

不登校のある知的障害・発達障害生徒の社会性と内的要因に関する全国調査

塚田 夏織	東京学芸大学教育研究科
橋本 創一	東京学芸大学
竹達 健顕	東京学芸大学連合学校教育学研究科
廣野 政人	東京学芸大学連合学校教育学研究科
杉岡 千宏	福岡教育大学教育学部
尾高 邦生	順天堂大学スポーツ健康科学部
野元 明日香	志學館大学人間関係学部

要 旨：本研究では、ソーシャルスキル(関係維持スキル・関係づくりスキル)と、居場所感(自己有用感・本来感)の視点から、知的障害・発達障害生徒の不登校との関連性を明らかにすることが目的であった。結果として、ソーシャルスキルでは関係づくりスキル、居場所感では本来感で登校状況による違いが見られ、関係維持スキルと関係づくりスキル、自己有用感と本来感が各々同程度に高いことが重要であることが示唆された。また、登校状況ごとに居場所感尺度を基にしたクラスタ分析を行った結果、登校事例では4つ、不登校事例では3つのクラスタが抽出され、ソーシャルスキルの高さや障害・学校の種類の割合で違いが見られ、各状態によって適切な支援を行うことや、発達障害の特性を適切に捉えることの重要性が考察された。

Key Words： 知的障害，発達障害，不登校，ソーシャルスキル，居場所感

● —————

I. はじめに

文部科学省(2020)¹⁶⁾によると、小・中学校における不登校児童生徒数はおよそ 16 万人に上り、全体の 1.9%を占めている。平成 24 年以降は年々増加しており、社会問題として注目され続けている。さらに近年では、不登校と注意欠如・多動性障害(ADHD)、学習障害(LD)、自閉スペクトラム症(ASD)などの発達障害との関連が強調されている。加茂・東條(2009)⁷⁾が 2009 年までの不登校と発達障害の関連性に関する研究報告数をまとめているが、年々増加の一端をたどり、特に 2004 年以降は大きく増加しており、研究の面で注目が集まり続けていることが分かる。また、高橋ら(2009)²¹⁾が発達障害を併せ持つ知的障害等と診断・判定された当事者に対して行った発達障害と不登校に関する調査から、授業や学校生活における不登校と比較して、登校困難を抱える人や不登校経験者が多く、特に ADHD でその傾向が高いことが分か

っており、知的障害と発達障害を併せ持つ不登校の研究も行われている。

小林(2005)¹²⁾によると、不登校とは「子供が学校に合わない問題」言い換えれば「学校が子供に合わない問題」であるという。また、不登校問題は「学校内の仲間や教師との人間関係の悪化や学業の不応があったために、学校を嫌だと感じる」ために起こるのだという。発達障害のある子供の不登校が生じる要因について、齊藤(2011)¹⁷⁾は、発達障害のある子供の不登校への親和性を発達障害が本来持っている障害特性の重症度と環境側の子どもに対する需要・支持機能とのバランスから変化するものだと説明している。また、杉山(2000)¹⁹⁾は、発達障害児の学校不登校が生じる要因について、①教師の知識が乏しく適切な対応がなされていないことから発達障害児の問題行動が増悪するという悪循環が生じる②結果として二次的に反応性の情緒的な問題や精神疾患が併発すると指摘している。さらに、石崎(2017)⁴⁾は、発達障害児が不登校に陥りやすい特性について障

害別に述べている。ADHDでは、集団における多動や衝動的な行動、不注意による聞き落としなどの失敗体験が重なることで自尊感情が低下していくこと、ASDでは、興味の偏りやこだわり、感覚過敏などにより適応に困難を示し、周囲の理解不足により叱責の対象になること、LDでは、年長になるにつれて学習上の困難さが増していく一方で、周囲から障害に気づかれにくく、孤独感や自尊心の低下から学級に居ることが苦痛になることがあげられている。

これらの知見から、発達障害における不登校は、発達障害を持つことが直接的に不登校に結びつくわけではなく、本人と周囲とのズレが引き起こす二次的なものであり、発達障害のある児童生徒であるからと言って全員が不登校を引き起こす可能性が高いわけではないと考えられる。そこで、不登校との関連が研究されているソーシャルスキルと居場所感についての知見から発達障害の不登校について検討する。

ソーシャルスキルとは、良好な人間関係を結び、保つための感情の持ち方及び認知や行動の具体的な技術やコツのことを指す(小林, 2007)¹³⁾。曾山ら(2004)²⁰⁾は、不登校群は登校群に比べて「休み時間に友だちとおしゃべりする」などの能動的に友人関係を形成するスキルである「友人との関係づくりスキル」が有意に低く、「友だちに乱暴な話し方をしない」などの他者を気遣う、遠慮するといった受動的なスキル

である「友人との関係維持スキル」が高い傾向にあると述べている。さらに、河村(1999, 2011)⁸⁾¹⁰⁾は、学校生活で適応するためには、配慮のソーシャルスキルと関わりのソーシャルスキルの2つが必要であり、2つのスキルをバランスよく発揮することが重要であると明らかにしている。つまり、不登校におけるソーシャルスキルの研究では、「関係づくりスキル」と「関係維持スキル」に焦点をあてた研究が行われていた。また、高橋ら(2009)²¹⁾によると、日常生活における不適応に関して、日常の行動・動作より対人関係における困難を抱えていた当事者が多く、特にADHD、PDD、ADHD・LD・PDD・知的障害のいずれかを2つ以上重複している当事者においてその傾向が顕著であり、対人関係の困難により登校が苦痛になっている当事者が多いことも明らかになっている。このように、発達の側面から単純にみれば、社会性やソーシャルスキルの獲得に困難さを示す発達障害者と、対人関係面に顕著な弱さがある不登校生徒という類似した問題があるものの、発達障害の特性とソーシャルスキルの獲得状況による不登校に及ぼす影響について詳しく検討はされていない。

居場所感に関する研究では、定型発達の者や、不登校に関する文脈における文献が見られる一方で、知的障害・発達障害のある児童生徒に焦点をあてた研究はほとんど見られない。知的

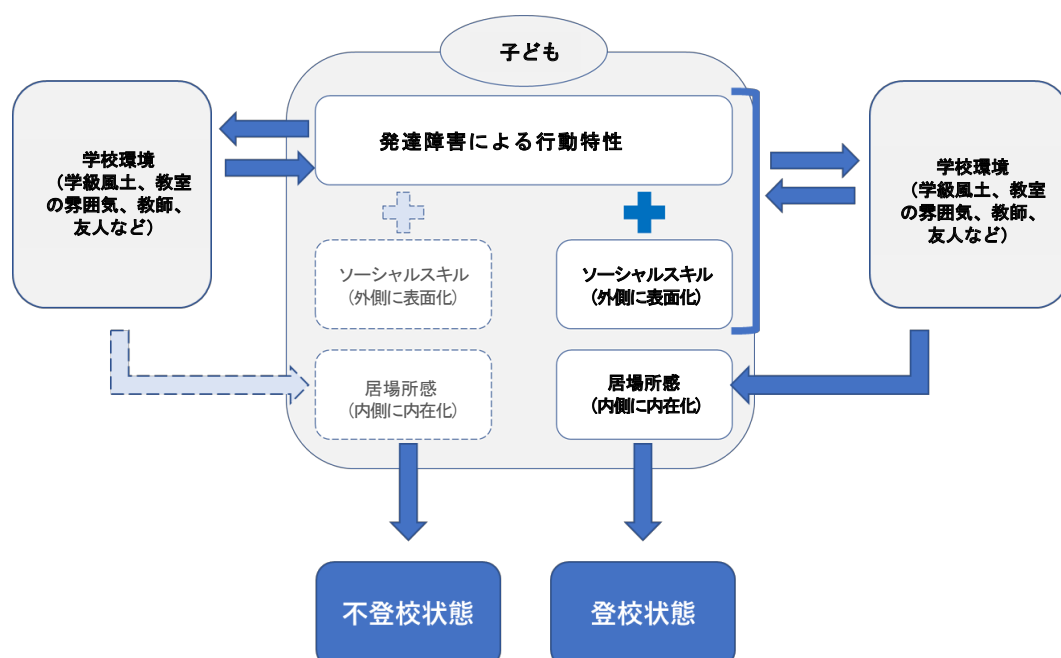


Fig. 1 ソーシャルスキルと居場所感から見た発達障害と不登校の関連性

障害・発達障害における居場所感の研究は、キャリア形成や就労支援、支援プログラムの検討を目的とするものは少ないながら見られたが、本人の学校における居場所感に焦点をあてた研究は極端に少なかった。一方で、本人を取り巻く環境や組織に焦点をあてた研究が多々見られ、知的障害・発達障害のある者の居場所づくりの重要性は主張されており、居場所感に関するさらなる研究の必要性があると考えられる。また、友人との関係性を適切に構築することが重要視されている。友人・クラスメイトと対人関係における不適応において知的障害・発達障害当事者が望む理解・支援として、コミュニケーションの困難を抱えて周囲との不和の中で孤立せざるを得なかったものの、気を許せる友人や安心できるクラスメイトを誰しもが求めているのではないかと述べている(高橋ら,2009)²¹⁾。また、知的障害・発達障害のある対象における研究ではないものの、浅木・奥野(2018)¹¹⁾によって、大学生における心理的居場所感(特に「役割感」「被受容感」とソーシャルスキル(特に「関係開始」「解説」「主張性」「関係維持」)の関連性が指摘されていたり、伊藤(2007)⁶⁾によって、文化的自己観による本来感と対人関係の関連性について検討されていたりした。

これらの知見から、ソーシャルスキルと居場所感の視点から見た発達障害と不登校との関連性についての解釈を図式化したものが Fig.1 である。発達障害による行動特性が直接的に登校状況を分ける要因になるのではなく、発達障害特性に、対人関係の構築に重要だとされる外側に表面化するソーシャルスキルの獲得状況、内側に内在化する居場所感の高さによる違いが要因として加わり、結果として登校状況を分けるのではないだろうか。

そこで、本研究は全国の特別支援学校や首都圏公立中学校特別支援学級の知的障害・発達障害のある生徒のソーシャルスキル(関係維持スキル・関係づくりスキル)の獲得状況と居場所感の状態から、不登校との関連性について明らかにすることを目的とする。また、登校状況別に適応状態とソーシャルスキルの関連性についても詳しく検討する。

II. 方法

1. 目的

特別支援学校・特別支援級に通う知的障害・

発達障害のある生徒の不登校(出席)状況と障害特性とソーシャルスキル、居場所感を把握する。

2. 調査対象者及び調査期間

全国にある知的障害特別支援学校中学部 624 校、高等部 715 校、中学校特別支援学級 411 校の合計 1,750 校の担当・担任教師 1 名に回答を求めた。半分の学校には、発達障害(疑い含む)を有し、不登校である、または不登校傾向にある事例、もう半分の学校には発達障害(疑い含む)を有し、毎日登校している(不登校していない)事例についての回答を求めた。調査期間は 2020 年 8 月。770 校から返送があり、回収率は 44%であった。なお、研究倫理に配慮し、研究趣旨を説明した上で、本調査への参加と本論文投稿の了解を得た。

3. 質問項目

①フェイスシート(担当生徒数、教師年数、対象事例(不登校・不登校傾向/登校の両方)の学年・障害・出席状況、②ソーシャルスキル(関係維持スキル 8 項目/関係づくりスキル 9 項目)17 項目に 5 件法で回答、③居場所感(自己有用感 7 項目、本来感 7 項目)14 項目に 5 件法で回答。なお、本調査で使用したソーシャルスキル尺度は、児童用社会的スキル尺度教師評定版(磯部ら,2006)⁵⁾・学校生活で必要とされるソーシャルスキル(河村, 2001)⁹⁾・社会的スキル尺度(曾山ら, 2004)²⁰⁾・社会的スキルの児童自己評定尺度(藤枝ら, 2001)²⁾を参考に作成し、居場所感尺度は、居場所の心理的機能尺度(杉本ら, 2006)¹⁸⁾・居場所感尺度(石本, 2010)³⁾・大学における居場所感覚尺度(岸ら, 2012)¹¹⁾を参考に作成した。

III. 結果

1. 調査事例の集計と学校種・障害種から見た登校状況

返送があったもののうち 606 名から得られた欠損値の無い有効な回答をもとに、集計・分析を行った。まず、教員歴についてまとめた。なお、教員例は「1～5 年」、「6～10 年」、「11～20 年」、「21～30 年」、「31 年～」の 5 つのカテゴリに分けた。全体の平均教員歴は 16.0 年であり、カテゴリの分布は正規分布のようになっており、「11～20 年」の教員が最も多かった。

続いて、回答があった事例についてまとめた。

今回の対象となった事例の内訳は、登校している知的障害・発達障害事例(以下「登校群」とする)382事例、不登校の知的障害・発達障害事例(以下「不登校群」とする)224事例の計606事例で、学校ごとに見ると、特別支援学級の事例(以下「支援級」とする)124事例、特別支援学校中学部(以下「中学部」とする)214事例、特別支援学校高等部(以下「高等部」とする)268事例、障害ごとに見ると、ASDのある事例(以下「ASD群」とする)37事例、ASDがなくADHDのある事例(以下「ADHD群」とする)111事例、ASD・ADHDどちらもない事例(以下「その他群」とする)118事例であった。なお、登校群は出席状況の回答において「毎日出席している」「月一回未満欠席している」事例、不登校群は「月一回以上、週一回未満欠席している」「週一回以上欠席している」など年間30日以上欠席している事例とした。

さらに、障害種別・学校種別に登校状況の割合を算出した。障害種別に割合を算出したものがTable 1-1である。登校群のASD群の事例が250事例(65.4%)と全体におけるASD群の割合と比較して9.8%多く、その他群53事例(13.9%)と全体におけるその他群の割合と比較して5.6%少ないことが分かった。また、不登校群のその他群の事例が65事例(29.0%)と全体におけるその他群の割合と比較して9.5%多いことが分かった。学校種別に割合を算出したものがTable 1-2である。不登校群の中学部の事例が66事例(29.5%)と全体における中学部の割合より6.0%少なく、高等部の事例が117事例(52.2%)と全体における高等部の割合より8.0%多いことが分かった。一方で、支援級の事例は登校状況による大きな差異が見られなかった。

χ²乗検定の結果、登校群においてASD群・

ADHD群・中学部の事例が有意に多く、その他群・高等部の事例が有意に少なかった。支援級では有意差は見られなかった。

2. 登校状況・障害種・学校種から見たソーシャルスキル

登校状況別・学校種別・障害種別にソーシャルスキル得点、関係維持スキル得点、関係づくりスキル得点の平均値、各得点の満点に対する割合を算出した。なお、満点の場合、ソーシャルスキル得点：68点(関係維持スキル：32点・関係づくりスキル：36点)、中間点の場合、ソーシャルスキル得点：34点(関係維持スキル：16点・関係づくりスキル：18点)となる。

登校状況別に平均値・満点に対する割合を算出したものがTable 2-1である。関係維持スキルでは登校状況による5%以上の差異は見られなかった一方で、関係づくりスキル得点は不登校群に比べて登校群の方が3.2点(8.9%)高かった。また、関係維持スキル得点の割合と関係づくりスキル得点の割合の差異を比較したところ、登校群では関係維持スキル(51.7%)と関係づくりスキル(49.7%)が同程度の割合だった一方で、不登校群では関係維持スキル(51.4%)>関係づくりスキル(40.8%)と関係維持スキルの割合が10.6%高かった。

障害種別に平均値・満点に対する割合を算出したものがTable 2-2 (ASD群)、Table 2-3 (ADHD群)、Table 2-4 (その他群)である。関係維持スキル得点では、ADHD群においてのみ登校状況による差が見られ、不登校群に比べて登校群の方が1.8点(5.7%)高かった。関係づくりスキル得点では、いずれの障害種においても不登校群より登校群の方が高く、ASDでは2.0点(5.6%)、ADHDでは3.7点(10.3%)、その他群では5.6点(15.6%)の差異が見られた。また、

Table 1-1 登校状況別の人数(割合)(障害種別)

	登校群	不登校群	全体
ASD	250 (65.4%)	127 (56.7%)	377 (62.2%)
ADHD	79 (20.7%)	32 (14.3%)	111 (18.3%)
その他	53 (13.9%)	65 (29.0%)	118 (19.5%)
合計	382 (100%)	224 (100%)	606 (100%)

Table 1-2. 登校状況別の人数(割合)(学校種別)

	登校群	不登校群	全体
支援級	83 (21.7%)	41 (18.3%)	124 (20.5%)
中学部	148 (38.7%)	66 (29.5%)	214 (35.3%)
高等部	151 (39.5%)	117 (52.2%)	268 (44.2%)
合計	382 (100%)	224 (100%)	606 (100%)

関係維持スキル得点の割合と関係づくりスキル得点の割合の差異を比較したところ、障害種別に違いが見られた。ASD群・その他群においては、登校群では関係維持スキル(ASD: 50.9%, その他群: 57.0%)と関係づくりスキル(ASD: 45.3%, その他群: 54.1%)が同程度の割合だった一方で、不登校群では関係維持スキル(ASD群: 51.3%, その他群: 54.6%)>関係づくりスキル(ASD群: 39.7%, その他群: 38.5%)と関係維持スキルの割合が10%程度以上高く、その他群の方がその差が大きかった。ただし、

ASD群の登校群については、関係維持スキル>関係づくりスキルの傾向が見られた。その一方で、ADHD群においては、登校状況によらず関係づくりスキル(登校群 60.3%:, 不登校群: 50%)>関係維持スキル(登校群: 50.9%, 不登校群: 45.2%)と関係づくりスキルの方が高く、登校群における差異の方がより顕著であった。さらに、関係維持スキル得点について、その他群はASD群・ADHD群に比べて高い傾向にあり、関係づくりスキル得点について、ASD群は登校群においても50%以下と低く、ADHD群は登

Table 2-1. 登校状況別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
登校群382	34.4(50.6%)	
	16.5(51.7%)	17.9(49.7%)
不登校群224	31.1(45.8%)	
	16.4(51.4%)	14.7(40.8%)

Table 2-2. ASD群における登校状況別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
全体377	32.0(47.0%)	
	16.3(51.0%)	15.6(43.4%)
登校群250	32.6(47.9%)	
	16.3(50.9%)	16.3(45.3%)
不登校群127	30.6(45.1%)	
	16.4(51.3%)	14.3(39.7%)

Table 2-3. ADHD群における登校状況別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
全体111	36.4(53.5%)	
	15.8(49.3%)	20.6(57.3%)
登校群79	41.0(60.3%)	
	16.3(50.9%)	21.7(60.3%)
不登校群32	32.5(47.7%)	
	14.5(45.2%)	18(50%)

Table 2-4. その他群における登校状況別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
全体118	34.2(50.3%)	
	17.8(55.7%)	16.4(45.5%)
登校群53	37.7(55.5%)	
	18.2(57.0%)	19.5(54.1%)
不登校群65	31.3(46.1%)	
	17.5(54.6%)	13.8(38.5%)

校状況によらず比較的高い数値であった。

学校種別に平均値・満点に対する割合を算出したものが Table 2-5 (支援級), Table 2-6 (中学部), Table 2-7 (高等部)である。いずれの学校種においても、関係維持スキルでは登校状況による 5%以上の差異は見られず、関係づくりスキルでは、不登校群に比べて登校群の方が高く、支援級では 4.1 点(11.5%), 中学部では 3.0 点(8.2%), 高等部では 3.1 点(8.4%)の差異が見られた。また、関係維持スキル得点の割合と関係づくりスキル得点の割合の差異を比較したところ、いずれの学校種においても登校群では関係維持スキル(支援級:51.6%, 中学部:50.2%, 高等部:53.2%)と関係づくりスキル(支援級:

49.3%, 中学部:49.6%, 高等部:49.9%)が同程度の割合だった一方で、不登校群では関係維持スキル(支援級:50.5%, 中学部:51.9%, 高等部:51.4%)>関係づくりスキル(支援級:37.8%, 中学部:41.4%, 高等部:41.5%)と関

係維持スキルの割合が 10%程度高く、支援級でその差が最も大きくなっていった。

以上から、関係づくりスキルの低さと不登校との関連性が示唆された。ADHD 群においてのみ関係維持スキルの低さと不登校との関連性が見られた。また、登校群では、関係維持スキルと関係づくりスキルが同程度に高い一方で、不登校群では、関係維持スキル>関係づくりスキルという違いが見られ、その差はその他群・高等部で大きくなっていった。さらに、障害ごとで違いが見られ、ASD 群においては、登校群であっても関係づくりスキルが低く関係維持スキル>関係づくりスキルの傾向が見られ、ADHD 群においては、登校状況によらず関係づくりスキルが高く、関係づくりスキル>関係維持スキルであり、その差は登校群でより大きくなっていった。また、その他群は相対的に関係維持スキルが高いことが明らかになった。

Table 2-5. 支援級における登校状況別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
全体124	32.8(48.2%)	
	16.4(51.2%)	16.4(45.5%)
登校群83	34.3(50.4%)	
	16.5(51.6%)	17.7(49.3%)
不登校群41	29.8(43.8%)	
	16.1(50.5%)	13.6(37.8%)

Table 2-6. 中学部における登校状況別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
全体214	33.2(48.8%)	
	16.2(50.8%)	16.9(47.1%)
登校群148	33.9(49.9%)	
	16.1(50.2%)	17.9(49.6%)
不登校群66	35.5(46.3%)	
	16.6(51.9%)	14.9(41.4%)

Table 2-7. 高等部における登校状況別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
全体268	33.4(49.1%)	
	16.8(52.4%)	16.6(46.2%)
登校群151	35.0(51.5%)	
	17.0(53.2%)	18.0(49.9%)
不登校群117	31.4(46.2%)	
	16.4(51.4%)	14.9(41.5%)

3. 登校状況・障害種・学校種から見た居場所感

登校状況別・学校種別・障害種別に居場所感得点、自己有用感得点、本来感得点の平均値、各得点の満点に対する割合を算出した。

なお、満点の場合、居場所感得点：56点(自己有用感得点：28点、本来感得点：28点)、中間点の場合、居場所感得点：28点(自己有用感得点：14点、本来感得点：14点)となる。

登校状況別に平均値・満点に対する割合を算出したものが Table 3-1 である。自己有用感得点では登校状況による 5%以上の差異は見られ

なかった一方で、本来感得点是不登校群に比べて登校群の方が 4.3 点(15.6%)高かった。また、自己有用感得点の割合と本来感得点の割合の差異を比較したところ、登校群では自己有用感(62.9%)と本来感(61.6%)が同程度の割合だった一方で、不登校群では自己有用感(62.4%)>本来感(46.0%)と自己有用感の割合が 16.4%高かった。

障害種別に平均値・満点に対する割合を算出したものが Table 3-2 (ASD 群)、Table 3-3 (ADHD 群)、Table 3-4 (その他群)である。障害種ごとで顕著な特徴は見られず、いずれの障害

Table 3-1. 登校状況別の居場所感得点平均値(満点に対する割合)

	居場所感	
	自己有用感	本来感
登校群382	34.9(62.2%)	
	17.6(62.9%)	17.2(61.6%)
不登校群224	30.3(54.2%)	
	17.5(62.4%)	12.9(46.0%)

Table 3-2. ASD 群における登校状況別の居場所感得点平均値(満点に対する割合)

	居場所感	
	自己有用感	本来感
全体377	33.6(59.9%)	
	17.8(63.4%)	15.8(56.4%)
登校群250	35.1(62.6%)	
	17.9(63.8%)	17.2(61.4%)
不登校群127	30.6(54.6%)	
	17.5(62.6%)	13.0(46.6%)

Table 3-3. ADHD 群における登校状況別の居場所感得点平均値(満点に対する割合)

	居場所感	
	自己有用感	本来感
全体111	33.3(59.4%)	
	17.4(61.2%)	16.1(57.6%)
登校群79	34.6(61.9%)	
	17.2(61.3%)	17.5(62.5%)
不登校群32	29.8(53.3%)	
	17.1(61.2%)	12.7(45.4%)

Table 3-4. その他群における登校状況別の居場所感得点平均値(満点に対する割合)

	居場所感	
	自己有用感	本来感
全体118	31.9(57.0%)	
	17.3(61.8%)	14.6(52.1%)
登校群53	34.2(61.0%)	
	17.1(61.0%)	17.1(61.0%)
不登校群65	33.1(53.7%)	
	17.5(62.5%)	12.6(44.9%)

種においても、自己有用感得点では登校状況による5%以上の差異は見られず、本来感得点では不登校群より登校群の方が高く、ASD群では4.2点(14.8%)、ADHD群では4.8点(17.1%)、その他群では4.5点(15.1%)の差異が見られた。また、自己有用感得点の割合と本来感得点の割合の差異を比較したところ、登校群では自己有用感(ASD群：63.8%、ADHD群：61.3%、その他群：61.0%)と本来感(ASD群：61.4%、ADHD群：62.5%、その他群：61.0%)が同程度の割合だった一方で、不登校群では自己有用感(ASD群：62.6%、ADHD群：61.2%、その他群：62.5%)>本来感(ASD群：46.6%、ADHD群：45.5%、その他群：44.9%)と自己有用感の割合が15%程度高く、その他群でその差が最も大きくなっていた。

学校種別に平均値・満点に対する割合を算出したものがTable 3-5(支援級)、Table 3-6(中学部)、Table 3-7(高等部)、である。いずれの学校

種においても、自己有用感得点では、登校状況による5%以上の差異は見られず、本来感では不登校群より登校群の方が高く、支援級では5.0点(17.7%)、中学部では3.9点(13.7%)、高等部では4.2点(15.2%)の差異が見られた。また、自己有用感得点の割合と本来感得点の割合の差異を比較したところ、登校群では自己有用感(支援級：57.6%、中学部：64.1%、高等部：64.6%)と本来感(支援級：58.6%、中学部：64.8%、高等部：60.0%)が同程度の割合だった一方で、不登校群では自己有用感(支援級：55.8%、中学部：65.9%、高等部：62.7%)>本来感(支援級：40.9%、中学部：51.1%、高等部：44.8%)と自己有用感の割合が15%程度高く、高等部でその差が最も大きくなっていた。さらに、支援級は全体的に居場所感得点(特に自己有用感得点)が低い傾向にあった。

以上から、本来感の低さと不登校の関連性の高さが示唆されたが、自己有用感との関連性は

Table 3-5. 支援級における登校状況別の居場所感得点平均値(満点に対する割合)

	居場所感	
	自己有用感	本来感
全体124	30.7(54.8%)	
	16.0(57.0%)	14.8(52.7%)
登校群83	32.5(58.1%)	
	16.1(57.6%)	16.4(58.6%)
不登校群41	27.0(48.3%)	
	15.6(55.8%)	11.4(40.9%)

Table 3-6. 中学部における登校状況別の居場所感得点平均値(満点に対する割合)

	居場所感	
	自己有用感	本来感
全体214	35.1(62.6%)	
	18.1(64.7%)	17.0(60.6%)
登校群148	36.1(64.5%)	
	18.0(64.1%)	18.2(64.8%)
不登校群66	32.8(58.5%)	
	18.5(65.9%)	14.3(51.1%)

Table 3-7. 高等部における登校状況別の居場所感得点平均値(満点に対する割合)

	居場所感	
	自己有用感	本来感
全体268	32.8(58.6%)	
	17.9(63.8%)	15.0(53.4%)
登校群151	34.9(62.3%)	
	18.1(64.6%)	16.8(60.0%)
不登校群117	30.1(53.8%)	
	17.6(62.7%)	12.6(44.8%)

見られなかった。また、登校群では、自己有用感と本来感が同程度に高い一方で、不登校群では、自己有用感>本来感という違いが見られ、その差はその他群・高等部で大きくなっていった。また、支援級は相対的に居場所感(特に自己有用感)低いことが分かった。

4. 登校状況における各クラスタの特徴

登校群・不登校群それぞれについてのソーシャルスキルと居場所感の関連性についての特徴を明らかにするために、登校群・不登校群のそれぞれについて、居場所感(自己有用感・本来感)におけるクラスタ分析を行った。

登校群におけるクラスタ分析の結果、4つのクラスタが抽出され、それぞれを「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」「自己有用感が低い群」「自己有用感が顕著に高い群」「自己有用感・本来感共に高い群」とした。

さらに、ソーシャルスキル得点、関係維持スキル得点、関係づくりスキル得点の差異を検討するため、抽出された4つのクラスタごとに平均値、満点に対する割合を算出し、一元配置分散分析を行った。クラスタごとに平均値、満点に対する割合を算出したものがTable 4-1である。分散分析では、全てで主効果が見られたため、多重比較を行ったところ(Tukey法)、ソー

シャルスキルで「自己有用感・本来感共に高い群」>「自己有用感が顕著に高い群」>「自己有用感が顕著に低い群」>「自己有用感・本来感共に低い群」、関係維持スキルで「自己有用感・本来感共に高い群」≒「自己有用感が顕著に高い群」>「自己有用感が低い群」>「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」、関係づくりスキルで「自己有用感・本来感共に高い群」>「自己有用感が顕著に高い群」≒「自己有用感が低い群」>「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」となった。つまり、関係維持スキルは、自己有用感が高い群ほど高くなっている一方で、関係づくりスキルは本来感が高い群ほど高くなっていた。

また、関係維持スキル得点の割合と関係づくりスキル得点の割合の差異を比較したところ、「自己有用感・本来感共に高い群」・「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」では関係維持スキルと関係づくりスキルが同程度の割合だった一方で、「自己有用感が低い群」では関係づくりスキル>関係維持スキルとなり、「自己有用感が顕著に高い群」では関係維持スキル>関係づくりスキルの傾向が見られた。

さらに、障害種別・学校種別に各クラスタにおける事例数と割合を算出したものがTable 4-2(障害種)、Table 4-3(学校種)である。また、そ

Table 4-1. 登校群におけるクラスタ別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
自己有用感・本来感共に低い群(60)	12.3(38.4%)	13.3(36.9%)
自己有用感が顕著に低い群(91)	14.1(44.1%)	17.0(47.2%)
自己有用感が顕著に高い群(145)	17.8(55.6%)	18.2(50.6%)
自己有用感・本来感共に高い群(86)	20.0(62.5%)	21.5(59.7%)

Table 4-2. 登校群におけるクラスタごとの障害種別事例数と割合

	自己有用感・本来感共に低い群(60)	自己有用感が顕著に低い群(91)	自己有用感が顕著に高い群(145)	自己有用感・本来感共に高い群(86)	全体
ASD	40 66.70%	48* 52.7%*	105** 72.4%**	57 66.30%	250 65.40%
ADHD	13 21.70%	25 27.50%	24 16.60%	17 19.80%	79 20.70%
その他	7 11.70%	18 19.80%	16 11.00%	12 14.00%	53 13.90%
合計	60 100%	91 100%	145 100%	86 100%	382 100%

それぞれの差異を検討するため、 χ^2 二乗検定を行った。その結果、「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」で中学部が有意に少なく、「自己有用感が低い群」で ASD 群・支援級が有意に少なく、「自己有用感が顕著に高い群」で ASD 群・高等部が有意に多い一方で支援級が有意に少なかった。「自己有用感・本来感共に高い群」では有意差は見られなかった。

続いて、不登校群におけるクラスタ分析を行った。その結果、3つのクラスタが抽出され、それぞれを「居場所感低群」「居場所感中群」「居場所感高群」とした。

さらに、ソーシャルスキル得点、関係維持スキル得点、関係づくりスキル得点の差異を検討するため、抽出された3つのクラスタごとに平均値、満点に対する割合を算出し、一元配置分散分析を行った。クラスタごとに平均値、満点に対する割合を算出したものが Table 4-4 である。分散分析では、全てで主効果が見られたため、多重比較を行ったところ(Tukey 法)、ソーシャルスキル、関係づくりスキルで「居場所感高群」>「居場所感中群」>「居場所感低群」、関係維持スキルで「居場所感高群」>「居場所感中群」≒「居場所感低群」となった。

また、関係維持スキル得点の割合と関係づくりスキル得点の割合の差異を比較したところ、全ての群において、関係維持スキル(「居場所感低

群」: 45.9%、「居場所感中群」: 49.1%、「居場所感高群」: 62.5%)>関係づくりスキル(「居場所感低群」: 24.2%、「居場所感中群」: 38.6%、「居場所感高群」: 56.4%)となり、居場所感が高くなるに伴い、その差が小さくなっていった。さらに、障害種別・学校種別に各クラスタにおける事例数と割合を算出したものが Table 4-5(障害種)、Table 4-6(学校種)である。また、それぞれの差異を検討するため、 χ^2 二乗検定を行った。その結果、「居場所感低群」では、支援級有意に多く、中学部有意に少なく、「居場所感高群」では、中学部が有意に多かった。障害種による有意差は見られなかった。

● ————— IV. 考察

1. ソーシャルスキル・居場所感から見た登校状況による違いについて

ソーシャルスキルのうちの関係づくりスキル、居場所感のうちの本来的感が、各々に不登校との関連性が高いことが示唆された。また、関係づくりスキルと関係維持スキルが同程度であること、自己有用感と本来的感が同程度であることが、各々に登校している状態にあることと関連性が高く、一方で、関係維持スキル>関係づくりスキル、自己有用感>本来的感であることが、

Table 4-3. 登校群におけるクラスタごとの学校種別事例数と割合

	自己有用感・本来感共に低い群(60)	自己有用感が顕著に低い群(91)	自己有用感が顕著に高い群(145)	自己有用感・本来感共に高い群(86)	全体
支援級	18*	27**	20*	18	83
	30%*	29.7%**	13.8%*	20.90%	21.70%
中学部	14*	36	57	41	148
	23.3%*	39.60%	39.30%	47.70%	38.70%
高等部	28	28	68**	27	151
	46.70%	30.80%	46.9%**	31.40%	39.50%
合計	60	91	145	86	382
	100%	100%	100%	100%	100.00%

Table 4-4. 不登校群におけるクラスタ別のソーシャルスキル得点平均値(満点に対する割合)

	SS	
	関係維持スキル	関係づくりスキル
居場所感低群(22)	23.4(34.4%)	
	14.7(45.9%)	8.7(24.2%)
居場所感中群(157)	29.6(43.5%)	
	15.7(49.1%)	13.9(38.6%)
居場所感高群(45)	40.3(59.3%)	
	20.0(62.5%)	20.3(56.4%)

各々不登校との関連性が高いことが示唆された。ソーシャルスキルに関して、不登校群は登校群に比べて友人との関係づくりスキルが有意に低いとした畠山ら(2004)²⁰⁾の知見と、配慮のソーシャルスキルと関わり方のソーシャルスキルの2つをバランスよく発揮することが重要であるという河村(1999, 2011)⁸⁾¹⁰⁾の知見が、知的障害・発達障害のある生徒においても支持されたと言える。ただし、知的障害・発達障害の程度や有無による違いについては本研究では言及することができなかった。

また、障害種の違いから検討した分析結果を整理すると、ASDのある事例は、登校群であっても関係づくりスキルが低く関係維持スキル>関係づくりスキルの傾向があり、不登校事例が少ない。ADHDのある事例は、登校状況によらず関係づくりスキルが高く、関係づくりスキル>関係維持スキルであり、その差異は登校群でより大きく、不登校事例が少ない。これらから、ASDにおけるこだわりの障害特性が「間違いをしたら謝る」「自分の仕事をやり遂げる」といった関係維持スキルのうちの決まりごとを守る側面に、ADHDにおける多動性・衝動性の障害特性が「自分から友だちに話しかける」「話す量が多い」といった関係づくりスキルに各々現れ、

登校状況にポジティブに作用している可能性が推測される。ただし、ADHDのある事例では関係維持スキルの低さと不登校との関連性が見られたことから、関係維持スキルが低すぎると自己中心性が高くなり、登校状況にネガティブに作用することも考えられる。ADHD事例における多動性・衝動性の障害特性をポジティブに働かせるためにも、関係維持スキルの獲得は重要であるだろう。ASD・ADHDのない事例(知的発達障害のみ、またはその他の発達障害・疾患を有する事例)では、関係維持スキルが相対的に高く、障害種の中で関係維持スキル>関係づくりスキル・自己有用感>本来感の差が最も大きいこと、不登校事例が多いことが分かった。これらの特徴について、ASD・ADHDのある事例の関係維持スキルが低いために相対的に高くなったこと、他者から自分の存在を認められたい必要とされたりしている程度が、安心して生き生きと活動している程度を上回る状態の背景として、過剰適応的姿勢があり、齊藤(2011)¹⁷⁾のいう過剰適応型不登校につながりやすいことが可能性として考えられる。自己有用感が本来感を上回る点については、高等部でも見られた特徴であり、同様のことが言える。

Table 4-5. 不登校群におけるクラスごとの障害種別事例数と割合

	居場所感低群	居場所感中群	居場所感高群	全体
ASD	10	91	26	127
	45.50%	58.00%	57.80%	56.70%
ADHD	4	21	7	32
	18.20%	13.40%	15.60%	14.30%
その他	8	45	12	65
	36.40%	28.70%	26.70%	29.00%
合計	22	157	45	224
	100%	100%	100%	100%

Table 4-6. 不登校群におけるクラスごとの学校種別事例数と割合

	居場所感低群	居場所感中群	居場所感高群	全体
支援級	10*	27	4	41
	45.5%**	17.20%	8.90%	18.30%
中学部	2*	45	19**	66
	9.1%*	28.70%	42.2%**	29.50%
高等部	10	85	22	117
	45.50%	54.10%	48.90%	52.20%
合計	22	157	45	224
	100%	100%	100%	100%

2. 登校事例におけるソーシャルスキルと居場所感の関連性について

登校事例におけるクラスタ分析・分散分析の結果から、関係維持スキルと自己有用感、関係づくりスキルと本来感の各々について関連性が高いことが示唆された。ここから、関係維持スキルを高めたい場合には自己有用感に、関係づくりスキルを高めたい場合には本来感に、逆に自己有用感を高めたい場合には関係維持スキルに、本来感を高めたい場合には関係づくりスキルにそれぞれ特化した支援を行うことが有効であると考えられる。

また各群で大きな違いが見られた。「自己有用感・本来感共に高い群」では、関係維持スキルと関係づくりスキルが同程度に高く、障害種・学校種による有意差は見られなかった。ここから、障害種・学校種に関わらず、ソーシャルスキル・居場所感と同程度に高めることができることが推測される。ただし、知的障害・発達障害の程度による違いは言及できなかったため、さらなる研究が必要だろう。「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」では関係維持スキルと関係づくりスキルが同程度に低く、中学部が少なかった。中学部の事例は居場所感が全体的に高めであるためにこのような結果が出たと考えられる。「自己有用感が低い群」では関係づくりスキル>関係維持スキルであり、ASD事例が少ない一方で支援級が多かった。ここから、ASDのある事例以外は関係維持スキルが極端に低くなければ、関係づくりスキルで関係維持スキルをカバーすることが可能であることが考えられる。一方で、関係づくりスキルが関係維持スキルを上回っているという状態は、齊藤(2011)¹⁷⁾によって分類された不登校のタイプのうち、何でもやりすぎたり、おしゃべりで秘密を保てなかったり、均衡を無視した自己中心性が目立つといった傾向を持つ「衝動型不登校」に近いという捉え方も可能である。このようなタイプは、思春期における仲間集団から排除されやすく、その結果、怒りを爆発させたり、再度受け入れられようと努力した果てに気分が落ち込んだり怒りを募らせたりして不登校を始める。また、安心して生き生きと活動している程度が、他者から自分の存在を認められたい必要とされたりしている程度を上回る背景として、メタ認知の低さがあることが可能性として推測される。小枝(2002)¹⁴⁾は、ADHDの不登校が中学校で増加する要因の一つとして、メタ認知が育つことで不適切な行動を取っている

自分を自覚し自己肯定感が低下するといった本人の発達・人格面での変化がある可能性が考えられると述べている。これらから、「自己有用感が低い群」は、今後不登校につながりやすいことが考えられ、関係維持スキルが下がりすぎないように SST などを行いつつ、感情コントロール力や自己肯定感を高める支援も必要だと考えられる。「自己有用感が顕著に高い群」では関係維持スキル>関係づくりスキルの傾向があり、ASD事例・高等部が多い一方で支援級が少なかった。自己有用感が本来感を上回っている状態であることから、過剰適応の姿勢が背景として推測され、ここでは登校状況にポジティブに作用していると考えられる。過剰適応の姿勢は思春期の子どもの仲間集団や学校生活に一般的に見出される適応法であるという(齊藤, 2011)¹⁷⁾。また、Wing(1996)²³⁾によって分類された ASD の社会的相互作用の種類のうち、周囲からの関りを受け入れるものの自分から積極的に働きかけることはしない受動型の ASD 事例が当てはまることが推測される。一方で、不安が増大することで自己愛が傷つくことを恐れて過剰適応型不登校・引きこもりにつながりやすい(齊藤, 2011)¹⁷⁾可能性があり、受動型は青年期以降になると大きな問題が出てくること(内山ら, 2002)²²⁾や受け身性が固定化すること(松本, 2015)¹⁵⁾という知見もある。環境設定やストレス耐性を高める支援を行うことで不安を和らげつつ、関係づくりスキルを高める SST や本来感を高める環境づくりを支援として行うことが求められるのではないだろうか。

3. 不登校事例におけるソーシャルスキルと居場所感の関連性について

不登校事例では、全ての群において関係維持スキル>関係づくりスキルであり、その差は居場所感が高い群ほど小さくなっていった。また、ソーシャルスキルは居場所感が高い群ほど高くなっていった。ここから、関係維持スキルや自己有用感を高めるような支援も行いつつ、それ以上に関係づくりスキルを高める SST を行ったり、本来感を高める環境づくりをしたりすることが登校状態にプラスに働くことが考えられる。

各群の特徴としては、「居場所感低群」では支援級が多く中学部が少ない、「居場所感中群」では関係維持スキルがやや低い、「居場所感高群」では中学部が多いという点が見られた。群間で支援級・中学部の事例の割合に違いが出た要因として、支援級では、学校に在籍する生徒のほ

とんどが知的障害・発達障害のない生徒であるために、相対的に居場所感・ソーシャルスキルが低くなり、逆に中学部では、学級・学校全体においても障害が重い生徒や問題行動・不適応症状などが著しい者も少なくないために、そうした相対的な評価から結果的に高くなった生徒もいる可能性が考えられる。今後、学級・学校の形態の違いを検討する場合、所属集団における相対的な評価に偏りがでないように考慮すべきであろう。さらに、「居場所感高群」では、登校群の「自己有用感・本来感共に高い群」・「自己有用感のみ顕著に高い群」ソーシャルスキル・居場所感における特徴が似ているものの、本来感が低い点・ASDが多くない点が各々異なっていた。ソーシャルスキル・居場所感共に総じて低くないために、生徒自身のありのままの姿(抱える困難感も含め)に注目が向かず、埋没化し、見逃されたまま不登校に移行した可能性が考えられる。ソーシャルスキル・居場所感が高い事例こそ、本来感を高める支援を行うことや、生徒らしい部分に注目することが重要だろう。さらに、ASDのない事例に対しては特に関係づくりスキルと関係維持スキルを同程度に高める支援も必要だろう。

また、不登校事例の約7割がソーシャルスキル・居場所感共に低くも高くもない「居場所感中群」であり、今回の調査においては、知的障害・発達障害における不登校事例の典型であると言える。登校事例では群間で障害の種類による違いがある程度見られた一方で、不登校事例では群間で障害の種類による有意な差が見られなかったことも注目すべき点であろう。これらから、知的障害・発達障害の不登校事例の多くは、目立った特徴がないことが分かる。つまり、実態が把握できていないことが推測される。この要因として、欠席日数が極端に少なく接触機会が少ないことや、事例の特性が表れにくい・捉えにくい(軽度の知的障害・発達障害や、発達障害以外の障害や疾患があるために混同しやすいなど)が考えられる。今回は、それらについて詳細な調査を行っていないため言及できないものの、教師のみでなく心理職をはじめとする専門家と連携し、アセスメントを行い支援につなげていく必要があるのではないだろうか。

4. 本研究の限界と今後の展望

本研究では、知的障害・発達障害の有無や程度、対象事例が在籍する学校・学級の知的障害・発達障害生徒の割合や程度については回答を

求めず、影響を統制することができなかった。また、教師に回答を求めたため、不登校生徒の実態把握は十分とは言えず(登校していないので接する機会が少なく詳しく知らない担任教師もいた)、生徒本人が感じる居場所感の把握ができなかった。今後は、知的障害の程度や発達障害・知的障害以外の疾患、障害を有していない生徒についての調査を広げ、発達障害と不登校の関連性のさらなる検討が必要だろう。不登校生徒の実態についても、学校とのつながりがみられず、完全な不登校状態の生徒の実態を明らかにすべく、教育支援センターやフリースクールなどに通っている事例を対象に調査を行うことや、生徒本人にインタビューを行うなどの調査も必要と考える。

文 献

- 1) 浅木海音・奥野誠一(2018)：大学生の心理学的居場所感とソーシャルスキルとの関連，立正大学臨床心理学研究，16，21-30.
- 2) 藤枝静暁・相川充(2001)：小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討，教育心理学研究，49(3)，371-381.
- 3) 石本雄真(2010)：青年期の居場所感が心理的適応，学校適応に与える影響，発達心理学研究，21(3)，278-286.
- 4) 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.
- 5) 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘(2006)：児童用社会的スキル尺度教師評定版の作成(資料)，行動療法研究，32巻2号，105-115.
- 6) 伊藤正哉(2007)：自分らしくある感覚(本来感)についての心理学的研究，筑波大学博士(心理学)学位論文.
- 7) 加茂聡・東條吉邦(2009)：発達障害の視点から見た不登校—実態調査を通して—，茨城大学教育学部紀要(教育科学)，58，201-220.
- 8) 河村茂雄(1999)：ソーシャルスキルに問題が見られる児童・生徒の検討，岩手大学教育学部研究年報，61，77-85.
- 9) 河村茂雄(2001)：ソーシャル・スキルに問題が見られる児童・生徒の検討，岩手大学教育学部研究年報，61(1)，77-88.
- 10) 河村茂雄(2011)：専門学校の先生のための htper-QU ガイド，退学予防とキャリアサポートに活かす“学校生活アンケート”，図書文化.
- 11) 岸可奈子・諸井克英(2012)：女子大学生における居場所感覚，同志社女子大学生生活科学，45，20-2.

- 12)小林正幸(2005):不登校はなぜ減らないのか—これまでの対策の問題点とは. 児童心理. 59(18), 2-13.
- 13)小林正幸(2007):子どもの対人スキルとは, 小林正幸・宮前義和編, 子どもの対人スキルサポートガイド—感情を豊かにする SST, 金剛出版, 33-42.
- 14)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), 258-266.
- 15)松本拓真(2015):自閉症スペクトラム障害の子どもの受け身性が固定化する一機序:親子の相互作用と親にもたらす苦悩, 発達心理学研究, 26(3), 186-196.
- 16)文部科学省(2020):令和元年度児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果について, 70-71.
- 17)齊藤万比古(2011):不登校を引き起こす発達障害, 齊藤万比古編, 発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート, 株式会社学研教育出版, 12-37.
- 18)杉本希映・庄司一子(2006):「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化, 教育心理学研究, 54(3), 289-299.
- 19)杉山登志郎(2000):軽度発達障害, 発達障害研究, 21, 241-251.
- 20)曾山和彦・本間恵美子・谷口清(2004):不登校中学生のセルフエスティーム, 社会的スキルがストレス反応に及ぼす影響, 42(1), 23-33.
- 21)高橋智・生方歩未・田部絢子(2009):本人調査から見た発達障害の不適応の実態と求める支援, 日本特別ニーズ教育学会編, SNE ブックレット No.4 発達障害と「不適応・いじめ・被虐待」問題, 31-45.
- 22)内山登紀夫・水野薫・吉田智子(2002):高機能自閉症アスペルガー症候群入門, 中央法規.
- 23)Wing,L.(1996):久保絃章他(監修)自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブッカー, 東京書籍.

(受稿 2021.10.15, 受理 2021.12.23)