

生徒指導としての説教・叱責は効果的か

— 応用行動分析学的検討 —

有 門 秀 記

目的と行動

行動には目的がある。しかし、行動には私たちが意識している目的とは異なるものがある。たとえば「何のためにドアを開けるのか」と問うと「外へ出るため」だと答える。「ドアをなぜ開けるのか」と問うと、同じように「外へ出るため」だと答える。実は外へ出るためには多くの行動があつて、それらが連結してひとまとまりになっているのだが、これらの行動を意識しないため「外へ出るため」と捉えてしまう。

本来、外へ出るためには多くの行動があつて、それらの行動にはそれぞれに役目がある。このことを明確にするためには、「外へ出るため」の一連の行動を細かく見てみる必要がある。

外へ出るためには、「外へ出たい」と思い、【①ドアの方へ向きを変え、②ドアの方へ歩き、③ドアの取っ手を握り、④開け、⑤歩き、⑥外へ出る】、といった行動群がある。また、それらは連鎖している。しかし、私たちは、これらの行動群【①向きを変え～⑥外へ出る】を特に意識しなくても目的を完了することができる。

行動の意味

外へ出るために向きを変える行動は、外へ出るという目的に制御されている。しかし、向きを変える行動自体には別の機能がある。

「なぜ向きを変えるのだろうか」と問うと、これまた外へ出るためという答

えが返ってくる。しかし、行動論的には、ドアが見えることで向く行動が起こっていると考える(杉山, 2005)。ドアのない方に向かないのは、ドアが見える状態にならないからである。このことを明確にするには、表1のようにさらに細かく行動の様相を見ていく必要がある。AはAntecedent(前)、BはBehavior(行動)、CはConsequence(結果)の略である。このようにABCと分解して行動を見るのを応用行動分析という(Alberto & Troutman, 1999)。

こう分解すると、ドアの方に向く行動には、表2のように行動を挟んだ状態の変化があることがわかる。

表1 行動分析のABC

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
-----------	------	-----------

表2 ドアに向く行動のABC

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
ドアの方に向いていない	向く行動	ドアの方に向いている

私たちは、何かをしようとするとき、状態の変化を目指している。外に出るためのステップの最初として、ドアに向いていない状態からドアに向いている状態へと変化するように行動していることがわかる。

ではなぜドアへ向く行動が起こるのだろうか。それは、外へ出るためではない。この一連のABCの中には「外へ出る」内容は含まれてはいない。「外へ出るための行動の一環としてある」とはいえるのだが、行動自体の目的は、「ドアの方に向く」である。

どうしてそうなるのかというと、ドアの方に向く行動にはどういう機能があるのかを考えてみればわかる。「B:向く」行動を行うと、「A:ドアの方に向いていない」状態から「C:ドアの方に向いている」状態に移る。行動自体の目的は行動直後の状態を得るためにある。食べるのは食料を得るためであり、歩くのは移動できるからである。このように「向く」という行動の結果には、「ドア

の方に向いている」状態が表れるようになっていく。つまり、ドアの方に向く行動（B）は、ドアの方に向いている状態が表れる作用があると捉えることができる。このように考えると、ドアの方に向く行動自体は、外へ出るための行動ではなく、ドアの方に向くための行動であり、その結果としてドアの方に向いている状態があるということになる。しかし、だからドアの方に向くために向く行動があるのかということ、実はそうでもない。

この「向く」という行動は、乳幼児時代から形成された行動様式で、試行錯誤の末身につけたものである。乳児には本来右を向くという意志や意識はない。だから、ある種の筋肉を動かすと右の方に向いているという状態が現れるということから始まる。何回も繰り返すうち、右を向くための筋肉を動かすことが連動し、右の映像を見る状態を生み出すため筋肉を動かすようになる。「A:見ていない、B:ある種の筋肉を動かす、C:見える」ことが何回も実現すると、次第に右の映像が見えるようにするためこの筋肉を動かすようになる。ここで、何のためにある種の筋肉を動かすのかということ、右の映像を見るためであるということにたどり着く。

しかし、右の映像を見るためとはいえ、最初の行動が起こって結果（右が見える）を得たのは見えたからなのであって、見るためではなかったはずである。そして次に続く行動では、ある種の筋肉を動かした結果右の映像が見えた。だから、次もこの筋肉を動かせば映像が見えるということを学習する。そして、また見えることが実現することになる。ここでは、「見えたから次もこの筋肉を動かす」である。右へ動かす筋肉を発動させたのは、右の映像が見えたからということなのである。

【C:見えた→（だから今度も）→B:右へ動かす筋肉を動かすようにする】

こういうことが多く起こることによって、ある種の筋肉を動かせば右の映像が見えることを学習していく。この経験によって、「右を見たら右の映像が見えた→右の映像を見たいと思う→ある種の筋肉を動かそう→動かした→見えた」を学習し、今度は、「右を見よう（見た映像が見えるはずだ）→ある種の筋肉を動かした→見えた」となる。そして「右を見よう」と「ある種の筋肉を動かす」は連鎖し、意識しなくても筋肉を動かすことができるようになる。

表3 意識と行動の連鎖

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態	行動・意識レベル
ドアの方に向いていない	向く行動	ドアの方に向いている	行動レベル
(ドアの方に向きたい→)		(→ドアが見えた)	意識レベル
(どうすればいいのか→ドアの方に向かせるための筋肉を動かせばよい(それは以前にそのようにしたら向くことができたから)→ではその筋肉を動かそう→)			意識下レベル (意識されたことが繰り返されることで意識されなくなる)

この「右を見たいと思う→どうすればいいのか→右へ動かす筋肉を動かせば見える→それは以前にそのようにしたら見えたから→では右へ動かす筋肉を動かそう→動かした→見えた」という一連の意識と行動を、表2の【A:ドアの方を向いていない, B:向く行動, C:ドアの方に向いている】と対応させると、表3のようになる。ドアに向く行動は何回も繰り返されることで、矢印(→)間が連結され次第に自動化されていく。そして、ドアに向きたいと意識するだけで見えるという結果が表れるようになる(網掛けの部分)。

意識と行動

それでは、「ドアの方に向きたいからドアの方に向く」という目的意識はどこから生まれたのだろうか。それは「ドアの方に向きたい」と「ドアが見えた」との間の連鎖「→…→」行動と意識下レベルは意識されなくなっているのので、「ドアの方に向きたい」と「ドアが見えた」の意識だけが残る。従って、「ドアの方に向きたい」→「ドアが見えた」から「ドアの方に向きたいからドアに向いた」となっていく。このように「→…→」の部分は観察できないのでブラックボックスと呼ばれる。行動論的には、意識はブラックボックスとなる。だから意識は扱わないようにしているわけである。しかし、行動を説明するときには、ブラックボックス内も扱うことで理解しやすくなる。

ドアに向く行動一つとっても、行動や意識のつながりがあって、行動（ABC）や意識下の部分を抜くと意識だけが残る（表3の網掛け部分）。同様に、右に向くことも、「右に向きたいと思う→見えた」となる。行動が繰り返されていくと自動化されていくため意識に上らない。だから「右に向きたいと思ったから見えた」となるのである。しかし、実際には右が見えるから見ているのであって、「右を見たい」というのは、右を向く行動自体に直接関与しているわけではない。

行動にはそれぞれの役割があり意識と直接的な関係がないにもかかわらず、「外へ出るため」と目的的に扱われるようになるのは、連鎖している行動を意識できないからである。「外へ出たいと思う」→「ドアがあそこにある」「→…→」「ドアの方に向いた」といった一連の行動が連鎖的に起こり、結果として「外へ出る」ことが実現している。そして、「②ドアの方へ歩き、③ドアの取っ手を握り、④開け、⑤歩き」といった行動群も同様のメカニズムで連鎖している。

こういった行動連鎖群は長期記憶として貯蔵されている。歩く箸をとるなどの行動は手続き知識と呼ばれており、その処理過程は意識されなくてもできるようになる（Klatzky, 1984）。「～をしたい」という意識が歩くための手続き記憶を呼び起こした後は、かなりの部分が自動作業となる。つまり、①から⑥までの行動連鎖群が働き自動的に結果が出力され意識化される。不都合が起これば注意制御によるワーキングメモリ（Baddeley, 2007）の働きによって訂正され別の行動連鎖群が選択されることになる。

このことは、自転車の運転練習を例にとればよく分かるだろう。自転車に乗れるようになってしまうと、個々の行動を意識しなくても運転できるようになる。多くの行動連鎖があり、練習によって自動化され、右へ曲がると意識したとき多くの行動連鎖群が発動される。バランス回路やハンドル操作、ペダルの踏み方やタイミング等々が有機的に結びつき行動連鎖が起こっているのである。バランス感覚と呼ばれるものは、多種類の行動連鎖を総称したもので、試行錯誤の末学習され長期記憶に保存されているものなのである。外へ出る行動でも、外へ出たいと思ってからは「①ドアの方へ向きを変え、②ドアの方へ歩き、③ドアの取っ手を握り、④開け、⑤歩き、⑥外へ出る」といった行動がほ

ほ意識しないでもできてしまうのは、自転車の運転と同様、行動連鎖を引き起こした結果なのである。

意識と行動の連携

ゲームにはまっている人の行動連鎖はどうなっているのだろうか。初めからゲームにはまっているわけではないから、学習による結果と考えられる。ゲームを経験（学習）することではまるわけであって、最初からはまる行動があるわけではない。

ゲームをする人に「なぜゲームをするのか」と問うと、「楽しいからゲームをする」と意識レベルで答える。この意識特性は、上述（表3）の過程と同様である。行動を分析するABCを当てはめると、ボタンを押す行動は、【A:当たっていない→B:押す→C:当たるor当たらない】となっている。このABCにブラックボックスを（ ）内に示してみると、

(ゲームをやってみよう→どうなっているのかな→スイッチを押してみよう→)
A:当たっていない→B:押した→C:当たった→
(おもしろい→)
(もう一回やってみよう→)
A:当たっていない→B:押す→C:(また) 当たった→
(嬉しい→)
(さらにもう一回やってみよう→)
A:当たっていない→B:押す→C:(今度は) 当たらなかった→
(悔しい→)
(今度は当てよう→)
A:当たっていない→B:押す→C:(また) 当たった→
(嬉しい, おもしろい→)
(今度も当てよう→)
A:当たっていない→B:押す→C:(今度も) 当たらなかった→
(悔しい→今度は当てるぞ→) …

といった過程となる。

ここでブラックボックスに当たるところを外すと、

A:当たっていない→B:押す→C:当たった
A:当たっていない→B:押す→C:当たった
A:当たっていない→B:押す→C:当たらなかった
A:当たっていない→B:押す→C:当たった
A:当たっていない→B:押す→C:当たらなかった

となる。つまり、【A:当たっていない→B:押す→C:当たる or 当たらない】の繰り返しとなっている。

ABCというように抽出するとかなりシンプルになるが、これだけではなぜ面白いのかが分からない。ただ、こういったABCの繰り返しによってスイッチを押す回数が増え、そのことが繰り返し起こっているという現象を観察することで、Cの部分（当たる、当たらない）がボタンを押す回数の増加に関与していることが分かる。「A:当たっていない→B:押す→【C:当たる or 当たらない】⇒押す行動数の増加」は、つまり、行動の増加【B:押す】はCの部分【C:当たる or 当たらない】の変化が関与しており、行動BはCの変化によって制御されていることが分かる。

「うれしい」「おもしろい」というのはブラックボックスの部分に当たるので、内省的に考えるしかないわけだが、行動が【C:当たる or 当たらない】に制御されるのであれば、このCの部分の変化が「面白い」に関与するのではないかと考えることができる。「当たらない」が連続して起これば「押す」行動は消える。「当たる」だけが続くより「当たる」「当たらない」がランダムに起こる方が「押す」行動は持続するだけでなく、「当たらない」が連続するようなことがあっても「押す」行動は持続する。これは間欠強化スケジュールと呼ばれる現象である（Reynolds, 1975）。

当たれば面白いと思う。当たらなければ面白くないと思う。当たる当たらないがランダムに起これば、いつかは当たると思って押し続ける。そして当たったとき面白みが増す。これは内省であって観察できない内容だが、こう考えると、【B:押す】のは、当たる当たらないがあるから押すのであり、当たる当たらないが面白いから押すということになる。したがって、【A:面白くない→

B:当たる or 当たらない→C:面白い】という関係が成り立つ。ただ、このAとCはブラックボックス内で起こっていることであり、観察不可能ではあるのだが、内省的な経験知としてこのように考えることができるだろう。そこで、この関係を行動のABCと少しずらして並べると表4のようなになる。ちょうどブラックボックスと行動とが重なり、内省的なものとは行動とが連鎖していること

表4 行動と意識の連鎖

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態	
当たってない	押す	当たる	
	A:行動直前の内省	B:行動時の内省	C:行動直後の内省
	面白くない	当たる	面白い

がわかる。「押す」行動は、「当たる、当たらない」に制御されている行動である。そのほかの制御変数としてはゲームの難易度やその展開の仕方、登場人物等に表される物語性やデザイン性。さらに、ゲーム仲間との会話など多くの要素がかかわり、ゲームの面白みが増して「はまり」が形成されていく。こうして見ていくと、心と行動は密接に結びついていることがわかる。と同時に、行動は意識されない部分でもあるということもわかる。

心の部分は観察できないことから、行動に注目すべきというのが応用行動分析学の立場だが（奥田，2012）、この部分を認めて行動を考えることをBandura（1997）が提唱し、これが認知行動療法の手法へと貢献した（松見，2007）。このことを考えると、表4のように意識（認知）の部分を入れて行動分析を行うことは、行動を理解する上で意義があるのではないかと考える。

このように意識を導入してABCを見ていくと行動がなぜ起こるのがよくわかる。応用行動分析によって治療に当たっているRamnerö & Törneke（2008）も、このことを利用して自傷行動を説明している（表5）。彼らによれば、自傷行動はC:行動直後の状態が関与しているという。つまり一時的に苦痛が和らぎ、それに伴うイメージが軽減するから自傷行動が生起するというのである。このことは長時間もの間正座している姿を思い出せばよくわかる。足

が痛くなって我慢できなくなると足をずらす。この行為は苦痛が一時的に和らぐからなのである。

この図式を応用して、「反抗する」ことについても説明がつかだろう（表6）。

表5 自傷行動の応用行動分析的メカニズム

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
見捨てられるという苦痛を伴うイメージ(夢)を見て、真夜中に目が覚める	自傷行動を生起する	一時的に苦痛を伴うイメージが軽減する

Ramnerö & Törneke (2008) より一部改変して引用

表6 反抗するメカニズム

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
"先生は私のことをわかってくれないと思って腹が立つ"	反抗する	一時的に腹立たしさが軽減する

「反抗するのは何らかの結果を伴っているはずである」と考えると、「一時的に腹立たしさが軽減する」からだということになる。怒りの爆発は、爆発することによって怒りが軽減されるからなのである。ここから、意識も行動を制御していることがわかる。さらに、表4のように意識と行動とは連動していることもわかる。

意識と行動との乖離

それでは意識と行動の連鎖が乖離している場合はどうなるのだろうか。自転車の運転では多くの行動の連鎖群を駆使している。しかし、自転車に乗れたからといって、自動車に乗れるのだろうか。自動車運転の行動連鎖は自転車運転とは異なる。自動車ではバランス感覚を保つ連鎖行動群はほとんど必要ない。別に車幅や前輪の動きなど新たに獲得しなければならない行動連鎖群がたくさんある。「自転車の運転ができる ≠ 自動車の運転ができる」というのは「自転

車運転の行動連鎖群 ≠ 自動車運転の行動連鎖群」と言い直すことができる。だから「自転車の運転ができる = 自動車の運転ができる」とはならない。逆に、バイクを運転する場合はどうだろうか。バイクは自転車の運転と共通する連鎖行動群が多い。不足する連鎖行動群を少しの学習によって補えば乗れるようになる。

しかし、日常このように行動連鎖群を意識して使うことがないから、「自転車の運転ができる = 自動車の運転ができる」のような言い方をすることがある。それが説教や注意や叱責や罰である。例えば、「勉強をしなさい」と言われて「勉強をする」のは、勉強をする行動連鎖群が確立されている場合には効果を発揮するが、そうでない場合には勉強することができない。「勉強をしなさい」と言われて一時的に勉強する行動連鎖群が起こっても、自主的にしかも持続的に行う行動連鎖群が確立されていなかったら、いつまでも「勉強しなさい」と言われてから勉強することになる。また、持続的に「勉強する」ための行動連鎖群が確立されていない場合には、意図された勉強とは異なった結果が起こるのは当然である。このような行動連鎖群の概念がないため、残念なことに「勉強しなさい」的指導が横行してしまう。しかも、表7、表8のような図式があると考えられるので、「勉強しなさい」といわれて「勉強する」のは、本来意図している「勉強」ではなく、「うるさく言われないうちに勉強する姿を見せる」となってしまうのである。「勉強しなさい」といわれると一時的に勉強することはできる。しかし、こう言われて持続的に勉強するかというとそういうわけではない。自転車の運転ができて自動車運転ができないのは、その行動連鎖体系が異なるからである。だから「勉強しなさい」と言われて勉強ができるようになるわけではない。これはゲームに夢中になっている子どもに、「ゲームに夢中になって勉強がおろそかになっている。ゲームをやめて勉強しなさい」と言うことと同じである。ゲームに夢中になる行動連鎖はある。しかし、この行動連鎖を断ち切るための連鎖を持ち合わせているわけではない。さらに勉強する行動連鎖も確立されていない以上、勉強まで持って行くことは難しいことである。

表7 叱責と行動・意識

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態	
勉強しなさいと叱られる	勉強する	勉強しなさいと言われなくなる	
	A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
	勉強する	勉強しなさいと言われなくなる	嫌な気分がなくなる

表8 叱責と勉強との関係

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態	
勉強していないので心配と怒りがこみ上がる	勉強しなさいとうるさく言う	うるさく言うことで心配と怒りが減少する	
	A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
	勉強しなさいとうるさく言われる	うるさく言われて勉強する	うるさく言われなくなる

なぜ、このように有効でない説教や注意や叱責や罰が起こるのだろうか。それは、行動を特に意識しないからである。本来意識と行動とは密接に関係しているのだが、自転車の運転と同じように、繰り返すことで行動は意識化から自動化へと変化していく。そのため自覚されにくくなってしまう。従って、「意識→（行動連鎖）→行動の結果の意識」＝「意識→行動の結果の意識」というように、「意識が行動の結果を生む」、だから「意識を変えたら行動が変わる」と考え説教することになる。

罰にしても同じことである。説教というのは、してはいけないことを理由を付けてしないようにすることを狙っている。と同時に、よいことをするように理由を付けて促す意図もある。罰はしてはいけないことをしないようにすることに効果を発揮する。しかし、それで行動全般が改善するのかというと、そうではない。

本来、「自転車の運転ができる ⇨ バイクの運転ができる」であれば、共通する行動連鎖群を用いながら、新たな連鎖群を作り上げていくことは容易であ

る。だから「バイクの運転をしなさい」と言われても、短期で運転できるようになることは可能である。しかし、自動車の運転をしなさい」と言われても、その連鎖行動群がない以上どうすればいいのか迷ってしまうことになる。

罰にしても同様である。罰はいろいろなところで使われている。たとえば、自動車の運転では様々な罰がある。その中に監視カメラによる速度違反に対する罰がある。速度違反をし監視カメラに映れば罰金となる。だから、監視カメラは速度違反をしてはいけないという印となっている。また設置した方の意図としては「速度違反をしないように」、「安全運転をするように」という印として設置しているはずである。

それではこの印は効果を發揮しているのだろうか。少なくとも監視カメラの前では速度を落としている様子は見られる（表9）。

表9 監視カメラがあるときのABC

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
監視カメラが近づく	スピードを落とす	カメラの撮影から逃れられる

表10 監視カメラがないときのABC

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
監視カメラがない	スピードを上げる	カメラに撮影されない

しかし、監視カメラを過ぎるとスピードを上げている（表10）。

ねずみ取りと知られるレーダーによる取り締まりにしても、取り締まりがあると知っている場合はスピードを落とし、そうでない場合にはスピードを上げている（表11, 12）。

つまり、こういった罰は抑止という意味では効果を發揮するが、それ以上の効果は期待できない。

表11 レーダーがあるときのABC

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
レーダーがある	スピードを落とす	捕まらない

表12 レーダーがないときのABC

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
レーダーがない	スピードを落さない	捕まらない

このように、「A:行動直前の状態」から「C:行動の直後の状態」への変化が、「B:行動」を作っている様子がわかる。変化という結果があるから行動が起こるわけである。

教師に叱られる場合はどうだろうか。叱られる対象は、してはいけないことをしたことだから、罰と同じである。ところが、罰には以下のような構造もある。「叱り方が弱くなるから神妙に聞く」である（表13）。

表13 叱責と神妙になる行動

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
教師:叱る	児童:神妙に聞いている	教師:叱り方が弱くなる

そのメカニズムは表14のようになるだろう。内省的なものも便宜的に「行動」として扱くと、なぜ叱る行動が神妙に聞く行動を誘発しているのかがわかる。

このように見ていくと、叱る叱られる関係が明確になっていく。ここで注意すべきことは、してはいけないことをして叱られた結果、神妙に聞くことが大切であるということである。叱られるとき、横柄な態度や反抗的な態度、聞いていないそぶりをしないのはこういうことだからである。また、叱られないために対象となる行動をしないという関係（表15）で、叱られたことを次第にしなくなる行動が確立されていく。と同時に、教師も叱る行動が強化されていく。

表14 叱責のメカニズム

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
児童：叱られる	腹が立って ふてくさる	腹立ちが少し 収まる
A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
教師：ふてくさる ので腹が立つ	さらに強く叱る	腹立ちが少し 収まる
A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
児童：さらに強く 叱られる	神妙になる	叱り方が弱くなる
A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
教師：神妙に聞いて いる様子を見る	叱り方が弱くなる	腹立ちがかなり 収まる

表15 叱責の効果

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
叱られる	叱られる対象行動を しない	叱られない

しかし、ここでは叱られた対象行動をしないことを学習しただけで、叱る側の意図する「他の叱られるようなことはしない、もっといいことをする」といった、広範な行動対象に対して効果を発揮するかというと、それは疑問である。なぜなら、対象となる叱られた行動は明確であり、その行動はしないように制御すればよいだけだが、それ以外の対象は制御されていない。また強く叱る行動は恐怖を引き起こすことから、ただ黙って聞くだけという場合も出てくる(表16)。さらに、叱られたことをしなくなるのは、表17のようなメカニズムもあるので、意図していることとは異なってしまうこともある。

また、「もっといいこと」という広範な行動については、行動連鎖群が確立されていれば行動は容易となるが、確立されていなければ行動そのものを起こすことは難しくなる。自転車の運転はできるが、自動車の運転はできないことと

同じことである。また、こういった叱られる対象は、叱られないことがわかれば再発する。だからそういうことがないように、「誰も見ていなくても正しい行動をするように」と意識に訴える説教をするわけである。

表16 叱責のメカニズム

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態	
叱られる	恐怖を感じる	萎縮する(恐怖を低減する行動)	
	A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
	恐怖を感じる	萎縮する	黙って聞くと叱られ方が弱まる
	A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
	萎縮する	黙って聞くと叱られ方が弱まる	ほっとする

表17 行動の抑制

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
叱られる対象行動をしようとする	恐怖を感じて対象行動をしない	叱られる対象行動をしないから恐怖を感じなくなる

意識から行動へ

このように、意識を変えれば行動が変わるという信念の元に叱る行動が行われていることがわかる。叱れば聞いてくれる、叱ったら対象行動は抑制される。こういうことが多いので叱る行動は維持されるが、叱ることはそれだけで終わる場合がある。【A:勉強しなさいと叱られる、B:勉強する、C:叱られない状態になる】というのは、叱られたから勉強するという行動は確立されているが、叱られなくても勉強する連鎖行動群が確立されていない限り、勉強行動が持続するわけではない。したがって叱られない状態があれば勉強行動は起こ

らなくなる。これと同じように、「正しい行動をするように」と説教するのは、意識に訴えるだけのことであり、意識から行動連鎖に連動していれば意識に従った行動は起こる可能性は高まるが、行動連鎖ができていなければ行動は起こらないということである。

多くの児童生徒は、正しい行動ができる行動連鎖群をたくさん持っている。また、「自転車の運転ができる ⇨ バイクの運転」と同様に、少し努力すればレパートリーが広がる関連行動連鎖群を持っている。しかし、すべての児童生徒が、勉強することや誰も見ていないところでも正しいことをするというような行動連鎖群を持っているわけではない。ゲームにはまり込んだり、勉強ができなかったり、注意叱責を常に受けている児童生徒には共通する正しい行動連鎖群が少なく、意識レベルで指摘されたり注意されたり叱責されてもどうすればよいのかわからない。だから正しい行動を起こすことができなくて、さらに注意叱責を受けることになる。

それではどうすればいいのだろうか。そのヒントとして自動車学校の指導の例がある。学校では運転技法の解説はもちろん行うが、それ以上に具体的に段階的に練習させ、その上で路上練習へと進み免許を与えている。それと同じように、説教や叱責を行ったならば、それで終わらせることなく、彼らの具体的な行動に目を向け、ステップを踏みながら行動できるように指導していくことが大切なのである。

教育現場では、説教・叱責・罰という方法を用いる機会が多いだろう。そして、表18に示すように多くの児童生徒に効果を発揮してきたことだろう。だから、説教・叱責・罰は効果があると考えられるようになる。しかし、効果の見られない児童生徒に対してはどうだろうか。その場合さらに強く働きかける手段を

表18 教師が叱る理由

A:行動直前の状態	B:行動	C:行動直後の状態
叱る対象行動がある	叱る	多くの児童生徒は叱られたことをしなくなる

とっているのではないだろうか。そのことが高じると体罰に至ってしまいかねないことにもなる。多くの児童生徒に効果を発揮したからといって、何度言っても聞かない児童生徒に同じ効果を発揮するかというと、そうではないのである。説教・叱責・罰に効果があるという信念は、児童生徒に効果を発揮してきたという思い込み、つまり「(多くの) 児童生徒は叱られたことをしなくなる」ことに条件づけられている信念である。このことを自覚する必要がある。知らず知らずに条件づけられ、その行動が行動直後の結果に支配されていることを知ることによって、それではどのようにすれば具体的に行動連鎖群を形成していくことができるのだろうかという視点に立つことができる。大切なのは意識を変えるだけでなく、その後の具体的な働きかけ、つまり行動できる連鎖群を形成することなのである。しかし、その行動の変化は行動だけに留まらない。意識をも変化させていくものなのである。

文 献

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C., 1999 Applied Behavior Analysis for Teachers. Prentice-Hall. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史訳 2004 初めての応用行動分析 二瓶社
- Baddeley, A. 2007 Working Memory, Thought, and Action, First Edition. Oxford University Press. 井関龍太・斎藤智・川崎恵理子訳 2012 ワーキングメモリ ― 思考と行為の心理学的基礎 誠信書房
- Bandura, A. 1997 Social Learning Theory. Prentice-Hall, Inc. 原野広太郎監訳 1997 社会的学習理論 ― 人間理解と教育の基礎 ― 金子書房
- Klatzky, R. L. 1984 An Information-Processing Perspective. Freeman and Company. 梅田堯夫監修 川口潤訳 1986 記憶と意識の情報処理 サイエンス社
- 松見淳子 2007 行動療法, そして認知行動療法 In 下山晴彦編 2007 認知行動療法 金剛出版
- 奥田健次 2012 メリットの法則 行動分析学・実践編 集英社
- Reynolds, G. S. 1975 A Primer of Operant Conditioning Scott, Foresman and Company. 浅野俊夫訳 1973 オペラント心理学入門 ― 行動分析への道

— サイエンス社

- Ramnerö, J., & Törneke, N. 2008 The ABCs of Human Behavior. Behavioral Principles for The Practicing Clinical. UNI Agency, Inc. 松見淳子監訳
2009 臨床行動分析のABC 日本評論社
杉山尚子 2005 行動分析学入門 集英社