

通級指導教室における コミュニケーションに困難のある児童の支援 2

—場面緘黙児の指導事例—

折原 有美・石井 正子

Support for Children with Communication Disorders in Resource Rooms 2
—A Case Study of a Child with Selective Mutism—

Yumi Orihara and Masako Ishii

Abstract

In instructing children with selective mutism in the field of education, it is necessary to conduct a multi-faceted assessment of each child to enhance their power of expression in a way that suits them in terms of their ability, interest, concern, willingness and motivation.

In this study, the goal is to assess the effectiveness of instruction by reporting the progress of a case where three teachers, including one of the authors of this paper, were involved in the instruction in a resource room of a child “G”, aged 6, who has selective mutism.

G has a level of intellectual development appropriate for her age, but was highly anxious and could not speak in a group. In the resource room, small-group “communication” and “physical exercise” programs were combined with individualized instruction, and were conducted once or twice a week. The instruction entailed physical exercises and painting, which G is good at. Teachers conducted communication skill training by acting in short skits.

As a result of yearlong comprehensive instruction, the symptoms of selective mutism declined; G could express her thoughts more actively than before. The instruction seemed to have had some effect. However, at the beginning of the second part of the year, G could no longer attend regular class. Thus those assisting in her recovery have more work to do.

Key words: resource room (通級指導教室), selective mutism (場面緘黙), assessment (アセスメント), small group instruction (小集団指導), individualized instruction (個別指導), comprehensive instruction (包括的指導)

1 問題の所在と目的

2006年の学校教育法施行規則改正によって、通級による指導の対象に「学習障害」と「注意欠陥多動性障害」が加えられ、また、それまで自閉症を含んだ概念として用いられてきた「情緒障害」を、「自閉症」と「主として心理的な要因による選択性緘黙等」を表す概念としての「情緒障害」に区分することになった(文部科学省, 2006)。この改正を機に、それまで主として言語障害児を対象としていた通級指導教室を、発達障害をはじめとした多様な子供たちが利用するようになり、通級による指導を利用する児童の数は急激に増加している。

言語障害を対象とした通級指導教室は勿論のこと、発達障害や情緒障害等を対象とした通級指導教室に通う児童の中にも、言語表出力の未熟、理解力の不足、コミュニケーション手段へのこだわり、学校環境への不適応等、様々な理由からコミュニケーションに困難を抱える児童がいる。そして、言語によるコミュニケーションに困難がある場合でも、その児童に適した方法を取ることで、徐々に感情や思考を伝えることが可能になる場合は多い。

場面緘黙はまさに言語コミュニケーションの障害であるが、WHOによる疾病分類、ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: 11th Revision) において「不安及び恐怖関連障害」に分類されており、主として対人的不安を原因とする情緒障害として扱われている。そして場面緘黙児に対しては、これまで遊戯療法、箱庭療法、行動療法等を始めとする様々な治療的アプローチが試みられてきた(後藤, 1956; 園田・高山, 1978; 高嶋, 2011; 伊藤・成瀬, 2017)。しかし、これらは、それぞれの治療者が得意とするアプローチの実施が前提であり、児童にとって最も適する方法として選択されたとは言い難い。

教育現場で場面緘黙の子供に向き合うにあたっては、目の前の子供の特性や興味、リソースを生かした包括的支援の方法が求められている。ひとり一人についてより多面的なアセスメントを行い、認知、言語、パーソナリティ、家族、そして何よりも本人の興味、関心、意欲といった観点から、その児童に合った方法で表現力を高めていくことが必要である。

本研究では、通級指導教室を利用する場面緘黙の児童に対し、アセスメントに基づいたコミュニケーション指導を実践した事例の指導経過を報告し、指導効果を検証することを目的とする。

II 事例研究

1. 通級指導教室の体制

本稿で取り上げる通級指導教室は、通級による指導の拠点校となっている公立 A 小学校内に設置されている。専任教員 12 名が市内の 5 つの小学校に設置された通級指導教室を担当して、巡回指導を行う。A 小学校は、全校児童約 650 名、通常学級 20 クラス。通級指導教室の利用児童は、事例報告の年度において、男子 32 名、女子 6 名、計 38 名である。

通常学級の担任並びに、特別支援コーディネーターとは、必要に応じて連絡を取り、通級を利用する児童のアセスメント結果、通級指導教室での指導目標、指導内容、通常学級での様子について、情報共有を行っている。

2. 事例の概要

1) 対象児 G 児 性別 女子 指導開始年齢 6 歳 (1 年生入学と同時)

尚、G 児に対する指導は、4 年生まで継続しているが、本稿では主として、小学校入学時点からの 1 年間の経過について報告を行う。

2) 家族構成 父、母、兄 2 人 (5 歳上と 3 歳上)、本児の 5 人。

3) 通級開始の経緯 就学時の相談で通級を希望。

4) 成育歴 (保護者からの聞き取り情報)

- 周産期特記事項なし。

- 寝返り 4 か月

- 始歩 1歳頃。
- 言語発達 特に遅れはなく、2語文が1歳6か月頃出ていた。
- 幼稚園入園 3歳11か月
- 最初に入園した幼稚園で登園できなくなった。原因は、強引な関わりをしてくる他児に対する苦手感と思われる。保護者によれば、不快な関わりを拒否できずに登園できなくなっていったとのこと。2学期から、別の少人数の幼稚園に転園。
- 転園後の幼稚園では、登園を嫌がることがなくなり、自ら友達を誘って外遊びをしたり、仲の良い女児数名とイメージを伝え合いながらごっこ遊びをしたりする様子が見られていた。
- 集団活動では、新しい物事に取り組む際に緊張することがあったが、保育者が本児の気持ちを受け止めて励ますと安心して自己表現できていた。
- 幼稚園の体操の時間に人前での衣服の着脱に対して極度の抵抗を示していた。

5) 小学校入学前後の状態像（折原による観察及び担任、保護者からの聞き取り情報）

- 幼稚園年長時12月に行った通級指導教室への入級体験会では、母子分離が難しく、1人で活動に参加することができなかった。
- 入学後も初めは不安が強いようで指示を聞いても動けないことが多かった。
- 個別の声掛けを受けて、その場に慣れてくると活動することができたが、集団の中で言葉で意思表示することはできなかった。
- 初めてのことをする時に時間がかかり、周りの行動から遅れることがある。
- 当初は友達に話しかけられても、答えることができなかったが、担任が言い方や、伝え方をアドバイスすると、個別になら答えられることが増えてきた。(5月10日時点)
- 登校前に保護者と返事の練習をしている。
- 朝の会の健康観察では、小声でなら担任に聞こえる声で返事ができることもある。(5月17日時点)
- 音楽が好きで、ピアノを習っている。
- 工作や絵を描くのが好きである。
- 体を動かす遊びや、運動が好きである。
- こだわりが強く、学校支給の道具箱の色が気に入らず、保護者が買い替えた。家庭でも、服装や髪型が気に入らないと外出を渋る等がある。
- 感覚過敏がある。(靴下の縫い目が気になり、特定のものしか履けない。)
- 偏食がある。特に牛乳は、全く口にすることができない。

6) 入級時の主訴

- こだわりが強い。
- 新しい場所や活動で緊張感、不安感が高まる。
- 集団の中で自分の気持ちを言葉で伝えることが難しい。

7) G児に対する通級指導の枠組み

週1回の指導を基本として通級を開始した。1回の指導は90分で、小集団指導の「コミュニケーション」、「運動」と、個別指導の「個別」という3つのプログラムをそれぞれ30分程度ずつ行った。

2学期後半から週2回の指導になり、追加された1回では「個別」のみ45分間の指導を行った。

「コミュニケーション」、「運動」は、原則として3名の小集団で60分間連続して実施した。小集

団のメンバーは本児以外に、2年生男児と3年生女児であった。小集団指導には、折原を含めた教員3名も参加した。

3. アセスメントの結果 [田中ピネー知能検査の結果]

就学前の11月に実施した田中ピネー知能検査の課題通過状況を表1に示す。

1) 実施機関：教育相談センター

2) 検査結果

生活年齢：6歳6か月

精神年齢：6歳2か月

知能指数 (IQ)：95

生活年齢水準未満：一般常識の習得

生活年齢水準以上：聞く力

生活年齢相応：言葉の理解力、表現力、数の概念、見る力

- 数概念 (10個まで)：言われた数だけ積み木を取ること、積み木を半分に分けることができた。
- 絵の不合理：3問は絵の不合理に気付いて短い言葉ながら適切に説明することができた。1問は不合理に気付かなかった。
- 三角模写：適当な筆圧で手本を模写することができた。3問中1問は三角形の傾きが規定より大きくなり誤答になった。
- 絵の欠所発見：全問絵の細部まで注意して見ながら、足りないところを瞬時に発見できた。
- 模倣による紐通し：手本と見比べながら素早く正確に通すことができた。
- 左右の弁別：左右は逆に理解していた。
- 打数数え：積み木の音に注意して耳を傾け、正しい数を答えることができた。
- 曜日：全問で首を横に振るか、目を逸らしていた。
- ひし形模写：全問で形が歪んだり、角が5つ以上になったりした。
- 理解 (問題場面の対応)：生活場面における対処方法について、1問は正答したが、言葉が足りず不通過となった。2問は適切な答えを思いつくことができなかった。
- 数の比較：簡単な加算問題は正答した。減算問題は誤答だった。

3) 検査時の様子 (検査時間 70分、休憩なし)

- 検査者が挨拶をしても視線を合わせず、何も言わなかった。名前を聞くと「ママ言って。」と言っていた。
- 母親が「始まるよ。」と促すと、抵抗感を示すことなく検査室に移動することができた。
- 教示の時は視線を逸らすことがあったが、問題文を読み上げている時は、検査者の目を見て聞き、頷いて反応していた。
- 検査を通して言葉数が少なく、分からない時は言葉で伝えず、首を横に振っていた。
- どの問題にも従順に応じることができた。
- 検査中は姿勢の崩れや注意散漫な様子はなく、集中して取り組んでいた。

表1 田中ピネー知能検査の課題通過状況

	通過問題	不通過問題
4歳級	全通過	
5歳級	<ul style="list-style-type: none"> • 数概念 (10個まで) • 絵の不合理 • 三角模写 • 絵の欠所発見 • 模倣による紐通し 	<ul style="list-style-type: none"> • 左右の弁別
6歳級	<ul style="list-style-type: none"> • 打数数え 	<ul style="list-style-type: none"> • 絵の不合理 • 曜日 • ひし形模写 • 理解 (問題場面の対応) • 数の比較
7歳級		全不通過

4. アセスメント結果のまとめと指導方針

G児は検査結果から、年齢相応の知的能力を持っており、発達の顕著な偏りや遅れは見られなかった。一方、検査時は、初めての人に対して目を見て話せなかったり、分からない時に言葉で伝えられなかったりした。学級、家庭の様子から、場面緘黙と考えられる状態であることが分かった。

通級指導担当で指導方針を話し合い、様々な場面で自分の考えや気持ちを言葉にして伝える機会を作るため、「コミュニケーション」「運動」「個別」の3つのプログラムで個別指導計画を作成し、包括的に指導を行う方針を立てた(図1)。ただし、「」内はプログラム名であり、活動内容そのものを表現するものではない。

- ①「コミュニケーション」教師の発問に答えながら授業に参加することを旨とし、3名の小集団の中で発言できるように練習をする。
- ②「運動」基本的には小集団で行い、適宜個別の活動を組み合わせて行う。運動が好きであるというG児の特徴を生かし、本児が興味を持った様々な運動に挑戦しながら、初めての活動に対する抵抗感を減らしていく。順番決めやチーム戦等で他の児童と関わる機会を作る。
- ③「個別」教師と一対一で話したり、自分の考えを伝えたりする練習をする。その際、G児の好きな工作や絵を積極的に取り入れていく。

また、活動内容の選定にあたっては、G児の得意なこと、興味関心があることを生かすよう留意した。

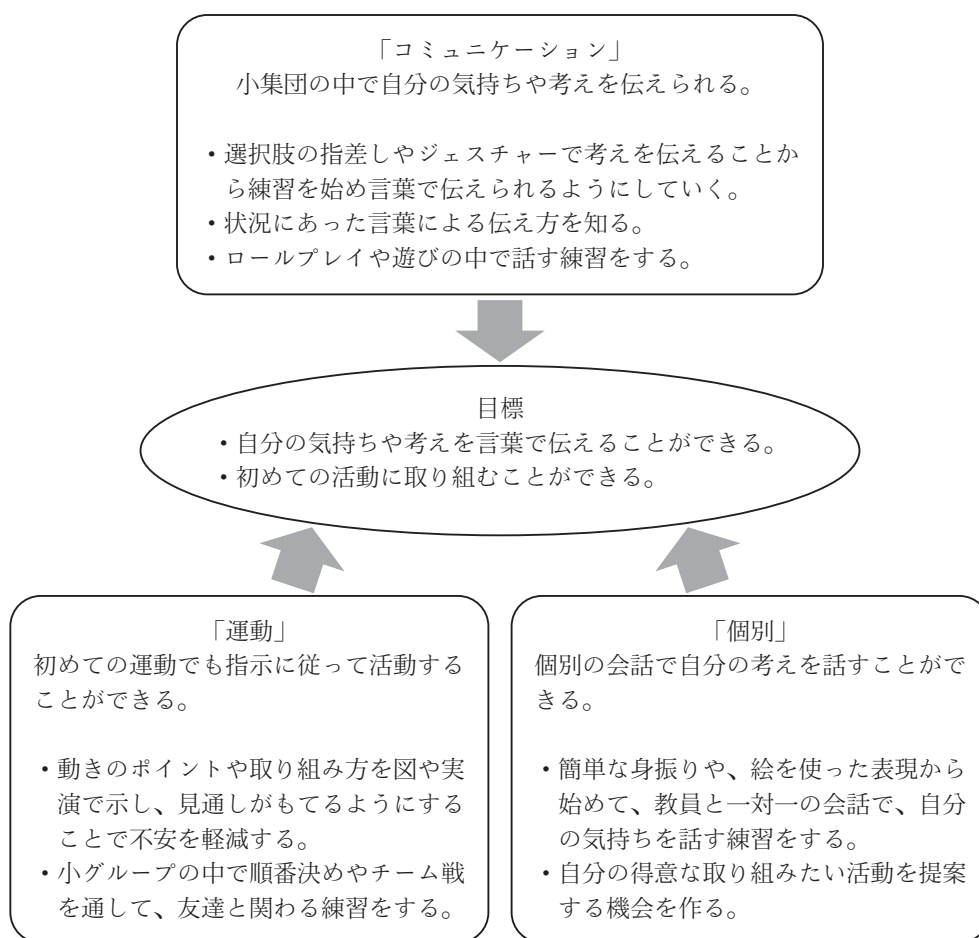


図1 G児に対する指導プログラムの構造

5. 指導経過

毎回の指導の中で、「コミュニケーション」、「運動」、「個別」を実施したが、本稿では「場面緘黙」の症状の変化が最も顕著に表れる「コミュニケーション」に焦点を当て、詳しい報告を行う。他の2つの課題については、学期ごとにまとめて概要を報告する。

1) 1学期

【コミュニケーション】 目標：小集団の中で自分の考えを表現する。

本児を含む3名の児童と、3名の教員が参加して行う。

指導開始当初は質問に対し口頭で返答することが難しかったため、代替手段として、選択肢を指差したり、頷いたり、ジェスチャーをして考えを伝えることから練習を始めた。

以下は、1学期中に実施した9回の活動から抜粋し、日付とその日の活動テーマ、活動内容をまとめたものである。

5月10日 許可の取り方

教員による寸劇によって、不適切な場面を見せながら客観的に問題点を考えさせることで、当事者から距離を置いて安心した立場で問題をとらえたり、批判したりすることが可能になると考えた。「～してもいいですか？」の話型を使った許可の取り方を学習させるために、許可を取らずに通級教室内の遊具を使い先生に注意される場面を教員が寸劇で提示し、子供たちに問題点と改善策を考えさせた。

言葉を声に出して返答する代替手段として「頷く＝はい」「首を横に振る＝いいえ」で伝える方法を提示した。「何も言わないで通級教室内の遊具を使うのは良いこと？」のように「はい」「いいえ」で返答できる発問を本児に対して行い、音声言語による回答を求めないことで授業への参加を促した。発問に対しては「首を横に振る＝いいえ」で適切に答えることができた。

実践では、実物のジェンガ、ウノ、トランプを机に並べて、使いたい遊具を指差して伝える方法を示した。提示された手段で、使いたい遊具を指差して伝えることができた。

5月17日 感覚の違い

本児は感覚過敏があることから、どのようなものを苦手と感じるかを自覚すること、自分の好き嫌いについて表現することを目的に行った。教師が素材や音、食べ物、運動、場所を提示し、G児が好き嫌いを5段階で評価した。「手で触る」素材はスポンジや毛糸玉、ゴムボールで、これをブラックボックスの中に入れて触らせた。「耳で聞く」音は、目をつぶって牛乳瓶をスプーンでたたく音や紙を丸める音を聞かせた。

この時も言葉で伝えることはできず、代替手段として指で評価の数字を出したり、他児が発言した擬態語で共感するものを指差して示したりして伝えることができた。前回学習した指差して考えを伝える方法が定着し、教員が予め代替手段として示さなくても活用できていた。

5月24日 こんな時どうする？

何をすればいいか分からない時の対処法を学習した。他児が発表した対処法の中から、自分にできる方法として「先生に聞く」を選択した。教員が行った寸劇と同場面のロールプレイに挑戦し、教員の近くに行き行って小さい声で「何をすればいいですか？」と聞くことができた。

6月14日 主人公を決めてお話ししよう

状況の分かりやすい伝え方を学習した。「誰が何をしている」の話型に沿って絵カードに描かれた状況を説明する練習を行った。誰を主人公にして説明すると良いかを聞くと、絵カードの人物を指差して示すことができた。発表の仕方を本児と相談し、「前が出る」、「その場の席で発表する」の2つの選択肢を示した。「前が出る？」と聞くと頷いて返答したため、みんなの前で発表することにした。言葉で説明する代替手段として、状況の主人公となる人物を指で差し、教員が言葉で補足する方法で発表を行った。

6月28日 良いこだわり、悪いこだわり

本児のこだわりの強さを課題として取り上げた。2人で協力して色塗りをする時に全部自分の塗りたい色にする場面を教師が寸劇で示し、行動の改善点や登場人物の気持ちを考えた教員が、「全部自分の塗りたい色にすることは丸かバツか」と指で丸、バツの形を示しながら発問すると、本児もそれに習い指でバツを作り、考えを伝えることができた。実践として教員と2人で色塗りをした際は、教員の「～色で塗っていい？」の声掛けに頷いて返答し、こだわる様子は見られなかった。

7月5日 喜びの共有

教員の「勝った時にこういう動き（ガッツポーズ、ハイタッチ）をしていたけれど、喜んでいるように見えたかな？」という発問に頷いて返答していた。「ヤッター」と声に出さなくても喜びを身振りで表現できることを伝えた。実践のボーリングでは、ピンを多く倒せた時に他児が本児に対してハイタッチをしてきた。それに対して、控えめな動きであったがハイタッチを返すことができた。

【運動】 目標：初めての運動でも指示に従って取り組めるようにする。

「運動」では、本児の興味を生かし、「氷鬼」、「王様ドッジボール」等、様々な運動に挑戦させながら、初めての活動に対する抵抗感を減らすようにした。①板書による活動内容の確認をする。②サーキットの図示をする。③各運動の前に動きのポイントを教員が実演する。④担当教員と一緒にサーキットをまわり、心配なことをすぐに質問できるようにする。⑤同じ活動に継続して取り組ませる。5点の手立てにより、活動に見通しが持て、初回授業から抵抗なく取り組むことができた。

徐々に初めての運動でも指示に従って取り組むことができるようになった。また、活動内容をチーム戦にすることで作戦立てや順番決めで関わりを促すことができ、代替手段だけでなく、口頭での表現もできるようになってきた。

【個別】 目標：個人との会話で自分の考えを話せるようにする。

指導開始当初は、言葉を声に出して話すことができなかったため、教員は口頭で、本児は筆談で会話をすることにした。

自分の考えを表現する練習に本児の好きな絵を描くことを取り入れ、「絵でお話づくり」を行った。6コマに区切られた中に猫やうさぎ、女の子等の絵を描いていた。自分から話の内容を文で書いたりする様子は見られなかったが、本児の描いた絵に関して質問すると頷いて答えることができた。

また、本児は服や髪型を毎回自分で決めていることから好きな話題であると考え、4回目の指導で「個別」の導入として服の話をした。本児の服装を「かわいい」と伝え、「自分で選んでいるの？」と

聞くと頷いて答えた。「どこで買ったの?」と質問し、店名を挙げて当てようとするとう首を横に振り、不正解であることを伝えていた。3回程度繰り返していると、G児自ら小声ではあるが店名を口頭で伝えることができた。この会話をきっかけに教員と一対一の個別の時間には小声ではあるが少しずつ会話ができるようになった。

【在籍学級，家庭での様子】

入学当初は，非常に緊張した様子だったが登校を嫌がることはなかった。学校生活に適応しようと頑張っている様子で，学級担任の支援を受けながら，6月上旬には日直や朝の健康観察の返事ができるようになった。不安や緊張は相変わらず強い様子だが，授業内の発表も促されればできることがあった。ところが，6月下旬から「学校（在籍学級）に行きたくない」と訴えるようになり，在籍学級に行かせたい母親と対立する場面が増えてきた。7月に入ってから，母親に付き添われながらしぶしぶ在籍学級の授業を受ける日もあったが，徐々に在籍学級に登校できない日が増えていった。

1 学期の成果

- ・小集団指導の中で，頷く，首を横に振る，指で形や数字を示す等の代替手段で返答することや，他児の意見の中で共感するものを指差すことを取り入れたことにより，自分の考えを表現できるようになった。
- ・初めての活動でも指示に従って取り組むことができるようになった。
- ・「運動」で順番決めや作戦立ての際に小声だが口頭で返答できるようになってきた。
- ・「個別」の教員と一対一の会話では，身振りの使用を導入に用いたことにより，少しずつ小声だが口頭による返答や自分の考えを言うことができるようになってきた。

2 学期以降の課題

- ・小集団活動の「コミュニケーション」では口頭による返答ができない。
- ・「運動」や「個別」では質問に対して口頭で返答することができるが，自ら気持ちを伝えることは非常に少ない。

2) 2 学期

【コミュニケーション】 目標：小集団の中で自分の考えを口頭で伝えられるようにする。

1学期の最後には，他児からのハイタッチに伝えられたことから分かるように，他児と関わりを持てるようになってきたため，小集団の教員や他児と関わる活動を設定し，その中で自分の気持ちを伝えられるように練習を行った。

以下は，2学期中に実施した14回の指導からの抜粋である。

8月30日 質問したり，答えたりしよう

夏休みに行った所，したことをテーマに「20の扉」というゲームを行った。児童ひとり一人が順番に出題者として前に出て，他の児童と教員が質問をした。

他児が出題者の時に自ら質問することはできなかったが，話を聞きながらゲームに参加していた。

本児が出題者の時はみんなの前に出て小声ではあるが、質問されたことに対して口頭で回答することができた。

9月6日 親切とお節介

算数の問題を解いている隣の友達に対してヒントを言う（言われた方は嫌そうな表情）場面を教員が寸劇で提示し、登場人物の気持ちや改善策を考えた。

寸劇を見た後に「この行動はいいと思いますか？ 指で丸、バツを作ってください。」と発問した。指での表現を他児も含めて行うことでG児のための配慮であることが目立たないようにした。

「教えてもらった人の気持ちはどんな気持ちだったかな？ 嬉しい、それとも嫌だったかな？」と選択肢を与えながら教員が問うと、小声で「嫌な気持ち」と口頭で答えることができた。

9月20日 完璧について

イ. 宿題が1問分からないだけで落ち込んでしまう人 ロ. 思い通りの服装でない外に出たくない人の2つの寸劇を教師が提示し、気持ちの切り替え方を考えた。「まあ、いいか。と思う。」「できるところまで頑張ろうと思う。」などの意見が挙がった。自分ができるところまでで良いこと、自分のできたところに目を向けることを伝えた。

本児の服装や持ち物に対するこだわりが強いという課題を授業内容として取り上げた。「服装や持ち物に自分なりのこだわりがありますか？」の質問に対しては「ない」と口頭で答えたことから、みんなの前で自分の苦手なことを話すのは難しい様子が窺えた。

9月27日 動きで伝えよう1

授業で分からないことがあった時に先生をじっと見たり、手を挙げたりすることで先生が気付いて声を掛けてくれる場面を教員が寸劇で提示し、目線や動きでも気持ちが伝えられることを学習した。

寸劇の登場人物の気持ちを問われると、選択肢や他児の意見を参考に小声で答えられるようになってきたものの、自分自身の気持ちの表現は少ないことから、伝えられることを増やすことをねらいとして授業内容を設定した。

ジェスチャーでお互いの誕生日を伝え合う「バースデーチェーン」では、肩をたたいて話しかけてきた他児の方を向いて相手のジェスチャーや目を見ながら関わるることができていた。本児も指で数字を表し誕生日を伝えることができた。また、1度で伝わらない際は、再度示したり、指の出し方を変えたりして相手に伝えようと努める様子が見られた。

10月11日 動きで伝えよう2

教員が行ったポーズを真似る「真似っこゲーム」、ひとり一人が考えたお題をみんなの前で表現する「ジェスチャーゲーム」、単語や文章を伝える「伝言ゲーム」を行った。

「真似っこゲーム」「ジェスチャーゲーム」「伝言ゲーム」の順番に活動した。最初は動作を「真似る」ことで、伝達することから始め、次に伝える内容を動きで表現し、最終的に内容を口頭で伝えるところまでをスモールステップで行うことで不安感や抵抗感を減らすようにした。「ジェスチャーゲーム」ではみんなの前で自分が考えたお題の動きを実演し、他児に当ててもらえることができた。「伝言ゲーム」は小声で話すゲームであるためか口ごもることもなく参加できていた。

11月8日 できないことがある時

できない時は「できない」と伝えるのが大切であることを学習のテーマとした。

先生に言われたことをせず、ずっとそのまま座っていたため注意されてしまう場面を教員が寸劇で提示した。学習のまとめの際に、できないことは「できない」と伝えて大丈夫と教員が言ったことに対して頷いていたことから、学習内容は理解できた様子だった。自分の状態を伝えることへの抵抗感を減らすため「できるかな？」ゲームを行った。指示の中でできることは実行し、「地球1周する」のように実行不可能なことは「できません」と伝えるルールで行った。できない指示に対しては首を横に振る方法で表現できたが、言葉で伝えることはできなかった。

11月15日 上手に質問をしよう

上手な質問の方法を使って宝探しゲームを行った。「教室の中にありますか？」のように大まかな内容から質問をして、「窓際ですか？」のように少しずつ細かい質問にしていくと見つけやすいことを学習した。教員が宝に見立てたお手玉を3つ隠し、それを3人の児童で協力して見つける。質問は3人で5回までというルールで行うことで質問の内容をよく考えたり、他児の質問から得た答えをもとに新たな質問を考えたりする様子が見られた。

前回、「できない」という言葉はゲームの中でも口頭で伝えられなかったのに比べ、今回の質問は口頭でできたことから、できないことを伝えるのは質問することよりも抵抗感が強く、本児にとってハードルが高いことが考えられる。

12月20日 お楽しみ会

「ルールを守って楽しく遊ぶ」を目標にお楽しみ会を行った。児童ひとり一人が遊びを企画し、みんなの前でルールを説明してから活動をした。ウノやドンジャラ等、今まで小集団の中では取り組んだことのないゲームが提案された。本児は神経衰弱を提案した。自分で説明するのは難しかったため、担当教員と一緒に考えて書いたルール説明の紙を持って前に出て、教員が代読する方法で発表を行った。

ウノ、ドンジャラと、遊び方の説明内容が細かく複雑な、初めての遊びを他児から提案されたが、ルールをよく聞いて理解し、教員の手助けを借りずに参加をすることができた。

【運動】 目標：活動の中で他児と関わったり、自分の考えを口頭で伝えたりする。

1学期の「運動」の活動の中で他児の声掛けに頷いて返答したり、口頭で自分の気持ちを伝えられるようになってきたため、教員や他児と関わる活動を継続的に行うことにした。本児が見通しを持ち、安心して取り組めるようにすることで発言が促されるのではないかと考え、同じ活動内容を数回に亘り継続して行った。

2学期の「運動」の活動を通して、教員や他児との作戦立てや順番決めで自分の考えを口頭で伝えることができるようになってきた。コミュニケーションで学んだことを生かす様子も見られ、鬼決めでは挙手をしたり、氷鬼の時に笑顔で他児と手を繋いだりしながら取り組んでいたことから、「運動」の場面では安心感や自信が増し、自己を表現しやすくなってきたと考えられる。

【個別】 目標：自発的に自分の考えを伝える。

1学期の指導を通して、教員と一対一の場面では小声だが概ね口頭で会話ができるようになってい

た。しかし、教員の質問に対して返答する形でのコミュニケーションがほとんどで、自発的な表現があまり見られなかった。そこで、①課題のプリントを複数用意し、取り組みたいと思うものを自分で選択させた。②自分から遊びを提案し、ルールを考えて説明する活動を設定した。③本児の興味のある工作の時間を設定し自発的なコミュニケーションを促した。課題プリントの選択では、文字を書く課題、点を繋いで絵や図形を描く課題等を用意した。初回から迷うことなく自分で決めることができた。本児に絵探しと迷路を選択した理由を聞くと、「字を書くのは疲れてしまう。」と自分の気持ちを伝えることができた。

絵探しでは、回数を重ねていくうちにペアになる絵の丸付けを赤鉛筆で行ったり、絵に顔や台詞を書いたりする様子が見られた。

遊びの提案では、最初は自分から遊びを提案することが難しい様子だったため、トランプやウノ、積み木の選択肢を示した。2回目からは遊具を保管している部屋に行き、自分で取り組みたいものを決めることができた。練習していくうちに、「椅子取りゲームのように円形に椅子を並べて、その上にトランプを置いて神経衰弱をする。」というような新しいルールを考えて提案し、説明することができるようになった。

工作では、2学期から在籍学級に登校できる日が減っていたため、学級担任が本児の興味のあるものを考え、生活科でどんぐりゴマづくりをすることを伝えた。在籍学級で参加することはできなかったが、活動自体には意欲的で自宅でどんぐりを集めて通級教室に持参した。家庭科の教科書を参考にしながらどんぐりゴマ、どんぐりマラカス、どんぐりロケットを作った。工作をしながら、作成に必要な道具を教員から借りたり、手伝ってほしいことを伝えたりすることができた。

自分で課題を決めたり、遊びを提案したりすることで自発的な発言が増えた。

【在籍学級、家庭での様子】

2学期に入ってから、通常学級に登校したくないという意思表示がさらに明確になり、月曜日の音楽の時間と、火曜日の図工の時間以外は、通級指導教室のみへの登校となった。

家でイライラする様子が減り、落ち着いて過ごせるようになったため、保護者も在籍学級へ無理に登校を促すことはしなくなった。通級指導教室のみへの登校でも良いと分かると、表情も落ち着いて、登校に対する不安や緊張が低減した。

在籍学級の担任は、通級の日誌のやり取りの中で、本児が興味を持ってそうな図工や音楽、生活等の授業内容の予定や参加しやすいように工夫することを記し、登校を促していた。登校できた際は本児が楽しく取り組んでいたことを伝えていた。しかし、保護者からは在籍学級への登校に前向きな返答はなかった。

2学期の成果

- 代替手段を使うこともあるが概ね「コミュニケーション」、「運動」でも小声であれば口頭で返答したり、気持ちを伝えたりすることができるようになった。
- 「個別」では本児が得意とする、「絵」、「工作」を多く取り入れ、自分で好きな課題や遊びを提案させたことで、自発的な発言や自分の取り組みたいことを積極的に伝えようとする姿が多く見られるようになった。

3 学期以降の課題

- 担当以外の教員や他児とは必要があれば小声で話す、自ら関わろうとすることは少ない。
- 在籍学級への登校が減ってしまい、通級指導教室での指導成果が通常学級での生活に活かされていない。

3) 3 学期

【コミュニケーション】 目標：担当以外の教員や他児との関わりと発言を増やす。

座学に比べてゲームや体を動かす活動の方が関わりや発言が促されたため、毎授業でゲームを行った。以下は、3 学期に実施した小グループ指導 5 回分の記録からの抜粋である。

1 月 10 日 上手な説明の仕方

お正月遊びのすごろく、福笑いを通して上手な説明の仕方を学習した。発言の必要性があるゲームを設定することで、自発的な発言を促せないかと考え、すごろくと福笑いを行った。

すごろくでは、止まったマスに書いてあるお題に口頭で答えることができた。

福笑いでは、担当以外の教員 1 名が目隠しをし、本児を含め 2 名の児童でそれぞれのパーツを置く場所を指示することにした。担当教員は、本児が口頭で伝えられなかった場合には代弁することにした。担当以外の教員に対してでも、他児と一緒にそれぞれのパーツを置く場所を口頭で伝えることができた。わざと面白い顔になるようにパーツを置く場所を指示することも本児が考え出し、他児と意見を合わせて教員に指示を出し、楽しむことができた。

1 月 24 日 初めてのことでもやってみよう

初めてのことに取り組む時の気持ちについて考えた。「難しかったらどうしよう。」「失敗したらどうしよう。」「やり方が分からない。」などの意見が挙がった。不安な時は、やり方を聞いたり、不安なことを伝えたりすることで気持ちが少し楽になることを確認した。実践として、初めて取り組む「クラッシュアイスゲーム」を行った。

初めてのことに取り組む時の気持ちを説明するのは難しい様子だったが、他児の意見を参考にしながら「できなかつたらどうしようと思う。」と答えていた。

「クラッシュアイスゲーム」は初めて取り組むものだったが、ルール説明をすると理解できたようで、笑顔で活動に参加でき、不安そうな様子は見られなかった。

2 月 14 日 相手の行動から気持ちを考えよう

自分が面白いと思うことを何回もやって見せる場面を教員が寸劇で示し、相手の表情や行動から気持ちを考えた。初めは笑っていたのに何回も見るとつれて無表情になっていくのを見て、飽きていることに気付くことができた。自分が面白いと思うことでも 2 回までが良いと児童たちで考えをまとめることができた。

本児の課題に焦点を当てた授業ではなかったが、教員が演じた寸劇を見て発問に答えることができた。相手が飽きないようにするためには、どのタイミングでやめるといいか他児と意見を出し合うことができた。その後スティッキーという、崩れないように棒を引き抜いていくゲームを行った。どの

棒を引けばいいか他児からアドバイスを聞きながら取り組んだり、失敗しても再度挑戦したりすることができた。

2月21日 何に見える？

他の人の意見も受け入れることを目標に授業を行った。様々な見方ができるだまし絵を用いて、何に見えるか意見を出し合いながら他者の考えも受け入れる練習をした。予め様々な見方ができること、正解は1つではないことを確認してから行った。また、相手の意見に対して相槌言葉を使うと共感していることが伝わるのを確認したため、他者の考えを否定せずに「なるほど」や「たしかに」と言いながら意見を出し合うことができた。

自分の考えを伝えることを目標に活動を行った。正解は決まっていないので自信を持って意見を言っただ大丈夫なこと、違う見方を見つけたら何回でも発言して良いことを予め伝えた。5枚全ての絵で自分の考えを発言することができた。他児と違う意見でも迷わずに自分の考えを伝えたり、他児と意見が同じだった際は「同じ」と言葉にして共感したりすることができた。

【運動】 目標：口頭によるコミュニケーションの定着。

3学期は指導回数も少なく、活動の中だけで発言や関わりの機会を作るのは難しかったため、サーキット運動の準備や取り組む順番を児童たちに決めさせることで自分の考えを伝える機会を作ることにした。

代替手段を使うことなく口頭で自分の気持ちを伝えられるようになった。

【個別】 目標：自分の考えを伝える。

3学期は2学期に引き続き、自分の考えを伝えることを目標に指導を行った。①絵を描いてお話を作ろう ②好きなものを紹介して一緒に遊ぼうの2つを指導の中心とした。

2学期の後半から個別の時間に「コミュニケーション」で使用した板書の言葉に濁点を書く遊びにはまっていた。濁点を書いた言葉を教員が読んだのが面白かったようで、それについて一緒に話している時は笑顔が多かった。黒板への落書きをきっかけとして自らコミュニケーションを図ろうとしている様子が見られたため、黒板を自由に使う時間を設定した。描いた絵の場面や登場人物の名前、物語を説明することができた。何を描いたか、登場人物の台詞等を教員が質問することでさらに会話内容を広げることができた。

本児が主体的に考えて活動する課題を多くしたところ、自分の好きなことや考えを共有しようとする姿が見られた。

【在籍学級、家庭での様子】

3学期は在籍学級への登校が全くできなかった。母親も引き続き本人の意思を尊重する姿勢で、家庭でピアノを弾いたり、絵を描いたりして、好きなことをして過ごすことを認めている。

在籍学級の担任は通級の日誌で本児の様子に対してコメントを記したり、学習発表会で練習している曲の楽譜や生活でつくった独楽を渡しに来たりはするが、在籍学級への登校を促すことがなくなっていた。

3 学期の成果

- 通級指導学級の中では概ね小声による口頭でのコミュニケーションが図れるようになった。
- 初めての活動でも、説明を聞いて、抵抗を示さずに参加できるようになった。
- ゲームや考えを伝える活動を通して、以前より自分の考えを発言できることが増えた。担当教員以外の教員の前でも自己表現がしやすくなってきている。
- 得意とする絵を糸口として、自発的にコミュニケーションをとり自分の考えを他者と共有しようとする姿が見られるようになってきた。

残された課題

- 通級学級で口頭によるコミュニケーションや自己表現をできるようになってきたことが在籍学級への登校の意欲に繋がっていないこと。
- 在籍学級で参加できていない授業の学習内容が積み上げられていないこと。

III 結果と考察

1. 通級指導教室における指導の成果

G 児はアセスメントの結果から、場面緘黙と捉えられる状態であった。不安感、緊張感を軽減するため、新規場面や新しい活動では板書の活用や教員が実演を行うことで見通しが持てるようにしながら指導を行った。指導目標を、①自分の気持ちや考えを言葉で伝えることができる ②初めての活動に取り組むことができる、とし、「コミュニケーション」「運動」「個別」の3つのプログラムで1年間包括的に指導を行った。結果として、通級指導教室では口頭によるコミュニケーションが図れるようになり、初めての活動にも大きな抵抗を示さずに取り組めるようになった。このことは、通級指導教室の指導が、結果として「場面緘黙」の症状軽減に効果を上げたと言える。

場面緘黙児への働きかけの方法は大きく2つのタイプに分類することができる(坂野, 1989)。第1は遊戯療法等の非指示的な心理療法であり、第2は行動療法等の比較的指示的な治療プログラムである。非指示的なプログラムは、行動変容というよりは、人格的な成長を目指すものが多く、指導の成果としては目に見えにくいのに対して、指示的なプログラムは、行動そのものの変容を目指し、比較的短期間で効果が上がるという報告が複数なされている(山中ら, 2018; 園山, 1992)。

通級指導教室が、緘黙の「治療」を目的とした場ではなく、児童の支援ニーズに応え、成長と自立を促す特別支援教育の場であることを考えた時に、受容を基本姿勢とした非指示的な関わりのみでも、緘黙という行動の変容を目的としたプログラムのみでも十分とは言えない。G 児に対して行った指導は、両方のアプローチの要素を取り入れ、さらに、児童の成長と自立を目指した包括的な取り組みであったと言える。

G 児の指導において、児童3名、教員3名の計6名の通級指導教室の学習環境は、在籍学級に比べ、社会的・対人的場面で感じる不安を、関わる人数を減らす形で軽減した状態であった。また、板書に活動の内容と順番を示しておく、教員が実演を行い活動の取り組み方を示すことで見通しが持てるようにしたことも不安の軽減に効果的であり、初めての活動でも抵抗なく取り組める結果に繋がったと考える。指導環境に工夫したことで効果が高まり、口頭によるコミュニケーションができるようにな

るという成果に繋がったのではないかと考える。

園田と高山(1978)は、緘黙の指導過程は一般的に、①治療者とのラポール[相互信頼の関係]の形成と、治療に対するモチベーションを持たせる段階、②興味や関心を媒体として、「ハイ」といった簡単な語によって「口を開かせる」段階、③人や場面の範囲を開かせる段階、④自発的な発声の機会を作り、現実場面での適応を促す段階、という4つの段階を追って進んでいくとしている。緘黙児本人への直接的な働きかけは、ある特定の治療法や技法にこだわることなく、緘黙の状態や指導の進捗状況に合わせ、多様な方法を組み合わせて柔軟に対処することが必要である。

この4つの段階を本児の指導経過に当てはめると、①治療者とのラポールの形成と、治療に対するモチベーションを持たせる段階は、指導開始の1学期前半、口頭での表現は一切求めず、筆談や動作のみで担当教員と一対一でやり取りしたり、活動したりする中で信頼関係を築き、安心できる環境で、負担の少ない方法で自分の考えを伝える練習を行った時期が該当する。1学期の指導開始段階で、口頭での表現を求めず、G児にとって無理のない方法でのやり取りを積み重ねることで、信頼関係が形成されてきたからこそ、1学期後半には教員と一対一の場面であれば小声だが概ね口頭で会話ができるようになったと考えられる。②興味や関心を媒体として、「ハイ」といった簡単な語によって「口を開かせる」段階は、1学期の中盤から、G児の得意な絵を使ったやり取りを開始し、ファッションについての話題を取り入れたことをきっかけに発語が見られるようになった時期がこれにあたる。指導経過を振り返ると「本児は服や髪型を毎回自分で決めていることから好きな話題であると考え、4回目の指導で個別指導の導入として服の話をした」ことが、一つの転機になっており、担当教員が子供の興味に敏感に気が付いて対応したことがその後の表現意欲の向上に大きな影響を与えている。③人や場面の範囲を開かせる段階への移行には、「個別」の時間に可能になった表現手段を、「運動」の中で抵抗なく使えるようにし、「コミュニケーション」で集団活動に広げていくという手法が効果的であった。1学期の「コミュニケーション」では、動作による意思表示が精いっぱいであったが、1学期後半から取り入れた、「運動」の中の鬼ごっこでは、小集団内での発言が見られるようになり、2学期になると発言できる場面は「コミュニケーション」の時間のゲームの場面にも広がっていく。④自発的な発声の機会をつくり、現実場面での適応を促す段階は、主に、2学期10月中旬以降の、自分で課題を決めたり、遊びを提案したりすることが少しずつ可能になっていった時期がこれにあたる。「個別」の中で課題を与えるのではなく自ら課題選択をさせるようにしたり、「コミュニケーション」の中で、遊びの提案や、ルールの説明を行ったりする経験を経て、自発的な発言が増えていった。そして、3学期には自分の好きなことや考えを、教員や仲間と共有しようとする姿が見られるようになった。

本児の指導では①「コミュニケーション」「運動」「個別」の3つプログラムを組み合わせることで包括的に指導を行ったこと、②本児の興味関心のある絵や工作、ゲーム、体を動かす活動等を取り入れたこと、③個別指導や小集団指導により関わる人数を減らし、板書や教員の実演により緊張感や不安感を軽減したこと、④本児の状態と指導の進捗状況に合わせて、教員や他児と関わる機会を設定したことが、児童の表現意欲の向上に繋がり、指導経過の4つの段階を達成することを可能にした。そして、通級教室においては、口頭によるコミュニケーションができるようになり、「場面緘黙」の症状は大幅に軽減した。

2. 残された課題

しかし一方で、在籍学級へは足が遠のいており適応状態は必ずしも改善されていない。7月以降は母親に付き添われながら授業を受けたり、登校しなかったりすることが増えた。9月以降は通級教室のみへの登校となり、在籍学級へは不登校になってしまった。学校生活への適応という視点からは、状態が悪化しているようにも見えるが、本児自身が在籍学級に登校していた時のことを振り返り、「すごい頑張って学校に行っていた。」と話したことから、以前は自分の気持ちを表現できない状態であったが、不登校という形で自分の気持ちを表現できるようになったと考えることもできる。通級指導学級での変化や、家庭での情緒的安定の様子を見ると、在籍学級への登校を急ぐよりは、少人数のグループの中で、より安定的に自己表現できるようになることを目指す方が結局は本児の不安を解消することに繋がるのかもしれない。今後は本児への支援はもちろん、家族、学級担任を含めた環境への支援を行い、本児が過度に頑張らなくても在籍学級に適応できる状態を作っていく必要がある。

※「場面緘黙」の表記については、これまで同様の症状を表す言葉として「選択性緘黙」が広く併用されており、文部科学省においてもこの表記が採用されている。しかし、世界保健機関（WHO）の国際疾病分類第11版（ICD-11）における“Selective mutism”の邦訳案が「場面緘黙」とされていることを受けて（日本精神神経学会、2018）、本稿では「場面緘黙」を用いている。

※本研究の実施にあたってはプライバシーに十分な配慮を行ったうえで行う研究成果の発表について、指導対象児童の保護者と在籍校の学校長に書面による許諾を得ている。

引用文献・引用 URL

- 後藤 毅（1956）. 情緒的障害に因る緘黙児に対する心理療法の一事例 大阪市立大学家政学部紀要 3, 249-253
- 伊藤 佐陽子・成瀬 智仁（2017）. 場面緘黙児に対する不安軽減プログラムの実践的効果の検証：マインドフルネス・プログラムを活用した介入効果 明治安田こころの健康財団研究助成論文集 53, 69-78
- 文部科学省（2006）. 17文科初第1177号学校教育法施行規則の一部改正等について（通知） https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryu/06090604/006/004.htm（2020年5月2日参照）
- 日本精神神経学会（2018）. ICD-11新病名案 [https://www.jspn.or.jp/uploads/uploads/files/activity/ICD-11Beta_Name_of_Mental_Disorders%20List\(tentative\)20180601.pdf](https://www.jspn.or.jp/uploads/uploads/files/activity/ICD-11Beta_Name_of_Mental_Disorders%20List(tentative)20180601.pdf)（2020年5月2日参照）
- 坂野 雄二（1989）. 情緒障害児双書⑤ 無気力・引っ込み思案・緘黙 黎明書房
- 園田 順一・高山 巖（1978）. 子どもの臨床行動療法：その技法と実際 川島書店
- 園山 繁樹（1992）. 行動療法における Interbehavioral Psychology パラダイムの有用性：刺激フェイディング法を用いた選択性緘黙の克服事例を通して（資料）行動療法研究 18(1), 61-70
- 高嶋 雄介（2011）. 遊戯療法において「全体を捉える視点」を持つことの意義：選択性緘黙の事例と昔話の検討を通して 京都大学大学院教育学研究科紀要（57）, 27-50
- 山中 佳軌・矢吹 理恵・堀内 佑樹・陳内 彩音・金澤 潤一郎（2018）. 行動療法的アプローチを用いた選択性緘黙症状がみられる児童に対する関わりの一例：SMQ-Rによる介入効果の検討 北海道医療大学心理科学部心理臨床・発達支援センター研究 13(1), 26-38

（おりはら ゆみ 現代教育研究所）

（いしい まさこ 初等教育学科）