

発達に遅れのある子どもとその家族支援に関する研究Ⅲ

—発達障害児の表情理解に関する報告—

A Study of Family Support for Children with PDD:

Report of understanding facial expression for children with developmental disabilities

石岡 由紀* ・ 谷田 沙和** ・ 山根 千依***

ISHIOKA Yuki

TANIDA Sawa

YAMANE Chie

はじめに

広汎性発達障害の子どもが、うまくコミュニケーションをとることができない要因の一つに相手の表情を読み取ることが不得手であるということがあげられる。本研究を通してきている子どもたちも、相手の表情や感情を読み取って行動することを比較的可能とする子どもと、相手の表情や感情を読み取って行動することが全く苦手な子どもとに大別することができる。

そこで、今回は対象児が表情をどの程度理解しているのかということを知るため、全対象児に対して表情理解のための課題を提供することとした。

方法

対象児は後述する6名の子どもであり、構造化された部屋の中で対面課題として行った。

①対象児に対して「わらう」「なく」「おこる」をシンボル化した絵カード(写真1)を提示し、それを「わらう」「なく」「おこる」と書かれた箱(写真2)の中に入れ、マッチングするよう指示した。②①が困難な場合は「わらう」「なく」「おこる」のカー

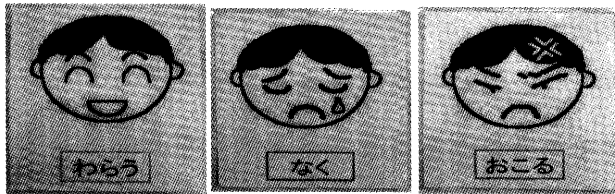


写真1

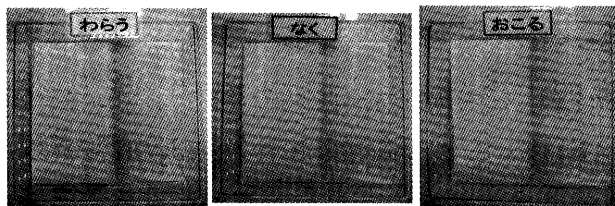


写真2

ドと箱に同色で目印をつけ、マッチングをするための手がかりをつけるようにした。

結果1

対象児 / A男は療育開始年齢時3歳6ヶ月、現在6歳5ヶ月の男児で、自閉症と診断されている。

新版K式発達検査の結果は総合発達年齢2歳3ヶ月で、乳幼児発達スケールの結果は総合発達年齢3歳4ヶ月であった。

療育経過 / 2005年5月19日から療育を開始した。指導者との信頼関係構築の為、初回～第3回まで、遊びのみの療育を行った。母親から離れて、指導者と一緒に遊ぶことができ、指導者からの声かけ(「よい、スタート」など)に則した行動をとることもできた。表出言語はほとんどなかったが、他者の言語に対する理解は少しあるように思われた。第4回から構造化された部屋での療育(課題・おやつ・遊び)を開始した。当初は、多動の傾向が強く、課題に集中して取り組めないことが予想されていたが、視覚的に理解する構造化された部屋において、本児が何をすべきか瞬時に理解できた様子で、嫌がることもなく課題に取り組み、スムーズに療育を終えることができた。表出言語の増加と、他者とのコミュニケーションのとり方を主な課題とし、療育を進めた。現在、療育開始から2年8ヶ月が経過するが、療育を嫌がったり、パニックを起こす姿も見られず、表出言語も大幅に増加している。指導者の関係も良好であり、「貸して」や「手伝って」など言語によるやり取りができるようになってきた。

課題経過 / 第1回目の本課題セッションでは、課題2(文字有り・色枠なし)を使用。新しい課題への戸惑いが見られた。しかし、以前から、絵カードや写真カードを使用した課題を実践していたため、大きな混乱は見られなかった。すぐに、手順を理解し、取り組むことができた。絵カードと弁別箱のマッ

*本学発達教育学部准教授

高知県香美市立さくら保育園 *兵庫県いなみ野特別支援学校

ングは全て正答であったが、絵カードに描かれている表情の絵ではなく、文字と、弁別箱に書かれている文字を見てマッチングしているようであった。そのため、十分に理解しているとは言えない。第2回では、課題3（文字無し・色枠なし）を使用。指導者が何も言わずカードを渡すと、一枚目の「わらう」のカードは正しくマッチングできなかった。そこで、「これは、わらうだよ。」と伝え、正しくマッチングすることができた。二枚目の「おこる」のカードは、一度「なく」の箱に入れてから、指導者の顔をじっと見て、正答か確認している様子であった。絵カードの文字と弁別箱の文字があれば、正しくマッチングすることができるが、現段階では、表情のみでのマッチングは困難である。数回繰り返す間に、マッチングする絵カードの順序を本児が決めたがる姿が見られた。「なく、ちょうだい。」と言語で要求する姿も見られた。第3回では、課題2（文字有り・色枠なし）を使用。文字有りの絵カードを使用したため、全て正しくマッチングできた。第1回とは違い、絵カードの文字だけではなく、表情の絵もしっかり見て、マッチングする姿が見られた。第4回は、課題3（文字無し・色枠なし）を使用。文字無しの絵カードを使用した、全て正しくマッチングすることができた。「なく」のカードを渡すと、「えーん。」と泣く真似をするなど、表情と文字の意味が正しく理解できている様子であった。

結果2

対象児／B男は療育開始年齢時5歳10ヶ月、現在7歳10ヶ月の男児で、自閉症と診断されている。新版K式発達検査の結果は総合発達年齢2歳10ヶ月であり、乳幼児発達スケールの結果は総合発達年齢4歳2ヶ月であった。

療育経過／2006年2月25日から療育を開始した。初回は、初めての場所への戸惑いを見せ、指導者の声かけも理解できない。しかし、スケジュールを絵カードで提示し、伝え、椅子に座って運筆やはさみの課題に取り組み始めた。表出言語は少ない。第2回・第3回とパニックも起こさず、比較的順調に療育を進めることができたのだが、第4回では入室の時から既にパニックを起こしており、泣きながら入室。母親に抱きついたまま、指導者の声かけにも「嫌!」と言いながら泣く。一度パニックを起こしてしまうと、気持ちの切り替えに時間がかかる為、そのまま課題に取り組みず時間が終了した。パニックを起こ

している時は、どんな言葉かけも嫌がり、良い効果が得られない為、本児が落ち着くまで見守るという姿勢をとった。パニックの軽減と他者とのコミュニケーションのとり方を主な課題とし、療育を進めた。現在、療育開始から1年11ヶ月が経過するが、療育中にパニックを起こすことはほとんどなくなった。「ありがとう」、「かして」など、少しずつではあるが表出言語も増加している。指導者との信頼関係もでき、母親が退室しても、一人で療育を受けることができるようになってきている。2006年4月から小学校に入学した為、課題内容もひらがなや足し算などレベルアップしており、課題への集中力も増してきている。

課題経過／第1回目の本課題セッションでは、課題2（文字有り・色枠なし）を使用した。「えー!？」と言うなど、初めての課題に対する戸惑いが見られた。一枚目の「わらう」のカードを違う弁別箱に入れてしまうが、本児自身がすぐに気づいて入れ直す。次に、「なく」のカードを渡すと、「いやいや!」と言いながら、自分の目の届かない所へカードを隠そうとする。母親によると、弟が泣いていると、見えない所に逃げていくことがあり、泣く顔を見ることで嫌な気持ちを思い出すのかもしれないということであった。「なく」のカードにだけ過剰に反応するため、母親の推測は正しいのではないかと思われた。第2回では、課題3（文字無し・色枠なし）を使用。文字無しの絵カードを使用した、表情を正しく理解しており、全て正しくマッチングすることができた。しかし、第1回同様、「なく」の絵カードだけに過剰に反応し、正しくマッチングできているにもかかわらず、「ブー!」と言い、カードを弁別箱から出そうとする姿が見られた。指導者が「合ってるよ。」と伝えるが、「いやいや!」と言ってカードを出してしまったため、「なく」のカードを裏返しに入れることを提案すると、納得し、課題を続行することができた。第3回では、課題3（文字無し・色枠なし）を使用。数回間違えて弁別してしまったが、指導者の声かけを聞き、正しくマッチングすることができた。その後も、全て正しくマッチングすることができた。第1、2回で見られた「なく」のカードに対する過剰な拒否反応も見られず、課題を終了することができた。第4回では、課題3（文字無し・色枠なし）を使用。一枚目で間違えて弁別してしまったが、すぐに本児自ら気づき、正しくマッチングし直すことができた。それ以降は、全て正しくマッ

ングすることができた。

結果3

対象児／C男は療育開始年齢時5歳4ヶ月、現在7歳6ヶ月の男児で、自閉症と診断されている。新版K式発達検査の結果は総合発達年齢2歳2ヶ月であり、乳幼児発達スケールの結果は総合発達年齢3歳1ヶ月であった。

療育経過／2006年2月25日から療育を開始した。表出言語はほとんどなかったが、言語理解は、表出言語に比べると良好で、他者の言っていることは比較的理解できているようであった。初回の療育では、パニックを起こすこともなく、指導者の声かけに応じ、行動することができた。しかし、第4回以降の療育において、入室を嫌がり、パニックを起こして泣く姿が見られ始めた。一度パニックを起こすと、気持ちの切り替えができず、療育困難となった。指導者・保護者ともに、声かけなどを控え、本児の気持ちが落ち着くまで見守るという体制を取ることとした。その後の療育に関しては、パニックの軽減と他者とのコミュニケーションの取り方を主な目標とした。現在、療育開始から1年11ヶ月が経過するが、パニックを起こすことも少なくなり、少しずつではあるが表出言語も増加してきている。指導者に対しては言語で自分の気持ちを伝える（「いや。」「かして。」など）こともできるようになっている。2007年4月より、小学校に入学した為、課題内容も足し算やひらがななどレベルアップしている。

課題経過／第1回目の本課題セッションでは、文字無し・色枠なしを使用した。他の課題とは違い、カードを裏返したり叫び声をあげるなど、表情が描かれた絵カードに過剰な拒否反応を示した。母親によると、普段から人の顔が描かれたものが好きではなく、本児から見えない場所に隠したりするとのことであった。その後も、泣きながら床に座り込むなどし、気持ちの切り替えができず、本児に確認したところ、課題終了の意思表示をしたため、終了とした。第2回では、課題2（文字有り・色枠なし）を使用した。前回の母親からの情報を参考に、動物バージョンの絵カードを作成した。使用方法は通常バージョンと同様とした。しかし、課題を見るとすぐ、「いや！」と拒否反応を示した。前回とカードが異なることなどを伝えたが、「いや！」と言いながら泣き、部屋を歩き回るなど椅子に座らず、パニックを起こした。前回同様、気持ちの切り替えができず、続行不可能

のため、終了とした。第3回では、課題2（文字有り・色枠なし）を使用。人の顔のカード自体に拒否反応を示しているのか判断するため、父・母・本児・指導者の写真に、それぞれ「おとうさん」・「おかあさん」・「○○○（本児の名前）」・「せんせい」と書いた写真カードを準備し、使用した。課題箱を見ると、「手伝って。」という様子で、指導者の腕を引っ張る。指導者が隣に座ると、納得し、課題に取り組み始める。パニックになることもなく、写真カードをしっかりと見て、正しくマッチングすることができた。

結果4

対象児／D男は療育開始年齢時4歳8ヶ月、現在5歳7ヶ月の男児で、自閉症と診断されている。乳幼児発達スケールの結果は総合発達年齢3歳2ヶ月であり、新版K式発達検査の結果は実施が不可能であった。

療育経過／2007年5月19日から療育開始した。療育初回は、初めての場所への抵抗感、不安感からか始終室内を歩き回った。表出言語はなく、他者の言語に対する理解も難しく、言語での指示には反応しなかった。指導者が絵カードの使い方を実践してみせるが、一度では理解できない様子であった。本児が好みそうな玩具を用いて、椅子へ座るように促すができず、プレイエリアでの遊びに切り替える。色とりどりの玩具を手に取り、眺めたり、並べたりして一人で遊ぶ。指導者が別の玩具を出してくると、目で追って気になる様子を見せる。第2回からも、指導者との信頼関係の構築を目指し、玩具中心の療育を進めた。スケジュールに絵カードを用いていたが、より理解し易いように写真カードに変更し、本児が椅子に座っているところをカード化し、「すわる」の意味が理解できるようになった。現在、療育開始から8ヶ月が経過するが、少しずつ椅子に座ることができるようになり、玩具中心の療育から通常の流れ（課題・おやつ・遊び）に移行した。課題内容も型はめなどの簡単なものから、運筆やひらがなのマッチングなどにレベルアップしている。表出言語はまだないが、写真カードに興味を示したり、指導者の行動と同じ行動をするなど少しずつ他者への興味・関心が芽生えてきたようである。

課題経過／第1回目の本課題セッションでは、課題2（文字有り・色枠なし）を使用した。指導者が課題箱を出すと、興味をもって、じっと見ていた。3

枚全てを正しくマッチングすることができたが、表情を描いた絵も文字も見ず、適当に入れていた様子であったため、理解しているかは不明であった。第2回では、課題2（文字有り・色枠なし）を使用。数枚は正しくマッチングすることができた。しかし、途中「おこる」のカードを間違えて、違う弁別箱に入れてしまった。指導者が間違いを指摘するが、気づかず、次のカードを要求する。指導者が渡さず、「これを直してね。」と伝えるが、席を立って、歩き回る。集中力が途切れた様子であった。少し待ってから、椅子に座るよう促し、もう一度「おこる」のカードを渡すと、正しくマッチングすることができ、その後は、全て正しくマッチングすることができた。第3回では、課題2（文字有り・色枠なし）を使用した。数枚は絵と文字を見て、正しくマッチングするが、「おこる」のカードを違う弁別箱に入れてしまう。指導者が指摘すると、「いや！」と言って泣きながら、母親の足元に座り込む。少し時間をおいて、「もう一回してみようね。」と伝えると、椅子に座り、正しくマッチングすることができた。一度間違ってしまうと、集中力が途切れてしまう姿が見られる。その後は、集中できず、文字や絵を見ずにカードを入れてしまったため、指導者と一緒に入れ直すことでできたとした。集中力を持続させることが難しく、一度集中力が途切れてしまうと、もう一度集中するのが困難であると思われる。第4回では、課題2（文字有り・色枠なし）を使用。来室の際から、やる気が起きないのか、課題前に床に寝てごろごろする。課題にも集中できない。指導者がカードを渡すが、受け取らないため、指導者と一緒にカードを入れてできたとした。その後、数枚は本児一人で正しくマッチングすることができたが、再び集中力が途切れ、母親の足元に座り込み、「おしまい。」と言う。指導者が残り枚数を見せ、声かけをすると、椅子に座るがカードを受け取らない。指導者と一緒に入れてできたとした。療育開始前か気分が乗らないと、どうしても課題に対する集中力が続かない傾向が見られた。

結果5

対象児／E子は療育開始年齢時5歳7ヶ月、現在8歳3ヶ月の女兒で、診断名はダウン症である。新版K式発達検査の結果は総合発達年齢4歳0ヶ月で、乳幼児発達スケールの結果は総合発達年齢5歳3ヶ月であった。

療育経過／新版K式の表情理解の課題にも積極的に取り組み、結果も怒り・喜び・驚き・悲しみのすべての項目をクリアすることができていた。しかし、人の表情や感情は上記のほかにも存在する。対象児は日常生活の中でも療育の中でも多の会話を楽しみ、他人とのコミュニケーションにも積極的であり他人との関係は比較的良好であるといえる。複雑な表情や感情を理解できるようになることにより、他人とのより一層のコミュニケーションの円滑化を図ることができるだけでなく、対象児の感情の表現の増加が期待できる。そのために、今回の課題を導入した。**課題経過**／新版K式の結果から、対象児はある程度の表情理解はできていることが読み取れる。また、対象児が文字を読めることから、表情理解の課題は表情のみが描かれているカード（泣いている顔・笑っている顔・怒っている顔）となく・わらう・おこるという文字の書いてある課題箱とのマッチングから開始した。課題開始から対象児は課題をすんなりと受け入れ、特に迷ったり、戸惑ったりする様子もなくカードを提示されるカードを見ながら「笑っている」「泣いている」「怒っている」と口に出しながら正確に課題箱へ入れていくことができていた。

「なく」「わらう」「おこる」の3種類の課題がクリアできていたため、次の段階へと進んだ。次の課題は、かなしい・たのしい・うれしい・くやしい・きらい・すき・いやの7種類の感情を提示して、表情のみが描かれているカード3種類（泣いている顔・笑っている顔・怒っている顔）の中から適切であると思うカードを選んでもらうという課題を設定した。課題開始時も受け入れはスムーズにできるが、自信が持てないのか選ぶのを躊躇う様子が見られた。しかし、「悲しいときのお顔はどのお顔かな？」や「楽しいときはどんなお顔になるのかな？」などの教示をしていくと表情カードを選ぶことができた。結果は、悲しい・悔しいという感情には泣いている表情のカードを選択。楽しい・嬉しい・好きという感情には笑っている表情のカードを選択。嫌い・いやという感情には怒っている表情のカードを選択し、どの感情にも適切な表情が選択できていた。また、この課題が気に入ったようで「もっとたくさんやりたい」と積極的な姿も見せた。

悲しい・楽しい・嬉しい・悔しい・嫌い・好き・いやという感情についての選択が的確にできていたことから、感情の種類に良い・辛いを追加して課題を行った。その結果、楽しい・嬉しい・好き・辛い

という感情に笑っているカードを選択。悲しい・良いという感情に泣いているカードを選択。嫌い・悔しい・嫌という感情に怒っているカードを選択した。今回追加した良い・辛いという感情には適切な表情カードを選択することはできなかった。実際に課題をおこなっている際に「良いって何？」と聞き返す姿が見られた。「良い」という言葉だけの提示だと何が「良い」なのかがわからなかったため、選択ができなかったと言える。また、「辛い」という言葉を聞いただけではその状況を思い浮かべることができなかったと考えられる。課題をおこなっているときは「辛いお顔はどれですか」と教示すると、すぐに笑っている顔を選択した。また、対象児の日常生活の中で「辛い」という言葉に触れる機会が少なく「辛い」という言葉の意味が浸透していなかったことも考えられる。

結果 6

対象児／F子は療育開始年齢時5歳3ヶ月、現在8歳0ヶ月の女兒で、診断名はダウン症である。新版K式発達検査の結果は総合発達年齢3歳0ヶ月で、乳幼児発達スケールの結果は総合発達年齢4歳10ヶ月であった。

療育経過／新版K式の表情理解の課題では怒り・喜び・驚き・悲しみの表情のうち、クリアできたのは驚き（教示はびっくりという言葉を使用）のみであった。対象児は初対面の人とは人見知りをしたり、ある程度関係が築けていても、期間があいてしまうと上手く対応できずに関係を再度築かなくてはならないのが現状である。そのため、表情と感情を一致させることにより、他人とのコミュニケーションがより円滑にできるようになると期待できるため、表情理解の課題を設定した。

課題経過／対象児は文字が読めることから、まずは表情のみが描かれているカード（泣いている顔・笑っている顔・怒っている顔）と「なく」「わらう」「おこる」という文字の書いてある課題箱とのマッチングから開始した。課題にはスムーズに受け入れることができた。初回では泣いている表情のカードを「おこる」の課題箱へと入れる。その際に「このお顔はどんなお顔してるかな」や涙についての指摘をすることで適切な場所に入れることができた。2回目には怒っているカードを「わらう」の課題箱へと入れる。再度カードを見せながら、「笑ってるお顔かな」などの指摘をするとじっくり見て適切な場所

に入れることができた。3回目のときにも笑っているカードを「なく」に入れてしまうが前回同様、再度尋ねると正しく入れることができていた。この3回とも最初のカードではうまくマッチングすることはできなかったが、一通りすると残りは正しくマッチングできた。このことから、表情と文字のマッチングがうまくできないことがうかがえる。

文字なしの表情カードではうまくマッチングできなかったため、表情カードにも課題箱と同様に「なく」「わらう」「おこる」と書いてあるものを使用して、文字と表情のマッチングを行うように設定した。対象児は、課題を行う際に指導者の顔を見て確認をしながらおこなおうとしたため、カードに書いてある文字に注目するように教示をし、文字のマッチングを行っていくと少し自信がもてたように課題を進めていった。文字の教示のあるカードを使用するようになり、3回目まではカードの提示と一緒に文字に注目を促さないと文字に対して目がいかなかったが、4回目からはこちらが文字についての教示を行わなくても、自分自身で目を向け、文字をマッチングすることができるようになってきており、間違えることも徐々に減ってきている。

考察

今回の報告から、結果1から結果4までの自閉症児群の子どもたちと、結果5、6のダウン症児群の間において、表情理解に対する差があることが明らかになった。自閉症児群では、表情を表す絵をみただけで、C男のように拒絶反応を示したり、D男のように全く興味を見せなかったりと数や文字課題時には見せることがなかった反応がみられた。また、A男やB男も、そこまでの反応を見せないまでも、初めての課題（特に提示の仕方が対象児の理解に及ばなかった場合）に見られるような戸惑いを見せるなど、今まで表情を理解することにあまり興味がなかったということが考えられる。さらに、C男とD男については課題学習に取り組む姿勢は見られるようになったものの、対人関係についてはまだ大きな偏りが見られるのに対し、A男とB男については構造化された中での般化とともに、対人関係においても、人の顔を見てその良し悪しを判断するような様子が見られるなど、同じ自閉症児群であっても表情理解においては、ある程度の差が見られることが明らかになった。

その一方で、ダウン症児群においては、両児とも

自閉症児群に見られたような拒否反応や全く興味を見せないという態度ではなく、E子はむしろ表情課題そのものには興味を持っている様子であった。F子においても、最初表情を理解しているかということに関しては、あいまいなところも見られたが回数を重ねていくにしたがって、その課題をクリアすることは可能であった。しかし、この両児間を比較すると、E子に比べると表情理解に困難を示したF子は人との関係の持ち方においては、多少の偏りが見られ、特定の人との間のコミュニケーションはうまくとることができるが、初対面であったり少し時間があいてしまうと、その対人関係修復に時間がかかるという特徴がある。

これらのことから、発達障害のある子どもたちにとって、表情理解は対人関係構築の良好さと比例関係にあるのではないかということが示唆された。

今後の課題

発達障害のある子どもたちにとって、相手の表情に注目したり、ましてや相手の心情を想像して行動するということは非常に困難であり、それができないことが、いわゆる問題行動をひきおこす要因の一つになっていることが考えられる。今回は自閉症児とダウン症児を対象に表情理解課題に取り組んだ報告を行ったが、今後はアスペルガー症候群の子どもを対象にした表情理解課題に取り組み、その理解の現状を明らかにし、コミュニケーション能力と表情理解の関係について検討を試みる予定である。

参考文献

- 伊藤一美「発達障害児に対する学びの支援」発達No.110 2007
- 大石敬子「読み書きの学びの支援」発達No.110 2007
- 伊藤一美「算数の学びの支援」発達No.110 2007
- 平谷美智夫「医療の立場から見た学びの支援」発達No.110 2007
- 森田安徳「通級指導教室と通常の学級における学びの支援」発達No.110 2007
- 山田充「通級指導教室における学びの支援」発達No.110 2007
- 高井雪帆・平谷美智夫「医療機関における学びの支援」発達No.110 2007
- 滝川一廣「精神発達とはなにか」そだちの科学創刊1号 2003
- 鯨岡峻「子どもの発達を個からみること、関係からみること」そだちの科学創刊1号 2003
- 石岡由紀・杉野翠・福井樹理・水間裕子「発達に遅れのある子どもとその家族支援に関する研究」神戸親和女子大学教育研究センター紀要第2号 2006
- 石岡由紀・谷田沙和・山根千依「発達に遅れのある子どもとその家族支援に関する研究Ⅱ」同上紀要第3号 2007