

緘黙傾向児のいるクラスでの人間関係 ～授業と休み時間の比較を通して～

竹田 健太郎*・西川 純**

(平成30年9月20日受付；平成31年4月8日受理)

要 旨

本研究の目的は、緘黙傾向児の授業及び遊びの中での関わりや発話を分析することで、クラスの中で緘黙傾向児がどのような人間関係を築いているのかを明らかにするものである。公立小学校の三年生の緘黙傾向児を対象にICレコーダー、ビデオカメラを用いての授業、遊びの内容記録、分析を実施した。その結果、緘黙傾向児はクラスで受容されており、不都合なく周りと付き合えていることが分かった。また、授業と遊びの際の人間関係が異なっていることが明らかになった。

KEY WORDS

problematic child 気になる子, silent tendency child 緘黙傾向児, human relationship 人間関係, elementary school 小学校

1 問題の所在

文部科学省(2012)⁽¹⁾は、「学習面、生活面、行動面及び対人関係において著しい困難を示す子どもは、約6.5%の割合で存在している」と述べており、「近年の小学校現場においては通常学級に在籍する子どもに加え、発達障害の子ども並びに気になる子どもが混在している状況にある」としている。

三崎ら(2012)⁽²⁾は、通常学級にいる「気になる子」の授業中の変容についての研究を行った。その結果、「気になる子」は、周りの児童との意識的な関わりが増加し、周りの児童に関わる意識が高まったことを明らかにした。

岡沢(2016)⁽³⁾は、不登校児童の授業中の会話の変容についての研究を行い、不登校児童と他の児童の会話は学習課題の解決を通じた会話からじゃれあいの会話に変容し、会話の相手も一人から複数人に増加していることを明らかにした。

以上のように、通常学級において学習面、生活面、行動面及び対人関係において著しい困難を示す子どもに関する研究は数多く行われている。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2008)⁽⁴⁾の調査によると、小学校における、選択性場面緘黙及び神経性習癖の割合は、131人で全体の1.3%であった。しかし、この中には診断名がついていないものもあり、調査全体の15.8%は診断されていない、教員が児童の状態像から想定し、回答したケースであった。

また、場面緘黙(選択性緘黙、以下場面緘黙とする)の有病率は1%以下とDSM-IV-TR(2003)⁽⁵⁾では示しており、中規模校では学校に1人の割合で存在しているという非常にまれな症状であるため、あまり認知されておらず、研究自体も少ない現状がある。⁽⁶⁾

河井ら(1994)⁽⁷⁾は場面緘黙症の定義として、「特定の場面や状況におかれたときに話さなくなることから、このような緘黙を場面緘黙、あるいは選択性緘黙という」としている。青柳・丹(2015)⁽⁸⁾は、これまでの場面緘黙の研究動向から、選択性緘黙(場面緘黙)の定義に関して、子どもの置かれている状況や背景、症状の程度にはかなりの差があり、一概に論じるのは難しいとしている。

場面緘黙における治療法として、河井ら(1994)⁽⁹⁾は、遊戯療法、正強化法、手続き法、モデリング法などを挙げている。松村(1998)⁽¹⁰⁾は、セラピストと場面緘黙児の活動に担任や親しい児童を次第に増やしていく、人間関係を用いたフェーディング法を行い、その有効性を示している。これらの治療法には、専門的な知識を持つ医師やカウンセラーなど、外部からの刺激や介入が伴っている。

しかしこれらは、治療的なアプローチが主であり、知識や技能、又それらを習得する時間がなければ困難であるといえる。場面緘黙児または傾向児について、授業や教員へのアンケートだけではなく、児童の学校生活の様々な面か

*阿賀町立上条小学校 **学校教育学系

ら児童の発言や行動から実態を捉えることが必要である。

このように、場面緘黙の診断がなされている児童の実態を把握した研究や支援、治療についての研究はあるが、医療機関など、外部の専門的な機関からの正式な診断がなされておらず、緘黙傾向のある児童と周りの児童の授業中の様子と休み時間、遊びの中での様子について比較、検討されたものは見当たらない。

現状で診断がなされている児童に対し現場の教員が治療を行うためには、専門的な知識の習得や授業時間外に治療を行わなくてはならない等、教員の負担の増加を招くため、困難であるといえる。

2 研究目的

本研究の目的は、診断をされていない緘黙傾向児が休み時間の相互的会話によって自ら他の児童との人間関係を築いていることを明らかにする。

3 研究方法

3.1 調査対象

新潟県J市立T小学校3年生の抽出児1名に協力を願い出た。その際、保護者にも許可をいただいた。緘黙傾向があり、教員やクラスの全員の前で話す、授業内で教員が指名をしても答えられないなど、普段の生活での会話がないう状況であることを担任からインタビュー調査にて確認をした。本研究は、緘黙傾向児とその児童と関わりを持った児童を中心に調査する。

3.2 調査期間

本研究は、平成28年11月～12月にて、授業時間4時間分、遊びの時間〈20分休み2回分（20分）昼休み2回分（40分）〉を調査期間とした。

3.3 調査内容

ICレコーダーによる発話・会話の記録とビデオカメラでの授業の記録を中心に調査を行う。発話の記録は、授業時間と休み時間などの遊びの中での記録をする。またビデオカメラについては、授業時に教室の前方後方に1台ずつ設置し、記録を行った。

3.4 分析方法

分析1では、緘黙傾向児のICレコーダーから、授業または遊びの場面でどのような会話や発話が行われているかプロトコル分析を行う。分析の方法としては、小日向(2006)¹¹⁾（相互的会話、受け入れの会話、一方的会話、非難的会話、無視、注意、独り言、その他）に準拠する。

表1 小日向（2006）によるカテゴリー分け¹¹⁾

相互的会話	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に話しかけたり、話しかけてもらったりすることをきっかけとして、教えてあげたり、教えてもらったりといったやり取りがみられる場合。
受け入れの会話	調査対象生徒が話しかけたとき、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）が、それに対して返答は短くも、返答している場合。
一方的会話	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に話しているとき、聞き手が調査対象生徒の話していることを理解する如何に関わらず、調査対象生徒が一方的に話している場合。
非難的会話	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に対し、非難的な言葉を発した場合（うるさい、もういいよ等）。
無視	調査対象生徒が、聞き手（生徒・授業者・担任・筆者を含める）に話しかけても、そのまま違う場所に移動してしまったり、見ているでもその発言に答えなかったりする場合。
注意	調査対象生徒が、生徒ないし教師、筆者に注意されている場合。
独り言	調査対象生徒の目の前に人がいなかったり、誰かに伝えようとしているような発言ではなかったりする場合。
その他	ICレコーダーに録音されている調査対象生徒の声が聞き取れなかったり、上記の会話カテゴリーに当てはまらない場合。

分析2では、緘黙傾向児が授業や遊びの中で、周りの児童とどのような会話をしているのか、またどの児童と関わっているのかをビデオカメラやICレコーダーから明らかにする。

4 結果

4.1 児童の発言数

以下がプロトコルに分類できる発話数である。授業時間と遊びの時間でのカテゴリー分けができる発言が、授業においては13回、遊びにおいては47回あった。またこの発言数は、対象児童の発言と周りの児童の発言を合わせたものである。

表2 授業中と遊びの場面におけるカテゴリー分けができる発話の総数

授業（180分）	遊び（120分）
13回	47回

以上の結果より、授業時間より時間は短いですが、遊びの中での発話のほうが多いことが明らかになった。またこの発話をカテゴリー分けした結果が以下のものである。

表3 授業中における発話のカテゴリー

項目	回数
相互的会話	0
受け入れの会話	0
一方的会話	10
非難的会話	0
無視	0
注意	0
独り言	2
その他	1

授業中のカテゴリーについては、授業中の緘黙傾向児の発言は2回で、手遊びをしている際の独り言であった。また一方的発言は、教師の言葉がけや自発的に動いた周りの児童が話しかけている回数である。したがって会話は成立していた場面はなかった。

表4 遊びの中における発話のカテゴリー

項目	回数
相互的会話	2
受け入れの会話	6
一方的会話	16
非難的会話	0
無視	0
注意	1
独り言	17
その他	5

遊びの中での発言の多くは、一方的会話であった。また授業中と違い相互的会話、受け入れの会話など相手の発言に対し応答している会話があった。また遊びの中での会話であったため、聞き取れない会話が5回存在した。

分析1より、授業中の会話のほとんどが一方的会話であり、相互的会話は見られなかったが、遊びでは相互的会話、受け入れの会話があったことが明らかになった。分析2では授業中と遊びの中での人間関係を比較する。

4. 2 行動分析

次に授業中と遊びの中で、クラスのどの児童と関わりを持ち会話を行っているのかを分析する。

まず関わりがあった児童の抽出を行う。分析1で会話を行っていた児童を挙げ、授業中と遊びの中での人間関係の違いを明らかにする。

表5 授業中の他の児童との関わりの有無

1回目	2回目	3回目	4回目
関わりがなかった	関わりがあった	関わりがなかった	関わりがあった

表6 遊びの中の他の児童との関わりの有無

1回目	2回目	3回目	4回目
関わりがあった	関わりがあった	関わりがあった	関わりがあった

計4回の授業の中で緘黙傾向児が他の児童と関わった授業の回数は2回あった。一方遊びの中では、すべての時間で他の児童との関わりが見られた。

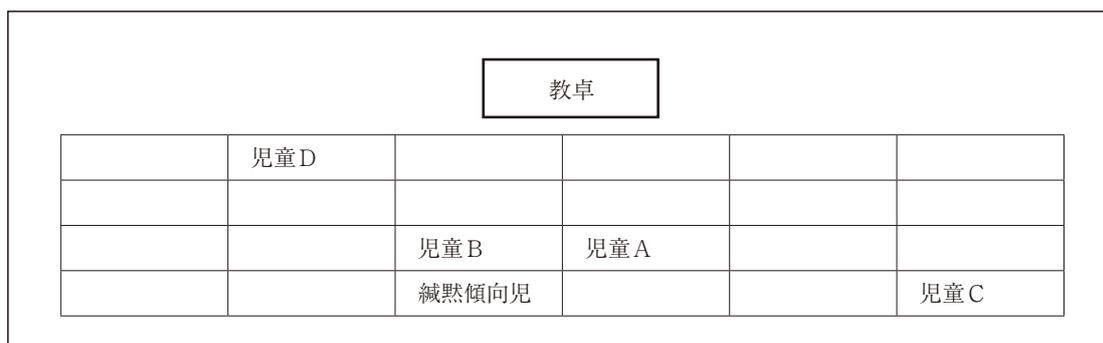


図1 教室内の緘黙傾向児の位置と児童A，児童B，児童C，児童Dの位置

次に関わりを持っていた児童について見ていく。まず2回の授業で関わりを持った児童は2名で、児童A，児童Bであり、遊びのなかで特に関わりを持っている児童は児童C，児童Dである。図1に示したように、双方ともに緘黙傾向児の席の前や斜めの児童であり、教員の声掛けによって動いていた。しかし、児童C，児童Dは緘黙傾向児から離れた席に座っているため、関わりを持つことはなかった。

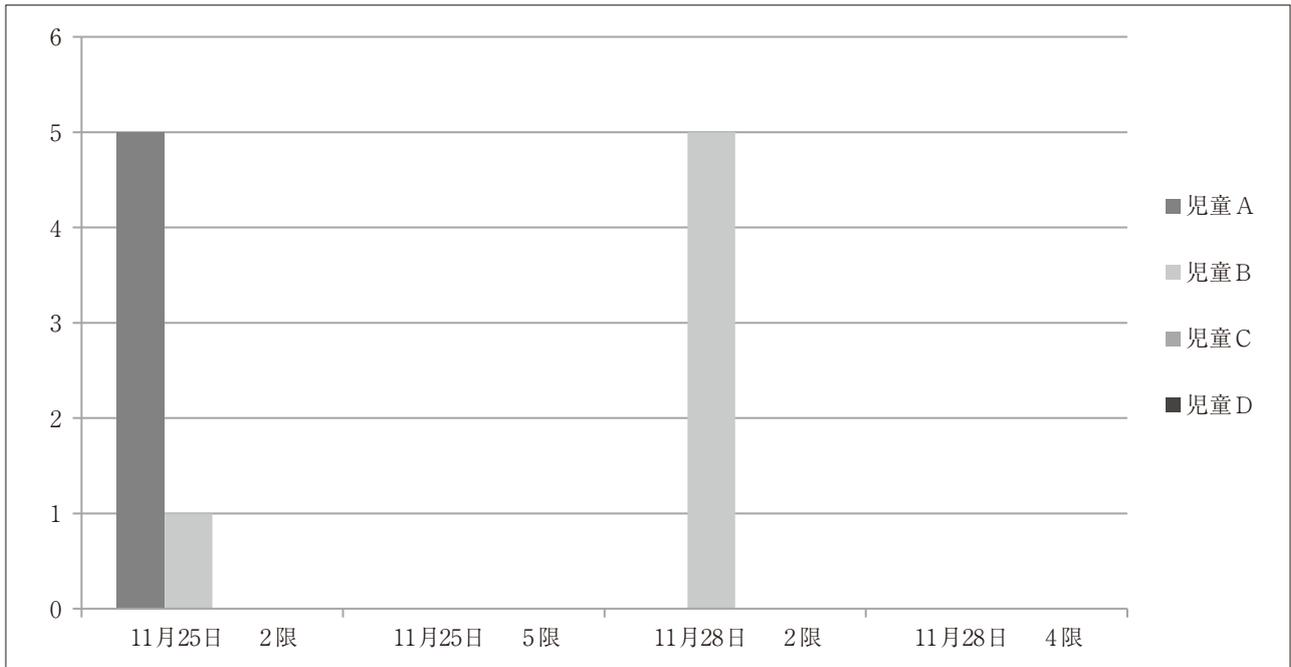


図2 授業中における代表的な児童の緘黙傾向児に向けての発言回数

図2より、席が離れている児童C、児童Dは緘黙傾向児と会話することはなかった。児童A、児童Bが授業のサポートを行う会話を行っていた。

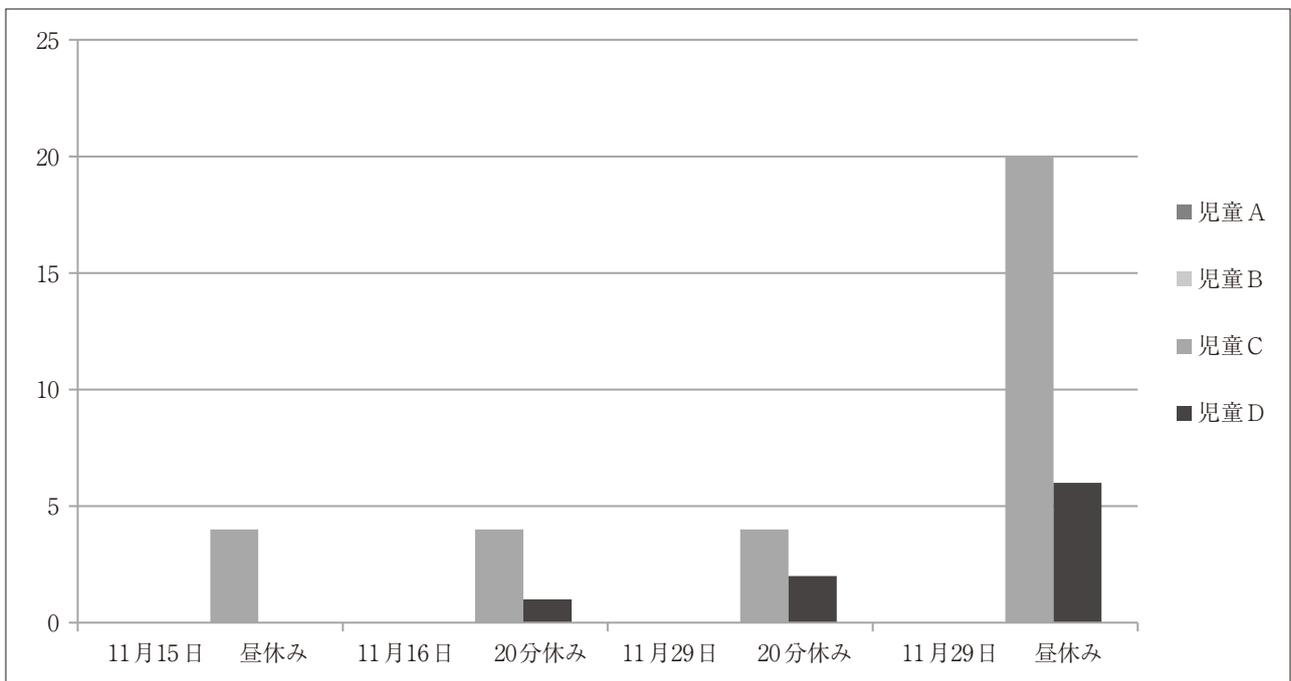


図3 遊びの中における代表的な児童の緘黙傾向児に向けての発言回数

図3より、遊びの中では児童C、児童Dとの会話が多く、授業の中で関わりがあった児童A、児童Bとの会話は全く見られなかった。

次に会話の内容を詳しく示す。事例1は、授業中に行われた一方的会話の例である。

表7 児童Aが教えている場面

児童A：これなんて言うの？
児童A：ほら音楽の音でしょ？
児童A：じゃあ今ね 次音楽調べるから
児童A：ここに温かいって書くんだよ

表7では、右前方にいる児童Aが教えている場面である。周囲にいる児童が一方的に教えていることが分かった。しかし、4時間の授業の中2時間は児童Aと児童Bが話しかけていたが、他の2時間の授業では見られなかった。

遊びの中で特に関わりを持っている児童が、児童C、児童Dである。児童Cは普段から緘黙傾向児といることが多く、休み時間になるとほとんど一緒に遊んでいる姿がみられた。児童Dも児童Cと同様であった。また教室内の座席配置は図1のとおりである。以下は、児童Cと行った、相互的会話の例である。

表8 児童Cと行った相互的会話の例

緘黙傾向児：ねえ 何してたの
児童C：あれ書いてた
緘黙傾向児：あれ書いてたの・・・

この場面では、緘黙傾向児から話しかけていることが分かる。授業中には見られなかった場面と言える。また遊びの中では児童Dと会話を行っている場面も見られた。

表9 遊びの中での児童Dとの会話場面

児童D：ピーポーピーポー
緘黙傾向児：ふふふ
児童D：逮捕します 確保 アウト
緘黙傾向児：警察めー
児童D：Mを逮捕

以上の会話からも授業中の様子とは違い、緘黙傾向児が児童Dと応答を含めた会話を行っていることが分かった。このように遊びの中では、周りの児童に自ら話しかけている姿や独り言にカウントした笑い声など、授業中には見られなかった行動がいくつもあり、人間関係が異なる環境下にいることが分かった。

分析2より、授業と遊びでは関わっている児童が異なることが明らかになった。また、会話の内容においても授業中では周りの児童からの一方的会話が多く、前後左右の児童からの働きかけが多くあった。それに対し遊びの中では、仲のいい児童と行動していたことが要因として、相互的会話が出てきた。

5 結果・考察

分析1の結果より、遊びでは相互的会話が多いことが明らかになった。

分析2の結果より、遊びで相互的会話が多い理由は、緘黙傾向児が自ら選んで児童と人間関係を築いていることが分かった。

以上の結果より、緘黙傾向児は自ら話せる児童のもとに行き、会話を行っていることが明らかになった。

よって、緘黙傾向児が人間関係を築いていく際には、周りの児童やクラスの理解・認識が必要になるのではないかと考える。クラスの児童が、緘黙傾向児の特徴を理解していれば、教員の掛け声や働きかけがなくとも表7のような声掛けを行うことができるのではないかと考える。全4回の授業では関わりがあるものの、自由に離席することはできず、人間関係が固定され、遊びの中で関わりを多く持つ児童との接触はない(図1)。今回の研究において、対象児は遊びのなかで多く言葉を発することから、自分が認めてもらえる環境、仲間の中にいる安心感から言葉を発しているのではないかと考えられる。安心できる環境を授業の中にも作り、自らが学習環境の選択を行えるような仕組みを作ることも必要ではないかと考察する。

6 今後の課題

今後の課題として、緘黙傾向児が遊びの場合と同様、コミュニケーションを取りながら学習できる環境を整えることがある。大平ら(2014)⁽¹²⁾が『学び合い』の授業における女子児童の人間関係の変容に関する研究の中で、小学校高学年女子の固定化した人間関係を広げるため、『学び合い』という手法を用いている。また居場所を確保することで仲良しな児童だけではなく、他の児童とも関わりを持ってたと述べている。本研究では、緘黙傾向児が自ら選んで児童と人間関係を築いていることが分かったが、他の児童との人間関係や動きのある授業での人間関係は検証できていない。そのため今後は、児童自らが学習のスタイルを選べ、授業のなかで自由に関われる機会が多く確保されている、「対話的で主体的な深い学び」の一つである『学び合い』を行うことにより、人間関係がどのように変容するのかを検証したい。

引用, 参考文献

- (1) 文部科学省：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について、2012
- (2) 三崎隆・戸井田未菜・小松幹・西川純・桐生徹・水落芳明：理科授業における「気になる子」の『学び合い』の授業による変容に関する事例的研究，臨床教科教育学会誌，2012
- (3) 岡沢祐治，西川純：『学び合い』授業中の不登校児と他の児童に関する事例的研究，上越教育大学教職大学院研究要，2016
- (4) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所：「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究 - 情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症，情緒障害，LD，ADHD通級指導教室の実態調査から - 研究報告書」，2008
- (5) 高橋三郎・大野裕・染谷俊幸：『DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き 新訂版』，医学書院，2003
- (6) 日本緘黙研究会：<http://mutism.jp/about-sm/>
- (7) 河井芳文・河井英子：「緘黙傾向児の心理と指導 - 担任と父母の協力のために」，田研出版，1994
- (8) 青柳宏亮・丹明彦：「選択性緘黙に関する研究動向：臨床的概念の変遷を踏まえて」，目白大学心理学研究(11)，2015
- (9) 同上書
- (10) 松村茂治：「クラスの中の場面緘黙 - 緘黙児とクラスの子どもたちのふれあい -」，東京学芸大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要，1998
- (11) 小日向文人：「長期観察による軽度発達障害児と学び合いの授業の研究」，上越教育大学大学院修士論文，2006
- (12) 大平千裕：「『学び合い』の授業における女子児童の人間関係の変容に関する研究」，上越教育大学大学院修士論文，2014

Human Relationships in the Classroom with Silent Tendency Child – Through Comparing Lessons and Playing –

Kentaro TAKEDA* · Jun NISHIKAWA**

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify what kind of relationships of a silent tendency child built up in the classroom by analyzing relationships and utterances of them in lessons and playing. We gave lessons with IC recorders and video cameras, recorded contents of playing, and analyzed them for a 3rd grade silent tendency child of public elementary school. As a result, the silent tendency child was accepted in the classroom, and it turned out that they were associated with surroundings without any inconvenience. Also, it became clear that they have different relationship between lessons and playing is different.

* Aga Town Johjoh Elementary School ** School Education