

場面緘黙児M子の幼稚園への適応

揖斐幼稚園 佐 木 みどり

岐阜大学 宮 本 正 一

Support for a six-year old female child with selective mutism
to have enjoyable school life

Saki, Midori (*Ibi kindergarten*) and Miyamoto, Masakazu (*Gifu University*)

1 問題と目的

言語発達が遅い、発話の遅い「話せない(話さない)」子どもは担任保育者にとっては気になる存在である。その子へのかかわり方を考えるために常にその子に目を向け、表情が何を物語っているのかを読みとる努力を必要とするからである。他児とのコミュニケーションが、発話することで成り立つことが多い年中組後半頃(4,5歳前後から)になると、そのような子どもは一人でいたり、他児とのかかわりも見られなくなったりする。M子の場合も、他児とのかかわりがあまり見られず、一人でただ立っているような姿が多く見られた。そんなM子は、担任保育者だけでなく、仲間の保育者にとっても「気になる」存在であった。

本来は話す能力をもっているが、主に心理的原因によって、幼稚園や学校などという特定の場面で緘黙(黙して語らない)という態度を示す子どもを場面緘黙、あるいは選択的緘黙(selective mutism)という。それらの子どもは家庭では普通に話しているが、なぜか、学校場面では黙してしまう。このような場面緘黙症の本質はコミュニケーション障害の問題であると指摘されている(深谷他, 1970; 大井, 1979; 宮本, 2004)。Steinhausen & Juzi (1996) は質問紙調査あるいは行動チェックリスト法により100名(デンマーク人)の場面緘黙症児童の特徴を報告している。それによると、場面緘黙症の始まりは就学前が多く、男子よりも女子(62%)に多いという。Rye & Ullman (1999) は幼稚園時代から場面緘黙であった中学1年生の男子に系統的脱感作療法、担任へのコンサルテーション、話す技能の訓練を行った。その結果、場面緘黙は解消し、教師や仲間にも話しかけられるようになり、話すことへの不安が低減し、学業にも積極的になったとしている。

家庭などで母親とは話すことができる子どもに対して、母親との会話を録音・編集してあたかも友達との会話のように構成して本人に聞かせるという介入を行ったところ、3名の女子において急速で好ましい行動変容が起こったとBlum et al. (1998) は報告している。

多くの保育の現場では、子どもが「話せないこと」に保育者の目が向きやすくなる傾向にあると思われる(河井・河井, 1994)。しかしその結果、保育者が子どもに話させようと「努力」することにより本人の防衛をより強化させ、かえって子どもが堅く口を閉ざしてしまうことも考えられる。そうすると子どもの場面緘黙症はさらに悪化するものと危惧される。そこで本研究では保育者が「話さない(話せない)」ことも表現の一つであると捉え(佐木, 1996; 佐伯・佐木, 1996; 佐木・佐伯, 1996)、できるだけ非侵襲的なかかわりをする中で、M子が楽しい幼稚園生活をおくれるようになるかどうかを検討していくことにする。

大場(1993)は、幼稚園生活そのものが治療的な意味を持つ場として捉え、臨床の原点は、人としてお互いの心の痛みを分かり合い、その苦しみを分かち合うためのいろいろな配慮や支えの手当を試みることに外ならないとしている。本研究でも「保育が行われる場が臨床の場である」という大

場（1993）の視点を採用して、幼稚園という場でのM子の行動を保育者や他児とのかかわりの中で記録し、そのかかわりの過程でどのような具体的な援助や環境が契機となってM子の変容をもたらしたのかを考察する。

II 方 法

1、対象者は、年長児M子6歳

2、保育現場とその状況

保育の現場は岐阜県にある私立I幼稚園。I幼稚園は、地域の自然を園内にも取り込み、豊かな自然環境（木・草・花・虫・土・砂などの）をつくること、子どもが自らかかわることで変容させることができる遊具（屋外ブロック・丸太・木片）、工夫してつくり出すことができる様々な素材を十分用意することを重視している。これらの環境に子どもが自らかかわり遊びを発展させられるよう、自由な雰囲気と時間をできるだけ保障し、子どもと保育者が共に生活をつくりあげていく保育を目指している。

3、実施期間として区切ったのは4月から12月までである。幼稚園という場が治療という場であると考えられるならば、入園から修了するまでが実施期間である。しかし本報告では、4月から12月までとした。

4、観察方法は、実践の渦中に入り保育者と子どもにかかわりながら内面を推し量る実践観察と、対象児とのやりとりの渦中に入ることなく、対象者以外の他者とかかわりながら、対象者とはその場を共有し、場の雰囲気、対象者の行動を捉えながら行う実践参加観察による。

5、総合所見

①M子の発達の現状、問題点

3歳で入園してきた頃よりも5歳頃というように、成長するにつれてM子の緘黙の傾向が強くなっていったように思われる。これは他児の存在を意識し始めるのと時期を同じくしていた。

特に年中児後半（5歳8ヶ月頃）からM子は登園し身仕舞いをするとき棒のように立ちつくし、周りの子ども達の様子をチラチラとうかがうようになっていった。体は硬く動きはぎこちない。そして、声を出さなかった。

家では、幼稚園での担任のN保育者（以降NT）の話したことや行動を一人で演じ、母親がうるさいと感じるぐらい話し続けているとのことであった。また、年少のきょうだいには母親のような口ぶりで話し、指示的であったとのことであった。幼稚園においてM子は、他者に声が聞かれないようにきょうだいには内緒話で話している姿が見られた。

②他者とかかわりの現状と問題点

M子の母親は、登園時にバスに乗っている保育者に「オハヨウゴザイマス」を言わせようとしていた。M子は母親に言われると頭を下げて口をもごもごとさせてかすれたような小さな声で挨拶をしていた。用があると担任保育者のNTのエプロンを引っ張って合図をしたり、困ったとき訴えるようなまなざしを向けていた。このような行動から、NTへの親しみや信頼感を持っていると思われた。他児に対しては、他児の動きを目で追ったりしている様子から、かかわりたいと思っているように見えた。特に家が近いA子、N子、S子には笑顔のような表情を見せた。

6、M子の発達の状況、他者とかかわりから考えられる援助仮説・目的設定・支援計画

他児とかかわりを求めているように考えられることから、他児とかかわりの機会をつくることを援助目的として設定した。話させようとするにより防衛が強化されることが予想されることから、話さないことも表現であると捉えるようにした。そして、M子にとって楽しい幼稚園とは「友達」ができて一緒に遊べることであり、M子の友達づくりを目標とした。

そのために、保育者間で事例協議などの「話し合い」の場を持った。これはM子の行動を多面的に捉え、何をしたいのかを探り、援助の方法が適切であるかを検討するためである。次に、M子がした

いと思われる遊びに誘い入れる援助を保育者に試みてもらった。後はその都度、M子の行動の意味を考えながら保育者と共に援助の方法を探り、また、第一筆者自身(佐木)もM子と相互にかかわりながら具体的な方策を探っていくことにした。一方で、M子の母親とも話し合いの時間を持ち、話させようとする姿勢を改めてもらうよう協力を求めた。河合・中村(1984)も述べているように、場面緘黙は母親の態度と密接な関連が考えられる。Andersson et al (1998) は37名の場面緘黙症を分析し、彼らの両親のほとんどが内気(shyness)や人前で話すことに困難さを示していたと報告している。これらのことから、母親自身にM子の姿を知ってもらい、M子とゆったりとかかわってもらえるよう話をし、自分の子育てがM子の緊張を招いているかもしれないことに気付いてもらうように努めた。

Ⅲ 結果と考察

年度始めにM子に関する保育者間での「話し合い」をし、M子が話さないことも一つの表現であるというように共通理解をした。これが幼稚園の全保育者のM子にかかわるときの基本的な態度や姿勢となっていた。

<コンサルテーション1>

4月当初、NTにM子の居場所をつくることを提案した。具体的にはいつも同じ場所に同じ配置で絵を描いたり製作遊びをする机と椅子を設定し、M子やクラスの子どもが毎日目にするようにすることである。M子は絵を描いたり、製作遊びを好む傾向が見られたからである。そして、NTがM子がそこに座る意味付けを与える援助(その机で、絵を描くことや折り紙遊びなどの活動の誘いかけ)をする。また保育者が共に居ることで他児がその場に来るようになると、M子は次第にその机と椅子に自分が在ることが、意味に富むものであることを理解する。つまり、そこに在ることで他児と体験と場を共有することになり、それを契機に他児とのかかわりが生じていくのではないかと考えた。

(1) 5月16日 記録者 佐木

T組では割り箸の先に2.5cm位の幅の紙テープを付けてそれを体操の選手のように振り回したり、お箸に巻き付けて飛ばす遊びが流行っている。M子は保育室のロッカーの前付近に立ちながら子ども達がそれをつくったり、振り回して遊んだりしている様子を見回している。そのすぐ横の机の上に材料が置いてある。NTがM子に話しかけて「やってみる?」と声を掛けている。M子はNTを見ているが(私には)何を思っているのか分からない。NTは自分を見ているM子を見ながらも①M子のすぐ近くに立ち、みんなの様子を見ていたT夫(登園してくるのが遅かったので遊びに入りにくいらしい)に「T君もやってみない?」と声を掛ける。T夫はためらいなくつくり始める。M子はまだ同じ場所でNTを見ているので、NTは、「Mちゃん…②」と呼びかける。M子はNTの方を向いて、空咳をするような素振りを見せる(返事の代わりかもしれない)。NTは自分がつくったリボンをM子に渡し、M子は手を出して受け取る。NTは、リボンの色塗りをすすめているらしい。M子は道具箱からサインペンを取り出し、作業机の方にNTに肩を抱かれるようにして歩き始める(自分で歩いている)。M子はホッとした様子で椅子に座るが、前屈みに小さくなり、膝は内向きに硬く閉じている③。隣には誰も座っていない④。

<考察>

M子にとってNTの存在自体も「拠り所」であることがNTに誘われて、“ホッとした様子”で椅子に座る行動から認められる。NTがM子様子を「見守り」ながら保育をしていたことで、自分に注がれているM子の視線を注意深く捉えている(下線①)。そして、「Mちゃん…」と呼びかけ(下線②)、リボンの色塗りをM子にすすめたことで、M子は「身の置き場」を得ることができて、ホッとした様子は読み取れたが、前屈みに小さくなり、膝は内向きに硬く閉じている(下線③)。この様子から、二つの疑問が生じる。隣には誰も座っていない(下線④)のでM子がやりたい遊びであったか。一人でなく誰かがいる所で一緒にやりたかったのか。

<コンサルテーション2>

M子の様子から、保育者ではなく子どもであつたらどのような様子になるのかと考え、NTに他児にM子を遊びに誘ってもらうようにして、NTは仲介的な役割をするとよいのではないかと提案した。その提案を受け、NTはS子、N子に遊びのタイミングをみながらM子を誘ってもらうように声を掛けるように援助をしていた。

(2) 6月2日 記録者 佐木

NTが園庭に行っている間にM子が登園してきた。M子は、身の回りの始末をすると、保育室の入り口付近にスタスタと歩いて行き、誰かを待っているのか時々外を見ている(M子にしては素早い動き)。10分間くらい入り口付近でウロウロしている。S子が保育室に入ってくると、表情が一瞬のうちに和らぐ①(S子がM子を見ながら入ってきたのか？ M子の身体の動きも柔らかい)。S子がM子の方に向かって歩いてくると、M子もS子の方に歩き始める。S子がM子の手を取る。いつの間にかA子も来て、M子の手を取っている。M子は楽しそうな笑みを浮かべている②。近くでブロックで遊んでいるK夫(女の子と遊ぶことが多く話しやすい男の子)に、「入れて」と3人で手をつなぎリズムを取って笑い声を立てながら言っている。(K夫をからかっているのかもしれない。「入れて」と言っているだけで本当に入りたい素振りではない。)M子は声を出してはいない(小さな声が漏れているのかもしれないが、2人の笑い声に消されているのか？)が、表情は笑っている。身体も2人の動きに合わせている③。3人で円く輪になってぐるぐる回り始める。M子が軸になっているように見える。S子が「Mチャン回ッテ」と声を掛ける。(私には回っているように見えても、M子は2人の動きについてはいないらしい)目が回ったのか3人で座り込む。

<考察>

S子が保育室に入ってきたときの和らいだ表情、いつも棒のような硬さがある身体の動きが柔らかいこと、M子もS子の方に歩いている(下線①)ことからS子とかかわることがいやなことではないことが分かる。さらにそこにA子が加わると楽しそうな笑みが浮かぶ(下線②)。そして、笑った表情を浮かべながら二人の身体の動きに合わせているように見える(下線③)。M子は笑い声を立てないまでも、A子とS子といるのが楽しそうであることが伝わってくる。(1)でのNTとのかかわりの様子から、「先生」では年長児のM子には満たされないものが残るようであるが、S子達であると楽しい気持ちを味わっているように見える。M子が「友達」とのかかわりを望んでいたことが理解できた。

(3) 6月30日 記録者 佐木

登園して身仕舞いをすると保育室の中央付近に立つ、身体は柔らかく表情も自然で硬くない。視線は周りの子ども達を見ようとしていることがはっきりと読み取れる。(机で何かをつくっている所を頻繁に見ている。M子は折り紙、絵を描くこと、つくることが好きである。)N子が2、3人の女児と戸外から帰ってきてM子の前を通り(M子の表情は見えない)、自分のロッカーに何かを置いてからまた戸外へ行くためにM子の前を通る。その時N子は、M子の前で止まり、M子のほっぺたをつまむ。最初はほっぺたをそっと触り、そしてきゅっつつまんでいる①。(N子が立ち止まってからつまみ終わるまで、ほんの瞬間の間である。)2人は目を見合わせている。M子はN子を見ながら笑っている。(M子はN子その後、手を取って一緒に連れていてくれると思ったように感じた。)N子が2、3人の女児達と保育室を出ていってしまうと、M子は去っていくN子を見ている。振り返ったM子の表情は硬い。顔の筋肉が不自然にひきつり、首を振って髪を払う仕草を2、3回する。M子が取り残された感じになる。

N子が去ってもM子は中央付近に立っている。ままごとコーナー辺りを見ている。突然S子がM子の手を取りに来る。M子が笑みを浮かべる。S子は、M子の手を取りながらNA子とY子の側に立ち、S子「Mチャン入りタインダッテ。ネエ、NAチャン入レテイイ？」

一瞬、M子が緊張したことが伝わってきた。NA子「ウン、イイヨ。靴脱イデ」M子はすぐに靴を脱ぎ絨毯に上がる。

<考察>

M子は4月当初、登園してくるといつも通りの手順で身仕舞いをし、保育室の隅の方にある自分のロッカーの前に棒立ちになり辺りをチラチラと見ていることが多かったが、6月上旬頃から保育室の中央付近に立つようになった。保育室の隅のロッカーの前には、用がない子どもはあまり行かないが、保育室の中央付近はクラス子ども達が頻繁に通る場所である。他児やNTの目にも付きやすい。自分からは他児を誘えないM子は保育室の中央に立つことによって、他児がM子に声を掛けたりかかわってくれるのを待っているのではないだろうか。また、他児がM子を誘うとき言葉で声を掛けずに、手を取ったり身体を触ったりすることが観察されているたとえば(2)ことから、この場面のようにN子がM子の頬をつまんだことも一つのかかわり方であると捉えることができる。N子はNTからM子を仲間に入れるように時々頼まれていた。この時N子は、2、3人の女児と一緒にであった。それもリーダーシップをとって仲間というわけでないのは、女児達の後からついて歩いている様子などから分かった。たとえM子を仲間に入れたくともできないのである。一応、M子の前で止まり、言葉で伝えられないことを行為で示したのではないだろうか。しかし、M子はN子が誘ってくれると思い、頬をつままれながら笑ってN子を見ていたが、N子が立ち去ると、顔をひきつらせ、首を振りながら髪を払うような仕草をした。M子は、N子が去った後も、保育室の中央付近で立っていた。そして、S子がM子の手を取り遊びの仲間に誘い入れた。NTがNA子達とままごとコーナーにいるS子に「Mちゃんも入れてあげて」と声を掛けたこともあるが、保育室の真ん中に立っていたことで、M子はS子とかかわることができたのである。

(4) 7月28日 事例協議

約1ヵ月後の7月28日に、M子についての事例協議を行った。事例協議は、6月30日のビデオ記録を見て仲間の保育者が捉えたM子について話し、その後どのようにM子にかかわったらよいのかを話し合った。そこで、年長担任のH保育者が話した自分の子ども時代の経験が、NTやその他の保育者に示唆を与えた。「父が転勤族で慣れた頃に転校を繰り返していた。初めての学校に行く友達づくりが大変だけど、たとえ一人でいても、先生が声を掛けてくれるとかえっていやだった。でも、子ども達から声を掛けてもらって本当に嬉しかった。M子は「先生」より「友達」に声を掛けてもらった方が嬉しいんだと思う」。

この体験談からこれまでのNTが自分で直接M子に声を掛けて誘うのではなく子ども達に誘い入れてもらうという方針が確認された。しかし、NTが誘いかけの仲介という「特別」なかわりをしたことで、クラス内の子ども間のかかわりに保育者が介入したことになり、その全体構造を変容させてしまったといえる。NTはM子を「見守る」ことをしながら直接的にかかわるのでなく、間接的にA子達に誘いかけを頼むことを意図的に始めたが、NTがM子と他児とのかかわりを仲介することは、子ども達の間をNTが操作したことになり、子ども達がつくりだした関係ではない。M子と他児とかかわりたくて保育室の中央に立っていても、N子とのかかわり場面のようには、子ども同士が互いの在り方を受け入れるような対等で相互的なかわりは生まれないと考える。対等で相互的な他児とのかかわりが生まれることによって、初めてM子にとって楽しい幼稚園生活となるのである。M子にとって必要なのは対等で相互的なかわりができる「友達」である。

<コンサルテーション3>

NTが意図して他児にM子を遊びに誘うことを頼むことで、NTはその場に居合わせM子を注視するような見方をしていたことが考えられた。そこで、M子を注視するようなまなざしの向け方ではなく、気持ちを向けても敢えて「見ない」ことも必要ではないかと提案した。

この提案を受け、夏休み明けからNTはA子・N子・S子にM子を誘いかけるように頼んだが、その後の行方は敢えて追わず、どこに行ったのか何をしていたのか問い質さないように心がけていた。

(5) 10月7日 記録者 佐木

(前日にA子が実習生と戸外で遊んでいた時、一人で保育室にいたM子の精彩のないポンポンづくりの様子が気になったので見に行くと) 保育室の中をウロウロと歩き回っている。(誰かを探しているのかと見てみると) A子がままごとコーナーにいるのを見つけ(A子は小柄であるから、ままごとコーナーの衝立で姿が隠れていたのである)、はっきりとした表情でスタスタと歩み寄る。M子がのぞき込むと、A子が誘い入れる。衝立の中で何かを2人でしている様子であるが見えない。しばらくすると、A子が先に出てM子を誘い2人で手をつなぎ合い、保育室から出ていく。隣のクラスをM子が立ち止まってのぞくとA子ものぞき、A子が歩き始めるとM子も歩き始める(どちらが先に立ち止まるのか分からない) というようにして、園庭に出て行きオナモミを採ったりしている。いつもしっかり手をつなぎ合っている。M子の表情も明るく楽しそうである。

<考察>

この日、M子はいつも一緒にA子が外へ行ったのを知っていたが、一緒に行かずに保育室にとどまったことが、ポンポンづくりの後で戸外に出てA子といたことから分かる。M子は、行きたい時には自分で行きたい場所を選んでいる。そのことから考えると、M子にとって、ポンポンづくりはやってみたい遊びだったのであろう。二人は、それぞれがしたい遊びを選び、時には離れていることもある。オナモミを採りに行くときも、M子が立ち止まってのぞくとA子ものぞき、A子が歩き始めるとM子も歩き始める「どちらが先に立ち止まるのか分からない」ままで、言葉を交わして交互になるように見える。決して一方向ではなく、むしろ相互的なやりとりと考えた方が納得できる(下線)。今までのようにNTが頼んでM子を誘う、それにM子が付いていくというような一方向的なかかわりではない。

(6) 10月20日記録者 T保育者(フリーの保育者)

私(T保育者)がスロープを降りてくる時、M子とA子とN子達がスロープの下辺りにいた。M子を見るといつもA子と手をつないでいるのにつないでいなかった。A子は左の職員室の方を見ていて、M子は右の方のY組の方に行きたがっているように見えた。どうするのかな?と見てみると、M子はA子の方に手を出しA子の手に自分の手をあてると、A子はハッと気付いたように、M子の手を取りスロープを降りてY組の方に二人で行った①。

11月4日 記録者 T保育者(フリーの保育者)

M子とA子は手をつなぎ園庭を歩いていた。年中のMTを見つけると、A子がM子と手を離しMTの方に一人で行く。M子は、A子を見ながらその場から少し離れる。(A子を待っているようである。)しばらくM子がその場所に立っていると、A子は待っているM子の所に戻り②、手をつないでその場から離れる。

<考察>

このころから、M子はA子と一緒にいることが多くなり園内の他の保育者の目に触れることが多くなった。下線①は、M子がA子の手を取るというように、M子のA子へのかかわりに積極性が見られる。M子がA子の方に手を出し、A子の手に自分の手をあて、手をつなぎ合うことが、申し合わせたように双方の了解を前提にしていると考えられる。「手をつなぐこと」をお互いに意識している。下線②では、A子がMTの方にいくことをM子は認めて待っている。10月7日の記録でも、M子はA子を自ら探して一緒にいたり、オナモミ集めをしたりしていた。

このようにNTの日の届かない「不可視の時空」で「二人の世界」を得たM子は、園生活が楽しくなってきたことが、表情の明るさ、スタスタと歩くような身体の動きの軽やかさ、柔らかさで分かる。

M子の変容を具体的なことがらで捉えるならば絵を描くことを挙げることができる。NTのクラスでは、11月の中旬頃からお手紙ごっこが流行っていた。M子はA子と一緒にお手紙を書いていた宛先はA子と同じである。NTやフリーの先生達、N子やE子が宛先である。手紙には絵が描かれ、(げんきですか?)などと書かれていた。

(7) 12月6日 記録者 佐木

A子とM子が2人していると、N子がかからかうように、2人の歩いていく前に立ったり、横からM子の手を取ったりしている。M子は、おもしろそうに笑っている。3人でいたが、A子が途中でどこかに行くと、自然にN子と2人になる。そこへHA子が加わり、何かM子に話しかけている。HA子が何か問いかけているのか、同意を求めているらしくM子はすぐにうなずいている①。(1学期頃は、他児の問いかけなどにははっきりと首を振ったりして応答している姿は見かけなかった。)お手紙が書けるように用意してある机に、N子が椅子を持ってくるとM子も座る。(N子がM子に椅子を持ってきたことを、M子はいつ知ったのだろうか。ためらいなく、サッと座った。)M子は、すぐに紙を取り、前に置いてあるバスもさっと手を出して取り、迷わず描き始める②。(今までは、A子が描き始めるまで待ち、それを見ながら描いたり、周りの様子をうかがいながらゆっくり取りかかることが多かった。)

<解釈>

この場面からM子が園生活を楽しんでいる様子が読み取れる。“話してはいる”が声を出していないだけである。また、M子の<3人組>の「兆し」としても注目できる。このことは、今までのA子との<2人組>の経験がもとになっている。M子は、他児からの問いかけにすぐに答えている(下線①)。1学期頃、M子が絵を描くときは、周りの子ども達は何を描くのか様子を見ていたりするために取りかかるのが遅く、描き始めても小さく描いていて自信なさそうであった。A子とかかわるようになって、A子のまねをしながら描くようになり、それが、今では自分の描きたいものをためらいなく表せるようになってきた(下線②)。

IV まとめ

以上に、M子の行動とNTのかかわりの経過と解釈を述べてきた。同等の他者とのかかわりを求め始めたM子に対して、他児にM子を誘わせるような仲介的な援助をNTが試みたことでA子とのかかわりが生じた。しかし、NTがM子他児に誘い入れてもらうために注視するようなまなざしを向けていた。このことはその場の全体の構造に作用し、子ども達の間を対等なものではなくしていたことが考えられた。そこで、NTがM子と距離を持ったことで、それまでのM子の行動を注視するようなまなざしの向け方ではなくなった。このことで、M子とA子のNTにとっての「不可視の時空」が生じ、M子とA子の対等な相互のかかわりが見られるようになった。M子にとって「楽しい幼稚園生活」が営まれ始めたのである。

これらは、M子が「話さない(話せない)」ことも表現であると理解した保育者の態度や姿勢と、「話させる」ことに目を向けなかったことが効を奏したと思われる。そして、そのような態度や姿勢からつくられたM子にとって肯定的な「雰囲気」も作用したと思われる。

また、具体的な援助として保育者の目の向け方があると考えられる。保育者が子どもを「見守る」ことはかかわりの中で見ようとして気に留めた子どもを対象とし、見届けてその結果子どもの行動とその意味を推察する行為である。子どもは見守られているまなざしを感じ取ることで、保育者が自分が在ることを認めてくれていることを実感し、見守ってくれている保育者を拠り所とする。また、保育者も「見守る」ことで子どもの姿を捉えて必要に応じて適切であると判断した援助をすることもできる。

しかし、保育者との相互的なかかわりだけでなく、同等の他者、すなわち同世代の「友達」との相互的なかかわりを求め、そこで自らの拠り所をつくろうとする時期(M子の場合は3年保育年長時)がある。それは、保育者が介在しない「友達」とだけのかかわりの時間と場所の中に存在する。

凝視し続けるように直接的に「見守る」ことは、子どもと他者のかかわりの構造を変容させてしまうことがあることを保育者は自覚しなくてはならない。子どもは、保育者が自分や他児に向けているまなざしを感じているからである。

M子の場合も、NTがM子を「見守る」ことで、他児と遊びたい内面の動きを予測し、NTが他児にM子を仲間に入れる誘いかけの仲介を頼むような援助がなされた。このことで、M子と他児との対等な相互のかかわりが始めは生まれなかった。つまり、このような援助は最初は必要な援助であったと考えられるが、その援助が続けられることによってそれは、不適切な援助となっていく。もし、A子とM子二人の行き先をいちいち尋ねるようなかかわりをNTが持ったとしたら、NTによって子ども同士のかかわりが変容し、対等な相互的なかかわりの機会が奪われたことが予測できる。このことは、「見守る」行為の難しさを示唆している。このような側面も知りながら、子どもの状態・その場の状況を捉えながら、子どもとの「距離」と、まなざしの向け方を考える必要があることを示唆している。また、見逃してはならないのが、母親の変容であろう。第一筆者(佐木)がM子の送迎時にタイミングを見て母親に話し掛け、M子の様子を伝えたり、母親の話を聞いたりしたことで徐々に母親の表情がゆったりとし、挨拶のときなどM子に強制的に話させようとする態度は見られなくなっていく。本報告では保育者中心に述べたのでその部分については割愛した。

今後の課題として、小学校との連携の仕方、引き継ぎの方法を挙げたい。幼稚園修了間近の3月にはM子はA子と他者が居ても小さな声で話をするまでに変容した。しかし、就学時にこれまでの幼稚園の保育者のかかわり方や具体的な援助を伝達し、それを求めるのは困難なことであった。いかにして、小学校への移行の時期を乗り切るのかが問題(障害)を抱えた子どもを支援していく上で重要な課題である。

V 引用文献

- Andersson, C. B. & Thomsen, P. H. 1998 Electively mute children: An analysis of 37 Danish cases. *Nordic Journal of Psychiatry*, 52, 231-238.
- Blum, N.J., Kell, R.S., Starr, H. L., et al. 1998 Case study: Audio feedforward treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37, 40-43.
- 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) 東京教育大学附属教育相談施設紀要「教育相談研究」, 10, 52-84.
- 河合隼雄・中村雄二郎 1984 トボスの知, TBSブリタニカ
- 河井芳文・河井英子 1994 場面緘黙児の心理と指導, 田研出版
- 宮本正一 2004 社会的未熟のアセスメント 学会連合資格「学校心理士」認定運営機構企画監修 『学校心理士の実践 中学校・高等学校編』, 26-38, 北大路書房
- 大場幸夫 1993 保育臨床心理学, ミネルヴァ書房
- 大井正巳 1979 緘黙症 現代のエスプリ別冊「子どもの心理」, 至文堂, 104-105.
- Rye, M. S. & Ullman, D. 1999 The successful treatment of long-term selective mutism: A case study. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 30, 313-323.
- 佐伯胖・佐木みどり 1996 保育における援助行動と対象児の「透明人間」化, 日本教育学会第55回大会自由研究発表要旨集録, 136-137.
- 佐木みどり 1996 幼稚園という場で「話さない」(話せない) Mちゃんにとっての楽しい幼稚園生活を考えるー Mちゃんが、話さない(話せない) ことも表現として捉えていくことの意味ー, 保育学研究, 34, 43-52.
- 佐木みどり・佐伯胖 1996 幼稚園における保育者の『理解』『援助』の葛藤ー1事例を通してー, 日本教育学会第55回大会自由研究発表要旨集録, 132-133.
- Steinhausen, H. & Juzi, C. 1996 Elective mutism: An analysis of 100 cases. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35, 606-614.