

# 「交流及び共同学習」における 特別支援教育支援員の支援や活動の実際

—— 小学校の特別支援学級に着目して ——

東海林沙貴<sup>1)</sup> 根本 想<sup>2)</sup>

## Study about Supports and Activities of Support Staff of Special Education in “Inclusive Activities and Collaborative Learning”:

Focusing on Special Support Class in Elementary School

Saki Tohkairin So Nemoto

### Abstract

Recently, special education has been much more important in Japan. The purpose of this study is to explore the realities of support, which is carried out in “Interaction and Collaborative Learning” by support staff of special education in elementary school. Semi-structured interview was conducted for three participants and the data were analyzed in qualitative method, thematic analysis. The result shows that the supports and activities of support staff were categorized to four themes: having idea about “interaction” as a support staff, support for students who have special needs as a support staff, relationship with students who don’t have any difficulties as a support staff, and relationship with teachers. Though it has been easy to be understood that support staff in special education is in vague position as negative thing, there are some positive aspects of the position when they make supports for students. Further research related to particular subjects or another participants is required.

Key words: support staff of special education, special support class,  
Inclusive Activities and Collaborative Learning

キーワード：特別支援教育支援員，特別支援学級，交流及び共同学習

## I. 研究の背景

障害を持った児童生徒は、その障害種や程度によって、特別支援学校や特別支援学級、あるいは通常学級に在籍して教育を受けている。2007（平成19）年に開始された特別支援教育では、そのような児童生徒の実態に合わせ、いずれの学校あるいは学級においても、多様な支援を行うことが

求められている。

通常の小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、ならびにその他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当と判断された児童生徒のために、特別支援学級を設置することができる（文部科学省，2017）。本研究では、そのような通常学校、特に、小学校

1) 吉川市立美南小学校

2) 育英短期大学現代コミュニケーション学科

に設置された特別支援学級に焦点を当てる。

近年の我が国においては、障害の有無に関係なく、多様な人々が共に尊重し合いながら、協働することのできる社会の実現が目指されている（文部科学省，2017）。そして、特別支援学級に在籍する児童生徒が、障害のない児童生徒と接する機会の1つといえるのが、学習指導要領等において「交流及び共同学習」として示されている学習活動である。「交流及び共同学習」は、「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校（以下『小・中学校等』という。）及び特別支援学校等が行う、障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する」（文部科学省，2019，p.1）のものであり、「小・中学校等や特別支援学校の学習指導要領等においては、交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して成長していく態度を育むようにすること」（文部科学省，2019，p.1）が目指されている。このような学習活動において、障害のある児童生徒及び障害のない児童生徒が、お互いに関わりを持つことのできる場面をどのように作るかは重要な課題であるといえよう。

他方、特別支援学級が直面している現状の1つに、在籍児童生徒数の増加が挙げられる。特別支援教育制度が開始された2007年からの10年間について、小学校の様相を確認すると、特別支援学級を設置している学校の割合は64.8%から79.5%に増加し、学級数は1.5倍に、また、児童数についても2倍に増加している（窪田，2019）。そして、この学級数や対象となる児童の増加に対して、専門性のある教員の不足や、多岐にわたるニーズに対する支援を行うための人員の不足が問題とされているのである（窪田，2019）。

このような状況に対する1つの手立てとして、特別支援教育支援員の活用が挙げられる。特別支援教育支援員（以下、支援員）は、「食事、排泄、教室の移動補助等学校における日常生活動作の介

助を行ったり、発達障害の児童生徒に対し学習活動上のサポートを行ったりする」（文部科学省，2007，p.2）という役割を担う。具体的には、①基本的な生活習慣確立のための日常生活上の介助、②発達障害の児童生徒に対する学習支援、③学習活動、教室間移動等における介助、④児童生徒の健康・安全確保関係、⑤運動会（体育大会）、学習発表会、修学旅行等の学校行事における介助、⑥周囲の児童生徒の障害理解促進の6つが挙げられている（文部科学省，2007）。地方交付税として予算化されたことにより、2007（平成19）年以降、小・中学校、幼稚園、高等学校と支援員の配置が本格化され、各自治体によって、交付分よりも多くの支援員が配置されているものの、質量共に不十分である（荒川，2018）。さらに、支援員による実際の支援や活動を報告した事例は十分であるとは言い難く、不明瞭な点も多い。「交流及び共同学習」に関わる支援員の支援や活動の実態を明らかにすることは、多様な児童が協働する学習活動をどのように創出し、進めていくかということに対する示唆を得られると同時に、支援員の質の向上にも寄与すると考えられる。

そこで、本研究は、「交流及び共同学習」において、支援員が行っている支援ならびに活動の実態を明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ. 先行研究の検討

本項では、支援員や「交流及び共同学習」に関連した先行研究を概観する。

支援員に関連した先行研究として、石山・山本（2017）は、その活動の課題や困難、やりがい等に関して調査している。その結果、支援員が感じる困り感として、明確な指示の乏しさや、周囲の児童生徒に対する発達障害についての説明の難しさ、周囲の教員との連携の難しさ、そして、支援員の曖昧な立場を挙げている。

浅岡・中村（2016）は、通常学級において支援

員が経験した困難と対処を中心に探り、その結果、【支援の前提】【支援員の仕事に対する構え】【周囲の大人との関係】【困難】【基本的な関わり方】【先生との協力関係】【変化】【支援員をやってみて感じた事】の8つのカテゴリーを抽出した。そして、通常学級において支援員は、【支援員の仕事に対する構え】をもとに、【基本的な関わり方】をして過ごしており、【困難】があった場合に、支援員は自分の持つ対処のレパートリーの中から行動をしていることを述べている。

次に、「交流及び共同学習」に関連した先行研究に着目する。瀧音・司城（2016）は、特別支援学級においてボランティアとして活動し、参与観察によって特別支援学級と通常学級を行き来する児童の言動や、人間関係形成のプロセスの変化とその要因について検討している。その結果、他の児童との関わりを持つことが苦手、授業に対して受け身の行動が多い、何をしたら良いか分からずにウロウロするという特徴を持った特別支援学級の児童が、周囲の児童を観察して行動することや、周囲の児童からの助けを受けたことで、交流学級での活動にも参加することができたと考察している。

藤嶋・細谷（2016）は、「交流及び共同学習」におけるそれまでの取り組みを、【実施状況と体制】、【教師間の連携・支援の在り方】、【活動内容と児童生徒の変容】、【障害理解教育】の項目から整理し、実施にあたっての重要な点として、障害の有無に関係なく、双方の児童生徒にとって意義のある楽しい活動であることや、支援に付き添った教師が児童生徒や教師のモデルとしての役割を担うこと、長期的な視点での継続的な計画や実施を進めること、という3点が重要であることを述べている。

以上の先行研究を踏まえると、支援員が抱える課題や困難について強調されることは多いが、一方で、その立場を活用した支援や活動の実際が明らかではないといえよう。また、「交流及び共同

学習」における通常学級での支援の手立てについて、支援員の立場からも検討する必要があると考えられる。特別支援学級に在籍する児童生徒の障害種やその程度は多様であり、適切な支援や手立てとして唯一の方法を明らかにすることは不可能であろう。しかしながら、事例の報告の積み重ねや、支援員ならではの支援の手立てが明らかになることで、支援の質を高めたり、多様なニーズに応えられる可能性は十分にあると考えられる。本研究での試みは、その一助に寄与するといえよう。

### Ⅲ. 研究の方法

本研究は、インタビューをもとにした質的研究の形をとる。

#### 1. データの収集及び分析

本研究で用いるデータは、半構造化インタビューによって収集した。インタビューは対象者に対して個別に実施し、「現在の勤務や支援の状況」、「日々の活動のやりがいや課題、困難として感じる事」、「日々の活動や支援の中で意識している事」、「交流及び共同学習での支援時に行っている事」の4点を中心的な質問とした。実施時間は1時間30分を目安とした。インタビューによって得られた音声データはテキストデータにし、逐語録を作成した。

データの分析に関しては、テーマティック・アナリシス法を用いることとした。ボヤツィス等の先行研究をもとに、テーマティック・アナリシス法について解説している土屋（2016）によれば、質的研究法の1つであるテーマティック・アナリシス法は、質的データの中にパターンを見出すための体系的なプロセスであり、その分析方法には、演繹的あるいは帰納的な分析手法、あるいは、その両者を組み合わせたアプローチがあるという。本研究では、データからテーマを生成する帰納的分析手法を用いた。

具体的な手順として、土屋（2016）や、Braun and Clarke（2006）が示した、①データに慣れ親しむこと、②イニシャルコードの生成、③テーマの探索、④テーマの再検討、⑤テーマの定義付けと命名、⑥レポートの作成の6段階を参考にした。はじめに、対象者ごとに作成した逐語録を繰り返し読み、本研究の目的に関連する部分として、「交流」という単語が現れた前後の発言内容及び、4つ目の質問の「交流及び共同学習での支援時に行っていること」に関する回答内容を抽出した。その後、逐語録の1行ずつにコーディングを行い、テーマの探索、再検討、命名へと分析を試みた。

## 2. 対象者

インタビューの対象者は、現在、S県内の公立小学校において市の臨時職員として勤務する3名の支援員である。表1は3名の基本的な情報を示している。

3名は同じ小学校に、月曜日から金曜日の週5日間、児童が学校にいる時間帯に勤務している。

## IV. 結 果

本項では、インタビューから得られた結果を述べていく。なお、支援員が語った内容の後に示した数字は、逐語録の行数を表し、語りの中の括弧は筆者が加筆した部分である。また、以下「交流及び共同学習」は「交流」、特別支援学級は特支

級と表記する。

### 1. 「交流」や支援に対する〈支援員〉としての考え方

支援員の語りからは、「交流」が、特支級の児童と、通常学級の児童双方にとってプラスになる必要があるとの考えを見ることができ、支援はそのために行っているといえる。また、支援をする際には、「自分は黒子」(C支援員161)として動くことや、それまでの知識や経験に基づき「状況に応じて、やっぱりその場でベストと思えること」(S支援員113-14)を行うように努めている。一方で、教員や支援員による行き過ぎた支援や、他者による評価のみが重視されてしまうことに対して、批判的な見方もしている。

### 2. 特支級の児童に対する〈支援員〉としての支援

#### 【特支級の児童の特性やニーズへの理解】

支援を行うにあたり、支援員は各児童の性格上の特徴や、障害による特性等について理解し、それらに配慮して支援をするよう努めると共に、児童が望む支援や関わり方について考えるように心がけている。

「まあ、(体育等での決められた動きに対して)ぴったり合わせられる子って、まあ、もちろん通常級の子でも少ないとは思んですけど、うち(特支級)の子達は尚更苦手というか、難しいと

表1 インタビュー対象者一覧

	K支援員	C支援員	S支援員
年齢	20代	50代	60代
教員免許の有無	なし (取得に向け通信制大学に在籍中)	あり (中高・国語科)	あり (中高・英語科)
支援員歴	2年目	1年目	1年目
支援員以前の職業	民間企業での 学童保育事業	民間の多機能型障害者サービス 事務所での支援員(10年間)、 学童保育支援員(5年間)	中学校教諭(35年間) そのうち最後の3年間は 特別支援教育を担当

してる子が多くて、……（中略）……そこで、必要とされてる支援はなんなのかを、まず、子供にとって、必要としている支援はなんなのかを考えなきゃいけない」（K 支援員 140-45）

「やっぱりね、あの子たちは通常の子以上に、なんかそういう意識が、自分はなんか苦手とか、なんか周りから思われてるとか、無意識のうちにやっぱりそういうのがあるんで、それを外した接し方とか、言葉とか対応にすると良いと思う。あからさまにやると、さっきも、嫌がるっていうか、抵抗感あるっていうか。そういうのあるんで、ただそれを、ごくごく普通の、こう一人間として声かけとか態度で接してあげると、やっぱり違うかなって。それは大切にしてる」（S 支援員 177-82）

#### 【〈支援員〉としての支援の工夫と困難】

支援員は、特支級の児童に対して〈支援員〉としての立場を活用した支援を工夫すると共に、その立場ゆえの困難も感じている。

特定の教科に抛らない、「交流」全般での特支級の児童に対する支援としては、交流学級の担当教員の指示を反復して伝えることや、児童のやる気の喚起あるいは持続を目指した励ましの声かけやアドバイスを送ること、児童が自信を得られるように褒めることが主に行われている。そして、そのような支援を行う際には、交流学級の授業の雰囲気や壊すことのないよう配慮すると共に、「交流」に参加するまでの当該児童の様子を踏まえ、支援の程度や手立てを考えるようにしている。

また、「交流」として、特支級の児童が参加する主な教科には、体育や音楽、図工といった技能教科が挙げられており、各教科において特支級の児童に対する直接的な支援を行っている。

支援員によって語られた体育での支援の事例に、鉄棒の授業が挙げられる。支援員は、落下等の危険防止のために支援につくと同時に、鉄棒の技術習得に向けておしりを押してあげたり、励ましの言葉やアドバイスを送っている。

「体育行きました。鉄棒行きました。M ちゃんの鉄棒と、R さんの鉄棒行った。で、R さんの鉄棒は、まあ、あの、近くで見てる感じで、その、逆上がりができない時に、こうちょっとお尻を 2 回くらい押してあげただけど、R さんは、僕は自分でやるから C 先生、って。でも、一生懸命やるんだけど、できなくて。で、最後は泣いちゃったんですけど」（C 支援員 148-52）

音楽での支援としては、リコーダー等の楽器の演奏の際に、楽譜を指で追いながら音符の拍やリズムを一緒に確認したり、歌唱の場面で、楽譜や教科書上の歌詞を指で追いかけていたりしている。

「あと、Y ちゃんの音楽は、Y ちゃんと、あと A ちゃんの音楽のリコーダー無理だから、あの、音階を指で楽譜を追ってあげたりとか。あと、歌の歌詞のともこもこう、あの、指で追ってあげたりとか。……（中略）……音符のなんていうの、長さとか拍もさ、チョンタタンとかって、その、あれに合わせて、指でこう指してあげると、自分でこうやってリズム取れる、取ってるから」（C 支援員 124-30）

図工での支援としては、糸のこぎりを使用する場合等で、怪我の可能性のある単元に付き添い、作品作りの補助を行っている。

また、教科全般における支援として、交流学級の他の児童の迷惑になる行為や授業の妨げになるような言動が続く場合には、一旦その場から離れさせ、その後の学習について児童自身に考えさせるという手立ても行われている。S 支援員は特支級に在籍する女子児童 L の事例を以下のように語っている。

「（特支級に在籍する）本人が全体の中で、いることによってそのクラス、周りとかに対してマイナスの状況ができてしまったと思った時には出してしまう。……（中略）……L ちゃんおいでーって言って。で、さっき言ったように、まあ女の子だから男の子と全く同じにはできないけど、お腹ツンツンできないときは、髪の毛とか鼻ふにゆふ

にゆとってやって。まあなんとなく、本人にとって気持ちが和らぐ状態を作って、どうしよっか、疲れちゃった、だめって言うんだったら、じゃあ先生に言ってちょっとお休みしようかってそっち持ってくるか、まだできるかなって言うようだったら、また戻したりとか」(S 支援員 122-31)

別の支援の事例として、「交流」の間中ずっと付き添うのではなく、教室までの行き帰りの支援のみを行っているとの語りもある。そのような事例では、道具の運搬や特別教室までの付き添いが主な内容であるが、授業開始後も様子を見守り、必要があると判断した場合には声をかけるという支援を行っている。

そして、先述した C 支援員の語りに含まれていた内容と同様に、特支級の児童に対して状況に応じた手立てを自らが施すことと共に、近くあるいは離れたところから様子を見守るということも支援の 1 つとして積極的に行われていることが 3 名の支援員の語りから確認できる。

「で、そこをやっぱ、先生方と、ここまでの支援でやりましようとか、見守りだけで不安な感情になった時にだけ来てくださいとかっていう風にやれば、わかりましたって言って安心して見れるし、頑張れって思いながら見れる」(K 支援員 163-65)

逆に、支援の際に感じる困難としては、どの程度まで支援をするかの見極めが難しいということが 1 番に挙げられている。これは、過度な支援への違和感や、特支級の担任教員からの明確な指示を得にくい状況からくるものである。

### 3. 通常学級の児童との〈支援員〉としての関わり

#### 【通常学級の児童との関係と共に行う支援】

特支級の児童に繰り返し付き添って交流学級を訪れることで、他の児童は、支援員について「交流連れてくる先生だな」(K 支援員 116) と認識するようになる。支援員は、通常学級の児童から

話しかけられたり、関わりを求めてくることを好意的に受け止めている。そのような関わりの中では、状況に応じて、特支級の児童の代わりに他の児童に順番を伝えたり、支援に対するお礼を言うこともある。また、特支級の児童に対する間接的な支援や、通常学級の児童を巻き込み、一緒に支援を行っている。

「(特支級の児童が仲間外れやからかいの対象ではないということを) 自然と、子供だから、わかったり学んでくれるのに期待、期待してっていうか、信じて、多分。声かけとかは周りの子にできるちょっとした、僕の立場だからできるちょっとしたことかなと思うんですね。それも、先生っていう立場だとお説教臭く感じちゃったり、あ、それがルールなのね、みたいになっちゃったりするのよりは、なんか僕がしれっと入って、ふわっと言って、ああじゃあ一緒に行こうよとかってその子と一緒に連れてったりしてっていうのをしますけど」(K 支援員 1194-201)

「(学習活動について交流学級の担当教員に尋ねながら進めることもあるが) あと、周りの子に聞いて、これこんな風にやるのかなって聞いたりとか、周りの子を巻き込んでですね」(S 支援員 116-17)

#### 【通常学級の児童への支援の委託】

支援についている児童の様子や周囲の児童の状況次第では、児童同士の関わりや、そこで行われる特支級の児童への自然なはたらきかけに支援を委ねることもある。

「もうその子、組む子って心得てるっていうか、ほん、R さん困ってることずっと助けてくれたりとか、M ちゃんがわかんなくなってる時に、ちゃんちゃんって引っ張ってこっちだよって呼んでくれたり、心得てるので、逆にその邪魔をしないようにかな」(C 支援員 164-67)

近くの席の児童に対して、サポートを依頼する声をかけ、自らはその場を離れる場合もある。その場を離れたときには、周囲の児童に、特支級の

児童の授業中の様子を尋ねる等をしてコミュニケーションを図り、サポートに対してのお礼を述べている。

以上のように、支援員は、児童の近くに位置しやすい〈支援員〉の立場を活かして通常学級の児童と関わりを持ったり、あるいは、その関係性を活かして、特支級の児童への支援を、通常学級の児童と共に行っているといえよう。

#### 4. 〈支援員〉としての教員との関係づくり

支援員が「交流」に関連して関わる教員は、特支級を担当している教員と、交流学級先の担任教員、あるいは、その授業を担当している教員である。そして、支援員は、〈支援員〉としての立場で、それぞれの教員との良好な関係性を構築しようと努めている。

##### 【特支級の担任教員との関係づくり】

特支級の担任教員との関係性においては、どの児童に対して、どのような支援を、どの程度行うかを共有しようと努めている。多くの場合、状況に応じた支援をその場で判断し行っているものの、基本となる支援の手立てや程度については、特支級の担任教員の判断を仰ぎ、それに従っている。C支援員が、特支級の担任教員Tから受ける指示は以下のようなものである。

「Yちゃんは、あの、できるところまでやって、もうだめだったら戻ってきていいですよってT先生は言ってくれるので」（C支援員199-100）

また、「交流」に付き添った後には、特支級の担任教員に授業中の児童の様子を報告したり、連絡事項を伝達することで、担任教員との関係性を良好に保とうとすると共に、児童に対するその後の支援を活かそうとしている。しかしながら、慌ただしいスケジュールの中、そのようなコミュニケーションの時間を十分に確保することが難しい場合も多く、また、口頭での報告の限界も同時に感じており、児童の実態を共有する場の創出や、

担任教員自らが実際に「交流」での児童の様子を見る機会を設けることを望んでいる。

特支級の担任教員との良好な関係性を構築しようとする一方で、教員の意見や考えと自らのそれとにずれが生じることもある。そのような場面では、疑問やもどかしさを感じつつも、〈支援員〉としての立場から、教員の意見を尊重している。

「僕は、その鉄棒の支援経験があったから、これは、この子は（支援に）行ってあげて、いろいろに交流とかできたねとかっていう風にやってあげた方が伸びるし、より自信につながるし、本人もやりたがってるからそのためだと思ってたんですけど。で、マットも意欲があったし。マットなんか、多分支援ちょっと入れてあげれば恐怖心とかもすぐなくなるしっていうタイプだと思ってたから、もちろん（支援に）行く気も満々だったんですね。でも、なんか、マットはあんま（支援を）やってないですよってその時の担任の先生から言われて。うーんって思いながら、飲むしなくて」（K支援員1116-122）

##### 【交流学級の担任教員や授業を担当する教員との関係づくり】

交流学級の担任教員や、その授業を担当している教員との良好な関係性も重要な点として語られている。一般的なコミュニケーションを取ろうとすると同時に、行おうとしている支援の手立てについて、授業前に予め相談したり、伝えている。このような取り組みによって「交流」の担当教員の理解を得られることは、支援員が支援を行う上での安心感に繋がっている。また、特支級の児童のみに終始付き添っているのではなく、その学級全体の支援を行えるよう、交流学級の担当教員の補助的な業務を進んで行っている。

「もっとなんかこう、交流クラスの担任の先生方と、担任介さずにダイレクトにもっと接点持ってもいいかなと思うよね。そういう風に声かけたり、そういう感じでこっちが接すると、あの、交流クラスの先生方も、快くあの、返して下さったり、

下さること多いので」(S 支援員 16-10)

他方で、先に、特支級の担任教員との関係づくりにおいて述べた内容と同様に、交流学級の授業を担当する教員との関係においても、〈支援員〉としての立場での支援を難しく感じる場面もある。例えば、交流学級での授業を担当している教員にとって邪魔になってしまうのではないかと心配になったり、教員よりも前に出過ぎないように、あるいは、授業の雰囲気や壊すことのないよう意識して支援を行うことは少なくない。また、以下に示す語りのように、指示を得られないことによる戸惑いも見られる。

「交流先に入ったときに、交流先の先生、だからまあ、いわゆるクラス担任の先生が、どうこの子をクラス内の一存在として扱うかも見えてこない。……(中略)……で、結局クラスも、担任の先生が見てるクラスで、もちろん雰囲気が全然違うし、その先生が作り出す雰囲気があると思うので、そこを崩すわけ、そう僕らの立場で崩すわけには絶対いかない。からこそ、やっぱ、そこでも、こういう感じで接してあげてくださいとか、そういう指示は実際欲しいんですよね、立場的には。でも、ないのが実情」(K 支援員 122-28)

以上のように、支援員の語りからは、〈支援員〉としての職務を理解し、全うしながら、教員との良好な関係づくりに努める一方で、〈支援員〉であるがゆえの教員との関係づくりにおける葛藤や困難にも同時に直面しているといえる。

## V. 考 察

インタビューの結果から、本研究で対象となった支援員が行う「交流」での支援や活動を、①「交流」や支援に対する〈支援員〉としての考え方、②特支級の児童に対する〈支援員〉としての支援、③通常学級の児童との〈支援員〉としての関わり、④〈支援員〉としての教員との関係づくりという

4つのテーマによって捉えることができた。

①の「交流」や支援に対する〈支援員〉としての考え方は、対象となった支援員の、それまでの経験に基づく部分が多いといえよう。対象となった3名は、いずれも幼少期や前職において、障害者との接触経験があり、また、福祉や教育に関する興味・関心の高い方々であった。教員という立場ではないからこそ、支援そのものについて純粋に考え、実行に移すことができると共に、学校という場での支援に対して、教員とは異なる視点から見ることはできないのではないかと考えられる。

②の特支級の児童に対する〈支援員〉としての支援では、まず各児童について、性格や障害を含めた実態を把握しようと努め、その上で、教科や行事等での「交流」における支援を工夫していた。支援のあり方を考える際には、支援する側からの能動的なはたらきかけに着目しがちであるが、本研究において確認できたように、児童の様子を見守ることや身を引くことも重要な支援の1つであるといえよう。特支級の学級担任や交流学級の授業を担当する教員が、学級全体に目を配り、授業を円滑に展開させることを考える必要がある一方で、児童のそばに寄り添える支援員の立場であるからこそ、状況に応じて、押したり引いたりという細かな支援が可能であると考えられる。他方で、支援の程度の見極めが難しいことや、明確な指示がない中での支援に困難を感じていた。これまでも指摘されているこの課題は、〈支援員〉としての立場が、自らの考えのみで行動をすることが憚られるものであることに起因していると考えられる。後述するが、教員との良好な関係づくりはその解決に向けた1つの手段といえよう。

③の通常学級の児童との〈支援員〉としての関わりについては、〈支援員〉という児童に近い立場を活かし、通常学級の児童と共に特支級の児童への支援を行っていたことが明らかとなった。藤嶋・細谷(2016)では、教師が「交流」に付き添う場合、対象の児童だけでなく、周囲の児童との



関係性を考えながら、子供同士が互いに関わりを持てる環境を作ることが必要であると指摘されている。本研究で確認された、周囲の児童を巻き込んだ支援や、児童同士の関わりに支援を委ねることは、先の指摘に対する手立ての1つとして捉えることができよう。しかしながら、これらの支援は、周囲の児童の理解なしには成立しないと考えられるため、日々の学習活動や「交流」を通して土壌を作り、適切な場面において活用することが求められる。

④の〈支援員〉としての教員との関係づくりに関しては、支援員が教員との良好な関係づくりに努めながらも、〈支援員〉という立場ゆえの葛藤や困難に直面していることが確認された。浅岡・中村（2016）等の先行研究においても、教員との協力関係が必要であることは指摘されており、本研究でも同様の結果が得られたといえる。本研究ではそのことに加えて、どのような内容のコミュニケーションを取っているか、あるいは、求めているかが明らかになったといえる。「交流」に関連した関係づくりとして、「交流」での児童の様子を特支級の学級担任に報告したり、交流学級での授業運営に関わる補助的な業務を行うことで、円滑な授業運営に寄与しようとしていたことがわかった。また、支援員が求める情報として、支援の手立てや程度に関する指示、児童の実態が挙げられていた。これらの活動、特に、児童の様子の報告や、交流学級での補助的な業務の遂行は、支援員側からの積極的なはたらきかけである。〈支援員〉としての支援には限りがあるため、逆に、その範囲を活かし、その中で、教員からの指示を待つだけでない、積極性が求められるのではないだろうか。

これまで、支援員はその曖昧な立場をマイナスに捉えられる傾向にあった。しかしながら、本研究では、その曖昧な立場を活用した支援や活動も可能であり、プラスの側面もあることが明らかになったといえよう。〈支援員〉であるからこそ可

能となる支援は、本研究で示された以外にも多様にあると考えられる。支援員自身のみならず、教員も含めた関係者が、その立場のプラスの側面とマイナスの側面の双方を理解し、より良い支援に繋げることが重要であろう。

## VI. まとめ

本研究は、「交流及び共同学習」において、支援員が行っている支援ならびに活動の実態を明らかにすることが目的であった。インタビューをもとにした質的分析の結果、①「交流」や支援に対する〈支援員〉としての考え方、②特支級の児童に対する〈支援員〉としての支援、③通常学級の児童との〈支援員〉としての関わり、④〈支援員〉としての教員との関係づくりの大きな4つのテーマに分けられる支援や活動によって行われていることが明らかとなった。

本研究におけるインタビューの対象者は3名にとどまり、また、全員が同じ小学校に勤務していた。したがって、今後、対象者をより広げた検討が必要である。また、参与観察等により、児童と支援員、あるいは、児童同士の実際のやりとりを詳細に検証することや、教科特有の支援、特に本研究でも触れた体育や音楽の授業における適切な支援についても、通常学級での授業づくりとの比較等を通して明らかにしていく必要がある。これらは今後の課題としたい。

### 引用参考文献

- 荒川 智（2018） 特別支援教育10年を検証する。障害者問題研究, 45(4) : 242-249.
- 浅岡有紀・中村真理（2016） 支援員は通常学級でどのような体験をしているか—困難と対処を中心に—。東京成徳大学臨床心理学研究(16) : 54-61.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- 藤嶋さと子・細谷一博（2016） 交流及び共同学習の現

- 状と今後の展望—2004年以降の特別支援学級における交流及び共同学習に焦点を当てて—。北海道教育大学紀要（教育科学編），66(2)：65-76.
- 石山貴章・山本彩未（2017）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）を通じた検討から—。就実論叢（43）：47-61.
- 窪田知子（2019）学校基本調査・特別支援教育資料にみる特別支援学級の現状と課題。障害者問題研究，47(1)：2-9.
- 文部科学省（2007）「特別支援教育支援員」を活用するために。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf)（2020年1月6日確認）.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領。東洋館出版社.
- 文部科学省（2019）交流及び共同学習ガイド。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf)（2020（令和2）年1月6日確認）.
- 瀧音夏実・司城紀代美（2016）特別支援学級在籍児童の交流及び共同学習を通じた変化プロセスの検討。宇都宮大学教育学部教育実践紀要(2)：155-162.
- 土屋雅子（2016）テーマティック・アナリシス法—インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎。ナカニシヤ出版.
- （2020年2月2日受理）