

令和 4 年 6 月 13 日現在

機関番号：13103

研究種目：基盤研究(C)（一般）

研究期間：2019～2021

課題番号：19K02928

研究課題名（和文）知的障害・ASD児の授業づくりにおけるチームティーチング

研究課題名（英文）Team Teaching on Designing Lessons of Children with Intellectual Disability or Autistic Spectrum Disorder

研究代表者

村中 智彦（MURANAKA, Tomohiko）

上越教育大学・大学院学校教育研究科・教授

研究者番号：90293274

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 1,600,000円

研究成果の概要（和文）：特別支援学校のチームティーチングにおいて、メイン教師を支えるサブ教師の適切な役割と支援方法を検討するため、2つの実践研究と文献研究を行った。実践研究の成果より、子どもの自発的な課題遂行の生起に応じて、サブ教師の人数を減らし、サブ教師の位置取りや役割を改善することで、参加児の課題遂行のレベルは高まることが明らかになった。サブ教師の役割分担や活動分担、集団全体への支援の有効性が示唆された。コ・ティーチングに関する文献研究からも、メイン教師とサブ教師の連携協働にもとづくグループや集団全体への支援の重要性が指摘できる。

研究成果の学術的意義や社会的意義

特別支援学校では、知的障害や自閉症スペクトラム障害のある子どもが多く在籍している。授業づくりにおいて、子どもの主体的な学習活動への参加を高めるためには、メイン教師とサブ教師の適切な連携協働にもとづくチームティーチングが重要となる。メイン教師は主として授業場をリードして進行し、子ども一人ひとりが理解しやすい一斉または個別の指示や称賛を行う役割を担う。それに対して、サブ教師は、学習内容に即して、活動参加が困難で障害の重い子どもへの個別支援と、併せて、役割分担や活動分担に基づく支援、グループや集団全体への支援を行うことが重要であり、チームティーチングが効果的に機能するための要点となる。

研究成果の概要（英文）：Effective team teaching is imperative when designing lessons for children with intellectual disability and/or autism spectrum disorder enrolled at a special school for children with special needs. Two practical studies and a review were conducted to examine the appropriate roles and methods of support of the main-teacher and sub-teacher in team teaching at such special schools. The two practical studies revealed that the participants' spontaneous task performance was enhanced by improving the number of sub-teachers, physical position, and role in support. Support based on sub-teachers' sharing roles and activities was found to be effective. The review related to co-teaching revealed that support based on the main-teacher and sub-teacher's cooperation and collaboration is important.

研究分野：知的障害や自閉症スペクトラム障害のある子どもの応用行動分析にもとづく指導法の研究

キーワード：チームティーチング 授業づくり サブ教師 コ・ティーチング 知的障害 自閉症スペクトラム障害

## 1. 研究開始当初の背景

知的障害特別支援学校の授業づくりにおいて、知的障害や自閉症スペクトラム(ASD)のある子ども(以下、知的障害・ASD児)の主体的な活動参加を促すために、教師の連携協働に基づくチームティーチング(team teaching、以下TT)の在り方は重要な検討課題である。TTにおいてメイン教師(main-teacher、以下MT)は主として学習課題をリードして進行し、個々の子どもにとってわかりやすく課題遂行しやすい一斉、個別指示を行うが、サブ教師(sub-teacher、以下ST)の役割や支援方法が重要になる。指導場面におけるSTの役割や支援として、一斉指示で課題遂行できない子どもへの個別支援や技能補助、称賛や修正、逸脱行動への対応等の個別支援が考えられるが、役割分担や活動分担に基づく支援、集団全体への支援が有効と考えられる。

## 2. 研究の目的

特別支援学校のチームティーチングにおいて、MTを支えるSTの適切な補助的な役割と子どもの課題遂行を高める支援方法を検討するため、(1)特別支援学校、小中学校の授業づくり、チームティーチングに関する文献研究、(2)STの位置取りと働きかけの変容、(3)STの役割と参加児の課題遂行との関連についての2つの実践研究を実施した。

## 3. 研究の方法

文献研究(1)では、論文検索サイトCiNiiやEBSCO Discovery Service等を用いて、出版年を定めず「知的障害」「自閉」「授業」「チームティーチング」のキーワードによる検索を行った。実践研究(2)では、知的障害・ASD児4名を対象に、大学附属研究センターにおいて特別支援学校の授業「朝の会」をシミュレートした小集団指導を実施し、参加児の課題遂行が生起するにつれてSTを4、2、1人のように漸次減らし、STの位置取りと役割を変更して、STの働きかけに及ぼす影響を分析した。実践研究(3)では、知的障害・ASD児5名を対象に、大学附属研究センターにおいて、STの役割と支援、参加児の課題遂行との関連を分析した。

## 4. 研究成果

**文献研究(1) 国内文献：**知的障害特別支援学校のTTに基づく授業づくりに関連する文献は10編程度で、いずれも教育実践に関わる紀要等であった。「障害」「特別支援(障害児)教育」等のキーワードでも少なく、特別支援学校のTTを扱った実証研究の乏しさが指摘できる。TTの機能を妨げる要因として、教師間の打合せや準備時間の不足、教師一人ひとりの子ども観や指導観の違いや人間関係が挙げられていた。機能的なTTにより集団における「個に応じた指導」を促すためには、子どもの実態や指導計画に関する教師間の共通理解が重要であり、TTでの指導・支援の内容表(長谷川・渡辺, 2008)、TTの長所項目表(福山, 2018)等の授業実践に活用できるツールも報告されている。

**国外文献：**知的障害・ASD児対象ではないが、障害のある、ない子どもが共に学ぶインクルーシブな教室環境での2人以上の教師による指導、コ・ティーチング(co-teaching)や協同学習に関する研究が多い(Cook & Friend, 1995)。インクルーシブな通常学級の教科指導での学業成績の向上を目標としたものが多く、実証研究のレビューや論説のみで20編を超えていた。コ・ティーチングでは、学級担任と特別支援教育教員、また、NCLB法(the No Child Left Behind Act)に基づく英語指導や読み書き、算数の専門教員、理学・作業・言語療法士との協働支援が想定されている。指導場面での協働支援として、先行研究の多くはCook and Friend(1995)が提案したコ・ティーチングの5類型モデル(以下モデル)を基礎としていた。モデルのワン・ティーチング、ワン・オブザベーションでは、2人の教師のうち1人がクラス全体への一斉指導を行い、もう1人の教師が特別な支援を要する子どもへの補助的指導を行う。併せて、STはクラスの子どもの行動観察、記録を行い、実態把握や支援計画に必要な情報を収集する。ステーション・ティーチングでは、学習内容や教材の異なる3つ程度のステーション(持ち場)を設定する。クラスの子どもの3つの小グループに分け、各グループがステーションを巡回して学習に参加する。パラレル・ティーチングでは、クラス内の子どもの発言機会を増やすため、2つのグループに分け、2人の教師がそれぞれグループの指導を担当して授業を進行する。同じ学習内容を同時に並行して進める。オルタナティブ・ティーチングは、クラス内を大グループと小グループに分ける。小グループには読み書き、算数で学習支援を必要とする子ども、また、不注意や中断、逸脱行動の顕著な行動支援を必要とする子どもが参加する。2人の教師が役割分担に基づく指導を担当し、学習面や行動面の特別な支援を必要とする小グループへの個別支援が実行しやすい利点が挙げられる。チーム・ティーチングでは、2人の教師が協力して一緒に授業を進める。例えば、1人の教師がクラス全体に対する一斉指示や進行役を担い、もう1人はそれに即して板書したりわかりやすい指示モデルや視覚教材を示したりする。こうした5類型を授業目標や内容に応じて実施、展開することで、クラス全体、また特別な支援を必要とする子どもの学習が促進される。専門性の異なる教師と専門教員の連携協働を促すためには、モデルを学習内容に応じて柔軟に取り入れること、そのためには日頃の教師同士のコミュニケーション、協働的な指導計画の立案と修正、内省や自己評価、学習目標や指導方法の摺り合わせと調整が重要と

される (Scruggs & Mastropieri, 2017)。コ・ティーチングが学業成績に及ぼす影響では、生徒の書字や算数等の成績を高める肯定的な報告と (例えば、Magiera, & Zigmond, 2005) 直接的な影響はない報告 (例えば、Fontana, 2005) に分かれており、一致した知見は得られていない。

以上、コ・ティーチングの知見は、通常学級に在籍する限局性学習障害等の発達障害やその疑いのある子どもへの学習支援、行動支援に役立つ知見を提供する。我が国の通常学級において 2 人の教師、または専門教員を常時配置することは制度上、困難であるが、通常学級において担任教師に加えて、教育補助員や特別支援教育支援員等が配置された指導体制において、中でも ワン・ティーチング、ワン・オブザベーション、オルタナティブ・ティーチング、チーム・ティーチングの 3 つの類型は十分に活用できる。特別支援学級在籍児の交流及び共同学習でも有効であろう。特別支援学校では、1 クラスに 2 人以上の教師が配置されることが多く、～ の全ての類型について、学習内容に即して活用できる可能性が高い。専門性の異なる教師と理学・作業・言語療法士等の多職種連携による支援においても効果的と考えられる。

## 実践研究 (2)

**参加児と倫理的配慮**：年長幼児 4 人が参加した (ABCD)。A はダウン症女児で単語レベルの発語はあったが、不明瞭で母親が聞き取れる程度であった。津守式乳幼児精神発達質問紙では (CA5:8) 運動 3:0、探索 4:0、社会 4:0、生活習慣 4:6、言語 3:0 であった。B はダウン症女児で、「ママ、静かにしてください」「パパ、可愛いね」等の 2 語文レベルの発語があったが、早口で聞き取れなかった。津守式 (CA6:1) では運動 2:6、探索 3:0、社会 3:0、生活習慣 3:6、言語 3:0 であった。C は ASD 男児で多語文レベルで会話できたが、独語やエコリアが多かった。津守式 (CA5:7) では運動 4:6、探索 4:6、社会 2:7、生活習慣 3:0、言語 5:0 であった。D は ASD 男児で、「こんにちは」の挨拶、好みのキャラクターや乗り物等の名称を単語レベルで発語できたが、言語理解が弱く指示理解が困難であった。津守式 (CA5:2) では運動 2:0、探索 3:0、社会 3:0、生活習慣 3:0、言語 3:0 であった。保護者に研究目的や観察記録の方法、個人情報の守秘義務の遵守、研究成果の公表、協力の中断や辞退の自由等を明記した文書を用いて説明を行い、同意を得た。X 年 6 月～X+1 年 1 月の 6 ヶ月、週 1 回のペースで 22 回の指導を行い、欠席のなかった 18 セッションを分析対象とした。

**指導場面の設定、手続き、分析**：特別支援学校「朝の会」の授業を想定した小集団指導「始めの会」を実施した。指導者は代表者と院生の 8 名で MT と ST を交代しながら担当した。MT の役割は進行で、ST は課題遂行への援助や逸脱行動への対応であった。セッション終了時に、TT での指導・支援の内容表 (長谷川・渡辺, 2008) と TT の長所項目表 (福山, 2018) を活用し、MT と ST の支援内容や手だてを評価した。ST の人数・位置取り・役割を操作し、4 人 (参加児の横または後方、後方 1m で個別支援)、2 人 (参加児 2 人ずつの分担支援)、1 人 (参加児 4 名の全体支援) に変更した。ビデオ録画に基づき、30 秒部分インターバルレコーディング法を用いて、ST の働きかけが生じた割合、対象 (誰に)、反応型 (言語指示、ジェスチャー / 動作指示、身体ガイド)、機能 (個別指示、姿勢や逸脱行動への対応、称賛、報告 / 確認) を評価した。

**結果と考察**：図 1 に A に対する ST の働きかけの生じた割合を示した。そのレベルは ST4 人の個別支援で高く、ST2 人の分担支援、ST1 人の全体支援で低下した。この傾向は BCD でも認められた。ST4 人の個別支援では、ST が参加児の自発的な課題遂行を待たずに指示を行う、MT の一斉指示とは直接関係しない声かけや動作指示が認められた。図 2 に ST の A に対する働きかけの反応型の比率を、図 3 に機能の比率を示した。身体ガイドは個別、分担、全体支援を通して見られるが、分担と全体支援が多かった。機能では、個別指示は個別、分担、全体支援を通して見られるが、分担、全体支援では、参加児の姿勢を正す、離席した参加児を連れ戻して着席させる、独語に対して「お話聞こう」「シーだよ (静かに)」、離席等の逸脱行動への対応が増加した。言語称賛は個別支援のみで認められた。同様の傾向は BCD でも認められた。

ST4 人の個別支援では、参加児の課題遂行に直接関係しない声かけや動作指示が多く含まれていた。ST の人数を減らし、その役割を特定参加児への個別支援に加えて、複数の参加児を分担して支援する、全体を支援することで、参加児の課題遂行に直接関係しない不適切で過剰な働きかけが減少すると考えられる。セッションの進捗につれ、参加児の課題遂行が高まることで、身体ガイドや言語指示、ジェスチャー / 指さしによる個別指示が減少し、姿勢を正す、逸脱行動を防ぐ・戻すための支援に収束すると考えられる。分担や全体支援では、ST による個別の称賛がなくても、MT の称賛や課題の進行によって自発的な課題遂行は支えられていたと考えられる。

## 実践研究 (3)

**参加児と倫理的配慮**：年長幼児 7 人 (実践研究 2 と異なる)、障害児 5 人と兄弟児 2 人 (いずれも障害児の双生児) であった。障害児へのピアモデル効果が見込まれ保護者の要望もあったことから障害児と兄弟児が共に参加する小集団指導を設定した。分析対象は障害児 5 人であった (abcde)。a は重度知的障害女児。無発語で対象物への接近、クレーン行動で要求を伝えた。津守式では (CA5:8) 運動 2:0、探索 1:6、社会 0:5、生活習慣 0:11、言語 0:10 であった。b はダウン症男児。「ママ」や好みのキャラクター名の 10 語程度の発語があるが、声量は乏しく不明瞭

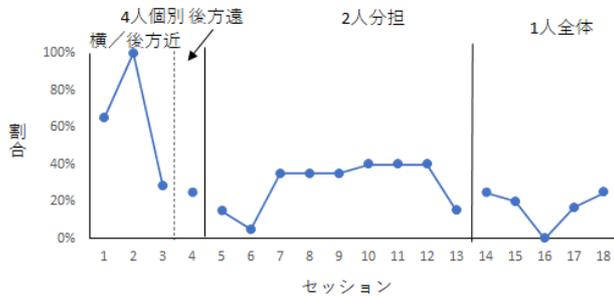


図1 A・STの働きかけの生じた割合

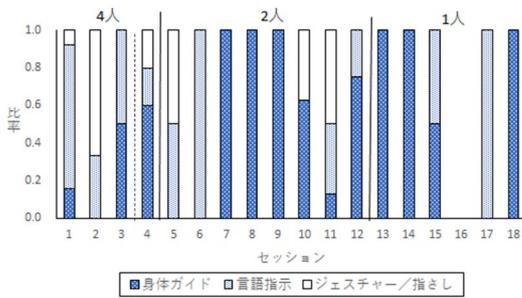


図2 AへのSTの働きかけ 反応型の比率

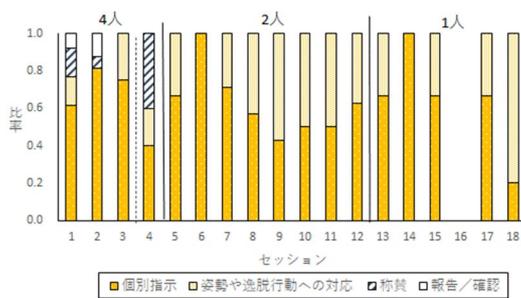


図3 AへのSTの働きかけ 機能の比率

であった。津守式 (CA5:8) では運動 2:0、探索 1:9、社会 1:9、生活習慣 1:6、言語 1:9 であった。c は重度知的障害男児で、好みの歌を口ずさむ独語はあったが有意味語は認められなかった。津守式 (CA6:0) では移動運動 1:7、手の運動 1:0、基本的生活習慣 2:3、対人関係 0:11、発語 0:9、言語理解 0:10 であった。d は重度知的障害男児。無発語で明確な要求表現はなかった。津守式 (CA5:11) では運動 2:0、探索 0:9、社会 0:11、生活習慣 0:7、言語 0:11 であった。e は低身長、四肢短縮、背骨変形を伴う重度知的障害男児。歩行動作は不十分で介助が必要であった。「ワンワン」「ちょーだい」等の発語が見られた。津守式 (CA5:3) では運動 1:9、手の運動 1:4、基本的生活習慣 2:0、対人関係 2:6、発語 1:9、言語理解 2:6 であった。実践研究 1 と同様に保護者に研究協力を依頼し同意を得た。X 年 5 月～X+1 年 1 月の 7 ヶ月、21 回の指導を行った。

**指導場面の設定、手続き、分析:**「朝の会」「体育」の授業を想定した小集団指導「始めの会」「サーキット活動」を実施した。代表者と院生 7 人 (実践研究 2 と異なる) で指導を行った。ST の人数と役割は、実践研究 2 と同様に、自発的な課題遂行に伴い漸次減らした。「サーキット活動」では個別支援から、滑り台や平均台等の各課題を担当する活動支援に移行した。ビデオ録画より、指導場面の課題分析を行い、課題項目ごとに標的行動を設定し、MT・ST のプロンプトレベルにより評価した。例えば、「始めの会」の (MT に呼名されて) 自席を立ち日付やスケジュール等のカードを受け取る」行動では、6: 自発、5: MT のジェスチャー (おいで手招き)、4: MT の言語指示、3: MT のカードを近づいて提示し「〇〇さん」と呼名、2: MT 身体ガイド (背中を押す、手や腕を持って誘導する等)、1: ST の身体ガイドの 6 レベルで評価した。

**結果と考察:** 図 4 に c の「始めの会」(MT に呼名されて) 自席を立ちカードを受け取る行動のプロンプトレベル (以下レベル) を示した。最初の 5 人個別ではレベル 1、3 と低かったが、3 人分担以降、レベル 6 の自発も認められた。同様の傾向は ae でも認められた。ダウン症の b は 4 人個別以降全てレベル 6 の自発で、重度知的障害の d はレベル 3 (MT がカードを近づいて提示し「〇〇さん」と呼名する) が安定して認められた。図 5 に a の「サーキット活動・滑り台」での登る、滑る行動のレベルを示した。「サーキット活動」では、個別支援から、滑り台や平均台等の各課題を担当する活動を支援する役割に移行した。個別支援では登る、滑る行動ともにレベル 1 の ST 身体ガイドであったが、活動支援では滑る行動でレベル 4 の自発が見られるようになった。同様の傾向は e でも認められ、bc の 2 人では活動支援で登る、滑る行動の両方で自発が認められた。図 6 に c の「サーキット活動・準備片付け」物品を運ぶ行動のレベルを示した。片付けでの物品を運ぶ行動のレベルはセッションの進捗について上昇傾向が見られ、レベル 5 の自発も増加した。準備での物品を運ぶ行動のレベルは自発も見られたが、片付けに比べてレベル 2 の ST 物品を持たせるも多く、片付けよりも物品ごとに置く位置や向きが異なり難易度が高かったと考えられる。ST が分担支援や全体支援を行うことで、参加児の自発的な課題遂行が促され、そのことで ST のプロンプトが自然に遅延したり低減したりすること、参加児から離れて観察して働きかける適切な支援が促されると考えられる。このような ST の適切な支援は、教職経験の豊かな指導者ほど早期に形成されやすい傾向も認められた。

2 つの実践研究の結果より、知的障害・ASD 児の授業づくりにおいて、ST が特定の子どもへの個別支援を行うことで自発的な課題遂行が妨げられる実態も認められた。重度知的障害で逸

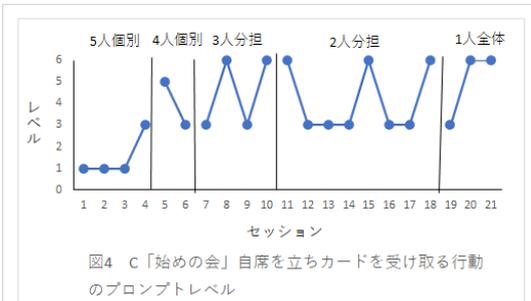


図4 c 「始めの会」自席を立ちカードを受け取る行動のプロンプトレベル  
6：自発（プロンプトなし）、5：MTジェスチャー（おいで）、4：MT言語指示、3：MTカードを近づけて提示し「〇〇さん」と呼名する、2：MT身体ガイド（背中を押す、手や腕を持って／手をつないで誘導）、1：ST身体ガイド、遂行なし

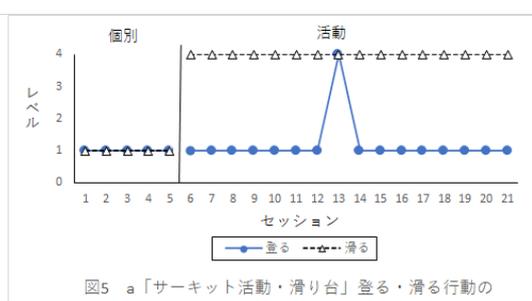


図5 a 「サーキット活動・滑り台」登る・滑る行動のプロンプトレベル  
4：自発（プロンプトなし）、3：ST言語指示、2：STジェスチャー（指さし、おいで）、1：ST身体ガイド（背中を押す、手や腕を持って／手をつないで誘導）、0：遂行なし

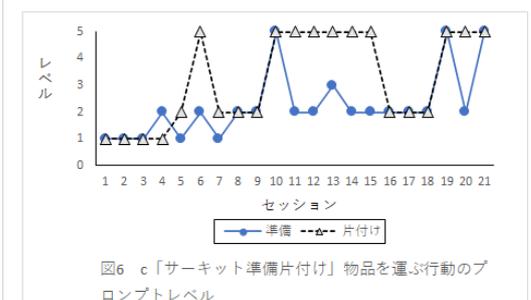


図6 c 「サーキット準備片付け」物品を運ぶ行動のプロンプトレベル  
5：自発（プロンプトなし）、4：ST言語指示、3：STジェスチャー（指さし、おいで）、2：ST物品を持たせる、一緒に持つ、1：ST身体ガイド（手や腕を持って一緒に運ぶ）、0：遂行なし

脱が著しい子どもほど個別支援を受けやすいが、子どもの自発的な課題遂行を待たずに身体ガイドや動作モデル等の過剰な働きかけが生じやすい。子どもの課題遂行の生起に応じて、STの人数を減らし、STの位置取りや役割を改善することで、参加児の自発的な課題遂行は高まった。これらの結果は参加児とSTの異なる実践研究1、2で確認された。STの役割分担、集団全体や活動分担に基づく支援の有効性が示唆できる。コ・ティーチングに関する文献研究からも、MTとSTの連携協働に基づくグループや集団全体への支援の重要性が指摘できる。

<引用文献>

Cook, L., & Friend, M. (1995) Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.

Fontana, K.C. (2005) The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *Journal of At-Risk Issues*, 11, 17-23.

福山恵美子 (2018) 特別支援教育におけるチーム・ティーチングに関する一考察—知的障害特別支援学校におけるチーム・ティーチングの長所項目表とATの支援評価表作成を通して— . 大阪総合保育大学紀要, 12, 111-132 .

長谷川裕己・渡辺明広 (2008) 特別支援学校(知的障害)におけるチーム・ティーチングによる授業改善の試み - 「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表を活用した授業実践を通して - . 静岡大学教育実践総合センター紀要, 15, 83-92 .

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005) Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 79-85.

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2017) Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49, 284-293.

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計3件（うち査読付論文 3件 / うち国際共著 0件 / うちオープンアクセス 1件）

1. 著者名 村中智彦	4. 巻 16
2. 論文標題 知的障害や自閉症スペクトラム障害のある子どもの協同学習へのチャレンジ 行動分析学の立場から -	5. 発行年 2021年
3. 雑誌名 協同と教育	6. 最初と最後の頁 87-100
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスではない、又はオープンアクセスが困難	国際共著 -

1. 著者名 村中智彦	4. 巻 12
2. 論文標題 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 -	5. 発行年 2020年
3. 雑誌名 日本学校心理士会年報（2019年度）	6. 最初と最後の頁 42-53
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスとしている（また、その予定である）	国際共著 -

1. 著者名 手塚公志朗・村中智彦	4. 巻 43
2. 論文標題 自閉症スペクトラム障害児の小集団指導における子ども同士の相互交渉の促進 - 話し手と聞き手双方への介入を通じて -	5. 発行年 2021年
3. 雑誌名 発達障害研究	6. 最初と最後の頁 92-107
掲載論文のDOI（デジタルオブジェクト識別子） なし	査読の有無 有
オープンアクセス オープンアクセスではない、又はオープンアクセスが困難	国際共著 -

〔学会発表〕 計11件（うち招待講演 0件 / うち国際学会 0件）

1. 発表者名 渡邊純子・村中智彦
2. 発表標題 知的障害生徒の自己記録行動に及ぼす作業日誌の改良
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2020年

1. 発表者名 新谷秀明・村中智彦
2. 発表標題 個別指導における自閉スペクトラム症児の教示要求行動の形成 課題条件との関連
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2020年

1. 発表者名 武田典子・村中智彦
2. 発表標題 知的障害児のリズムパターン同期におけるテンポの影響
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 久野智宏・村中智彦
2. 発表標題 自閉症スペクトラム障害児の援助行動の生起条件の検討(1) 直接的な援助行動を中心に
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 村中智彦・久野智宏
2. 発表標題 自閉症スペクトラム障害児の援助行動の生起条件の検討(2) 間接的な援助行動を中心に
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2019年

1. 発表者名 吉垣内美穂・村中智彦
2. 発表標題 自閉症スペクトラム障害児の聞き手への接近行動を伴う報告言語行動の形成
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2021年

1. 発表者名 村中智彦・久保田雅貴
2. 発表標題 通所施設における知的障害成人の行動障害と課題遂行に及ぼす支援マニュアルの効果(2) 職員の支援行動の実行を中心に
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2021年

1. 発表者名 久保田雅貴・村中智彦
2. 発表標題 通所施設における知的障害成人の行動障害と課題遂行に及ぼす支援マニュアルの効果(1) 利用者の行動障害と課題遂行の変容を中心に
3. 学会等名 日本特殊教育学会
4. 発表年 2021年

1. 発表者名 木村大祐・村中智彦
2. 発表標題 行動連鎖中断法による知的障害児の要求行動の形成
3. 学会等名 日本行動分析学会
4. 発表年 2021年

1. 発表者名 村中智彦・渡邊純子
2. 発表標題 知的障害生徒の自己記録行動に及ぼす作業日誌の改良(2) - 生徒評価と教師評価、報告行動、作業遂行の評価 -
3. 学会等名 日本行動分析学会
4. 発表年 2021年

1. 発表者名 渡邊純子・村中智彦
2. 発表標題 知的障害生徒の自己記録行動に及ぼす作業日誌の改良(1) 生起数とプロンプトの評価
3. 学会等名 日本行動分析学会
4. 発表年 2021年

〔図書〕 計4件

1. 著者名 村中智彦	4. 発行年 2021年
2. 出版社 福村出版	5. 総ページ数 228
3. 書名 知的障害/発達障害/情緒障害の教育支援ミニマムエッセン (分担執筆、28章 知的障害・発達障害・情緒障害児の授業づくりと指導等における工夫と実際2 自立活動:環境の把握および行動上の問題への指導の実際203-210)	

1. 著者名 村中智彦	4. 発行年 2021年
2. 出版社 風間書房	5. 総ページ数 160
3. 書名 学校心理学ケースレポートハンドブック - 子どもの援助に関わる教師・スクールカウンセラーのために - (分担執筆、第4章5 障害のある子どもに関するアセスメント・指導計画の作成や指導・援助91-101)	

1. 著者名 村中智彦	4. 発行年 2019年
2. 出版社 丸善出版	5. 総ページ数 839
3. 書名 行動分析学事典（分担執筆：選択と好み498-499、集団随伴性514-515）	

1. 著者名 村中智彦	4. 発行年 2022年
2. 出版社 協同出版	5. 総ページ数 243
3. 書名 新・教職課程演習 第6巻 特別支援教育（分担執筆、Q7 特別支援学級ってなに？30 - 33、Q25 行動障害ってなに？96 - 99、Q57 行動障害のある幼児児童生徒に対する支援方法は？168 - 171）	

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

6. 研究組織

氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
---------------------------	-----------------------	----

7. 科研費を使用して開催した国際研究集会

〔国際研究集会〕 計0件

8. 本研究に関連して実施した国際共同研究の実施状況

共同研究相手国	相手方研究機関
---------	---------