

# インクルーシブ教育場面における 自閉症スペクトラムのある 児童に対する行動的支援

庭山 和貴・松見 淳子

## 1. はじめに

近年、すべての子どもが通常学級において、適切な支援の下で教育を受けるというインクルーシブ教育（**inclusive education**）に向けた流れが世界的にある。インクルーシブ教育は、子ども一人ひとりの違いを尊重するという理念を基本として、すべての子どもを包み込む教育システムを構築し、その中で一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育を同じ学級（通常学級）において、行おうとするものである（山口・金子，2004）。2006年に国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約（**Convention on the Rights of Persons with Disabilities**）」では、障がいのある人々が「無償でかつ質の高い支援のあるインクルーシブ教育」を受けられるようにすることが提唱された。日本政府も同条約に2007年に署名し、現在批准に向けた検討を進めている（文部科学省，2008）。

インクルーシブ教育を実現するためには、子ども達の学業的、身体的、社会的、情動的なニーズに対する支援が必要であることが指摘されている（Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009）。これまでの研究では、すべての子どもを通常学級で教育する際、障がいのある子どもの授業参加の困難さや他の子どもとの交流の少なさなど、いくつかの課題（支援ニーズ）が報告されている（例えば、遠藤・佐藤，2012；Freeman & Alkin, 2000；廣瀬・東條

・寺山, 2001)。教育分野においても、エビデンスベースド (evidence based) な方略が求められるようになってきている中で (OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2007/2010), 日本においてもインクルーシブ教育を推進する上で、通常学級における有効な支援について、実証データに基づくエビデンスを積み上げていく必要がある。尚、ここでの支援とは、教育現場における子どものニーズを満たすために必要とされる、環境整備や補助も含めた配慮のことを指す。

現在、日本の公立小中学校の通常学級には、約 6.5% の学習または行動に著しい困難を抱える児童生徒が在籍している (文部科学省, 2012 a)。また、小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒は約 16 万人、特別支援学校 (小学部, 中学部) に在籍する児童生徒は約 6.5 万人である (文部科学省, 2012 b)。日本におけるインクルーシブ教育の実現のためには、これらの子ども達を通常学級においてどのように支援するのか、具体的な支援方法に関する実証研究が更に必要である。有効な支援方法は、障がい特性によって異なるため、インクルーシブ教育の実現のためには、それぞれの障がいに対する支援方法を検討していく必要がある。

日本の小中学校の特別支援学級の児童生徒のうち 38.9% を占めるのが、自閉症・情緒障がいのある児童生徒らである (文部科学省, 2012 b)。自閉症スペクトラム障がい (autism spectrum disorder; 以下, ASD とする) は、他者との社会的相互作用, 社会的コミュニケーションに対する困難を特徴とする発達障がいである (American Psychiatric Association, 2013)。ASD のある子どもは、他者とのコミュニケーションの困難さの他にも、常同行動や活動の切り替えの難しさなど、通常学級で教育を受ける上で、配慮すべき特徴が複数ある。よって本稿では、インクルーシブ教育場面における ASD のある子どもについて、日本を中心にどのような支援ニーズがあるのか検討した。更に、上記のような特徴を持つ ASD のある子どもに対して、その支援効果がインクルーシブ教育場面においても実証されてきた行動的支援 (behavioral support) について概観し、今後の研究の方向性について検討した。次節ではまず、イン

インクルーシブ教育場面における **ASD** のある子どもについて、どのような支援ニーズがあるのかについて検討する。

## 2. 自閉症スペクトラムのある子どもの インクルーシブ教育場面における支援ニーズ

現在の日本の教育において、**ASD** のある子どもは、通常学級で教育を受けている場合、通常学級に在籍しながら通級指導教室を利用している場合、特別支援学級・学校に在籍している（通常学級へは特定の教科・活動の際に「交流」に行く）場合、など様々な場合がある。インクルーシブ教育において、**ASD** のある子どもをどのように支援するのか検討するには、**ASD** のある子どもが通常学級で教育を受ける際に、どのような課題（支援ニーズ）があるのか検討する必要がある。以下ではこれについて述べる。

廣瀬・東條・寺山（2001）は、**ASD** のある児童（通常学級のみで教育を受けている 10 名、通級指導教室を利用している 17 名、特殊学級に在籍して通常学級に交流に行く 27 名）の通常学級における課題について、通常学級の担任教師 54 名を対象とした調査研究を行っている。調査の結果、課題として最も多く挙げられたのは、国語・算数では通常の教科学習で参加できる部分が少ないこと（回答した 54 名中 48%）、体育ではドッジボールなどゲームの理解が出来ず参加できないこと（54 名中 70%）、音楽・図工・家庭科等では集団活動ができないこと（54 名中 63%）、休み時間では友達と遊べないこと（54 名中 57%）であった。これらの課題には、**ASD** のある子どもの社会的コミュニケーションや文脈理解の困難さ、集団行動をとることの苦しさ、特定のものに対する限定した興味、といった特徴が関連していると考えられる。廣瀬・東條・寺山（2001）の研究からは、**ASD** のある児童の通常学級における支援ニーズとして、大きく分けて、授業参加と他の児童との交流という 2 つが挙げられることが分かる。海外においても、**ASD** のある子どもと、同年齢の障がいのない子どもを同じ場所で教育する際に、**ASD** のある子どもと他の子ども

との交流に対する支援の必要性が指摘されている（MacMillan, Gresham, & Forness, 1996 ; Ochs, Kremer-Sadik, Solomon, & Sirota, 2001 ; Sale & Carey, 1995）。

また、特殊教育から特別支援教育へ平成 18 年に移行した後に実施された調査では、遠藤・佐藤（2012）による調査研究がある。遠藤・佐藤（2012）の研究では、自閉症・情緒障がい学級を含む特別支援学級の児童が、通常学級に交流に行った際にどのような課題があるのか、担任教師を対象として質問紙調査により検討している。調査結果から、教室内での児童らの具体的な課題として、児童同士でコミュニケーションが取れていないこと、児童同士の関わりが少なく交流が深まらないことが挙げられている。また、通常学級担任教師の 30 %が「支援方法がわからず、支援員に任せきり」と報告している。児童間の交流を深める支援の必要性に加え、通常学級内において、どのように ASD のある子どもを支援するのか、具体的で有効性の高い方法を教育現場に提供していくことの必要性が明らかとなっている。

以上のように、ASD のある子どもを通常学級で教育する際には、授業参加を促し、同じ学級の仲間との交流を深めるための、具体的な支援方法が必要とされている。具体的な支援を行うためには、支援の標的を明確にすることが必要である。学校場面における児童の実態調査および行動観察に基づいて、教育現場における子どもの授業参加と、仲間との交流とは具体的に何かを検討すると、授業参加は課題に取り組む行動や、他の子どもと同じ活動をする行動、教師の指示に従う行動などとして捉えることが出来る。また、仲間との交流は、遊びや学級活動における仲間とのやりとり、すなわち仲間との社会的相互作用として捉えるという視点がある。Koster, Nakken, Pijl, and van Houten (2009) は、インクルーシブ教育の社会的側面とは「社会参加」のことであり、教育現場における子どもの社会参加の中心となるのは、子ども同士の社会的相互作用であると述べている。

我が国でも、インクルーシブ教育場面における ASD のある子どもの「授業参加行動」や「仲間との社会的相互作用」に対する支援が、廣瀬・東條・寺山

(2001) や遠藤・佐藤 (2012) の研究からも示されるように、期待されている。このような中で、**ASD** のある子どものこれらの行動に対する支援効果が実証されているアプローチとして、応用行動分析 (**applied behavior analysis**) に基づく、行動的支援が挙げられる (Crosland, & Dunlap, 2012; Harrower, & Dunlap, 2001; Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012)。同じ **ASD** のある子どもであっても、授業参加のどの部分に課題があるのか、仲間とのどのような社会的相互作用が苦手なのかは個々人によって異なるが、行動的支援はアセスメントのための明確な枠組みを持ち、それに基づいて具体的な支援方法を決定する。また、実証データに基づいて支援効果を検証可能なため、教育現場におけるエビデンスの蓄積に貢献することが出来る。

### 3. 行動的支援の枠組みについて

行動的支援では、ある行動を個人と環境との相互作用の観点から捉え、具体的な行動を標的として支援を行う。前節で述べたインクルーシブ教育場面における **ASD** のある子どもの課題、すなわち授業参加行動と仲間との社会的相互作用について、行動的支援の枠組みではどのように捉えられるのか (アセスメントされるのか) について述べる。

授業参加行動は、授業が行われている場面における子どもと、その周囲の環境 (教師なども含める) との相互作用として捉えることが出来る。具体的には、授業場面において、**ASD** のある子どもがどのような状況 (特定の課題や指示など) において、どのように行動し (課題に取り組んでいるのか、他の行動をしているのかなど)、その結果どのようなフィードバックを教師や周囲の環境から得ているのかアセスメントする。この際、行動の直前の状況・刺激は先行事象、行動の直後の状況・刺激は結果と呼ばれる。行動の先行事象と結果も含めてアセスメントすることで、**ASD** のある子どもは、どのような課題・指示の仕方なら取り組むことが出来るのか、どのようなフィードバックをすると課題に長く取り組めるのか、などを明らかにする。そして、このようなアセ

先行事象 (A)	行動 (B)	結果 (C)
なぞり書き課題の提示 校庭の遊具で遊んでいる	課題に取り組む 他の児童に話しかける	教師にほめてもらう 他の児童が返事をする

**Fig. 1** 行動的支援の枠組み

スメントに基づいて支援方法を決定することで、授業参加を促進するためのより有効な支援へと繋げることを目的とする。**Fig. 1** に、行動的支援の枠組みについて、例とともに示す。

**ASD** のある子どもの仲間との社会的相互作用も、**ASD** のある子どもと、その周囲の環境（他の子どもや教師など）との相互作用として捉えることが出来る。他者への働きかけを苦手とする **ASD** のある子どもが、どのような状況下では、仲間に働きかけることが出来るのか、そしてその結果どのような反応を仲間（あるいは教師など）から得ているのかアセスメントする。あるいは、仲間がどのような働きかけをした際に、**ASD** のある子どもは働きかけに反応し、その結果、仲間（あるいは教師）はどのような反応を返すのかアセスメントする。このようにアセスメントすることで、**ASD** のある子どもと仲間の社会的相互作用がどのような状況下において生じやすく、どのような結果によって維持されているのか明らかにしていく。そして、このようなアセスメントに基づいて支援方法を決定することで、社会的相互作用を促進するためのより有効な支援へと繋げることを目的とする。

以上のように、インクルーシブ教育場面において、**ASD** のある子どもに対する支援が必要とされている授業参加と仲間との社会的相互作用は、子どもと環境との相互作用という観点から捉えることが可能である。そして、この相互作用をいかに上手く機能させていくかを検討していくことによって、効果的な支援を行うことが可能となる。次節では、**ASD** のある子どもと周囲の環境との相互作用を、インクルーシブ教育場面においても上手く機能させていくためには、どのような具体的支援が有効なのか、行動的支援の方法について述べる。

## 4. インクルーシブ教育場面における 自閉症スペクトラムのある子どもに対する行動的支援の方法

### 4-1. 先行事象の変容による支援

教室における授業場面において、ASD のある子どもは、全体指示だけでは適切な行動の遂行が難しいことがある。このような場合に、個別に声かけをするなどして、適切な行動の生起を促すことは有効な支援である（Crosland & Dunlap, 2012）。このように、適切な行動の生起を助けるために、行動の直前や遂行中に提示される刺激のことをプロンプトと呼ぶ（Miltenberger, 2001/2006）。具体的には、課題を解くためのヒント、適切な行動の遂行を手を添えて補助することなどが、プロンプトに含まれる。プロンプトは、社会的行動の改善に用いることも可能である。ASD のある子どもは他者への働きかけが少ないことが知られているが、Taylor and Levin（1998）は、ASD のある 9 歳の児童に、あらかじめ設定した時間間隔で振動する機器を持たせ、この振動を他者への働きかけのプロンプトとする介入を行った。その結果、大人に対する働きかけだけでなく、通常学級における対象児の仲間への働きかけも増加した。

また、ASD のある子どもは、周囲の環境変化に対して抵抗を示す（問題行動を起こすなど）場合があり、場所を移動したり、活動を変更したりすることが苦手な場合がある（American Psychiatric Association, 2013）。通常学級では、教科によって教室移動を行うことがあり、教室内で行う活動も変化する。廣瀬・東條・寺山（2001）の調査においても、体育の場面においては 20%、音楽等の場面では 9% の教師が、ASD の子どもの教室移動における困難さを報告している。このような場合、ASD のある子どもに対して、活動が予測できるような情報を行動の前に与えることで、抵抗なく次の活動に移れることが報告されている（Flannery & Horner, 1994）。このような支援方法としては、プライミング（Schreibman, Whalen, & Stahmer, 2000）、視覚スケジュール

(Bryan & Gast, 2000) などがある。Schreibman, Whalen, and Stahmer (2000) は、場所移動の際に問題行動を示した 3 名の ASD のある子ども (3 ～6 歳) に対して、移動している際の景色を撮影したビデオを、移動前に見せる介入 (プライミング) を行った。その結果、場所移動する際の問題行動は減少または見られなくなり、新奇の場所へ移動する際にも、その効果は般化した。

以上のように、適切な行動を促すための刺激を行動の前に与える支援方法は、ASD のある子どもに対してその効果が実証されている。日本のインクルーシブ教育場面においても、授業参加や他の子どもとの社会的相互作用に対する支援として用いることが可能であると考えられる。

#### 4-2. セルフマネジメント法

特別支援学級に在籍する自閉症・情緒障がいのある児童の 50% 以上が、通常学級に交流に行った際に、介助が必要であると報告されている (国立特別支援教育総合研究所, 2008)。しかし、教師や支援者が他の子どもへの指導・支援もしなければならない授業場面においては、支援者が常に ASD のある子どもの横につく形の個別支援が難しい場合がある。また、学習指導場面において、教師や支援者が子どもの横について支援している間は適切な行動が見られても、支援者が離れると不適切な行動が増加することがよく報告されている (Stahmer & Schreibman, 1992)。これは、支援者が離れることによって、即時フィードバックがなくなるなど、子どもが適切な行動をした直後の結果が変容するからだと考えられる (Harrower & Dunlap, 2001)。そこで、大人からの支援に依存しない支援方略として、セルフマネジメント法 (self-management strategies) がある。

セルフマネジメント法は、子どもに自身の行動をマネジメント (管理) させる方法である。セルフマネジメント法では、子どもに対して、適切な行動の自分への教示、自分の行動の観察、自分の行動が適切なものであったかの評価・記録、適切な行動をした際の自己強化などについて、具体的な手続きを教える



(Miltnerberger, 2001/2006)。これによって、子どもが環境との相互作用を上手に機能させられるようになり、自立へと繋がる (Koegel, Harrower, & Koegel, 1999)。また、大人からの支援に対する依存が減少することによって、他の子どもとの相互作用を行う機会が増加することに繋がる (Crosland & Dunlap, 2012)。

Callahan and Rademacher (1999) は、通常学級に在籍する 9 歳の ASD のある児童を対象として、セルフマネジメント法が課題従事行動に与える効果を検証した。カセットテープから音が鳴った際に (音の平均間隔は 2 分)、課題に取り組んでいたかどうかについて、対象児が自分で記録シートに記入する介入が行われた。記録シートには他に、その日の目標と、対象児の自己記録の正確さを記録する欄が設けられた。支援者が対象児の自己記録の正確さを記録した。課題従事の目標達成と、自己記録の正確さに対して、対象児は好きな物と後で交換可能なポイントを得られた。このようなセルフマネジメント法を用いた結果、対象児の課題従事が増加した。更に、支援者に依存せず自立して活動することが増えたとの報告が、支援者より得られた。

セルフマネジメント法は、ASD のある子どもの社会的行動の改善に対して有効であることが示されており (Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992)、インクルーシブ教育場面における、ASD のある子どもの授業参加、社会的行動に対する支援としてその有効性が実証されてきている。

#### 4-3. 仲間媒介法

他者との社会的相互作用に困難のある ASD のある子どもに対しては、インクルーシブ教育場面を中心に、仲間との社会的相互作用の増加を目的とした行動的支援の研究が多く行われてきた。このような中で、子ども同士の社会的相互作用を大人が直接媒介する方法 (ASD のある子どもに対して、仲間に働きかけるよう促すなど) では、子どもが社会的相互作用を行う自然な文脈に合わないとの指摘がされている。また大人との訓練によって得られた社会的スキル (social skills) は、仲間へと簡単に般化しないことも指摘されている

(Rogers, 2000)。このような点について考慮された行動的支援の方法が、仲間媒介法である (Disalvo & Oswald, 2002)。

仲間媒介法 (peer-mediated intervention) は、ASD のある子どもと同じ年代の障がいのない子ども (仲間) に行動的支援の手続きを教え、この仲間を通じて ASD のある子どもの社会的スキルの改善や適切な社会的相互作用の増加を図る方法である (McConnell, 2002)。仲間媒介法はこれまで、ASD のある子どもの社会的スキルの改善 (Bass & Mulick, 2007; Harper, Symon, & Frea, 2008; Laushey, & Heflin, 2000)、仲間との社会的相互作用の改善 (Goldstein, Kaczmarek, Pennington, & Shafer, 1992; Kamps, Royer, Dugan, Kravits, Gonzalez-Lopez, Garcia, Kane, 2002; McGee, Almeida, Sulzerazarov, & Feldman, 1992; Pierce & Schreibman, 1995; Pierce & Schreibman, 1997) に対して用いられてきた。また、仲間媒介法は、仲間が ASD のある子どもを補助することによって、インクルーシブ教育場面における授業参加の改善 (Carter & Kennedy, 2006; Carter, Sisco, Melekoglu, & Kurkowski, 2007; Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994) でも効果を挙げている。

仲間媒介法を応用した実証研究として、筆者は特別支援学級に在籍する小学 4 年生の ASD のある児童 (対象児) と交流学級 (対象児が交流に行く通常学級) の仲間 3 名の休み時間における社会的相互作用の増加を目的とした研究を行った (庭山, 2013)。介入として、まず休み時間に対象児と仲間 3 名が遊ぶ機会を設けた。児童らが遊ぶ場所には、対象児が他の児童と一緒に遊べるのが観察されていた、遊具が複数ある部屋を用いた。遊ぶ機会の設定後、社会的スキル訓練を対象児と仲間 3 名に対して同時に行った。事前の行動観察によって、仲間がどのように対象児に働きかけると、対象児が反応することが多いのか明らかにし、これに基づいて社会的スキル訓練の標的スキルを設定した。また介入効果の般化を検討するため、交流学級の授業場面における対象児の課題従事行動および交流学級の児童らとの社会的相互作用について、行動観察を行った。介入の結果、対象児と仲間の休み時間における社会的相互作用・

集団遊びが増加した。遊ぶ機会設定に加えて社会的スキル訓練を行うとより効果的であることが明らかとなった。また、介入効果は交流学級における授業場面へと部分的に般化し、対象児の課題従事行動の増加が観察された。しかし介入除去後、休み時間における社会的相互作用は減少した。この結果から、遊ぶ機会の設定といった環境調整が、子ども同士の社会的相互作用の増加に重要であることが示唆された。今後は、介入除去後も効果が維持される支援や、教師のみでも継続的に実施可能な支援を検討していく必要があると考えられる。

## 5. おわりに

本稿では、近年世界的にその推進が提唱されているインクルーシブ教育について、**ASD**のある子どもにはどのような課題（支援ニーズ）があるのか検討した。更に、行動的支援ではそれらの課題がどのように捉えられ、具体的な支援方法に繋がるのかについて述べてきた。**2012**年の中央教育審議会初等中等教育分科会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、インクルーシブ教育システムの構築に向けた今後の進め方について、制度改革、教職員の研修、環境整備、「合理的配慮」の充実、必要な財源の確保、などが挙げられている。行動的支援は、これらのうち環境整備と合理的配慮について、教育現場において具体的にどのように行っていくのか、効果の実証された方法を提供し、更に教育現場と外部の専門家が連携しながら実施していくことができる。今後、インクルーシブ教育を日本において実現していくにあたって、**ASD**のある子どもをどのように通常学級において支援していくのかについて、教育現場と連携しながらより一層研究を進め、エビデンスを蓄積していくことが重要である。

またインクルーシブ教育を実現させるためには、支援を一度限りのもので終わらせずに、学校内で継続して実施されていくようにするための取り組みが必要である。学校内におけるモデルケースの構築も必要である。このような課題に対して有効だと考えられる方略として、近年海外を中心に、学校規模で行動

的支援システムを構築する School Wide-Positive Behavior Support（学校規模の積極的行動支援，以下では SW-PBS とする；Sugai & Horner, 2002）や，Response to Intervention（教育的介入に対する反応性，以下では RtI とする；Fuchs, Morgan, Young, & Rise, 2003）に関する研究が，積極的に行われてきている。SW-PBS や RtI は，インクルーシブ教育場面における ASD のある子どもの支援方法として有効だと考えられているが，ASD のある子どもに対して具体的にどのような効果があるのかについて，実践に基づくデータはまだ少ないのが現状である（Crosland & Dunlap, 2012；Freeman, Eber, Anderson, Irvin, Horner, Bounds, & Dunlap, 2006）。今後，インクルーシブ教育の実現のために，より多くの子どもの支援し，一貫した支援が継続されるようにするためにも，学校規模の行動的支援システム構築に関する研究を進めていく必要があると考えられる。そして将来的には，これらの研究の推進が，インクルーシブ教育システムの構築に貢献することが期待される。

#### 引用文献

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44, 727–735.
- Bryan, L., & Gast, D. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 553–567.
- Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 117–122.
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 284–292.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Melekoglu, M. A., & Kurkowski, C. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Dis-*

*abilities*, 32, 213–227.

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf)〉（2014年2月1日）

Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36, 251–269.

DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 198–207.

遠藤恵美子・佐藤慎二（2012）. 小学校における交流及び共同学習の現状と課題 – A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して –. 植草学園短期大学研究紀要, 13, 59–64.

Flannery, K., & Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4, 157–176.

Freeman, R., Eber, L., Anderson, C., Irvin, L., Horner, R., Bounds, M., & Dunlap, G. (2006). Building inclusive school cultures using school-wide PBS: Designing effective individual support systems for students with significant disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 4–17.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 157–171.

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer mediated intervention attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289–305.

Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815–826.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms – A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25, 762–784.

廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子（2001）. 通常の学級における自閉症児の教育の現状 – 小学校通常の学級担任のニーズを中心に –. 国立特殊教育総合研究所紀

要, 28, 77-85.

- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*, 3-18.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading-skills and promote peer interactions among students with autism and general-education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 49-61.
- Kamps, D. M., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., & Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children, 68*, 173-187.
- Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*, 26-34.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 341-353.
- Koegel, L. K., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. L. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice, 19*, 401-412.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008). プロジェクト研究成果報告書「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究 ([http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-70\\_all.pdf](http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-70_all.pdf)) (2012年10月2日)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 117-140.
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of autism and developmental disorders, 30*, 183-93.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Forness, S. R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders, 21*, 145-159.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 351-372.

- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzerazarov, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 117–126.
- Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior modification : Principles and procedures* (2nd ed.). Belmont, CA : Wadsworth. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二 (2006). 行動変容法入門. 大阪 : 二瓶社.
- 文部科学省 (2008). 障害者の権利に関する条約について. 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/08081901/008.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/08081901/008.htm)〉 (2012 年 12 月 25 日)
- 文部科学省 (2012 a). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)〉 (2014 年 2 月 1 日)
- 文部科学省 (2012 b). 特別支援教育の現状. 〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm)〉 (2014 年 2 月 1 日)
- 庭山和貴 (2013). 特別支援学級に在籍する児童の仲間との交流場面における行動観察と支援－介入効果の交流及び共同学習場面への般化の検討－. 関西学院大学大学院文学研究科総合心理科学専攻修士論文.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as a social practice : Views of children with autism. *Social Development*, 10, 399–419.
- OECD Centre for Educational Research and Innovation (2007). *Knowledge management : Evidence in education – Linking research and policy*. Paris : OECD. 岩崎久美子・菊澤佐江子・藤江陽子・豊浩子 (訳) (2010). 教育とエビデンス－研究と政策の協同に向けて. 明石書店 : 東京.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism – Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285–295.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism : Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 157–160.
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 399–409.
- Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62, 6–19.

- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 2, 3-12.
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 447-459
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices : School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Taylor, B., & Levin, L. (1998). Teaching a student with autism to make verbal initiations : Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 651-654.

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

——庭山和貴 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——