

# Actual state of teaching and support for children with selective mutism from teachers of special needs schools.

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Kobayashi, Hiroaki, Shimo, Marin メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24517/00065762">https://doi.org/10.24517/00065762</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



# 特別支援学校教員の場面緘黙のある 児童生徒への指導支援に関する実態調査

小林 宏明・下 真鈴

Actual state of teaching and support for children with selective mutism  
from teachers of special needs schools.

Hiroaki KOBAYASHI and Marin SHIMO

## はじめに

アメリカ精神医学会発行の精神疾患の診断・統計マニュアル第5版 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition; DSM-5) では、場面緘黙 (selective mutism: 「選択性緘黙」と翻訳) 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(例: 学校)において、話すことが一貫して出来ない」ことを主症状とする不安症・不安症群の一つに分類されている (American Psychiatric Association, 2014)。

場面緘黙の有病率は0.02~1.89%で、男女比は1 : 0.4~1.5で女兒が多いとする研究が多いものの、男児が多いとする研究もあり確定的な結果は得られていない (趙ら, 2018)。

場面緘黙の児童生徒の示す緘黙の程度はさまざまである。場面緘黙のある児童生徒の中には、学校場面であっても特定の友だちや先生とは話せる者やささやき声でなら話せる者がいる。また、言葉は発しないが、指差しやうなずき、書字などでコミュニケーションする者もいる。緘黙の程度が重くなると、無表情で硬直しコミュニケーションが欠如したり、緘黙に加え体の動きが抑制される緘動が生じ食事や排泄にも支障をきたしたりする者もいる (高木, 2017; 金原ら, 2018)。

場面緘黙が生じる背景には、行動抑制 (気持

ちを表現するのが苦手) やシャイネス、場面緘黙以外の不安障害 (社交不安障害など) に加え、社会的無関心 (恐怖を伴わない孤立への好み) や自閉症スペクトラム障害、知的障害、言語障害、言語発達遅滞などの併存、環境の要因など、さまざまなものが想定されている (臼井ら, 2013; 高木, 2017; 金原ら, 2018)。

場面緘黙のある児童生徒への指導には、古くから遊戯療法や行動療法 (刺激フェンディング法や随伴性マネジメント、エクスポージャー法、系統的脱感作など) が用いられてきた (加藤ら, 1981; 加藤ら, 1985; 松村, 1992; 矢澤, 2008; 青柳ら, 2015; 趙ら, 2019)。また、近年では特別支援教育の普及もあり、授業や学級活動における合理的配慮や個別支援が進められている (大島ら, 2005; 小島ら, 2013; 藤田ら, 2014; 中嶋, 2015; 高木, 2017; 園山, 2017; 金原ら, 2018; 奥村ら, 2018)。ただし、日本における場面緘黙のある児童生徒への支援に関する論文で紹介されている38事例の支援内容を検討した水野ら (2018) が、これらの事例の中で、海外で実施されたランダム化比較試験で有効性が示唆されている (1) 段階的エクスポージャー法, (2) 家庭や学校など生活場面での支援, (3) 家族および教師との連携を適用した事例は、それぞれ、18.4%, 31.6%, 28.9%にとどまると指摘したように、場面緘黙のある児童生徒への有効な指導や配慮・支援は必ずしも十

分行われていない現状があると推測される。

久田ら(2016)は、ある小児科を受診した場面緘黙のある児童生徒の中に、自閉症スペクトラム障害(疑いを含む)との併存例が38.2%、知的障害との併存例が10.5%いたと報告した。場面緘黙のある児童生徒に自閉症スペクトラム障害や知的障害との併存例が多いという指摘は、Kristensen(2000)、スミスら(2017)、高木(2017)などでもされている。このことは、知的障害や自閉症スペクトラム障害を併せ持つ児童生徒が多く在籍する特別支援学校に、場面緘黙のある児童生徒が一定数在籍していることを示唆するものである。特別支援学校に在籍する場面緘黙の児童生徒には、自閉症スペクトラム障害、知的障害、言語障害、言語発達遅滞などを併存している者が多いことから、通常の小・中・高等学校に在籍する場面緘黙のある児童生徒とは場面緘黙の背景要因や特徴が異なる可能性があると考えられる。また、岩本ら(2018)は、場面緘黙と自閉症スペクトラム障害を併せ持つ児童の指導を行い、場面緘黙に焦点を当てた指導が有効だったが、感覚過敏や行動・関心・活動の固定的・反復的なパターンの特性など自閉症スペクトラム障害の特徴への考慮が必要だったと考察している。このことは、特別支援学校に在籍する場面緘黙のある児童生徒への指導支援を行う際は、場面緘黙への対応に加え、自閉症スペクトラム障害や知的障害などの併存する障害への対応も必須であることを示している。

しかし、これまで、特別支援学校における場面緘黙のある児童生徒の概要や、どのような指導・支援が行われているかを調べた研究はほとんどなく、それらの実態は明らかにされていない。

そこで、本研究では、特別支援学校で勤務する教員に、場面緘黙のある児童生徒の指導支援に関する実態調査を行い、(1)特別支援学校での場面緘黙のある児童生徒の指導支援経験の有無、(2)特別支援学校で行った場面緘黙のある児童生徒の指導支援の概要、(3)特別支援学校

での場面緘黙のある児童生徒への指導支援で必要なリソースについて尋ねたので報告する。

## 対象

知的障害を対象とするA特別支援学校、知的障害と肢体不自由を対象とするB特別支援学校に勤務する教員195名。

## 方法

表1の項目からなる質問紙調査を実施した。研究実施にあたり、金沢大学人間社会研究域人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を得た。

表1 質問紙調査の項目

- |                                      |
|--------------------------------------|
| ① 特別支援学校の勤務歴                         |
| ② 場面緘黙のある児童生徒を担当した経歴                 |
| ③ 担当した場面緘黙のある児童生徒の概要                 |
| A) 性別                                |
| B) 学部・学年                             |
| C) 特別支援学校の種別                         |
| ④ 担当した場面緘黙のある児童生徒に併存する障害             |
| ⑤ 担当した場面緘黙のある児童生徒の学校生活の様子            |
| ⑥ 担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援の内容           |
| ⑦ 担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援で難しかった点、苦労した点 |
| ⑧ 担当した場面緘黙のある児童生徒の指導支援による児童生徒の変化     |
| ⑨ 特別支援学校での場面緘黙のある児童生徒への指導支援で必要なリソース  |

## 結果

186名から回答が得られた(回収率95.4%)。以下、質問紙調査の項目に沿って結果を述べる。なお、百分率(%)の値は、少数点第2位で四捨五入したため、総計が100にならない場合がある。

### ① 特別支援学校の勤務歴

回答者の特別支援学校での勤務歴(現在の勤務先だけでなく、過去の勤務先も加えた累計年

数)は、5年未満が23.7% (44名)、6～10年が28.0% (52名)、11～15年が11.8% (22名)、16～20年が7.5% (14名)、21～25年が8.1% (15名)、26～30年が12.9% (24名)、31年以上が8.1% (15名)と、10年未満と10年以上の回答者がほぼ半数ずつであった。

② 場面緘黙のある児童生徒を担当した経験

特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒 (医師による診断はないが、場面緘黙のような特徴のある児童生徒を含む) を担当した経験 (学級担任だけでなく、教科担当や級外などでの担当を含む) のある回答者は、49.5% (92名) だった。勤務年数ごとの場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者の割合は、5年未満が20.5% (44名中9名)、6～10年が51.9% (52名中27名)、11～15年が59.1% (22名中13名)、16～20年が57.1% (14名中8名)、21～25年が53.3% (15名中8名)、26～30年が66.7% (24名中16名)、31年以上が73.3% (15名中11名) だった (図1)。

なお、場面緘黙のある児童生徒を担当した経験がある回答者が担当した場面緘黙のある児童生徒の人数が1人の回答者が53名 (57.6%)、2人の回答者が23名 (25.0%)、3人の回答者が7名 (7.6%)、4人の回答者が4名 (4.3%)、6

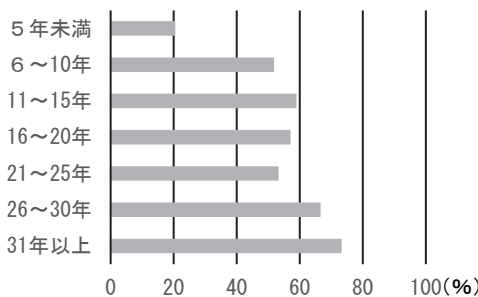


図1 勤務歴ごとの場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者の割合 (nは勤務歴ごとに異なる)

人の回答者が1名 (1.1%)、8人の回答者が1名 (1.1%)、未回答1名 (1.1%) だった。

③ 担当した場面緘黙のある児童生徒の概要

回答者が担当した場面緘黙のある児童生徒 150人<sup>1</sup>の概要を示す

A) 性別

男子が44.0% (66人)、女子が49.3% (74人)、不明が6.7% (10人)と女子が若干多かった。

B) 学部・学年

中学部・高等部で多く、特に高等部1年生 (25.3%, 38人)、中学部1年生 (16.0%, 24名)、高校3年生 (14.0%, 21名)が多かった。小学部については、一番多い小学部2年生、4年生でも3.3% (5人)であった (図2)。

C) 特別支援学校の種別

知的障害が68.7% (103人)、肢体不自由が10.7% (16人)、視覚障害が2.0% (3人)、聴覚障害が0.7% (1人)、病弱が6.0% (9人)、その他が2.0% (3人)、不明が10.0% (15人) だった。

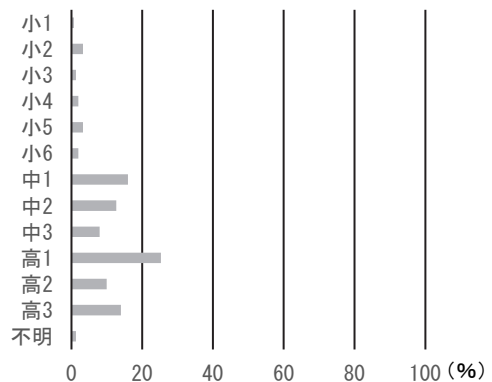


図2 回答者が担当した場面緘黙のある児童生徒の学部・学年 (n=150)

<sup>1</sup> 53名×1+23名×2+7名×3+4名×4+1名×6+1名×8で計算

#### ④ 担当した場面緘黙のある児童生徒に併存する障害

特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者 92 名に、担当した場面緘黙のある児童生徒に併存する障害を尋ねた。なお、1 名の回答者が複数の項目を選択している場合があるため、回答数の累計が回答者数を上回っている。

知的障害が軽度、中度、重度を合わせて 91.3% (84 名) を占めた他、自閉症 (29.3%, 27 名)、不安障害 (20.7%, 19 名)、吃音 (12.0%, 11 名) などが多かった (図 3)。

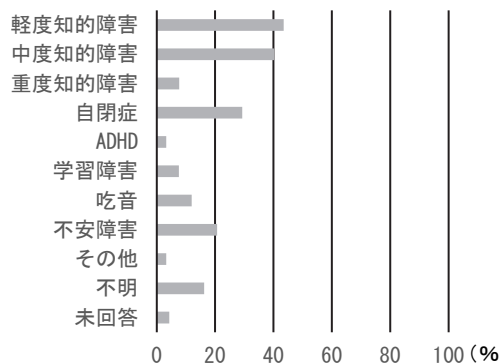


図 3 回答者が担当した場面緘黙のある児童生徒の障害の概要 (n=92)

なお、その他の回答は、統合失調症、情緒の不安定さ、視覚障害、選択肢にある障害はない、であった。

#### ⑤ 担当した場面緘黙のある児童生徒の学校生活の様子

特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者 92 名に、担当した場面緘黙のある児童生徒の学校生活の様子を尋ねた。なお、1 名の回答者が複数の項目を選択している場合があるため、回答数の累計が回答者数を上回っている。

うなずき・身振り・指差しなどで意思を表示できる (66.3%, 61 名)、小声やひそひそ声で話すことができる (58.7%, 54 名)、話さないが授

業や他児とのやりとりに積極的に関わる (46.7%, 43 名)、話さないが表情は豊か (34.8%, 32 名) など緘黙の状態が軽い児童生徒が比較的多かった一方で、どんな場面でも全く話さない (38.0%, 35 名)、緘動がある (16.3%, 15 名)、介助なしでは動けないような重度な緘動がある (6.5%, 6 名) など緘黙の状態が重い児童生徒もいた (図 4)。

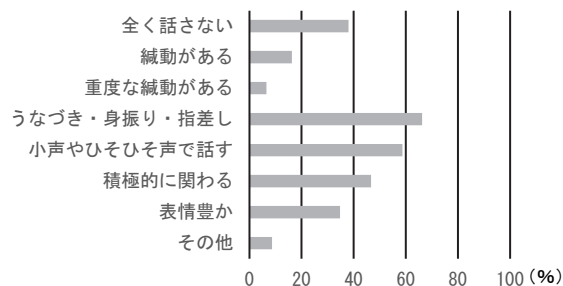


図 4 回答者が担当した場面緘黙のある児童生徒の学校生活の様子 (n=92)

なお、その他の回答は、表情が硬い、学校でも話すようになったが今度はおしゃべりを全く止められなくなる、問いかけには応じないが独り言を言って笑うことがしばしばある、普段は教員・友達と普通に話ができるが場面によって黙ってしまう、他学年の子どもなど知らない人がいる場面での発表が固まる、話さないが授業や活動には参加し教師と関わることも多い、などであった。

#### ⑥ 担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援の内容

特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者 92 名に、担当した場面緘黙のある児童生徒の指導支援の内容を尋ねた。なお、1 名の回答者が複数の項目を選択している場合があるため、回答数の累計が回答者数を上回っている。

声を出すことを強要しない (81.5%, 75 名) が最も多く、カード・指差し、筆談等で意思疎通ができるようにする (69.6%, 64 名)、授業や

学級活動などで発話に代わる代替手段による参加を保証する(55.4%, 51名), 活動への取り組みを促進できるような積極的な声かけや具体的な指導をする(50.0%, 46名), 児童生徒が集団の中で孤立しないように工夫する(37.0%, 34名), など「声が出ないことで学校生活への参加が阻害されないようにする」指導支援への回答が多かった。その一方で, 児童生徒が話しやすい環境を整え少しずつ話せるようにする(37.0%, 34名), 身体を使う活動など声を出しやすい活動を行う(19.6%, 18名), 児童生徒の話す声を録音したり他者の前で録音した音声を再生したりする(7.6%, 7名)など「発声の表出や促進を図る」指導支援への回答は少なかった(図5)。

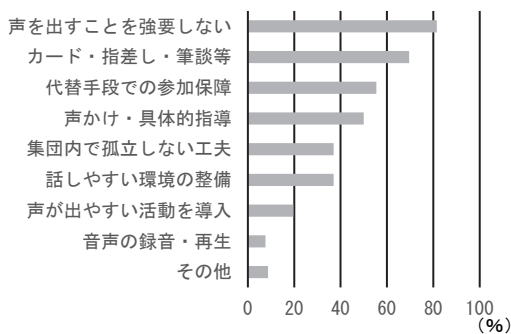


図5 回答者が担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援の内容 (n=92)

なお, その他の回答は, なるべく他の生徒と同じように支援した, 本人が自信を持ってできる活動を授業に必ず一つ取り入れる, 強要はしないが折につけて声の出すことの重要性を具体的な例を挙げて説明する, 教師からは普通に話しかけ楽しい雰囲気を共有できるようにする, 発表する前によく知っている人の前でリハーサルを行う, 家での様子や保護者の接し方を参考に, 教師や友達などと一緒に声を出す場面を作る, などであった。

#### ⑦ 担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援で難しかった点, 苦労した点

特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者 92 名に, 指導支援で難しかった点, 苦労した点を尋ねた。なお, 1 名の回答者が複数の項目を選択している場合があるため, 回答数の累計が回答者数を上回っている。

場面緘黙に関する知識や効果的な支援についての基本的な情報が入手困難(41.3%, 38名), 知的障害など他障害と緘黙を併存する児童生徒の指導支援の情報が入手困難(19.6%, 18名), 児童生徒の思いや願いを汲み取ることができない(39.1%, 36名), 児童生徒に「話せるようになりたい」と言う思いがあまりない(14.1%, 13名)が比較的多かった。その一方で, 保護者との連携がうまく取れない(7.6%, 7名), 周りの児童生徒への対応の難しさがある(7.6%, 7名), 授業でどのように評価したり成績をつけたりしたら良いかわからない(7.6%, 7名), 教員間の連携がうまく取れない(4.3%, 4名)などは少なかった(図6)。

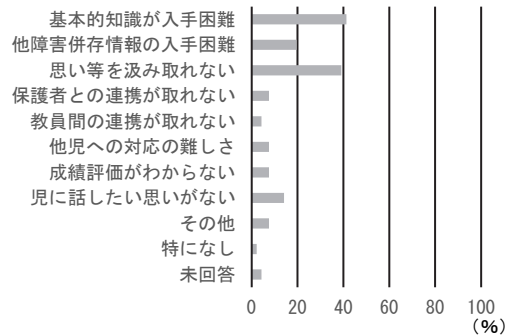


図6 指導支援で難しかった点, 苦労した点 (n=92)

なお, その他の回答は, 思いや願いを汲み取るのに時間がかかる, 肯定感を高めるのが難しい, 話さないのが本人の性格(話したくない, 極度の恥ずかしがり)からなのか場面緘黙からなのか判然としない, 活動ができないのが場面緘黙のためかただの経験不足のためかがわからない, 発する言葉は少なかったが伝えたいことは筆談やジェスチャーなどで伝えていたし教師

や友達との関わりも友好的で困難さを感じることは少ない、発表場面での適切な支援ができない、などであった。

### ⑧ 担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援による児童生徒の変化

特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者 92 名に、指導支援により児童生徒がどのように変化したかを尋ねた。なお、1 名の回答者が複数の項目を選択している場合があるため、回答数の累計が回答者数を上回っている。

以前より話せる場面や相手が増えた(32.6%, 30 名)、小声やひそひそ声で話せるようになった(32.6%, 30 名)が多かった一方で、特になし(35.9%, 33 名)も一定数あった。また、学校生活のほとんどの場面で問題なく話せる(8.7%, 8 名)、緘動が改善した(5.4%, 5 名)は少なかった(図 7)。

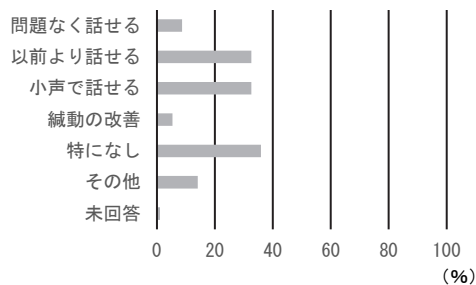


図 7 指導支援による児童生徒の変化 (n=92)

なお、その他の回答は、活動が積極的になった、ボソボソとだが学部集会で多くの児童の前で話す姿が見られた、何年もしてしゃべれるようになった、1対1の指導場面で笑顔が増え促しに対する反応が速くなった、手添えなど介助をしなくても自ら取り組む姿が見られるようになった、選択肢で選ぶことで表情が穏やかになった、表情が幾分柔らかくなりうなずきや首振りなどで答えられることが増えた、就労することができた、タッチや指差しなどの反応が速くなった、笑い声が聞けるようになった、などで

あった。

### ⑨ 特別支援学校での場面緘黙のある児童生徒への指導支援で必要なリソース

回答者全員(186名)に、特別支援学校での場面緘黙のある児童生徒への指導支援で必要なリソースを尋ねた。なお、1名の回答者が複数の項目を選択している場合があるため、回答数の累計が回答者数を上回っている。

合理的配慮に関する情報(69.9%, 130名)、場面緘黙改善に関する情報(65.1%, 121名)が最も多く、家庭やデイサービスなど学校以外の様子の情報(47.8%, 89名)、取り出しの自立活動や医療機関の診察など個別の指導支援や診療の機会(46.8%, 87名)、他障害を併存する場面緘黙のある児童生徒の指導支援に関する情報(37.6%, 70名)も多かった。

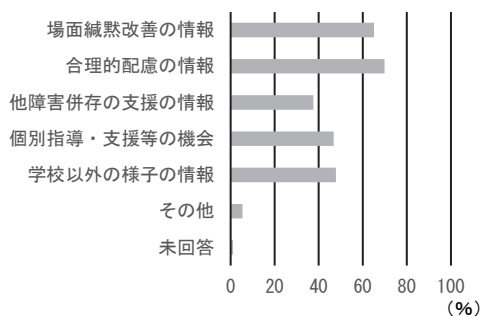


図 8 特別支援学校での場面緘黙のある児童生徒への指導支援で必要なリソース

なお、その他の回答は、家庭との連携、児童生徒理解、専門機関や専門家との連携、放課後デイサービスの担当者とのこまめな連絡、就労など卒業後の生活に関する情報、場面緘黙についての正確な診断、場面緘黙のある児童生徒の在籍学級全体での取り組みや他の子どもへの指導に関する情報、指導支援に従事する教員数の増加、緘黙を改善しなくてはいけないというプレッシャーの排除、などであった。

## 考察

### 場面緘黙のある児童生徒を担当した経験

本研究の回答者で、特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある者は49.5%だった。成瀬ら(2019)は、小学校教員に場面緘黙のある児童に対するかかわりを尋ねた調査の中で、場面緘黙のある児童を担当した経験のある回答者が46.9%だったと報告している。特別支援学校と小学校とで学級定員が大きく異なるにもかかわらず、両研究の場面緘黙を担当/担任した経験ありの回答者の割合がほぼ同じだったのは、成瀬らの研究では場面緘黙のある児童を担当した経験のみを尋ねていたのに対し、本研究では担任に加え教科担当や級外などでの担当を含めて尋ねたためと考えられる。

また、場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある回答者は、勤務年数が5年未満では20.5%だったのが、勤務年数が長くなるにつれ増加し、勤務年数が31年以上では73.3%となった。このことは、場面緘黙のある児童生徒は、1~2年ごとに担当する程多くはないものの、長い教員生活の中で何度かは担当する可能性があることを示唆している。

### 担当した場面緘黙のある児童生徒の概要

本研究の回答者が経験した場面緘黙のある児童生徒の男女比は、1(66人):1.12(74人)と先行研究で示されている男女比(1:0.4~1.5)(趙ら, 2018)の範囲内であった。

また、学部は、中学部・高等部の生徒が多く、小学部の児童は少なかった。本調査で小学部の児童が少なかった要因には、(a)インクルーシブ教育の普及で地域の小学校の特別支援学級などに就学する児童が多いことから、特別支援学校の小学部に在籍する児童数が中学部・高等部よりも少ない、(b)特別支援学校の小学部に在籍する児童の中には、知的障害などの影響で、音声言語を用いたかかわり自体がない児童が一定数いることなどが考えられる。

児童生徒が在籍する特別支援学校の種別は、

知的障害、肢体不自由で大半を占めた。これは、本調査を実施したのが、知的障害、肢体不自由を対象とする特別支援学校だったことによると考えられる。

### 担当した場面緘黙のある児童生徒に併存する障害

知的障害、自閉症、不安障害、吃音などを併存する児童生徒が多く見られた。これらの障害は、先行研究(臼井ら, 2013; 高木, 2017; 金原ら, 2018)で場面緘黙が生じる背景要因にあげられている。特別支援学校における場面緘黙のある児童生徒への指導支援を検討する際は、これらの障害がある児童生徒が多いことを十分考慮する必要がある。

### 担当した場面緘黙のある児童生徒の学校生活の様子

どんな場面でも全く話さないのは38.0%で、小声やひそひそ声で話すことができたり(58.7%)、うなずきなどで意思表示をしたり(66.3%)、話さないが授業や他児とのやりとりに積極的に関わったりする(46.7%)など比較的緘黙の状態が軽い児童生徒が多かった。久田(2019)は、梶ら(2015, 2016)が行った神戸市の公立小学校で勤務する場面緘黙のある児童を担当する学級担任対象の調査で、担任する場面緘黙のある児童の状態について、学校で全くしゃべることができないのは17%であり、その他の児童は特定の友達とはしゃべれたり、うなずくなどのジェスチャーはしたりしていたと報告している。本研究で示された特別支援学校に在籍する場面緘黙のある児童生徒は、久田らによる場面緘黙のある児童と比べると、どんな場面でも全く話さない児童の割合がやや多いものの、全体的な傾向は類似していると考えられる。ただ、本調査では、介助なしでは動けないような重度なものを含む緘動がある児童生徒もいたことから、緘動を含む重度な場面緘黙のある児童生徒への指導支援についての検討の必要



性が示唆された。

### 担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援の内容

声を出すことを強要しないなどの「声が出ないことで学校生活への参加が阻害されないようにする」指導支援への回答が多い一方で、児童生徒が話しやすい環境を整え少しずつ話せるようにするなどの「発声の出出や促進を図る」指導支援への回答は少なかった。久田(2016)は、上述した神戸市の公立小学校教員への調査で、学級担任の場面緘黙児へのかかわりについて、「声が出ないことで学校生活への参加が阻害されないようにする」指導支援と考えられる、話し言葉にこだわらず児童の意思表示ができるように働きかけるが68%、あえて働きかけないが25%、本人が溶け込みやすい雰囲気作りを工夫しているが65%、「発声の出出や促進を図る」指導支援と考えられる少しでも言葉を話すように積極的にはたらきかけるが68%、という回答だったと報告した。また、成瀬(2019)は、大阪府内の小学校で勤務する教員を対象に行った場面緘黙に対する知識と指導意識を尋ねる調査で、学級担任の場面緘黙児へのかかわりについて、「声が出ないことで学校生活への参加が阻害されないようにする」指導支援と考えられる、必要なら話すまで待つが56.9%、心配だけどそっとしておくが26.9%、配慮して特別扱いするが16.9%、「発声の出出や促進を図る」指導支援と考えられる、声を出そうと励ますが19.4%、説諭、注意、叱責するが3.5%という回答だったと報告した(他に、上記のどちらにも分類できない、心配なので積極的にかかわる(54.5%)があった)。各調査で質問内容が異なるため直接の比較はできないが、久田(2016)、成瀬(2019)の小学校教員を対象とした調査では、「声が出ないことで学校生活への参加が阻害されないようにする」指導支援に加え、特別支援学校を対象とした本調査ではあまり見られなかった「発声の出出や促進を図る」指導支援

がより多く行われていることが伺われた。特別支援学校で「声が出ないことで学校生活への参加が阻害されないようにする」指導支援が多くされている一方で「発声の出出や促進を図る」指導があまりされていない要因には、(a)特別支援学校に在籍する児童生徒の中に、知的障害や肢体不自由などのために発声発語が困難な者が多くいることから、発声ができないことが問題として焦点化されにくい、(b)特別支援学校では、知的障害や肢体不自由などで発声発語が困難な児童生徒への指導として、カードや指差しなど発声発語を要しない意思疎通や、授業や学級活動などでの発話に代わる代替手段による参加の保証が日常的に行われている、などが考えられる。

### 担当した場面緘黙のある児童生徒への指導支援で難しかった点、苦労した点

場面緘黙や効果的な支援についての情報や他障害と緘黙を併存する児童生徒の指導支援の情報の入手困難、児童生徒の思いや願いを汲み取れない、児童生徒に「話せるようになりたい」という思いがあまりないなどの回答が多かった。場面緘黙は、発達障害の一つに位置付けられていたり、古くから特別支援教育(特殊教育)の対象とされていたりするにもかかわらず、医療、教育、福祉などの現場で十分認知されていない(金原, 2018)。場面緘黙に関する情報の入手困難の背景には、これらの現状があると考えられる。

また、児童生徒の思いや願いを汲み取れない、児童生徒に「話せるようになりたい」という思いがないについては、特別支援学校に在籍する児童生徒の中に、(a)知的障害や自閉症スペクトラム障害、肢体不自由などのために、自身の思いや願いの内省や言語化自体が困難である者や、(b)行動抑制やシャイネスよりも、社会的無関心(恐怖を伴わない孤立への好み)の要因が強い(高木, 2017)者など、一般的な場面緘黙のある児童生徒とは異なる特徴を持つ者がい

るからかもしれない。

### 担当した場面緘黙のある児童生徒の指導支援による児童生徒の変化

指導支援による児童生徒の変化については、学校生活のほとんどの場面で問題なく話せるほど顕著な変化があったのが 8.7%、以前より話せる場面や相手が増えた、小声やひそひそ声で話せるようになったなど部分的な変化があったのはそれぞれ 32.6%と、場面緘黙の状態に変化が見られたものが一定数あった。これは、上述したような特別支援学校における場面緘黙のある児童生徒への指導支援に一定の効果があったことを示唆するものである。ただ、特に変化なしという回答も 35.9%あったことから、今後、このような場面緘黙の状況に変化が見られない児童生徒について、さらなる検討が必要である。

### 特別支援学校での場面緘黙のある児童生徒への指導支援で必要なリソース

本研究の回答者が、特別支援学校での場面緘黙のある児童生徒への指導支援で必要なリソースとして多くあげたのは、合理的配慮に関する情報（69.9%）、場面緘黙改善に関する情報（65.1%）、他障害を併存する場面緘黙のある児童生徒の指導支援に関する情報（37.6%）などであった。これらは、前述した場面緘黙のある児童生徒への指導支援で苦勞した点で場面緘黙に関する情報の入手困難をあげた回答者が多かったことと連動するものであり、特別支援学校の教員に場面緘黙に関する情報への高いニーズがあることを示唆している。成瀬（2019）の小学校教員を対象とした調査では、場面緘黙指導の知識が全くない、あまりない、と回答した者が 60.1%、場面緘黙指導に関する自信度が全くない、あまりない、と回答したのが 84.7%だったと報告している。本研究の回答者に場面緘黙に関する情報への強いニーズがある背景には、成瀬らが調べた小学校教員と同様、特別支援学校の教員にも、場面緘黙のある児童生徒へ

の指導支援に対する知識や自信の少なさが反映されていると推察される。

近年、場面緘黙のある児童生徒の学校現場での対応に焦点をあてた書籍やパンフレットなどが出版・発行されている（高木，2017；金原ら，2018；かんもくネット，2018）。また、知的障害や自閉症スペクトラム障害のある場面緘黙のある児童生徒への指導実践が報告されている（大島ら，2005；岩本ら，2018）。そこで、研修会や勉強会などの形で、これらの情報を共有するなどの取り組みが上述した場面緘黙の情報へのニーズを満たす方法の一つになりうると考える。

その他には、家庭やデイサービスなど学校以外の様子の情報（47.8%）、取り出しの自立活動や医療機関の診察など個別の指導支援や診療の機会（46.8%）も多かった。場面緘黙は、主に学校で生じるため、教員は、家庭や放課後等デイサービスなどで児童生徒がどのように発声や発話をしているのかを直接把握することが難しいのが現状である。家庭や放課後等デイサービスなどでの情報へのニーズが大きい背景には、このような要因があると考えられる。また、序論で述べたように、場面緘黙のある児童生徒には、遊戯療法や行動療法などが実施され、一定の成果があることが報告されている。ただし、これらは、個別指導で行われることが多い。そこで、場面緘黙のある児童生徒がこれらの個別指導を受ける機会を設けるために、各特別支援学校で、場面緘黙のある児童生徒を取り出しの自立活動の対象としたり、場面緘黙のある児童生徒の心理療法などを行っている地域の医療機関との連携を図ったりすることを検討する必要がある。

研究にご協力いただいた特別支援学校の先生方に深謝いたします。本研究は、第2著者の下真鈴の令和元年度金沢大学人間社会学域学校教育学類卒業論文「特別支援学校に在籍する場面緘黙児とその指導支援—現役教員へのアンケート調査と参観・インタビュー調査から—」の一

部を加筆して作成した。本研究の一部は、第46回日本コミュニケーション障害学会学術講演会にて発表した。

## 文献

1. American Psychiatric Association (原著), 日本精神医学会 (日本語版用語監修), 高橋三郎・大野裕 (監訳), 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉 (訳) (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
2. 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.
3. 趙成河・園山繁樹 (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, 227-236.
4. 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.
5. 金原洋治・高木潤野 (2018) イラストでわかる子供の場面緘黙サポートガイド. アセスメントと早期対応のための50の指針. 合同出版.
6. 白井なずな・高木潤野 (2013) 緘黙の類型化に関する研究—従来指摘されてきた2つの分類からの検討—. 長野大学紀要, 34, 175-183.
7. 加藤哲文・小林重雄・財部盛久 (1981) 中度精神遅滞児の選択性緘黙反応に対する行動療法的アプローチ. 行動療法研究, 7, 2-8.
8. 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, 12-20.
9. 松村茂治 (1992) 場面緘黙児の発話行動の般化を促進するための学校場面におけるフェーディング法の適用. 行動療法研究, 18, 47-69.
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. 趙成河・河内山冴・園山繁樹 (2019) 場面緘黙を示す幼児に対するクリニック型行動的介入の初期段階における刺激フェイディング法及び随伴性マネジメントの適用. 障害科学研究, 43, 183-192.
12. 大島昇・北野洋子・形埜まり江・河野健三・福嶋美津子・山本晃・藤田裕司 (2005) 養護学校における個別的教育支援(1)—場面緘黙症の生徒に対して—. 大阪教育大学紀要 第V部門, 54, 213-223.
13. 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.
14. 藤田継道・浜田貴照 (2014) 保育園・幼稚園・学校で話せない場面緘黙児の理解と支援(特集 心を閉ざす子). 児童心理, 68, 874-880.
15. 中嶋裕子 (2015) 障害児・者への支援. 場面緘黙の理解と適切な環境設定に関する考察：A君の支援を事例に(社大福祉フォーラム2014報告). 社会事業研究, 54, 49-54.
16. 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.
17. 奥村麻衣子・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.
18. 水野雅之・関口雄一・白倉瞳 (2018) 日本における場面緘黙児への支援に関する検討—2001～2015年の論文を対象として—. カウンセリング研究, 51, 125-134.
19. 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, 31-45.
20. 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, 66-72.
21. 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, 249-256.
22. ペニータ・レイ・スミス, アリス・スルーキン（編）, 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目指して。学苑社。
23. 岩本佳世・高橋甲介（2018）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 -。障害科学研究, 42, 43-53.
24. かんもくネット（2018）子どもに関わる皆さんへ 場面緘黙を知っていますか?. かんもくネット. <https://kanmoku.org/news/News201803.html> (2021年9月24日現在)