

幼稚園におけるあいさつ行動の形成
—「引っ込み思案」がうかがえる幼児1名を対象に—

合原晶子*・松岡勝彦**

Shaping greeting behavior during kindergarten:
Focusing on one withdrawn kindergarten student

Akiko Gohara and Katsuhiko Matsuoka

In this study, one kindergarten student lacking self-motivation was given instructions to provoke greeting behavior through the use of spoken language towards their teacher in a kindergarten setting.

When the instructions were given, these were introduced through the use of a visual prompt in the form of a “Good morning card,” and the results from this were examined.

The results of the instructions provoked greeting behavior through the use of spoken language, and the aforementioned greeting behavior was maintained up until they finished kindergarten after the completion of the final phase (probe) of the study.

Consideration was given to the requirements for provoking greeting behavior and the factors behind maintaining this.

キーワード

kindergarten student (幼稚園児) greeting behavior (あいさつ行動) visual prompt (視覚的プロンプト) applied behavior analysis (応用行動分析)

所属

*広島文化学園大学学芸学部 Faculty of Arts and Science, Hiroshima Bunka Gakuen University

**山口大学教育学部 Faculty of Education, Yamaguchi University

I. はじめに

佐藤 (2015) が指摘するように、少子化、核家族化、都市化等により、従来と比較して人間関係が希薄になり、子どもにとっては、日常生活のなかで人とのかかわり方を学ぶチャンスが少なくなっている。このことにも影響されてか、幼稚園や保育園のような場面を用いて、対人関係を円滑にするためのソーシャルスキルトレーニング (相川, 2000を参照のこと) の必要性も指摘されている。

数多く存在するソーシャルスキルのなかで、幼児期の終了までに是非身に着けてほしいもののひとつとして、「あいさつ行動」が挙げられ

る。これまでも「あいさつ」の習得を促す実践的な研究が行われてきた。

例えば、小島・関戸 (2013) は選択性緘黙の小学2年生1名に対して「コミュニケーションカード」という視覚的プロンプトを用いたあいさつ行動等の形成指導を行い、成果を得た。また、永富 (2017) は、特別支援学校中学部の自閉スペクトラム症18名、知的障害9名、癩癩1名、ADHD1名、高次機能障害1名の生徒を対象としたあいさつ行動の形成に際して、「おはようございます」と書かれたカードの有効性を示している。さらに、関戸 (2001) も、13歳の自閉症生徒1名を対象に、「買い物ルーティン」を用いたあいさつ行動の形成指導を行った

結果、その習得には聴覚的プロンプトよりも視覚的プロンプトの方が有効であった旨を報告している。

先行研究として取り上げた、小島・関戸(2013)、永富(2017)、関戸(2001)では、それぞれ、選択性緘黙のある小学生、自閉スペクトラム症や知的障害他の中学生、同じく自閉スペクトラム症の中学生を対象に、大学の指導室や特別支援学校において指導が行われている。小島・関戸(2013)と関戸(2001)では、大学の指導室から学校等への場面般化を狙った指導が展開されているが、永富(2017)が行ったように、学校のような日常場面において指導を実施する実践的研究方法も存在する。指導する者が大学等における研究者ではなく、一般の教員であった場合には、当然、後者のような方法が採択されることが多くなるであろう。

これらのことを踏まえ、本研究では、不安や回避行動を呈することの多いいわゆる「引っ込み思案」の様子が垣間見え、自発性に乏しいとされる定型発達幼稚園年長男児1名を対象に、本児が在籍する某公立幼稚園において、登園時における幼稚園教員への「あいさつ行動」の形成を行い、「絵+文字カード」という視覚支援が有効に機能するかどうかを検討することを目的とした。なお、本研究における指導者は先の幼稚園に勤務する教員であったため、場面としてはその幼稚園を使用した。

II. 方法

1. 対象児

対象児(A児)は、某公立幼稚園に在籍する年長男児1名であった。入園当初より、集団の中に入ることに抵抗を示し、母親から離れる際には泣いて暴れ、寄り添っていた教員への噛みつき行動や唾吐き行動等もみられた。また、いわゆる「引っ込み思案」がうかがえ、新奇場面においては非常に緊張した面持ちであった。特にあいさつや返事について苦手意識が強く、「ボクは恥ずかしいから返事はしません」と言い、頑なにあいさつ等を拒否していたが、年少の終わりになって、返事についてのみ可能となった。

他方、あいさつ行動については、当番活動等において、友だちと一緒にであれば可能となったが、登園時のあいさつ等、単独で行動を生起しなくてはならない場面においては、アイコンタ

クトを取るのみであり、音声言語を用いることはなかった。

2. 標的行動

登園時に幼稚園の正門地点で園児の出迎えを行っている教員に対して、「おはよう」「おはようございます」と、音声言語を用いて、その教員よりも先にあいさつ行動を自発することを最終的な目標とした。

3. 倫理的配慮

第1著者(当時はこの幼稚園の園長)が保護者に対して口頭で説明した後、改めて研究目的や研究成果等を公表することについて文書を示したうえで説明し、同意を得た。

4. 研究デザイン及び期間

本研究は、ベースライン期、介入期、プローブ期から構成され、研究期間はX年11月～X年1月までであった。この期間のうち、24日間をデータ収集日とした。

5. プロンプトカード(以下、「おはようカード」または「カード」とする)

「おはようカード」は、Fig.1に示した、縦約3cm横約4cmのカードであった。



Fig.1 おはようカード

6. 手続き

ベースライン期(カード携行指示なし条件;1日目～8日目)

普段通り正門地点で園児の出迎えを待っている教員の前で生起するA児の登園時の様子を記録した。したがって、ここでは「おはようカード」は使用しなかった。A児のあいさつ行動の有無にかかわらず、教員は笑顔で対応した。

介入期（カード携行指示あり条件；9日目～21日目）

まず、ベースライン期の最終日の降園時にA児に対して「おはようカード」計18枚を渡した。その際、(1)毎朝1枚ずつそれを持って登園すること、(2)正門で迎える教員に、それを1枚手渡すこと、(3)その際、「おはよう（ございます）」と音声言語であいさつすること、以上3点を口頭で指示した。A児は、「わかった」と答えて「カード」を受け取った。

登園時に教員は、まず差し出された「カード」を無言で受け取った。そのうえで、A児からの音声言語によるあいさつが3秒間みられない場合には、「おはようございます」という音声モデルを提示し、A児にそれを模倣させた。そして、A児が模倣した場合は笑顔で対応した。また、「おはようカード」を教員に渡した後A児から先に音声言語が生じた場合は、「自分

で言えたね」「上手に言えたね」等の賞賛をしながら笑顔で対応した。また、A児の行動の変化に応じて母親にその旨を伝え、母親からもA児に言語賞賛等の正の強化を行ってもらおうよう依頼した。

なお、16日目と17日目の間には、約2週間の長期休業日があったが、引き続き同じ手続きで介入を実施した。

プローブ期（カード携行指示なし条件；21日目～24日目）

21日目にはA児は「おはようカード」を自宅に置き忘れた。これに対して教員はあいさつができるのならカードは持って来なくてもよい旨の指示を行った（カードを携行するようにとの指示をこの時点で取り下げたこととした）。したがって、ベースラインと同じカードのない条件で測定した。

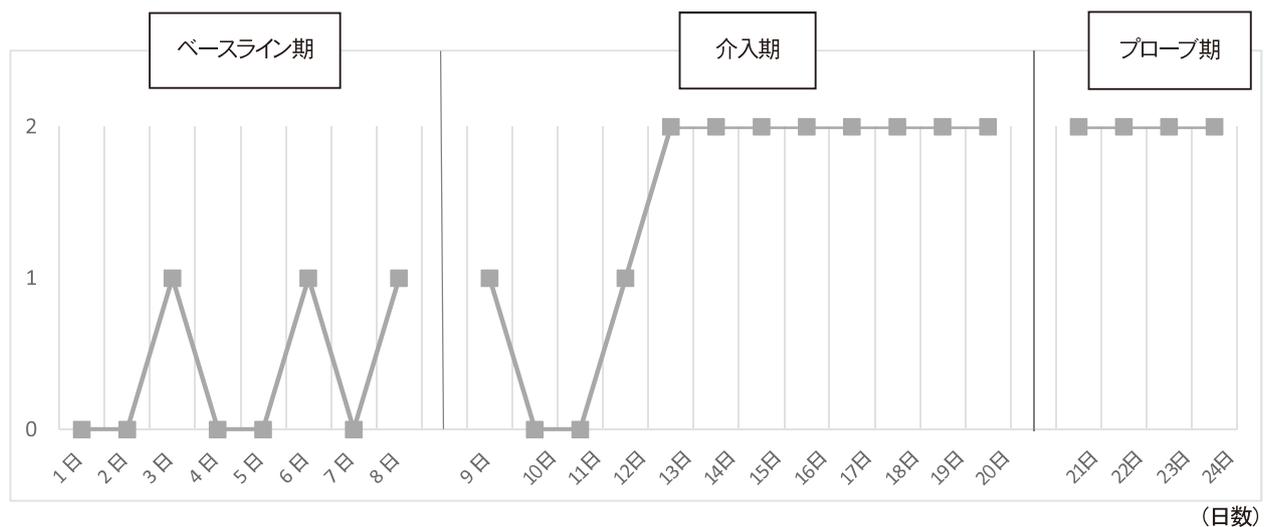


Fig. 2 A児によるあいさつ行動の推移

「0」は教員のあいさつを受けても音声によるあいさつ行動なし、「1」は教員のあいさつを受けて音声によるあいさつ行動あり、「2」は教員のあいさつの前に音声によるあいさつ行動あり

Ⅲ．結果

A児によるあいさつ行動の推移についてFig. 2に示した。

まずベースライン期について述べる。この期間は、普段通り正門で教員がA児を迎え、その時のA児の様子を記録した。Fig. 2に示すように8日間のうち「0」は5回で、そのうちの4回は教員のあいさつ行動を口形模倣したが、残りの1回は全く反応しなかった。「1」は3回であった。ベースライン期においては最終的な目標としていた「教員より先にあいさつ行動を自発する」という行動は観察されなかった。

次に介入期について述べる。介入期の12日間においてA児が「カード」を教員に渡したのは全12回であった。

介入期の9日目と10日目は登園状況が通常とは異なり父親と2人で、いつもより早い時刻に登園するという、いわば非日常的な条件であった。この間は「0」と「1」が1回ずつであった。11日目からはいつものように母親ときょうだい2人と一緒に登園したためか、この間は「0」と「1」が1回ずつ、「2」が9回であった。

A児は、春休みや夏休みなどの長期休業明けにおいては、不安で緊張した表情で登園して

いたが、介入期の17日目はこのような休み明けであったにもかかわらず、笑顔で自ら教員の前に駆け寄って来たうえで音声によるあいさつ行動を自発した。

プロブ期では、「カード」なしで「2」が4回連続で生じた。

最後に、逸話的記録ではあるものの、プロブ期終了後も、正門で待っている教員に毎日自発的なあいさつ行動が維持されたことが確認された。

IV. 考察

本研究では、「引っ込み思案」がうかがえ、音声言語を用いた「あいさつ行動」が生起しないA児を対象に「おはようカード」という視覚的プロンプトを用いた支援を行った。その結果、上記の「あいさつ行動」が生起するようになり、このことはA児の卒園時まで継続した。以上のようなA児の変容を中心に以下に論じることとした。

入園直後からA児は、あいさつをする教員の目前を、顔を背けて通り過ぎたり、「ボクは恥ずかしいから返事はしません」と言ったりするなど、教員へのあいさつに対して拒否的な様子がみられた。しかしながら、結果にも述べたように、ベースライン期における5回の「0」のうち4回は教員によるあいさつ行動を口形模倣した。このことから、A児は「あいさつは断固としてしたくない」というより、「あいさつはしたい」、あるいは「しなくてはならない」と思いつつも、「それがなかなかできない」と感じているのではないかと推察された。

そこで、介入期においては、上記のようなA児の状態に鑑み、音声言語による「あいさつ行動」を生起するためのきっかけを付加する、「おはようカード」を用いた支援を導入することとした。音声言語を生起するためのカードのような視覚的プロンプトは、一般的には、対象児自身がそれを所持したままで使用されることが多い。しかし、本研究においては、「おはようカード」を、あいさつする相手の教員に、まずはA児が手渡し、その直後に音声言語によるあいさつ行動を生起するような手順で行ってもらった。

このように、音声言語によるあいさつ行動を生起する直前に、教員に対してカードを手渡すプロセスを付加したことに關するヒントは、A

児の平生の行動観察の結果にあった。例えば、A児に対して他者への伝言を依頼した場合、A児は拒否することが多かったが、伝言内容が書かれた紙を渡すと、A児はその紙を相手に手渡して、内容を伝える行動が複数回観察された。このようなことから、介入期において、まずは教員にカードを手渡してから、音声言語によるあいさつ行動を生起する手順を取った。普段の幼稚園生活のなかにヒントを見出したことが奏功したと考えられた。

ところで、介入期の13日目からは安定して「2」のあいさつ行動が生じたが、このようなA児のあいさつ行動に対して教員は当然、あいさつを返し(応答)、それに加え、言語賞賛、笑顔の提示、さらには母親からの言語賞賛等、様々な結果操作を行った。このような結果操作が「2」のあいさつ行動の安定的生起につながったと考えられた。

なお、21日目から24日目まではカードを携行していない条件でも、「2」のあいさつ行動が生じた。この条件のきっかけは、A児がカードを自宅に置き忘れてしまったことであったが、これに対して教員はあいさつができるのならカードは持って来なくてもよい旨の指示を行った。このことをきっかけに、以降はA児自身の判断でカードを携行しなくなったわけであるが、カードを携行するか否かを本人に選択してもらったこと(自己選択)がこのような結果をもたらしたと考えることもできる。

そして、第1著者が24日目以降も卒園時まで「2」の「あいさつ」を行うことができたことを確認している。このころは、本研究の介入期で行われたような複数の結果操作は行われず、恐らく自然に近いフィードバックが行われていたと考えられるが、「2」のあいさつ行動の維持にはこれでも十分に機能したと考えられる。自然な形での強化子のリダクションが奏功したのではないだろうか。

さて、幼稚園等における「あいさつ行動」の指導は以下のような手順で行われることが多いと考えられる。

すなわち、あいさつ場面の絵や「おはようございます」の文字等を見せながら、(1)あいさつの大切さについて説明する。(2)いろいろなあいさつ言葉を示し、子どもに言わせてみる。(3)あいさつをすることによって相手や自分自身がどのような気持ちになるのか気付かせる等である。実際に第一著者も上記のような手続き

を通して、これまでにあいさつ行動の指導を行ってきたが、その形成には予想以上に時間を要する点を含め、いくつかの課題があった。

しかしながら、本研究の介入期において行ったように、A児の普段の様子をヒントに、あいさつをする相手にカードを手渡したうえで、音声言語によるあいさつ行動を生起するよう指導を行うことにより、比較的短時間で当該の行動が生起するようになったと考えられた。

最後に、「2」の「あいさつ行動」が卒園児まで維持されていたことは逸話的報告から確認されているが、このことが卒園後の例えば、小学校における朝のあいさつ場面や他の場面においても、般化・維持されているかどうかは不明である。本研究において使用された幼稚園とA児の就学先である小学校とは近距離にあるため、可能であるなら、その後の様子について情報を収集したい。

V. おわりに

文部科学省(2017)の幼稚園教育要領では、領域「人間関係」のねらいの中に「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」とある。また領域「言葉」の内容の中には「親しみをもって日常の挨拶をする」とある。これらのことから「あいさつ行動」は、円滑な社会生活や人間関係の構築のために不可欠なスキルであり、幼児期に身に付けておくことが望ましいと考えられる。しかしながら、本研究で取り上げたように、さまざまな課題をもつ幼児の中には対人関係において、特にあいさつを始めとする言語運用に苦手意識をもつ者も含まれる。

今後は、あいさつの場面だけでなく幼児が人間関係を構築していくコミュニケーションスキルを身につけるために必要な、言語を引き出すための支援のあり方について引き続き検討して行きたい。

《引用文献》

相川 充 (2000)『人づきあいの技術:社会的スキル心理学』サイエンス社.

小島拓也・関戸英紀

(2013)「選択性緘黙の児童に対するコミュニケーションカードを用いたあいさつ等の指導」『特

殊教育学研究』51(4).359-368.

文部科学省 (2017)『幼稚園教育要領』。

永富 大輔 (2017)「特別支援学校中等部におけるスクールワイド積極的行動支援の実践 登校時に自分から先生に挨拶する行動の指導」日本特殊教育学会 ポスター発表 6-28.

小川拓也・関戸英紀

(2013)「選択性緘黙の児童に対するコミュニケーションカードを用いたあいさつ等の指導」『特殊教育学研究』51(4)359-368.

佐藤 正二 (2015)『実践!ソーシャルスキル教育 幼稚園・保育園』株式会社図書文化社。

関戸 英紀 (2001)「あいさつ語の自発的表出に困難を示す自閉症児に対する共同行為ルーティンによる言語指導」『特殊教育学研究』38(5)7-14.