SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

いじめ防止対策推進法と学校心理学・青年心理学との接点を探る

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊田, 勝憲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00025356

いじめ防止対策推進法と学校心理学・青年心理学との接点を探る

Act to Accelerate Countermeasures against IJIME (bullying) and School Psychology

伊　田　勝　憲
Katsunori　IDA

（平成 29 年 10 月 2 日受理）

This paper proposes an overview of Act to Accelerate Countermeasures against IJIME (bullying) (2013 act No.71) and from psychological viewpoint, especially focusing on the focal model (Coleman, 1974) and school psychology theory of psycho-educational services (Ishikuma, 1999). In the first section, the relationship between the definition of IJIME in article 2 of the act and Coleman's focal model is discussed. The second section considers applying the "empathic understanding" in counseling theory to a "serious situation" in article 28 of the act, based on focal model. In the third section, school's anti-IJIME organization in article 22 of the act is discussed in relation to nonattendance at school, the development of inclusive education system (reasonable accommodation and/or universal design for learning), and curriculum management in order to make anti-IJIME moves efficiently and to reduce the overwork of teachers.

はじめに

いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号，以下「法」と略記）の施行からすでに４年が経過しているが，新聞等のメディアで報じられているような事案からは，いじめの定義（法第２条，後述）をはじめ，法に定められている内容が各学校の教職員及び児童等に十分には浸透していない実態も少なくないことが危惧される。個別に見れば，横浜市いじめ問題専門委員会(2017)において取り上げられている2011年度から2015年度にかけて発生していた事案のように，法の施行前を含む複数年度にわたって進行していたケースもあり，法施行後の数年間は「過渡期」に特有な困難を伴うと思われる面も否定できない。一方で，法施行から３年が経過した2016年の秋以降，「いじめの防止等のための基本的な方針」の見直し（文部科学大臣決定，平成29年３月14日最終改定）や「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」（平成29年３月文部科学省）の策定などが進み，各自治体及び各学校での組織的な取り組みのための基盤が整いつつあると考えられる。

本稿では，筆者が学校心理士として活動する際に，また，大学における教員養成課程や教員免許状更新講習及び各種研修等の際に，いじめの防止等の実際を考えるために提供すべき心理学的な視点を整理することをねらいとして，いじめ防止対策推進法の主な条文の内容と学校心理学及び青年心理学における理論や概念との接点を探ることを目的とする。特に，教育職員免

許法施行規則に定められている「教職に関する科目」の「生徒指導，教育相談及び進路指導等に関する科目」のうち「教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法」の授業を念頭に置き，道徳，特別活動，生徒指導・進路指導等の観点も意識しながら，いじめの重大事態（法第28条第１項，後述）を未然に防止するには心理学的な視点からどのような事項に留意する必要があるか，また，児童等の発達と学習に関わる教育活動全体といじめの防止等の取り組みとの関係をどのように考えるかについて議論を試みたい。

１節では，法第２条にある「いじめ」の定義と青年心理学の領域でよく知られているColeman（1974）の「焦点モデル（focul model)」との関係について論じる。２節では，法第28条に定められている「いじめの重大事態」の未然防止及び早期対応を念頭に，カウンセリングの理論における「共感的理解」の留意点について，１節で取り上げる焦点モデルの考え方を踏まえて論じる。そして３節では，法第22条にある「学校いじめ対策組織」のあり方と学校心理学における心理教育的援助サービスの枠組みを関連づけながら，インクルーシブ教育システムの観点を含む学校教育相談体制の構築可能性及びカリキュラムマネジメントとユニバーサルデザイン，さらには新学習指導要領における「社会に開かれた教育課程」との関連について論じる。本稿の全体を通して，児童等が安全・安心な学校生活を送ることができる教育環境づくり，いわばセーフティネットが幾重にも張り巡らされている状態を日常の教育活動の中でいかに実現するかについて，様々な領域で価値観の転換期ないしは過渡期にあることを踏まえながら，これからの方向性を考えてみたい。

１．「いじめ」の定義と青年心理学における「焦点モデル」

(1) いじめの定義の変遷

いじめ防止対策推進法の施行以前は，文部科学省の「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「いじめ」が定義されていたので，国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2009）の資料からその変遷を概観したい。まず，1986年度には，①自分より弱い者に対して一方的に，②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え，③相手が深刻な苦痛を感じているものと定義されていた。しかも当初は「学校としてその事実（関係児童生徒，いじめの内容等）を確認しているもの」と定義されていたが，それが1994年度からは，①～③の内容を踏襲しつつも「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく，いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと」と改められた。そして2006年度からは「当該児童生徒が，一定の人間関係のある者から，心理的，物理的な攻撃を受けたことにより，精神的な苦痛を感じているもの」と定義され，それ以前の定義における①「一方的に」，②「継続的に」，③「深刻な」といった文言が削除された。

そして，2013年施行の法第２条では「児童等に対して，当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって，当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」と定義された。この中で特に注目されるのは，従前の定義にあった「攻撃」という文字が消えて「影響を与える行為」となったこと，つまり，加害者側に「攻撃」の意図があったか否かはいじめの認知に直接関係しなくなったことである。よって，仮にその「影響を与える行為」が善意に基づくものであったとしても、行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているのであれば「いじめ」と認知することになる。

(2) 法の定義に基づくいじめの認知

文部科学省（2016）によると，「法の定義は，ほんの些細な行為が，予期せぬ方向に推移し，自殺等の重大な事態に至ってしまうことがあるという事実を教訓として学び取り規定している」とされ，初期段階のいじめであっても学校が組織として把握し（いじめの認知），見守り，必要に応じて指導し，解決につなげることが重要であることが述べられている。加えて，具体例として「Ａさんが算数の問題を一生懸命に考えていたところ，隣の席の算数が得意なＢさんは，解き方と答えを教えてあげた。Ａさんは，あと一息で正解にたどり着くところであり，答えを聴いた途端に泣き出してしまった。このことでＢさんは困惑してしまった」というケースが提示され，法第2条の定義に照らし，ＡさんとＢさんが一定の人的関係にあること，ＢさんがＡさんに解き方と答えを教えた行為は心理的又は物理的な影響を与える行為であること，そしてＡさんは泣き出しており苦痛を感じたと認められることから，いじめとして認知し，組織的対応を行うことが強調されている。

このケースは，いじめという言葉を使わずに指導する例として挙げられているが，指導後にも同様の行為が続くような場合には，児童とその保護者にこれが法の定義に照らしていじめに該当することを伝えることも記されている。おそらくは，児童生徒や保護者のみならず教職員も含めて，従前の定義のイメージが残存しており，法に基づく新しい定義に対して「あまりに広すぎる」「いじめ対応に忙殺される日常になり，他に何もできなくなる」といった声が聞こえてくるかもしれない。しかしながら，この資料の冒頭にあるように，ほんの些細な行為が重大事態に至るかもしれないことを念頭に置くと，いじめの定義は広くせざるを得ないこと，そしていじめ対応が日常と化すことさえもむしろ肯定的に捉える必要があるのかもしれない。１つには，他に何もできなくなるという場合の「他」とは何か，厳しい言い方をすれば，いじめ対応を後回しにするほど優先順位の高い教育活動が本当に存在するのかどうかを問い直す契機になる。もう１つには，いじめ対応とはこれまで認識していなかった日常の教育活動を改めていじめの未然防止や早期対応といった視点から見つめ直す契機になること，場合によっては「他」の教育活動と考えていた中にいじめの未然防止や早期対応の機会が含まれていると気づくことが考えられる。

換言すれば，法による定義が極めて広いものとなったことを受けて，いじめに関する様々な認識や言説を見直さなければならない時期に来ている。例えば，しばしば掲げられてきた「いじめ撲滅」「いじめはゼロでなければならない」というスローガンは，従前の定義にあるような深刻なケースを念頭に置いているように思われ，現行法の定義に基づく対応を推進する上では，こうしたゼロ志向的な発想からの脱却が必要になる。法に基づいて積極的にいじめを認知し，それをきっかけとして複数の教職員で情報を共有しながら多面的・多角的に児童生徒理解を深めたり，学級や学年集団全体の成長を促したりする取組を展開することの方が，単にゼロ報告を誇るよりも教育的に価値があると考えたい。また同時に，いじめを認知したからといって，それが加害児童生徒を処罰することに直結するわけではない点にも留意したい。一般論としては「毅然とした対応が必要」と語られることもあるが，上述のＡさんとＢさんの事例のように，相手のために良かれと思って実行したはずの助言が期せずして加害行為となる場合などは，単なる「叱責」ではなく，「丁寧な説明」を通して相互理解の促進を図り，関わり方のスキルを学ぶ機会となるような対応の方が適切な場合も大いに考えられる。

なお，次節で詳述するが，いじめの認知は組織的に行うものであり（国立教育政策研究所生

徒指導・進路指導研究センター，2015)，学級担任１人の判断に委ねられる性質のものではない点にも注意が必要である。法によるいじめの定義とそれに基づくいじめの認知が教職員の共通認識となり，「チーム学校」として専門家も含めた校内外の連携による未然防止と早期対応に取り組むことが学校に求められている。その際，法によるいじめの定義の広さが児童等の心理的なメカニズムとどのように関係するのかについて考察しておくことは有意義であろう。

(3)「焦点モデル」から考える心身の苦痛

上述したように，法に基づくいじめの定義は，一見些細な行為も含めていじめと認知できるよう，行為者の意図に関わらず，行為の対象となった児童等の心身の苦痛をもたらしたかどうかという影響（結果）に着目するものとなっている。この定義と関連づけて理解しておきたい青年心理学の理論として，Coleman（1974）による「焦点モデル（focal model)」を取り上げたい。焦点理論とも訳されるこのモデルは，多くの青年が一つの時期に一つの問題に焦点を合わせて乗り越えている様子を示していて，見方を変えるならば，一部の青年にとっては一時期に複数の危機が重複し，焦点を絞って乗り越えるという対処が難しく，結果として不適応に陥りやすくなると考えられる。この考え方をいじめ問題に敷衍すると，一つひとつの行為は一見小さなものであったとしても，それが比較的短い期間のうちに繰り返されたり，複数の加害者からの行為が重なったりすることによって，すなわち危機が重複することによって，行為の対象となっている被害者にとっての心身の苦痛が著しく増大し，おそらくは，各行為が単独でもたらすと想像される心身の苦痛の総和よりもはるかに大きな苦痛が結果として生じると推測される。

特に，従前の定義にあった文言のような「一方的」「継続的」な「攻撃」が多人数から繰り返されているような，いわば「わかりやすい事例」の場合には，この焦点モデルを持ち出すまでもなく，「深刻な苦痛」について理解することができると思われる。一方で，その都度「解決」したように見えても，被害者にとっては一連の出来事として経験されているようなケースでは，しばしば心身の苦痛が過小評価されかねないので注意が必要であろう。とりわけ，複数年度や複数の学校種にまたがっている事案の場合には，学級担任等も入れ替わっていて，情報が共有されていないために，「焦点モデル」に基づく危機の重複による影響の増大について推測が難しくなることも考えられる。ゆえに，心身の苦痛を被害者本人の経験に寄り添って理解するためには，時系列的な事実の確認を徹底し，より確実な引継ぎを行うことが必要である。たとえ「解決済み」と評価されている事案であっても，水面下で継続しているおそれも含めて情報を共有しておかなければならない。

ここで注意が必要なのは，焦点モデルが指摘する一つひとつの「問題」というのが必ずしもいじめに限定されるわけではないことである。すなわち，いじめによりもたらされる心身の苦痛の内容や程度は，同時期に生じているいじめ以外の出来事からの影響も受けることになる。それゆえに，いじめと認知された加害行為の内容と，その結果として生じたとされる被害者の心身の苦痛の程度との間に見かけ上の著しい乖離が生じるおそれがある。すなわち「この程度の行為でそんなに苦痛を感じるはずがない」といった見方で，加害者にとっては罪悪感が持ちづらく，被害者を支援する立場にあるはずの教師にとっても「気にしすぎではないか」「わざと大げさに騒ぎ立てているだけではないか」という思いが生じるかもしれない。しかしながら，被害者本人にとっては決して大げさな主張をしているわけではなく，いじめ以外の事柄も含めた様々な困難に直面して弱っているところにいじめによる影響が相乗的に積み重なっていて，

些細に思われる行為であっても実際に強い苦痛として経験される。そう考えると，しばしば教育的な意図を持って発せられる「自分がされて嫌なことは，相手にもしてはいけない」という一見もっともらしいメッセージも，決していじめ対策の万能薬とは言えなくなる。すなわち，ある行為を自分がされた場合の苦痛が「１」であるとして，それが相手にとっての苦痛も「１」であるとは限らず，場合によっては「最後の藁１本」として「５」にも「10」にも「100」にもなるおそれがあることに想像力を働かせなければならない。つまり，自分の感じ方と相手の感じ方は異なるという，考えてみれば当たり前の，しかし忘れられがちなこの事実に向き合うことを促す指導が求められるだろう。この点については次節のいじめの重大事態への対応においてさらに掘り下げたい。

２．いじめの重大事態と「共感的理解」

(1) 重大事態の定義と調査～「疑い」に着目して～

法28条では「学校の設置者又はその設置する学校は，次に掲げる場合には，その事態（以下「重大事態」という。）に対処し，及び当該重大事態と同種の事態の発生の防止に資するため，速やかに，当該学校の設置者又はその設置する学校の下に組織を設け，質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うものとする」と定められている。そして，その「重大事態」とは「いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命，心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき」及び「いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき」の２つである。前者は「生命心身財産重大事態」または「１号重大事態」，後者は「不登校重大事態」または「２号重大事態」と呼ばれることがある。

ここで注意すべきなのは，いずれの重大事態においても，その定義に「疑いがあると認めるとき」という文言が含まれている点である。すなわち，事実関係が確定した段階で重大事態としての対応を開始するのではなく，あくまで「疑い」が生じた段階で調査を開始しなければならない（文部科学省，2017a）。したがって，しばしば見受けられる「重大事態の疑い」という表現は上記の定義から考えると冗長であり，あくまで「疑い＝重大事態」という認識を出発点とし，その上で事実関係を明確にするために，法に基づく調査を行うという順序になる。加えて，児童等及び保護者から「いじめられて重大事態に至っている」との申立てがあった場合にも，当然に「疑いがある」状態となることから，重大事態として対応することにも留意が必要である（平成25年6月19日，衆議院文部科学委員会「いじめ防止対策推進法案に対する附帯決議」等を参照）。前節（3）で取り上げた「焦点モデル」の視点からは，被害者の心身の苦痛の大きさについて，必ずしも周囲が具体的かつ適切に想像できるとは限らないケースも考えられ，こうした当事者からの申立てを重大事態把握の入口として明らかにしておくことは極めて重要であると思われる。

なお，「疑いがある」ことを出発点として調査をした結果，いじめの事実が確認されなかったという結論になることもありうる。実際，文部科学省（2017b）による「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」の結果を見ると，「重大事態」発生件数は314件（平成26年度は449件）であり，生命心身財産重大事態が130件（同92件），不登校重大事態が219件（同385件）となっているが（１つの事案が両方の重大事態に計上される場合があるため合計は一致しない），調査の結果としていじめが確認されなかった事案が，それぞれの重

大事態で６件と15件であった。ただし，法第28条による重大事態の調査をもって最終確定というわけではなく，調査報告書に対する被害児童生徒・保護者の意見も踏まえながら，国立学校の場合には文部科学大臣が，公立学校の場合には地方公共団体の長，そして私立学校の場合には都道府県知事が附属機関を設けて，再調査等を行うことができる（法第29～31条）。

(2) 重大事態の調査組織～学校における対応可能性を考慮して～

法第28条では，調査主体は，学校の設置者又はその設置する学校とされており，事案の性質によって学校の設置者が判断することとされている。報道等で目にすることの多いパタンは，学校の設置者が「第三者調査委員会」といった名称で調査組織を作る例であり，弁護士，精神科医，学識経験者，心理・福祉の専門家等が職能団体からの推薦によって選任されていることが多いと見られる。また，法第14条第３項に規定されている教育委員会の附属機関がこの調査組織を兼ねることもできる。しかしながら，迅速な対応という観点からは，学校の設置者が調査主体となる場合，第三者調査委員会を新たに立ち上げるための人選等に相当の時間を要することも考えられる。また，常設の附属機関が調査組織を兼ねて迅速に調査を開始するとしても，並行して現在進行形で指導・支援する体制づくりを後押しするには学校現場との距離が障壁になることも懸念される。ゆえに，指導や支援が調査と同時並行的に行われる場合には，学校が調査主体となることを第一選択として考えるのが迅速な対応を図る上で妥当であるように思われる。特に不登校重大事態の場合には，学校復帰に向けた支援も想定され，文部科学省初等中等教育局（2016）による「不登校重大事態に係る調査の指針」においては，学校が調査主体となることが原則とされている。ただし，学校と当事者の信頼関係が著しく損なわれているなど，学校の設置者による調査の方が望ましい場合も考えられ，状況に応じた判断が必要である。

学校が調査主体となる場合，学校の設置者が主体となる時と同様に一から「第三者調査委員会」を組織することも考えられるが，法22条による「学校におけるいじめ防止等の対策のための組織」（以下「学校いじめ対策組織」と略記）が常設の校務分掌として校内に必ず置かれており，これを母体として専門家等の第三者を構成員として加えて調査組織とすることが可能である。また，法第23条第２項では「児童等がいじめを受けていると思われるときは，速やかに，当該児童等に係るいじめの事実の有無の確認を行うための措置を講ずる」ことが規定されており，その措置により事実関係の全貌が明らかにされていて，関係者の納得が得られている場合には，あらためて調査組織を立ち上げない場合も考えられる。

いずれにしても，重大な被害が生じているおそれのある児童等にとって安全・安心な環境を確保することが大切であり，保護者との信頼関係の構築など，日常的な教育活動における取り組みが迅速な対応の土台になると考えられる。不登校重大事態の場合には，重大事態となる前の段階から学校いじめ対策組織に情報が集約されていること，教育相談担当や特別支援教育コーディネーターとの連携，さらには管理職を通して校外の専門機関等との連携を促進する必要があると考えられるが，この点については次節で詳述する。

(3) 重大事態の対応及び未然防止と「共感的理解」～「焦点モデル」を踏まえて～

ここで，前節で取り上げた「焦点モデル」を踏まえながら，重大事態の対応及び未然防止において重要となる視点を考えてみたい。重大事態の中でも，最も避けたいのは生命が失われる事態である。NPO法人ライフリンク（2013）の調査によると，自殺の危機要因として７カテ

ゴリーに渡って計69個の要因が挙げられ，自殺で亡くなった人は平均3.9個の危機要因を抱えていたことが示されている。このことは，焦点モデルが示すように，複数の要因に同時期に直面していたことが推察され，裏返すと，１つだけの要因で自殺に至るケースは少ないと考えられる。また，健康問題に分類されるうつ病は，自殺の一歩手前の要因であると同時に，うつ病が発現するまでに連鎖してきた要因の数は3.6個あることが報告されており，他の様々な要因によって引き起こされた「結果」でもあることがわかる。また，「まったく同じ亡くなり方をしているという人はひとりもいなかった」と記述した上で，危機要因の経路としていくつかの例が挙げられ，いじめに関連するところでは，「犯罪被害（性的暴行）→精神疾患→失業＋失恋→自殺」，「いじめ→学業不振＋学内の人間関係（教師と）→自殺」といった例が挙げられている（「→」は連鎖を，「＋」は問題が新たに加わってきたことを示す）。

以上のような知見から，おそらくは，生命心身財産重大事態のみならず不登校重大事態も含めて，複数の危機要因が連鎖・重複していることが推察され，その全貌把握が重大事態に係る調査の課題となると言える。一方で，未然防止の観点からは，重大事態に至る前のプロセスにおいて複数の危機要因の存在が想定されることを踏まえ，その危機要因一つひとつに対して支援の可能性があること，すなわち，日常的･継続的な教育相談等の関わりの中で，教師やスクールカウンセラー等の支援者がいわゆるカウンセリング・マインドに基づく「共感的理解」を示すことが，当事者にとって安全・安心を実感する第一歩につながるのではないかと期待される。ただし，焦点モデルを踏まえた場合，単に危機要因一つひとつに対して共感的理解がその都度示されるだけでは不十分かもしれない。すなわち，複数の危機要因が連鎖・重複していることが当事者の心身の苦痛を著しく増大させると考えられるので，２つめ以降の危機要因に直面した際の支援においては，連鎖・重複による苦痛の増大それ自体への共感的理解が求められると言える。換言すれば，連鎖・重複への共感的理解がなされなければ，いじめの影響としての心身の苦痛が過小評価されたと感じ，教師をはじめとする支援者にさえ理解されなかったということがさらなる苦痛として経験され，事態を大きく悪化させるおそれがある。

そもそも，焦点モデルに照らして危機要因の連鎖・重複の影響を想定するならば，いじめの重大事態に至るまでのプロセスにおけるいじめ以外の様々な危機要因にも注意が必要であり，日常の教育場面において当該児童等がどのような困難に直面しているのかについての情報が法第22条による学校いじめ対策組織において集約・共有されている必要があると考えられる。すなわち，いじめの重大事態への対処においても，重大事態の未然防止，すなわちいじめの早期対応においても，さらには根本的ないじめ自体の未然防止においても，いじめ以外の様々な危機要因を見渡しながら児童生徒理解を図り，必要な支援を積極的に提供する体制の構築が求められる。

３．学校心理学から見た学校いじめ対策組織の可能性

(1) 学校いじめ対策組織に期待される役割～ユニバーサルデザインの実現へ～

１節でも述べたように，いじめの認知は組織で行うこととされており（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2015），法第22条による学校いじめ対策組織が機能するか否かは，このいじめの認知という出発点にかかっている。いじめの認知に関わる多面的・多角的な情報収集のために，経験の少ない新任・若手の学級担任への助言・支援を行うことはもちろんであるが，法の施行から年数が浅いことを考慮すれば，教職経験年数を問わず，いじめの

定義や重大事態の対処等について最新の動向を知るための研修の機会が保障されることも重要である。その上で，具体的ないじめの事案への対応にあたっては，必要な情報を共有しながら，校内外の連携により効果的な手立てを講じることが求められると考えられ，その中心的役割を担うのが学校いじめ対策組織と言える。

学校心理学では，学校教育の一環として一人ひとりの児童生徒が発達し，学校で直面する問題状況を解決するための援助の提供を「心理教育的援助サービス」と呼び，すべての児童生徒が対象となる一次的援助サービス，苦戦し始めた一部の児童生徒を対象とする二次的援助サービス，そして特別な教育のニーズのある児童生徒を対象とする三次的援助サービスに区分される（石隈，1999）。この枠組みから考えると，学校いじめ対策組織は，いじめの未然防止から重大事態への対応まで，すなわち一次的援助サービスから三次的援助サービスまでをトータルにコーディネートする役割を担っていると考えられる。しかも，焦点モデルの視点からは，重大事態への対応を含む三次的援助サービスはもちろん，その手前にある二次的援助サービスの段階で，いじめ以外の苦戦にもアンテナを向けながら，重大事態に至らないよう支援を行うことが求められることになる。

いじめ以外の苦戦を考える枠組みとしては，学習，心理・社会，進路，健康という学校心理学における４つの援助領域が挙げられ，複数の危機要因に直面している場合には，いずれか1つでも解決あるいは軽減できるような支援が必要である。この中でも，特に学校生活に占める時間的長さ及び他の領域の危機要因との連鎖・重複の起きやすさといった点から留意しなければならないのは学習領域であると考えられる。例えば，学習領域の危機から進路領域の危機へ連鎖は容易に想像され，健康領域の危機から学習領域の危機への連鎖も考えられる。さらには学習領域と心理・社会領域の危機の重複としては，いわゆるアクティブラーニング（今日的には「主体的・対話的で深い学び」）と呼ばれるような授業形態における対人関係を含むような困難さへの直面が想定される。そうした場合，障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法，平成25年法律第65号）に基づく「合理的配慮」の提供，あるいは障害の診断の有無に関わらず，誰にとっても学びやすい環境を提供するユニバーサルデザインの考え方に基づく学習環境づくりが課題となり，特別支援教育及びインクルーシブ教育システムの枠組みといじめの未然防止や早期対応を関連づけて学校教育相談体制を構築する必要があると考えられる。法第22条による学校いじめ対策組織は，そうした学習環境づくりを含む全体像の中に位置づけられてこそ十分に機能することが可能になるのではないだろうか。

(2) カリキュラムマネジメントと心理教育的援助サービスの接続

そもそもアクティブラーニングという言葉は大学教育から始まったものであるが，大学におけるアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境を論じている原田・枝廣（2017）は，演習形式の授業における自閉スペクトラム症（ASD）の大学生の困難について，対人関係上の苦手さ，曖昧な指示・質問への苦手さ，聴覚情報への苦手さ（視覚優位），柔軟な対応への苦手さ，見通しの無い状況への不安・混乱，ざわつきへの苦手さ（聴覚過敏）の６つの苦手さを整理し，計17の困難を例示しながら支援策の例を挙げている。例えば，対人関係上の苦手さから「自分からペアやグループを作ることができない」「他の学生の前で発表することができない」場合には，支援策として「教員がペアやグループを決める」「発表のみ教員と１対１で行う」「誰もいない場所で発表した内容を録画しておき，それを受講者に見せる」

「発表内容をタイプし，PCやタブレットの読み上げ機能で発表する」ことが挙げられている。また，ざわつきへの苦手さから「グループ作業において，他のグループでの話し声等，周囲のざわざわした音が不快で耐えられない」場合には，「グループでマイクを使うようにし，マイクの出力をスピーカーではなくヘッドフォンで聞くようにすれば，聞くべき音を騒音から分離して聞くことができる」「どうしても耐えられない場合は，別室でのグループ作業を許可する」ことが示されている。

こうして例示されている困難やその支援策は，決して大学に入って初めて必要となるものではなく，初等中等教育の段階においても支援の対象になるケースであると考えられる。しかも，ペアやグループ作りといった場面は，配慮に欠けたまま進められた場合には，結果としていじめと認知される行為が発生しやすい瞬間でもあるように思われ，合理的配慮の不提供が重大事態に至るプロセスの始まりになるおそれもある。こうした合理的配慮あるいはユニバーサルデザインについて，実質的に効果を持つ取組を展開するためには，組織的な「カリキュラムマネジメント」の視点が欠かせない。カリキュラムマネジメントと言えば，教科等横断的な視点による教育内容の組織的な配列という側面が強調される傾向にあるが，児童生徒の姿や地域の現状等に関する調査やデータに基づく教育課程の編成・実施・評価と改善を図るPDCAサイクルの確立，加えて，教育内容と教育活動に必要な人的・物的資源等を活用しながら効果的に組み合わせることまで，大きく3つの側面を含む概念である（文部科学省中央教育審議会教育課程部会，2016）。上記の例にあったPCやタブレットの読み上げ機能の使用や別室でのグループ作業の許可などは，まさに物的資源の調整も必要とする支援策である。ゆえに，上述した3つの心理教育的援助サービスのすべてを有機的に結びつける上で，学校いじめ対策組織によるコーディネートと，このカリキュラムマネジメントが車の両輪として機能する必要があり，特別支援教育コーディネーターと管理職がいわば車軸のような形で両者を繋ぐ役割を果たすことが一つの理想像として思い描かれる。

2017年に告示された新学習指導要領及びその解説では，「障害のある生徒などについては，学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うこと」が各教科で記され，合理的配慮及びユニバーサルデザインがカリキュラムマネジメントの課題として明確に位置づけられたと考えられる。このことは，一見するといじめ問題と直結しないように思われるかもしれないが，上述した心理教育的援助サービスの枠組みからは大きな意味を持つ変化であると言える。それは，いじめ対応をはじめ，二次的及び三次的援助サービスの対象となる児童等が同時に一次的援助サービスの対象でもあること，そして，当該児童等への二次的及び三次的援助サービスの内容を踏まえて，おそらくは一次的援助サービスの改善，典型的にはユニバーサルデザインの深化が図られ，その対象とはなっていない他の児童等もその改善された一次的援助サービスを受けるという関係になる。上述したアクティブラーニングに伴う困難は，どの児童等にも多かれ少なかれ直面する可能性があり，一次的援助サービスのあり方がいじめの未然防止においては特に重要になると考えられる。大西・黒川・吉田（2009）の調査では，教師の「受容・親近・自信・客観」という態度が加害傾向を抑制し，一方で「怖さ」は抑制効果を持たず，「不適切な権力の行使」は逆に加害傾向を促進することが見出されている。すなわち，受容的で親近感があり，支援者としての教師が自信を持って向き合い，客観的な目で分け隔てなく指導・支援してもらえるという感覚は，自分がいずれ何らかの困難に直面した時に，合理的配慮をはじめとする様々な支援が受けられるだろうという安

心感・信頼感をもたらしている可能性が考えられ，そうした環境自体がいじめという形で異質な他者を排除する行為を抑制する方向に作用すると同時に，インクルージョン（包摂）そして共生社会の意味を体験的に学ぶ場になるのではないかと推測される。

(3)「社会に開かれた教育課程」による共生社会の実現～価値観の転換期へ～

新学習指導要領における「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念」が，いわゆる「社会に開かれた教育課程」という考え方をわかりやすく説明しているフレーズであると思われるが，その「よりよい社会を創る」という中身が，文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）が示すインクルーシブ教育システムの構築による「共生社会の形成」を含み込んでいると本稿では解釈してみたい。そうすると，本稿が中心的に取り上げた①「いじめ」，いじめと並ぶ生徒指導上の諸問題とされてきた②「不登校」（いじめによる不登校重大事態を含む），それらの未然防止あるいは早期対応等に取り組む③「インクルーシブ教育システム」の構築，特に合理的配慮の提供やユニバーサルデザインに基づく学習環境の整備，その実現に不可欠な④「カリキュラムマネジメント」の4つをつなげて考えることができると思われる。仮に，これら4つの改善・解決を要する課題についてそれぞれ独立に，相互に関連性を持たせないまま取り組むならば，教員にさらなる負担をもたらしかねず，しかも効果が上がりにくいことが想定され，昨今様々な場面で指摘されている多忙化・多忙感に拍車をかけてしまうことが危惧される。ゆえに，新学習指導要領が実施されるこの時期，①～④を束ねて考えることにより⑤「多忙化・多忙感の解消」を図るという，いわば「一石五鳥」の取組が求められていると言えるのではないだろうか。もちろん，現時点では「絵に描いた餅」に過ぎないかもしれないが，教師の多忙解消が急務な状況で，これまでよりも丁寧で行き届いた心理教育的援助サービスを提供するためには，学校教育に関わる様々な事柄の優先順位を再考しなければならないかもしれない。

仮に「通常の指導で忙しく，いじめ対応が後手に回った」というケースがあるならば，果たして被害者を置き去りにしてまで行われるべき「通常の指導」とは何か，その「通常の指導」を通して他の児童等はまさしく包摂の対極にある排除の論理を学習（誤学習）するおそれがあるのではないかといったことが厳しく問われることになるだろう。そして，生きづらい社会を前提として，そうした社会に適応するために，多少過酷な環境において自力でサバイバルスキルを身につけるべきだという価値観が背景にあるならば，１節で取り上げた焦点モデルの視点から，例えば「発達障害（の可能性）＋合理的配慮の不提供→学習のつまずき→いじめ被害→不登校（重大事態）」といった危機要因の連鎖・重複を招きかねないことが予想され，不適切な指導と言わざるを得ない結果をもたらすおそれがある。現状としては「生きづらい社会」であるとしても，これから「生きやすい社会」の担い手を育てることが学校教育に求められており，まずは学校・学級内が共生社会として機能することを通して，いわば「生きづらい社会への適応」から「生きやすい社会の創造」に向けての転換を図ることこそが追求されなければならない時代を迎えていると思われる。

こうした価値観の転換は，門脇（2010）の表現を借りると，「メリトクラシー（能力主義）」から「ディーセントクラシー」への転換とも言える。ディーセントクラシーは門脇の造語であるが，「寛容主義」とでも訳されるような概念であり，競争する教育ではなく，社会づくりへの参画意欲と問題解決のための知恵と能力を指すコンピテンシーを育てる教育への転換が必要

ということになる。そうした価値観の転換期が始まりつつある今，いじめについての新しい認識を軸足あるいは指標として，単にいじめ自体の形式的な解決にとどまらない，学習観や学力観さらには発達観やキャリア観の転換にもつながるような，上述した「一石五鳥」の取り組みを具体的な形にしていくことが喫緊の課題であると考えられる。

今後の課題～まとめに代えて～

本稿では紙数の都合で触れることができなかった課題について，今後の課題として記しておきたい。１つには，３節の最後で言及した学習観や学力観等の転換といじめとの関係についてのより具体的な検討が残されている。各教科等の学習活動全体の中で培われるコンピテンシーの中身として，さらには初等中等教育から高等教育そして生涯学習までを貫く共生社会を支える土台として，例えば心理学における批判的思考（クリティカルシンキング）の概念に着目しながら，それと21世紀型スキルとしての市民性（シティズンシップ）を関連づけている論考（楠見，2013）などを参考に，そうした視座から新学習指導要領の「特別の教科 道徳」及び「特別活動」等におけるいじめに関する記述を整理するような試みも今後の課題になると思われる。同時に，発達観やキャリア観の転換について，共生社会の実現に向けた合理的配慮やユニバーサルデザインのあり方に関連づけながら，例えば発達障害の具体的特徴といじめの関係について言及しながら学級経営を論じている楠（2012）などを参考に，稿を改めて論じたい。

もう１つには，文部科学省の教育相談等に関する調査研究協力者会議報告（平成29年１月）にまとめられているスクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーをはじめ，校外の専門家の役割にも着目しながら，校内外の連携を含む学校教育相談体制の具体的な内容について，いじめの未然防止及び早期対応との関係から整理する必要があると感じている。スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーに加えて，スクールロイヤーの制度的導入の動きも注目される中，例えば，弁護士によるいじめ予防授業の取り組み（第二東京弁護士会，2017）などを参考に，上述した「一石五鳥」のうち，特にカリキュラムマネジメントの視点から見た各教科等といじめとの関連づけの可能性についても検討を試みたい。

引用文献

Coleman, J.（1974）. *Relationships in Adolescence.* Routledge and Kegan Paul. London.

第二東京弁護士会（子どもの権利に関する委員会，法教育の普及･推進に関する委員会）（2017）. 小学生のための弁護士によるいじめ予防授業　清水書院

原田新・枝廣和憲（2017）. 大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察　岡山大学教師教育開発センター紀要, *7*, 137-146.

石隈利紀（1999）. 学校心理学：教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス　誠信書房

門脇厚司（2010）. 社会力を育てる：新しい「学び」の構想　岩波新書

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2009）. 生徒指導資料第１集（改訂版）生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導：データに見る生徒指導の課題と展望　ぎょうせい

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）. 学校の「組織」で行ういじめ「認知」の手順　生徒指導リーフ19　Retrieved from http://www.nier.go.jp/shido/leaf/

leaf19.pdf （2017年９月22日閲覧）
楠見孝（2013）．良き市民のための批判的思考（特集：批判的思考と心理学） 心理学ワールド，*61*, 5-8.
楠凡之（2012）．自閉症スペクトラム障害の子供への発達援助と学級づくり 高文研
文部科学省（2016）．資料１ いじめの認知について いじめ防止対策協議会（平成28年度）（第5回）配布資料 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/124/shiryo/1378716.htm（2017年9月22日閲覧）
文部科学省（2017a）．いじめの重大事態の調査に関するガイドライン（平成29年３月）
文部科学省（2017b）．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」の確定値の公表について Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/1382696.htm（2017年10月1日閲覧）
文部科学省中央教育審議会教育課程部会（2016）．幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年12月）
文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告） Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
（2017年10月１日閲覧）
文部科学省初等中等教育局（2016）．不登校重大事態に係る調査の指針（平成28年３月）
NPO法人ライフリンク（2013）．自殺実態白書2013【第一版】（2013年３月） Retrieved from http://www.lifelink.or.jp/hp/whitepaper.html（2017年10月１日閲覧）
大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和（2009）．児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響：学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して 教育心理学研究，*57*, 324-335.
横浜市いじめ問題専門委員会（2017）．いじめ重大事態に関する事案の経過と問題点 平成28年度第６回横浜市いじめ問題専門委員会 資料２ Retrieved from http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/shingikai/ijime/shiryo290224.pdf（2017年９月22日閲覧）