

他者理解に困難のある幼児に対する ビデオ教材を利用した指導の効果の検討

— 感情の言語化と他者視点の促進に焦点を当てて —

村上 理絵・高橋 彩¹
(2019年10月3日受理)

Using Video Teaching Materials to Promote the Verbalization of Emotions and the Acquisition of Other People's Perspectives in a Young Child with Behavioral Difficulties

Rie Murakami and Ayaka Takahashi¹

Abstract: The occurrences of pervasive developmental disabilities and a four-year-old boy's fighting behavior over toys with his sibling were reduced by showing him video teaching materials intended to promote the verbalization of emotions and the acquisition of other people's perspectives. The video teaching materials depicted a scene of the subject playing with his sibling. In the video, the subject says, "wait," when his sibling tries to take away a toy he is playing with. We also inserted other lines into the narration, such as, "when not using the toy, lending it to your sibling will make him or her happy." During the intervention period after watching the video, the frequency of occurrences of fights over toys stabilized compared to that of the baseline period. However, the frequency of occurrences did not decrease, nor could we confirm the retention of the intervention effects. We did observe scenes in which the subject repeated lines from the video's narration; however, due to instances such as one in which the sibling took away the toy even though the subject said, "wait," we inferred that the subject was unable to accumulate enough successful experiences to retain the intervention effects.

Key words: others' perspectives, emotions, verbalization, video

キーワード：他者視点, 感情, 言語化, ビデオ

I はじめに

発達障害児の中には、日常生活において物や他者に手を挙げてしまったり、他者が使用している物を取ってしまったりする行為が問題となることがある。これは、相手を身体的に傷つけるだけでなく、本人や保護者が精神的に傷つくリスクもあり、早急な改善が望まれる課題である。

発達障害児の他害行為がなぜ生じるのかについては、対人場面でのトラブルや自身の感情をうまく言語

化できないこと（下山・岡田・石山, 2013）、他者の意図や考えを理解したり感情を正しく読み取ったりするための他者視点の獲得に困難を抱えていること（田中・清水・金光, 2013）、触覚に鈍感さがある児が、強い刺激を欲して強い力で友達に関わったりするなど、身体感覚の偏りが一因になっていると指摘されている（前田; 2015）。他害行動などの問題行動への支援として、怒りの要因を客観的に見つめて考え方を变えることにより、自分の気持ちや問題点を相手に伝え、問題を解決するために適切な行動がとれるような感情のコントロールを習慣づけるアンガーマネジメントが用いられている（本田・高野, 2014; 野津・安保,

¹新見公立大学健康科学部

2008)。しかしこれは、自己をモニターし言葉をうまく使用できなければ効果が期待できないため、低年齢の子どもや発達に遅れのある子どもには取り組むことが難しい。

ところで、発達障害児に対する支援方法として、ビデオセルフモデリング（以下、VSMと表記）の有用性が指摘されている。これは、対象児本人が課題に適切に取り組んでいる様子を撮影し、それを対象児に見せることによって問題行動の改善を図る方法である（Buggey, 2009）。VSMの理論的背景にはBandura（1997）の社会的学習理論があり、大竹・高橋・竹内・渡部・濱田（2014）は、「できている自分の姿」を確認させる、つまり、現在の自分よりも少し能力の高い自分自身の映像を呈示することによって、その姿が顕在的な「ありたい姿」となり、「ビデオのような自分になろう」という意志を引き出すことができるのではないかと説明している。VSMでは、ウォーキング、ランニング、体操などの行動や、ポジティブな感情・表情の表出などの日常生活における行動が標的行動とされており、いくつかの実験研究で効果が認められている（高橋・大竹：2017、松下・大竹：2016、稲葉・井澤：2012）。

VSMを使用した先行研究の中には、モデルの映像のみならず、子どもを称揚したり、行動の手掛かりとなるような声掛けを挿入したりする実践も散見され、介入効果に影響を与えていることが示唆されている（Buggey:2005, Ohtake:2015）。このような音声刺激、ビデオ刺激の呈示だけでは伝わりにくいモデルの行動の意図や他者視点からの見え方の教示を可能とすると考えられる。

本研究では、他者が使用しているおもちゃなどを取ってしまう行動（以下、取得行動と表記）の原因と考えられる感情の言語化や他者視点を与えるために、感情の言語化や他者視点の提供といった抽象的な言語的記述を挿入したビデオを用い、取得行動を減少させることを目的とする。

II 方法

1 対象

対象は、発達障害の疑われる4歳の男児1名であった。保護者は、対象児の成長について以下のように感じていた。対象児が乳児期の頃は泣くことが多いように感じていた。ハイハイや歩行が可能になり、自分から移動ができるようになると、保護者が視界になくても不安な様子を見せたり、保護者を探したりする様子などは見られなかった。人より物に興味があるよう

に見受けられ、興味のあるものが目に入ると、周囲に構わず走ったり飛び出したりした。人とコミュニケーションをとることが苦手なようで、興味があるものやほしいものを見つけると、他者が持っているものを取ったり叩いたりすることがあり、言語で注意したり仲裁したりしてそれを制止すると、泣いたり癇癢を起こしたりした。1歳6か月児健康診査の際に、指さしが確認されず、言語の遅れが見られることから要経過観察となった。

2歳頃から動画を見ることを好んだ。動画を見始めた頃は、ミニカーや電車などを用いた動画を見るが多かったが、徐々に同年代の子どもが登場する動画を見る頻度が増えた。また、対象児が自身の様子を動画で撮影するよう母親に要求するなど、対象児が興味を持つ動画の種類に変化が見られた。保護者は対象児が他者を叩いてしまう行動について、他者が近づいてくると何かされるのではないかと怖い感情を抱き叩いてしまうのではないかと推測していた。以上のように、対象児は、発達検査や行動観察の結果から、言語指示に従うことに困難さがあること、タブレット端末を用いて動画を見ることや、対象児自身が映った静止画や動画を好んで見ていたことから、VSMが児にとって有効ではないかと考えた。

2 インフォームドコンセント

対象児の保護者に対しては、研究の主旨等について説明を行い、研究協力の承諾を得た。本研究は、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得て実施した。

3 対象とする行動および評価場面

母親からは、特に同年代の子どもに対して、予見なく持っているものを取ったり叩いたりするという話が聞かれた。このため、子どもが集う場所へ連れて行って遊ばせることができない、買い物に連れて行くことができない、他の保護者に謝ることが多く負担に感じるとのことであった。これらの行動が改善されることにより、対象児のみならず、保護者の負担を軽減することにつながるのではないかと考え、「他者を叩く」あるいは「他者が持っているおもちゃなどを取る」行動を減少させることを目指した。

対象児は保育園に通っているため、家庭での介入および評価が実施しやすいこと、対象児にはきょうだいがおり、きょうだい間でのけんかが絶えないこと、前述の母親の話から、研究実施のために他児と関わりを持たせることは、保護者の負担につながるのと考えから、家庭におけるきょうだいでのやり取りに焦点を当てることとした。ビデオ視聴後、母親の目視により、「きょうだいをたたいたり、きょうだいが持っている

おもちゃなどを取ったりする」行動の回数および遊び中の様子を母親が評価した。

4 手続き

ベースラインⅠ期では、特に何も支援を講じず普段の遊びの様子を観察した。ビデオ視聴期では、ビデオ教材を視聴し、その後、遊びに参加したときの様子を観察した。ビデオ作成にあたっては、著者が協議を重ね、対象児が興味をもってビデオを視聴することができるように対象児およびきょうだいをモデルとして登場させるとともに、対象児の発達段階を考慮して対象児が理解しやすい言語表現を用いた。ビデオは、表1に示すナレーションを挿入し、図1に示す①対象児が

使いたいと思っているおもちゃをきょうだいがおもうとしたとき、「待って」と言う、②対象児が使っていないおもちゃをきょうだいがおもうとしたとき、「いいよ」と言って貸してあげる、③対象児がきょうだいにおもちゃを貸してあげるとききょうだいがうれしそうにしている場面から構成された。ベースラインⅡ期は、ベースラインⅠ期と同様とし、介入の効果が維持されているかどうかについて検討した。ビデオの呈示および標的行動の評価は母親が担当した。

表1 作成したビデオのナレーション

(対象児の名前) こんにちは 今日(きょうだいの名前)と仲良く遊べるように勉強するよ
さっそく見てみよう
自分が使っているおもちゃでまだ遊びたいとき 言葉で伝えてあげるといいよね
まだおもちゃを使いたいときは 「待って」って言うよ
「待って」
自分が使っているおもちゃでまだ遊びたいとき 言葉で伝えてあげるといいよね
(対象児の名前) が使っていないおもちゃだったら、(きょうだいの名前)に貸してあげたら二人とも仲良く遊べるね
「いいよ」
「ありがとう」
(対象児がきょうだいにおもちゃを貸してあげる場面)
(きょうだいの名前) うれしそう
(対象児の名前) がやさしくしてあげたら (きょうだいの名前) もうれしそうだね
(きょうだいの名前) と仲良く遊べるように覚えておいてね
バイバーイ

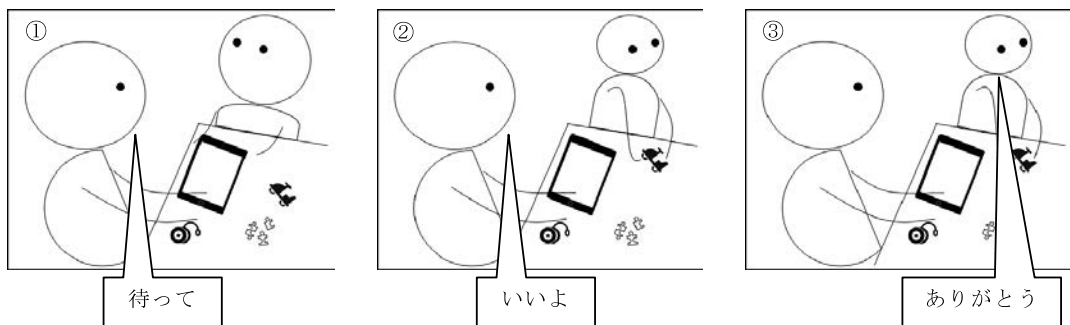


図1 ビデオ映像のイメージ

Ⅲ 結果

図2の通り、通常の様子を観察したベースラインⅠ期では、1日における取得行動の回数が様々であった。作成したビデオを見てから遊んだビデオ視聴期では、3回から4回生起した。再度、通常の様子を観察したベースラインⅡ期では、ベースラインⅠ期と同様に生

起頻度が日によって様々である上、ベースラインⅠ期およびビデオ視聴期よりも生起頻度が高かった。

以上より、ベースラインⅠ期と比較すると、ビデオ視聴期は取得行動の生起頻度が一定になったが、介入による行為の減少には至らなかった。ベースラインⅡ期において、介入の効果は維持されなかった。

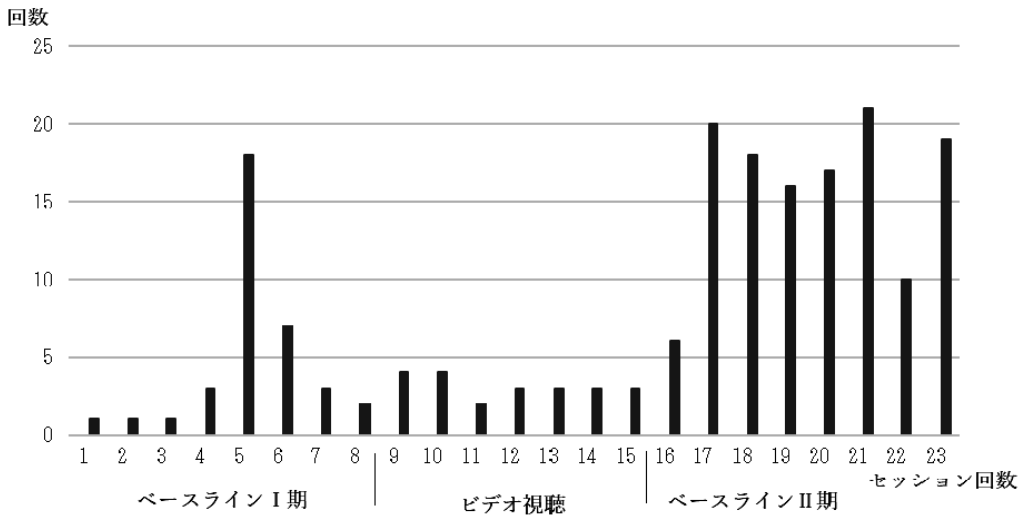


図2 取得行動の生起頻度

表2 母親から報告された様子

セッション回数	様子
2	ビデオを見せると恥ずかしがって「いやだ!」と言って逃げる。音だけ聞く。ビデオに慣れて動画を見ながら「貸してあげる」と言って、きょうだいにおもちゃを貸す。「自分のおもちゃを貸してあげる」「待って」とつぶやく。自分がおもちゃを取りに行くときも「待って」と何度も言う。人の物を取ることが減るというよりは、よい声かけが増えているという感じ。
10	きょうだいとうまく遊ぶことができる。
12	「待って!」と言いながらきょうだいが使っているおもちゃを取りに行く。「待って」というと自分のものになると思っているようだ。「使っていないおもちゃを(きょうだいの名前)に貸してあげると(きょうだいの名前)がうれしい」と言って貸してあげることもできた。おもちゃを取る行動の回数以上の学びはあるように思う。
13	きょうだい間でおもちゃの取り合いをするが、「待って」と言う。取るときも取られるときも「待って」と言っている。「まだ使ってるの!」と言うようになった。
15	きょうだい間でおもちゃの取り合いが増える。ビデオを見ることに飽きてきた様子。
16	「待って」は言う。「貸して」「交換して」という意図の場合にも「待って」と言っている。きょうだいと一緒にいる時間が長いととりあいが絶えない。日常的に、「おかえり」と「ただいま」を言い間違えたり、否定文が構成できない(例えば「貸してあげない」と言いたいのになら「泣きながら)貸してあげるになる」など)が見られる。

一方で、表2の通り、動画に挿入していた「(兄がまだ使いたいと思っているものをきょうだいがおもうとする場面などで) 待って」という発言や、「使っていないおもちゃを貸してあげると(きょうだいの名前)はうれしいね」というナレーションを繰り返しつつよく様子が確認でき、日常生活において肯定的な声かけが増加した。ただし、正しくは「貸して」「交代して」などと言うべき場面においても「待って」というなど、「待って」を誤用する場面が認められた。

IV 考察

本研究では、発達障害が疑われる対象児に対して、自分の感情および他者視点を言語化した具体的教示を挿入したビデオ教材を用いて、取得行動の減少を目指した。ベースラインI期では、1日における取得行動の回数が様々であった。対象児は、興味のあるものが目に入ると周囲の状況を考慮せず行動してしまう特性があり、きょうだいのおもちゃの使用の有無にかかわらず、きょうだいからおもちゃを取り上げた結果であったと思われる。きょうだいがおもちゃで遊んでいる途中に、自分(対象児)がきょうだいからおもちゃを取り上げたら、きょうだいはどのような気持ちになるか、その逆に、自分がおもちゃで遊んでいるときに、きょうだいにおもちゃを取りあげられたら、自分(対象児)はどのように思うか、という立場の違いによる気持ちを思いはかることへの困難が見受けられた。

ビデオ視聴期では、取得行動の生起頻度に安定が見られた。母親からの報告にもあった通り、ビデオ教材に示した「待って」という言葉をきょうだいに伝えると、「きょうだいがおもちゃを使わない」あるいは「自分がおもちゃを使うことができるようになる」と理解しているようであった。ビデオ教材を視聴することによって、対象児ときょうだいが日常的に遊んでいる場面を見て、対象児はきょうだいにおもちゃを取られないためには「待って」と言えばよいと学習し、実際に遊びの場面でそう発言したと思われる。また、「使っていないおもちゃを(きょうだいの名前)に貸してあげると(きょうだいの名前)がうれしい」と言って貸してあげることもできたと報告されているように、きょうだいの気持ちを思いはかっていると推測される場面が確認された。多田(2011)および多田・加藤(2002)は、発達障害のある幼児に課題を遂行させる際、好みのキャラクターを介入に取り入れることによって、モデルへの注目や模倣行動が促進されることを報告している。この研究の介入時に登場する好みのキャラクターはアニメの登場人物、モデルは対象児の母親であ

り、本研究のビデオ教材に登場するのは対象児とそのきょうだいであるという違いはあるものの、ビデオ教材に興味を持たせるという点において本人あるいは身近な人物が登場することは意義があったと思われる。また、ビデオ教材に「待って」や「自分が使っているおもちゃでまだ遊びたいとき、言葉で伝えてあげるといいよね」などの言葉を挿入したことによって、対象児がきょうだいに示すべき行動を具体的にイメージさせることにつながった可能性が考えられた。

しかし対象児が「待って」と言ったり、使っていないおもちゃを貸してあげたにも関わらず、きょうだいがおもちゃを取ったりするなど、ビデオ教材の通りに発言しても対象児が思うような結果が得られないことがあった。これについて、まずは大人との二者関係において、対象児が「待って」と言ったらおもちゃを取らない体験を積み重ねることができると設定し、「待って」と言えばおもちゃを取られないという成功体験を十分に積ませた後、子どもどうしでのやりとりを開始するなどの工夫が必要であったと思われる。また、対象児は日常的に「貸して」と言うべき場面においても「待って」という、「おかえり」と「ただいま」を言い間違えるなど、立場の違いによって変化させる言語の使用に関して課題を抱えていた。このため、他者の視点取りとともに適切な言語の使用についても支援していく必要があると考えている。

本研究では、他者理解に困難のある幼児に対して、感情の言語化と他者視点の促進に焦点を当てたビデオ教材を視聴させることにより、きょうだいのおもちゃの取り合い行為が減少することはなかったが、生起頻度に安定が見られたり、動画に挿入していたナレーションを日常的に繰り返したりする様子が見られた。今後は取得行動の減少につなげていくために、ビデオ教材で取り上げるべきモデルや場面について検討したい。また、本研究は対象者が1名と少なく研究期間も短かったため、対象を増やすとともにベースラインおよび介入期間を十分に設けて再度検討をしたいと考えている。

引用文献

- 下山真衣・岡田信吾・石山貴章(2013) 自閉症スペクトラムのある児童と青年への怒りのマネジメントプログラムの検討. 就実論叢, 43, 211-225.
- 田中里奈・清水光弘・金光義弘(2013) 幼児期における他者視点取得能力の発達と社会性との関連. 川崎医療福祉学会誌, 23(1), 59-67.
- 前田泰弘(2015) 保育者が気になる幼児の行動と身体

- 感覚の育ちとの関連性. 和洋女子大学紀要, 55, 119-126.
- 本田恵子・高野光司 (2014) キレにくい子を育てる: アンガーマネジメント. 児童心理, 68(16), 1356-1361.
- 野津春枝・安保寛明 (2008). 青年期のパーソナリティ障害患者に対するアンガーマネジメント導入への試み 中等度精神発達遅滞の疾患名も考慮したアレンジメント. 日本精神科看護学会誌, 51(2), 246-250.
- Buggy, T (2009) *Seeing is believing: Video selfmodeling for people with autism and other developmental disabilities*. Woodbine House, Baltimore, MD.
- Bandura, A (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- 大竹喜久・高橋彩・竹内愛・渡部健太郎・濱田敏子 (2014) 自閉症スペクトラム障害児の着替えの改善: ビデオセルフモデリングとビデオヒーローモデリングの適用可能性の検討. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 155, 13-22.
- 高橋彩・大竹喜久 (2017) 自閉スペクトラム症児の朝運動への参加を促すための方略 - 対象児の「特定の対象への強い興味」を取り入れたビデオ教材の効果の検討 -. 行動分析学研究, 31(2), 132-143.
- 松下泰将・大竹喜久 (2016) 自閉症スペクトラム障害のある子どものストレッチ時における姿勢の改善に関するビデオセルフモデリングの効果. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 49-58.
- 稲葉綾乃・井澤信三 (2012) 自閉症幼児におけるビデオセルフモデリングを用いた母親へ向けたポジティブな感情語・表情の表出: 母子相互作用の変容. 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 30, 111.
- Buggey, T (2005) Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 52-63.
- Ohtake, Y (2015) Using a Hero as a Model in Video Instruction to Improve the Daily Living Skills of an Elementary-aged Student with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *International Journal of Disability, Development & Education*, 62(4), 363-378.
- 多田昌代 (2011) 確立操作による広汎性発達障害のある幼児の課題遂行時の注目・模倣行動の促進: 好みの導入が及ぼす効果. 植草学園大学研究紀要, 3, 47-57.
- 多田昌代・加藤元繁 (2002) 確立操作による広汎性発達障害児の課題遂行時の注目・模倣行動の促進 - 好みの導入が及ぼす効果. 心身障害学研究, 26, 21-32.