

展 望

わが国における保育場面で場面緘黙を示す幼児の支援に関する文献的検討

藤原 あや*・園山 繁樹**

本研究では、わが国の幼稚園や保育所における場面緘黙幼児の支援に関する先行研究を概観し、保育場面における支援の在り方を検討することを目的とした。対象とした先行研究は、和文の学術誌および学会発表論文集に掲載された、幼稚園や保育所において場面緘黙の幼児への支援を実施している研究であった。そして、選定基準に適合した学術論文5編と学会発表論文集掲載論文5編を分析対象とした。対象児の年齢は2～6歳であり、対象児の多くは発話がないだけでなく、過度の緊張や集団活動や遊びに自分から参加しないといった特徴が見られた。保育者または外部支援者によって、話すことに関する支援、及び園生活や保育活動に関する支援が実施されていた。これらの支援を通して、対象児の発話や保育活動への参加の改善が見られた。しかし、分析対象とした学術論文は5編と少なく、今後は海外の保育場面における場面緘黙幼児の支援の現状を把握する必要がある。

キー・ワード：場面緘黙 幼稚園 保育所

I. 問題と目的

場面緘黙 (selective mutism) は、「他の状況では話すことができるが話すことが期待されている特定の社会状況 (例えば、学校) において、話すことが一貫してできない状態であると」とされている (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)。このような状態は、子どもが幼稚園や保育所に入園したり、小学校入学時に気づかれることが多い (Cline, 2014)。入園、入学という環境の変化は、家庭とは異なる集団での生活の始まりであり、保護者と離れる機会であることから、「人見知りが強い」「引っ込み思案」などの性格傾向をもつ場面緘黙発症リスクの高い幼児で場面緘黙が顕在化すると考えられる (高木, 2017)。

場面緘黙の支援には、緘黙が生じている場で

の支援、すなわち緘黙の背景にある不安・緊張を和らげたり、発話できないことによって生じる困難への支援が不可欠である (河井・河井, 1994)。園山 (2017) は、話せるようになるための支援と学校等で安心して過ごせるための支援の両方が必要であることを指摘している。

これまで、緘黙が生じている場における支援とその効果について、いくつかの報告がある。例えば、加藤・小林・山中 (1985) は、小学1年生の場面緘黙児1名を対象に、家庭と小学校において刺激フェイディング法を用いて、家庭から学校場面への発話の般化を検討した。その結果、教室場面で担任教師に対する発話が可能となったことを報告した。このように、場面緘黙に対する地域や学校でのエクスポージャー法や刺激フェイディング法に基づく実践や、専門家と学校との協働介入プログラムなども進められている (Bergman, 2013; Cline, 2014; Kearney, 2010; McHolm, Cunningham, & Vanier, 2005)。

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 筑波大学人間系

これらの先行研究は、学校などの緘黙が生じている場で話せるようになるための支援を中心としている。

一方、小島・関戸 (2013) は、小学2年生の場面緘黙児1名を対象に、小学校においてコミュニケーションカードを用いて、挨拶やお礼の自発的表出を指導した。その結果、対象児は担任教師や学生ボランティアに対して挨拶等を自発的に表出するようになり、他の場面でも級友や他の教師に対して挨拶等を自発的に表出するようになった。また、身振りや筆談、発話も見られるようになり、コミュニケーションモードの変換がなされたことが報告されている。この研究では、学校で話せるようになる前に、話すことができないことによるコミュニケーション困難への支援や、感情や動作の自発的な表出に焦点を当てた支援も行われている。高木 (2017) は学校生活における場面緘黙への配慮や工夫として、話すことそのものへのアプローチだけでなく、本人のもつ力が発揮しやすい環境づくりや安心・安全を保障することの重要性を指摘している。しかしながら、先行研究では小学校における支援が中心とされており、場面緘黙の診断や治療は小学校以降となることが多いことが指摘されている (Hung, Spencer, & Dronamraju, 2012)。一方で、DSM-5 では場面緘黙の発症は通常5歳未満とされており (American Psychiatric Association, 2013)、場面緘黙に関する調査研究 (深谷・伊藤・松崎・野田, 1970; Sharkey & McNicholas, 2012) や文献レビュー (青柳・丹, 2015; 相馬, 1991) でも就学前の発症が多いことが報告されている。そして藤田・浜田 (2014) は、場面緘黙は就学前に好発するため、幼稚園や保育所における早期発見と早期対応が必要であることを指摘している。これらのことから、幼稚園や保育所等の保育場面では場面緘黙の幼児を早期に発見し、必要な保育的支援を行う必要があると言える。

そこで本研究では、幼稚園や保育所において場面緘黙を示す幼児を対象に、保育場面での支援や介入に関する先行研究を概観し、保育場面

における場面緘黙支援の在り方について、文献的検討を行うことを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 先行研究論文の検索

国立情報学研究所のCiNii及び科学技術振興機構のJ-Stageを利用し、「場面緘黙児」、「選択性緘黙児」をキーワードにして検索した。また、「緘黙」と「幼児」、「保育」、「幼稚園」、「保育所」、「保育園」、「認定こども園」を組み合わせたものをキーワードにして検索した (最終検索日2018年7月21日)。そして、検索結果から場面緘黙の幼児を対象とし、幼稚園や保育所の保育場面における支援を報告している学術論文及び学会発表論文集掲載論文を抽出した。

2. 分析対象論文の選定

CiNiiでは94件、J-STAGEでは323編の学術論文及び学会発表論文集掲載論文が抽出され、重複を除くと239編となった。239編のうち緘黙を主題とした学術論文及び学会発表論文集掲載論文が103編、言語障害や自閉スペクトラム症、不登校など場面緘黙以外を主題とした論文が136編あった。また、緘黙を主題とした103編のうち、場面緘黙児を対象とした支援・介入が実施されている論文は78編、場面緘黙に関する調査やレビュー、研究動向などに関する論文は21編、タイトルのみの記載で詳細不明としたものが4編あった。そして、場面緘黙児を対象とした支援・介入が実施されている学術論文及び学会発表論文集掲載論文78編のうち、就学以降の児童生徒を対象とした論文が最も多く48編、次に家庭や療育場面における支援・介入が実施されている論文が19編であり、保育場面における支援・介入が実施されている論文は11編であった。11編のうち学術論文は6編と少なかったため、5編の学会発表論文集掲載論文を含めた11編を分析対象とした。分析対象とした11編の内容をさらに検討した結果、そのうち1編の学術論文については保育場面において実施された対応が支援または介入に当てはまらないと判断されたため除外した。その結

果、5編の学術論文と5編の学会発表論文集掲載論文を最終的な分析対象とした。

3. 分析項目

分析対象論文について、学術論文と学会発表論文集掲載論文ごとに、①対象児の年齢、②緘黙の発症時期、③緘黙の症状、④支援・介入場面/支援・介入期間、⑤支援・介入者、⑥支援・介入方法、⑦保育場面における対象児の変化、の7項目について整理した。

Ⅲ. 結果

幼稚園や保育所における場面緘黙支援に関する先行研究について整理した結果を、Table 1に示した。

1. 対象児

対象児の年齢は、ほとんどが4歳から6歳であったが(8編)、2歳代の幼児を対象としているものも2編あった(鹹味・宮原・宮原, 2001; 鹹味・宮原・宮原, 1987)。

緘黙の症状は、幼稚園や保育所への入園時から見られたが、在園途中から緘黙の症状が見られたケースも2件あった(佐木・宮本, 2004; 桜井・桜井, 2002)。対象児の多くは、呼名に対する返事もなく、幼稚園や保育所では話さなかった(6編)。一部の対象児は、挨拶のみ可能(長谷川・宮沢・園山・秋元, 1988)、呼名に対して「はい」と小さく返事をする(鹹味ら, 1987)、きょうだいと小声で話す(佐木・宮本, 2004)、仲の良い他児と時々小声で話す(沢宮・田上, 2003)といった限定的な発話があった。また、多くの対象児において緊張が高く動きがぎこちない(長谷川ら, 1988; 長谷川・金田, 1996; 角田, 2017; 佐木・宮本, 2004; 沢宮・田上, 2003)、集団活動や遊びに自分から参加しない(長谷川ら, 1988; 角田, 2017; 鹹味ら, 2001; 鹹味ら, 1987; 小川, 1999)、無表情や表情の硬さ(秦, 1974; 鹹味ら, 2001; 小川, 1999)、排泄や食事を自分から行わない(角田, 2017)といった、緘黙症状以外の特徴が挙げられていた。

2. 支援・介入者

対象児への保育場面での支援・介入は、幼稚園教諭や保育士である保育者が実施していた。また、外部支援者が支援・介入を実施しているものも7編あった。

大学教員やカウンセラーなどの外部支援者による対象児への保育場面での直接介入(長谷川・金田, 1996; 佐木・宮本, 2004; 沢宮・田上, 2003)や、対象児への相談機関の相談室での介入(桜井・桜井, 2002; 沢宮・田上, 2003)が実施されていた。また、長谷川ら(1988)は、幼稚園の教諭と障害児教育専門家を交えたミーティングを園内で週1回行い、保育場面での対象児への配慮を検討していた。加えて、保育者との面接や保育者へのアドバイス(秦, 1974; 桜井・桜井, 2002)やコンサルテーション(佐木・宮本, 2004; 沢宮・田上, 2003)、保育者へのスーパービジョン(角田, 2017)も実施されていた。さらに、外部支援者は母親との面談を実施し、家庭や幼稚園での対応をアドバイスしたり(長谷川・金田, 1996; 秦, 1974; 桜井・桜井, 2002)、母親へのカウンセリング(沢宮・田上, 2003)を実施しているケースもあった。

3. 保育場面における支援・介入

保育場面における支援・介入は、対象児に応じてその内容はさまざまであったが、大きくは話すことに関する支援・介入と、園生活や保育活動に関する支援・介入に分けられた。

話すことに関する支援・介入としては、桜井・桜井(2002)は、対象児が家庭で話すことができる幼稚園の友だちを交えて話す状況を保育場面に設定し、徐々に集団の中で話すことができるようにしていくという段階的な介入を実施していた。また、沢宮・田上(2003)は、降園後の遊戯室で対象児とその妹と遊ぶことから始め、保育室で妹と遊ぶ、保育室で妹と仲の良い他児1名と遊ぶ、保育室で仲の良い他児1～2名と担任と遊ぶ、という刺激フェイディング法を用いた支援を行っていた。長谷川ら(1988)は、対象児のわずかな発話に対しても保育者が共感したり笑顔で応じたりする、対象児との会

話を他児に広げ、他児との接触を褒めるといった配慮を行っていた。鹹味ら(2001)は、名前を呼ばれた時の返事やお礼が言えた時に保育者が賞賛し、応答的な発問を行い言語的交流を行っていた。そして、言葉でやり取りすることを心がける(角田, 2017)、保育者と対象児が電話で話す(小川, 1999)、遊びのなかで対象児が応答しやすい質問をする(鹹味ら, 1987)といったことも挙げられていた。

園生活や保育活動に関する支援・介入として、対象児と個別的なかわりをもち信頼関係を築くことは、多くの支援・介入に共通していた(長谷川ら, 1988; 長谷川・金田, 1996; 角田, 2017; 鹹味ら, 2001; 桜井・桜井, 2002)。また、対象児にゆっくり言葉をかける・話しかける(長谷川ら, 1988; 長谷川・金田, 1996; 鹹味ら, 2001)、対象児と身体接触やスキンシップを図る(角田, 2017; 鹹味ら, 2001; 鹹味ら, 1987)、対象児の現在の姿を認める(長谷川ら, 1988; 鹹味ら, 2001; 小川, 1999)、対象児の興味のある活動や参加しやすい活動に誘う(長谷川ら, 1988; 鹹味ら, 2001; 佐木・宮本, 2004)、対象児の思いを代弁・共感する(長谷川ら, 1988; 角田, 2017; 鹹味ら, 2001)、対象児を遊びに誘うように他児に頼む(長谷川ら, 1988; 佐木・宮本, 2004)などが支援・介入としてなされていた。

さらに、秦(1974)では、降園後、保護者が対象児と仲の良い他児を幼稚園へ遊びに行かせ、保育者は対象児が園庭で遊んでいたら、できるだけ話しかけたり、仕事に差し支えない程度に職員室等に入れて接触するようにした。他にも、対象児と気の合いそうな他児をそばにおく、活動への参加や作品を誉める(長谷川ら, 1988)、活動を事前に知らせる、困ったときの対処法を一緒に考える(角田, 2017)、対人関係ゲームを実施する(沢宮・田上, 2003)なども挙げられていた。

4. 保育場面における対象児の変化

対象児はすべての事例において、集団活動や遊びへの参加が可能になり、安心して園生活を

過ごすことができるようになっていた。発話に関しては、口元を動かすようになった(小川, 1999)、小さな声で話すようになった(桜井・桜井, 2002; 沢宮・田上, 2003)、声は出していないがコミュニケーションをとるようになった(佐木・宮本, 2004)、保育者や他児と話せるようになった(角田, 2017)、大きな声で挨拶し、降園後に保育者と会話をするようになった(秦, 1974)、保育者や他児の質問に発話で応答するようになった(鹹味ら, 1987)、小さな声だが発表ができるようになった、会話がスムーズにできるようになった(長谷川ら, 1988)、動作での応答ができるようになった(長谷川・金田, 1996)、他児との遊びの中で発話するようになった(鹹味ら, 2001)、というように、対象児により様々であった。また、小学校入学後も安定した発話を確認されたことを記載しているものは2編のみであった(桜井・桜井, 2002; 沢宮・田上, 2003)。

IV. 考察

場面緘黙を示す幼児に対する幼稚園や保育所での支援・介入の先行研究を概観した結果、論文数は10編と限られており、検出された場面緘黙への支援・介入を実施した論文の多くが、就学以降の児童生徒を対象としていた。Hung et al (2012) は、場面緘黙に関する論文をレビューした結果、場面緘黙の診断や治療が小学校以降となることが多いことを指摘している。また、牧野(2016)は、場面緘黙において多くの場合、6～8歳まで診断や治療が行われていない原因として、緘黙に対する理解度の不足から性格的原因との区別がつけにくいためであると推察している。これらのことは、保育場面における場面緘黙児を対象とした支援・介入を実施した論文数の少なさの要因となっている可能性が考えられる。このように分析対象とした論文数は限られていたが、1970年代から2017年に至るまで場面緘黙の幼児を対象とした保育場面での支援に関する先行研究があり、対象児の発話や保育活動への参加を促す実践がなされて

Table 1 幼稚園や保育所における場面緘黙児支援に関する先行研究

学術論文		著者 (年)	対象児 の年齢	観察の 発症時期	緘黙の症状	支援・介入場 面/期間	支援・介入者	支援・介入方法	保育場面における対象児の変化
小川 (1999)	5歳 (年長)		年中時 から	【発話に関する症状】 ・幼稚園では話をしない、笑わない、眠らない ・家庭では話をしない ・自分から遊ぼうとしな ・顔は無表情で、1日中保育室で立 ったまま過ごす	幼稚園 10か月	・教諭		【保育における支援・介入】 ・対象児が何をしたいかを考える ・立ったままの対象児を受け止める 【家庭における支援・介入】 ・電話によって親と対象児と話す ・月に1回、親に対象児の生活の様子を書いた手紙を出す	・身辺整理ができる ・担任と電話で話す ・表情が明るくなる ・保育者の仕事を自分から手伝う ・ゲームのじやんけんにだけ参加する ・運動会のリレーで他児と参加できる ・食べるのが遅い他児を励ます ・他児とこま遊びをし、笑顔も出る ・当番のあいさつで、口元を動かす ・返事を代わりに大きく聞く
桜井・ 桜井 (2002)	5歳 か (年長)		年中時 から	【発話に関する症状】 ・年少組では他児とよく話してい たが、年中組になってから全く話を しない ・担任と二人きりになったとき、話 しかけたそうに担任の洋服を引っ 張る ・家庭では話を 【その他の特徴】 ・運動会の時、指示に従わずぼーっ とする ・集団活動には参加したが、歌の時 に声をまったく出さない	幼稚園 相談室 年長～卒 園まで	・担任教諭 ・第一著者：相 談室での母親 と担任教諭と の面接、幼稚 園訪問 ・第二著者：相 談室での対象 児の行動観察 と心理検査、 幼稚園訪問		【保育におけるアドバイス】 ・担任と1対1の関係を多くもち、信頼関係を築く。②家 庭では、話すことができる幼稚園の他児を交えて話すことが できる状況を設定する。③徐々集団の中で話すことができる ようにしていく。ステップを踏み、決して無理に話させよう としてはいけない ・担任と二人で話す機会を多くもち、徐々に親しい他児を入 れて、「しゃべれた」という自信をつけていくこと。対象児 に自信をつけさせるような指導が大切であることを助言す る 【保育における支援・介入】 ・担任と1対1の関係を多くもつ ・家庭で話すことができる幼稚園の他児を交えて話すこと ができる状況を設定し、徐々に集団の中で話すことができる ようにする 【家庭におけるアドバイス】 ・母親に、対象児に運動を通して自信をつけさせてはどうか と提案する ・母親に、少しずつ幼稚園で話せるようになっていいる事実を 正しく伝えるように助言する 【相談室における支援・介入】 ・はじめは第二著者、担任、対象児で遊び、徐々に担任と対 象児で遊ぶ 【フォローアップ】 ・入学後、母親との面接をする	・担任と二人きりなら、小声で少し話せるようになる ・担任以外での保育者が入って三人になった時は、 ささやくような声で返事のみできる ・以前より明るくなり、担任と二人の場面、仲がよ い子がひとり一緒にいる場面でも少しずつ話しが できるようになる ・幼稚園の発表会で、劇に参加する。セリフは言え ないが、動きは活発である ・他児と遊ぶ時間が長くなり、笑う時は声が出るよ うになる ・声にならなくても、言葉を使うように唇を動かす 行動が見られるようになる ・小声ではあるが少しずつ話せるようになる 【小学校】 ・家で話すのと同じように話せるようになる ・小学校で普通に話せるようになり対象児も喜ん でいる
沢宮・ 田上 (2003)	5歳 後		入園か ら半年 後	【発話に関する症状】 ・幼稚園ではほとんど話をしない ・仲の良い他児と時々小声で話す ・家庭では話をしない 【その他の特徴】 ・全般的に緊張した状態にある ・遊戯の時動きが緩慢であるが、他 児と共同して行動できる	幼稚園 相談室 10か月	・担任教諭 ・第一著者：相 談室での指導 と面接、月 に2～3回の 担任教諭への コンサルテー ション、保育		【保育におけるアドバイス】 ・選択性緘黙についての情報提供をする ・発話を強要したり、他児の注目を過度に集めて不安・緊張 を高めない ・非言語コミュニケーションによって自発的に伝えようと した場合強化を与える 【保育における支援・介入】 ・陸園後、遊戯室で妹と遊ぶ、保育室で妹と遊ぶ、保育室で	・他児がいる前でも担任の言葉かけには、頷いて り、動作で応えるようになる ・小声であれば担任と簡単な応答を行うことがで きるようになる ・仲の良い他児との会話が增加する ・遊んでいるときに大きな声を出し、一瞬表情が硬 くなったが、偶然声が出る重なり、そのあと は他児に対して徐々に声を発す

佐木・宮本 (2004)	6 歳 (年長)	年中後半 (5 歳 8 か月頃) から	【発話に関する症状】 <ul style="list-style-type: none">幼稚園では声は出さない年少組にいるきょうだいは他者に声が聞かれないように内緒話をする家庭では話をする 【その他の特徴】 <ul style="list-style-type: none">身辺整理後は立ったまままでいる周りの他児の様子をちらちら伺う体は硬くぎこちない用がある時、担任のエプロンを引っぱったり、訴えるようなまなざしを向ける	幼稚園 9 か月	・担任教諭 ・第一著者: 担任教諭へのコンサルテーションと保育場面での対象児への直接介入	・「丸・三角・四角遊び」「お店屋さんごっこ」などの対人関係ゲームを実施する (リーダーは担任、副リーダーが第一著者) 【相談室における支援・介入】 <ul style="list-style-type: none">はじめは妹と母親の三人で遊び、徐々に第一著者が遊びに入る母親への認知療法的アプローチによるカウンセリングを行う 【フォローアップ】 <ul style="list-style-type: none">小学校の担任から様子を聞き取る	・「お店屋さんごっこ」で小声ではあるが笑顔で「ありがとうございませう」と他児と一緒に声を出すことができる ・日常の遊び場面でも仲の良い他児の言葉かけに對して、小声で応じる様子が見られるようになる 【小学校】 <ul style="list-style-type: none">口数は少ないが、発話量は次第に増え、問題はなくなっている
角田 (2017)	4 歳 (年中)	年少の入園当初より不安や緊張が強い	【発話に関する症状】 <ul style="list-style-type: none">保育所で一言も話をしない発声、泣く、笑う際に声を殺す家庭では話をする 【その他の特徴】 <ul style="list-style-type: none">体は緊張状態で動きがぎこちない排泄は連れて行くことができる食事は食べさせれば食べる集団活動に近づくが参加はしない	保育所 9 か月	・担当保育士 ・著者: 担当保育士へのスーパービジョンを 3 回	【保育におけるアドバイス】 <ul style="list-style-type: none">言葉でのコミュニケーションへの期待がプレッシャーにならないよう保育者をする対象児がよりよい生活ができるようにかかわる白黒がはつきりしているの、グレー部分を増やせるように心がけるスキミングをとって安心できようかかわる【保育における支援・介入】<ul style="list-style-type: none">遊びの中でくすぐり抱きしめるおんぶをする対象児の思いの代弁をする食事や集団活動時など、対象児が望んだときには必ず保育者の隣で安心できるようにする言葉でやりとりすることを心がける活動を事前に知らせる安心できる環境を提示する困った時の対処法を一緒に考える対象児と他児の仲立ちをし、対等に遊ぶ見本やきっかけを作る	・担当のかかわりを期待し、笑顔で離れたり近づいたりする ・身体が柔らかくなる ・担当へのコミュニケーションを取ろうとする ・担当と追いかけてこやボール投げなどで活発に遊ぶ ・運動会の練習への参加ができるようになる ・担当と 1 対 1 のとき話しかけてくる ・日に日に会話が增える ・担当と仲の良い他児と話をしようになる ・クラスで話をするようになる ・絵画表現や発表会へ参加できるようになる ・安心して生活し遊ぶようになる ・言葉で思いを表現したり対処法を考えたりする

学会発表論文集掲載論文									
著者 (発表年)	対象児 (年齢・性別)	発表場所・時期	発話に関する症状	幼稚園 (年数・月)	担当教諭 ・著者・相談室 でカウンセリング として親と 園へのアドバ イス	【保育における アドバイス】 ・親に降園後、幼稚園へ遊びに行くことを提案し、幼稚園には対象児が園庭で遊んでいたら、保育者はできるだけ話しかけたり、仕事に差し支えない程度に職員室等に入れて接触してもらいよう依頼する 【保育における 支援・介入】 ・機会があるたびに話しかけたり、話し出すように接する ・降園後、対象児が遊びにきた際に、話しかけ、接触する 【家庭における 支援・介入】 ・降園後、対象児と仲の良い他児を幼稚園へ遊びに連れていく	経過 (観察期間・経過)	結果 (経過観察の結果)	考察 (今後の対応)
秦 宮原 (1974)	4歳 (2年保育の年少)	幼児教室 6か月頃	【発話に関する症状】 ・一度、呼名に「はい」と返事をしたが、それ以外の幼稚園で話をしない 【その他の特徴】 ・日常生活、保育活動は他児と変わりなく、委縮している様子もない ・他児とも遊び、会話の代わりに体で表現する ・顔は無表情である	幼稚園 1年4か月	・担任教師 ・著者・相談室でカウンセリングとして親と園へのアドバイス	【保育におけるアドバイス】 ・親に降園後、幼稚園へ遊びに行くことを提案し、幼稚園には対象児が園庭で遊んでいたら、保育者はできるだけ話しかけたり、仕事に差し支えない程度に職員室等に入れて接触してもらいよう依頼する 【保育における支援・介入】 ・機会があるたびに話しかけたり、話し出すように接する ・降園後、対象児が遊びにきた際に、話しかけ、接触する 【家庭における支援・介入】 ・降園後、対象児と仲の良い他児を幼稚園へ遊びに連れていく	・話さないで一学期が過ぎたが、帰りに送った際に担任に「さようなら」と大きな声で言う ・9月には笑顔が見られるようになる ・「さようなら」は大きな声で言うようになる ・12月頃、降園後、園に遊びに行つて保育者にいろいろ話すようになる ・「おはよう」を大きな声で言うようになる ・2月、友だちも増え、自分から友だちの家に遊びに行くようになる ・はしかで2週間休み、話すことは後退する	・鬼ごっこで「先生が鬼よ、おにだぞー」に対して、逃げる動作にともない「キヤーキヤー」と言う ・お店屋さんごっこで保育者に「何屋さんですか?」と聞かれ、「だんご」と答える ・保育者に「ケーキを渡す」 ・ポツクリ遊びの説明に対して「しない」と言う ・保育者の問いかけに対して「〇君がいじわるする」と答える ・他児に向かって「オーイ」と呼びかける ・保育者の「おはよう」に対して、大きな声で「先生おはようございます、みなさん、おはようございます」と言う ・他児に「いくつ」と聞かれ、指を三本立てて答える ・さらに「いくつ」と聞かれ、「13さい」と言う ・保育者に「わあー、すごいね、誰と一緒に乗ったの?」と聞かれ、「おかあさんと〇君とパパと乗った」と答える	・4歳児学級では5月に時々返事が聞かれはじめる ・自繰でしたいことを訴える ・過緊張は徐々に薄れ、戸外では伸び伸びするようになる ・一度保育者の問いかけに答える ・時々保育者には家庭の事を話す ・5歳児学級では保育者の質問には首の動作で答える ・5月に遊んでいる時に「キヤーキヤー」とはしゃいだのを親機に発話が増える ・大勢の前でももじもじしたり、声が小さくなるが、発話できる B児: ・4歳児学級では、発話は「さようなら」「やらない」等に限られている ・返事が可能となり、笑い声ももれる ・他児との会話も時に可能になる
磯味・宮原 (1987)	2歳6か月	2歳6か月 ※支援開始時の年齢	【発話に関する症状】 ・呼名に対して「はい」と小さな声で返事をする以外は話さない、家庭では話す 【その他の症状や活動の様子】 ・棒立ちで他児の遊びを見る	保育園 1年4か月	・保育士	【保育における支援・介入】 ・鬼ごっこで、対象児をつかまえたとき、しっかりと抱きしめ子どもの顔、頭等に触れる ・お店屋さんごっこで「何屋さんですか?」、「10円払いませね」と声をかける ・対象児の「オーイ」に対して「オーイ、〇くん」と応答する ・「おはよう」と挨拶をする ・挨拶を返した対象児に対して、「大きな声で元気よく言えたわね、おにいちちゃんになったわね」と対応する	・鬼ごっこで「先生が鬼よ、おにだぞー」に対して、逃げる動作にともない「キヤーキヤー」と言う ・お店屋さんごっこで保育者に「何屋さんですか?」と聞かれ、「だんご」と答える ・保育者に「ケーキを渡す」 ・ポツクリ遊びの説明に対して「しない」と言う ・保育者の問いかけに対して「〇君がいじわるする」と答える ・他児に向かって「オーイ」と呼びかける ・保育者の「おはよう」に対して、大きな声で「先生おはようございます、みなさん、おはようございます」と言う ・他児に「いくつ」と聞かれ、指を三本立てて答える ・さらに「いくつ」と聞かれ、「13さい」と言う ・保育者に「わあー、すごいね、誰と一緒に乗ったの?」と聞かれ、「おかあさんと〇君とパパと乗った」と答える	・4歳児学級では5月に時々返事が聞かれはじめる ・自繰でしたいことを訴える ・過緊張は徐々に薄れ、戸外では伸び伸びするようになる ・一度保育者の問いかけに答える ・時々保育者には家庭の事を話す ・5歳児学級では保育者の質問には首の動作で答える ・5月に遊んでいる時に「キヤーキヤー」とはしゃいだのを親機に発話が増える ・大勢の前でももじもじしたり、声が小さくなるが、発話できる B児: ・4歳児学級では、発話は「さようなら」「やらない」等に限られている ・返事が可能となり、笑い声ももれる ・他児との会話も時に可能になる	
長谷川・宮沢・山元 (1988)	A児: 4歳4か月 (4歳児学級) B児: 4歳3か月 (4歳児学級)	4歳児学級への入学当初から	【発話に関する症状】 A児: ・発語、返事はない ・保育者の問いかけに応答できない B児: ・「おはよう」「さようなら」「やらない」「以外ほとんど話をすることはない」 ・保育者の問いかけにほとんど応答できない 【その他の症状や活動の様子】 A児: ・過緊張で歩行がぎくしゃくしている B児: ・諸活動は傍観する ・「〇〇だね」と応答のいない言葉をかけて ・諸活動はほとんど傍観する	幼稚園 2年	・教諭 ・第三者: アドバイザーとして週1回、全教師のミーティングに参加	【保育におけるアドバイス】 ・保育者との絆を作る ・返答を要しない言葉かけを増やす ・参加しやすい活動を工夫すると共に傍観も対象児なりの参加として認める ・話せることよりも遊べることを優先する ・ふさわしい友だち関係を工夫する ・他児との橋渡しを保育者が担う 【保育における支援・介入】 A児: ・絵本の読み聞かせなど個別的なかわりをもつ ・要求をせずに今の姿を認める ・ダイナミックな子とは空間を離し、気の合いそうな子とそばにおく ・遊びの中で他児とかわり自然に話をするのを期待する ・傍観に対して容認の視線を送る ・「〇〇だね」と応答のいない言葉をかけて ・他児と仲良く遊べたことを認めたり褒めたり共に	A児: ・4歳児学級では5月に時々返事が聞かれはじめる ・自繰でしたいことを訴える ・過緊張は徐々に薄れ、戸外では伸び伸びするようになる ・一度保育者の問いかけに答える ・時々保育者には家庭の事を話す ・5歳児学級では保育者の質問には首の動作で答える ・5月に遊んでいる時に「キヤーキヤー」とはしゃいだのを親機に発話が増える ・大勢の前でももじもじしたり、声が小さくなるが、発話できる B児: ・4歳児学級では、発話は「さようなら」「やらない」等に限られている ・返事が可能となり、笑い声ももれる ・他児との会話も時に可能になる	・鬼ごっこで「先生が鬼よ、おにだぞー」に対して、逃げる動作にともない「キヤーキヤー」と言う ・お店屋さんごっこで保育者に「何屋さんですか?」と聞かれ、「だんご」と答える ・保育者に「ケーキを渡す」 ・ポツクリ遊びの説明に対して「しない」と言う ・保育者の問いかけに対して「〇君がいじわるする」と答える ・他児に向かって「オーイ」と呼びかける ・保育者の「おはよう」に対して、大きな声で「先生おはようございます、みなさん、おはようございます」と言う ・他児に「いくつ」と聞かれ、指を三本立てて答える ・さらに「いくつ」と聞かれ、「13さい」と言う ・保育者に「わあー、すごいね、誰と一緒に乗ったの?」と聞かれ、「おかあさんと〇君とパパと乗った」と答える	・4歳児学級では5月に時々返事が聞かれはじめる ・自繰でしたいことを訴える ・過緊張は徐々に薄れ、戸外では伸び伸びするようになる ・一度保育者の問いかけに答える ・時々保育者には家庭の事を話す ・5歳児学級では保育者の質問には首の動作で答える ・5月に遊んでいる時に「キヤーキヤー」とはしゃいだのを親機に発話が増える ・大勢の前でももじもじしたり、声が小さくなるが、発話できる B児: ・4歳児学級では、発話は「さようなら」「やらない」等に限られている ・返事が可能となり、笑い声ももれる ・他児との会話も時に可能になる

長谷川・金田 (1996)	4 歳 9 月	入園時から	【発話に関する症状】 ・保育所では全く話をしない ・家庭では話をしない 【その他の症状や活動の様子】 ・体や表情に強い緊張感が見られる ・他児や保育者と一緒に遊ぶことはない ・じっと立っていることが多い ・子どもが少ない夕方一人でする	保育所 2 か月	・保育士 ・著者：週に 2 回保育現場での対象児への直接介入 ・発達相談員：発達相談員の協賛者間の協議に参加	【保育における支援・介入】 ・著者：対象児に話しかける ・保育士：対象児に個人的な接触を多くする 【家庭におけるアドバイス】 ・保育士・発達相談員：母子登園の実施を提案する ・保育士：連絡ノートを通して母親の悩みの相談に応じる ・発達相談員：母親に母子登園時の対象児への働きかけや生活全般への助言をする	・対象児を遊びに誘うように他児に頼む B 児： ・発話を必要としない言葉かけをこまめにする ・誉めることを多くする ・対象児を保育者がガードしたり、代弁する ・言葉かけはゆっくりし、わずかな発話に対しても共感し、笑顔で応じる ・対象児の好きなような話題を選ぶ ・歌や手遊びは、目線を送ってはめたり、対象児だけに直接誉めたりする ・意図的にグループで遊具で遊ぶ機会を作り、出来上がったものを心を込めて誉める ・対象児と保育者が話している時、他児にも会話を広げ、他児との接触をはかる	・大きな笑い声や「ありがとう」が聞かれる ・保育者との会話も可能になる ・5 歳児級当初は、返事以外の発話は聞かれず、4 月から挨拶が可能になる ・5 月に B 児が好きな音楽を保育者がかけている時に、保育者に話しかける ・笑い声が増える ・家で飼っていた犬の事を話す ・「おはよう」が元気に言える ・会話がスムーズにできるようになる
蔵味・宮原 (2001)	2 歳 11 月	入園時から	【発話に関する症状】 ・呼名に対する返事はなく、話をしない ・家庭では話をする 【その他の症状や活動の様子】 ・表情が硬い ・棒立ちで他児の遊びを見る ・話しかけられると顔や体がこわばる	保育所 9 か月	・担任保育士 2 名 ・副担任 1 名	【保育における支援・介入】 ・笑顔で話しかける ・そのままの行動をそばで見守って受容し、根拠強く対応する ・返事で手をあげたとき「すごい」といって賞賛する ・対象児の気持ちにそって、共感した言葉で安心させ見守る ・対象児のかかわりをもととする自発性を認める ・一緒に遊びながら、いつもそばにいてというまなざしで見守る ・適切なタイミングをみて応答的な発問をし、言語的交流をする ・対象児の好きな遊びにさそって、適切なタイミングを見ながらさりげなく手をつないだり頭や体に触れ、声をかけながら対応をする ・特定の他児と交流できるように場の雰囲気をつくり、言葉で行動を促す ・外でのリラックスした環境の中で名前を呼び、返事ができた対象児のそばに行つて賞賛の拍手と言葉で受容する ・子ども同士のかかわりを、少し離れていても眼差しを向け、他児と交流できるように見守る ・子どもどもの興味のある絵本やおもちゃを用意したり、遊びの工夫をして、対象児が他児や保育者と一緒に遊び、交流が活発になるように援助をする ・対象児が「ありがとう」と言えたことに対して「よく言えたね」と賞賛する	・呼名に対して時々手を挙げるようになる ・好きな絵本・おもちゃで遊ぶ、一定の距離をおき鬼ごっこに参加する ・保育者に自分の要求を目で伝えるようになる ・呼名の時、表情がやわらかくなり手を挙げて頷くようになる ・保育者に笑顔を見せ、ブロックを手渡し、かかわるようになる ・呼名の時、口をもぐもぐさせ声を出そうとするが出ない ・保育者の質問に、「川に行った」と答える ・保育者に近づき笑顔を見せ、身振りで意思を伝えるようになる ・呼名の時、笑顔を見せ、「はい」と小さな声で返事をするようになる ・鬼ごっこでは「キャッキャッ」と声を出して遊ぶようになる ・特定の他児と一緒に行動できるようになる ・外での呼名で「はい」と声を出して返事をする ・他児との遊びで「あっちにある」と言う ・保育者に近づいて、そばに座り体に触れようとする ・他児の輪の中に積極的に参加するようになる ・保育者に「きつぷ」と言つて乗っちはを手渡す ・他児に「ありがとう」と言う ・保育者にボタンを「とめてて」と言つて甘える	

いた。そして、実施されていた支援・介入には、話すことに関するものと園生活や保育活動に関するものがあった。話すことに関する支援・介入としては、対象児が話すことができる相手（家族や担任）と遊んでいる場面に保育者や他児が参加し、徐々に保育場面に近づけていく刺激フェイディング法を適用している事例があった（桜井・桜井, 2002; 沢宮・田上, 2003）。また、対象児の発話に対する強化（長谷川ら, 1988; 鹹味ら, 2001）や、対象児が応答しやすい質問をする（鹹味ら, 1987）、対象児と電話で話す（小川, 1999）なども挙げられていた。以上から、保育場面上における話すことに関する支援・介入は、先行研究において効果が報告されてきたアプローチに加えて、対象児に応じた話す内容や話す方法の工夫なども効果的であると考えられた。

園生活や保育活動に関する支援・介入の最初の段階として、対象児との個別的なかわりやスキンシップが行われており（長谷川ら, 1988; 長谷川・金田, 1996; 角田, 2017; 鹹味ら, 2001; 桜井・桜井, 2002）、支援初期には保育者と対象児との信頼関係を築くことが重要であると考えられた。また、対象児の興味のある活動やクラスでのゲームやお店屋さんごっこ（長谷川ら, 1988; 鹹味ら, 2001; 佐木・宮本, 2004; 沢宮・田上, 2003）など、対象児の緊張や不安を軽減する活動や他児とのかわりが自然に生起する活動の設定も必要であると考えられた。そして、対象児を遊びに誘うように他児に頼むこと（長谷川ら, 1988; 佐木・宮本, 2004）や、対象児と気の合いそうな他児をそばにおく（長谷川ら, 1988）など保育者とだけでなく他児とのかわりの機会を作ることや、降園後に対象児が遊ぶことができるよう園庭や保育室を使用する（秦, 1974）など対象児が安心して活動できる環境を保障することも重要であったと考えられる。このような園生活や保育活動に関する支援・介入によって、対象児は保育場面上における集団活動や遊びに参加できるようになり、それをきっかけに笑顔が見られたり笑い声が聞か

れるようになっていた。このような園生活における変化は、対象児の保育者や他児とのかかわりや言葉でのやりとりを促した要因の一つと考えられた。その理由は、河井・河井（1994）が示した動作・態度の表出が感情・非言語コミュニケーションの表出へとつながり、感情・非言語コミュニケーションの表出が言語表出へつながるという階層構造によって説明できる。そのため、幼稚園や保育所で対象児が安心して過ごせるようになることは、対象児の発話や他者とのコミュニケーションにおいても重要であったと言える。以上のことから、保育場面上においても園山（2017）や高木（2017）が指摘したように、話せるようになるための支援と幼稚園や保育所で安心して過ごせるための支援の両方が必要であると考えられた。

また、分析対象論文は1974年から2017年までのものであったが、実施されていた支援・介入の多くは年代にかかわらず、保育場面上において保育者が実施していたが、保育場面上における支援・介入に保護者が関与していた事例もあった（長谷川・金田, 1996; 秦, 1974）。しかし、2000年代に入ると保育場面上における支援・介入に対する保護者の関与は見られなかったことから、年代による家庭環境の変化が影響している可能性もある。しかし、対象とした論文が10編と少ないため、年代による支援・介入方法の変化については、就学以降の児童生徒を対象とした論文も含めて検討する必要があると考えられる。

本論文において分析対象とした保育場面上での支援・介入に関する論文はわずか10編であったことから、わが国においても場面緘黙児への支援は就学以降が中心となっていることが示唆された。しかし、数は少ないものの1970年代から保育場面上における場面緘黙支援について報告されていたことから、就学前に場面緘黙を早期発見できた事例については、保育場面上での支援・介入が可能であると考えられる。今後は保育場面上で場面緘黙の幼児を確実に早期発見し、早期対応を行える体制作りが求められ、そのた

めの研究知見の蓄積が必要であると言える。また、分析対象論文の中で小学校入学後のフォローアップが実施されていたのは2編（桜井・桜井, 2002；沢宮・田上, 2003）のみであり、佐木・宮本（2004）は、小学校との連携や引継ぎを課題として挙げていた。小学校入学という環境の変化は、場面緘黙が顕在化する（高木, 2017）きっかけとなることから、今後はフォローアップの実施や小学校との連携や引継ぎの方法についても検討する必要があると考えられる。そして、本研究における分析対象論文は非常に少なく、保育場面における支援・介入について十分な検討がなされているとは言えない。本論文では日本の先行研究を分析対象としたが、今後は、幼児期の保育・教育制度は異なるものの、海外における保育場面での場面緘黙支援についても検討する必要がある。

付記

本研究はJSPS科研費16H03808の助成を受けた。

引用文献（*は分析対象論文）

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association, Washington, DC.
- 青柳宏亮・丹明彦（2015）選択性緘黙に関する研究動向：臨床的概念の変遷を踏まえて。目白大学心理学研究, 11, 99-109.
- Bergman, R. L. (2013) *Treatment for children with selective mutism: An integrative behavioral approach*. Oxford University Press, New York.
- Cline, T. (2014) Selective mutism in children: changing perspectives over half a century. In B. R. Smith & A. Sluckin (Eds.), *Tackling selective mutism: A guide for professionals and parents*. Jessica Kingsley Publishers, UK. かんもくネット訳（2017）場面緘黙支援の最前線：家族と支援者の連携をめざして。学苑社。
- 藤田継道・浜田貴照（2014）保育園・幼稚園・学校で話せない場面緘黙児の理解と支援。児童心理, 68(10), 874-880.
- 深谷和子・伊藤裕子・松崎美津子・野田昌代（1970）心因性緘黙症に関する研究（その1）－発症仮説とその検討を中心に。教育相談研究, 10, 51-84.
- *長谷川恵子・宮沢亜左子・園山繁樹・秋元久美江（1988）幼稚園で緘黙傾向を示した兄弟の保育。日本保育学会大会研究論文集, 41, 586-587.
- *長谷川裕子・金田利子（1996）幼児の発達と保育：場面緘黙児に対する保育サポートの事例分析から。日本保育学会大会研究論文集, 49, 188-189.
- *秦恵美子（1974）幼児の緘黙について：K君の事例を中心に。日本保育学会大会研究発表論文集, 27, 235-236.
- Hung, S.-L., Spencer, M., & Dronamraju, R. (2012) Selective mutism: Practice and intervention strategies for children. *Children & Schools*, 34(4), 222-230.
- *角田春高（2017）「子育て、育て直し」の視点から（第14回）緘黙状態の子どもの保育者への援助事例。げ・ん・き, 163, 113-119.
- *鹹味千寿子・宮原英種・宮原和子（2001）幼児の緘黙的行動と応答的保育。日本保育学会大会研究論文集, 54, 728-729.
- *鹹味千寿子・宮原和子・宮原英種（1987）応答的保育に関する研究：保育者の言語的対応と緘黙児の行動変容。日本保育学会大会研究論文集, 40, 116-117.
- 加藤哲文・小林重雄・山中貴子（1985）軽度精神遅滞児の選択性緘黙反応への行動療法的アプローチ：刺激フェイディング法と社会的スキルトレーニングの併用による効果。特殊教育学研究, 23(2), 12-20.
- 河井芳文・河井英子（1994）場面緘黙児の心理と指導－担任と父母の協力のために。田研出版。
- Kearney, C. A. (2010) *Helping children with selective mutism and their parents: A guide for school-based professionals*. Oxford University Press, New York.
- 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.
- 牧野桂一（2016）特別な保育ニーズに応えるために（20）子どもの緘黙とことば。げ・ん・き, 153, 74-86.
- McHolm, A. E., Cunningham, C. E., & Vanier, M. K. (2005) *Helping your child with selective mutism: Practical steps to overcome a fear of speaking*. New Harbinger Publications, Oakland. 河井英子・吉原桂子訳（2007）場面緘黙児への支援－学校で話せない子を助けるために－。田研出版。

- * 小川圭子 (1999) 緘黙児とのかかわりに関する研究－生活での変化：N児の場合－. 幼年児童教育研究, 11, 81-88.
- * 佐木みどり・宮本正一 (2004) 場面緘黙児M子の幼稚園への適応. 岐阜大学教育学・心理学研究紀要, 16, 83-90.
- * 桜井登世子・桜井茂男 (2002) 幼稚園において緘黙である幼児に対する治療過程. 筑波大学発達臨床心理学研究, 14, 45-50.
- * 沢宮容子・田上不二夫 (2003) 選択性緘黙児に対する援助としてフェイディング法に対人関係ゲームを加えることの意義. カウンセリング研究, 36(4), 380-388.
- Sharkey, L. & McNicholas, F. (2012) Selective Mutism : A prevalence study of primary school children in the Republic of Ireland. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 29(1), 36-40.
- 相馬壽明 (1991) 選択性緘黙の理解と治療：わが国の最近10年間の個別事例研究を中心に. 特殊教育学研究, 29(1), 53-59.
- 園山繁樹 (2017) 選択性緘黙を示す小学生の担任, 母親および特別支援教育コーディネーターへのコンサルテーション. 障害科学研究, 41, 195-208.
- 高木潤野 (2017) 学校における場面緘黙への対応：合理的配慮から支援計画作成まで. 学苑社.
—— 2018.8.27 受稿、2018.12.12 受理 ——

A Brief Review of the Literature on Interventions for Preschoolers with Selective Mutism in Japan

Aya FUJIWARA* and Shigeki SONOYAMA**

The present study reviewed previous research on interventions for young children with selective mutism at kindergartens or nurseries in Japan. Of the previous research published in Japanese academic journals, ten studies were selected on the basis of our inclusion criteria. The age range of the subjects was from two to six. Many subjects had no speech, were excessive tension, and did not participate in activities or play in the classroom. Interventions for speaking and interventions for classroom routines and programs, were being conducted by the child carers or external supporters. Result, all subjects participated in activities or play and many of them could speak. Very few related studies have been published in Japanese journals. Thus, there is a great need for further research, including investigation of interventions for young children with selective mutism at kindergartens or nurseries in foreign countries, and of the status of selective mutism in Japan.

Key words: selective mutism, preschool, kindergarten, nursery

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba