

<原著論文>

特別支援教育における通常学級内のパニック行動対処に関する研究

Study on coping with panic behavior in regular class in Special Needs Education

斎藤 富由起¹, 吉田 梨乃², 小野 淳³

要 旨

特別支援教育の実施に伴い、通常学級での発達障がいをもつ児童生徒への理解と支援が注目されている。その進捗状況を検討すると、障がいの概念については普及段階を終え、個別的・場面限定的な支援方法が模索されている。研究1では現在、教師が希求する支援方法の内容を検討した結果、特に「通常学級内でパニックを起こしている最中の児童生徒に対する支援方法」に課題があることが報告された。研究2では、「生じてしまった危険なパニック中の支援方法は確立されていない」との仮説(廣木, 2012)に基づき、通常学級内での障がいを持つ児童生徒のパニックの種類と支援方法を検討した。その結果、80%以上の教師がパニック行動に悩まされた経験を持ち、危険性の高いパニック中の体系的な支援スキルも確立されていない現状が明らかにされた。危険性の高いパニック行動への対処は専門的なスキルであり、合理的配慮の中で検討されるべき事項である。「通常学級における危険性の高いパニック時の支援スキル」の確立が求められる。

キーワード：特別支援教育, 合理的環境整備, 環境調整, パニック行動, 支援介助法
Special Needs Education, reasonable adjustment, environmental coordination,
panic behavior, supportive care method

研究1. 通常学級の特別支援教育の普及段階と支援希求に関する基礎調査

1. 問題提起と目的

特別支援教育の普及により、発達障がいをもつ児童生徒への支援方法が注目されている。斎藤他(2008)は、「特別支援教育の理念および発達障がいの支援方法」と「現場における発達障がいの知識および実践」には乖離があるとの仮説をADHDを例にとり検証した。

その結果、2008年時点では、当時の表現である「軽度発達障害」の理解は不十分であり、教員が最も望む支援は介助員の配置であった。この結果をふまえて、斎藤他(2008)は正確な知識の普及を前提に、①集団適応だけを目的とせず、自己肯定感の育成を重視した取り組み②保護者の希求する「長期的な支

援」の視点から「現在の学内の行動」を理解する態度③環境整備を重視し、障がいと子どものニーズに対する予防的な働きかけの定期的な実践の3点を今後の課題として指摘した。

2012年現在、特別支援コーディネーターの配置と特別支援教育の頻繁な研修実施に伴い、教育現場への発達障がいの知識は急速に浸透したように思われる。高度な専門知識は除いても、例えば「ADHDとは何か」、「学習障害とは何か」といった状態像に関する知識は相当に普及している。通常学級¹での特別支援教育の取り組みは状態像の知識普及の段階から、法的・施策的観点も含めた具体的な支援体制の整備と、現場での効果的な支援方法の確立段階へと移行しているのではないかと。

そこで研究1の目的は、斎藤他(2008)、斎藤他(2010a)および斎藤他(2010b)に基づき、小・中学校の通常学級における特別支援教育のうち、アスペ

1 Fuyuki SAITO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科 受理日：2012年10月31日
2 Rino YOSHIDA 社会福祉法人 聖音会 鎌倉児童ホーム
3 Atushi ONO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科

1 「通常学級」という表現や体制に問題があるとの指摘は理解している。本論文がこの論点に触れていないことは否定できず、それは本論文の限界である。この論点については稿を改めて論じたい。

ルガー障害, ADHD, 学習障害という「状態像の知識普及段階」から「支援体制と支援方法の確立段階」へと支援希求の主たるテーマが移行したとの仮説の検証, 第二に現段階で最も求められる支援希求の内容の検証の2点を目的とした質問紙調査を行う。

2. 方法

①調査協力者：関東の通常学級における小・中学校の特別支援コーディネーター（56名；小学校教員31名・中学校教員25名）

②質問紙調査項目：

(1) 特別支援教育の実施にともない、今、学校内で最も求められている知識や対応方法はどのようなものですか。(上位2つの選択回答)。

(2) 発達障がいの知識に関して、校内の普及の度合いと課題を教えてください(自由記述)

(3) 学校生活のなかでの最も困った現象について教えてください(自由記述：なお家庭との連携および他機関との連携は除きます)。

(4) 市区の教育相談センターから得たい支援にはどのようなものがありますか(自由記述)。

質問紙は市区教育センター実施の研修会で配布され、その場で回収された。

③分析方法：回答のうち、自由記述に関しては小・中学校教員（4名）およびスクールカウンセラー（4名）によるKJ法が実施され、カテゴリズが行なわれた。

3. 結果

3-1. 求められる知識と方法

「求められる知識と方法」に関する回答結果をFig. 1に示す。

最も求められている知識と方法は「授業内での問題行動への対応」(40%)であり、第二は「対人関係の対応」(26%)である。第三は「学習支援の方法」(15%)と「パニック時の対応」(14%)がほぼ同数であり、「障がいの状態像」に関する知識は5%であった。

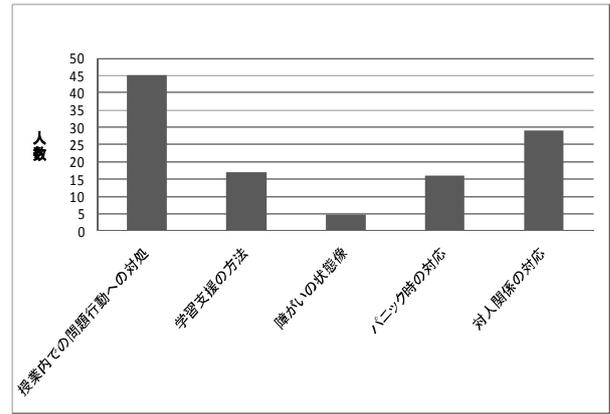


Fig. 1. 教師が求めている知識と方法

3-2. 状態像の知識の普及と課題

回答の一部をTable 1に示す。98%の回答で知識自体の普及が進んでいることが報告された。

Table 1. 知識の普及

回答A	知識は相当普及している。数年前は全く知らなかった知識もあった。
回答B	ここ数年の研修会の取り組みで普及していると思う。あまり関心のない教員もいる。
回答C	通級との連携の必要からも、知識は普及している。全く知らない教員はいないし、わからない点は詳しい教員に聞ける体制ができている。
回答D	発達障がいの知識がない教員はほとんどいないと思う。ただし、その知識を意識して生徒に接するかは別問題だが。
回答E	勉強中だが、知識としては知っている。特別詳しいわけではないが、実際の生徒とのかかわりで学ぶことが多い。
回答F	自分だけで判断できないが知っている。
回答G	研修会だけでなく、巡回相談でも議題になっている。ほとんどの教員が知っているのではないか。ここ5年くらいで急速に普及したと思う。

知識普及の課題についての回答の一部をTable 2に示す。KJ法により「課題」をカテゴリズすると、①症状にあわせた環境整備の方法②通級教室との効果的な連携方法③発達障がいへの偏見防止④スクールカウンセラーや教育相談センターとの連携が課題として整理された。

Table 2. 知識普及の課題

回答H	専門家ではないのでスクールカウンセラーなど、専門の人に自分の見立てが正しいか、すぐに相談できると良いが、スクールカウンセラーは週1回なのでなかなか相談できない。
回答I	普及自体は進んでいるので課題は感じないが、あえていえば、知識を目の前の生徒への対応にどう生かすか。それを具体的に学びたい。
回答J	学習障害の子供に通常級でどう指導するか。通級の先生との連携が課題。
回答K	通級と通常級に完全に分かれて指導するのではなく、通常級でできる方法を模索しないと、知識が知識だけになってしまう。
回答L	知識そのものよりも、障害への偏見や違和感を学校生活の中でどう解消するか。そういう支援法や支援体制がなく、視覚的援助やタイムアウト法などを教えられても、実際に使用するのは難しい。
回答M	通常級での学校生活の中でできる環境整備とあわせて知識を生かすことが必要。知識だけの研修ではなく、楽しく学校生活が送れる支援方法や環境整備とセットで学ばないといけない。

回答R	やはり立ちあるきと、飛び出してしまうことです。席替えなどにもどのような配慮が有効か、当時はわかりませんでした。
回答S	トラブルがあると、学外まで飛び出してしまう。追いかけた教員を見るとさらに遠くまで逃げます。
回答T	別室で指導した際、壁に頭をぶつけるなどの自傷行為が生じて、力がとても強く、おさえればおさえるほど興奮して、とても困りました。
回答U	暴れたときに抑えることが逆効果で、どうして良いかわかりませんでした（今もわかりません）。環境を何度も調整しましたが、学校のなかでは完全にパニックをなくすことはできませんし、かといって保護者が毎回来てくれるわけでもありません。
回答V	人を傷つける言葉をわりあい平気で言うので、クラスにとけこめない。そういうケースは多いと思いますが、どうしてよいか、いまだにわかりません。
回答W	暴れた際に、床に倒して抑えるようにした（立たせたままだと足を使ったりする）。しかし、毎回そこまでの対応は難しい。
回答X	修学旅行の際、歩道から外れて、飛び出すことがある。介助員についてももらったが、いやがり、介助員をつきとばしてしまった。

3-3. 学内で最も困った場面について

学内で最も困った場面についての回答の一部をTable 3に示す。KJ法により「困っている場面」をカテゴライズすると、①立ち歩き・飛び出し行動への対処法②こだわり行動の指導法③パニック行動および自傷行動への対応④症状にあわせた学習支援法の4点に整理された。

Table 3. 最も困った場面

回答N	友人とのトラブル。興奮してケンカになった時、教員一人ではとめようがないほど興奮の度合いが激しかった。
回答O	保健室でこだわり行動からか、かたまってしまい、どうしても移動してもらえず、学内行事に差し支えが出るので、脇を抱え上げたときにパニックになった。
回答P	教室から移動しないで、こだわりが出た際、移動させようとしてパニックになってしまった。
回答Q	スイッチにこだわって、休み時間にいろいろなスイッチを触ってトラブル。毎回指導したが止めようがなかった。

3-4. 教育相談センターから得たい支援

市区の教育相談センターから得たい支援についての回答の一部をTable 4に示す。

Table 4. 教育相談センターから得たい支援

回答あ	進学判定についての情報交換を。
回答い	知能検査の報告書ではなく、知能検査の結果の生かし方を教えてほしい。
回答う	検査の対応と障がいについての説明を学校と連携してほしい。
回答え	介助員や発達障がいに対応できる学生ボランティアを学校だけで頼むのには限界がある。
回答お	介助の方が学年に4人は必要です。
回答か	学校の流れははやいので、巡回相談の回数を増やし、個別相談をもう少し長時間お願いできたらと思います。

KJ法により「教育センターから得たい支援」をカテゴライズすると、①知能検査の活用方法②介助員の派遣③巡回相談の強化の3点に整理された。

4. 考察

4-1. 通常学級における特別支援教育の仮説について

3-1および3-2の結果を総合すると、「通常学級での特別支援教育は、障がいの状態像の普及段階から具体的な支援方法の確立段階へ移行した」とする仮説は支持された。2008年度の斎藤他(2008)の結果では、課題として出されたADHDの状態像の理解に偏りがあることが示されており、教員も「まずは状態像と支援方法をセットにして学びたい」との回答が複数見られたが、現在の回答は「状態像は理解できたが、その知識をどのように生かすか、その支援方法を具体的に学びたい」という段階に論点移行している。近年注目される応用行動分析(山本他, 2005)やソーシャルスキルトレーニング(小貫他, 2004)などの具体的な支援方法が注目され、多くの研修会が開かれているのは、こうした学校側のモチベーションによるものだろう。また佐藤他(2008)や辻(2010)が指摘するように「通常学級の教師ができる支援方法」が模索されているのも、支援方法の確立段階に入ったことを示唆する。

4-2. 最も困っている場面について

本調査では「学校内で困っている場面」について尋ねているので、立ち歩き・飛び出し行動やパニック行動などの直接かつ緊急に対応しなければならない行動があげられたが、斎藤(2012)の結果では、学外の要因も含めると「家庭との連携」や「医療機関との連携」などが上位に位置する。そのことを前提に回答結果を分析すると、「環境調整やソーシャルスキルトレーニングなどの予防的手法により対応できる問題」と、「パニック時の対応が不適切で、結果としてパニックをより大きくしている悪循環の問題」に大別できる。なお「パニック時の対応が不適切」の意味は「やむを得ず不適切な対応を取らざるを得ない状態に教員が置かれている」との意味である。

近年、文部科学省(2012)により合理的環境整備が検討され、「学校における合理的配慮」のもと、基礎的環境整備と合理的配慮による人的かつ物理的な環境調整が特別支援教育の要諦とされている。本研究の結果も合理的環境整備の文脈で検討され、解消されることが望ましい。

ただしパニック時の不適切な対応については合理

的環境整備以上に、手法が開発されていない要因が大きい。つまり、パニック行動を可能な限り起こさないように配慮する手法はすでに多くの成果が報告されているし、ソーシャルスキルトレーニングなどの予防的または療育的手法も開発されている。

しかしTable 3の回答O, P, T, U, Wのように、パニックが生じている最中の対応については方法論それ自体が開発されていない(廣木, 2012)。したがって、合理的配慮以前に、本質的に対応することができない。また回答Xについては介助員をつけたとしても解決できない問題提起がなされている。

パニック行動を抑えようとして、さらに大きなパニックを生んでしまい、結果として子どもと学校との関係性が悪化する。この単純な問題構造が「最も困った場面」の半数を占めている。このことは、パニック行動への適切な支援スキルの欠如により苦慮しているケースが多いことを示唆する。今後、この論点を追試する必要があるだろう。

4-3. 教育相談センターから得たい支援について

知能検査についての意見が多く、小・中学校において教育相談センターが果たす重要な機能の一つが知能検査にあることが示された。伝達方法は個人情報の問題もあり、一般論をまとめることはできないが、教育相談センターは学校現場の取り組みに反映できるような知能検査の伝え方を研鑽することによって、特別支援教育においてより大きな貢献を果たすことができる。知能検査の学校への伝え方は、教育相談センターが持つ今後の検討課題と言える。

また教育相談センターだけの課題ではないが、回答の一部に就学相談に関する内容が一定の割合で見られた。たとえば、市町村の教育相談センターの就学相談や通級判定の判断基準に対する疑問である。これは幼小一貫教育や小1プロブレムで指摘される内容も含んでおり、本論文の範囲を超えることから、稿を改めて論じたい。

4-4. 研究1のまとめ

研究1では「通常学級での特別支援教育の普及が状態像の知識から具体的な支援方法へと移行している」との仮説と支援希求の内容についての検討がなされた。

その結果、研究1の仮説が支持されたと同時に、教員が求めるスキルの一つにパニック時の適切な対

応スキルがあるとの仮説が導かれた。研究2において後者の仮説を追試することにしたい。

研究2. 学校現場に危険性の高いパニック時の対応スキルは存在するか

1. 問題提起と目的

研究2の目的は「教員が求めるスキルの一つにパニック時の適切な対応スキルがある」との仮説を質問紙調査により検証することであり、第二にパニック時の対応スキルが現場の実践知として存在するかを実験的に検証する。

研究1で示されたようなパニック行動に対して効果的な対応が実践知として学校現場に存在するのなら、その手法を確認してスキル化することが望ましい。一方、現場の実践知によっても有効な手法がないのであれば、それは新たな手法を開発する必要性があることを意味する。

2. 方法

①調査・実験協力者：小・中学校教員42名（小学校21名・中学校21名）にソーシャルスキルトレーニング研修会の会場にて質問紙調査を行った。質問紙はその場で回収された。また研修会終了後、個別に別室に協力者を招き、実験を行った協力者は42名であった。

②調査項目：

- (1) 学校内で危険度の高いパニック行動に出会ったことはありますか。
- (2) それはどのような行動でしたか。
- (3) その際、どのような対応をしましたか。
- (4) あなた自身だけでなく、同僚の先生方や専門家の方々を含めて、危険度の高いパニック行動に対処する方法をご存じの方はいますか。
- (5) 危険度の高いパニック行動に対処できるスキルを学びたいと思いますか。

③実験手続き

- (1) 目的：言葉がけが通じない状態で座っている女性に対して、可能な限り痛みを与えず立たせるにはどのような方法があるかを検証するため、以下の手続きに従った実験を行った。
- (2) 実験状況と教示：
実験状況は、椅子に座っている実験者（身長162

センチの女性）を前にして、教員に「彼女はパニックにより席から立つことはできません。しかし学校の予定があり、どうしてもすぐに彼女を席から立たせないといけなくなりました。できるだけ痛みや不快感を与えずに彼女を席から立たせていてください。ただし彼女は言葉がけにより立つことはありません。なおこの実験では他の教員を呼ぶことはできません」と教示した。

実験者の女性（1名）は脱力しており、力により抵抗を示すことはない。ただし、協力して立ち上がることはしないとの条件であった。痛みは「全く痛くない」から「とても痛い」まで4件法で測定された。実験時間は平均5分であった。

3. 結果

3-1. 危険度の高いパニックへの対処スキルは存在するか。－アンケート結果の分析－

88%の教師が危険度の高いパニック行動に遭遇しており、その内容は研究1とほぼ同様であった。その際の対応方法で最も多かったものは「はがいじめにする」、「無理やり手を抑えて立たせる」など強制的な抑止方法であり、そのことが結果的に児童生徒との関係の悪化につながっていたことをほぼ全員の教師が自覚していた。

「危険度の高いパニック行動について対応できる教員や他の専門家を知っているか」との問いには、専門家と教員でチーム対応をするべきとの回答はみられたが（67%）、具体的なチーム対応について回答した教員はいなかった。また98%の教員がスキルの学びたいと希望した。

3-2. 実験結果について－痛みを伴わず、座っている女性を立たせることができるか－

32%の教員が片手を引きあげようとし、60%の教員が横から女性をはがいじめにして立たせようとすることが示された。8%は「実験では禁じられていても、やはり別の教員を呼び、複数で脇から抱えて立たせる」「彼女のパニックが収まるまで、手を出さずに待つ」などの回答であった。実験者を立たせることができた者は42名中、19名であった。

3-3. 痛みの測定

「全く痛くない」（0点）、「あまり痛くない」（1

点), 「少し痛い」(2点), 「とても痛い」(3点) の4件法で測定された痛みは1名の実験協力者により, 実験が終了した時点で記入された。その結果, 痛みの程度は平均は2.83 (SD ; 0.31) であった。したがって, ほとんどの教員の対処は実験者に「強い痛み」を与えていたと言える。

4. 考察

研究1で示された生徒の危険度の高いパニック行動への適切な対応スキルを教員が求めていることが示された。また, 本結果からは実践知としても危険度の高いパニック行動への適切な対処スキルは存在しないことが示唆された。

本研究は実験協力者が少ないことから追試される必要があるが, 確かに心理学において(危険なパニックを可能なかぎり起こさない方法は開発されていても)「パニックを起こしている最中の児童生徒への効果的な対応」は示されていない。しばしば「パニックを起こしたら別室へ移動させましょう」などの指導はあるが, 実験で示されたように, 現実には椅子から立つことに非協力的な女性に痛みを与えず立たせることも難しい。それにもかかわらず, 危険性の高いパニック時にすみやかに別室へ移動させることは不可能であり, そのため実際の要請から「はがいじめ」などの手法に頼らざるを得ないのが実態ではないだろうか。

研究2で示されたように, 学校現場でも時として自傷行為のような危険性の高いパニック行動が起こっている。教師は高い割合でそれを経験しているが, パニック最中の対処法を体系的に学んでいるわけではない。これは合理的配慮に基づき, 検討されるべき事項の一つと考えられる。また本研究で示されたように, 学校の実践知としても危険性の高いパニック行動の最中への支援対処スキルは存在しない。したがって特別支援教育においてパニックへの支援的な対処スキル²は新たに開発されるべきであ

る。

廣木(2012)は支援介助法の概念でパニック時の介助・誘導法をスキル化し, 支援介助法として提案している。支援介助法は現在唯一の「障がいを持つ子どものパニック時の支援的対処スキル」と思われるが, その体系化と効果についての検証は課題である。通常学級において危険性の高いパニック状況を導き, その支援的対処スキルを考案して, 効果を検証することが求められる。

こうしたパニック時の支援的対処スキルは通常学級だけでなく, 特別支援学校(学級)や家庭でこそ必要になるだろう。さらに, 山内・斎藤(2012)は, 児童養護施設や児童相談所で心理面接中, 興奮した子どものクライアントへの対応技術を検討しているが, それらとの共通点も含めて, 今後のパニック時の支援的な対処スキルの体系化が求められる。

引用文献

- 1) 廣木道心 2012 支援介助法について - 痛みを与えないパニック対応スキル- 斎藤富由起(編)「児童期・思春期のSST-特別支援教育編-」三恵社(印刷中)。
- 2) 小貫悟・名越斉子・三和彩 2004 LD/ADHDのためのソーシャルスキルトレーニング 日本文化科学社。
- 3) 文部科学省・合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ 2012 中央教育審議会初等中等教育分科会・特別支援教育の在り方に関する特別委員会・合理的配慮等環境整備検討会ワーキンググループ報告 - 学校における「合理的配慮」の観点- 文部科学省。
- 4) 佐藤慎二・鈴木香 2008 通常学級の特別支援教育 日本文化科学社。
- 5) 斎藤富由起・小野淳・井手絵美 2008 特別支援教育における小学校教員の発達障がいの理解と支援希求に関する半構造化面接-ADHDの理解と対応を中心に- 千里金蘭大学紀要,

2 「パニックへの支援的な対処スキル」の意味について詳述する。学校でパニックが生じた際, 「はがいじめ」なり, 「複数の教員で持ち上げる」などの対処はなされてきたはずである。しかし, 本研究の結果からは, そうした対処では(やむを得ず)児童生徒に痛みを与えざるをえなかったことも示唆される。本研究では, 「問題状況を脱しても, 児童生徒に痛みを与える対処」を「効果的」または「支援的対処」と区別している。さらにパニックに対処する際, 教師もまた痛みを感じた経験があるのではないか。たとえ生徒児童が痛みを感じなくても, 教師が痛みを覚えるスキルでは, 「効果的なスキル」とは言えない。本研究で述べる「支援的な対処スキル」とは, 「児童生徒に痛みを与えず, また教員も痛みを覚えず, パニックを抑制するスキル」の意味である。

本研究で述べる「支援的スキル」は「児童生徒に痛みを与えず身体を抑制する技術」にとどまらない。教育的配慮または合理的配慮の中で生徒児童と教員の関係をより良好なものにするための支援的枠組みに基づき実践されるものであり, 本来, 障がいを持つ子どもの家庭でこそ実践されるべきスキルともいえる。相互に痛みを経験せず, 単なる身体抑制のスキルを超えて, 支援的な人間関係に基づき実践することは支援介助法を提唱した廣木(2012)が強調している視点である。

5, 83-97.

- 6) 斎藤富由起・小野淳・社浦竜太・山内早苗・井手絵美 2010a 小学校の生活場面における発達障がいの問題行動と対応に関する質的研究－特別支援教育コーディネーターの理解と対応を踏まえて－千里金蘭大学紀要, 第7号 13-18.
- 7) 斎藤富由起・小野淳・社浦竜太・井手絵美・山内早苗・吉森丹衣子 2010b 小学校・家庭場面におけるAD/HDへの効果的な対応に関する半構造化面接－学校と家庭の共通理解モデル作成の試み－千里金蘭大学紀要, 第7号 19-33.
- 8) 斎藤富由起 2012 特別支援教育とSST 斎藤富由起(編)「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」三恵社(印刷中).
- 9) 山内早苗・斎藤富由起 2012 興奮状態の子どものクライアントへの対応－児童相談所での経験を重視して－ 斎藤富由起(編)「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」三恵社(印刷中).
- 10) 辻誠一 2010 特別支援教育のコツと技(改定版) 日本文化科学社.
- 11) 山本淳一・池田聡子 2005 応用行動分析で特別支援教育が変わる－子どもへの指導方略を見つける方程式 図書文化社.