

# 学校場面で場面緘黙者に生じる心理的・社会的困難感

— 発話の前後に着目して —

○山中 智央  
（鳥取大学大学院医学系研究科）

石田 弓  
（広島大学大学院人間社会科学研究科）

井上 雅彦  
（鳥取大学大学院医学系研究科）

KEY WORDS: 場面緘黙, 困難感, 発話後

（目的）

場面緘黙症（以下、緘黙症）とは、言葉を話したり理解したりする能力はほぼ正常であるが、社会的な状況で声を出したり話したりすることが難しくなることを特徴とする不安症である（American Psychiatric Association, 2013）。

場面緘黙者（以下、緘黙者）の学校場面での困難感について少ないながら調査が行われてきた。Roe (2011) では、学校場面で「自分を出せない、答えが分かっている先生に答えを言えない、みんなとコミュニケーションがとれない、みんなからしゃべらない変な子と思われる」などといったことが明らかにされた。奥村・園山 (2018) では、「音読や指名時の発言、グループ活動、体育、休み時間などの本人が主体的に行動したり、対人関係に影響したりする活動に困難がある」ことなどが明らかにされた。しかし、上述の研究以外には緘黙者の調査したものは見当たらず、緘黙者の学校での困り感は未だ明確ではないといえる。

また近年、緘黙者は発話後にも継続してコミュニケーションなどに困難を抱えることが分かっている（Remschmidt et al., 2001）。そのため、発話後にも学校場面で配慮や支援が必要であると考えられる。しかし、発話後の緘黙症経験者が抱く困難感を明らかにした研究は見当たらない。発話前だけでなく、発話後も含めた困難感を明らかにしていくことは、緘黙者の学校生活を豊かにするための重要な知見となり得る。そこで本研究では、①発話前の緘黙者が学校場面でどのような困難感を抱いていたのか、②発話後の緘黙症経験者が学校場面でどのような困難感を抱いていたのかを明らかにし、③緘黙者の発話前と発話後の困難感の特徴を明確にすることを目的に調査した。

（方法）

緘黙症の当事者団体およびネット上にて緘黙症の経験を発信している者に Web を介して調査協力の依頼を行った。その後、調査協力に同意を得た者の中から、DSM-5（American Psychiatric Association, 2013）における緘黙症の定義に該当する者を抽出するために、①緘黙症経験の有無と程度、②吃音の有無、③発達障害の有無、④精神病的障害の有無に関してスクリーニングを行った。その結果、分析対象者は 101 名（男性 15 名、女性 86 名、不明 1 名）であった。分析対象者には「あなたが緘黙症になってから話せるようになる前までの期間に学校場面で抱いていた困りごとにはどのようなものがありましたか」と「あなたが話せるようになった後から現在に至るまでの期間に学校場面で抱いていた困りごとにはどのようなものがありましたか」の 2 つの質問に対して回答を求めた。その結果、1 つ目の質問の回答者は 69 名、2 つ目の質問の回答者は 53 名であった。倫理的配慮として、対象者には文面にて研究の主旨及び配慮を説明した。説明事項は回答は個人が特定される形で発表しないこと、調査参加は自由意志によるもので随時拒否・撤回できることなどであった。なお、本研究は広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得ている（20195589）。

（結果）

テキストマイニングの手法を用いて階層的クラスタ分

析および、対応分析を実施した。分析には KH-Coder（樋口, 2004）を用いた。また、KH-Coder は、言語データを処理する際に、活用のある語（未然形や連用形など）は基本形（動詞）に直して抽出される（例、知っている→知る、言えない→言える）。

階層的クラスタ分析の結果、発話前の緘黙者に生じる学校場面の困難感には、①学校のトイレに行けない、②忘れ物や体調が悪いときに伝えられずに困る、③授業で当てられた時に困る、④友だちがいないためすぐにグループに入れてもらえないことや、テストや発表で声が出ない、⑤給食の時間に人前で食べることが出来ない、⑥質問に答えられない、⑦分からないことを聞けない、⑧話することが出来ないことについて先生の理解がないといった 8 つのクラスターが示された。発話後の緘黙者に生じる学校場面の困難感には、①話することが出来る時と、話することが出来ない時がある、②自発的に話しかけることができない、③会話には入れなかったり、入れても話が続かない、④友だちの作り方や雑談の仕方が分からない、⑤グループワーク、⑥発表や発言で緊張する、⑦授業で相手と上手くコミュニケーションが取れない、⑧声が小さいと言われるといった 8 つのクラスターが示された。対応分析の結果では、発話前の緘黙者に学校場面で生じる特徴的な困難感として「忘れ物」、「聞く」、「言える」などが示された。発話後の緘黙者に学校場面で生じる特徴的な困難感としては「自発」、「ワーク」、「話しかける」などが示された。

（考察）

分析の結果、発話前の緘黙者には、先行研究（Roe, 2011 ; 奥村・園山, 2018）と同様に、他者とのコミュニケーションや授業で質問をされることなどに困難感があることが示された。その他の困難感には、学校でトイレに行けないことや体調不良を他者に伝えられないことなどが示された。発話後の緘黙症経験者の困難感も発話前と同様に、コミュニケーションに関するものが示された。しかし、発話後の困難感には自発的に話しかけることができない、話が續かないなどであった。これらは緘黙状態が解消されたことにより生じる新たな困難感であると思われた。したがって、緘黙者は発話前と発話後の学校場面のどちらでもコミュニケーションに関する困難感があるが、発話前と発話後ではコミュニケーションにおいて感じる困難感の要素に変化が生じることが示唆された。また、対応分析の結果からも、発話前に特徴的な困難感には、忘れ物をしたときに言えないといった緘黙症状に付随する困難感であると考えられたが、発話後に特徴的な困難感には、自発的に話しかけることができないといった緘黙状態が解消されたことにより新たに生じる困難感であると思われた。したがって、学校場面で緘黙者への支援や合理的配慮を行う際は、発話前から発話後まで継続した取り組みを実施する必要があるといえる。

また、コミュニケーションに関する困難感以外に、トイレや給食における困難感が確認された。緘黙者の学校での生活を安定させるためには、こうした生理的欲求に関する問題にも目を向けた支援が重要になると考えられる。

(YAMANAKA Tomohisa, ISHIDA Yumi, INOUE Masahiko)