

スウェーデンにおける現職教員教育の評価研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石井, バークマン麻子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5423

IV

スウェーデンにおける現職教員教育の評価研究

石井パークマン麻子

はじめに

縁あって筆者は1985年からの2005年までの20年間をスウェーデンで暮らし、障害児教育の仕事に従事してきた。本学着任前の10年間の職務は、公立学校における現職教員教育の担当者、スウェーデン語でいうHandledareである。このHandledareというのは教師たちがその資質と実践力を高めるための援助者であり、学校における問題解決へ教師たちのより自発的な取り組みを促し援助する立場の、指導者でありコンサルタントと言える。

ところで筆者が展開した現職教育の対象は教員の他にも、アシスタント職員¹、パーソナルアシスタント²等の教育的立場の補助員、学校長、教頭、センター長や、理学療法士、作業療法士、言語療法士、看護師等の医療関係者も含まれていたが、彼らに共通していたのは、動作不自由および重複障害のある子どもや成人との仕事に従事していた点である。

筆者に与えられた条件は、日本とは別の国でほとんどの場合日本人ではない専門職と協働で仕事を遂行するという点であった。つまり言葉や歴史、社会制度や規範、教育制度や障害観が日本のそれとは全く同じではない所で、スウェーデン語で援助・支援・伝達をすることが仕事の前提となったわけである。今振り返るとこの前提条件が、筆者とその仕事を二重に成長させてくれたということがわかる。

本稿は、2005年にスウェーデン語で執筆した論文を基に日本語で再考察を行ったものである。

実践志向研究

¹ スウェーデンの学校が雇用するアシスタントスタッフ。学校におけるすべての活動において担任を補助し、また障害児のケアに関する一般的教育も受けている。

² 機能損傷のある児童、生徒、成人の生活全般において援助・支援をする職種。

重複障害児の教師たちが得た、現職教員教育の成果について —ある動作教育学を学んだ、スウェーデン人教師たちの経験から—

石井パークマン麻子

要約

この報告書は、スウェーデンにおける現職教員教育の評価研究である。調査対象は、1年半にわたって継続的な現職教員教育を受けた12人の教師たちである。教育を受けた期間全体を通して、全員が初期の発達段階にある重度重複障害児との仕事に従事していた。

本研究の目的は、動作の不自由な子どものための基礎的動作教育学である Tachikawametoden (立川法) を通じて展開された現職教員教育の効果について、参加者の経験を分析し評価・考察を行うものである。本研究の具体的調査項目(問題)は次の2つであった。

1. この現職教員教育プログラムは、参加者に何を与えたのか。(参加者たちは、どういう教育的資質が向上したと自己評価しているか)
2. 教育と一緒に参加した同僚グループは、個人の学習に影響を与えたか。そうであれば、どのような影響であったか。

上記の問題への回答を得るために、本調査では参加者たちが個別に筆記した、現職教員教育評価質問への回答の分析を行った。評価表への回答は、1年半の教育期間終了後に記述された。

研究結果によると参加者たちは、新たな生徒への関わりかたとコミュニケーション力が向上したと自己評価している。現職教員教育の中で展開された個人そしてグループでのリフレクション(事象や心象の言語化とさまざまな角度からの考察)は、仕事の中に根を下ろした。参加者たちの、生徒たちへの理解も深まった。この教育においては、新たに修得した知識を実際に使って試みる実践は、大きな意味を持った。現職教員教育の場で実習し、それと平行して学校で生徒と実践することを通じて、参加者たちはこの教育学は自分たちの生徒に有効なものであり、日々の教育活動の中に十分統合されるものであるという確信をもった者もいた。生徒たちからの積極的な応答を得て、教師たちには研修を継続したいという意欲が生まれている。彼らにはまた、長い学習のプロセスと、その中で自分の現在位置を見る視点も生まれた。

一緒に参加した同僚グループが個人の学習に与えた影響は、非常に大きいものであることがわかった。創造的で意欲のあるグループは、自発的にイニシアティブをとり、職場(学校)において自主グループ学習のための新たな時空間を生み出した。そこに参加する一人ひとりにとって、グループは学習過程においての財産であり、力を与えるものとして機能した。

キーワード: 立川法、現職教員教育、Competence developments(専門性の向上)、動作教育学、重複障害児、評価。

1. 導入

(1) スウェーデンにおける、立川法による現職教員教育³の始まり

立川法は、日本人の特殊教育教師であった立川博(1923-1987)によって開発および体系化された動作教育学である。立川は、医学医療分野の知識と経験並びに視覚障害児者、動作障害をもつ生徒たちとの長年に渡る教育経験を有していた。彼の著書は、他の言語への翻訳が未だされていないため、日本以外の国では特に知られてはいなかった。

1987年⁴にこの方法がスウェーデンで初めて紹介されて以来、障害児学校の教師や障害をもつ成人のための活動や福祉の分野に少しずつ関心が広がっていった。スウェーデンで立川教育学を研究テーマとして取り扱ったものは、国立ストックホルム教育大学における論文⁵が最初であり、日本の父母の経験を分析した論文であった。立川法に関する知識と経験がスウェーデンにおいても次第に蓄積されるにつれ、教員の中にこの教育学を現職教員教育として学びたいという関心が深まっていった。1996年から2005年の間に、障害児教育および小児リハビリテーション分野の現職教員および現職医療専門職を対象として、立川法による現職教員および専門職教育⁶が体系的且つ定期的に継続して展開・運営された。これと平行して夏季には、期間を3日とし同じテーマで集中講座も開催された。過去9年の間さまざまな時と場所で講座は開かれたが、合計43人が現職教育講座に、また延べ27人が集中講座に参加をした。このような教育講座の展開と効果を記録した報告書が2冊ある(Ishii-Barkman, A. 1999: Ishii-Barkman, A. & Schultz, K. 2004)。

本報告書は、立川法を通じて展開された、スウェーデンの障害児学校の教員を対象とした現職教員教育の評価研究である。調査対象は現職教員教育を受けた12人の教師たちの、1年半に渡る教育の自己評価に基づいている。教育を受けた期間全体を通して、全員が初期の発達段階にある重度重複障害児との仕事に従事していた。

現職教員教育講座へのイニシアティブは、12人の教師たち自身がとった。彼らは校長と共に、この方法について知見を得た後、体系的に学びたいという強い要望を市の教育局に提出した。講座の開始に当たっては、全員が意欲的であった。Danielsson & Liljeröth (1996)は、問われない質問は回答されず、求められない知識は伝達され得ない、と指摘している。

2. 先行研究

(1) 初期の発達段階にある重複障害児のための動作教育学

スウェーデンの特殊教育分野においては動作障害児を対象として、子どもの興味関心を呼び起

³ 本報告で扱った対象者はすべて教員であったため、「現職教員教育」という名称で統一する。

⁴ 1987年10月21日にハールンダ公会堂において、「重度の障害をもつ成人との活動」のテーマで研究協議会が開催された。ストックホルム県各地のデイセンターから約70人が参加し、石井麻子が講演の中で、主として立川法を活用した事例を紹介した。

⁵ Ishii-Barkman, A (1995)。日本の父母の経験から見た立川法。国立ストックホルム教育大学特殊教育科専門継続課程修了論文。

⁶ この現職教員教育は障害児学校や県の小児リハビリテーション部門、市教育局等から依頼され、この論文の執筆者が教育講座を企画運営した。

こしつつコミュニケーションおよび動作運動力の向上、対人関係の発展を目的とする動作教育学的方法がある。Relation Play (Sherbone, 1990) や Petömetoden/Conductive Education (Lind, 1996) がその例である。それに対して動作障害児の中でも、動作障害が重度で初期の発達段階にある児童を対象とした動作教育法は、極めて少ない。

この児童グループの特徴と背景を、コミュニケーションと動作の領域を例として簡単に記すことにする。この児童・生徒たちは、要求や感情を周囲にわかる形で表現し伝達することが非常に困難な場合が多い。覚醒度の低さ、意図的動作の部分的あるいは広範囲な欠如、痙攣発作、不随意運動の発現あるいは筋力の低下、外界を取り入れることの困難性などがある。加えて生徒の多くには呼吸のコントロールや血液循環、咀嚼や嚥下など生命維持のために不可欠な基礎的機能に困難さが見られる。これらの背景は、この児童・生徒たちが学校において、心身ともに安定した状態で授業や活動に向かうことを難しくしている。

これらの児童・生徒たちは音声言語を未だ有しない場合が多く、文字やサインや他のシンボルシステムの使用も容易ではないため、児童・生徒の発する微細な表現やサインを教師が読み取ることが、生徒理解とコミュニケーションの構築のために重要になる。これらの表現には生徒の感情、欲求や気が進まない気持ち、イエスやノーなどが含まれる。Brodin(1995)は、重度重複障害児との仕事において教師に不可欠なコミュニケーション・コンペテンス⁷があることを述べている。

この生徒たちとの意味のある授業の展開に当たっては、生徒と教師の間にインターアクションとコミュニケーションが本当に成立していることが最重要ポイントである。梅津(1997)は、児童・生徒と教師の間における相互理解の回路を成立させることの重要性を、相互障害状況という概念を説明しながら次のように指摘している。

ここで“障害”というのは、ある生命体の生命過程において、現に起こっている“とまどい”、“つまずき”、“とどこおり”をさす。ふつう“障害者”といわれる人々におこっている障害状況、そしてその障害状況に対面し接触しているわれわれ自身に、それにどう対処したらよいかよいか、“とまどい”、“つまずき”、“とどこおり”がおこっていると。これも障害状況である。このような相互障害状況が仕事の出発点、すなわち目標の対象となる。われわれの例からすれば、相手の障害状況から立ち直るような新しい対処のしかたを発見し、実行し、実績をあげることができるならば、自らも自らの障害状況を脱することになる。しかしこの過程において、われわれの刻々の対処のしかたが実効があるものであるか否かは、ひとえに相手の行動経過からはねかえりにまたなければわからないのであるから、相手はわれわれの側の障害状況からの立ち直りを導くことによって、相手自らも障害状況から立ち直ることになる。このような相互輔生を、対象に対するわれわれの対処のしかたとする。このような対処の特性を、たとえば医

⁷ Brodin は豊かな感受性、理解・洞察、すべての表現に注意を向ける、意識的無意識的表出の双方に応答する、待つことと期待して待つこと、相手に余地を与えるの6項目を提出している。

療的対処、福祉的対処のそれぞれの特性と対置させるとすると、この対処は教育的対処といえることができる。(p79)

(2) 立川法とは何か

① 背景

立川博(1923-1987)は日本人の特殊教育者であり、1970年代、80年代に脳性マヒ児をはじめとする脳損傷をもつ子どものための動作教育学的方法の開発に努力をした。1969年に脳性マヒといわれる子どもたちとの仕事を始める以前は盲学校の教師として鍼灸、マッサージ師の教育・養成の仕事に従事しており、この時期立川は基礎医学、解剖学、病理学等の講義を担当した。

立川の教育学が体系化され最初の著書が出版された1985年以来、日本では別の名称⁸で呼ばれてきたのだが、スウェーデンにおいては「立川法」と呼んでいる。理由は日本での名称はこの教育学の全貌を表してはいないので、立川自身と相談の上、スウェーデンではじめてこの方法が公式の場で紹介された1987年“以来、「立川法」という名称を用いている。立川法による指導を受けた子どもたちは、第一に脳性マヒとよばれる子どもたちである。即ち、胎児期、出産期あるいは出産後に脳損傷を受けた子どもたちで、その結果通常形で自分の動作をコントロールすることが困難になった子どもたちである。例えば筋肉の緊張度が低すぎたり、高すぎたり、あるいは不随意運動が現れ、意図した動作が遂行できない等である。ここで対象となっているのは、通常の知能発達をしている子ども、および知的発達障害のある子どもの両方である。

立川の願望は、この方法が動作不自由をもつ子どもの親、および専門職どちらにも役だつようにということであった。彼はその著書(1985)の冒頭で次のように記している。

静的弛緩誘導法というのは、脳性マヒ児を中心とする動作の発達の遅れた子ども達に対する動作の教育の基礎的方法として、肢体不自由教育における指導の現場を中心とした、教育活動の中から生まれた指導法である。しかしそれは身体運動の発達を促進するための単なる技法というのではなく、動作の発達を総合的な人間としての教育という面からとらえ、その基盤を培うための援助の方法として開発したものである。重度の動作不自由児の教育にたずさわる方々に、子ども達の基礎教育として活用していただくとともに、その子どものご両親に、子育ての基礎として、日常生活の中に取り入れていただくか、あるいはその参考として考えていただけると、子どものために幸いであると思う。(p1)

立川の教育学は次第に日本全国のさまざまな学校へ広がりを見せるようになった。それは、関心をもつ教師たちが立川のもとで学び、各々学校へ戻って自分の同僚たちにそれを伝達するという道筋で広がっていった。同時にこの方法は、障害児をもつ親たちにも普及し、数多くの親子学習

⁸ 静的弛緩誘導法という名称が、日本では使われている。

会⁹が親たちの自発的意志のもとに設立された。立川は生前、このような学習会において親たちに講義および実技の伝達をし直接子どもの指導を行ったが、平行してその場で研修する教師たちにも指導を行った。やがてそういう教師たちが、今度は立川に代わって、親子学習会での指導者として育っていくことになる。親子学習会の活動における親たちのイニシアティブを立川は評価し励まし、親たちの学習に大きく貢献した。石井パークマン(1995)によれば、このような親子学習会活動は、親たちの、障害をもつわが子へのより深い理解をもたらし、親子の間のコミュニケーションの深まりを促進し、また親たち自身が互いの経験を共有したり援助を与え合ったりする場を形成した、としている。

現在スウェーデンとノルウェーにおいては、数は限られてはいるが立川法を実践している人たちがいる。彼らの多くは教師たち、障害児学校のアシスタント職員、障害児学校や小児ハビリテーション分野で働く医療の専門職たちであり、スウェーデンにおいてこの教育研修を受け実践をしている。

②動作の発達と学習障害の背景

立川の基礎理論について、その著書(1985)からの抜粋をし、以下に紹介したい。彼の立脚点は、医学的視点と心理学的視点を総合して、教育学的全体像から対象へのアプローチを試みた点にあると言えよう。日本人の心理学者である成瀬(1985)は、脳性マヒといわれる人たちの身体のありようを観察し、それが胎児の母体内での原初的姿勢を想起させること、そしてアルファベットのGのような形であることから、この姿勢を“Gパターン”と名づけた。立川はこれをさらに分析し、身体の中のどの部分が主にこのGパターンを形成しているかを研究した。

医学の分野における科学的研究は、子どもの動作発達というものが胎児期にすでに始まっており、それが生誕後の継続的発達の基盤であることを明らかにした。立川によれば、この最も初期の動作の発達は、Gパターンからの開放過程とみなすことができる。立川は次のような2つの仮説を立てた。仮説の第一は、人間が初期の段階で基礎的能力を培うその過程は、身体各部の広がり感覚として体験される、ということである。したがって初期の動作学習というものは、この身体的な広がり感覚を獲得することを意味するというものである。

胎児期あるいは出産期に出現した脳損傷は、子どもにとって第一の動作障害となる。この意味するところは、医学的原因によって子どもの動作発達が胎児期のいずれかの段階に退行したということである。したがって、その子どものGパターンからの開放過程は、通常の子どもにおける場合のように進行せず、脳性マヒ児は生誕後の初期の時期に、この基礎(Gパターンからの開放)を、動作としてもあるいは身体部位感覚としても獲得し得なかった。これがやがて動作学習を妨げる要因となるという考え方である。

仮説の第二は、これらの子どもたちの1歳から6歳までの発達心理学的変容に関するものである。

⁹ 日本には95の親子学習会が組織され、約700組の親子が継続的に参加している。(出典：静的弛緩誘導法研究 第17号、2001年。静的弛緩誘導法研究会編集)

彼らは、通常の場合よりも初期のレベルにおいてであるにせよ、心理的発達を経験しているに違いないと立川は考えた。即ち、身体各部間の広がり感覚を獲得していない子どもたちは、この狭いからだのイメージ(ボディイメージ¹⁰)を自分の身体環境として受け入れ、認知し、やがて固定化し、その身体像を保持したいという心理的防御作用を作り出したのである、としている。

③脳性マヒ児のための動作学習の指導

下記に動作学習の基礎である弛緩方法について述べる。立川はこの方法について次のように記述している(1985)。

主として脳性マヒ児を対象として、その動作発達を妨害している不当な緊張について関節運動を伴うことなく、その緊張を自己弛緩に導き、動作の発達の基盤を培うことが可能であることを、われわれは学校教育の指導現場において、実践研究の中から実証してきた。その技法が重症児童に対しても安全でありまた高い効率が見られることも、多くの実践者の事例において確認してきた。そこでこの指導法をより実際に活用しやすくするために、原始的姿勢パターンに組み込まれ、不当な緊張ないし動作不自由を主催していると考えられる部分を全身的に取り上げ、これを分節ごとに16のブロックとして整理し、各ブロックごとに、その中に含まれる、不当緊張の主催者と考えられる主な筋の位置を基準として、弛緩誘導のためのモデルパターンを設定した。

これらの図解は誘導法の基と考えられる部位と、誘導の方向、子どもにそれを認知させるための指導者の手指の当てかた、使いかたなどの基準を示したものである。

(p86-88)

スペースの制限上、本稿では実技についての詳細は省略させていただく。

さて原口(1998)は、極めて教育的な方法である静的弛緩誘導法が、なぜ身体構造についての認識をこれほどまでに基礎として置いているのかについて考察し、その理由を「とりわけ障害の重い子どもの身体的な弱さを考慮した援助をおこなう時、必要不可欠なものであるからである。」と推論している。さらにまた、それであるが故に立川の方法においては、他の訓練的方法の一部に起こっている思わぬ事故発生の問題が、極めて回避できている点を指摘している。

④重度重複障害児と立川法

重度重複障害児を対象とした立川法に関して、それをテーマとして取り上げている研究がある。

¹⁰ フロスティッグ(1972)は、身体意識は3つの概念の形成を経て確立する、としている。第一はボディイメージであり、これは子ども自身が感じる主体的な体の認知である。第二は身体図式、第三は身体概念である。

対象児童における基礎的機能における効果について原口(1986)、井上(1991)、板橋(1995)、石井バークマン(1999)は指導期間中に対象児童の呼吸動作の改善が見られたと報告している。これらの記述に特徴的なのは、生命維持に欠かせない身体的基礎機能が改善されたばかりでなく、対象児童と指導者とのコミュニケーションが推進されたと報告している点にある。井上(1991)は、立川法による指導を、重度障害児との相互交渉またはコミュニケーションと位置づけている。

(3) 職業的専門性と専門知識

データの分析に当たっては、kompetens (英語の場合 competence) という概念を、限られた範囲でではあるが使用することとする。

①Kompetens とは何か

多くの研究者が kompetens という概念について、捉えるのが困難で且つ複雑な概念であると記述している(Söderstrom, 1990; Törnqvist, 2003)。Kompetens と近い位置にあり、類似して用いられる概念として kvalifikation がある。ラテン語の *competentia* は同時性あるいは納得という意味であり、*competo* という言葉には所有されている、kompetent な状態である、十分な能力があるという意味がある。ラテン語の *qualificatio* には、何らかの力を修得しているという意味である。スウェーデン語の辞書によれば、kompetens とはあることを可能にする力、巧みさ、資格を有していること、十分に立つという説明があり、一方 kvalifikation は、内在する能力を指しそれによってその問題の人が何事かを遂行できるとする、あるいは必要な前提条件、適性とも説明されている。

Törnqvist(2003)は、kompetens という概念が全体を捉える視点から出発しているのに対して、kvalifikation という概念は何らかの具体的な課題から端を発していることを見出し、yrkeskompetens(professional competence)という概念を、Söderström(1990)の5つのポイントを借りて、次のように記述している。

- Kompetens とは、個人に関連した概念である
- Kompetens とは、知識や実務能力、態度よりも広い概念であると同時に、知識は kompetens 概念の核でもある。
- Kompetens とは、時の中で使用され、発展し、変容するダイナミックな概念である。
- Kompetens とは、条件付の概念であり、何事かに関連させられるべきものである。
- Kompetens とは、定質的概念であり、定量的な指標で量ることや記述はできない。

Törnqvist はさらに、kompetens はこの広い捉え方により、個人の内包する力に目を向け、関わりかたや経験、身に付いている力、対処のしかた、発展する能力、人とのつながりなどにおいて大きな意味をもつ、としている(a a, p 51)。さて、では個人の職業的 kompetens を発展させるものは、何なのかという考えが頭に浮かんでくる。この質問への回答を出すに当たって Sandberg と Targamas (1998)は、個人の自分の仕事を理解するしかたが、その人の職業的 kompetens を発展させ形作

ること、そしてこの理解のしかたが、どのような理論や実際的な知識を有しているかを本人が判断することや、どのようにそれが使われるかを決定する、としている。

3. 目的と設問

(1) 目的

この研究の目的は、立川法を中心に展開された現職教員教育講座の効果を、参加した教員の体験から、評価することにある。

(2) 設問

本研究の設問は、次のことがらであった。

1. この現職教員教育講座は、何を与えたか。(講座受講中に参加者が自己評価している competence¹¹ development とはどんなものであったか。)
2. 同じ職場から参加した教員グループは、個人の学習に影響を与えたか。もしそうであるなら、どのような影響であったか。

4. 方法と実施

(1) 自己の実践を研究すること

この調査研究は、ある現職教員教育講座での参加者の体験を調査するものであり、また実際のところ、教育講座の担当者は筆者自身であった。この立場が内包する利点と欠点については、筆者は終始思考の中で意識していた。

自己の実践を研究するというのは、どういうことであろうか。何人もの研究者がそれを、ある二重性あるいはジレンマと記述している(Furenhed, 2000; Ödman, 1991; Merriam, 1994; Ely, 1993)。Furenhed(2000)は、この二重性は強みと弱さの両方から成り立っていると述べている。強みというのは、個人的なコミットメントと対象分野に関する予備知識を有している点であり、同時にテーマへの親しみがもたらす困難さ、つまり事実の分析に際して必要な距離のとり方の困難性を指摘している。

知識の探求において、予備理解というのは大きな意味をもつ。つまり探求に方向性を与えるということである。Per-Johan Ödman(1994)は、対象のどの面を研究するかを決定するのは予備理解であると説明し、別の言い方をすれば理解がなければ問題もなく、問題への糸口というものもないであろう、と指摘している。我々の理解というものは常に主観的であるということを、研究者が自覚していることは重要である。我々は誰も、日常生活においてであろうが研究的コンテキストの中であろうが、自分の歴史というものを置き去ることはできない。Ödman(1994)は次のように考えを進める。

¹¹ スウェーデン語の *Kompetens* は英語の *competence* に相当し、体験の言語化や心象事象のさまざまな角度からの考察、吟味等の意味で、本稿では使用している概念である。日本語の一言では表しにくいので、本文中スウェーデン語でそのまま記述したり、コンテキストによっては日本語に置き換えたりもしている。

Hermeneutiken(解釈学)は、現実を調べようとするとき我々は常に側面を見ているということや、自己の存在の外には決して身を置けないこと、を承認している。我々は多くを読み、他者の仕事や経験から学び、資料や観察結果、データを集めることができる。しかしそのことのために、我々は自分たちの人生や認識や努力の外側に位置をとることはできない。

(2) 調査の対象グループ

調査の対象グループは、12人の教師たちから成り立っている。教育講座に参加した期間中、教師たちは全員が重度重複障害をもつ初期の発達段階にある生徒たちと仕事をしていた。12人は同じ市内の3つの公立障害児学校に勤務しており、3校の校長は一人の人物が勤めている。教師たちは以前より合同の研修や会議に参加したり、共通の現職教員教育を受けた経験があり、互いによく知り合っている。3校のうちの2校にはそれぞれ4人の教師が勤務し、第3の学校には3人が所属し、他の一人は病院内での訪問教育に従事している。

(3) 教育講座のアウトラインと、データの収集

教育講座は1年半の間、合計13日間に渡った。一回毎の終わりに参加者は、個別に筆記で評価質問への回答をした。その質問には回答の選択肢というものはなく、筆記者が自由にあれこれ考えながら書けるスペースが用意されていた。そうした回答は一回毎に匿名で全員分がまとめられ、次の回には全員にフィードバックされた。本研究においてはそのうち、最終回の評価質問表(添付1)への回答のみをデータとして使用した。

(4) 分析方法

本研究においては定量的方法と定質的方法を共に用いた。定量的方法は教育講座の評価の中で計量できる側面の全体像を表すために、また定質的方法は一人ひとりの参加者の体験の理解や洞察および個人の学習に影響を与えたと考えられる因子の理解に用いた。定質的分析において筆者は、Grounded theory¹² (Åstrom, 2003), Hermeneutik (Ödman, 1994) 並びに KJ 法(川喜田、1976,1981)を参考とした。

(5) 配慮すべき道徳的側面

教育講座終了後参加者たちは、筆者からの電子メールにより本研究に関する説明と、筆記回答を調査データとして使用することへの同意に関する質問を受け取った。全員が回答使用について同意をした。分析に際してはすべての参加者名を数字に置き換えた。スウェ

¹² Grounded theory の創立者は、Glaser, B と Strauss, A である。本研究において筆者が参考としたのは、Åstrom, T.(2003) の第4章 Method Grounded theory である。

ーデン人文・社会科学研究諮問委員会からの研究者倫理に関する要求は、これによって満たされたと判断できる(HSFR, 1996)。

5. 結果

この論文における統計的結果は、12人の参加者からの自己評価質問表への筆記回答に基づいている。定質的な分析結果は、参加者たちの最終自己評価表への回答およびコメントから引用した。表1には参加者の男女比が、表2では参加者の年齢分布が表されている。

(1) 参加者数、性別、年齢

図1 男女別

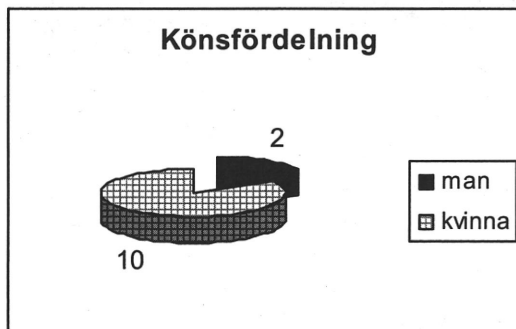


図2 年齢分布

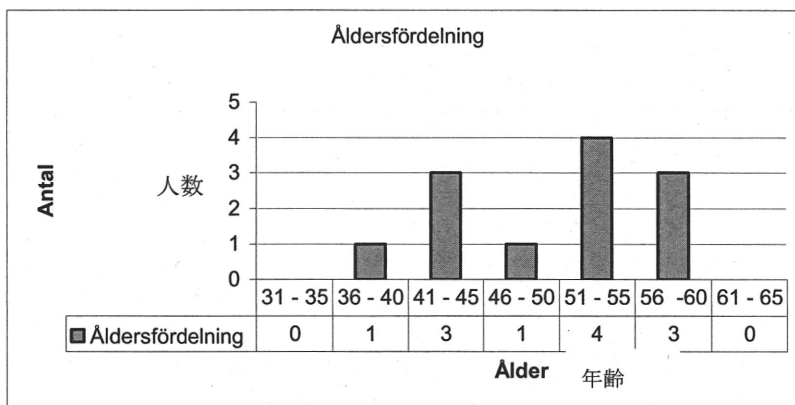


図1は、参加者の大多数(83%)が女性であることを表している。表2からは、参加者の58%が講座が開始時に50才以上であったことがわかる。年齢分布は38才から60才で、平均年齢はちょうど50才であった。

(2) 参加者の教育背景と教育的仕事の役割

図3 参加者の教育背景

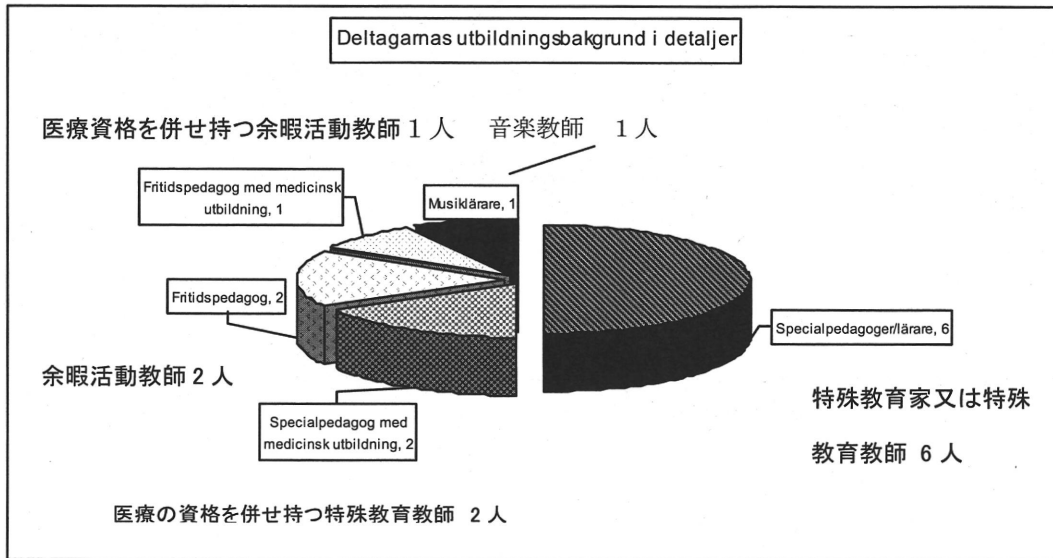


表1 教育的役割

Pedagogisk roll 教育的役割	Antal 該当数
Klasslärare 学級担任	7
Musiklärare 音楽担当	1
Fritidspedagog på fritids 学童保育の余暇活動教師	3
Sjukhus lärare 訪問教師	1
Totalt 合計	計 12

図3からは、参加者の66%が特殊教育家又は特殊教育教師(8人)であり、そのうち2人は医療分野の資格も併せ持っている。25%(3人)は余暇活動教師であり、うち1人はやはり医療分野の資格を持っている。残りの1人(9%)は、音楽教師である。全員が公立障害児学校に勤務している。教育的役割を見ると12人のうち7人は学級担任、1人は訪問教育担当である。1名の音楽教師は2校で音楽の授業を担当し、3名の余暇活動教師¹³はそれぞれの学校に1名ずつ配属されている。

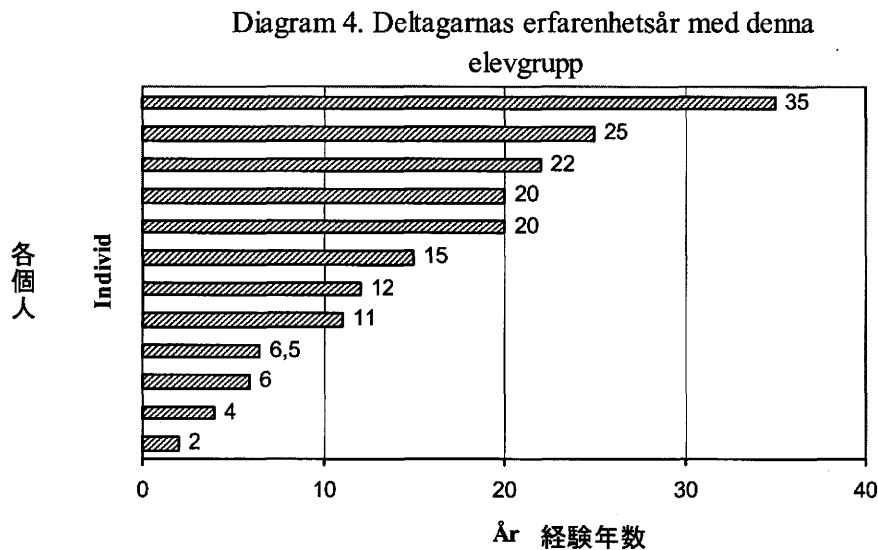
(3) 生徒たちの機能障害

この教師たちの担当している児童・生徒たちは全員が初期の発達段階にあり、重度の動作障害に加え重複障害があった。

¹³ Fritidspedagog という教育職。学童保育や余暇活動を組織する教師の免許資格である。

(4) 教師たちの経験年数

図4 参加者の、重度重複障害児との仕事の経験年数



参加者の多くには、このカテゴリーの生徒との長い経験年数がある。最も少ない人で2年、最多の人では35年であった。教育講座受講開始時点で参加者たちには、平均して14年の経験年数があった。

(5) 教育講座の構造

表2 教育講座の構造

Om utbildningen har varit strukturerad 講座はよく構成されていたか	Antal personer 該当数
Väl strukturerad よく構成されていた	6
Mycket bra strukturerad 非常によく構成されていた	5
Inte alltid いつもそうではない。	1
Totalt 合計	計 12

教育講座の構成について12人中11人が「よかった」または「大変よかった」と答えた。1人は、「講座はいつもよく構成されていたとはかぎらない」と答えた。下に参加者からのコメントのいくつかを記す。

- 初めのころは自分たちが書いた前回分の評価をまとめてフィードバックするので、それに時間がかかりすぎた。それで当初の計画どおり全部を時間内にこなせないこともあった。もう少し実技の練習に時間を使えたらよかったと思う。

- 最高により構成だった。前の回の復習もあったし。実際の授業のビデオを使ったことがよかった。
- はい、本当によかったと思います。理論と実技の基本的なことから、一つずつ取り上げてくれた。

(6) 参加者たちの教育講座へのコミットメントと参加のしかた

表3 参加者自身の、講座への積極的参加の評価

Om deltagarna aktivt deltagit och engagerat i Utbildningen 講座に積極的に参加したか	Antal personer 該当数
Ja イエス	12
Nej ノー	0
Totalt 合計	12

講座には積極的に参加した、と全員が回答した。下記のコメントは、参加者たちの関心と要望を表している。

- はい、この講座ではとても懸命に取り組みました。私たちの生徒の支援となることなので、おおいにやる気をもって臨みました。生徒たちを前進させる、あるいは生徒自身が自分の状況を改善できるような援助となる方法を、ずっと探していましたから。
- はい、心身ともにずっと熱意をもってやりました。とても興味深かったです。今でもまだ私は実技のときにファイルを見ていますが、すべてがよくなっています。はっきりとよい結果が見えると、とてもうれしい。
- はい。私は講座にすべて出席しました。教育的なテーマには積極的に取り組み、話し合いでは批判的に検証をしました。観察者兼学習者から参加者、実習者、実行者へ。
- はい、そう言えるでしょうね。情報に聞き入っているときには、本当に「今、ここに」いたと思う。すべてが自分には新しいことだったので、全部を自分のものにできたことを願っている。すべての実技と理論を修得し、一人一人の生徒に何をどのように行うかを知るには、時間がかかります。
- 自分で考えてみて、この教育講座には積極的に参加したと思う。すべての回に出席した。具体的にどう実施すればよいか、手の置きかたはどうであったか、圧はどれくらいか等を理解するのは、難しいときもあった。

(7) 教育講座のモデル

図5 教育講座の実施モデル

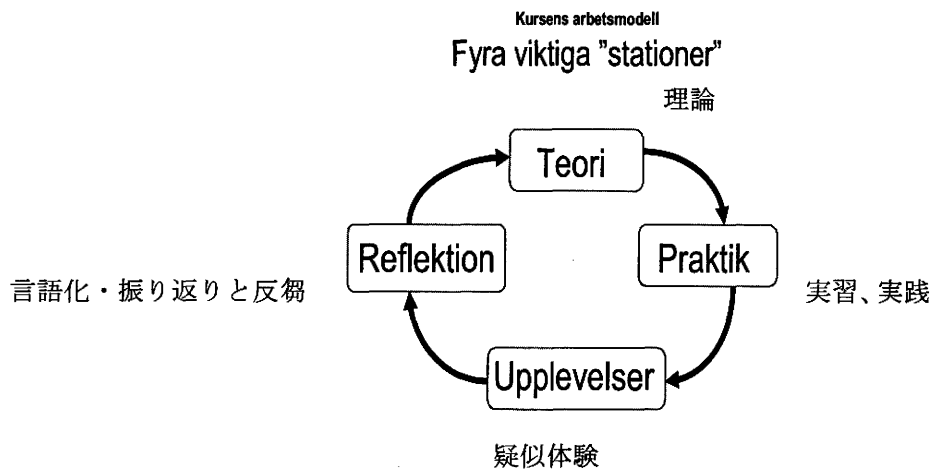


図5は、この教育講座のモデルを示す。参加者の大多数は、自分の学習にとってこのモデルはよく機能したと答えた。何人かのコメントを下に記す。

- このモデルは非常に基本的なものであり、よい。学習のための正しい方法である。
- すべての部分が必要だ。
- よい。じっくり学習が進む。理論の学習すると共に、講座の参加者や生徒と実習することはよかった。実際に行ったことの経験を次の回に持っていくことは価値があった。
- 理論—実習—疑似体験は、よく機能したと思う。解剖学と生理学が、うまく統合されていた。
- 場合によってはお互いに、“新しい手の使いかた”の練習をもう少し行ったらよかったかもしれない。

“リフレクション”の体験に関しては、理解のしかたが分かれた。参加者のコメントを下記に記す。

- 体験したことやそこで自分が感じたことを、振り返って考えることができた。
- 理論—実習—疑似体験—振り返りと反芻は、とてもよかった。大多数の教育は、リフレクションまで行かずに終わってしまう。だが、そのときにこそ初めて、新たな知識が一人一人に取り込まれるのだ。
- リフレクションが多すぎた。

表4 お互いがモデルとなって実技を試行する

Om arbetssättet har hjälpt att förstå metoden och elevernas situation vid undervisningen?自分たちでやってみるというやりかたは、生徒の授業での立場の理解に役立ったか	Antal・数
Ja イエス	11
Delvis 部分的にイエス	1
Totalt 合計数	計 12

表4から読み取れるのは、12人中11人が、教員同士で実技を試行することは「この教育法を理解するためによい」、「必要不可欠」、「極めて当然のこと」、「最善の方法である」と答えていることである。下記に何人かのコメントを記す。

- どんなふうに感ずるか、の直接的情報を得ることができた。
- 理論的知識を理解し、自分で受け止めるには必要不可欠である。
- 自分たちの生徒と行うことすべてにおいて、これは避けてはいけないことだ。というのは彼らは、他の子どものように嫌だと言ったり拒否することができないのだから。
- 具体的で、よい感覚体験。
- 意味があった。というのは大人同士で立川法を試みてどんなふうなものかを経験するとき、必要に応じて相手が言葉でノーといってくれるから。

教師たちは、生徒の立場の疑似体験は、意義のあることだとみなしている。教師同士で試行することの意義は理解していても、このやりかたに伴うある種の抵抗感があったようだ。ある教員は次のように記している。

- 他人が自分の至近距離に入るので、私自身は少し嫌な感じがした。生徒たちが自分で拒絶できないのは、悲しいこと。でも彼らは慣れているので、たぶんOKなのでしょうが。でも、いつもOKなのではなく、どんな手(扱いかた)でもよいわけではないし、どんな日でもよいということではありません。。。

この実習のやりかたを実行している別の一人は、次のようにコメントしている。

- 私たちは、お互いに触れて試してみるという点で、ずいぶんと勇敢になったと思う。実技で不確かな点があれば、現在はまず自分たちで試してみる。講座でこれほどまでに実習をしなかったなら、おそらく現在、このようにはしていないと思う。

教師同士が疑似体験実習をすることで、本当に生徒たちの授業での立場・状況の理解に近づくことができるであろうか。この点においては異なる意見が出ている。幾つかのコメントを以下に紹介する。

- 生徒たちの状況に立場に立つためには、最善のやりかただと思う。
- 生徒の状態を体験することは、おおむね不可能ではないかと思います。
- 教師同士でまず実習してみて初めて、生徒がどのように体験するかがわかるので、よかった。

(8) 全体としての教育講座の形態

教育講座は合計 13 日に及び、内容は共通の教育研修日、講座指導者の学校訪問、学校毎の研修日、2 日半の集中研修等で構成されていた。大多数が、この形態はよかったと答えている。次にコメントの幾つかを記す。

表5 教育講座の構成

Om strukturen var bra 構成はよかったか。	Antal 該当数
Ja イエス	11
Delvis 部分的にイエス	1
Totalt 合計	計 12

- はい、基本的にイエス。講座教師がそれぞれの学校訪問をして、生徒と直接授業をして見せた半日は、時間が短かすぎた。
- よかったが、時間が短かすぎたかもしれない。始まったと感じたら、時間はもう終わりに近づいていた。この方法を理解して学ぶには、長い時間がかかると思う。
- よくバランスがとれていた。どのコマも、省略してはほしくない。それぞれの部分に、独自の価値があった。
- 非常によかった。同僚たちと振り返って考えあったり、ディスカッションする時間もあったし。自分の学校で集まったときにも、お互いに実習してみることができた。
- 部分的にイエス。後で考えると、参加者が3校に分かれていたために、何回かは全員と一緒に研修を受けることができなかったのは、多少デメリットだったかもしれない。理論と実践の間の間隔があいてしまった。
- はい。でも、皆で会う講座の間の間隔が長かった気がする。その間に、多くを忘れてしまったので。

(9) 教育講座は何を与えたか。

参加者たちは教育講座で何を学んだのかという質問に対して、大多数は文章で回答したが、それは振り返りながら、考えながらの文章のようであった。筆者はすべての回答を何度も読み、その意味をコンテキストの中で理解するように努めた。以下に、グルーピングしたカテゴリーと、参加者の回答を載せる。

① 個人とグループでの、広く深いリフレクション

- 私は Tachikawa(タチカワ)¹⁴を毎週実施しているが、毎回新しいことを学んでいる。生徒に視線を注ぐと共に、自分をも見ている。思ったように行かないこともあるが、そんなときはなぜうまくいかなかったのかを考えることは、同じくらい興味深い。
- 問題や困難な状況を、さまざまな角度から考察すること。
- 教育的課題を、同僚たちと考えあい話し合う。

② 新たな理論と事実の知識

- 理論的にみて、私は体の構造について学んだし、例えば嚥下が普通にできないとどんなことが起こるのかを学んだ。こういうことすべてを、映像画像で見せてもらった。
- 我々の生徒たちに関して、解剖学の意義についてよりよい知識を得た。それによって、全体像がよりよく把握できる。
- このようなやりかたで、生徒によりよい自己像と身体の認識を獲得させられること、生徒が意識して自分で、例えば呼吸を改善できること。
- タチカワは、ほんものという気がする。というのは生徒の多数にとってこれは、他のいろいろなことができるための基礎であるから。
- 生徒たちに、外界を取り入れるための基礎的な前提条件を与えてくれる。
- 生徒が、自分のからだについて知り、それをコントロールすること。

③ コミュニケーション力

- 私にとってこれは、何人かの生徒たちに自分が届くための一つの新たな可能性です。
(For me this is a possibility to reach some of my pupils.¹⁵)
- (タチカワの)授業をしている生徒に、自分がとても近づいた。
(I have come very closer to the pupil I am working with.)
- 私がこの方法に感じているのは、重複障害をもつ生徒たちにアプローチするための、よいやりかたを習得したということである。このような生徒たちとの初めての出会いでは、

¹⁴ 立川法という名称でこの教育学を伝えているため、時の経過に従って参加者たちは、「立川法の授業」と言うところをを簡略化して、タチカワと呼ぶようになった。

¹⁵ 回答のニュアンスをできるだけそこなわずに伝えるに当たって、英語の方がよいと判断したものにはカッコ内に英語訳を付けた。

私はどのように近づいてよいのかわからなくて、緊張してしまったことを今でもはっきりと覚えている。(The thing I am feeling with this method, is that I have got a well-working instrument to com closer to multi handicapped pupils. I remember clearly my first meeting with this group of pupils, I became totally frozen, just did not know how I should approach to those children.)

- タチカワはまた、生徒とのコミュニケーションであることを、学んだ。(I have also learned that Tachikawa is a communication with the pupils.)
- 言葉と他のやりかた両方で、体とその表現を通じて、コミュニケーションを図るやりかたである。(It is also one way to communicate, both with words and in other ways, through the body and its expression.)

④ 実際に試してみることの大きな意義

- 私は、講座の最初の数回に最も多くを学んだが、それは実習がたくさんあったから。

⑤ 新しいかかわり方

- それはかかわり方でもあり、自分に強く語りかけるものだった。タチカワは、一見生徒が(教師の期待に)多く応えられそうか否かには関係なく、一人ひとりの生徒への大きな信頼を伝えている。(It is also a way of relating yourself which talks very strongly to me, that the method gives every pupil a strong trust whatever the pupil gives you an impression to be able to achieve well or less.)
- 私は意識的なかかわり方を学んだ。それは新しい、考えかたの変容でもあった。
- 私は今、まったく別の確かさを感じている。これはタチカワに負うところが大きく、生徒との仕事の中で、本当に役に立つ道具を得た。(Now I feel totally another kind of certainty much thanks to Tachikawa, that I have got a well-working instrument to work with my pupils.)

⑥ 生徒からの積極的な応答

- A(講座の先生)が、私の受け持ちの生徒との授業でタチカワ法を見せてくれたが、生徒への効果は積極的なものであった。
- 我々の生徒たちに、文句なく使える方法である！私は受け持ち5人の中3人の生徒に、毎週1回1時間、授業をした。一度は4人目の生徒とも試み、5人目は学級外のZ先生が授業を担当してくれた。これで全員が何らかの形で、喜びを得た。
- 生徒が自分の身体とその働きを発見するのを実際援助できる、そういう方法を学んだ。
- タチカワは本物、という気がする。自分の生徒のうち2人との授業で実習してきたが、よい結果が見られた。今後も続けることが意義深いと思う。

⑦ 継続学習と実習への意欲

- 私は、タチカワについての洞察を得た。自分はまだ初心者であるけれども、これまで学んだことを基にして続けていけるように感じている。
- もっと勉強したいと思うし、授業の中でこれからもタチカワを使っていこうと思う。
- 生徒たちのために、立川法を続けていきたい。
- ちょっと考えているんですが、どうやってこれをさらに伝達していこうか、と。生徒の一人が卒業し、高等学校に移りますが、そこにはこれがありませんし。

⑧ 自分の学習過程を捉える視点

- 私たちは今もなお学習の途上にあり、今後も歩む道は長いと思う。
- 立川教育学の中で、自分は少しだけ前に進んだと思う。
- 立川教育学についての、内側から見た基礎知識。

(10) 教育講座に参加している間、そこで得た知識や身についた力をどのように活用したか。

この質問に関して参加者は全員、学校で自分の生徒と実習をしたと回答した。実習した生徒の数や頻度、授業の形態は学校によってさまざまであった。そこで、回答は学校別に報告をする。

①学校 A

この学校では合計10人の生徒が、定期的に立川法の授業を受けた。学級担任はそれぞれ、少なくともクラスで2名の受け持ち生徒と授業を行った。教師たちは、時間割にこの授業を組み込み、継続的に行った。学級を受け持っていない余暇活動教師は、あるクラスの生徒の一人と、定期的に立川法の授業を展開した。授業以外にも教師たちは、週に1度このテーマでミーティングを開き、一緒に実技実習を続けた。下記にコメントを記す。

- 2人の生徒とそれぞれ個別の授業を時間割に組み入れ、講座で自分に身についた知識を実際に使った。この学校の私たち4人はそれ以外にも週に一度顔を合わせ、一緒に実技の練習などをしたが、これは非常に意義深かった。
- 私は自分の生徒のうち2人にこの方法を使い始めたが、よい結果が見られ、継続することはとても意味があると思う。
- 私は受け持ちの5人中3人の生徒に、毎週1回1時間この授業をした。一度は4人目の生徒とも試み、5人目は学級外のZ先生が授業を担当してくれた。これで全員が何らかの形で、喜びを得た。

- 私はタッチカワを毎週実施しているが、毎回新しいことを学んでいる。生徒に視線を注ぐと共に、自分をも見ている。思ったように行かないこともあるが、そんなときはなぜうまくいかなかったのかを考えることは、同じくらい興味深い。私がこの方法に感じているのは、重複障害をもつ生徒たちにアプローチするための、よいやりかたを習得したということである。

②学校 B

この学校では、少なくとも2人の生徒が、立川法の定期的な授業を受けた。教育講座に参加した教師たちの間では、何らかの協働は生まれなかった。以下に、教師たちの記述を載せる。

- 私は週に1度(約40分)、一人の生徒と授業を行っているが、少なすぎるので来年度は週2度に増やしたいと考えている。
- 当初考えていたよりも、小さな範囲でタッチカワを使った。理由は、この教育講座の期間中に“私の”生徒が手術を受けたことである。術後に回復するのにも、長い時間がかかった。第一に手、足、腹、胸、くちびるの部位を行った。これらの部位は生徒にとって、度々大きな体位変換をしなくても遂行できたからである。
- 講座でこれまで自分で理解できたと思う知識や身に付けたことがらを、生徒との授業で活用した。
- 継続的なリフレクションや同僚との対話、現在進行形の生徒の反応や発達を通して。(“Emotional intelligence”を実習)。現実的な目標設定(生徒と自分にとって！)

③学校 C

この学校の教員グループは、また異なった構成である。二人の学級担任、ある時期から別の学校に席を移した余暇活動教師が一人、そして訪問教師が一人である。学級担任の2人は合計3人の生徒と実習したが、回答を読む限りその授業は継続的には行われなかったという印象を受ける。教職員の病気と、職員の数不足がその理由として挙げられている。教師たちの間に、教育講座をきっかけとした何らかの協働は行われなかった様子である。

- 私は生徒の一人と実習し、彼女のためのプログラムを作成し、そのプログラムに沿ってここ2ヶ月間、“実習を”“治療を”“授業を”実施してきた。職員の手が足りなかったり、生徒が風邪を引いたりで、4回は中止した。さらに別の一人とも授業を試みた。私の知識と身につけていることは勿論、今も限られてはいるのだが。
- 自分は一人の生徒と実習した。私は異なる期間に、長期の病気休暇をとっていた。
- 図を詳細に見て学ぶことと、生徒や同僚ととにかく練習することを試みた。この方法に大きな信頼を寄せている。だが正しくこれを行い効果を得るためには、多くの実習や練

習が必要であることがわかった。

- 私はまず生徒の一人と始めたが、とてもうまく行った。歩きながら、多くを訓練した。残念ながらその生徒は引越してしまい、その後は長いこと中断していた。次にどの生徒と試みるかについては、自分が不確かであった。今やっと別の女の子と始めている(以前送ったプログラムと同じもの)。彼女とは、手足、脚を訓練している。追って、口とどの周りを続けるつもりだ。

(11) 同一校から参加した同僚グループは、個人の学習に影響を与えたか

同一校から参加した同僚グループは個人の学習に影響を与えたか、という質問への回答を読むと、明らかに強い影響を及ぼしたことが見て取れる。学校 A から参加した4人の内訳は、3人が学級担任、一人が余暇活動教師であった。各学級には5人の生徒が在籍している。余暇活動教師は学校と、放課後の余暇活動(学童保育)の両方に勤務している。全員が自分のグループについて、好ましい内容を記述している。同職場のこのグループは、自分たちの学習にとって財産であり、活力となったという。以下に参加者の回答を記す。

- 勤務校 A の自分のグループからは、主に活力をもらった。我々と一緒に生徒の話をし、また一緒に実習や練習もした。
- 学校 A のグループはよいし、私たちはチームワークよく仕事をしている。タチカワについても一緒に生徒との授業をやり始めたが、よいサポート機能を果たしている。
- 学校 A の我々は、タチカワの話をたくさんするし、共通の時間を作り出して一緒に実習もしたが、よい感じであった。
- 学習にとってグループは、一つの財産であった。私たちはさまざまな形で、お互いに助け合った。教育講座以外の場でも、たくさんディスカッションをした。

学校 B からはやはり 4 人の教師が参加した。2人の学級担任、音楽担当教師が一人と余暇活動教師が一人である。学級の生徒数は、平均して5人である。この学校からの回答は、また別の教師グループの形を彷彿とさせる。以下に、この学校の教師たちの回答とコメントを紹介する。

- グループで活動することは、自分の個人的成長のためには常によいことである。
- 勤務校のグループと、全体の大きなグループでの活動と、両方を交互にできたので、よかった。
- グループは(学校毎のグループを自分は意味するが)、それぞれの学校でどのようにタチカワがスタートするかによって、重要であった。熱意のあるグループは、仕事の中で互いに助け合う。この点において、学校 A はよい手本であると思う。私自身はタチカワに関して、さまざまな理由があるのだが、少し孤立していた感じがする。本校の“タチカ

ワ・グループ”では、講座に組み込まれた時間以外には、生きたディスカッションのための時間もなかった。だから午前中に各学校のグループで研修し、午後全体で集まるというやりかたはよかった。何故学校 B で少し滞っていたかの理由の1つに、自分の経験から言えば、他の職員たち(アシスタント職員)からのある種の抵抗感があったと思う。全体の集まり(全部の学校が一緒の)においては、他の人たちの質問や問題も共有することは、自分の学習と同じくらい学ぶことが多い。

- リフレクションのフォーラム、教育講座の支援機能。国際的な研修の場での大きなインスピレーション。

学校 C には、また別の構造があった。2人の学級担任に余暇活動教師が一人。そして直接所属する学校のなかった訪問教育教師一人も、このグループに加わった。

- 全体の集まりは、好印象である。時にあちこち飛ぶこともあったが、大方は皆真剣であった。大多数は自分のもっているものを皆のために提供しようとし、皆で集まって楽しい時間でもあった。自分自身を考えると、研修の間隔がもっと短くてもよかったし、あるいは近くであれこれ考え合える同僚がいるとよかった。
- 私の考えでは、グループの大きさが小さすぎたと思う。もっと数が多ければ、お互いから学んだり協働してできると考える。でも、講座の資料がとてもよいものなので、タッチカワを生徒との授業で行うには、まったく問題はなかった。
- 私たちは、同じ基礎条件をもつ生徒たちを持っているグループです。私自身は学級担任ではないので、他の人たちとは少し異なるかもしれません。でも自分の考えは、この方法を病院に入院してくる生徒たちに活用することです。

2人の教師はそれぞれに、身近なところでの協働を希望していたことがわかったが、それが実現した形跡は回答からは読み取れなかった。

6. 考察

この調査研究は12人の教師の、1年半に渡る立川法による現職教員教育の体験に基づいている。参加者は全員、重度重複障害をもつ初期の発達段階にある生徒たちと仕事をする教員であり、このような生徒たちとは講座開始時点において2年から35年の職業経験があった。平均経験年数は、現職教員教育講座開始時点で、14年である。参加者のうち8人は特殊教育教諭またはと特殊教育家であり、3人は余暇活動教師、1人は音楽教師である。12人のうち3人は、上述の教育職資格の他に、医療分野の資格も有している。彼らの年齢は38才から60才で、平均年齢は50才である。参加者の大多数は女性であり、12人中10人が女性、2人が男性である。

調査結果によると参加者たちは、この教育講座に積極的に参加したと自己評価しており、教育講

座からはインスピレーションや活力を得、全員が教育講座を評価し、概ね満足していると言える。参加した教師たちの経験したところによれば、講座の構成、運営、部分構成、モデルはよく機能し、個人の学習にとってよい役割を果たした。

(1) 新たな知識を、日々の活動の中に取り入れるために

何人もの研究者が、新たな知識が本当に学校の日々の活動に統合され生かされるためには、教師一人ひとりの多大な努力が重要であると強調している。教師たちには自分自身の納得のために個人的な努力・投資(Brodin, 2002)、あるいは教育的利益(Lundmark, 2000)が必要である。Danielsson と Liljeröth(1996)は、新たな考え方や新しいかかわり方の学習過程の進行について次のように記述している。

思考方法を新しくしたいと思ったり従来の方法を変えたいと願うとき、すぐにすべてを理解できたりうまく回転するようになるとは、期待してはいけない。以前試みたことがないことが本当にできるようになるには、時間がかかるのだ。発展は段階を追って進む。

1. 最初の段階は模倣である。直接そのとおりに行か、限られた範囲で微変更する。
2. 新しいものがリフレクションを通して、本人の以前からの経験や知識と融合し、徐々に自分の知識となっていく。もちろんそれは常に「人」というものが反映するので、特定の範囲においては異なった形をとる。
3. その後、深まりと発展が創造という形をとって起こる。そのとき新しいものは完全に統合され、それが以前他の人からもたらされたものであることは、もはや明確には区別できない。

よく見られるのは、第1段階で停止したまま、その新しいことを吟味せずよく反芻することもしないという場合である。新しい意識的な関わりかたを修得するということは、その人自身の多大な投資を要求する。容易な前進というものはないのである。(p. 62)

では、教師たちはどこから活力や支えを得、どのような種類の教育的利益が得られるのであろうか。調査では参加者の書いたコメントの中に、繰り返し表れる言葉があった。例を挙げれば、「使える、活用できる」、「機能している」「結果を見た」という言葉である。教師たちにとっては、この新しい教育学が本当に自分の生徒たちに使えるものであるという確信を得ることは、とても重要であった。最重要なのは生徒たちにそれが有用であり、生徒たちがそれによって喜びを得るということである、と教師たちは考えている。したがって彼らにとって、まず自分たちで実習を試みることによって、実技がどのように実施され、生徒たちにとってどんな感じがするものかを知る努力をすることは、自然なことであった。何人かの参加者は、どのような活動であろうととにかく教師がまず試みて疑似体験をすることは当然である、と強調していた。というのも、彼らの生徒たちの多くは自分からノーという意思表示を明確にすることが難しいため、少なくとも教師がその活動がどういうふうの実施され、ど

のように体験され得るかを知っていることは不可欠である、と考えている。知識は、実際にやってみることと、それについての反芻や思考を通じて活用可能なものとなる。

本研究においては、生徒からの積極的応答を得たときに教師たちは次第に確信がもて、さらにやる気が増し、新たな知識の活用の際に不安が軽減していったことが提示された。先行研究にも、同じ結果を報告したのものがある (Ishii-Barkman, 1999)。最も身近な教師グループや、他の職員たちの視点(教師たちの研修をどう見ているか)も、教師たちの学習に影響を与えていることが、本研究では推測された。

(2) コミュニケーション力と新たなかかわり方

分析結果によれば参加者たちは、立川教育学はやりとり・コミュニケーションでもあり、手と言葉を使ったコミュニケーション、からだとその表現を介してのコミュニケーションであると経験から理解をした。教師たちはこの授業をしていく中で、生徒と自分の距離が近づいたと記し、生徒とのコミュニケーションのチャンネルが通じたと感じている。おそらく彼らはこの時、相互障害状況(梅津、1997)から脱した感触を得たと解釈してよいであろう。

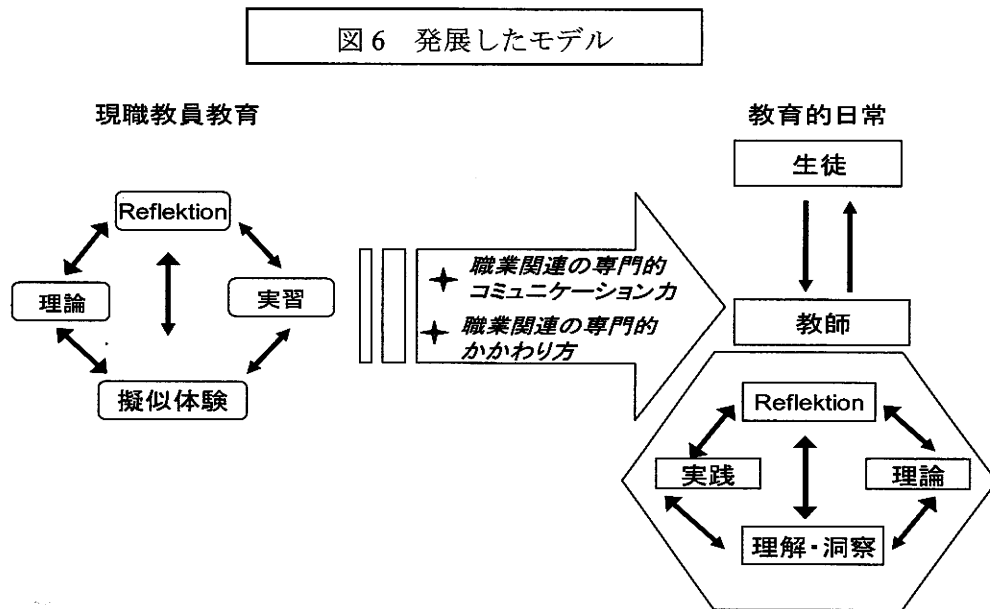
参加者たちはまた、新しいかかわり方についても触れており、生徒が(教師の期待に)多く応えられそうか否かの印象には係わりなく、一人ひとりの生徒への大きな信頼を伝えている、と受け止めている。Brodin (2005)と立川(2003)は共に、「期待して待つこと」を教育的やりとりの核とみなしている。Brodin によれば、コミュニケーションとはふたりの人の間に起こるもので、経験や対処のしかた、感情の相互交換であり、一つひとつのコミュニケーション場面は独自のもので同じものは二つとなく、さらにコミュニケーションはお互いにどんな「期待」を相手に対してもっているかに関しており、子どもに何の要求も出さず、あるいは子どもの能力に何の期待もしていないのであれば、それは自分の予測を自分で満たしていることになりかねない、としている。

(3) 講座の学習モデル

講座の学習モデルの中で、実習とリフレクションが特に大きな意味を持ったと思われる。本研究の結果明らかになったことの1つは、参加者たちが Reflective way of thinking¹⁶を実際に試み、評価したことである。教師の一人は「理論—実習—疑似体験—振り返りと反芻は、とてもよかった。大多数の教育は、リフレクションまで行かずに終わってしまう。だが、そのときにこそ初めて、新たな知識が一人一人に取り込まれるのだ。」、「理論は、自分がやっていることを理解するための前提である」と、記述している。リフレクションの意味するところは、思考と記憶におけるフィードバックであり、反映である。それは対話を前提とする(Danielsson & Liljeroth, 1996)。Danielsson と Liljeroth(1996)はさらに、筆記による記録は、意識化やより広い自己認知、知識の開発にとって重要な道しるべであり、自分が考え洞察したことが明確な表現となること。そして筆記することはまた批判的にものごとを見る視点や吟味を伴い、関連性がより明快に現れると述べている。

¹⁶ スウェーデン語の *Reflektion* を日本語の一言では言い表しにくいので、ここでは英語に訳しておく。

教師たちは教育講座と平行して、自分の学校で生徒たちと新たに得た知識をもとに授業をしたが、これは知識のよい定着を促進したと思われる。教師の一人は、「理論を学んで、講座の仲間や生徒たちと実習したことがよかった。自分の経験を、次の回に持って行けたことは意義深い」と記している。筆者は、講座のモデルをさらに発展させた。図6が表しているのは、一人ひとりのコミュニケーション力とかかわり方を通して、新しい思考や新たな知識が伝達され、また動的な学習過程が動き始めることを示唆し、教育講座と教師たちの日常がどのように関連しあっているかをも示している。



(4) 教育的創造性とグループの影響

本調査結果によると、熱心で自発的にイニシアティブをとり柔軟な思考をする教師グループは、自分たちで学習の時空間をひろげた。教育講座と平行して彼らは、共同での授業時間を時間割に組み込み、クラスの境界線を越えてより多くの生徒が定期的継続的にこの授業を受けられるようにした。さらに教師たちは、このテーマでの定期的な会合を組織化し、自分たちで実習やディスカッション、リフレクションを行った。教師たちが見せた、このような努力と柔軟さは教育的創造性と呼ぶことができるのではないか、と筆者は考える。

数量で表したデータ集計によれば、この学校の教師たちが3校の中で最も数多くの生徒とこの授業を展開していることがわかったが、驚く結果ではないであろう。生徒たちに好ましい結果が見られ、教師たちは実習しながら、生徒たちが本当にこの授業を受け入れていると体験した。このことが教師たちに確信 (Brodin, 2005) と教育的利益 (Lundmark, 2000) をもたらしたと考えられる。生徒たちが新しい教育学を理解しよく活用できることが教師たちには非常に重要であったし、このことが、彼らの動機でもあったことが調査結果から理解できる。

教育講座と平行して定期的に生徒との実習を行ったときに、参加者は学習に対してより熱心になったという、他の報告もある(Ishii-Barkman, 1999)。実習における生徒たちからの応答が、教師たちの学習にとっての大きな動機付けになったと言えるであろう。

(5) 専門的能力の開発と、長期的見通しをもった現職教員教育について

Söderström(1990)は kompetens をプロセスとみなし、何かが、ある種の開発発展として進行していることと説明し、また kompetens というのは使用することができ、発展させることができ、変容できる何かを意味しているという。

本研究においては、教育講座参加中に教師たちの中には、自分が長い学習過程の第一歩を踏み出したという視点を得た人がいたことがわかった。教師たちは今後自分で学習を続けていくための基礎的装備を取得したとみなしている。図6は、教師たちの仕事のやりかたと思考が、教育講座と生徒との教育現場の間でどのように関連しているか、を描写している。今後の継続学習においては、教師たちが handledning¹⁷を受けられる機会を継続的に作ることは重要になると思われる。

(6) まとめ

本調査研究では、参加者たちの教育講座への参加動機が非常に大きな役割を演じたことが明確になったと共に、教育講座受講中のそれも、同じく重要であることが示されたと考える。新たな知識が教師たち自身に、そして生徒たちに役立つためには、教師自身がまず、新知識の妥当性と活用性について確信をもつことが不可欠であることが提示されたと思う。その確信は、教師自身の努力によって得られる。そのような努力が実を結ぶためには、本研究によれば職場における教師グループが重要な支えの役割を担っていることも示唆された。教師の学習はまた、職場の他職種の人たちからも影響を受けるということが、回答の中から推測される。

なお本研究の結果は教師たち自身の体験に基礎を置くものである。したがって教師たちが自己評価した自身の kompetens の発展というものが、教育講座指導者から見て、あるいは生徒たちから見たときに、はたして評価が一致するものか否かは、わからない。自分の学習成果を自己評価するには、自分の行ったことを批判的に見つめる目が不可欠である。この批判的思考は、現職教員教育の柱の1つとして意識的に取り組むべき重要な課題であり、教師の成長に貢献するものであると考える。

教育的活動においての前提は、相互関係とインターアクションであるから、本稿で取り上げたテーマが別の視点から、さらに研究者の手によって調査されることは意義深いものと考えられる。

¹⁷ スウェーデン語のこの言葉の教育分野での意味は、現職教師たちのニーズに応じて指導者が、適切な頻度で教師の自発性を高めながらその専門性の継続養成を支援する仕事の名称である。

引用文献

- Brodin, J. (Föreläsning 1995-11-30). *Kommunikativa kompetens vid arbetet med barn med grava flera funktionshinder*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Brodin, J. (2005). *Kommunikativ kompetens - begrepp och definitioner*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för Individ, omvärld och lärande.
- Brodin, J., Lindstrand, P. & Sirén, N. (2002). *"Lyrisk, arg och frustrerad" Riktad kompetens- utbildning för specialpedagoger/lärare inom ItiS*. Forskningsrapport nr 31. Teknik, Kommunikation, Handikapp. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I.(1996). *Vägval och växande - specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Frostig, M. (1972) *Movement Education: Theory and practice* .Chicago: Follet Publishing Company.
- Furenhed, R. (2000). *En gåtfull verklighet*. Stockholm: Carlsson Bokforlag.
- 原口芳明 (1986): 身体心理学ノート(V) -いきの現象をめぐって-. 愛知教育大学 研究報告 35 (教育科学編), 183-195.
- 原口芳明 (1998): 動作法と静的弛緩誘導法の比較。東海心理リハビリテーション研究会 会報, 1-5.
- HSFR (1996). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniorasamhällsvetenskap. Humanistisk - samhällsvetenskapliga forskningsradet*. Uppsala: Produktion Ord & Forum AB.
- 井上和美(1991): からだによるコミュニケーション-静的弛緩誘導法を中心として-. 肢体不自由教育, 102, 48-53.
- Ishii-Barkman, A. (1995). *Tachikawametoden - Ur japanska föräldrars erfarenhet*. C-uppsats. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Ishii-Barkman, A. (1999). *Ett projekt med Tachikawametoden, en grundläggande rörelsepedagogik för barn med rörelsehinder och flerhandikapp*. Stockholm: Mockasinens träningsskola.
- Ishii-Barkman, A. & Schultz, K. (2004). *Slutrapport av projektet med Tachikawametoden på Hästberg, specialpedagogisk enhet för barn med funktionshinder*. Falun: Landstinget Dalarna.
- 板橋千早(1995): 動きの乏しい重度脳性まひ児の自発行動の発展を目指したかかわり-弛緩誘導を通じた相互コミュニケーションの促進に重点をおいて. 特殊教育学研究. 32(5), 82-89.
- 川喜田二郎 (1976) 発想法 I. 東京: 中央公論社
- 川喜田二郎 (1981) 発想法 II. 東京: 中央公論社

- Lind, L. (1996). *Petö – metoden Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsför barn med rörelsehinder*. D-uppsats. Specialpedagogiska institutionen. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lundmark, E. (2000). *Uppdrag lärande & IT? Pedagoger om utvecklingsambitioner på skolans arena*. Centrum för forskning i lärandet. Luleå tekniska universitetet. Universitetstryckeriet i Luleå.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- 成瀬悟策(1985): *動作法への理論的アプローチ*. 東京: 誠信書房.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sherbone, V. (1990). *Developmental Movement for Children; Mainstream Special Needs and Pre-school*. New York: Cambridge University Press.
- Söderström, M. (1990). *Det svårfångande kompetensbegreppet*. Pedagogisk forskning i Uppsala 94. Uppsala Universitet: Pedagogiska institutionen.
- 立川 博 (1985) *静的弛緩誘導法:動作の不自由な子どものための基礎的指導*. 東京:お茶の水書房.
- 立川 博 (2003). *子育てとしての静的弛緩誘導法・立川博講演集第二集*. 東京:御茶ノ水書房.
- Törnquist, A.(2003). *Vad man ska kunna och hur man ska vara. En studie om enhetschefers och vårdbiträdens yrkeskompetens inom äldreomsorgens särskilda boendeformer*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för Samhälle, kultur och lärande. Stockholm: LHS Förlag.
- 梅津八三(1997): *重複障害児との相互輔生*. 行動体制と信号系活動. 東京大学出版会.
- Åström, T. (2003). *I kraftfältet kring handikapp. Moral positioneringar och teori om social positionering*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Ödman, P-J (1994). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.

*ここには質問項目間のスペースは省略して、質問のみを翻訳して載せた。

立川法による現職教員教育の最終評価について

200x-xx-xx

Asako Ishii-Barkman

(特殊教育家、立川教育学教師)

本教育講座は1年半に渡って実施され、研修機会は合計13回(全日)でした。

1. 自己学習について:

- 教育講座にあなたは、積極的に参加しましたか。集中していましたか。
- 教育期間中、学習の進み具合はどんなでしたか。

2. 講座の構成について:

- 教育講座は、参加者が理解できるように、教育的に構造化されていましたか。
- 講座の教育モデルについて:理論—実習—疑似体験—リフレクション(振り返りと吟味、言語化と思考)。このモデルはあなたの学習に役立ちましたか。
- この講座の“自分たちで実際に試してみる”というやりかたは、この教育学と生徒たちの状況の理解に役立ったでしょうか。
- 教育講座は共通の研修会、講座指導者の学校訪問、各学校での自主学習、2日半の集中講習会等で構成されていました。この構成は、よかったと思いますか。

3. この教育講座における、グループとその機能について意見を書いてください。

4. この教育講座から、あなたが学んだことや得たことは何ですか。

5. この教育講座から得た知識や習得したことがらを、どのような形で活用しましたか。もしそうでなかったら、それはどんな理由に因ると考えますか。

6. その他

氏名:

学校での職種:

受けた教育背景、教員免許等:

教育講座開始時点での年齢: