

大学・地域と連携した学校支援の 応用行動分析的モデルの検討

道城 裕貴・松見 淳子

はじめに

21世紀、多様性の時代に入り、さまざまなニーズをもった子どもに対して教育現場で臨床心理学の専門的協力を要請される面が濃くなっている。本研究は、多様性時代の学校現場における子どもの行動アセスメントと早期支援モデルのあり方を検討したものである (Tanaka-Matsumi, Dojo, & Fujita, 2006)。支援活動の基盤となったモデルは臨床心理学における科学者-実践家モデル (松見, 2005) であり、ここでは臨床実践と研究活動を連携させ特別支援の専門性を高めようとする専門家訓練モデルを指す。

現在、児童生徒の学校適応問題が深刻化しているが、学校ではどのような状況の下に、どのような不適切行動が出現し、そして教師や専門家はどのように具体的に対応していけばよいのか、という課題を検討するために教育現場からのデータが必要である。キレる、パニックを起こす、衝動的で落ち着きがない、いじめる、いじめられる、教師の指示に従えない、授業についていけない、不登校、など多様な問題が教室の内外で続出している。しかしながら、教室における行動の実態は正確に把握できていないのが現状である。

文部科学省 (2002) は、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」を行った結果、通常の学級で 6.3% の児童生徒が学習面あるいは行動面で著しい困難を示すと報告した。これは、1学級 40人クラスの 2, 3人の児童に相当する。調査は、全国 5区域、4798校の公立小

中学校から総計 **41579** 人の児童生徒を対象に教頭や担任が、学習と行動領域で **58** 項目にわたる評価を行ったものである。また、教育現場では **90** 年代から「学級崩壊」と言う言葉を耳にするようになり、とりわけ低学年での学級崩壊、不登校などが問題視されている（尾木，**1999**）。これまで担任 **1** 名によって行われてきた「一斉主義」（尾木，**2000**）による学級運営が困難な教育状況になってきたことは確かである。

著者らは **2002** 年度に開始した神戸市「通常の学級における LD 等への特別支援事業」に参加し、巡回相談と研究を常時行えるシステムの構築を検討した。この事業は神戸市教育委員会、小中学校、大学、専門機関、専門家チームが連携体制を築き、通常学級に大学院生もしくは大学生を「教員補助者」として配置し、大学教員の指導の下、児童生徒の支援を目的とする長期的な企画である。**2002** 年度より第一著者は本事業の教員補助者として、第二著者は神戸市教育委員会特別支援教育推進体制モデル事業に関する調査研究運営会議委員および巡回相談員として参加した。現在も関連委員と巡回相談員を務めている。**2006** 年度、支援対象校は **69** 校、協力大学は兵庫県、大阪府、京都府にわたる **14** 大学であり、**160** 名の大学院生と大学生が専門教育を受け「教員補助者」として特別支援事業に参加している。教育のインクルージョン方針により通常学級に在席し支援を必要とする児童生徒の数が増すとともに（山口・金子，**2004**）、効果的な個別対応が必要になる。本プロジェクトでは行動アセスメントのデータにもとづき、学校巡回相談を行い、対象児童の多様な適応問題への早期支援方法の効果を実証的に検討した。

現在の特別支援教育

特別支援教育の在り方は大きく変わりつつある。文部科学省では **2007** 年度にはすべての小・中学校において総合的な支援体制を整備することを目標としている。このため、全国都道府県教育委員会ではさまざまな特別支援体制が検討されている。今後、心理学的な視点を取り入れて障害のある児童生徒の査定

方法や支援方法に関する実証研究がますます必要となる。

2005年から発達障害者支援法が施行され、自閉症、アスペルガー症候群、学習障害（LD：Learning Disabilities）、注意欠陥多動性障害（ADHD：Attention Deficit Hyperactivity Disorder）の診断を受けている児童生徒に対して学校は個別的教育支援計画を立てることになった。インクルージョンの教育方針では一人一人の児童生徒のニーズに対応した教育を目標とするため、教師に期待される役割が増えている。教育の現場から発せられる多様な問いかけに対し、専門家を学校が受け入れ具体的に答えることでその効果を実証的に評価するシステムの構築が全国的に求められている（柘植，2002）。

日本では1993年度から通常の学級に在籍している障害児を対象として、通級による指導が制度化された（宮崎，2005）。2001年度、文部省は文部科学省に、特殊教育課は特別支援教育課に改名された。さらに、2002年度には12月の閣議決定に伴って「障害者基本計画」が発表され、2003年度3月には「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告が出された。これは、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図り、これらの児童生徒への支援体制の構築の必要性を挙げたものであった。その後、「特別支援教育推進体制モデル事業」が発足し、2004年度には「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン」が発表された（文部科学省，2004）。このガイドラインの中であげられた5点は、①障害を持つ一人一人の個別的教育支援計画を作成すること、②各校に特別支援教育コーディネーターを設置すること、③広域特別支援連携協議会（仮称）を都道府県に設置、④盲・聾・養護学校を特別支援学校（仮称）へ転換すること、⑤小中学校における特殊学級や通級の指導の制度を、通常の学級に在籍した上で必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化することであった。

地域と連携した特別支援事業

神戸市では、2002年度から「通常の学級におけるLD等への特別支援事業」を実施している。これは、教育委員会、小中学校、大学が連携して通常の学級に在籍する配慮を要する児童生徒への支援を行うといった事業であった。Fig. 1は、特別支援事業の概要を表わしている。まず、神戸市教育委員会が特定の大学教員に支援を依頼する。大学教員は、心理学あるいは教育学を専攻する大学院生、大学生を3人1チームとして各小学校に派遣する。専門家である大学教員は巡回相談員として、大学院生及び大学生は教員補助者として事業に参加する。巡回相談員は、担当する全ての小学校に年に2回のペースで来校し、巡回相談を行う。また、定期的に行う研修において、事例検討などを行うことで教師へのコンサルテーションを行う。教員補助者は、週1回来校し、支援を必要とする子供達への支援、教師との話し合いなどによって直接支援を行う。支援クラスや支援児童については、学校側のニーズに従い話し合いによって決定するが、支援の必要性が高い1, 2, 3年生が多いようである。

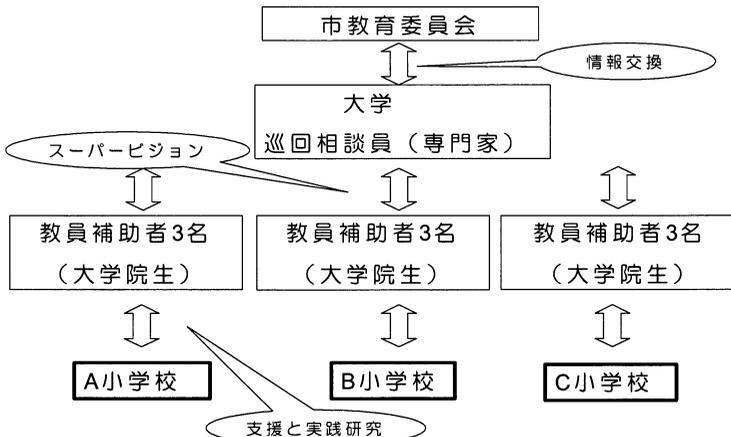


Fig. 1 大学と学校の連携に基づく特別支援

2004年度には、特別支援教育を充実させるために、神戸市では「こうべ学びの支援センター」が設立された。これは、専門家による児童生徒の査定を行い、個別の指導計画のためのガイドラインを作成し、巡回相談を行うといったアセスメントセンターであり、全国でも例のない画期的な試みであった。巡回相談では、対象児の通う小学校へ直接出向き、ガイドラインに従って指導方法などのアドバイスをを行う。2005年度には、307件の査定が行われた。同時に、通級指導教室、盲・養護学校の教員による一人一人に応じた教育的支援のための巡回相談の実施など毎年画期的な試みを行っている。

教育現場における行動分析学の効用

著者らは応用行動分析学の理論に基づいて学校実践活動を行っており、行動アセスメントに基づいて早期支援モデルを実証的に検討している。行動アセスメントでは、先行状況(A)、問題行動(B)、対応や結果(C)を観察し、記述的に記録する行動のABC分析を用いて行動の機能に着目する方法を奨励している(Gresham, Watson, & Skinner, 2001)。これは、支援の対象となる子どもや用いる支援方法に差があったとしても、行動の機能に着目するという点には一致があり、有効な手段を用いていると言える(Nock & Kurtz, 2005)。教員補助者が毎週作成する報告書においても、行動のABC形式で問題行動を報告しており、先行状況、問題行動、対応や結果を行動的に報告している。

行動アセスメントを用いて児童の問題を早期に発見することで、低学年の段階から早期に支援を行うことが可能となる。行動的な技法を用いた支援としては、課題分析、モデリング、強化、プロンプトなどが挙げられる。教室場面における具体的な方法としては、難しい課題をスモールステップに分けること、個別指示の出し方、声かけや指差しのプロンプトの出し方、モデリングによるお手本の出し方などである(道城・松見・井上, 2004; 大対・野田・横山・松見, 印刷中)。

教室のルール

通常の学級で特別支援を必要とする児童は他の児童と比較してどのような行動遂行が困難であろうか。あるいは、通常の学級に在籍する児童に期待される行動はどのくらいあるのだろうか。通常の学級には、授業を受けるために必要となる行動や集団行動を行うために必要な行動が多数存在する。毎回、教師の指示がなくともルーティーン活動として行われるものも多く、児童一人一人が自発的に行動しなくてはならない場面が多い。その中で、特別支援の対象となる児童は、毎回個別に指示があればできることであっても、自発的に行わなくてはならないとなると難しい場合が多い。著者らは、兵庫県と福岡県の教師 **84** 名に対して「学校生活において身につけるべき適切な行動」として教師が低学年（**1, 2** 年生）の児童に指導している行動の質問紙調査を行った。これは、小学校のある場面において児童が「すべき行動」を自由記述する調査であった。「朝、教室に入った時」「先生が前で話している時」「発表をする時」「給食を食べる時」など **15** の場面を予備調査から選定した。**KJ** 法を用いてカテゴリ化したところ、例えば「朝、教室に入った時」では、「学習用具を机の中に入れる」「整理整頓」「ランドセルをロッカーにしまう」「提出物を出す」「名札をつける」などの具体的な行動を挙げることができた。一つの場面につき **6~26** の行動が挙げられ、各場面において行うべき教室のルールが明らかとなった。

授業中にも様々な指示が出ており、指示に従った行動を遂行しなければならない場面も多い。著者らは、通常の学級内で **1** 年生の教師 **4** 名が出している指示を教室内で観察記録し、**KJ** 法を用いてテーマを分析した。その結果、例えば「連絡帳を出しましょう」「ブロック **6** 個出しましょう」などの「机の上に出す」指示、「あわせてとふえるとどっち?」「何て絵に名前つけるの?」などの質問に「手を挙げて発表する」指示、「**7** 班さん」「**5** 班の人行きましょう」などの「所属」に関する指示、「**67** ページ開けましょう」などの「該当ページを開ける」指示など、教室では約 **40** のカテゴリにわたる指示が出ている

ことが明らかとなった。これは、教師が出す個々の指示はパターン化した形で繰り返されていることを示すものであった。

教員補助者の具体的な支援活動

関西学院大学チームは現在5つの小学校において教員補助者14名によって支援を行っている。大学内の取り組みとしては、①教員補助者による毎回の報告書の作成、②メーリングリストによる情報交換、③月1回の定例会、④教員補助者間の報告会、⑤勉強会や研究会などを行っている。定例会では、互いの小学校での問題などを話し合い、勉強会では輪読会、ワーキンググループによる教員補助者のための具体的な支援マニュアルの作成などを行ってきた。定例会後は学期末報告書を作成し、それを巡回相談員である指導教授が学校側に送付している。

支援は例年5月から始まり、まず学校側との話し合いによって支援クラスを決定する。学校側も、特別支援委員会の発足、特別支援教育コーディネーターの決定により、校内の特別支援対象児童の把握に努める。X小学校では、開始時に全教員に教員補助者の自己紹介や役割などを記した用紙を配布するなどして、特別支援事業への理解を深めている。教員補助者の一日の具体的な動きであるが、まず朝の授業開始前に担当クラスの教師と支援クラスの様子について簡単な情報交換を行う。教室では、机間巡回を中心に、配慮の必要である児童の横について支援を行う。例えば、「名前を書きましょう」という指示がある時、対象児童が名前を書いていなかった場合に「周りを見てごらん」と働きかける、「名前を書きましょう」と横に付いて担任の指示を繰り返す、名前を書く欄を指差すなどである。休み時間には、対象児童と一緒に遊ぶことで、児童の様子を観察する。授業中に児童の様子を観察することでアセスメントを行い、記録する。放課後は、アセスメントに基づいて担任と今後の支援について話し合う。

教員補助者の教室内での具体的な動きを、現在までX小学校において行わ

れた (1) アセスメントに基づく支援, (2) 学級介入, (3) 個別指導という 3 つの視点から検討する。

(1) アセスメントに基づく支援

効果的な支援を行うためには、教室で支援を必要とする児童がどのような問題を抱えているのか、また教室全体がどのような状態であるのかを行動アセスメントによって明らかにすることが必要となる (Nock & Kurtz, 2005)。例えば、原 (2005) は、授業中に課題行動から逸脱した **off-task** 行動が多く見られた児童は個別の支援を必要とすると判断し、教室内で機能的アセスメントを行った。**off-task** 行動が見られる児童 2 名の問題行動の先行状況と結果を 3 週間にわたり直接観察した。その結果、**off-task** 行動の機能を明らかにするだけでなく、授業参加行動である **on-task** 行動が起こりやすい状況を合わせて明らかにすることで効果的な支援方法を提案した。

ここでは、著者らが「指示に従うことができない」と担任から相談を受けた小学 1 年生 2 名の事例を検討する。教室で行った支援の中で、担任の授業中の指示やそれに伴う反応を観察、記録し、児童 2 名のアセスメントを行った。

A くんは、自閉的なこだわりがあり教室内で周りと同じ課題をしない、全体指示に従うことができないという問題が見られた。Fig. 2 は、「机の上に出す」, 「該当ページを開ける」という担任の指示に対する結果を表わしている。

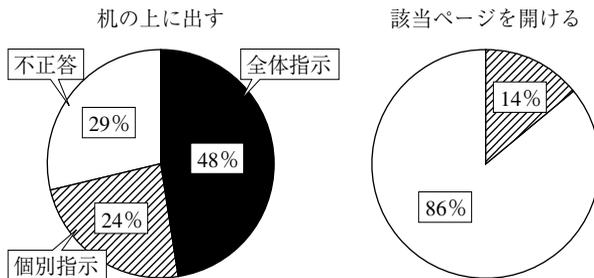


Fig. 2 A くん の担任の指示への反応

黒が担任の全体指示によって正答，斜線が教員補助者の個別指示によって正答（指示内容は全体指示と同様），白が全体指示あるいは個別指示によっても正答できなかった割合を示している。「算数の教科書を出しましょう」などの「机の上に出す」指示に対しては，全体指示で正答が**48%**，個別指示で正答が**24%**，誤答が**29%**であった。つまり，担任もしくは教員補助者による指示で，7割の行動を遂行できていたことを示した。しかし，「56 ページ開けましょう」などの「該当ページを開ける」指示に対しては，全体指示では**0%**，個別指示では**14%**，誤答が**86%**であった。つまり，横に付いて個別に指示を出しても指示に従うことが少なかったことを表わしている。しかし，「56 ページ」という全体指示が出た場合に「54 ページが見たい」などの自閉的なこだわりがあり，個別指示にも従うことができない場合もあると考えられた。

一方，Bさんは，専門機関において「軽度発達遅滞」という診断を受けており，言葉や学習面での遅れが見られた。しかし，自閉的なこだわり，多動などの問題行動は特に見られなかった。Fig. 3は，「机の上に出す」，分かる問題には手を挙げて分からない問題には手をあげないという「手を挙げて発表する」という担任の指示に対する結果を表わしている。「机の上に出す」指示に対しては，全体指示で正答が**77%**，個別指示で正答が**15%**，誤答が**8%**であった。つまり，担任もしくは教員補助者による指示で，7割の行動ができていたことを示した。しかし，「答えが分かる人？」などの「手を挙げて発表する」指示に対しては，全体指示では**20%**，個別指示では**7%**，誤答が**73%**であっ

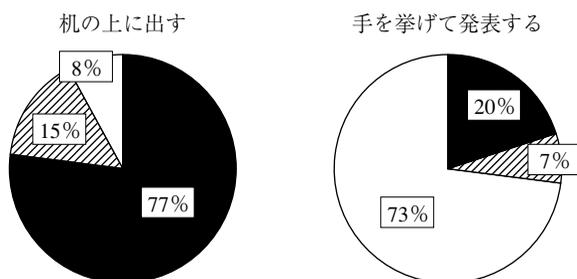


Fig. 3 Bさんの担任の指示への反応

た。ここから、Bさんはルーティーン化された行動は全体指示で8割正答することができるが、出された問題の答えを考え、理解に達したら手を挙げるという行動は遂行できないことを示している。直接観察から、質問に手を挙げるが、正答できないという場面が多く見られたことから、言葉や質問の意味を理解していなかったことが推測された。このように、一般に「指示に従うことができない」と言われる児童であっても、詳細な行動アセスメントを行うことで明確な違いが見えてくる。そのため、行動問題が出現する状況をよく観察して、先行状況、反応、結果として機能分析する方法は有効であると言える。

(2) 学級介入

現在、効果的な学級行動マネジメントがなければ、適切なクラス環境を達成することは難しいとされており、学級運営において何が効果的かという問いかけがなされている (Akin-Little, Little, & Gresham, 2004)。そのため、個別教育に加え、学級単位で適切な授業準備行動を教えることによって、教室内で学習する態勢を整えていくという通常学級に対する効果的な学級運営方法が求められている。その際、教室のニーズを考慮し、標的行動などを選定することが重要となる。

X小学校では、現在まで5つの学級介入が行われている。例えば道城・松見 (2006) は、「チャイムがなったらすぐに帰ってきて座る」という着席行動を、「めあて&フィードバックカード」を用いた目標設定とフィードバックによって変容させる実践研究を行った。その際、授業開始時間などを測定することで社会的妥当性が高い介入であったことを明らかにした。このように、教室のニーズに従って必要と考えられた行動を変容させることで学級全体を向上させる実践研究も行われている。

(3) 個別指導

学習上の問題を抱えるLD児には、一斉指導場面におけるアセスメントが難しいため、個別指導が有効である。例えば、授業内容が理解できない授業、

朝の学習時間、休み時間、放課後などに別室に取り出して集中的な個別指導を行っている。X小学校においても、毎年2, 3名に実施しており、国語の本読み、算数の計算などを1対1で集中的に指導している。これは、家庭との連携を取る上でも有効である。

コンサルテーション

(1) 大学との連携

①巡回相談

巡回相談員による巡回相談は学校ごとに行われている。巡回相談の大きな目的としては、定期的に担当校を巡回し、教室で問題を抱える児童を直接観察し、学校側に具体的な支援方法を考案し、その効用を評価することである。巡回相談を行うことで教員補助者の学校側への受け入れを手助けする場合もあり、また専門家の意見を聞くことによって児童への早期介入が可能となるなど利益が大きい。巡回相談は学校コンサルテーションの一部である。内容は、①相談を受けた児童のアセスメントを行うこと、②児童のニーズに対応した支援方法を考案すること、③教員補助者と学校の連携をより強くすること、④特定の児童に関して小児神経科医、発達神経科医などの診断を促すこと、⑤教員補助者の指導者として大学で専門教育を行うことなどである（松見・道城、2004）。

X小学校における巡回相談のステップは、①教員補助者による日程の調整、②コーディネーターにより校内で巡回相談の要望を受け付ける、③各担任へ心理・教育記録の記入を依頼する、④コーディネーターと教員補助者が巡回スケジュールを決定する、⑤心理・教育記録、及びスケジュール表、座席表を事前に巡回相談員に渡し、打ち合わせを行う、である。巡回当日には、①校長による学校の状況についての説明、②担任との簡単な打ち合わせ、③心理・教育記録、座席表を持ち教室巡回、④教室内での児童への働きかけ及び観察記録、⑤要望があれば保護者との面談、⑥担任との面談、を行う。教員補助者が案内役

となって巡回相談員の補佐をする。巡回後には、①巡回相談員から教員補助者への巡回のフィードバック、②教員補助者を通じた児童へのフォローアップを行う。心理・教育記録は、担任が児童の診断や家庭情報、問題行動などを記入するシートであり、ファイルで保存している。面談では、学校生活の長期的な目標や、専門機関の紹介、家庭での対応、などを中心に話し合うことが多い。

②夏季校内研修会

夏季校内研修会では、学校全体へのコンサルテーションの一環として、応用行動分析や特別支援教育などについての講義や、事例検討を行っている。これは、行動アセスメントの方法を指導するなど、教員の専門的な知識を深めることが目的である。X小学校では、4年間に亘って夏季校内研修会を行っている。1年目は巡回相談員による講義が中心であったが、4年目には、教員補助者による継続的な行動観察データから詳細な事例検討を中心に行い、具体的な対応方法を示した。低学年だけに絞らず、低学年から2事例、高学年から1事例というように全体にも配慮し、また、事前に研修内容についての要望に関するアンケートを行うことで現場のニーズに沿うようにした。教員の特別支援事業に対する理解も深まり、行動アセスメントに基づく実証的な支援方法の受け入れも非常に良く、X小学校では協力体制が整備されている。

③学校全体へのコンサルテーション

特別支援事業では学校全体の支援を目的としているが、特定の学年やクラスに支援が偏りがちである。しかしX小学校では直接支援を行っていないクラスにもコンサルテーションを行うようにしている。何らかの相談がある場合には、担任がコーディネーターに依頼し、コーディネーターが教員補助者に連絡する。その後、教員補助者が直接観察を行い、コーディネーターも交えて面談を行い、対応を話し合う。場合によっては、巡回相談員のスーパービジョンを受ける。このように教員補助者は、学校コンサルタントとして専門性を発揮する機会が増えている。特別支援教育を支える行動コンサルテーションの必要性は十分に認められていると言える（加藤，2004）

(2) 家庭との連携

学校と家庭は、毎日連絡帳をやり取りすること、定期的な個別懇談を行うことなどによって家庭と学校での様子についてお互いに情報交換を行っている。家庭との連携は、支援を必要とする児童にとっては特に重要であると考えられる。例えば、忘れ物が多いために学習ができない児童の保護者には、「時間割を一緒にするようにしてください」と連絡をするだけで児童の問題が減少するかもしれないからである。さらに、学校内もしくは家庭で「できること」「できないこと」をアセスメントし情報交換を行うことで支援計画を立てることができる。

道城ら(2006)は、教室場面の行動アセスメントの有効性を示す事例研究を行った。広汎性発達障害を持つ1年生の女兒1名に対し行った「学校ごっこ」と称したトレーニングである。これは、専門機関において授業疑似場面を設定し、「お手紙を後ろに回す」「順番に並ぶ」「空書き」などの授業準備行動を教えたものであり、標的行動は全て保護者の教室での行動アセスメントによって選定された。つまり、教室での保護者による観察によって、対象児童の「学校でできないこと」を課題分析によって明らかにし、ターゲットを定めて専門機関や家庭で教えることで教室での一般化を図ったのである。これは、教室でのフォローアップにより効果を示すことができた。

健常児では担任の全体教示によって遂行できることであっても、特別支援が必要な児童には何回も繰り返しスモールステップに分けて教えるという教育的アプローチが優先される。そのためにも、学校と家庭、専門家が連携して、対象児の現状をアセスメントし、指導を行うことは有効であると考えられる。

学校支援における今後の課題

インクルージョン教育により、通常学級の多様化は今後さらに進んでいくと考えられる。地域と学校が連携を深め、通常の学級における問題を抱える児童生徒へのアセスメントに基づく特別支援、早期支援を行うことが求められてい

る。地域の大学と連携することで、専門家を目指す学生が教育現場で実地訓練を行うことができ、さらに専門機関内の限られた支援ではなく、現場での開かれた支援を行うことができるのである。また、近年、アメリカでは特別支援を必要とする児童生徒一名に対して1年に約5万ドルかけており、早期支援をすることによって将来の問題を予防する方針を重視している。同時に、特別支援教育の分野における学校コンサルテーション、学級介入モデルなどの研究も多く行われている。日本においても応用行動分析を用いた教育現場における支援方法は実践され始めており、今後その有効性を実証的に検討し、早期支援モデルを構築する必要がある。神戸市では、専門家が教育現場に入り込むことによって児童生徒のニーズに応え、実践場面において実証的なデータを収集し行動アセスメントを行うことで、現場に還元するという特別支援を目指している。このような過程において導かれるモデルは、現場から生まれるものであるため実証的であり、社会的妥当性が高いと言える。しかし、特別支援事業の対象校は未だ限られており、校内システムも学校によって様々である。家庭との連携、コーディネーター研修やアセスメントセンターの一層の充実などの改善が望まれる。

引用文献

Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Gresham, F. M. (2004). Current perspectives on school-based behavioral intervention: Introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 33, 323–325.

道城裕貴・松見淳子 (2006). 通常学級において「めあて&フィードバックカード」による目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果. 投稿中.

道城裕貴・松見淳子・井上紀子 (2004). 通常学級において「めあてカード」による目標設定が授業準備行動に及ぼす効果. 行動分析学研究, 19, 148–160.

道城裕貴・原 説子・山本千秋・田中善大・江口博美・松見淳子 (2006). 就学前の発達障害児に対する擬似授業場面における「学校ごっこ」の効果及び一般化. 投稿中.

Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30, 156–172.

- 原 説子 (2005). 通常学級に在籍する低学年の児童を対象とした **on-task** 行動および **off-task** 行動の行動的アセスメント. 関西学院大学修士論文.
- 加藤哲文 (2004). 特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性. 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——連携と協働を実現するためのシステムと技法—— (pp. 2-15). 東京: 学苑社.
- 松見淳子 (2005). 科学者——実践家モデルと心理学——連携が生み出す臨床心理学の視点. 下山晴彦 (編) 心理学の新しいかたち (pp. 47-65). 誠信書房: 東京
- 松見淳子・道城裕貴 (2004). LD 等特別支援事業への大学の協力. 神戸市小学校長会・神戸市小学校教育研究会特別支援教育部 (編) 続・変容する子供たち. みるめ書房: 神戸
- 宮崎 眞 (2006). 特殊教育から特別支援教育へ. 氏森英亜・宮崎 眞 (編) 一人ひとりの教育的ニーズに応じた特別支援教育入門 発達支援の基本と実際 (pp. 3-11). 川島書店: 東京
- 文部科学省 (2002). 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果. 2002 年, 10 月 24 日, <http://www.mext.go.jp/search/index.htm>.
- 文部科学省 (2004). 小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案). 東洋館出版社: 東京
- Nock, M. K., & Kurtz, S. M. S. (2005). Direct behavioral observation in school settings: Bringing science to practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 359-370.
- 大対香奈子・野田 航・横山晃子・松見淳子 (印刷中) 小学 1 年生児童に対する学習時の姿勢改善のための介入パッケージの効果: 学級単位での行動的アプローチの応用 行動分析学研究
- 尾木直樹 (1999). 「学級崩壊」をどうみるか. 日本放送出版協会: 東京
- 尾木直樹 (2000). 子どもの危機をどう見るか. 岩波新書: 東京
- Tanaka-Matsumi, J., Dojo, Y., & Fujita, M. (2006, May). Behavioral assessment and support of children in diversified classrooms: A collaboration project. In J. Tanaka-Matsumi & K. J. Oh (Co-chairs), *Innovations in cognitive behavior therapy in Asia: appraisals of empirical support and cultural accommodation*. Symposium conducted at the 1st Asian Cognitive Behavior Therapy Conference, Chinese University of Hong Kong.
- 柘植雅義 (2002). 学習障害 (LD) 理解とサポートのために. 中公新書: 東京
- 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: 東京

山口 薫・金子 健 (2004). 特別支援教育の展望 第3版. 日本文化科学社:東京

——道城裕貴 大学院文学研究科研究員——

——松見淳子 文学部教授——