

第Ⅱ部 表情識別訓練プログラム

— 作成の過程と訓練の効果 —

第1章では、まず、表情識別訓練プログラム作成の意義とその過程について、先行研究の結果を踏まえながらまとめる。次いで、表情識別訓練プログラムがどのような理論的背景に基づいて作成されたかについて述べる。最後に、訓練の概要について記述する。

第2章では、障害者職業総合センター職業センター（以下、職業センター）において試行した表情識別訓練プログラムの効果についてまとめる。職業センターにおける試行では、訓練者の他に記録者1名が同席していたことから、訓練の過程について詳細な記述が得られた。このため、訓練における改善について全体的な傾向を検討することに加えて、訓練過程での訓練対象者とのやりとりを含めた検討が可能となった。

また、訓練の実施により、改善の認められた群の検討に加えて、十分な訓練効果の認められなかった群を検討することで、訓練効果を抑制する要因についての検討を行った。その結果、訓練対象者の新たな選定基準について検討することの必要性が示唆された。

第3章では、他施設において試行した表情識別訓練プログラムの効果についてまとめる。訓練者は、訓練の目的と方法について学んだ当該施設の担当者であった。なお、訓練は、表情識別訓練マニュアル（資料2）に準じて訓練者1名・訓練対象者1名の組み合わせで行われたため、ここでは、訓練過程の分析ではなく、全体的な訓練効果に関する検討を中心にまとめる。また、第2章で示唆された訓練対象者の新たな選定基準についても併せて検討することとした。

第4章では、職業センター並びに他施設で行った訓練の課程で実際に行われた対象者別の対応について整理し、訓練上の留意事項としてまとめた。また、訓練の試行を通して明らかとなった今後の課題について検討した。

第1章 表情識別訓練プログラムの作成

第1節 表情識別訓練プログラム作成の意義について

知的障害者は、対人関係をつくる能力や、それを維持する能力が弱いといわれてきた (Grossman, 1983)。このため、生活の質 (Quality of Life; QOL) を高め、対人的なスキルのレベルアップをすることは重要であるとされている (Schalock & Harper, 1978)。ここでいう適切な対人スキルとは、自らが適切に表現すること (表現行動) および他者が表現したことを適切に理解することに支えられるものである。この表現行動にはいくつかの形態がある。例えば、言語 (話の内容)、周辺言語 (話し方)、非言語 (表情、身ぶり) などである。また、対人的なスキルには、相手の話す内容だけでなく、そこに表現されている感情にも注意を払うことが含まれる。なぜなら、時には感情の方が話の内容よりも重要な意味をもつことがあるからである。

感情は、主として非言語的な形態 (表情、身ぶり) を通して表現される (Mehrabian, 1981) が、相手の感情に適切に反応してこそ、対人関係は円滑に維持されるといえる。例えば、相手の感情を誤って判断したために不適切な行動を取り、その結果、対人関係を損なってしまうことがある。より具体的には、職場で上司が怒っているのに、それを怒っていないと判断して行動するような場合である。このようなことが続けば、その職場であたたかい配慮を期待することは難しくなる。職場の人々から受ける言葉や態度は次第に厳しいものとなっていくのは想像に難くない。またそのことが知的障害者の精神状態を不安定にし、ひいてはうつ状態などの精神症状を引き起こす可能性もある。したがって、知的障害者に対人的なスキルに関する指導を行う目的は、スキルの不足を補強するためだけでなく、このことが引き起こす精神的症状、例えば行動障害、精神分裂病、うつ病の発症を予防することにある (McAlpine, et al., 1991) といえる。

相手の感情を正しく判断するスキルは、社会生活を送る上で重要なものである。通常、われわれは相手の感情に関する情報を、主として表情から得ている (Mehrabian, 1981)。この事実を反映し、表情から相手の感情を判断すること (以下、表情識別という用語を用いる) に関する研究は、特に1970年代以降に盛んに行われてきた (e.g., Ekman & Friesen, 1975; Izard, 1971)。しかしながら、知的障害者を対象とした表情識別の研究は、健常者を対象とした研究と比較すると非常に少ない (Adams & Markham, 1991)。最近になってようやく、関連要因を統制したうえでの研究、すなわち生活年齢あるいは精神年齢と同じにしたうえで、知的障害者と健常者における表情識別を比較した研究が報告されてきた (e.g., Adams & Markham, 1991; Rojahn et al., 1995)。

この表情識別のスキルは、対人関係において重要なものであることから、スキルが十分でない人々には体系的な訓練を行うことが必要である。こうした訓練の必要性は以前から提言されていた (Vosk et al., 1983) が、その関連研究は、表情を判断する能力とIQとの関連 (e.g., Adams & Markham, 1991;

Rojahn et al., 1995)といった基礎研究が多く、訓練プログラムとその効果についての報告は少ない。また、これまで報告されてきた訓練のほとんどは、平均的知能の者を訓練対象としたものである。その訓練内容は、いずれの場合も、様々な表情を構成する顔の動きを知ることが、異なった感情間の識別能力を高めるという仮定に基づき、様々な表情の特徴を学習するものが主である。また、実際に自分でその表情を試みることで、表情識別能力を向上させるという報告もある(千葉、1995)。他方、知的障害者に関する訓練を扱った研究は、Psycho-Litによる文献検索(1974-1998)でわずかに2論文(McAlpine et al., 1992; Stewart and Singh, 1995)を認めるにすぎない。

以上、知的障害者の対人的なスキルに関する研究の概観は、現在最も研究が望まれる領域の1つが、表情識別に関する体系だった訓練プログラムの開発と、その効果査定であることを示している。

訓練による対人関係の改善可能性

最近の研究は、対人関係調査(Social Performance Survey Schedule; Matson et al., 1983)の得点と表情課題の成績とに関連が認められることを報告している(Warren, 1991)。すなわち、表情から感情を判断する能力は、対人関係を維持する能力と関連している、ということである。この結果は、もし表情から感情を判断する能力を高めることができれば、被訓練者の対人能力を高めることができるという可能性を示唆している。

表情は言語に依存しないコミュニケーション手段である。したがって言語能力が十分でない知的障害者にも、訓練によるスキルの向上が望める領域であると予想される。

また、McAlpineら(1992)は、知的障害者の対人環境が表情識別の成績に影響を与えていることを報告している。確かに、これまで知的障害者を対象とした多くの研究が、表情識別能力とIQとの関連について報告してきた。しかしMcAlpineらの研究では、中度と軽度の知的障害者における表情識別の成績に差が認められなかった。彼らの被験者は、主に対人関係の機会がより豊富である環境に生活している中度の知的障害者と、その機会の少ない軽度の知的障害者であった。彼らはIQによる差が認められなかった原因を、こうした被験者の居住環境の違いによって説明している。対人関係の機会が豊富であるということは、他者の表情を観察する機会が多いことを意味する。すなわち、多少の知的障害の軽重は、『経験』によってカバーできるということである。このことは、表情識別訓練を実施することによって知的障害者の表情識別能力を高めることができる、ということを示唆するものである。実際、前項で紹介したMcAlpineら(1992)の研究では、訓練によって表情識別能力が向上したことが報告されている。

これらの研究は、訓練が知的障害者の表情識別能力を向上させること、またそのことが彼らの対人関係を改善するのに有益であること、の可能性を示唆するものである。

これまでの研究は、健常児の表情識別能力が生活年齢と関連していることを示している(Izard, 1971)。したがって、表情識別学習にとって、観察経験の多寡が重要な要因の1つであると考えられる。しかし知的障害者は、単純な観察のみからではこのスキルを十分に学習することができないと考えられる。そ

これは知的障害者のメタ認識能力（経験に基づいて、当該課題を解決するために注目しなければならない事柄を認識すること、またこれまでに用いた解決方法と共通する要素を抽出して応用することなど）が低いことによる。そのため体系だった訓練が必要であり、それはAdams & Markham(1991)が述べているように、知的障害者の発達支援を支える様々にあるプログラムの中に採りあげ、訓練するに値する内容である。

第2節 表情識別訓練プログラムに関する理論的背景

— 認知行動的技法を中心に —

これまで知的障害者に用いられ、効果をあげてきた認知行動療法の技法として、1. 外的教示、2. 対応訓練、3. 自己教示、などがある。これらは表情識別訓練プログラムを理解し実施する上で重要となる技法でもあるので、以下に簡単に紹介する。

1. 外的教示

最もよく用いられている技法である。教示というのは、instruction の訳であり、望ましい行動などをどのように行えばよいのかを示すために与えられる言葉である。例えば「そこに座りなさい」という口頭での指示や、「このページの最初にあなたの名前を書きなさい」という紙面に書かれた指示がそうである。教示の中でも、訓練者あるいは教師が、外から言葉でどのようにするかという行動の内容を指示する技法を、外的教示という。知的障害者には、言語に比重をおくよりも、手本となる行動を実際にやってみせて、模倣させること（モデリング技法という）に比重をおいた訓練の方が効果的であると考えられるが、これらの相対的効果を比較検討した研究は少ない。その中でもReppら(1981)は、重度の知的障害者を対象として、5つの異なった教示の効果を比較している。その結果、言語的教示は訓練や教育現場では最もよく用いられるものだが、その効果は最も低かった。身体運動を伴ってその行動をやってみせるようなものは、用いられることが少ないが最も効果が高かった。このような基礎研究は、軽度から中度の知的障害者には言語的教示でもかなり効果があるが、重度のケースでは言語の比重を軽くして、むしろ実際の動きを示した上で模倣させるという方法がより効果的であることを示している。（以上、Whitman, et al., 1991）。

2. 対応訓練

ここでいう対応というのは、「話すこと」と「行うこと」との間の対応である。健常者では通常、声に出さないが、言語によって自らの行動を制御している。例えば、「今日の仕事は、まずコレを片づけることから始めよう」と心の中でつぶやいて、コレの処理から仕事を開始したりする。また駅のホームでは毎日、言葉を口に出して安全確認を行っている駅員の姿を目にすることができる。このように言語

は、行動を制御し、行動の確実性を高めるという機能をもっている。これに対し、Luria(1961)は、知的障害者では言語体系と運動体系の連合に問題があることを指摘している。すなわち、自らの運動反応を統制するものとして言語を用いる力が弱いという指摘である。したがって、訓練効果を高めるためには、以下に解説する対応訓練が重要となってくる。

これまでの研究は、知的障害者がしばしば自己制御に失敗し、他者の指導にまかせがちであることを指摘している(Whitman, 1987)。この対応訓練は、言語を媒介とした自己制御を発達させるための訓練であるため、知的障害者には特に適切な訓練であるとされる(Whitman et al., 1991)。またこの対応訓練は、ある程度までではあるが、自己制御の習慣の維持と、自己制御を訓練状況以外へも広げていくことを促進するといわれている(Whitman et al., 1991)。

対応訓練には2つのタイプがある。1つは「言うーやる」タイプで、被訓練者が言ったことを行ったら、報酬(ご褒美)を与えるものである。訓練対象行動がなされた場合に報酬を与えることで、その行動の頻度を増大させることができる(この技法を「正の強化」という。我々も日常的に用いている)。もう1つは「やるー言う」タイプで、被訓練者が行ったことを言ったら報酬を与えるものである。「言うーやる」タイプと「やるー言う」タイプの簡単な例としては、「顔を見るよ」と言ってから顔を見ること(「言うーやる」タイプ)と、顔を見てから「顔を見た」と言うこと(「やるー言う」タイプ)をあげることができる。

またここでいう報酬とは、例えば、訓練者がほめる、「できた」ことを喜び合って握手する、訓練記録シートにシールを貼る、などである。訓練開始前に、被訓練者が喜ぶもので手頃な金額の品物などを用意しておくのもよい。きれいな表紙のノートや、メモ帳、缶ジュース、缶コーヒー、訓練が進んでいることを証する証書など、被訓練者が誉められたと感じる(報酬と考える)ものなら何でもよい。訓練記録シートにシールが〇〇枚貼られたら、その品物と交換できることをあらかじめ伝え、「その品物がもらえるように頑張りましょうね」と励ます。「正の強化」は簡単に適用でき、しかもどの年齢の人にも効果の高い技法の1つである。

ところで、訓練の進展の様子が被訓練者に一目で把握できるという意味で、シールはよい強化子である。シールを貼る際には「訓練でこんなにできるようになってきました。すごいですね。」などの言葉を添えて、訓練の成果が上がっていることをフィードバックすることを忘れないようにする。自分の努力が形に現われてくると、さらに努力を続ける意欲が増すものである。逆に成果がなかなか現われない訓練の繰り返しは、被訓練者だけでなく訓練者も次第に辛くなっていく。知的障害者では、一般に努力が形に現れるまで長い時間を必要とする。このことは、知的障害者に訓練のやる気を失わせるのに十分な要因となる。またその行動がなされたらお互いに喜びを表現して握手するというのは、訓練を、受身的にやらされるものから訓練者と一緒に成果を楽しみながら行うものへ、と変質させるのに効果をもつ。

対応訓練ではまず、これからしようとすることを口に出し、それに続いて口にした行動が行われたら、「『言うーやる』がよくできましたね」と喜びを表現しながら握手し、訓練記録シートにシールを貼る

などして強化する。そのセッションの最後には、その日のシールの数をグラフなどにして残し、被訓練者が視覚的に継時的な変化を把握できるようにする。また、「訓練によってこんなにできるようになった」ということを繰り返し伝える。たとえ前回よりシールの数が減っていても、今日はいまうまいかなかったということは言わない。「今日の訓練もよく頑張りましたね」といって終わる。訓練開始前のデータがあれば、それと比較してこれまでの訓練の成果をフィードバックするのもよい。とにかく、訓練することで少しずつできるようになるのだ、ということを確認して終わるようにする。少しでもやる気を出して訓練が続けられるような訓練環境を作り出すのは、訓練者の重要な役目の一つである。

被訓練者の失敗をわざわざ指摘する必要はない。正の強化子がもらえないことで、うまくできなかったことは伝わる。知的障害者は自分で何かをする意欲が弱く、他者に頼りがちであるといわれる(Whitman, 1987)。そして、どうしても成功経験よりも失敗経験が多くなってしまいうため、自分でやるという意欲が低下していくと考えられている。そこで、失敗よりもできたことに目を配り、できたことを強化し続ける能力は、訓練者にとって必要な資質の1つでもある。しかしこのことは、失敗に目をつむることを意味しているわけではない。訓練者は失敗を明確に分析できなければならない。何が原因で失敗しているのかがわからなければ、効率的な訓練は不可能である。失敗の原因を分析し、そこを改善する訓練プログラムを計画して訓練する、この繰り返しで目標とする行動に到達できるようになるのである。

ところで「言うーやる」訓練のメリットだが、訓練者の失敗分析に有効であるということをおげることができる。「言うこと」と「やること」の対応が訓練されれば、失敗の原因が、行おうとしている行動そのものが適切でないことにあるのか、選んでいる行動は適切であるがそれが運動として達成できないのか、を明確に区別することができる。これは、訓練プログラムを組み立てていくうえで非常に重要な情報である。

これまでの研究は、「言うーやる」訓練が「やるー言う」訓練よりも、自己調整技術の向上にとって効果的であることを示している(Paniagwa et al., 1988)。またこの対応訓練は、訓練以外の状況でも被訓練者に使用される可能性が高く、自己の行動制御能力の向上が期待できる(Whitman, 1991)。その意味では、訓練効率の高い技法であるといえる。

対応訓練で重要なのは、強化の仕方(報酬の与え方)である。行動を言語化したことを強化するだけでは、当該行動を増加させる効果は弱い。「行動を明確に言語化して、しかもその行動を実行したのでご褒美が与えられたのだ」ということを、被訓練者に明らかにしておかなければならない。

「言うーやる」行動は、より複雑な訓練、例えばこの後に紹介する自己教示訓練などで重要になってくる。「言うーやる」訓練を十分にしておくことは、結局は訓練の能率をあげることになる。言語能力が十分に発達していない知的障害者では特に、言語による運動あるいは注意・判断の統制を訓練する前に、この「言うーやる」訓練をしておくことで、訓練をより短期間に進展させることができる。

3. 自己教示

自己教示は、被訓練者に課題解決の手続きを自分で言いながら、その言葉で自分の行動を制御し課題を解決するという技法である。対応訓練よりも、より複雑な課題達成アルゴリズム（課題を達成するために踏まなければならない一連の手続きのこと。課題解決ストラテジー（方略）ともいう）を訓練するのに適する技法である。この技法では、まず第一に訓練者による課題分析が重要である。十分な課題分析により、課題解決に必要な手続きを明らかにした上で、被訓練者の言語能力と記憶能力を判断し、できるだけそれらに負担の少ない教示内容を作成することが重要となる（越川他，1995）。

知的障害者では、これまでの研究が報告しているように、課題に関連のある事柄に対して注意を向けることが困難であるといわれる（House & Zeaman, 1963）。このため、自己教示は、特に知的障害者にとって適切な技法である（Whitman et al., 1991）。それは関連する事柄が何であるのかを明確にし、それに集中することや、課題に体系的に取り組むことを援助するとともに、言語による行動の自己制御を促進するからである。

知的障害者が最も援助を必要とするのは、おそらく課題分析により最適な課題達成の手続きを自分で考えるという点についてである。したがって、こうした能力が低くとも、課題を達成できる場所は、自己教示のメリットの1つである。被訓練者にとって与えられた手続きを遂行するという事は、課題分析等の洞察を要求される課題よりもずっと取り組みやすいものであり、成果も現れやすいものである。

また自己教示は、被訓練者が自分の言葉によって自分の行動を制御して成果を手に入れる、ということにもう1つのメリットがある。すなわち誰かの指導を受けながら課題を達成するのではなく、被訓練者自身の力で課題が達成されるのである。これは被訓練者の自信となる。この訓練で手に入れた手続きは、他の状況にも適用されやすいといわれる。それは他の訓練に比べて被訓練者自身が関与する割合が大きいからである。健常者でも自分で実際に行った課題は、他の状況へ応用しやすい。ただし知的障害者では応用に困難があるので、他の状況にも適用できるようになるためには、特別なセッションを組む必要がある。例えば「家に帰って、お母さんの顔を見て今日練習したことをやってみましょう」というようにである。訓練で習ったことをいつ練習するかについては明確に指示するか、可能な限り一緒に話しあうことが必要である。手に入れた技術をいつ、どこで、どのように使うのか、といったいわゆるメタ認識が要求される部分、つまり訓練した具体的状況を超えて類似した他の状況にそれを適用してみる、という部分は彼らが最も苦手とするところであることに注意する必要がある。訓練以外の状況への応用は、待つものでなく積極的に促すものである。

これまでも職業訓練（Whitman et al., 1987）などを初めとして、この自己教示は知的障害者の訓練によく用いられ、成果をあげてきた。自己教示訓練で用いられる典型的な教示は、以下の3つの内容から構成される。それらは、(1) 課題定義と課題達成のための方略、(2) 自己監視（セルフモニタリング）、(3) 自己強化である。次頁に示す「表情識別のための教示内容の例」にしたがって示していくことにしたい。

【表情識別のための教示内容の例】

- 1)この人の気持ちを知るために何ができるかな
- 2)顔をみよう

- 3)眉毛と目と鼻と口としわの様子はどうか
- 4)（例えば幸福の表情の場合）口が横に引っ張られて、鼻の脇にしわが出ているな
- 5)このような顔をしているのは喜んでいるのだ

- 6)顔をきちんと見ることができたかな
- 7)できたぞ
あるいは、 7')見てなかったぞ、今度は顔をちゃんとみよう
- 8)よくやった、えらいぞ

- 9)この人は喜んでいる、というのはできていたかな
- 10)できたようだ
あるいは、 10')違ったようだ、今度は顔をちゃんと見よう
- 11)よくやった、えらいぞ

注)今回、開発した表情識別訓練プログラムでは、上記の教示内容ほど複雑ではない。できるだけ広範囲な知的障害者に効果があるように意図したためである。ただし、被訓練者の知的レベル、特に精神年齢が高い場合には、上記のような内容を含めることも可能である。これらは被訓練者のレベルに応じて、適宜応用することが望ましい。

(1) 課題定義と課題達成のための方略

課題達成のための方略を一言でいえば、課題の明確化である。例えば、表情の識別が課題であれば、以上のようなレベルにまで課題と課題達成のために必要な手続きを具体的に記述することである。上記の例では、1)と2)が課題定義の部分で、3)と4)と5)が課題達成のための方略である。このような記述を、被訓練者の言語能力と記憶能力に応じてアレンジしたものが、各被訓練者が用いる訓練教示となる。

(2) 自己監視（セルフモニタリング）

自己監視とは、自分の行動に対する観察と評価を含んでいる。自己教示訓練では、自分の言葉通りに行動が行われているかどうかをモニター（観察）することと、行った行動や判断が正しかったかどうかを評価する（自己評価）、というメタ認識の使用を促すことができる。例示した教示内容では、6)と9)がセルフモニタリングに関わるもので、7)と10)が自己評価に関わるものである。自己評価した結果が悪いものであった場合、次はどうするかという対処方法もまた教示として含めることができる。上記の例では、7')と10')がそれにあたる。

(3) 自己強化

自己強化とは、自分で自分の行った行動にご褒美を与える（強化を与える）ものである。したがって前節に紹介した自己監視の訓練と併せて用いることが多い。なぜならば、自分の行動にご褒美をあげるには、その行動をどのように行ったかということモニターし、さらにそれが適切であったかどうかを判断する必要があるからである。自己強化に関する教示は、手続きそのものに関する教示ではないが、自己教示の内容に自己強化を含めておくことが必要である。それは、自己教示に自己強化を含めておくと、訓練行動の維持に効果がある（中沢他，1980；Nelson & Birkimer, 1978）という報告がなされているからである。訓練状況を離れ、日常生活の中で訓練したスキルを応用する場合、そこでは適切な行動を行ってもご褒美をくれる他者はいない。そうすると訓練した行動を行う頻度が減少するのである（学習理論では、これを「消去」とよんでいる）。この減少をくいとめるのに、自己強化は有効なのである。先に示した例では、8)と11)が自己強化の部分である。

これまでの概説から明らかのように、自己教示を行うということは、自己の行動を自分で制御することや、モニターすることを訓練することでもある。自己教示を訓練に導入することは、訓練課題に必要な特定の反応だけでなく、一般的なモニタリングスキルや、自己調節的スキルを獲得することが可能になるというメリットをもつのである。

また、訓練初期には、言語的の手がかりよりも非言語的の手がかりの方が有効である。Whitman(1987)は、知的障害者では言語教示に含まれる適切な手がかりに焦点を合わせることに問題がある、と述べている。したがって「鼻」と言葉でいうだけでなく実際に鼻をなぞってみせる方が、訓練の進展は早い。しかし目指すところは、できるだけ言語によって自己の行動を制御できるようにすることである。したがって、非言語的な手がかりはできるだけ早い時期に弱めていって、言語的の手がかりに切りかえることが望ましい。これが後に続く訓練の効率をあげるとともに、習得したスキルを他の状況にも応用していくことを容易にするのである。

自己教示訓練の成功は、課題達成に要求される方略を明確にし、それを組み入れた手がかり刺激を、被訓練者の記憶・言語能力にとって負荷のかからないレベルで作成できるかどうか、という点にかかっている（越川他，1995）。被訓練者は訓練したスキルを、苦手な状況や情動的に負荷の高い状況で思いだし、使わなければならない。このような実際の適用状況を考えると、被験者の負担をできるだけ少なくするために手がかり刺激（プロンプト）を作成することが役立つ。

プロンプトとは、当該スキルに必要な手続きを思い出し実行するための手がかりとなるものである。われわれも時に記憶を助けるために、このようなプロンプトを使用している。以下に「朝の挨拶」訓練で用いるプロンプト『かおをみよ』を例示した。まずこのプロンプト『かおをみよ』を学習する。そして、朝、誰かに会ったらまず『かおをみよ』を思い出し、それを手がかりにして以下の手続きを思いだし、言葉にする。そして、次にその言葉にしたがって行動するのである。

朝の挨拶の訓練：『かおをみよ』

(越川他, 1995より)

- 「か」 (相手の) 顔をみよう
「お」 大きな声で
「を」 おはようだ、それから
「み」 (目を) 見て、ニッコリするぞ
「よ」 よし、できた。えらいぞ、よくやった

ここまで、自己教示訓練の主な内容を紹介してきた。最後に、自己教示技法の主な流れを、以下に示す。表情識別訓練プログラムでは、この自己教示技法を採用しており、ほぼ同様の流れで訓練を進めていく。

【自己教示訓練ステップ】

(Meichenbaum, D.H. 1985より)

- ① **認知モデリング**
訓練者は、大きな声で話しながら課題を遂行する。
最近ではビデオテープが使用されることも多い
- ② **オバートな外的誘導** (オバートとは外に表現されたという意味)
被訓練者はモデルの教示にリードされながら、訓練者と同じ課題を遂行する
- ③ **オバートな自己誘導**
被訓練者は自分自身に大きな声で教示を与えながら課題を遂行する。
- ④ **フェイディングされたオバートな自己誘導**
(フェイディングとは徐々に消えていくという意味)
被訓練者は自分自身に対する教示をささやく。
- ⑤ **カバートな自己教示** (カバートとは外に表現されないという意味)
被訓練者は心の中でつぶやきながら課題を遂行する。

第3節 表情識別訓練プログラムについて

表情識別訓練プログラムでは、ビデオを用いた評価であるF & T感情識別検査とは異なり、訓練の大部分で「写真」を用いる。「表情は変化する」という点からは、訓練にも「動きのある」ビデオを利用することが適切であるように思うかもしれない。しかしながら、「図地の弁別」や「空間関係の把握」などに困難のあるという知的障害者の特性を考慮すれば、「動きのある図形 (ビデオ画像)」よりも、「静止した図形 (写真)」の方が取り組みやすい課題といえよう。特に、表情を識別するための個々の表情の特徴についての理解をすすめるためには、「静止した図形 (写真)」であることが必要である。

また、写真を利用することで、特定の感情を表した表情（写真）を分けるといった課題の導入が可能となる。表情の特徴を記憶し、理解したことを確認するために、この表情写真の弁別課題は重要である。

なお、写真課題の達成後に、F & T感情識別検査を用いた中間評価を行うが、この時点で写真課題の修了基準を達成しているにも関わらず、結果の良くなかった対象者については、ビデオを利用した訓練に移行することが望ましい。

1. 表情識別訓練プログラムの概要

表情識別訓練プログラムの詳細については、資料を参照されたい。ここでは、表情識別訓練プログラムの流れについてまとめる（図 2-1-1 ～2-1-5）。

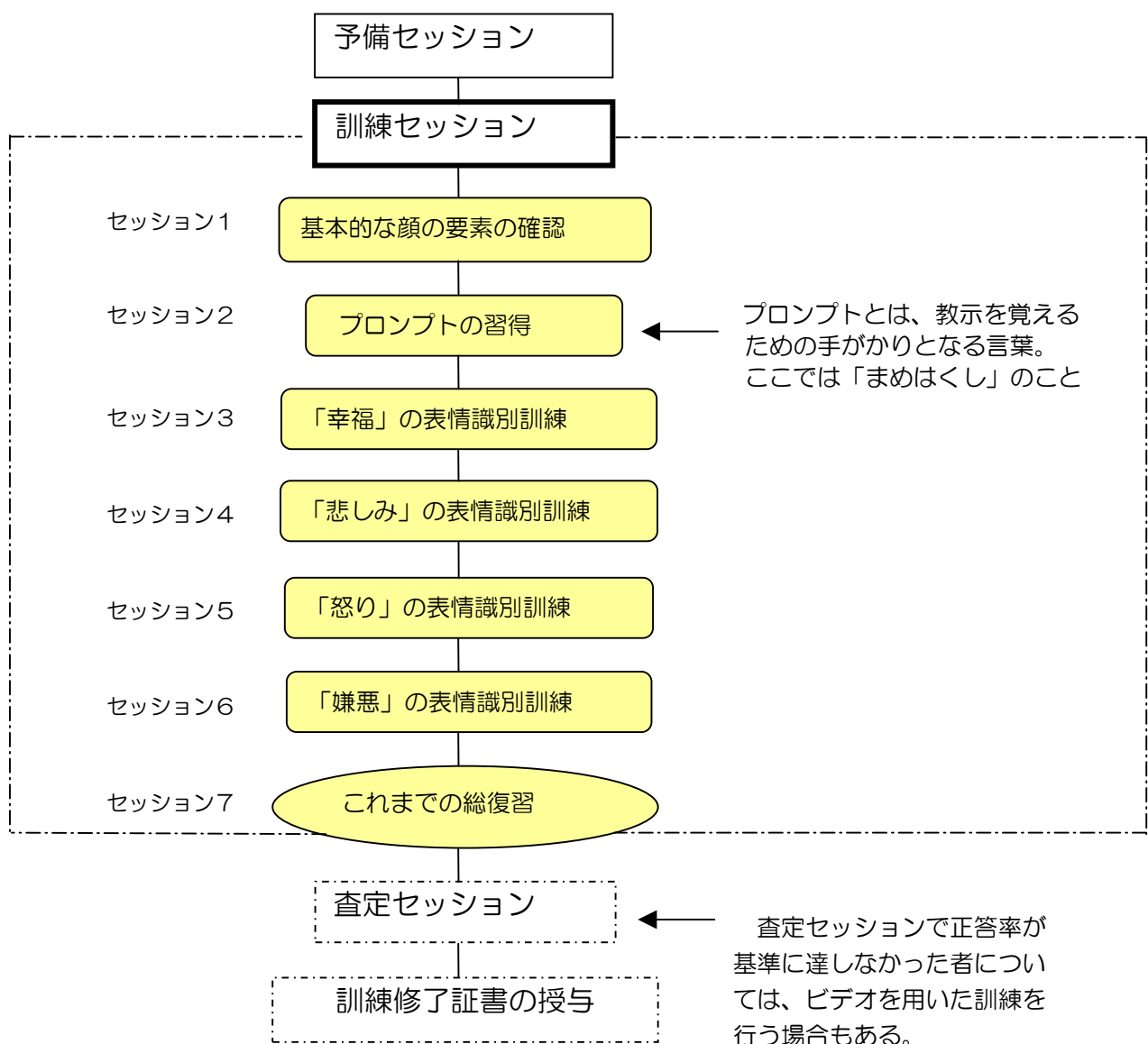
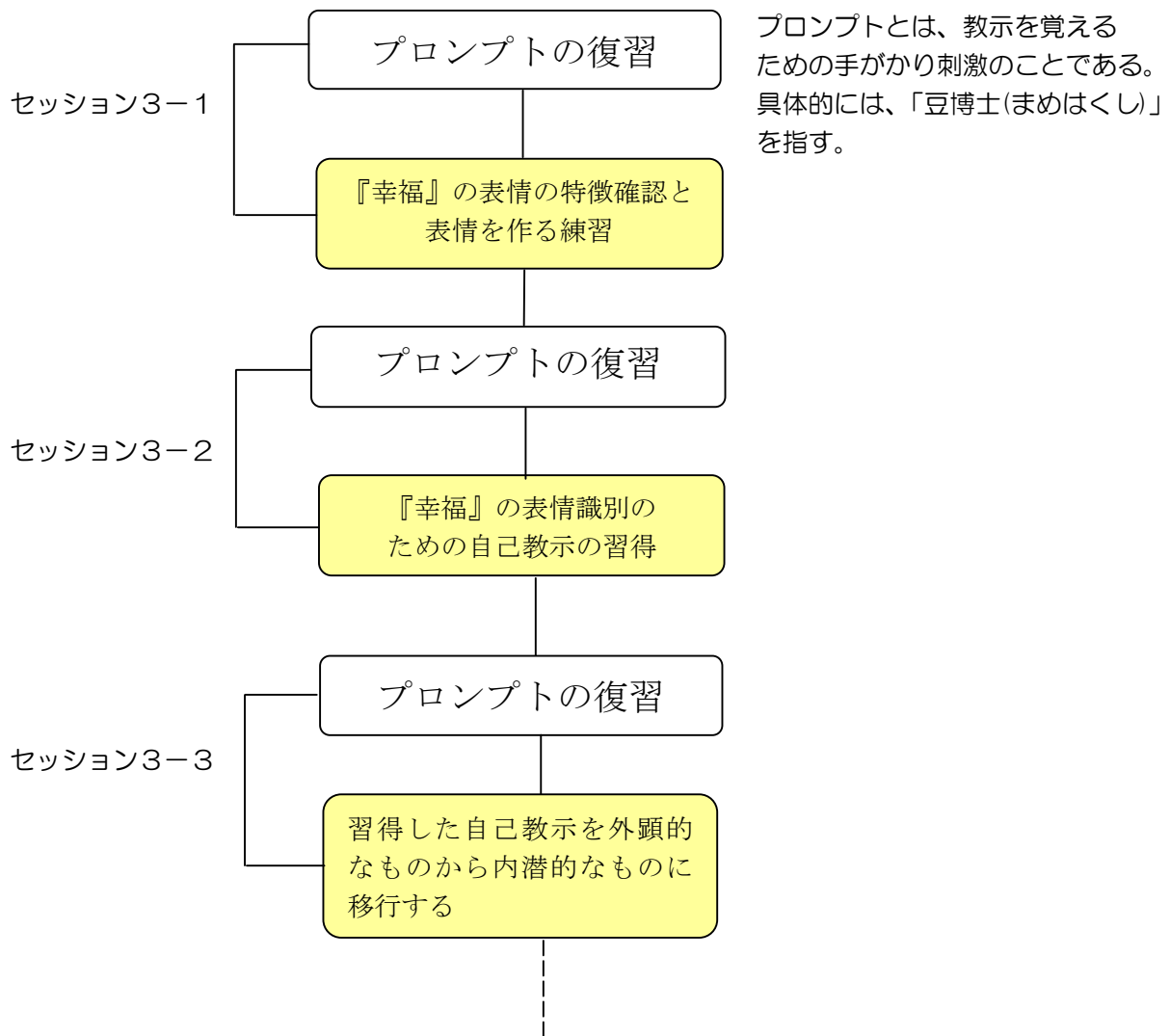


図 2-1-1 写真を用いた訓練の流れ



自己教示を内潜在的なものに移行することが難しい場合は、この訓練を終了し、次の感情に移る。また、その場合は、以降の訓練の「セッション4-3の訓練B」「セッション5-3の訓練B」「セッション6-3の訓練B」は行わないこととする。

図 2-1-2 セッション3：『幸福』の表情識別訓練の流れ図

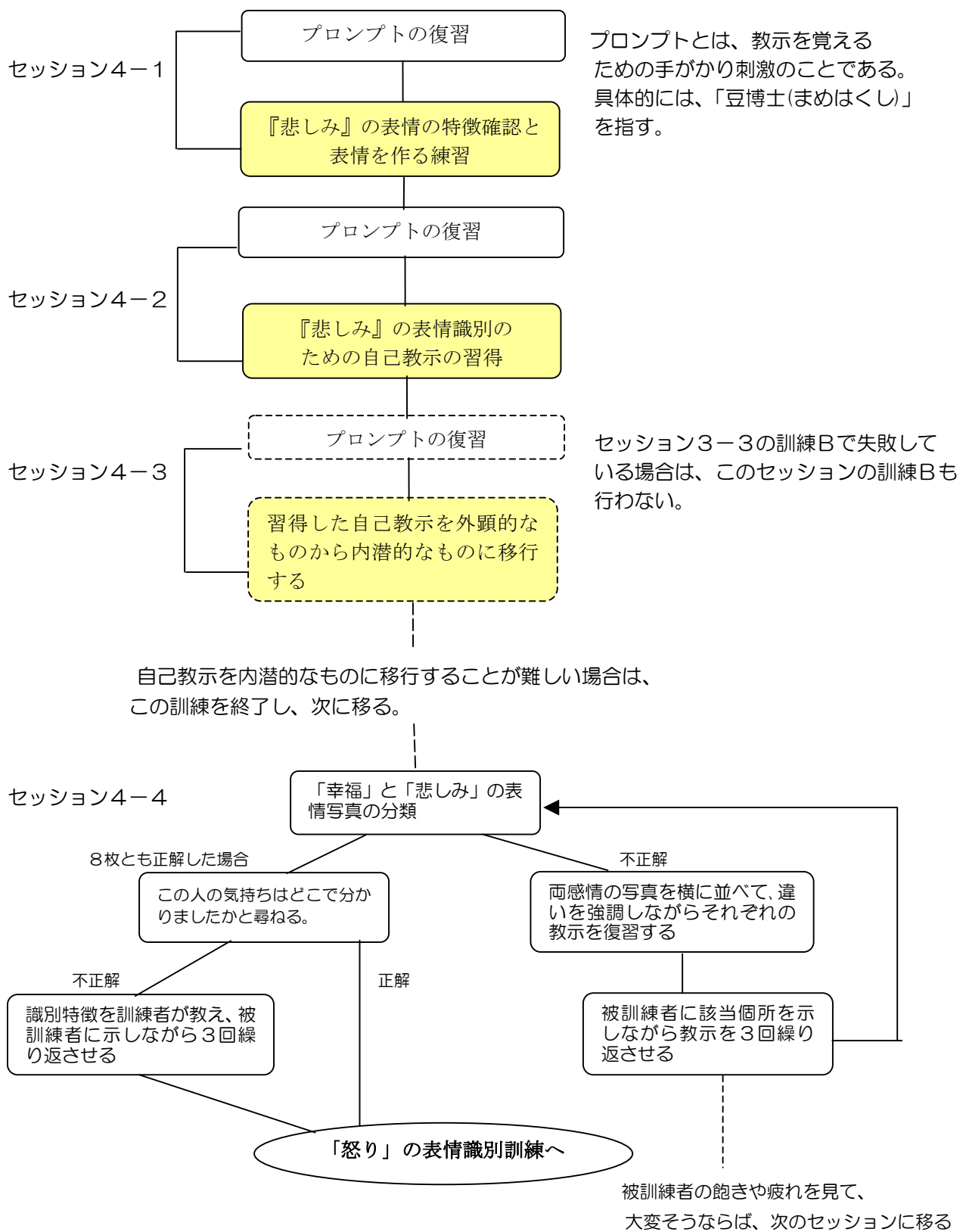
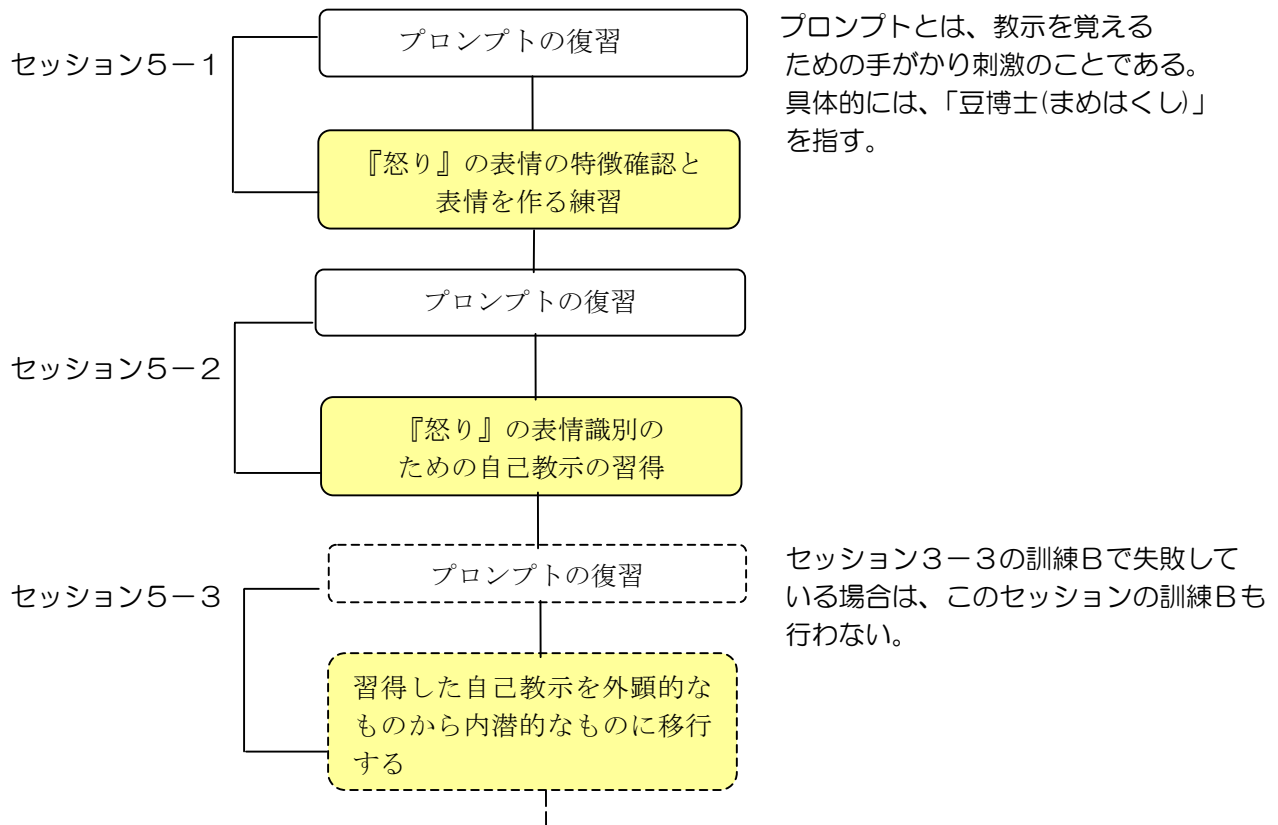


図 2-1-3 セッション4：『悲しみ』の表情識別訓練の流れ図



自己教示を内潜在的なものに移行することが難しい場合は、この訓練を終了し、次に移る。

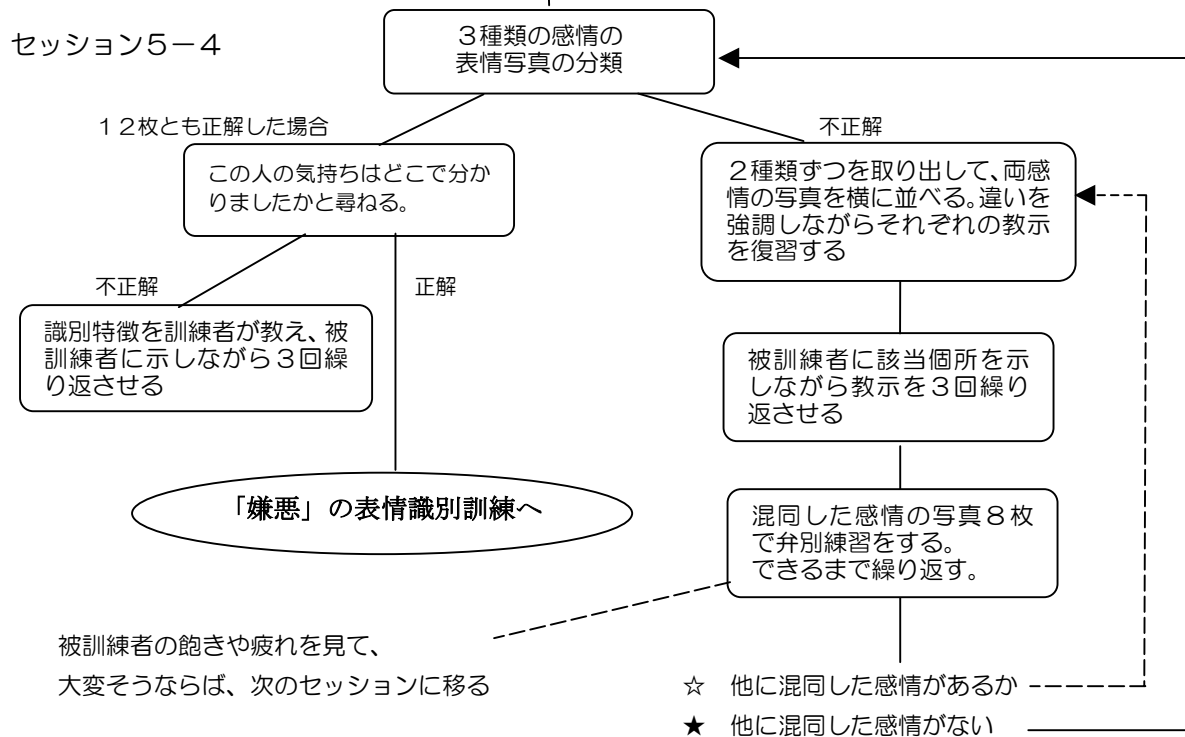
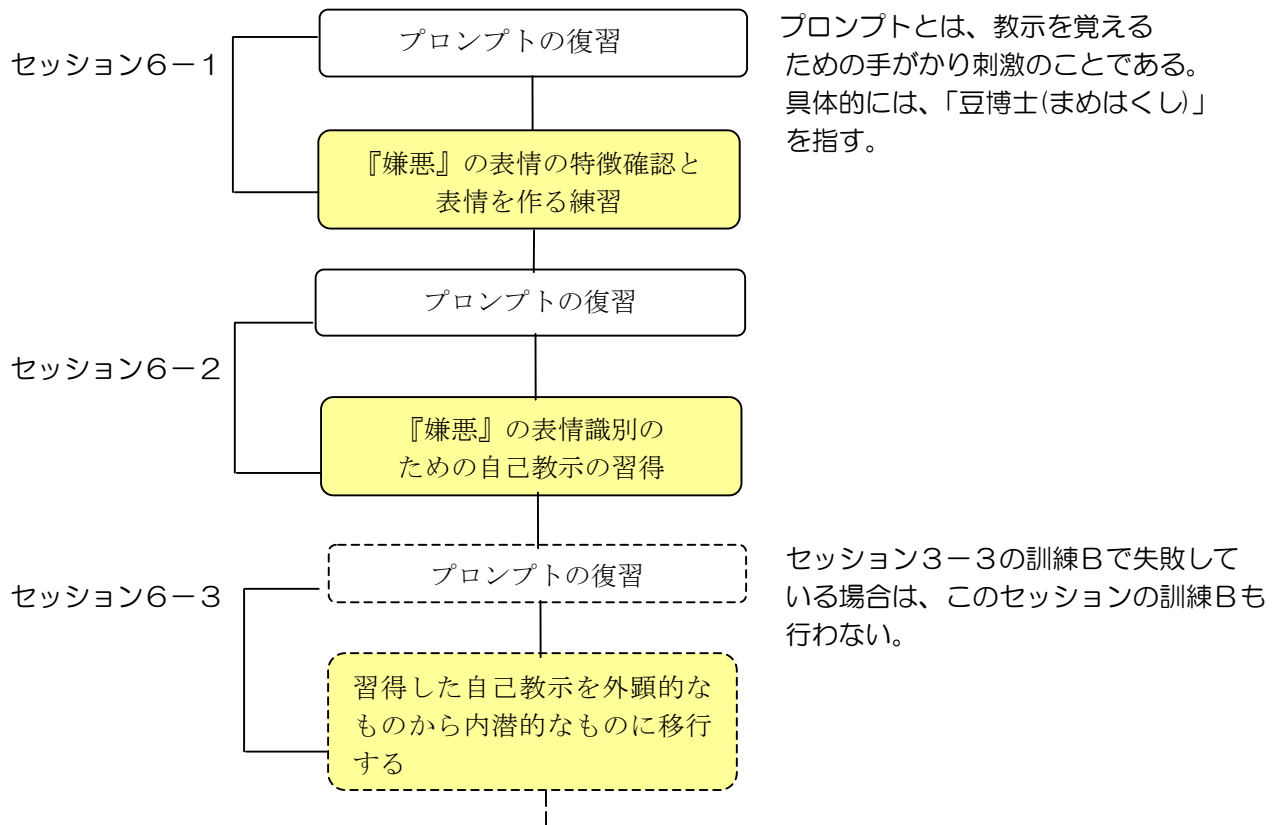


図 2-1-4 セッション5：『怒り』の表情識別訓練の流れ図



自己教示を内潜在的なものに移行することが難しい場合は、この訓練を終了し、次に移る。

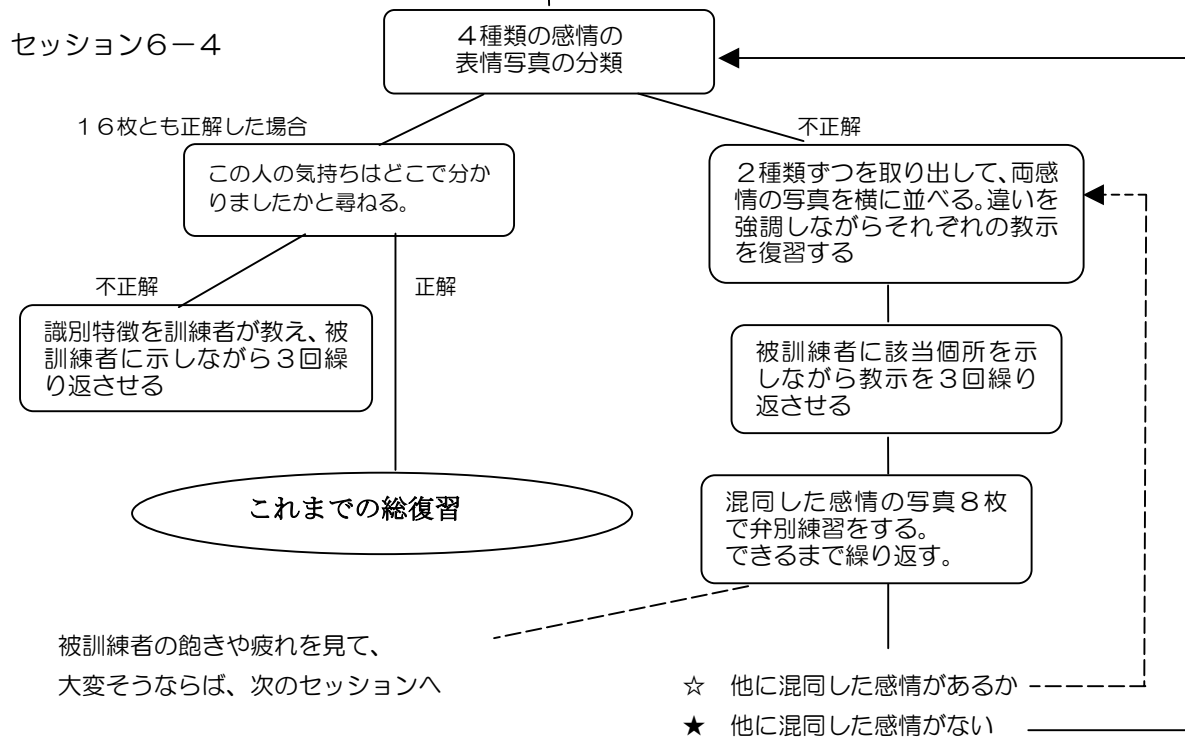


図 2-1-5 セッション6：『嫌悪』の表情識別訓練の流れ図

2. 表情識別訓練プログラムにおける訓練用表情写真の作成

1) 表情識別訓練プログラムのための表情写真の選択過程

表情識別訓練プログラムにおける訓練用表情写真は、調査研究報告書No.14（1996）において、非言語的コミュニケーションに関する評価システムの1つとして作成されたものである。以下にその作成の過程を簡略化して記述する（詳細に関しては、調査研究報告書No.14を参照されたい）。

なお、訓練用表情写真の作成にあたっては、「年代層に幅があり、かつ、男性・女性、両方の刺激が用意されていること」を前提とした。

①方法

20代の男女及び40代の男女、各1名ずつに7感情（「幸福」「悲しみ」「怒り」「嫌悪」「驚き」「恐怖」「軽蔑」）を表出するよう求め、表情を中心に、胸部から上の写真を撮影した。

得られた表情写真483枚に対して、20～22才の大学生40名（男12名、女28名）を対象に以下の手続きにしたがって、7感情に分類させた。分類に際しては、判断に悩むことがあっても、かならず7感情のいずれかを選択させた。

◆手続き：

- 「幸福」「悲しみ」「怒り」「嫌悪」「驚き」「恐怖」「軽蔑」を感情表現語としてそれぞれカードに書き、被検査者の前に呈示した。並べ方は横一列で、その順序はランダムとした。
- 対象者によくシャフルした（ランダムに並べ替えた）写真の束を渡した。また写真の束とは別に、同一モデルによる「感情を排斥した中立的な表情写真」を渡し、写真の束の右側、または左側の任意の側に置かせた。
- 選択した写真は、各カードの手前に裏返して置かせた。

なお、4名の表情写真は、それぞれ1名ずつをセットにして、同一被検査者にランダムに与えられ、被検査者は、それぞれのセットについて上記の手続きを繰り返した。

②訓練用表情写真の選択

被検査者による最も一致率の高い写真をそれぞれ1枚ずつ、刺激として選択した。選択された各刺激の正答率を表2-1-1に示す。

表2-1-1 各刺激の正答率 (単位：%)

【刺激】	幸福	悲しみ	怒り	嫌悪	驚き	恐怖	軽蔑
20代女性	100.0	97.5	100.0	72.5	100.0	32.5	62.5
20代男性	100.0	97.5	92.5	60.0	87.5	50.0	100.0
40代女性	100.0	100.0	90.0	70.0	100.0	82.5	97.5
40代男性	100.0	100.0	100.0	67.5	85.0	65.0	92.5

刺激の種類毎、感情毎に正答率に差がみられるが、20代女性の「恐怖」を除けば、50%に達している。これは、各刺激が偶然に選択される確率（14.3%）よりかなり高い。また、「幸福」「悲しみ」「怒り」はいずれも90%以上であった。

③訓練の般化を測定するための表情写真の選択

①、②と同様の手続きにより、訓練が般化していることを測定するための表情写真を作成した。ここでは、30代の女性1名に関し、10人の対象者による最も一致率の高い写真を選択した。

【刺激】	幸福	悲しみ	怒り	嫌悪	驚き	恐怖	軽蔑
30代女性	100.0	100.0	100.0	90.0	100.0	70.0	80.0

訓練の目的を考えると、

- ◆ すべての刺激において健常者による、より高い一致率を持つ刺激を作成する必要があること、
- ◆ 訓練の般化を測定するための表情写真は、性別・年代層の異なるものが複数用意されていることなどの点で課題が残された。この点については、今後の課題としたい。

第4節 知的障害者の特性を考慮した第1次改訂

越川（1996）によって提案された表情識別訓練プログラムを基本とし、実際の訓練場面における指導を通して、より一般的な利用が可能な形にプログラムの一部を変更した。

また、知的障害者の対人コミュニケーション上の問題として、①「他者の感情に配慮する」という構えが十分ではない、②他者から向けられた感情にどのように応答したらよいかわからない（不適切な対応をする）などの問題も指摘されている。したがって、表情識別訓練プログラムにおいては、これらの点についても、指導が可能なように、訓練の進行に併せて、いくつかの指導ポイントのコラムを用意した。

対象者によっては、これらの「ポイント」について、表情識別訓練プログラムの中で特に時間をかけて指導することが必要な場合もある。

第1次改訂において留意した点

（1）実施上の変更点

査定セッションは個別で行うだけでなく、4～6人程度の小集団で行うことも可能であるとした。これは、1995年度～1999年度までに実施したケースにおいて、「回答の速度」に配慮し、「独語（回答の妨げになるようなもの）」「他者への関与（他人の回答が気になる／他者に話しかける）」などを抑制

できる場合には、4～6人程度の実施に困難が認められなかったことによる。ただし、小集団で実施する場合には、「回答の欄ずれ」や「質問」などに対応する補助員を1名伴うことが望ましい。

また、回答は基本的に聞き取りではなく、知的障害者本人によるものとした。

(2) 表情識別訓練プログラムの内容に関わる変更点

第1次改訂においては、知的障害者の特性を考慮し、「自己教示のための文をより短く、簡潔にまとめた」。また、前記のコミュニケーション上の困難に対応するための「ポイント」を設けた。これは試行的に実施した訓練中に生じた問題を参考に作成した。

(3) 訓練が訓練者1名によって行われる場合が多いであろうことを考え、訓練記録シートを記入しやすいものに変更した。

(4) 指導者及び知的障害者に誤解のないように表現やレイアウトの工夫などの変更を行った。

これらの点については、表情識別訓練マニュアル（資料2）を参考にされたい。