

適応指導教室における発達障害が背景にある 不登校児童生徒の支援に関する調査研究

久木田 裕紀*¹・橋本 創一*²・松尾 直博*³・山中 小枝子*¹・杉岡 千宏*⁴

教育実践研究支援センター

(2017年9月26日受理)

1. はじめに

文部科学省(2017)¹⁾によると、不登校児童生徒の件数は、平成13年度の約13万9千人をピークに平成24年度まで減少傾向にあるもののほぼ横ばい状態であった。しかし平成25年度から再び増加傾向にあり、平成27年度では約12万6千人と依然として大きな教育問題である。また、その背景には、子どもや家庭、地域社会が変容したことで、生徒指導等に関わる問題が複雑多様化しており、学校や教師だけでは、十分に解決できない課題が増加している(文部科学省, 2015)²⁾。そうした不登校をはじめとする複雑多様化した問題を解消、予防していくために、校長のリーダーシップのもとに、学校内の教師や心理、福祉等の専門家、専門機関と連携・分担する「チーム学校」という体制の整備が進められている。その中で、不登校児童生徒に対する支援の目標は、「児童生徒が社会的に自立することである。」(文部科学省, 2016)³⁾とし、単なる学校復帰という目標に留まらず、不登校児童生徒の将来を見通し、社会的な自立という視点での支援目標が提示されている。チーム学校は、不登校問題など児童生徒を取り巻く様々な問題に対して、教育・心理・福祉等、相互に連携しあって取り組む支援体制として望まれている。1995年の「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を契機に臨床心理士等の心の専門家をスクールカウンセラーとして、学校へ派遣したり、2008年より「スクールソーシャルワーカー活用事業」が全国的に始まり、子どもを取り巻く様々な

問題の解決に向けてスクールソーシャルワーカーの役割にも期待されたり、学校内外の他職種との連携が求められている。

以上のことより、教育・心理・福祉等が連携しながら、チームで不登校児童生徒を支援することが現代の不登校支援のあり方と言える。

しかしながら、発達障害と不登校について、橋本他(2015)⁴⁾は、発達障害による不登校などの学校不適応は増加傾向であると述べ、児童生徒そのものの実態・課題と学校・地域の特色、保護者・家族・家庭環境による影響など複雑に絡み合っており、単純な支援方法の導入では解決に至らないと指摘し、熊谷他(2013)⁵⁾では、不登校などの学校不適応問題は、教育的介入の視点をもつことが難しいと述べられている。また、石崎(2017)⁶⁾は、発達障害児はその発達特性により、学校や集団で不適応を起こしやすいだけでなく、自己の感情表現が苦手なため、身体化して心身症を発症しやすいことも述べ、心身症や問題行動、不登校に対峙する際は、背景にある児の発達特性を知り、特性と児を取り巻く環境の関係について考え、学校関係者と連携して特性に応じた配慮を求めることが肝要であると指摘した。

以上のように、発達障害と不登校などの学校不適応問題との関連について指摘されながらも、小野寺他(2015)⁷⁾が述べるように、公的機関による大規模な調査は実施されておらず、その実態は明らかになっていない。また、通常の学校や特別支援学校等における発達障害と学校不適応についての検討はある(芦屋他、

*1 東京学芸大学大学院 教育学研究科

*2 東京学芸大学 教育実践研究支援センター (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

*3 東京学芸大学 教育心理学講座 臨床心理学分野

*4 東京学芸大学大学院連合学校 教育学研究科

2016⁸⁾・小野寺他, 2015⁷⁾・小枝他, 2002⁹⁾等)もの、実際に不登校支援に携わっている機関や支援者に焦点を当て、その実態を調査している研究は見当たらない。

ところで、不登校児童生徒のための公的施設として適応指導教室(現:教育支援センター)が挙げられる。適応指導教室は、平成2年に文部科学省が不登校児童生徒を受け入れ、学校復帰を目的に各地に設置を開始した施設である。

よって本研究では、様々な原因による不登校児童生徒が在籍し、実際に日々の支援を行っている適応指導教室に焦点を当てることで、発達障害が背景にある不登校児童生徒の実態や支援に関する課題がより明確に、現実即して検討できるのではないかと考え、適応指導教室の実態調査を行うこととした。

2. 方法

2. 1 調査時期

2016年12月～2017年1月。

2. 2 調査対象と調査方法

東日本地域にある20都県の483の適応指導教室。郵送にて質問紙を配布し、不登校児童生徒を実際に指導・支援している職員1名に記入してもらった。回収は、240件(回収率50%)であった。調査依頼書に、記入・返送された場合は研究参加に同意したとみなすことを明記し、回答した質問紙を厳封後に返送するよう求めた。

2. 3 調査内容

適応指導教室に在籍している児童生徒の実態として、①在籍児童生徒の抱える問題や不適応症状について、②職員が対応に苦慮した事例(以下、困難事例)についての調査を行った。調査項目として、①では、文部科学省(2016)³⁾等を参考として、「人間関係(いじめを除く)」、「いじめ」、「不安などの情緒的混乱」、「家庭環境」、「知的・発達障害」、「怠学傾向」、「無気力」、「身体症状」、「あそび・非行傾向」、「その他」、「該当なし」の計11項目を設けた(重複回答可)。②では、回答している職員に困難事例を1つ挙げてもらい、「不登校の要因」(選択式)、「学校復帰に向けた支援の困難さ」(自由記述)、「学校との連携」・「家庭との連携」・「その他関係機関との連携」について、連携度合いの評価(4件法)とその内容について具体的な記述を求めた。

2. 4 倫理的配慮

質問紙調査の実施にあたり、協力者には調査の趣旨について書面にて説明を行うとともに、調査への参加は強制ではないこと、調査への協力を拒否しても対象者には不利益は生じないこと、測定されたデータは統計的処理を行い、個人情報保護されることを事前に伝えた。

2. 5 統計的分析

自由記述の内容については、フリーソフトのKH Coderによる共起ネットワークの作成やKJ法を使用し、分析した。KJ法については、主観的な分析に陥るのを防ぐために、臨床心理学系の大学教授2名と臨床心理学を専攻する大学院生2名がKJ法のデータ解析を行った。

3. 結果

3. 1 在籍児童生徒の実態

適応指導教室にいる児童生徒の抱える問題と不適応症状を示した結果(職員が「いる」と回答)を図1に示す(N=214)(重複回答可)。

人間関係(いじめを除く)が85.0%(182件)、不安などによる情緒的混乱79.4%(170件)、家庭環境64.5%(138件)、知的・発達障害62.1%(133件)、怠学傾向50.5%(108件)、無気力47.7%(102件)、身体症状41.6%(89件)、いじめ40.2%(86件)、あそび・非行傾向11.7%(25件)、その他9.8%(21件)、該当なし9.3%(20件)という回答が得られた。

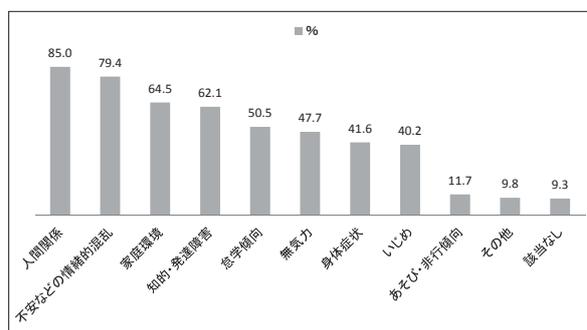


図1 在籍児童生徒の抱える問題と不適応症状

3. 2 困難事例

3. 2. 1 不登校の要因

困難事例において、不登校の主な要因について回答してもらった結果(N=184)を図2に示す。

人間関係でのつまずき26.1%(48件)、知的・発達

障害22.8% (42件), 家庭環境21.7% (40件), 不安などの情緒的混乱15.8% (29件), いじめ, 無気力, その他はそれぞれ2.7% (5件), 怠学傾向, あそび・非行傾向はそれぞれ2.2% (4件), 身体症状, 該当なしはそれぞれ0.5% (1件)であった。

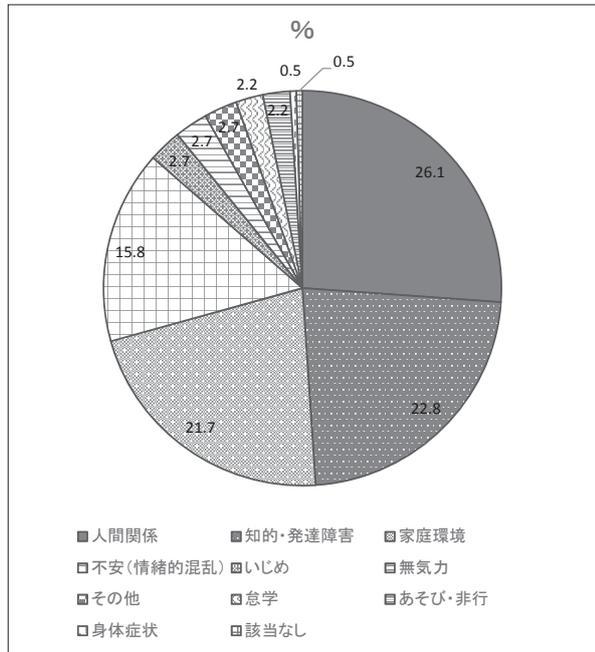


図2 不登校の要因 (困難事例)

3. 2. 2 学校復帰に向けた支援の困難さ

知的・発達障害が背景にある不登校児童生徒の学校復帰に向けた支援の困難さについて, KH Coderを用いて共起ネットワーク(サブグラフ検出・媒体)を作成した結果, 特徴的なグループが7つ検出された(総抽出数: 1085, 出現数: 2以上, 描画数: 60)(図3)。

それぞれのグループについて順に要約を行っていく。『』は実際の記述内容, 下線は図3に表れている語である。

①学校復帰に向けての環境づくり: 「学校復帰」「知的な遅れ」「環境」「協力」「理解」「課題」他のグループ(12コード)について, 『自閉傾向が強く対人関係に多くの課題を抱えるものの知的な遅れはないため通常級の学級, 知的障害の支援級のいずれも本人にとってなじみにくい環境だった。そのため学校復帰にむけた具体的取り組みには至らなかった』, 『昼夜逆転が長いが, 家族の理解・協力が得られず改善せず。とくに保護者(母)の養育能力が欠けており支援が浸透しない』との記述から, 学校復帰に向けて, 本人の特性に合わせた環境づくりや家庭との協力が必須であるが, それが難しいという現状がうかがえる。

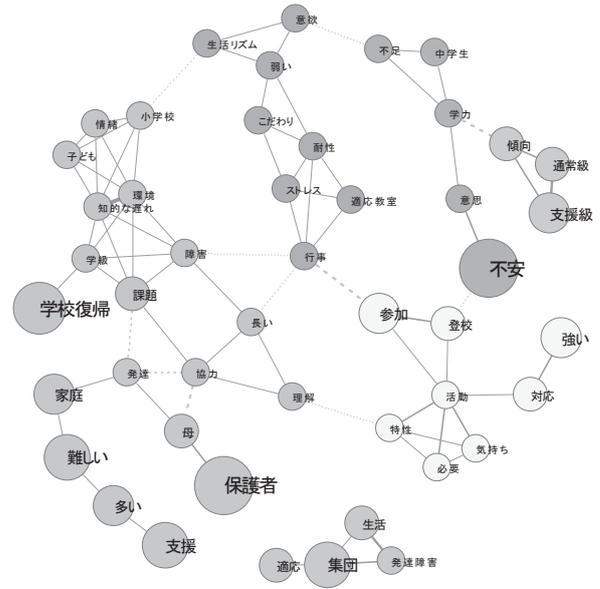


図3 学校復帰に向けた支援の困難さ (共起ネットワーク)

②特性に配慮した活動参加: 「参加」「活動」「特性」「対応」「必要」他のグループ(8コード)について, 『学校での活動が参加しやすいよう先の見通しを持たせた。タイムテーブル, 予測される活動, 困ったときの対応など』との記述から, 学校などの集団活動への対応として本人の障害特性に合わせた配慮が求められている。

③生活リズムの乱れ・こだわり・ストレス耐性の弱さ: 「生活リズム」「こだわり」「ストレス」「耐性」他のグループ(8コード)について, 『生活リズムの乱れ。時間やルールなど枠におさまらない』, 『ストレス対処方法と耐性が身につかないまま6年生として参加が求められる行事には適応教室をはげ口として荒れた』, 『こだわりが強く耐性が弱い』との記述から, 具体的な障害特性が挙げられ, それに起因する問題への対応に苦慮していることがわかる。

④家族のもつ困難さ: 「保護者」「母」「難しい」「支援」他のグループ(7コード)について, 『発達, 家庭, 精神の課題がまざりあったためどれか1つに焦点をしばれなかった。また保護者にも発達に課題があり家庭での協力が難しかった』との記述から, 保護者や家庭が抱える問題が大きく, 協力体制を築くことが困難な場合が少なくないという課題がある。

⑤不安と学力不足: 「学力」「不足」「意思」「不安」他のグループ(5コード)について, 『対人関係が苦手であったためうまく意思表示できないこと, 不安がつよいこと』, 『学力不足, 学習に対する不安や意欲が不足していた』との記述から, 障害特性が起因となって

不安や意欲不足などの情緒的問題や学力不足が表れている。

⑥発達障害と集団適応：「集団」「発達障害」「適応」「生活」のグループ（4コード）について、『本人が「学校などの集団は無理」と決めつけていた』、『発達障害により集団生活に適応できない』との記述から、集団適応の問題が指摘されている。

⑦学校復帰先：「支援級」「通常級」他のグループ（3コード）について、『支援級くらいの子なので通常級にもどること自体難しい』、『支援級に対する本人の拒否感』、『支援級適でありながら本人、保護者の意向で通常級で過ごしたため根本的に学力がついてない』との記述から、支援級が適していると判断しても本人や保護者の意向とマッチしない問題がある。

3. 3 学校・家庭・他機関との連携

3. 3. 1 学校との連携

困難事例の中で、発達障害を要因に挙げた事例において、学校と十分に連携できたかについて4件法にて尋ねた結果（1：あてはまらない、2：ややあてはまらない、3：ややあてはまる、4：あてはまる）、平均2.9（SD=1.0）であった（N=42）。その内訳を図4に示す。

約6割は学校と連携できたと感じている職員がいる一方で、4割弱は学校との連携に不十分さを抱いているという結果であった。

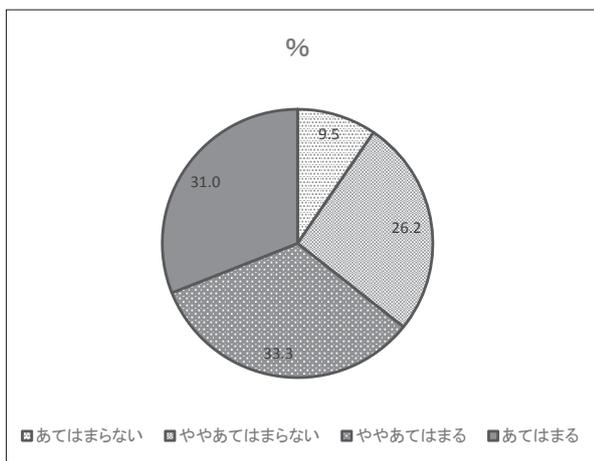


図4 学校との連携

連携の具体的内容について、KJ法にて分析した結果（重複回答可）、学校との連携に不十分さを感じている群（1：「あてはまらない」または、2：「ややあてはまらない」と回答）は、ケース会議や情報交換は定期的に行うが、連携の満足さにつながらない『形式的連携』（7件）、保護者が担任や学校に批判的で情報

提供が困難、学校復帰への気持ちが薄い『保護者の学校不信』（3件）、担任による適応指導教室訪問がない、直接、担任と会えたのは数回程度である『連携頻度の不足』（2件）、学校内での認識不一致、在籍校の管理職が連携に消極的などチームを組んで連携することが困難である『非組織的連携』（2件）が分類された。

一方、学校との連携に満足している群（3：「ややあてはまる」または、4：「あてはまる」と回答）は、定期的に情報交換の場を設ける、電話やメールで日々の報告をする、担任の訪問など『十分な連携の場・頻度の設定』（18件）、管理職・担任・養護教諭・スクールカウンセラー（SC）・スクールソーシャルワーカー（SSW）など学校内外の関係者がケース会議を開いたり、情報交換を行ったりする『組織的連携』（10件）、密な情報交換、本人の状態に合わせて話し合いを進めるなど実のある連携を行う『質のよい情報交換』（6件）に分類された。

3. 3. 2 家庭との連携

同様に、家庭と十分に連携できたかについて4件法にて尋ねた結果（1：あてはまらない、2：ややあてはまらない、3：ややあてはまる、4：あてはまる）、平均2.9（SD=0.8）であった（N=42）。その内訳を図5に示す。

約7割は家庭と連携できたと感じている職員がいる一方で、3割弱は家庭との連携に不十分さを抱いているという結果であった。

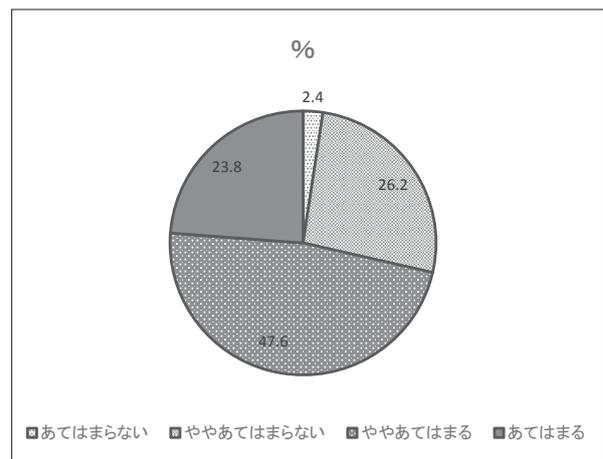


図5 家庭との連携

連携の具体的内容について、KJ法にて分析した結果（重複回答可）、家庭との連携に不十分さを感じている群（1：「あてはまらない」または、2：「ややあてはまらない」と回答）は、児童生徒の送迎時に教室での様子を伝える、面談や会議等を定期的に行うが、

連携の満足さにつながらない『形式的連携』(5件), 保護者の問題意識が薄い, 他人任せ, クレーマーなど『共同解決への意欲不足』(5件), 保護者と連絡がとれない・とりづらい『連携頻度の不足』(2件)に分類された。

一方, 家庭との連携に満足している群(3:「ややあてはまる」または, 4:「あてはまる」と回答)は, 定期的な面談, ケース会議への参加, 送迎時の会話など『十分な連携の場・頻度の設定』(23件), 臨床心理士などの専門家を通しながら発達障害の特性理解を促す, 子どもとの関わりを支援する『発達障害への理解促進』(4件), 家族と学校との関係修復など『学校との橋渡し』(3件)に分類された。

3. 3. 3 他機関との連携

医療や福祉機関等を利用しているか尋ねたところ, 41件中, 28件(68.3%)利用していると答えた。そのうち, 医療機関が22件, 児童相談所が4件, 教育委員会(教育相談)が2件, 療育機関2件, 福祉事務所, 通級指導教室が各1件であった(重複回答可)。

連携度合いの評価は, 平均2.3(SD=1.2)であった(N=28)。その内訳を図6に示す。

他機関との連携について, 十分できた, 不十分であったと回答する職員は半数ずつという結果であった。

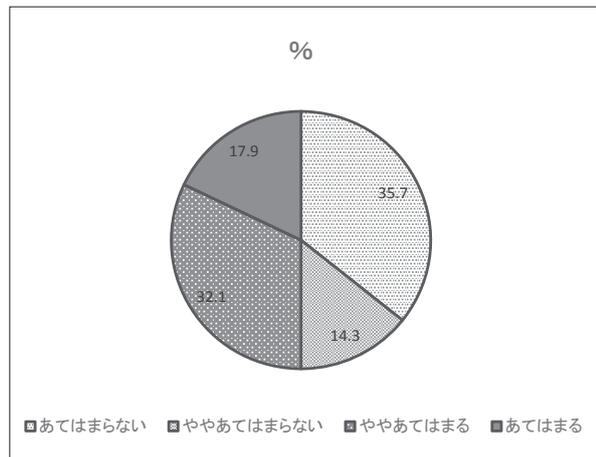


図6 他機関との連携

連携の具体的内容について, KJ法にて分析した結果(重複回答可), 他機関との連携に不十分さを感じている群(1:「あてはまらない」または, 2:「ややあてはまらない」と回答)は, 全く連携しない『非連携』(5件), 保護者から間接的に様子を聞く程度である『間接的連携』(4件), 電話でのやりとり, ケース会議など情報交換を行うも, 頻度の低さや連携の満足

さにつながらない『形式的連携』(4件)に分類された。

一方, 他機関との連携に満足している群(3:「ややあてはまる」または, 4:「あてはまる」と回答)は, 間接的連携であっても見立てや助言をしてくれる『見立て・助言の提供』(5件), 日々の報告や必要に応じて会議の開催など『十分な連携の場・頻度の設定』(5件), 医師・学校職員・教育委員会・適応指導教室職員等の関係者がケース会議を開く, 交流の場をもつなど『組織的連携』(5件)に分類された。

4. 考察

適応指導教室における在籍児童生徒の実態として, 約6割の適応指導教室に発達障害を抱える不登校児童生徒が在籍しているということが明らかとなり, またその支援に関して, 職員が困難であると回答した数も少なくない現状であった。

学校復帰に向けた支援の困難さに関する自由記述からの共起ネットワーク分析の結果より, 大きく二つの要因に分類できると考えられる。①環境要因として『学校生活等の環境的問題』(「学校復帰に向けての環境づくり」・「特性に配慮した活動参加」・「学校復帰先」より), 『家庭環境』(「家族のもつ困難さ」より), ②個人要因として『本人にある特性や課題』(「生活リズムの乱れ・こだわり, ストレス耐性の弱さ」・「発達障害と集団適応」より), 『疾患・障害等による症状』(「不安と学力不足」より)である。環境要因では, 通常学級と特別支援学級といった教育環境について本人の特性に合わせた場を設け, 受け入れ体制を整え, 具体的な対応・対策を講じ, 環境整備をする。個人要因では, 障害特性からくる不安やこだわり, ストレス耐性の弱さに教育的に対応していくことが求められている。しかし, 回答の中には, 個々の障害特性が強くて, 集団からはずれてしまう, または参加できない, 他の生徒とトラブルを起こしてしまうといった困難さが散見され, 多様な不登校児童生徒が在籍する適応指導教室ならではの課題があると考えられる。

発達障害が不登校の背景にある場合, 本人の特性や家族, 学校, 地域などの多様な要因が複雑に影響しあっているため, 適応指導教室だけでは問題解決・改善は困難である。そのため, 学校・家庭・関係機関との連携が一層求められるが, 具体的にはスムーズに実施するための連携に向けた課題が散見されていた。

学校(在籍校)との連携について, 学校復帰を支援の第一の目的としていなくとも, 児童生徒の所属は学

文 献

校にあることと、将来の社会的自立のために学校との関わりは必要不可欠だと考えられるが、職員の約4割弱は学校との連携に不十分さを感じている実態は見逃ごせないだろう。不十分だと感じる要因として、そもそも情報交換の頻度や顔を合わせる連携が少ない、量的な問題として『連携頻度の不足』が挙げられるが、『形式的連携』で見られるように、量だけでは満足感につながらない。『組織的連携』や『質のよい情報交換』など機能的なチーム支援を念頭に置き、役割分担を行いながら学校内外で様々な機関・関係者が問題に取り組むことが求められる。その際、本人の状態に合わせて、連携頻度を調整できる、何か気になることがあればいつでも連絡を取り合うことができるといった支援者同士の関係性の構築が必要であると考えられる。

家庭との連携について、学校との連携と共通することは、『連携頻度の不足』、『形式的連携』であり、内容も類似している。独自の課題として、『共同解決への意欲不足』が挙げられる。保護者が学校復帰させる気がない、危機感が薄い、協力体制を作ろうと思って一方的な主張ばかりで困難であるなどの意見があった。こうした困難さへの対応として、『発達障害への理解促進』や学校と保護者の関係がよくないことが少なくないため『学校との橋渡し』を心理職等の専門家を通して保護者に働きかけることも求められているのではないだろうか。

他機関との連携について、学校・家庭との連携と比較すると、まだまだ他機関との連携には不十分さが目立つ。ほとんど連携はしていない『非連携』や保護者から話を聞く(情報を得る)のみである『間接的連携』が課題として挙げられるが、直接顔を合わせない、保護者を通しての間接的連携であっても『見立て・助言の提供』といった疾患・障害の説明や質の高い生徒理解を提供してくれると、日々の支援の手助けとなるため、連携の満足さにつながると考えられる。

- 1) 文部科学省 (2017) 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査。
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm〉(2017年9月1日参照)。
- 2) 文部科学省 (2015) 文部科学省チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について。
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf〉(2017年9月1日参照)。
- 3) 文部科学省 (2016) 不登校児童生徒への支援に関する最終報告—一人一人多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進—。
〈http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf〉(2017年9月1日参照)。
- 4) 橋本創一・岩瀧大樹・原田克己・上村恵津子・三浦巧也 (2015) 不登校と発達障害への支援を考える—教育実践事例による支援・アセスメントの検討—。日本教育心理学会第57回総会発表論文集, 110-111。
- 5) 熊谷亮・橋本創一・田口禎子・三浦巧也・堂山亜希・徳増由希子 (2013) 発達支援の視点に立った学校適応スキルと特別な支援ニーズの検討—ASIST学校適応スキルプロフィールを用いた検討—。発達障害研究, 35 (4), 372-380。
- 6) 石崎優子 (2017) 子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性。心身医学, 57 (1), 39-43。
- 7) 小野寺利津子・池本喜代正 (2015) 通常の学校における特別支援教育体制へのスクールカウンセラーの関与(その2)—学校不適応状態と発達障害との関連について—。宇都宮大学教育学部教育実践紀要 (1), 13-20。
- 8) 芦屋道子・岡ひろみ (2016) 特別支援学校における不登校生徒の現状と支援体制。滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 24, 67-72。
- 9) 小枝達也 (2002) 心身の不適応行動の背景にある発達障害。発達障害研究, 23 (4), 38-46。

適応指導教室における発達障害が背景にある 不登校児童生徒の支援に関する調査研究

A Study on Support for School Refusal Students with Developmental Disabilities in a Specially Designated Guidance Classroom

久木田 裕紀*¹・橋本 創一*²・松尾 直博*³・山中 小枝子*¹・杉岡 千宏*⁴

Yuki KUKITA, Soichi HASHIMOTO, Naohiro MATSUO,
Saeko YAMANAKA and Chihiro SUGIOKA

教育実践研究支援センター

Abstract

In this research, we investigated the actual situation of the difficulty of support and collaboration for school refusal students with developmental disabilities, to whom the specially designated guidance classroom was targeted. As a result, about 60% of the students with developmental disabilities were enrolled in the specially designated guidance classroom, and it became clear that there were more than a few staff who faced difficulties in supporting them. Factors of difficulty were mainly divided into two categories: ① Environmental factors, which included "Environmental problems such as school life" and "Home environment" and ② Individual factors, which included "Characteristics and subjects that a person has" and "Symptoms due to diseases/disorders." Although further collaboration with schools, families, organizations, institutions, and the relevant person is necessary, the issues that need to be smoothly implemented through such collaborations are scattered.

Keywords: School Refusal, Developmental Disabilities, Specially Designated Guidance Classroom

Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、適応指導教室を対象に、発達障害が背景にある不登校児童生徒の実態や支援の困難さ、連携について調査した。その結果、約6割の適応指導教室に発達障害を抱える児童生徒が在籍しており、その支援に困難さを感じている職員が少なくないという実態が明らかとなった。困難さの要因について、①環境要因として「学校生活等の環境的問題」「家庭環境」、②個人要因として「本人にある特性や課題」「疾患・障害等による症状」の二つが分類された。学校・家庭・他機関との連携について、様々な機関・関係者との連携が一層求められるが、スムーズに実施するための連携に向けた課題がそれぞれ散見されていた。

キーワード: 不登校, 発達障害, 適応指導教室

*1 Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

*2 Center for the Research and Support of Education Practice, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*3 Educational Psychology Course, Tokyo Gakugei University

*4 Graduate School Association School of Education, Tokyo Gakugei University