

# 視覚障害と知的障害あわせをもつ児童の自傷行動の理解 －事例を通した MAS の機能的アセスメントの枠組みの検討－

肥 後 祥 治\*・福 岡 千香子  
(2017年10月24日 受理)

## Understanding Self-Injury of a Child with Visual and Intellectual Disabilities: A Reconsideration of the Functional Assessment Framework of MAS Adapting Self-Injury.

HIGO Shoji, FUKUOKA Chikako

### 要約

障害のある児童生徒の自傷行動は、その対応が難しい行動であることが知られている。実際の対応においては、行動の維持要因や行動の機能評価が重要となるが、そのような場面において動機づけ評定尺度 (MAS) は、行動の機能評価が比較的簡便に行えるツールとして知られている。MAS は、「物や活動の要求」、「注目」、「回避・逃避」、「自己刺激」の4つの機能の分類枠組みから構成されているが、肥後の自傷行動分類試案と比較すると覚醒を制御するために外的刺激を遮断 (外部から入力される感覚刺激など) するケースと内的刺激 (痛みや興奮など) を遮断するケースにたいする評価枠組みがなく、これらの事例に対しては不十分な結果が予想される。

本研究は、視覚障害と知的障害を併せもつ障害児の自傷行動の機能評定を実際の学校の授業場面での直接観察、家庭と学校エピソードの ABC 分析表による記録を分析することを通して、対象児の自傷行動の機能評価を行い、MAS の機能アセスメントの枠組みを検討することを目的とした。結果として学校・家庭で観察された腕を噛む行動の約 46% が興奮の制御の機能を持つ可能性があることが、直接観察場面では腕を噛む行動の 56% が興奮の制御の機能をもつ可能性があることが示された。このことは、MAS を自傷行動の評価に用いる際に、外的刺激を遮断 (外部から入力される感覚刺激など) するケースと内的刺激 (痛みや興奮など) を遮断するケースの機能評価を行えない可能性があることを認識すべきことを示している。

**キーワード**：行動づけ評定尺度、自傷行動、行動分析、視覚障害、知的障害

\* 鹿児島大学教育学部 教授

## I. 問題と目的

障害のある児童生徒が示す行動障害の中で、自傷行動はとりわけ取り組みが難しい行動であると捉えられている(肥後・小林, 1990, 1992)。実際の取り組みにおいては、行動分析あるいは行動療法的なアプローチの有効性が知られているが、これらの方法論においては、行動の維持要因や行動自体の機能の評価を行うことによって具体的な取り組みが始まることになる。自傷行動をはじめとする障害のある児童生徒の行動障害への対処方法として近年大きな関心を払われている方法に機能的コミュニケーション訓練があるが、この方法を導入するためには先に述べたその行動障害の機能のアセスメントが必須となる。Durand & Crimmins (1992)が開発した動機づけ評定尺度(MAS)は、その実施の簡便性と機能的コミュニケーション訓練を意図した構成により多くの臨床家が、行動障害へのプログラム作成時の資料として用いられてきた。しかし、動機づけ評定尺度(MAS)が想定している機能が「物や活動の要求」、「注目」、「回避・逃避」、「自己刺激」(正の社会的強化で維持されるものが2つ、負の社会的強化で維持されるものが1つ、外的刺激な物理的刺激で維持されているものが1つ)の4つであり、これら以外の機能をもつ行動障害には、当然ながら役割を果たせないことが考えられる。肥後(1995)は、自傷行動分類試案を提起しているが、その中で覚醒を制御するために外的刺激を遮断(外部から入力される感覚刺激など)するタイプと内的刺激(痛みや興奮など)を遮断するタイプを明確に位置づけることが障害のある児童生徒の自傷行動の理解に必要であると述べている。この点から考えると動機づけ評定尺度(MAS)は、先の2つのタイプに対しては、感度が十分でないことも予想される。

そこで本研究では、知的障害と視覚障害をあわせもつ児童の自傷行動についての長期間にわたる資料収集や観察をおこなうことで得られた資料をもとに、自傷行動のアセスメントの方法や枠組みについて検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 対象児

対象児は、B 特別支援学校小学部に在籍する視覚障害と知的障害を併せもつ女児(以下、A 児とする)で、視覚障害の程度は、光覚弁であった。聴覚的は、声が聞こえるほうに歩いて行ったり、教師の言葉掛けや他の児童の声に対して、顔を向ける等の反応をしたりする姿が観察された。また、音楽が好きで、曲が流れるとリズムに合わせて体を揺らしたり、声をあげて喜んだりする様子がみられた。話し言葉によって自分の意志を周りに伝える表出コミュニケーションは、観察されなかった。しかし、人の声や気配を感じると、近づいていたり、膝に座ろうとしたりする等の積極的に人に関わっていきこうとする姿が見られる。「んーあー」等の発声や教師の手を自分の手でトントンと叩いて要求を伝えようとするところがある。教師の「○○する？」等の問いかけに対して、首を縦に振り応えることもあった。

### 2. 手続き

#### 1) 保護者・担任教師への聞き取り

X年5月にB特別支援学校に訪問し、保護者とA児の担任に対して、自傷行動の起きる場面や頻度、A児の様子などについて聞き取りを行った。

#### 2) 動機づけ評定尺度 (MAS) による情報の収集

学校訪問時にA児の担任に、動機づけ評定尺度 (以下、MAS とする) の質問紙への回答を依頼した。MASは、Durand & Crimmins (1992) が開発した行動上の問題の機能を推定するための質問紙である。MASは、「物や活動の要求」、「回避・逃避」、「注目」、「自己刺激」の4つの機能があるとの想定で機能ごとに4つの質問項目を用意し、「全く起こらない」から「必ず起こる」の7段階で評価する方法をとる。

#### 3) ABC記録用紙による情報の収集

A児の腕を噛む行動がどのような機能をもっているのかを推測するために、6月～10月の期間で、A児の保護者と担任に、A児の腕を噛む行動が起こる場面の「時間・どんな時・何をして・その時の対応・対応後の子どもの様子」の5項目についてABC記録用紙をもちいて記録することを依頼した。

#### 4) 授業場面の直接観察による分析

A児の行動の特徴や興味・関心、学校での様子を知るために、X年10月～11月の期間で、毎週月曜日と金曜日にB特別支援学校の音楽の授業場面(45分間)において直接観察を行った。観察期間の中で、学校行事やA児の入院等の事情で観察が出来なかった時期もあり、期間中合計8回の観察を行った。観察の際は、腕を噛む行動の起きる前の様子・周囲の対応・対応後の子どもの様子に着目して観察を行った。また、観察をする中で、腕を噛む行動以外にも気になる行動(楽器のバチを噛む、手を口の中に入れる)が見られたため、観察の対象とした。観察の際、授業の様子はVTRで録画した。

### 3. 分析方法

MASは、所定の手続きに従って整理をおこなった。ABC記録用紙による記録は、全ての場面を行動がもつ機能ごとに整理分析を行った。授業場面の記録は、行動の起きた場面を抜き出し、時間・行動が起きる前の様子・行動・周囲の対応・その後の子どもの様子の5項目で整理した後に機能ごとの整理と行ったが、その際の機能の分類は、Durand & Crimmins (1992) の4つの機能に加えて、肥後(1995)の自傷行動の分類試案を参考に覚醒を制御するために外的刺激を遮断(外部から入力される感覚刺激など)するタイプと内的刺激(痛みや興奮)を遮断するタイプに該当する機能分類枠組み2つを追加したもので機能分類をおこなった。それぞれは、以下のように定義された。

- ①自己刺激：一人の時や暇な時間などに、感覚を得ることや感覚自体を楽しむことを目的に行われる行動(肥後, 1995の覚醒制御系の刺激獲得型に該当)。
- ②逃避：社会的な関係の中で、対象者に嫌悪的は状況が発生し、それらの場から逃避、あるいはそのような場を回避することを目的に行われる行動(肥後, 1995の社会強化系の負の強化型に該当)。

- ③注目：社会的な関係の中で、相手の注目や関心を得ることを目的に行われる行動（肥後，1995の社会強化系の正の強化型に該当）。
- ④物や活動の要求：社会的な関係の中で、欲しい物や活動を相手に要求することを目的に行われる行動（肥後，1995の社会強化系の正の強化型に該当）。
- ⑤興奮の抑制（嫌悪的状况）：社会的な文脈ではなく、自ら意図していたことに失敗した時や（肥後，1995の覚醒制御系の内的環境遮断型に該当）、外部からの嫌悪的な物理的的刺激を先行刺激として生起する行動（肥後，1995の覚醒制御系の外的環境遮断型に該当）。
- ⑥興奮の抑制（楽しい状況）：何かの活動（一人でも複数での）を行うことで楽しんでいるがその状態が昂じてステレオタイプの行動型が生起する行動。（肥後，1995の覚醒制御系の内的環境遮断型に該当）。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 保護者・担任への聞き取り

母親の話から、A児は母親がかまえない夕方に自分の腕を噛むことが多いが、以前よりも噛む回数は減ってきているということであった。A児は複数の兄がいるが、彼らが帰宅してA児が一人になる時間がなくなれば、落ち着くことが多いということである。噛んだ時に、母親がA児の所へ来ると、抱っこやおんぶを要求するような動作をするということで、噛むことが母親を呼ぶ手段となっているのではないかという話であった。

担任からの話によると、学校では午後の時間や金曜日などの疲れている時に噛むことが多いということであった。また、お腹がすいている時や眠い時に噛むこともあり、自分の感情を抑えるために噛んでいるのではないかという話だった。4月には、「活動の切り替えの場面や眠い場面、疲れている場面において、気持ちに折り合いがつけることが難しかったため、泣いたり、腕を噛んだりする行動が多く見られた」ということであったが、5月以降は比較的落ち着くようになり、噛む回数も減ってきているようである。担任はA児が、教師の言葉掛け等の聴覚的な理解ができるようになったことで、気持ちが安定してきているからではないかと話していた。また、好きな遊びをしている時や教師と触れ合っている時などの楽しい場面、嬉しい場面でも興奮して噛むことがあるということであった。最近では、自分で気付いて噛むことをやめようとしたり、我慢したりする時もあるということであった。

#### 2. 動機づけ評定尺度 (MAS) による機能の推定

MASをA児の担任に回答を依頼し、筆者らが評価をした。機能別の平均点を図1に、項目ごとの点数を表1に示した。それぞれの機能ごとの平均点は、「自己刺激」が1.25、「逃避」が2.5、「注目」が1.75、「物や活動の要求」が1.75となり大きな差はなかった。A児の腕を噛む行動には複数の機能が存在すると考えられるが、平均点が4点を超える機能を取り組む優先順位が高いと評価する枠組みをもっていることからすると、MASでの優先的機能を決定することができなかった。平均点の最高値は6点であり、4点は（図1のグラフ内の太線）、そのよ

うな場面でその行動をすることが多いという評価になる。ただし、項目ごとの点数を見ると、「逃避」の項目の中の(14)「その子は、あなたがその子に何かを促したり、要求すると、すぐに(5分以内)、その行動をしなくなりますか」という質問に対しては、6点(必ずする)と高い点数であり取り組む場面を一つ抽出できている。その他の質問については、0(全くしない)から3(する場合としない場合が半々)までの点数であった。

### 3. ABC分析記録用紙の分析

#### 1) 概観

A児の担任と保護者にそれぞれ依頼した行動分析表の記録によると、6月～10月の期間で、合計85件の腕を噛む行動が観察されている。そのうち、学校で観察されたものが6月7日から10月24日の期間で56件、家庭・下校時に観察されたものが6月1日から10月21日までの期間で29件であった。これらの場面の状況を手掛かりに行動の機能ごとに「自己刺激」「逃避」「注目」「物や活動の要求」「興奮の抑制(嫌悪的状况)」「興奮の抑制(楽しい状況)」「その他」の7つに分類・整理した。「興奮の抑制」と思われる場面は、主に嫌悪的状况と楽しい状況で観察されたため、それぞれに分けて分析した。「その他」には、機能の推定が困難であった行動を分類した。学校、家庭毎の整理の結果を図2に示した。

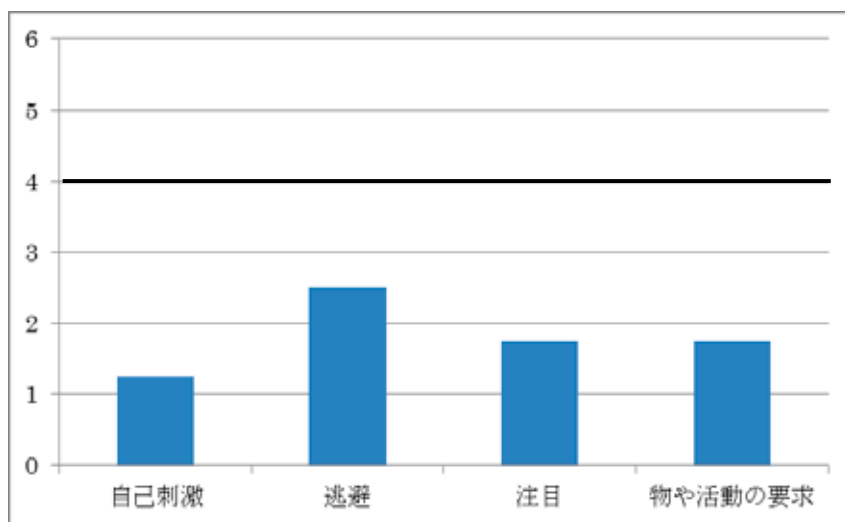


図1 MAS(動機づけ評定尺度)の機能ごとの平均点

表1 MAS (動機づけ評定尺度) の項目別点数

気になる行動	自分の腕を噛む			
	自己刺激	逃避	注目	物や活動の要求
	(1) 2	(2) 1	(3) 3	(4) 1
	(5) 0	(6) 3	(7) 2	(8) 3
	(9) 3	(10) 0	(11) 1	(12) 0
	(13) 0	(14) 6	(15) 1	(16) 3
合計点	5	10	7	7
平均点	1.25	2.5	1.75	1.75

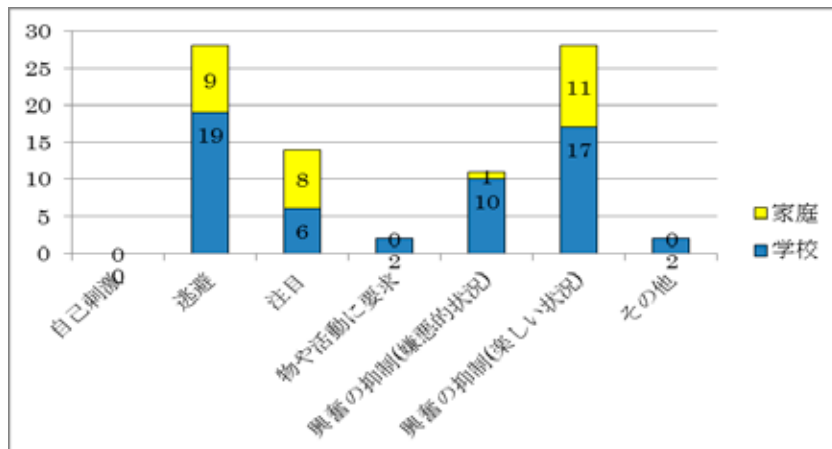


図2 ABC分析表による「腕を噛む行動」の機能別観察件数

## 2) 「自己刺激」の機能をもつ資料

「自己刺激」の機能を有すると考えられる資料は、学校、家庭ともになかった。このことから、A児は、一人の時や暇な時間などに、感覚を得ることや感覚を楽しむこと等、腕を噛むこと自体を目的として行動を行っていることは少ないと考えられる。これは、学校において、A児は基本的に担任と一対一であることや、家庭においては、兄が3人いるということから、A児が一人である場面は少なく、そのような環境が影響しているのではないと思われる。

## 3) 「逃避」の機能をもつ資料

A児の腕を噛む行動が「逃避」の機能をもつと考えられる学校場面、家庭・下校時場面の資料をそれぞれ表2、3に示した。学校場面で資料が19件、家庭場面が9件であった。表のタイトルの最後に表示してある(A/B)は、B件の中のA件あったことを示す。以下同様である。

## 4) 「注目」の機能をもつ資料

A 児の腕を噛む行動が「注目」の機能をもつと考えられる資料は学校場面で 6 件, 家庭・下校場面で 8 件観察された。具体的な資料をそれぞれ表 4, 5 に示した。

## 5) 「物や活動の要求」の機能をもつ場面

A 児の腕を噛む行動が「要求」の機能をもつと考えられる場面は 2 件観察され, いずれも学校での行動であった。この場面を表 6 に示した。全場面数を見ると, 「要求」の機能をもつと考えられる場面は非常に少なかった。A 児は抱っこやおんぶをして欲しい時などの要求場面では, 明確ではないが, サインで伝えることが出来るため, 腕を噛むことで要求を伝える場面が少なかったのではないかと考えられる。

## 6) 「興奮の抑制」の機能をもつ場面

A 児の腕を噛む行動が「興奮の抑制」の機能をもつと考えられる資料は, 合計 39 件され, 学校で 27 件, 家庭で 12 件であった。これらは, さらに嫌悪的な場面と楽しい場面で観察されたため, これらの場面の観察件数は, 学校では, 嫌悪的な場面で 10 件, 楽しい場面で 17 件観察された。家庭では, 嫌悪的な場面は 1 件, 楽しい場面で 11 件観察された。学校での嫌悪的な場面を表 7, 楽しい場面を表 8, 家庭で観察された嫌悪的状况を表 9, 楽しい状況を表 10 に示した。

これらの結果から, A 児は, 嫌悪的な状況と楽しい状況のどちらの場面においても, 感情が高まって興奮した時に腕を噛んでいると考えられる。A 児は, このような感情が高まった場面において, 腕を噛むことを, 自分の興奮や感情を抑える手段としてしていると考えられる。

## 7) 「その他」の場面

機能を推測することが困難であった場面は, 合計 2 件観察され, いずれも学校場面であった。学校での資料を表 11 に示した。

表 2 学校における「逃避」の機能をもつ場面 (19/56)

どんな時	何を して	周囲の対応	その直後の様子
教師に促された時(10回) (トイレでの手洗いや椅子に座る時など)	腕を噛 む	何もせずに見守る 「痛いよ。やめようね。」等の言葉掛け	どの対応の後でも嫌々やめる
次の活動に移る時(4回)		「まだしたかったね。」等の言葉掛け何 もせずに見守る	噛むのをやめる 次の活動に行こうとする
暑い時(3回)		その場から離れさせる 扇風機の前に連れて行く	笑顔になり, 噛むのをやめる
抱っこをやめた時(1回)		「まだしたかったね」と言葉掛け	泣きそうになりながら噛むの をやめる
病院の話聞いた時(1回)		「A さんは病院に行かないよ。大丈夫 だよ。」と言葉掛け	しばらくして理解し, 噛むのを やめる

表3 家庭・下校時における「逃避」の機能をもつ場面 (9/29)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
座位保持椅子に座る時(2回)	腕を噛む	「痛いよ。」と言葉掛け	嫌々やめる
抱っこをやめた時(2回)		何もせずに見守る	
母親が注意をした時(2回)		「○○しようね。」等の言葉掛け	自分でやめる
何かをやりにたくない時(3回)			

表4 学校における「注目」の機能をもつ資料 (6/56)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
一人でマットでくつろいでいる時(3回)	腕を噛む(周りの様子を伺いながら)	何もせずに見守る	自分でやめる→その後、教師が「噛んでも誰も来ないよ」と伝える
給食後、教室に帰る時(3回)	腕を噛む	「お腹いっぱいだね、気持ち良いね。」と言葉掛け	噛むのを止め、笑顔で歩きだす

表5 家庭・下校時における「注目」の機能をもつ資料 (8/29)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
家族が声をかける(4回)	腕を噛む	「痛いよ。」と言葉掛けをしたり、A児の腕をさすったりする。	やめて笑顔になる
一人の時(2回)			気を引こうとして、口に手をあてる
家族と触れ合っている時(2回)			抱っこを要求する

表6 学校における「物や活動の要求」の機能をもつ資料 (2/56)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
自立活動後(お腹がすいていた)	腕を噛む	担任が「パン食べる？」と言葉掛け	自分でやめて椅子に座ろうとする
昼休みにおもちゃを探している時		何も言わず見守る	手をつないで教師をおもちゃ箱へ連れて行く



表7 学校における嫌悪的な状況での「興奮の抑制」の機能をもつ資料 (10/56)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
失敗した時(3回)	腕を噛む	「大丈夫だよ」等の安心させる言葉掛け	落ち着いてから噛むのをやめる
驚いた時(3回)			
疲れている時、眠い時(2回)		「〇〇しようか?」と好きな活動を提示する	泣きつつも、噛むのをやめ、活動をする
トイレで、教師が先に水を流してしまい悔しかった時		「ごめんね。」と言葉掛けをする。 「5.4.3.2.1 パッ」と言葉掛けをする	やめない やめる
「おなら出たね。」と教師に言われた時		「ごめんね。嫌だったね。恥ずかしかったね。」と言葉掛け	手をぶんぶん振り回してからやめる

表8 学校における楽しい状況での「興奮の抑制」の機能をもつ資料 (17/29)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
遊んでいる時(9回)	腕を噛む	「楽しいね。」等の言葉掛け	すぐにやめる
好きな先生が来た時		何もせずに見守る	
モップがけをしている時		「離そうね。」と言葉掛け	10秒程噛んでから、やめる
自活の時間 (渡り廊下に出て、風が気持ちよく)	腕を噛む	「噛むのをやめない」と歩けないな」と言葉掛け	笑いながらやめる
水遊びに向かう前 (ワクワクして)	腕を噛む	「嬉しいね。」	声を出して笑いながらやめる
乳幼児室からの帰り (トランポリンが楽しかった)	腕を噛む	「噛んでたら歩けないな」と言葉掛け	すぐにやめる
朝の会后(楽しくて気分が高まり)	腕を噛む	「あれー?ガブってしてる。」と言葉掛け	10秒ほど噛んでからやめる。
劇の練習に向かう途中(うれしすぎて)	腕を噛む	噛んだら歩くのをやめる	噛むのをやめて、歩きだす。
遠足ごっこから帰る時	腕を噛む	歩くのをやめる	笑いながらやめる

表9 家庭における嫌悪的な状況での「興奮の抑制」の機能をもつ資料 (1/29)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
むし暑い時	腕を噛む	何もせずに見守る	すぐに放す

表10 家庭における楽しい状況での「興奮の抑制」の機能をもつ資料 (11/29)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
音楽を聴いている時(4回)	腕を噛む	何もせずに見守る	ハッと気付きやめる
遊んでいる時(1回)			その後、笑顔を見せたりくるくる回ったりする
母親に褒められた時(1回)			自分でやめて、母親の所へ行く
父親に声をかけられた時(2回)		何もせずに見守る	自分でやめて、母親の所へ行く
音楽を聴いたり、抱っこをされている時(2回)		声を掛ける間もなく離すが、何かを訴えているようであった	
寝室でくつろいでいる時に、父親の足音が聞こえると	腕を噛む(母親にしがみつきのながら)	対応する間もなく、ほっとしたようにやめる	

表11 学校における「その他」の資料 (2/56)

どんな時	何をして	周囲の対応	その直後の様子
登校直後、急に	腕を噛む	「大丈夫だよ。先生いるよ。」等の言葉掛け	泣いたり、足を踏みしめたりしてやめる
朝の会の時間	腕を噛む	何もせずに見守る	2秒程噛んで、離す

#### 4. 授業場面の直接観察による分析

##### 1) 概要

10月から12月の期間での計8回の観察を行った。観察開始時は、腕を噛む行動を観察の対象として行っていたが、観察をする中で腕を噛む行動と同じ機能をもつと考えられる行動(自分の手を口の中に入れる、教師や自分の髪を引っ張る)が見られたため、それらの行動も観察の対象とした。その結果、A児の気になる行動は合計36回見られた。その中で、自分の腕を噛む行動が25回、手を口の中に入れる行動が4回、教師の髪を引っ張る行動が2回、自分の髪を引っ張る行動が2回、道具やバチを噛む行動が3回であった。

これらの行動を、行動が起きる前の状況、行動、周囲の対応、その後の子どもの様子の4項目に着目して、ABC分析表の整理に用いた「自己刺激」「逃避」「注目」「物や活動の要求」「興奮の抑制(嫌悪的状況)」「興奮の抑制(楽しい状況)」「その他」の7つに分類した。分類の項目は、行動分析表の記録の分類と同様にした。その結果、「自己刺激」が0件、「逃避」が12件、「注目」が1件、「物や活動の要求」が0回、「興奮の抑制(嫌悪的状況)」0件「興奮の抑制(楽しい状況)」23件「その他」が0件であった。これらの結果は、図3に示した。

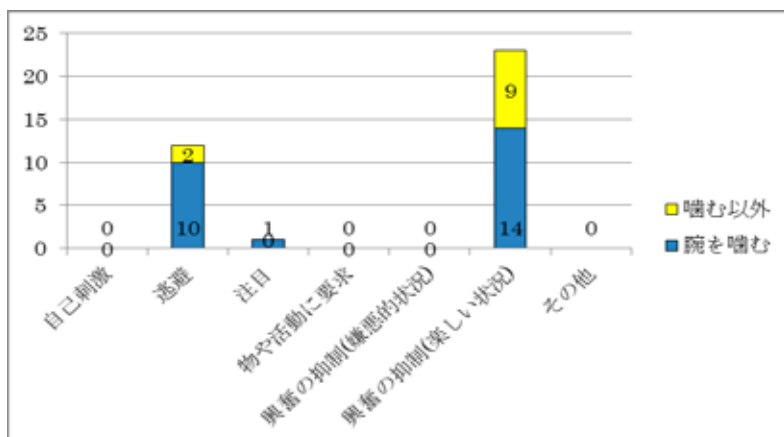


図3 直接観察によるA児の「気になる行動」の機能別件数

## 2) 「逃避」の機能をもつ資料

「逃避」の機能をもつと考えられる資料は12件見られた。全ての場面を「どんな時」「何をして」「周囲の対応」「その後の子どもの様子」の4項目で、場面ごとに整理したものを表12に示した。表のタイトルの最後に表示してある(A/36、B/25)は、抽出された全36件のうちにA件が表中に示してある事を示し、腕を噛む資料25件の中のB件の腕を噛む資料が示してあることを意味している。以下同じである。

場面ごとに見ると、教師に促された時、座位保持椅子に座っている時、授業が終わる時、音楽が止まった時などで見られた。その中でも、観察した7回の授業のうち5回の授業において、授業が終わる場面で腕を噛む行動や教師の髪を引っ張る行動が観察された。周囲の対応を見ると、何もせずに見守るという対応が多く、その他には、やめるように促す言葉掛けや気持ちに寄り添う言葉掛けをするという対応があった。また、A児のその後の様子については、腕を噛む行動の際は、すぐに離す、3～7秒程で離すという様子であった。しかし、教師の髪を引っ張る他傷行動の際は、その後に腕を噛む行動を繰り返す様子や、50秒程行動を続ける様子が見られた。

A児は音楽が非常に好きであり、音楽が流れた時や、楽器を弾いている時など、授業中はとても楽しそうにしているが、その反面、授業の終わりや好きな音楽が止まってしまった時に次の行動に切り替えることが難しいようである。よって、腕を噛むことを、好きな活動をやめなければならない状況から逃れる手段として用いているのではないかと考えられる。

## 3) 「注目」の機能をもつ資料

「注目」の機能をもつと考えられる資料は、1件あった。具体例を表13に示した。

## 4) 「興奮の抑制」の機能をもつ資料

「興奮の抑制」の機能をもつと考えられる資料は、23件見られた。これらの行動は、楽しい

状況でのみ観察された。場面ごとに整理したものを表 14 に示した。場面ごとに見ていくと、音楽や楽器を聞いている時などの好きな活動をしている場面や、教師と触れ合っていて遊んでいる場面で、興奮した様子で腕を噛む行動が見られた。このような場面は、自分の腕を噛むだけでなく、楽器のバチや道具を噛む行動を行うこともあった。周囲の対応については、何もせずに見守る対応が一番多く、その他には、遊びの途中で腕を噛む行動をした時には、遊びをやめるという対応をしたり、道具を噛んだ時には、道具から離そうとしたりする対応をしていた。その後の子どもの様子を見ると、教師が対応する前にすぐにやめることも多く、行動の持続時間も 1～4 秒と短いものが多かった。表内のイタリック体は、腕の噛む以外の行動である。以下同様。

表 12 直接観察による「逃避」の機能をもつ資料 (12/36、10/25)

どんな時	何をして	周囲の対応	その後の子どもの様子
〈教師に促された時〉(3回) ・椅子に座るように促した時(2回) ・起き上がるように促した時	腕を噛む 腕を噛む 腕を噛む	何もせず見守る 腕を指さす 何もせず見守る	7秒程で離す すぐに離す 7秒程で離す →立ちあがって遊ぶ
〈座位保持椅子に座っている時〉	腕を噛む	「やめようね。」などの言葉掛け	しばらくしてやめる
〈授業が終わる場面〉(7回) ・周りが片付けを始めた時 ・教師が終わりの歌を歌っている時(3回) ・終わりの歌が流れている時 ・教室に帰ることを伝えた時 ・他の児童が教室に帰り始めた時	腕を噛む 教師の髪を引っ張る 腕を噛む(2回) 腕を噛む 腕を噛む 腕を噛む	「椅子に座ろうかも」と言葉掛け 他の教師が腕を揺すったり、肩をさする 何もせず見守る 何もせず見守る 何もせず見守る	3秒程して離す 15秒程して離すが、すぐに自分の腕を噛む→やめるを繰り返す(2回) すぐに離す 数秒で離すが再び噛む →教師の促しで歩き始める
〈音楽が止まった時〉	腕を噛む	「まだしたかったね」と言葉掛け	すぐに離す
〈教師と走っている時に急に抱っこされた時〉	教師の髪を引っ張る	「321で離そうね」 等の言葉掛け A 児の手を髪から離そうとする	50秒程やめることができない →次の活動の準備をする音が聞こえると離す

表 13 直接観察による「注目」の機能をもつ資料 (1/36、1/25)

どんな時	何をして	周囲の対応	その後の子どもの様子
〈座位保持椅子に座っている時〉	腕を噛む	「やめようね。」などの言葉掛け	しばらくしてやめる

表 14 楽しい状況での「興奮の抑制」の機能をもつ資料 (23/36、14/25)

どんな時	行動	周囲の対応	その後の子どもの様子
教師と触れ合っている時 (7回)	自分の髪を引っ張る 道具を噛む 腕を噛む(4回) 手を口の中に入れる	対応する前に自分でやめる 道具から離そうとする ・何もせず遊びを続ける ・何もせず見守る ・対応する間もなく離す ・遊びをやめる (抱っこを降ろす) 遊びをやめる	4秒程してやめる 2～3秒程してやめる→抱っこの要求 すぐに離す すぐに離す
音楽や楽器を聞いている時 (8回)	腕を噛む(5回) 腕を噛む(1回) 手を口の中に入れる(2回)	・見守る (3回) ・対応する前にやめる ・「もうやめようか」と言葉掛け 何もせずに見守る 何もせずに見守る	すぐに離す すぐに離す 4秒程して離す すぐに離す→するの繰り返し
楽器で遊んでいる時 (4回)	腕を噛む ばちを噛む(2回) 腕を噛む	対応する前にすぐにやめる ・ばちを取り上げる ・何もせず見守る (1回) 何もせずに見守る	4秒程してやめる 4秒程してやめる すぐにはなす
音楽に合わせて踊っている時 (2回)	手を口の中に入れる 腕を噛む	何もせずに見守る 何もせずに見守る	少しして離す すぐに離す
教師に名前を呼ばれて、皆の前に出た時	腕を噛む	何もせずに見守る	6～7秒程してやめる
教師が「音楽流すよ」と言葉掛けをした時	自分の髪を引っ張る	教師が髪から手を離そうとする	すぐにやめる

#### IV. 考察

##### 1. MAS、ABC分析表、授業場面の直接観察の結果の比較から

MASの結果(図1)は、それぞれの機能ごとの平均点は、「自己刺激」が1.25、「逃避」が2.5、「注目」が1.75、「物や活動の要求」が1.75となり、「逃避」機能が最も高かったが、取り組む優先的機能の順位決定の目安になる4点を超えるものがなかった。その点では、MASのA児の腕を噛む自傷行動の機能評定に対し感度が低かったといえよう。ただし、「逃避」の項目の中の(14)「その子は、あなたがその子に何かを促したり、要求することを止めると、すぐに(5分以内)、その行動をしなくなりますか」という質問は、6点(必ずする)と高い点数であり取り組む場面を明確に抽出することができた。

一方、ABC分析表、授業場面の直接観察からえられた資料に対しては、Durand & Crimmins (1992)の4つの機能に加え、肥後(1995)の自傷行動の分類試案を参考に「興奮の抑制(嫌悪的状况)」「興奮の抑制(楽しい状況)」の2つを加えて整理をおこなった。図2、3がそれぞれABC分析表、授業場面の整理の結果である。図2から、学校・家庭で観察された腕を噛む行動の約46%(39/85)が興奮の制御の機能を持つ可能性があることが、図3からは、腕を噛む行動の56%(14/25)が興奮の制御の機能をもつ可能性があることが示された。このことは、自傷行動の機能アセスメントの方法としてDurand & Crimmins (1992)のMASを使う際に注意を要する点である。

日常生活を反映するMASやABC分析表の資料は、共通して腕を噛む行動の「逃避」機能が他の機能と比較して相対的に重要であることを示している。しかし、MASは、腕を噛む行動の優先的機能を「逃避」として検出することができなかった。また、直接観察をおこなったのは音楽という教科としては特徴的な授業場面であったが、そこで明らかになったのは、「逃避」機能をもつ腕噛みより、楽しい状況での興奮によってもたらされる場合が多かったということである。この傾向は図2においても同様であり、「逃避」と「興奮の制御(楽しい状況)」は、同数であり最も観察件数が多かった。このことから「興奮の制御(楽しい状況)」で起こる自傷行動は、A児の自傷行動でも特徴的なものであるといえよう。また、図2の興奮の制御の2つ(嫌悪的と楽しい)の機能に整理されていた資料が、全体の約46%であったことは、A児の易興奮性を示すものであると考えられる。このことは、「逃避」の機能を持つ自傷行動の頻度の高さにもつながっていると考えられる。したがって、授業場面において自傷行動を減らす場合、嫌悪的な関わりを取り除いて行くことはもちろん、楽しい文脈での興奮を抑制していく授業計画やその場での対応が求められることになる。楽しい状況での興奮が、自傷行動の生起に関わっているとの研究は、これまでほとんどなされていないが、この事例を手掛かりに、楽しい状況での興奮による自傷行動が存在する可能性を念頭に自傷行動の機能分析の研究を進めていく必要がある。

##### 2. 自傷行動の機能的アセスメントの方法論開発の今後の方向性

MASの開発経過から、自傷行動の機能を分析する際に限界がある事は、本研究をはじめ

前から予測はされていたが、結果は、分類枠を修正した ABC 分析と授業場面の資料の分析結果は異なるものとなった。MAS の枠組みを用いていたなら「その他」に分類される資料が多くなっていたであろう。機能的アセスメントの方法の整理からすると MAS は、間接的な方法、位置づけられ ABC 分析や授業場面の直接観察から得られた資料は、直接的な方法から得られものとなる。機能的アセスメントでは、間接的な方法より直接的な方法がその正確性の上では優れていると考えられているが、実施コストの点から考えると MAS のような間接的な方法が大きな利点がある。しかし、MAS の現在の分類枠組みでは、対処できない事例もある事が明らかになった。自傷行動への介入方法をよりスムーズにおこなう上で自傷行動に焦点を合わせた間接的な方法の開発が早急に取り組まれる必要があると思われる。

## 文献

- 1) Durand V. M. & Crimmins D. (1992) Motivation Assessment Scale. Monaco Associates.
- 2) 肥後祥治 (1995) 知的障害児・者の自傷行動の動機づけ研究 (分類研究) に関する研究動向. 特殊教育学研究, 33 (3), 63 - 73.
- 3) 肥後祥治・小林重雄 (1990) 知能障害児・者の自傷行動の研究—施設での実態及び適応行動尺度による行動特性の分析—, 心身障害学研究, 15 (1), 35 - 54.
- 4) 肥後祥治・小林重雄 (1992) 知能障害児・者の自傷行動の研究 II—知能障害児・者の自傷行動の臨床像—, 心身障害学研究, 16, 101 - 109.