

教員研修としての臨床動作法訓練会の意義

川間健之介・堀江 幸治*・川間 弘子**

Training Special Education Teachers in Dohsa Therapy

Ken-nosuke KAWAMA, Koji HORIE, and Hiroko KAWAMA

(Received October 27, 2000)

キーワード：教員研修 臨床動作法 訓練会

I. 障害児教育における教師の資質

盲・聾・養護学校においては、近年障害の重度・重複化に加え多様化という問題が指摘されている。すなわち、集団を対象とした一斉指導では、各児童生徒の学習は十分に保証されない状態にある。こうした状況にあって、障害児教育に携わる教師の資質の向上が叫ばれているが、望まれる資質とは何であろうか。

一般に、障害児教育においては、特に知的障害のある児童生徒に指導する場合においては、学年に対応する教科書はなく、したがって、教師は児童生徒一人一人の発達や障害の状態に応じて、指導目的や指導内容・方法を決定する必要がある。すなわちここで必要とされる資質あるいは専門性は、実態把握に関する能力ということになる。また、指導目標や指導内容・方法が適切であったとしても、実際の指導が適切でなければ指導の効果は十分なものとならない。実際の指導、つまり授業について考えてみると、それは子どもと教師の相互作用により子どもが成長・発達していくものであると言える。相互作用は、音声言語だけで行われるものでなく、表情、身振り、姿勢、さらに気分や情動といったレベルでも行われる。教師は常に仮説をたて、検証し、工夫し、数秒単位で援助方法を微妙に変化させなくては、子どもの成長・発達を促す授業にならない。このことも教師の資質に基づいて行われ、専門性の一部であろう。

三澤(1993)は全国の盲・聾・養護学校教師を調査し、障害児教育に携わる教師に必要な資質について尋ねたところ、まず「実践・行動力」をあげた教師が多く、次に「専門的知識・技能」が続いていた。先に述べた実態把握に関する能力や子どもとの相互作用に関する能力は、「実践・行動力」や「専門的知識・技能」に含まれることと思われる。

II. 障害児教育における教員研修

先に述べた障害児教育に携わる教師の資質を向上させるためには、まず、各教師それぞれが自覚をもって日々の教育実践に取り組むことが重要である。一方、教員研修は、「実践力と行動力の向上と専門的知識・技能の獲得」を目的として行われると言える。しかし

*山口短期大学 **山口発達臨床支援センター

ながら、先の三澤(1993)の調査では、「時間の不足」、「教員の意欲不足」等の問題も指摘されている。

教員研修は、近年盛んであり、校内研修や教育委員会等で行われる研修は多い。多くの場合、講師の話聞き理解するという形をとる。こうした研修で、教育や授業に関する動機は高まるかもしれないし、新たな知識を得て、指導の手掛かりを得ることもある。しかし、子どもの実態を把握するための能力や授業における子どもとの相互作用をより深化させることにはなかなか結びつきそうにない。

宮崎(1994)は、教員研修の方法を次のように整理している。(1)読書、(2)講義、(3)集団討議、さらにこれは、ア)バズ・セッション、イ)ペア・ミーティング、ウ)パネル討議、エ)シンポジウム、オ)フォーラム、(4)ロールプレイ、(5)事例研究法、さらにこれは、ア)ケース・スタディ、イ)インシデント・プロセス方式、ウ)ビジネス・ゲーム、(6)ブレインストーミング、(7)KJ法、(8)スーパービジョンとOJT、(9)研究発表。このうち(8)スーパービジョンとOJTは、臨床心理の分野ではしばしば用いられる方法で、指導者自身が定期的に第三者から指導を受けるスーパービジョンという研修である。こうした現実の職務自体を通じて行われる研修のことをOJT(On the Job Training)と言い、時間の節約の点でも、職務上の問題意識の点でも、他の方法より有利な面を持っていると宮崎(1994)は指摘している。スーパービジョンは事例の指導を終えてから、その記録を元にしてスーパーバイザーの指導を受けるというのが一般的な形である。その点からすると、教員研修で行われる事例研究や授業検討会も同様であると考えられるが、近年では、臨床心理の相談場面をスーパーバイザーがマジックミラーの後ろから見ており、必要な場面ですかさず介入するという方法もとられている。こうした第三者が介入するという研修は、日本の学校においてはほとんど行われていないと言えよう。少なくとも、校内研修や教育委員会が主催する研修では行われていない。

一方、欧米においては、教員研修として指導中に直接介入する形のもものがプログラムとして行われている。Peacock and Tilstone(1991)は、教育現場における教師のための教育(In-Service Education of Teachers)を提案している。その特徴は、児童生徒の行動に対する教師の対応に焦点を合わせ、教室での指導がより効果的に進むことを目標とする点にある。このような視点は、Sutton(1999)も重要視しており、より良い実践や効果的な実践を実現するには、実践家への直接介入も必要であると述べている。日本において、このタイプの教員研修が行われていない点については、大石(2000)が詳しく述べている。それによると1)教師の自己努力に負う考え方が強い、2)現場を離れて行われる研修が根強い、3)現職教員の研修カリキュラムが系統的でない、ことが原因と言えよう。また、大学や研修機関において実践力に結びつく研修が行われている場合もあるが、そうした恩恵にあずかれる教師はまだ非常に少数であり、希望してもそうした研修機会に恵まれることは難しい。したがって、In-Service Education of Teachersというタイプの研修が充実していくことが必要であると言える。

Ⅲ. 臨床動作法

臨床動作法は成瀬(1973)が中心となって開発、普及してきた障害児者に対する指導方法であり、動作訓練あるいは動作療法と呼ばれることもある。最初は、脳性まひ児者の動作不自由に対して、意図に従って身体を動かすことを目的に訓練が行われてきたが、1980年

代には自閉症児者の行動変容を目的としても行われるようになり、現在は心理療法としても行われている。臨床動作法においては、クライアントの動作体験の変容が目的とされ、それが脳性まひ児者であれば、動作不自由の改善、自閉症であれば行動変容という形で表れてくると考えられる。この指導方法は、肢体不自由養護学校の教師を中心に普及し、現在は知的障害養護学校や特殊学級の教師も研修している。この研修は、訓練会や宿泊キャンプという形で行われている。訓練会の数は全国で150カ所ほどと推測され、宿泊キャンプも全国各地で50～60カ所で行われている。

臨床動作法ではクライアントはトレーニー(以下 Tee)、セラピストはトレーナー(以下 Ter) と言う。訓練会においてもキャンプにおいても、Ter と Tee は1対1のペアになり訓練を進めるが、3～6 ペアに一人のスーパーバイザー(以下 SV) がついて Ter にスーパーバイズするという形式が標準である。このSVは、日本リハビリテーション心理学会資格認定委員会によってスーパーバイザー資格を認定されたものが行うことが基本となっている。なお、同資格認定委員会はトレーナー資格の認定も行っているが、訓練会やキャンプで Ter を行う際に資格は必要ない。

訓練会では、1セッション1時間程度で訓練が行われ、訓練会1回あたり、2～3セッション行われることが多い。この他、訓練会では講義や事例検討も行われる。標準的な5泊6日の宿泊キャンプでは、1日について、3セッションの訓練、2時間の事例検討、1時間半の講義、1時間半の集団療法の研修が基本的なスタイルである。

訓練場面においては、SVが Tee の動作課題を Ter に示し、それを基本として訓練が進められる。その際、SVは Tee に働きかける、Ter に働きかける、Ter と Tee の相互作用に働きかけるなど様々な介入をして、訓練の目的を達成するよう Ter、Tee の双方を援助する。このように臨床動作法の研修は、まさにリアルタイムでフィードバック機能をもつ研修スタイルであると言える。こうした研修によって、教師は子どもとの相互作用を発展させていく資質を向上させていくと考える。したがって、臨床動作法による研修成果は、動作の指導に限られるものではなく、教科指導や日常生活の指導にも反映されていくことになる。つまり、臨床動作法による研修は、動作に関する専門的技法の習得という側面と共に子どもとの相互作用を高めていく教師の力量形成としての意義が大きいと言える。

IV. 教員研修としての臨床動作法訓練会に関する教員の意識

1. 訓練会と調査対象

教員研修としての臨床動作法訓練会に関する教員の意識を調べるために山口県内の訓練会に参加する教員にアンケート調査を実施した。山口県内では訓練会は5カ所で行われており、そのうち教員が参加する訓練会は、山口県あすなろ会(毎月第3土曜日、場所:山口県立防府養護学校)、周陽ひまわり会(毎月第4土曜日、場所:徳山市社会福祉センター)、土曜会(毎月第1、3土曜日、場所:山口県立岩国養護学校)、土曜訓練会(毎月第1土曜日、場所:山口大学教育学部附属養護学校)の4カ所である。いずれも主催は各親の会であり、土曜会の他は著者がSVとして参加しているものである。全体的に見ると Tee は脳性まひを中心とする肢体不自由、自閉症、知的障害のある幼児から成人である。

次に調査対象の教員の概略を述べる。肢体不自由養護学校教員11名、知的障害養護学校教員11名、その他教員4名の計26名(男性9名、女性17名、平均年齢33.15歳±6.68歳)である。訓練会参加経験は、短期(1年未満)11名、中期(1～3年)7名、長期(3年

以上) 8名であり、長期は全員トレーナー資格を有している。

調査内容は、宮崎・川間・長田(1993)を参考に作成した。

2. 訓練会に参加する目的

訓練会に参加する目的について自由記述で尋ねた。同じ内容のものを集約してTable 1に示す。()の数字は2つ以上回答があった時の回答数である。Iは子どものことを知り、日々の実践に役立てたいという目的、IIは実際的な技法を身に付けたいという目的、IIIは研修したいという目的、IVは担任している子どもが参加しているあるいは、普段接していない子どもと関わるという目的、Vは動作法を研修するという目的である。表現は異なっているが、子どものことをもっと知りたい、日々の実践に役立てたい、研修したい、といった目的があると思われる。

Table 1 訓練会に参加する目的(自由記述)

I	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもとの関わり方を勉強したい (2) ・子ども達のことを多く知りたい (2) ・多くの視点から子どもを見つめられるように ・子どもへの働きかけの仕方を学ぶ ・多くの子どものに接し、日々の教育活動に役立てる ・子どもの見方や問題点の把握、援助の仕方を考える ・指導の技術を身につけるため
II	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動等の授業に生かしたい (2) ・直接子どもの身体に触れられる ・肢体不自由の子ども達へのアプローチを学ぶ ・実際的な技法を身につけたい ・自閉症や知的障害の子ども達が身体を通じて学ぶこと ・身体の動きや仕組みを知るため (5)
III	<ul style="list-style-type: none"> ・研修になる ・吸収できることは吸収したい ・適切なアドバイスがもらえる ・何か勉強できないかと思って ・教育現場での必要性を感じたから ・ここで得た知識が学校でとても役立つ ・自分の知識を増やすため ・もっと勉強する必要があると感じた
IV	<ul style="list-style-type: none"> ・担任している子どもが参加している (3) ・訓練の様子を見て感激したから (2) ・いろいろな子ども達と関わる (3) ・担任している子ども達に別の方向から関われるため
V	<ul style="list-style-type: none"> ・動作法を知りたい ・納得するまでやってみたい ・動作訓練の知識・技術を身につける

3. 訓練会での研修課題

どのような研修課題を持って訓練会に参加しているのか自由記述で3点回答を求めた。これも同様の内容を集約してTable 2に示す。これも()の数字は回答数である。これを見ると、子どもに応じた関わり方、子どもに応じた課題の組立方、援助の仕方について課題意識を持っている教師が多いことが分かる。

Table 2 訓練会での研修課題（自由記述）

- ・その子に応じた関わり方 （12）
- ・子どもに合わせた動作課題の組み方 （7）
- ・適切な援助の仕方 （6）
- ・子どもの身体や動きを知る （6）
- ・訓練技法の習得 （5）
- ・自閉症の子どもへの関わり方 （4）
- ・動作を通じたコミュニケーション （3）
- ・動作訓練の基礎 （3）
- ・子どもの動作の問題点の把握 （2）
- ・動作体験の共有 （2）
- ・担任している子どもの座位姿勢のとり方
- ・障害や困難な状況の理解
- ・記録の取り方
- ・学校の授業を振り返る場
- ・職場での進め方

4. 訓練会において研修したい内容

Table 3 に示す項目について、研修したい項目を選択し回答を求めた。複数回答可である。最も多いのは、「子どもに合わせた課題の組立方」であり、ついで「子どもの問題状況の把握」、「動作訓練の理論」、「子どもとのかかわり方」、「動作訓練のモデルパターンの援助の仕方」の順となっている。訓練会参加経験で見ると、「動作訓練の理論」や「動作訓練のモデルパターンの援助の仕方」については、短期群において研修したい要望が多い。

Table 3 訓練会において研修したい内容

	人数	短	中	長
1. 動作訓練の理論	16	9	3	4
2. 子どもの問題状況の把握	19	7	5	7
3. 子どもに合わせた課題の組立方	22	9	6	7
4. 動作訓練のモデルパターンの援助の仕方	12	6	3	3
5. 子どもとのかかわり方	16	6	5	5
6. 記録の取り方と評価	11	3	5	3
7. 保護者への指導の仕方	6	2	2	2
8. 集団活動などでの役割	2	1	1	0
9. 訓練会運営の仕方	2	0	1	1
10. 職場での動作訓練の導入の仕方	8	3	2	3
11. ミーティングにおける相互啓発や参加の工夫	5	1	1	3
12. その他	0	0	0	0

5. 訓練会の研修がどのように実践に役立っているか？

「実際に学校で訓練を行うことがなくても、訓練会の研修が、あなたの実践の役に立っていると思いますか？」という質問に対して、Table 4 の項目に複数選択で回答を求めた。その結果をまとめると、研修意欲が強くなった、自分の実践を考える、実際の場面で役だった、今まで実践で気づかない問題に気づけた、と集約できよう。訓練会参加経験でみると、「実際に子どもに指導実践を行う場面で役だった。」が短期群で少ないのは当然であるが、「現場の実践に関する知識をもっと得たいと思うようになった。」は短期群で多い。

Table 4 訓練会の研修がどのように実践に役立っているか？

	人数	短	中	長
1. 現場の実践の中で、今までよりも「研修したい」という気持ちが強くなった。	11	5	1	5
2. 現場の実践に関する知識をもっと得たいと思うようになった。	16	7	4	5
3. 他の人や他の職場での実践の工夫をもっと知りたいと思うようになった。	4	1	0	3
4. 自分の実践の問題状況をもっと様々な観点から検討する上で役立った。	8	2	3	3
5. 実践の問題状況のどこにポイントがあるかを突きつめる上で役立った。	5	1	2	2
6. 具体的な実践上の問題の改善策を考える上で役立った。	9	2	3	4
7. 実際に子どもに指導実践を行う場面で役だった。	15	3	6	6
8. 実践の結果を評価する上で役立った。	1	0	0	1
9. 障害児教育に携わる教員として自信が持てるようになった。	7	1	4	2
10. 現場の実践の中で今までは気づかなかった問題点に気づくようになった。	9	3	3	3
11. その他	0	0	0	0

6. 訓練会の研修と他の研修と異なる点

訓練会の研修と他の研修と異なる点について自由記述で回答を求めた。Table 5 に集約した結果を示す。その結果、「実践を通した研修」、「子どもと関わる研修」、「自分で気づける研修」、「フィードバックなど」、「実践的・継続的」、「その他」の6つの観点が浮かび上がった。

Table 5 訓練会の研修と他の研修と異なる点（自由記述）

「実践を通した研修」

- ・実際に子どもと関わりながら研修できる点（3）
- ・実技を通して、実践的に学習できる
- ・実践できる（4）

「子どもと関わる研修」

- ・実際に子どもと接し、やりとりする中での問題点、課題、不明な点をその都度指導を受けることができる点
- ・1人の子どもと密接に関わりながら、その場で実際の指導にあたる点
- ・実際に体に触れて、体を通してできる研修
- ・目の前の子どもにあわせた実技研修
- ・実践を伴うので、具体的な問題がわかり、様々な観点から考えられる
- ・子どもの反応を体験できる
- ・子どもに覚えてもらうことができる
- ・子どもと向き合いながら研修できる
- ・子どもと関わりながら、自分自身の体を使って実践的に体について知ることができる

「自分で気づける研修」

- ・実際に自分で試行錯誤できる
- ・自分の分からないところが具体的に気づける
- ・実際に子どもが存在することで、意欲的に適度な緊張感をもって取り組める
- ・自分のやっていることや子どもの状態、かかわりを見つめられる
- ・受け身で終わらない
- ・自分の実践の評価が子どもの反応からその場ではっきりわかる点
- ・実技を通して体で感じていける
- ・体験できる
- ・手のひらから伝わるものが感じられる

「フィードバックなど」

- ・具体的な助言（2）
- ・1対1でSVの話が聞けること
- ・理論・実践を自分の頭に入れイメージを鮮明にしておかなければならない点
- ・体、頭で自分が何度も反すうしておかなければならない
- ・子どもの課題が自分の体の動かし方とも深い関わりがあるという点

「実践的・継続的」

- ・学校の実践にすぐ結びつく研修（3）
- ・子どもとの実技を継続的に研修してはじめて日々の実践へ結びつく
- ・講義で実践力をつけるのは難しい（2）
- ・継続することが意味ある
- ・学校の一斉研修では訓練会のような研修は難しい
- ・実践のための研修としては身につけやすい
- ・子どもと実際に関わる中で継続的に進められる

「その他」

- ・保護者と関わりがもてる
- ・他校の教師や保護者や子どもや様々な立場の人と研修できる点
- ・素人でも訓練を行わせていただける
- ・良いか悪いかに別にして上下関係みたいなものがある

V. 教員研修としての訓練会

調査の結果を見ると、訓練会への参加目的は、子どものことを知りたい、研修したい、という教師として資質を向上させたい気持ちがぐみ取れ、また日々の実践に役立てたいという目的もあった。子どものことを知りたいというのは、様々な子ども達と関わる中で教師としての資質を高めたいという意味と、子どもの実態把握について考えたいという意味があるように思われる。日々の実践に役立てたいという回答は、肢体不自由養護学校の教師に多く、また短期群の教師に多かった。

研修課題と研修したい内容はほぼ同様のことが伺える。すなわち、子どもに応じた関わり方、援助の仕方、子どもに応じた課題の組立方である。子どもに応じた関わり方、援助の仕方、はまさに具体的レベルでの研修内容であり、In-Service Education of Teachersの特徴である児童生徒の行動に対する教師の対応に焦点を合わせたものと言えよう。関わり方や援助の仕方は、講義等の研修において知識は得ることができても、実際にそれでうまくいくことは期待できない。これらは直接子どもの指導を行う中でしか実感できない内容である。子どもに応じた課題の組立方については、訓練会においては十分に研修されているとは言い難い。先に述べたように、訓練場面では、SVは主として、Teeに働きかける、Terに働きかける、TerとTeeの相互作用に働きかけるなど訓練への介入がほとんどである。キャンプにおいては、事例検討等に時間をかけ研修する中で、担当したTeeに応じた課題の組立を考えることも多くあるが、訓練会では、事例検討に十分な時間が費やせない。子どもの動作課題はSVがTerに指示することがほとんどであり、Terが自分で考えたり工夫したりすることはあるが、それに対してスーパーバイズすることは少ないかもしれない。この問題については、宮崎・川間・長田(1993)が課題関連図作成によってTer自身で動作課題を設定できるという方法を開発している。しかしながら、山口県内の訓練会においてそうした内容はまだ取り入れられておらず、検討が必要かもしれない。

実践の役に立っているかという点については、研修意欲が強くなった、自分の実践を考える、実際の場面で役だった、今まで実践で気づかない問題に気づけた、が示された。研修意欲が強くなったという回答は、臨床動作法をもっと研修しなくてはならないということと同様に、他の様々な事柄についてもより研修する必要性を感じていることと考えられる。実際の場面で役だったという回答も、授業において訓練を行っている場合と、訓練会で研修する内容が教科指導や日常生活の指導に役だっているという意味の両面が考えられる。しかしながら、調査では、その具体的内容について尋ねておらず、反省すべき点である。自分の実践を考える、今まで実践で気づかない問題に気づけたという回答は、動作に関する援助の仕方と児童生徒の関わり方の2点を意味すると思われる。いずれにしても普段の授業実践において振り返ることのない事項を訓練会によって考えることができるという意味である。

他の研修と異なる点については、実際に子どもと関わるということと、自分で気づけるという2点に集約できる。校内研修や教育委員会の研修において、実際に子どもと関わるものは皆無である。実技の研修があるものでも、実際に子どもと直接関わって行われることはめったになく、教員同士がペアで進める場合が多い。このやり方は臨床動作法の研修においても行われているが、子どもと関わるのが研修の中心である。摂食指導等の研修でも子どもと関わることはあるが、それ以前に十分な講義と事例検討、教員同士の実技研修を経てから行われる。臨床動作法では、回答にあったように「素人でも訓練を行わせて

いただける」という点が、際だって特徴的である。それが可能なのはS Vの役割が臨床動作法の中で確かな位置づけを持っており、訓練内容においてS Vが指示しないことあるいは了解していないことは行ってはならないという前提があるからである。これが、回答にあった「良いか悪いか別にして上下関係みたいなものがある」ということになる。

自分で気づけるということは何故であろうか。これは、実際に子どもに関わることに理由があるが、Teeの動作課題がS Vによって明確に呈示され、それに向かってTeeを援助するという具体的な課題がTerに示されるからでると言える。そして、援助が成功しているか否かはTeeからリアルタイムでTerに伝えられる。つまり、TerがTeeに関わる目的が明確であり、即時的なフィードバックが訓練のプロセスにあるからに他ならない。このプロセスが円滑に進むようにS Vが介入することも自分で気づけることにとって重要である。また、実際に子どもに関わることによって、適度な緊張感と責任感をもって取り組むことも関係しているであろう。

以上をまとめると、臨床動作法の研修は子どもと実際に関わることで、他の研修では得られない「子どもに応じた関わり方」、「援助の仕方」、すなわち教師と子どもの相互作用を研修できることが特徴であろう。これは、教師の資質の中でも最も重要なことであると考えられる。また、調査結果から教師は「子どもに応じた課題の組立方」を研修したいと思っているにもかかわらず、訓練会では研修のプログラムされていないことも分かった。臨床動作法の訓練会が教員研修としてより意義あるものになるためには、この点も検討されなくてはならない。

文 献

- 三澤義一(1993)：障害児教育教員の教職意識－調査研究－。三澤義一（編）,障害児のための教師教育。中央法規出版,139-177.
- 宮崎昭・川間健之介・長田実(1993)：動作訓練キャンプにおける教員研修の新たな試み－課題関連図作成の意義－。筑波大学養護・訓練研究,6,17-23.
- 成瀬悟策(1973)：心理リハビリテーション。誠信書房。
- 大石幸二(2000)：知的障害児教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ。特殊教育学研究,38(1), 53-63.
- Peacock,A. and Tilstone,C.(1991)：IT-INSET and special education. In G.Upton(Ed.), Staff training and special education needs. David Fulton Publishers,Ltd.,London,52-62.
- Sutton,C.(1999)：Engaging and supporting parents. In C.Sutton(Ed.), Helping families with troubled children: A preventive approach. John Wiley & Sons Lts.,Chichester,England, 77-94.