東京学芸大学教育実践研究　第16集　pp. 63-72，2020

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（2）

―― 状態像によって支援にはどのような違いがあるのか ――

小林　正幸*・早川　恵子**・松添　万里子***・大月　友****

（2019年11月25日受理）

KOBAYASHI, M., HAYAKAWA, K., MATSUZOE, M. and OOTSUKI, T.; A Study on Effective Support for Children and Young People with Adaptation Disorders(2): *What are the Differences in Supports Depending on the Types of Maladjustment?*　ISSN 1349-9580

The purpose of this study was to clarify what kind of supports should be given and how much should be done according to the clients' symptoms and behavioral characteristics indicating adaptation problems such as school refusal and social anxiety. 50 cases of adaptation disorders, aged from 8 to 23 years old, that eventually improved their problems were classified into four types based on symptoms and behavioral characteristics. Based on the above four types, we analyzed whether there were differences between the six types of supports provided by supporters such as counselors and the four types of involvements of guardians. The results showed that supporters and guardians engagement depended on symptoms and behavioral characteristics. Since these cases were improvement cases, these results suggested when and how it was appropriate for supporters and parents to be involved depending on the symptoms and behavioral characteristics of each cases.

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

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

1．問　題

ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）によると，適応障害（adjustment disorder）は「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）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。

不登校を取り上げると，それは「疾病や経済的・物理的理由など，明確な理由がないにもかかわらず，学校に行かない，あるいは行けない現象」とされ，これまで，不登校の分類や類型化はさまざまに試みられている。「児

* 東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター
** 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
**** 早稲田大学人間科学研究科

童・生徒が学校に行かない・行けない」問題に関して，Broadwin（1932）[1] は，怠け（truancy）の亜類型としてとらえ，これが後の登校拒否（school refusal）の概念に相当すると考えられている。また，これについて，神経症的メカニズムを強調し，従来の怠学と精神神経症的障害とを区別したのは，米国のJohnson et al.（1941）[2] による「学校恐怖症（school phobia）」の研究である。わが国では，佐藤（1959）[3]，鷲見ら（1960）[4]，高木ら（1963）[5] などの行動異常児研究から始まり，「登校拒否」や「不登校（non-attendance at school）」に関する研究が発表されるようになった。

以上の研究は，それまで「怠け」「怠休」「怠学」とされていた登校しない現象に，神経症状的なメカニズムを見出し，そこに精神医学的あるいは臨床心理学的な対処方法を見出したことで，一つの類型化，分類研究であったとも言えるであろう。その後も，類型化研究が進められ，たとえば，小泉（1973）[6] が提唱した「優等生息切れ型」と「甘やかされ型」と称される類型が有名であり，神経症状的なメカニズムを持つ事例の中にも対処方法が異なることを示している。

これらの不登校の分類や類型化は，問題の種類や程度に応じた支援の方向性を得ることを目的としており，不登校問題に関わる関係者に一定の福音をもたらしたと言えよう。

このように進展してきた不登校の研究であるが，その方法論を概観した上で，小林（1994）[7] は，臨床心理学領域の登校拒否研究の独自の傾向について，「法則定立的というより，個別記述的手段」を用いた事例研究が多い」ことを指摘した。その上で，小林（2004）[8] は，実証可能なデータに基づいて不登校の問題解決に必要で適切なカウンセリング技法を特定することの困難さに触れ，「不登校そのものが多種多様な症状や行動特徴を呈する一つの巨大な症候群である」とした。たとえば，現代教育研究会（2001）[9] が，子どもの示す症状形態から６種類の因子を括り出し，不登校行動の欠席パターンから８タイプを導き出し，それらを基準に，類型化や分類を試みたことを取り上げ，予後予測を行ったものの「不登校事例はタイプ分けが意味をなさないほどに，多種多様に分けられうることを見出すに留まった（小林，2004）[8]」と指摘している。

これに関連して，土屋（2010）[10] は，文部科学省による不登校の定義とその分類について，年間30日以上という欠席基準を設けているがゆえに，「不登校児童・生徒へのアセスメントおよび介入場面ではあまり有用でない」とした。また，土屋（2010）[10] は「子ども本人が学校に出席する事を拒むこと，または１日を通して授業に出続けることができないこと」などとするKearney & Silverman（1996）[11] による不登校行動（school refusal behavior）の定義を示した。そして，「この定義には，完全に学校を休む行動をはじめ，学校に登校していても授業を休む，また休みたいと嘆願するといった行動が含まれる（土屋ら，2010）[10]」と対象を広げる必要性を述べている。

不登校一つを取り上げても，ここで示したように，その種類や対象の範囲が広い。その上，その問題解決のためには，個々人の特徴と環境の特徴を把握し，その両者の関係を意識しつつ，問題の形成要因と維持・悪化要因のすべての要因に，同時にさまざまな働きかけをしなければならないであろう。とくに，本格化した不登校に対しては，問題の維持，強化の要因を見出し，そこに効果的に働きかけを複合的に行うのが普通である。その場合，「問題解決に向けて複数の技法を用意し，影響が及びやすいところを見極めつつ，複合的に，輻輳的に用いなければならない（小林，2004）[8]」であろう。

この複雑な構造を持つ各事例に対して，事例に応じたカウンセリング技法など支援方法の適切性を論じるためには，実証可能なデータを用いて，さまざまな段階でさまざまに適応された技法を，客観的に他者にも実行可能なように，説明変数を明確に記述した実践事例が数多く必要になる。もちろん，その事例に対して，関係者が支援をしている間のクライエントの変化，すなわち従属変数も客観的に記述する必要もあろう。つまり，従属変数の変化と説明変数について，客観化しうる指標を用いて，両者の条件が整った実証的な事例が必要となり，その事例を意図的に数多く収集する必要があろう（小林ら，1995）[12]。

以上の課題意識から，小林ら（1995）[12] は，不登校行動の改善を規定するカウンセリング技法を特定する研究を試みている。そこでは，不登校60事例を対象に，相談開始時点，相談が３分の２経過時点，相談終結時点の３時点で事例の行動特徴や症状を評定し，一方で，前半３分の２と後半３分の１でカウンセラーの行った対応を評定した。そして，カウンセラーの対応を説明変数とし，各時期間の行動特徴や症状の変動値を従属変数として，両者の関連性を特定している。

以上述べてきたように，不登校そのものは，巨大で複雑な症候群である。しかし，その不登校を含む適応障害と思われる子どもの不適応や若者のひきこもり，あるいは対人不安による不適応など，青年期では，不登校や就労困難などを示さない事例も少なくない。すなわち，登校はしていても，学校内で不適応に陥っている学校不適応（school maladaptation）の子どもや，学校での適応上の問題がないように見えても，家庭で家族への暴力や自

傷などの不適応症状を示す場合など，現実に心理的な課題を抱えて相談に訪れる事例も多い。すなわち，不登校のみならず，さまざまな学校不適応や家庭内暴力，あるいは，ひきこもりなど，適応障害を抱く子どもや若者を対象として支援するのが，子ども・若者の臨床の場である。

それだけに，一般に広く見られる子どもの適応障害に関わる支援に関して，客観的な実証データに基づいた研究が求められるものの，その守備範囲は，不登校以上に複雑であり，現在ではそれらを広く網羅した研究を見出すことができない。

2．目　的

そこで，本研究は，不登校を始めとする種々の適応障害を示す子どもや若者に対して，支援者の関わりや保護者の関わりが事例の特徴に応じてどのように異なるのかの相違を明らかにし，事例の状態像に即した支援の適切性を明らかにすることを目的とする。

本研究では，早川ら（2019）[13] が分析に用いたもので，その問題が軽減，解決した事例50例を対象に，登校行動因子を不登校や学校不適応の程度を計測しうる一つの指標として考え，もう一つとして，対人不安緊張・感情不表出因子を，対人不安の程度を計測しうる指標としてとらえ，分類，整理して支援の全体の構造を捉えることにした。

具体的には，その基準を元に，受理時の両因子の高低で，登校群・不登校群・対人不安群・不登校対人不安群に分類する。その４群に対して，支援者や保護者がどのような支援を，どの程度よく行ったと意識しているのかの様相を明確にしたいと考えたのである。

以上の４群の分析を通して，具体的には，以下の２点を明らかにすることを目的とする。

（1）上記４分類に応じて，全般的な支援者の支援および保護者の関わりの特徴を明らかにする。とくに，不登校の程度や対人不安の程度に関わらず，支援者の支援や保護者の関わりに共通する特徴や，症状や行動特徴などの状態像に関わらず支援者に重視される支援や保護者の関わりの特徴を明確にする。

（2）小林ら（1995）[12] に倣い，支援の時期を受理から３分の２経過時点までを前期とし，それ以降を後期とし，前期，後期のそれぞれの時期での関わりを４群間で比較し，支援者の支援や保護者の関わりの時期による特徴を明らかにする。そのことで，改善事例で示された事例の特徴や時期に応じた支援の方向性を明らかにし，効果的な支援方法の輪郭を明確にする。

3．方　法

3．1　対象

対象は，適応支援教室を併設する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，適応指導に在籍した事例，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は，重複するものもあるが，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例となっている。

これらの事例は，早川ら（2019）[13] が報告したものと同じであり，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。相談の受理から終結までは平均14.9か月であった。

3．2　調査方法

早川ら（2019）[13] が開発したチェックリストをもとに，主な支援者を中心に聞き取り調査を行った。具体的には，上記の50事例に対して，実際に支援に携わった職員（男性４名，女性４名）の計８名に，カルテなどの記述を参照しつつ，支援当時の様子や関わりを具体的に振り返りつつ，聞き取りながら評定を行った。

支援者に，インテーク時点，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項目について聴取しながら第三筆者が４件法（1：まったく見られないない～ 4：よく見られる）でチェックした。

一方，在籍期間の前期と後期の本人への支援者の関わり関しての28項目，また，子ども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，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，第三筆者が聴取しながらチェックした。

3．3　調査材料

（1）学校不適応の状態像による分類

早川ら（2019）[13] で導き出された適応障害の程度，症状や行動特徴を示す本人の状態像の因子分析結果を元に，状態像６因子のうち，「登校行動」と「対人不安緊張・感情不表出」の２因子を基準として，対象を４つに

分類することにした。

この２因子のうち，「登校行動」因子を選択したのは，学校不適応の代表であり，学校を回避する程度を示すものとして分類の際の一つの軸とした。一方で，「対人不安緊張・感情不表出」因子は，対人不安や緊張の高さと，感情面での抑制傾向，精神症状などを計測するもので，臨床心理学的な課題の強さが想定できるからである。以上のことから，事例が受理された時点での両因子の下位尺度得点の高低を「やや見られる」と「見られる」の中間を示す2.5を基準に，４つに分類する。

分類に際しては，対人不安緊張・感情不表出因子の下位尺度得点が理論的中央値である2.5を基準とし，対人不安緊張・感情不表出因子の下位尺度得点が低い者のうち，登校行動因子の下位尺度得点が2.5未満の者を「不登校群」（n=14）とし，登校行動因子の下位尺度得点が2.5以上の者を「登校群」（n=6）とする。同様に，対人不安緊張・感情不表出因子の下位尺度得点が高い者のうち，登校行動因子が高い者を「対人不安群」（n=8），登校行動因の下位尺度得点が低い者を「不登校・対人不安群」（n=22）とする。

その上で，すでに早川ら（2019）[13] で明らかにした支援者の本人に対する支援のチェック項目の因子分析結果から導き出された６因子「肯定的関わり・存在受容」「主体性・主張性の育成」「キャリア支援」「仲間関係促進」「楽しさ体験共有」「登校・就労促進」について，全期間および時期ごとに各群の下位尺度得点を求める。

同様に，保護者の子どもに対する関わりのチェック項目に対する因子分析結果から導き出された４因子「安定的・自立促進」「肯定的関わり」「親子関係改善」「社会参加準備」ついても，時期ごとに全期間の各群の下位尺度得点を求める。

４．結　果

４．１　４群の特徴

（１）受理時の４群の状態像

分類した４群が，事例の受理時の不登校の程度や対人不安・緊張の程度を反映しているのかを確認するために，４群の状態像の５因子「登校行動」「学業の遅れ・発達障害」「家族・攻撃性の問題」「対人不安緊張・感情不表出」「友人関係積極性」について，受理時の各因子の下位尺度平均得点について，分散分析を用いて比較したところ，「登校行動」（F（3/46）=57.62; p<.01）と「対人不安緊張・感情不表出」（F（3/46）=33.60; p<.01）に有意差が見られた。

そこで，フィッシャーの最小有意差法（以下「LSD法」と称する）による多重比較の結果「登校行動」は，「不登校群」と「不登校・対人不安群」が他の２群よりも有意に高いこと，一方，「対人不安緊張・感情不表出」は，「不登校・対人不安群」「対人不安群」が他の２群よりも有意に高いことが確認された。

一方で，上記以外の３つの状態像の因子では，この４群間に有意な差は見出されず，この２側面で分類されていることが確認された。なお，10%水準ではあったが，受理時の「家族・攻撃性の問題」で，４群間に有意傾向差（F（3/46）=2.66; p<.10）が見られた。そこで，LSD法による多重比較の結果，「不登校・対人不安群」が「登校群」よりも高いことが示されていた。

ちなみに，それぞれの群の特徴として，課題の内訳を見ると，「登校群」（n=6）は，学業不振の課題が４例，発達の課題が４例含まれて，双方，もしくはどちらかに，この両者の課題が含まれていた。しかし，不登校の課題は見られていない。また，親子家族関係の課題が３例，学校環境の課題が２例あった。

「不登校群」（n=14）は，いずれも不登校の課題があり，学業不振は３例，発達の課題が６例見られた。また，親子家族関係の課題が４例，学校環境の課題が２例あった。

「対人不安群」（n=8）は，学業不振の課題が１例，発達の課題が２例見られたが，不登校の課題は見られなかった。また，親子家族関係の課題が１例，学校環境の課題が１例あった。

「不登校・対人不安群」（n=22）は，いずれも不登校の課題があり，学業不振の課題は５例，発達の課題が８例に見られた。環境の課題では，親子家族関係の課題が11例，学校環境の課題が７例あった。

（２）４群別の子どもの状態像の変化（Fig.１，Fig.２参照）

４群別に状態像がどのように変化をしたのかを示したのは，Fig.1，Fig.2である。Fig.1は登校行動の変化を，Fig.2は，対人不安緊張・感情不表出の変化を示したものである。そこで示すように，「登校群」と「対人不安群」の「登校行動」は，全ての期間にわたり一様に高く，他方で「登校群」と「不登校群」の「対人不安緊張・感情不表出」は一様に低く推移し，上記以外の２群はそれぞれ「登校行動」の上昇と「対人不安緊張・感情不表出」の下降が見られている。

４．２ 子ども像４群間の支援者の関わりの差異

（１）全期間での支援者の支援の差異（Fig.３参照）

すべての期間を通して，支援者が行った支援について，４群間の差異に関して分散分析を用いて比較した。その

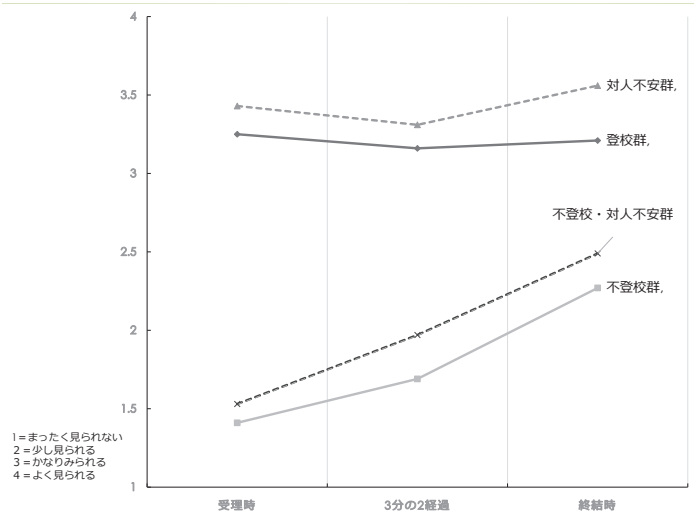

Fig.1　状態像の４群別の「登校行動」下位尺度平均得点の変化

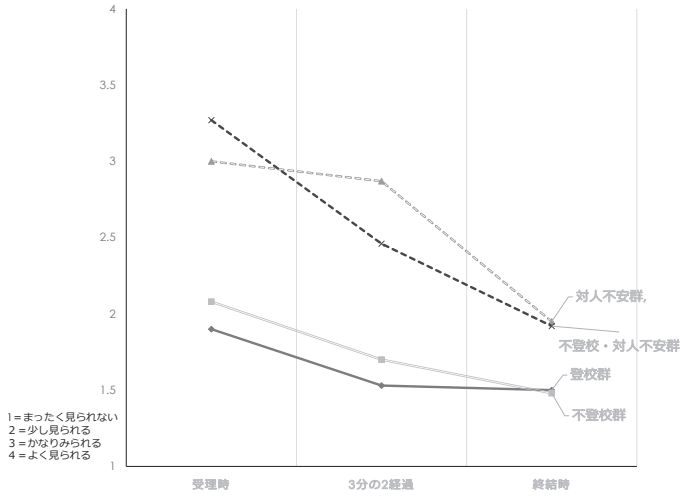

Fig.2　状態像の４群別の「対人不安緊張・感情不表出」下位尺度平均得点の変化

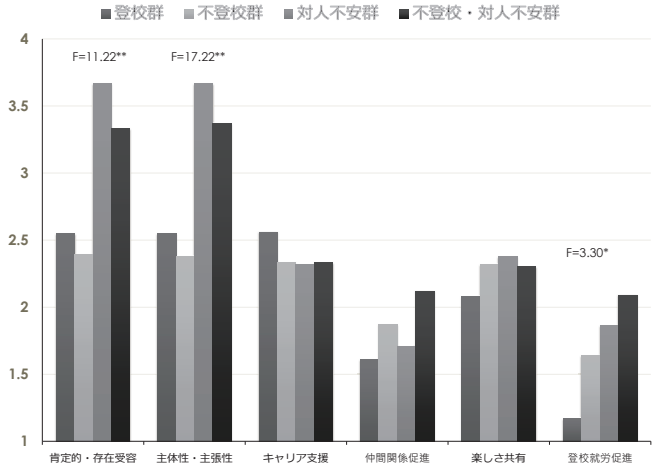

Fig.3　全ての期間における状態像４群間の支援者の支援の差異

結果,「肯定的・存在受容」(F（3/43）=11.22; p<.01)「主体性・主張性の育成」(F（3/43）=57.62; p<.01）の対応に1％水準で，また,「登校就労促進」(F（3/43）=3.30; p<.05）の支援に5％水準で有意差が見られた。

LSD法による多重比較を行ったところ,「肯定的・存在受容」と「主体性・主張性の育成」で,「対人不安群」と「不登校・対人不安群」が他の2群よりも有意に高かった。また,「登校就労支援」では,「不登校・対人不安群」が他の3群よりも有意に高かった。

（2）前期での支援者の対応の差異（Fig.4 参照）

次に，前期に支援者が行った支援について，4群間に差異があるか否かについて，分散分析を用いて比較した。その結果「肯定的・存在受容」(F（3/43）=8.45; p<.01),「主体性・主張性の育成」(F（3/43）=13.58.; p<.01）と,「仲間関係促進」(F（3/43）=5.22; p<.01）の関わりに1％水準で有意差が見られた。

LSD法により多重比較により,「肯定的・存在受容」で,「対人不安群」と「不登校・対人不安群」が他の2群よりも有意に高かった。また,「主体的・主張的関わり」では「対人不安群」が他の3群よりも高いことが示された。一方で,「仲間関係促進」の支援では,「不登校・対人不安群」が他の3群よりも有意に高いことが示された。

（3）後期での支援者の支援の差異（Fig.5 参照）

最後に，後期に支援者が行った支援について，4群間に差異があるか否かについて，分散分析を用いて比較した。その結果「肯定的・存在受容」(F（3/43）=11.18; p<.01),「主体性・主張性の育成」(F（3/43）=14.59.; p<.01）の関わりに1％水準で，また,「登校就労促進」(F（3/43）=3.47; p<.05）の関わりに5％水準で有意差が認められた。

LSD法により多重比較を行ったところ,「肯定的・存在受容」と「主体的・主張的」の支援で,「対人不安群」と「不登校・対人不安群」が他の2群よりも有意に高かった。また,「登校就労支援」で,「不登校・対人不安群」が他の3群よりも有意に高かった。

4．3　子ども像4群間の保護者の関わりの差異

（1）全期間および前期での差異

全期間においても，前期においても保護者の関わりには，分散分析の結果4群間の下位尺度平均得点に有意な差異は認められなかった。

（2）後期での差異（Fig.6 参照）

後期に保護者が行った関わりについて，4群間の下位尺度平均得点に差異があるか否かについて，分散分析を用いて比較した。その結果「肯定的関わり」(F（3/42）=3.90; p<.05）と「家庭親子関係改善」(F（3/42）=3.83.; p<.05）の関わりに5％水準で有意差が認められた。

LSD法により多重比較を行ったところ,「肯定的関わり」で,「不登校・対人不安群」が,「登校群」「不登校群」の2群よりも有意に高く,「対人不安群」が「登校群」よりも高かった。また,「家族親子関係改善」の関わりで,「対人不安群」と「対人不安・不登校群」が「登校群」よりも有意に高いことが示された。

5．考　察

5．1　事例受理時に基づく4群の特徴

Fig.1，Fig.2で示したように，4群は「登校行動」と「対人不安緊張・感情不表出」で差異があり，明確に分類されたことが示された。加えて，終結時には，それぞれの状態像で課題となることが解消の方向に向かっていることも示されている。

なお，統計上，4群は上記2因子以外では，群間に有意な差が見られていない。その中で，登校行動が高く，対人不安緊張や感情不表出の傾向が少ない「登校群」については，特徴が不明確であるので，ここに付加情報を記しておく。「登校群」は受理時の状態像で，10％の有意傾向差ではあったものの「家族・攻撃性の問題」も低いとの特徴が見出された。しかし，その記述だけでは，その特徴が理解しにくいと思われる。課題を見ると，全ての事例が，発達もしくは学業面での課題が見出された者である。すなわち，登校しているものの，学業成績は低く，進路での課題もあり，学習保障を通しての自己効力感の向上と進路選択面での支援が中心となった一群であると理解できよう。

5．2　全ての期間での状態像4群の支援者の支援と保護者の関わりの特徴（Fig.3 参照）

結果で示したように，全ての期間を通して，支援者が行った支援は,「対人不安群」と「不登校・対人不安群」に対して,「肯定的・存在受容」の支援と「主体性・主張性の育成」の支援が，他の2群よりも有意に高く,「登校就労支援」においては,「不登校・対人不安群」が他の3群よりも有意に高かった。

このことは，総じて，不登校の有無に関わらず対人不安緊張の高い子どもに対して，支援者は「肯定的・存在受容」の関わりや「主体的・主張性の育成」の支援を行い,「かなりしている」を上回っていた。他の2群よりも意識して多く行っていたことが示されていた。すなわち，対人不安緊張・感情不表出を示す事例に対しては，この2種類の関わりを，支援者がとくに意識して支援していたことが示された。

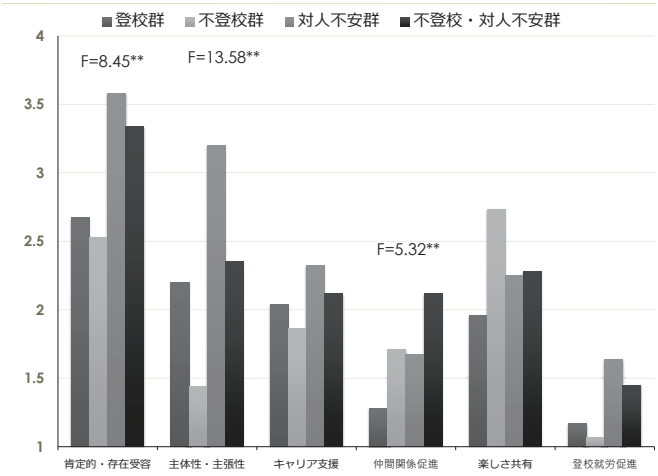

Fig.4　前期における状態像４群間の支援者の支援の差異

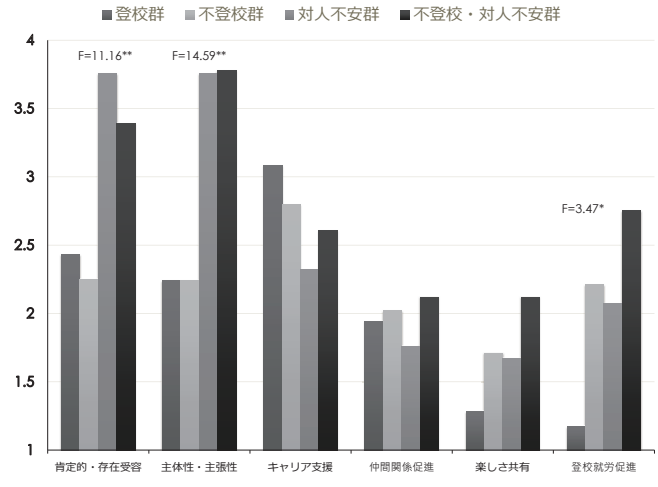

Fig.5　後期における状態像４群間の支援者の支援の差異

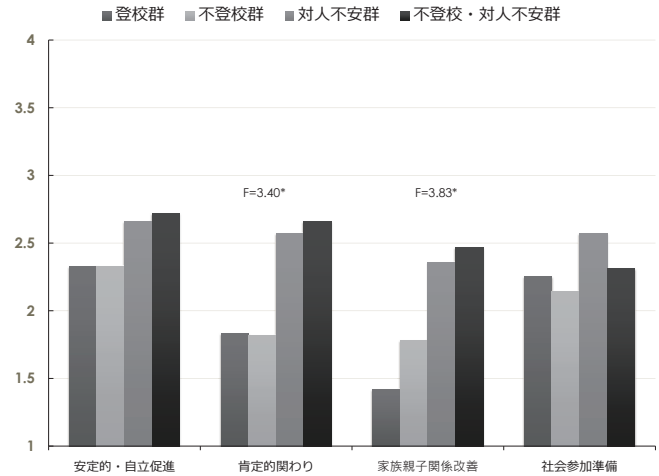

Fig.6　後期における状態像４群間の保護者の関わりの差異

一方，「不登校・対人不安群」に対して，支援者は「登校・就労促進」の支援を他の群よりも多く行っていることが示された。しかし，その程度は，「少ししている」程度である。

ところで，保護者の関わりの特徴としては，結果で示したように，4群間に有意な差異は認められなかった。保護者の場合，前期から後期に向けて全ての関わりが一様に上昇する傾向が見られた（小林ら，2019）[14]。それにも拘わらず，事例の特徴に応じた関わりでは，全ての期間では相違が見られていない。

5．3　前期における子ども像4群の支援者と保護者の関わりの特徴（Fig.4参照）

結果で示したように，前期で支援者が行った支援について，4群間に差異があるか否かについて検討したところ，「肯定的・存在受容」の関わりにおいて，「対人不安群」と「不登校・対人不安群」が他の2群よりも高かった。また，「主体的・主張性の育成」においては「対人不安群」が他の3群よりも高いことが示された。さらに，「仲間関係促進」の関わりにおいては，「不登校・対人不安群」が他の3群よりも有意に高いことが示された。

すなわち，不登校の有無に関わらず，対人不安緊張の高い子どもに対して，支援者は「肯定的・存在受容」の支援を，他の2群よりも意識して多く行っていた。また，「対人不安群」に対しては，「主体性・主張性」を伸ばす支援を前期の段階からより多く行うようであった。

一方，「不登校・対人不安群」に対して，支援者は「仲間関係の促進」の関わりを，前期から他の群よりも多く行っていたが，「少ししている」程度であった。

保護者の関わりに関しては，子ども像の4群間に差異が見られていない。

5．4　後期における子ども像4群の支援者と保護者の関わりの特徴（Fig.5，6参照）

結果で示したように，後期では，支援者が行った関わりで，4群間に差異が見られたのは，以下の通りであった。「対人不安群」と「不登校・対人不安群」に対して，「肯定的・存在受容」および「主体的・主張性の育成」の支援が，他の2群よりも高かった。また，「不登校・対人不安群」に対して，「主体性・主張性の育成」の支援と「登校・就労促進」の支援が，他の3群よりも高いことが示された。

すなわち，後期においても，不登校の有無に関わらず，対人不安緊張の高い子どもに対して，支援者は「肯定的・存在受容」や「主体的・主張性の育成」を他の2群よりも意識して多く行っていた。また，不登校を伴う対人不安の高い子どもに対して，支援者は「登校・就労促進」の支援を他の群よりも多く行い，「かなりしている」程度に近く行っていたことが示された。

一方，後期の保護者の関わりに関しては，「肯定的関わり」において「不登校・対人不安群」が「登校群」「不登校群」の2群よりも高く，「対人不安群」が「登校群」よりも高いこと，併せて，「家族親子関係改善」の関わりにおいて，「対人不安群」と「対人不安・不登校群」が「登校群」よりも有意に高いことが示された。

6．総合考察

6．1　支援者の「肯定的・存在受容」の関わりの特徴

支援者の「肯定的・存在受容」の関わりは，「人とのかかわりを心地よく感じる場にする」「感情を言葉で表現するのを手伝う」などの項目に示されるように，安心・安全の心理的環境を醸成し，自己表現を促し，感情を受容することや，「現状できていることを認め，褒める」「僅かな改善を認め，喜び，褒める」「できることをさせ，成功体験を積ませる」などの自己効力感を高める関わりから構成されている。

この関わりは，「対人不安群」と「不登校・対人不安群」に，対してよく試みられていた。これは，全ての期間で共通に見出されており，総じて対人不安の高い対象にはよく試みられる関わりであると言えよう。すなわち，支援者は，対人不安傾向の強いクライエントには，この支援が必要だと考えているようである。「肯定的・存在受容」の関わりは，「そのままのあなたでよい」という感覚を醸成することを目指し，そのことが人に対する不安を軽減することに役立つと想定されているようである。

6．2　支援者の「主体的・主張性」を伸ばす関わりの特徴

一方，「主体的・主張性」を育む関わりは，「できないことをできないと表現させる」「自分でできるように手伝う」「自己理解を手伝う」「失敗を喜び次の糧にする」などの支援を指し，主張性の育成や失敗回避の軽減，自主的な活動を伸ばすことを意図するものである。

この関わりも，全般的には，上記の「肯定的・存在受容」の関わりと同様に，「対人不安群」と，「不登校・対人不安群」では，よく試みられる関わりであることが，時期による違いが見られた。それは，「対人不安群」に対しては，前期の段階から「主体性・主張性」を伸ばす関わりが他の3群よりもよく見られ，後半も高く維持されていた。このように，不登校ではないが，対人不安緊張の高い子どもに対して，支援者は「主体的・主張性」

を育む支援を早い段階から「かなりしている」を上回る形で支援していたのである。

これに対して，後期では，「主体性・主張性の育成」の支援は，「対人不安群」と「不登校・対人不安群」の双方で，よく見られている。この「主体性・主張性」を育む関わりは，「不登校・対人不安群」に対しては，前期よりも後半に，よく行われていたと考えられよう。「主体性・主張性の育成」の支援は，他者の眼差しを気にして，自分自身が自由でいられない過剰適応の改善を目指す関わりであると言える。前期の段階から登校に問題のない「対人不安群」は，日常的に他者との関係の中にいるので，対人不安緊張を味わう機会が多い。それに対して，不登校が伴う場合では，再登校など社会適応の際に，対人不安や緊張が増大しやすい。そのため，他者に合わせ過ぎないようにする主張性や，自分で自分のしたいことを自由に選択できることなどを通して，対人不安や緊張を軽減することを試みるのではないかと思われる。

６．３　支援者の「仲間関係促進」の関わりの特徴

「仲間関係の促進」の関わりは，「仲間と一緒に考え，行動することを体験させる」「子ども同士かかわるようにさせる」など，人間関係の拡大を目指すものである。

支援者の「仲間関係促進」の関わりは，前期の段階で，「不登校・対人不安群」に対してよく行われていることが示された。この結果に関連して，小林ら（1995）は，不登校行動の改善を規定するカウンセリング技法を特定する研究の中で，「生活空間の拡大」を目指す関わりが，前期の不登校行動の改善に効果的に作用することを見出している。「仲間関係促進」の関わりが，生活空間の拡大の一部と思われ，小林ら（1995）を支持すると言えよう。

また，「不登校・対人不安群」は，深刻化した不登校の典型的な群といえよう。前期の段階で，「不登校・対人不安群」に対してよく行われていたとの結果は，興味深い。

６．４　支援者の「登校就労促進」の関わりの特徴

支援者による「登校・就労促進」の関わりは，「登校や就労に向けて段階的に行動させる」「子どもの実態に合わせて登校や就労を勧める」の２項目から構成されている。この関わりは，全ての期間で「不登校・対人不安群」では，他の３群よりも高かったが，「少ししている」程度であった。

この傾向は後期にも有意差が見られ，「不登校・対人不安群」に対しても３群よりも高く，「かなりしている」に近く行っていたことが示された。

このように，対人不安緊張が高く，不登校が見られる事例の再登校や就労に向けて，本人の状況に応じて，行動を段階的に形成していく継時近接法（shaping）や現実脱感作（desensitization in vivo）に近い関わりが意図されていると考えられる。ただし，それは，他の群との比較の話であり，必要に応じて，とくに後期に「不登校・対人不安群」で比較的よく行われていたと考えられよう。

６．５　保護者の「家族親子関係改善」の特徴

（１）保護者の「肯定的関わり」の特徴

保護者の関わりは，前期では，事例による差異が見られなかったが，後期に２種類の関わりで４群間に差異が見られるようになった。

「不登校・対人不安群」と「対人不安群」の２群で，保護者が「肯定的関わり」を不安の低い群よりもより行っていることが示された。早川ら（2019）が示したように，保護者の「肯定的関わりは，「僅かな改善認め，喜び，褒める」「不快な感情を言葉で表現する」「子どもと日常会話をする」「子どもの好きなこと，得意なことを共有する」で構成される項目である。

このように，保護者は，不登校の有無に関わらず，対人不安の高い子どもに対して「肯定的な関わり」を増やすことが見受けられる。このことは，支援者の保護者へのコンサルテーションによるところもあると思われるが，日常生活の中で，これらの関わりを実践できるようになると，子どもの対人不安傾向が軽減する成果を実感でき，保護者自身が関わりを変化させていくということもあり，その好循環が生じていたと考えることもできよう。

（２）保護者の「家族親子関係改善」の関わりの特徴

一方，不登校の伴う対人不安や緊張が高い「不登校・対人不安群」に対して，保護者は「家族親子関係改善」の関わりがよく行われることが示された。先に示したように，この群は有意傾向差ではあったものの，受理時の段階で「家族・攻撃性の問題」で高い様子が見受けられた。この群では，受理時に親子家族関係の課題が22例中11例に見られている。それだけに，これらの対人不安の高い不登校の子どもの家族や保護者にとって，家族関係，親子関係が課題となることであったと思われる。そして，この群が家族親子関係の改善をより試みるようになるのは，後半になってのことであった。それを試みることが，深刻化した不登校で有効と言うことであるのか，深刻さが軽減した段階で，それを試みることができるようになることを表しているのかは定かではない。

７．まとめ

以上述べてきたように，支援者の支援や保護者の関わ

りが，事例の状態像に応じての強弱があり，それが時期により異なっていることが示された。これらの事例は，改善事例であるので，本研究結果で示された支援や関わりが，各事例の状態像改善を意図して強弱があったことは想像に難くない。そして，それは，症状や行動の特徴を示す状態像と，時期に応じて，その改善に効果的な支援や関わりを行う必要があることを示唆していると考えることができよう。

しかしながら，各状態像に対して，その時期に，どのような支援や関わりが，どれほど強い影響力を持っているのかについては，本研究では，十分に解明できてはいないことを指摘しておきたい。

文献

1） Broadwin, I.T.：A contribution to the study on truancy *The American Journal of Orthopsychiatry*, 2, pp.253-259, 1932.

2） Johnson, A.M., Falstein, E.I., Szurek, S.A.,and Svendsen, M.: School phobia. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 11, pp.702-711, 1941.

3） 佐藤修策:紳経症的登校拒否行動の研究―ケース分析による―. 岡山県中央児童相談所紀要，4，pp.1-15，1959.

4） 鷲見たえ子・玉井収介・小林育子：学校恐怖症の研究. *精神衛生研究*，8，pp.27-56，1960.

5） 高木隆郎・川端利彦・田村貞房・三好邦夫・前田正典・村手保子・澄川智:長欠児の精神医学的実態調査. *精神医学*，1，pp.403-409，1963.

6） 小泉英二編著：『登校拒否　その心理と治療』学事出版，1973.

7） 小林正幸：不登校. 日本児童研究所編33巻，『児童心理学の進歩』，金子書房，pp.255-273. 1994.

8） 小林正幸：不登校.内山喜久雄・坂野雄二編著『エビデンス・ベースト・カウンセリング』. 現代のエスプリ別冊，至文堂，pp.262-270，2004.

9） 現代教育研究会：現代教育研究会（代表：森田洋司）：不登校に関する実態調査　平成５年度不登校生徒追跡調査報告書. 文部科学省委託研究，2001.

10） 土屋政雄・細谷美奈子・東條光彦：不登校アセスメント尺度改訂版（SRAS-R）の一般児童への適用と妥当性の検討，*行動療法研究*，36（2），pp.107-118，2010.

11） Kearney, C.A. & Silverman,W,K.: The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology Science and Practice*, 3, pp.339-354, 1996.

12） 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.

13） 早川恵子・松添万里子・小林正幸・大月友：学校不適応の児童生徒への効果的な支援に関する研究（1）―子どもの状態像及び支援者や保護者の関わりをどう評価するのか？―. 日本カウンセリング学会第52回大会発表論文集，p.117，2019.

14） 小林正幸・早川恵子・松添万里子・大月友：学校不適応の児童生徒への効果的な支援に関する研究（2）―時期による状態像および支援にどのような変化があるのか？―. 日本カウンセリング学会第52回大会発表論文集，p.118，2019.