

感情コントロールに困難を抱える発達障害が疑われる 幼児に対する就学移行期の教育支援

披田野 望 東京学芸大学大学院教育学研究科
 田口 悦津子 東京学芸大学附属特別支援学校
 井上 剛 東京学芸大学附属特別支援学校
 長峯 美紀 東京学芸大学附属特別支援学校
 仲野 真史 東京学芸大学附属特別支援学校
 安永 啓司 東京学芸大学附属特別支援学校
 亀田 隼人 東京都立南花畑特別支援学校
 橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター
 林 安紀子 東京学芸大学教育実践研究支援センター
 大伴 潔 東京学芸大学教育実践研究支援センター

要旨：本研究は、就学支援プログラムに参加した発達障害が疑われる感情コントロールが苦手な幼児に対して、機能的アセスメントに基づき、問題行動と機能的に等価な代替行動を形成し、問題行動を減少させるための支援をおこない、活動内容や集団参加と感情コントロールに苦手さを示す場面との関係性について事例的に検討した。また、保護者へのカウンセリングや相談内容の変化について調査した。就学先の小学校では、担任教師に対して個別支援の結果に基づいた本人の学習・生活状況の報告と、支援の手立ての助言を行った。その結果、対象児の問題行動は減少し、活動に対する意欲を引き出し、自己肯定感を高めることにつながった。また、担任教師や学級の児童への支援によって、学級内での対象児への評価が変化した。

Key Words：感情コントロール, 就学支援, グループ SST,
機能的アセスメント

● ————— I. はじめに

全国の小学校における暴力行為は2006年以降増加傾向が続き、2013年度に初めて1万件を超える結果となった(文部科学省, 2014)^①。このような背景から、近年「キレる子」をはじめとした感情のコントロールがうまくおこなえない子どもたちが注目され、社会問題化されている。また、幼稚園・保育所の特別な支援を要する幼児に対して、個々に合った適切な保育を実践すると同時に、年長組になると就学に向けた支援が重要視されている。入学当初に、教師の話が聞けない、授業が成り立たない等「小1プロブレム」をはじめとして小学校での集団適応の難しさが指摘されており(橋本ら, 2011)^②、なかでも感情のコントロールに困難を

抱える幼児は、その特性から対人トラブルに発展する恐れがある(井澤ら, 2008)^③。したがって、集団活動の参加のなかで感情のコントロールをうまく行えるようにしていくことが支援で求められる。

問題行動に対する支援として、機能的アセスメントによって機能に基づいた行動の先行事象や後続事象を分析し、操作する介入方法が行われるようになってきている(下山・園山, 2005)^④。興津・関戸(2007)^⑤は授業中に声を出したり立ち歩いたりするために参加が困難な通常学級の児童を対象に、機能的アセスメントを用いて行動の機能を同定し、問題行動と機能的に等価な代替行動を形成するとともに、先行条件および結果条件への介入をすることによって問題行動を軽減させた。また、平澤・小笠原(2010)^⑥は、対象者の生活場面において、成

功や満足を高める適応的な行動を拡大し、問題行動を最小化するように環境を再構築する積極的行動支援(positive behavior support: PBS)は、インクルーシブな環境におけるQOLの向上を伴う生活の改善につながると述べており、特別な支援が必要な幼児・児童に対して機能的アセスメントを用いて代替行動を形成するとともに環境調整を行うことで、問題行動が減少し、適応的な集団生活を送ることが可能になると期待される。

そこで、本研究は東京学芸大学附属特別支援学校内の相談室(以下、特別支援学校相談室)で実践された地域の就学前児を対象とした就学支援プログラム(グループSST)に参加した1名の特別な支援を要する幼児を対象に、機能的アセスメントから得られた情報に基づき、感情コントロールをうまく行うことによって機能的に等価な代替行動を形成し、問題行動を減少させるための支援を行い、支援方法の妥当性について検討した。そして、就学後の対象児をフォローし、保護者や担任教師などへの助言を通じた個に応じた就学移行支援を報告する。

● _____ II. 方法

1. 対象

公立X保育所の5歳児クラスに在籍する男児1名(以下、A)であった(支援開始時、CA:5:11)。Aは専門機関での確定診断は受けていないが、自閉症スペクトラム障害およびADHDが疑われていた。また、「こだわりが強い」「子どもと遊べない」「暴言」「離席」等の主訴から、保育所の年長組より支援員が配置され、保育所からの勧めによって20XX年6月から本プログラムに参加し始めた。

2. アセスメント

支援開始前に地域の専門機関で行われたWISC-IVは、35分程度は集中して課題に取り組んだが、数唱および語音整理を行った際に「できないからやりたくない」「分からない」と泣きながら暴れ、55分で中断された。代わりに実施された田中ビネーVの結果、CA:5:08、MA:7:11、IQ:122であった。検査時には、嫌いな課題や苦手な課題には拒否を示し、離席をしたり自分の好きなことがしたいと要求したりしていた。また、検査者が質問を言い終える前に衝動的に答える様子がみられた。

さらに、Aのこだわりの強さや離席、暴言といった保育所で主訴とされる行動について評価するために、ASIST学校適応スキルプロフィール(以下、ASIST)¹⁾を実施した。その結果、適応スキルに関しては、総合獲得指数(AQ)が100、総合獲得年齢(AG)が5歳レベルと年齢相応だったが、社会性領域および行動コントロール領域でAQ:80以下、AG:4歳以下レベルと年齢よりも1年程度の遅れがみられた。また、特別な支援ニーズに関しては、意欲領域、集中力領域、ひとりの世界・興味関心の偏り領域、多動性・衝動性領域において要支援(全般的な支援が必要な)レベルであり、行動面を中心とした特別な支援の必要性がうかがわれた。

以上より、Aは自分の思いを我慢して、他者の要求やルールに応じたり、興味のないことをやってみたりするということが難しくあり、保育所等での集団参加や人とのやりとりの困難さにつながっていると考えられた。

3. 行動観察

相談室で実施された就学支援グループ活動の初回時、Aは「はやくあっち(プレイルーム)で遊びたい」と何度も主張した。出席確認のカードをつくるよう促すと、初めは「やりたくない」と拒否したが、手本を見せると真似をしながらカード作りに取り組んだ。しかし、グループに参加する他の幼児がカード作りを終え、プレイルームに行くと、「ばくもあっちで遊びたい」「もうやりたくない」と言い、意欲が低下した。また、他児にちょっかいを出したり、暴言を発したりする様子や、ゲームで遊びながら社会性を身につける活動の中で、ゲームに勝つと大はしゃぎし、負けると「もうやりたくない」とかんしゃくを起こしてしまう様子がみられた。

4. 対象の周囲の人々・環境

母親は保育所からAに発達障害が疑われると聞いた際、すぐに受け入れることができたが、一方でAの自分本位な行動やこだわりの強さに困り、対応に苦慮していた。そして、そのような行動がみられた際には、手を貸しすぎたり言うことを聞きすぎでしまったりするという対応をとっていた(母親の振り返りから)。

また、Aが入学した小学校の担任教師は、特別支援教育に関してある程度の知識がある一方で、Aの問題行動は育て方やしつけに原因があると感じていた(担任教師自身のコメントから)。Aに対する適切な指導方法について悩んで

おり、時に感情的に叱責する様子もみられた。A は叱責されても問題行動を繰り返しており、A のそのような態度に担任教師はストレスを感じ、A に対する叱責が増えている様子がうかがえた。A が在籍する学級については、多くの児童が A に好意を抱いている一方で、A の暴言や態度の意図が理解できない場合にはトラブルになることがたびたびあった。

5. 手続き

20XX 年 6 月～20XX+1 年 3 月(保育所 5 歳児クラス)まで、月に 1 回、約 2 時間、グループ指導において個別支援を行った(全 8 回)。グループでの活動は主に「個別活動」「集団活動」「自由遊び」の 3 つに分類された。個別活動、自由遊びは毎回同様で、集団活動は毎回異なる内容を行った。各活動の内容と所要時間は Fig.1 のとおりである。スタッフは相談室の教職員 6 名とボランティアスタッフ 1～3 名で、個別活動では幼児 1 名に対してスタッフ 1 名がついた。一方、集団活動は A を含めた特別な支援が必要な幼児 7 名(いずれも通常学級への就学を希望する幼稚園・保育所の年長児)にメイン

	時間	活動内容
個別活動	30分	出席ノート作り、書字支援プリント
	35分	集会
集団活動	30分	ゲーム(6月～11月) 工作(12月) 学校体験(2月～3月)
	15分	おやつ
	10分	プレイルームでの活動

Fig. 1. グループ活動の内容

の指導者 1 名とサブのスタッフ 1 名がついた。また、その就学支援グループ活動の終了後、20XX+1 年 4 月～20XX+1 年 7 月(小学校 1 年生)まで、週に 1 日、A の入学した小学校通常学級内において、学校ボランティア 1 名が個別の学習支援および心理的援助を行った。また、授業やその状況に応じて、校庭や図工室、図書室、保健室など、所属学級以外の場所においても適宜支援を実施した。その際、1 年間にわたる A の行動状況について、「行動に集中できた時間」および「感情が乱れた際に立ち直るまでの時間」を計測した。なお、研究協力について保護者、相談室、および学校に説明し同意を頂き、倫理上の配慮を行った上で報告する。

6. 機能的アセスメントに基づく支援計画

発達検査および行動観察より、A は興味関心によって課題への取り組みが左右され、それが保育所等での集団参加や人とのやりとりの困難さにつながっていると考えられた。また、A はやりたくないことをしなければならぬ状況で感情コントロールが困難になる傾向がみられた。そこで、支援計画は、問題行動と機能的に等価な代替行動および望ましい行動を形成・強化し、問題行動を軽減することを目標にした(Fig.2)。

(1) 状況要因への方略：課題に対する拒否的な態度や苦手意識を軽減し、活動への意欲を引き出すために、A が少しでも課題に取り組んだ場合に賞賛し、成功体験を積めるように支援した。また、グループ指導の開始前や自由時間に A の興味のあることについて話したり、集団で

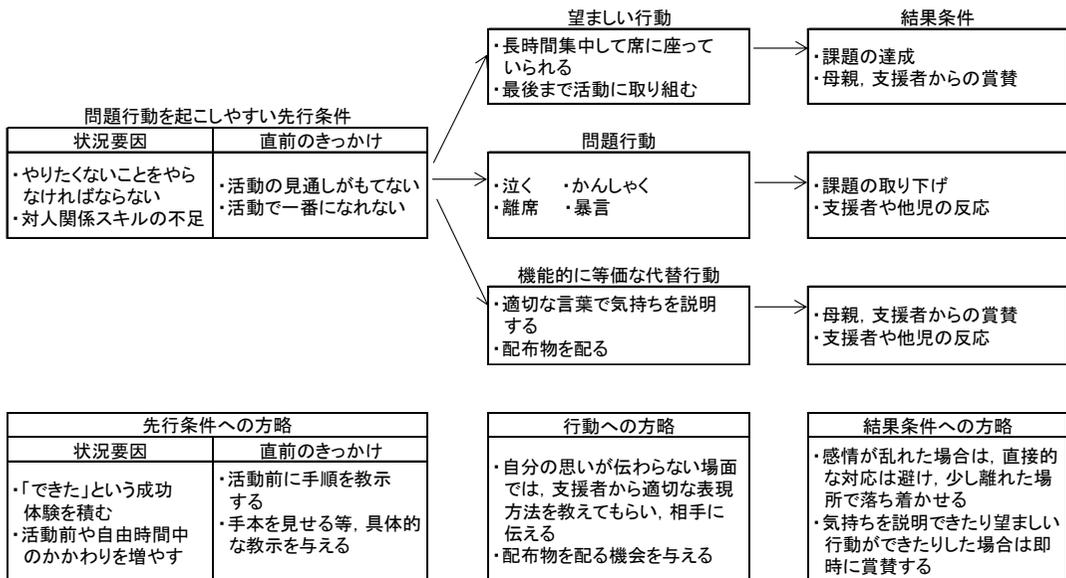


Fig. 2. 機能的アセスメントに基づく支援計画

の遊びに誘ったりすることによって、支援者や他児とのかかわりが増えるようにした。

(2) 直前の状況への方略：活動開始前に手順を示し、それが達成されるとAの好きな活動(プレイルームでの自由遊び等)ができることを教示した。活動中にAが戸惑っていたり注意が転動したりしている場合は、手本を見せる等より具体的な教示をした。また、グループ活動の開始前や自由時間中にAの興味のある話をしたり、遊びに誘ったりすることで、支援者および他児とのかかわりが増えるようにした。

(3) 行動への方略：自分の気持ちを適切な言葉で説明できるようになることを目標とし、Aの感情が乱れた場面においてAの気持ちを汲み取り、代弁するようにした。また、他児とのトラブルの際には、適切な表現を教示した後にそれを相手に伝えるように促した。さらに、小学校入学後には、配布物を配る係にすることで、立ち歩きを認める時間を設けた。

(4) 結果条件への方略：問題行動に対しては直接的な対応をしないことを基本とし、感情が乱れた場合には少し離れた場所でクールダウンさせることとした。また、適切な言葉で自分の気持ちを説明できたり望ましい行動ができたりした場合には即時に賞賛し、行動を強化した。

III. 結果

1. 行動および感情コントロールの支援の経過

20XX年6月から1年間にわたるAの行動状況について、集中できた時間をFig.3、感情が乱れた際に立ち直るまでの時間(以下、立ち直りまでの時間)をFig.4にまとめた。なお、20XX+1年4月からの集中できた時間および立ち直りまでの時間は1ヶ月に支援を行った日数の平均を表した。

(1) ベースライン期：20XX年6月～8月

好きな課題や遊びの中でAの関心に合わせて関われば、報告者とのやりとりを楽しめる様子だった。しかし、着席して行う個別活動には拒否を示し、離席してしまうことが多かった。集中して活動できる時間は3～5分程度で、それを過ぎると離席をしたり他児にちょっかいを出したりしていた。また、集団活動のゲームで負けるとかんしゃくを起こしたり暴言を吐いたりする等、感情が乱れる傾向があり、その際の立ち直りまでの時間は6月には20分、7～8月には10分であった。

(2) 第1期：20XX年10月～12月

個別活動では、「まずこれをやって、そのあとにこれをやろうね」と具体的な手順を示した。そして、Aが少しでも課題を行った場合にはすぐに褒め、モチベーションが高まるように心がけた。Aは課題の見通しがもてるようになったことで、少しずつ報告者が提示した課題に取り組んでからやりたいことをすることができるようになった。12月にはA自ら「次は何をするの?」と手順を尋ね、見通しをもって課題に取り組むことは定着しつつあり、個別活動であれば拒否を示した課題でも取り組むことができるようになった。12月までに15分程度なら集中して活動できるようになったが、集団活動で他の幼児が離席したり騒いだりしている場面では、それに影響を受けて一緒に離席したり大声をだしたりしてしまう様子がみられた。また、集団活動のゲームに負けてかんしゃくを起こす等、興奮状態になってしまった場合に、Aを廊下や別室等刺激の少ない場所に連れて行き、クールダウンさせるとともに「負けて悔しかったね、次は勝てるといいね」とAの気持ちを汲み取り、言葉で伝えるようにした。10月にはゲーム中に活動に戻ることは難しい様子だったが、次のゲームにうつると気持ちを切り替え、再び活動に参加することができた。また、次の活動で大声をだしたり暴れたりせず落ち着いて参加することができた場合には即時に賞賛した。11月には5分程度で落ち着き、「負けたくなかった」と言葉で気持ちを伝えることができるようになり、12月には活動を行っている教室でも、活動場面から少し離れば落ち着くことができるようになった。

(3) 第2期：20XX+1年2月～3月

Aがあまり好まない課題をおこなう際も「えー」とは言うが、課題に取り組むことができるようになり、意欲的ではないが、興味のない課題でも取り組む姿勢が身についてきた。一方で、集団活動の学校体験では「体育館に行きたい」と離席し、教室内を走り回ったり暴れる、噛み付くといった行動をしたりする様子がみられた。また、音楽の授業を体験する場面では、活動に参加しようとせず、教室の後ろで遊び、活動中に席に戻ることはできなかった。学校体験のあいだは興奮状態から落ち着くことができず、集中できた時間は5分程度で、立ち直りまでの時間は30～40分を要した。

(4) 第3期：20XX+1年4月～7月

小学校に入学したことで環境が変わり、他児とのトラブルが一時的に増加した。しかし、廊下等、離れた場所に連れて行き、「グループでどうしていたか思い出してみよう」と言うと、Aは自分の気持ちを述べる事ができた。そこで、相手に伝える適切な表現を教えたり、「〇〇くんはこう思っていたんだと思うよ」と相手の気持ちを説明したりすると、徐々に友だちへの暴言や気に入らない状況で大声をだすことは減少していった。また、入学当初は1日に5回程度の離席があり、離席してから再度着席するまでに5分程度かかっていたため担任教師から叱責されることも多かった。授業が終わる時間や活動の手順を伝え、見通しをもたせることによって、離席してから再度着席するまでの時間は短くなっていった。しかし、離席の頻度に変化はなかった。そこで、Aに配布物を配る係を与え、その時間のみ授業中の立ち歩きを認め

た。その結果、教室での授業中は離席の回数が1日に2回程度まで減少し、7月には離席することなく授業を受けられるようになった。しかし、図書室や図工室など教室以外での授業や、担任教師以外が授業を行った場合は依然として離席をしてしまう傾向がみられた。

2. 保護者への支援

毎回付き添って来室する母親への支援を中心にを行った。保護者に対する助言および援助は相談室の教職員が行った。

(1) ベースライン期

母親はAの離席や課題が終わるごとに大はしゃぎする様子に対して困りながらも「座りなさい、そんなことしちゃだめでしょ」と相手にしており、それによってAはその行動を繰り返すといった様子が見られた。活動中にAが母親を気にする様子が見られても淡々と接してもらい、Aの様子をじっくりと見ていいところは

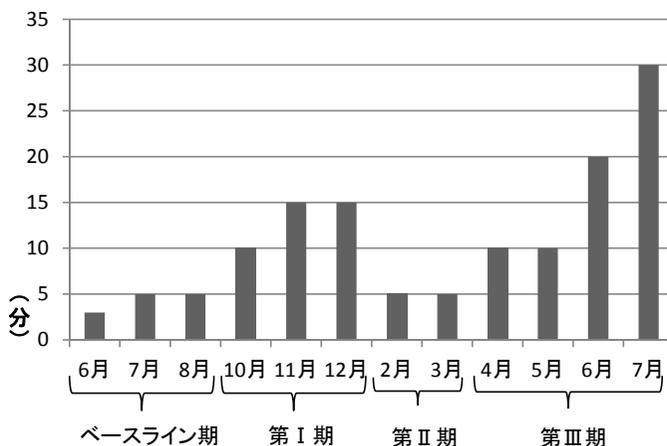


Fig. 3. 活動中に集中できた時間

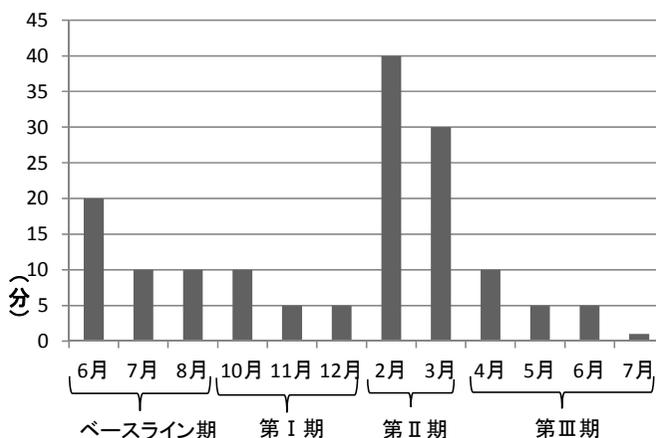


Fig. 4. 感情が乱れた際に立ち直るまでの時間

どこなのか、また、足りないところはどこなのかについてよく観察してもらうとともに、母親がAのよいところに目を向けられるよう、活動後に上手くできたことや以前に比べて伸びたところ等を伝えた。また、母親はAが保育所での集団活動に参加できず、活動中も一人で遊んでいることや、Aが自分本位な行動をした際の対応に悩んでいた。家庭や保育所において一人で遊んでいる際に興奮状態になることは少ないため、保育所以上に集団行動が増える小学校生活が不安だと述べていた。

(2) 第1期

職員の提案によって、母親自身から小学校へA行動の特徴をあらかじめ説明しておくこととなり、母親と一緒にAの問題点や成長点について一緒に見つめ直した。活動終了後にAの様子や前回から成長した部分を伝えると、嬉しそうにし、家庭でのAの様子や成長を話してくれるようになった。

(3) 第2期

小学校への入学が近づき、Aの小学校生活に対する期待と不安を抱えていた。就学相談で週1回の通級が必要だと言われ、不安な気持ちはある一方で、1年間のグループでの活動を観察したことによって、Aの成長を感じる事ができたため、小学校でもうまくやれるのではないかという期待感も抱いていた。また、A自身だけでなく母親もグループでの活動を毎月楽しみにしていたため、活動がなくなることに寂しさを感じているが、同じような境遇の母親に出会えたので、活動終了後も連絡を取り合いたいと語っていた。

3. 担任教師・学級内の児童への支援

毎回放課後に担任教師に一日のAの様子について報告し、情報交換を行ったうえで、相談室の実践経過に基づくAの特性理解や効果的な支援を話し、担任教師と学校ボランティアの共通理解を十分に図り、Aへの統一した支援を実施するようにした。Aの離席や暴言、ちょっかいなどに注目したり、言い返したりすることで、Aが余計に興奮してしまい、学習の妨げや対人トラブルの原因となることが考えられたため、学級の児童に対して無視をしたり、そっとしておいたりするように呼びかけた。また、暴言を言われたり、他害を受けたりした児童に対しては、心のケアを行うとともに、今後のよりよい仲間関係の構築のために、Aの行動の意味や気持ちについてその都度説明するように

した。担任教師に対しては、毎回放課後にAおよび周囲の児童の様子について報告をして、次の対応の仕方などについて一緒に考えるようにした。

● IV. 考察

1. 支援方法の妥当性について

本研究では、次年度に就学を控えた特別な支援を要する幼児を対象に、機能的アセスメントから得られた情報に基づき、「適切な言葉で気持ちの説明する」「配布物を配る」といった機能的に等価な代替行動を形成し、「泣く」「離席する」などの問題行動を減少させるための支援を行った。その結果、就学後の7月までには落ち着いて自分の気持ちを伝えられるようになったり、離席することなく授業を受けられるようになったりした。また、支援開始時はやりたくないことをしなければならぬ状況で感情が乱れる傾向があったが、自分の気持ちを適切に表現できるようになったことによって、意欲的に活動に取り組む姿勢が多くみられるようになり、離席が減ったことで活動に集中できる時間も伸びていった。これらのことから、本研究におけるAへの介入は妥当であったと考える。

2. 対象者および周囲の人々変化について

山田・大伴(2010)¹⁴⁾は、幼稚園・保育所の5歳児クラスの担任と小学校1年生の担任では、全体的に5歳児クラスの担任の方が小1の担任よりも就学前後を意識した指導の工夫を行っていることを示している。一方で5歳児クラスの担任は「自らの力でより生活全般に取り組む姿」を小学校生活につながる自立の姿であると考えており、小1の担任は「新しい生活の基盤を身につける姿」を学校生活における自立の姿であると見ており、意識には差がみられることを示している。また、小学校では幼稚園・保育所から送付されてきた幼児指導要項を活用する傾向があるが、幼・保側の送付意識が極めて低いことを指摘し、5歳児クラスの担任は就学前後を意識しているものの、小学校の実際や現状を踏まえたものではないと指導の有効性に疑問を呈している。本研究では、就学支援グループにおいて教室内に小学校と同じように机を並べて活動したり、実際の小学校で簡単な模擬授業を行う「学校体験」を行ったりしたことによって、小学校での新しい生活を想像することができ、戸惑いが減ったことで就学後の適

応を促すことができたことと推測される。また、母親が自ら A の特徴を小学校に説明しに行ったことや、支援者が A を幼児期から児童期まで継続して支援したことによって、伝達された情報が小学校での支援の一助となったり、担任教師が指導方法を改善し、保育所から小学校へ円滑な接続ができるようになっていたりしたと考えられる。

就学支援グループ活動の前半である 6～12 月は徐々に立ち直りまでの時間が短くなっていったが、2～3 月にはベースライン期以上に立ち直りまでに時間を要した。これは 12 月までは自由度の多いゲームで遊びながら社会性を身につける活動の実施だったが、2、3 月は具体的に小学校でおこなうような行動を制止されたり待つことが多かったりするような活動に変化したため、見通しがもてず、「やりたくないがやらなければならない」という葛藤が強くなったからだと考える。

また、感情コントロールに困難を抱える A は、直接的な意思表示である興奮状態(大声、暴れる)と間接的な逃避状態(拒否、離席)を示す 2 つの姿がみられた。興奮状態については、A の気持ちを尋ね、気持ちを代弁することで、A なりにそれを徐々に意識できるようになっていった。また、「友達に適切な言葉で気持ちを表現する」という成功体験を積んだことで、自分で問題解決する姿勢がみられるようになり、対人トラブルが減少していったと考えられる。逃避状態については、具体的な手順を示すことによって見通しがもてるようになり、活動に対する動機づけが高まったとともに、注意集中を持続させることにつながったと推察できる。見通しがもてるようになったことで、離席の強度(立ち歩く範囲や継続時間)は改善されたが、頻度は改善されなかった。しかし、配布物を配るという代替行動を形成したことで離席の頻度が改善されたことから、A の逃避行動は、嫌悪状態から逃避したいという行動の機能だけでなく、他児や担任教師から注目されたいという機能も併せ持っていたと推測される。

A をとても大切に思い、手を貸しすぎているように見えた母親だったが、A の成長過程を観察しながら問題点や成長点について一緒に考えていくことによって、徐々に A との適切な距離をとることや A の様子についてみるができるようになっていった。また、A の自分本位な主張や行動が減少したことや、報告者が A のことを頻繁に褒め、母親に成長点を伝えたことで、母親も A のよいところに目を向けられる

ようになり、A を励ましたり、褒めたりすることにつながっていった。母親に褒められることで A も喜び、頑張ったことやうまくできたことを母親に報告する様子もみられるようになった。このことがさらなる達成感や次への意欲につながったと考えられる。

さらに、小学校入学当初は A への対応に悩み、A に対して叱責が多くなりがちであった担任教師に対して、話を聞いたり現状の報告をおこなったりしたことや、A の問題行動が減ったことによって、A への認識が徐々に変わったと推測される。さらに、担任が叱責する場面が減少したことや、A に役割を与えたことによって、学級全体の A に対する評価も変化した。それにより学級の雰囲気も A にとって学習に専念できるような環境に変化したと考えられる。

問題行動そのものだけでなく、行動の先行事象や後続事象にも焦点を当て、支援を行ったことによって、感情をコントロールし、代替行動を形成させたり問題行動を減少させたりするとともに、活動に対する意欲を引き出し、自己肯定感を高めることにつながった。しかし、A の自分本位な行動やストレス耐性の低さなどは依然として課題となっている。よりよい対人関係を築くために、自分の気持ちを落ち着かせて、適切な表現で気持ちを伝えることができたという経験を積み重ねていくことが必要であると考えられる。また、今後は A の感情が乱れた際に、それに左右されない学級の雰囲気をつくることや、担任教師以外の教師とも連携を取り、教室での感情・行動のコントロールができた経験を教室外での授業場面に般化させていくことも必要となると考える。

文 献

- 1) 橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦。(2014) : 特別支援教育・教育相談・障害者支援のために ASIST 学校適応スキルプロフィール—適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案, 福村出版。
- 2) 橋本創一・細川かおり・栗原治子・渡邊貴裕・原田智恵子・尾高邦生(2011) : 小 1 プロブレム・予防&改善プログラム 特別支援教育と学級経営/学習活動に使える目的別メニュー55, ラピュータ。
- 3) 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(2), 5-19。

- 4)平澤紀子・小笠原恵(2010)：生活の向上を目指した積極的行動支援の進展と課題 特殊教育学研究, 48(2), 157-166.
- 5)井上とも子(1999)：注意欠陥・多動性障害への教育的アプローチ—情緒障害通級指導教室での指導を中心に— 発達障害研究, 21(3), 192-201.
- 6)井澤信三・霜田浩信・小島道生・細川かおり・橋本創一(2007)：ちゃんと人とつきあいたいエンパワメント研究所.
- 7)興津富成・関戸英紀(2007)：通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究, 44(5), 315-325.
- 8)文部科学省(2014)：平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について
- 9)小野寺謙(2011)：かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援—非随伴強化手続きの応用— 特殊教育学研究, 49(4), 387-394.
- 10)大久保賢一・福永顕・井上雅彦(2007)：通常学級に在籍する発達障害児の他害行動に対する行動支援—対象児に対する個別支援と校内支援体制の構築に関する検討— 特殊教育学研究, 45(1), 35-48.
- 11)関戸英紀・田中基(2010)：通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS(積極的行動支援)に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育学研究, 48(2), 135-146.
- 12)関戸英紀・安田知枝子(2011)：通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育学研究, 49(2), 145-156.
- 13)下山真衣・園山繁樹(2005)：行動障害に対する行動論的アプローチの発展と今後の課題—行動障害の低減から生活全般の改善へ— 特殊教育学研究, 43(1), 9-20.
- 14)山田有希子・大伴潔(2010)：保幼・小接続機における実態と支援のある方に関する検討：保幼5歳児担任・小1年生担任・保護者の意識からとらえる 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 61(2), 97-108.

(受稿 H27. 8. 20, 受理 H27. 10. 28)