

# スクールカウンセリングにおける行動コンサルテーション

米 山 直 樹

平成7年度より文部省（当時）により開始されたスクールカウンセラー（以下 SC）活用調査研究委託事業も平成13年度からは文部科学省により SC 活用事業となり、2学級以上の中学校への全校配置を政策として決定するなど本格的に実施されるようになった。それに伴い、SC に関する研究も、当初は SC が学校現場に受け入れられるためにはどのような要因が関わっているのかといった視点（本間・米山, 1999）から、SC が学校現場において有効に機能するためにはどのような要因が関わるのかといった視点（米山, 2001）へと、より踏み込んだ形へと変貌していった（伊藤, 2002）。

このような動きの中で特に指摘されているのが、スクールカウンセリングにおけるコンサルテーションの重要性である（嶋田, 1999；藤田, 2000；井村, 2001；伊藤, 2002）。SC 研究を概観してみると、一対一の面接を重視するミニ・クリニックモデル（大野, 1997）を採用した事例研究（詫摩, 1998；西村, 2000）も散見されたが、多くの研究は学校組織における教育相談機能を重視したモデルの方が実情に合致していることを指摘してきており（大野, 1997）、スクールカウンセリング活動においては、児童生徒への直接的支援形態であるカウンセリング活動よりもむしろ、教師を対象とした間接的支援形態であるコンサルテーションが高い比重を占めていることが明らかとなっている（嶋田, 1999；井村, 2001）。特に、特別支援教育の本格実施に伴う通常学級に在籍する知的障害のない発達障害の児童生徒に対する支援ニーズの高まりは、個別面接による支援形態の限界を顕わにし、学校という文脈に適合した支援であるコンサルテーションの重要性をさらに増大させることとなった。

しかしながら、そのコンサルテーションに関しても、科学的検証に基づいた形で検討を加えられた研究は多くはなく、スクールカウンセリングにおけるコンサルテーションを扱った事例研究の大多数が記述的なアプローチを主とした実践報告に留まっているのが現状である（伊藤, 2002）。

こうした記述的な事例研究に対し、一方では客観的な効果測定を念頭に置いたコンサルテーションに関する実践研究が進められており、その代表として行動論的アプローチに基づく行動コンサルテーション（Bergan & Kra-

tochwill, 1990）があげられる。本研究ではまず臨床における行動論的アプローチについて説明し、続いて行動コンサルテーションについての説明を行う。そして行動コンサルテーションを実施した事例を紹介し、最後にスクールカウンセリングにおける行動コンサルテーションの有効性について検討を行うこととする。

## I. 行動論的アプローチの特徴

行動コンサルテーションは行動論的アプローチを基礎に置いた支援形態である（Bergan & Kratochwill, 1990）。この行動論的アプローチによる臨床介入の特徴としては、生じている問題を観念的ではなく、具体的かつ行動的に定義することが第一にあげられる。また問題の分析においては、内的・精神的解釈ではなく、ABC 分析（スターミー, 2001）や機能分析（Carr, 1994；カー&ワイルダー, 2002）と呼ばれる手法を用いて、環境内の随伴性を重視することにより、その問題行動がどのような機能を果たしているのかが分析される。この際、特に重視されるのは現在その対象を取り巻いている環境要因であり、過去の原因について情報収集はするものの重視はされない。これは現在の問題は現在の環境内の随伴性が大きな要因となっていると考えられるためである（福島・松村, 1982）。不登校への対処において多く見られる問題の一つに、問題行動出現の直接的きっかけとなった原因と現在の不登校状態を維持している要因の同一視があげられる（米山, 2003）。例えば、いじめや仲間はずれがきっかけとなって不登校になった児童生徒について、クラス替えなどによりトラブルの対象となった児童生徒との接触が生じない状況を設定しても、当該の不登校状態になっている児童生徒が再登校できないということが生じうる。これは、不登校のきっかけとなった要因と現在その状態を維持している要因が異なるために起きているものと考えられる。従って、行動論的アプローチでは、臨床査定においては問題の原因を現在の環境側から明らかにすることが目的となり、さらに臨床介入もクライアントを取り巻く環境の操作による認知、感情および行動の制御を行うことが中心となってくる（山上, 2003）。こうした臨床査定である問題行動の機能分析から、実際の臨床介入に至るまでのプロセスには、それぞれの段階でその実証性を検証する手続きが含まれてい

る。

## II. 行動コンサルテーションの特徴

一般に、コンサルテーションでは、臨床家の介入形態は問題への直接介入ではなくコンサルティを通じた間接介入という形態になる。それ故、関係性も通常のカウンセリング場面のようなセラピストクライアントというのではなく、コンサルタントコンサルティー問題（クライアント）という関係性になる（Figure 1 参照）。この時、行動コンサルテーションでは、コンサルタントからコンサルティへの介入すなわちコンサルテーションが問題改善における独立変数となり、問題そのものの変化が従属変数となる。しかし現実問題として、いくらコンサルタントがコンサルティに対し行動論に基づく介入方法を提示しても、コンサルティが正確にコンサルタントから指示された介入方法を実践しなければ、問題の変化を関数関係的に捉えることはできない。このコンサルティがコンサルテーション内容をどれくらい正確に実践できたかについての指標は介入整合性（Gresham, 1989; Peterson, Horner, & Wonderlich, 1982）と呼ばれ、行動コンサルテーションでは必須の測度となっている。こうした独立変数である介入結果における問題の改善と介入整合性における高い一致率が認められた後、さらに臨床介入の目的、方法、結果の満足度を指標とした社会的妥当性（ホーナー・ダンラップ・ケーゲル, 1992）の判定も実施される。

Bergan & Kratochwill (1990) はこうした行動コンサルテーションの特徴について、(a)「問題同定段階」、(b)「問題分析段階」、(c)「計画実行段階」、(d)「問題評価段階」から成る四段階の問題解決プロセスをもっていること、(b) 行動アセスメント技術を遵守すること、(c) 行動論的な介入方略を立てること、(d) 行動分析と関連した方法論に基づいた結果の評価を行うこと、とまとめている。

なお、介入評価については、対象が学級内における発達障害児であれば、直接観察が可能なため、状態像に関する情報収集は比較的容易と考えられる。しかし、介入対象が不登校の場合には、そもそも学校に登校してきていない状態であるため、その行動の客観的観察は困難な

ものとなってくる。また、直接の介入対象には離席のような顕現的行動ではなく、不安反応のような内在的行動も含まれてくるため、測度としては不安水準の測定などからもたらされる直接的な情報ではなく、登校行動や在席時間といった間接的な情報が利用されることとなる。

## III. 行動論的コンサルテーションを適用したスクールカウンセリングの一実践事例（プライバシー保護のため、内容を一部変更している）

クライアント（以下 CI と略記）：CI は中学 2 年生男子生徒で、家族構成は父（45 歳・会社員）、母（43 歳・パート）、本人、妹（小学校 4 年生）、弟（小学校 2 年生）の 5 人家族であった。

担任教師（コンサルティ）：教職経験 10 年目の男性教師で、過去に 2 回不登校の女子生徒の担任経験があったが、男子の不登校生徒を担当したのは今回が初めてであった。なお、今回の相談は SC 担当である教育相談担当教員からの薦めにより、希望してきたという経緯があった。

スクールカウンセラー（コンサルタント；筆者）：SC 歴は 7 年で、当該校には派遣されて 2 年目であった。SC 勤務は週に 1 回 8 時間で、勤務時間中のスケジュール管理は SC 自身が行うのではなく、派遣先中学校の教育相談担当教員が行っていた。

問題同定段階：CI の問題に関する情報は、主に担任教師と保護者との面接により収集した。幼少期、小学校低学年および中学年までは特記すべきことはない。しかし小学校 5 年生の頃より体調不良を理由にした欠席が目立ち始め、中学校入学に際して小学校から本人の不登校傾向に関する申し送りがあった。また、学習面に関しては数学と英語の成績が著しく低い状態であり、また運動面も苦手なことから体育の成績も低いものであった。中学校入学後は中学 1 年生の 5 月頃より頭痛や腹痛といった体調不良を訴えて保健室に頻回来室するようになり、その頃より遅刻や早退が増加してきた。養護教諭からの情報では、数学、英語及び体育の授業時間などになると身体面の不調を訴えて来室することが多かったとのことである。そして 6 月に入ると、次第に週に 1 日の割合で欠席するようになったため、保護者からの相談を受けた担任教師は週に 1 回の家庭訪問を開始し、保護者との面談や本人との接触を図ることで完全不登校状態を回避するよう試みた。しかし夏休み明けの 2 学期開始直後に CI は始業式と翌日を登校した後、不登校状態になった。介入開始時点での CI の様子は、自宅に引きこもり、テレビ、ゲーム、漫画などで過ごしていた。なお、担任教師

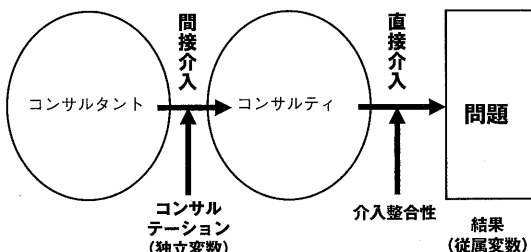


Figure 1 行動コンサルテーションの流れ

が家庭訪問をした際には、居間での面談が可能であった。保護者の話では、午前中は非常に表情が暗く、話しかけてもほとんど反応が返ってこない状態であるが、昼過ぎより活動性が増してきて、妹や弟が帰宅する夕方頃からは一緒に遊んだり、普通に会話したりできるようになるとのことであった。なお、友人との接触は全くない状態であった。

以上の情報から、現在の CI の問題としては、①完全不登校状態であること、②学習面（数学、英語、体育）に問題があること、③身体化反応が見られること、④対人接触場面を回避する傾向にあること、⑤日内変動が見られること、⑥自宅ではテレビ、ゲーム、ビデオなどの活動がほとんどの時間を占有していること、の6点が指摘された。これらの問題が現在の本人の状態にどのような影響をもたらしているのか、機能分析を中心とした行動的な解釈を試みた。それが次の問題分析段階である。

問題分析段階：問題同定段階における情報収集の結果から、CI の不登校について直接の契機となった出来事は不明なものの、担任教師および母親との面接を通じて以下のような機能分析による作業仮説を立てた。

仮説 1. 対人関係を形成・維持する能力の不足により、友人関係による強化子獲得機会がなく、むしろ友人関係が嫌悪場面として機能している。

仮説 2. 学習面における能力不足から、授業時間における強化子獲得機会がなく、むしろ授業時間が嫌悪場面として機能している。

仮説 3. 嫌悪場面においては身体化反応を訴えることにより、その状況を回避している。

仮説 4. 日内変動により、起床時間がずれ込み、それにより登校行動が抑制されてしまっている。

仮説 5. 自宅内に活動用具（ゲーム・ビデオ）等の強化事態が整備されているため、結果的に家で過ごすことになる。

仮説 6. 不登校状態が1年間続いたことにより、再登校に対する不安・恐怖反応が増大しており、再登校を回避し続けている。

以上の仮説を基に、担任教師と話し合った結果、級友がいる時間帯、及び午前中からの登校は困難との認識から、週一回の放課後登校を実行することとした。そして登校した場合には、学校刺激に慣れることと同時に、学習面における強化場面を設定するため、担任教師との一対一場面での学習指導を20分から30分程度行うこととした。学習内容については本人の学力が相当低下していることが予想されたため、小学校中学年レベルの問題に設定した。

上記の方針が決定された後、担任教師が家庭訪問の際に保護者と CI 自身に今後の介入方針について説明を行

い了承を得た。そしてその翌週より介入が開始された。

計画実行段階：行動コンサルテーションの計画実行段階においては、介入整合性を促進及び維持させる方略が検討されており、例えば、Ehrhardt, Barnett, Lentz, Stollar & Reifin (1996) は教師による介入手続きについて台本 (Scripts) を用いて介入整合性の促進を試みている。台本とは、指導介入の実行の手続きを文章化したもので、介入整合性を促進するための補助具の一つである。これをコンサルティに提供することで、コンサルティは介入を実行する上での明確な手がかりが与えられたことになり、結果的にコンサルティの正確な介入実行を比較的容易に導くことができるとされている（加藤・野口, 2004）。しかし本事例のような不登校という対象の場合、発達障害に比べ制御しきれない変数が数多く存在することが想定され、台本のような固定的な介入形態では、臨機応変な対応は困難で、実情に合致しないと思われる。それ故、本事例では SC 担当教師に SC との連絡方法を伝えて、適宜担任教師からの相談依頼を受ける形にすることで、介入整合性を保つように試みた。また、行動記録についても新たに詳細な記録をとってもらうのは担任教師の負担になると判断し、登校および下校時刻等の簡便な記録を残してもらうことで合意した。なお、CI の登校・下校時刻の推移を Figure 2 に示す。

(9/28～) 当初、CI は週一回の頻度で放課後登校を行っていたが、3 週を経過後、CI 自身の希望により週に3回の頻度で登校が開始された。こうした CI の変化から担任教師は自身の判断により CI に対して登校時間の繰り上げの提案を行った。ところがその翌日から CI は登校を渋り、担任教師からの電話にも出なくなってしまった。SC は担任教師との面接において以上の情報を収集し、「本人の状態はまだ完全に安定したものではなく、あくまでも再登校開始直後における興奮状態にあるものと想像されること、またそうした状態は長くは続かず、すぐに疲弊期に突入するが、その際に作業課題が多く存在すると、かえって今までできていたような行動さえも抑制してしまうので、反応が安定するまでは次の段階に移行してはいけない」という内容のコンサルテーションを行った。その翌日、担任教師は再度家庭訪問を行い、翌週以降も放課後登校で構わないこと、慣れるまで焦らずに放課後登校を続ければ良いことを説明し、本人も了承した。この後、再び放課後登校が行われるようになる。

(10/28～) 担任教師との面接の中で、CI 自身から「給食後の時間であれば、授業時間に学校に来れそうだ」との話が出され、翌日より給食後登校を開始したいとの連絡が SC に入った。SC からは当日になって困難な状態になった場合には、直ちに中止し電話連絡等を行って本

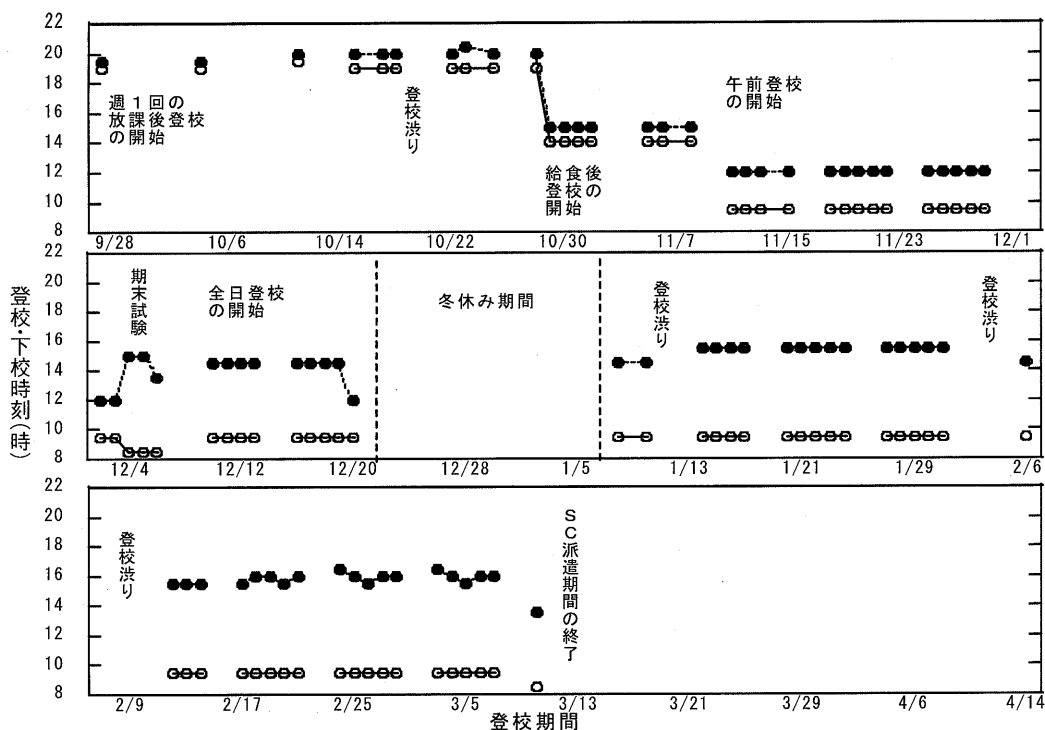


Figure 2 CI の登校・下校時刻の推移  
登校時間を○, 下校時間を●で示している。

人が罪悪感を抱かないようにしてもらいたいことと、学校への滞在時間は放課後登校と同様 30-40 分程度にってもらいたいことを告げた。また、この時間帯は担任教師も授業時間に該当するため、相談室担当の教師が本人への対応を行わなければならないので、事前に担任教師が学習教材を用意しておくことも併せて決定した。翌日、給食後に CI は相談室に登校し、その後、給食後登校を 2 週間に渡って継続した。

(11/11～) 給食後登校を行っていた 2 週間の間に、同じく相談室登校を行っていた 3 年生の B 男と友人関係が形成され始めたとの報告を SC は受ける。また、その B 男からの誘いがきっかけとなって午前登校が開始されるようになる。しかし、まだ給食を学校で食べることに關しては抵抗感があり、午前中で帰宅するという状態が 3 週間ほど続いていた。担任教師からは、給食を食べさせる方法はないかとの問い合わせがあったが、SC は期末試験前ということもあり、まだ本人の状況が安定していないと判断し、本人の自発的意思表示が出るまで待つよう提案した。

(12/4～) CI 自身に長期間試験を受けていないことによる受験回避の可能性があることと予測されたため、期末試験が実施される前に SC より担任教師に連絡を取り、今回は成績ではなく受験すること自体を目標に設定するよう提案し、CI に伝えてもらう。担任教師の話では、こう

したアドバイスは CI 自身を相当落ち着かせたようである。また、試験が午後に渡って行われたため、CI は再登校後初めて給食を食べることになったが、特に変わった様子もなく全部食べたとのことであった。この後、CI は冬休みまで相談室にて給食を食べるようになり、在席時間も午前から午後まで過ごせるようになった。

(1/8～) 始業式の翌日、母親より担任教師に、CI が布団から出てこようとしないとの連絡があった。すぐに担任から連絡を受けた SC は直ちにコンサルテーションを実施し、本人が実行可能なレベルにまで基準を元の状態に戻すこと、また周囲（特に母親）が焦って本人を追い込むような言動をしないよう留意するよう伝えた。翌日、CI は硬い表情ながら登校してきた。SC は担任教師に、休暇期間中に生活リズムが崩れ日内変動が再発しつつあること、放課後登校や時間外登校等の手段を用いて登校行動が消失しないように注意して欲しいと伝えた。それ以降、この時期は特に問題はなく登校が続けられる。

(2/3～) CI は風邪による 2 日間の欠席以降、一日出席ただけで再び欠席状態になってしまった。そこで SC は担任教師に対し、母親と連携して本人の生活リズムを一定に保つよう働きかけることと、欠席中はビデオやゲーム等の使用を制限することを依頼することを決め、実行してもらった。なお、担任教師は家庭訪問を行い、本

人と再登校についての約束をしてくる予定だと伝えてきたため、SCからは約束はかえって本人にプレッシャーとなる可能性が大きいこと、守れなかった場合に罪悪感を抱かせる危険性が高いことを告げ、「待っている」程度のメッセージでとどめておくよう伝えた。

(2/12～) 約2週間の登校渋り・欠席期間を経て、再登校が始まる。再登校開始後しばらくして、それまでは終わりの会が開始される時刻に他の生徒と顔を合わせないように直ちに帰宅していたのが、この頃より終わりの会の時間以降も学校に残りB男と校舎内を回って自分のクラスの教室や職員室に顔を出してクラスメートや他の教師と雑談を交わすようになっていた。この状態を踏まえ、担任教師が教室復帰について尋ねると、CI自身は友人のB男が相談室にいることや、クラスでの集団指導に対して抵抗感を示し、個別指導を受けられる相談室への登校の継続を強く希望した。結局、B男の卒業時までこの体制が継続されることとなり。その後、SCの派遣終了時まで特に大きな変化は無かった。

(SC派遣終了後) B男が卒業後、CIは1週間ほど欠席状態が続いたが、B男と同じ高校に進学すると宣言し、再度相談室登校を始める。そして6月より教室復帰を果たし、その後はB男と同じ高校に進学した。

**問題評価段階：**この段階はコンサルタントであるSCとコンサルティである担任教師が、これまでの行動観察記録等を用いながら、対象となったCIの問題に対する介入について評価を行う段階であった。担任教師とSC派遣の終了時に面接法にて実施し、①「介入の最終評価」、②「コンサルテーション内容の妥当性」、③「介入整合性」、④「コンサルテーション形態」及び⑤「コンサルタントであるSCに対する評価」について聴取した。なお、これらの質問項目は応用行動分析における社会的妥当性の概念（ホーナー・ダンラップ・ケーゲル、1988）およびコンサルテーションに関する研究（Bergan & Kratochwill, 1990；Kratochwill & Bergan, 1990）を参考に筆者が設定したものである。

まず、①「介入の最終評価」は、完全不登校の状態からほぼ一日を学校で過ごすことができたようになった点は評価できるものの、教室への完全復帰が達成できなかった点について不満が残ったとのことであった。

次に、②「コンサルテーション内容の妥当性」に関しては、行動コンサルテーションの理論的背景となった行動理論について、非常に納得がいくもので、現象面の説明においても違和感は感じなかったが、自らが行動理論を完全に理解したかについては自信がないとも回答していた。

③「介入整合性」についても、まだ行動理論を十分に理解していない初期段階では、勝手に介入方針や手続き

を変えたことがあったが、何度か失敗を経験することで逆に指示内容を遵守する方が介入効果が高いことがわかり、後半では守っていたと思うとのことであった。

④「コンサルテーション形態」については、毎週SCとの面談機会が設定されていたことで、自分自身の活動について振り返ることができ、また緊急時にすぐにSCと連絡が取れるような体制になっていたことも、自信をもって対応する際に大きな安心となっていた。しかし、毎週のコンサルテーションを負担と感じたこともあったとのことであった。

⑤「コンサルタントであるSCに対する評価」に関しては、専門性が高い点が相談していて最も安心できる点であったが、いつも忙しそうにしているので、自分だけが相談時間を多く割いていることに、（他の教師に対して）後ろめたさを感じたとのことであった。

#### IV. 本事例に関する考察

本事例では、スクールカウンセラーである筆者は直接CIとは接触せず、担任教師へのコンサルテーションを中心とした介入によって、完全不登校状態から終日相談室登校が可能になるという一定の成果を得ることができた。こうした成果を得ることができた背景には、担任教師が行動コンサルテーションを通じて行動理論に基づく臨床的介入を実践できるようになったことが大きいと思われる。

教師に行動論的アプローチを伝える際の問題点として、往々にして技法的側面のみが重視され、その理論背景が軽視されてしまうことが指摘されている（米山、2003）。今回の事例でも、CIが放課後登校を成功されるようになって以降、しばしば担任教師による過度な介入により、CIの登校渋りが再発している。しかし、担任教師の側が失敗経験を通じて適切な介入のあり方について内省することにより、徐々にSCからの行動理論などに関する説明内容が理解されていったようである。

一方、SCの側も担任教師との関係性を良好に維持した形でコンサルテーションを進めるよう留意した。特に担任教師に対する過度な統制は、かえって反発を招いたり、適切な介入が実行されなくなってしまう可能性があると考え、介入整合性を高めるためには、むしろ担任教師の自発性を尊重した形をとる必要があると思われる。そこで、可能な限り担任教師とのコンサルテーションでは、担任教師から提案されたものの中で適切だと判断されたものは優先的に実行してもらい、適宜修正を加えることにした。そしてこの形態の方が、実行可能性も介入整合性も高いようであった。結果的に、コンサルテーション開始当初から行動理論について十分に理解してもらうのは困難であったが、事例に即した形で説明していくと理解が進み、より適切な介入が増加していった。

一方、コンサルテーションに多くの時間を使用する点については教師から否定的な評価がなされていた。適切な介入を継続していくためにはある程度の時間を確保しておく必要があるが、双方の負担を考えたとき、今後改善策を考えていく必要があると思われる。

#### V. スクールカウンセリングにおける行動コンサルテーションの有効性と実行上の注意点について

米山（2003）は教師の特性として、①自ら主体的・能動的に問題解決に当たることを望む、②短期間で目に見える成果を望む、③理念や理論よりも具体的な対処方法（技法）を望む、という3点を指摘している。これらは、自ら積極的に問題に介入し、解決していこうとする姿勢を表しているが、一方では、他の教職員や保護者からの評価を意識するという負の強化によって維持されている側面も有している（米山，2003）。行動コンサルテーションは具体的であり、積極的に介入技法をコンサルティである教師に伝えていくものである。先の3つの特性から考えれば、教師にとって非常に受け入れやすい性質のものと思われる。一方、教師が正確に行動論的アプローチに基づく介入を実施していくためには、コンサルテーション内容が正確に実施されているかについて介入整合性を厳密に査定していくか、あるいは教師の自主的な活動を尊重する意味で、行動理論に関する教育的伝達を行っていく必要がある。

一方注意点としては、教師の行動が負の強化で維持されている部分が多いと考えたとき、焦って誤った介入をしないよう予防策を講じておく必要がある。特にSCは行動コンサルテーションを行う際に、行動理論を背景にした介入方針を立て、コンサルティである担任教師に介入の目的・方法・時期・注意点等について理解できるように伝えていかねばならない。この伝達が不十分であると、過度な刺激提示や早急な介入を招いてしまう恐れがある。また、SCはCIへの介入だけではなく、CIの自発的行動が生じやすいような環境整備も同時に行う必要がある。そうした学校内での活動もSCの役割として認識しておかなければならない。担任教師への行動コンサルテーションと学校内における環境整備が整ったときに初めて効果的な臨床介入がなされるといえよう。

#### 引用文献

- Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990) *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum.
- Carr, E. G. (1994) Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 393-399.
- カー, J. E. & ワイルダー, D. A. 園山繁樹 (訳)

- (2002) 入門・問題行動の機能的アセスメントと介入, 大阪, 二瓶社 (Carr, J. E. & Wilder, D. A. (1998) *Functional Assessment and Intervention*. Illinois: High Tide Press)
- Ehrhardt, K. E., Barnett, D. W., Lentz, F. E., Stollar, S. A., & Reifin, L. H. (1996) Innovative methodology in ecological consultation: Use of scripts to promote treatment acceptability and integrity. *School Psychology Quarterly*, 11, 149-168.
- Gresham, F. M. (1989) Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, 18, 37-50.
- 本間友巳・米山直樹 (1999) 小学校におけるスクールカウンセラーの活動過程, 心理臨床学研究, 17, 237-248.
- ホーナー, R., ダンラップ, G. & ケーゲル, R. L. (編) 小林重雄・加藤哲文 (監訳) 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, 大阪, 二瓶社. (Horner, R., Dunlap, G., & Koegel, R. L. (Ed.) (1988) *Generalization and Maintenance: Life-style Changes in Applied Settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.)
- 藤田和也 (2000) スクールカウンセラー・「相談員」配置の効果を検証する-養護教諭対象調査より-, 教育, 50, 20-26.
- 福島脩美・松村茂治 (1982) 子どもの臨床指導-教育臨床心理学序説-, 東京, 金子出版.
- 井村修 (2001) 臨床心理学研究の動向と課題, 教育心理学年報, 40, 123-132.
- 伊藤美奈子 (2002) おもに教育現場に関わる臨床心理学的研究の動向と課題, 教育心理学年報, 41, 114-123.
- 加藤哲文・野口和也 (2004) 行動コンサルテーションの方法, 加藤哲文・大石幸二 (編), 特別支援教育を支える行動コンサルテーション, 東京, 学苑社, Pp.42-64.
- Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990) *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. New York: Plenum Press.
- 西村則昭 (2000) 二人の別室登校の女子中学生, 心理臨床学研究, 18, 254-265.
- 大野精一 (1997) 学校教育相談とは何か, カウンセリング研究, 30, 160-179.
- Peterson, L., Horner, A. L., & Wonderlich, S. A. (1982) The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 477-492.

- 嶋田洋徳（1999）教育現場における臨床心理学的研究の動向と課題－行動的アプローチを中心に－，教育心理学年報，38，120-129.
- スターミー，P.，高山巖・佐藤正二・岡安孝弘・佐藤容子・杉本洋子（2001）心理療法と行動分析－行動科学的面接の技法－，東京，金剛出版.（Sturme, P. (1996) *Functional Analysis in Clinical Psychology*, New York: John Wiley & Sons.）
- 詫摩紀子（1998）「家にいても，学校にいても楽しくない」と訴える中学3年女子との面接，村山正治・山本和郎（編）臨床心理士のスクールカウンセリング3 全国の活動の実際，東京，誠信書房，Pp.78-89.
- 山上敏子（2003）行動療法3，東京，岩崎学術出版社
- 米山直樹（2001）中学校におけるコンサルテーション活動の時期的要因及び学年的要因の分析，上越教育大学研究紀要，21，127-141.
- 米山直樹（2003）スクールカウンセリング活動への行動療法の導入に関する一考察，上越教育大学心理教育相談研究，2，111-120.

