



実践報告 (Practical Research)

## 教員の褒める行動の拡大に向けた手続きの効果

——特別支援学校高等部教員の1事例を検討する——

土田 菜穂・中鹿 直樹

(立命館大学)

Effects of the procedures for increasing and substantiating teacher's use of praise

TSUCHIDA Naho and NAKASHIKA Naoki

(Ritsumeikan University)

The purpose of the present study was to examine whether the behavior change of teacher and the behavior change of students are strengthened each other by the performance feedback and self-monitoring intervention to increase and substantiate teacher's use of praise. The study was conducted in special support school. Participants were a teacher in the high school of a special support school and students in the class. In the baseline, the researcher recorded class scenes with a video camera. Next two sets of interventions were applied; in the intervention 1, researcher provided the teacher's performance feedback of frequency and contents of teacher's use of praise to the teacher and in the intervention 2, the teacher watched a video of the class scene and counted the number of praise for self-monitoring. Results indicate that the performance feedback and self-monitoring intervention increased and substantiated teacher's use of praise, and the student's performance was improved. The discussion examined whether the behavior change of teacher and the behavior change of students were strengthened each other.

本研究は、特別支援学校の教員による褒める行動の増加・拡大のための手続きについて検討するとともに、教員の褒める行動が増加・拡大することで、教員の行動と生徒の行動が連環的に強化し合うかを検討することを目的とした。本研究は、特別支援学校で実施した。参加者は、特別支援学校高等部の教員とそのクラスの生徒であった。ベースラインでは、ビデオカメラの撮影のみ実施した。次に、2つの介入を実施した。介入1では、教員に対して、褒めた行動の回数と内容のパフォーマンス・フィードバックを実施した。介入2では、セルフモニタリングとして、教員自身が授業場面のビデオを観て、褒めた行動の回数をカウントした。その結果、パフォーマンス・フィードバックとセルフ・モニタリングを組み合わせた介入によって、教員の褒める行動は増加し、参加生徒の行動も改善した。考察では、教員の行動と生徒の行動が連環的に強化し合うかを検討した。

**Key Words** : praise, performance feedback, self-monitoring, special support education

キーワード：褒める，パフォーマンス・フィードバック，セルフ・モニタリング，特別支援教育

## 1. 問題と目的

学校現場で教員から褒められることは、子どもたちにとって重要な意味を持つ。教員からの褒めが増えることで、子どもたちの適切な行動が増加したり、不適切な行動が減少したりすることが数多く報告されてきた（たとえば、Chalk & Bizo, 2004; Floress, Rock, & Hailemariam, 2017; Sutherland, Wehdy, & Copeland, 2000）。そのため、褒める行動は、教員が学級経営を円滑にするための方略として着目されている（Reinke, Herman, & Stormont, 2013; Sutherland, et al., 2000）。また、幼稚園、小学校、中学校、そして高等学校まで幅広い学びの場で褒める行動に関する研究が実施されている（たとえば、Floress, & Jenkins, 2015; Reinke, Lewis-Palmer, & Martin 2007; 庭山, 2020; Haydon, Musti-Rao, Kennedy, Murphy, Hunter, Boone, 2020）。

しかし、学校の日常場面において、子どもたちが教員から十分な褒めを得られているとは言い切れない。むしろ、褒めよりも叱責や注意を受ける傾向にあることが指摘されている（Alber & Heward, 2000）。その理由は、教員は子どもの不適切な行動に注目しやすく、それらの行動に対して叱責することで、一時的に不適切な行動が減少するという即時的な結果を得られるからである。反対に、適切な行動については、褒めた後に将来の適切な行動を確認するまでの時間が遅延されることが多いため、即時的な強化が得られないことが挙げられる（Alber & Heward, 2000）。

そこで、教員の褒める行動の回数を増加させるための手続きが検討されてきた。たとえば、Reinke, et al. (2007) は、小学校の3名の教員に対して、褒めた行動の回数を視覚的にフィードバックすることによって、教員の褒める行動の増加に効果があるか検討した。その結果、ベースラインでは3名の教員ともに褒める行動の回数は低かったが、介入期に教員の子どもの褒めた行動の頻度を提示したグラフを提示することで、教員の褒める行動の回数が増加した。また、標的行動を自己観察して自己記録するセルフ・モニタリング（Nelson & Hayes, 1981）も教員の褒める行動の増加に効果的な手続きの1つで

ある（Simonsen, MacSuga, Fallon, & Sugai, 2013）。Simonsen, et al. (2013) は、教員自身が授業中に褒めた行動の回数を記録するセルフ・モニタリングの効果を3つの手続きで比較した。その結果、簡易的で即時的な記録の取り方が教員の褒める行動の増加に効果があり、教員の介入手続きに対する受け入れ度合いも高かったことが分かった。さらに、Briere, Simonsen, Sugai, & Myers (2015) や Mouzakitis, Coddington, & Tryon (2015) は、セルフ・モニタリングに加え、他者からのパフォーマンス・フィードバックを実施することで、褒める行動の増加に効果があることを示した。このように、複数の手続きを組み合わせることで実行することが教員の褒める行動の増加に効果的であることが示唆されている（Floress, Beschta, Meyer, & Reinke, 2017）。

これまでの教員の褒める行動を増加させる手続きを検討した研究では、パフォーマンス・フィードバックやセルフ・モニタリングなど教員の行動を強化する手続きの効果が示されてきた。これらの手続きは正の強化が「手段」として用いられているといえる。正の強化は目標達成の「手段」ではなく、正の強化によって維持される行動に満ちた生活を送るための「目的」となるべきである（望月, 1995）。正の強化が「目的」となるためには、教員の褒める行動が増加・拡大することで、子どもの自発的な行動が増え、その行動変容が教員の褒める行動の強化子となって、さらに教員の褒める行動が増加・拡大するという連環的な随伴性があるべきだと考える。このような連環的な随伴性が成立させるためには、教員の褒める行動と子どもの行動が強化し合う環境を作り上げることを目指さなければならない。

本研究は、特別支援学校の教員による褒める行動の増加・拡大のための手続きについて検討することを目的とした。特に、1) 褒めた行動の回数と子どものどんな行動をどんな風に褒めたかの内容のパフォーマンス・フィードバック、2) 教員のビデオによるセルフ・モニタリングを組み合わせた手続きによって、教員の褒める行動が増加・拡大し、それによって子どもの自発的な行動が増加し、さらに教員の褒める行動がさらに増加・拡大するという相互作用が見られるかどうかを検討した。

## 2. 方法

### (1) 参加者：

本研究に参加した教員は、特別支援学校高等部に所属する50代の教員であり、教員歴は10年以下であった（以下、教員Aとする）。教員Aは、研究協力を依頼した特別支援学校での校内選考によって選ばれた。介入場面の授業に参加した生徒は、教員Aの受け持つ学級C内の生徒4名であった。特に、介入場面のリーダー役（進行役）の生徒を生徒Bとした。加えて、第一著者は、大学機関に所属しており特別支援学校の外部者の立場であったが、研究開始前より大学機関の専門家として、特別支援学校の研究協力など関わりを持っていた。

### (2) 場面と期間：

介入場面は、教員Aが担任である学級Cにおいて毎週月曜の朝に実施していたカブトムシとクワガタムシの観察と飼育の約20分間の場면을対象とした。この場面は、学級Cに在籍している生徒が参加していた。介入場面では基本的に教員Aのみが指導していたが、他の教員も部分的に参加する場合もあった。具体的な活動内容は、準備・虫かごの掃除と霧吹きや餌やりなどの虫の世話・虫の観察・片づけであった。参加生徒はそれぞれの役割が与えられ、リーダー役の生徒Bがこの時間の進行役を担った。その他の生徒は、霧吹き担当やタイムキーパー担当などであった。研究実施期間は、ベースライン開始からフォローアップ終了までの5か月間であり、介入1と介入2の間に夏休み期間を挟んだ。

### (3) 従属変数：

教員Aの褒めた行動の回数と内容を従属変数とした。褒めた行動の定義は、授業に参加する生徒の行動を承認する肯定的な言葉かけとした。加えて、褒める行動の拡大の定義として、褒める行動の回数の増加だけでなく、褒める行動の内容を充実させ、介入終了後も増加した褒める行動が維持することとした。褒める行動の内容の充実とは、ベースラインで生じた教員Aの褒める内容と比較し、介入1以降では、それ以前に見られなかった新たな褒める内容

が見られたことを意味している。具体的には他者に協力したことや自発的にできたことを見つけて褒める行動が出現したことである。行動の回数は、参加生徒の1つの行動に対するフィードバックを1つのまとまりとして、1回とカウントした。たとえば、すぐに準備に取り掛かることができた生徒に対して、「すごい。」と言葉かけしたとき1回とカウントした。「いいね。できたね。すばらしい。」と3つの単語を続けて言葉かけした場合も、1つのまとまりとして1回とカウントした。ベースライン終了時に教員Aと第1著者の話し合いを実施し、上記の褒めた行動の定義を確認した。褒めた行動の内容については、どんな状況やきっかけで、生徒たちのどんな行動に対して、どんな方法で褒めたかの情報を、生徒の行動を中心とした行動随伴性（杉山・島宗・佐藤・マロット・マトロ、1998）の枠組みで表現した。たとえば、「虫の観察の準備をするときに協力してシートを広げた生徒たちに対して『みんなで協力したから早く準備できたね』と褒めた」と記入した。加えて、褒めた行動の内容を、以下の2種類で分類・測定した。1つは、褒めた内容をカテゴリー別に分類した。もう1つは、教員Aの言葉かけなしで生じた生徒の行動に対する褒めの割合を測定した。

リーダー役の生徒Bが介入場面では他生徒へ働きかけた回数を生徒の行動変容として測定した。たとえば、生徒Bが他生徒に指示を出す行動や必要な物品を渡す行動を他者への働きかけとした。生徒Bの他生徒への働きかけの回数の測定は、先行条件として教員Aからの言葉かけがあったかどうかの有無も含めて測定した。

### (4) 手続き：

ベースライン、介入1、介入2、フォローアップの順で実施し、それぞれの前後に第1著者と教員Aとの話し合いを設定した。介入1では褒めた回数のグラフと褒めた内容のフィードバックを実施し、介入2ではビデオフィードバックを用いたセルフ・モニタリングと褒めた回数のグラフフィードバックを実施した。この2つの手続きを組み合わせる理由は、教員自身が褒めた行動とそれに関連する生徒の行動に着目することで、教員の褒める行動を拡大させる

ためである。つまり、介入1で褒めた行動の具体的な内容を提示することで、教員自身の行動の振り返りになるとともに生徒のできた行動を確認する機会も提供した。介入2では、介入1で着目した褒めた内容を手掛かりにビデオ視聴することで、生徒のできたことを積極的に見つけ出すことが可能となると考えた。

ベースライン前の話し合いでは、第1著者が教員Aに研究概要の説明や個人情報の取扱いの説明を実施して、研究参加の同意を得た。また、介入を実施する場面を相談し、ビデオ撮影の設置場所やタイミングなどについて協議した。ベースラインでは、ビデオ撮影を実施し、第1著者が褒める行動の回数と内容の測定のみを実施した。その後、第1著者と教員Aは話し合い1を実施し、ベースラインで褒めた行動の回数と内容の確認と介入1のパフォーマンス・フィードバックの手続きを確認した。褒めた内容の確認では、どんな状況で生徒がどんな行動ができて教員Aがどんな風に褒めたのかを振り返りながら進めた。

つぎに、介入1では、ベースラインと同様に介入場面をビデオカメラで撮影し、第1著者が撮影した映像を視聴して褒めた行動の回数と内容を測定した。褒めた回数はグラフで提示し、褒めた内容は行動随伴性の枠組みを活用して、どんなときに生徒のどんな行動に対してどうやって褒めたかを提示した。測定結果は、第1著者から教員Aへ毎週金曜までにメールで報告し、教員Aはその報告内容を確認した。また、介入1の終了後に話し合い2を実施し、介入1で褒めた行動の回数と内容を確認するとともに、セルフ・モニタリングの手続きを確認した。セルフ・モニタリングの手続きの確認は、介入1の映像のダイジェスト版を見ながら、第1著者と教員Aがそれぞれ褒める行動の回数をカウントして実施した。

介入2では、教員Aによるセルフ・モニタリングを実施した。教員Aは毎回ビデオカメラで撮影された映像を確認して、褒めた行動の回数を測定したあと、褒めた行動の回数をメールで第1著者に伝えた。第1著者はその結果を入力したグラフのみを教員Aにメールで返信した。介入2の終了後に話し合い3

を実施し、介入2で褒めた行動の回数と内容を確認した。また、介入1と介入2に関する聞き取り（介入1と介入2を受けてみてどうだったか、生徒たちや自分自身に変化はあったか）を実施した。

その後、ベースラインと同様にビデオ撮影のみのフォローアップを実施した。最後に、研究実施終了後、教員Aと学年主任、学部長に対して、研究結果の報告を実施した。

#### (5) 測定方法：

ベースラインと介入1とフォローアップは褒めた行動の回数と内容を第1著者が測定し、介入2では第1著者に加えて教員Aが褒めた行動の回数を測定した。測定に使用したデータは、ビデオカメラで撮影した映像であった。ビデオ撮影は、第1著者または特別支援学校の研究主任が実施した。介入2のビデオ撮影は教員Aが実施した。ビデオカメラは、教室の全体が観察できるように教室の後方にあるロッカーの上に設置した。準備場面から介入場面の学級活動終了後片付けが完了するまでの時間を撮影した。

#### (6) データの信頼性

データの信頼性を測定するために、本研究を実施した特別支援学校の教員が観察者として、ビデオ映像を視聴した。全9セッションのベースライン1セッションと介入1の1セッションを対象とした。教員Aの褒めた行動の回数について、第1著者と教員の観察者の観察者間一致率を以下の方法で求めた。一致率は1セッションごとに少ない方の回数を多い方の回数で除し100を乗じて算出した。一致率は、ベースラインでは100%、介入1では83.3%であった。また、介入2については、教員Aが測定した回数を一致率として採用した。介入2の一致率は3セッションとも算出し、82.3%（範囲：77.8-85.7）であった。

#### (7) 倫理的配慮

はじめに、第1著者が特別支援学校の校長と研究担当の管理職に対して、研究協力を口頭と書面で依頼し、研究の目的や方法を説明した上で、研究協力の同意を得た。つぎに、研究開始前に、学内で選ば

れた教員 A に対して、研究概要や目的、個人情報の取り扱いについて説明した上で、研究参加の同意を得た。また、ベースライン後と介入 1 後の話し合いの時点で、研究継続の意思を確認した。参加生徒の保護者に対しては、教員 A が代理で研究協力の承諾を得た。加えて、録画データは第 1 著者が厳重に保管し、研究終了後は消去することとした。

### 3. 結果

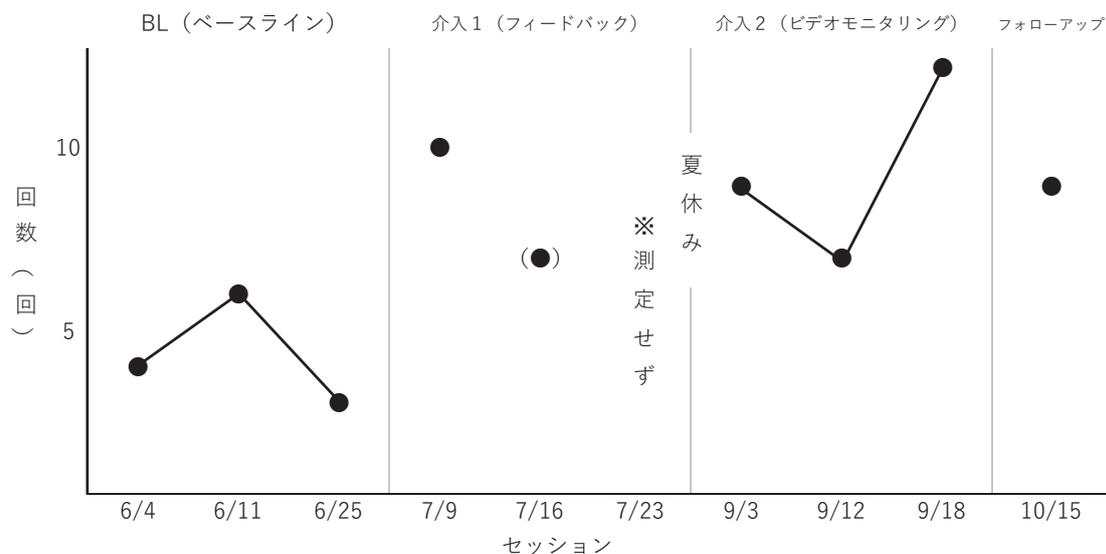
#### (1) 褒めた行動の回数の変容

教員 A の褒めた行動の回数を図 1 に示した。褒めた行動の回数は、ベースラインで 4 回、6 回、3 回であり、介入 1 で 10 回、7 回となり、介入 2 では 9 回、7 回、12 回と増加傾向であった。フォローアップでは 9 回であった。なお、介入 2 の 2 セッション目の撮影データは、片付け前の部分で途切れてしまったため最後まで測定することができず、参考値として表示した。ベースラインと介入 1 の第 1 セッションの片づけ以降も褒める行動が生起されているので、本来はこの数値以上の回数があったと推測できた。また、介入 1 の 3 セッション目は他生徒の事情により開始直後に教員 A が教室を離れたため褒めた回数の測定は中止した。授業自体は他の教員が代行して続けられた。介入 1 のセッション数は少ないが、学

校の年間行事の進行や授業内容の変更時期も考慮して、この段階で次の介入 2 に進んだ。

#### (2) 褒めた行動の内容の変容

教員 A の褒めた行動の内容を一部抜粋したものを表 1 に、褒めた行動の内容をカテゴリー別に分類した回数を表 2 に示した。ベースラインで教員 A が褒めた行動の内容は、授業に沿って遂行したこと（虫の観察や世話、片付け）に対するものであった。例えば、虫の観察時に教員 A の言葉かけ「触ってみ」に対して、参加生徒がカブトムシの背中を触ったら、教員 A が「○○ちゃん、触れたな」と褒めたなどのエピソードがあった。介入 1 では、ベースラインの内容に加えて、生徒の準備や活動への参加に関して褒めることが増えた。介入 2 では、授業に沿った活動以外でも生徒が新たにできたことを見つけてその行動に対して教員 A が褒める場面が見られた。たとえば、生徒が落ちているゴミを見つけてゴミを拾ってゴミ箱に捨てたことに対して、「お、捨てれたね」と教員 A が褒める場面があった。また、介入 2 後の話し合いで教員 A より「介入 1 と介入 2 を通して、新たに生徒のできている部分を発見して褒める機会を確認することができた」とコメントが得られた。加えて、教員 A の言葉かけなしで生じた生徒の行動に対する褒めの割合を図 2 に示した。ベースライ



※7/16は、映像の後ろ3分が欠損していたため、参考値として表示した  
 ※7/23は、授業開始直後に教員Aが教室から離れたため、測定しなかった

図 1 教員 A の褒めた行動の回数

ンでは、教員 A からの言葉かけなしで生起した生徒 で 27 ~ 29% 生起し、介入 2 では 40% 以上に増加傾向を示した。

表 1 教員 A の褒めた行動の内容 (一部抜粋)

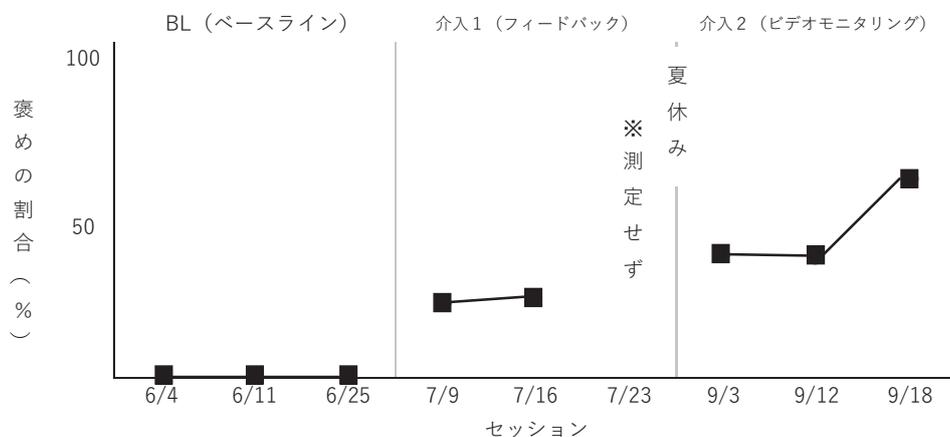
	状況・きっかけ	生徒の行動	褒め方
1	教員Aの言葉かけ「水入れておいで」	霧吹きの中に水を入れる	「ありがとう」
2	BL (ベースライン) 教員Aが後ろから手添え	霧吹きで水をやる	「あ、上手」
3	教員Aの言葉かけ「触ってみ」	カブトムシの背中を触る	「〇〇ちゃん、触れたな」
4	生徒Bより「終わります」の号令	それぞれの分担場所を片付ける	「みんな気づくことからやってる」
5	介入 1 前の作業が終わったタイミングで	「霧吹きしてください」という	「声が大きくなってきました」
6	みんなで観察中に	その場から起き上がる	「〇〇も起きてきたね」
7	作業終わりの時間になると	「これで終わります」という	「〇〇くん、ちゃんと終了の挨拶言えたね」
8	介入 2 虫かごの掃除時のゴミが落ちている	ゴミを拾って捨てる	「お、捨てれたね」
9	シートの片づけをするとき	2人で片付ける	「2人で協力できた」

※褒め方の〇〇には、参加した個人名が入る

表 2 教員 A のカテゴリー別の褒めた内容の回数

	内容	介入 1 で追加	介入 2 で追加		
BL (ベースライン)	虫の観察	3回			
	虫の世話	6回			
	片付け	4回			
介入 1	虫の世話	準備	2回		
	片付け	活動への参加	2回		
		指示	2回		
介入 2	虫の世話	準備	2回	発言	3回
	片付け	活動への参加	5回	他教員との関わり	2回
				その他	3回

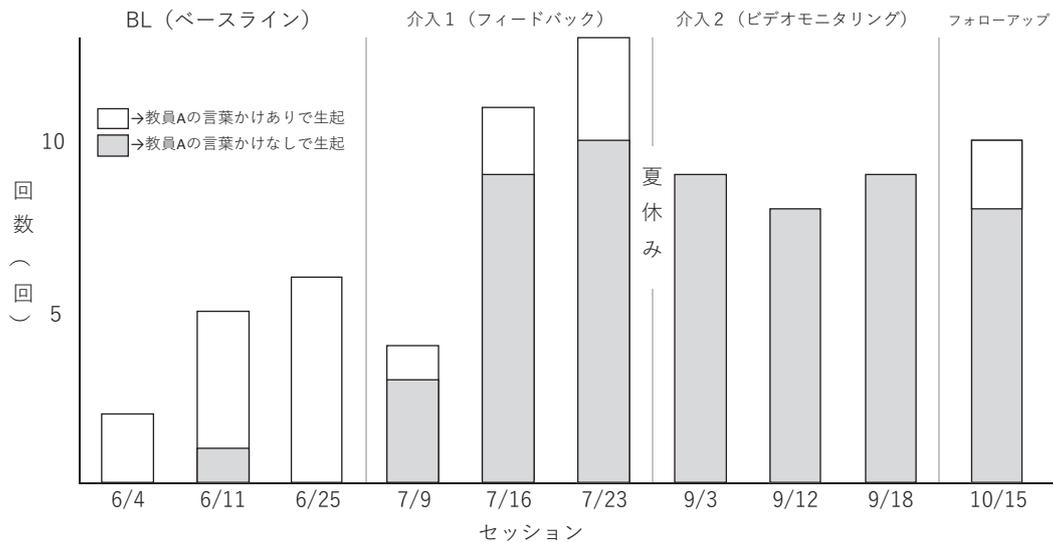
※その他 (協力, 表情, ゴミを見つけて拾って捨てる, 等)



※7/16は、映像の後ろ3分が欠損していたため、参考値として表示した

※7/23は、授業開始直後に教員Aが教室から離れたため、測定しなかった

図 2 教員 A の言葉かけなしで生起した生徒の行動に対する褒めの割合



※7/16は、映像の後ろ3分が欠損していたため、参考値として表示した

※7/23は、授業開始後すぐに教員Aが教室から離れた状態で測定した

図3 生徒Bの他生徒への働きかけの回数

### (3) 生徒Bの他生徒への働きかけ

生徒Bの他生徒（3名）への働きかけの回数を図3に示した。ベースラインでは、生徒Bの他生徒への働きかけの回数の平均4.3回で、ほとんどが教員Aからの言葉かけを受けてから生起していた。介入1の第2セッションより急増し、教員Aの言葉かけなしで自発的に生起した生徒Bの働きかけが8割以上になった。ただし、上記でも述べたように介入1の2セッション目は参考値として表示した。介入1の3セッション目は、教員Aが教室を離れたが、生徒Bは活動に参加していたので測定を実施した。介入2において、介入1で増加した生徒Bの他生徒への働きかけの回数は維持された。同様に、フォローアップにおいても、生徒Bの他生徒の働きかけの回数は維持された。働きかけの内容は、他生徒へ霧吹きや餌やりなどの指示を出したり、片付けを協働で実施するための言葉かけをしたりするなどであった。また、介入2では、他生徒の意外な行動に対して驚いたことをコメントするなどの場面も見られた。

## 4. 考察

特別支援学校の教員の褒める行動の増加・拡大を目指した手続きによって、対象となる教員Aの褒める行動の回数が増え、フォローアップでもその回数

が維持された。さらに、褒める行動の内容は、授業に沿った活動からそれ以外の行動へと拡がり、教員Aの働きかけなしに生起した生徒の行動を褒めることへと変容した。これらの変容を確認できたことから、教員Aの褒める行動が増加・拡大したと考える。加えて、生徒Bの自発的な他者への働きかけの回数も、教員Aの褒める行動の増加に連動して増加した。

以下、本研究の手続きによって褒める行動が増加・拡大した要因について考察するとともに、教員の褒める行動と生徒の行動変容の関係性について検討した。

まず、介入1で用いたパフォーマンス・フィードバックという手続きは、これまでに教員の支援行動の実行度を上げる手続きとして効果があることが示されてきた（たとえば、Coddling, Livanis, Pase, & Vaca, 2008; Noell, Duhon, Gatti, & Connell, 2002）。本研究の結果は、教員Aの褒める行動がベースラインと比較して介入1の回数は増加しており、教員の褒める行動の増加に対するパフォーマンス・フィードバックの効果を示した Reinke, et al. (2007) の結果とも一致する。また、これまでの先行研究のパフォーマンス・フィードバックの手続きは、標的行動の回数に着目して測定し、口頭やグラフなどを視覚的に提示するものであった。本研究の手続きは、従来の褒めた行動の回数をグラフにしたものを提示する手続きに加えて、褒めた行動の内容を行動分析

学の行動随伴性の枠組みを参考にした形式でフィードバックした。この手続きによって、教員自身がどのような状況でどのような生徒の行動に対してどのように褒めているのか、褒める行動パターンを学習する機会となったと考えられる。同時に、生徒の行動に着目することにつながり、教員が褒めるために必要な生徒の行動を見つけ出すことも促進されたと考えられる。

つぎに、介入2のセルフ・モニタリングでは、介入1で増加した褒めた行動の回数が維持された。本研究の手続きは、セルフ・モニタリングにおいて特にビデオフィードバックの手続きを採用しており、ビデオ映像に映し出された自分自身の褒めた行動を視聴することが自己モデリング (Hawkins & Heflin, 2011) として機能していたと考えられる。また、教員Aが授業を視聴することによって、ベースラインや介入1で既に褒めたことのある授業に沿った活動に関する行動に加えて、生徒の行動の新たに褒める機会を発見することにつながったと考える。また、生徒の行動に着目して行動変容に気づくことが可能となったことで、生徒の行動変容が教員Aの褒める行動の強化子として機能するようになったのではないだろうか。

続いて、生徒Bの他生徒への働きかけの頻度が増加した要因を考察する。生徒Bの他生徒への働きかけはベースラインでも見られたが、ほとんどが教員Aの言葉かけをきっかけに成立していた。介入1になると、生徒Bによる自発的な働きかけが増え、介入2でも維持された。また、介入1の3セッションでは教員Aは不在であっても、生徒Bが他生徒に自発的には働きかける行動が見られた。これらは、ベースラインにおいて教員Aが生徒Bのリーダー役として他生徒へ指示を出す行動に対して褒めることで、生徒Bの他生徒への働きかけが強化されたといえる。さらに、生徒Bが自分の働きかけによって、活動が進行したり他生徒が応答したりすることも強化子になったと考えられる。加えて、教員Aの行動変容も影響があるだろう。介入1以降に教員Aが参加生徒に対して言葉かけをせずに生じた行動に対して褒める割合が増加した。これは、教員Aが褒める機会を見つけ出すために生徒を見守る行動が増

え、その行動と拮抗する教員Aの不必要な言葉かけや働きかけが減少し、生徒Bの自発的な行動を保障することにつながったと考えられる。つまり、介入1の褒めた行動の回数と内容の提示が教員Aの行動を変化させ、それに伴って生徒Bの行動が変容するという関係性が成立したといえるだろう。

上記を踏まえて、教員の褒める行動と生徒の行動変容の関係性について考察する。本研究の手続きにおいて、教員Aの褒める行動の増加・拡大は2つの段階があったと考える。まず、介入を通して、教員Aは褒めた行動パターンを学習する機会になり、同時に生徒の行動に着目する行動も促進され、教員Aがこれまでに気づかなかった生徒の行動に気づくこともできたのではないだろうか。その結果、教員Aの褒める行動が増加するとともに、生徒の自発的な行動の回数も増加した。続いて、教員Aによる生徒の行動に着目する行動が促進されたことで、生徒の行動変容を確認することが可能となり、その生徒の行動変容が教員Aの褒める行動の強化子として機能するようになったと考えられる。このように、教員Aの褒める行動が増加・拡大することで、生徒の自発的な行動が増え、さらに教員Aの褒める行動が増加・拡大する結果となり、教員Aの褒める行動と生徒の行動変容が連環的に強化し合う関係が成立したといえるだろう。

最後に、今後の課題を3点挙げる。1点目は、本研究の対象となった教員が1名であり、実施したセッション数も限定的だったことである。介入1と介入2のそれぞれのセッション数は当初の計画時よりも少なくなった。よって、今後は特別支援学校の小学部から高等部までの幅広い学年の教員を対象に、手続きの効果の見極めが十分に可能なセッション数を確保しながら、本研究の手続きを検討する必要がある。2点目は、褒める行動の定義についてである。本研究は、褒める行動の定義を参加生徒の行動に随伴する肯定的な言葉かけとした。介入1の前に褒める行動の定義を教員Aと確認したが、介入2のセルフ・モニタリングにおいて回数をカウントした褒める行動の内容までは確認しなかった。研究実施者と教員の双方が褒める行動と捉える範囲を十分に共有して手続きを進めていく必要があるだろう。3点目

は、増加・拡大した褒める行動の般化や維持についての検証である。教員が担当する他の授業場面や他の生徒に対する褒める行動への影響があったか検証するとともに、長期的に測定を実施して褒める行動の維持についても検討する必要があるだろう。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた特別支援学校の先生、対象クラスの生徒さんたち、そして学校関係者の方々に深く御礼申し上げます。

## 引用文献

- Alber, S. R., & Heward, W. L. (2000). Teaching students to recruit positive attention: A review and recommendations. *Journal of Behavioral Education, 10*, 177-204.
- Briere, D. E., Simonsen, B., Sugai, G., & Myers, D. (2015). Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*, 50-60.
- Chalk, K., & Bizo, L. A. (2004). Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice, 20*, 335-351.
- Codding, R. S., Livanis, A., Pase, G. M., & Vaca, L. (2008). Using performance feedback to improve treatment integrity of classwide behavior plans: An investigation of observer reactivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*, 417-422.
- Floress, M. T., Beschta, S. L., Meyer, K. L., & Reinke, W. M., (2017). Praise research trends and future directions: Characteristics and teacher training. *Behavioral Disorders, 43*, 227-243.
- Floress, M. T., & Jenkins, L. N (2015). A preliminary investigation of kindergarden teachers' use of praise in general education classrooms *Preventing school failure, 59*, 253-262.
- Floress, M. T., Rock, A. L., & Hailemariam, A. (2017). The caterpillar game: A classroom management system. *Psychology in the Schools, 54*, 385-403.
- Hawkins, S. M. & Heflin, L. J. (2011). Increasing secondary teachers' behavior-specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal Positive Behavior Interventions, 13*, 97-108.
- Haydon, T., Musti-Rao, S., Kennedy, A., Murphy, M., Hunter, W., & Boone, J. (2020). Using teacher praise with middle and high school students. *Beyond Behavior, 29*, 108-115.
- 望月昭 (1995) ノーマライゼーションと行動分析:「正の強化」を手段から目的へ. 行動分析学研究, 8, 4-11.
- Mouzakitis, A., Codding, R. S., & Tryon, G. (2015). The effects of self-monitoring and performance feedback on the treatment integrity of behavior intervention plan implementation and generalization. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*, 223-234.
- Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification, 5*, 3-14.
- 庭山和貴 (2020). 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果—学年規模のポジティブ行動支援による問題行動予防—. 教育心理学研究, 68, 79-93.
- Noell, G. H., Duhon, G. J., Gatti, S. L., & Connell, J. E. (2002). Consultation, follow-up, and implementation of behavior management interventions in general education. *School Psychology Review, 31*, 217-234.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 39-50.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Martin, E (2007). The effect of visual performance feedback on teacher use of behavior-specific praise. *Behavior Modification, 31*, 247-263.
- Simonsen, B., MacSuga, A. S., Fallon, L. M., & Sugai, G. (2013). The effects of self-monitoring on teachers' use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 5-15.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・R. W. マロット・M. E. マロット (1998). 行動分析学入門. 産業図書.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 2-8.

(2020. 11. 10 受稿) (2021. 7. 27 受理)  
(ホームページ掲載 2021年8月)