

[特別支援教育]

Web会議システムの活用による場面緘黙生徒への不安度に基づく発話支援

畠山 高宏*

1 はじめに

場面緘黙のある人への支援として、本人への聞き取り等から不安度を評価し、不安の低い状況から練習を始めて、徐々に不安の高い状況へと練習を進めていくスモールステップの支援が有効である（例えば、Bergman 2018, 金原ら 2018）。近年、これまで研究が少なかった青年期の緘黙症状についても、不安度に基づくスモールステップの発話支援の有効性が明らかになってきている（高木, 2021）。学校は最も場面緘黙の症状が現れる場面であり（Bergman 2018）、場面緘黙は特別支援教育の対象である（文部科学省, 2013）。このことから、今後、教師が学校で実施可能な青年期の生徒に対する不安度に基づくスモールステップの発話支援が必要である。

学校で教師が実施可能な方法として、石坂ら（2010, 2012）の遠隔支援が考えられる。石坂ら（2010）は、小学校3年生から話さなくなった小学校5年生の男児に対して、家庭への直接介入が難しかったことから、ビデオチャットを用いた遠隔支援を行っている。徐々に話すことができる人を増やしていくフェーディング法により、大学所属の3人の大人とのビデオチャットを成立させている。また、小学校の空き教室でビデオチャットができるようになった大人3人との雑談の成立を確認している。また、石坂ら（2012）は、ビデオチャットによる遠隔介入法のプロトコル化により、教師が単独で指導できるかを検討している。対象は小学校3年生の男児であり、介入は担任によって行われた。その結果、担任が徐々に顔を映したり、ヘッドセットで担任の声のみが聞こえるようにしたり、家族の同席を減らしたりすることで、ビデオチャットによる一対一の発話を成立させている。

Web会議ができるスマートフォンは今や青年期の生徒にとって身近な端末であり、場面緘黙のある生徒への遠隔支援の可能性は広がっていると言える。さらに、今後は「GIGAスクール構想」により、学校でもWeb会議システムによる遠隔支援が可能な環境が整っていくだろう。これらのことから、Web会議システムを用いて石坂ら（2010, 2012）のような遠隔支援を場面緘黙のある生徒に適用することに意義があると言える。遠隔支援が可能になれば、緘黙のある生徒が安心できる自宅で、画面越しの疑似的な対面発話練習ができるようになるだろう。また、教師においては、例えば放課後の時間を使って個別に指導できるようになることで、通常のカリキュラムに影響を与えることなく、短時間に質の高い支援ができるようになるだろう。

石坂ら（2010, 2012）が用いたような遠隔支援は、教師が行う青年期の場面緘黙のある生徒への支援としても有効であると考えられる。しかし、石坂ら（2010）では、直接対面発話が可能になったのは大学所属の大人であり教師ではない。また、石坂ら（2012）では、教師との直接対面発話は成立しなかった。石坂ら（2012）は、遠隔での発話から通常の会話場面での発話の移行について、対象児の緊張度に基づいた細かい段階設定が課題だと述べている。このことから、遠隔支援による発話から直接対面発話までを可能にする手立てが必要となる。また、上述したようにWeb会議システムの使用が容易になったことで、遠隔支援を学校において教師が単独で実施可能だと考えられるが、その検証の余地も残されている。

2 目的

場面緘黙のある生徒に対してWeb会議システムを活用し、不安度に基づくスモールステップの発話支援を行った。実践を通じて、学校において教師との直接対面発話が可能になるか、教師が実施可能かどうかを検討する。

*吉川高等特別支援学校

3 方法

対象は、特別支援学校高等部2年の場面緘黙の男子生徒である（以下、生徒A）。中学校入学時のWISC-IVの値はFSIQ71（VCI82, PRI82, WMI68, PSI70）であった。精神障害者保健福祉手帳を有しており、手帳の更新で病院に通院するが、定期通院は行っておらず、薬の服用もなかった。母親への聞き取りから、家では家族と話ができるが、学校では小学校1、2年生時の担任と放課後に発話練習のために話して以降は発話をしていないとのことだった。

高等部1年時は、発表が必要な場面ではホワイトボードに書いてみんなに見せたり、ホワイトボードに書いたものをクラスメイトに代読してもらったりした。しかし、普段のやり取りでは、書字にかなりの時間が掛かったり、頷きや首を横に振る動作が小さかったりして、生徒Aの意思を把握することが難しく、教師が誤って解釈してしまうこともあった。大切なことは発話が可能だった電話で聞き取ったが、今後の進路決定に当たって、より本人の意思を正確に把握することが重要であり、直接対面発話の必要性が高まっていた。

教師1が主に支援を行った。教師1は著者であり、生徒Aの担任を1年時、副担任を2年時から3年時まで務めた。また、生徒Aが2年時の段階で教職経験10年目であった。教師2は生徒Aの2年時の担任であり、発話支援に補助的に関わった。生徒Aが2年時の段階で教職経験15年目であった。教師1、2ともにこれまで場面緘黙に対する支援の経験はなかった。

(1) 手続き

① 支援期間及び時間

支援期間は、X年8月（高等部2年）からX+1年5月（高等部3年）までの10か月間だった。教師が放課後や昼休みに支援が実施できるように、1回の支援は15分～20分で計画した。なお、事前に練習日を生徒Aに提示したが、教師が会議や懇談等で実施できなくなった場合は、生徒Aに断ってから延期することもあり、1か月の支援回数にはばらつきがあった。

② Web会議システム

事前に保護者及び生徒Aに支援方法やWeb会議システムの使用について、口頭と書面で説明して同意を得た。その際、Web会議システム用のアカウントの取得（Google Meet用のGmailアカウントの取得）と生徒Aのスマートフォンへのアプリ（Google Meet）のインストールについても依頼した。アカウントの取得及びアプリのインストールは生徒A及び保護者によって行われた。Google Meetを用いたのは、当時学校のPCで使用が許可されたシステムだったからである。

「自宅への遠隔支援期」は、生徒Aは自宅からスマートフォンで、教師は学校からノートパソコンを使用してWeb会議を行った。なお、開始時刻は事前に生徒に伝えてあり、毎回同じ時刻であった。

「学校での発話支援期」は、学校でWi-Fiが使用可能になったため、生徒Aと教師ともに学校のタブレット端末を使用した。この時、学校で使用が許可されたことと使用が容易であることから、Web会議システムはZoomを用いた。

③ 支援方針

支援方針は、金原ら（2018）の不安度に基づくスモールステップの支援、石坂ら（2010, 2012）の遠隔支援を参考に以下のように決定した。

- ア 不安度の評価（後述）に基づき、Web会議システムを活用したスモールステップでの練習計画を作成する。また、作成した練習計画は事前に生徒A及び保護者に提示し同意を得る。
- イ 不安度と本人の同意を確認しながら練習を実施し、不安度が高い場合、本人の意見により練習計画を適宜変更する。
- ウ Web会議システムでの対面発話の成立を基にしたスモールステップの支援を行い、教師との直接対面発話を目指す。

④ 不安度の評価

不安度の評価は、かんもくネットの「どきどき不安きんちょう度チェックシート」の一部を抜粋したもの（以下、5段階の不安度評価）（図1）を使用した。生徒Aに数字を指差してもらうか、数字を記入してもらうことで評価した。

練習計画を立てる資料とすることを目的に、事前に想定される発話練習（人や場所、活動を含む）の不安度を生徒Aに5段階の不安度評価を用いて評価してもらった。想定される発話練習は、Web会議システムに関連したものだけではなく、教室での活動や同級生に対しての発話、録音音声の再生など学校で実施可能だと思われるものを幅広く提示した。結果、録画した発話動画の再生やトランシーバーでのやり取りなど、対面発話ではない活動の不安度が低いこと

(不安度3以下)が分かった。また、Web会議システムのみ、画面越しではあるが教師との対面発話の不安度が低いこと(不安度3)が確認された。よって、Web会議システムを活用した教師との発話練習は妥当であると判断した。なお、教師や同級生等との直接対面発話は不安度4、職場実習先の職員との直接対面発話は不安度5であった。

生徒Aにとって負担のない不安度を確認する目的で、支援前に発話可能だった電話について、通話後に5段階の不安度評価を実施した(不安度の確認)。その後も、発話練習の前後に5段階の不安度評価を継続して行い、発話練習を実施するか否か、次の練習階層に進むか否かの判断材料とした。



図1 かんもくネット「どきどき不安きんちょう度チェックシート」の一部を抜粋した5段階の不安度評価

4 結果

(1) Web会議システムを活用したスモールステップの支援について

実施した支援の概要を表1に示した。「自宅への遠隔支援期」のⅣ階層目には、Web会議システムを用いて教師との対面発話が可能になった。この期は、各階層3回の練習を基本にした。しかし、Ⅱ階層目の3回目に教師が生徒Aに次の階層へ進む同意を取ろうとしたところ、生徒Aから次の階層に進まず、もう一度Ⅱ階層目を行いたいとの申し出があった。そのため、Ⅱ階層目については4回の実施となった。Ⅲ階層目の時期に職場実習があり、今後の進路を考えるに当たって、生徒Aの実習の様子について詳しく知る必要があったため、教師1、教師2だけではなく、進路指導担当教師も練習に加えた。

「学校での発話支援期」のⅤ階層目に初めて直接対面発話が成立した。なおこの期は、生徒Aの同意を得て各階層2回ずつの練習とし、計画通り行われた。初めて直接対面発話が成立するまで、自宅への遠隔支援を13回、学校での発話支援を10回の計23回の支援を行った。

「直接対面発話」においては、学校で学年の全ての教師、進路担当教師、養護教諭との会話が成立した。なお、養護教諭を加えたのは、今後の生徒Aの学校生活において、学年の教師だけではなく養護教諭と話せることの実益を考えてのことであった。

表1 実施したWeb会議システムを活用したスモールステップの支援の概要

期	階層	実施回数	内容
不安度の確認		2	電話での会話。
自宅への遠隔支援期	I	3	教師側のみカメラオフにしてWeb会議。
	II	4	教師側、生徒側ともにカメラオン。ただし、教師側のカメラを教師の首から下が映るように設置。
	III	3	教師側、生徒側ともにカメラオン。ただし、教師はお面をかぶる。
	IV	3	教師側、生徒側ともにカメラオン。画面越しに対面。
学校での発話支援期	I	2	アコーディオン型の仕切り越しにタブレット端末を通して会話。
	II	2	アコーディオン型の仕切りを閉じて15cmほどの棒状にしたものを境にしてタブレット端末を通して会話。
	III	2	長机に横並びに座ってタブレット端末を通して会話。
	IV	2	長机に90°の位置で座り、教師が生徒の横顔が見える位置で、タブレット端末を通して会話。
	V	2	対面で会話。ただし、衝立の意味とお守り的な意味で、生徒側のタブレット端末のみ残した。会話は肉声で行った。
直接対面発話		8	対面で会話。

(2) 不安度の変化

各期に実施した不安度の測定結果の平均を図2に示した。なお「不安度の確認」のみ実施後に測定した。その他は毎回支援前後に測定した。

「不安度の確認」において発話可能だった電話での通話については、2回連続で不安度は2であり、不安度2以下が生徒Aにとって負担がないレベルであることが分かった。

「自宅への遠隔支援期」における実施前の不安度の平均は約2.6、実施後の不安度の平均は約1.9だった。この期においては、実施前に既に不安度2や実施後に最低の不安度1になることがあった。

「学校での発話支援期」では、全て実施前が不安度3、実施後が不安度2だった。

「直接対面発話」では、実施前の不安度の平均は約2.8だった。これは、7回目に実施した進路担当教師との発話前の不安度が2だったためである（他教師との発話における実施前の不安度は全て3）。実施後の不安度は全て2だった。

全期間を通して、実施前は不安度3を上回ることはなく、実施後は不安度2を上回ることはなかった。

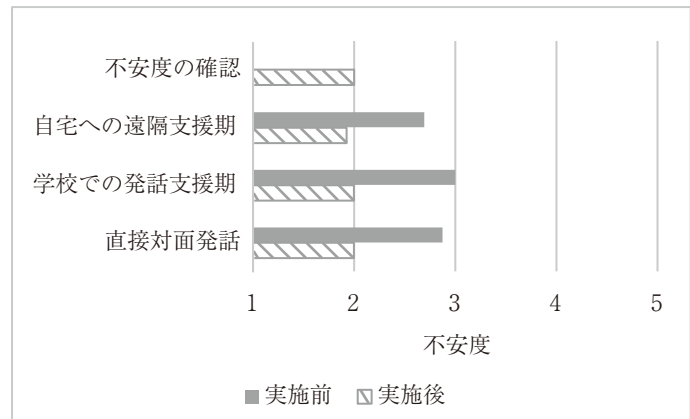


図2 支援前後の不安度の平均値

5 考察

本実践は、小学3年生より学校で発話しなかった場面緘黙の高等部2年生の生徒に対して、学校における教師との直接対面発話を目指して、不安度に基づくWeb会議システムを活用したスモールステップの発話支援であった。その結果、不安度は低いまま推移し、学校における教師との直接対面発話が可能になった。また、全ての過程において教師が学校で支援可能であった。以下に実践の内容について考察する。

Web会議システムを活用しながら対面発話を可能にするスモールステップの支援を行った。Web会議システムのみを使った「自宅への遠隔支援期」では、実施前に不安度が3より下がることがあったり、実施後に不安度が最低の1になったりするなど不安度が特に低くなった。自宅かつ画面越しに発話を行うことや、徐々に教師の顔を映すスモールステップの支援が生徒Aの不安を下げたと考えられる。これらのことから、Web会議システムを使った遠隔支援は、学校での発話の前段階として効果的であり、石坂ら（2010, 2012）と同様に遠隔支援の効果を支持したと言える。

「学校での発話支援期」は、「自宅への遠隔支援期」において成立したWeb会議システムでの対面発話を基にしながら、直接対面発話に移行できるようにスモールステップの練習を計画した。事前に練習2回で次の階層へ進めることへの同意が得られたことから、生徒Aが練習計画を見て発話可能であると見通しが立てられたと推察される。さらに、実際に練習2回で計画通り次の階層へ進み、不安度も全て3以下であった。これらのことから、Web会議システムでの対面発話を基に、タブレット端末越しの発話から少しずつ実際の対面発話に近付けていくスモールステップの支援が、生徒Aにとって無理なく直接対面発話へ移行できる手立てであったと考えられる。また、石坂ら（2012）が課題として述べた、遠隔での発話から通常会話場面への移行について、その支援を示すことができたと言える。

支援計画の作成から支援中まで、生徒Aの不安を確認する目的で、5段階の不安度評価によって不安度を細かく評価した。また、支援内容について事前に生徒Aの同意を得ながら支援を進めた。その結果、「自宅への遠隔支援期」のⅡ階層目のみ実施回数を増やしたが、それ以降は計画通り練習が進み、不安度も3を上回ることがなかった。Ⅱ階層目は、不安度が上がらなかったにも関わらず、本人から追加実施の申し出があったことから、不安度の確認だけではなく本人の意思確認をすることの意義があったと考えられる。このことから、不安をチェックし、本人の思いを聞くこと（金原ら、2018）が場面緘黙の支援において有効であったと考えられる。

「直接対面発話」では、「学校での発話支援期」で直接対面発話が成立していた教師1、「自宅への遠隔支援期」で対面発話が成立していた進路担当教師だけではなく、教師1以外の学年の教師5名と養護教諭とも直接対面発話が成立した。特に、進路担当教師と養護教諭については、教師1が同席しなくても発話が成立した。また、「直接対面発話」における全ての発話の不安度は3以下だった。これには、①「直接対面発話」までに教師2や進路担当教師という複数の

教師を発話練習に含めてきたことで教師との発話に対する不安が低くなっていたこと、②スモールステップの支援を積み重ねていたことにより発話練習自体に対する不安が低くなっていたこと、③学校での教師1との直接対面発話がすでに成立しており同じような状況で発話することへの不安が低くなっていたことが考えられる。緘黙の支援には「人」、「場所」、「活動」の要素を考えることが重要だと言われている（例えば、金原ら、2018）。本実践における複数の教師との直接対面発話の成立は、このような複数の要素における不安の低下があったためだと考えられる。

本実践は、教師が放課後及び昼休みに支援を行った。また、1回の支援時間は15～20分間であった。これらのことから、教師が学校において短時間で負担なく行えたと言える。また、本実践において、初めての直接対面発話が成立するまで、計23回の支援を行った。本実践は一事例であり、対象の年齢も異なるため単純に比較できないが、Bergman（2018）が1回60分間の20セッションであることを考えると、比較的早く発話が可能になったと考えられる。しかし、1か月間隔の半年で症状を改善させている例もあり（高木、2021）、今後本実践の手続きについて、より短期間で質の高い支援に改善可能か検証していく必要があるだろう。

「直接対面発話」では、複数の教師の協力が得られた。昼休みの短時間に、負担なく支援が行えた結果であると考えられる。場面緘黙に対する教師の理解が進んでいない現状（成瀬ら、2019）を考えると、こうした複数の教師が関与する実践が理解を深め、学校における場面緘黙のある生徒への支援体制の拡大に寄与することも考えられる。

実践を進めることで、発話の変化だけではなく、生徒Aの行動に大きな変化が観察された。まず、表情が目に見えて明るくなり、笑顔がよく見られるようになった。さらに、行動が早くなり、全ての活動が時間内に完了するようになった。加えて、自力で登校するようになったり（これまでは一部区間で保護者の送迎が必要だった）、家庭では一人で買い物に出かけるようになったりした。発話が可能になるにしたがって、これまで生徒Aがやりたいと思っていたこと、やらなければと思っていたことが表出されていく様子が観察された。本実践では、逸話的にこれらの行動変化を記述するしかないが、今後客観的な方法で発話が可能になることと、行動の変化との関係について検証することも必要である。

引用・参考文献

- 石坂苗奈・有川宏幸. (2010). 「選択性緘黙 (Selective Mutism) 児童への遠隔介入に関する研究 (2) ビデオチャットによるフェーディング法の有効性の検討」. 『日本特殊教育学会第48回大会発表論文集』. 750.
- 石坂苗奈・有川宏幸. (2012). 「選択性緘黙児に対する指導プロトコルの有効性の検討ービデオレター及びビデオチャットを媒介にした遠隔介入法についてー」. 『日本特殊教育学会第50回大会発表論文集』. CD-ROM.
- 金原洋治・高木潤野. (2018). 「イラストでわかる子どもの場面緘黙サポートガイドーアセスメントと早期対応のための50の指針ー」. 『合同出版』.
- かんもくネット. 「どきどき不安きんちょう度チェックシート」. <http://kanmoku.org/tool.html>
- 高木潤野. (2021). 「青年期・成人期の場面緘黙当事者に対するエクスポージャーと心理教育を用いた治療的介入の効果」. 『特殊教育学研究』. 58(4). 207-217.
- 成瀬智仁・高橋克忠. (2019). 「特別支援教育における場面緘黙児への援助ー場面緘黙児支援の課題と支援方法の検討ー」. 『地域連携教育研究』. 4. 66-72.
- Bergman, R. L. (2013). 「Treatment for Children with Selective Mutism: An Integrative Behavioral Approach」. 『New York, Oxford University Press』. 園山繁樹監訳. (2018). 「場面緘黙の子どもの治療マニュアルー統合的行動アプローチー」. 『二瓶社』.
- 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)」.

