

<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 その2 - 学校のニーズとパニック対処 -

The study on coping with panic behaviors at regular class in Special Need Education Part II
- Needs of School and coping with panic behavior -

小野 淳¹, 斎藤 富由起², 守谷 賢二³, 吉田 梨乃⁴

要 旨

特別支援教育において教員が求める知識と支援方法は①授業内での問題行動の対応、②対人関係問題行動の対応、③パニック行動への対応、④学習面の支援、⑤症状の状態像の理解であった。全体的な問題行動についてはソーシャルスキルトレーニングやビジョントレーニングまたはIT器具を利用した学習支援など、様々な支援方法がこれらに対応しているが、危険度の高いパニック行動への対処法には具体的な支援方法がなく、特別支援教育の理念に反する取り出しを行なわざるを得ない状況であることが示唆された。また学校内のパニック行動の多くは逃走行動が中心になっていることが示唆された。パニック最中への対応法が確立していないことは、個別指導計画のPDCAサイクルが原理的に不全になることを示す。パニック行動への対応法である支援介助法（廣木、2012）の検証が求められる。

キーワード：支援介助法, 特別支援教育, パニック行動, 自閉症, 逃走行動

Supportive Care Method, Special Needs Education, Panic Behavior, autism, elopement behavior

1. 問題提起

1-1. 先行研究—知識習得段階から具体的対応模索段階へ—

斎藤・社浦・井手（2008）によると、2007年の特別支援教育施行当初、①通常学級に在籍する発達障がいを持つ児童・生徒の障がい理解と②「学校内で起きる現象の何を問題と認識するか」という問題認識観における家庭と学校との相違が課題として指摘された。斎藤他（2010）は家庭と学校の問題認識の相違を「問題」-「要求」-「対応」の3次元に整理し、認識の相違を埋めるための「共通理解モデル」を提唱した。

換言すると施行当時は「アスペルガー障害とは何か」「ADHDとは何か」といった障がい特性の理解が求められた。「養護学校」（当時）に勤務していた

教員に誤答が見られたことからわかるように（斎藤他、2008）、「（軽度）発達障害」（当時）についての正確な理解が普及しているとは言い難く、教員間での障がい特性の理解の共有化が急務とされた。特別支援教育の施行前後からスクールカウンセラーや市町村の巡回相談員は発達障がいの知識について校内研修を行うなどの機会が増加していった（斎藤、2012）。

その結果、「問題行動を障がい特性の理解によって了解し、知能検査他のアセスメントに基づいて、環境調整などの対策を学年で話しあいながら立てていく」というアプローチが研修会などで取られるようになった。換言すれば「どうしてそんなことをするのかわからなかった児童・生徒の行動は、発達上のバラツキの大きさが原因だったのならば、その特性に合わせた対策を模索する」という方向性の支援

1 Atushi ONO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科
2 Fuyuki SAITO 千里金蘭大学 生活科学部 児童学科
3 Kenji MORIYA 淑徳大学 教育学部 こども教育学科
4 Rino YOSHIDA 東京学芸大学大学院 教育学研究科

受理日：2013年10月15日
査読付

の普及である。そこには障がいの特性理解によって児童・生徒の問題行動の原因に適切な理解が得られるかもしれないという学校側のニーズがあった。

他方、施行当初は発達障がいの特性理解の普及を中心とした学校のニーズは、現在、相当に変化し、その内容は障がいの特性ではなく、具体的な対応方法へと移行したように考えられる(斎藤他、2012)。特別支援教育の学校現場でのニーズの中心は「障がい特性の理解と共有化」から「具体的支援方法」へ移行したのではないかと。

このことを検証するために斎藤他(2012)は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)を対象に特別支援教育の施行から現在までの推移、特別支援教育において最も求める事象と現在学校で困っている事象についての調査を行った。その結果、現在、障がい特性の知識は(理解の濃淡はあるにせよ)知識としてほとんどの教員が共有していた。したがって知識としての障がい特性の普及段階は終了しつつあり、学校がスクールカウンセラーや巡回相談員などの臨床心理の専門家に求める知識や技法は、障がい特性に合わせた具体的な対応方法模索段階に移行したことが示唆された。

また「最も必要とされる知識・支援方法」では「授業内での問題行動の対処」、「対人関係の対応」、「パニック時の対応」、「学習支援方法」、「障がいの状態像」の5つのカテゴリーが抽出された。このうち、「障がいの状態像」については発達障がいの内容を全く知らないという次元の回答はなく、回答に占める割合も最も低い結果であった。

さらに斎藤他(2012)は、家庭と学校の共通理解モデル(斎藤他、2010)に不可欠の地域の社会資源として教育相談センターの存在を重視し、学校が市町村立の教育相談センターから受けたい支援を同時に検証した。家庭と学校、そして知識の社会資源が協働して子どもを支援することが必須であり、例えば特別支援教育の社会資源の制度設計では特別支援学校のセンター機能が強調されている。しかし、特別支援学校の設置数には地域差があり、学校にとって支援のための最も現実的な社会資源は市町村の教育相談センターにあるケースも多い。特別支援学級に通級するためには市町村の教育相談センターを経由しなければならない地域も多く、教育相談センターを無視した協働的支援は考えづらい。学校が教育相談センターに求める支援ニーズを把握すること

は巡回相談や研修システムなどの効果的な運営に役立つだろう。

斎藤他(2012)の結果では、学校が教育相談センターに求めるニーズとして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点がカテゴライズされた。平均的な教育相談センターの業務内容と知能検査の実施数を考慮すれば、知能検査はそうとうに普及しているし、わかりやすく伝える努力もなされている。それにもかかわらず、「知能検査の活用方法」がニーズにあげられていることは、心理職にとって意外かもしれない。この点についての詳細な検証が求められる。

1-2. 先行研究の問題点—カテゴライズの妥当性—

斎藤他(2012)の問題点として人数を補う追試の必要性と同時に、問題行動のカテゴライズにおける構成概念の曖昧さが指摘できる。

例えば「授業内の問題行動」において「隣の席の子どもとのトラブル」などの内容は「対人関係の対応」と明確に区別することが難しい。現実には対人関係のトラブルも授業の進行上のトラブルもあわせもつという複合的なケースも多いだろう。また「パニック時の対応」も、どの範囲までをパニックと定義すればいいのかは不明確であった。他方、比較的明確にカテゴライズできる要因は学習障害の内、特に読字障害、書字障害に対する「学習支援」であった。

「授業内の問題行動」と「対人関係の対応」、および「パニック行動」はその内容を検証してみると、「興奮(パニック)により生じる危険性の度合い」として一次元上に表現できる。

障がい特性に由来する様々な問題行動はあっても、学校が最も回避しなければならない状況は、生命に関わるパニックとしての自傷他害行動ないしは(「衝動的に道路に飛び出してしまう」などの)危険事態である。「生命にかかわる自傷他害行動ないしは障がいの特性に由来して、明らかに生命の危機が生じる可能性がある興奮(パニック)状態」をここでは「パニック行動」とカテゴライズする。

次いで、「衝動的な殴り合い」のように、「生命の危険性はないにしても、他者に怪我をさせる(同時に自分も怪我をする可能性がある行為)」を「対人関係問題」と定義する。

そして「一方的に話して、話し合い学習ができない」「授業中、立ち歩く」「トイレから出てこなくな

る」「授業開始時間に着席していない」などのように「生命の危機や怪我などの明確な傷害の可能性はないが、障がいの特性に由来して、円滑な人間関係の形成や通常授業の進行の妨げになる行為」を「授業内の問題行動」と定義したい。

2. 目的

斎藤他(2010)による「共通理解モデル」に基づけば、特別支援教育における連携の要諦は家庭と学校、地域資源のそれぞれのニーズを把握して、社会資源と連携しながら児童・生徒を中心とした支援モデルを柔軟につくりあげることである。

しかし斎藤他(2012)の結果によると、特別支援教育に関する学校の知識面のニーズが変化した可能性が示唆される。ニーズの把握に失敗すれば、スクールカウンセラーや巡回相談員が行う学校と家庭、地域資源の協働にも齟齬をきたす可能性が生じる。そこで本研究では、カテゴリ化を行う際の構成概念の定義を明確にした追試を行い、学校のニーズ変化を把握するための質問紙調査を行う。

また本研究では斎藤他(2012)は社会資源として教育相談センターの重要性に注目し、学校が教育相談センターに求めるニーズ要因を検討した。その結果、抽出された「知能検査の報告」という解釈の余地のある要因の背景を精査する。

3. 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(181名；小学校教員97名・中学校教員84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。(自由記述)。

(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) 学校生活のなかで児童・生徒の行動面で最も「困った」と認識されている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、カテゴリ化が行なわれた。

4. 結果

4-1. 「最も求められる知識・支援方法」は何か

最も多かった回答は「授業開始時間に着席していない」「話し合い学習ができない」「授業中に立ち歩く」などの「授業内での問題行動への対応」(42%)であった。「授業中に立ち歩く」は小学生に多く、「授業時間にはいない場合がある」などは中学生に多かったが、これは発達の成熟度が反映した結果だろう。周知の通り、頻繁な立ち歩き行動は介助員が必要になり、授業中に児童・生徒の行方がわからなくなった場合は、校内全体で対応が求められる。このことに苦慮している学校の実態がうかがえる。

第二は衝動的なケンカを中心とした「対人関係問題への対応」(22%)であった。ただし、その内容を検討すると、単純に衝動的なケンカに困っているというよりも、その最中の介入やその後の指導に困難を感じている内容が多くみられた。身体接触のあるケンカのケースでは教員として指導を入れ、人間関係に介入する必要性が生じる。その際(特に興奮している場合)、障がい特性も影響して当該の児童・生徒が上手に自身の心理状態を伝えられないケースがある。すなわちトラブル後の対人関係の調整に困難を感じていると考えられる。なお、「対人関係問題への対応」に関連して、予防法として「怒りのコントロールスキル」や「感情コントロールスキル」などのソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training：以下SSTと略)を学びたいとの回答が複数見られた。

第三は「校外学習時に、交通量の激しい道路に飛び出してしまう」「パニックで壁に頭をぶつけてしまう」などの「パニック行動への対応」(14%)であった。

第四は「学習支援の方法」(10%)であり、斎藤他(2012)の結果と同様に、知的な遅れは目立たないものの、読字障害、書字障害がある児童・生徒についてどのような環境調整や学習支援があるのか为中心であった。学習障害は教員が発見しやすい障がいであり、特に近年ではビジョントレーニング(北

出、2012)を始め、新しいトレーニング方法も注目されている。「劇的に変化しなくても、教員としては、学校内の学習環境の調整でフォローできることがあれば少しでも実施したいので、その方法を知りたい」という論旨の回答が多く見られた。

「症状の理解」に関するニーズは全体の8%であった。また「その他」としては「体調が悪い時、時々酩酊状態のようになり、複数の教員が見ていないと席から倒れて床に頭をぶつける可能性もあり、一人では帰宅させることができないが、保護者がすぐに来てくれるとも限らず、対応に苦慮する」等の回答が見られた。(Fig 1 参照)。

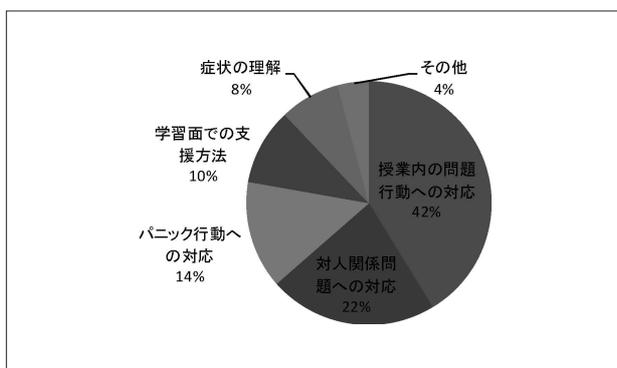


Fig 1. 学校生活で教員が最も困っていること

4-2. 状態像の知識の普及の度合いと課題

97%の回答で知識自体の普及は進んでいることが報告された。KJ法により「課題」をカテゴリ化すると、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など社会資源との連携が課題として整理された。

4-3. 学校生活のなかで最も困った場面について

「学校生活のなかで最も困った場面」の詳細な内容についてKJ法によりカテゴリ化すると、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と予防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。

質問1とも重複するが、学級経営上の人間関係のトラブルを除き、これらの内容を詳細に検討すると、「立ち歩き」、「飛び出し」、「授業開始時間に着席していない」「トイレにこもって出てこない」など行動を指摘した回答が極めて多く、全体の約40%弱を占めた。それらの行動の多くは「逃走行動」(elopement behavior)にカテゴリ化出来ること

が確認された。

4-4. 学校が教育相談センターから得たい支援は何か

KJ法により「教育センターから得たい支援」をカテゴリ化すると、①知能検査の活用②介助員の派遣③巡回相談の強化の3点に整理された。知能検査に関する意見は全体の47%を占め、小・中学校において教育相談センターが果たす大きな役割の一つが知能検査にあることが示された。

5. 考察

本研究の母集団は特別支援コーディネーターであり、その研修参加者に行なわれた質問紙調査であることから、その範囲でのバイアスがあることは否めない。本論文の考察もその限定がつくことをあらかじめ指摘したい。

5-1. 最も求められる知識・支援方法とパニック行動

本研究の結果から最も求められる知識・支援方法は「授業内の問題行動への対応」、「対人関係問題への対応」、「パニック行動への対応」、「学習支援面での支援」、「症状の理解」の5つであった。このうち、「授業内の問題行動」から「パニック行動」までは興奮の強弱と危険度の高さを軸とした程度の差と理解することができることから、学校で最も求められる知識・支援方法には、大きく「問題行動」と「学習面での支援」、「症状の理解」の3つの柱があると考えられるだろう。なお本研究の結果からは「症状の理解」は全体の8%と大きな比重を占めてはいないが、本研究の母集団のバイアスを考慮すれば、「症状の理解」についての知識が学校現場から不必要になったわけではないだろう。次節で述べるように、現在は移行期と結論できる。

問題に応じた具体的な支援方法を考える時、「授業内の問題行動」のほとんどの現象にSSTによる支援が可能である (e.g., 守谷, 2012a)。また学習障害に関する「学習面での支援」では近年、ビジョントレーニング (e.g., 北出, 2012) が注目されており、ITによる支援 (e.g., 小野, 2012) や環境調整法 (e.g., 守谷, 2012b) も含めて学習支援領域は大きな進歩が見られる。

このようにまとめると、問題視されているにも関

ならず、唯一、具体的な支援方法がない領域は「パニック行動への対応」である。本研究の結果から、現場の教員は自傷行為や危険な飛び出し行動など危険性の高いパニック行動に対して具体的な支援方法を求めていた。しかし、危険性の高いパニック行動に対応するスキルはなく、結果としてやむを得ずパニック行動中に痛みを与えて身体を引きはがしたり、強制的に身体を押さえつけることで危険を回避してきたこともあったことと思われる。しかし、そのことによりパニックが強くなるだけでなく、児童・生徒との関係悪化が生じる可能性がある（斎藤他、2012）。心理のみならず、子どもの人権上の見地からも、痛みや強制力を伴う抑制は回避するべきである。

また斎藤他（2012）は実行機能の障害を仮定し「椅子に座ったまま動かなくなり、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ができるかを検証したところ、ほぼ全員の実験協力者が女性を立たせることができなかつた事実を報告している。したがって例えばパニック対応のための介助員が配置されたとしても、危険性の高いパニックに対応できない可能性が示唆される。以上を踏まえると、斎藤他（2012）が指摘するように、教員が希求したとしても、現段階では支援介助法（廣木、2012）を除き、発達障がいを持つ児童・生徒のパニックの最中の対応法は存在しない。支援介助法（廣木、2012）の検証が求められる。

5-2. 知識習得段階から具体的対応の模索段階へ

97%の割合で知識の普及は進んでいることが報告されたことから、現在、知識習得段階はほぼ終了し、学校現場のニーズは対応模索段階に入ったと言えるだろう。斎藤他（2012）の仮説は指示された結論できる。

特別支援教育が施行された当時のスクールカウンセラーや巡回相談員は発達障がいの特性について研修会を通じて教員にレクチャーし、児童・生徒の問題行動に理解を求めたはずである。しかし、今後求められる対応は「理解から具体的な支援へ」というパラダイムに基づき、具体的な支援対応をどう作りあげ、学校内で具現化できるかがより重要になってくる。

このことは、スクールカウンセラーや巡回相談員が単純に学校のニーズに応え、問題行動を修正できるようなスキルを提示すればよいと主張しているの

ではない。スクールカウンセラーや巡回相談員が学校と共有したい知識は学校のニーズだけに応えることではなく、児童・生徒が問題行動を起こさざるを得ない心理状態を理解し、そのうえで生徒・児童を中心においた支援システムを柔軟に形成することである（斎藤、2012）。

ただし、その支援システムを形成するためにはそれぞれの立場のニーズを把握する必要がある。しばしば児童・生徒の立場に理解を求めるあまり、心理職が学校のニーズを無視して生徒・児童の状況を説明するケースがしばしば報告されている（e.g., 守谷、2011）が、学校のニーズを踏まえず児童・生徒の状況理解を求めることは、協働性を高める観点からは避けるべきである。本論文で主張する学校のニーズ把握も、その目的は協働性の高い支援システムを形成するためであることをあらためて強調したい。

なお、状態像の知識の普及の課題として社会資源との連携が指摘されていた。今回の調査で連携が模索される社会資源として回答中、散見されたものに発達障害者支援センターがある。発達障害者支援センターとは、発達障害者への支援を総合的に行う目的で都道府県・指定都市自ら、ないしは都道府県知事等が指定した社会福祉法人、特定非営利活動法人等が運営する総合支援センターであり、平成17年4月に施行された発達障害者支援法に基づき位置付けられた施設である。しかし発達障害者支援センターの運営内容は地域差も大きく、設立年数も浅いことから教育相談センターと比較して学校との連携経験が乏しいことに留意したい。発達障害者支援センターと学校との連携については事例研究を積み上げる必要があるだろう。

5-3. 最も困った場面としての「逃走行動」

本研究で最も注目される結果の一つは、学校が最も困っている場面の多くが逃走行動（elopement behavior）に由来することが示された点である。Andersonら（2012）は自閉症スペクトラム障害（ASD）を持つ子どものいる家庭1,218世帯を対象に逃走行動に関する調査を実施し、子どもの約半数が1回以上の逃走を試みていることを明らかにした。また、そのうち53%は心配になるほど長時間にわたり行方が分からなくなっていた。さらに逃走時に交通事故にあう危険があった子どもは65%、溺れる危険があった子どもは24%で、35%が警察から連絡を

受けていたケースも報告され「自閉症スペクトラムを持つ子どもは迷子になることでしばしば危険な状況に陥っていること」を指摘した。

保護者の56%も「子どもの逃走行動は、保護者として対処すべき問題のうち最もストレスの高いものの1つ」と回答しており、それにもかかわらず、保護者の50%が「逃走行動の防止や対策についてなんの支援も受けていない」と答えている。換言すれば発達障がいを持つ子どもとその家族の課題の一つは逃走行動である。

本研究においても「見える範囲での立ち歩き」よりも、「授業時間が来ても、(どこかに行っており)着席していない」、「修学旅行中、車の行き来が激しい道路に急に飛び出した」などの衝動的逃走行動など予測できない逃走行動についての回答が多数見られた。

Andersonら(2012)によれば、子どもの逃走行動の動機は「走ったり、何かを追い求めるのが好きなため」が53%と最も多く、「楽しい場所へ行こうとした」(36%)、「不安な状況から逃れようとした」(34%)、「不快な感覚刺激から逃れようとした」(30%)だが、日本で同様の研究は見られない。学校の効果的な環境調整を行うためにも、校内の逃走行動に特化した研究を行う必要があるだろう。

5-4. 教育相談センターと学校の関係性—知能検査の伝え方に関する課題—

教育相談センターは学校現場の取り組みに反映できる知能検査の伝え方を研鑽することによって、特別支援教育により大きな貢献を果たすことができる。そして多くの教育相談センターの心理職は知能検査の伝え方に相当な注意を払っているだろう。しかし今回の結果は知能検査の伝え方が必ずしも学校現場に理解されていないことも示している。回答を分析すると、教員間における知能検査の下位項目の共通理解に課題が示唆される。

かつて教員が熟知すべき知能検査の結果は主として知能指数であった。それは通級判定にも関わる重要な情報であり、その範囲の知能指数についての知識は現在も普及している。一方で、現在の特別支援教育において知能検査の結果は学校現場での環境調整と問題行動への対応を考えるための材料である。すなわち下位項目を理解し、それをどう役立てていくかを読み取る技量が求められている。山内(2012)は現場の教員と保護者に知能検査の結果

を伝えるための要諦をまとめているが、長期的には心理職側の努力だけでなく、知能検査の結果が独り歩きしないためにも、教員養成課程のカリキュラムに知能検査に関する知識を組み込む必要があるだろう。

介助員の派遣については、そのニーズが特に多動傾向への対処と(危険性の高い)パニック対応に向けられていた。多動型や衝動型への介助員配置を求める声は特別支援教育が始まって以来、常に主張されてきた(斎藤他、2008)。吉田(2011)が指摘するように学校支援ボランティアを活用するなど、制度的に介助員を保証する時期に来ているのではないか。

巡回相談の強化は昨今のスクールカウンセラーの大幅増加措置により、特に都市部では解消される傾向にあるだろう。しかし斎藤他(2008)が指摘したように、教員はスクールカウンセラーや巡回相談員により密接なコラボレーションを求めている。数の問題ではなく、どういう巡回相談制度を作るかという制度設計に関する開かれた議論が求められる。

5-5. 危険度の高いパニック対応

本研究の結果から、学校内において生命の危険がある自傷他害行動ないしはパニック行動が生じていることが示された。

「隣の席の子どもとケンカになり、つかみあいになったところで介入したが、興奮して暴れるので、床に寝かせて上に乗ったけれども、抵抗して頭を打ち付けるので、それを抑えるために二人体制で頭と体を押さえつけた。あの時はやむを得ないと思ったが、胸の上に思い切り乗ってしまった自分の感覚をはっきりと覚える」(通常学級：小学校教員)

「校外学習の最中、交通量のある道端で寝そべってしまい、動かなくなってしまった。向こうからオートバイが走ってきて、幸い、急ブレーキで止まってくれたけど、そうでなければ轢かれていた。あの時は自分もパニックになってしまった。今もどうすれば良かったのかわからない」(特別支援学級：中学校教員)。

「階段を上った時、凄い勢いで走ってきた男の子とぶつかり、階段から転がり頭を縫う怪我をした。彼はそのまま行ってしまったが、あの時体が固まってしまい、どうすることもできなかった」(特別支援学校：教員)。

こうした危険な飛び出し行動やパニック行動に対

してしばしば介助員の配置を求める主張がある。しかし、介助員は危険性の高いパニック行動のコントロールができるだろうか。

斎藤他（2012）は実行機能の障害を仮定し「椅子に座ったまま動かなくなり、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ができるかを検証したところ、ほぼ全員の実験協力者（現任教員）が女性を立たせることができなかつた事実を報告している。介助員が配置されたとしても危険度の高低に関わらず、パニック行動に対応できない可能性が示唆される。

特別支援教育においては校内委員会をつくり、個別指導計画を作成し、PDCAサイクルに基づき具体的な支援を有効なものにしていくことが一般的である（e.g., 柘植, 2005）。しかし、パニック自体はあらかじめ想定できず、その対応法がなければPDCAが原理的に不全なものとならざるを得ない。

本研究の結果ではそれほど頻度は高くはないにせよ、通常学級内でも危険度の高いパニック行動は生じていることが示された。臨床的妥当性の観点からは、生命の危険がある事態については（頻度の問題ではなく）対応策をつくり、教員間で共有化すべきである。しかし、現状、具体的な方法論がないために、危険なパニックの可能性があれば発達障がいを持つ子どもをその環境から取り出し、参加させないという方法だけが唯一の効果的対応法となっている。しかしそれが特別支援教育の理念に反していることは自明である。危険度の高いパニックに対応できる支援方法の開発と検証が望まれる。

※本研究は日本心理臨床学会第32会大会ポスター発表に追試データを加え、新たに分析したものである。協力して下さった関係機関、特に練馬区立総合教育センターの皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- 1) Anderson, C. et al 2012 Occurrence and family impact of elopement in children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 5, 870-877.
- 2) 廣木道心 2012 第10章 支援介助法－痛みを与えないパニック対応スキル－ 「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」(三恵社), 176-213.
- 3) 北出勝也 2012 第11章 ビジョントレーニング 「児童期・思春期のSST－特別支援教育編

- －」(三恵社), 230-237.
- 4) 守谷賢二 2011 第六章 スクールカウンセリングとSST 「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション－」(三恵社), 121-137.
- 5) 守谷賢二 2012a 第四章 SSTの効果 「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」(三恵社), 61-74.
- 6) 守谷賢二 2012b 第五章 環境調整の意味と手法 「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」(三恵社), 90-99.
- 7) 小野淳 2012 情報処理による発達障がいを持つ子どもへの支援 「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」(三恵社), 238-242.
- 8) 斎藤富由起・社浦竜太・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, 5, 83-97.
- 9) 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 2010 小学校・家庭場面におけるADHD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, 7, 19-33.
- 10) 斎藤富由起 2012 第2章 特別支援教育と臨床心理学の現在 「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」(三恵社), 35-47.
- 11) 斎藤富由起・吉田梨乃・小野淳 2012 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 千里金蘭大学紀要, 9, 29-35.
- 12) 柘植雅義 2005 「通常学級での特別支援教育PDCA」(教育開発研究所)
- 13) 山内早苗 2012 第六章 アセスメントとフィードバック 「児童期・思春期のSST－特別支援教育編－」(三恵社), 100-127.
- 14) 吉田梨乃 2011 第11章 学校支援ボランティアとSST 「児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション－」(三恵社), 226-238.

