

場面緘黙研究

第2巻 第1号

2024年3月

原著

日本における場面緘黙児に対する心理学的支援の実態—保護者 251 名への質問紙調査から— 1
未永 真惟子・吉田 沙蘭

特集 高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び「自己表現」
をめぐって

場面緘黙のある生徒の高校入試における課題と改善への提言—思考力・判断力・表現力等の育成
と評価から考える— 11

奥村 真衣子・園山 繁樹

場面緘黙のある生徒の高校入試における配慮について—「英語スピーキングテスト」「自己表現」
を保護者の立場から考える— 17

公文 匠・若山 恵

合理的配慮の肥大と障害者差別のステルス化—場面緘黙生徒の入試における間接差別— 24

久田 信行

場面緘黙シンポジウムIXに参加して（指定討論）—特別支援教育推進体制の点検と改善— 29

梶 正義

編集規程

(2023年6月1日版)

1. 本誌は日本場面緘黙研究会の機関誌であり、原則として1年1巻1号をオンラインにより発行する。
 2. 本誌は本研究会会員の場面緘黙に関する学術論文の発表にあてる。
 3. 本誌には場面緘黙に関する未公刊の日本語で書かれた原著論文、事例研究、資料、展望、総説、実践報告など、オリジナルな学術論文を掲載する。そのほか、招待論文、特集論文、書評論文、書評等を掲載する。
 - (1) 原著論文：理論的、実験的、調査などによる研究論文で独創性の高いもの
 - (2) 事例研究：個別事例を扱う研究
 - (3) 資料：有用な資料で会員の参考になるもの
 - (4) 展望：場面緘黙に関係する重要な課題について内外の諸研究の成果を概観し、独自の観点から総合的に展望したもの
 - (5) 総説：先行研究の総括や解説、または政策や動向などを踏まえた提言など
 - (6) 実践報告：実際的な問題の究明や解決を目的とした実践をまとめたもの
 - (7) 招待論文、特集論文、書評論文、書評等は、編集委員会の依頼により執筆された論文又は記事とする。
 4. 未公刊の論文とは、投稿論文を構成する内容が、過去に刊行物において未発表である論文をいう。学術大会における発表、電子的に公開した学位論文、および研究助成費に基づく研究報告書の内容は、刊行物における公刊としない。ただし、論文の投稿にあたっては、投稿論文本文の末尾に、付記として、論文の内容は学術大会発表／学位論文／研究助成費研究報告書を踏まえていることを明示すること。
 5. 人権を侵すことにつながる内容の研究や表現は認められない。
 6. 掲載後に研究倫理に違反する行為が確認された場合は取り下げや削除を行う。
 7. 本誌に掲載された論文の著作権は日本場面緘黙研究会に帰属する。
 8. 本誌の編集は編集委員会が行う。
 9. 投稿論文は編集委員会が審査し、掲載の可否を決定する。
 10. 編集委員は常任理事会の議を経て会長が委嘱する。
 11. 編集委員会には委員長1名、副委員長2名をおく。
 12. 本誌の編集事務は日本場面緘黙研究会事務局において行う。
- ※ 最新の編集規定は研究会 HP で確認してください。

原著論文

日本における場面緘黙児に対する心理学的支援の実態

—保護者 251 名への質問紙調査から—

末永 真惟子 東北大学大学院教育学研究科

吉田 沙蘭 東北大学大学院教育学研究科

要旨：本研究では、日本の場面緘黙児の特性及び支援の実態の把握を目的とし、保護者 251 名に質問紙調査を行った。その結果、調査時点で継続的な支援を受けていた者は 58.9%で、SMQ-J の得点について調査時点で継続的な支援を受けていた「支援群」とそうでない「非支援群」で比較したところ、症状に関する項目の得点には有意差は見られなかったが、影響や悩みに関する項目の得点は支援群の方が有意に高かった。受けている支援内容は遊戯療法が 46.9%、保護者への心理面接が 42.7%、認知行動療法が 17.5%などであった。継続的な支援を受けていない者が約 4 割いたことから支援機関が場面緘黙に関する専門性を高めることや場面緘黙児を支援機関につなげる取り組みが重要だろう。また、重症度に関わらず保護者が症状や悩みを大きく認識しているほど支援への動機が高まり、継続的な支援につながりやすい可能性がある。今後、支援へのつながりを促進・阻害する要因について詳しく調査されることが望まれる。

キーワード：場面緘黙、心理学的支援、心理療法、実態調査、保護者調査

I. 問題と目的

場面緘黙は、ほかの状況で話しているにもかかわらず、話すことが期待されている特定の社会的状況（例：学校）において、話すことが一貫してできないという、不安症の一つである（American Psychiatric Association, 2013）。発話だけではなく動作や表情のぎこちなさ、固まって動けないことなど非言語的反応も困難な場合も多い（久田・金原・梶・角田・青木, 2016）。そのように、場面緘黙は日常生活に大きな困難をもたらすが、未だ日本では医療や教育の現場でも大きな社会的問題と捉えられず、専門家や教職員等にあまり知られていない上、相談や治療を行う機関も非常に少ない（久田ら, 2016）。また、当事者が困難を自ら訴えることは難しい上、家庭では問題なく話しているために家族は気付かなかつたり重要視しなかつたりし、学校関係者も学校経営上の問題になっていないために問題視しないことが多いなど、様々な事情から当事者が支援に繋がることは極めて限られていると言われている（久田ら,

2016）。

しかし、場面緘黙は適切な介入によって改善する可能性が高いとされており（Kotrba, 2015）、当事者を適切な支援に繋げる必要性は高い。海外においては、場面緘黙の治療に関して様々な実証的介入研究が行われ、系統的レビューもなされている。例えば、Cohan, Chavira & Stein (2006) は、1990 年から 2005 年に査読付き雑誌に掲載された介入研究 23 件（行動的介入認知行動的介入 10 件、精神力動的介入 5 件、行動的言語訓練 1 件、家族療法 1 件、複合的アプローチ 6 件）の統合的文献レビューを行い、なかでも行動的認知行動的介入が最も支持されることを示している。一方で、治療効果を検証する研究デザインは十分でないことも指摘している。最近の研究として、Hipolito, Stacey, Wright, Murayama & Creswell (2023) は 1992 年以降の場面緘黙児に対する非薬理学的介入の効果研究 25 件の系統的レビューを行っている。25 件の内訳は、行動療法単独 6 件、行動的・システムのアプローチ 18 件、行動的、

システムの及び遊戯療法的な身体志向的療法を組み合わせたもの1件であった。それらの研究で用いられた介入要素としては、エクスポージャー（段階的エクスポージャー、刺激フェイディング等）及び報酬システム（随伴性マネジメント、強化等）がそれぞれ24件、親や教師に対する心理教育19件、レポートやかかわりの重視17件などが多く用いられており、遊戯療法は1件と最も少なかった。さらに、25件のうちランダム化比較試験(RCT)を行ったものは6件のみであったが、そのうち5件についてメタ分析を行い、行動的アプローチとシステムのアプローチの組み合わせが効果的であることを示唆している。また一方で、系統的な効果検証研究はまだ不十分であることも指摘している。

日本では事例研究が重ねられているが単一事例のため一般化が難しく、複数ケースを用いた効果研究はまだあまり進んでいない。水野・関口・臼倉(2018)の事例研究35件の系統的レビューによると、親面接や遊戯療法がメジャーで、段階的エクスポージャーは少なかった。この結果から日本では、場面緘黙児に対する行動療法の実施は稀ではないが、心理学的支援法として一般的ではないことが明らかになったと考察されている。

これまで述べてきた通り、場面緘黙児は社会生活上で様々な困難を抱えている一方、日本では支援機関の少なさや障害特性等によって適切な支援が十分に提供されていない。事例研究のレビューによって日本での場面緘黙児への支援の現状を推察した先行研究はあるが、パブリケーションバイアスの問題がある上、実際に場面緘黙児へ実施されている支援についての量的調査は行われていない。したがって、日本において、場面緘黙児に対してどのような支援が実施されているかについては十分に明らかになっていない。場面緘黙児に対する適切な支援の提供について検討するにあたって、まずは支援の実態を調査することが必要であり、この点を明らかにすることに意義があると考えられる。しかし、臨床現場で勤務する支援者に対して調査を実施することは守秘義務の問題などから困難である。そこで本研究では、場面緘黙児を持つ保護者に対して質問紙調査を行い、日本における場面緘黙児の特性と場面緘黙児に対する支援の実態を把握することを目的とした。

II. 方法

1. 対象者と調査手続き

調査対象者は、一般的に発話が増え言葉でのコミュ

ニケーションが可能になるとされる時期から、子どもの場面緘黙症状について保護者が関与すると考えられる高校生以下の児、すなわち、2歳～18歳の場面緘黙児を持つ保護者251名だった。なお、「場面緘黙のある2歳～18歳のお子さんをお持ちの保護者の方を対象としています。なお、診断の有無は問いません。」と示し、診断は条件とせず、場面緘黙の症状を有するかかの判断は保護者に委ねた。調査の手続きは、2021年10月にSNSを通じて、場面緘黙に関する親の会の参加者、SNSで「場面緘黙の息子(娘)」といった言葉を含む投稿やプロフィール記載がある等、自身の子の場面緘黙に関して何らかの発信をしている保護者のアカウントに対して、Googleフォームを配布し、調査対象に当てはまる場合に協力を依頼した。なお、場面緘黙を持つ子どもが複数いる保護者に対しては、1人ずつ別々に回答するよう求めた。

2. 倫理的配慮

本研究は、東北大学教育学研究科の研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した(承認ID:21-1-026)。また、調査依頼時の文章及びGoogleフォームの最初に、アンケートへの参加は任意であり、不参加による不利益はないこと、個人が特定されることや個人の回答が公開されることがないこと、得られたデータに関しては調査者が責任を持って管理と処分を行い、学術的な目的以外で使うことがないことを明記した。

3. 質問紙の構成

(1) フェイスシート：回答者の続柄と年齢、場面緘黙を持つ子ども1人についての性別や年齢、発症年齢、診断の有無とその年齢、併存障害の診断について回答を求めた。

(2) 支援機関の利用について：これまでに場面緘黙を持つ子どもに関して、利用したことのある医療機関や相談機関を問い、調査時点もそれらの機関において継続的な支援を受けているかを尋ねた。選択肢は筆頭著者が独自に作成し、精神科、児童精神科、小児科、スクールカウンセラー、公的相談機関(発達相談支援センターや子育て相談センターなどの地域の相談機関)、私設の相談機関(カウンセリングルームなど)、放課後等デイサービスなどの療育、その他とした。

(3) 場面緘黙質問票(SMQ-R)：Bergman, Keller, Piacentini, and Bergman(2008)が作成したSMQ(Selective Mutism Questionnaire)をかんもくネットが翻訳した尺度である。本調査実施後に角田・高木・臼井・富岡・梶・金原・広瀬(2022)によって標準化され、SMQ-Rから「必要に応じて、おけいごとや学校

Table1 場面緘黙児の背景要因

項目	全体(n=243)	支援群(n=143)	非支援群(n=100)
男児	82 (33.7%)	54 (37.8%)	28 (26.0%)
女児	161 (66.3%)	89 (62.2%)	72 (72.0%)
年齢	9.2 (3.5)	8.9 (3.4)	9.6 (3.6)
発症年齢(n = 231)	3.9 (2.2)	3.9 (2.3)	3.8 (2.1)
診断あり	160 (65.8%)	109 (76.2%)	51 (51.0%) **
診断年齢(n = 159)	5.8 (3.0)	6.0 (3.2)	5.3 (2.7)
自閉スペクトラム症	68 (27.8%)	48 (33.6%)	20 (20.0%) *
注意欠如・多動症	11 (4.5%)	8 (5.6%)	3 (3.0%)
知的能力障害	8 (3.3%)	5 (3.5%)	3 (3.0%)
他の不安障害	8 (3.3%)	6 (4.2%)	2 (2.0%)
小児期発症流暢症	3 (1.2%)	1 (0.7%)	2 (2.0%)

** $p < .01$, * $p < .05$.

平均 (SD) ;n(%).

Table2 利用経験のある機関の人数と割合

項目	全体(n=243)	支援群(n=143)	非支援群(n=100)
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
公的相談機関	142 (58.7%)	91 (63.6%)	51 (51.0%) +
児童精神科	116 (47.9%)	78 (54.6%)	38 (38.0%) *
スクールカウンセラー	107 (44.2%)	64 (44.8%)	43 (43.0%)
小児科	83 (34.3%)	62 (43.4%)	21 (21.0%) **
放課後等デイサービスなどの療育	70 (28.9%)	57 (39.9%)	13 (13.0%) **
私設の相談機関	33 (13.6%)	19 (13.3%)	14 (14.0%)
精神科	20 (8.3%)	12 (8.4%)	8 (8.0%)

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$.

外のサークル活動で話す」を除いた SMQ-J が作成された。そのため、分析は SMQ-J とした。よって、以降は SMQ-J と記す。SMQ-J は場面緘黙症状に関する 15 項目と、臨床目的で用いられる影響や悩みに関する 6 項目の計 21 項目からなる。

場面緘黙症状に関する項目は、様々な状況における発話についての文章を提示し、保護者がそれぞれ「0: 全くない」から「3: いつも」の 4 件法により回答することで子どもの場面緘黙の症状の程度を調べることができ、得点が低いほど重症度が高いことを示す。影響や悩みに関する項目は、話せないことによる生活や人間関係への影響の程度、子ども及び保護者の悩みの程度についての文章を提示し、それぞれ「0: 全くない」から「3: 大いにある」の 4 件法により回答を求めた。得点が高いほど影響や悩みが大きいと認識していることを示す。

なお、調査時点で継続的な支援を受けている者には支援開始との関連を検討するために、翻訳者の許可を得て、支援開始当時について尋ね、4 件法の選択肢も過去形に変更した。調査時点で継続的な支援を受けていない者には、尺度の本来の利用方法通り最近 2 週間のみについて尋ねた。対象者の回答の負担を考慮して、調査時点で継続的な支援を受けている者には支援開始当時についてのみ尋ね、最近 2 週間については尋ねていない。

(4) 支援の内容について: まず、これまでに受けた全ての支援内容を回答するよう求めた。主要な心理療法の名称及び薬物療法を選択肢としたが、保護者が回答しやすいよう、それぞれの内容や目的について簡単に説明を加えている。その支援の実施経緯、開始年齢、頻度について選択式で尋ねた。

4. 統計解析

まず、場面緘黙児の背景要因、支援の内容について記述統計を得た。

SMQ-Jについては、場面緘黙症状に関する15項目の得点を合計してSMQ-J得点とし、「第1因子社会場面」、「第2因子学校場面（教師）」、「第3因子家族関連場面」、「第4因子学校場面（同級生）」の4因子ごとに1項目あたりの得点を算出した。影響や悩みに関する6項目については、合計点を算出し、影響や悩みの得点（以下SMQ-J臨床得点と記述）とした。なお、SMQ-J得点は得点が低いほど重症度が高いことを示し、SMQ-J臨床得点は得点が高いほど場面緘黙症状による影響や悩みが大きいと認識していることを示す。

また、調査時点で継続的な支援を受けていると回答した者を「支援群」、継続的な支援を受けていないと回答した保護者を「非支援群」とした。2群に対して、 χ^2 検定を行い、背景要因について比較した。同様にSMQ-J得点、SMQ-J臨床得点についてt検定によって2群で比較した。

III. 結果

1. 場面緘黙児の特性

場面緘黙児を持つ保護者251名の回答を得た。このうち、性別、年齢、診断の有無のいずれかについて回答漏れがあった者及び複数の子どもについて回答している者を除外し、243名を分析対象とした（有効回答率96.8%）。

場面緘黙児の背景要因についてTable1にまとめた。性別は男児82名（33.7%）、女児161名（66.3%）だった。そのうち、場面緘黙の診断を受けている者は160名（65.8%）だった。保護者が認識している、自身の子どもが場面緘黙を発症した際の年齢（発症年齢）は、1歳から13歳と幅広く、平均3.9歳（SD=2.2）だった。集団生活に入ることが多い3歳での発症が85名（37.0%）と最も多く見られた。場面緘黙の診断年齢は、3歳から17歳と幅広く、平均5.8歳（SD=3.0）だった。4歳が20名（12.7%）、5歳が28名（17.8%）、6歳が22名（14.0%）、7歳が22名（14.0%）と、集団生活に入り年月が経ってからの診断が多くみられ、ばらつきがあった。併存障害は、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder;以下ASD）が最も多く、68名（27.8%）だった（Table1）。

利用経験のある機関は、公的相談機関が最も多く、142名（58.7%）だった（Table2）。次いで、児童精神科、スクールカウンセラー、小児科が多く、順に116名（47.9%）、107名（44.2%）、83名（34.3%）だっ

Table3 支援群の受診開始時のSMQ-J

項目	平均 (SD)
社会場面	0.43 (0.62)
学校場面（教師）	0.49 (0.56)
家族関連場面	1.53 (0.71)
学校場面（同級生）	0.59 (0.65)
SMQ-J合計（15項目）	12.59 (6.74)
SMQ-J臨床得点（6項目）	12.52 (3.51)

Table4 非支援群の調査当時のSMQ-J

項目	平均 (SD)
社会場面	0.16 (2.60)
学校場面（教師）	0.57 (0.63)
家族関連場面	1.56 (0.79)
学校場面（同級生）	0.67 (0.70)
SMQ-J合計（15項目）	13.14 (7.47)
SMQ-J臨床得点（6項目）	11.20 (3.50)

た（Table2）。それらにおいて、調査時点で継続的な支援を受けていると回答した保護者は、143名（58.9%）、受けていないと回答した保護者は100名（41.1%）だった。

2. 場面緘黙の重症度

2群のSMQ-J得点及びSMQ-J臨床得点についてTable3、Table4にまとめた。支援群について、SMQ-Jの4因子のCronbachの α 係数は、第1因子 α =.819、第2因子 α =.793、第3因子 α =.751、第4因子 α =.764であり、概ね信頼性が確認された。同様に、非支援群について、第1因子 α =.816、第2因子 α =.800、第3因子 α =.816、第4因子 α =.734であり、概ね信頼性が確認された。SMQ-J臨床得点については、支援群で α =.751、非支援群で α =.788であり、概ね信頼性が確認された。支援群の支援開始時の得点は、SMQ-J得点が12.59点（SD=6.74）、SMQ-J臨床得点が12.52点（SD=3.51）だった。SMQ-Jを因子ごとにみても、「社会場面」の得点は0.43点（SD=0.62）、「学校場面（教師）」の得点は0.49点（SD=0.56）、「家族関連場面」の得点は1.53点（SD=0.71）、「学校場面（同級生）」の得点は0.59点（SD=0.65）だった（Table3）。一方、非支援群の調査時点の得点は、SMQ-J得点が13.14点（SD=7.47）、SMQ-J臨床得点が11.20点（SD=3.50）だった。また同様にSMQ-Jを因子ごとにみても、「社会場面」の得点は0.16点（SD=2.60）、「学校場面

Table5 支援の頻度

	人数	(%)
1ヶ月に1回	55	(42.0%)
週1回	25	(19.1%)
数ヶ月に1回	21	(16.0%)
週数回	13	(9.9%)
半年以上に1回	10	(7.6%)
半年に1回	7	(5.3%)

Table6 場面緘黙児への支援方法

支援	人数	(%)
遊戯療法	67	(46.9%)
保護者への心理面接	61	(42.7%)
親子同席面接	38	(26.6%)
認知行動療法	25	(17.5%)
本人への心理面接	24	(16.8%)
SST	22	(15.4%)
薬物療法	20	(14.0%)
箱庭療法	9	(6.3%)
表現療法・芸術療法	6	(4.2%)

「教師」の得点は0.57点 ($SD=0.63$)、「家族関連場面」の得点は1.56点 ($SD=0.79$)、「学校場面(同級生)」の得点は0.67点 ($SD=0.70$) だった (Table 4)。

3. 支援群と非支援群の比較

支援群と非支援群に対して、 χ^2 検定を行い、背景要因について比較したところ、場面緘黙の診断を受けている者のほうが継続的な支援を受けている割合が有意に高かった ($\chi^2(1)=16.648, p=.000$) (Table 1)。また、ASDの診断を受けている者のほうが継続的な支援を受けている割合が有意に高かった ($\chi^2(1)=5.374, p=.020$)

(Table 1)。利用経験のある機関については、児童精神科 ($\chi^2(1)=6.122, p=.013$)、小児科 ($\chi^2(1)=12.730, p=.000$)、放課後等デイサービスなどの療育 ($\chi^2(1)=20.329, p=.000$) について利用経験がある者のほうが利用経験のない者よりも、継続的な支援を受けている割合が有意に高かった (Table 2)。

さらに、SMQ-Jについて t 検定を行い2群の得点を比較したところ、SMQ-J得点、SMQ-Jの因子ごとの得点のいずれでも有意差は見られなかったが、SMQ-J臨床得点は支援群のほうが有意に高かった ($t(204.8)=-2.870, p=.005$)。

4. 支援群に対して実施されている支援

支援開始年齢の平均は6.2歳 ($SD=2.9$)、現在の年齢から支援開始年齢を差し引いて求めた支援の継続期間は平均2.7年 ($SD=2.6$) だった。支援の頻度は、1ヶ月に1回が55名 (42.0%)、週1回が25名 (19.1%)、数ヶ月に1回が21名 (16.0%) だった (Table 5)。

支援内容に関しては、遊戯療法が最も多く67名 (46.9%) だった。次いで、保護者への心理面接が61名 (42.7%)、親子同席面接が38名 (26.6%)、認知行動療法が25名 (17.5%)、本人への心理面接が24名 (16.8%)、SSTが22名 (15.4%) だった (Table 6)。その支援を実施することになった経緯としては、医師や心理師等から提案された者が82名 (69.5%)、医師や心理師等から複数の方法を提案され、その中から選択した者が8名 (6.8%)、自分で適切な方法を調べて支援者側に提案 (相談) した者が28名 (23.7%) だった。

IV. 考察

1. 場面緘黙児に対する支援

本研究では、場面緘黙児とその支援の実態について調査を行い、①場面緘黙児のうち調査時点で継続的な支援を受けていた者は58.9%で、継続的な支援を受けていなかった者が41.1%いたこと、②支援内容について、遊戯療法が46.9%と最も多かったこと、③認知行動療法が17.5%にとどまったことが分かった。

まず、場面緘黙児のうち40%以上の者が調査時点で、継続的な支援を受けていない状態であったことについてである。場面緘黙は適切な介入によって改善する可能性が高く (Kotrba, 2015)、当事者を適切な支援に繋げる必要性は高いと考えられる。しかし、本調査の結果から支援を受けることができていない場面緘黙児及びその保護者が多いという課題が明らかになった。さらに、本調査では場面緘黙に関する親の会の参加者、SNSで自身の子の場面緘黙に関して何らかの発信をしている保護者を対象に協力を依頼した。そのため、そうした自発的な行動をしていない保護者や子どもの場面緘黙に気付いていないあるいは問題視していない保護者の回答は含まれていない。したがって、支援につながっていない場面緘黙児及びその保護者は、本研究の結果よりもさらに多い可能性がある。支援へのつながりを促進・阻害する要因についてはさらなる検証が必要であるが、先述の専門家や教職員にあまり知られていないこと、支援機関の少なさなどの社会的な問題による影響がある可能性がある。また、保護者側の要

因もあるだろう。まず、家庭では問題なく話しており、むしろ家ではよく話すと感じている保護者が多い(高木, 2015) ために家庭内では問題に直面せず、家族が困難を社会に訴えることが少ないとされる(久田ら, 2016)。また、場面緘黙児の母親は、子どもの場面緘黙に気付いた際に「緘黙症を重大には捉えない」という反応がみられることが指摘され(山中・井上, 2020)、そうした家族の認識が支援へのつながりに影響を与えている可能性がある。先述の通り、場面緘黙は適切な介入によって改善する可能性が高いとされていること(Kotrba, 2015) から、場面緘黙児及びその保護者に対して、支援機関によって適切な支援が行われること、彼らをそれにつなげることが必要であるといえる。より場面緘黙児を支援につなげるためには、園や学校で緘黙症状による困難を抱えている様子を直接見ている保育士、教職員等が子どもの場面緘黙に気付き、保護者に共有することが求められる。ただし、未だ日本では医療や教育の現場でも大きな社会的問題と捉えられず、専門家や教職員等にあまり知られていない上、相談や治療を行う機関も非常に少ない(久田ら, 2016) などの問題があるとされており、専門機関の支援の提供体制についても明らかになっていない。日本の専門機関の場面緘黙児への支援に関する体制や意識等について今後検証される必要があるだろう。また、非支援群には支援をかつて受けていたが調査時点では終了しており、支援が継続されていない者も含まれている可能性があることに留意する必要がある。本調査の結果からは支援の継続に影響を与える要因については考察できない。今後、支援へのつながりを促進・阻害する要因に加えて、支援の継続に影響を与える要因についての検討が望まれる。

次に、支援内容に関してである。水野ら(2018)の結果と同様に、本研究でも遊戯療法や保護者への心理面接が4割強と多く、認知行動療法やSSTは2割弱にとどまった。

1点目に、遊戯療法に関してである。場面緘黙に対する介入としての遊戯療法などの非指示的な治療方法は、発話を目的とはせず、緘黙症状という自我の防衛反応を不必要に強化しない治療空間の形成、ラポールの維持を第一条件としている(椎名・相馬, 1998)。場面緘黙の発症年齢の低さや発話がないという言語的接近の制約から、遊戯療法は箱庭療法と並んで選択されることが多いとされる心理療法であり(相馬, 1991)、本調査においても最も受けられていた支援であった。しかし、発話を目的とはしていないこと、プレイルームで

の関わりにとどまり学校での発話には繋がりにくいことから、遊戯療法のみでは場面緘黙症状の改善は難しいとされる(かんもくネット, 2008, p112)。本研究の対象者のなかにも遊戯療法のみではなく認知行動療法を統合して支援が行われていた例が17件(25.4%)あったが、場面緘黙症状の改善のためには遊戯療法だけではなく、遊戯療法と認知行動療法を組み合わせた支援の実施が強化されることが望まれる。

2点目に、認知行動療法に関してである。場面緘黙に対する介入として行動的認知行動的介入が効果的とされている(Cohan et al., 2006) にもかかわらず、認知行動療法を受けている者が2割弱であることが明らかになった。したがって、日本の場面緘黙児に対する支援の実態について、認知行動療法の実施は改善の余地があると考えられた。千葉県精神科医療施設での調査から通院中の標準時間精神療法を受けた経験のある外来患者91名のうち、個人での認知行動療法を経験したのは5.5%と、認知行動療法の実施は少ないことが明らかになり(原口・清水・中里・小堀・伊豫, 2015)、日本では、場面緘黙に限らず、認知行動療法を受けた経験のある患者の割合は低いとされている。医療機関における認知行動療法の阻害要因としては、「実施する時間がない」「採算が合わない」「実施できるスタッフがいない」などが多く挙げられている(高橋・武川・奥村・鈴木, 2018)。日本心理臨床学会会員326名のうち行動療法、認知行動療法を第一のオリエンテーションとする者は3.3%、12.7%であり、認知行動療法を提供できるセラピストは少ない(小川・岩佐・李・今野・大久保, 2011)。日本の学校現場では、海外のように系統的な行動療法的アプローチが実施されることはほとんどなく、スクールカウンセラーが「発話を強要してはならない」といった助言をする程度にとどまると言われる(Sluckin, Smith, Katz-Bernstein & Kakuta, 2015, p181)。

また、場面緘黙の障害特性として、ほとんどのクライアントが子どもであり言語能力が発達途上であること、さらに場面緘黙の症状によって発話や態度、行動面での表出が少ないあるいはほとんどなく、言語的コミュニケーションを介した不安階層表の作成や計画の立案などが困難なことがあり、そうした障壁も認知行動療法の実施が2割弱にとどまった一因として考えられる。ただし、高木(2021)はカウンセリングで話すことが出来なかったとしても、臨床家が聞き方を工夫し、筆談や顔きなど非言語的なコミュニケーション行動が出来れば臨床家との共同作業は可能であると述べ

ている。また、河井・河井 (1994) は、社会的場面における行動について、下から「動作・態度表出」、「感情・非言語表出」、「言語表出」と3つの水準に分け、必ずしも発語からではなく、抑制されている最も下位の階層から介入する必要があると述べている。したがって、治療者への発話が困難であっても、それぞれの状態に合わせて可能な手段でコミュニケーションを図り、場合によっては動作や表情の表出、非言語的コミュニケーションなど、発話よりも低い水準の行動を標的行動とした認知行動療法的な介入を行うことが重要だろう。

さらに支援の頻度の問題も要因として考えられる。Kotrba (2015) は、場面緘黙児への段階的エクスポージャー等の行動療法的なアプローチを行う場合、発話の回避という行動パターンを変化させるための試みを行うために学校内の治療のキーワーカーは子どもと少なくとも週3回、15分以上のかかわりが必要であると述べている。つまり、治療的な試みを継続的・計画的に行う必要があるということである。しかし、本調査の結果、対象者の支援の頻度は月に1回程度が42.0%であり、週1回以上は29.0%だった。フォローアップ等で頻度が少ない人も含まれている可能性はあるが、半年に1回以下の頻度の者が12.9%おり、継続的な支援が行われていても頻度が低い者が多いことが分かる。場面緘黙児は不安や緊張が強く、普段とは異なる場所や支援者という慣れない環境に不安や恐怖を感じやすいことが想定され(趙・河内山・園山, 2019)、認知行動療法を含め場面緘黙児に支援を行う場合、通う頻度が低ければ環境に慣れることも難しく、支援の効果が出にくい可能性があるだろう。したがって、場面緘黙児に対する支援、認知行動療法の実施の強化には、場面緘黙児についての支援機関の増加、場面緘黙児への頻度の高い継続的な支援の実施の必要性を支援機関に訴えていくことが重要だろう。

3点目に、保護者への心理面接も遊戯療法と並んで多かったが、場面緘黙児本人との言語的なコミュニケーションが困難な場合が多いこと、また、本人が支援機関を訪れることが困難な場合があることから選択されやすいと考えられる。大井 (1981) は、保護者への面接の機能について、①子どもの治療継続のために保護者とのラポールを形成すること、②保護者から子どもに関する正しい情報伝達を得ること、③保護者自身が抱える葛藤を乗り越えることで保護者の心身の安定をもたらすこと、④家族治療の仲介的役割を期待することの4つを挙げている。この役割の2つ目につい

て、年齢の低さと障害特性から本人との言語的なコミュニケーションが困難であることが多い場面緘黙児は、本人からの情報収集が難しく、保護者からの情報収集の必要性が高く、実施が多いと考えられる。そうした保護者からの情報は子どものアセスメントや支援の検討などに生かすことが出来るため有用であろう。また、3つ目の役割については、場面緘黙児の保護者は子どもの不安の解消や楽しい生活を取り戻すことを期待している一方で、怒りや鬱憤、困惑と恥ずかしさを感じていると訴えると言われ (Kotrba, 2015)、心理的不安定さを抱えていると考えられ、保護者への心理面接によって心身の安定を図る役割は重要であろう。さらに、4つ目の役割についても、学校場面や学校外での社会的場面における適切なかかわり方、環境調整、介入の実施について指示・助言することが出来る。場面緘黙児に対する認知行動療法のプログラムにおいても、保護者は治療チームの一員とされ、専門家との情報交換や公共の場での発話の練習の実施といった役割がある (Kotrba, 2015)。認知行動療法の実施においては、保護者への心理面接を並行して行い、保護者とも連携することが望まれる。

なお、その他に、場面緘黙児に関する支援機関としては、公的相談機関が最も多く利用されていたことが分かった。場面緘黙は発達障害者支援法の対象のため、発達障害者支援センターが利用でき、子どもについての相談先として児童相談所、子育て支援センターなどが利用できる。また、福祉に関する公的機関も利用できるだろう。精神保健福祉センター、児童相談所などは、各都道府県及び政令指定都市等に設置義務があり少なくとも1つは設置されており、無料で利用できる。援助要請の意思決定においては、要請による物質的・心理的な犠牲や損失の予測が関係していると考えられる (高木, 1997)。このうち、物質的な犠牲・損失の予測が生じる例として、小倉・今城 (2011) が、カウンセリングを受けたいと思っても行動は困難になると考えられるとしている、「時間的余裕がない場合」、「金銭的な負担が大きいと判断される場合」、「周りに相談機関がない場合」などがあるだろう。したがって、自分の住む自治体にあり、金銭的な負担がない公的相談機関は支援先として選ばれやすいと考えられる。より多くの場面緘黙児を継続的な支援につなげるためには、そうしたアクセスされやすい公的相談機関が場面緘黙児についての知識を持ち、アセスメントや心理学的支援、医療機関等へのリファー、園や学校との連携などの支援を行うことが重要だろう。

2. 支援群と非支援群の比較

支援群と非支援群の間でSMQ-Jを比較した。2群で評価時期が異なる上、非支援群はかつて支援を受けていた者が含まれている可能性があるため解釈には留意する必要があるが、2群でSMQ-J臨床得点のみに有意差が見られた。保護者の回答であるためSMQ-J得点が示す重症度が実際の状態と一致しているかは不明だが、重症度にかかわらず、保護者が症状による影響や悩みを大きく認識している場合に支援への動機が高まり、継続的な支援につながりやすい可能性がある。

また、ASDの併存について有意差がみられ、ASDの診断を受けている場面緘黙児のほうが継続的な支援につながりやすいことが分かった。これは、ASDなどの発達障害に対する知名度、支援体制や支援機関の認識と場面緘黙へのそれらの違いによると考えられる。場面緘黙は、発達障害者支援法の対象となっているものの、知名度が低く、支援の必要性が認識されにくいために早期発見・早期介入が困難であるという現状がある(中嶋, 2015)。また、発達障害者支援法では、場面緘黙は発達障害の定義のうちの“その他のこれに類する脳機能の障害”に含まれているが法律上での例示がない。支援機関への啓発を行い、発達障害や子どもを対象とする支援機関において場面緘黙が相談項目として明記されることで保護者が支援機関を見つけやすくなり、利用されやすくなるだろう。また、療育の利用経験と継続的な支援にも関連があると分かったが、これもASDを併存する場面緘黙児が支援につながりやすいことが影響していると考えられる。その他の理由として、放課後等デイサービスは放課後または休業日に子ども及び保護者と日常的にかかわる施設となっているため、利用を開始すれば支援が継続されやすいということも一因となっているだろう。ただし、場面緘黙に関する継続的な支援の有無について、ASDに関しての継続的な支援と混同して回答されている可能性があり、場面緘黙に関する支援とは限らない点には留意する必要がある。

そのほかには、児童精神科、小児科では継続的な支援が行われやすいことが分かった。児童精神科は発達障害の専門家であることが要因と考えられるが、専門医数が限られることや再来患者数の多さから新規患者を診る余裕がないことが指摘されている(原田, 2018)。小児科は、医師の数が多く、定期健診だけではなく予防接種や感冒などで日常的に利用することが多い上、校医としての園や学校との連携があり、多くの子どもと出会う機関である(原田, 2018)。それゆえ、発達障

害との関わりの強さ、継続的な支援の行われやすさがあり、本研究で有意差がみられたと考えられる。しかし、精神医学の専門性が高いとは限らない。また、利用経験のある者が多かったものの有意差がみられなかったスクールカウンセラーについては、多くの学校に設置されているが、子ども一人ひとりに割ける回数や頻度は十分でない(Alice, Rae, Nitz & Keiko, 2015)という問題の影響が考えられる。

3. 今後の課題と展望

本研究の限界点について、第一に、場面緘黙症状の判断や併存障害などの回答を保護者に一任しており、信頼性に欠ける部分があることが挙げられる。場面緘黙の診断を受けていない者が34.8%おり、対象者全員が場面緘黙の診断基準に当てはまるとは限らない。また、SMQ-Jについても園や学校での発話状況については保護者が直接見る機会が限られることから、実際の状況との乖離は否定できない。さらに、支援群は支援開始当時について回答しているためリコールバイアスの問題がある。したがって、実際に検査や行動観察を行った調査や保護者等から緘黙症状のない場面での様子について聞き取りを行い検査結果の解釈を検討することが望まれる。

第二に、SMQ-Jについて、異なる時期に関する回答を2群で比較している点がある。支援開始との関連を検討するために、調査時点で継続的な支援を受けている者には支援開始当時について尋ねたが、対象者の回答の負担を考慮して最近2週間については尋ねていない。その結果、異なる時期に関する回答を支援群と非支援群で比較しており、統計的に妥当であるとは言えない。

第三に、本研究では、守秘義務の問題などの実施の困難さから臨床現場ではなく、保護者を対象として支援の実態を調査した点がある。そのため、臨床現場の実態を正確に把握できているとは言えない可能性、また、保護者の理解に基づいて回答された本研究の結果と実際に行われている支援が異なる可能性がある。質問紙において各支援の内容について簡単に説明を加えたが、保護者が実施されている支援を正確に把握しているかは不明である。さらに、いくつかの心理療法を折衷・統合して実施することも少なくない。また、継続的な支援を受けているか否かで2群に分けたが、保護者が「継続的」をどの程度の期間と捉えたかが異なる可能性もある。

第四に、支援の実施経緯、開始年齢、頻度について支援全体として尋ねているため、それぞれの支援につ

いての実態が掴めているとは言えない点がある。

最後に、SMQ-Jの内容に関してである。これは発話のみを評価しており、緘動や不安・恐怖の程度については評価できていない。

本研究では、場面緘黙児の実態と支援について調査を行った。その結果、支援に繋がっていない例が約4割いたこと、重症度に関わらず保護者が症状や悩みを大きく認識している場合に継続的な支援につながりやすい可能性があること、遊戯療法や保護者への心理面接の実施が最も多かったこと、認知行動療法の実施が2割弱にとどまったことなどが明らかになった。今後これらの要因について研究が行われる必要がある。また、支援機関・支援者に、場面緘黙児についての理解や認識、支援の検討方法や目的などを尋ねることで、支援者の意図や提供体制など支援の実態をさらに把握することが必要だろう。

付記

本研究の調査にご協力いただいた「場面緘黙親の会」、「障害児育児サポート こころのはね」の運営の皆様、ご協力いただいた保護者の皆様にお礼申し上げます。本研究は、筆頭著者が東北大学に提出した卒業論文の一部を加筆・修正したものである。結果の一部は日本特殊教育学会第60回大会にて発表された。

引用文献

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing, Arlington, VA. 高橋三郎・大野裕監訳 (2014) .DSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- Bergman, R. L., Keller, M. L., Piacentini, J., & Bergman, A. J. (2008) The development and psychometric properties of the Selective Mutism Questionnaire. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 456-464.
- 趙成河・河内山牙・園山繁樹 (2019) 場面緘黙を示す幼児に対するクリニック型行動的介入の初期段階における刺激フェイディング法及び随伴性マネジメントの適用. *障害科学研究*, 43, 183-192.
- Fernandez, K. T. G. & Sugay, C. O. (2016) Psychodynamic play therapy: A case of selective mutism International. *Journal of Play Therapy*, 25 (4) , 203-209.
- 原田剛志 (2018) 発達障害臨床における児童精神科医の役割. *児童青年精神医学とその近接領域*, 59 (4) , 420-425.
- 原口正・清水栄司・中里道子・小堀修・伊豫雅臣 (2015) 千葉県における認知行動療法の実態: 質問紙調査. *千葉医学雑誌*, 91 (4) , 177-184.
- Hipolito, G., Pagnamenta, E., Stacey, H., Wright, E., Joffe, V., Murayama, K., & Creswell, C. (2023) A systematic review and meta-analysis of nonpharmacological interventions for children and adolescents with selective mutism. *JCPP Advances*, 3(3), e12166.
- 久田信行・金原洋治・梶正義・角田圭子・青木路人 (2016) 場面緘黙(選択性緘黙)の多様性—その臨床と教育—. *不安症研究*, 8 (1) , 31-45.
- 角田圭子・高木潤野・臼井なずな・富岡奈津代・梶正義・金原洋治・広瀬慎一 (2022) Selective Mutism Questionnaire 日本版 (SMQ-J) の信頼性と妥当性の検討. *不安症研究*, 14 (1) , 47-55.
- かんもくネット: 場面緘黙質問票 (SMQ-R) , Retrieved from: https://www.kanmoku.org/_files/ugd/0251a2_a0bb9514f4484dc29391a25abe4b87da.pdf (閲覧日: 2023年7月20日) .
- かんもくネット (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.
- Kotrba, A. (2014) *Selective Mutism: An Assessment and Intervention Guide for Therapists, Educators & Parents*. PESI Publishing & Media, Eau Claire. 丹明彦監訳 (2019) 場面緘黙の子どものアセスメントと支援—心理師・教師・保護者のためのガイドブック. 遠見書房.
- 水野雅之・関口雄一・臼倉瞳 (2018) 日本における場面緘黙児への支援に関する検討—2001年~2015年の論文を対象として—. *カウンセリング研究*, 51, 125-132.
- 中嶋裕子 (2015) 場面緘黙児への支援に関する一考察—家庭と保育園との連携支援事例—. *中国・四国社会福祉研究*, 4, 1-9.
- 小倉千尋・今城周造 (2011) 中年期女性における「心理専門家への援助要請」を規定する要因についての検討—計画的行動理論の観点から—. *昭和女子大学生活心理研究所紀要*, 13, 33-42.
- 小川俊樹・岩佐和典・李貞美・今野仁博・大久保智紗 (2011) 心理臨床に必要な心理査定教育に関する調査研究. 第1回日本臨床心理士養成大学院協議会研究助成 (B研究助成) 研究成果報告書.
- 大井正己 (1981) 親の治療. 白橋宏一郎・小倉清編, *児童精神科臨床 2 治療関係の成立と展開*. 星和書店,

201-228.

椎名幸由紀・相馬寿明（1998）選択性緘黙症の治療過程に関する研究—事例研究を中心に—. 茨城大学教育学部紀要 教育科学, 47, 153-164.

Sluckin, A., Smith, B. R., Katz-Bernstein, N., & Kakuta, K. (2015) Approaches to treatment of selective mutism in other languages. In Smith, B. R. & Sluckin, A., eds. *Tackling Selective Mutism a Guide for Professionals and Parents*. Jessica Kingsley Publishers Ltd, London, 193-205. かんもくネット訳（2017）場面緘黙支援の最前線—家族と支援者の連携をめざして. 学苑社, 172-183.

相馬寿明（1991）選択性緘黙の理解と治療—我が国の最近10年間の個別事例研究を中心に—. 特殊教育学研究, 29（1）, 53-59.

高木潤野（2015）家庭における場面緘黙児のコミュニケーションの特徴. 長野大学紀要, 36（3）, 13-21.

高木潤野（2021）臨床家のための場面緘黙改善プログラム. 学苑社.

高木修（1997）援助行動の生起過程に関するモデルの提案. 関西大学社会学部紀要, 29（1）, 1-21.

高橋史・武川清香・奥村泰之・鈴木伸一（2018）日本の精神科診療所における認知行動療法の提供体制に関する実態調査, Retrieved from: http://ftakalab.jp/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/japancbtclinic_report.pdf（閲覧日：2023年7月20日）.

山中智央・井上雅彦（2020）場面緘黙症を認知した際の母親に生じる心理的反応の質的分析—緘黙児・者を持つ母親の手記を通して—. 鳥取臨床心理研究, 13, 21-31.

—2023. 7. 26 受稿, 2024. 2. 28 受理—

特集論文

場面緘黙のある生徒の高校入試における課題と改善への提言

—思考力・判断力・表現力等の育成と評価から考える—

奥村 真衣子 信州大学学術研究院教育学系

園山 繁樹 KBS 発達教育支援研究所

要旨：本特集論文は、日本特殊教育学会第 61 回大会において、日本場面緘黙研究会が企画した自主シンポジウム（わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるⅨ—高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び「自己表現」をめぐって—）を基に、企画者、話題提供者、指定討論者が新たな情報や内容を加えて構成し直したものである。中学校では 2021 年度から改訂学習指導要領が全面実施され、出口にあたる高校入試においても思考力・判断力・表現力等を重視した新たな選抜方法が導入されつつある。本論文では次の観点、①学習指導要領で求められる資質・能力と場面緘黙の障害特性との関連、②場面緘黙のある中学生が直面する課題、③新たな選抜方法によるねらいから、場面緘黙のある中学生を取り巻く現状を整理した。高校入試はもとより、普通の授業における思考力・判断力・表現力等の育成と評価の方法が検討不足であり、まずは一人ひとりに応じた教育的支援や合理的配慮が行われることが望まれる。

キーワード：場面緘黙、高校入試、学習指導要領、思考力・判断力・表現力

I. はじめに

2017 年告示の学習指導要領を受けて、中学校では 2021 年度から改訂学習指導要領が全面実施され、出口にあたる高校入試の方法も大きな変革が見られている。生徒に求められる資質・能力として、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」が掲げられ、入学選抜においても評価の観点となっている。場面緘黙のある生徒にとっては特に、「思考力・判断力・表現力等」が適切に評価されうるかが課題と言える。

場面緘黙は学校等の社会的状況において発話が抑制されることを主症状とするが、発話以外の表現すること全般（例えば、体育における動作そのものや協働場面、美術や技術・家庭科における制作、作文など）にも困難さを示す場合がある（奥村・園山, 2018; Matsushita, Okumura, Sakai, Shimoyama, Sonoyama, 2020）。現行の学習指導要領においては、

どのように学ぶのかの視点として、主体的・対話的で深い学びを重視している。子どもたちが学習に見通しを持ちながら、子ども同士の対話や協働をとおして、様々な情報から自身の考えを形成したり、解決策を考えたり、創造したりできるような授業づくりが求められている。このような授業改善の視点は、発話の困難性のみでなく、考えの表出自体に不安や抵抗感が高い場面緘黙のある子どもにとって、負担が大きいものと考えられる。主体的・対話的で深い学びをとおして場面緘黙のある子どもの資質・能力を育成するためには、より丁寧な支援や配慮が必要とされるが、Matsushita et. al. (2020) の幼稚園・小学校・中学校教師に対する調査では、知識として場面緘黙のことを知っていても、その具体的な支援方法や体制構築には課題があることを示している。とりわけ、中学生にとっては、普通の授業への取り組みも高校入試の合否判定に関わる調査書に反映されるため、適切な支援のもと公正な評価が

求められる。

場面緘黙のある児童生徒に対する支援実態として、インクルーシブ教育システム構築支援データベース（国立特別支援教育総合研究所, online）において、実践事例全590件のうち場面緘黙に関する事例はわずか16件である。「場面緘黙（症）」8件、「選択性緘黙」2件、「選択性かん黙」3件、「緘黙」3件（重複除く）であった（2024年2月12日最終検索）。中学校3年生の事例では、当該地域で特別支援教育推進の役割を担う地域コーディネーターが受験先の私立高校特別支援教育コーディネーターと連携し、入試の面接にタブレット端末を使用した報告もあった。しかし、このような支援が実施されている学校はほんの一部と考えられ、場面緘黙のある生徒の教育的支援や受験上の配慮は十分な蓄積がない。

学習指導要領の改訂に合わせ、場面緘黙のある子どもに必要な教育的支援や受験上の配慮も変わってくる事が推察されるが、その方法が十分に検討されない中で、授業の方法や高校入試の方法は変化している。そのため、必要な支援や配慮が得られずに自身の力を適正に評価されない状況は大きな懸念点である。

II. 自主シンポジウム企画の趣旨

上述のような状況下で、高校入試において場面緘黙のある生徒にとって大きな困難となり得る事態が生じた。すなわち、2023年4月入学者を対象に、東京都で「中学校英語スピーキングテスト」、広島県で「自己表現」が高校入試に導入されたのである。いずれも発話や表現することに困難を伴う場面緘黙のある生徒には不利になり得る可能性がある。そこで本研究会では、日本特殊教育学会第61回大会において「オンデマンド+質問フォーム」形式の自主シンポジウム（わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるIX—高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び「自己表現」をめぐる—）を企画し、問題提起並びに議論を行った（園山・奥村・公文・若山・久田・梶, 2023）。登壇者と話題提供のタイトルは以下のとおりであった。

企画者：園山繁樹（KBS 発達教育支援研究所）

司会者：奥村真衣子（信州大学）

話題提供者：

公文 匠（静岡 場面かんもくの会）

「場面緘黙のある生徒の高校入試における配慮について考える～英語スピーキングテストを

例として～」

若山 恵（場面緘黙親の会関東 つぼみの会）

「高校入試『自己表現』についての課題と期待～保護者の立場より～」

久田信行（群馬医療福祉大学）

「合理的配慮の肥大と差別のステルス化」

指定討論者：梶 正義（関西国際大学）

本特集論文では自主シンポジウムでの議論を踏まえ、①上記2都県の実施状況とそこから見えた課題について、独自のアンケートや保護者の立場を踏まえながら論じ（公文・若山, 2024）、②入試における合理的配慮や特別措置について、本来の差別禁止の観点から改めて問題点を指摘し（久田, 2024）、③①②の課題を踏まえ、令和5年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査から問題点を整理し、特別支援教育推進体制の点検と改善から対応策を検討する（梶, 2024）ことで、場面緘黙のある生徒に対する入試の在り方への問題提起とする。

本論文では特集内容に関連する事項として、まず、①学習指導要領で求められる資質・能力と場面緘黙の障害特性との関連、②場面緘黙のある中学生が直面する課題、③新たな選抜方法によるねらいについて、以下論ずることとする。

III. 学習指導要領で求められる資質・能力と場面緘黙の障害特性との関連

中学校学習指導要領解説総則編（2017）において、資質・能力の三つの柱である「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」のうち、「思考力、判断力、表現力等」については、下記のように述べられている。（下線は筆者）

生徒が「理解していることやできることをどう使うか」に関わる「思考力、判断力、表現力等」は、社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でも、その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいかを考えたりするなどの力であり、変化が激しく予測困難な時代に向けてますますその重要性は高まっている。

学校教育法第30条第2項において、「思考力、判断力、表現力等」とは、「知識及び技能」を活用して課題を解決するために必要な力と規定されている。

この「知識及び技能を活用して課題を解決する」という過程については、中央教育審議会答申が指摘するように、大きく分類して次の三つがあると考えられる。

- ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

各教科等において求められる「思考力・判断力・表現力等」を育成していく上では、こうした学習過程の違いに留意することが重要である。

上記の下線に示したように、各教科において自分の考えを形成して表現すること、他者と意見を共有して問題解決を図ったり集団の考えを形成したりすることが重視されている。発話という形態によらなくても、自分の考えを表出したり、他者と意見を交わしたりすることは、自分がどう思われるかといった他者からの評価に敏感な場面緘黙のある生徒にとっては難しいことである。発話が困難な背景にも注意を向け、適切な教育的支援や合理的配慮を行い、思考力・判断力・表現力等を育成することにまずは注力することが求められる。しかしながら、場面緘黙のある児童生徒の思考力・判断力・表現力等を育成するために必要とされる支援や配慮は十分に整理されていない。教科の特性も大きく関わることから、具体的な姿を基に丁寧に検討していく必要がある。そして、学校において個に応じた経験を積みながら苦手を克服するとともに、受験時に必要な合理的配慮が受けられるようにしていくことが重要であると言える。

IV. 場面緘黙のある中学生が直面する課題

ここでは、筆者（奥村）の支援経験や大学講義における学生の認識を踏まえて論ずることとする。

1. 教科担任制による情報共有の困難さ

小学校までは学級担任制により、担任の理解のもと、各授業や生活全般において、一貫した支援が受けられる。一方、中学校では教科担任制となるため、各教師

が共通認識を持つことや、共通した支援を実施することに困難を示す（宮島，2021）。中学校では、学級担任と特別支援教育コーディネーターを中心として、当該生徒の支援体制を構築し、連携していく必要があるが、通級による指導等を利用していない生徒の場合、個別の指導計画の作成自体が進まなかったりし、各教科における配慮を受けにくい状況を生む。そのため、十分な配慮が得られずに、他の生徒と同じ対応にて評価されていることが否めない。自治体によっては中学1年生から3年生までの成績が調査書に記載されるため、入学時からの徹底した対応が求められる。

2. クラスメイトとの関係性

中学校では複数の小学校から入学者が集まり、新たな人間関係でスタートすることが多い。環境の変化を機に、場面緘黙の症状がよくなるケースもあり期待が持てる反面、場面緘黙の症状が再発したり、悪化したことがある。対人関係上のストレスがかかると、二次的な問題として、不登校や他の問題（強迫性障害、摂食障害、抑うつ、不安の増強など）が生ずることもある。小学校までの様子を知らない生徒からは働きかけに対する応答が得られなかったり、反応が乏しかったりすることにより、不機嫌ややる気がない、無視された、また表情が乏しい場合には何を考えているかわからないなどと誤解されることもある。こうした周囲の認識をも敏感に感じ取るために、対人上の不安が高まるといった悪循環が生まれる。適切な理解に基づいた多様性を認め合えるクラス運営が重要である。また、場面緘黙の症状が改善すると支援も自ずと減っていくが、元来の不安気質は持ち続けるために対人的なストレスには敏感である。そのため、小さなきっかけで不調に陥ることもある。場面緘黙の症状が見られなくても根底には不安気質があることを教師や保護者が認識し、長期的な視点で支援を考えることが必要である。

思春期はその特有の人間関係の繊細さもあり、場面緘黙のある生徒にとってはストレスを感じる状況も予想される。現行学習指導要領下においては、授業でペアワークやグループワークが多く生まれ、子どもたち同士で対話をとおして学んでいく。こうした授業形態でも場面緘黙のある生徒が自分の持っている力を発揮しながら参加し、学びを深めていけるよう人間関係への配慮も含め考えていく必要がある。

3. 教師とクラスメイトの対応に見られる期待

教職科目を受講する大学生の経験を下記に取り上げた。教師とクラスメイトの意識や関わり方次第で、場

面緘黙のある児童生徒が授業に参加しやすく、過ごしやすい環境づくりをすることができることを物語っており、場面緘黙支援への希望や期待が持てるものである。なお、掲載にあたっては学生に書面にて許可を得た。

- ❖ 教育実習で出会った子どもに、授業中に自ら挙手して発言の意志を見せるものの、発言の機会が与えられると固まってしまう、うなずくことや声を発することができなくなってしまう子がいた。担任の先生は、発言したいと挙手したことを尊重してその都度発言を待ち、難しい様子であればミニホワイトボードに書いてもらい、それを代読していた。発言は難しい状態がありながらも挙手を続けている様子から、教師のそうしたサポートを受け、話せない経験が本人にとって負なものとして作用していないのだろうと感じた。
- ❖ 教育実習の配属学級には場面緘黙の子が2人、吃音の子が1人いた。そのクラスではICTを活用して意見を出せる環境が設定されていた。考えをスプレッドシートで共有することで発話をしなくても意見が出せたり、ジャムボードを使うことで友達と話し合わなくても他の人の考えを見ることができたりしていた。掃除のときに何をしたらいいか話しかけたところ、顔を近づけて耳打ちのような感じで色々教えてくれた。関わり方次第では関係形成が上手くできるのではないかと、考えが変わる経験だった。
- ❖ 高校の時に場面緘黙のクラスメイトに会ったことを思い出した。その時は場面緘黙を知らず、活動時に発言をしたり意見を述べたりすることが全くなかったことから、やる気がないのかと勘違いしてしまっていたが、そのことを母に相談したところ場面緘黙だと知った。「はい」「いいえ」で答えられる質問には的確に意思を示してくれるようになり、徐々に言葉も発してくれるようになった。
- ❖ 高校のときにほとんど話している姿を見たことがない子がいた。グループワークでその子と同じグループになったことがあったのだが、「これで良いと思う？」というような「はい」「いいえ」で答えられるような質問をした記憶がある。プリントに自分の考えを書いたものがあったため、「見てもいい？」と聞いて書いた文章を読ませてもらったこともある。周りが少しできる対応を考えることで、その子の生活のしやすさが変わるのだと感じ

た。

V. 新たな選抜方法によるねらい

筆者（奥村）の所属機関のある長野県では、令和7年度の公立高校入試より、受検者全員に面接が導入される予定である。パンフレット「令和7年（2025年）4月に長野県の公立高校への入学を希望するみなさんへ」（長野県教育委員会、2022）によると、新制度では「主体的に学び続けること」を大切にしている。「主体的」とは「自分で考え、自分で判断・決定して、自ら行動すること」であり、面接をとおして主体的に学ぶ姿勢を確認する。そのため、中学1年時より「自分自身で考えて行動すること」を大事にして、自分のことを日々振り返り、将来の夢や希望について考え、それを言葉にすることを習慣にすることを生徒たちに求める。

長野県公立高等学校入学者選抜制度（長野県教育委員会、2022）によると、実施の形態として、「対面による面接」と「紙上面接（質問事項に対して記述することで答える面接形式）」がある。紙上面接の質問項目は下記の「紙上面接を用いた面接シート（案）」に示す通りであり、学力検査終了後に10分間行う。「対面による面接」では「紙上面接」と同じ質問項目の他に各高校が設定した質問をする場合があり、面接時間も各高校が設定する。

「紙上面接を用いた面接シート（案）」

- 1 これまで、学校での学習や学校内外での活動の中で、関心を持って取り組んだことと、その中で学んだことは何ですか。
 - 2 高校で何を学んだり、何に取り組んだりしてみたいですか。
- 高校に伝えたいことや理解してほしいこと、自己ピーアールなどを自由に記入してください。
 （記入した内容によって、選抜で不利になることはまったくありません。）（下線ママ）

また、長野県公立高等学校入学者選抜制度（長野県教育委員会、2022）のQ&Aのうち、場面緘黙のある生徒にも関連すると思われるものを下記に挙げた。

- Q：生徒によっては、面接で学習や活動の振り返りについて回答できない子もいると思われる。
- A：中学校等での学びに対する質問では、その子なりの振り返りを自分の言葉で表現することを大切にしたいと考えています。けっして実績や前向き

な取組だけを肯定的に評価するものではありません。例えば、欠席が多いため学校の活動にあまり参加できなかった受検生が「私は休みが多かったため、学校の活動にはあまり積極的に取り組むことができなかったが…」と回答したとしても、それがその子なりの振り返りであるとして十分評価します。子どもたちには、中学校等の3年間を通して、その子なりに、自分を見つめ表現できる力を身につけていくことを大切にしてほしいと思っています。

Q: 本人の特性から授業などで書くかわりにタブレット端末を使用している生徒がいるが、障がいのある受検生への配慮はどの程度までしてもらえるのか。また、当日の突発的な心身不調などにも対応してもらえるのか。

A: 中学校等での個別の指導計画等に基づいた計画的・継続的支援をもとに、学校間で連絡を取り合いながら合理的配慮について検討をします。また、当日の急な要望にも、公平性・妥当性を判断し人的・物的に可能な限りの配慮をします。

Q: 面接の評価はどのようにされるのか。また、その結果は開示されるのか。

Q: 面接が導入されることで、選抜方法(評価方法)はどのようになるのか。調査書、学力検査と面接で評価の比重を設定するのか。

A: 面接の評価方法は、A・B・Cの段階別評価を原則とし、その結果は開示します。後期選抜は各高校が、調査書のすべての内容、学力検査の結果、調査書の教科の成績と学力検査の結果から作成する相関図を資料として、また、面接の評価や一部の学科では実技検査等の結果を参考資料として用いて、総合的に合否を判定します。評価の比重を設定した選抜方法ではありません。

長野県公立高等学校入学者選抜における面接では、学力の3要素である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」のうち、「主体的に学習に取り組む態度」を評価するものであり、学力をより多面的・総合的に評価する制度となっている。上記Q&Aにもあるように、個別の指導計画等を基に合理的配慮を受けることが可能であり、場面緘黙のある生徒も個別に対応を検討してもらえそうである。また、合否判定において、面接は参考資料の位

置づけである。一方、東京都の英語スピーキングテストでは、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」を測るもので、テスト結果が入試の総合得点に直結する。障害のある生徒が受けられる配慮は特別措置となり、あらかじめ提示された措置内容から申請する形となるため、一人ひとりに応じた対応が受けられないなどの問題がある。

各自治体で導入される新たな高校入試の方法は、それぞれ試験の意図や測りたい学力、合否判定への影響が異なり、場面緘黙のある生徒が十分に力を発揮できるものか、まだまだ今後の動向を確認する必要がある。いずれの入試方法もすべての生徒に公平な実施となることが望まれる。

VI. おわりに

本特集論文は、教育現場における理解が不十分で、これまで具体的な対応が十分に検討されてこなかった場面緘黙のある生徒の高校入試の問題に焦点を当てて、その課題を取り上げた。この後に続く一連の論文では、公文氏・若山氏、久田氏、梶氏それぞれより、高校入試における課題を論じている。

学習指導要領の改訂を受けた高校入試改革は課題もありつつも、必ずしも場面緘黙のある生徒にとってマイナスの影響だけではないとも考えられる。例えば、英検に挑戦する場面緘黙のある生徒も少なくないが、3級以上からは二次試験で面接が課される。面接試験をクリアして自信をつける生徒もいる。このようなことから、学校生活の節目に発話や表現の機会があることは、苦手を克服し成長できる可能性も含んでいる。もちろん、場面緘黙のある生徒が不利益を被らないような高校入試の実施方法と評価方法を整備することが大前提にあるが、そこへ向けて場面緘黙のある生徒の成長を長期的にサポートすることが学校教育には望まれる。

付記

著者の執筆分担は、奥村が全体を執筆し、園山は自主シンポジウムにおいて企画趣旨説明をするとともに、奥村が執筆した内容の一部に加筆修正を行った。

引用文献

- 久田信行(2024) 合理的配慮の肥大と障害者差別のステルス化—場面緘黙生徒の入試における間接差別—。場面緘黙研究, 2, 24-28.
- 梶正義(2024) 場面緘黙シンポジウムIXに参加して(指

定討論) —特別支援教育推進体制の点検と改善—
場面緘黙研究, 2, 29-32.

—2024.2.17 受稿, 2024.2.27 受理—

国立特別支援教育総合研究所 (online) インクルーシブ教育システム構築支援データベース. Retrieved from: <https://inclusive.nise.go.jp/> (閲覧日: 2024年2月12日)

[編集委員会付記] 本論文は編集委員会の依頼により、日本特殊教育学会第 61 回大会自主シンポジウム「わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるIX—高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び「自己表現」をめぐって—」に基づき執筆されたものである。

公文匠・若山恵 (2024) 場面緘黙のある生徒の高校入試における配慮について—「英語スピーキングテスト」「自己表現」を保護者の立場から考える—。場面緘黙研究, 2, 17-23.

Matsushita. H., Okumura. M., Sakai. T., Shimoyama. M., & Sonoyama. S. (2020) Difficulties faced by children with selective mutism in schools and support thereof. *Journal of Special Education Research*, 9 (1), 23-34.

宮島崇 (2021) 通常の学級との連携・協働による指導・支援 (中学校): 持続可能な LD 等通級指導教室を目指して—中学校ならではの難しさに挑戦した令和 2 年度の実践より—。LD ADHD & ASD, 19 (3), 24-27.

文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説総則編. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2019/03/18/1387018_001.pdf (閲覧日: 2024年1月25日)

長野県教育委員会 (2022) 長野県公立高等学校 新たな入学者選抜制度. Retrieved from: <https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/koko/gakko/saihen/joho/documents/20220324.pdf> (閲覧日: 2024年1月31日)

長野県教育委員会 (2022) パンフレット「令和 7 年 (2025 年) 4 月に長野県の公立高校への入学を希望するみなさんへ」。Retrieved from: https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/koko/gakko/saihen/joho/documents/r7_panfu.pdf (閲覧日: 2024年1月31日)

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.

園山繁樹・奥村真衣子・公文匠・若山恵・久田信行・梶正義 (2023) わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるIX—高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び「自己表現」をめぐって—。日本特殊教育学会第 61 回大会自主シンポジウム II-16.

特集論文

場面緘黙のある生徒の高校入試における配慮について

—「英語スピーキングテスト」「自己表現」を保護者の立場から考える—

公文 匠 静岡 場面かんもくの会

若山 恵 場面緘黙親の会関東 つぼみの会

要旨：日本特殊教育学会第 61 回大会自主シンポジウム「わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるIX」において、高校入試に新しく導入された「英語スピーキングテスト」（東京都）及び「自己表現」（広島県）という入試制度について、場面緘黙のある子の保護者の立場からの考えとして話題提供した。本論文ではまず、「中学校英語スピーキングテスト」（東京都）を一例として取り上げ、「主体的な学び」へと変化していく学校教育において高等学校入学者選別での「スピーキングテスト」が場面緘黙のある生徒にとってどのような困難をもたらすのか、困難解消のための必要な配慮が行われているか、そして場面緘黙のある生徒を取り巻く現状と課題について検討した。次に、全国で初めて実施された「自己表現」（広島県）という入試制度について、場面緘黙の生徒にとって必要な配慮がなされているといえるのかという課題、及び場面緘黙の生徒と取り巻く環境改善につながるのではないのかという期待について、保護者目線からの意見を述べた。

キーワード：公立高校入試、場面緘黙、特別支援教育推進体制、英語スピーキングテスト、自己表現

I. はじめに

場面緘黙のある子の保護者から、「受験」特に「面接」に対する不安や心配の声は度々聞かれる。2020年の教育改革を受け、受験生の「主体性」や「表現力」を判断しやすい面接や小論文などを取り入れようとする都道府県や高等学校が増えてきつつある。その中で、東京都の「英語スピーキングテスト」と広島県の「自己表現」は、受験生全員に課せられた配点も高い入試制度として、場面緘黙のある生徒にとって負担の大きいものであると言える。それらの入試制度において十分な配慮は受けることが可能か、また望ましい配慮とはどのようなものであるのかを検討する。

II. 東京都英語スピーキングテストについて

1. 外国語教育と評価方法の変化

1980年の「ゆとり教育」から2020年の「生きる力」に至るまで、大きく5回の教育改革が行われてきた。

その方向性は一貫しており、知識・技能を評価する「受動的な学び」から思考力・判断力・表現力といった個々の個性を重視した「主体的な学び」への改革でもあった。とりわけ2020年「生きる力」においては、「アクティブラーニング」を活用した授業改革に主眼が置かれている。中学校外国語科においては授業時数の拡大（各学年で105時間から140時間へ）、指導語数の増加（3年間で1200語程度から1600～1800語程度へ）に加え、これまでの教育で培われていないとされている「話すこと」を「やり取り」と「発表」の2領域に分けて、それぞれを強化することが指導の大きな変更点となった（文部科学省, 2017）。我が国において外国語とは英語のことであるが、英語4技能（「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」）の育成の中で、その結果を評価するため、2019年度の「全国学力・学習状況調査」の中学校英語においてスピーキングテストが実施され（国立教育成策研究所, 2019）、一部高等

学校入学者選抜での外部試験の導入などが進められている。そんな中、2022年11月に全国に先駆けて実施された東京都の中学校英語スピーキングテストは東京都教育委員会が外部業者と共同開発した独自の英語スピーキングテストであり、その評価点が都立高等学校入学者選抜に加点される一斉テストの形式をとるものである（東京都教育委員会, 2023a）。「令和4年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）」（文部科学省, 2023b）によれば、静岡県、三重県、奈良県、広島県、高知県で一部の学校に限られるが高等学校入学者選抜として英語における口述試験が実施された。英検を含む外部の外国語試験を高等学校入学者選抜として導入しているのは前出の東京都に加え、埼玉県、千葉県、大阪府、岡山県（一部高校）であった。英語を「話す力」を評価するためのスピーキングテストの本格導入はこれまでもいくつか試験的に運用されてきたが、一斉テストとしての大々的な運用を継続するのは東京都が初めてである。

2. スピーキングテストにおける配慮

東京都「中学校英語スピーキングテスト（ESAT-J）」は、都内公立中学校に在籍する第3学年全生徒並びに都内公立特別支援学校の中学部及び都内公立中学校の特別支援学級に在籍している生徒のうち、ESAT-Jの結果を都立高校入学者選抜に活用する等の理由により、受験を希望する生徒を対象とした一斉テストである（東京都教育委員会, 2023a）。結果はESAT-J GRADE（A～Fまでの6段階評価）で評価される。段階ごとに（A: 20点、B: 16点、C: 12点、D: 8点、E: 4点、F: 0点）の得点とされ、都立高等学校入学者選抜の学力検査点数、調査書点数を合わせて1000点満点に換算した点数に加えて評価される（東京都教育委員会, 2023b）。20/1020と全体では2%程度の配点であるが、学力検査前の調査書点数に加算されるため受験校選択への影響は大きい。外部試験として実施され、受験生は複数の指定会場にて同日同時刻に分散受験する。試験会場は委託業者が管理運営し、試験監督も委託業者スタッフである（東京都教育委員会, 2024）

さて、場面緘黙は自己表現が極端に抑制される障害であり、学校など特定の場での発話に困難を生じる例が多く知られている。我が国の有症率は概ね0.15～0.38%（河合・河合, 1994）と海外に比べ低い傾向にあるようだが、国公私立中学校生徒数に換算すると全国で6,355名程度の場面緘黙の中学生が在学していることとなる（「令和5年度学校基本調査結果」〔文部科学

省, 2024c〕に基づき、中学校〔国立・公立・私立〕在学者数3,177,508人に有病率0.2%で換算）中学校生徒数に換算すると全国で4,800名程度の場面緘黙の中学生が在籍していることとなる。

場面緘黙の症状は個人差が大きく、全ての生徒が同じように発話に困難があるわけではないだろう。一部の生徒は英語スピーキングテストの状況で英語で話すことが可能なこともあるかもしれないが、多くの場合、受検の時点で、新しい環境、見慣れない試験官、試験という状況において、通常以上に発話が困難になることが少なくないと推測される。場面緘黙の場合、身体も固まり、声さえ出ないなど、一般的な意味での発話困難とはレベルが違うことを考えると、困難の程度は著しいと考えざるを得ない。東京都中学校英語スピーキングテスト等の発話が必須の試験では、本来の能力を発揮することが出来ないことも想定される。公平な評価のためには合理的配慮の申し出が必要である。しかし、東京都中学校英語スピーキングテストにおいては、双方の対話によって形成される合理的配慮はなされない。受験生はあらかじめ設定されている「特別措置」より必要な配慮を選択し、事前に申請するのである。これは大学入学共通テストや実用英語技能検定など、不特定多数の受験生による一斉テストでは多く採用されている方法である。受験者が多すぎて、個別の配慮を決定するための建設的対話が事前に出来ないためである。

改めて東京都中学校英語スピーキングテストにおける発話に関する障害の特別措置を見ると、受験生は「解答時間の延長（3倍）」「採点の際に注意深く聞く」「申請者は解答時間3倍の特別措置教室にて受験」より選択し、申請できる（東京都教育委員会, 2023c）。いずれも事前に学校長の公印を受けた申請書類を提示し、受験者自身が申し込む必要がある。試験はタブレット端末にて問題を聞き取りマイクに解答を録音する。他の受験生と一緒に馴染みのない会場で発話録音しなければならない状況の配慮として、「解答時間の延長」が効果的であるか疑問である。同じようにスピーキングテストを導入している実用英語技能検定でも、個別の合理的配慮形成が出来ないため事前申請の特別措置を設けている（日本英語検定協会, 2023）。その内容は「面談の際に注意深く聞く」「促さずに答えるまで待つ」「Q&A、音読の試験に受験者の状況に応じた筆談、口話での解答を受け付ける」とより細やかな配慮が設定されている。タブレットに対してではなく面接官と対面して答える受験スタイルの違いからくるものである。

東京都中学校英語スピーキングテストでは個室での受験も筆記での解答も不可能である。となれば、会場で声を出せない受験生は意図的に不受験を選択する他はない。令和5年度より「きつ音や発話障害、難聴、緘黙等の障害・疾患により、英語「話すこと」の評価ができない場合」等により「中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J) で準備可能な特別措置の内容では受験できないと判断され、やむを得ず受験しない場合」の特別措置の申請が、「特別措置に関する案内書」にも明記された (東京都教育委員会, 2023c)。この場合の不受験については、学力検査の英語得点と同じ者のスピーキング結果を点数化し、その平均値に基づいて ESAT-J GRADE が求められる (東京都教育委員会, 2023d)。特別措置としての「不受験」が選択可能であることで、少なくとも評価なしを避けることはできる。選択肢は多い方が良いが、適切な配慮があれば出来たはずの受験の機会を奪っているとも言える。

3. 場面緘黙の生徒に必要な配慮を考える

「令和4年度公立中学校における英語教育実施状況調査」(文部科学省, 2023a)によれば、調査対象学校数9,208校のうち「話すこと」を評価するパフォーマンステストを実施しているのは8,818校(全体の95.7%)と、ほぼ全ての公立中学校において評価方法としてスピーキングテストを実施している。学期ごとの評価方法として発話でのテストを受けている中学生の中には、学校での発話が困難な生徒もいることだろう。その生徒たちがどのような配慮を受けているのか、録音音声で評価、筆記で評価などが考えられるが報告は少ない。場面緘黙は場面によって自己表現が極端に制限される障害ではあるが、周囲の理解や支援が積み重なることで自己表現が可能な場所が変わることがしばしば起こる。その意味でも、話せないことを理由に受験する機会を奪うことは適切であるとは言えない。

東京都英語スピーキングテストに戻れば、不受験や解答時間の延長だけでなく、試験日時をずらすことや少人数の部屋を用意することで解答が可能になるかもしれない。後出の若山の娘さんの例のように、受験という目標のために練習し声を出せるようになった例もある。不受験だけでなく、当事者と一緒に必要だと思う配慮を各々が行政に申し出る事が今後の受験生の助けになるだろう。2023年度の東京都中学校英語スピーキングテストにおいて江戸川区にて実施した調査(江戸川区議会, 2023)では、不受験を選択した生徒は全体の2.2%(112名)。その理由は全て「都立高校を受験しないから」というものであった。つまり、江戸川区

5,052名の区立中学3年生のうち障害を理由に不受験を選択した生徒は0人であった。不受験措置への周知が足りていないことも起因していると思われる。それでも、本来必要な配慮を選択できず適切な評価をされなかった生徒がどれだけいるかと危惧する数値である。吃音の支援団体は実用英語技能検定における適切な配慮を要望し、現在では筆談による解答、口話での解答を受け付ける配慮が追加されている(日本英語検定協会, 2023)。また東京都英語スピーキングテストにおいても同様に、2022年1月より解答時間の延長、不受験を選択した生徒への配点と必要な配慮を要望してきた。場面緘黙も必要な配慮は同じである。当事者に代わり周囲の支援者、保護者が配慮を訴える必要もあるだろう。申し出の数が多ければ多いほど、これからの受験生のための特別措置制度がより適切なものになる。吃音支援団体のように場面緘黙関連団体として適切な配慮への要望を出すことも大切であろう。

III. 自己表現

1. 広島県が新入試制度として導入した「自己表現」

令和5年度から広島県で公立高校入試制度が変わり、新たに導入されたのが、受検者全員に課す「自己表現」である。広島県が15歳に求めている「自己を認識し、自分の人生を選択し、表現することができる力」がどのくらい身に付いているのかをみるために行う面談方式の選抜制度である(広島県教育委員会, 2023a)。調査書の記載事項を簡素化する代わりに、これまで頑張ってきたことや高等学校に入学した後の目標などについて、自分の言葉で表現することになった。

2. 保護者の立場からの課題と期待

(1) 課題

「場面緘黙の受検者にとって『自己表現』が平等な選抜方法になりえるのだろうか」という疑問を、二つの視点から述べる。

① 「特別措置による合理的配慮」への疑問

広島県教育委員会が出している「自己表現についてQ&A」(広島県教育委員会, 2023b)の中に、「選択性緘黙等で、話すことが難しいのですが、配慮してもらえますか?」と「緘黙」が取り上げられている。その回答では、事前に特別措置願を提出することで、個々の状況に応じて、合理的配慮が行われることが明記されている。「令和6年度広島県公立高等学校入学者選抜実施要項」(広島県教育委員会他, online)によれば特別措置の申請において、発達障害を理由に特別措置を希望する者については、入学者選抜に関する特別措置

願、医師の診断書及び中学校における個別の教育支援計画等を中学校長を経由して志願先に応じて県教育委員会または市教育委員会に提出し許可を得る必要がある。非常に段階が多く、特別措置の申請への壁がとても高いことがわかる。普段より定期考査等で配慮されていることをもとに特別措置をされるというところに、違和感を覚える。普段の定期考査に「自己表現」のような場はなく、具体的にどのような配慮をお願いすることができるのか、正直考えつかないからである。場面緘黙というのは、話せないことばかりが目されるが、その他にも、「感情表現」や「動作」ができにくいということも主な症状である。公の場で「本当の姿」が出せないことで辛い思いをしている、つまり、「自己表現」という試験自体が「困難」と言えるのである。場面緘黙のある受検者がそういった場に立つということだけで、一般の受検者よりも大きな重圧を受けているということを理解していただきたい。

我が子が小学校低学年の頃、自分の意思を表すことができないことに悩む我が子と、「ありがとう」「いいよ」「いっしょにあそぼう」など意思表示カードを作成した。しかし、結局一度も自ら差し出すことはできなかった。そして、小学校3年生、朝の会の一分間スピーチでのこと。先生は娘に、「読んであげるから、スピーチを書いておいで」と作文用紙を渡してくれた。娘は決して文章が書けない子ではない。しかし、当日の朝まで原稿用紙は真っ白。その原稿用紙を前に学校に行く直前まで泣いていた。それは、「自分の思いをみんなの前で発表される」という不安から鉛筆を動かすことができなくなったのだった。

発話の困難さだけ注目され、話せないのならば、書かれたものを提示すればいいだろう、と安易にとらえがちだが、そういう考えだけでは救えない子がいるというのも理解していただきたい（かんもくネット、2018）。

これらのことから、「特別措置による合理的配慮を行うことができる」と書かれているこの回答だけでは、場面緘黙の受検者にどのような配慮がどこまで可能かという具体的に想定されたものがなく、「話すことが苦手な子にも配慮をしていますよ」という形だけのものに過ぎないのではないかと、疑問が残る。

②「評価方法、評価の採点基準」への疑問

「自己表現について Q&A」（広島県教育委員会、2023b, Q6-3）によれば、「話すことが苦手なことで、直接不利になることはありません。」「礼儀作法や話し方などのテクニックをみるものではありません。」と明

記しているように、声の大きさ等では評価しないとしている。

しかし、WEB説明会（広島県教育委員会、2022）の中で、平川教育長が面接と自己表現の違いについて言及する中で、「棒読みはだめですよ。普通に話せばいいんですよ。」とおっしゃっていた。「話し方のテクニックをみるものではない」と言いながら、結局「話し方」で評価が違ふという矛盾した発言だと感じた。

これらのことから、評価観点の一つ「表現する力」において、場面緘黙のある受検者が同じ評価基準で満点をとれる可能性があるのか、疑問に思う。

また、新入試制度になり、得点の割合が大きく変わった。学力検査6、内申2、自己表現2という割合で、それぞれの得点を600点、200点、200点に換算する。3年間の内申点と当日たった5分の自己表現の比率が同じなのである。そして、「令和6年度広島県立高等学校入学者選抜の基本方針」（広島県教育委員会、online）に基づいて筆者（若山）が計算すると、換算後の得点は、内申点は1点が約0.9点になるのに対して、自己表現は1点が約6.7点にもなる。

報道によれば、中学校で自己表現の練習として、先生方が評価をしたところ、一人の子の同じ内容で、5点と3点に分かれたという（goo ニュース、2023）。それだけ、評価の採点基準が曖昧で非常に難しいことだというのわかる。

このように、評価方法や採点基準にゆらぎがみられ、本当に場面緘黙がある生徒にとって不利な採点基準にならないのか、という疑問が残る。

(2) 期待

場面緘黙の生徒が「自己表現」に挑戦することで、不安を自信にかえるきっかけになるかもしれない、という期待もしている。

①娘の英検受験

娘が中学生の時、英検の二次試験で、初めて面接を受けることになった。当時は学校で小さな声で必要事項だけは伝えることができる程度だったため、英検の「障がい等のある方への受験上の配慮」を申請し、「受験上の配慮一覧」のなかにある、「発話への配慮」を申請した。当初はとても不安を感じていたが、無事合格することができ、そのことで自信を持つことができた。その後、「配慮」なしで挑戦したいと本人から申し出てきた。面接に向けて自分なりに努力を続け、無事、新しい級の合格を得ることもできた。それは、「合格したい気持ち」が「面接に対する恐怖や不安」より大きくなったことが、挑戦につながり、その成功体験が、自

信に繋がったのだと思う。

つまり、場面緘黙のある生徒にとって、「自己表現」に対する不安より、この高校に「合格したい気持ち」を大きくすることができれば、むしろ、場面緘黙と向き合い、症状緩和へのチャンスになり得るといえるのではないだろうか。

②受検者・学校現場の声

令和5年8月、広島県教育委員会(2023c)から「新しい広島県公立高等学校入学選抜制度に係る成果と課題について」が公表された。受検した生徒の回答に、「準備はとても大変だったが、自分についてや志望理由について深く考えることができ、自分の努力がはっきり現れる受験方法だと思うため、自己表現をして良かったと思う。」「自分自身について考え、自分がどんな人間か見つけ直すいい機会だと感じた。」という肯定的意見も見られた。また、学校現場からも、「各教科等の授業とも関連して、表現する指導が意識して行われるようになった。教員の授業改善が進んだ。」(中学校)、「市町教委受検者ごとの人となりや個性を知ることができ、全体として多彩で良かった。」(高等学校)、「入学生が自分たちの得意分野について理解してもらっているという意識をもっている感じがする。」(高等学校)という意見があり、「自己表現」を通して、生徒を見る目、またそのための授業改善につながった一面があったとういことがわかる。

実際の現受験生(中学3年生)数名の声を聞いたところ、準備に時間を奪われることや、たった5分で何が評価できるのかと疑問視する声が多く、「自己表現」を肯定的にとらえる意見には出会えなかったのだが、ほとんどが「面接よりまし」と答えた。場面緘黙だった娘に聞いても同意見で、「準備(心構え)ができるので、面接よりも不安が少ない」ということだった。

3. 今後の「自己表現」について思うこと

全国的に新しい入試制度で、面談方式の入試制度を全員に課すという都道府県が増えつつある。しかし、配点は各学校によって違ったり、総合的に判断するための資料としての扱いであったりして、広島県の「自己表現」の配点(全体の2割)が、全国的に見ても大きいことがわかる。

逆に、神奈川県は2013年から行われてきた面接の全面実施を2024年度より廃止した(神奈川県教育委員会,2022)。その理由として、「10分程度で実施している面接において、生徒の意欲を測ることはできても、新学習指導要領で求められる日頃の学習に向かう姿勢(「学びに向かう力」)を適切に評価することは困難で

あること。」としている。

一部の学校では面接の得点はほぼ変わらず、面接試験が形骸化しまっている学校が少なくなかったという(進学塾フォルテ,2023)。ほぼ形式に過ぎない面接に時間を使うのは、学校側、受験生側どちらにとって無駄と言える。広島の「自己表現」の採点についても、「得点換算で1点の重みが大きいため評価の差を付けづらく、無難な評価になる傾向がある。(高等学校)」という意見があがっているように、今の評価方法では今後形骸化するのではないかと懸念する。

今後の「自己表現」で私が期待することは、①合否を左右する点数化を廃止、②場面緘黙のある生徒は、自分自身を振り返り、未来に期待をもって自己表現ができるきっかけになること、③中学校では、学校生活の中で場面緘黙のある生徒が表現できる方法を日常的に探し、サポートしてくれること、④高等学校側では、場面緘黙のある生徒が挑戦した「自己表現」への努力をしっかりと評価し、入学後の指導やサポートに役立てること。そういう「自己表現」になることを願っている。

現在いろいろ上がっている課題や意見をもって、今後の「自己表現」がどのように改善されていくのか、期待をもって見ていきたい。

IV. おわりに

場面緘黙とは自己表現が極端に制限される障害である。しかし、自己表現が制限される場面であっても周囲の理解や支援を積み上げることで自己を表現できる場面が変わるということが往々にしてある。英語スピーキングテスト(公文)、面接での自己表現(若山)と、高等学校入学選抜でのあるべき配慮について考察した。若山が指摘するように配慮をしますと書かれているものの詳細が不明なため申し出をためらう例も考えられる。また公文の述べたように消極的な不受験を配慮とするのは、生徒の挑戦する意思を損なうものでもある。久田氏の合理的配慮(特別措置)は差別解消の手段に過ぎず、合理的配慮のみに偏った関心が必要な差別の理解、解消への議論を妨げているとの指摘(久田,2024)ももっともである。国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム構築支援データベース(国立特別支援教育総合研究所,online)において場面緘黙に関する事例は実践事例590件のうち僅か16件である。また、大阪府下A市での調査(成瀬,2015,2016)では、場面緘黙児童の担任をしたことがある教員は335名中158名(46.9%)と約半数が担任経験あ

りと回答した一方で、「緘黙知識」が「全くない」「あまりない」と回答した教員は全体の60.1%、「指導の自信」が「全くない」「あまりない」と回答した教員は全体の84.7%に上った。場面緘黙という障害の特性や支援の実例が周知されていないことの証左であろう。それでも日々の学校で、地域で、家庭で場面緘黙への効果的な支援や配慮は多く実践されており、親の会という組織の中ではそうした個別の事例を多く耳にする。そうした小さな配慮、支援の積み上げが場面緘黙という障害への理解とさらなる支援へと繋がっていく。その積み上げが受験においても適切な配慮につながり、場面緘黙のある生徒が自らの力で乗り越えられることにもなる。そのためにも、実施されている小さな配慮、小さな支援を出来るだけ多く記録、共有する必要があると考える。誰もが簡単にアクセスできるような形でいかに集約するのがよいのか、これから皆で考えていきたい。

付記

著者の執筆分担は、若山がⅠ、Ⅲ、公文がⅡ、Ⅳを執筆した。なお、自主シンポジウムにおいてはそれぞれが単独で話題提供を行った。

引用文献

- 江戸川区議会 (2023) 令和5年1月 文教委員会会議録. Retrieved from: [https://www.gikai.city.edogawa.tokyo.jp/voices/cgi/voiweb.exe?ACT=200&KE NSAKU=1&SORT=0&KTYP=0,1,2,3&KGTP=3 &FYY=2023&TYT=2023&TITL=%95%B6%8B% B3&TITL_SUBT=%97%DF%98a%82T%94N%81 @%82P%8C%8E%81@%95%B6%8B%B3%88%CF %88%F5%89%EF%81%7C01%8C%8E11%93% FA-11%8D%86&KGNO=1585&FINO=2207&HU ID=174908&UNID=k_R05011142111](https://www.gikai.city.edogawa.tokyo.jp/voices/cgi/voiweb.exe?ACT=200&KENSAKU=1&SORT=0&KTYP=0,1,2,3&KGTP=3&FYY=2023&TYT=2023&TITL=%95%B6%8B%B3&TITL_SUBT=%97%DF%98a%82T%94N%81@%82P%8C%8E%81@%95%B6%8B%B3%88%CF%88%F5%89%EF%81%7C01%8C%8E11%93%FA-11%8D%86&KGNO=1585&FINO=2207&HUID=174908&UNID=k_R05011142111) (閲覧日: 2024年2月8日)
- goo ニュース (2023) 公立高校入試の新制度 「自己表現」の課題とは 広島 (2023/03/14 記事). Retrieved from: https://news.goo.ne.jp/article/home_tv/region/home_tv-20230314198644.html#google_vignette (閲覧日: 2024年2月23日)
- 広島県教育委員会 (2022) 【字幕版】中学生対象! 新入試WEB説明会. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=EoZzBTiz8J4> (閲覧日: 2024年2月10日)
- 広島県教育委員会 (2023a) 自己表現 リーフレット. Retrieved from: <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/553361.pdf> (閲覧日: 2024年2月10日)
- 広島県教育委員会(2023b)自己表現について Q & A. Retrieved from: <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/jikohyouden.html> (閲覧日: 2024年2月10日)
- 広島県教育委員会 (2023c) 新しい広島県公立高等学校入学者選抜制度に係る成果と課題について. Retrieved from: <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/543033.pdf> (閲覧日: 2024年2月23日)
- 広島県教育委員会 (online) 令和6年度広島県立高等学校入学者選抜の基本方針. Retrieved from: <http://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/528935.pdf> (閲覧日: 2024年2月22日)
- 広島県教育委員会・広島市教育委員会・呉市教育委員会・尾道市教育委員会福山市教育委員会 (online) 令和6年度広島県公立高等学校入学者選抜実施要項. Retrieved from: <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/552863.pdf> (閲覧日: 2024年2月22日)
- 久田信行 (2024) 合理的配慮の肥大と障害者差別のステルス化—場面緘黙生徒の入試における間接差別—。場面緘黙研究, 2, 24-28.
- 神奈川県教育委員会 (2022) 神奈川県公立高等学校 入学者選抜制度改善方針. Retrieved from: <https://www.pref.kanagawa.jp/documents/24739/kaizenhousin.pdf> (閲覧日: 2024年2月10日)
- 河合芳文・河合英子 (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。
- かんもくネット (2018) リーフレット 子ども支援用 場面緘黙リーフレット「子どもに関わるみなさんへ」。 Retrieved from: <https://www.kanmoku.org/leaflet> (閲覧日: 2024年2月10日)
- 国立教育政策研究所 (2019) 平成31年度全国学力・学習状況調査の調査問題・正答例・解説資料について. Retrieved from: <https://www.nier.go.jp/19chousa/19chousa.htm> (閲覧日: 2024年2月23日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (online) インクルーシブ教育システム構築支援データベース. Retrieved from: <https://inclusive.nise.go.jp/> (閲覧日: 2024年2月18日)
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領(平成29年告示). Retrieved from: <https://www.mext.go.jp/cont>

- ent/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf (閲覧日: 2024年2月8日)
- 文部科学省 (2023a) 令和4年度公立中学校における英語教育実施状況調査. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoiku01-00029835_3.pdf (閲覧日: 2024年2月8日)
- 文部科学省 (2023b) 令和4年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査 (公立高等学校). Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/20221227-mxt_koukou01-1.pdf (閲覧日: 2024年2月8日)
- 文部科学省 (2023c) 令和5年度学校基本調査の公表について. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/20230823-mxt_chousa01-000031377_001.pdf (閲覧日: 2024年3月8日)
- 成瀬智仁 (2015) 緘黙児童に対する小学校教員の教育援助について—緘黙症状の類型と小学校教員のかかわり—. 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, p415.
- 成瀬智仁 (2016) 緘黙児童に対する小学校教員の教育援助について (2) —緘黙類型と小学校教員の援助の課題—. 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, p370.
- 日本英語検定協会 (2023) 障がい等のある方への受験上の配慮について. Retrieved from: https://www.eiken.or.jp/eiken/apply2/pdf/hairyo2023_3.pdf (閲覧日: 2024年2月8日)
- 進学塾フォルテ (2023) 令和6年度 (2024年度) の神奈川県公立高校選考基準について. Retrieved from: <https://forte-idogaya.com/archives/3360> (閲覧日: 2024年2月10日)
- 東京都教育委員会 (2023a) 令和5年度中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J) 実施要項. Retrieved from: <https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/files/esat-j/r5youkou.pdf> (閲覧日: 2024年2月8日)
- 東京都教育委員会 (2023b) 令和6年度東京都立高等学校入学者選抜実施要綱. Retrieved from: https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/admission/high_school/exam/files/release20230928_01/1-2.pdf (閲覧日: 2024年2月8日)
- 東京都教育委員会 (2023c) 中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J) 令和5年度特別措置に関する案内書【都内公立中学校等に在籍の方】. Retrieved from: <https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/files/esat-j/tokubetusoti.pdf> (閲覧日: 2024年2月23日)
- 東京都教育委員会 (2023d) 中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J) 結果の都立高校入試への活用について. Retrieved from: https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/admission/high_school/exam/files/guide2023_2/07.pdf (閲覧日: 2024年2月8日)
- 東京都教育委員会 (2024) 令和5年度 中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J) の実施状況について. Retrieved from: https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2024/release20240215_07.html (閲覧日: 2024年2月8日)
- 東京都教育庁 (2022) 令和4年度 中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J) における「やむを得ない理由により、ESAT-Jを受験できない生徒に対する措置」の申請について. Retrieved from: https://global-navi.metro.tokyo.lg.jp/files/357/000357/att_0000017.pdf (閲覧日: 2024年2月23日)

—2024.2.12 受稿, 2024.2.24 受理—

[編集委員会付記] 本論文は編集委員会の依頼により、日本特殊教育学会第61回大会自主シンポジウム「わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるIX—高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び「自己表現」をめぐって—」に基づき執筆されたものである。

特集論文

合理的配慮の肥大と障害者差別のステルス化

—場面緘黙生徒の入試における間接差別—

久田 信行 群馬医療福祉大学

要旨：場面緘黙の生徒にとって苦手な場面で、自己表現を求められる機会が増えている。特に、高校受験にかかわる公的な評価が、東京都では英語のスピーキングテスト、広島県では自己表現として実施され、その成績が高校入試の合否に影響するため、その問題点を自主シンポジウムで検討した。自己表現の問題は、受験だけでなく、アクティブラーニングの重視から、ディスカッションの場面が増えるなど、場面緘黙の生徒にとって、今日厳しい状況に陥っていると言えよう。本論では、場面緘黙という障害の特性に直接かかわる差別の側面を検討した。障害者差別解消法は元々、障害者への差別を禁止する法であったが、我が国ではその一部であった合理的配慮が中心テーマとして着目され、本来の差別禁止という観点が見えなくなっている。本論では、差別が見えなくなる（ステルス化）問題を中心に検討する。

キーワード：自己表現、障害者差別解消法、間接差別、合理的配慮、差別のステルス化

I. はじめに

受験などで合理的配慮が語られるようになったのは一つの進歩であるが、手放しに喜べない。合理的配慮の不作为（不提供）という差別の背景に、厳然たる差別が隠れてしまい、差別解消という目標から遠ざかる例が散見されている。この問題を本論では「差別のステルス化」と呼ぶことにする。

特別扱いはできないと言って、聴覚障害者に英語のヒアリングテストを行えば、明らかに不利になる。障害により不可能ないし非常に困難なテストを行い、その結果をもって入学を許可しない行為は、明らかに障害のある人にとって不利となる。

英語スピーキングテストの場合、合理的配慮として試験時間の延長や別室受験を認めているが、それらによって、場面緘黙生徒の特性である、試験官が居る状況で発話するという困難をカバーすることは出来ない。これは、平等な試験と言えず、明らかに不利益を招く差別である。

障害者権利条約について国連は解説のための文書「一般的意見第4号」（国連障害者権利委員会、2016）

を公表している。その文書の18段落目に「直接的な排除は、特定の生徒を『教育不可能』であり、それゆえ、教育を受ける資格がないとして分類することだと言える。間接的な排除は、合理的配慮や支援なしに、入学条件として共通試験への合格という要件を課すことだと言える。」と述べている。

この段落は直接差別と間接差別に触れている。後半は、「間接的な排除」という表現をしているが、これが「間接差別」のことである。排除つまり exclusion は、インクルージョンの真逆なのである。間接差別の状況は「合理的配慮や支援」があれば差別にならないと述べている点で興味深い。その上で、共通試験を課すことが、障害の状態によっては間接差別になることを指摘している。

今回のシンポジウムでは、東京都の英語スピーキングテストと広島県の自己表現という、中学校段階で行われる自己表現を求めるテストが、明らかに場面緘黙の生徒にとっては困難な状況が予想され、それに対する「合理的配慮」や「代替措置」の妥当性などについて検討した。

表 差別の種類と事例

差別の種類	説明	事例
直接差別	機能障害そのものを理由に、制限・排除、分離するという他の人と違う取り扱いをすること。	バス旅行ツアーに申し込もうとしたところ、ツアー業者に「付き添いがあっても障害者はお断りします」と即答された。
関連差別	機能障害に関連する事由によって、障害のない人と比べて不利な扱いを行うこと。結果的に不利になること。	盲導犬、介助犬を連れてレストランに入ろうとすると、ペットはお断り、と言って、盲導犬、介助犬を伴った入店を拒否される。
間接差別	表面的には中立的な慣行や基準を当てはめることで、障害者に結果的に不利な扱いをすること。結果的に不利になること。	入社試験で、聴覚障害のある人が「あなただけ英語のヒアリングを免除できません」と言われ、その成績が低くて合格しなかった。
合理的配慮を行わないこと	実質的な機会の平等のために必要な配慮を行わないこと。行う試みをしないこと。	警察署などでの取調べの際に、支援者や関係者による自分が伝えることができるコミュニケーションの手段が利用できなかった。

筆者は、公文氏と若山氏の話題提供に導かれて、東京都や広島県の場面緘黙生徒に関する代替措置や合理的配慮（広島県教育委員会、2023 など）を読んでいて、大きな違和感を抱いた。

詳しくは後述するが、障害者差別解消法は本質的に差別禁止法であるのに、何が差別であるかという基本について充分理解が進んでいない。人口に膾炙するのは、合理的配慮の義務のみである。どう差別意識を変える教育を行うかとか、その基礎になる自分自身や障害者を含めた人権を尊重する教育をどう行うかという問題が置き去りにになっている。

本論は、シンポジウムでの発言をもとに、言葉や説明の足りなかったところを補って述べたい。

II. 差別の種類

前提として、差別の種類について整理する。DPI 日本会議の資料（2014）と西村・久田（2018）から、上記の表を作成した。

表では、直接差別、関連差別、間接差別、合理的配慮の不提供の4種類がリストアップされている。

この表中の「機能障害」はインペアメントであり、感覚障害、肢体不自由、健康障害、知的障害、発達障害、精神障害などを意味する。それらの障害のある人に対する、周囲の偏見や無理解などにより障害者の尊厳を侵され、不平等を強いられるなど、不利益を被る諸事象を差別という。

直接差別はインペアメントがあるからという理由で差別するタイプである。

関連差別とは、視覚障害者の白杖、肢体不自由者の車椅子など、障害に不可欠に関連する物や事柄がある際、物や事柄を制限することにより差別するタイプである。インペアメントそのものでなく、それに関連することを理由に差別するので「関連差別」と呼ぶ。

障害者差別解消法が2021年5月に改正され、2024年4月から施行されるが、改正の際に、不当な差別的取り扱いの項に、下線の文章が付け加えられた。

2 不当な差別的取扱い

(1) 不当な差別的取扱いの基本的な考え方

ア 法は、障害者に対して、正当な理由なく、障害を理由として、財・サービスや各種機会の提供を拒否する又は提供に当たって場所・時間帯などを制限する、障害者でない者に対しては付さない条件を付けることなどにより、障害者の権利利益を侵害することを禁止している。なお、車椅子、補助犬その他の支援機器等の利用や介助者の付添い等の社会的障壁を解消するための手段の利用等を理由として行われる不当な差別的取扱いも、障害を理由とする不当な差別的取扱いに該当する。

下線の部分は、表の関連差別に該当する記述である。これは、今回の改正で最も大きな変化と筆者は思っ

いるのだが、前述のように、官公庁や報道等はほぼ等閑視している。「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」

(2024)では、私立学校でも合理的配慮が義務化されることが中心である。上記の法の変更部分にも触れてはいるが、あまり重視されてはいない。

本論で注目している間接差別は今回の改正でも明文化されていない。先に引用した「一般的意見第4号」(2016)にも述べられ、基本的に障害者差別解消法は「障害者の権利利益を侵害することを禁止している」ので、明確な間接差別も「不当な差別的取扱い」に含まれていると考えられる。

しかしながら、間接差別については、内閣府に置かれた障がい者制度改革推進会議、差別禁止部会の論議において、アメリカとヨーロッパの判例等の違いをめぐる報告(相澤美智子, 2011)がなされるなど、簡単に条文化しにくい問題を含んでいる。その論議では、間接的に差別となる範囲をどこまでとするかが焦点であった。

このような問題があるので、簡単に説明しにくいのだが、表に揚げたように、「入社試験で、聴覚障害のある人が『あなただけ英語のヒアリングを免除できません』と言われ、その成績が低くて合格しなかった。」という例など、明確な差別である。差別した側は、他の受験者と平等に取り扱ったと抗弁するだろうが、明らかに不利な結果になることが分かっている、本人が不可能ないし非常に困難な活動を課したので、明確な差別であり、「間接差別」といえる。

合理的配慮の不作为は、表の最下段に「合理的配慮を行わないこと」とある。これも差別であると打ち出したことは障害者権利条約の新機軸として注目されている。

Ⅲ. 差別よりも合理的配慮

障害者差別解消法関係の講義をしていると、「合理的配慮の不提供は差別ですよ」と答える方が多い。もう少し詳しい方は、「合理的配慮は文部科学省がまとめている11項目のことです」と答える。「やっとな合理的配慮という言葉が分かって、配慮し始めたところですよ」という感想なども出てくる。「どんなことをすると差別になるのでしょうか?」という疑問は意外に出てこない。合理的配慮の不作为以外の不当な差別的取扱いが本来重要であるにも関わらず、合理的配慮をしない事だけが差別と認識されているのだろうか。

Ⅳ. 入試における平等の考え方

基本的に、平等な試験に基づいて合否を決めることが公平で、何らかの不利な取扱いや、有利な取扱いを行うことは差別的取扱いになる。例えば、試験時間を他の受験生より長くすると、通常の場合は有利になるので差別的取扱いである。

ただし、その差別的取扱いは、障害によるハンディキャップを補い、結果として平等にするための変更である場合、「不当ではない」差別的取扱いとして認められているのである。

圧倒的に不利な選考方法を免除したり、代替措置を講じたり、試験時間の延長、別室受験など選考方法を調整したりして、平等な入学試験を行おうとしている。それらの変更・調整は、障害による不利益を極力抑える工夫であり、機会均等の考え方に則ったものである。したがって、入試方法の変更・調整は、障害による困難の質や程度に応じて行われることになる。

この際、場面緘黙についての一番の問題は、場面緘黙による困難がほとんど認知されていない点にある。医療関係においても充分知られておらず、診断書を書いて貰う上でも困難がある。場面緘黙という障害が抱える困難やハンディキャップが広く知られていないため、代替措置などの理解が得られにくい。それらのことを広く知ってもらう活動が、基礎作りとして必須と言えよう。また、現行の入試において、個々の事例について丁寧に代替措置等の導入を訴えていくことの積み重ねが重要になってくる。

そのような積み重ねがないため、他の障害者に対して行われている合理的配慮が、困難の内容を吟味せずに場面緘黙へも適用されているのである。

Ⅴ. 今回の問題の発生源

東京都の英語スピーキングテストにしても、広島県の自己表現にしても、アクティブラーニングに代表されるような新しい学力観にもとづいた工夫であるため、今後も増加する恐れはある。

そのような試験が行われること自体に必ずしも問題はないが、発話困難な障害者(場面緘黙や流暢性障害等)にとってどのように平等を保障するかが十分に考えられていない。それは、なぜなのだろう。

広島県では、新しい試験である自己表現の導入当初から場面緘黙生徒のことを視野に入れて、説明会などでも、例えば「書いてきて、読み上げても良い」など、一定の配慮がうかがわれる。また、試験を免除する代

替措置（特別措置：「自己表現 Q&A」）（広島県教育委員会，2023）も用意されている。

ただし、問題は、平等にするために「合理的配慮」を第一に考え、あくまで代替措置は第二、第三の対応という位置づけである点である。

上記の例では、障害者差別解消法の紹介で、「合理的配慮の不提供は差別」と刷り込まれており、英語スピーキングテストや自己表現という課題そのものが、どんな差別なのかという吟味の方向へ思考が向かわなくなっているのである。

どのようなことが差別になるか、どこに問題があるかが、差別を禁止したり解消したりするためには大切である。そのうえで措置や対応を考えるのが、問題の特定と対処において自然の流れである。それに対して、自己表現などが場面緘黙生徒にとってどのような差別になるかを考えずに、合理的配慮で対応しようとするのは、問題の特定を忘れており、自然の流れではない。

不思議なことに、改正障害者差別解消法で関連差別という類型が明文化されたことよりも、大した変更点ではない事業者の合理的配慮の努力義務から義務への転換が注目されている。事業者に対する合理的配慮の義務化は、以前から一定期間を経たら実施されると予想されていたことに過ぎない。

VI. 合理的配慮と差別の異同

障害者権利条約で繰り返し述べられている、差別には合理的配慮の不作为も含まれるという点を検討しよう。差別と合理的配慮の不作为は同じだろうか。

身体介護が必要な事例で、その支援がないので学校が入学を拒否する対応の問題点は、合理的配慮の不作为ではなくて、直接差別なのである。「合理的配慮」への注目は、解消すべき差別事象を隠してしまう危険性、すなわちステルス化という問題があることに注意が必要である。

筆者は、今回の入学試験をめぐる論議の中で、やっと差別と合理的配慮の違いに気づくことができた。差別は尊厳や利益が不平等に脅かされている事象である。一方、合理的配慮は、平等にするための支援や調整であり、事象に対する対応である。したがって、直接差別、関連差別、間接差別という事象とその一部への対応である合理的配慮は全く別ものである。

VII. 差別の類型と合理的配慮の可否

直接差別に対して、何らかの対応策で、差別事象が解決・軽減する。例えば、看護師の配置と担任の研修

をして、医療的ケアを学校で行うことにより、「親御さんの付き添いがないと入学させない」という直接差別の事態は解消される。この事象と対応は、直接差別という事象に対して、合理的配慮で対応したということである。親の付き添いがいないから、医療的ケアが必要な児童・生徒の入学を許可しないのは、障害に基づく差別、つまり直接差別である。けっして合理的配慮を適用しないというタイプの差別ではない。直接差別というタイプの問題が、合理的配慮の不作为というタイプの問題にすり替えられることで問題の本質が見えなくなっている。

今回、明文化された、補助犬などを理由とした不当な差別的取り扱いである「関連差別」という事象について、合理的配慮を考えることは、出来そうだが実は難しい。合理的配慮ではなくて、補助犬はレストランに入ってよい、タクシーに乗ってよいというルール改正で対応できる。つまり、社会的障壁をなくすアプローチが適用される。この対応は、合理的配慮ではなく、社会的障壁をなくす施策である点はきちんと区別しておく必要がある。

「間接差別」の場合、苦手どころか、非常に困難な機能を求める課題を、他のものと平等に出題することで、結果的に低い評価となって不利益を被る差別である。この間接差別にたいして合理的配慮は考えられるだろうか。今回のシンポジウムで公文氏と若山氏の話題提供で示され、特集論文で詳述された（公文・若山，2024）ように、時間延長や別室受験などの合理的配慮では対応不能である。出来ないことをやらせて評価すれば、試験時間を延ばしたり別室受験にしたりしても、低い評価しか得られないのは火を見るより明らかである。

合理的配慮は、間接差別に対してはほぼ無力なのである。別の対応、代替措置を設けるしかない。それは、合理的配慮ではない。合理的配慮と代替措置の提供の区別も明確に意識する必要がある。

VIII. おわりに

差別事象を解決するための直接的な手段として合理的配慮が考えられてきたが、合理的配慮という対応では、差別の一部の軽減・解消にしか至らない。

どのような制度や態度、行為が障害者を排除し、不平等にし、不利益を被らせ、尊厳を傷つけるか。差別に注意を向けて、意識を向上させる（障害者権利条約第8条）ことが必要である。何が差別かを考え、教え、議論していかなければ、差別解消には至らない。

この大事な点を、「合理的配慮」への偏った関心が覆い隠している。それこそが、人権モデル (Lawson & Beckett, 2021 など) への注目が高まっている今日の大きな課題だと言えよう。

引用文献

相澤美智子 (2011) 間接差別について, 差別禁止部会 第6回 (H23.7.8) 資料3. Retrieved from: https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/b_6/pdf/s3.pdf (閲覧日: 2024年1月15日)

DPI 日本会議 (2014) 差別事例メモのためのマニュアル, 2014年度公益財団法人キリン福祉財団助成事業 差別解消NGOガイドラインプロジェクト, (2016年2月2日にキリン福祉財団Webページより取得)

広島県教育委員会 (2023) 自己表現 Q&A. Retrieved from: <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/jikohyougen.html> (閲覧日: 2024年1月20日)

国連障害者権利委員会 (2016) インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第4号, 石川ミカ仮訳, 長瀬修監訳. 障害保健福祉研究情報システム. Retrieved from: https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/rightafter/crpd_gc4_2016_inclusive_education.html (閲覧日: 2023年10月30日)

公文匠・若山恵 (2024) 場面緘黙のある生徒の高校入試における配慮について—「英語スピーキングテスト」「自己表現」を保護者の立場から考える—. 場面緘黙研究, 2, 17-23.

Lawson, A. & Beckett, A. E. (2021) 障害の社会モデルと人権モデル: 相補論に向けて (JD: 佐藤久夫仮訳) Retrieved from: https://www.jdnet.gr.jp/report/17_02/file/The%20social%20and%20human%20rights%20models%20of%20disability.docx (閲覧日: 2023年10月12日)

文部科学省 (2024) 文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針 (令和6年4月1日施行) Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/20240117-mxt_to_kubetu02-000033332_2.pdf (閲覧日: 2024年1月20日)

西村修一・久田信行 (2018) 知っておきたい! 教師のための合理的配慮の基礎知識 (特別支援教育サポート BOOKS). 明治図書.

差別禁止部会 (2011) 差別の定義を巡る論点 (その1) に関する意見一覧, 第6回 (H23.7.8) 資料2

Retrieved from: https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/b_6/pdf/s2.pdf (閲覧日: 2024年1月20日)

—2023.10.31 受稿, 2024.2.14 受理—

[編集委員会付記] 本論文は編集委員会の依頼により、日本特殊教育学会第61回大会自主企画シンポジウム「わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるIX—高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び「自己表現」をめぐって—」に基づき執筆されたものである。

特集論文

場面緘黙シンポジウムIXに参加して（指定討論）

—特別支援教育推進体制の点検と改善—

梶 正義 関西国際大学

要旨：日本特殊教育学会第61回大会自主シンポジウム「わが国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考えるIX」において話題提供された公立高校入試の課題を場面緘黙のある生徒が抱える困難から再確認した。そして、場面緘黙のある生徒が現在行われている公立高校入試を受験する上でどのような困難があるのかを、「令和5年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）」結果からまとめた。最後に、公立高校入試において、場面緘黙のある生徒に適切な配慮を行うためにはどうすれば良いかについて、2007年の特別支援教育改革において構築された推進体制及び2017年に文部科学省から出された「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を基に点検と改善を行うことでこの問題に対応することを提案した。

キーワード：公立高校入試、場面緘黙、特別支援教育推進体制

I. はじめに

これまで公立の高校入試において行われてきた主な選抜方法は書字という出力形態を用いたものであった。場面緘黙のある受験生にとって、受験会場という特定の場で受ける入試は大きな不安と緊張を伴うものであるが、発話や表情、身振りなどで表現することを求めるものではない。よって、場面緘黙のある受験生の多くはある程度受験に対応できてきたと考えられる。しかし、今回のシンポジウム（園山・奥村・公文・若山・久田・梶, 2023）の中で公文氏から話題提供された東京都高校入試における「英語スピーキングテスト」や、若山氏から出された広島県高校入試における「自己表現」面談は、場面緘黙のある生徒にとってもっとも困難な発話や表情、身振りなどを求めるテストである。もし、高校入試の中でこれらの障害による困難に対する合理的配慮が十分に行われていないとすれば、久田氏が話題提供をしている間接差別の可能性があると考えられる。

本稿では、シンポジウムでの話題提供を受けて、文部科学省が行った「令和5年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）」（文部科学

省, 2023）の結果をもとに、場面緘黙のある受験生が困難な状況に陥る可能性が高い発話や表情、身振りなどが求められるテストがどの程度行われたのかを述べる。そして、学習指導要領の改訂の影響を受けて、今後増えることが考えられる発話を中心としたテスト様式に対応するためにどうすればよいのか、現在構築されている特別支援教育の推進体制から検討した。

II. 「令和5年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）」結果から

1. 外国語の外部試験（英検等）の結果活用

一般入試の可否の判定に際して外国語の外部試験（英検等）の結果を活用した都道府県は、東京都を含め6都府県（埼玉・千葉・東京・大阪・奈良・岡山）であった。具体的な活用内容は、東京都は「11月に実施する中学校英語スピーキングテスト（ESAT-J）のAからFまでの6段階の評価を点数化し、学力検査点及び調査書点の合計に加算して総合得点とする。」とし、通信制課程及びチャレンジスクール、エンカレッジスクール、英語学力検査を実施しない学校を除く学力検査を実施するすべての都立高等学校を対象とした。ま

た、大阪府は「TOEFLiBT、IELTS 及び実用英語技能検定（英検）のスコア等に応じて、英語の学力検査の点数を保障する。」とし、英語の学力検査を行っているすべての学校、学科を対象とした。他の4県についても学校や学科が限定されているが、面接等が必須の英検等の資格を得点化していると考えられる。他の41道府県については令和5年度の段階では外国語の外部試験を活用する取り組みを行っていないが、学習指導要領改訂の流れから導入される可能性は高いと考えられる。場面緘黙のある生徒の中には普段生活をしている中学校を離れた環境では発話ができ、英検等の面接試験をクリアしている生徒がいることも事実である。しかし、外国語の外部試験（英検等）の結果活用は、英検等受験場面において緊張や不安から実力が十分に発揮できない場面緘黙の生徒にとって大きなマイナス要因となり、高校入試の公平性が保証されていない可能性があると考えられる。

2. 一般入試における面接試験の実施状況

一般入試における面接試験の実施状況を見てみると、面接試験を全く実施しなかったところは岩手県の1県のみで、残りの46都道府県は何らかの面接試験を実施し、「全ての学校・形態の選抜で実施している」と回答したのが、四国・九州地方を中心に15県みられた。若山氏から話題提供された広島県を含め、一般入試において自己表現等を実施したところは合計で10府県（秋田・神奈川・山梨・三重・大阪・鳥取・岡山・広島・香川・高知）であった。ほとんどの府県が、志願書類に文章表記で志望理由等を記入し、面接時に口頭などにより表現する形をとっていることが明らかになった。

3. 受験上の配慮

本状況調査の結果からは、面接試験や自己表現についての配慮情報を調べることはできなかった。障害のある生徒に対する配慮に関する項目から情緒障害のある生徒への配慮についてまとめると以下の通りであった。受検上の配慮を行った生徒数は4121人、その中で情緒障害のある生徒が394人(9.5%)であった。場面緘黙のある生徒も関係するかもしれない配慮内容としては、別室対応(55.6%)、面接での話し方の配慮(13.7%)、集団面接から個人面接や筆談対応(22.1%)、ICT(パソコンやタブレット等)活用(0.5%)であった。この配慮を求めた生徒の中に場面緘黙の生徒がいたのかどうかは全くわからなかった。今後の適切な合理的配慮を考えるためにも、日本場面緘黙研究会や場面緘黙関係団体が協力して高校受験上の具体的な配慮の実態を

調べる必要がある。

場面緘黙のある生徒の主となる困難は、学校や特定の場面（ここでは受験場面、面接場面）で自分の考えや感情を思うように話すことができないことである。このことだけでなく、時として表情や身振り、動作の面でもうまく表現できないことがある。また、場面緘黙のある生徒一人一人で実態（困難）が大きく異なるという理解が必要であり、難しさがある。よって、場面緘黙のある生徒の受検上の配慮を考える場合は、現在行われている紋切型の生徒の困難の理解と対応では不十分であり、一人一人に応じた対応を実践して積み上げ、その情報を共有する活動が必要である。

Ⅲ. 今後の課題

話題提供者の久田氏がシンポジウムの中で述べているように、大学入学共通テストにおける吃音のある受験生に対する合理的配慮は、困難の中核である「話すこと」の活動を免除することや、「話すこと」によるマイナス評価の変更等の合理的配慮となっている。これに対して、場面緘黙のある受験生への配慮は、広く一般的に場面緘黙という困難の理解が進んでいないことや、場面緘黙の生徒が示す多様な状態から、一人一人に応じた的確な支援につながらないという大きな課題があり、このことが広く理解されるまでに至っていない。公文氏から話題提供された東京都も、若山氏から話題が出された広島県も、障害等による困難を有する受験生が受験における特別な配慮を申し出る手続きを一応整備しているが、説明で書かれている具体的な配慮例や配慮の選択肢に的確なものがなく、また、合格を決める評価の仕方も受験生に明確に示されているわけではない。そのため、障害による差別にならない公正な高校入試となっているかどうかの疑問が残る。

しかし、中学校において、場面緘黙のある生徒一人一人の困難がしっかりと理解され、その困難を改善するための具体的な合理的配慮が提供されて学習や生活の困難の改善が図られているとすれば、そこで活用されている個別の教育支援計画や具体的な実践記録が高校入試における合理的配慮案の検討に役立てることができる。まず、場面緘黙の生徒が在籍する各中学校が多様な場面緘黙の状態や困難を示す生徒一人一人に応じた支援や指導の実践を進め、これらの個別の教育支援計画や実践記録に基づく合理的配慮を高校入試の場面で生徒とともに求めていく。そして、高等学校進学後は入学前後の適切な時期に中学校と高等学校が引継やカンファレンスを行い、高校生活の順調なスタート

に繋げていく。中学校の管轄は、国や都道府県が行っている場合もあるがその多くは市町村教育委員会である。また、高等学校は国や市が管轄している場合もあるがその多くの学校は都道府県教育委員会が管轄している。このように多くの中学校と高等学校で異なる教育委員会が所管しているという現状があるため、教育委員会双方が連携をしてこの課題を解決する仕組みを構築しておくことが必要である。このような仕組みづくりが全国で整備されることを望みたい。

それでは、中学校において、場面緘黙のある生徒一人一人の困難がしっかりと理解され、その困難を改善するための具体的な合理的配慮が提供され、場面緘黙の生徒が安心して学習や生活ができるようにするためにはどうすればよいか。これまでにない素晴らしい案を考えて取り組むということも必要かもしれないが、まず、2007年の特別支援教育への改革で構築された特別支援教育の推進体制(文部科学省,2007)及び2017年に文部科学省から出された「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を基にチェックして改善していくことが現実的である。場面緘黙は、発達障害者支援法においてその他の発達障害に規定されている障害であり、学校教育においては情緒障害教育の中でその支援と指導に取り組んできた障害である。教育形態では、場面緘黙のある生徒は通級指導及び自閉症・情緒障害児特別支援学級の対象であり、特別支援教育の中でその指導と支援が進められるべき対象である。学校現場において場面緘黙に関する指導力向上のための研修を充実させる課題(金原,2023)や園山(2023)が述べている教員養成段階から情緒障害をミニマルエッセンシャルとして位置付ける課題もあるが、まず、特別支援教育推進体制が十分に機能しているかを確かめる必要がある。

特別支援教育を推進する上での課題は、各教育委員会や各学校で共通する点もあれば異なる点もある。よって、学校における場面緘黙のある生徒への指導支援の方略はそれぞれの現場で検討して進めることが適切かもしれない。目指すことは、生徒一人一人の的確な実態把握(緘黙の状態や認知・コミュニケーションの特性、学習状況、環境とのかかわり等)及び具体的な行動目標設定と実践である。これらを行うためには、既に作られている仕組みが機能しているかチェックして課題を明確化し、それぞれの状況、環境に応じて改善することである。特別支援教育の推進体制がそれぞれの学校でどれだけ機能しているかをまずチェックし、P-D-C-A サイクルを回すことが必要である。具体的に

は、推進リーダーとしての校長がその責務を果たしているか、特別支援教育コーディネーターがその役割を果たしているか、専門家チーム・巡回指導・特別支援学校センターの機能を活用しているか、教育委員会的主導による関係機関との連携が行われているかなどである。もちろん、場面緘黙の生徒を担当している教員がしっかり子どもに寄り添い向き合っているかは重要である。これらすべて仕組みが現状よりも機能するようになることが望ましいが、どこか1つでもこれまでに以上に機能させることができれば、現状は少しずつ改善し、やがて大きな成果につながると考えられる。

本研究誌の発行元である日本場面緘黙研究会には、当事者、保護者、教育・福祉現場の教職員、学校教員や施設職員の養成に関わる教員、研究者等さまざまな立場の会員が所属している。その中には、教育委員会主催の特別支援教育研修会やコーディネーター研修会、各学校現場における研修会の講師を務めたり、教員養成を行っている会員がおり、場面緘黙のある生徒を取り巻く特別支援教育推進体制の改善につなげることができる。また、この研究会でこれまで活動してきた研究会や研修会、学会発表等も上記の特別支援教育の仕組みをより機能的に動かす力になることも考えられる。場面緘黙を取り巻く様々な課題の改善や解消に向けて、これからも多くの関係者や関係機関が連携し活動し続けることが重要である。

引用文献

- 金原洋治 (2023) 小児科臨床から学校や教員養成への提言. 場面緘黙研究, 1, 34-37.
- 文部科学省初等中等教育局長 (2007) 特別支援教育の推進について (通知) (19 文科初第 125 号) . Retrieved from: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm (閲覧日:2024 年 1 月 29 日)
- 文部科学省 (2017) 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf (閲覧日:2024 年 2 月 14 日)
- 文部科学省 (2023) 令和 5 年度 高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査 (公立高等学校) . Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/20231219_mxt_koukou01-000026790_1.pdf (閲覧日:2024 年 1 月 29 日)
- 園山繁樹 (2023) 特別支援学校教諭教職課程における

情緒障害の学び. 場面緘黙研究, 1, 27-33.

園山繁樹・奥村真衣子・公文匠・若山恵・久田信行・
梶正義（2023）わが国における場面緘黙研究の現在
と今後の方向を考えるIX—高校入試における場面緘
黙のある受験生の「英語スピーキングテスト」及び
「自己表現」をめぐって—. 日本特殊教育学会第 61
回大会自主シンポジウムII-16.

—2024.1.30 受稿, 2024.2.16 受理—

〔編集委員会付記〕本論文は編集委員会の依頼により、
日本特殊教育学会第 61 回大会自主シンポジウム「わが
国における場面緘黙研究の現在と今後の方向を考える
IX—高校入試における場面緘黙のある受験生の「英語
スピーキングテスト」及び「自己表現」をめぐって—
に基づき執筆されたものである。

編集委員会

委員長 園山 繁樹

副委員長 加藤 哲文 金原 洋治

編集委員

岡田 摩理 奥田 健次 奥村 真衣子 角田 圭子 梶 正義
酒井 貴庸 笹田 夕美子 仁藤 二郎 久田 信行 広瀬 慎一
藤田 継道 松下 浩之 宮本 昌子

編集幹事

青木 路人

場面緘黙研究 第2巻 第1号

2024年3月31日発行

編集 「場面緘黙研究」編集委員会
(委員長 園山 繁樹)

発行 日本場面緘黙研究会
(代表者 園山 繁樹)

〒380-8544 長野県長野市西長野6-1-1
信州大学学術研究院教育学系
奥村真衣子研究室内
日本場面緘黙研究会事務局
HP <https://mutism.jp/>

Japanese Journal of Selective Mutism

Vol.2 No.1 March 2024

Japanese Association of Selective Mutism