

# 特別支援教育支援員を対象とした研修会における留意点 —協議の受け止めを分析して—

木村 光男, 大井 雄平

Points to keep in mind in training sessions for special needs  
education support staff: Analysis of the reaction to a discussion

KIMURA Mitsuo, OI Yuhei

2022年11月4日受理

## 抄 録

本研究においては、小規模自治体に勤務する特別支援教育支援員（以下、支援員と略記）に対する研修会において、講師を務めた筆者と自治体の担当者が連携し、支援員同士による協議を取り入れた。そして、研修会後に実施したアンケート調査から支援員の認識を分析し、協議をどのように受け止めたかを検討した。その結果、支援員が協議を経て必要とした研修方法は「情報交換や話し合いの機会」であり、支援員が必要とした研修内容は「支援の知識を増やしたい、適切な支援・対応方法を学びたい」という「自身のスキルアップ」であると見受けられた。さらに、支援員による協議では、「学校組織との関係」が話題となる特徴があった。その上で、本稿考察では、支援員が有効な協議を図るための留意点を論考した。

キーワード：特別支援教育支援員、研修内容、研修方法、協議、小規模自治体

### 1. 問題の所在と目的

支援員は平成19年（2007）に制度化された。支援員の職務内容および研修の実施・内容については、『「特別支援教育支援員」を活用するために』（文部科学省、2007）に記載されている。そこには、職務内容として、校長や教頭、特別支援教育コーディネーター、学級担任らと連携し、障害のある児童生徒等の「日常生活上の介助」、発達障害の児童生徒等に対する「学習支援」に加え、「健康・安全確保」、「学習活動、教室間移動等における介助」、「学校行事における介助」、周囲の子どもへの「障害理解促進」など、様々な対応を行うとある。また、研修の実施にあたっては、各自治体において独自に内容等を設定するとある。さらに、研修内容として「業務内容」「特別支援教育」「障害の理解」「具体的な対応」が示されている。

しかし、支援員が専門性の向上を図る研修や学びの機会は、なかなか得られないと指摘されている（柴崎ら、2014）。それを裏付けるデータとして、道城ら（2013）による全国調査では、支援員に研修を実施していると回答した自治体は51.5%に留まっている。自治体により支援員研修の実施に差異が生じる背景には、支援員の養成課程や資格要件が明確ではなく、支援員の採用、研修・育成が教育委員会や学校に委ねられていることが挙げられる。また、支援員に対する研修は、講師の人材確保の困難さ等の現実的な問題もあると庭野ら（2008）は述べている。このように、支援員に対する研修の実施は、様々な理由から自治体差が生じており、小規模自治体の支援員は、研修を受ける機会が少ない状況に在ることが予想される。以上のことから、支援員によっては、適切な研修を受けられない状態で悩みや困り感を抱えている可能性がある。

支援員の悩みや困り感について、武田ら（2011）は、職務上の悩みを相談する機会がないと指摘している。また、石山ら（2014）は、支援員の困り感について、「明確な指示がない」「相談する時間がない」と指摘し、学校現場において、同じ立場の職員がいない支援員は、悩みを共有する話し合いの場を必要としていると述べている。

そこで本研究は、支援員の悩みや困り感を解消する手立てとして、研修会において支援員同士が交流を図る協議の場を設定した。そして、研修会後にアンケートを実施し、支援員が協議をどのように受け止めているか分析した。その上で、有効な協議を図る留意点について論考した。

## 2. 方法

### 2-1. 調査対象

調査は、A市（人口約2万人の小規模自治体）で実施した。対象者は、A市立公立学校に勤務する支援員で、支援員研修会に参加した23名とした。

### 2-2. 研修会

研修会は、対面による事例検討の実施を予定していたが、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、20XX年1月にオンラインで実施した。研修会では筆者が講師を務め、その概要は「ADHDの理解研修」および「支援員によるグループ協議（以下、協議と略記）」であった（表1参照）。

協議を促進するため、支援員の学校種などを配慮し3グループ（1グループ7～8名）に分けた。また、協議には、A市指導主事または研修会講師のいずれか1名が入りファ

表1. 研修会の概要

1 開会の挨拶・講師紹介	5分
2 講師による講義「ADHD児の理解」	35分
3 協議	45分
4 連絡事項（アンケートの説明・協力依頼を含む）	10分

シリテーターを務めた。協議内容は、グループによって異なったが、概ね、前半の研修内容に関する感想から始まり、日常の「子どもに対する支援の在り方」「困っていること」などが話題の中心となった。

### 2-3. 調査手続き、内容

研修会終了時にアンケートの趣旨と方法（Google フォームによる Web 調査）について説明した。そして、同意に基づく協力を依頼した。その際、アンケートの締め切りは研修会後 2 週間と指定した。質問項目は以下の通りであった。

表 2. 調査における質問項目

- 
- |   |
|---|
| Q1. 「支援員による協議」について次の選択肢（「必要」「やや必要」「あまり必要ではない」「必要ではない」）から回答してください（以下、選択肢による質問と略記）。 |
| Q2. 「支援員による協議」について自由に記述してください（以下、自由記述による質問と略記）                                    |
- 

### 2-4. 分析の手続き

自由記述による回答について、KJ 法に準じた分析によりその特徴を把握した。事前準備として、それぞれの回答内容を意味のまとまりで分割しカード化した。その上で、同一内容のカードを集めコードを付記した。そして、類似性をもとにサブカテゴリーを抽出した。さらに、共通性を有するサブカテゴリーをまとめカテゴリーに分類した。

### 2-5. 倫理的配慮

A 市教育委員会の責任者には、本研究の趣旨と個人情報の保護を含む倫理的配慮等について書面と口頭で説明し、本研究の成果公表の同意を得た。

## 3. 結果

### 3-1. 「Q1. 選択肢による質問」の分析

調査には 23 名が回答した（回答率 100%）。「支援員による協議」についての項目では、21 名全員が「必要」または「やや必要」と、肯定的な回答をした。

### 3-2. 「Q2. 自由記述による質問」の分析

「支援員による協議」についての自由記述には 43 件の認識が在った。分析の手続きに従って実施したカテゴリー化では、31 のコードから 13 のサブカテゴリーを抽出し、4 つのカテゴリー「協議」「学校組織との関係」「今後に向けて」「その他」に分類した（表 3 参照）。

表 3. KJ 法で抽出されたカテゴリーの生成過程

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	認識データ
協議	有意義	悩みの共有	<ul style="list-style-type: none"> <li>・悩みや実践を知れてよかった</li> <li>・支援員は同じように悩んでいると理解</li> </ul>
		他校の支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他校の支援を知れてよかった</li> <li>・各校の支援体制を知れて有意義</li> </ul>
		他校の話	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他校のお話を聞くのは良い時間</li> </ul>
		特別な対応の検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人で考えるのではないと理解</li> </ul>
		愚痴のこぼし合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・愚痴のこぼし合いにならなかった</li> </ul>
		困り感の共有	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援員の困り感の共有は参考になった</li> </ul>
	参考になる	他校の事例	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他校の分析ミーティングは参考になる</li> <li>・他校の事例が聞けて参考になった</li> </ul>
		特別支援学級の事例	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学級の支援を知り支援の幅広さを考えた</li> </ul>
		生徒の困り感を共有	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の困り感を共有でき参考になった</li> </ul>
		ボディタッチへの対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童からのボディタッチの話が参考になった</li> </ul>
	振り返り	自分の支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の支援を振り返れた</li> </ul>
		自身を見直す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の支援を見直すきっかけとなる</li> <li>・支援を見直す事ができる</li> </ul>
	学校組織との関係	担任教諭	担任との連携
情報提供			<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報提供は積極的にすべき</li> </ul>
教師集団		共通理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記録と共通理解の大切さを感じた</li> <li>・学校の会議に参加しなくても先生方との共通理解は必要</li> </ul>
		助けを求められる関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・困り迷ったりした際に教員へ助けを求められる関係性</li> </ul>
対応差		学校による対応差	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校によって対応差がある</li> </ul>
今後に向けて	研修テーマ	支援・対応方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の支援員さんの対応を見学したい</li> <li>・支援方法・対応を話し合えると良い</li> <li>・更により支援方法を話し合う</li> <li>・知りたいのは適切な対応方法</li> <li>・発達障害は脳の機能障害</li> <li>・感情的にならず冷静な対応</li> </ul>
		普通級のグレーゾーン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・普通級のグレーゾーンの生徒について話し合いたい</li> </ul>
		他校の仕事	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他校の支援員の仕事の仕方を知らなかった</li> </ul>
	交流方法	全員で意見交換	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全員で意見交換したかった</li> </ul>
		専門の先生方の対応方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援員だけでなく専門の先生方からの対応方法を伺いながら</li> </ul>
		担当学級別のグループ分け	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当学級別のグループ分けの方が効率的</li> </ul>
	必要性	支援員同士の連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ学校の支援員同士の連携</li> <li>・話し合える環境が必要</li> </ul>
情報交換		<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援員同士の情報交換は必要</li> </ul>	
その他	自身の目標	分かってくれる大人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもから見て分かってくれる大人になりたい</li> </ul>
		困難な子に寄り添いたい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・困難を感じている子に寄り添いたい</li> </ul>
		頼られる支援員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・困った時頼られる支援員でありたい</li> </ul>
	感謝	交流の機会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交流の機会はありがたい</li> </ul>
	貴重	意見交換する機会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援員同士で意見交換する機会は貴重</li> </ul>
	解決策	解決策の導出	<ul style="list-style-type: none"> <li>・抱えている課題の解決策を導出は大変</li> </ul>

#### 4. 考察

本章では、協議について、抽出されたカテゴリーに基づいて考察する。

##### 4-1. 協議

「協議」には3点のサブカテゴリー「有意義」「参考になる」「振り返り」が抽出された。それらについて以下で検討する。

サブカテゴリー「有意義」には、「悩みの共有」「他校の支援」「他校の話」「特別な対応の検討」「愚痴のこぼし合い」「困り感の共有」のコードが示された。支援員は、他校の支援員の話を書いたり、悩みを共有したり、特別な対応について支援員同士で検討し合ったりしたことに加え、ポジティブな話題傾向に価値や重要性を有していることが明らかになった。加藤（2019）らは、討議を通して否定的な構えが変化すると、行き詰まり感が軽減し、子どもに対して積極的に関わってみようとするだけでなく、協力を求めたり、連携に向けて模索したりし易くなり、支援に柔軟性が増すと述べている。加藤らの論考は、「有意義」とカテゴリー化した解釈に適用可能である。

サブカテゴリー「参考になる」には、「他校の事例」「特別支援学級の事例」「生徒の困り感」「ボディタッチへの対応」のコードが示された。支援員は、他校や特別支援学級の支援事例を参考にしたり、生徒や自身の困り感に対する対応に関心を寄せたりして、今後における支援の手がかりにしていると推測できる。また、コード「ボディタッチへの対応」の認識データには、「…参考になった」とあるように、日頃より支援員が抱える悩みについて、他校の支援員から解決の糸口となる示唆を得たことが推測される。このように支援員がコミュニケーションを図り必要とする情報を相互に交換しながら、ニーズを満たせるのが協議の長所である。

サブカテゴリー「振り返り」には、「自分の支援」「自身を見直す」のコードが示された。支援員は協議を通して、自分の支援の在り方を振り返り、見直しを図ろうとしたと推察される。

##### 4-2. 学校組織との関係

カテゴリー「学校組織との関係」には3点のサブカテゴリー「担任教諭」「教師集団」「対応差」が抽出された。それらについて以下で検討する。

サブカテゴリー「担任教諭」には、「担任との連携」「情報提供」のコードが示された。これらの認識データを読むと、支援員は担任との連携において、コミュニケーションを図ること、共にルールを検討しそれを子どもに伝えること、積極的に情報提供することなどを再認識したと思われる。

サブカテゴリー「教師集団」には、「共通理解」「助けを求められる関係」のコードが示された。上記した認識データには、「記録と共通理解の大切を感じた」「…先生方との共通理解は必要」および「困り迷ったりした際に教員へ助けを求められる関係性」などが示された。これらから、支援員の役割遂行においては、教師との連携が不可欠であること、困難が発生した際に必要な援助の在り方について、交流を通して認識したと推測される。

サブカテゴリー「対応差」には、認識データに「学校によって対応差がある」示されている。支援員は、教職員との関係において学校間の格差が生じていると認識し、問題を提起している。

#### 4-3. 今後に向けて

カテゴリー「今後に向けて」には、3点のサブカテゴリー「研修テーマ」「交流方法」「必要性」が抽出された。それらについて以下で検討する。

サブカテゴリー「研修テーマ」には、「支援・対応方法」「普通級のグレーゾーン」「他校の仕事」のコードが示された。この「研修テーマ」に関する認識データは8件で、中でも「支援・対応方法」は6件と特に多い。その理由として、研修に際し支援員は、「適切な支援・対応方法を学びたい、発達障害の知識を増やし理解を深めたい」などの受講動機を有していることから、自身のスキルアップを望んでいることが明らかになった。林ら（2011）によれば、支援員が必要とする研修内容は、「児童生徒への具体的な対応技術」と指摘しているが、本研究対象となった支援員の傾向もその知見と適合する。また、「他の支援員さんの対応を見学したい」「支援方法・対応を話し合えると良い」「更により支援方法を話し合う」等の認識データが示されているように、交流を契機に「他の支援員の対応」に視点が拡張したと推測される。さらに、認識データの中に「発達障害は脳の機能障害」がある。これについて詳細は不明であるが、発達障害の理解をより深めたいという認識を有している可能性がある。

サブカテゴリー「交流方法」には、「全員で意見交換」「専門の先生方の対応方法」「担当学級別のグループ分け」のコードが示された。これらについては、支援員にグループ構成の意図や研修時間の制約などについて説明が不十分であったと反省しなければならない。

サブカテゴリー「必要性」には、「支援員同士の連携」「情報交換」のコードが示された。これらから支援員は、支援員同士で情報交換する機会や話し合える環境を必要としていることが読み取れる。

#### 4-4. その他

カテゴリー「その他」には、サブカテゴリー「自身の目標」「感謝」「貴重」「解決策」が抽出された。それについて以下に検討する。

サブカテゴリー「自身の目標」には、「分かってくれる大人」「困難な子に寄り添いたい」「頼られる支援員」のコードが示された。これらの認識データには、「子どもから見て分かってくれる大人になりたい」「困難を感じている子に寄り添いたい」「困った時頼られる支援員でありたい」とあるように、支援員のモチベーションが示されている。このことから、支援員は、日頃より支援意図を持って子どもと接していることが明らかになった。

サブカテゴリー「感謝」と「貴重」には、研修会において、支援員同士の交流を促進するために、協議の場を設定した教育委員会に対する敬意の表れが示されている。

サブカテゴリー「解決策」には、認識データに「抱えている課題の解決策を導出は大変」とあることから、今回の協議では支援員が抱えている課題の解決には至らなかったと推察される。これについては、前節2点目の「交流方法」と繋げて検討しなければならない。

## 5. 総合考察

本節では、支援員が協議をどのように受け止めていたか、また、有効な協議を図る留意点について論考する。

支援員が協議を経て必要とした研修方法として、特に需要の高さがうかがわれたのは「情報交換や話し合いの機会」であった。また、支援員が特に必要とした研修内容は「支援の知識を増やしたい、適切な支援・対応方法を学びたい」という「自身のスキルアップ」であると考えられた。さらに、認識データ「他校の事例が聞けて参考になった」「他校の分析ミーティングは参考になる」が示すように、支援員は、他校の事例検討や課題分析に対するニーズを有している。これらからは、日頃より支援員が子どもへの適切な支援・対応を試行錯誤しながらアプローチしていると推測可能である。

コード「共通理解」の認識コードには、「記録と共通理解の大切さを感じた」が示されたように、「記録」の意義を認識している支援員が存在した。この「記録」は、支援を必要としている対象児の状況について、方法と結果を整理し記載する。その結果、状況に対する方法とその結果が明確になり、それを基に共有を図れば協議が促進される。この事例検討による研修方法は、研修機会が少ない小規模自治体の支援員にとって実践知となり、試行錯誤を打開する有効な機会となるだろう。また、「自身のスキルアップ研修」と「情報交換や話し合いの機会」が繋がる研修となる。

支援員による協議では、カテゴリーとして抽出されたように「学校組織との関係」が話題となる。その背景には支援員固有の困難さがある。小田（2021）によれば、支援員は教師支援と子ども支援の2つの役割を認識して職務を遂行するが、それらを阻害する要因（教師への遠慮、情報共有の困難、支援の奏功が見えず達成感や自信が得にくいなど）の影響を受けながら、2つの役割間で「葛藤」すると論じている。したがって、「学校組織との関係」では、支援員が直面する「困難さ」や「葛藤」の要因について傾聴し、職務を阻害する要因への対応について、留意して検討する必要がある。

以上のことから、研修会において支援員が有効な協議を図るには、協議内容をサポートするファシリテーターの存在が不可欠である。認識データ（「抱えている課題の解決策を導出は大変」「支援員だけでなく専門の先生方からの対応方法を伺いながら」）が示すように、ファシリテーターの役割は、支援員だけで課題解決が困難な状況が生じた場合、専門家及び経験豊かな支援員に繋げ、適切なアドバイスを受けられる柔軟な対応と判断が必要である。

## 6. 終わりに

本稿は、研修会後に実施したアンケート調査から支援員の認識を分析し、協議をどのように受け止めたかを検討した上で、支援員が有効な協議を図るための留意点を述べた。しかしながら、支援員の認識からの検討に留まっている。これが本研究の限界であり課題である。今後においては、引き続き自治体関係者との連携を図りながら、支援員が資質・能力を向上させるために必要な研修の在り方について、市町村教育委員会の行政職や学校現場の教職員（校長、特別支援教育コーディネーター、学年主任、各担任）などの認識を含めて検討する必要がある。また、総合考察において、支援員が有効な協議を図るためにファシリテーターの必要性を提案したが、その役割についても事例分析を通して検討する必要がある。

## 引用文献

- ・道城裕貴・高橋靖子・村中智彦・加藤哲文（2013）「特別支援教育支援員の活用に関する全国実態調査」『LD研究』（22-2）、pp.197-204
- ・林美輝・河合淳伍・岩坂英巳・松浦直己・加藤久雄・片岡弘勝・高橋豪仁（2011）「特別支援教育支援員のあり方に関する調査 奈良教育大学特別支援教育研究センター『特別支援教育支援員養成講座』の修了者及び学校へのアンケート調査を手がかりに」、『教育実践総合センター研究紀要』（20）、pp.293-300
- ・石山貴章・山本彩未（2014）「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）、pp. 47-61
- ・加藤奈保美・高橋ゆう子（2019）「特別支援教育支援員育成プログラムの3年間の取り組みの成果と課題」、『こども臨床研究』（6）、pp.57-63
- ・黒住早紀子（2016）「特別支援教育に関わる支援員の役割理解に関する事例研究—支援員による支援記録と支援ミーティングの分析」、『駒澤大学教育学研究論集』（32）、pp.79-106
- ・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)  
(2022.10.31 参照)
- ・村中智彦・高橋靖子・道城裕貴・加藤哲文（2013）「特別支援教育支援員の活用と評価（1）支援員の役割と職務満足感を中心に」『上越教育大学研究紀要』（32）、pp.219-226
- ・庭野賀津子・阿部芳久（2008）「東北地方の小中学校における特別支援教育支援員の配置状況と研修ニーズに関する調査研究」『東北福祉大学研究紀要』（32）、pp.305-320
- ・小田郁予（2021）「特別支援教育支援員の役割認識と葛藤—支援員の困難に着目して—」『臨床教育学研究』（9）、pp.74-88
- ・柴崎正行・田代亜紀（2014）「特別支援教育支援員育成プログラムの3年間の取り



組みとその意義』『こども臨床研究』(1)、pp.25-29

- 武田篤・斎藤孝・新井敏彦他(2011)「特別支援教育支援員の現状と課題—特別支援教育支援員へのアンケート調査から—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』(33)、pp.189-193

#### 付記

本研究は、日本学術振興会基盤研究(研究課題番号:19K02484)及び(研究課題番号:22K02266)による助成を受け実施されたものである。

