

資 料

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 —

奥村 真衣子*・園山 繁樹**

本研究では、選択性緘黙の経験者に学校生活上の困難と教師の対応に関する質問紙調査を行い、選択性緘黙の児童生徒が抱える困難を明らかにするとともに、より望ましい対応を検討することを目的とした。対象者は、選択性緘黙の当事者会に所属する会員48名であり、回答のあった22名を分析対象とした。自由記述の質的分析から、困難場面は音読や指名時の発言などの直接的な発言場面の他に、グループ活動や体育、休み時間、行事など、本人が主体的に行動したり、対人関係が影響したりする活動にも困難があることが明らかになった。困難状況においては、クラスメイトからの孤立、身体動作の抑制、困難を回避するための欠席といった参加機会の制限が見られた。また、教師には選択性緘黙に対する正しい理解は言うまでもなく、発話や参加を強制しないこと、発話に代わる表現方法の許可、孤立を防ぐための働きかけ、自主的に動けないときの声かけ等を行う必要があることが示唆された。

キー・ワード：選択性緘黙 経験者 学校生活上の困難 当事者が望む対応

I. 問題と目的

選択性緘黙の主症状はDSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) の診断基準によれば、次のように定義されている。「(A). 他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。(B). その障害が、学業上、職業上の成績、または対人的コミュニケーションを妨げている。(C). その障害の持続期間は、少なくとも1カ月(学校の最初の1カ月だけに限定されない)である。」

我が国においては、選択性緘黙は法的な根拠のもと、支援の対象になることが明記されている。一つは、発達障害者支援法である。この法

の対象となる障害は、文部科学省・厚生労働省(2005)の「発達障害者支援法の施行について(通知)」において、ICD-10(疾病及び関連保健問題の国際統計分類)における「心理的発達の障害(F80-F89)」及び「小児(児童)期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害(F90-F98)」に含まれる障害を指すことが示されており、このうち選択性緘黙は後者に該当する。もう一つは、学校教育法上の位置づけで、学校教育法施行規則では、特別の教育課程によることができる障害として、情緒障害者が挙げられている。文部科学省(2013)の「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」において、情緒障害を対象とした特別支援学級や、通級指導教室の利用者は、「主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもの」と明記されている。

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 筑波大学人間系

選択性緘黙の有症率は、海外の主な疫学調査によれば、0.47%から0.76%と報告されている (Bergman, Piacentini, & McCracken, 2002; Chavira, Stein, Bailey, & Stein, 2004; Elizur & Perednik, 2003; Steinhausen & Juzi, 1996)。我が国の有症率を示唆する調査について、河井・河井 (1994) がまとめているが、1959年から1980年までに行われた調査のうち、比較的大きな母集団のものに着目すると、概ね0.15～0.38%と推定される。最近の自治体規模による調査では、梶・藤田 (2015) が神戸市の小学校における発現率を調査しているが、0.15%とかなり低い結果であった。これらの結果を踏まえると、我が国は海外に比べて、選択性緘黙の有症率が低い傾向にあるが、このことが教育現場における選択性緘黙の誤った認識や対応を招いているとも考えられる。例えば、単なる大人しい子どもとして問題視されなかったり、大人への反抗心のために頑なに話さないと誤って認識され、不適切な指導が行われたりすることもある (河井・河井, 1994)。また、選択性緘黙は、その多くは症状が改善すると報告されることもあるが (南・門・西尾・大塚・梁川・奥田・片岡, 1987; Steinhausen, Wachter, Laimböck, & Metzke, 2006)、成人期になっても何らかのコミュニケーション上の困難、例えば、電話での会話や店や職場での会話を恐れることが報告されているほか、自己評価が低い傾向にあることも指摘されている (Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann, Hennighausen, & Gutenbrunner, 2001)。上記の問題は、教育現場において、適切な支援を受けずに過ごしたことによる経験不足や、嫌悪的な対人関係の経験による社交不安の増強も、少なからず影響していると考えられる。これらの予後への影響を考えると、選択性緘黙の早期発見・早期支援が重要であると言える。

選択性緘黙の早期発見・早期支援のためには、その症状を正確に理解することが重要である。これまで、医学的な観点による併存疾患の調査や、教育・臨床的な観点による治療事例を通じた個別的・経験的な知識として、選択性緘黙の知見が蓄積されてきた。従来より、選択性緘黙

は、社交不安障害と密接な関係があることが指摘されており (Black & Uhde, 1995; Dummit, Klein, Tancer, Asche, Martin, & Fairbanks, 1997; Manassis, Tannock, Garland, Minde, & McInnes, 2007; Vecchio & Keraney, 2005)、DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) では不安障害の下位分類とされた。他の併存疾患として、発達障害やコミュニケーション障害、言語障害、遺尿や夜尿などの排泄障害、睡眠障害、摂食障害、抑うつなど、多くの障害と選択性緘黙の関連性についても論じられている (Kristensen, 2000; Steinhausen & Juzi, 1996)。河井・河井 (1994) は、選択性緘黙の教育や臨床を通して、その症状を整理し、「言語表出」「感情・非言語表出」「動作・態度表出」の3つの観点により論じている。選択性緘黙には症状の程度差があり、「言語表出」の抑制に加え、「感情・非言語表出 (= 表情やジェスチャーを通しての意思や感情の表出)」が抑制される場合もあれば、さらに重症度が増すと、「動作・態度表出」まで抑制され、動作や行為が鈍くなり不自然さや困難を伴う場合もある。また、症状の重症度と学年の関係について、小学校1年生から中学校3年生の各学年で横断的に比較しているが、学年と症状の程度の間には特定の関係はないことが示されている。このことから、少なくとも小学校から中学校の期間においては、学年の進行に伴い必ずしも症状が改善が見られるわけではないことが示唆されている。具体的な困難状況については事例検討の中で報告されており、返事や発表や音読の困難、歌唱や楽器演奏の困難 (小島・関戸, 2013)、体育での動作の抑制 (小島・関戸, 2013; Okumura & Sonoyama, 2015)、課外活動への参加困難 (Rye & Ullman, 1999) などが指摘されている。さらに、二次的な問題として、いじめ (Bunnell & Beidel, 2013)、不登校 (Okumura & Sonoyama, 2015; Rye & Ullman, 1999, 丹治, 2002) なども指摘されている。

上記の併存疾患や困難はすべての選択性緘黙の児童生徒に見られるわけではなく、選択性緘黙の状態像には多様性があることが指摘されて

いる(久田・金原・梶・角田・青木, 2016)。また、選択性緘黙の児童生徒が一日の大半を過ごす学校場面における困難状況については、教師にとって深く把握する必要性の高いものである。しかしながら、これまでに明らかになっている学校生活上の困難は、治療過程におけるアセスメントや行動観察を通して得られた情報に基づいており、専門家や教師の観点からの知見と言える。さらに、治療事例においては選択性緘黙の学校生活上の困難を明らかにすることを主要な目的としていないため、実態把握をするには詳細な情報が不足している。したがって、選択性緘黙の児童生徒が困難と感じている状況については当事者の観点から検討されたわけではなく、実際にどのような状況で、どのような困難が生ずるのか、そして、どのような対応が望ましいのか、選択性緘黙の児童生徒の実験の経験を反映させた実態把握は行われていない。加えて、これまでの知見は幼児や児童を対象としたものが多く、中学生や高校生の状況については十分にわかっていない。

そこで、本研究では、選択性緘黙の経験者に対して、小学校期から高等学校期における学校生活上で困難と感じる場面、困難場面において受けた処遇、教師やクラスメイトに求める対応に関する質問紙調査を実施し、選択性緘黙の児童生徒の学校生活の実態を明らかにし、選択性緘黙の児童生徒の立場に立った望ましい支援を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

選択性緘黙の当事者による任意団体に所属する選択性緘黙経験者全48名を調査対象とした。質問紙は団体代表者を通じて電子メールまたは郵送により送付し、一括回収した。22名から回答が得られ(回収率45.8%)、すべてを分析対象とした。回答者の内訳は、男性5名、女性17名、回答時の平均年齢は32.9歳($SD=8.1$)、回答時の立場は主婦6名、会社員4名、求職中4名、学生3名、アルバイト2名、小学校教員1名、

大学教員1名、家事手伝い1名であった。なお、回答は経験者本人によるものであり、医療・福祉・教育関係者や保護者による報告ではない。また、回答者の選択性緘黙の状況については、平均発症年齢4.4歳($SD=2.6$)、平均解消年齢16.8歳($SD=4.4$)、平均持続期間11.9年($SD=4.8$)であった。調査期間は2009年10月中旬から11月上旬であった。

2. 質問項目

学校場面における苦手な活動について、小学校、中学校、高等学校別に、最大4つまで自由記述による回答を求めた。さらに、回答した苦手な活動時の参加状況と教師やクラスメイトに求める対応について、それぞれ自由記述により回答を求めた。

3. 分析方法

自由記述により挙げられた苦手な活動について、類似した活動内容や授業形態により分類し、抽象度を上げてサブカテゴリとした。次に、類似する内容のサブカテゴリをまとめ、さらに抽象度を上げてカテゴリとした。また、下位項目について、小学校・中学校・高等学校別の回答比率を「各項目の回答件数/各学校種の回答人数 $\times 100$ 」の算式によって求めた。カテゴリ化において、学校生活の苦手な活動を体系的に整理するために、文部科学省の小学校学習指導要領(2008)、中学校学習指導要領(2008)、高等学校学習指導要領(2009)を参考にした。

苦手な活動時の参加状況と教師やクラスメイトに求める対応については、Mayring(2000)の質的内容分析の手法を参考にした。自由記述のテキストを文脈を損なわない単位にセグメント化したのち、データの言い換えや要約によるラベリングを行った。すべてのラベルを付けた後、各ラベルを比較しながら、ラベルの変更・修正を行った。さらに、生成されたラベルをグルーピングし、苦手な活動間に共通する回答者の行動パターンや周囲の対応方法を探った。

4. 研究倫理上の配慮

本研究の実施にあたっては、まず、当事者団体代表者に研究の趣旨を説明し、調査協力の承

諾を得た後、団体代表者と団体メンバー数名に、質問紙の内容を確認してもらい、心理的な侵襲性がないことを確認した。回答者個人に対しては、研究概要や個人情報保護について書面にて説明を行い、同意を得た上で回答を得た。

Ⅲ. 結果

1. 学校場面における苦手な活動

学校場面における苦手な活動の分類結果をTable 1に示した。以下、【】はカテゴリ、[]はサブカテゴリである。苦手な活動は、【教科学習】[教室における一斉授業][実技系授業][主体型・参加型学習]、【行事】[遠足・集団宿泊的行事][健康安全・体育的行事][文化的行事]、【教科学習外の活動】[休み時間等][学級活動・HR活動][課外活動]に分類された。どの学校段階でも共通して挙げられた苦手な活動は、音楽、体育、グループ活動、遠足・校外学習、修学旅行・宿泊学習、運動会、業間休み、昼休みであった。小学校段階で挙げられた苦手な活動は、教科学習外に給食、掃除、グループ分け、席決め、係決めなどが挙げられ、多岐にわたっていた。中学校、高等学校では、実技や行事、休み時間が回答の中心であった。

2. 苦手な活動時の参加状況

【教科学習】【行事】【教科学習外の活動】における困難時の参加状況について、それぞれTable 2からTable 4の中央欄に示した。以下、『』はグループ、〈〉はラベルである。なお、回答者の教育を受けた年代の違いから、教師やクラスメイト、家族、社会全体における理解の違いが回答に影響する可能性が考えられたが、回答内容を確認したところ、年代による差がないと判断し、すべての回答をまとめて分析した。

(1) 教科学習における困難時の参加状況：回答者の参加パターンから3つのグループに分類された。①『その授業で求められる課題を遂行できる』については、音読や発表、歌唱等で〈負担はあるが声に出して実施〉することや、代読、ICレコーダーによる録音・再生などの〈代替方法による実施〉が挙げられる。②『他児童生徒

と空間を共にしているが、課題の遂行が難しい』については、音楽における〈歌唱の困難〉や、体育における〈動作の抑制による参加困難〉、グループ活動における〈教師や他児の指示や割り当てに従う〉〈他児の活動の傍観〉〈孤立〉、作文や感想文における〈自己表現の困難〉、図工や技術における〈周囲の作業補助〉が挙げられる。③『その状況を回避する』については、歌や楽器演奏のテストがある日の〈欠席〉が挙げられる。

(2) 行事における困難時の参加状況：回答者の参加パターンから3つのグループに分類された。①『適応的に参加』については、修学旅行や宿泊学習において、友達がいったり、仲のよい子と同じグループになったりしたことによる〈楽しく参加〉が挙げられる。②『他児童生徒と空間を共にするも、交流が乏しく、苦痛を伴う』については、遠足や修学旅行、運動会、発表会、文化祭において、自分の意思に反して参加したり、家族の前で話さない姿を見られたり、大勢の前で声を発さなくてはいけなかったりする〈負担はあるが参加〉や、他の児童生徒がグループになって行動する中、一人で見て回ったり、一人でお弁当を食べたりする〈孤立〉が挙げられる。③『その状況を回避する』については、孤立による苦痛や、人前で身体が動かなくなることが要因となる〈欠席〉が挙げられる。

(3) 教科学習外の活動における困難時の参加状況：回答者の参加パターンから3つのグループに分類された。①『他児童生徒と空間を共にするも、主体的な働きかけが難しく、交流が乏しい』については、休み時間における〈席から動くことの困難〉や、グループ分けや係決めにおける〈主体的な働きかけの困難〉、部活動における〈対人関係上の困難〉、礼拝の時間における〈孤立〉が挙げられる。②『活動従事が難しい』については、給食における〈クラスでの食事の困難〉や、掃除における〈動作の抑制〉、日直時の〈クラスの前での発言の困難〉が挙げられる。③『その状況を回避する』については、休み時間や放課後における〈居場所の探索〉や

Table 1 学校場面における苦手な活動の分類と回答比率（複数回答）

		学校種		
		小学校 (N=19)	中学校 (N=15)	高等学校 (N=15)
【教科学習】				
【教室における一斉授業】	作文・感想文等の発表	21.0 (4)	6.7 (1)	0.0 (0)
	音読	5.3 (1)	0.0 (0)	6.7 (1)
	指名時の発言	5.3 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)
	作文・感想文等の文章作成	5.3 (1)	6.7 (1)	0.0 (0)
【実技系授業】	音楽	31.6 (6)	33.3 (5)	20.0 (3)
	体育	10.5 (2)	13.3 (2)	26.7 (4)
	美術	0.0 (0)	6.7 (1)	0.0 (0)
	技術	0.0 (0)	6.7 (1)	0.0 (0)
【主体型・参加型学習】	グループ活動	26.3 (5)	20.0 (3)	20.0 (3)
	調べ学習	5.3 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)
【行事】				
【遠足・集団宿泊的行事】	遠足・校外学習	31.6 (6)	40.0 (6)	40.0 (6)
	修学旅行・宿泊学習	15.8 (3)	13.3 (2)	20.0 (3)
【健康安全・体育的行事】	運動会	31.6 (6)	33.3 (5)	20.0 (3)
【文化的行事】	発表会	31.6 (6)	6.7 (1)	0.0 (0)
	文化祭	0.0 (0)	13.3 (2)	40.0 (6)
【教科学習外の活動】				
【休み時間等】	業間休み	21.0 (4)	20.0 (3)	26.7 (4)
	昼休み	10.5 (2)	6.7 (1)	13.3 (2)
	放課後	5.3 (1)	6.7 (1)	0.0 (0)
【学級活動・HR活動等】	グループ分け	15.8 (3)	6.7 (1)	0.0 (0)
	給食	10.5 (2)	0.0 (0)	0.0 (0)
	掃除	5.3 (1)	6.7 (1)	0.0 (0)
	席決め	5.3 (1)	6.7 (1)	0.0 (0)
	係決め	5.3 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)
	その他	5.3 (1)	6.7 (1)	6.7 (1)
【課外活動】	部活動	0.0 (0)	13.3 (2)	6.7 (1)
のべ数		59件	42件	37件

註1: 回答者によって発症時期や解消時期が異なるため、すべての学校段階が回答対象とならない場合もあり、小学校・中学校・高等学校で回答人数が異なる。

註2: 回答比率は各項目の回答件数を各学校種の回答人数で除して100乗じた値である。

註3: () 内は回答件数である。

註4: [] はカテゴリ、[] はサブカテゴリである。

〈対人交流を避ける〉が挙げられる。

3. 苦手な活動時における教師やクラスメイトに求める対応

【教科学習】【行事】【教科学習外の活動】における教師やクラスメイトに求める対応について、それぞれTable 2からTable 4の右欄に示した。以下、『』はグループ、〈〉はラベルである。なお、回答者の教育を受けた年代の違いによる回答内容への影響がないと判断し、すべての回答をまとめて分析した。

(1) 教科学習における希望する対応：回答問の共通性を探ったところ、5つのグループに分類された。①『選択性緘黙の心理・行動特性の

理解』については、故意に話さないわけではないことや、話せなくても意思があることなどの〈選択性緘黙の正しい理解〉や、体育等で動けないことに対する〈緘黙症状を意識させる指摘や指導を避ける〉が挙げられる。②『音声による表現の非強制』については、クラス全員の前での〈発言・発表の非強制〉や、音楽における〈歌唱の非強制〉が挙げられる。③『発話に代わる方法による参加保障』については、代読や録音・再生などによる〈代替方法の許可〉や、できる作業の割り当てによる〈発話以外の役割による参加保障〉が挙げられる。④『活動への取り組みを促進する積極的な声かけや具体的指導』に

Table 2 教科学習における苦手な活動と参加状況、および教師やクラスメイトに求める対応

サブカテゴリ (回答数)	苦手な活動 (回答数)	参加状況 (自由記述の抜粋、<>はラベル)	教師やクラスメイトに求める対応 (自由記述の抜粋、<>はラベル)
教室における 一斉授業 (11)	クラス全員の前で の発言や発表 (9) ・音読 ・指名時の発言 ・作文・感想文等 の発表	<負担はあるが声に出して実施> ・(発表) 頑張ってた。<小> ・(発表) 小さい声で聞こえないくらいでいい。<小> ・(音読、発表) 言い始めるまでしばらく待ってくれた。 クラスの子にはいつも「言える？ 言えない？ どっち？」 などと聞かれることが多かった。<小> <代替方法による実施> ・(指名されたとき) ノートに書いたものを友達に答えて もらっていた。<小> ・中学1年のときはクラスメイトが代わりに読んでくれた。 2、3年のときは自宅でテープに録音してきて、皆の前で テープを流して発表した。<中>	<発言・発表の非強制> ・指名して発言を求めたり、無理にやらせないで ほしかった。 ・言えない時は温かい気持ちで「今度言えそうだった ら言ってみてね」などと言ってもらえたらよかった。 <選択性・継続の正しい理解> ・先生には気持ちをもちとわかってもらいたかった。 ・周囲にはえこひいきなどと言わせないでほしかった。
	作文・感想文等の 文章作成 (2)	<自己表現の困難> ・名前だけ書いて消したりして、時間を稼いだ。<小> ・普段から、言葉にして自己表現しにくかったため、 白紙で提出していた。<中>	<作文テーマの選定配慮> ・学校行事のことは書きづらかったから、それ以外の テーマにしてほしかった。 <選択性・継続の正しい理解> ・作文が書けないことを責めないでほしかった。
実技系授業 (24)	音楽 (14) ・歌唱 ・楽器演奏	<負担はあるが声に出して実施> ・(合唱、歌のテスト) 自分の発声が聞こえないくらい 小さな声で歌った。<小・中・高> <歌唱の困難> ・皆と一緒に歌えなかった。ロバクもできないことが 多かった。<小・中> <欠席> ・歌や楽器演奏のテストがある日は学校を欠席した。<小>	<歌唱の非強制> ・「歌えなさい」と言うのではなく、「歌えようだったら 歌ってね」などと温かい気持ちで言ってほしかった。 ・「ロバクでいいからやってみて」と言ってもらえたら もっとよかった。 <症状に配慮した評価方法の検討> ・通知表が1がついてショックだったときもある。
	体育 (8) ・体を動かすこと ・団体競技	<動作の抑制による参加困難> ・あまり心から楽しめず、思うように動けなかった。<小> ・バスケットボールやバレーボールのときなど、ほとんど 動けなかった。<中> ・緩慢な動きをしていた。チームプレイは蚊帳の外。 得意な種目だけは一生懸命やった。<高> ・あまり動けなかった(特に団体競技では)。自由ノットミ トンなどをやっていた時間も一人でじっとしていたことも あった。<高>	<次の動作の指示・指導> ・動きやすいように声をかけを積極的にしてもらえたら よかったらと思う。 <継続症状を意識させる指導や指導を避ける> ・あまり動けないことを叱咤激励しないでほしかった。
	作品制作 (4) ・美術 ・技術	<周囲の作業補助> ・先生やクラスメイトに手伝ってもらったことが多かった。<中>	<作業補助・指導> ・最初から横で手伝ってもらえたらよかったと思う。
主体型 ・ 参加型 学習 (12)	グループ活動 (11)	<教師や他児の指示や割り当てに従う> ・役割分担は他の人が決めたことに従っていた。<小> ・先生やクラスの子にやるように言われたことだけやって 過ごす。<小> ・あまり当てにされていなかった。発表では、文字や図を 棒で指さす係をいつも任されていた。<高> <他児の活動の傍観> ・話し合いに全く参加しなかった。<小> <孤立> ・一人になっていた。<小・中・高>	<発言以外の役割による参加保障> ・棒で指さす係でもいいから発表に参加させてもらえ たのはよかったと思う。 <選択性・継続の正しい理解> ・嫌な役割だけ押し付けてくるのをやめてほしかった。
	調べ学習 (1)	<孤立> ・ほとんど放っておかれた。<小>	<積極的な働きかけ> ・「一緒に調べよう」と言ってほしかった。先生には、 もっと気にかけてもらえたらよかったと思う。

については、グループ活動や体育や図工などで、主体的に動けないときの〈次の動作の指示・指導〉〈作業補助・指導〉〈積極的な働きかけ〉が挙げられる。⑤『各教科の目標に沿った内容・方法の調整』については、苦痛を伴う運動会などをテーマに扱うために作文が困難な場合の〈作文テーマの選定配慮〉や、音楽で歌唱困難な際の〈症状に配慮した評価方法の検討〉が挙げられる。

(2) 行事における希望する対応：回答間の共

通性を探ったところ、2つのグループに分類された。①『活動への取り組みを促進する積極的な声かけや関わり』については、行動を共にする相手を望み、グループへの誘いかけを求める〈積極的な働きかけ〉が挙げられる。②『症状に合わせた参加形態の配慮』については、安心して過ごせる〈居場所の確保〉により、欠席を回避することや、配慮があっても参加に苦痛が伴う場合の欠席を含めた〈参加に対する柔軟な対応〉が挙げられる。

Table 3 行事における苦手な活動と参加状況、および教師やクラスメイトに求める対応

サブカテゴリ (回答数)	苦手な活動 (回答数)	参加状況 (自由記述の抜粋、<>はラベル)	教師やクラスメイトに求める対応 (自由記述の抜粋、<>はラベル)
遠足 校外学習 (18)		<u><負担はあるが参加></u> ・嫌々参加した。(小・中・高) <u><孤立></u> ・一人になっていた。(小・中) ・とりあえずはぐれないように行っただけだった。(小) ・一人でお弁当を食べていた。(小)	<u><積極的な働きかけ></u> ・もっと声をかけてほしかった。 ・グループに誘ってほしかった。 <u><参加に対する柔軟な対応></u> ・無理に行かなくていいよと言ってほしかった。 ・参加しなくてもいいようにしてほしかった。
		<u><負担はあるが参加></u> ・24時間しゃべらないのは辛かった。どこかで声が出てしまうのではないかとヒヤヒヤした。(小) ・家族に対する見栄のために無理して行って辛かった。(高) <u><孤立></u> ・途中1人になってしまうこともあって大変困った。(高) <u><楽しく参加></u> ・友達がいって楽しかった。優しい男の先生だった。(小) ・中2、中3のときは友達がいってそんなに嫌ではなかったが、普段よりは緊張した。キャンプのときは仲のよい子とグループになったので、割合楽しかった。(中)	<u><積極的な働きかけ></u> ・影の薄い存在だったから、もう少し目をかけてもらいたかった気がする。 ・一緒にいてくれる人がいたらなあ...と思った。 <u><参加に対する柔軟な対応></u> ・無理に行かなくていいよと言ってほしかった。 ・休ませてほしかった。
健康安全 ・ 体育的 行事 (14)	運動会 (14)	<u><負担はあるが参加></u> ・嫌々参加した。(小・中・高) ・学校でしゃべらない自分を家族に見られるのが嫌だった。(小) <u><欠席></u> ・人前で身体が動かなくなるため欠席していた。(小) ・一人で行動するのが辛いので何回か休んだ。(中・高) <u><孤立></u> ・一人になっていた。(小・中・高)	<u><積極的な働きかけ></u> ・もっと声をかけてほしかった。 <u><参加に対する柔軟な対応></u> ・参加しなくてもいいよと言ってほしかった。 ・見学させてほしかった。
		<u><負担はあるが参加></u> ・話せないときもあれば話せるときもあった。(小) ・ボーっとしていたと思う。あまり記憶に残っていない。(小) ・皆の前で声を発するのが嫌だったが、活動にはやむなく参加した。(中) <u><欠席></u> ・人前で身体が動かなくなるため欠席していた。(小)	<u><参加に対する柔軟な対応></u> ・無理強いないでほしかった。正直参加したくなかった。 ・楽器の演奏の仕方を個別に教えてもらえたらよかった。「歌いなさい」というのではなく、「歌えそうだったら歌ってね」などと温かい気持ちで言ってほしかった。
文化的行事 (15)	発表会 (7)	<u><負担はあるが参加></u> ・話せないときもあれば話せるときもあった。(小) ・ボーっとしていたと思う。あまり記憶に残っていない。(小) ・皆の前で声を発するのが嫌だったが、活動にはやむなく参加した。(中) <u><欠席></u> ・人前で身体が動かなくなるため欠席していた。(小)	<u><参加に対する柔軟な対応></u> ・無理強いないでほしかった。正直参加したくなかった。 ・楽器の演奏の仕方を個別に教えてもらえたらよかった。「歌いなさい」というのではなく、「歌えそうだったら歌ってね」などと温かい気持ちで言ってほしかった。
		<u><孤立></u> ・1人で校内を見て歩くしかなく、苦痛で仕方がなかった。(中) ・友達がなかなかできず、1人になることが多かった。(高) <u><欠席></u> ・1人で行動するのが辛いので何回か休んだ。(高)	<u><居場所の確保></u> ・一人でじっと座っていられるような場所が設けられていたらと思った。 ・居場所を作ってほしかった。 <u><積極的な働きかけ></u> ・誰か気を遣って誘ってくれればよかったと思う。 ・一緒に見て回る子がいてくれればよかったと思う。

(3) 教科学習外の活動における希望する対応：回答者の共通性を探ったところ、4つのグループに分類された。①『選択性緘黙の心理・行動特性の理解』については、休み時間等にクラスメイトと話したい気持ちがあることや、共に話したり行動したりすることが苦手なことへの理解を求める〈選択性緘黙の正しい理解〉や、いつもと異なる意欲的な行動を示した際の〈過剰な注目を避ける〉が挙げられる。②『活動への取り組みを促進する積極的な働きかけ』については、休み時間における遊びへの誘いかけを求める〈積極的な働きかけ〉や、部活動などで自由に昼食を取る際の〈孤立を防ぐ工夫〉が挙げられる。③『意思が反映できる方法の採用』については、孤立や不本意な役割分担を招く、挙

手による希望の取り方や、好きな者同士で自由にグループ形成する方法を控える〈希望の取り方の配慮〉や〈班分け方法の配慮〉が挙げられる。④『発話に代わる方法による参加保障』については、日直におけるクラス全員を前にした〈発言の非強制〉や発話以外の〈代替方法の許可〉が挙げられる。

IV. 考察

選択性緘黙の児童生徒が抱える学校生活上の困難は、音読や指名時の発表、歌の斉唱など、発言や発話が直接求められる教科に限定されおらず、体育や図工など、身体や手先を動かしたり、自己表現したりする必要のある教科においても見られた。これらは、河井・河井(1994)

Table 4 教科学習外の活動における苦手な活動と参加状況、教師やクラスメイトに求める対応

サブカテゴリ (回答数)	苦手な活動 (回答数)	参加状況 (自由記述の抜粋、<>はラベル)	教師やクラスメイトに求める対応 (自由記述の抜粋、<>はラベル)
休み時間等 (19)	業間休み 昼休み 放課後 (19)	<席から動くことの困難> ・(業間10分休憩)教科書を並べてひたすらじっと座っていた。(小) ・(昼休み)一人で教室の椅子に40分座り続けるか、窓から校庭を眺めていた。(小) ・(移動教室)体育や図工などの時間、移動できずそのまま教室に座ったままでいたことが何度もあった。(小) <居場所の探索> ・高学年は図書館で本を読んだりして一人で座っていた。(小) ・外で過ごすように言われていたが、一人では何もできず、トイレの中に隠れていた。(中) <対人交流を避ける> ・(休み時間、放課後)同年代の女子(同性)が怖くて、あまり関わらないようにした。(高) ・休み時間は外に出て、極力クラスにいないようにしていた。(高)	<積極的な働きかけ> ・毎日、とりあえず声をかけて誘ってもらいたかった。ゴム跳びが得意で、外で遊ぶのが好きだったのに、一度も遊んだことがなかった。 <選択性緘黙の正しい理解> ・話をする、人と一緒に何かをすることがもともと苦手な子中にはいるということを知ってほしかった。 ・無口な人だと思われていたので、本当はお話したいことを伝えたくてが伝えることができなかった。 ・たまには話しかけてほしい。気もするが、話しかけられてもたぶん答えられない。無視しているわけではないことをわかってほしい。
		<主体的な働きかけの困難> ・先生が誰かが気づいてどこかのグループに入れてもらえるまで待っていた。(小) ・いつも余ったところに入っていた。(小・中)	<班分け方法の配慮> ・出席番号順に分けてほしかった。 <希望の取り方の配慮> ・手を挙げて、やりたい係を決めるやり方を変えてほしかった。
学級活動 HR活動等 (14)	給食 (2)	<クラスでの食事の困難> ・あまり心が落ち着かず、大体給食を残していた。(小)	<選択性緘黙の正しい理解> ・「いつも給食を残す」と言って責めないでほしかった。
	掃除 (2)	<動作の抑制> ・何もせず突っ立っていることが多かった。(小) ・自分から動くことができなかった。(中)	<過剰な注目を避ける> ・自分から何かやろうとした時、注目しないでほしかった。 <選択性緘黙の正しい理解> ・自分なりに参加しようと努力したことがあった。そんな私に「もっと早く!」などと言うクラスメイトがいた。そのようなことをやめてほしかった。
	日直 (1)	<クラスの児童生徒全員を前にした発言の困難> ・帰りの会の今日の一言を言い始めるまで時間がかかったが、いつも待ってもらえた。(小)	<発言の非強制> ・どうしても言えそうにないときは、言わなくてもいいようにしてほしかったと思う。 <代替方法の許可> ・先生が代わりに読むなどしてくれたらよかったと思う。
	三者面談 (1)	<親と教師の前で態度が変わることへの困惑> ・先生の前と親の前での態度が違うので嫌だった。(中)	<選択性緘黙の正しい理解> ・まずは、緘黙という障害があるということを知ってほしかった。
課外活動 (3)	部活動 (3)	礼拝の時間 (1) <孤立> 1人で行っていて、苦痛だった。(高)	<積極的な働きかけ> ・一緒にいてくれる人がいたらなあ…と思った。
		<対人関係上の困難> ・今まで学校外で遊んでいた後輩が同じ部活に入ってきて、変な目で見られるようになった。(中) ・一人で食べていると、同学年の子が先輩に「どうしてあの子を混ぜてあげないの?」と怒られてそれが辛かった。(中) ・定時制高校時代のことから、あまり嫌な思い出はない。(高)	<積極的な働きかけ> ・控え目でおとなしい影の薄い存在だったので、もう少し目をかけてもらいたかった。 <孤立を防ぐ工夫> ・みんなで食べるようにしてほしかった。仲のいい者同士ではなく。

や小島・関戸(2013)、松村(1992)、Okumura & Sonoyama(2015)の事例でも同様に報告されており、特に緊張や不安が高い状態に見られるものである。また、グループ活動のように、複数人で話し合ったり、作業を分担して進めたりする、相互交渉や主体的行動が求められる学習形態の授業においても、困難の高さがうかがえた。これは河井・河井(1994)が指摘するように、音声言語的コミュニケーションだけでなく、アイコンタクトやジェスチャーなどの非音声言語的コミュニケーションにおいても困難があることが大きく影響していると考えられる。

また、毎日の学校生活において、固定された日課として設定されている休み時間や給食、掃

除などでも困難が見られた。特に、すべき活動が教師から明示されず、自由に他の児童生徒と対人交流を築きながら過ごすことの多い休み時間については、小学校、中学校、高等学校のどの段階においても共通して挙げられた。休み時間に自分の席から動けずにいる様子は、勝俣(1989)や河井・河井(1994)や松村(1992)においても報告されているが、本調査においては、同年代の女子(同性)が怖いため接触を避けたり、一人になれる居場所を探索したりするなどの回避行動も確認された。休み時間における集団からの孤立や回避行動は、選択性緘黙の児童生徒が抱える中核的な課題のひとつと考えられる。さらに、通常の日課のみならず、遠足や修

学旅行、運動会、文化祭などの行事における困難も見られ、休み時間に生ずる困難と同様、対人関係上の問題が大きく影響していると考えられる。特に行事においては、そのほとんどの時間を仲間同士で過ごすことになるため、孤立による苦痛や不安は通常日課に比べ大きくなることが推測される。行事に対する苦痛が極めて大きい児童生徒にとっては、参加することがマイナスに働く場合もあり、例えば、運動会がきっかけで不登校になったケースがあることが報告されている（高木、2017）。行事における嫌悪的経験が不登校のきっかけになる可能性を含んでいることにも注意が必要である。

選択性緘黙の児童生徒の困難は、「話せない」ということに焦点が当てられることが多いが、本調査では、音読や発表などの直接的な発話場面に加え、体育やグループ活動、行事、休み時間など対人関係が影響する活動に対する困難が見られた。このことは、どの学校段階でも共通して見られ、選択性緘黙の児童生徒の所属や年齢にかかわらず、学校生活全般を通して対応を検討することが重要であることが示唆された。

このような苦手な活動時の参加状況については、共通した行動パターンが見られることが確認された。大きくは、「活動従事が可能」、「他の児童生徒と場を共有しているが活動従事が困難」、「その状況の回避」である。音読や発表などの活動従事が可能な場合、一見、適応的に参加できているように見えても、多くは苦痛が伴っていることが推測される。唯一、適応的に参加できたことが確認されたのは、仲のよい友人と同じグループで宿泊行事などに参加できた場合であり、発話が可能かどうかよりも、対人関係が良好かどうかが心理的・行動的な適応に影響することが示唆された。

学校生活における参加状況としては、他の児童生徒と場を共有しているが、活動従事が困難なパターンが目立った。すなわち、授業の場には参加しているものの、機能的な参加ができないという状況であり、例えば、他の児童生徒との共同作業や、文章作成や作品制作を通した自

己表現、意図的な動作が困難な状態となっている。さらに、不適応状態が極まると、困難な状況を回避するようになり、人との関わりを自ら避け、一人で過ごせる場所に退避したり、授業や行事を欠席したりすることが確認された。特に、選択性緘黙の状態が長引くと、人との交流に対する負の経験が繰り返されることによる対人不安が増強され、より一層、人と関わるのが困難になることが懸念される。これらのことから、選択性緘黙の児童生徒の中には、学校に登校していても、教育本来の目標に合った活動参加が困難であり、学校教育を通して成長する機会が阻害されることがあると言える。

苦手な活動時に教師やクラスメイトに希望する対応については、大きく、「選択性緘黙に対する理解」、「発話を要する課題への柔軟なアプローチ」、「孤立を防ぎ、活動参加を促す積極的な働きかけ」、「行事等の参加に対する柔軟な対応」にまとめられた。選択性緘黙は、学校教育法では、情緒障害として特別支援学級や通級指導の対象にもなっているが、担任教師をはじめ、選択性緘黙に関する教員の知識は、本調査の対象者が教育を受けてきた時期によっては、それほど高くなかった可能性もある。発話困難だけではなく、動作の抑制や、自己表現に対する抵抗が強いこと、摂食が困難なこと、態度には表せないが、人との交流を求めていることなど、周辺症状にも理解を深め、適切に対応することが求められる。

発話を強制しないこと、代替方法による発表、他の役割による参加など、発話に対する柔軟な対応が求められるが、単に発話回避が認められるだけでは、話すきっかけが掴めないままである。発話以外の方法による授業参加の保障は重要だが、一方で、発話へのモチベーションを高め、発話にチャレンジする機会を計画的に設定することも重要である。

河井・河井（1994）は、選択性緘黙の程度について、「言語表出」「感情・非言語表出」「動作・態度表出」の3つの水準により論じているが、「言語表出」に加え、「感情・非言語表出」の抑

制が加わると、周囲から見れば、話しかけても反応がない、無視されたなど、否定的な印象を持たれる可能性がある。本調査では、緘黙児童生徒が他のクラスメイトと関わりを持ちたい、話しかけてほしいという意味を持っていることが示唆された。松村（1998）は、治療過程で得られた緘黙児自身やクラスメイトが書いた日記や作文から、双方のとらえ方を分析しているが、クラスメイトの日記には、どのように対応したらいいのかの戸惑い、初めて話しかけなくてはならない場面では非常に緊張したことが書かれていた。これらのことから、選択性緘黙の児童生徒だけではなく、周囲の児童も関わり方に困惑していることが推察される。学校における困難の大半は対人関係形成の難しさから生ずるものであるため、選択性緘黙の児童生徒の心理や行動上の特性について、クラスメイトの理解を促進し、良好な関係性が形成できるよう、クラスを運営していくことが教師には求められる。

選択性緘黙の児童生徒にとっては、行事における緊張度の高まりや孤立する苦痛により、欠席を希望する場合もあることが示されたが、教育的対応としては、緘黙症状や対人関係を考慮し、できる限り参加の方向で調整することが望ましい。出席、欠席の2択ではなく、一部に参加したり、辛いときは別室で待機したりするなど、参加の形態を複数提案し、選択の幅を広げることが求められる。

我が国では、平成28年4月に、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律「障害者差別解消法」が施行され、公立学校では合理的配慮の提供が法的義務となった。公立学校においては、一人ひとりの特徴や場面に応じて発生する困難を取り除くために、個別の調整や変更を行い、他の児童生徒と平等な参加機会を提供できるよう努める必要がある。合理的配慮は、社会的障壁を除去するための変更や調整であり、具体的には、社会における事物（通行、利用しにくい施設、設備など）、制度（利用しにくい制度など）、慣行（障害のある人の存在を意識していない慣習、文化など）、観念（障害

のある方への偏見など）といったものを取り除くための措置である。学校教育においては、特別支援教育として個々の障害や困難の状況に合わせた支援が行われてきているが、以下では、選択性緘黙の合理的配慮について、本調査結果を踏まえて、社会的障壁の除去という観点から考察する。

第一に、音声言語による表出手段や、体育等で他の児童生徒と同様に身体を動かすことが当たり前と見る社会的障壁の除去である。クラス全員を前にした発言によらず、筆談、代読、ジェスチャー、ICレコーダーによる録音・再生などによる参加が考えられる。また、動作の抑制が強い際には、できる課題を割り当てたり、具体的指示を出したりすることが求められる。また、班分け、席替え、係決めなどでは、クラス全員の前での挙手による意思表示や、好きな人同士のグループ形成など、選択性緘黙児童生徒の参加を制限する方法は用いず、書面による希望聴取やくじ引きなど、平等に意思表示や参加が可能となる方法に配慮すべきである。中央教育審議会初等中等教育分科会の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省、2012）においても明記されるように、教育内容や方法の調整は、評価においても適用される。高木（2017）は、音楽での歌唱が困難な高校生を例に挙げ、学習指導要領の目標が「表現」であることと照らし合わせ、歌唱以外の器楽および創作の活動でも目標を達成することができると解釈可能と述べている。このことから、学習指導要領の目標を基準に教育内容・方法を調整することが重要である。

第二に、音声による意思表示や、運動が伴う活動への参加が可能となる環境の設定である。この時の社会的障壁は、クラス全員の前での表現や参加という、緊張を喚起する環境である。教師と一対一、もしくは少人数の前での発表や、別室による作品制作や、家庭での作文執筆などが挙げられる。

第三に、教師、児童生徒の選択性緘黙に対す

る理解啓発である。選択性緘黙の心理的な特性や行動特性を知らないことによる偏見は、社会的障壁と考えられ、教員に対する研修や、クラスメイトへの理解啓発などを行うことで、偏見をなくす必要がある。選択性緘黙の問題は、クラスメイトとの対人関係形成の困難さが大きいことから、児童生徒への理解啓発は重要な配慮のひとつと考えられる。

これまで、選択性緘黙の合理的配慮の考え方と例を述べたが、選択性緘黙の状態は個人差が大きい、実際には個々の状態に合わせ、教育内容や方法を調整することが重要である。また、配慮内容の決定においては、できる限り、教師、保護者、本人の合意形成を図ることが重要である。教師がよかれと思って行った対応が、クラスで目立つ結果になってしまったり、逆にクラスメイトの偏見を生んだりすることがあり得ることに注意が必要である。

今後の課題としては、以下のことが指摘される。平成32年度より本格実施される学習指導要領では、主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」の視点）が提起され、主体的に挑戦してみることや、多様な他者との協働や体験活動を通して理解を深めることが重視される。また、現行学習指導要領においては、外国語が小学校高学年では必修化となっており、さらに、平成32年度より実施される学習指導要領においては、中学年から必修化、高学年では教科化されることになっている。今後、益々、主体的、対話的な態度が求められる授業形態が増えることが予想されるが、選択性緘黙の児童生徒にとっては、より困難が増すことになると考えられる。本研究で得られた結果は、調査実施時期が10年前であったこと、及び、成人経験者による回顧的データによるものであったため、より現在の教育制度や実情に合った課題を明らかにするために、さらなる情報収集が必要である。

謝辞

本研究にあたり、調査にご協力いただきました

た「かんもくの会」の皆様、心より感謝申し上げます。

付記

本研究はJSPS科研費16H03808の助成を受けた。

引用文献

- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition*. Washington, DC. 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., Piacentini, J., & McCracken, J.T. (2002) Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 938-946.
- Black, B., & Uhde, T.W. (1995) Psychiatric characteristics of children with selective mutism: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 847-856.
- Bunnell, B. E., & Beidel, D. C. (2013) Incorporating technology into the treatment of a 17-year-old female with selective mutism. *Clinical Case Study*, 12, 291-306.
- Chavira, D. A., Stein, M. B, Bailey, K., Stein, M. T. (2004) Child anxiety in primary care: Prevalent but untreated. *Depression and Anxiety*, 20, 155-164.
- Dummit, S.E. III, Klein, R.G., Tancer, N.K., Asche, B., Martin, J., & Fairbanks, J.A. (1997) Systematic assessment of 50 children with selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 653-660.
- Elizur, Y., & Perednik, R. (2003) Prevalence and description of selective mutism in immigrant and native families: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 1451-1459.
- 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.
- 梶正義・藤田継道 (2015) 場面緘黙の出現率に関する基本調査 (1) 小学生を対象として. 日本特殊教

- 育学会第54回大会発表論文集, P2-19.
- 勝俣暎史 (1989) 場面緘黙児に対する記憶療法 (II) 中学2年女子の治療例. 熊本大学教育学部紀要, 38, 271-283.
- 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.
- 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.
- 小島拓也・関戸英紀 (2013) 選択性緘黙の児童に対するコミュニケーションカードを用いたあいさつ等の指導. 特殊教育学研究, 51(4), 359-368.
- Manassis, K., Tannock, R., Garland, E. J., Minde, K., McInnes, A., & Clark, S. (2007) The sounds of silence: language, cognition, and anxiety in selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 1187-1195.
- 松村茂治 (1992) 場面緘黙児の発話行動の般化を促進するための学校場面におけるフェーディング法の適用. 行動療法研究, 18(1), 47-60.
- 松村茂治 (1998) クラスのなかの場面緘黙: 緘黙児とクラスの子どもたちとのふれあい. 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 22, 75-91.
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved from <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>.
- 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) 選択性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.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2012) 中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」.
- 文部科学省 (2013) 「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」.
- 文部科学省・厚生労働省 (2005) 「発達障害者支援法の施行について(通知)」.
- Okumura, M., & Sonoyama, S. (2015) Voice volume feedback and in vivo exposure intervention for a high school student with selective mutism. *Journal of Special Education Research*, 3(2), 55-64.
- 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.
- Rye, M.S., & Ullman, D. (1999) The successful treatment of long-term selective mutism: a case study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 313-323.
- Steinhausen, H.C., & Juzi, C. (1996) Elective mutism: An analysis of 100 cases. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 606-614.
- Steinhausen, H.C., Wachter, M., Laimböck, K., & Metzke, C.W. (2006) A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 751-756.
- 高木潤野 (2017) 学校における場面緘黙への対応—合理的配慮から支援計画作成まで—. 学苑社.
- 丹治光浩 (2002) 入院治療を行った選択性緘黙児の長期予後について. 花園大学社会福祉学部研究紀要, 10, 1-9.
- Vecchio, J., & Kearney, C.A. (2005) Selective mutism in children: Comparison to youths with and without anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27, 31-37.

—— 2017.8.28 受稿、2017.11.30 受理 ——

A Study on the Difficulties in School Life Faced by Students With Selective Mutism and Support from Teachers and Classmates: A Survey of People With a History of Selective Mutism

Maiko OKUMURA* and Shigeki SONOYAMA**

The purpose of this study was to elucidate the difficulties in school life faced by students with selective mutism (SM) and to examine more desirable forms of support. We employed a questionnaire survey for persons with SM on their difficulties in school life and teacher involvement. The subjects were 48 members of an organization for people with SM. The 22 subjects who responded were analyzed. The qualitative analysis of free answer revealed that difficulties lay not only in situations that required speaking, such as reading aloud and answering questions, but in those that required subjective behavior and which depended on interpersonal relationships, such as group work, physical education, breaks between classes, and school events. In difficult situations, opportunities for participation were limited. Reasons for this included isolation from classmates, suppression of physical movement, and absences taken to avoid difficulties. The analysis also showed the need for teachers to have a correct understanding of SM, permit alternative means of expression, work to prevent isolation, and assist SM students when hesitant, but not compel speech or participation.

Key words: selective mutism, people with a history of selective mutism, difficulties in school life, support desired by people with selective mutism

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba