

知的障害特別支援学校教員における場面緘黙のある 児童生徒に対する支援の捉え方

赤坂 紅亜¹, 松山 郁夫²

Perceptions of Support for Students with Selective Mutism from Teachers of Special Needs Schools for Students with Intellectual Disabilities

Kurea AKASAKA, Ikuo MATSUYAMA

要 旨

本研究の目的は、知的障害特別支援学校の教員における場面緘黙のある児童生徒への支援に対する捉え方を明らかにすることである。教員に対して場面緘黙のある児童生徒への支援への意識する度合いを問う質問紙調査を行った。433名の回答から、安心できる環境、見通しを持たせる配慮、場面緘黙への理解・支援の発展については、小学部教員が高等部教員よりも関心が高い。積極的な介入については、中学部教員が小学部教員よりも関心が高い。因子分析で、第1因子「安心できる働きかけ」、第2因子「状態に応じた働きかけ」、第3因子「適応行動を促す働きかけ」、第4因子「ライフスキルを身につける働きかけ」が抽出され、場面緘黙のある児童生徒への支援をする際の視点であること等が考察された。

キーワード：場面緘黙の児童生徒、知的障害特別支援学校教員、支援に対する認識

I はじめに

場面緘黙とは、話す能力にほぼ問題がないにもかかわらず特定の場面や状況で、声を出したり話したりすることができない症状が続く状態である。症状の程度には個人差があり、DSM-5 (APA,2013) では「不安症群／不安障害群」に分類されている (表1)。支援の必要性が示されているにも関わらず、場面緘黙についての実践研究は少ない。その要因として、学校現場では場面緘黙の理解が進んでいないことや、担当した経験のある教員が少ないことがあげられる。緘黙の程度は様々であることや他障害と緘黙を併存することにより指導や支援をする上での難しさがあることも要因の一つと推測される。

小学校教員を対象とした調査では、緘黙への知識が「全くない」、「あまりない」との回答が60.1%、指導の自信が「全くない」「あまりない」と回答した教員が84.7%であった (成瀬, 2019) と報告されている。また、知的障害特別支援学校の教員を対象とした調査では、特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒

¹ 長崎県立島原特別支援学校

² 佐賀大学教育学部

表1 Selective Mutism (場面緘黙) ※ DSM-5 p195より引用

Diagnostic Criteria
A. Consistent failure to speak in specific social situation in which there is an expectation for speaking (e.g., at school) despite speaking in other situations.
B. The disturbance interferes with educational or occupational achievement or with social communication.
C. The duration of the disturbance is at least 1 month (not limited to the first month of school).
D. The failure to speak is not attributable to a lack of knowledge of, or comfort with, the spoken language required in the social situation.
E. The disturbance is not better explained by a communication disorder (e.g., childhood-onset fluency disorder) and does not occur exclusively during the course of autism spectrum disorder, schizophrenia, or another psychotic disorder.

を担当した経験のあるのは49.5%であった(小林・下, 2022)と報告されている。場面緘黙のある児童生徒を担当した経験のある教員が半数程度という現状がある。

場面緘黙には多様な症状が見られる。学校、幼稚園、保育所等、家以外の場所では全く話さない子から、一部の保育士や教師や児童には小声でしゃべる、児童には話す先生には話さない、先生には話す児童には話さない等、様々である。外出先で親には話していても、誰かが来ると表情が変わって話さなくなる子、家でも親戚が来たら全く話せない子もいる。教室で指名されたら教科書を小さな声で読めたり、答えたりできても会話が全く出来ない子もいる。場面緘黙の行動や動作については、表情は無表情のことが多く、身体の動きがぎこちなくなったり、こわばったり、力が入らなくなったりする様子が見られることもある。非言語的コミュニケーションも困難で、うなずいたり首を横に振ったりする意思表示ができないことも多い。学校でトイレに行けない、水が飲めない、給食が食べられない等、学校生活で困難な状態が見られる児童もいると報告されている(成瀬・高橋, 2019)。

場面緘黙は小児期の不安障害であるが、その重篤度は高く、十分に研究されていない。場面緘黙児230名の親の報告から、不安と社会不安の症状が高かった。多くは場面緘黙の治療や学校での対応を受けていたが、介入の種類にはばらつきがあったと言及されている(Boneff-Peng *et al.* 2023)。

これらのことから、本研究の目的は、知的障害特別支援学校の教員が、場面緘黙のある児童生徒への支援に対して、どのように捉えているのかを明らかにすることである。

II 方法

1. 調査対象

知的障害特別支援学校で場面緘黙のある児童生徒を支援する教員を対象として、場面緘黙のある児童生徒への支援に対して意識する度合いを問う、独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。調査では、回答者の性別、年代、学部に関する回答を求めた。分析対象者のプロフィールは、男性155名(35.6%)、女性281名(64.4%)、年代は20代82名(18.8%)、30代106名(24.3%)、40代124名(28.4%)、50代107名(24.5%)、60代以上17名(3.9%)、学部は小学部145名(33.3%)、中学部148名(33.9%)、高等部140名(32.1%)、中・高等部を両方担当している者2名(0.46%)、その他1名(0.23%)であった。中・高等部を両方担当している者、その他については本研究での調査対象から除外した。

2. 調査期間と調査方法

調査期間は、令和4年11月21日より12月16日までの約3週間とした。

調査方法は47か所の知的障害特別支援学校に、無記名方式の質問紙調査票を郵送で、1校につき各学部

に10部、計30部配布し回収する方法にて実施した。18か所（送付した学校の38.3%）から合計493名の回答が回収され、そのうち全質問項目に記入がなされている433名（中・高等部を両方担当している者、その他3名については除外）の回答を有効回答とした（有効回答率30.7%）。

標本となる知的障害を対象とする特別支援学校は、無作為抽出とし、系統抽出により、令和4年11月21日現在の各都道府県の知的障害特別支援学校の名簿において、最初からA番目に記載されてある1か所の知的障害特別支援学校、計47か所を抽出した。

3. 質問項目の作成手順

知的障害特別支援学校における場面緘黙のある児童生徒への支援に対する研究がほとんどないため、場面緘黙に関するHPや論文を閲覧して調査項目を作成した。その際、1つの質問項目に複数の要素を含まないように、意味内容を大きく括らないように注意しながら作成した。知的障害特別支援学校での教育実習を経験している同じ研究室の学生2名に対して、作成した25項目の質問項目について、知的障害特別支援学校教員に対する調査で使用可能かどうかを個別的に尋ねた。その結果、2名共、すべての項目案は使用できると回答したため、これら25項目全ての文言を変更せずに用いることとした。

場面緘黙のある児童生徒への支援に対して意識する度合いを問う独自の25項目の質問項目における回答は、「まったく気にしていない」（1点）、「気にしていない」（2点）、「どちらとも言えない」（3点）、「気にしている」（4点）、「かなり気にしている」（5点）までの5段階評価とした。また、各質問項目について等間隔に並べた1から5までの数字のうち、あてはまる数字に○を付けるようにした。

4. 分析方法

回答に対して、知的障害特別支援学校における小学部、中学部、高等部の各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。各質問項目について、各学部間で平均値に差があるかどうかを検討するために、対応がない場合の一元配置分散分析を行った。多重比較についてはLSD法を使用した。全学部の教員が持つ支援の視点については、各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。次に、各質問項目についてPromax回転を伴う主因子法による因子分析を行お、各因子の下位尺度に相当する項目の平均値を求めた。因子ごとの項目数が異なるため、算出された平均値を項目数で除したものを平均値として示した。各因子のCronbachの α 係数を求め、各因子別、及び全体としての内的一貫性を有するかどうかの検証も行った。さらに、各因子が正規分布しているか否かを確認するためにShapiro-Wilk検定を行った（ $p < .05$ ）。正規分布に従わないと判断された場合、Friedman検定を行い、多重比較にはWilcoxonの符号付き順位検定にBonferroniの不等式を適応した。Friedman検定の有意水準を0.05とし、多重比較の有意水準は $0.0125 (=0.05/4)$ とした。統計処理には、IBM SPSS Statistics 22を使用した。

5. 倫理的配慮

倫理的配慮として、質問紙調査票を郵送した知的障害特別支援学校に対して、書面にて本研究の目的、内容、結果の公表方法、協力は任意であること、調査は無記名で行うこと、回答は個人を特定できないようにすべて数値化して集計するため、学校名は一切でないこと等を説明し、同意を得られた場合のみ回答を依頼した。回答をもって承諾が得られたこととした。

Ⅲ 結果

1. 各学部の場面緘黙のある児童生徒への支援に対する捉え方の比較

分散分析で各学部の平均値に有意差が認められたのは、表2の通り「4. 安心して過ごせる環境を整える」、「10. 積極的に関わったり話しかけたりする」、「13. 行事や新しい状況には前もって伝えておき、見通しを持たせるように心がける」、「19. これからの学校現場では、場面緘黙への理解や支援は進んでいくと考える」の4項目(16%)であった。LSD法による多重比較で、「4. 安心して過ごせる環境を整える」、「13. 行事や新しい状況には前もって伝えておき、見通しを持たせるように心がける」、「19. これからの学校現場では、場面緘黙への理解や支援は進んでいくと考える」の3項目は、高等部よりも小学部教員の平均値が有意に高かった。「10. 積極的に関わったり話しかけたりする」の項目は、小学部よりも中学部教員の平均値が有意に高かった。これら以外の21項目(84%)には有意差が認められなかった。

表2 各学部の場面緘黙のある児童生徒への支援に対する捉え方の比較

質問項目	区 分	小学部145名 中学部148名 高等部140名		分散分析 F 値
		平均値	標準偏差	
1. 受容の態度で接する。	小学部	4.40	0.63	0.91
	中学部	4.35	0.58	
	高等部	4.30	0.67	
	合 計	4.35	0.63	
2. 緊張させないようにする。	小学部	4.33	0.64	0.66
	中学部	4.33	0.60	
	高等部	4.26	0.65	
	合 計	4.31	0.63	
3. 特別な配慮を心がける。	小学部	3.90	0.79	1.12
	中学部	3.92	0.80	
	高等部	3.79	0.88	
	合 計	3.87	0.82	
4. 安心して過ごせる環境を整える。	小学部	4.59	0.50	4.28* 小>高*
	中学部	4.51	0.58	
	高等部	4.39	0.65	
	合 計	4.50	0.59	
5. 場面緘黙のある児童生徒は特定の場面で話すことができなくなることから、甘えと捉えて関わる。	小学部	2.01	1.12	0.74
	中学部	2.17	1.20	
	高等部	2.11	1.13	
	合 計	2.09	1.15	
6. 話すまで無理に関わったりしようとせず、傍で見守りながら必要な時だけ言葉かけをする。	小学部	3.86	0.90	1.01
	中学部	3.73	0.84	
	高等部	3.74	0.81	
	合 計	3.77	0.85	
7. 場面緘黙のある子どもに対する教育が最重要課題と考える。	小学部	2.72	0.77	1.55
	中学部	2.85	0.84	
	高等部	2.70	0.80	
	合 計	2.76	0.80	
8. 声を出したり話したりすることを強要しないようにする。	小学部	4.90	0.90	1.44
	中学部	4.19	0.70	
	高等部	4.03	0.83	
	合 計	4.10	0.81	

9. 治療や積極的な介入が必要であると考ええる。	小学部	3.09	0.78	0.49
	中学部	3.14	0.81	
	高等部	3.05	0.79	
	合 計	3.09	0.79	
10. 積極的に関わったり話しかけたりする。	小学部	3.13	0.79	3.28* 中>小*
	中学部	3.35	0.74	
	高等部	3.19	0.75	
	合 計	3.23	0.76	
11. 指さしや筆談など、話すこと以外の代替手段を積極的に取り入れる。	小学部	4.06	0.72	1.83
	中学部	4.15	0.71	
	高等部	3.99	0.75	
	合 計	4.06	0.73	
12. 場面緘黙は感覚過敏と密接に関係していると考ええる。	小学部	3.21	0.76	0.09
	中学部	3.24	0.64	
	高等部	3.25	0.84	
	合 計	3.23	0.75	
13. 行事や新しい状況には前もって伝えておき、見通しをもたせるように心がける。	小学部	4.35	0.68	2.99* 小>高*
	中学部	4.28	0.63	
	高等部	4.15	0.80	
	合 計	4.26	0.71	
14. 場面緘黙についての知識を養うために自発的に本を読んだりセミナーに参加したりしている。	小学部	2.50	1.10	1.62
	中学部	2.72	1.12	
	高等部	2.68	1.19	
	合 計	2.63	1.14	
15. コミュニケーションにおいて、児童生徒自身が「言葉で話すこと」が大切だと考える。	小学部	2.33	1.06	0.44
	中学部	2.40	0.93	
	高等部	2.44	1.04	
	合 計	2.39	1.01	
16. 言葉で話すことの代わりにしぐさやジェスチャーで表現することが大切だと考える。	小学部	3.60	0.89	1.70
	中学部	3.57	0.80	
	高等部	3.42	0.92	
	合 計	3.53	0.87	
17. インクルーシブ教育の観点から、場面緘黙のある児童生徒であっても通常の児童生徒と同じ視点で支援する。	小学部	3.09	0.97	0.28
	中学部	3.16	0.87	
	高等部	3.08	0.99	
	合 計	3.11	0.94	
18. 場面緘黙のある児童生徒に対して、できない部分に関して配慮する。	小学部	3.72	0.96	0.38
	中学部	3.80	0.70	
	高等部	3.76	0.89	
	合 計	3.76	0.85	
19. これからの学校現場では、場面緘黙への理解や支援は進んでいくと考える。	小学部	3.62	0.83	2.26* 小>高*
	中学部	3.51	0.75	
	高等部	3.42	0.80	
	合 計	3.52	0.80	
20. 場面緘黙はコミュニケーション障害として捉えている。	小学部	3.22	0.75	0.20
	中学部	3.28	0.82	
	高等部	3.24	0.80	
	合 計	3.24	0.80	
21. 場面緘黙は言葉の遅れや発達障害などに起因しているものであると捉えている。	小学部	2.83	0.92	1.15
	中学部	2.93	0.82	
	高等部	2.97	0.75	
	合 計	2.91	0.83	

22. 場面緘黙のある児童生徒が「自発的に話せるようになる」ことを目指して関わる。	小学部	3.09	0.97	1.91
	中学部	3.01	0.87	
	高等部	2.89	0.81	
	合計	3.00	0.89	
23. 場面緘黙のある児童生徒が、背景にある「不安」にうまく対応するスキルを身につけさせることが大切である。	小学部	3.91	0.78	0.64
	中学部	3.81	0.72	
	高等部	3.84	0.81	
	合計	3.85	0.77	
24. 社会性を伸ばすことが大切だと考える。	小学部	3.70	0.83	0.53
	中学部	3.79	0.77	
	高等部	3.71	0.77	
	合計	3.74	0.80	
25. 学校でできる行動を増やしていくことが大切だと考える。	小学部	3.94	0.72	1.32
	中学部	3.86	0.68	
	高等部	3.80	0.86	
	合計	3.87	0.76	

2. 全学部の教員が持つ支援の視点

場面緘黙のある児童生徒への支援に対して意識する度合いを問う独自の25項目の質問項目について、各項目の各学部と全学部における平均値・標準偏差は表2の通りであった。最小値は2.09 (SD 1.15)「5. 場面緘黙のある児童生徒は特定の場面で話すことができなくなることから、甘えと捉えて関わる」で、この項目を含めて2点台が5項目(20%)、3点台が14項目(56%)、4点台が6項目(24%)であった。最大値は4.50 (SD 0.59)「4. 安心して過ごせる環境を整える」であった。これら25項目について、Kaiser-Meyer-Olkin 標本妥当性の測度は0.80で、Bartlett 球面性検定では有意性が認められた(近似カイ2乗値2431.79 $p < .01$)。このため、25項目については因子分析を行うのに適していると判断した。

これら25項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は4.64、2.80、1.56、1.46、1.23、……というものであり、スクリープロットの結果からも4因子構造が妥当であると考えられた。そこで、4因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。十分な因子負荷量を示さなかった9項目を除外し、再度同じ方法で分析を行った。Promax 回転後の因子パターンは、「場面緘黙のある児童生徒への支援に関する質問項目における各因子の因子負荷量」(表3)の通りで、回転前の25項目の全分散を説明する割合は41.88%、16項目について Kaiser-Meyer-Olkin 標本妥当性の測度は0.77、artlett 球面性検定では有意性が認められた(近似カイ2乗値1550.44 $p < .01$)。

各因子の Cronbach の α 係数を求めたところ、第1因子0.76、第2因子0.63、第3因子0.60、第4因子0.69であった。各因子別に見ても全体としても、低めではあるが内的一貫性を有すると考えた。

第1因子は「2. 緊張させないようにする」、「1. 受容の態度で接する」、「4. 安心して過ごせる環境を整える」、「3. 特別な配慮を心がける」であり、場面緘黙のある児童生徒が安心して学校生活を送ることができるように支援することを重視した内容であったため、「安心できる働きかけ」と名づけた。

第2因子は「7. 場面緘黙のある子どもに対する教育が最重要課題と考える」、「15. コミュニケーションにおいて、児童生徒自身が「言葉で話すこと」が大切だと考える」、「9. 治療や積極的な介入が必要であると考える」等、場面緘黙のある児童生徒一人一人の状態に応じて、適切な支援・介入を行うことを重視した内容であったため、「状態に応じた働きかけ」と名づけた。

第3因子は「11. 指さしや筆談など、話すこと以外の代替手段を積極的に取り入れる」、「8. 声を出したり話したりすることを強要しないようにする」、「13. 行事や新しい状況には前もって伝えておき、見通しをもたせるように心がける」で、本人が不安に感じない手段で、新しい状況には見通しを持って行動で

表3 場面緘黙のある児童生徒への支援に関する質問項目における各因子の因子負荷量

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
第1因子「安心できる働きかけ」				
2. 緊張させないようにする。	.718	.045	.073	.042
1. 受容の態度で接する。	.707	.103	.033	.019
4. 安心して過ごせる環境を整える。	.674	.059	.044	.045
3. 特別な配慮を心がける。	.641	.276	.151	.015
第2因子「状態に応じた働きかけ」				
7. 場面緘黙のある子どもに対する教育が最重要課題と考える。	.064	.534	.051	.052
15. コミュニケーションにおいて、児童生徒自身が「言葉で話すこと」が大切だと考える。	.041	.508	.283	.125
9. 治療や積極的な介入が必要であると考ええる。	.012	.508	.260	.129
21. 場面緘黙は言葉の遅れや発達障害などに起因しているのものであると捉えている。	.067	.468	.015	.075
12. 場面緘黙は感覚過敏と密接に関係していると考ええる。	.055	.450	.398	.063
5. 場面緘黙のある児童生徒は特定の場面で話すことができなくなることから甘えと捉えて関わる。	.042	.441	.192	.072
第3因子「適応行動を促す働きかけ」				
11. 指さしや筆談など話すこと以外の代替手段を積極的に取り入れる。	.088	.011	.665	.099
8. 声を出したり話しかけたりすることを強要しないようにする。	.104	.128	.528	.058
13. 行事や新しい状況には前もって伝えておき、見通しをもたせるように心がける。	.216	.059	.461	.107
第4因子「ライフスキルを身につける働きかけ」				
24. 社会性を伸ばすことが大切だと考える。	.002	.037	.034	.834
25. 学校でできる行動を増やしていくことが大切だと考える。	.035	.082	.030	.600
23. 場面緘黙のある児童生徒が背景にある「不安」にうまく対応するスキルを身につけさせることが大切である。	.021	.014	.326	.471

きるように支援することを重視した内容であったため、「適応行動を促す働きかけ」と名づけた。

第4因子は「24. 社会性を伸ばすことが大切だと考える」、「25. 学校でできる行動を増やしていくことが大切だと考える」、「23. 場面緘黙のある児童生徒が、背景にある「不安」にうまく対応するスキルを身につけさせることが大切である」であり、場面緘黙のある児童生徒の特性や状態を踏まえた上で、将来社会に出たときに必要となる力を身につける支援をすることを重視した内容であったため、「ライフスキルを身につける働きかけ」と名づけた。

因子別の平均値は、第1因子4.26 (SD 0.51)、第2因子4.14 (SD 0.56)、第3因子3.82 (SD 0.61)、第4因子2.75 (SD 0.53)であった。各因子について Shapiro-Wilk 検定を行った結果、各統計量は第1因子0.94 ($p < .01$)、第2因子0.94 ($p < .01$)、第3因子0.95 ($p < .01$)、第4因子0.98 ($p < .01$)であったため、各因子は正規分布に従わないと示された。これら4因子間に対する Friedman 検定の結果、各平均ランクは第1因子3.30、第2因子3.08、第3因子2.54、第4因子1.09、カイ2乗値が823.31 ($p < .01$)で、有意差が認められた。Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果、第1因子と第2因子間、第1因子と第3因子間、第1因子と第4因子間、第2因子と第3因子間、第2因子と第4因子間、第3因子と第4因子間のすべてに有意差が認められた。教員は、場面緘黙のある児童生徒の支援に対して、第1因子「安心できる働きかけ」、第2因子「状態に応じた働きかけ」、第3因子「適応行動を促す働きかけ」、第4因子「ライフスキルを身につける働きかけ」の順に関心を向けていると示唆された(表4)。

IV 考察

1. 各学部の場面緘黙のある児童生徒への支援に対する捉え方の比較

知的障害特別支援学校の教員に対して行った、場面緘黙のある児童生徒への支援に対して意識する度合

表4 場面緘黙のある児童生徒への支援に関する質問項目における各因子間比較

因子間	度数	平均ランク	順位和	Wilcoxon の符号付き順位検定統計量 Z
第1因子>第3因子 負の順位	425	214.94	91347.50-	-17.898*
第1因子<第3因子 正の順位	2	15.25	30.50	(正の順位に基づく)
第1因子=第3因子 同順位	6			
第1因子>第2因子 負の順位	224	199.85	44766.50	-3.798*
第1因子<第2因子 正の順位	158	179.66	28386.50	(正の順位に基づく)
第1因子=第2因子 同順位	51			
第1因子>第4因子 負の順位	300	217.64	65293.00	-11.412*
第1因子<第4因子 正の順位	96	138.68	13313.00	(正の順位に基づく)
第1因子=第4因子 同順位	37			
第2因子>第3因子 負の順位	4	19.13	76.50	-17.804*
第2因子<第3因子 正の順位	419	213.84	89599.50	(正の順位に基づく)
第2因子=第3因子 同順位	10			
第3因子>第4因子 負の順位	14	83.29	1166.00	-17.192*
第3因子<第4因子 正の順位	401	212.35	85154.00	(正の順位に基づく)
第3因子=第4因子 同順位	18			
第2因子>第4因子 負の順位	235	169.56	39845.50	-8.924*
第2因子<第4因子 正の順位	83	131.03	10875.50	(正の順位に基づく)
第2因子=第4因子 同順位	115			

いを問う独自の25項目の質問項目への回答において、次の4つの項目に有意差が認められた。

小学部教員が高等部教員よりも関心が高かった3項目は、安心できる環境、見通しを持たせる配慮、場面緘黙への理解・支援の発展に関することであった。児童生徒を取り巻く環境を整え、発達の視点に立って支援することは、小学部の児童の発達を促すために重視すべきであるため、高等部教員よりも小学部教員の関心が高いと考えられる。

「4. 安心して過ごせる環境を整える」、「13. 行事や新しい状況には前もって伝えておき、見通しを持たせるように心がける」については、小学部の児童は高等部の生徒と比較して、学校生活における経験が少ないことから、行動の見通しを持つことができるように配慮するとともに、不安要素を取り除き、本人が安心できるような環境づくりを大切にしていると考えられる。高等部教員は生徒の将来を見越した支援を重視していることから、小学部教員の方が高等部教員よりも平均値が高いと推測される。

「19. これからの学校現場では、場面緘黙への理解や支援は進んでいくと考える」については、小学部教員は、児童の発達を促すためには教育者が場面緘黙をさらに理解していかなければならないと考える一方、高等部教員は生徒の将来を見越して、社会的スキルを伸ばす配慮をしていると推察される。「高等部教員は、生徒が高等部を卒業した後、各生徒の発達や社会適応の状況は様々であるが、地域で自立した生活ができるようにと考えている」(松山, 2021)と述べられている。このため、小学部と高等部では、学校現場での教育において重視する視点が異なることが結果に影響していると考えられる。

「10. 積極的に関わったり話しかけたりする」は、中学部教員が小学部教員よりも平均値が有意に高かった。小学部児童は自我形成が未熟であるため、小学部教員は見守ることを心がけていると判断される。高等部教員は、生徒が意見を言うことができるように見守りながら支援をしていると考えられる。中学部という時期は、自我が作られ、生徒の性格や人格が形成される重要な時期である。思春期の生徒が自

己の内面に意識的に働きかけることができる機会や方法の提供、助言が必要であり、学校現場においては教師や健康管理を担う看護師やカウンセラーが、思春期の生徒と向き合う機会を意図的に設け、肯定的フィードバックを行い、生徒が自由に自己表現する場を共有できる関係性の構築が必要だと主張されている（中村・永田・伊藤，2021）。中学部教員は、自我が確かなものになる時期に、生徒に積極的に関わり話しかけることで、生徒の自我を育てることも考慮して働きかけていると推測される。

分散分析により、質問項目の平均値に有意差が認められなかった21項目（84%）は、受容の態度、緊張させないようにすること、特別な配慮を心がけること、話すことを強要しないこと、代替手段の使用、場面緘黙についての知識や捉え方の違い、児童生徒の発達や自立に必要な働きかけをすることであった。場面緘黙についての知識や捉え方の違いでは、学部間での大きな差はなく、受容の態度、緊張させないようにすること、特別な配慮を心がけること、話すことを強要しないこと、代替手段の使用、児童生徒の発達や自立に必要な働きかけをすることにおいては、知的障害特別支援学校の教員にとって、各学部関係なく、場面緘黙のある児童生徒への支援において共通する見方であると考えられる。

2. 全学部の教員が持つ支援の視点

知的障害特別支援学校の教員は場面緘黙のある児童生徒への支援について、因子分析で「安心できる働きかけ」、「状態に応じた働きかけ」、「適応行動を促す働きかけ」、「ライフスキルを身につける働きかけ」の4因子が抽出され、場面緘黙のある児童生徒への支援において重視している視点と考えられる。

第1因子「安心できる働きかけ」は、場面緘黙のある児童生徒が不安を感じないように、安心して過ごせる環境の整備を重視していることを表している。その理由は、DSM-5では「不安症群／不安障害群」に分類されていること（DSM-5,2013）、「場面緘黙の支援で求められていることは「不安の除去」であり、安心して過ごせる環境設定や信頼できる人間関係を構築するとともに本人の意思や要求が可能な限り受容され、認められる機会が必要である」（吉田，2015）と主張されているからである。場面緘黙のある児童生徒へ適切な働きかけを行うためには、周囲を安心できる環境に整備する必要があると言える。

第2因子「状態に応じた働きかけ」は、場面緘黙のある児童生徒の状態を把握した上で、適切な支援・介入を行うことを重視していると言える。学校現場では行動や学習に関する問題が少ないために、人見知りや恥ずかしがりやと受けとめられることも多い。しかし、控えめな性格との違いは、その症状が極端に重いことである。幼少期から学童期の発達の過程で、コミュニケーションスキルを学習する機会を逃し、社会適応に問題を抱えることが多い。早期からの適切な介入がなければ改善が進まないため、二次的障害を生じて青年期以降に引き継いでいくこともある。成人期になっても場面緘黙症状を呈する場合は、社会人としての適応が困難になったり、後遺症のために精神的な面での不安症状など発症したりすることもある。本人の努力で場面緘黙症状が軽減される場合もあるが、緘黙症状が継続することが多く、症状の改善には早期対応の重要性が指摘されている（かんもくネット，2008）。それ故、症状の軽減を図るには、状態に応じた適切な支援・介入を行っていく必要があると判断される。

第3因子「適応行動を促す働きかけ」は、場面緘黙のある児童生徒の適応行動を促す働きかけを重視していることを表していると言える。言語による表出手段や、体育等で他の児童生徒と同様に身体を動かすことが当たり前と見る社会的障壁を除去すべきである。筆談、代読、ジェスチャー、ICレコーダーによる録音・再生などによる参加が考えられる。動作の抑制が強い場合、できる課題を割り当てたり、具体的指示をしたりすることが求められる。班分け、席替え、係決め等では、クラス全員の前での挙手による意思表示や、好きな人同士のグループ形成など、場面緘黙のある児童生徒の参加を制限する方法は用いず、書面による希望聴取やくじ引き等、意思表示や参加が可能となる配慮が求められると論及されている（奥

村・園山, 2018)。したがって、知的障害特別支援学校の教員は、場面緘黙のある児童生徒に合った手段で、その場に適した行動を促すことを心がけながら支援にあたっていると推測される。

第4因子「ライフスキルを身につける働きかけ」は、社会に出たときに必要な力を身につける支援を重視していると考えられる。知的障害特別支援学校では、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持つ力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行っていると言われている(文部科学省, 2017)。また、「これまで実践されてきた知的障害特別支援学校での教育を、「ライフスキル」の側面から整理し、各教科の指導、進路学習等とも関連付けながら、系統的な実践が重要で、授業として学年や行事、児童生徒の実態等も勘案しつつ取り組むことも肝要である」(土井・是永, 2021)と言及されている。このことから、知的障害特別支援学校の教員は、場面緘黙のある児童生徒の将来を見据えて、系統的にライフスキルが身につくように支援をしていると考えられる。

さらに、知的障害特別支援学校の教員は、場面緘黙のある児童生徒に対して、「安心できる働きかけ」、「状態に応じた働きかけ」、「適応行動を促す働きかけ」、「ライフスキルを身につけさせる働きかけ」の視点から、この順に関心を向けて、その充実を図るように心がけていると推察される。

以上より、今後の課題は、これらの4つの視点から場面緘黙のある児童生徒への支援の質を高めるためには、どのような働きかけが必要なのかを明らかにすることである。

V 結論

知的障害特別支援学校教員が、場面緘黙のある児童生徒への支援に対する認識を検討した。433名の回答を分析した結果、①安心できる環境、見通しを持たせる配慮、場面緘黙への理解・支援の発展に関することは、小学部教員が高等部教員よりも関心が高い。②積極的な介入については、中部教員が小学部教員よりも関心が高い。③場面緘黙についての知識や捉え方の違いでは、学部間での差はなく、受容の態度、緊張させないようにすること、特別な配慮を心がけること、話すことを強要しないこと、代替手段の使用、児童生徒の発達や自立に必要な働きかけをすることは、各学部の教員に共通している。教員は、「安心できる働きかけ」、「状態に応じた働きかけ」、「適応行動を促す働きかけ」、「ライフスキルを身につけさせる働きかけ」の視点から、この順に関心を向けて支援している。以上が示唆された。

謝辞

本研究にご協力いただきました知的障害特別支援学校の校長と教員の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Edition. Amer Psychiatric Pub Inc, 195.
- Boneff-Peng,K., Lasutschinkow,P.C., Colton,Z.A., & Freedman-Doan,C.R. (2023) An Updated Characterization of Childhood Selective Mutism: Exploring Clinical Features, Treatment Utilization, and School Services, *Child Psychiatry & Human Development*.
- 土居一平・是永かな子(2021) 特別支援学校におけるライフスキルトレーニングの実践と効果ーライフスキルトレーニングの視点に基づく道徳等の授業内容の検討. 高知大学学校教育研究, 249-258.
- かんもくネット(2008) 角田圭子(編) 場面緘黙Q & A. : 幼稚園や学校でおしゃべりできない子どもたち. 学苑社, 31-33.
- かんもくネット. Knet (2022) <https://www.kanmoku.org/kanmokutowa>, (閲覧:2022.11.10)
- 小林宏明・下真鈴(2022) 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. 金沢大学人間社会

研究域学校教育系紀要, 14, 49-59.

松山郁夫 (2022) 知的障害特別支援学校高等部の生徒の自立に対する教員の見方. 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 9(1), No.3

文部科学省 (2017) 第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方.

中村祐美・永田明・伊藤桂子 (2021) 我が国の思春期における自己受容の概念分析. 日本看護科学会誌, 41, 546-555.

成瀬智仁・高橋克忠 (2019) 特別支援教育における場面緘黙児の援助－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.

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.

内田育子 (2012) 場面緘黙の子どもたちについて：子どもたちの思いによりそった支援. 島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集, 3, 41-50.

吉田博子 (2015) “緘黙について知ってください～安心できる学校環境と信頼関係”. 学びの場 .com. 2015-07-15 <https://www.manabinoba.com/tsurezure/23038.html>, (閲覧：2022.11.10)

吉田たまほ・小枝達也 (2010) 場面緘黙の背景となる要因の検討. 地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要), 7(1), 67-77.