発達障害児の行動支援計画を作成するための管理職のマネジメントに関する検討

Examination of the management of administrators for the development of behavior support plans for children with developmental disabilities

平澤紀子
岐阜大学大学院教育学研究科
HIRASAWA Noriko
Gifu University Graduate School of Education

和文要旨

本研究は、学校において発達障害児の行動支援計画を作成し、活用するために必要な管理職のマネジメントについて検討した。特別支援教育に関するマネジメント 29 項目と行動支援計画に関するマネジメント 15 項目を作成し、行動支援計画を実施した小学校の校長 16 名に、重要度と実行度の評価を得た。その結果、特別支援教育については、全般的に実行され、個別の教育支援計画も作成されていたが、作成や活用のためのマネジメントは低かった。行動支援計画については、重要度と実行度の双方が高い項目はチーム運営や資源であった。重要度は高いが実行度の低い項目は人員配置とアセスメントや支援計画の把握であった。重要度と実行度の双方が低い項目はデータに基づくスクリーニングや支援であった。以上から、学校で行動支援計画の作成や活用を推進するためには、特別支援教育の体制整備と重なるチーム運営や資源が重要であり、アセスメントに基づく支援計画やデータ活用に関しては情報提供が必要であることが示唆された。

Key Words　発達障害、行動支援計画、管理職、マネジメント

Abstract

This study examined the management of administrators that is required to develop and implement behavior support plans for children with developmental disabilities in school. Based on previous research, 29 management items for special needs education and 15 for behavior support plans were developed. Sixteen elementary school principals who were involved in training to develop behavior support plans assessed the importance and execution of the items. The results showed that, in special needs education, although a system had been developed, the utilization of individualized educational support plans was low. In the behavior support plans, the items for which both importance and implementation were high were team management and resources. Items of high importance but low implementation were staffing and support plans. Items of both low importance and implementation were data-based screening and support. From the above, in order to promote the creation and utilization of behavior support plans at schools, it is important to manage teams and resources that overlap with the establishment of a special support education system. It is also necessary to provide information to schools regarding support plans and data utilization based on assessments.

Key Words: developmental disabilities, behavior support plan, administrator, management

Ⅰ．問題と目的

今日、多様化・複雑化する教育課題の解決に向けて、校長のリーダーシップの下、学校組織としての取り組みが求められている（中央教育審議会，2015）。とりわけ、通常学級においては、発達障害の可能性のある子どもが6．5％程、行動面の困難を示す子どもは3.6%程在籍しており（文部科学省，2012）、このような子どもを含み、管理職が特別支援教育体制を主導していくことが求められている（文部科学省，2017）。

こうした課題に対して、海外の状況をみると、生活の質（Quality of Life）の向上を目的として、児童生徒の望ましい行動をポジティブな方法で拡大し、それによって行動問題を最小化する Positive Behavior Support（PBS）が普及している（Sugai & Horner，2011）。とくに、行動問題を示す子どもについては、機能的アセスメントに基づいた行動支援計画の有効性が明らかにされている（Gage，Lewis，& Stichter，2012）。そして、このようなエビデンスに基づく実践を学校組織として推進するための要件が検討され(Algozine，Baret，Eber，George，Horner，Lewis，Putnam，Swain-Bradway，McIntosh，& Sugai，2014；Sugai & Horner，2011)、なかでも管理職のマネジメントの重要性が指摘されている（McIntosh，Predy，Upreti，Hume，Turri，& Mathews，2014）。

わが国においては、エビデンスに基づく実践を推進する法的基盤はないものの、学校規模の PBS 研究が紹介され（大久保，2020）、教師が行動支援計画を作成するための研修（平澤・坂本・大久保・藤原，2016；平澤，2018；神山，2017）や管理職が先導する取り組み（石黒，2010）も報告され始めている。このような現状において、先行知見を基に、学校において行動支援計画の作成や活用を推進するために、管理職のマネジメントに焦点を当てて検討する時期にきているであろう。ただし、教育条件の異なる海外の知見をそのまま適用できない。わが国においては、特別支援教育のマネジメント状況を踏まえた上で、行動支援計画のマネジメントを検討することが肝要であろう。前者に関しては、文部科学省（2017）「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」において、管理職に求められる内容が示されている。後者に関して、学校規模の PBS 研究において、エビデンスに基づく実践の実行度を評価する尺度が開発されており、日本語版としても翻訳されている（大対，2020）。この項目を基に、行動支援計画の研修を受けた学校の校長から評価を得ることで、行動支援計画の作成や活用を推進するためのマネジメントを検討できると考えられる。

そこで本研究は、学校において発達障害児の行動支援計画を作成し、活用するために必要な管理職のマネジメントについて検討することを目的とする。具体的には、先行知見を基に特別支援教育に関するマネジメント状況や行動支援計画のマネジメント状況を把握する項目を作成し、行動支援計画の作成研修を実施した小学校の校長による行動支援計画の作成や活用を推進するために重要と思うこと、実行したことの自己評価を基に、管理職に必要なマネジメントを検討した。

Ⅱ．方法

１．対象者

表１に、対象者と事例の概要を示した。対象者は、行動支援計画の作成研修を行った小学校の校長 16 名であった。行動支援計画の作成研修は、教育委員会から推薦された学校において実施したもので、研修内容の実行については、研修前に筆者が文書により説明し、同意を得た。研修内容は、理論と演習からなる３時間程の研修で、各学校の特別支援教育コーディネーターが１年生の通常学級担任とともに参加した。事例は、各学校において、行動面の支援が必要な児童のうち、知的障害、自閉症スペクトラム、ADHD 等の

表1　対象者の概要

対象者	校長経験年数	現任校の校長経験年数	行動支援計画の作成研修の事例
1	1	2	逸脱行動
2	2	3	課題の取り組み
3	3	3	友達関係
4	8	2	逸脱行動
5	3	4	逸脱行動
6	5	1	逸脱行動
7	5	2	課題の取り組み
8	5	2	逸脱行動
9	8	3	逸脱行動
10	4	2	逸脱行動
11	3	2	逸脱行動
12	10	1	課題の取り組み
13	4	4	友達関係
14	5	1	友達関係
15	4	4	逸脱行動
16	9	2	課題の取り組み

診断を有しており、先行研究(Loman & Horner, 2014)の指針を基に、１学期において対象児や他者に危険性がなく、学校生活の２場面以下で行動問題を示している児を１名選定したものであった。研修で作成した行動支援計画を２学期に実行し、その成果を 12 月に評価するというものであった。研修者の特別支援教育コーディネーターは校長に、研修内容を報告し、行動支援計画を実行した。

２．研究参加に関する説明と同意

対象者に、研究の目的と方法、個人情報保護、研究協力の自由、結果の報告と公開に関する説明を文書で行い、同意を得た上で研究を進めた。

３．管理職のマネジメント項目

(1) 特別支援教育のマネジメント状況

特別支援教育のマネジメント状況を明らかにするために、文部科学省(2017)「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」において、管理職用として示されている内容から 29 項目を作成した（表２）。

(2) 行動支援計画のマネジメント状況

行動支援計画のマネジメント状況を明らかにするために、学校規模の PBS の実行度を測定する尺度（Tiered Fidelity Inventory(TFT)； Algozine et al., 2014）の日本語版 TFT（大対ら, 2020）を参考にした。本研究では、この TFT の第三層の支援（個別の支援）に示されている内容を基に、わが国の教育条件を踏まえて、チーム、資源、支援計画、評価に関する 15 項目を作成した（表３）。

４．評価分析方法

対象者 16 名に対して、行動支援計画の実行後 12 月に評価を得た。特別支援教育のマネジメント 29 項目については４件法（４：実行している、３：どちらかといえば実行している、２：どちらかといえば実行していない、１：実行していない）の評価を得た。行動支援計画のマネジメント 15 項目については、行動支援計画の作成や活用を推進するために重要と思うこと（重要度）について、４件法（４：重要である、３：どちらかといえば重要である、２：どちらかといえば重要でない、１：重要でない）の評価とその理由に関する自由記述を得た。また、同じ項目について、実際に実行したことを４件法（４：実行した、３：どちらかといえば実行した、２：どちらかといえば実行しなかった、１：実行しなかった）の評価とその理由に関する自由記述を得た。加えて、管理職が行動支援計画を実施するために工夫したことについての自由記述を得た。重要度と実行度の評価点を集計し、３点以上と２点以下の項目から特徴を分析した。また、重要度と実行度の乖離を明らかにするために、各項目の評価点の平均値の差について対応のあるデータのｔ検定を用いて分析した。

Ⅲ．結果

1.　特別支援教育のマネジメント状況

表２に、対象者 16 名の特別支援教育のマネジメントに関する評価結果を示した。

表２　特別支援教育のマネジメントに関する評価結果

項目	下位項目	平均値	標準偏差
特別支援教育を柱とした学校経営	1　校長のリーダーシップ	3.75	0.45
	2　学校内での教育支援体制の構築・運営	3.94	0.25
	3　学校内の教育支援体制の児童等・保護者や地域への周知	3.69	0.48
校内委員会の設置と運営	4　校内委員会の役割の明確化と支援までの手順の確認	2.81	0.75
	5　校内委員会の組織及び構成	3.56	0.51
	6　支援内容の共通理解と定期的な評価	2.63	0.50
	7　評価結果や保護者の意見を踏まえた支援内容の見直し	2.69	0.70
特別支援教育コーディネーターの指名と校務分掌への位置付け	8　特別支援教育コーディネーターの役割	4.00	0.00
	9　指名にあたっての配慮事項	3.81	0.40
	10　校務分掌での位置づけ	4.00	0.00
個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用・管理	11　個別の教育支援計画の作成	3.81	0.40
	12　個別の指導計画の作成	4.00	0.00
	13　各計画の見直し	2.56	0.51
	14　各計画の活用と管理	2.69	0.48
教職員の理解推進と専門性の向上	15　校内研修の推進	3.75	0.45
	16　教員の役割等に応じた学校外における研修の参加促進	3.50	0.52
教員以外の専門スタッフの活用	17　特別支援教育支援員	3.13	0.89
	18　スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー	1.20	0.45
	19　医療的ケアを行う看護師、就労支援コーディネーター等	1.38	0.62
保護者との連携の推進	20　保護者への理解推進	3.81	0.40
	21　保護者との協働	3.38	0.62
	22　個別の教育支援計画の作成と活動	2.56	0.63
専門家・専門機関との連携の推進	23　巡回相談員や専門家チームとの連携	2.00	1.03
	24　特別支援学校のセンター的機能の活用	1.63	0.89
	25　教育、医療、保健、福祉、労働、その他の関係機関との連携	2.67	0.52
	26　個別の教育支援計画の作成と活用	3.06	0.44
進学等における適切な情報の引継ぎ	27　幼稚園から小学校への適切な引き継ぎ	3.88	0.34
	28　小学校から中学校への適切な引き継ぎ	3.81	0.40
	29　特別支援学校との適切な引き継ぎ	2.33	0.58

下位項目18、25、29は該当事例がある場合の回答

４件法の回答で平均値が３点以上なのは、「特別支援教育を柱とした学校経営」「特別支援教育コーディネーターの指名と校内委員会の位置づけ」「教員の理解促進と専門性向上」であった。一方、２点以下は「校内委員会の設置と運営」の「4 校内委員会の役割の明確化と支援までの手順の確認」「6 支援内容の共通理解と定期的な評価」「7 評価結果や保護者の意見を踏まえた支援内容の見直し」と、「個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用・管理」の「13 各計画の見直し」「14 各計画の活用と管理」と、「専門家・専門機関との連携の推進」の「23 巡回相談員や専門家チームとの連携」「24 特別支援学校のセンター的機能の活用」「25 教育、医療、保健、福祉、労働、その他の関係機関との連携」と、「進学等における適

切な情報の引き継ぎ」の「29 特別支援学校との適切な引き継ぎ」であった。このことから、特別支援教育のマネジメント状況について、全般的に実行され、個別の教育支援計画も作成されているが、作成や活用のためのマネジメント項目は低かった。

２．行動支援計画のマネジメント状況

表３に、対象者 16 名の行動支援計画のマネジメントに関する評価結果を示した。

表３　行動支援計画のマネジメントに関する評価結果

項目	下位項目	評価内容	重要度	実行度	重要度と実行度の差	p
チーム	1　チーム構成	対象児の支援を担当するチームをコーディネーターと以下の知識を提供できるメンバーで構成している（①学校運営、②特別支援教育、③児童生徒、④学	3.50	3.44	0.06	ns
	2　チームの運営手順	定期的に集まり、①議題、②議事録、③役割、④行動計画をもち会議を進める	3.25	3.19	0.06	ns
	3　スクリーニング	対象児を選ぶためのルールを文書化し、学業、欠席、支援経過等のデータを用いて選んでいる	2.63	2.19	0.44	ns
	4　チームの業務	チームが支援計画の立案、実施、モニター、調整の業務を行うことを明確にしている	3.50	3.13	0.37	ns
資源	5　人員配置	対象児の支援を実施するために適切な教職員や支援員等を配置している	3.44	2.31	1.13	**
	6　生徒・家族・地域社会の関与	必要に応じて学校外の支援や関係機関と連携するための担当者を明確にしている	3.56	3.56	0.00	ns
	7　教職員研修	支援を実施するための専門情報を教職員が研修する機会を設けている	3.06	3.00	0.06	ns
支援計画	8　QOLの指標	対象児の好みやニーズ、家族の要望を聞き取り、支援計画に取り入れているか把握している	3.00	2.13	0.87	**
	9　学業面・対人面・身体面の指標	対象児の学業面、行動面、医療面、生活面、メンタルヘルス面の強さやニーズを聴き取り、支援計画に取り入れているか把握している	3.06	2.06	1.00	*
	10 行動支援計画	行動面の困難を示す対象児に、行動問題とその生起状況及び仮説が記載されているか把握している	3.44	2.06	1.38	**
	11 包括的な支援計画	対象児の支援計画に、（a）行動問題を予防するための方略、（b）望ましい行動を指導するための方略、（c）行動問題の強化子を取り除くための方略、（d）望ましい行動に対する強化子、（e）安全の確保が記載されているか把握している	3.19	1.94	1.25	**
	12 校内支援と生活環境の支援	関係者間の連携を必要とする場合に、QOLにつながる強みが明確にされ、校内と生活環境内の家族等により遂行できるよう計画されているか把握している	3.50	2.81	0.69	*
評価	14 データシステム	（a）支援計画の実行度、（b）児童生徒の成果を把握するデータを収集し、定期的に教職員に報告されるようにしている	2.25	1.44	0.81	ns
	15 データに基づく意思決定	上記のデータを用いて、定期的に支援計画を見直し、修正するようにしている	2.44	2.13	0.31	ns
	17 年度評価	少なくとも年1回、チームは、支援計画が児童生徒、家族、教職員のニーズをどの程度満たしているか評価し、次年度に引き継がれるようにしている。	3.75	3.75	0.00	ns

重要度については、４件法の回答で平均値が３点以上なのは 15 項目中 12 項目であり、全般的に重要であると評価されていた。一方、平均値が２点以下なのは「3 スクリーニング」「14 データシステム」「15 データに基づく意思決定」であり、データに基づいて対象児を選定したり、支援を検討したりする項目については低かった。

実行度については、いずれも重要度よりも低かった。平均値が３点以上なのは 15 項目中６項目であり、「1 チーム構成」「2 チームの運営手順」「4 チームの業務」「6 生徒・家族・関係者の関与」「7 教職員研修」「17 年度評価」であり、チーム運営や資源に関する項目で実行したと評価されていた。２点以下は７項目であり、「3 スクリーニング」「5 人員配置」「8 QOL の指標」「9 学業面・対人面・身体面の指標」「10

支援計画の把握」「11 包括的な支援計画」「12 校内支援と生活環境の支援」「14 データシステム」「15 データに基づく意思決定」であり、アセスメントや支援計画の把握やデータに基づく支援の項目については低かった。

重要度と実行度の双方が３点以上なのは 15 項目中６項目であり、「1 チーム構成」「2 チームの運営手順」「4 チームの業務」、「6 生徒・家族・関係者の関与」「7 教職員研修」「17 年度評価」であった。重要度と実行度の双方が２点以下なのは４項目であり、「3 スクリーニング」「8 QOL 向上へと支援の指標」「14 データシステム」「15 データに基づく意思決定」であった。

重要度と実行度の乖離をみると、15 項目中６項目で平均値の差に有意差がみられ、資源の「5 人員配置」と支援計画の「8 QOL の指標」「9 学業面・対人面・身体面の指標」「10 支援計画の把握」「11 包括的な支援計画」「12 校内支援と生活環境の支援」であった。これらの項目の自由記述には、例えば、人員配置は学校経営課題に応じるものであるために、必ずしも対象児を優先できないことが指摘された。また、アセスメントや支援計画の把握については、管理職ではなく、特別支援教育コーディネーター等の担当者が詳細を把握していればよいことが指摘された。

３. 行動支援計画の作成や実行を推進するために管理職が工夫したことに関する自由記述

表４に、特別支援教育コーディネーターが研修した行動支援計画を学校において推進するために、管理職が工夫したことの自由記述の抜粋を示した。

表４　工夫に関する自由記述（抜粋）

項目	内容
チーム	・対象児の支援に関係する教職員を確認した。 ・支援検討会議に、管理職が同席して、進捗状況を確認するようにした。 ・特別支援教育コーディネーターが担任と支援を検討する時間を考慮した。 ・定期的な会議がもてるように教頭や教務主任に助言した。
資源	・担任配置は対象児に応じるように計画した。 ・支援員は当該クラスに配置できるようにした。 ・行動支援計画の研修のことを校内で共有する時間を設けた。
支援計画	・特別支援教育コーディネーターに全校の対象児や支援計画を聴き取る機会を設けた。 ・対象児の問題面だけでなく、良さやニーズを聴き取るように助言した。
評価	・学年主任と特別支援教育コーディネーターに支援の見届けを指示した。 ・年度評価を次年度に引き継ぐように助言した。

チームについては関係教員の関与や支援会議への管理職の同席、定期的な会議を設けることが挙げられた。資源については担任や支援員の配置、行動支援計画についての研修内容を教職員に伝達する機会を設けたことが挙げられた。支援計画や評価については特別支援教育コーディネーターが担任と検討できる時間の確保や学年主任等への支援の見届けの指示が挙げられた。

Ⅳ. 考察

本研究では、発達障害児の行動支援計画を作成し、活用するために必要な管理職のマネジメントについて検討するために、行動支援計画の研修を受けた小学校の校長 16 名による、学校において行動支援計画の作成や活用を推進するために重要と思うこと、実際に実行したことの評価を分析した。

まず、文部科学省(2017)のガイドラインを基にした特別支援教育のマネジメントに関する評価結果から

は、全般的に実行され、個別の教育支援計画が作成されていることが示された。このことは、2007 年度特別支援教育制度が開始されて 13 年が経過する中で、管理職が特別支援教育の体制整備を認識し、実行していること示すものである。ただし、個別の教育支援計画の見直しや活用に関するマネジメントは低く評価されたことから、特別支援教育の質を確保するためのマネジメントを充実する段階といえよう。

このような個別の教育支援計画にかかわる行動支援計画のマネジメントに関する評価結果を検討する。本項目は、日本語版 TFT（大対ら， 2020）を基に、わが国の教育条件に合わせて内容を改訂したものである。その結果、管理職は全体的にチームや支援計画、評価に関する項目の重要度を高く評価していた。このことから、日本語版 TFT を基に、わが国における行動支援計画の作成や活用のための要件を検討することができるものといえよう。

そこで、重要度と実行度の双方が高い項目をみると、チームの「1 チーム構成」「2 チームの運営手順」「4 チームの業務」、資源の「6 生徒・家族・関係者の関与」「7 教職員研修」、評価の「17 年度評価」であり、主にチーム運営や資源に関する項目であった。これらは、特別支援教育の体制整備と重なるものであることから、特別支援教育を推進することと重ねて充実していくことができると考えられる。実際に、対象者が行った工夫にも、チームでの支援会議や特別支援教育コーディネーターが担任と検討する時間や支援の見届けに考慮した取り組みが指摘された。したがって、このようなチーム運営の工夫を管理職に情報提供することが重要であろう。

一方、重要度は高いが実行度は低い項目は、資源の「5 人員配置」とアセスメントや支援計画の把握に関する項目であった。人員配置については、自由記述に、学校経営課題に応じるものであるために、必ずしも対象児を優先できないことが指摘された。このことから、対象児の支援を学校経営課題の中でどのように位置づけるかを整理する必要があると考えられる。また、アセスメントや支援計画の把握については、自由記述には、管理職ではなく、特別支援教育コーディネーター等が詳細を把握していればよいことが指摘された。しかし、校内の支援対象の把握や支援計画の把握がなければ、チーム運営のマネジメントもできないと考えられる。また、現状では、アセスメントに基づいて支援計画を作成するまでには至っていないかもしれない。したがって、学校経営課題の中での対象児の支援の位置づけを整理し、次にアセスメントに基づく支援計画の有効性や意義について管理職への情報提供が重要であると考えられる。

一方、重要度も実行度も低い項目は、スクリーニングやデータに基づく意思決定が挙げられた。海外においては、全ての児童生徒への支援を第一層として、リスクのある児童生徒への第二層、個別のアセスメントと支援計画を行う第三層として、順次支援を手厚くする多層支援モデルが取り組まれている（Sugai & Horner, 2011）。そのような体制にないわが国においては、対象児のスクリーニングや支援をデータに基づいて行うことが浸透していないためと考えられる。しかしながら、今日求められている学校マネジメント（学校経営計画の作成、実行、評価、改善のサイクル）（大野，2019）を踏まえるならば、校内の支援対象の把握と効果的な教育資源の配分、その成果評価が求められる。その中で、今後、スクリーニングや支援のためのデータに基づく意思決定を検討していく必要があろう。そのためには、田中（2020）が指摘しているように、現状あるデータ等を活用した意思決定システムの構築が重要であると考えられる。

以上、行動支援計画の研修を受けた小学校の校長の評価からは、学校で行動支援計画の作成や活用を推進するためには、チーム運営や資源が重要であり、アセスメントに基づく支援計画やデータ活用に関しては学校への情報提供が必要であることが示唆された。

付記・謝辞

本研究は、JSPS 科研費 19K02930 の助成を受けた。研究にご協力をいただいた対象児、保護者、学校の皆様に深く感謝申し上げます。

文献

1) Algozine, B., Baret, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G (2014): School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. www.pbis.org. 大対香奈子・庭山和貴・田中善大 (2020): 日本語版学校規模ポジティブ行動支援 Tiered Fidelity Inventory（日本語版 TFI). 日本ポジティブ行動支援ネットワーク. https://apbsjapan.org/

2) 中央教育審議会 (2017)：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）. 平成 27 年 12 月 21 日.

3) Gage, N. A., Lewis, T. J., & Stichter, J. P. (2012): Functional behavioral assessment-based interventions for students with or at risk for emotional and/or behavioral disorders in school: A hierarchical linear modeling meta-analysis. Behavioral Disorders, 37(2), 55-77.

4) 平澤紀子(2018): 行動問題を示す発達障害児を担当する小学校１年の担任を対象とした機能的アセスメント研修に関する検討：就学前の支援情報を用いた特別支援教育コーディネーターとのペア研修の効果から. 発達障害研究, 40(4-1), 381-391.

5) 平澤紀子・坂本裕・大久保賢一・藤原義博(2016): 行動問題を示す発達障害幼児の支援教室担当者を対象とした行動支援計画の作成支援に関する検討. 発達障害研究, 38(1), 90-99.

6) 石黒康夫(2010): 応用行動分析学を用いた学校秩序回復プログラム. 教育カウンセリング研究, 3(1), 56-67.

7) 神山努(2017): 社会福祉法人における基本版機能的行動アセスメントに基づいた行動問題支援研修の評価. 発達障害研究, 39(1), 104-119.

8) McIntosh, K., Predy, L. K., Upreti, G., Hume, A. E., Turri, M. G., & Mathews, S. (2014): Perceptions of contextual features related on implementation and sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(1), 31-43.

9) 文部科学省(2017): 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、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～.

10) 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. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf　2020 年 10 月 17 日閲覧)

11) 大久保賢一(2020)：特集号「学校場面における PBS の最前線」の発行にあたって（巻頭言）. 行動分析学研究, 34(2), 162-165.

12) 大野裕己 (2018): 学校におけるマネジメント. 篠原清昭編著　教育の社会・制度と経営, pp.71-85. ジダイ社.

13) 大対香奈子(2020): 学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）における実行度の評価. 行動分析学研究, 34(2), 229-243.

14) Sugai, G., & Horner, R. H. (2011): Defining and describing schoolwide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support*, pp. 307-326. New York: Springer.

15) 田中善大(2020): 学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）を支えるデータシステムとしての ODR. 行動分析学研究, 34(2), 211-228.