

応用行動分析学に基づく通常学級 における支援についての実践的検討

馬場ちはる・松見 淳子

1. はじめに

近年、通常学級において児童の多様性に目が向けられるようになってきた。これまで十分に注目されてこなかった発達障害のある児童も含め、義務教育を担う通常学級においても、児童一人ひとりのニーズへの対応が求められている。本論文の目的は、応用行動分析学の視点より特別な支援を必要とする児童に有効な支援とは何かを実践的に検討することである。

文部科学省（2003）の全国実態調査では、370校の公立小学校と中学校の4328学級における通常学級担任を主な対象に、受け持っている児童・生徒がLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症の児童生徒が示しやすい行動特性についての質問項目を満たすか否かについて調査したところ、知的発達に遅れはないものの、学習面か行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合が6.3%であったことが報告されている。質問項目の例としては、「指示の理解が難しい」「計算をするのにとっても時間がかかる」「授業中や座っているべき時に席を離れてしまう」「過度にしゃべる」「周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う」「ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある」等が挙げられる。また、LD、ADHD、自閉症に限らず、知的障害を持つ児童生徒や、障害の有無にかかわらず困難な行動を示す児童・生徒も在籍していることが明らかとなった。平澤・神野・廣瀨（2006）は、小学校通常学級の担任

696 名を対象に、「最も気になる・困った行動」について調査したところ、大きな声で独り言を言う等の「不適切な会話」、授業中にずっと他のことをしている等の「取り組まない」、および相手の気持ちが理解しにくい等の「かかわり」を上位とした 14 種類の具体的な行動形態を明らかにしている。これらの調査結果は、通常学級における多様なニーズの把握に貢献している。

児童生徒の多様なニーズについて焦点が当たることと並行して、国の法律や学校体制の整備も進められてきた。例えば、2005 年には発達障害者支援法が施行され、発達障害児が十分な教育を受けられるように国や地方自治体が教育的支援や支援体制の整備を行っていくこと等について述べられている。また、対象者が特定の障害に限定されていた「特殊教育」に代わって、LD や ADHD、自閉症等を含め特別なニーズをもつ子どもを対象とした「特別支援教育」という呼称が使用されるようになり、学校教育法の改正後の 2007 年に正式に実施されることになった。そして特別支援教育を行うための体制の整備として、全校的な支援体制の確立と支援方策の検討等のために特別支援教育に関する校内委員会の設置や、その企画・運営および関連機関との連絡等を行う特別支援教育コーディネーターの指名、および幼児児童生徒の多様化に対応した教育を進めるための「個別の指導計画」の作成等がなされている（文部科学省、2007）。特別な配慮を必要とする児童への支援体制の整備が進められているのである。

多様なニーズや国の方針が明確化され体制が整う中、実際の教育現場における支援の実現が大きな課題である。次節より、この課題に対して、応用行動分析学を用いたアプローチについて検討する。

2. 教室内での応用行動分析学を用いたアプローチ

全ての行動は、環境や文脈の中で起きている。行動の前には、なんらかのきっかけや刺激が存在しており、行動の後にもまた刺激や結果が生じている。そしてこれらの相互作用が現在の行動を維持させ、未来の行動の生起の決定に影響

響している (Skinner, 1953/2003)。このような仕組みは教室場面で起きる児童の行動にももちろん当てはまる。例えば、教室内で教師が指示を出すと児童がそれに従って行動し、その結果児童が達成感を得たり教師に褒められたりする。このような出来事が複数回続けば、それ以降、その児童はますます進んで教師の指示に従うようになることが予想される。このような例において、行動の前の刺激や状況やきっかけを **Antecedent** (先行状況；以下 **A**)、行動自体を **Behavior** (行動；以下 **B**)、それに続く刺激や出来事を **Consequence** (結果；以下 **C**) として記述的に分析していく方法 (Bijou, Peterson, & Ault, 1968) をそれぞれの頭文字をとって **ABC 分析** と呼んでいる。**ABC 分析** は行動の三項随伴性 (Skinner, 1953/2003) に基づいたものであり、行動の機能的アセスメントを行う手続きを具体的に示したものである。実際に行動を記録する際には、3つのコラムを用いて分かりやすく **ABC** に対応する観察結果を記述することができる (Fig. 1 参照)。行動を **ABC** で捉える方法は行動の法則性を個人と環境の相互作用から理解し、環境へのはたらきかけを通して行動変容を試み、その効果検証を行っていくが、三項随伴性の枠組みは教育現場でも用いられている (Alberto & Troutman, 1999/2004；山本・池田, 2005)。

行動を **ABC** で捉えることで、望ましく適応的な行動もそうでない行動もそ

⑦

A (先行状況)	B (行動)	C (結果)
先生が1年生の算数の授業で「教科書の3ページを開けましょう。」と学級全体に指示する。	児童 M が教科書の3ページを開ける。	先生が「みんな準備できましたね。」とコメントする。(児童 M は「できた」と確認できる。)

①

A (先行状況)	B (行動)	C (結果)
先生が1年生の算数の授業で「この絵には何台の車がありますか。」と学級全体に質問する。	児童 M がボーっと、絵と異なるところを見ている。	児童 M は答えられない。何についての質問や答えか分からないまま授業が進む。

Fig. 1 ABC 分析の例

の行動が成立・維持する仕組みについて予測し、仮説を立てることが可能となる。例えば、Fig. 1 の ABC 分析の例を見てみよう。㊦は先ほどの例をより具体的にしたものである。教師が指示を出し、児童 M がそれに応え、双方に良い結果が起きており、教師と児童とに良い相互作用が見られる。他方、㊩では教師の指示に対し、児童 M は望ましくない行動を表出しており、指示従事による授業参加ができていない（達成感を得られていない）。教師と児童 M との相互作用がうまくいっていない例である。教師と児童 M との相互作用が良好でない㊩の例において、児童 M の望ましくない行動が生起している仕組みについて様々な可能性が考えられる。例えば、教師の声の調子やタイミング、あるいは児童 M の集中可能な時間などから、児童 M にとっては教師の指示が十分な強度の刺激となっていない可能性や、前に児童 M にとって難しい指示が続き理解や達成が得られなかったことなどから教師の行動に注目しにくくなっている可能性などが考えられる。

特定の行動の生起や非生起についての ABC 分析のエピソードを集めて考察することや、それらのエピソードを量的に分析することで、パターンを見出すこと等が可能となり、より妥当な仮説の生成につながる。例えば、馬場(2009)や Baba & Tanaka-Matsumi (in press) では、算数の授業時間中に観察されたある児童の授業従事行動に関する 105 件の ABC 分析のエピソードから、教師の指示の種類や授業の経過時間によって児童の授業従事率が異なることを確認した。教師の学級全体への口頭での「指示」「質問」「説明」への従事率が低く、プリント等の「課題」への従事率が高かったことから、言語指示よりも黒板に図示するなどのように視覚刺激を伴った教師の授業行動の方に従事しやすいという仮説に至った。また、授業の前半における課題従事率が高く、後半における課題従事率が低かったことから、本児は授業の後半まで集中力が続きにくい、あるいは後半に難しくなっていく内容についていける学力が不十分である等の予測に至った。

以上のような A と C の環境を考慮した ABC 分析とデータに基づく予測や仮説は、行動特性のみからでは困難な、有効性の高い支援の立案と実施に直結

する。上記の馬場（2009）や Baba & Tanaka-Matsumi (in press) の児童の例であれば、言語指示に視覚的ヒントを併用する、授業の後半に向けては特に児童の注意を集めてから学級全体にはたらきかけるようにする、それによって生じた従事行動を褒めて定着化を図る等が考えられる。ABC の A や C といった前後の刺激や出来事を工夫することで、望ましくない行動の生起を減らしたり、望ましい行動の生起を増やしたりすることが可能となるのである。このように特別な配慮が必要な児童が在籍する場合には、個別の分析が有効である。

教育現場における行動分析学の実践は特別支援教育（道城，2007）はもとより「普通教育」つまり通常学級における実践が推奨されているように（武藤，2007），その効用は幅広いことが明らかとなってきた。次節では，実践の具体例をあげて教室での児童の詳細な行動観察に基づく支援の在り方を検討する。

3. 神戸市特別支援事業における教員補助者による支援

全国各地で多様な教育的ニーズへの支援体制が考案されるようになった。神戸市特別支援教育支援員配置事業「通常の学級における LD 等への特別支援」（神戸市特別支援事業）もそのような取り組みの一つである（柘植・中尾，2008）。2002 年度に開始した本事業では，心理学や教育学の分野を専攻している大学院生や大学生が教員補助者として実際に小中学校の通常学級に入って支援を行うものである（道城・松見，2006；松見・道城，2004）。筆者らも本事業に参加しており，小学校で支援を行っている。第一著者は教員補助者として，第二著者は巡回相談員として参加している。教員補助者は基本的に特定の小学校に一年を通して週に一日のペースで訪れて学級担任と協働して必要な支援を行っている。学校のニーズに応じて特定の学年を担当することが多い。

筆者らは，教室での児童への支援のエピソードを Fig. 1 のような ABC 分析の形式の報告書にまとめるようにしてきた。そうすることで，自身の児童へ

の支援を振り返る、児童の支援エピソードのパターンを見つける、教員補助者間での共通理解を得る等の利点があった。さらに、教員補助者らが日常的に支援の対象としている行動（B）やその生起状況（A）、実際に行った支援（C）についての報告書のデータを分析することで、今後のよりよい支援に役立てられることを目指した。

本研究では、2008年度と2009年度の各2年度のP小学校とQ小学校の各2校における1年生または2年生の児童に対する支援報告書を対象にABC観察のそれぞれについての情報の分類・集計を行った。各年度・学校・学年の報告書から一学期の2日分、二学期の4日分、および三学期の4日分を目安に一年間に亘る計10日分ずつを選出し、分析の対象とした。分類の対象とした項目の決定やその項目における各カテゴリーの定義は第一著者が行った。そして、定義に基づいた分類を教員補助者の経験を有する2名が別々に行い、その一致率を算出した。各項目における一致率は以下のとおりであり（行動面と学習面：92％、問題行動の種類：82％（範囲40–100％）、行動の起きた状況：94％（範囲90–100％）、支援結果：96％、言語賞賛の有無：88％）、分類の信頼性が確認された。なお、P小学校は1学級約32名から成り、各学年が平均4学級から成る、全校児童数約750名の学校であり、Q小学校は1学級約35名から成り、各学年が平均4学級から成る、全校児童数約900名の学校であった。以下に各項目の分類・集計の結果を順に示す。

（1）行動面と学習面の支援の割合

ABC分析を用いた支援報告書より、教員補助者による支援の対象となった児童のB（行動）を行動面の問題と、指示や課題に従事しているが学力的にこなせないでいる等の学習面の問題の2種類に分類し、それぞれの占める割合を算出した。支援の対象となったB（行動）の76％は行動面の問題に関するものであり、残りの24％が学習面の問題に関するものであった。これらが記録された理由として、低学年の通常学級内において、行動面の問題が起こりやすい可能性、分からないから手遊びするというように学習面の問題が潜んで

いる可能性、および行動面の問題が学習面の問題よりも目立つために支援を受けやすい可能性等が考えられる。

(2) 問題行動の種類

教員補助者による支援の対象となった児童の行動面の問題を、その行動形態ごとに定義・分類し、それぞれの問題行動の占めた割合を示したものが **Fig. 2** である。**Fig. 2** より、「指示・課題非従事」（定義：明確な学力不足の伴わない非従事および手遊び・よそ見・私語等の他の明確な問題行動の伴わない非従事。ボーっとする、途中で活動が止まっている、具体的な指示に無反応である等を典型例とする。）や「手遊び」に代表される多様な行動の問題が明らかになった。

(3) 注目すべき行動の起きた状況

Fig. 3 は、児童の行動面の問題および学習面の問題が起きた状況を示したものである。これらの状況は 4 つに類別できるが、それらは、(1) 算数の問題

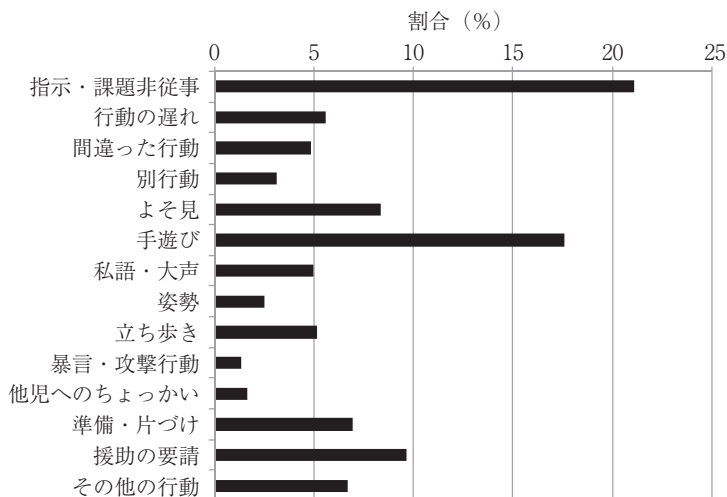


Fig. 2 支援対象となった各問題行動の占めた割合 (%)

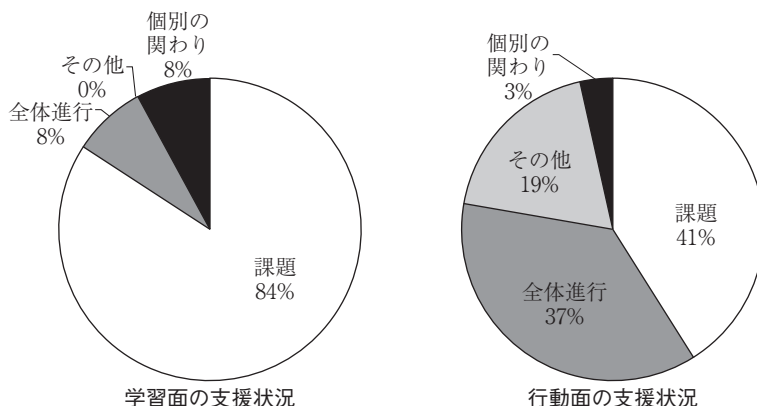


Fig. 3 支援対象行動の起きた状況

を解く・作文を書く等の「課題」, (2) 教師が学級全体に対して指示や質問, 説明を混せて授業を進める「全体進行」, (3) 移動のための整列時やプリント配布時等の「その他」, および (4) 教師や教員補助者が個別の指示を出す等の「個別の関わり」の 4 種類であり, それぞれの割合を示している。**Fig. 3** より, 学習面の問題はその 84% が「課題」の状況で報告されている一方, 行動面の問題は 41% が「課題」状況, 37% が「全体進行」状況において報告されていることが明らかとなった。

(4) 支援結果

児童の行動における ABC 分析では結果を示す C にあたる教員補助者の支援の後に, 児童の行動面や学習面の問題が改善したか否かを調べた。「指示・課題非従事」や「手遊び」等の問題行動から, 教師や教材に注目する, 板書に取り組む等の指示・課題従事行動へ, および計算問題における誤答から正答へと好転したエピソードの割合を求めると, 平均 92% (範囲 76–100%) であった。つまり, 教員補助者の支援が有効であったことが示唆された。また, 教員補助者による各支援エピソードにおいて, 児童の望ましい行動や正答に対して言語賞賛が行われたエピソードの割合は平均 64% (範囲 17–90%) であった。

つまり、望ましい行動や正答に対して、児童に‘できた!’と思わせ、以降の似た状況下で良い行動を生起しやすくするための支援も多く行われていた。

4. 児童と環境の良い相互作用を増やす支援

本来、ABC分析はAとBとCがそろって初めて行動を機能的に見ることができ、意味を成すものである。特に一人の人の特定の行動についてのABC分析のエピソードを集めて分析することが有意義であることは先に述べたとおりである。一方、実際の教室における支援では、複数の児童の多様な問題に対応していくことが求められる。そのような中で集められた複数の児童による多様な問題への支援エピソードのAやBやCの個々の分析からも有意義な情報が得られるかどうかを確認することが重要であった。そして、実際の通常学級において支援を要した児童の行動形態やそれらの生起率について明らかにすることができた。対象としたサンプル数が小さいという限界はあったものの、Fig. 2に示されたように様々な問題行動が生起していること、中でも「指示・課題非従事」と「手遊び」が高い割合で出現していることが明らかになった。これらの行動は既存の研究ではほとんど対象とされてこなかった行動である。

先行研究では、学校行動についての実態調査や問題行動のアセスメントや介入研究から支援対象となってきた行動の形態を理解することができる。例えば、研究データの豊富なアメリカにおいて、Spaulding et al. (2010)の全国実態調査では、1510校の小・中・高校の1年間のデータを基に、問題行動の形態等を調べたところ、けんか(32%)・反抗(29%)・妨害行動(11%)が上位に挙がった。Algozzine, Christian, Marr, McClannahan, & White (2008)も小学校における問題行動の形態等を調べ、約85%はけんか・妨害行動・反抗・言葉づかい等であったことを報告している。また、問題行動のアセスメントと介入においては、ABC分析を含め、行動の生起に関わる特定の先行状況(A)や行動の維持に関わる特定の結果(C)を同定する目的で行わ

れる情報収集のことを総称した機能的アセスメントが広く用いられてきた。もともと ABC 分析は、自傷行為等を維持させている結果やそれが果たしている行動の機能を特定することに対して有効的に適用されたものである (Carr, 1977; Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1994/1982)。

機能的アセスメントはより幅広い問題行動にも応用されるようになり、近年ではアメリカや日本の通常学級での問題行動にも応用され、効果を示している (例えば、道城・松見・井上, 2004; 平澤・藤原, 2001; 野呂・藤村, 2002; 大対・松見, 2010)。学校場面における機能的アセスメントやそれに基づく介入の対象とされた行動は、妨害行動や攻撃行動が大きな割合を占めた (例えば, Ervin et al., 2001)。このように先行研究で報告され、介入の対象となってきた問題行動は教師や他児に与える危害の強度が強く、非行のようなより大きな問題の生起につながることも予測される。そのためにも緊急性の高い課題として即座に介入対象となり、実際の介入が進められてきたと考えられる。

一方、多様なニーズへの対応という視点から支援を進めるにあたり、本結果で明らかとなった行動を実際の教室でのニーズの表れとして捉え、その一つ一つのケースに合った支援方法を検討し、実施していくこともまた重要である。行動形態の重篤性やそのもたらす危害の強度にかかわらず、不適切で望ましくない行動の生起はその行動を起こしている当人と環境とのミスマッチに起因すると考えられる。そこで、そのようなミスマッチを解消し、児童と環境との良い相互作用を生み出すために具体的にどのような環境調整を行うことが有用なのかを行動の起きた状況 (Fig. 3 参照) や教員補助者の支援結果等を参考に考察したい。

Fig. 3 より児童への支援に至った大まかな状況 (A) は「課題」時や「全体進行」時が大きな割合を占めた。これは、教師による全児童への課題やはたらかかけが支援を要した児童の適切な行動を引き出すのに十分に機能していなかったと理解できる。その原因には様々なものが考えられるが、児童の問題の誘発に関わる代表的なものとして、支援対象児にとって求められている学習行動

のレベルが高すぎる事が挙げられる。指示や説明が複雑すぎる、あるいは問題が難しすぎる事が長時間続くと、注意を向けられなくなる（「指示・課題非従事」）、別の行動をとる（例えば、「手遊び」「私語」）、あるいは我慢が切れて感情的な行動をとる（例えば、ムシャクシャして物を投げる等の「攻撃行動」「反抗」）等に至りやすい。そしてその不適切な行動が児童にとってより良い結果（例えば、より楽しい、他児が笑って反応してくれる、教師が自分を見てくれる、嫌なことから逃れられる）を簡単に得られるとそれが維持されやすい。したがって、まず学習課題や行動の要求レベル（A）を児童に合ったものに調整することが重要と考えられる。例えば、‘運動会についての作文を書く’という学習課題も‘はじめの文を書く’‘自分の種目について書く’‘感じたことを書く’のような小さなステップで提示する（A）と児童の従事を高め、達成を容易にさせることができる。また、‘学級の前に立ち自分の考えを発表する’という行動も、まずは‘自分の席で手を挙げ、知っていることをその場で答える’や‘友達と一緒に学級の前に立って、書いてある文章を読み上げる’ことを目標として設定し課すことで、児童に適したレベルに合わせられる。学習課題や行動の要求レベルの調整以外にも、適切な行動を引き出すためのAの条件は多種多様にある。教師の指示に注目しやすいうように児童の座席を一番前にする、「あと3分で終わりですよ」等の見通しを与える、お手本を示す等のヒントを与えること等もそういった例である。上記のような工夫を施したAを整えることで望ましい行動（B）を生じやすくでき、望ましい行動（B）が生じれば、教師が認めて、皆の前で褒める、花丸をつけるといった具体的な結果をCに加えることにより、児童は自己の行動を確認でき、次第に達成感や充実感、あるいは自信が得られ、好ましい結果（C）が生じると考えられる。適切な行動で児童にとっての良い結果が得られれば、不適切な行動は生じにくくなり、適切な行動が増えると既存の不適切な行動も自然と減ることは実証されている（山本・池田，2005）。学校支援活動において、筆者らは各支援エピソードにおける具体的なABC行動観察に基づいた記録を残しているが、教員補助者の個別対応による支援の結果、92%の支援エピソードにおいて児

童の行動に改善が見られたと報告されていた。

5. おわりに

本稿では、教室内的の応用行動分析学を用いた枠組みの検討、本アプローチを用いた支援に関する分類・集計、および有効な支援についての考察の順に実践的検討を進めてきた。有効な支援の考察においては、複数の児童への「注目すべき行動」に関する支援エピソードの統合データを基に行った点や低学年児童が授業中に示しやすい困った行動に対する予防・対処型の視点に焦点を当てたが、実際の支援では、個々の児童の行動の ABC 分析データから児童に合った A, B, C の設定・調整を行い、支援の効果を検証することが必要である。また、今後は個人を対象とした支援に加え、学校規模や学級規模での予防的アプローチ（武藤, 2007; Sugai & Horner, 2002）、および望ましい行動の促進にも焦点を当てた積極的行動支援（PBS: Positive Behavior Support; Dunlap, Sailor, Horner, & Sugai, 2009）も注目を浴び、実施が始まっている。問題の予防・対処という問題中心の視点から、最近は望ましい行動を積極的に伸ばしていくというポジティブな視点も導入されている。同様に、学習課題そのものに焦点をあてて、児童の学業スキルを段階的に指導している行動分析的指導法も効果をあげている（野田・松見, 2010 a&b）。

児童と、教師を含む環境とに良い相互作用が多い教室では支援を要することの多いであろう児童も得意な科目や係活動等に熱心に取り組み、学校でそのことを教師に認められ、様々な活動に生き生きと参加している。できる行動が出現しやすく、また認められ、それが継続的に強化されるような環境では、‘新たな課題や行動に取り組んでみよう’ ‘取り組みたい’ という動機づけも高まるものである。そのような教室が増え、教師も児童も良い関係を築けるよう、支援の実施、研修等による普及（田中ら, 2011）、および研究が期待されている。

引用文献

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied Behavior Analysis for Teachers: Fifth Edition*. NJ: Prentice-Hall. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (訳) (2004). 初めての応用行動分析: 日本語版第2版. 大阪: 二弊社.
- Algozzine, K., & Christian, C., Marr, M. B., McClanahan, T., & White, R. (2008). Demography of problem behavior in elementary schools. *Exceptionality*, 16, 93-104.
- 馬場ちはる (2009). 通常学級における教示非従事行動を示す児童の機能的アセスメントおよび介入. 関西学院大学大学院文学研究科心理学専攻 2008 年度修士論文.
- Baba, C., & Tanaka-Matsumi, J. (in press). Positive behavior support for a child with inattentive behavior in a Japanese regular classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 175-191.
- Carr, E. G. (1977). The motivation of self-injurious behavior: A review of some hypotheses. *Psychological Bulletin*, 84, 800-816.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp.3-16). New York: Springer.
- 道城裕貴 (2007). 特別支援教育における行動分析学の実践的検討. 行動分析学研究, 21, 24-29.
- 道城裕貴・松見淳子 (2006). 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. 関西学院大学人文論究, 56(2), 19-34.
- 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.
- Ervin, R. A., Radford, P. M., Bertsch, K., Piper, A. L., Ehrhardt, K. E., & Poling, A. (2001). A descriptive analysis and critique of the empirical literature on school-based functional assessment. *School Psychology Review*, 30, 193-210.
- 平澤紀子・藤原義博 (2001). 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援: 機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から. 特殊教育学研究, 39, 5-19.
- 平澤紀子・神野幸雄・廣瀨忍 (2006). 小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査: 学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について. 岐阜大学教育学部研究報告: 人文科学, 55, 227-232.

- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197–209. (Reprinted from *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3–20, 1982)
- 松見淳子・道城裕貴 (2004). LD 等への特別支援事業の実態と大学との連携. 神戸市小学校長会 (編). 統変容する子どもたち (pp.47–67). 神戸：みるめ書房.
- 文部科学省 (2003). 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).
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知).
- 武藤崇 (2007). 特別支援教育から普通教育へ：行動分析学による寄与の拡大を目指して. 行動分析学研究, 21, 7–23.
- 野田航・松見淳子 (2010 a). 児童の漢字の読みスキルの保持・耐久性・応用に及ぼす流暢性指導の効果の実験的検討. 行動分析学研究, 24, 13–25.
- 野田航・松見淳子 (2010 b). 子どもの基礎学力向上のための機能的アプローチ. 関西学院大学人文論究, 59, 109–122.
- 野呂文行・藤村愛 (2002). 機能的アセスメントを用いた注意欠陥・多動性障害児童の授業参加行動への教室内介入. 行動療法研究, 28, 71–81.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果. 行動療法研究, 36, 43–55.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan. 河合伊六・長谷川芳典・高山巖・藤田継道・園田順一・平川忠敏・杉若弘子・藤本光孝・望月昭・大河内浩人・関口由香 (訳) (2003). 科学と人間行動. 大阪：二弊社.
- Spaulding, S. A., Irvin, L. K., Horner, R. H., May, S. L., Emeldi, M., Tobin, T. J., & Sugai, G. (2010). Schoolwide social-behavioral climate, student problem behavior, and related administrative decisions: Empirical patterns from 1510 schools nationwide. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 69–85.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: Schoolwide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23–50.
- 田中善大・三田村仰・野田航・馬場ちはる・嶋崎恒雄・松見淳子 (2011). 応用行動分析の研修プログラムが主任保育士の発達障害児への支援行動に及ぼす効果の検討. 行動科学, 49, 113–119.
- 柘植雅義 (監修)・中尾繁樹 (編著) (2008). 先進事例集地域の特色ある特別支援教

育4：神戸市発！ 特別な配慮の必要な子どもへの具体的指導内容と支援策．東京：明治図書．

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．東京：図書文化社．

山本淳一・池田聡子（2007）．できる！をのばす行動と学習の支援－応用行動分析によるポジティブ思考の特別支援教育．東京：日本標準．

——馬場ちはる 大学院文学研究科博士課程後期課程——

——松見淳子 文学部教授——