

# 場面緘黙が改善した子どもの“声にならなかった声”を聴く — “しゃべっていなくても一番楽しかった” —

大澤理恵

## はじめに

実践研究のよこびの一つは、全ての教育の根底にある「個の教育」の実践を振り返ることにある。また、特別支援教育は、注ぎ込んだエネルギーと結果が必ずしも比例するとは限らない。そのような中で、本研究では、場面緘黙の症状が緩和したA子の事例から、学校で言葉を発することができるようになった経緯と、学校現場における場面緘黙症児の支援の在り方について検討しようとするものである。とくに、場面緘黙を否定的な状態としてのみ見ようとするのではなく、場面緘黙にあってもなお本人の中にどのような楽しさが存在していたかについても考察し、今後の場面緘黙支援への示唆を得ようとするものである。

## I. 研究の背景

本研究の実践は2024年4月8日（始業式）から7月19日（終業式）までを対象とした小学校自閉症・情緒障害学級での場面緘黙症児に対する実践内容である。

筆者は特別支援学校から短期人事交流で小学校に赴任し、自閉症・情緒障害学級を受け持つこととなった。その学級に4月1日付で転入してきたのがA子である。A子は小学6年生の女兒であり、転入前の小学校でも4年生から自閉症・情緒障害学級に在籍していた。

成瀬・高橋（2019）は、小学校教師335名を対象とした調査で、場面緘黙症児への指導の自信が「全くない」「あまりない」と回答した教師の割合が84.7%であったと報告している。この結果から、多くの教師が場面緘黙症児を受け持つときに戸惑いを感じるであろうことが予測できる。

### 1) 障害の概要

場面緘黙は、話をする能力には問題がなく、家庭では会話をしているにもかかわらず、学校や幼稚園・保育所などの社会的な場面で話すことができない状態をいう。大井（2013）によると、場面緘黙の男女比は1：2で女兒に多い。

場面緘黙はDSM-IV-TRからDSM-5への改定に伴い「不安症／不安障害群」に含まれるようになった。ま

た、日本語版DSM-5では「selective mutism」の訳語として「選択性緘黙」が採用されているが、「選択性」という言葉が「当事者の意思で発語しないことを選んでいる」という誤解を与えやすい（日本不安症学会、2018）ことから、WHOのICD-11では「場面緘黙」という訳語が採用された。本報告でも、ICD-11に従い、場面緘黙と表記する。

場面緘黙の原因や発症メカニズムはまだ研究段階であり、『不安になりやすい気質』などの生物学的要因がベースとしてあり、そこに心理学的要因、社会／文化的要因など複合的な要因が影響しているのではないかと考えられている（成瀬・高橋、2019）。

また、高木（2021）によると、場面緘黙症児の問題は緘黙症状（話せないこと）に限定されず、さまざまな行動抑制がある者や、不登校状態になっている者も少なくないという。

### 2) 制度上の位置づけ

学校教育において、場面緘黙は「情緒障害の対象」となる。しかし、場面緘黙が特別支援教育の対象となっているものの、事例研究が少なく、診断されても教育の場における介入方法や治療方法などのシステムは確立されていない（成瀬・高橋、2019）。日高（2021）もまた、学校現場において場面緘黙症への知識と理解が進んでいないことを指摘している。

### 3) 学習指導要領と場面緘黙

学習指導要領には、「場面緘黙」という言葉は書かれていない。『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）』p.63とp.101の計2か所に「選択性かん黙」と記されるのみである。

\*特別支援学校学習指導要領解説では「選択性かん黙」と記されている。

成瀬・高橋（2019）は、場面緘黙症自体が教育の分野で十分に認識されておらず、研究も始まったばかりであり、統一した系統的な治療方法が支援する側に確立されていない現状にあると述べている。このように、場面緘黙が学校現場で正しく認知され、特別支援教育の支援が早急に確立することが望まれる現状にあるといえる。

## II. 目的

症状が緩和した場面緘黙症児の事例から、学校で言葉を発することができるようになった経緯について検討する。また、学校現場における場面緘黙症児の望ましい支援の在り方について検討する。

## III. 方法

### 1) 対象

自閉症・情緒障害学級に在籍する6年生の女兒（A子）であった。A子は2024年4月に県内の小学校から転入。引継ぎによると、小学校入学時から転出する5年生の終わりまでの5年間、学校で言葉を発することが一度も無かった。4年生からは学習の遅れにより、自閉症・情緒障害学級に在籍するようになったという。A子は4年生の11月に県内の総合病院にてWISC-IV検査を受けたが、検査者に言語回答することができず、IQの算出や認知特性のアセスメントができないままであった。このことについて、日高（2021）は、不安症の一つである場面緘黙は、検査場面における不安・緊張の強さや言語回答の困難から認知特性を十分にアセスメントすることができないまま介入せざるを得ない場合が多いことを指摘している。

本研究の対象であるA子は、緘黙症状のほかに、表情のこわばり、固まって動かなくなる、人前で食事ができないといった行動抑制もあった。

### 2) 転入した学級について

A子は、2歳下の弟と共に転入し、同じ自閉症・情緒障害学級に在籍している。本学級には6人の児童が在籍しており、構成は2年生の男児2名、4年生の男児1名（A子の弟）、5年生の女児1名、6年生の男児1名、女児1名（A子）である。このように、学年の異なる児童によって編成された学級である。

### 3) 実施時期

2024年4月8日から7月19日までの計71日間であった。

### 4) 授業者

筆者（以下、担任）は特別支援学校での指導歴14年で、短期人事交流により2024年4月に小学校に着任した。小学校での勤務経験は無く、特別支援学級の運営については手さぐりの状態から始まった。過去に特別支援学校で場面緘黙症児を担当した経験があった。

### 5) 調査手順

本校特別支援学級では、児童のその日の様子を担任

が連絡帳に記入し、保護者に知らせている。そこで、本研究では、連絡帳の中から緘黙症に関わると考えられる担任の記述を抽出した。抽出にあたっては、A子とA子の保護者から了承を得て実施した。また、週指導記録にもA子に関する記録があることから、連絡帳と同様に緘黙症に関わると考えられる担任の記述を抽出した。

### 6) 倫理的配慮

本論文の対象とした内容は、通常の授業としての特別支援教育におさまる活動であり、倫理的審査を要しないものである。しかし、本稿では、児童個人が特定できないように配慮し、プライバシー保護をはかっている。また、本人と保護者に論文執筆の同意を得ている。

## IV. 結果

### 2024年4月8日（月）始業式、転入生の紹介

始業式で転入生の紹介場面が設けられたが、A子は表情がこわばり、自分で名前を言うことは難しかった。担任が「がんばったね」と言うと、うなずくだけであった。始業式後に教室へ移動すると、きょうだいで寄り添うように過ごし、言葉を発することは無かった。

### 4月9日（火）給食開始

学級でカードゲームUNOに取り組んだ際、弟と小さな声で話す姿が見られた。会話の内容は、UNOのルールについてであった。A子と弟は、担任がUNOのルールが分からずに戸惑ったり、負けたりしている姿を見て笑っていた。そのような中で、A子が初めて「先生、お肉がきらい。残してもいい？」と担任に言葉を発した。担任は「もちろん大丈夫」と返答した。給食では他の子や教師とテーブルを囲うようにして食べることが難しく、担任と2人で食べた。

### 4月10日（水）

A子が「先生、トイレ行ってもいい？」「先生、今日何やるの？」など、前日に増して言葉を発するようになる。しかし、言葉を発する相手は弟と担任だけで、その他の人が話しかけると急に顔の表情がこわばり、うつむく。給食は、机を向かい合わせにはせず、学級の児童全員が学習と同じ向きで食べるようにすると、A子はマスクを外して食べることができた。

### 4月11日（木）

A子、弟、担任の3人だけで過ごす場面があり、担任は、交流学級に行くのを不安に感じる理由を尋ねた。

A子は「先生はいいけど、子どもは怖い」と言った。しかし、何が怖いかを尋ねると、「分からない」と答えた。やりとりをしていく中で、A子の言う怖さとは、理由がはっきりしたものではない「漠然とした怖さ」であることが分かった。A子は「前の学校に戻りたいよ。友達がいるから」と言った。

#### 4月15日（月）

社会科で宮城県についての学習に取り組んだ。A子がイラストを描くのが好きと聞いたため、担任が宮城県のご当地キャラクターを黒板に描くと、あまりの下手さにA子が大笑いした。A子は「先生、下手だよ。私のほうがうまいよ」と言ってさらりと絵を描いた。

#### 4月16日（火）

教室内で在籍児童たちが卓球をし始める。A子も誘われて参加した。卓球をする中で、同じ学級のB子、C児と言葉を交わす姿が見られた。校内で言葉を介してやりとりできるのが、弟を除き、担任、B子、C児の3人になった。

#### 4月19日（金）

母親はA子が「きょうだいの面倒をよく見る子」と言っており、学校でも下学年の子の世話をする姿が見られるようになった。A子は同じ学級で下学年のD児とE児の世話をする中で、2人と会話ができるようになった。これで、学級の全員と会話できるようになった。

#### 4月22日（月）

教室内ではリラックスして過ごせるようになったものの、だらけすぎる姿を見せるようになった。そこで、担任は、配膳や掃除といったやるべきことにきちんと取り組むように話をした。

#### 4月24日（水）

A子が初めて交流学級の学習に参加できた。1時間目の参加をきっかけに、2時間目、3時間目まで交流学級で学習することができた。

特別支援学級の担任F、担任Gと会話できた。

#### 4月26日（金）

WISC-IV検査を実施できた。言語回答ができたため、全検査を実施できた。IQは83だった。

A子が担任に「先生、交流学級に無理やり行かせないで」と言った。

#### 5月14日（火）

担任の知り合いの外部講師が教室を訪れた際、初対面であったにもかかわらず、会話できた。

#### 5月17日（金）

「運動会の全体練習がいやだ、おなかが痛い」と言った。開会式の列に一人で並ぶことに不安が強く、担任と一緒に並んだ。交流学級の子どもたちに話しかけられると、急に表情がこわばった。

#### 5月20日（月）

運動会練習への不安が強く、「無理、行けない」と言う。教室で机に顔を伏せて固まった。

#### 5月21日（火）

担任が付き添うことで、運動会練習に参加できた。「先生、一緒に来て。お願い」と言っていた。一方、音楽の時間にのびやかな声で歌った。

#### 5月28日（火）

朝の支度が遅い弟を置いて、A子が先に家を出るようになった。校長、教頭と会話ができるようになった。

#### 5月29日（水）

A子がパソコンでイラストを描くようになった（写真1）。描きあげた作品を印刷して廊下に掲示したところ、作品を見た児童や教師から賞賛を浴びた。

#### 6月7日（金）

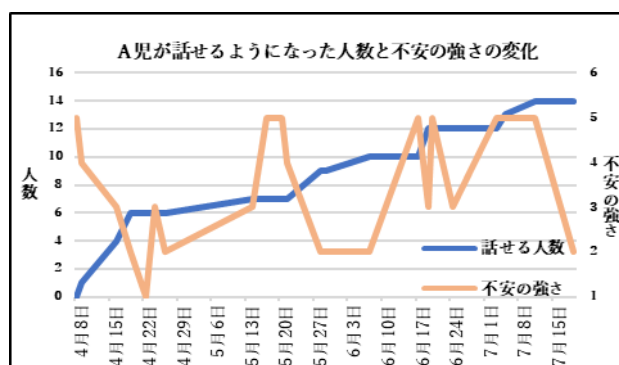
A子が「隣の学級のG先生なら安心して関わることができる」と言い、隣の学級で授業を受けられるようになった。また、隣の学級の児童1名（H児）とも会話できるようになった。A子が「もう、前の学校に戻りたいと思わなくなった」と言った。

日直の号令を掛けられるようになった。

#### 6月17日（月）

交流学級の学習を急に渋った。「やだ、無理、行けない」と言ってうつむいた。理由を尋ねると「怖い」と言い、そのまま30分ほど固まった。

図1 A子が話せるようになった人数と不安の強さの変化



## 6月19日(水)

担任と一緒に交流学級の水泳学習に参加した。意欲的に取り組み、初めて蹴のびができるようになった。水泳学習の中で通常学級の6年生児童2名(I子、J児)と会話できるようになった。

## 6月20日(木)

担任が他学年のプール指導のため、教室を離れることになり、A子が安心して関わるができることと言っていたG教諭の学級で学習するように言葉を掛けると「怖い、行きたくない」と言い、固まった。

## 6月24日(月)

分数のわり算のやり方が理解できず、転入後に初めて泣いた。担任が話を聞くと、悔しさで泣いており、不安が強いというわけではなかった。

## 7月3日(水)

「交流学級の体育に行きたくない」と言った。理由を尋ねると「注意されるのが怖いから」とのこと。担任が付き添い、交流学級の体育に参加できた。

## 7月4日(木)

前日に続いて「交流学級の家庭科に行きたくない」と言って固まり、その後30分ほど突っ伏していた。

## 7月5日(金)

教務主任と会話できるようになった。

修学旅行に向けた学習が始まった。担任が交流学級に話を聞きに行こうと誘うが、表情や体が固まり、行き渋る。その後、交流学級前の廊下に座って話を聞くことで参加できた。

## 7月11日(木)

前日に進学先の中学校を見学したため、登校するなり担任に報告に来た。「中学校で不登校になるかもしれない」と言い、不安がっていた。

交流学級の担任Kに初めてあいさつができた。

## 7月19日(金) 終業式

16日～18日は寝坊のため15～30分程度の遅刻が続いたが、19日は「1学期最後だから」と言って、遅刻せずに登校できた。

## V. 考察

### 環境の変化が話すきっかけになり得る

一般的に、転校は場面緘黙症児の不安を強め、緘黙症状を長引かせると思われるが、本事例では転校をきっかけとして場面緘黙が改善した。このことは、場面緘黙症児の環境が大きく変わることは緘黙症状を長引

かせるという考えが誤解であることを示唆している。例えば、「どうしてしゃべらなかったの?」という問いかけにA子が「ずっとしゃべってなかったから、途中からしゃべりだせなかった」と答えたことから、A子が「話すきっかけを失っている」状態に置かれていたことが明らかになった。このように、環境の変化が「話すきっかけ」につながる可能性があり、環境が大きく変わることは緘黙症状を長引かせるわけではないという新たな知見が得られた。

### 環境変化の初期には安心できる存在が重要

A子はカードゲームUNOをする中で、2歳下の弟と小さな声で話す姿が見られた。また、4月のうちはA子が弟のそばへ寄って行動する姿が多く見られた。このように、普段から家で会話している弟が同じ学級にいて、A子の会話が誘起されたと考えられる。

一方、5月になると、A子は弟より先に一人で登校したり、教室で趣味のイラストを一人で描いたり、弟のそばへ寄って行動するのではなく、自分のやりたいことを一人でこなすようになっていった。

これらのことは、場面緘黙症児にとって環境変化の初期に安心できる存在が近くにいて、その後に安心できる存在と時間をかけて分離することが可能であることを示唆している。

### 話し始めた頃の内容は不安に関することばかり

A子が自分から担任に話しかけてきた最初の言葉は「先生、お肉がきらい。残してもいい?」だった。2度目に話しかけてきた言葉は「クーピーが無い」。その後も「先生、一緒に来て」「待ってて、先に行かないで」「交流学級に行くのが怖い」「6年生のみんなが怖い」というように、A子の不安な気持ちが次々と言葉となって表出された。担任は、A子が自分の不安感を受け入れてもらえるかどうかを、言葉を介して少しずつ確認しているように感じられた。

このように、場面緘黙症児と関係を築くにあたって、最初の段階では、本人の気持ちに寄り添い、不安な気持ちを受け入れる関わりが適していると考えられる。

また、出会いの場面から「失敗の多い担任の姿」をさらけ出すことがA子の安心感につながっていた可能性もある。教室の黒板には「泣いてもいい、怒ってもいい、不安でもいい、苦手でもいい」と大きく書いて、視覚情報としていつでも確認できるようにし、A子の不安感を受け入れる学級の雰囲気作りをおこなった。

## 場面緘黙症状は行きつ戻りつ変化する

転入後に児童や教師、計 14 名と会話できるようになったA子だが、その改善は右肩上がりではなく、行きつ戻りつしながら、変化していった。例えば、A子は弟のそばへ寄って行動するのではなく、自分のやりたいことを一人でこなすようになっていた時期に、突然「やだ、無理、交流学級に行けない」と言ってしまう、固まることがあった（6月10日）。

また、A子は6月7日に「隣の学級のG先生なら安心して関わることができる」と言っていたが、6月20日にはG教諭の学級に「怖い、行きたくない」と言い、固まった。

このように、場面緘黙が改善しても、A子の不安感が残っており、不安が強い時には転入時と同様な表情のこわばりや、体が固まる様子が見られた。たとえA子が行き慣れた場所（学級）や、安心して関わることができる相手であっても、A子のその日、その時の心理状況（不安感）が影響を及ぼしていた。

## しゃべってなくても一番楽しかった

A子は担任と話し始めた頃に「元の小学校に戻りたい」と頻繁に言っていた。また、「私は前の学校でみんなとしゃべってなかったけど、みんなで遊んで一番楽しかった」とも言っていた。このことは、緘黙症状が改善したことと、学校生活の満足度がイコールではないことを意味していると言えるだろう。逆を返せば、場面緘黙症児が話し始めたからと言って、学校生活に満足しているわけではない可能性もあるということである。これは、場面緘黙症児を担任する教師にとって重要な情報となるだろう。

## 言葉を発することができるようになった経緯

A子が話し始めた経緯には、複数の要素が組み合わさっていたと考えられる。そのうちの一つは、A子が「話すきっかけを失っている」状態に置かれていたが、転校によって「話すきっかけ」を得られたことである。もう一つは、A子が特別支援学級の在籍であったため、下学年の弟と同じ学級になることができ、不安感を軽減できたことである。その他にも、担任自らが不得意をもつ存在であることをさらけ出すことで、A子の心の中に安心感を生み出すことができたのではないかと考えられる。

## 場面緘黙症児への支援についての考察

A子は場面緘黙が改善しても、不安感を抱えて学校生活を送っている。その不安感は、修学旅行に行くと

いった「外界からの影響」によるものもあれば、漠然とした怖さというA子の「内面に沸き起こる感情」であることもあり、担任が全ての不安感の原因を把握することは困難であった。また、漠然とした不安感をA子が言葉にするのは難しかった。

しかしながら、A子のように、場面緘黙症児が日々、様々な事柄に不安を感じながら生活している可能性は高い。そのため、【担任の視点からは非常に些細な事柄に思えることであっても、場面緘黙症児には強い不安となり得ることを担任が理解する】ことが、支援の根幹であると言えるだろう。

## VI. 結論

A子が言葉を発することができるようになった経緯には、複数の要素が組み合わさっていたと考えられる。また、場面緘黙症児への支援にあたっては「話せるようになること」に焦点を当てるよりも、場面緘黙症児の心の動きに目を向け、“声にならなくても”なお経験される楽しさや、改善後も残る不安感といった様々な感情を理解し、寄り添おうとする姿勢が重要であると考えられる。

## VII. 本研究の限界

本研究の対象となったのは、場面緘黙症の一人の女児であり、本研究結果が十分な普遍性をもつとはいえない。今後は場面緘黙症児の改善につながった実践研究が蓄積されることが求められるだろう。

## 主な引用文献

- 成瀬智仁, & 高橋克忠. (2019). < 研究ノート > 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.
- 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, 752-756.