

動作法における援助者の関わりの様式に関する研究

—自閉的な子どもへの関わりについて—

荒川 恵美* 森崎 博志**

I. 問題および目的

動作法(成瀬, 1973)は, 脳性まひ児の動作改善を主な目的とし, 心理学的視点から開発された援助技法である。その後, 脳性まひ児はもとより, 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に対しても適用が試みられるようになり, その有効性が報告されてきた。現在では, 様々な障害児に対する発達援助法として広く教育現場を中心に実践が行われている。

従来, 動作法における心理学的メカニズムは, 子どもの側に焦点を当てた「自己活動」の観点から考察されてきた。成瀬(1984)は, 動作法の訓練場面について, 「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」としているが, 援助者の関わりの在り方そのものについては必ずしも十分に言及がなされているわけではない。援助者がどのように子どもに働きかけていくかが, 発達援助において極めて重要な役割を担っているという現実を目を向けるならば, 動作訓練場面を援助者と子どもの二者関係における相互交渉場面として捉え直し, 体系的に整備する必要(田中, 1991)があろう。そして, その上で援助者側の関わりの在り方について検討がなされていくことが求められる。

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考えられる。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もなされてきている(田中, 1991; 大神, 1993; 福島・富永, 1995など)。

これらの研究では, 熟練者と初中級者の訓練場面を比較し, 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ており, それによって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。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らしている要因については未だ十分に検討がなされているとは言えない。

森崎(1998)は, 援助者の関わりの在り方について, 特にその認知的な過程の違いに焦点を当てて検討した。動作法における訓練場面を, 「状態把握」, 「援助仮説」, 「働きかけ」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。このような援助者の認知過程が訓練の遂行に大いに関与しているにもかかわらず, この点に関してもこれまで十分な検討はなされていない。

また, 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行かないということも少なくない。特にこのような傾向は関係の持ちにくい自閉的なタイプの子どものなどを対象とする場合に顕著に見受けられる。別の言い方をすれば, 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もあろう。

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

* 愛知県立佐織養護学校

** 愛知教育大学障害児教育講座

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、研究として充分には検討がなされていない。

加えて、従来の研究は、全て脳性まひ児を対象としたものであり、自閉的なタイプの子どもを対象とした場合については検討されていない。動作法の訓練場面に限らず、養護学校などの教育現場においても、自閉的な子どもに如何に関わるかということが一つのテーマとなっている現状もある。森崎（1999, 2002など）も述べているように、自閉的なタイプの子どもの場合、援助者のもつ雰囲気や、「どのように」関わるかという援助者の関わり方の在り方によって、子どもの応答が相当に異なるケースが多く見受けられる。しかしながら、こういった点について、経験的に語られることはあっても、援助者の具体的な関わりの違いについて、ビデオ分析などを通じた客観的な検討はなされていない。

本研究では、自閉的な子どもを対象とし、動作法における援助者の関わり方の在り方について検討する。その際、動作法の訓練場面のビデオ分析を通し、熟練者の関わり方の在り方について、初中級者と比較しながら、特にその関わりの様式に焦点を当て検討していく。また、それをもとに両者の認知過程の違いについても考察したい。

II. 方法

- (1) 対象児：自閉症男児R。17歳。目が合いにくく、指示が通りにくい。やや多動的。自発的な発語は見られない。
- (2) 援助者：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（以下SV）と、訓練歴2年程度の初心者（以下Tr）、各1名。
- (3) 手続き：各援助者とも、R児に対してそれぞれ15分程度の訓練を行ってもらった。その際、「腕上げ」、「躯幹ひねり」、「背そらせ」、「座位での直姿勢」、「膝立ち」、「立位」を課題として設定したが、各課題の考え方や課題ごとの時間配分などの進め方はそれぞれの援助者に任せることとした。なお、各援助者の関わり方の全過程はVTRに収録された。

III. 結果と考察

課題別の訓練時間について

まず、各援助者の訓練の全過程について、「腕上げ」、「躯幹ひねり」、「背そらせ」、「座位での直姿勢」、「膝立ち」、「立位」、「その他」の7課題に分類し、各課題の時間的割合を示した（図1）。全体としては同一時間のセッションでありながら、両者でそれぞれの課題に充てる時間には差が生じていた。SVでは、仰（側）臥位、座位だけでなく、膝立ち、立位まで、幅広い課題姿勢での課題が満遍なく実施されていたが、Trでは、「腕上げ」、「躯幹ひねり」、「背そらせ」という仰（側）臥位姿勢、座位姿勢での課題が合わせて81.8%とかなり多くなっていた。

Trでは比較的取り組みやすい課題に多く時間が充てられているように見受けられるのに対し、SVでは、各課題が満遍なく行われていたことが窺える。田中（1991）も指摘しているように、熟練者では、訓練時間全体を一まとまりとして捉え、必要な課題が認知的に組織性を持ちながらイメージアップされているとされる。本実験においてもそういった点が両者の訓練の進め方の違いとして表れており、そのためSVにおいては一連の課題が配分よく、効率的に進められていたものと考えられる。

子どもの応答の割合について

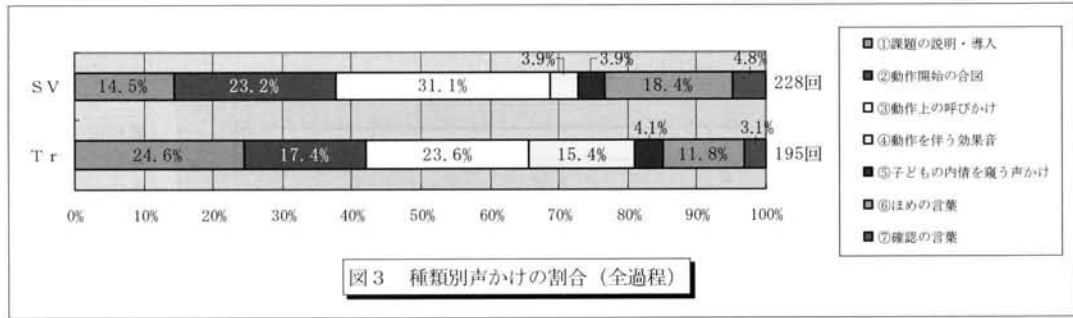
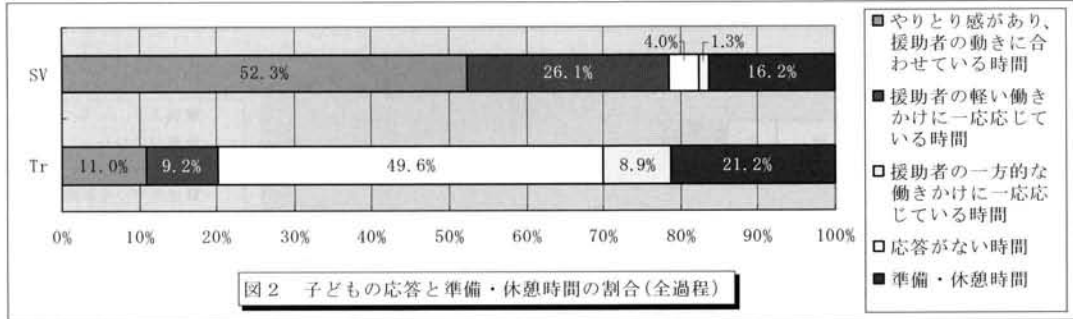
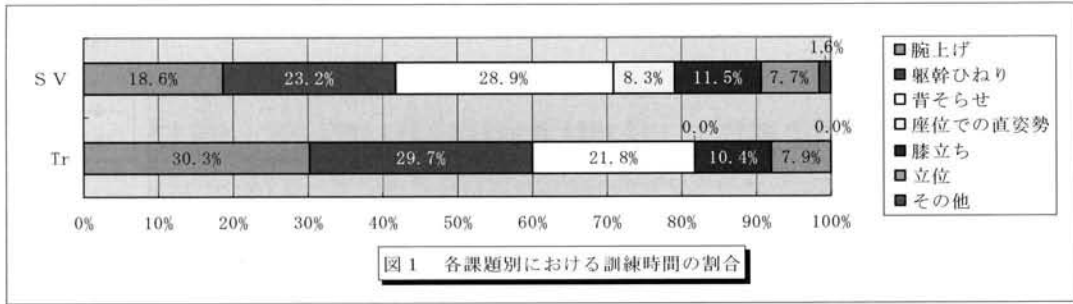
次に、対象となった子どもがどの程度訓練に応答していたか、その時間的な割合について検討した（図2）。SVにおいては、「やりとり感があり、援助者の動きに合わせている時間」、「援助者の軽い働きかけに一応応じている時間」が合わせて78.4%を占めているのに対し、Trにおいては、それらやりとり感のある場面は20.2%に過ぎなかった。

ビデオ観察からも、SVでは、時間の長さや質的にも子どもとやりとりが成立していたが、Trではやや一方的な働きかけが多く、全体として子どもとのやりとり感はあまり感じられなかった。

では、このような違いを生む要因は何か。この点について、以下の3つの観点（声かけ、声かけと働きかけ、視線）から分析をすることとした。

声かけの内容について

各援助者の声かけについて検討した所、以下の



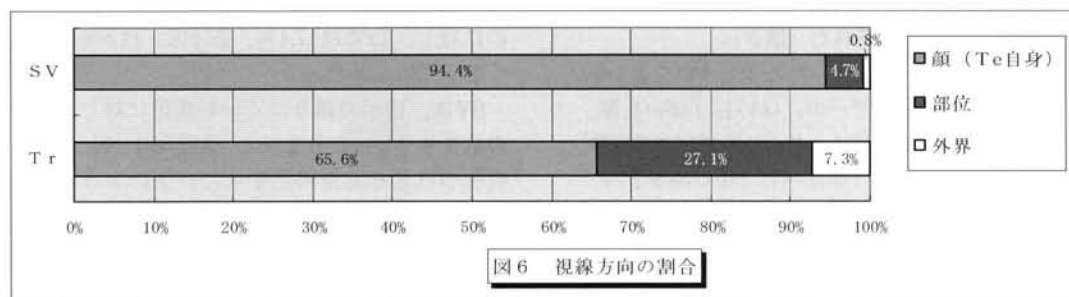
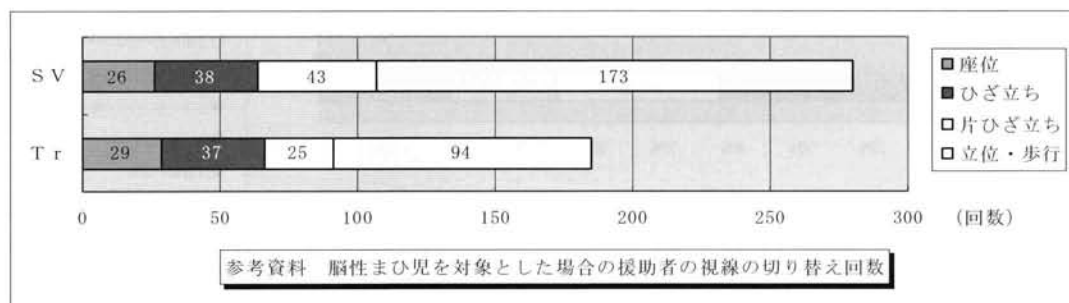
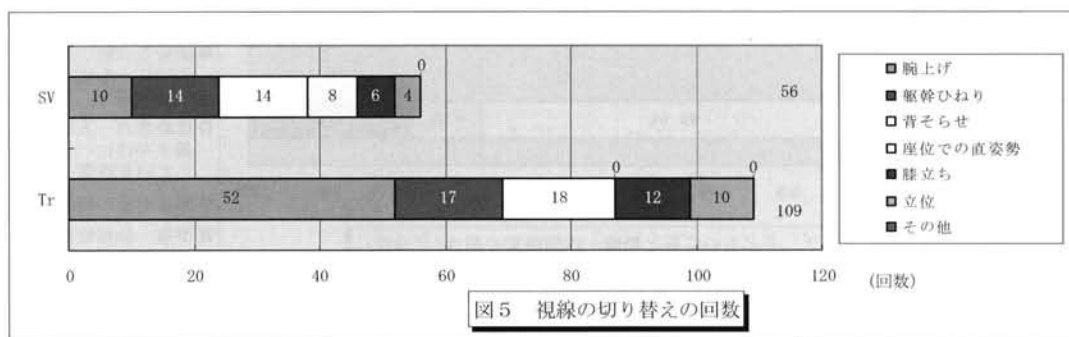
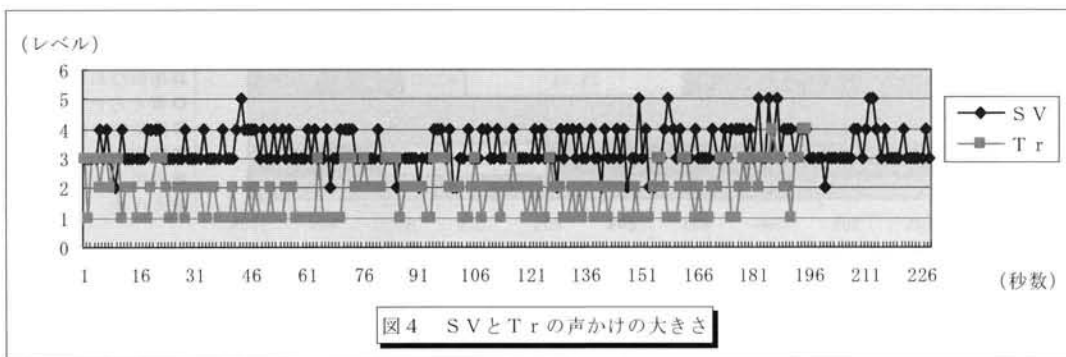
7つのタイプに分類された(図3)。

- ①課題の説明・導入「～やるよ」、「いくよ」等、
- ②動作開始の合図「せーの、はい」、「はい」等、
- ③動作中の呼びかけ「こっち」、「ここ、ここ」等、
- ④動作を伴う効果音「シュー」、「よいしょ」等、
- ⑤子どもの内情を窺う声かけ「大丈夫か?」等、
- ⑥ほめの言葉「そうそうそう」、「よしいいぞ」等、
- ⑦確認の言葉「よし」、「はい」等、である。

対象児に対する声かけについて、両者で特に違いが大きかったのは以下の項目であった。「課題の説明」、「動作を伴う効果音」はSVではそれぞれ14.5%、3.9%と少なかったのに対し、Trでは24.5%、15.4%と多かった。逆に、「動作開始の合図」、「動作上の呼びかけ」、「ほめの言葉」は、SVでそれぞれ23.2%、31.1%、18.4%と多かった

のに対し、Trでは17.4%、23.6%、11.8%と少なくなっていた。

SVは、指示の通りにくい対象児に対し、動作の始まりをしっかりと伝え、動作遂行中に注意を引きつけさせるため追加的に声かけを行っており、またほめることによって子どものやる気を引き出していたものと考えられる。さらに言えば、動作開始の合図、動作上の呼びかけ、また、ほめの言葉などを発するという事は、その前提として子どもの注意(意識)をしっかりと読み取っていないとできないということでもある。SVのこのような声かけは、子どもの様子をしっかりと捉えながら、子どもの注意を引きつけ、その上で動作課題をはっきりと伝えようとする姿勢が表れたものと考えられる。



声かけの大きさについて

各援助者における声かけの大きさについては図4に示した通りとなった。SVの声の大きさは全般に3～4レベルと大きかったが、Trでは1～2レベルと全般に小さくなっていった。SVは、明瞭

かつ強弱がついており、聞きとりやすい印象であったが、Trでは聞きとりが難しい印象であった。

このような側面においても、やはり、SVが声かけを通して、少しでも子どもの注意を引きつけよう、またその上で、子どもに援助者側の存

在や意図をしっかりと伝えようとしている姿勢が表れているものと考えられる。

視線の切り替えについて

各援助者の視線の切り替え頻度（回数）について検討した（図5）。全過程中、SVが56回、Trが109回とSVがTrに比べ視線の切り替えが少なくなっていた。なお、参考資料（森崎、印刷中）として脳性まひ児を対象とした場合での援助者の視線の切り替え回数についても掲載したが、脳性まひ児を対象とした場合では、SVが280回、Trが185回と、SVがかなり多くなっていた。ここでは、自閉症児、脳性まひ児それぞれへの援助者の関わりの違いを踏まえながら、視線の切り換え頻度の意味について述べてみる。

結果が示しているように、自閉症児との訓練の際には、SVは子どもの顔をじっと見ており、視線の切り替えは少なくなっていた。一方、脳性まひ児との訓練の際には、子どもの顔、手や足などの各身体部位、また、身体全体と広く視線が振り分けられており、視線の切り替えが多くなっていた。脳性まひ児に対する関わりにおいては、姿勢そのものの改善が（それだけではないが）主要なねらいであり、当然子どもの身体の動き全体をしっかりと詳細に捉えていなくてはならない。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た結果、視線の切り換えが多くなったものと言えよう。

しかし、同じ動作法を通した関わりであっても、対象児によってそのねらいが異なることは言うまでもない。自閉的な子どもに対しては、身体でのやりとりを通して、他者と関わる実感、つまり「他者認知」を育むことが訓練の主要なねらいとなっている（森崎、2002）。本実験においても、自閉症児に対しては、援助者と視線を合わせ、他者存在をしっかりと実感できるようにして欲しいという意図をSVが持っており、子どもの視線や表情にかなり意識を集中させていたため、結果として視線の切り換えも少なくなったものと考えられる。

視線方向について

次に、援助者の視線の切り替え方向について検討することとし、「顔」、「身体各部位」、「外界」の3場面に分類し、その割合を示した（図6）。

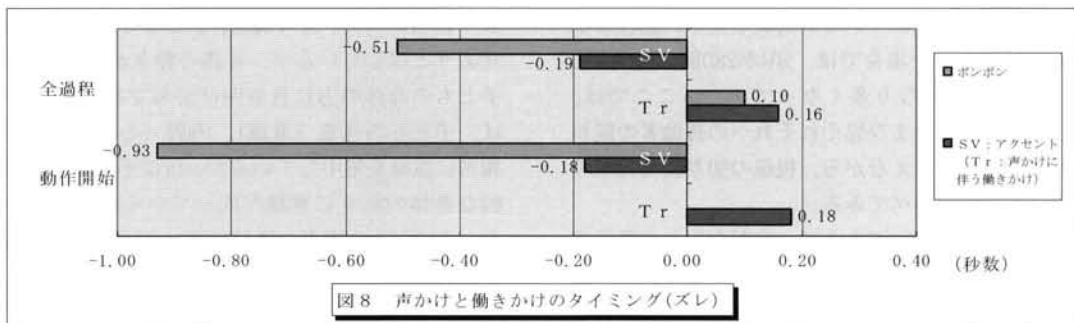
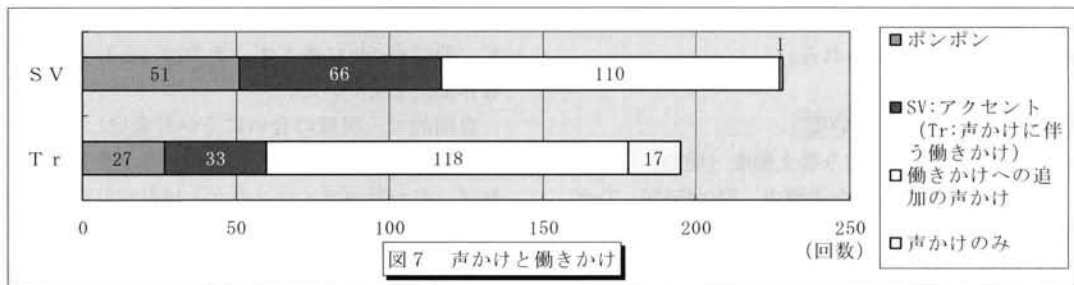
SVでは94.4%も子どもの顔を見ているのに対して、Trは65.6%に過ぎず、また27.1%も子どもの身体部位を見ていた。

自閉的で、視線の合いにくい対象児にとって、援助者側から意識的に視線を合わせようとしなければ、なかなかアイコンタクトは得られない（森崎、1999、2002）。SVにおいては、積極的に子どもの顔を注視することによって、子どもの注意（意識）の動きなど、子どもの心の状態を窺っているように思われた。Trの場合、子どもと視線を合わせようとはしているが、身体の動きが気になり、子どもの身体の方に目を向けがちであった。SVは、子どもの注意（意識）、内面（心の動き）に相当に意識を集中しているが、Trは子どもの表面的な身体の動きに意識が向いている印象であった。このような両者の姿勢の違いが子どもの応答の違いを生んだ一つの大きな要因であろう。

声かけと働きかけについて

分析を進める中で、SVは子どもの注意（意識）を訓練課題に引きつけるために、声かけに先立って、子どもの身体（課題部位）を手でポンポンと軽く叩き、子どもの注意を喚起する行為（注意喚起行為：以下「ポンポン」）を行っていたことが特徴的に観察された。また、その「ポンポン」に引き続いて、動作開始をはっきりと身体で伝えるような動作的な合図（動作開始の合図：以下「アクセント」）を行っていることも観察された。そこで、この身体的注意喚起行為「ポンポン」、動作開始の合図「アクセント」を、声かけとの関連性を中心に分析することとした。まず、各援助者の働きかけを「ポンポン」、「アクセント」、「働きかけへの追加の声かけ」、「声かけのみ」の4つに分類した（図7）。

なお、Trにおいても、時折子どもの身体を軽く叩く行為自体は観察されたが、それは動作課題の開始とは直接関係のない所で散発的になされていた。また、課題動作の開始を身体でも明確に伝えようとする動作開始の合図「アクセント」はTrでは観察されなかった。一応の比較を行うために、Trについては、子どもの身体をポンポンと軽く叩く行為が見られれば、それを「ポンポン」としてカウントし、「アクセント」も明確な合図はなかったが、課題動作の開始の時点を便宜的にカウントすることとした。



SVでは、「ボンボン」51回、「アクセント」66回、と身体的な働きかけが合わせて117回と多く、「追加の声かけ」が110回、「声かけのみ」は1回であった。Trでは「ボンボン」27回、「アクセント」33回で、身体的な働きかけは合わせて60回とSVの約半数に留まっていた。しかも、先にも述べたように、Trでは「ボンボン」が散発的にしかなされていないこと、「アクセント」は明確な身体的合図を伴わないことを考慮すれば、身体的な働きかけの程度が、SVと比較して、質、量ともにさらに低いものとして見なさなければならないことは言うまでもない。また「追加の声かけ」は118回で、身体的な働きかけを伴わない「声かけのみ」が17回と多かったことから窺えるように、声かけに頼った働きかけがTrの特徴であろう。

ところで、これらの身体的な働きかけは、子どもの注意を訓練（課題）に引きつけよう意識している程度が身体的な働きかけの違いに表れたものと考えられる。「ボンボン（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、子どもの心の動きそのものを絶えずモニターしようとする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ることが前提となる。そういった意味で、SVでは、子ども

の意識、心の動きをしっかりとモニターしながら、子どもの行動に応じた働きかけを随時行っていたものと考えられる。加えて、SVにおいては、課題動作開始に先立ち、「ボンボン」で注意喚起し、引き続いて課題動作開始の合図「アクセント」を行うという、一定の流れが成立していたため、示された数値以上に、関わりの質に大きな違いがあることも明らかである。

声かけと働きかけのタイミング

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行なわれている印象がある。しかし、ビデオ分析を通して詳細に観察していくうちに、実際にはわずかではあるがズレが生じていることが明らかとなった。そこで、声かけと働きかけのタイミングのズレについて検討することとした（図8）。なお、例えば、動作課題の開始に伴って「せーの、はい」という声かけがなされた場合、その際の「はい」の時点をとし、それよりも身体的な働きかけが早ければ-（マイナス）、声かけよりも身体での働きかけが遅ければ+（プラス）として示している。

その結果、SVでは、訓練全課程を通じた平均

で、子どもの注意を引きつける際の注意喚起行為「ボンボン」と声かけのタイミングのズレが-0.51秒、また、課題動作開始の身体的な合図「アクセント」と声かけのタイミングのズレが-0.19秒であったが、Trでは、それぞれ+0.10秒、+0.16秒となっていた。

今示した全過程の場合、課題動作の開始時だけではなく、動作の遂行中の働きかけも含めた数値となっている。これを特に課題動作の開始の時点だけに限って検討した所、SVでは、「ボンボン」と声かけのタイミングのズレは-0.93秒、それに引き続く課題動作開始の合図「アクセント」と声かけのズレは-0.18秒となっていた。Trでは、課題動作開始時には予め子どもの注意を引きつけるための注意喚起行為「ボンボン」は観察されず、課題動作開始の際の働きかけ（明確な「アクセント」はない）と声かけのズレは+0.18秒であった。

Trが常に声かけよりも身体的な働きかけが遅れているのに対して、SVは、一貫して声かけよりも身体的な働きかけが先立っていることになる。つまり、SVでは、課題動作の開始に伴い、平均で0.93秒前から軽く子どもの身体（課題部位）をボンボンと叩きながら子どもの注意を引きつけ、それに引き続いて実際に課題動作を開始する際にも、平均0.18秒声かけより早く身体的な働きかけを開始していることになる。

このことの意味について考えてみると、SVにおいては、身体的な注意喚起行為（ボンボン）を通して、子どもの注意が課題部位に振り向けられた状態が予め成立することになり、その状態から明確な動作開始のアクセントを伴って子どもに身体的な合図が伝えられることになる。そして、ほ

んの少しだけ遅れて効果音のように声かけが子どもに降りかかることになるものと考えられる。これによって、その間、子どもとの間に、注意が共有された状態が持続することになるのではないかと（図9）。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注意（意識）が声かけを發した援助者側へと一旦切り離されてしまうことが予想される（図10）。SVでは、子どもの注意を課題部位に引きつけようとする思いから、身体的な働きかけが瞬間的に先行し、瞬時のズレとなって表れたものと言えよう。このような一連の働きかけの違いも、子どもとのやりとりの質の違いを生む大きな要因と考えられる。

IV. 総合考察

今回の研究で、最も興味深いのは、「声かけと（身体への）働きかけのタイミング」についてであろう。一般的に考えて、身体への働きかけと声かけは同時に行われている印象があるが、ビデオで細かく分析してみると、実際にはズレがあることが示された。熟練者では声かけよりも身体を通した働きかけの方がほんの僅かに早く、初心者では逆に声かけの方が早くなっていた。つまり、熟練者では、身体に注意を向けた状態の後から声かけが効果音のように降りかかることになり、よく言われる「身体を通した働きかけ」が一貫して行われていることが窺える。初心者では声かけの方が早いため、身体への注意が一旦切れてしまうことになりやすい。このような点は、これまで指摘されていなかったことであり、ビデオ分析を通し詳細に検討したことで明らかになったことと言える。

図9：SVの場合

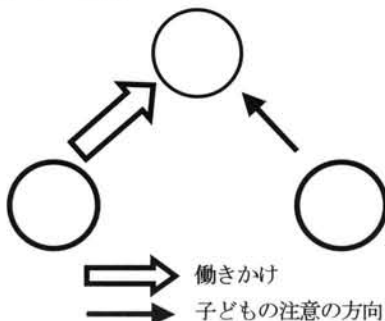
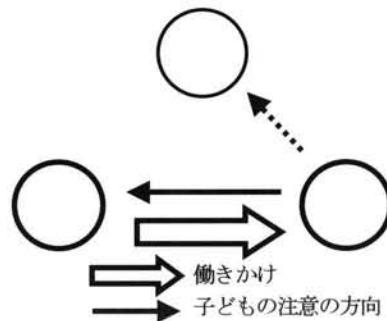


図10：Trの場合



もっとも、このような傾向が全ての熟練者に共通したものであることはできないであろうし、今回示された項目が、自閉的な子どもに関わる際のポイントの全体像を示したものであるということもできない。ただ、熟練者の関わり方の在り方について特徴的なその一端は垣間見ることができたのではない。この点については、今後より多くの援助者の訓練場面についてのデータを収集し、分析検討していく必要がある。項目についてもより多くの詳細なデータを検討する必要がある。また、対象児についても同様で、自閉的な子どもといっても様々なタイプがあり、より多くのタイプの子どもを対象にして検討しなければ、正確な所はまだまだ言及できないはずである。

特に自閉的な子どもの場合は、ビデオなどを通して判別できる要因だけでは関わり方のポイントをデータとして示すことは難しい面がある。というのも、比較的多動で落ち着きのないようなタイプの子どもの場合など、関わり手の眼差しや声のトーンなど、その人の持つ雰囲気のようなものによってもかなり子どもの反応が違ってしまうように感じられるからである。子どもへのタッチの回数などはデータとして取り出しやすいが、タッチの強さ柔らかさ、快適さなどというような所など、なかなかビデオを通して判別できない領域であり、ビデオ分析に限界を感じる所もある。

なお、初心者と熟練者の関わり方の違いをデータとして示したとしても、初心者の援助者がそれを参考に熟練者と同じような関わり方をすぐにできる訳ではないということも言うまでもない。頭で理解できたとしても実際にすぐに実行できるものではないからである。むしろ、このような研究のポイントは、それぞれの援助者における関わり方の違いを客観的なデータとして数値的に示すということと、ビデオなどを通して、一般的には気づかれていなかった関わり方のポイントを明らかにすることであると考えられる。

また、今回示されたデータについて、単に初心者と熟練者の違いとしてデータをただ比較するだけでは、両者の違いについて表面的な所だけしか見えてこない。訓練が進行していく際には、「子どもの状態像を把握」し、それに応じて「関わり方のプランが想定」され、実際に子どもへの「働きかけ」が行われることになる(森崎, 1998)。訓練の成否を決めているのは、外から観察可能な「働

きかけ」だけではなく、むしろ、「状態像の把握」や「プラン」といった、外からは窺い知れない援助者の頭の中で起こっている認知的なプロセスにこそ重要な要因がある。

例えば、今回示された注意喚起行為が熟練者のみに見られたが、このことは子どもの身体をポンポンやればよいということの意味するものではない。そのような行為が出ること自体、子どもの状態像、心の動きなど内面の読み取りが相当に行われていることの証拠でもあり、その点にポイントがあるということである。データの違いを生む要因はどのようなものか、という各援助者の認知的なプロセスの違いをデータからイメージしていくことこそ重要であろう。今後さらに、今回示したような1つずつのデータをさらに蓄積し、援助者の関わり方の在り方についてより幅広い、包括的なデータとして整理し、示すことが課題と言える。

今回の結果に立ち返って、熟練者における自閉的な子どもへの関わり方について整理すると、SVは、常に子どもの注意や心の動きを意識しながら訓練を進めていることが強く感じられた。SVにおいて、より子どもとやりとりが成立していたのは、子どもに視点をおいた受容的かつ能動的な関わり、援助者側のゆとり、メリハリのある身体への働きかけ、明瞭な声かけ、視線の意識的な調律、などを行っていたことがその要因であると考えられる。特に特徴的なことは、図7、図8に示された結果から窺えるように、Trが言わば声かけに頼った働きかけをしていたのに対し、SVでは身体的な働きかけが主体でそこに声かけが効果的に絡んでおり、Trと比較すると、極め細やかで濃密な内容をもつものであるということである。

しかし、この働きかけの根底にあるものは、子どもの「心」を見ようとする姿勢、子どもの「心」に働きかけようとする姿勢であると感じられる。森崎(2002)も述べているように、「身体にではなく、身体を通して『心』に働きかける」ことが、自閉的な子どもへの関わりにおいて重要な姿勢であり、これらの子どもとのコミュニケーションを深め、発達を育む上で欠かすことのできないポイントであると考えられる。本研究は、動作法を通して検討したものであるが、こういった関わり方の在り方は、広く自閉的な子どもに関わる際にも、考慮すべきものであると考えられる。

V. 引用文献

- 福島亨・富永良喜 1995 脳性まひ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.
- 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.
- 森崎博志 1999 自閉症児への動作法について考える 東海・北陸心理リハビリテーション研究会会報, 17, 1-6.
- 森崎博志 2002 自閉症児におけるコミュニケーション行動の発達の变化と動作法 日本リハビリテーション心理学研究, 30, 65-74.
- 森崎博志 印刷中 動作法における援助者の関わりの様式に関する研究 愛知教育大学障害児教育講座紀要.
- 成瀬悟作 1973 心理リハビリテーション 誠心書房.
- 成瀬悟作 1984 動作法の心理 成瀬悟作編 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.
- 田中信利 1991 動作訓練におけるコミュニケーション構造 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 36, 1, 87-94.