

平成21年度「特別支援教育学生支援員」制度の成果と課題 －山梨大学の場合－

古屋 義博*

I. はじめに

1. 「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」の『審議経過報告』について

改正学校教育法が平成19年4月に施行となり、特別支援教育が本格的に動き始めて数年が経過した。その実施状況の評価とその改善を図るために文部科学省内に「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」が、平成20年7月から平成22年3月まで置かれた。『審議経過報告』が平成22年3月24日に公表され、「現在、都道府県や市町村、各学校における特別支援教育の体制整備は一定程度進みつつあるが、特別支援教育の理念の実現という観点からは、これらの取組は今後更に時間をかけて進めるべきものであり、特別支援教育の更なる質的な充実を図るためにはなお多くの課題がある。」という記述に代表されるように、特別支援教育の体制整備についての質的な充実が各所で強調された。

量的な拡大として、例えば、特別支援学校での「複数の障害種への対応」「センター的機能の実施」「交流及び共同学習の推進」「職業教育・就労支援の推進」など、小学校や中学校などでの「特別支援教育に関わる校内体制の整備」「特別支援教育コーディネーターの指命」「個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用」など、「実施しているか否か」という量的な側面は進行している。それらが実際にどの程度機能しているかの検証とそれに基づく質的な充実が当面の課題との認識である。

2. 「特別支援教育学生支援員」制度について

文部科学省初等中等教育局「平成19年度特別支援教育体制推進事業」の新規事業の一つとして、「特別支援教育学生支援員」制度が導入された。その『実施要項』（平成19年4月2日）によれば、「幼稚園、小・中学校及び高等学校等における発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する総合的な支援体制の整備」として、「教育委員会は、教員志望の学生等を「学生支援員」として学校へ派遣し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の支援に当たらせることができる。」とある。

特別支援教育を推進する基盤に不足があれば、必要なコストを正しく投入すべきとの指

* 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座

摘（青木，2004；荒川，2002；古屋・岡・広瀬，2007）は多い。正規の教職員を配置するところを，学生という低コストの人的資源でしのごうとしているとの批判も成り立つ。

一方，「新しい公共」という発想に基づく地域連携のシステムの構築，つまり，国による強力な統制に基づく画一的なやり方ではなく，各地域の実情に応じて小回りの効く相互依存的な関係の構築の好機ともいえる。教員をめざす学生にとっては，学校現場へのアクセスが容易となり，貴重なフィールドワークの機会にもなり得る。

いずれにしろ，特別支援教育の体制を推進する一つ一つの制度を，どのように機能させるかが，各関係者に問われていると捉えたい。

筆者は，山梨県教育委員会による「特別支援教育学生支援員（以下，学生支援員とする）」制度の実施に，導入年度から関与する機会を得ている。導入年度については，これに参加した学生への聴きとり調査の結果から，改善すべき事項を導いた（古屋，2009）。

本研究では，導入3年目に学生支援員を受け入れた小学校の校長および参加した学生への聴きとり調査をとおして，この制度がよりよく機能するための手だてを整理する。

II. 方法

1. 校長への聴きとり調査

(1) 対象など

山梨大学から平成21年度は9人の学生が3つの小学校（以下，A小学校，B小学校，C小学校）に派遣された。各校の校長を聴きとり調査の対象とする。A小学校については特別支援教育コーディネーターの参加もあった。いずれも平成22年3月に実施した。

(2) 手続き

聴きとり調査の前に，本研究の目的とともに，以下の聴きとり項目を文面で伝える。聴きとり調査はこの項目にしたがって実施する。記録は筆記とする。

- | |
|---|
| <p>1. 成果や効果など（含・それをなし得た手だてなど）</p> <ul style="list-style-type: none"> ○児童にとって ○学校にとって ○学生にとって ○その他 <p>2. 課題や反省など（含・改善のためのアイデアや提案など）</p> <ul style="list-style-type: none"> ○県教育委員会によるこの事業の仕組みそのものにかかわって ○受入校の受け入れ体制にかかわって ○派遣（大学）側の体制にかかわって ○その他 |
|---|

2. 学生への聴きとり調査

(1) 対象など

導入年度以降、山梨大学から派遣された学生の所属（1人を除く全員が障害児教育専攻）と派遣先の学校と学級種別を表1に示す。平成22年度の統計は、平成22年7月1日現在のものである。聴きとり調査の対象は表1の太枠で囲った2人である。平成22年3月に実施した。

表1 導入年度（平成19年度）から現在までの学生支援員（山梨大学）の属性等

	小学校								中学校							
	通常の学級				特別支援学級				通常の学級				特別支援学級			
	大 学 院	専 攻 科	部 4 年	部 3 年	大 学 院	専 攻 科	部 4 年	部 3 年	大 学 院	専 攻 科	部 4 年	部 3 年	大 学 院	専 攻 科	部 4 年	部 3 年
平成19年度	2		5	2												
平成20年度	1	2	1	1										1	<u>1</u>	
平成21年度		7	2													
平成22年度			5				<u>7</u>									

※**太枠**内が、本研究の聴きとり調査の対象の学生

※**下線**を付した平成20年度学生と平成22年度学生（7人中2人）が卒業研究のフィールドとして活用。

(2) 手続き

学生支援員として活動して学べたことについて、自由に話をしてもらおう。筆者が促進役となり、発言の深化と構造化をおこなう。後日、記録を書面にして、対象の学生に示して、発言の趣旨に誤りがないかを確認する。

Ⅲ. 結果と考察—校長への聴きとり調査から

以下、各項目ごとに結果を示して考察する。結果内の記号（A）はA小学校、（B）はB小学校、（C）はC小学校から得たものである。結果にはそれぞれコード番号をつけて、考察にてそのコード番号を適宜利用する。結果の中で下線を引いたコメントは考察にて利用したものである。

1. 成果およびその成果を導いた具体的な手だてや要因について

(1) 児童にとって

① 結果

a. 対象であったその児童にとって

【1・1・1】特別な支援を要する児童（高学年）にきめ細やかな支援をしていた。校外での活動や休み時間などでも一緒に遊んだり、話を聞いてくれたりしたので、その児童の心の安定に

つながっていた。(C)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

定期的・継続的な活動が大切である。来校する回数が増えるにしたがい、児童との関係が深まり、対象の児童からの信頼も厚くなった。対象の児童は、人見知りをするタイプであったので、継続的なかわりにより、心の中にもうまく入ってもらえた。

学生の希望というより、対象の児童の属性と学生支援員の属性とを総合的に考慮して、より効果的な体制や配属を学校側の責任で決めた。

【1・1・2】個別指導の必要な児童への支援が適切におこなわれた。(C)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

特別支援教育に関する知識がある学生であったので、児童へのことばかけや支援の仕方も上手であった。

【1・1・3】車椅子を使用する児童に対して、トイレの手助けや体育の時間を見学する場合の対応を積極的にしてくれた。(C)

b. 対象の児童を含めた特別な支援を要する他の児童にとって

【1・1・4】特別支援学級の児童のみならず、通常学級に在籍する特別な教育的支援を要する多くの児童（授業の準備に時間がかかる、手作業が不得意など）の学習の支援がなされた。(A)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

特別支援教育コーディネーターが学生支援員に対して、朝、その日の活動メニューのメモ（訪問する学級、各児童への支援の着眼点など）を見せて、指示した。

【1・1・5】通常学級に、学習のための基本的な態度が身につけていない児童、学習につまずいている児童、精神的に落ち着かない児童、状況の理解と行動が遅れる児童が近年、家庭や地域の教育機能の低下によるのか、急増している。そのような児童に対して、その都度、寄り添い、支援してくれたので、児童が安心して活動できた。(B)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

個々の子どもの実態や支援の仕方について、学生支援員の活動開始すぐの約2回に各学級担任から学生支援員に対して、集中的・具体的に説明をした。

教育実習生の指導経験のある教諭がこの小学校には多いため、学生指導の要領を心得ていた。

休み時間や給食の時間の自然なふれあいが児童と学生支援員の関係づくりに役立った。

【1・1・6】教師による学級全体への指示を理解しにくい児童にとって、学生支援員がわかりやすい表現に言い換えて聞かせることで、その児童はかなり助かったのではないかと。(B)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

学生支援員が各教科の指導内容や関係する教材の扱い方を理解していたので、児童にわかりやすく説明できたのではないかと。

c. すべての児童にとって

【1・1・7】学生支援員が児童同士のトラブルの仲裁役になっていた。(A)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

特別支援教育コーディネーターが、特定の児童との関係づくりというよりも児童と児童とをつなぐ役割であってほしいと基本的な方針を指示した。

【1・1・8】対象の児童だけでなく、学級内の他の児童に対しても授業の中での支援がなされたり、休み時間に遊び相手になったりしたので、多くの児童から親しまれていた。児童たちは学生支援員が来る日をととても楽しみにしていた。(C)

【1・1・9】掃除にも一緒に取り組み、学生支援員の一生懸命な姿に児童たちも感心していた。(C)

② 小考察

対象の児童【1・1・1～3】のみならず、多くの児童【1・1・4～9】にとっての成果が各校長から述べられている。

その成果を導いた要因として、受入校として効果的な体制や配属を決める【1・1・1】というように、計画段階からの意図性があげられる。学生支援員への指示として、開始すぐの時期に多くの事項を集中的に説明【1・1・5】や学生支援員としての基本的な役割の説明【1・1・7】、その日の活動メニューをメモにて示す【1・1・4】などの工夫がなされている。

派遣された学生にかかわって、特別支援教育に関する知識があること【1・1・2】や小学校の各教科の指導内容を理解していること【1・1・6】などがあげられている。

(2) 学校にとって

① 結果

a. ティームティーチング（TT）の授業展開として

【1・2・1】TT的な授業ができて、授業の展開がより円滑になった。(A)

【1・2・2】学級担任一人では困難な、個々への対応についての大きな手助けになっている。授業中や校外での活動などでの突発的な事態について、緊急の対応が必要な場合をお願いしたり、特別支援教育担当のティームティーチングの教師と連携しながら対象の児童の支援にあたりてくれている。週1回ではあるが、学生支援員が来る時間帯は、学級担任は安心でき、心の余裕も生まれた。(C)

【1・2・3】児童（低学年）が教室を飛び出してしまったときに、学生支援員がその児童を追いかけ教室に戻す対応をしたので、学級担任は他の児童の指導にあたることができた。(C)

b. 学級担任のさまざまな気づきとして

【1・2・4】児童に一生懸命にかかわる姿や、活動後、ノートに一生懸命に記している姿から、この職場の平均年齢があがってしまっていることなど、多くを感じさせられた。(B)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

派遣されたすべての学生の教師としての資質（目的意識や意欲、礼儀など）が高かったことが成功の要因ではないか。

【1・2・5】現場は手数が足りない。そんな中、休み時間に児童の遊び相手になってくれて助かった。

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

若いこと、やる気があることがとても大切であるということを痛感している。そのような学生が派遣されたことがとてもよかった。

【1・2・6】たくさんの児童がいて、学級担任一人では児童のつまずきを見落としてしまうことがある。そのつまずきを発見して、適切に支援してもらえて助かった。(B)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

学生が活動後に記入した記録ノートで情報交換ができた。その記載が、個々の児童のつまずきを学級担任が知る一助にもなり、その他の場面でも活かすことができた。配属の学級を固定したことで、児童理解の促進となったのではないか。

【1・2・7】さまざまな配慮を要する児童や、個別指導を要する児童が複数いる学級の場合、学生支援員の存在は学級担任にとって心強かった。教師の心の安定にもつながっていた。(C)

② 小考察

受入校として、ティームティーチング（TT）ができた【1・2・1～3】や学級担任による児童理解の一助になった【1・2・4～7】などの成果があげられている。

その成果を導いた要因として、学生の資質【1・2・4】や学級担任と学生支援員との情報のやりとりの工夫（とくに「記録ノートの交換」）【1・2・6】があげられている。

(3) 学生にとって

① 結果

a. 児童理解の機会として

【1・3・1】特定の学級のみならず、多くの学級や児童にかかわる機会があるので、教育実習とは異なる児童理解のための機会になったはずである。(A)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

児童への対応に学生支援員が戸惑っていたときには、その都度、その場で、具体的にアドバイスをした。

【1・3・2】子どもとかかわる時間そのものがとても充実していたのではないか。(C)

【1・3・3】支援を必要としている児童以外にもかかわることができ、さまざまな子どもにかかわることで多くを学ぶことができたのではないか。(C)

【1・3・4】市から配属されている支援員の先生とも話す機会があり、情報交換ができて、子どもの理解にもつながったと考えられる。(C)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

学生支援員が、校長を含めて、その学校の先生と話ができる機会を大切にした。

b. 学校という現場を知る機会として

【1・3・5】学校でリアルに生じている、ことばでは表現しきれない出来事に出会い、学校現場の本当の姿を知る機会になったはずである。(A)

【1・3・6】公立学校の児童や学級の実態を知る機会になったのではないか。(B)

●その成果を導いた具体的な手だてや要因：

学生が辛い思いをして「もう来たくない」と決して感じることなく、「来週も来るのが楽しみ」と思えるような雰囲気づくりを学校全体として何よりも大切にした。

② 小考察

学生支援員として小学校に入った学生にとっては、児童の現実の姿【1・3・1～4】や学校現場の本当の姿【1・3・5～6】を知る機会になったのではないかと述べられている。学生にとって、よりよい学びの場にするために、校長を中心として学校全体でさまざまな配慮【1・3・4, 6】がなされていた。

2. 課題やその課題を解決するための提案

(1) 県教育委員会によるこの事業の仕組みそのものにかかわって

① 結果

a. 人数や期間、回数について

【2・1・1】この制度は学校としてありがたい。資質の高い、多くの学生が継続的に来ることを望む。(A) (B) (C)

【2・1・2】4月からスタートしてほしい。学級が安定していく経過を学生が共に体験する方がより勉強になるのではないか。学校としても、年度初めの不安定な時期にこそ人手がほしい。(A) (B)

【2・1・3】どの学校に学生支援員を配置するかは、各年度ごとに更新されるが、継続性が大切である。同じ学校に数年間、学生を派遣するような運用の方がより効果的ではないか。(B)

b. 県教育委員会・市教育委員会による運用について

- 【2・1・4】 ボランティアとはいえ、交通費1,050円/回は安すぎるのではないか。(A)
- 【2・1・5】 ボランティアとはいえ、交通費の支払いがとても遅いようで気の毒に感じる。(A) (C)
- 【2・1・6】 市教育委員会側の事情で学生を各小学校に振り分ける今の方法は、社会的に問題となった人材派遣のように疑問がある。「あの小学校でボランティアしたい」という学生の希望を優先すべきではないか。(B)
- 【2・1・7】 県教育委員会や市教育委員会が調整役になっているので、運用の柔軟性やスピードに難がある。小学校と大学との直接的な関係を県教育委員会と市教育委員会が追認して後ろから支えていくような方法がよいのではないか。(B)

② 小考察

県教育委員会や市教育委員会による調整の柔軟性やスピードに難がある【2・1・7】という指摘がある。行政側のさらなる努力が求められる。

(2) 受入校の受け入れ体制にかかわって

① 結果

- 【2・2・1】 打ち合わせの時間が十分にとれなかったことを反省するが、それが難しいのも現場の実情である。(A)
- 【2・2・2】 学級担任と学生支援員との打ち合わせや反省のための会が設定できず、その場その場の学級担任からの指示または学生の判断による対応が常であった。(C)
- 【2・2・3】 「学級担任の先生と話す時間もほしい」との学生支援員からの感想もあるように、学級担任との授業内容の大まかな打ち合わせができると効果がさらに高まる。(C)
- 【2・2・4】 多面的な教育的配慮を要する児童への指導の共通理解を図る場を何回か設けるとよかった。(C)
- 【2・2・5】 週の活動予定を学生支援員に配布して、行事への参加を積極的に呼びかけた方がよかった。(C)
- 【2・2・6】 この活動から学生がどのようなことを学び取っているのかを知っておくことが必要であると思う。(C)
- 【2・2・7】 派遣された学生の資質が高かったので、教育実習生に対する以上の要求をしてしまうこともあった。過剰な負担になっていなかったかと反省している。(A)
- 【2・2・8】 大学で学んでいる学生の知識を現場で活かせるような場になればと願う。(C)

② 小考察

学生支援員との情報交換の機会の不足【2・2・1～4】と、学生支援員が現場で何を感じて何を学んでいたのかを知りたい【2・2・6～7】という指摘である。しかし、現実的に学生支援員と話すための十分な時間がなかなかとれないことも現場の実情【2・2・1】であり、この点については、既述の「記録ノートの交換【1・2・6】」などの工夫が求められる。

(3) 派遣（大学）側の体制にかかわって

① 結果

- 【2・3・1】 細かい指示がなくても動ける学生であった。今後も資質の高い学生を望む。(A)
- 【2・3・2】 派遣された学生は皆、教師としての資質が高かった。多くの学生の派遣を希望するが、現状のような少数精鋭という方法がよりよいのかもしれない。(B)
- 【2・3・3】 教育実習の予定のある学生の場合、実習期間中の活動が完全に途切れてしまうので検討を要する。継続的に来ることのできる学生を望む。(A) (B)
- 【2・3・4】 とても価値ある事業なので、教員養成と絡めて研究して、より積極的な展開を検討すべき。(B)

- 【2・3・5】 学生支援員が自分の後輩（学生）にこの活動の魅力を語ることで、教員養成課程にいる学生の意識をより高めることができるのではないか。（B）

② 小考察

資質のとくに高い学生の派遣【2・3・1】や少数精鋭【2・3・2】が望まれている。さらに、この制度と教員養成との関係づけ【2・3・4, 5】についての提案があった。派遣側の担当（筆者）としてその可能性*を探ることが求められる。

IV. 結果と考察—学生への聴きとり調査から

1. 小学校現場の実情を知る機会として

(1) 結果

- 大学の先生がはっきりとは教えてくれない、ましてや専門書には書かれていない、小学校現場のリアルな姿を知る機会になる。
 - 【1・1】 小学校の先生が子どものために皆、一生懸命であるということ。ただ、その一生懸命さの「表現の仕方」が先生によって違っていること。
 - 【1・2】 先生のかかわり方次第で、子どもの伸び方が顕著に違ってしまうという現実。
 - 【1・3】 小学校の一部の先生が発達障害（LDやADHDなど）に強くこだわり、変に決めつけをすることがあるという現実。
 - 【1・4】 「交流及び共同学習」は事実、難しいという現実。解決すべき先生側の課題の多さ。
- 同じ特別支援教育なのに、特別支援学校と小学校とでは、その考え方もやり方も、かなり違うという現実を知る機会になる。
 - 【2・1】 「日常生活の指導」や「各教科」に関する考え方と取り組みの違い。
 - 【2・2】 特別支援学校に在籍する「小学部からの入学者（連絡入学者）」と「公立小・中学校からの入学者」の実態の質的な違いがあることの理由を知ることができた。

(2) 小考察

理論と現実の隔たりについての言及が主である。その隔たりを学生が受容できるような個別の指導は必要であろう。

2. 子どもや学級担任を客観的にみる機会として

(1) 結果

- 指導案をつくらない分、授業をしない分、心に余裕をもって、子どもや学級担任を客観的にみることができる。
 - 【3・1】 小学校の子どもたちが本当にかわいいということをあらためて実感できた。
 - 【3・2】 一人一人、異なる子どもの魅力。
 - 【3・3】 一人一人の先生の魅力と「えっ？」という側面。
 - 【3・4】 先生の指導技術（説明や発問の仕方など）の善し悪しに気づけて、自分自身に返すことができた。
- 心に余裕をもって、子どもにかかわることができるので、子どもたちとすてきな関係をつくれたように思う。

【4・1】私の来る日をとても楽しみにしてくれていた。

【4・2】お別れのとき、子どもたちからお礼のお手紙をもらい、とてもうれしかった。保護者からもお礼のお手紙をもらった。私のことを日々、その子どもが家でその親に話をしてくれていたということであり、うれしさが倍増した。

(2) 小考察

学生支援員としての活動と教育実習との決定的な違いについての言及である。教育実習は数々のノルマが課せられ、学生にとっては限界状況に近い。一方、学生支援員の場合のそれは教育実習に比べて軽微である。そのことにより、「見えるべきことが見えた」ということである。そう考えるならば、既述のこの制度と教員養成との関係づけについては、より積極的な検討が必要であろう。

V. おわりに

校長と学生支援員への聴きとり調査によって、特別支援教育学生支援員制度の成果とその成果を裏づけた要因について整理した。

受入校側の数々の工夫や繊細な配慮、そして学生の資質の高さがその成果を裏づけている。いくつか明らかになった課題を一つ一つ解決しながら、これまでのような一定の成果を維持することが求められよう。

※学生支援員制度と教員養成との関係づけについて

表1にも示したが、平成20年度に、この制度で中学校に入った学生がその活動記録をもとに実践研究型の卒業研究を実施した。平成22年度には、2人の学生がこの制度を利用した活動をもとにした卒業研究に取り組んでいる。

文献

- 1) 青木道忠 (2004) 「特別支援教育報告」が提起したもの. 越野和之・青木道忠 (編) 「特別支援教育」で学校はどうなる. クリエイツかもがわ, 11-26.
- 2) 荒川智 (2002) 障害児教育改革の基本理念. 茂木俊彦・荒川智・齋藤繁 (編) 障害児教育改革の焦点. 全国障害者問題研究会, 11-34.
- 3) 古屋義博 (2009) 特別支援教育学生支援員の導入年度の活動状況と課題—山梨大学の場合—. 山梨障害児教育学研究紀要, 3, 84-89.
- 4) 古屋義博・岡輝彦・広瀬信雄 (2007) 障害児教育の「ナショナルミニマム」について. 教育実践学研究 (山梨大学教育人間科学部附属教育実践センター研究紀要), 12, 50-59.
- 5) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2010) 審議経過報告. 文部科学省初等中等教育局.