

不登校経験を有する 発達障害がある児童への福祉心理学的支援

——居場所と放課後等デイサービスの併用によるひきこもり予防——

小山 秀之*・前田 泰宏**

Psychology of human services support for developmentally
disabled children with histories of school absenteeism :
Preventing social withdrawal by concurrently providing
after school programs and *ibasho*

Hideyuki KOYAMA and Yasuhiro MAEDA

要 旨

不登校を経験した児童には発達障害がある者が少なくない。さらに、発達障害がある児童はひきこもりに発展するリスクもあり、予防的観点は不可欠である。居場所は不登校またはその傾向にある児童にとって重要な社会資源の一つであるが、高校生以上の児童が利用できる社会資源は限られている。ところで、発達障害のある児童が利用できるフォーマルな社会資源の一つに放課後等デイサービスがあり、状況に応じた発達支援を行うことができる。そこで居場所に放課後等デイサービスを併設することによって、運営上の問題が解消され、ニーズに応じて学習支援や心理相談等の支援を加えることが可能となり、ひきこもり予防のみならず社会参加が促進されると考えた。

本研究では、15歳以上で発達障害がある児童のうち、過去に不登校経験があった7名にSOFASを実施した。結果、全ての児童の社会的機能は有意に上昇した。この結果をもとに、福祉心理学的支援の有効性について考察した。

【キーワード】 居場所、放課後等デイサービス、発達障害、不登校、福祉心理学

I はじめに

平成27年度の文部科学省による「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」の結果では、小中学校の不登校児童の数は12万6009人（割合として1.3%）となり、平成3年度以降の調査では過去最高の割合となった。不登校児童生徒数の割合は、青年期に入る中学校で上昇する傾向がある。平成27年度の調査結果では小学生で0.4%、中学生で2.8%、高校生で1.5%
平成29年9月13日受理 *社会学部心理学科 非常勤講師 **社会学部心理学科 教授

%となっている。ただし、高校生は中途退学生が全体で1.4%おり、全日制の1年生時で1.6%、単位制高校で3.4%の者が中途退学している。さらに、4年生時での中途退学率は2.6%である。

青年期は友人関係の重要度が増す時期であり、友人との付き合い方にも多様性が求められる時期である(二宮, 2004)。不登校生徒に関する追跡調査研究会(2016)が平成18年に実施した調査結果から、中学校時期に学校を休みはじめたきっかけとして、「友人との関係」が44.5%と最も多く、次いで「勉強がわからない」「先生との関係」の順になっている(順に27.8%, 20.8%)。特に発達障害がある児童は、小学校高学年から中学生にかけての年代で、いじめや集団からの孤立等の人間関係のトラブルが生じやすく不登校の問題へと発展しやすい(斎藤, 2016)。

ただし、きっかけが不登校の維持要因とは限らない。平成18年の調査では、不登校の継続理由に関しても明らかにされており、最も多かったものは「無気力でなんとなく学校へ行かなかつたため」の43.6%であり、次いで「学校へ行こうという気持ちはあるが、身体の調子が悪いと感じたり、ぼんやりとした不安があったりしたため」「いやがらせやいじめをする生徒の存在や、友人との人間関係のため」という順になっている(順に42.9%, 40.6%)。つまり、維持要因に着目すると、友人関係のみならず、心身の問題が絡んでくる。実際、不登校児童本人(中学校3年生時)からの支援ニーズとしても、「心の悩みについての相談」が32.0%と最も多い。これは平成5年の調査においても同様の結果であった。他のニーズとしては、気持ちの表現や友人との付き合い方(30.7%)、勉強の相談(24.5%)、居場所(24.4%)などが高い割合であった。

児童の居場所としては、公的機関である教育支援センター(適応指導教室)や民間団体が運営するフリースクール等がある。いずれも主たる支援内容は、学習や交流の機会を提供することである。居場所は単に空間としての場所を指す場合もあるが、心理的居場所という心の拠り所などの意味合いを含む場合もある(中藤, 2016)。心理臨床学的には、居場所は心理的な側面を重視する傾向があるが、発達障害がある児童の場合は感覚過敏等の問題から空間作りにも配慮することも必要である。近藤(2010)は、発達障害がある者のひきこもり予防として、「苦手な刺激が少ない場の設定や具体的で理解しやすい情報提供など、外界への恐れが緩和されるような配慮を通して、まずは安心して過ごせる時間と環境を保証すること」が重要であり、「徐々に経験の幅を広げていけるように働きかけること、あるいは社会的な場面での成功体験を通して自己効力感や社会的アプローチの動機付けが高まるように助けること・・・」と述べている。しかし、都市部から離れた地方では社会資源の選択肢が少ないため、児童の特性や置かれた状況等にマッチした社会資源が存在しない場合がある。このことから児童が住み慣れた地域や既に利用している事業所内での社会資源の開発も迫られることがある。

既に不登校経験がある児童においては、学習面での遅れが問題になる場合が少なくなく、その結果、再登校しても授業について行けなかったり、進路の選択肢が限定されたりするなどの課題が残される(小野, 2017)。特に、高校生に関しては小中学校とは異なり、留年や中途退学の問題につながる可能性がある。さらに中途退学はニートやひきこもりの問題にも発展しうる(文部科学省, 2009)。学びの場の保障は拡充しつつあると言われているが(小野, 2017)、発達障害がある児童はその特性に応じた学習支援が必要となり、一般高校や通信制高校、定時制高校に進学

した場合、十分な支援を受けられない恐れがある。教育機関以外で、発達障害がある児童が利用できるフォーマルな社会資源の一つに放課後等デイサービスがあるが、専門性や支援内容等に課題があると言われている（厚生労働省，2015）。

また、発達障害がある児童の場合、二次障害として社交不安障害とは呼べない程度の社会的回避や、軽度の強迫症状、うつ症状などが認められる。これらは児童と環境の相互作用の結果と言われる（斎藤，2009）。発達障害のある児童への支援では、個体と環境との相互作用に介入する認知行動療法的なアプローチの有効性が認められており、特定の精神症状にも有効である。中でも、ひきこもりと関連が高い社交不安症には、エクスポージャー法を取り入れた集団療法的なアプローチのエビデンスが高い（Silverman, W., Pina, A. A., & Viswesvaran, Chockaligam, 2018）。エクスポージャー法を実施するためには、不安や恐怖に直面する場面等が必要となる。Timothy, A. S. (2012) は「より高い目標を追求するために、ある程度の不安をアクセプトする」必要性を説いている。地方の大学や病院内でひきこもりの支援を行ってきた宮西（2014）も、院内の集団療法で低強度の認知行動療法を取り入れている。特に、他者と関わるためには楽しめる活動ややりがいのある活動を増やす行動活性化が重要と言う。さらに、集団療法における参加者へのメンタルサポーターとしてひきこもりの経験がある若者が加わることの有効性を述べている。

以上のことから、不登校経験を有する発達障害がある児童に対しては、心理的な拠り所としての居場所の提供だけでは不十分であり、特性に配慮した空間作りに始まり、学習支援や心理療法、進路相談等の総合的な支援が必要と考える。また、鈴木・神村（2013）は、不登校の改善・解消の目標には再登校の達成のみならず、将来のひきこもり予防も視野に入れるべきと述べている。そこで居場所にフォーマルな社会資源である放課後等デイサービスを併設することによって、特性やニーズ等に応じた多様な支援を提供することが可能となり、ひきこもり予防のみならず社会参加も促進されるという仮説のもと、その有用性を検討することを本研究の目的とした。

II 方法

1. 用語の定義

本研究では発達障害を発達障害者支援法（2016）に従い、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害」「学習障害」「注意欠陥多動性障害」「その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とする。

また、不登校は文部科学省（2016）に従い、「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」とする。ひきこもりについては、「様々な要因の結果として社会的参加を回避し、原則的には6ヶ月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態を指す現象概念」（斎藤，2007）とする。

2. フィールドの概要

調査フィールドは、筆者が代表を務める NPO 法人 H が運営する居場所 I である。居場所 I

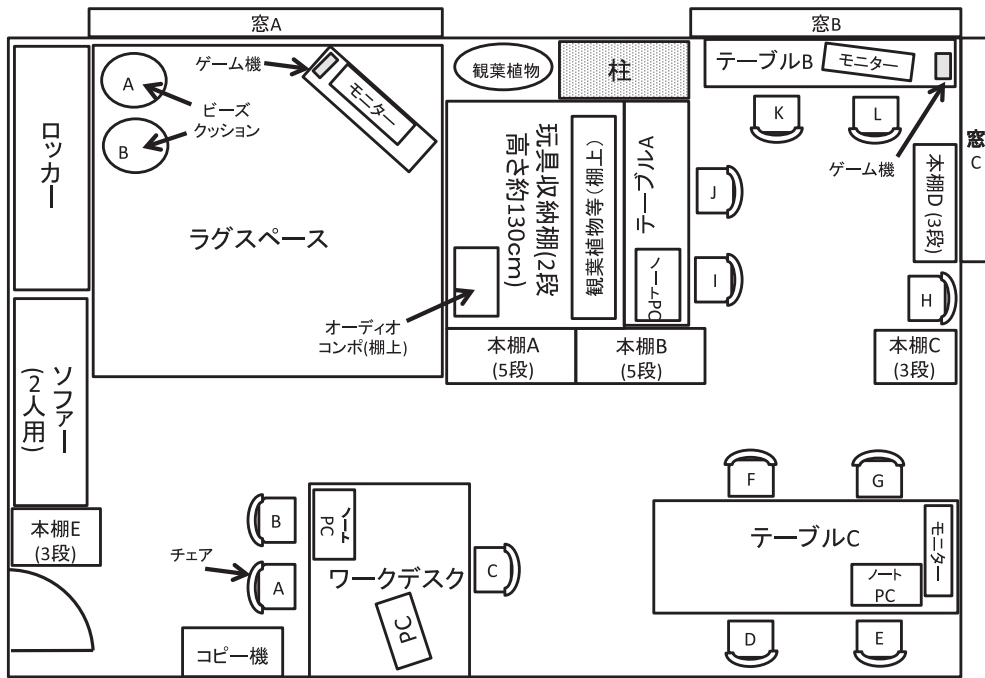


図1 居場所の見取り図

は、主に不登校やひきこもり状態またはその傾向がある中学生以上の者が利用できる。X年度4月に開設し、X+2年までの利用者の累計は41人である。開所日時は週1回(X+2年7月から週2回開所)の16時から18時で、利用人数の上限は1日あたり10人程度としている。居場所の広さは26.26㎡である。居場所の空間作りでは家具等のレイアウトを工夫することによって、視線恐怖や感覚過敏等がある児童や若者が過ごしやすくなるよう配慮した(図1)。また、自閉症がある児童は他者と情動を共有することに困難さを持つことから(李・田中・田中, 2010)、「自分-物-他者」という三項関係の形成を促すための玩具や本、音楽、電子機器などを揃えた。

X+1年度からは、法人Hが放課後等デイサービスJをK県から委託を受け、居場所Iと併設する形で運営している。児童福祉法に基づくフォーマルな社会資源である放課後等デイサービスは、「支援を必要とする障害のある子どもに対して、学校や家庭とは異なる時間、空間、人、体験等を通じて、個々の子どもの状況に応じた発達支援を行うことにより、子どもの最善の利用の保障と健全な育成を図るものである」と厚生労働省のガイドラインで説明されている(2015)。放課後等デイサービスJのスタッフは臨床心理士や社会福祉士、教員免許、キャリアコンサルタント、保育士等の有資格者と学生ボランティア等(一部、過去にひきこもりや不登校経験がある)で構成されている。個別支援計画に基づき学習支援やソーシャルスキルトレーニング、ライフスキルトレーニング、心理相談、進路相談、保護者会、釣り体験などのイベント等を行っている。さらにニーズに応じて、社会資源の開拓・開発等のソーシャルワーク実践も行っている。例えば、2017年度から助成金事業として、発達障害がある児童に対する早期の就労支援事業も開始した。居場所を福祉サービスの枠組みに一部入れることによって、人材確保や経済的な面での

運営上の問題点が解消され、上記した様々な支援を特性やニーズに応じて組み合わせることが可能となった。

3. 分析対象者

分析対象者は居場所 I と放課後等デイサービス J の併用者であり、15 歳以上 20 歳未満の知的障害はないが発達障害がある児童のうち、過去に不登校経験を有する 7 名を分析対象者とした(表 1)。児童が不利益にならぬよう注意した上で、得た情報を連携や研究等に利用することについて保護者から同意を得た。主治医、学校教員、相談支援事業所の担当者等からの情報では、ほとんどの児童が不安等の症状から社会的場面を回避する傾向があり、在籍校や地域の友人との交流も乏しかった。ただし、LINE や Twitter などの SNS (Social Networking Service) などで繋がっている友人(実際出会ったことはない)がいる者が 4 名いた。法人 H の支援に関する利用順については、居場所 I の利用が先であった者が 4 名、放課後等デイサービス J の他の支援の利用が先であった者が 3 名であった。放課後等デイサービス J の支援では、心理面や進路、生活に関する相談支援がもっとも多く、7 名全員が利用していた。次いで、学習支援が多く、7 名のうち 6 名が利用していた。

4. 支援目標

居場所 I での支援目標は、不登校等の問題を抱えた児童に対して安心できる場を提供し、他の児童や支援者、学生ボランティア達と過ごす中で、新たな体験(行動レポトリー)が増え、行動を活性化し、不安のコントロールを自分で出来るようになることである。その結果、ひきこもりを予防し、社会的機能の向上が狙いであった。ここでいう予防とはひきこもりの発生予防となる 1 次予防、ひきこもりの早期発見・早期介入のための 2 次予防、ひきこもりの社会機能の回復支援及び再発予防の 3 次予防の全てを指している。児童やその保護者が居場所の利用以外のニーズを有している場合は、別日に必要な支援(学習支援や心理相談、進路相談等)を提供した。

5. 不登校支援の進め方

法人 H における不登校支援の基本的な進め方を表 2 に示す。支援の順番や内容はアセスメント結果やニーズ、状況に応じて変更した。

表 1 分析対象児童の基本情報

事例	性別	居場所の 利用開始 年度	利用開始 時の年齢 (歳)	所属 (利用開始時)	主たる診断名	来談時期の主訴	放課後等デイサービスでの支援 内容(ニーズ順)
a	女性	X	17	高校(普通科)	自閉症スペクトラム症	登校しぶり、社交不安、進路	学習・進路・心理
b	女性	X	18	高校(普通科)	自閉症スペクトラム症	不登校、進路、無気力	学習・心理
c	男性	X	16	通信制高校	自閉症スペクトラム症	ひきこもり、進路、ゲーム・ネット依存	進路・学習・生活
d	女性	X+1	16	通信制高校	学習障害	ひきこもり、うつ、社交不安、進路	心理・進路・学習
e	男性	X+1	15	特別支援学校高等部	注意欠陥多動性障害	登校しぶり、進路、無気力	進路・心理・学習
f	男性	X+1	16	通信制高校	自閉症スペクトラム症	不登校、無気力、ゲーム・ネット依存	進路・生活・学習
g	男性	X+1	15	定時制高校	自閉症スペクトラム症	ひきこもり、ゲーム依存、社交不安	生活・心理

表 2 不登校支援の概要

支援方法	支援の目標、注意事項等
STEP 1 (家族支援)	・ インテーク、アセスメント 保護者や他機関からの情報収集。アセスメントは発達検査及び機能分析が中心。
	・ CRAFT の知見を応用した家族支援 保護者自身の精神的安定を図り、児童を支援に繋げるための準備段階。
	・ 児童の症状等への心理教育 保護者が子どもの特性や心理状態を理解し、支援者と共に関わり方を考える。
STEP 2 (個人支援)	・ 保護者会（不定期） 保護者同士の交流及び発達障害の特性や社会資源等について学ぶ。
	・ 児童との信頼関係作り 居場所に参加する前に、保護者以外の信頼できる存在を目指す。
	・ アセスメント 児童の状況、状態に応じて発達検査や心理検査を実施し、見立てをする。
	・ 相談支援（心理面や生活の悩み事について） 認知行動療法を中心としたストレスマネジメント、ゲーム依存等の改善。感情コントロールを身につける。
	・ 特性に応じた個別学習支援 受験や再登校時に必要な学力の習得。学習への動機づけや自己効力感の向上。
	・ プレイセラピー 表現力の向上。行動活性化。居場所に慣れる。
	・ ソーシャルスキルトレーニング 学校や居場所で他の児童と関わるためのスキルを獲得。友達との距離感を学ぶ。
STEP 3 (居場所活動)	・ ライフスキルトレーニング 生活習慣の改善。就労後の離職予防に向けて。
	・ 仲間との交流 漸次接近法により、段階的に他の児童と3項関係が形成できる工夫をする。
	・ イベント参加（釣り体験、カレー作り、ゲーム大会等） 行動レパトリーの増加。生活場面への般化に向けて。
STEP 4 (生活場面への般化)	・ 行動実験（アルバイトやボランティアの体験） 就労イメージの獲得。実際の体験を通じて自己理解と社会参加を促進する。
	・ 職場見学や職場体験 2018年度から導入予定。
	・ 他の社会資源の活用 大学生の不登校支援サークル、塾、適応指導教室等。ひきこもりの1次予防。
	・ 再登校、進学、転学等の進路相談 学校内で問題対処。児童の特性やニーズに進路選択を一緒に考える。
その他	・ アウトリーチ 来所が困難な児童宅に訪問し、信頼関係の形成を図る。 (十分なアセスメントのもと、侵襲的にならないよう注意をする)

※必ずしも、このSTEPで支援を進めるとは限らない。ニーズや状況に応じて、STEPの順番や内容を変更する。
※放課後等デイサービスを併用した場合のみ、全ての支援が利用可能となる。居場所だけの利用も可能である。

STEP 1では、保護者に対して、主訴を確認し、保護者の困り感、家族構成、生育歴、児童の特徴や趣味、親子関係、利用してきた社会資源などについて確認した。その後、事業所での支援に関する説明や、主訴に関する心理教育などを行った。STEP 1では、無理に児童を来談させず、保護者だけ来所してもらうようにしている。理由は、児童の登校への動機づけや保護者との関係、不安症状等によって、来所への抵抗感を高めるリスクがあるからである。よって、支援の前半では、児童の臨床像や状態について具体的にイメージできるまで保護者から情報を収集し、家庭内での児童との接し方や声かけのタイミング、初回来所時の支援者との関係作りについて保護者と共に考えた。

児童がひきこもり状態にあり、来所が難しい場合、CRAFT（Community Reinforcement and Family Trainig：コミュニティ強化と家族訓練）の知見に基づいた家族支援を選択した。CRAFTは元々、SmithとMeyers（2004）が物質依存の患者とその家族向けに開発されたものであるが、我が国では境と野中（2013）によって、ひきこもり状態のある人の家族を対象に実施され、効果

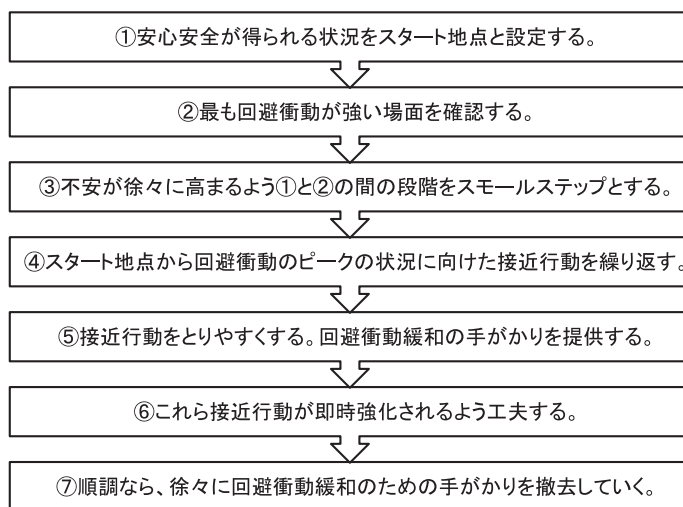


図 2 漸次接近法（鈴木・神村，2013）

を上げている。CRAFT の枠組みを保護者が理解することによって、保護者自身の気持ちや児童への関わり方が安定し、結果、児童が社会と繋がるようになっていわれている。それでも、外出への不安などが高く、来所に繋げることが難しい場合は、児童の自宅にアウトリーチ（訪問支援）を行った。アウトリーチでは侵襲的にならないように慎重を期した。

STEP 2 と STEP 3 は、児童が来所に繋がった場合の支援である。STEP 2 と STEP 3 の順序は固定的ではなく、流動的に進めた。しかし、来所当初から、居場所 I を既に利用している他の児童たちと交流できることは稀であった。まずは居場所内で担当支援者と 2 人で過ごし（状況によっては保護者が同伴する）、信頼関係を築き、行動活性化することを優先した。動機づけが高く自ら来所を希望した児童でも、留年等の急を要する事情がない限り、同様の手順を踏むことが多い。児童本人にアセスメントし、現実場面でのエクスポージャー法である漸次接近法で段階的に曝露していく（図 2）。通所が 1 人で可能かどうかは、次の STEP に進むための重要な指標となる。保護者との分離が困難で、不安症状等がひどい場合は、医療機関と連携し、事業所内での認知行動療法の導入を検討した。STEP 3 の居場所活動では、居場所内の回避行動に担当支援者は注意を払った。十分な曝露が出来ているか表情等を観察し、タイミングを見て児童とその体験をふり返った。また、STEP 4 に繋ぐ前段階として、釣り体験などの野外イベントへの参加意欲なども重要な指標となった。

児童が居場所で過ごすことに安定してきたら、STEP 4 に進んだ。居場所が安全基地となっていれば、保護者と共に再登校や社会参加を促すことも考える。もし、上手くいかなかった場合でも、居場所 I への参加が定着していれば、ひきこもりの 1~2 次予防が可能であると考えた。また、他の児童に触発されて自ら進路相談を希望してくる児童も少なくない。学校生活のみならず、ボランティアやアルバイトの経験などは後の進路選択に向けて重要な体験となる。発達障害がある児童は現実場面で体験することでより具体的な進路イメージが出来るようになるからである。児童の動機づけやニーズに応じて、新たな個別支援計画を作成し、無理のないところから社

会参加を促していく。ここでも漸次接近法の考えを徹底し、生活場面で成功体験を積み重ねられるように留意する。さらにひきこもりの1次予防として、大学生の不登校支援サークルなど他の支援機関と連携しておく場合も少なくない。児童が利用できる社会資源を増やしておくことは行動レパートリーを増やす上でも有効と考えた。

6. 評価方法

社会的機能を測定する評価尺度としては、DSM-IVで使用されていた社会的職業的機能評定尺度 SOFAS (Social and Occupational Functioning Assessment Scale) の評価を Web 上で算出できる sSOFAS (The Structured Scoring System of Social and occupational Functional Assessment Scale) の Ver.1.10 を使用した (井出・鈴木・目良, 2016)。sSOFAS では、支援者・医師等が「学校 (通信制高校在籍の場合は「仕事」)」「交流」「不和」「家族」の4つの領域をそれぞれ A から G で評価し (A が最も得点が高い)、合計得点を算出する。「学校・仕事」では就学及び就労・余暇活動・学習等の活動時間を、「交流」では同居家族以外の会話の頻度を、「不和」では同居家族以外の人との間の不和 (いじめ, 口論, 嫌がらせ等) を、「保護者」では同居家族との状態を評価する。以上の領域の評価をもとに、社会参加度合いを1点から100点で表し、最も機能が高い場合が100点、最も機能が低い場合は1点となる。SOFAS 得点の目安として、学校に通えている児童の場合は概ね80点以上、ひきこもりや連続欠席の不登校の場合は概ね50点未満と評価される (資料参照)。

7. 分析方法

数量データについては、IBM 社 SPSS Statistics ver.20 を使用して分析を施した。

III 結果

1. 居場所活動の参加率

居場所 I の利用を予約している児童の平均参加率は 84.4% (± 25.8) であった。最も高い児童で 100% (18 回中 18 回参加)、最も低い児童で 45.8% (24 回中 11 回参加) であった。最も高い児童は母親と共にバス移動しており (現在は 1 人でバス移動する場合もある)、最も低い児童は自転車移動に約 45 分要するものであった。他の児童は電車移動 (駅から徒歩で約 5 分) であった。なお、遠方に住居があり、移動に 1 時間以上要する者は参加を任意としたため、参加率の算出時には任意参加の児童は除外した。

2. 居場所 I での児童の過ごし方

児童の居場所 I での主な過ごし方や様子を表 3 に示した。ほとんどの児童は、居場所への参加当初は 1 人で TV ゲームしたり、マンガを読んだり、パソコンでインターネットを閲覧したり、また支援者や学生ボランティアとだけ会話をする者が多かった。ほとんどの児童が数回参加するうちに、趣味などの共通点がある児童と交流できるようになった。交流が進んでくると、ゲーム

表3 居場所内での児童の過ごし方

事例	内容
a	隅っこを好み（窓Aの前）、クッションを抱えたまま、他の児童がゲームをしているのをよく眺めていた。イヤーマフをして過ごすこともあった。トランプやテレビゲームなど会話をほとんど要しない遊びには参加できた。主に心理系の支援者と会話していた。児童bとの一緒に過ごすことが多かった。
b	チェアHかGの上で過ごすことが多かった。児童の人数が少ない時は、ラグスペースで寝転がって過ごすこともあった。本を読んだり、絵を描いて過ごすことが多かった。話しかけられれば、誰とでも会話することができた。学生ボラティアと交流せず、心理士と話すことが多かった。
c	特定の場所で過ごすことはなかった。居場所内にある物はほとんど使用していた。ほとんどの児童と関わり、様々なゲームをして遊ぶことが出来た。気分によって、担当支援者以外のスタッフとは交流することを拒んだ。
d	ソファかチェアHの上で過ごすことが多かった。数人の児童（eとf）と会話することが出来た。会話の中心はアニメやマンガに関することであった。話しかけてくれるスタッフとは交流できた。調子が悪い日は、事業所内で用意したイヤーマフをつけて、1人で過ごすこともあった。
e	チェアLの上で過ごすことが多かった。ゲームやマンガの知識が豊富で、他の児童に積極的に話しかけ、一緒にゲームをして過ごすことも多かった。スタッフ全員と自ら交流することが出来た。
f	チェアJかIの上で過ごすことが多かった。内容によっては会話に参加しようとした。他者と視線を合わせるのが苦手で、収納棚の背面に向かい、ノートパソコンでインターネットをすることが多かった。気分によって、担当支援者以外のスタッフとは交流することを拒んだ。児童eとの会話が多かった。
g	ラグスペース上で、TVゲームをして過ごすことが多かった。話しかけてくれるスタッフとは交流できた。共通の話題があれば、どの児童とも話すことができた。

表4 居場所利用前後のSOFAS得点の比較

事例	sSOFAS (Pre)					sSOFAS (Post)				
	学校・仕事	交流	不和	家族	得点	学校・仕事	交流	不和	家族	得点
a	D	B	F	A	48	B	B	B	A	85
b	G	C	C	B	39	E	B	A	A	60
c	G	A	E	F	35	C	A	A	C	75
d	G	G	F	A	35	B	A	B	A	85
e	F	F	E	D	42	A	A	C	C	75
f	G	E	F	D	38	E	B	A	A	60
g	G	G	F	A	36	B	A	A	A	90

やパソコンをしているよりも、他の児童と会話をして過ごす時間が増えた。会話の大半は、共通の趣味に関することであり、他の児童のプライベートなどには関心を持つ者は少なかった。相手の名前を知らないまま会話をしている者もいた。数ヶ月以上参加している者同士は連絡先を交換し、プライベートでも交流するようになった。

3. SOFASの分析結果

居場所利用前後のSOFASに関する各領域の評価及び合計得点を表4に示した。前（Pre）の中央値は38.0点（35.0-42.0）、後（Post）の中央値は75.0点（60.0-85.0）であった。後（Post）の評定については、居場所利用開始年度の翌年に行った。居場所活動の利用前後の比較はウィルコクソンの符号和順位検定を用いた。その結果、居場所利用前後で得点が有意に上昇した（ $Z = -2.37, p < .018$ ）。なお、居場所の利用後に80点を越えた（学校における機能にごくわずかな障害以上のものがない）児童は3名であった。

表5 居場所利用前後の生活の質的变化

事例	居場所利用前	居場所利用後
a	クラスメイトが騒がしかったり、授業に集中できなかった翌日は学校を休むことが多かった。一度、休み始めると、数日から数週間、自宅にひきこもる傾向があった。教室から飛び出したり、他の生徒の前で癇癪を起こすこともあった。	クラスメイトが騒がしくしても、その場で感情をコントロールできるようになった。連続して学校を休むことがなくなった。進路については児童の興味や特性に合わせて共に考えた。卒業後は、志望した専門学校に進学した。
b	色々、考え始めるとトイレ等に閉じこもったり、学校から飛び出すこともあった。最終的には、高校を休学した。教室では、授業を聞かず、ノートに絵を描いて過ごすことが多かった。	自分一人で抱え込まず、支援者に自ら連絡し、相談できるようになった。学習支援を受け、高等学校卒業程度認定試験に合格した。その後、高校を中退し、大学に進学した。居場所でもトイレに閉じこもることは何度かあった。
c	特に外出することなく、インターネットやゲームを長時間していた。特に母親が注意すると暴力を振るうこともあった。結果、ますます家族の会話が減り、ゲーム等の時間が増える傾向があった。	通信制高校に編入した。学校で友達も出来た。学習支援を受けながら、レポートを提出するようになった。アルバイトも始め、ほとんど休むことなく出勤できた。将来の進路について、自ら考えるようになった。
d	外出することが怖く、ひきこもり状態であった。1日中、母親から離れることが出来なかった。電車にも乗れなかった。うつ病を併発しており、希死念慮が強く入院することもしばしばあった。同世代の児童と関わることに不安があった。	新しい通信制高校に編入した。心理相談後は不安が少し緩和され、通学も安定し、電車にも乗れるようになった。将来の進学に向けて、アルバイトを始めた。学校で友達も出来て、母親が居なくても出かけられるようになった。
e	家庭や学校で嫌なことがあると、外出せず、ゲームしたり、アニメ見たりする時間が多かった。中学校時代はほとんど登校できていなかった。	学校への不満はありつつも、安定して登校できるようになった。将来について自ら相談しにくるようになった。居場所でも出来た友人達とカラオケや遊園地などに行くようになり、地域での友達とも再び交流するようになった。
f	ひきこもり状態で昼夜逆転しており、パソコンの前で過ごすことが多かった。親への攻撃的な行動も見られた。疑心暗鬼で、家族以外の人と交流することが困難であった。他者に話しかけられても、返答に困ることがあった。	支援者に相談できるようになり、感情の起伏が少なくなった。将来の目標も決まり、ボランティアも始めた。しかし、昼夜逆転は解消されず、また移動手段等の問題も重なり、安定して居場所に参加することは難しかった。
g	友達との関係が悪化からひきこもり状態になり、ゲームをして1日を過ごす時間が長かった。母子密着がひどく、外出も母親同伴でないと出来なかった。	担当支援者を通じて他の児童との合流が増えた。様々なイベントにも少しずつ、参加できるようになった。進学後は、安定して通学出来るようになった。学校で友達も出来て、母親が居なくても、少しずつ外出できるようになった。

4. 居場所利用前後の生活の質的变化

居場所利用前後の児童の主訴を中心とした生活の質的变化を表5に示した。登校しぶりやひきこもり状態に関しては改善した児童が多かった。自ら支援者に相談を希望してくる者も増えた。感情面でも安定する児童が増えたと保護者からの報告があった。ただし、主訴がインターネットやゲーム依存の場合、家庭内でのゲームやインターネットの時間が減少した者はほとんどいなかった。なお、居場所利用後にひきこもり状態になった児童はいなかった。

IV 考察

本研究の目的は、法人Hが運営する居場所Iと放課後等デイサービスJを併用している児童の社会的機能の変化とその内容について明らかにすることであった。本研究の対象となった児童全員の社会参加度合いは居場所の利用後に質量ともに向上した。

居場所の利用後、SOFASの「学校・仕事」「交流」「不和」の領域はほとんどの児童が上昇した。居場所Iへの参加当初は、不安を感じる者がほとんどであったが、信頼関係が成立している担当支援者と居場所内で過ごすことで、居場所内での馴化を促し、その経験を基に段階的に他の児

童と交流できるようになったと考えられる。居場所内には、三項関係の成立できるような玩具等を出来る限り揃えた。ほとんどの児童は、共通の趣味を通じて、一緒に遊ぶことから趣味に関する会話へと発展していった。発達障害がある児童に対して、共通の趣味が三項関係形成を促進し、対人場面の回避行動の減少に効果的であることが示唆された。さらに、居場所内で新しい趣味が増えることで、生活場面における他者との接点も増えたという報告があった。

しかし、特性からか他の児童との距離感が上手いかない児童も少なくなかった。事例 c や g は、他者との距離が近く、自分の関心事を他の児童に一方的に話す傾向があった。一方、他者との距離が遠い児童（事例 a、d、f）は、支援者を介して他の児童と交流する傾向があった。ここでは、学生ボランティアや支援者が他の児童との間に入り距離感を調整した。後の個人面談時には、他の児童との関わり方について話し合い、適切な関わりについてフィードバックを適宜与え、自分自身を振り返れる機会を設けた。このことは結果として、「不和」にも良い影響を与えたと考えられる。特に他者を回避する傾向が強い児童は、担当支援者が一緒にいることで安心して参加できたと話していた。特性上、コミュニケーション能力の向上には限界があるが、所属校では先生に相談できるようになったことで、人間関係の大きなトラブルは少なくなったと報告する保護者もいた。

また、特性に合せた学習支援によって、再登校または進学時に勉強が楽しくなったという児童は多かった（例えば、事例 a、c、d）。さらに、周囲に触発されて自ら学習支援を希望してくる児童（事例 e）もいた。事例 a と c は、再登校する度に「授業についていけない」という悩みを抱えた時期もあったという。進学を躊躇したり、諦めていた者（事例 a、b、c、d、e）も、大学や専門学校等への進学を志望するようになった。小野（2017）が述べる通り、学習の遅れは進路の選択肢を限定するが、学習の遅れを取り戻すことで進路の選択肢を広げることにつながった。在学中にアルバイトやボランティアを始める児童もいた（事例 b、c、d、f）。発達障害がある児童はイメージすることが苦手であり、日常生活での経験は重要である。実際、就労経験することで、将来の進路に向けてのイメージが出来るようになった児童もいた（事例 c、f）。

SOFAS の「学校・仕事」領域の量的な側面の向上と居場所利用後の生活面での質的变化を合わせて考察すると、社会参加は十分促進されたと言える。背景として考えられる要因は、居場所を安全基地とし、放課後等デイサービス J の支援による学習面の向上や心理面の安定、行動活性化、進路への動機づけの向上等が複合的に絡んでいると考えられるが、あくまでも推察の域をでない。しかし、本研究によって、発達障害がある児童への支援は、心理的な居場所のみならず、特性に応じた空間作りが有効であることが示唆された。また、総合的な支援へのニーズが高く、学習支援や進路相談、生活相談など多様な支援を一事業所内で受けられることが重要と考える。なぜなら、発達障害がある児童は特性上、環境の変化に弱く、他機関に繋ぐのがスムーズにいかない場合が多いからである。自己表現することが苦手な発達障害がある児童に対しては、信頼関係が構築された支援者の心理的な理解と共に、特性やニーズ等に応じた社会資源を開発していく福祉的なアプローチが社会参加を促進し、ひきこもり予防の一助となる可能性が見出された。

V 今後の課題

まず、本研究の分析対象者は7名であり、十分な検定力を得ているとは言い難い。今後、データを蓄積していくことが課題と言える。次に、本研究のフィールドは都市圏から離れた地方にて開発された社会資源であり、他の地域と事情が異なる。居場所 I の利用者の中には、移動が困難な者も少なくなかった（公共交通機関が整備されていない、移動時間が長い、等）。その結果、継続的で安定した支援を提供できず、十分な支援を提供したとは言い難い（事例 a、b、c）。また、厚生労働省（2015）によると、放課後等デイサービスの事業には様々な課題があり、単なる居場所の提供だけでは、十分に発達支援をしているとは言えない。今後、福祉サービスを提供する者として、効果的な支援においてエビデンスを示していく必要があると言える。

資料：社会的職業的機能評定尺度
(Social and Occupational Functioning Assessment Scale : SOFAS)

100-91	広範囲の活動にわたる最高の機能。
90-81	すべての領域で十分に機能し、職業的にも社会的にも役割を果たしている。
80-71	社会的、職業的、または学校における機能にごくわずかな障害以上のものがない（例：たまに対人関係上の不和、一時的に学業で遅れをとる）
70-61	社会的、職業的、または学校における機能にいくらかの困難があるが、全般的には、機能は良好であって、有意義な対人関係もいくらか存在する。
60-51	社会的、職業的、または学校における機能に中等度の困難（例：友達がほとんどいない、仲間や同僚との不和）
50-41	社会的、職業的、または学校における機能に重大な欠陥（例：友達がいない、仕事を続けることができない）。
40-31	仕事や学校、家族関係などのいくつかの面で粗大な欠陥（例：抑うつ的な男が友人を避け、家族を放置、仕事をするのができない。子供がしばしば年下の子供を殴り、家庭では反抗的であり、学校では落第・退学をしそうである）。
30-21	ほとんどすべての面で機能することができない（例：一日中床に就いていて、仕事や家庭や友達がいない）。
20-11	ときには最低限の身の清潔維持ができず、独立して機能することができない。
10-1	最低限の身の清潔維持が持続的に不可能。自己または他者を傷つけることなしに機能することができない。または、外部からのかなりの支持（例：看護と監督）なしに機能することができない。
0	情報不十分

謝辞

本論文の作成に当たり、ご協力して頂きました山路美波様並びに堂野恵子様にご感謝申し上げます。

参考文献

- 文部科学省 (2015) : 平成 27 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 (速報値) について. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf〉.
- 二宮克美 (2004) : 「友人関係」子安増夫・二宮克美 (編). キーワードコレクション発達心理学. 新曜社 pp.146-149
- 文部科学省 (2016) : 「不登校に関する実態調査」～平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書～〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1349949.htm〉.
- 齊藤万比古 (2007) : 思春期のひきこもりをもたらす精神科疾患の実態把握と精神医学的治療・援助システムの構築に関する研究. 厚生労働省科学研究費補助金 疾病・障害対策研究分野 こころの健康科学研究, 1-9
- 中藤信哉 (2016) : 心理臨床と「居場所」. 創元社.
- 近藤直司 (2010) : 「ひきこもりを支援する」田中康夫 (編) 発達障害の理解と支援を考える. 金剛出版 pp.177-182.
- 小野昌彦 (2017) : 「学校適応・不登校対応のための個別支援計画と連携とは」小野昌彦 (編). 発達障害のある子／ない子の学校適応・不登校対応. 金子書房 pp.2-10
- 齊藤万比古 (2009) : 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 学研.
- 厚生労働省 (2015) : 現状・課題と検討の方向性. 〈www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai.../0000103581.pdf〉.
- 李熙馥・田中道治・田中真理 (2010) : 自閉症児における情動的交流遊びによる共同注意行動の変化. 東北大学大学院教育学研究科研究年報. 第 58 集・第 2 号.
- Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, Chockaligam. (2018) : Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety in children and adolescents : A review and meta-analyses, *Journal of Clinical & Adolescent psychology*, 37, 105-130
- Timothy, A. S. (2012) : *The Clinician's Guide to Exposure Therapies for Anxiety Spectrum Disorders : Integrating Techniques and Applications from CBT, DBT, and ACT*. New Harbinger Publications. (坂井誠・首藤祐介・山本竜也 (監訳) (2015) : セラピストのためのエクスポージャー療法ガイドブック. 創元社).
- 宮西照夫 (2014) : 実践ひきこもり回復支援プログラム. 岩崎学術出版社.
- 鈴木伸一・神村栄一 (2013) : レベルアップしたい実践家のための事例で学ぶ認知行動療法テクニックガイド. 北大路書房.
- 厚生労働省 (2016) : 発達障害者支援法 〈<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H16/H16HO167.html>〉
- 不登校に関する調査研究協会 (2016) : 不登校児童生徒への支援に関する最終報告. 〈http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf〉.
- 厚生労働省 (2015) : 「放課後等ディサービスガイドライン」. 〈<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000082831.html>〉.
- Smith, J. E. & Meyers, R. J. (2004) : *Motivating substance abuse to enter treatment*. New York : The Guilford press. (境泉洋・原井宏明・杉山雅彦 (監訳) (2012) : CRAFT 依存症患者への治療動機づけ—家族と治療者のためのプログラムとマニュアル. 金剛出版).
- 境泉洋・野中俊介 (2013) : CRAFT ひきこもりの家族のワークブック—若者がやる気になるために家族ができること. 金剛出版.
- 井出草平・鈴木太・目良宣子 (2016) : 「sSOFAS 構造化評価システム」〈<http://ssofas.com/>〉.

Summary

Not a small number of children with histories of school absenteeism are developmentally disabled. As children with developmental disabilities are also at risk of becoming *hikikomori* (completely socially withdrawn), considering preventative approaches to their care is essential. An important social resource for children who refuse to attend school, or are susceptible to doing so, is to provide *ibasho*, places “of their own” where they feel appreciated and can feel good about themselves. However, social resources for children of high school age or older are limited. A formal social resource that is available to developmentally disabled children is after school programs in which developmental support tailored to their situations can be provided. By concurrently providing after school programs in *ibasho*, it should be possible to resolve some operational issues by including additional services to meet these children’s needs, such as tutoring and psychological counseling. Such an approach may not only contribute to the prevention of social withdrawal but may encourage social participation.

In this study, the Social and Occupational Functioning Assessment Scale (SOFAS) was used to conduct assessments on seven children with histories of school absenteeism from a group of children aged 15 and older with developmental disabilities. All of the children demonstrated significant improvement in social function. Based on these results, the value of providing this kind of psychological support was discussed.

[Key words] *Ibasho*, after school programs, developmental disabilities, school absenteeism, psychology of human services