

様々な機能の行動問題を示す特別支援学校小学部児童への 行動コンサルテーション

—給食場面における複数の教員の連携を通して—

平賀泰弘*・須藤邦彦

Behavioral Consultation with a Child Who Showed Behavior Problem of Several Functions at Special Needs School for Elementary Course; By Cooperation of Teachers in Lunch Scene.

HIRAGA Yasuhiro & SUTO Kunihiko

(Received September 30, 2016)

I. 問題と目的

特別支援教育に関する文部科学省からの報告「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003）では、「特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対して、その一人一人の教育的ニーズを把握して、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と示されている。このような支援対象の「拡大」により、これまで障害などに関する専門知識を特に必要としなかった通常学級の担任が、特別支援教育の最前線に立つこととなった。このような状況のもと、外部の専門家によるコンサルテーションが重要な役割を果たすようになってきている。

コンサルテーションとは、専門知識をもった外部の専門家（コンサルタント）が、その知識を必要とする者や機関（コンサルティ）に対して、外部から客観的に現状業務を観察して、問題点や原因を分析し、対策案を示すことである。近年、多様な専門家が教育現場からの要請に応じて、コンサルテーションを行うようになってきている。しかしながら、そのような試みのすべてが有効に機能しているわけではない。特に第一著者が住む自治体においては、現在、教育委員会からの委嘱を受けた「巡回相談」という形でコンサルテーションが行われており、外部の専門家が、対象校・園を訪問し、教師との面談を通して専門的見地から助言を行う頻度は多くて1学期に一度程度である。しかし、コンサルタントとコンサルティの双方に時間的制約がある現状では、支援は間接的で短絡的なものにならざるを得なく、その効果を最大限に発揮させているとは言い難い。

そんな中、有効な方法として注目されているのが、「行動コンサルテーション」である。行動コンサルテーションとは、応用行動分析学の知識や技法を用いて、クライアント（教育現場では幼児・児童・生徒）が示す行動上の問題に対して、コンサルタントとコンサルティ（教師や保護者）が相談し、問題の解決を図っていくことを示す（Bergan & Kratochwill, 1990；加

* 山口県立総合支援学校

藤・大石, 2004; 鈴木, 2010)。そして、行動コンサルテーションは、①行動理論に基づいたアプローチの実施、②問題解決志向、③「問題行動の同定」、「行動の分析」、「指導介入の実施」、「指導介入の評価」という4つの段階を通して行われる、などの特徴が挙げられる (Bergan & Kratochwill, 1990)。従来のコンサルテーションにおいては、その効果が感覚的に判断されたり、または質問紙レベルで主観的に測定されたりしていることが多いが、行動コンサルテーションにおいては、行動レベルで問題をアセスメントし、具体的な支援を提案する点やさらにそれを根拠に基づいた数値データによって示す特徴から、効果を具体的かつ客観的に測定することができる。さらに、その方法や効果を明確に示すことで、コンサルティ自身が問題に対する支援スキルや知識を身につけ、コンサルテーションによってもたらされた効果が、複数のクライアントや学校全体に波及することが期待される。

行動コンサルテーションの有効性については、欧米における多くの研究の蓄積によって明らかにされているが (Digennaro & Martens, 2008; Jones, Wickstrom & Friman, 1997; Martens & Bradley, 1997; Noell & Witt, 1998など)、日本においては大石 (2016) によれば、学会誌が12編、大学紀要などが27編と、今後のさらなる検討が望まれている。特に、例えば特別支援学校の給食の指導のような、複数の児童生徒と複数の教員が存在し、しかもそれぞれの児童生徒を担当しつつも、部分的には担当以外の児童生徒も支援するような複数のコンサルティが想定されるような場での行動コンサルテーションの知見はまだ少ない。

そこで、本研究では、在籍校の児童や学校についてその実態等を把握している「研修教員」が大学教員と連携を取りながら、在籍校における担任への行動コンサルテーションを実施することとした。具体的には、特別支援学校に在籍する児童1名における「給食場面の行動問題」を解決させるための行動コンサルテーションの効果等について、複数の教員 (コンサルティ) を対象に実践し、その検討することを目的とした。

II. 方法

参加者

本研究には、特別支援学校に通う児童1名 (クライアント) 及びその担任 (コンサルティ)、ならびに該当地域に設置された大学の教員養成系学部において長期研修を受けている「研修教員 (特別支援学校在籍; コンサルタント)」の計3名が参加した。なお、研究場面には、同学級のクラスメイト4名とその担任 (以下、同学級教員) 2名も同室しており、支援の都合上、この2名の教員もコンサルティとして研究に参加した。

クライアント クライアント (以下、B君) は、A特別支援学校小学部に在籍する4年生の男児1名であった。B君は、就学前に医療機関において自閉的傾向があるとの診断を受けていた。8歳時に実施したPEP-R発達検査の結果は、模倣1歳7ヵ月、知覚3歳2ヵ月、微細運動2歳9ヵ月、粗大運動2歳8ヵ月、目と手の協応2歳0ヵ月、言語理解2歳3ヵ月、言語表出1歳5ヵ月、発達得点60であった。言語については、発語の遅れがあるものの、これまでの学習によって、日常生活に関することであれば、周囲の人の言葉や指示を理解することができていた。また、身振り手振りによって登下校時や食事のあいさつを教師に対して行ったり、無意味語による発声で教師との関わりを要求したりするなど、他者に対してコミュニケーションを積極的に取ろうとする様子が認められていた。一方、苦手な活動場面や自分の要求が通らないときは、大声で叫ぶ、泣く、自分の顔や頭を叩く、他児や教師を攻撃する、物品を破壊するなどの激しいパニック行動 (以下、逸脱行動) を起こすことがあり、特に、4年生に進級し

てから給食場面でこれら逸脱行動を頻発するということが、複数の教員から課題として挙げられていた。

コンサルティ コンサルティは、B君の担任で特別支援教育経験1年目の女性教諭（以下、担任）であった。この担任は、特別支援学校には1年間の臨時採用教員として赴任したばかりであった。B君以外にも多動傾向を示す児童を担当しているため、B君と1対1でゆったりと接する時間が設定しづらい状況であった。B君のパニック行動など逸脱行動が頻発していることへの対応の仕方に悩みを抱えており、「落ち着いて学校生活を送り、様々な活動に参加してほしい」という強い願いをもっていた。また、上述した同学級教員も研究に参加した。

コンサルタント（研修教員） コンサルタントは、特別支援学校での勤務経験9年で、教職歴21年の教員であった。現在コンサルティと同じ学校に在籍しながら、当該地域に設置された大学の教員養成系学部で特別支援教育の長期研修（1年間）を受けていた。応用行動分析を専門とする大学教員から行動コンサルテーションについての基礎について既修であった。本研究においては、この大学教員から随時助言を受けながら、コンサルテーションを進めた。

インフォームド・コンセント（説明と同意）

本研究開始前に、コンサルタントは、学校長と小学部主事、コンサルティ並びにB君の保護者に対して説明を行った。ここでコンサルタントは、本研究の趣旨と進め方を説明し、①プライバシー厳守に努めながら研究に取り組むこと、②途中で研究を辞退してもよいこと、③研究の成果を公表することがあること等について書面を用いて伝えた。コンサルタントによる説明後、関係者全員から上記のことについて同意し、本研究に参加する旨の回答を得た（同学級教員には、口頭で研究内容を伝え、同意を得た）。

アセスメントと標的行動

B君は、給食中に集中して上記の逸脱行動が頻発しており、コンサルティから要望があった「給食場面の逸脱行動」を支援の対象としてアセスメントを実施した。するとB君は、直前の活動から給食の準備を終えるまで（「給食準備」）、給食を食べ始めた直後（「食事開始直後」）、給食を食べている最中（「食事中」）、B君が給食を食べ終えた後（「食事終了後」）のそれぞれにおいて、「物品や活動の要求」、「援助要求」、あるいは「賞賛や注目の要求」の機能を有した行動を自発していた。逸脱行動の反応型は、「適度な声量の発声」や「机の上の物を軽く叩く」といった比較的強度が小さいものから「大声で叫ぶ」、「手や物で机や椅子を激しく叩く」、「自身の顔や頭を叩きながら泣き叫ぶ」、「他のクラスメイトを叩く」といった強度が大きい反応型までを生じていることが観察された。また、その生起順序として、前者の比較的強度が小さい反応型が、担任のB君に対する指示的な言葉かけ、周囲の児童の言動、周囲の児童に対処する教員の言葉かけ、あるいは本人が可能な活動がない状態が一定時間以上継続するといった条件で生起し、それが消去されることで後者の強度が大きい反応型を生じていることが観察された。そのため、後者の反応型に担任や同学級教員が対応することでこれらの行動群が結果として強化されていたと推測された。

以上のことから、B君の逸脱行動は、①「物品や活動の要求」、「援助要求」、あるいは「賞賛や注目の要求」といった複数の機能を有するとともに、②当初は比較的小さな強度の反応型を示すが、その場で消去されることでその強度が大きくなったものであることが推測された。

そこで本研究では、上記行動群の中でも、消去されたことで強度が大きくなって生じていた「大声で叫ぶ」、「手や物で机や椅子を激しく叩く」、「自身の顔や頭を叩きながら泣き叫ぶ」、「他のクラスメイトを叩く」といった反応型を標的行動とした。また、教員の支援について、B君

の示す行動が「適度な大きさの音量で発声する」や「机の上の物を軽く叩く」といった比較的強度が小さい反応の段階で提示されている場合を「予防的対応」、強度が激しくなってからの対応を「事後対応」とし、分析の対象とした。

セッティング

B君の在籍教室（B君を含め6名が在籍する学級）を使用した。コンサルタントは、B君から約2m程度離れた出来るだけ視界に入りにくい場所（教室の後方または横）に位置した。

研究期間および研究時間

本研究は、X年11月～X+1年3月まで行われた。コンサルティによる観察（ビデオ撮影）は、週2回、給食の前後を含めた1時間程度において実施した。

研究デザイン

本研究は、ベースライン、介入1、介入2、フォローアップの4フェイズで構成され、その後、事後評価が行われた。

手続き

ベースライン期 ベースライン期では、給食時間中における標的行動について、11～12月に5日間測定した。担任と同学級教員には、B君に対して「普段通り」に対応してもらった。

介入1 介入1の冒頭に、B君についてのケース会議を設定し、Bergan and Kratochwill (1990) が示した問題解決型コンサルテーションにおける手順に沿って、B君の逸脱行動をアセスメントし、その結果と介入案などについて共通理解を図った。共通理解の主眼となった具体的な内容は、まず、B君の逸脱行動が、①「物品や活動の要求」、「援助要求」、あるいは「賞賛や注目の要求」といった複数の機能を有するとともに、②その場で消去されることで強度が激しくなったものであるということであった。この際、上記①と②をまとめたプリントを配布し、B君の逸脱行動の機能と強度が激しくなるメカニズムを説明・共有した。次に、具体的な支援案について話し合い、以下の4点を共有した。一点目は、給食準備において、B君は一定以上待たされると離席して他児童に攻撃的な行動を起こすことが多かったため、学級全体を行う配膳活動は同学級教員2名が行い、B君の担任はB君を含む2名の食事準備に専念することとした。二点目は、食事中か食事終了後において、B君は空腹がある程度満たされる、あるいは自身の食事が終了してから一定時間以上待たされると、離席して周囲の配膳された食器、あるいは机や椅子を引っくりかえす行動が生じやすかったため、B君と被害に遭いやすい児童の間に担任と同学級教員が座り、離席したB君が直ぐに友達に近づくことを防ぐこととした。三点目は、B君が食事を開始してからしばらく経過した頃（食事中）に、状況に応じて「頑張って食べた後には好きな活動（タブレット端末アプリや知育ビデオの視聴）を先生にお願いできるよ。」という言葉かけを行うこととした。四点目は、B君が1日の活動に見通しを持ち、参加した活動で達成感・成就感を味わえるように、給食以外の活動においても、スケジュールカードの提示やB君の自主的な行動に対して肯定的な言葉や称賛の言葉かけを適宜与えるということとした。これらの共有事項は、B君のニーズとケース会議に参加したメンバーが無理なくすぐに実行できることを兼ねあわせて決定した。また、コンサルタントが観察した日の放課後に簡単なケース会議を行い、B君に対するそれぞれの教員の適切な援助行動について肯定的なフィードバックを行なった。介入1は、12月中旬（12月12日）から冬期休業を挟んで1月9日まで行われた。

介入2 介入2では、強度が大きい逸脱行動（標的行動）が減少してきたものの、特に、給食開始後から給食終了にかけて教員の「事後対応」がなかなか減少しなかったことを受けて、

給食準備から給食終了後までにおける、教員の指示や学級内の全ての児童の行動をより詳細に分析して介入案を作成し、介入1と同様のケース会議において提示・共有した（以下の表を参照）。具体的には、B君が生じやすい行動に対する言葉かけのフレーズと支援手続きの概略、そのタイミングで支援可能な教員の氏名、支援を通して学ばせたい代替行動や目標、例えば常時食事介助が必要な児童といった他のクラスメイトに対する支援の役割分担などについて、時系列に沿って整理し、検討・共有した。これらの共有事項は、B君のニーズと担任や同学級教員が無理なくすぐに実行できることを兼ねあわせて決定した。

表 給食準備から給食終了後までの詳細な分析に基づいた介入案

B君の行動	①給食準備	②食事開始直後	③食事中	④食事終了後
	(弱)	(強)		
B君のおかれて いる状況・気持ち	軽い声出し → 机叩き 離席 → 自分への 多児童への ちよっかい	自分の 類叩き・大声・叫び 多児童への ちよっかい	地団駄・物品への 乱暴、泣き叫び 他児童・教師への 攻撃	
B君のおかれて いる状況・気持ち	○他にやりたいことがある ○手伝ってほしい ・エプロンなど着用 ・手洗い ○早く取り掛かりたい (自分の準備が終わっている場合)	○手伝ってほしい ・パン・麺の袋 ・ジャムの開封 ・プリン容器の開封 ・食事のカット	○おかわりがほしい ○注目してほしい・褒めてほしい ○特定の他児童と同じ食べ方がしたい(パンのカット等)	○食事を終えたい(残したい) ○手伝ってほしい ・仕上げ磨き(担任による) ・食器の片付け ○早く遊びたい
有効と思われるフレーズ	準備ができたら出発するよ。 今日は○があるよ。楽しみだね。	小さく切っておこうね。 開けてほしいのね?	おかわりがいらいますか? 上手に食べているね。 おいしいね。	ごちそうさまのね? 仕上げ磨きしようね
適切と思われる対応と留意点	他児童に待たされるとイライラするので、他児童より時間をおいて準備させる	メニューから本児にとって困難な活動を予測して、言葉のやり取りをしながら支援する	離席を伴う行動が起きやすく感情の激化も早いので、即時に対応できることが望ましい	「ごちそうさま」のサインを見落としたり、行動の繰り返しを嫌うので表情の変化に注意する
支援可能な支援者	担任・同学級教員1・同学級教員2	担任・同学級教員1	同学級教員1	担任・同学級教員1・同学級教員2
身につけさせたいこと・約束事	準備が終わるのを落ち着いて待つ(自分が待たせたら謝る)簡単な配膳準備を行う	要求を自分なりの言葉で伝える	要求を自分なりの言葉で伝える 苦手な物を少量でも食べる	口の中の物を全部飲み込む 食器など優しく置く しばらく待てる
その他(その場の状況で柔軟に対応しておきたい事項)	他児童の給食準備		担当以外の児童の食事介助を交代することが望ましい場合もある	担当以外の児童の食事介助を交代することが望ましい場合もある

フォローアップ期 介入終了から一ヵ月経過した3月上旬に4日間ほど給食時間の様子を観察した。

事後インタビュー 3月上旬に、担任および同学級教員2名に対して事後インタビューを実施した。「支援方法(対象児童の実態把握や登校刺激 対応策)は有効であったか」、「支援方法は負担になったか」、「対象児童に変容は見られたか」、「自身の対象児童への対応の仕方に変化はあったか」、「研修教員の関わり方はどうだったか」などについて尋ね、回答を得た。

結果の記録・処理方法

コンサルタントは、給食時間(「給食準備」から「食事終了」まで)にB君の直接行動観察を行い記録するとともに、ビデオにより映像を記録した。観察対象は、「標的行動の回数」、「標的行動の反応型」、「教員の対応」等とし、逸脱行動の回数と教員の対応の回数を算出した。また、教員の支援のタイミングについて、「適度な大きさの音量で発声する」や「机の上の物を軽く叩く」といった比較的強度が小さい反応型をB君が示している段階で提示されている(「予防的対応」)か、強度が大きくなってから対応している(「事後対応」)かを観察し、分類した。

III. 結果

本研究の結果を以下の図に示した。

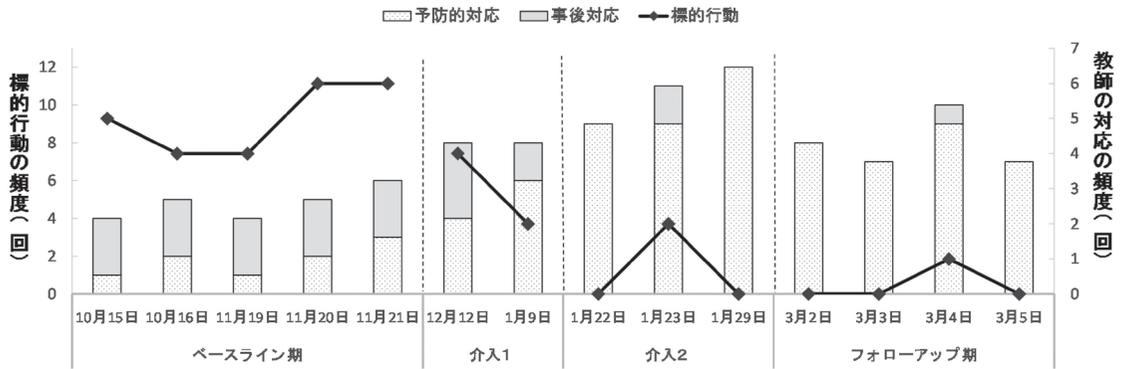


図 標的行動と教員の支援の推移

ベースライン期 ベースライン期では、1日目5回、2日目4回、3日目4回、4日目6回、5日目6回と標的行動の生起回数はほぼ横ばいで、平均5.0回であった。また、最初の4回は特に激しいパニック行動が確認された（図における星印）。その内容は、自他の配膳や机・椅子の引っくり返す、ロッカーの上の脱衣かごを落として回る、教室内の掲示物を破損する、ロッカーや隣の部屋の壁や扉を叩く・蹴るなどして大きな音を立て続ける、近くにいる友達や教員を叩く、泣きわめく、自傷行為を行うなどで、次第にエスカレートしていくものであった。これらの行動については、隣の部屋に誘導され、そこで物音を出しながらしばらく泣き、すっきりしたら席に戻ってくるという対応がなされていた。しかしながら、そうしたB君のパニック行動を繰り返し見てきている同じ学級の児童は、普段からB君が近づいてくることを恐れており、和やかな雰囲気では会食を楽しむという給食時間の目的を達成しているとは言い難かった。

介入1 介入1では、1日目4回、2日目2回であり、平均3回とベースライン期と比較して標的行動の減少が見られた。また、2日ともベースライン期で認められたような激しいパニック行動は確認されず、ケース会議で共有された支援が有効に機能する場面が散見された。例えば、B君が食事を中断して黒板の日課や掲示物を指さしたり、何等かの発声をする場面では、いったん、B君の指さしの順番に数や文字を繰り返し読んでやるという共感的な対応を行うことで、満足したB君が自ら食事を再開することができていた。また、他児童がおかわりをしている様子を見て声を出したり、手やスプーンで机をたたいたりする場面では、その直後に、同学級教員が「おかわり要りますか？」という問いかけが提示されることで、B君がおかわり行い、食事を再開することができていた。さらに、給食中盤以降に「がんばって食べたら昼休みに〇〇して遊べるよ」という言葉かけを教師が行うことによって、後続する行動（「ごちそうさま」の合図、食器・盆の片付け、歯磨き、エプロンの片付けなど）をB君がスムーズに従事する様子や食器の返却の仕方などについての教員の指示に素直に従う様子が散見された。

介入2 介入2の標的行動の生起は、1日目0回、2日目3回、3日目0回で平均0.7回であった。2日目はクラスメイトの女兒が配膳活動でB君に近寄った際に衝動的に叩こうと手が出してしまったため標的行動の生起回数が増えてしまったが、その他の日では同じ理由での問題行動は生じなかった。また、3日とも激しいパニック行動は確認されなかった。介入2においてB君は、給食を中断することにつながる標的行動が減少したため、おかわりを行う行動を自発する機会が増加するとともに、「空いた皿を教員に向かって差し出す」というおかわりを要求する行動や「おかわりをもらった時に『ありがとう』と言う」、などのコミュニケーション行

動を教員の指導のもと獲得する様子が認められた。また、児童と教員の座席配置の変更、食事中のBGMの導入など、コンサルタントが示唆しなかった環境整備における工夫が教員3名の話し合いのもと自発的に実施された。これらの配慮によって、B君を含む児童一人ひとりが食事を和やかな雰囲気の中で味わうことができていた。また、ベースライン期や介入1では担当する2名の児童の食事が終わるまで、B君の担任は自身の食事をとることが難しかったが、介入2ではB君の隣と一緒に食事を行うことができていた。

フォローアップ期 1ヵ月経過後の4日間の観察では、標的行動は1回しか生起せず、激しいパニック行動は認められなかった。

事後インタビュー 事後インタビューでは、担任と同学級教員2名から、今回の取り組みはB君にとって有効であった旨の回答を得た。また、コンサルティである担任から「本研究に対して負担は感じられなかった。」との回答があり、「児童に対する理解が深まり、教員間により協力体制ができたと思う。子ども達の成長が感じられて嬉しい。」とのコメントが得られた。

IV. 考察

本研究は、給食の時間に激しい強度の様々な機能を有する行動問題を示す児童に対し、行動コンサルテーションの枠組みに則り、当該行動やその予兆となる行動の反応型と機能を分析するとともに、これらを整理した支援案をその場を構成する教員集団に伝えることで、改善を試みた。その結果、行動問題が生起しやすいタイミングとその場で支援可能な教員を具体的に明記して支援案を検討・共有することで、上記行動問題が減少した。また、行動問題の減少に伴い、対象児童には、食事量の増加や適切なコミュニケーション行動の獲得といった副次的な効果が認められた。さらに、介入で示唆したこと以外の支援が教員間の合議で取り決められるなど、支援者側にも変容が認められた。

本研究では、B君の担任と学級教員2名の3名がコンサルタントからアセスメントの結果と支援案を提案され、それらを検討し、支援を実施していくというシステムにおいて行動コンサルテーションが実施された。そのため、従来の行動コンサルテーションとは異なり、3名の教員全員に無理がない支援案をコンサルタントは提案し、さらに必要に応じて、3名が合議の中で支援案を決定できるように取りまとめを行う必要があった。また、実際の支援の場においても、他の児童への支援も行いつつ、教員同士がその場の状況から判断・連携してB君への支援を行っていく必要があった。岡本・井澤(2014)は、教師と保護者という複数のコンサルティへコンサルテーションを行う協働的アプローチにおいて、コンサルティ同士が連携して支援を進めるための配慮として、お互いの遂行内容が具体的に記されている協議ツールの必要性を指摘している。本研究において、支援のタイミングと支援候補者を具体的に示した点は、岡本・井澤(2014)の指摘を支持したと推測された。

今回の取り組みでは、研修教員がコンサルタントであることから、①児童や保護者の情報が得やすい、②コンサルティである担任と連携しやすい、③管理職や地域コーディネーターなどの関係教員の協力が得やすいといったことなど、コンサルタントが学校の文脈に近いことが有効に働いたと考えられる。その一方で、研修教員という立場で大学教員からの指導助言を受ける機会が十分にあったことや、教育現場の教員と比較すると児童の行動や教員の対応を分析するための時間余裕があったことなど、学校文脈から一定の距離を置けたことも成果につながった理由の一つであると考えられる。Erchul & Martens (2002 大石他訳 2008) は、Erchul & Raven (1997) が示唆した対人関係影響力を行動コンサルテーションに応用する中で、コ

ンサルタントへの「親しみやすさ（参照力）」と「知識を有しているかどうか（専門力）」の双方がバランス良くコンサルティに伝わるのがコンサルテーションの効果に影響する知見を示唆している。本研究の結果は、Erchul & Martens (2002 大石他訳 2008) の知見を支持したと推測された。

ところで大石 (2016) は、日本で公刊されているコンサルテーション研究論文を展望し、コンサルタントとコンサルティとのやり取りにおける有効な知見の解明の必要性を指摘している。本研究においても、コンサルタントが提案した支援案を3名のコンサルティがどのように受け止め、どのように支援案を決定・共有したのかというプロセスにおける知見が不明確である。特に、コンサルティが複数いる場合において、それぞれのコンサルティが持つ独自の専門性や立場を踏まえた提案の在り方や、コンサルティ同士で支援方法を統一していくためのプロセスについては、チームティーチングで支援を行う教育の場において重要な知見であろう。本研究では、このような点に課題が残された。

引用文献

- Erchul, P. W., Martens, K. B. (2002) School Consultation Second Edition. (大石幸二 (監訳) (2008). 学校コンサルテーション 統合モデルによる特別支援教育の推進 学苑社)
- 平澤紀子 (2010) 応用行動分析学から学ぶ子ども観察力&支援力養成ガイド. 学研教育出版
- 石坂務・藤田継道 (2014) 特別支援学校 (知的障害) に在籍する自閉症児の自傷行為に対する学校コンサルテーション事例の報告. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 53-62.
- 加藤哲文・大石幸二 (2011) 学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック～特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開～. 学苑社
- 北口勝也 (2013) 応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実際—幼稚園および小学校での実践—. 武蔵川女子大学大学院教育学研究論集, 8, 9-15.
- 岡田博・船橋篤彦・森一晃・小嶋やよい (2008) 学校外の専門家と連携した行動コンサルテーション適用による効果の検討—教科の授業場面において不適応行動のある子どもの行動支援の事例—. 治癒教育学研究, 第28巻, 63-70.
- 岡本邦広・井澤信三 (2014) 行動問題を示す発達障害児をもつ母親と教師の協働的アプローチにおける協議ツールの効果と支援行動の維持の検討. 特殊教育学研究, 52 (2), 115-125.
- 大石幸二 (2016) 行動コンサルテーションに関する我が国の研究動向：学校における発達障害児の支援に関する研究と実践. 54 (1), 47-56.
- ロバート・E・オニール、ロバート・E・ホーナー他 (2003) 子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック. 学苑社
- 鈴木ひみこ・米山直樹 (2011) 特別支援学校における知的障害を持つ生徒の問題行動に対する行動コンサルテーションの効果. 臨床教育心理学研究, 37, 1-9.