

論 文

知的障害児におけるインクルーシブ教育の潮流で起きていること
—— 不可避的いじめの問題とその対応 ——

江 口 昇 勇

日本福祉大学 スポーツ科学部

What Is Happening in the Trend of Inclusive Education
for Children with Intellectual Disabilities
- Inevitable Bullying Problem and How to Handle It -

Norio EGUCHI

Faculty of Sport Sciences, Nihon Fukushi University

Keywords : 知的障害, インクルーシブ, いじめ, 影, 成長

Abstract

Trends of inclusive education are also active in education for children with intellectual disabilities today. However, although it is satisfactory as a philosophy, it is also a fact that confusion caused by inclusive education is occurring in actual sites. Of course, the elements of light as a philosophy and the shadow problem interlace, where various contradictions are emerging. In this thesis I mentioned various problems found from the practice of integrated camp which the author experienced. And, I picked up the bullying problem as a concrete example of the universal darkness that humans have unavoidable in advancing inclusive education, that is, "shadow" in Jung's analytical psychology. I would like to present a methodology to passively live from bullying, without neglecting bullying, neglecting only bullying.

和文

今日、知的障害児の教育においてもインクルーシブ教育の潮流が盛んである。しかし、理念としては申し分ないものの、実際の学校現場ではインクルーシブ教育による混乱が生じていることも事実である。当然ながら、そこでは理念としての光の要素と影の問題が交錯し、様々な矛盾が顕になっている。本論では筆者が体験した統合キャンプの実践から見出された諸問題に言及した。そして、インクルーシブ教育を進める上で避けることができない、人間が普遍的に持つ闇の部分、つまりユングの分析心理学という「影」の具体例として、いじめの問題を取り上げた。いじめを消極的、否定的にばかり捉えず、いじめから逞しく生きていく方法論を提示したい。

はじめに

筆者の知的障害児・者との関わりは教養部時代、ボランティアとして障害幼児の療育に関与したことに始まる。その当時、知的障害者と健常者との差別のない共生を目指した実験的生活も僅かながら体験した。その後、知的障害児・者臨床に本格的に関わりたいと決意、理学部から教育学部に転学部した。学部及び大学院を通して障害幼児の療育（村上・江口他 1982）と母親へのグループ・カウンセリングに携わった（江口 1990a）。その間、特別支援学級に1年間通い、教師の補助的役割を担いながら知的障害児の発達を観察した（江口 1990b）。院修了後は精神障害者への心理療法が中心となった（江口 1990c, 2007h）が、細々ながら知的障害者の授産所や更生施設に勤務する職員を対象に研究会（通称；酔妖怪）を主催し、卒後研修の一翼を担った（江口 1991）。直接的な知的障害児・者への臨床からしばらく遠ざかっていたが、スクールカウンセラー（以下、SCと記述）活用事業（1996開始）の二年目からSCに就任、公立中学、中高一貫私立学校、昼間定時制高校等の教育現場で知的障害や発達障害、愛着障害の子どもたちと再び関わるようになった。教育現場におけるSCの機能を様々な角度から考察する（江口 1998, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005）とともに、クラスの中で不適応を示す障害児の諸問題や教師が困惑する障害児を持つ保護者への対応について実践報告した（江口 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2007g, 2007h）。

．インクルーシブ教育の潮流

1. インクルーシブ教育とは

中央教育審議会初等中等教育分科会（平成24年7月23日）が報告した「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」によると「障害者の権利に関する条約第24条によれば、『インクルーシブ教育システム』（inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が『general education system』（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個

人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている。（中略）共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。」と記載されている。

インクルーシブ教育の概念が提唱されるよりはるか以前、筆者は学生当時、ノーマリゼーションの考え方、つまり「障害者も普通の市民の通常な生活状態を享受することは当たり前」であるという志向性を持ち、障害者と健常者との差別のない共生のあり方に関心をもっていた。それを先取りした形で一時、実験的共生生活を経験したが、現実的には知的障害者が仕事先で問題を起こすと会社の上司が健常者と判断される私たちに「当事者（知的障害者）に注意してほしい。」と依頼があり、筆者は共生と管理の矛盾を感じて、この方向性で推進する自信がなくなった。そこで自らの進路を「心理臨床の専門家として知的障害児・者への支援を行う」方向へ転換した。その当時、同時並行で障害児と健常児の共生生活、つまりインテグレーション（統合）に関心があり、社会福祉法人あさみどりの会が主催する「なかよしキャンプ」（江口 1975, 1976）と朝日新聞社厚生文化事業団が主催する「アサヒ・キャンプ」にコミットした（江口 1984, 1985, 1990d, 2000a）。若気の至りとはいえ、ほんのひと時、障害者と共生・共同生活を行うことで何が生じるかに強い関心を持ったり、実験的キャンプに参加したのであるが、その頃の時代背景として「全共闘運動」の思想である「造反有理」がまだ社会内で影響力をもち、社会を自分たちの手で変えられるかもしれないという「共同幻想」が働いていたからではないかと思う。その意味では閉塞の状況で呻吟する今の若者よりもしあわせな青春時代を過ごしたと回想する。

最近では障害の多様性が見られ、中でも特異なあり方として性同一性障害を訴える小中学生が複数、相談に現れるようになった。中には学校側の対応を相談される事

案が出てきており、こうした性的マイノリティの人たちに対してもインクルーシブ教育の射程に入れて対応を考える時代がそこまで来ていると考える。幸い、私が関与した事例では学校側の受容的対応や周囲の子どもたちの受け入れがあって事なきを得ている。

2. インクルーシブ教育の光と影

インクルーシブ教育が今後の教育現場において目指すべき方向性であるということは喜ばしいことと歓迎したいし、是非、それが適正に推進されることを願うばかりである。だがその一方で、既にそれらを先取りした形で起きている諸現象の中で、現場での不協和音が少なからず筆者の耳に届いている。そのいくつかを例示したい。秘密保持を履行するため制限のある表現となることをお断りする。その一例は、ある保護者の希望で一人の重症心身障碍児（寝たきりで言葉は発せられず、言葉の理解もできない。痰が詰まるために吸引が必要で有資格者が対応する必要がある）が通常学級に入級した。行政は複数の補助支援員と吸引の有資格者を配置し、支援に当たることになった。保護者は我が子の教育環境確保のため、様々な人的、物理的環境整備を支援団体の協力を得て要請、教育委員会はその要請にできるだけ応える体制で望み、小学校から中学まで過ごした。保護者は更に公立高校への進学を希望し、尽力している。筆者はたまたま補助員としてその子どもの支援をしてきた方から長年の経過を聴いてきた。その方の感想として、「保護者の希望を受け入れての支援は理解できるが、その子どもを直接、長年見てきた立場からすると、本当にこのあり方がその子の発達援助に適していたかは疑問を感じる。」という言葉を重ねて受け止めた。この事例はインクルーシブ教育の目指すべき典型例と考えられそうであるし、それを支援する団体も数多くあって、今後、こうした潮流が広がって行くと思われる。筆者は決してそれに異を唱えるつもりはない、しかし、保護者が我が子を教育現場に任せっきりで、自己実現のためにいろいろなことに挑戦していると聞くと、若干、疑問が生じる。その補助員の方がぼそっと語られた、「もし、あの子が特別支援学校で同じような障碍を持った子どもたちと一緒に、本当の専門家による教育や様々な援助を受けていたら、もう少し発達が進んだのではないか。」という指摘は大切な視点であると思う。通常学級の教師は多くは障碍児教育の専門家ではなく、特別支援学級においても必ずしも専門家ばかりで

構成されていないのが実情である。その場合、場所の提供という形の協力はありえても、専門の支援ができるように訓練されていない。むしろそうした専門の教師は今日的には特別支援学校に偏在していて、数が限られている以上、通級指導を行うことまでがそのできる限界のように思われる。

また別の例では、かつての教え子である特別支援教育関係者から聞いたエピソードや、公的相談機関に勤務していて間接的に関与するエピソードとして、今日では障碍別の特別支援学級が容易に設置できる状況があり、従来であれば特別支援学校に入学していた視覚障碍、聴覚障碍、肢体不自由の子どもたちが地域の小中学校の特別支援学級に入学することが多くなっている。これもインクルーシブ教育の潮流である。しかし、性急に設置された特別支援学級には十分に訓練・研修を受けていない教員が配置され、彼らは不案内な領域で専門家として期待される中、不安いっぱい教育に当たることになる。知的障碍も専門性を有することは大変であるが視覚、聴覚、肢体不自由においては専門的知識と技術がないと対応不可能な領域である。これらの問題は時間推移の中で徐々に是正されていくと思われるものの、今日的混乱は充分、推測された。にもかかわらず、その場しのぎの対応は負担を最先端の教員個人に転嫁せしめ押し付けることになり、不条理を覚えるのは筆者だけではないと思われる。これらのエピソードは、理想を掲げることと、それに追いつかない現場とのギャップを如実に示す好例を考える。本論では、理想論や建前論に対して、人間の本質や現実の諸々の問題を提示して、インクルーシブ教育の光と影について考察していきたいと考える。

3. 障碍児と健常児の統合（インテグレーション）を目指したアサヒ・キャンプの体験

先にも触れたが、筆者は20代後半から朝日新聞社厚生文化事業団が主催するアサヒ・キャンプに助言者として参加した。新聞社が撤退後、NPO法人としてアサヒ・キャンプは継続、通算して30年以上関わってきた。そこから巣立った学生から特別支援教育へ進む人たちが多くいて、このキャンプは子どもへの直接的支援だけでなく学生を鍛え、育てる上で大きな役割を果たしていると思っている。そこでの実践を大学の紀要（江口 1985, 2000a）にまとめ、著書にも一章として掲載（江口 1990d）した。その中でも印象に残ったのは、当初に取

り組んだ健常児と障碍児の統合 = インテグレーション・キャンプの体験である。筆者は先に理念と現実のギャップに言及したが、その原点はここにある。1グループ5人 {健常児 (3人) + 障碍児 (2人)} × 8グループが電気もガスもない厳しい自然環境の中で半ばサバイバル生活を3泊4日間送るという野心的というか、今にして思えばやや無謀な挑戦であった。その上、毎日スコールが降り、湿った材木で火を起こして炊事するのは至難の業であった。当然、障碍児はそうした作業に参加できないので、一人、川で満足そうに悦に入っている。最初是我慢している健常児も2日目になるとさすがに我慢ができず、障碍児に食事抜きを多数決で決める。学生カウンセラーがその状況を如何に判断するか、楽しみながら見ているとあっさり承認、障碍児は空腹からスタッフに食事をねだるという現象が顕われた。人間の本性がぶつかりあう凄まじい状況であった。十年近く関与しながら、目指すインテグレーションの中身を考えさせられた。

そこで筆者が見出したのは、以下のような現実である。

1) 目で見て分かる (了解できる) 障碍 VS 分かりにくい障碍 の格差

アサヒ・キャンプに参加する障碍児は知的障碍や自閉症以外にも、時には肢体不自由児もいた。その場合、健常児はその肢体不自由の子どもに対して、我先に支援を惜しまない、優しさそのものを示したのである。さすが選ばれた健常児たちと喜んだのもつかの間であった。肢体不自由児が場に慣れてきて車椅子を使って自由に行動できるようになった頃、車椅子の移動を援助しようとして数名の健常児が不自由児のところに近づいて支援を申し出た時、当該児から「もう自分でできるから大丈夫、ありがとう」と返したときの健常児の反応がショックであった。彼らは口々に「親切にしてあげたのに断るなんて生意気」、「何様のつもり」、「もう助けてあげない」と肢体不自由児を非難するのである。健常児からすれば親切を拒絶されたことへの怒りをぶつけたのであるが、客観的に見れば、健常児たちの「親切で優しい自分」という自己愛を傷つけられたことから来る反応であり、それは本当の共感から生じたものではない。相手を同情の対象、憐れみをかけてあげる対象と見ており、対等な関係はそこにない。同情とは、自分が相手より上の立場にあって、可哀想な対象に憐れみの感情を投影する行為である。共感とは、自分と相手との間に深い想いを相互に共有して初

めて可能な次元であり、インテグレーション (統合) を考える時、目指すべきは同情ではなく、共感である。故に、こうした現象を素材として、ありうるべき関係性について、丁寧に映し返していくことが筆者に与えられた本質的に望まれる対応である。しかし、実際はそこまでの介入はしていない。楽しみを追求するキャンプで修士や修道女のように精神性のみを追求するということは二律背反となり、優先順位をつけるとすればまずは楽しみを覚えることが重要と考えたからである。

2) 健常児の年齢やパーソナリティが及ぼす影響

このキャンプには意識の高い保護者が、我が子に障碍児への優しさを覚えさせるために送り込むというタイプが含まれている。そのために中学生で障碍児のお世話をするという意図で参加するケースが稀ではない。その場合、既に大人の風情で優しく障碍児を見守り、障碍児ができないことや明らかにわがままを言っている、それらを全て受容し、自分の本性を押し殺して対応している。一見、美しい姿ではあるが、それでは生々しい感情のぶつかり合いが生じなくて、「理想論的統合」が独り歩きして虚しさを覚えるのである。実際、教育現場で行われる健常児と障碍児の交流においてはこのようなやりとりで終始している感があり、「ただ、交流しました」で済ませているご都合主義を感じざるを得ない。むしろ、年少の健常児が障碍児の障碍を認知できない故、一生懸命教えようとして取っ組み合いの喧嘩に発展したり、どうしてできないの!と泣きながら学生カウンセラーに訴える姿を見て、交流の真のあり方はむしろ、こうしたことではないかと思った。それに影響を受けたのであろう、それまで何もやろうとしなかった障碍児がおずおずと新しいことに挑戦する場面があり、健常児の刺激を受けての変容が見られることも少ないながら散見できた。予定調和的な交流よりも、思いがけないハプニングから想定外の動きを期待することがキャンプの醍醐味であり、意味・意義であると信じたい。

3) インテグレーション・キャンプの間に着目

インテグレーション・キャンプを通して筆者がもっとも心を痛めたのは、キャンプ中の「いじめ」問題であった。参加する子どもの中には、親が我が子に何らかの障碍を疑い、手がかりを得ようとして密かに送り込まれた事例がある。今から40年も前のこと、今日のような意

味での発達障害概念 (ASD, ADHD, LD, DCD) はなかったし、ましてや虐待による愛着障害の概念も皆無であった。しかし、キャンプでは既にそれらの障害を先取りする形で、障害児を目の敵にして執拗にいじめを続けたり、大人の見えていないところで様々な弱い者いじめを行う子どもを見い出した。私は彼らのことを当時、「隠れ障害児」と定義して (江口 2000a), その言動に注目した。今日的に捉えるならば、彼らは親からの不適切な養育 (ネグレクトや様々な虐待) による PTSD (心的外傷後ストレス障害) や愛着障害を有しており、傷を自ら癒やすことができないためキャンプにおいて弱者を対象に傷の移植を行っていると考えられる。雰囲気として比較的高い自由度があるキャンプ場において、障害児との関わりの中で、健康度の低い健常児がこころの底に抑圧してきた情動を蠢き出させたのであろう。もちろん、隠れ障害児の中には愛着障害以外にも軽い発達障害の子どもも案外多く存在し、健常児として参加しつつも障害の本領を発揮、新規場面への馴れなさからキャンプ場外に遁走するなど理解を超える現象が後を絶たず、後手後手に回る対応に追われた。

今から思えば過酷な「生き残りをかけたキャンプ」の場は健常児と障害児の統合を目指した壮大な実験場であった。それ故に、キャンプは「いじめが起こりやすい環境」であり、インテグレーションを目指そうとする者が注意すべき多くの知見をもたらしたと思っている。相手の背景が分からないまま共同生活をする環境において、自我異和的な対象をどう受け入れるか、試行錯誤の中でどうにか共存可能な状況に至るプロセスにおいて、様々ないじめという現象は不可避であり、それをマイナス面だけで見るのではなく、そこからいかに生産的な道筋を立てていくかが、我々に要請されるものではないだろうか。

．いじめについて

1. インクルーシブ教育といじめ

これまで見てきたようにインクルーシブ教育を推進しようとするとき、本気でそれを実践しようすると、不可避免的に生じるいじめの問題は関係者にとって喫緊の課題であると認識している。ここでは知的障害に限定しないで学校現場で生じるであろう、あらゆるいじめを対象として考察していきたい。なお以下にいくつかの事例を紹介するが、守秘義務を負っている筆者は事例をありのままに伝えることは許されない。そこでこれまで筆者が

経験してきた数多くの事例を組合せ、本質的部分で矛盾がないように創作したものであることをお断りする。

2. いじめの土壌、背景の文化を考える

そもそもいじめが生じる土壌、あるいは温床となりやすい要素は何かを考えてみたい。筆者は、健康な子どもや大人はいじめに荷担せず、いじめに関与するのは不健康さの現れであり、それを彼らの SOS と読み取るべき、という原則を堅持している。そして、いじめの背景には人間の闇、あるいは Jung の言う普遍的影 (江口 2007b) という根深い問題が必ず潜んでいると考えている。人間は誰も影を背負い、深い闇を宿している。そして、健康な人間はその現実をある程度は受け入れ、静かにそれと対峙しながら必死に影や闇を内に抱えて生きており、内において自己完結的に帳尻あわせをしている。一方、不健康な人間はそれを内に抱え込めず、周囲の誰かにそれを投影したり、周囲の誰かを刺激していじめをそそのかすことになり、不安定要素の露呈、あるいは突出という現象を生じさせる。不健康であればあるほど自分の闇や影と直面できず、それを否認 (完全に無かったことにする)、自分は何も問題も有しておらず、純粹、潔白であると言い張り続け、都合が悪くなると誰かにその責任転嫁をすることで問題回避を図るのである。

それは人間の本質的弱さであり、こころのひずみを弱者に向けるのは人間の性 (さが) と言える。ただその際、そうした投影を受けやすい人々にも固有の特性があり、筆者の見解では例えば、社会的弱者、何らかの刻印を受けた人々、平均から逸脱した人々が該当すると考える。ただ、筆者はこうしたいじめを是認しているのでは決してない、望ましくはないものの人間が人間である以上、不可避的な客観的事実と思っている。

以下にその例を上げてみたい。

経済的困窮

経済的困窮から親が日々の生活に追われて子どもの身辺にまで気を回すことができない。結果的に子どもに不潔さや異臭、外見的貧弱さなど、周囲から見た具合の悪さが顕著となり、周囲の子どもがそれを大げさに忌避する現象が生じる。当該の子どもはネグレクトや虐待が併存するので低い自己評価から、そうしたからかいやいじめに対して正当な自己主張である「やめて!」が言えず、受忍するのでいじめが増幅されるのである。

障碍（知的、身体、発達、精神）など個人的要因が侮蔑の対象

知的障碍では軽度の場合、外見上障碍が顕著でないことが通常で、彼らがものごとを理解できないことは周囲の子どもには判らない。その戸惑いから、執拗に知的障害児に理解の確認をすることになり、それは当該者からしたらいじめと受け取られることはある。そうした状況が外出する度に生じると徐々に社会に出ることが億劫となり、ひきこもりにつながる。身体障碍の中でも脳性麻痺による肢体不自由が顕著の場合、歩き方が独特のスタイルになることがある。最初は好奇心からそれを真似てみる子どもがあっても不思議ではない。純粹に好奇心から出た行動であるが、周囲の子どもたちの目に止まり、その格好を面白がって囃し立てると、真似していた子どもは周囲の反応に意識がいき、誇張して真似をすることになっていく。肢体不自由児からすればそれをいじめと感じることは当然であろう。発達障碍（ASD）の場合、その独特で奇妙なこだわりや一方的な関係性がからかいの対象となりやすい。

家庭的問題；父子・母子家庭、地域において疎外されている家庭等

片親家庭で、保護者が仕事・家事・育児等をそれぞれにそつなくこなせるほどの余裕がない場合、洗濯に時間を割けない、お弁当を作ることができない、子どもと時間をかけて関わるができないことがしばしば生じる。そのために忘れ物が多かったり、勉強の対応が遅れたりする、それらがからかいの対象になる可能性も考慮する必要がある。子どもがそれにもめげず、堂々としていたらいじめを免れるが、そこに知的障碍等が重なると適応能力が弱体化するため問題化することは充分、考えられる。

村八分；異質なモノを排除する風土

日本人の特質として、同質性・均一性を過剰に求める傾向があり、平均からかけ離れた存在を排除するという「村八分」の傾向が顕著である。特に伝統的な雰囲気強く持った地域ほど村八分が強くなる傾向がある。戦時中、他国に侵入した際、日本語を強要する歴史を我が国は有しているが、その感覚が今も無意識的に我々のここを縛っているのではないだろうか。多民族国家（例えばアメリカ合衆国）では共通言語はあるものの、それぞれの地域では多くの言語が共有されている、それだからこそ言葉を大切にし、違いを共有する動きがあると考え

る。一方、我々は日本で暮らす以上、外国人も日本語が使える当たり前の意識が強いように感じる。そこでは日本文化を強要することに何の違和感を覚えなない国民性があり、海外赴任に伴い外国で教育を受けた人たちに日本の文化を押し付けることに疑問を持たない故、いじめにつながるものと思われる。

更に、平均から逸脱した者は、それがたとえ出来過ぎる場合や美しすぎる場合でも自分たちとは人種が違えばかりに排除される傾向がある。こうしたできすぎる、できなさすぎるなど、平均から離れた者をターゲットにしてそれを攻撃する動きがいじめであるという認識に疎いことに留意する必要がある。そこには同質性に安住しようとする日本人の心性が深層で横たわっている。こうした日常性に潜む問題をいかに丁寧にあぶり出していくか、その根気良い問いかけを自身に向けて忘れないで行うことがいじめを予防する上で大切であり、究極的解決には各々が自らへの問を忘れないことにあると考えている。

コンプレックスを持った人間がさらに弱い立場の人間をターゲットにするやりきれなさ

筆者は依頼されて、少年院に在籍している少年に仮退院審査を行ってきた。ある少年との面接で彼は「俺たちの住んでいる地域では学歴がとても重んじられる文化があり、勉強のできる生徒は少々逸脱行動があっても教師は大目に見て見逃している。その反対に勉強のできない俺たちは虫けらのような扱いを受けている。学校に行っても無視され、学校に来るなど排除された。それで学校に行かない仲間と連れ立って行動している内に、俺たちは学校では意味のない人間だ、だったら浮浪者は自分たち以上に社会で意味のない存在に違いない、だから浮浪者狩りをした。」と述べた。彼らの犯した行為にはそれ相応の責任を取って反省してもらうべきであるが、彼らがそのような行動に出た背景を考えると、学校・教師による彼らへのいじめがあったとも考えられ、弱いものが更に弱いものに傷を移し返すというやりきれない想いを味わった。

3. 狭義のいじめ vs 広義の（似て非なる）いじめ

いじめという現象を詳細に見ていくとき筆者は、狭義のいじめと広義のいじめがあり、それを分けて考えないと物事の本質にたどり着けないのではないかと考えている。ここではその背景を読み尽くす作業に専念したい。

1) 狭義のいじめ ～加害者・被害者が明確になっている場合～

狭義のいじめは、当事者同士がその事実を相互に認めあっている場合である。その際の対応としては、

- a. まず被害者側に { 1.1 } で述べてきたようないじめを受けやすい要因があるかどうかを確認する。
- b. 更に加害者とされる側がいじめに荷担せざるをえない要因に何があるか、時間をかけて丁寧に聴き取る必要がある。家庭の問題や地域の問題など、我々が見逃しやすい隠れた要因が潜んでいる場合が多いからである。
- c. それらを明らかにした上で、両者の間に生じている問題は何かを探る。偶発的でその時、その場で起きた現象として捉えてよいのか、それとも、時間経過の中で両者の間で蓄積されてきた問題はないか。それこそ保育園・幼稚園以来のいがみあいに関与していることもあるし、更に、長年の地域におけるいがみあいや親同士、親戚間の軋轢が子どもに代理戦争を生じさせていることをしばしば散見してきた。例外的には、先祖代々に渡る確執に関与していたという事案にも遭遇してきた。

いじめ解決の対応は被害者、加害者のどちらもが納得できる説明責任を果たすことにある。そのため周囲の子どもたちからできるだけ丁寧に客観的情報を収集し、状況が明らかになるべく合理的説明を果たすように努力する。その際、極力公平な立場を担保することが重要である。学校は司法判断をする裁判官や検事、警察、ましてや弁護士では無い。学校は教育の場であるので双方に対してあくまでも永世中立を保ち、かつ教育的営為を行う必要がある。ともすると教師はいじめが発生すると、被害者側に偏る弊害があり、被害者に同情し、加害者を一方的に責める対応をしがちで、後から加害者側の親から学校が訴えられる危険性に無自覚である。最近では市町村教育委員会がいじめ問題が重大事案となった場合に対応する専門家委員会等を設置し、問題が複雑化した場合の対応に機関としての整備が整ってきた。筆者もある行政単位でその任に当たっている。

2) 広義のいじめ (似て非なるいじめの数々)

被害者はいるが加害者が出てこない場合

a. 「いい子」の破綻

親から能力以上の期待をかけられ続け、無理して「いい子」を演じてきた子どもが能力の限界に達して破綻、周囲の子どもの何気ない言葉をいじめとか悪意ある中傷と感じる瞬間がある。この場合、「いい子」をやめて普通の子になるプロセスを通過しているのであるが、当該児は「いい子」を辞めたら親や教師、周囲の子ども、全てから見捨てられる、嫌われるに違いないと被害的になる。その結果、他の子どもたちの当該児と関係のない言葉や行動に自分を誹謗中傷する意図を感じて、いじめと曲解する。筆者は厳密に言えば、この現実親からの本人への能力を無視した過剰な期待（それを心理的虐待と考える）が本質と考えている。しかし、当該児は親から見捨てられる不安から親の関与を認知できず、他罰的に責任転嫁をせざるを得ないのである。教師は多くの場合、当該児が「いい子」であることから、その訴えを鵜呑みし、加害と思われる子どもに無実の罪をなすりつけるという冤罪の問題が今も多くの教育現場で行われているように危惧する。

b. 被虐待児がいじめを生み出すプロセス

虐待体験がいじめに関与する事案は、現場にいると想像以上に多いと感じている。そこには「虐待の反復強迫」がからんでいると思われる。ある例で、父親から母親に対する家庭内暴力（以下、DVと記す）が日常的に行われている家庭があり、当該児は学校でもいじめ体験から不登校になっていた。父親のDVが当該児に及ぶに至り、母親は思い切ってシェルターに移籍することを決断した。母親はシェルターが所在する学区の小学校に行き、当該児が先の小学校でいじめから不登校に至った経過を伝え、転校先での合理的配慮を求めた。筆者と知り合いであった教頭がこうした状況を踏まえて学校としては一番、穏やかなクラスを選択、心優しい子どもたち数名に転校生への優しい配慮を依頼して万全の対応をするという案を提示し、「これで良いか？」と保証を求めてきた。筆者はすげなく「それでもいじめは起こる」と予測し、教頭はがっかりした。そして「この状況から自分たちを守るためには学校として、しっかりした説明責任がポイントである。担任の先生はご苦労だが、放課に職員室に戻らず、教室に残って当該児と周囲の子どもたちのやりとりを観察、できるだけ丁寧に記録を残す。」ようアド

バイスした。そして1ヶ月後、予想した通りにいじめが起った。母親は凄厲な剣幕で学校に来て「どうなっているのか」と説明を求めた。担任は沈着冷静に記録メモを見ながら説明した。当該児は周囲の子どもから遊びの誘いを受ける毎に「君たち、いじめない?」と問い続け、1ヶ月後、誘いをかけた子どもの一人が我慢できずに「どうして毎日、毎日、同じようにいじめない?と聞くの!そんなにいじめられたかったらいじめてやろうか!」と答えてしまった。これは答えたというより、当該児に言われた、に近い状況である。虐待環境の中で育ってきた子どもは虐待の反復強迫として、常に最悪の状況、これ以上悪くならない最悪の状況を作り出そうとして相手に、自分をいじめるようにし向ける動きを無意識的にしてしまう。これこそ人間の摩訶不思議な心性であるが、現実としてはそうになっていく、共依存とも呼ばれる現象と一緒にある。そこでは原始的防衛機制のひとつである投影性同一視のメカニズムが働いていると思われる。当該児のいじめを誘う行為は、いじめられていない状況は実はとても不安で、いついじめられるかわからない緊張感にさらされる。もし、いじめられたらもうこれ以上は悪くならないという安心感が得られる、つまり最悪の状況が一番、安心できるというメカニズムが介在していると考えたと判りやすい。実際、担任が母親にこうした状況を丁寧に説明すると母親はハッとして、自分にも思い当たる節があります、事情は了解しましたと語り、その上で、それでも子どもは学校に行きたいと言っているし、自分も学校を信頼しているのでこれからもよろしくお願いします、と言って家路についたとのことである。

c. 発達障害(圏の子どもも含めて)が関与するいじめの数々

学校現場において、発達障害が関与するいじめの問題は枚挙に暇がないほどである。筆者も危機介入的に関与した事案(江口2007e)がある。発達障害ではADHDの場合、保護者が子どもの障害を受容できず、健常児であることを強要するため、二次障害を生じさせ、こころの傷から学校で他児に乱暴を働くことが多い。一方、ASDの場合、空気の読めなさや共感不全故に、周囲との深刻な確執を生じやすい。更に知的障害との重複は普遍的に存在し、事態を一層複雑にしている。筆者はそれらの病理を丁寧に見立てて、予防と対応を現場で教師にコンサルテーションしている。なお、発達障害に関しては諸々の問題を別途、まとめてみたいと思っている。

d. 精神障害の症状として被害者意識、被害念慮等、精神病理がからむいじめ

数としては少なく、稀であるが統合失調症の発症から、被害妄想にとらわれ、周囲の言動を自分へのいじめとして認知する場合がある。この場合、当該児を精神科医療につなぐことが最優先される。精神科医療の経験が少ない場合、この判断がなかなか困難であるようだ。

e. 加害者を捏造することに熱中する愚かさの注意; 無実の罪を背負わされた子どもの傷

何度も指摘してきたが、学校現場ではいじめに過敏になるあまり、いじめを訴える事案が生じるといじめたとされる子どもを呼び出して問答無用とばかりに一方向的に叱りつけるという弊害が今日も起きている。これまで述べてきたように、必ずしもいじめとは捉えにくい状況があるので早計な対応は慎むべきである。現象と背後にある本質の問題を見立てて、関与するすべての人が納得できる説明責任を果たすことが大切であろう。被害者に同情する事自体、投影性同一視による過剰反応かもしれない、冷静さを取り戻し、客観的事実を丹念に探ることが要請される。

加害者はいるが被害者が出てこない

a. 加害者からの仕返しを恐れて言えない場合

特に集団でのいじめの場合、「先生にチクった」ということでクラスメイト全員を敵に回すような状況が生まれる。それを予想したらとにかく我慢するか、不登校を選択するかになってしまう。その意味でも教師はクラスの雰囲気敏感になる必要がある。あるいは乱暴な子どもがからむ場合、その子ども自身が保護者から虐待を受けているケースが多く、当該児や保護者に問題提起しても反論される危険性があることを留意するべきであろう。いずれにしても複雑な問題がからんでおり、根気よく慎重に、時間をかけて取り組む覚悟が要請される。

b. 被害者意識が薄い、被害者が日替わりで交代しており、特定しにくく、その自覚もない

クラスが荒れていて、日常的にあちらこちらで諍いが絶えない場合、それが日常の場面となる。そうなる子どもたちに免疫ができてしまい、その状況が当たり前と感じられる。そうなる鈍感さが蔓延し、そこに関与する子どもたちの間でいじめという感覚すら感じられなくなる。こうした現実が学級崩壊の状況では散見される。危機介入としてその対応をすることもあるが、更に学校査定を進めていくと、どうにも手が出せなくて無力感を

覚えることもある。学校状況の深刻さは想像をこえる事案がしばしばあることを痛感する。

b. 被害者側の受忍や黙認

被害者のプライドが高く、その現実を受け入れられないために事実を否認する。あるいは我慢してしまう。何より「惨めな自分」を親や教師にだけは知られたくないと思い、隠し続ける。あるいは自分さえ我慢すればと言う「いい子」が事態を見えなくして、潜在化、隠蔽化させる。こうした場合、教師側に被害者への配慮、不安の察知、プライドの保証を準備できないと正確な情報は得られない。

恐喝や教唆

恐喝はいじめというより非行の問題である。全てをいじめとすると問題が見えなくなる。生徒間の恐喝行為や教唆は基本的に、怠学・非行の問題であり、そこには家庭における厳しい虐待という最も悲惨な現実が背景にある。親の子どもへの虐待を発端とした虐待の連鎖と言える。この事態は深刻で、多くの事実が生徒間で恐怖から隠蔽されるので、アンダーグラウンドにおいて相当に酷いことが起こっていると認識する。当然ながら学校で対応できることと、できないことがあり、対応能力を超えたら警察に被害届を出すよう被害生徒に勧めるのも一つの対応方法である。むしろ、学校はその後のフォローアップ（報復）に全力を傾ける。地域の様々な協力を呼びかけることも大切である。今日的には学校だけで対応することが難しくなっており、地域、コミュニティとの協働が不可欠になっていると筆者は考えている（江口 2000b, 2003, 2009）。

3) いじめと自殺の関連性

子どもの自殺が生じたとき、「いじめ」が原因として問題が大きくなる現象がしばしば見られる。マスコミは格好の取材対象としてセンセーショナルに取り上げ、学校の責任を問う方向の報道がなされる。識者と呼ばれる人たちもそれに同調して学校批判を繰り広げる。私もかつていじめに関する取材を受けたことがあった。たまたま教え子が関与しており、家族病理が了解できる事案であり、それを伝えたが没になった。記者は家族の問題は新聞では取り上げないので、と謝罪した。それ以降、マスコミの一方的報道に疑問を持ち、距離を置くようになった。

もちろん、残された遺族の心情を推察すると、子ども

を亡くしたショックの受け止めや喪の仕事をを行う上で、自殺を自分と子どもとの関係性で捉えるのはかなりの困難が伴うことは了解されるし、原因を外在化した方がその作業は進み易いと考える。周囲もそれを保証する形で支援するので親がその方向で対処するのは当然なことであり、その作業は必要なイニシエーションとも考えている。一方、そうした作業を円滑に進めるためには誰かが批難を受けなければ収まりはつかない。その際、学校がバッシングの対象となり渦中の教員が負担からうつ状態や心身症、最終的に退職に移行する事例はあまたある。こうした場合、学校側も迎撃的にならざるを得ず、毅然とした対応ができなくなる。それがきっかけで、何かあるたびにそれまで無言であった保護者がいじめを理由に学校に理不尽な要求を突きつける現象も後を絶たない。中には10数年前のいじめで学校にクレームを行ってくる場合もある。その場合、教師側が弱腰になると、その現象が延々と引き継ぐことになりかねない。理不尽な要求には毅然と対応する姿勢も大切であり、負の連鎖を断ち切る覚悟が要請される。

3. 「いじめ」が発生した際の子ども・保護者に対する基本的対応

基本としてどのようないじめであっても被害者がいじめを申し立てたら、それをいじめと認知して対応を開始するのが失敗のない方法と考える。最初に疑いを挟むことが最悪の状況を作り出すことを多く散見してきた。

1) いじめをされている子どもとその保護者を徹底して守り通すこと

どのような状況であれ、いじめられていると訴える子どもや親がいた場合、彼等にとってそれはまぎれもない「いじめ」であり、とりあえずそれを是認することが初期対応のモットーである。客観的に見て明らかにいじめとは思えない場合でも、まずはいじめとして共有する態度を示すことで訴えている子どもと保護者に安心感、信頼感を感じてもらうことが最優先される。おそらく、親子ともに極めてナーバスになっており、教師がどちらの側につくのかに神経を研ぎ澄まして、教師の言葉をサーチしていることを忘れてはならない。

その上で、いじめとされている中身を十分に聞いた上でそれへの対応を誠実に言い、被害を受けている（と思われる）子ども・親が安心できる環境に作り替えるよ

うに尽力する。

と同時に、いじめの被害者である子どもと親のこころの健康度の見立てを慎重に行う。いじめ問題の現実的対応はこの作業に専念することだと言っても過言ではない。ここを見誤ると命取りになることを覚悟すべきである。

筆者は、いじめを負の遺産、一生の傷としないで、いじめに耐え抜く強さを持たせるように導くことが教育の本来のあり方だと確信している。筆者も小学生高学年でいじめを体験した。それがベースにあってSCになることを決断した想いがある。いじめを一人で抱え、親にも相談しないで耐え抜くことでその後の生きる力につながり、生涯の財産にしてきた。その過程で、したたかさやしなやかさ、たくましさを身につけるようになったと思う。もし、教師が当該児へのサポートの仕方を工夫する努力を怠らなければ、必ずその想いが子どもと保護者に届くと信じたい。

そのためには親にも覚悟が必要である。子どもを徹底して守り抜く親の明瞭な態度が必要で、いざとなれば子どもを学校にいかせないという腹の据わった姿勢が必要とされる。その親の毅然とした態度・あり方を見て子どもは安心感を持つことになり、自信が生まれてきて自分は大丈夫と感ずることができる。

しばしば親側に子どもへの過度な同一視が働き、被害者意識が強くなって、加害者、学校への一方的批判を繰り返す場合がある。背景として親自身に被虐待等のトラウマ体験があり、子どもとの境界が無くなり、子どもと一体化して一方的な訴えになるのであろう。学校側は根気よく親子の訴えに耳を傾け、傷を癒しつつ、冷静になってもらうことに尽力する。親子への癒しの作業は時間をかけて極力、丁寧に行うことが肝要である、というのもその訴えの背後には長い間、蓄積されたルサンチマン(怨念)が根底にあり、それはしばしば個人のレベルを超えた、地域性や歴史性、運命性が潜んでいることすらあると思うべきである。その見通しを持たないと、どうして自分がこんな役割を担わなければいけないのだ、という怒りや虚無感、無力感に埋没してしまうことになる。

加害者への謝罪を執拗に要求する場合、それは不健康さの現れであり、理不尽な要求である場合は直接、相手側と交渉させるべきで学校は民事不介入の姿勢を堅持すること。過去においては学校側が被害者の要求に応じて、加害者への慰謝料請求に加担する事案も見聞している。

2) いじめている子どもと保護者への慎重な対応(指導と癒しの両面的作業を行うこと)

いじめているとされた側の対応について、いくつか指摘しておきたい。

まず訴えられている子どもと親に対して、その事実を正確に伝える。その際、加害者として決めつけて、一方的に非難することは避けなければいけない。加害者捏造に荷担しないためである。

その上で、当人に加害者意識が明確にあり、相手への罪悪感を持っている場合、行為の責任として被害者への謝罪と反省を示すこと。再発防止のためにどのような具体案があるかを教師とともに考え、それを実行していくように指導する。同時に、どうしていじめに荷担しなければいけなかったのか、その理由についても十分に耳を傾ける。というのも原則として健康な子どもはいじめをしない。なんらかの心の傷があるからいじめに加担せざるをえないので、子どものこころの傷の癒しを行うことを主眼に対応する。行為を憎むことと人格を否定することは違うことを自覚して欲しい。

加害者意識が無い、薄い場合は、まずいじめの状況認識の共有化を図る。一方的な決めつけは教師不信となり、さらにややこしい問題に発展する。しばしば、被害者にも何らかの問題(「良い子」ぶりっ子、虐待による愛着障害)がある場合、加害者側だけに理不尽な責任を押しつける危険性がある。むしろ、加害者の抱える問題は被害者以上に重く、根深い場合がしばしばであり、相当の覚悟で対応する必要性を感じている。

筆者は現在、相談機関や私立学校に勤務しており、そこではいじめに絡む様々な問題が持ち込まれ、コンサルテーションを行い、時には当事者の親子にも面接をしている。今日の状況として、自己愛病理、自分の傷つきに敏感となり、何気ない他者の言動に自分を否定する要素を見出して、許せない、相手を罰してほしいという要求が舞い込んでくる。当事者同士の会話は成立せず、弁護士が対応に出てくる時代になってきたと時代を実感している。それが現実であり、時に無力感や虚無感も味わうことも少なくない。それでも、丁寧にお付き合いすることで、いじめにかかわる当事者や保護者、教職員等の人びとの癒やしに多少なりとも貢献できたら本望と思っている。

おわりに

本論では、急速に展開されているインクルーシブ教育の潮流において、教育現場では多様な障壁に特化した特別支援学級や通級クラスが増設されており、専門的研修を受ける機会も無く、専門的知識を持たないまま支援級の担任になって戸惑う教員がいる現実において、その影の部分としてさまざまないじめが起こりうる可能性を指摘した。そして、いじめの背景を理解した上での対応方法を提示した。今後、実際の事例に当たりながら、考察を深めたいと思っている。

引用文献

- 江口昇勇 (1975). 普通児の変化過程に関するケース研究 なかよしキャンプの記録 社会福祉法人あさみどりの会
- 江口昇勇 (1976). 障害児と普通児のなかよしキャンプ あさみどり No.39 社会福祉法人あさみどりの会
- 村上英治・江口昇勇他 (1982) 二者関係の構築を基盤としての集団志向へ 村上英治他 『障害重い子どもたち 集団療育の場で』 福村出版 pp.21-71
- 江口昇勇 (1984). 統合の理念について アサヒ・キャンブレポート 1984 社会福祉法人朝日新聞名古屋厚生文化事業団
- 江口昇勇 (1985). 障害者福祉におけるノーマライゼーションの試み インテグレーション・キャンプの体験を通して 『同胞社会福祉』 第13号 pp.45-68
- 江口昇勇 (1990a). 第五章 障害児を持つ母親の研究 『障害者といかにであうか』 黎明書房 所収 pp.136-168
- 江口昇勇 (1990b). 第四章 障害児は発達する 『障害者といかにであうか』 黎明書房 所収 pp.105-135
- 江口昇勇 (1990c). 第二章 こころの病を生きる障害差別 『障害者といかにであうか』 黎明書房 所収 pp.39-74
- 江口昇勇 (1990d). 第三章 障害差別とノーマライゼーション 『障害者といかにであうか』 黎明書房 所収 pp.75-104
- 江口昇勇 (1991). 障害者施設指導員の卒後研修について 『同朋社会福祉』 第19号 pp.15-38
- 江口昇勇 (1998). スクールカウンセラーの「未来」を模索する 現場教師と如何に渡り合うか 『心理臨床』 (星和書店) vol.11 No.3 pp.183-187
- 江口昇勇 (2000a). 不登校児のキャンプ体験 『愛知淑徳大学心理臨床相談室紀要』 第4号 pp.3-12
- 江口昇勇 (2000b). スクールカウンセラーの新しい地平 点から線へ、そして面への展開するコミュニティ・アプローチ論 『教師教育研究』 第13号 全国私立大学教職課程研究連絡協議会
- 江口昇勇 (2000c). スクールカウンセラー体験から学んだこと 田畑治監修 『人間援助の諸領域』 ナカニシヤ出版 pp.13-23
- 江口昇勇 (2001). 第1章 第3節 高等学校の現場から「影の仕事人」としてのスクールカウンセラー 菅佐和子編 『学校に役立つ臨床心理学』 日本評論社 pp.84-98
- 江口昇勇 (2002). 教師・学校へのコンサルテーション 特集 困難を抱える子どもたちへの支援 『教育』 (国土社) 第11号 No.682 教育科学研究会編 pp.35-42
- 江口昇勇 (2003). 学校現場における臨床の知 教師へのコンサルテーション 田畑治他 『臨床実践の知』 ナカニシヤ出版 pp.53-67
- 江口昇勇 (2004). 小さな親切、どれくらい迷惑? 孤独な観察者瑞穂の冒険 菅佐和子・木之下隆夫編 『クラスに悩む子どもたち 新しい学校作りに向けて』 人文書院 pp.84-97
- 江口昇勇 (2005). スクールカウンセラーの現状と展望 in aichi 2000~2002 愛知学院大学心理臨床・教育相談室 『心理臨床研究』 第6号
- 江口昇勇 (2007a). 障害児教育における自立概念と統合教育 愛知学院大学心理臨床・教育相談室 『心理臨床研究』 2007増刊号 pp.13-20
- 江口昇勇 (2007b). 障害者教育における影元型と障害者元型の内的意味 教師における障害者とのかわりに着目して 愛知学院大学心理臨床・教育相談室 『心理臨床研究』 2007増刊号 pp.41-51
- 江口昇勇 杉下守男 (2007c). 障害児を持つ親への子育て支援と対応困難な保護者との関係作り 愛知学院大学心理臨床・教育相談室 『心理臨床研究』 2007増刊号 pp.71-79
- 江口昇勇 (2007d). 現代における親子関係の七パターンと子育ての過程で親として成熟すること 愛知学院大学心理臨床・教育相談室 『心理臨床研究』 2007増刊号 pp.59-70
- 江口昇勇 (2007e). 軽度発達障害児がからむ危機介入の事例 愛知学院大学心理臨床・教育相談室 『心理臨床研究』 第7・8号 pp.17-28
- 江口昇勇 (2007f). 学校現場における高機能広汎性発達障害を巡る諸問題 『愛知学院大学論集 心身科学部紀要』 第2号 増刊号 pp.41-50
- 江口昇勇 (2007g). 学校現場で求められる臨床活動のあり方 スクールカウンセラーの過去・現在・未来 木ノ下隆夫編 『日本の心理臨床の歩みと未来 現場からの提言』 人文書院 pp.33-51
- 江口昇勇 (2007h). 精神科の患者さんから学ばべき臨床心理学の課題 渡辺雄三・総田純次編 『臨床心理学にとっての精神科臨床 臨床の現場から学ぶ』 人文書院 pp.116-126
- 江口昇勇 (2009). 対人援助 (福祉世界) における傷つきと癒やし 翔 第15号 名古屋市民間児童入所施設 (等) 連絡協議会 pp.2-11