

地域連携を基盤とした発達上課題のある児童への支援

— 学校・地域・家庭の協働に向けて —

Development Support in Partnership with Local Communities for Children with
Developmental Disabilities : For the Collaboration of School, Home and Community

高橋 眞琴, 横山 由紀, 田中 淳一

TAKAHASHI Makoto, YOKOYAMA Yuki and TANAKA Junichi

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第32号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.32, Feb., 2018

地域連携を基盤とした発達上課題のある児童への支援

— 学校・地域・家庭の協働に向けて —

Development Support in Partnership with Local Communities for Children with Developmental Disabilities : For the Collaboration of School, Home and Community

高橋 眞琴*, 横山 由紀**, 田中 淳一*

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学特別支援教育専攻

**〒653-0833 神戸市長田区大道通5-101-15番地 特定非営利活動法人トレッペン

TAKAHASHI Makoto* YOKOYAMA Yuki** and TANAKA Junichi*

* Department of Special Needs Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

** Nonprofit Organization Treppen

5-101-15, Omichidori, Nagata-ku, Kobe-shi, 653-0833, Japan

抄録：本研究においては、地域連携を基盤とした発達上課題のある児童への支援について、学校・家庭・地域が連携する取り組みの事例に対して、検討を加えることで、今後の連携上の課題について、考察することを目的とした。まず、関西に所在し他校と同様に支援を必要とする児童への対応、いろいろな家庭背景や多様な文化への配慮等、様々な課題が見られるA小学校で勤務する教員への質問紙での回答状況について取り上げた。次に、具体的に学校と放課後等デイサービスが協働した発達障がいのある子どもの宿題の取り組みについて検討を加えた。その結果、「学校・家庭・地域との連携に向けた学校教育におけるアプローチ法構築の必要性」「地域や家庭の存在を含意した『教員の専門性』再考の必要性」「学校と地域資源との連携上の課題について」「学校・家庭・地域資源による子どもの認知特性の理解と関係者相互の学び」などが示唆された。今後は、学校教育関係者及び社会教育関係者の相互理解と共に、学校・家庭・地域との連携に向けた教員養成カリキュラムの検討も必要であろう。

キーワード：学校・家庭・地域との連携、発達障がい、グレーゾーン、発達支援

Abstract : The purpose of this study was to consider on the roles and problems for development support in partnership with local communities for children with developmental disabilities. Firstly, we examined a questionnaire survey for teachers who work at the elementary school that follows some problems, such as special needs, family background and multicultural coexistence. Secondly, we analyzed of home work for a child with developmental disabilities. The homework was supported both teachers in the elementary school and the NPO for child care support activity, In future, study of approach for collaboration among schools, families and communities, specialty improvement of a schoolteacher based on communities, teacher training curriculum development that incorporates collaboration among schools, families and communities will be important.

Keywords : Partnership with Local Communities, Developmental Disabilities, Development Support

1. はじめに

2006年の「教育基本法」の改正に伴い、「学校・家庭・地域住民等の相互の連携協力にかかる努力義務」が伴うようになった。2008年に最終改訂となった「社会教育法」の第三条第三項においても、「社会教育が学校教育、家庭教育と密接な関連性があること」について述べられ、「学校・家庭・地域住民、その他関係機関の相互間の連携と協力の促進」について、明記されている。

国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に

関する有識者会議（2017）においても、「平成29年4月から公立学校における学校運営協議会の設置（コミュニティ・スクール）が努力義務化されたことを踏まえ、附属学校においても、社会とのつながりの強化の観点から、従来の学校運営に関して意見を述べる学校評議員の仕組みにとどまらず、学校運営に地域住民や保護者等の参画を得る仕組みの導入を検討すること。また、保護者、地域住民への情報提供をより積極的に進めること。」と学校・家庭・地域住民等の相互の連携協力における附属学校の役割について示している。

特に、特別支援教育の分野における、「学校・家庭・地域住民等との相互の連携」については、児童・生徒の将来的な地域での生活を見据える上でも、重要である。

したがって、このような「学校・家庭・地域住民等との相互の連携」が行われる場面では、子どもの成長・発達を捉えるプロセスを支援する教育学的観点から活動を捉えることも必要であろう（笹井，2011）。

文部科学省（2016）によると、「多くの家庭が家庭教育に努力している一方で、家庭環境の多様化や地域社会の変化により、親子の育ちを支える人間関係が弱まり、子育てについての悩みや不安を多くの家庭が抱え、子供の社会性や自立心などの育ちをめぐる課題等が生じている」としている。発達障がいやグレーゾーンの子どもの家族は、加えて、子どもたちの発達面や行動面で日々、様々な悩みを抱えながら、生活していると考えられる（高橋，2010）。

発達障害者支援法（最終改正：平成二八年六月三日法律第六四号）の第十四条においても「都道府県は、（中略）地域の実情を踏まえつつ、発達障害者及びその家族その他の関係者が可能な限りその身近な場所において必要な支援を受けられるよう適切な配慮をするものとする。」と定めている。児童発達支援や放課後等デイサービスは、発達障がいやグレーゾーンの子どもの発達支援や保護者の身近な相談場所として、認知される必要がある（高橋・横山・田中，2016）。

文部科学省（2015）「放課後等デイサービスガイドライン」にかかる普及啓発の推進について（協力依頼）においては、「子どもに必要な支援を行う上で、放課後等デイサービス事業所と学校との役割分担を明確にし、連携を積極的に図ること」「年間計画や行事予定等の情報を交換等し、共有すること」「学校との間で相互の役割の理解を深めるため、保護者の同意を得た上で学校における個別の教育支援計画等と放課後等デイサービス事業所における放課後等デイサービス計画を共有すること」「医療的ケアの情報や、気になることがあった場合の情報等を、保護者の同意のもと、連絡ノート等を通して、学校と放課後等デイサービス事業所の間で共有すること」といった項目を示している。また、中央教育審議会（2015）においても、「生徒指導上の課題や特別支援教育の充実等の課題は、限られた子供たちだけの問題ではないということである。教職員が心理や福祉、医療等の専門家等と連携して、複雑化・困難化した課題を解決することによって、学級全体、学校全体が落ち着き、大きな教育的効果につながっていることが多い」と特別支援教育の充実のための「チームとしての学校」の必要性を示唆している。国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議（2017）においても、「発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応など、実際

の教育現場で直面する教育課題や、学校内における専門スタッフとの連携・協働、コミュニティ・スクールにおける学校と地域との連携・協働の必要性などのニーズを踏まえた教員養成カリキュラムとすること。」と示し、教員養成カリキュラムの開発を求めている。

例えば、特別な教育的ニーズに係る教育が先行している英国においては、インクルーシブリーダーやスクールソーシャルワーカー、学校教員、管理職が連携し、様々な側面から特別な教育的ニーズがある子どもたちをチームとして支えている（高橋，2016；原田他，2016）。

大田（2004，p.248）は、「地域の労働力や生活の課題に取り組み、地域を再創造しようとする市民活動やNPOなど『まちづくり』『地域づくり』の意識的努力こそ『地域の教育力』の根源である」と述べているが、日本の学校で勤務する教員にとっても、発達障がいやグレーゾーンの子どものたちを地域で支える体制づくりについて理解することは今後必要であると考えられる。

そこで、本研究においては、地域連携を基盤とした発達上課題のある児童への支援について、地域、学校、家庭が連携する取り組みの事例に対して、検討を加えることで、今後の連携上の課題について、考察することを目的とする。

方法としては、大まかに二つの方法があげられる。まず、関西に所在し、他校と同様に、支援を必要とする児童への対応、いろいろな家庭背景や多様な文化への配慮等、様々な課題が見られるA小学校で勤務する教員への質問紙での回答状況について取り上げる。

次に、具体的に学校と放課後等デイサービスが協働した発達障がいのある子どもの宿題の取り組みについて検討を加える。

最後に、上記の二つの内容について、総合的に考察を加える。

II. 学校と地域の連携に関する小学校教員への質問紙調査

本節では、関西圏に所在するA小学校で勤務する教員への質問紙調査を取り上げる。A小学校は、他校と同様に、支援を必要とする児童への対応、いろいろな家庭背景や多様な文化への配慮等、様々な課題が見られる学校である。学校目標においては、あいさつや清掃など児童の規範意識の醸成に尽力している。

1年次から6年次までの各学年3クラス規模で、特別支援学級2を合わせると計20クラスである。教員数は、校長1、教頭1、教員28、スタッフ7である。

A小学校の教員への質問紙調査は「地域が連携したグレーゾーンの児童への対応や発達支援の状況を確認すること」を目的とし、主として、各教員が行っている学校と地域資源との連携的な取り組みに関しての質問を中心

に201 x年7月に実施した。教員への配布は、学校長を通じて行われ、A小学校の教員数のうち、50%にあたる14名の教員が回答した（回収率50%）。尚、教員の回答において、地域特有の教育事業等の固有名詞が出現した場合などには、調査協力校の特定を防ぐため、趣旨を損ねない程度に、表現に改変を施している。

1. A小学校と地域資源との連携的な取り組みについて

まず、「ご担当している児童の教育的な支援のために、地域資源（学習支援業、福祉施設、事業所、企業、NPO法人、児童館、学童保育所、地方公共団体、地域住民サポーター等）と何らかの連携的なお取り組みをされていますか。」という質問においては、①「している」が7名、②「していない」が7名、③「する予定である」が0名という回答が得られた。学校と地域資源との連携に関しては、取り組みの有無が教員によって異なっていた。

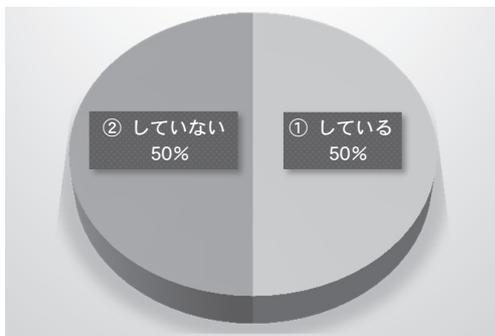


図1 地域資源との連携的取り組みについて（n = 14）

学校と地域資源の連携について、①「している」②「する予定である」と回答した教員に対して、「それは、どのようなお取り組みでしょうか。具体的な内容をご記入下さい。」という質問を行ったところ、「特別支援学級の子のお迎えの際に、放課後等デイサービスの方が来られます。その時に子どもの気になる様子やがんばっていることを一言、二言伝え合うことがあります。このことは、子どもの成長のために連携していると言えるのかなと思います」「児童館、学童保育とは可能な範囲で児童の情報共有し、指導に生かしている」「地域資源からのお迎えや連絡等（で情報共有している）」「学童、児童館との情報共有」「電話、学期ごとの懇談会」といった相互の情報共有に関する内容や「絵画コンクールに応募、参加」といった児童の体験活動の拡大、「特別支援学級児童の学習サポートを学生ボランティアにお願いしている。」といった、支援人材の拡大に関する自由記述が得られた。

一方、（地域資源との連携を）「していない」と回答した教員に対して、「『していない』理由は、どのようなものがあるでしょうか。①～⑤のあてはまる番号にすべて○をおつけ下さい。」という質問を行った。各選択肢（複数回答）での回答状況は、「①学校の業務が多忙で、時間

的余裕がない」が3名、「②学校と地域資源は業務を分業すればよい」が1名、「③どのような地域資源があるかわからない」3名であり、「④営利目的がある地域資源は利用できない」「⑤その他」の回答はなかった。学校の業務の多忙さや、地域資源の活用に関する情報が少ない状況が示唆された。

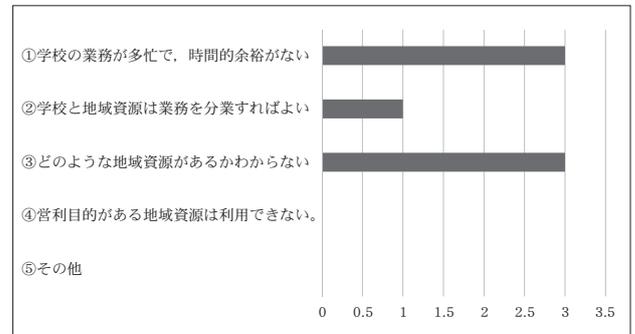


図2 地域資源と連携的な取り組みをしていない理由（n = 7）

2. 就学前地域資源とA小学校との連携的な取り組みについて

次に、「就学前から小学校入学にあたり、連携的なお取り組みをなさっていますか。」という質問を行ったところ、「①している」6名が「②していない」が6名、「③する予定である」が2名という結果が得られた。意見が二分する状況があったが、教員が所属する学年組織によって、順次的に連携を要する場合とそうでない場合が存在するのではないかと推察された。

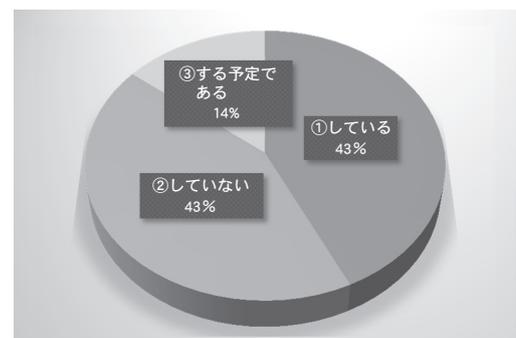


図3 就学前から小学校入学にあたっての連携的な取り組み（n = 14）

また、就学前地域資源との連携を①「している」、③「する予定である」と回答した教員に対して、「どのような地域資源と連携的なお取り組みをなさっていますか。①～⑭のあてはまる番号すべてに○をおつけ下さい。」という質問では、①幼稚園 7、②保育所 7、③認定子ども園 3、④児童発達支援 1、⑤社会福祉施設 1、⑥療育機関 0、⑦学習支援業 0、⑧フリースクール 0、⑨教育委員会関連機関 2、⑩医療機関 2、⑪子育て支援機関 0、⑫地域住民サポーター 0、⑬ボランティア団

体0（複数回答）という結果が得られた。

主として、幼稚園、保育所、認定こども園など、既存の就学前機関が連携の中心となっているのではないかと推察された。

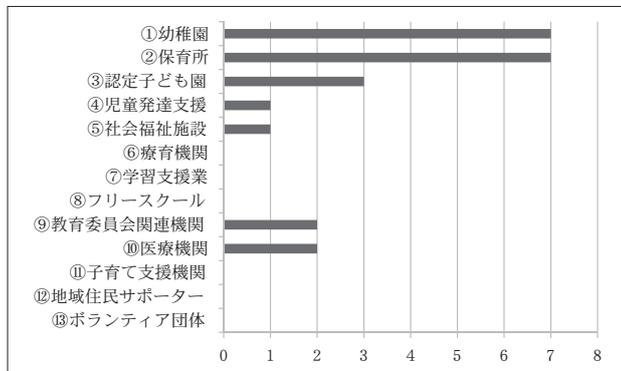


図4 就学前から小学校入学にあたっての連携的な取り組みを行っている地域資源（n = 7）

併せて、就学前地域資源と学校との連携について、①「している」③「する予定である」と回答した教員に対して、「それは、どのようなお取り組みでしょうか。具体的な内容をご記入下さい。」という質問を行ったところ、「それぞれの各機関から就学前の子の様子をうかがっています」「新1年生の身体的、精神的発達についての情報交換をしている」「就学前より主治医と面談を行っており、引継ぎを綿密に行うようにしている」などの児童の特性に関する引き継ぎや情報共有に加え、「保幼小連携」という、連携の重要性を示す記述、「児童音楽会への招待」という、幼児・児童の体験活動の充実を示唆する自由記述がみられた。

3. A小学校卒業後、中学校入学にあたっての地域資源との連携的な取り組みについて

「卒業後から中学校入学にあたり、連携的なお取り組みをなさっていますか。①～③のいずれかに○をおつけ下さい。」という質問では、①「している」が7、②「していない」が6、③「する予定である」が1であった。

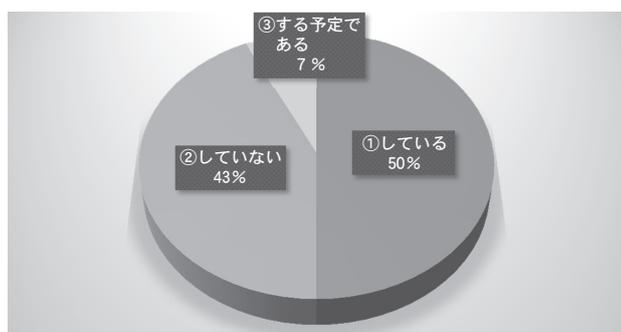


図5 小学校卒業後、中学校入学にあたっての地域資源との連携的な取り組みについて

また、A小学校卒業後、中学校入学にあたっての地域資源との連携的な取り組みを①「している」、③「する予定である」と回答した教員に対して、「どのような地域資源と連携的なお取り組みをなさっていますか。①～③のあてはまる番号すべてに○をおつけ下さい。」という質問を行ったところ、①中学校が7、②特別支援学校が3、③放課後等デイサービスが0、④社会福祉施設が0、⑤療育機関0、⑥学習支援が0、⑦フリースクールが0、⑧教育委員会関連機関が0、⑨医療機関が2、⑩行政機関が0、⑪地域住民サポーターが0、⑫ボランティア団体が0、⑬その他が0という結果であり、ほとんどが中学校、特別支援学校といった学校や医療機関という結果になった。

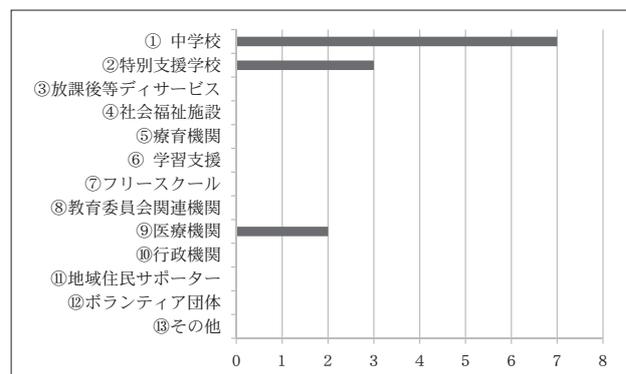


図6 小学校から中学校入学にあたっての連携的な取り組みを行っている地域資源（n = 8）

併せて、A小学校卒業後、中学校入学にあたっての地域資源との連携的な取り組みについて、①「している」、③「する予定である」と回答した教員の取り組み内容としては、「児童の実態等、個別に引き継ぎでの情報共有」「中学校や特別支援学校など次に進む学校に子どもの様子を伝える連絡会をする」「卒業生の個別の情報を提供している」「入学前より引き継ぎを綿密にしている」といった児童の特性に関する情報共有、引継ぎに関する記述に加え、「中学生が体験するキャリア教育事業に対する受け入れ、部活の演奏等を見学」という児童の体験活動の促進を示す記述がみられた。

4. A小学校と地域が連携するにあたっての研修ニーズ

次に、「学校と地域が連携するにあたり、研修会があると思いますか。①または②のいずれかに○をおつけ下さい。」という質問を行ったところ、①思うが9、②思わないが4という回答が得られ、一定の研修ニーズの存在がわかった。希望する研修会の内容としては、表1のような内容があげられた。

これらの内容からは、地域と学校との連携・協働に関する理解の促進や、連携場面の検討、学校内の校務分掌としての連携担当の必要性などが示唆された。

表1 学校と地域が連携するにあたり、希望する研修会

- 「子の現状」や「子に必要なこと」「大人としてできること」など、地域の方が参加できる研修会
- 地域の子どもたち、家庭についての理解
- 校内担当を決め、情報交換
- 特別支援学級在籍で、デイサービスを受けている子どもに対して、どのような連携ができるか
- どんな場面で連携が必要か理解を深める
- 地域の願いや理想（わからないと連携できない）

5. 学校と地域が連携するにあたっての課題

最後に、学校と地域が連携するにあたっての課題について、教員が行った自由記述を緩やかなカテゴリー分類に分類した結果、【民間事業体と公教育との情報共有範囲の差異】【学校教育と地域との連携の重要性】【スクールソーシャルワーカーの活用について】といったカテゴリーが得られた。

【民間事業体と公教育との情報共有範囲の差異】

「情報の共有の範囲や内容について」「公教育に携わる教育公務員と（幼稚園・保育園はこの限りではない）民間の団体とでは、守秘義務ひとつをとってみても、その基準が同じであるとは思わない。まして地域住民が関わっているのであれば、学校からの情報提供はとても限られたものにならざるを得ない」「地域内の複数の団体がある場合、『かかわり方』についてのバランスがむずかしい。営利団体であれば、特に気をつかう」

【学校教育と地域との連携の重要性】

「学校教育の中で地域との連携は必要不可欠なので、地域の方の意見なども全職員が理解しておかないといけないと思いました。」

【スクールソーシャルワーカーの活用について】

「スクールソーシャルワーカーの配置が周知されておらず、難しいことがあるかもしれない」

今回のA小学校の教員に対する質問紙調査によって得られた回答は、14名という限られたものであったが、学校と地域との連携上の課題については、例えば、農村部と都市部などそれぞれの学校が所在する地域性や学校文化や伝統、在籍する幼児児童生徒の特性、地域住民の意識などに依拠する部分が大きく、個性、具体性が非常に高いものであるといえる。今後は、複数の学校に対して、このような質問紙調査を実施し、検討・考察を加え、類型化していくことも課題であるといえる。

III. 学校と地域の事業所が連携した発達障がいのある子どもへの支援—宿題における取り組みを通して—

それでは、実際に、学校と地域における事業所は、どのような連携を行っているのだろうか。本節においては、具体的な事例を通して、検討を行っていきたい。

1. 事例の概要について

Bさんは、発達障がい、知的発達遅滞があり、地域の

事業所である児童発達支援にて3歳頃より支援が行われた。年少、年中の時期は、児童発達支援のみ利用していたが、年長の時期は、幼稚園と児童発達支援を併用していた。現在は、小学校1年生で特別支援学級に在籍している。

Bさんは、学校での算数の宿題プリント（A5サイズ1枚：問題数15問程度）に対して、毎日45分から60分かけて取り組んでいるが、スムーズにいかず泣き出してしまうことが多かった。保護者は、このままでよいものかと悩んでおり、Bさんが理解しやすくなるような方法がないか模索していた。

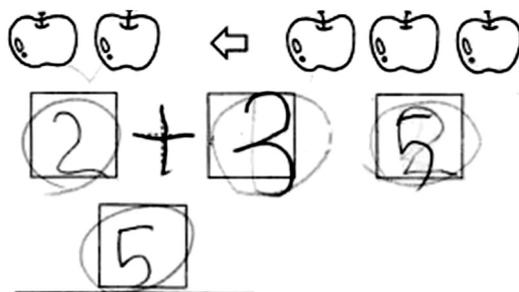
尚、本事例研究には、Bさんの保護者からの情報提供、教材提供をいただき、本論文への掲載について、承諾を得ている。

2. 算数の宿題プリントの検討

それでは、Bさんの算数の宿題のプリントは、どのような出題形式になっていたのだろうか。ここでは、特別支援教育の研究に携わる第一著者、地域での発達支援に係る複数の事業所の運営に携わる第二著者、神経科学及び教育心理学を標榜する第三著者の三者によるプリントの検討内容を示したい。

まず、各プリントは、A5の大きさとなっており、プリントの中央には、左右を区切る線等はなく、1問を解くために視線を左半分は上から下に動かしながら（上部と下部を参照しながら）理解を進め、解く問題になっていた。右半分は、1問を解くために視線を左から右に動かしながら（左部と右部を参照しながら）理解を進め、解く問題になっている。

例1 イラストと数字の位置が異なる



このような出題形式の場合、文字と絵の位置が対応していないことに加えて、矢印の意味を解釈すると逆に3つあったものが2つになったように、つまり引き算のように感じる児童がいるのではないかと推察される。

例2 イラストの数が文章問題部分で取り扱われている数と異なる

四 あかいりんごが7こ、きいろいりんごが10こあります。どちらのりんごがなんこおおいですか。



この問題においては、正解が2個のように見える。特に、子どもの場合、視覚に頼る場合があり、りんご2個が答えのような錯覚が引き出される可能性がある。聴覚よりも視覚に頼るところが非常に大きいことを鑑みると、前頭葉で思考するにあたって、視覚情報が優先的に働いてしまい、結局、それが思考回路を障害する可能性もある。

例3 イラストでの個数表示について

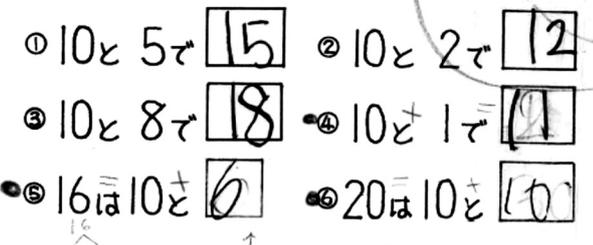
四 ふうせんが8こありました。3こ われました。のこりはなんこでしょう。



この出題形式の場合、最初8個あったものが5つになったということは、⇒を使うなりすると意味が通るが、たし算のように見える。文章の読解力がある人は、視覚に迷わされず、読解能力があるが、どうしても視覚に頼っている人は、混乱する可能性が推察される。

例4 数式とひらがな表示の呼応について

四 □に かずを かきましょう。



この出題形式の場合、「で」に「=」, 「は」に「=」の意味がある。子どもによっては、数の分解が困難な場合もある。脳は、環境から情報をくみとり、情報によっては、錯覚を起こしやすい。脳は、かしこく振舞おうとするため、視覚からの情報をさも正しく判断しよう(錯覚)とする。従って、問題の提示方法(刺激)によって、得られる解答が変化し得る可能性がある。全く同じ絵でも並べ方を替えるだけで、別の形の絵に見える場合もある。

提示するなら提示するなりの根拠が必要であるということである。つまり、われわれの脳は、錯視を生じやすいのである。

従って、それぞれの児童の認知特性や記憶について理解し、学校間や事業所との引き継ぎに用いることは、児童の発達支援に有用であろう。

3. 学校の算数の宿題プリントに対して、放課後等デイサービスが行った対応

ここでは、Bさんの算数の宿題プリントに対して、Bさんが所属する放課後等デイサービスが行った対応について述べていきたい。まず放課後等デイサービスは、A5サイズの算数プリントをA4サイズに拡大した。次に、例題のイラストの数を□に書くように求められているので、数個のイラスト全体を○で囲み、その○と記入欄の□を線でつないだ。本来は、□に書く数字を誘導するためのイラストであるはずが、□とずれているために混乱のもとになっていたためである。また、刺激となる表記を修正テープで消した。そして、Bさんに「このプリントでは、左半分には書いていることは、ここに(□に)これ(○で囲んだイラスト)の数字を書くよ。それから、右側の→←は、+といっしょだからね。」と説明した。これらの対応を行ったところ、Bさんは約2分半で例題2問と15問を一気に解くことができた。また、学校側とも算数の教材について、拡大コピーや修正テープで変更したプリントをBさんが提出してもよいかなどを保護者と共に検討する機会を持つようにした。このような学校と放課後等デイサービスといった地域の事業所との連携により、Bさんの宿題も以前よりスムーズにはかどるようになってきた。

4. 放課後等デイサービスが過去に小学校と連携した内容

宿題への支援以外に、放課後等デイサービスを利用する児童について過去に小学校と連携した内容としては、表2の内容があげられる。

表2 放課後等デイサービスと小学校との連携内容

<ul style="list-style-type: none"> ○学年級と特別支援級で過ごす時間の割合についての相談 ○進級するときの連絡事項について ○児童の情報を保護者が伝えなくなったときの対応 ○担任によって伝達する情報内容が変わったときの対応 ○行動面に関する情報提供 ○忘れ物に対する指導について ○障がい特性に応じた生活指導について ○他害のある児童についての学校教員、保護者との情報共有 ○不登校になっている児童について、家庭訪問の状況や児童の状態を共有
--

これらの連携内容を勘案すると、発達障がいやグレーゾーンの子どもたちの発達支援において、小学校と地域の事業所との連携は、今後、求められる支援の一つとなるであろう。

IV. 考察

本研究においては、地域連携を基盤とした発達上課題のある児童への支援について、地域、学校、家庭が連携する取り組みの事例に対して、検討を加えることで、今後の連携上の課題について、考察することを目的とした。

本研究においては、以下のような内容が考察される。

1. 学校・家庭・地域との連携に向けた学校教育におけるアプローチ法構築の必要性

本研究では、まず、支援を必要とする児童への対応、いろいろな家庭背景や多様な文化への配慮等、様々な課題が見られるA小学校で勤務する教員への質問紙での回答状況について取り上げた。

地域資源との連携的取り組みについては、実践の有無が教員によって異なる傾向があった。これらは、自分の所属する学年の状況に左右されることも考えられるが、長い教員生活の中で、協働しながら様々な発達段階に対応できるように、学校・地域との連携について、考えていくことも必要であろう。例えば、松岡（2015）は、「フォアキャスティング・アプローチ」と「バックキャスティング・アプローチ」について述べている。

「フォアキャスティング・アプローチ」は、「現在の活動やデータを積み重ね、現在の課題を解決していくなかで、未来を創造する」（前掲書、p.154）という方法論であるが、特に、「サービスラーニングは、教科学習と体験学習の連続性を特徴としており、学校の生徒や教師の学習にとどまらない。社会サービスの従事者、地域の人々、学校外組織の関係者の学習も生み出すといわれている。（前掲書、p.154）。

一方、「バックキャスティング・アプローチ」は、理想的な未来をまず想定し、そこに向かうための戦略を考究するという方法論（前掲書、p.154）であるが、「理想に向けての連携・融合を創りだしながら、その過程を研究対象とするもの」（前掲書、p.154）である。

従って、学校に在籍する様々な課題や背景を有する子どもたちの課題解決に向けた地域資源・家庭との連携・融合的な実践的研究を学校教員が継続的に行っていくことや、学校教員に対する学習方法論の構築も必要であると考えられる。

2. 地域や家庭の存在を含意した「教員の専門性」再考の必要性

A小学校での質問紙調査においては、「就学前地域資源とA小学校との連携的な取り組みについて」「A小学校卒業後、中学校入学にあたっての地域資源との連携的な取り組み」も取り上げた。その結果、従来の教育機関である幼稚園や中学校、特別支援学校、社会福祉の分野であ

る保育所が中心を占めていた。これらの結果からは、学校・園間連携は進んでいるが、地域資源との連携についても今後は促進していく必要があることが示唆されたといえる。荻野（2010、p.185）も「学校教育と社会教育、家庭教育を含めた総体的な教育システム再編の視点が必要である。近年の教育法体系の再編の下で、保護者や地域住民を排除した教育システムの構想は現実的には描きにくくなっている。ただし、そこにはシステム内の責任の分担についての議論が行われていないことが問題である」と指摘し、「各地域において、社会的ネットワークの規定に位置する団体・組織がどのような関係を有しているか、住民がこれらの団体や組織にどのように関わり、その過程で意識や行動がどう変容していくか、これらの関係の総体の中でコミュニティがどのように構成されていくかを捉えることが重要である」（荻野、2016、p.56）と示唆している。したがって、地域や家庭の存在を含意した上の、「教員の専門性」について、再考する必要もあるのではないだろうか。

3. 学校と地域資源との連携上の課題について

A小学校での質問紙調査においては、「民間事業者と公教育との情報共有範囲の差異」があげられた。公教育に携わる学校教員にとっては、様々な教育法規が適用されるのに対して、民間事業者に適用される法規は異なる。このような状況は、学校と地域資源との連携を阻害している状況がある。しかしながら、中央教育審議会（2015）においては、教職員が心理や福祉、医療等の専門家等と連携して、複雑化・困難化した課題を解決する「チームとしての学校」の重要性を示唆している。木全（2009、p.83）は、専門的教育実践力形成に関して、「学校教育における『理論知』『実践知』という二項対立的な捉え方よりも、教育実践を対象とした研究が、教育実践を対象とした研究が、専門的力量の形成・向上に寄与すると考えてきた」と述べる。玉井（2010、p.138）は、「学校教育も社会教育も相互に連携できる内容と方法を学ぶ必要がある。学校教育関係者は、社会教育事業内容に関する研修が必要であり、社会教育関係者は、学校教育課程に関する研修が必要である」と指摘する。今後は、学校教育以外の地域資源との連携の在り方について、教員養成系大学での教育・研究の推進や、各学校における校務分掌に、地域連携の担当を設置することを検討することなども必要であろう。

4. 学校・家庭・地域資源による子どもの認知特性の理解と関係者相互の学び

今回は、学校と放課後等デイサービスが協働した発達障がいのある子どもの宿題の具体的な取り組み事例について検討を加えた。問題の提示方法や教材に少しの工夫

を加えることで、発達障がいのあるBさんも宿題をスムーズに解答する様子が見られた。それぞれの児童の認知特性や記憶について理解し、学校間や事業所との引き継ぎに用いることは、児童の発達支援に有用であると考えられた。また、今回の事例においては、前述(松岡 2015, p.154)のサービラーニングの概念に見られるように、教科学習に端を発してはいるが、小学校に在籍するBさんの学校における宿題の課題解決、学校外組織である放課後等デイサービス関係者による学習教材の検討と学び、学校教員の連携上の学び、Bさんの保護者による宿題における家庭学習上の課題解決と学びにつながっていると考えられる。

5. 放課後等デイサービスが過去に小学校と連携した内容について

表2に示す放課後等デイサービスが過去に小学校と連携した内容について連携した内容は、放課後等デイサービスと小学校との情報の共有が中心であった。

文部科学省(2015)「放課後等デイサービスガイドライン」にかかる普及啓発の推進について(協力依頼)においては、「学校との間で相互の役割の理解を深めるため、保護者の同意を得た上で学校における個別の教育支援計画等と放課後等デイサービス事業所における放課後等デイサービス計画を共有すること。」などもあげられており、地域における発達支援において、相互に役割を補完し合う重要性についても示唆されている。A小学校での質問紙調査においては、「民間事業体と公教育との情報共有範囲の差異」があげられているように、学校における公文書の取り扱いと民間事業体が作成する文書の取り扱いについても異なる。また、児童発達支援や放課後等デイサービスはそれぞれ独自の療育に関するコンセプトをもっており、放課後等デイサービス計画における目標設定の方法も事業所によって、異なっていることが推察される。発達障がいのある幼児・児童・生徒は、支援者に伝えたい本人の特徴や支援方法などをまとめた「サポートブック」や「サポートファイル」などを保持している場合が多いが、今後は、学校と民間事業体が連携するにあたり、個別の教育支援計画と放課後等デイサービス計画との互換性や共通項目に関して、研究を進めていくことも必要であろう。

V. おわりに

障がいのある幼児・児童・生徒が地域で生活していく上で、学校・家庭・地域の連携や協働は欠かせない。

従来の特別支援教育の理念に見られるような「各学校教育段階のライフステージに応じた切れ目ない『縦の連携支援』」に加え、今後は、「学齢期等における日々の生活を

支えるための教育と福祉等と『横の連携支援』が重要であり、放課後等の関係機関における支援内容等を学校教育に活かすことが重要」である(文部科学省, 2016)。

文部科学省(2016)は、「従来の学校教育政策を中心とする障害者政策に留まらず、生涯学習を通じた生き甲斐づくり、地域との繋がりづくりを推進し、『障害者の自己実現を目指す生涯学習政策』を総合的に展開する方針を示した。地域資源は、芸術・文化や地域での学習活動の場についても提供し、今後の障がいのある幼児・児童・生徒の生涯学習支援の拠点になる可能性が大きい。今後は、学校教員が地域資源について学ぶ機会の設定も必要と考えられる。

【付記】

本研究はJSPS科研費 16K01870の助成を受けた研究の一環として実施したものである

【謝辞】

ご協力をいただきましたA小学校の校長先生、教員の皆様、Bさん、Bさん保護者様、放課後等デイサービススタッフの皆様に感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

- 大田政男(2004)「学校論の再構築」『講座 現代社会教育の理論Ⅰ 現代教育改革と社会教育』日本社会教育学会編, 東洋館出版社, p.248
- 荻野亮吾(2010)「ボランティア活動を巡る教育法体系の改編の動向と問題」『日本の社会教育第54集 教育法体系の改編と社会教育・生涯教育』日本社会教育学会編, 東洋館出版社, p.185
- 荻野亮吾(2016)「報告Ⅰ 社会教育とコミュニティの構築に関する研究方法の検討—社会関係資本論に基づくアプローチ」『社会教育学研究』第52巻, 第1号, p.56
- 木全力夫(2009)「報告Ⅱ 専門的教育実践力形成を目指すカリキュラム構想」『日本社会教育学会紀要2009年度』No.45, pp.82-84
- 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議(2017)国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議(第10回)資料1
- 笹井宏益(2011)「学校・家庭・地域住民の連携協力の基本原理にかかる考察:3つの政策を分析して」『学校・家庭・地域の連携と社会教育』日本社会教育学会編, 東洋館出版社, p.17
- 高橋眞琴(2010)「発達障害のある子どもたちへのイン

フォーマルな『居場所づくり』の取り組みについて - ボランティアと子どもたちとの関わりを通して -」LD研究 19 巻 2 号, pp.157 - 166

高橋眞琴 (2016) 『一複数の障害種に対応するーインクルーシブ教育時代の教員の専門性』ジァース教育新社

高橋眞琴・横山由紀・田中淳一 (2016) 「発達障がいのある子どもたちへの地域連携を基盤とした発達支援ー音楽療法による発達支援の実践を通してー」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第 31 巻, p.49

玉井康之 (2010) 「報告 I 学校側と社会教育側の課題の視点から」『日本社会教育学会紀要 2010 年度』No.46, p.137 - p.139

中央教育審議会 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(答申)

原田琢也・高橋眞琴・濱元信彦・中村好孝 (2016) 「ロンドン・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践」金城学院大学論集社会科学編 13 巻 1 号, pp.1 - 20

松岡廣路 (2015) 「第 9 章 学校を射程に入れた社会教育研究」津田英二・久井英輔・鈴木眞理 (編著) 『社会教育・生涯学習研究のすすめー社会教育の研究を考えるー』学文社, pp.154 - 155

文部省 (1996) 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」。

文部科学省 (2007) 「特別支援教育の推進について (19 文科初第 125 号)」。

文部科学省 (2015) 「平成 27 年度文部科学白書」 p.123

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課・文部科学省生涯学習政策局社会教育課 (2015) 「放課後等デイサービスガイドライン」にかかる普及啓発の推進について (協力依頼)」

文部科学省特別支援教育総合プロジェクトタスクフォース (2016) 文部科学省が所管する分野における 障害者施策の意識改革と抜本的な拡充 ～学校教育政策から「生涯学習」政策へ～ (概要)

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2017) 「特別支援教育行政の現状と課題」発達障害者支援関係報告会資料

