

実践報告

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

園山 繁樹

選択性緘黙を示した小学校1年生男児について、担任教師、特別支援教育コーディネーターおよび母親に対して大学教育相談室においてコンサルテーションを実施し、1年9か月後に選択性緘黙の症状が顕著に改善した経過を報告した。原則として月に1回、教育相談室で合同コンサルテーションを実施した。緘黙症状を改善するために刺激フェイディング法やエクスポージャー法を基盤にしたスモールステップを作成した。各スモールステップで、担任教師とコーディネーターは教室で実施可能な方法を検討・実施し、母親はそれらについて対象児の考えを確認したり、一部を家庭で練習した。その結果、3年生の6月には授業で通常の形での発表や、休憩時間での他児との会話も問題がないレベルとなり、終結した。5年2か月後のフォローアップにおいても、発話や学校生活について特別な問題は生じていなかったことが確認された。

キー・ワード：選択性緘黙 コンサルテーション 小学生

I. 問題と目的

選択性緘黙の児童は学校で見過ごされたり、適切な対応がとられないことも少なくない。また話せないだけでなく、高い不安や心身の緊張状態で学校にいる場合も少なくない(深谷・伊藤・松崎・野田, 1970; 小島・関戸, 2013; 村本, 1983; 相馬, 1991)。例えば、児童によって異なるものの、仲間と遊ぶこともなく、まなざしを合わせず人を避け、表情が硬く、身体がこわばり、動作は緩慢で、人前で弁当を食べることを拒否することがあったり(村本, 1983)、ハーモニカの準備はできても吹けない、準備運動や跳び箱・鉄棒は立ったまま動かない(小島・関戸, 2013)など、様々な状態が報告されている。学校では不安・緊張を軽減する支援や、これらの発話以外の困難についても支援を

する必要があるといえる。したがって選択性緘黙の児童には、学校で話せるようになるための支援と、学校で安心して過ごせるための支援の両方が必要になる。

話せるようになるための支援方法としては、従来、主に刺激フェイディング法やエクスポージャー法が適用されその有効性が指摘されている(例えば, Cline & Baldwin, 2004; 加藤・小林・山中, 1985; Kearney, 2010; 園山, 1992)。刺激フェイディング法は、対象児が話すことのできる場面から支援を始め、発話関連刺激と緘黙関連刺激を調整しつつ、徐々に学校場面に近づけていく方法である。エクスポージャー法は、発話が困難な場面をスモールステップにして、不安を下げる手段を使いつつ、その場面に慣れさせていく方法である。近年は、刺激フェイディング法とエクスポージャー法を基盤にして、学校(教員)と家庭(保護者)と専門家が協働して支援に取り組む方法が組織化されている

(Bergman, 2013; Borger, Bartley, Armstrong, Kaatz, and Benson, 2007; Kearney, 2010; McHolm, Cunningham, & Vanier, 2005)。例えば、McHolm et al. (2005) は、親、校長、教師(学級担任及びその他の関係教師)、専門のコンサルタントが支援チームを構成することを推奨している。そして、支援チームで家庭や学校や地域社会での「人」「場面」「活動」ごとに対象児の不安・緊張レベル、及び発話レベルを評価し、それらを組み合わせたスモールステップを「会話力の階段 (conversational ladder)」として作り、少しずつその階段を上っていく方法を紹介している。Kearney (2010) も家庭場面、学校場面、地域場面において、親や教師が実施可能なスモールステップの支援方法をまとめている。

本論文で報告する事例は、大学教員が母親、担任、特別支援教育コーディネーターに対する合同コンサルテーションを実施したものである。本事例では、McHolm et al. (2005) のチームによる支援と刺激フェイディング法(園山, 1992)、エクスポージャー法(Kearney, 2010)を参考に、学校と家庭で発話を促進するスモールステップに基づく支援を行うとともに、学級での安心感や授業参加度を高めたり音量を増幅するために担任が支援を行った。このコンサルテーションの特徴は、コンサルタント(大学教員)が学校に出向くことなく、実際の支援はすべて担任と母親が実施し、学級で安心して過ごすことや授業参加が促進され、学級での発話が可能になったことである。本論文では、1年9か月間のコンサルテーションの概要、学校と家庭で行った具体的支援、及び対象児の発話状況の変化をまとめ、学校と家庭が協働した支援の在り方を検討する。

II. 方法

1. 支援対象児

支援開始時(X年9月)に小学校1年生の男児(以下、A児)。入学式で「ハイ」と返事した以外は、学校で全く話していない。家庭では家族と普通に会話しており、近所の同級生女児2人

とは普通に会話し遊んでいた。2年保育だった幼稚園でも、現在と同様の状況であった。学校の休憩時間には話さないものの、仲の良い級友と遊んでいた。学業成績に特に問題はなく、授業中のノート筆記や宿題もきちんと提出していた。家族構成は、A児、父、母、祖父母であった。

2. コンサルティ

A児の担任(以下、T)、A児が在籍する小学校の特別支援教育コーディネーター(以下、Co)、A児の母親(以下、M)。Tは1学年、2学年、3学年で交代したが、いずれも30代から40代の女性教諭であった。1学年時のCoは転勤したため、2学年時より別の女性教諭に交代した。いずれのCoも教職経験20年以上だった。

3. コンサルタント

行動情緒障害学を専門とする大学教員(著者)。

4. 来談の経緯

コンサルタントが夏季休業中の公開講座で選択性緘黙の講義を担当したところ、講義終了後に、聴講していたCoよりコンサルタントに「今年入学した1年生に学校で話さない子どもがいるが、選択性緘黙と考えてよいか。」と個別の質問があった。コンサルタントは「保護者に家庭での様子を確認し、家庭で普通に会話しているようであれば選択性緘黙の可能性が高い。保護者に教育相談のことを伝え、希望されれば大学にTとCoと一緒に来てほしい。」「教育相談を利用する場合には校長にもその旨説明し、承諾を得てほしい。」とCoに伝えた。その後、Coを通して、Mから家庭では普通に会話ができていること、教育相談を希望することが確認され、校長も教育相談を受けることを積極的に承諾し、9月からコンサルテーションを開始した。

5. コンサルテーションの期間と基本的枠組み

コンサルテーションは、X年9月(小学1年)からX+2年6月(小学3年)までの1年9か月間に計13回行った(1回約60分)。コンサルテーションは、コンサルタントの勤務大学の教育相談室活動として実施した。校長の承諾の下、T、Co、Mがコンサルタントと来談可能な日程

を調整し、原則として1、2か月に1回相談室と一緒に来談した。来談日には、TとCoが学校でのA児の発話状況や実施した支援の結果を口頭及び書面記録により報告し、Mは家庭でのA児の状況を口頭で報告し、参加者でそれらを確認した。Coは学級でのA児の様子を随時観察し、Tとも協議しており、TとCoの口頭及び書面記録はA児の学校での状況を概ね正しく報告したものと考えられた。その後、以後の支援手続きを協議し、それらを学校と家庭で実施した。書面記録は校長にも提出され、人名を削除したものを可能な限り事前にFAX（直通）、E-mailまたは郵送にて、TまたはCoからコンサルタントに送付してもらった。

コンサルテーションを終結して2か月後にTとCoに書面で、及び5年2か月後（X+7年8月）にMに電話と書面でフォローアップを行った。

6. A児の緘黙・発話状況等に関する情報統合

第1回のコンサルテーションにおいて、Tが学校でのA児の状況を記した書面記録を基に、A児の緘黙・発話状況、授業参加、他児との交流等について、M、Co、コンサルタントで以下のことを確認した。

A児は幼稚園で担任や他児と話していなかったが、小学校でも同様に話していないことをMが知ったのは、7月の授業参観の時であった。家庭では家族と普通に会話しており、放課後は近所の同級生女児2名（幼なじみのB児とその友だち）とだけは会話しながら遊んでいる。MがA児に「学校で話しているの？」と尋ねると、A児は「話してない」と応えた。父親や同居している祖父母は、A児が学校で話していないことをそれほど心配していない。

学校では教科学習に問題はなく、宿題も必ず提出している。歌や音読の際には、声は出していないが、他児に合わせて口を動かしている。挙手をし、発表しようとする態度が見られ、算数では「4+5」の答えを指で「9」を作り答えた。朝の会の司会、健康調べ（担任が児童を一人ずつ呼名し、児童は「はい、元気です」と応える）、授業での発表では声を出せないで、教師や他

児が代弁したり、A児の書いた文章を代読したりしている。休憩時間には他児との会話はないが、仲よく遊んでいる。他児が手伝ってくれた時には、簡単なお礼の手紙を書いたり、放課後の遊びの約束も紙に書いて他児に渡したりしている。1学期の欠席はなく、学校には喜んで登校している様子である。七夕の短冊にはA児自ら「小学校で話せるようになりたい。」と書いていた。

7. 支援の基本方針

第1回と第2回のコンサルテーションにおいて、以下のような支援の基本方針を確認した。

- ① 学級での安心感、及び発話以外での授業参加度を高める支援をTが行う。
- ② 刺激フェイディング法・エクスポージャー法による支援については、無理なく実施できるようにスモールステップ化し、MがA児に予め確認し、A児が承諾したステップのみを行う。
- ③ 可能であれば近所の仲の良い児童にも支援に参加してもらおう。

Ⅲ. 結果

1. コンサルテーションの経過と学校・家庭での支援の試み及びA児の発話状況の変化

以下に、各回のコンサルテーションで確認した家庭と学校での支援、A児の発話状況の変化、及び協議した事項について、重点を置いた支援内容に基づいて「安心感・授業参加度増幅期」「刺激フェイディング法・エクスポージャー法進展期」「学級内発話促進期」の3期、及び「フォローアップ」に分けて記述した。またTable 1に、コンサルテーション期間中の主な支援の試みとA児の主な発話状況の変化を示した。

(1) 安心感・授業参加度増幅期

第1回（X年9月28日、来談者：M,Co）

Tが作成し予めコンサルタントに送付したA児の学校での発話や授業参加、他児との交流などについて記した書面記録に基づいて、M、Co、コンサルタントでA児の緘黙・発話状況、授業参加、他児との交流等について情報を共有

Table 1 コンサルテーション期間中の主な支援の試みとA児の発話状況の変化

学年	月期	主な支援の試み	A児の主な発話状況
1年	9月	安心感・授業参加度増進期	<ul style="list-style-type: none"> 歌や音読では他児と一緒に口を動かすが、声は出ない。 計算の答えは指で数を作って答える。他児や担任がノートを代読している。
	10月	○席替え（一番の仲良し（B児）を隣席に、仲の良い男児を前席にした）	<ul style="list-style-type: none"> 表情が一層よくなり、グループの他児に聞こえる声で「ごちそうさま」と一緒に言った。 教頭に「うん」と答えた。（担任以外の教師が初めてA児の声を聞いた）
	11月	○席替え（隣席のB児に加え、仲の良い男児を後席にした）	<ul style="list-style-type: none"> 遊びの中で「ワー」「キャー」など、自然な発音が出るようになった。 保護者が参加する学校行事で、教室内で母親や祖父に普通の会話ができた。
	12月	■担任が家庭訪問し、母親同席で、音読の機会を作った。	→ 国語の教科書の一文を小さな声で読んだ。
	1月	■担任が家庭訪問し、母親同席で、音読の機会を作った。	→ 1回目は担任の前では読まず、ドアを挟んで母親と一緒に読んだ。2回目は担任の前で教科書を2ページ分、普通の音量で読んだ。3回目は4ページをスムーズに読んだ。
	2月	○朝の健康調べの際に、手でグーを作って答えることにした。	→ 健康調べでは手でグー（元気です）を作って答えている。不安な表情もなくなった。
		■放課後の誰もいない教室で、A児と母親と担任で、簡単な会話をした。	→ 教室の掲示物などについて簡単な会話ができて、担任に「さようなら」と挨拶できた。玄関ではコーディネーターにも「さようなら」と挨拶できた。
		■放課後の誰もいない教室で、母親同席で、担任の前で音読する機会を作った。	→ 1月の時とは違う単元をスムーズに読めた。
		■放課後の誰もいない教室で、母親が途中で廊下に出て、担任の前で音読する機会を作った。	→ 廊下にいる母親の姿を確認した後、8ページ分を音読できた。
		■放課後の誰もいない教室で、B児に加え、母親と担任と一緒に、会話をした。	→ 休憩時間に他児との自然な会話が増えた（例えば、他児に「やだー」と応えた。）
		■担任が意図的に、仲良しの他児3人と一緒に、隣室で粘土遊びの機会を作った。	→ 母親の促しによって「アメとか」と答えたが、あまり話そうではなかった。
	2年	4月	刺激フェイディング法・ニコスポー
5月		●音読テストを、仲の良い男児2名と一緒に廊下でする機会を作った。	→ その日以降、グーの手と一緒に口も動かすようになった。
6月		○健康調べの際に、口も一緒に動かすことを担任が伝えた。	→ 1回目は少し横を向いて小さな声で会話をした。「はい、元気です」と言った。2回目は、担任の方を向いて前回より大きな声で会話をした。「はい、元気です」とも言った。
		■放課後の誰もいない教室で、担任と会話をした。	→ 母親が廊下に出た後も、大きな声で「はい、元気です」と答えた。
7月		■放課後の誰もいない教室で、母親が途中から廊下に出る形で、担任と会話、及び「はい、元気です」の練習の機会を作った。	→ 6月下旬から、健康調べの際に「はい、元気です」と答えるようになった。（7月15日以降はクラス全員に聞こえる声で答えるようになった）
		●ノートに書いたことを発表する際に、隣席の児童と一緒に読むようにさせた。	→ 隣席の児童と一緒に、ノートを声を出して読むことができた。
8月		■放課後の誰もいない教室で、母親と担任が同席し、B児と他の男児2名とで、朝の会、音読テスト、終わりの会の練習をする機会を作った。	→ いずれの設定でも、声を出して練習することができた。母親が廊下に出た後も、他児と会話していた。
		9月	○国語の時間の音読テストで、担任が最初の部分を一緒に読むと、その後は一人で音読することができた。
■夏休み中に、他児と母親と一緒にプールなどに出かけたが、他児と普通に会話できていた。			→ 2学期からは、大きな声で「はい、元気です」と言っている。
10月		●「がんばり表」を用いて、大きな声で健康調べや係活動ができたならシールを貼り、5枚貼れたらボケモンシールを渡すことにした。	→ 他児と一緒に日直やお知らせ係の発話ができている。
			→ 他児の耳元で「ごめんない」と言ったり、少し離れた距離から「○○ちゃん、ここ」と言った。
			→ 11月中旬以降、徐々にクラス全員に聞こえる声で答えるようになった。
11月	○グループでの群読の際に、声を出して読むことができた。	→ 音読テストで、他児と交互に読む形で、周囲の児童に聞こえる声で読むことができた。	
		→ 授業中に他児とおしゃべりをしていて、担任に注意されることがあった。	
12月	○授業中の発話を促進する支援	→ 授業中に他児とおしゃべりをしていて、担任に注意されることがあった。	
		→ 授業中に他児とおしゃべりをしていて、担任に注意されることがあった。	
		→ 授業中に他児とおしゃべりをしていて、担任に注意されることがあった。	
3年	4月	○新しい担任にも「おはようございます」と挨拶を返した。	→ 担任の耳元で「トイレに行ってもいいですか」と言えた。
	5月	○遠足のバスの中で、隣席の児童と一緒にマイクで歌を歌った。	→ 声は小さいことも多いが、授業での発言や音読はよくできている。
	6月	○声は小さいことも多いが、授業での発言や音読はよくできている。	

○：「主な支援の試み」の直接的な「A児の発話状況の変化」
 ●：学級での安心感や授業参加度を高める支援
 ○：学級での発話を促進する支援
 ■：刺激フェイディング法・ニコスポージャー法による支援

した。確認できたことは、上記「Ⅱ. 6. A児の緘黙・発話状況等に関する情報統合」に記載したとおりである。

協議事項：次回までの間に、学校での様子についてTまたはCoが作成した書面記録（人名は不記載）を事前にFAX（直通）、E-mailまたは郵送にてコンサルタントに送付してもらうことにした。学校でのA児の安心感をさらに高めるために、可能であれば10月からB児をA児の隣の席にしてみる。授業中の挙手やその他の対応については、TからA児に「今は話すのが難しいようだから、身振りでもよい。でも話せるようになったら先生に言ってね」などと伝えてみる。コンサルタントは参考書として「場面緘黙児への支援－学校で話せない子を助けるために－」（McHolm et al., 2005）を紹介し、できればMとCoに次回までに読んでもらうよう依頼した。

第2回（X年10月19日、来談者：M,T,Co）

家庭場面：10月1日の席替え（前から2列目で、隣席はB児、前席は仲の良い男児）以降、学校で他児と話している機会があったことを、B児がMに伝えてくれた。例えば、10月9日には、全員で「ハイ」という場面でA児も「ハイ」と言ったり、全員で「いただきます」という場面でA児も「ます」と言っていた。学校には喜んで行っており、親としては安心している。

学校場面：10月1日の席替え以降、同じグループの他児と一緒に短い発話が聞かれた。例えば、上記の10月9日以外にも10月13日には、同じグループの他児に聞こえる程度で一緒に「ごちそうさま」と言え、他児がその出来事をTに伝えに来た。10月15日には他児と遊びながら、「ウォウ、ウォウ」と声を出しているのがTにも聞き取れた。遊び場面ではその他にも「キヤー」「ワー」などの声を出していた。10月19日には他児と一緒に「ごちそうさま」と言え、3m離れた所にいたTにも聞こえた。また同じグループの女児は、A児が「ごちそうさま」と言えたことを喜んでいて、算数より国語が得意で、文章もよく書いている。

協議事項：「場面緘黙児への支援－学校で話

せない子を助けるために－」の感想として、MとCoは段階的に進める方法は良く、A児は学校で安心して過ごしているように見えることから、この方法は実践できるのではないかと話した。コンサルタントはスモールステップで進めること、学校での発話に向けての試みについては家庭でMからA児に説明し、A児がやりたいと応えたものを実施することを確認した。次回まではしばらくこの状態を続けてみる。11月の席替えでは、B児はA児の隣席のままにしておく。Tが判断に迷うことがあれば、コンサルタントに電話で相談することとした。

第3回（X年11月10日、来談者：M,Co）

家庭場面：11月8日に学校であった行事（児童と家族と一緒に各コーナーに用意された遊びをする）にA児とMと祖父で参加し、最初はMの「どこで遊ぼうか？」の問いかけにA児は応えられなかったが、2つのコーナーで遊んだ後は、A児から「今度は〇〇で遊ぼうか」と普通の声で伝えることができ、その後1時間くらいは母子で普通の声の大きさと会話できた。これが教室内で他児や他の保護者がいる場面で、初めて母子で会話できた機会であった。

学校場面：10月22日に、A児の得意な絵画の時間に指導していた教頭が「〇〇してね」と言った時に、A児は「うん」と応え、教頭にも聞こえた。これは教室場面でT以外の教員に聞こえた初めてのA児の発話であった。10月23日の席替えではB児は隣席のまま、後席に他の仲の良い男児を配置した。10月26日、前席になった男児とは会話はできていないが、笑い声は出ていた。10月28日の算数の授業で、計算カードを用いてグループ対抗ゲームをしたところ、A児は両手を上げるなど夢中になって参加していた。「いただきます」は声は小さいが、毎回言っている。11月26日の持久走大会にはMも見学に来たが、大会の前後に校庭でMと会話できていた。

協議事項：国語の本読みや算数で口頭で答えることについて、家庭でMからA児に「〇曜日の〇の時間に、本読み（口で答える等）してみ

る？」などと確認してみる。A児が取り組みそうであればMからTに伝え、Tはその結果をMに伝える。12月の席替えでは、2か月間隣席だったB児に替えて、放課後に一緒に遊んでいる児童や登校班が同じ児童にしてみる。

(2) 刺激フェイディング法・エクスポージャー法進展期

第4回(X年12月17日、来談者：M,T,Co)

家庭場面：11月16日にTが家庭訪問することになり、前日にMから「明日先生が来るから、好きな教科書を読んでみようか？」と問いかけると、A児は「うん」と応えた。当日は、MとTがいる玄関先で、A児は国語の教科書の1文を小さな声で読んだ。Tは「上手に読めたね。声が聞いてよかった」と褒め、A児はにこにこして嬉しそうであった。11月24日に、Mが「みんなの前で本読みできる？」と尋ねると、A児は「長く読まないといけなから無理だ」と応えたので、Mは「算数の1桁は？」と尋ねるとA児は「大丈夫かな」と応えた。MからTに連絡帳でそのことを伝えた。翌日、A児は「指でやった」と言っていた。

学校場面：Mからの連絡に基づき、11月25日の算数の授業で、引き算カードの答えを発表する際、Tは事前にA児と発表するカードを打ち合わせた上で指名したが、A児はこれまで通り指で「2」と答えた。Tは「またできそうなときに、頑張ってみよう」とA児に伝えた。授業中に挙手することが増え、黒板に答えを書いたり、ノートに書いたことをTが代読する形での発表が増えている。

第5回(X+1年1月19日、来談者：M,T)

家庭場面：事前にMより「また先生が音読を聞きに来てくれるけど、どうしようか？月曜日くらいどう？」と尋ねると、A児は「いいよ」と応えたので、Mは「読むところ決めておいて」と伝えた。12月21日にTが家庭訪問し、Mが同席していたがA児は音読ができず、結局、玄関とドアを挟んだ隣室で、A児はMと一緒に音読した。1月18日に再度同様の試みを行ったところ、A児は玄関先で、TとMの前で国語

の教科書を2ページ、普通の音量でスラスラと読んだ。Tが持ってきたシールを貼ってあげると、A児はにこにこして喜んでいて、「ありがとうございます」と「さようなら」も言うことができた。Tが帰った後、A児はMに「ドキドキした。声震えた」と伝えたが、実際には声は震えていなかった。

学校場面：上記の2回の家庭訪問は、TがMから連絡帳で連絡をもらった上で実施した。1月21日の席替えでは、これまでとは別の仲の良い児童を隣席と前席にした。挙手の回数が増え、1日に4～5回は挙手している。答えや発表は指で答えたり、黒板に書いたり、他児やTが代読しているが、発表の順番が近づいてくるとA児の表情は良くなり、楽しみにしている様子である。新年の目標を書く際に、A児は自ら「学校で友だちとなかよくお話がしたい」と書いた。一方で、朝の健康調べの際には不安そうな表情が見えた。

協議事項：次回までにTが家庭訪問を2回程度試み、M同席での音読から、Mが同席しない状況での音読を試してみる。またA児とMで放課後に学校訪問し、M同席でTの前で音読を試みる。健康調べについてはA児が手でグー(体調良好)かパー(体調不良)で応えることを、MがA児に提案してみる。

第6回(X+1年2月9日、来談者：M,T)

家庭場面：前回のコンサルテーションが行われた同日の夕刻、Mから健康調べのことをA児に伝えたところ、「やってみる」と応えたので、Tに連絡帳で伝えた。1月24日には、翌日学校訪問することを、Mは「月曜日は放課後お母さんが学校に行って、一緒に話すからね」とA児に伝え、A児は「今日はお母さんがお迎えだね」と応えたので、Tに連絡帳で伝えた。また、2月7日に、Mは「前は3人で読んだけど、明日はお母さんが廊下にいるからね。読める？」と尋ねると、A児は「大丈夫だよ」と応えたので、Tに連絡帳で伝えた。翌日、A児は帰宅すると「全部読めたよ」とMに報告し、喜んでいて。

学校場面：前回のコンサルテーションの翌日の健康調べでは曖昧なグーの形で応えたが、表情はよかった。その翌日の健康調べの際に、Tから他児に「A児は元気な時にはグーの合図をすることになった」ことを伝えると、その後A児はしっかりとグーの形を作って応え、表情もよかった。1月25日に、放課後の誰もいない教室で、A児はMとTと簡単な会話ができる。内容は教室の掲示物や音読についてであった。教室を出る際にMが「何て言うの?」と促すと、A児は「さようなら」と言えた。また玄関でちょうど出会ったCoにも、「さようなら」と挨拶した。1月25日にTが家庭訪問し、玄関先でM同席でスムーズに4ページ分の音読ができた。2月1日は放課後の教室で、MとT同席で、家庭訪問時と違う単元をスムーズに音読できた。Tはごほうびのシールを貼ってあげ、Mが「これ、何のシール?」と尋ねると、A児は小さな声で「〇〇」と応えた。2月8日に放課後の教室で、Mは廊下に出た状態で、Tの前で音読を試みた。最初は読み始められなかったため、Tが「お母さんは廊下にいるよ。見てごらん」と伝え、A児は母親の姿を確認した後、すぐに8ページ分を読むことができた。その後、TはMと打ち合わせていた「ペットは何を飼いたいの?」と尋ねてみたが、A児からの返答はなかった。玄関で会ったCoに対して、Mに促されて「さようなら」と挨拶することができた。休憩時間には他児との自然な会話も増えている。例えば、他児が「〇〇先生に言っちゃうぞ」と言うと、A児は「やだー」と応えていた。

協議事項：次回までに、放課後の教室でB児やその他の仲の良い児童を交えた会話の機会を段階的に設けてみる。健康調べや算数の答えを口頭で言う機会や、国語の時間に1つの文を読んでもらう機会を設けてみる。これらのことについては、事前に家庭でMからA児に確認し、A児がやってみると応えた場合に、MからTに連絡した上で実施する。

第7回(X+1年3月15日、来談者：M,T)

家庭場面：Mから「放課後の教室で、お母さ

んと先生とBちゃんと一緒にお話するけど、どう?」と尋ねると、A児は「うん」と応えたので、Tへ連絡した。A児は2月23日の図工の時間が楽しかったことをMに話し、「エンピツって言えたよ」と報告した。その後も廊下などで同様のことをしていることを、A児は帰宅後Mに報告している。

学校場面：B児にTから依頼し、2月15日に放課後の教室で、A児、B児、M、Tで話す機会を作った。バレンタインのチョコについてTが「どんなチョコもらったの?」と尋ねると、Mの促しによって「アメとか」と応えた。あまり話せそうではなかったため、次の集会で行う活動の練習をした。2月23日の図工の授業では、Tから依頼してB児を含む他児3人と隣の空き教室で粘土遊びをした。A児からの発話はなかったが、他児が「『ア』と言ってみて」と言うと、A児は「ア」と応え、Tの前でも同様に発話することができた。その後、廊下や下校途中などでも、他児の促しに応じて「エンピツ」などと言っている。また、A児の変化や家庭・学校で試みたことについてCoが文書にして、校長とMに報告しているとのことであった。

協議事項：新年度は担任が代わるため、次回来談には定期的家庭訪問が終わった時期とすることになった。ただし、学年は単学級のため、クラス替えはない。現在の担任から新担任に十分な引継ぎをしておくこととなった。

第8回(X+1年5月27日、来談者：M,T,Co)

4月になり担任は交代し、Coも転勤に伴い交代した。

家庭場面：4月下旬にTが定期的家庭訪問をした際に、A児は「こんにちは」「さようなら」と笑顔で挨拶し、お茶も運んだ。

学校場面：担任が代わり、当初はTへの発話はなかったが、5月中旬ごろより3月の状況と同様になった。健康調べでは昨年度と同様グーの合図をすることを、新学期2日目にTからA児に伝え、A児は笑顔でグーの合図をしている。日直の挨拶等では声は出ないが、もう一人の日直の発話に合わせて口を動かしている。4月下

旬の国語の時間に音読テストをした際にA児は読めなかったので、Tが「隣の部屋で一緒に読もうか」と誘い、A児は頷いたが、口を動かすだけで声は出なかった。5月14日の音読テストの際には、仲の良い男児2名と一緒に廊下でテストを行ったところ、A児は初めての2行くらいを一緒に声を出して読むことができた。教室にいた他児からも「よかったね」「頑張ったね」と拍手をもらい、嬉しそうだった。このころから、休憩時間にA児の笑い声などが聞こえることが増えた。

協議事項：健康調べについて、家庭でMがA児に言葉で答えることをやってみる、そのために家庭で練習することを伝えてみる。音読テストについては、同様に廊下で他児と一緒にさせてみる。放課後の教室で、A児、T、M、他児と一緒に、健康調べの返事の練習、音読、自由な会話の機会を設ける。

第9回(X+1年6月23日、来談者：M,T,Co)

家庭場面：お店で好きなポケモンがなかった時、A児自ら店員に尋ねることができた。別の店で偶然知り合いの上級生男児に会った時、A児から「ありがとう」と言えた。

学校場面：5月28日の健康調べから、TがA児にグーだけでなく口も動かすように伝えたところ、A児はそれ以降口も動かしている。6月3日に放課後の教室で、M同席でTとA児で会話し、A児は少し横を向き、小さな声であったが、大好きなポケモンやアニメのことをたくさん話した。「はい、元気です」の練習や音読の練習もできた。6月8日に放課後の教室で、M同席でTとA児で会話し、A児はTの方を向き、前回より大きな声でポケモンの種類などについて熱心に話した。「はい、元気です」と健康調べの練習もできた。Tがごほうびのシールを渡すと、嬉しそうに貼っていた。6月9日の算数の時間に、全員を指名して答えさせる機会があったが、A児は口を動かしていたが、声は出なかった。6月15日の放課後の教室で、M同席で、TとA児で会話した。A児はポケモンのカードゲームを持参し、3人で20分くらい会

話をしながらゲームをした。「はい、元気です」と健康調べの練習の途中からMが廊下に出たが、その後も大きな声で言えた。Tが「あす、『はい』だけでいいから言ってみよう」と促すと、A児は頷いた。6月16日の健康調べで、A児はいつもより口を大きく開けていたが、声は出なかった。6月17日の校外学習では、6人のグループでお店探検をし、A児はいくつかの質問を店員にすることができた(質問は事前に紙に書いておいた)。

協議事項：次回までに、放課後の教室での会話に他児を1人から3人に加わってもらう。家庭で「はい、元気です」の練習を行い、Mから学校でも言えるかどうかをA児に尋ねてみる。音読テストについては、他児と一緒に教卓の近くで試してみる。

第10回(X+1年7月20日、来談者：M,T,Co)

家庭場面：前回の帰宅後から、家庭で「はい、元気です」の練習を行い、MからA児に「学校でも言ってみよう」と誘ったところ、翌日(6月24日)に、帰宅したA児は「今日は言えた」とMに報告した。

学校場面：健康調べの「はい、元気です」は、6月24日から6月30日の間は隣席の児童に聞こえる声、7月1日から14日の間は隣りのグループに聞こえる声、7月15日以降はクラス全員に聞こえる声で言えるようになった。6月29日の放課後の教室で、A児、M、Tで面談し、教室でA児の声が出始めたごほうびとしてTはA児にポケモンのシールを渡したところ、A児はとても喜んだ。6月30日の休憩時間には、他児が「ア」と言うと、A児は「ア」と模倣したり、他児がポケモンの絵を指さすと、A児はその名前を言ったりした。他児はA児が話し始めたことに驚いて、Tを呼びに来たが、A児はTがいる場でも続けて同様の発話をしていた。7月1日の国語の時間でノートに書いたことを発表する際に、A児は自ら挙手をした。Tが指名するとA児は黙ってしまったが、隣席の児童と一緒に読むように促すと、A児は一緒に声を出して読むことができた。7月13日の放課後の教室

で、A児、M、TとB児及び幼稚園からの仲良しの男児2名と一緒に、朝の会の練習、音読テストの練習、帰りの会の練習を行った。朝の会の日直の練習では、司会を男児と一緒に声をそろえてでき、「はい、元気です」はかなり大きな声で言え、「今月の歌」は小さな声と一緒に歌った。音読テストの練習では、児童4人で順番に読み、A児は小さな声であったがしっかり読め、声は徐々に大きくなった。帰りの会の練習では、男児1名と一緒に司会ができ、「15日の音読テストで、A児の番が来たら立って音読する」ことを約束した。教室を出た後も、玄関まで担任や他児と普通に会話できていた。7月15日の国語の時間の音読テストでは、A児の順番になると自ら立ち上がったが、読み始めることが難しかったため、Tが最初の部分を一緒に読むと、その後はA児一人で読むことができた。クラス全員がA児の音読の声を聞き、自然に拍手が起り、A児も嬉しそうだった（この出来事については、帰宅後A児からMにその通りの報告をしたことが、翌日MからTに連絡があった）。7月16日は、給食時に日直に注意されるほど、グループの他児とおしゃべりしていた。7月10日ごろからは、Tの勧めで他児1名と一緒に掃除当番の係として、「これでそうじを終わりにします。ごくろうさまでした」と言えるようになった。

協議事項：夏休みに、他児と一緒に出かける予定があることがMから報告された。9月になったら、日直のセリフを紙に書いておいて、A児に読ませることを試みてみる。

(3) 学級内発話促進期

第11回（X+1年10月14日，来談者：M,T）

家庭場面：夏休みに、A児とB児、他の男児1名とMで2回プールに行ったが、普通の会話をしていた。その他に、A児、B児、Mで出かけたが、バスの中でも普通に会話していた。

学校場面：9月6日以降は、大きな声で「はい、元気です」と言えている。9月になって自ら「お知らせ係」を希望し、毎日他児1名と一緒に翌日の学習予定を黒板に書き、それを言葉

で知らせているが、声は小さいもののしっかりと話している。日直も他児と一緒に小さな声で発話できている。9月17日の国語の時間に絵と文章を一人ずつ発表する際には、前に出ることとはでき、口は動いたが声が出ず、Tが代読した。9月30日の国語の時間の音読テストでは、自席で立って、他児と一緒に小さな声で読んだ。掃除の時間に、A児が他児の耳元で「ごめんなさい」と言っていることが何度かあった。休憩時間に、A児自ら「○○ちゃん、ここ」などの発話が見られるようになった。

協議事項：Tの発案で、大きな声（健康調べではクラス全体に聞こえる声、お知らせ係では1列目に聞こえる声）で話せたら「がんばり表」にシールを貼り、シールが5枚貼れたらTからポケモンシールをもらえる、ことを試みることになった。このことは家庭でMがA児に説明し、A児が同意した場合に実施することとした。また「がんばり表」の結果と主な出来事を毎週TからコンサルタントにFaxで送ってもらい、経過を確認することとした。

第12回（X+1年12月21日，来談者：M,T）

家庭場面：Mが「音読テストはどうだった？」と尋ねると、A児は「最初1行は○○君と一緒に読んだけど、その後は自分で読んだ。途中で止まった時は、先生が励まして言えた」など、学校での様子をよく話してくれるようになった。

学校場面：11月中旬以降は、健康調べでクラス全員に聞こえる声で答えるようになった。12月からはお知らせ係でもクラス全員に聞こえる声で話せるようになった。11月2日の国語の時間のグループでの群読では、他児が「A君の声がよく聞こえた」と報告した。しかし、劇の練習では台本どおりに口は動いたが声は出なかった。11月15日の音読テストでは、Tと交互に読む形で、A児は一人で立って、周囲の児童に聞こえるくらいの声で読んだ。11月中旬以降の九九学習では、Tの教卓の前で徐々に大きな声で九九を唱えられるようになった。休憩時間に他児と話が増え、以前は他児の耳元でささやいていたが、仲の良い児童とは1m

離れた距離でも会話ができている。授業中にA児が他児とおしゃべりしていて、Tに注意されることもあった。仲の良い4人の児童以外にも遊ぶ児童が増え、会話の相手も広がっている。「がんばり表」にシールを貼ることは、Tの連絡帳に基づいて、家庭でMにしてもらっている。月曜日に1週間分をMが封筒に入れてA児に持たせ、A児がTに渡している。シールが5枚以上貼ってあった時は、TはA児に好きなポケモンシールを選ばせている。「がんばり表」とポケモンシールについては、他児に見られない場所で行っている。「がんばり表」は、A児の励みになっている (Fig.1参照)。

協議事項：1月も同様の方法を継続する。国語と算数の時間の声の大きさの基準をレベルアップしてみる。難しいようであれば、元に戻す。

第13回 (X+2年 6月28日, 来談者：M,T,Co)

3月にコンサルテーションを予定していたが、諸事情で実施できなかった。その間、TからのFaxで学校での様子を確認した。

家庭場面：3年に進級してTが代わったが、特に影響はない。最近ではこれまでとは違う児童にA児自ら電話し、遊びに行くことが増えた。その際の電話での声は、普通の大きさだった。

学校場面：3年生の初日 (4月6日) の自己紹介や係り決めの際には、A児は隣席の児童に

ささやき、その児童が他児やTに伝えていた。4月15日以降は、Tに「おはようございます」と挨拶を返すことができるようになった。5月末までは他児に代読してもらうことも多かったが、養護教諭と初めて会話ができたり、Tの耳元で「トイレに行っていていいですか」と言えるようになった。6月14日のバス遠足では、バスの中で隣席の児童と一緒にマイクで歌を歌った。その後は、声は小さいことが多いが、授業での発言や音読等はよくできている。

協議事項：声は小さいことも多いが、学校の授業や休憩時間での発言が増えていること、他児との関係が学校・家庭で良好であることから、コンサルテーションは今回で終了とした。但し、夏休みに入った時点で、Tからその間のA児の様子を書面記録にまとめてコンサルタントに送ってもらい、最終確認することとなった。

(4) フォローアップ

第1回フォローアップ (X+2年 8月)

Tから7月のA児の様子を書面で送ってもらった。発表時には言葉が出るのに少し時間がかかることもあるが、例えば「ぼくが1学期にがんばったことは、〇〇です。わけは、いろいろなことを調べたり、印刷をしたのががんばったからです。」と、理由までしっかり話せるようになった。この時には、クラス全員から大き

がんばり表

曜日 (日)	月 (13)	火 (14)	水 (15)	木 (16)	金 (17)	その他
「はい、元気です」 〈クラスみんなに聞こえる〉	●	●	●	●	●	
お知らせかかり 〈1れつ目の友だちに聞こえる〉	●	●	● 後の席まで	● 一番大きな声	● 一人で	
国語 〈となりの友だちに聞こえる〉					● 音読テスト	
算数 〈となりの友だちに聞こえる〉	●	●	●	●		
その他のじゅぎょう 〈となりの友だちに聞こえる〉	● そうじのあいさつ	● お昼のあいさつ	● そうじのあいさつ、日直の話	● お昼、そうじのあいさつ	● お昼のあいさつ (大きな声)	

シールが 5こはれたら 先生にポケモンシールを1まいもらう

Fig. 1 「がんばり表」の例

な拍手をもらった。家庭でMに叱られたことなどを、Tにはっきりした口調で伝えることができるようになった。全体的に声が小さいことも多いが、学校場面で特に困ることはなくなった。

第2回フォローアップ (X+7年8月)

コンサルタントからMに電話し、その後、5年時から現在の中学校2年までの様子を簡単な文書にまとめて送ってもらった。電話では、最終後特に困った様子は見られず、普通に話せる友だちも徐々に増えた。しかし、中学校入学後1か月間は口数が少なかったようだったが、その後部活動にも入り、毎日元気に学校に行っている、とのことであった。文書では以下のことが確認できた。

小学4年生・・・「2分の1成人式」の授業参観では、将来の夢を皆の前で発表できた。

小学5年生・・・前年に転入してきた男児と、一番仲の良い友だちになった。

小学6年生・・・「卒業式」の壇上で一人ずつ呼びかけを言うときに、大きな声で呼びかけができた。2学期から塾に通ったが、当初はわからないところを講師に尋ねることができなかった。

中学1年生・・・入学1か月後から、他の小学校から入学してきた生徒とも話すようになり、最初の授業参観でも自ら挙手して発表した。部活動で意地悪をされることがあったが、間もなくなくなった。

中学2年生・・・最近、塾でも講師といろいろな話ができるようになった。部活動も楽しくやっている。

IV. 考察

1. 学校での不安を軽減し授業参加を促進する支援

コンサルテーション開始前のA児の学校での不安はそれほど高くなると思われる。休憩時には発話はないものの他児と遊んでおり、授業でも挙手をして指で答えたり、他児や担任の代読により発表ができていた。これは担任の配慮により、すでに発話以外での意志表出が承認されていたためであり、発話できないことによる不安が軽減されるだけでなく、授業参加が積極的に支援されていた。小島・関戸(2013)は、選択性緘黙の小学校2年生女児に対し、学校場面でコミュニケーションカードを用いて挨拶等の自発的な意思表出を指導し、担任等に挨拶が自発的にできるようになり、やがて級友や他の教師に対しても挨拶等ができるようになった経過を報告している。学校場面では挨拶や発表など発話を求められる場面は多数あり、支援がない場合には、選択性緘黙の児童はその都度不安が高まるとともに、挨拶や発表できなかったという失敗体験を積み重ねることになってしまう。したがって、発話に代わる表出手段を活用した支援を行う必要がある。

A児の場合には、席替えの際に一番仲の良いB児を隣席に、仲良しの男児を前席や後席にするという支援も行った。このことにより、A児の表情は一層よくなり、給食や遊び時間での発話・発声に繋がった可能性が考えられ、学校場面での安心感を高める作用をもたらした。また、朝の会で毎日行われている健康調べは、当初、他児が代返していたが、A児自らの意思表示として手で「グー」を作って返答させることにしたが、このことによりA児自ら自信をもって意思表示できるようになった。担任は代読や「グー」での返答についてクラス全体に説明しており、学級経営の観点からもA児の緘黙症状を他児が許容し、かつ、A児に可能な手段での授業参加を許容するような雰囲気作りができていた。

2. 話せるようになるための支援

本事例においては、話せるようになるための支援として、刺激フェイディング法とエクスポージャー法を基盤としたスモールステップによる段階的な支援を、学校場面と家庭場面において実施した。支援を始める前に、担任、特別支援教育コーディネーター、母親に参考書を読んでもらい、この方法について概要を理解してもらい、実際の支援を考える参考にしてもらった。Table 1に概要を示したように、学校場面と家庭場面で実施した段階的な支援は概ね効果的

であったと評価できる。

コンサルテーションを合同で実施したことにより、学校と家庭でのA児の発話状況の共通理解がその場ででき、学校や家庭で行う支援の試みについても担任と母親が意見を出し合うことで、より実施可能性の高いものを計画できたのではないかと考えられる。また、コンサルテーションの際に計画した支援の試みについては、家庭で母親がA児に説明し、A児が応諾したものを実施することにした。これによって、支援の試みがA児にとって無理のないものであることを確認することができ、また、A児自らが主体的にエクスポージャーに取り組む態度を形成することができたのではないかと考えられる。

さらに、担任が実施した「がんばり表」によって学級内でのより大きな声量が強化され、家庭での発語練習（「はい、元気です」と言う）や放課後の教室での発語練習（「朝の会」「音読テスト」「終わりの会」形式での発語）はプライミング効果（O'Reilly, McNally, Sigafos, Lancioni, Green, Edrisinha, Machalicek, Sorrells, Lang, & Didden, 2008）をもたらした可能性が考えられる。A児への支援が効果的であったことには、七夕の短冊にA児が「小学校で話せるようになりたい」と書いていたように、コンサルテーション当初より、学校で話すことに対するA児自身の動機づけがあったことも大きな要因であったと考えられる。刺激フェイディング法やエクスポージャー法においては対象児にいくらかの緊張が生じ、話すことへの努力を要することもあり（加藤ら, 1985）、話すことへの動機づけが十分でない場合は、スモールステップであっても取り組みが難しくなると考えられる。

加えて、学校と家庭の連携協力関係が早期に形成されたことも大きな要因として挙げられる。校長も担任とコーディネーターが教育相談に来談することを積極的に承諾し、コーディネーターは支援の経過を文書にして校長と母親に報告し、学校全体でA児の支援を実施する形がとられていた。母親も教育相談への来談を積極的に希望し、家庭での支援実施も計画通りに

実施していた。選択性緘黙の主症状は学校等で話せないことであり、支援の最終目標は学校等で話せるようになることであるため、学校（担任）の協力は不可欠である。また家庭では会話が可能であることから、スモールステップを作る上で家庭（親）の協力は不可欠である。

終了後5年2か月時のフォローアップでは、学校や家庭での困難は、一時的な意地悪以外はなく、A児は楽しく学校生活をし、必要な会話は自分からできている様子が確認できた。ただ他の小学校から来た生徒と一緒にになった中学校入学後は1か月程度発話が十分ではなく、新しい場面や人に慣れるのに時間を要したことが伺えた。しかし、1か月後には問題はなくなっており、慣れることで発話が可能になったようであった。

3. 本実践の課題

本実践の課題として3点を挙げる事ができる。まず第1に、支援経過の記録の信頼性である。本実践で用いたA児に対する支援の実際とそれに対するA児の反応は、いずれも実施した教師や母親による記録や報告であった。コンサルテーションの際にそれらについて参加者で詳細を相互に確認したものの、記録・報告の信頼性は高いとは言えない。

第2に、スモールステップを設定する際には「安心感レベルの評価表」（McHolm et al., 2005）や「不安階層表」（Bergman, 2013）を作成して可能な限り客観的な指標に基づいて設定することが推奨されている。本実践ではA児が小学校1年生であり、自らの不安度を客観化することが難しいと思われたことから不安階層表を作成しなかったが、教師や親が作成する「安心感レベルの評価表」は作成可能であったと考えられた。

第3に、本実践ではコンサルタントとコンサルティの日程調整の都合で、結果的にコンサルテーションの頻度は1、2か月に1回の頻度となったが、対象児の行動変容に応じて週に1回の頻度で行うことも考えられる。例えばBergman (2013) は、計20セッションを6か月で実施するプログラムを開発しており、宿題を

課しながら最初の18セッションは週1回の頻度で実施されている。

4. まとめ

本事例の支援においては、様々な条件が整っていたと言える。例えば、学校場面におけるA児の不安・緊張度はそれほど高くなく、代返等での授業参加ができていたこと、学校で話すことに対するA児の動機づけがコンサルテーション当初よりあったこと、学校と家庭の連携協力関係が早急に構築できたこと、担任が3人交代したが、いずれもA児の支援に熱心であったこと、学校と家庭のつなぎ役として専門家(著者)が参画できたこと、等が指摘できる。このような条件を整えるための方策、このような条件が十分整わない事例での支援方法、並びに、発達障害など選択性緘黙以外の困難を併せ持つ事例に対する支援方法の検討など、今後さらに知見を蓄積していくことが求められる。

付記

本研究はJSPS科研費(22653126, 16H03808)の助成を受けた。本研究の一部は日本特殊教育学会第49回大会においてポスター発表した。コンサルテーションの経過を発表することについては、母親には口頭と書面にて承諾を得、担任、特別支援教育コーディネーター、及び校長には発表概要を書面で確認してもらった上で、口頭で承諾を得た。また支援経過の記述に際しては匿名性への配慮から、本旨を損なわない範囲で変更を施した。

文献

Bergman, R.L. (2013) *Treatment for children with selective mutism: An integrative behavioral approach*. Oxford University Press:New York.

Borger, G.W., Bartley, D.L., Armstrong, N., Kaatz, D., & Benson, D. (2007) The importance of a team approach in working effectively with selective mutism: A case

study. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4, 2, 2-11.

Cline, T. & Baldwin, S., (2004) *Selective mutism, 2nd ed.*. Fhuur Publishers: London, pp.121-146.

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.

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.

Kearney, C.A. (2010) *Helping children with selective mutism and their parents: A guide for school-based professionals*. Oxford University Press: New York, pp.52-95. 大石幸二監訳・松岡勝彦・須藤邦彦訳(2015) 先生とできる場面緘黙の子ども支援. 学苑社, pp.61-116.

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, 359-368.

O'Reilly, M., McNally, D., Sigafos, J., Lancioni, G.E., Green, V., Edrisinha, C., Machalicek, W., Sorrells, A., Lang, R., & Didden R. (2008) Examination of a social problem-solving intervention to treat selective mutism. *Behavior Modification*, 32, 182-95.

McHolm, A.E., Cunningham, C.E., & Vanier, M.K. (2005) *Helping your child with selective mutism*. 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, pp.16-57.

村本克己(1983) 学校における緘黙児の実態調査. 情緒障害教育研究紀要, 2, 77-80.

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(1992) 行動療法におけるInterbehavioral Psychologyパラダイムの有用性-刺激フェイディング法を用いた選択性緘黙の克服事例を通して-. 行動療法研究, 18, 1, 61-70.

—— 2016.8.29 受稿、2016.11.11 受理 ——

Consultation With the Teacher, Mother, and Special Education Coordinator of an Elementary School Student With Selective Mutism: A Case Study

Shigeki SONOYAMA

This practice report shows how markedly the signs of selective mutism in a first-grade male student improved after consultation was provided to the child's teacher, special education coordinator, and mother for 1 year 9 months. Consultations took place in a university consulting room once a month. Small steps based on stimulus fading and exposure were developed to improve the boy's clinical signs. For each small step, the class teacher and the special education coordinator discussed a procedure that could be implemented in the classroom; in addition, the boy's mother asked his opinion on the procedure and practiced part of it at home. Consultations were terminated when the boy moved up to the third grade, because he no longer had difficulty giving regular presentations in class or conversing with his peers during breaks. At 5 years 2 months after the last consultation, in a follow-up consultation, it was reported that the boy no longer had problems with speaking or school life.

Key words: consultation, elementary school student, selective mutism