

場面緘黙児に対する理解と有効な支援及び学校現場で行われている支援の現状について

Effective educational support for selective mutism students

山中 雅子* 峠 優子**

Masako YAMANAKA Yuko TAO

稲垣 卓司**

Takuji INAGAKI

要 旨

自宅では普通に話ができるのに学校へ来ると全くかほとんどしゃべらない「場面緘黙」の児童が少数みられることがある。個別に本人の不安や周囲の関係性等をしっかりと検討しながら対応する必要がある。今回我々は、S県内のある小学校の教員にアンケート調査とインタビュー調査を行った。結果から当初は関わる不安があってもよりよい対応を連携して検討していくことが有効な支援に繋がる可能性が明らかとなった。

〔キーワード〕 場面緘黙 発達障害 社交不安 特別支援教育

I 研究の背景と目的

場面緘黙 (Selective Mutism) とは、言葉を発したり理解する能力はほぼ正常であるにもかかわらず、幼稚園や保育園、学校などの社会的な状況で声を出すことを求められたときに話したりすることができなくなってしまう不安症状の1つである (新井, 2018)。また、角田 (2007) は、日本では認知度が低く誤解も多く、教育現場で十分な理解や支援が得られておらず、学校で見過ごされたり適切な対応がとられていないことも少なくないと述べている。また、話せないだけでなく強い不安や心身の高い緊張状態で学校にいる場合もあるという。これらのことから、場面緘黙についての理解と学校現場における適切な支援の周知が必要とされている (園山, 2017)。

筆者には、小学校の頃に数名の場面緘黙がある友人がいた。その友人は自ら言葉を発することがほとんどなく、笑顔を見せることも少なかった。当時は場面緘黙に対して無知であり、その友人の困難さを理解することができなかった。以上のことから場面緘黙についての正しい知識を身に付けていくことの必要性を強く感じた。

*鳥取県立倉吉養護学校

**鳥根大学教育学部特別支援教育専攻

本研究では、質問紙調査や聞きとり調査を通して場面緘黙児に対する理解と有効な支援を明らかにするとともに、学校現場で行われている支援の現状について検討したい。

なお、本研究で取り上げる場面緘黙児は医療による診断名の有無に関わらず、場面緘黙同様の困り感が見られる全ての児童を対象としている。

II 場面緘黙について

場面緘黙の同一用語として「選択性緘黙」がある。DSM-5及びICD-10の訳語は、「選択性緘黙」であることから診断名は「選択性緘黙」とされている。また、学校教育の分野でも「選択性かん黙」が用いられている。

しかし、園山（2022）、高木（2017）が述べているように、場面緘黙の児童は自分の意思で話さないことを「選択」しているわけではなく、「場面によって（声を出そうとしても）声が出なくなる」症状であることから、本研究では「場面緘黙」を統一用語として用いることにした。

1. 状態像

場面緘黙（選択性緘黙）は不安症群の1つである。

DSM-5によれば「選択性緘黙の診断的特徴は、他者に話しかけられても話し始めたり相互に応答したりしない。身近な家族がいる自宅では話すが、しばしば仲の良い友達、または祖父母やいとこのような第二親族の前でさえ話さない。この障害は、しばしば強い社交不安によって著しくなる」とされている。場面緘黙の主症状について、場面緘黙は「話さないことを自ら選択している」のではなく、「不安や恐怖によって話したくても話せない」状態であり（高木，2017）、場面緘黙の主症状を「ある場面（家庭・家族など）では声を出して話せても、ある特定の場面（幼稚園・学校・先生・クラスメイトなど）では声が出ず話せなくなる」状態とされる（園山，2022）。

緘黙の発症時期について河合ら（1994）は、場面緘黙児34名の多くが幼児期に集中しており、特に入園・入学時に集中していることを報告している。また矢沢（2008）は、「場面緘黙は家庭外の集団に入る頃に発症するのが特徴であり、保育園、幼稚園、小学校に入る時期に発症時期が集中するのは当然の結果である」と指摘している。したがって、場面緘黙の発症時期は幼児期・児童期が大半を占めていることが分かる。

状態像は様々であり、発症したばかりの頃は学校で少し喋っていたのに全く喋ることができなくなるほど重くなる場合もあれば、発症当初から全く喋らず緘動（極度の緊張状態によって体が硬直する状態）を伴う場合もある（金原・高木，2018）。また、人・場所・状況・時期などによって発話や行動、コミュニケーションの状況が違ふことがある（金原・高木，2018）。

日本での場面緘黙の出現率は、0.02～1.89%（趙・園山，2018）、0.03～1%（DSM-5）、0.15～0.38%（河合・河合，1994）と報告されている。概ね0.02～0.38%程度であり1000人に対して2、3人の割合で存在する。また、場面緘黙の男女差は、ICD-10によれば性差はないとされている一方で、男女比が1：2との報告が多くなされている（矢澤，2008）。また高木（2021）は、場面緘黙の併存症について不安症の併存率が80%であったと指摘しており、社会

不安症、分離不安症、限局性恐怖症が多くみられるとともに、不安症以外にも自閉スペクトラム症の併存も少なくないと述べている。

2. 発症要因

なぜ場面緘黙になるのか、その詳しい原因はまだ分かっていないが根底に不安があるという見方は共通し、「先天的なもの（生まれながらにもつ抑制的な気質や神経生物学的な要因）」に「環境要因」が加わり不安が増大する。そしてそこにある出来事が加わると、緘黙の症状が出現する。黙っていると不安が一時的に軽減され、緘黙によって不安に対処できるようになる。不安を下げ、発話を促す適切な環境が用意されない場合、緘黙の症状はますます強められ固定される」と述べている（内田，2012）（Fig.1）。

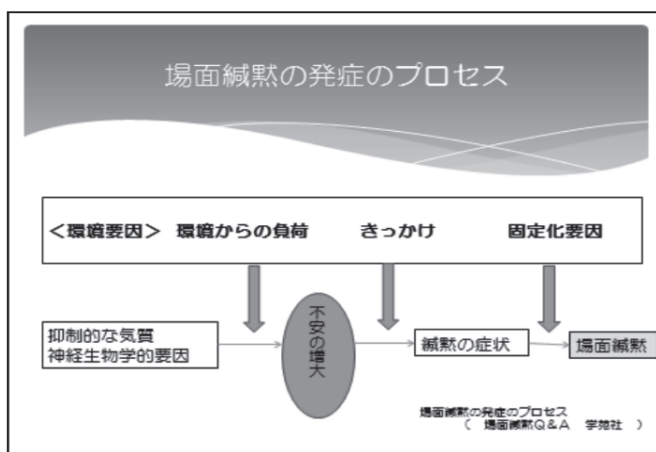


Fig.1 場面緘黙発症のプロセスについて（内田，2012）

場面緘黙の背景にあるものとして高木（2021）は、行動抑制・シャイネス、不安障害、自閉スペクトラム症、ことばの問題、知的障害を挙げている。以上のことから、発症要因は多様であり環境要因も大きく関わっている。いきなり緘黙状態に陥るのではなく、原因やきっかけがあり、不適切な状況下にさらされ続ける中で次第に状態が悪化していく（河合・河合，1994）。

3. 診断基準

場面緘黙は、医学領域では明確な診断基準が定められている。アメリカ精神医学会の診断基準（DSM-5）をTable. 1に示す。

Table. 1 アメリカ精神医学会の精神疾患の診断・統計マニュアル（DSM-5）

- A. 他の状況で話しているにも関わらず、話すことが期待されている特定の社会的状況（例：学校）において、話すことが一貫してできない。
- B. その障害が、学業上、職業上の成績、または対人的コミュニケーションを妨げている。
- C. その障害の持続期間は、少なくとも1カ月（学校の最初の1カ月だけに限定されない）である。

- D. 話すことができないことは、その社会的状況で要求されている話し言葉の知識、または話すことに関する楽しさが不足していることによるものではない。
- E. その障害は、コミュニケーション症（例：小児期発症流暢症）ではうまく説明されず、また、自閉スペクトラム症、統合失調症、または他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものではない。

また、アセスメントの1つとして緘黙症状を評価するために、SMQ-R（日本語版場面緘黙質問票）（かんもくネットがSMQ（Bergman）を翻訳したもので、インターネット上に公表）を用いることもある。質問項目はA幼稚園や学校、B家庭や家族、C社会的状況（学校の外）で構成されており、合計17問の質問（そのうちの1問は得点に含めない）に得点をつけて発話の頻度を評価する尺度となっている（高木，2021）。SMQ-Rはアセスメントの一部であり、身振りや表情、コミュニケーションの様子などは測定することができないため、必要な情報を補いながら使うように心がける必要がある。

4. 治療方法

金原・高木（2018）は、現在有効性が確認されている治療は、行動療法や認知行動療法である（Table. 2）。日本では、これらの治療を行うことができる場所は大変限られているのが現状であるという。そこで、発話を目指すため、行動療法的な関わり方を学校や家庭で取り入れることを勧めている。

Table. 2 場面緘黙の治療法

○行動療法

「心理」の部分にはほとんどアプローチせず行動を通して悩みや課題を克服していく心理療法。行動のハードルを下げ、まずやってみることを重視し徐々に慣れさせていく方法。

○認知行動療法

認知（ものの受け取り方や考え方）に働きかけ、考え方や行動のしかたを少しだけ変えることで、気持ちを楽しんで問題解決をする精神療法。正しい知識と成功体験を重要視する。

場面緘黙の治療のゴールに関して、高木（2017）は「誰とでも話せるようになること」ではなく、「さまざまな場面で『その人らしさ』を発揮できるようになること」と論じている。相馬（1991）も、専門の治療・教育機関で遊戯療法や箱庭療法などの治療を行い、治療場面で話すことができるようになってもそれが現実の学校場面での変化につながらないということを課題として挙げている。

5. 学校教育の制度

場面緘黙は、学校教育の制度上「情緒障害」に分類されており、特別支援学級、通級による

指導の対象である（文部科学省，2013）。場面緘黙の児童は必要に応じて通級による指導を受けたり，通常の学級での学習が困難な場合は特別支援学級に在籍したりする場合もあるものの，通常学級に在籍している児童が多い（園山，2022）。このことから，学びの場が用意されているものの利用していない児童が多いと思われる。

6. 学校における困難状況

学校における困難状況として，話すこと以外に食事ができない，トイレに行けないという生理的な現象から，字が書けない，着替えができないこと（高木，2021）や，返事や発表や運動の困難，歌唱や楽器演奏の困難，体育での動作の抑制がある（奥村・園山，2018）。さらに二次的な問題として，いじめ，不登校（奥村・園山，2018），声を出すよう求められることによるストレスから起こる頭痛・腹痛なども生じる（金原・高木，2018）。これらのことから，発言場面だけに限らず学校生活の全般において困難状況が起きているとともに，身体的に制限が起きたり，活動参加が思うようにできずに周りから孤立してしまうなど様々な問題があることが分かる。したがって，場面緘黙児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（園山，2017）とともに通常学級での理解と支援の必要性が感じられる。

以上のことをまとめると次のようになる。

- ・緘黙症状の背景にある様々な問題を早期発見すること。
- ・場面緘黙児のありのままの姿を受け止め，不安感・恐怖感を取り除いていくこと。
- ・場面緘黙児が安心して過ごせるように人的環境・物的環境を整えること。

上記を念頭において本研究を行なっていく。堀江・釜田（2015）は，教員が学校全体や保護者と連携して個別に合った支援をすることが大切であると報告しており，これらの研究も参考に，S県における学校現場の場面緘黙児に対する理解，支援の現状について把握し，検討したい。

Ⅲ 方法

1. S県O町小学校教員への質問紙調査

(1) 目的

小学校教員の場面緘黙児に対する理解と学校現場で行われている支援の現状及び課題を知る。

(2) 調査方法

O町の10校の小学校教員95名を対象に無記名で質問紙調査を行う。

(3) 質問紙の構成

質問紙は，堀江・釜田（2015）の質問紙を参考に筆者が加筆したものを用いた。

質問紙の構成は，「(1) 被験者のプロフィール」，「(2) 場面緘黙についての知識・理解度」，「(3) 場面緘黙児への指導についての考え」，「(4) 緘黙児の指導経験とその内容」で構成した。

2. O町小学校教員への聞き取り調査

(1) 目的

実際に学校現場で行なわれていた場面緘黙児への有効なかかわり方や支援を知る。

(2) 調査方法

過去に3名の場面緘黙児と関わった経験のある小学校教員1名に聞き取り調査を行う（オンライン使用）。

(3) 聞き取り調査項目

- ① 3名の児童が場面緘黙児であると気が付いたきっかけについて。
- ② 場面緘黙児に見られた症状や困り感について。
- ③ 保護者との情報の共有について。
- ④ 実際に行われていた支援について。
- ⑤ 有効であった支援について。
- ⑥ 支援をしていく中で難しいと感じた点について。
- ⑦ 他教員、他機関との連携について。

IV 結果

1. O町小学校教員への質問紙調査

(1) 回収結果

小学校教員への質問紙調査の回収数は87名（91.6%）であった。

(2) 回答結果

回答結果について、堀江・釜田（2015）を参考にして、集計をした。

① 被験者のプロフィール

「年齢」は、50代が32名（36.8%）、20代・30代がともに17名（19.5%）、40代が16名（18.4%）、60代が5名（5.7%）で、40代以上が61%であった。「今年度の役割」は、通常学級の担任が43名（49.4%）、管理職が17名（19.5%）、特別支援学級の担任が15名（17.2%）、養護教諭が9名（10.3%）、担任ではない教員が3名（3.4%）、通級指導担当者が1名（1.1%）であり、半数が通常学級の担任であった。「勤務経験年数」は、31年以上が21名（24.1%）、21～30年が19名（21.8%）、11～20年が17名（19.5%）、6～10年が15名（17.2%）、5年以下が14名（16.1%）、無回答が1名（1.1%）であり約7割（66.8%）が10年以上の経験者であった。

② 場面緘黙についての知識・理解度

問1から問8について（Table 3）は選択肢ごとに回答率を算出した。5つの選択肢の回答率の比較が難しいことから、3種類（①・②と回答した被験者、③と回答した被験者、④・⑤と回答した被験者）に回答をまとめ直した上で両群間の比較を行った。3つの選択肢の中で回答率が50%を超えていたものを被験者の解答傾向とした（網掛け部分）。Table. 3に質問内容と回答結果を示す。このことより場面緘黙児に対する理解は概ね出来ていることが考えられた。

Table. 3 場面緘黙児に対する知識・理解度

| 問 | 質問文 | 群 | 選択肢 | | | | |
|----|-------------------------------------|----|--------|--------------------|-----------|-------------------|------|
| | | | ① そうだ | ② どちらかと言え ば そうだ | ③ どちらでもない | ④ どちらかと言え ば 違う | ⑤ 違う |
| | | | ①と②の合計 | | | ④と⑤の合計 | |
| 問1 | 緘黙の症状は、その児童の個の何らかの特殊な欠陥(脳の異常など)である。 | 教員 | 6.9 | 11.5 | 32.2 | 21.9 | 27.6 |
| | | | 18.4 | | | 49.5 | |
| 問2 | 緘黙は、家庭に問題がある。 | 教員 | 2.3 | 6.9 | 47.1 | 16.1 | 27.6 |
| | | | 9.2 | | | 43.7 | |
| 問3 | 緘黙は、不安から生じる。 | 教員 | 16.1 | 55.2 | 26.4 | 0 | 2.3 |
| | | | 71.3 | | | 2.3 | |
| 問4 | 緘黙は、本当はしゃべれるのに、わざとしゃべらない。 | 教員 | 1.1 | 3.4 | 16.1 | 9.2 | 70.1 |
| | | | 4.5 | | | 79.3 | |
| 問5 | 緘黙のままではしゃべれないのは頑固やこだわりのせいである。 | 教員 | 0 | 2.3 | 34.5 | 13.8 | 49.4 |
| | | | 2.3 | | | 63.2 | |
| 問6 | 緘黙は、しゃべらないことだけがその児童の問題である。 | 教員 | 1.1 | 0 | 8.0 | 19.5 | 71.3 |
| | | | 1.1 | | | 90.8 | |
| 問7 | 周囲の児童は、緘黙児を理解していると思う。 | 教員 | 1.1 | 24.1 | 41.4 | 24.1 | 8.0 |
| | | | 25.2 | | | 32.1 | |
| 問8 | 緘黙は、早期発見・早期対応が大切である。 | 教員 | 55.2 | 29.9 | 10.3 | 3.4 | 1.1 |
| | | | 85.1 | | | 4.5 | |

③ 場面緘黙児への指導についての考え

場面緘黙児への指導に対する理解度についてみると、Table. 4 に示すように問1から問11について回答を得た。場面緘黙児に対する指導についての考え方は適切なものと考えられた。

Table. 4 場面緘黙児への指導に対する理解度

| 問 | 質問文 | 群 | 選択肢 | | | | |
|-----|--|----|--------|--------------------|-----------|-------------------|------|
| | | | ① そうだ | ② どちらかと言え ば そうだ | ③ どちらでもない | ④ どちらかと言え ば 違う | ⑤ 違う |
| | | | ①と②の合計 | | | ④と⑤の合計 | |
| 問1 | 口をきかないという側面だけに注目して、言語面の指導を中心に取り組みを進めた方がよい。 | 教員 | 0 | 1.1 | 13.8 | 18.4 | 66.7 |
| | | | 1.1 | | | 85.1 | |
| 問2 | 話すことを強要した方がよい。 | 教員 | 0 | 0 | 13.8 | 9.2 | 77.0 |
| | | | 0 | | | 86.2 | |
| 問3 | しゃべらないことを罰した方がよい。 | 教員 | 0 | 0 | 1.1 | 5.7 | 93.1 |
| | | | 0 | | | 98.8 | |
| | | | 1.8 | | 97.3 | | |
| 問4 | 緘黙児の感情に共感した方がよい。 | 教員 | 58.6 | 31.0 | 9.2 | 1.1 | 0 |
| | | | 89.6 | | | 1.1 | |
| 問5 | 緘黙児とのスキンシップの機会を与えたほうがよい。 | 教員 | 33.3 | 28.7 | 33.3 | 3.4 | 0 |
| | | | 62.0 | | | 3.4 | |
| 問6 | 緘黙児は、褒めて自信を育てたほうがよい。 | 教員 | 39.1 | 37.9 | 20.7 | 2.3 | 0 |
| | | | 77.0 | | | 2.3 | |
| 問7 | 緘黙児の不安を減らし、リラックスできる環境を作った方がよい。 | 教員 | 60.9 | 33.3 | 5.7 | 0 | 0 |
| | | | 94.2 | | | 0 | |
| | | 学生 | 78.1 | 18.4 | 1.8 | 0 | 1.8 |
| | | | 96.5 | | | 1.8 | |
| 問8 | 緘黙は、長期的に温かな指導・援助をした方がよい。 | 教員 | 71.3 | 24.1 | 4.6 | 0 | 0 |
| | | | 95.4 | | | 0 | |
| 問9 | サポートせずにそのままにしておいた方がよい。 | 教員 | 0 | 1.1 | 5.7 | 10.3 | 82.8 |
| | | | 1.1 | | | 93.1 | |
| 問10 | 学級の児童の緘黙に対する有害な行動(からかいなど)を禁止し抑制した方がよい。 | 教員 | 57.5 | 21.9 | 11.5 | 2.3 | 6.9 |
| | | | 79.4 | | | 9.2 | |
| 問11 | 「学級のみんなが元気で、いい子でいなければならない」という教育観をもった方がよい。 | 教員 | 1.1 | 3.4 | 25.3 | 17.2 | 52.9 |
| | | | 4.5 | | | 78.2 | |

④ 場面緘黙児の指導経験とその内容

場面緘黙児との関わりの経験の有無に関して、「ある」が67名 (77.0%)、「ない」が20名 (23.0%) であった。また、「仮に被験者が場面緘黙児のクラス担任であったら」という設定で、場面緘黙児と関わる時に予想される気持ちの持ち方について3者択一形式で回答してもらった。

「一緒に頑張れる」が32名 (36.8%)、「どちらでもない」が26名 (29.9%)、「うまく関われるか心配だ」が24名 (27.6%)、無回答が5名 (5.7%) であった (Fig. 2)。

場面緘黙児と関わる時の予想される気持ち

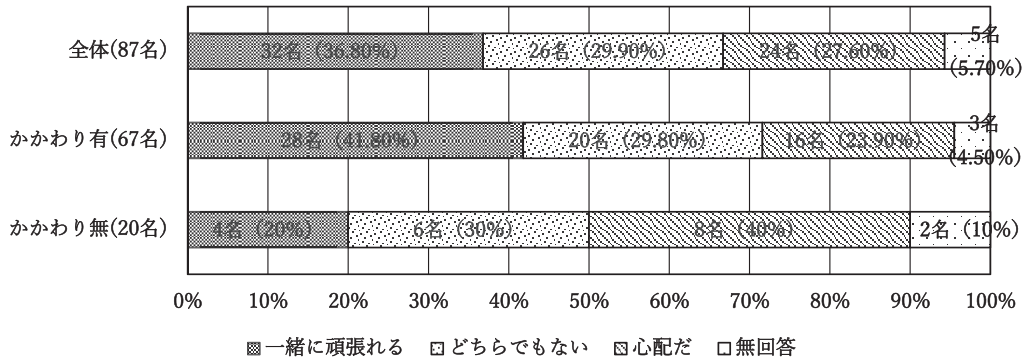


Fig. 2 場面緘黙児とかかわる時の予想される気持ち

最後に、場面緘黙児との関わりがあると回答した教師を対象として関わった場面緘黙児の様子、支援・援助の必要性を感じたきっかけについて自由記述式での回答を得た。また、満足のいく支援ができたか、戸惑ったことはあったか、その他気が付いたことについては5段階評定と自由記述式での回答を求めた。

関わった場面緘黙児の様子、支援・援助の必要性を感じたきっかけは以下の通りである (Table. 5)。

Table. 5 場面緘黙児の様子・支援・援助の必要性の契機

| 関わった場面緘黙児の様子 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・家では話をするが、学校では全く話をしない。 ・とても仲の良い友達とは話ができる。 ・授業中や人前に出ると言葉が出なくなり、固まってしまう。 ・他者の話に関心を持ち、静かに聞いているが話すことはしない。 ・話しかけてもあまり反応がなく、感情が乏しい。 ・家では明るくお話し好きであるが、クラスでは全く笑うことも喋ることもなかった。 ・意思表示はかすかに頷くか、目の動きによるものであった。 ・仲の良い友達と話したり遊んだりしていて、授業中も頷きで反応を見せていた。一方で、人前に立つと固まってしまう、涙が出ていた。 |

支援・援助の必要性を感じたきっかけ

- ・グループ内での子ども同士の意思疎通が必要な場面で。
- ・授業で話せなかったり、担任からの問いかけに答えたりするのが難しかった時。
- ・クラスの子も達から、異質な子どもという雰囲気を感じたため。
- ・進路や学校、家庭の困り感や状況を聞く時。
- ・本人はやる気があるが声が出ずに苦しんでいる様子を見て。
- ・なかなか学級になじめていなかったため。
- ・学校生活で誰かと話している様子が見られなかったため。
- ・保護者から相談を受けたため。
- ・クラス内で物がなくなることが多く、クラスの子も達困っていたため。
- ・引継ぎにて把握した。

次に、「満足のいく支援ができたか」の問いについては、「よくできた」が0名(0%)、「まあまあできた」が9名(13.4%)、「どちらでもない」が26名(38.8%)、「あまりできなかった」が24名(35.8%)、「全くできなかった」が2名(3.0%)、無回答が6名(9.0%)であり、「あまりできなかった」以上が38.8%で最も多かった。自由記述の内容をみると、「対象児の得意なことでも励まして、自信を持たせていた」その後、「あの時に褒めてくれて嬉しかった」と何度か伝えに来てくれた」や、「一緒に遊んだりよく話したりしたことで、耳打ちなら短い言葉で話してくれるようになった」、「満足のいく支援ができたかは、対象児本人に聞いてみないと分からないが、他の児童もいる中で満足のいく支援をするのは難しかった」、「様々な方法を試したが、なかなか状況が変わらなかった。長期的な支援が必要」などであった。

次に、「戸惑ったことについて」の問いでは、「とてもあった」が18名(26.9%)、「少しあった」が22名(32.8%)、「どちらでもない」が8名(11.9%)、「あまりなかった」が9名(13.4%)、「全くなかった」が2名(3.0%)、無回答が8名(11.9%)であり、半数以上が戸惑いを感じていた。自由記述の内容をみると、「知識や経験が乏しく、支援体制もあまり整っていなかったため、対応方法が正しいのか不安であった」、「どのやり方が対象児に合っているのか見つけ出すのが難しい」、「コミュニケーションがなかなかとれないこと」、「対象児が気にすることなく、周りの児童の理解を得られるような説明をすることが難しい」、「なかなか自己決定ができず、選択肢がはまらないことが多かった」、「泣いている理由や対象児本人の思いを具体的に聞くことが難しかった」などの記載がみられた。

2. O町小学校教員への聞きとり調査

(1) 回答結果

担任をした3名の児童は、同じクラスで出席番号が前後であった低学年生のAさんとBさん、高学年生のCさんで、3名とも女子児童であった。3名の場面緘黙の状態像、聞き取り調査の結果は以下の通りである(匿名性に配慮し、聞き取り内容は筋からはずれない程度で加筆・改変している)(Table. 6, 7)。

Table. 6 3名の場面緘黙児の状態像

| | |
|-----------------------|--|
| Aさん | <ul style="list-style-type: none"> ・健康観察では、たまに小さな声で返事をする。 ・よく笑ってくれる子どもで、緘黙の症状も軽めであった。 ・父子家庭であり、母性を求めている様子（髪を結んでと近づいてくるなど）が多々見られた。 ・朝から泣いていることもあった。 |
| Bさん | <ul style="list-style-type: none"> ・全く喋らず、緘黙の症状が重めであった。 ・健康観察では一切声が出せず、ハンドサインを決めて反応していた。 ・表情がなく顔が能面のようで、何を考えているのかわからない。 ・リアクションは薄く、ほとんどなかった。 |
| Aさん、 Bさん 共通する症状 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業中は話さないが、とても仲のよい友達にはハンドサインを送ったり頷いたりして会話することが可能。 ・大人しい友達より、よく話してくれる明るい友達と関わっていた。 ・お互いのことについては、あまり関わろうとしなかった。 |
| Cさん | <ul style="list-style-type: none"> ・友達に最小限に話す（そうだね、うんなど）ことは可能であったが覇気がない様子。 ・自分から話すことはしない。 ・学力が高く自分の考えをしっかり持っていた。 ・クラスでの発表はできないが、2択の質問をすると空書きで答えることは可能であった。 ・前日に気持ちがあまく伝えられなかったことがあると、次の日に学校を休んでしまう。 |

Table. 7 聞きとり調査回答結果（抜粋）

| | |
|---|--|
| ① | Aさん、Bさんのどちらも、進級の時点で保護者から相談があった。 |
| ② | 個人差が見られ、学年によっても様々であった。Aさん、Bさんのように発話しなくてもよい環境があると困り感があまり見られなかった。一方で、発話しなくてもよい環境であっても、Cさんは、自分の気持ちをうまく伝えられないことに悔しく思ったり、発話できないことに悩んだりしていた。 |
| ③ | 懇談で今後の対応について話し合う、連絡帳で些細なことでも共有していくといった、日頃からのやり取りを大切にしていた。 |
| ④ | 1人1人の状態やできることに着目して、様々な支援がなされていた。母性を求めており反応もあったAさんには、2人きりで話す時間を多くとるようにされていた。一方で、Bさんにはあまり無理に喋らせないようにする代わりに、日頃から緊急時の伝え方の話をすることや保護者との情報共有に力を入れていた。また、Cさんに関しては、不安症状が強いこともあったため、心療内科や通級を勧めたりクラスの子供たちに本人の気持ちを代弁したりする支援した。 |
| ⑤ | ④の実際に行われた支援はいずれも有効であり、一緒にいて安心できる存在となることが重要であるとのことだった。低学年では、友達よりも教員が積極的ににかかわることが必要であるが、高学年になると、友達とのかかわりの方が有効である。 |
| ⑥ | 授業中だけでなく、普段の学校生活の中でも難しさが見られた。また、コミュニケーションの取り方ももちろんであるが、話せないことによって成績の付け方や緊急時に伝えてくれるかどうかなどにも難しさを感じていた。 |
| ⑦ | 他教員、他機関との連携について、積極的に連携をなされていたことが伺えた。日頃から特別支援の専門の教員に相談したり周りの教員に具体的な情報共有を行ったりして、学校全体で連携していたことが分かった。また、学校内だけでなく、医療機関とも連携を取り、有効な支援やかかわり方を共有していた。 |

V 考察

今回の研究結果を踏まえて「(1) 場面緘黙児に対する理解について」, 「(2) 場面緘黙児に対する支援の現状について」, 「(3) 学校現場における有効な支援について」の3つの観点から考察を行っていく。

(1) 場面緘黙児に対する理解について

質問紙調査より場面緘黙についての知識・理解度に関してはあまり回答にばらつきが見られず、場面緘黙に対する正しい理解が概ねできていることが分かった。場面緘黙児との関わりの有無に関しては、67名(77%)と高い結果であった。8割近い教員が場面緘黙児と関わったことがあり、学校現場には場面緘黙の困り感を抱えている児童が多く在籍していることも分かった。診断を受けていなくても場面緘黙同様の状態像である児童が、学校に多く存在しているのではないかと考えられる。

日本での場面緘黙の出現率に関する回答の平均は6.7%であり、河合・河合(1994)が述べている医学的な出現率である0.02~0.38%とは少し離れた数字となった。このことから場面緘黙という状態は、ある程度の関わりを持たないと気が付きにくいものであるのではないかと考えられる。

また、質問紙調査や聞きとり調査を通して、場面緘黙児だけではなく周囲の子ども達のことにもしっかり目を向けて関わっていることが印象的であった。教員として職業に責任を持ち、日々の教育活動の中で多くの児童と関わっていくことにより、観察力や視野の広さは鍛えられ培われていくものと思われた。

(2) 場面緘黙児に対する支援の現状について

支援の必要性を感じたのは場面緘黙児が話せずに困っている様子に加えて、保護者の方からの相談、前年度の担任からの引継ぎ、周囲の児童の誤った捉え方などがきっかけとなった。場面緘黙児の話せない姿だけでなく周囲の児童の様子、保護者や他の教員などとの関わりによって支援の必要性を感じており、学齢期の困り感や発達段階の視点も含めて支援を検討していた。

質問紙調査より全体における場面緘黙児と関わる時の気持ちとして「大丈夫、一緒に頑張れる」と回答した教員は32名(36.8%)であった。今までに場面緘黙児と関わりがあった教員も「大丈夫、一緒に頑張れる」と回答したのは28名(41.8%)であり、支援をしていく中で教員は何らかの不安を抱えているものの、実際に実態が分かると経験をもとに安心して対応することができると思われた。

場面緘黙児に対する支援は、個々に応じた様々なものがあつたが、場面緘黙児だけでなく周囲の児童達に目を向けた学級運営が多くなされていた。発話を促す支援というよりも意思表示をするための支援や、安心して生活できる環境や人的環境を整えることなど、不安を取り除き少しでも心地よく過ごせるような細やか支援がなされていた。堀江・釜田(2015)の研究でも同じ傾向が指摘されている。また、発話を促す支援に関しては長期的かつ継続的に支えていくために、通常学級よりも個別的な対応がとりやすい特別支援学級や通級指導、あるいは学校外の機関で行われていることが多いと考えられる。また、周囲の児童に場面緘黙児に対する理解を深めながら、集団全体で温かく見守り助け合っていこうという意識を高めるなど、日頃から

学級運営に力を入れていることが多くみられた。

さらに、保護者の方と情報共有をおこなったり、学校全体で支援方法について検討して支援がなされていることも明らかとなった。学校と家庭で異なる姿を見せる場面緘黙児の特性を踏まえてその子の本来の姿や持っている力を把握するために、様々な視点から情報を持ち寄り多面的にアセスメントを行っていく必要があると思われた。また場面緘黙児への支援において、対象児が話せる相手や話せる場所をどのように広げることができるかが鍵となる。「チーム学校」として体制を整備して教職員一人一人が自らの専門性を発揮しながら関わっていくことも求められる（高木，2017）。担任一人で抱え込むのではなく、保護者と連携をとり学校全体で協力して支えていったりすることが重要であると言える。

「満足のいく支援ができたか」については、「よくできた」と回答した教員が0名（0%）であり非常に低いことが分かった。戸惑ったことがあったかに関しても、「とてもあった」「少しあった」と回答した教員が40名（59.7%）と半数を超えている。自由記述からも多くの教員が、学校でのかかわりの難しさや厳しさなどを感じている。「コミュニケーションがなかなかとれない」「知識や経験が乏しく、どの対応方法が正しいかわからない」「どのやり方が対象児に合っているのか見つけ出すのが難しい」などという意見が見られた。

場面緘黙児に出会ったことをきっかけに場面緘黙について研鑽を深める姿がみられ印象的であった。だからこそもっと場面緘黙についての発信や学ぶ機会が必要であり、対応方法も含めた理解を行い、知識をつけることが重要と思われる。

（3）学校現場における有効な支援について

本研究より、場面緘黙の状態像は千差万別であり困り感や支援のニーズも一人一人異なっていること、そして、教員が試行錯誤しながら対象児に寄り添い様々な支援を行っていること、「学校で安心して過ごせるための支援」を積極的に行っている教員が多いことなどが明らかとなった。質問紙調査、聞きとり調査の結果を踏まえ学校での有効な支援についてまとめる（Table. 8）。

Table. 8 学校での有効な支援

| 【安心して過ごせる教員との関係づくり】 |
|---|
| <p>○自学ノートや交換ノートの活用 信頼関係を築いたりコミュニケーションをとったりするために有効である。些細なこと、短い一言に対してもしっかりとコメントを返していくことで、場面緘黙児が少しずつやり取りを楽しむことができたり、教員は対象児の心の内にある思いや考えを知ったりすることができる。</p> |
| <p>○1対1で話す時間をしっかりとる 2人の時間をとった時に、ひそひそ声で話す姿や何らかの反応が見られたという意見が多々あった。短い時間でも個別的な関わりを継続していくことで、場面緘黙児にとって教員が安心できる存在となるのではないかと考える。</p> |
| <p>○事前に約束事を決めておく 「授業中に当てることはしないから、分かったら先生の方を見て手を挙げてね。」「困った時は先生のところに必ず来てね。」など、事前に約束事を決めておくことで、先の見通しを持つことができ、緊張や不安を少しずつ取り除くことができる。</p> |

| |
|---|
| <p>○話すこと以外の手段を使ったやり取りを行う 発話が難しい子どもには、筆談を行ったり、カードを用いたりすることが有効であると考えられる。また、傾きやかすかな声で話せる子どもには、「はい、いいえ」で答えられるような簡単な質問を行うことや、番号で答えられる選択肢のある問いかけを行うことも、意思を表出するために大切な手段である。</p> |
| <p>○自信を持たせたり自己有用感を高めたりする 発話ではできなくても聞くことがとても上手であったり、作文・絵が上手であったりと場面緘黙児の得意なことや長所はたくさんある。教員が、普段から細かいところにまで目を向けて褒めたり学級全体に共有したりしながら、対象児に自信を持たせていくことが重要である。</p> |
| <p>【安心して過ごせる友達との関係・学級づくり】</p> |
| <p>○過ごしやすい温かな学級を作る 場面緘黙児が安心してありのままの姿で過ごせるように、1日の大半を過ごす学級の雰囲気づくりが重要となる。周りの子ども達の理解を深める理解教育に取り組むだけでなく、誰もが持っている力が発揮しやすい環境となるよう、子ども達がお互いの多様性を認め、個々を尊重し合える学級づくりをしていかなければならない。</p> |
| <p>○友人関係を築いていくためのサポートをする 休憩時間になると友達と楽しく遊んだり、友達からの手紙により学校へ行くことが楽しみになったりしたなど、調査の中でも友達がかなり大きな影響を与えていることが明らかとなった。園山 (2022) も、「クラスの中に仲の良い子がいることは、場面緘黙の子どもにとって幼稚園や学校生活における安心感を左右する」と述べている。そのため、親しい友達と同じクラスやグループになるように配慮するなど、場面緘黙児を自然な形で受け入れられるような環境づくりを行い、子ども同士が円滑な関係を築いていける支援をしていくことが求められるのではないかと考える。</p> |

高木 (2018) は、学校現場で最初にするべき支援として、保護者との連携、アセスメントを挙げている。園山 (2017) は、実態把握、安心感を作る取り組み、活動や授業の参加度を高める取り組み、話せるようになるための取り組みを勧めている。個別の支援計画を作成する上では、場面緘黙児の抱えている問題の本質的な部分や支援・介入の大まかな方向を見るために、まず丁寧な情報収集を行うことが重要である。そして、現在の状態から目標設定を行い、目標に向けて「できること・できそうなこと」を少しずつ積み重ねていくスモールステップを柔軟に考えていかなければならない (高木, 2017)。できるだけ早期に対応していくために保護者との連携をとること、学校全体で支援方法を考え共通認識を持つことなども欠かせない。

話せるようになるための支援としては、少しずつ話せる人や場を増やしていく方法 (園山, 2017) や音声の録音や再生に挑戦すること (金原・高木, 2018) も有効であると言われている。今回の調査結果によると、通常学級では発話を促す支援は少ない可能性が高い。しかし、安心感や授業・活動の参加度を高める取り組みの中に、話せるようになるための取り組みの要素が入っている (園山, 2022)。場面緘黙児が「話すこと」に向かって進めるよう安心感をさらに高め、話すこと以外でのコミュニケーションを充実させていくことも重要であると感じた。

Ⅶ 終わりに

本研究では、場面緘黙児に対する理解と有効な支援を明らかにするとともに学校現場で行われている支援の現状について調査を行った。その結果、場面緘黙児に対する理解はなされていたものの学校現場では教員が試行錯誤し、戸惑いや不安を抱えながら支援を行っている現状が

見られた。教員の場面緘黙児に温かく寄り添う様子や「安心してありのままの姿で過ごしてほしい」という願いもうかがえた。

有効な支援として場面緘黙児本人に対しては、第一に不安感や緊張を減らして安心できる環境を整えることが重要である。安心感のある生活の中でこそ、ありのままの自分を出すことができ活動や授業への意欲が高まるからである。そのため、場面緘黙を正しく理解し寄り添い、場面緘黙児にとって居心地の良い存在・安心感の基盤となる態度が求められる。

周囲の児童らに対しては、場面緘黙児への理解を自然と促していただくだけではなく、全ての児童がお互いに個性を尊重し認め支え合っているような環境を整えていく必要がある。そのため、教員として場面緘黙児だけではなく、周囲の児童の考えや思いも柔軟に捉えて学級運営に生かすことが大切である。

また、早期から適切な支援を行うために保護者と密に情報共有を行いながら学校全体や外部機関と連携して支えていくことも欠かせない。

本調査結果から、8割近い教員が場面緘黙児と関わった経験があることが分かった。学校現場では高い確率で場面緘黙児及びその状態に近い子どもと出会うことが予想される。場面緘黙に対する正確な知識を増やすこと、有効な支援方法を知ることによって場面緘黙の早期発見につながり、対象児に寄り添いながら安心できる学びの場を提供できるのではないかと考える。

Ⅶ 謝辞

本研究にご協力頂いた、小学校教員の皆様に心より感謝いたします。

Ⅷ 参考・引用文献

- 新井翔（2018）教員による場面緘黙症生徒の捉え方について．北海道心理学研究，40，p46
- かんもくネット（2007）場面緘黙Q&A．学苑社
- 園山繫樹（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，p195-208
- 園山繫樹（2022）幼稚園や学校で話せない子どものための場面緘黙支援入門．株式会社学苑社
- 高木潤野（2017）合理的配慮から支援計画作成まで学校における場面緘黙への対応．株式会社学苑社
- 河合芳文・河合英子（1994）場面緘黙児の心理と指導－担任と父母の協力のために－．田研出版株式会社
- 矢澤久史（2008）場面緘黙児に関する研究の展開．東海学院大学紀要，2
- 金原洋治・高木潤野（2018）イラストでわかる子どもの場面緘黙サポートガイドーアセスメントと早期対応のための50の指針ー．合同出版株式会社
- 趙成河・園山繫樹（2018）選択性緘黙の有病率に関する文献的検討．障害科学研究，42，p227 - 236
- 高木潤野（2021）臨床家のための場面緘黙改善プログラム．株式会社学苑社
- 内田有子（2012）場面緘黙の子どもたちについてー子どもたちの思いによりそった支援ー．島根大学大学院教育学研究科課題研究成果論集，3，p41-50

- 伊藤佐陽子・成瀬智仁 (2017) 場面緘黙児に対する不安軽減プログラムの実践的効果の検証
－マインドフルネス・プログラムを活用した介入効果－. 研究助成論文集, 明治安田こころ
の健康財団編, 53, p69-78
- 相馬壽明 (1991) 選択性緘黙の理解と治療－わが国の10年間の個別事例研究を中心に－. 特殊
教育学研究, 29 (1), p53-59
- 高木潤野 (2021) 場面緘黙 (選択性緘黙) の理解と対応. 小児保健研究, 80 (6), p752-756
- 奥村麻衣子・園山繫樹 (2018) 選択性緘黙のある児童生徒の学校場面における困難状況の理解
と教師やクラスメイトに求める対応－経験者への質問紙調査から－. 障害科学研究, 42,
P91-103
- 堀江幸治・釜田穂奈美 (2015) 小学校教員の場面緘黙児に対する理解と支援観についての質問
紙調査－教職志望の短期大学生との比較から－, 九州女子大学紀要, 52 (2), p77-91
- 文部科学省 (2013) (7) 自閉症・情緒障害
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_00807.html
(2022年12月19日)
- かんもくネット (2022)
<https://www.kanmoku.org/> (2022年12月19日)