

発達障害がある不登校児童生徒への 多面的な支援についての一考察

—平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告の類型分析を手がかりとして—

川瀬良美*

本研究は、不登校児童生徒についての文部科学省による実態報告書に示された5類型に着目し、その内の「類型4：複合」に発達障害がある児童生徒が含まれているのではないかとの仮説を提出した。その仮説について、筆者が関わっている不登校支援事業の15名の発達障害がある児童生徒の臨床像によって検討し、その結果から発達障害がある不登校児童生徒への多面的な支援のあり方について提言した。

キーワード：発達障害、不登校、継続理由、類型4：複合

問題と目的

はじめに

平成28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」小・中学校の長期欠席（不登校等）によると、小・中学校を合わせた不登校児童生徒数は134,398名で、長期欠席者の64.9%、在籍児童生徒数の1.35%を占めており、前年より6.7%の増加を示していた。

文部科学省は不登校児童生徒数が高水準で推移していることを憂慮して、平成27年1月に「不登校に関する調査研究協力者会議」を発足させ、7月に「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」を取りまとめた。その報告書においては、(3)不登校とは、多様な要因・背景により、結果として不登校状態になっているということであり、その行為を「問題行動」と判断してはならないとして、学校・家庭・社会が不登校児童生徒に寄り添い共感的理解と受容の姿勢を持つことが、結果として児童生徒の社会的自立につながることを期待される、という観点が示された。

* 淑徳大学大学院総合福祉研究科 総合福祉学部教授

不登校は、多様な要因・背景により、結果として不登校状態になっているということについて、その要因の一つとして発達障害、特にLD・ADHDに言及したのは2003年であった。不登校児童生徒の中に発達障害がある者が含まれていることは言及されており、発達障害を疑う不登校児への教育支援について（近藤・氏家・松木，2002，他）などその特性に着目した研究、支援の動向についての研究（小野，2012，市川，2014，他）などがあるが、その実態については福島県（中野，2009）、茨城県（加茂・東條，2009，2010）など対象が限られた報告であり、全国規模での取り組みはなされていない。今後ますます多様な実態について明らかにされる必要がある。

ところで、不登校の実態を明らかにするために、平成5年度の追跡調査に続いて、新たな観点を入れて平成18年度不登校生徒に関する追跡調査が実施され、平成26年7月に調査報告書が提出された。この報告書でも発達障害を特定して集計・分析はなされていないが、不登校の臨床支援に関わっている者にとっては、その結果から発達障害がある児童生徒の不登校の実態が示唆されていると読み取れる内容があった。そこで、「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」の結果を手がかりに、筆者の臨床経験による知見から仮説を提出し、そこから発達障害がある児童生徒の不登校の実態を明らかにすることで、発達障害がある児童生徒の不登校支援のあり方について提言が可能であると考えられた。

調査結果の概要とその着目点

「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」の母集団は、平成18年度に公立中学校に在籍していた生徒のうち、「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」において、不登校として年間30日以上欠席していた者であった。調査対象者となったのは、男子20,464人、女子20,579人、合計41,043人であった。これらの対象者に対して在籍していた中学校を通して調査協力を依頼し（A調査）、協力の承諾が得られた対象者に郵送でアンケート調査（B調査）を実施した。さらにB調査を通して承諾が得られた対象者にインタビュー調査（C調査）を実施した。その対象者内容は、表1の通りであった。

この報告書では、不登校の継続理由への回答から「6クラスを示す変数と不登校の継続理由とのクロス集計結果の標準化残差」から有意差を算出し「不登校の類型化」を行った（文部科学省，2014）。この不登校の継続理由への回答から得られた「不登校の5類型」について、「休み始めたきっかけ」の14項目とのクロス集計表について同様に調整済み標準化残差を算出したところ、表2に示したとおり継続理由による結果と同様にそれぞれの類型の特徴が示された。各類型の人数を表3からみると、多い順に「無気力：654人」、「遊び・非行：292人」、「人間関係：284人」、「複合：206人」そして「その他：140人」となっていた。

その類型の中で筆者が目にしたのは「類型4：複合」である。「類型4：複合」では、不登校になったきっかけとして「13. その他」および「14. なし」を除いたすべての12項目において有

表1 各調査の回答状況

		男	女	不明	合計
A調査	対象数	20,464	20,579	0	41,043
	構成比	49.9%	50.1%	0.0%	100.0%
	回答数	13,996	14,255	137	28,388
	構成比	49.3%	50.2%	0.5%	100.0%
B調査	対象数	1,199	1,351	11	2,561
	構成比	46.8%	52.8%	0.4%	100.0%
	回答数	668	914	22	1,604
	構成比	41.6%	57.0%	1.4%	100.0%
C調査	対象数	222	313	1	536
	構成比	41.4%	58.4%	0.2%	100.0%
	回答数	152	227	0	379
	構成比	40.1%	59.9%	0.0%	100.0%

(引用：文部科学省, 2014, p3)

表2 不登校の5類型と【(問4-1) 休みはじめたきっかけ】の標準化残差

問4	類型1 無気力	類型2 遊び・非行	類型3 人間関係	類型4 複合	類型5 その他
1. 友人	<u>-2.3</u>	-8.2	<u>12.0</u>	<u>4.1</u>	-6.0
2. 先生	<u>-5.6</u>	2.6	1.7	<u>4.0</u>	-0.8
3. 勉強	0.2	1.7	-4.7	<u>8.2</u>	-5.9
4. 部活の友人	0.8	-3.9	<u>4.4</u>	<u>2.1</u>	-4.4
5. きまり	<u>-4.8</u>	<u>7.8</u>	-3.2	<u>3.2</u>	-1.8
6. 順応	1.1	-3.7	0.3	<u>3.7</u>	-1.6
7. 環境の変化	1.1	-0.2	-2.7	<u>3.4</u>	-1.9
8. 親	0.2	0.3	-3.5	<u>5.8</u>	-2.8
9. 家族	-0.7	1.1	-3.3	<u>5.3</u>	-2.0
10. 病気	2.0	-4.3	-0.7	<u>1.7</u>	1.4
11. 生活	1.3	<u>7.0</u>	-11.2	<u>8.1</u>	-6.2
12. ネット等	-1.1	<u>3.4</u>	-5.4	<u>7.2</u>	-3.8
13. その他	-2.8	4.7	-4.3	-0.8	<u>5.1</u>
14. なし	-0.1	0.2	-3.4	-2.4	<u>7.4</u>

注) 下線は両者に強い関連が示されたことを示している。(引用：文部科学省, 2014, p69)

表3 不登校の5類型の単純集計数と率

	類型1 無気力	類型2 遊び・非行	類型3 人間関係	類型4 複合	類型5 その他	NA
回答者数	654	292	284	206	140	28
回答者率	40.8%	18.2%	17.7%	12.8%	8.7%	1.8%

(引用：文部科学省, 2014, p66)

意に多く選択され、すべての休み始めたきっかけが該当するところに特徴があった。

この類型を理解する手がかりとなると考えられたのは表4に示した「欠席状況の推移パターン」である。表4によると、「類型1：無気力」ならびに「類型2：遊び・非行」では、欠席状況の推移パターンに有意な特徴が示されていない。有意な特徴が示されたのは「類型3：人間関係」において「中学3年時より欠席が長期化した者」が多いことであった。不登校の継続理由の解明は支援の基本的手がかりであり、「類型3：人間関係」では思春期の人間関係の躓きが不登校へ至らしめたことが示唆されていた。ここで筆者が着目した「類型4：複合」の特徴は、「小学校時から欠席が長期化した者」が有意に多い点であった。その傾向は「類型5：その他」を除けばこの類型のみであった。

表4 不登校の5類型の数と「欠席状況の推移パターン」の観測度数（上段）と標準化残差（下段）

	類型1 無気力	類型2 遊び・非行	類型3 人間関係	類型4 複合	類型5 その他	合計
1112 中学3年時より欠席が長期化した者	93 -2.0	59 1.9	62 <u>2.8</u>	29 -1.0	15 -1.8	258
1122 中学2年時より欠席が長期化した者	190 -0.7	95 1	94 1.4	54 -1.3	39 -0.5	472
1222 中学1年時より欠席が長期化した者	172 1.5	55 -2.4	60 -1.3	59 1.6	36 0.5	382
2222 小学校時から欠席が長期化した者	94 -0.1	40 -0.4	25 -2.9	40 <u>2.2</u>	28 <u>2.1</u>	227
その他	97 1.3	39 -0.1	37 -0.2	21 -1.5	18 -1.2	212
合計	646	288	278	203	136	1,551

注) 下線は両者に強い関連が示されたことを示している。

(引用：文部科学省, 2014, p68)

着目点からの仮説

調査結果（文部科学省, 2014）から、着目すべき点として不登校の類型における「類型4：複合」を指摘した。小学校時から中学3年時まで不登校が継続し、多様な不登校のきっかけが示されてとらえどころのない様相を呈している「類型4：複合」の生徒については、筆者の臨床経験から発達障害がある児童生徒が含まれているのではなかという仮説であった。

筆者は、平成13年度から関東圏の政令指定都市の教育委員会が実施する不登校対策事業に臨床心理士として参加した。平成13年度頃は、不登校児童生徒数が右肩上がりに増加傾向で新たな対策が求められていた時期であった。当該教育委員会では、不登校になってから引きこもりがちなる児童生徒に対して早期支援が重要であるとの認識から、適応指導教室など支援機関に外出できない引きこもり傾向の不登校児童生徒への家庭訪問事業を平成11年度から実施した。平成30年となる現在では当たり前のこの家庭訪問事業は、当時は先駆的な事業であった。その目的として事業

実施要綱には「第1条 不登校で、引きこもりがちな児童生徒を対象に、兄や姉に相当する世代の大学生や大学院生をハートフルフレンドとして、各家庭に派遣することにより、状態の緩和を図る。また、大学教授など、心理・教育の専門家が、ハートフルフレンドの指導にあたりとともに、保護者への相談・助言を行い、不安の解消をはかる」（横浜市教育委員会，2002，当時）と記されていた。

この事業を担当したのは、当該教育委員会の指導主事を個別児童生徒の担当責任者として、家庭訪問をする有償ボランティアとしての心理学、教育学などを専攻する大学生あるいは大学院生、そしてその学生に助言・指導する立場として臨床心理士の資格を有する大学教員が加わった。筆者は、臨床心理士会地区支部からの案内・依頼によってこの事業に「訪問指導員（当時）」として参加した。保護者からの申し込みによって大学生・大学院生が不登校児童生徒の家庭を訪問するにあたって、訪問指導員は助言の資料とするために事前に保護者面接を行う。この面接は、訪問開始時を初回として、原則10回の訪問を1クールとするシステムの中で10回の訪問が終了する毎に1回行われた。不登校が長期化する場合は、訪問依頼が続く限り義務教育が終了するまで支援を継続することになり、保護者と面接を重ね様々な実態に触れた。保護者面接で得られた発達障害がある不登校児童生徒の休みはじめたきっかけと長期化する不登校の実態が、まさに「類型4：複合」の様相を示していた。

目 的

本論文では、「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」（文部科学省，2014）の類型分析結果による「類型4：複合」には発達障害がある児童生徒が含まれるのではないかという仮説について、筆者が不登校支援に関わった児童生徒の事例によって、発達障害という観点から分析・考察し、その結果から発達障害がある不登校児童生徒の支援の方策について提言することを目的とする。

対 象

対象としたのは、平成13年度から先述の訪問指導員として面接・指導に関わった事例のうちで、発達障害に関して本論文での論考に必要な資料がそろっている15事例であった。これらは筆者が過去に担当した事例であるが、本人ならびに保護者の了解を得ていないことから、個人が特定される情報は排除し本研究に必要な情報のみを抽出した。加えて、本研究の目的が損なわれない範囲で守秘義務に抵触しないようにするために一部改変した。また、当該教育委員会に対しては、過去の事例のみを扱い個人が特定できないように取り扱うことについて口頭で説明し、了解を得た。

また、訪問指導員として筆者が担当した事例は、当該不登校対策事業の対象者の全容を反映するものではない。加えて、本研究で取り上げた15事例は、当該教育委員会が担当する不登校児童生徒のうちの発達障害がある児童生徒の全体像を示すものでもない。筆者が担当した事例から抽出した15事例であることをお断りしておく。

方 法

訪問指導員として面接・指導の中で得られた15事例の情報について、不登校になったきっかけ14項目（文部科学省，2014）に該当するかの有無，性別，発達障害の診断の有無，発達障害の分類，生育歴での発達障害に関する指摘あるいは徴候の有無，不登校になるまでの集団生活での行き渋りの有無，不登校が始まった時期，支援開始の時期，その他の特記事項，家族性の問題の有無，などの結果について整理して一覧表を作成し，表5に示した。

結 果

「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」にあげられた「不登校のきっかけ」14項目について，表5に示したとおり，対象15事例が該当する項目には○印をつけた。その項目が直接不登校のきっかけとなったと報告されていた項目については◎印とした。また，その内容が明らかな場合はその内容を略記し，総該当数を表5の右欄に「合計」として記した。5類型による「類型4：複合」は，「不登校になったきっかけ」で「13. その他」と「14. なし」を除いた12項目のいずれもが有意に多かったのであるが，表5によると「12. インターネットやメール，ゲームなどの影響」は該当する者がいなかった。「12. インターネットやメール，ゲームなどの影響」に該当者がいなかったのは，本研究の対象者が平成13年度からおよそ10余年間あたりと，まだ児童生徒がインターネットやメールを使用することが一般的でなかった時期を中心としていることと，小学生の児童が多かったことによると考えられた。

最も該当者が多かったのは「1. 友人との関係」で，13事例が該当しており，その内の5事例は不登校のきっかけになった要因であった。表5について，友人との関係でいじめなどの被害者であった場合は「被」と記し，暴力行為などでの加害者であった場合は「加」と記した。また，友人ができずに孤立していた場合は「孤」と記し，学校の報告で特記されていた場合は「緘黙」など内容を記述した。

次は，「2. 先生との関係」で，10事例が該当した。担任の変更，指導方針や障害特性についての理解不足への不満などが該当したが，不登校のきっかけになった1事例は，教師への暴力行為による加害者となった後の不登校であった。続いて多かったのは，「10. 病気」の9事例で，

表5 不登校のきっかけ・継続理由と関連情報一覧

No	項目内容	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
1	友人との関係	○孤立	○孤立	○	◎被	○純然	◎被	◎加	○	○	○	○	○	○	◎加	◎被	13
2	先生との関係	○	○				○	○	◎加		○	○	○	○	○	○	10
3	勉強が分からない	○			○			○		○	○	○	○			○	8
4	クラブや部活の友人・先輩との関係						○								○		2
5	学校のきまりなどの問題	○	○				○	○					○		○		5
6	入学・転校・進級して学校や学級になじめなかった	○			○		○		○	○	○	○				○	6
7	家族の生活環境の急激な変化	○	○	○	◎離婚					○	○						4
8	親との関係	○	○		○	○	○		○	○			○		○	○	8
9	家族の不和	○	○		○				○				○			○	5
10	病気	○	○		○		○	○		○	○		○			○	9
11	生活リズムの乱れ				○		○		○	○	○				○	○	8
12	インターネットやメール、ゲームなどの影響																0
13	その他(意図的に登校を拒否、学校恐怖、不安)	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○		◎	◎	◎	◎	◎			11
14	とくに思いあたることはない																3
a	性別	男	男	男	女	女	男	男	男	女	男	男	男	男	男	男	12・3
b	発達障害の診断の有無	有り	有り	有り	有り	有り	有り	小3	小6	小6	小6	中2	診療内科	児童精神科	無し	無し	6・5・4
c	発達障害の分類	PDD・LD	アスペ	PDD	PDD	アスペ	PDD	アスペ・LD	ADHD	PDD・LD	PDD	PDD・LD	ADHD・LD(S)	PDD(S)	ADHD(S)	アスペ(S)	
d	生育歴での指摘あるいは徴候	○	○	○	○	○	○	○	○	○	無し	○	○	○	不明	○	13・2
e	行き決りの有無	○	○	○	○	○	不明	○	不明	○	○	○	○	○	不明	○	12・3
f	不登校が始まった時期	小1	小1	小3	小3	小4	小4	小3	小6	小6	小6	小3	小3	小6	小5	中1	14・1
g	支援開始の時期	小4	小5	小5	中1	小6	中2	小3	小6	中1	中1	中2	小5	中1	小6	中1	8・7
h	その他の特記事項	こだわり	感覚過敏	こだわり	うつ状態	こだわり	こだわり	突発な行動	衝動性・暴力	こだわり		新奇困難	こだわり	こだわり	暴力・反発	暴力行為	
i	家族性の可能性	父	父(S)	姉(S)						父(S)	父(S)				姉(S)	父(S)	5・2・8

不安（障害）、不眠、自傷行為など心因的な疾患と神経症状のチェック、そして拒食症であった。

次に多かったのは「3. 勉強がわからない」「8. 親との関係」および「11. 生活のリズムの乱れ」が各々8事例であった。「3. 勉強がわからない」との訴えには、障害特性による学習上での困難が不登校の一因と考えられた。「小学校低学年で学校の勉強についていけなかった」、「九九が覚えられていない」、「漢字は全く理解できていない」などの訴えがあり、障害特性のもたらす学習困難が単なるアンダーアチーバーとは異なる状態であることを示していた。不登校が続いていることで勉強がわからなくなったと認識していた事例もあったが、障害特性に対応した学習の遅れに対してそれへの対策がとられることは少ない。2事例では不登校後に家庭教師を依頼していたが、発達障害の特性に対応した家庭教師は少なく、また、児童生徒が家族以外の人と会うことに困難があったり、家庭の経済的負担が多いことから、不登校になった後に家庭で「勉強がわからない」ことへの対応がとられることは稀なことであった。「8. 親との関係」は、親が子どものこだわり行動などによって養育困難を訴えた2事例があったが、明確な理由はなくとも発達障害の特性から親子関係がギクシャクしていた3事例があった。また、不登校後に幼少期からの親への不満が爆発したり家庭内暴力が発生した3事例があった。そのいずれもが発達障害の診断を受けていなかったり、不登校後に診断をうけた事例であった。ここでは、親の障害への理解不足あるいは受容できない心理の結果として、親の養育態度が子どもの負担になっていたことが推察された。「11. 生活リズムの乱れ」の8事例は小学校6年生と中学生が該当しており、心身症状の発症や不登校が長期化するなかで生活が夜型にシフトするなどによって現れた状況と考えられた。

続いて「6. 入学、転校進級して学校や学級になじめなかった」が6事例、小1プロブレム、中1ギャップ、クラス替え、担任の交替などの変化への適応困難によると考えられた。「5. 学校のきまりなどの問題」および「9. 家族の不和」が各々5事例で、発達障害の特性が学校生活の細かな時間区分や明文化した校則のみならず暗黙のルールへの適応に困難であった実態があった。また、「9. 家族の不和」5事例は、子どもの不登校問題が原因となっている事例がある一方で、夫婦間の問題、保護者の疾病など様々な状況が家族の不和の原因となっていた。「7. 家族の生活環境の急激な変化」の4事例は、それまでなんとか登校していた児童に、家族に起った大人の問題が負荷要因となって不登校を引き起こす一因となったと考えられた事例であった。通常は大人間の問題として解決されるのであろうが、様々な問題が重複するとその影響が子どもにまで及んでしまう実態が示された。「14. とくに思い当たることはない」の3事例は、不登校のきっかけになる特定の理由は無く「もうこれ以上頑張っても学校へは行かない」という状況で、筆者が「息切れ」と表現した不登校であった。その背景には、発達障害の特性による学校でのさまざまな不適応の積み重ねがあり、それらを原因とした不登校であった。

「4. クラブや部活の友人・先輩との関係」が2事例であったのは、本研究の対象者は小学校時で不登校になっていたことによる。小学生の1事例は、学外活動の先輩とのトラブルであった。

「13. その他」は、本研究では「学校への意図的な拒否、学校恐怖・不安」の項目として集計したところ11事例が該当し、そのうちの9事例が不登校のきっかけと継続理由となった要因であった。学校へ行けない、行かない、学校が怖いなど、明確に学校へ行くことができない状態を背景とした意思を示しており、学校生活でもたらされた学校へのネガティブな感情や心理あるいは心身症状などが、発達障害がある児童生徒の追い詰められた状態での不登校の実態を明らかにし、再登校を困難にしている状況が示唆されていた。

本研究での対象者の「a. 性別」内容は、男子12事例、女子3事例であった。「b. 発達障害の診断」では、診断を受けていた事例は「有り」と記入し、6事例であった。診断の有無欄に学年が記入されているのは、不登校になってから診断を受けた時期を示しており、5事例であった。診断には至っていないが診療内科と児童精神科を受診してサスペクトであることを告げられていた2事例については、受診科名を記入し発達障害の分類欄にはサスペクトを意味する印として(S)を記入した。発達障害の診断や医療機関の受診も全くなかった2事例は「無し」と記入した。しかしこれらの事例では、学校からの報告書やスクールカウンセラーの報告、また筆者の面接で得られた保護者からの報告では発達障害が疑われる特徴が示されており、それが不登校に関連していたと考えられたので本研究の対象者に含めた。以上の結果から、医学的診断によるものとその疑いとされている事例を含んでいるが「c. 発達障害の分類」では、広汎性発達障害（以下、PDD）8事例、アスペルガー症候群（以下、アスペ）4事例、学習障害（以下、LD）5事例、注意欠陥多動症候群（以下、ADHD）3事例となった。PDDとLDの両診断を受けていたのは3事例、アスペとLDの両診断を受けていたのは1事例、ADHDとLDの両診断を受けていたのは1事例であった。LDが合併しての診断が多く記されていた理由として、学校での学習困難が明らかとなっていたことが背景にあったと考えられた。その中でも、PDDとアスペの診断や疑いのある事例での適応困難が顕著で、中野（2009）が指摘していた通りの実態が示された。

また加えて生育歴、例えば乳幼児健診などにおいて発達問題が指摘されていたかについて確認した結果を「d. 生育歴での指摘あるいは徴候」に記した。乳幼児期に指摘があったのは12事例、児童期に1事例、無かった1事例、不明1事例であった。以上の結果からは、発達障害の診断を受けた事例、あるいは後に診断を受けた事例は、いずれも不登校になる以前の幼児期あるいは小学校低学年から発達問題を抱えていたと考えられた。さらに筆者は、保護者面接で不登校になる前に集団活動への「e. 行き渋り」などがなかったか、有ったらそれはどの時期であったかを確認することにしていった。それは、発達心理学の立場からは、不登校が始まるまでの社会的集団適応の経緯を理解する上で重要だからであった。本研究の対象者15事例のうち12事例に、行き渋りがあった。それは、初めての集団生活である幼稚園で始まっていた8事例、小学校1年が1事例、記録から時期は確認できなかったのは3事例であった。その結果が意味することは、幼児期から集団参加が困難であった実態が示されていた。しかし、幼児期は無理矢理連れて行ったり、

行ってしまえば一日過ごすことができた、という状況があったようであった。

「f. 不登校が始まった時期」は、小学校1年生が2事例、小学校3年生が5事例、小学校4年生が2事例、小学校5年生1事例、小学校6年生が4事例、中学1年生1事例であった。「類型4：複合」と発達障害を結びつける仮説の論拠となったのは、不登校が小学校時代から始まっているという点であった。本研究の対象者は、14事例が小学校から不登校が始まっており、発達障害の診断うけていた事例のうち小学校1年生から登校できなかった2事例があった。中学校から不登校になった1事例も、親が連れて行くなど無理矢理登校させていた実態があり、その親の行動への蓄積された不満は、不登校が発生した後に家庭内暴力となって問題をもたらした。以上の結果から、幼児期からその徴候を示していた発達障害がある児童は小学校時点から学校生活での不適応が生じ、登校困難となっていた実態が示された。これらの事例の中学3年時までの追跡結果を記していないが、友人や教師との関係の不良、学習困難、あるいは学校恐怖や不安という状況のなかで再登校は困難が大であり、本研究の対象者のみならず発達障害がある児童生徒の不登校では義務教育終了まで再登校が叶わないことが少くない。近年では、NPOの主催する学習支援グループなどの支援をうけるケースもあるが、筆者の経験においては、高校からの仕切り直しを照準とすることが多い。このような実態は、小学校時代から不登校が始まり中学校まで長期化するとの特徴であり、本研究で仮説を提出して対象とした発達障害がある児童の不登校の様相を説明していた。

本研究で対象とした15事例は、不登校になってから自宅に引きこもっていた児童生徒で、大学生あるいは大学院生が家庭を訪問することについて保護者から申し込みがあった事例であった。その訪問依頼の申し込みがあった「g. 支援開始の時期」は、小学校3年時1事例、小学校4年時1事例、小学校5年時3事例、小学校6年時3事例、中学1年時5事例、中学2年時2事例で、中学1年時が最も多かった。そこで、訪問依頼をするまでには不登校になってからどのくらいの期間が経過していたのかについて単純に計算した。訪問依頼申し込みは随時受け付けているが、ここでは記載されている学年のみを対象として、申し込みがあった学年と不登校になった学年の差を求め、同学年での申し込みは0年とした。その結果、0年3事例、1年4事例、2年3事例、3年1事例、4年3事例、5年1事例で、平均年数は2.0年となった。ここで着目するところは、0年の3事例は、学校での教師や友人とのトラブルが不登校のきっかけとなっていた事例であった。学校でのトラブルが不登校のきっかけとなったと認識されたことで、学校からの迅速な働きかけがあって家庭訪問への依頼に結びついたのではないかと考えられた。そこには、小学校時代から不登校になっていた発達障害のある児童の不登校は個人的問題として学校からの介入・支援が遅れる傾向があることが示唆された。また、不登校問題は中学校が深刻であるとの認識があり、中学生の不登校については迅速に積極的な支援が行われているとも考えられ、小学校低学年からの不登校への支援がもっと積極的に取り組まれる必要があることが示唆された。

「h. その他の特記事項」として、各事例が発達障害の特性との関連で学校生活に困難をもた

らした特徴を記した。「こだわり」が指摘されていたのは7事例で、行動におけるこだわりや着衣へのこだわりなど、集団生活や登校行動に困難をもたらしていた実態があった。「こだわり」は自分勝手なルールと認識されたり、クラスメートのちょっとしたルール違反を容認できなかったりと、本人の学校生活を著しく不自由なものにしていた。そのことは、クラスメートや教師との関係に問題をもたらす原因となり、「こだわり」という発達障害特性が学校という社会的場面で不適応を生じさせる原因となることを示していた。「突飛な行動」や「衝動性・暴力」が、発達障害を背景とした行動特性としての認識がないことによって友人や教師から非難・排除される原因となり、当事者が学校に居場所がないと感ずる孤立した状況であることがあった。これらのうち発達障害の診断を受けていなかった事例では、不登校をきっかけとしてスクールカウンセラーなどの助言によって専門機関に繋がり、障害特性によるものであるとの理解に至った事例もあった。また、新しいことへの順応性など発達障害の特性との関連では、学校生活で求められる時間ごとの迅速な行動や状況に応じた臨機応変な対応への要求に対応できなかったり、感覚問題がある場合は教室の騒々しさや一見無秩序とみえる休み時間の環境が刺激過多の原因となって苦痛をもたらして登校を困難にしていた実態があった。

最後に、発達障害の家族性の問題が指摘されているが、保護者面接で語られた家庭の実態の中で父親の休職やうつ病診断などで、父親の社会的不適応の実態が示された。母親は子どもの不登校のみならず、夫の支援も求められている事例があった。また、同胞も不登校になっていた事例では、その臨床像からはいずれも発達障害を疑わせる実態があった。表5の中で、「父(S)」と記した事例では、母親が父親と子どもの行動パターンや思考パターンが類似していることから夫の発達障害を疑っているが、本人にその自覚はない事例であった。こだわり行動や、極端な融通のきかなさなど、これまで性格と考えていたのであったが、子どもの不登校によって支援機関や専門家から発達障害について学ぶ中で、夫の発達障害傾向を疑う認識に至ったことが語られたこともあった。発達障害についての知識は、現在はあらゆる機会を通して理解を深めるための活動がなされているので事情は変化しているが、支援者のみならず当事者や家族の発達障害への認識、自己覚知のためにも、さらなる啓発活動と支援態勢を推進していく必要がある状況が示された。

「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」では、不登校の「きっかけ」と「継続理由」の関連性について検討しているが(文部科学省, 2014, p63-64), 発達障害がある児童生徒の不登校の「きっかけ」と「継続理由」の様相はそれとは異なっており、追跡調査報告の登校できない理由に加筆して表6を作成した。追跡調査結果と比較してその理由として類似の傾向もあるが、追跡調査の対象者が学校以外の誘因によっても不登校が継続している実態が示されているのに対して、発達障害がある児童生徒の登校できない理由は、発達障害に起因する一次的問題とそれから派生する二次的問題に分けて考えることができ、それらの問題がいずれも登校を阻む深刻な状況をもたらしていることが示された。

表6 「不登校のきっかけ」と「継続理由」と「継続理由」について発達障害のある児童生徒の特徴との比較

No	「不登校のきっかけ」 (問4)	「不登校の継続理由」(問5)	発達障害のある児童生徒の登校できない理由・状態
1	友人との関係 ↑	1. 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	1. いやがらせやいじめをする児童生徒の存在 2. 友人がつくれず孤立している
4	クラブや部活の友人・先輩との関係 ↑	2. 先生との関係 (先生が怒る、注意がうるさい、体罰など)のため	3. 集団活動が苦手 4. 暴力行為などトラブルを起こす 5. 備つける言葉、突飛な行動など 6. 学校に早退場所がない
2	先生との関係 ↑	4. 無気力でなんとなく学校へ行かなかったため	1. 先生が怒る、注意がうるさい 2. 担任が苦手 3. 先生への反抗・攻撃 4. 先生の発達障害理解への理解不足
3	勉強が分からない ↑	11. 勉強についていけないかった	1. 学習に集中できない教育環境 2. 着席行動が普通 3. 学校へ行こうと思うと不安、身体症状などがでる 4. 勉強についていけないかった 5. 発達障害者に起因する学習困難 (聴きとる、理解する、書き、計算等)
5	学校のきまりなどの問題 ↑	3. 進ぶためや非行グループにはいっていったため	1. 学校のきまり・変更に対応できない 2. 友人との集団行動が普通 3. 他者のルール違反などが許せない
10	病気 ↑	5. 学校へ行かないことをあまり悪く思わなかったため	4. 学校へ行かないことと罪悪感をもっている 5. 学校のことを考えたり校舎をみると不安になる
11	生活リズムの乱れ ↑	8. なぜ学校に行かなくてはならないのかが理解できず自分の好きな方向を選んだ 7. 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不安があった 3. 進ぶためや非行グループにはいっていったため	6. 学校行こうと思うと心身症状がでる 7. 学校には自分の居場所はない 1. 不安障害, 対人不安, 不眠, 等の診断 2. チェック, 自備行為, 拒食症などを発症
12	インターネットやメール、ゲームなどの影響 ↑	4. 無気力でなんとなく学校へ行かなかったため	1. 外出できず閉じこもり傾向 2. 勉強が分からない、友人がいらない、担任は苦手などで、学校へ行くことに無気力になっている 3. 行かないことに罪悪感を感じて行かなければいけないと思うが、心身症状がでていけない
13	その他 (意図的に登校を拒否、学校恐怖、不安) ↑	5. 学校へ行かないことをあまり悪く思わなかったため	4. 学校に行かなければならぬと理解しているが、学校へ行くことは普通 5. 自宅に閉じこもり何ももしないでいると、昼夜逆転など、朝起きられないなど生活リズムが乱れてくる
14	とくに悪いあたらない ↑	8. なぜ学校に行かなくてはならないのかが理解できず自分の好きな方向を選んだ 10. 朝起きられないなど生活のリズムが乱れているため 14. その他 15. わからない	1. 自宅に閉じこもり何ももしないでいると、昼夜逆転など、朝起きられないなど生活リズムが乱れてくる 1. 家を出られないが、家ですることがなく、ゲームなどをして過ごすことが多い 2. 学校に行かなければならぬと思うが、いかれなないので、ネットなどでの交流をする場合もある 3. 自宅に閉じこもり何ももしないでいると、昼夜逆転など、朝起きられないなど生活リズムが乱れてくる 1. 学校は自分には適していないと拒否する 2. 登校しようとする不安や心身症状がでていけない 1. 不登校になる特定のきっかけになる出来事はないが、登校行動への制限が限界になって登校できない 息切状態

注) 発達障害がある児童生徒の特徴として調査結果と相違していた内容は下線で示した。

考 察

本研究では、不登校になったきっかけや継続理由の種類のなかで、多様な要因が重複して該当する「類型4：複合」には発達障害のある児童生徒が含まれているのではないかとの仮説によって、発達障害の診断を受けているか、あるいは発達障害が疑われた15事例について検討した。その結果、14項目のうちで「12. インターネットやメール、ゲームなど」は該当しなかったがそれ以外の13項目という多様な要因が重複してきっかけと継続理由となっており、しかも小学校時代から不登校が継続しているという実態によって仮説を支持していた。

本研究で対象とした15事例の様相からは、直接、発達障害の特性に起因していると考えられる要因のみならず二次的問題として発生している要因とがあった。発達障害が不登校を引き起こす要因として栗田（1998）は、いじめや学業困難、クラス替えや担任の交代などの学校内でのストレスをあげている。本研究の結果では、発達障害の特性に起因している不登校の「きっかけや継続理由」でもっとも多かったのは「1. 友人との関係」で該当したのは15事例中13事例と最も多く、それに続いて「2. 先生との関係」も10事例が該当し、人間関係の問題が不登校の最多の要因であった。発達障害特性がもたらす問題として、学校での対人関係において友達ができない、友達と関われない、いじめの被害者となるなどが報告されている一方で、友人や教師への暴力、友人を傷つけるような発言など、加害者となっている事例もあった。いじめや友達あるいは教師との暴力トラブルが直接的な不登校のきっかけとなっていたのが5事例と3分の1を占めていた。その背景には、発達障害のもたらす「他人との社会的関係の形成の困難さ」あるいは「興味や関心が狭く特定のものにこだわる」ということを特徴とする行動障害が原因としてあげられた。また、「年齢あるいは発達に不釣り合いな衝動性や多動」というADHDの行動特性が関連していることが考えられた。その背景として教師やクラスメートに発達障害についての知識や障害への認識が十分であったかが問われるが、加えて、本人自身の発達障害への自覚や学校やクラスメートへの事前の援助要請があったかも問題となる。本研究の15事例のうちでも5事例は、不登校になってから発達障害の診断をうけていたことを考えると、本人自身も発達障害の認識がなく、困難を抱えていたことが推察された。いずれにしても、診断の有無を問わず、現状では人的・物的な学校環境は発達障害がある児童生徒の特性に十分配慮された環境となっていないことにより不登校が発生していることが推察された。東條（2003）は、教育・福祉の分野では、周囲の一般社会に当事者本人が適応することを求める事が優先されてしまう傾向がある、と指摘していたが、本研究の実態からも同様な傾向があることが示唆された。そこでは、浜谷（2012）が指摘するように、子どもの実態に対応できるように通常学級の教育を再建することが課題である、という論議も出てこよう。各学級に6%程度の発達障害が疑われる児童生徒がいるという現況からも、教師の負担を軽減するために通常学級の教育再建は必須事項となるだろう。

不登校児童生徒の二次的障害として、不登校にいたるまでに心因性の疾患や神経症状を発症している事例が9事例であり、また学校恐怖や学校不安によって「学校へは行けない」という学校回避の心理状態であったものが11事例であった。この結果からは、発達障害がある児童は二次的障害が発症するまで頑張って学校へ通っていたことも示唆していた。このような状況に至ってしまう発達障害がある児童生徒への支援として障害特性を理解した関わりや配慮が必要であるが、その方法についても今後の研究の展開が期待される場所である。当事者を対象としたSSTなど展開されているが、具体的に効果があったのはクラスワイドな支援を基盤とした方略で最も高く安定した効果があったと報告されている（浜谷，2012）。学校環境としてのクラスメートは、発達障害がある児童生徒の行動特性にとって最もトラブルの原因になるが、一方で最強の支援者・配慮者にもなり得るといえる。そのためにはクラスメートが支援者になり得るような教育が活発に導入され、誰もが発達障害児者への支援者となる知識と能力を獲得することが求められる。平成28年に発達障害者支援法が改正され（厚生労働省，2016）、そこではより具体的に「個々の発達障害の特性その他発達障害に関する理解を深める」ことを「国民の責務」として明文化した。学校現場においても、そのための具体的な教育が行われることで大きな進展を期待したい。

発達障害がある児童生徒における「3. 勉強がわからない」という問題も8事例で該当した。LDの問題を抱えていた事例もあったが、その診断はなくとも学習に困難を自覚していた。発達障害がある児童生徒への学習における障害特性に対応した指導方略の研究報告も多くなっている。これらの知識や技術が、特別支援教育に特化されたものではなく、教育現場で当たり前で導入・活用されることが期待される。学校での学習の困難は、学校への不安を高めるばかりか、恐怖の対象ともなり、再登校への道のりを遠くしていた。そのことは不登校児童生徒の生涯において社会的自立を阻む主因となる。

ところで、本研究の結果で明らかになった重要な点は、対象とした15事例のうち13事例で生育歴において何らかの発達問題の指摘を受けていた事であった。また、発達障害を疑わせる集団参加という社会性の発達でも困難を示す「行き渋り」という徴候があった。幼児期には、診断名がつくほど重篤な水準ではない場合はその後の発達の好転を期待して「経過を観察」することが多い。関係者は小学校入学後の不適応を懸念しているが、結果として、入学後に具体的問題や困難が明らかになってからの対応となる。その究極の例として、不登校に至るという結果である。これは別の機会に関わっていた発達障害の疑いのあった児童が不登校になったことについて「いよいよ来るべきことが来た」という心境を吐露された関係者がいた。それは、発達障害の診断を受けているか、その疑いのある幼児は、児童期での学校生活における不適応の可能性を心配しているながら、結果として不登校が生じている実態があることを示しており、本研究の結果もそれを示していた。

奈村（2018）は、保育現場で「気になる子」として保育士が認識している幼児について質問紙

調査によってその実態を分析した結果、「集団活動困難」「情動調整困難」「発達課題困難」「身体操作困難」「考える力困難」「注意力困難」の6因子を抽出し、これらの因子の示す臨床像は発達障害の行動特徴にあてはめると考察している。すなわち、保育現場で保育士が気になる問題視している幼児は、「集団参加困難」は自閉症スペクトラム障害、「情動調整困難」と「注意力困難」はADHD、「考える力困難」と「身体操作困難」はLD、協調運動障害あるいは精神発達遅滞の徴候であると考察している。これらの幼児は発達障害の診断はうけていないが、幼稚園あるいは保育園生活で保育士が気になる特徴によって、小学校入学後の適応が懸念されていた。不登校対策として「中一ギャップ」への対策は取り組まれているが、本研究の結果からは、幼時期から学童期、すなわち「小一プロブレム」対策、すなわち幼稚園・保育園から小学校への連携が重要課題であることが明らかであった。発達障害の診断を受けている事例においては、小学校1年生から不登校となっていた事例もあり、入学時から発達障害であることへの配慮が十分でなかったことが推察された。近年、5歳児健診の必要性が指摘されており、すでに実践している地方自治体もあるが今後の充実が期待され、かつその結果が小学校入学準備と入学後の個別事例に対応した教育環境整備に活用されることが望まれる。稲葉ら（2013）は、5歳児健診における視覚認知課題の導入が、発達障害の検出と保護者の理解を高めることに有用であったと報告している。早期支援のためには障害特性が学校生活でどのような不適応をもたらすかについては、行動特性のみならず認知的特性も早期に把握することで学習面の支援につなげることができるだろう。幼児期の発達障害児への早期介入、早期支援システムは、乳幼児健康診査による精査から引き続き充実してきているが（清水，2008）、学齢期における発達障害児への支援は、まだまだ今後の課題を抱えている。就学時点からの配慮のあり方を検討し、その個別支援計画の作成・技術などに今後の充実が期待される（小野，2012）。

ここでもう一つ指摘しておかなければならないのは、発達障害が疑われる児童生徒の親の問題である。子どもの障害を受容することは容易ではなく様々な要因が影響している（田中，2014，他）。本研究で対象とした事例の中には、幼児期から徴候がありながら、不登校という現実と直面するまで直接的な解決には取り組めずにいた実態があった。その過程での親の心配や不安はどれほどのものであったであろうか、そのことへの対応と努力、それに関わる心労は推察に難くない。早期支援が適切に行われることは、子どもの支援のみならず保護者への支援でもあることを本研究の結果が示している。改定された発達障害者支援法では、「発達障害者の家族への支援」として家族が適切な対応をすることができるように、相談、情報の提供および助言、家族相互の支え合いのための支援をおこなうよう努力することが明文化され、家族がその問題に立ち向かえるように「社会的障壁」を取り除くことも明記された。この観点は、受容を阻んでいる親の問題に足を一歩踏み入れており、今後の具体的対策が期待される。本研究の事例では、相談・助言や目的的な行動への導きとして、スクールカウンセラーや子ども家庭支援センターのカウンセラーなどが大きな

役割を果たしていた。必要な知識やリソースについての情報の提供や導きは、不登校という事態と対象児者の発達問題で困惑する保護者や関係者に大きな力となっていた。発達障害がある児童生徒の不登校支援においては、学校や教員のみで取り組むのではなく、必要なときに必要な支援の手がさしのべられ、情報を提供してくれる機関や施設とのネットワーク構築が有用である。

以上の結果から発達障害がある児童生徒の不登校への多面的支援として以下の提言ができる。

1. 幼児期から学齢期の連携を充実させる。

就学時において幼児期から発達障害の診断を受けているか、あるいはその特性を示す児童については、特性に関連して配慮が必要とされる事項を幼稚園・保育園、療育機関などと情報を共有して、配慮できる体制を整える。また、それに関連して、入学後に発生すると想定される問題点について準備・対策を踏っておく。そのためには、5歳児健診の実施、就学を見すえた介入支援を実施するためには4歳児健診などにより幼児期の状態についての正確な情報が提供される必要があり、医療・保健・福祉・教育の連携がいっそう充実される必要がある。

2. 不登校徴候あるいは不登校状況への早期介入・支援の導入。

小学校時の早期からの不登校へは、経過観察や状態を静観するなどの対策がとられることがあるが、発達障害がある児童生徒の不登校は小学校時よりはじまり、心身症状などを伴い学校恐怖などに至る経過をとる実態がある。発達障害が疑われる不登校については、欠席が散見した状況から早期介入・早期支援が必要である。また、早期の一次障害への対応によって二次問題の発生を防ぎ、子どもの再登校のみに目標を絞った支援ではなく、多様で複雑な要因が関わっていることが多いので家族を含めた多面的な支援を検討して実践する。

3. 通常学級の教育の再建。

従来考えられていた学校とはこのようなものであるとの枠組みを超えて、発達障害特性についてできる限りの配慮をもって、教育方法や担任の選定、クラス構造を検討する。発達障害がある児童生徒は、個々の能力特性を生かした個別指導教育計画に基づいた教育を実践する。学校環境における「こだわり」特性の困難は、個々の事例に対応した理解が必要である。当事者が最もつらいことを共感的に理解できる心性をもって教育にあたる。

4. 教師は発達障害についての知識をもち理解を深める。

教師や学校関係者は発達障害の特性を理解し、その特性に配慮した関わりや指導、教室環境の整備ができる専門性についてリテラシー（力量）を獲得することを必須条件とする。

本研究の結果からは、これまで支援の必要性が指摘されていた、LDならびにADHDのみならずPDDおよびアスペの障害特性による学校での不適応が深刻であることが明らかになった。具体的な配慮が個々の事例に対応して導入される必要があり、教師はそれに対処できるリテラシーをもっていることが求められる。

5. 発達障害を理解したクラスづくりのための教育を実践する。

発達障害がある児童生徒について、クラスメートの理解を得るための工夫をクラス運営で実践する。発達障害のある級友を理解・支援するために、スクールカウンセラーなど専門家の援助を得ながらクラスSSTなどの学習の機会をつくる。クラスメートが発達障害がある児童生徒への支援者となりうる知識を獲得するための教育を実践する。

6. 発達障害がある児童生徒の親への支援。

発達障害がある、あるいは疑いのある児童生徒をもつ親が気軽に相談できる窓口を設け、その子どもの発達問題を受容する過程を共感をもって支援する。また、身近にいる関係者が偏見や誤った観念などにより、当事者にとって「社会的障壁」となることがないように、学校はそのための啓発教育の機会を提供する。そのことによって当事者である児童生徒の自己覚知への支援にもつながっていくことが期待できる。

7. 家庭への医療、保健、福祉、教育、等によるネットワーク体制でのチーム支援。

発達障害がある児者を抱える家庭は、複合的に多様な問題を抱えた状況になることがある。必要に応じて情報を提供し、機関相互の連携が計られ対応できるように、医療、保健、福祉、教育、等に関する関係者が連携したネットワーク体制をつくり、学齢期の児童生徒については、学校（教育委員会）が支援を主導する中核的役割を果たす。

以上のような提言が、発達障害がある児童生徒の不登校問題への多面的な支援として有用であると考えられる。これらの提言は、これまでも指摘されてきたこともあり、目新しさはないかもしれない。しかし、本研究の結果が示した実態は、これらの提言が改めて声高に主張されなければならぬことを明らかにしている。

最後に、本研究で対象とした15事例について、ハートフルフレンド家庭訪問事業以外の支援活動については言及しなかった。各事例に対応して学校、担任、クラスメートら関係者により、その時点でできる範囲での支援が行われたことは付記しておく。

引用文献

- 浜谷直人 2012 特別支援教育部門 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題, 教育心理学年報, 51, 85-94.
- 市川奈緒子 2014 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～, 白梅学園大学・短期大学紀要, 50, 81-97.
- 稲葉雄二・新美妙美・西村貴文・三澤由佳・福山哲広・樋口 司・滝 芳樹 2013 5歳児健診における視覚認知課題の有用性に関する検討, 脳と発達, 45, 355-359.
- 加茂 聡・東條吉邦 2009 発達障害の視点からみた不登校：実態調査を通して, 茨城大学教育

- 学部紀要, 教育科学, 58, 201-220.
- 加茂 聡・東條吉邦 2010 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望, 茨城大学教育学部紀要, 教育科学, 59, 137-160.
- 近藤隆司・氏家靖広・松本健一 2002 発達障害を疑う不登校児への教育支援, 特殊教育学研究, 39(5), 17-23.
- 厚生労働省 2016 発達障害者支援法
http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=416AC1000000167&copenerCode=1
- 栗田 広 1998 広汎性発達障害 全国心身障害児福祉財団
- 文部科学省 2014 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, 不登校生徒に関する追跡調査研究会報告書. 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/26/07/1349738.htm
- 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, 1, 9-16.
- 奈村美里 2018 気になる子どもを抱える保育士支援についての臨床心理学的研究, 淑徳心理臨床研究, 15, 1-15.
- 小野昌彦 2012 不登校状態を呈する発達障害児童生徒の支援に関する研究動向, 特殊教育学研究, 50(3), 305-312.
- 清水康夫 2008 発達障害の早期介入システム, 発達障害研究, 30, 4, 247-257.
- 田中富子 2014 保護者の障害受容の影響を与える要因－社会的支援を視点とした分析－, 吉備国際大学研究紀要, 24, 43-54.
- 東條吉邦 2003 自閉症及びアスペルガー症候群の児童生徒への特別支援教育, 自閉症スペクトラム研究, 創刊号, 25-36.
- 横浜市教育委員会 2002 ハートフルフレンド家庭訪問事業実施要綱 (平成14年改定).

A Study on a Multiple Support System for Non-attendant Children with Developmental Disorders

Kazumi KAWASE

This study focused on a report by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology on actual situations concerning non-attendant children. The report set out five types of such children. The author hypothesized on the fourth type: “the Compound” type which includes non-attendant children with developmental disorders. The results showed that a multiple support system for non-attendant children with developmental disorders at an early stage was both important and effective.

Keywords: developmental disorders, non-attendant children, continuing reasons, the fourth type: the compound