

# 学習障害が疑われる不登校生徒に対する

## 行動論的支援過程の検討

井澤 信三

(兵庫教育大学学校教育学部)

**要旨：**本研究では、学習障害が疑われた不登校生徒に対し、大学附属臨床機関が中心となった行動論的な支援を試みた過程について詳細に検討することを目的とした。対象生徒は、中学入学後まもなく不登校となり、家から外出することが困難となった。不登校の原因として、仲間集団からのいじめにより人に対する嫌悪性が高まり、それによって学校を回避していることが考えられた。また、対象生徒は社会的技能の不足が伺えた。不登校状態に対する支援として、フリーオペラント法、社会的技能訓練、シェイピング法などの行動論的支援を実施した。全支援期間 18 か月が対象生徒の行動変化によって 7 フェイズに分けられ、そのフェイズごとに支援の目標および支援内容が設定された。その結果、適応教室までの登校行動が形成され、友人関係も促進された。軽度発達障害のある児童・生徒の不登校に対する行動論的支援の効果および現状の支援システムの問題点について考察を加えた。

**Key Words：** 学習障害 不登校 行動論的介入 支援システム

### はじめに

学習障害、ADHD、高機能自閉症などの軽度発達障害は、その多くが二次的に反応性の情緒的な問題を併発することが示唆されており(杉山, 2000)、それによる社会的な不適応として、不登校状態になることが指摘できる。京都府総合教育センターによる学習障害児の不登校に関する調査研究(1999)および事例研究(2000)では、不登校全体における学習障害児の割合は、約 2.4%であったことが報告されており、その支援に関して配慮すべき点がまとめられている。それらの研究では、割合こそ少ないが、杉山(2000)が示唆しているように、発達障害児の不登校は、抵抗が生じると改善が困難になるケースも少なくないことが指摘されている。齊藤(1997)は、不登校と発達障害との関連について、発達障害であるから不登校になりやすいといった証拠は全くないことを指摘した上で、軽度な知的障害ほど不登校となる可

能性が増すことを示唆している。その理由として、「自分と周囲との能力の差や周囲からの攻撃的言動や、あるいは孤立的状況などを敏感に察知することができ、そのために不安や恐れによる萎縮を招きやすい」としている。また、星野(1996)は、学習障害が二次的情緒障害として不登校を示しやすい理由として、周囲からの叱責や干渉の多さ、いじめや仲間はずれの多さ、などの不適切な環境との相互作用によるという観点と、社会性の発達や感情のセルフ・コントロールの発達が未熟であるという観点を指摘している。このように軽度発達障害の不登校を起こしやすい危険性とその要因(生物学的脆弱性)が強調される一方で、学習障害などの軽度発達障害児童・生徒の不登校に対する支援の在り方については、これまで十分な議論がなされていない現状にある。

不登校とは、一般的には家庭の経済的要因や身体疾病によるものを除く、子どもの心理的な理由に由来する「登校できない状況」をさすも

のといえる(杉山,2000)。不登校の原因論についてさまざまな見解がある中で、河合・桜井(2000)は、行動論的な立場からその原因を以下のように解釈できるとしている。「登校しても何にも快的事象が随伴しないだけでなく、嫌な(恐怖する)事象(嫌悪的事象)が随伴し、登校しないで家にいる(不登校行動を選ぶ)と、学校で遭遇する嫌な(恐怖する)事象を回避することができ、快的事象が随伴するためである」。そのような不登校に対する解釈に基づき、行動論的なアプローチでは、その「学校に対する嫌悪性」を低減し、さらにはその低減を維持することを目標とし、さまざまな技法が適用され、その有効性が指摘されている。主な技法をまとめると、不登校本人における学校への嫌悪性の低減を目的とした技法として、系統的脱感作療法、フラディング法、不登校本人に対する登校行動を強化する技法として、行動契約法、シェイピング法・継時近接法などがある。また、登校が可能になった場合に、その登校行動を維持するためには社会的強化を受けることが必要となり、その一つとして仲間との良好な関係を形成するための社会的技能訓練もある。一方で学校環境を操作することや不登校本人、その家族や教師をつなぎ、支えるための行動的カウンセリングの果たす役割は大きい。

以上のように、不登校に対する行動論的な積極的アプローチの効果は認められているものの(上里,1988;安東,1991;上里,1993;小林,1994)、家に引きこもった状態が長期化・慢性化された場合の困難性が指摘されている(安東,1991)。また、不登校が問題となるのは、実際に不登校状態がある一定期間維持された後であるためであり、支援にあたり、いかにして学校(または社会)に向けて家庭を離れることを可能にするか、そしてその状態を維持させるかが目標となるため(小野,1997)、不登校状態が長期・慢性化するほど、その目標を達成するための支援にはスモールステップが求められる。一般的な不登校に関する原因とそれに対する支援方法は確立しつつある。しかし、不登校児童・生徒に対する登校行動を形成するための支援として、長期・慢性化した不登校状態に関する個別的なアセスメントに基づいた支援方法が適用されることが必要となる。

そこで、本研究では、学習障害が疑われる生徒が長期的な不登校状態になった際に、大学附属臨床機関において1年半にわたる行動論的支援についての詳細な経過について検討する

ことを目的とする。

## ・ 介入の概要

### 1. 対象生徒

対象生徒は、来所時、生活年齢14歳2か月の中学2年生の6月であった。家族構成は、父親、母親、本人、妹、祖父母の6人家族であった。対象生徒は、登校していた頃、成績はよくないものの年齢相応の学習内容を理解していた。その反面、日常生活において着る服を自分で決められない等の基本的な生活習慣が確立していないところもあった。また、口数が少なく、人を避ける傾向にあり、いっしょに遊ぶというような集団参加や自分から積極的にコミュニケーションをとることはほとんどなかった。

来談当初の母親によるS-M社会生活能力検査の結果は、生活年齢14歳2か月、社会生活指数は68、社会生活年齢は9歳7か月であった。領域別では、身辺自立:9歳6か月、移動:9歳3か月、作業:9歳6か月、意思交換:11歳8か月、集団参加:8歳7か月、自己統制:10歳0か月であった。また、支援途中で実施されたWISC-知能検査の結果は、FIQ:80、VIQ:76、PIQ:89であった。言語性の「類似」課題が評価点4と低い値であった。群指数では、言語理解(VC)が76と低い結果であった。

以上のことより、言語能力の低さが伺え、能力のばらつきから学習障害が疑われたが、1年以上の家庭内だけでの生活をしてきたことを考慮すると明確な診断は困難であった。なお、これまで医学的診断を受けたことはなかった。

### 2. 生育歴

対象生徒の生育歴は、以下の通りであった。乳児期における発達において、健診等で表出言語における遅れ、運動機能面での遅れが指摘されたが、経過観察による対応のみであった。特に母親は特に気になる遅れはみられなかったと振り返っていた。幼児期に気になったこととして、保育園時代に友達との関係でいっしょに遊ぶことができない、誘われることはあるものの、自分から友達を誘うことはほとんどなかったこと等が挙げられた。

### 3. 不登校に至るまでの経過

小学校2年生と小学校5年生のときに、いじめに遭うが、母親が担任と相談する中で対応してもらい、学校に行かなくなることはなかった。また、その小2と小5の時に、心理の専門機関における教育相談を受けるが、諸事の理由によ

り途中で中断した。その相談機関において学習障害の疑いがあると言われた。中学1年生の1学期から登校を渋るようになり、2学期から全く学校に行かなくなった。原因としては、同級生によるいじめがあるのではないかと母親から話があった。

#### 4. アセスメント

母親との面接およびフェイズ1における行動評価から、以下のような対象生徒の課題が提起された。不登校の原因としては、直接的な出来事として、同級生からのいじめが考えられた。それにより、人に対する嫌悪性の高まりがあり、外出に対しても回避する状況であった。併せて、学校に対する嫌悪性には、学習成績に対する要因があることも考えられた。一方、仲間集団と関わる上での社会的技能に不足があることが示唆された。現在の家庭生活では、生活のリズムが昼夜逆転していること、家族とのコミュニケーションがほとんどないこと、外出することがないこと、家庭で従事する活動レパートリーが数少ないこと、などの状況が明らかになった。

#### 5. 支援の基本的な方針

基本的に大学附属臨床機関におけるセッションは、Th（筆者）とCI（対象生徒）の時間を1時間、母親との面接時間を30分間、設定した。また、アセスメントの結果から、以下の3点について支援の方針が立てられた。

人に対する嫌悪性を低減すること。そのために、CIとThとのラポートを確立すること、家族とのコミュニケーションを促進することが考えられた。具体的には、大学附属臨床機関に継続的に通うことを目標とし、フリーオペラント的にCIの社会的行動を強化していき、家庭でも同様な方針を実施することを伝えた。

CIの社会的技能のアセスメントを来所時に実施し、必要となる技能の習得を目標とした。社会的技能の不足は、いじめの原因となっている可能性もあり、さらに今後の社会適応を考えると、最低限の社会的技能を獲得する必要性があった。

長期的には適応教室に通うことを目標とし、短期的には家庭生活の充実をはかるために、家庭生活での活動レパートリーの拡大（たとえば、余暇活動、お手伝い、基本的な生活習慣等）と生活リズムの確立（特に起床時間）を目標とし、行動的カウンセリングを行う中で、保護者に対するアドバイスを行っていた。

#### 6. 支援の経過

表1に行動論的な支援家庭の経過と対象生徒

の変化についてまとめた。支援内容の変化と対象生徒の変化から便宜的にフェイズを1-7まで分けた。以下に支援家庭と対象生徒の変化について簡単に記述した（表1参照）。

##### 1) フェイズ1（中学2年6月）

母親のみの来所であり、母親に対し面接を行い、対象生徒の主訴、生育歴、相談歴、不登校に至るまでの経過、現在の生活状況等について情報を得た。

##### 2) フェイズ2（中学2年7月～10月）

週1回の来所の予約（15:00～16:30）を行った。当初、来所が困難であり、2～3回に1回の来所であった。来所できないときは、母親のみが来所し、行動的カウンセリングを行った。生活リズムを考慮し、9月から18:00～の来所の予約に変更した。来所した際には、ラポートを確立するため、フリーオペラント技法を適用し、CIのThに示した行動は全て積極的応答を随伴した。その後、自発的に何かの活動に取り組むという様子が見られないため、Thから誘いかけて、ルールや遊び方を教え、活動（ボーリング、ラジコンなど）を経験させた。結果、次第に、Thに対する自発言語が増加しはじめた。隔週程度の来所から毎週の自発的な来所が確立していった。

##### 3) フェイズ3（中学2年11月～2月）

週1の来所が可能になったので、フェイズ1における社会的行動に関するアセスメントから、社会的技能訓練（SST）として、「好きな活動を選ぶこと」「人を遊びに誘う」「分からないことを人に尋ねる」「他者からの質問に確実に答える」を標的とし、段階的なプロンプト法を適用した。また、余暇活動につながる活動レパートリー（スケートボード、キャッチボール、サッカー）の増加を目標にし、CIから活動に取り組むことが見受けられた。

家庭での生活リズムを安定させるため、CIに起床時間の目標を設定し、実際に起床した時間を毎日母親に報告し、記録した結果（1週間分）を来所時にもって来ることを指示した。この起床時間の自己記録によって部分的に改善を示したが、維持しないため、起床後に母親と昼食を作るという活動を定期的に設定することを提案した。

来所時での状態、家庭での状態とも以前と比べると表情（笑顔の多さ）や自発的な関わり（特に、父親への話しかけ）を含め、良好の方向になってきた。

表 1 行動論的介入過程と対象生徒の変化

時期	家庭（適応教室）での状態	介入の目標	介入手続き	介入の結果	その他の支援など
中学2年6月 （フェイズ 1）	<ul style="list-style-type: none"> <li>家から出ることがほとんどない。</li> <li>起床時間は、14:00以降のことが多い。</li> <li>部屋から出てこないわけではなく、家庭での生活の場は、リビングを中心としている。</li> <li>家庭では、テレビを見る、新聞を読む、食事をするなどの限られた活動に従事するのみであった。</li> </ul>	<p>【アセスメント】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>中学1年入学当初から断続的な登校しづりがあり、2学期からは継続的な不登校状態を呈する。</li> <li>「いじめ」によって同年代仲間が嫌悪刺激として機能している。</li> <li>家庭で自分がすべき活動がほとんどない。</li> <li>CIの社会的技能には、不足な面が伺える。</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>学校の担任による積極的な支援はなし。月1回程度、不登校生徒をもつ保護者会が開かれる。学校の先生が家庭訪問しても、部屋から出てこない。</li> </ul>
中学2年7月 ～10月 （フェイズ 2）	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭では、夏休みのため、起床時間が10:00頃に移行してきた。</li> <li>長期の家族旅行から、両親との会話するきっかけができた。しかし、旅行中でも同年代の人を避ける行動が観察され、また買いたい物を選べないといった行動が報告された。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭以外に生活する場所を拡大するために、大学臨床機関に週1回通うことができるようにすること。</li> <li>CIとThとのレポートの確立。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>当初、15:00の予約をしていたが、起床する時間が14:00ということできれ所が困難であったため、18:00の予約に変更した。</li> <li>基本的には、CIの「コミュニケーション」「社会性」に関するアセスメントとレポートの確立のためフリーオペラントに基づき、CIの自発的行動を全強化すること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>この時期、週1回の来所はできたり、できなかったりしていたが、9月になると、連続して来所することができるようになった。</li> <li>アセスメントとしては、「社会性」に関して、自発的な対人行動がほとんどないこと、Thからの問いかけに対する応答がほとんど得られないこと、得られた場合にも「わかん」「ぶつう」というような応答であること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭生活について、当面の目標と家庭における支援として、生活リズムの向上。そのために、起床時間を記録することを母親に依頼した。家庭でのコミュニケーションを高めること。そのために、積極的に話しかけることを依頼した。外出する機会を増やすために土日の遠方への外出を誘うことを依頼した（平日は学区内の中学生と出会う可能性が高いため）。</li> </ul>
中学2年11月～2月 （フェイズ 3）	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭での父母との会話が徐々に増えてきた。しかし、一方で、同じ質問を繰り返す行いが問題とされた。</li> <li>起床時間はまだ安定しないものの、12:00ぐらいに起床することができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな活動を評価、または見つけたこと。</li> <li>社会的技能として、好きな活動を自分から選ぶこと、Thを遊びに誘うこと、他者からの質問に確実に応えること、を標的とした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな活動を作り出すために、Thからの提案でさまざまな活動を経験すること。</li> <li>社会的技能のトレーニングとして、については、プロンプト法を適用（「どうするの？」「モデル提示」リハーサル）については、具体的な選択肢を提示すること、再度質問するを行った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな活動として「ラジコン」「スケートボード」「キャッチボール」などに従事する時間が増えた。</li> <li>社会的技能について、自発的に行いたい活動を選ぶことができるようになった、Thを誘うことができるようになった、質問に対する応答は、2つの選択肢を提示した場合、どちらかを応えることができるようになった。</li> <li>Thに対する自発的なことばかけの頻度が増加した。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活リズムを向上させるため、起床した時間を母親に報告することをCIに依頼した。それを記録し、来所時にThとCIとで確認しあう。さらに、起床後、いっしょに昼ご飯を作るなどのCIが楽しめる活動を行うようにした。</li> <li>外出の機会を増やすため、犬の散歩などをCIとの仕事として加えた。</li> </ul>

時期	家庭（適応教室）での状態	介入の目標	介入手続き	介入の結果	その他の支援など
中学2年3月～3年5月（フェイズ4）	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭生活のリズムが安定し始め、10:00～11:00に起床することが可能になった。</li> <li>両親との会話、特に父親との会話が増加した。</li> <li>適応教室にThといっしょに通うことを行う（週1回）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室にThと週1回通うようにした。また、大学臨床機関にも週1回通うこととした。</li> <li>大学臨床機関では、適応教室で行うことが多い活動「トランプ」などができるようにした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室について、CIに対し説明を行い、本人の理解を得た上で、適応教室に通うことを目標にさせた。</li> <li>適応教室では、Thのそばにいたことが多かったので、フェイディングしていった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>当初、適応教室では、部屋のすみを歩き回ったり、人を選べる動きが目立った。</li> <li>適応教室の多くの利用生徒からはたらきかけを避ける傾向がみられた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室の先生に、CIの好きな活動「野球」を取り入れてもらえるように依頼した。</li> <li>適応教室に通ってきた日は必ず言語賞賛することを依頼した。また、無理な誘いかけや過度な問いかけはしないように依頼した。</li> </ul>
中学3年6月～8月（フェイズ5）	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室に週1回はThといっしょに、その他の曜日は母親と行くことができるようになった。</li> <li>家庭では、笑顔が多くなり、適応教室での活動を家族に話しをしたり、適応教室でできた友達と映画館に誘われて行くことができるようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室に一人で（Thなしで）毎日通うことを目標とした。大学臨床機関には夏休み中に数回来所した。その時に、高校受験に向けて、知的発達に関するアセスメントを行うことを目標とした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>知能検査（WISC）を実施の結果は下記の通り。 FIQ:80 VIQ:76 PIQ:89 (VC:76,PO:90,FD:88,PS:86)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室では一人であることができるようになった（Thなしで）。</li> <li>適応教室に友人ができ、毎日通うようになった。また、その友人と映画を見に行ったり、キャンプに出かけたりできるようになった。</li> <li>これまで学習に対する嫌悪性がみられたが、知能検査には積極的に取り組むことができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室を利用している男子生徒にCIに話しかけてくれるように依頼した。</li> <li>通常、8月は適応教室が休みになるが、学習会として適応教室が開かれた。</li> <li>保護者にWISCの結果を知らせ、能力の偏りを説明した。</li> </ul>
中学3年9月～12月（フェイズ6）	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室に毎日通うことができるようになった。また、友達との関わりが増え、適応教室に通うことを楽しみにするようになった。</li> <li>起床時間は8:00頃に安定し、9:00には適応教室に通うことができるようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大学臨床機関では、大学院生をThとして新たに加え、多くの人と関わることを目標とした。</li> <li>中学卒業後のことをCIと話し合うことを取り入れた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Thとのメール交換を行った。</li> <li>他の大学院生らとキャッチボールやゲームを行った。また、インターネットでの調べもの（特に、サッカーやアイスホッケーに関すること）を行った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パソコンの操作は簡単な言語指示によってすぐに覚えることができた。</li> <li>中学卒業後については、本人がイメージを持ちにくい状態であった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室での適応状態が良好のため、それが維持できるように、状態をみながら、最小限の関わりとなった。</li> </ul>
中学3年1月～3月（フェイズ7）	<ul style="list-style-type: none"> <li>適応教室の先生方との間で、進路等について話し合われた。結局、進路決定時期に体調を崩した（アトピーの重症化）。</li> </ul>				

4）フェイズ4（中学2年生3月～中学3年5月）

適応教室へのThと同伴の参加し、適応教室の先生とのレポートの確立を目標にした。人への嫌悪性が低下したこと（Thとの関わり）や安定した生活リズムができはじめたので、Thから適応教室に通うことを説明・提案し、一度行ってみることとした。当初は、適応教室内で

もThといっしょにいたことが多く、不安からか部屋の中では人から離れていること、体育館の隅を歩き回ることも多かった。一方、大学附属臨床機関では、適応教室でよく行う遊び活動（トランプなど）の練習を行った。5月には、適応教室にも慣れがみられ、Thから離れていることができた。

## 5) フェイズ5 (中学3年6月~8月)

Th が同伴せずに、自主的な適応教室への参加することを目標とした。適応教室では先生や友達との関わりの増加し、自発的に関わることもみられた。大学附属臨床機関では、進路を控え保護者から希望された知能検査 (WISC) を実施、その結果を保護者にフィードバックした。適応教室での友人とは、教室外でも遊べた。

## 6) フェイズ6 (中学3年9月~12月)

適応教室には毎日通うことができるようになり、良好な対人関係を維持できた。大学附属臨床機関では、Th のみではなく、他の大人との関わりを広げるため、複数名の大学院生が参加した。

## ・考察

### 1. 行動論的介入の有効性

行動論的なアプローチの有効性は、これまでも実証されてきた (上里,1988; 上里,1993)。しかし、家庭への引きこもり状態が長期化した事例への支援の困難さが従来から指摘されてきた。安東 (1991) は、長期化した事例に対し、登校準備段階 (レディネス) として、自律的な生活の形成、学習習慣の形成を挙げており、それらを形成することによって登校への動機づけが高まると想定している。本事例では、1年間程度の引きこもり状態が継続した状態から、Th による支援が開始されることとなった。安東の事例と同様に、登校に至るまでに必要となるに加え、人に対する嫌悪性を低減させることが、初期の目標となった。その人に対する嫌悪性を低減するために、本研究ではフリーオペラント法を適用した。フリーオペラント法とは、対人回避のある自閉症によく用いられる技法であり、先行条件による統制を最小限にし、自発される行動に最大限の強化を随伴するものである。最初は、ほとんど自発的行動がみられないので、Th からの誘いかげや活動の提示により、それをいっしょに行うことも加えた。その両アプローチが作用し、CI の Th に対する自発的行動の増加が実現したと考えられる。

さらに、本事例は、来所当時、ほとんど自分から会話をしない、質問に対しても無応答であることが多い、人と出会うこと回避し、家庭に引きこもるという状態であった。高下・杉山 (1993) では、社会的引きこもりを示す不登校児に対し、主張行動と他者賞賛行動を標的とした SST を行い、結果的に仲間関係が向上し、登校行動の形成および維持の一因になったことが示唆されてい

る。本事例でも、フェイズ1における人に対する嫌悪性の低減から、フェイズ2における社会的技能訓練にも取り組むことが可能となり、標的とした「好きな活動を自分から選ぶこと」「Th を遊びに誘うこと」「分からないことを人に尋ねること」「他者からの質問に確実に応えること」が可能となった。その点からプロンプト法の効果が伺え、適応教室への登校を促進する要因となったことが考えられる。

適応教室への登校は、基本的にシェイピング法に基づいた。適応教室には Th が同伴し、漸次的にフェイディングするという安東 (1991) の方法と同様であった。大人との関係は積極性を見せるようになったものの、集団場面、特に同年代の仲間が存在する環境に対する嫌悪性は相当であったことが考えられる。適応教室の先生や利用生徒から協力を得られたこと、たとえば、先生からの協力として、過剰な関わりを行わない、適応教室への登校について言語賞賛を行う、本人の好む野球などの活動を取り入れてもらうこと、一方、Th からの依頼はあったものの仲間から自然な形で話しかけてもらうことが生じたことが、適応教室への登校を促進、維持することとなったと考えられる。不登校の支援を考えた場合、本人の行動変容とそれを支える周囲の協力が必要となろう。本事例に関しては、家族からの全面的な協力を得られたことも改善につながったと考えられる。

### 2. 軽度発達障害のある不登校児童・生徒への支援システムについて

不登校の生徒に対しての支援として、不登校児のアセスメントを行い、それに基づいた支援が必要となる。支援では、個人に対するアプローチと環境を操作するアプローチの両側面が求められる。しかし、本事例での問題点として適応教室との連携はとれたものの、学校との連携が不十分であったことが指摘される。

この事例の場合、中学校との連携については、保護者が学校に対する拒否的な反応があったため、連携することが難しかった。本来であれば、中学校への再登校行動が目標となるのだろうが、対象生徒の状態からそれを目標にすることは困難であると判断し、適応教室への登校行動を目標とした。伊藤 (2002) によると、不登校に関連する研究では、その対応方法について、中でも適応指導教室や保健室登校といった教室外での対応についての研究数が増加する傾向を示している。事例によっては、学校だけを社会適応の場として捉えるのではなく、事例に応じた利用できる資源

(保健室や適応指導教室、または地域活動など)につなげていくことが必要となるであろう。

「21世紀の特殊教育の在り方について 一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について (最終報告)」あるように、軽度発達障害のある児童・生徒に対する学習支援の在り方は提案された。しかし、現状を鑑みると、学習支援に関しても、学校内でのチームティーチングや校内委員会が確立している学校は多くないのではないだろうか。さらに、軽度発達障害のある不登校への支援システムに関する問題を考えた際に、「不登校」に対する予防的な観点と対処的な観点の両側面が必要となろう。両側面とも、学校・地域全体の中で検討されるべき問題であろうが、担任・学年、生徒指導・教育相談係、養護教諭等とスクールカウンセラー(ＳＣ)や心の相談室、適応指導教室等との日々の実践が求められる。近年、「心の教育」が強調されるなかで、それをいかに実践していくかを検討しなければならない。一方で、学校教育の中で、軽度の発達障害が疑われた上に、長期的な欠席を示した本事例のように、不登校状態を示した場合、それを再登校まで支援するための努力は、時間的にも労力的にも課題が多くあるのが現状であろう。母親は、中学校のＳＣ(スクールカウンセラー)との相談、担任との相談などを試みたが、現実的には「家庭での引きこもり状態」が改善されることはなかった。中学校の担任も、家庭訪問を何度か行ったが、対象生徒は部屋から出てくることはなく、担任と会うことも困難であった。そのような場合、「どこが」「どのように」「どれだけ」支援するべきであろうか?この問題を考えるとき、現実的な問題点として、軽度発達障害のある生徒が不登校状態になった場合に、サポートする施設や人的資源の必要性が指摘されよう。

最後に、この事例では、中学卒業後の進路について、中学校ではなく適応教室が中心となり、支援にあたった。対象生徒の体調不良(アトピーの重度化)も重なり、中学卒業後の進路については十分なケアを受けられているわけではない。移行的な時期において、一貫し継続した支援体制が必要となろう。今後、可能であれば、中学卒業後も適応教室の通うことやフリースクールを利用することなど、いくつかの選択肢はある。さらに今後のことも含め生涯的な観点からの支援システムも展望していかなければならない。

## 文献

- 1)上里一郎(1988):登校拒否 行動療法ケース研究 . 行動療法ケース研究編集委員会編,) 上里一郎(編集担当),岩崎学術出版
- 2)上里一郎(1993):登校拒否 行動療法ケース研究 . 行動療法ケース研究編集委員会編, 上里一郎(編集担当),岩崎学術出版
- 3)安東末廣(1991):シェイピング法による登校拒否の治療 レディネスの形成から登校行動の形成への段階的治療 . 行動療法研究,17(1),33-42
- 4)伊藤美奈子(2002):おもに教育現場に関わる臨床心理学的研究の動向と課題. 教育心理学年報,41,114-123
- 5)星野仁彦(1998):学習障害と不登校(登校拒否). 教育と医学,慶應義塾大学出版会,731-738  
河合伊六・桜井久仁子(2000):不登校 再登校の支援 . ナカニシヤ出版
- 6)京都府総合教育センター(1999):不登校や学習障害等を示す児童・生徒への指導・援助に関する研究 調査研究のまとめ . 平成10年度京都府総合教育センター教育資料
- 7)京都府総合教育センター(2000):不登校や学習障害等を示す児童・生徒への指導・援助に関する研究 事例研究のまとめ . 平成11年度京都府総合教育センター教育資料
- 8)小林真(1994):不安をもつ登園拒否男児に対する現実場面でのエクスポージャー. 行動療法研究,20(2),33-42
- 9)21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001):21世紀の特殊教育の在り方について 一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について (最終報告). 文部科学省
- 10)小野昌彦(1997):「不登校」の研究動向 症状論,原因論,治療論,そして積極的アプローチへ . 特殊教育学研究,35(1),45-55
- 11)齊藤万比古(1997):発達障害としてみた不登校. こころの科学「発達障害」,太田昌孝編,日本評論社,61-65
- 12)杉山雅彦(2000):「不登校」. 小出進(編). 発達障害指導事典(第二版),568-569
- 13)杉山登志郎(2000):軽度発達障害. 発達障害研究,21,241-251
- 14)高下洋之・杉山雅彦(1993):不登校を伴う社会的引きこもり児に関する社会的スキル訓練. 特殊教育学研究,31(2),1-11