

実践報告

クラスの実態に応じた良好な人間関係形成を促すための手立て

—特別支援学級在籍児と通常学級在籍児との人間関係に着目して—

野田若菜¹・吉田ゆり¹・鈴木保巳¹・石川衣紀²・高橋甲介¹

(長崎大学大学院教育学研究科¹・長崎大学教育学部²)

I. 研究の目的と背景

近年、我が国では、障害の有無に関係なく、多様な人々が共に尊重しながら、共に生きる社会（共生社会）の実現を目指した取り組みが進められている。教育の領域では、共生社会の実現のため、「インクルーシブ教育システム」を推進することが示された（文部科学省，2012）。

インクルーシブ教育システム構築に向けた取組の一つとして、現指導要領である平成29年公示の小学校学習指導要領第1章総則第4において新たに「児童の発達の支援」が追加され、通常学級にも特別の支援を必要とする子どもが在籍していることが前提とされた。その上で、必要な支援に応じて、通級、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場が用意されている。特別支援学級や特別支援学校においては、「障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠であり、障害のある子どもたちと障害のない子どもたち、あるいは、地域社会の人たちが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが重要である」という観点から、そのような機会を障害のある子どもおよび障害のない子どもに設定するひとつの具体的なしくみとして「交流及び共同学習」が行われている。小学校において多く実施されている、通常学級と特別支援学級の交流及び共同学習は、特別支援学級の児童生徒にとっては、人間関係を広げ、社会性を豊かにするよい機会となり、通常の学級の児童生徒にとっては、障害のある児童生徒に対する理解を深め、望ましい人間関係を身に付けることに役立つとされる（文部科学省，2017）。

松本（2008）は、交流及び共同学習において、「場所と時間を共有すれば、互いの理解が深まる」といったあいまいな考えに基づく、ねらいが明確でない交流及び共同学習の実践は、教育的効果が期待できないところか障害のある児童への偏見を持たせてしまうことにもなりかねないと警鐘を鳴らしている。また、教師が交流及び共同学習への実施に難しさを感じていることも示されており（新谷，2020）、よりよい交流及び共同学習を行うための具体的な手立てについて明らかにすることに実践的なニーズがある。

そこで本研究では、クラスメートとより望ましい人間関係を構築することに着

目し、特別支援学級在籍児と通常学級在籍児の具体的な「交流」の在り方について検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

(1) 対象児童

対象児童は、Y小学校特別支援学級(知的障害)に在籍する2年生男児1名(以下A児)とその交流学級である第2学年B学級に在籍する児童21名を対象に行った。交流学級の児童は、男子10名、女子11名であった。

A児は、あまり発語が見られないが、特別支援学級担任や支援員、家族といった特定の人物とは2語文程度の会話をする様子が見られた。日常的な言葉の意味はおおむね理解できるが、2語文以上の長い文章になると理解が難しいようであった。視覚刺激の認知が優位な様子が見られ、一日の流れについて、工程表などを見て1人で活動できていた。昼休みなどは、特別支援学級でパズルや童謡を聞いたり、図書室でお気に入りの本を読んだりして過ごすことが多かった。週1回ある交流学級の全員遊びに参加する機会においては、なかなか自ら参加することができない様子が見られた。また、同じ特別支援学級に在籍する児童と笑顔で話す姿が見られるが、B学級では無表情で発語が見られず、B学級の児童とのかかわりについては周囲からの一方向的である傾向が見られた。一方でA児がB学級の児童に対して自発的に関わる際の傾向として、急に相手を触る行動がしばしば見られ、周りの児童の中にはネガティブな印象を持っているように見える場面もあった。特別支援学級担任や支援員は、A児は、人と関わるのが好きであるため、別の行動に代替できないかと悩まされていた。

B学級の児童21名は、明るく、元気なクラスであった。困っている児童がいれば、「大丈夫。」と声をかける姿が見られ、全体的に仲が良いクラスであった。一方で、発達段階的に、まだ自分のことしか考えることができないこともあった。A児との関わりは、主に女子児童が率先的に関わろうとする様子が見られ、A児が困っているときや違う行動をとっている際、A児に教える姿が見られた。しかし、A児に対する言動が少しずつ強くなっているように感じられる様子も見られた。

(2) 実践の実施期間

実施期間は20XX年9月7日～20XX年12月8日のうち29日間であった。前半の実習(実習3)は9月7日～9月18日のうち、計9日間であった。後半の実習(実習4・5)は9月28日～12月8日のうち、原則として週2日の計20日間であった。

(3) 交流時の様子等についての把握

A児のB学級における交流時の様子等について把握するため、実習生による行動観察、特別支援教育支援員(以下、支援員)に対するアンケート調査、特別支援学級およびB学級の担任教諭への聞き取り調査を行った。行動観察では、A児の一日の学校生活での交流機会の把握、A児の交流時の様子についてできるだけ

具体的に記録した。交流の機会については、「毎日行われる交流の機会」と「不定期に行われる機会」の2つのカテゴリーに分類した。アンケート調査では、A児に日常的に関わる機会の多い支援員に対して、4つの質問からなる自由記述形式のアンケートを実施した。具体的な質問項目としては、「Q1：1人でできることや好きなこと、得意なことを教えてください。」、「Q2：苦手なことを教えてください。」、「Q3：交流学級の児童とどのようにコミュニケーションを取っていますか。」、「Q4：最近、コミュニケーションを取る時に気になることがあれば教えてください。」の4つであった。特別支援学級担任（以下特学担任）には、A児の学習面に関する実態とコミュニケーションに関する実態を尋ねた。また、B学級担任には、B学級の全体的な実態とA児とB学級の児童との関わりについて尋ねた。

（4） 標的行動および従属変数の決定

上述の交流時の様子等についての実態把握の結果、A児の標的行動として、B学級で毎日行われる「帰りの会で周囲の児童とハイタッチすること」を標的行動とした。標的行動の選定理由としては、A児の実態として、言葉でコミュニケーションをとることが難しい点、B学級の児童がA児にハイタッチを求めてもA児が応答することができていない点、接触に対する過敏性はみられない点、そして毎日行われる機会があり、A児やB学級の児童の学習機会が多い点から総合的に決定した。

従属変数は、A児から他児に対してハイタッチを行う「始発ハイタッチ」の頻度、他児からA児に対して行われたハイタッチに応える「応答ハイタッチ」の頻度、B学級に在籍する児童からランダム選出した3人の「始発ハイタッチと応答ハイタッチの合計」の頻度の平均とした。実習生や担任教師が促して行ったハイタッチは自発的なハイタッチの頻度から除くようにした。

（5） 手続き

①ベースライン期（以下BL期）：BL期は、計3日間行った。実習生がB学級の後方に立ち、A児とB学級の児童の従属変数を直接行動観察し、記録した。その際、帰りの会は普段どおり行うこととし、A児やB学級の児童に対して標的行動に関する個別の促し等の特別な介入は行われなかった。

②事前個別指導期（介入①）：事前個別指導期は計4日間行った。帰りの準備が早く終わるA児がB学級の他の児童の準備を待っている時間を使い、帰りの会が始まる直前に、Zanolli and Daggett (1998)によるソーシャルスキルのプライミング手続きを参考に、ハイタッチを行う練習を実習生と個別に指導する機会を毎回持つようにした。指導はB学級のA児の座席で行った。指導内容は、帰りの会の実際の流れを参考にした練習ユニットを作成した。練習ユニットは、ハイタッチまでの行動連鎖を分析し、帰りの会のハイタッチを行う前にある「かけ声でいいねという」から「ハイタッチをする」までを1つの練習ユニットとした。1日に練習ユニットを3回繰り返し行った。A児がハイタッチに対して嫌悪的にならないように、実習生は、明るい声と笑顔でA児に接すること、A児がハイタッチ

することができたらすぐに褒めることを行った。

③BL期：2回目のBL期を計2日間行った。手続きは1回目のベースライン期と同様であった。

④時間操作期（介入②-1）：時間操作期は計2日間行った。B学級全体に対する介入とすることで、よりコストの低い手続きでA児とB学級の児童双方に効果的な方法を検討した。具体的な方法としては、ハイタッチを行う時間を30秒間とするルールを設定した。タイマーの設定は日直が行い、音が鳴ったら教室から出るようにした。実習生は、ハイタッチ後、児童らと共に教室から児童玄関まで道中で個別にフィードバックを返した。具体的には、A児に対して、始発ハイタッチ、応答ハイタッチどちらかができたら、褒めるようにした。B学級の児童に対しても、「ハイタッチ誰とできた?」、「みんなとハイタッチできたね。」などと言ったハイタッチに関するフィードバックを返すようにした。

⑤時間操作及び行動連鎖変更期（介入②-2）：時間操作及びプロセス変更期は、計10日間行った。時間操作期でタイマーの音に気付かない児童が多数見られたことから、帰りの会のハイタッチまでの行動連鎖を変更することとした。変更前ではかけ声の後の帰りの会の最後でハイタッチを行っていたが、変更後は、帰りの会の途中（B学級担任の話の後）にハイタッチを行う時間を設けた。タイマーが鳴ったあと、自分の席に戻り、帰りの挨拶（かけ声を言う）を行った後教室を出た。時間操作期と同様に教室から児童玄関まで移動する間に個別にフィードバックを返した。

（6）社会的妥当性の調査

特学担任とB学級担任に本研究で行った指導についての社会的妥当性の評価を依頼した。野呂等（2003）を参考に、選択式（5件法）の10項目と自由記述式項目1つの計11項目からなるアンケートを行った。アンケートによって、指導の適切さ、教師の負担感に関する主観的な評価に関するデータを収集した。

Ⅲ．結果

BL期、事前個別指導期（介入①）、時間操作期（介入②-1）、時間操作及び行動連鎖変更期（介入②-2）の従属変数の推移の結果を図1に表した。

①BL期：A児の始発ハイタッチ及び応答ハイタッチは共に0回であった。B学級の児童に声をかけられていることは理解できているようだが、反応せずに帰宅する様子がみられた。一方、B学級の児童は席の周りにいる児童とハイタッチをして帰宅する姿が見られた。A児にハイタッチを求めた児童には、A児が反応しなかったため、「あーあ。またAくんとできなかつた。」と嘆く児童や、「なんでAくんはハイタッチしてないの。」と怒る児童もいた。

教室を出たA児は、B学級の児童からハイタッチを求められると笑顔でハイタッチをする姿が見られ、ハイタッチは嫌悪的でないことが推察された。また、教室を出て廊下を歩くA児に「みんなとハイタッチできた?」と尋ねると、廊下でB

学級の児童を待ち、ハイタッチを求める様子もみられた。

②事前個別指導期：事前個別指導では、A児は嫌がることなく、3日間とも楽しそうに練習ユニットを行うことができた。始めは、ハイタッチをする際に、黙って手を伸ばしていたが、次第に「タッチ」と声を出しながら手を伸ばすようになった。A児が「タッチ」と声を出している姿をB学級の児童が見ていて、「Aくん、何をしているの?」と尋ねてくる児童もいた。そのような児童に対し、A児は笑顔で児童を見つめていたため、実習生が代わりに「Aくんとハイタッチの練習をしているの。」と答えると、児童は「Aくんとハイタッチしたいな。」と言いながら、席に着くことがあった。

帰りの会の直前に事前個別指導を行うことにより、帰りの会のハイタッチでは、A児の始発、応答共にハイタッチの増加がみられた。10月13日、A児は、かけ声を言うとドア付近に立ち、大きな声で「タッチ、タッチ」と自らハイタッチを求める姿が見られた。その姿をB学級の児童が気づき、「Aくんがハイタッチしているよ。」「全員とハイタッチできるじゃん。」といった声が聞かれた。

帰りの会以外の交流及び共同学習において、無表情でいることが多かったA児が、次第にB学級にいる際のA児の表情が明るくなっていると感じた。

③BL期：2回目のBL期では、A児の始発ハイタッチについては減少がみられたが、応答ハイタッチについては増加がみられた。1回目のBL期と比べると、始発、応答共にハイタッチは増加がみられた。

④時間操作期：A児のハイタッチの生起数については2回目のBL期とほぼ同様であった。個別指導時期に比べ始発ハイタッチにおいて減少がみられるものの、1回目のBL期と比較すると増加していることが分かった。A児は、タイマーが鳴ってから教室を出ることを理解できていたが、B学級の児童の中にタイマーの音に気付かなかつたり、時間操作があることを忘れて教室から出てしまつたりする児童がいた。そのため、A児も含めB学級の半数の児童が、タイマーが鳴る前に教室から出てしまった。「タイマーなってないよ。」と声をかける児童やどうすればよいか分からず立ち止まってしまう児童などがみられた。時間を守っている児童と守れていない児童とで関係が悪くなる可能性が考えられた。

⑤時間操作及び行動連鎖変更期：上記の時間操作期の様子を踏まえ、時間操作及び帰りの会の行動連鎖の変更を行った。その結果、A児の始発、応答ハイタッチ共に時間操作期に比べ、増加傾向がみられた。また、A児のハイタッチの合計数とB学級のハイタッチとの差が小さくなってきていることが分かった。A児もB学級の児童もタイマーの音に気付くことができていた。ハイタッチ後に自分の席に戻るよう行動を明確にしたことにより、時間操作期に比べ、混乱した様子を見せる児童数は減少した。また、この頃になるとA児は、ハイタッチをしたい児童のところへ移動するようになった。また、以前までに見られなかった男子児童への始発が見られるようになった。ハイタッチを行う中で、ある男子児童と「ハイタッチ」からハイタッチが何回できるか数える「ハイタッチゲーム」へ発展す

る姿も見られた。A 児も周りの児童も終始笑顔でハイタッチを行っていた。

その他、逸話的な記録として、これまで A 児は、B 学級担任の話に答えることや、B 学級担任にハイタッチを始発、応答することはなかったが、B 学級担任に近づき、始発ハイタッチをする姿が見られた。また、別の交流場面においても、B 学級担任に対し、少しずつ反応を示す様子がみられるようになった。

(3) 社会的妥当性の調査

特学担任と B 学級担任に本研究で行った指導についての社会的妥当性の評価を表 1 にまとめた。特学担任と B 学級担任の立場によって、A 児の能力スキル把握と個別支援に対する教師の負担感に関する項目で、異なる回答がみられた。A 児の能力スキル把握では、特学担任は、A 児にとってハイタッチを 3 回行うことは難しい内容ではないと回答しているが、B 学級担任は、少し難しい内容との回答が得られた。個別指導に対する教師の負担感については、特別担任は、「あまり思わない」と回答しているが、B 学級担任は、「とても思う」と回答していた。また、自由記述において、B 学級担任から、「周りに関心が向かない児童が多くいるなかで、機械的・形式的ではあるが、「周りに目を向ける」ことができたのはよかった、B 学級の児童においても効果的であったと感じる」という回答が得られた。

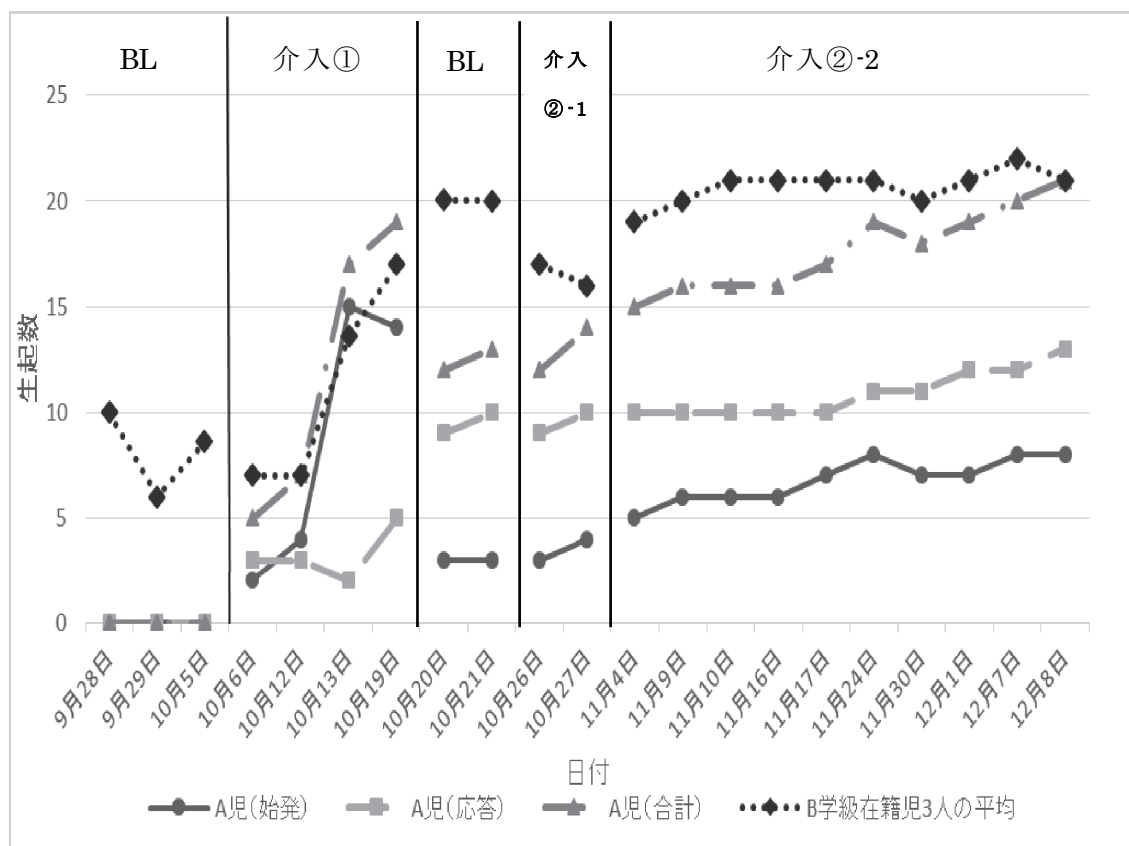


図 1 : 「ハイタッチ生起数の変移」

表 1 : 社会的妥当性を問うアンケート

5 : とてもそう思う 4 : 少しそう思う 3 : どちらともいえない 2 : 少し思わない 1 : とても思わない

【1】本実践研究の目標について

項目	A	B
(1) 「児童同士の関わりを促すこと」は、学校教育において重要な目標であると思いませんか	5	5
(2) Aさんの「児童同士の関わりを促すこと」において、「ハイタッチをすること」を目標とすることは妥当であったと思いませんか。	5	4
(3) 「ハイタッチ」を行うことは、Bさんにとって難しく負担のある目標であったと思いませんか。	1	1

【2】本実践研究の指導方法および結果について

項目	A	B
(1) Aさんに対して、終わりの会の開始前に、毎回ハイタッチの個別の練習機会を3回程度持つことは教師にとって負担であると思いませんか。	2	5
(2) 終わりの会の開始前に、毎回ハイタッチの個別の練習機会が3回程度あることは、Aさんにとって負担であると思いませんか。	1	4
(3) 本実践研究で行った、Aさんに対する事前の個別の練習機会は、本人の他の児童とのハイタッチを促す上で有効であると思いませんか。	5	4
(4) クラス全体の児童に対して、終わりの会の順序を変更し、30秒間ハイタッチをする時間をとることは、教師にとって負担であると思いませんか。	2	1
(5) 終わりの会の順序が変更され、30秒間ハイタッチをする時間があることは、Aさんにとって負担であると思いませんか。	1	1
(6) 本実践研究で行ったクラス全体の児童に対して、終わりの会の順序を変更し、30秒間ハイタッチをする時間を取ることはAさんの他の児童とのハイタッチを促す上で有効であったと思いませんか。	5	4
(7) 本実践により、ハイタッチ以外で、Aさんとクラスの児童間の間での関わりにおいてポジティブな変化が見られるようになったと思いませんか。	5	4

IV. 考察

本研究では、Y小学校特別支援学級（知的）に在籍する2年生男児A児とその交流学級である第2学年B学級に在籍する児童21名を対象に、交流時により良い相互的なコミュニケーションを促す手立てを検討した。行動観察やアンケート等の結果を踏まえて標的行動を決定し（ハイタッチ）、個別および全体に対する指導を行った。その結果、個別指導（事前個別指導期）および全体に対する指導（時間操作及び行動連鎖変更期）のいずれにおいても、A児とB学級の児童ともに標的行動が増加および維持がみられた。

標的行動の決定のためにA児の実態把握を行い、A児の実態から、言語コミュニケーションよりも、非言語コミュニケーションを広げることで、A児に応じたコミュニケーションを増やし、B学級の児童とのよりよい人間関係の構築のきっかけにならないかと考えた。長期的、継続的に行える交流の機会を利用するという観点から、毎日機会がある「帰りの会」に着目し、そこで毎日行われていた非言語コミュニケーションである「ハイタッチ」を標的行動とした。

BL期では、A児のハイタッチは、始発・応答共に0回であったが、事前個別指導期では、始発・応答共に増加した。これは、事前個別指導により、A児がハイタッチを行う仕組みを理解できたこと、ハイタッチがA児にとって無理のない標的行動であったことが関係していると考えられた。A児は、知的障害があるため、B学級の児童に比べ、理解するまでに時間がかかる。帰りの会の時間は、特学担任や支援員が傍にいることがほとんどなかったため、帰りの会の流れをただ繰り返し経験するだけではハイタッチの仕組みが理解できておらず、個別的対応が必須であったと考えられる。また、A児は人と関わるのが好きであるため、ハイタッチを通して人と関わる機会を持つことによって、自発的にハイタッチを行う様子がみられ、笑顔も見せるようになった。そのような姿から、A児にとってハイタッチは1つのポジティブなコミュニケーションスキルになったと言える。

また、B学級の児童においても、A児がハイタッチに応答する姿やハイタッチを求める姿を見て、影響を受けている様子がみられた。それまでは、席の近くの友達や仲が良い友達とハイタッチをする姿が多く見られていたが、A児の姿から、ハイタッチをする対象が学級全体に自然と広がる様子もみられた。これは、B学級の児童がA児に目を向けており、A児もB学級の仲間である意識があるからであろう。普段から、B学級担任が、A児もB学級の仲間であると児童に意識させる学級経営を行っていたことも大きく関係していると考えられる。B学級におけるA児の役割、体育でA児も一緒に出来るB学級独自のルール作りなど小さな積み重ねによって、B学級の児童もA児を仲間であると捉えられたと考える。

時間操作期では、タイマーに気付けない児童が多々見られ、指示通りにタイマーが鳴って教室から出る児童との関係が悪くなる可能性がみられた。「タイマー鳴るまでだよ。」と事前に声をかける児童もいたが、タイマーに気付けない児童や周りに流される児童が半数いた。タイマーに気付かせるために、表示時間や音を

大きくするなどの教具の工夫もできたが、注意が散漫になりやすい児童が多いため、ハイタッチまでの行動連鎖を変更することとした（時間操作及び行動連鎖変更期）。変更することで、注意が散漫する児童も周りから叱責されることなく、活動に取り組めることができた。発達障害がある児童などが取り組みやすい活動や環境を整えることで、周りの児童も取り組みやすい活動となる。学級全員が楽しく行うことができる活動を通して、自分や仲間を知り、受け入れ、より良い人間関係を構築できるようにすることが大切である。時間操作及び行動連鎖変更期では、A児とB学級の児童とのコミュニケーションの広がりが見られた。エピソード記録であるが、特に体育、学活において、A児とB学級の児童が、ハイタッチをする場面や互いに笑顔を見せるが見られるようになった。帰りの会のハイタッチが別の機会に般化した可能性が考えられた。

社会的妥当性のアンケート結果から、交流及び共同学習において個別的な指導は交流先の担任（B学級担任）への負担が大きくなることが示唆された。交流先の担任が交流学級の児童の様子と特別支援学級の児童の様子をすべて見ることはとても大変なことであることが考えられた。交流学級担任と特学担任、支援員が話し合い、それぞれの役割分担や交流及び共同学習の方向性をそろえることが大切であると考え。この実践で考えると、事前個別指導期は、特学担任が、時間操作期、時間操作及びプロセス変更期はB学級担任（交流学級担任）が行うことで教師の負担は改善されると考える。自治体等によって支援員の勤務時間が異なるため、支援員が付くことができる時間が限られるだろう。Y小学校においても、支援員の勤務は13時までであった。主に交流及び共同学習につく支援員と特学担任、交流学級担任が話し合う場を作ることで共通した交流及び共同学習の方向性を持つことができ、長期的、継続的な活動の展開が行うことができるだろうと考える。また、アンケート結果から、担任の違いによって、A児の実態把握の差も見られた。常に変化する児童の能力について、教員間が話し合う場を持つことにより、児童の能力を伸ばすことができる。特別支援学級在籍児の実態把握は、特学担任だけ把握するのではなく、児童に関わる教職員全員が把握することが求められるのではないかと考える。

以上のことから、より良い人間関係の構築のためには、①児童の実態に応じたコミュニケーションを標的行動とすること、②仲間意識が持てる学級経営を随時行うこと、③長期的で継続的にできる活動とするために、新たな活動を増やすのではなく、学校で日常的に行われる活動を活用すること、④他教員と連携することが大切であると言える。

よりよい人間関係の構築には、まず、児童の自己肯定感が高くなければならない。他者を受け入れるためには、自分自身の良さに気付き、自分自身を知り、自分を受け入れることが必要である。自分自身を受け入れることで、他者を受け入れることができ、より良い人間関係を築くことができるのではないだろうか。A学級B学級共に、1人1人の存在が大切であり、学級の仲間で団結する学級経営が

常に行われていた。学級における児童1人1人の所属感、つまり学級の一員であることを普段の学校生活から児童が感じ取れる学級経営を行うことで、児童の自己肯定感を高めるとともに、仲間の大切さに気付くことができるのだと考える。新たな活動を増やすのではなく、既存にある活動を行うことで、児童に定着しやすく、教師にとっても負担にはならないと考える。また、交流学級在籍児の実態を把握し、活動を設定することも重要と考えられるが、特別支援学級在籍児の実態に合わせた活動を行うことによって、交流学級在籍児と特別支援学級在籍児ともに活動に参加できることになるため、より効果的ではないだろうか。小学校においても、学級担任だけが児童と関わるのではなく、専科担当教員、支援員などさまざまな教員が児童と関わる。そのため、児童の実態について教員同士が話し合う場を持ち、学校全体で児童を育成することで、一貫した教育を行うことができるだろう。教員間で共有することで、児童にとって安心して学校生活を送ることができ、児童の能力を伸ばすことができると考える。教員の働き改革が進められているが、教員同士が児童について話し合う場は決して欠かすことができない時間であるだろう。また、児童の発達段階や実態を踏まえて、コミュニケーションスキルを言語に限定するのではなく、非言語も含めて、より良い人間関係を構築するスキルを身に付けることも必要であると考えられる。

常に変化する社会を生き抜くためにも、人格の基盤となる児童期に、共に協力し合うことや自分自身、他者について考え、受け入れる機会を設けることは重要である。児童同士のよりよい人間関係の構築を図ることで、将来、障害の有無や国籍等に関係なく、共に、常に変化する社会を生き抜いてほしいと願っている。

V. 引用・参考文献

松本和久（2008）「知的障害特別支援学級と通常学級の交流及び共同学習の在り方に関する研究」, アジア障害社会学研究, 7, 9-15.

文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領」

野呂文行（1997）コミュニケーション行動の査定方法. 小林重雄（監修）山本淳一・加藤哲文（編）, 応用行動分析学入門—障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す. 学苑社, 139-158.

新谷善之（2020）「多様な教育的ニーズに対応できる学校とは ～インクルーシブ教育システム推進の施策と学校現場の取組の視点から～」, 多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究, 333-337.

Zanolli, K. & Daggett, J. (1998) The effects of Reinforcement Rate on The Spontaneous Social Initiations of Socially Withdrawn Preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(1), 117-125.