

重度肢体不自由児の座り込む行動の観察過程における生態学的アセスメントを用いた行動コンサルテーションの教職初任者研修への応用

奈良 理央*・木村 綾花**・増田 貴人***

要旨：

研究の目的：ある重度肢体不自由児の座り込む行動を標的行動とし、観察過程で使用する生態学的アセスメントの作成、及び行動コンサルテーションの実施効果の検証を目的とした。**研究計画：**標的行動の生起率を算出するとともに、約2ヶ月間の生態学的アセスメントから登校前と登校後の事態の生起率を同定した。そして、その中から標的行動の生起率と類似傾向にある事態の生起率を選択し比較した。さらに、担当教師の行動変容法に対する知識量の変化を、行動コンサルテーション実施前後のKB PACの得点によって比較した。**場面：**登校前（家庭と自動車内）と登校後（学校の玄関付近）。**対象者：**両下肢にマヒのある生徒とその担当教師（初任者）。**介入：**標的行動が見られた時は立たせたり、歩かせたりしないでそのまま座らせるようにし、行動観察した。**行動の指標：**標的行動の割合を「座り込み率」として算出する。**結果：**標的行動の割合は、睡眠時や登校途中の自動車内でのてんかん発作との関連性の高さを示したが、登校後の事態との関連性はなかった。**結論：**結果から、対象児の座り込む行動はコミュニケーション行動ではなく、てんかん発作後の後遺症状である可能性が唆された。また、担任教師のKB PACの得点から行動コンサルテーションの効果も確認できた。

キーワード：肢体不自由児、行動コンサルテーション、生態学的アセスメント、KB PAC

Application of Behavioral Consultation to The Teacher Beginner Training Using an Ecological Inventory on Observation Processes of That The Student with Severe Physical Disabilities Has Sat Down with a Flop Everywhere

Michioh NARA*・Ayaka KIMURA**・Takahito MASUDA***

Abstract：

Study objective: We assumed the behavior that a student with severe physical disabilities sat down with a flop everywhere as a target behavior and were aimed for the inspection of the enforcement effect of making of the ecological inventory to use in observation processes of the target behavior and the behavioral consultation. **Design:** We calculated the occurrence rate of the target behavior and identified the occurrence rate of the event after the school attendance if before school attendance from the ecological inventory in approximately two months. And we chose the occurrence rate of the event in the similar tendency and compared it with the

* なら みちおう 北里大学獣医学部教職課程
** きむら あやか 青森県立森田養護学校
*** ますだ たかひと 弘前大学教育学部

occurrence rate of the target behavior from that. Furthermore, we compared the change of the quantity of knowledge for the behavior modification of the teacher beginner by a score of KBPAC before and after the behavioral consultation enforcement. **Setting:** Before school attendance (in home and car) and after school attendance (the entrance neighborhood). **Participants:** A student with the paralysis to both lower limbs and class teacher who supported the target student. **Intervention:** When the target behavior was confirmed, we let a student changed the place and sat down without we let a student stand, and letting a student walk and observed a behavior. **Measurement:** We calculated the ratio of target behavior as “sit-in rate”. **Result:** The ratio of target behavior indicated sleep time and the relative height with the epileptic seizure in the car attending school, but there was not the relation with the situation after the school attendance. **Conclusion:** The behavior that the target student sat down was not a verbal behavior, and a result suggested the possibility that it was the late effect of the epilepsy attack. In addition, we were able to confirm the effect of the behavioral consultation from the KBPAC score of the teacher beginner, too.

Key Words: physical disability, behavioral consultation, ecological inventory, KBPAC

I. 目的

教員の専門性向上が論じられるようになって久しいが、子どもの示す行動に対する教員の「みとり」能力（以下、みとりと表記する）はその核になると考えられる。みとりとは抽象的な言葉であり、その具体像については未だ明確化されてはいないが、特別な支援を要する子どもの行動や認知を把握し、適切な指導・支援を行うためには重要な能力の1つと考えられる。そして、そのみとりの具体的なツールとしての生態学的アセスメント（the ecological inventory：以下、EIと表記する）はきわめて重要となるだろう。しかし客観性、妥当性等を担保しつつ一人の教師が独力でEIを機能的に展開することは容易なことではなく、新任教員であればなおさらであろう。障害のある子どもの状況の把握やみとりの正確さの向上のためにEIを的確に使用し、障害特性や行動問題の原因究明、その対処に関する助言・支援やその効果について、十分に検討していく必要がある。

筆頭著者は、上記の課題意識により特別支援学校における初任者研修に行動コンサルテーション（以下、BCと表記する）の援助システムを試行した（奈良他、2022）。本稿はこれに引き続き、BCの援助システムを初任者研修の研修内容の指導時に応用することにより、実際場面に即しながら課題の解決法を習得できるという利点生まれ、児童生徒の課題解決がより具体的で効率的なものになるのではないかと考え、その実践を試み、成果を検証した。

そこで本稿ではまず、BC実践の前提になる教員のみとり、特別支援学校教員の専門性向上に関する議論、及びEIやBCをめぐる議論を概観する。その上で実践を試み、成果を検証する。加えて実践においては、コンサルティのみとりの正確さの向上の観点から、問題の同定、分析の段階でのEIを重視しながら、行動問題である座り込む行動の原因究明、及び初任者の行動変容法に関する知識の量の初任者研修実施前後での比較を試みる。

II. みとりに関する議論

1. 特別支援学校教員の専門性向上とみとり能力

本稿は、子どもの示す行動に対する教員のみとりを、教員の特別な職人技的能力としてそのメカニズムを探ろうとするものではない。むしろ、子どもの状態を同定するための誰でも習得可能な一般化された方法を用いることにより、子どもの状態像を明らかにしようとする試みである。加えて、その習得過程において実施したBCの効果を中心に検討しようとするものである。したがって、みとりに関連した先行研究に見られるような教員同士の能力比較や、教員の専門性全体の向上を目的とした研究とは異なるものである。

しかし、みとりを教員の専門性の1つとして捉えると、その具体像がある程度イメージしやすくなるため、先行研究との関連性を検討することは重要と考える。

そこでまず、教員の専門性向上が注目されることになった研究等のごく一部について概観する（柴垣、2017）。以下はその代表例である。

- ①日本特殊教育学会特殊教育教員養成問題研究会報告（1980）
- ②日本教育大学協会全国特殊教育研究部門免許問題検討委員会（1999）
- ③21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」（文部科学省、2001）
- ④太田正己（2004）特別支援教育のための授業力を高める方法
- ⑤木村宣孝ら（2006）生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック
- ⑥中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（文部科学省、2012）
- ⑦中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」（以下、特特委員会報告とする）（文部科学省、2012）
- ⑧澤田真弓研究代表（2013）インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 専門研究A研究成果報告書
- ⑨特特委員会第4回会議尾崎委員提出資料（2016）

これらの研究・報告等から推察できることは、第一として、背景に特別支援教育においては「障害者の権利に関する条約」の締結に伴い、その理念上国内のインクルーシブ教育システムの構築が求められ、全ての教員が特別支援教育、特に発達障害に関する一定の知識・技能を有することが必要となったことが挙げられる。第二は、このことを受けて中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省、2012）では、特別支援学校教員の専門性向上の方策について、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状（当該障害種又は自立教科の免許状）取得率が約7割という状況を踏まえ、特別支援学校教諭免許状の取得率の向上を図ることを当面の課題としたことである。このような状況から特別支援教育においては、特別支援学校教員としての専門性を早急に確保しなければならない実情があったことが窺える。

一方、2000年代に入ってから専門性についての論議はより具体的になり、障害のある子どもの教育に携わる教員の専門性を人間性や障害児理解の観点から論じた研究（太田、2004；木村ら、2006；澤田ら、2013）が散見される。澤田ら（2013）は、全ての教員に求められる基盤となる専門性と個々が担当する職種・役割ごとの専門性があるとした。また太田（2004）は、特別支援学校教員の専門性の中核は、授業をする、授業をつくる、あるいは授業を改善する力であり、他校種（例えば小学校等）の教員はすぐに真似できないような専門性の高い授業ができる力量を身につけていることとした。これを踏まえ柴垣（2016）は、特別支援学校教員の専門性、特に若手・中堅教員に求められる専門性は、学級担任や授業担当としての授業づくりに必要な専門性であり、幼児児童生徒の心理・生理・病理に関する一般的な知識や理解、教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力であるとした。

柴垣（2017）は、これらの先行研究から示された特別支援学校教員の専門性と資質能力向上特別部

会答申に述べられた資質能力の内容とを合わせて、以下の3点にまとめた。

- (1) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（特別支援学校教員としての使命感や責任感、障害のある子どもに対する教育的愛情）
- (2) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・ 障害のある子どもの教科や教職に関する高度な専門的知識
 - ・ 障害特性に応じた学びを展開できる実践的指導力
 - ・ 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (3) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

これらからは、社会のグローバル化や情報化、少子高齢化など社会環境の急激な変化の中で、学校教育において変化に対応できる人材の育成が急務であるとの問題意識に基づいた中教審の考え方が反映されていることが窺える。そして、先行研究に共通するのは、まずは人間性であり、次いで専門的知識・技能を挙げている点である。しかし、これまでの先行研究や特特委員会での議論からも、あるいは国からも、特別支援学校教員の専門性の内容や養成・採用・配置・研修について具体的に示されたものはなく、このことに関する議論は不十分なままである。また、これらの研究・報告の中にはみとりという文言の記述もないことから、上記(1)から(3)の3点とみとりの具体像との明確な関連性を指摘することはできない。

さて、筆頭筆者はみとりを教員の専門性の一部であると捉えながらも、残念ながらその具体像については明確化できないが、冒頭でも述べたように本稿はみとりのメカニズムを明確にしようとするものではなく、具体的なみとりの方法やみとった結果を検討するものである。例えば、ある教員が子どもの状態を「いま～をしている状態」や「いま～であるのは～が原因になっている」などと同僚の教員に説明している場面などで、その説明に対する根拠を問われると一瞬逡巡する光景を見かける。そうした際、教員同士の関係が気まずくなるのを避けたり、時間が無いことなどを理由にしたりし、本質を探ろうと努力することはまず希である。また周囲の教員たちもその状況に敢えて介入することもしない。したがって、その子どもの状態が何を示しているのかについての解答は得られることはなく、その状況が子どもの生死に関わる重大な問題を孕んでいる緊急事態であったとしても見逃す結果になってしまうだろう。このことは、教員にとってその状況をみとり、その後起こることを予測し対応できる能力が不可欠であることを意味している。このような場合、みとらなければならない事柄はある程度決定されており、言い換えれば、みとりができてもできなくても、結果としての求められる客観的で適切な判断は必然的に存在しているということであり、みとりは結果予測の能力と捉えることができる。したがって、みとりは想像力や洞察力、判断力等に関連する蓋然的かつ総合的な技能と捉えることができるという考えた方もあろうが、いずれにせよみとりを教員の専門性とし、習得や向上を図るためには、より一層の具体化が必要と考えられる。

教員の専門性の中身に言及すると、先行研究とされる文献においても、障害のある子どもに対する教育的愛情、障害に対する理解などのような定性的な定義であったり、あるいは支援のための知識・技能など定量的であってもそれのみでは具体的なパフォーマンスに結びつかないものだったり、みとりの具体像とマッチするものはなかなか見つからない。

さて、ここまでの概観からはみとりを操作的に定義するのは容易ではないが、子どもの指導・支援に必要な1つの総合的・専門的スキルであるという可能性は高い。みとりがスキルであるならば、ある程度の訓練によって習得可能と考えるのが妥当であろうが、その習得や向上に関する方法について明確に述べられた文献は少ない。以下に関連する先行研究をあげる。

教員のみとりに関する研究では、平野（1995）の総合的な学習の時間に関して教員のみとりが重要であることを指摘したもの、鹿毛（2007）の教員の「見る目」を磨く必要性を指摘したもの、秋田・佐藤・岩川（1991）の教員の成長を課題とした熟練教員と初任教員の用いる思考の特徴についての比

較検討などがあるが、「授業」という実践場面における検討が中心であった。一方、教員のみとりに関して子どもの「記述」に着目した西岡・梅澤・宮本（2001）の研究があり、ポートフォリオ評価が教員の力量形成に及ぼす効果について事例研究を通して検討している。また、明圓・瀬戸（2015）は、子どものノートやワークシートの記述から教員のみとりに着目し、熟達教員と若手教員の総合的な学習の時間におけるみとりの差異やそれぞれの着眼の特徴を明らかにすることを目的にした研究を報告している。しかし、これらの研究は定性的で漠然としたものが多く、みとりの具体像を捉えるにはエビデンスが希薄であるような印象を抱く。

一方、特別支援学校の学校研究の中には、教員の気づきを支援するためのチェック・リストの作成をテーマにしたものが散見されるが、チェック・リストの作成に関連したものはあっても、チェック・リストを使用した結果に関連し、科学的考察をしたものは少ない。また、それらの研究の中には研究目的・方法そのものに問題があるように考えられるものもある。とは言え、教員間の経験差に着目した研究などは大いに評価できるし、また、その傾向は経験的にも首肯できるが、経験値のみを論点にするのではみとりの具体像を明確にすることにはつながらないように考える。現行の特別支援学校学習指導要領解説の総則編（文部科学省、2018）でも、その第2章第4節3「学習評価の充実」において、みとりに関連すると考えられる若干の記述が見られ、資質・能力の三つの柱の一つである「学びに向かう力、人間性等」の説明では、評価における重要視点として多面的・多角的な評価の必要性を述べている。しかし、これもまた多面的・多角的が意味するところの具体性が示されなければ適正な評価にはつながらない。

2. BC及びEIとみとり

さて、前述の教員のみとりに関する先行研究をクリティカルに考えたとき1つの推論が生じる。それは、教員間の経験差とみとりへの影響の関連を論じている研究の場合、子どもサイドから考えると、教員の力量不足がインストラクション上の1つのデメリットになり、教育上の不平等や学力差を生じさせる可能性があるのではないかという疑問である。つまり、教員間の経験差がみとり能力に影響しているという関連性の面での研究と同時に、経験差に対する対応策を講じるような問題解決面からの研究も重要であり、両面からのアプローチが必要であるということの意味する。しかし、単に教員の力量不足を当該の教員の資質や努力等の問題にしてしまうとその責任所在は教員個人に帰結し、そこから一般的法則性を導出することは困難である。したがって、ここではあくまで経験差のみに特化すべきであろうが、単に経験差を不可避なものとして扱うと、その解決を時間経過に委ねる結果になり、極めて消極的で時間のかかる非効率的な対応になりかねない。むしろ、教員間の差を埋めるような現実的で具体的な方策が積極的に提案されるべきで、そのような研究が求められているように思料する。

一方、教育技術の習得にはある程度時間を要することは当然であるが、昨今の教育現場においては、働き方改革などを背景に初任者研修に充当する時間さえ削減対象になり、業務効率化の方向に傾斜する現状にある。今後、効率化と簡素化は一層進むものと考えられるが、同時に、蓄積された教育技術の継承や新しい知識・技能の習得をどのように進めるかという逆説にも似た命題の存在も見え隠れする。

ところで学校における初任者研修は、教育公務員特例法第23条により法定研修として位置づけられ、「任命権者は、当該教諭等（政令で指定する者を除く。）に対して、その採用の日から1年間の教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修（以下「初任者研修」という。）を実施しなければならない」と定められている。そして、その目的の1つとして初任教員の専門性や実践力の向上があげられる。以下、特別支援学校における初任者研修に特化して論ずるが、特別支援学校での子どもの指導・支援では、障害に起因する困難により、教科指導の内容とは異なる専門性が求められるため、その習得について特別に配慮されなければならない。特に、初任者の中には特別支援教育を専門的に学ぶ機会が少なかったり、特別支援教育そのものが未経験であったりする者があるため、まず、障害のある児童生徒への接し方や指導・支援の方法等を身につけることが教科指導の前提として必要とな

る（奈良他、2022）ものと考えられる。

前述の初任者研修関連法令により、特別支援学校には初任者に対する専門的な相談や援助の提供を行う初任者研修担当教員が配置され、勤務校においてほぼ1年間特別支援教育全般に関する内容が講義を中心に個別指導の形態で行われる。研修の成果は、初任者の児童生徒に対する具体的指導場面における指導内容や技法として発揮される。こうした指導技法のほとんどは、初任者研修指導教員側から見れば初任者を児童生徒に対する介在者としていることから間接的（indirect）であり、初任者は初任者研修指導教員の間接的援助を受けながら児童生徒の指導・支援を行うことになる。

さて、このような初任者研修の間接的な援助を1つのシステムとして見ると、コンサルタント（初任者を指導する立場の教員）、コンサルティ（初任者）、クライアント（児童生徒）の三者関係で成り立つコンサルテーション（consultation）のシステムに類似する。コンサルテーションは、この三者関係での援助・相談の過程を通して問題解決を図ることを目的とする間接的援助技法である。コンサルテーションには数種類のモデルが存在し、中でもBC（behavioral consultation; Bergan, & Kratochwill, 1990）は、行動論の立場に基づくアプローチを駆使して、コンサルタントが具体的、効率的、さらには科学的にコンサルティを支えながら、クライアントに関与する間接的な援助技法であると言われ（松岡・加藤、2004）、その有効性が確認されている。このことは、初任者研修をBCの概念で捉えることによる効率的な問題解決や科学的根拠に基づいた教育活動等、もたらされる効果が高いことを示唆している。BCは心理学的コンサルテーションの一種であるが、その系統性が明確化され、わが国に紹介されたのは、2004年であり（加藤、2004）、10余年経過した。しかしながら臨床事例が少なく、その価値の確認と効果の検証は今後の作業に委ねられている。また、この行動論的アプローチ自体、誰もが習得可能ではあるがその習得には一定期間の学習と経験を必要とする。しかし、そのような学習と経験を蓄積するためのわが国の受け皿は未整備であり（大石、2000）、BCを実施し、クライアントに行動変容が見られるようにコンサルティを支援するには、家庭や学校、支援施設の実情に即した工夫が必要とされる（松岡・加藤、2004）。

このようなBCの技法を初任者研修に応用することは、初任者の研修活動を効率化し、実践的・具体的解決方法の立案が容易になる可能性を高めるものと期待できる（奈良他、2022）。さらに、問題解決が科学的に遂行されれば、結果の妥当性も当然高く、分析・解釈も容易になり、指導・支援の根拠が明確になると考えられる。

BCは、行動科学を基本としており、コンサルタントとコンサルティによる標的行動や援助感共有の前提として、クライアントに関する詳細な行動の記録が重要となる。

WHO（世界保健機構）がICIDHからICFへの障害観の転換を公表して以来、障害に対する概念も大きく変化し、子どもの実態把握の仕方は従来とは様変わりした。すなわち、それまでの個人因子を中心とした障害観が、環境因子を重視するものになり、特に障害に対する評価方法は、いわば環境モデルによる評価に変貌したと考えられる。具体的には、人が生きていく上で関連する全てのものとの相互関係を明らかにしようとするものであり、これは家庭や学校だけが行うのではなく、医療・福祉・司法・産業などの他領域と協働して行うための方法論が求められたと言ってもいいかもしれない。

したがって、EIにおいては子どもを取り巻く環境を徹底的に調査するといった傾向が強くなり、それが従来の実態把握とは異なる部分であり、BCにおいてはEIを綿密に行い、できるだけ子どもの正確な事実を把握して実施することがスタンダードになっている。「生態学的アセスメント」という名称は聞き慣れた言葉ではないため、「生活環境のための調査項目」と言い換えて使われることもある。学校において生活環境の調査は個別の指導計画などの作成時に必要情報を得るための手段となるため、子ども個人の教育計画を立案する上では特に重要である。今やEIを適切に行うことは教員の専門的知識・技能と言っても過言ではなく、みとりを教員の専門性の1つとみなす根拠になるものと考えられる。また、教職経験の少ない教員にとっては子どもの状況のみとりが適切にできないことが予想されるため、多くの学校や支援施設等ではチェック・リストが使用されている。

チェック・リストは、簡単に言えばEIの調査項目を質問肢に替えたものであり、支援者が対象となる子どもの実態を把握する際の手助けになる。このことを初任教員や経験の少ない教員に当てはめると、EIやチェック・リストの調査項目は子どもの見方そのものであり、昨今では、普通学校における発達障害のある児童生徒に対する指導計画の立案や指導方法を知る上でのスクリーニングの役割を果たしているように聞く。よって、みとりの幅が狭い教員にとっては援助方法の1つになり得る可能性が高く、みとりの向上や援助にはEIが極めて重要であると考えられる。

さらにEIは、使用者が独自に目的に応じて項目を広げたり、絞ったりすることも可能であり、目標や手段を見出したい場合などに利用できる。本稿の場合でも、研究対象児のコミュニケーション手段が少なかったことから、研究対象児本人から情報を得ることはかなり困難であったため、家族やこれまで研究対象児とかわったことがある教員などからの情報は重要であった。つまり、情報が少ないと情報同士を比較することができないため信頼性を欠くことになり、指導・支援の方向性を誤るリスクが高まるのだが、情報が多くそれを整理することが可能であれば、そのリスクは減じることができると考えられる。また、情報の正確さはBCの実効性に大きく影響する。曖昧な情報によってBCが実施され芳しい結果が得られないと、コンサルタント、コンサルティの信用を失墜させるのみならず、BC自体の信頼性までも失う可能性を孕んでいる。BCの信頼性や実効性を担保する意味からもEIを的確に実施する意義は大きい。

Ⅲ. 方法

1. 参加者

(1) クライアント（研究対象児：以下、Bとする）

Bは、X県Y特別支援学校に在籍する中学部2学年の生徒であった。Bは、両下肢機能の著しい障害、体幹機能障害、重度知的障害及びてんかんを有した。てんかん発作は家庭で頻繁に見られたが、学校ではほとんど見られなかった。「あっ」「おう」などの発声はあったが、コミュニケーション行動は微弱であった。自立活動では、歩行、手指機能の改善や動作法による体幹の関節可動域の確保が行われていた。認知の程度は、知能検査では測定不能であり、重度レベルであった。

(2) コンサルティ（以下、CTEとする）

本稿の第三著者である。X県Y特別支援学校の初任者研修対象教員であり、当該学校に勤務して1年目であった。20XX年4月から本研究対象児を担当した。教職経験年数は4年制大学卒業後の特別支援学校における臨時講師の3年間であり、特別支援教育の経験は乏しい状態であった。研修開始当初、行動論的アプローチや対する経験は皆無であり、話には聞いたことがあるといった程度であった。当然BCについては名称すらわからなかった。性格は明るく、何事に対しても真摯に取り組むことができた。また、特筆すべきこととしては、様々なことに疑問を持ち、解決しようと努力を惜しまない態度が見られた。

(3) コンサルタント（以下、CTAとする）

本稿の筆頭著者である。X県Y特別支援学校に在籍し、Z地区の初任者研修拠点校指導教員として初任者に関わっている（初任者研修実地研修の実施方法には拠点校方式と単独校方式があり、X県では拠点校方式を取り入れている。拠点校方式では初任者4人に対し1人の拠点校指導教員が配置され、初任者の在籍する学校に訪問するといった形態で行われる）。また、知的障害者施設のCTAとしてBCを実施し、現在まで当該施設と10数年かかわった（奈良・長尾・増田、2016；奈良・小沼・長尾、2017；奈良・増田・大石、2017）。拠点校指導において本稿に関連する内容の指導に要した期間及び時間は、201X年9月から10月の間の3日間で、1日あたり3時間であった。

2. BCに至る経緯

CTAは初任者研修における実地研修の実施時にCTEから、Bのところかまわず座り込む行動について相談を受けた。CTEは「何かはわからないが、なぜBはあのような行動をするのか」という疑問を当初からもっていたようだが、納得できる回答は得られなかったようで、逆に解明したいという意志が強くなったようだ。また、保護者もCTEからの座り込みに関する指摘を真摯に受け止め課題解決への協力姿勢を示した。そこでCTAは初任者研修の中で演習課題として取り上げ、課題解決のためにBCのケースとした。CTAはBを児童生徒玄関で観察したが、観察後、当該行動に法則性があるかもしれないと考えたので、初任者研修の講義内容として予定していたEIや機能的アセスメント、行動変容法の技法などをまずは講義中心で手ほどきしていった。Bへの支援を1つのケースとしながらCTEの支援技能のスキルアップを兼ねてBCの実施に取り組んだ。

3. 標的行動と行動的指標

(1) 標的行動

座り込み：登校時に学校の玄関付近で体勢を崩し、座り込む。

(2) 行動的指標

座り込む行動の発生割合を「座り込み率」として算出する。

$$(3) \frac{\text{座り込みが見られた日数}}{\text{登校した日数}} \times 100 = \text{座り込み率}$$

BCに至る経過でも述べたように観察対象の行動を「座り込み」に絞り、標的行動とした。登校後の学校内での状況をEIの調査項目として選択し、チェック・リストを作成した。本稿で用いたチェック・リストは必要情報を得るために独自に作成され、CTAがスーパーバイズしCTEが作成した。

調査項目（以下、原因事象項目と表記）は座り込みの原因になる可能性の高い事象を想定し設定した。作成に当たっては、家庭や学校でルーティン化している行動を中心に項目化した。そして家庭にも協力を仰ぎ、約10週間に渡って記録した。以下が原因事象項目であり、Table 1は実際に使用した家庭用チェック・リストである。

Table 1 ○○の登校時の行動チェック・リスト（抜粋）例

	1	2	3	4	5	小計 (%)
月日	/	/	/	/	/	
座り込み率 (○×)	○	○	×	×	×	40
出欠 (出、欠、遅・早)	早	出	出	早	出	
【登校前 (家庭、車内)】 (○×)						
車内で寝る	○	○	○	○	○	100
食欲 (朝食) がある	○	○	○	○	○	100
食欲 (水分) がある	○	○	○	○	○	100
散歩をする						
車内で発作があった	×	○	×	×	×	20
睡眠時の発作が少なめであった						
父が家にいる						
排泄がある						
ぬいぐるみを持って車を降りる						
登校前、暴れた						
【登校後 (玄関付近、学校内)】 (○×)						
休暇・出張の先生がいる	×	○	×	×	×	20
作業を伴う活動がある						
面ファスナー操作が早い						
校内の壁面を指差しする						
朝 (授業) の準備が早い						
食欲 (水分) がある						
時間割の変更がある						
食欲 (給食) がある						

【MEMO】

例) ○月○日 (○曜日) 車内での睡眠が多い

【家庭で考えられる原因 (1)】(あった：○、なかった：×)

- ①送迎の自動車内で寝る ②食欲(朝食)がある ③食欲(水分)がある
 ④散歩をする ⑤夜間(昨夜)の睡眠が十分 ⑥朝、父が家にいる
 ⑦排泄がある(尿) ⑧排泄がある(便) ⑨ぬいぐるみをもつて車を降りる
 ⑩暴れる

【学校で考えられる原因 (2)】(あった：○、なかった：×)

- ①休暇または出張の先生がいる ②作業活動がある ③面ファスナー操作が早い
 ④校内の壁面を指差しする ⑤朝の準備が早い ⑥校内での食欲(水分)がある
 ⑦時間割の変更がある ⑧校内での食欲(給食に対する)がある

チェック・リストから得た事象頻度を原因事象項目ごとに座り込み率と比較した。欠席などで行動的指標が得られないときは欠損値として扱った。

4. BCの手続き

本稿では、「問題の同定」「問題の分析」「指導介入の実施」「指導介入の評価」の4段階で行われるバーガン・モデル(Bergan & Kratochwill, 1990; Kratochwill & Bergan, 1990)の手順を参考にした。BCの内容をTable 2に示す。

座り込みが見られた時のBへの介入は、立たせたり、歩かせたりしないでそのまま座らせるようにし、行動観察した。

観察期間を201X年12月中旬から201X+1年3月上旬までとし、合わせて10週とした。さらに、BCの効果の検証としてKBPAC(Knowledge of Behavioral Principle as Applied to Children; O'Dell, S., Benlolo, L., Flym, J., 1979)簡略版(志賀, 1983; 以下、KBPACと表記する)を援用し、初任者の行動変容法に関する知識の変化について初任者研修実施前後で比較することによってBCの効果を検証することにした。

Bの場合、知識・経験のある教員でさえ、問題をみとることが困難な状況であった。しかし、妥当性を担保しつつ効率的に問題解決がなされるように、初任者研修の機能と、効率性・妥当性を重視するBCの機能との相乗を図った。

Table 2 BCの内容

【行動コンサルテーションの内容】		
実施月日	所要時間	BCの内容
12/2X	120min.	・生態学的アセスメントの再確認 ・チェック・リストの作成について ・データ加工の仕方の確認(グラフの選択) ・標的行動と介入方法の検討(配慮点、休息のさせ方)
1/2X	60min.	・行動観察記録の確認 ・BCの協議(標的行動と背景要因の再確認)
2/X	60min.	○BCの協議 ・VTR視聴 ・行動の原理に基づいたBの行動の分析・解釈
2/2X	120min.	○BCの協議 ・Bの行動の分析・解釈(座り込みの原因となる状況の特定) ・報告書の作成の仕方
3/X	120min.	○BCの協議 ・Bの行動の分析・解釈(座り込みの原因となる状況の特定) ・報告書の作成

【初任者研修で取り上げている応用行動分析学に関する内容(抜粋)】

月日	指導内容
9月	障害の特性に応じた指導Ⅰ(指導内容、指導技法、教材教具) ・事態把握の結果の確認、介入方法の決定(シェイピング) ・生態学的アセスメント(行動観察、家庭からの情報)
	障害の特性に応じた指導Ⅱ(行動問題の予防と対応)
	障害の特性に応じた指導Ⅲ(応用行動分析学の基本、行動の記録方法) 学習指導Ⅱ(実践の評価)

5. 倫理的配慮

学術研究に伴う論文作成上の倫理的遵守事項については、日本発達障害学会の論文投稿マニュアル(2004.7.4作成)を参考にし、配慮した。

倫理的配慮として、本稿に用いる個人データの扱いに関し、研究の目的、データの管理と扱い等を記した同意文書をCTE及びCLIの保護者に配付し、同意したとする意味での署名捺印をもらった。論文記述の際は、年齢、性別の記載を避け個人が特定されないようするとともに、個人名はその立場の名称で、所属施設名はアルファベットで代用するなど、研究結果に影響のない範囲での個人情報保護のための配慮をした。同様に、社会通念・倫理に反することのないよう、用語や表現についても配慮した。

IV. 結果

1. 座り込み率と原因事象生起率

(1) 座り込み率について

座り込みの割合を示したのがFig. 1である。欠損値も考慮し2週間間隔で集計した。

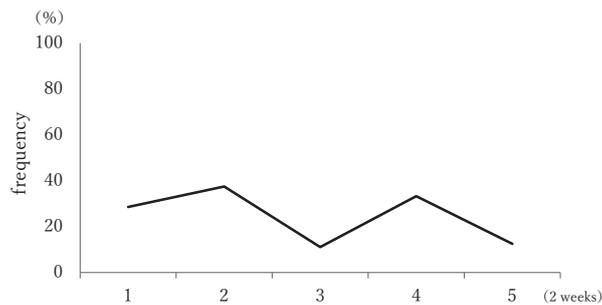


Fig. 1 座り込み率の推移

(2) 登校前の原因事象生起率

家庭から以下の項目との関連が示唆されたため、これらの点に絞って計測した。

- a. 登校前、朝食を多めにとった
- b. 登校時、車内で発作があった
- c. 睡眠時の発作が少なめだった
- d. 登校前、暴れた

これらの登校前の家庭内及び送迎車における行動を原因事象発生率として、2週間間隔で計測したものがFig. 2である。

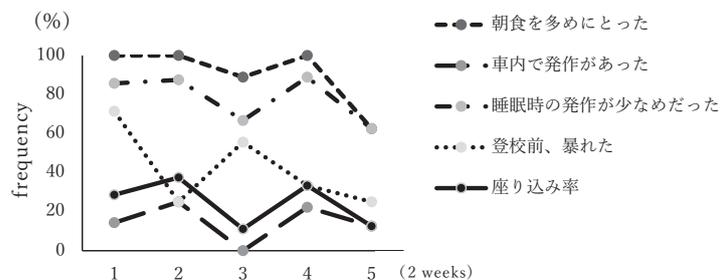


Fig. 2 原因事象発生率 (登校前)

Fig. 2内に座り込み率を表記し、a.~d.の行動と比較できるようにした。座り込み率とほぼ同じ型を示したのがa.~c.である。a.~c.は、原因事象の生起率が高ければ、座り込み率も高くなるという

傾向を示した。また、b.は座り込み率のグラフ形状、頻度とほぼ同じ傾向を示した。一方、d.は生起率が高いと座り込み率も低くなるという逆の傾向を示した。

(3) 登校後の原因事象生起率

登校後玄関から移動し教室での事態と座り込み率との関連を推定し、以下の項目に絞り計測した。その結果をFig. 3に示す。

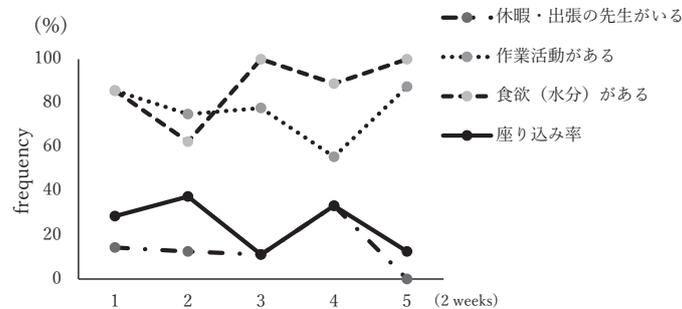


Fig. 3 原因事象発生率 (登校後)

- e. 休暇・出張の先生がいる
- f. 当日に好きな作業活動がある
- g. 食欲(水分)がある (1回50ml以上を15分以内に摂取する)

これらの項目は当日に座り込みをしたとしても座り込み生起後の事態である。したがって、f.とg.はBの学校での事態の予測が可能であることの根拠を示したことになるが、座り込み率とは逆の型を示した。e.は似たような型を示した。

(4) 座り込み率と原因事象発生率の相関

座り込み率と頻度やグラフ形状の点で同傾向を示した原因事象生起率は、登校前の「b. 登校時、車内で発作があった」であったため、座り込み率との相関係数を算出した。統計処理は、IBM SPSS Statistics22を使用した。その結果、Pearsonの積率相関係数、Kendall及びSpeamanの順位相関係数いずれにおいても有意な正の相関関係が認められた ($\gamma = .48, p < .01$)。その他については相関関係が認められなかった。

2. BCによる行動変容法の知識の変化

BCの効果の検証としてKB PAC簡略版(志賀, 1983)をCTEに実施した。Table 3に、KB PACの得点に関する初任者研修実施前後での比較結果を示す。初任者研修実施前(201X年、4月)に18/25(72%)だったものが、初任者研修実施後(201X年+1年、2月)では、25/25(100%)まで、その得点が上昇した。

Table 3 KB PACの得点に関する前後比較 (CTE)

各項目の内容	正 誤		各項目の内容	正 誤	
	前	後		前	後
(1) 環境統制 (動因操作)	×	○	(14) 行動理論 (行動形成)	×	○
(2) 行動除去 (罰の与え方)	×	○	(15) 行動除去 (タイムアウト)	○	○
(3) 行動維持 (強化スケジュール)	○	○	(16) 行動分析 (行動観察)	○	○
(4) 行動除去 (タイムアウト)	×	○	(17) 行動形成 (強化随伴)	○	○
(5) 行動除去 (DRO)	○	○	(18) 行動除去 (タイムアウト)	○	○
(6) 行動分析 (目標行動)	×	○	(19) 行動理論 (強化随伴)	○	○
(7) 行動分析 (強化子)	○	○	(20) 行動形成 (強化随伴)	○	○
(8) 強化子 (強化子の選択)	○	○	(21) 行動形成 (目標行動、漸次接近)	○	○
(9) 行動形成 (目標行動、漸次接近)	×	○	(22) 行動維持 (強化スケジュール)	○	○
(10) 罰 (罰の与え方)	○	○	(23) 行動理論 (学習)	○	○
(11) 行動理論 (強化随伴)	○	○	(24) 強化子 (行動形成)	○	○
(12) 行動形成 (漸次接近法)	○	○	(25) 行動形成 (強化随伴)	×	○
(13) 行動除去 (タイムアウトルームの選択)	○	○			

回答の詳細を見ると、初任者研修実施前後で変わらず正答したのは、行動維持(強化スケジュール)、行動除去(DRO)、行動分析(強化子)、強化子(強化子の選択)、罰(罰の与え方)、行動理論(強化随伴)、行動形成(漸次接近法)、行動除去(タイムアウトルームの選択)、行動除去(タイムアウト)、行動分析(行動観察)、行動形成(強化随伴)、行動形成(目標行動、漸次接近)、行動理論(学習)、強化子(行動形成)など18項目であった。また、初任者研修実施前に誤答した環境統制(動因操作)、行動除去(罰の与え方)、行動除去(タイムアウト)、行動分析(目標行動)、行動形成(目標行動、漸次接近)、行動理論(行動形成)、行動形成(強化随伴)の7項目は、初任者研修実施後全て正答に変化した。

V. 考察と課題

1. EIの重要性

本稿ではBの行動や家庭の状況を把握するためにEIの具体的方法としてチェック・リストを作成し使用した。チェック・リストは標的行動の生起する前後の状況が詳細に把握できるように考慮しつつ作成し実施したが、得られた知見を以下に整理する。

その第1は、チェック・リストは明確な目的の元に使用されなければすぐに形骸化し、それに要した時間も無駄になるということは周知の事実であるが、まずは標的行動を決めて測定することが肝心であり、ただ漫然とチェック・リストを用いても期待する結果は得られないということである。本稿で用いたチェック・リストは必要情報を得るために独自に作成したもので、様式は家庭と学校それぞれが役割分担されており、調査項目は標的行動の原因事象になる可能性があるものに焦点化した。観察視点は記入のしやすさを考慮し、それぞれの環境での標的行動の生起を回数に関係なく「あった：○、なかった：×」と表記するようにした。同じ用紙内に家庭用と学校用を配置したことで、Bに対するCTEや保護者の注目点・配慮点などを両者で確認し合うことができ、相互の共通理解の元にBの行動の様子が具体的に把握できた。

第2は、課題解決に取り組む態度として、粘り強く継続するといった姿勢が必要であり、課題解決方法の選択に当たっては、結果を予測できる論理的思考、創造力、洞察力が重要となることである。すなわち、課題解決のきっかけは子どもの行動の違いに気づき疑問をもつことであり、その行動を観察し計測することが重要である。CTEや保護者はBの行動に疑問を持ち、その解決を最後まで諦めず継続した。だからこそチェック・リストは十分機能し、課題解決へと向かったものと考えられる。

こうしたCTEの努力はBCによって支えられ、BCはそのための役割を担ったが、子どもの行動観察過程における点検活動の1つとしてスーパービジョンを行うことが必要となる。スーパービジョンとは、CTAによるBCの実施状況に対する点検・管理、研修のことを意味するが、BCの実施に際しては、BCの協議としてスーパービジョンの実施を常に心がけた。このことによって、チェック・リストによるデータをグラフ等に加工し、原因事象の発見に寄与できた。

一方、座り込みの生起地点は、玄関付近のみであったわけではなく、送迎車から降りた途端起こることもあったり、あるいはその他の場所(車から玄関までの間の区間)であったりと一定したものはなかった。ふつうこのような場合、環境との相互作用を想定したモデルで捉え、過去に学習した何かの嫌悪刺激によって生起した行動を予想するが、この場合根拠となる行動の生起頻度など数値化された客観的指標によって計測することが前提である。しかし、Bのそれまでの計測したデータはなかったため(というより、計測されたことがなかった)、例えば、座り込みの生起地点と生起頻度などのデータと何かの現象との関連性を考えようにもエビデンスのある答えは求められなかった。したがって、以前から座り込みは、てんかん発作の頻発の中で起こっていたことを想像できればてんかんと座り込みに何らかの関連性を指摘できたのかもしれないが、比較対象にすべき計測値が存在しな

かったことが、座り込みの生起理由の根拠が得られないままより曖昧なものにしていったように考えられる。BCの実施によりCTEが初めて計測したことで、座り込みの原因を解明できたと言える。

しかしいずれにせよ、根拠のある指導を目指すには日常的に計測することは重要であり、計測結果を的確に分析しそれを基にして判断することが大切である。このことは特別支援学校教員に止まらず全ての教員の専門性向上につながり、みとりの向上にも貢献できるものと考えられる。

2. 座り込み率と座り込みの原因

座り込み率と関連する原因事象については、登校前の原因事象項目 a.~c. が座り込み率と連動するようにほぼ同じ型になったことから推察すると、いくつかの仮説が考えられる。例えば、「a. 朝食を多めにとっている日はb. 車内での発作の頻度も高く、また、c. 睡眠時の発作が少なめだった」である。これらの状況を事実に沿って記述すると、「前日の夜、睡眠時の発作が少なかった日は、次の日の登校時に送迎車内で発作を起こし、しかも、その日の朝食は十分摂取されている」という文脈になる。しかし、食事の量や睡眠時の発作の頻度と、日中の送迎車内での発作の頻度に相関があるなどと指摘されているわけでもない。けれども、「b. 車内での発作」との関連はやはり否定できない。食事と密接に関連して起こる反射てんかんの1つにeating epilepsy（食事てんかん）の存在が確認されているが、てんかん全体の0.05~0.11%と希少であり、視覚刺激によっても発作が誘発された例があるとの報告（三村ら、2017）もある。Bがそれに該当するかどうかは判然としないし、また、本稿はてんかんの原因解明を目的とした研究でもないため、その辺りの研究は他に委ねることとする。

一方、登校前、家で暴れた日のグラフ形状と座り込み率の形状がほぼ正反対の形をなしている点からは、登校前に暴れると座り込みが少ない傾向にあることがわかるが、その理由について明確な解答は得られていない。これらの事態が意味するところを明確な根拠をもって述べることはできないが、朝食の摂食量、睡眠時や送迎車内での発作の頻度と共通して関連する事象に何らかの原因があるのではないかと想像する。

また、登校後の状況から考えられる仮説として、「e. 休暇・出張の先生がいる」といったふだんと違う環境変化があること、「f. 作業活動」がありBにとって好きな活動になっていること、「g. 水分を多くとっている」という事実に伴う生理的な事象が背景にあること、といった説明も可能である。しかし、これもまた登校前の事実説明と同じように、些かこじつけ的なところは否めない。これらの項目は、Bが登校直後に経験する行動であり、次の日に座り込んだとしてそれに影響するかどうかは判然としない。さらに、e. とf. は対象児の認知的な内容予測との関連の可能性を否定できない。また、e. は、座り込み率のグラフ形状と類似していることからてんかん発作との関連が考えられる。さらにg. は、その日の体調と関連し、その後の活動に影響している可能性は考えられるが、次の日まで影響するかどうかはわからない。

以上のように、登校前と登校後の事態の違いが座り込みに影響するかどうかという点では、座り込み率のグラフ形状と同じになるものはてんかん発作の直後であることから、発作発生後の後遺症状と捉えるのが合理的な説明であると考えられる。実際に相関係数を算出すると、送迎時の車内での発作と標的行動とは有意な相関が見られる。

3. 座り込みの機能と指導・支援について

Bの座り込みの機能を分析すると、2つの推測が成り立つ。第1は、座り込みは生理的行動であり、てんかん発作後の後遺症状でエネルギーが不足した状態、あるいは覚醒が不十分な状態ではないかという推測である。第2は、座り込みは要求言語行動であり、何らかの要求を伝えようとする言語的機能を有しているのではないかという推測である。

第1の場合は、その行動が生体を維持するために必要な行動であるという捉え方であり、この場合は、発作や体調不良等、身体の状態が良好な状態にならないと改善は不可能であるとする解釈である。

第2の場合は、過去に何らかの要求をし、偶然座り込んだら要求が満たされたという学習（経験）の結果、維持された行動とする解釈である。

本稿の場合、前者のてんかん発作後の後遺症状とする解釈が妥当と結論づけ、次のように介入した。てんかん発作の発生から収束までは体を横にして安静状態を保つことが必要であり、活動するためには体調の回復を待たねばならないこと。それが、発作の重積や新たな発作を避けることにもつながるため重要な処置であること。これらの理由から、エネルギーが回復するまで暫く休息させ、活動はその後とすることが必要と判断した。Bは難治性てんかんではあったが、重積発作のような重篤な状況にはならなかったため通常の学校生活を送っていた。しかし仮に重症化することになれば、服薬量の調整のための入院など、薬物療法中心の生活も予想され、QOL（生活の質）に重大な影響を及ぼすことになろう。したがって、標的行動の生起を軽視することはできない。しかし、座り込みがコミュニケーション行動である可能性も完全に否定できない状況にあることから、以下のような方策による標的行動の同定は必要であると考えた。

倫理的配慮の元に個人情報に十分配慮し、標的行動（座り込み）がてんかん発作後の後遺症状かどうか以下の手段で医学的に特定する。

- ・ Bのビデオ撮影：座り込みが起きる前（潜時）から座り込みが終了するまで。
- ・ 主治医のビデオ視聴と判断

4. 初任者研修に対するBCの効果

Table 3のKBPAACの結果から見られるように、行動変容法に対する知識量の増加が認められた。しかし、そのみで初任者研修全体の知識量を測る尺度にはなり得ないし、また初任者研修の研修内容も行動論のみに特化したものでないため、行動変容法の知識量の増加をもって初任者研修における初任者の全体的評価にはつながらない。

そこで、筆頭筆者は次のように考える。CTEは初任者研修全体を通じてかなりの知識量を得たことがインフォーマルな評価でも確認されており、その得点も高かった。また向上心もあり、ポジティブに物事に取り組むことができる人間性もあった。このような教員が課題意識を持ち、実際場面で子どもを指導・支援するために必要な様々な知識や指導技法を得られるような機会が設けられ、指導教員（CTA）が初任教員（CTE）を支援するというシステムが構築できれば、まさに課題解決を目的にCTEのスキルアップの向上を目指すBCと等価になる。これはCTEの自信を深め、今後の教員人生のモチベーションを高めるものと期待できる。

さて、BCの有り様を端的に述べると、その真骨頂は指導の実際場面であり、行動論（応用行動分析学）に基づいた指導方法とプロセスをとるが、場当たりの指導ではなく、ごく計画的・具体的なものである。また、論理的にコンサルテーションの段階を踏むことにより確実に課題解決が期待できるという信頼性・信憑性のある援助技法とも考えられている。そしてそのプロセスを身をもって経験することが重要となる。このような体験は可能な限り教員の初期段階で行われることが望ましく、初任者研修は最適な機会と言える。既にBCは様々な分野でその効果が確認され、汎用可能なものとして北米を中心に広がりを見せているが、初任者研修においても十分に応用可能である。

5. 今後の課題

本稿は、みとりの能力を概観しながら、Bの状態を的確に把握するための実践的・具体的解決方法の習得と、そのための方策に関してBCを中心に据え、BCの効果の検証をしようとしたものである。その結果、的確なEIを実施することは特別支援学校教員に止まらず全ての教員の専門性向上につながるであろうこと、特に、教員経験の少ない教員のみとりの不足を補う1つの手段として十分機能することが確認できた。また、Bの座り込みの原因事象をある程度特定でき、さらに、CTE（初任者研修対象教員）の行動変容法に関する知識量の向上が見られたことも有益であった。

今後の課題としては、標的行動とした座り込みがコミュニケーション行動であった場合の対応である。これまでのBに対する実際の指導・支援においては、行動の計測をしたり、行動の原理を適用したりするなどの方法は行われてこなかったものの、行動を環境との相互作用で捉えていたという点では重篤な間違いを犯したわけではない。エビデンスのある客観的なデータが計測されなかったという点では不十分であったことは否めない。仮に座り込みが1つの要求言語の機能をもつならば、そこには適切な代替コミュニケーション手段の獲得が必要になる。

しかし、座り込みがコミュニケーション行動であれ生理的行動であれ、高い頻度で生起するような状態では、Bは手のかかる子どもと見なされ、活動の停滞を招いたり活動の制限が加わったりするなどのQOLが損なわれていく結果も予想される。したがって、座り込みの行動は弱化されるのが望ましいと考える。

最後に、特別支援教育の名称に変更される少し以前から、発達障害への対応は旧態依然の方法では解決が困難な状況になりつつあったが、そのような中、行動論的アプローチに対する期待は高く、貢献してきたという経過はある（武藤、2007；島宗、2007）。しかし先述したように、本邦の行動論的アプローチに関する学習と経験を蓄積するための受け皿となるような大学やその他の教育機関等は未整備であり、欧米のようにスタンダードな方法として認知されるのに要する年月がどのくらいになるか想像もつかない。柘植（2018）が、発達障害への対応の中で緊急的課題として指摘したように、応用行動分析学を教員養成系大学や福祉系大学のカリキュラムに必須科目として位置づけることや、都道府県や市区町村の教育センター等での現職教員研修において、必須の研修内容に設定する等の対応が必要であり、それは緊急であるということである。筆頭筆者もそのような危機感を募らせながらも初任者の専門性の向上に貢献できれば幸いだと思っているのだが、最近の初任者の資質の状況を見ると首を捻りたくなることも多々ある。ともあれ、「後で回ってくる付け」が莫大でないことを祈るのみである。

文献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—。発達心理学研究, 2(2), 88-98.
- Bergan, J. R. and Kratochwill, T. R. (1990) *Behavioral consultation and therapy*. New York, Plenum press.
- 平野朝久（1995）子どもが求め、追求する総合学習。学芸図書。
- 鹿毛雅治（2007）子ども姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」—. 教育出版。
- 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・大石幸二編著，特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と共同を実現するためのシステムと技法—。第1章, pp. 2-15. 学苑社。
- 木村宣孝・小塩充護・徳永豊・佐藤克敏・小澤至賢・涌井恵・齊藤宇開・内田俊行・竹林寺毅（2006）生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，専門研究A研究成果報告書。
- Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. (1990) *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. New York, Plenum Press.
- 松岡勝彦・加藤哲文（2004）行動コンサルテーションの特徴。加藤哲文・大石幸二編著，特別支援教育を支える行動コンサルテーション，第3章, pp. 28-41. 学苑社。
- 明圓愛実・瀬戸健（2015）熟達教師と若手教師の子供のみとりに関する比較研究—ノートの記述からのみとりを中心に—。上越教育大学教職大学院研究紀要, 3, 43-51.
- 三村直哉・井上岳司・下竹昭寛・松本理器・池田昭夫・高橋良輔（2017）摂食以外に視覚刺激でも発作が誘発された eating epilepsy の1例。臨床神経学, 57, 8, 430-435.
- 文部科学省（2001）21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102e.htm
- 文部科学省（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/012/1294444.htm
- 文部科学省（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の構築のための特別支援教育の推進（報告）。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/...

- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 (幼稚園・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 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.
- 奈良理央・長尾かおる・増田貴人 (2016) 行動連鎖に困難を示す自閉症児への行動コンサルテーションの効果—トーン・エコノミー法と強化基準変更によるカード理解の促進—. 弘前大学教育学部紀要, 116 (2), 1-8.
- 奈良理央・小沼順子・長尾かおる (2017) 自閉症児のトイレでの排尿行動の形成における行動コンサルテーションの効果. 弘前大学大学院地域社会研究科年報, 13, 39-50.
- 奈良理央・増田貴人・大石幸二 (2017) 通所しぶりを示した知的障害者の通所行動を再形成するための知的障害者施設への行動コンサルテーション. 発達障害研究, 39(4), 368-378.
- 奈良理央・左館泰大・鎌田麻里・加賀谷靖英・増田貴人 (2022) 座位姿勢の保持が困難なダウン症児の視覚活用の改善における行動コンサルテーション実践の有用性. 弘前大学教育学部紀要, 127, 159-168.
- 日本教育大学協会全国特殊教育研究部門免許問題検討委員会 (1999) 免許問題検討委員会最終報告.
- 日本特殊教育学会特殊教育教員養成問題研究会報告 (1980) 特殊教育教員養成の改善に関する報告.
- 西岡加名恵・梅澤実・宮本浩子 (2001) 教師の力量形成におけるポートフォリオ評価法の効果—小学校6年生総合学習の事例研究—. 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 16, 69-78.
- 太田正己 (2004) 特別支援教育のための授業力を高める方法. 黎明書房.
- O' Dell, S., Benlolo, L., & Flynn, J. (1979) An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 29-34.
- 大石幸二 (2000) 知的障害教育における「研修現場」への応用行動分析学のアプローチ. 特殊教育学研究, 38, 53-63.
- 澤田真弓研究代表 (2013) インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 専門研究A研究成果報告書.
- 柴垣登 (2016) 学校評価を活用した若手・中堅教員の育成方策についての検討. 立命館大学教職課程紀要, 3, 11-20.
- 柴垣登 (2017) 特別支援学校教員の専門性向上のための諸課題についての考察. 立命館教職教育研究, 4, 11-21.
- 志賀利夫 (1983) 行動変容法と親トレーニング (その知識の獲得と測定). 自閉児教育研究, 6, 31-45.
- 島宗理 (2007) 特集号「行動分析学による普通教育に対する拡大をめざして (1)」の発行にあたって (巻頭言). 行動分析学研究, 21, 2-6.
- Skinner, B. (1969) *Contingencies of reinforcement: An theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 特特委員会第4回会議尾崎委員提出資料 (2016) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/012/1294444.htm
- 柘植雅義 (2018) 発達障害とABA. 内外教育, 第6689号, pp. 1. 時事通信社.