

特別な教育的支援が必要な児童生徒に関わった 教科学習支援員の問題解決行動の事例研究

高梨宏子

1. はじめに

現在、学校現場では特別な教育的支援が必要な児童生徒への支援体制の確立が取り組まれている。特別支援学級に限らず、普通級における児童生徒にも個別の指導計画が求められるようになった。今後教職を志望する学生はいつそう特別支援教育、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する理解が求められると予想される。

こうした学校現場の実態を学ぶ方法の一つとして、教職志望の学生が学校へ赴き、教師の指導の補助、児童生徒の学習支援を行うといったボランティア活動の派遣事業が各大学で行われている。名称は各活動によって異なるが、本稿では、一定期間かつ定期的に、学校で児童生徒に対し学習や活動の支援活動を行うボランティアを「学校支援ボランティアⁱ」と称することとする。

中でも、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関わった学校支援ボランティアはその活動の中でどのような経験をしているのだろうか。

吉岡他（2010）では、特別な支援が必要な児童生徒への支援を行った学校支援ボランティアを近隣の小中学校に派遣している。特別支援級だけではなく、普通級でもそうした児童生徒に支援を行った。吉岡らは学校支援ボランティアを受け入れた学校へのアンケート調査と学生のふりかえりの結果を分析している。その結果から、学校支援ボランティアである大学生が支援実践で「子どもの成長」「対象児への周囲の反応」「支援者としての自分の成長」「子どもとの関係の深まり」「支援の難しさ（への気づき）」を印象に残っていると報告されている。学校現場に身を置き、ボランティアとして児童生徒や教員と関わることで多くのことを学んでいることが分かる。今野（2106）は、特別支援学級で学校支援ボランティアとして支援活動をおこなった大学生を対象にアンケート調査を実施している。その結果、子どもの変化・成長を知ることができたというメリットが語られる一方、課題や困難もあった。「児童生徒との関わり」では予測外の事態への対応、十分に子どもと関われなかったという課題が挙げられた。「活動内容」ではボランティアの立場で何をどこまで指導したらいいのかという戸惑いが見られた。さらに「教員との関わり」が挙げられており、授業内容や変更に関する連絡体制が整っていなかったことがあったという。熊・岩田（2017）も特別支援学校や特別支援級・通常指導級で支援を行った学校支援ボランティアを対象としたアンケート調査を実施している。学生にとって、特別支援教育に関する学校支援ボランティアに参加することは、教育実習、介護等体験以外で学校現場の実情に触れる貴重な機会であり、教員志望の意欲が高まることも確認された。子どもの実態や教員の指導法など多くのことを学んでいる。調査結果から、学校支援ボランティアとして活動した学生のうち大学の講義で特別支援教育に関して学んでいる学生は少ないことが分かった。そのことが、学校現場に出た時のつまずきにつながっている可能性が示唆された。特別支援教育への理解と知見を深めるためにも、大学内での学習機会の保障が求められるとしている。現在では、通常の学級に在籍する発達障害の疑いがある児童生徒が増加しており、その子どものサポートに学校支援ボランティアの力が求められていることが提起されている。

以上の先行研究からは、学校支援ボランティアに関わる学生は学校現場の実態を知る機会となり、児童生徒と

の関わりの中から学び、成長していくことが明らかになっている。他方で、今野（同上）では教員との連携や指導・支援での立ち位置に難しさを感じていることも挙げられていた。また、特別支援教育に関する知識を持たずに教育現場に身を置くことになることが困難さを産み出している。吉岡他（同上）の派遣事業では、学校支援ボランティアに対し、特別支援教育に関する講演や勉強会、コーディネーターによるサポートがあった。しかし、それでも「自分の知識不足を感じる」「知識が先立って、「どうしよう!」と困ってしまうことがあった」という学校支援ボランティアの学生の言葉が見られた。学校現場の混沌とした状況、予期しない児童生徒の反応や出来事は、学校支援ボランティアは困惑し、困難を感じていると予想される。

また、先行研究で対象となっている事業は、特別支援学校や特別支援学級、通常学級であっても特別な教育的支援を必要とする児童生徒を対象とした学校支援ボランティアである。つまり、応募の段階で学生は特別支援教育に対する活動であると理解して応募していると推測される。しかし、学校支援ボランティアは、特別支援教育に限定したものばかりではない。特別支援教育に関わるというイメージがない中で学校支援ボランティアを始めたものの、学校現場で特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関わるというケースもあると考えられる。その場合の困惑は、大きいものだと考えられる。学校現場で様々な困難を感じ、課題に向かい合う時、ボランティア学生はどのような方略を選択するのか、また、その教育実践に取り組むことでどのような意識が生まれるのかは明らかになっていない。また、先行研究の多くはアンケート調査であるため、そのプロセスを見出すことはできていない。そこで、本研究は学校支援ボランティアに参加し、特に特別な教育的支援が必要な児童生徒に関わった大学生を対象とし、活動においてどのような問題解決に向けた行動をとったのか、そのプロセスを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2.1. 研究対象者

本研究の対象者は、本学で実施されている教科学習支援員制度を使って小中学校での教科学習支援を1年間経験した教職課程履修者である。

教科学習支援員制度とは、本学と秦野市の間で実施されている小中学校教科学習支援員派遣事業のことである。2012年度の提携開始以降、毎年、市内の公立小中学校22校に教科学習支援員という名称で学校支援ボランティアを派遣している。教科学習支援員の活動内容は学校や学級の状況により異なるが、多くは授業等で教員の補助や児童生徒への個別指導、見守り等を行っている。この制度に登録ができるのは、教職課程を履修している学生である。条件として、教職を強く志望する者であること、また、2年次以上の学生であることが定められている。派遣され、教科学習支援員として活動をしなくても単位として認めていない。小中学校からの活動内容について提示され、学生は希望する学校へ応募することができる。秦野市教育委員会から交通費は支給されるが、報酬はなく、ボランティアという立場で関わる。また、活動については1年間定期的に参加することが定められている。活動のペースは週1回程度で、活動時間は学校から要請される活動内容や学生の都合により異なる。教科学習支援員は特別な教育的支援を必要とする児童生徒のみを対象とした活動ではなく、その支援の必要・不必要に関わらず、全児童生徒を対象としている。

本研究で対象としたのは、この教科学習支援に参加し、特別な教育的支援が必要な児童生徒に関わった者にインタビュー調査の協力を依頼し、協力を承諾した3名を対象としている。

表1 インタビュー調査協力者

	学年	取得予定教科	派遣先
A	3年生	理科	小学校
B	3年生	理科	中学校
C	3年生	音楽	中学校

学年は現在3年生の者を対象とした。教科学習支援員として活動していた期間は2年生で、教職課程のいくつかの授業で特別な教育的支援について学ぶ機会があったが、インタビュー時は介護等体験や教育実習事前指導を履修していない。また、教科学習支援員としてボランティアを行った学生は特別な教育的支援を必要とする児童生徒のための支援員ではなく、学級全体に関わることになっている。3名とも学級全体を支援しながらも、特に「気になる児童生徒」「見守りが必要だと思われる児童生徒」に付き添いながら支援をすることを学級担任から指示されていた。BとCの派遣先には特別支援学級があったため、その学級での支援活動にも参加することもあった。また、全員教員になることを第一希望としている。

2.2. 分析データ

研究対象者に対し、半構造化インタビューを実施した。実施期間は2017年6月～7月である。インタビュー時間は1人あたり60分程度だった。インタビューの際には内容の録音の許可を得、後日録音内容を文字に起こしデータ化した。質問項目は、「教科学習支援員で行った支援内容」「支援において嬉しかったこと、困ったこと」「支援を通して感じた自身の変容」などである。

2.3. 分析方法

本研究は、3名と少数の事例を対象とする。そのため、少数事例の質的研究においても広義の科学性を担保するSCQRMⁱⁱ（西條2007,2008）をメタ研究法とする。SCQRMは「現象を構造化することによって再現可能性、予測可能性といった広義の科学性を担保する枠組み」とされる（西條2005）。研究者の関心・研究目的に応じ、対象者や技法といったあらゆる研究を構成するツールに拡張して選ぶ「関心相関的選択」に基づいて分析をする。実際の分析にはM-GTA（木下2003）を採用した。M-GTAとは、データから理論的アイディアを読み取り、概念化し、カテゴリーに分類することで、一般的理論を仮説として生成する質的研究法である。また、M-GTAは、事象のプロセスを明らかにすることを焦点化しており、現場還元型の研究に適しているとされている。本研究は、今後の教科学習支援員への教育・支援への貢献を目指すことから、M-GTAを採用した。

実際の手順は以下の通りである。まず、データを読み込み、分析テーマに関わる具体例と説明概念を作成した。作成の際、分析ワークシートを作成した。概念同士の関係を検討し、関連しあう複数の概念からカテゴリーを生成した。そして、カテゴリー間の関係を検討し、全体の中心となる概念とカテゴリーを見出していった。これらの分析からストーリーラインを得、カテゴリー間の関係が分かるよう結果図を作成した。

3. 結果

3.1. 結果図とストーリーライン

以下では、インタビュー調査対象者の語りから見出された活動における問題解決行動の変容過程のストーリーラインを述べる。なお、【 】はカテゴリーを、〈 〉は概念を表す。

教科学習支援員は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関わることに当初【不安と戸惑い】を覚えていた。それは〈児童生徒との関係づくり〉、〈児童生徒への支援方法〉への不安と戸惑いである。こうした思いは、【特別な教育的支援についての知識不足】からくるものであった。教科学習支援員は、これまでに獲得してきた知識や学んだことが教育現場生かせないなどの状況に陥り、〈自分が持つ知識の限界〉を自覚していた。しかし、こうした問題が認識された中で、教科学習支援員は【多様な解決方略】によって、目の前の問題と向き合いながら支援を続けていった。〈関連書籍からの学習〉〈関連する授業の受講〉〈学校教員への相談〉〈学校教員の観察〉〈課外活動での経験の活用〉〈小中学生時代の経験の活用〉といった様々な方略を場面ごとに活用することで、支援での問題を乗り越えようとしていた。こうした支援を1年間継続していったことで【現場でしか得られないもの】を獲得していく。たとえば、〈児童生徒を捉える視点〉〈特別な教育的支援理解の深まり〉〈教職・教育実習への意識〉といったものであり、支援に参加したからこそ得られたものであるとの認識をしていることが分かった。

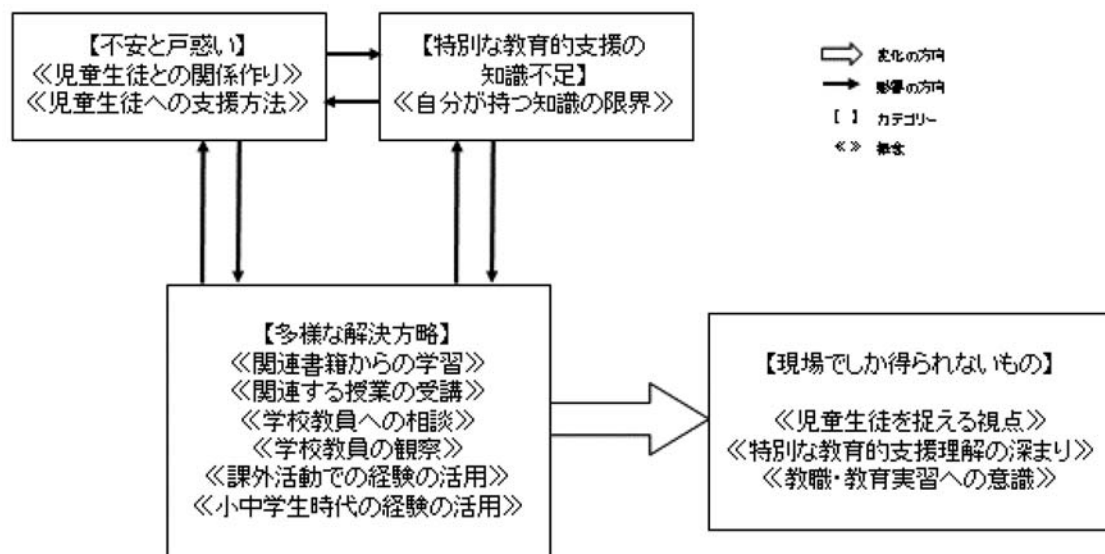


図1 結果図

以下では、このストーリーラインの流れに沿い、各カテゴリーの内容について語りを用いながら示す。

3.2. 【不安と戸惑い】

教科学習支援員が学校現場で得た不安には《児童生徒との関係づくり》《児童生徒への支援方法》がある。《児童生徒との関係づくり》では、教科学習支援員を始めてまずは良好な関係を築こうとしていたものの、どのように児童らに話しかければいいのかわからなかったことが述べられていた。「(児童に) もうどう話し掛けていいかわからないときがあって、なんか、これどうしたらいいんだろうみたいな。(中略) 話題になんて話したらいいかわからないしということが、それが2~3週間ぐらいあって、ああどうしようって思って。このまま続けられるのかなって、そのときは正直ずっと思って。」(A)とあり、話しかけ方や話題選びもわからないほどだったとしている。そのことから、教科学習支援員を継続していくことの不安も感じていたようである。

次に、《児童生徒への支援方法》では、Bが担当していた特別な教育的支援を必要とする生徒が通常級に参加した時の事例を述べていた。Bは、この生徒に通常級で付き添って支援をしていたのだが、この生徒と他の生徒との間のトラブルが起き、その現場に遭遇した。しかし、Bは配属先の中学校から、支援員という立場上、指導はせず教員へ相談をするようにと指示されていたため、その場では何もすることはできなかった。「周りの子も確かに叱らなきゃいけないとは思っていますが、言われている子(※特別な教育的支援を必要とする生徒)のフォローもしてあげないといけない」(B)と述べ、トラブルへの対応を考えていた。しかし、「その言われている子自身がどこまでいろいろ考えているのかとか、障害のどういう症状を持っているのかもわからないので、逆にいろいろこっちが言ってまた嫌な思いをさらにしちゃうとか、いろいろ考えてしまって声を掛けられなくて。」(B)これは、目の前で起きているトラブルに対して、指導ではない言葉かけの方法が分からず戸惑ってしまった事例である。学校現場ではこうした教科学習支援員が想定していない状況に遭遇し、困惑することは多々あるだろう。ただし、生徒への働きかけが思いつかなかったというよりも、当事者たちを配慮することによって判断ができなくなったという特徴が見られた。

3.3. 【特別な教育的支援についての知識不足】

《自分が持つ知識の限界》から構成されている。まず、《自分が持つ知識の限界》における知識とは、主に大学の教職課程の講義で得た知識である。今回の対象者が教科学習支援員に参加した2年次には教育心理学で特別な教育的支援を必要とする児童生徒についてすでに学んでいる状態である。しかし、Aは「抜けてたんですよ、知識も。(中略) ああ全然覚えてないって思って」(A)と述べているように、過去に学んだ内容を忘れていたことに気づいた。教育現場に身を置くことによって知識が定着していないことの気づきを得ている。

Cも同様に、自身の持ちうる知識だけで現場の状況に対処することは難しかったという経験がある。講義で学んだ知識と実際の教育現場との関係を以下のように捉えている。

「学校（※大学の講義のこと）で習ったことはただ一つの例であって、それだけで自分は進んでいくんじゃないくて、それ以外にも幅広い考えや意見というのを持つことが必要だなということは思いました。」(C) すなわち、自分が獲得してきた知識は一部にすぎず、現実には多様な考えを知り、それらを取り入れていく必要があるという解釈をしている。

以上のようなことから、《自分が持つ知識の限界》が感じられていると考えられる。そして、A・B・Cともに特別な教育的支援を必要とする児童生徒について詳しく学んでから支援に参加したかったということを述べている。熊・岩田（2017）で指摘されているように大学での教育の機会を設置することの必要があると考えられる。

3.4. 【多様な解決方略】

【不安・戸惑い】を覚え、【特別な教育的支援についての知識不足】を感じさせられる支援を経験する中で、教科学習支援員は個々に解決するために様々な方略を活用していた。

例えば、自身の知識不足を克服するために、《関連書籍からの学習》に取り組んでいた。実際に学校で起きたことを本などから学び、自分なりに解釈して、また学校での支援に臨むというサイクルを繰り返していた。また、《関連する授業の受講》もしていた。教職課程の授業以外にも障害に関して学ぶことができる授業を探し、履修することで、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の理解を深めようとしていた。

また、児童生徒との関係づくりに困惑したAは、《学校教員への相談》をしていた。その際、教員から助言をもらうことで、支援に取り組む気持ちが楽になったとふり返っている。現場を共有する教員とのコミュニケーションの重要性が窺える。

他にも、Bは特別な教育的支援が必要な生徒への支援方法が分からない時、《学校教員の観察》を試みていた。落ち着きがなく指示を守ることが難しい生徒に対して行っている事例を挙げている。「これやるんだってでしょとかって言い方とか、これやるんだよっていうのではなくて、さっき先生何て言った？ とか、その生徒に思い出させて、生徒に言って、それをやらせるという方法をとるように、私もその先生を見てするようにしています。」(B) こうした指導は特別支援を専門とする担当教員の言動を観察することによって獲得したものである。どのように言葉掛けをしたらいいのか分からないという不安も多々ある中、実際の教員の言動を観察し、自身も実践していこうとする積極的な姿勢が見られた。

さらに、自身の持つ経験を活用するというケースもある。《課外活動での経験の活用》では、大学内で結成されたボランティアサークルに参加した経験を活用したという事例がある。Cは教科学習支援員を始めたのと同じ頃、養護学校や障害者施設で支援を行うボランティアサークルに参加し始めている。そのボランティアサークルで関わった障害のある人々への理解を教科学習支援員でも生かしていた。「そういった（障害のある）方々も集中したりすると見えなくなったりしてしまうので、そういうときに落ち着いたとき、その方々のタイミングっていうのを意識しながらやっていくっていうことはその経験の中で学んでいます。」(C) 派遣先の学校や大学での講義以外にも積極的に支援活動に参加し、障害のある人や特別な教育的支援を必要とする児童生徒への理解を深めている様子が窺われた。このサークルに参加したきっかけは、「誰かのためについていうことをしてみたい」(C) という思いによるもので、教科学習支援員での経験が起因しているわけではない。しかし、教科学習支援員の活動とボランティアサークルでの活動に両輪で参加しながら、支援に取り組んでいた。

他に経験に関しては、《小中学生時代の経験の活用》がある。Aは児童とのコミュニケーションを重視し、特別な教育的支援を必要とする児童だけではなく、学級にいる他の児童たちとの関係作りを意識していた。その際に、なるべく特別扱いをしないように心掛けていたという。「先生がこの子にはすごく特別扱いをするけど、この子にはそうでもないなっていうのって、やっぱり生徒って読み取るじゃないですか、意外と。」(A) と児童たちを分析していた。その背景には、「態度を変えられるのがすごく嫌で、なんか全然平等じゃないじゃんみたいなときが、当時持っていて。」(A) という思いがあった。小中学生時代に経験したことを支援の中で自分が行

わないように留意していた。そして、A は特別な教育的支援を必要とする児童とその他の児童たちと分け隔てなく関わるよう取り組んでいた。その結果、児童たちとの良好な関係が構築された。学級全体を見ながら個別の教育支援も可能になっていったと考えられる。自らが持つ経験をフルに活用していくことで、支援の幅を広げていた様子が窺われた事例である。

3.5. 【現場でしか得られないもの】

試行錯誤を重ねた支援活動によって、教科学習支援員は【現場でしか得られないもの】を獲得していく。《児童生徒を捉える視点》では、B は、教科学習支援員に参加するまでは、特別な教育的支援を必要とする児童生徒は通常級の授業に参加することができるのだろうかという疑問を持っていた。しかし、この支援に参加し、生徒たちを一人ひとり見ていくことを通して、次のように捉えるようになった。「実際に教える側に立って、その子たちを見てみると、一概にもそうとは言えなくて、ちゃんとその子を理解してあげれば、その子の可能性を伸ばすこともできるんだなというのに気付きました。」(B) また、支援を重ねていくうちに生徒の方から話しかけたり、支援を求めたりするといった変化が見られたことから「指導とか重ねていくと変わるんだなと思ったところから、イメージとかで決めつけるんじゃなくて、ちゃんと一人ひとり見てあげるべきなんだなと思いました。」(B) と考えるようになっていく。実際に生徒と関わり、成長を見ることで、個を見る重要性がB の中に生まれ、新たな視点をもって児童生徒を捉えられるようになったと考えられる。

次に、《特別な教育的支理解の深まり》では、講義や書籍で得る知識に加えて、自分なりの特別な教育的支援についての理解がなされていく様子があった。例えば、A は、児童らの様子を観察していくことで、同じ障害でも個性があることを指摘している。「軽度、重症ってあるじゃないですか。それによってもなんか症状っていうか。あと男の子、女の子でも全然変わってくると思うんですね。」(A) このように、重度軽度の違い、性別の違いも影響を与えるものであることを自分が見てきた児童らから見出し自分なりに理解していった。こうした視点を持つことは、多角的に児童生徒を見ることにつながるだろう。

さらに、《教職・教育実習への意識》となる可能性も見受けられた。今回の対象者は教育実習を次年度に控えている学生である。教育実習前に学校現場に携わり、多様な児童生徒と関わっていく中で、自身の能力をはかる機会ともなっていた。特別な教育的支援についての知識が足りないという自覚から、「これからちょっと教育実習に行く前に何とかしないかって思って。夏休み勉強しないかなと思ってて。」(A) と考えるようになっていく。支援員の立場ではなく、教育実習生として特別な教育的支援を必要とする生徒らとどう関わっていくのかを想定していると捉えられる。そして、教育実習前に自主的に学び、理解を深めていきたいという姿勢が見られた。他に、教員になることへの意識が強くなっている事例もあった。「実際に現場に出るということは結構大変なことなんだろうなという想像はついてた」(B) と述べている。「現場で実際に、(中略) いじめみたいな問題が起きてしまったときとか、生徒にパッと質問されたときにすぐに対応できない自分がいて、そういうところはもっと勉強だけじゃなくて、日々現場を想像して考えていかなきゃいけないんだなと思いました」(B) というように、自身が教職に就いた時のことを想定しながら支援実践を捉え直している。うまく生徒に対応できなかったことがB に「現場を想像し」て学んでいく必要性を意識させた。このように教育実習を想定すること、教職に就いた時に向けての意識が生まれていることが分かった。

4. 総合的考察と今後の課題

本研究では、教科学習支援員に参加した教職課程履修学生を対象とした。教科学習支援におけるかれらの活動における問題解決行動の変容を見た。その結果、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関わると【不安と戸惑い】を感じ、【特別な教育的支援についての知識不足】を自覚するようになる。その困難を乗り越えるべく、【多様な解決方略】によって、支援活動に取り組んでいった。この方略はそれぞれの支援活動の状況に応じて選択されたものだった。このような経験に支えられた支援実践は【現場でしか得られないもの】を与えた。

以上の結果から、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関わる学校支援ボランティアへの支援のあり方を

考察する。学校支援ボランティアに参加する前に特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する学習機会が少なく、教育現場での困惑に繋がっていることがいくつかの先行研究で指摘されている。本研究の対象者らも自身の知識不足を自覚していた。特に特別支援教育を専門としている学生ではないため、現場での困惑は相当のものだったと思われる。また、インタビューの中で「もっと（特別支援教育について）勉強してから参加すればよかった」と述べていることから、学習機会を要していたことが分かる。本研究でも学校支援ボランティア参加前の学習機会として、事前指導もしくは学習会が必要だと考える。また、特別支援教育を理解するための書籍や授業開講など、関連情報へのアクセスを大学側が整備する必要があるだろう。しかし、今回のインタビューで聞き取れたことの特徴として、教育現場で遭遇する困難を乗り越えるために多様な方略を用い、活動の中で試行錯誤を重ねながら支援に取り組んでいたということがある。本研究で対象とした教科学習支援員は、基本的に支援には一人で参加し、一人で課題解決に向けて取り組まなければならない。自身の行った実践の意味づけがないままに日々の活動が展開されていく。支援を行っている中で定期的にふり返りの会を開くなど、学校支援ボランティアの試行錯誤に寄り添い、支えていくことも必要ではないだろうか。児童生徒とどう向き合ったのか、特別支援教育においてはどのような支援をしていくべきなのかを大学教員や学校教員、学校支援ボランティアの仲間と共有し、ともに教育実践のありようを問い直していくことで、さらなる多様な解決方略を引き出せるだろう。学校現場では遭遇することは想定しないことが多く、混沌としている。特別な教育的支援を必要とする児童生徒の個性に応じた対応が求められるからこそ、知識や技術の習得を支援するだけではなく、学校支援ボランティア個々の学びを重視する取り組みも必要だろう。そのことは学校支援ボランティアの学びを深め、かれら自身の可能性を広げることにもつながる。

以下に今後の課題を述べる。本研究では、3名と限られた対象者であったため、一般化には限界がある。今後は研究対象者を増やし、事例の蓄積に取り組む必要がある。また、本研究で対象となった教科学習支援員は今後教育実習に参加する予定である。これまでの教科学習支援員としての経験が教育実習にどのようにいかされるのかをあらためて調査していきたい。

【参考文献】

- 木下康仁（2003）『グランデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文社
- 熊詩織・岩田吉生（2017）「教員養成大学における特別支援教育の学校支援ボランティア活動の現状と課題」『障害者教育・福祉学研究』13,137-145
- 今野邦彦（2016）「特別支援学級における学生ボランティア導入に関する調査研究（2）」『藤女子大学 QOL 研究所紀要』11（1）、17-23
- 西條剛央（2005）『構造構成主義とは何か：次世代人間科学の原理』北大路書房
- 西條剛央（2007）『ライブ講義・質的研究とは何か：SCQRM ベーシック編』新曜社
- 西條剛央（2008）『ライブ講義・質的研究とは何か：SCQRM アドバンス編』新曜社
- 吉岡恒生・相馬慎吾・野澤宏之・原恵美子・村松麻美「発達障害児のための学校支援ボランティア事業（3）— 3 年間の振り返り—」『愛知教育大学研究報告』56,29-37

ⁱ 本稿では、一般的に行われている大学生による学校でのボランティア活動を総じて「学校支援ボランティア」とする。機能や内容は同様ではあるが、特に本研究の対象者である本学と秦野教育委員会の連携事業である「教科学習支援員」に関することは、「教科学習支援員」と呼ぶこととする。

ⁱⁱ SCQRM とは Structure Construction Qualitative Research Method（構造主義的質的研究法）の略称である。