

不登校に関する一考察 ～発達障害との関連から見えてくるもの～

市川 奈緒子

要旨 : 不登校の概念の変遷を概観し、日本ではこの20年ほどの間に大きく問題として取り上げられるようになった「発達障害を背景とした不登校」を中心に、不登校支援の困難性と現在抱えている問題点、今後の課題について検討した。発達障害の有無にかかわらず、不登校は、子どもと子どもを取り巻く環境との相互作用によって起こってくるのであるから、支援の開始にあたっては相互作用を含めた適切なアセスメントが重要であること、そのためには、関係機関が連携してアセスメントシステムを作っていく必要があること、学校においては不登校を特別支援教育の枠組みでとらえて、学校ぐるみで支援していく体制を作っていく必要があることを提示した。

キーワード : 不登校・登校拒否, 発達障害, アセスメント, 特別支援教育

はじめに

さまざまな施策がとられながらも、ここ15年ほどはおよそ1%の小中学生が不登校状態にある。

不登校を論じる文献は数多いものの、時代によっても立場によっても正しいとされることが大きく異なるという難しさがある。また調査や研究によって少しずつ解明されてきたことが施策になかなか反映されず、当然学校や関係の支援機関では活かされていないという現実がある。たとえば20年ほど前から、不登校の背景に子ども本人の持つ発達障害の傾向が指摘されることが多くなってきたものの、支援体制がそのことを踏まえたものになっていない現状が多く見られる。この論文は、発達障害を背景とした不登校という論点を軸に、不登校というものをなるべく多角的な視点で概観し、現在の支援体制の持つ問題点を読み解く中で、学校と関係機関における対応策を提起するものである。

1. 不登校とは

1) 「不登校」概念の変遷

不登校が最初に問題とされたのは、1940年代アメリカで、その頃は「学校恐怖症 (school phobia)」と名付けられていた。その時代は精神分析が隆盛を極めており、ほぼすべての「不適応行動」は精神分析的に解釈される時代であったこともあり、母子の分離不安が原因であるとされ、対応は精神分析的な治療が中心だった。

日本で最初に報告されたのは、1959年の佐藤の論文であったと言われている(相馬, 2007)。50年代、60年代を通して、学校恐怖症、登校拒否、長欠児、学校嫌いなどさまざまな呼称があり、概念的にも不明確であったが、一致していたのは精神医学的な問題であると認識されていたことであった。母子の分離不安に代わる説もさまざまに唱えられたが、社会的に高度成長期だったことを背景として、母子の密着と父親の不在を取り上げた説が優勢だった(井上, 1985)。母親は子どもとともにうちにおり、父親は外で仕事をするという核家族の形が急激に増大した時代であったことが1つの要因であったと考えられる。

1970年代に入ると、学校恐怖症ではなく登校拒否という呼称が一般化してきた。登校拒否の子どもたちの人数が増えてきた実態をとらえて、特殊な精神病理などではなく、学校教育の問題であり、治療ではなく教育支援が必要と唱えるひとたちが増えてきたのである(渡辺, 1979; 清水, 1979)。70年代から80年代にかけては、いわゆる「校内暴力」の時代、学校が荒れた時代にあたり、学校以外の居場所であるフリースクールが多く作られるなど、「学校に行かない生き方」が模索されるようになった時代と言える。しかし一方では、「登校拒否は個人(家族)の病理である」という考え方も根強くあったことは、1980年代前半に社会問題となった「戸塚ヨットスクール事件」に象徴されている。

1980年代後半になると、それまでの要因に加えて、より時代性や社会文化的要因から読み解こうとする説が台頭する(森田, 1991; 山科, 1990)。併行して、登校拒否ではなく、現象面を包括的に記述する「不登校」という用語が使われるようになった。1992年には、文部省(当時)が「登校拒否問題への対応について」という通知で、「登校拒否(不登校)はどの子にも起こりうる」と唱えたことを受け、不登校という現象はもはや特定の個人や家族、状況から生まれるものではなく、現代社会全体の問題であるという見方が広がった。

時代とともに変わっていったのは、同じ現象を理解する視点ばかりではない。つまり、不登校現象の中身もまた変化していると考えられている。とくに多く指摘されるのは、1990年代ころより、学校にも意義は認めないが、さりとて別の価値を掲げるわけでもない「悩まない」不登校の存在である(森田, 1991)。似たような現象を、自分の快適な状態に逃げ込むオタク型不登校と名付ける意見もある(牟田, 2008)。こうした不登校の出

現は、学校に行くという規範意識が社会全体で希薄になってきている状況が背景にあると指摘される（伊藤，2009）。であるから，以前のように登校に対するまわりからの圧力がかかってくれば，こうしたタイプの不登校の子どもたちも一様に混乱に至るはずであり，決して悩んでいないわけではないのだという見方もある（齋藤，2011）。

2) 現代の不登校

以上，歴史的に見れば，最初に本人や家族の病理であるとされた不登校は，その後本人や親からの反撃のような形もあって学校原因論が台頭し，最後に社会原因論が出てきたという大まかな流れをたどることができる。その中で学校恐怖症，登校拒否，不登校と，呼称も変化したが，それぞれが包含する内容も微妙に異なる。現在では，「学校恐怖症」という呼称は使われず，「登校拒否」は本人の神経症的な心理に原因があるものの総称とされることが多く，原因はともかくとして学校に行かない状況の総称として「不登校」が使われることが多い（石田，1990）。

原因論はさまざまに乱立した状態であるものの，現在では，本人・家族の問題，学校の問題，社会の問題が複雑に絡み合っていると認識されることが一般的になってきた。昨今，不登校と密接に関係した形で取り上げられるようになった「いじめ」の問題は，学校の問題に属するものである。また，本人・家族の問題も，一時代昔のような精神病理的な問題だけではなく，福祉的な援助を必要とする，貧困や虐待の事例が数多く報告されるようにもなっている。また，後述するように，子ども本人の持つ発達障害の傾向が指摘されることも多くなってきた。

このように，原因が一義的に決められず，複数の要因が絡むという認識が一般化してきたこと，不登校の子ども居場所として学校以外の選択肢が広がってきたこと，そして1992年の通知の後も，不登校の子ども数の数が相変わらず増えていた事態を受けて，2003年文部科学省は「不登校への対応の在り方について」という通知を出した。この通知の趣旨は，不登校が本人の進路や社会的自立に向けて支援すべき問題であることと，教育的な問題としてのみ対応はできないが，教育や学校関係者が果たす役割が大きいことを確認・提言したものである。

図1と表1は，文部科学省の「平成24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』結果について」より参照したものである。図1は不登校の子ども数の数の変遷に関する調査である。文部科学省は全国の小中学校を対象としたこうした悉皆調査を1960年代より継続している。なお，現在この場合の「不登校児童生徒」とは，「何らかの心理的，情緒的，身体的あるいは社会的要因・背景により，登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち，病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義されている。表1は，教員が回答した平成24年度の「不登校のきっかけと考えられるもの」である。複数回答であるから足したものが100%を超えるが，

表1. 不登校になったきっかけと考えられる状況

区 分		小学校	中学校	計
学校に係る状況	いじめ	413 人 1.9 %	1,923 人 2.1 %	2,336 人 2.1 %
	いじめを除く友人関係をめぐる問題	2,332 人 11.0 %	14,382 人 15.7 %	16,714 人 14.8 %
	教職員との関係をめぐる問題	692 人 3.3 %	1,346 人 1.5 %	2,038 人 1.8 %
	学業の不振	1,609 人 7.6 %	8,686 人 9.5 %	10,295 人 9.1 %
	進路にかかる不安	106 人 0.5 %	1,392 人 1.5 %	1,498 人 1.3 %
	クラブ活動、部活動等への不適應	31 人 0.1 %	2,026 人 2.2 %	2,057 人 1.8 %
	学校のきまり等をめぐる問題	144 人 0.7 %	2,040 人 2.2 %	2,184 人 1.9 %
	入学、転編入学、進級時の不適應	476 人 2.2 %	2,550 人 2.8 %	3,026 人 2.7 %
家庭に係る状況	家庭の生活環境の急激な変化	2,036 人 9.6 %	4,326 人 4.7 %	6,362 人 5.6 %
	親子関係をめぐる問題	4,287 人 20.2 %	8,175 人 8.9 %	12,462 人 11.1 %
	家庭内の不和	1,052 人 5.0 %	3,430 人 3.8 %	4,482 人 4.0 %
本人に係る状況	病気による欠席	1,982 人 9.3 %	6,630 人 7.3 %	8,612 人 7.6 %
	あそび・非行	274 人 1.3 %	10,397 人 11.4 %	10,671 人 9.5 %
	無気力	5,047 人 23.8 %	24,149 人 26.4 %	29,196 人 25.9 %
	不安など情緒的混乱	7,047 人 33.2 %	22,982 人 25.1 %	30,029 人 26.6 %
	意図的な拒否	981 人 4.6 %	4,257 人 4.7 %	5,238 人 4.6 %
	上記「病気による欠席」から「意図的な拒否」までのいずれにも該当しない、本人に関わる問題	1,258 人 5.9 %	4,642 人 5.1 %	5,900 人 5.2 %
その他	1,216 人 5.7 %	1,506 人 1.6 %	2,722 人 2.4 %	
不明	376 人 1.8 %	1,512 人 1.7 %	1,888 人 1.7 %	

(注1) 複数回答可とする

(注2) パーセンテージは、各区分における不登校児童生徒数に対する割合

これによると、「不登校のきっかけ」は、家庭に関係するものがおよそ20%、学校に関係するものがおよそ30%なのに対して、本人に起因するものが80%と高率であり、教員の判断の中では本人の要因が大きいことが理解される。

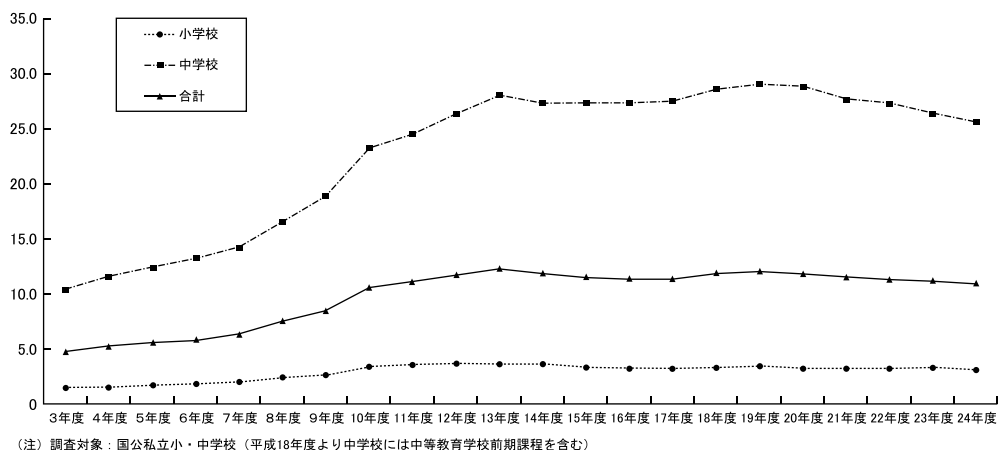


図1. 不登校児童生徒の割合の推移（1,000人当たりの不登校児童生徒数）

2. 発達障害と不登校

1) 歴史的に見た発達障害と不登校

1990年代になって、その時代には「軽度発達障害」と呼ばれたひとたちの存在が社会的にも認識されるようになった（市川，2011）ことを背景に、発達障害を持つ子どもの不登校が徐々に論じられるようになってきた。そうした実態を踏まえて、文部科学省は2003年の通知「不登校への対応の在り方について」において、「学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）等に関する知識を身につけておくことが望ましい」と、初めて発達障害に言及している。

このように発達障害と不登校との関連が1990年代から論じられるようになってきたことが、「不登校の変化」のように言われることがある。では、それ以前は発達障害を背景とした不登校はあまり存在しなかったのだろうか。

不登校（当時は登校拒否）に関して、その心理教育的な理論化に大きな影響力を持っていた平井信義の著書「登校拒否児（1978）」には、慢性型の登校拒否児の特徴は、①友達ができにくい ②体育がきらい ③学科に対して好き嫌いが強い ④偏食が著しい ⑤物質的・金銭的な欲望が強い ⑥つらいことは避ける と述べられている。

⑤⑥以外は、発達障害とくに自閉症スペクトラム障害の特徴に非常に類似している。平井はこれらの特徴は、親の過保護が原因と述べており、もちろん、これらの子どもたちが

自閉症スペクトラム障害の傾向を持っていたと断じることが決してできないが、当時はまだ知的に遅れない発達障害の存在にほとんど気づかれていない状況であったことを考え合わせると、そうした可能性は再考に値するのではないだろうか。その証拠に、齋藤(2011)は、1980年代なかばまでは、児童精神科の領域では、知的に高く発達障害としては軽度の子どもはおとなの境界性人格障害の子ども版とみなされ、「境界児童」と呼ばれており、行動や情緒の未熟性はもっぱら母子関係に原因があると考えられていたと述べている。

不登校とひきこもりのひとたちの支援を続けている不登校情報センターの五十嵐(2005)は、ひきこもりのひとたち(成人)の性格傾向の1つとして、「五感が敏感」を挙げている。彼は発達障害ということばは用いていないが、ひきこもりのひとは「視覚や聴覚の情報の取捨選択が自動的にできないひとである」とも述べており、経験的なデータであるとしても、そこに何らかの発達障害に似た特性を見ることができると述べている。現在、発達障害に気付かれずにひきこもりが長期に及ぶ成人事例が指摘されること(齋藤, 2011)や、発達障害を持つ成人当事者が、子どものときに不登校に追い込まれていった事実を述べていること(井上ら, 2012; 森口, 2002, 2004)からも、発達障害を背景とした不登校は、実は以前から認識されるべき実態であったことが推測される。

2) 実態調査の結果から

発達障害と不登校の関連に気付かれてからは、その実態調査がなされるようになった。1999年に厚生省(当時)が全国の病院を対象に行なった「心身症、神経症等の実態把握と対策に関する研究」によれば、受診者のうち、52名のADHDを有する児童の26.9%、19名のLD児の57.9%が不登校であった。塩川(2007)によれば、自治医科大学附属病院小児科を2000年～2003年に受診した児のうち、何らかの発達障害と診断された子どもは263人、そのうち不登校の経過があった児は12.2%で、一般的に不登校になりやすいと言われているアスペルガー障害に限れば、3割が不登校の経験をしていたと言う。医療機関におけるこうした調査の結果をレビューして、宮本(2010)は、医療機関を訪れた不登校の子どもが発達障害を持つ割合は20～30%であろうと結論づけている。

学校においてはどうか。1999年～2000年に鳥取県の小中学校でおこなわれた調査によると、小学校のLD児29名のうち10名(34.5%)が不登校であり、低学年から高学年に上がるにしたがってその割合が増加していた。中学校では、LD児42名のうち25名(59.5%)が不登校であった。小学校のAD/HD児では43名中1名(2.3%)と不登校は少なかったが、中学校では、AD/HD児33名中13名(39.4%)と急増していた(小枝, 2002)。全体の不登校率が、小学校が0.58%、中学校が2.18%であることを考えると、発達障害を持つ子どもの不登校率がいかに大きいものかが理解される。

3) 発達障害と不登校の関連

なぜ発達障害を持つ子どもたちの「不登校率」が高くなるのだろうか。衝動的な行動や立ち歩きが多くなりがちなADHDを有する子どもに関しては、幼いころからまわりのおとなからの叱責や友達とのトラブルを重ねるうちに自己肯定感が低下し、反抗挑戦性障害(ODD)、行為障害(CD)へと、行動障害を悪化させていくDBDマーチと言われる経過が以前より指摘されており(齋藤, 2007), そうした経緯の中で学校を逸脱していく事例が挙げられている。また, アスペルガー障害等を含む自閉症スペクトラム障害(ASD)においては, 環境の変化への耐性の低さが指摘されたり(辻井・望月, 2010), そもそも社会的能力の発達困難性が学校に参加するという動機づけ自体を弱めていることが指摘されている(齋藤, 2011)。LDについては, 学習困難からくる自己評価の低下が大きな要因と考えられるが, 星野(1996)のように, LD児は社会性の発達の未熟さから孤立しやすく, セルフコントロールの発達の未熟さからストレスに弱く, 二次的情緒障害を起こしやすい生物学的脆弱性や脳の未熟性がある, つまりLDはそのものが不登校になりやすい特徴を持つのだと論じる者もいる。また, 発達障害を持つ子どもは容易にいじめの対象になりやすいと説く論文も数多い(多田ら, 1998; 小枝, 2002; 阿部, 2010; 平岩, 2011)。

では, 発達障害を持つ子どもを不登校から守る手だてではないのだろうか。彼らはその発達のな特徴のために, どうしようもなく不登校に追い込まれていくのだろうか。

文献で紹介されている事例を検討してみたい。

事例1. Aは知能の高い(IQ120) ADHD児であった。小学校入学時より教師の質問に指名されないのに答えてしまったり, 注意されると非常に辛辣な発言を返したりすることから, 担任教師から厳しく注意されることが多く, 親もそのしつけをさかのぼって批判されるという状況だった。Aは漢字の書き取りは著しく苦手であり, 不正確な文字しか書けない。そのため, 教師からは「他のものが得意でも書き取りができないのではしょうがない」と級友たちの前で批判され, ついにAは毎朝登校を渋るようになってしまった。受診した病院でAは「担任は大嫌いだ」「怒ってばかりいる」と言った(齋藤, 2002)。

事例2. Bはマイペースで集団行動ができないことが多かったが, それでも1, 2年生のときには, 通常級に在籍し, 苦手な体育と音楽だけ特別支援学級に通級するという体制をとり, 彼なりに安定していた。3年生になり, 新しい担任教師が音楽や体育こそ通常級でおこなうべきと主張し, 本児を体育館に引っ張り出した。Bは小さいころから「みみ」にこだわりがあったが, このころから「みみ」ということばを聞くときと近くのひとの耳を触らないではいられなくなった。教師は「耳を触られたひとの気持ちがわかるように」と, 本児が耳つかみをしたときには, 本児の両耳を引っ張るという罰を加えることにした。本児はパニックを起こし, 「先生が怖い」と言って登校しなくなった(塩川, 2007)。

事例3. 小学校1年生のCは, 偏食が激しく, 嫌いな食材が調理室に置いてあるのを見た

だけでさめざめと泣く子どもだったが、担任は「みんな一緒にやる」ことに価値を置き、給食も全員が食べ終わらなければ午後の授業は受けさせないという対応をとっていた。あるとき、給食後児童全員が帰宅することとなり、なかなか食べられずにまわりから急かされたり叱責された本児は、残りの給食を全部口に詰め込んで帰りの準備を始めたが、結局嘔吐してしまう。教師には「おまえなんか、もう学校に来るな！」と叱責され、翌日から不登校になった（齋藤，2011）。

事例1では、ADHDという診断がついている子どもではあるが、漢字の書き取りが著しく苦手だということから、書字にも大きな困難を抱えている子どもであると推察される。知的に高い発達障害の子どもとそれを理解できない教師との関係では時折見られることであるが、子どもの言動を「自分への反抗」であるととらえ、また子どもができないことに関して怠慢であると認識してしまう教師が子どもを追い詰めてしまう。また、事例2では、知的障害を持つ子どもと混同した教師が、「体育と音楽が苦手」という事実を理解できず、かつ子どもの持つ「こだわり」に対する対応を誤って、体罰でもって子どもがもっとも理解しにくい「相手の立場に立って考える」ことをわからせようとした例である。事例3は、子どもを理解しようとしないうまくルールにこだわる教師が子どもを傷つけ、追い込んでいっている。この事例は、「発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート」という文献に載っていた事例であるが、これは「発達障害が引き起こした」不登校と言えるだろうか。

以上の事例は教師による明らかなハラスメントであるが、一般的には2007年度に特別支援教育が始まって以来、学校現場では年々支援体制を整え、一見して何か発達の困難さを持つと推測されるような子どもに対しても非常に行き届いた支援をしていることが少なくない。発達障害は不登校の背景ではあっても原因ではない。発達障害への理解と対応の問題を背景として不登校は生じるのである（木谷，2008）。

3. 不登校に関する現在の問題点

これまで発達障害を背景とした不登校についての現状を概観してきたが、それらを踏まえて現在の不登校支援の抱える問題点について論じたいと思う。

1) アセスメントシステムの不備

現在の不登校支援の課題は数々あるが、もっとも大きなものとしてアセスメントシステムの不備という問題点を挙げたい。

不登校におけるアセスメントでもっとも必要なのは当の子どもを理解するためのアセスメントである。つまり、子ども本人がどういう状況に置かれているのか、どのような困難

を感じ、今後どのように伸びようとしているのか、それを支援するためには何が必要かを正しく知ることである。そのためには、子ども本人の持つさまざまな特性のアセスメント以外にも、学校環境、家庭環境、その中での子どもの育ちを、総合的にアセスメントしていく必要がある。前述の2003年の文部科学省の通知では、不登校の背景の複雑化に言及し、支援のための教育支援センターの指導員は「児童生徒の実情の的確な見極め（アセスメント）にそった児童生徒の個々の回復状況を把握し…」と、実情のアセスメントの重要性に触れている。また、多くの専門家も不登校の背景要因をアセスメントすることの大切さを唱えている（小林，2003；伊藤，2009；大場，2010；小野，2011）。

しかし、文部科学省はこの通知内容の具体化に向けてスクーリングサポートネットワーク整備事業（SSN）を立ち上げたが、その趣旨はおもに不登校の子どもたちに対して学校以外の適切な居場所を作ること、そこと連携しながら子どもたちの自立をサポートするネットワークを形成することであり、残念ながらアセスメントの視点は非常に乏しく、具体策も提起されていない。このような文部科学省の姿勢について、高塚は、従来からの母子関係原因論や学校原因論などによる支援の方向性が、「原因探し＝悪者探し」のようになってしまい、肝心の子どもへの自立に向けての支援がなおざりにされていたことへの反省があり、現場から現状を変え、子どもが安心できる居場所作りをするという方向転換をもたらしたのであろうと推測している。彼は、同時に、その方向転換により見立て（アセスメント）が軽視される傾向をもたらしたと説いている（高塚，2011）。文部科学省はこの事業のあとにも、問題を抱える子ども等への自立支援事業を平成19年度よりおこなっているが、その中でも「個々の状況に応じた対応・支援」を謳っているものの、その「個々の状況」をいかに把握するのかという点については、ツールなり方法論を述べるに至っていない。

特別支援教育に関しては、アセスメントの重要性が学校や関係機関等の現場にも浸透しているのにも関わらず、なぜ不登校ではアセスメントが軽視されるのだろうか。高塚の指摘以外にも複数の要因が絡んでいると考えられる。

第一に挙げられるのは、学校現場における母子関係原因論の根強さである。場面緘黙や不登校など、一見「心理的な」問題に見えるものに関しては、アセスメント抜きで即母子関係の問題とされた時代があまりにも長かったために、現在もその影響が多分に残っている。また、もし母子関係のアンバランスさが見られたとしても、それが原因と決めつけてよいものではない。不登校状態が長くなると、母子関係や家族関係そのものが不登校から影響を受けるということも考慮すべきことである（玉井，1993）。不登校支援が適切におこなわれず長期化するときに、母親が自分以外のひとに頼れなくなり、自分だけが子どもを守る砦であると感じられたり、家族以外のひとに接触する機会が少ない子どもが母親に依存せざるを得ない状況に追い込まれていくこと、つまり親子で孤独になっていくことの弊害とそれが親子関係・母子関係に与える影響は、大いに考えられるべきである。また、発達障害を持つ子どもであれば、適切に学校から支援されないときに、学校に対して恐怖

感を感じ、そのことが母子密着や分離不安を引き起こす可能性も指摘されている（齋藤，2002）。

第二に、子ども自身の発達の特性のアセスメントの困難さが挙げられる。そもそも集団や一日の生活の流れの中で観察してこそ、子どもの発達の特性が明らかになることが多く、個別相談のような1対1の状況や家庭の中では子どもの発達の特性はアセスメントしづらいものである。発達の特性の一般的なアセスメントツールである知能検査も、子どもの情報処理の特性は示すことができるが、感覚の特性や、集団の中でこそ際立ってくるような対人関係の特性を測るものにはなり得ていないのが現状である。

とくにLDの中でも併存障害のない読み書き障害の査定が困難であるように思われる。読み書き障害は周りの状況や本人の体調等によって表れ方が大きく異なるため、もっとも把握されにくい障害であるが、読み書きの困難がいかに子どもの自己価値を貶め、学校や学習に対する意欲を奪い、子どもを不登校に追い込んでいくかは、当事者の述懐に学ぶ通りである（井上ら，2012）。

第三に、子どもが学校に行っていないという状況が、もっとも必要な学校の中での子どもの状況のアセスメントを困難、あるいは不可能にするという事実である。子どもの仲間関係はどうであったのか、いじめはなかったのか、そうした重要な情報はどのように収集していけばよいのだろうか。

発達障害を持つ子どもであれば、その子どもの発達の特性がクラスの中のどのような状況の中でどのように作用したり発現してくるのが重要なのであるから、なおさら事態は困難になる。たとえば自閉症スペクトラム障害に特徴的であるとされる「こだわり行動」は、一般的にその子どもの不安が高くなればなるほど強くなる（前述の事例2は非常に示唆的である）。ADHDに特徴的と言われる衝動性（とくに他者への突発的な攻撃）の現れ方は、その子どもがどれだけまわりの子どもと安定的な関係を結べているかによって大きく変動する。つまり、不登校という状況の中で、個別的な相談の中で発達のアセスメントがおこなわれても、その子どもがクラスの中でどのように過ごしていたのか、どのような思いでいたのか、それはなぜかを客観的に読み解くことはほとんど不可能に近いのではないだろうか。

第四に客観的立場での総合的なアセスメントが困難であるという問題がある。表2は、現代教育研究会が中学3年生のときに不登校状態になったひとたちが20歳になったときに振り返って聞き取った「不登校になったきっかけ」の調査の結果である。このひとたちが中学3年生のときの文部科学省（当時は文部省）の「(教員が答えた)きっかけ(表3)」の内容と大いに違うことが見てとれる（小林，2004）。つまり、不登校に絡む状況の評価は立場や情報収集の在り方によって大いに異なるのである。

たとえば、面接の中で子どもが「いじめられていた」と言ったとしよう。この場合、おそらく子どもにとっての真実は「自分はいじめられていた」ということである。しかし、それが客観的な事実と合致していたのかどうか、またもし客観的事実とずれがあった場

合、なぜ子どもはいじめられたと認識したのかということを検討する必要がある。たとえば過去にいじめられていたことが、子どもの対人認知をひずませるということも大いにあることである(多田ら, 1998)。一方、学校や教師が把握できていないいじめが存在しているということもまたよくあることである。それらの情報を丁寧に取りながら、状況を客観的に査定することには大きな困難が伴う。

表 2. 不登校のきっかけ(不登校体験者調査)(%)

(現代教育研究会, 2001)

友人関係をめぐる問題	45.0
学業の不振	27.6
教師との関係をめぐる問題	20.8
部活動	16.5
入学・転校・進級でなじめない	14.3
病気をしてから	13.2
親子関係をめぐる問題	11.3
特に思い当たることはない	10.8

表 3. 不登校のきっかけ(中学校教師調査)(%)

(文部省, 1994)

友人関係をめぐる問題	18.5
学業の不振	13.1
教師との関係をめぐる問題	1.7
部活動	1.7
入学・転校・進級でなじめない	3.3
病気をしてから	7.2
親子関係をめぐる問題	10.1
その他本人に関わる問題	23.2

アセスメントとはどちらが正しく、どちらが間違っているなどの判定でもなければ、原因(悪者)探しでもない。繰り返しになるが、子ども本人がどのような状況に陥っているのか、今後どのように成長していこうとしているのかを知り、必要な支援体制を検討するためのものである。アセスメントをする人間には、学校環境も家庭環境も本人の状況も必要な情報を収集し、それぞれの視点で状況进行评估し、さらには中立的な立場から全体状況を俯瞰できる力と視点を必要とする。それをおこなえるのは誰であるのか、またはどのような機関とスタッフが協働してこの困難な作業に向かっていくのか、少なくとも現在の文部科学省の施策に読み取ることはできない。

2) アセスメントシステムの不備が生み出す問題

以上のようなアセスメントシステムの不備は二次発生的にどのような問題を生んでいるのだろうか。

① 発達障害のせいになってしまう不登校の問題

不登校児に発達障害の診断があると、「だから不適応（不登校）になるのは発達障害のせい」という「落としどころ」になってしまうことがある（高塚，2011）。これは、小林が「援助に役立たない事例理解（アセスメント）」と呼ぶものであり、関係者が「わからない」ことが不安なために何らかの枠組みに入れ込んでしまい、「わからない」ことから逃げようとする心理から起こってくるものである。こうした「理解」は支援に結びつかず、「だからダメなのだ」という言い訳に使われると言う（小林，2003）。

つまり、歴史的に母親や家族が原因と言われ、次には学校が問題だと言われ、社会に原因があると言われた「悪者探し」の中に「発達障害」が組み込まれてきたということであろう。こうした経緯の中に不登校支援の困難から生じる関係者間の疲弊や逃げや傷つけ合いの様相が透けて見えるようである。適切なアセスメントができないために「わからない」。そして「わからないから適切な支援もできない」。そこから脱出するために、原因をもっとも弱い立場の子どもや母親に帰するようなことがあれば、それはすでに支援とは言えない。

言うまでもなく診断は結論ではなく、その子どもを理解するための出発点に過ぎない。本当に理解すべきなのは、その子どもがどのような「障害」を持っているかということではなく、そこから「障害を持ちながらも家庭や学校で『自分らしく』生活をしよう」と努力している発達障害児」の姿である（木谷，2008）。

② 支援メニューの乏しさ

子どもが不登校になると、教育相談所などの専門機関では、どのような背景を持っていても一律にカウンセリングマインドを重視した対応がされる場合が多い（高橋，2011）。具体的には昔ながらの「親子並行面接という形の心理療法」である。この支援メニューの一律性は、アセスメントが適切になされないために、その子どものニーズの個別性や具体性が理解できずに、長年おこなわれてきた「カウンセリングという支援」しか方策が見い出せないところから起きてくるのではないだろうか。カウンセリングは、不登校の子どもとその保護者の混乱を受け止め、気持ちを整理するのを助けたり、心理的に支えることはできるだろう。しかし、いじめや読み書き困難で不登校という選択肢をとらざるをえなかった子どもの支援に際しては、カウンセリングのみならず学校環境のコンサルテーションは必須であるだろうし、一方そうした困難にぶつかっている子どもが、カウンセリングだけで自己価値の回復を求めることもまた難しいであろう（平岩，2011）。家庭が貧困やDVなどの問題に直面しているような場合には、そもそも親子並行面接に通うことさえままならないだろう。本人のカウンセリングや家族のカウンセリングをおこなうのであれ

ば、アセスメントを行った上でカウンセリングで何を目標にするのかを明確にとらえた支援をおこなうべきであり、またカウンセリングではおこなえない支援を、ほかのどこでおこなうのか、連携を探るのが支援者の使命であろう（註）。

3) アセスメント方法について

アセスメントシステムの不備と派生する問題点について述べてきたが、専門家から実際の具体的なアセスメント方法についての提言が出されているので、紹介したい。

齋藤（2007）は、不登校をこれまでのような精神病理や社会病理の枠組みで理解しようとする試みは、不登校という現象の一端を言い当てているに過ぎないとし、表4のような多軸評価をおこなうべきだと説いた。

表4. 不登校の多軸評価（齋藤，2007）

第1軸	背景疾患の診断
第2軸	発達障害の診断
第3軸	不登校出現過程による下位分類の評価
第4軸	不登校の経過に関する評価
第5軸	環境の評価

小澤（2011）は、効果的な登校刺激は何か、それをいつだれがおこなうのかということについて実際に判断するためのタイプ分けチェックリストと状態像チェックリストを考案した。タイプは、心理的要因を持つタイプ、教育的要因を持つタイプ、福祉的要因を持つタイプと、それぞれの急性型と慢性型の6タイプに分け、本人の要因、家庭の要因、学校の要因をチェックしながら子どもがどういう状況に置かれているのかを査定していく方法である。発達障害は心理的要因に含まれ、貧困や虐待は家庭の要因に入る。また、状態像チェックリストは、必要な支援は、不登校の初期（不安定・混乱期）・中期（膠着・安定期）・後期（回復・試行期）で異なるとの見識から、不登校が現在どの状況にあるかを評価するものである。

齋藤の評価も小澤の評価もともにやはり「誰がするのか、できるのか」ということがキーポイントになる。齋藤のものは、医師とコメディカルスタッフが中心となった評価になるだろうが、その場合「環境の評価」つまり家庭環境や学校環境は誰がおこない、医学的な評価とどのようにすり合わせていくかという問題があるだろう。小澤のものは、本来担当教員が使えるようにと開発したもののようだが、项目的には教員自身の評価も入っているため、現実的には学校の管理職や複数の関係教員が、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーも含めたスタッフとともに協同して活用していくものであると考えられる。

こうしたアセスメントツールを比較検討して見えてくるものは、たった1つの「正しい」アセスメントを導き出すことよりも、できる人間ができるところからアセスメントをおこなっていき、それらを束ねながら状況を多面的にとらえていく協同作業の必要性である。つまり、利用可能なものは活用しながら、実情に合ったアセスメントシステムを作り上げていくことが重要ではないだろうか。

ここで、表1の文部科学省の調査による「不登校のきっかけ」の「本人に係る状況」の項目を見直してみたい。「病気による欠席」「あそび・非行」「無気力」「不安など情緒的混乱」「意図的な拒否」「その他」である。どのような経緯でこれらの項目が設定されたのかは不明であるが、回答する教員はこの項目に沿って「不登校のきっかけ」を分類することになる。しかし、この項目からは、それぞれの子どもたちの抱える本当の困難というよりも、あくまでも教員から見える表面上の子ども像しか見えてこない。この調査は、教員としてなぜこの子どもが不登校になっているのかの見直し（アセスメント）になりうるのであるから、そこに目に見える子どもの「無気力」ではなく、なぜ無気力になってしまったのかという視点が必要ではないだろうか。

実際、無気力で授業中何もしようとしなかったり、授業時間に廊下を走り回っていた子どもに書字の困難が見つかるなどのことは珍しくない。同じように無気力で活動や学習に参加しようとしらない子どもがのちにネグレクト家庭の子どもと判明することもある。このような子どもたちを一律に「無気力」とくくってみたところで、そこから何が見えてくるのだろうか。アセスメントとは、表面上の子どもの姿の奥にあるものを可視化しながら子どもの気持ちに迫っていく作業でもある。文部科学省の調査の項目設定の中に、そうした視点が入ることが望まれる。

4. 今後に向けて

病院の精神科の心理職として、またスクールカウンセラーとして、長年不登校の子どもと子どもを取り巻く現場に関わってきた大場は、不登校は「子どもが居場所を失ったときに起こる」と言う（大場，2010）。前述の事例を見ると、発達障害があろうがなかろうが、子どもたちが不登校に追いやられてしまうとしたら、その子どもにとっての安心できる居場所が学校になくなってしまったためであるということが理解される。

現在の学校にできるもっとも有効な対応は、その子どもに発達障害があろうとなかろうと、「不登校」対応を特別支援教育の支援システムに組み入れることであろうと考えられる。これはすでに実践している学校もあるが、不登校は昔から「心理的対応」、特別支援教育は近年より発達障害対応として別々にシステム化されている節がある。その証拠に、中野（2009）の調査によれば、福島県で不登校状態を呈している発達障害児童生徒へ特別支援教育コーディネータが関与している割合は、小学校では38%、中学校では17%に過ぎない。

かった。発達障害とわかっている子どもたちに対してこの数値であるから、そうではない不登校の子どもたちに対しては、より低い割合になると考えられる。一方、学級担任による支援は80%の学校で行われている。この数値からも不登校支援がいかに担任教師による孤独な作業になりがちであるかということが推察される。特別支援教育の趣旨は「一人ひとりの個別のニーズにあった教育支援」であるから、不登校の子どもは発達障害があろうとなかろうとまさにその対象になるべき子どもたちであると考えられる。

不登校の子どもが特別支援教育の支援システムに組み入れられることによって次のことが実現可能になる。

- ① 不登校支援のもっとも困難な点の1つは、担任教師ひとりが支援にあたることになりがちなことであるが、特別支援教育のシステムに入ることにより、特別支援教育コーディネータや校内委員会によるバックアップが受けられることになる。
- ② 担任教師だけではなく、特別支援教育コーディネータが窓口となり、家庭を含めた他機関連携を重層的におこなえる。
- ③ 支援の開始にあたって、アセスメントの視点を関係者で共有することができる。
- ④ 教育相談所や教育支援センターのような不登校支援の機関が、特別支援教育に則った支援サービスを持つ道がより広く開かれる。

ある意味、不登校とは特別支援教育の不全つまり個のニーズに応じた教育支援が提供できていない状態とは考えられないだろうか。アメリカでは、子どもの不登校を、子どもの教育権の侵害にとらえて、理由の不明な欠席が数回あった時点ですでに警察等地域の関係機関が加わった委員会が始動すると言う（相馬，2007）。日本では、不登校というと子どもが権利を侵害されたというより、「みんながやっていることをやらないこと」ととらえる向きがあり、個人病的にとらえる風潮がどうしても強くなりがちである。逆の見方からは、不登校に対して支援することが、あたかも「みんなと同じことを強いている」とみなす考え方も存在する。「学校に行くだけが問題の解決ではない」「学校に行かない生き方もある」いずれも正論のように思われるが、そうした声に紛れて、不登校をしている（追い込まれている）子どもたちへの支援が乏しかったり偏ったりしている事実が存在しているように感じられる。おとなや社会が子どもに考え方や生き方を押し付けるのではなく、もう一度子どもの立場に立って不登校を見直す動きが今必要ではないだろうか。

おわりに

不適切な状態で不登校が長く続いたときに、子どもは非常に多くのものを失う。その失ってしまうことの中に、学校と教師という、子どもの成長の大きなサポート力を持つ機関や人間との密なつながりがある。これは強調してもし足りないのではないだろうか。

学校現場では、保護者は学校を責め、学校は保護者のせいだと思うということがいまだ

に珍しくない。不登校というのは、教員からすれば子どもに会えないということである。この「会えない」ということが、子どもも保護者も教員もそれぞれに傷つけ、関係性の困難を生むことが多く見られる。会えない期間が関係を希薄化し、お互いの疑心暗鬼を増大させることもある。

不登校の原因論の辿った道は、悪者探しの歴史だった。「わからないままではいけない」から「自分の理解の枠組みに落とし込みたい」「自分のせいではないと思いたい」というのは人間の根源的な業のようなものである。支援にあたる関係者が、そうした自分自身と向き合いながら、協働して有効な支援をするためにはどのようにすればよいのか、今後も模索していきたいと考えている。

(註) さまざまな支援のバリエーションを持つ教育相談所(教育研究所・教育相談室)もある。また、教育支援センターは、不登校の子どもたちの居場所として、多彩な支援を展開しているところもある(田嶋, 2010)。

引用文献

- ・阿部利彦(2010). 発達に気になる子のサポート入門. 学研新書
- ・平井信義(1978). 登校拒否児. 新曜社
- ・平岩幹男(2011). 発達障害といじめ. 現代のエスプリ, 529, 149-158
- ・星野仁彦(1996). 学習障害と不登校(登校拒否). 教育と医学, 44, 55-68
- ・市川奈緒子(2011). 高等教育機関における発達障害を持つ学生の支援の現状と課題. 白梅学園大学・短期大学紀要, 47, 65-78
- ・五十嵐猛(2005). 引きこもりの理由、どう抜け出していくのか. 「最新版 不登校・引きこもり・ニート 支援団体ガイド」不登校情報センター編. 子どもの未来社
- ・井上智・井上賞子(2012). 読めなくても書けなくても勉強したい. ぶどう社
- ・井上敏明(1985). 登校拒否の深層. 世界思想社
- ・石田和男編著(1990). 登校拒否をのりこえる. 青木書店
- ・伊藤美奈子(2009). 不登校—その心もようと支援の実際. 金子書房
- ・木谷秀勝(2008). 発達障害と不登校について. 教育と医学, 658, 34-40
- ・小林正幸(2003). 不登校児の理解と援助. 金剛出版
- ・小林正幸(2004). 不登校の子への援助の実際. 金子書房
- ・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
- ・宮本信也(2010). 発達障害と不登校. 「発達障害の臨床心理学」東條吉邦・大六一志・丹野義彦編 東京大学出版会
- ・文部科学省(2003). 不登校への対応の在り方について. 文部科学省初等中等教育局通知

- ・文部科学省(2013). 平成24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」結果について 文部科学省初等中等教育局児童生徒課
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1341728.htm
- ・文部省(1992). 登校拒否問題への対応について. 文部省初等中等教育局通知
- ・森口奈緒美(2002). 平行線. ブレーン出版
- ・森口奈緒美(2004). 変光星. 花風社
- ・森田洋司(1991). 「不登校」現象の社会学. 学文社
- ・牟田武生(2008). 不登校の過去・現在. 教育と医学, 658, 14-23
- ・中野明德(2009). 発達障害が疑われる不登校児童生徒の実態—福島県における調査から—. 福島大学総合教育研究センター紀要, 6, 9-16
- ・大場信恵(2010). 臨床心理士の立場からみた不登校の今. 教育と医学, 689, 14-27
- ・小野昌彦編著(2011). 教師と保護者の協働による不登校支援. 東洋館出版社
- ・小澤美代子(2011). 効果的な登校刺激. 児童心理. 臨時増刊, 933, 67-75
- ・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
- ・齋藤万比古編(2007). 不登校対応ガイドブック. 中山書店
- ・齋藤万比古編著(2011). 発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート. 学研
- ・清水將之(1979). 思春期不登校の社会学. 児童精神医学とその近接領域, 20, 41-44
- ・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
- ・相馬誠一編(2007). 不登校—学校に背を向ける子どもたち. ゆまに書房
- ・多田早織・杉山登志郎・西沢めぐ美・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(3), 194-204
- ・田嶋誠一(2010). 不登校 ネットワークを生かした多面的援助の実際. 金剛出版
- ・高橋あつ子(2011). 発達障害と不登校. 児童心理. 臨時増刊, 933, 39-46
- ・高塚雄介(2011). 不登校とひきこもり. 児童心理. 臨時増刊, 933, 28-38
- ・玉井邦夫(1993). 不登校症状を示すケースにおける家庭教師の活用について. 山梨大学教育学部研究報告
- ・辻井正次・望月直人(2010). 発達障害と不登校. 「不登校」田嶋誠一編. 金剛出版
- ・渡辺位(1979). 思春期登校拒否児童の治療・処遇をめぐって. 児童精神医学とその近接領域, 20, 38-41
- ・山科三郎(1990). 現代の子どもの自我形成—登校拒否を通して考える—. 「登校拒否をのりこえる」石田和男編著. 青木書店