



へき地における特別支援教育に関わる学校間連携の
実践：

根室管内における保幼～小の連携及び発達・子育て
支援の取り組みを事例に

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-04-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 二宮, 信一, 古森, 康晴, 佐藤, 航, 服部, 健治 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.32150/00009944 |

へき地における特別支援教育に関わる学校間連携の実践

— 根室管内における保幼～小の連携及び発達・子育て支援の取り組みを事例に —

二宮 信一

(北海道教育大学釧路校)

古森 康晴

(別海町立上西春別小学校)

佐藤 航

(羅臼町立羅臼小学校)

服部 健治

(標津町立標津小学校)

Practice of cooperation between schools related to special needs education in rural place

Shinichi NINOMIYA, Yasuharu KOMORI, Wataru SATO and Kenji HATTORI

はじめに

特別支援教育が始まり、障害のある幼児児童生徒への一貫性のある指導に関して、保育所、幼稚園と小学校間、小学校と中学校間の引き継ぎといった学校間(本稿では、保育機関等も含め「学校間」と表記する)における効果的な連携のあり方やその方法、個別の支援計画の様式など、様々な検討がなされてきている。特に、2009年には保育所においても、障害のある子ども達のみならず、すべての保育所入所児童について「保育所保育要録」を小学校に送付することにもなった。

障害のある子どもの引き継ぎに際しては、形式的な文書のみでは、有効な引き継ぎにはならず、その子どもの特性のほか、有効な環境調整の情報やそれまでの保護者や専門家・専門機関との連携やその支援内容などを踏まえた、育ちの経緯について確実に伝えていくことが求められていると言えよう¹⁾。

しかし、へき地においては、専門家や専門機関は少なく、日常的に活用できる状況にもないため、配慮を要する子どもが在籍していた保育所・幼稚園等の関係機関とそれを引き継ぐ小学校等との関係強化を通して、支援を質的に向上させていくことが求められていると考えている。へき地における「質的向上」とは、専門特化した支援が保障されない状況を前提に、へき地における限界性を踏まえ、日常の情報交換を充実させていくことを通して「育ちの連続性」を保障することを意味すると考えられる。すなわち「子どもの育ちの連続性」を支えるためには、それぞれの地域特性を活かした連携支援システム

作りが必要となると考えるのである。

1. 問題の所在と方法

特別支援教育において「連携」は大きなキーワードとなっている。学校教育においてもこれまで「連携」ということがこれほど謳われたことはなかった。

もともと学校内における課題としては、「担任教師の孤立感」、「相互不干渉」、「秘密主義」などとして、学校内連携の課題が提示されていた。また、特別支援教育が始まって「チーム支援」という言葉が登場してきたが、これも、これまで学校の中でなされてこなかったが故に浮上してきた言葉であろう。

一方、学校外の関係機関との「連携」については、以前より問題として提起されてきたものではあるが、あまり手が付けられてこなかった課題である。そこには、保護者との連携、専門機関との連携といった横の連携の領域と、保幼—小の連携、小—中の連携といった時間軸で追う縦の連携の領域がある。

本稿で取り上げる連携は、「引き継ぎ」を中心とする時間軸の学校間連携であるが、その中で、特に保育所・幼稚園と小学校における連携に注目し、有効な連携のあり方を検討することを目的とする。

へき地における学校間連携は、都市部の学校間連携と比べると大きな違いがあることに気づく。たとえば、釧路市の場合、保育所は、公立9か所、私立17か所の26か所あるのであるが、自宅に近い保育所に通わせる保護者と勤務地に近い保育所を選択する保護者がおり、小学校

の校区内の保育所にすべての子どもが通っているわけではない。また、幼稚園は、公立が3園、私立が26園あるが、公立幼稚園は、いずれも阿寒町及び音別町にあり、合併前の旧釧路市内は、すべて私立幼稚園である。私立幼稚園は、早朝から園バスを回して園児を送迎しているため、地域の幼稚園のテリトリーが、同一地域の小学校の校区と全く重ならない。このような状況では、それぞれのテリトリー、校区が複雑に入り乱れることとなり、小学校では、新1年生を受け入れる際、対応しなければならない保育所・幼稚園数が10園を超えてしまうというケースも稀ではないのである。

それに対し、へき地においては、それぞれの地区に保育所、幼稚園があり、小学校、中学校も隣接している場合が多く、コンパクトにまとまっている。つまり、特別支援教育推進の柱である「学校間連携」においては、へき地は、都市部に比べ「ストレングス」を持っていると言えるであろう。

しかし、これまで学校間の引き継ぎということにあまり重きをおいてこなかったということもあり、このストレングスが有効に働いているとは言い難い状況が見受けられる。学校間連携の問題は、それぞれの学校種による歴史や伝統、文化、風土の違いや、それに基づく保育・教育目的の共有化の困難さとして存在し、そのことは、へき地においても同様で、たやすく連携できるものではないからである。そこには、連携を推進するキーパーソンの存在が必要となると思われるのである。

北海道における障害のある子どもに関わる連携について、牧野らは、乳幼児療育機関と特殊学級（当時）の関係に注目して調査を行い、1994年度と2002年度の調査を比較し、特殊学級教員の連携の重要さが認識され始めていることを報告し、その中で、足寄町の事例を取り上げ、組織の確立よりも人間的な付き合いが基盤として大きな要素を占めている²⁾、とまとめている。

また、牧野、伊藤は、石狩管内の保育所、幼稚園と小学校の連携に着目しアンケート調査を行うとともに、「連携が充実している」との回答が多い地区の状況を分析し、そこでは、管理職の姿勢、行政の支援、会合内容の魅力などの条件があることを導き出し、キーパーソンの働きかけの要因が大きいことを述べている³⁾。

北海道ではないが、緒方らは、沖縄県における特別支援教育ネットワークシステム構築に向けて、空間型、時間型モデルを試作し、文部科学省あるいは県教育委員会等からの「トップダウン的なモデルの提示」ではなく、地域等で構築してきたネットワークシステムを基にした「ボトムアップ的なモデルの提示」の必要性を述べている⁴⁾。

このような研究が示唆しているのは、そもそも地域連

携は、それぞれの地域の事情の違いから、その地域の中で作られるものであり、どこかにスタンダードがあって、それに沿って行われるものではないこと、地域での連携を作り出していく、または促進させていくための要件には「人間的な付き合い」「キーパーソンの働きかけ」といった関係する構成員の一人ないし複数名の資質に負うところが大きいことが示されている。

一方、へき地における発達・子育て支援の領域は、転勤族で支えられている学校教育に対し、地域の自治体職員によって担われるため、関係者の異動が少なく、「顔の見える連携」がしやすい状況が想定される。つまり「人間的な付き合い」といったインフォーマルな関係がフォーマルな連携組織を推進していくと考えるならば、「連携」というのは、公式の連携組織のみでとらえるのではなく、インフォーマルな関係者同士の繋がりの部分にも注目しなければならないことが示唆される。

つまり、形式的な連携組織を作り、それによって連携が促進されるというのは、地域の事情を無視した短絡的な発想であり、実際には、その役割を担うスタッフの主体的な関わりがあり、それを支えるインフォーマルなネットワークこそが、連携を生み出していくと考えるべきであることが示されているのである。

へき地における「連携」の可能性を、このインフォーマルな関係性の中に見出し、地域連携のあり方について検討することは、へき地におけるこれからの特別支援教育を構想する上で意義のあるものと考えている。

しかし、このことは裏返すと人間関係の出来上がった地域に「外の者」が入っていく場合に大きな障壁となっている可能性をも含んでいる。転勤族である教員がそうであり、また子育て中の転勤族の母親にとっても、母親同士の関係が作りづらく、孤立感の中で子育てを行っていることが予想される。

このような閉鎖的な地域と「外の者」との新たな関係作りについても検討する必要があるであろう。

また、今日的な学校間連携の問題は、特別支援教育という障害のある幼児児童生徒のみの問題として捉えるべきものではなくなってきた。昨今、話題となっている「小1プロブレム」や「中1ギャップ」というように、子ども一人ひとりの発達や生活の連続性を踏まえた「子どもの育ち」を支えていくための「地域の学校間の連携システム作り」として捉えていく幅の広さも求められてきている。このことは、匿名性の低いへき地において、「障害」という抵抗感の強い問題を扱う際の大きな武器になると考えられる。

そこで、筆者らは、このような状況を踏まえて、根室管内の2地区を抽出し、へき地における学校間連携について、その地域の特性を活かしたプランの立案とその実

実践を試み、有効な連携が可能となった条件について検証することとした。また、就園・就学前の地域における発達・子育て支援の担当者同士のインフォーマルな連携の状況を分析するために1地区を抽出し、へき地特有の可能性について明らかにすることとした。

本稿は、筆者らが企図したその新たな学校間連携の実践の報告とへき地における発達・子育て支援の連携の一形態の報告である。

2. 別海町西春別駅前地区における実践

別海町は、道東の知床半島と根室半島の間位置する町で、東側はオホーツク海に面し、西側は約60km内陸に入り、南北は44kmもある広大な町である。面積が約1,320km²、人口は約16,000人、酪農と漁業を営む町である。

西春別駅前地区は、別海町の西側の内陸部にあり、すでに廃線となった旧国鉄標津線の西春別駅があったことから「西春別駅前地区」という名前が残っている。本地区には、保育所1か所、幼稚園1園、小学校、中学校各1校があり、校区内に保育所がもう1か所ある。

近年、保育所、幼稚園と小学校との接続においては、両者間の連携不足が問題となってきている。例えば、学校生活への適応を図ることが難しい児童の実態等が、いわゆる「小1プロブレム」と呼ばれ、小学校低学年での起きるこのような問題を解消することができない要因の一つとしてこの「連携不足」が指摘されている。

また、教員自身も自らの属する学校種への帰属意識が強すぎ、他の学校種との交流が少ないことや、学校間での十分な情報交換が行われる機会が不足しており、前の学校での状況を踏まえて新しい学校に適応させていくための指導が不十分であることなども指摘されている。

とりわけ、学校生活への適応を図ることが困難な児童については、就学前の知能検査や健康診断の段階からじっと椅子に座っていることができなかつたり、一斉時の指示が理解できなかつたりするなど、何らかの困り感を抱えている様子が伺える。

しかし、本地域には都市部のような気になる児童のことを相談できる専門機関や関連機関が少ないという現状がある。

これらの教育問題及び地域課題を解決するためには、各中学校区に保育所・幼稚園・小学校・中学校がコンパクトにまとまっている地域性を活かし、児童の顔が見える引継ぎを行い、一人一人の特性等を活かした個に応じた指導の充実を図る必要がある。

このような中、本地区においては、平成21年度より日常生活レベルでの保育園・幼稚園と小学校における交流

学習や給食指導などの実効性のある引継ぎを通して、学校間（異校種間）の連携を図り、児童一人一人の実態を把握し、個に応じたきめ細かな指導の充実を図ることをねらいに、合同学習や合同給食などに取り組む「保幼小連携プラン」を推進することとした。

1) 「保幼小連携プラン」の概要

本地区では、以前から保幼小中交流研究会を年2回開催し、保育及び授業の公開や幼児児童生徒の実態交流を行っていた。しかし、教職員の情報交換や研究授業だけでは、学校生活への適応を図ることが困難な児童への適切な指導及び必要な支援ができないことに気付き、就学先の本校（上西春別小）がリーダーシップを発揮し、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図るための「保幼小連携プラン」を立ち上げた。

① 法的な根拠に基づいた取り組み

校種間連携については、保育指針及び幼稚園要領、小学校学習指導要領で重点課題として取り上げられており、それぞれ以下のように示されている。

（保育指針より一部抜粋）

「子どもの生活や発達の連続性を踏まえた保育の内容の工夫、小学校の子どもや職員間の交流など積極的な連携に取り組むことを奨励するとともに、就学に際し、子どもの育ちを支えるための資料を『保育所児童保育要録』として小学校へ送付することを義務づけています。」

（幼稚園要領より一部抜粋）

「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること。」

（小学校学習指導要領より一部抜粋）

「幼稚園や保育所との間で相互に幼児児童の実態や指導の在り方などについて理解を深めることは、それぞれの学校段階の役割の基本を再確認することとなるとともに、広い視野に立って教育活動の改善充実を図っていく上で極めて有意義であり、幼児児童に対する一貫性のある教育を相互に連携し協力し合って推進するという新たな発想や取組が期待される。」（下線は、筆者が挿入）

このような指針は、特別支援教育という枠にこだわらず、保幼小の連携強化が求められているものであり、逆に、障害のある幼児児童生徒の引き継ぎに関わる連携も、この枠の中に包含されていくものと考えられる。

② PDCA サイクルを活用した取り組み

そこで、本地区における取り組みとして、打ち上げ花火的なイベント交流に止めるのではなく、計画・実行・評価・改善といった流れが機能するように年間8回の交流の場（表1）を設定し、子どもの成長を看取りながら

保育所2か所、幼稚園1園と本校が連携していく形とした。

表1 保幼小連携プラン

| | 実施月 | 内 容 |
|---|-----|--------------------|
| 1 | 8月 | 幼児観察等による情報収集 |
| | | 連携プランに係る打合せ |
| 2 | 9月 | 就学児知能検査による観察 |
| 3 | 10月 | 学習発表会（総練習）の見学 |
| 4 | 11月 | 生活科「秋の宝物大会」での交流 |
| 5 | 12月 | 合同給食による食に関する指導 |
| 6 | 1月 | 合同学習による授業体験 |
| 7 | 2月 | 1日体験入学・入学説明会 |
| 8 | 3月 | 次年度のペア学年（5年）との顔合わせ |

2) 円滑な接続に向けた1年間の取組

それぞれの活動の内容は、以下の通りである。マネジメントサイクルの機能を生かした取り組みを通して実効性のある連携を進めていくことができた。

① 配慮を要する幼児の抽出（8月）

長期休業を利用して各園の園長及び年長担当者と小学校の教頭及び特別支援教育コーディネーターが配慮を要する幼児に係る打合せを行う。

打合せの中では、幼児の特質や園内での生活ぶりなど、今後の支援に必要な情報を整理する。

小学校では、第2学期当初、各園から得た情報をもとに、校内委員会で協議し、「保幼小連携プラン」の内容を決定する。

② 抽出した幼児の観察（9月）

就学児知能検査や健康診断の際、事前に各園が抽出している幼児を中心に観察する。就学児知能検査の場面では、話の聞き方や理解力、筆圧など学習活動を支える能力の点検を行う。

また、健康診断では養護教諭の視点で体格や四肢のバランス、聴力など身体的な支援の必要性にも目を向けて観察する。

③ 小学校の学習活動との出会い（10, 11月）

学習発表会などの学校行事や生活科の取組に幼児を招き、小学校の雰囲気慣れさせる。

特に、第1学年の生活科「秋の宝物大会」では、ゲーム等の交流を通して、幼児は成長した1年生の姿に憧れを抱き、就学への思いを一層強くする事が予想される。

④ 基本的な生活習慣の把握（12月）

保育活動から学習活動への変化に目を奪われがちであるが、学校生活における児童のストレスをどのように緩和するかという意識も大切である。これまで、給食や弁当、独自調理など、各園において昼食の形態が異なるこ

とから、入学後、食事に慣れるまで数週間は給食指導に時間を割いていた。そこで、連携プランに給食指導を盛り込み、小学校の配膳の仕方や食事のマナーなど食に関する指導を行うこととした。

⑤ 指示や発問等の理解力の把握（1, 2月）

冬季休業を終え、就学への思いが高まるこの時期に授業参加型の体験を計画する。幼児は一斉指導の中で教師の話の聞いたり、時間を意識しながら作業したりするなど、いわゆる時間を意識した授業形態を経験する。教師は、幼児の反応を観察し、就学後に適切な指導や必要な支援が行えるよう分析する。また、入学当初においては、生活科を核とした合科的な単元を構成するなど、大単元から徐々に各教科に分化していくスタートカリキュラムの編成なども効果的であると考えた。

3) 幼児児童に係る変容の共有化

1年間を見通したマネジメントサイクルの機能を生かした保幼小の連携でもっとも大きな成果は幼児児童の変容を捉え、成長を喜び合えることである。連携の課題でも取り上げたが、教員自身が育ちの鈍りを相手の責任として押しつけようとする傾向にある。しかし、時間を掛け、幼児児童の具体的な姿を通して、互いのかかわりを振り返ることで適切な指導と必要な支援の共有化が図られる。3月末に行う形式的な引き継ぎだけでは、幼児の特性等は伝わらない。

このように本地区の「保幼小連携プラン」は、保幼小が幼児の育ちについて共通理解を図り、その子の学びづらさや行いづらさを含めた困り感を多面的・多角的に捉えるための手立てとして実践してきた。

最後に連携プランにかかわった保育園の担当者の感想を紹介する。

「交流学习に参加させていただきましてありがとうございました。

今回は、自画像を描くにあたり、1年生の方からクレヨンをお借りしましたが、かかわりをもつという意味では、自然と会話をもつことができよかったのではないかと思います。ただ、人とかかわりが苦手な子ども何人かおりましたので、かえって1年生の方に御迷惑をお掛けしたのではないかと思います。次年度は、自分のクレヨンを持参しても全く差し支えありませんので、お知らせ下さい。

出来上がった作品は、入学式で展示していただけたことですが、とてもよいアイデアだと思いました。限られた時間の中で、色々配慮していただきまして感謝しております。1年生が親切にお世話をしてくれたことが、とてもうれしく感じました。また、私自身は昨年度

受け持った子どもの成長した姿を間近で見ることができたことも、とてもありがたく思っています。

今回の交流学习を通し、ますます入学への期待が膨らんだ年長さんでした。楽しい時間をありがとうございました。」

4) 小 括

以上、別海町西春別駅前地区の取り組みについて報告してきた。

子どもの困り感への対応を考えた際、多くの教師は口を揃えて「障害種が分からなければ手立てを考えることができない。」と言って、専門医の診断を受けることが出来ない状況を嘆く場合が多い。また、困り感の原因が分からなければ、書店に所せましと陳列されている「障害種別の対応マニュアル」を掲載した書籍も参考にできないと言っている。

しかし、目の前にいる子どもの成長は、準備不足の教師を待ってはくれない。困り感の原因究明に時間を掛けるのではなく、幼児児童の発達や生活環境の実態をきめ細かく分析・把握し、育ちのプロセスを追っていく中で、様々な手立てを試行し、教師自身が必要な支援・適切な指導を見つけていくことが大切なのである。

このように地域資源の少ない環境にある地域では、専門的な立場から指導・助言を受けて対応するケースが少ないことから、一人の子どもを多くの目で継続的に見て、困り感や変容を共有化し、地域で子どもを育てる意識をもたなければならない。

そこで、3年間取り組んできた「保幼小連携プラン」をもとに現在、「西春別駅前地区リレーションカリキュラム（仮称）」を構想し、検討している。

校種間の垣根を低くし、円滑な接続ができるよう取り組んできた「保幼小連携プラン」から、その子の育ちや特徴を繋ぎ、活かしていく「リレーションカリキュラム」へと発展させていくことで、地域の教育力の向上を図ることができると考えている。

今年度、本校では第1学年が17年ぶりの複数学級となった。昨年度3月に行った学級編成作業では、8月から見取ってきた幼児の特徴を踏まえ、効果的な学級集団を編成することができた。また、定期的に交流をもち、幼児の特徴や育ちを共有化してきたことから、幼児の顔が見える具体的な引き継ぎを行うことができた。

なお、本校では全職員で定期的に児童の様子や変容、課題等を交流する「児童の実態交流会」（年5回）を行っている。先日行った交流会では、入学式から2ヶ月が過ぎようとしている第1学年の学級担任から次のような成果の報告があった。

「保幼小連携プランで取り組んできた成果として、次の3点が上げられる。

- ① 見慣れた校舎なので、安心して落ち着いて学習している。
- ② 子ども達から「〇〇先生のこと知っている」「この部屋で絵を描いたことがある」など経験を生かした学校生活を送っている。
- ③ 連携プランで行った給食の配膳体験は、効果的だった。」

しかし、校内における情報の共有化や児童の実態を踏まえた効果的な手立ての整理など、課題も残している。

そこで、本校では従前から取り組んでいた「気になる子へのかかわりシート」（別紙）を改善し、校内の情報の共有化に役立てることにした。

また、指導の一助となる手立てばかり考えるのではなく、実態把握・児童分析に基づいた「児童にとって必要な支援」を試行的に行い、データを蓄積することに努めている。

次の写真1は、その1例である。



写真1 生活見通しボード

このボードは、学校生活に見通しをもって行動することが苦手な児童のための手立てであるが、他の児童にとっても分かりやすいツールとなっている。この「生活見通しボード」を通して、次の行動になかなか移れなかった児童が、自信をもって友達に次の時間割を教えるなど会話も増え、コミュニケーション能力を向上させる場ともなっている。

本地域では、これから特別ではない、子ども一人一人にとって必要な特別支援教育が始まる。

気になる子へのかかわりシート

()年 氏名 _____

作成日： _____年 _____月 _____日

1 児童の実態（主な困り感）

| |
|---|
| * |
|---|

2 目標と支援内容

| ◎支援目標： | | |
|--------|--------|------|
| 項目 | 目標とする姿 | 支援内容 |
| ○○○○ | | |
| | | |

3 観察と支援の記録

| 日にち | 記録内容 |
|-----|------|
| | . |

4 個別支援の最終評価

作成日： _____年 _____月 _____日

| 項目 | 達成状況の評価 | | | | 成果と課題 |
|----|---------|---|---|---|-------|
| | A | B | C | D | |
| | | | | | |
| | | | | | |

A：達成 B：ほぼ達成 C：一部達成 D：未達成

3. 標津町標津幼稚園—標津小学校の取り組み

標津町は北海道の東に位置し、漁業と酪農を基幹産業とする人口約5,800人の町である。標津町には、いずれも町立である保育園が4園、幼稚園が2園、小学校2校、中学校2校、小・中併置校2校が設置されており、それぞれ図1のような中学校区クラスターを形成している。図で示した通り、それぞれの小学校に入学する保育園・幼稚園は固定されている。

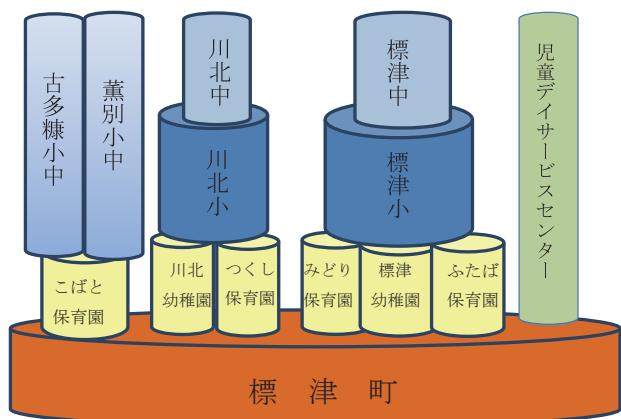


図1 標津町中学校区クラスター

また、それぞれのクラスター内では距離的に近い位置関係にあり、標津小学校とその校区となる各園を例に見てみると、へき地保育園であるみどり保育園を除いて、標津小学校から標津幼稚園、ふたば保育園はともに約400m、標津幼稚園—ふたば保育園は約100mの距離であり、さらに町の児童デイサービスセンターはふたば保育園に併設されている。ここでは、そのような条件下で行っている標津町における機関連携の中で、特に標津幼稚園と標津小学校の取り組みについて報告する。

1) 子どもの交流を中心にした取り組み

2010年度の標津幼稚園の園児数は34名、教員4名（園長を含む）、標津小学校は児童数237名、教員数23名の規模である。標津幼稚園と標津小学校では、以前から年3回、幼稚園の年長児（2010年度は24名）と小学校5年生（2010年度は45名）の子どもの交流を行っている。1回目は1学期に5年生が幼稚園を訪れる。2学期には幼稚園の年長児が小学校を訪問し、仲良くなった5年生とゲーム等を通して交流する。そして3学期の1日入学の時にも、2学期に交流した園児と5年生がゲームなどで交流している。そして最終的には入学式当日に、それぞれ6年生と新1年生となって再び出会い、6年生が適宜、新入生のサポートを行っている。この一連の取り組みは、5年生にとっては幼少の子どもと関わる中で最上級生と

なる自覚を促し、さらに自分たちでゲームなどを企画する経験となる。また、幼稚園年長児にとっては、入学に対する不安の減少、あるいは入学への期待感を高めることを目的として行っているものである。

2) 引き継ぎシート「ぱれっと」の活用

標津小学校では、児童デイサービスに通うなど、配慮を必要としている子どもの引き継ぎシートとして独自に作成した「ぱれっと」を活用している。このシートへの記入は、入学前に保護者、幼稚園担任、児童デイ担当者が一緒に行うことにしている。そこで子どもの家庭・幼稚園・児童デイそれぞれの姿や課題をもう一度整理する機会としてもらい、小学校でのスムーズな学習へとつなげている。

3) インフォーマルな関係性の構築

幼小連携のみならず、機関連携に際しては、システムとしては整備されてはいるものの、実際の機能化という点で課題が残ることがある。もちろん、連携のためのシステム、仕組みを作ることで連携が促進されることはいうまでもないが、実際には仕組みを作ってもうまく機能しないことも多いのではないだろうか。標津幼稚園と標津小学校の連携でも、前述のように子ども同士の交流は継続的に行われていたが、幼稚園と小学校の教員間は「顔を知っている程度」の関係に留まっていた。そのため、幼小という縦のつながりの中での「子どもの学びと育ち」ということに対して、課題を出し合いながら改善していく積極的な連携という点においては十分機能していたわけではなかった。

このような課題に対する一つのアプローチは、フォーマルとインフォーマル、あるいはオフィシャルとアンダーグラウンドという“関係性”に着目することであろうと考える。システムとは、ある意味フォーマルなものであり、オフィシャルなものであろう。しかしながら、そのような場お互いに課題や目的を共有し、協働の取り組みを行っていくとときには、少なからずお互いが本音で語り合うことが求められてくる。一般にフォーマルでありオフィシャルな場であればあるほど、そのようなことは難しくなる傾向があるであろう。逆に、インフォーマルでありアンダーグラウンドな関係の中では本音の議論が比較的しやすい。そう考えるとき、実はフォーマルな意味でのシステムが機能するためには、インフォーマルな、あるいはアンダーグラウンドな関係性が構築されているか否かが大きな要因となると思われる。

そのように考えたとき、標津幼稚園と標津小学校の立地条件は、頻繁に行き来することができるため、実はイ

ンフォーマルな関係性を構築する上での大きなメリットがあると思われる。現在、その利点を生かしながら幼一小連携に取り組んでいるところである。

具体的には、小学校の特別支援教育コーディネーターが年間を通して不定期に幼稚園を訪問し、全ての子どもの育ちについての情報交換を行い、子ども理解の視点の共有化を図っている。このような取り組みによって、小学校にとっては、入学時における通常の引き継ぎに加えて、より深く個々の子どもの実態を把握できるようになっている。また、小学校の子どもの実態についても適宜情報を提供し、幼一小連携の中で取り組むべき課題の共有化も行っている。

これらの取り組みは、最終的には情報交換のみで終わる幼一小連携ではなく、お互いの保育改善・授業改善につながることを念頭に置いており、実際にインフォーマルな形での連携の中で、保育・授業改善につながるような具体的な提案として以下のようなものが出されてきている。

- ① 「カラダづくり」の必要性を認識し、お互いでその取り組みを交流しながら実践すること。
- ② 1日入学の活動を小学校側で全て考えるのではなく、幼一小の担当者で考え、より子どもの実態に即しながら、同時に子どもの情報交換を行うこと。
- ③ 5年生との交流のみならず、1年生と年長児の合同学習の企画を検討すること。
- ④ 小学校1年生担任と前年度年長児の担任（現1年生を担任していた者）の定期的な交流を行い、情報交換を行うこと。

この他にも様々な提案が出されるようになってきている。当然、雑談の中から生まれるちょっとしたアイデア、実現可能なものから難しいもの、あるいは、それぞれの組織として対応すべきものから、直接の担当者へ伝えるだけで良いものまで様々なものがあるが、このような提案が自由に語り合えることこそ、インフォーマルな関係性の構築を目指した一つの成果ではないかと考えている。

一方で、学校は常にメンバーが変わる機関である。そのため、現在取り組んでいる“関係性”に立脚した幼一小連携を継続的にやり、その時々々の課題を解決していける機能性を維持させるためには、年度毎に新しい関係を築いていかなければならない。そのためには、やはりシステムが必要となる。小学校では現在、特別支援教育コーディネーターが窓口となって進めてきた連携を、今後の継続性を踏まえて、どのような形で校内各分掌の業務に位置づけ、分担できるかという検討を行いながら、より有機的なシステムの構築を進めているところである。

4. 羅臼町における実践～顔の見える多職種連携～

羅臼町は、北海道東端部、知床半島の稜線から南側に位置する。町域が海岸線に沿って端から端まで約64kmもある細長い地域である。人口は、約6000人。漁業と観光を産業とする町であるが、就業者の6割が水産関連の仕事に従事している。

教育機関は、羅臼地区と春松地区に幼稚園、小学校、中学校が各1校ずつ配置されており、その中間地点に道立高校が1校ある。幼一小一中は地域で繋がっており、中一高は、連携型の「羅臼地区中高一貫教育」で繋がっている。つまり幼稚園から高校に至るまでの一貫した教育が可能な構成となっている。

しかしながら、平成19年4月に、2つの幼稚園（羅臼、春松）の開園に伴い、それまで6か所あった保育所が閉所したため、羅臼町では、幼稚園に入る3歳前の未就園児を受け入れる機関は、「発達・子育て支援センターありんこ」が唯一となっている。

ここでは、この「発達・子育て支援センターありんこ」の活動及び多職種連携について報告する。

1) 発達・子育て支援センターありんこの概要

羅臼町では、平成14年、旧羅臼保育園内に「ありんこルーム」を設け子育て支援事業を開始し、平成19年4月に旧八木浜保育園の施設に移転し、現在の「羅臼町子育て支援センターありんこ」（以下、子育てありんこ）を開設した。一方、平成9年に羅臼小学校に併設されていた「羅臼町幼児ことばの教室」が「羅臼町子ども発達支援センターありんこ」（以下、発達ありんこ）として同じ施設に開設されている。

この施設は春松幼稚園・小学校に隣接する場所にあり、子育てありんこは0～3歳までの就園前の子どもと親の子育て支援の充実を図ることを事業の柱とし、子どもが自由に遊べる場を提供しつつ、保護者間の貴重な情報交換の場となっている。毎週水曜日には、0～3歳児を対象とした「ありんこ広場」、毎月最終金曜日には2～3歳児を対象とした「のびのび広場」として設定保育を行っている。

発達ありんこは0～18歳までの支援を必要とする子どもを対象に個別や小集団の活動を行う場として運営されてきている。現在は幼児、小学生を中心として活動しているが、参加頻度にばらつきがあり、週1～2回のケースもあれば、月1回というケースもある。個別指導はしているものの、保護者からの近況報告になる時もある。子育て支援の活動と発達支援の活動は、一日の時間帯を分けて行っており、平成21年度の子育てありんこの登録

者数は126名で、発達ありんこの登録者は幼児13名、小学生11名の24名であった。職員は、保育士2名で、それぞれ子育てありんこの主担当と発達ありんこの主担当として役割分担をしている。

2) 「子育て支援センターありんこ」の活動から

子育てありんこのこの4年間の活動では、表2にあるように、「運動会」「遠足」「クリスマス会」のような子どもに関わるプログラムのほか、「保健師の講話」「妊婦対象の母親講座」「かもめ号の図書貸し出し」など地域の資源を活用した母親向けのプログラムも増えていつている。

「保健師の講話」では、子どものトイレトレーニングや歯磨き指導の他、がん検診への参加の呼びかけなど、母親自身にも関わる話を取り入れている。また、「赤ちゃんマッサージ」や「妊婦対象の母親講座」などは、社会福祉協議会の事業であったり、町の保健課の事業であったりする。また、「こぐまちゃんサークル」は、幼稚園などに子どもが通っていたりする子育て中の母親の自主的な集まりで、その母親達が子育てありんこに来て読み聞かせや手遊びを行う活動である。

また、高校生の職業体験の受け入れなど新たな活動も

広がっているが、このことは、単に「職業体験」ということにとどまらず、将来、親になっていく高校生への重要な教育の場となっていると考えられる。

子育てありんこの職員は、保育士であり、「保育士として子どもに関わる」ということが業務ではあるが、その視点のみでは、子育て支援の充実にはならず、地域にある資源を有効に活用することを通して、母親を対象としたプログラムを充実させていき、そのことを通じて子育て支援を行うという新たな視点を獲得してきた結果、このようなプログラムの充実が可能であったと考えられるのである。また、高校生の受け入れなどは、高等学校との連携の中で生まれる子育て支援センターの地域資源としての新たな役割の開発と言えるであろう。

また、子育ての困難さの問題が社会的な問題となつてから久しい。「ありんこ広場」や「のびのび広場」に通ってくる母親たちに子育てありんこが行う年2回のアンケート調査（平成21年度実施）では、「他のお母さんとの交流はありましたか」という質問項目に、総数72人のうち、「友達ができた」が32人、「会うと話す」が36人、計68人が親同士の交流を求めている。また、「利用しているのは主にどなたのためですか」という問いにも、「自分と子ども両方」との回答が57人に上っており、子育て

表2 「子育てありんこ」の活動変化

| | 19年度 | 20年度 | 21年度 | 22年度 |
|---------|---|---|--|--|
| 対子ども | <ul style="list-style-type: none"> ・のびのび広場 ・ありんこ広場 ・運動会 ・遠足 ・お祭ごっこ ・クリスマス会 ・お別れ会 | <ul style="list-style-type: none"> ・のびのび広場 ・ありんこ広場 ○ミニミニ運動会 ○のびのび遠足 ・お祭ごっこ ・クリスマス会 ・お別れ会 ・幼稚園訪問 | <ul style="list-style-type: none"> ・のびのび広場 ・ありんこ広場 ・ミニミニ運動会 ○春ののびのび遠足 ○秋ののびのび遠足 ・お祭ごっこ ・クリスマス会 ・お別れ会 ・幼稚園訪問 | <ul style="list-style-type: none"> ・のびのび広場 ・ありんこ広場 ・ミニミニ運動会 ・春ののびのび遠足 ・秋ののびのび遠足 ・お祭ごっこ ・クリスマス会 ・お別れ会 ・幼稚園訪問 |
| 地域資源の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・くろねこの交通安全指導（クロネコヤマト） | <ul style="list-style-type: none"> ○保健師さんの講話 | <ul style="list-style-type: none"> ・保健師さんの講話 ○保健師さん、栄養士さんによる計測日 ○図書館司書さんによる読み聞かせ ○かもめ号の図書貸し出し ○赤ちゃんマッサージ（社会福祉協議会の事業） | <ul style="list-style-type: none"> ・保健師さんの講話 ・保健師さん、栄養士さんによる計測日 ・図書館司書さんによる読み聞かせ ・かもめ号の図書貸し出し ・赤ちゃんマッサージ（社会福祉協議会の事業） ○こぐまちゃんサークル（子育てサークル）の読み聞かせ、手遊び ○妊婦さん対象の母親学級（保健事業） ○児童相談所の就職相談 |
| 地域参画 | | <ul style="list-style-type: none"> ○親子おやつ作り | <ul style="list-style-type: none"> ・親子おやつ作り ○幼児安全法講習会 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼児安全法講習会 ○職業体験受け入れ（高校生） |

*○・・・その年度から新しく取り入れたもの、又は名称が変わったもの。

に関わる母親同士の仲間を求めている状況が見て取れる。子育てありんこを知ったきっかけも「町の広報のチラシ」が33人、「知人から」が31人であり、ほぼ同数でありながらチラシが若干上回っていることから、繋がりのない母親たちが仲間を求めている様子が窺える。

子育てありんこを頻繁に活用している保護者は、羅臼町の主軸となっている第一次産業の層というよりも、公務員、会社員の家庭が比較的多い。中には転勤族もあり、へき地のような固定的な人間関係で形成されている地域において、新たに居住したものが、その中に入っていくには、子育て支援センターのような媒介となるものが必要となる。同じような子育ての課題を抱える母親同士のつながりを作っていくことは、都市部のそれと質的には異なるが、へき地においても重要であることが示唆されている。

このように、子育てありんこの活動の中で見出される連携は、保育士が、母親の子育て環境を充実させていくために行う活用できる地域資源との連携であり、その保育士の連携力が、子育て環境の充実に繋がっていると考えられる。特に、関係機関との協働の事業を行う場合は、縦割り行政の中では、困難なことが多い。違う部署が似たような事業を行っているというような効率の悪さは、どこの自治体でも見受けられる事柄である。しかし、子育てありんこに見られる連携は、地域がコンパクトであるがゆえに他の関係機関との情報交換や互いのニーズの一致点が見出しやすく、協働の関係になりやすいという羅臼町の地域特性の利点を活かした機関同士の連携であると言える。また、いわゆる関係機関との連携ということではないが、母親同士を繋いでいくことを通して、子育ての困難さの軽減を図るための母親同士の社会関係作りも重要であるということが示された。

3) 「子ども発達支援センターありんこ」の活動から

発達ありんこに通う子ども達は、1歳半健診や3歳児検診をきっかけに保健福祉課の保健師の紹介で繋がってきている。しかし、保健師の側は、発達ありんこを紹介して後は任せるという体制ではなく、発達ありんこの保育士との情報交換を、繋いだ後もフォーマルな場として年3回設定し行うほか、保護者からの新たな情報があれば、その都度、保育士に伝えているという。また、発達ありんこの保育士も同様に、保護者の情報を保健師にすぐ伝えるようにしているという⁵⁾。つまり、発達ありんこの保育士と保健師とは、保護者支援という課題を共有しつつ、日常的な繋がりの中で「実質的な多職種の連携」を図っているのである。これには、保健師の業務形態が、以前、母子担当と成人担当というように分けていたものを、地区担当制に変え、「ジェネラリスト」としての保

健師というシステムを採用しているという背景もあり、個別のケースを抱えている保健師のみならず、保健師は、一日に一回は「ありんこ」を尋ねるという⁶⁾。

また、幼稚園との連携も幼稚園が教育委員会の組織であるがゆえに、発達ありんこの保育士や保健師の側からは、若干距離があるように感じ始めているのであるが、もともと保育所の保育士が幼稚園教諭をしているという関係もあり、保育所時代からの情報交換会は引き続き行っている⁷⁾。しかし、学校との連携は、管外の専門機関の巡回相談を受ける時くらいしか行えていないという。

発達ありんこの保育士と保健師の日常的な情報交換（時には、立ち話的な場合もある）が成立するには、それぞれの業務上のニーズから生まれた必然性があり、それゆえ、年3回のフォーマルな情報交換の場のみでは、十分なケアができないため、普段から必要な情報を交換し合い、子どもと保護者の状況を共有し合っていると考えられる。

これまでの機関同士の連携は、「連携協議会」を設置するなど、両者がテーブルを同じくする場を作り出し、その接点を「仕組み」として作っていかねばならないと考えられ、特別支援教育が始まってから、各地域にそのような会議体が設置されるようになった。羅臼町においても、「特別支援教育プロジェクト会議」が町内の小学校長のアイデアで組織されており、発達・子育て支援センターから保育士、保健福祉課から保健師のほか、教育委員会から教育指導主幹、町内の学校長、幼稚園長、特別支援教育コーディネーター、養護教諭などが集まり、情報の交換を行っている。しかし、この特別支援教育プロジェクト会議も年数回の会議で、各部署の情報交換を行い、今後の町内の特別支援教育をどのように進めていくのかということ協定する場としての機能は持っているものの、この会議が個別のケースにおける「連携」の母体となっているわけではない。

また、子育てありんこの各種の「行事」における連携は、地域がコンパクトでまとまっているという条件で可能となることが示されたのであるが、発達ありんこの場合、配慮を要する子どもないしは保護者への支援となると、行事のような単発的な繋がりでは充分ではないと思われ、それに見合う連携体制を作らなければならないと考えられる。

このような発達ありんこの保育士と保健師との多職種連携が可能であるのには、いくつかの条件があるように思われる。

まず、行政機構上、保健師も発達ありんこの保育士も保健福祉課の職員で同部署にいるため、勤務場所は違うものの、行政内の壁は薄い。子どもが通う幼稚園は教育

委員会に属するが、もともとは、保育所を廃してできた幼稚園であるため、幼稚園教諭の多くも元同僚である。つまり、これまでの同僚としての関わりが組織の壁を越え、現場サイドで繋がれる大きな要因になっている。

また、発達支援を主担当としている保育士は、もともと町内の保育所で保育士として20年勤務していたが、保育所の閉所に伴い、幼稚園で加配のスタッフとして異動、1年後の平成20年に発達・子育て支援センターありんこに異動している。もう一人の保育士も17年目の職員である。羅臼町では保健師が7名配置されているが、その半数以上が、羅臼町における勤務年数が10年を超えているスタッフで構成されている。このように、この長い期間に作られた信頼関係がその支えになっていると思われる。

加えて、羅臼町では、ここ数年の新生児は、50名程度であり、発達・子育てありんこの保育士や保健師が子どもや保護者の状況を把握しやすいという環境にあり、ともに「保護者支援」を重要な課題として共通認識している点が繋がりがやすくしていると考えられる。

4) 小 括

羅臼町「発達・子育て支援センターありんこ」の活動について、多職種連携に焦点を当てて検討した。へき地における関係機関連携は、地理的にコンパクトな環境を活かし、互いのニーズを満たしあう関係になりやすい中で行われていること、関係機関間のフォーマルな連携の前に、関係者のインフォーマルな繋がりがその前提としてあり、その上にフォーマルな連携が成立している構造となっていること、フォーマルな連携も、定型の連携のみではなく、日常的な不定型の連携も随時行われているということ、つまり、連携をフォーマルな「会議体」のみをさすものとして捉えるのではなく、日常の立ち話に至るものをも含め「連携」として視野に入れて考えなければならないことが示された。また、そうであるがゆえに、転勤族で占められる学校の教員は、そのインフォーマルな関係の中に入りづらい状況にあることから連携がうまく取れないでいる状態が続いていることが示され、「特別支援教育プロジェクト会議」が今後、学校教員をどのように巻き込んでいくのか、また、学校教員が異動して入れ替わっても連携できるシステムをどのように作っていくかが課題であることが示された。また、本稿では、その学校間の連携については触れることができなかった。今後の課題としていきたい。

5. 考察と課題

1) 地理的条件を活かす

保幼一小などの学校間連携は、子ども一人ひとりが、新たな学校へスムーズに移行していくことを可能にするための連携であり、入学後の学校生活に支障が起きないようにする、困難な状況が予想されるケースに対して事前に先手を打つという予防的なものである。「問題が起きてから動き始める」ということを常としていた学校にとって、「問題が起きていない」状態で仕事をすることは、一見徒労に見えてしまう。例えば、1年生の中に登校渋りの子どもがいたとしても、「登校渋り」をしている「その子ども」に対応はするであろうが、次の新1年生のために保育所や幼稚園と連携を強化していくという発想には繋がりがづらい。しかし、問題が起きてからの行動というのは、明らかに後手に回ってしまっている対応であり、問題がより複雑化した状態になってからの取り組みのため、解決のためのエネルギーは膨大なものを必要とすることになる。その間、苦しむのは、その子どもでもある。

別海町西春別駅前地区や標津町の実践から見えてくる学校間の連携は、地理的な条件から保育所・幼稚園と小学校ともに連携するターゲットが限られているために、子どもの育ちを長期間に渡って見守ることができるという連携であり、そのような連携が地域の中で可能であるということを示している。へき地であっても、確実に障害のある子どもや配慮を要する子どもは毎年入学してくる。根室管内の特別支援学級設置率は、全国平均の67.9%を11ポイント上回る79.3%である。また、へき地の学校であっても「小1プロブレム」は存在する。これからの学校では、このような保幼一小連携は、標準装備なのである。

このようなへき地に見る学校間連携は、都市部のように多くの保育所、幼稚園と連絡を取らなければならないといった複雑さを伴う連携と違い、へき地の良さを充分活かしたストレングスであるということが出来る。そして、専門家がいなくとも関係する者たちで知恵を出し合い、子ども達にとってスムーズな移行とは何かを考え、練り上げていくことによって質の高い連携にしていくことが可能となっているのである。

2) 日常の情報交換を積み上げる

半年以上にも渡る計画的な情報交換と引き継ぎ、日常的な訪問という柱で作り上げられる連携は、互いの保育や教育を理解していく視点となり、翻って、自分達の保育・教育の改善に繋げていくことができるのである。また、子どもの発達状況の共有化が図られることによって、障害のある子どものみならず、心配な子どもも浮かび上

がらせることとなる。幼児期の子どもを育てている保護者は、たとえ子どもに障害があったとしても、障害を障害として認めづらい時期にいるとも考えられ、発達障害のように見えない障害であれば、なおさら、かかる子どもの保護者は、特別支援教育というテーブルには乗りづらい。加えて、土地柄にもよるが、匿名性の低いへき地であれば、認めたくても認めづらいという保護者もいるであろう。保幼小は、診断がなければ支援ができないということではない。「子どもにニーズがあれば、それをサポートする」というのは、保育・教育の基本である。保幼小の日常的な連携は、そのような状況にある子ども達や保護者達も包み込む可能性を持っているのであり、配慮の必要な子ども達に支援の一貫性を保障することにもなるのである。

3) 強い人間関係を活かす

次に、へき地の特性の一つに、地域の強い人間関係があげられる。へき地は、人間関係の出来上がっている地域であり、それも固定的な人間関係で形成されている地域である。都市部の関係機関の連携では、インフォーマルな繋がりがないところから、連携を構想しなければならず、それゆえ「連携協議会」というフォーマルな会議体からスタートする。しかし、へき地においては、これまでの人間関係、社会関係が基礎となって、フォーマルな連携組織が運営されていく。羅臼町の発達・子育て支援センターに見る連携では、情報交換や組織間の連携を支えているのが、この「人と人との強い繋がり」であるということができる。

R.D.Putnam は、人々の協調行動を活発にすることによって社会の効率性を高めることのできる「ネットワーク」「信頼」「互酬性の規範」といった社会組織の特徴をソーシャル・キャピタル（社会関係資源）と呼んだ⁸⁾。人口流動の少ないへき地においては、ソーシャル・キャピタルは結合型で、内部志向となる。へき地における連携を構想する場合、このような強い人間関係や顔見知りの関係という地域の特性を加味して設計していかなければならないと思われる。そうすることによってフォーマルな連携組織が、有機的な実質を伴った形の連携組織になりやすく、築かれている人間関係によって、その足りないところをも補うことができるのである。つまり、へき地においては、その社会関係そのものが資源であり、無縁社会と言われる時代に、都市部が持ちえない大きな武器を持っていると言えるのである。

また、逆に強い人間関係は、新たに居住する者を寄せ付けられない状況を生み出してしまふ。羅臼町の子育てありんこは、そのような強い人間関係の中になかなか入れない保護者にとって、最適な環境を用意していると言える。

子育てをしている母親にとって必要なのは、子どもが楽しめる場であると同時に、同じ境遇の仲間に出会える場であるからである。今後もこのような状況を踏まえ、母親同士の繋がりを意識的に行っていくことが必要であると言えるであろう。

F.Capra は、人の組織には「設計的構造」と「創発的構造」とがあるとし、「設計的構造」は、フォーマルなもので公式文書に記述され、組織の使命、組織の公式な体制などについて説明するものであり、「創発的構造」は、非公式な構造で、協調や友情、インフォーマルなコミュニケーション・チャンネル、口コミなどといった進化する構造であるという。そして、あらゆる組織がその両方を必要とし、組織にとっての課題は、両者の「創造的バランス」を見出すことであるという⁹⁾。

そこで問題となるのは、転勤族である学校教員となる。出来上がった人間関係の中に入り込むのは難しく、「よそ者」としての扱いを受けやすい。先に述べた転勤族の母親も質は違うが同じ「よそ者」である。

赤坂は、「よその」は大別して3種類考えられるとし、「村落内に居住はするが、一定期間村人と交渉を持つに過ぎない場合」の「よその」に学校教師を例としてあげることができるという¹⁰⁾。

固定的な人間関係が強い集落に、一定期間のみ滞在する学校教員は「よそ者」としてみなされる。羅臼町に見られる学校との連携の取りづらさも、小学校教員が、地域の人間関係の中に入り込むことが困難な状況から生まれているということが言えるであろう。

標津町において幼稚園教諭は町の職員であり、固定的な人間関係の中で仕事をしている。しかし、小学校教員は転勤族であるため、その人間関係の中に入ることができず、フォーマルな関係だけの連携では、それがうまく機能しない状態が続いていたのである。そこで、小学校のコーディネーターが日常的に幼稚園に出向いていくという試みは、幼稚園教諭との関係を強化していくことによって、インフォーマルな関係を作り上げ、それによって、創造的バランスを見出していこうという働きかけであったということが言えるであろう。

4) 地域のシステムとしての特別支援教育

そこで、課題となってきたのが、学校内の特別支援教育に関わる体制構築の問題である。キーパーソンの役割は重要で、別海町西春別駅前地区の実践では、小学校の教頭と特別支援教育コーディネーターが、標津町の実践では、小学校の特別支援教育コーディネーターが、そのキーパーソンとなっており、その努力によって、保幼小の連携の形が作られてきている。しかし、担当者が異動することによってそれまで築かれてきた関係が、

うまくいかななくなることはよく言われる事柄である。それを想定して、標津小学校の実践においては校内のシステムをどのように作っていくかを課題としており、別海町西春別駅前地区の実践も、「西春別駅前地区リレーションカリキュラム（仮称）」を構想し、担当者が異動した後の問題も視野に入れた取り組みとなってきている。ここに、へき地における学校間連携の課題があるように思われる。

特別支援教育をリードしてきたのは、まぎれもなく学校教育である。その中でも多くの子ども達を抱える小学校が中心となってその体制整備を行ってきた。しかし、学校教員は転勤族で、やがて異動する。キーパーソンの異動は、体制に大きな影響を及ぼすことになる。そこで校内システムの構築の必要性が生まれるのである。

しかし、これまで検討してきたように、へき地においては、保育所、幼稚園、発達支援センター、子育て支援センター、保健福祉課、教育委員会などの各自治体の保育士、幼稚園教諭、職員がおり、彼らは異動が少なく、固定的な人間関係の中で仕事をしていることが多い。たとえ異動があったとしても隣接する部署に留まっている可能性が高く、取り組みの継続性は保持される。そうであるならば、へき地における学校間連携の戦略として、地元の「異動の少ない人たち」が主体となって、しっかりと学校を巻き込んだ連携システムを作りあげ、その中に、学校教員などの異動する人達を位置付けていき、それと学校内の校務分掌を連動させていくというシステムを構想することが必要なのではないだろうか。

どこの地域にも、その地域特有の歴史と伝統と文化がある。特別支援教育もその地域の歴史と伝統と文化の中で育まれる。異動してきた者が、自分の経験だけで積み上げていったものでは根付かない。その地域の状況に見合ったものでなければならない。地域のストレンクスを活かした連携システムをそれぞれの地域でデザインすることが求められているのである。つまり、特別支援教育を学校教育の枠で考えるのではなく、地域の子ども支援システムとして捉え直すのである。「〇〇地区の学校間連携は、このようなシステムで行われており、学校の役割は××である。」というシステムである。学校教員は、校務として××を担いながら、その地域の文脈の中で特別支援教育が発展していくために貢献するのである。

羅臼町における実践の課題は、「特別支援教育プロジェクト会議」において、保育士と保健師とが主体となって学校教員とのインフォーマルな関係を作り出し、フォーマルな学校間連携のシステムを創出することであろう。別海町西春別駅前地区や標津町での取り組みでは、地域の保育所、幼稚園などの関係者とキーパーソンが共に主体となって協働でシステムを作り上げ、小学校の校務分

掌と連動させていく試みであろう。つまり、特別支援教育の推進を学校教員であるキーパーソンだけでなく地域の保育士、幼稚園教諭、保健師などの関係者との協働の活動に発展させていき、学校との対等な関係を作り上げることによって、地域における学校間連携のシステムを構想していくことであるように思うのである。特別支援教育を障害のある子どものための学校の支援システムとして捉えるのではなく、地域の子どもの支援システムとして再デザインすることだと思われる。

現在、特別支援教育推進のカギを握っている学校教員のキーパーソンに必要なのは、地域の関係者のエンパワーメントを引き出す試みであるように思われるのである。

5) おわりに

今回は、保幼一小的連携と発達・子育て支援における連携を取り上げ、へき地特有の地理的条件や連携の日常性、強い人間関係、そして地域の支援システムとしての特別支援教育について検討した。しかし、へき地における支援を要する子ども達の課題は、幼児期から高校までの連続した学校内外の支援体制の構築、卒業後の進学・就労の問題、学校教員の質的向上とそれを支える研修システムの構築など多方面に渡る。また、へき地であるがゆえに地域とのつながりが強い側面をどのように活かしていくかという課題もある。

今後は、へき地の関係者のエンパワーメントをどのように引き出していくのかに注目し検討していきたい。

引用・参考文献

- 1) 佐藤暁, 二宮信一 「保・幼一小が連携する特別支援教育」 明治図書 2008
- 2) 牧野誠一, 伊藤美樹他 「乳幼児療育機関と特殊学級との連携について」 北海道教育大学 情緒障害教育研究紀要第22号, pp215~222 2003
- 3) 牧野誠一, 伊藤則博 「特別な対応が必要な子どもに対する機関連携をめぐる諸問題」 札幌学院大学人文学会紀要第87号 pp67~95 2010
- 4) 緒方茂樹, 城間園子他 「システム教育学のすすめ」 琉球大学教育学部紀要第73号, pp151~163 2008
- 5) 佐藤航 「地域の特性を活かした多職種連携の新たな視点」 北海道教育大学大学院教育学研究科修士論文 pp62 2011 (尚、聞き取り調査は2010年12月14日に羅臼町保健福祉課の保健師, 2010年12月17日に発達・子育て支援センターの職員2名を対象に行った。)
- 6) 佐藤航 「地域の特性を活かした多職種連携の新たな

- な視点」 北海道教育大学大学院教育学研究科修士論文 pp65～68 2011
- 7) 佐藤航 「地域の特性を活かした多職種連携の新たな視点」 北海道教育大学大学院教育学研究科修士論文 pp70 2011
- 8) R.D.Putnam 「哲学する民主主義」 NTT 出版 2001
- 9) F.Capra 「学ぶコミュニティにおける創造性とリーダーシップ」 センター・フォー・エコリテラシー 『食育菜園』 第7章 家の光協会 pp112～131 2006
- 10) 赤坂憲雄 「異人論序説」 筑摩書房 pp285～286 1992