

場面緘黙研究

第4巻 第1号

2026年3月

実践報告

場面緘黙児を対象とした博物館でのワークショップの設計と初期的検討—事前支援と参加を促す環境づくり— 1

山中 智央・辻田 那月・高田 佳奈・藤間 友里亜・花井 智也

特集 青年期における課題と多様なアプローチ

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XI—青年期における課題と多様なアプローチ— 11

梶 正義

支援者と当事者の協働による場面緘黙の青年期支援の追究—支援過程における当事者の内的変容からの理解— 16

奥村 真衣子・戸田 穂珠音

場面緘黙と哲学対話の「軌跡」—「普通」と「生きづらさ」の哲学— 25

松島 恒熙・籠田 芙佳

編集規程

(2025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、特別論文等を掲載する。
 - (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、特別論文等は、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。

実践報告論文

場面緘黙児を対象とした博物館でのワークショップの設計と初期的検討

—事前支援と参加を促す環境づくり—

山中 智央 島根大学 教育研究推進学系 障がい学生支援室

辻田 那月 大阪大学学際大学院機構・大阪大学 CO デザインセンター

高田 佳奈 大阪大学 CO デザインセンター

藤間 友里亜 同志社大学研究開発推進機構

花井 智也 大阪大学学際大学院機構

要旨：本実践は、場面緘黙児が参加できる博物館でのワークショップを開発・実施し、その初期的効果を検討した国内初の報告である。対象は、小学校1～5年生の場面緘黙状態を示す児童3名と保護者であり、大阪大学総合学術博物館にて観察・模写・装飾・機器操作の4コーナーから成るイベントを実施した。参加者には事前に LINE オープンチャットにより会場や活動内容の情報を提供し、当日は休憩スペースや背景音楽、指さしカードを準備した。また、スタッフは参加者対応マニュアルに基づき関わりを統一した。評価は「こころのダイアグラム」と自由記述で行った。その結果、参加者のリラックス感と活動性がわずかに増加した。自由記述では、活動や環境、スタッフ対応への肯定的感想が多く、事前支援や環境調整が安心感と参加意欲を高めたことが示唆された。一方で会話音による集中困難もあった。今後は効果検証を強化し、多様な事例を通じて一般化を検討することが求められる。

キーワード：場面緘黙、博物館、包摂性、ワークショップ、環境調整

I. 問題と目的

場面緘黙 (Selective Mutism) は、不安症の一種であり、家庭など安心できる環境では発話が可能であるにもかかわらず、学校や公共施設といった社会的な場面では持続的に発話が抑制されることを特徴とする (American Psychiatric Association, 2022)。症状の現れ方には個人差があるが、発話の抑制にとどまらず、顔の表情が凍りついたように固まる、視線を他者と合わせずに逸らす、身体の一部または全体が動かなくなるといった「フリーズ反応」や「回避的行動」がみられることもしばしば報告されている (Vogel, F., Röse, C. & Schwenck, C., 2024)。系統的レビューでは、場面緘黙症状は思春期以降に中等度から完全に改善する傾向があり、全体の約 8 割で軽快または消失が報告されている (Koskela, M., Ståhlberg, T., Yunus, W. M. A.

W. M., & Sourander, A, 2023)。一方で、症状が完全には消失せずに成人期まで持続する例や、症状が改善した後も社会不安障害 (現行では社交不安症) などの他の不安症状が長期にわたって続くケースも少なくないことが明らかにされている (Kristensen, 2000; Koskela ら, 2023)。

場面緘黙の有病率は、趙・園山 (2018) の文献レビューによると 0.02～1.89%と報告されている。さらに、日本の幼稚園から中学校における調査によれば、場面緘黙児の在籍率は、幼稚園で 0.66%、小学校で 0.20%、中学校で 0.16%であり、場面緘黙児が 1 名以上在籍していた園・学校の割合はそれぞれ 28.6%、40.9%、46.7%であった (Matsushita, H., Okumura, M., Sakai, T., Shimoyama, M., & Sonoyama, S., 2019)。これらの結果は、場面緘黙が決して稀な障害ではなく、地域社会にも一定数存在していることを示

唆している。

近年、多くの博物館において体験型のワークショップが実施されており、博物館はその活動を通して新たな利用の在り方を模索し、多様な来館者を受け入れる包摂的な場としての可能性を広げようとしている（International Council of Museums, 2025）。鳥居（2023）は、スウェーデン自然史博物館の実践を事例に、日本においても神経発達症のある来館者に配慮した環境整備の必要性を述べている。具体的には、物理的空間の調整、感覚刺激への配慮、案内や対応の柔軟性、さらに限局性学習症を想定した情報保障の工夫などが紹介されている。盛口（2023）では、大阪市立自然史博物館において実施された視覚障害のある子どもたちを対象とした自然体験ワークショップを報告している。この取り組みでは、「見る」ことに制約のある参加者に対し、「触る・かぐ・感じる」といった多感覚的な体験を通じて自然への理解を促すワークショップが展開された。骨や葉、種子、粘土など多様な教材を用い、参加者一人ひとりが手で触れて探索できるよう工夫されていた。

場面緘黙児にとっても、博物館における体験型ワークショップに参加することは、発話を前提としない社会参加の経験を積み、地域社会の文化的資源とつながる契機となる点で意義がある。博物館のワークショップは、評価や成果を求められることが少なく、自分のペースで探索や表現を行うことができる。そのため、対人場面で不安や緊張を感じやすい場面緘黙児にとって、心理的負担が少ないと考えられる。

さらに、博物館でのワークショップは、地域社会や文化との関係性を形成し、学校教育では扱われにくい自然史や芸術、地域文化などの分野を通して新たな学びを得る機会を提供するという特徴をもつ。したがって、こうしたワークショップ体験は、場面緘黙児が他者と活動を共有し、発話に依存しない形で社会参加の経験を積むことを可能にする「第三の場（Oldenburg, 1999）」として機能する可能性がある。さらに、未就学～中学生の場面緘黙児は余暇活動としてお絵かきや工作などの制作活動を好む傾向が最も多く報告されており、制作活動への関心が高いことが示されている（藤間・辻田・飯村・佐藤, 2025）。したがって、制作を中心とした博物館ワークショップを開発することは、場面緘黙児が発話に依存せずに社会参加の経験を積む機会を提供し、学校や医療とは異なる形で社会的活動を支える取り組みとなる可能性がある。

本稿では、筆者らが開発した場面緘黙児が参加しやすい博物館でのワークショップを実施し、その内容および実施過程を記述し、初期的な評価を行う。場面緘黙児を主対象とした博物館活

動に関する報告は、筆者らの文献調査の範囲では国内外において確認されていない。本取り組みは、博物館において多様な来館者を受け入れる新しい利用モデルを提示する実践であり、場面緘黙児の地域参加を支える実践の発展に資する学術的意義を有すると考えられる。

II. 方法

1. 実施概要

本実践は、大阪大学総合学術博物館にて実施された。大阪大学総合学術博物館は、大阪大学の豊中キャンパスに設置された社会教育施設であり、大学と地域社会との連携を担う組織である。大阪大学の歴史から最新の教育・研究成果までを学内外に紹介するため、展示、収集・調査、教育、社会貢献などの活動を行っている（大阪大学総合学術博物館, 2025）。企画名は「話せなくても大丈夫！親子のための『みる・さわる・かんがえる』ミュージアム」であり、場面緘黙児が安心して参加できるワークショップの開発と実践を目的とした。

2. ワークショップ構成

ワークショップは、以下のような体験コーナーで構成された：①ワニの頭骨の模型を観察し、スケッチを行う「ワニコーナー」、②江戸時代の和本のイラストをなぞり書きすることや、準備してあるセリフを切って貼ることで漫画を完成させる「江戸時代のマンガコーナー」、③埴輪についての理解を深めながら馬型の埴輪のイラストに、自分の好みの色付けやシール貼付による装飾を施す「ハニワコーナー」、④機械式計算機を操作し、難しい計算にチャレンジする「手回し計算機コーナー」。

各コーナーは、言語的発話が求められない形式で設計され、全て保護者と離れることなく一緒に取り組めるよう工夫された。各コーナーで同時に体験できる人数は、「手回し計算機コーナー」と「ワニコーナー」が1組、それ以外のコーナーは2組までであった。

「ワニコーナー」では、ワニの頭骨の模型を科学的手法でスケッチする体験を通し、観察力や科学的視点を育むとともに、課題をやり遂げ自己効力感を高めることを目的とした（図1）。

「江戸時代のマンガコーナー」では、歴史的資料に触れながら、模写やセリフ貼りを通じて創造的表現を楽しむとともに、過去の文化や表現方法への関心を育むことを目的とした（図2）。

「ハニワコーナー」では、埴輪に関する知識を得ながら、自分の好みで装飾を行うことで、自己表現の機会を提供し、表現の自由さを体験することを目的とした（図3）。

「手回し計算機コーナー」では、史料としての価値を有する装置の操作を通じて数的な課題に



図1 ワニコーナー



図2 江戸時代のマンガコーナー



図3 ハニワコーナー



図4 手回し計算機コーナー

挑戦する経験を提供し、難しい課題を解決する楽しみや好奇心の喚起を目的とした(図4)。手回し計算機は、本体のハンドルを手で回して歯車を回転させることで、主に四則演算を行う機械式の計算器である。電子式卓上計算機(電卓)が登場するまで、銀行や研究機関など社会のさまざまな場で使用された。

これらの体験コーナーへの参加順序は決まっておらず、それぞれが興味のあるコーナーから参加できるようになっていた。また、すべての体験コーナーでは、完成した作品や使用したワークシートを持ち帰れるようになっていた。

3. 実施場所・環境調整

会場は大阪大学総合学術博物館3階のセミナー室であった。受付より奥は参加者以外立ち入り禁止とし、トイレに向かう経路では他の来館者とは出会わないように配慮した。またセミナー室からトイレまでの導線上にパーテーションで仕切られた、疲れたときに静かに休める休憩スペースを設け、子どもが自分のペースで活動に参加できるよう調整した。

また、休憩スペースの利用が子どもにとって活動からの離脱や否定的な意味合いと結び付かないよう配慮するために、スペース内に児童書と、



図5 指さしカード

体験コーナーで使用しない展示物を設置した。これにより、休憩スペースを訪れた参加者だけが体験できる特別な要素を加え、休憩行動に肯定的な意味を付与するとともに、活動への再参加を促す環境を整えた。

ワークショップの作業時間に場が過度に静まり返ると、場面緘黙児が自身の声や、制作物に対する実施者のフィードバックに注目が集まるかもしれないといった不安を感じる可能性が考えられた。そのため、この不安を軽減するため、会場内では終始オルゴールによる穏やかな背景音楽(BGM)を流した。

加えて、発話によるコミュニケーションが困難な子どもへの支援として、意思を指で示す「指さしカード」を準備した(図5)。また、会場内のどこでどの体験ができるかを視覚的にわかりやすく示す体験マップも設置した(図6)。

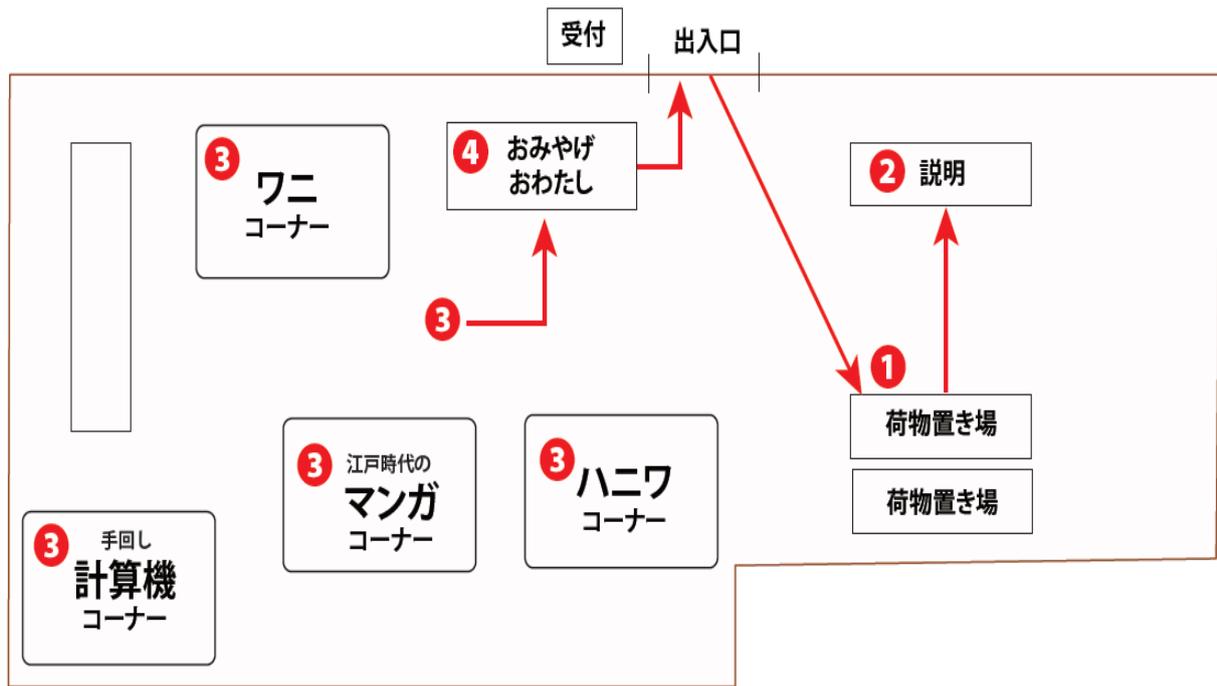


図6 体験マップ

これにより、子ども自身が場を把握し、活動の選択や移動がしやすくなるように配慮した。

さらに、当日の参加受付時に、参加者にはスタンプカードを配布した。各コーナーの体験終了後には体験コーナーの実施者がスタンプをカードに押すこととした。また、全てのコーナーに参加して4つのスタンプを集めた者には景品があることも受付時に伝えた。これにより、全コーナーをやり遂げた達成感や各コーナーへの参加意欲を高められるような仕組みを整えた。

4. スタッフ構成と役割

本ワークショップは、科学コミュニケーション、芸術学、心理学、特別支援教育などの専門性をもつ複数の大学に所属する研究者によって企画・運営された。各分野の専門性を活かし、自然史資料を活用した体験活動の構成、場面緘黙児の支援に関する配慮や環境調整、評価枠組みの設計などが連携的に行われた。科学コミュニケーションの専門家は、博物館教育に関する視点から、ワークショップの全体的な構成の立案に寄与し、当日は「ワニコーナー」の運営を担当した。芸術学の専門家は、場面緘黙児の特性に配慮した配布物や掲示物をデザインし、当日は「ハニワコーナー」の運営を担当した。心理学および特別支援教育の専門家は、話すことに困難さを抱える子どもへの対応に関する助言を行い、評価項目や支援体制や対応マニュアルの整備を担当した。

当日の運営スタッフには、上記の者に加え、大阪大学総合学術博物館のスタッフ4名が参画し、うち2名がそれぞれ「江戸時代のマンガコーナー」

と「手回し計算機コーナー」の運営を担った。

ワークショップ実施前には、運営に関わる全てのスタッフに、場面緘黙児の特性や対応上の留意点をまとめたマニュアルが共有され、それに基づいて支援方針が確認された。このマニュアルは、臨床心理士・公認心理師の資格を有し、障害者支援を専門とする者（筆頭筆者）によって作成された。本マニュアルは、博物館での活動における特性を考慮し、親子が安心して参加できるように設計された内容が盛り込まれており、「話すことを目的とせず、安心して過ごせる環境づくりを重視する」「子どものペースを尊重し、無理な関わりを避ける」といった基本方針が示されている。また、子どもへの対応として、沈黙を尊重しながら参加を促す声かけや、選択肢を用いたコミュニケーション支援、必要に応じて筆談・指差しカードなどの視覚的サポートの活用などが推奨されていた。さらに、保護者対応に関しても、保護者が安心して付き添える雰囲気づくりや、子どもが主体的にワークショップに参加できるよう過度な「代弁」「先回り」を和らげるような声かけの工夫についても記載されていた。

このような方針に基づき、当日はスタッフ全体で共有された対応の枠組みに沿って、過度な働きかけを避けつつ、親子が安心して参加できるよう配慮された対応を目指した。

5. 参加者の募集と事前情報収集の手続き

参加対象は、場面緘黙状態を示す小学校1～6年生の児童およびその家族とし、1家族（兄弟を含め最大4名）を1組として、8組まで受け入れ

る計画を立てた。なお日本で行われた場面緘黙の先行研究のレビューでは、場面緘黙の診断があるものは20%と少ないということが示されているため (Iimura, D., Tsujita, N., & Hagihara, H., 2025)、今回は診断の有無を問わず保護者の自己申告で募集を行った。参加募集は事前申込制・先着順で行われ、大阪大学総合学術博物館、大阪大学COデザインセンターのホームページおよび場面緘黙親の会の協力を通じて募集された。その結果、4組が参加を希望し、そのうち3組が当日イベントに参加した。1組は体調不良により不参加であった。

ワークショップ参加にあたり、参加者らに事前にオンラインアンケートを送付し、子どもの現在の家や学校での困りごと、博物館での体験時に配慮が必要と考えられる事項、子どもの好きなこと・得意なこと、苦手なことについて回答を依頼した。また、場面緘黙症状の程度や発話状況を把握するため、場面緘黙のアセスメントに広く用いられている場面緘黙質問票 (Selective Mutism Questionnaire-Revised: SMQ-R) (かんもくネット, 2008; 角田, 2012) への回答も依頼した。SMQ-Rは園や学校6項目・家庭6項目・社会的状況5項目それぞれについて0(まったく話さない)から3(いつも話す)までの4段階、合計0~51点で評価され、点数が低いほど場面緘黙症状が重いことを示す。これらの情報は、当日の体験内容の調整や支援の工夫に活用された。

6. LINEオープンチャットを用いた事前支援

参加者の安心感を高め、ワークショップ参加にあたっての不安を軽減することを目的として、参加者には同意を得た上でLINEオープンチャットへの参加を依頼した。LINEオープンチャットでは、限られたメンバーしか閲覧できないグループにおいて匿名でのチャットによるやりとりができ、また動画や写真の共有も可能である。これにより、参加者とワークショップ実施者との双方向のやりとりが可能となる体制が整えられた。

ワークショップ実施者はこのオープンチャットを活用し、ワークショップ実施前に会場の写真や活動の流れなどの情報提供や、活動内容を動画で提示するなど、参加者が当日の環境を事前に把握できるよう配慮した。さらに、ワークショップ参加に際して困ったことや不明点が生じた場合にも、チャットを通じて質問や相談が行えるようにした。

7. データ収集と分析

本ワークショップの有効性と参加者の体験を記述的に検討することを目的として、子どもと保護者の両者を対象としたデータ収集を行った。

子どもに対しては、ワークショップ参加前後の

気分の変化を把握するために、「こころのダイアグラム (DMS: Diagram of Mood States)」を用いた主観的評価を実施した (坂入, 2022)。この評価法は、リラックス感・活動性の二次元上に自分の気分を位置づけるものであり、指さしで回答が可能であるため、発話が困難な子どもでも無理なく自己評価ができるよう配慮することが可能である。

さらに、子どもにはワークショップ終了後に、自由記述によるアンケートを配布し、「楽しかったこと・良かったこと」「疲れたこと・困ったこと」「スタッフへのメッセージ」について記入を依頼した。記入は任意とし、帰宅後の記入・提出も可能とした。

保護者に対しては、ワークショップ終了後にオンライン形式のアンケートへの回答を依頼した。設問は、①LINEオープンチャットに関する満足度とその理由、②当日のイベントに関する満足度とその理由、③良かった点、④改善点から構成された。満足度は4件法 (1. とても不満、2. やや不満、3. やや満足、4. とても満足) で回答を求め、その他は自由記述形式とした。

得られたデータは、「こころのダイアグラム」においては、前後の配置変化に着目し、個別の傾向や全体的な変化の方向性を概観した。また、自由記述は少数であったため、全記述を逐語的に整理した。なお、本研究は実施前に大阪大学COデザインセンター倫理審査委員会の審査を受け、承認を得ている (審査番号: 2025-1)。

III. 結果

1. 参加者の状況

当日は、小学校1年生、2年生、5年生の場面緘黙状態を示す子ども3名とその保護者4名が参加した。なお、同行者として弟1名の参加もあった。参加者のプロフィールおよび場面緘黙質問票の結果を表1に示す。参加児童は全員女児であった。同行者は、母親同伴が1名、父親同伴が1名、母親・父親・弟同伴が1名であった。参加児童のうち2名は場面緘黙と自閉症スペクトラム症の診断があり、1名は場面緘黙の疑いであった。

ワークショップ参加時に希望する配慮として、Aの保護者は「発表は避けたい」、Bの保護者は「適度に声をかけてもらえるとありがたい。同年代の知らない子どもとの交流は苦手である」、Cの保護者は「筆談やジェスチャーでのやり取りが可能であり、これらを活用して楽しくコミュニケーションできる経験を望む」といった内容を挙げた。好きなこと・得意なこととしては、ぬりえやお絵描き、音楽に合わせて踊ること、物を作る活動、パソコンやゲーム、読書などが挙げられた。苦手なこととしては、人前での発表や集団での活動が挙げられた。

表1 参加者のプロフィールと場面緘黙質問票の得点

参加者	性別	学年	同行者	診断 (または疑い)	家や学校で困っていること	場面緘黙質問票			
						学校	家庭	社会的状況	合計
A	女兒	小1	母・父・弟	場面緘黙疑い	人前の発表、お店の人への声掛けが苦手	9	8	2	19
B	女兒	小2	母	場面緘黙、自閉スペクトラム症	先生に自分の思い(困ったことも含む)が伝えられない	3	10	3	16
C	女兒	小5	父	場面緘黙、自閉スペクトラム症	学校に行けない	0	7	0	7

表2 こころのダイアグラム得点の変化

参加者	リラックスした気持ち		元気な気持ち		快適な気持ち (合計得点)		変化の方向
	前	後	前	後	前	後	
	A	7	7	5	7	12	
B	5	6	5	7	10	13	快適度・安定度の上昇
C	9	10	10	10	19	20	快適度・活性度の上昇

2. オープンチャットを用いた事前支援の結果

全参加者の保護者が事前にオープンチャットへ参加した。ワークショップ実施者からは、会場や体験コーナーで使用する道具、会場マップが共有され、参加者は当日の環境を事前に把握することができた。保護者を通じて参加者から計6件の質問が寄せられた。

内容は、Aの保護者から「ワークショップへの保護者の同時参加の可否」「具体的な活動への参加方法」「他の参加者との関わりの有無」「体験コーナーで作成した作品の持ち帰り」に関する質問があり、保護者が代わりにメッセージを入力したが、A本人からも「持ち物」に関する確認があった。

また、AおよびCの保護者からは「参加時のスタッフの関わり方」についての質問や、子どもにしてほしい関わり方に関する提案がなされた。

ワークショップ実施前にはBの保護者から特にメッセージはなかったが、実施後にはA・B・Cそれぞれの保護者から感想が共有された。

3. 活動当日の参加状況

全ての参加者は保護者ととともに館内を回遊し、全ての体験コーナーに参加して4つのスタンプを集めることができた。それぞれのコーナーでの活動時間は約30分間であった。活動途中で自主的に休憩スペースを利用することはなかったが、各コーナーの同時参加可能人数が上限に達している場合には、待ち時間として休憩室を利用する場面があった。

4. こころのダイアグラムの変化

こころのダイアグラムの変化を表2に示す。全ての参加者が事前評価に比べて事後評価でリラックス感と活動性の総合得点が増加し、快適度が上昇していた。

5. 子どものアンケート結果

「楽しかったこと・良かったこと」として、「ぜんぶ、てまわしけいさんきがすごかった、ハニワのいろぬりもすごくたのしかった」、「うまのぬりえ」、「ハニワコーナーがたのしかった、計算きコーナーはおどろいた、マンガコーナーでは線がきれいになぞれてうれしかった、ワニコーナーはワニクイズがたのしかった」といった活動内容に対する感想と、「せんせいがやさしかったところ」といったスタッフの対応に対する感想、「ひとがおおくなってひかなくてきしずかでもよかったです」といった環境に関する感想が述べられた。

「疲れたこと・困ったこと」には、「なし」といった感想や「はじめはとてもドキドキした」といった自身の状態に関すること、そして、「ほかのこのこえがちょっときこえたこと」といった参加時の環境音に関する感想が挙げられた。「スタッフへのメッセージ」には、当日のワークショップに関連するイラストを添えられたものや、「ありがとう」といった謝意が述べられたものが示された。

6. 保護者アンケート結果

ワークショップ終了後に実施した保護者アンケートには、全3名から回答が得られた(表3)。LINEオープンチャットの満足度については「と

表3 保護者アンケートの結果

参加者	LINEオープンチャットの満足度	満足度の理由 (LINE)	イベントの満足度	満足度の理由 (イベント)	良かった点	改善点
A	とても満足	質問は特になかったですが、他の方の質問に丁寧な回答があったため	とても満足	少人数で担当の方が皆様優しく接していただいたので。	知らない知識を得れることと、配慮いただけた上で知らない人と接する機会を得れるから	特になし
B	とても満足	ささいな疑問や質問も気軽に問い合わせできたのがよかったです。参加者が多くなってオープンチャットの人数も増えると思いましたが、少人数というのがありがたいかったです。	とても満足	場面緘黙の子供たちのことをしっかり考えてくださり、一人一人に合わせた柔軟な対応があったこそ安心感や楽しかったという経験になったと思います。すぐに真顔になってしまふ、話しかけられても答えられないという点で、私自身もまわりに気を遣ってしまふところまわりの気にはあるのですが、今回はそこを気にせず娘のペースで一つ一つ進めることができてました。細かいところまで配慮していただいて本当に感謝です。	静かな雰囲気と何かあった時に休憩できる場所がよかったです。	今回は参加者が多くなかったこともあり、スタッフの方の視線を何度も感じました。娘も気になるのかキヨロキヨロする場面がありました。わりとオーブンなスタイルでまわると見やすく、良さもたくさんあると思います。見られることに抵抗のある子供の場合、気持ち程度でもついたり等があります。もしくは壁向きでも。
C	やや満足	やりとりできたことは安心だったのですが、何を聞いたら良いかわからなかったのも、もう少し情報が欲しかった。	やや満足	イベント内容自体、本人は楽しんでいて良かったのですが、帰った後ぐったりして疲れていたので少し心配になりました。	博物館でのイベントはどんなものだろうと思っていたのですが、スタッフの皆さんが親しみやすく、場面緘黙の子どもに対する接し方がうまくて安心できました。静かで、魅力的だと思えました。静かな雰囲気がありがたかったです。博物館の研究者さんと触れ合う機会があるのはすごく魅力的で、本人にとっても良い刺激になったと思います。	体験する場所が狭かった。他のブースのスタッフさんやご家族の声で聞こえてきて集中しづいかもしれないと思います。

でも満足」が2名、「やや満足」が1名であった。評価の理由としては、「ささいな疑問や質問を気軽に問い合わせできた、少人数というのがあるが良かった」「質問は特になかったが、他の方の質問に丁寧な回答があったため」といった回答がみられた。一方、「やりとりできたこと自体は安心だったが、何を質問すればよいかわからなかった」との意見もあった。

当日のイベントに対する満足度については、「とても満足」が2名、「やや満足」が1名であった。評価の理由としては、「場面緘黙の子ども一人ひとりに合わせた柔軟な対応があった、私自身がまわりに気を遣ってしまうところがいつもはあるのですが、今回はそこを気にせずに娘のペースで一つ一つ進めることができた」「少人数で担当の方が皆様優しく接していただいた」「イベント内容自体、本人は楽しそうにしていたので良かった」といった回答が挙げられた。他方で、「帰宅後に子どもが疲れてしまって心配になった」との記述もあった。

良かった点として、「静かな雰囲気と何かあった時に休憩できる場所がよかった」「知らない知識を得れることと、配慮だけけた上で知らない人と接する機会を得れるから」「スタッフの皆さんが親しみやすく、場面緘黙の子どもに対する接し方がうまくて安心できた。静かで、魅力的だと思った」といった回答が寄せられた。改善点は2名から回答があり、「見られることに抵抗のある子供の場合、気持ち程度でもついたて等があると集中しやすいように思う」「体験する場所が狭かった。他のブースのスタッフさんやご家族の声が聞こえてきて集中しづらいかもしいないと思った」といった意見がみられた。

IV. 考察

本実践は、場面緘黙児を対象とした博物館でのワークショップを開発・実施し、その初期的効果を検討した国内初の報告である。従来、場面緘黙児への支援は学校や医療機関といった専門領域に限定されることが多く、地域社会の公共施設を活用した事例はほとんど見られない。今回の取り組みは、博物館という社会教育施設を活用し、特定の場面での発話に困難がある子どもが安心して社会的活動に参加できる環境を構築した点で、包摂的ミュージアム実践の先駆的事例と位置づけられる。

本ワークショップの特徴の一つとして、事前のLINE オープンチャットでのやりとりを通じて疑問や不安な点をイベント開始前に解消したことが挙げられる。オープンチャットでは、活動方法やスタッフの関わり方など、フライヤーのみでは得られない具体的な質問が複数寄せられ、それらに対して事前に情報を共有することが可

能であった。その結果、当日の体験コーナーでは、参加児童がパニックや行動停止に陥る場面は確認されず、全ての児童が全ての体験コーナーに参加し、全行程が支障なく進行した。保護者アンケートにおいてもオープンチャットの満足度は高く示され、「ささいな疑問を事前に解消できた」「少人数で落ち着いて参加できた」といった記述が寄せられた。これらの結果は、事前の情報提供と安心感の確保が、子どもと保護者の双方に有用であったことを示している。

会場の環境調整も、本ワークショップの有用性を支える重要な要素であった。休憩スペースの設置、穏やかなBGM、体験マップなどの視覚的サポート、指差しカードの準備は、場面緘黙児の特性に即したワークショップ参加時の環境への配慮である。参加児童から「ひとがおおくなくてひかくてきしずかでもよかったです」といった感想や、困ったこと疲れたこと「なし」といった感想が得られたように、少人数制や静かな環境を構築したことが、他者から注視される状況や周囲の会話や雑音などの感覚刺激を抑えることにつながり、疲労感の軽減につながった可能性が考えられる。保護者からも良かった点として「静かな雰囲気と何かあった時に休憩できる場所がよかった」「静かな雰囲気があり良かった」といった意見が挙げられたため、会場の環境調整が参加者の不安を緩和し、活動への参加を促進した可能性が示唆される。

一方で、参加児童から「ほかのこのこえがちょっときこえたこと」といった感想も、「疲れたこと・困ったこと」として示された。本ワークショップでは1つの部屋に4つの体験コーナーを設置し活動を実施したため、各コーナーで行われる説明や会話が、他のコーナーで作業している児童の耳に入る状況が生じた。保護者アンケートでも「体験スペースが狭かった」「他グループの声が聞こえて集中しづらかった」との指摘があり、児童の自由記述と同様の内容が確認された。このような環境音が、参加児童の集中の妨げや疲労感の要因となった可能性がある。したがって、今後はより広い会場の確保や、各体験コーナーをパーテーションで区切るなどの物理的遮音対策を講じることが望まれる。

体験コーナーの内容については、全ての参加者が4つのコーナー全てに参加できたことから、観察・模写・装飾・機器操作といった発話を必要としない課題が、場面緘黙児にとって取り組みやすい条件であったと考えられる。保護者アンケートにおいてもイベントに関する満足度は高く示され、「場面緘黙の子供たちのことをしっかり考えてくださり、一人一人に合わせた柔軟な対応があってこそその安心感や楽しかったという経験になった」「イベント内容自体、本人は

楽しそうにしていたので良かった」といった記述が寄せられた。さらに、全員が全コーナーを回遊し、途中で活動を離脱する児童がいなかったことは、体験する順番を自由に選べるようにしたことや、常に保護者と一緒に参加できるようにしたことが、子どもにとって安心感と主体性の両方を保証し、活動継続を促した可能性を示している。

「せんせいがやさしかった」「少人数で担当の方が皆様優しく接していただいたので」という児童や保護者のコメントは、スタッフが事前に場面緘黙の特性や対応上の留意点をまとめたマニュアルを共有し、声かけの方法や関わりの距離感を統一していたことにより、初対面でも安心して接することができる体制が整っていたことを示している。一方で、「帰った後ぐったりしていて疲れていたのが少し心配になりました」といった意見も示された。それぞれの体験コーナーの活動時間は約 30 分間であり、全てに参加した場合、活動時間は 2 時間程度を要する。対象が小学生であるため、2 時間集中的に活動に取り組むことは体力的な負担や疲労感が一定程度生じた可能性がある。

今後は全ての体験コーナーが所要時間 30 分とするのではなく、5~10 分程度の短い体験コーナーを導入することや活動に 2 回参加したら休憩時間を取ってもらうなど、プログラム内容や参加方法の設計について再検討する必要がある。

DMS の結果では、全員でリラックス感と活動性の双方が、わずかに増加した。これは、本ワークショップが場面緘黙児にとって過度に侵襲的ではなく、安心して取り組める活動であった可能性を示している。さらに、「はじめはドキドキしたがたのしかった」という児童の感想にも示されるように、活動の進行とともに初期の緊張が低減したことが考えられる。この緊張の低減には、発話を強制しない課題構成や環境調整に加え、マニュアルに沿ってスタッフの対応方針を統一したことが寄与した可能性がある。

本実践は、博物館の社会的包摂機能を拡張し、場面緘黙児の地域参加を促進する新たなモデルとしての意義を有すると考えられる。一方で、いくつかの限界がある。第一に、参加者募集は主に親の会を介して行われたため、支援や博物館体験に対する動機づけが高い家族が多く含まれた可能性があり、選択バイアスを免れない。第二に、参加者数が少数で、単一施設・単一回の実施、かつ年齢層と性別（全員女児）や併存（ASD 併存を含む）の偏り、SMQ-R 得点のばらつきがあるため、外的妥当性は限定的である。

第三に、本報告は対照条件を設定しておらず、結果は参加児童 3 名の DMS の変化や自由記述に依拠しているため、スタッフ側の施策が不安低

減や参加促進に与える因果的効果は現時点では結論づけられない。また、LINE オープンチャットや環境調整、非言語で参加できる体験コーナーの準備、マニュアルに応じたスタッフの対応などが児童にどのような影響を与えたのかは明確ではない。加えて、博物館という新奇性やスタンプ・景品といった報酬要素、同室内での他コーナーの会話・音声などの環境要因が、参加行動や心理的变化に影響を与えた可能性があり、これらは交絡要因となりうる。

今後は、本ワークショップが場面緘黙児の不安低減や活動参加促進に与える効果を明らかにするため、対照条件を設定した研究デザインによる効果検証が必要である。また、評価には DMS や SMQ-R といった尺度に加え、参加児童の活動の観察データや、心拍数などの生理的指標を収集し、主観的評価と客観的評価を組み合わせることで多角的に本ワークショップの効果を検証していく必要がある。

加えて、保護者アンケートで指摘された「帰宅後の疲労感」のような側面についても、今後は主観報告や行動観察を通じて測定し、過度な負担とならないプログラム構成の条件を明らかにすることが重要である。また、異なる地域や博物館での実施、年齢や性別、併存症、重い場面緘黙症状を持つ者など多様な参加者を含めた検討を行い、一般化可能性を評価することが望まれる。

また、博物館スタッフを対象とした場面緘黙特性理解の研修を体系化することで、発話困難を抱える来館者への受け入れ態勢を持続的に強化できる可能性がある。これらの検討を通じて、本ワークショップの有効性が明らかになれば、地域の博物館という公共施設を活用し、場面緘黙児が安心して参加できる社会的活動の新たなモデルとして発展させられる可能性がある。

付記

本ワークショップの実施にご協力いただいた大阪大学総合学術博物館の船越幹央先生・横田洋先生・辻野博文先生・波瀬山祥子先生、そしてご参加いただいたお子様および保護者の皆様にお礼申し上げます。

引用文献

- American Psychiatric Association (2022) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
高橋三郎・大野裕監訳 (2023) DSM-5-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
趙成河・園山繁樹 (2018) 選択性緘黙の有病率

- に関する文献的検討. 障害科学研究, 42, 227-236. https://doi.org/10.20847/adsj.42.1_227
- Iimura, D., Tsujita, N., & Hagihara, H. (2023) Prospects for Clinical Reports on Selective Mutism Conducted in Japan: A Scoping Review. *The Japanese Psychological Research*. <https://doi.org/10.1111/jpr.12476>
- International Council of Museums: Museum Definition. Retrieved from: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> (閲覧日: 2025年8月11日)
- 角田圭子 (2012) 場面緘黙のアセスメントについて. 日本保健医療行動科学会年報, 27, 69-73.
- かんもくネット (2008) 場面緘黙 Q&A. 学苑社.
- Koskela, M., Ståhlberg, T., Yunus, W. M. A. W. M., & Sourander, A. (2023) Long-term outcomes of selective mutism: a systematic literature review. *BMC Psychiatry*, 23(1), 779. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05279-6>
- Kristensen H (2000) Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39, 249-256. <https://doi.org/10.1097/00004583-200002000-00026>
- Matsushita, H., Okumura, M., Sakai, T., Shimoyama, M., & Sonoyama, S. (2019) Enrollment rate of children with selective mutism in kindergarten, elementary school, and lower secondary school in Japan. *Journal of Special Education Research*, 8(1), 11-19. <https://doi.org/10.6033/specialeducation.8.11>
- 盛口満 (2023) 見えない・見えにくい・見えるのバリアを越えて—法人「弱視の子どもたちに絵本を」主催：自然体験ワークショップの報告—. こども文化学科紀要, 9, 75-83. <https://doi.org/10.34415/00001663>
- Oldenburg, R. (1999) *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Marlowe & Company, New York.
- 大阪大学総合学術博物館 (2025) 総合学術博物館について. Retrieved from: <https://www.museum.osaka-u.ac.jp/about/> (閲覧日: 2025年8月11日)
- 坂入洋右編 (2022) 身心の自己調整：こころのダイアグラムとからだのモニタリング. 誠信書房.
- 鳥居深雪 (2023) Neurodiversity のある人のための博物館展示モデル. 日本科学教育学会第47回年会論文集, 55-56.
- 藤間友里亜・辻田那月・飯村大智・佐藤亮太郎 (2025) 場面緘黙のある子の家族構成および余暇活動—場面緘黙のある子の保護者を対象とした横断的調査より(2)—. 日本特殊教育学会第63回大会プログラム集, 91, P4-02.
- Vogel, F., Röse, C. & Schwenck, C. (2024) Symptoms of selective mutism beyond failure to speak in children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 3603-3611. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02415-9>

—2025. 8. 27 受稿, 2025. 11. 11 受理—

特集論文

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XI

—青年期における課題と多様なアプローチ—

梶 正義 関西国際大学

要旨：本稿は、日本特殊教育学会第 63 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について報告したものである。まず、シンポジウムの概要を紹介した。次に、本シンポジウムのキーワードである青年期の特徴を確認し、不安定さとともにある力強さ、青年期ならではの可能性についても述べた。そして、青年期のなかでも高等学校の時期における場面緘黙生徒の支援に焦点をあて、高等学校における通級による指導の活用と充実について、現状を報告するとともに充実に向けての課題と改善について検討した。

キーワード：場面緘黙、高等学校、通級による指導、特別支援教育推進体制

I. シンポジウムの概要

2025年9月13日（土）から15日（月）の3日間、茨城県の水戸市民会館において日本特殊教育学会第63回大会が開催された。日本場面緘黙研究会は毎年本学会において自主シンポジウムを企画し、「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」のテーマとしては11回目となる。テーマ、登壇者、及び話題提供のタイトルは以下の通りである。

・テーマ：

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XI—青年期における課題と多様なア
プローチ—

・企画者：奥村真衣子（信州大学）

・司会者：梶正義（関西国際大学）

・話題提供者：

奥村真衣子（信州大学）

「話せない」が改善した後の困難に対する認
知行動療法に基づく支援—支援者および被支
援者の視点から—

松島恒熙（信州大学）

「哲学対話における「知的安全性」と「ケア的
思考」哲学対話の「軌跡/奇跡」—「普通」

とは何か—

・指定討論者：園山繁樹（西南女学院大学）

シンポジウムは対面形式で行われ、登壇者紹介、企
画趣旨説明、それぞれの話題提供者からの発表、指定
討論と質疑応答、参加者を交えてのディスカッション
の流れで90分間行われた。本シンポジウムでは、話
題提供されたそれぞれの研究に参加された場面緘黙の
当事者の方々も会場にこられて意見を述べられる機
会があり、支援者と被支援者の双方から情報が得ら
れる貴重な機会となった。青年期における場面緘黙
支援の2つの研究を通して、認知行動療法および哲
学対話が青年期にある場面緘黙者の支援に有効であ
ることが確認された。

II. 青年期における場面緘黙支援の特徴

本シンポジウムのテーマは、「青年期における課題
と多様なアプローチ」であった。場面緘黙の支援に
関しては、これまで幼児期から学齢期の児童を対象
とした研究が多く、青年期以降の研究は十分に行わ
れていない。また、成人すると改善がみられる事
例も多いことから、青年期から大人へと成長すべ
ば治るといった誤った理解がされている場合もある。

青年期の特徴は、第二性徴による急激な身体的成長とホルモンバランスの変化に伴う心身の不安定さであり、親に依存していた状態から独立して自己を確立し、自律に向かう時期と言える。この時期にある場面緘黙の青年は、その発症時期にもよるが学齢期にある児童と比べて場面緘黙の困難を長く抱え続けているだけでなく、青年期における心身の不安定さや自己を確立する過程での悩みも相まってさらに困難が増幅していることが考えられる。しかし一方では、自己を見つめ自律していこうという思いやエネルギーが大きくなる時期とも考えられる。今回、話題提供された2つの研究においても、高校2年生時に「友達ともっと仲良くなりたい、もっと話せるようになりたい」という思いから大学の相談室を訪れていることや中学3年生時にほぼ毎日先生を捕まえて「さようなら」を言おうとしたこと。その後、進学したの高等専門学校でも話せたり話せなかったりする中、筆談で「哲学対話」を定期的に行い、学校を辞めるまでに自分で作文を音読できるようになりたいと練習し始めたことなどからも自律に向かう力強い姿がうかがえる。その様な状況の中、支援者や認知行動療法、哲学対話という支援方法に出会い、自律に向かう力がさらに引き出されたことが場面緘黙の改善につながったと考えられる。

青年期における場面緘黙の支援においては、指定討論の中で園山氏が述べたように、「もっと話せるようになりたい」「自分で作文を音読できるようになりたい」という本人の思いから出発し、その思いを実現するためにそれぞれの支援者が認知行動療法あるいは哲学対話という方法を用いてその思いの実現をサポートした結果としてそれぞれの支援の効果がみられたと言える。更に、認知行動療法においては行動目標の相談や目標達成に向けて取り組む過程が被支援者と支援者の相互作用を深め、哲学対話においては被支援者と支援者との対話の中で自らの考えや自己理解を深めた。方法は異なるが、被支援者と支援者の間でのそれぞれのコミュニケーションの広がりや深まりが自己理解と自己変革をすすめ、場面緘黙による社会生活上の困難の改善につながったと考えられる。これらのことから、青年期における場面緘黙者への支援においては認知行動療法と哲学対話は共に有効なアプローチであると考えられる。

Ⅲ. 青年期における場面緘黙支援の課題

本シンポジウムにおいて、青年期にある場面緘黙者への困難の改善に認知行動療法および哲学対話が有効

であることが示された。それでは、この有効なこれらの方法や専門家である支援者とのように出会い、つながっていけばよいのか。このつながる支援のしくみづくりが大きな課題といえる。それぞれの支援者に被支援者との出会いをお聞きしたところ、奥村氏と戸田氏との出会いは、たまたま引越した先に前に住んでいたところで通院していた小児科医の知人である奥村氏がいて支援につながったということ。松島氏と籠田氏の出会いは、籠田氏が通う高専で松島氏が哲学教員として勤務しており、隣の教員の研究室に来ていた籠田氏と筆談での哲学対話が始まったということであった。どちらの出会いも全くの偶然であるといえる。場面緘黙による困難で悩む青年がすべて同じような出会いがあればよいが、それは現実的に不可能である。すなわち、偶然ではなく、専門家の支援者と確実に会うしくみづくりが必要となる。

青年期は一般的に中学生から20代前半の時期とされるが、今回紹介された2つの研究の開始時期が高校生の時であることから、高校生の時期を中心に場面緘黙支援の充実をはかるしくみづくりについて考えてみる。このしくみづくりであるが、新しいしくみをつくるということではなく、すでに構築されようとしている支援体制を活用する、または機能させるという方法が最も効率的であると考えられる。すなわち、2004年の特殊教育から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、2004）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」を基にそのしくみを活用することであり、また、そのしくみが場面緘黙のある生徒の支援のために動いているかどうかをチェックして改善していくことである。

Ⅳ. 高等学校における通級による指導

1. 高等学校における通級による指導のはじまり

文部科学省は、2014年度から「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育充実事業」を実施し、初年度は19校でモデル事業がスタート、翌年度に22校、そして2016年度も22校で研究を進めた。そして、2016年3月、高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議が出した「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について（報告）」を受けて制度改正が行われ、小学校、中学校、義務教育学校及び中等教育学校の前期課程において実施されていた「通級による指導」を、

2018年4月から高等学校及び中等教育学校の後期課程においても実施できるようになった。

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この通級による指導（以下、通級指導）の対象であり、2018年4月から高等学校でもはじまった通級指導は青年期における場面緘黙、特に場面緘黙のある高校生の支援を充実させる重要なしくみといえる。

2. 高等学校における通級による指導の充実

高等学校における通級指導がはじまって8年が経過した。この間、通級指導のしくみがどれだけ充実してきたか通級指導を利用する全生徒数の変化とその中の情緒障害のある生徒の利用数の変化を「平成30年度通級による指導実施状況調査結果について」（文部科学省, 2019）と文部科学省初等中等教育局長名で出された「特別支援教育体制整備状況調査及び通級による指導実施状況調査の結果について（周知）」（文部科学省, 2024）からみてみる。平成30年（2018年）及び令和5年（2023年）の5月1日現在での小学校、中学校、高等学校で通級指導を受けている児童生徒数をそれぞれ表1及び表2に示した。これらを比較すると、この5年間で通級指導を受けている児童生徒は全体で123,095人から198,343人と約1.6倍に増加し、高等学校だけを取り出すと508人から2,055人で約4.0倍となり、利用者数の変化からは高等学校における通級指導が充実していることがうかがえる。また、これらの調査報告では場面緘黙生徒の数を確認することはできないが、場面緘黙が属する情緒障害に目を向けると、小中高全体では16,072人から24,871人と約1.5倍、高等学校では86人から322人と約3.7倍になり、情緒障害生徒への支援の面からも高等学校における通級指導のニーズの高さと充実ぶりがうかがえる。

3. 通級指導報告にみられる場面緘黙生徒の支援

2014年度からモデル事業として19校ではじまり、2018年4月から全国で実施することになった高等学校における通級指導の状況や成果が報告書として文部科学省や各都道府県から発表されている。また、高等学校における通級指導をテーマとした事例研究もみられる。その中からいくつかを紹介する。

2017年3月に文部科学省は「高等学校における「通級による指導」実践事例集～高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業～」の実践事例集を発表している。その中に場面緘黙生徒への実践事

表1 2018年に通級による指導を受けている児童生徒数

(単位: 名)

	計	言語障害	自閉症	情緒障害	視覚	聴覚	学習障害	注意欠陥多動性障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱
小学校	国立	84	37	15	5	1	2	15	8	1
	公立	108,185	38,227	20,395	13,309	183	1,716	16,123	18,111	97
	私立	37	11	8	3	-	1	4	10	-
計	108,306	38,275	20,418	13,317	184	1,719	16,142	18,129	98	24
中学校	国立	17	-	1	1	-	1	10	4	-
	公立	14,209	476	3,507	2,660	23	382	4,052	3,076	30
	私立	55	1	21	8	1	9	7	6	1
計	14,281	477	3,529	2,669	24	392	4,069	3,086	31	4
高等学校	国立	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	公立	431	2	211	75	1	3	72	64	1
	私立	77	-	17	11	5	8	10	21	4
計	508	2	228	86	6	11	82	85	5	3
計	国立	101	37	16	6	1	3	25	12	1
	公立	122,825	38,705	24,113	16,044	207	2,101	20,247	21,251	128
	私立	169	12	46	22	6	18	21	37	5
計	123,095	38,754	24,175	16,072	214	2,122	20,293	21,300	134	31

※障害種を分けずに通級による指導を実施している場合は、学校が主障害と判断した障害種に計上。

表2 2023年に通級による指導を受けている児童生徒数

	計	言語障害	自閉症	情緒障害	視覚	聴覚	LD	ADHD	肢体不自由	病弱・身体虚弱
小学校	国立	134	34	28	11	0	5	36	20	0
	公立	164,568	47,652	32,972	19,140	206	1,695	28,092	34,654	118
	私立	33	7	4	4	0	1	13	4	0
計	164,735	47,693	33,004	19,155	206	1,701	28,141	34,678	118	39
中学校	国立	10	1	2	5	0	0	0	0	2
	公立	31,515	913	8,194	5,376	46	419	8,652	7,828	44
	私立	28	1	2	13	0	3	7	0	2
計	31,553	915	8,198	5,394	46	422	8,659	7,828	46	45
高等学校	国立	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	公立	2,013	20	866	310	1	15	244	539	5
	私立	42	0	13	12	2	3	3	5	1
計	2,055	20	879	322	3	18	247	544	6	16
計	国立	144	35	30	16	0	5	36	20	0
	公立	198,096	48,585	42,032	24,826	253	2,129	36,988	43,021	167
	私立	103	8	19	29	2	7	23	9	3
計	198,343	48,628	42,081	24,871	255	2,141	37,047	43,050	170	100

例が紹介されている。北海道土幌高等学校の事例である。通級指導の授業内容である「自立活動」の授業としてカフェを営業する設定のもと、コミュニケーションや心理的な安定を目指した実践を報告している。指導において、専門機関としての地域の発達支援センターの助言を得ていることが記述されているが、助言の内容までは記載されていない。校内の指導体制や校内研修等についても報告されている。各学年にコーディネーターを配置しサポート会議（週一回）を開催する。その中で生徒の状況を把握し、適切な指導や支援方法について協議し各学年と情報共有する。そして、必要に応じて関係機関と連携する等が報告され、場面緘黙生徒をはじめ、通級指導を利用するすべての生徒に対して学校をあげて支援するしくみがつくられているように思われる。しかし、多様なニーズを抱える場面緘黙生徒の支援をより充実させるためには、専門家との連携やその内容を深化させることが必要であり、その点に関する詳細な記述はされていない。

有田（2022）は、場面緘黙生徒も含めた通級指導を利用する生徒への心理教育的プログラムの成果について報告している。自身が勤務する高校の通級指導における心理教育的プログラムとしての認知行動療法の

有効性と必要性を述べるとともに、常に心理専門家が生徒に必要な心理教育プログラムを実施できるとは限らないという課題にも触れている。この研究が行われた学校には心理専門家としての教員が勤務していたが、すべての学校に専門家がいるわけではないということである。すなわち、場面緘黙生徒を支援するために必要な専門家と確実につながるしくみづくりの課題が提起されていると言える。

V. 青年期、特に高等学校における通級指導の充実

日本特殊教育学会第62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のテーマは「学校・保護者・専門家間の連携」であり、その中で場面緘黙の支援には保護者も学校も専門家との連携が欠かせないことが再確認された。場面緘黙の子どもたちがその多くの時間を過ごし、場面緘黙症状がもっとも生じやすい学校場面において先生の支援とともに専門家の支援を受けることができれば、あるいは先生と専門家の連携のもとでつくられた支援プログラムを受けることができれば場面緘黙の大きな改善につながる。本シンポジウムのテーマである青年期の課題の改善において、またそのための有効なアプローチを取り入れるためにも高等学校における通級指導の中で、あるいは高等学校における特別支援教育体制づくりの中で専門家との連携を再度点検し改善に向けて実践することが必要である。

例えば、今回話題提供された研究から一つの仮定として考えてみるができる。偶然な出会いであった奥村氏と戸田氏であったが、もし、戸田氏の通っていた中学校の特別支援教育コーディネーターが地元の専門家である小児科医とつながり、さらに進学先の高等学校の特別支援教育コーディネーターとつながって場面緘黙の困難や支援について情報提供ができていたら。もし、進学先の高等学校の特別支援教育コーディネーターが場面緘黙について調べて信州大学の奥村氏とつながることができていれば、奥村氏や認知行動療法との出会いは全くの偶然ではなく、場面緘黙生徒を支援する特別支援教育のしくみが機能したことになる。しかし、重要な役割を果たす特別支援教育コーディネーターであるが、地域によっては専任としての配置が十分に行われていないという現状も確認されている(梶, 2025)。また、本稿で取り上げた高等学校における通級指導の推進状況も都道府県によって大きな差が生じているという課題もある(文部科学省, 2024)。

特別支援教育を推進するためにつくられたしくみの

一つが関係機関との連携、すなわち専門家との連携である。特に、場面緘黙に関してはその多様な状態像から一人一人に合わせた実態把握と支援がより必要であり、専門家との連携が欠かせない。本シンポジウムで紹介された認知行動療法と哲学対話を導入する場合も専門家の存在が欠かせない。そして、専門家との連携を進める中心人物の一人が特別支援教育コーディネーターであり、学校園における場面緘黙児一人一人の具体的な指導支援をマネジメントしていく組織が校長をリーダーとする校内委員会である。特別支援教育を推進するためにつくられたこれらのしくみを機能化・活性化させることが専門家との連携を進め、本シンポジウムで紹介されたアプローチの導入、すなわち効果的な場面緘黙生徒の支援につながると考えられる。そして、本稿で紹介した高等学校における通級指導も特別支援教育を推進する重要なしくみの一つであり、特に、青年期にある場面緘黙生徒の支援を充実させるためにはこれまで以上の活用が望まれる。これらのしくみの推進状況は地域により差がある。しかし、現状維持に留まらずに毎年計画的に改善していくことが求められる。

場面緘黙研究第3巻第1号でも述べているが、本研究誌の発行元である日本場面緘黙研究会は、定期的にニューズレターを発行し、場面緘黙の理解と啓発、支援の推進や研究等の活動を行っている。また、2026年3月には第1回研究大会が福岡県北九州市で開催された。本研究会が各地域で行われている特別支援教育コーディネーターの研修会や担当者会とつながり、連携することはできないだろうか。研究会には、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、各学校園現場における研修会等の講師をつとめ、学校園現場とつながっている会員がいる。特別支援教育コーディネーター担当者会やその会を所管する教育委員会、校長会と日本場面緘黙研究会とが連携する取り組みが進むことを期待したい。

引用文献

- 有田美雪 (2022) 高等学校で実施する心理教育プログラムの臨床心理学的意味について. 大分大学臨床心理研究 3, 33-42.
- 梶正義 (2025) 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 XI—学校・保護者・専門家間の連携の必要性を保護者への調査と教師の実践から問う— 場面緘黙研究, 3, 45-50.
- 文部科学省 (2004) 小・中学校における LD (学習障

害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案). Retrieved from: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm (閲覧日: 2026年1月31日)

文部科学省 (2014) 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006h27/1377797.htm (閲覧日: 2026年1月31日)

文部科学省 (2016) 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について (報告). Retrieved from: https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf (閲覧日: 2026年1月31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: 2026年1月31日)

文部科学省 (2017) 高等学校における「通級による

指導」実践事例集. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/22/1400144_2.pdf (閲覧日: 2026年1月31日)

文部科学省 (2019) 平成30年度通級による指導実施状況調査結果について. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-02.pdf (閲覧日: 2026年1月31日)

文部科学省 (2024) 特別支援教育体制整備状況調査及び通級による指導実施状況調査の結果について (周知). Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/20240906mxt_tokubetu02-000037861-01rr.pdf (閲覧日: 2026年1月31日)

—2026.3.1受稿, 2026.3.25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63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XI—青年期における課題と多様なアプローチ—」に基づき執筆されたものである。

特集論文

支援者と当事者の協働による場面緘黙の青年期支援の追究

—支援過程における当事者の内的変容からの理解—

奥村 真衣子 信州大学学術研究院教育学系

戸田 穂珠音 信州大学経法学部

要旨：場面緘黙のある人の中には青年期に症状が大きく改善する場合もあるが、改善後にも対人不安やコミュニケーションの困難さを有することがある。本稿では、高校入学を契機に場面緘黙の症状に改善が見られたが、高い対人不安とコミュニケーション困難が継続し、自身が思い描くような状態には至らず悩んでいた人に対して、認知行動療法に基づく支援を行った過程について、特に当事者の内的な捉えに焦点を当てて論じる。青年期の支援に関しては、その方法自体が確立されておらず、支援者の観点のみならず当事者の観点からも検討することがより適切な支援構築には欠かせない。そこで、当事者がコミュニケーションの改善や友人関係の充実に至る過程において、支援者が提案する支援に対してどのように取り組み、その取り組みをどのように捉え、どのような心境の変化が生まれたのか等、当事者への質問をとおして示した。支援過程を共に振り返ったことにより、支援は対話的・協働的に構築されるものであり、支援者と当事者双方に成長が生まれる互恵的な営みであることに対する気づきを得た。

キーワード：場面緘黙、青年期、支援、支援者と当事者の協働

I. はじめに

DSM-5-TRによると、場面緘黙は他の状況では話すことができるにもかかわらず、学校のような特定の話すことが期待されている社会的状況では一貫して話すことができないと定義されており、不安症群に分類されている (American Psychiatric Association, 2022)。場面緘黙の予後については研究が少なく、青年期・成人期の実態は十分にわかっていない。追跡期間が平均10年以上の長期予後調査のうち、対象者数が30名以上の規模のものに絞ってみると、68%～82%に緘黙症状の完全なもしくは著しい改善が見られたことが示されている (南・門・西尾・大塚・梁川・奥田・片岡, 1987; Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann, Hennighausen, & Gutenbrunner, 2001; Steinhausen, Wachter, Laimbock, & Metzke, 2006)。一方で、緘黙症状が改善しても、心理的・社会的な困難さが解消されるとは限らないことも指摘さ

れている。Remschmidt et al. (2001) は41名の追跡調査において、完全に改善した16名 (39%) を除く25名 (61%) には、全員何らかのコミュニケーションの問題が残っていたことを示している。11名 (27%) は見知らぬ状況や初対面の人との会話を恐れており、6名 (15%) は電話で話すことや、店や職場で話すことなど言語コミュニケーション全般に問題を抱えており、8名 (20%) は時折、緘黙症状を示した。加えて、自身について、自立心や学業に対する動機付け、自信、健康状態、ストレス耐性が低く、オープンマインドではないと評価している。

Walker and Tobell (2015) は、成人当事者4名にインタビュー調査を行い、その心理について質的に分析している。その結果、他者と自分が生活する世界には隔たりがあり“孤立感”を感じることや、話せなかった過去を“無駄に費やした人生”と考え、後悔の念が強いことなどの課題を抱えることを示している。

Yamanaka, Ishida, and Inoue (2022) は、場面緘黙が治癒したという感覚のない(当事者)群と場面緘黙が治癒したという感覚のある(経験者)群と場面緘黙非経験者群を比較し、場面緘黙の主観的治癒感には対人不安と発話の困難度が影響することを示した。

こうした課題が挙げられる一方、飯田・岡田(2024)は、成人当事者8名にインタビュー調査を行い、自分の人生の中でポジティブな効果があったと感じた体験や望んでいる支援について明らかにした。分析の結果、ポジティブな効果のあった経験として、【信頼できる人との出会いと支え】【安心できる居場所での活動】【意欲・モチベーションを高める目標や役割】【自分の力の自覚による自信の獲得】などのカテゴリーが示され、今後望む支援として、【社会的な支援体制の整備】【自己を生かせる場の増加】などのカテゴリーが示された。

上記のように、場面緘黙の青年期・成人期に関しては課題があり、当事者が支援を求めているにもかかわらず、その支援方法は確立されていない。Bergman(2013)は、幼児期・児童期における統合的行動アプローチを開発したが、思春期以降においては認知行動療法的なアプローチが必要と述べられるに留まり、その具体は明確にされていない。加えて、青年期の場面緘黙のある人に対する発話や不安に対する支援事例に関して、情報がほとんどない。青年期は多様な人と出会い、多様な経験をする時期である。各々の進路も分化するため、直面する課題も個人差が大きい。ゆえに、ライフステージの変化も考慮した個々に寄り添った支援が必要になる。

本稿では、青年期の場面緘黙のある人に対して、①コミュニケーションの困難さと対人不安に対して認知行動療法的なアプローチによって支援した概要を報告し、②支援者と当事者の質問・回答によって、当事者の場面緘黙に対する捉えや、支援を受けたことによる症状の変化や心境の変化について論ずることで、今後の青年期支援の可能性と展望を考えたい。

II. 支援の概要

第一著者が支援者(セラピスト; 以降 Th)、第二著者が被支援者(クライアント; 以降 Cl)である。初回面接は Cl が高校2年生の10月であった。その時の主訴は、「友達ともっと仲良くなりたい」「友達ともっと話せるようになりたい」であった。面接場所は大学の相談室であり、月に1回120分程度、母親も同席で面接を行った。Cl は初回面接時より、Th と会話が可

能であった。

場面緘黙質問票日本版(SMQ-J)(角田・高木・臼井・富岡・梶・金原・広瀬, 2022)の結果は、総得点が14点であった。内訳は学校場面(同級生)2点、学校場面(教師)6点、家庭関連場面3点、社会場面3点であった。社会的状況ではあまり話せておらず、大人よりも同級生との会話に難しさがあった。数回面接をしたところで、対人不安が高いことがわかったので、リーボヴィッツ社交不安尺度日本語版(LSAS-J)(朝倉・井上・佐々木・佐々木・北川・井上・傳田・伊藤・松原・小山, 2002)を用いたインタビューを実施したところ、総得点90点であり、学校生活や社会活動に支障を来している状況であった。

Cl に対する支援として、認知行動療法的なアプローチを用いた。対人不安に対しては、段階的エクスポージャー法により、社交状況において回避行動をとらずに勇気を出して行動することを支援した。また、勇気を出して行動しやすくするために、具体的なコミュニケーション方法を一緒に考えた。例えば、廊下ですれ違うときに気づかないふりをするのではなく、会釈する、手を振り返す、目を合わせるなどである。友人との会話では、共感の態度を示す、コメントする、質問するなどである。加えて、対人的なやりとり場面において心配に感じたことについて、事実と照らし合わせたり、他の可能性を考えたり、多角的な見方で物事を捉える練習をした。

Cl は目標を次の面接までのミッションと意識して、Th にいい報告ができるようにという思いで取り組んだ。面接では、Cl に勇気を出して取り組んだことを報告してもらい、Th がフィードバックした(よくできたことを認めたり、難しかった際は理由を確認して、どんなことができそうか一緒に考えたりした)。

支援を通じて、Cl は対人場面における不安が低減し、友人との会話や食事を楽しむようになった。高校生活に思い残すことはないというやり切った思いを Th に報告した。大学入学後も、対人コミュニケーションを回避せず、勇気を出して友人の輪に入ったり、言おうと思ったことは言うように意識したりするなど、前向きに行動し続けている。

III. 当事者の立場からの捉え

1. 質問項目の作成

場面緘黙の青年期における様相が把握できるよう、(1)場面緘黙の発症から中学生まで、(2)場面緘黙に改善が見られた高校生の頃、(3)大学入学における新た

な環境での挑戦、の3期に分けて質問項目を作成した。質問内容は、場面緘黙の発症から青年期に至る症状の特徴、直面する困難、周囲との関係性、症状に対する捉えなどがわかるように構成した。認知行動療法に取り組んだ高校生・大学生の時期においては、提案された支援をどのように受け取り、勇気を出して行動する際はどのような心境であり、実行した後はどのように感じたかなど、支援過程における心理面や行動面の変化を詳細に把握できるようにした。合計20の質問を作成し、CIには記述によって回答してもらった。

2. 質問への回答

以下に、3期に分けて、質問への回答を示す。Q（質問）はThが行い、A（回答）はCIが行った。なお、Q&Aの中では、Thは奥村先生、CIは戸田さんと表記する。

(1) 場面緘黙の発症から中学生まで

Q. 1-1 場面緘黙の症状が現れたのはいつ頃ですか。きっかけはありましたか？

A. 1-1 私の記憶上では、保育園のころから声が小さい、自分の思いを伝えられない、などの症状がありました。母の話によると、4歳ごろの長期入院を機に症状がはっきりと現れるようになったとのこと。

Q. 1-2 場面緘黙が発症する前は、どのような子どもでしたか？

A. 1-2 母によると、私は活発でチャレンジ精神旺盛な子どもだったようです。物怖じせず動物に近づいたり、病院の看護師の方たちと話せていたりしたという話を聞きました。

Q. 1-3 どのような状況で、場面緘黙の症状は出ましたか？比較的話せる状況はありましたか？

A. 1-3 学校など、主に人の多い場所で、特に同級生のいる環境にいるときに症状が出ていたと思います。スーパーなど、人が多くても同級生や知っている人がいない環境であれば、家にいるときと近い状態で話せることが多かったです。学校でも、教師とは同級生と比べて話しやすい傾向がありました。

Q. 1-4 保育園、小学校、中学校と成長するにつれ、話せない状態やコミュニケーション手段に変化はありましたか？

A. 1-4 保育園や小学校低学年の頃は、声は小さかったものの比較的自己から発言することができていまし

た。しかし、成長するにつれて、周りの人となじみず、より声を出すことや積極的に発言することが難しくなっていました。小学生までは相手に近づいて小さい声で話すことが主だったのですが、中学生になってからは主に筆談を用いるようになり、高校では口頭中心に戻りました。口頭でも筆談でも、相手に声をかけることが難しかったため、相手の肩を軽くたたいて気づかせてから言葉を伝えるようにしていました。

Q. 1-5 保育園、小学校、中学校と成長するにつれ、同年代の人との関係はどのように変わっていききましたか？

A. 1-5 保育園や小学校低学年の頃は、同級生は細かいことを気にすることなく私に話しかけてくれることが多かったため、ある程度は同級生との関わりがありました。しかし、年齢が上がるにつれて同級生の間では関わる友人が固定化し、私の話せない症状も成長するにつれて顕著になったため、同級生との関わりは減っていき私は学校で孤立するようになりました。優しさで話しかけてくれる人はいたものの、対等に話せる友人はほとんどいませんでした。

(2) 場面緘黙に改善が見られた高校生の頃

Q. 2-1 場面緘黙の症状が改善したきっかけを教えてください。

A. 2-1 高校入学のタイミングで引っ越すことになったので、この機会に話せない自分を変えたい、友人を作りたいという気持ちが芽生えました。しかし、声を出すようにしよう、話せるようにしようと思っても行動を変えることは難しく、なかなか勇気を出せませんでした。そんな時、私の背中を押してくれたのが奥村先生の支援です。日常の中で困ったこと、できずに後悔したこと、勇気を出して頑張ったことを振り返り改善点を考えることによって、次の行動に向けた指針がはっきりし、これまでできなかった言動ができるようになっていきました。

Q. 2-2 高校生になって、友人や教師とのコミュニケーションはどのように変わりましたか？

A. 2-2 高校生になっても、声が小さく相手の近くで話すことは変わりませんでした。友人に対してはなるべく届くように声を出すこと、相槌や身振りで話をちゃんと聞いていることをアピールする工夫をすることなどを心がけていました。中学生までは、相手から一方的に話しかけられても私はほとんど反応しないこ

とが多かったのですが、高校からは言葉や身振りで反応を返すようにしました。最初は自分から話題を振ることが難しかったものの、友人とともに過ごす機会が多くなると心を許せるようになり、思い切って話題を振ったり遊びに誘ったりすることもできるようになっていきました。教師に対しては、中学生までは担任に目配せをして気づいてもらうなど、間接的に助けを求めることが多くありました。高校では、助けを待つのではなく、困ったことや分からないことがあれば自分から質問するようになりました。

Q. 2-3 中学生のときと比較して、どのようなことに困難を感じるようになりましたか？

A. 2-3 中学生までは、友人がほぼおらず友人と関わる機会がほとんどありませんでした。しかし、高校生になってからは、勇気を出して声を出したり応対したりすることによって人との関わりが増えたために、友人とどう関わればよいかかわからず困惑しました。友人に対する何気ない発言や行動、すれ違う時の挨拶や手を振るなどの、今まで経験してこなかったあらゆる自分の言動に対して不安や恐怖を感じ、嫌われないかと気にしながら生活していました。

Q. 2-4 対人コミュニケーション場面では、気づかないふりをする、言おうと思ったことを言わないなど、回避行動を取っていました。勇気を出して、自分の行動を変える第一歩を踏み出すときは難しかったですか？

A. 2-4 難しかったです。ですが、時と場合によるところもあると思います。不安だったことも、奥村先生とのカウンセリングで挑戦する意思を固めた後なら、その前よりもかなり勇気を出しやすかったです。そして、挑戦して成功する、という経験が積み重なっていくことで、挑戦へのハードルが下がり、不安よりもチャレンジ精神や好奇心が勝ることも多くなっていきました。また、これまで経験していなかった勇気を要する言動は、一度勇気を出せばその後もできるとは限りません。例えば、すれ違う際に挨拶をする、または手を振るという行為は、その機会が訪れるたびに勇気を出す必要があり、日によって勇気を出せるかどうか変わります。そのため、一度できたことであっても、時と場合によってできるかできないかは変わるのです。

Q. 2-5 人前で飲んだり食べたりすることが苦手でした

が、苦手な理由を教えてください。また、自ら友人をカフェに誘ってみようと思ったときの心境を教えてください。

A. 2-5 自分の食べ方や飲み方が上手ではない自覚があり、相手に引かれるのではないかという不安があったため、人前での飲食には抵抗がありました。高校では、水筒や弁当の袋を壁にして口元を隠しながら弁当を食べたり、教室を離れてお茶を飲んだりしていました。しかし、高校2年のころからは友人と一緒に弁当を食べるようになり、それが人前で飲食をする練習になりました。最初は不安でしたが、徐々に慣れていき、その後は友人以外のいる場所であっても飲食の抵抗が薄まっていきました。友人をカフェに誘う際は、スイーツという人前で食べたことのないものをうまく食べられるか不安がありましたが、友人とはいつも一緒に弁当を食べているし、友人とカフェに行くことは自分の憧れでもあったため、好奇心に背中を押され、思い切って友人を誘うことができました。

Q. 2-6 私（奥村）は、戸田さんの好奇心があるところ、ユーモアがあるところ、誠実なところが魅力だと感じているのですが、自分の強みが勇気を出して行動することにプラスに働いたと感じることはありますか？

A. 2-6 これまでの答えでも何度か出てきていますが、やはり好奇心のおかげで勇気を出して行動できたことは何度かありました。特に友人に対しては、彼女は私にとって初めての対等な友達だったこともあり、不安がブレーキをかけることはありましたが好奇心に突き動かされて行動できたこともありました。また、私には楽観的なところもあり、不安な時も、まあ失敗しても何とかなるだろう、という気持ちやこれまでの成功経験により、勇気を出せたことも多かったと思います。

Q. 2-7 勇気を出して行動したことにより、周囲の人たちとの関係にはどのような変化が生まれましたか？

A. 2-7 思い切って声を出したり話しかけたりすることによって、人に話しかけてもらえる機会が増えました。頻繁に声をかけてくれたり、挨拶をしてくれたりする人が高校になって何人かできたのは、中学校のころと違い私が声を出すことや比較的はっきりした対応を心がけたからではないかと思っています。また、話題を振ってみたり、不安でも弁当と一緒に食べるなどの誘いに乗ったり、自分でカフェに誘ってみたりと、思い切った行動によって友人との仲も深まったのではない

かと思います。そして、部活動においては、部長になったときは不安もありましたが、勇気を出して提案するなど自ら発言することを頑張ったことで、よりメンバーとの関係が深まり充実した部活動になりました。

Q. 2-8 勇気を出して行動したことにより、自分自身の心境にはどのような変化が生まれましたか？

A. 2-8 勇気を出した行動が成功につながると、自分でもやればできるんだ、という自信につながり、その経験が積み重なることで不安が軽減され、気持ちも前向きになっていきました。勇気を出して成功すると自信につながり、次もきっと成功すると思えて勇気を出しやすくなり、また思い切って行動できる。このサイクルによって、高校ではさまざまなことにチャレンジすることができました。

(3) 大学入学における新たな環境での挑戦

Q. 3-1 大学入学後は、場面緘黙の症状にどのような変化が見られましたか？

A. 3-1 大学では、知り合いのほとんどいない環境になるため、場面緘黙のさらなる改善や友人作りの良い機会になることを望んで努力してきました。私だけでなく、多くの人が知り合いの少ない不安な状況であるため、早い段階で友人を作ることができました。寮で暮らすようになったこともあり、授業や寮など、日常の中で友人と関わる機会が高校の時と比べて圧倒的に増加しました。高校では経験したことのない場面も多く、不安になることもよくありました。ですが、人と多く関わることで慣れてきて、今までよりも自分から話題を振ったり挨拶をしたりすることができるようになっていきました。声の大きさも、以前と比べると比較的出せるようになったのではないかと思います。

Q. 3-2 入学直後、意識したことはありますか？

A. 3-2 大学に入学する際、私がまず初めに意識して取り組んだことは、敬語の卒業です。私は、小学校から高校までの間、同級生に対しても敬語で話していました。しかし、大学で友人を作るためにはタメ語で話せるようになる必要があると思い、大学入学前から親しい友人に協力してもらい練習しました。最初はぎこちなかったものの、使っていくにつれて自然とタメ語で話せるようになっていきました。また、友人を作るためにもう一つ意識したことは、相手に届く大きさの声を出すことと自然な応対です。友人作りに重要な第一印象において、相手に私が話せない人だと思われな

いたために、相手の耳元まで近づかなくとも会話をする際の一般的な距離で届くよう、普段よりも大きな声を出すことを心がけました。そして、相槌や反応も、ただ頷くだけではなく言葉による相槌を心がけたり、相手の話題に関する自分の話をしてみたりと、自然な会話ができるようにすることも気を付けました。

Q. 3-3 現在、意識して取り組んでいることはありますか？

A. 3-3 意識していることはさまざまなものがありますが、主に意識していることはやはり挑戦だと思います。今でも、不安なことやあまり経験したことのないことについては回避行動をとることも多くあります。それでも、日々の挨拶や思い切った声かけ、友人とのより積極的な関わりなど、勇気を出して行動することを心がけています。そのおかげで、新たな人との関わりが生まれたり、友人との仲が深まったり、これまでにない経験ができたりと、よい結果が得られることが多くありました。また、自分から発言することで会話のキャッチボールをなるべく続けること、相手に届く声で話すことは今でも意識しています。

Q. 3-4 高校生の頃、とっさの返答ができなかったと言っていました。今はどうですか？

A. 3-4 今でも、友人と学校ですれ違ったときの挨拶などは難しいですが、改善の傾向にあると思います。寮では同じブロックの知人と毎日のようにすれ違うので、相手の声掛けに対するとっさの反応や挨拶を返すことは、今までよりもできるようになってきました。声を出して挨拶することはまだ勇気が出せないときもありませんが、できる回数は増えてきて、手を振るだけであっても自分から挨拶することもできるようになりました。

Q. 3-5 寮生活、授業、サークル、アルバイトなど、大学生になってさまざまな経験をしています。頑張ってよかったこと、心が動いたエピソードがあれば教えてください。

A. 3-5 これまでに勇気を出したことや努力したことは数えきれないほどありますが、やはり自分の勇気を出した言動によって相手との関係が深まったときやそれによって今までにない経験ができたときは、達成感や喜びを感じました。例えば、寮では食事の際に自分から同じブロックの知人と同じテーブルに座ってみたいことで、会話の機会が増え相手の方から私と同じテー

ブルに座ってくれることも増えました。また、サークルの合宿では初めて会った同級生に自分から話しかけたことで新たな関係が生まれ、文化祭ではその子の方から出店に行く誘いを受けたりしました。寮の友人たちとカラオケに行ったり、友人からご飯の誘いを受けたり、サークルでクリスマスパーティーをしたりなど、私の日々の努力によって得られた人間関係のおかげで楽しいイベントを享受できているとき、努力が報われたなど感じます。

Q. 3-6 現在、モチベーションになっていることはありますか？

A. 3-6 さまざまな要素はありますが、主なものは好奇心と成功経験だと思います。これまでは不安で行動できないことも多くありましたが、現在は不安よりも、自分の行動による関係の発展や新たな経験への期待、そして好奇心が勝るために行動できることが多いです。これまでの成功経験も成功への自信となり、行動を後押ししてくれます。大学生活の中で、もっと友人と仲を深めたい、できなかったことをできるようになってみたい、この行動が成功してくれたら嬉しい、という純粋な理想や欲望に従って動いているところがあると思います。また、奥村先生とのカウンセリングも大きなモチベーションの一つです。勇気を出せなかったことや失敗することがあっても、奥村先生と一緒に改善策を考えることができる。勇気を出せたことや成功したことも、報告すればほめてもらえる。そう考えることによって、奥村先生に自分の頑張りを報告するためにも、勇気を出してみようと思えるのです。

Q. 3-7 ご自身の経験を踏まえ、場面緘黙のある方へのメッセージをお願いします。

A. 3-7 同じ場面緘黙のある人であっても、人によって症状や環境は違うため、私が何を言えるかと考えるとかなり難しいところがあります。そのため、これはあくまで私個人の一意見であると思って読んでくださると幸いです。

日常の中で、困ったことや悲しいこと、周りの人と比べて自分が情けなくなることもあると思います。少なくとも自分はそうです。それでも、普通の人と同じように自分も話せるようにならなければいけない、ということは決してないと思います。学校など一部の環境に限らず、特性を理解して受け入れてくれる人はどこかにいると思います。また、現在では合理的配慮など、支援の手段も多くあります。それに、言葉ではな

くとも、身振りや筆談など、自分の思いを伝えられる手段はいくつもあります。もし自分や今の状況を変えたいと思うなら、自分だけで頑張ろうとせず、誰かに頼ったり支援を活用したりするなどして、自分のできる範囲で少しずつ努力していけばよいのではないかと私は考えます。そして、一番重要なのは、自分の不安や悩みを相談できる場を設けることです。両親、きょうだい、友達、教師、カウンセラー、(使用は慎重にですが) 生成 AI など、自分の相談しやすい相手構いません。些細なことであっても、打ち明けられる相手がいるだけで心の負担は軽くなります。このようにして、自分なりに一番過ごしやすいやり方を見つけていきましょう。

この度は、私にこのような貴重な機会をいただき、誠にありがとうございました。そして、私のつたない文章を最後まで読んでくださった方にも、心から感謝申し上げます。

IV. 考察—青年期支援の今後の展望—

1. 協働的で互恵的な支援へ

今回、CIに20の質問に答えてもらったことで、支援過程における症状の捉えや、勇気を出して行動するときの心境、勇気を出した後の心境、自身の変化に伴う周囲との関係性の変化、所属環境の変化に伴う心境や行動の変化について、当事者の観点から詳細に捉えることができた。支援過程における当事者観点による心情や行動の変化を捉えた研究はないに等しいため、支援者にとっても有益な情報であるとともに、場面緘黙に悩む当事者にとっても、見通しと希望が持てる貴重な情報になったと考えられる。加えて、Thが自身の支援について、CIの視点をとおして振り返ることは、Th自身の成長を支え、支援の質を向上させることに欠かせないという気づきを得た。

今回のQ&Aによって、CIの内的状況をより深く知る機会になったが、毎月の面接においても、ThはCIの話をよく聞いて、よく理解しようとする姿勢を持ち、対話的・協働的に支援を構築してきた。理論的基盤としては、認知行動療法の立場を取りつつも、CIの生活や人生がより豊かになるには何をしていけばいいかという時間的・空間的に広い視点で、考えを巡らせている。ここでいう時間的というのは、現在・過去・未来の時間軸を指し、空間的というのは、学部学科の場、サークルの場、寮生活の場、アルバイトの場、家族との場など、多種多様な役割が生じる空間のことを指す。青年期においては、時間的・空間的広がり多様性・

個別性をより重視することが求められる。そのことから、支援は支援者だけでは進められず、当事者の思いや考えを尊重しながら協働することで成立するものである。そして、支援は支援する側とされる側といった対極関係ではなく、協働的な支援過程をとおして、お互いに成長していける互恵的な営みであるという認識も重要であると考えられる。

2. 相談相手がいることの意味

CI の回答から得た大きな気づきは、勇気を出して行動する際、Th と目標を決めた後なら、覚悟が決まり、行動に移しやすいということである。CI の捉えを知るまでは、CI にとって不安が低く、実行できそうなことをいかに提案できるかに意識が向いていたように考える。つまり、目標の内容である。しかし、それに並行して重要なことは、Th と CI が面接場面でのようなやりとりが展開できるかである。当たり前のようにだが、不安を受け止めてもらえる、挑戦を誰かに後押ししてもらえる、実行した結果に対してフィードバックをもらえる、次の目標が明確になるといったことは、丁寧な相互作用の上で成り立つものである。この相互作用の質を高めることが CI の勇気を出す行動にプラスに作用するという認識を新たに持った。

このような相談相手は、必ずしも心理支援の専門的なトレーニングを受けた者である必要はないと考えている。小学校・中学校・高校の教師でも十分にこの役割を果たすことは可能である。むしろ、普段の様子をよく知っている教師の方が、学校的生活文脈に応じた適切な目標を考えることに向いているし、生徒の変化にいち早く気づき、頑張りに対してフィードバックもしやすい。学校においてこのような支援を可能にする体制整備も望まれるところである。

上記を踏まえ、改めて青年期において、相談相手が必要な意味を確認したい。場面緘黙の経験者は他者と比較して自信がないことが指摘されているが (Remschmidt et al., 2001)、これは人との相互作用の中で、自己のマイナス面を認識させられがちで、自己のよさへの気づきを得る機会があまりにも少ないことも影響していると考えられる。場面緘黙のある人一人ひとり、それぞれに好きなことや得意なことがある。本来持っているキャラクターもそれぞれに魅力がある。自分らしさや自分の魅力といったものに気づいてもらい、ポジティブな自己像を構築してもらうことも、相談相手がいってこそ成し得ることである。場面緘黙の症状の改善にも、よりよい自己像の形成にも、誰かとの協働は欠かせない。青年期において継続的に協

働的なサポートが受けられる体制があれば、場面緘黙のある人の予後は大きく変わるものと考えられる。

3. 生涯発達の支援の重要性

Q&A の CI の回答では、小学校低学年くらいまでは周囲は細かいことを気にせず話しかけてくれることが多かったが、年齢が上がると周囲の人間関係も固定化し、CI は孤立するようになったことが述べられている。このように、場面緘黙の症状や日々の過ごしやすさは、周囲の当事者に対する働きかけが変わることによる影響が大きい。成長とともに、周囲との相互作用がどのように変化していくのかも考慮したうえで、支援を考案していく必要がある。

松本 (2016) は、児童期から青年期にかけての友人関係の発達の变化に関する先行研究をまとめている。それによると、小学校高学年になると、固定化された仲間集団を形成すると言われており、児童期および初期青年期 (中学生頃) の仲間集団の特徴として、同一性や類似性を重視する排他性の高い集団であることが指摘されている。それが中期青年期 (高校生頃)、後期青年期 (大学生頃) と年齢が増すにつれて、同質性や類似性を重視する関係から、互いの異質性を認め合い、尊重し合う関係へと変化していくことが示されている。また、松本 (2015) は、自集団以外の他者や異質な特徴を持つ他者を受け入れる「受容性」に着目し、多様な他者と関わったことがある児童・生徒の方がその経験が少ない児童・生徒より受容性が高いこと、興味・関心の幅が広い児童・生徒の方が狭い児童・生徒より受容性が高いこと、幅広い知識を保持している児童・生徒の方が狭い児童・生徒より受容性が高い傾向があることを示している。これらを踏まえると、早期から受容性の高い集団作りをしていくことが場面緘黙の青年期支援において大きな意味を持つと考えられる。

さて、場面緘黙の支援アプローチとして、幼児期から児童期前期においては行動療法的なアプローチの有効性が指摘されており、方法論も確立されつつある。また、就職期においては、症状の軽重や障害受容の有無にもよるが、精神障害者保健福祉手帳の取得や就労移行支援機関を利用して、特性への配慮を受けながら就労する人もいる。このように、幼児期や児童期、就職期においては、定まった枠組みの中で支援のルールに乗れる可能性がある (それでもまだまだ教育・医療・保健・福祉における認知度は高いとは言えず、支援を受けることが難しい現状にある)。

一方で、青年期における支援は教育機関 (中学校・

高校・大学等) および医療機関においても、場面緘黙自体の理解が十分とは言えず、具体的な支援方法についても浸透していない。たとえ小学校で支援が開始されたとしても、進学時に支援が途切れてしまうこともしばしばである。実際に CI の場合も、小学校から中学校へ情報は引き継がれたが、中学校では場面緘黙自体の理解がほとんどなく、支援もないに等しかった。高校へも配慮事項を提出したが、教員間で理解や対応に差があったり、学年が変わると情報が引き継がれていなかったりした。青年期においては支援に空白が生まれやすい構造になっていることは否めない。このような現状において懸念されることは、症状が重篤化し、いよいよ生徒も教師も困ってから支援が検討されることである。これを対処的支援というならば、青年期に必要なものは予防的・建設的な支援である。後者の支援には、将来に向けて不安と上手く付き合ったり、コミュニケーションを改善したりすることへの役割が期待される。

生涯発達の視点に立ったとき、支援者は当事者に対してどのような姿を願って支援にあたればよいだろうか。場面緘黙のある人は、生来的に不安になりやすい気質を持っているということを前提に、やはり不安とはこの先も上手く付き合っていくことをサポートする必要があると考える。そのためには日々の生活の中で不安を回避するのではなく、どうしたら向き合っ乗り越えていけるのかを一緒に考える必要がある。併せて、不安が生じるときの考え方の特徴に気づき、柔軟な考え方ができるように練習していく必要がある。これらの練習はライフステージの変化や所属環境の変化が生じても、不安に上手く対処し、より前向きに過ごしていく力の形成になり、その人の人生そのものを豊かにしていくものと考えられる。このような見方をすれば、青年期支援は希望と可能性に満ち溢れたものである。

V. おわりに

支援過程を共に振り返ることで、支援者である第一著者自身の学びも大きかった。支援にあたっては、相談者の思いを深く知ろうとすること、丁寧な対話から協働的に支援を構築していくことの重要性を学んだ。今回の支援形態は、大学相談室への来談型支援であった。今後は高校や大学等と連携した支援の在り方についても検討する必要がある。

付記

本論文は戸田釉珠音さんのご協力なしには完成しませんでした。研究へのご参加およびご執筆に心より感謝申し上げます。

なお、本研究の実施に当たっては、信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会による承認を得た(管理番号 22-31)。また、第二著者は研究参加者の立場であるが、本論文の意義に賛同し、氏名や所属の掲載について承諾した上で共同執筆者となっていた。

本論文は、全体構成を第一著者である奥村が考え、第二著者の戸田は「Ⅲ. 当事者の立場からの捉え」の Q&A の回答部分を執筆した。

本研究は JSPS 科研費 24K06169 の助成を受けた。

引用文献

- American Psychiatric Association (2022) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition, Text revision (DSM-5-TR)*. Arlington, Virginia. 高橋三郎・大野裕監訳 (2023) DSM-5-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院
- 朝倉聡・井上誠士郎・佐々木史・佐々木幸哉・北川信樹・井上猛・傳田健三・伊藤ますみ・松原良次・小山司 (2002) Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) 日本語版の信頼性および妥当性の検討. *精神医学*, 44, 1077-1084. <https://doi.org/10.1147/mf.1405902721>
- Bergman, R.L. (2013) *Treatment for Children with Selective Mutism: An Integrative Behavioral Approach*. Oxford University Press, UK. 園山繁樹監訳 (2018) 場面緘黙の子どもの治療マニュアル—統合的行動アプローチ—. 二瓶社.
- 飯田大輔・岡田摩理 (2024) 成人の場面緘黙当事者がポジティブな効果を感じた体験と望んでいる支援. *日本赤十字豊田看護大学紀要*, 19 (1), 33-49.
- 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. *不安障害研究*, 14 (1), 47-55. https://doi.org/10.14389/jsad.14.1_47
- 松本恵美 (2015) 児童期と青年期における対人受容性に関する研究. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, 64, 105-116.
- 松本恵美 (2016) 児童期と青年期における友人関係研究の概観と展望. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, 65, 135-145.

南陽子・門眞一郎・西尾博・大塚隆治・梁川恵・奥田里美・片岡朗 (1987) 選択緘黙の社会適応に関する研究. 安田生命社会事業団研究助成論文集, 23 (1), 109-129.

Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K., & Gutenbrunner, C. (2001) A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 251, 284-296. <https://doi.org/10.1007/pl00007547>

Steinhausen, H. C., Wachter, M., Laimbock, K., & Metzke, C. W. (2006) A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 751-756. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01560.x>

Yamanaka, T., Ishida, Y., & Inoue, M. (2022) Long-term outcome of selective mutism: factors influencing the feeling of being cured. *European*

Child & Adolescent Psychiatry, 32, 2209-2221. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02055-x>

Walker, A. & Tobbell, J. (2015) Lost voices and un-lived lives: Exploring adults' experiences of selective mutism using interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 12, 453-471. <https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1054533>

—2026. 3. 2 受稿, 2026. 3. 25 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 63 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XI—青年期における課題と多様なアプローチ—」に基づき執筆されたものである。

特集論文

場面緘黙と哲学対話の「軌跡」

—「普通」と「生きづらさ」の哲学—

松島 恒熙 信州大学学術研究院教育学系

籠田 芙佳 神戸動植物環境専門学校

要旨：本稿では、筆談による「哲学対話」の実践を報告し、場面緘黙との親和性やその可能性について考察する。周知の通り、古代から哲学の領域においては、世界のあり方や人間の生き方などが、多種多様に探究・議論されてきた。その長きにわたる歴史の中で、世界の「理不尽さ」や人間の「生きづらさ」を正面から扱う思想も多くある。本実践では、「生きづらさ」に関する「問い」を立て、共同探究する「哲学対話」の手法を通して、当事者（「当事者」とはどのような意味か？）にどのような変化がみられたのか、分析する。また、「当事者」や「経験者」といった概念使用の是非も踏まえつつ、今後の展望を考察する。

キーワード：場面緘黙、哲学対話、普通、生きづらさ、問い

I. はじめに

この世界は、生きているだけで大変であり、苦しいことが山ほどある。哲学者のベネターは、生まれてしまうと苦しいことが多いので、生まれずに苦しみがゼロの方が better であるとして、「生まれない方が良かった」という反出生主義を提唱しているほどである（ベネター, 2017）。それでも私たちは生きている。

筆者（松島）が「生きづらさ」を感じつつ、哲学に出会ったのは、中学2年生の時である。世の中の「普通」に違和感を覚えつつ、その悩みを誰にも打ち明けられずにいた時期である。例えば、試験中に「試験用紙の文字（外界）が黙読によって脳に認識（内的意識）されるのはどういう仕組みか？」と考えたり、授業中に「人はどうせ死ぬのに、なぜ勉強しないといけないのか？」など、日常に対して「変な」問いを立てていた。そのように日常に対して「変な」問いを持ち続ける自身は、異常・病気であると思いつき、「普通」に生活を送ることに憧れていた。

一方の筆者（籠田）が「生きづらさ」を感じつつ、哲学に出会ったのは、工業高専に在籍していた1年生の時期である。場面緘黙の当事者（「当事者」とは誰なのか？概念的にどういう意味なのか？議論の余地があ

る）でもあり、日常生活や学校生活で困る「場面」もあり、「普通」に生活を送ることに羨ましさを感じていた時期である。

2人の筆者に共通するのは、世の中に「違和感」や「生きづらさ」を感じつつ、「普通」の/に生活を送りたいと願っていた点である。しかしながら、無理に周囲の「普通」に合わせる必要はあるのか？本当の「生きやすさ」とは何か？、このように問うことを許容してくれるのが「哲学」でもある。

哲学者のハイデガーは、「哲学はいつもある根本気分において生起する」（GA29/30, 10）とし、詩人のノヴァーリスを引用しつつ以下のように述べる。すなわち、「哲学とは1つの郷愁 Heimweh であり、世界のどこにいても居心地良くありたいと願う衝動・欲求」

（GA29/30, 11）である。裏を返せば、人間に哲学が芽生えるのは、「世界のどこにいても居心地の良くない場合においてだけ」（GA29/30, 7）である。私たち人間には、世界が「居心地の良くない」場合、すなわち「生きづらい」と感じる場合に、哲学が生起するということである²⁾。

本稿では、哲学の手法として「哲学対話」を実践した内容を報告し、場面緘黙との親和性について考察する。

II. 哲学対話という営み

1. 背景

広く知られているように哲学対話は、ドイツ由来のネオソクラティック・ダイアログ、フランス由来の哲学カフェ、アメリカ由来の Philosophy for Children (P4C) など、多種多様に発展してきた(河野, 2020)。古くを辿れば、古代ギリシャにおけるソクラテスの問答法にまで遡ることもできるだろう。

特に国内においては、アメリカ由来でリップマンやジャクソンの手法である P4C が主流である。哲学対話の定義や手法を一様に定めることは困難ではあるが、大まかな共通点をまとめると以下の通りである。すなわち、日常的な出来事や社会的問題に対して「問い」を立て、参加者全員で対話しながら共同探究していく営みである。また、対話をより哲学的に深めていくため、ファシリテーターを配置することが一般的である。

筆者(松島)の実践では、大人数で車座に向かい合っただけで対話することに抵抗や恥ずかしさを感じる参加者のために、少人数でのグループ対話を実施することが多い。

2. 哲学的思考へ

哲学対話は、世界中で広がりを見せており、学校現場でも活用されている。しかしながら、人が集まって単に対話するだけで必ずしも哲学的な対話になるとは限らない。

そこで筆者(松島)の実践では、哲学の3要素や、リップマンの3Cs、questionの分類などを重視し、少しでも対話内容が哲学的に深まるようケアしている。

(1) 哲学の3要素

最初に、哲学の3要素について紹介する。古代ギリシャ以来、哲学者たちは様々な分野・視点で探究・議論してきた。それらの議論は大きく3つの要素に分類されると言われている(赤林・児玉, 2018)。

1つ目は「存在論」である。例えば、「そもそもなぜ私は存在するのか?」、「そもそも学校は必要なのか?」など、物事の「存在」そのものを問う分野である。

2つ目は「認識論」である。例えば、人間が物事を「どのように認識しているのか?/どこまで認識できるのか?」など、「認識について認識」しようとする分野である。

3つ目は「価値論」である。例えば、物事の「何に価値があるのか?/何に価値を置いているのか?」など、価値そのものを問う分野である。上記のような哲学的な要素・視点をケアしつつ、対話を深めていくよう目指している。

(2) 思考の3Cs

次にリップマンの3Csについて簡潔に紹介する。リップマン(2003)は、哲学的な対話や探究を深めるために、3つの思考力を重視している。

1つ目は、「批判的思考 Critical Thinking」である。リップマン(2003)によれば、「批判的思考とは、(1)批判的であるがゆえに判断を促進し、(2)基準に依存し、(3)自己修正する、(4)文脈に敏感な思考である」(リップマン [2003] 212) とされる。批判的思考は、論理的・合理的な判断に向けて、文脈に沿って基準(理由も含まれる)を大切にし、他者だけでなく自身の思考も修正していく。

2つ目は、「創造的思考 Creative Thinking」である。リップマン(2003)によれば、「創造性」とは、「与えられたものを根本的に異なるものへと変容させる」(リップマン [2003] 257) ことであり、「創造的思考は、他者に満足、喜び、楽しみ、輝きをもたらす刺激であるだけでなく、他者の創造性を刺激する」(リップマン [2003] 246) とされる。対話者たちは、批判的に思考することで新たな意見や新たな「問い」を創造的に生み出し、互いに刺激し合うことができる。また、互いに「他者からベストな思考を抽出したり、引き出したり、聞き出そうとする」(リップマン [2003] 252) ため、「助産的思考 maieutic thinking」(リップマン [2003] 252) とも呼ばれている。ファシリテーターは、「生徒の創造的思考についてケア的に考える」(リップマン [2003] 252) 必要がある。

3つ目は、「ケア的思考 Caring Thinking」である。リップマン(2003)によればケア的思考は、2つの意味があり、1つは「何が思考の主題となっているのか気遣いを持って考える」(リップマン [2003] 262) ことであり、もう1つは「思考の方法自体に関心を持つ」(リップマン [2003] 262) ことである。対話者たちは、どのようにすれば自分たちの対話がより深まるのか、互いにケアし合うことが重要である。近年では、ハワイの実践から影響を受けつつ、ケア的思考において、「他者へのケア」も重視されるようになった。例えば、「人の言うことに対して否定的な態度をとらない」(梶谷 [2018] 47) ことや「発言せず、ただ聞いているだけでもいい」(梶谷 [2018] 47) こと、「分からなくなってもいい」(梶谷 [2018] 47) ことなど、様々にルールが設けられている。

すなわち、「対話に加わって話したいと思えるためには、身体的、感情的に脅かされておらず、リラックスして対話に参加できること」(高橋 [2018] 102) が、

「Intellectual Safety (知的安全性)」(p4c みやぎ・出版企画委員会 [2017] 38) として目指されている。

(3) question の分類

最後に、question の分類について簡潔に紹介する。安齋・塩瀬 (2020) によれば、「質問」・「発問」・「問い」の3つに分類すると、概念的に整理しやすい。

1つ目の「質問」は、「情報を引き出すトリガー」(安齋・塩瀬 [2020] 43) であり、聞く側は答えを知らず、聞かれる側だけが答えを知っている際に適用される。したがって、「質問」はインタビューなども含め、相手から情報を聞き出す手法であるとされる。

2つ目の「発問」は、「考えさせるためのトリガー」(安齋・塩瀬 [2020] 43) であり、聞く側は答えを知っていて、聞かれる側は答えを知らない、もしくはすぐには辿りつかないケースが多い。この「発問」は教育学の文脈で頻繁に重要性が指摘されているが、児童生徒が答えを「出せない」もしくは「間違える」場合には、ある種の恐怖を植え付ける可能性もあると筆者(松島)は考えている。

最後に3つ目の「問い」は、「創作的対話を促すトリガー」(安齋・塩瀬 [2020] 43) であり、聞く側も聞かれる側も「答えを知らない」場合に機能する。哲学対話では、この「問い」が重視されており、「質問」や「発問」とは違って、教員も生徒も対等に対話できることを目指している。したがって、「問い」はそれぞれの立場に関係なく「無知の下での平等」(土屋 [2019] 79) を確保し、「正解探しゲーム」や「間違え不安」から解放してくれる機能がある(土屋 [2019] 79)。リップマン (2003) においても、生徒と教員が「共同探究者 co-inquirers」(リップマン [2003] 111) として対等に対話することが目指されており、「問い」を重視することは先述の「知的安全性」にも寄与しうるのである。したがって、哲学対話では、カウンセリングのような活動とは違う雰囲気や人間関係が醸成される。

III. 実践報告

1. 実践の経緯

筆者(籠田)は、幼い頃から場面緘黙と「一緒に」生きてきた。また、幼い頃から話すことも大好きな性格であった。記憶を辿ると、幼稚園の時から家族以外とは話していなかった。「家族との私は、元気で、お喋りで、笑いを取ることが大好きで、どこにでもいるような子供だったのに、他の人を前にすると、口は開かず、体は動かず、声も意思も出なくなった。」(籠田 [2025] 108)。

しかしながら、他者と話せないままでは、生きていけないだろうと自分ながらに考えており、中学生の頃には話せないままの状態に嫌悪感を覚え、話したいと思いはじめた。中学3年生の後半からほぼ毎日、学校の先生に対して「さようなら」と言おうとしていたが、言えたのは卒業式1週間前の1日だけであった。

工業高専に入学後も、言える確率は2割程度であった。そこである日、その工業高専で哲学教員を担当していた筆者(松島)と出会い、筆談で対話するようになったという経緯である。

以上のような経緯やご縁もあり、筆者2名の筆談による「哲学対話」は、自然発生的に始まった。世界での「生きづらさ」という共通点を持った者同士の対話であり、世界との「和解³⁾」の試みである。

2. 対話内容の抜粋

以下には、ある日「普通とは何か?」という問いをもとに、筆談で「哲学対話」をした際の、対話内容を抜粋する。(籠田によるコメントには文頭に「カ」、松島によるコメントには文頭に「マ」を記している。)また、筆談ノートの様子を図1に示した。

カ: 「普通」って何ですか?

マ: なんでいきなり「普通」が気になったん?

カ: 普通じゃないから、普通がいいなって思っ

マ: ちなみに、松島も中学の時、「普通」に憧れた時期があったし、未だに世の中の「普通」には馴染めてないけど。ちなみに、カゴタの考える「普通」って何?

カ: 毎朝、嫌って思いながらも早く起きられて、1時間目に間に合って、授業を受けられて、友達もいて、みんなで「普通」にお弁当を食べることで。「普通とは」の中に「普通」が出てくるから、意味が分からなくなりました。

マ: 松島も早起きは苦手です。

カ: 6時半に起きないといけないのに8時とかになってます(起こしてもらっても)。学校が嫌って思うどころか、まず起きられないんです。何か最近起きられなくなってるんです。

マ: 確かに、朝起きて活動することが世の中の当たり前というか「普通」になってるよね。その「普通」にうんざりする気持ちは分かる。

【中略】

カ: 声を出すことは私にとったら普通じゃないし、いざ出そうとすると喉が震えません。

マ: なるほど。声が出なかったり、筆談するということは、ある意味カゴタにとっての「普通」なのかもね。

カ：筆談は、していると一生喋れないようになる気がして嫌だったけど、今では私の大切なものです。

マ：筆談する自分も、自分として受け入れるようになったってことかもね。

【続く】

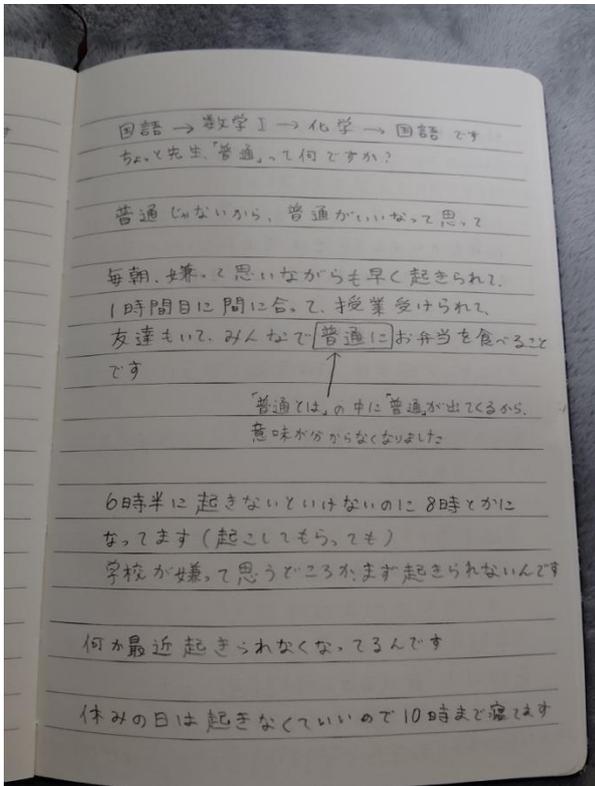


図1 筆談ノートの様子

3. 本人による振り返り

筆者（籠田）には定期的な哲学対話を通して、いくつかの気づきや変化があった。

1 つ目は、哲学対話においては哲学的に深く思考することが「普通」であるがゆえ、「考えすぎ」と言われないことである。これにより、深い話をすることや自分と向き合う抵抗が小さくなった。例えば、中学生の頃は「考えすぎ」と言われ、そのままにしていた「問い」も、自身の中でおかしいと決めつけなくなった。また、対話の中で哲学者たちの思想についても知り、他にも同じようなことを考えていた仲間がいたのだ、おかしくはないのだと感じ、心が軽くなった。

2 つ目は、大人になるまでに完璧になる必要はないという安心感である。哲学対話では、「問い」が重視されており、分からないことやモヤモヤすることがむしろ歓迎される。普段から筆者（籠田）は、大人を頼って生活していたので、大人はいろんなことを知っていて、たくさんことができる完璧な人間というイメージがあった。しかし一緒に哲学をしていると、世の中に対して他者（松島）も筆者（籠田）と同じように違

和感、すなわち「生きづらさ」を感じていると分かり、安心したことが印象的である。

3 つ目は、心理カウンセリングと哲学対話の違いである。学校の先生の勧めで、スクールカウンセリングを何度か受けたことがあったが、筆者（籠田）にとってそれは苦痛な時間であり、苦手意識がある。理由としては、筆者（籠田）ばかりアウトプットしないといけなかったことや、なんとか話を引き出そうとする圧があったことが挙げられる。まるで自身が「治療すべき対象」、「話を聞いてあげるべき対象」として扱われているかのようにあり、「対等ではない」と感じたのである。

対照的に、哲学対話ではお互いに分からない「問い」をテーマに話が進むので、ある意味、対等な共同探究であり、リラックスできる雰囲気がある。

4. 哲学対話のその後

(1) リコーダーと音

以上のような筆談による「哲学対話」の実践には続きがある。ある日、筆者（松島）が偶然見たテレビ番組で「場面緘黙」が報道されていた際に、出演していた当事者の方が言っていたことがきっかけである。その方は、「声を出そうとすると喉が開かない感じがある。」「自分から音が出ることに抵抗がある。」とおっしゃっていた。この2つのことを同時に解決・克服できそうな手段として、思いつきで提案したのが「リコーダー」である。

筆者（籠田）にとっては、普段は自分から音が出る機会が少なかったため予想以上に緊張したが、リコーダーは息を吐くと短時間ですなり音が出たため、喉を開く練習になったと思われる。他者の前で、自分から音が出る経験ができたことで、声が出る一歩前のように感じたことを覚えている。さらに、リコーダーを始めて2日ほどで、声も少しずつ他者の前でも出るようになったのである。哲学対話によって、他者の前で何か「表明」することのハードルが下がっていたのかも知れない。

(2) 声の出る世界

それから筆者（籠田）は、特定の人（松島や慣れ親しんだ教員）以外の前でも、少しずつ声が出るようになった。工業高専から通信制高校に転校後も、完全に話せるわけではなかったが、他者の前で話す場面で積極的に活動していた。3年生の後半では文化祭実行委員を担当し、その頃くらいから他者の前でもスムーズに話すようになった。

ただし、話すことができるようになったことは事実だが、自分の中には緘黙があり、それを隠して周囲と

関わることに違和感があったため、ほとんどの場面で緘黙の話をするようになった。思い返してみると、他者の前で全く話せなかった頃は、「今のような「場面緘黙は私の一部」という考え方は到底できなかつた。話せるようになれば、私は学校で楽しく過ごせるし、それができないのは場面緘黙のせいだと思っていた」(籠田 [2025] 110) ののである。

すなわち、筆者(籠田)にとって場面緘黙は「背負わされている大きな荷物」(籠田 [2025] 110)であり、「いつも、話せない自分を自分で馬鹿にしていたし、怒ってもいた。話せる人がみんな、違う世界の人に見えた。自分が大嫌いだった」(籠田 [2025] 110) という過去がある。

しかし、哲学対話やリコーダーなど様々な試行錯誤を通して声が出るようになった今、「声の出る世界」も「声の出ない世界」も、単に伝える方法の違いだけであると考えている。決してどちらかが優れているということはない。筆者(籠田)は、その「両方の世界」の素晴らしさを知っている。話せなかつた経験は隠すべきものでもないし、たまに話せなくなるのも、それも含めて私なのである。

IV. 考察

筆者(松島)は本実践事例を公表するかどうか、躊躇した経緯がある。というのも、筆者(籠田)を「当事者」や「経験者」として対象化し、研究の「手段」として利用する形になってしまうのではないかと、懸念したからである。ハイデガー(2000)の言葉を借りるならば、「臨床人材 *Krankenmaterial*」(GA7, 18)として言及することが、本人の尊厳を傷つけてしまうことに繋がる可能性を危惧したのである。しかしながら、そんな不安をよそ目に籠田氏は、むしろ積極的に自身の経験を発信することが、少しでも力になれるならと承諾してくれたので、執筆・分析するに至った。

さて、本実践では、以下の3点に着目したい。

1. 「普通」の再考

1つ目は、哲学的思考による「普通」概念の相対化と、そこからの解放である。筆者(籠田)は、「考えすぎ、普通ではない(人と違う)」ということに対して、ある種の「負い目」を感じていたが、哲学的に思考したり哲学者の考え方に触れることによって、思考の変容が生じたと思われる。例えば、哲学者の思想に触れることで、「他にも同じようなことを考えていた仲間がいたのだ」という安心感は、「考えすぎ、普通ではない(人と違う)」という負い目や孤独感から解放されると

ともに、ありのままの自分で大丈夫なんだと感じるきっかけとなっている。後に書かれた作文の中で筆者(籠田)は、「動けなくなることも、日常の一部として考えている。私は、二週間に一回はラーメンを食べているが、動けなくなることも、同じくらい日常的なことだ。

【中略】それでも、私は、これ以外の日常を知らないもので、この日常が普通だと思っている。」(籠田 [2025] 109)と述べている。このように「普通」概念が相対化されることによって、世間における「普通」への憧れや、「普通」のことができないという劣等感から解放され、「自己受容」(近藤, 2013)に向かっていると思われる。これは、哲学対話によって「普通」という概念が存在論的・認識論的・価値論的に解釈し直され、自己理解にも変容が生じたと考えられる。

2. 共同探究による「知的安全性」

2つ目は、「問い」をもとにした共同探究によって、「知的安全性」が機能していた点である。先述の通り、哲学対話では「質問」や「発問」などではなく、「問い」を大切にしている。すなわち、そこには「教える/教えられる」・「支援する/支援される」・「治療する/治療される」といった関係性が存在しない。このような対等な「共同探究者」という姿勢が、「話しやすさ」に繋がったと思われる⁵⁾。この「話しやすさ」というのは、実際に声が出るというだけではなく、「思っていることを他者に伝えやすくなる」という意味である。場面緘黙が不安や緊張、環境などに起因するならば(スミス・スルーキン, 2017; コトルバ, 2019; 園山, 2022)、なおさら「知的安全性」によって安心して自身の気持ちを「表明」できる雰囲気づくりは重要である。筆者(籠田)本人も先述の振り返りの中で、心理カウンセリングと哲学対話の雰囲気の違いに言及しているが、「支援」や「治療」といった発想自体が、存在論的・批判的に捉え直される可能性もあるかもしれない。

3. 世界との関係性

3つ目は、筆者(籠田)による世界の理解・解釈が少しずつ変容したことである。過去には、「話せるようになれば、私は学校で楽しく過ごせるし、それができないのは場面緘黙のせいだ」(籠田 [2025] 110)として、「声の出ない世界」における「生きづらさ」を感じていたが、現在では「声の出る世界」も「声の出ない世界」も、両方を受け入れるようになったと思われる。それは、この「生きづらい」世界との「和解」に向けた理解・解釈の変容であろう。

アーレント(2002)によれば、この世界を理解しようとすることは、「私たちがリアリティと折り合い、そ

れと和解しようとする、すなわち世界のなかで安らおうとする to try to be at home in the world 終わりのない活動」(アーレント [2002] 122) である。これは、先述のハイデガーにとって「哲学とは 1 つの郷愁 Heimweh であり、世界のどこにいても居心地良くありたい überall zu Hause zu sein と願う衝動・欲求」(GA29/30, 11) であることとも、大いに重なる。すなわち、人間は否応なく投げ込まれた理不尽な「被投性 Geworfenheit」(SZ, 135) という状況において、それでもなお世界と折り合いをつけながら(「和解」を目指しながら)、「居心地良くありたい」と願い、生きていくのである。

まさに筆者(籠田)は、「場面緘黙だからといって、好きなことを諦めなくてもいい世界になるように、私は、これからも話す場面に飛び込んでいく」(籠田 [2025] 110) と述べている。

V. 今後に向けて

1. 当事者と経験者の狭間で

本稿では、哲学対話の実践報告をもとに場面緘黙との親和性について検討してきた。本稿で報告した事例は、あくまで1つの実践例にすぎない。哲学対話の手法が、すべての場面緘黙ケースに対して普遍的に有効であるとは限らない。

また、「声の出る状態」が素晴らしくて、「声の出ない状態」や筆談によるコミュニケーションが否定されるという意図は全くない。この点はぜひ強調しておきたい。本事例では、本人が「話したい」という意志によって、哲学対話による自己分析(世界解釈)や、リコーダーで「音を出す」練習を重ねていった結果、声が出るようになった経緯がある。

筆者(籠田)は最近、自身のこれまでの体験を語ると、「場面緘黙ものがたり」として消費されてしまうのではないかと懸念するようになった。筆者(籠田)は、場面緘黙の当事者「代表」ではないし、「場面緘黙の人」でもないからである。場面緘黙は確かに私の一部だが、私の全てではない。また、私の経験がすべて他の場面緘黙「当事者」に対して有効であるとは限らない。「分かりやすい言葉があると、先入観が邪魔をして、その人自身を見るのが難しくなってしまう。これは、場面緘黙だけにある問題ではなく、性別、国籍、家族関係、仕事など、全ての「枠組み」に絡みついているのではないか」(籠田 [2025] 113) と思われる。

筆者(籠田)はこれまでにも、「こんなことができてすごいね」と言われたり、「いろいろ大変やね」などと

言われてきた。さらに、「場面緘黙から話せるようになった」ことを褒められることもあったが、それには、どこか違和感があった。私は「当事者」なのか? 「経験者」なのか?、いや、私はそのような「枠組み」には収まりきらない、私自身である。

2. 「枠組み」の先へ

以上の点についてアーレント(1958)は、「人間」の条件として「多種多様である複数性 plurality」(HC, 7) を挙げ、「人間」という枠組みを、ある種逆説的に定義づけている。すなわち、「人間」はそれぞれが枠組みには収まりきらない多種多様な「人間」なのである。

世の中には、「困難を乗り越えた、弱い人」という感動物語として、障害のある方を称賛しているコンテンツが少なからずあるが、筆者(籠田)としては、「その人がその人らしく生きているだけなのでは」、と感じることもある。もちろんこの主張自体も、場面緘黙の「代表」としてではなく、筆者(籠田)自身が思っていることの表明である。

確かに、SNSなどで散見される、「場面緘黙を知ってください」という主張には賛同する気持ちもあるが、それだけではなく「その人自身のことも知ろうとしてください」というふうに付け足してみたい。

最後になるが、筆者(籠田)の声が出るようになったのは、環境やご縁に恵まれた運による要素が強いと思われ、本実践がそのまま普遍性を持つことはないだろう。しかしそのことを十分に踏まえた上で、筆者(籠田)の事例や経験が、「場面緘黙」の関係者、さらには世界が「生きづらい」、「居心地の悪い」と感じている方々に、少しでも助けになれば幸いである。

付記

本稿は、日本特殊教育学会、第63回大会(2025 水戸大会)の自主シンポジウムにて発表した内容に、大幅な加筆修正を加えたものである。当日、議論をいただいた皆様に心より感謝申し上げます。

また、筆者たちが神戸市立工業高等専門学校に在籍時に大変お世話になった英語科の山本長紀先生、都市工学科の今井洋太先生、電子工学科の高田峻介先生、応用科学科の下村憲司朗先生、人文社会科の八百俊介先生、深見貴成先生、町田吉隆先生に心より感謝申し上げます。

注

1) この「問い」のせいで、試験の点数が普段よりも大幅に下がったため、担任の先生から心配されたこと

もあるが、理由を説明できなかった。

- 2) 哲学のきっかけとなる「気分」として、ハイデガーは「不安 Angst」(SZ, 184) と「倦怠 Langeweile」(GA29/30, 199) を挙げている。
- 3) アーレントによれば「和解」とは、「出来事を受け入れる」(アーレント [2006] 5) ことであり、それは「理解することに内在」(アーレント [2002] 122) しているとされる。それはこの理不尽で「生きづらい」世界を、理解し直そうとする試みでもある。
- 4) 「克服」という表現が適切かどうかは、議論の余地があると思われる。というのも、「話せない」状態が、あたかも「悪い」状態かのような印象を与えるからである。
- 5) 筆者(松島)は、初めて籠田氏に会った際、「支援して「あげる」ことは何もありません。単に、対等に話がしたいだけです。」と伝えていた。

引用文献

- 赤林朗・児玉聡編 (2018) 入門・倫理学. 勁草書房.
- 安斎勇樹・塩瀬隆之 (2020) 問いのデザイン: 創造的対話のファシリテーション. 学芸出版社.
- Arendt, H. (1958) *The Human Condition*. The University of Chicago Press = HC. 志水速雄訳 (1994) 人間の条件. ちくま学芸文庫.
- アーレント, H. 著, コーン, J. 編, 斎藤純一・山田正行・矢野久美子訳 (2002) アーレント政治思想集成 2 理解と政治. みすず書房.
- アーレント, H. 著, ルッツ, U., & ノルトマン, I. 編, 青木隆嘉訳 (2006) 思索日記 I 1950-1953. 法政大学出版局.
- ベネター, D. 著, 小島和男・田村宜義訳 (2017) 生まれてこないほうが良かった: 存在してしまうことの害悪. すずさわ書店.
- Biesta, G. (2006) *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers. 田中智志・小玉重夫訳 (2021) 学習を超えて: 人間的未来へのデモクラティックな教育. 東京大学出版会.
- Heidegger, M. (1983) Gesamt Ausgabe Band 29/30 *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt-Endlichkeit-Einsamkeit (Wintersemester 1929/30)*. Herausgegeben von Friedrich-Wilhelm von Herrmann. Vittorio Klostermann. Frankfurt am Main = GA29/30. 川原栄峰・セヴェリン・ミュラー訳 (1998) 形而上学の根本諸概念: 世界—有限

性—孤独. 創文社.

- Heidegger, M. (2000) Gesamt Ausgabe Band 7 *Vorträge und Aufsätze*. Vittorio Klostermann. Frankfurt am Main = GA7.
- Heidegger, M. (2006) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag. =SZ. 渡辺二郎・原佑訳 (2003) 存在と時間 I (中公クラシックス W28), 存在と時間 II (中公クラシックス W29), 存在と時間 III (中公クラシックス W30). 中央公論新社.
- 籠田英佳 (2025) 私にできること (柳田邦男賞). NHK 厚生文化事業団 第 60 回 NHK 障害福祉賞入選作品集, 108-114.
- 近藤卓 (2013) 子どもの自尊感情をどう育てるか: そばセット (SOBA-SET) で自尊感情を測る. ほんの森出版.
- 河野哲也編 (2020) ゼロからはじめる哲学対話: 哲学プラクティス・ハンドブック. ひつじ書房.
- コトルバ, A. 著, 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.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education (2nd ed.)*. Cambridge University Press. 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳 (2014) 探求の共同体: 考えるための教室. 玉川大学出版部.
- p4c みやぎ・出版企画委員会 (2017) 子どもたちの未来を拓く探究の対話「p4c」. 東京書籍.
- スミス, B. R., & スルーキン, A. 著, 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.
- 園山繁樹 (2022) 幼稚園や学校で話せない子どものための場面緘黙支援入門. 学苑社.
- 高橋綾 (2018) Dr. J と p4c ハワイの魔法. 鷺田清一監修, こどものてつがく: ケアと幸せのための対話. 大阪大学出版会, 75-114.
- 対馬美千子 (2016) ハンナ・アーレント: 世界との和解のこころみ. 法政大学出版局.
- 矢野久美子 (2024) アーレントから読む. みすず書房.

—2026. 2. 28 受稿, 2026. 3. 25 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 63 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 XI—青年期における課題と多様なアプローチ—」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 仁藤 二郎 宮本 昌子

編集委員

岡田 摩理 奥田 健次 奥村 真衣子 角田 圭子 梶 正義
加藤 哲文 金原 洋治 酒井 貴庸 佐々木 祥乃 笹田 夕美子
辻田 那月 成瀬 智仁 久田 信行 広瀬 慎一 藤田 継道
松下 浩之

編集幹事

青木 路人

場面緘黙研究 第4巻 第1号

2026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.4 No.1 March 2026

Japanese Association of Selective Mutism