

# 自傷・攻撃行動を示す重度知的障害児の事例研究

—援助方法の変容による改善—

村中智彦\*

(平成10年10月30日受理)

## 要 旨

本研究は、課題場面で自傷行動と攻撃行動を著しく示した14歳の重度知的障害児に対する有効な援助方法を探ることを目的とした。まず、自傷・攻撃行動を低減させる援助方法を考案するために、自傷・攻撃行動の査定を行った。応用行動分析学における行動の機能的分析に基づく査定を行い、三項随伴性による行動観察と動機づけ査定尺度による聞き取りの2つを使用した。そして、自傷・攻撃行動を引き起こす要因としての「指導者の指示的な声かけと指さし」を推定し、それを抑制する援助方法を中軸にした指導を試みた。その結果、指導者の指示的な声かけと指さしの減少に伴って、自傷・攻撃行動の急激な低減が認められた。結果をもとに、自傷・攻撃行動の改善に作用した要因について、援助方法の修正に伴う学習環境の変容の観点から考察を行った。

## KEY WORDS

Self-injured and Aggressive Behavior 自傷・攻撃行動 Functional Analysis 機能的分析  
Severe Intellectual Handicapped Child 重度知的障害児 Support Method 援助方法

## 1. はじめに

重度知的障害や自閉症など重篤な発達障害児においてしばしば観察される深刻な問題行動の一つに、自傷行動 (self-injured behavior) がある (小林・肥後, 1989<sup>9)</sup>)。自傷行動には、頭や顔を叩く、指や手を噛む等の多様な行動様式が観察され、「自分自身の身体の損傷を実際に生む、もしくは生む恐れのある外顯的 (overt) 行動」(河合, 1989<sup>8)</sup>) と定義される。他人の身体の損傷を生む攻撃行動 (aggressive behavior) は、自傷行動よりもさらに問題視されやすい行動といえる。教育的な関わり合いにおいて、子どもが自傷や攻撃行動を示すことで学習の成立が困難になることは少なくない。身体の損傷を生む行動には痛みが伴うはずであり、子どもを取り巻く家族や指導者は、それらの行動の改善を強く願う。

自傷・攻撃行動への取り組みは、行動観等の相違によって様々であるが、中でも対処技法における知見を蓄積しているのは、応用行動分析学 (applied behavior analysis) に基づくアプローチである (肥後, 1995<sup>9)</sup>)。教育の対象となる子どもの障害種やその程度にとらわれず、行動の原因をあくまで環境に求める捉え方によって、問題行動を引き起こす弁別刺激や強化刺激を再構成することや適切な代替行動を分化強化することなど、実践的な手だてが開発されてい

\* 学校教育学部附属障害児教育実践センター

る (Horner et al., 1988<sup>7)</sup>)。近年では、問題行動の機能 (環境に対して果たす役割や作用) を分析し、それに応じた対処方法を施す方略が主流となっている (平澤・藤原, 1997<sup>8)</sup>)。機能的分析 (functional analysis) は、応用行動分析学における行動の捉えの本質といえる。その査定 (assessment) 方法として、様々な手法が発展しており、ベーシックな“問題行動を引き起こす刺激—問題行動—問題行動を強化し維持している刺激”という三項随伴性 (three term contingency) による分析や、「動機づけ査定尺度」(Motivation Assessment Scale; MAS) (Durand, 1990<sup>9)</sup>) による分析、さらに、インタビューや観察を詳細に行い対象者の生活環境を全体的に分析する手法 (O'neil et al, 1997<sup>10)</sup>) も開発されている。

今求められている研究の一つは、これまでの研究の成果を、事例的検討によって検証していくことであろう。教育現場に活用し、その事例を通じて得た示唆を従来の知見に還元することである。

本稿では、本学障害児教育実践センターの教育臨床活動において、自傷・攻撃行動を著しく示した重度知的障害児を対象に、これまでの研究で得た知見の一部を応用し、自傷・攻撃行動の改善が認められた指導の経過を報告する。

## 2. 対 象 児

14歳の重度知的障害を伴う男児で、精神薄弱養護学校中学部の重複学級第3学年に在籍している。本学障害児教育実践センターの教育相談を初めて受けたのは8歳のときであった。翌年から指導を開始し、今年度で6年目を迎える。指導者は、本学障害児教育講座に所属する教官1名とその教官にスーパーバイズを受けた障害児教育専攻の大学院生である。院生は1年毎に引き継ぎ、コミュニケーションスキルの形成を図る指導が継続されてきた。筆者(以下、T1)が担当になったのは平成9年9月であった。その後、週1回約90分の指導を実施し、現在、T1と補助の院生(以下、T2)の2名で担当している。

### (1)生育歴

昭和59年3月30日生まれ。出生児体重は3,450gで正常分娩であった。定額は3ヶ月、ひとり立ちが11ヶ月、歩き始めたのが1歳であった。これだけ見ると、健常児の発育経過と相違はない。しかし、母親への後追いがなかったこと、1歳7ヶ月頃から「ンマンマ」等の発声が見られたがその後活発にならなかったことが報告されている。

### (2)診断

2歳のとき、H病院において「微細脳機能障害」と診断され、5歳のとき、S病院で「自閉症を伴う精神薄弱」と診断されている。

### (3)教育歴

2歳2ヶ月時から3ヶ月間、H病院で小児機能訓練を受け、3歳のとき、心身障害児通園事業を行うT園に通所し、その後、現在も通学している養護学校に就学している。

### (4)検査結果

S-M 社会生活能力検査の結果(生活年齢:14歳2ヶ月)、身辺自立は3歳3ヶ月、移動は2歳4ヶ月、作業は3歳10ヶ月、意思交換は2歳5ヶ月、集団参加は1歳6ヶ月、自己統制は3歳6ヶ月であった。

### (5)コミュニケーション

本児からの働きかけとして、母親や指導者が容易に分かるのは、「○○をやって欲しい」「○○をやりたくない」という要求伝達がほとんどである。伝達様式は、相手に接近し、相手の手や腕を持って要求対象（物）を持たせたり、対象に近づけたりする動作が主要なものである。その生起は要求意図の強いときに限ってみられ、日常における頻度は低い。

発声発語は頻繁に見られる。発語では、「ワイケイケイ(YKK)」「サザエさん」などの一語文がほとんどで、語彙数も多いが、それらは場面に関連なく表出される。発声では、「イボンデー」「リナレス」などの意味不明なものが多く、発語と同様に使用場面への適合性はない。それらの発声発語を反復する常同的使用も多く見られる。

母親や指導者からの働きかけに対する応答は、はっきりとしない。簡単な言語指示でも伝わらないことが多い。動作では、指さしによる伝達が比較的良好に伝わるが、指示された内容とは異なる行動も頻繁に生じる。家庭におけるトイレなど身辺活動の際には、母親が付き添い介助している。

## 3. 指導の概要

セッション（1回の指導）は、「課題学習」と「買い物学習」で構成している。

課題学習では、「パズル」「かず」「なまえ」の3課題を実施する。実施場所は個別指導室（3.5m×3m）で、本児と指導者が机を隔て対座して行う。「パズル」は「目」「鼻」「足」等の身体部位を表す動作サインと発語の表出をねらいとし、「男の子の顔」と「女の子のからだ」が描かれたはめ込みパズルを課題材料に利用している。「かず」は「1～3」の指数字サインや発語の表出とそれに伴う数概念の形成をねらいとし、「なまえ」は氏名を書字することをねらいとしている。教示が伝わりやすいように、写真カード等の視覚的な手がかりを多く使用している。この課題を通じて本児に体験して欲しいことは、課題を通じた指導者とのやりとりに他ならない。指導者が提示した複数の写真カードの中から好みの課題を選び取ること、選び取った写真カードを指導者にしっかりと手渡すこと、指導者から手渡された課題材料を確実に両手で受けとめることなど、やりとりの機会のすべてが学習の機会となる。

買い物学習では、大学構内にある売店での買い物を試みている。本児が家庭生活で使用する頻度の高い地域のスーパーマーケットでの利用状況を調べ、そこで必要となるスキルを形成することをねらいとしている。

なお、指導の様子は、ビデオカメラによってすべて記録している。また、母親は別室においてカメラを通して参観している。

本稿では、課題学習場面（以下、課題場面）における関わりを報告する。課題場面において自傷・攻撃行動が増加し、指導上の問題となり始めた平成10年6月4日をセッション1と定め、その後の約3ヶ月間、セッション9までの指導の経過を報告する。

#### 4. 問題 一自傷・攻撃行動の増加一

セッション1より、本児の自傷行動と攻撃行動が目立つようになった。自傷行動とは「課題に取り組んでいる最中に自分の頭や腕を強く叩いたり腕を噛む行動」であり、攻撃行動とは「指導者の腕や顔の側面を叩く行動」であった。それらの行動は、セッション2、セッション3と増加し、また激しくなった。セッション3では、あまりの激しさに指導を中断せざる終えなかった。

自傷・攻撃行動は、T1が関わりを始めた1年前から指導場面で認められていたが、目立ったものではなかった。従って、自傷・攻撃行動の増加は大きな変化であり、それらの行動の生起は課題学習の成立と進行を困難にした。

本児の表情等の様子から、本児自身、自傷や攻撃を起こしてしまうことを望んでいないと思われた。また、体格も良く力も強い本児の自傷や攻撃を目の当たりにして、指導者の心はひどく痛んだ。このような双方が悲痛である関わりは修正していかなければならない。

自傷や攻撃は、今に始まったことではなく、就学する以前から認められていた。母親は、その生起状況について、「幼少時と比べると回数は減ったが、1度に起きる大きさは激しくなった」と報告し、また、「自傷や攻撃を起こさず、自分をコントロールできるようになって欲しい」と強く希望していた。

以上のことから、早急な対処が求められた。まずもって必要なことは、自傷・攻撃行動を低減させることである。

### 5. 方 法

#### (1)自傷・攻撃行動の査定

「なぜ、自傷・攻撃行動を起こすのか」という行動の機能を査定した。方法は、①ビデオ録の観察、②「動機づけ査定尺度」(MAS)を利用した聞き取り、の2つを用いた。

##### ①ビデオ録画の観察

自傷や攻撃行動を引き起こす要因と強化し維持している要因を探るために、富安・山口(1989)<sup>12)</sup>、Durand(1990)<sup>2)</sup>を参照し、三項随伴性に基づく行動の観察を行った。

観察の標的行動は、自傷行動と攻撃行動の2つとした。自傷行動とは「自分の頭を強く叩く行動」とし、攻撃行動とは「指導者の身体を叩く行動」と定義した。観察者は、T1の1名であった。T1は、何の課題に取り組んでいるとき、指導者がどの様な働きかけをしたときに自傷・攻撃行動が生じたのか、また、その直後に指導者はどの様な対応を行ったのか、本児は自傷・攻撃行動を起こすことによって何を得ているかなどを記録できる用紙を作成した。そして、セッション1～3における課題場面のビデオ録画を視聴し、自傷・攻撃行動が最も多かったセッション3のすべてを対象とした。観察時間は、48分16秒で、記録用紙に基づいて筆記した。なお、いずれの行動も、1秒以内に連続して観察したとき、それらの行動の連鎖を1回の生起と捉えて頻度を数えた。その結果、以下のことが明らかになった。

(a)自傷行動、攻撃行動の頻度は、それぞれ15回と19回であった。

- (b)自傷, 攻撃行動のいずれも, その9割以上が「なまえ」課題で生じていた。
- (c)自傷, 攻撃行動のいずれも, その8割以上が, 本児が離席しているときに生じていた。
- (d)自傷, 攻撃行動のいずれも, その7割以上が指導者の働きかけの直後に生じていた。働きかけの内容を見ると, 「〇〇をやってください」「〇〇をやりましょう」などの声かけと指さしがほとんどであった。
- (e)自傷, 攻撃行動が生じた直後, 指導者は「椅子に座ったままT君を見ている」対応を最も多くしていた。
- (f)自傷, 攻撃行動が生じた直後, T君は「席を離れて部屋の中を歩き回る」行動を最も多く示した。

## ②「動機づけ査定尺度」(MAS) を利用した聞き取り

「動機づけ査定尺度」を使用し, 家庭生活における自傷(自分の頭を強く叩く), 攻撃(人を叩く)行動を, 母親に評定してもらった。MASは, 問題行動の4種類の機能(注目の要求, 嫌悪事態からの逃避, 物や活動の要求, 感覚刺激)を検出する16項目7段階からなる評定尺度で, 各機能の平均点の相対順位から問題行動の優位な機能を推定できるとされている(平澤・藤原, 1995<sup>9)</sup>)。その結果, 以下のことが明らかになった。

- (g)自傷, 攻撃行動のいずれも, 「物や活動の要求」機能の平均点が最も高く, それぞれ3.8点, 3.0点であった。
- (h)16項目の質問項目うち, 素点が4点以上であったのは, 自傷では, 嫌悪事態からの逃避機能(1項目), 物や活動の要求(2項目)であった。攻撃では, 嫌悪事態からの逃避(1項目), 物や活動の要求(1項目)であった。

また, 補足的な資料として, 母親に対して「なぜ, 課題場面において自傷・攻撃行動が増えたと思うか」と質問し以下の意見を聴取した。

- (i)本児は課題学習をあまり好んでいない。
- (j)本児は, 近頃, 「やりたくない」という要求を伝えることが多くなった。
- (k)本児が課題をやるうとする前に, 指導者が指示していることが原因ではないか。指示されることが嫌がっていると思う。

## (2)指導方針

指導者の2名(T1, T2)は, 査定結果の(a)~(k)を基に討議し, 実際に適用可能な対処方法を想定した上で, 3つの指導仮説を考えた。

- (仮説①)「なまえ」課題を除去するか課題量を減らすことによって, 自傷・攻撃行動を予防できるであろう(結果のb)。
- (仮説②)指導者は「〇〇をやって下さい」「〇〇をやりましょう」という声かけを止めることによって, 自傷・攻撃行動を予防できるであろう(結果のd, j)。
- (仮説③)本児は, 好みでない課題学習(結果のi)から, 逃避するために(結果のh), 「課題学習以外の活動」を要求するために(結果のg, h), 自傷・攻撃行動を起こしていたと考えられる。自傷・攻撃行動を起こすことで, 結果として, 課題学習を中断することができていた(結果のe, f)。課題を中断することが強化刺激となり, 「自傷・攻撃を起こす」→「課題学習を中断できる」という随伴性を繰り返し体験することによって, 課題学習を中断させるために, 自傷・攻撃行動を高頻度に示すようになったと推測される。従って, 自傷や攻撃が起きても, 指導者が課題学習を中断させな

い（強化刺激の消去）ことによって、自傷や攻撃を低減できるであろう。

肥後（1996）<sup>3)</sup>は、自傷行動を生起・維持される原因について整理し、3つの仮説を指摘している。そのうち、最も多くの研究者が指摘する説として、「対人場面における学習説」を挙げており、仮説の②と③はそれに該当する。

討議の結果、ひとまず、仮説①と②を適用することに決定した。仮説③の自傷・攻撃行動の生起後の対応は適用困難であると判断した。なぜならば、仮説③を適用すると、自傷・攻撃行動が起きた後も課題を中断させずに続けさせなければならない。具体的には、本児を席に着かせたり、彼の手を持って無理に課題に向かわせるなどの対応が必要となろう。仮にこのような対応を行えば、課題に向かわない本児と、向かわせようとする指導者の格闘が予測された。体格も良く力も強い本児と格闘したところで、確実に課題に向かわせることは困難であるし、彼の年齢を考えても強制するような対応は望ましくないと考えた。

以上のことから、実際に導入した指導者の援助方法は、以下の2つであった。

（援助①）「なまえ」課題の筆記用紙を2枚から1枚に減らす（仮説の①）。それ以外の課題内容と課題量は変更しない。

（援助②）最初に課題を教示した後に、課題を進めるための働きかけ（教示の繰り返し、「○○をやってください」等の声かけ、課題材料への指さし）を約30秒間行わない。ただし、本児が課題に取り組めるように課題材料は提示しておく（仮説の②）

### (3)指導計画

上述した指導方針を、セッション4より導入した。セッション4～7では、セッション1～3と同じ指導者のT1が指導を担当した（指導期1）。そして、指導仮説が支持され自傷・攻撃行動の低減を確認したとき、指導方針は同じのまま指導者をT2に変え、セッション8～9の指導を実施した（指導期2）。なお、T2は、セッション8以前に、計2回の指導の経験を経ている。

### (4)指導評価

課題量を減らす（援助①）では、指導者による実施が確実に可能であった。従って、指導の評価は、（援助②）に関する①指導者の援助行動、②本児の自傷・攻撃行動の2点について、ビデオ録画を用いた観察を行った。

#### ①指導者の援助行動

意図した指導方針が実施できていたかどうかの評価を行った。

観察の標的行動は、指導者の「指示的な声かけ」「指示的な指さし」の2つとした。「指示的な声かけ」とは、本児に対して発した「○○をやってください」「○○をやりましょう」の声かけと定義した（「ください」の省略されたものを含む）。「指示的な指さし」とは、指導者が行った課題材料や教具への指さしとした（手差しを含む）。観察場面は、セッション1～9にの「パズル」課題を行っている場面のみとした。本児がパズルの入った課題箱を指導者に手渡したときを開始とし、課題箱を棚に片づけたときを終了とした。記録は、事象記録法を使用し、各セッションとも、「パズル」課題中に観察された「指示的な声かけ」と「指示的な指さし」の生起数を数え、生起率（1分間あたりの生起数）を算出した。「パズル」課題のみを場面とした理由は、セッションのすべてを対象としなくても、特定の課題実施場面を抽出することによって、セッション全体における援助行動の傾向は予測できると考えたからであった。「パズル」を抽出した理由は、「パズル」が他の2課題と比べて課題手続きの学習がほぼ形成されており、学習の成立

に必要な指導者の働きかけはおおよそ確立していたからである。

信頼性の査定のために、2名の観察者(T1, T2)は、全セッションの1/3、つまりセッション1、セッション4、セッション8を対象にして同時に独立に記録した。それをもとに、観察者間の信頼性を次の式によって算出した。

信頼性 (%) = 記録した生起数の小さい値 / 記録した生起数の大きい値 × 100

その結果、「指示的な声かけ」における信頼性の値は、セッション1で96.7% (32/33)、セッション4で0% (0/1)、セッション8で100% (3/3)であった。また、「指示的な指さし」における信頼性の値は、いずれのセッションとも90%以上であった。

## ②本児の自傷・攻撃行動

観察の標的行動は、自傷行動、攻撃行動、それらに関連して頻繁に生起していた離席行動の3つであった。自傷行動とは、本児が「自分の頭を強く叩く(音が聞こえるぐらい)行動」と定義し、攻撃行動とは、「本児が指導者の身体を叩く行動」とした。また、離席行動とは、「本児が、課題に取り組んでいる途中で席を離れる・離れている行動」と定義した。観察場面は、セッション1～9における課題場面のすべてとした。本児と指導者の両者が「これから勉強をはじめます」という挨拶をしたときを開始とし、「これで勉強を終わります」と挨拶したときを終了とした。観察時間をインターバル30秒のインターバル記録法を使用し、標的行動の生起状況を記録し、セッションにおける標的行動が生じたインターバルの割合(%)を算出した。

信頼性の査定のために、2名の観察者(T1, T2)は、全セッションの1/3、つまりセッション1、セッション4、セッション8を対象にして同時に独立に記録した。それをもとに、観察者間の信頼性を次の式によって算出した。

信頼性 (%) = 一致数 / 一致数 + 不一致数 × 100

その結果、信頼性の値は、いずれの行動においても、各セッションとも85%以上であった。

## 6. 指導結果

### (1)指導者の援助行動

セッション1～9の「パズル」課題中に観察された指導者の「指示的な声かけ」と「指示的な指さし」の生起率を示したのが、図1である。セッション1では、指導者の「○○をやりましょう」「○○をやって下さい」の声かけが1分間あたり1.9回生起し、また、課題材料や教具への指さし(手差し)が0.6回生起したことを表している。

図1から明らかなように、指導期1、指導期2では、指導前と比較すると、「指示的な声かけ」と「指示的な指さし」が顕著に減少している。指導者を変更した指導期2のセッション8、9では、指導期1より若干増加しているが、指導前と比べると明らかに少ない。

### (2)本児の自傷・攻撃行動

セッション1～9の課題場面に観察された本児の自傷、攻撃、離席行動の生じたインターバルの割合を示したのが図2である。セッション1では、本児の「自分の頭を強く叩く」自傷行動が、セッション1を通じて生じた割合は11.9%で、「指導者を叩く」攻撃行動の割合は19%、「席を離れる」離席行動の割合は41.7%であったことを表している。その割合が高いほど、セッション中に生じた自傷、攻撃、離席行動の生起数はおおよそ多くなり、それらの行動が生起し

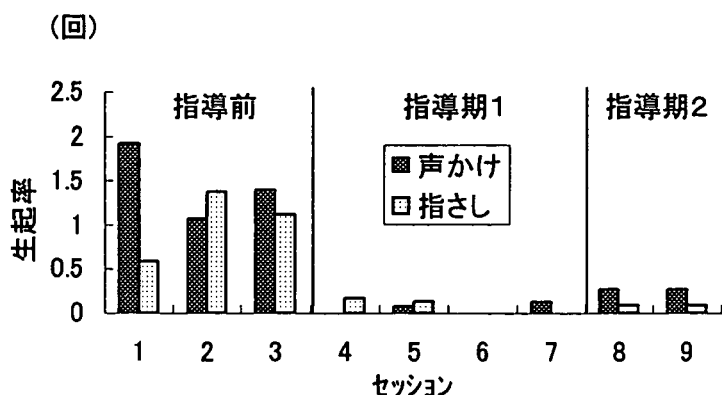


図1 指導者の指示的な声かけ・指さしの変容

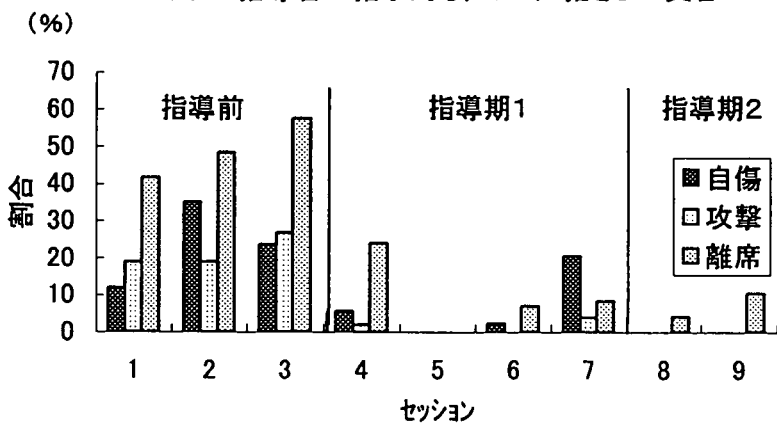


図2 対象児の自傷・攻撃・離席行動の変容

ていた所要時間も長くなることを意味している。

図2から明らかなように、指導期1、指導期2では、本児の自傷、攻撃、離席行動が顕著に低減している。指導期1を見ると、セッション4では、自傷、攻撃とも、10%以下の低い割合を示しているが、離席は20%以上と指導前に比べて低いが、指導期1内で見ると相対的に高い。セッション5では、自傷、攻撃、離席とも1度も観察されず、セッション6では、いずれも10%以下の低い割合であった。セッション7では、自傷が20.4%とセッション4～6と比較すると増加しているが、指導期1と比べると明らかに低く、攻撃、離席の割合も低い。指導者を変えた指導期2では、自傷、攻撃行動のいずれも、一度も観察されなかった。

## 7. 考 察

指導者は、課題を進める上で問題となった本児の自傷・攻撃行動の機能的分析を行い、それを引き起こす要因と推定された「指導者の指示的な声かけ・指さし」を抑制することを中軸に



した援助方法（以下、働きかけ）を考案し、指導を試みた。その結果、指導を導入した指導期1、2において、「指示的な声かけ・指さし」の減少が認められたことから、意図した働きかけは実施されたと見てよい。この働きかけの修正に伴い、本児の自傷・攻撃行動の著しい改善も認められた。指導を導入した直後のセッション4では、離席が比較的多く認められ、自傷や攻撃を起しそうな兆候は見られた。にもかかわらず、実際に生じることは少なくなった。このことから、学習の成立が可能な環境を取り戻すことができた。以下に、自傷・攻撃行動の改善に作用した要因について考察する。

自傷・攻撃の改善に関与した要因として、指導者の「指示的な声かけ・指さしを抑制する」働きかけが考えられる。ただし、それを明示するだけのデータは不足している。介入に付随して自傷・攻撃の著しい改善は確認できたが、各セッションにおける「指示的な声かけ・指さし」と「自傷・攻撃行動」の生起状況を照らし合わせると、2変数間に高い相関があるとは言い難い。介入による効果を実証するには、実験デザイン、例えば除去デザイン（A-B-A デザイン、A-B-A-B デザイン）（Barlow & Hersen, 1984<sup>11</sup>）の適用が必要であった。そして、その適用も可能であった。具体的には、自傷・攻撃の低減が見られた指導期1の後に、介入以前の援助方法に戻した試行セッションを実施し（独立変数の除去）、自傷・攻撃の生起を追尾する手法が考えられる。しかしながら、指導者は、問題となった行動の性質と介入以前の状況を考えた上で、実験的な関わりは、本児に好ましくない教育効果を生むと判断し取りやめた。

以上のように、本指導で採用したデザインでは、自傷・攻撃行動の改善を「指導者の働きかけ」の効果に帰することはできない。しかし、直接指導にあたった指導者の2名は、働きかけの変容によるものと捉えている。自身の働きかけの拙さに問題があったと考えている。その考察に至った経緯を以下に述べてみたい。

指導者の働きかけに問題があったとすれば、その教育的な意義は大きい。なぜならば、指導者の働きかけは、教育活動における最も重要な変数であり、教育効果を大きく左右するものだからである。そして、積極的に改善していくことも可能である。さらに、本指導で行った「指示的な働きかけを抑制する」方法は、日常場面の関わりにも容易に応用できる。

指導者は、本児の示した急激な変化を印象的に捉えている。指導者の一人であるT1は、彼と関わりを始めて約1年を経過していたが、その関わりを通して体験した本児の遅々とした学習の進捗や微細な変化を考慮すると、本指導で見られた急激な変化は驚きであり、感激もした。その変化に何らかの要因が作用しているのは間違いない。そして、主な介入変数は、「指導者の働きかけ」であったことから、それが自傷・攻撃の改善に作用したと推測された。

まず、指導者が行っていた「指示的な働きかけ」の意味を考察した。このことは、それを抑制する援助が生み出す変化を問うことである。「指示的な働きかけを抑制する」働きかけとは、最初に課題を教示した後に、教示の繰り返しや「○○をやって下さい」等の声かけ、課題材料への指さしを約30秒間行わないことであった（ただし、課題材料は提示しておいた）。この働きかけが意味するものは何であろうか。介入によって、学習環境がどの様に変化したのであろうか。

少なくとも指摘できることは、本児自らが学習に取り組める環境に変化した点である。「指示的な働きかけ」の内容を考察すると、「本児に対して課題の開始を促す指示」と解釈できる。それを抑制する働きかけとは、課題の開始を促さない、本児自らが課題を開始することを待つ援助といえる。このことは、結果として、本児自らが課題を開始できる機会を多く提供したこと

を意味する。この観点から結果を見ると、指導を導入した指導期1, 2では、指導者の「課題の開始を促す指示」が減少したにもかかわらず、いずれのセッションにおいても、学習を途中で止めることなく最後まで実施できており、指導者の働きかけがなくても、本児自らが課題を開始できていたことを示唆している。太田(1989)<sup>10)</sup>は、「自発的に物に関わることができ、適切な行動が強化される豊富で充実した環境では、自傷行動は相対的に少なくなる」と指摘している。本児においても、指導者から指示されることなく、自発的に課題に取り組めたことが、自傷や攻撃の低減に作用したと推測される。今後、「自発的に(学習)活動に取り組める環境が、自傷や攻撃などの問題行動を低減する」という仮説の検証が必要である。「自発性」(spontaneity)の定義を行い、内潜的(covert)行動も含めた上で、「自発的に学習に取り組める環境が子どもにもたらす効果は何か」「どのような自発的行動が問題行動の改善に作用するのか」などの検討が課題である。

また、「指示的な働きかけを抑制する」援助方法によって生じた、指導者の側の副次的な効果も見逃せない要因である。指導者が、そのような働きかけを企図し実施することによって、援助方法の様相が変わったのではないかと推測する。例えば、課題の教示を動作によって伝達する頻度が増えた、また、伝達様式が異なったなどの援助方法におけるコミュニケーションモードの変容等が考えられる。このような本稿で取り上げなかった指導者側の変数が、本児の自傷や攻撃行動に影響を与えなかったであろうか。援助方法の全体像を詳細に分析した上で、自傷・攻撃行動の改善に作用した要因を探る必要があろう。

## 文 献

- 1) Barlow, D.H. & Hersen, M. (1984) Single case experimental designs; Strategies for studying behavior change. 高木俊一郎・佐久間徹監訳(1988) 一事例の実験デザイン: ケーススタディの基本と応用. 二瓶社.
- 2) Durand, V.M. (1990) Severe behavior problems: A functional communication training approach. New York: Guilford Press.
- 3) 肥後祥治(1996)自傷行動. 小出進(編集代表)発達障害指導事典, 学習研究社, pp.237-238.
- 4) 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, 33,63-73.
- 5) 平澤紀子・藤原義博(1997)問題行動を減らすための機能的コミュニケーション訓練. 小林重雄(監修)応用行動分析学入門. 学苑社, pp.210-220.
- 6) 平澤紀子・藤原義博(1995)発達遅滞児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練:置換条件のもつ伝達性の検討. 特殊教育学研究, 33,11-19.
- 7) Horner, R., Dunlap, G., & Koegel, R.L. (EDs) (1988) Generalization and maintenance; Life-style changes in applied settings. 小林重雄・加藤哲文監訳(1992)自閉症, 発達障害者の社会参加をめざして: 応用行動分析学からのアプローチ. 二瓶社.
- 8) 河合伊六(1989)精神発達遅滞児(者)の自傷行動: 行動療法の立場から. 発達障害研究, 11, 108-112.
- 9) 小林重雄・肥後祥治(1989)自傷行動と行動療法. 発達障害研究, 11, 102-107.

- 10) 太田俊己(1989)応用行動分析から発達障害への臨床アプローチ：自傷行動をトピックに。発達障害研究, 11, 113-118.
- 11) O'Neill, R.E., Horner, R.E., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K., & Newton, J.S. (1997) Functional assessment and program development for problem behavior; A practical handbook. Pacific Grove: Brooks/ Cole P.C.
- 12) 富安芳和・山口薫(編)(1989)講座発達障害第2巻行動。日本文化科学社.

## A Case Study of Severe Intellectual Handicapped Child with Self-injured and Aggressive Behavior: —Improvement by Transformation of Support Method—

Tomohiko MURANAKA\*

### ABSTRACT

This study was designed to seek effective support method for severe intellectual handicapped child who exhibited self-injured and aggressive behavior in instructional setting.

First, the functional analysis methodology was used to determine the relationship between target behavior and environmental events. The two methods was employed in this functional analysis. The observation of antecedents and consequences, "The Motivation Assessment Scale" were used. The antecedents of indicative support-voice and pointing was estimated, this support method to restrain it was incorporated into instructional programs.

As a result, With decrease of indicative support-voice and pointing, sudden reduction of target behavior was recognized. The results are discussed in the factor which operated on improvement of self-injured and aggressive behavior. The view-point of discussion is transformation in learning environment with a modification of support method.

---

\* Demonstration and Research Center for the Handicapped