

小学校教員の場面緘黙児に対する理解と支援観についての質問紙調査 —教職志望の短期大学生との比較から—

堀江 幸治*¹・釜田 穂奈美*²

*¹九州女子大学人間科学部人間発達学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

*²広島市立湯来南小学校 広島市佐伯区湯来町大字白砂3555-1 (〒738-0512)

(2015年11月12日受付、2015年12月17日受理)

本研究は、小学校教員と教職を目指す短期大学生に対する質問紙調査を比較することによって、小学校教員の場面緘黙児に対する理解度や支援観を明らかにすることを目的とした。

質問紙の主な項目は「場面緘黙に対する理解度」「支援スキル」「支援経験」であった。「場面緘黙に対する理解」「支援スキル」は、学生も教員もほぼ理解していた。しかし、場面緘黙児の出現率や周囲の子どもへの配慮については教員の方がよりの確に理解していた。「支援経験」については、教員の方が実践に基づいた支援方法を詳しく記述していた。このことから、教員は児童生徒のために試行錯誤しながら、日々、努力されていることが分かった。また、教員は、担任と場面緘黙児との1:1のかかわりだけでなく、学校全体や保護者との連携から実態を把握し、その子どもにあった支援を大切にしていることがわかった。

Ⅰ 緒言

「場面緘黙」とは、話す力は持っているのに学校など特定の場所(場面)では話すことができないことをいう(井上¹⁾, 2008)。出現率は、男子より女子の方が多く、日本では0.2~0.5%くらいである(角田²⁾, 2008)。緘黙をもたらす直接の心理的動因として不安と孤立感を挙げている(矢澤³⁾, 2008)。少人数だが、体への抑制が強く、自意識過剰なあまり、人前で食べられなかったり、学校でトイレに行けなかったりする子どももいる(McHolm, A., Cunningham, C., & Vanier, M. ⁴⁾, 2005)。

DSM-V⁵⁾(2014)では「選択制緘黙」という名称で、次のような診断基準が記載されている。『A) 他の状況では話すことができるにもかかわらず、特定の社会状況(話すことが期待されている状況、例:学校)では、一貫して話すことができない。』『B) この障害が、学習上、職業上の成績、または対人的コミュニケーションを妨害している。』『C) この障害の持続期間は、少なくとも一ヵ月。(学校での最初の一ヵ月間に限定されない)』『D) 話すことができないことは、その社会状況で要求される話し言葉の楽しさや知識がないことによるものではない。』『E) この障害はコミュニケーション障害(例えば、吃音)が原因ではなく、また自閉症スペクトラム障害、統合失調症やその他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものは含めない。』

一般的に場面緘黙は2～5歳の間に発症する。しかし、たいていの場合、6～8歳になるまで診断も治療も行われていない(笠原⁶⁾, 2006)。これは、親でも専門家でも普通の引っ込み思案と場面緘黙を見分けることが難しいことが関係している。そのため、ほとんどの親や専門家は緘黙をただの内気と考えて、そのうち治ると思ってしまう(McHolm, A., Cunningham, C., & Vanier, M.⁴⁾, 2005)。

とは言え、最近では心理療法の立場から、いくつかの試みがなされているようである。白澤⁷⁾(2005)は場面緘黙の4歳女兒と遊戯療法を行い、女兒の強い分離不安を表出させたり、自己への気づきを促すことの重要性を指摘した。また、本田・永井・植村・桑原・三鈿・濱口⁸⁾(2008)は、9歳女兒との治療において、来室時に「こんにちは」、帰るときに「さようなら」、ごほうびをもらったときに「ありがとう」という挨拶課題を与えて、それができたらシールをあげるという行動療法を試み、成果を得た。小学校現場では、小学校1年男児に対して、週に1日、小学校のカウンセリングルームや保健室でスクールカウンセラーや養護教諭と勉強をし、同じく週に1日、大学の相談室でカウンセリング(遊戯療法からSST—模擬授業体験—へ)を受けるといった形で、双方が連携をとりながら緘黙の症状の軽減を図ったという事例報告(谷島⁹⁾, 1999)が見られた。このように、徐々にではあるが、場面緘黙児への支援はさまざまな角度から実践されているようである。

筆者(釜田、以下「筆者」と称す)がこのような場面緘黙児への支援に関心をもったきっかけは、養護実習で出会った中学1年生の女子生徒であった。その生徒は、場面緘黙と診断されてはいなかったが、学校では教員や友達と話すことがなかなかできず、周囲からの働きかけに対して、うなずいたり首を傾けたり筆談することで意思表示をする程度のことしかできなかった。ただし、自分が心を許せる親しい友人との間では時おり笑顔を見せ、小さな声ではあるものの話すことはできていた。そのような経緯もあり、この生徒は保健室登校をしていた。朝、学校に登校するときに、母親と祖母に連れられ、「嫌だ。帰りたい。」と泣きながら来ていた姿が印象的であった。

筆者は、この生徒とどのようにかかわったらいいのか、大きく戸惑った。また、コミュニケーションをとるための重要なツールである“会話”ができないことは、本人にとって辛く、苦しいことであり、社会的自立にも支障をきたすのではないかと思った。

筆者が場面緘黙児に関する文献を読んでいたところ、場面緘黙について知らない教員も多く、本人が困っていたとしても、見落とされがちであるという角田²⁾(2008)の指摘を見つけた。しかし、現場の教員は、児童生徒のために一生懸命であるという印象が強い筆者には、このことが素直に受け入れられなかった。筆者が中学生の頃、同じ学年に不登校の男子生徒がいた。担任は、定期的に家庭訪問をしていた。また、その男子生徒と最も仲が良く、毎日配布物を届けてくれていた生徒を学年の途中でクラス変更させることもあった。もちろん、その理由は学年全員に伝えられた。筆者の通っていた中学校は1学年2クラスで、ほとんど

が小学校から一緒であり、学年全体で仲がよかったが、さらに、クラスが変わった生徒にも大きな負担はかからないようにさまざまな配慮がなされた。不登校の生徒がたまたま保健室に来たときや、教室に来るときには、学級みんなに「勇気を出して来てくれた。いつも通り、接してほしい。保健室へ一気に押しかけないように。」と朝礼で言われた。このような経験から、教員が児童生徒の困っていることを見落とすことは少ないのではないかと思った。また、教員はさまざまな児童生徒とほとんど毎日かかわっていることから、数少ない場面緘黙児への支援についても、教員ならではの実証に基づいた優れた支援スキルを持っているのではないかと思った。そこで、本研究では、教員の場面緘黙に対する高い理解度や支援スキルの現状を、質問紙調査により抽出することを目的とした。

なお、場面緘黙の多くは2～5才、入園や小学校入学時、また小学校低学年までに発症する(角田²⁾, 2008)ことから、質問紙調査の対象は小学校教員に絞ることにした。また、比較対象(統制群)として、教員をめざす短期大学生に同じ質問紙調査をし、教員・学生を比較することによって、筆者の抽出したい「教員ならではの理解の仕方・支援スキル」を浮き彫りにすることをねらった。

II 調査

【目的】

小学校教員と教職をめざす短期大学生を対象に、「場面緘黙に対する理解度」「支援スキル」「支援経験」について質問紙調査を行い、両者を比較することにより、小学校教員ならではの「場面緘黙に対する理解度」「支援スキル」の現状を明らかにすること。

【方法】

1. 被験者 某市立小学校2校の教員(14名)と教職系の某短期大学2年生(38名)

小学校教員については、上記2校を含む数校に質問紙調査の依頼をしたが、時期的な問題その他諸事情により、受諾いただいたのが2校のみであった。(詳細は後述するが)上記2校の教員総数は60名であったが、回答をいただいたのは14名であった。

短期大学生については、「精神保健」「教育相談論」などの授業で場面緘黙について学習しており、一応の知識はあるという前提で調査を行っている。また、上記38名は教職に就くことを強く希望しており、次年度以降の教員採用試験を受験する意志が全員あることを確認した。

2. 調査時期 平成22年7月16日～8月15日

小学校に対しては、学校ごとに郵送調査を依頼した。短期大学生に対しては、指導教員の授業時間を借用し、集団検査方式で質問紙調査を実施した。

3. 手続き 質問紙を作成し、被験者に無記名での回答を依頼した。

3-1. 質問紙の構成とその作成過程：大きく「第1問：被験者のプロフィール」「第2問：

場面緘黙についての知識・理解度」「第3問：場面緘黙児への指導についての考え」「第4問：場面緘黙児の指導経験とその内容」の枠組みを設け、それぞれに質問を作成した。

第1問：被験者のプロフィール

教員に対しては、「性別」「年齢（世代区分）」「学校での役割」「勤務経験年数」についての質問を作成した。一方、短期大学生に対しては、「性別」「年齢（世代区分）」「23年度教員採用試験の受験の有無」「次年度以降の教職志望意思の有無」についての質問を作成した。

第2問：場面緘黙についての知識・理解度

『場面緘黙Q&A（角田²⁾, 2008)』や『かんもくネット¹⁰⁾』などを参考に、緘黙の原因、症状、周囲の子どもの理解、支援の必要性について、正しい文章（例：緘黙は、不安から生じる。）と、誤った文章（例：緘黙は、本当はしゃべれるのに、わざとしゃべらない。）を作成し、それぞれに対して「①そうだと思う」「②どちらかと言えばそうだと思う」「③どちらともいえない」「④どちらかといえば違うと思う」「⑤違うと思う」という5つの選択肢から回答者の考えに最も近いものを1つ選択するという回答方式の質問を9問作成した。次いで、「日本での場面緘黙の出現率」について、%単位で回答してもらう形式の質問を1問作成した。

第3問：場面緘黙児への指導についての考え

第2問と同じ要領で、場面緘黙児に対する支援、場面緘黙児の所属学級の児童生徒への対応、場面緘黙児の所属学級に対する学級運営観について、正しい文章（例：緘黙児の感情に共感した方がよい。）と、誤った文章（例：話すことを強要した方がよい。）を作成し、それぞれに対して「①そうだと思う」「②どちらかと言えばそうだと思う」「③どちらともいえない」「④どちらかといえば違うと思う」「⑤違うと思う」という5つの選択肢から回答者の考えに最も近いものを1つ選択するという回答方式の質問を11問作成した。

第4問：場面緘黙児の指導経験とその内容

まず、過去に場面緘黙児とかかわった経験の有無について、2者択一式の質問を作成した。次に、場面緘黙児の担任になったと場面設定をして、その子どもとかかわるときに予想される気持ちについて「①『大丈夫、一緒に頑張れる』という気持ち」「②どちらともいえない」「③『うまくかかわれるかどうか心配だ』という気持ち」という3つの選択肢から最も近いものを1つ選択するという回答方式の質問を作成した。さらに、場面緘黙児とかかわった経験のある被験者には、かかわった緘黙児の様子、支援・援助の必要性を感じたきっかけ、満足のいく支援ができたか、戸惑いがあったか、その他気づいたことはなかったか、といった設問に、5段階評価による自己評価と自由記述の2通りの方法で、具体的な内容について回答してもらう質問を作成した（図1参照）。

3-2.質問紙調査の実施過程：質問紙調査に協力を依頼する小学校の開拓については、某市で養護教諭としての勤務経験の豊富な本学教員に相談しながらも、基本的には無作為に複数の小学校に調査依頼を行い、受諾いただいた2校に調査書類一式を郵送した。回収率は23%

<p>【1. 自身のプロフィールについて】</p> <p>1. 性別(男性/女性) <input type="checkbox"/> 性別 <input type="checkbox"/> 年齢 <input type="checkbox"/></p> <p>2. 現在所属する学年(1年生/2年生/3年生/4年生) <input type="checkbox"/> 20代 <input type="checkbox"/> 30代 <input type="checkbox"/> 40代 <input type="checkbox"/> 50代</p> <p>3. 今年度の授業科目数を記入してください。 <input type="checkbox"/> 1科目 <input type="checkbox"/> 2科目 <input type="checkbox"/> 3科目 <input type="checkbox"/> 4科目 <input type="checkbox"/> 5科目以上</p> <p>4. 今年度の授業科目の中で、最も印象に残っている科目を記入してください。 <input type="checkbox"/> 科目名 <input type="checkbox"/> 科目名 <input type="checkbox"/> 科目名</p> <p>【2. 履修状況について】</p> <p>以下の表を用いて、各科目の履修に最も近いものを、本文表の円に記入してください。</p> <p>1. 履修科目は、その科目の修得から修得したと判断してください。</p> <p>2. 履修科目は、履修しなかった科目です。</p> <p>3. 履修科目は、履修しなかった科目です。</p> <p>4. 履修科目は、履修しなかった科目です。</p> <p>1/6</p>	<p>5. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>6. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>7. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>8. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>9. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>10. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>11. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>2/6</p>	<p>【3. 履修科目への評価について】</p> <p>以下の表を用いて、各科目の履修に最も近いものを、本文表の円に記入してください。</p> <p>1. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>2. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>3. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>4. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>5. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>6. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>7. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>8. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>9. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>10. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>11. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>3/6</p>
<p>7. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>8. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>9. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>10. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>11. 履修科目で履修している科目の履修状況を記入してください。</p> <p>4/6</p>	<p>【4. 履修科目への評価について】</p> <p>以下の表を用いて、各科目の履修に最も近いものを、本文表の円に記入してください。</p> <p>1. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>2. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>3. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>4. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>5. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>6. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>7. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>8. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>9. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>10. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>11. 履修科目への評価を記入してください。</p> <p>5/6</p>	<p>6. その科目の履修状況から、最も印象に残っている科目の履修状況を記入してください。</p> <p>7. その科目の履修状況から、最も印象に残っている科目の履修状況を記入してください。</p> <p>8. その科目の履修状況から、最も印象に残っている科目の履修状況を記入してください。</p> <p>9. その科目の履修状況から、最も印象に残っている科目の履修状況を記入してください。</p> <p>10. その科目の履修状況から、最も印象に残っている科目の履修状況を記入してください。</p> <p>11. その科目の履修状況から、最も印象に残っている科目の履修状況を記入してください。</p> <p>6/6</p>

図1. 質問紙(小学校教員に宛てて配布したもの)

であった。

短期大学生については、指導教員の授業時間を借用し、集団検査方式で質問紙調査を実施した。

【結果】

質問ごとに、結果の整理手順と得られた結果を記す。

第1問：被験者のプロフィール

回答結果について、小学校教員の群(以下、『教員群』と称す)と短期大学生の群(以下、『学生群』と称す)ごとに集計した。

教員群の性別は、男性3名、女性11名であった。年齢(世代区分)は、50歳代が8名と最も多く、次いで40歳代3名、30歳代2名、60歳代1名の順であった。学校での役割は、クラス担任が8名と最も多く、次いでクラスをもたない教員4名、管理職2名順であった。

勤務経験年数は、21～30年が9名と最も多く、次いで11～20年が2名、31年以上・6～10年・5年以下が1名ずつの順であった。

一方、学生群は全員女性であり、年齢（世代区分）は10歳代が22名、20歳代が16名であった。教職に就くことを強く希望しており、次年度以降の教員採用試験を受験する意志が全員あることを確認した。

第2問：場面緘黙についての知識・理解度

回収できた質問紙の全質問の回答結果を、小学校教員の群（以下『教員群』と称す）と短期大学生の群（以下『学生群』と称す）ごとに、単純集計を行った。問1から問9（択一式）については、選択肢ごとに回答率を算出した。5選択肢による質問における教員群・学生群の比較にあたっては、5つの選択肢の回答率の比較が難しかったため、指導教員との協議の結果、今回は「①そうだと思う」「②どちらかと言えばそうだと思う」を一つに、「④どちらかと言えば違うと思う」「⑤違うと思う」を一つにまとめ、質問に対してその通りだと思っている被験者（①または②と回答した被験者）・違うと思っている被験者（④または⑤と回答した被験者）・どちらでもないまたはわからないと思っている被験者の3種類に回答をまとめ直した上で、両群間の比較を行うことにした（表1参照）。

次に、両群間の回答率の分布について、上記の3選択肢のなかに回答率が50%を超えているものの有無を調べた。もし、50%を超えている選択肢があった場合は、その質問に対する被験者群の回答傾向は、50%を超え越えた選択肢であると判断した。なお、質問文のなかには、場面緘黙について不適切な文章（逆転項目）も織り混ぜていることから、質問の文章の正誤と被験者の回答傾向（質問の文章が正しいと理解している・誤っていると理解している）の整合性を基準に、回答状況を整理した（表2参照）。

表1・表2から、両群とも、場面緘黙児に

表1. 場面緘黙児に対する理解度(教員群と学生群の比較)

問	質問文	群	選 択 肢				
			①そうた どち らか と 思 う	②どち らか と 思 え ば そ う だ と 思 う	③どち らか も な い	④どち らか と 思 え ば 違 う と 思 う	⑤違 う
問1	緘黙の原因は、その子の側の何らかの特殊な欠陥(脳の異常など)である。	教員	7.1	0.0	57.1	21.4	14.3
		学生	7.1	7.9	42.1	36.8	13.2
問2	緘黙は、家庭に問題がある。	教員	0.0	14.3	50.0	21.4	14.3
		学生	0.0	26.3	57.9	5.3	10.5
問3	緘黙は、不安から生じる。	教員	28.6	35.7	28.6	7.1	0.0
		学生	28.9	57.9	7.9	5.3	0.0
問4	緘黙は、本当はしゃべれるのに、わざとしゃべらない。	教員	0.0	7.1	21.4	28.6	42.9
		学生	2.6	7.9	26.3	10.5	52.6
問5	緘黙のままでいる(しゃべらない)のは周囲や敵意のせいである。	教員	0.0	0.0	14.3	28.6	57.1
		学生	0.0	5.4	27.0	29.7	37.8
問6	緘黙は、しゃべらないことだけがその子の問題である。	教員	0.0	7.1	7.1	28.6	57.1
		学生	0.0	0.0	0.0	32.4	67.6
問7	周囲の子どもは、緘黙児を理解していると思う。	教員	0.0	28.6	28.6	35.7	7.1
		学生	0.0	0.0	24.3	37.8	37.8
問8	緘黙は、早期発見・早期対応が大切である。	教員	42.9	35.7	21.4	0.0	0.0
		学生	35.1	48.6	13.5	2.7	0.0
問9	緘黙は、そのうち自然に治る。	教員	0.0	7.1	28.6	21.4	42.9
		学生	5.4	5.4	43.2	35.1	10.8

(単位: %。回答率が50%を超えた箇所(欄)に網掛けを入れている)

表2. 質問項目ごとの、場面緘黙児に対する教員群・学生群の理解度の比較

教員群も学生群も正しく理解していた質問項目
問3 緘黙は、不安から生じる。
問4 緘黙は、本当はしゃべれるのに、わざとしゃべらない。
問5 緘黙のままでいる(しゃべらない)のは周囲や敵意のせいである。
問6 緘黙は、しゃべらないことだけがその子の問題である。
問8 緘黙は、早期発見・早期対応が大切である。
教員群は「どちらでもない」と判断し、学生は正しく理解していた質問項目
問1 緘黙の原因は、その子の側の何らかの特殊な欠陥(脳の異常など)である。
教員群も学生群も「どちらでもない」と判断した質問項目
問2 緘黙は、家庭に問題がある。
教員群は正しく理解していたが、学生群の回答ははらつきがあった質問項目
問9 緘黙は、そのうち自然に治る。
教員群の回答ははらつきがあったが、学生群は正しく理解していた質問項目
問7 周囲の子どもは、緘黙児を理解していると思う。

対する理解は概ねできていることが考えられた。ただし、質問によっては、教員群・学生群の間で理解の仕方に違いが見られた。具体的には、問1（緘黙の原因）、問2（緘黙と家庭の関係）、問7（周囲の子どもの理解）、問9（自然治癒）に違いが見られた。このことについては、あらためて考察で述べていくことにする。

最後に、問10（場面緘黙児の出現率に対する理解度）について、両群の平均点と散らばりを整理した。教員群の平均値は3.0%、学生群の平均値は21.4%だった。上述したように、出現率は0.2～0.5%であることから、教員群の方が正確に理解していることがわかった。また、両群の散らばりを整理した結果、教員群の回答が1%～5%に集中していたのに対し、学生群の回答は10%以上のものが非常に多かった。（表3参照）

第3問：場面緘黙児への指導についての考え

第2問と同じ要領で、質問の回答結果を集計し、教員群と学生群との間の比較を行い、同時に両群の理解の仕方の傾向を追った（表4・表5参照）。

表4・表5から、両群とも、場面緘黙児に対する指導に関する考えは適切なものであることが考えられた。唯一、問10（学級の子どもの緘黙に対する行動抑制）に、教員群・学生群の間で違いが見られた。このことについては、あらためて考察で述べていくことにする。

第4問：場面緘黙児の指導経験とその内容

問1で、過去の場面緘黙児とかかわり経験の有無について尋ねた。教員群では、「ある」と回答した被験者と「ない」と回答した被験

表3. 場面緘黙児の出現率に対する教員群・学生群の理解度の比較

	教員群	学生群
0 %以上・ 0.5 %未満	1	0
0.5 %以上・ 1 %未満	1	0
1 %以上・ 5 %未満	8	3
5 %以上・ 10 %未満	0	3
10 %以上・	1	28
わからない・無回答	3	4

(単位:人)

表4. 場面緘黙児への指導に対する理解度(教員群と学生群の比較)

問	質問文	群	選択肢				
			1 そうだ 1と2の合計	2 どちらかた 言えはそうだ 3と4でもない	3 どちらでもない	4と5の合計	5 違う
問1	口をきかないという側面だけに注目して、言語面の指導を中心に取り組みを進めた方がよい。	教員	7.1	7.1	7.1	50.0	28.6
		学生	0.0	7.9	18.4	31.6	42.1
問2	話すことを推奨した方がよい。	教員	0.0	7.1	0.0	28.6	64.3
		学生	0.0	5.3	5.3	18.4	71.1
問3	しゃべらないことを罰した方がよい。	教員	0.0	0.0	0.0	21.4	78.6
		学生	0.0	0.0	2.6	5.3	92.1
問4	緘黙児の感情に共感した方がよい。	教員	42.9	35.7	21.4	0.0	0.0
		学生	34.2	42.1	15.8	7.9	0.0
問5	緘黙児とのスキミングの機会を与えた方がよい。	教員	35.7	42.9	21.4	0.0	0.0
		学生	27.0	40.5	29.7	2.7	0.0
問6	緘黙児は、褒めて自信を育てた方がよい。	教員	28.6	50.0	21.4	0.0	0.0
		学生	23.7	39.5	34.2	2.6	0.0
問7	緘黙児の不安を減らし、リラックスできる環境を作った方がよい。	教員	57.1	42.9	0.0	0.0	0.0
		学生	68.4	23.7	7.9	0.0	0.0
問8	緘黙は、長期的に確かな指導・援助をした方がよい。	教員	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0
		学生	73.7	23.7	2.6	0.0	0.0
問9	サポートせずにそのままにしておいた方がよい。	教員	0.0	0.0	7.1	28.6	64.3
		学生	0.0	2.6	2.6	28.9	65.8
問10	学級の子どもの緘黙に対する有害な行動を禁止・抑制した方がよい。	教員	35.7	57.1	7.1	0.0	0.0
		学生	18.4	18.4	26.3	23.7	13.2
問11	学級みんなが元気で、いい子でいなければいけないという教育観をもった方がよい。	教員	0.0	7.1	28.6	28.6	35.7
		学生	0.0	2.6	23.7	28.9	44.7

(単位:%、回答率が50%を越えた箇所には網掛けを入れている)

表5. 質問項目ごとの、場面緘黙児への指導に対する教員群・学生群の理解度の比較

<p>教員群も学生群も正しく理解していた質問項目</p> <p>問1 口をきかないという側面だけに注目して、言語面の指導を中心に取り組みを進めた方がよい。</p> <p>問2 話すことを推奨した方がよい。</p> <p>問3 しゃべらないことを罰した方がよい。</p> <p>問4 緘黙児の感情に共感した方がよい。</p> <p>問5 緘黙児とのスキミングの機会を与えた方がよい。</p> <p>問6 緘黙児は、褒めて自信を育てた方がよい。</p> <p>問7 緘黙児の不安を減らし、リラックスできる環境を作った方がよい。</p> <p>問8 緘黙は、長期的に確かな指導・援助をした方がよい。</p> <p>問9 サポートせずにそのままにしておいた方がよい。</p> <p>問11 「学級みんなが元気で、いい子でいなければいけない」という教育観を持った方がよい。</p>
<p>教員群は正しく理解していたが、学生群の回答ははらつきがあった質問項目</p> <p>問10 学級の子どもの緘黙に対する有害な行動を禁止し、抑制した方がよい。</p>

者が、それぞれ7名 (50.0%) ずつであった。一方、学生群では「ある」が3名 (7.9%)、「ない」が33名 (86.8%)、無回答が2名だった (5.3%)。

問2で、仮に被験者が場面緘黙児のクラス担任だったら、という設定で、場面緘黙児とかわるときに予想される気持ちの持ち方について、3者択一形式で回答してもらった。教員群では、「①一緒に頑張れる」と回答した被験者が1名 (7.1%)、「②どちらでもない」と回答した被験者が7名 (50.0%)、「③心配だ」と回答した被験者が4名 (28.6%)、無回答が2名 (14.3%) であった。一方、学生群では、「①一緒に頑張れる」が13名 (34.2%)、「②どちらでもない」と回答した被験者が6名 (15.8%)、「③心配だ」と回答した被験者が14名 (36.8%)、無回答が5名 (13.2%) であった。

問3以降は、問1で「ある」と回答した被験者のみを対象とし、かかわった緘黙児の様子 (問3)、支援・援助の必要性を感じたきっかけ (問4)、満足のいく支援ができたか (問5)、戸惑いがあったか (問6)、その他気づいたことはなかったか (問7) について回答してもらった。問3と問4は自由記述形式のみであり、問5以降は、自由記述形式と5段階評定を組み合わせる形であった。ただし、問6と問7の5段階評定スケールに不備 (質問趣旨とスケールが合わない) があったため、5段階評定の集計は問5のみ行った。

問3～問7の自由記述については、回答をすべて抽出し、表6～表10にまとめた。被験者数自体が非常に少ないので、一概には言えないが、筆者が記述を眺めて気がついたことを以下に記す。

「かかわった緘黙児の様子 (問3)」の記述を比較してみると、教員群が『話さない』以外の特徴を記述しているのに比べて、学生群

表6. かかわった場面緘黙児の様子(教員群と学生群の比較)

群	記述内容
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・なかなか教室に入れない児童。別室にて。教室に入れない。 ・学習能力は割合高い。指示には素直に従うことが多い。絵や作文、図工の作品を作るとき、イメージから言葉へ、形へと移る過程に時間がかかる。 ・家庭や限られた友人とは話が、学級では話さない。 ・女兒、高学年。限られた友達とは、しゃべることができていた。
	<ul style="list-style-type: none"> ・小1女兒。家庭では話が、学校では全く口を開かない。当初は、絵を描いたり、文を書いたりもしなかった。 ・呼ばれても返事が出来ない。人前で全く話さない。
学生	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭ではおしゃべりが出来るらしいが、学校では先生ともクラスメイトともほとんどおしゃべりが出来ない。 ・気が優しく、絵や字のとても上手な子でした。 ・かわいい子 ・今までに2人かかわったことがあります。 ・1人目は同級生で小6～中1の間、同じクラスで同じ部活でした。話しかけたら小さく返事はしてくれるけど「うん」しか「ちがう」しかたいて教情はなかったです。 ・2人目は教育実習で出会った子で最後まで声はきけなかったけど話したら笑顔で反応してくれる子でした。 ・自分が小学校のとき、発表とかが回ってきてきてもずっと喋ることができない男の子が数人いた。

(原文をそのまま転記)

表7. 支援・援助の必要性を感じたきっかけ(教員群と学生群の比較)

群	記述内容
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・場面緘黙に関するDVDを見て。 ・教室に入れなくなった。 ・図工や作文で、形や文にしてく時間がかかり、時間内で完成しにくい時があったため、対話をし、どういうことをしたか聞き、2～3の方法を提示して選択させて、活動させるようにした。 ・(管理職として)お母さんと話すことを通して、その児童の実態がよくわかり、担任とも情報交換し、その子の将来のため、何らかの手立てを講じなければと思ったとき。 ・学習面においては、発表しなくてもいい、友達関係でも不都合ないので、特に支援はしていない。 ・きっかけはないが、話すことを全く強要せず、彼女が、安心して学校生活を送れるよう支援に努めた。 ・孤立して、友達がいなかったこと。
	<ul style="list-style-type: none"> ・大体いつのときも感じていました。休み時間に1人ポツンと席についていたり、授業中に指名されて、でも声が出せず、こたえられなかったりして、涙を流している様子なんかは特に… ・他の子から「話せよ」っていじめられているとき。

(原文をそのまま転記)

表8. 自身のかかわりに対する満足感(教員群と学生群の比較)

群	記述内容と5段階評価による自己評定値
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・支援方法によっては、学習も進み、本人の自信をつけることにつながった。対して、話す、表現する活動への援助は、周囲の子を得つ子に育てることが難しく、上手に援助できなかった。…自己評定値:4あまりできなかった ・1年間一緒に生活すると、少なからず、私にしゃべってくれた。(授業以外)…自己評定値:3どちらでもない ・言葉はなくても、彼女の意志や欲求が伝わるようになった。(2年間で)…自己評定値:2まあまあできた
	<ul style="list-style-type: none"> ・満足のいくかわり方ができた、と言いつつ自信はありませんが、その子が、私と2人いるときは、ぼつり、ぼつりとはありましたが、小さききれいな声でおしゃべりしてくれることがあって、今でもたまに連絡をくれる仲であるので、…自己評定値:2まあまあできた ・話しかけても話してくれないのでコミュニケーションが難しい。…自己評定値:3どちらでもない

(原文を一部編集して転記)

は『話さない』という事実や、『優しい子』『かわい子』といった目に見える表面上の姿についての記述が目立つように思えた。「支援・援助の必要性を感じたきっかけ(問4)」では、教員群が学習場面をはじめ、さまざまな場面で子どもの様子を観察したり、教員自身の研修や保護者との面談などといった間接的なかわり場面を通じて、支援の意思を高めている一方、学生群はうまく話せなくて辛い思いをしているのを見つけたときが主なきっかけになっているように思えた。「満足のいく支援ができたか(問5)」については、5段階評定も合わせて取ることができた。

教員群では、「②まあまあできた」と回答した被験者が1名(14.3%)、「③どちらでもない」と回答した被験者が2名(28.6%)、「④あまりできなかった」と回答した被験者が4名(57.1%)であった。一方、学生群では、「②まあまあできた」「③どちらでもない」がそれぞれ2名(50.0%)であった。極小数の比較ではあるが、教員群の方が満足のいく支援ができたと思っていない様子が窺えた。記述を比較してみると、教員群が「話す」こと以外の、その子どもの可能性を伸ばすためのかわりを試行錯誤しながら進めているのに対し、学生群は「話す」ための支援のみについての記述しか見当たらなかった。「戸惑い(問6)」の記述では、教員群が具体的な行動支援の仕方についての記述が見られる一方、学生群の戸惑いは漠然としたものであることが窺えた。「その他気づいたこと(問7)」では、教員群が自分自身のかわり方について記述しているのに対し、学生群は「戸惑い」同様、漠然とした不安や知識の無さについての記述にとどまっていた。

III 考察

本研究の目的は、小学校教員が場面緘黙児に対して、その特性をどのように理解し、どのように支援しようとしているかについて、短期大学生との比較をもとに検討することであった。質問紙調査の結果を概観すると、統制群であった短期大学生が、短期大学での講義や演習で学んだ知識や、自主的に行なっているボランティア活動などで出会った場面緘黙児とのかわり経験などをもっていったこともあったからか、小学校教員と短期大学生の間の大きな違いは見受けられなかった。しかし、詳細を眺めてみると、そこには、小学校教員ならではの知識の広さ・深さや指導観・支援観の豊かさが散りばめられていることに気がついた。

以下、第2問から第4問の結果に基づいて、筆者が気づいたこと・考えさせられたことを

表9. 戸惑いの有無・具体的な内容(教員群と学生群の比較)

群	記述内容
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールや指示にはよく従ったが、周りの子の行動に流された時にどのように注意したらよいか、躊躇した。同じように叱るようにはしたが。 ・戸惑いはなかった。 ・返事は、首を振る、うなずくことで意志の疎通はあったが、うまく彼女の意志が細かくはわからない。 ・話せなくても、機会だけは必ず与えた。
学生	<ul style="list-style-type: none"> ・どういう風に聞いたらよいか、何を求めているのか、先生やクラスメイトに対してどう思っているのか、私が話しかけることを迷惑に思っていないか、など何も分からなかったので、戸惑ってはかりでした。 ・音はそれが騒然ということ知らなかったからびっくりした。

(原文をそのまま転記)

表10. かわりについて気がついたこと(教員群と学生群の比較)

群	記述内容
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・教師がかかわるよりも、子ども同士がかかわる場を多くする。子どもが自由に話せる環境や場を作る。(給食時間等) ・長期的な視野で見てあげた方がよいと思うのだが… ・支援することはない。周りの理解が大事、困っていることを手助けしてやる。 ・叱っても治らない、頑張れという言葉もかけない方がよいと思った。「次があるよ」という態度で接した。
学生	<ul style="list-style-type: none"> ・せめられたり、おしゃべりを強要されたりするのは嫌そう(というより悔しそう?)(唇をグッとかんで…)に見えました。 ・お手紙を書いたら、嬉しそうにニコニコしてくれたことがありました。 ・Yes, No, 自分の意志はきちんとあるように思いました。

(原文をそのまま転記)

記す。

第2問：場面緘黙についての知識・理解度

多くの質問について、教員群・学生群がともに正しく理解していることがわかったが、質問によっては、教員群・学生群の間で違いが見られた。ここでは、問1（緘黙の原因）、問2（緘黙と家庭の関係）、問7（周囲の子どもの理解）、問9（自然治癒）で現れた両群の違いについて考えることにする。

問1（緘黙の原因）：筆者の想定した答えは、「原因は何らかの欠陥（脳の障害）ではない」であった。しかし、文献によっては、場面緘黙症状をもつ発達遅滞児の子どもについて触れているものや、場面緘黙は発達障害の一つと定義している研究も見られるようである。おそらく学校現場でも、教員は器質的な要因によると思われる場面緘黙症状をもつ子どもたちと実際に出会い、対応について検討しているのではないだろうか。文献を読み直してみても、あらためて感じた次第である。「緘黙は脳の障害ではない（角田²⁾，2008）」とは言い切れないことをここで学んだ。

問2（緘黙と家族の関係）：場面緘黙の原因が虐待や育児放棄や心的外傷である証拠は全くない、ということが多くの研究から明らかにされている（かんもくネット¹⁰⁾）。しかし、家庭の問題を背景にもち、家庭が不安定であれば場面緘黙は助長されるケースを多々経験されているのではないだろうか。

問7（周囲の子どもの理解）：筆者が準備していた正解は「周囲の子どもは、緘黙児を理解していない」であった。また、学生群の多くも同じように「理解していない（④または⑤）」を選択していた。一方、教員群は回答にばらつきが見られ、表1・表2の上では一定の見解をもっていないように思えた。

しかしながら、筆者は、教員が学校現場で、場面緘黙や特別な支援・配慮を要する子どもについて、他の健常の子どもたちが理解させるための教育活動（啓蒙活動？）に日々勤しんでおられることを落としていたように思う。表1・表2の上では回答にばらつきがあり、一見「子どもによっては理解があり、子どもによっては理解がない」と見えるこの結果は、もしかすると、特別な支援・配慮を要する子どもたちに対する健常の子どもたちの理解を深めようとする教育活動が、いろいろな試行錯誤を経ながら、今まさに進展している様相を表しているのかもしれない。そういう意味では、子どもたちと向き合う機会も不十分な学生が「周囲の子どもたちは理解していない」と言い切ってしまうことの方が問題であろうし、同じような正解を準備していた筆者自身も、反省の余地があるように思える。

問9（自然治癒）：場面緘黙は自然に乗り越えられるものではなく、周囲の温かな支援が不可欠である、という思いは、やはり現場でそのような子どもたちと向き合っている教員の方が強いことがわかった。おそらく、学校現場では、「そのうち治る」といった思い込みによって教員の対応が遅れることが、子どもたちの症状の悪化や不登校や引きこもりなどの二

次障害へとつながることを、しっかりと意識し、行動に移しているのだろうと思った。

次に、出現率についての両群間の差について考えた。教員群は3.0%に対し学生は21.4%と、学生と教員とであまりにも大きな差が出てしまった。これは、学校現場でのかかわり経験の差というよりも、学生群の認識の弱さが浮き彫りにされた、という方が適切であろう。

第3問：場面緘黙児への指導についての考え

第2問同様、大半の質問について、教員群・学生群がともに正しく考えていることがわかったが、問10（学級の子どもの緘黙に対する行動抑制）については、教員群は正しく考えているのに対し、学生群の見解はばらつきが見られた。クラスや学年を一つの単位として日々指導に当たられている教員にとっては、場面緘黙の問題を解決するためには、困っている子ども本人だけの対応では不十分で、クラス・学年全体に対してきちんと指導すべきだということは当然の考え方であろう。学生もまた、授業などを通じて、不適応の子どもを支援する際に、本人だけでなく、周囲にいる子どもや教員たちもうまく巻き込みながら、支援の輪を広げていくことの重要性は学んでいるはずだが、まだリアリティをもって理解している訳ではなさそうである。

第4問：場面緘黙児の指導経験とその内容

問2（場面緘黙児とかかわるときに予想される気持ち）：教員群はどちらかと言えば心配・不安な気持ちと回答した被験者が多い一方で、学生群は前向きな気持ちと表出した被験者と不安・心配な気持ちを表出した被験者とがほぼ同数であった。学校現場に出れば、場面緘黙児と言っても子どもは一人一人異なるため、当然対応の仕方もまちまちである。同じ子どもであっても、時と場合で様子が異なるし、それによって支援方法を変えていかななくてはならない。教員群の心配・不安な気持ちの表出は、学校現場でのかかわりの難しさ・厳しさが裏打ちされているような気がしてならない。

問3～問7：一つ一つの間について考察するには被験者数・記述数が少ないため、問3から問7を通して結果を概観し、考察する。

場面緘黙児とかかわる際に、教員群には場面緘黙の特性だけではなく、その子のもつ特性すべてに目を向けようという姿勢が窺える（問3）。また、その姿勢は個別対応の場面だけでなく、授業をはじめとする集団活動の場面や研修・保護者との情報交換など、間接的な支援といえる場面においても貫かれているように思える（問4）。また、その支援は、その子どもの場面緘黙の症状を軽減・緩和のみを目的とせず、その子の心身の発達援助という広い視野のもと行われており、同時に現場経験の豊富さから、数多くの課題設定や支援スキルの駆使につながっているように感じられる。ただ、そのことが「この子のここは伸ばせたいけれども、ここがまだ伸ばせていない…」という、新たな課題への気づきにつながったり、「もっと伸びるはずなのに…」といった、教員自身の満足感につながらない（問5）一面もあるのかもしれない。問6で記述されている「戸惑い」を見ると、学生群と比べて具体的に詳細

な印象を受けた。また、子どもたちとの二者関係やかかわり手としての自分自身に対する見立て(問7)もできていることが、場面緘黙児だけでなく、すべての特別な支援・配慮を要する子どもたちへの支援における、教員の「強み」なのではないか、と感じた。

一方、筆者を含め、短期大学生は場面緘黙児とのかかわりを考えたとき(あるいは実際にかかるときに)、場面緘黙児の特性に視線がいつてしまう傾向があるようである(問3)。また、緘黙児がその緘黙ゆえに困難を示しているときには支援・援助をしてあげたいと思うようであるが、一見、緘黙ならではの困難をしめしているように見えないところでは、そのきっかけを掴めないままにいるようである(問4)。学生にとっては、緘黙児が「少しでも話してくれた」「コミュニケーションを取ってくれた」場面に立ち会えると、学生なりにかかわれた実感はもつようである(問5)が、場面緘黙児の支援は「話させること」「コミュニケーションをとらせること」だけではないことに、なかなか気づくだけの余裕はないのであろう。何をどうしていいのかが漠然としているという戸惑い(問6)や「安心して話させるためには」という狭い視点にとどまっていること(問7)は、その現れのような気がする。

IV ま と め

本研究を通じて、筆者は場面緘黙児に対する小学校教員の理解度の広さ・深さ、支援についての細やかさについて考えることができた。一見、短期大学生と大きな違いがないように見えた理解度・支援スキルではあるが、学校現場などで(場面緘黙児に限らず)さまざまな子どもたちを育ててきた経験から、小学校教員は子どもを見立てるための視点や視野の広さを修得していた。また、学校現場は子ども集団を一つにまとめ、子ども同士の対人関係なども見据えながら、ある子どもの抱える問題を解決するためには、(本人も含めた)一人ひとりとどうかかわり、子ども集団という一まとまりにどう働きかけたらいいのか、それをしっかり考えているのだということに気付かされた。場面緘黙に限って言えば、本人と周囲とのコミュニケーションの難しさが大きな課題となっているが、小学校教員の一連の回答には、その子どもの「伝えたくても伝えられない」つらさに寄り添い、「できそうなこと」をいち早く見つけて一緒に喜び合い、一歩間違えればその子どもが陥りかねない二次的な困難からその子どもを守り、周囲にも理解を求めて、子ども集団全員で温かく支えてあげよう、といった多角的かつ細やかな活動の様子をイメージすることができた。

時には支援が上手くないこともあるだろうし、自分自身の中に達成感が得られない場面もあるだろう。しかし、その根底には、「何とかしてこの子を救いたい」「心身ともに健康に育てて欲しい」という小学校教員の深い思いが根ざしているに違いない、と筆者は感じた。このことは、これから養護教諭を目指す学生(筆者を含む)にとって、欠かすことのできない重要な姿勢であることを学ぶことができた。

これから、筆者が養護教諭として学校現場で場面緘黙児を支援する場面が出てきた際には、

学級担任との連携はもちろん、周囲の子どもたちや保護者との連携も大事にして、問題を抱えている子どもの実態をさまざまな角度から把握し、時間をかけて、その子どもにあった支援を丁寧に行なっていきたいと思う。

本研究を進めるにあたり、時期的・時間的な制約から、質問紙作成・協力校の開拓など、さまざまな場面で思い通りに進まない事態に陥ってしまった。特に、小学校教員の調査に対する了承をいただくことができなかったのは、準備不足・小学校に対する説明のまずさなど、実施上の多くの問題によるものであった。今後このテーマを進めていくにあたり、考えられる実施上の問題をきちんと整理・反省し、研究に支障を来さないようにしたいと思っている。

注

本論文は、釜田が作成した九州女子短期大学専攻科養護教育学専攻・平成22年度修了研究レポート『教員の場面緘黙児に対する理解と支援観についての質問紙調査－教職志望の短期大学生との比較から－』を、指導教員であった堀江が加筆・修正したものである。

V 引用文献

- 1) 井上賞子 (2008), 「場面緘黙症」の子ども気持ちを知ってくださいー思いを伝え続けることで“緘黙”と向き合うー, 教育ジャーナル2008年01号, 学研マーケティング, p.28～34
- 2) 角田圭子 (編) (2008), 場面緘黙Q & Aー幼稚園や学校でおしゃべりできない子どもたちー, 学苑社, p.9～33
- 3) 矢澤久史 (2008), 場面緘黙児に関する研究の展開, 東海学院大学紀要第2号, p.179～187
- 4) McHolm, A., Cunningham, C., & Vanier, M. (2005). Helping your child with selective mutism: Practical steps to overcome a fear of speaking. Oakland, California: New Harbinger Publications Inc. (マクホルム, A., カニンガム, C., & バニア, M., 河井英子・吉原桂子 (訳) (2007), 場面緘黙児への支援ー学校で話せない子を助けるためにー, 田研出版株式会社, p.23)
- 5) American Psychiatric Association (編), 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-V精神疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院
- 6) 笠原麻里 (2006), さまざまな困ったくせ・ことばに関する問題ー場面緘黙・吃音, ころの科学, 130号, p.56～61
- 7) 白澤早苗 (2005), 場面緘黙の女兒との遊戯療法過程, 九州女子大学紀要, 第41巻3号, p.1～15

- 8) 本田真大・永井智・植村みゆき・桑原千明・三鈺泰代・濱口佳和⁸⁾ (2008), 選択性緘黙を持つ9歳女児への挨拶課題の適用—学校場面への発話活動の般化に至るまでの経過—, 発達臨床心理学研究, 第19巻, p.7～14
- 9) 谷島弘仁 (1999), 学校で口をきかない, 坂野雄二 (編) スクールカウンセラー事例ファイル③ 情緒・行動障害, 福村出版, p.92～99
- 10) かんもくネット, <http://kanmoku.org/>, 平成22年6月6日アクセス

VI 謝 辞

本研究を行うにあたりまして、ご多忙の中、質問紙調査をお引き受けくださったK市の小学校教員の皆様とK短期大学の学生の皆様に厚く御礼申し上げます。

**Questionnaire study of the primary school teachers' level of the understanding of the selective mutism and the attitudes about the support for the children of selective mutism
— The Comparison of the answers of primary school teachers and the junior college students in the teacher-training course —**

Koji HORIE^{*1}, Honami KAMATA^{*2}

^{*1}Department of Education and Psychology, Faculty of Humanities,
Kyushu Women's University

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

^{*2}Hiroshima City Yukiminami Elementary School

3555-1, Shirasago, Yuki-cho, Saiki-ku, Hiroshima-shi 738-0512, Japan

Abstract

In this study, the authors examined the teachers' level of the knowledge of the selective mutism and the attitudes about the support for the children of selective mutism, using a questionnaire to the teachers and the junior college students in the teacher-training course.

The main item of the questionnaire were 1)“degree of the knowledge for the selective mutism”, 2)“support skills for the children of selective mutism”, 3)“support experience for the children of selective mutism”. Both the teachers and the junior college students almost understood “degree of the knowledge for the selective mutism” and “support skills for the children of selective mutism”. However, the teachers had a knowledge more than the junior college students about the appearance ratio of selective mutism and the consideration to the surrounding child .About “support experience for the children of selective mutism”, the teachers described the support methods based on their educational practice in detail. In addition, the teachers described the importance of not only one-on-one guidance for the child of selective mutism as a class-teacher but also the guidance suitable for children, based on the understands the reality of children by the cooperation of the whole school and parents.

Keywords : selective mutism, teachers' level of the understanding, the attitudes about the support