

特別支援教育支援員の活用と評価 (2)

— 支援員と連携する小中学校教員を対象に —

高橋 靖子*・村中 智彦*・道城 裕貴**・加藤 哲文*

(平成24年9月28日受付；平成24年11月5日受理)

要 旨

本研究は、小中学校の教員を対象とした質問紙調査によって、特別支援教育支援員と連携する教員の実態および支援員の活動に対する評価と評価に関する要因との関連について調べることを目的とする。

357名の教員から回答があり、その内訳として71.1%が特別支援学級の担任であり、59.8%が特別支援教育コーディネーターを担当していた。支援員配置に際しての教育委員会への手続きや評価について、教員の4分の1が十分把握していなかった。

次に、因子分析によって支援員の業務に対する評価尺度は3因子、評価の関連要因についての尺度は5因子から構成された。そして、支援員に対する高評価と評価の関連要因である「多忙な支援員業務の理解」や「支援員の人の良さ」との間に正の相関がみられ、高評価と「支援員の経験の豊かさ」との間には負の相関がみられた。最後に、教員と支援員との連携のあり方について考察した。

KEY WORDS

special needs educational assistants 特別支援教育支援員 development disorders 発達障害
teachers' evaluation of assistants' work 支援員業務に関する教員の評価

1 問題と目的

平成18年の学校教育法改正により、LDやADHD、高機能自閉症などの障害を抱えた児童生徒に対して学習や生活上の困難に応じた適切な教育を行うため、特別支援教育における基盤づくりが求められるようになった。

特別支援教育支援員（以下、支援員と省略）は、一般の小中学校で教員をサポートし、障害のある児童生徒の特別な支援ニーズに対応する役割を担っている。文部科学省は平成19年に「特別支援教育支援員を活用するために」という手引書を作成し、全国の学校に配布した。それによると小中学校における支援員の職務について、校長、教頭、特別支援コーディネーター、担任教師と連携しながら、①基本的な生活習慣の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、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、といった役割が期待されている⁽¹⁾。平成19年より「公立小・中学校における特別支援教育支援員配置に必要な経費」が地方財政措置に盛り込まれて以来、平成23年度の全国の公立小中学校における支援員の配置人数は35,512人、公立幼稚園においても4,460人に至り年々拡充されている⁽²⁾。

全国規模での支援員制度の開始以前から、各自治体においては「学習支援員」や「学習サポーター」といった独自の制度を設けてチームティーチングについて様々に取り組んできた。しかし、支援員に関する研究としては実践活動の事例報告や一地方を対象とした調査が見受けられる程度でその数は少ない^{(3)~(5)}。例えば比較的最近の研究で、庭野（2011）が東北地方の学校園の学級担任877名を対象とした調査より、支援員と連携する担任の実態や支援員の研修ニーズなどを明らかにしている⁽³⁾。

一方で、道城・高橋・村中・加藤（2010）は、全国の教育委員会を対象とした調査から支援員の呼称や雇用条件、研修体制などから支援員の活用方法が多岐にわたることを報告し、学校や地域の特色を踏まえて詳細な検討を行う必要性を示した⁽⁶⁾。学校・地域や児童生徒からの支援員に対するニーズは高く多様な役割を求められているが、人材の確保や雇用条件は不安定であることが問題点として挙げられている。

今後支援員制度を活用しながら、障害のある児童生徒に対して一人ひとりのニーズに応じたきめ細やかな支援を行っていくために、支援員と教員との適切な連携を進め、支援員個人の特性や児童生徒や担任とのマッチングについ

*臨床・健康教育学系 **神戸学院大学

て明らかにして、支援員の仕事の質を高めることが必要であろう。

そこで本調査では、小中学校の教員を対象に調査を実施し、支援員と連携する教員の実態を明らかにすることと、さらには支援員の活動に対する評価やその評価と関連する要因について調べることを目的とする。

2 方法

2.1 調査対象

新潟県を中心とする関東・信越，中部，関西・四国地方に所在する8都道府県29市町村内の全小中学校1,033校において，その学校に勤務する支援員および支援員と連携する教員を対象として，質問紙への回答を依頼した。調査対象の選択にあたっては，全国の教育委員会を対象とした調査データ⁶⁾から比較的多くの支援員を配置している市町村を抽出した。支援員の定義について，質問紙のフェイスシートに平成19年から開始された「特別支援教育支援員」の地方財政措置によって雇用された者を対象とする旨を記載した。本論文では，教員の回答を分析対象として取り上げる。

2.2 手続き

支援員と教員の回答の匿名性に配慮するため，回答済み用紙を個別の封筒に封入した上で，一つの封筒にまとめて返信するように依頼した。また，支援員不在時用の返信票を同封して支援員が配置されていない学校にも回答を求めた。

2011年9月に一斉配布し，11月までに613か所から返信された。返信分から支援員と教員の回答がそろった357部の教員の回答分，および「支援員がいない」と回答した230校分を分析対象とした（全体の有効回答率56.8%）。支援員あるいは教員の質問紙のみが同封されていた26校分の回答は分析より除外した。

2.3 質問紙の構成

初めに，県名，市町村名，人口規模，そして勤務校の児童生徒数について尋ねた。

回答者の属性について，性別・年代，校内での主要な業務，現在の職場での勤務年数，現在の勤務校種，現在までの通算勤務年数，現在までに一緒に勤務した支援員数について質問した。

また，教育委員会に向けた支援員配置に関する手続き，および委員会による支援員の評価の有無やその内容について尋ねた。

支援員の評価や評価に関する要因の尺度については，土居⁷⁾のスクールカウンセラーと教員の連携促進に関する尺度項目や，支援員と連携した経験を持つ大学院派遣中の現職教員へのインタビューから得たエピソードを参考に，筆者ら4名で話し合った。その結果，「支援員業務の評価尺度」16項目（項目例：「支援員がいることで，児童生徒は個に応じた指導を受けることができる」），「支援員評価の関連要因尺度」23項目（項目例：「支援員には，特別支援教育に関わる専門性が求められる」）を，「全く当てはまらない（1点）」から「非常にあてはまる（5点）」までの5件法で新たに作成した。

3 結果と考察

3.1 各県における支援員の配置率

初めに各県の質問紙回収率と支援員の配置率をTable 1に示す。配置率は，質問紙に「配置あり」と回答した各県の学校数を分子として，「配置あり」および「配置なし」の学校数を合算し分母としてその割合を算出した。

回収率自体が低い県が散見されることと，配置されていない学校の回答率が低いことが推測され，一概に正確な数値とはいえない。そのため推測の域を出ないが，支援員の配置率は小学校全体の平均61.0%（range 46.7－87.5%），中学校で60.4%（range 37.5－81.3%）であった。

田所・下司・鳥居・相川・向野・積田(2008)は、関東地方の小中学校を対象とした平成19年度の調査から、支援員制度がある小学校は60.7%、中学校は47.3%と報告している⁽⁸⁾。同じく関東地方の茨城県内で平成20年に実施された調査によれば、支援員が配置されている小学校は43%、中学校は20%であった⁽⁵⁾。それらの配置率と平成23年実施の本調査の結果を比較すると、小学校ではそれほど差はみられないが、中学校では全般的に伸びていた。

また、小学校と中学校で配置率にそれほど差がない県(D・E・G・H)もあれば、中学校の配置率が小学校の2分の1程度にとどまっている地域(B・C)がみられ、支援員雇用に関する校種間および地域間格差の存在が推測された。

Table 1 各県の質問紙回収率と支援員配置率 (%)

都道府県	回収率		配置率	
	小学校	中学校	小学校	中学校
関東A	70.7	65.7	56.6	78.3
関東B	31.8	61.5	71.4	37.5
関東C	25.4	36.0	86.7	44.4
信越D	62.5	40.5	54.4	51.6
信越E	51.3	48.5	87.5	81.3
中部F	60.0	61.5	46.7	37.5
関西G	41.3	38.1	57.7	62.5
四国H	54.1	51.2	77.5	81.0
合計	55.4	46.6	61.0	60.4

3. 2 回答した教員の実態

以降は「支援員配置済み」と回答した357名分の質問紙を分析対象として、支援員と連携する教員の実態を明らかにする。

勤務校が所在する市町村自治体の人口規模は、1万以上-5万未満(27名, 7.6%)から50万以上-100万未満(39名, 10.9%)までの広範囲にわたったが、最頻値は30-50万人(101名, 28.3%)であり比較的中規模の自治体が多かった。

現在勤務している校種は、小学校256名(71.7%)、中学校99名(27.7%)、不明2名で、小学校が7割を占めた。

回答者の年齢は、20代(25名, 7.0%)から60代(2名, 0.6%)まで広く分布していたが、最も多かったのは40代(149名, 41.7%)であり、次に50代(104名, 29.1%)となった。

性別は、女性263名(73.7%)、男性92名(25.8%)であり、7割以上が女性であった。

その職務内容についてFigure 1にまとめた。特別支援学級担任が大半であり(254名, 71.1%)、特別支援教育コーディネーターが過半数を占め(194名, 54.3%)、通常学級担任は少なかった(55名, 15.4%)。

特別支援教育コーディネーターの役職の内訳としては、特別支援学級担任が152名(コーディネーターのうち59.8%)、通常学級担任が19名(コーディネーターのうち9.8%)だった。担任や役職を持たずに特別支援教育コーディネーターのみを担当している教員も12名ほど存在した。小学校におけるコーディネーターの役職に関して、下司・田所・鳥居・相川・向野・積田(2008)は小中学校を対象とした平成19年の調査より、特別支援学級担任が36.1%、通常学級担任が23.8%であったと報告している⁽⁹⁾。その数値と比較すると、本調査では特別支援学級担任の割合が高く、通常学級担任が少なかった。

現在までの勤務校種について、当然のことながら小学校および中学校については高い経験率(それぞれ80.7%、40.3%)を占めたが、特別支援学校についても比較的高かった(21.0%)(Figure 2)。特別支援学校の勤務経験者の内訳として、現在小学校に勤務する教員は57名(小学校教員全体の22.3%)であり、現在中学校に勤務する教員は17名(中学校教員全体の17.2%)であった。

現在の職場での勤務年数は、0年(23名)から21年(1名)まで広範囲に及んだが、3年(75名, 21.0%)および2年(73名, 20.4%)が比較的多かった(Figure 3)。

また、一緒に勤務した支援員の人数は、0名から32名まで幅広くみられ2名が最頻値だった(80名, 21.0%)(Figure 4)。

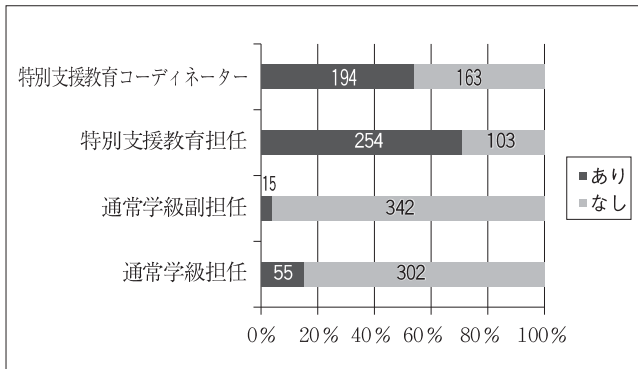


Figure 1 現在の職場での主要な業務（複数回答可）

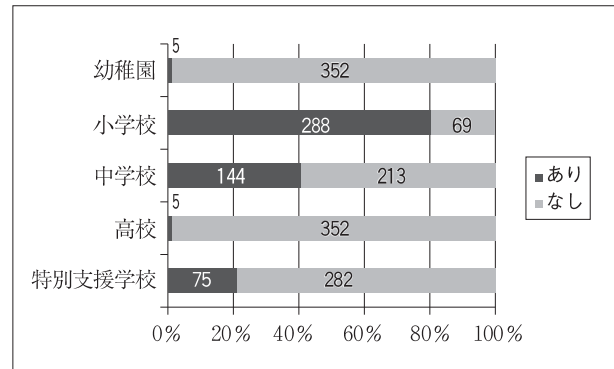


Figure 2 現在までの勤務校種（複数回答可）

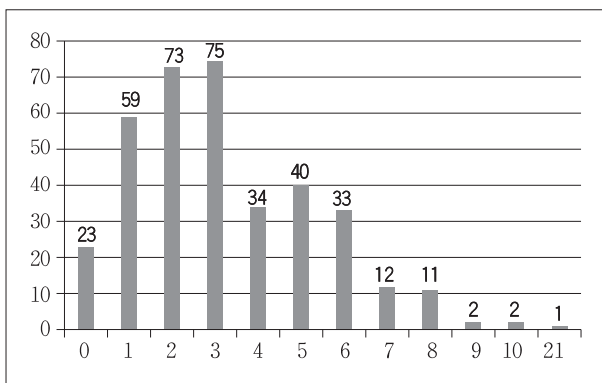


Figure 3 現在の職場での勤務年数

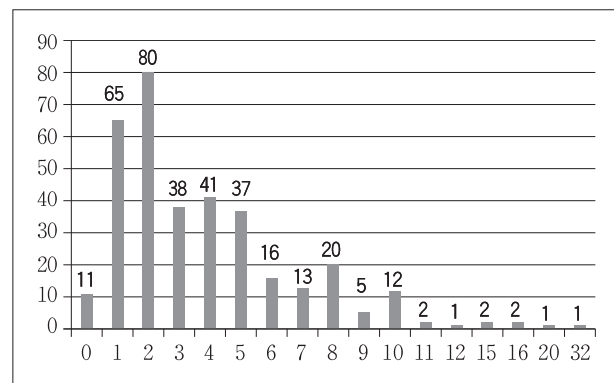


Figure 4 今まで一緒に勤務した支援員数

3. 3 支援員に関する行政的手続きの理解

次に、支援員に関する教育委員会への行政上の手続きや評価の義務づけの有無やその内容について尋ねた。

支援員の配置に際し、教育委員会によって行政上の手続きが義務づけられていると回答した教員は185名（51.8%）であった。約4分の1にあたる83名（23.2%）は手続きについてよく把握していなかった。

手続きの内容（複数回答可）としては、「支援員の配置要望書や活用計画書の提出（172名、48.2%）」、「児童生徒の実態に関わる文書や指導計画書の提出（82名、23.0%）」、そして「指導主事や外部専門家等による該当学級の参観や助言、推薦（32名、9.0%）」の順に多い結果となった。

また、教育委員会による支援員の配置や活用に対する評価については、124名（34.7%）が実施していると回答した。約4分の1にあたる89名（24.9%）は評価方法についてよく把握していなかった。

評価の内容（複数回答可）としては、教育委員会による「学校に対する評価報告書の提出の義務づけ（52名、14.6%）」、「支援員に対する報告書や記録等の提出の義務づけ（48名、13.4%）」、「配置後の視察や巡回指導等（34名、9.5%）」、「学校や学級担任に対するアンケート実施（19名、5.3%）」、「支援員に対するアンケート実施（16名、4.5%）」の順に多い結果となった。

支援員配置上の教育委員会への手続きや評価について十分把握していない教員がみられ、管理職や学外機関を含んだ連携や情報交換のあり方について課題がうかがわれた。

3. 4 支援員と教員の連携や評価に関する尺度作成

今回新たに作成した「支援員業務の評価尺度」、「支援員評価の関連要因尺度」、それぞれに対して因子分析（主因子解・プロマックス回転）を行った。

「支援員業務の評価尺度」では、固有値の減退状況と解釈可能性より3因子を抽出した（Table 2）。また、「支援員評価の関連要因尺度」では、固有値の減退状況と解釈可能性より5因子を抽出した（Table 3）。いずれの場合

も、因子負荷量が.40未満の項目や、複数の因子に同程度の因子負荷量を示した項目は除外した。

「支援員業務の評価尺度」の3つの因子は、児童生徒や教員にとって支援員が役立つとする項目内容からなる「教育指導体制の充実」、児童生徒が特別扱いされることに言及した「児童生徒の特別扱い」、そして支援員の存在によって教員の児童生徒への関わりが疎かになるとする「教員の関与の低下」因子から構成された。各下位因子の α 係数は、.572-.712と一部に低い数値をみとめたものの一定の内的一貫性が確認された。

「支援員評価の関連要因尺度」の5つの因子は、支援員配置の効果は児童生徒の抱える問題や支援する教科などによって影響されるといった項目内容からなる「児童生徒や教科の特性」、支援員との業務が円滑に遂行されていないとする内容からなる「不十分な支援員業務」、支援員の多忙さについて理解を示す「多忙な支援員業務の理解」、支援員の人柄や性格の重要性を指摘する「支援員の人柄の良さ」、そして支援員に専門知識や教職経験を期待する項目内容からなる「支援員の経験の豊かさ」因子から構成された。各下位因子の α 係数は、.603-.850と一定の内的一貫性が確認された。

以降の分析において、それぞれの下位因子の項目得点の合計を因子得点として利用した。

Table 2 支援員業務の評価尺度の因子分析結果 (プロマックス回転後)

項目	F1	F2	F3
F1 教育指導体制の充実 ($\alpha = .712$)			
6 支援員がいることで、日々の授業がスムーズになる	.782	-.163	-.259
10 支援員と教員が協同することで、学級経営は上手いく	.748	-.154	-.274
2 支援員がいることで、児童生徒の学校生活は充実したものになる	.732	-.227	-.237
5 支援員がいることで、学級経営は上手いく	.731	-.193	-.333
1 支援員がいることで、児童生徒は個に応じた指導を受けることができる	.704	-.218	-.212
8 支援員がいることで、職場のチームワークが良くなる	.675	-.054	-.308
3 支援員がいることで、教員の負担は軽減される	.652	-.156	-.205
11 支援員は、保護者との関わりを支えてくれる	.554	.023	-.012
13 支援員を配置することで、保護者に感謝される	.517	-.043	-.236
15 支援員と教員の人間関係がスムーズだと、支援員の仕事はうまくいく	.505	-.159	-.373
F2 児童生徒の特別扱い ($\alpha = .792$)			
12 支援員がいることで、児童生徒本人は、特別扱いを受けていると感じる	-.151	.929	.316
9 支援員がいることで、当該児童生徒の保護者は、特別扱いを受けていると感じる	-.131	.689	.341
F3 教員の関与の低下 ($\alpha = .572$)			
16 支援員がいることで、教員が特定の児童生徒への関わりを遠慮してしまう	-.221	.343	.686
7 特定の児童生徒への対応を、支援員に任せきりにしている	-.115	.209	.552
4 校内で、支援員が浮いた存在になっている	-.356	.130	.403
14 支援員がいることで、特定の児童生徒への支援が過剰になる	-.280	.452	.453
因子間相関	F1	F2	F3
F1		-.206	-.360
F2			.405

Table 3 支援員評価の関連要因尺度の因子分析結果（プロマックス回転後）

項目	F1	F2	F3	F4	F5	
F1 児童生徒や教科の特性 ($\alpha = .850$)						
22 支援員を配置する効果は、児童生徒の学習困難の程度によって左右される	.923	.108	-.072	.247	.282	
21 支援員を配置する効果は、児童生徒の問題行動の程度によって異なる	.908	.123	-.057	.229	.252	
20 支援員を配置する効果は、どんな児童生徒を支援するのかの実態によって左右される	.749	.051	-.074	.223	.333	
23 支援員を配置する効果は、どの教科を支援するのかで変わる	.520	.155	-.109	.043	.252	
F2 不十分な支援員業務 ($\alpha = .650$)						
4 支援員が、業務内容を理解しておらず、困ることが多い	.187	.660	-.328	-.080	.227	
12 支援員に対する校内の評価は低い	.079	.538	-.259	-.228	.081	
7 支援員と担任の考えが食い違うことがある	.177	.523	-.206	.007	.080	
10* 管理職は、支援員の仕事を気にしてくれる	.039	-.429	.369	.303	.052	
18* 支援員がいることで、保護者が感謝してくれる	.053	-.425	.392	.360	.120	
17 支援員にはできない業務や制限が多い	.056	.403	.019	.044	.024	
F3 多忙な支援員業務の理解 ($\alpha = .695$)						
11 支援員の仕事は、多岐にわたる	-.075	-.153	.681	.202	.008	
13 支援員の仕事は、多忙である	-.122	-.230	.614	.168	-.079	
F4 支援員の人柄の良さ ($\alpha = .635$)						
14 支援員とうまく連携するためには、支援員の人柄や性格は重要である	.330	-.080	.205	.650	.295	
8 支援員の人柄（ひとがら）や性格は、児童生徒への支援の効果を左右する	.140	-.071	.193	.638	.145	
F5 支援員の経験の豊かさ ($\alpha = .608$)						
1 支援員には、特別支援教育に関わる専門性が求められる	.204	.028	.104	.245	.655	
3 支援員には、教職経験が必要である	.171	.257	-.154	.006	.513	
19 支援員は、学校の文化や規律を理解する必要がある	.228	-.113	.133	.316	.509	
6 支援員には、ボランティア経験が必要である	.249	.214	-.163	.003	.506	
15 支援員の勤務時間は短すぎる	.042	.329	.067	.144	.170	
5 支援員は、教員の仕事を肯定的に評価してくれる	-.106	-.536	.552	.259	.075	
2 支援員の仕事を、肯定的に評価するように心がけている	.105	-.385	.527	.480	.371	
16 支援員とスムーズにいくためには、お互いにコミュニケーションを図ることが大切である	.008	-.219	.400	.481	.154	
9 子育て経験は、支援員の仕事をより効果的にする	.037	.026	.031	.266	.081	
*反転項目	因子間相関	F1	F2	F3	F4	F5
	F1		.122	-.087	.266	.347
	F2			-.483	-.293	.045
	F3				.479	.102
	F4					.350

3. 4 尺度間の相関

次に、作成した各尺度の下位因子の相関係数を算出した (Table 4)。その結果、支援員業務の評価尺度の「教育指導体制の充実」について、支援員評価の関連要因尺度の「多忙な支援員業務の理解」との間に高い正の相関があり、関連要因尺度の「支援員の人柄の良さ」との間に中程度の正の相関がみられた ($r=.764, p<.001$; $r=.494, p<.001$)。また「教育指導体制の充実」は、関連要因尺度の「不十分な支援員業務」との間に中程度の負の相関があり、「支援員の経験の豊かさ」との間に低い負の相関がみられた ($r=-.496, p<.001$; $r=-.106, p<.05$)。

「支援員の経験の豊かさ」については、支援員業務の評価尺度の「児童生徒の特別扱い」および「教員の関与の低下」との間に低い正の相関がみられた ($r=.185, p<.001$; $r=.137, p<.01$)。

これらの結果より、支援員業務が円滑に行われており支援員が多忙であることが、教育指導が充実しているという評価につながっていることが示された。支援員の多忙や苦勞について共感的に理解する教員の姿勢が、教育指導における連携活動に寄与することが考えられる。

支援員業務の評価に関連する支援員の個人内要因として、支援員の知識や経験よりも人柄について期待される傾向がみられた。奈良県の支援員に関する調査では、学校側が支援員に求める要素として、「教員免許の有無」や「子どもの心理・教育に関する資格」より、「人柄」「コミュニケーション」「知識経験」が重視されていた⁽¹⁰⁾。同様に今回の調査では、専門知識や経験より人柄についての学校側のニーズが鮮明になったといえる。支援員の豊富な経験が、必ずしも高い評価につながらず、援助対象の児童生徒や保護者から特別扱いとみなされる不安や、児童生徒に対する教員の関与が低下することへの懸念と結びついていた。

Table 4 支援員業務の評価尺度と支援員評価の関連要因尺度との相関 (N=334~348)

		支援員評価の関連要因				
		児童生徒や教科の特性	不十分な支援員業務	多忙な支援員業務の理解	支援員の人柄の良さ	支援員の経験の豊かさ
支援員業務の評価	教育指導体制の充実	-.061	-.496 ***	.764 ***	.494 ***	-.106 *
	児童生徒の特別扱い	.159 **	.203 ***	-.011	-.041	.185 ***
	教員の関与の低下	.062	.464 ***	-.105 *	-.185 ***	.137 **

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

3. 5 群別による尺度得点の比較

支援員業務の評価尺度と支援員評価の関連要因尺度の各下位得点について、小学校と中学校での校種別、通常学級担任の有無、そして特別支援教育コーディネーターの担当の有無によりt検定で比較検討した。

小学校と中学校の比較では、「支援員の経験の豊かさ」において中学校が小学校より有意に高かった ($t(345)=-2.37, p<.05$)。また、通常学級担任の有無による比較では、「児童生徒の特別扱い」において担任である場合が有意に高かった ($t(348)=2.04, p<.05$)。特別支援教育コーディネーター担当の有無による比較では、「支援員の経験の豊かさ」においてコーディネーター担当ありの場合が有意に高かった ($t(347)=2.01, p<.05$)。他の下位尺度の検定において有意差はみとめられなかった。

「児童生徒の特別扱い」に関する分析結果から、担任である場合には担任でない場合よりも周囲の児童生徒との対応の差が意識されやすかった。支援員活用において支援員の支援対象の範囲やクラスでの受け止めについて戸惑いが生じることが多い⁽¹¹⁾。支援員が配置されることによって援助対象の子どもがクラスから浮いた存在とならないために、児童生徒や保護者らに支援員の役割を理解してもらい、支援員が適切な距離感で児童生徒と接することができるように教員と支援員間で環境調整を行う必要があるだろう。

さらに、「支援員の経験の豊かさ」について、中学校では小学校よりも、また特別支援教育コーディネーターはコーディネーターでない教員よりも、より強い必要性を感じていた。

中学校においては教科教育の専門性が増し、思春期の生徒達との関係作りにおいても様々な配慮が求められる。そのため、支援員に対しても専門的知識や細やかな関わりへの工夫が期待されることが推測される。特別支援教育コー

ディネーターからは、支援員に対して発達障害などに関する知識や援助スキルについてのニーズが強くなると考えられる。支援員の豊かな経験は、教員の全体的な評価との関連では必ずしも肯定的に受け止められなかったが、職種や職種による分析からは支援員の経験に対する期待の強さがうかがわれた。

4 まとめ

本調査における支援員と連携する教員の実態として、特別支援教育コーディネーターを兼務する特別支援学級担任、40代女性教員が典型像であった。また、支援員配置上の教育委員会への手続きや評価について十分把握していない場合もあり、管理職や学外の関連機関を含んだ連携や情報交換についての課題が推測された。

支援員の評価とその要因に関する分析から、支援員が業務を円滑に遂行することや人柄の良いことが高評価につながっていた。その一方で、支援員の豊かな経験は評価を引き下げる傾向にあった。

現在の支援員のあり方として、まずは教育現場に出て教員の要望や意見を聞きながら、徐々に必要な知識や技術を身に付け、実際の支援にあたっていくことが多い。例えば、支援員業務の主要な部分として授業補助があるが、児童生徒への授業における教示や指示の補完、授業の準備や後片付けの援助、学級環境の整備等の援助などについては、担任の裁量に任される部分が多い。それらの業務補佐において、専門知識を持つ支援員は独自の主張や実践を行うことが予想され、教員と意見の相違や葛藤が生じる可能性が強いだらう。もちろん学校や担任による児童生徒への援助方針や支援員へのニーズを尊重することは大切である。その一方で、ティームティーチングにより児童生徒を支援することの長所は、さまざまな視点から児童生徒への支援への取り組みについて検討されることだろう。現に特別支援教育コーディネーターの回答からは支援員の豊かな経験に対する強い期待がうかがわれ、支援員と教員とのよりよい連携のあり方や役割分担のモデル化については今後の課題である。

最後に、支援員に専門知識や経験をあまり求められていない現状は、現行の支援員制度の不安定な雇用や人材供給の不足によるところも大きいことが推測される。イギリスにおいては、支援員の知識・技能習得の養成プログラムや資格認定などの諸制度が整っている⁽¹²⁾が、日本でも支援員制度の問題点を整理・改善する必要に迫られている。

注：本研究は、平成21-23年度文部科学省科学研究費（基盤C・2153015）の助成を受けた。

引用文献

- 1) 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 (パンフレット), 2007年9月 <<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf>> (2012年9月27日)
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2011). 特別支援教育支援員について (資料), 2011年11月4日 <<http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312984.htm>> (2012年9月27日)
- 3) 庭野賀津子 (2011). 特別支援教育支援員活用の現状に関する調査研究——学級担任との連携における課題——. 東北福祉大学研究紀要, 32, 305-320.
- 4) 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. 東北福祉大学教育実践総合センター研究紀要, 20, 293-300.
- 5) 荒川智・船橋秀彦・室伏哲雄・渡辺克之 (2009). 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 (教育科学), 58, 221-235.
- 6) 道城裕貴・高橋靖子・村中智彦・加藤哲文 (2010). 特別支援教育支援員の活用に関する全国実態調査. 日本LD学会第19回発表論文集 pp.410-411.
- 7) 土居正城 (2010). スクールカウンセラーと教員の連携促進要因に関する研究. 上越教育大学修士論文 (未公開).
- 8) 田所撰寿・下司昌一・鳥居美雪・相川智子・向野紀子・積田理恵子 (2008). 関東地方における特別支援教育の実際(4) 日本LD学会第17回発表論文集 pp.396-397.
- 9) 下司昌一・田所撰寿・鳥居美雪・相川智子・向野紀子・積田理恵子 (2008). 関東地方における特別支援教育の実際(3) 日本LD学会第17回発表論文集 pp.394-395.
- 10) 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, 293-300.
- 11) 藤堂栄子 (2010). 学習支援員のいる教室——通常の学級でナチュラルサポートを——. ぶどう社.
- 12) 新井英靖 (2007). 英国の学習支援アシスタントの発展過程に関する研究 発達障害研究, 29(4), 280-288.

Appropriate use and evaluation of special needs educational assistants (2)

—Teachers who collaborate with assistants
in elementary and junior high school—

Yasuko TAKAHASHI* · Tomohiko MURANAKA* · Yuki DOJO** · Tetsubumi KATOU*

ABSTRACT

This study examines the relationship between the evaluation of special needs educational assistants' activity and factors related to their evaluation in a survey of teachers who collaborated with assistants in elementary and junior high school.

Three hundred and fifty seven teachers responded to the survey questions; 71.1% of them were teachers in special-support classes, and 59.8% of them were special-support education coordinators. About one-fourth of the teachers didn't understand the procedure and evaluation of assistants for submission to a board of education.

Next, two scales of the evaluation of assistants' activity and related factors with three and five subscales were constructed by factor analysis.

Positive correlations were found between high evaluation of assistants and the knowledge of busy assistants, high evaluation, and assistants' good personality; a negative correlation was found between high evaluation of assistants and assistants' rich experience.

Finally, proper cooperation among teachers and assistants was discussed.

* Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education

** Kobe Gakuin University