

平成30年度（第62回）
岩手県教育研究発表会発表資料

教育相談分科会

ほめられたと思いきくい子供は
どのように支援するとほめられたと思うのか？

平成31年2月8日
岩手大学大学院教育学研究科
子ども支援力開発プログラム
金野 浩 二

ほめられたと思いきい子供はどのように支援するとほめられたと思うのか？

岩手大学大学院教育学研究科

金野 浩二

問題と目的

他者をほめる行為は日常の中で多く行われ、子供から大人まで年齢を問わず経験するものである。学校においてもほめる行為は行われ、教師が児童・生徒をほめる場面は授業や休み時間、放課後の活動においてもみることができる。「ほめて伸ばす」という考えも広く使われており、教師は指導の一環として子供をほめることが多いことがうかがえる。

「ほめ」については、これまで多くの研究が行われているが、それらの研究は、対人関係に関する研究と動機づけに関する研究に分けることができる(澤口・渋谷, 2014)。それぞれの研究の中で「ほめ」に対する定義が述べられており、対人関係に関する研究では、例えば池田ら(2014)が「円滑な人間関係形成のために話し手と聞き手の間で使用されるポジティブかつシンボリックな言語情報」としている。一方、動機づけに関する研究では、田中・嶋崎(2009)は「ほめる行動は強化子の提示であり、支援者は今ある行動レパトリーの中から目標とする行動に近い行動に対して強化子を提示し目標行動の形成を図る」としている。

また、これまでの動機づけに関する研究において、例えば、青木(2005)は、ほめることに関する心理学的研究を概観し、「物質的報酬は内発的動機づけを低めるが、言語的報酬は内発的動機づけを高める」としている。言語的報酬については、Kamins & Dweck(1990)が、成功時に与える「ほめ」と無力感との関係について「成功時に自分自身についてほめられた子供は、過程についてほめられた子供よりも無力反応を示しやすくなる」と述べている。学校場面に関わる研究では、三浦・山本(2017)は「教師からの言葉によるほめられ経験が、その後の学習意欲等に肯定的な影響を与える」としている。また、青木(2012)は、小学校1～3年生に対してインタビュー調査を行い、「『ほめられたことがら』『ほめられ方』『ほめ手』という要因が動機づけに影響をあたえていると示唆される」と述べている。

これまでの研究によって、「ほめ」が受け手の動機づけに影響を与えていることや「ほめ」の観点によって受け手への影響に差があることが明らかになっている。しかし、多くの研究では、受け手が「ほめられた」と認知したことを前提に述べられており、受け手が「ほめ」を認知しない場合について述べられたものはみられない。また、受け手の要因がほめの認知に与える影響について述べられた研究は見当たらない。一方、学校においては、教師による「ほめ」が上手く機能しない「教師が指導をしにくいと感じる子供」もおり、教師の「ほめ」を認知しにくい子供もしばしば見られる。そのため、教師はどの子供にも同じように熱心に支援していても、一部の子供にはほめが機能せず、効果的な支援になっていない場合も見られる。

以上のことから、本研究では、教師からの「ほめ」を認知しにくい子供のほめの受け取り方について検討し、どのような言葉がけをすることがほめを認知するのに効果的であるのかを明らかにすることを目的とする。このことは、学級にいる「教師が指導をしにくいと感じる子供」に対する支援の端緒となるものと考えられる。なお、本研究では「ほめ」を「相手の先行言動に対する、言語的な賞賛」と定義する。また、「子供がほめを認知する」とは、「教師のほめに対して肯定的な反応を示すこと」と定義する。

研究 1

目的

小学生の「ほめ」の受け取り方の構造を明らかにし、その構造に基づいたほめられ認知尺度を作成する。あわせて、小学生の「ほめ」の受け取り方の諸相について検討する。

方法

調査対象者 公立小学校4年生から6年生男女208名

実施時期 2018年8月に実施

調査材料 以下の内容によって構成される質問紙

1. そうじなどの具体的な場面1つについて絵と文章で提示した。
2. 「このとき、担任の先生につぎのことばを言われると、それぞれどのくらいうれしいですか」との教示によって、8つの言葉について5件法で回答を求めた。

質問場面は、文部科学省「小学校指導要録（参考様式）」が示す観点を参考に、学習、行事、生活の3観点で捉え、それぞれから「授業」と「家庭学習の提出」、「1年生を迎える会」と「運動会」、「そうじ」と「給食準備」の2場面ずつの計6場面を設定した。また、教師からの言葉は、三浦・山本(2017)によるほめ言葉の4観点「成長の称賛」「努力の称賛」「主観的な称賛」「日常の称賛」で分類された言葉を参考にし、調査者が考案したものを、小学校教員である現職院生2名と妥当性を検討しうえて、48項目（6場面×8項目）を設定した。

調査手続き 担任が調査対象者に質問紙を配り、クラス単位で一斉に実施した。その際、学年、学級、出席番号、氏名の記入を求めた。1回の実施につき1場面の質問とし、合計6回実施した。研究の目的及び内容については事前に学校長に説明をし、実施の承諾を得た。

結果と考察

調査への回答を得られたのは、202名であった。まず、調査に使用した48項目に対し、因子構造を検討するために因子分析（最尤法）を行った。その結果、1因子構造であることがうかがわれた（寄与率63.7%）。また、尺度の内的整合性を確認するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、.986であり、削除する項目はなかった。このことから、内的整合性が確認できたといえよう。さらに、尺度の安定性を確認するために、実施日の異なる6回の調査について、相関係数を算出した。その結果、相関が.914～.735の間で十分な安定性が見られた。このようにして、最高点が240点で最低点が48点の「ほめられ認知尺度」を作成することができた。

ほめられ認知尺度が1因子であることは、子供がほめを認知する際には、ほめを認知する・しないという1つの尺度で説明できるということを示していると考えられる。

また、対象者202名の「ほめられ認知得点」を算出し、小学生の「ほめ」の受け取り方の諸相について検討するためにヒストグラムに表したところ、ほめられ認知得点の分布はふた山型であった（Figure 1）。これは、一方の山を「うれしいと思いきい子供」、もう一方を「うれしいと思いきい子供」と見ることができる。

これらのことから、小学生の「ほめ」の受け取り方には「認知のしやすさ」という要因があり、教師からの「ほめ」を「認知しやすい群」と「認知しにくい群」に分けることができると考えられる。

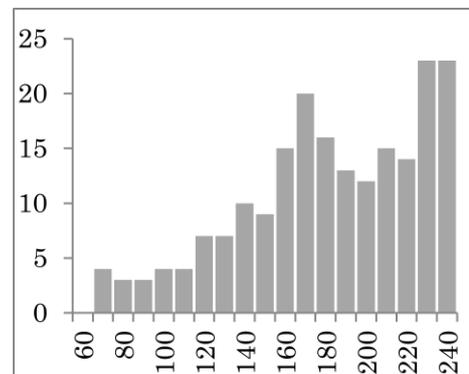


Figure 1 ほめられ認知得点分布

研究2

目的

ほめられ認知尺度を用いて、教師からの「ほめ」を認知しにくい子供を抽出し、どのような言葉がけをすることがほめを認知するのに効果的であるのかを検討する。

方法

調査対象者 研究1と同じ公立小学校4年生から6年生男女202名 及び 学級担任6名

実施時期 2018年9月から11月に実施

調査手続きと内容

まず、研究1で作成したほめられ認知尺度を用いてほめを認知しにくい子供を抽出した。「認知しにくい子供」とは、ほめ認知得点が各学年において「平均0、標準偏差1の標準化得点が-1未満」の子供とした。これはヒストグラムを参照し調査者が意図的に設定したものである。

次に、担任と面談し「先生から見て、ほめたときにうれしいと思わない子は誰ですか」と質問することで、子供のほめの受け取りに関する担任の認識を調査した。そして、ほめられ認知尺度を用いて抽出した「ほめを認知しにくい子供」と担任から見て「ほめをうれしいと思わない子」とを比較し、「ほめ」の受け取りに対しての子供と担任の認識の関係性について調査した。

さらに、担任に対しほめられ認知得点の低い子供の情報を示し、その中から担任が特に指導のしにくさを感じている子供を抽出した。調査者は、抽出児と一対一になり、肯定的な反応を示さなかった言葉について「この時、どのような言葉だともっとうれしいのかな。」などと問うことで、子供が肯定的な反応を示す言葉や状況等について調査した。

その後、担任と再度面談し、抽出児へのインタビューの結果を提示しながら、効果的な言葉がけについて担任と検討した。なお、研究1と同様の倫理的配慮を行った。

結果と考察

「ほめ」の受け取りに対しての子供の認識と担任の認識について

ほめられ認知尺度を用いて調査した結果、調査対象者202名のうち「認知しにくい子供」は、35名であった。一方、学級担任6名に対して質問した結果、担任から見て「うれしいと思わない子」の合計は20名であった。

この「ほめ」に対する子供と担任の認識の関係を整理すると、「認知しにくい子供」35名のうち約75%にあたる26名は、担任からは「うれしいと思う子」と認識されていた。また、担任が「うれしいと思わない子」と認識していた子供20名のうち、約55%にあたる11名は、ほめられると「うれしい」と思っていることが分かった。

このことから、「ほめ」の受け取りに関して、担任と子供との間ではその認識にズレが生じることがよくあることが示唆された。

「認知しにくい群」の子供のほめ認知について

ほめられ認知得点の低い子供たちの情報を担任に示し、その中で「特に指導しにくいと感じている子供は誰か」との質問をした。担任が挙げた子供の中から、ほめ認知の要因として発達障がいなどの担任の言葉がけ以外の要因が強いと考えられる子供4名を除き、研究2の調査対象として5名を抽出した。5名の抽出児との一対一での面接では、研究1で用いたアンケートの回答を提示しながら「このとき、どのようなことばだともっとうれしいのかな」と質問し、理由も調査した。5名の抽出児をA～Eとし、以下に聞き取りの結果と考察を述べる。なお、5名の抽出児のプロフィールをTable 1に示した。

Table 1 抽出児のプロフィール

抽出児	学年	性別	ほめられ認知得点	標準化得点	担任の認識
A	4	男	81	-3.4	うれしいと思わない
B	4	男	113	-2.5	うれしいと思う
C	4	女	157	-1.2	うれしいと思う
D	5	男	62	-2.2	うれしいと思う
E	5	女	115	-1.1	うれしいと思う

※ほめられ認知得点の学年平均(標準偏差) 4年:200(35.0), 5年:186(48.3), 6年:166(42.8)

・抽出児A

Aは、担任によると「自己肯定感が低く、ほめたときにも『どうせオレなんか』というような態度を見せることが多い」とのことであった。

Aに「授業中の発言」場面について問うと、「〇〇な感じで、〇〇なふうに発言できたね」という言葉を挙げた。理由は「具体的なことをいわれるとうれしい」とのことであった。また、アンケート項目にある「おもしろい考えだね」「すごいな」については「何のことかがよく分からないから、うれしいとは思わない」と話した。同様に「運動会」場面での項目「すてきだったよ」についても「なにがすてきかよく分からない」「具体的なことについて『すてきだったね』と言われたならもっとうれしく思う」と話した。

一方、Aが「給食」場面で「全くうれしくない」と回答していた「よく働くね」「上手にやったね」について、「具体的なことを挙げながら『上手にやったね』と言われたらどうかな」と質問をすると、Aは「これは具体的に言われたとしてもうれしくない」「やるのが当たり前なことだから」と回答した。また「そうじ」場面の「きれいにできたね」「まじめにやっているね」についても、「そうじはきれいにやること、まじめにやるのが当たり前のことなので言われてもうれしいとは思わない」と回答した。

「宿題」場面では、「このやり方がいいね。みんなに広まるといいね」をうれしい言葉として挙げた。理由は「自分がやってきた勉強が認められた感じがする」とのことであった。また、「そうじ」の場面では「気持ちがいいな」を挙げ、理由を「自分が時間をかけてやったことがほめられた感じがする」と話した。さらに「給食」場面では「時間が守れましたね」という言葉を挙げ、「学級のみんなで、できるようにやっていることだから」「いつもあんまりできていないことだけど、言われたということはできたことだからうれしい」と理由を述べた。

これらの聞き取り調査から、Aは何をほめられているのか理解できるような「具体的なこと・場面」をほめられるとうれしいと感じること、ただしAが「やれて当たり前なこと」と思うことはほめられてもうれしいとは感じないこと、また「普段できていなかったことや本人が努力してできたこと」などをほめられるとうれしいと感じることが分かった。

・抽出児B

Bに「そうじ」「給食」場面について質問すると、どちらの場合でも少し沈黙した後「よく分からない」「言葉に対して、うれしいとかうれしくないとか考えない」「感覚で丸をつけた」と回答した。同時に「勉強の時ならうれしいけど」とも回答した。そこで、調査者は「発言」場面を取り上げ、その場面について具体的な場面設定をBとともに確認をした。その後、再度アンケートへの回答を求めた。そうしたところ、4項目において評価が向上した。

このことは、Bが「ほめられる場面」と「ほめられる出来事」を具体的にイメージすることができれば「うれしい」と感じることを示しているのと考える。すなわち、教師はほめる場面において、何をほめているのかを、子供が理解できるようにすることが有効な支援になるものとする。

・抽出児C

Cは「発言」場面において「発言の量が多くなったね」と言われるとうれしいと回答した。「前は算数とか苦手な勉強の時に、あまり発言ができなかったから、こう言われるとうれしい」とのことであった。また「考え方がいいね」について「自分がよく考えて、思いついたときに言われるとうれしい」とも回答した。このように、Cは「自分が努力したこと」や「できるようになったこと」をほめられるとうれしいということであった。

一方、「家庭学習」場面での「びっくりしたよ」や「発言」場面での「すごいな」、「そうじ」場面での「みんなに紹介してもいい」については、「何について言われているのかが分からないから」うれしいとは思わないとのことであった。そこで「たとえば家庭学習で『量が多くてびっくりしたよ』と言われたらどうかな」と問うと、「(1～5のうち)4ぐらいうれしい」と肯定的評価を示すように変化した。

これらのことは、教師の言葉がけの意味が理解できていないときはほめを認知できず、意味を理解できるとほめを認知するというを示していると考えられる。Cがほめられるとうれしいと思う「自分が努力したこと」や「できるようになったこと」も、本人がやってきたことであることから「本人が意味を理解できている」と解釈することができる。そのために、Cはほめとして認知することができるものと考えられる。

・抽出児D

Dは「発言」場面で言われるとうれしい言葉として「進んで手を挙げて発言しているね」を挙げた。理由は「自分が進んで手を挙げて発言しようとしているから、認められているような感じがする」とのことだった。また、「考え方がいいね」は「自分でもうまく考えられたと思うときに言われるとうれしい」と答えた。調査者が「自分ではうまく考えられたと思わないときはどうか」と尋ねると「うれしくない。なんかべつに…って感じ」と答えた。

「給食」場面での「よく働いているね」については「うれしくない。先生たちに教えられたことですからやるのが普通です」と答え、「上手にやったね」については「ほめられたというより、先生はそう思ったんだなって感じ」と答えた。

これらのことから、自分がやろうとしていることなど自覚していることについて言葉がけをするとうれしかったと認知するが、本人の自覚がなく他者(教師)の視点のみの評価の場合にはほめと認知しないといえるのではないかと考える。

・抽出児E

Eは「発言」場面においてうれしい言葉として「発言の量が増えたね」を挙げた。理由を尋ねると「前と変わったところを言われたらうれしいと感じる。前は分かっているけど発言しなかったことが多かったけど、今は分かったら発言するようにしているので、増えたねって言われたらうれしい」と答えた。また、「一年生を迎える会」場面では、うれしい言葉として「これまでの練習がんばりましたね」を挙げた。これについては「練習中には、遊べなかったり、怒られたりするけど、ちゃんとやっていたよよかったな。努力がみとめられたなって思う」と理由を話した。一方「給食」場面の「はやくなったね」は「はやくしようと思っているわけではない。やるのが当たり前のこと」だからうれしいとは感じないということであった。

Eは、本人が意図的に変えたことや努力してきたことをほめられるとうれしく感じ、本人が意図していないことや当たり前と考えることをほめられてもうれしいとは感じないことが分かった。

以上のように5名の抽出児への聞き取りによって、教師からの「ほめ」を認知しにくい子供が肯定的な反応を示す言葉や状況等について調査した。5名が肯定的な反応を示す言葉はそれぞれ異な

るものであったが、その理由には「具体的なこと」「自覚していること」「意図したこと」という共通性が確認できた。

これらのことから、ほめを認知しにくい子供は「何についてほめられているのかを理解できるような具体的なことや場面についてほめられるとうれしいと感じる」「努力したことなど本人が自覚していることをほめられるとうれしいと感じる」「本人が意図していないことや当たり前と考えることをほめられてもうれいとは感じない」と言えるのでないかと考えられた。

これらのことをもとに、担任と調査者とで、ほめを認知しにくい子供への支援法を検討した。なお、具体的な支援方法については研究3で述べる。

研究3

目的

研究2で検討した抽出児に対する支援法を実践し、「ほめ」を認知しにくい子供に対してどのような言葉がけをしていくことが「ほめ」として効果的であるのかを明らかにする。

方法

対象者 抽出児A 及び その担任1名

実施時期 2018年10月から11月に実施

実践 研究2で検討した方策を担任が実施し、その様子を調査者が観察した。実施直後には対象児にインタビューをした。その後、担任から実施の様子や感想を聞きながら効果について検証した。方策の実施とインタビューは一定期間繰り返し行った。なお、研究1と同様の倫理的配慮を行った。

結果と考察

担任から見たAの課題点の一つである家庭学習の質の向上を支援のねらいとし、提出した家庭学習について、担任から肯定的な評価を与えた。その際、担任は「具体的な内容についてほめる」ために、内容や記述の仕方について、Aのノートを示しながら伝えた。また「努力したことなど本人が自覚していることをほめる」ために、調査者はAが家庭学習で意識していることを事前に調査し、担任はAが意識している「学習量」についても言葉をかけた。

声かけは、朝活動の前に教室の教師用机の前で実施した。学級において、朝の時間に声かけすることは、日常的なことであり、実施直前には他の児童にも同じ状況で声かけをしていた。

担任から声かけをされた直後Aには笑顔が見られた。調査者がどんなことを話していたのか尋ねると、「びっしりやっていてよかったとか、毎週火曜日にちゃんとやっていていいねって言われた」と答えた。今の気持ちを尋ねると「うれしい」「どこがよかったかを言ってもらえた」「これからもがんばろうって感じ」などと答えた。

また、別な日に実施した際に調査者がAに質問すると、「今やっているところとあっていていいといわれた」「びっしりやっていていいって言われた」と話し、「うれしい。認められた感じがする」とも話した。さらに、ノートを調査者に見せながら「あと、こういうところもすきまなくやろうと思っていて…」と話し、工夫したところを言われてうれしかったということを笑顔で説明をした。この実施の際、担任はノートの以前のページをAと一緒に見ながら「前はこうだったけど、今はこうだね。」などと声をかけていた。

担任がAのノートを示しながらよかった点を具体的にほめたことで、Aは担任のほめの意味を理解することができ、うれしく感じたものとする。また、担任がAの自覚していることをほめたことで、Aは自分の努力が担任に認められたと理解し、うれしく感じたものとする。

実践して数週間後、担任はAについて「最近調子がいい」と表現した。担任は、Aが家庭学習だけでなく他の活動への取り組み方や表情等もよくなったと感じていた。また、担任は今までとは違うほめ方の視点を知り、実施できたことを肯定的に捉えていた。

この実践により「何についてほめられているのかを理解できるような具体的なことや場面についてほめる」及び「努力したことなど本人が自覚していることをほめる」ことで子供はうれしいと感じることが確かめられた。そのような声かけが「ほめ」として効果的であると考えられる。

総合的な考察

本研究では、ほめの受け手である子供に着目し、まず、ほめの受け取り方について検討した。先行研究をもとに、小学生のほめの受け取り方の要因にはほめの観点や場面があるのではないかと考えたが、要因として確認されたのは子供の「認知のしやすさ」であった。そして、子供は認知しやすい群と認知しにくい群の2群に分けることができることが明らかになった。

認知しやすい子供は、教師が示したほめの多くに肯定的な反応を示すが、認知しにくい子供は肯定的な反応を示さない場合が多い。学校で教師が指導のしにくさを感じるのは、この「認知しにくい子供」なのではないだろうか。どの子に対しても同じようにほめて指導したつもりでも「認知しにくい子供」にはほめとして機能しないために、教師がねらったような反応を示さない。このことが、教師に指導のしにくさを感じさせる要因になっていると考えられる。

また、田中・嶋崎(2009)は、ほめは強化子としたうえで「支援者は、目標とする行動に近い行動に対して強化子を提示し、目標行動の形成を図る」と述べている。このとき「目標行動」が何であるのかを子供が理解している必要であるが、「具体的なこと・場면을ほめる」「子供が自覚していることをほめる」ことで、この目標行動が明確になり、子供が理解することへの支援になっているといえることができる。このことから、「具体的なこと・場면을ほめる」「子供が自覚していることをほめる」ことが、ほめとして効果的であることを説明することができる。

ただし、具体的であっても、教師のほめについて子供が「当たり前」と感じるなど、ほめられることと自覚していない場合には効果がないことも確かめられた。このとき、教師からの評価と子供の自覚とが一致していない状態であるといえることができる。一方、ほめとして効果的であった「子供が自覚していることをほめる」ことは、子供自身が「できた」「がんばった」などと自覚していることについて、教師からも評価されることであり、子供の自覚と教師の評価とが一致した状態になるといえることができる。つまり、ほめが機能するには、教師からの評価の意味を子供が理解し、そのうえで、子供の自覚と一致することが必要になるということである。

以上のことから、ほめられたと思いにくい子供には「子供の自覚と教師の評価を一致させてほめる」ことが、支援として重要だといえるのではないだろうか。

このように考えていくと、ほめを認知しやすい子供は、この「一致させる」ことを自ら調整して行っていると捉えることができるのではないだろうか。つまり、教師のほめ言葉が曖昧であったとしても、その意味を自分で解釈したり場面の状況から情報を補ったりして、教師のほめの意味を理解し、自分の行動等に当てはめて考えることで一致させているということである。

しかし、ほめを認知しにくい子供はそうではないため、教師による「一致させる」という支援が必要になる。この支援のためには「子供が何を意識しているのか」を教師が把握する必要がある。これまでも「子供理解が重要」と言われてきたが、具体的には「一致させるために子供がどう自覚しているか理解することが重要」ということになるのではないだろうか。

「ほめ」の受け取りに関しては、担任と子供との間ではその認識にズレが生じることがよくあると示唆され、担任にとってほめを認知しやすい子供と認知しにくい子供とを見分けるのは難しいことが分かった。しかし、この「子供の自覚と教師の評価を一致させる」支援は、どの子供に対しても行うことができる方法であり、認知しにくい子供を見分けなくても行うことが可能である。

また、子供の理解と教師の評価を一致させるためには、子供の自覚を促すような働きかけも有効だと考える。教師の働きかけで子供の自覚を促し、子供が自覚したところで教師の評価を与えるということである。それにより子供の理解と教師の評価を一致させることができるものとする。

このような働きかけのしかけは、学校にはすでに多くあるのではないだろうか。例えば、行事に向かうときには、導入時に「なりたい姿」を学年集会で共通確認し、掲示板に掲げることで常に意識できるようにし、終末ではその「なりたい姿」をもとに振り返ることで自覚を促し、そのうえで教師がほめる、というような何重にも仕組みられた支援が多く多くの学校で行われている。同じようなしかけは、授業の課題と振り返り、特別活動、生徒指導など様々な場面で、一斉指導や個別指導を問わず存在しているはずである。このしかけを教師が活用し「子供の理解と教師の評価を一致させる」ことが、「ほめを認知しにくい子供」はもちろん「ほめを認知しやすい子供」も含めた全ての子供に行うことができる持続可能な支援であるとする。

本研究の課題

本研究においては、学年が上がるにつれてほめられ認知得点が下がる傾向も示唆された。これは、発達と共に教師の言葉がけに対して「当たり前のこと」と感じる場合が多くなるためでないかと考える。しかし、本研究は小学生を対象とし4年生から6年生で実践をしたため、年齢との関連は明らかにすることはできなかった。

中学生以降では、ほめられ認知得点はさらに下降するのか、また、その場合中学生に対してはどのような支援が有効であるのかについては、今後の研究によって明らかになることが期待される。

引用文献

- 青木直子(2005). ほめることに関する心理学的研究の概観 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 52, 123-133
- 青木直子(2011). ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手が児童の動機づけに与える影響発達研究 発達科学研究教育センター紀要, 25, 1-12
- 池田和浩・小泉嘉子・飯島典子・川崎弥生・西浦和樹(2014). 効果的にほめるには?——ほめと共同作業が内発的動機に与える影響—— 尚絅学院大学紀要, 67, 73-82
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person Versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Development Psychology*, 35, 835-847
- 三浦宏之・山本奨(2017). 教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響 岩手大学教育学部附属教育実践総合教育センター研究紀要, 16, 83-92
- 田中善大・嶋崎恒雄(2009). 大学生のほめる行動とその効果の認識に関する調査——行動分析の知識との関連を通して—— 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 27, 8

岩手大学大学院教育学研究科（平成29年度入学）
金 野 浩 二

所属プログラム

子ども支援力開発プログラム

担当教員 岩手大学大学院教育学研究科
教 授 山 本 奨