

不登校と特別支援教育

岡田 之 恵 (愛知教育大学教育実践総合センター 研究補佐員)

Special Needs Education for Non-Attendance at School

Yukie OKADA (Center for Research, Training and Guidance in Educational Practice, Aichi University of Education)

要約 小・中学校において、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に特別支援教育を行うようになった。発達障害の二次的問題として不登校が考えられる。不登校の背景や要因について考え、特別支援教育を行うにあたってどのように支援したらよいか、先行研究を参考に考察した。不登校になって発達障害と気づかれた場合、小学生においては、学習や友人関係、保護者や担任との関係が影響していると思われる。また、発達障害の児童生徒が不登校となった場合、思春期やいじめの問題、家庭環境などを考慮する必要がある。障害特性に配慮した支援と登校支援が必要で、環境の変化や児童生徒自身の成長発達を考えながら、状況に応じて早めに対応すべきである。

Keywords : 特別支援教育, 不登校, 発達障害

I はじめに

平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことになった。支援するにあたって、対応が難しい場合も少なくなく、発達障害がある児童生徒にみられる情緒的問題や二次的問題にも注意が払われるようになった。

不登校も発達障害の二次的問題の一つである。発達障害がある児童生徒の中には、不登校となる場合が少なくない。また、不登校となって初めて発達障害であると気づくこともある。

不登校と発達障害の関連について、不登校の問題の1つとして発達障害を扱ったもの、ADHD、LD、広汎性発達障害それぞれと不登校の関連について述べたものや、事例など多数論じられている。しかし、特別支援教育を行うにあたって、発達障害が関係した不登校について、どのような点に注意し対応したらよいか考察したものはほとんどないようである。そこで、本論文では、先行研究を参考にしながら、特別支援教育を行うにあたって、発達障害が関係した不登校の背景や要因についてまとめ、どのように支援していけばよいか考えてみたい。

筆者は、小中学校においてスクールカウンセラーとして勤務してきたが、筆者が学校の中で見た児童生徒の様子や、児童生徒や教員や保護者に対する相談活動の経験も踏まえ、特別支援教育において、不登校問題に対してできることを考えていきたい。

II 発達障害と不登校の関連についての調査・報告

まず、発達障害と不登校の関連について、文部科学省の調査や報告でどのように扱われているのか検討したい。

文部科学省は、「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」(小中不登校)を毎年行い、不登校児童生徒数等を報告している。「平成19年度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」(小中不登校について 速報)において、不登校児童生徒数は13万弱となっており、前年度から全児童生徒数が減ったものの微増となっている。この調査では、不登校と発達障害の関連について特に触れられていない。

不登校とLDやADHDの関連に注意を促した報告も出されている。2003年に文部科学省から出された「不登校問題に関する調査研究協力者会議」による「今後の不登校への対応の在り方について(報告)」の中で、「不登校との関連で新たに指摘されている課題」として、「学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)等の児童生徒については、周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例は少なくないとの指摘もある」、「不登校の中には、あそび・非行による怠学、LD、ADHD等による不適応、病気、虐待を要因としたものも含まれ、不登校対策はそれらの多様な実態を視野に入れたものでなければならない」と指摘されている。広汎性発達障害については言及されていないが、発達障害が関係した不登校への対応が求められているといえよう。

それでは、発達障害を疑われる児童生徒はどの程度不登校になりやすいのか。発達障害と不登校の関連に

ついて、特定の地域や病院の小児科での調査を参考に考えてみたい。

小枝（2002）は、鳥取県の全小中学校で、LD、ADHDと診断されている児童生徒が、心身症や対人関係のつまずき、睡眠障害を合併している割合と不登校など学校不適応の状態になっている割合を調査した。その結果、小学校のLD児29名のうち10名（34.5%）、中学校のLD児42名のうち25名（59.5%）が不登校だった。小学校のLD児は、低学年から高学年にあがるにつれてその頻度が増えた。また、小学校のADHD児43名中1名（2.3%）が不登校であったが、中学校になると33名中13名（39.4%）に増加していた。以上から、LD児の不登校は小学校からみられ、ADHD児の不登校はあまりみられないが、LD児もADHD児も中学校になると不登校の割合が増えると指摘している。

次に、石井ら（2008）は、東京都の情緒障害通級指導学級へ通級している児童238人、生徒111人の発達障害の診断の有無と不登校傾向の割合を調査した。その結果、通級児童の3.4%、通級生徒の49.5%に不登校がみられた。LD、ADHD、高機能自閉症と診断されている児童は137人、生徒は66人で、LD、ADHD、高機能自閉症の診断のある児童生徒の不登校傾向は、小学校で4.3%、中学校で27.7%であった。LD診断のある小学生11.1%、中学生50%、ADHD診断のある小学生2.6%、中学生40%、高機能自閉症診断のある小学生3.9%中学生18.8%に不登校傾向が見られた。

また、浅井ら（2004）は、平成13年から半年間に、小児医療センターに不登校を主訴に受診した者75人のうち、発達障害圏に属するものは24人で、不登校全体の32%、3分の1が発達障害であったと報告している。これらの全てが、障害であることが気づかれず、不適切な環境と対応の下に放置されたため不登校を生じていたと指摘している。

さらに、塩川（2007）は、2000年から4年間に、不登校を主訴として病院の小児科を受診し経過観察された子ども210人のうち、アスペルガー障害と診断されたのは17人で、他の発達障害を含めると2割近くみられたと報告している。また、何らかの発達障害と診断された263例のうち、その経過で不登校を取り扱ったのは32例（12.2%）だという。アスペルガー障害の場合はおよそ3割が不登校についての介入を要していたと述べている。

以上の調査から、小学生ではLDの不登校の割合が高く、LD、ADHD、高機能自閉症のいずれも、小学生より中学生のほうが不登校の割合が高いことが推測される。文部科学省の調査において、小学生に比べて中学生の不登校の割合が高く、発達障害がある児童生徒についても同様だといえる。また、調査で述べられていたように、不登校になった児童生徒の中には発

達障害と診断される者があること、一方で、発達障害と診断された児童生徒が不登校になることがわかる。どれぐらいの割合で不登校の問題が生じるのか、これらの調査からは明らかではないが、割合は低いといえる。不登校の児童生徒への支援を考えると、発達障害の有無を考える必要がある。

そこで、発達障害が関係した不登校について、不登校になったことがきっかけで発達障害とわかったとき、発達障害があり対応していたが不登校になったときをそれぞれ検討したい。

Ⅲ 不登校となり発達障害が疑われる場合

最近では、小学校において児童が発達障害かどうか気づかれることが多いと思われる。しかし、学校が落ち着いており問題が表面化しない、問題児童が多くて目立たないなど、気づかれずそのまま中学へ進学することもある。ここでは、小学生が不登校になってはじめて発達障害が疑われる例をとりあげ、その背景や要因を検討し、対応方法について考えたい。

1. アセスメントと状況に応じた対応

児童が不登校になったとき、どのような問題があるか、どう対応したらよいか考えるため、情報を集めアセスメント（見立て）することが重要である（藤岡、2005；小山、2006）。欠席のきっかけや欠席前の様子、在学中や在学以前の様子、言葉の発達や友人関係や学習活動などについて、関係教員、児童、保護者などから集める。このとき、発達障害がある可能性も考えて情報を集める必要がある。児童が学校生活に適應しようと努力し、問題が表面に表れていないこともある。読む、書く、計算するなど学習面への困難があるか、不注意や多動や衝動性があるか、対人関係の困難やこだわりなど行動面の問題があるか考えることが大切である。集めた情報をもとに、その児童生徒が発達障害かどうかを検討する。通院をすすめて、診断が得られると対応しやすい場合もある。さまざまな事情で診断が出なくても、児童の困難や教育的ニーズを把握し、必要な支援を行う必要がある。その際、発達障害があると想定して児童の問題を考えたほうが、児童を理解しやすいことも多い。スクールカウンセラーに意見をきいたり、外部の相談機関を紹介し、保護者や児童を通して意見をきくこともできる。情報を得る過程で、学校と保護者の関係を密にして、児童へ協力して対応できるようにしておくと、その後支援しやすいと思われる。

不登校の児童生徒に対して、初期においては、働きかけをせず受容的に見守るというやり方が定着している（藤岡、2005；小山、2006）。しかし、杉山（2003）や田中（2006）が述べるように、特に広汎性

発達障害があるとき、登校するまで見守るのは、ゴールが設定されず、見通しがもてなくなる。そのうえ、児童生徒の不安が増加し、不登校を遷延化させる危険がある。発達障害があるときは、障害特性に配慮した環境調整をしたうえで、の早めの対応が重要である（浅井ら、2004）。ただし、後に述べるが、心身の疲労の回復を図るため様子を見るほうがよいときもある。

このように、不登校児童に対して、アセスメントを行い、発達障害が関係しているかどうか見極め、状況に応じて早めに対応することが大切である。以下、問題となりやすい点について考え、支援の仕方について検討したい。

2. 学習の問題

小学校低学年で不登校になり、発達障害が関係しているとき、学習の問題がみられることがある。前述の小枝（2002）の調査では、LD児は、小学校低学年から不登校という学校不適応が現れ、学年とともにその頻度が増加するという結果となった。小枝（2002）も述べるように、読む、書く、計算など学習活動に必要な基本的な能力に苦手な面があると、小学校低学年から学業不振が現れやすい。学年とともに学習内容が高度化すると、学習不振が増加し、学習への意欲も減退し、登校意欲も減ってくる。

田中（2006）は、登校渋りと学習のつまずきのある小学校3年女児の例をあげ、支援の仕方について述べている。女児は、文字が読めない、書けない、運動ができないなど苦手なところがあるが、気心がしれた友だちや家族といるときは普通に生活している。苦手な活動を行うときには、不安が強まりやる気が出なくなるため、頑張らずに怠けているとみられてしまう。そこで、まず保護者と児童の得意・不得意について話し合う。そして、学校や自宅において、学習に必要な支援をスモールステップで行う。児童の「自分はだめだ」と思う気持ちを、「これが苦手だ」という意識に変えることが大切である。そのためには、苦手であってもよく頑張ったという励ましが必要である。このように、子どもが苦手なところを学習するのを助け、自己を否定的に受け止めているのを、「不得意なところがある」と自分への見方を変えられるよう支援することが重要である。

LDに限らず、発達障害のある児童は、個人内の能力に差があることが多く、学習活動がうまくいかないことがある。横山（2005）は、苦手なところを得意な能力を使って補う方法を教えることが大切だと論じている。すなわち、苦手なところを補わず得意なところを伸ばしていると、能力の個人内差が大きくなり、本人がやろうとしたことが実行できなくなる。社会生活をしていく上で、聞く、話す、読む、書く、空間認知、時間認知、計算などどれか1つでもなしで暮らしてい

くことは難しく、代償する方法を身に着ける必要がある。

得意なところを使って苦手部分を補う例をあげたい。不登校ではないが、筆者が関わった小学5年生の児童は、理科や社会は得意で意味を理解すれば覚えられた。しかし、漢字や計算など機械的に繰り返して覚えることが苦手で、勉強してもよい点がとれないと訴えた。そこで、意味がわかると覚えられることを伝え、漢字や計算の練習をする際に意味づけをすることを提案し、実際にやってみた。児童はそのほうが覚えやすいと話した。この例のように、認知の仕方の偏りから、ある学習が苦手になっていることがある。知能検査をしなくても、日頃の学習の様子やテストの結果、児童の話からある程度わかることが多い。取り組みやすい方法で苦手なところを補うことが大切である。

広汎性発達障害のある子どもは、LD児とは異なった学習の問題があるようだ。こだわりが強いことから、細かく書きすぎる、全ての解答欄を埋めないと気がすまない、一部がわからないと全部だめだと思ふなど、結果的に決められた時間に教員の指示通りできず、勉強ができないとの思いを抱きがちである。わからない場合は人に聞く、わかったところを書く、とばして進めていくなど、学習していくうえでのルールを教えることも必要である。低学年のうちから、丁寧に教えていくとよい。

学習の問題は、努力不足とされるなど周りから誤解されやすく、児童自身にもなぜできないかわかりにくい。安達（2005）が指摘しているように、努力しても結果が伴わず、当人もなぜできないのかわからず、解決方法もわからないため、苦痛や不安を一人で抱え込んで疲れてしまうことになる。そして、失敗の理由が本人に見えず、失敗感だけでなく、失敗感に対する対処不能感も蓄積されてしまう。児童の失敗感や対処不能感が積み重ならないうちに、早めに支援する必要がある。

3. 友人関係

授業中に席を立つ、勝手に話す、一人であるほうが多い、かっとなる、当番の仕事をやらない、忘れ物が多い、片づけができない、自分の興味があることにこだわる、集団ゲームのやり方がわからないなどから、発達障害の児童生徒は、クラスの友人から変わっているとみられがちである。

広汎性発達障害のある子どもは、小学校低学年では、周囲と自分の関係を意識しておらず、自分の思い通りに行動することが多い。しかし、小学校中学年以降、他者の意図や感情をある程度理解できるようになり、周囲と自分の関係に気づき、孤立感が強まっていく。周囲とのちょっとしたズレがいじめの対象となって、

情緒不安定になり不登校になることがある（小枝，2003）。

浅井ら（2004）は、いじめの体験や対人関係トラブルがあった自験例について論じている。冗談や暗黙のルールに過剰に反応してパニックになり、それを周囲がおもしろがってからかいをエスカレートさせていく。一方で、担任にはいじめがわかりにくく、発達障害のある子どもが協調性に欠けると誤ってしまい、適切な対応をすることが難しいと述べている。

そして、浅井ら（2004）は、学校での問題行動や友人とのトラブルがあり、小4から登校をしぶるようになって受診した事例をあげている。その中で示された支援内容は次のとおりである。まず、男児の問題行動はアスペルガー障害の特性によるものと主治医が母親に伝えている。そして、母親が障害特性に配慮した対応の仕方を学び、両親の対応が一貫したものになっていった。さらに、学校でルールを守ったり、役割を果たすことができなかつたのは、内容が曖昧でわからず、何をやればいいのかわからなかつたからだと判明する。自分の興味を一方的に強要するため、友人が避けるようになり、暴言や暴力をふるっていた。そこで、担任が男児の読み誤りを修正したため、不適切な行動や発言が改められた。当番については具体的な役割を明確にした。できたことを担任に誉められ、プラスのフィードバックを積み重ね、指示を受け入れて従うことができるようになった。

この事例で述べられているように、家庭での男児への理解と一貫した対応方法の確立、学校での男児の読み誤りに対する担任の介在とプラスのフィードバックなどが重要だと思われる。

10歳前後の思春期の入り口にさしかかった子どもは、「自分は何者か」という問いを、周囲の友だちの言動と比較しながら考え始める。広汎性発達障害のある子どもも、この時期に自分について考え始めるが、周囲との折り合いのつけ方の不器用さ、対人関係から得る経験の少なさ、柔軟性の乏しさなどから、この時期の乗り越えに大きな困難をもちやすくなる（田中，2005）。

4. 被注意叱責体験

発達障害のある児童生徒は、学習活動や、友人関係がうまくいかず、両親や担任に注意されることが多い。齋藤（2002）が指摘しているように、小学生を中心としたADHDの子どもが不登校になったとき、学校へ行かない理由は「先生が嫌いだから」と話すことが少なくないようである。担任の先生に注意されてばかりいると、学校へ行きたくなくなる。

齋藤（2002）は、まず担任がADHDの特性を理解して、子どもを認めることが大切だと強調している。そして、子どものわがまま、親のしつけの怠慢と受け

止められ、子どもと親の両方が否定され傷ついてきたことを理解する必要がある。さらに、親にもADHDを認識してもらい、親からの注意や叱責が多いときは、態度を改めてもらうことが大切だとしている。

発達障害のある子どもは、幼少期から注意されたり叱責されることが多く、自分はだめだと思ひ込みやすい。宮本（2000）が述べるように、幼児期から失敗体験や被注意叱責体験が多く、学習や運動がうまくできないと、自尊心が低下し、登校への意欲が低くなり、不登校になることがあると思われる。

発達障害のある子どもは、注意しても行動が改まらないため何度も注意することになる。横山（2005）が述べる行動のレパトリーに関する考え方は参考になる。すなわち、発達障害のある子どもは、行動レパトリーが低いと、叱っても効果がない。通常の子どもは、行動のレパトリーが広いと、悪いことをしたとき「禁止」という手段をとれば、ほかの行動を模索して好ましい行動を選択できる。しかし、発達障害のある子どもは、行動のレパトリーが狭く、「禁止」しても自分の行動のレパトリーの中に好ましい行動がないのである。このようなときは、悪い行動に対して好ましい行動を習得させることが大切である。行動レパトリーが増えると、別の好ましい行動をすることができ、悪い行動が消えていくと述べる。さらに、広汎性発達障害の子どもの場合、望ましい行動を習得しても、その定着と維持には時間がかかるという。数ヶ月か1年習得されていることが確認できたら、「禁止」も有効になるとしている。注意し禁止するだけでなく、好ましい行動を教える必要があるといえる。

ADHDの子どもは、特に低学年のうち、授業中席にすわって話をきくことができず、教員も注意せざるを得ないようである。本人の意図とは別に、体が動き出してしまうような印象を受ける。話をきくことが多いと注意が続かないため、書く作業を途中で入れるなど、授業のやり方にも工夫が必要である。できたときはほめる、感情的にならずに注意する、別の好ましい行動を指示するなど否定的にならないように気をつける。また、親にも子どもの特性を理解してもらい、子どもへの態度や対応の仕方を改めていくよう支援することが大切である。

5. 過剰適応

特に苦手な面はなく、問題がないように見える児童生徒にも、発達障害があり、児童がストレスや苦痛を感じていることがある。そのような児童は、努力して学校で適応しようとするが、うまくやっていくことに疲れ、小学校高学年や中学生になって不登校になるようだ。

高橋（2004）は、アスペルガー症候群を、対人関係

には積極的だが自己中心的で落ち着きがなく衝動性が高い積極型と、対人関係は受身的で穏やかな受動型にわけて論じている。積極型の者は、学業成績の低下や生徒集団における孤立、いじめなどが多い。そして、他人の評価を意識し始める小学5、6年生頃から不登校が始まることが多いと指摘している。一方、受動型の者は、臆病で集団生活に順応しようとする傾向が強く、安定した学校生活を送ることが多いが、過剰適応に疲れ不登校になることもあると述べる。受動型は登校を強制せず、心身の疲労の回復を図ることからはじめると無理がないとしている。

このように、高橋（2004）の述べる積極型の子どもは、前述したように小学校高学年に、集団における孤立やいじめなどから不登校になることがある。また、受動型のように、学校集団に順応し、表面的には問題なく過ごしているが、疲れて不登校になってしまう子どももいる。学校では問題がないようにみえても、子どもはストレスを抱えていたり、怒りや不満を抑えていることがある。不登校になる前に、そうした背景を読み取ることは難しいが、保護者からの情報を参考にしたり、体調の変化に注意することが大切である。不登校になったら、心身の疲れがとれるまで様子を見る。見通しがないと不安になることもあるが、期間を決めて休養する方法もある。

以上、小学生が不登校となり、発達障害が疑われるとき、問題となる点や対応の仕方について考えてきた。児童の障害特性を理解し、保護者に理解を求め、児童が必要としている学習への支援や友人関係の仲介などを早めに行うと、不登校が改善されるときもある。

IV 発達障害がある児童生徒が不登校になった場合

児童生徒に発達障害が疑われ、学校で個別に対応していても二次的な問題が生じて不登校になることがある。発達障害が重複している、家庭環境が複雑であるなど、支援が難しくなかなかその効果が得られないときも多い。また、生徒自身や周りの生徒が成長したり、進級進学して学校環境が変わったりすると、これまでと異なった対応が必要になる。

発達障害がある児童生徒が不登校になったときも、できる限り情報を集めアセスメントを行う。特に、学校や家庭生活でこれまでどのような行動がみられ、それに対してどのような支援がなされ、その効果がどの程度あったか、前の担任や保護者から聞きとることが大切である。また、児童生徒をとりまく状況が変わったかどうかとも考える。そして、発達障害の特性から生じる問題に対して、これまでの支援の仕方を修正する必要がある。

前述したように、発達障害の児童生徒の不登校は、中学生になると増えるという報告がある（小枝、

2002；石井ら、2008）。小学校高学年から中学校にかけて、発達障害のある児童生徒が不登校になるのは、どのような背景や要因が考えられるか、以下に重要だと思われる問題をいくつかとりあげ考えてみたい。

1. 思春期の問題

発達障害のある子どもに、友人関係の問題が生じることは前に述べた。ここでは、思春期の友人関係についてさらに詳しく検討したい。

清田ら（2006）は、小学校高学年から中学校にかけての友人関係について詳しく述べている。前思春期の子どもは、親から分離独立したい一方で、依存し見捨てられたくない、相反する気持ちがある。親からの自立を目指す中で、ギャング・グループが子どもの支えとなる。ギャング・グループは、同一の行動を行い、一体感が求められ、排他的で変わった存在を認めない。アスペルガー症候群の子どもは周囲と異なっているため、攻撃的になりやすい。さらに、中学時代は、仲良しグループ（チャム・グループ）が形成され、家族の中に向けていた自分の理想像を友人に向け始める。共通の言語や価値観が求められ、仲間に対する忠誠心が生じてくる。アスペルガー症候群の子どもたちは、他者の興味や感情に無関心で、彼らの独特な世界観を他者が共有することも困難であり、排除され孤立していく可能性が高い。小学校高学年から中学時代にかけて、仲間集団から攻撃され孤立していくという被害体験を重ね、怒りや無力感を次第に増大させていく。ある日突然学校を拒否したり、鬱積した感情を家庭内で爆発させ周囲を慌てさせたりすることも稀でないと言調している。

ADHDの子どもについても同様であると、小枝（2002）は論じている。すなわち、小学校低学年のうち、周囲の出来事や自分の置かれている状況に無頓着だが、小学校高学年以降、周囲と自分との関係に目が向き、不適切な行動をとっている自分を自覚し、自己肯定感が低くなる。これまでの友人の言動を被害的に受け止めて怒りをためこみ、友人関係がうまくいかず、自尊感情が低下しやすい。中学校に入るとそうした傾向は強くなり、同性の友人もできにくいため、登校意欲がなくなってしまうとしている。

齋藤（2002）は、思春期のADHDの子どもと周囲の関係について、次のように述べている。小学校の終わりごろから、親から分離独立したい一方で依存したいという両価的な気持ちが強くなり、素直に親に依存できなくなる。しかし、衝動的な行動が多く、思春期の子どもたちから毛色が違うとみられ、メンバーに入れることを拒絶されやすい。不注意や衝動性が高く教師からも叱責されやすい。学校で居場所がなく、親への援助も求めにくく、追い詰められ不登校になることがある。非行集団やカルト集団、出会い系サイトなど

擬似的な母親機能をちらつかせた集団に飛び込んでしまうと指摘する。

そして、齋藤（2002）は、中学1年のADHDの女子生徒の事例をあげている。女子生徒は、小学生のときから落ち着きがなく身だしなみを整えることが苦手で、母親によく叱責されていた。忘れ物が多く、学業不振があるため、担任からもよく注意されていた。小学校終わりから孤立しがちで、中学に入ると友人が全くできず、男子から「不潔」と攻撃されるようになった。女子生徒は、上級生の男子から声をかけられ家に入出入りするようになり、登校しなくなり、「学校に居場所がない」「母親がうるさくて嫌い」と訴えた。そこで、まず母親に女子生徒の両面的な気持ちへの理解を促した。母親が叱責しなくなり、女子生徒が母親に甘えるようになり、上級生宅の出入りが減っていった。学校側が配慮して、女子生徒を受け入れてくれる女性の担任に変わり、断続的に登校するようになった。

ADHDの子どもは、友人から疎外され、親にも頼れず、登校意欲がなくなって不登校となったとき、家にひきこもるのではなく第三の対象に依存しようとする場合がある。思春期のこうした気持ちを理解し、支援することが必要である。ADHDの中学生は教師にも親にも反抗的になる反抗性挑戦障害を発現しやすくなると齋藤（2002）は述べている。親にADHDの特性に対する理解を求め態度を改めてもらう、学校に行きやすくするよう配慮するなど家や学校での居場所を作ることが大切だと思われる。

発達障害のある子どもが孤立しないようにするためには、仲間関係を作っていくための支援が必要である。幼少時から保護者的な友人がいるときは、その友人が発達障害のある子どもの言動について周りの理解を促したり、周囲の要請を理解可能な形で伝えたりすることができる。発達障害のある子どもの特性を理解し、適切な距離感を保った交流を持てる子ども、すなわちサポーターを周囲に配置することが望ましい。こうした子どもがいないときは、教員がその役割を担う必要がある（清田ら、2006）。

このような対応は、小中学校でよく行われている。小学生の場合、もともと幼少時から親しく、面倒見もよく、ほどよい距離でつきあえる友人がいると、発達障害のある子どもも、頼りにするようだ。うまくいくときといかないときがあり、教員の仲介も必要である。中学生の場合は、面倒見のよい生徒に、発達障害のある生徒のサポートを教員が依頼することがあるようだ。しかし、発達障害のある生徒は気まぐれに行動することが多く、学校活動を行うためのサポートはできても、友人として関係を維持することは難しいようである。

2. いじめの問題

このように、発達障害のある児童生徒は、小学校高

学年以降、周囲から攻撃されたり排除され孤立することがある。児童生徒も被害的に受け止め、過剰に反応するため、さらに攻撃される。多田ら（1998）は、通常学級に通う発達障害の児童生徒がいじめを受けたことがあるかどうか調べた。そして、高機能広汎性発達障害のある者は76%、その他の発達障害のある者は58%いじめを経験していたと報告し、いじめは通常学級で過ごす発達障害を持つ児童共通の問題であると指摘している。

相澤（2004）も、高機能広汎性発達障害児が「不登校」や「ひきこもり」となる大きな要因に「いじめ」があると述べている。相手の意図とまったく異なる対応をしたり、周囲から疎外され「いじめ」へとつながっていくとしている。発達障害の子どもは、自分と異なった思考・感情の理解や他者の立場での行動の予測、言語化されない意図の理解、ユーモアや皮肉などの理解など「心の理論」の獲得が、通常の発達の子どもと比べて遅く、小学校3、4年で理解する場合が多い。「心の理論」を獲得すると、社会のルールを理解できるようになるが、他者から自分への低い評価を自覚し、被害的にうけとめ、「いじめ」られていると感じ、「不登校」になる場合がある（相澤、2004；多田ら、1998）。

いじめなど強い負の感情を伴った出来事は、後に同様な感情体験をしたときに、その当時と同じような感情が想起され、何度も自分を傷つけることになってしまう（堀、2002）。そして、多田ら（1998）が述べるように、周囲の言動に敏感になり、被害的に受け取りやすくなる。自閉症的ファンタジーへの没頭が表れることもあり、子どもの訴えることが実際に言われたことなのか、ファンタジーなのか判断ができないこともある。

多田ら（1998）は、小学校低学年からいじめを受けていた男児の例をあげている。小学校5年になったとき主治医が学校と何度も相談し、男児が被害的になったり架空の出来事を話したりしていても、いじめは確かにあるため本人への悪質なからかいに対処してほしいと依頼した。クラスで何度も話し合われ、悪意のいじめやからかいは減り、男児のやや奇異な行動に対しても、ある程度見守ってくれる状況になった。このように、発達障害のある子どもが、他の子どもの言動を被害的に受け止めて、架空の話なのか実際の話なのか区別が難しいときもある。しかし、実際にいじめがあることが多いため、担任が介入する必要がある。

高機能広汎性発達障害のある子どもが、人の気持ちや考えがある程度読めるようになると同時に、他者の自分への低い評価や自分の言動を理解し、周囲の言動を被害的に受け止めやすくなる小学校高学年に、いじめの保護がなされ、対人関係のトラブルが落ち着くと、孤立しがちでありながらも落ち着き、友人も少数

ながらできるようになる（多田ら；1998）。

友人関係がうまくいかず、感情が不安定になったり、身体症状が見られる場合は、医療機関を受診するほうがよい。

3. 小中学校における差

中学校へ進学すると、学校環境が大きく変化する。小学校と中学校の学校システムの違いも不登校に関係していると思われる。小枝（2002）が述べるように、教科担任制になり、担任教諭が小学校ほど密に日常の様子を把握し、きめ細かに対応ができなくなることも影響している。

「中学校への移行」時は、学校の場所の変化、出身小学校が違う他者との出会い、教科担任制、テストによる評価の導入、制服着用、教室移動、学習内容の高度化などさまざまな変化があるため、適応するのが難しいと安達（2005）も述べている。「中1プロブレム」などと言われているが、中学1年で学校への不適応感が強まり、不登校が増えることが問題となっている。発達障害のある子どもも、そうでない子ども以上に困難に直面すると強調している。

発達障害のある児童生徒は、新しい環境が苦手なため、場所やシステムを覚えるのに時間がかかる。他の生徒が中学に慣れた頃でも苦労していると思われる。中学では、生徒の自主性が重んじられ、どのように行動するかは生徒に任せられている。結果的に、個別への配慮はされにくく必要な支援も受けにくいいため、発達障害の生徒にとっては、生活しづらい。そのため、登校意欲が低くなり不登校になることもある。中学に入る前に、システムを説明し理解を促す、入学前に実際に中学へ行き確認する、専用の表示を作るなどの支援も必要だと思われる。

また、小中学校で学年が変わり、担任やクラスの児童生徒や教室の場所が変わるときも同様だといえる。小中学校において、4月5月は不安定になる発達障害のある児童生徒が多く、対応に困る教員も多い。学年を引き継ぐ際に、行動特性や有効な支援方法などを伝えるとよいと思われる。

4. 家庭環境

支援を行っても、家庭の協力が得られない場合や、複雑な家庭環境の場合は、不登校になることがある。田中ら（1995）は、ADHDの子どもの情緒的問題と親の養育態度の特徴を調べた。そして、障害の理解に乏しい接し方をする家庭に、家庭内暴力や登校拒否が認められるという結果を示した。そのような家庭は、共感性に乏しく、感情的に不安定な養育環境であったとしている。

障害の理解を得られない家庭の子どもは、家ではあまり居心地が良くないと思われる。さらに、家庭の了

承を得てさまざまな支援を行うことが多く、学校での支援が限定されてしまう。特に、通級指導や適応指導教室、巡回相談などの支援方法がとりにくい。このように、学校でも家庭で支援がしにくいいため、情緒の問題が生じたり不登校になりやすいといえる。そのため、学校でできる範囲で支援することが大切である。学校で居心地がよくなるよう、さまざまな教員が話しかけたり話をきくことも重要である。

一方で、発達障害の子どもは、衝動的に行動する、こだわりが強い、注意しても同じこと繰り返すなど対応が難しい。親もどうしてよいかわからず困っていることが多い。親が子どもに対応しやすくするために支援する必要がある。

近藤ら（2002）は、LDの中学男子生徒への支援を行った事例を示し、LD児の不登校の要因として、子どもと家族の関係も検討する必要があると論じている。男子生徒の母親は、子どもに過干渉になり、つきっきりで勉強を教えていたが、それらが圧力になり、子どもが情緒的に不安定になっていると推測された。一方、三世同居のため、祖父母の目を意識して、母親がLD児に対して過干渉にならざる得ない家庭状況だった。そこで、母親がLD児を理解しやすくなるよう支援した。家庭に問題があって、子どもを支援しにくいときは、家族全体が子どもを理解し支援しやすくなるよう配慮することが大切である。

V 発達障害がある児童生徒への登校支援

これまで、発達障害の子どもが不登校になる場合の背景や要因について概観し、障害特性に対する配慮や対応について考えてきた。それと同時に、学校へ誘う、登校方法を考える、居場所をつくるなど登校支援が必要となる。以下に考えてみたい。

1. 無理のない登校支援

発達障害の児童生徒は、しばらく休んでいても誘えば登校することが多い。教員や友人が迎えに行くと学校に来るといふ例はよくみられる。学校行事や給食などに誘い、無理がないよう登校を促すとよい。「登校刺激」を与えるかどうか議論になるが、児童生徒を心配し気にかけていることを学校側が伝えることが大切である。また、行事のとき登校しても、クラスの友人に否定的なことを言われて学校へ来なくなることも多い。友人関係がうまくいかない児童生徒が登校したときは、他の児童生徒と関わりやすいよう、教員が仲介する必要がある。また、同時に保護者と相談し協力していくことが大切である。しばらく登校しても、少したつと学校に来なくなることもある。働きかけは様子を見ながら継続して行う必要がある。

2. 居場所づくり

居場所を作るため、通級指導、保健室や相談室などの別室登校、学校外の適応指導教室の利用がよく行われている。

上農（2006）は、校内の相談室で、小5から不登校になった児童の面接を行い、放課後登校、相談室登校、教室で授業を受けることを徐々に行い、登校支援を行った事例を提示している。登校を増やすと同時に、話す練習や国語と算数のドリル学習を行った。そして、学校へ行けなくなった時点をも0点として、比べて今は何点か尋ねるといふ「スケーラー・クエスチョン」を試み、男児の点数が次第に上がっていくよう支援した。このように、「スモール・ステップ」で負担が少ないように、別室登校や放課後登校を利用しながら登校をすすめていくことが大切である。また、数値化することで、生徒に今の状況や目標がわかりやすくなる。

登校に対してご褒美を出し、登校を促すこともできる。単純なクーポンをきる方法（トークンエコノミー）や、登校したら必ず30分間コンピューター室での自由時間を保障するなどである（杉山，2003）。

学校に親しい友人がいたり、自分の果たす役割があると登校意欲が高まるようだ。筆者が関わった例をあげたい。発達障害があると思われる中学女子生徒数人は、学習が苦手であったが、クラスに関係なくグループで行動していた。ときどきグループ内でもめて教員や相談員に相談していたが、少したつと関係が戻っていた。この生徒達は特に不登校にならなかった。しかし、別の発達障害と思われる中学2年女子生徒は、仲が良かった生徒が離れてしまい、宿題の課題を提出できず、学校を休みがちになった。生徒は、他の生徒がルールを守らないと注意するため、まじめで厳しいと思われていた。生徒は一生懸命やっているが認めてもらえないと訴えた。宿題はできたところまでよいと担任が配慮し、委員会の委員長などをやるようになり、学校を休まなくなった。

発達障害のある生徒は、中学校では、小学校以上に学習活動についていくことが難しく、登校意欲が低下することが多い。しかし、仲のよい友人や話し相手がいる、学校で役割があるなど別の目標があると学校へ行きやすくなると思われる。

筆者が関わった中学1年の女子生徒は、境界知能で成績はあまりよくなかったが、中学に入るまでそれほど気にしていなかった。仲がよい友人もいて楽しく過ごしていた。しかし、あるときクラスの友人から強く非難される。学校へ行くのが怖くなり、勉強ができないことを自覚し気にするようになった。学校は休みがちでときどき保健室登校をしていた。自分で勉強をしようとしてもなかなか難しいようだった。中学2年の夏休み明けにフリースクールを学校から勧められ、行く気をもせた。見学や体験入学をして様子がわかった

後、週に1、2日行くようになった。そこで勉強を教えてもらい、ときどき誘われて学校の行事にも参加できるようになり、学校かフリースクールのどちらかへ行くようになった。フリースクールへ登校でき、勉強も教えてもらうことができたため、自信ができて学校にも行けるようになったと思われる。

このように、教室に入りにくい場合は、保健室や相談室などの別室に登校をする、学校外の適応指導教室やフリースクールに登校することも効果的である。登校できなかった生徒が適応指導教室へ行くようになり、学校にも登校できるようになった例は多数みられる。適応指導教室で個別に勉強を教えてもらったり、友人ができたことなどで、登校しやすくなる。ただし、適応指導教室に発達障害のある児童生徒が集まると、関係が難しくなることがあるので配慮が必要となる。

VI おわりに

発達障害が関係して不登校になった児童生徒について、問題点や対応方法を考えてきた。事例は多数みられ、多様な問題が考えられるが、重要だと思われる点について考えた。児童生徒の行動に関する情報を集め、発達障害が関係しているかどうか見極め、障害の行動特性を配慮しながら、早めに登校へと働きかけることが重要である。

学校の中にいると、さまざまな問題があり、特別支援教育を行うことは非常に難しいと実感する。二次的問題が生じることも少なくない。目先の問題にとらわれがちであるが、子どもをとりまく環境の変化や、子ども自身や周囲の成長発達も視野に入れ、子どもが希望を持ち、学校卒業後も自分らしく生きる力が得られるよう、支援をしていくことが大切である。

文献

- 安達潤（2005）：軽度発達障害を持つ子どもの思春期児童心理，59(9)，41-46。
 相澤雅文（2004）：高機能広汎性発達障害児（者）と「不登校」「ひきこもり」の臨床的課題．障害者問題研究，32(2)，147-156。
 浅井朋子・杉山登志郎（2004）：不登校．小児科臨床，57，1501-1507。
 藤岡孝志（2005）：不登校の心理学．誠信書房。
 堀美和子（2002）：青年期特有の課題とそのサポート．杉山登志郎（編），アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート．学研。
 石井恵子・上野一彦（2008）：発達障害のある児童生徒の不登校傾向について．LD研究，17(1)，90-96。
 清田晃生・齋藤万比古（2006）：アスペルガー症候群と不登校，家庭内暴力．現代のエスプリ，464，

159-167.

- 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.
- 近藤隆司・氏家靖浩・松木健一（2002）：発達障害を疑う不登校児への教育支援. 特殊教育学研究, 39(5), 17-23.
- 小山美代子（2006）：続上手な不登校刺激の与え方. ほんの森出版.
- 宮本信也（2000）：注意欠陥・多動障害. 小児の精神と神経, 40, 255-264.
- 文部科学省（2008）：「平成19年度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」（小中不登校）について（8月速報値）
- 文部科学省（2003）：「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」
- 森孝一（2001）：LD・ADHD特別支援マニュアル. 明治図書.
- 齋藤万比古（2002）：医療におけるADHDと不登校の位置関係. 現代のエスプリ, 414, 93-100.
- 塩川宏郷（2007）：不登校と軽度発達障害. 現代のエスプリ, 474, 205-211.
- 杉山登志郎（2003）：特別支援教育のための精神・神経医学. 学研.
- 多田早織・杉山登志郎・西沢めぐみ・辻井正次（1998）：高機能広汎性発達障害の児童・青年に対するいじめの臨床的検討. 小児の精神と神経, 38(8), 195-204.
- 高橋脩（2004）：アスペルガー症候群・高機能自閉症：思春期以降における問題行動と対応. 精神科治療学, 19(9), 1077-1083.
- 田中康雄（2006）：軽度発達障害のある子のライフサイクルに合わせた理解と対応. 学研.
- 田中康雄・毛利義臣（1995）：注意欠陥（多動）障害児にみられる情緒的問題. 小児の精神と神経 35(4), 301-311.
- 上農肇（2006）：発達障害のある不登校児童に対する教室復帰への支援. 宮田敬一（編），軽度発達障害へのブリーフセラピー. 金剛出版.
- 横山浩之（2005）：軽度発達障害の臨床. 診断と治療社.