

論文

特別支援学校における理学療法士と教師をつなぐ コーディネーターの役割の実践的検討

藤川 雅人*・笠原 芳隆**

本研究は、特別支援学校教師が外部専門家を効果的に活用するために、外部専門家である理学療法士（以下、PT）と直接児童生徒の指導に携わる教師（以下、教師）の連絡や調整をするコーディネーター役の教師（以下、コーディネーター）が果たすべき役割について、コーディネーターの活動を通してPTの助言を教師が授業に活用した実践を基に検討することを目的とした。コーディネーターの活動は、年度初めの全校職員によるPT活用の共通理解、活用の希望集約、教師へのケース会前の資料の作成依頼、教師との協議、PTへの資料の送付、PTによる授業観察及びケース会の設定、教師へのケース会後の資料の作成依頼、ケース会後の授業実践の確認、教師への個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促し、ケース会の資料のデータベース化、全校職員への事例紹介であった。コーディネーターが果たすべき役割として、教師との協議や助言の活用の確認、専門用語の活用困難性の低減、教師への個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促進、活用の知見を共有する仕組み作り等が重要であると示唆された。また、教師との協働意識を持つことや学校全体として自立活動の指導を充実させること、地域の医療機関との連携の促進も果たすべき役割であることがうかがわれた。

キー・ワード：コーディネーター 理学療法士 自立活動

I 問題と目的

肢体不自由特別支援学校では、在籍児童生徒の障害の重度・重複化が進行する中、指導の個別化、高度化の必要性が増してきている。そのため、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求める等して、適切な指導ができるようにすることが平成21年告示の特別支援学校学習指導要領に規定されている。外部専門家の助言を活用したことによる成果として、アセスメント力や指導実践力の向上（京都市教育委員会, 2010）、実態把握や教材教具の作成・活用の促進（山口県教育委員会, 2010）等が報告されている。一方、児童生徒の課題を見立てる素地はできたが実践に活かされない（京都市教育委員会, 2010）、外部専門家からの指導や助言内容をどのように教育的アプローチに取り入れるのかという課題意識を持たないため、即時に教育活動に取り入れてしまう（鳥取県教育委員会, 2010）等の課題も挙げられている。

このように近年、外部専門家を活用した実践が報告されるようになってきているが、効果的な活用をするためには、外部専門家と教師とをつなぐコーディネーター役の重要性が指摘（末石, 2013）されている。藤川（2012）は、コーディネーター役である外部専門家の活用を推進する係は、どのような校務分掌に所属しているかという調査を行い、自立活動部主任が35.9%で最も多く、他に自立活動部員、自立活動専任等があったことを報告しており、自立活動に関わる校務分掌が役割を担っていると考えられる。古川（2013）によれば「自立活動専任教師は、担任教師と外部専門家とのやりとりを円滑にし、指導に生かすことができるよう、コーディネーターとしての役割を果た

している」とし、末石（2013）は、コーディネーターは、「外部専門家からの専門的な情報を個別の指導計画の作成過程に活用し、実態の捉え直しや設定する目標の妥当性を高める取組」を行っていると報告している。棚井（2013）は、外部専門家との調整役であるコーディネーターは、教師に外部専門家の役割を理解してもらい、外部専門家には自立活動を理解してもらう必要があると指摘している。しかしながら、柳本（2013）は、外部専門家の「指導助言は実践でどの程度活用されているのか」「相談内容が事例間で重複しているケースが多く、指導助言が教員の間で共有化されていない」「なぜ昨年度と同じ相談が出されるのか」「担任が助言を理解するには抽象的すぎ、具体化できない」等の疑問を示し、コーディネーターの役割に関する課題を報告している。そのため、古川（2013）は、外部専門家との組織的な連携の実現に不可欠であるコーディネーターの役割を明確にする必要性を指摘している。霜田・星野・須田・高田・阿部（2008）は、外部専門家が受け入れやすい支援体制を整備するために、コーディネーターが工夫したことを調査しているが、その結果として、「対象児童生徒の選定」、「対象児童生徒の事前情報のまとめ」、「ケース会議の記録を全教員が共有できるようにレポートの作成と配布」等があったとしている。コーディネーターの役割について、秋田県教育委員会（2010）は、外部専門家との連絡調整、外部専門家との連携ツールの作成や改善、外部専門家や担任教師によるケース会の設定、外部専門家による研修会の設定等があることを報告している。コーディネーターの役割は多様であると考えられるが、役割について詳細に検討された研究は見当たらない。そのため、外部専門家を活用する上で、コーディネーターがどのような役割を担う必要があるのかを検討する必要がある。

以上のことから、本研究では、A特別支援学校の教師が自立

* 青森県立七戸養護学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

活動の指導において外部専門家であるPTを効果的に活用するために、PTと教師をつなぐコーディネーターが果たすべき役割について、コーディネーターである第一著者の活動を通してPTの助言を教師が授業に活用した実践を基に検討することを目的とした。なお、A特別支援学校におけるPT活用の目的は、PTの助言を活用し、授業改善と個別の教育支援計画及び個別の指導計画を見直し、指導の充実を図るためのものとしている。

II 方法

1 対象生徒

対象生徒は、A特別支援学校の知的障害教育部門の中学部重複障害学級1年の男子生徒1名（以下、生徒B）である。生徒Bの実態は、個別の教育支援計画の「障害の状況」によれば、「知的障害」、「右足関節機能の著しい障害、左足関節機能軽度の障害」を有しており、療育手帳及び身体障害者手帳を取得している。「関係機関での支援内容」の項目「医療機関」では、医療療育センターにおいて、補装具の製作・調整を行っているが、訓練は利用していない。個別の指導計画の実態把握によれば、「健康・身体の動き」は「足元を見ずに歩行し、つまずくことがある」「階段は手すりにつかまって昇降する」、「ことば・コミュニケーション」は「『着替えてください』や『連絡帳出してください』等の言葉での簡単な指示を聞いて行動することができる」「おはよう、さようならに礼をして返答することができる」等が記述されている。これまで、PTの助言を活用した指導はしていない。

2 生徒Bの指導者

生徒Bの指導に携わる教師（以下、教師C）は教職経験7年であり、指導経験は知的障害児のみである。また、これまでPTの助言を活用したことはない。

3 助言を求めるPT

助言を求めるPTは大学の理学療法科に所属している教員である。なお、A特別支援学校において、活用している外部専門家はPTだけである。

4 コーディネーター

コーディネーターは本研究の第一著者である。第一著者は、外部専門家活用を推進する校内組織である外部専門家活用委員会に所属し、これまでPTとの連絡調整やPTと教師の情報交換のためのツールの作成や改善、ケース会の設定に携わってきた。

5 コーディネーターの活動の流れ

本研究におけるPTの活用に関するコーディネーターの活動の流れを次に示す。①年度初めの全校職員による活用の共通理解 ②PT活用の希望集約 ③教師Cへのケース会シート(1)の作成依頼 ④教師Cとの協議⑤PTへの資料の送付 ⑥1回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定 ⑦1回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼 ⑧ケース会後の教師Cによる授業実践の確認 ⑨2回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定 ⑩2回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼 ⑪教師Cへの個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促し ⑫ケース会シートのデータベース化と全校職員への事例の周知

6 期間

X年4月からX+1年2月までの11ヶ月間であった。

III 結果

1 年度初めの全校職員による活用の共通理解

X年4月下旬、職員会議において、コーディネーターが、PT活用の目的、活用方法の流れについて実施要項を用いて説明し、当年度のPT予定来校日を全校職員へ知らせた。結果として、PT活用の目的や活用方法について、全校職員への周知が図られた。

2 PT活用の希望集約

X年5月中旬、全校職員に対し、PTの活用希望の有無を確認し、生徒Bについて教師Cから希望があったため、希望日を調整した。その後、PTの来校日の決定を受けて、教師Cは、保護者に対して、PT活用について説明し、保護者からPT活用の了承を得た。

3 教師Cへのケース会シート(1)の作成依頼

これまで校内で蓄積してきたPT活用事例はデータベース化しており、X年8月中旬、コーディネーターは、類似した事例を教師Cに紹介したり確認するよう促したりした。また、PTとの情報交換や助言をどのように生かすかといった校内統一のツールであるケース会シートの(1)を教師Cに作成依頼した(Table1)。なお、ケース会シートは3種類あり、ケース会シート(1)はケース会の前にPTへ提出する書類として教師Cが記述するものであり、項目は、「対象児童生徒名」、「実施日時」、「授業名」、「目標」、「活動の流れ」、「現状・現在の取組」、指導における「課題点・疑問点」が設定されている。

Table1 ケース会シート(1)

対象児童生徒名	B
実施日時	X年9月18日5時間目
授業名	自立活動「長距離歩行・階段昇降」
目標	<ul style="list-style-type: none"> 自分で装具を正しく装着する。 歩行や歩容の安定を図る。 階段昇降や長時間歩行で脚力をつける。
活動の流れ	<ol style="list-style-type: none"> 1. 始めの挨拶 2. 装具の装着 3. 階段の昇り→平地歩行→階段の降り→平地歩行 (繰り返し行い、一回毎に好きなキャラクターのシールを表に貼る) 4. 本時の振り返り 5. 終わりの挨拶
現状・現在の取組	<ul style="list-style-type: none"> 現在は立って、ほぼ一人で装具の着脱を行っている。その後、教師がしっかり締まっているか確認している。 4月当初は手すりにつかまった状態で昇降していたが、7月時点では両手に荷物を持った状態でも昇降できるようになった。 歩行が安定してきたため、6月下旬頃から両足に1kgずつ重りをつけて脚力の強化に努めている。
A 課題点・疑問点	<ul style="list-style-type: none"> ア. 装具のマジックテープを締める際、どのような姿勢で行わせるのがよいのか。 イ. 階段昇降と平地歩行を組み合わせで行っているが、階段昇降だけの方がよいのか。 ウ. 歩く姿勢はどのようにすれば向上するのか。 エ. 両足に1kgずつ重りをつけて階段昇降や歩行を行っているがその方法が有効なのか。 オ. 本人が楽しんで階段昇降に取り組めるようにするにはどうすればよいのか。
B 課題点・疑問点	<ul style="list-style-type: none"> ア. 装具のマジックテープを締める際、どのような姿勢で行わせるのがよいのか。また、装具の脱着方法について確認したい。 イ. 階段をスムーズに昇降するための配慮点や手立ては何か。 ウ. 歩く姿勢が崩れたり、歩くテンポが不安定な場合があるが、改善するには、どうしたらよいのか。 エ. 両足に1kgずつ重りをつけて階段昇降や歩行を行っているがその方法は、有効なのか。

※A 課題点・疑問点は、協議前のものであり、B 課題点・疑問点は、協議後に変更されたものである。便宜上、2つに分けられているが、実際の様式は、「課題点・疑問点」として、欄は一つしかない。

4 教師Cとの協議

X年8月下旬、PTから適切な助言を得るために、生徒Bの指導上の課題点や疑問点を焦点化できるよう教師Cが作成したケース会シート(1)を基に、教師Cとコーディネーターとで協議した。「課題点・疑問点」は、協議前は「A課題点・疑問点」、協議後は「B課題点・疑問点」として示した。協議前に教師Cが作成したケース会シート(1)の「A疑問点・課題点」には、「ア. 装具のマジックテープを締める際、どのような姿勢で行わせるのがよいのか」「イ. 階段昇降と平地歩行を組み合わせで行っているが、階段昇降だけの方がよいのか」「ウ. 歩く姿勢はどのようにすれば向上するのか」「エ. 両足に1kgずつ重りをつけて階段昇降や歩行を行っているがその方法が有効なのか」「オ. 本人が楽しんで階段昇降に取り組めるようにするにはどうすればよいのか」の5点が記述されていた。コーディネーターは、アに関して、装具の装着手順や配慮点も確認したほうが良いことを提案した。イは、生徒の目標を達成するために学習内容が設定されるものであり、学習内容は教師Cが考えるべきものではないか、また、階段昇降と平地歩行では、身体の使い方が違うことを伝達した。ウは、疑問点とする内容が大きすぎるため、歩容の安定という目標を達成するための手立てや評価について、確認すべきことはないのかということも提案した。オも、教師Cが考えることであり、PTに尋ねることではない旨を指摘した。教師Cは協議内容を踏まえ、協議後、ケース会シート(1)の「B課題点・疑問点」に、アは、「装具の脱着方法」を追加し、イは、「配慮点や手立て」の確認に変更し、ウは、課題点を焦点化して、オは削除した。結果、教師CがPTに求める助言の内容を、教師C自身が整理することができた。

5 PTへの資料の送付

X年9月上旬、PTへケース会シート(1)、生徒Bの個別の教育支援計画、個別の指導計画を送付した。PTへの資料送付について、授業観察やケース会に直接関連しているケース会シート(1)の資料だけでなく、生徒の実態等のプロフィール、教育における目標や指導内容、手立てや支援等の情報を提供し、対象生徒と観察し、助言をする授業についての理解を促進してもらうことをねらい、個別の教育支援計画及び個別の指導計画も送付した。なお、PTを活用した初年度には、学校の教育課程についての説明をPTに行った経緯がある。

6 1回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定

X年9月18日のPTの来校日、教師Cは、授業を実践し、PTは授業を観察しながらケース会シート(2)に助言を記した。授業観察後、対象生徒の身体機能の状況や装具をPTが確認した。その後、教師C、PT、コーディネーターの三者によるケース会を行った。コーディネーターが司会進行を務め、PTが授業観察したり授業終了後に生徒の身体的な状況を確認したりしながら、ケース会シート(2)に記述したものを基に情報交換した。理学療法の専門的な用語は、コーディネーターが教師Cへ平易に解説したり、PTへ解説するよう促したりした。具体的には、まず、PTが記述したケース会シート(2)(Table2)では、生徒の実態についての所見があり、それをPTが説明した。その中で、PTが記述している「内反尖足」、「背屈制限」、「可動域」、「アライメント」、「膝過伸展」、「下腿三頭筋」、「両大腿四頭

筋」等の用語について、コーディネーターはPTに説明を求めた。次に、教師Cが作成したケース会シート(1)の「疑問点・課題点」について、PTに助言を求めた。「疑問点・課題点」の装具を締める際の姿勢と装具の脱着方法については、「座ってやったほうが良い」という助言と実際の装具を手にしなが、装着方法が伝えられた。また、階段昇降の配慮点や手立てについては、「階段を降りるときは、変形の強い右足から降りたほうが良い」という助言が得られた。歩行の姿勢の改善については、筋力向上のトレーニングやプログラム等が提案された。関連して、歩行しながらできる工夫点や足の指がついていないような歩き方の場合について、PTへ助言を求めた。それに対し、PTからは、「バランスを良くするためには、線の上を歩いてみる」、「低い高さの台の上を歩いてみる」等が提案された。重りをつけての階段昇降や歩行の有効性について、ケース会シート(2)には特に記述がなかったため、コーディネーターがPTへ助言を求めた。PTからは、歩幅が不均等であることや足が交差している状態を防げることから効果があると伝えられた。

7 1回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼

X年9月18日のケース会終了後、コーディネーターがケース会でのPTからの助言を生かし、具体的にどのように指導に生かすのかをケース会シート(3)(Table3)に記述するよう教

Table2 1回目のケース会におけるケース会シート(2)

助言について
<ul style="list-style-type: none"> ・右足関節の内反尖足、左足関節の背屈制限 内反方向への可動域はまだある。 ・歩行時、歩幅がバラバラ、上半身に左に傾く。 ・階段昇りは1足1段、降り時は2足1段、降りるときは右を向く。 ・全身的に筋力は低い。 ・座位や臥位でのアライメントも重要。 ・歩行時片側立脚時の膝過伸展。 ・左下肢の振り方が大きい。 ・階段降時重心を下げて安定を図っている。 ・装具をしっかりと装着すると右側でヒールコンタクトが見られた。 ・裸足だと足底外側の同時接地(両側とも)。 ・右足関節の内反はストレッチにてノーマルアライメント可能(筋トーンが高く内反している)。 ・装具の脱着は座ってやったほうが良い。 ・階段を降りるときは、変形の強い右足から降りたほうが良い。 ・両大腿四頭筋の強化を意識したプログラム。 ・体幹支持強化を意識したバランストレーニング、筋力トレーニング。 ・起立台等で下腿三頭筋のストレッチは取り入れたほうが良い。

Table3 1回目のケース会におけるケース会シート(3)

PTからの助言と指導の改善点
<p>○装具の着脱について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・装具の意図をうまく引き出すようなつけ方ではなければ効果がない。 ・場所や時間にもよるが、装具にかかとを入れる必要があるため、基本的に座った姿勢で装着することを望ましい。 ・着脱には、主に、優位である左手を使うようにし、右手を使うならば、「できる範囲」を決めてあげると、本人がより装具の着脱に積極的になるのではないかと。 →装具がどのような目的で作られたか、保護者や療育センターと確認する。 →椅子に座って、装具をつけるようにする。かかとがしっかりと入っているか確認する。 →右足の装具のバンドをきつめに締めて取り組む。緩くないかどうかの最終確認は、教員がする。 <p>○階段昇降について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・左足から降りていたが、上体が不安定であるので、右足から降りるようにしてみてもどうか。上体が安定すると思われる。 →階段は左足から昇り、右足から降りるようにする。 <p>○歩行について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「体幹をひねる」という動きは、歩行には大事である。 ・バランスを良くするのであれば、線の上を歩かせるか、はみだしても大丈夫な低い高さの台の上を歩かせる。 ・歩幅が小さい時は、足の指がついていない状態で歩いていると予想される。 ・座る際に、ゆっくり腰を落とすように意識して座るようにすると、下肢の筋力を高めるストレッチとなる。 →歩幅が小さく、足の指がついていない場合は、「坂道を下る」「重い荷物を押して歩く」「荷物を抱えて歩く」などを行ってみる。 <p>○足につけている重りについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本人の歩き方にみられる「歩幅がばらばらであること」や「足が交差する」ということが防げるので効果的である。 ・重りは、体重の2%が適当。 →今後も1kg程度の重りをつけて歩いてみる。

師Cへ依頼した。記述する項目は、「PTからの助言と指導の改善点」である。結果、「装具の着脱について」は「装具がどのような目的で作られたか、保護者や療育センターと確認する」「椅子に座って、装具をつけるようにする。かかどがしっかり入っているか確認する」「右足の装具のバンドをきつめに締めて取り組む。緩くないかどうかの最終確認は、教員がする」、「階段昇降について」は「階段は左足から昇り、右足から降りるようにする」、「歩行について」は「歩幅が小さく、足の指がついていない場合は、「坂道を下る」「重い荷物を押して歩く」「荷物を抱えて歩く」などを行ってみる」、「足につけている重りについて」は「今後も1Kg程度の重りをつけて歩いてみる」といったことが記述された。教師Cは助言を生かし、指導内容や手立て、指導の方向性を示し、具体的にどのように指導に反映させればよいか明確にすることができた。なお、作成されたケース会シート(3)は、コーディネーターがPTへ送付した。

8 ケース会後の教師Cによる授業実践の確認

X年10月2日、ケース会シート(3)を基に教師Cが授業実践し、コーディネーターは指導の改善点と生徒Bの状況を確認した。装具の着脱について、授業開始時に教師Cは、生徒Bが履いている装具のマジックテープが緩くないか確認していた。これは、PTからの助言を受けたものであった。歩行の活動については、作業学習に使用するりんご箱を生徒が運ぶという活動に取り組んでおり、これは、歩幅が小さく、足の指がついていない場合に、荷物を抱えて歩くというPTから提案された助言を活用したものであった。階段昇降については、左足から昇り、右足から降りるという助言を活用し、取り組んでいた。PTが自分の助言はどのように授業に生かされているのか、対象とした児童生徒の様子を再度、確認するという目的と教師Cがさらなる助言を得ることを目的として、A特別支援学校では、PTの活用を一人の児童生徒について複数回活用することとしており、コーディネーターは教師Cと協議し、現在の取組を継続して、約2ヶ月後に2回目のPT活用をすることを決めた。また、保護者に対し、PTからの助言とそれをどのように生かして授業に取り組んでいるのか、生徒Bの様子とともに学級通信や連絡帳で情報提供するよう教師Cへ促した。

9 2回目のPTによる授業観察及び三者によるケース会の設定

X年11月20日、1回目と同様にPTの来校当日、教師Cは、

Table4 2回目のケース会におけるケース会シート(2)

助言について
<ul style="list-style-type: none"> 前よりも足の運び(歩幅やつまずき)が良かった。右への上半身の傾きがなくなった。 階段の降り方は、右からの2足1段で、上半身の回旋がほとんどなかった。 荷物の持ち方や背負い方で重心位置は変化するので、いろいろ試してみても、重心の変化と歩行の変化を観察し、本人が持つ変化に対する許容を知る必要がある。 歩く難易度を上げるとしたら、柔らかいマットの上を歩いたり、平均台のような細い道を歩いたりするとよい。

Table5 2回目のケース会におけるケース会シート(3)

PTからの助言と指導の改善点
<ul style="list-style-type: none"> ○歩行や歩容の状況について <ul style="list-style-type: none"> 平地や階段での歩行のバランスが改善している。 →歩く活動は、今後も継続していく。荷物の持ち方や背負い方で重心位置は変化することなので、注意深く、観察していく。 ○雪上での歩行について <ul style="list-style-type: none"> 安全に雪道を歩くには、装具の場合、金具が濡れないようにレグウォーマーを被せたり、かかとやつま先に市販の滑り止めをつけたりすると良い。長靴の場合は、インソールを作って履くなどの工夫が必要である。 →レグウォーマーや市販の滑り止めを準備する。

授業を実践し、PTは授業を観察しながら、ケース会シート(2)を記述した。PTが記述した2回目のケース会シート(2)は、Table4に示した。その後、2回目のケース会を行った。コーディネーターが司会進行し、PTと教師Cとの情報交換を行った。その中で、教師Cから雪上での歩行について、安全な歩行活動の疑問点が述べられた。それに対し、PTからは、装具の金具の防水、滑り止めについて、また、長靴のインソールについての提案がなされた。

10 2回目の教師Cへのケース会シート(3)の作成依頼

X年11月20日のケース会終了後、コーディネーターは教師Cへケース会シート(3)にケース会でのPTからの助言を取捨選択し、具体的にどのように指導に生かすのかを記述するよう依頼した。記述された2回目のケース会シート(3)をTable5に示す。結果として、「歩行や歩容の状況について」は「歩く活動は、今後も継続していく。荷物の持ち方や背負い方で重心位置は変化するという事なので、注意深く、観察していく」、「雪上での歩行について」は「レグウォーマーや市販の滑り止めを準備する」という具体的な配慮事項が記述された。

11 教師Cへの個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しの促し

X年10月上旬、PTからの助言によって、個別の指導計画や各教科等の指導計画における生徒の実態把握、目標、手立てや配慮事項等、個別の教育支援計画における医療や福祉等の関係機関に関する事項を見直すよう教師Cへ促した。その結果、教師Cは見直しを行った。具体的には、個別の指導計画では、装具の着脱について椅子に座って履くことやかかどがしっかりと入っているか確認する等の手順が新たに書き加えられた。また、階段昇降についての配慮事項も追加された。それに伴って、自立活動の本題材の指導計画においても、装具の着脱や階段昇降に関することが改められ、指導内容も屋外での歩行や作業用具の運搬等の活動も追加された。個別の教育支援計画では、医療との連携について、装具作製の目的や使用方法の確認、学校での様子について情報提供する必要性が書き加えられた。

12 ケース会シートのデータベース化と全校職員への事例の周知

X年10月上旬、PTの活用で使われたケース会シート(1)(2)(3)をコーディネーターがデータベースに保管し、全校職員へ事例の紹介をし、全校職員がいつでも確認できるようにした。その後、X+1年2月中旬、全校職員に対し、当該年度にPTを活用した事例すべてについて、どのような改善が図られたのかを紹介した。PT活用において、当該校ではこれまで肢体不自由教育部門での事例だけであったが、その中で本事例の紹介は、知的障害教育部門に在籍する生徒であったため、知的障害教育部門に所属する2名の教師からPTの活用についての問い合わせがあり、来年度に活用したいとの申し出があった。

IV 考察

1 コーディネーターの果たした役割

事例を基にコーディネーターの活動を示したが、PTとの連絡や日程調整といった学校の窓口としての役割だけでなく、教師Cとの協議や助言の活用の確認等も重要な役割であったと考

えられる。ケース会シート(1)の「課題点・疑問点」では、教師Cとコーディネーターが協議をしたことによって、どうすれば歩行能力が向上するのかといった漠然とした質問や学習内容の設定について助言を求めるのではなく、課題を焦点化したり、配慮事項等を求める内容に変更されたりしている。実態把握の捉え直しや学習活動の配慮事項は、助言を得て活用することは必要であるが、授業は指導者である教師が責任を持って行うものであり、焦点化されない課題点を問うことや初めから学習内容の設定をPTに委ねることは、受動的な活用につながりかねない。目標を達成するための活動や工夫がPTから提案され、それを教師が取捨選択するといった主体的な活用に導くこともコーディネーターの重要な役割であると考えられる。ケース会では、PTから理学療法の専門的所見が述べられたが、コーディネーターは、PTへ説明を求めており、これは、柳本(2013)が指摘する「理解困難な専門用語や齟齬による活用困難性を低減するため」に必要であり、教師Cが身体について具体的に理解し、実態把握を捉え直す機会になったと考えられる。ただし、PTから提案されたトレーニング法やプログラムについて、受け入れるような結果にはならなかった。教師Cがトレーニング法やプログラムをイメージすることが困難だったのかもしれないが、コーディネーターは、トレーニング法を直接、学習活動に設定するのではなく、イメージ化できるようにし、日常生活や学習活動の中に、どのようにしたら取り入れることが可能か検討する余地があったと考えられる。ケース会終了後、コーディネーターは、教師Cへ個別の指導計画と個別の教育支援計画の見直しをするように促していた。個別の指導計画の見直しをすることによって、自立活動の指導の改善にとどまらず、学校教育全体において再度検討することが可能となる。事例では、PTの活用は自立活動の時間であったが、歩行や階段昇降は、自立活動の時間だけでなく、あらゆる活動場面で取り組むため、手立てが追加された。個別の教育支援計画では、装具製作時、学校生活の情報を医療療育センターへ伝達する必要性や製作後に装具の活用方法や配慮事項を確認する必要性が加えられた。教育活動を展開するうえで重要な計画の見直しを促すことは、重要な役割といえる。

コーディネーターは、一連のPT活用が終了すると、ケース会シート(1)から(3)をデータベース化し、事例を全校職員へ周知して閲覧できるようにしている。ケース会シートによる文書だけではわかりにくいこともあり、年度末に全校職員に対し、当年度の事例を紹介する機会を設定し、児童生徒の変容等を伝達している。学校全体で知見を共有するだけでなく、活用してみたいという教師の意識につながっていくと考えられる。これらの取組は、他の教師がPTを活用したり学校全体の知見として活用したりするには不可欠なものであり、コーディネーターの重要な役割であると考えられる。

2 コーディネーターの果たすべき役割

宮前(2013)は関係者を有機的に結びつけることを可能とするコーディネーションが重要であることを指摘しており、香川(2012)は、関係者が目的意識や役割を明確にし、互いに役割を果たしながら、全体として1つになり子どもの支援になっていることが大事であるとしている。本研究においても、PT、教師、コーディネーターの三者がそれぞれの役割を果たしながら、

生徒Bへの支援に向けた取組を行ったことがうかがわれる。その結果、教師Cの指導が充実し、生徒Bの個別の目標達成により影響を与えたものと考えられる。しかしながら、教師Cがケース会シート(1)で記述した「課題点・疑問点」において、生徒Bが楽しんで活動に取り組むためにはどうすればいいのかといった内容や「活動の流れ」においても、階段昇降と平地歩行の繰り返しの活動による訓練的な学習内容が設定されていることから、教師Cの自立活動の理解が十分ではなかったと推察される。教師Cとの協議では、自立活動についての理解を深める話し合いが必要であったと考えられる。教師Cに対してだけでなく、今一度、自立活動の意義や目的を学校全体で確認し、組織的に自立活動の指導を充実させる必要がある。そのためにも、コーディネーターは、PTの活用だけでなく、研修会や授業研究等の機会に自立活動の指導の充実を推進する役割を担う必要があると考える。また、教師Cとの協議前や活用の希望集約時に、コーディネーターは、生徒Bの実態把握に努めたり、目標や学習内容を確認したりすることによって、目標のモールステップ化や目標を達成するための学習活動の提案をする等、教師Cと共に検討する必要があったと考えられる。同様に、1回目のケース会後に教師Cは、PTの助言を活用した授業実践に取り組み、コーディネーターは指導の改善点と生徒Bの状況を確認していたが、その際、教師Cへ再度、課題点や疑問点を求めたり、コーディネーター自身が課題点や疑問点を出したりする等、2回目のケース会に向け、授業や指導のさらなる改善のための手続きが必要であったかもしれない。佐藤・八幡(2006)は、コーディネーターは、「客観的立場(連絡調整役)と教員集団の一員としての実践を行う」といった協働意識を持つ必要があると指摘しており、授業づくりの参画や今後の方向性について検討する等、教師との協働意識を持ち、チームとして関わることもコーディネーターの重要な役割であると考えられる。

A特別支援学校に在籍する約2割の児童生徒は、医療療育センター等の医療機関を利用しており、その医療機関の医師やPT等の専門家との連携を促進することもコーディネーターが果たすべき役割である。赤塚・大石(2013)は、「コーディネーターが地域で機能するためには、明確な目標設定の下で、キーパーソンと協働しながら積極的な地域参画・地域参入を達成しなければならない」と指摘しており、児童生徒の学校生活、日常生活を有意義にするために、コーディネーターが中心となり、教師と学校が活用しているPTや教師と児童生徒が利用しているPTと検討する支援会議等の場面設定も考えていく必要があるだろう。PTの職種に限らず、児童生徒の目指すべき将来像の検討やQOLを向上させるためにも、学校が組織的に医療機関と連携を図る必要があり、これまでは、医療機関を利用している児童生徒の学級担任が個別に訓練見学を行ってきたが、コーディネーターが組織的に医療機関の専門家からの助言を活用する仕組みを構築させる必要があると考える。山岡(2007)は、特別支援教育コーディネーターに期待されていることとして、地域における支援体制、ネットワークを構築することが望まれているとしているが、本研究においても同様のことが指摘できるだろう。

文献

- 赤塚正一・大石幸二（2013）就学期の以降支援体制づくりに関する実践的研究－地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題－. 特殊教育学研究, 51(2), 135-145.
- 秋田県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業最終報告書.
- 藤川雅人（2012）肢体不自由児が在籍している特別支援学校における理学療法士の活用について. 上越教育大学大学院修士論文.
- 古川勝也（2013）学校での教員と他職種との連携のあり方. 肢体不自由教育, 209, 10-15.
- 香川邦夫（2012）第2章特別支援教育推進の鍵をにぎる連携.
香川邦生・大内進（編）, 特別支援教育コーディネーターの役割と連携の実際, 教育出版, 21-50.
- 京都市教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究報告書.
- 宮前義和（2013）学校の支援体制と外部機関との連携. 武蔵博文・恵羅修吉（編）, エssenシャル特別支援教育コーディネーター第2版, 大学教育出版, 27-36.
- 佐藤公子・八幡ゆかり（2006）校内の連携・支援体制づくりを目指すコーディネーターの役割－個別の指導計画の作成と実践をとおして－. 特殊教育学研究, 44(1), 55-65.
- 霜田浩信・星野常夫・須田孝・高田豊・阿部和彦（2008）外部専門家による特別支援学校との連携の効果. 文教大学教育学部紀要, 42, 103-113.
- 末石奈美（2013）自立活動の充実を目指した関係機関との連携－自立活動コーディネーターの役割－. 肢体不自由教育, 209, 16-21.
- 棚井加代子（2013）下妻特別支援学校における外部専門家との連携・協働及び課題. 運動障害教育・福祉研究, 11, 32-42.
- 鳥取県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法の改善に関する実践研究事業研究成果報告書.
- 山口県教育委員会（2010）PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業研究成果報告書.
- 山岡修（2007）特別支援教育コーディネーターに期待すること－保護者との連携を中心に－. 特別支援教育コーディネーター研究（創刊号）, 25-31.
- 柳本雄次（2013）各県・各市における特別支援学校の外部専門家の活用・連携の取り組み. 運動障害教育・福祉研究, 11, 78-119.