

資料

選択性緘黙を示す自閉スペクトラム症児童における通常学級での発話支援 — 刺激フェイディング法を用いた指導効果 —

岩本 佳世^{*}・^{**}・高橋 甲介^{***}

本研究では、選択性緘黙を示す自閉スペクトラム症児童1名に対し、「人」「場所」「活動」ごとに発話状況をアセスメントし、その情報に基づいた順序で刺激フェイディング法を用いた発話指導を行い、通常学級場面での対象児の発話が改善するかどうか検討することを目的とした。このアセスメントでは、担任と母親へのインタビューや行動観察の結果から、対象児が話しやすい順序を決定した。第一段階として、発話が生じしやすい「遊び」の活動で発話指導を行い、指導の場所を大学のプレイルームから自閉症・情緒障害特別支援学級、通常学級へと段階的に移行した。この指導で発話が改善した後に、第二段階として発話が生じにくい「スピーチ」の活動で発話指導を行い、指導の場所をプレイルームから通常学級に移行した。その結果、対象児は通常学級場面での遊びとスピーチの活動において、担任に対して発話できるようになった。本研究の結果から、選択性緘黙を示す自閉スペクトラム症児童に対する「人」「場所」「活動」ごとの発話状況のアセスメントに基づく支援は、通常学級場面での発話の改善に有効であることが示唆された。

キー・ワード：選択性緘黙 自閉スペクトラム症 通常学級 刺激フェイディング法
発話

I. 問題と目的

選択性緘黙 (selective mutism) とは、DSM-5では社会不安障害 (social anxiety disorder) の一つに分類され、「他の状況で話すことができるにもかかわらず、特定の社会状況 (例えば、学校) では一貫して話すことができない」と記載されている (American Psychiatric Association, 2013)。このように選択性緘黙は、根底に不安があるという見方があり、ある場面で話すように求められた子どもが話しているところを聞かれる (見られる) ことを恐れ、その恐れが反映

されたものが選択性緘黙だと考えられている (HcHolm, Cunningham, & Vanier, 2005)。

学校場面で選択性緘黙を示す児童の割合は、教師が回答する質問紙調査では、国内外で異なる結果が報告されている。例えば、フィンランドのクオピオ市における小学2年生の児童約2,500名を対象とした調査では、約2%の児童が選択性緘黙であると推定されている (Kumpulainen Rasanen, Raaska, & Somppi, 1998)。一方、我が国では神戸市の公立小学校の約80,000名の児童を対象とした調査によれば、選択性緘黙を示す児童が0.15%の割合であると推定された (梶・藤田, 2015)。このような推定値に差異が生じた要因として、我が国では教師が選択性緘黙に対する指導意識が十分では

^{*} 日本学術振興会特別研究員

^{**} 筑波大学大学院人間総合科学研究科

^{***} 長崎大学教育学部

なく、経験年数が多い教師についても緘黙児の理解や指導意識に個人差があることから(成瀬, 2015)、教師が選択性緘黙に気づいていない可能性が指摘できる。

選択性緘黙を示す幼児児童の68.5%は、発達障害・発達遅滞に該当したというKristensen (2000) の報告があり、選択性緘黙と発達上の問題の併存が多いことが指摘されている(例えば、久田・金原・梶・角田・青木, 2016; 大村, 2017)。従って臨床の現場では、選択性緘黙と神経発達症群(いわゆる発達障害)双方に対する治療や指導を進めていくことが重要である。

選択性緘黙を示す児童に対する発話指導においては、遊戯療法や行動療法など、さまざまな治療法が用いられている。それらの治療法を用いた発話指導は、治療場面での効果を他の場面に般化させることが困難であることが指摘されている(例えば、井原・大上・矢沢, 1982)。そのような般化の問題に対応する支援手続きのひとつに、刺激フェイディング法(stimulus fading)がある。

刺激フェイディング法は、その方法によって、漸次的接近、漸次的刺激導入、漸次的刺激消退の3つに分類される(Wulbert, Nyman, Snow, & Owen, 1973)。(a) 漸次的接近とは、話せる場面(例えば、家庭)から話せない場面(例えば、学校)に徐々に発話指導の場面を移行することである。(b) 漸次的刺激導入とは、話せる場面から指導を開始し、話せなくなる刺激を徐々に導入することである。(c) 漸次的刺激消退とは、話せる場面に存在する発話を促進させる刺激(家族等の不安拮抗刺激)を漸次的接近において、徐々に消退していくことである。

刺激フェイディング法と社会的スキルトレーニング(以下、SST)を併用することで、高い発話指導の効果を示した事例が報告されている(加藤・小林・山中, 1985)。加藤ら(1985)は、言語発達に遅れのある選択性緘黙を示した女児1名を対象とし、5歳3ヶ月から6歳9ヶ月までの1年6ヶ月を通じた発話指導を実施した。その発話指導でのSSTは、学校場面で日常使わ

れているスキル(あいさつ、返事、教科書の音読等)に対する指導を、最初に個別指導場面で行った。その個別指導場面で形成した発話反応を中心とした適応行動を、刺激フェイディング法によって、徐々に通常の学級場面に移行した。具体的には、人の刺激(対象児の兄、大学スタッフ、担任)及び場所の刺激(家庭場面、学校場面)について、話せる刺激から話せない刺激に段階的に移行する手続きを導入した。また、対象児が安心して話せる存在であった兄(不安拮抗刺激)をこのSSTに参加させ、学校場面でSSTを実施する際に、徐々に兄の参加を少なくさせた。その結果、対象児は通常学級の教室場面で、担任や級友に対する発話が可能となった。

しかし、加藤ら(1985)の対象児が発話できるようになった活動は、いずれも話す内容が毎回同じであり(例えば、あいさつ)、その日によって話す内容が異なる活動(例えば、昨日の出来事についてのスピーチ)における発話の改善は検討されなかった。通常学級では話す内容が異なる活動の方が比較的多く行われているため、そのような活動での発話の改善も求められる。

選択性緘黙を示す子どもが安心して話せるかどうかを決定する要素は、その場所にいる人や物理的な場所や状況だけでなく、その時に行われている活動も重要である(HcHolm et al., 2005; 園山, 2017)。従って、選択性緘黙を示す児童に対する発話指導を行う前に、「人」「場所」「活動」ごとの発話状況に関するアセスメントが必要となる。

そのアセスメントを実施する際に、HcHolm et al. (2005) は、以下の方法を示している。(a) 「人」の項目を決定する際は、緘黙児が一番よく話す相手から順番をつける。最後に、緘黙児が今のところ話そうとしない相手(例えば、学級担任)を項目に加える。(b) 「場所」の項目を決定する際は、最初の項目には緘黙児が学校内で話しているところを見られたり、聞かれたりする心配のない場所(例えば、図書室の隅)を選定する。(c) 「活動」の項目を決定する際は、

①活動中の全般的な安心感のレベルと②活動中に求められる発話の量を考慮することが重要である。具体的には、①安心感のレベルに関しては、筋肉の緊張を和らげる活動は、全身に安心感を与えられるため、緘黙児が体を動かす活動を好む場合には、運動やその他の身体を使う活動をリストに含めることである。また、緘黙児にとっては学校で体験する多くの活動(例えば、音読や算数の答えを読み上げる活動)が発話に対する恐怖につながる。そのため、学習に関連する活動は、階段の高い項目に設定する。②発話量に関しては、階段の最初の項目には、あまり発話を必要としない活動(限られた発話のみが求められる活動)を選定する。その次の項目として、少し言語化が必要であるが、筋書きがあって内容が予測できる活動を選定する(例えば、声に出して数を数える)。そして最後の項目として、内容的に自由回答式に近づき、自分の意見を言う活動を行う、ことである。

このようなアセスメントに基づく発話指導について、選択性緘黙を示す発達障害児童を対象とし、対象児の発話の改善を検討した研究は報告されていない。その効果を実証することができれば、教育現場で選択性緘黙と発達障害の困難が見られる児童に対する効果的な指導方法として、今後活用されるであろうことが想定できる。

そこで本研究では、学校場面で話せない選択性緘黙を示す自閉スペクトラム症児童に対し、「人」「場所」「活動」ごとに発話状況のアセスメントを実施した。その情報に基づいた順序で刺激フェイディング法を用いた発話指導を行い、通常学級での対象児の発話が改善するかどうか検討することを目的とした。

II. 方法

1. 研究対象児

公立小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級(以下、情緒学級)に在籍する3年生の男児1名(以下、カンタと呼ぶ)が参加した。カンタは研究開始時の生活年齢が8歳7ヶ月であった。生

活年齢が9歳1ヶ月の時に実施した知能検査(WISC-IV)の結果は、全検査IQ64(90%信頼区間:61~71)、言語理解指標58(55~69)、知覚推理指標74(70~84)、ワーキングメモリー指標97(91~104)、処理速度指標55(53~69)であった。発話が必要な下位検査は、実施前に粗大運動や遊びを行い、発声しやすくした上で実施する配慮を行った。医療機関から自閉スペクトラム症(以下、ASD)の診断を受けており、選択性緘黙を示すことの指摘を受けていた。カンタはX年4月から小学校に新設された情緒学級に在籍して個別指導を受けたが、それまでは地域の教育相談機関である大学の教育相談室に通っていた。母親からの相談内容の一つとして「カンタは家では話す学校では話さない」ことがあげられていた。母親の報告によると、幼稚園では家族以外の人とでも会話が可能であったが、小学1年生の時から、学校場面ではほとんど言葉を発しなくなったということであった。通常学級の教室場面で担任から、トイレのことで注意を受けたことがきっかけである、とのことであった。それ以降、カンタは小学校のトイレを使用しなくなった。大学の教育相談(個別指導)においても、自発的な発話はほとんど見られなかった。しかし、教育相談(個別指導)終了後に、カンタ、姉、大学スタッフで自由に遊ぶ状況においては、自発的な発話も見られていた。また、感覚過敏と固執性に関しても、母親からの相談を受けていた。感覚過敏については、足の爪を切れない、髪の毛に触られることを嫌がる等、身体接触を拒否することであった。固執性については、いつも同じ人(家族と従姉)と遊ぶ、遊ぶ活動が固定されていることであった。

2. 指導期間及び指導場面

本指導は、X年6月からX+1年3月までの期間において大学のプレイルーム及びカンタの在籍する小学校で実施した。教育相談では、週に1回1時間のセッションのうち、本指導に用いた時間は約15分であった。指導中の様子はビデオカメラで撮影し、記録した。教育相談に

は母親と共に小学5年生の姉の付き添いがほぼ毎回あった。主たる指導は第一著者（メイントレーナー：以下、MT）が行った。

本研究は、各学年が1学級で構成される全校児童数が91名の小規模の公立小学校で実施した。カンタの在籍する3年生の全児童数は13名（男児7名、女児6名）であった。小学校での指導は、夏季・春季休業日に実施した。第一著者は、校長の承諾を得た上で、研究開始の前年度の9月から研究実施期間において、週に1日、カンタの在籍する通常学級の支援員として関わった。このような直接支援の他に第一著者は、カンタに対する個別支援についてのコンサルタントの役割も果たしていた。通常学級の担任は、教職経験が30年の50代の女性であった。緘黙児に対する発話指導は未経験であった。

3. 研究倫理上の配慮

本研究は校長と担任、カンタの母親に対して第一著者が口頭及び書面で研究内容を説明し、研究内容の公表について口頭で同意を得ると共に、夏季・春季休業日に小学校内でのビデオ撮影についての了承を口頭で得た。

4. 対象児の発話状況の評価

第一著者が母親と担任へのインタビューと行動観察を行った。「人」「場所」「活動」ごとにカンタの発話状況を評価した。「人」については、カンタが日常的に接する機会の多い人物をリストアップし、インタビューや行動観察の結果から、話しやすい順序を決定した。同様に、「場所」についても、日常的にいることの多い場所に大学を加えた上で、インタビューや行動観察の結果から、話しやすい順序を決定した。「活動」については、活動中の全般的な安心感のレベルと活動中に求められる発話の量を考慮し、通常学級で行われていた発話する必要がある活動をリストアップした。そのリストには、カンタが感覚過敏を有していたことから、身体接触を伴う活動は含めなかった。また通常学級での行動観察では、自発的な行動がほとんど見られなかった。一般的な鬼ごっこは遊びのルールを理解することができずに、その場に立った

ままの状態であった。一方、給食当番等の毎回パターン化した活動では、他児の行動をモデルとした上で適応行動が生起している様子が見られた。行動観察の結果から、パターン化されている活動については他児の動作等の周囲の状況を見ながら動けることが推測された。以上のことから、カンタが話しやすい活動の順序を決定した。その決定したそれぞれの順序についてFig. 1に示す。

カンタが話しやすい「人」は、家族（母親と姉）、大学スタッフ、担任の順番であった。カンタが話しやすい「場所」は、家庭場面、大学の教育相談場面（プレイルーム）、学校場面（情緒学級の教室、通常学級の教室）の順番であった。カンタが話しやすい「活動」については、主に大学の教育相談での行動観察の結果、「遊び」であった。また、その中でも特に「話す内容が決まっています短文である」ことが話しやすい条件であると推測された。一方、カンタが話しにくい「活動」で、学校場面でその機会が比較的多い活動が「スピーチ」であった。担任はカンタを含む話すことが苦手な児童に対し、「スピーチをする際に話す内容が書かれたメモを持たせる」という個別指導を行っていた。また、学級全体への支援として、話し方の話型が文字で印刷された掲示物を通常学級の教室後方の掲示板に貼っていた。そのような個別指導と学級全体への支援が実施されていても、カンタは発話できなかった。

5. 手続き

カンタの発話状況のアセスメント結果から、第一段階として、発話が比較的起しやすい「遊び」の活動において発話指導を行い、指導の場所を「大学のプレイルーム」から「情緒学級」、「通常学級」へと段階的に移行させる手続きを行った。これらの指導により発話のレベルに向上が見られた後、第二段階として、発話が比較的起しにくい「スピーチ」の活動において発話指導を行い、指導の場所を「大学のプレイルーム」から「通常学級」へと移行させる手続きを行った。

(1)「遊び」の活動における発話指導：発話指導を行う遊びについては、「だるまさんがころんだ」とした。活動の選定基準は、身体の動きを伴う、発話量が少ない、発話のセリフ（話す内容）が決まっている、身体接触の必要がない、本人の興味・関心が高い、及び活動のルールが理解できる、であった。

①ベースライン期1（以下、BL期1）：大学のプレイルームで大学スタッフ2名とカンタの3名で「だるまさんがころんだ」の遊びを行った。

②指導期1：大学のプレイルームで大学スタッフ2名とカンタの3名に加えて、カンタの姉を加えた4名で「だるまさんがころんだ」の遊びを行った。

③BL期2：情緒学級で大学スタッフ2名とカンタの3名で「だるまさんがころんだ」の遊びを行った。

④指導期2：情緒学級で大学スタッフ2名とカンタの3名に加えて、カンタの姉を加えた4名で「だるまさんがころんだ」の遊びを行った。

⑤BL期3：通常学級で大学スタッフ2名とカンタの3名で「だるまさんがころんだ」の遊びを行った。

⑥指導期3：通常学級で大学スタッフ2名とカンタの3名に加えて、カンタの姉を加えた4名で「だるまさんがころんだ」の遊びを行った。

最終的には、通常学級でカンタと通常学級担任の2名で「だるまさんがころんだ」の遊びを行った。

⑦評価基準：発話レベルと表情レベルについて、加藤ら（1985）の「緊張度の段階」の評価を参考に、第一著者が評価を行った。発話レベルは、カンタが鬼役の時に「だるまさんがころんだ」と発話する際の発話レベルを評価した。具体的には、ビデオ録画されたカンタの発話について、「レベル1：口元が動いていない」、「レベル2：口元は動いている。何を言っているのかは分からない」、「レベル3：口元は動いている。何を言っているのかが分かる。」の3段階で評価した。ビデオカメラは鬼役の位置からできるだけ毎回同じ距離になるように配置された。表情レベルは、カンタが「だるまさんがころんだ」と発話した直後の表情について、「レベル1：無表情」、「レベル2：口元が緩む」、「レベル3：笑顔」の3段階で評価した。カンタが鬼役になった機会を1試行とし、1ブロックの試行数は1回の「だるまさんがころんだ」遊びでカンタが鬼役になった回数によって変動した。発話レベル及び表情レベルの反応率は、 $(\text{該当するレベルの試行数}) / (\text{全試行数}) \times 100$ の算式によって求めた。

(2)「スピーチ」の活動における発話指導：

階段	人	場所	活動		
1	家族 (母親, 姉)	家のリビング ルーム	ゲームをする		
2			お絵かきをする		
3	大学スタッフ	プレイルーム	トランポリン等の粗大運動を伴う遊びをする		
4			すごろくをする		
5			かるたをする		
6			フルーツバスケットをする		
7			だるまさんがころんだをする		
8			何でもバスケットをする		
9			遊び終わった後の感想を発表する		
10			情緒学級担任	小学校の教室 (情緒学級)	音読をする
11					スピーチをする
12	通常学級担任	小学校の教室 (通常学級)	九九を2~3名の小グループで唱える		
13			音読をする		
14			歌を歌う		
15			スピーチをする (昨日の出来事の発表)		

Fig. 1 カンタの発話状況のアセスメント結果

スピーチの活動は、大学スタッフ2名とカンタの3名で行った。通常学級では大学スタッフ2名とカンタの3名に加えて、通常学級の担任を加えた4名で行った。

①前指導期：級友がいない通常学級で、大学スタッフと担任が対面で座っている状況で、スピーチと質問をした。通常学級には、スピーチの話型が文字で印刷された掲示物が貼られている。

②ベースライン期（以下、BL期）：大学のプレイルームでスピーチと質問をした。毎回話す内容を変更するスピーチは、話す人の不安レベルが高いことが予測される。そのため、本指導ではスピーチの活動において、話型を使用するSSTを実施した。具体的には、スピーチする前に、話型シート（Fig. 2参照：15cm×30cm）にカンタが話す内容（例えば「昨日ほくは、家で3DSをしました」）を毎回考えて記入した。また質問の話型カード（10cm×10cm）も文字で視覚的に示し、カンタの机の上に置いた。その話型シート及び話型カードを声に出して言う練習をした。その練習の後に、スピーチと質問をした。スピーチの話型シートを持った状態で、大学スタッフと対面する配置で、カンタの発話レベルについて、第一著者が直接観察した。

③指導期1：この時期においても、BL期と同じ条件を導入した。BL期において、大学スタッフに視線を向けない、身体が固まっている様子が見られたため、スピーチの話型シートを持った状態で、対面していない（カンタも大学スタッフも前を向いて着席した）状態で、スピーチと質問をした。達成基準は、2セッション連

続して発話レベル3（口元は動いている。何を言っているのかが文章レベルで分かる。）になる場合とした。

④指導期2：この時期においても、BL期と同じ条件を導入した。話型シートと話型カードを使用し、対面した状況でスピーチと質問をした。達成基準は、2セッション連続して発話レベル3になる場合とした。

⑤指導期3：この時期においても、BL期と同じ条件を導入した。話型シートと話型カードを使用せずに、対面した状況でスピーチと質問をした。達成基準は、2セッション連続して発話レベル3になる場合とした。

⑥指導期4：通常学級の教室場面で行った。話型シートと話型カードを使用せずに、担任と対面した状況でスピーチと質問をした。達成基準は、2セッション連続して発話レベル3になる場合とした。

⑦評価基準：標的行動は、「昨日の出来事についてのスピーチをすること」及び「スピーチを聞いて質問をすること」であった。第一著者が、カンタがスピーチをした際の発話レベルと、大学スタッフのスピーチを聞いた後にカンタが質問をする際の発話レベルを直接観察した。スピーチ活動におけるカンタの発話レベルは、4段階（「レベル1：口元が動いていない」「レベル2：口元は動いている。何を言っているのかは分からない。」「レベル3：口元は動いている。何を言っているのかが単語レベルで分かる。」「レベル4：口元は動いている。何を言っているのかが文章レベルで分かる。」）で評価した。記録用紙に発話レベルの数を記入した。

(3) 観察記録の信頼性

カンタの発話レベルの記録の一致率を算出するために、「スピーチ」の活動について、2名の観察者（第一著者と障害科学を専攻する博士課程の大学院生）で直接観察と記録を行い、その一致率によって信頼性を評価した。一致率は、全データ（15セッション）のうち46.7%（7セッション）を抽出し、 $(\text{一致した記録数} \div (\text{一致した記録数} + \text{不一致した記録数}) \times 100)$ の算

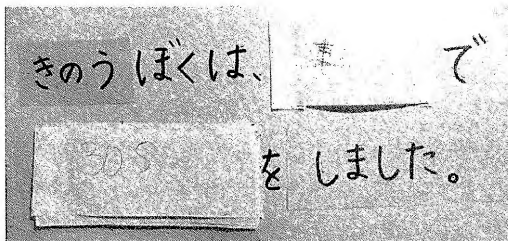


Fig. 2 スピーチ活動における話型シートの例

式で求めた。その結果、記録の一致率は100%であった。

Ⅲ. 結果

1. 「遊び」の活動における発話レベル及び表情レベルの推移

カンタの「だるまさんがころんだ」の発話についての発話レベル及び表情レベルの反応率の推移をFig. 3に示した。

BL期1（ブロック1～3）においては、口元は動いているが何を言っているのか分からない発話レベルであった。表情レベルは口元が緩む表情であった。

指導期1に入ると、姉が遊びに加わる条件（ブロック4）で即座に発話レベルが上昇し、何を言っているのが分かるようになった。その後のフェイズ（ブロック7と8）では、発話レベルが3となった。表情レベルは笑顔が66.7～100%と推移し、徐々に笑顔が見られるようになった。

一方で、BL期2（ブロック16と17）では、

発話レベル及び表情レベルが低下した（発話レベル2が100%、表情レベル3が平均26.5%）。指導期2（ブロック18）では、再び笑顔が見られるようになった（表情レベル3が100%）。BL期3では、発話レベル及び表情レベルが上昇した。また、ブロック30と31では発話レベル3が100%、表情レベル3が平均95.0%となり、通常学級で担任に対しての発話が改善し、笑顔が見られるようになった。

2. スピーチ活動での発話レベルの推移

スピーチ活動での発話レベルの推移をFig. 4に示した。

前指導期及びBL期においては、スピーチと質問をする際のカンタの発話レベルは1であり、口元は動いているが何を言っているのが分からなかった。

指導期1（セッション5～9）に入り、発話レベルが上昇した。セッション9で達成基準に到達した。指導期2は2セッションで達成基準を満たした。また指導期3においても2セッションで達成基準を満たし、プレイルームでの

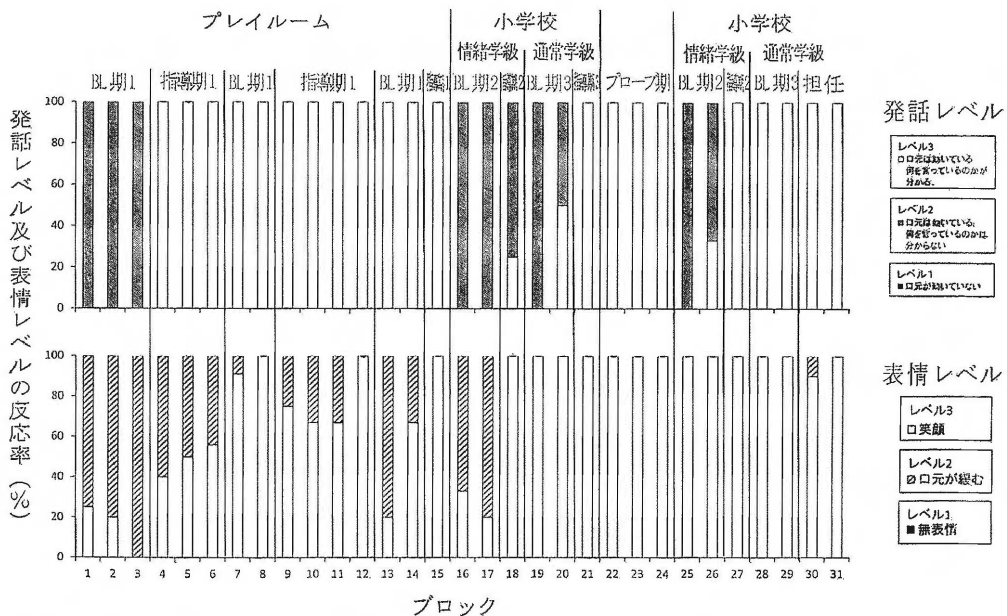


Fig. 3 遊び（だるまさんがころんだ）の活動におけるカンタの発話レベル及び表情レベルの反応率の推移

SSTは終了した。さらに指導期4に入っても、2セッションで達成基準を満たし、通常学級で担任が対面している状況においても発話が改善し、文章レベルで何を言っているのか分かるスピーチができるようになった。

IV. 考察

本研究は、小学校の通常学級場面で話せない選択性緘黙を示すASD児童1名に対し、「人」「場所」「活動」ごとに発話状況をアセスメントし、その情報に基づいた順序で刺激フェイディング法を用いた発話指導を行い、通常学級での対象児の発話が改善するかどうか検討することを目的とした。その結果、遊びとスピーチの活動において、通常学級での担任に対する対象児の発話が改善した。

大学相談室場面から緘黙児の在籍する学校場面へと移行する漸次的接近の手続きの有効性が実証されている(加藤ら, 1985; 園山, 1992)。また学校場面での最初の発話指導の場所については、緘黙児が学校内で話しているところを見られたり聞かれたりする心配のない場所が望ましいといわれている(HcHolm et al., 2005)。本

指導では、大学相談室のプレイルームから、小学校場面へと発話指導の場所を移行した。その小学校場面での最初の発話指導は、誰もいない情緒学級の教室であった。その後、通常学級の教室へと移行した。その結果、通常学級での対象児の発話レベルが向上した。これは、本研究においても、個別指導場面から通常学級場面への場所の移行ステップが対象児の発話しやすい順序となり、対象児の発話と表情の変容に影響を及ぼしたと考えられる。

漸次的接近において発話を促進させる刺激を徐々に消退させる手続きは、緘黙児の発話の改善に有効であることが示されている(加藤ら, 1985; 園山, 1992)。本研究では、対象児が安心して話せる存在であった姉を不安拮抗刺激として「遊び」の早期に導入し、徐々に遊びへの参加を少なくさせた。その結果、対象児の発話と表情が即座に改善し、学校場面で姉が存在しない状況においても対象児の発話レベル及び表情レベルは維持した。このことは、姉の存在が対象児の不安・緊張反応の抑制効果をもたらし、発話の促進刺激として機能していたと考えられる。

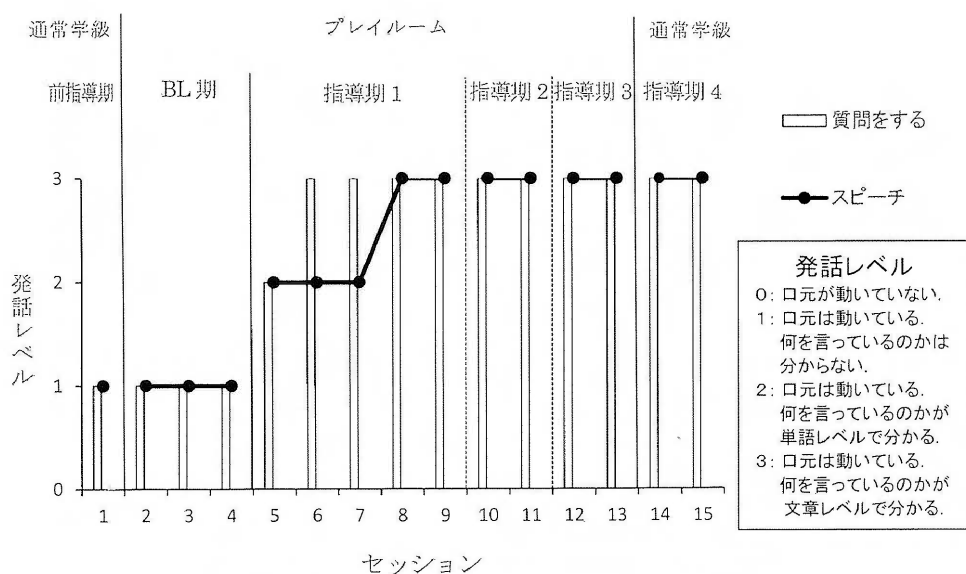


Fig. 4 スピーチ活動におけるカンタの発話レベルの推移

多くの発話を求める活動は、発話量の少ない活動で安心感を得られるようにしてから実施する必要がある (HcHolm et al., 2005)。本指導では、最初に発話量の少ない「遊び」を通して対象児の発話と表情を改善し、その後に発話量が多い「スピーチ」の活動を行った。その結果、対象児は通常学級の教室で担任に対し、文章として何を言っているのかが分かる発話レベルでスピーチができるようになった。本研究では「活動」に関するアセスメントも実施し、活動中の全般的な安心感のレベルと活動中に求められる発話の量を考慮し、発話指導の活動を選定した。このアセスメントに基づく活動の選定と指導順序が有効であったと思われる。

選択性緘黙を示す児童が話せるかどうかを決定する重要な要素は、「人」「場所」「活動」である (HcHolm et al., 2005; 園山, 2017)。本研究では、発話指導を実施する前に、「人」「場所」「活動」のそれぞれについて対象児の発話状況に関するアセスメントを行った。その情報に基づいて発話指導の内容や順序を決定した。本研究の結果から、「人」「場所」「活動」の発話状況のアセスメントに基づく発話指導は、選択性緘黙を示す ASD 児童においても通常学級での担任に対する発話に有効であることが示されたといえる。

臨床の現場では、選択性緘黙と発達障害双方の困難が見られる児童が存在する (久田ら, 2016; 大村, 2017)。ASD の診断基準の一つに「行動・関心・活動の固定的・反復的なパターン」がある (American Psychiatric Association, 2013)。本研究の対象児についても、このような特性が見られた。そのため、発話指導における複数の活動の項目から、対象児の興味・関心が高い遊びの活動を選定した。また、対象児が感覚過敏を有していたため、身体接触を伴う活動をその項目には含めなかった。選択性緘黙に関するアセスメント (HcHolm et al., 2005) だけでなく、このような ASD の特性にも配慮し、その両方についての正確なアセスメントが有効であったと思われる。

3月下旬に通常学級の担任から、「カンタがトイレに行く前に『トイレ』と私(担任)に言いに来て、学校のトイレを使用するようになった」という報告を受けた。その対象児の行動と発話は、担任が変わった翌年度も継続した。研究を開始する前は、対象児は学校のトイレを使うことを嫌がった。これは、担任に許可をもらうことが怖い、あるいは担任に申し出るためには挙手をして他児からの注目を集めることにもなることから、学校でトイレに行くことを拒否していた (HcHolm et al., 2005) と考えられる。本研究では刺激フェイディング法の手続きを用いて、対象児の担任に対する不安を徐々に軽減させた。このことが、担任に対する自発的な表出への波及効果を及ぼした可能性として考えられる。

一方、本研究には以下の限界があった。第一に、通常学級の教室場面での対象児の発話に対する効果の範囲は、大学のプレイルームで指導を実施した遊びとスピーチの活動に対してであり、日常的に担任や級友との会話ができるようになったとはいえない点である。一般的に通常学級の教室場面では級友の存在があり、そのような状況における発話の改善が必要である。

第二に、対象児の発話に効果を示した要素が、複数同時に導入されているため、効果が示された要因を特定することができない点である。その要素を特定する場合には、効果が見込まれる要素(例えば、段階的な場面や人の変更)を順番に導入していく研究デザインを用いることが考えられる。

第三に、緘黙反応の従属変数についてである。本研究では対象児の発話の音量と表情に関し、行動観察によって3～4段階で緘黙反応の評価を行った。本指導手続きの有効性を検討する上でも、緘黙反応をどのように評価するかは、今後の検討課題である。

本研究では、大学相談室のスタッフがコンサルタントとなり、個別指導場面及び通常学級に入って発話指導を進めたが、情緒学級や特別支援教室の担任教師が、このようなアセスメント

及びそれに基づく発話指導を実施することによって、さらに通常学級での指導効果が高まると思われる。

謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力いただいたお子さんとお姉さん、通常学級の担任の先生に心より感謝申し上げます。

文献

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition: DSM-5*. Washington, D.C: American Psychiatric Association.

久田信行・金原洋治・梶正義・角田圭子・青木路人 (2016) 場面緘黙 (選択性緘黙) の多様性-その臨床と教育-。不安症研究, 8(1), 31-45.

井原成男・大上良隆・矢沢圭介 (1982) 心因性緘黙児に対する行動療法。行動療法研究, 8, 36-44.

梶正義・藤田継道 (2015) 場面緘黙の出現率に関する基本調査 (1) 小学生を対象として。日本特殊教育学会第53回大会発表論文集。

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.

Kristensen, H. (2000) Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(2),

249-256.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., Raaska, H., & Somppi, V. (1998) Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 24-29.

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, California. 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。

成瀬智仁 (2015) 緘黙児童に対する小学校教員の指導意識について: 緘黙についての理解と指導意識の類型。日本特殊教育学会第53回大会発表論文集。

大村豊 (2017) 緘黙-選択性緘黙, 社会不安症, 自閉スペクトラム症, うつ病, 統合失調症-。精神科治療学, 32(1), 57-60.

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.

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.

Wulbert, M., Nyman, B., Snow, D. & Owen, Y. (1973) The efficacy of stimulus fading and contingency management in the treatment of elective mutism: A case study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 435-441.

— 2017.8.27 受稿、2017.10.31 受理 —

**Utterances Support to a Student With Autism Spectrum Disorder
Who Shows Selective Mutism in a Regular Classroom:
Effects of Stimulus Fading Procedure Training**

Kayo IWAMOTO^{* **} and Kosuke TAKAHASHI^{*}**

In the present study, we examined the effects of utterances support on a student with autism spectrum disorder (ASD) who shows selective mutism in a regular classroom. We conducted assessments (interview and direct observation) of the participant's utterances and used stimulus fading procedures based on the results of “-person,-” “-place-” and “-activity-” in order the participant conversable assessment information. First, we conducted utterances training for the participant in a play activity who found it easy to make utterances and provided training displaced from the university's clinical treatment playroom to the regular classroom. Second, we conducted training in a speech activity for the participant who found it difficult to make utterances displaced from the playroom to the regular classroom. As a result, the participant could make utterances to his teacher in the regular classroom in both play and speech activities. The results suggest that assessment-based utterances training may be useful for students with ASD who show selective mutism in a regular classroom.

Key words: selective mutism, autism spectrum disorder, regular classroom, stimulus fading, utterances

* Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science

** Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

*** Faculty of Education, Nagasaki University