

動作法における初心者トレーナーの指導法について

－態度と技術の側面から－

Effective Training Method for Beginners of Dohsa-ho

－Comparative Examination among Demonstration , Manual Guidance and Trainee Role Play－

加藤 舞美

Maimi KATO

二宮 昭

Akira NINOMIYA

I. 問題と目的

動作法は、1960年代に九州大学の成瀬悟策教授らによって、心理学的立場に基づく脳性まひ児の動作改善のための援助方法として開発されたものである。成瀬（1973）は「意図－努力－身体運動」という一連の過程を「動作」と定義した。そして、トレーナー（援助者）が与える様々な動作課題に対するトレーニー（被援助者）の努力の仕方の変容を通して、主体的活動についての自己制御能力が高まることを明らかにした。そのため、この動作法は近年では脳性まひ児だけではなく、自閉症児や重度重複障害児など様々な障害児の行動の改善、またカウンセリングやスポーツ選手の動作技術の向上、高齢者の心身の活性化・健康維持などにも応用されている。

動作法についてはその有効性の検討を中心に数多くの研究がなされているが、最近では動作法の援助場面を共同注意の考えに基づいた「トレーニー－動作課題－トレーナー」の三項関係の成立というような視点から、トレーナーとトレーニーの相互交渉場面として、とくにトレーナーの援助のあり方に焦点をあてた研究が行われているようになっている（大神，1993；二宮，2004など）。すなわち、どのような動作課題をトレーニーに与えるかだけではなく、むしろそれをトレーナーがどのようにうまく働きかけていくかが動作法をうまく進めていくには重要であるということから、トレーナーの援助技術およびその向上に目が向けられるようになったということである。

福島・富永（1995）は脳性まひ児の動作法による援助過程をビデオ映像と筋電図を用いて分析し、トレーナーの援助タイプとトレーニーが示す筋電図パターンの関係を検討した。その結果、援助に関して「技法」と「態度」の2つの因子が見出され、両因子ともに高いトレーナー群が最も望ましい筋電図パターンを示したが、「技法」が高く「態度」が低いトレーナー群よりも「態度」が高く「技法」が低いトレーナー群の方が望ましい筋電図パターンを示すことを明らかにした。この結果は動作法においてトレーナーの技術的側面よりも、トレーニーの主体性を尊重する

態度で関わっていくことが重要であることを示している。

田中（2003）はトレーナーを対象とした質問紙調査を通して、動作法の援助スキルが「省察的働きかけのスキル」と「見立てのスキル」から成る2因子構造であり、「省察的働きかけのスキル」は、「読み取り」と「働きかけ」が同一構造に含まれることを明らかにした。これは、トレーナーの認知行動と援助行為が概念上区別されるとしても、実践場面では分けられないことを示している。この点に関して田中（2003）は、働きかけが読み取りに裏打ちされて顕在化すること、また、トレーナーは働きかけに対するトレーニーの行動を詳細に把握、あるいは予測したりしながら、その行動を軸にし自らの行動を調節しなければならないと述べている。

当然のことながら、動作法に取り組み始めた初心者トレーナーにとって、こうしたトレーニーの意図を読み取りながら具体的に働きかけをしていくことは難しい。柳・森崎（2003）は動作法の援助場面をトレーニーとトレーナーの相互交渉場面と捉えた上で、その相互交渉のあり方を修正変容させていこうとするトレーナー自身の自己制御過程と見なすことが可能であると述べ、トレーニーの状態像を動作的側面と情緒的側面を合わせ持った一つのイメージとしてトレーナーが捉えることが大事であるが、初心者トレーナーの場合、その両側面とも十分には捉えられず、トレーニーの状態像のイメージ化がされていないとしている。そして、トレーナーが経験を積んでいくと次第にトレーニーの状態像が捉えられてくるが、トレーニーの情緒的側面には目が向かず、動作的側面のみしか捉えられていないケースが多いと述べている。

重橋・大神（1993）は膝立ち姿勢の保持を動作課題とし、初心者トレーナーの援助をビデオ分析した。その結果、初心者トレーナーは、援助の準備段階でつまづくことが多く、課題に応じた援助に入ってもトレーニーの姿勢の崩れを修正することが難しいことが分かった。このことは、初心者トレーナーがトレーニーの動作的意図を読むことができずに、姿勢の崩れに対してすばやい対応ができないことを示している。

このように初心者トレーナーではトレーニーへの対応が遅れがちであるということが熟練者との大きな違いであり、田中（2003）の援助スキルで捉えると、「読み取り」と「働きかけ」が同一構造に含まれた「省察的働きかけのスキル」が不足しているといえるであろう。このスキルが不足しているため、初心者トレーナーではトレーニーが動きだそうとする微妙な意図をキャッチし、そこでタイミングよく応答していくというような、トレーナーとトレーニーとの双方向的なやりとりを成立させることができないと思われる。そして柳・森崎（2003）が経験を積んでいってもトレーニーの情緒的側面のイメージが捉えにくいことがあると言っていることなどから考えると、このようなスキルの不足というのは、福島・富永（1995）の「技法」と「態度」のうち、とくにトレーニーの状態を読み取ろうとする「態度」の面に問題があるといえるのではないだろうか。

こうした初心者トレーナーに対する指導法として、デモンストレーション、マニュアルガイダンス、被援助者体験の3つの方法が行われている。デモンストレーションとは指導者が訓練をするところを実際にトレーナーに見せながら説明していく方法である。マニュアルガイダンスは指導者がトレーナーの手を持って直接指導を行う方法である。被援助者体験形式は、トレーナーがトレーニー役として指導者から援助を受ける方法である。これらの指導法は動作法の多くの研修

などで行われているが、どの方法が初心者には有効なのか、とくにこれらの方法が援助スキルのどのような面の習得と関係があるのか、ということを検討した研究はほとんどない。

そのなかで幡垣（2005）は動作法体験のない者を対象に、ビデオ観察、援助者体験、被援助者体験の3つの方法で動作法の援助の仕方を示したとき、ビデオ観察<援助者体験<被援助者体験の順にトレーニー役の評価が高くなることを見出した。つまり、動作法の初心者トレーナーでは、観察だけでなく援助をする体験が有効であり、さらにそれよりも被援助者体験が有効であったということである。これは被援助者体験とは単に役割としてトレーニーになる体験を行ったということだけではなく、トレーニー役をすることによって微妙な動きを指導者が読み取り、それに応じた働きかけを受けたということから、トレーニーの意図や心の動きを読み取るということが実感できたということだと思われる。すなわち、被援助者体験によって、福島・富永（1995）の「態度」の面までその効果が及ぶため、他の方法よりも有効だったということを示唆しているといえるだろう。しかしながら、幡垣（2005）は実験課題において、3回の動きのなかに妨害、停止を入れており、3回とも異なる動きを行っている。初心者トレーナーの援助態度を育てていくためには、繰り返し同じ動きを行う方法の方が適切ではないかと考える。

そこで本研究では、動作法の初心者トレーナーによく用いられる3つの指導方法であるデモンストレーション、マニュアルガイダンス、被援助者体験の有効性をトレーニーの動きをできるだけ同一にするような手続きを通して検討し、福島・富永（1995）の「技法」と「態度」という2つの面から、それぞれの指導法の違いを明らかにすること、動作法の援助においてとくに重要な「態度」面に有効な指導法を明らかにすることを目的とする。

仮説としては、デモンストレーションとマニュアルガイダンスはトレーナー側からの指導方法であるのに対し、被援助者体験はトレーニーの身になって受ける指導方法であるということから、被援助者体験は他の2つの方法よりも「態度」の面でより有効ではないかと考えられる。

II. 方法

1 実験参加者

動作法についてまったく知らない女子大学生30名を対象とした。身体に接触して援助を行うため、トレーニー役と同じ女性のみとした。

トレーニー役は動作法のキャンプに16回参加しており、日本リハビリテーション心理学会認定のトレーナー有資格者（動作法歴11年）の女性1名、各条件においての指導者役はスーパーバイザー有資格者男性1名とした。

2 実験条件

実験条件としてデモンストレーション（以下、デモ）、マニュアルガイダンス（以下、マニュアル）、被援助者体験（以下、被援助者）の3つを設定した。デモは、トレーナー役である実験

参加者が、指導者役が示すモデルを観察する条件である。マニュアルは、指導者役がトレーナー役の腕を持って直接働きかける形式で指導する条件である。被援助者は他の2つの条件で指導者役だった者がトレーナー役になり、実験参加者がトレーニー役として、自らの動きに沿って適切なタイミングで援助をされることを体験する条件である。実験参加者を各条件、10名ずつ振り分けた。

3 実験期間

2011年11月4日～2011年12月16日

4 実験状況

実験は愛知淑徳大学4号棟4階・発達心理学実習室プレイルームで行った。

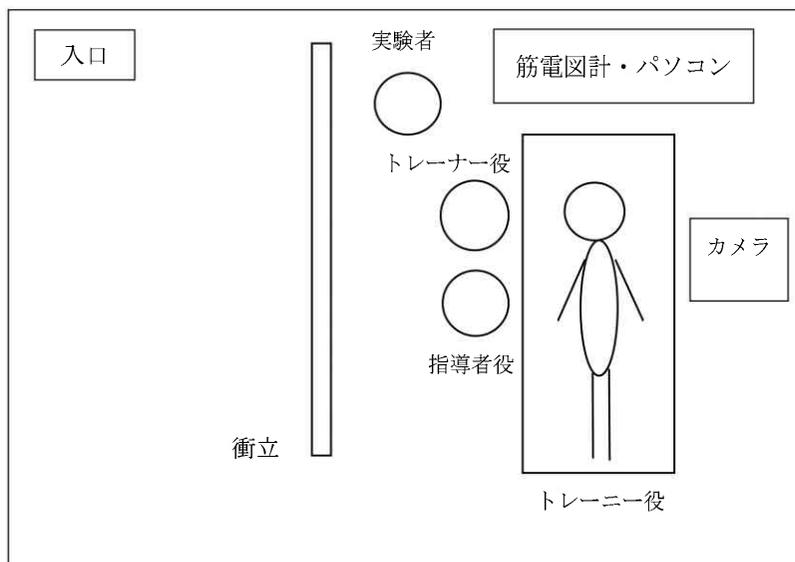


図1. 実験状況

図1に示すように、プレイルームの真ん中に衝立を置き、半分のスペースのところマットを敷いてトレーニー役が寝た姿勢をとり、トレーナー役と指導者役はトレーニー役の右側に座るようにした。ビデオカメラはマットの左側に設置し、トレーナー役の援助の様子が撮影できるようにした。トレーナー役の頭側の机には表面筋電図計、筋電図を記録するためのパソコンを設置した。実験者は指導が行われる間はトレーナー役の後方に坐っていた。また、指導者役は指導のとき以外は別室で待機するようにした。

5 動作課題

動作課題は仰臥位での腕上げコントロール課題とした。その理由はこの課題が動かそうという

はっきりとした意識による動きであるため、動き出すときの微妙な動きを感じやすいという点と、トレーニー役の動き出そうとするときの気持ちに目を向けやすいという点を重視したからである。仰臥位のトレーニー役のまっすぐに伸ばした右腕が身体の側面にある状態から耳の横を通して180°上げる動きを3回行った。上げた後にもとの状態に腕を下ろす動きは課題として扱わなかった。1回の動きの間に45°と135°の二ヵ所でトレーニー役には約2秒動きを止めてもらうことにした。

トレーニー役が腕を上げ始めるタイミングは、トレーナー役または指導者役の合図の「腕をあげますよ、はい」の「い」の音が発せられたところから約2秒後とし、途中2回動きが止まった後、再び動き始めるタイミングはトレーナー役または指導者役の「止まりましたよ。もう少しあげますよ」の最後の「よ」の音が発せられたところから約1秒後とした。

6 実験手続き

実験手続きの流れを図2に示す。実験者が入室した実験参加者に対し、動作法の概要と今回の実験の主旨が書かれた用紙を渡し、目を通す時間を与えた。実験参加者よりビデオ撮影と身体接触についての了解を得た後、持ち方や声のかけ方などを教示した。

次にプレテストを実施し、実験参加者はトレーナー役として腕上げコントロール課題を行った。その後、各条件半数のトレーナー役とトレーニー役に質問紙に回答をしてもらった。半数のみにしたのは、質問紙に回答をすることが、二回目の腕上げコントロール課題に与える影響を確認するためである。次に指導者役により、条件に応じた指導が行われ、ポストテストとしてプレテストと同様に腕上げコントロール課題を行った。ポストテスト後には、全員に質問紙に回答してもらった。なお、プレテストからポストテストまで、指導場面も含めてビデオ撮影をした。

デモとマニュアルについて、指導者役は課題に取り掛かる際に、座り方や持ち方、腕を上げる動きを促す働きかけについて以下のように教示をしながら指導した。「この課題をやるときはトレーニー役の人の肩から少し下のところにあぐらをかいて座ります」「このように右手でひじを持ちます。左手は肩が浮き上がらないようにしっかりととめます。上げ始めるときには必ず合図をするとともにほんの少し力を加えて上げることを促します」。

次に、「床についたところからだととても難しいので、トレーニー役の人の腕を少し浮かしたところからスタートします」と上げ始める際の注意点を伝えながら、上げときの合図「腕をあげますよ、はい」をし、トレーニー役が上げている際の「そうそうそう」と励ましの声かけをした。トレーニー役の動きが停止した際には「止まりましたよ。もう少しあげますよ。はい」と再び動きを促す声かけをし、トレーナー役に向けて「このように止まったときは必ず合図をし、ほんの少しだけ力を加えて、あげるように促します。90°を越えたらこちらの手（左手）ははずして肩の位置が動かないように上から少しだけ力を加えて上げていきます」と伝えた。また、その後2回目の停止箇所を過ぎたら、「動きを感じながら一番上までついていきます」とトレーニー役の動きを感じてついていくことを強調した。

被援助者では、実験者からマットに仰向きに寝た姿勢をとることを伝えられ、指導者役が以下

のように教示し、実験参加者の腕を持った。「それでは始めていきましょう。からだを触らせてもらいます。このように右手でひじを持ちます。左手は肩が浮き上がらないようにしっかりととめます。この課題をやっているときに、トレーニーはよく途中で動きを止めたりします。あなたも動かす途中のところで2回適当に止めてみてください。そのときにどんなふうに援助されるかをよく感じてみてください。また、床についたところからだとても難しいので、トレーニー役の人の腕を少し浮かしたところからスタートします」。次に、合図とそのときの対応について「準備はいいですか?『腕をあげますよ、はい』の合図で上げ始めてください。途中2回止めたときも、『止まりましたよ。もう少し上げますよ』と声かけをするので、そのときは上げたいところで上げてください」と伝えた。その後、「それでは始めます。腕をあげますよ、はい」で腕上げコントロール課題が始まり、その間はデモと同様に「そうそうそう」「止まりましたよ。もう少し上げますよ。はい」などの励ましや停止した際の声かけを行った。被援助者では、身体で感じてもらいたかったため、トレーニー役の腕が90°のところまで上がったときに指導者役が右肩のブロックを外すことや上から少し力を加えることについては言及しなかった。

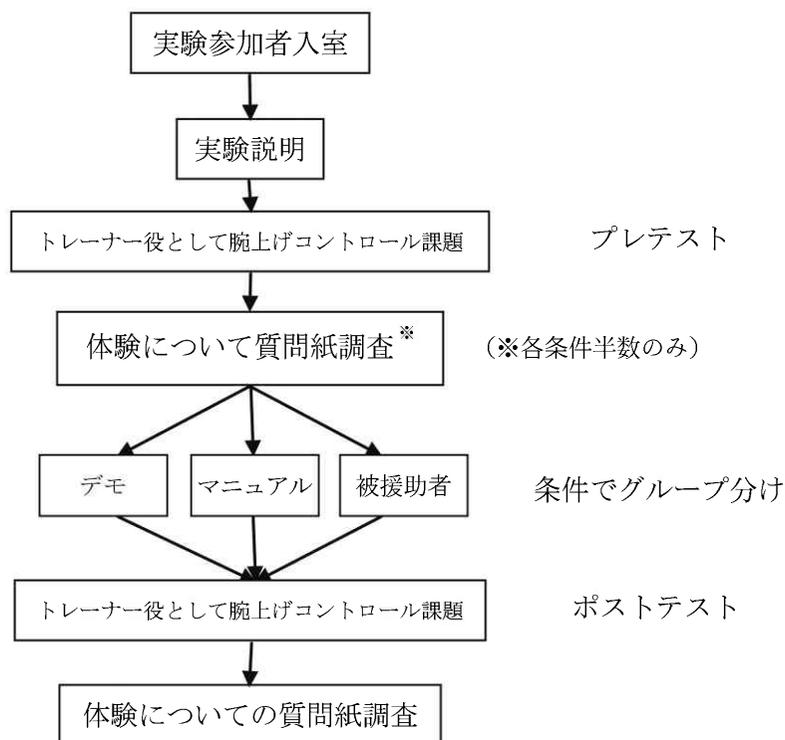


図2. 実験手続きのフローチャート

7 質問紙

今回用いた質問紙を表1に示す。プレテスト、ポストテスト後とも同じ質問紙を用いた。

表 1. 質問紙の内容

内容	トレーナー役の評定した質問項目	トレーニー役の評定した質問項目
1. 補助の場所	どこを持ってばいいかわかった	トレーナーの持つ場所は適切だった
2. 補助の強さ	どのくらいの強さで持ってばいいかわかった	トレーナーの補助される強さは適切だった
3. 援助の方向	どの方向に動かせばいいかわかった	動かす方向が合っていた
4. いきが合う	トレーニーの動きにぴったり一致した援助ができた	トレーナーはあなたの動きに合わせてくれた
5. 落ち着いてやる	全体的に落ち着いて取り組むことができた	トレーナーは全体的に落ち着いて取り組んでいた
6. 合図	動きを促す声かけをすることができた	トレーナーはあなたの動きを促す声かけをしていた
7. 態度 (待つ)	トレーニーの動きが止まったときには無理せず再び動き出すまで待つことができた	トレーナーはあなたがなかなか動かさない場合でも動かそうとするまで待つことができた
8. 態度 (感じる)	トレーニーが動かそうとしているのを感じることができた	トレーナーはあなたの動きを感じようとしていた

項目 1～6 は福島・富永 (1995) の「技法」面, 項目 7～8 は「態度」面についての質問として設定した。

そして, トレーナー役, トレーニー役の評価とは別に, 実験終了後ビデオ映像をもとに, 実験者がトレーナー役全員について, トレーニー役と同じ質問紙を用いて評価した。いずれの場合も, 評定段階は「あてはまる」「ややあてはまる」「ややあてはまらない」「あてはまらない」の 4 段階であった。

8 トレーニー役の実験前準備

トレーニー役がすべての施行において同様の力の入れ方, 強さで腕を上げられるように, 表面筋電図を用いてトレーニー役が自ら毎施行前に確認をすることとした。表面筋電図の電極は, 電極間隔が約10mm 程度になるようにトレーニー役の三角筋前半部と上腕三頭筋下部に貼り付け, 接地電極を肘の骨の部分に貼りつけた (図 3)。

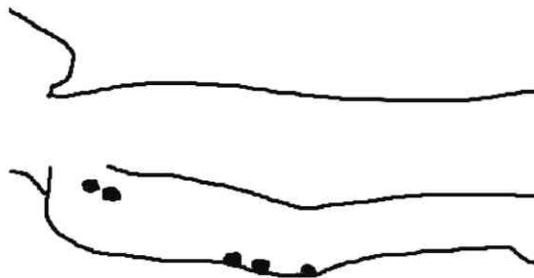


図 3. トレーニー役の表面筋電図の電極の位置

Ⅲ. 結果

結果の分析にあたっては、質問紙の「あてはまる」「ややあてはまる」をまとめて「あてはまる」、「あてはまらない」「ややあてはまらない」をまとめて「あてはまらない」として分析した。

1 実験者による評価

実験者による評価の信頼性を確認するために、実験の指導者役とは別の日本リハビリテーション心理学会認定のスーパーバイザー有資格者1名に、実験参加者5名分のビデオ映像を表1の質問紙で評価してもらい、実験者の評価との一致率を算出したところ、80.7%であった。

各条件の各項目について、プレテストとポストテストで「あてはまる」「あてはまらない」の人数の違いがあるかを、フィッシャーの直接確率を用いて検定したところ、有意差がみられたものと、みられなかったものがあった。その結果を表2に示す。有意差がみられたもの、有意傾向があったものはすべてプレテストよりもあてはまるに該当する人数が増加していた。

表2. 実験者評価による指導前後における人数の違い

	デモ	マニュアル	被援助者
項目1 (補助の場所)	b	b	b
項目2 (補助の強さ)	**	*	b
項目3 (援助の方向)	a	a	a
項目4 (いきが合う)	*	b	b
項目5 (落ち着いてやる)	*	b	a
項目6 (合図)	**	†	**
項目7 (態度-待つ)	b	a	b
項目8 (態度-感じる)	b	b	a

注. 有意差がみられたもの **= $p<.01$ *= $p<.05$ †= $p<.10$
 有意差がみられなかったもの a=プレテストから「あてはまる」の人数が多かったもの
 b=ポストテストで「あてはまる」の人数が増加したのもの

1) 指導の効果がみられたもの

デモでは、項目2 (補助の強さ)、項目4 (いきが合う)、項目5 (落ち着いてやる)、項目6 (合図) の4つで有意差がみられ、マニュアルでは、項目2 (補助の強さ)と項目6 (合図) の2つで有意差もしくは傾向が、被援助者では項目6 (合図) のみで有意差がみられた。

項目2 (補助の強さ) は、デモにおいて、プレテストでは「あてはまらない」が8名だったが、そのうち7名がポストテストでは「あてはまる」になり、「あてはまらない」は1名だけになっていた (表3)。直接確率では $p=0.0027$ で有意差がみられ、ポストテストでは、あてはまるに該当する人数が増加していた。

また、マニュアルでも項目2はプレテストでは「あてはまらない」が8名だったが、そのうち5名がポストテストでは「あてはまる」となり、「あてはまらない」は3名だけになっていた

(表4)。直接確率では $p=0.00349$ で有意差がみられ、ポストテストでは、あてはまるに該当する人数が増加していた。

表3. 項目2におけるデモの実験者評価(人)

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	2	7	9
	あてはまらない	0	1	1
計		2	8	10

$p=0.0027$

表4. 項目2におけるマニュアルの実験者評価(人)

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	2	5	7
	あてはまらない	0	3	3
計		2	8	10

$p=0.0349$

項目4(いきが合う)はデモにおいて、プレテストでは「あてはまらない」が5名だったが、ポストテストでは全員が「あてはまる」になり、「あてはまらない」は0名になった(表5)。直接確率では $p=0.0163$ で有意差がみられ、ポストテストでは、あてはまるに該当する人数が増加していた。

表5. 項目4におけるデモの実験者評価(人)

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	5	5	10
	あてはまらない	0	0	0
計		5	5	10

$p=0.0163$

項目5(落ち着いてやる)はデモにおいて、プレテストでは「あてはまらない」が4名だったが、全員がポストテストでは「あてはまる」になり、「あてはまらない」は0名になっていた(表6)。直接確率では $p=0.0433$ で有意差がみられ、ポストテストでは、あてはまるに該当する人数が増加していた。

表6. 項目5におけるデモの実験者評価(人)

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	6	4	10
	あてはまらない	0	0	0
計		6	4	10

p=0.0433

項目6(合図)はデモにおいて、プレテストでは「あてはまらない」が8名だったが、そのうち7名がポストテストでは「あてはまる」になり、「あてはまらない」は1名だけになっていた(表7)。直接確率では $p=0.0027$ で有意差がみられ、ポストテストでは、あてはまるに該当する人数が増加していた。

また、マニュアルでも項目6はプレテストでは「あてはまらない」が6名だったが、そのうち4名がポストテストでは「あてはまる」となり、「あてはまらない」は2名だけになっていた(表8)。直接確率では $p=0.0849$ で有意傾向があることが示され、ポストテストでは、あてはまるに該当する人数が増加していた。

被援助者でも項目6はプレテストでは「あてはまらない」が6名だったが、全員がポストテストでは「あてはまる」となり、「あてはまらない」は1名だけになっていた(表9)。直接確率では $p=0.0286$ で有意差がみられ、ポストテストでは、あてはまるに該当する人数が増加していた。

表7. 項目6におけるデモの実験者評価(人)

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	2	7	9
	あてはまらない	0	1	1
計		2	8	10

p=0.0027

表8. 項目6におけるマニュアルの実験者評価(人)

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	4	4	8
	あてはまらない	0	2	2
計		4	6	10

p=0.0849

表9. 項目6における被援助者の実験者評価（人）

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	3	6	9
	あてはまらない	1	0	1
計		4	6	10

p=0.0286

2) 指導の効果がみられなかったもの

また、有意差がみられなかった、つまり指導の効果がみられなかったものには2つのタイプがあった。1つはプレテストのときから対象者のほとんど全員が「あてはまる」と評価されていたものである（表2のa）。

これに該当するのは、たとえば、項目3（援助の方向）や項目7（態度－待つ）のマニュアルガイダンスと被援助者体験、項目8（態度－感じる）の被援助者体験である。

項目3（援助の方向）はすべての条件において対象者がプレテスト及びポストテスト同様にあてはまると評価されていた（表10）。

もう1つのタイプは、プレテストよりもポストテストで「あてはまる」が多くなっているものの有意差は認められず、十分な指導の効果がみられなかったものである（表2のb）。

表10. 項目3におけるデモの実験者評価（人）

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポ ス ト	あてはまる	10	0	10
	あてはまらない	0	0	0
計		10	0	10

p=1.000

たとえば、項目1（補助の場所）、項目2（補助の強さ）の被援助者体験、項目4（いきが合う）のマニュアルガイダンスおよび被援助者体験、項目7（態度－待つ）のデモンストレーション、項目8（態度－感じる）のデモンストレーション及び被援助者体験であった。

項目1（補助の場所）はデモンストレーションにおいて、プレテストでは「あてはまらない」が6名だったが、そのうち4名がポストテストでは「あてはまる」になり、「あてはまらない」は2名だけになっていた（表11）。しかしながら、直接確率では p=0.1849 で有意差はみられなかった。

表11. 項目1におけるデモの実験者評価(人)

		プレ		計
		あてはまる	あてはまらない	
ポスト	あてはまる	3	4	7
	あてはまらない	1	2	3
計		4	6	10

p=0.1849

5 トレーナー役・トレーニー役の評価

トレーナー役全員の評価があるポストテストで「あてはまる」の人数がどのくらいいるかを各条件・各項目でみた。「あてはまる」が0～3人=×, 4～7人=△, 8～10人=○として示したものが表12である。また、プレテストとポストテストの両方での評価がある各群5名のデータについては、プレテストからポストテストで2名以上が「あてはまらない」から「あてはまる」に変わったものについて、その移り変わりの人数を記号の下に示した。

表12. トレーナー役がポストテストであてはまると回答した人数

	デモ	マニュアル	被援助者
項目1 (補助の場所)	○	○	○
			3→5
項目2 (補助の強さ)	△	○	○
		1→4	
項目3 (援助の方向)	○	○	△
項目4 (いきが合う)	△	△	×
	2→4	0→3	
項目5 (落ち着いてやる)	○	○	△
	3→5		
項目6 (合図)	○	○	○
項目7 (態度-待つ)	△	△	○
		1→5	
項目8 (態度-感じる)	○	○	○
		2→5	

表13. トレーニー役がポストテストであてはまると回答した人数

	デモ	マニュアル	被援助者
項目1 (補助の場所)	○	○	○
	2 → 5		3 → 5
項目2 (補助の強さ)	△	×	△
	0 → 2		
項目3 (援助の方向)	○	○	○
			3 → 5
項目4 (いきが合う)	○	△	△
	3 → 5		
項目5 (落ち着いてやる)	○	○	○
	2 → 5	1 → 4	3 → 5
項目6 (合図)	○	△	○
	1 → 5	1 → 3	
項目7 (態度－待つ)	○	×	△
	2 → 4		
項目8 (態度－感じる)	○	○	○
		2 → 4	3 → 5

トレーナー役の評価では、項目1 (補助の場所)、項目6 (合図)、項目8 (態度－感じる)ではすべての条件において8名以上があてはまる回答していた。しかしながら、項目4 (いきが合う)については、指導が入った後でもトレーナー役自身ができたと評価している人数が少なかった。

トレーニー役のポストテストの評価では、項目1 (補助の場所)、項目3 (援助の方向)、項目5 (落ち着いてやる)、項目8 (態度－感じる)ではすべての条件において8名以上があてはまると評価していた。しかしながら、項目2 (補助の強さ)では指導が入った後でも、トレーニー役がトレーナー役の補助の強さが適切ではなかったと評価していた。このことからトレーナー役とトレーニー役ともにポストテストにおいてほぼ共通して「あてはまる」と評価した人数が増加したが、項目によっては評価が異なることが示された。

プレテストとポストテストでの違いについては、人数が少ないこともあって、トレーナー役ではデモや被援助者に比べ、マニュアルのあてはまるにあたる人数の移動が多かったが、トレーニー役ではあてはまるにあたる人数の移動が特に多かったのが、デモと被援助者であった。トレーナー役の評価については、指導の効果なのか質問紙の効果なのかははっきりしないが、同じ人物がプレテスト、ポストテストともに評価しているトレーニー役の評価では、多数の項目において移動が認められることから、全体として指導の効果があったと言えるだろう。

IV. 考察

実験者評価に基づいて結果をまとめると、デモでは項目2, 4, 5, 6, マニュアルでは項目2, 6, 被援助者では項目6において指導が入ったことによる効果が認められた。指導の効果があつた項目はデモでは最多であり、これらの項目は福島・富永(1995)でいう「技法」に当たるものとして設定した項目である。本研究で仮説として設定した「態度」面の項目である項目7, 8では、被援助者でも、そのほかの条件でも指導の効果はみられなかった。実験者の評価とトレーニー役の評価を合わせて考えてみると、指導の効果が認められた項目が最多であつたものはデモであつた。マニュアルではトレーナー役のポストテストであてはまると評価した人数の移動が多かつたがトレーニー役では被援助者であつた。

このような結果になつた要因は、実験参加者の問題が一番大きいと考えられる。本研究の実験参加者は動作法をまったく知らず、援助をしようというモチベーションが乏しかつた。したがつて、身体接触のあるマニュアルと被援助者の実験参加者には何をどうしたらいいのかとまどいがあり、訓練課題に取り組むということよりも、そちらのほうが大きかつたのではないかと推測される。それに比べ、デモは、離れて指導者の示す訓練モデルを観察することで、まったくの初心者にとって安心して取り組めたのではないかと考えられる。そのため、腕上げコントロール課題についてのやり方(=「技法」面)を指導者の援助場面を観察することによって理解できても、その上でどのようにトレーニー役に働きかけをすればいいのかを理解するところ(=「態度」面)まではいけなかつたのではないだろうか。このことから、動作法をまったく知らない初心者に対して、からだにさわるところから導入が必要であり、援助者の構えを作るところから指導を始める必要性があるだろう。

また、実験参加者のとまどいに関連して、実験の流れのなかで実験者説明後の腕上げコントロール課題の教示がプレテスト前のデモンストレーションと同様の位置づけになつてしまつたことがある。スーパーバイザー経験のない実験者がデモンストレーションを行つてしまつたことにより、プレテスト後の課題施行時において、指導者役の訓練条件と差が出る結果となつてしまつた。そのため、トレーナー役である実験参加者を混乱させた恐れがある。また、実権者の教示を見る場所や角度なども一定にすることが困難であり、これは実験を開始する前に統制する必要と思われ

る。また、まったく動作法について知らない人が実験参加者であつたことに関連して、実験場面において実験参加者が自身の動きに沿つて指導者役に働きかけをされても、そのとき感じたことを自分が援助をする際に活かすことができたとは感じられなかつたのではないだろうか。ある程度の動作法経験がなければ、自分の援助態度や技術と被援助者体験を照らし合わせて、トレーニー役に働きかけを行うことが困難である。このことから被援助者体験条件は指導方法として、まったく動作法経験がない者ではなく、ある程度動作法経験がありトレーナーを体験している者の方が、援助する側になつた際にトレーニーに共感したその過程を活かすというところで際に有効である可能性が考えられる。

文献

- 福島亨・富永良喜 (1995). 脳性マヒ児への動作訓練における援助タイプと筋電図パターン
特殊教育学研究, 32 (4), 1-9
- 幡垣加恵 (2005). 動作法初心者の援助態度の形成について－被援助者体験の有効性－
愛知淑徳大学大学院 コミュニケーション研究科 修士論文 (未公刊)
- 重橋史朗・大神英裕 (1993). 重度・重複障害児に対する主動作援助の熟達過程 九州大学教育
学部紀要, 38 (2), 155-162
- 成瀬悟策 (1973). 心理リハビリテーション 誠信書房
- 二宮 昭 (2004). 動作法的アプローチによる自閉性障害児のコミュニケーションの発達援助
－子どもと援助者との「やりとり」の分析－ 場としての臨床－ 愛知淑徳大学心理臨床相
談室紀要, 8, 15-21
- 大神英裕 (1993). 動作発達援助における同時性と共同性 九州大学教育学部紀要, 38 (1), 79-
87
- 田中信利 (2003). 動作法における援助スキルの構造 リハビリテーション心理学研究, 30 (2),
31-38
- 柳智盛・森崎博志 (2003). 動作法指導場面における訓練者の認知的プロセスに関する研究
治療教育学研究, 23, 75-82

謝辞

お忙しいなか、時間も体力も必要な本研究の実験にトレーニー役として参加して下さった武部文さんに心から感謝いたします。