東京学芸大学教育実践研究　第16集　pp. 53-62，2020

子ども・若者の適応障害に対する効果的な支援に関する研究（1）

―― 時期により対象の状態像および支援はどのように変化するのか？ ――

早川　恵子*・松添　万里子**・小林　正幸***・大月　友****

（2019年11月25日受理）

HAYAKAWA, K., MATSUZOE, M., KOBAYASHI, M. and OOTSUKI, T.; A Study on Effective Supports for Children and Young People with Adaptation Disorders(1): *How do Symptoms or Behavioral Characteristics, and Different Types of Supports change Over Time?*

The purpose of this study was to clarify the characteristics of supports and involvements from supporters and guardians for children and young people who have problems with adaptation such as school refusal and school maladjustment. Aiming to clarify the following two points in 50 cases between the ages of 8 and 23, who finally improved, by receiving support such as counseling and adaptation guidance at private facilities. The first was to develop checklists to understand the state of the subjects and variable supports and involvements of supporters and the guardians. On that basis, the validity of the factor structure was examined, and the interview items to be conducted to the supporters were determined. The second was to gain an overall understanding of changes in the symptoms and behavioral characteristics of children and young people during the support period, and the various changes in supports and involvements of supporters and guardians. The results were as follows: (1) 5 factors were extracted as factors of the subjects' symptoms and behavioral characteristics, 6 factors of supporters' supports were extracted. And 4 factors were extracted as factors for parental involvements. (2) For the subscale scores of each factor of the subjects' symptoms and behavioral characteristics, a corresponding analysis of variance was performed for the three periods, and multiple comparisons were made for the factors that showed significant differences. As a result, it was confirmed that significant improvement was obtained for all factors. (3) To investigate changes in supporters' supports and parental involvements during the first and second half of the enrollment period, t-tests were performed for each factors. As a result, it was found that supporters increased significantly due to three factors of 6 factors, such as "development of independence and assertiveness", and guardians increased all 4 factors, such as "contacts with positive involvements".

ISSN 1349-9580

KEY WORDS : Adaptation Behavior, Non-attendance at School, Children, Young people

* *Tsuru University, Faculty of Liberal Arts*
** *Counseling Training Center Manabiya Brave*
*** *Tokyo Gakugei University, Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education*
**** *Waseda University, Graduate School of Human Science*

* 都留文科大学教養学部
** カウンセリング研修センター学舎ブレイブ
*** 東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター
**** 早稲田大学人間科学研究科

1．問　題

文部科学省（以下，文科省）の調査（2019）[1] によれば，2018年度の小中学校理由別長期欠席者数は小学校約８万4千人（1.3%），中学校約15万６千人（4.8%），合計約24万人（2.5%），不登校でいえば，小学校4万５千人（0.7％），中学校12万人（3.6％），合計16万５千人（3.65%）であった。2008年度以降，過去10年間の不登校出現率の推移でいえば，2012年まで中学校は減少したものの，その後2018年度まで小，中学校共に増加をたどっている。小学校の不登校の出現率は10年前の2.19倍，中学校の不登校の出現率は10年前の1.26倍に増加している。全日制・定時制高等学校における理由別長期欠席者数の出現率の推移では，2009年度が2.25%で10年後の2019年度が2.49%，不登校では，2009年度が1.55%で，2019年度が1.63%と減少はみられない。

また，内閣府の調査（2016）[2] によると，2015年度，15歳以上39歳以下のひきこもりは推定54.1万人であり2018年度の40歳から62歳のひきこもりの人数は，推定61.3万人であることが明らかになった（2019）[3]。調査で示された高年齢者のひきこもりの発現年齢が20歳から29歳と回答した者が推定16万人いるということも興味深い。調査年度に差異があるものの，ひきこもりの合計100万人以上を数えることになる。以上のように，小中高校の不登校，15歳以上のひきこもりは社会的な問題として危惧され，早急に具体的な支援が必要と考える。

高塚（2014）[4] によれば，ひきこもりになる背景として，「(1）不登校が長期化し，ひきこもりになっていくケース（2）何らかの障害や疾患があって，ひきこもりになっていくケース（3）社会の価値観の変化などによりもたらされるひきこもりのケース（4）心理的負荷によりもたらされるひきこもりのケース（5）その他」と様々な要因があることが示された。

これは，年齢で区切れるものではなく，子どもから高年齢まで，一貫して考えるべき問題とも捉えられる。

一方で，文科省による「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査」(2015）[5] で対象の子どもが6.5%程度在籍していることが明らかになっている。そこで示されるように，不登校には至らず登校している子どもの中にも，友だちとのコミュニケーションの課題や学習困難など，学校での不適応感を抱いている学校不適応（school maladaptation）や適応障害（adjustment disorder）を示す子どもも少なくはない。これらの問題に目を向けたとき，不登校や若者のひきこもり，学校不適応などは，共通した問題として広く適応障害と括ることができ，メンタルヘルスの悪化からの精神的要因，心理的病理に視点を当てる必要もあろう。

適応障害は，ICD−10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）(2013）[6] によると，「ストレス因により引き起こされる情緒面や行動面の症状で，社会的機能が著しく障害されている状態」とされる。また，DSM−５（精神障害の診断と統計マニュアル第５版）(2019）[7] では，ストレス関連障害群に含められ，他に急性ストレス障害や心的外傷後ストレス障害（PTSD）が含まれている。義務教育年齢の子どもでは，「不登校（non-attendance at school)」や「学校不適応（school maladaptation)」が適応障害の代表であると言えよう。

これら多様化する各々の課題に応じた社会的な支援体制や効果的な支援方法についていえば，例えば，学校での校内連携については，各学校に配置されているスクールカウンセラーや教員の公務分掌における特別支援教育コーディネーター，教育相談担当，東京都における小学校全校に開室された特別支援教室などがある。また，外部から巡回相談員，巡回相談心理士が訪問することもある。一方，校外における専門機関については，義務教育を卒業してからも支援を得ることができる，例えば，教育相談，医療，保健，福祉，就労などの援助をえることができる公的な機関，民間施設などがあげられる。

文科省「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知)」(2019）[8] によれば，「児童生徒の才能や能力に応じて，それぞれの可能性を伸ばせるよう，本人の希望を尊重した上で，場合によっては，教育支援センターや不登校特例校，ICTを活用した学習支援，フリースクール，中学校夜間学級（以下，「夜間中学」と言う）での受入れなど，様々な関係機関等を活用し社会的自立への支援を行うこと。その際，フリースクールなどの民間施設やNPO等と積極的に連携し，相互に協力・補完することの意義は大きいこと。」と述べている。これらのことを鑑みて，子ども・若者の不登校，ひきこもりを含めた適応障害のそれぞれの様態と様態に適した支援者や保護者の適切な支援方法を検証することが早急に求められるであろう。

2．目　的

本研究は，不登校，学校不適応や心理的問題を抱え，民間施設でカウンセリングや適応指導などの支援を受けたことで，最終的に改善を得た事例を対象に，問題の改善に影響を及ぼした保護者と支援者の関わりの特徴を明らかにすることを目指す。本稿では，具体的に，以下の２点を明らかにすることを目的とする。

(1）子どもの状態像と支援者と保護者の関わりを把握す

るためにチェックリストを開発する。その上で因子構造妥当性を検討し，支援者に行う聞き取り調査項目を確定することを目的とする。
（2）支援期間中の子どもの状態像の変化と，期間内の支援者と保護者の関わりの変化の様相を全体的に把握することを目的とする。

3．方　法

3．1　対象

対象は，東京都内の民間のカウンセリング施設および適応支援の施設に，不登校や就労あるいは学校での不適応，さらに家庭での心理的な適応の課題を主訴として，保護者と本人の双方がカウンセリングに来談した事例，適応支援に在籍した事例，個別療育支援に在籍した事例，学習支援に在籍した事例，就労支援に在籍した8歳から23歳の事例計50事例（男子37名，女子13名）である。事例が抱える課題の内訳としては，重複しているが，不登校が36例，学業不振が13例，発達の課題が20例，就労が8例，環境面での課題としては，家庭・親子関係の課題19例，学校での課題が12例である。

情報が十分に得られている事例を対象とし，いずれも半年以上の関わりが継続され，最終的に課題が軽減もしくは解消し，カウンセリングの終結に至った場合や，学校への再登校，もしくは就労などの形で問題が解消した事例である。そのため，相談の受理から終結まで平均14.9か月であった。

支援の態様としては，カウンセリングの事例は46例あり，その中で保護者と子どもの双方が来談した事例は32例，保護者のみが来談した事例は12例，子どものみが来談事例は2例であった。上記に加えて，適応支援に在籍した事例は22例，個別療育支援に在籍した事例は8例，学習支援に在籍した事例は13例，就労支援に在籍した事例は9例であった。

3．2　調査期間

平成30年10月9日から平成30年11月25日。

3．3　調査手続き

1）聞き取り調査用チェックリストの開発

聞き取り調査用のチェックリストを新たに開発した。開発にあたり，事例の状態像に関する項目に関して，できる限り客観的な尺度で状態の行動の程度を測れるように試みた。まず，小林ら（1995）[9]の研究では，事例受理時の状態像の因子分析結果から〔対人積極性因子〕〔家族への反抗因子〕〔登校行動因子〕〔神経症状因子〕〔非行傾向因子〕の5因子が用いられている，その各因子の中で因子負荷量が高い調査項目と，小林ら（2009）[10]が作成した個別支援シートの行動や様子の項目，国立大学法人東京学芸大学教育実践研究支援センター（2018）[11]の不登校と発達障害の調査ブックレットの適応指導教室の在籍者の調査結果を参考に作成した。「身体的症状」や「精神的症状」など評定者によって状態や行動の様子に相違が出る恐れがある項目については，詳細な具体例を設け，それと照合しながらチェックがなされるように工夫した。その結果，最終的に状態像についての項目は29項目になった。以上の29項目については，4件法（1：まったくない～4：非常にある）である。

子どもに対する支援者の支援と，保護者の関わりに関する項目については，小林ら（1995）[9]の研究で用いられた対応項目の因子分析結果7因子〔課題直面〕〔再登校志向〕〔対人関係促進〕〔激励・評価〕〔積極的関与〕〔家族関係調整〕〔自立促進〕を参考に，各因子の中で因子負荷量が高い調査項目を抽出した。これに加えて，民間施設のパンフレット内容や実際に行っている支援者の関わりを聞き取り，それに加えて作成した。その結果，本人に直接影響を及ぼす支援者の支援項目群（28項目）と子どもに影響を及ぼす保護者の関わりの項目群（19項目）で構成された。以上の項目について，4件法（1：まったく行っていなかった～4：非常によく行った）で，第二筆者が聞き取りながらチェックした。

2）聞き取り調査

対象事例について，実際に支援に携わった，施設職員男性4名，女性4名の計8名の中で事例に主としてかかわった支援者に受理時の子どもの状態像と支援者及び保護者の関りについて，第二筆者が聞き取りを行った。原則として，主な支援者を中心に聞き取り調査をし，不明な箇所については支援者の合議をもとに聞き取った。

その際，支援者に，受理時点，在籍期間の3分の2を経過した時点（以下，中間時点）および最終時点の各時点での学校・家庭での不適応事例の状態像に関する質問29項目について，それぞれ分けてチェックした。

また，在籍期間の前期（在籍期間前半の3分の1）と後期（在籍期間後半の3分の1）で，本人への支援者の関わり関しての28項目，わが子への保護者の関わりに関しての19項目の計47項目についても，それぞれ期間ごとに分けてチェックした。

4．結　果

4．1　本人の状態像の因子分析結果

抽出された第1因子は，「出席頻度」「登校頻度」が

Table1　子どもの状態像の因子分析結果（主因子法　バリマックス回転）

質問項目	Ⅰ　登校行動	Ⅱ　学業の遅れ	Ⅲ　家族攻撃性の課題	Ⅳ　対人不安緊張・感情不表出	Ⅴ　友人関係の積極性	共通性
(11) 出席頻度	.926	.066	-.039	-.070	.205	.910
(10) 登校頻度	.912	.034	-.076	-.063	.216	.889
(14) 勉強時間	.789	.050	-.213	.129	.118	.701
(09) 生活時間の乱れ	-.483	.090	.347	-.089	-.256	.436
(28) 学習の遅れ	-.188	.715	-.044	-.142	-.161	.594
(15) 年齢に比べての幼稚さ	-.060	.695	.116	.217	.116	.560
(27) 不器用さ	.027	.613	.046	-.008	-.030	.380
(29) 知的な遅れ	.251	.612	.036	-.171	-.060	.471
(25) ADHD様症状	-.024	.589	.257	.011	.492	.656
(26) LD様症状	.100	.583	-.123	.152	.167	.416
(24) ASD様症状	-.024	.445	.073	-.046	-.211	.251
(07) 家族への暴言暴力	-.061	.075	.856	.076	-.021	.749
(22) 家庭でのつらい体験	-.145	-.135	.664	.199	.159	.545
(06) 物当たる	-.023	-.032	.660	.300	.079	.533
(18) 感情の起伏	-.050	.046	.613	.007	.118	.394
(08) 家族からの回避行動	-.275	.073	.566	-.134	.106	.430
(19) 怒りをうまく収める力	-.051	-.226	-.444	-.217	.112	.311
(03) 対人不安緊張	.022	-.025	.051	.915	-.054	.843
(23) 精神的症状	.018	-.022	.252	.586	.048	.410
(20) 不快な感情の表現の苦手さ	.156	.132	.047	.572	-.004	.371
(21) 学校でのつらい体験	-.268	-.192	.113	.541	.182	.448
(16) ストレスからの逃避回避傾向	-.464	.459	.006	.468	-.304	.738
(02) 友人関係の持ち方	.302	-.109	.078	.073	.774	.714
(04) 内向的な傾向	-.104	.002	-.133	.086	-.661	.473
(01) 外出をする	.347	-.028	.030	.133	.587	.484
因子寄与	3.3	3.01	2.89	2.41	2.11	13.72
累積寄与率	13.20	25.24	36.79	46.41	54.84	

Table2　支援者の関わりについての因子分析結果（主因子法　バリマックス回転）

質問項目	Ⅰ. 肯定的かかわり・存在受容	Ⅱ. 主体性・主張性の育成	Ⅲ. キャリア支援	Ⅳ. 仲間関係促進	Ⅴ. 楽しさ体験の共有	Ⅵ. 再登校・就労支援	共通性
(06) 子どもが自由に話せる雰囲気を作る	.839	.048	.016	-.165	.056	-.087	.744
(01) 子どもの現状できていることを認め，褒めていた	.814	.165	-.012	-.049	.097	.081	.708
(05) 子どもの僅かな改善認め，喜び，褒めていた	.790	.183	.082	-.006	.132	.106	.692
(07) 子どもにできることをさせ，成功体験を積ませた	.736	.151	-.151	-.062	.306	-.058	.688
(09) 子どもが人とかかわることを心地よく感じる場にしていた	.732	.344	.081	.209	-.204	.016	.747
(24) 子どもに活動の選択肢を与えた	.671	.355	.001	-.022	.214	.090	.632
(28) 子どもが安心していられる安全な場所を提供した	.661	.223	-.057	-.219	.045	-.017	.541
(13) 子どもの感情を言葉で表現するのを手伝った	.661	.453	.068	-.313	-.049	.043	.749
(03) 子どもができたことを喜んだ	.645	.324	.045	-.008	.069	.089	.536
(15) 子どもの感情の背後にある要求を察し，「～してほしいと思っているんだね」「～してほしくないと思っているんだね」と表現した	.603	.422	.014	-.509	-.087	.115	.823
(26) 子どもにできないことを「できない」と表現できるように手伝った	.244	.775	-.047	-.116	.012	.146	.697
(25) 子どもが自分のことは自分でできるように手伝った	.313	.735	.037	.011	.039	.133	.659
(27) 子どもの自己理解を手伝った	.286	.660	.029	-.219	-.060	.118	.584
(02) 子どもの失敗を喜び，次への挑戦への糧としていた	.227	.600	.160	-.012	.028	-.073	.443
(11) 子どもに学ぶ楽しさを体験させた	.227	.462	.111	.330	.259	-.227	.504
(16) 子どもの将来設計を手伝った	.080	.067	.815	.020	.141	.007	.696
(17) 子どもに将来の見通しをもたせた	.224	.089	.701	.053	.021	.080	.559
(20) 子どもに進路・転校・就労について具体的に行動させた	-.223	.029	.679	.277	-.162	.294	.701
(19) 子どもに進路・転校・就労の情報を与えた	-.255	-.025	.650	.155	.017	.231	.566
(08) 子どもに適応教室の仲間と一緒に考え，行動することを体験させた	.024	.006	.181	.810	.266	.201	.801
(12) 子ども同士かかわるようにさせた	-.078	-.059	.131	.786	.269	.296	.804
(22) 子どもに来舎を促した	.291	.151	-.140	-.504	.123	.035	.397
(14) 子どもの好きなことや得意を探り，一緒にかかわった	.283	.186	.020	.088	.784	-.094	.746
(23) 子どもに活躍の場を与えた	.060	-.253	.004	.190	.656	.383	.680
(10) 子どもと一緒に楽しいという体験をした	.484	.166	-.025	.038	.640	-.076	.679
(04) 子どもに「ありがとう」と言える場面を作っていた	-.229	-.087	.136	.318	.446	-.096	.387
(21) 子どもに登校や就労に向けて段階的に行動させた	.143	.210	.407	.241	-.060	.674	.747
(18) 子どもの実態に合わせて登校や就労を勧めた	.089	.140	.385	.116	.010	.646	.607
因子寄与	6.18	3.26	2.53	2.50	2.16	1.49	18.120
累積寄与率	22.06	33.68	42.72	51.66	59.39	64.70	

Table3　保護者の関わりについての因子分析結果（主因子法　バリマックス回転）

項目	Ⅰ．安定的自立促進	Ⅱ．肯定的かかわり	Ⅲ．家族・親子関係の改善	Ⅳ．社会参加準備	共通性
(09) 今後の見通しをもち，子どものかかわりを工夫していた	.846	.233	.309	.145	.886
(16) 子どもを一人前として認めていた	.790	.199	.242	.090	.730
(12) 子どもの現状認めていた	.779	.340	.296	.261	.878
(14) 子どもの気持ちや行動の意味を理解していた	.740	.474	.175	.121	.817
(10) 今，やるべきことを意識して子どもとかかわっていた	.707	.288	.276	.207	.701
(02) 安定して子どもにかかわっていた	.606	.591	.203	.194	.796
(07) 子どもの行動を広げていた	.586	.377	.304	.250	.640
(01) 子どもに恐る恐るかかわっていた	-.576	-.302	.044	-.239	.481
(13) 子どもの僅かな改善認め，喜び，褒めていた	.411	.725	.332	.066	.809
(3) 子どもが感じている不快な感情を言葉で表現していた	.429	.615	.359	-.012	.692
(11) 子どもと日常会話をしていた	.278	.539	.308	.315	.562
(04) 子どもの好きなこと，得意なことを共有していた	.382	.480	.442	.194	.610
(18) 家族関係の調整・改善をしていた	.123	.251	.819	.109	.761
(17) 親子関係の調整・改善をしていた	.324	.211	.709	.202	.693
(19) 学校との調整・改善をしていた	.130	.025	.159	.784	.657
(05) 家庭内のルールを子どもと共有していた	.406	.382	.120	.551	.629
因子寄与	4.91	2.78	2.22	1.42	11.33
累積寄与率	30.70	48.01	62.00	70.90	

因子負荷量の数値が高く，〔登校行動〕と命名した。第2因子は，「学習の遅れ」「年齢に比べての幼稚さ」の順に因子負荷量の数値が高く，〔学業の遅れ〕と命名した。第3因子は，「家族への暴言暴力」「家庭でのつらい体験」の順に因子負荷量の数値が高く，〔家族・攻撃性の課題〕と命名した。第4因子は，「対人不安緊張傾向」「精神的症状」「不快な感情の表現の苦手さ」の順に因子負荷量が高く，〔対人不安緊張・感情不表出〕と命名した。第5因子は，「友人関係の持ち方」「内向的な傾向」の順に因子負荷量が高く，〔友人関係の積極性〕と命名した（Table1 参照）。

4．2　支援者の支援に関する因子分析結果

抽出された第1因子は，「自由に話せる雰囲気を作った」「現状できていることを認め，褒めていた」「わずかな改善を認め，褒めていた」の順に因子負荷量が高く，〔肯定的関わり・存在受容〕と命名した。

第2因子は，「できないことを『できない』と表現できるように手伝った」「自分のことは自分でできるように手伝った」の順に因子負荷量が高く，〔主張性・主張性の育成〕と命名した。

第3因子は，「将来設計を手伝った」「将来の見通しを持たせた」「進路・転校・就労について具体的に行動させた」の順に因子負荷量が高く，〔キャリア支援〕と命名した。

第4因子は，「適応教室の仲間と一緒に考え，行動することを体験させた」「子ども同士かかわるようにさせた」の順に因子負荷量が高く，〔仲間関係促進〕と命名した。

第5因子は，「好きなことや得意なことを探り一緒にかかわった」「活躍の場を与えた」「一緒に楽しいという体験をした」の順に因子負荷量が高く，〔楽しさ体験の共有〕と命名した。

第6因子は，「登校や就労に向けて段階的に行動させた」「登校や就労を勧めた」の因子負荷量が高く，〔再登校・就労支援〕と命名した（Table2 参照）。

4．3　保護者の関わりの因子分析結果

第1因子は，「今後の見通しをもち，子どもとの関わりを工夫していた」「子どもを一人前として認めていた」「子どもの現状を認めていた」「子どもの気持ちや行動の意味を理解していた」の順に因子負荷量が高く，〔安定的自立促進〕と命名した。

第2因子は，「わずかな改善を認め，喜び，褒めていた」「不快な感情を言葉で表現していた」「日常会話をしていた」の順に因子負荷量が高く，〔肯定的関わり〕と命名した。

第3因子は，「家族関係の調整・改善」「親子関係の調整・改善」の順に因子負荷量が高く，〔家族・親子関係の改善〕と命名した。

第4因子は，「学校との調整・改善」「家庭内ルールを子どもと共有」の順に因子負荷量が高く，〔社会参加準備〕と命名した（Table3 参照）。

４．４　本人の状態像の変化

本人の状態像の各因子の変化を調べるために，状態像の下位尺度得点について，３つの時期を要因とした対応のある分散分析を行い，有意差の見られた因子について多重比較を行った。その結果，全ての因子で時期に有意差がみられた（Table4 参照）。

〔登校行動〕の各時期での変化を検討するため，分散分析を行ったところ，有意な差が示された（F (2/98) =24.41, p<.01）。多重比較の結果，受理時点よりも中間時点が５％水準で，中間時点よりも終結時点が１％水準で有意に高かった。なお，受理時点よりも終結時点は１％水準で有意に高かった。

〔学業の遅れ〕の各時期での変化を検討するため，１要因の分散分析を実施したところ，有意な差が示された（F (2/98) =6.64, p<.01）。多重比較の結果，受理時点よりも終結時点が５％水準で有意に低く，中間時点よりも終結時点が５％水準で有意に低かった。

〔家族・攻撃性の課題〕の各時期での変化を検討するため，１要因の分散分析を実施したところ，有意な差が示された（F (2/98) =40.27, p<.01）。多重比較の結果，受理時点よりも中間時点が１％水準で有意に低く，中間時点よりも終結時点が１％水準で有意に低かった。なお，受理時点よりも終結時点は１％水準で有意に低かった。

〔対人不安緊張・感情の不表出〕の各時期での変化を検討するため，１要因の分散分析を実施したところ，有意な差が示された（F (2/98) =74.46, p<.01）。多重比較の結果，受理時点よりも中間時点が１％水準で有意に低く，中間時点よりも終結時点が１％水準で有意に低かった。なお，受理時点よりも終結時点は１％水準で有意に低かった。

〔友人関係積極性〕の各時期での変化を検討するため，１要因の分散分析を実施したところ，有意な差が示された（F (2/98) =31.28, p<.01）。多重比較の結果，受理時点よりも中間時点が５％水準で有意に高く，中間時点より終結時点が１％水準で有意に高かった。なお，受理時点よりも終結時点は１％水準で有意に高かった。（Table4 参照）

Table4　状態像の変化に関する分散分析結果

	インテーク	中間	終結	F値	多重比較
Ⅰ．登校行動	2.01 (0.96)	2.25 (0.90)	2.69 (0.90)	24.41**	インテーク<中間<終結
Ⅱ．学業の遅れ	1.84 (0.60)	1.81 (0.61)	1.72 (0.61)	6.64**	インテーク>終結，中間>終結
Ⅲ．家族・攻撃性の課題	2.40 (0.75)	2.12 (0.65)	1.75 (0.50)	40.27**	インテーク>中間>終結
Ⅳ．対人不安緊張・感情の不表出	2.73 (0.71)	2.20 (0.70)	1.75 (0.53)	74.46**	インテーク>中間>終結
Ⅴ．友人関係積極性	2.27 (0.76)	2.50 (0.69)	2.89 (0.67)	31.28**	インテーク<中間<終結

Table5　支援者の支援の変化に関するｔ検定結果

		平均値	標準偏差	t値	有意確率
Ⅰ．肯定的自立促進・存在受容	前期	3.06	.49	1.11	ns
	後期	2.98			
Ⅱ．主体性・主張性の育成	前期	2.19	.59	3.08	p＜.01
	後期	2.45			
Ⅲ．キャリア支援	前期	2.03	1.09	4.12	p<.01
	後期	2.69			
Ⅳ．仲間関係促進	前期	1.82	.81	1.62	ns
	後期	2.01			
Ⅴ．楽しさ体験の共有	前期	2.37	.94	1.2	ns
	後期	2.21			
Ⅵ．再登校・就労支援	前期	1.33	1.17	5.56	p＜.01
	後期	2.28			

４．５　支援者の支援の変化

子どもの在籍期間の前期と後期で支援者の支援に変化がみられたか否かについて調べるために，各因子の支援者の支援ごとに前期と後期の平均得点について対応のあるt検定を実施した。その結果，〔主張性・主張性の育成〕，〔仲間関係促進〕，〔再登校・就労支援〕は前期より後期が高く，有意な上昇が見られた（Table5，Fig1 参照）。

前期の支援者の支援についての平均得点は，〔肯定的関わり・存在受容〕が最も高く，次いで，〔楽しさ体験の共有〕〔主体性・主張性の育成〕であった。〔肯定的関わり・存在受容〕とは，「自由に話せる雰囲気を作る」「できていることを認め，褒める」「できることをさせ，成功体験を積ませる」「人とかかわることの心地よさを与える」「活動の選択肢を与える」「感情を言葉で表現するのを手伝う」「安心していられる安全な場所を提供」を示している。

後期における支援者の関わりについての平均得点は，前期同様，〔肯定的関わり・存在受容〕が最も高く，〔キャリア支援〕〔主体性・主張性の育成〕と続いていた。

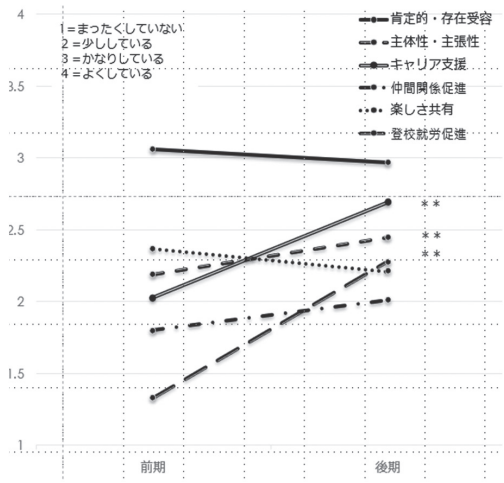

Fig 1　支援者の支援の変化

Table6　保護者の関わりの変化に関するt検定結果

		平均値	標準偏差	t値	有意確率
Ⅰ．安定的自立促進	前期	1.55	.44	15.23	$p<.01$
	後期	2.54			
Ⅱ．肯定的関わり	前期	1.55	.78	6.35	$p<.01$
	後期	2.28			
Ⅲ．家族・親子関係の促進	前期	1.48	.72	5.96	$p<.01$
	後期	2.11			
Ⅳ．社会参加準備	前期	1.71	.67	5.95	$p<.01$
	後期	2.29			

在籍期間の前期と後期の支援者の支援に変化がみられたか否かを調べるために，各因子の支援者の支援ごとに前期と後期の平均得点について対応のあるt検定を実施した。

その結果，〔登校・就労支援〕因子では，前期より後期が高く，有意な上昇が見られた（$t=5.56$, $p<.01$）。〔キャリア支援〕は，前期より後期が高く，有意に上昇していた（$t=4.12$, $p<.01$）。同様に，〔主体性・主張性の育成〕因子では，前期より後期が高く，有意に上昇していた（$t=3.08$, $p<.01$）。

一方，〔肯定的関わり・存在受容〕，〔楽しさ体験の共有〕〔仲間関係促進〕は，有意な差異が見られなかった。この中で，〔肯定的関わり・存在受容〕が一貫して他の因子よりも高く，最も高い平均得点を保っていたことは注目に値する。

４．６　保護者の関わりの変化

本人の在籍期間の前期と後期で保護者の関わりに変化がみられたか否かについて調べるために，各因子の保護者の関わりごとに前期と後期の平均得点について対応のあるt検定を実施した。その結果，いずれの因子も，前期から後期にかけて１％水準で有意な上昇が見られた（Table6 参照）。

前期から後期にかけて，保護者の全ての関わりの平均得点が高くなっており，保護者のわが子への関わり方が全て上昇していることが明らかになった。

５．考　察

５．１　チェックリストの開発と因子分析結果

本研究では，不登校，学校不適応や心理的問題を呈して適応障害と思われる事例で，問題の解消が見られた子ども・若者の事例を対象にしたものである。それらは，民間施設でカウンセリングや適応指導などの支援を受けており，最終的に改善したものを対象とし，問題の改善に影響を及ぼした保護者と支援者の関わりの特徴を明らかにすることを目指すものであった。

そのために，対象の状態像と支援者の支援と保護者の関わりを把握するためにチェックリストを開発した。そのチェックリストをもとに聞き取り調査を行い，因子分析をした。結果で示したように，因子構造上の妥当性が認められ，ある程度解釈可能な因子構造を確認でき，聞き取り調査項目を確定できた。

本チェックリストの状態像は，当該施設に来所する子どもや若者が抱える課題として，その状態像を，学校場面のみならず，家庭への攻撃性，対人的な不安緊張や感情の不表出，友人関係という具合に分かれ，複合的に適応状況の問題を捉える項目から構成された。

支援者の支援では，問題の改善に関連して，〔肯定的関わり・存在受容〕〔楽しさ体験の共有〕などの６因子の支援が支援者に意識されていたと言えよう。

一方，問題の解消を目指す保護者の関わりとしては，問題の改善のために，〔安定的自立促進〕〔安定的関わり〕など，４因子の関わりが保護者には求められると支援者に意識されていることが明らかになった。

５．２　状態像の変化について

以上のチェックリストを用いて，支援者の支援と保護者の関わりの特徴を明らかにすることにした。これによって，民間施設における不登校及び学校不適応や家庭での不適応を示す事例の改善での特徴を検討することを目指した。そのために，受理時点から終結時点までの全期間・受理時点から３分の２時点の前期，３分の２時点から終結時の後期の各段階での本人の症状や行動特徴などの状態像とともに，支援者の支援や保護者の関わりの変化を検討した。

その結果，改善事例50事例は，すべての状態像が改善の方向に有意に変化していたことが確認された（Table4）。とくに，Ｆ値が高く，顕著な変化が見られた〔対人不安緊張・感情の不表出〕因子を見ると，受理時点の平均得点は2.7点で，「かなりある（３点）」に近い得点である。それが，中間時点の平均得点は2.2点で，「少ない（２点）」の状態に近づき，終結時点の平均得点では1.8点と，「少ない（２点）」を下回っていた。この状態像は，「対人不安緊張」「精神症状」「不快な感情表現の苦手さ」の状態を示している。対人関係において不安や緊張を抱え，強迫的傾向や無気力感や，いらいらした気持ちがある子どもであり，自分の不快な感情を言葉で表すことに苦手さがあることを示すが，この因子の改善傾向が著しかった。

次に高いＦ値を示したのは，〔家族・攻撃性の課題〕因子であり，「家族への暴言暴力」「物へ当たる」などの家庭内での不適応行動を示すものである。その変化は，

前期から後期にかけて大きく減少し，改善が見られたことが明らかになった。平均得点受理時点2.4点，中間時点2.1点，終結には，時点1.7点となり，「少ない」の２点よりも下回っていた。この〔家族・攻撃性への課題〕の因子には「感情の起伏」「怒りをうまく収める力」などの感情のコントロールの課題が含まれている。大河原（2004）[12]は「怒りや悲しみや不安といったネガティヴな感情が，ことばとのつながりをもつチャンスを持てずに成長した結果，怒りをコントロールできずに攻撃的，極端な二面性を示したりする子どもになってしまう」と述べ，「ことば」を通して，「他の人と感情を共有することは，他者とのつながりを可能にする」としている。このことから，支援期間を通して，この面での課題のある事例は感情のコントロールのスキルを身に付けたことが想定され，保護者に対する支援者の支援の相互作用もあって，コミュニケーションスキルも向上したことが示唆されるのではないだろうか。

本人は対人関係の不安や緊張や精神症状が改善していく一方で，自身の不快な感情や怒りの感覚を言葉で外在化し，感情をコントロールできるようになったこと，コミュニケーションスキルが向上したことで，同じ対人関係を示す〔家族・攻撃性の課題〕因子の低下（$t = 5.51$）や，〔友人関係積極性〕因子の上昇（$t = 5.92$）もあり，〔対人不安緊張・感情の不表出〕因子の減少に後押しされるような形で改善したと推測できる。そのため，後期にそれらが大きく改善したのでないかと推測できる。

〔学業の遅れ〕因子は「学習の遅れ」「年齢に比べての幼稚さ」「不器用さ」と，「知的な遅れ」「ADHD様症状」「LD様症状」「ASD様症状」の発達障害の様態の状態を示している。この〔学業の遅れ〕因子は，生まれながらに持ち併せている不器用さや発達障害の様態も含むが，他方で，不登校などに関連した学習の遅れや年齢に不相応な幼稚さも関連していると考えられ，その部分での改善が認められ有意な変化が確認されたが，その変動は小さなものとなっている。

５．３　支援者の本人への支援について

前期から後期かけて，〔肯定的関わり・存在受容〕因子の平均得点は，前期（3.06点），後期（2.98点）であり，「かなり行っていた（３点）」前後であり，他の支援よりも，一貫して高い平均得点を示した。このことから，この〔肯定的関わり・存在受容〕因子の示す対応は，支援者が本人に対して，この施設が安心安全な場所であることを保証すること，子どもの“今のこと”を，例えば，話したいこと，気持ちや思い，やりたいことを確認し，それらに対して，受け入れ，承認し，褒める支援を，最も意識して行っていることを意味しているであろう。

高井（2011）[13]によれば，「周囲の人にとって何らかの役に立ち，他者から必要とされている存在であることを意識できていることは，自尊感情を高め，また，人生の意味や目的を見出すことにおいても，自己受容や他者からの受容感，さらに日々の充実感を強く持って生きることにも大きな影響を及ぼしている」としている。すなわち，適応障害を示す事例では，「自分はダメだ」「自分は悪い」「自分は情けない」「どうせ自分なんか」などと自己概念の悪化を示すことが少なくない。自己概念の回復には，上記とは反対に「自分はこれで良い」「自分は悪くない」「自分は役に立っている」「自分には価値がある」などと感じられ，それを実感できる体験を構成することが求められる。支援者の〔肯定的関わり・存在受容〕因子の示す関わりは，本人に自己肯定感や自己効力感を持たせる支援だと言えよう。

これらに関連することは，誰か関わる相手が必要な支援であることである。〔楽しさ体験の共有〕因子の支援は，本人が支援者と一緒に楽しい体験をし，そこで活躍の場があり，「ありがとう」と支援者（相手）に言われることで，誰かの役に立った，誰かに喜んでもらえたという自己有用感を得ることを目指していると考えられる。国立教育政策研究所（2004）[14]は，「『人（他の子供）とかかわりたい』と思う気持ちは，自らの体験によってのみ，獲得されるものであり，他の子供と一緒に遊んだりすることを通して，『人とかかわることが楽しい』『人とかかわることは苦痛なことではない』と感じるところから始まり，それが『社会性の基礎』を形づくる」と述べている。支援者による〔楽しさ体験の共有〕は，「社会性の基礎」を築く支援であると言えるのではないだろうか。

〔主体性・主張性の育成〕因子は，「自分のことは自分でできるように手伝う」「自己理解を手伝う」など，本人の主体性を育成し，子どもの自身の「できること」など，自分の肯定的側面を育成する支援を意味している。青木（2009）[15]は「肯定的な自己理解は自信を強め，自尊心・自己効力感を引き上げる」と述べている。その一方で，支援者は子ども自身に自分の「できないこと」など，自分の不得手な側面を自己理解させ，それを言葉で言えるように関わることも含んでいる。外尾・池上（2017）[16]は「社会生活において，人は様々な困難を経験し，自己の否定的側面に直面する際に，それへの対処として否定的側面から回避することは，問題の解決を遠ざけ，適応的でない」とし，「否定的側面を認識しても肯定的自己観を損なわず，それに支えられて問題に対処することが適応にとって重要である」としている。

また，この〔主張性・主張性の育成〕因子のうち，主張性に関わる項目は，アサーションの育成の意味を持ち，他者との関係の中で自身を守ることや，対人関係上の不安や緊張を弱める側面もあり，自己理解と共に，社会生活での適応を改善することが期待できるのではないだろうか。

*t*値に注目すると，前期から後期にかけて，〔キャリア支援〕因子（$t = 4.12$）と，〔再登校・就労支援〕因子（$t = 5.57$）の平均得点が顕著に上昇していた。〔キャリア支援〕〔再登校・就労支援〕の２つの因子の示す関わりは，子ども一人ひとりの状況に合わせて，それぞれの目指す環境への適応を試みるものであり，個別の支援の中で行うものである。最終的な適応改善のために，期間の終わりの時期にこれらの支援をより多く行うことは，ある意味，自然なことであろう。

以上のことから，子どもの在籍期間中を通して，支援者は〔肯定的関わり・存在受容〕因子の対応を一貫してよく行う。前期では〔楽しさ体験の共有〕因子の示す対応により，子どもの社会性の土台を作り，後期に向けて〔主張性・主張性の育成〕の対応が，自己理解と他者を受容し，良好な人間関係を構築できるように支援していることが示唆された。そして，後期になると，子どもの状態像の変化に伴い，〔再登校・就労支援〕因子と〔キャリア支援〕因子の示す対応を個別指導で適宜強化していることが示唆された。それらが相まって，各種不適応を示す各因子が有意に改善したと考えられる。

５．４　保護者の子どもへの関わりについて

前期では，〔安定的自立促進〕〔肯定的関わり〕〔家族・親子関係の改善〕〔社会参加準備〕の各因子はいずれ平均得点1.5点前後（４因子の平均得点は1.57点）であることから，「行っていなかった（１点）」と「やや行っていた（2点）」の間であることが示された。このことは，前期では，保護者はどの関わりもあまり行っていなかったことを示している。この保護者の関わりの中で，〔安定的自立促進〕〔肯定的関わり〕〔家族・親子関係の改善〕の各因子は，保護者が子どもと対峙しなければならない関わりである。他方，〔社会参加準備〕は，それらより少し平均得点が高く，とくに学校との調整・改善をして，不登校や学校での不適応を改善する関わりは，学校への働きかけを示すものである。

ところが，前期から後期にかけて，４因子全てにおいて平均得点が上昇し，保護者の関わりが変化したことが明らかになった。後期では，４因子の平均得点は，いずれも上昇し，2.0点から理論的中間値の2.5点に近く（2.31点），「少し行っていた（２点）」と「かなり行っていた（３点）」の間にまで上昇していた。

*t*値に注目すると，とくに，〔安定的自立促進〕因子の示す関わりの上昇傾向は顕著であった。これは，「今後の見通しを持ち，子どもへの関わりを工夫」「子どもを一人前として認める」「子どもの行動や意味を理解」「今，やるべきことを理解」「安定して子どもに関わる」「子どもの行動を広げる」「子どもに恐る恐る関わらない」などの関わりである。これらは，保護者が，子どもに対して，将来の見通しを持てるようになり，安定して子どもに今やるべきことや子どもの行動の意味を理解できるようになったことを意味している。

次に変化が大きかったのは，〔肯定的関わり〕因子であり，この因子は，「僅かな改善を認め，喜び，褒めていた」「不快な感情を言葉で表現していた」「子どもと日常会話をしていた」などで構成される。このことは，保護者は子どもに対して，子どもの僅かな変化や，子どもの不快な気持ちや常日頃の出来事などを，直接，温かい態度と言葉で伝えることなどが改善されたということを意味する。以上の〔安定的自立〕〔肯定的関わり〕の両因子は，保護者が子どもに対峙しなければならないことを意味し，保護者は心理的に安定して子どもに向き合う姿勢が改善していることを示す。

以上述べてきたように，適応障害を示す子どもや若者に対して，支援者の関わりは，一貫して〔肯定的関わり・存在受容〕因子の支援を多く行い，後期になると，個々の環境への適応を目指して，支援者は，〔再登校・就労支援〕因子と〔キャリア支援〕因子の示す支援を適宜強化していることが示唆された。そして，〔主張性・主張性の育成〕因子の支援も増加し，適応が促進されているようであった。

保護者は，時期が進むにつれて，全ての関わりが上昇し，支援者の支援に，保護者の関わりの改善が生じることで不登校，学校不適応を始め，各適応障害が改善していくと考えることができよう。

文献

1）文部科学省初等中等教育局児童生徒課：平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について．2019.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/__icsFiles/afieldfile/2019/10/17/1410392.pdf
2019年11月24日閲覧

2）内閣府政策統括官：若者の生活に関する調査報告書．2016.
https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/hikikomori/h27/

pdf-index.html　2019年11月12日閲覧
3）内閣府：生活状況に関する調査.（平成30年度）2019.
https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/life/h30/pdf-index.html　2019年11月21日閲覧
4）高塚雄介：なぜ今の若者はひきこもるのか―ひきこもり・ニートの背景と心理―．国立青少年教育振興機構，2014.
http://www.niye.go.jp/kikaku_houkoku/upload/project/268/268_26.pdf　2019年11月21日閲覧
5）文部科学省：特別支援教育について通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査について，2012.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm　2019年11月21日閲覧
6）ICD-10　疾病及び関連保健問題の国際統計分類. 2013.
7）高橋三郎・大野裕監訳：『American Psychiatric Association DSM-5　精神疾患の診断．統計マニュアル』日本語版用語監修．日本精神経学会．医学書院．2014.
8）文部科学省：不登校児童生徒への支援の在り方について（通知），2019.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm　2019年11月21日閲覧
9）小林正幸・神村栄一・田中陽子：不登校事例の改善に関する研究―登校行動改善の規定要因―．カウンセリング研究，28，2，pp.131-141，1995.
10）小林正幸監修・早川恵子・副島賢和・大熊雅士編著：『学校でしかできない不登校支援と未然防止―個別支援シートを用いたサポートシステムの構築―』．東洋館出版，2009.
11）東京学芸大学教育実践研究支援センター：『データからちゃんと理解したい!!不登校＆発達障害調査ブックレット―適応指導教室調査と発達障害電話相談のまとめから―』．pp.15-17，2018.
12）大河原美以：『子どもの感情コントロールと心理臨床』．日本評論社，p.110，2015.
13）高井範子：ポジティブな生き方態度の形成要因関する検討青年期から高齢期を対象として．大成学院大学紀要，13，pp.79-90，2011.
14）国立教育政策研究所生徒指導研究センター：平成13～15年度文部科学省委嘱研究児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」―「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に―．p.105，2004.
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/syakaisei.pdf
2019年11月21日閲覧
15）青木万里：自己理解に関する文献研究．埼玉純真短期大学研究論文集，2，pp.1-15，2009.
16）外尾安由子・池上知子：自己受容の規定因に関する研究：愛着理論の観点から．大阪市立大学大学院文学研究紀要，68，pp.43-63，2017.