

小学校通常学級におけるクラスワイドな ポジティブ行動支援

－「やさしい言葉かけ」の増加を目指した集団随伴性の適用－

宮木 秀雄・内田 依見*

Class-wide Positive Behavior Support in a Regular Classroom at an Elementary School:
Effects of Group-Oriented Contingencies on Schoolchildren's Use of Friendly Words

MIYAKI Hideo, UCHIDA Emi*

(Received September 27, 2019)

1. 問題

児童期の子どもたちにとって学校場面における友人関係は、社会化経験の基礎となるとともに、自己の確立にとっても大きな影響力を持つ(松永, 2011)。しかし、現代の子どもたちには、人間関係を形成する力の低下などの傾向も指摘されている(子どもの徳育に関する懇談会, 2009)。また、文部科学省(2012)の調査では、知的発達に遅れはないものの「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す児童の割合は、小学校で1.3%となっており、その割合は特に第1学年や第2学年といった低学年で高くなっている。こうした状況において、小学校低学年における適切な仲間関係構築に向けた支援は非常に重要であると言える。

さて、近年、子どもに対する支援において、ポジティブ行動支援(Positive Behavior Support: PBS)の重要性と効果が報告されている。ポジティブ行動支援とは、個人の生活の質を向上し、それによって問題行動を最小化するために個人の行動レパートリーを拡大する教育的方法と個人の生活環境を再構築するシステム変化の方法を用いる応用科学である(Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel & Fox, 2002)。現在では、全ての児童生徒を対象とした社会的能力、学業達成、安全の向上を目指す予防的な多層支援モデルの重要性が示され(平澤, 2019)、ポジティブ行動支援を学級規模や学校規模で適用する取り組みが進められている(関戸・田中, 2010; Sugai & Horner, 2006; Wright & McCurdy, 2011)。その際、全ての児童生徒を対象とした第一層支援における集団へ

の支援方略のひとつとして「集団随伴性」が挙げられる。

適切な仲間関係構築に向けた支援に集団随伴性を用いた研究として、例えば、小島(2001)は、公立中学校特殊学級第1学年に在籍する知的障害のある生徒2名と自閉症のある生徒1名を対象に、相互依存型集団随伴性による介入を行っている。この介入では、すごろくゲームに取り組む場面を設定し、止まったマス目に応じた質問を同じチーム(2人1組)のペアの生徒の顔を見ながら、適切な声量で行なえた場合に、そのチームに得点を与えた。その結果、集団随伴性を導入することにより生徒の適切な質問行動が増加するとともに、特に知的障害のある児童については副次的効果として向社会的行動(プロンプトや励まし、賞賛等)の増加も観察された。また、Hansen & Lignugaris/Kraft(2005)は、特別支援学級に在籍する男子中学生9名に対する依存型集団随伴性が、仲間に対する励ましや賞賛といったポジティブな言葉かけの増加に及ぼす効果について検討している。毎日、代表の生徒を2名選出し(生徒には誰が選ばれたかは知らせない)、その代表生徒が1日に4回以上ポジティブな言葉かけをした場合、全員にご褒美が与えられた。その結果、生徒のポジティブな言葉かけは増加し、非難や反抗といったネガティブな言葉かけは減少した。また、集団随伴性を徐々に撤去しても効果は維持された。通常の学級における実践としては、長谷川・倉光・松下・園山(2008)が公立小学校第1学年の児童33名を対象に、ソーシャルスキルトレーニングと正の強化(非依存型集団随伴性)に基づく学級規模介入を行っている。標的行動は「大丈夫?」や「どうしたの?」などの「やさしい

* 山口県公立小学校

言葉かけ」であり、ソーシャルスキルトレーニングを4回実施した上で、児童に「やさしい言葉かけ」をしてくれた仲間の名前を投票させ、上位者を口頭で発表したり、メダルや賞賛といった強化子を与えたりした。その結果、上位者にメダルを与える条件において「やさしい言葉かけ」をした児童（投票におけるエントリー数）が増加した。

以上のように、適切な仲間関係構築に向けた支援に集団随伴性を用いた研究が国内外でいくつか報告されており、その効果が示されている。しかし、向社会的行動を標的行動とした集団随伴性を用いた研究は少なく（Little, Akin-Little & O'Neill, 2015）、特に通常の学級における仲間への言葉かけについて扱った研究は、長谷川他（2008）の研究以外ほとんど見られない。仲間への言葉かけは、仲間関係を構築する上で重要な役割を担っていると考えられる。そこで本研究では、小学校通常学級におけるクラスワイドなポジティブ行動支援として、低学年児童における仲間へのやさしい言葉かけについて、集団随伴性を用いた介入の効果を検討することを目的とする。

II. 方法

研究期間

研究期間はX年10月～12月であった。

対象

公立小学校第1学年の通常の学級1学級（27名）を対象とした。対象学級には、「ばか」や「死ね」、「どっかいけ」といった不適切な発言をする児童が複数名おり、児童同士のトラブルやけんかは、1日に複数回、ほぼ毎日見られた。学級担任は、その都度児童の意見を聞きながら、謝罪や反省を促し、どのように行動すべきか考えさせる指導を行っていたが、不適切な発言や攻撃行動は日常的に生じている状態であった。一方で、不適切な発言や攻撃行動が見られる児童からは、時折「友達になりたいけど、どうやったらなれるか分からない。」や「嫌なことを言われた時にどうしていいか分からない。」といった主旨の発言があった。また、「大丈夫？」や「ありがとう」といったやさしい言葉かけは学級全体として少なかった。

以上を踏まえると、対象学級には、適切な仲間関係を構築するための行動レパートリーのひとつであるやさしい言葉かけが獲得できていない、あるいは十分に強化されていない児童が一定数いることが推測された。しかし、対象学級に加配教員や支援員等は配置されていなかったため個別的な対応には限界があった。

そこで、第二著者（対象学級において教育実習を行い、実習終了後もボランティアとして支援を行っていた）と

学級担任との協議により、学級の全児童を対象としたクラスワイドなポジティブ行動支援として、集団随伴性による介入を実施し、やさしい言葉かけを学級全体で増やすことを目指した。

標的行動と測定方法

標的行動は、児童のやさしい言葉かけであった。Hansen & Lignugaris/Kraft (2005) を参考に、仲間に対する感謝（ありがとう等）、共感（よかったね等）、賞賛（上手だね等）、援助（〇〇してあげる、〇〇どうぞ等）、心配（大丈夫、どうしたの等）の言葉をやさしい言葉かけとして定義した。標的行動の測定については、第二著者が週2回3時間目から放課後まで対象学級を訪問し、行動観察を行った。具体的には、3時間目の後の業間休み（約5分間）、給食（準備・後片付けも含む）（約50分間）、下校準備（約10分間）の児童の言動を直接観察し、場面ごとにやさしい言葉かけをした児童の名前とその言葉をノートに記録した。上記の場面を選択した理由としては、①できる限り多くの児童が教室にいたこと、②日によって活動内容が大きく変化しないこと、③児童同士の関わりが生起しやすいことであった。授業中にも児童同士の関わりが生起する場面はあったが、授業内容の影響を受けやすいため観察する場面から除外した。観察者である第二著者は、研究当時、国立大学教育学部の4年生であり、大学の授業において特別支援教育や応用行動分析学について学んだ経験を有していた。なお、児童の言動の録音や録画は行わなかった。

研究デザイン

AB+フォローアップデザイン（Barlow & Hersen, 1984 高木・佐久間訳 1993）を用いた。

手続き

ベースライン（BL） 従来通りの対応として、やさしい言葉かけがあった際には、第二著者がその場で言語賞賛し、不適切な発言やけんかがあった場合、謝罪や反省を促した。なお、学級担任も同様の対応であった。

介入 まず、介入初日の3時間目に第二著者がやさしい言葉かけについての授業を行った。授業の内容については、長谷川他（2008）を参考に、表1に示した流れで行った。また、授業の最後に今後の介入について児童全員に説明を行った。具体的には、①やさしい言葉かけをした児童とされた児童は、ペアで第二著者にその旨を口頭で報告する（報告するのはやさしい言葉かけをした児童でもされた児童でもよく、第二著者による観察日以外でのやさしい言葉かけも含む）。②報告された言葉は第二著者がその場ではっぱ型の紙に記入する。③児童ははっぱ型の紙を受け取り、教室の側面に提示された木（図1）に貼るという流れを実物を見せながら説明した。なお、児童はベースライン以前（10月）に道徳の授業に

表1 やさしい言葉かけについての授業の流れ

	●教師の指示 ☆児童の反応・行動	実施上の留意点
教示	<ul style="list-style-type: none"> ●移動のとき、並ぶ位置がわからず、困っている子の絵を提示し、「この子に何と書いてあげたらいいですか」と問いかける。 ☆「ここに並ぶんだよ」「大丈夫？」 ●本時では「やさしい言葉」について考えていくことを押さえる。 ●休み時間、ドッジボールでボールが当たって泣いている子の絵を提示し、「何と言ったらいいですか」と問いかける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童にとって身近な場面から、想像しやすく、適切なやさしい言葉かけを考えることができるようにする。 ・学校生活の中で、児童の課題となる場面を提示することで、本時への問題意識をもつことができるようにする。 ・やさしい言葉とやさしくない言葉を言われた時の気持ちを比較することによって、やさしい言葉の良さに気付くことができるようにする。
モデリング・リハーサル	<ul style="list-style-type: none"> ●二人組でロールプレイングをさせる。 ●適切な言い方ができている児童を選び、前で実演させる。 ☆「大丈夫？」「どんまい」 ☆「心配してくれてありがとう」 ●表情や口調も大切であることを伝える。 ●他の言い方がないか問いかける。 ☆「保健室に行こうか？」「気にしないで」 ●再度二人組でロールプレイングをさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・二人組のロールプレイングでは、表情や口調にも注目して、観察するようにする。 ・適切な言葉かけができていたら賞賛する。 ・よかった点や、どの言葉がやさしい言葉か、具体的に賞賛する。 ・柔らかい表情や口調についても賞賛する。
フィードバック	<ul style="list-style-type: none"> ●やさしい言葉を言われた児童に、言われたときの気持ちをインタビューする。 ☆心配してくれてうれしかった。 ●やさしい言葉を使うと、相手も自分もうれしくなることを伝える。 ●授業以外の場面でもやさしい言葉を使おうと呼びかける。 ●やさしい言葉を増やすための取り組み「ここはっばの木」の説明をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時で使用したやさしい言葉（はっば）を児童の前で「木の枝」に貼ることで、取り組みへの動機づけを高める。

において「ここはっば」（やすい, 2003）という教材文を読み、友達との関わり方について学習していた。そこで、本研究における介入で使用したはっば型の紙も「ここはっば」と呼ぶこととした。第二著者はここはっばを書く際、報告に来た児童に言語賞賛を与えた。また、帰りの会の最後には、その日に貼られたここはっばの枚数を学級全体に口頭で伝えるとともに、言語賞賛を与えた。その際、学級担任も学級全体に言語賞賛を与えた。

さらに、児童のやさしい言葉かけが「大丈夫？」（心配）や「〇〇どうぞ」（援助）といった特定の言葉に偏ってきたため、第二著者と学級担任との協議により、やさしい言葉かけのレパートリーをより拡大させることを目的とし、11月22日からは、「上手だね」や「すごいね」といった仲間に対する賞賛は、特別にセロファンを貼り合わせたここはっば（キラキラはっば）に記入し、児童に貼らせた。上記の条件については、第二著者が11月19日の帰りの会の最後に児童に伝えた。

加えて、ここはっばの累積枚数が50枚に達した際と、100枚に達した際には、第二著者が紙で作った花を木に貼り、学級全体に言語賞賛を与えた。

介入の最終日には、児童の名前とともに「やさしさマスター」と書かれた木の実型のカード（図2）を児童全員に手渡し、取り組みの終了を伝えた。

なお、介入においても第二著者や学級担任によるやさしい言葉かけに対するその場での言語賞賛や不適切な発言やけんかに対する謝罪や反省を促す指導は継続した。また、第二著者による観察日以外の日（第二著者が訪問しない日）は、ここはっばを貼る活動は行われなかったが、ここはっばが貼られた木は教室の側面に掲示されたままの状態であり、学級担任はやさしい言葉かけをした児童を賞賛するなど、児童にここはっばを想起させるような指導を行った。

フォローアップ（FU） 基本的にはベースラインと同

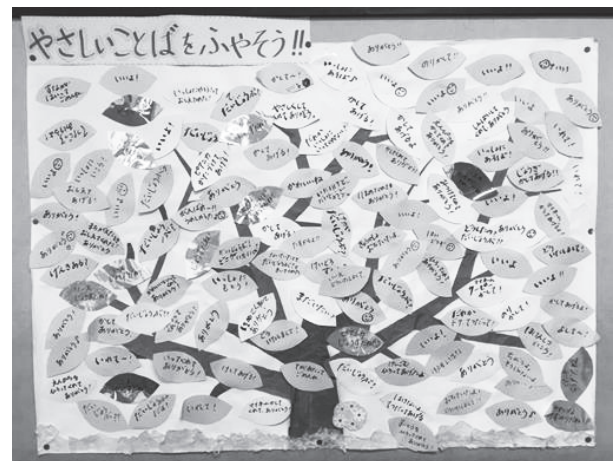


図1 ここはっばとそれらを貼り付ける木

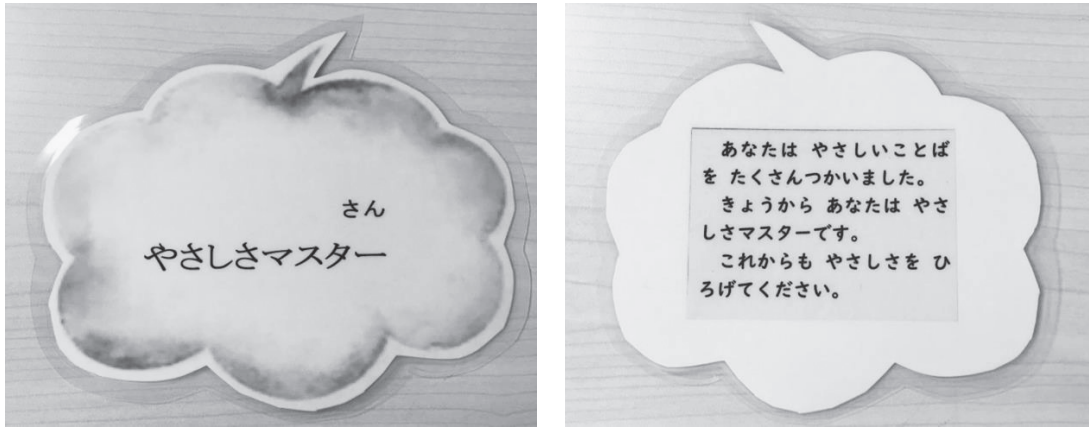


図2 木の実際のカード

様の条件であった。ただし、こころはっぱを貼り付けた木は教室の側面に掲示されたままの状態であった。

社会的妥当性の評価

社会的妥当性を評価するため、フォローアップ最終日に児童全員と学級担任に対して質問紙調査を行った。質問項目について、児童用は長谷川他（2008）が使用したものを参考に作成し、各項目について「はい」または「いいえ」で回答を求めた。また、本研究の取り組みについての感想を自由記述により尋ねた。なお、調査は第二著者が質問項目を読み上げながら行った。学級担任用は福森（2011）が使用したものを参考に作成し、各項目について、「とてもそう思う」「まあまあそう思う」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の4件法で回答を求めた。

倫理的配慮

本研究の実施および公表に当たっては、研究実施前に、研究の目的や方法、個人情報保護の徹底等について、第二著者が学校長と学級担任に対して書面と口頭で説明し、同意を得た。

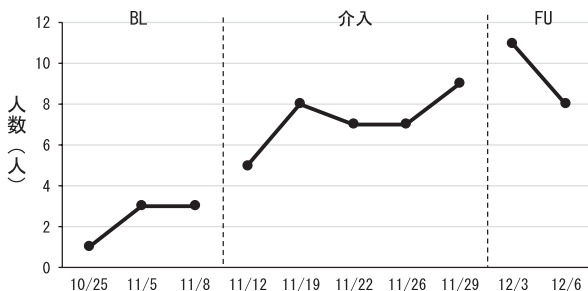


図3 やさしい言葉かけをした児童数の推移

Ⅲ. 結果

やさしい言葉かけをした児童数の推移

やさしい言葉かけをした児童数（業間休み、給食、下校準備の各場面におけるやさしい言葉かけをした児童の実人数の合計）の推移を図3に示す。各フェイズの平均値は、ベースラインで2.3人、介入で7.2人、フォローアップで9.5人であった。

こころはっぱの累積枚数の推移

こころはっぱの累積枚数の推移を図4に示す。木に貼られたこころはっぱの累積枚数（介入初日の3時間目の授業内に児童の前で貼った1枚を含む）は、介入1日目15枚、2日目54枚、3日目60枚、4日目127枚、5日目153枚であった。そのうち介入3日目より導入した仲間への賞賛に対するキラキラはっぱの累積枚数は、3日目1枚、4日目12枚、5日目16枚であった。

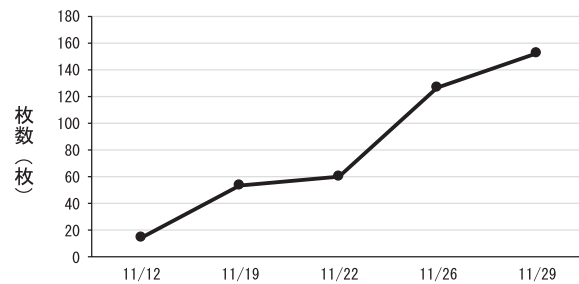


図4 介入におけるこころはっぱの累積枚数の推移

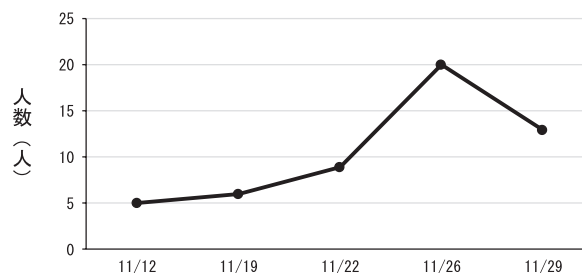


図5 介入におけるやさしい言葉かけを報告した児童の実人数の推移

表2 児童に対する質問紙調査における回答の分布 (N=23)

項目	はい	いいえ
1 「こころはっば」をして、やさしいことばをつかうことがふえましたか。	23 (100)	0 (0.0)
2 「こころはっば」をして、ともだちからやさしいことばをいわれることがふえましたか。	21 (91.3)	2 (8.7)
3 「こころはっば」をして、ともだちからいやなことをいわれたり、けんかをしたりすることがへりましたか。	19 (82.6)	4 (17.4)
4 「こころはっば」で、やさしいことばをせんせいにいいにいくのはたのしかったですか。	23 (100)	0 (0.0)
5 これからも「やさしいことば」をつかいたいとおもいますか。	23 (100)	0 (0.0)

上段は人数、下段は割合 (%) を示す。

表3 児童に対する質問紙調査における主な自由記述回答

・すごいいきもちだった。
・すごくところがすつとしたしすごくえがおになったしすごくうれしかったしすごくなかよくなれた。
・こころはっばをみんなでたくさんさいてもういっぱいになりました。みんなでこころはっばをはってたくさんやさしいことばをつかえるようになりました。これからも、やさしいことばをどんどんつけていきます。
・みんながやさしきますたーになってとってもうれしかったです。もっとみんながやさしきますたーになりたいです。
・こころはっばをしていたらいつのまにかやさしいきもちでやさしいことばをつかえるようになりました。こういうことがあったらともだちもじぶんもやさしいきもちですごせるのでたのしいです。こころはっばがなくなってもいろんなやさしいことばがつかえるようになりたいです。

文章表記は原文のまま

表4 学級担任に対する質問紙調査の結果

項目	回答
1 友達に対してやさしい言葉を使うことは学校生活において重要である。	4
2 現在の教育体制の中で、無理なくできる取り組みであった。	4
3 児童にとって受け入れやすい取り組みであった。	4
4 担任にとって受け入れやすい取り組みであった。	4
5 この取り組みは児童にとって負担が大きかった。	1
6 この取り組みは児童のやさしい言葉を促す上で効果的であった。	4
7 この取り組みをすることでけんかの仲裁をしたり、叱ったりすることが少なくなった。	4
8 この取り組みのルールや手順は担任にとって分かりやすかった。	4
9 児童のやさしい言葉かけが増えた。	4
10 この取り組みの結果に担任として満足することができた。	4
11 今度機会があれば、同じような取り組みを試みたい。	4

4：とてもそう思う，3：まあまあそう思う，2：あまりそう思わない，1：まったくそう思わない

やさしい言葉かけを報告した児童数の推移

やさしい言葉かけを報告した児童の実人数（終日の合計人数）の推移を図5に示す。報告に来た児童は、介入1日目5人、2日目6人、3日目9人、4日目20人、5日目13人であった。

社会的妥当性について

児童に対する質問紙調査の結果を表2に、主な自由記述回答を表3に示す。また、学級担任に対する質問紙調査の結果を表4に示す。なお、児童に対する質問紙調査については、欠席等のため回答できなかった児童が4名いたことから回収率は85.2%であった。

その他に観察されたエピソードについて

こころはっばが貼られた木を見て、やさしい言葉を考えている児童がいた。具体的には、「じょうずだね」と書かれたこころはっばを見て、「けん玉上手だね」や「絵上手だね」といった言葉かけをしていた。

また、学級全体として児童同士のトラブルが減少した。特に日頃からけんかの多かった児童同士が一緒に絵本を読んだり、片付けを手伝ってあげたりするなど、適切な仲間関係が築かれている様子が見られた。さらに、対象学級の児童同士だけでなく他学級の児童とのやさしい言葉かけについても第二著者に報告があり、他学級の児童

とのトラブルも減少した。

加えて、保護者から家庭でもやさしい言葉かけが増えた旨の情報提供があり、学校で使ったやさしい言葉が、兄弟間においても使われているとのことであった。

また、やさしい言葉の報告には一度も来なかったが、やさしい言葉かけをしている児童が複数名観察された。

IV. 考察

本研究では、クラスワイドなポジティブ行動支援として、小学校1年生を対象に、学級の全児童に対する集団随伴性を用いた介入により、やさしい言葉かけを学級全体で増やす取り組みを行った。その結果、介入によりやさしい言葉かけをした児童数の増加がみられた。また、介入終了後のフォローアップにおいてもやさしい言葉かけは維持された。さらに、フォローアップ終了後の児童に対する質問紙調査では、すべての児童がやさしい言葉を使うことが増えたと回答し、やさしい言葉を言われることが増えたと回答した児童も9割を超えた。こうしたことから、本研究で行った集団随伴性による介入には一定の効果が示されたと言える。

その要因として、まず、掲示されたところはっぱを参考に、やさしい言葉かけをしている児童が観察されたことから、ところはっぱがやさしい言葉かけを生起させる弁別刺激として機能していた可能性が示唆される。

また、第二著者からの言語賞賛は、やさしい言葉かけをしたとき、報告に行ったとき、帰りの会といった複数の場面で与えられるとともに、学級担任や保護者からも賞賛が与えられ、言語賞賛による強化の機会が多く設定されていたこともやさしい言葉かけが増えた要因のひとつであると考えられる。

さらに、やさしい言葉の報告人数の増加からは、一部の児童のみがやさしい言葉かけをしていたのではなく、やさしい言葉かけが徐々に学級全体に広がっていったことも示唆される。

次に、社会的妥当性について、児童に対する質問紙調査の結果、先述したようにすべての児童がやさしい言葉を使うことが増えたと回答し、やさしい言葉を言われることが増えたと回答した児童も9割を超えた。さらに、8割以上の児童が友達からいやなことを言われたり、けんかをしたりすることが減ったと回答した。そして、ところはっぱが楽しかったや、やさしい言葉をこれからも使いたいとすべての児童が回答した。学級担任に対する質問紙調査でも、取り組みの受け入れやすさや効果について高い評価を得た。こうしたことから本研究の介入手続きに関しては、十分な社会的妥当性が示されたと言えるだろう。

特に、8割以上の児童が友達からいやなことを言われ

たり、けんかをしたりすることが減ったと回答したことに加えて、けんかやトラブルの減少が観察されたことから、やさしい言葉かけの増加により仲間関係が改善したと考えられる。こうした仲間関係の改善は、やさしい言葉かけを強化する自然な強化子として機能していた可能性があり、介入終了後のフォローアップにおいてやさしい言葉かけが維持された要因のひとつであるとも考えられる。そして、仲間関係の改善による児童の生活の質の向上は、ポジティブ行動支援の目的にも合致するものである。

一方、本研究にはいくつかの課題も残された。まず、本研究においては、第二著者のみが直接観察により標的行動の測定を行い、児童の言動の録音や録画は行わなかった。そのため、観察者間一致率を算出するなど、データの信頼性を十分に担保することができなかった。

また、本研究においては、やさしい言葉かけに関する児童からの報告を受け、報告された言葉をこころはっぱに記入する役割を学外のボランティアである第二著者が担った。しかし、実際に学校現場で実施する際には、学級担任が一人で介入を行う場合が多く、その都度児童からの報告を個別に受けたり、こころはっぱに記入したりすることが時間的にも物理的にも難しい場面が生じる可能性がある。したがって、例えば報告を受けたり、こころはっぱに記入したりする時間を帰りの会などに固定化するとともに、報告も一人ずつ個別に受けるのではなく、やさしい言葉かけをした、あるいはされた児童にその言葉を帰りの会の中で発表させながら学級担任がこころはっぱに記入するなど、より簡便な方法を検討する必要があるだろう。

註

本研究の一部は日本特殊教育学会第57回大会において発表した。

謝辞

本研究に快くご協力いただいた学級担任の先生、校長先生、ならびに児童のみなさんに心より感謝申し上げます。

引用文献

- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2nd ed.). New York: Pergamon Press. (バーロー, D. H., & ハーセン, M. 高木俊一郎・佐久間徹(監訳)(1993).一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用—(改版)二瓶社)

- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (1), 4-16.
- 福森和宏 (2011). 相互依存型集団随伴性が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果—発達障害児の在籍する小規模学級における試み— 行動分析学研究, 25 (2), 95-108.
- Hansen, S., & Lignugaris/Kraft, B. (2005). Effects of a Dependent Group Contingency on the Verbal Interactions of Middle School Students with Emotional Disturbance. *Journal of Behavioral Disorders*, 30 (2), 170-184.
- 長谷川晴美・倉光晃子・松下浩之・園山繁樹 (2008). 通常学級における「『やさしさキング』をめざそう!」の取り組み—「やさしい言葉かけ」の促進に向けた学級介入— 障害科学研究, 32, 173-183.
- 平澤紀子 (2019). 支援者の実行を支えるサポート—スクールワイドPBSから— 行動分析学研究, 33 (2), 118-127.
- 子どもの徳育に関する懇談会 (2009). 子どもの徳育の充実に向けた在り方について (報告) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286128.htm (2019年2月22日)
- 小島恵 (2001). 集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究—知的障害児と自閉症児の比較から— 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 28, 1-9.
- Little, S. G., Akin-Little, A., & O'Neill, K. (2015). Group Contingency Interventions with Children—1980-2010: A Meta-Analysis. *Behavior Modification*, 39 (2), 322-341.
- 松永あけみ (2011). 児童期における友人関係理解の発達の变化—小学1年生から3年生の縦断的作文の分析を通して— 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 60, 215-221.
- 文部科学省 (2012). 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 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2019年2月22日)
- 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.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35 (2), 245-259.
- Wright, R. A. & McCurdy, B. L. (2011). Class-Wide Positive Behavior Support and Group Contingencies: Examining a Positive Variation of the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (3), 173-180.
- やすいすえこ (2003). ころはっば 佼成出版社.