

公立特別支援学校に在籍するASD生徒における 他害の兆候となる行動を低減するための 行動コンサルテーション実践

村田 洋子*・松岡 勝彦

Behavioral Consultation Practices for Reducing Behaviors that Signals Harm for Others
in ASD Student Enrolled in Public Special Needs School

MURATA Yoko*, MATSUOKA Katsuhiko

(Received September 24, 2021)

問題と目的

自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder ; ASD)のある子どもは、家庭や学校等で、家族や教師が困惑する問題行動を示すことが多い。ここに示す問題行動には、奇声、他害・他傷・攻撃、自傷、自己刺激、物投げ・物壊し、指示に応じない等の多様な反応型(topography)がみられる(小笠原・守屋, 2005)。1980年代より、これら問題行動の機能を同定し、その結果に基づくアプローチの有効性が報告されるようになり、多くの知見が蓄積されてきた(村中, 2019)。しかしながら、学校現場においては、これらの問題行動を示すASDのある子どもを担当する教師は多くの困難に直面し、教師のバーンアウトを引き起こす率が高いことが指摘されている(Hastings & Brown, 2000)。

このようなASDのある子どもの学校における様々な行動問題の解決を図る方法の1つとして「行動コンサルテーション」(Erchul & Martens, 2002 ; 加藤・大石, 2004 ; 2011など)がある。「行動コンサルテーション」の特徴として、コンサルタントはコンサルティである教師の支援や指導行動に焦点を当てた介入を重視し、その改善によって、クライアントの問題解決を図っていく。すなわち、学校教育においては、特別支援教育に携わる教員の専門性の確保や指導力の向上が求められているが(文部科学省, 2012)、行動コンサルテーションによる行動問題の解決は、クライアントの行動問題の解決のみならず、コンサルティの資質向上に大きく貢献するものである(野口・大橋・大石, 2012)。さらに、その得られた資質はコンサルティである教師の教育活動の中

において着実に根づき、広がっていくことが推察されたことから(澤本・松岡, 2012)、学校教育全体の教育力向上につながる有効な方略であると言える。

ところで、わが国において、攻撃行動や他害行為等の激しい行動問題に対しては、研究の積み重ねが必要であり、明確な支援方法の再現性を高めていかなければならない(山本, 2002)が、岡村・藤田・井澤(2007)は小規模作業所において、自閉症者の激しい攻撃行動を低減するための方略を検討した実践研究を行っている。この研究では、激しい攻撃行動を示す自閉症者に職員1名が指導・援助しており、環境調整が容易な場面である作業所において攻撃行動の兆候行動に焦点を当てて機能分析し、兆候行動に対する介入を実施している。コンサルティである職員の攻撃行動への恐怖感や不安を考慮し、強度の激しくない微弱な不適切行動である兆候行動に介入することで支援者の実効性を高め、攻撃行動の生起を未然防止することに成果をあげている。介入前には、兆候行動への対応によって攻撃行動を強化していたが、機能分析した結果、注目要求の機能も併せもっており、兆候行動に反応しない対応と共に作業従事行動を言語賞賛する分化強化を行い、この手立てが有効であったことが報告されている。兆候行動に着目したことによる成果は、今後の攻撃行動や他害行為等の激しい行動問題への支援方法として再現性があり、実践研究の意義は大きいと言える。

冒頭にも述べたように、教育現場において、問題行動の中でも、特に攻撃行動や破壊行動等については、教師や他児に与える危害の強度が高く、緊急性の高い課題と

* 山口県立総合支援学校

して即座に介入が進められてきた(馬場・松見, 2011)。特別支援学校学習指導要領の総則では「多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること」とあり、集団での学びを保障している学校現場において、他の生徒への他害行為等の行動問題のあるASD生徒には、絶え間なく気を配る必要があり、教師が対応に疲弊している状況がある。しかしながら、他害行為の兆候行動がある場合、先述した作業所での実践研究のように、兆候行動に対する消去手続きを導入することは、他の生徒との協働を促す学校現場においては、消去抵抗やバーストの問題が危惧され、それによる危険性が生じることが予想される。さらに、行動問題の兆候行動は、本人の授業参加や課題従事行動が中断する状況を引き起こすため、学習活動を保障すべき学校現場においては改善すべき問題であることは言うまでもない。このように、学校現場において行動問題の兆候行動が生じた場合には、教師や他生徒、そして本人にまで様々な不利益が生じる。そこで、先に示したように、子どもの問題解決のみならず、特別支援教育に携わる教師の教育力向上に鑑みただけの場合には、行動コンサルテーションによる行動問題の解決が選択肢の第一であろう。

以上のことから本研究では、公立特別支援学校(中学部)において、他害行為の兆候行動が生起することで、教師や他生徒、そして生徒本人にも不利益が生じているASD生徒1名を対象とし、教師の資質向上やその後の対処能力を高めることが期待される行動コンサルテーションを実施し、その効果等について検討することを目的とした。

方法

1. 参加者

本研究には、公立A特別支援学校(以下「A校」)に通う特別な教育的ニーズのある生徒1名(クライアント)及びその担任教師(コンサルティ)、当該地域に設置された大学の教員養成学部において長期研修を受けている「研修教員(A校在籍; 「見習い」コンサルタント・第一著者)」、発達障害心理学・応用行動分析を専門とする大学教員(第二著者)の計4名が参加した。

(1) クライアント: クライアントは、A校に在籍する中学部1年生の女子生徒1名であった(以下「Bさん」とする)。Bさんは、就学前に医療機関において知的障害、自閉スペクトラム症(ASD)の診断を受けていた。環境の変化や見通しのもてない活動や行事には不安を感じることが多く、これまで他害行為(教師や友達を噛む、ひっかく、つかむ等)やその前兆とみられる様子が頻繁にみられると小学校(特別支援学級在籍)からの配慮事項が伝えられていた。A校に入学後も、他害行為やその

前兆とみられる様子があり、担任や各教科の授業を担当する教員からも、非常に困っているが、どのように支援したらよいかという改善への強い要望があった。

(2) コンサルティ: Bさんの担任で、特別支援学校勤務10年目の女性教諭(以下、担任)であった。A校での勤務は2年目であった。Bさんを含めた生徒2名を担当していた。応用行動分析の技法について既修であった。

(3) コンサルタント(研修教員及び大学教員): コンサルタントは、特別支援学校の担任経験17年で、教職歴23年目の教員(以下、第一著者)であった。現在、担任と同じA校に在籍しながら、当該地域に設置された大学の教員養成学部で特別支援教育の長期研修(1年間)を受けていた。発達障害心理学・応用行動分析・行動コンサルテーションを専門とする大学教員(以下、第二著者)から行動コンサルテーションの基礎について既修であった。本研究においては、この大学教員から随時スーパーバイズを受けながら、コンサルテーションを進めていった。

2. 倫理的配慮

本研究開始前に、第一著者は、学校長と担任に対しては口頭で、Bさんの保護者に対しては文書に基づいて説明を行った。ここで第一著者は、①関係者全員のプライバシー厳守に努めながら研究に取り組むこと、②途中で研究を辞退してもよいこと、③その成果を公表すること等について伝えた。第一著者による説明後、関係者全員から上記のことについて同意し、本研究に参加する旨の回答を得た。

3. 標的行動

Bさんは、他害行為が生起する前には、「目つきが変わる、猫のひっかくしぐさをまねる、独り言を繰り返す、泣く」等の他害の兆候となる行動(以下、「兆候行動」とする)が頻繁に生起していた。教員の対応や状況によっては、その後、「教師や他生徒を噛む、ひっかく、物を投げる」の他害行為や教室の隅や廊下、トイレに行くといったその場から離れる行動がみられた。また、兆候行動が生起した時点から、Bさんの授業参加や課題従事行動は中断した。このような事実から「兆候行動」を標的行動とした。なお、第一著者が行動観察を行ったところ、兆候行動は、生活単元学習のある日に多く生起しており、嫌悪刺激からの逃避機能を有することが推定された。

4. セッティング

Bさんの在籍教室(Bさんを含む6名が在籍)や生活単元学習で音楽室、畑等を使用した。第一著者は、Bさんから1m以上離れた視界に入りにくい後方に位置した。

5. 研究デザイン

本研究は、後述するベースライン、介入、フォロー

アップ1、フォローアップ2の4フェイズから構成された。

6. データの記録方法

第一著者は、生活単元学習のある日(9:00~15:30)のBさんの直接行動観察を行い、記録用紙に記入した。この記録用紙は、O'Neill, Albin, Storey, Horner and Sprague (2015)を参考に作成された。記録用紙には、「兆候行動が生じた時間」「(A)先行条件 兆候行動が生じたきっかけ」「(B)行動 兆候行動の内容」「(C)結果 どう対応したか」を記入した。

7. 学校訪問期間

本研究は、X年7月から10月まで行われた。第一著者は、ベースラインからフォローアップまで計7回訪問した。

8. 手続き

(1) ベースライン：生活単元学習のあるX年7月15日、22日の2日間(9:00~15:30)で測定した。この期間、第一著者から担任に対して支援の助言や提案は行わなかった。また、担任はBさんに対して「普段通りに」対応してもらった。

(2) 介入：介入期：X年9月2日、9日、11日の3日間実施した。Fig.1に示したように、兆候行動の生起条件は、「見通しや活動内容によるもの」「他生徒の言動によるもの」「教師の言動によるもの」であった。生起条件の中の「見通しや活動内容によるもの」への介入手続きを行うことを決定した。担任に対して、ストラテジー・シート (Fig.2) (井上・井澤, 2007)を参考にしながら、協議を行い、生活単元学習におけるスケジュール等の改善(先行子操作、結果条件操作を含む)をはかってもらった。学年全体で行う授業の活動内容を担任が事前に把握し、見通しのもてる提示の仕方や内容を精選すること等、具体的に例を挙げながら提案・助言した。また、活動後の「お楽しみの活動」の内容や実施する場所についても、学級やBさんの実態を考慮しながら決定した。介入3日目から、本人の意向により、これまでは別室で音楽を聴くなどの強化子を提示していたのだが、在籍教室でお茶を飲むというBさんにとってより自然な随伴性に移行した。第一著者は、担任に対して、授業終了直後に「事前にすぐのルールを確認していたのがよかったですね」「曲を聴くのを楽しみに最後まで頑張っていましたね」「授業が終わってすぐに褒めていたのがよかったですね」等のフィードバックを行った。

(3) フォローアップ：フォローアップ1はX年9月25日のみ、フォローアップ2はX年10月7日のみ、介入と同じ手続きで測定した。

(4) 事後インタビュー：フォローアップの測定後、担任に対して事後インタビューを実施した。ここでは、

「今回の取り組みが有効であったか」「担任の負担はどうか」「今後、どのようなことに気を付けて子どもたちに接していきたいか」について尋ね、回答を得た。

結果

本研究の結果をFig.1に示した。行動観察により、兆候行動の生起条件別にその生起回数の推移を示した。

ベースライン期における兆候行動は、1日目13回、2日目13回であった。兆候行動の生起条件の中では、「見通しや活動内容によるもの」が、1日目10回、2日目6回と頻繁に生起していた。他生徒の暴れる行動や奇声、ルールを守らないこと、Bさんの間違いを指摘する発言など「他生徒の不快な言動によるもの」の兆候行動も1日目3回、2日目5回と生起していた。兆候行動が生起する度に、他害行為防止のため、担任はBさんの近距離に位置した。この時点で、Bさんの授業参加や課題従事行動は中断し、担任や他教師からの活動を促す指示やさらなる他生徒の不快な言動が続くと、他害行為やその場を離れる行動に至った。そのため担任は、活動を促す指示をやめ、Bさんと校内を歩いたり、好きな曲を聞かせたりすることもあった。

介入期における兆候行動は、1日目2回、2日目1回、3日目1回であり、ベースライン期に比べ、生起回数は激減した。フォローアップ1では1回、フォローアップ2においては全く生起しなかった。

介入以降、「見通しや活動内容によるもの」が生起条件の兆候行動は、全く生起しなかった。「朝の会」で、教師が日課や生活単元学習の予定を説明する際、Bさんは活動スケジュールを机の上に置き、自分でも再確認する様子があった。授業中、Bさんは1つの活動が終わるごとに、スケジュールの項目にチェックマークを記入し、他教師からの学年集団全体や他生徒への指示にも混乱することなく課題従事した。Bさんからは、「今日は泣かずにできたよ」「楽しかったね」との発言が聞かれるようになった。「帰りの会」では、「今日がんばったこと」を一人ずつ発表するコーナーが設定されており、以前は話題にしなかった生活単元学習の内容を肯定的に発表するようになった。このようなBさんの言動から、達成感・自己肯定感といった正の強化子が随伴されていると担任は判断し「お楽しみの活動」の設定を停止したが、その後もBさんの課題従事行動は維持された。

一方、「他生徒の不快な言動によるもの」が生起条件の兆候行動も介入1日目に1回、フォローアップ1で1回のみと減少した。介入当初は、他生徒の不快な言動があると、最後に設定された「お楽しみの活動」の写真を何度も丸で囲み、我慢している様子があったが、次第に他生徒の様子を気にすることなく学習活動に従事した。

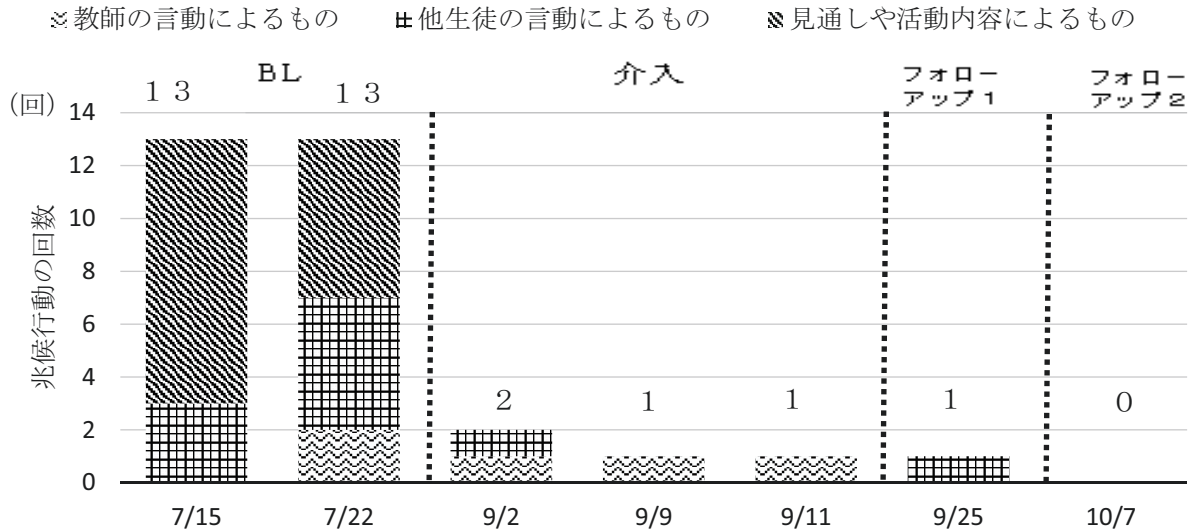


Fig.1 Bさんにおける兆候行動の推移

事後インタビューの結果 (Table 1) では、今回の取り組みについて、Bさんにとって有効であった旨の回答を担任から得た。「生活単元学習の授業では、最後まで活動できるようになった。学校生活の中でも友達の不快な言動に対して、許容できる場面が増えた」とのコメントが得られた。さらに、本研究に対しての負担感については、「感じなかった。行動問題が激減したことで、Bさんの支援に関する負担感がなくなった」との回答を得た。今後の関わり方についても、「生徒の実態を正しく把握して、的確な支援ができるようにしたい。支援については、学級や学年で共通認識を図れるようにしていきたい」とのコメントが得られた。

考察

本研究では、公立特別支援学校中学部に在籍するBさんの兆候行動を減少させるための行動コンサルテーションの効果等について検討することを目的とした。

本研究の1つの契機は、担任からの「Bさんの他害行為をなくしたい。いつ起こるのか分からず、不安に感じている」という訴えであった。担任からの聞き取りでは、他害行為は月に1回程度生起していた。第一著者による

行動観察の結果、担任の訴えどおり他害行為は月に1回程度の生起であったが、その兆候行動は頻繁に生起していた。兆候行動が生起した時点で、その後に恐らく起こるであろう他害行為を、担任はあらかじめ抑制するための対応をせざるを得ない。したがって、学年や学級集団で実施している授業の進行に支障をきたし、他生徒への支援も滞る事態が引き起こされていた。そして、兆候行動の生起に伴って、Bさん本人の授業参加や課題従事行動が中断するため、学習機会を保障できない状況であった。先述したように、兆候行動が生起した後の対応によって攻撃行動を低減する方略については、有効な実践研究が報告されている (岡村・藤田・井澤, 2007)。しかしながら、本研究のように、兆候行動の生起によって教師や他生徒、そして本人にとっても不利益があると判断される場合においては、兆候行動の生起を低減する必要があると判断し、着手することとした。

ベースライン期において、Bさんの兆候行動は、2日間ともに13回と頻発していた。同時期、Bさんと同じ教室に在籍する他生徒には「暴れる、奇声をあげる」等の問題行動が生起しており、担任は、他生徒の不快な言動によってBさんの兆候行動が頻発しているのではない

Table 1 事後インタビューの結果

質問 1 : 今回の取り組みは B さんにとって有効であったか。	回答 1 : 有効であった。他害行為や教室から出ていくなどの行動、そして兆候行動もみられなくなり、授業への参加や活動が中断することなく、最後まで取り組めるようになった。他生徒の不快な言動に対しても、聞き流したり、反応しなくなったりしている。
質問 2 : 今回の取り組みについて負担を感じたか。	回答 2 : 負担は感じなかった。程よい緊張感がありよかった。行動問題が激減し、精神的な負担が減った。
質問 3 : 今後、どのようなことに気をつけて子どもたちに接していきたいか。	回答 3 : 記録をとることで、行動問題の要因や課題等が明確になった。生徒の実態を正しく把握し、今後もの確な支援ができるようにしたい。生徒の支援や指導方法については、学級や学年で共通認識したいにしたい。

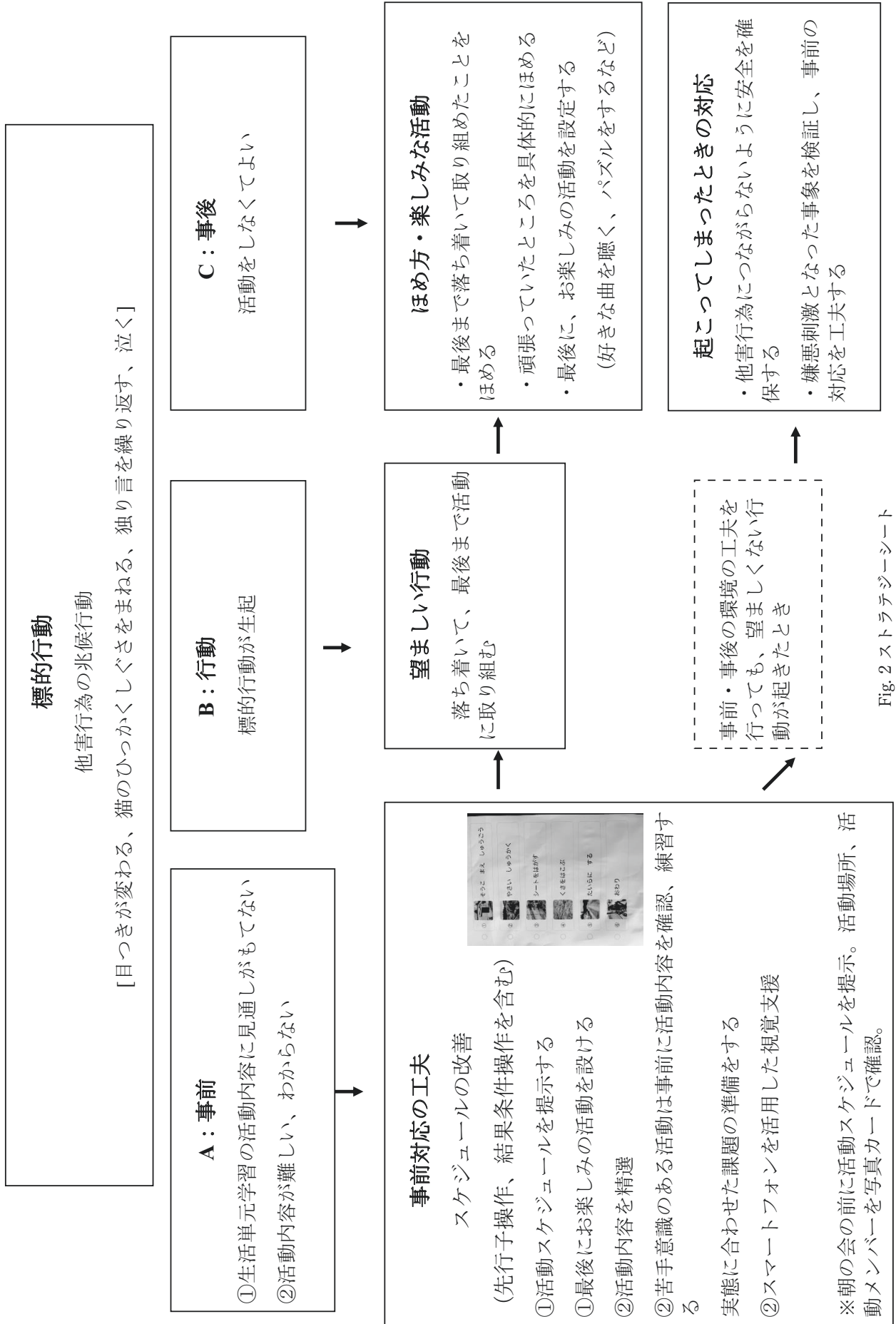


Fig. 2 ストラテジーシート

かと訴えていた。第一著者による行動観察を行った結果、Fig.1に示した通り、担任が訴えていた「他生徒の不快な言動」が先行条件である兆候行動は、3回、5回と生起していた。しかしながら、「見通しや活動内容によるもの」が先行条件となる兆候行動も10回、6回と生起していた。そこで、担任が訴えていた「他生徒の不快な言動」に介入する計画も検討されたが、これに関しては他教師によるこのような計画への理解を含め、協力を得るまでには多くの時間と労力を要することが危惧された。それよりも、「見通しや活動内容によるもの」への介入手続きは、担任一人で実行できるため、即座に着手可能である。加えて、いくつかの先行条件の中で最も高い割合を占めていたため、大きな減少幅が期待できる予測があった。結果、この予測のとおり、Bさんの兆候行動は、介入期は1～2回、フォローアップ期は0～1回と激減した。さらに、担任への事後インタビューにおける「行動問題が激減し、精神的な負担が減った」というコメントからも「見通しや活動内容によるもの」への介入手続きは、相応の効果を示したと言えるであろう。そして、このように、担任一人で手続きを実行することで得られた効果であれば、担任は自己効力感を実感しやすい。したがって、いち早く行動問題の改善を図ることができ、教師としての効力感を得ることができる介入手続きは、教師のバーンアウト防止の一助となり得るだろう。また、米沢谷・柘植(2020)が指摘しているとおおり、本研究においても、このような児童生徒の変容が即時的かつ明確に捉えやすく実行性の高い支援の提案は、コンサルティの支援実行の促進に有効であったと考える。

繰り返しになるが、本研究では、「見通しや活動内容によるもの」への介入手続きを優先して実行した。ところが、ベースライン期において、1日目3回、2日目5回と生起していた「他生徒の不快な言動」による兆候行動も、予期せず0～1回と低減した。他生徒の不快な言動は、変わりなく生起していたにもかかわらず、担任への事後インタビューでは、Bさんは「しょうがないね」と言って受け流したり、反応を示さなかったりすることが増えたとのコメントがあった。さらに第一著者の行動観察によっても同様の様子が確認された。以前、Bさんは授業に見通しがなく、活動内容を理解できない状況の中、他生徒の不快な言動が気になりイライラしていたと推察される。しかし、担任が見通しや活動内容に関する支援行動を改善したことで、他生徒の不快な言動があろうとも、そのことを気にすることなく学習活動に従事する行動が生起しやすくなったのではないかと考えられた。兆候行動の減少はある程度期待されていたが、思いの外、他生徒の不快な言動に対して「しょうがないね」と受け流すこのような適切な言動が生起した経緯は定かではな

い。しかしながら、Bさんのこのような適切な言動や学習活動に従事する行動を担任は言語賞賛によって強化していたため、その後も維持されたと考えられた。学校における生徒同士のトラブルは、安全性や即効性を優先し、生徒の不快な言動を抑制しようとする対応や両者を引き離す対応を行う場合が多々見受けられる。しかしながら、これらの対応では、状況が好転しないこともあり、生徒の自己肯定感にも影響を与えてしまう。そして何よりも、生徒の学習機会を剥奪してしまう事態が引き起こされる。したがって、本研究のように、教師が考えられる工夫をすることで、生徒の行動問題が減少するだけでなく、学習活動に従事する適切行動が増えるというよい影響を与えることができるのである。

ところで、他害行為等の行動問題を示すASD生徒を担当する教師は、生徒や教師間における多くの挑戦すべき事項に直面する(Buschbacher & Fox, 2003)。本研究においても、担任は他害行為の対応に追われ、教師間で協力を得ることがやや困難である状況のなか一人で苦悩していた。そこで、第一著者は、介入後、兆候行動が激減した時点で、「先生の支援のおかげでBさん変わりましたね」等と、担任の支援行動を肯定的にフィードバックすることに心がけた(松岡, 2007参照)。その後のフォローアップ期には、第一著者からの助言がなくても、Bさんへの見通しや活動内容についての支援改善的確に行い、担当している他生徒についても、行動観察や実態把握に基づく支援改善を試みている様子が観察された。行動コンサルテーションは、教師の支援行動に焦点を当て、その改善によって問題解決を図っていく。それ故にコンサルタントである第一著者は、その過程や成果を捉えて、教師の支援行動を強化できる立場にあると言える。周知の通り、教師は生徒だけでなく、保護者対応、その他の業務遂行のため多忙を極めており、適切な支援行動に対して、教師同士で賞賛や激励等の相互強化の機会が非常に少ないのが現状である。したがって、コンサルタントによって、強化機会が設定できる行動コンサルテーションは、特別支援教育に携わる教師の専門性向上についても、有効な取り組みである。本研究においても、生徒の問題解決のみならず、教師の専門性向上に幾ばくかの貢献ができたのではないだろうか。

以上のことから、本研究における行動コンサルテーションによって、Bさんの兆候行動は激減し、本人のみならず他生徒、そして担任にとっても非常に有益であったと言える。本研究においては、他教師との協働がやや実現しにくい状況であったため、担任一人が支援行動を改善することによって問題解決を図った。しかしながら、担任への事後インタビューにおいて「本研究で得た成果や生徒の支援や指導方法について、学級や学年で共通理

解したい」とのコメントが得られたことから、担任自身が組織的対応の重要性を感じていることは明らかである。一人の生徒に複数の教師が関わる教科担任制である中学部においては、本研究で得られた成果を共有し、協働していく体制作りが今後の課題である。また、こうした担任一人の支援行動を強化・維持していくためには、教師を取り巻く学校内の随伴性を整備していくことも必要である(米山, 2011)。本研究のように、支援行動の改善を試みた担任の行動が第一著者からだけでなく、学年や学部、さらには校内組織の中でも強化されるシステムを構築していくことが、学校全体の教育力向上につながるのではないかと考える。

謝辞

本研究を行うにあたり、快く研究に協力して下さったBさんとその保護者の方に心よりお礼申し上げます。

文献

馬場ちはる・松見淳子(2011) 応用行動分析学に基づく通常学級における支援についての実践的検討. 関西学院大学人文論究, 61,100-114.

Buschbacher, P. & Fox, L. (2003) Understanding and intervening with the challenging behavior of young children with autism spectrum disorder. *Journal of Language, Speech, Hearing in the Schools*, 34, 217-227.

Erchul, W. P. & Martens, B. K. (2002) *School Consultation Second Edition*. Springer Science + Business Media. (大石幸二監訳(2008) 学校コンサルテーション統合モデルによる特別支援教育の推進. 学苑社.)

Hastings, R. P. & Brown, T. (2000) Functional assessment and challenging behavior: Some future directions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 229—240.

井上雅彦・井澤信三(2007) 自閉症支援はじめて担任する先生と親のための特別支援教育. 明治図書, 58-59.

加藤哲文・大石幸二(2011) 学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック～特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開～. 学苑社

松岡勝彦(2007) 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果. *特殊教育学研究*, 45(2), 97-106.

文部科学省(2012) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告

村中智彦(2019) 自閉症スペクトラム障害といじめ行動—応用行動分析学からみた理解と予防支援—日本

学校心理学会年報 第12号(2019年度), 42-53.

野口和也・大橋智・大石幸二(2012) 私立幼稚園における発達障害児への「柔軟な指導」を実現するための行動コンサルテーション コミュニティ心理学研究, 15(2), 117-135.

小笠原恵・守屋光輝(2005) 知的障害児の問題行動に関する調査研究—知的障害養護学校教師への質問紙調査を通して—*発達障害研究*, 27, 137-146.

岡村章司・藤田継道・井澤信三(2007) 自閉症者が示す激しい攻撃行動に対する低減方略の検討—兆候行動の分析に基づく予防的支援—*特殊教育学研究* 45(3), 149-159.

澤本昭子・松岡勝彦(2011) 教師と保護者への連携型行動コンサルテーション. 加藤哲文・大石幸二(編著), 学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック. 学苑社, 168-180.

山本淳一(2002) 自閉症児のコミュニケーション支援—応用行動分析学から—*発達*, 92, 38-46.

米山直樹(2011) 校内委員会における行動コンサルテーション. 加藤哲文・大石幸二(編著), 学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック. 学苑社, 109-124.

米沢谷将・柘植雅義(2020) 小学校1年生通常の学級担任への授業コンサルテーション—コンサルティの支援実行を促進するためのコンサルタントの計画的な介入のフェードアウトの検討—*LD研究*, Vol.29 No.3, 170-183.