

# 学生スタッフ派遣方式による障害のある生徒への支援

## -脳性麻痺と知的障害を有する中学生の衣服をたたむスキルの形成を通して-

國井美沙\*・須藤邦彦

Dispatching Student Staff to Teach a Student with Cerebral Palsy  
and Mental Retardation How to Fold Clothes

KUNII Misa & SUTO Kunihiko

(Received September 25, 2015)

### I. はじめに

障害のある人が豊かな生活を送るための方法として、例えば料理スキルや入浴スキルのような家庭生活スキルの形成指導を実施した研究が多く行われてきた。そして、そういった家庭生活スキルについて、保護者の負担を軽減するために学生スタッフが家庭に訪問する方法の研究が実施されてきた（例えば、藤井・須藤，2014；越智・松岡，2011；佐々木・浦・須藤，2014；浦川・小山・須藤・松岡，2015）。

ところで、日常生活スキルの一つである衣服をたたむスキルは、障害の有無に関わらず、自立した生活を送る上で必ず求められるスキルである。国立特別支援教育総合研究所(2008)は、特別支援学校中学部におけるキャリア発達について、職業及び生活にかかわる基礎的スキルを統合して働くことに応用するスキル獲得の時期であると述べている。そして、それまでに積み上げてきた基礎的なスキルを職場や生活の場における変化に対応する力として応用できるようにしていくことを求めている。そのため、例えば特別支援学校中学部では、身辺自立などの様々な基礎的スキルの形成が、職業選択の幅を広げることにつながるとされる。

しかし、特別支援学校中学部で実施されている家庭科の内容の多くは食物と被服領域を中心とした実習に偏り、その他の領域についてはあまり触れられてない（大隈，2010）。また、知的障害特別支援学校では作業や生活単元に解消されている事例も多くみられることが指摘されている（大隈，2010）。さらに、衣服の着脱に関する実践研究（例えば松岡・須藤，印刷中）は数多く報告されているが、衣服をたたむことに言及した知見は少ない。

そこで本研究では、学生スタッフが家庭に訪問する方法（以下、学生スタッフ派遣方式とする）で脳性麻痺と知的障害を有する生徒の衣服をたたむスキルの形成を行い、支援の在り方についての分析と学生スタッフ派遣方式の有効性を検討することを目的とする。

### II. 方法

#### 1. 対象生徒と研究実施者

対象生徒は特別支援学校に在籍する中学部3年生の男子生徒（以下、Aさん）で、医療機関

---

\* 下関市立向山小学校

にて1歳頃、脳性麻痺と知的障害の診断を受けた。X-2年に実施した田中ビネー知能検査の結果はIQが49で、SM社会生活能力検査の身辺自立領域は3歳6ヵ月であった。

Aさんは、食事、排泄、衣服の着脱といった日常生活スキルを身に付けていて、それらを学校、家庭において自発していた。衣服の着脱については、服の裏表を見極めずに着替えてしまうことがあった。研究開始前に実施した進路学習の一環としての現場実習では、タオルをたたむ作業を経験し、手順を覚え一生懸命取り組んでいる様子が認められた。そしてこの経験を活かして、自宅でタオルをたたむお手伝いを始めた。具体的には、保護者から提示されたタオルを全てたたむ毎に表に1枚シールを貼り、10枚シールが貯まると好きな玩具が買ってもらえるという仕組みであった。Aさんは作業に時間を有するものの、たたむ工程の少ないタオルであれば玩具を楽しみにして丁寧にたたむことができていた。

衣服等をたたむことに関しては、家庭では袖を入れて縦、横に一回ずつ折るという簡単な方法でパジャマをたたんでいた。その際にたたみ方が雑になることがあり、丁寧にたたむことを強要すると「やらない」と拒むことが保護者から報告された。Aさんの担当教諭からの聴取によると、学校においては、性別が異なる教員が多いために更衣室における丁寧な支援機会が断続的になりがちであるとのことであった。

また、衣服等をたたむことも含め一部の微細運動に対する嫌悪感を示す行動も認められた。例えば、箸を用いて食事することを指導した際、箸の持ち方や食べ方について指摘する頻度が増えると、食べることを拒む行動が生じたことがあったとのことであった。また、一度嫌悪感を強く感じた事態について再度指示されると、話を無視し指示に従わないという行動傾向があることも報告された。保護者は、「～しなさい」などの命令形での指示ではなく、「～してみる？」など本人の主体性を尊重した指示に対してであれば肯定的な反応を示すことを指摘していた。さらにこれら微細運動を行っている際に、ストレス事態に対する発散の方略として、誰かに話かける行動が散見されており、学校では話をせずに学習に取り組むことが課題になっていた。

なお、保護者からは、将来職場で働くことや自立を考え、衣服を上手にたたむことができ、それが習慣化してほしいとの要望が挙げられた。また、衣服をたたむスキルを契機としたお手伝いスキルの拡大や、例えば服の前後を確認したり、シャツをズボンに入れたりといった身だしなみについての自立もニーズとしていた。

研究実施者は、教育大学に通う4年生で、大学においては特別支援教育における支援を専門としており、AさんとはX-1年の教育実習で3週間にわたりかかわる機会があった。Aさんの弟ともボランティアで関わる機会が多くあり、保護者との面識もあった。本研究では、応用行動分析と行動コンサルテーションを専門とするスーパーヴァイザー（大学教員）から、研究におけるアセスメント、支援方法、結果の分析や解釈などについて適宜スーパーヴィジョンを受けた。

## 2. インフォームド・コンセント（説明と同意）

本研究開始前に研究実施者はAさんの保護者に対して、口頭ならびに文書に基づいてインフォームド・コンセントを実施した。ここで使用した文書には、①本研究の目的や具体的な手続き、②Aさんの様子をビデオで撮りその一部を数値に変えて論文作成のため使用すること、③研究の成果を公表することがあること、そして、④その際にはプライバシーの厳守に努めること、などが主として記載されていた。研究実施者による以上のような説明の後、保護者から

本研究への参加を希望する旨の回答を得た。

### 3. 研究期間と研究場面

本研究は、X年12月からX+1年2月までの3ヵ月間に10回行い、一回の訪問で約30分間実施した。研究場面はAさんの自宅の寝室（図1）であった。

衣服をたたむスキルを支援する前の準備（環境整備）として、居間にある机を寝室に置いた。お手伝いのタオルたたみは居間の床で行っていたが、机の上でたたむことが学校や職場の状況に近いことから、机を用い以下のように設置した。また、居間はAさんの兄弟が帰宅後に過ごすスペースでもあるため、寝室で実施した。

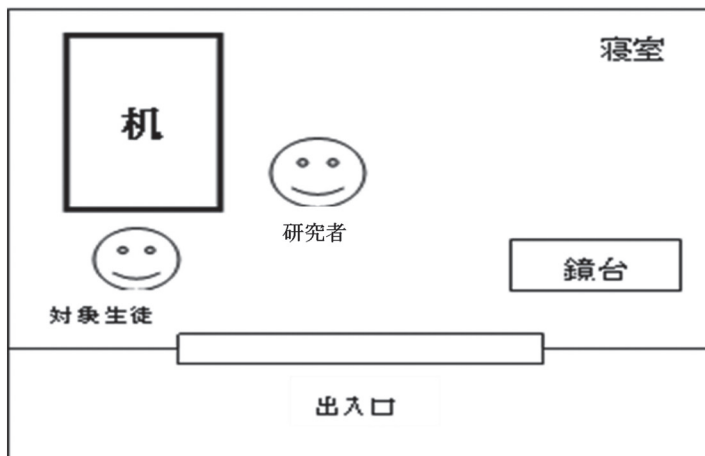


図1 研究場面の設定

### 4. 標的行動と指導方法

本研究では、衣服をたたむスキルに関わる一連の行動を表1の「服が裏返しになっていないか確認する」から「所定の位置に置く」までと操作的に定義した。裏返された状態の長袖の服について定義した行動は全25項目で、裏返された状態の長ズボンとは全20項目であった。Aさんは長袖の服について前述した簡単な方法でたたむことができていたが、将来の就労や自立を考え、社会でも適応するより質の高いたたみ方を標的行動とした。具体的には、胴の端を折って袖を入れて折るというたたみ方を形成することとした。ズボンについては、たたむ順序は理解していたもののしわを伸ばすなど丁寧にたたむための行動が確認されなかったため、より丁寧にたたむための標的行動を設定した。また、保護者のニーズである身だしなみの自立を促すために、裏返された状態の衣服を元に戻す工程も取り入れた。

これら衣服をたたむスキルの形成の介入は、就労観の基盤をつくるために家庭でお手伝いとして行っていたタオルをたたむお手伝いの代わりとして行った。そのためタオルと同様、決められた枚数の衣服をたたむ毎に表にシールを1枚貼る仕組みとし、強化子が提示されるようにした。なお、衣服をたたむスキルは、タオルをたたむスキルと比べ工程も多く時間がかかることや、より複雑な微細運動が求められることから、Aさんにとって嫌悪性を発散する機能があった私語や逸脱行動をある程度許容することとした。

本研究では、介入を4段階（介入1、介入2-1、2-2、2-3）で実施した。介入1では、全ての標的行動を指導の対象とした。介入2では、行動項目の中の主に4つのポイントを中心に介入

を行った。介入2-1では、2つの行動を主な介入の対象とした。具体的には、長袖の服の行動項目4～6と9～11や長ズボンの行動項目3～5と9～11の「裏返された状態の衣服の袖をひっくり返す行動(以下ポイント①とする)」、そして長袖の服の行動項目16～18と20～22の「長袖の服の袖をたたむときに袖を折りこむ行動(以下ポイント②とする)」に対して介入を行った。なお、介入2-1については教具を用いており、用いた教具については「5. 指導教材」に記述した。介入2-2では、主に介入2-1とは異なる2つの行動を介入の対象とした。具体的には、長袖の服の行動項目15と19の「長袖の服の胸の部分を左右10cmずつ折る行動(ポイント③とする)」、そして長袖の服の行動項目2と長ズボンの行動項目2の「裏返された状態の服をひっくり返す際の最初を持つ位置(ポイント④)」に対して介入を行った。介入2-3では、長ズボンの行動項目15にのみを介入の対象とした。

表1 本研究の標的行動と介入したポイント

	長袖の服		長ズボン
	1.裏返しになっていないか確認する		1.裏返しになっていないか確認する
P④	2.裾の端を持つ	P④	2.ウエストの両端を持つ
	3.右手を離す		3.片方のズボンの穴に手を入れる
P①	4.片方の袖に手を入れる	P①	4.手を入れた方の腕を上げる
	5.手を入れた方の腕を上げる		5.ズボンの裾をつかむ
	6.袖の裾をつかむ		6.引っ張り出す
	7.引っ張り出す		7.ウエストの所定の位置を持つ
	8.バサバサして広げる		8.手を離さず次の穴を目視する
P①	9.もう片方の袖に手を入れる	P①	9.もう片方のズボンの穴に手を入れる
	10.手を入れた方の腕を上げる		10.手を入れた方の腕を上げる
	11.袖の裾をつかむ		11.ズボンの裾をつかむ
	12.引っ張り出す		12.引っ張り出す
	13.バサバサして服を机に置く		13.ウエストをつかんでバサバサして広げる
	14.服のしわを伸ばす		14.ウエストの端をそろえ縦に折る
P③	15.胸の右側を10cm折る		15.ズボンを机に置く
	16.右袖を伸ばす		16.ズボンを伸ばす
P②	17.右袖が10cmに折った部分に重なるように折る		17.数回折る
	18.折りこんだ袖のしわを伸ばす		18.ズボンを伸ばす
P③	19.胸の左側を約10cm折る		19.所定の位置に置く
	20.左袖を伸ばす		
P②	21.左袖が10cm折った部分に重なるように折る		
	22.折りこんだ袖のしわを伸ばす		
	23.胸の下が襟元と重なるように折る		
	24.裾と襟元を一緒に持ち半分折る		
	25.所定の位置に置く		

表中の「P」は「ポイント」を示す。

## 5. 指導教材

本研究では、衣服をより丁寧にたたむスキルを形成するために、たたみ方のポイントを示したカード(標的行動の中でエラーが多く生じた工程を絵で示したもの)を用いた。具体的には、ベースライン期において認められた2つの課題に焦点を当てそれぞれカードを作成した。

1つ目の課題は、裏返された状態の衣服の袖をひっくり返すことであった。衣服の袖をひっ



くり返す際、袖口から手が出るまで腕を通さないでひっくり返そうとした行動が生じたため、袖の裾に届くまで手を入れ、裾をつかんでからひっくり返すことを強調したカードを作った(以下、カード1とする)。具体的には、①袖口から手がでるまで腕を袖にとおす(行動項目4、9)、②袖口から手のひらを完全に出すために肘を上方向に曲げる(行動項目5、10)、③袖口から出した手で袖をつかむ(行動項目6、11)、という工程をイラストにした。また、これらの工程を覚えやすくするために、それぞれカードには「しゅっ！(①の工程に対応) むきっ！(②の工程に反応) ぎゅっ！(③の工程に対応)」という文字をイラストに付加した。

2つ目の課題は、長袖の服の袖を丁寧に折ることであった。胴の部分を実約10cm縦に折った後に袖を折る際、片手で脇の部分を押さえつつもう片方の手で袖を折る行動が生じにくかったため、これらの動作を支援した。具体的には10cm縦に折った後、袖を伸ばす動作(標的行動16、20)を工程に加え、かつ袖を伸ばす際に片手で脇辺りを押さえて伸ばすことを強調したカード(以下、カード2とする)を作った。カードには「おさえて、アイロン」という文字と、手の形とアイロンのイラストを記した。また、押さえる位置を分かりやすくするために手の形を形取った棒も用いた。この棒は、縦34cm、横12cmで、大きなしゃもじと手の形に切ったダンボールをしゃもじの柄が腕の部分になるように組み合わせて作成した。カード1と2は縦19cm、横27cmの長方形で、120フォントの文字と約30～50cm<sup>2</sup>のイラストから構成された。

## 6. 指導手続き

本研究は10回の支援において標的行動を対象とした、ベースライン期、介入1、介入2-1、介入2-2、介入2-3を実施した。

**ベースライン期** ベースライン期ではAさんの衣服をたたむスキルを観察した。Aさんの普段着ている衣服2着(裏返された状態の長袖の服と裏返された状態の長ズボン)をまとめて置き、研究実施者はどの順番でたたんでも良いことだけを伝え、特に何の支援も行わなかった。

**介入1** 介入1は、前述した場面設定の中でベースライン期と同様の2着を対象に実施した。ベースライン期の様子と保護者から聴取した家庭での衣服のたたみ方に基づいて設定した標的行動の行動項目(表1)に基づき、研究実施者がAさんの横でモデルを示した。モデルの提示だけでは指示が伝わりにくいこと、2着の服が並ぶことで注目すべき部分が伝わり辛いことから、介入1はAさんに適していないと判断されたため、1回実施した時点で次の介入へ変更した。

**介入2-1** 介入2-1では机にAさんがたたむ衣服のみを置いた状態で実施した。介入1のときにポイント①「裏返された状態の衣服の袖をひっくり返す行動」と、ポイント②「長袖の服をたたむときに袖を折りこむ行動」に対応する行動項目が上手く生起しなかったため、前述したカード1や2と手の棒を導入した。具体的には、まずポイントを示したカードの内容を確認し、次にAさんに服をたたむように指示した。Aさんが標的行動以外の誤った反応を示した場合は、研究実施者がAさんの服を直接たたんで見せたり、言葉でプロンプトを出したりした。また、正しくできているところは言語で賞賛した。

**介入2-2** 介入2-2は、介入2-1と同じ設定で実施した。介入2-1でポイント③「長袖の服の胴の部分を実約10cmずつ折る行動」に対応する行動項目が生起しなかったため、支援者がポイントを絞ってモデルを見せ、その後同じ行動を生起するように指示した。具体的には、手の横幅が約10cmであったので、服を実約10cmたたんだ後に手を置き、ちょうど手の幅くらいに折れば10cmだということを確認し共有した。また、ポイント④「裏返された状態の衣服をひっくり返す際の最初に持つ位置」に対応する行動項目も定着していなかったため、持つ

位置を事前に言語で確認・強調した。

**介入2-3** 介入2-3は、介入2-1と同じ設定で実施した。長ズボンのみ実施した。行動項目15の長ズボンの置き方を支援者が見せ、その後同じ行動を生起するように指示した。指示した置き方は、ズボンのウエストの部分を持ち、机の奥側に置くという置き方であった。

**プローブ** ベースライン期と同様の設定で、長袖の服のみを対象に実施した。

## 7. 結果の整理方法

標的行動を研究実施者の援助なしに生起した場合を正反応とし、1回の試行毎の正反応の生起率を算出した。具体的には、正反応の数を全ての標的行動の項目数で除し、割合(%)を算出した。援助なしに自発したが、何らかの課題が有る場合は正反応にはしなかった。例えば、長袖の服の標的行動「5. 袖の裾をつかみ腕を上げる」「6. 引っ張り出す」で袖をひっくり返す行動を自発したが、袖が全てひっくり返せていない場合は誤反応とした。

## III. 結果

Aさんの衣服たたみに関する一連の行動結果を図2に示した。

**ベースライン期** 標的行動における長袖の服のたたみ方が未習得であったため、裏返された状態の長袖の服では正反応率が16.0%から68.4%と安定しなかった。裏返された長ズボンでは、正反応率が50%に満たなかった。裏返された状態の衣服については、ひっくり返し方が一定しておらず、どこに腕を入れたらよいか分からなくなってしまったり、中途半端に袖が残ってしまったりしていた。また、しわが伸びていないまま次の工程に入ったため、仕上がりは丁寧さに欠けていた。2回目の指導機会では、裏返しの状態に気づかずたたみ始めたが、エラーに自ら気づき訂正することができていた。

**介入1** 裏返された状態の長袖の服が36.0%、裏返された状態の長ズボンが68.4%であった。長袖の服については、たたむ順序を覚えておらず、BL期と同じたたみ方であった。また、長袖の服の袖を折る際、わきの下を押さえたまま袖を折ることが困難であった。介入1では、研究実施者が指示を出している途中に衣服に関係のない話を始めたり、「腰が痛い」と言って腰を触ったりする行動が散見された。これらは、工程が複雑化しAさんにとって馴染みのないたたみ方になったことと、机に2着衣服が並んだ状態になり注目させる場所が分かりにくく指示が伝わりづらいことからAさんにとって模倣がしにくい状況であったために生起したと推測された。

**介入2-1** ポイントを示したカード1、2と手の棒を導入すると、裏返された状態の服では、正反応率が50%をこえるようになり、裏返された状態のズボンでは、100%と78.9%となった。カードの内容を確認する際、カードの内容についてコメントしたり、連想した言葉を表出しながら標的行動を模倣したりした。ポイント②については、袖を折る工程を「10cm折る」「袖の付け根辺りを押さえ袖を伸ばす(押さえアイロンにあたる部分)」「袖を折りこむ」「折りこんだ袖を伸ばす」の4工程に分けて明示したことで、スムーズに行うことができていた。アイロンがけのように服を伸ばす動作を自発しだすと、長袖の服の行動項目「18.折りこんだ袖のしわを伸ばす」など他の服を伸ばす工程においても上記行動が般化した。

**介入2-2** 裏返された状態の長袖の服では正反応率が84.0%や100%と上昇した。裏返された状態の長ズボンでは、63.2%、84.2%となった。長袖の服では、袖を伸ばす際にポイントを伝えると「テストのときやってみる」と言うなど、より丁寧にたたむことへの意欲を感じられ

る行動が生じた。ポイント④が対象とした標的行動が生じたことで、ひっくり返す際に次の穴を見つけやすくなりポイント①の標的行動の正反応率も上がった。長ズボンの行動項目15のズボンを机に置く行動をする際、ズボンの裾が揃わず何度も置きなおす行動が認められた。

**介入2-3** 正反応率は94.7%となった。ズボンの置き方について、9回目の指導機会では新しい置き方に戸惑っていたが、10回目では標的行動が生じた。

**プローブ** 実施した2回とも全て正反応を示し、正反応率は100%となった。

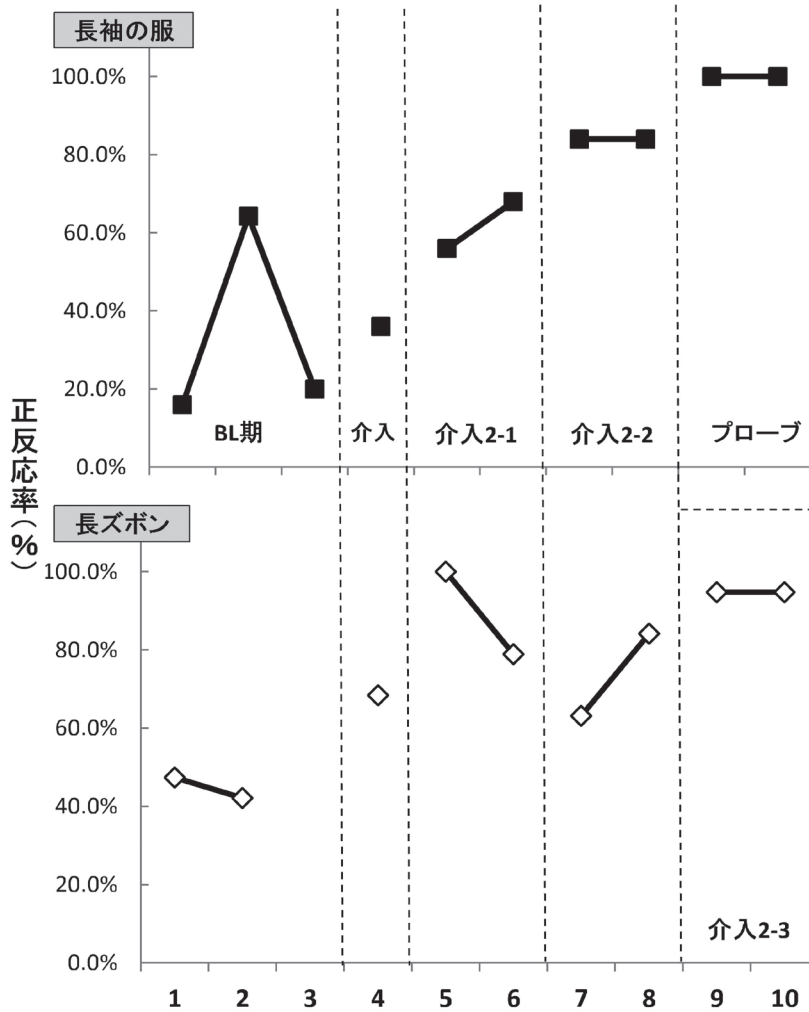


図2 正反応率の推移

図中のBLはベースラインを示す。

#### IV. 考察

本研究では、Aさんを対象に、衣服をスキルに関する一連の行動を形成した。これらの介入による支援の有効性を、支援の在り方と、学生スタッフ訪問方式の意義という点から分析することを目的とした。

## 1. 支援の在り方について

研究実施者が対象生徒の横でモデルを示した介入1では、長袖の服については正反応率が36%だったことに比べ、ポイントを示したカードを用いた介入2-1では、正反応率が50%以上となった。さらに2-2では80%以上となり、少しずつできることが増え、定着していったことが分かった。この理由として以下のことが考えられた。1つはPDCAサイクルを繰り返したことであった。例えば介入2では、Aさんの記憶を活かす指導方法への変更や、ポイントを示したカードの導入など、介入毎に研究実施者が撮影したビデオを即座に分析し、その分析結果から見出された課題についてAさんの特性を含めて新たな介入を考察するなど、本研究では何度もPDCAを繰り返した。中村（2010）は、個人のニーズの把握や支援の実施について検討するPDCAの有効性を示唆しており、この知見を支持したと推察された。もう1つの理由として、Aさんの既存のスキルや家庭の強化随伴性を利用したことである。本研究は、Aさんが現場実習で獲得したタオルのたたみ方と同様の標的行動を長袖の服の行動項目に採用した。また、アイロンで伸ばす行動も既にAさんがアイロンがけを学んでいたために設定した。このように、微細運動に嫌悪性を示すAさんに馴染みのある言葉や行動を用いることで、嫌悪性を高めず丁寧にたたむ行動が生起してきたのではないかと考える。

## 2. 学生スタッフ派遣方式の意義について

本研究の結果から、学生スタッフ派遣方式の意義について、以下の2点が示唆された。

一つ目は、複雑な行動で、かつある程度嫌悪感の高い活動でも保護者の代わりに学生スタッフが支援できる可能性である。本研究では、微細運動について嫌悪感を示していた生徒に対し、学生スタッフがその都度細かくヒントや賞賛を提示することで相当数の工程からなる複雑な行動を形成することができた。このことは、即座なプロンプトと綿密な強化スケジュールの提示を継続的に学生スタッフが実施したことが生徒の嫌悪性を高めることを抑制したと推察された。また、第3者が保護者の前で対象生徒を褒め、直後に保護者も賞賛するなど、対象生徒にとって意欲の向上につながるような新たな強化随伴性を形成したことも重要であったと推測された。藤井・須藤（2014）は、55工程からなる複雑な入浴行動について、学生スタッフ派遣方式の有効性を示唆している。本研究も、藤井・須藤（2014）の知見を支持したと考えられる。

二つ目は、学校などに代表される家庭以外での教育支援機関におけるニーズにも対応した支援が実施できる可能性である。衣服をたたむスキルは、特別支援学校での更衣の際に指導することが可能であるが、本研究の場合のように、思春期にさしかかった生徒に対して異性の教師が更衣室に入り丁寧に指導することは現実的でない可能性がある。このことを踏まえて本研究では、学生である研究実施者がAさんの自宅での衣服をたたむ場面（お手伝い場面）に訪問することで、衣服をたたむスキルに焦点を当てた支援を実施できた。坂井・須藤（2012）は知的障害生徒に対する排泄後の処理スキルの形成において、対象者の年齢が高くなるにつれて対象者と支援者の精神的な負担が高くなることや同性でなければ倫理的な問題が残ることを指摘している。本研究では、学生スタッフ派遣方式が対象児童生徒における家庭以外でのニーズを家庭での強化随伴性（衣服をたたむお手伝い）のタイミングに合わせて実施できるという点で、坂井・須藤（2012）の知見を支持したと考察した。

## 3. 今後の課題

本研究では、衣服を丁寧にたたむ行動の形成を目的とし、丁寧な行動が生起すれば正反応と



した。そのため、行動は生じたものの短い時間でたたむという課題が残っている。長袖の服をたたむ場面では、行動項目14、18の左右それぞれの袖を伸ばす工程で、ポイントを示したカード2の「押さえてアイロン」に必要以上の時間がかかることもあった。また、衣服が変わったとき同じ工程でたたむことができるかについては未介入である。本研究の発端の一部が、学校における実習から生じたことを鑑みると、将来、様々な衣服を短時間でたたむことが本人のキャリアのヒントにつながる可能性も考えられる。これらのことから、時間の短縮を目的とする介入や、様々な種類の服をたたむなどの新たな介入によって、多く状況に対応できるためのスキルの形成を実施する必要があると推測された。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、快く研究に協力して下さった対象生徒とその保護者の方に心よりお礼申し上げます。また対象生徒の健やかな成長を心よりお祈りいたします。

## 引用文献

- 藤井望美・須藤邦彦 (2014). 学生スタッフ訪問方式による脳性麻痺と知的障害を有する児童への入浴行動の形成. 山口大学研究論叢, 63 (3), 175-184.
- 国立特別支援研究所 (2008). 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス (試案)」作成の経緯
- 松岡勝彦・須藤邦彦 (印刷中). 学生スタッフ派遣方式による障害のある児童生徒への支援 1 自閉症生徒への買い物及びダウン症児への投稿準備に焦点をあてて. 特殊教育学会第52回大会発表論文集.
- 中村義行 (2010). 特別支援教育における心理学的取り組みに関する研究. 佛教大学教育学部学会起用 第9号 (2010年3月)
- 越智あゆみ・松岡勝彦 (2011). 自閉症児における料理スキルの形成—クッキング・カードと言語プロンプトを用いた指導の効果— 日本LD学会第20回大会発表論文集, 74.
- 大隈順子 (2011). 特別支援学校中学部における家庭科教育の課題—過去15年間を振り返って—. 同志社女子大学生生活科学, Vol.45, 73~77.
- 坂井直樹・須藤邦彦 (2012). 知的障害生徒における排便後の処理スキルに関する研究—洗浄便座を使用したスキル獲得の過程—. 山口大学研究論叢, 62(3), 205-213.
- 佐々木愛実・浦和佐・須藤邦彦 (2014). 学生スタッフ訪問方式による特別な教育的ニーズのある児童への支援-10までの足し算の計算と拗音の音読行動における形成と般化-. 山口大学研究論叢, 63 (3), 161-174.
- 浦川加奈・小山芙美・須藤邦彦・松岡勝彦 (2015). 知的発達障害のある児童における微細運動スキルの形成-「蝶々結び」に焦点を当てて-. 山口大学研究論叢, 64 (3), 267-280.