

特別な教育的支援を必要とする生徒への 不登校の改善に向けた支援の在り方 —奈良県の高等学校における事例検討から—

長期研修員 胡 内 光 代

Kouchi Mitsuyo

要 旨

本研究では、特別な教育的支援を必要とする生徒に対する教員の支援に関して、高等学校4校5事例の聞き取り調査を行い、不登校の改善に向けた支援の在り方を検討した。その結果、これらの事例における教員の支援から、特別な教育的支援を必要とする生徒への不登校の改善に向けた効果的な支援の方策を見出すことができた。その成果を、学校現場における不登校の未然防止や改善に役立てるための関係図として示した。

キーワード： 不登校、高等学校、発達障害、グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1 はじめに

不登校児童生徒の現状として、平成24年度文部科学省「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」によれば、小中学校における不登校児童生徒の1,000人あたりの出現率は、全国的に減少傾向にある。しかし、奈良県においては不登校児童生徒の1,000人あたりの出現率は、平成22年度13.1人、平成23年度12.8人、平成24年度13.2人とほぼ横ばい状態で全国平均を上回る状況が続いており、不登校問題は本県の重要な教育課題となっている。

平成23年度文部科学省「不登校生徒に関する追跡調査研究会」議事要旨では、「不登校状態にある広汎性発達障害の生徒は学校復帰が難しいという研究結果が出ている」とし、発達障害と不登校の関連についての調査を行えば支援の仕方が変わるのではないかと提示している。しかしながら、現在まで、公的機関による全国的な調査は実施されていない。

小児科医の立場から塩川（2007）は、小児科心理外来を受診した不登校及び軽度発達障害の両方を対象とした調査において「不登校を主訴として外来を受診した子どもは266人（24.3%）であった。不登校を主訴として外来を受診し、最終的にアスペルガー障害と診断された例は17例（不登校の中の6.4%）であった。ちなみに、不登校を主訴として外来を受診し、最終的に『不登校』として経過観察された例は210例（78.9%）であり、2割近くに基礎疾患（ほとんどはいわゆる軽度発達障害）が認められた」と報告している。

本研究では、特別な教育的支援を、「特別な教育的ニーズをもつ生徒の個に応じた配慮や指導」と定義する。これは、イギリスのメアリー・ウォーノック（2012）が、自身の研究について、「2005年ウォーノック論文は、まず、特別な教育的ニーズの概念が、子どもを健常児と障害児に明確に区別する医学モデルから脱皮するためのインクルーシブな表現として導入された経過を説明し、検証している。教育的ニーズという言葉は、全ての子どもが目指す共通の教育目標との関連を強調する上で重要であった。」としていることによるものである。

学校としては、一人でも多くの不登校生徒を減らし、社会的自立に向けた支援をしたいと考えているはずである。そのために、不登校になった原因やそれを克服したきっかけを模索するが、その要因や背景は複合化・多様化してきている。

そこで、筆者は、不登校生徒と接した経験の中から、不登校に至る生徒の中に発達障害の診断を受けている生徒がいることに着目した。学校では授業以外にも生徒指導・校務分掌・放課後の諸活動や部活動の指導などの多さから不登校状態にある生徒の支援に費やせる時間は限られている。このような状況の中で、特別な教育的支援を必要とする生徒を理解し支援を行うために、不登校の改善に有効な手立てを整理し、支援の在り方について研究することにした。

2 研究目的

本研究では、特別な教育的支援を必要とする不登校経験のある高校生を対象に、教員等の支援により不登校状態が改善した事例について、その支援内容等の聞き取り調査の分析を通して、改善要因を明らかにするとともに、教員個人及び学校組織での不登校支援の在り方を提示することで、不登校の未然防止や改善につながる手立てとしたい。

3 研究方法

- (1) 調査対象校における聞き取り調査
- (2) 聞き取り調査の文章化及び分析
- (3) 結果と考察

4 研究内容

- (1) 調査対象校における聞き取り調査

ア 調査対象者について

高等学校4校5事例（同じ学校で課程の違うものを2事例とする。）を選定し、それぞれの学校において特別な教育的支援を必要とする生徒であり、以前に不登校もしくは不登校傾向にあったが、現在はそれらが改善された生徒を対象条件として各学校へ文書で依頼し、対象者を選定してもらった（表1）。

表1 調査対象者一覧

事例	調査対象者(年齢)	発達検査・診断の有無	不登校期間	不登校状態
A	3年男子(17)	発達検査有り 広汎性発達障害		不登校傾向
B	3年男子(18)	発達検査有り 知的障害 (療育手帳B2取得)	中3～高1	不登校
C	4年女子(19)	アスペルガー症候群	中1～中3	不登校
D	3年男子(17)	発達検査有り	中2～高1	不登校
E	昨年卒業男子(25)	発達検査無し・診断無し	小学校～中3	不登校・中学卒業後ひきこもり

Note: 対象生徒の学年と年齢は調査時の記録。

イ 調査協力者について

2013年5月～7月にかけて、聞き取り調査を実施した（表2）。

表2 調査協力者一覧

事例	調査協力者の役割	教員歴	性別	データ数
A	特別支援教育コーディネーター	28年	女性	98
B	担任	28年	男性	104
C	担任	36年	男性	66
D	担任・特別支援教育コーディネーター	30年	女性	101
E	特別支援教育コーディネーター	27年	女性	110

Note: 教員の役割と教員歴は調査時の記録。データは1文を1データとした。

なお、本稿では事例をA～Eとして、アルファベットで表記している。

ウ 調査方法について

聞き取り調査は、学校に調査の趣旨と個人情報等を研究目的以外に使用しないことを説明し、同意を得た上で調査協力者に半構造化面接を1事例あたり1時間～1時間半実施して、ICレコーダーで記録した。面接では表3に示した8項目の質問を提示し、ナラティブ・インタビュー（対象者に関わった経験の中から調査内容に関する出来事を最初から最後まで一貫した物語として語ってもらうインタビュー法）として聞き取った。

表3 聞き取り調査における質問項目一覧

項目番号	
①	行動特性、性格特性を含んで語ってください。
②	家族構成と本人との関係性を分かる範囲で語ってください。
③	不登校となった原因やきっかけを語ってください。 (本人の発言や教員の考えがあればそれも含めて)
④	不登校又は不登校傾向(いつから、どのような不登校)の状態を語ってください。
⑤	不登校改善に至った経緯(誰がどのように関わったか、教員の支援内容と関わった際の反応やその後の言動の変化)を語ってください。
⑥	不登校改善や再登校後に関わった関係機関とその内容を語ってください。
⑦	不登校改善に関わる学校の受け入れ体制や教員の変化を語ってください。
⑧	進路に対しての支援や進路の見通しを語ってください。

(2) 分析手続きについて

本研究では、ナラティブ・インタビューによって得られた質的データを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析方法に従って分析した。分析手順を以下に示す(表4)。

表4 M-GTA分析手順

手順1	データを一語、一文節、一行と細分化してその意味を検討し、不登校改善につながった具体例を拾い上げる。また、類似した具体例を集め分類するとともにそれぞれを定義し、概念とした。概念を作る際には、分析ワークシートを作成し、概念名・定義・具体例などを記入する。その際に浮かんだアイデアは理論的メモ欄に記入していく。
手順2	内容が類似する概念を統合して新たにカテゴリーを生成した。概念生成と同時に概念間の関係を考え、複数の概念の関係からなるカテゴリーとし、不登校改善につながった要因の抽出を試みた。
手順3	分析を繰り返すことでカテゴリーの生成と洗練、カテゴリー同士の関連付けを行った。この作業は現象を構成するカテゴリーが出揃い、カテゴリー同士の関連が詳細に把握できる状態(理論的飽和)に近づくまで行った。

表5 カテゴリー一覧

ゴ・カテゴリー	番号	カテゴリー名	カテゴリーに入る概念
特別な教育的支援のための特性把握	1	生徒の特性把握	1 中学校訪問による聞き取り 2 性格か障害か保護者との共同による判断 3 主治医による特性説明とアドバイス 4 本人のしんどさ理解
	2	教員の見立て	5 苦手なことへの所見 6 先入観のない教員の判断 7 本人の言動への戸惑い 8 行動傾向への見解 9 今後の悪い状況予測と予防
成長に向けての支援	3	本人の自己理解	10 検査による自己理解 11 自己分析による特性の気付き 12 特性による不自由の自己理解
	4	専門機関及び専門家との連携	13 教育研究所との連携 14 児童相談所との連携 15 外部カウンセリングとの連携 16 医療との連携 17 スクールカウンセラーとの連携 18 スクールソーシャルワーカーとの連携 19 スクールカウンセリングカウンセラーとの連携
登校促進支援	5	登校促進	20 担任からの連絡 21 保護者との連携 22 家庭訪問 23 登校の自己判断 24 保護者への登校促進のお願い
登校時の適応支援	6	不登校の再発防止	25 先輩からのアドバイス 26 欠席理由を聞く 27 学校での居場所の確保 28 毎日の声かけ 29 登校に対する励まし 30 進級に関する現状説明
	7	学習支援	31 補助教員の存在 32 授業の支援と配慮 33 個別の学習支援 34 学習方法のアドバイス 35 考査前の課題 36 課題提出のための管理支援 37 進級のための学習支援
	8	本人の特性を考慮した行動支援	38 連絡事項のメモ確認 39 自己決定の促し 40 繰り返しの話と指導 41 努力の承認 42 経験の機会を作る 43 その場で助言 44 体験的理解の促進 45 回避行動に対する補助的支援 46 感情の抑制 47 比較しながらの理解の促し
	9	心理支援	48 悩み・不満の傾聴 49 悩みに対する前進行動への促し 50 望みの傾聴 51 本人の世界観に対する共感 52 自尊感情向上の確認
	10	進路支援	53 進路に向けた出席の重要性の擦り込み 54 障害者求職登録 55 性格特性に合わせた就業場所の紹介 56 就業先・進学先選択の支援 57 就業体験 58 進路相談による自己決定 59 社会適応への準備
周囲への働きかけと理解促進	11	友人の受け入れ体制	60 クラス生徒や友人へ支援の働きかけ 61 クラスでの学習補充取組 62 コミュニケーション力形成の場の提供 63 クラスの雰囲気づくり 64 話合いの場を設定
	12	教員間の情報共有による支援の協力	65 特別支援教育コーディネーターから教員へ個別指導の要望 66 支援対象者としての認定 67 教員間における理解と関わり
	13	保護者への働きかけ	68 保護者に対する本人の現状の理解促進 69 家庭でのソーシャルスキルトレーニング 70 本人に対する母親の傾聴

(3) 研究結果と考察

分析の結果、70の概念と13のカテゴリー、5つのコア・カテゴリーが生成され（表5）、これらを基にして、特別な教育的支援を必要とする生徒への不登校の改善に向けた支援過程について、カテゴリー間関係図を作成した（図1）。

また、生成された5つのコア・カテゴリーは学校現場における重要な支援要素と考え、これらについての分析とともにカテゴリー間関係図から有効な支援の手立てについて、考察を行った。

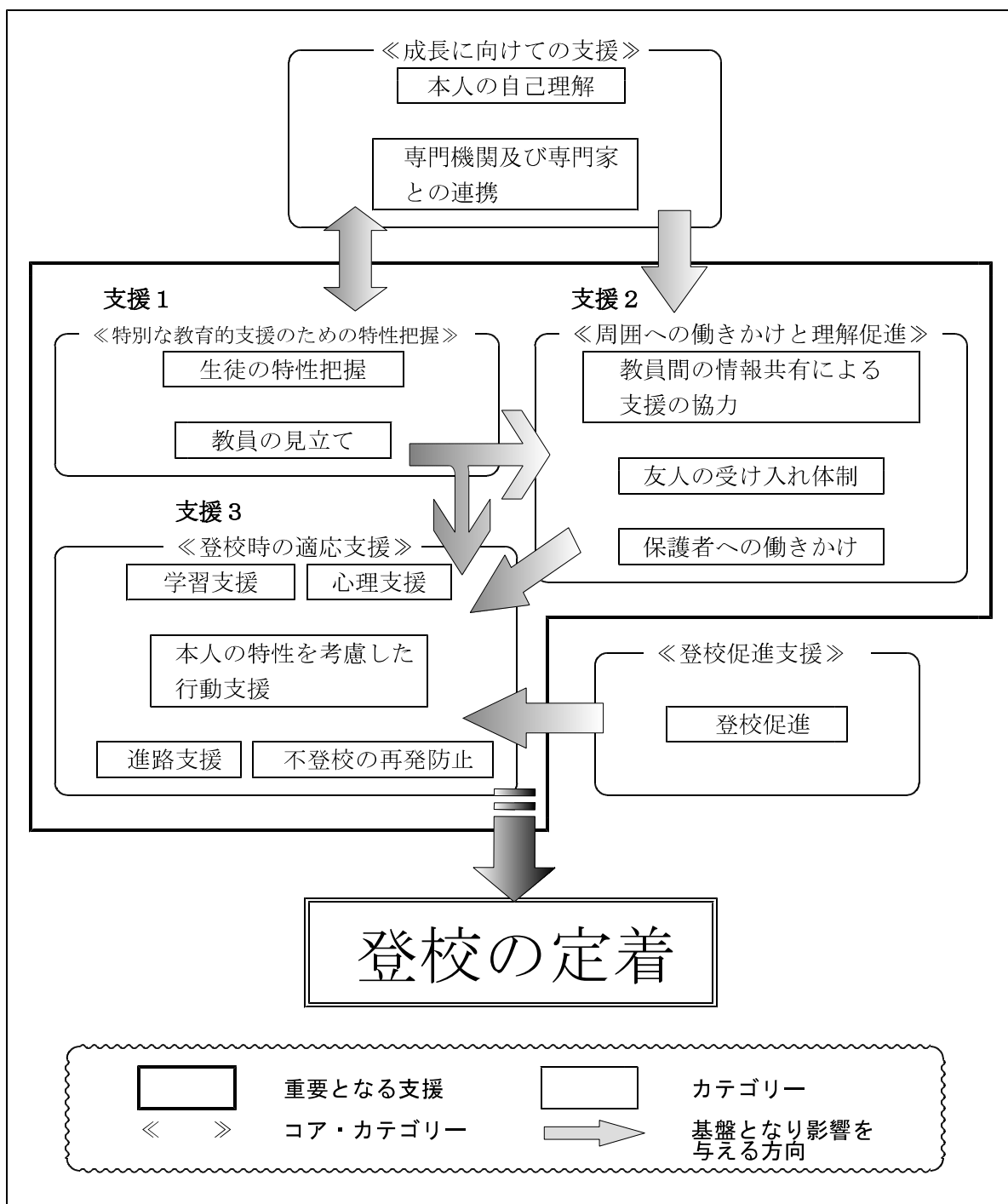


図1 カテゴリー間関係図

以降、< >はカテゴリー、太字アンダーラインは概念名、「」は具体例を表す。

ア コア・カテゴリーについて

(7) 特別な教育的支援のための特性把握

中学校訪問による聞き取りや保護者との面談から、特性把握をした上で生徒に接することも重要であるが、高校入学後に様子に変化していることもあり、「どの場面でどのような言動を取るか把握も含めて考えていく」ために先入観のない教員の判断、苦手なことへの所見、行動傾向への見解を担当や教科担当者が本人の言動への戸惑いを経て<教員の見立て>を行い、それとともに特別な支援のための<生徒の特性把握>を行う。特に、苦手なことへの所見は、調査対象者4名に支援として行われていた。

(イ) 登校促進支援

特別な教育的支援のための特性把握と並行し、入学直後から登校促進支援として<登校促進>の取組を始める。

不登校の初期や回復期の段階において、生徒が登校への活力を示し始めた時は「朝から連絡がなければ必ず連絡を入れると母親と約束をしている。」のような担任からの連絡や保護者との連携により、<登校促進>を行う一方で、しばらく同じ状態が続くと生徒の様子を見ながら「1時間ほど話を聞き、昼からでも良いので自分のタイミングで登校するように促すと登校することができた。」と、登校の自己判断をさせる。

(ウ) 登校時の適応支援

登校し始めたら<不登校の再発防止>の取組として毎日の声かけや登校に対する励ましをし、学校での居場所の確保を行う。「よく来ているねと褒める。」「登校すれば自分の事を常に気にかけてくれているということを実感させる。」など、教員が積極的に働きかけることにより教員に信頼を寄せ職員室が居場所となるケースもあった。

信頼関係が築けるようになると「家がしんどいのでアルバイトをしたい。」「友人に自分をはさんで会話されてむかついた。」という悩み・不満の傾聴をし、「悩んでばかりやったら何も変わらない。何かしないと変わらないよ。」と悩みに対する前進行動への促しなどの<心理支援>を行う中で、「友達とまともに向き合えるようになって自分のことを素直に話せるようになった。」と自尊感情向上の確認に至る事例もあった。行動面においては<本人の特性を考慮した行動支援>として、日常の連絡事項のメモ確認、繰り返しの話と指導、その場で助言、比較しながらの理解の促しを根気よく行うことにより、円滑に学校生活を送れるよう支援する。それに加え、体験的理解の促進、経験の機会を作ることを意図した「経験をすることによって経験が広がっていく。」「経験から身に付けさせる、体験してやっとわかるようになる。」というような取組が、調査した全5事例で行われており、体験が上手くいくことにより努力の承認がなされ、自尊感情の向上とともに学校での居場所づくりにつながったと考える。

また、高等学校では進級や卒業のために単位修得が必要であり、学習を順調に進めなければならない。そこで、対象生徒が苦手とする騒がしい授業の雰囲気を作らず、教室に慣れさせるために「空いている時間に入り、見守りもできた。」や集中力を持続させるために「横に付いてあげると遅いながらもやっていた。」のような補助教員の存在による支援を行い、それでも学習が不十分である場合には「教科担当教員から頻繁に声かけをしてもらおう学習指導」など個別の学習支援を行う。また、進路を見据え、課題提出のための管理支援、進級の

ための学習支援などの＜学習支援＞を行うことは、高等学校において重要である。

さらに、卒業が見えてきたら、＜進路支援＞として進路に向けた出席の重要性の擦り込み、社会適応への準備を通じ、人との関わりを理解させ、進路相談による自己決定に導く。またそれと同時に本人の希望を考慮した就業先・進学先選択の支援、就業体験を行うことにより、社会的自立に向けての意識付けをする。また、性格特性に合わせた就業場所の紹介や必要に応じて障害者求職登録を行うなど、生徒個々の現状に即した支援も重要である。

(エ) 成長に向けての支援

教員や周囲との関わりが深まり、安定した中で冷静に自分を見ることができるようになると＜本人の自己理解＞として、「完璧でないと許されない。」のような自己分析による特性の気付きがあり、「物音や人の声に対して非常に敏感に反応するため、授業中、教員の声・周囲の声や物音が同じように耳に入り集中ができないことがある。」などの特性による不自由の自己理解をするようになる。それにより、生徒が自己の特性を受け入れ、改善に向けて進めるよう＜専門機関及び専門家との連携＞によるコンサルテーション等から、支援の充実を図ることが期待できる。

(オ) 周囲への働きかけと理解促進

対象生徒への支援を組織的に行うためには、＜友人の受け入れ体制＞による環境調整を含めた周囲への働きかけと理解促進を積極的に進める必要がある。＜教員間の情報共有による支援の協力＞として特別支援教育コーディネーターから教員へ個別指導の要望を行うことにより、「提出物の延長と居残り指導をしてもらうようになった。」「特別支援教育コーディネーターから教員に働きかけ先生方の意識が変わった。」ということから対象生徒は、教員に理解され、支えられているという実感が得られると考える。加えて＜保護者への働きかけ＞のように家庭における支援も重要であり、保護者に対する本人の現状の理解促進を通じて、家庭において本人に対する母親の傾聴、家庭でのソーシャルスキルトレーニングなど、本人の自信回復につながる働きかけは有効と考える。

イ 有効な支援について

本研究の結果から、特別な教育的支援を必要とする生徒の不登校を改善するために以下に挙げた3つの支援が重要と考える。

支援1 特別な教育的支援のための特性把握を慎重に行う

生徒が不適応を呈さないよう特性を把握検討するための時間は限られているので、日頃から教員全体で生徒の状態を把握し理解する必要があると考える。そのためには、各校において不登校や特別支援教育に関わる研修を行い、教員のスキルを高めるとともに、ケース会議を行うなど情報を共有することにより、特性やその対応を熟知した上で支援に当たることが重要である。また、適切な支援を行うためには、医療やカウンセラー等の外部機関と連携しコンサルテーションを受けるなど、多方面から支援を進めていくことも有効である。この点について、齋藤（2006）は、「軽度発達障害の存在が疑わしい場合には、その不登校の背景要因として学校生活や家庭生活のどこかに子どもを孤立させ混乱させている原因が存在しているはずであり、その解決法を織り込んだ支援プログラムを学校と家庭に築けるよう、医療から学校と親へ情報発信を積極的に行う必要がある。」と述べている。加えて、本人の自己理解が進むとそれを踏まえた教員の見立てが確実なものとなり、周囲への働きかけや理解促進もスムーズに行うことができると考える。

支援2 周囲から受け入れられていることを実感させる

登校促進を図るためには、本人が登校の目的や意義を見出す必要がある。対象生徒がどの教員にでも気軽に話ができて、友人による受入れが実感できると、どのような場面でも落ち着いて活動ができるという安心感につながっていくと考える。教員の思い描く理想像に近づけることや完全登校を目指すのではなく、個々に応じた息抜きのできる空間があることや無理のない登校であることを心がける必要がある。そのためには、教員間で情報共有を行い支援の協力を得なくてはならない。さらに、学校の活動が円滑に進むだけでなく家庭生活においても順調に過ごすことができるよう、家庭との連携や理解・協力が必須であり保護者のしんどさを理解しながらサポートし、学校が生徒と家庭とのパイプ役として機能することも重要となる。

支援3 登校が継続できたら、学校生活における適応支援を行う

対象生徒は、教員の理解があり、学校での受け入れを実感できると悩みや希望を語るようになる。語りや傾聴し共感することで自尊感情が向上する。自信が付けば、生徒会活動や部活動、各種大会の参加など、経験を増やす機会を与えることにより、体験的理解を促進することができる。また、問題行動を起こした場合には、すぐに自分の過ちに気付かせることが大切である。そして、心理支援と並行して進級・卒業に向け、単位修得における学校全体としての学習支援も重要である。特に重視すべきことは、高等学校卒業後の進路は多岐にわたるため、進路選択にも時間をかけて社会適応を促していくということである。教員と一緒に進路先を模索する中で助言を与えながら自己理解を促し、進路先決定により将来への展望をもつことで登校の目的や意義を見い出させる機会となる。就職した後に挫折して、ひきこもりにさせないためには、本人の適性を見極め、それに合った就業先選びと理解を得た上での就職が望ましい。就業先を決定するに当たっては、進路支援に精通している教員の援助や外部連携も必要となる。

また、行政支援を受けるために療育手帳を在学中に取得させ、障害者雇用促進法において企業に義務づけられている障害者求職登録での就職も一つの方法であると考えられる。

以上の支援を個々の状況に応じて行うことにより、特別な教育的支援を必要とする生徒への不登校の改善につながることを期待したい。

5 おわりに

本研究の5事例において、生徒はそれぞれに異なる特性を示し不登校状態も異っていた。個々に対応するためには、多くの事例や対応方法を知った上で、その生徒に合った対応方法を速やかに判断する必要がある。それに加え、複数の目で様々な側面から支援していくことが不登校の未然防止への有効な手立てにもなる。また、進路支援は、手帳取得の方法や就職に至る流れなど専門的な知識をもつ教員が行うことにより選択の幅が広がる。そして、その専門的な知識を他の教員へと継承をすることで、人事異動等があっても継続した支援となっていくのではないかと考える。

今後、教員間で不登校や発達障害に対する一層の理解が進み、一人でも多くの生徒が不登校にならず元気に学校生活を過ごすことで、将来の社会的自立とともに幸せな社会生活を送ってくださることを願いたい。

参考・引用文献

- (1) 文部科学省(2010)「平成22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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309304.htm
- (2) 文部科学省(2011)「平成23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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/03/1331725.htm
- (3) 文部科学省(2012)「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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1341728.htm
- (4) 文部科学省(2011)「平成23年度不登校生徒に関する追跡調査研究会議事要旨」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/086/gijiroku/1311617.htm
- (5) 塩川宏郷(2007)「不登校と軽度発達障害」『現代のエスプリ』至文堂 p. 206
- (6) メアリー・ウォーノック、ブラム・ノーウィッチ(2012)『イギリスの特別なニーズ教育の新たな視点 2005年ウォーノック論文とその後の反響』ジアース教育新社 p. 71
- (7) ウヴェ・フリック(2002)『質的研究入門』春秋社
- (8) 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA』株式会社弘文堂
- (9) 齋藤万比古(2006)『不登校の児童・思春期精神医学』金剛出版 p. 27
- (10) 厚生労働省(2013)「障害者雇用対策」
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/shougaiasha.html>