

動作法における援助者の関わりの様式に関する研究

森 崎 博 志

(愛知教育大学)

THE ACTING STYLE OF CAREGIVERS' IN DOHSA-HOU

Hiroshi MORISAKI

(Aich university of education)

要約 本研究は、動作法における援助者の関わりの在り方について検討することを目的とした。立位・歩行が何とか可能な1人の脳性マヒ児を対象児とし、熟練者、初心者、各1名ずつが動作法による訓練を行い、その様子がビデオ録画された。熟練者と初心者では訓練のパフォーマンスに違いが生じるのは勿論であるが、その違いを生む関わりの要因に焦点を当てビデオにより分析された。両者の間には、訓練課題の数やその組織化の程度、声かけの頻度や内容、大きさ、注意喚起行為など、多くの違いが見出された。そしてそれらの結果から、子どもの「状態像の把握」と、それに基づく「援助仮説」、「働きかけ」という援助者の認知的プロセスに違いがあること、特に「状態把握」の在り方の違いについて考察された。

キーワード：動作法、関わりの様式、ビデオ分析、脳性マヒ

問題と目的

動作法は、「意図－努力－身体運動」という一連の心理学的プロセスを動作と定義し（成瀬，1973），脳性マヒ児の肢体不自由をこのプロセスにおける不全として捉え、当初、脳性マヒ児の動作の改善をねらいとして開発された技法である。その後、多くの臨床的実践の結果、脳性マヒ児をはじめとする肢体不自由児は勿論、自閉症児や知的障害児、ダウン症児、筋ジストロフィー症児などに対してもその効果が報告されるようになった。現在では、動作法はこれら様々な発達障害児に対する発達援助法として広く適用されている。

ところで、「意図－努力－身体運動」という心理学的プロセスは、被訓練者である子どもの心的過程を表すものと言える。成瀬（1984）は、動作法を、「被訓練者が課題動作を行い、訓練者がそれを援助する場面を、訓練者がマネジメントしながら推進させていく全体状況である」と定義しているが、対象とする子どもに如何に働きかけていけばよいのかという、訓練者側の関わりの在り方に関しては十分に論じられていないと言えない。

言うまでもなく、動作法という技法そのものが子どもの発達を促進するわけではない。臨床現場において動作法を実施する際には、援助者の動作法に対する理解度、習熟度によって子どもの応答、訓練の成果に大きな差異が生じるというのが現実であり、援助行為を行う個々の援助者の動作法を媒介とした働きかけが、子どもの発達に大きな影響を及ぼすものと言える。そういった視点から、近年、動作法による訓練場面を援助者と子どもとの相互交渉場面として捉え直し、援助

者の援助態度や援助技術など、援助の在り方に関する検討がなされてきている。

田中（1991）は、動作法における熟練者と初心者の訓練場面について VTR による比較検討を行った。援助者の援助行為が6つのカテゴリーに分類され、その内、熟練者では「固有パターンの抑制」、「正動作促進」など有効な場面が多く、初心者では「誤動作促進」など効果的でない場面が多かった。また、熟練者は対象児との間に動作的なコミュニケーションをより多く成立させていた。訓練の流れにも違いが見られ、初心者の訓練の流れが一方向的でシンプルなものであったのに対し、熟練者の訓練には、下位課題を繰り返しながら、入れ子構造的に訓練を進めていくという構造化された訓練の流れが認められたことを報告している。

また、大神（1993）は、動作法における熟練者と初心者が重度重複障害児を対象に動作訓練を行った場面について検討し、初心者に比べ熟練者の方が応答行為をより高頻度に生起させていることを報告している。

これらの研究では、熟練者と初中級者を比較し、援助行為の内容や訓練の流れの違いについて検討がなされ、熟練者における関わりの特徴の一端が明らかにされてきたと言える。しかしながら、そこで明らかにされたことの多くは、熟練者と初中級者の間に見られる結果としてのパフォーマンスの違いであり、このような違いをもたしている要因については未だ十分に検討はなされていない。

言うまでもなく、臨床現場での指導について考えてみても、熟練者の関わりの特徴それ自体が重要なのではなく、そこから、動作法による関わりにおいて特に重要な要因を明らかにしていくことや、初中級者に不

足している要因を明らかにすることで、それらの援助者の指導に繋げていくことこそが重要であろう。

初中級者においては、子どもの状態像や必要とされる動作課題など頭では理解していても、実際に子どもに関わってみると上手くいかないことが少なくない。別の言い方をするならば、関わりを行う「内容」については理解しているが、如何に関われればよいかという、関わりの「様式」に問題があるということであろう。動作法においては、「どのような」関わりを行うかという援助課題の内容も重要であるが、「どのように」子どもに関わっていくかという関わりの様式も重要な要因となっているものと考えられる。特にこのような関わりの様式については、目に見えにくい部分でもあり、実践の中で経験的に言及されることはあっても、研究としては十分に検討がなされていないように思われる。

また、援助者の認知過程に関して、森崎（1998）は、動作法における訓練場面を、子どもの動作的、情緒的諸特徴を把握する「状態把握」、子どもの状態像に応じて適切な援助行為を設定する「援助仮説」、援助仮説をもとにした具体的な「働きかけ」、さらには子どもの応答を受けて状態像（状態把握）を再び修正していく、という一連の認知構造の中で成立している援助者の自己制御過程として捉え、動作法における援助者の認知過程の重要性について述べているが、このような援助者の認知過程に関してもまだ十分な検討がなされているとは言えない。

そこで本研究では、熟練者の関わりの特徴について、初中級者と比較しながら、特にその様式に焦点を当てて検討することとする。また、それを基に両者の認知過程の違いについても考察していくこととする。

方 法

対象児

脳性マヒ女児F、9歳。独力で立位姿勢を保持することができるが、右足踵がやや浮き気味で踏みしめが弱く不安定である。また、ゆっくりで、短い距離ではあるが独力でも歩行することができる。日頃の訓練会などでは、立位姿勢や歩行の安定が主な目標となっている。また、全体に身体が硬く、特に腰や股周り、肩周りが硬い。

援助者

援助者は、動作法経験10年以上で、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（SV）1名。動作法経験3年半程度の援助者（Tr）1名（本研究においては、援助者が自分自身の考えで子どもの見立てを行い、動作法による関わりを進めることを前提としているため、日頃から対象児に関わって

おり、本児の状態像や必要と考えられる訓練課題については充分理解できている Tr を設定した）。

手続き

対象児に対して、SV と Tr にそれぞれ30分間の訓練を実施してもらった。その際、課題内容等についての条件設定は行わず、対象児の状態像を自分なりに見立て、その子に必要なと思われる動作課題を自ら設定し、設定された時間の範囲で自分なりに動作法による援助を進めるよう指示された。なお、それぞれの関わりの様子は VTR に収録された。

結果と考察

訓練課題の内容と課題数について

まず、同一の対象児に対し、同じ訓練時間の中で、SV と Tr がそれぞれどのような訓練課題を設定し実施しているかについて検討を行った（Figure1）。

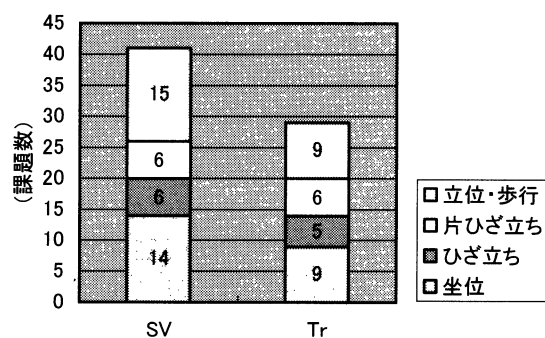


Figure1 各姿勢での課題数

両者とも、坐位姿勢、ひざ立ち、片ひざ立ち、立位・歩行の順序で各課題姿勢での訓練を実施していたが、各課題姿勢での訓練課題数に違いが見られた。SV では、坐位姿勢で14課題、ひざ立ち、片ひざ立ちでそれぞれ6課題、立位・歩行で15課題、全体では41課題となっていたが、Tr では、坐位姿勢から順に、9、5、6、9課題となっており、全体で29課題となっていた。

ビデオ観察からは、SV は身体の硬い対象児の身体を楽にするため、まず坐位姿勢で弛め課題を細かく実施し、ひざ立ち、片ひざ立ちでの課題を手早く終え、この子にとっての主要な課題である立位・歩行を細かくじっくりと行っていることが窺えた。坐位姿勢、立位・歩行において両者の設定課題数の差が大きい、それはこのことによるものと考えられる。

また、SV ではねらいとする課題を達成するために、幾つかの下位課題が入れ子構造的に設定されており、坐位姿勢から立位・歩行まで、構造化された一連の流れが見られた。そのため、各課題を手際よく効率的に進めている印象であり、同一時間でありながら、実施

された課題数でもSVが多かったのはこのことによるものと考えられる。

内藤・森崎（2003）は、ある脳性マヒ児の立位姿勢や歩行の様子を録画したビデオを動作法の援助者に見せ、各援助者がどのように子どもの状態像を把握し課題設定を考えるかを実験的に検討しているが、やはりその研究においても、熟練者であるほど経験的に課題設定が構造化されており、子どもをみただけの段階でも必要と考えられる課題をイメージアップできていることを報告している。Figure 1に示す結果についても、このような援助者の認知構造の違いを示すものと言えよう。つまり、設定された課題数は、森崎（1998）の言う、「援助仮説」の程度を反映するものと考えられる。「援助仮説」が援助者の中に想定される場合、それは、子どもの実態をどのように捉えているかという「状態把握」に基づいているものと考えられる。したがって、SVにおいて設定された課題数が多かったということは、それだけSVが子どもの状態像を詳細に捉えているということを反映しているという点も踏まえておくべきであろう。

子どもの訓練への集中の割合

次に、同じ訓練時間の中で、子どもが動作課題に意識を向けている（集中できている）時間の割合について検討を行った（Figure 2）。

SVにおいては、子どもが課題を意識している時間が85.3%あり、課題を意識していない時間はわずか2%であった。一方、Trにおいては子どもが課題を意識している時間は68.3%であり、課題を意識していない時間が12.2%となっていた。また、訓練への準備、休憩時間は、SVが12.7%であるのに対し、Trでは19.5%と多くなっていた。

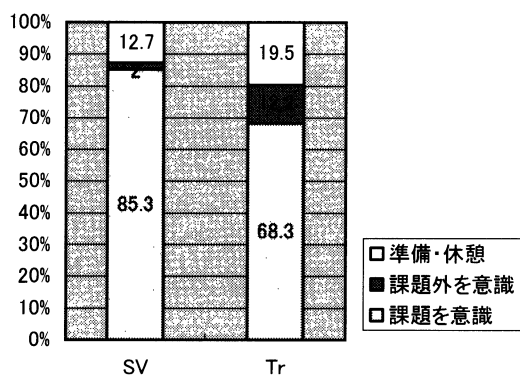


Figure2 子どもが訓練課題に集中している割合

したがって、SVはより長い時間、子どもの意識を訓練に集中させていると言えることができる。なお、この結果については、子どもが一応訓練に応じている場面を、「課題を意識」している状態として分類しており、課題への集中の程度までは（ビデオからの分析で

あるため）データとして読み取ることはできていない。子どもの表情などから推測すれば、課題への集中の程度まで考慮すると、SVとTrの関わりの差は実際にはさらに大きいものと思われる。

また、ビデオ観察から分かったことは、Trにおいては、準備・休憩時間が比較的多く、姿勢を作るまでに時間をかけ過ぎたり必要以上の休憩を取ってしまう、訓練の継続性が失われているということであった。しかし、これらのことは、子どもの訓練への集中の程度の違いを説明する際の一つの要因と考えられるが、これだけでは十分な説明とは言えない。以下の分析結果に示すことがその説明となるものと思われる。

声かけについて

Figure 2にも示されたように、熟練者と初中級者で訓練のパフォーマンスに違いがあることは、従来の研究結果からも言われており、また、経験的にも理解されている所と言える。そのようなパフォーマンスの違いを生む要因について検討するためさらに分析を行うこととし、同じ訓練時間の中で、SVとTrがそれぞれどのような種類の声かけを行っているかを検討した（Figure 3）。

訓練時間の中で各援助者が行っていた声かけの内容は、「説明的なもの」、「導入の合図」、「呼びかけ」、「誉める言葉」、「訓練以外」の5つのカテゴリーに分類された。各カテゴリーごとの声かけの回数はFigure 3に示す通りである。

全体的な声かけの回数自体は、SVが若干多い程度で、あまり大きな違いは見られないが、「褒める言葉」と「訓練以外」の声かけの回数には違いが見られた。「誉める言葉」については、Trが40回声かけを行っているのに対しSVは72回と、Trの倍近い回数となっている。「訓練以外」の声かけについては、SVが6回だけなのに対し、Trは28回と、SVの5倍近くも行っていた。

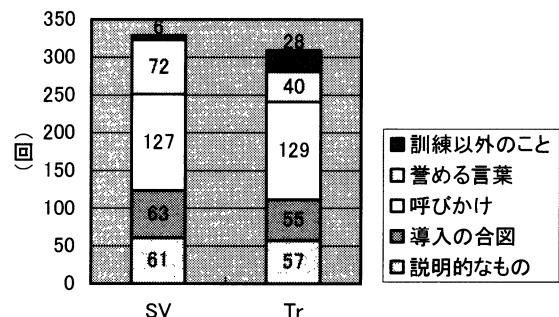


Figure3 声かけの内容

SVが多く誉める声かけを行っていたのは、SVとの訓練の方が上手く進行しているために、結果として誉める場面が多くなるであろう点はまず考慮すべき

であろう。しかしながら、ビデオ観察から、SVは、声自体が大きく、声かけの仕方にも抑揚があった。また自らも生き生きとした表情であり、子どもの注意を引きつけ、子どもの気持ちを乗せて行こうとするような雰囲気が感じられた。つまり、SVは、子どもの内面を読み取りながら、訓練の方に子どもの気持ちを引きつけ、気持ちの乗りを高めるように関わっているのであり、そのことが営める声かけの多さに繋がったのであろう。

一方、Trは声自体が小さく、自信のなさを感じられる面があったことや、「Fちゃん、今日、学校どうだった？」など、訓練に直接関係のない声かけが目立った。やはりこれも、子どもが訓練に集中しきれていない結果として、そのような声かけが多くなってしまった点があるように思われる。しかしながら、援助者の関わりの在り方自体を見ても、訓練から逸れてしまいがちな子どもの注意を援助者側に充分引きつけられず、自らもそういった子どもの心の動きに流されてしまっているという面は否めない。声かけの内容の違いには、子どもに関わる際の両者のこのような姿勢の違いが表れているものと考えられる。

援助者の視線変化の頻度について

動作法においては、訓練の際、子どもの姿勢全体や各身体部位、表情など、子どもの状態像をよく捉えるため、援助者は子どもをよく見る必要があるものと考えられる。そこで、次に、訓練中に各援助者の視線が何回シフトしたかについて検討することとした（Figure 4）。

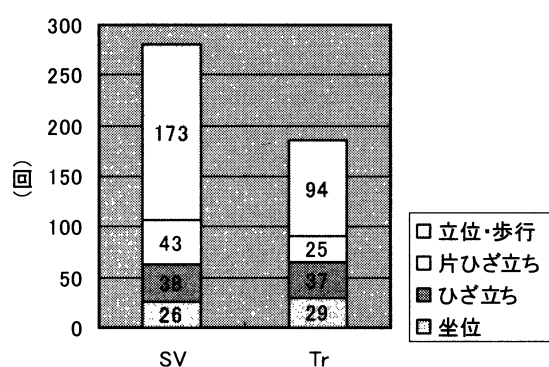


Figure4 援助者の視線の変化回数

坐位やひざ立ち姿勢では、両者にはほとんど差は見られなかったが、対象児において特に重要な課題である立位・歩行や、それに直接関連する片ひざ立ちでの課題においては、両者の差は明らかであった。SVでは片ひざ立ちで43回、立位・歩行で173回の視線のシフトを行っていたが、Trでは、それぞれ25回、94回と、SVに比べ、少ないシフト回数となっていた。

まず、両者の視線のシフト回数が立位・歩行で最も

多くなっていたのは、立位・歩行では子どもの目線も高くなり、子どもの全体像を確認するためには必然的に視線も多く切り替えなければならないことが一つの要因であろう。ただ、視線の切り替えは援助者の集中の度合いも反映している面もあり、両者ともその課題を最も重要なものとして集中していたことの現れとしても見なすことができるはずである。

また、SVでは両課題ともTrに比べはるかに視線のシフト回数が多くなっていた。このことは、SVが子どもの全体像や身体各部位、子どもの表情など、子どもの状態像全体をより詳細に捉えようとしている意識の現れと言えるのではないか。また、実際に視線切替の頻度が高ければ、それだけ視覚的な面からの情報量も多く捉えられているはずであり、子どもの状態像をより詳細に捉えよう意識し、実際にそれが行われているということであろう。

援助者の視線の切り替え方向について

また、視線の切り替えに際して、援助者がどこに注目しているのかという点も検討する必要がある。Figure 5は各援助者が視線を切り替えた際に、子どものどこに注意（視線）を切り替えたのかを示したものである。

各援助者とも、子どもの顔、手や足などの各身体部位、身体全体に視線が向けられており、割合としては共に身体部位への注視が最も多く、身体全体への注視はどちらもやや少なかった。しかし、その割合には違いがあり、SVに比べTrでは子どもの身体全体への注視が、顔、身体部位に対してやや少ない傾向が窺えた。しかし、この視線の切り替え先については全体的に見て、SVとTrの間に大きな差は見られなかった。

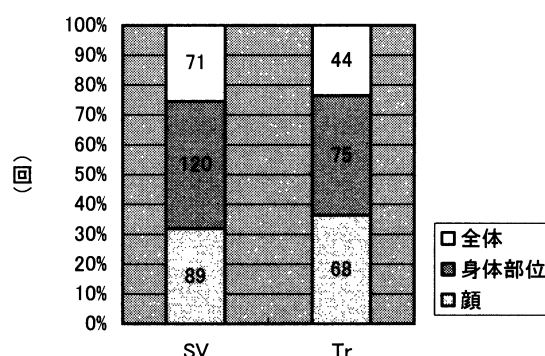


Figure5 援助者の視線方向

課題部位への注意喚起行為について

ビデオ分析を進めていく中で、訓練中に援助者が時折子どもの身体をポンポンと手で軽く叩く行為が観察された。一般に、訓練の際には子どもの注意が訓練課題から逸れようとすることがあるが、そのような時に子どもの意識を課題へと引き戻そうとするものであ

たり、子どもの注意をより一層課題に引きつけようとするようなものと考えられ、訓練の成否にも関わる行動と考えられた。そこで、この特徴的な注意喚起行為について検討することとした。まず、その回数を調べた所、Figure 6 に示す通りとなった。

訓練中に見られた各援助者の注意喚起行為の回数は、SV では全体で30回、Tr では9回となっており、SV は Tr と比較して、はるかに多く注意喚起行為を行っていることが明らかとなった。また、SV はどの課題姿勢においても注意喚起行為を行っており、特定の課題姿勢に限って生起するものではないことも分かった。

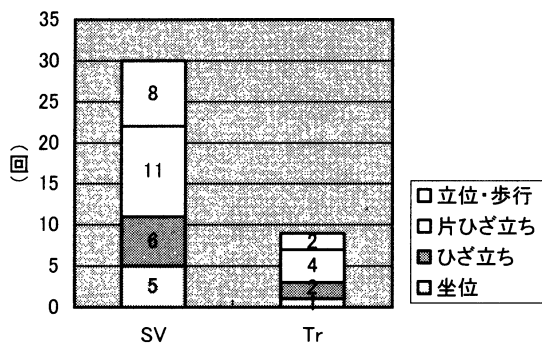


Figure6 課題部位への注意喚起

この結果は、正に SV が子どもの注意を訓練課題に引きつけようとしているその程度を示すものと考えられる。先に Figure 2 でも示したように、子どもは、SV との訓練において、より訓練課題に集中していることが分かった。そのような関わり手への子どもの応答の違いを生む要因の一つにこの注意喚起行為が介在しているということであろう。

また、少し視点を変えると、注意喚起行為が生じるということは、その前提として、子どもの注意、さらに言えば子どもの心の動きそのものを絶えずモニターしようという姿勢を持っていること、また実際に子どもの心の動きがモニターされていなければならないこと、が考えられる。Figure 4 の所で述べたように、SV は訓練中高い頻度で視線を切り替えており、そこから訓練への集中度と子どもの状態像の把握が為されていることが窺えたが、注意喚起行為の違いを示す Figure 6 の結果はそれをさらに説明するものと言える。SV は身体の動きや表情などから子どもの状態像を全体としてしっかり捉えようとしており、子どもの心の動きに敏感に応じて、随時、訓練課題への注意喚起を行っているということであろう。

注意喚起行為と声かけの時差について

課題部位への注意喚起行為が為される際には、ポンポンと身体に働きかけるだけでなく、声かけも伴われている。動作法における訓練時には身体への働きかけ

に声かけが伴われるが、一般的には身体への働きかけと声かけは同時に為される印象が強い。しかし、今回注目した注意喚起行為の場合、動作課題に先立って子どもの注意を訓練課題に引きつけるものであり、その出現とその際の声かけとの間に時間的なズレが見受けられることが分かった。そこで、次に、注意喚起行為とそれに伴われる声かけとのタイミングのズレに注目し検討を行うこととした。声かけのタイミングを基準とし、声かけより注意喚起行為の出現が早い場合をマイナス、遅い場合をプラスとして、その時間的なズレ(秒)を示したのが Figure 7 である。

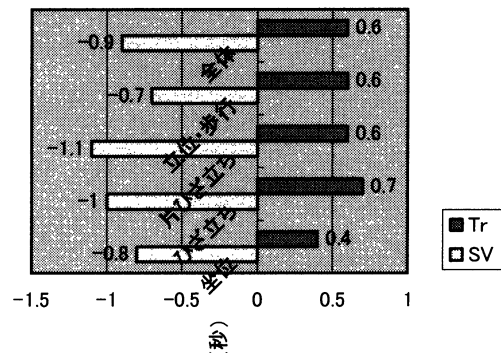


Figure7 注意喚起と声かけの時差

全体の平均で、SV は-0.9秒、Tr は+0.6となっており、SV ではどの課題姿勢においてもマイナス、Tr では全ての課題姿勢でプラスの値となっていた。つまり、SV は課題部位への注意喚起を先に行ってから声かけを行い、逆に Tr は、声かけを行った後に課題部位への注意喚起を行っていることになる。

このことから考えると、SV においては、子どもに働きかける際、注意喚起行為により、子どもの注意が課題(部位)に振り向けられた状態が先に成立し、やや遅れてそこに効果音のように声かけが振りかかってくることとなる。一方、Tr においては、身体的な働きかけよりも声かけが先に子どもに伝わることになり、本来課題(部位)に向けられるべき子どもの意識が、声かけの発せられた援助者側へと一たん切り離れてしまうこととなるのである。

大神(1993)は動作法の訓練場面においては、子ども一課題一援助者という、共同注意(Joint attention)構造が存在しており、如何に子どもと援助者の間で注意を共有した状態を作ることができるかが、訓練の成否に大きく関わる要因となっていることを強調しているが、本研究のデータもそのような注意の共有という視点によって解釈されるものと考えられる。つまり、SV においては、声かけよりも身体的注意喚起行為が先立つことにより、子どもとの間に、この共同注意が成立した状態が作られることとなるが、Tr においては、援助者自らが子どもの注意を課題(部位)から逸

らしてしまっていることになるのである。

この、注意喚起行為と声かけのタイミングのズレについては、従来の研究においては論じられていない。ビデオ分析を用いた今回の詳細な分析により明らかになったデータと言えるが、それはコンマ数秒内の出来事であり、援助者が意識的にコントロールしていたものではない。むしろ、先にも述べたような、SVの子どもの注意を課題（部位）に引きつけようとする強い思いが、瞬時のズレとなって現れたものと言えよう。そのような意味においても、熟練者における子どもの心の動きの読み取りが相当に行われていることが窺えるのである。

子供の笑顔の出現回数について

Figure 8は、訓練中に見られた、子どもの笑顔の出現回数を示したものである。

全過程中、子どもに笑顔が見られたのは、SVとの間では37回、Trの場合では21回と、SVとの訓練において、より多くの笑顔が子どもに見られていた。特に、この子にとっての中心課題である、立位・歩行の訓練中に、よりその差が大きくなっていった。また、子どもが笑顔を見せたのは、援助者と目が合った時や、褒められた時、訓練を頑張ったという満足感を得た時であった。

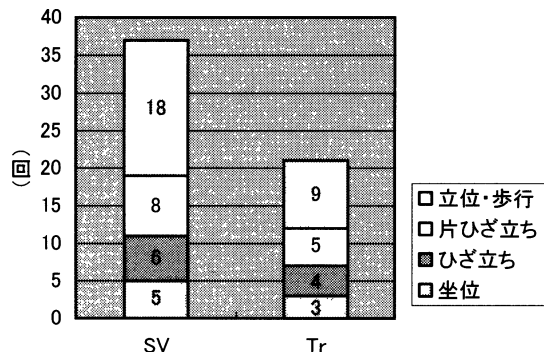


Figure8 子どもの笑顔の出現回数

もちろん、このように訓練が上手く行われている時には、子どももそれを実感しており、よい表情が出やすいことには違いない。しかし、よく考えてみると、子どもと援助者の間で笑顔が見られるということは、その前提として2人が互いに顔を見合わせていなくてはならないということである。実際、SVは度々子どもの顔を見、励ましたり、褒めたりと、声かけをすることで子どものやる気もより高まっていたように思われる。しかし、これだけではなく、訓練中、子どもの側から援助者に対し微笑みかけるとことはまず有り得ない。発達的に遅れを伴う子が多いということもあるが、上手く訓練ができていない時、子どもはむしろ動作課題に集中して真剣な表情をしていることが多い

からである。そしてそのような状況で援助者が子どもの表情を見守りながら、「おっ、そうそう、いいぞ」などと褒めの声かけがなされて初めて、子どもの表情に笑顔が見られることになるのである。さらに言えば、その際援助者の表情もニッコリと微笑んで、子どもと視線を交わさなければ子どもが笑顔を返すことはないはずである。子どもの笑顔は、単に訓練が上手くいけば自然に現れるのではなく、援助者との関わりの中で、援助者の働きかけに対する応答として現れるものと言えよう。

このような前提に立った上でSVの関わりについて今少し考えてみると、やはり先にも述べたように、子どもの表情、つまり心の動きに注意を向けながら関わりを行っているということがこの点からも窺える。さらに、子どもに笑顔が出るには援助者にもニコリと子どもと目を合わせなければならないであろうことを考慮すれば、単に子どもの表情を見ているということではなく、援助者自身が子どもと心を合わせよう、情動的な面をも共有しようという姿勢が滲み出たものと言いうことができる。

大神（1993）は、動作法の訓練においては、身体の動きを共有するレベルから、互いの注意を共有するレベル、そして最終的に情動的なレベルまで共有されるレベルへと至ることがあると述べているが、本研究におけるSVの関わりは正にそのような関わりについて、客観的なデータとしても示されたものと言いうことができる。

総合考察

以上、SVとTrの関わりの違いについて、各項目ごとに述べてきた。関わり結果としてのパフォーマンスの違いではなく、それを生む要因としての関わりの在り方について極力焦点を当て論じてきたつもりである。したがって、ここでは、個々の項目についての考察は繰り返さない。

全体として見れば、SVとTrのパフォーマンスの違いは、森崎（1998）も述べているように、「状態把握」、「援助仮説」、「働きかけ」という、援助者の認知的なプロセスの違いとして大よそ捉えられるように思われる。中でも、子どもの状態像を如何に捉えるかという点（「状態把握」）は、「援助仮説」や「働きかけ」のベースとなっているという点からもその重要性が大きく、各援助者の関わり合いの違いは、この点に関わっている部分が多くあるように思われた。特に、SVにおいては子どもをよく見るというだけでなく、子どもの注意（意識）をよく捉え、子どもと注意を共有しようとするだけでなく、さらには情動をも共有しようとする姿勢が見られ、子どもの心を見て、心を合わせ、心に働きかけるという関わり合いの在り方が現れたものと考え

えられる。

本研究は、脳性マヒ児を対象とし、動作法による関わり場面について検討したものであるが、今回述べてきたような関わりの在り方は、動作法の訓練場面のみに限らず、発達障害児への関わりそのものに共通する重要な示唆を含むものと考えられる。今回は、立位・歩行が主な課題である脳性マヒ児を対象としたが、より重度なタイプの場合ではまた今回とは異なる要因が見出されることも考えられるであろう。また、自閉症児など対人的な関わりを持つこと自体に難しさのある子どもにおいても、援助者に求められる関わりのポイントは異なるものと考えられる。また、援助者についてもより人数を増やし検討することも必要と言える。これらの点についても今後さらに検討が必要であろう。

引用文献

- 森崎博志 1998 障害児の発達援助における自己制御過程としての援助者の関わり 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門），43，2，99－105.
- 内藤康輔・森崎博志 2003 動作法における援助者の経験と認知プロセス 愛知教育大学治療教育学研究，23，83－89.
- 成瀬悟策 1973 心理リハビリテーション 誠心書房.
- 成瀬悟策 1984 動作法の心理 成瀬悟策編 障害児のための動作法 東京書籍.
- 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（教育心理学部門），38，1，79－87.