

通常の学級における行動問題改善のための 行動コンサルテーション実践（2）

－授業中における離席行動の低減をめざして－

松岡 勝彦*・奥田 薫**

Behavioral Consulting Practice with Consideration
for Reducing the Burden of Consulting (2)

－ Reduction of Absentee Behavior for a Child Enrolled in Regular Classes －

MATSUOKA Katsuhiko*, OKUDA Kaori**

(Received, 2023)

本研究では、公立小学校通常の学級に在籍する児童1名を対象とし、授業に参加しない離席行動を減少させ、授業に参加する行動がより生起（増加）するように、長期研修派遣教員と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。離席行動等に関するアセスメントの後、同校教員9名の協力によって作成されたストラテジー・シートに基づき、支援員も同席するフィードバック機会の設定、学級全体への支援と個別の支援の並行実践、複数の機能に対応する行動支援の同時、段階的導入を行った。それらにより、離席行動は激減し、授業に参加する行動が増え、担任の負担感も軽減した。このような結果をもたらした要因として、行動コンサルテーション実践（1）に引き続き設置した垂直サインによる提示方法、担任に対する支援案にアレンジを加えることも可とした配慮等が挙げられ、当研究で実施された行動コンサルテーションの有効性が示された。

I. 問題と目的

行動コンサルテーション実践（1）では、通常の学級に在籍するBさんにおける授業妨害行動を低減す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した。これに続き、本稿である行動コンサルテーション実践（2）では、まずは同じ学級に在籍する特別な教育的ニーズのあるCさんによる離席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について検討することとした。そして、行動コンサルテーション実践（1）における課題であった担任以外の教職員の参加についても、実現可能な方法を試み、学校における行動コンサルテーションのあり方について検討を加えることを目的とした。

II. 方法

1. 参加者

本研究には、公立A小学校（以下A校）に通う特別な教育的ニーズのある児童1名（クライアント）、その担

任教師と特別支援教育支援員（コンサルティ）、当該地域に設置された大学の教育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2著者）」、発達障害心理学・応用行動分析学・行動コンサルテーションを専門とする大学教員（第1著者）の計5名が基本的に参加した。さらにA校在籍の各学級担任教師9名も本研究の一部に加わった。

（1）クライアント

クライアントは、A校の通常の学級1学年に在籍する女子児童1名であった（以下「Cさん」とする）。Cさんは、ASD及びADHDの診断があり、特別支援学級入学も検討されたが、教育支援委員会を経て通常の学級に入学した。入学して1ヵ月を過ぎた頃から、授業中教室を退室し校内を徘徊する行動等が目立ち、担任教師は対応に非常に苦慮していた。授業妨害行動はみられなかったが、本人が落ち着ける別室を設けても機能しないことが増え、参観日や雨天の日でも1人で校庭に出て行

* 山口大学教育学部 〒753-8513 山口市吉田1677-1 kmatsu@yamaguchi-u.ac.jp ** 山口県公立小学校

くなど、特別支援教育支援員（以下、支援員）や管理職が対応しても困難の一途であった。2学期に入り、安全面からも教室内など担任等の目が行き届く場所で過ごせるようになるため、家庭と協議したうえで「何をしてもよいから席に着く」という約束をしていた。しかしながら、教室内外への離席は多発していた。

(2) コンサルティ

Cさんの担任で小学校勤務7年目の女性教諭（以下、担任）と、Cさんの在籍学級の支援を週3日担当する小学校勤務2年目の支援員であった。担任は、行動コンサルテーション実践（1）により、児童の行動問題に対する対応に一定程度の自信をつけつつも、Cさんの離席行動への対応に対して「声をかけてよいかわからない」と述べるなど、不安を抱えていることが推測された。

(3) コンサルタント（研修教員及び大学教員）

コンサルタントは行動コンサルテーション実践（1）と同じく、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）を受けていた教員（以下、第2著者）であった。発達障害心理学・応用行動分析学・行動コンサルテーションを専門とする大学教員（以下、第1著者）と随時協議をしながら、コンサルテーションを進めていった。

2. 倫理的配慮

本研究開始時に、第2著者は、学校長と担任に対しては口頭で、C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2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研究の成果を公表することを伝え、関係者全員から同意を得た。この時、保護者に対しては、研究の方向として応用行動分析学及び行動コンサルテーションについて口頭で簡単に説明した。上記に加え、「国立大学法人山口大学 人を対象とする一般的な研究に関する審査委員会」の承認（管理番号：202107001）を得た。

3. 標的行動

授業中における学習に関係のない離席行動を標的行動とした。なお、この標的行動は、普段の行動観察から、課題逃避、注目要求、活動要求の機能を有することが推察された。

4. セッティング

Cさんの在籍教室（35名在籍）、体育館、廊下を使用した。第2著者は、後述するベースライン期は廊下に、介入1期から2'期は教室及び体育館最後方に位置し、必要に応じて他児童の学習支援を行いながら、Cさんの視界に入りにくい場所で行動観察を行った。なお、介入3期においては廊下に位置した。

5. 研究デザイン

本研究は、後述するベースライン、介入1、介入2、介入2'、介入3の5フェイズから構成された。

6. データの記録方法

研究を開始する前の1ヵ月間、平澤（2010）を参考に作成した時間割を用いた記録表に、Cさんの学級で業務に当たる支援員2名が、交替でCさんの離席行動の生起の有無を記録した。その記録も参考に、第2著者は、1校時から5校時のC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、井上・井澤（2007）に記載されたものを使用した。記録用紙には、標的行動が生起した時間、「(A) 先行条件 標的行動が生起したきっかけ」「(B) 行動 標的行動の内容」「(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10月から12月まで行われた。第2著者は、ベースラインから維持状況の確認まで計14回訪問した。

8. 手続き

(1) ベースライン期：X年11月8日、9日、10日、12日の4日間（8:25～14:30）、第2著者は廊下からCさんの行動観察を行った。担任に対しては「普段通り」に対応してもらった。

(2) 介入期：X年11月26日に、第2著者、担任、A校教員9名が参加する校内研修会（以下、コンサルテーション研修会）を行い、参加者全員でストラテジーシート（Fig.1）を作成し、介入を実施した。介入期においては、行動観察をした日の児童の下校後、支援員の勤務条件に合うよう6校時にフィードバックの機会を設けた。その際、Fig.4（途中経過）を提示し、介入の整合性と効果について肯定的なフィードバックを行った。担任が対応の困難さを述べた場合には、共感的に聴き、支援案の修正の要否、改善方法を検討した（Table 1）。支援員に対しても支援の方針を伝え、具体的な支援の方法について困っている旨の感想を述べた際には随時助言を行った。

①介入1：X年11月29日、12月1日の2日間（8:25～14:30）実施した。第2著者は教室・体育館内に位置し、カーテンの開閉など授業の進行の補助や他の児童の支援をしながら行動観察を行った。Table 1の通り、ストラテジーシート（Fig.1）から担任が選択したものを支援案とした。注目要求機能に対応する支援A'1「授業開始時、必ずCさんに注目する」、逃避要求機能に対応する支援A'2「授業をチャイム音で確実に開始、終了する」の2つについては、端的な言葉で表した「担任支援カード」（Fig.2）を、コンサルテーション実践（1）同様、担任がいつも目にする場所（教室の教卓背面）に

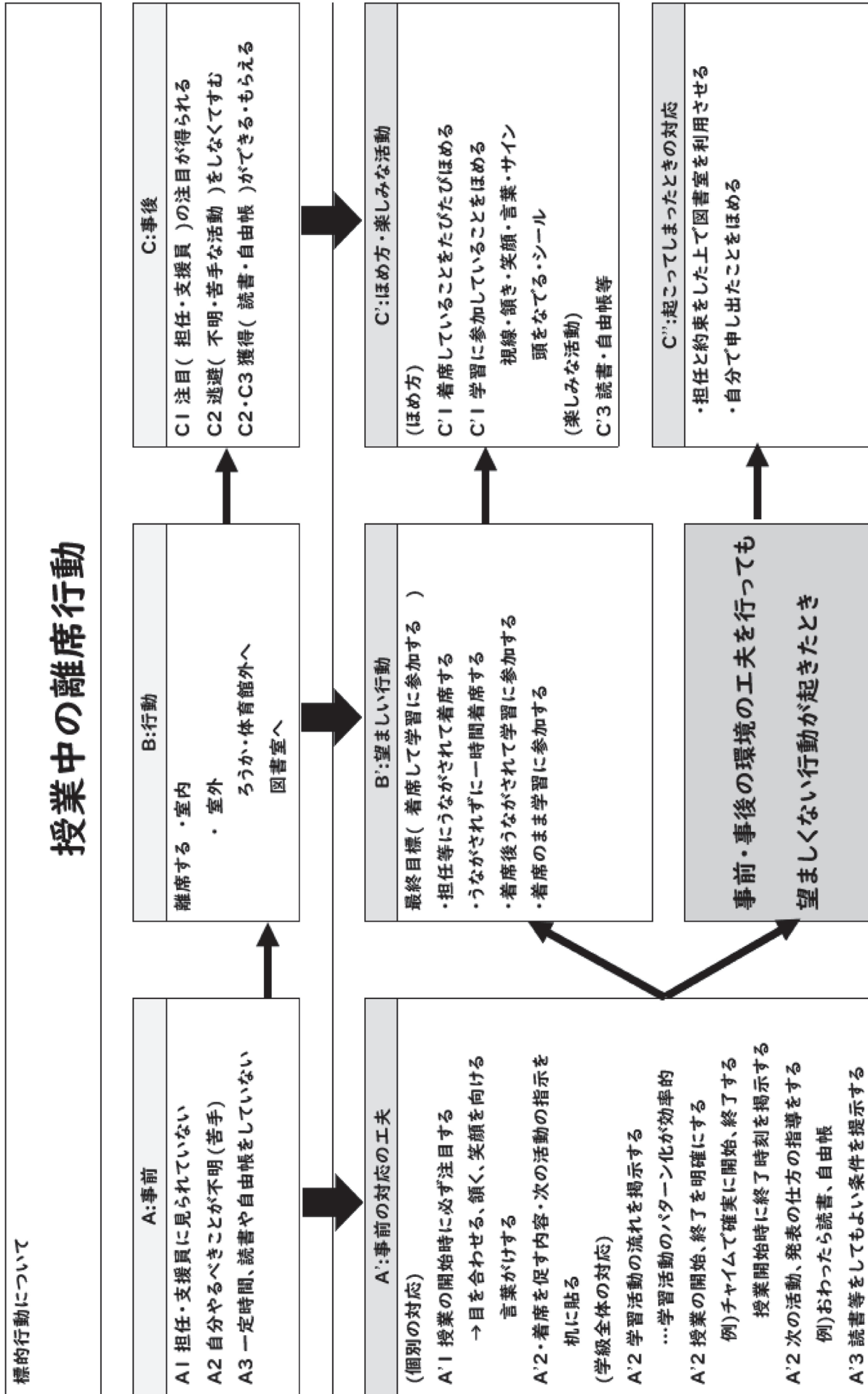


Fig. 1 本研究で作成したストラテジー・シート(井上・井澤, 2007を参考)

Table 1 支援案等

介入期	Cさんに対する個別の支援	その他学級全体の支援
介入1	注目要求に対応した支援（A'1） 授業開始時、必ずCさんに注目する。 活動獲得要求に対応した行動（A'2） 次の活動（読書等をしてよい条件）を明示する。	課題逃避に対応した支援（A'2） 授業をチャイムで確実に開始、終了する。 活動獲得要求に対応した行動（A'2） 次の活動（読書等をしてよい条件）を明示する。
介入2	注目要求に対応した支援 「チャイムが鳴ったら帰ります」等、担任とCさんで 休憩時間に話し合って約束をする。 （授業参加離席時）望ましい行動への修正 立ち上がりとうする度に「すわったら聞きます」 と指示する。	活動獲得要求に対応した行動（A'2） 予め書籍・自由帳を準備させる。 望ましい行動の提示（A'2改） 着席を促す指示を全児童机に貼付する。
介入2'	注目要求に対応した支援 集団も意識させる「Cさんが座ったら終わります」のような指示を試行する。	
介入3	許容範囲を認める支援 役割を与えるなど、離席が認められる機会をつくる。	
支援員	・指示を見届け「できたね」等の言葉がけを行う。	
への助言	・指示したいことは優先順位をつけて一つずつ言葉がけを行う。	

※（ ）内はFig.1内の項目。コンサルテーション研修会で検討、採択した支援案
 （ ）のない支援案は、フィードバック時に協議して採択した支援案



Fig.2 担任支援カード

※写真には個人情報等のないことを確認している。

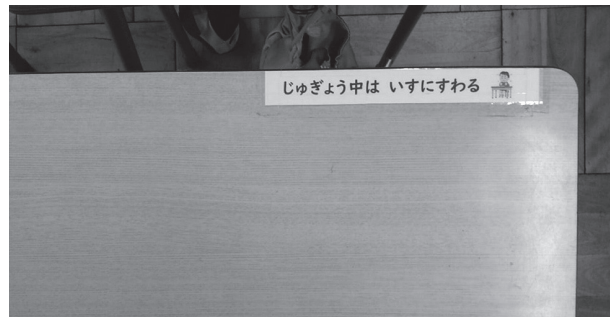


Fig.3 着席カード

※写真には個人情報等のないことを確認している。

「垂直サイン」(松岡ら, 2000参照)にして設置した。A'3「読書等をしてよい条件を明示する」については、学級全体に対し口頭で明確に示すこととした。また、第2著者から支援員に対し、指示をした後の児童の様子を見届け、承認するよう依頼した。

②介入2：X年12月2日、3日の2日間(8:25~14:30)介入1期と同じセッティングで実施した。介入1期の支援案を継続しながら、ストラテジー・シート(Fig.1)のA'2「着席を促す指示を机に貼る」視覚支援(以下、着席カード)を、担任の希望により、Cさんの机だけではなく全児童の机の右上に貼付した(Fig.3)。次に、介入1の支援A'1を補完する目的で、授業開始時のチャイム音を先行条件としCさんが顔を上げる行動が生起するよう、担任とCさん間で確認した(Table 1)。

また、学習参加時の離席が増加したため、これに対する消去とともに、着席行動を指示し、強化した。

③介入2'：X年12月14日の1日(8:25~14:30)、介入1期と同じセッティングで実施した。介入2におけるC

さんの行動変容をもとに、注目要求を満たしつつ集団を意識させる口頭指示(「Cさんが〇〇したら△△しましょう」等)をすることとした。

④介入3：X年12月21日、23日の2日間(8:25~14:30)、実施した。第2著者は、介入1期から介入2'期では教室・体育館内に位置したが、ここではベースライン期と同様に廊下に位置した。介入3では、いわゆる「合法的な」離席機会の確保及び授業前における級友への着席促進役を付与した。

(3)事後インタビュー及び維持状況の確認：第2著者は保護者及び担任に対して事後インタビューを実施した。ここでは「今回の取組は有効であったか」「担任の負担(感)はどうか」「今後どのようなことに気を付けて子どもに接していきたいか」について尋ね、回答を得た。長期休業明けの2週目に第2著者は担任、管理職からCさんの様子を聞き取り、廊下から授業を参観した。

Ⅲ. 結果

本研究の結果をFig.4に示した。ベースライン期における標的行動は、1日目12回、2日目5回、3日目9回、4日目7回であり、教室内、教室外とも生起していた。1日あたり5校時であったが、毎日1授業時間に1回以上、学習活動とは関係なく離席行動が生起していた。また、この頃のCさんにとってはチャイム音が学習活動開始に関する有効な手がかりとしては機能していない様子であった。

介入期における標的行動はベースライン期に比べて減少した。介入1期においては教室外への離席は生起せず、全てが教室内部の離席であった。介入2期、2'期には、教室外への離席が生起することはあったが、教室内外を合わせた生起回数は2回と大幅に減少した。

介入1期では、注目要求機能に対応する支援に対し、Cさんは授業開始のチャイム時には着席しているもの、自由帳や読書活動を継続した。これらの活動はCさんの好みの活動であり、チャイムが鳴ってから担任がやめるよう指示をしても指示従事は困難であった。また、書籍の交換のため離席することも複数回あった。

介入2期においては、担任が「次の活動」従事可の条件を再度学級全体に伝達し、さらに予め書籍や自由帳の準備をさせた結果、Cさんの学習参加行動が増加した。担任とCさんで行った確認内容は適切に実行されていた。着席カードの貼付を契機に、チャイム音により着席行動を生起する児童が増え、Cさんもこのことが可能と

なった。これらにより授業の開始時における担任の注目提示が徹底され、Cさんの学習参加行動が徐々に増加したが、その一方で、学習活動の成果報告目的の離席行動が生起した。担任は上記目的による離席行動に対しては消去手続きを実施したうえで、着席指示を行ったところ、Cさんの着席行動が生起し、着席行動を継続した状態で成果報告を行うことが可能となった。

さらに、「前に行ってもいいですか」等と離席許可を得ようと試みる言動や級友が着席している様子を確認する行動がみられた。また、介入2'期で行った口頭指示に対しては、それが全体指示であったにも関わらず、Cさんは手を止める、担任を見るなど集団活動に必要な行動を生起した。

以上のように、離席行動という行動問題の減少とともに、離席の可否確認や学習参加などの適切な行動が増加した。

介入3期では、これまでの介入手続きに加えて、離席行動に意味や役割をもたせるなど、いわゆる「合法的な」離席機会を確保したところ、学習不参加の離席行動は生起しなかった。

保護者へのインタビューの結果（Table 2）では、母親から、授業への参加に対する驚きのコメントが得られた。1学期末に学校におけるCさんの様子を知り、家庭において理由や具体的な方法を丁寧に話した上で、着席して過ごすようにと約束したが、予想を超える好結果であったことに対する回答を得た。担任への事後インタ

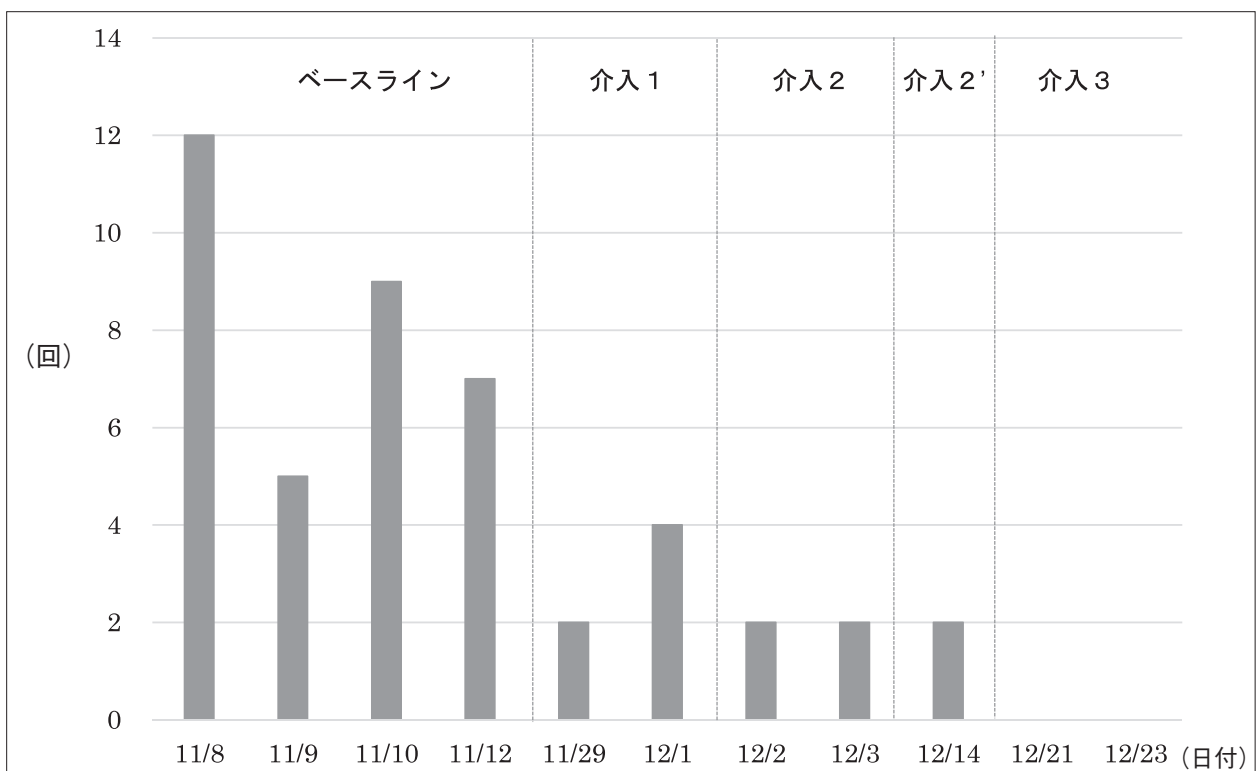


Fig.4 標的行動の生起回数推移

Table 2 保護者への事後インタビューの結果

質問1	結果 (Fig. 4) を知ってどう思うか
回答1	2学期のはじめに『座っていたら何をしてもいいから、立ち歩かない』という約束して目標にしたのに、授業に参加していると聞き、とてもうれしく、驚いている。授業に参加しているなんて、がんばっていたんですね。家で疲れたようすを見せることがあったのですが、納得しました。かかわってくださり、ありがとうございます。
質問2	児童の家庭でのようすや家庭でのかかわりの変化はあるか
回答2	学校であつたいやなことを話さずにためているようだったので、「楽しかったことだけでなく、いやだったことも言っている」と伝えました。すると、〇〇ちゃんが叱られたとかほめられたとか、友達のことを家で話すようになったので、「友達がほめられたことは、どんどんまねしなさい」と伝えました。

Table 3 担任への事後インタビューの結果

質問1	今回の取組は効果があったか
回答1	・Cさんにとって もちろんです。行動もだがCさんの表情がキラキラしている。 Cさんは他の児童に対して「座るんよ」「チャイム鳴るよ」等の呼びかけもするようになった。 ・その他 (Cさんが) 外から帰ってこないようなときに高学年の児童が協力してくれたり、管理職、専科の教職員が働きかけてくれたり、Cさんに対する理解が進み、体制としても協力的になったと感じている。
質問2	コンサルテーションの負担感について
回答2	研修会形式のストラテジー・シート作成については、自分の担任するクラス内のことを他の教師から聞く機会はないので、様々な意見が聞けてよかった。改善へのモチベーションにつなげることを意識したので、自分の欠点として捉えて自己嫌悪に陥ることはなかった。介入案の内容については、自分にとってプラスアルファの提案のため、続けやすかった。視覚支援ツール等「やったらいいだろう」と今まで思っていたことを実行できた。視覚的な情報と聴覚的な情報が合わる効果を実感した。着席カードは子供たちが友達同士の注意喚起に活用していた。コンサルタントのかかわりについては、毎日のフィードバックにより、できたことが分かり、やり方の修正もできた。具体的な情報交換がなされたことから、支援員への共通理解も図れた。研究期間が、成績処理等で忙しい学期末に重ならなければ、もっと心に余裕がもてたと感じる。
質問3	今後子供(たち)にどうかかわっていくか
回答3	Cさんに対しては、納得したら行動に移せることがわかったので、指示する際には趣意説明をしたい。指示をしては「見取る」、「ほめる」でよりよい関係づくりをしていきたい。また、Cさんと目が合うことが増えたので、授業中、休憩時間を問わずアイコンタクトによるサインを大事にしたい。また、Cさんにしていたことを学級全体でも実践することで他の行動問題が生起する児童にも効果があると感じられたので、継続してやっていきたい。私の言葉が届き、いろんな活動がこなせるようになってきたので、今後は集団としての活動で達成感や喜びを味わわせたい。

ビューの結果 (Table 3) では、今回の取組について負担感はなく、Cさんにとって効果を感じられたとの回答を得た。長期休業が明け、第2著者は担任等からCさんの様子を聞き取った。教室外に離席することはなく、体育館に移動する際にも皆と一緒に移動ができるようになったとの回答であった。第2著者が廊下から参観したところ、Cさんは教室内で着席し、授業に参加していることを確認した。

IV. 考察

本研究は、通常の学級に在籍するCさんの離席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及び担任以外の教職員の参加によるコンサルテーションのあり方について検討することを目的とした。ベースライン期のCさんの離席行動は、逃避機能、活動要求機能、注目要求機能を有すると推測されるものであった。この頃Cさんは母親と「何をしてもよいから授業中は着席すること」と約束していた。そして、このことを担任も把握していた。ベースライン測定よりも2~3ヵ月前(1

学期)のCさんは教室にとどまることなく、しばしば校内各地を徘徊していたが、母親との約束の影響か、このときのCさんの離席行動は教室とその周辺にとどまっていた。「声をかけてよいかかわからない」との第2著者に対する担任のコメントは、このタイミングで何か新たな介入を導入すると、かえって行動が悪化するのではないかという不安であったと考えられた。このような担任の不安に加え、確かにCさんの行動範囲は狭くなってはいるものの「離席」という点では変化がなく、本人の学習が遅れてしまうことも危惧されたため、可及的速やかに介入を導入することとした。

介入期以降は、Fig. 4のとおり標的行動は大幅に減少した。行動コンサルテーション実践(1)の考察でも述べたが、小学校においては学級全体へのアプローチが個別の行動問題生起を予防し(大対, 2016)、学級全体への支援を基盤に個別支援を導入することは負担なく介入の整合性を維持する(米沢谷・柘植, 2020)との指摘があることから、個別の支援と学級全体への支援をあわせて提案・助言することとした。また介入期を通して行っ

たフィードバックは、担任に対してだけではなく、支援員も加えて行った。その際、介入の整合性に関する担任等の不安を十分に聴き取り、どうすればねらいとする支援につながるかを協議し、補充的支援や担任の希望に基づく新たな支援を取り入れたうえで次段階に進むよう配慮した。

課題逃避機能が推定される離席行動については、介入１において授業の開始と終了を時刻通りするよう提案したが、実行に移されないこともしばしばあったため、介入２においてこのことを再提案したところ、担任はそれを実行した。これに伴い、離席行動も減少したのではないかと考えられた。

活動要求機能が推定される離席行動に対しては、介入１期初日にＣさんを含む学級全体に、好みの活動が遂行可能な条件を明示し、その時間を確保することとした。しかしながら、その結果、学級の半数程度の児童が、好みの活動を遂行するための物品を取りに行くため離席し、室内を立ち歩くことになった。そのため、介入２期において、第２著者は児童全員に好みの活動を遂行するために必要な物品は予め手元に確保して置かせるよう、担任に対して助言を行った。その結果、これ以降は、Ｃさんを含む学級全体が離席することなく好みの活動に従事した。

注目要求機能が推定される離席行動に対しては、それと対立する着席行動に対して、担任は授業開始時に視線を送ったり、短時間の会話の時間を設定したりして、Ｃさんに注目を提示した。このようにごく短時間ではあったものの、比較的頻繁に担任からの注目が提示されていたことが奏功したと考えられた。

介入３期においては標的行動が全く生じなかったが、これは、いわゆる「合法的」な離席であれば、それは許容して構わない（文部科学省、2021参照）という考えに基づくものである。例えば、役割を与えたり動作を伴う活動を指示したりといった方法であるが、このような方法は、小学校等ではしばしば行われている支援方法であり、小松（2011）や桑原（2008）も、授業の中でこのような配慮を取り入れることで、落ち着いて学習に取り組めた事例を紹介している。特に多動の子供に対して効果的であろう。

以上のように、本研究では、第２著者、担任、その他の教員９名の協力によって作成されたストラテジー・シート（Fig.1）に基づき、支援員も同席するフィードバックの機会を設定し、学級全体への支援と個別の支援を並行して行った。そして、複数の機能に対応する行動支援を段階的に平行させながら導入した。その効果として、Ｃさんの標的行動は激減し、それと呼応して適切な行動が増え、担任の負担感の軽減が図られた。Fig.1に

示された支援案をベースに、担任は自発的に少々のアレンジを加えること等もあった。このように担任に対して、アレンジを加えたりすること等も可とした配慮は、担任自身の当該行動支援に関する自己効力感を高め、継続した支援につながる可能性があると考えられた（道城、2012）。

ところで、「校内コンサルテーション」のあり方について、コンサルテーション実践（１）において指摘した課題を改善するための試みについて述べる。

本稿（２）においては、Ｃさんと担任に対するコンサルテーションに主眼を置きながらも、支援員にも可能な範囲で参加してもらった。これにより、例えば、Ｃさんの適切行動に対して、担任だけでなく支援員からも強化刺激が随伴されるため、より適切な行動が強化されやすくなったと考えられた。その一方で、一般的に支援員等の加配教職員は、研修の機会が少なく、勤務時間もさまざまであるため、児童に対する対応が担任とマッチしていないことも散見される。今回の取組では、このような問題が生じることを少しでも防ぐため、担任と支援員の双方の時間的都合を考慮し、６校時にコンサルテーションの機会を設定したが、このような配慮が今後もなお求められるだろう。

最後に、コンサルテーション研修会について言及したい。松岡（2007）は、担任との協議の場に誰もが参加できるようにいくつかの配慮したところ、他学級担任が自主的に参加した事実を述べているが、本研究において協議の場は時間的制約から１回のみにとどまった。しかし自由参加であったにもかかわらず、全学級担任11名中10名の参加があった。そして、この協議の場では、例えば、教員歴２年目の若手教員が非常に前向き、建設的な意見を出し、ベテラン教員もこれに対して議論を深めるなど、参加教員にとって極めて有意義な時間となった。小学校においては、例えば、他の学級の児童の行動について協議する機会は少ない。問題の共有化は、孤立する教師を減らし、離職・休職者の増加を食い止めることにもつながるであろう。同籍校の教師によるコンサルテーションのよさを生かし、「校内型コンサルテーション」のよりよいあり方について、今後も教育現場における実践を蓄積していく必要がある。

謝辞

本研究の遂行に際し、ご協力いただきました公立A小学校の皆様、Ｃさんとご家族、並びに関係の皆様へ深く感謝申し上げます。

文献

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, 117-129.
- 平澤紀子 (2010) 応用行動分析学から学ぶ 子ども観察力&支援力養成ガイド, 学研
- 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, 174.
- 小松裕明 (2011) 向山洋一, 発達障がい児本人の訴え - 龍馬くんの6年間 - (I. TOSS編), 東京教育技術研究所, 86-87.
- 桑原祐樹 (2008) 平山諭, “特別支援の基本スキル” がなければ学級担任はできない, 明治図書, 23-26.
- 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.
- 松岡勝彦・佐藤晋治・武藤崇・馬場傑 (2000) 視覚障害者に対する環境的障壁の低減: 駐輪問題への行動コミュニティ心理学的アプローチ, 行動分析学研究, 15 (1), 25-34.
- 文部科学省 (2021) 障害のある子供の教育支援の手引〜子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて〜, 317.
- 大対香奈子 (2016) 通常の学級で支援を必要とする問題行動の機能的アセスメント-小学校と幼稚園の比較-, 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要創刊号, 1-12.
- 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, 29 (3), 17.