自閉スペクトラム症のある不登校児童に対する登校を促すための要件の検討

関戸　英紀*・小島　拓也**

Study of Requirements for Encouraging a School Absentee Child With Autism Spectrum Disorder to Attend School

Hidenori SEKIDO*・Takuya KOJIMA**

Abstract

In this study, a school absentee child with autism spectrum disorder (ASD) in a special support class at a second-year elementary school was given support to attend school for eight months, in the form of environmental adjustments such as having the child attend school in a separate classroom, tailoring support to the child in question, and coordinating with the child's guardians. The purpose of the study was to examine requirements for encouraging attendance among school absentee children with ASD, based on the results of these efforts. The support given resulted in the target child not only attending school but also being present and participating in class more; these results held true even after the child moved on to the next school year. The child demonstrated a transformation in terms of communication as well, becoming able to converse with his classmates and teachers. The results of the support given in this study indicate four possible requirements for encouraging a school absentee child with ASD to attend school: (1) Starting from a basis of attending a separate classroom, respect the wishes of the child while gradually adding opportunities to spend time in a special support class; (2) offer communication support in situations that put the child at ease; (3) have the child's guardians and homeroom teacher coordinate to give support; (4) establish some kind of reinforcers in the child's school life.

Keywords：autism spectrum disorder, school absenteeism, encouraging school attendance

Ⅰ．はじめに

不登校とは「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」と定義されている（文部科学省，2022）。全国の小・中学校における長期欠席者のうち,不登校児童生徒数は299,048人で,その約半数である154,772人が「無気力・不安」を主たる要因としている（文部科学省，2023）。不安を主訴としている児童生徒に対しては,学校生活の中で不安をもたらす原因を取り除いていくための支援が必要であると考えられる。

不登校児童生徒に対する校内支援の一つとして,別室登校がある。別室として,保健室,相談室,校内適応指導教室などが挙げられ,別室での支援体制が拡充されつつある（文部科学省，2022）。別室から教室に向けて段階的に登校支援を行った報告（西村，2016）や別室を活用して登校支援を行った報告（青木，2018；圓山・宇野，2013）もあり,別室は,教室に入ることへの不安が強い児童生徒にとっては,教室で過ごすよりも不安が軽減され,安心して過ごせる場であると推察される。したがって,不安の強い児童生徒に対して教室で過ごすための前段階として,別室登校を検討していくことが重要であると考えられる。

一方,不登校児童生徒の中には,発達に特性がみられることもあり,個々の実態に合わせた具体的な支援を考える必要がある。石坂・井上（2020）は,不登校状態にあった自閉スペクトラム症の小学校４年生の男子児童に対し,感覚の過敏性・こだわり・暴力行為について実態把握を行い,大学の発達センターへの通所を通してスモールステップで再登校に向けた学習を行った結果,再登校が可能となったことを報告している。また,対象となる児童生徒の個人要因だけでなく,環境要因に着目することも重要であると考えられる。宮野（2022）は,登校渋りを示す知的障害と自閉スペクトラム症のある特別支援学校小学部２年生の男子児童に対して,母親と協働して機能的アセスメントに基づいた支援を行ったところ,登校渋りに改善がみられたことを報告している。これらのことから,不登校児童生徒が示す困難さへの支援に加え,外部機関の活用や保護者との連携など対象児を取り巻く環境にも働きかける必要があると考えられる。

以上のことから,本研究では,自閉スペクトラム症のある小学校２年生の不登校の男子児童に対して,登校日数,在校時間,授業参加時間の増加を目標行動とした支援を行った。対象児の現状として,学校に対する漠然とした不安があること,学習面や生活面への支援が必要であること,

*東海大学児童教育学部　　**千葉県公立小学校
ISSN 2758－4488

コミュニケーション面でも配慮が必要であることの３点が課題として考えられたことから，別室登校などの校内の環境整備，対象児の特性に合わせた支援，保護者との連携等の登校支援を行った。そして，その結果から自閉スペクトラム症のある不登校児童に対して登校を促すための要件について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．参加者

（１）対象児童：支援開始時，自閉症・情緒障害特別支援学級（以下，支援級）に在籍する小学校２年生の男子児童であった（以下，A児）。小学校１年生のときに，A児は医療機関において自閉スペクトラム症と診断された。小学校に入学して約１か月で登校渋りを示し，その後，教育センターに相談に行ったり，適応指導教室に通ったりしていたが，不安が強くなり，自宅で過ごす時間が増えた。２年生の６月下旬に支援級が設置されている学区外の小学校に転入してきた。なお，知能検査等の結果については，引き継ぎ資料として送付されてこなかったため不明である。

生活面では，口頭での指示理解が困難な場面が多く，指示を一つずつ与えることで確実に遂行することができた。学習面では，入学して間もなく登校渋りが始まったこともあり，特に書く課題に対して時間を要した。教科書等を黙読して内容を理解できることから文章を読む力は学年相当にあると考えられたが，書くことになると筆順や字形の誤りなどがみられた。算数は未習事項が多く，１年生の内容から復習をする必要があった。対人関係では，支援開始時，A児は家庭において家族と問題なく会話を行うことができたが，学校では教師や級友と音声言語によるコミュニケーションが困難であった。他者からの問いかけに対してはうなずいたり，首を振ったりして応答していた。２択で答えられない質問や，自分から伝えたいことがあるときには，保護者に耳打ちをし，保護者が代弁する方法をとっていた。また，保護者への聞き取りでは，適応指導教室で上級生とかかわる機会が多かったこともあり，級友とかかわる経験が少ないということであった。さらに，個別に配慮することとして，大きい音や人の多い場所が苦手なこと，味覚過敏があること，疲れやすいこと，行動がゆっくりであるためA児のペースを保てるようにすること，初めてのことや見通しをもちにくい活動に対して不安があることなどが指摘された。

（２）支援者：第１著者は大学教員で，研究計画を立案した。また，第２著者から支援の進捗状況について適宜報告を受け，研究計画，データの処理，手続きの修正などに関して助言を行った。第２著者は支援級の担任であり，教員歴は12年めであった。

２．倫理的配慮

A児の支援ならびに支援結果の公表について，保護者および校長に口頭で説明をし，文書で了承を得た。

３．支援期間

X年６月からX＋１年３月までの約８か月間であった。

４．支援方法

（１）登校に向けた支援：支援開始前，第２著者が，管理職や保護者とともにA児の登校に向けて必要な支援について検討した。その結果，A児の現状に関して，学校に対する漠然とした不安があること，学習面や生活面への支援が必要であること，コミュニケーション面でも配慮が必要であることの３点が課題として考えられた。そこで，A児の登校行動を形成するために，以下の６点について支援を行うことにした。

１）登下校時は保護者が教室まで付き添う：A児は転校してきたため，学区内通学をしている児童よりも通学に時間がかかり，当初は徒歩による自力通学が困難であろうと予想された。また，学校に対して不安をもっているため，保護者が付き添うことで，登下校への不安を減らすことができるであろうと考えた。

２）A児が保護者と一緒に使用できる教室（以下，別室）を用意する：A児は，登校することができたとしても，すぐに支援級に入ることが困難であろうと推察された。登校支援としてまずはA児が別室で過ごせるようにし，その後段階的に支援級へと移行する支援方法が有効であろうと考えた（西村，2016；青木，2018；圓山・宇野，2013）。別室の場所は，支援級の近くとし，担任が適宜様子を見に行けるようにした。

３）A児が学校ないしは適応指導教室のどちらかに行けるように保護者が声かけをする：A児は１年生の頃に適応指導教室にも通っていた経験があり，適応指導教室にA児が好む教師がいるということであった。そこで，通学（級）する習慣をつけるために，学校ないしは適応指導教室のいずれかに通えるようになることが必要であろうと考えた。すなわち，登校することだけを目標とするのではなく，A児の意思を尊重し，自分でどちらに通うかを選択できるようにした。しかし，通学（級）への行き渋りがみられたときには，保護者にA児に負荷をかけない程度の声かけをすることを依頼した。

４）級友が別室を訪れ，級友と過ごすことに徐々に慣れる：A児は級友とかかわることの経験が不足しており，一度に大人数の級友とかかわると不安を増大させてしまうことが予想された。そこで，A児が別室で保護者と過ごせるようになった後に，級友が一人ずつ別室を訪れ，その人数を段階的に増やし，級友とかかわることに慣れさせていくようにした。級友が別室を訪れるときには，事前にA児の承諾を得るようにした。

５）登校した際の学習内容に関してはA児に選択肢を与える：A児は１年生から登校渋りが続いていたため，学習については未習事項が多かった。また，学習する習慣もついていなかったため，１単位時間（45分間）を続けて学習することや，学年相当の学習に取り組むことが困難であろうと考えられた。また，A児は間違えることに対して抵

抗感が強く，間違えると課題をやめてしまうことも想定された。そこで，まずはA児が取り組めそうな学習課題やA児が興味を示しそうな遊びをいくつか用意し，その中からA児に取り組む課題等を選択させるようにした。

6）音声言語による表出を強要せず，指差しやうなずきなどでコミュニケーションをとる：A児は教師や級友と音声言語によるコミュニケーションが困難であったため，音声言語による表出を強要せず，A児が指差しやうなずきなどで意思を表出できるように担任が働きかけるようにした。

（2）目標行動：A児の登校日数，在校時間，授業参加時間の増加を目標行動とした。

登校日数は，登校した日数とした。登校したか否かの判断は，学校の正門を通過した時点で登校とみなした。

在校時間は，A児が学校で過ごした時間とした。在校時間の計数については，各校時にA児が学校にいれば，それを1時間とみなした（例えば，1校時めの途中に登校しても1時間とみなした。また，2校時めの途中に登校し，3校時めの途中で早退した場合は2時間とみなした）。1日の最大時間は5時間で，休み時間や給食時間などは含めなかった。

授業参加時間は，A児が学習に取り組んだ時間とした。授業参加時間の計数については，各校時にA児が担任あるいは他の教員（専科教員，他の支援級担任，交流級担任など）と学習活動を行っていれば，それを1時間とみなした（例えば，1単位時間の授業において，はじめは支援級で担任と学習をしたが，途中から別室で過ごしたとしても，それを1時間とみなした）。

（3）手続き

1）ベースライン期（X年6月）：夏休みを目前に控えており，速やかな介入が必要であったため，転入してくるまでの直前の1か月間をベースライン期とした。

2）支援期（X年6月～X＋1年3月）：上述した「登校に向けた支援」に基づき，A児の登校日数，在校時間，授業参加時間の増加を目標行動とした支援を行った。

3）維持期（X＋1年4月～7月）：形成された目標行動が進級後も維持されているか否かを測定するために，進級後もA児の担任となった第2著者が，支援期と同じ条件の下で，A児の登校日数，在校時間，授業参加時間について引き続き記録を行った。

（4）目標行動の記録方法と算出方法

目標行動の記録方法および算出方法については，園山（2008）を参考にした。

1）登校率：登校日数については，他の児童と同様に，毎日健康観察表に登校したか否かを記録した。登校日数を基に，登校率（登校日数／各月の登校すべき日数×100）を算出した。

2）在校率：在校時間については，登校した日に，各校時に，どこで，誰と，何をしていたかを記録用紙に記録した。在校時間を基に，在校率（在校時間数／各月の総授業時数×100）を算出した。

3）授業参加率：授業参加時間も，在校時間と同様に，記録用紙に記録した。授業参加時間を基に，授業参加率（授業参加時間数／各月の総授業時数×100）を算出した。

登校率，在校率，授業参加率は，小数第1位を四捨五入し，整数で表記した。なお，ベースライン期は転入前の学校での記録であるため，在校時間，授業参加時間については記録が欠落している。また，支援期のX年7月までは記録用紙への記録に不備があったため，在校率，授業参加率の算出を行わなかった。

Ⅲ．結果

1．A児に対する登校支援の経過

登校支援の経過については，図1に示す。

（1）ベースライン期（転入前）：登校日数は0日で，適応指導教室に通うこともなかった。

（2）支援期：A児の登校日数や行動の変容等に基づいて，支援期を4期に分けて記述する。

1）夏休み前まで（X年6月～7月）：6月・7月の登校率は94%であった。なお，A児は6月下旬に転入してきたため，6月は登校日が3日だけであった。したがって，6月と7月を合算して登校率を算出した。6月は毎日登校し，7月は欠席が1日だけであったが，昇降口まで来た途端に下校することもあった。上述したように，記録に不備があったため7月までは在校率，授業参加率の算出を行わなかった。

保護者が登下校時に付き添い，校内でも保護者が常にA児に寄り添い，別室や図書室で過ごしていたため，支援級の級友とのかかわりはほとんどなかった。また，水泳指導の授業を見学後，他児が入っていない時間にプールに入れることを伝えると，その後A児は担任と一緒に水泳指導に取り組むことができた。さらに，支援級で栄養教諭が行った授業に，保護者と共に参加することができた。

2）夏休み後（X年9月～10月）：9月の登校率は42%，在校率は17%，授業参加率は2%であった。9月の上旬は登校することができていたが，A児が適応指導教室に行きたいと保護者に訴えたため，中旬ごろから適応指導教室に通う日数が増えた（登校日数は8日，通級日数は11日）。10月の登校率は14%，在校率は8%，授業参加率は5%であった。10月も適応指導教室に通う日数が多く，登校日数は減少した（登校日数は3日，通級日数は18日）。

登校した際は，保護者が常にA児に寄り添っていたが，活動については担任が選択肢を提示し，その中からA児に選ばせるようにした。別室でタブレット端末を使った活動を行ったり，他児がいない時間に支援級で担任と工作をしたり，保護者がそばにいる状況で支援級の体育で鉄棒を使った授業に参加したりすることができた。また，交流級での校外学習や全校のマラソン大会にも部分的に参加することができた。休み時間には級友の誘いを受けて，保護者と共に鬼ごっこに参加することができた。さらに，別室

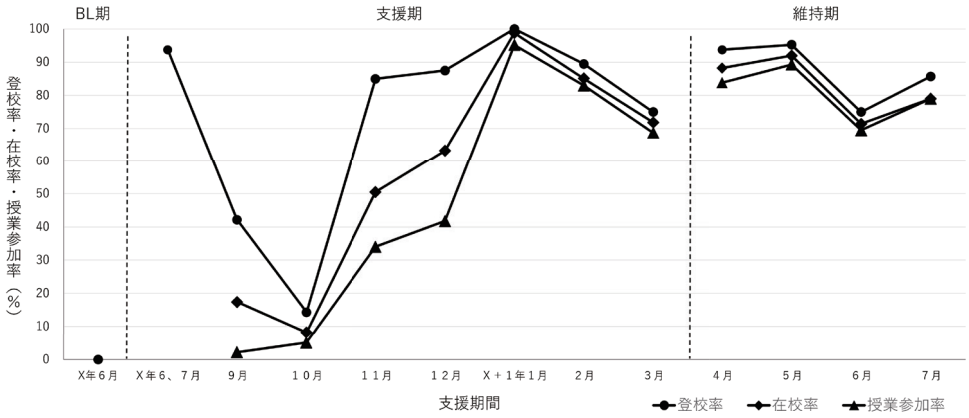

図１ A児に対する登校支援の経過

・BL期は転入前の学校での記録に基づいた.

でA児が過ごしているときに級友が訪れたところ,抵抗なく受け入れることができた。A児がタブレット端末を扱っている様子を見て,級友が「楽しそうだね」などと声をかけると,A児は笑顔で応じたり,保護者を介して返事をしたりしていた。

3）登校率の再上昇期（X年11月～12月）:11月の登校率は85%,在校率は51%,授業参加率は34%であった。12月の登校率は88%,在校率は63%,授業参加率は42%であった。

11月の上旬も適応指導教室に通うことが続いたため,保護者と今後の対応について検討した。保護者からの聞き取りによると,A児は学校に行きたくないわけではないが,別室の前の人通りが多いことを気にしていた。そこで,別室の場所を人通りの少ない２階の教室に替えたところ,A児は登校できるようになった。その後,学習課題を終えた級友が別室を訪れ,A児と一緒に折り紙をするようになった。徐々に別室を訪れる級友の人数を増やしていったが,人数が増えてもA児は拒むことなく過ごすことができた。級友が訪れない時間は,A児自らが支援級をのぞくこともあった。その結果,２週間程度で１階に別室を戻すことになった。次第にA児は支援級にも入れるようになり,朝の支度を支援級で行ったり,支援級での学習に参加する時間が増えたりした。この頃から別室で,程なく支援級においても,A児は担任や級友と簡単な会話ができるようになり,発話をする機会が増えた。休み時間には保護者がいない状況でも校庭で級友と鬼ごっこをするようになった。これまでA児は別室で給食を食べていたが,支援級で級友と一緒に食べるようになった。また,この期間はこれまでと比べ放課後まで過ごせる日が増えてきた。さらに,保護者が寄り添わなくても学校で過ごせる時間が増え,保護者が帰宅後もA児が一人で過ごせる日もあった。

4）在校率・授業参加率の上昇期（X＋１年１月～３月):１月は登校率が100%であった。在校率は99%になり,授業参加率も95%となった。２月・３月は登校率が90%と75%,在校率は85%と72%,授業参加率は83%と69%であった。２月・３月には通級を選択する日もあった（２月は１日,３月は３日）。

登校すると,A児はほとんどの時間を級友と過ごし,保護者が帰宅しても学校で過ごすことが可能となった。授業参観日には,級友と一緒に学年の算数に取り組むことができた。また,交流級の体育にも参加することができた。コミュニケーション面では,これまでは嫌なことがあったときに,放課後に保護者に話したり,担任からの問いかけに答えたりしていた。しかし,２月頃から友だちからされて嫌だったことを自分から担任に話すようになった。また,これまでは分からない問題などがあると,担任が声をかけるまで手を止めてしまうことがあったが,「先生,一緒に（プリントを）やってください」など自分から要求を伝えられるようになった。保護者は登下校時に送迎のみ行い,A児は支援級に一人で入って来られるようになった。授業中に手を挙げて発表したり,給食の時間に号令をかけたり,級友と笑顔で会話をしたりするようになった。

（3）維持期：A児が３年生に進級後から夏休み前までの登校率・在校率・授業参加率を図１に示した。進級後の登校率・在校率・授業参加率の平均はそれぞれ87%,83%,80%で,進級前と同様に級友と共に学習に取り組むことができていた。適応指導教室に通うことは４月に１日だけあった。保護者は登下校時には付き添っていたが,校舎内に入ることはほぼなくなった。

Ⅳ．考察

本研究では,支援級に在籍するA児に対して,別室登校などの校内の環境整備,A児の特性に合わせた支援,保護者との連携等による登校支援を行った。その結果,A児の登校率だけでなく在校率や授業参加率も上昇し,しかも進級後もそれらが維持されていた。また,コミュニケーション面等にも変容がみられた。

１．A児に対する登校支援の経過

（1）夏休み前まで：登校率が94%と高い数値を示していた。しかし,この期間は,A児は常に保護者と過ごし,また在校時間が非常に短かった。これらのことから,A児の登校に対する心理的な負担が軽減され,さらにはこの期間

に外出するという行動が形成され，後の登校日数や通級日数の増加につながったと考えられる。学習参加や生活面においては，A児は図書室に行ったり，水泳指導に取り組んだりするなど，A児が興味や関心のある活動に取り組む場面がみられた。こうした活動が，A児が学校での活動に慣れたり，楽しんだりするための契機になったと考えられる。

（2）夏休み後：A児の登校率は減少した。一方で，適応指導教室への通級が増えた。通級が増えた要因として，夏休みを経たことによって，A児の登校に対する不安が夏休み以前の状態に戻ったことが推察される。すなわち，この時期はA児にとって登校するよりも適応指導教室に通級するほうが心理的な負担が軽かったと考えられる。また，大きい音や人の多い場所が苦手なA児にとって，別室の位置が不適切であったこともA児の登校率の減少につながったと考えられる。学習参加や生活面においては，担任が与えた選択肢の中からA児が活動内容を決めることができた。A児は学習面への不安もあったため，自己選択できたことによって見通しをもって様々な活動に取り組むことができたと考えられる。

（3）登校率の再上昇期：登校率だけでなく，在校率も少しずつ上昇を示した。登校率の増加については，別室の位置を替えたことによりA児の心理的な負担が軽減されたことが考えられる。また，在校率の増加については，次のことが考えられる。A児は休み時間に級友と校庭で遊ぶ時間が徐々に増えていった。A児にとってこの級友との外遊びが強化子となり，在校時間の延長につながっていったと考えられる。コミュニケーション面においては，支援級で担任や級友との会話が可能になった。また，生活面においては，支援級で朝の支度をしたり，給食を食べるようになったりと，支援級で過ごせる時間が徐々に増えた。これらの要因として，別室を訪れる級友の人数を段階的に増やしていったことが考えられる。A児は別室を訪れる級友の人数が増えても不安を感じている様子はなく，また級友が訪れない時間には支援級をのぞいたりし，2週間程度で別室の位置を元に戻すまでになった。別室を訪れる級友の人数を段階的に増やしていったことがA児の級友に対する不安を軽減し，結果として支援級での会話が可能となったり，支援級で過ごせる時間が増加したりすることにつながったと考えられる。

（4）在校率・授業参加率の上昇期：1月に，初めてA児の登校率は100％となり，在校率は99％，授業参加率は95％となった。この段階でのA児は，これまでの期間に比べ，さらに学校生活に慣れ，支援級で級友と過ごすことへの不安が軽減されていったと考えられる。3月に登校率が75％，在校率が72％，授業参加率が69％と減少を示したのは，適応指導教室への通級が増加したためである。その要因として，担任が不在の日があったことや未経験の卒業式練習などが続いたことが挙げられる。コミュニケーション面では，要求を自発的に伝えられるようになったり，授業中に手を挙げて発表したり，教室内で級友と会話をしたりと，発話についても大きな問題がみられなくなった。これらのことから，A児のコミュニケーション面での課題もおおむね改善されたといえよう。

（5）維持期：A児は3年生に進級後も登校率・在校率・授業参加率は支援期と同様の水準で維持されていた。また，別室の利用もほとんどなくなった。これらのことから，形成されたA児の登校行動等が進級後も維持されていたといえよう。

2．自閉スペクトラム症のある不登校児童に対して登校を促すための要件と本研究の課題

本研究における支援の結果から，自閉スペクトラム症のある不登校児童に対して登校を促すための要件として以下の4点が考えられる。

1点めが，別室による支援を行ったことである。西村（2016）は，高校1年生の生徒に対して，段階的エクスポージャー，SST，認知的介入を用いた支援を行った。支援の過程で教室登校への前段階として保健室登校を目標としたところ，最終的に教室への登校が可能になったことを報告している。また，青木（2018）は，不登校傾向を示す小学校4年生の男子児童に対して，福祉機関が中心となり，保護者や担任と連携し，別室への登校を目標とした支援を行った結果，対象児の別室への登校率が上昇し，安定したことを報告している。本研究の結果はこれらの先行研究の結果を支持するものである。すなわち，別室への登校を基盤とし，A児の意向を尊重しながら支援級で過ごす機会を徐々に増加させていったことが，支援級への登校を可能にしたと考えられる。

2点めが，音声言語による表出を強要せず，しかもA児の不安が軽減される場面から級友とのコミュニケーション支援を行ったことである。本研究ではA児が過ごす別室を訪れる級友の人数を段階的に増やしていく支援を行った。その結果，A児は別室で発話がみられるようになり，程なく支援級でも会話が可能となった。したがって，学校に対する漠然とした不安をもち，これまで同級生とかかわった経験も少なく，しかも自閉スペクトラム症のあるA児にとっては，不安が軽減されている場面からコミュニケーション支援を行っていくことが有効であったと考えられる。

3点めが，保護者と担任との連携である。本研究では，保護者が登下校時だけでなく，別室でもA児に付き添っていた。在校率が安定するまで保護者が付き添うことによって，A児の心理的安定も保たれ，その後の在校率の増加につながったと推察される。また，保護者と担任との間で常に情報交換を欠かさなかった。これらのことから，登校支援においては，保護者と担任とが連携して支援を行っていくことが重要であることを改めて確認できたといえよう（文部科学省，2022）。

4点めが，学校生活場面における強化子の設定である。支援開始前までのA児は，登校することへの動機づけが低

かったと考えられる。しかし,「登校率の再上昇期」以降,A児は,級友との外遊びが強化子となり,在校時間が徐々に延長されるようになると同時に登校行動も強化・維持されるようになったと推察される。登校支援においては,本研究のように学校生活を送るうえにおいて何らかの強化子が設定されることが,不登校児童に対して登校行動を形成し,かつ維持するうえで大きな要因になると考えられる（青木，2018；圓山・宇野，2013；竹中，2019)。

次に,本研究の課題について２点述べる。

１点めは,ベースライン期の設定時期である。本研究では,A児が夏休み前に転入し,しかもできるだけ早期に支援を開始する必要性があったため,ベースライン期の設定を転入前の期間とした。本来であれば転入後の支援を開始する直前にベースライン期を設定するべきであった。

２点めは,社会的妥当性の検討が行われなかったことである。本研究では,支援級の他の担任や保護者等に対して支援に関する負担感・有効性などに関して評価を求めることを失念した。保護者の登下校時や校内での付き添いは不登校児童にとっては大きな安心感につながるが,一方で保護者にとっては負担となっていた可能性も否定できない。また,加茂・東條（2013）は,教員が不登校児童への支援の際に困難を感じる点として「信頼関係を築く時間・余裕が十分にない」「対応において,学級担任に負担がかかりすぎる」を挙げている。今後は,実際に支援にかかわった担任や保護者が感じた負担感・有効性等についても詳細に検討を行う必要がある。

文献

青木康彦（2018）福祉機関によるトークンエコノミー法を用いたAD/HD児に対する別室教室への登校支援―教育,家庭との連携を通して―．自閉症スペクトラム研究，16（１），27－31.

石坂務・井上雅彦（2020）感覚過敏性と家庭内暴力を呈した自閉症スペクトラム児に対する登校支援．自閉症スペクトラム研究，18（１），５－13.

加茂聡・東條吉邦（2013）発達障害に見られる不登校の実態と支援に関する研究―広汎性発達障害を中心に―．自閉症スペクトラム研究，10（１），29－36.

圓山勇雄・宇野宏幸（2013）発達障害児の「登校渋り」への包括的支援―子どもと母親の関係の再調整を中心として―．特殊教育学研究，51（１），51－61.

宮野雄太（2022）知的障害と自閉症のある児童が示す登校渋りに対する機能的行動アセスメントに基づいた個別配慮．自閉症スペクトラム研究，20（１），73－80.

文部科学省（2022）生徒指導提要．文部科学省.

文部科学省（2023）令和4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の概要．文部科学省，2023年10月４日.
https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_2.pdf（2024年9月29日閲覧).

西村勇人（2016）機能分析に基づいた不登校への行動療法的介入―２症例を通して―．行動療法研究,42（２），257－265.

園山繁樹（2008）母親を不安拮抗刺激とした段階的再登校法の適用―複数の嫌悪的体験を契機とした登校拒否女児の事例―．行動療法研究，34（１），55－66.

竹中正彦（2019）特別支援学校在籍で不登校状態にあった自閉症スペクトラムの生徒への支援．自閉症スペクトラム研究，17（１），53－56.