

## 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

岡田 博 (愛知県立三好養護学校) 船橋篤彦 (愛知教育大学)  
森 一晃 (愛知県立春日台養護学校) 小嶋やよい (愛知県立三好養護学校)

### 要約

学校と関係機関等とが連携・協力して、障害のある子どもの支援を推進していく上で、行動コンサルテーションという方略が効果的であるとの提案がされてきているが、まだ実証的に検証された例が少ない。そこで筆者らは、教科の授業場面において不適応行動のある特別支援学校の子どもへのアプローチを通して、学校外の専門家と連携した行動コンサルテーションの効果や課題の検討を行った。その結果、経験や勘に基づいた支援の振り返りではなく、参加者が対等に確認できる実証的なデータを基に、複数の人で支援の効果を検証できる行動コンサルテーションは、子どものへの支援において、また教師の専門性の向上に効果があるのではないかと考えられた。その他にも学校外の専門家との連携により、子どもに関する情報交換の促進や教師の問題解決能力の向上が示唆された。課題としては、コンサルテーションの時間の捻出、行動分析に関する専門性の確保、連携の継続性や学校組織としてのシステムの構築等が考えられた。

キーワード：行動コンサルテーション 連携 不適応行動

### 1. 問題と目的

障害のある子どもの支援を行うにあたっては、子どもにかかわる人・諸機関が連携をして、計画、実行、評価のサイクルを行い、支援を検討していくことが重要である。平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」においても、学校と関係機関等との連携協力体制の構築が、重要であり課題であることが述べられている。

最近では、多様な職種の人との連携を効果的に進展させていく為の方略として、ファシリテーションの考え方、技法が紹介されてきている。（堀ら、2007など）しかし現状は子どもの支援にあたり、教師が有効感を感じられるような連携の方略を模索しているのが実情である。（三田地、2007）

ところで、協同して問題解決を図っていく活動としてコンサルテーションがある。コンサルテーションとは、「異なった専門性をもつ者同士が、協同で問題状況を検討して子どもの支援の方策に

ついて話し合う過程（作戦会議）」（石隈、1999）である。ただし一般的に、コンサルテーションは専門的な援助を普及させることができる面があるが、一方でその扱う内容が幅広くなり、具体的に何を連携して実施をし、評価をしていくのかあいまいな部分も多い。

そうした背景を受けて、「行動コンサルテーション」という考え方、技法が提案されてきている。（加藤ら、2004）行動コンサルテーションとは、コンサルティの課題解決を計画的に進めるために、応用行動分析学等で明らかになっている方法や技法を用いて行うコンサルテーションである。行動コンサルテーションは、コンサルティから出されるクライアントの課題に対して、具体的な行動としてとらえ定義して測定を行い、その行動がどのような意味をもっているかという機能的アセスメントを行い、分析に基づいて指導介入を計画・実行し、指導介入の妥当性を評価する、という4段階をとおして行われるものである。（加藤ら、2004）行動コンサルテーションは、

参加者の誰もが共通・対等に確認することのできるビデオ記録等の実証的なデータに基づき、計画、実行、評価のサイクルを行うものであり、学校現場において関係機関と連携協力を進めていく上で、その有効性が示され始めている。(長澤ら、2003、古田島ら、2006)しかしまだ具体的な実践例は少なく、実践が多く行われていく中で、その有効性や課題が検証されなくてはならないと考える。

ところで、先ほどの「今後の特別支援教育の在り方(最終報告)」の中では、教師の専門性の強化が課題であることも述べられている。教師の専門性は研修によって確保されるものである。しかしながら専門性を高める研修の取り組みは、個々の教師の自助努力に委ねられていたり、研修センター等の学校外の機関へ教師が向かい、プログラムされた企画研修を受ける受講型の研修が多く行われていたりするのが現状である。(大石、2000)

最近では、大学の研究者や医師、臨床心理士等の学校外の専門家と連携して子どもの支援を進めていこうとする取り組みが始められている。(専門家の学校支援編集委員会、2005)学校現場を離れて行う研修ではなく、教師が日常的に抱えている具体的な課題を取り上げ、その解決に向けて学校外の専門家と共同して取り組むことのできる研修のあり方、状況の整備が求められている。そして、そういった共同活動の過程を通して実践的な力量を高め、専門性の向上に結びつけていくことが期待される。(小島、2004、菅井ら、2004)

また学校現場において教師は、子どもの不適応行動に対してどのように対応していくかということで悩みをもつことが多い。行動コンサルテーションには、問題の原因説明より、問題解決を優先する「問題解決志向」という特徴がある。(加藤ら、2004)それゆえ子どもの不適応行動への対応に苦慮している教師は、行動コンサルテーションによる連携に、有効感をもちやすいのではないかと考える。

上記の理由により、今回、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をとおして、特別支援学校における行動コンサルテーション適用の効果、課題を検討したいと考えた。

## 2. 方法

### (1) 参加者

クライアントは特別支援学校(養護学校)小学部の自閉症の男児Aの1名、コンサルタントは近隣の大学講師の研究者Bである。コンサルティはクライアントの担任Cと教科授業担当者D、学年所属で第1筆者(以下、筆者)の3名である。筆者は今回の行動コンサルテーションのコーディネーター役も担った。

### (2) インフォームド・コンセント

筆者がAの保護者及び学校の管理職、B、C、Dに文書で行動コンサルテーションの目的等を提示し、説明をして了解を得た。

### (3) 期間・回数・場

X年9月から、X+1年3月の間で、1か月に約1回程度の頻度で、行動コンサルテーションを行った。Bが学校を訪れAの授業観察、行動観察を行った後、B、C、D、筆者で1時間程度の「検討会議」をもち、話し合いを行った。

## 3. 経過

### (1) 行動コンサルテーションとしての共通理解及びAの標的行動の選定

参加者全員で今回の校外の専門家と連携して行う活動を、行動コンサルテーションとして行うことを確認した。活動の計画を筆者が提示をして検討を行った。

次にAの学校生活の行動観察及びC、DのAに対する行動支援に関するニーズについてインタビューした結果から、教科の授業場面における「大きな声での独り言」「机をける」「離席」といった不適応行動がAの学校生活全般の中で優先的に解決したい行動としてあげられた。それゆえ、それら3つの行動を、今回の行動コンサルテーションで取り上げる行動(以下、標的行動)と選定し共通理解を図った。教科の授業場面を、定期的に教室の背後からの固定式ビデオで記録し分析資料とした。授業場面の標的行動の生起頻度をカウントしていった。

### (2) 標的行動の機能的アセスメント

Aの標的行動を維持している機能・動機を推察するために、Motivation Assessment Scale(Durand, V.M, 1988)を行動観察とともにCとDが行った。先述した検査は、人の行動の機

能として、「自己刺激機能」「逃避機能」「注目要求機能」「物や活動の要求機能」の4つの機能を推定し、その中から標的行動の主となる機能を特定しようとするものである。検査の結果の平均得点は、「注目要求機能」が一番高く、続いて「自己刺激機能」「逃避機能」「物や活動の要求機能」の順であった。それゆえチーム（1名のコンサルタント、3名のコンサルティ）ではAの標的行動には「注目要求機能」が強くと推察し支援の方略を検討した。

### (3) 具体的な支援方略の計画・修正

機能的アセスメントを受けて、Aに対する具体的な行動目標・支援方略の検討をチームで行った。互いの役割・立場から情報を加えながら、行動支援のアイデアを出し合った。具体的な3つの標的行動の分析及び支援方略の概要は、以下のとおりである。

#### ア 標的行動のきっかけ

- ・教師の注目やかかわりが少ない。
- ・何も活動することがない。

#### イ 標的行動

- ・大きな声の独り言（ ）
- ・机をける（ ）
- ・離席（ ）

#### ウ 目指す子どもの行動

- ・教師や黒板を見る。(行動 への対応)
- ・姿勢正しく座る。(行動 への対応)
- ・ , の標的行動が起きなければ、 の行動は出ないと仮定

#### エ 教師の支援

- ・目指す子どもの行動を、具体的に提示する。
- ・子どもが目指す行動を取っている場合には、認めたりほめたりする等のかかわりを多く行う。
- ・標的行動が起きた場合には、5秒間の計画的な無視と学習活動の具体的な提示をする。

子どもの標的行動の機能として、注目要求機能を推定しているのので、目指す子どもの行動に対して、十分に教師の注目が向くように言葉がけをする等の働きかけを行っていくことを共通理解した。

しかしそういった行動支援を行ったとしても、標的行動が出現した場合の対応としては、

5秒間の計画的な無視、また、それ以上の時間、行動が継続する場合は、具体的な活動内容・時間の提示と確認及び机・椅子・座る姿勢の調整、といったことをチームで共通確認し、支援を実施していった。〈指導介入〉

しかし実践した結果、チームで共通理解した支援方略だけでは、介入1のデータ及びDの実感としてAの行動変容をあまり導くことができていないと考えられた。そこで会議で再度、行動支援についてのアイデアを互いに話し合っ検討を行った。その結果、現在行っている支援に加え、Aの好きな物である時計に絡めタイムタイマー等を用いて、細かく学習活動のスケジュールを提示すること、またAの適応的な行動を認める働きかけをより一層多く行っていくこと等の支援方略を考え実践を行った。〈指導介入〉

### (4) 支援方略の評価及び行動コンサルテーション自体についての効果の検討

指導介入 で実践した支援方略をやめ、指導介入 での支援方略が有効であるかを検証した。〈指導介入〉

また、ビデオ分析したデータ及びコンサルティの実感を基に、標的行動に対する支援の方略の有効性についての評価を行った。さらに、今回のAに対する行動コンサルテーションの取り組み自体についての有効感や負担感等、率直に感想を出しあい、その効果や課題を検討した。会議の最後の回には、保護者にも同席してもらい、今回の取り組みの報告を行うとともに意見をうかがった。

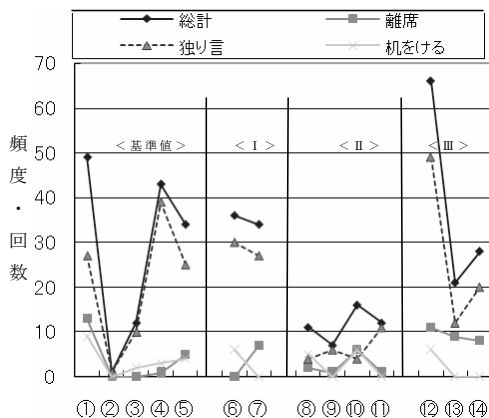
## 4. 結果及び考察

### < 検討会議と分析資料の期日 >

期日	項目・内容	備考
9/21	ベースラインデータ	資料
9/21	検討会議	
10/16	ベースラインデータ	資料
10/19	ベースラインデータ	資料
10/19	検討会議	
11/ 2	ベースラインデータ	資料
11/13	検討会議	

11/16	ベースラインデータ	資料
11/16	検討会議	
11/20	指導介入 のデータ	資料
12/7	指導介入 のデータ	資料
12/12	検討会議	
12/21	指導介入 のデータ	資料
12/21	検討会議	
1/11	指導介入 のデータ	資料
1/18	指導介入 のデータ	資料
1/25	指導介入 のデータ	資料
2/1	検討会議	
2/1	指導介入 のデータ	資料
2/8	指導介入 のデータ	資料
2/22	指導介入 のデータ	資料
3/1	検討会議 (保護者参加)	

< 標的行動の推移 >



(1) クライアントAの行動変容

チームで検討した支援(介入)を開始してから、Aの不適応行動が減っており行動コンサルテーションの効果はあると考えられた。要因として、適応的な行動を具体的にAに提示するという行動コンサルテーションの特徴による効果が考えられた。つまり不適応行動に対して、「～しない」「～はだめ」という行動を制御する働きかけをするのではなく、不適応行動が起きにくいような別の行動を具体的にAに知らせる働きかけをすることの効果である。

今回の事例では例えば、授業中の「机をける」という不適応行動は、「姿勢よくいすに座る」行動をとれば机をけりにくい状況になる。それゆえ「机をける」行動に対して、「机をけらない」「机をけるのはだめ」という働きかけではなく、「いすに姿勢よく座ろう」という働きかけを行っていった。こういった働きかけを中心に行うことで、Aは自分が具体的な行動として何をすればよいのかがわかり、そのことによりAの行動が落ち着いてきたのではないかと考えられた。

しかし、介入のデータからは、標的行動の増減の変容を特定することができず、介入の支援方略を確実に有効とすることは難しいと考えられた。また会議の中でDの実感として、チームで検討した支援方略で効果があると感じられることもあれば、それだけでは行動変容をうまく導くことができていないと感じられるという話題がでた。要因についてチームで検討した結果、標的行動に対する機能の推定についての課題が挙げられた。

チームではAの不適応行動は「注目要求機能」が強くと推定し、支援を検討してきた。それゆえ、注目要求機能に応じた行動支援については効果があったといえる。しかし、「大きな声での独り言」という同じ行動でありながらも、注目要求機能を有している場合もあれば、「声を出すこと自体が楽しい」という自己刺激機能、あるいは「目の前の活動をしたくない」という逃避機能もあるのではないかと考えられた。表面的には同じような行動に対して、それぞれの機能に応じて、あるいは色々な機能が複雑に混在しているような場合に、どのように支援を行っていくかということが課題として挙げられた。

また授業場面では、Aの不適応行動の背景となる要因は数多く存在することが推察される。それは例えば、授業の具体的な内容や他の子どもの様子、あるいは授業前の出来事等である。そういった行動の背景となる多様な要因を考慮せず、授業場面での教師の支援方略だけを検討しても、子どもの行動変容を促していくことには限界があるといえる。会議ではそのことをふまえて、家庭での様子や学校生活全般の様子についても情報交換を行っていった。しかし一方で

そのような多様な行動の要因の全てを検討していくことは、物理的・精神的コストを拡大させてしまうおそれがある。行動の背景となる要因を、妥当な範囲、コストで検討していくことが課題として挙げられた。

ところで、データとして明確に有効であると考えられる方略は、今回の実践の中では特定することはできなかった。しかし、介入のデータから、支援の方略をAの行動に応じて短期間で変えていくより、継続して一貫した支援を続けていくことで、Aの行動が落ち着いてくるのではないかと考えられた。そのことをチームで共通理解でき、保護者への情報提供、次年度への引継ぎ事項等にしていくことができたことは、今回の行動コンサルテーションの成果として考えられる。

## (2) 教師の行動変容及び専門性の向上

行動コンサルテーションでは周囲との相互作用の中で起こっている行動の機能を重要視する。今回の事例をとおして、Aの行動をどのように捉えるかという認識が、いかに教師の行動支援に大きく影響を与えるかということを改めて考えさせられた。

それは、行動コンサルテーション前には、DはAの不適応行動に対して、どのように対応してよいかと手をこまねいていた。しかしAの行動の機能をチームで推定してからは、DはAの不適応行動を計画的に無視したり、集中して授業に参加している時には、注目をAが十分に得られるように言葉がけを多くしたりするというように行動が変容していった。

これは、Aの行動自体は以前と変わらず同じものであっても、教師のAの行動の捉えが変われば、教師の働きかけが変わるということである。教師が子どもの行動について、どのように認識するかという見立ての重要さがあるといえる。それゆえ、行動の見立て、機能について複数の人たちが検討できる行動コンサルテーションは意義があると考えられる。

ところで会議の中では、子どもが望ましい行動をとっている時の教師の対応についての話ができた。それは、子どもの適応的な行動を、教師は当たり前だと捉えがちであり、特にその行動を積極的に認めたりほめたりすることが少ないということである。一方で、不適応行動を子ども

が起こした時に教師は子どもの行動に大きく反応することが多く、それゆえ注目要求機能を有する不適応行動が起りやすくなっているのではないかということである。それゆえ子どもが適応的な行動をしている時にこそ、子どもの意欲付けとなるように働きかけをしていくことが重要ではないかと確認した。

また会議の中でDは、Aの行動の見立てができるようになったことで、「授業場面で具体的な支援をいくつか考えられるようになった」と述べている。これはコンサルテーション一般に言えることであるが、コンサルティは、コンサルテーションの過程を通してさまざまな技法や行動支援の方略や見立てを学ぶことができる。このことは今後、コンサルティが似たような課題や行動に対して出会った時にも応用することができる。筆者もコーディネータ役として今回の事例をとおして、行動コンサルテーションの進め方や技法が具体的にわかり、次の取り組みがあった場合、効率的にコーディネートしていく自信をもつことができた。行動コンサルテーションを行っていくことで教師は、子どもの支援についての応用力が付き、そのことは教師の専門性向上の一助となると考える。

## (3) 外部の専門家との連携

淵上(1995)は学校組織には「疎結合システム」という特徴があると指摘している。疎結合とは互いに働きかければそれに応じるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれている状況のことである。それぞれの教師の授業の専門性が尊重されているというメリットはあるが、一方で子どもの支援で困っている教師がいても、他の教師から援助を受けにくい状況があると考えられる。理由として、他の教師の授業へコメントをはさむ遠慮や多忙感等があると推察する。それゆえ、積極的に授業について教師同士で情報交換を行っていない現状があると考えられる。

しかし今回、学校外の専門家がコンサルタントとしてチームに入ることで、コンサルティである教師同士で情報交換、支援のアイデアの創出等を活発に行うことができた。コンサルティからは、「学校外の人ということで互いの実践を批判しあうという抵抗感が薄れた」「専門家ならば支援についての有効なコメントを受けられるという期待感がある」等が述べられた。学

校外の専門家の存在は非日常的であり、教師の日常的な教育活動が活性化されること、また専門家からのアドバイスは、コンサルティが有効感をもちやすいこと等の理由により、学校外の専門家の活用の有効性が考えられた。

また学校外の専門家との話し合いの時間として、「検討会議」という枠組みがあったことも、教師同士で活発にコミュニケーションを行うことができた要因と考える。この会議は子どもの支援方略についてのみを話し合う場であった。教師はそういった会議の重要性を感じてはいるものの、現実には時間をなかなか確保できていない現状があるからである。

さらに、今回の取り組みは応用行動分析学等を背景にしたコンサルテーションによる会議であった。それゆえ問題解決に向けて参加者が、それぞれの立場で何ができるかアイデアを出し合い検討をする会議になっていた。会議が子どもを悪者にするとか、教師の支援の未熟さを批判するというマイナス志向でなく、具体的に問題解決に向けて、どのようなアイデアを出し合い行っていくかというプラス志向の会議になっていた。これらのことにより、学校外の応用行動分析学等の専門家と連携していくことは意義のあることではないかと考えられた。

#### (4) 行動コンサルテーションの意義・効果

今回の事例をとおして、これまでの経験や勘に基づいた支援方略を振り返り、「机をける」「離席」の回数等の観察や記述が可能な具体的なデータに基づいて検討できたことは、連携を推進していく際に意味のあることと考える。それはつまり観察可能なデータが、チームとしての支援方略の妥当性を評価していく上で、対等な条件で検討できる共通の材料となるからである。行動コンサルテーションの特徴の一つは、「コンサルティとクライアントの行動、また両者の相互作用が客観的に観察や記述が可能である」(加藤ら、2004)ということがある。だとするのなら、チームの誰もが対等に観察、確認できるデータを基に展開する行動コンサルテーションは、チームでの共通の検討材料があることにより、連携を進めていく上で有効な一つの方法となりうるのではないかと考える。

教育においてもエビデンス、すなわち教師の子どもへの支援が、実際に効果があるのか、と

いうことについて実証的に検証し、提示していくことが求められるようになってきている。そういった面からも、データとして支援の効果を明らかに示すことができる行動コンサルテーションの意義はあると考える。

さらに行動コンサルテーションでは、「クライアントの支援や指導を行うコンサルティに対して、行動論的な方法や技法、指導方法を提供するだけでなく、そのような活動や支援を行うコンサルティに対しても、行動論的方法を用いてより効果的な間接的支援を提供する」(加藤ら、2004)という特徴がある。つまり、コンサルティもクライアントと同様に応用行動分析学等を背景にした行動支援をコンサルタントから受けるということである。行動コンサルテーションの中に、コンサルテーション自体を維持・発展させていくための仕組みがある。

今回の事例の初期段階では、どのように進めていったらよいか模索している状況もあり、コンサルタント主導の面が強かった。また問題解決的な思考に慣れておらず、初めはコンサルタントに支援のアイデアの産出や行動の分析等について頼りすぎの面があった。行動コンサルテーションでは、コンサルタントとコンサルティがそれぞれの専門性を尊重し、対等な立場で協働的に問題解決に取り組む姿勢を重視する。

そこで、筆者とBとで相談をし、Dが自身で工夫して子どもの支援を行っている事柄やうまく子どもに対応できているような具体的な場面を会議の中では取り上げるようにした。そして少しでもDの子どもの支援に対する意欲付けとなるように配慮していった。そうすることで、少しずつではあるが、Dも積極的に会議や行動支援のアイデアの産出に関与するようになっていった。

やはり教師にとって、一番の意欲付けとなるのは、目の前にいる子どもの適応的な行動への変容である。それゆえ、コンサルティの支援活動が、できるだけ早く効果的にクライアントである子どもの行動変容につながるようにコンサルタントが、行動論的方法を駆使していく行動コンサルテーションは有効ではないかと考えられた。

## 5. 課題

今回の行動コンサルテーションで要した時間は以下の通りである。Aの行動観察時間：8時間（1時間×8回）、検討会議の時間：8時間（1時間×8回）、記録分析時間：9時間20分（40分の授業時間×14回）、合計（+ +）：25時間20分である。無論、コンサルタント、保護者との連絡調整等、その他にも多様な時間を要している。

しかし、今回の取り組みが実質6か月間であったので、おおよそではあるが、週あたり約1時間程度で、今回の取り組みを行うことができたといえる。校内ではじめての試みで、行動コンサルテーションそのものの進め方自体を試行錯誤していたところもあり、会議の回数が多かったのではないかと考える。今後は効率的な会議の在り方を検討していき、会議の時間を減らしていくことで参加者の負担感が減り、より多くの教師が取り組みやすくなっていくのではないかと考える。

別の課題としては、行動の質をどのように捉えて考えるかといった事柄があげられる。例えば今回の事例での標的行動のひとつである「大きな声での独り言」について言えば、様々な声の質や大きさ、言葉の種類やイントネーション、持続時間等のバリエーションがある。しかし今回、それらは無視をして、標的行動の生起頻度のみをデータとして取り上げ検討してきた。声の持続時間や言葉の種類等、違うスケールのデータで検討すれば、違う結果があらわれるのかもしれない。今後、違う視点からデータを今一度、検討したいと考えるが、負担やコストの問題も考慮して、効率的で効果的な分析をしていくことが重要と考えるが、そのためには行動分析に関連する専門性が必要であり、その確保が課題である。

さらに今回は、子どもの行動のみをデータとして取り上げ検討してきた。しかし例えば、教師が子どもをほめる回数や子どもを注目する回数等、教師の支援の変容についてもデータを取って検証していくことで、より有効な支援の方略を探ることができたかもしれない。子どもの行動と教師の支援は表裏の関係にあるといえ、その両方をデータとして取り上げ検討していくことが重要であり、課題と考える。

最後に、佐島（1998）は、「連携とは、『ある状態』を指すのではなくて終点のないプロセスであ

り活動の広がりを含む」と述べている。だとするのなら、よりよい連携のためには継続性が重要となる。連携はより良い支援を行っていくための、「目標」ではなく、「手段」である。今回の取り組みは、担任の変更により年度の終了とともにひと区切りをつけた。しかし引き続き、支援の検討を継続することができるような仕組みを整えていくことが重要である。

さらに今回の取り組みは、参加者、個々の専門性の向上に寄与することができたのではないかと考える。しかし、学校全体としての専門性の向上のためには、学校組織の体制として行動コンサルテーションの仕組みを内部に構築していかなければならないと考える。

謝辞：本論文をまとめるにあたり、対象児、保護者、学校の管理職及び多く先生方にご協力、ご支援をいただきました。深く感謝いたします。

## 参考文献

- Durand, V.M. 1988 The motivation assessment scale. In M.Hersen & A.S.Bellack (Eds.), *Dictionary of behavioral assessment techniques*. New York: Pergamon Press.
- 淵上克義 1995 学校が変わる心理学～学校改善のために～ ナカニシヤ出版
- 堀公俊・加藤彰・加留部貴行 2007 チーム・ビルディング 人と人を「つなぐ」技法（ファシリテーション・スキルズ）日本経済新聞出版社
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 加藤哲文・大石幸二 2004 特別支援教育を支える行動コンサルテーション～連携と協働を実現するためのシステムと技法～ 学苑社
- 小島勇 2004 臨床的教師研修 教師のためのコンサルテーション・わかちあい・子ども理解 北大路書房
- 古田島恵津子・長澤正樹・松岡勝彦 2006 新たな行動コンサルテーションモデル「COMPAS」による問題行動の支援～通常学級に在籍するADHDのある児童を対象に～ LD（学習障害）研究
- 佐島毅・加藤正仁 1998 早期療育教育における連携を考える視点～連携の構造の分析と実践に向けて～ 自閉症児の早期療育・教育にお

- ける連携システムに関する研究  
専門家の学校支援編集委員会 2005 専門家の学  
校支援 ジアース教育新社
- 菅井裕行・川住隆一 2004 障害児教育における  
学校コンサルテーションの展望 東北大学大  
学院教育学研究科研究年報第53集・第1号
- 三田地真美 2007 特別支援教育「連携づくり」  
ファシリテーション 金子書房
- 長澤正樹・松岡勝彦 2003 大学教員の行動コン  
サルテーションによる地域の障害児教育支援  
モデル：COMPUS～障害のある子どもを  
持つ保護者・担任教師・周辺市町村の教師を  
対象に～ 新潟大学教育人間科学部紀要6  
(1)
- 大石幸二 2000 知的障害教育における「現場研  
修」への応用行動分析学のアプローチ 特殊  
教育学研究38(1)