

<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3 - 支援介助法の実験的検証 -

The study on coping with panic behaviors at regular class in Special Need Education Part III
- experimental verification of supportive care method -

齋藤 富由起¹, 廣木 道心², 守谷 賢二³, 吉田 梨乃⁴, 小野 淳⁵

要 旨

パニック行動への対応方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。他方、もしそうした方法がなければ、新たな対応法が必要となる。そこで研究1では小・中学校教員83名（小学校39名・中学校44名）に学校内でのパニック行動の経験率やその対処法の有無に関する質問紙調査を行った。その結果、82%の教員が危険性の高いパニックを経験しており、発達障がい由来するパニック行動について有効な対応法を持っていないことが明らかにされた。そこで研究2ではパニック行動への有効な対応法として注目される廣木（2012）による支援介助法の効果について痛みを従属変数として検証した。その結果、支援介助法群は非支援群と比較して痛みを与えることなくパニックに対応できる可能性が示唆された。

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, 実験的検証
Supportive Care Method, Special Needs Education, Panic Behavior, autism,
experimental verification

研究1. パニック行動への対応方法は存在するか

1. 問題提起と目的

障がいに関係するパニック行動への対応法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。他方、もしそうした方法がなければ、新たな対応法が必要となる。

齋藤他（2012）はこの目的で小・中学校の教員42名に対して質問紙調査を行った結果、88%の教員が危険度の高いパニック行動に遭遇しており、「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べきとの回答はみられたが（67%）、具体的なチーム対応を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ていた。しかし齋藤他（2012）の研究は調査協力が少なかった（n=42）ため、追試により学校現場のパニック対処法の実態を再検証する必要がある。

2. 方法

- ①調査・実験協力者：小・中学校教員83名（小学校39名・中学校44名）にソーシャルスキルトレーニング研修会会場にて質問紙調査を行った。
- 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

1	Fuyuki SAITO	千里金蘭大学 生活科学部 児童学科	受理日：2013年10月15日
2	Doshin HIROKI	ロングライフ医療福祉専門学院	査読付
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	
5	Atushi ONO	千里金蘭大学 生活科学部 児童学科	

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. 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

82%の教員が危険性の高いパニックを経験しており、「ケンカがいきすぎてパニックが生じた」「床や壁に頭を打ち始めた」などの自傷他害行動に加え、「衝動的な飛び出し行動」が報告された。対応方法で最も多かったものは斎藤他(2012)と同様に「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った。またそのことが結果的に児童・生徒との関係悪化につながっていたことをほぼ全員の教員が自覚していた。

「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(57%)、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89%の教員がスキルを学びたいと希望した。

4. 考察

4-1. 危険性の高いパニックの経験率

本研究の母集団はソーシャルスキルトレーニングの研修会参加者であり、その意味で発達障がい対応への意欲が高いというバイアスは否めない。このバイアスは斎藤他(2012)も同様である。しかし、その点を考慮してもなお80%以上の教員が何らかの形で危険性の高いパニックを経験しており、その対応スキルを持っていないことを報告している。また本研究の母集団は通常学級の教員であり特別支援学校や特別支援学級においては一層高い数値になることが示唆される。

4-2. 学校にパニック対応の実践知はあるのか

本研究における「危険性の高いパニックへの対応」とは「パニックを起こしている最中」の対応を意味しているが、問4について明確に回答した教員はいなかった。「パニックをなるべく起こさないための(主として応用行動分析的)対応」を述べた者

が3名いたが、それらはパニックの予防的関わりであり、パニックの最中での対応方法ではない。回答の中にパニックを起こしている最中については、「強引に」「緊急だから仕方なく」対応せざるを得ないことを苦慮した意見も多く、明確な実践知は斎藤他(2012)同様、見られなかった。したがって本研究の結果からは、「危険なパニックが起きている最中の効果的対応」は見られなかったと結論できる。

確かに文献上も「パニックを起こしている最中の対応」として例えば「静かな部屋に移動させる」などの指導がなされているが、パニックを起こしている子どもをどのように部屋に移動させるのかについては書かれていない。同様に「パニックが起きたら、落ち着くまで静かに見守りましょう」という指導もあるが、壁に頭をぶついたり、交通量の多い道路に向かって走り出した場合、「静かに見守ること」はできない。

一方、危険だからといって、児童・生徒の胸の上に全体重を乗せて身体を抑制するなど、別の危険な事故が生じるようなやり方が認められるわけではない。しかし、方法論がないために、現実にはほとんどの支援者が強制的な方法を実践せざるを得ない事実を直視するべきである。パニックの解消に有効で、当事者を傷つけず、同時に支援者も傷つくことなくパニックに対応できる体系だった対応法が求められる。

研究2. 支援介助法の実験的検討

1. 問題提起と目的

1-1. 支援介助法とは何か

通常学級においても教員は危険性の高いパニックを経験しており、対応方法についてのニーズも存在するが、具体的な対応方法は見出されていない。廣木(2012)はパニックを起こしている最中のクライエントに対して痛みを与えない誘導法である支援介助法を提唱している(廣木, 2012)。しばしば誤解されるように支援介助法はパニック最中の子どもを取り押さえる技術ではない。そもそもパニックが生じないように子どもの行動を観察し、詳細な分析を行うことで問題行動を促進する要因を特定し、その結果を予防に還元する一連のシステムが広義の支援介助法と考えられる。

この目的のために支援介助法では子どもの問題

行動を「意味のある発信」と見なして「要求」「注目」「拒否」「感覚」をキーワードにしつつ、その意味を理解し、受容していく。またそのためのチェックシートも完成しており、対応は標準化されている(廣木、2014)。

ただし、特に関わりの当初は問題行動の特定は極めて難しく、力量のある支援者でも当事者に何らかのパニックが生じることもあるだろう。しかしパニックが生じてもすぐに「取り押さえること」を考えるのではなく、危険度に即した対応がなされるべきである。支援介助法では4段階の危険別の対応が考えられている。

- (1) 周囲の環境や本人の状態から危険がなく、様子を見守っていられる場合は落ち着くまで待ちながら、行動を分析する。例えば学校内でこだわりの行動が出て、パニックが生じたとしても周囲に危険物はなく、本人もこだわり行動から教室やろうかを歩いているだけのような状態は、確かに不適応行動ではあるが、当事者を見守りながら何にこだわりを見せたのかを観察し、分析することが優先されるべきであり、分析に基づき環境調整を行うべきである。
- (2) 周囲に危険がある場合は、危険となる部分を取り除いて、見守る。例えば、隣の席の子どもとトラブルになって、興奮が高まったら、可能な限り子ども同士を引き離し、当事者が落ち着くまで待ち、トラブルの原因にどのような意味が込められていたのかを観察、分析し、環境調整を行うことなどがこれに相当する。
- (3) 危険な状態を排除できない場合は、本人を安全な場所に移して見守る。例えばガラス窓にぶつかりそうだったり、交通量の多い道路の向こう側にあるものに注目して衝動的に駆けだすような場合は、本人を誘導してその場から移動するようなケースがこれに相当する。
- (4) 本人が抵抗して安全な場所に移れない場合は、自傷・他害行為による本人あるいは第三者への危険性が高い場合は、その危険度に応じて対応する。壁に頭を打ち続けるなどのパニックがこれに相当する。

このように検討すると、支援介助法はパニックを起こした当事者を取り押さえる方法では全くな

く、パニックに対して可能な限り見守ることを優先する精緻な介助体系といえる。また(4)のケースにしても支援介助法では当事者に痛みを与えないことと、支援者が傷つかないことを同時に達成するための技術を開発している。「危険な状況だから何をしてもいい」と考えるのではなく、支援の専門家として、または学校内の児童・生徒の安全を最大限守るために、危険な状況に対応するスキルを学び、児童・生徒と支援者の双方が早急かつ安全にその状態から脱するべきと考えるのが支援介助法の発想といえる。

齋藤他(2012)によると、学内で児童・生徒に危険なパニックが生じたとしても、それに対応する技術がないため、やむを得ず、最大の危険をさけるために力づくで児童・生徒を取り押さえたり、移動させたりする実態があった¹。この「取り押さえる」という現象を「やむを得ない理由で児童・生徒の身体を(痛みを与えても)強制的に抑制すること」と定義するならば、支援介助法は「取り押さえる技術」ではない。狭義の支援介助法とは、危険度が極めて高い時に独自の介助スキルを使用してパニック状況を克服する技術体系といえる。ただし、支援介助法の痛みについては実証的なデータが得られていないことが課題として指摘できる(齋藤他、2012)。そこで本研究の目的はパニック対処スキルである支援介助法(廣木、2012)の効果について痛みを従属変数とした検証を行うことである。

2. 方法

- ①調査：実験協力者：小・中学校教員26名にソーシャルスキルトレーニングの研修会終了後、個別に別室に協力者を招き、実験を行った。
- ②実験手続き(齋藤他、2012と同様)
 - (1)目的：校内の緊張パニックを想定し、言葉がけが通じない状態で座っている女性(身長157cm)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(齋藤他、2012と同様)

DVD(廣木他、2013)による支援介助法による誘導スキルの講義を受けたグループ(支援介助群；18

1 本研究の論旨でないが、2012年の愛知県西三河地方の特別支援学級で起きた障がい者への体罰事件に見られるように、障がい者への体罰問題はより注目されるべき論点といえる。

名)と支援介助法を受けていないグループ(非支援介助群;18名)について、斎藤他(2012)と同様に、椅子に座っている実験者を前にして、実験協力者に以下の教示を行なった(Fig1参照)。



Fig 1. 実験場面の例

教示:「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。なお実験中は他の教員を呼ぶことはできません」。

実験者の女性(1名)は脱力しており、力による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。

従属変数として、立ち上がる際の痛みの程度を測定した。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。なお実験者の女性は支援介助法についてナイーブな大学4年生であった。

実験にあたっては指導教員が常に立ち会うこと、危険な状況になった場合、教員が即実験を中止すること、実験室では床にマットレスを引くなどの安全に配慮した環境をつくること、強い痛みを感じた場合、実験を中止できることが実験者との間で了解された²。

3. 結果

実験の結果、支援介助群の平均は1.1点(SD=.34)、

非支援群の平均は2.8点(SD=.38)であった。t検定の結果、支援介助群の点数は非支援群よりも有意に低かった($p<.01$)。また支援介助法群は98%が実験者を起立させることに成功したが、非支援群で実験者を起立させることができたのは1名であった。

4. 考察

4-1. 支援介助法の効果

本実験ではパニック対処技術である支援介助法により痛みを与えずにパニック対処ができるかを検証した。その結果、痛みをほぼ与えることのないパニックの誘導が実現できた。他方、非支援群には強引な手法が目立った。とりわけ多かった手法は「強引に持ち上げようとして、強い抵抗にあう」(Fig2参照)、「強引に引っ張り、実験者の膝を床にぶつけそうになる」(Fig3参照)であった。

その他、「強引に立たせようとした結果、バランスを失い、実験者が横に倒れる」(Fig4・Fig5参照)などの対応法が目立った。

斎藤他(2012)によれば、心理学において(危険



Fig 2. 強い抵抗にあい、立ちあがらない例

2 全てのFigはローデータに基づく模擬場面であり、実際の実験室状況ではない。



Fig3. 膝をぶつけそうになる例



Fig4. 実験者が倒れる例1

なパニックを可能なかぎり起こさない方法はあるとしても)「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」は示されていなかった。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、そのため実際的な要請から「はがいじめ」などの手法に頼らざるを得ないのが実態である。

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。教員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。しかし、パニックが生じているとはいえ、児童・生徒に痛みを与えることは好ましい対応とはいえない。特に触られることを障がいの特性として回避したい児童・生徒にとって、強引な誘導は不快刺激となり、教員との関



Fig5. 実験者が倒れる例2

係悪化につながる。誘導スキルは関係の構築に影響を与えているといえる。今後、支援介助法の従属変数として保護者と子ども、または教員と子どもの関係性を測定することも課題となるだろう。

4-2. 支援介助法の練習回数

本研究では比較的实验がしやすいことから「椅子から立ち上がらせる」状況を設定した。統制を取るため支援介助法群はDVD(廣木他、2013)による指導を平均約8分間受けただけでこの実験に挑んだが、数回の実施で少なくとも痛みをほとんど与えずに立たせることに成功している。

しかし、他のパニック対応スキルにおいても数回のモデリングで実践できるかは不明であり、今後の検討課題である。協力的な高齢者を前提とするような他の介助技法と異なり、支援介助法ではパニックを起こしている非協力的な者を安全に誘導するという前提の相違がある。今後、他のパニック場面でも同様の効果が得られるかを追試するとともに、合理的な支援介助法のトレーニングの体系が求められる。

4-3. 支援介助法の広がりー新しい身体性アプローチの登場と検証ー

何らかの身体操作を独立変数(または制御パラ

メータ)として、より快適な高齢者介護や障がい者介助を従属変数(または秩序パラメータ)とするこれらの支援介助法は、結果としてより快適な人間関係を従属変数としており、その意味では心理的技法といえる。障がい者と支援者の双方向性とコミュニケーションの同時性を前提としているにせよ、これらの技法の特徴は「身体から心理的關係性へ」という方向を強調した心理的アプローチという点で共通している。この点について廣木(2012)は以下のよう述べている。

『パニック時の行動への対応法を考えていくうえで頭に浮かんだのが、「身体を通じた療育」でした。ただパニックで暴れている力を封じることだけに意識をフォーカスするのではなく、身体に触れる機会を通じて相手とのコミュニケーションをとりながら可能な限り個々が持つ残存能力を引き出すことができればと思ったからです』

このような認識で支援介助法を創始した廣木(2012)はその実践過程で障がいを持つ子どもの意識が変化してきた事例を紹介している(廣木、2012)。支援介助法はそのことを目的とした体系ではないが、結果として障がいを持つ者と支援者の双方の意識の変化を生じさせる可能性がある。このことは今後の検討課題といえるだろう。

こうしたアプローチ自体は廣木(2012)も影響を受けた臨床動作法をはじめ、心理学でも開発されてきた。1960年代前後からボディワークと呼ばれる分野ではホリスティックな志向性に基づき、行動や動作を独立変数とする技法が紹介され、とりわけ人間性心理学の分野で重視されてきたのも事実である。例えばアレクサンダーテクニーク、フェルデンクライス、ロルフイング、太極拳、ヨーガ、バイオエナジェテックス、野口体操、野口整体などは身体技法として長い歴史を持ち、成果を示している。海外のボディワーク興盛の経緯とは時間的にも社会的にも相違はあるものの、総じてこれらは「第一世代のボディワーク」と言えるかもしれない。こうした身体技法が希求された社会的背景には、米ソ冷戦やベトナム戦争による平和主義への志向、軍事技術を生み出す科学への懐疑、情動を軽視した認知や知育偏重主義への不満が指摘できた(e.g., Anerson, 1983; Novack, 1990)。

こうした第一世代のボディワークの問題意識を引き継ぎながら、1980年代から1990年代において日本ではトランスパーソナル心理学の影響を受けたボ

ディワークが流行を見た。この背景には米ソ冷戦の終結とソ連解体、経済的にはバブル経済の勃興と終焉、「自分探し」やスピリチャリティ、ニューエイジサイエンス、深層心理学ブームや、青年層を中心とした新々宗教の流行とオウム真理教事件に象徴されるその終了が背景にはあった(e.g., 芳賀他、1994)。

日本において社会体制の選択とのかかわりは背景に退き、新たに環境問題がボディワークと関連して論じられる傾向も生まれてきた。また1986年に国際的なフォーカシング研究所が設立されたこともあり、ロジャーズからジェンドリンへの関心の移行も生じたこの時期のボディワークは「第二世代のボディワーク」と呼べるだろう。

なおこの時期に認知心理学や基礎心理学の立場から身体を見直す動きがあったことも見逃すことはできない(e.g., 佐々木、1987; 伊藤、1988; 春木、2002)。この基礎心理の流れは現在のEmbodied cognitionの流れと合流し、社会文化的アプローチなどと交錯しながら新たに展開している。

現在、これらの技法は一定の飽和を見せ、すでに伝統的な存在ですらある。またかつてのような行動理論と人間性心理学の尖鋭的な対立は影をひそめはじめた。例えば境界性パーソナリティ障害に明確なエビデンスを示した弁証法的行動療法を開発したLinehan(1993)は、自身が示唆を受ける流派にユング派があることを公言している。Linehan(1993)自身が述べているように、こうした発言は行動理論と人間性心理学の対立が厳しい時代にはできなかっただろう。こうした例からもわかるように1990年代から2000年にかけて社会的背景も変化し、伝統的ボディワークの成果を踏まえ、新たな身体的技法が誕生し、成果を示しつつある(斎藤、2013; 吉田他、2013)。

2000年代から現在までの新しい枠組みで注目された身体技法は「第三世代のボディワーク」または「エンボディドワーク」(embodied works)といえる。斎藤(2013)や守谷・斎藤(2013)はその特徴を「実理性」「再現性(科学性)」「公共性(協働性)」「開放性(展開性)」の4点に分類し、「エンボディド教育」「エンボディド保育」「エンボディド療育」などの展開を提唱し、その可能性を検討している。斎藤(2013)は「エンボディドワーク」(embodied work)の特徴を述べているが、昨今の身体性への関心の高さを考察すると、今後も多く

の立場から複数のembodied psychologyやembody、embodimentを冠する哲学・教育学、メタ認知論などが提唱され (e.g., Carsetti, 2010 : Shapiro, 2010 : Stewart, 2010)、それぞれに正当性や独自性、その起源や歴史性を訴え、競合しあうのだろう。

4-4. 総合考察

従来ボディワークと呼ばれてきた身体技法群とその思想 (e.g., 原田, 2012) には時代を超えた普遍的価値があるのかもしれない。その普遍的価値をWittgensteinのように沈黙で暗示するにせよ、Rorty (2000) のようにリベラルアイロニーの立場で理解するにせよ、あるいは現象学的に身体的実存を論じるにせよ、つまるところ時代に左右されない価値をボディワークが持つ可能性は否定できない。それと同時に、どのような技法群とその思想も歴史的かつ社会的な背景との関わりのもとで現実的に普及しており、その範囲で論じられる制約も持つ。

日本に限って言えば、脱工業化社会に突入し、2000年代には少子高齢化がさらに加速して、「大学」など従来の公共圏の制約が問題視されるとともに情報空間という新たな公共圏の出現が注目され、多くの領域で市民的な社会活動の可視化が進んでいる。この活動を支える公共哲学と公共的な運動はいつそうの興盛を見せている。こうした社会的背景のもとでは、方法論的個人主義よりも方法論的關係主義や社会システム論を前提としたモデルが発展する。現代の日本社会の変動要因を考え合わせれば、2000年以降、例えばNegri & Hardt (2001 : 2004) の指摘に見られるように、身体と情動の問題も公共性と社会参加に基づく関係主義的モデルで論じられる傾向が出現する。これらの影響を受けて、第三世代のボディワークは公共性あるいは協働性という論点を持つだろう。

支援介助法が関係する福祉・教育・医療の分野においても1960年代から1990年代までと現在の社会的背景では大きな変化が多数生じている。例えば支援介助法が注目される要因の一つには制度的な特別支援教育の施行があるが、その分野に限っても当時の特殊教育とは構造的な変化が指摘できる。

現代的な社会的背景のもとで新しい身体技法群が要請され、それぞれに成果が生み出されつつある。支援介助法の登場は、新しい社会状況から生み出される新たな身体性アプローチ (embodied approach) の誕生を予感させる。今後、身体性アプ

ローチのスキルが必要とされる新たな社会的背景を分析し、その心理学的裾野を検証していくことも課題の一つといえるだろう。

引用文献

- 1) Anderson, W. T 1983 The Upstart Spring: Esalen and The American Awakening. Barbara Lowenstein Literary Agent, New York.
- 2) Carsetti, A 2010 Causality, Meaningful Complexity and Embodied Cognition (Theory and Decision) Springer.
- 3) 芳賀学・弓山達也 1994 析る・ふれあう・感じる－自分探しのオデッセイ－ アイピース。
- 4) 原田奈名子 2012 ボディワークと、身体技法とソマティクスの語義 京都女子大学発達教育学部紀要, 8, 21-31.
- 5) 春木豊(編) 2002 身体心理学－姿勢・表情から心へのパラダイム－ 川島書店
- 6) 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－」, 176-213, 三恵社.
- 7) 廣木道心・斎藤富由起・守谷賢二 2013 支援介助法－障害を持つ人への痛みを与えないパニック対応スキル－(DVD) アローウィン社.
- 8) 廣木道心 2014 支援介助法 ナカニシヤ出版.
- 9) 伊藤正男 1988 認識し行動する脳－脳科学と認知科学－ 東京大学出版会.
- 10) Linehan, M. M 1993 Cognitive behavior treatment of borderline personality disorder. Guilford Press, New York.
- 11) 守谷賢二・斎藤富由起 2013 現代の身体技法の特徴「児童期・思春期のSST」 三恵社.
- 12) Negri, A & Hardt, M 2001 Empire Harvard University Press; New Ed.
- 13) Negri, A & Hardt, M 2004 Multitude: War and Democracy in the Age of Empire Penguin Press HC.
- 14) Novack, C. J 1990 Sharing the Dance – Contact Improvisation and American Culture University of Wisconsin Press.
- 15) Rorty, R 2000 Philosophy and Social Hope Penguin Books.

- 16) 斎藤富由起 2013 現代の身体技法と社会的背景「児童期・思春期のSST」三恵社.
- 17) 佐々木正人 1987 からだ 認識の原点 東京大学出版会.
- 18) 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.
- 19) Shapiro, L 2010 Embodied cognition (new problems of philosophy) Routledge.
- 20) Stewart, J. 2010 Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science (Bradford Books).
- 21) 吉田梨乃他 2013 小・中学生に対する身体技法を用いたSSTのアクションリサーチ「児童期・思春期のSST」三恵社.