

認知行動療法および行動コンサルテーションにおける 高等学校での特別支援教育の現状と課題

高田久美子¹⁾・大谷哲弘²⁾・小関俊祐³⁾

桜美林大学大学院心理学研究科¹⁾

岩手大学大学院教育学研究科²⁾

桜美林大学心理・教育学系³⁾

Existing states and tasks of cognitive behavioral therapy and behavioral consultation in special needs education in high schools : A literature review.

Kumiko TAKADA¹⁾, Tetsuhiro OHTANI²⁾, Shunsuke KOSEKI³⁾

Graduate School of Psychology, J. F. Oberlin University¹⁾

Division of Professional Practice in Education,

Graduate School of Education, Iwate University²⁾

Faculty of Psychology and Education, J. F. Oberlin University³⁾

キーワード：高等学校, 特別支援教育, 認知行動療法, 行動コンサルテーション, 通級指導

抄録：本研究の目的は、高等学校における特別支援教育を概観することを通して、2018年度からの導入が決まっている高等学校での通級指導における具体的な指導計画作成の一助とすることであった。

本研究では、2007年以降に公刊された研究論文を対象として、①対象者が高校生であること、②特別支援教育に関すること、③研究論文であることという3つの基準を満たす論文を抽出した。Google Scholar, CiNii, J-STAGEを用いて、2017年6月に「特別支援教育」、「高等学校」、「実態」、「通級指導」、「認知行動療法」、「行動コンサルテーション」をキーワードとして検索を行い、本研究では12本の論文を抽出した。9本は高等学校における特別支援の現状と課題に関するものであり、3本は認知行動療法に基づく実践研究であった。その結果、高等学校における特別支援の現状と課題に関する抽出論文から、1) 高等学校における特別支援教育の制度や整備は進みつつあること、2) 特別支援教育に関わる教員の専門性の担保が不十分であること、3) 生徒個々の障害特性や学校の実態に応じた支援の在り方の検討があること、が明らかになった。

また、高等学校の通常学級における特別支援教育として認知行動療法を用いて介入を行った3本の研究から、4) 高等学校の通常学級における特別支援教育に関する認知行動療法が有効であることが明らかとなった。しかしながら、抽出した12本の研究には、通級指導が平成30年度から始まることについて一部記載されつつも、具体的な実践方略に関する研究はなかった。また、認知行動療法の必要性は述べられている一方で、高等学校通級指導における実践方略についての研究も行われていなかったため、5) 高等学校の通級指導における認知行動療法の効果検証研究が必要であることが明らかとなった。以上のことをふまえ、高等学校における特別支援教育通級指導の研究指定校や、小中学校での実践研究の成果から、高等学校通級指導における認知行動療法の具体的な支援プログラムの指針について言及した。

1 問題と目的

1.1 高等学校における特別支援教育の背景

特別支援教育とは、「障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導や支援を行うもの」(中央審議会、以下中教審、2005)である。2007年、特殊教育から発展的に転換された特別支援教育は、この10年間で、大きく様変わりしたといえる。特別支援教育の対象は、従来から盲・ろう・養護学校、障害児学級の教育の対象であるとされてきた子どもたちに加え、LD、ADHD、高機能自閉症など、発達障害者支援法(2004)で規定される発達障害の子どもたちも支援の対象となった(中尾、2009)。そのようななか、小中学校に関しては、障害のある児童生徒に対して特殊学級(現在の特別支援学級)での指導や、障害の状態等に留意しながら通常学級での指導が行われてきた(丹羽、2014)。しかしながら、学校生活全般を一人の教員が担う小学校に比べて、中学校、高等学校では教科担任制を取り、支援体制づくりにおいても、困難な面があることなどから、十分な取り組みができていない現状にある。特に高等学校においては、課程や学科等の違いなど教育のシステムが多様化し、授業面の工夫だけでなく、試験に関する配慮、評価の方法、進路指導も大きな課題となることから、小学校、中学校とは異なる対応についての検討が必要とされている(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2014)。

高等学校における特別支援教育は、中教審(2005)の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」において、その推進に関わる諸問題について検討の必要性が初めて言及され、学校教育法改正(2007)において、高等学校においても特別支援を行うことが明記された。この学校教育法改正を受けて、高等学校における特別支援教育に関しても、2007年4月に文部科学省初等中等教育局長より発出された通知「特別支援教育の推進について」、現行の高等学校学指導要領(2009)、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議に置かれた高等学校・グループによる「高等学校における特別支援教育の推進について」(2009)、中教審初等中等教育分科会による「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)」(2012)などが示された。インクルーシブ教育システムとは、「それぞれの

子どもが、授業の内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、これが最も基本的な視点であり、そのための環境整備」(中教審, 2012)と定義される。また、国連で批准された「障害者の権利に関する条約」も2014年に日本で採択された。これにより「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(障害者差別解消法, 2016)が發布され、公立学校は学校教育において合理的配慮を行うことが義務となった。合理的配慮とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は、行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」(中教審, 2016)とされており、田中(2017)は、合理的配慮とは特別支援教育を補完するものと述べている。インクルーシブ教育システム構築と合理的配慮は、今後の特別支援教育を語る上で中核となりうる概念といえる。

これらの制度上の変化や現場のニーズをふまえて、高等学校においても、実態把握の実施、校内委員会の設置、特別支援コーディネーターの配置、個別の支援計画や指導計画の作成や活用、中学校や特別支援学校との連携など特別支援教育の体制整備は急速に進められてきた。「平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果」(文部科学省, 2016a)によると、校内委員会の設置は99.7%、実態把握については93.9%の学校で行われていることが報告されている。また、「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果」(文部科学省, 2017a)によると、特別支援教育コーディネーターの指名は100%に到達している。さらに学校が個別の支援計画の作成が必要だと判断している人数のうち、実際に個別の指導計画が作成されている人数は、78.5%、個別の教育支援計画は67.4%と報告されており、小中学校と比べれば遅れはあるものの、整備体制は急速に整いつつある。しかしながら、巡回相談については50.4%、専門家チームの配置に関しては36.0%、研修受講者は、74.1%の学校からの参加が報告されている。また、特別支援教育コーディネーターの指名は100%に到達している一方で、高等学校の特別支援教育コーディネーターは、通常の学級担任、養護教諭の割合が半々であり、専門性が担保されているとはいえない。また、関ら(2017)は、高等学校において特別支援を担う人材育成に関して未整備であることを指摘している。このように、高等学校における特別支援教育に関して、校内委員会の設置などの体制整備は整いつつあるが、専門性をいかに保証するかという点が課題の一つとなっている。

1.2 高等学校における通級指導について

高等学校における特別支援教育が推進されるなかで、生徒一人一人の教育的ニーズに即した適切な指導および必要な支援の提供の一つとして、平成30年度(2018年度)から、高等学校でも通級指導が実施される。通級指導による指導の対象となる生徒は、「ほとんどの授業を通常の学級で受けるという通級の指導の性質上、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な授業を必要とする程度」で、「障害者手帳の有無は問わないこととする」と文部科学省(2016b)が定めている。

高等学校における通級指導の内容は、障害のある生徒が自立と社会参加を目指し、障害によ

る学習または生活上の困難を主体的に改善，克服するための指導とし，小中学校等における通級指導の内容と同様，特別支援学校自立活動に相当するものとする（文部科学省，2016b）。特別支援学校高等部における自立活動の指導は，特別支援学校高等部学習指導要領第6章に示された6区分の中から，各生徒に必要な項目を選定し，それらを相互に関連付け，具体的に指導内容を設定するものとされている（文部科学省，2016b）。自立活動の目標は，現行特別支援学校学習指導要領によると，「個々の生徒が自立を目指し，障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う。」ことであり，6区分とは，「1. 健康の保持，2. 心理的な安定，3. 人間関係の形成，4. 環境の把握，5. 身体の動き，6. コミュニケーション」（文部科学省，2013）である。なお，6区分26項目についての詳細は，Table3にて後述する。

また，教科の補充における特別指導においても，教科指導の延長ではなく，自立活動に相当する指導の一環として実施することが適当とされる（文部科学省，2016b）。これらの指針をもとに，平成26年度（2015年度）から開始された「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」（文部科学省）では，自立活動を中心とした実践研究が始まっており，実施校は成果を上げている（文部科学省，2016b）。しかしながら，これは研究指定校において外部から専門家を招聘した実践であり，研究指定校以外の高校での特別支援の取り組み自体が具体的な方略が確立されておらず，どのような問題に対して，どのような手続きが有効なのか，といったニーズと手続きのマッチングにおいて，十分な検討が行われていない。

1.3 特別支援教育における認知行動療法と行動コンサルテーションの効果

学校カウンセリング分野においては，発達障害者支援に関する専門性が必要とされていることが指摘されており（橋本，2016），特に学習方法の指導やICTの活用などによる教材研究に加え，社会的スキル訓練（Social Skills Training: SST）や，感情のコントロールに焦点を当てたアプローチなどで構成されている認知行動療法（Cognitive Behavioral Therapy: CBT）の導入も積極的に進められていることが報告されている。また，小関ら（2016）は，公立学校の特別支援学級の児童に対する個別のSSTと，同学年の交流学級の児童に対する集団のSSTを組み合わせて実施することによって，双方の児童の相互作用を増加させ，特に特別支援学級の児童が交流学級での楽しさに気づき，笑顔の表出頻度が高まる成果を示している。

また，CBTに基づく手続きに加えて，学校現場において，行動コンサルテーションを用いた支援が行われることが増えている。行動コンサルテーション（behavioral consultation）とは，主として行動分析学に基づいた方法を用いて，コンサルティおよびクライアントの問題解決を図るための方法や技法を用いたコンサルテーションの総称であり，問題の同定，問題の分析，介入の実施，介入の評価という4つの手続きを経て行われる（加藤・大石，2004）。たとえば小関（2015）では，複数の問題行動を示す小学3年生の担任を対象として，機能的アセスメントに基づく行動コンサルテーションを実施し，問題行動の減弱と，適応行動の増加を示している。機能的アセスメントとは，三項随伴性に基づく情報の整理を通して行動の機能を明らかにする手

続きである(小関, 2016)。また, 道城(2012)は, 小学校の通常学級において担任教員をコンサルティとし, 特別な支援を必要とする児童の授業離脱, 授業中の立ち歩きなど, 授業に関する問題行動への支援で効果をあげている。このように, 特別支援教育の領域において, CBT, あるいは行動コンサルテーションの有効性が実証され, 普及しつつある。

そこで, 本研究では, 高等学校における特別支援教育を概観するとともに, 高等学校における認知行動療法および行動コンサルテーションに関する研究論文を整理し, すでに研究指定校での実践が開始され, 平成30年度(2018年度)からの導入が決まっている高等学校での通級指導における具体的な指導計画作成の一助とする。なお, 本稿では, 広範な特別支援教育の問題に対応させるため, CBTについては, 行動療法, 認知行動療法, 応用行動分析(Applied Behavior Analysis: ABA), 社会的スキル訓練やマインドフルネスなどを含むものとし, 手続きとしては総称して用いることとする。

2 方法

まず, Google Scholar, CiNii, J-STAGEを用いて, 2017年6月に「特別支援教育」, 「高等学校」, 「実態」, 「通級指導」, 「認知行動療法」, 「行動コンサルテーション」をキーワードとして, 検索を行った。次に, 重複した論文を除外し, タイトルや抄録からスクリーニングを行った。その際の条件は, ①対象者が高校生であること②特別支援教育を扱ったものであること③研究論文であることであった。その後, フルテキストで適格性を評価した。検索の手順は, 系統的展望の報告ガイドラインのPRISMA声明(Moher et al., 2009)に準拠した国里(2015)を参照して図1を作成した。本研究で対象とした論文は, 図1によって得られた論文を, 認知行動療法を専門とする大学教員1名と, 臨床心理学を専攻する大学院生1名, 心理学を専攻する大学生7名が選択基準にあてはまるか否かを検討した。

論文検索の結果, Table1, Table2にある12本の論文が抽出された。

Table1に示されたものは高等学校における特別支援教育の概観に関する研究であり, 特別支援教育の動向に関するもの(田部, 2009; 田部, 2011)が2本, 特別支援教育の研究の動向に関するもの(浜谷, 2012; 橋本, 2016; 小木曾ら, 2016)が3本, 実態把握に関するもの(関ら, 2017; 田杼ら, 2007; 林ら, 2013)が3本, インクルーシブ教育の動向に関するもの(工藤, 2016)が1本であった。

Table1からは, 1) 高等学校における特別支援教育の制度や整備は進みつつあること, 2) 特別支援に関わる教員の専門性の担保が不十分であること, 3) 生徒個々の障害特性や学校の実態に応じた支援の在り方の検討が必要であることが明らかとなった。

高等学校の制度や整備が進みつつあることに関して, 小木曾ら(2016)は, 校内委員会, 実態把握, 特別支援コーディネーター指名等体制については整備されてきていることを指摘している。また, 関ら(2017)は, 北海道の高等学校を対象とした調査を行い, 特別支援コーディネーターの指名と校内委員会の設置に関して実施率の高さを報告している。

また, 特別支援に関わる教員の専門性の担保についての課題について, 田杼ら(2007)は, 高

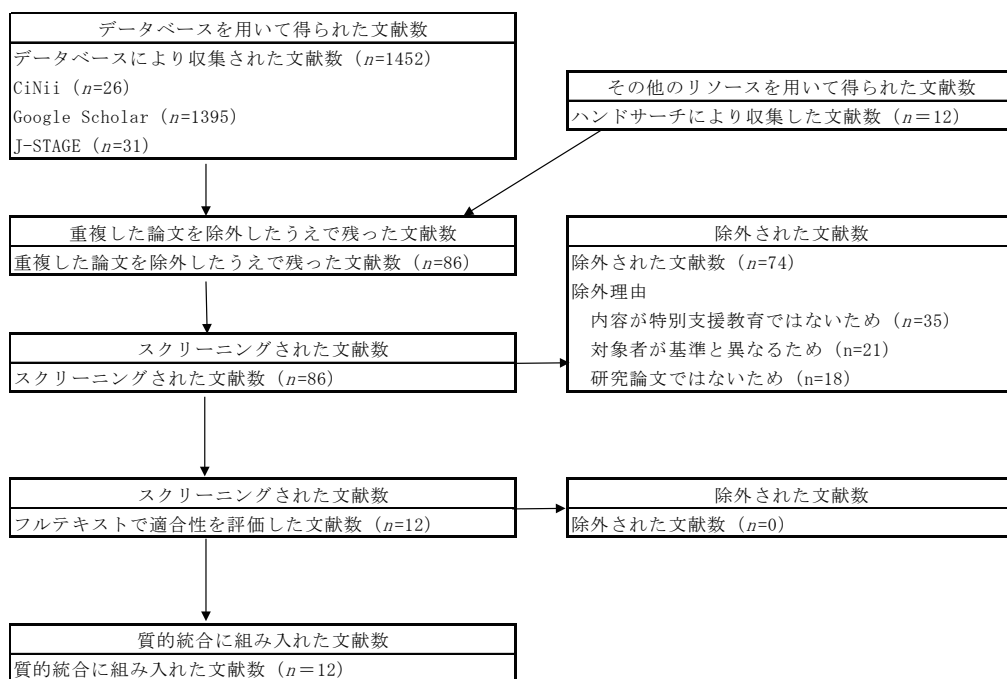


図1 PRISMA (Moher et al., 2009) に基づく文献選択と抽出の流れ

等学校の特別支援教育に対する理解の不十分さが高校での特別支援教育の大きな障害になっていることを指摘している。また、特別支援教育の体制において、特別支援教育の理解や意識、具体的な支援、共通理解の必要性を指摘している。田部ら (2009) は、私立高校における特別支援教育の体制と生徒の実態把握、教員の特別支援教育の意識や知識の均等化、特別支援を必要としない生徒や保護者への啓蒙を課題としている。また、田部 (2011) は、高校の多様な設置形態・課程や特色それぞれに適した特別支援教育のあり方や、思春期・青年期特有の心身の発達やアイデンティティ形成などに配慮する必要性を指摘している。林ら (2013) は、養護教諭の特別支援教育における役割に関する実態調査を行い、特別支援学校以外の一般校では養護教諭が特別支援教育の中心的な役割を担っている実態を明らかにしたうえで、養護教諭のための特別支援教育に関する研究は少ないことを指摘している。工藤 (2016) は、国立特別支援教育総合研究所「合理的配慮」実践事例データベース (2014) に掲載されている実践内容から、インクルーシブ教育システムに関して検索したが、研究指定校であっても、データ数が少ない実態を指摘している。

さらに、生徒個々の障害特性や学校の実態に応じた支援の在り方検討の必要性について、小木曾ら (2016) は、個別の指導計画、個別の教育支援計画については、小・中と比較すると遅れがあると指摘し、個別の実態把握、問題とされる行動が起きた時の対応、具体的な指導計画に関して苦慮している現状から、今後、高等学校独自の制度や、発達段階を考慮した指導・支援体制の在り方が問われるだろうと推測する。関ら (2017) は、地域や学校の実態に応じた支援体制

作りが行える、制度の柔軟さが必要であると示唆する。田部(2011)は、高等学校の設置形態・過程などの特色に適した特別支援教育のあり方を検討する必要性を指摘している。橋下(2016)は、知的機能(IQ)やその高低ではなく、学校生活全体の多角的な領域における適応スキルの獲得・習熟度から支援方法と支援のレベルを特定する必要性を課題として挙げている。浜谷(2012)は、今後の特別支援教育の研究において、通常学級(小・中・高含む)における特別支援教育の研究の課題として、子ども一人ひとりを丁寧に把握して質の高い授業を行っている教育実践から学ぶという研究スタイルの必要性を挙げている。

Table2に示された論文は、高等学校の通常学級における特別支援教育に関するCBTの実践をまとめたものである。これら3本の研究はABAに関するものであり、また、定時制高校での研究であった。またそのうち、(式部ら, 2015; 若林ら, 2015)の2本はABAによる行動コンサルテーションの研究であった。Table2からは、高等学校における通常学級における高等学校の通常学級における特別支援教育に関するCBTの有効性が明らかとなった。

若林ら(2013)は、定時制高校2クラスを対象に相互依存型および非依存型集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせたABCデザインによる介入を実施し、有効性を検証した。また、若林ら(2015)は、定時制高校において教科授業における生徒の課題遂行を高めることを目的とし、特別支援教育コーディネーターをコンサルタントとし、教科指導を行う教員をコンサルティとした行動コンサルテーションを実施し、介入厳密性を高める支援を検討した。その結果、対象生徒の課題遂行率が上昇し、行動コンサルテーションを実施する際の介入厳密性の重要性が示唆された。さらに、式部ら(2015)は、ABAの視点から、高等学校定時制課程における行動面・学習面で気になる生徒の支援に関する教員へのコンサルテーションを実施し、事後の教職員アンケートをもとに教員の指導の変化や生徒の行動変容について検討した。その結果、教員の意識の変化や、配慮工夫をするなどの指導の変化は見られたが、生徒の行動変容に関しては客観的なデータの収集を課題としている。これら3本の研究から、高等学校の通常学級における特別支援教育についてCBTや行動コンサルテーションは効果があることが実証されていることが明らかとなった。

さらにTable1とTable2、12本の論文全体からは、5)高等学校の通級指導でのCBTの効果検証研究の必要性が明らかとなった。高等学校における通常学級におけるCBTや行動コンサルテーションの効果は実証されていても、その実践数は少なく、さらに通級指導に関する研究は抽出できなかった。また、抽出したTable1とTable2、12本の研究には、通級指導が平成30年度から始まることの記述(関ら, 2017)はあっても、それに関する研究はなかった。また、CBTの必要性は述べられていても(橋本2016)、それに関する高等学校通級指導における研究は抽出することはできなかった。これらのことから、高等学校の通級指導でのCBTの効果検証研究の必要性が明らかとなった。なお、高等学校の通級指導に関しての研究が抽出されなかったことに関しては考察にて述べる。

Table 1-1 抽出された論文

著者名	発表	対象者	介入内容	手続き	指標	結果	研究の課題
田村 成田 拓殖	2007	近畿圏内 計1197名 公立高校9校759名 内訳 全日制普通高校3校 全日制工業高校1校 全日制商業高校2校 全日制普通・商・情報専攻1校 定時制普通科2校219名少年 院2院219名	高校での軽度発達障害者の多い ある生徒の在籍の有無や状 況、苦手意識や自信の無さを 何に示すか。	文部科学省の小・中学校におけるLD,ADHD, 高機能自閉症の児童生徒ガイドライン・事業総合 教育センターの特別支援教育部の10児等の 行動履歴リストを元に、筆者が作成したチェックリ ストを用い、高校生にセルフチェックを行わせ、対 象者の全カテゴリー平均の度数分布、全対象者の各 カテゴリーの平均のグラフを作成。	受信能力、表現能力1(話す)、読解力、表現能力 2(書く)、計算能力、筆記能力、運動能力1(粗大 運動)、運動能力2(微細運動)、注意・行動力、集 中力、自制力、適応力、社会能力、コミュニケー ション能力のカテゴリーごと5件法	小・中学校の通常学級の3%の軽度発達障害 の疑いのある生徒たちが支援を受けていない。 高校生活を送っていることを指摘	高等学校の特別支援教育の体制において、教員 の共通理解や意識、具体的な支援、組織的な対 応
田部 高橋	2009	私立高校	私立高校における特別支援の 在り方を検討	①先行研究のレビュー②全国私立高校1,386校の うち高橋園・近畿圏のWEBサイトから特別支援教育 に関する取組みを抽出。	少人数・一人ひとりと、丁寧、習熟度別授業、 補講、補習、基礎学力の定着・強化、カウン セラー等専門職、特別支援教育(ニーズ)8つ のキーワードから分類	教職員の異動が少なく長い期間をかけて生徒に 向き合える点を生かした実践や工夫を指摘	①体制整備状況と生徒の要配慮②各校の方 針と特別支援教育の接点を検討③教員の特 別支援教育の意識や知識の均等化④特別支援 を必要としない生徒や保護者への啓蒙
田部	2011	高校全体	高校特別支援教育の動向と課 題の検討	①教育行政の高校特別支援教育施策②高校特別支 援教育に関する意識や調査研究③情勢的な特別支 援教育の実践について文献の整理	高校特別支援教育をめぐる政策動向、各自治体 による特別支援を要する生徒の実態調査、先行 研究の調査	高校の多様な設置形態それぞれに生ずる問題点 の指摘、公私格差の縮小を含めた組織的対応心 身の発達やアイデンティティ形成等に配慮した 特別支援教育のあり方の検討と推進の必要性	①高校と外部(中学校、専門機関)との連携② 高校以降の進路指導・移行支援③特別な配慮 を要する生徒の評価基準の検討や教務規定の 運用④行政による財政措置の見直し
井谷	2012	通常学級(小・中・高含む)	通常学級での特別支援教育に 関わる研究の概観	①2010年度における特殊教育学会における動向を 『特殊教育研究』の概要から整理②2011年教育心 理学年第53回総会における研究発表からの抽出③ 2010年度学会誌に掲載された論文の整理	個への支援に力点を置き、行動レベルで支援の 成果を裏証する研究と、今日的状況における学 校や授業のあり方や教員の関係性などに力点 を置く研究の2つの方向性を示唆	個への支援に力点を置き、行動レベルで支援の 成果を裏証する研究と、今日的状況における学 校や授業のあり方や教員の関係性などに力点 を置く研究の2つの方向性を示唆	教育実践の現場から学んできたスタイルの研究の必 要性
林 石橋 小杉 今林 林	2013	国公立の小学校668校、中 学 校478校、高等学校200校、中 等教育学校32校、特別支援学 校242校、計1408校の養護教 諭	配慮の必要な児童・生徒の実 態を把握し、養護教諭の特別 支援教育における役割や位置 づけ等を明確にするため、養 護教諭を中心とした教職員の 役割について検討	①基本的属性の項目②勤務先などの児童生 徒に関する項目③特別支援教育の実態と意識 に関する項目④特別支援教育関連の職種に関 する項目⑤ことも題に関する項目⑥ストレス に関する項目⑦自由記述	特別支援学校以外の一般校では養護教諭が中心 となっている実態	本論文で明らかとなった点を明確にするため 多変量解析を適用する必要性、大規模な全国調 査を実施する必要性	本論文で明らかとなった点を明確にするため 多変量解析を適用する必要性、大規模な全国調 査を実施する必要性

Table 1-2 抽出された論文

著者名	発表年	対象者	介入内容	手続き	指標	結果	研究の課題
小沢智都菜	2016	高等学校	高等学校の特別支援教育の現状と課題を検討	高等学校の特別支援教育に関連する論文の整理	特別支援教育体制の整備状況,教員の意識や態度,発達障害,教員の指導・支援の実態と課題	校内委員会,家庭,特別支援コーディネーター,指名等体制については整備されてきているが,効果的な活用や機能的な指導,また個別の指導計画,個別の教育支援計画についても小・中と比較すると遅れがあると指摘	高等学校独自の制度や教育環境,生徒の実態や発達障害を考慮した指導・支援の在り方の模索
工藤	2016	インクルーシブ教育システム構築モデル事業委託機関設置校,特別支援学校35件,中学校6件,高等学校4件	インクルーシブ教育の進捗状況と課題の把握と検討	国立特別支援教育総合研究所「合理的配慮」実践事例データベース(2014)に掲載されているモデルケースの実際の内容から,掲載件数,革新的な実践,整備及び合理的配慮の実現状況,課題を検索	分析用ソフトウェアKH Coder(樋口2004)を用いた,出現頻度等に基づいて行った	高等学校:資源の有効活用や校内体制,組織の意が見られたが,データ数が少なく共通性のある課題はみだせなかった。特徴としては高等学校におけるインクルーシブ教育システム構築は「組織」としての観点から検討されており、「担任」という語が一切見られなかった。これは他の校種ではみられない状況。	インクルーシブ教育の担い手である教員が,インクルーシブ教育についてどのように捉えているのか,どのように感じ,どのように向き合おうとしているのか,そういった観点から「インクルーシブ教育システム構築」という課題を検討していくことが重要
橋本	2016	特別支援学校,特別支援学級,通商学級(幼・小・中・高・大含む)	近年の学校フィールドを中心とした特別支援教育の実践研究における到達と課題	2014年7月から2015年6月までの1年間に開催した特別支援教育の心理学会を中心として,特別支援教育における実践領域の学会などで報告された論文をレビュー	学習,生活,対人支援,行動場面での各領域,学習,生活,対人支援,行動場面での各領域,学習,生活,対人支援,行動場面での各領域	アセスメントと障害特性の理解,実行機能に關する研究,発達障害に關するカウンセリングと不登校への相談,自己理解へのアプローチ,保護者・教師へのコンサルテーションや連携,学習支援と行動支援(SST,認知行動療法),学校適応を支援する取り組みの重要性を指摘	知的機能IQ)やその高底ではなく,学校生活全体の多角的な領域における適応スキルの獲得,習熟度から支援方法と支援のレベルを特定する必要性
岡野安達,近藤	2017	北海道内の公立高等学校,私立高等学校,高等専門学校339校	高校における特別支援教育の実態とニーズの把握	国立特別支援教育総合研究所の調査(2012,2014)を参考にして質問項目を作成。郵送にて質問票を送付し回収	学校調査(在籍状況,校内支援体制),教師調査(理解,関わり,意識),教職員等学生調査(理解,関わり,意識)	支援の必要としている生徒が7%。学校により実態は異なるものの,特に定時制と小規模校に支援を必要としている生徒が多い	一つの型に押し込めない地域や学校の実態に応じた支援体制作り

Table 2 抽出された論文

著者	発表	対象者	介入内容	手続き	指標	結果	研究の課題
若林 加藤	2013	定時制高校 高校1年生の 2クラスとそ こに在籍す る発達障害 のある生徒4 名含む。	学業達成を支援するため、 相互依存型および非依存型 集団依存性にパフォーマン ス・フィードバックを組み 合わせた介入を実施し、そ の効果を介入受容性の検討 を実施。	ベースライン条件,相互依存 集団依存性にパフォーマン ス・フィードバックを組み合 わせた条件,非依存型集団依 存性にパフォーマン・ス・ フィードバックを組み合わせ た条件によるABCデザインを 2クラスで実施した参加者間 マルチベースラインデザイン 。	学級全体の教科基準 への達成率,漢字テス トの得点,および介入 受容性尺度得点。	相互依存型および非依存型集 団依存性にパフォーマン・ス・ フィードバックを組み合わせ た介入条件は,学級全体のテ スト得点の増加に影響を与え たことが考えられた。各介入 条件の介入受容性得点も高得 点を示した。また,フィード バックされる情報が集団内の 個人を特定されるものになる と,集団全体に標的行動の遂 行を回避させる力を生むこと が示唆。	否定的な副次的作用を生じ させないよう,集団内全体 への情報のフィードバック に関する手続きをより詳細 に検討し,プログラムの改 善を行う必要性。
若林 中野 加藤	2015	定時制	定時制高校において生徒の 課題遂行を高めることを目 的とした行動コンサルテー ションを実施し,介入厳密 性を保つのに必要となる支 援の検討。	2 学級対象A-B-C-CD-CDEデ ザインで実施。介入は介入厳 密性を高めるため2度の打ち 合わせ,遂行する教授行動の 毎朝の確認,パフォーマン ス・フィードバック,台本の 提示を実施。	授業ごとの生徒の課 題遂行率を測定。	発達障害の生徒を含む各学級 の生徒の期間ごとの課題遂行 率が上昇の傾向。	厳密に評価できる研究方法 を用いた行動コンサルテー ションの研究の必要性。
式部 岩坂 井上	2015	公立高校夜 間定時制 1 ~4年生の男 女	応用行動分析学の観点から 行動面・学習面で気になる 生徒の支援に関する教員へ のコンサルテーションの効 果を検討。	実施前に実態把握について検 討後,学校側のニーズにより, 全教員を対象とした講義形式 の研修,各学期に1回授業観察 とフィードバック,数日後に 教員全体での事例検討の計7 回実施。	自由記述と7段階の リッカート尺度を用 いた事後アンケート によって教員のコン サルテーションにお ける満足度を測定。	①発達障害の基本的な特性 理解と対応,気になる生徒の 行動や特性理解と関わり方で 高い満足度。②教員の指導の 変化を確認。	①学級全体での予防的対 応 ②学校現場に負担が少 なく,かつ客観的なデータ の収集。

3 考察

本研究の結果を踏まえ、高等学校の特別支援教育や通級指導において、CBTや行動コンサルテーションがどのような役割を果たすのか、その課題と方向性について考察する。

本研究の結果では、高等学校通級指導に関する研究は抽出されなかった。また、特別支援に関するCBTの実践研究そのものが少ないことが確認された。通級指導に関する研究が実践されていないことは、通級指導制度が開始前であることがその理由と考えられるが、それだけではなく、高等学校の教科担任制、また、同じ高等学校内に様々な専門課程が存在することもその背景と考えられる。楠見ら(2015)は、中学校での研究実践について、教科担任制という制度に起因して、介入方法の検討や共有、これらの共通理解にもとづく一貫性のある介入や情報交換などが困難である点をあげている。高等学校でのCBTや行動コンサルテーションを用いた実践研究が少ないことも同様の背景があると考えられる。また、高等学校における特別支援教育自体が小中学校に比べて遅れをとっていることも実践研究の少ない理由として挙げられている(文部科学省, 2017a)。しかしながら、高等学校は、義務教育終了後のほぼ全ての生徒が、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けるとともに、自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関(文部科学省, 2016b)であり、今後、特別支援教育における様々な介入研究や実践的研究が行なわれる必要がある。特に、平成30年度(2018年度)から始まる通級指導に関する具体的な実践研究を推進することは、通級指導を必要としている生徒のためにも急務であるといえる。

高等学校における特別支援教育に携わる教員の専門性の担保について、高等学校には、これまで特別支援学級や通級指導教室などの教育環境がなかったことから、特別支援教育に対する知識・理解において、小・中学校とは異なる状況があると考えられている(小木曾, 2016)。宮城ら(2011)によると、特別支援コーディネーターであっても、専門的な知識が保証されていない場合が少なくない。そのような実態があるなかで、通級指導に関しても、特別支援教育コーディネーターや、担任教員の専門性がこれまで以上に求められる。たとえば研究指定校である長崎県立佐世保中央高等学校(文部科学省, 2016)の実践から、通級指導の対象生徒決定までの過程を見ると、担任による観察やチェックリストによる実態把握、特別支援教育コーディネーターによる自立活動の視点での実態把握、校内委員会による対象生徒の検討、学校長による生徒や保護者への説明や合意形成となっており、これらの情報の整理だけでも、関わるそれぞれの立場において、高度な専門知識が必要であることが伺える。このような専門性の担保の方法として、特別支援学校などの外部機関との連携、スクールカウンセラーや、スクールソーシャルワーカーとの連携、研修の実施等が必要と考えられるが、高等学校と外部機関の連携には財政措置等、環境整備の面で課題が多い(田部, 2011)。現時点では外部機関との連携が十分とはいえず、来年度からの運用や、今後数年間に対応が間に合わないことが予想される。つまり、高等学校の教員は外部機関に頼らない方法で通級指導を行わなければならないことになる。そこで、現場での実用可能性が高いCBTのプログラムを構築することによって、教員に特別支援の関する専門性の担保が期待される。

以上の観点をふまえ、特別支援学校における学習指導要領「自立活動6区分26項目」(文部科学省, 2016c)に基づいて、通級指導において求められる指導内容と、その具体的方略について検討を行った。「自立活動6区分26項目」は、1. 健康の保持, 2. 心理的な安定, 3. 人間関係の形成, 4. 環境の把握, 5. 身体の動き, 6. コミュニケーションの6区分に分類されている。実際に、研究指定校の実践も、「自立活動6区分26項目」に基づいてアセスメントや指導計画が作成されている。そこで、6区分26項目に対応する、主に発達障害の特徴をもとに設定したターゲット行動の例と、その行動に対応するCBTによるアプローチ例をTable3に示す。なお、平成28年度通級による指導実施状況調査(文部科学省, 2016d)の「通級による児童生徒数まとめ」によれば、平成28年度5月現在、各障害種に関しては、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱の児童生徒が在籍している。このなかで、言語障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱・身体虚弱に関しては、高等学校側の環境整備が第一に優先され、また臨床心理学以外の専門性が必要とされる障害であるため、これらの障害の特徴に由来するターゲット行動に関しては、除外している。また、高等学校の通級指導においては、前述の通り、その対象生徒は「障害者手帳の有無は問わないこととする」と文部科学省(2016b)が明記しているため、ターゲット行動も障害名を限定せずに記載してある。なお発達障害の行動特徴に関しては、東條(2008)、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2013)、Attwood(2008)、DSM-5(2014)、ICD-10(2007)を参考にしている。

6区分のうち1. 健康の保持, 3. 人間関係の形成, 4. 環境の把握, 6. コミュニケーションを担うセルフモニタリングとは、社会的状況や人間関係のなかで、自分のふるまいや行動がその場の状況に適切かどうかを観察し、社会的に適切と思われる方向に自己をコントロールすること(Snyder, 1986)と定義されている。発達障害のある子どもは、自己の状態や感情を客観的に把握することが苦手(Attwood, 2008)である。そのことにより、健康の保持に支障が出たり、感情のコントロールができず、そのために心理的に不安定に陥ったり、コミュニケーションや対人関係の問題が生じたりすることが考えられる。自身の生活リズムや生活習慣、健康状態について、あるいは自己の特徴や感情の理解を促すことを目的としたセルフモニタリングを行うことで、健康の保持や心理の安定、あるいは人間関係の形成、コミュニケーション能力の向上が期待される。また、高校生は進路選択を控えている。発達障害のある生徒にとって自己の特徴を踏まえたうえでの進路選択が、自立し社会に適応していくことに不可欠といえる。このような側面からもセルフモニタリングは高等学校での通級指導において重要であるといえる。

また、2. 心理的な安定, 3. 人間関係の形成, 6. コミュニケーションを担う、怒りに関連した問題行動に有効であるというアンガーマネジメントは、怒りや攻撃的行動のコントロール能力を向上する治療プログラムである(佐野ら, 2010)。怒りや攻撃的行動をコントロールすることで、情緒の安定や、人間関係の形成の感情の理解にも寄与すると期待される。

2. 心理的な安定と、3. 人間関係の形成を担う認知再構成法とは、認知の偏りに焦点を当て、これまでの硬直化した考えに代わる、より適応的な考えを見つけ出す方法である(大野, 2010)。認知再構成法は、偏った認知によって生じる不適応行動を減らし、適応行動を増やすこ

Table 3 自立活動6区分26項目に対するターゲット行動例とCBTアプローチ例

自立活動6区分26項目	ターゲット行動例	対応するCBTアプローチ例
1.健康の保持 (1) 生活のリズムや生活習慣の形成の関すること (2) 病気の状態の理解と生活管理に關すること (3) 身体各部の状態の理解と養護に關すること (4) 健康状態の維持改善に關すること	睡眠障害、生活習慣への頑なこだわり、偏食傾向、自己に対する理解や認知が困難	セルフモニタリング、リラクセーション法など
2.心理的な安定 (1) 情緒の安定に關すること (2) 状況の理解と変化への対応に關すること (3) 障害による学習又は生活上の困難を改善・克服する意欲に關すること	落ち着きがない、じっとしていられない、聴覚過敏、触覚過敏、感情の理解が困難、感情のコントロールが困難、パニックになりやすい、不安感を抱きやすい、好きなことには集中できる、ひとりであることに安心する、状況への頑なこだわり、状況の変化に苦痛を感じる、課題や活動を順序だてることが困難	アンガーマネジメント、認知再構成法、セルフモニタリング、動機付け面接など
3.人間関係の形成 (1) 他者とのかわりの基礎に關すること (2) 他者の意図や感情の理解に關すること (3) 自己の理解と行動の調整に關すること (4) 集団への参加の基礎に關すること	他者に対する興味が低い、視線を合わせることに苦手、想像力の欠如、他者の気持ちを理解することが困難、感情の把握が困難、不明確な指示では集団参加が困難、まわりの雰囲気などを察することが困難	SST、セルフモニタリング、認知再構成法、問題解決訓練、アンガーマネジメントなど
4.環境の把握 (1) 保有する感覚の活用の関すること (2) 感覚や認知の特性への対応の関すること (3) 感覚の補助及び代行手段の活用の関すること (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に關すること (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に關すること	感覚刺激への過敏さまたは鈍感さ、聴覚的にとらえることが困難、視覚優位	セルフモニタリングなど
5.身体の動き (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に關すること (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に關すること (3) 日常生活に必要な基本動作に關すること (4) 身体の移動能力に關すること (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に關すること		リラクセーション法など
6.コミュニケーション (1) コミュニケーションの基礎的能力に關すること (2) 言語の受容と表出に關すること (3) 言語の形成と活用に關すること (4) コミュニケーション手段の選択と活用に關すること (5) 状況に応じたコミュニケーションに關すること	他者に対する興味が低い、視線を合わせることに苦手、想像力の欠如、情報を共有することが困難、聴覚的にとらえることが困難、明確に示されていないことや字義どおりでなかったりあいまいであったりする言葉の意味を理解することの困難さ、状況に合わせてコミュニケーションを選択することが困難、状況をとらえることが困難、しばしば質問が終わる前に出し抜いて答えはじめる	問題解決訓練、アンガーマネジメント、セルフモニタリング、SSTなど

※ Table3のCBTアプローチ例については、阿部 (2017)、柘植ら (2016)、中尾 (2009)、古川 (2016) を参考とした。

とが心理の安定に結びつくと考えられている。発達障害のある子どもには思い込みが多い（東條，2008）とされる。認知に思い込み（歪み）が生じていることが対人関係に問題を起こしていることも考えられ、そういった認知の偏りに焦点化することで、適応的なよりよい人間関係の構築が期待される。

3. 人間関係の形成、6. コミュニケーションの項目においては、対人関係能力の改善や育成に焦点を当てた取り組みであるSSTが有効であると考えられる。発達障害のある子どもは、自らの感情を言語化して他者に伝えることが苦手といわれる。また、セルフモニタリングによって理解した自らの特徴を人に伝えたりする社会的スキルが必要である。社会的スキルとは、対人関係を円滑にするための知識とそれに基づく具体的な技術やコツを総称したものである（内山ら，2008）。社会的スキルを学ぶことで、不適応的な人間関係を改善されることが期待される。また、SSTについては、6区分各項目でもその有効性が示唆される。

3. 人間関係の形成、6. コミュニケーションを担う問題解決訓練は、気持ちが大きく動揺した時や問題に取り組んでいく時に用いられる技法で、問題の明確化し、取り組む課題の設定を行い、解決策の様々な角度から考え、解決策の決定、行動計画を立案、行動計画を実行という手順で実施される（大野，2010）。通級指導教室に通う子どもは、対人関係など多くの問題を抱えていることが考えられる。問題解決訓練を行うことで、自らが問題と向き合い解決することで、適応的な人間関係やコミュニケーション能力の向上、心理的な安定が期待される。

小中学校における通級指導教室に在籍する児童生徒数は年々増加している（文部科学省，2016d）。今後、各学校の整備が整えば、その在籍数は増加していくことが考えられ、高等学校における通級指導への期待もますます高まっていくと考えられる。また、特別支援を必要とする子どもたちや、その支援に携わる現場の教員のためにも、自立活動6区分26項目に関する具体的な指導内容が明確にされ、その指導具体的内容に関し教育現場での発達障害者への支援においてすでに有効性が認められたCBTの手続きを指導内容に用いたプログラムを構築することで、教員の専門性担保への一助となることが期待される。

これまでの教育現場におけるCBTの手続きにおいては、Table2においても強調されている機能的アセスメントを用いた行動観察が重要視されてきた（加藤ら，2004）。しかしながら、今現在高等学校の通級指導で求められているのは、臨床心理学などの専門知識を持たない教員でも活用することのできるプログラムだと考える。そのため、そのプログラムの内容は、発達障害のある子どもたち全般に関わる特徴に基づき、また、特別支援の必要な子どもたちが、社会に適応し自立していくために必要なスキルでなければならない。

今後、特別支援教育における高等学校での通級指導における具体的手続きの1つとして、自立活動6区分26項目に則したCBTを用いた介入が有効であると期待される。特別支援を必要とする多くの高校生に還元していくためにも、CBTに基づく通級指導の有効性を担保し、実証性と再現性の確立された介入プログラムの作成と実践が求められる。

付記

本稿を作成するにあたり、ご協力いただいた桜美林大学心理学専攻の篠崎夏実さん、下平晴彦さん、平野真里子さん、藤野佳奈さん、鈴木彩音さん、多居あつきさん、八重樫里彩さん、ここに記して感謝いたします。

なお、本研究の一部は、岩手大学平成29年度研究力強化支援経費によって行われた。

文献

- 阿部利彦編著 (2017). 授業のユニバーサルデザインと合理的配慮 金子書房
- Attwood, T (2004). Exploring feelings:cognitive behavioral therapy to manage anger. Future Horizons. (辻井正次監訳 東海明子訳 (2008) ワークブック アトウッド博士の〈感情を見つけにいこう〉1. 怒りのコントロール. 明石書店)
- 中央教育審議会 (2005). 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」
- 中央教育審議会 (2008). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 (2012). 「共生社会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)」
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2013). 改訂新版LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド. 東洋館出版社
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2014) 「専門研究B 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究－授業を中心とした指導・支援の在り方－ (平成24年度～平成25年度) 研究成果報告書」
- 古川勝也・一木薫 (2016). 自立活動の理念と実践－実態把握から指導目標・内容の設定に関わるプロセス ジーアス教育新社
- 浜谷直人 (2013). 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題 教育心理学年報, 51, 85-94.
- 半田健・野呂文行 (2016). 通常の学級における時間内での連絡帳の書字行動に困難を呈する児童へのセルフモニタリングの適用 障害科学研究, 40 (1), 173-183.
- * 橋本創一 (2016). 教育心理学に基づく特別支援教育の研究動向2015実践と研究におけるエフォートとアジェンダ 教育心理学年報, 55, 116-132.
- 林幸範・石橋祐子・小杉幹子・今林俊一・林廣徳 (2013). 特別支援教育に関する研究 (2) —養護教諭が認識する特別支援教育の役割— ともども教育宝仙大学紀要 4, 11-24.
- 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
- 小関俊祐 (2015). 不適応行動を示す小学校3年生児童への行動コンサルテーションの適用行動療法研究 41 (1), 67-77.
- 小関俊祐 (2016). 教育領域における健康心理学によるエンパワメント－認知行動療法の視点から－ Journal of Health Psychology Research, 29 No. Special_issue 89-94.
- 小関俊祐・小関真実・林萌恵 (2016). 特別支援学級児童に対する個別SSTと交流学級児童に対する集団SSTの組み合わせが学級適応促進に及ぼす効果 ストレスマネジメント研究, 12 (2), 87-96.
- * 小木曾 誉・都築繁幸 (2016). 高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察 障害者教育・福祉学研究, 12, 165-172.
- * 工藤浩二 (2016). 我が国におけるインクルーシブ教育の進捗状況と課題 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 67, 197-206.

- 国里愛彦 (2015). 系統的展望とメタアナリシスの必須事項 行動療法研究, 41 (1), 3-12.
- 楠見潔・小関俊祐 (2015). 通常学級に在籍する問題行動を示す児童生徒に対する行動論の基づく支援の展望—中学校における特別支援の効果的な実践に向けて—桜美林大学臨床心理センター年報, 12, 14-13.
- 道城裕貴 (2012). 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果 行動療法研究, 38 (2), 117-129.
- 宮前理・半澤万里 (2001). 高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について 宮城教育大学紀要 46, 231-240.
- 文部科学省 (2013). 特別支援学校高等部学習指導要領
- 文部科学省 (2016a). 「平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
- 文部科学省 (2016b). 「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告
- 文部科学省 (2016c). 『高等学校における「通級指導」について』 教育課程部会高等学校部会
- 文部科学省 (2016d). 「平成28年度通級による指導実施状況調査について」
- 文部科学省 (2017a). 「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
- 文部科学省 (2017b). 「平成29年度発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために」
- 内閣府 (2014). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (平成二十五年法律第六十五号)
- 中尾繁樹編著 (2009). 「特別」ではない特別支援教育③みんなの「自立活動」特別支援学級・通級指導教室・通常の学級編, 明治図書
- 日本精神神経学会 (2014). 高橋三郎・大野裕 (監訳) 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉 (訳) DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引, 医学書院
- 大野裕 (2010). 認知療法・認知行動療法治療者用マニュアルガイド 星和書店
- 坂野雄二・菅野純・佐藤正二・佐藤容子 (1996). ベーシック現代心理学 臨床心理学 有斐閣
- 佐野樹・中島公博・佐野奈津美・古根高・千丈雅徳 (2010). アンガーマネジメントを施行した思春期行為障害の2例 精神医学, 52, 6, 553-559.
- * 式部 陽子・岩坂英巳・井上雅彦 (2015). 高等学校定時制課程における行動面・学習面で「気になる」生徒の支援に関する教員へのコンサルテーション効果の検討 次世代教員養成センター研究紀要, 1, 75-81.
- * 関あゆみ・姫野完治・安達潤・近藤健一郎 (2017). 高等学校における特別支援教育の現状と課題 (1) —北海道の高等学校を対象とする実態調査から—子ども発達臨床研究, 9, 13-22.
- Snyder, M. (1986). Public appearances, privatereality: The psychology of self-monitoring.
- W. H. Freeman. (スナイダー, M. 齊藤勇 (監訳) 1988 カメレオン人間の性格—セルフ・モニタリングの心理学— 川島書店)
- 田中裕一 (2017). 高等学校における通級による指導の実施について 季刊特別支援教育 東洋館出版社 65, 26-29.
- * 田部絢子・高橋智 (2009). 私立高校における特別支援教育の動向 学校教育学研究論集, 20, 29-41.
- * 田部絢子 (2011). 高校における特別支援教育の動向と課題特殊教育学研究, 49 (3), 317-329.
- * 田杼弘行・成田滋・柘植雅義 (2007). 自己能力セルフチェックからみた高校の特別支援教育の実態学校教育学研究, 19, 129-138.
- 東條恵 (2008). 発達障害ガイドブック—保護者と保育士・教師・保健師・医師のために—自閉症スペクトル, 広汎性発達障害, 高機能自閉症, アスペルガー症候群, ADHD, 学習障害 改訂新版, 考古堂

- 融道男・中根允文・小見山実・岡崎祐士・大久保善朗 (監訳) (2007) ICD-10 精神および行動の障害臨床記述と診断ガイドライン, 医学書院
- 丹羽登 (2014). 通級による指導の充実による特別支援教育の推進 季刊特別支援教育, 東洋館出版社 56, 8-10.
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキング・グループ (2009). 高等学校における特別支援教育の推進について
- 柘植雅義・小林玄・飯島知子・鳴海正也 編著 (2016). 全国の特徴ある30校の実践事例集「通級による指導」編 ジーアス教育新社
- 内山喜久雄・坂野雄二編 (2008). 認知行動療法の技法と臨床 日本評論社
- *若林上総, 加藤哲文 (2013). 集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせた介入の適用による発達障害のある高校生を含んだ学級への学業達成の支援行動分析学研究 28 (1), 2-12.
- *若林上総・中野聡・加藤哲文 (2016). 定時制高等学校における行動コンサルテーションの実践を通じた教師の介入厳密性を高める支援の検討行動分析学研究, 30 (2), 145-156.
- 山本淳一・池田聡子 (2005). 応用行動分析で特別支援教育が変わる 子どもへの指導方略を見つける方程式 図書文化社