

芦屋大学論叢 第80号
(令和6年1月28日)抜刷

聴覚障害児の担任を対象とした
ポジティブ行動支援研修の効果

—小学校難聴特別支援学級在籍児童の行動変容に着目して—

山 川 直 孝

聴覚障害児の担任を対象としたポジティブ行動支援研修の効果

— 小学校難聴特別支援学級在籍児童の行動変容に着目して —

山 川 直 孝

芦屋大学大学院教育学研究科博士後期課程

1. はじめに

ポジティブ行動支援（PBS : Positive Behavior Support）は、知的障害や発達障害者の行動支援として誕生した経緯があり、応用行動分析学に基づいている。高橋（2017）は特別支援教育において求められる専門性の基礎となるスキルとして、個々の実態に応じて個別の指導計画を立案し、それを実施し、実施した結果を評価しつつ適宜指導目標や計画を修正できることを挙げている。さらに、そのようなスキルの理論的背景となりうる実証的な知識体系として応用行動分析学があり、知的障害や発達障害のある子どもたちの支援において適用され効果を上げていることを明らかにしている。その一方で、聴覚障害児に関するポジティブ行動支援の実践研究について、CiNii Researchにより2023年4月末時点で、「聴覚障害」と「ポジティブ行動支援（もしくはPBS）」または「聴覚障害」と「応用行動分析（もしくはABA）」とキーワード検索により調査したところ、題目にそのキーワードが示された研究は見つからなかった。このことからポジティブ行動支援は、聴覚障害児への支援とかがかわって、明確に位置づいておらず、研究の蓄積が必要であると考えられる。

本研究では、小学校の聴覚障害特別支援学級を初めて担任する教諭Aを対象に、在籍する聴覚障害のある児童Bを対象児として取り上げ、ポジティブ行動支援研修を2か月にわたって実施した。対象児は、特に交流及び共同学習時の集団参加に課題があった。課題に対しては適切な支援が求められるが、Aは課題を認識しつつも、どのように支援したらよいか、担任は困り感をもっていた。研修への参加を通して対象児と対象者の変容を追い、聴覚障害児へのポジティブ行動支援と、その研修の効果について明らかにしていきたい。

2. 聴覚障害とは

文部科学省（2021）によると、聴覚障害とは、身の周りの音や話し言葉が聞こえにくかったり、ほとんど聞こえなかったりする状態をいう。聴覚障害の状態は、聴覚障害の程度や聞こえ方、言語発達の状態は、一人一人異なっているとされている。さらには、相手の表情や目の前で起こった出来事など視覚的な手掛かりを中心に判断することがあり、相手の言動や起こった出来事などに至るまでの状況の経緯を振り返りながら順序立てて考えるなど、出来事の流れに基づいて相手の意図や感情などを判断することを指導する必要がある。また、場面や相手によっては、その場の会話等が聞き取りにくく、情報を的確に把握しにくいことがあるため、日常生活で必要とされる様々なルールや常識等を知らずにいる場合があることが指摘されている。また、文部科学省（2018）によると、補聴器や人工内耳を装着していても、音や他者の話を完全に聞き取れることは難しいと指摘している。加えて、人とのコミュニケーションを円滑に行うことができなかつたり、音声のみの指示や発話を理解することができなかつたりするため、学習場面や生活場面において、人とかがかわることや新しい体験をすることに対して、消極的になってしまうことがあると述べられている。こ

のため、自分自身の聞こえにくさによって、人とかかわる際にどのような困難が生じるのかについてや、新しい体験をする際にどのように行動したり、周囲に働きかけたりするとよいのかを考えたり、体験したりすることを通して、積極的に問題解決に向かう意欲を育てることが重要である。このことから支援を進める際には聴力だけに着目した支援を行うのではなく、コミュニケーションや社会性等を含めて、心身の発達の全体像を見失わないように留意する必要がある。

3. 方法

3.1 対象者

小学校の聴覚障害特別支援学級の担任（教諭 A）。教職経験は 14 年で、そのすべてが小学校の通常の学級担任で、特別支援学級を初めて担任する（特別支援学級の担任経験は 1 年未満）。特別支援学校教諭免許状は取得していない。これまでポジティブ行動支援研修を受けたことはなかった。研修前に、対象児への支援とかかわって筆者が聞き取りを行ったところ、「支援の適切さ、本当にその児童にとって必要なことを考えられているか日々悩んでいる」「個別の指導計画を作成しているが、その支援の仕方や課題設定で適切なのかを作成しながら悩む」と答えた。

3.2 対象児

公立小学校難聴特別支援学級に在籍する 1 年生の女兒（児童 B）。聴覚障害があり、耳の聴力は 60 db 程度で、補聴器を使用。コミュニケーションは会話で行う。聴覚障害以外に、知的障害や発声が困難な音声機能障害等、重複する障害はない。朝の会と帰りの会は難聴特別支援学級で担任と過ごす。それ以外はほとんどを通常の学級で過ごしている（対象児が通常の学級で学ぶ際は、対象者が必要に応じて対象児を個別に支援している）。対象者によると、聴力については補聴器を使用することで日常生活を送るうえではおおむね配慮は必要ない。しかし、授業中の話し合い活動や休憩時間には教員の声など特定の音声を聞き取れないことがあり、個別に繰り返し伝える等の配慮が必要とのことであった。ただし、聞き取れない時や内容がわからない時に質問したりわからないと言ったりせず、そのままやり過ごしていた。通常の会話はできるが、声は小さく、対象者が対象児の近くに顔を寄せないと聞き取れない。人前で発表することが苦手で授業中に教員の質問に挙手をして答える意思を表すものあてられてもすんなりと発表できず、黙ったままでのことであった。

3.3 倫理的配慮

学校長および対象者、対象児とその保護者に、文書で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し、許可を得た。

3.4 研修期間と研修プログラム

X 年 X 月から X+2 月の 2 か月間を研修期間とし、その間に 3 回（各 60 分）研修を行った。講師は筆者（外部講師、大学院でポジティブ行動支援を学修した者）が行い、会場はすべて対象者の勤務校とした。第 1 回は、機能的アセスメントと支援計画に関する講義および演習を行い、対象者が支援計画を作成した。作成した支援計画の実行について、対象者は研修期間中、授業日は毎日、記録用紙に記入することとした。この

記録用紙の書式はカレンダー方式で「支援を実行したか」、「目標が達成できたか」を○や△等により3段階で簡単に記録できるようにしたほか、対象者自身はその結果を振り返り、対象児ができたことやできなかったこと、今後工夫したいことを記入して自己評価ができるようにした。第2回と第3回の研修では、「強化と弱化」「スモールステップと般化」に関する講義と、記入済の記録用紙を基にした演習を行った。

3.5 研修内容

(1) 第1回研修会

研修会の冒頭に、対象者に研修の目的を確認した。研修の目的は「子どものよい行動を増やすかわり方について学ぶこと」「学校で育てたい行動を検討し、支援計画を立案し実践すること」の2点である。

第1回の講義(30分)では、「ポジティブ行動支援」について取り上げた。具体には、気になる行動、困った行動には理由(物や活動の獲得、注目、逃避等)があることや、「望ましい行動を教える」「代わりの行動を教える」など、ABC分析を使った支援について説明した。演習(30分)では、対象者が対象児の行動で気になっていること、困っていることを一つ取り上げ、その行動が起こる曜日や時間、状況、支援の目標や手立てなどを支援計画にまとめた。対象者は、対象児が授業中に発表する前で答えられない際には「忘れちゃったのかな」と担任が率先して助け舟を出していた。筆者が対象者に聞き取ったところ「対象児は障害から発表することは難しいのではないか」「通常の学級の児童と一緒に過ごすだけの参加でも対象児の授業の目標としては十分ではないか」との認識があり、発表の仕方などについて指導してこなかった。そこで、対象児がなぜ黙ったまま立っているのか等の行動の意味を考え、対象児自身が主体的に課題に取り組めるよう、対象者自身がこれまでの支援を見直すこととした。その結果、支援計画には、対象者は対象児の目標として「指名された時は黙っていないで発表できる(もしくはわかりませんといえる)」という目標を設定し、その手立てとして質問に答えられない時には、無理をせずに挙手をしないことも事前に伝えるとともに、対象児が指名された際に発表できた際や「わかりません」と合計3回言えた際には、称賛とともにシールを与えることとした。

(2) 第2回研修会

第2回の研修は、第1回の研修の1ヵ月後に行った。第2回の研修の講義(30分)では、「強化と弱化」をテーマに、強化と弱化の原理について説明した。叱責や罰を与えるといった弱化のリスクとして、即効性はあるが効果は一時的であることや、正しい方法を学ぶことができなかつたり、弱化そのものに慣れる可能性があつたりすることがあり、弱化を支援に取り入れることは慎重にする必要があると解説した。さらに、望ましい行動を引き出す手だてとして、ほめることを紹介した。さまざまなほめ言葉を用意することや、「教員に伝えることができた」「発表できたね」などと具体的にほめること、大きな声でなくても、小声でもよいことを説明した。ただし、ほめたらよいというわけではなく、子どもとできたことを共感し合い、「子ども自身が自分ではできる」「認められている」などと実感できるようにすることを強調した。子どもへの評価として、単に「よかった」「悪かった」だけの評価にならないようにし、子どもが実際の行動と向き合っていることを評価すること、子どもは他者からの評価が影響することを説明した。

演習(30分)では、第1回の研修以降の支援について振り返った。第1回目の研修の翌日から、第2回目の研修当日までの授業日15日のうち、14日で対象児は発表することができた。対象者は発表できた際には、できたことをほめるとともに、3回発表ができたなら(もしくは、わからないと言えたら)シールを手渡した。また、対象者はグループ内での話し合いが予定されている授業に向けて、事前に個別で発表内容を紙に書いて練習をするようにした。そのことが15日中14日で発表ができたという93.3%の達成率につながったと対象者は振り返っていた。「事前の練習をしておくことや準備で発表することが紙に書いていると対象

児は安心するようだった」「事前練習をしておくことで、関係する質問や感想などにも答えられた」「今後の工夫としては、可能な限り準備や練習を続けたい」と振り返っていた。

演習の最後に、支援計画の見直しを行った。対象者の評価は「指名された時は黙っていないで発表できる（もしくは、わかりませんといえる）」という目標は9割以上達成できていたが、発表する際の声が小さかった。また、発表について事前に練習をする際は、あらかじめ話すことを紙に書いておき、それを読み上げる練習をしたところ、対象児はそれを手掛かりに発表できたと振り返った。これらのことから、今後の目標を「教員や友だちに聞こえるように大きな声で発表できる（もしくは、わかりませんといえる）」と高度化した。その手立てとして、対象児が指名された際に発表できた際や「わかりません」と合計3回言えた際には、引き続き称賛とともにシールを与えることとしたほか、個別の事前練習や授業の中で指名する前に声をかけることとした。

(3) 第3回研修会

第3回の講義(25分)では、「スモールステップと般化」をテーマとした。子どもに難しい行動やはじめての行動を教えなければいけない場合の手続きとして「子どもができる現状の行動から始め、少しずつ目標の行動に近づけることがポイントである」と説明した。あわせて、もし目標ができない時は、「簡単な内容にする」「複雑で難しい行動を単純な行動に細かく分ける(シェイピング)」「望ましい行動を起こしやすいように、きっかけを与えたり、ヒントを出したりする(プロンプト)」について解説した。また、プロンプトについては「いかにプロンプトを与えないで、独力で望ましい行動ができるかが大切」などと説明した。般化に向けた指導法としては、多様な状況の中で練習することや系統的に強化を弱めること、自己管理を教えることについて具体例を挙げて解説した。

演習(30分)では、第2回の研修以降の支援について振り返った。対象者は、第2回で立案した「教員や友だちに聞こえるように大きな声で発表できる(もしくは、わかりませんといえる)」について、第2回目の研修の翌授業日から、第2回目の研修当日までの授業日18日のうち、16日で対象児は大きな声で発表できた。達成率は88.9%であった。これまでは、対象児は小さい声で発表し、対象者が対象児の話したことを「～と発表してくれた」などと全体に言い直す必要があった。しかしながら、対象者の評価として、第2回で修正した支援計画にそって支援を進めた結果、教員が対象児の話したことを言い直す必要はないくらい、大きな声で全体に発表できた。対象者に筆者が聞き取ったところ、「個別に事前に練習しておくことやうまくできたことをほめることがよかった」と振り返っていた。演習の最後に、支援計画の見直しを行った。「教員や友だちに聞こえるように大きな声で発表できる(もしくは、わかりませんといえる)」という目標は確実に達成できていたため、今後の目標を「すぐに発表・発言できる」と高度化した。その手立てとして、これまでの支援から練習をすれば対象児はできるということがわかったので、事前に練習するほか、発表するまでの目標時間を設定して確認したり、時間を計測したりすることとした。

3.6 評価分析方法

(1) 支援計画の実行率

対象者が作成した支援計画の支援について、第1回研修会終了後の翌授業日から第3回研修会終了後の授業日10日間後までを支援の実行期間(計43日)とし、その期間中において、対象者が立案した支援を実行した日の割合を実行率とした。その割合をもとに支援を実行の状況を確認することとした。

(2) 対象児の変容

支援の実行期間中、支援計画で立案した目標が達成した日の割合を達成率とし、その達成状況により変容の有無を確認することとした。目標の立案は、まず研修開始時(第1回研修会)に行った。その目標の達

成率をもとに、第2回研修会で評価と目標の見直しを行うこととした。さらに、第3回研修会では、第2回研修会で設定した目標の達成率をもとに評価と目標の見直しを行うこととした。第3回研修会終了後の翌授業日から授業日10日間後に支援の評価を行うこととした。

(3) 研修の評価

対象者に対して、研修後に事後アンケートを実施し、対象者から研修の目的、方法、結果と関わって、研修で学んだことは役に立ったか、有効な支援の見通しが得られたか、事例に挙げた子どもに対して研修会で立てた支援を継続して行うことができたかについて、4件法により評価を得た。

4. 結果

(1) 支援計画の実行率

支援の実行期間（授業日43日）の実行率は93.0%（40日実行）であった。実行できなかった理由は、対象児の欠席によるものであった。

(2) 対象児の変容

表に対象児の課題、目標、支援内容に加えて支援の達成率を示した。立案した目標に対して、対象者自身が行った評価に関するコメントも併せて示した。

対象者からの聞き取りや記録より、対象児は多くの時間を通常の学級で交流し、支援を開始する前は授業中に手を挙げるものの質問には答えられず立ち尽くしていた。通常の学級だけでなく、特別支援学級においても担任にわからないことを質問したり、困ったことがあっても訴えたりすることはできなかった。対象者から対象児にかかわることが中心で、交友関係においては、友だちと一緒に遊ぶことはなかった。こうした対象児の姿から、対象者は適切な支援について悩みながら、対象者は、「対象児は障害から発表することは難しいのではないか」「通常の学級の児童と一緒に過ごすだけの参加でも、対象児の授業の目標としては十分ではないか」と考え、対象児が授業中に発表する時に答えられない際には、「忘れちゃったのかな」と対象者が率先して助け舟を出していた。

第1回研修会で対象者はポジティブ行動支援について学び、支援計画を立案した。指名された時に黙ったままという課題に対して、特別支援学級で発表の仕方やわからない時の対応などについて個別の指導を行った。その結果、黙ったままということがなくなり、発表したり、わかりませんと伝えられたりできるようになった。しかし、その声は小さく、教員が対象児の話したことを教室全体に聞こえるように適宜言い直す必要があった。

その様子を受けて、第2回の研修会では、対象児が大きな声で、対象者が言い直す必要なく、発表したりわかりませんと言えたりすることを新たな目標に設定し、個別の指導の中で、声の大きさについて支援を行った。具体的には、「声のものさし」という教材を作成し、声の大きさがどのくらいのレベルなのかを視覚的にわかるように指導した。その結果、教員が言い直しをする必要のないほどの大きな声で発表したり、わかりませんと伝えられたりするようになった。しかしながら、対象児が話し始めるまでに数十秒の間があった。

第3回の研修会では、それまでの対象児の様子を踏まえてすぐに発表・発言ができることを目標に設定した。個別の指導の中で、発表するまでの目標時間を設定して確認したり時間を計測したりすることとした。その結果、すぐに発表ができるようになった。

このように、対象児の課題に対して具体的な目標を設定し、その目標を対象児と確認しながら支援に取り

組んだことで、研修開始前に比べて、課題に改善がみられた。研修後の対象者への聞き取りでは、対象児を対象者がほめる機会が増えたと話していた。

(3) 研修の評価

事後アンケートより、研修で学んだことは役に立ったか、有効な支援の見通しが得られたか、事例に挙げた子どもに対して研修会で立てた支援を継続して行うことができたかに関して、いずれも「あてはまる」と肯定的な回答であった。自由記述では「今回の取り組みのおかげで対象児は成長できた。すごく有効だし、対象児も目標を意識するようになった」「支援計画の内容（目標・手立て）を考えるのは難しかった」と回答した。

表 対象児の課題、目標、手立て（支援内容）、支援の達成率、対象者の評価

支援計画の立案時期	第1回研修会	第2回研修会	第3回研修会
対象児の課題	授業中に教員の質問に挙手をするものの、あてられてもすんなりと発表できず、黙ったままている。	まわりに聞こえるように大きな声で発表できない。教員が対象児の話したことを言い直す必要がある。	大きな声で（教員が言い直す必要なく）発表できるようになったが、あてられた後すぐに発表できない。
支援計画の目標	指名された時は黙っていないで発表できる（もしくは、わかりませんといえる）。	教員や友だちに聞こえるように大きな声で発表できる（もしくはわかりませんといえる）。 ※教員の言い直しが不要	すぐに発表・発言できる。
支援計画に示した手立て（支援内容）	質問に答えられない時には、無理をせずに挙手をしないことも事前に伝えるとともに、指名された際に発表できた時や「わかりません」と計3回言えた時には、称賛とともにシールを与える。	対象児が指名された際に発表できた時や「わかりません」と計3回言えた時には、称賛とともにシールを与えることとしたほか、個別の事前練習や授業の中で指名をする前に声をかけることとした。	事前の練習の中で、発表するまでの目標時間を設定して確認したり、時間を計測したりすることとした。
目標の達成率	93.3%（授業日15日中14日達成）	88.9%（授業日18日中16日達成）	80%（授業日10日中8日達成）
目標・手立ての評価に関する対象者のコメント	（第2回研修会での評価） 事前練習では、あらかじめ発表する内容を伝え、対象児は発表内容を紙に書いて練習をした。その結果、スムーズに発表できた。この取り組み方は、効果的だと思う。	（第3回研修会での評価） 特別支援学級の授業だけでなく、通常の学級での交流の授業においても大きな声で発表できるようになった。ただ、大きな声で言えるが、発表するまでに少し間がある。	（第3回研修会終了後の翌授業日から授業日10日間後の評価） 黙ったままていることはなくなった。練習すればできる。可能な限り事前に練習する。目標を伝えるとそれを意識して話せる。相手の方を見ないで話すことがあり、相手が自分の方を見ている状態で話し始めることが今後の課題。

5. 考察

5.1 評価分析結果より

本研究では、対象者による支援計画の実行率は約9割を越え、継続して支援を実行できた。第1回研修会で立案した支援計画の目標よりも高度化した目標を第3回研修会では設定し達成できた。事後アンケートの結果から、対象者はポジティブ行動支援研修の有効性を肯定的に評価した。このことから、ポジティブ行動支援は聴覚障害のある児童の望ましい行動への変容に有用であるとともに、外部講師の研修により支援計画を作成した上で、簡単な方法で記録し、目標や支援方法を改善するための指針を基に、支援計画の実行効果を検討するポジティブ行動支援研修は、教員の省察を深め、支援の改善に有効だったと考える。

対象児の発表に関する課題は、学習の不足を要因とした聴覚障害に表れやすい二次障害で、その改善にポジティブ行動支援が有用であったと考える。対象者がポジティブ行動支援を学び、対象児の支援についての考え方が変わり、特別支援学級において課題に対する目標を対象児と共有し、事前の練習で発表の仕方やわからない時はどう対処すればよいかなどを具体的に対象児自身が解決できるように支援した。このことで、対象児は望ましい行動を学習し、対象者自身も望ましい支援について学ぶことができた。このような対象児の望ましい変容は、懇談を通じて対象児の保護者にも伝えられ、保護者にとっても喜びにつながり、家庭でも対象児がほめられることで対象児の自己有用感の向上にもつながったと考える。

対象児の望ましい変容は、支援計画の目標で立てた行動だけでなく、学校生活全般に広がった。対象児の主体的な姿が増え、特に友だちとの関係が広がった。友だちと一緒に役割活動をしたり、休み時間に遊んだりしている場面が増えた。対象児が自分から進んで活動したり人と関わったりと波及効果がみられた。このことから、ポジティブ行動支援研修の効果は、対象児の望ましい行動変容を促すだけではなく、自分のもっている力を発揮してよりよく学校生活を送ろうとする姿を引き出す効果もあったと考える。

5.2 ポジティブ行動支援研修を校内研修で取り組むことの意義

岡野（2019）は、特別支援学級の担任は通常の学級担任同様、年度ごとに教職員の異動や校内体制など、様々なことを総合的に判断し決定されるのが通例であり、特別支援学級の担任が特別支援教育の専門家であるかという点必ずしもそうではないと指摘している。専門性向上のために研修は不可欠であるが、都道府県教育センター等での校外研修は、代替教員の調整や担任業務等の関係から、教員は容易に参加できない。校内での研修を充実させることで、教員は効率よく学べるほか、モチベーションの維持や向上、教員同士の共通理解や指導の統一性も図りやすいこと、教員の孤立を防ぎ同僚性が高まることも期待される。本研究では、研修を外部講師が行ったが、研修会を柔軟に設定し、支援の検討や見直しができるように、講師や運営を含めて校内の教員が実施することを視野に入れたい。そのためには、まずは研修マニュアルの整備が必要であろう。このマニュアルをもとに、校内で特別支援教育に理解のある教員（特別支援教育コーディネーター等）がOJT（On The Job Training）で進めることを検討したい。中央教育審議会（2021）によれば、特別支援教育を担う教師の専門性向上と関わって、各学校の特別支援学級や通級による指導を担当する教師の人数は少なく、研修に参加しにくい環境にあることから、OJTなど多様な研修方法の工夫が示されている。この多様な研修方法の一つとして具現化させる手法になると考える。対象者の事後アンケートで「支援計画の内容（目標・手立て）を考えるのは難しかった」というコメントがあったことが、特別支援学級の担任を支え、効果的な支援を推進する体制づくりにもつながるであろう。

障害のある児童生徒に効果的な支援を進めるために、教員の専門性向上につながる取り組みの推進が求め

られている。本研究の成果が特別支援学級担任の専門性向上と特別支援教育を組織的に進めるうえで参照価値のあるものになればと考える。

謝辞

本研究の遂行にあたり、芦屋大学臨床教育学部林知代特任教授には、懇切丁寧にご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。

文献

- Care Quality Commission. (2018). Brief guide. Positive behaviour support for people with behaviours that challenge v 4. Care Quality Commission ホームページ : https://www.cqc.org.uk/sites/default/files/20180705_900824_briefguide-positive_behaviour_support_for_people_with_behaviours_that_challenge_v_4.pdf, 2018 (2023年11月5日参照)
- 中央教育審議会. (2021). 令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申), .
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term “positive behavior support.” *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 133-136.
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., ... Knoster, T. P (2016) Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 69-73.
- 松本美知代他. (2022). 令和3年度研究紀要.徳島県立総合教育センター, 101, 31-46.
- 文部科学省. (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部).
- 文部科学省. (2019). 「特別支援学級」と「通級による指導」ハンドブック. 東洋館出版社.
- 文部科学省. (2021). 障害のある子供の教育支援の手引.
- 文部科学省. (2022). 聴覚障害教育の手引き.
- 日本ポジティブ行動支援ネットワーク. (2022). ポジティブ行動支援とは.
<https://pbsjapan.com/about-pbs/> (参照日 2022年8月10日)
- 岡野由美子. (2019).特別支援学級担任への研修体制に関する一考察ー特別支援教育センターの研修講座の充実についてー. *人間教育*, 2, 1-10.
- 大久保賢一他. (2020). ポジティブ行動支援 (PBS) とは何か?. *行動分析学研究*, 34, 166-177.
- 高橋甲介. (2017). 肢体不自由教育における応用行動分析的アプローチの研究動向. *長崎大学教育学部紀要教育科学*, 81, 165-172.