

I. 問題と目的

場面緘黙 (selective mutism) は、他の状況で話しているにもかかわらず、話すことが期待されている特定の社会的状況において、話すことが一貫してできない状態であり (American Psychiatric Association, 2022) ¹⁾、有病率は研究によって大きな開きがあるものの、小学生の場合は 0.5% と報告されている (中村・高木, 2020) ²⁾。

場面緘黙児の支援について臨床研究の動向を分析した飯村・辻田・萩原 (2023) ⁴⁾ は、「遊戯療法」や「心理療法」、「行動療法」が多いことを報告しており、日本においては遊戯療法と行動療法のいずれかによるアプローチの方向性がここ 50 年間ほとんど変わっていないという矢澤 (2008) ¹⁰⁾ の報告と概ね一致した結果を示した。一方、コミュニティを対象とした予防的アプローチも検討され始めており、例えば担任教師、特別支援教育コーディネーターおよび母親に対してコンサルテーションを実施し支援を行ったところ緘黙症状が顕著に改善した経過を報告した園山 (2017) ⁹⁾ の実践などがある。

場面緘黙児支援に関する問題は大きく 2 点が指摘できる。一つは、場面緘黙の知名度が低く、場面緘黙は治療を要する状態であることが認識されていないことが多いことである。日本では場面緘黙が大きな社会的問題と認識されていないため、障害の存在自体が当事者を含め十分意識されていないこと、「家では話す」という点を重視して、発話だけが問題なら、いずれ話すようになるだろうと安易に考えている人が多いことなどが指摘されている (久田・金原・梶・角田・青木, 2016) ³⁾。また、場面緘黙経験者を対象とした面接調査において、場面緘黙発症前からの『不安や人見知り』の概念を含む〈気質〉カテゴリーが生成されている (藤間・外山, 2021) ²⁾ ことから、元々のパーソナリティとしての不安や人見知りと場面緘黙の症状とを区別することは難しく、人見知りや内気と思われる児童生徒の中に場面緘黙の症状を示す児童生徒が潜在的に存在している可能性が高いと考えられる。もう一つの問題は、場面緘黙児の学校と家庭との実態が異なることで学校と保護者の間で協力関係を築くことが難しいということである。場面緘黙児の多くは学校で緘黙症状が現われるものの、家庭では発話の困難がみられないという様相を示す。そのため、保護者と学校とで実態に関する認識の差が生じ、児童観や意見の相違を引き起こす場合があると考えられる。河井・河井 (1994) ⁵⁾ は、場面緘黙児が単なるおとなしい子供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報告している。

奥村・園山 (2018) ⁸⁾ は場面緘黙児が成人期になっても何らかのコミュニケーション上の困難を抱えていることや、自己評価が低い傾向にあることは、教育現場において適切な支援を受けずに過ごしたことによる経験不足や、嫌悪的な対人関係の経験による社交不安の増強が少なからず影響していると考えられると述べている。すなわち、場面緘黙症の改善には早期からの治療や支援が重要であり、そのためには学校と保護者が場面緘黙児の情報や実態について共有することで認識のずれを埋め、協力関係を構築して対応していくことが重要であると考えられる。しかしながら、先行研究の多くは場面緘黙児の実態の変化に関するものが多く、学校と保護者間の具体的な連携方法や連携の内容について明らかにしたも

のは少ない。したがって、本研究では通常学級に在籍する場面緘黙児とその保護者に対する担任教師の実践について、場面緘黙児が学校で示す実態に応じた保護者との連携や支援内容の違いについて明らかにすることで、学校現場における場面緘黙児支援の実践的工夫を明らかにすることを目指した。

II. 方法

1. 調査対象

A 県内の無作為抽出した公立小学校 300 校を対象とした。場面緘黙質問票 (SMQ-R) (かんもくネット, 2011)⁹⁾を参考に、場面緘黙の特徴を例示したうえで、該当する、またはそれに近い状態を示す児童を受け持った経験がある通常学級の教師 1 名に回答を求めた。該当する経験が複数ある場合は、最も関わっていた期間が長い児童について記入を求めた。

回収数は 146 部 (回収率 47.0%) であり、そのうち回答があった 107 部を分析対象とした (有効回答率 35.6%)。回答がなかった 39 部は該当する児童の担任経験がないことを理由とした白紙提出であった。

2. 調査時期と手続き

202X 年 8 月上旬から 9 月下旬にかけて、郵送法による質問紙調査を行った。

3. 調査内容

調査内容は、当該児童の基礎情報や症状を含めた「実際に行った場面緘黙児への支援」と「実際に行った保護者への支援」の 2 つの大問から構成される。各大問に含まれる調査項目と質問項目は以下の通りである。

3. 1. 実際に行った場面緘黙児への支援

場面緘黙児の基礎情報として、関わり始めた時点での学年、性別、通級の指導区分、当該児童を受け持った累計期間についてたずねた。次に、場面緘黙児の症状の種類や程度として、場面緘黙質問票 (SMQ-R) (かんもくネット, 2011)⁹⁾の幼稚園や学校の状況を参照し、発話の状態について「全くない」「まれにある」「よくある」「いつも」の 4 件法で当該児童の実態に最も近いものを選択するよう求めた。最後に、実際に行った場面緘黙児への支援として、当該児童に行った支援の内容を学習場面と生活場面のそれぞれについて自由記述で回答を求めた。

3. 2. 実際に行った保護者への支援

保護者への連絡手段として、「対面での会話」「連絡帳」「電話」の選択肢から、場面緘黙児の保護者への支援で利用している、または以前利用していた手段を全て選択するよう求めた。この他の手段を利用していた場合は、自由記述で利用した連絡手段を記入するように求めた。次に、選択した手段について、保護者への連絡の頻度としてそれぞれ「毎日」「週に 1~3 回」「月に数回」「2~3 か月に 1 回」「年に数回」「トラブルがあった時」「必要に応じて」から当てはまる頻度はどれか回答を求めた。最後に、保護

者への連絡の内容について、それぞれの手段を用いて連絡した内容を「学習場面の様子」「学習場面における支援の具体」「生活場面の様子」「生活場面における支援の具体」「友人関係について」「トラブルについて」「諸連絡（行事、持ち物など）」「場面緘黙に関する情報提供」から当てはまるものを全て選択するよう求めた。これら以外について連絡を行った場合は、自由記述で内容について回答を求めた。

4. 倫理的配慮

調査協力者に対し、プライバシーの尊重と保護を厳守すること、得られた調査結果は本研究にのみ用いられること、結果は統計的に一括処理するため学校名や地域名、特定の個人に関する情報などは公表しないことなどを書面上で説明した。研究概要や、調査への参加は任意であり不参加によって不利益を生じないことについても記載し、同意を得たうえで回答を得た。

Ⅲ. 結果

1. 実際に行った場面緘黙児への支援

1. 1. 場面緘黙児の基礎情報

場面緘黙児を受け持った経験がある教師は 107 名中 102 名 (95.3%) であった。関わり始めた学年は、1 年生 18 名、2 年生 23 名、3 年生 17 名、4 年生 13 名、5 年生 20 名、6 年生 10 名、中学 1 年生 1 名で、場面緘黙児の性別は、男児 31 名、女児 71 名であった。通級の指導を利用していた者は 20 名で、通級の指導区分としては言語障害 8 名、自閉症・情緒障害 3 名、学習障害 2 名、無回答 7 名であった。受け持った累計期間は、1 年未満 35 名、1 年以上 2 年未満 48 名、2 年以上 3 年未満 14 名、3 年以上 4 名、未回答 1 名であった。

1. 2. 場面緘黙児の症状の種類や程度

場面緘黙児の症状の特徴を明らかにするため、SMQ-R の各項目についてクラスター分析を行った。クラスター数を 3～6 に設定して探索的に分析し、解釈可能性の最も高かった 3 クラスター解を採用した。第 1 クラスターに 37 名、第 2 クラスターに 43 名、第 3 クラスターに 22 名が分類された。次に、クラスター分析で抽出された群を独立変数、SMQ-R の各項目の得点を従属変数とする一要因分散分析を行った。その結果、全ての項目で有意な F 値を得られたため、Bonferroni 法による多重比較を行った。第 1 クラスターはすべての項目において第 3 クラスターよりも有意に得点が高く、第 2 クラスターは「意思表示ができる」、「体育で運動できる」、「注目される中で動作できる」の項目において第 3 クラスターよりも有意に得点が高かった（表 1）。

1. 3. 実際に行った場面緘黙児への支援

クラスターごとに、場面緘黙児に行った支援の内容を回答した自由記述の文章を KH coder を用いて頻出語を抽出し、共起ネットワークを作成した。強制抽出語として「意思表示」、「保護者」、「支援員」、「ホワイトボード」、「特別扱い」、「机間指導」、「ことばの教室」、「休み時間」を設定し、同義語として先生と教師を「教師」、本児、本人、対象児を「本児」、友人、仲がいい子、友達、級友を「友達」とし

て処理し抽出した。

表1 クラスターごとの SMQ-R の項目得点の比較

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター		F値	多重比較
	n=37		n=43		n=22			
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
たいていの同級生と学校で話すことができる	1.35	0.71	0.12	0.32	0.32	0.47	58.6***	クラ1>クラ2, クラ3
特定の同級生と学校で話すことができる	2.21	0.66	0.65	0.80	0.91	0.79	44.9***	クラ1>クラ2, クラ3
声を出して答えることができる	1.32	0.74	0.21	0.46	0.36	0.57	36.8***	クラ1>クラ2, クラ3
先生に質問することができる	0.97	0.79	0.21	0.46	0.18	0.39	19.7***	クラ1>クラ2, クラ3
たいていの先生や学校職員と話することができる	0.83	0.55	0.09	0.29	0.09	0.29	39.4***	クラ1>クラ2, クラ3
グループの中やクラスの前で話すことができる	1.05	0.52	0.07	0.25	0.09	0.29	76.9***	クラ1>クラ2, クラ3
意思表示ができる	2.05	0.73	2.07	0.73	1.05	0.56	17.8***	クラ1, クラ2>クラ3
体育で運動できる	2.59	0.59	2.65	0.52	1.00	0.74	61.6***	クラ1, クラ2>クラ3
注目される中で運動できる	1.41	0.63	1.49	0.88	0.28	0.45	22.9***	クラ1, クラ2>クラ3

*** $p<.001$

1. 3. 1. 第1クラスターの場面緘黙児に対する支援

第1クラスターで支援を行ったと回答した教師は37名中32名であった。学習場面での支援は、「意思表示をさせるための支援」、「個別指導の機会の設定」、「他者の話を聞くことに徹するよう促す」、「音声を使わず授業に参加できるようにする」、「発表場面における支援」、「友達と一緒に活動させる」の大きく6つに分類された。生活場面での支援は、「友達との関わりをもたせる」、「当該児童の話を聞き活動の内容を検討する」、「キーパーソンとなる特定の児童との活動」、「担任が当該児童の様子を気に掛ける」、「担任から質問をして当該児童の気持ちを汲み取る」の5つに分類された（図1）。

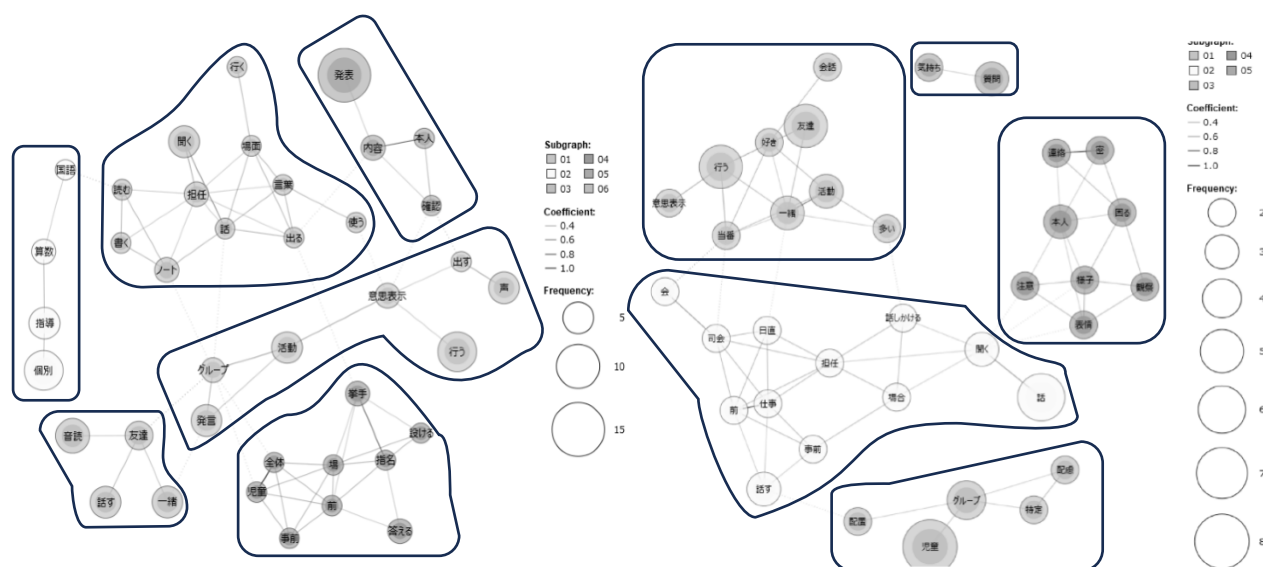


図1 第1クラスターにおける支援の共起ネットワーク図(左:学習場面 右:生活場面)

1. 3. 2. 第2クラスターの場面緘黙児に対する支援

第2クラスターで支援を行ったと回答した教師は43名中38名であった。学習場面での支援は、「音声を使わず授業に参加できるようにする」、「選択肢を与えて指導を行う」、「教師が当該児童の意見・意

思を積極的に確認する」,「当該児童の考えを全体に伝える」,「当該児童との関わり方の工夫」,「学習内容の変更・調整」の大きく6つに分類された。生活場面での支援は,「休み時間におけるサポート」,「会話に関する支援」,「意思表示をさせるための支援」,「友達と活動を行わせる」,「選択肢を与えて自己決定を促す」の5つに分類された(図2)。

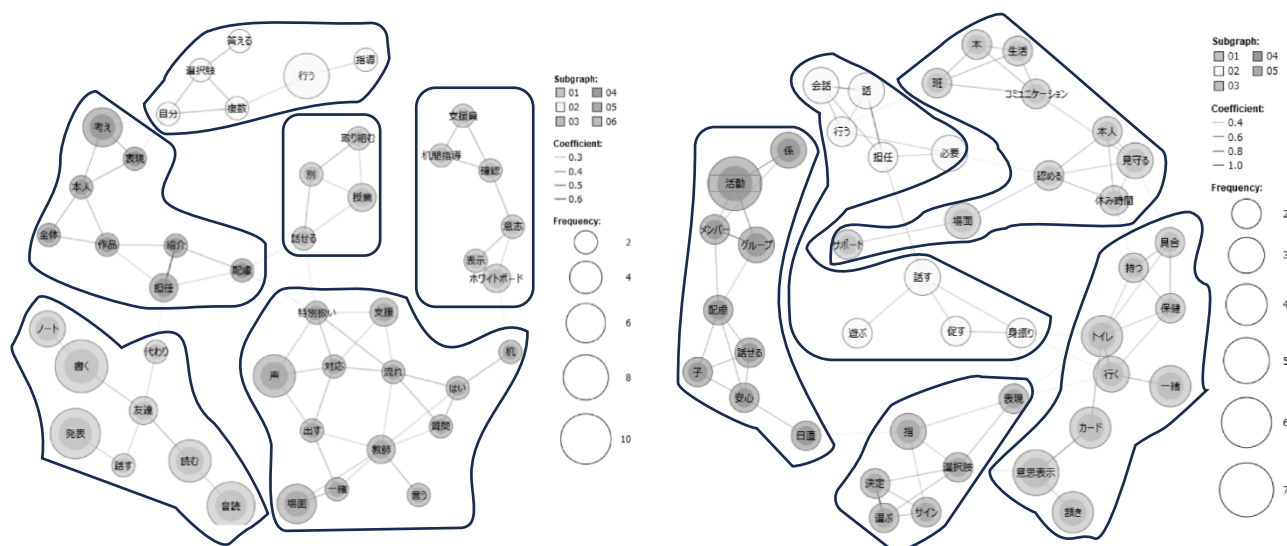


図2 第2クラスターにおける支援の共起ネットワーク図(左:学習場面 右:生活場面)

1. 3. 3. 第3クラスターの場面緘黙児に対する支援

第3クラスターで支援を行ったと回答した教師は22名中21名であった。学習場面での支援は,「プリントを用いた授業参加」,「発表場面における支援」,「意図的指名や代読による授業参加」,「文字を使用した指導や支援」,「支援員と協力して行う個別対応」の大きく5つに分類された。生活場面での支援は,「友達と活動を行わせる」,「わかりやすい指示を出す」,「意思表示をさせるための支援」,「教師主導で交流の機会を与える」,「当該児童の様子の見守り」,「友達と一緒に活動する時間の設定」の6つに分類された(図3)。

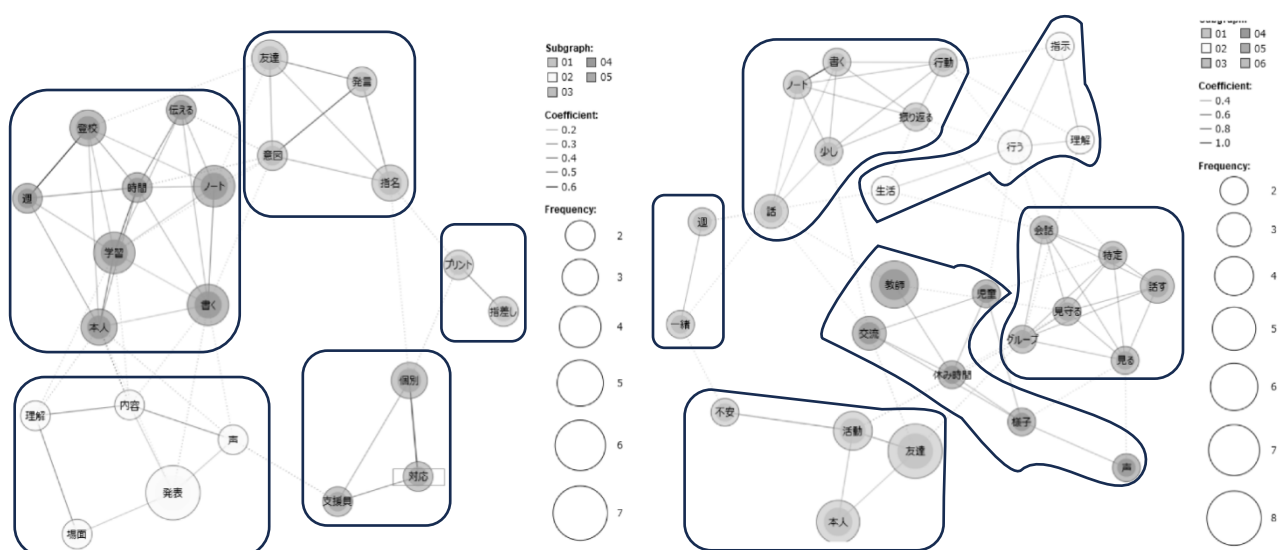


図3 第3クラスターにおける支援の共起ネットワーク図(左:学習場面 右:生活場面)

2. 実際に行った保護者への支援

保護者支援を行った経験があると回答した教師は102名中96名（94.1%）であった。

2. 1. 対面での会話による支援

対面での会話による連絡を実施した経験がある教師は、96名中95名（99.0%）であった。頻度について、第1クラスター及び第2クラスターでは「年に数回」が最も多かったが、第2クラスターはほぼ同数である10名が「月に数回」という頻度を回答しており、第3クラスターも「月に数回」の頻度が最も多く回答された（表2）。

表2 クラスターにおける対面での会話を用いた支援の頻度

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター	
	n=37		n=43		n=22	
	n	%	n	%	n	%
毎日	4	10.8	4	9.3	3	13.6
週に1～3回	3	8.1	2	4.7	2	9.1
月に数回	4	10.8	10	23.3	8	36.4
2～3か月に1回	3	8.1	3	7.0	1	4.5
年に数回	10	27.0	11	25.6	4	18.2
トラブルがあった時	4	10.8	3	7.0	2	9.1
必要に応じて	0	0.0	1	2.3	0	0.0

内容については、どのクラスターにおいても「学習場面の様子」と「生活場面の様子」が最も多かった（表3）。

表3 クラスターにおける対面での会話を用いた支援の内容

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター	
	n=37		n=43		n=22	
	n	%	n	%	n	%
学習場面の様子	21	56.8	23	53.5	13	59.1
学習場面における支援の具体	11	29.7	15	34.9	9	40.9
生活場面の様子	23	62.2	24	55.8	16	72.7
生活場面における支援の具体	8	21.6	16	37.2	10	45.5
友人関係について	12	32.4	11	25.6	5	22.7
トラブルについて	2	5.4	2	4.7	3	13.6
諸連絡（行事、持ち物など）	1	2.7	4	9.3	5	22.7
場面緘黙に関する情報提供	5	13.5	7	16.3	6	27.3
その他	6	16.2	5	11.6	4	18.2

2. 2. 連絡帳による支援

連絡帳を用いた支援を実施した経験がある教師は、96名中57名（59.4%）であった。頻度について、どのクラスターでも「毎日」から「月に数回」の頻度に回答が集中しており、「年に数回」の頻度での利用はみられなかった。また、第3クラスターは連絡帳を用いた支援を実施した教員数が他2クラスターより少なく、「必要に応じて」の利用がみられなかった（表4）。

表4 クラスターにおける連絡帳を用いた支援の頻度

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター	
	n=37		n=43		n=22	
	n	%	n	%	n	%
毎日	1	2.7	6	14.0	2	9.1
週に1～3回	6	16.2	4	9.3	5	22.7
月に数回	7	18.9	4	9.3	1	4.5
2～3か月に1回	0	0.0	2	4.7	1	4.5
年に数回	0	0.0	0	0.0	0	0.0
トラブルがあった時	3	8.1	5	11.6	3	13.6
必要に応じて	1	2.7	5	11.6	0	0.0

内容については、第1クラスターでは「諸連絡」が最も多くなっていたが、第2・第3クラスターでは「生活場面の様子」が最も多く相違がみられた（表5）。

表5 クラスターにおける連絡帳を用いた支援の内容

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター	
	n=37		n=43		n=22	
	n	%	n	%	n	%
学習場面の様子	7	18.9	9	20.9	8	36.4
学習場面における支援の具体	4	10.8	6	14.0	6	27.3
生活場面の様子	8	21.6	12	27.9	10	45.5
生活場面における支援の具体	4	10.8	7	16.3	6	27.3
友人関係について	4	10.8	1	2.3	2	9.1
トラブルについて	1	2.7	2	4.7	0	0.0
諸連絡（行事、持ち物など）	10	27.0	8	18.6	4	18.2
場面緘黙に関する情報提供	2	5.4	2	4.7	2	9.1
その他	4	10.8	3	7.0	1	4.5

2. 3. 電話による支援

電話連絡を実施した経験がある教師は、96名中65名（67.7%）であった。頻度について、どのクラスターでも「月に数回」が最も多く選択されていた。第1および第2クラスターでは、次に「トラブルがあった時」が多く選択されていたが、第3クラスターでは「週に1～3回」が多くなっていた。

また、第1および第2クラスターは電話連絡を実施した教員数は20名以上だったが、第3クラスターでは15名であった（表6）。

表6 クラスターにおける電話を用いた支援の頻度

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター	
	n=37		n=43		n=22	
	n	%	n	%	n	%
毎日	1	2.7	0	0.0	1	4.5
週に1～3回	2	5.4	3	7.0	3	13.6
月に数回	10	27.0	10	23.3	6	27.3
2～3か月に1回	0	0.0	0	0.0	1	4.5
年に数回	1	2.7	2	4.7	1	4.5
トラブルがあった時	6	16.2	8	18.6	2	9.1
必要に応じて	1	2.7	6	14.0	1	4.5

内容については、クラスター間で大きな違いはみられず、概ね学習場面と生活場面について児童の様子と支援についての連絡が多くなっていた。一方、第2クラスターでは「諸連絡」が多く回答されたという特徴がみられた（表7）。

表7 クラスターにおける電話を用いた支援の内容

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター	
	n=37		n=43		n=22	
	n	%	n	%	n	%
学習場面の様子	12	32.4	13	30.2	8	36.4
学習場面における支援の具体	6	16.2	12	27.9	4	18.2
生活場面の様子	12	32.4	11	25.6	12	54.5
生活場面における支援の具体	2	5.4	11	25.6	5	22.7
友人関係について	4	10.8	4	9.3	4	18.2
トラブルについて	2	5.4	5	11.6	3	13.6
諸連絡（行事、持ち物など）	4	10.8	11	25.6	2	9.1
場面緘黙に関する情報提供	5	13.5	5	11.6	5	22.7
その他	2	5.4	5	11.6	5	22.7

2. 4. その他の手段による支援

「対面での会話」「連絡帳」「電話」以外の手段としては、「メール（2名）」、「専門家を介した支援（4名）」、「Google classroom（1名）」、「音読・生活カード（2名）」、「進級ファイル（1名）」の回答がみられた。

IV. 考察

1. 実際に行った場面緘黙児への支援

1. 1 本調査で得られた場面緘黙児の基礎情報

場面緘黙児を受け持った経験がある教師が当該児童と関わり始めた学年は小学校 1 年生から中学校 1 年生までと幅広く、それぞれの学年に大きな人数差はみられなかった。また、通級指導を利用していた児童は 20 名であり、ほとんどの場面緘黙児は通常学級の中で毎日の学校生活を送っていることが明らかとなった。また、場面緘黙児の男女比は 1 : 2.3 という結果となっており、久田ら (2016) ³⁾ が示した「場面緘黙児の男女比は 1 : 1.7, 約 1 : 2 で女兒が多い」という結果と概ね一致した結果が得られた。

1. 2 場面緘黙児の症状の特徴

SMQ-R の項目得点を基にクラスター分析を行った結果、3 つのクラスターに分類された。37 名が分類された第 1 クラスターは、ほとんどの項目において他の 2 つのクラスターの児童より有意に得点が高かった。このことから、第 1 クラスターに該当する児童は他のクラスターの児童と比較して緘黙症状の出現が少ない、又は程度が軽いということが示された。また、動作に関する項目の点数が低いことから、「緘黙児・者の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状態」を示す緘動 (河井・河井, 1994) ⁵⁾ 症状についても、第 1 クラスターの児童は出現頻度が低い、又は程度が軽いということが示された。43 名が分類された第 2 クラスターは、言語表現・表出に関する項目については低い点数を示していたが、「意思表示ができる」「体育で運動できる」「注目される中で動作できる」の動作に関する項目では第 1 クラスターと有意差が見られなかった。22 名が分類された第 3 クラスターは、言語表現・表出に関する項目と動作に関する項目のいずれも低い点数を示していた。以上の結果より、第 1 クラスターの児童は「緘黙症状が軽度」、第 2 クラスターの児童は「緘黙症状が重い」、第 3 クラスターの児童は「緘黙症状と緘動症状が重い」と分類することができた。

1. 3 第 1 クラスターに該当する児童への支援

学習場面における支援については、2 つの特徴に分類できると推測された。1 つめは、発表や音読など一部発表場面で緘黙症状が出現しやすいことを受け、それを補うための支援を進めていることである。例えば、発表場面で緘黙児に事前に内容を伝えて練習する機会を設けたり、意見を学級全体に紹介してもよいか本人に確認して承認を得たりする支援が該当する。2 つめは、緘黙症状が出現しているときでも授業に参加しやすくなるような支援を進めていることである。具体的には、友達や先生の話をしっかり聞くように声掛けを行ったり、声を出さずとも挙手やサインなどで自分の意見を周囲に伝えられるように発問等を工夫したり、友達や先生と一緒に活動させたりする支援が該当する。以上のことから、緘黙症状の出現が少ない、又は程度が軽い場面緘黙児については緘黙症状が改善し、話せるようになることが期待されるため、疎外感や不安感など心理的負担を軽減する支援や、話すことが求められる場面に慣れていくことができるように緘黙症状を補う支援が有効だと考え、実践している教師が多いのではないかと考えられる。

生活場面における支援については、5つのグループに共通して主に級友との関わりの中で支援を検討し、担任が必要に応じてフォローに入るという特徴がみられた。休み時間に児童と一緒に遊ばせる、当番活動や係活動を一緒に取り組ませるなどの支援が該当する。特に、「昔からの友達」「親切な子」「仲良くなれそうな子」などといったキーパーソンとなる特定の友達を決めて意図的に交流させたり、児童が交流しやすい環境を整えたりしている支援が多くみられた。園山（2017）⁹⁾は、選択性緘黙の小学校1年生男児の担任教師、特別支援教育コーディネーターおよび母親に対してコンサルテーションを実施し、症状が顕著に改善した経過を報告している。その中で行った支援として席替えの際に仲の良い児童を対象児の付近の席に配置したり、対象児と一緒に朝の会や音読テストの練習をする機会を作ったりしていた。本研究においても、児童と一緒にいることで安心できるキーパーソンの存在により、他者との交流並びに意思疎通がしやすくなると考える教師が多かったと考えられる。

1. 4 第2クラスターに該当する児童への支援

学習場面における支援については、6つのグループに共通する特徴として話さなくてもよい方法で授業に参加できるような配慮がされているということが確認された。ノートに自分の意見や考えを書かせる、担任が緘黙児に代わって意見を紹介・発表する、選択肢を与えて指導を行うなどの支援が該当する。河井・河井（1994）⁵⁾は、音声言語表出の指導の前段階として、動作・態度表出、感情・非音声言語表出の指導の重要性を指摘している。緘黙症状が重い児童については話すことよりも意思疎通ができるかどうかを大切にしている教師が多いと考察された。また、既に意思表示ができる方法が分かっている場面緘黙児に対しては当該児童に合わせた意思表示の方法や学習内容が調整されていた。このことから、場面緘黙児に他者と意思疎通ができる経験を多く積ませ、コミュニケーションに対する不安感を軽減させたいと考えている教師が多いのではないかと考えられる。

生活場面における支援では、学習場面と同様に選択肢や身振り、カードなど話せなくても意思表示ができる方法を提供しているという特徴がみられた。また、第2クラスターの特徴として「休み時間におけるサポート」が存在した。場面緘黙症状が重い児童に対しては、休み時間にも担任が会話に入るきっかけとなるように支援や見守りを行うことで、第1クラスターと同様に場面緘黙児にとっての「キーパーソン」を探しているのではないかと考察された。

1. 5 第3クラスターに該当する児童への支援

学習場面における支援については、緘黙症状のみならず緘動症状も併せ有していることを考慮し、場面緘黙児の意思がわかる手段を模索している段階にあるという特徴がみられた。プリントを指さしで示すことで意思を確認したり、支援員と担任が協力して個別対応を行ったりする支援が該当する。また、第3クラスターに該当する児童の中には不登校、別室登校、親子で来校など、様々な登校の実態を示す児童が含まれていた。そのため、支援員や特別支援教育コーディネーター、保護者など、担任以外に児童と関わる立場の力も借りながら、場面緘黙児本人が何を思っているのか、何を訴えているのかを判断するための方法を模索している段階にある教師が多いのではないかと考えられた。

生活場面における支援については、教師との信頼関係をつくることを最優先として、「積極的に話し

かける」「そっと見守る」といった関わりを児童の実態に応じて行いながら、児童同士の交流場면을意図的に設定しているという特徴がみられた。山中・井上（2021）¹¹⁾は場面緘黙者への介入を行う際には、まず周囲の者が緘黙症への理解を深めたり、連携を綿密にとったりするなどの環境調整を行うことが支援において重要であると述べている。本人の実態に合わせて、生活場面で時間をかけて信頼関係を構築することで、緘黙症状や緘動症状の背景にある不安や緊張を軽減させたいと考えている教師が多いのではないかと考察された。

2. 実際に行った保護者への支援

2. 1 対面での会話

保護者支援を行った経験がある教師の中で、1名を除き全員が対面での会話による支援を実施していた。第1クラスター内では「毎日」という回答もみられたが、それに並んで「月1回」「トラブルがあった時」など一定期間を空けて支援が実施されているケースが多かった。また、「2～3か月に1回」や「年に数回」の回答が複数みられたことから、長期休暇等のタイミングで設けられる保護者面談や家庭訪問に合わせて保護者支援をしている場合も多いのではないかと考察された。第1クラスターに該当する児童は緘黙症状が軽度であるため、別途機会を設けるのではなく、元々設定されている機会を活用することで、保護者が必要以上に心配や不安を感じないように教師が配慮している可能性が指摘できる。第2クラスターについては、第1クラスターと比べ、高い頻度で支援が実施されていることが多かった。この結果から、第2クラスターの児童は緘黙症状による生活への支障が大きくなり、場面緘黙児本人もしくは保護者の支援ニーズが増大し、それに応える形で直接教師と保護者が会話する機会が多く設けられているのではないかと考えられる。第3クラスターについて、対面での会話による支援として最も多く回答された頻度は「月1回」であった。他クラスターと比べ緘黙症状が重いことから、第3クラスターの児童に関する保護者と教師のやり取りは長期的な支援を見据え、無理のない継続しやすい頻度で対面する機会を設定しているケースが多いのではないかと考えられる。また、緘動症状を併せ有する場面緘黙児については、登下校途中に緘動症状による困難が生じる場合も想定されるため、保護者による送迎が必要であることを考えると、「毎日」や「月に数回」の割合が高いという可能性も考えられた。

対面での会話による支援の内容はクラスター間で大きな差はみられず、どのクラスターも「学習場面の様子」「学習場面における支援の具体」「生活場面の様子」が多くなっていた。授業中や休み時間など、家庭では見ることができない児童の学校生活のありのままの様子を伝えている教師が多いことが考えられる。また、第3クラスターは他クラスターと比べ「諸連絡」の割合が高くなっていたが、第3クラスターの児童は教師から見て必要な連絡事項が本人から家庭へ伝達されるかどうか判断することが難しく、故に教師から保護者に直接口頭で諸連絡を伝達する方が確実であると考えた教師が多いのではないかと推測された。

2. 2 連絡帳

連絡帳が最も多く用いられているのは第2クラスターの担任教師及び保護者間であった。連絡帳の受

け渡しという動作は、緘動症状がない第2クラスターの緘黙児には支障なく可能であり、毎日のやり取りやトラブル発生時の情報共有で多用されていたのではないかと考えられる。

連絡帳を用いた支援の内容はクラスター間で大きな差がみられず、「学習場面の様子」「生活場面の様子」が多く回答された。また、「諸連絡」が多くなっていることについては、連絡帳は基本的に毎日学校と家庭の間で持ち帰り持参するため、緊急性の低い日常的な連絡事項を伝える場合に用いられているのではないかと考えられた。

2. 3 電話

電話を用いた支援については、最も多い頻度は第1クラスターと第2クラスターの「トラブルがあった時」でありそれぞれ6名、8名が回答していた。また、第2クラスターの「必要に応じて」は他クラスターより多く回答されていた。この結果から、教師は急ぎ連絡すべき事態に際して電話を使用している場合が多いと考えられる。確実かつ即座に連絡することができ、着信履歴が残ることで見落としも防ぎやすい電話という方法がトラブル発生時など急ぎの連絡を要する場面で利用されていたと考えられた。

支援内容については、第3クラスターの児童を受け持った教師22名の約半数にあたる10名が電話を用いて「生活場面の様子」を伝えていたことが明らかとなった。第3クラスターに特徴的な緘動症状は日常生活の多くの場面で困難を生じさせると考えられるが、特に食事や休み時間の過ごし方、トイレなどの生活場面の様子は家庭でもみられるものであり、学校と家庭でより場面緘黙児の様相に差が生じるものと思われる。そのため、教師は電話という方法を用いることで、積極的に生活場面の様子を保護者に伝えようと考えているのではないかと推測された。また、「生活場面における支援の具体」は第1クラスターの割合が他クラスターより低くなっていたが、これは緘黙症状が比較的軽度である場面緘黙児は生活場面で困難が生じることが少なく、教師の支援そのものが少ないことが原因ではないかと考えられた。さらに、「諸連絡」についても第2クラスターの割合が高くなっていたが、第1クラスターの児童は連絡帳を用いることで諸連絡を実現できる一方、第2クラスターの児童は連絡帳を用いている場合でも教師から見て保護者に連絡事項が伝達されているか不確実と思われるため、教師からの電話も併用されているのではないかと推測した。なお、第3クラスターでは内容を問わず電話を用いた支援そのものが少なくなっていたが、これは対面で教師と保護者が話をする頻度の方が高いことから、電話という方法は利用されていなかったのではないかと考えられる。

3. 総合考察

本研究は通常学級に在籍する場面緘黙児やその保護者に対し担任教師が行った支援の内容を明らかにするとともに、場面緘黙児の実態による支援や保護者との連携の違いに関する教師の実践的工夫を明らかにすることを目的としていた。その結果得られた成果について整理する。

第一に、教師は場面緘黙児の緘黙症状の程度に応じて支援を実施しているということが明らかにされた。緘黙症状が比較的軽度である緘黙児には、学習場面では発話以外で授業参加や意思表示ができる方

法を工夫し、生活場面では休み時間や係活動などの級友との関わりの中で時に教師がフォローに入りながら交流する機会を設けるなどの支援が行われていた。緘黙症状が重度である緘黙児には、学習場面では指差し表示や支援員と協力して行う個別対応など、まずは教師が本人の意思を確認することができる手段を模索しており、生活場面では当該児童に合わせて見守ったり、積極的に声をかけたりすることで教師と場面緘黙児の間に信頼関係をつくることを目指した支援が行われていた。また、場面緘黙児の実態の違いに関わらず、教師は場面緘黙児にとっての「キーパーソン」となる児童を重要視していることも明らかになった。対象児にとって親しい友人や理解のあるクラスメイトとの関係を支援に生かす実践は場面緘黙児に限らず、発達障害や不登校の傾向がある児童へのアプローチとしても有効なものと思われる。

第二に、場面緘黙児の保護者への支援は主に「対面での会話」「連絡帳」「電話」の方法が用いられており、保護者に伝えたい内容や場面緘黙児の実態によりそれぞれの方法や支援頻度が使い分けられていることが示唆された。緘黙症状が軽度な児童の保護者については、別途機会を設けるのではなく、予定されている面談や家庭訪問で対面した際に教師から直接学校生活の様子を伝えたり、連絡帳で学習場面や生活場面について連絡が行われたりしていたのに対し、緘動症状はないものの緘黙症状が重度な児童の保護者には、より高い頻度で対面での会話による支援が行われていたり、緘黙児の登下校の送迎などで保護者が学校を訪れる機会に支援が行われていたりした可能性が示唆された。緘黙症状と緘動症状がともに重い場面緘黙児の保護者にも同様に対面の会話による支援は行われていたが頻度は「毎日」だけではなく「月に1回」程度の無理のない間隔が設けられていたり、電話による支援で生活場面の様子を保護者に伝えたりしている点が特徴的であった。このように、場面緘黙児の実態により保護者に対して行う支援内容は異なり、内容に合わせた方法が選択されていることが明らかになった。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究では、場面緘黙児の実態による支援の違いや保護者との連携方法について、教育現場における実践的工夫を明らかにした。学校と家庭で実態が異なる場面緘黙児の支援や、多様なニーズを抱える保護者への対応について現場の教師の配慮を把握することができた点が本研究の意義であると考えられる。しかしながら、本研究では限られた学校及び教師を対象としているため、より場面緘黙児の支援について課題と対応を考えていくためには、現在実施されている教育体制や地域の実情に応じて更なる情報収集が必要であるといえる。また、本研究では場面緘黙児の実態による支援の違いに着目したが、実際の教育現場では保護者の理解なども大きな影響をもつと考えられる。保護者支援については、より細かく保護者の実態の差を明確化し、様々な保護者のタイプを想定するとともに、本研究で得られた知見を修正していくことが課題として挙げられる。

文献

- 1) American Psychiatric Association (2022): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th ed.)*, Text revision (DSM-5-TR). Arlington, Virginia. アメリカ精神医学会 高橋三郎・大野 裕 (監訳) (2023): DSM-5-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- 2) 藤間友里亜・外山美樹 (2021): 場面緘黙経験者の適応・不適応過程についての研究. 教育心理学研究, **69**, 99-115.
- 3) 久田信行・金原浩治・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**, 31-45.
- 4) 飯村大智・辻田那月・萩原広道 (2023): 日本における場面緘黙の研究動向—アブストラクトのエキースとマイニングによる研究—. 場面緘黙研究, **1**, 1-10.
- 5) 河井芳文・河井英子 (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.
- 6) かんもくネット (2011): SMQ-R (場面緘黙質問票). (<https://kanmoku.org/smq-r.pdf> [2021 年 10 月 19 日取得]).
- 7) 中村和彦・高木潤野 (2020): 場面緘黙症の実態把握と支援のための調査研究. 厚生労働省科学研究費補助金 (障害者政策総合研究事業) (総括・分担) 研究報告書, 50-56.
- 8) 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られる対応—経験者への質問紙調査から—. 障害科学研究, **42**, 91-103.
- 9) 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.
- 10) 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**, 179-187.
- 11) 山中智央・井上雅彦 (2021): 事例論文記述を用いたテキストマイニングによる場面緘黙症の改善を促進する心理社会的要因の検討. 米子医学雑誌, **72**, 54-62.