

# 鳥取大学研究成果リポジトリ

## Tottori University research result repository

タイトル Title	コミュニケーションに困難のある生徒が在籍する特別支援学校 校中学部の集団作り
著者 Author(s)	武藤, 愛珠佳; 三木, 裕和
掲載誌・巻号・ページ Citation	地域学論集 : 鳥取大学地域学部紀要 , 16 (1) : 67 - 75
刊行日 Issue Date	2019-09-06
資源タイプ Resource Type	紀要論文 / Departmental Bulletin Paper
版区分 Resource Version	出版社版 / Publisher
権利 Rights	注があるものを除き、この著作物は日本国著作権法により保護されています。 / This work is protected under Japanese Copyright Law unless otherwise noted.
DOI	
URL	<a href="http://repository.lib.tottori-u.ac.jp/6508">http://repository.lib.tottori-u.ac.jp/6508</a>

コミュニケーションに困難のある生徒が在籍する  
特別支援学校中学部の集団作り

武藤 愛珠佳・三木 裕和

Group Making for Students with Communication Disorders  
in Junior-High Departments of Special Needs Schools

MUTO Asuka, MIKI Hirokazui

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第16巻 第1号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.16 / No.1

令和元年 9月 6日 発行 September 6, 2019

# コミュニケーションに困難のある生徒が在籍する 特別支援学校中学部の集団作り

武藤愛珠佳\*・三木裕和\*\*

## Group Making for Students with Communication Disorders in Junior-High Departments of Special Needs Schools

MUTO Asuka\*, MIKI Hirokazu\*\*

キーワード：コミュニケーション障害, 中学部, 集団づくり

Key words : Communication Disorders, Junior-High Departments, Group Making

### I. 研究の背景と目的

筆者(武藤)は自分自身について、コミュニケーションに困難があると感じている。特に、“話すこと”に不安がある。子どもの頃から、授業で音読の順番が回ってくるまでの時間はドキドキするのが止まらなかったり、人前で話すとなると周りにどう見られているのかが気になり声が震えてしまったり、人との雑談では自分に注目が集まるのが怖くて発言できなかつたりする。学校の先生やスクールカウンセラーには、「(話す)場数を踏めば、慣れてきてそのうち治るよ。」と何度も言われてきたが、現在も話すことによるコミュニケーションの困難さはあまり変わっていない。筆者は、自分自身のコミュニケーションの問題は、“発話”ではなく、人との関わりに対する“不安”にあるのではないかと考え始めていた。

大学の講義で、「場面緘黙」という障害について初めて知った。場面緘黙とは、学校などの特定の場面で話せない症状が続く子どもの不安障害である。症状が出る場面は子どもによってさまざま、話せる人や場所には決まったパターンがある。多くの子どもが家庭では話すことができる。この障害は、構音障害や吃音等の発音や話し言葉に困難のある言語障害ではない。発声器官などに明らかな器質的・機能的な障害はないのに、不安が原因で話せないのである。筆者は、場面緘黙の子どもたちと自分に共通する点がいくつかあり、近いものを感じた。そして、不安によってコミュニケーションに困難を抱えている子どもたちと関わりたいという気持ちを持つようになった。

201X年3月、筆者が以前教育実習を行い、それ以降継続的にボランティアで訪れていたT大学附属特別支援学校の中学部に緘黙の女子生徒が入学してくるという話を聞いた。筆者はこれまで緘黙児と直接関わったことがなかったため、その女子生徒たちと関わってみたいと強く思った。また、他の女子生徒と男子生徒は活発でやんちゃであると聞き、緘黙児だけでなく学級集団にも非常に興味を持った。生徒全員がほぼ初対面でスタートする学級で、緘黙の生徒とその周りの生徒がどのように互いを理解し、集団を作っていくのか気になった。

生徒が入学して数日後、中学部1年生の授業を見学に行った。筆者が訪ねたときは体育の授業中だった。2人ずつ順番に走り、タイムを測定しているところだった。本研究の参与観察の中心人物となる緘黙の女子生徒コノさん(仮名)の番が回ってきた。教師が、「よいい、ピッ」とスタートの笛を吹くが、走り出すことができない。教師が「コノさん、走るんだよ。」と声をかけるが、その場で動作が硬直してしまった。このとき筆者は、緘黙児の“緘動”という状態を初めて見てとても驚いた。他の生徒たちは、まだコノさんの緘黙や緘動についてよくわかっていないようだった。学級担任もコノさんについての理解、支援・対応について模索しているようだった。筆者は、この学級に継続的に関わり、緘黙児の在籍する学級集団の形成について研究することに決めた。

以上の経過から、本研究では、緘黙児が在籍するT大学附属特別支援学校中学部の学級での参与観察をもとに、コ

\*鳥取大学地域学部地域教育学科平成30年度卒業

\*\*鳥取大学地域学部地域学科

コミュニケーションに困難のある生徒が在籍する学級で、周りの生徒との関係がどのように発展し、相互理解が深まり、集団をつくっていくのかを明らかにした。その際、①不安について、②人との関わり・友達関係、③コミュニケーションに困難のある生徒に対する周囲の理解・集団作り、の3点に着目し、参与観察、考察を行った。

## II. 場面緘黙と思春期

場面緘黙について、かんもくネットは『場面緘黙Q&A』で次のように述べている。(引用文献は、最後にまとめて記載。)

場面緘黙とは、家では普通に話すのに、幼稚園や保育園、学校などの社会的場面で話すことができない状態を指す。小児期の不安障害であり、社交不安や恐怖症の一つのタイプではないかと考えられている。

発症時期は、多くは2～5才、入園や小学校入学時に発症する。発生率は、男子より女子の方が多く、日本のこれまでの調査では0.2～0.5%である。

原因は詳しくはわかっていないが、生まれつき危険に対して敏感な「抑制的な気質」をもつ子どもや、「神経生物学的要因」の影響が推定される子どもが多くいることがわかっている。このような主に先天的なものに、入園や小学校入学のような「環境要因」が加わり、不安が増大する。社会的場面で不安が高まったとき、子どもは黙ることで不安に対処するようになり、これが固定化することで場面緘黙の状態になると考えられている。

緘黙児の指導は、目標を「発話」に置かず、「不安」に注目することが大切である。たとえ緘黙の症状が続いていても、どれだけ不安への対処力が身についてきているか、自信が育ってきているか、達成感を感じる経験をしてきたか、人とつながりを感じる体験をしてきたかが大切であり、つらい時期をどう乗り切ってきたかで、声が出るようになった後の人生が違ってくる。

緘黙児への支援や対応は、①子どもの状態を理解する(保護者と学校が協力する、子どもの不安と発話の状態を把握する、スクールカウンセラーや医療機関・相談機関を活用する)、②適切な環境を整える(家庭と学校で不安の少ない環境を整える、保護者をサポートしてくれる人を探す、先生と子どものコミュニケーションを大切にす、クラスの理解の促進させる)、③その子に有効なアプローチを検討する(子どもにあった治療法や取り組みを検討する、スモールステップにより、子どもの不安を軽減し、自信や達成感を育て人とのコミュニケーション体験を広げる)の3点を重要としている。

『場面緘黙児への支援—学校で話せない子を助けるために—』では、スモールステップの取り組みについて、次のように述べている。

緘黙児が与えられた場面でどの程度安心して話せるかを決定する要素は3つあり、それは「人」「場所」「活動」である。この3つの要素を組み合わせるとさまざまな発話場面を設定することで不安の壁を乗り越える階段を作り上げる。各ステップの差はなるべく小さくし、失敗せずに次の階段に上れるようにする。緘黙児は非常にゆっくりと少しずつ場面緘黙を克服していくため、周囲の人々も忍耐強く待つことが重要であるとしている。

今回、参与観察の対象とした生徒は、「思春期」というライフステージにあたる子どもたちである。対象生徒の実態をより丁寧にみるために、思春期についてまとめる。

佐藤・西村は、『思春期・青年期の心理臨床』で、思春期・青年期について次のように述べている。

子どもから大人への移行期あるいは過渡期、それが思春期・青年期といわれる時代である。学校区分によると、小学校高学年頃から思春期が始まり、中学・高校時代に最盛期を迎え、青年期と重なり、この青年期は社会に出始める時期まで続き、成人期初期と重なる部分もある。思春期・青年期の終始は、個人差・性差により誤差が生じるが、第二次性徴にはじまり社会的自立で終わる。

思春期の課題については次のように述べている。

この時期の心身の変化に加え、小学校から中学校への環境の変化、交友関係の広がり、大人からの期待の変化なども、自分形成への大きな要因となっている。

思春期の思考は、それまでの具体的思考から抽象的思考へと変化していく。狭い視野での一方向的見方から、多面的で多方向からの視点が可能になり、見通しのある考え方ができるようになる。環境の変化の影響・社会的交友の広がりから、自分と社会との関わりにも関心をよせるようになり、自信がみなぎる自己成長につながる面もあれば、自分が止めどころもなく広大な世界にポツリと放り出されて不安になってしまう面まで、複雑な思いが錯綜する。この課題は、青年期・成人期まで続いていく。

考え方の変化は、第二次反抗期などの形によって現れる。親から与えられていた価値観に疑問を持ち始め、大人たちの言動一つひとつに苛立ち(ムカつき)を覚え、暴言を吐いたり、無視したり、果てには反社会的行動に出たりと、試行錯誤を繰り返す。これは、「自分」として生きていくための、自立と依存のはざまに立たされた葛藤から、なんとか自分を保とうとする故に起こることが考えられる。この言動は、穏やかに済むものから激しくぶつかるものまで個人差はあるが、思春期の「一度それまでの価値観を壊し、再構成して」いく通過儀礼の中では、避けられないものでもある。

自分の変化に目を向けていると同時に、その自分がまわりからどのように見られているのかも非常に気になる時期でもある。自意識過剰になって、奇抜なファッションをしたり、堂々と人前で突飛なパフォーマンスをしたりなど、これらの誇大的な言動の影には、劣等感や卑小感など、もろさや危うい不安定さも潜んでいる。自己形成の途上にあるため、確固たる「自分」にはまだほど遠い。ガラス細工のような・はがれやすい・壊れやすい・過敏な自我状態にあるため、他者の何気ないひと言にひどく傷つくことも少なくない。他者との考え方に右往左往するのもこの時期である。こんなとき、同じような心情の同年代の仲間によって支え合えることも多い。

### Ⅲ. 参与観察の概要

#### 1. 概要

観察期間：201X年4月～11月 週1回程度

観察時間：8時50分～15時30分頃

生徒の登校時間と同じ頃に出勤し、生徒の下校を見送り、その後担任とその日の報告をし合った。

観察場所：T大学附属特別支援学校中学部1年生

T大学附属特別支援学校は、知的障害の児童・生徒が在籍している。小学部から高等部専攻科までの学部がある。

学習支援ボランティアとして週1回程度、T大学附属特別支援学校を訪問し、中学部1年生の生徒を主とした授業に参加したり、休憩時間を共に過ごしたりして、中学部の生徒や教員と直接かかわりながら参与観察を行った。

不安によるコミュニケーションの困難さを持つ生徒が在籍する中学部1年生の学級の生徒7名を本研究の対象生徒とし、特に、コミュニケーションに困難がある女子生徒2名（コノさん、ハナさん）を中心に、周りの生徒の理解、集団形成について参与観察を行った。

本研究では、対象生徒の保護者に研究の目的や方法を事前に説明し、同意書を得たうえで研究を行った。

#### 2. 対象生徒について

T大学附属特別支援学校中学部1年生7名を本研究の対象とした。対象生徒は、201X年4月にT大学附属特別支援学校の中学部に入学してきた生徒で、全員がほぼ初対面である。小学校までは、特別支援学級や他の特別支援学校に在籍していた。対象生徒は思春期にあたる子どもたちで、全員に軽度知的障害がある。この中でコミュニケーションに困難がある女子生徒2名、コノさん、ハナさん（ともに仮名）を中心に、周りの生徒の理解、集団形成について参与観察を行った。

#### ・コノさん（女子）

学力面は、国語は小学校3年生程度の漢字の読み書きはできるが、文章の理解、表現には困難が認められる。経験したことや想像したことなどを文章で書くことが苦手である。算数は、2位数と2位数の加法及び減法の筆算、乗法九九などを学習している。計算のような形式的なものはできるが、文章題になると、文意の理解が難しいため、できないことが多い。授業では、明確な答えがないものを考える場面ですまずく。

学校では発話が見られず、友達や教師とは、視線や表情、身振り、筆談といった手段でコミュニケーションをとっている。場面によって、緘動の症状が見られる。学校には休まず登校している。

知的障害のほかに、場面緘黙、広汎性発達障害の診断がある。

#### ・ハナさん（女子）

学力面は、国語はひらがなの読み書きを基本としており、算数は1位数と1位数の加法及び減法の計算、複数金種の合計などを学習している。時計を読むことが困難で、学校では、毎日の生活のパターンや時計の針の形を、今やるべきことと関連付けて行動している。授業では、言語指示の理解が難しく、個別の支援が必要である。

学校では、中1の学級では大きな声でよく話す。他の学級と合同の活動になると表情が強張り、緘黙、緘動の状態になる。場面による状態の差が大きい。

人見知りで初対面の人とは打ちとけるまで時間がかかるが、誰とでも同じように関わることができ良い関係を築くことができる。

#### ・Sさん（女子）

学力面は、国語は小学校2年生程度の漢字の読み書き、算数は2位数と2位数の加法及び減法の筆算、乗法九九、除数と商が共に1位数である除法の計算などを学習している。授業では、答えが明確なもの、自信があることは挙手して発表することができる。グループ活動では「めんどくさい」「どうでもいい」など、否定的な発言をすることもあるが、自分にできることで参加しようとする。

学級では、女子とも男子とも仲がいい。友達に合わせて行動することはなく、自分で考えて行動することができる。友達に対して、思っていることをはっきり言うことができる。

#### ・Yさん（女子）

学力面は、国語は小学校2年生程度の漢字の読み書き、算数は2位数と2位数の加法及び減法の筆算、

時刻や時間を求める学習をしている。のみこみが早く、一度教えると覚えることができる。授業では、間違いを恐れず積極的に発表する。

学級では、全員と仲がいいが、女子との交友関係を好んでいるように見える。自分の考えと友達の考えが異なったときにはひどく落ち込んでしまう。

明るく、社交的で、初対面の人に対しても物怖じせず自分から関わろうとする。友達のことをいつも気にかけており、友達思いで優しい。歌やダンス、モノマネが好きで、友達を笑わせることが多い、学級のムードメーカーである。

知的障害のほかに、広汎性発達障害の診断がある。

・ Kくん (男子)

学力面は、国語は小学校3年生程度の漢字の読み書き、構成を考えて文章を書くことができる。算数は、乗法、除法の計算、小数などを学習している。授業では、教師の発問に対してすぐに答える。集中が長続きしないため、難しい課題への取り組みは困難である。

交友関係は、学級の友達に限らず誰とでも物怖じせず積極的に関わる。学級では、男子と遊ぶことが多いが、女子とも積極的に関わる。からかったり、ふざけたりすることで気を引いているように見える。

多動性、衝動性の傾向が強いが、一方で発想力豊かで、自分の考えを言うことができ、みんなの意見をまとめることができるので学級ではリーダーとなつて動く。

知的障害のほかに、ADHD、自閉スペクトラム障害の診断がある。

・ Nくん (男子)

学力面は、国語は小学校3年生程度の漢字の読み書き、算数は2位数と2位数の加法及び減法の筆算、乗法、除法の筆算を学習している。記憶力がよく知識が豊富で、授業では積極的に発言する。

学級では、女子とも男子とも平等に仲良くできる。女子に対して優しい気遣いができるため、学級の女子はNくんを頼ることが多い。

ルールや時間をきちんと守る几帳面な性格で、守れていない友達には注意をする。

知的障害のほかに、自閉スペクトラム障害の診断がある。

・ Fくん (男子)

学力面は、国語は小学校1年生程度の漢字の読み書き、算数は2位数と2位数の加法の筆算などを学習している。集中力が長続きしなかったり、見通し

をもつことができなかつたりするため、課題を時間内に終わらせることが難しい。

学級では、誰とでも同じように関わるができる。男子と関わる姿がよく見られるが、自分から積極的に関わる姿はあまり見られず、親密な交流を求めているようには感じない。女子とは必要があれば関わるが、そうでないときには関わる姿はあまり見られない。

Fくんは、明るく社交的な性格であり、雨の日の交通当番の教師に対して「雨の中お疲れさまです。」と声をかけたり、友達を待たせたときは「待たせてごめんね」と言ったり気遣いができる。

### 3. エピソード報告と解釈

【お互いに理解し合い助け合える】7月19日(木)

校外学習から帰ってきて給食までの時間に、次の日の調理実習で作るものの作り方を画用紙に書いてまとめることになった。コノさん、ハナさん、Kくん、Fくんは、買ってきたホットケーキの箱を見ながらホットケーキの作り方をまとめる。作り方は漢字を使って書かれていた。

Kくん：(画用紙とペンを持って)「誰か(箱に書いてある作り方を)読んで。」

ハナさん：「コノちゃん読んで。」と言って、自分のところにあつた箱をコノさんに渡す。

コノさん：無言で箱を返す。

Kくん：「コノさん、読んでよ。」

コノさん：困った表情

Fくん：「僕が読む。」と言って、箱を手に取り読み始める。

コノさんとハナさんは、以前まではこのような場面では表情が硬くなり、固まってしまっていたが、この日は意思表示ができていく。ハナさんは、中1の集団の中では「話す」ことに対する不安は小さくなってきているが、読めない漢字がたくさんあったのだと考えられる。ハナさんは、コノさんが話せないということを理解しているが、自分が「読めない」ことをコノさんならわかってくれると思い、コノさんに箱を回してしまったのだと思われる。コノさんは、言葉はないが「読めない」という意思を、箱を返す行動で表すことができている。

Fくんは普段自分から女子と関わることは少ないが、Fくんの行動から、コノさんとハナさんの話すことの困難さを理解できており、助けようとしていることがわかる。中1の生徒がお互いのことを理解できはじめ、それぞれのできることで、他の人のできないことをフォローし支え合う姿がよく見られるようになってきた。

【「コノさんはどう?」】8月30日(木)

今日の音楽では、ふれあいまつりで中学部が披露する和太鼓の演技「附養太鼓」の楽譜づくりをした。画用紙に音符や休符が描かれた紙を組み合わせて貼っていく。各学年で4小節分の楽譜を作る。1年生は、1小節を全員で考え、残りの3小節は3グループに分かれて作るようになった。

(コノさんとKくんのグループ)

Kくん：「どうがいい？無視せんでよ。」とコノさんに言う。(きつい言い方ではない。)

コノさん：Kくんの方を向く。

Kくん：(音符を並べて)「T先生できたー！あ、その前にコノさんどう？どうよ！」と、楽しそうに言う。

コノさん：Kくんの話を聞いているがうなずきはしない。

Kくん：太鼓を叩いて作った楽譜のリズムを確認する。

「コノさん、どうよ！？他にやりたいのある？どっち？」

コノさん：首をかしげる。

これまでは、このエピソードのような場面では、まずKくんが一人で考えて自分のやりたいように進め、それをコノさんが横で眺めているということが多かった。しかしこの場面では、初めからKくんがコノさんの意見を訊こうとする姿が見られる。コノさんが話せないため、いつも通り自分の好きなように楽譜を作り始めるが、作ったものを見せてコノさんに意見を求める姿はこれまであまり見られなかった姿である。

コノさんは周りが意見を訊いても答えることはできないが、他の生徒と同じようにコノさんにも自分の意見を言う機会を作ってあげることが必要だと考える。

Kくんは、コノさんが話せないと分かっているが、コノさんに意見を訊くことでグループとして活動を進めようとしているのではないだろうか。Kくんは、何度も意見を訊こうとしているが、コノさんに話すことを強く求めているわけではないし、コノさんが話せなくても気にすることなく自分がリードしてグループの活動を進めている。コノさんは、話せなくても一緒に活動できていて居心地がいいと思う。

#### 【学級集団以外での様子】9月12日(水)

委員会活動の場面。委員会の時間は、小学部、中学部、高等部が合同で行うため、コノさんとハナさんは緊張している様子だった。コノさん、ハナさん、Kくんは環境委員会に所属している。環境委員会の集まる教室(高等部の教室)に入るまでは2人も穏やかな表情で、ハナさんは会話もできていたが、教室に入ると表情がぐっと硬くなり、教室の後ろの方で立ったまま固まってしまった。筆者が、

「空いている席に座り。」と声をかけるが固まったままだった。教室の後ろの方に椅子が並べられると、後ろの席に座ることができた。

多くの生徒が後ろの方に座るので、前の方の席がたくさん空いていた。高等部の先生に、「中1の人、前の方に座ってください。」と言われると、Kくんはさっと席を移動したが、コノさんとハナさんは座ったままだった。もう1度「中1の人、動いてくださいよ。」と言われるが、固まったままだった。そうしているうちに他の生徒が席を移動した。

委員会が始まり、プリントが配られた。コノさんのところにプリントが1枚多く回ってきて、コノさんは固まってしまった。Kくんがそれに気づき、コノさんのプリントをさっと取り、もらっていない人に回していた。

あまり入ったことのない高等部の教室という「場所」に対する不安や、他学部の児童生徒という「人」に対する不安が見られた。コノさんとハナさんは、普段コミュニケーションがとれる人に対しても、何か不安を感じる要素が加わるとコミュニケーションが難しくなると考えられる。

固まってしまったコノさんを助けるKくんの行動から、自分のことを理解してくれて、困ったときに助けてくれる存在は大切だと感じた。コノさんやハナさんは、不安が強い場面では声が出ないし動くことも難しくなるので、「困っている」とか「わからない」「できない」という気持ちを周りに伝えることができない。そのようなときに、これらのことを理解してくれて助けてくれる存在はとても心強いと思う。

#### 【ふざけ合うコノさんとハナさん】10月4日(木)

朝の会が始まるまでの空いた時間に、中1のみんなで教室の前庭に出てアサガオの種を採っていた。筆者はコノさんとハナさんと3人で種を採っていた。すると、ハナさんがねこじゃらしを見つける。

ハナさん：「先生、ねこじゃらしー。」と言って、筆者にねこじゃらしを見せる。

筆者：「ほんとだー。ねこじゃらしだねー。」

ハナさん：コノさんの首をねこじゃらしでくすぐる。

コノさん：首をすくめて、くすぐったそうにして笑う。ハナさんと目を合わせて、筆者のことを指さし、筆者のことをねこじゃらしでくすぐるよう伝える。

ハナさん：筆者の首をねこじゃらしでくすぐる。

筆者：「うわ！こしょばい！」

コノさん、ハナさん：嬉しそうに声を出して笑う。

ハナさん：「コノちゃんが、先生こしょばしてって言ったよ。」

筆者：「えーうそ〜」

コノさん：また、ハナさんと目を合わせて筆者の方を指さし、筆者のことをねこじゃらしでくすぐるよう伝える。（楽しそうな表情）

ハナさん：「ほらね。」と筆者に笑いかける。

筆者：「ほんとだあ。」

コノさん：笑って、次は教室にいるYさんのことをねこじゃらしでくすぐるようハナさんに伝える。

ハナさん：ホワイトボードに明日の予定を書いているYさんを後ろからねこじゃらしでくすぐる。

Yさん：くすぐられていることに気づかない。

コノさん、ハナさん、筆者：クスクス笑う。

コノさんは初めて関わる人に対してでも、目を合わせてにっこり笑うところから「人と関わりたい」という気持ちがあると考えられる。相手の方から自分に関わってくれの人との関係は良好な関係が築けているが、自分から相手に積極的に関わったり、言葉でコミュニケーションをとったりすることが難しいことから、自分から人との関係を広げていくことは難しいように感じる。

一方、ハナさんはこの頃から新しい人との関わりに積極的になり、休憩時間などの自由な時間では自分から遊びに誘ったり、話しかけたりしている。コノさんはこのエピソードのように、仲のいいハナさんとの関係を中心として、新しく人との関係を広げている。気持ちが理解し合える友達がそばにいることの安心感もあり、人との関わりに積極的になれているようにも見える。

コノさんとハナさんは2人とも場面による不安やコミュニケーションの困難さを抱えているので、互いに辛い気持ちを分かり合える友達となってきた。また、コノさんとハナさんのようなコミュニケーションに困難がある子どもが、このエピソードのようにふざけ合って遊べるのは、安心感があり心を許しているからだと考えられる。

話せなくても、身振りや表情、視線で伝えたいことや気持ちを分かり合える友達がいて、楽しんだり、笑ったりできているところを見ると、不安がとても少なく、いきいきとしていることがわかる。自分の気持ちを身振りや表情で表現するようになったコノさんを見ていると、友達と話したくても話せないもどかしさを感じているのではないかと考えられる。

#### 【7人の輪】10月18日（木）

話し合い活動の場面。好きなテレビ番組を、全員5つずつ付箋に書き出し、発表していく。全員が書き終わると、

机を寄せて話し合いの隊形にし、書いたものを順番に発表していく。KさんとNくんが中心となって話し合いを進めていく。他の生徒は自分の順番が回ってくると、自分が書いたものを発表する。KさんとNくん以外は、自分の発表の時以外はあまり発言しないが、みんな前のめりの姿勢で話し合いに参加している。友達の発表に対して、「あー！」「あるねー」「いいね」といった発言が多く、否定的な発言はない。

コノさんの発表の番になったが、コノさんは書いた付箋を筆箱で隠していた。すると、Kくんが「俺が読んであげるから。」と言う。コノさんは筆箱をよけて付箋を見せる。Kくんがコノさんの代わりに、「志村動物園」と読み上げると、みんなが「あーいいね！」と言う。

話し合い活動に向かう生徒の姿勢がみんな前のめりで、「話し合いに参加したい」という気持ちが表れている。全員が積極的に発言するわけではないが、学級の友達との活動の楽しさを感じており、みんなの輪に入りたいという気持ちを持っているのではないだろうか。

対象生徒は軽度知的障害を持つ子どもたちである。小学校までは、小学校の通常学級または特別支援学級に在籍していた生徒が多い。小学校までは、「わからない」ために友達の輪に入れず、友達の姿を外から見ていることが多かったと考えられる。しかし、この学校の中学部に入塾してこの学級集団になってからは、生徒たちは、みんなの輪の外ではなく、みんなと一緒に活動できるということを実感してきていると考えられる。話し合いの進行役をしたり、友達の意見に対して「いいね」と言ったり、それぞれが自分なりに参加しようとしている。

コノさんは、決まった答えがないものを発表することに不安を感じるが、このエピソードのようにみんなに「あーいいね。」と言われ受け入れられると安心できると思われる。このような雰囲気や安心感があると、コノさんはこれからもっと自分の考えを出していけるようになるのではないだろうか。

#### 【不安を引きずる】10月25日

体育の授業は中学部合同で行っている。この日は卓球をした。体育館に行き、コノさん、ハナさん、Sさん、Yさん、筆者の5人で楽しくしゃべりながら、卓球台や道具の準備をした。

集合の合図がかかり、全員整列して授業の初めのあいさつをする。この日は、中1の日番だったハナさんが号令をするようS先生に指名された。S先生に「ハナさん、あいさつお願いします。」と言われると、ハナさんは、嫌そうな表情をして固まる。ハナさんがなかなか号令をかけない



ので、Kくんが「ハナさん、言って。」とささやき声で促す。すると、ハナさんの後ろに並んでいたYさんがハナさんの肩を叩き「代わりに言おうか？」とハナさんに言う。ハナさんはほんの少しうなずいたように見えた。YさんがS先生に「代わりに言います。」と伝えて、号令をかけた。

その後のハナさんは少し調子が悪かった。卓球がなかなか上手くできないのもあり、「もぉー」と言いながら、ラケットで卓球台を叩く姿が見られた。表情も硬かった。

卓球台での練習が難しいようだったので、U先生が体育館の床で球の打ち合いをすることを提案し、筆者と打ち合いをすることになった。ハナさんは、自分が上手く打ち返すことができうれしかったとき、筆者が上手く打ち返せず、球が思ってもみなかったところに転がって行ってしまって面白かったときに笑顔が見られるようになった。打ち合いをする中で、「先生、髪の色変わったね。」「今度は金髪にしてほしい。」など筆者に話しかけてくるようになり、会話をしているうちに機嫌がよくなった。

ハナさんは、中学部合同での活動の回数を重ねてきて、中2、中3の生徒がいる空間に慣れてきたように感じる。特に、体育のような自由度の高い活動では表情が明るい。学級の女子が傍にいれば安心して楽しく活動できているように見える。

しかし、このエピソードのあいさつの場面のように、学級以外の生徒の前で自分一人が話すことは難しいと考えられる。学級では、朝の会の司会や授業の号令ができていたが、中学部合同の授業になると表情が硬くなり、動きも鈍くなる。号令をするように言われるまでは明るかった表情が、硬く困った表情に切り替わった。不安がある場面で発話を促すと、より不安が増大してしまうと考えられる。

Kくんがハナさんに号令を促したことから、Kくんはハナさんが話せる場面とそうでない場面を理解できていないと考えられる。ハナさんは、学級では大きな声でおしゃべりをしているので、中1の友達はハナさんが話せなくなる場面を見ると、「いつもしゃべっているのに、どうして今は話せないのか。」と不思議に思っているのではないだろうか。

ハナさんは、なかなか号令をかけることができず、周囲の注目を集めてしまい、より緊張が高まってしまっているように見えた。Yさんは、ハナさんの話せる場面とそうでない場面を理解できているのかはわからないが、いつもとは違う困っているハナさんのようすに気づいて声をかけ、助けていた。Yさんは友達思いで優しいところがある。

ハナさんはあいさつのときの不安を引きずっているのと、卓球が上手くできないためか機嫌が悪かったが、できそうなことをやってみたり、筆者と会話したりしているう

ちに笑顔で活動できるようになった。不安をもつ子どもたちへの支援は、楽しくコミュニケーションをすること、できたという経験をすることで不安を軽減させること、そして、達成感や自信を得ることが大切だと感じた。

#### 【手紙で伝える】11月16日（金）

1時間目の後の休憩時間、ハナさんが自分の席で紙に何か書いていた。手で隠して周りから見られないように書いている。書き終わると紙を半分に折って、それを持って筆者のところへ来た。筆者が「何書いたの？」とハナさんに訊くと、「ちょっと待ってね」と返す。

そして、ハナさんはNくんのところへ行き、「Nくん、読んで。」と言って紙を渡す。Nくんは紙を開き、「Nくん、ますくかしてください。ハナより」と声に出して読む。そして、「なんだよー！いいよ、貸してあげるけど、それぐらい直接言えいいじゃん！」とハナさんに言う。（怒った言い方ではない。）すると、ハナさんは隣にいた筆者のことをバシバシ叩きながら、「えーだって忙しそうだったから！」とNくんに照れくさそうに言う。

ハナさんは、手紙を書いてすぐにNくんに渡しに行かず、一度筆者のところへ来て心の準備をしているようだった。ハナさんにとって自分からNくんに何かお願いをするのは勇気のいることだったのかもしれない。

ハナさんは、頼れる人が傍にいても、自分でできそうなことは自分でやろうとする姿がよく見られる。お互いの理解が深まってきた学級集団で、安心できる人が傍にいてもこともあり、少し勇気のいることでも「やってみよう」という前向きな気持ちになれていると考えられる。うまくいなくても、この集団には信頼もあり、バカにされない、きっと大丈夫だと思えているのではないだろうか。

ハナさんは手紙を渡して、Nくんがどんな反応をするか不安だったのかもしれない。Nくんの言葉を聞いて、筆者のことを叩く様子からハナさんが安心していることがわかる。

## IV. 考察

### 1. 不安について

参与観察を開始した4月、コノさんとハナさんはT大学附属特別支援学校の中学部に入学し、新しい学校生活、新しい交友関係がスタートした。この頃の2人のようすから、学校生活の多くの場面で不安を感じていたことがわかる。しかし、2人とも不安から逃げることなく毎日学校に出てきた。学校で過ごす時間を重ねていくうちに、2人が抱える不安に変化が見られた。学校で毎日を過ごしていく中で、学校生活への安心感、友達と関わりが楽しい、嬉し

いと感じる経験、教師や学級集団に対する信頼を得られるようになっていったことが、2人の不安の変化に影響を与えていると考えられる。

初めは不安を感じる場面で緘黙・緘動の状態になることが多かった2人だが、自分のことを理解してくれている友達や教師の助けを借りながら、ゆっくりではあるが、着実に、自分の力で不安に対処するようになっていった。この9か月程の期間で、不安に耐えたり、時にはチャレンジしたりしながら、不安への対処法を身につけていった。これからもまだまだ2人の不安には変化が見られると思われる。

この先、2人が新たな社会に出て、環境や人間関係の変化に不安を感じたとき、友達や教師の力を借りながら不安と向き合った経験や身につけた不安への対処法は必ず2人を勇気づけるものとなると思う。

## 2. 人との関わり・友達関係

入学してきた4月、対象生徒は同性の友達との関わりを求める傾向があり、男子と女子の関わりは少なかった。また、「友達から仲間外れにされたくない」という気持ちが強いのか、自分の意思とは関係なくいつも友達と一緒に行動していた。このような姿は、思春期らしい姿だと感じる。

しかし、学校で毎日学級の友達と関わるうちに、だんだんと性別関係なく7人は仲良くなっていった。観察を行った9か月間を通して、学級では、生徒が友達と一緒にしゃべり、ふざけ合ったり遊んだり、大きな声で笑い合ったりする姿が多く見られた。対象生徒のほとんどが、小学校までは特別支援学級で過ごしてきた。これまで、同級生の友達と一緒に勉強したり遊んだりすることができず寂しい思いをしてきたと考えられる。T大学附属特別支援学校の中学部に入学してきて、対象生徒は学級の友達との関わりが「楽しい」「うれしい」と感じていたように思う。

コノさんとハナさんは、対人場面において不安を感じやすくコミュニケーションに困難があるが、2人とも「人」との関わりが嫌いではないようだった。特にコノさんは、初対面の筆者に対しても目を合わせて笑顔を見せ、何か伝えようとする姿が見られる等、人との関わりに積極的であると考えられた。ハナさんは、人と打ちとけるまでに時間がかかるが、安心感を抱き、心を許せる人に対しては、明るく社交的に関わっていた。

2人は、9か月という時間をかけて、学級の友達に対しては安心感を抱き、自分らしさを出せる関係を築いてきたが、中1以外の生徒に対しては、まだ緊張や不安が見られる。中1以外の生徒とは、学習活動中の関わりがほとんどで、自由な時間での関わりは少なかった。内容によるが、2人は学習活動中不安を感じることが多い。不安を感じ

ているときの人との関わりは、「楽しい」「うれしい」といった経験になりやすく、人との距離が縮まるものにはなりにくいと考えられる。

2人が、自分らしさを発揮し、人と積極的に関わる姿が見られたのは、休憩時間などの自由な時間が多かった。何をしてもいい自由な時間は2人の不安が和らぐ時間で、2人は自由な時間に人との関わりを深めたり広げたりしていたように思う。

これらのことから、本来の自分の性格を出すことができる不安の少ない場面で、一緒に遊んだり、ふざけ合ったりといった自由な関わりを通して、人との関わりに対して前向きな気持ちになることができ、それが人との良好な関係を築くことへつながっていくと考えられる。

## 3. コミュニケーションに困難のある生徒に対する周囲の理解・集団作り

筆者がこの学級集団を継続的に観察してきて、最も印象に残っていることは、学級の生徒全員が「みんなそれぞれ、ありのままがいいよね」といった考えを持っていることである。対象生徒は全員に軽度知的障害があり、また、それぞれが人とは異なる特性や困難さを抱えている。そのため、この学級では、コノさんとハナさんのコミュニケーションの困難さだけが特別にとらえられることはなく、7人が対等な関係を築けていると感じた。この生徒全員の対等な関係は、学級の生徒全員に障害がある特別支援学校の学級だからできた関係であると考えられる。

この学級では、生徒全員に「集団の一員になりたい」という思いがあり、自分のできることで集団に参加しようとする姿が多く見られた。また、そうすることが、自然と、お互いを助け合うことにつながっていった。

この学級は、生徒全員がお互いのことをよく理解している印象があった。そして、友達の抱える困難さやできないことよりも、良いところや素敵なところを認め、伝え合う姿がよく見られた。生徒たちは、友達や教師から認められることで、自分に自信を持つことができていた。このようなことから、この学級には前向きな雰囲気があり、生徒は今のありのままの自分を見つめることができていたように感じる。また、「今の自分よりもっとよくなりたい」という前向きな気持ちを持っていたようにも思う。

## V. 教育に求められるもの

コミュニケーションが困難な生徒に必要な教育・支援として、私は、自分に自信が持てる経験、達成感を感じる経験、人とのつながりが楽しい、嬉しいと感じ安心できる経験をたくさん積み重ねていくことが大切だと思う。

初めは学級の中でも不安が強かったコノさんとハナさんだったが、だんだんと学級の友達に自分の困難さを理解してもらうことができ、困ったときには友達が助けてくれるようになったため、学級の中では安心して過ごせるようになった。私はそんな2人の姿を見て、学級が安心して過ごせる居場所となってよかったですと感じていたが、一方で、本当にこれでいいのかと疑問に感じることもあった。

学級の生徒は2人の困難さを理解しているため、本人たちが周りに助けを求める前に、周りの友達が助けの手を差し伸べている。このような関係性ができているから、2人はこの学級で安心して過ごせているのだと思うが、この学級集団の外ではいつも誰かが助けてくれるとは限らない。家族やこの学級のような安心してできる集団の外に出ると、2人の不安は強くなりコミュニケーションが困難になる。不安を感じる場面で傍に頼れる人がいないとき、2人は自分から誰かに助けを求めることができないのではないだろうか心配になった。

また、学級では、コノさんが話せないということを周りの生徒も教師も理解しているため、発話が必要な場面では周りの生徒や教師がコノさんの代わりに話すといった支援をしている。そのため、コノさんに発話を求める機会はないのだが、これをいつまで続けるのだろうか疑問に感じた。この学級集団は、短くて中学部の3年間、長くて高等部専攻科卒業までの8年間続くことになる。学級の生徒には、「コノさんは話せない」という認識があり、コノさんに発話の機会がないままだと、これからコノさんの中に「話したい」という気持ちが芽生えてきたとしても、話すことが難しいのではないだろうか。

このようなことを考えていると、緘黙傾向のある生徒にとって、やはり「話す」ということが必要なのではないかと考えることもあった。不安を抱えながらも話せるようになることが、2人が社会に出たときのためになるのではないだろうかとも思った。しかし、場面によって強い不安を感じるコノさんとハナさんが、この学級を安心してできる居場所と感じ、大好きな友達と毎日楽しそうに過ごしている姿を見ると、不安の少ない環境の中で2人が自分らしさを発揮している今の状態を大切にしたいと思うようになった。

ほとんどの緘黙児は、高校または高校卒業後には発話が可能になると言われている。コノさんも数年後には発話が可能になるかもしれない。コノさんの発話は教師などの支援者が決定できる問題ではなく、本人次第であると考えられる。これからコノさんはさらに思春期というライフステージに入っていき、話せないために自分のことを相手に上手く伝えられないもどかしさや、大好きな友達と話したいという気持ちが強くなったときに、不安を感じずに話せ

るよう、教師は安心できる場を学級集団の中に作っておくことが必要であると思う。

また、話せるようになったときに、人との関わりを怖いと感じてしまったり、人付き合いが上手くいかず、自分に自信が持てなくなったりしてしまわないように、今はこの学級で友達と過ごしていく中で、言葉がなくても友達に認められる経験、友達と辛い気持ちをわかり合える経験、互いに助け合う経験、人と関係を築いていく経験をたくさん積み重ねていくことが将来に必ずつながると思う。

「話せない」という表面にあらわれていることだけに注目するのではなく、その背景にある根本となっている問題に気づき、最終的な目標に向けて長い目で支援していく必要があると感じた。

#### 参考文献等

- 佐藤仁美・西村喜文 (2009) 『思春期・青年期の心理臨床』 日本放送出版協会
- 古荘純一 (2006) 『軽度発達障害と思春期 理解と対応のハンドブック』 明石書店
- 米国精神医学会, 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉訳 (2014) 『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引』 医学書院
- かんもくネット・角田圭子 (2008) 『場面緘黙Q&A』 学苑社
- 河井芳文・河井英子 (1994) 『場面緘黙児の心理と指導—担任と父母の協力のために—』 田研出版
- NHKハートネットTV Web連動企画 “チエノバ” 「話したいのに、話せない… “場面緘黙”を知っていますか？」 (2015年5月28日放送)
- Angela E. McHolm・Charles E. Cunningham・Melanie K. Vanier, 河井英子・吉原桂子訳 (2007) 『場面緘黙児への支援—学校で話せない子を助けるために—』 田研出版
- 高木潤野 (2017) 『学校における場面緘黙への対応—合理的配慮から支援計画作成まで』 学苑社
- はやしみこ (2013) 『どうして声が出ないの?—マンガでわかる場面緘黙—』 学苑社
- 松本英夫・傳田健三 (2010) 『子どもの心の診療シリーズ4 子ども不安障害と抑うつ』 中山書店
- らせんゆむ (2015) 『私のかんもくガール しゃべりたいのにしゃべれない 場面緘黙症のなんかおかしい日常』 合同出版
- NHKバリバラ 「知られざる場面緘黙の世界」 (2017年10月15日放送)
- 註：本論者の中心事例、コノさんは場面緘黙であるが、ハナさんは確定診断には至っていない。そのため、総括的に「コミュニケーションに困難のある生徒」と呼んだ。

