児と周囲の子たちとの関係調整	「周りの子から固めていってほんと大事ですよ,周りの子とどうつなげていこうっていうか…」
が必要	対象児との関係づくり	「その子の趣味っていうか好きなものを把握しないと動けないですよ,ね。」
と感じ	お姉さんの存在	「優しいお姉さんの立場から指導出来たんでその時はいて良かったかなって」
た役割	複数の視点	「担任の先生にはこういうことがあったんですよって言うことは伝えてるんです」
求めら	臨機応変さ	「その場に行って把握してやる感じですよ,ね。」
れる資	積極的にコミュニケーションをとる	「コミュニケーションをかなり取らなきゃいけないなって思って(略)学級の先生とかと」
質	実践力を身につけたい	「継続的にもっと長い目で見る視点が自分に身につければいいのかなあ」
要望	支援員同士の話し合いの場	「一対一なのでみんないたらどうされてるのかなってしながら思ってます。」
	支援の方向を明確にしてほしい	「(先生と支援の手立てが決められず)だから実はやりにくかったんですよ～。」

## 5. カテゴリーの解釈

### 1) 動機

将来の目標を教職に定めている人物は,経験を求めている。また,学生,支援員ともに発達障害について学んでいるため,特別支援に対する関心も高い。その上,情報を得やすい状況にあり,関心を持っていることがほとんどであるため,積極的に関わろうとしている。学生ボランティアは場合によっては,交通費や給食費の面において市町村から補助が出ている場合もあるため,学生ボランティアとして活動しやすい配慮もなされているようである。

### 2) 支援を求めている現場

学校現場では,発達障害,または発達障害が疑われる児童が通常学級に複数在籍していたり,児童数の多さからトラブルが発生しやすい状況になっていたり,支援を必要としている状況がある。

支援員の勤務形態は市町村,学校など雇われている場所によって異なっている。日毎に勤務校が変わる2校配置の形態や1校のみの場合がある。いずれの場合も時間は8時間程度の勤務である。勤務期間は1学期～1年であった。

学生ボランティアは,1校もしくは2校に行っている。活動の頻度は1校につき週に1回程度行くことが多い。活動の期間は平均して1年半程度である。

授業中での支援としては,個別支援とクラス全体の支援とが求められていた。個別の支援は授業中の一斉指導の中で担任に注意を向けることを促したり,担任の指示の補足たりするのが主である。全体的な支援の場合はクラス全体が落ち着くように担任の補助のような形で支援している。

また、クラスを離れたり、授業中に落ち着かなくなる等の困りがある生徒に対しては、クラスから離れることが困難な担任に換わり一緒に行動し、安全確保を行っている。身体障害のある児童に対しては、ニーズに合わせて対応している。学生ボランティアの活動は主に授業中の支援のみを求められている。

また、支援員には授業以外も、教材作りや記録の作成、行っている。生活指導を行っている場合もある。

### 3) 現状

#### (1) プラスの現状

支援員に理解がある学校では、支援員に対する受け入れがよく、また、支援がしやすいよう学校の配慮がなされている場合もあった。このような場合には担任も支援員に意識的に話をするなどして情報交換ができており、支援者も支援をやりやすいと感じている。

また担任や養護教諭などと仲が良いのも連携ができていると感じる大きな条件であった。また、学生ボランティアは職員とは離れた立場の存在でもあるので、担任にとっても内容によっては相談しやすい立場になる可能性もあるのではないかという意見もあった。

#### (2) マイナスの現状

学校現場では特別支援に対しての学校の体制や、発達障害について理解が十分でないと感じる状況の場合がある。そのため発達障害を周囲の児童に説明しにくい状態が生じており、支援員の困りにつながっている。

また、担任や養護教諭など、打ち合わせが必要な職員と話し合う時間がない現状がある。支援員の職務についても曖昧なままで、特に学生ボランティアが先生も遠慮しているように感じており、明確な指示がされないまま支援をしている場合もある。複数の学校に配置されている支援員は毎日継続して児童と関わるわけではないので、継続した支援を行うことに困難を感じている。

明確な指示、話し合う時間がないと感じている状況にある支援者は、どの状況で支援が必要なかが曖昧なままにされている現状もあり、支援者として授業に入ることに効果があるのか疑問を持っている場合もある。そのため、「ここにいてもいいのか」という不安があり、居場所のなさを感じている。また自分の支援の方法で良いのか不安に思っている場合もあるが、校内で特に話し合う日時が設定されているわけではなく、相談する時間を確保することは難しい状況である。

このような状況で仕事をしているものの、責任が大きい割には立場も不安定で、雇用形態などから職として安定していない不満も挙げられた。また、ボランティアという責任の取れない立場では活動に制限があると感じている。しかし、ボランティアだから、ある面、楽しんで活動できる、お姉さんのような立場で児童と接することができるなどという肯定的な意見もあった。

#### 4) 支援者が必要と感じた役割

支援対象の児童との関わりが大切であると考えており、関係づくりを意識的に行っている。また、支援員は対象児と周囲の児童との関わりを調整することを意識的に行う努力をしている。また、担任とは違う立場での関わりとして、お姉さんのような存在として関わることに意味があると考えている。

#### 5) 求められる資質

学校の現状においては、相談時間確保が難しく、情報の共有も困難という状況になっている。そのため、支援の現場では、綿密な打ち合わせはできにくい状況であるので、即時的な対応が求められていた。支援員も臨機応変に対応していくことが大切であると考えており、必要な資質だととらえている。

また、時間がない中でも、ちょっとした機会を見つけてのコミュニケーションをとる努力をしている場合も多く、必要な時間であると考えている。また、発達障害の知識はあるが、実践で生かせていないと感じており、実践で生かせる力を身につけていきたいと考えている。

#### 6) 要望

学校現場において、支援員と同じ立場の職員がいない場合、支援員が持つ悩みを共有する場がない。そのため、話し合いの場を求めている支援員は多い。

また、支援の方向性がある程度明確にしてもらわなければ、支援として入っても、担任との連携が取れず方向性も定まらないという現状もあり、教員との関係を良好にしていき、コミュニケーションを密にしたいと感じている。

### IV 総合考察

本研究ではフォーカスグループインタビュー法を用いた調査を行い、支援員と学生ボランティアという特別支援教育の一環として支援を行っている支援者が学校現場で感じていることを話し合うことを通して、支援員を取り巻く現状について「生の意見」を収集した。支援員の困りを中心に置き、学校での活動全般について意見を聴取した結果、①動機、②支援を求めている現場、③現状<1) プラスの現状、2) マイナスの現状>、④支援者が必要と感じた役割、⑤求められる資質、⑥要望という6つのカテゴリーが浮上した。

本結果から、支援員が特に困りを感じる要因として【明確な指示がない】こと、【発達障害を周囲の児童生徒に説明し難い現状】、【相談する時間がない】ことが挙げられ、その結果【情報共有不足】【ここにいてもいいのか】【微妙な立場】などの困りが生じていることが考えられた。また給与や待遇面での【仕事として不安定】な一面も述べられた。これらの結果より支援員の要望には以下のものが考えられる。

第一に【情報の共有】を行うことを求めている。学校現場の現状として、支援員と担任や養護教諭などと情報交換の場や支援方法を検討する時間を支援員は求めているが、【相談する時間がない】ことが明らかになっている。

支援を行う児童に関する情報が足りないと感じている支援員は、児童の実態把握と並行しながら手探りで支援をしている状態であり、本当に支援が必要か判然としないまま支援を行っている現状もある。そのため、支援が必要な生徒に十分な支援がなされていないのではないかと考えられる。

実際に支援員が配置されている小学校においても情報交換の場は設けられておらず、空き時間等の少ない時間を利用し話をする程度にとどまっている。支援の手立てと児童のニーズが一致しているのか不安に感じることは多々あるものの、手探りの状態で得られる情報で対応していくしかないのが現状である。

しかし、情報交換の場が設けられていない場合でも【支援員に対して理解がある】学校で活動している支援員は、【学校の配慮】によって情報がなくても活動がしやすいと感じている場合が多かった。これらの背景には担任が積極的に話をする時間を、合間を見つけて設ける、反対に支援員の話を聞き、対応する等の工夫がある。現状でも【連携が出来る】支援につなげるには【積極的にコミュニケーションをとる】事を意識的に行う必要性を支援員自身も感じている。そのため【臨機応変さ】が求められていると言えるのではないだろうか。

また、複数校に配置されている支援員は、毎日同じ勤務校に行くことはできないため、学校行事など学校の流れを把握できない状況でもある。また【勤務時間の違い】がある場合もあり、必ずしも職員会議に参加しているわけではないため、他の職員が共通理解していることが、支援員には伝わっていない。

これらの現状から、効果的な支援を行うためには支援方法や方針についての情報を共有しておくことは必要である。現状のような工夫も続けながら、情報共有ができる場の設定が望まれていると考えられよう。

第二に【支援員の職務を明らかにする】ことである。特別支援教育支援員も教職員の一人として配置されているものの、職務内容は他の職員に比べてかなり曖昧なものであり、支援員自身がどこまでの職務をこなせばいいのかわからず、困惑している状況であった。また学生ボランティアの場合は支援員よりははっきりと授業に対する支援のみを求められていたが、同様に支援の方法については困惑があり、学校側が何を望んでいるのかははっきり伝えられていない場合もあった。ボランティアについては【先生も遠慮している】のではないかという意見もあり、学生ボランティアにどこまでを求めているのか明確になっていない現状があると言える。同様に支援員もどこまでの業務に関わっていいのかわからず不安に感じている。

第三に【支援員という立場を明確にする】ことである。立場が曖昧な背景には、発達障害が学校現場で十分に理解されていない現状もあり、発達障害について児童に説明するのは担任も悩んでいる状況で、発達障害等の説明しにくい困りを抱える児童に対して支援を行う支援員の立場は、生徒児童にも説明しにくい状況がある。そのため、実質、支援員と

して働いていても違う名目で児童に紹介されているなどしている場合もある。このような現状が支援員に【ここにいてもいいのか】という不安を感じさせている。

また、少数意見ではあるものの、支援対象児童の保護者とつながりがある支援員の中には、学校の指導方針と保護者の希望に“ずれ”がある場合に、両者の板挟みになってしまうという意見もあった。支援員という立場上、支援対象児との関わりは密になることが多く、保護者とのつながりがある場合は保護者にとっても話しやすい存在になりえることがうかがえた。お互いの希望の妥協点を探っていく努力をする必要があるだろうと考えられる。

第四に【将来性の不安を解消してほしい】という要望がある。支援員の勤務形態は市町村によって勤務時間や配置方法に違いはあるものの、月の収入はほぼ変わらない程度であった。この収入で、自立した生活をするのは困難であると感じている。

また、児童と関わり、教育に携わる責任は大きいと感じており、充実感ももっているが、立場の不安定さもあり、継続して続けられる職業だとは考えられないという意見もあった。あくまで、支援員という職は、将来のための場という意味合いが強いようである。

そのような状況においても、教職員として働く希望を持っている支援員は学校現場での【経験がほしい】と考え積極的に支援員として働いている。発達障害がある児童にとっては、継続した関わりを必要であると感じている支援員が多かったが、【継続した支援にならない】現状がある。そのため経験が豊富な支援員を育てることは難しい状況ともなっている。支援員の仕事が学校現場の中で明確に位置づけられ、安定した収入が得られるような職になると現在のよう不安は解消されるであろうと考えられる。それにより、より専門的な支援ができる支援員の育成につながるのではないだろうか。

今回の調査では、フォーカスグループインタビュー法を用いたことによって、支援員の生の声を反映し検討できたことで、支援員を取り巻く実態がより明らかになった。このインタビューにおいて、参加協力をしていただいた支援員のほとんどが、「自分たちの意見を聞いてもらう場所がないから、このような意見を話せる場を設けてもらったこと自体が嬉しい」ということを、インタビュー後に語ってくれた。現状においては支援員が意見を出す場所がほとんどなく、今回の研究で生の声を収集できたことは非常に意味のあるものであると考える。

特別支援教育では支援員の活躍は、多くの学校現場で期待されてはいるものの、支援員の活動についてはまだ検討される余地があるはずである。現場で実際に活動している支援員の意見に注目することで、今後の支援の方策を検討する手立てになるのではないだろうか。

#### 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご多忙の中、大変貴重なご意見をいただきました特別支援教

育支援員の皆さま,学生ボランティアの方々に,深く感謝申し上げます.

#### 文献

- 1) 荒川智・船橋秀彦・室伏哲雄・渡辺克之(2008):茨城県内の「特別支援教育支援員」に関する調査研究,茨城大学教育学部紀要(教育学科),58号,p221-235.
- 2) 有村通子(2007):広島市における特別新教育支援員(特別支援教育アシスタント)の活用状況,特別支援教育, No.28,p24-27.
- 3) Allison, G. B., Maria, E. A., Sharon, V., Marie, T. H., & Janette, K. (2005); Special Education Teachers' Views of Research-Based Practices, The journal of Special Education, 39(3), p168-180.
- 4) 安梅勅江(2001):「ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開」,医歯薬出版株式会社.
- 5) 安梅勅江(2003):「ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法Ⅱ 科学的根拠に基づく質的研究法の展開/活用事例編」,医歯薬出版株式会社.
- 6) 秋元雅仁・落合俊郎(2007):特別支援教育体制における小学校での大学生サポーター活用に関する考察,LD研究, No.16(2),p115-163.
- 7) Bryan G. Cook & Sara Cothren Cook. (2011) : Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education, The journal of Special Education, 47(2), p71-82.
- 8) Elias, A., Phil, B & Robert B. (2000): A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority, Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 20(2), p191-211.
- 9) Eugene T. Gendlin (1978) : 「FOCUSING」, Bantam Books, Inc., New York. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄[訳](1982):「フォーカシング」,福村出版.
- 10) 石山貴章(2009): ADHDを伴うLD児に対する母子支援の過程に関する分析—「宿題」への取り組みを通じた相互支援のあり方—, VISIO, No.39, p1-14.
- 11) Nancy, B., Sue, S., Anne, W., Beverly, C., & Michael, S. (2004) : Moving Toward Inclusive Practices Remedial and Special Education, 25(2), p104-116.
- 12) 奥田公直・紙本早知子・谷口良子・小枝達也・八木啓子・勢川義夫(2002): 障害児学級担任はどんな支援を望んでいるか: フォーカス・グループ・インタビュー法を用いて, 鳥取大学地域学部紀要 教育・人文学科, 4(1), p81-94.
- 13) Petra, E., Marietjie, O., Estelle, S., & Irma, E. (2003) : Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers?, International journal of Disability, Development and Education, 50(3), p293-308.
- 14) 瀬島克之(2001): 質的研究の背景と課題—研究手法としての妥当性をめぐって—, 日本

公衆衛生学雑誌,148(5),p339-343.

- 15) 鈴木孝子 (2002): グループインタビューによる家族支援のニーズ調査, 埼玉県立大学研究紀要, Vol.4,103-109.
- 16) 寺田容子 (2005): スクールボランティアの組織化について—地域の小学校への学生ボランティア派遣活動の成果と課題, 発達, No.103, Vol.26, Summer, ミネルヴァ書房, p15-20.
- 17) 戸ヶ崎泰子, 酒井裕市, 溝邊由美子 (2008): 小中学校の特別支援教育における学生支援員活用の試み, 宮崎大学教育文化学部紀要 教育学科, 第 19 号, p135-146.
- 18) 中上英和・桂川泰典・大平将仁・菅野純 (2008): 中学校および小学校の特別支援教育における「共同」を考える—特別支援活動をする大学生をサポートするために—, 教育心理学会, 第 50 回総会, p708.
- 19) 松井剛太 (2007): 発達障害のある幼児の理解と支援を促す保育カンファレンス—フォーカス・グループ・インタビュー (FGI) の実施から—, 発達障害研究, 第 29 巻, p185-192.
- 20) 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 (2007): 「特別支援教育支援員」を活用するために [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm)(2009.4.27.取得).