

場面緘黙症児が安心して小学校生活を送るために必要な支援の在り方に関する検討^{※1}

—本人, 母親, 担任教師三者の語りの分析から—

木本百香^{※2}・熊谷亮^{※3}

本研究では、場面緘黙症児が安心して小学校生活を送るための望ましい支援と連携の在り方について検討した。本調査時に中学2年生の場面緘黙症児とその母親、小学校時代の担任教師の3名に、小学校時代に関するインタビュー調査を実施したのち、質的分析を行った。その結果、教師の対応は本人と保護者の学校に対する感じ方に影響を及ぼすことが明らかになった。この結果から、教師には場面緘黙症に対する正しい知識・理解に加えて、発話や行動の困難さを受け入れ、本人を取り巻く環境を調整しながら不安や緊張の少ない学校生活を保障する必要性が示唆された。また、本人への受容的な対応と保護者への丁寧で密な対応を通して保護者と信頼関係を構築し、家庭と学校とが共通理解のもと連携して支援を行う必要性も示唆された。

キーワード：小学校, 場面緘黙, 母親, 教師

I. 問題と目的

場面緘黙症（選択性緘黙）とは、話す力を有しているにもかかわらず、学校や職場など特定の社会的状況において話すことができなくなる障害である。学校生活において場面緘黙症児が抱える困難は、音読や指名時の発表、歌の斉唱など、発言や発話が直接求められる教科だけではなく、体育や図画工作など、身体や手先を動かしたり、自己表現したりする必要のある教科においても見られる（奥村・園山, 2018）¹²⁾。例えば、音楽や体育時の具体的な状態として、小島・関戸（2013）⁶⁾は、ハーモニカの準備はできて吹けない、準備運動や跳び箱・鉄棒は立ったまま動かない実態のある場面緘黙症児について報告している。また、極度の不安や緊張の中で学校生活を送っており、成瀬・高橋（2019）¹¹⁾は、トイレに行けない、水が飲めない、給食が食べられないなどの困難が見

られる子どもがいること報告している。

その一方で、学校現場の現状として場面緘黙症への知識と理解が進んでいない。河井・河井（1994）⁴⁾は、単なる大人しい子どもとして問題視されなかったり、大人への反抗心のために頑なに話さないと誤って認識され、不適切な指導が行われたりすることもあると述べている。また成瀬（2015）¹⁰⁾は、教師の場面緘黙に対する指導意識が十分ではなく、経験年数が多い教師も場面緘黙児の理解や指導意識に個人差があることを指摘している。家庭と学校間で状態像が異なる場面緘黙症児を支援するにあたって、増井・大伴（2018）⁹⁾は、特に学校では、本人・親・学校で場面緘黙症のことについてよく話し合い、話せないことについて強要も否定もされない安心できる環境づくりが必要であると述べており、三者が共通の理解を図りながら学校環境を形成し、支援を進めていくことが不可欠である。

そこで本研究では、症状が緩和した場面緘黙症児とその母親、担任教師への面接調査から、場面緘黙症児が安心して小学校生活を送ることができるようになった経緯について検討する。そして学校現場における場面緘黙症児の支援の実態を明らかにし、場面緘黙症児の安心して小学校生活のた

※1 Necessary support for children with Selective Mutism to lead a school life with peace of mind: Based on interviews with the child with selective mutism, the parent and the teacher

※2 北九州市立小池特別支援学校

※3 宮城教育大学大学院教育学研究科

めの望ましい支援と連携の在り方について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 調査対象者

調査対象は、北部九州に在住する、小学3年時に場面緘黙の診断を受けた、調査時点で中学2年生の男児（A児）、A児の母親、A児が小学4年時に在籍していた学級の担任教師であった。対象の教師を小学4年時の担任教師とした理由として、保健室登校をしていたA児が学級への復帰を果たした学年の担任教師であり、A児が最も安心して過ごせる環境を整えたと考えられるためである。また、小学校生活において、A児が最も印象に残っていると語った教師であった。

2. 調査期間

2020年9月から11月に実施した。

3. 調査方法

1対1の半構造化面接技法を用いて40分程度の面接を数回に分けて行った。半構造化面接で得られた内容は事前に調査対象者に許可を取ったうえでICレコーダーに録音したのち、逐語録として文章化した。分析はKJ法（川喜田，1986）⁵⁾を用いた。その後概念生成し、グループ、カテゴリ、ラベルへの分類を行った。なお、多様な解釈を十分に検討し、恣意的な解釈を防ぐため、筆者に加えて、特別支援教育を専攻する大学生1名と特別支援教育を専門とする大学教員1名の計3名で分析を行った。また、A児と筆者は初回面接の実施段階で既にレポート形成が取れていた。

4. 質問内容

質問内容は主に2つの観点から設定した。まず、場面緘黙症は、子どもが入園や入学をする時期に気づかれることが多い（Cline, 2014）²⁾一方で、学校で大きなトラブルがない場合には見過ごされやすい（青柳・丹，2015）¹⁾ことから、障害認識に至る前後や支援を行う前後の想いに関する質問を設定した。また、学校生活での変化とそれに対応する教師の適切できめ細やかなかわりや担任教師の協力を含む学校と家庭との連携の重要性（相馬，1991）¹⁴⁾が指摘されていることから、

学校での支援や連携に関する質問を設定した。それぞれに対する具体的な質問内容は以下のとおりである。

4.1. A児に対する質問内容

小学校時代を振り返って、「楽しかった学年」「好きだった先生とその理由」「先生にしてもらって嬉しかったこと」などの前向きな内容を質問事項として面接を進めた。対象児の様子を見ながら「小学校で困ったことや怖かったこと」「嫌だった先生とその理由」などの後ろ向きな内容についても触れた。

4.2. A児の母親に対する質問内容

子どもの障害に関する認識について、「認識するまでの過程」「認識前後での気持ちや子育ての変化」「認識前後の他者や相談機関とのやり取り」を時系列的に語ってもらった。また、症状が顕著に現れた小学校での生活について、「子どもの学校での様子」「教師や学校側からの働きかけの有無」「教師や学校側に求めたこと、あるいは求めたかったこと」「教師や学校側の対応・支援でありがたかったこと」を質問事項とした。

4.3. A児の担任教師に対する質問項目

子どもに対する認識について、「受け持つ前と受け持つてからの認識の変化」「受け持つ中で感じた担任する中での子どもの変化」を時系列的に語ってもらった。また、教育について、「当時実践した関わりや支援」「場面緘黙児の周囲の環境づくりで意識したこと」、連携については、「家庭との関わり」「学校内の連携の有無」を質問事項とした。

5. 倫理的配慮

本研究における個人情報および倫理面への配慮として、調査対象者に、参加は自由であること、個人や機関が特定されないためのプライバシーは保護されること、面接音源や逐語録などのデータは厳重に保管すること、データは研究発表の目的以外では使用しないことなどについて明記した文書と口頭によって説明し、同意を得た。また、面接中に身体的・精神的負担が生じた場合は、ただちに面接を中止することを約束した。

Ⅲ. 結果

面接調査から得られた発言をもとに概念生成し、分類を行った。文中や図中で示される【 】はグループ、[]はカテゴリー、具体的なエピソードは『 』とする。

1. A児本人に対する面接調査

分析の結果、11個のカテゴリーが生成され、これらを構成する4つのグループが生成された(Table 1)。

【学校生活の印象】について、休み時間を1人で過ごした小学校1年時や、3年生時の教室に入らず思い出したくもないというエピソードは「つらい」とまとめた。その一方で、2年生時は「楽しい」と語った。この理由として、週に何度か担任教師を含めて休み時間に学級全員が参加する鬼ごっこが楽しかったことや、特別活動の時間の活動の一つであった秋祭りが楽しかったことを挙げた。4年生時は、他の児童と同じように学校に通うことができるようになり、学校に対する嫌な思いもなくなったというエピソードから、「平穩」とまとめた。

【教師の印象】について、1年生時の担任教師を『怖かった』と振り返り、その理由として着替えが遅かったため廊下に出されたことや、発表や質問ができなかった時の叱責を挙げた。また3年生時の校長から、個別指導の際に発話を強要されたというエピソードも含め、「怖い」とまとめた。それに対して、4年時の担任教師については、忘れ物をしたことを言えなかった時にも叱責のない穏やかな対応であったことを振り返り、「優しい」とまとめた。2年生時の担任教師は話すことのできないA児に笑って話しかけてくれ、「良い先生」と振り返った。なお、3年生時の担任教師については、前項の質問の段階で『思い出したくない』と語ったため回答を求めなかった。

【友人関係における感情】について、1年生時、学校にいる間、近所の同級生に意地悪をされるようになったというエピソードは「悲しみ」とまとめた。意地悪の内容として、話せないことを馬鹿にされたこと、言い返しややり返しができないのをいいことに叩かれたり蹴られたりしたことを振り返った。また休み時間を一人で過ごしていたことに「寂しさ」を感じていた。2年生になる

と、休み時間、教師の誘いで他児と一緒に遊ぶことができた。また3年生時は、母親の働きかけによって、放課後に他児が自宅を訪れることが多くなり、ゲームで遊んでいたと語った。夏休み明けから年度が終わるまでの約8ヶ月、ほとんどの時間を保健室で過ごしたが、複数のクラスメイトが保健室にA児の分の給食を運び、声を掛けてくれた。他児と一緒に遊ぶことや、他児に話しかけられたことは、「喜び」とまとめた。4年生では、親友と同じ学級だったことや、いつも一緒に過ごすクラスメイトがいたことを振り返り、「安心」と整理した。親友が欠席した際も休み時間に遊ぶことができたエピソードを語り、その理由として、自分から誘うことができなくても誰かが声をかけてくれる席だったことを挙げた。

語ることの少なかった3年生時に、保健室登校になって申し訳ないという【保護者に対する気持ち】は度々口にした。A児は保護者が悩み涙を流す姿を見て「申し訳なさ」を感じ、4年生になったら頑張って学校に行くことと決意していた。

2. 母親に対する面接調査

分析の結果、13個のカテゴリーが生成され、これらを構成する4つのグループが生成された(Table 2)。

【障害への気づきに至るまで】について、幼稚園の懇談会の際、担任教師に「A児君は〇〇君とだけお話しするんですよ」と言われ、初めて家以外での様子を知ることになった。しかし当時は、あまり深刻には考えていなかったことを振り返った。幼稚園側には、次の学年も〇〇君と同じクラスにしてもらいたいとお願いしたが、あえて仲良しの友だちがいない方がいいと判断され叶わなかった。小学校に上がってから、近所の子もたちに「どうしてA児はお家では話すのに学校では話さないの？」と尋ねられた。幼稚園の先生や小学校の同級生など「周囲の反応から感じた違和感」が母親を動かし、インターネットの検索から場面緘黙症に出合った。3年生時、集団に慣れさせようとサッカークラブへの加入を考え見学に行った際、集団が見えるとすぐにしゃがみ込み、耳を塞ぎながら震えるといったA児の身体的な「違和感を直接見て障害に気づく」こととなった。母親の希望から病院を受診し、そこで場面緘黙の

Table1 A児本人の語り

| | | |
|---------------|--|-------|
| グループ | カテゴリー | エピソード |
| 学校生活の印象 | 休み時間一人ぼっちだった影が薄くて一人だった。(1年生時) 友達はいたけど、話せなかった。幼稚園の時の友だちはクラスが違ったから会えなかった。(1年生時) 思い出したいくらい。そもそも学校(教室)に行っていない。あの時はダメダメだった。何もしてない。学校が嫌いだった。(3年生時) | |
| 楽しい | 昼休みが楽しくて、みんなで鬼ごっこをした。楽しいことばっかりだった。秋祭りとかも楽しかった。(2年生時) | |
| 平穩 | ふつうに行けるようになった。嫌な気持ちとかなくなかった。(3年生時) | |
| 教師の印象 | 怖い 今まで出会った中で一番怖かった。笑ったことない先生。A児が連絡帳の書き方が分からなくて、先生の所に行ったらけど何も聞けなかったと きに「どうして言えないのみんなできるのに困った子ね。」って頭抱えてため息つかれた。泣きそうになって。A児の方が泣きかけたけど、先生はみんなこうなんだって悲しかった。あれが普通って思った。(1年生時) A児だけ体操服に着替えるのが遅かったんだけど、遅いからって廊下に出された。寒かった。発表できなくて怒られた。(1年生時) 他の人のことめっちゃ怒るのが怖かった。みんなの前でめっちゃ怒るからみんな怖いって言ってた。(1年生時) 校長先生って一番偉い人だから、だからその人がA児だけに授業するとかだけでも怖かったのに、「もって声を出して読みさい。」とか 言われて、逃げたい気持ちだった。(3年生時) | |
| 良い先生 | 良い先生だった。面白くて人気があった。まあA児は話せないんだけど、笑って話しかけてくれた。一番明るい先生だった。(2年生時) | |
| 優しい | めっちゃ優しくかった。怒っているところ見ることがない。(4年生時) 他の先生が怒るようなことでも怒らなかつたから優しいと思った。算数の時間に三角定規を忘れたとき、言えなくてずっと机のところにいる たら、「優しい顔で忘れちゃったんですか。」って貸してくれた。言えなくてどうしようかと思っただけど嬉しかった。(4年生時) 全然すごくないことでもいっぱい褒めてくれた。字がきれいとか、ちゃんと先生の話をきいているとか。(4年生時) | |
| 友人関係における感情 | 話せないことをバカにされたり、叩かれたり蹴られたりして。何もできなかつたけど、友だちなのに最低。悲しかった。(1年生時) 本当は友だちほしかったけど話せなかつた話しかけてくれなかつたって思ってた。一人は寂しい。(1年生時) | |
| 喜び | 休み時間に先生が誘ってくれたからみんなまで遊んで。話せないけど遊べて嬉しかった。(2年生時) 全然話したことない女の子の子とかめっちゃ優しくしてくれた。めっちゃ名前呼びながら給食持ってきてくれたりして、教室には行けないけど嬉しかった。あと放課後クラスの人が遊びに来てくれた。嬉しかった。最初はみんな「何でA児は話さないの。どうして保健室にいるの?」とか聞いてきたけど、お母さんが「みんなよりドキドキしちゃうんだよ」とか、「みんなのことが大好きでドキドキしてるんだけど、みんなと本当は遊びたいからお家に来ない?」とか言ってくれたと思う。ゲームだったら得意だし、話さなくても遊べるから、ゲーム好きそう。子とかをお母さんが誘ってくれた。みんなとゲームで仲良くなれた。(3年生時) まず親友と一緒にだつたら良かった。しかも、親友が学校休んでも、遊ぼうって言うってくれる友だちがいっぱいいたから遊べた。なんで最 休み遊べたかっていうと、一番前の席だった。席がラッキーだった。後ろ向けたら話せなかつたけど、4年生の時是一回も一番前にならなかつたから誰か が誘ってくれていつも遊んでた。席がラッキーだったなあ。今思えば女子ばつかに囲まれたりもしてないし。(4年生時) | |
| 申し訳なさ する思い | 毎日A児のお母さんだけが学校に来るし、ご飯も給食じゃないから(母親は)食べられなくていつもごめんねって思っ きやあって思っただけど無理だった。A児のせいで(母親が)先生と喧嘩になったときは、家でA児のいないところで(母親が)泣いてた。だ から、がんばろうと思っただけ。4年生からはがんばって学校に行くから、行ってよかつた。(3年生時) | |

Table2 母親の語り

| グループ | カテゴリー | エピソード |
|----------------------|--|--|
| 障害への 気づきに 至るまで | 周囲の反応から 感じた違和感 | 人見知りや激しい。3月生まれで、他の子より成長が遅いからコミュニケーションを取ることができないのかな。 私も先生も、「大人しいみたい、これからよく話すようになるでしょう」って話したのよ。 家ではこんなに騒がしいのに学校では声を出さないない。うちの子どもは他の子と何か違う。 |
| | 違和感を直接見 て障害に気づく | 習い事なんかじゃなくってまずは病院だな。 |
| 症状に対 する考え | 疑問 | どうして泣くんだけだろ。いじめられているふうでもないけど何が嫌なのかな。どうしてそんなに大人しいんだろ。 どうして休み時間にお茶を飲まないの。喉は渴くって毎日言うの。 |
| | 不安・焦り | 家の食事とは様子がまるで違う息子を見てショックを受けたし、息子だけがそんなことをされていて言葉も失った。 (学校でトイレに行けないことを知って) 皆は当たり前に行けるのにうちの子どもは。絶対に行きたくないの。 本人らしさだと (チック症状や夜驚を受けて) 初めて見たからびびりして怖かった。けどすぐにストレスだ、学校が辛いんだって。 これは本人がSOSを出しているんだと気付いた。 |
| 前向きな感情 | 学校に配慮のお願いがなかなか通らなくて全語やめてしまいたくなくって少し子どもと一緒に頑張ってみようかなと思えた。 | |
| | 失望・諦め | 周りの子どもへの叱り方が厳しい先生で、その日の先生の機嫌で教室の空気が変わるビーンと張り詰めた一年だった。 何を話しても無駄だな。悩んでることとか相談したいことあったんですけどね、場面緘黙症かもしれないと思っても伝えてない。 家に帰ってきた息子が、「みんなも嫌だけどがんばってるのよ。このくらいがんばろうね」と強く肩を持って言われたと泣きながら話したんです。他の子と同じようにしたみたいですけど当然うちの子は言えないでよがんばられて応援してっていう配慮をお願いしたわけじゃない相談しても「普通ですよ」って言われちゃって何も聞けなくなりましたね。普通だと思えないから聞いてるの。 |
| 担任に対 する思い | 期待・安心 | 先生が電話をくれる時って気になることとか、良くないことがあった時だと思っていたので、子どもががんばったことや休み時間に笑って楽しそうだった様子を先生自身も嬉しそうに教えてくれてびっくりした。本当に些細なことでも教えてくれる(始業式の日新任から連絡があったことに対して)まさか先生の方から電話をくれるなんて思わなくて親の要望を先に聞いてくれる先生は初めてで嬉しくて泣いちゃった。「素敵なアイデアですね、取り入れます」なんて言ってくれた。 |
| | 障害が緩解され ている失望 | 先生たちは緘黙なんて知らないからね。診断がついても「甘えですよ」って言われちゃって。 子育てを否定さ れる悲しみ 熱心に考えてくれるのは嬉しかったけど、考えが古くて、結局甘えだと誤解されたまま厳しい指導をされた。 受け入れてもら えない悲しみ 温かな見守り 教頭先生だけではいつも笑顔で迎えてくれた。受け入れてもらえてるようだと教頭先生がいたからがんばれた。 |

診断を受けた。

【症状に対する考え】について、小学校入学後、学校では発言がなかったり、水分補給ができなかったりするA児の様子を知って「疑問」を感じる日々を過ごした。やがて給食時間に担任の先生がA児の隣に座り、食べ物を押し込んでいることを知った。また学校にいる間中ずっとトイレに行くことができず我慢したA児が、下校中に漏らしてしまったエピソードから給食時や排泄にも困難が生じていることを知り、他の同学年の子どもとの違いに対する「不安・焦り」に変わった3年生時には家でもチック症状や夜驚が頻繁に現れるようになったが、この時には『SOSを出しているんだと気づいた』と「本人らしさだと受容する」姿が見られた。また病院に通う中で『もう少し子どもと頑張ってみようかなと思えた』と語り、症状に対する「前向きな感情」とまとめた。

【担任に対する想い】について、1年生時は教室を張り詰めた空気にする担任教師に対して「失望・諦め」を感じた。2年生時の担任教師には場面緘黙症だと思って接すると言われ「期待」した。この一年間は小さな悩みを話したり、お願いしたりすることができ、学級全体に場面緘黙の理解啓発本を朗読してもらいたいという要望もこの時叶った。放課後、担任教師からの電話でA児の頑張りや楽しそうな様子を耳にし、「安心」したと話した。しかし学年が上がった3年生時の担任教師に対しては「失望・諦め」を覚え、その理由として配慮をお願いした際に「普通だから大丈夫」と言われたことや、「みんな頑張っているのよ、このくらい頑張ろうね」と発話を促されたことを挙げた。4年生では新しく赴任した教師が担任となった始業式の日、A児に対して何ができるか教えてほしいという連絡があった。可能な時はクラス全員で鬼ごっこをするなどの「遊びの時間」を入れてほしい、給食当番や授業の発表等は出席番号順ではなくなるべく後半に順番が回ってくるようにしてほしい、席替えやグループ分けは仲の良い友人と一緒にしてほしいという三点の要望を快く聞き入れてもらった。また、連絡帳や電話連絡でのやり取りを欠かさず、懇談会ではA児を褒めてくれることで深く「安心」したと振り返った。

【学校側に対する想い】について、A児が保健室登校を始めてからは養護教諭や校長とも話を重

ねたが、甘えだと「障害を誤解される絶望感」や「子育てを否定される悲しみ」が保護者を苦しめた。3年時の1月には校長から「集団での活動に不安を感じるならうちの学校では難しい」と今後の対応の困難さを告げられた。「子を受け入れてもらえない悲しみ」は、居場所のなさを突き付けられたようで、小規模校への転校を本気で考えるようになったという。当時、唯一信じてくれた教師として、毎日笑顔で迎えてくれ、一緒に連れて行くA児の弟と遊んでくれる等、「温かな見守り」をしてくれた教頭の名前を挙げた。

3. 4年時の担任教師に対する面接調査

分析の結果、13個のカテゴリーが生成され、これらを構成する4つのグループが生成された（Table 3）。

【A児に対する認識の変化】について、4月当初は、A児について学校生活への不安から教室に入れず保健室登校をしているということのみ引継ぎがあり、A児の「こだわりの強さ」から何らかの不安が生じ、保健室にのみ入ることができると想像していたと振り返った。しかし学期初めの目標立てや行事の感想文等から、「素直で優しい」、「芯がある」と感じ取ったという。

また引継ぎでは、障害のことを耳にしていない【場面緘黙症について】、「症状や接し方・支援」を知らなかった。しかし、A児が学校生活で持つ極度の不安な気持ちについては、担任教師も幼少期、人前で話すことに対して不安を感じており、A児が持つ「不安な気持ちを理解」できたと語った。

【本人へのアプローチ】として、「安心を与える方策」と「学校や授業に意欲を持たせる方策」に整理された。「安心を与える方策」は、主にA児が苦手としていた体育と音楽の時間を中心に個別の声掛けを行うことや、給食時の声掛けを挙げた。また「学校や授業に意欲を持たせる方策」として「遊びの時間」や、帰りの会で確認する「明日の楽しみ」の時間を挙げ、次の日の登校の励みとしていた。

【環境へのアプローチ】として、席替えなどの構成を調整したり周囲の児童に働きかけたりする【人的環境調整】や、クラブ担当教師に配慮をお願いする【周囲の理解の促進】、「不安の共有」に

Table3 担任教師の語り

| グループ | カテゴリー | エピソード |
|-----------|-----------------|--|
| A児に対する認識 | こだわりの強さ | 前年度の担任教師・養護教諭から、学校生活への不安から教室への入りづらさを感じていました。こだわりの強さから何らかの不安が生じ、保健室にのみ入ることができているかと思っていました。当時理由は詳しくは聞いていません。 |
| | 素直で優しい | 控え目で口数はほとんどありませんでしたが、素直で癒しかつた。4月どんな自分でありたいか尋ねたところ、「思いやりがあった人、人の気持ちが分かる人になりたい」と書いていたのを覚えていました。 |
| 本人へのアプローチ | 芯がある | 言葉や行動でなくとも、学期初めの目標立てや行事の感想文などから、思いをつかり持っていることが感じ取れました。 |
| | 場面緘黙症について | 家ではお話ができるけど、学校では難しいというところで合つてますかね。知ってはいるんですけど、接し方や支援などが足りていないです。(場面緘黙症児との接し方や支援については) 当時から知っていませんでした。 |
| 環境へのアプローチ | 不安な気持ちについて | とってもわかるんです。私もそういうタイプで、子どもの頃なんかは人前で話すことができませんでした。だからそのドキドキ、わかっているなつて。 |
| | 安心を与える方策 | 特に意識して、事前に活動の見通しが持てるような声掛けを個別にしています。例えば、「3時間目の音楽は、みんなでもみじを〇回歌うよ。男子と女子に分かれて歌った後に、号車ごとに歌うよ。」等伝えていましたね。 |
| 環境調整 | 学校や授業に意欲を持たせる方策 | 4月の最初の給食の時間に学級のルールとして「苦手なものは減らしてもいい。でも給食の時間だから一口はがんばる」ことを学級全体で確認しました。個人的にも、A児さんには食べられる量だけがいいという声掛けをしました。 |
| | 人的環境調整 | お母様がアドバイスくださったように、時間の始めに遊びの時間を取り入れて、体と心をほぐすようにしました。A児さんに好きな遊びをたずねるとケイドロだということだったので、よくしましたね。 |
| 周囲の理解の促進 | 不安の共有 | 帰りの会で「明日の楽しみ」という時間を設けました。みんなでも楽しんでみたいことを選んでみました。A児さんにも楽しんでほしいなと思って、話しやすい人と緊張してしまう人がいるようなので、話しやすい人が同じ班になるよう調整しました。初めは親友と言っているHさんと一緒にいたのですが、3学期に入るとHさんの欠席が増えてどうなるか心配でした。ですからHさんが欠席の日は、周囲の他の子どもたちと一緒に声掛けてA児さんと一緒にいるように提案しました。しばらくしてその声かけもなくなり、休み時間、Tさんと楽しそうにお話している姿を見かけたので、その日の放課後にご家庭に連絡して(Tさんと過ごしていることを)お伝えしました。その時思い切って、これまでHさんのそばにしていた席を、Tさんのそばにしてみたいかという提案をお母様にしてみました。 |
| | 家庭連携 | 学年が上がって縦割り活動が始まったのですが、他の学年や学級の人たちと活動するので学級にいるときよりも緊張するようでした。そこでクラブは(親友の)Hさんと同じものに調整しました。担当の教師に事前にAさんのことを伝え、気を配ってもらうようをお願いしました。 |
| 学校内連携 | 不安の共有 | A児さんはお友だちからどう思われているのかという不安があったようです。そこで学級全体の話の中でたとえ話のようにして、その時々でA児さんが心配していることを話題にし、みんなの思いを聞くことで不安を取り除くようにしました。(印象に残った出来事として) A児さんが風邪を引いて何日か学校を休んだ後復帰する日ですかね。みんなにズル休みだと思われていないか不安で教室に入れなかったんです。お母様からお便りでもA児さんの気持ちを知りました。私自身ハッとさせられたのを覚えています。 |
| | 家庭連携 | お母様も次の担任はどんな人だろうという不安があったので、新年度ご挨拶を兼ねてお電話しました。また、保健室登校をされているということでしたので、アドバイスがあれば教えていただくとうと思つて、私も分からないことがばかだったので「こうしてほしい」と教えていただきました。ありがとうございます。学級での取り組みとしても良いアイデアばかりでした。他のご家庭より連絡頻度は高かったですね。 |
| 学校内連携 | 学校内連携 | 前年の担任の先生や養護教諭とは引き続き以降、お話しませんでしたので、私からも働きかけをすべきでしたが気がかけていただけただけであつたので、校長先生がA児さんに声を掛けて温かく見守ってくださることは本当に心強かったです。お母さんや私にも声を掛けてくださつて。 |

整理された。

【連携】では、[家庭連携]に関して、A児を支援するにあたって、常に担任教師と保護者の協力関係が取られた。家庭からは連絡帳や手紙を通して、担任教師からは電話を通して情報共有を行った。

その一方で[学校内連携]はあまり図られていなかった。学校全体で場面緘黙症の理解を図る取り組みや会議・研修はなかったと振り返り、実際にA児の支援にあたったのは担任教師一人だったと語った。A児について、A児をよく知る前年度の担任教師や養護教諭と話すことはなく、学校内に相談相手がいなかったことに対する心細さがうかがえた。その一方で、校長がA児の障害や支援を理解し、A児や担任教師に声を掛けてくれることがありがたかったと振り返った。

4. A児と母親の心情の変容と教師の働きかけの概念図

A児、母親、担任教師への面接調査をもとに作成した概念図をFig.1に示す。小学校入学後、教師に話しかけられても声で応えることができない、休み時間であっても水分補給をしたりトイレに行ったりすることができない、給食時間に食具を持つことや口を開けることができない、体操服に着替えることができず時間を要するなど、A児は学校生活上で様々な困難が生じた。これらの困難さを知った母親は「みんなが当たり前でできることがどうしてできないの」と[疑問や不安]を抱いた。当時の担任教師は、着替えの遅いA児に廊下で着替えるよう指示したり、質問ができず立ち尽くすA児に「どうして言えないの」とため息をついたりした。他児に対しても厳しい担任教師に対して母親は「教室を張り詰めた空気にする先生には何も話せない」と[失望と諦め]を感じた。A児は、休み時間を一人で過ごしたこの時を[つらい]と語った。2年生に進級してすぐの家庭訪問の際、母親が新しい担任教師に「場面緘黙症かもしれない」と相談すると、「場面緘黙症だと思って接しますね」と返答を受け、[期待]した。その後頻繁に、A児ががんばっていることや休み時間の様子を電話で知らせる担任教師に[安心]した。担任教師は、母親の要望を聞き入れ、座席の調整を行ったり、学級で場面緘黙症の理解啓発

本の朗読を行ったりした。また休み時間には教師も一緒に学級全員で鬼ごっこをした。A児は、担任教師の誘いで鬼ごっこに参加することができ、「話すことはできなかったけど遊べて嬉しかった」と語った。当時、A児は安定して通うことができ[楽しい]とまとめた。3年生に進級すると、場面緘黙症の症状が目立ち学校では体が固まり、家でもチック症状や夜驚が見られるようになった。この頃には、母親は「本人がSOSを出しているんだ」と症状を受容するようになっていた。新しい担任教師には、前年度と同じように配慮をお願いしていたが、「(スピーチは)みんな嫌だけどがんばっているのよ、このくらいがんばろうね」と言って励まされるなどの誤った支援が続いた。お願いした配慮をしてもらえない経験に加え、相談した際に「お母さん、この子は普通だから心配ありませんよ」と言われた経験は、教師に対する[諦め]につながった。A児は夏休み明けから保健室登校となった。そこで、担任教師以外にもA児と関わるようになったが、保健室で個別指導を行う校長がA児に「もっと声を出して読みなさい」と言って発話を強要する[厳しい関わり]や、保健室の先生に「お母さんが変わらないといけないんじゃないですか」と[子育てを否定される悲しみ]は、母親の、学校に対する[失望]を強めた。A児は当時を「思い出したくないくらい」[つらい]と語った。なお通っている病院の支えがあって、母親は「もう少し子どもと一緒にがんばってみよう」と症状に対して前向きに捉えることができた。4年生の始業式、新しい担任教師が家庭に電話を入れた。担任教師は母親に「A児に何ができるか教えてほしい」と伝え、母親からの3つの要望を「良いアイデアですね、取り入れます」と快く引き受けた。担任教師のこの行動は、母親に大きな[安心]をもたらした。担任教師は一年を通して、本人・環境へのアプローチに取り組み、家庭には頻繁に電話連絡をした。A児は安定して通うことができ、一年を[平穩]に過ごした。

IV. 考察

1. 障害の認識に至るまで

A児の緘黙症状は幼稚園時にはすでに現れていた。しかし場面緘黙症が周囲の大人に認知されていなかったこともあり、大人しい性格として

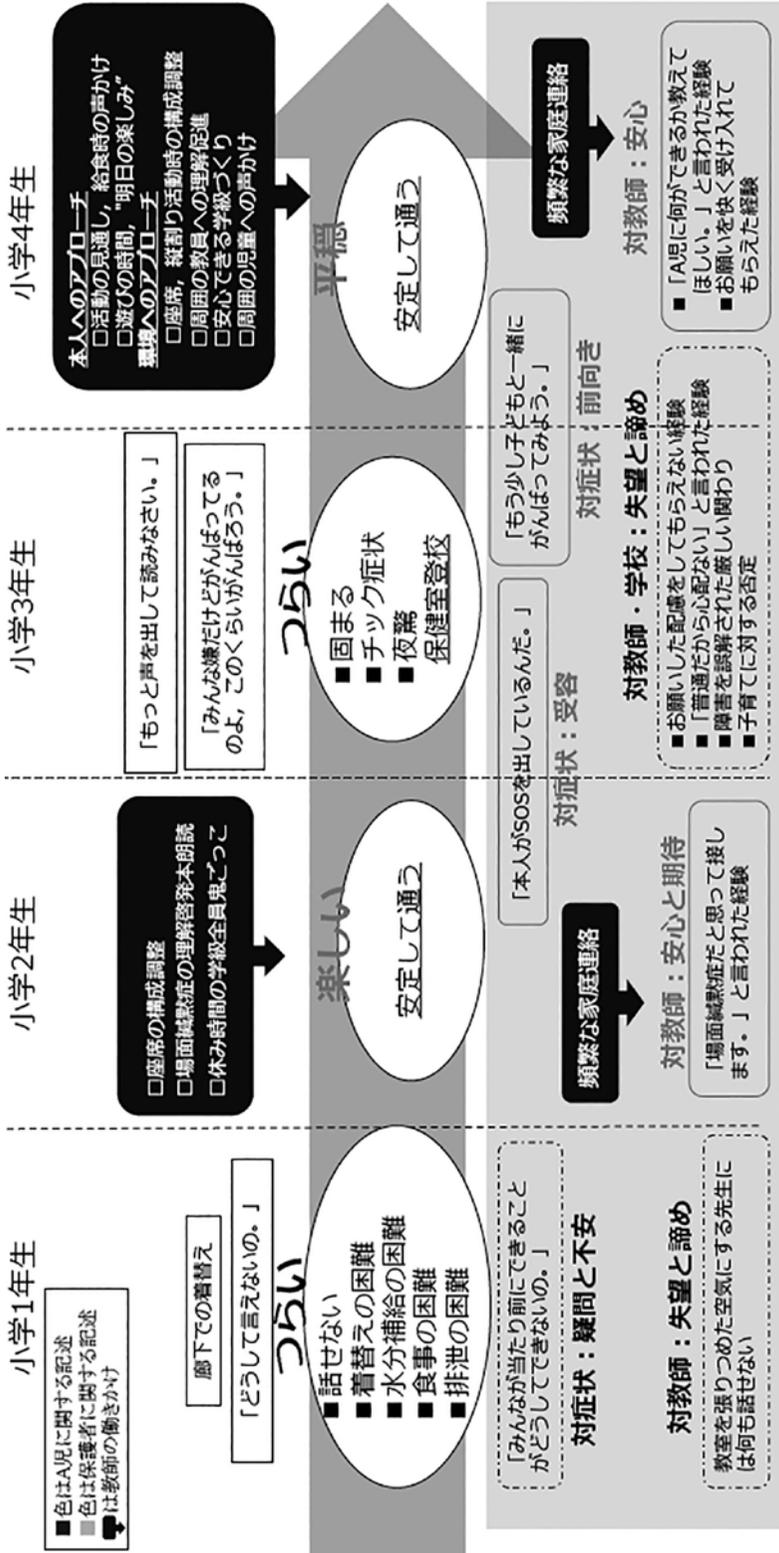


Fig. 1 A児、母親の心情変容と教師の働きかけの過程

捉えたことで、A児が場面緘黙症であるという認識に至らなかったと考えられる。これは、牧野(2016)⁸⁾の、6～8歳まで診断や治療が行われない原因として、場面緘黙症に対する理解度の不足から性格的原因との区別がつきにくいという指摘と一致していた。

また、小学校入学後の保護者の、発話、排泄、水分補給等に関する疑問は、すべて場面緘黙症特有の症状に関するものであった。排泄や水分補給については、授業中だけでなく担任教師からの許可が必要ない休み時間も同様に困難であった。これは、席を立てて行動することに対して緊張や不安を感じたり、席を離れて他児の注目を集めることを恐れていたためではないかと考えられる。これらの状態を河井・河井(1994)⁴⁾は、動作そのものに抑止が強く働き、動き自体を封じてしまう緘動の状態であると説明している。この緘動症状は目立たず、教室の中で気づかれにくい。特に休み時間であれば、教師の目が十分には届いておらず、緘動症状を把握することがより困難であると考えられる。当時の担任教師はそもそも発話や給食時の困難さが障害によるものだと気づくことができなかつたと考えられる。

2. 安心して学校生活を送ることができるための支援

高木(2017)¹⁵⁾は、子どもが持つ力を発揮しやすい環境として、安心・安全が保障されていること、コミュニケーションを促進する機能を有している集団であることを指摘しており、本研究からはこのような環境や集団をつくるための支援の一端が明らかになった。A児は、休み時間を一人で過ごしたことが辛かつたと語った。これは、休み時間における集団からの孤立や回避行動が、場面緘黙症児が抱える中核的な課題のひとつであると指摘している奥村・園山(2018)¹²⁾と一致していた。また、対象児が周囲との関わりを望んでいたことについても、奥村・園山(2018)¹²⁾の場面緘黙症児が他のクラスメイトと関わりを持ちたい、話しかけてほしいという意味を持っているという指摘と一致している。これらのことから、発話・動作に制限がかかるという症状から、自らの働きかけで周囲と関わるのが困難である場面緘黙症児と、他児が関わるができるような支援を検

討することの重要性が示唆された。場面緘黙症児と他児との関わりを生起を促す支援について、本事例からは、休み時間を利用した遊びや、特別活動での交流の有効性が示された。実際にA児は、自らの力で遊びに加わることは難しかったが、教師が介入することで遊びに参加することができ、担任教師から保護者へ、笑顔で楽しんでいるという報告があった。藤原・園山(2019)³⁾は、園生活や保育活動に関する支援や介入によって、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たりするようになった場面緘黙幼児の事例を報告しており、小学校でも同じことが言えると考えられる。また、担任が設定した活動外の時間においても、児童同士の自然な関わりを形成するための支援として、座席の調整が有効であると考えられる。園山(2017)¹³⁾は、場面緘黙症の小学校1年生男児に対し、席替えの際に一番仲の良い児童を隣席に、仲良しの男児を前席や後席にするという支援を行い、給食や遊び時間などの学校場面での安心感を高める作用をもたらした経過を報告している。本事例の場合も、周囲に仲の良い児童を配置することにより、場面緘黙症児の学校生活における安心感が高まったと考えられる。また、場面緘黙症児を最前列席に配置しないことで、周囲の児童に声をかけられやすい状況を作り、後ろをふり向いて周囲の児童の会話に加わることが難しい場面緘黙症児の支援につながつたと考えられる。

担任との関わりについて、本事例では、A児は、穏やかな性格の担任の時に安心感が高まったことが確認できた。症状が軽減していった時期の担任との関係について、A児が担任に賞賛を受けたことが強く印象に残っていることも確認できた。これまではなかった「先生に認められる」という経験が自己肯定感を高め、安心につながつたのだと考えられる。また、保健室という教室以外の場所があったことは、A児の学校生活に対する不安を軽減するにあたって有効であったのではないかと考えられる。奥村・園山(2018)¹²⁾は、欠席を希望する際は、出席、欠席の2択ではなく、一部に参加したり、辛いときは別室で待機したりするなど、参加の形態を複数提案し、選択の幅を広げてできる限り参加の方向で調整することが望ましいと述べている。本事例の場合、A児の保健室登

校の期間は約8ヶ月であった。状態に応じて、午前中だけでも、朝の会だけでも、と少しでも教室で過ごす時間を確保したことは、学年が上がった際、無理なく教室復帰をするうえで有益であったと考えられる。また学校生活に極度に不安を感じていた時期に、母親が保健室に待機しているというのは、安心感を高めるために必要な支援であったと考えられる。他にも、本人の動作が制限され苦手としていた体育の時間は保健室で過ごすといった、状態に応じた参加形態も、場面緘黙症児の支援において必要だと言えるであろう。保健室登校期間は教室で過ごす時間が短く、他児と顔を合わせる機会が少ない。そこで本事例の場合、給食の受け渡しを通して、他児からの働きかけが生まれるような方法を取っていた。このように、教室に入ることのできない時間の他児との関わりも、その後の教室復帰に影響を及ぼすため、支援の在り方を検討する必要があると考えられる。

3. 家庭と学校の連携の在り方

保護者は学校側に対して、悲しみや絶望感を抱き、A児の家庭と学校の連携が上手くいかなかった時期があったと考えられる。その原因として、場面緘黙症に対する学校側の正しい知識と理解がなく、連携の重要性についても考えられなかったことが挙げられる。本事例の場合、保護者の大きな働きかけがあり場面緘黙症児の支援を始めることができたと考えられるが、その働きかけも家庭と担任教師との信頼関係が築けていないと作用せず、結果として場面緘黙症児の安心した学校生活を保障できなかったと考えられる。家庭と担任教師との信頼関係を築くために、担任教師の場面緘黙症児本人への受容的な対応が必要であると考えられる。具体的には、担任教師が場面緘黙症児を正しい知識と理解のもと受け入れること、制限のある発話や動作に対して強要や叱責をしないこと、積極的に褒めること、本人を取り巻く環境を整えることなどである。また同時に、保護者への丁寧で密な対応も必要であろう。担任教師は、保護者の声に耳を傾け受け止めること、保護者から要望があった際には可能な限りで応じること、日常的に電話や連絡帳で場面緘黙症児の学校での様子を伝えることなどが求められる。場面緘黙症児は家庭と学校とでの様子が異なり、保護者は学

校での様子のすべてを把握することは難しい。担任教師が些細なことであっても保護者に知らせることは、家庭と学校とが場面緘黙症児の様子を共通理解する意味でも必要だと言えるだろう。さらに、目立ちにくく、一見問題がなさそうな場面緘黙症児の様子について担任教師が把握しているということは、保護者の安心感を高めることにもつながると考えられる。しかし、教師の業務は多く、良い知らせについてであれば特に、児童が下校するまでに連絡帳に記入したり、放課後に電話をかけたりする時間が十分ないと推察される。教師の知識や業務量に左右されずに、場面緘黙症児を支援する教師が余裕を持って支援を行うことができるような学校の体制の在り方についても、今後の課題として検討していく必要があると言えるだろう。

さらに、場面緘黙症児の支援は、担任教師一人だけで行うのではなく、学校全体で行う形が望まれる。学校全体で支援を行う体制を整えるためには、教職員全員が場面緘黙症についての知識と理解、支援について知っておくことも望まれる。学校全体で支援を行う体制について検討するにあたって、熊谷・阪口(2020)⁷⁾は、場面緘黙症の様相を示す児童の支援に関する調査を行い、校内研修で場面緘黙症について取り扱われたことのない学校が約9割にのぼり、場面緘黙症についての知識や理解を深めている学校が少ないことを指摘している。校内研修などで場面緘黙症を取り扱い、理解を深めることに加えて、年度が替わる際にも教師間で確実な引継ぎを行い、共通理解・共通認識のもと一貫した支援をしていく必要があると考えられる。

また、本研究の場合、医療機関の介入が緘黙症児の支援の継続に大きな影響を与えた。今後、他の機関や専門家を交えた支援の在り方についても検討する必要があるだろう。

最後に本研究の課題や限界について述べる。本事例で得られた結果は、4年以上前の出来事に関する語りであったこと、及び、対象者の回顧的データによるものであり、A児の幼少期の記憶や多くの児童を受け持ってきた担任教師の記憶に関しては、振り返ることが難しい面もある。また、今回調査対象とした教師は、小学4年時の担任教師のみであり、それ以外の担任教師や養護教諭、

管理職について母親やA児の語りを中心に振り返っている。そのため、主観を含んだ印象になっている可能性も否めない。今後、調査対象を場面緘黙症児に関わる多くの教師に広げ、検討を進めていく必要があると考えられる。

今後の展開として、対象の場面緘黙症児を増やし、より多くの視点から支援の在り方を検討していくことが望まれる。また本研究は小学校時代の検討を行ったが、様々な学年や年齢における支援の在り方の検討も必要である。

謝辞

本研究にご協力くださいましたA児、A児の母親、当時の担任の先生に心より御礼を申し上げます。

付記

本研究の一部は、日本発達障害支援システム学会2021年度研究セミナー・研究大会にて発表された。

引用文献

- 1) 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.
- 2) Cline, T. (2014): Selective Mutism in Children: Changing Perspectives Over Half a Century. In Smith, B. R & Sluckin, A (Eds.): Tackling Selective Mutism: A Guide for Professionals and Parents. UK, Jessica Kingsley Publishers, 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.
- 3) 藤原あや・園山繁樹 (2019)：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。障害科学研究, 43, 125-136.
- 4) 河井芳文・河井英子 (1994)：場面緘黙の心理と指導—担任と父母の協力のために。田研出版.
- 5) 川喜田二郎 (1986)：KJ法—渾沌をして語らしめる—。中央公論社.
- 6) 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.
- 7) 熊谷 亮・阪口京馬 (2020)：場面緘黙の様相を示す児童の実態と支援の現況について—小学校教師への質問紙調査から—。日本発達障害学会研究大会発表論文集, 55, 99.
- 8) 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.
- 9) 増井 祈・大伴 潔 (2018)：場面緘黙症克服者への質問紙調査。東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 14, 129-135.
- 10) 成瀬智仁(2015)：緘黙児童に対する小学校教員の教育援助について—緘黙症状の類型と小学校教員のかかわり—。日本教育心理学会総会発表論文集, 57, 415.
- 11) 成瀬智仁・高橋克忠 (2019)：特別支援教育における場面緘黙児への援助—場面緘黙児支援の課題と支援方法の検討—。地域連携教育研究, 4, 66-72.
- 12) 奥村真衣子・園山繁樹 (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, 91-103.
- 13) 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.
- 14) 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, 53-59.
- 15) 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.