

[特別支援教育]

小学校における特別支援教育支援員の効果的な活用

—特別支援教育支援員による適切な支援行動を具体化する手立て—

山崎 彰*

1 はじめに

(1) 特別支援教育支援員

平成19年度からスタートした特別支援教育の制度からの様々な取組の一つが特別支援教育支援員（以下、支援員）であるが、いくつかの問題点が指摘されている。まず、支援員とはどのようなスタッフを指すのか共通理解がまだできておらず、行政や学校現場で多少の混乱が見られる。新潟県上越市では、教育補助員と介護員、支援員が通常学級に加配されており、それらの違いは表1の通りである。

表1 上越市における教育補助員と介護員、特別支援教育支援員の職務内容と資格等

	職務内容	資格等
教育補助員	(1) 通常学級において特別な支援を必要とする児童生徒に対する支援業務等 (2) 学習指導におけるT・T指導等の指導補助業務 (3) 教室外登校の児童生徒に対する適応指導の業務 (4) その他学校教育課長又は学校長が必要と認めること。	教育補助員は、教育職員免許法に規定する普通免許状（養護教諭の免許状及び栄養教諭の免許状を除く。）を有している人のうちから教育委員会が任用する。
介護員	(1) 児童生徒の身辺処理に関すること。 (2) 児童生徒の校内における移動の補助に関すること。 (3) 児童生徒の校外活動時（宿泊を伴う場合を含まない。）の介助に関すること。 (4) 児童生徒の危険な行動の防止その他の安全配慮に関すること。 (5) その他学校教育課長又は学校長が必要と認めること。	介護員は、次の各号のいずれかに該当する人のうちから教育委員会が任用する。 (1) 教育職員免許法に規定する普通免許状を有すること。 (2) 児童福祉法に規定する保育士となる資格を有すること。 (3) 介護保険法施行規則に規定する二級課程の修了した旨の証明書の交付を受けていること。 (4) 介護、介助、保育又は教育の業務に関する実務経験が合計1年程度あること。
支援員	・特別支援教育対象の児童生徒に対し、支援等を行う。（相談、話し合い等児童生徒に対する支援） ※立ち仕事及び児童生徒と一緒に活動するため一定の体力が必要	学歴：不問 経験：不問 資格：不問 年齢：不問

地方交付税によって予算配置されたスタッフに限るのか、自治体独自の施策も含めるのか自治体によってまちまちである。また、支援員の職務内容や職務条件についての基準が明確でなく、学校の中での教員との関係や仕事内容についての検討は、ほとんど一から手がけなければならない（荒川・船橋・室伏・渡辺，2009）。また、支援員が支援の効果を発揮していくために、授業への補助の仕方、学級担任等と支援員との連携のはかり方等を検討していくことが考えられる（吉原・都筑，2010）。

とはいえ、勤務時間の関係などから特別支援教育コーディネーターや学級担任が、支援員と打ち合わせや確認などをする時間の確保が難しい事例も多く見られる（特別支援教室制度研究会，2008）。支援員との連携が不十分なことで、支援のあり方が明確でないまま取り組みをしなければならない、といった課題も指摘されている（北海道教育庁学校教育局特別支援教育課，2009）。

(2) 行動コンサルテーション

加藤（2004）は、『今後、特別支援教育を推進するために、機関や施設、組織やシステムを作るだけでなく、それらを教育現場の実態に応じて、効果的で効率的に、かつ柔軟に運用するために、コンサルテーションが必要となろう。そしてそれらがある程度効果を見込めるような方法論として確立するためには、科学的な基盤に支えられている行動論的なアプローチ、特に応用行動分析を駆使した方法や技法が必要となる。それが、すなわち「行動コンサルテーション」ということになる。』と述べている。支援員の他にも、教育補助員や介護員と学級担任がスムーズに連携して効果を上

* 上越市立戸野目小学校

げるためには、行動コンサルテーションの必要性が高まってきている。

そこで本研究では、児童の支援のために、学級担任と支援員の連携が不可欠と考え、行動コンサルテーションによる支援モデルを適用し、その効果を検討することとした。すなわち、学級担任と支援員をコンサルティ、対象児童をクライアントとし、筆者（本研究の実践者）がコンサルタントを務めた。本研究が想定しているコンサルタントの役割を担う者は、特別支援教育コーディネーターや巡回相談員である。一般的な行動コンサルテーションのモデル（加藤，2004）を図1に示す。

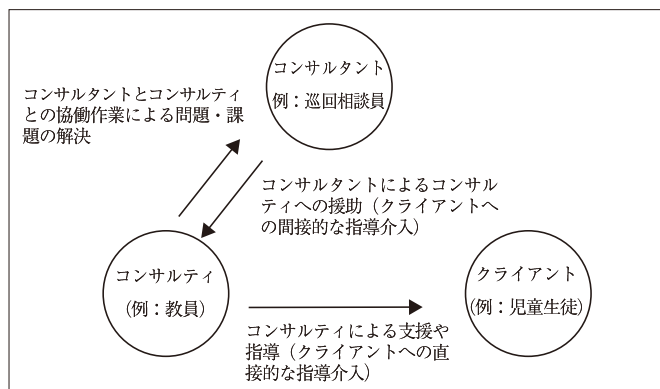


図1 一般的な行動コンサルテーションのモデル

その経過およびその結果を分析することで、支援員による適切な支援行動を促進し、学級担任と支援員の連携を実現するコンサルテーションのあり方を検討する。

2 研究の目的

本研究では、支援員の活用のために「授業への補助の仕方」や「担任との連携」が効果的となるよう、行動コンサルテーションモデルを用いた実践を行う。そして、その経過およびその結果を分析することで、支援員による適切な支援行動を促進し、学級担任と支援員の連携を実現するコンサルテーションのあり方を検討する。

3 研究の方法

(1) 実施期間及び場面

本実践研究は、2010年9月から2011年2月まで実施された。実施場所は支援員が配置された公立小学校の第1学年の授業が行われる教室や特別教室などであった。

(2) 対象児童（クライアント）

対象児童（以下A児）は保育園では、自分の思い通りにいかなかったり、未経験の活動に取り組んだりするときにしばしばパニックを起こすことがあった。保育園からの申し送り事項に、集中力がない、集団行動が苦手、友だちとのトラブルが多い、などが報告されていた。

小学校に入学後は、学校生活に慣れるにつれて、パニックを起こしたり友だちとトラブルになったりすることは少なくなってきた。授業では、教師や友だちが話しているときのよそ見や手いたずらが多い。防犯教室や交通安全教室など、担任以外が指導者となる授業で話を聞かない、指示が通らないなどの不適切行動が見られることがある。

(3) 学級担任（コンサルティー1）

担任は、特別支援学級担任の経験のない、教員歴20年程度の女性。これまでに発達障害の診断を受けた児童を担任した経験はなかった。

(4) 支援員（コンサルティー2）

教育補助員や介護員など、今までに児童に関わる業務経験のない、特別支援教育支援員1年目の女性。勤務時間は学級担任よりも短く、午前8時15分から午後3時までとなっていた。

(5) 実践者（コンサルタント）

実践者は、現職教員で、大学の臨床心理コースに内地留学生として派遣された教員歴13年の男性。本実践研究においては、臨床心理を専門とする大学院教員によるスーパーバイズを受けていた。

(6) 実践実施の手続き

加藤の示すモデル（図1）に従って、実践者が支援員に対してコンサルテーションを行う。

4 主題設定の理由

(1) A児の不適切行動に対する支援員の支援について

学級担任によると算数の授業時にA児の不適切行動が多く見られ、支援員もどう対応してよいか分からないとのことであった。そこで、実践者が4日間の直接観察を行った。観察の結果、A児の不適切行動は、「難しい課題からの逃避」による「よそ見」と、感覚刺激を得るための「物いじり・手いたずら」が多く見られた。また、学級担任や支援員が他の児童の支援中、A児が難しい課題に取り組むときに不適切行動が見られるという傾向があった。A児にとっての難しい課題とは、問題数が多いときや大きい数の計算、そして文章問題や長さ比べ、解き方の説明など数学的な考え方を問われる内容であった。また、支援方法や役割分担が明確化されていないために、学級担任と支援員の不適切行動に対応する支援は、側にいて一緒に活動すること（モデリング）が多く、学習支援や賞賛などはあまり見られなかった。これらにより、具体的な支援方法の提案と、支援方法を実践するための支援員へのサポートが必要であることが分かった。

(2) 学級担任と支援員との連携について

学級担任と支援員に面接を行ったところ、連携方法については打ち合わせの時間を取ることがなかなか困難なため、

日誌（観察記録）が中心であった。日誌は児童名簿をコピーしたもので、A児を含めた学級の全児童の様子について気づいたことを支援員が記入し、学級担任が放課後に読んでいた。学級担任は支援員への感謝や意欲向上を目的として、児童のよい様子に丸やアンダーラインを引いたり、コメントを書いたりしていた。支援員によるA児についての記録は、授業内外での適切行動や不適切行動など、学校生活全般に及んでいた。その中で多く見られたものは、国語や算数での不適切行動についての記録であった。担任からのコメントには、他の不適切行動について紹介するものや支援員の見立てに共感するものが見られた。A児の不適切行動については書かれているが、支援員からの対応についての質問や悩み、学級担任からの指示や返答についての記述は見られなかった。

日誌が行動記録としての機能や支援員の意欲向上についての機能をはたしているものの、不適切行動への支援方法の確立や改善といったことについては機能していないことが分かった。直接打ち合わせができて、日誌を見ながら支援員が不適切行動について質問したり、指示を受けたりすることは勤務状況から難しい。よって、学級担任と支援員が不適切行動についての支援方法を確立できる機能を日誌にもたせる必要がある。

5 支援の実際

(1) 介入Ⅰ期

① 第1回情報交換会

学級担任と支援員が同席できる時間を確保できないため、第1回情報交換会を個別に行い、機能的アセスメントの結果（図2）を提案した。

行動の目的 **逃避・感覚刺激の獲得** → 対価な目的で望ましい行動に変える、等価な目的で問題のない行動に変える

背景要因への対応	先行条件への対応	適切な行動	適切な行動への対応
<ul style="list-style-type: none"> ・A児の座席を、他の児童の様子が見やすい後ろにする ・A児に優しく声かけのできる児童を同じグループにする ・担任による机間指導や支援員による机間巡視の、担当児童や担当範囲の分担を決める ・支援員が時折A児のそばに寄り、A児に安心感をもたせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の始めに、担任が学習ルールの確認をする（全体指導） ・A児が話を聞いていたりプリントやドリルに取り組んだりしているときに、担任や支援員が積極的にほめる ・話を聞くときに、支援員がA児のそばでうなずくなどお手本となる行動を見せる ・支援員が「友だちに聞く」「話をする人を見る」などのルールカードをA児に提示する 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に従事する ・教師や友だちの話を聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に従事したり、話を聞いていたりしていたら、ほめる ・ふりかえりカードにチェックする。
		<p>〈指導方法〉</p> <p>代替行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題に対して行き詰ったら、近くの友だちに質問する ・話が理解できなかったときは、支援員を呼ぶ 	<p>〈指導方法〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業中に手いたずらや物いじりはいけないことを教える ・行き詰ったときは、友だちや支援員に聞いてもよいことを教える

図2 第1回情報交換会で提案した機能的アセスメントの結果

このような対応を提案し、学級担任と支援員に、実行可能な支援手続きを選択してもらった結果、A児や周りの児童の座席配置、ふりかえりカード以外の支援方法について、学級担任と支援員の両者に了承された。

② 支援ツールの作成とモデル提示

事前調査や第1回情報交換会での学級担任や支援員の意向を受けて、日誌、支援行動マニュアル（図3）、ルールカードを作成した。日誌は連携がスムーズになるように、支援員からの質問や学級担任のコメントを記入する欄を設けた。ルールカードは大小2種類作成し、大きいカードは学級担任が授業の始めに学習ルールの確認に使用し、小さいカードは児童の机上の左上角に貼り付けておき、A児の行動を修正したり賞賛したりするときに指差しして使用するようにした。支援行動マニュアルは、「適切な行動をほめること」と「不適切な行動を修正したらほめること」を基本としたA児の行動に対する支援行動を具体的に示した。机間巡視や問題行動への対応を支援員が理解し実践しやすくなるように、実践者が支援ツールを用いて実際に授業でA児を支援し、モデル提示を行った。また、支援員や学級担任が記入しやすいように日誌には記入例を提示した。

(2) 介入Ⅱ期

① 第2回情報交換会

介入Ⅰ期後、「不適切行動への対応をするタイミングを迷ってしまう」「ほめることが意外と難しい」といった意見が支援員から出された。それらを改善するために、第2回情報交換会を行った。情報交換会では、A児の不適切行動に対してまず支援員が近づき、修正するよう促すといった役割分担を確認し、ほめ方のマニュアルがあるとよいことが話し合われた。その結果、支援方法について両者から概ね了承された。

② 支援ツールの作成とモデル提示

第2回情報交換会から、「適切行動は賞賛し、その行動を維持させる。不適切行動は修正したら賞賛し、強化する」

ということを基本とした、ほめ方マニュアル（図4）を作成し、実践者が授業でのモデル提示を行った。賞賛の仕方の「うなづく」「軽く肩をたたく」「指でOKサインを見せる」などのモデル提示をし、バリエーションが増えるようにした。また、介入Ⅰ期での支援ツールのモデル提示も継続し、支援員が使い方を確認した。支援員から概ね理解したとの感想が得られたので、モデル提示は1回のみとなった。

支援行動マニュアル	
机間巡視	
<ul style="list-style-type: none"> ・担任の先生から離れている児童を担当します。 ・一人当たりの指導時間を少なくし、なるべく多くの児童をほめます。 	
適切な行動が見られた場合	
<ul style="list-style-type: none"> ・支援員は個を中心に、児童の集中力を向上させるようなイメージでほめます。 （担任は、個の良さが全体に広がるようなイメージで。） ・「よいしせい」「見る」「聞く」「読む・書くなど、課題に従事している」といった当たり前のような行動のときでも、積極的にほめます。 ・不適切な行動が見られる前にほめることが、適切な行動の定着と不適切行動の予防につながります。 ・「〇〇できたね」「がまんしていたね」「〇〇さんのお手本になっていたね」などの声かけだけでなく、「頭をなでる」「肩や背中をポンポンする」「目を合わせてにっこりする」「指でのOKサインを見せる」などの動作でのほめ方もします。 	
不適切な行動が見られた場合	
<ul style="list-style-type: none"> ・「不適切行動→対応→適切行動→ほめる」の流れで、修正できたら必ずほめます。 ・いきなり注意するのではなく、「ルールカードを指す」「近くの子をほめる」など、まずは気付くような支援をします。 ・それでも不適切行動が続いたときは、「止めなさい」などの声かけや手を引くなどの身体誘導をします。 ・課題が困難で自分では解決できないときは、「友だちに質問する」などの正しい行動を教えます。 	

図3 支援行動マニュアル

ほめ方マニュアル	
適切行動をしているとき	
先生の話や説明のあと	→ 「先生に目と耳をむけていたね」「集中していたね」
プリントやドリルの問題が数問できていたら	→ できたところまで指差し、「ここまで自分でできたね」
丸付けで並んでいるとき	→ 「速くできたね」「自分でできたね」
丸付けの後、自分の席に戻る途中	→ 「その調子」「次ががんばろうね」
「分からないから誰か教えて」と自分で言えたとき	→ 「さっきは自分で友だちにお願いできたね」
不適切行動が見られる前に、ほめて適切行動を維持する！	
不適切行動が見られたり行き詰って活動が停滞したりしているとき	
離席しているとき 手いたずらしているとき	→ 「なにかこまっているの？」「一緒に考えようか？」 （共感や寄り添う姿勢で）
難しい課題で停滞しているとき	→ 「さっきの問題に似ているね。」「問題を一緒に読もうか？」
板書の書き間違いのとき	→ 「ここまで書けたね。そこがちょっと違うけどで直せるかな？」
計算ミスが見られたとき	→ 「ここまでがんばったね。（指差しして）ここは大丈夫？」
不適切行動の修正後に必ずほめる！	
「がんばったね」「次もそうすればいいね」	

図4 ほめ方マニュアル

(3) 介入Ⅲ期

① 第3回情報交換会

介入Ⅱ期後、「不適切行動を修正した後の賞賛がなかなかできない」「二種類使っている支援日誌をひとつにしてほしい」といった意見が支援員から出された。実際に支援員によってA児の不適切行動が修正されるが、その後に賞賛することができないでいた。また、日誌は、実践者から提案されたものには算数での様子について記録され、以前から使用していた名簿には学校生活全般について記録されていたが、二種類の日誌は負担感が大きかった。そこで、賞賛しやすくなる手立てと、授業と生活行動が記録しやすい日誌を提案することで両者から概ね了承された。ルールカードは学級担任と支援員共に負担感が大きいとの理由から、使用を控えることにした。

② 支援ツールの作成

第3回情報交換会から、日誌と賞賛用ペープサート（図5）を作成した。「できたね！」「そのちょうし！」などのイラストを貼り付けた賞賛用ペープサートは学級担任と支援員が携帯し、使用することにした。学級担任も使用することがモデリングとなり、実践者もモデル提示をすることで支援員が使用しやすくなる環境を整えた。日誌は、支援員が放課後に記述することが多いので、思い出しやすいように座席表をもとにした日誌を作成した。また、A児について記述することが多いので、A児の様子を記述する欄を別に設けた。記入しやすくなるように記入例を作成し、ファイルに綴って見られるようにした。

③ 支援方法のモデル提示

実践者が、賞賛用ペープサートやルールカードの使い方のモデル提示を実際の授業で行った。これまでの支援ツールをもとにした支援行動も同様にモデル提示し、支援員が再確認できるようにした。モデル提示は支援員から概ね理解したとの感想を得るまで2回行った。



図5 賞賛用ペープサート

6 結果

(1) A児の不適切行動と支援員の支援行動について

A児の算数の授業時における不適切行動の生起回数と支援員による不適切行動への支援率を図6に示した。ベースラ

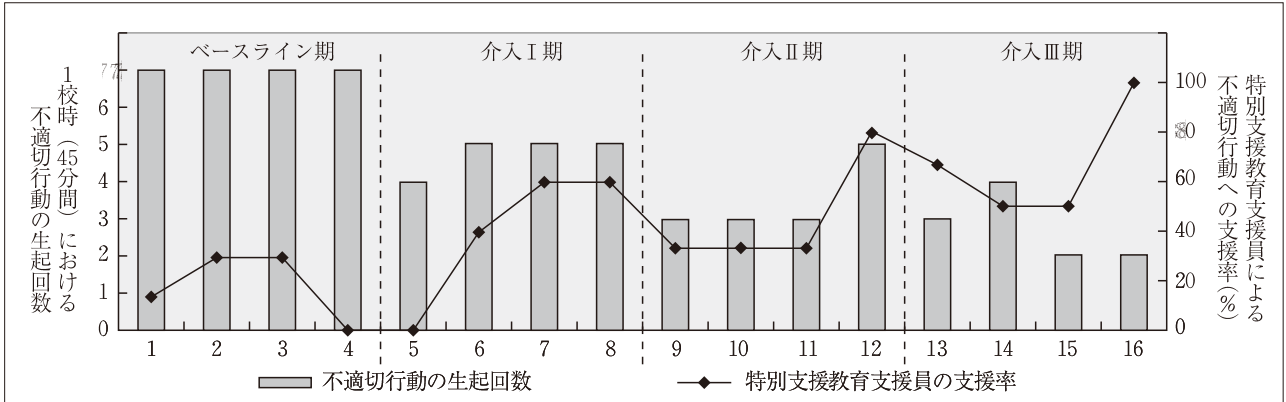


図6 A児の算数の授業時における不適切行動の生起回数と支援員による不適切行動への支援率

イン期では、A児の不適切行動が多く、支援員による不適切行動への支援率が低かった。介入Ⅰ期では、1校時45分間あたりの不適切行動は平均4.8回であった。支援員による不適切行動への支援率はベースライン期の2倍程度となった。ルールカードや支援行動マニュアルのモデル提示を1回行ったが、ルールカードはあまり活用されなかった。介入Ⅱ期では、1校時45分間あたりの不適切行動は平均3.5回と、ベースライン期の半分となった。支援員による不適切行動への支援率は平均44.8%で、介入Ⅰ期と同程度を維持した。情報交換会でほめることの重要性を説明したり、ほめ方マニュアルを読んでもらったりすることで、支援員が賞賛する場面が少しずつ増えた。加えて、A児の適切な行動への賞賛も見られるようになったことで、不適切行動が減少した。不適切行動に対応するタイミングを理解すると、対応することへの抵抗感が少なくなってやりやすくなったと支援員から感想を得た。介入Ⅲ期では、1校時45分間あたりの不適切行動は平均2.8回と、介入Ⅱ期と比べて僅かに減少した。支援員による不適切行動への支援率は平均66.8%で、ベースライン期の3倍強となった。賞賛用ペープサート、ルールカードの支援ツールは全く使われなかった。支援員によると、ほめ方マニュアルをもとにした声かけに慣れてきたことと、算数や国語よりも生活科や図工など児童が各々の活動をする場面の方が支援ツールを提示しやすいことがその理由、とのことであった。

(2) 学級担任と支援員との連携について

介入Ⅰ～Ⅱ期では、児童名簿と併用して、A児の算数の授業での様子について記入する支援日誌を提案した。機能的アセスメントによるA児の傾向から、場面や不適切行動、支援内容にチェックを入れることで、記入への負担感をなるべく軽減するようにした。この時期は、平均3～5回の不適切行動について記録されてあった。学級担任のコメントは毎回一文程度書かれており、内容は支援員への共感やねぎらいについてであった。2種類の日誌を併用していることから、学級担任と支援員の両者とも負担感を感じていた。

介入Ⅲ期の日誌(図7)では、A児の記入欄の「ほめたこと」「注意したこと」「気づいたこと」の3項目には、学校生活全般について記録されていた。「気づいたこと」の欄には、「何をすることも時間がかかる。注意しても急ごうとする感じが無い。」といった支援員からの困り感が窺えるコメントが記入されるようになった。そのようなコメントに、学級担任から「どのような支援が有効か、いろいろやってみよう。」と返答があり、支援日誌において連携が見られるようになった。学級担任、支援員の両者から「使いやすい」との感想を得た。

3月1日(火) 支援日誌	
ほめたこと	お遊会の練習が上手にできたこと。
注意したこと	巻、巻、おしゃべり、準備、支度が遅いこと。
気づいたこと	何をすることも、やり始めるまでに時間がかかっています。注意しても急ごうという感じがありません。着席が遅くて次の準備や作業に間に合っていない。給食も取り忘れていたり、おしゃべりなどで「おしゃべり」を食べてはいけないです。
担任から	時間を守る。時間内にやり始めるという意識をもてるように。どんな支援が有効か、いろいろやってみよう。

図7 介入Ⅲ期の日誌

7 考察

(1) コンサルテーションと支援員の支援行動

実践者によるコンサルテーションによってA児の不適切行動が段階的に減少したのは、支援員が支援行動の量や種類を増し、タイミングよく実践できるようになったためである。その際には、コンサルタントによる、支援方法のモデル提示が有効であった。また、モデル提示を行う際には、提示する指導方法等の意図や留意点などを理解してもらった。

またA児にタイミングよく支援するために、授業直後の休み時間に指導方法のポイントなどを説明した。支援員の支援行動が適切であったときには、実践者が賞賛することで、より支援行動がスムーズになった。A児への支援行動やほめ方についてのマニュアルを学級担任にも配布したところ、支援行動への共通理解がなされた。支援員は研修や情報交換の場が少なく、学級担任と打ち合わせする時間の確保も難しいので、このようなマニュアルは支援行動へのサポートに有効であると言える。

ルールカードや賞賛用ペーパーサートは、算数の授業ではあまり使用されることがなかった。声かけの方が準備も必要なくタイミングが遅れることも少ない、といった実態が支援員の感想から窺えた。実際、児童の活動が比較的のびのびとした図工や生活科などの教科ではそれらの支援ツールが多く使用されていた。今後は児童生徒の不適切な行動が少なくなるように、学習のユニバーサルデザイン化や、教師と関係する支援員等のかかわり方を具体的に示していくことが必要である。

(2) コンサルテーションと学級担任・支援員の連携

打ち合わせをする時間の確保が困難であることから、日誌による連携を提案した。日誌の記入欄を座席表の配置と同じにすることで、記入された情報量が増加した。記入例では、児童の様子、支援員の疑問、学級担任からの賞賛や指示など、連携に必要な要素を示した。記入例を提示することで書きやすく感じたり、実践者の意図が理解されやすくなった。このように、勤務体系やA児と学級の実態などに合った日誌の書式を提供することが、学級担任と支援員との連携の一部になることが分かった。

勤務時間の関係で支援会議がなかなか開けず、個別に情報交換会を行った。しかし、支援員の立場では、自分が行う支援方法は学級担任同席で確認した方が実践しやすかったのではないだろうか。実践者から提案されるだけでは、学級担任の前で実践することに抵抗を感じることもあったと考えられる。時間の確保という課題があるものの、支援方法については学級担任と支援員、特別支援教育コーディネーターが同席して確認できるような校内体制の整備が必要である。

8 おわりに

学級担任と支援員は、A児への対応や連携に不安を感じながら指導や支援に当たっていた。両者が共通理解する場の確保が難しいことも課題であった。そのような中、実践者がアセスメントや応用行動分析に基づく支援方法を提案することで、学級担任と支援員のA児へのかかわりが増加し、A児にも変容が少しずつ見られるようになった。介入が進むにつれて、実践者の意図もイメージされやすくなり、支援員の支援の幅や頻度が改善されるようになった。

今回協力していただいた支援員は、児童に携わる業務の経験がなかったため、支援方法をマニュアル化してモデル提示した。モデル提示の回数が少なかったため、授業の直後に実践者が「さっきの支援のタイミングがよかったですね。」などの声かけをした。そのような声かけによって支援の回数が多くなった。このことから、A児だけでなく支援員への働きかけも大切であることが分かった。

以上のように、本実践によって、行動コンサルテーションの方法を用いた支援員への支援と、学級担任と支援員との連携の促進に、一定の効果がみられた。

本研究では学校外部の実践者がコンサルタントとして、コンサルテーションを行った。実際では、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任、巡回相談員がコンサルタントを行っていると考えられる。しかし、アセスメントや支援計画の立案、支援会議を行いながら支援を進めていくことは、コーディネーターの経験や知識によるところが大きい。学習のユニバーサルデザイン化など、通常学級の担任の意識改革や授業改善も必要である。学校現場では、通常学級在籍で特別なニーズを必要とする児童への対応や、加配される介護員、教育補助員、支援員の効果的な活用が求められている。このような課題に対して、関係者同士の「共通理解や連携の必要性を認識する」といった精神論ではなく、連携を担う担当者の役割の明確化や、具体的な方策の提示、それらの実行度に対する第三者（本実践では、コンサルタントの役割を担う者）からの継続的なフィードバックなどが重要な要件であることが示された。今後は、このような条件整備や、環境設定をするなどのマニュアルの整備等を構築したりしていきたい。

引用・参考文献

- 荒川智・船橋秀彦・室伏哲雄・渡辺克之 「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, 2009年
 加藤哲文・大石幸二編著 「特別支援教育を考える行動コンサルテーションー連携と協働を実現するためのシステムと技法ー」学苑社, 2004年
 興津富成・関戸英紀 「通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援」特殊教育学研究, 2007年
 特別支援教室制度研究会 「特別支援教室制度に関する研究」, 2008年
 北海道教育庁学校教育局特別支援教育課 「特別支援教育支援員活用事例集」, 2009年
 山本淳一・加藤哲文編著 「応用行動分析学入門」学苑社, 1997年
 吉原真寿美・都筑繁幸 「小学校の特別支援教育支援員の在り方に関する事例的考察」愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 2010年