

教育における生物・心理・社会（BPS）モデルの活用可能性

——生徒指導上の諸課題についての理解から——

Exploring the Potential Use of the Bio-Psycho-Social Model in Education:
From the Perspective of Understanding Various Issues in Student Guidance

伊田 勝憲
IDA Katsunori

I はじめに

1. 「生徒指導提要」改訂の流れ

文部科学省は「生徒指導提要の改訂に関する協力者会議」における1年余に及ぶ検討を経て、2022年12月6日、「生徒指導提要」の改訂版（文部科学省、2022）を公表した。1965年に「生徒指導の手びき」として刊行され、それから16年後の1981年に改訂版として「生徒指導の手引」が刊行された。その後、29年を経て2010年2月に「生徒指導提要」へと衣替えして、今回、通算すると4冊目に位置づけられる。改訂に至るまでの期間は12年余で、これまでの中で最も短い。

2013年には、「いじめ防止対策推進法」（平成25年法律第71号）と「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）が、そして2016年には「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会確保法）」（平成28年法律第105号）が制定されていたことを踏まえると、むしろもっと早い時期に改訂が必要であったと見ることもできる。しかしながら、2010年以降における社会の変化が、おそらくは歴史的な転換期と言えるほど大きく、しかも学校教育を取り巻く地域社会や国際社会との関係をこれまでになく意識させるものであったがゆえに、その新しい考え方を具現化することには相応の時間が必要であったものと推察される。

2. 生徒指導提要改訂版に登場したBPSモデル

さて、今回の生徒指導提要の改訂版（文部科学省、2022）では、デジタルテキストの導入により、関連資料へのリンクが貼られているなど、使い勝

手が飛躍的に向上したこと、教育相談を含む総論が第一部（1～3章）にまとめられ、第二部に各論が配置され手厚く記述されていること、そして全体を貫く枠組みとして、生徒指導の2軸・3類・4層の重層的支援構造が描かれ、各論の中においても体系的に関連づけて論じられていること、子どもの権利条約やいじめ防止対策推進法をはじめとする国内外の法令との関連づけが強く意識されていること等、注目すべき点が多くある。

特に今回の改訂版において筆者が注目するのは、アセスメントの視点として、初めて生物・心理・社会モデル（以下、BPSモデル）が記述された点である。以下は、第3章（チーム学校による生徒指導体制）におけるBPSモデルについての記述（pp.90-91）である。

アセスメントには、多種多様な方法がありますが、その中でも、心理分野・精神医療分野・福祉分野等で活用されているアセスメントの方法として、生物・心理・社会モデル（以下「BPSモデル」という。）によるアセスメントを挙げることができます。BPSモデル（Bio-Psycho-Social Model）では、児童生徒の課題を、生物学的要因、心理学的要因、社会的要因の3つの観点から検討します。

この記述の通り、BPSモデルは、これまで心理分野・精神医療分野・福祉分野等で用いられてきたものであり、教育分野ではあまり馴染みがなかった。この目新しいBPSモデルをこれから教育分野にどのように受け入れ、活用していったらよいだろうか。その手がかりは、心理・医療・福

社分野との接点が比較的明瞭であると言える特別支援教育にまずは求められるだろう。

3. 国際生活機能分類 (ICF) と BPS モデルの関係

これまでに教育分野で取り上げられた BPS モデルに近いものの例としては、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部)」(文部科学省、2018)において引用されている「国際生活機能分類 (International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF)」が挙げられる。ICF は 2001 年 5 月に WHO 総会によって承認された人間の生活機能と障害に関する状況を記述するための分類である。

池本 (2015) は、ICF が「医学モデル」と「社会モデル」を統合したモデルであり、身体・個人・社会という 3 つの視点に立って、心身機能・身体構造、活動、参加という生活機能の側面から系統的に分類して考える枠組みであると述べている。ここで指摘されている身体・個人・社会という 3 つの視点は、まさに BPS モデルの 3 要因、すなわち、身体が B = 生物学的要因に、個人が P = 心理学的要因に、そして社会が文字通り S = 社会的要因に対応するものとして読むことができる。

そして、文部科学省 (2018) では、障害の社会モデルに由来する「障害者が日常・社会生活で受ける制限は、心身の機能の障害のみならず、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものという考え方」に言及しながら、「ICF の考え方が広く浸透しつつあることを踏まえ、今後の自立活動の指導においては、生活機能や障害、環境因子等をよりの確に把握し、相互の関連性についても十分考慮することがこれまで以上に求められている」と述べられている。これを BPS モデルに置き換えるならば、特に S = 社会的要因が障壁となっている点に留意しながら、3 つの要因の相互の関連性を見立てていくことが求められていると言えよう。

4. BPS モデルの活用可能性とその意義

このように、ICF と BPS モデルは共通点の多い枠組みであるが、インクルーシブ教育システム

(中央教育審議会初等中等教育分科会、2012) が目指す共生社会の実現において、このような包括的な視点の重要性が増していると考えられる。そして今回、生徒指導提要改訂版において BPS モデルが導入される意義は、すべての学校種においてインクルージョン (包摂) の具体的方策を考えるための共通の枠組みが提示されたことにあるのではない。すなわち、BPS モデルを活用しながら、共生社会の実現に向けて日常の教育活動のあり方を刷新していく道が拓かれる可能性がある。

そこで本稿では、学校教育の現状と課題を踏まえながら、この BPS モデルの導入により、実際にどのような形で新しい児童生徒理解が可能になるのか、どのようなメリットがあるのかについて考えてみたい。その前提として、まず BPS モデルそれ自体をどのように捉えるのか、BPS の各要因の具体例について、生徒指導提要改訂版に引用・紹介されている資料と文献等をもとに整理する。

そして、教育分野での見立てが P = 心理学的要因に偏重している実態を文部科学省による 2 つの調査結果の乖離から見出し、その背景にある基本的帰属のエラーと呼ばれる心理学的なメカニズムに着目する。そして、主に S = 社会的要因の見逃しの問題点をいじめ防止対策推進法が規定する重大事態との関連から論じるとともに、そうした問題が BPS モデルの活用により改善される可能性について整理する。

II BPS モデルの説明における各要因の記載例とその比重

1. 生徒指導提要改訂版の記載例

BPS の 3 要因について、まず、生徒指導提要改訂版の本文にある記述を以下に抜粋する。この部分は、先に引用した続きの文章 (p.91) にあたる。

例えば、不登校の児童生徒の場合、「生物学的要因 (発達特性、病気等)」、「心理学的要因 (認知、感情、信念、ストレス、パーソナリティ等)」及び「社会的要因 (家庭や学校の環境や人間関係等)」から、実態を把握すると同時に、児童生徒自身のよさ、長所、可能性等の自助資源と、課題解決に役立つ人

や機関・団体等の支援資源を探ります。

短い記述の中にも、不登校を例として、各要因の例が凝縮されている。まず、B = 生物学的要因として示されている発達特性と病気等のうち、発達特性については一般に発達障害に関する様々な特性としてイメージしやすい例であると言える。病気についても、近年では起立性調節障害をはじめとして、徐々に社会的な認知が高まりつつある。P = 心理学的要因については、例示されているものが他の要因より多い。ただし、認知や信念をめぐっては、B = 生物学的要因として挙げられている発達特性と関連する側面もあると思われる。そして、S = 社会的要因としては、家庭や学校の環境及び人間関係が挙げられており、児童生徒にとって身近な範囲が網羅されている。

2. 東京都教育委員会のガイドラインの記載例

生徒指導提要の改訂本文から BPS モデルに関する記述を先に引用したが、その脚注には、東京都教育委員会（2018）のガイドブックが紹介されている。このガイドブックでは、BPS モデルを参考に「身体・健康面」「心理面」「社会・環境面」の3つの側面からアセスメントを行う登校支援シートが紹介されている（表1）。

表1 東京都教育委員会（2018）の「登校支援シート」におけるアセスメントの観点例

身体・健康面	睡眠、食事・運動、疾患・体調不良、特別な教育的ニーズ
心理面	学力・学習、情緒、社交性・集団行動、自己有用感・自己肯定感、関心・意欲、過去の経験
社会・環境面	児童・生徒間の関係、教職員との関係、学校生活、家族関係・家庭背景、地域での人間関係

生徒指導提要改訂版と同じく不登校の児童生徒を見立てる視点として BPS モデルを活用した例であるが、その内容は生徒指導提要より具体的であり、分析的かつ網羅的な印象を受ける。まず、B = 生物学的要因を身体・健康面と名づけ、生徒指導提要改訂版で挙げられていた発達特性は、特別な教育的ニーズとして記述され、病気等は疾患・

体調不良としてそれぞれ対応する記述がある。一方、睡眠、食事・運動については、先に引用した改訂版の例示には直接は見られなかったものであるが、健康という面では教職員からも比較的観察あるいは把握しやすいものであるように思われる。

ちなみに、生徒指導提要改訂版では、第13章（多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導）において、教員間の情報共有や共通理解に健康的側面を積極的に取り入れることで、児童生徒の見立てに BPS モデルの B = 生物学的要因の視点を加えることになる」と述べられている。身体・健康面から指導の必要なケースの早期発見・早期対応を目指す点は、東京都のガイドラインと生徒指導提要に共通する考え方であると思われる。ただし、例えば、食事・睡眠については、単に生活の乱れとしてのみ捉えるならば、容易に P = 心理学的要因へと還元されかねず、そうすると BPS モデル本来の考え方から離れてしまうことも危惧される。食事や睡眠をめぐる問題の背景に病気等のさらなる B = 生物学的要因が隠れているのか、あるいは食事や睡眠を妨げる環境として S = 社会的要因が想定されるのか等、要因間の相互作用にも留意する必要があるだろう。

次に、P = 心理学的要因が心理面と名づけられているが、生徒指導提要改訂版と同様に、他の2要因よりも例示されている数が多い。しかも生徒指導提要が認知や感情等の一般的な心理学的概念を列挙していたのに対して、このガイドラインでは、学力・学習、関心・意欲等、学校生活上の文脈が強く反映された表現になっている。なお、社交性・集団行動については、S = 社会的要因の影響を強く受けることも想定され、P = 心理学的要因だけで規定されるものではない点に留意が必要であろう。また、自己有用感・自己肯定感は他者との関係性（期待されている役割や理解者の存在等）から影響を受ける点においてやはり S = 社会的要因と無縁ではない。関心・意欲でさえ、動機づけ研究の視点からは、例えば自己決定理論（Ryan & Deci, 2002 など）が示すように、自律性支援的な環境や教職員との関係性などからも影響を受けることが知られており、やはり P = 心

理学的要因のみで説明が完結する変数とは言い難い。

さて、S = 社会的要因については、社会・環境面として、生徒指導提要改訂版が人間関係とまとめている内容が、児童生徒、教職員、家族、地域という形で細分化して示されている。一方、環境については、学校生活及び家庭背景という形で、やや抽象的な記述にとどまっている印象を受ける。

3. Engel の論文における記載例

さて、より学術的な視点から BPS モデルがどのように描かれているか、その代表例としてしばしば引用される Engel (1980) の描いたシステム階層を取り上げる。精神医療分野の文献である。

まず、社会的要因としては、生物圏 (biosphere) を最上層として、社会・国家 (society-nation)、文化・下位文化 (culture-subculture)、コミュニティ (community)、家族 (family)、二者関係 (two-person) が順に挙げられている。そして、社会的要因と対極に位置づけられる生物学的要因としては、素粒子 (subatomic particles) を最下層として、原子 (atoms)、分子 (molecules)、細胞小器官 (organelles)、細胞 (cells)、組織 (tissues)、臓器 / 臓器系 (organs/organ systems)、神経系 (nervous system) が順に挙げられている。社会的要因の最下層に位置する二者関係と生物学的要因の最上層に位置する神経系に挟まれる形で中央に個人 (person; 経験・行動 experience and behavior) が配置されており、これが心理学的要因に当たる。

先に挙げた生徒指導提要改訂版や東京都教育委員会のガイドラインでは、教職員にとって想像しやすい具体例が記載されていたので、Engel のシステム階層の見かけはそれらと大きく印象が異なる。特に B = 生物学的要因については、文字通り生物学をはじめとする自然科学的な視点が貫かれている。ただし、最も異なる点は、P = 心理学的要因とそれ以外の 2 つの要因のバランスであろう。教育分野では、P = 心理学的要因の例が比較的多く挙げられていたのに対して、Engel は B = 生物学的要因と S = 社会的要因を多層的に描

き出している点が注目される。

教職員が直接的に細胞や分子レベルでの見立てを行うわけではないとしても、BPS モデルの源流とも言える精神医療の分野において元々どのように描かれていたかを知っておくことは、教育分野で BPS モデルを最大限に活用していく上で重要となる。なぜなら、教育分野での BPS モデルの記載は、P = 心理学的要因の比重が大きい傾向にあったわけだが、この偏りは文部科学省の調査結果においても明確に表れており、本来見るべき B = 生物学的要因と S = 社会的要因の見逃しが生じていることが強く危惧されるからである。

Ⅲ 文部科学省の調査結果に見る BPS の各要因の比重の実際

1. 教職員の視点からの調査結果

最も端的に P = 心理学的要因への過度な注目が現れているのは、文部科学省が毎年実施している「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」における不登校の理由に関する分類である。2021 年 10 月に公表された 2020 (令和 2) 年度の結果 (文部科学省、2021a) を例に挙げると、不登校全体のうち「学校に係る状況」における「いじめ」を要因と認知しているケースは小学校と中学校の全体でわずか 0.3% 程度 (主たるものが 0.2%、主たるもの以外にもあてはまるものが 0.1%) である。すなわち、教職員の視点からは、不登校の大半が S = 社会的要因に含まれる「いじめ」と関係する現象とは捉えられていない。

また、同じく S = 社会的要因に含まれる「教職員との関係をめぐる問題」についても、主たるものが 1.2%、主たるもの以外にもあてはまるものが 1.1% であり、全体に占める割合としては極めて小さい。ただし、同じく S = 社会的要因に含まれる「家庭に係る状況」のうち「親子の関わり方」は、主たるものが 8.9%、主たるもの以外にもあてはまるものが 9.6% と、「教職員との関係をめぐる問題」よりは多く認知されている傾向にある。

一方、P = 心理学的要因に相当する「本人に係る状況」の中で特に見えやすい部分と思われる「無

気力・不安」については、主たるものだけで小学校と中学校の全体で 46.9%、主たるもの以外にもあてはまるものが 10.2%となっており、合わせると半数を超える。また、「本人に係る状況」のもう 1つの区分である「生活リズムの乱れ、あそび、非行」については、P = 心理学的要因と B = 生物学的要因が部分的に重なっているように見えるが、主たるものが 12.0%、主たるもの以外にもあてはまるものが 8.1%となっている。

2. 児童生徒の視点からの調査結果

一方、2016 年に制定された教育機会確保法に基づいて、児童生徒本人の視点から回答を得る形で実施された「不登校児童生徒の実態把握に関する調査」の結果（文部科学省、2021b）は、上述した教職員の視点からの調査結果とは大きく傾向が異なっていた。この調査は不登校の児童生徒への悉皆調査ではないが、調査協力校に在籍する児童生徒のうち、2019 年度に不登校であり、2020 年度に学校に登校または教育支援センター（適応指導教室）に通所の実績がある者が対象となっている。回収率は 1 割程度と低いものの、回答の実数は約 2 千人であり、児童生徒本人の視点からの回答としては比較的規模の大きいデータと言える。

まず、学校に行きづらいつと感じた最初のきっかけを複数回答で尋ねている項目に着目すると、「友達のこと（いやがらせやいじめがあった）」と答えた割合は、小学校で 25.2%、中学校で 25.5%となり、加えて、学校に行きづらいつ最初のきっかけとは別の理由として「友達のこと（いやがらせやいじめがあった）」を選択したケースを含めると、回答した児童生徒全体の約 3 割が、何らかの形で「いじめ」が不登校の背景にあるという結果であった。これは上述した教職員視点による「生徒指導上の諸課題に関する調査」において「いじめ」が要因として挙げられた回答の割合（約 0.3%）と比較して 100 倍も多い（この大きな乖離の問題点については、いじめ防止対策推進法上の重大事態との関連から後述する）。

同様に、S = 社会的要因の例として、教職員の視点から「教職員との関係をめぐる問題」が不登

校の理由とされた割合（1%前後）と、児童生徒本人の視点から「先生のこと（先生と合わなかった、先生が怖かった、体罰があったなど）」が学校に行きづらいつとされた割合（3 割弱）についても数十倍の開きが見られた。

3. 2つの調査結果の乖離の意味

教職員の視点による調査結果と児童生徒の視点による調査結果の違いについては、それぞれの調査における「理由」「きっかけ」という言葉の意味や選択肢の種類など、形式面の違いによる影響の可能性も考えられるが、これだけ大きな結果の乖離は、やはり回答者の視点の違いによって生じているものとして受けとめる必要があるだろう。特にいじめに関しては、心身の苦痛を感じている児童生徒本人の視点が法的定義からも重く受けとめられなければならない。

ここで思い起こされるのは、Ross (1977) の研究に代表される“fundamental attribution error”（以下「基本的帰属のエラー」と記す）である。これは、他者の行動の原因を推測する際に状況要因よりも行為者の内的要因を重視する傾向を指す概念である。ここで言う状況要因は、BPS モデルに置き換えると S = 社会的要因に相当し、行為者の内的要因は、主には P = 心理学的要因（時に B = 生物学的要因を含むことがありうる）に相当すると考えられる。すなわち、他者の行動の原因は P = 心理学的要因に誤って帰属されやすい。

まさに、教職員の視点からの回答は、行為者である児童生徒本人の内的要因である P = 心理学的要因を重視しており、そして本来見るべき S = 社会的要因や B = 生物学的要因を見逃している結果として解釈することが可能である。この場合の P = 心理学的要因の重視は、もちろん本来の意味での心理学的な知見に基づく児童生徒理解の重視を意味しない。

そもそも、心理学には様々な理論的立場が存在するが、例えば、社会心理学は S = 社会的要因と P = 心理学的要因との関係に、神経・生理心理学は B = 生物学的要因と P = 心理学的要因との関係に注目するというように、心理学自体が必ず

しも P = 心理学的要因のみを研究対象としているわけではない。そうした基礎的な心理学を土台として成立している教育心理学等の応用心理学は、P = 心理学的要因に軸足を置きつつも、BPS の 3 要因の相互作用全体に注意を向けなければならないものと考えられる。ゆえに、P = 心理学的要因に偏重した児童生徒理解は避けるべきものであり、教職の専門性とその高度化という観点からは、基本的帰属のエラーが生じるリスクを予め織り込んだ児童生徒理解の深化が求められると言えよう。

Ⅳ 基本的帰属のエラーの低減と BPS モデルの関係

1. 基本的帰属のエラーを低減する条件

外山 (1998) は、基本的帰属のエラーについて、これまで多数の研究で繰り返し確認されており、消滅させることの極めて困難な現象として命名されてきた経緯等に言及した上で、先行研究における実験例から、エラーから生じるバイアスを消失または減少させる条件を 3 つ挙げている。

1 つ目の条件は、自分の判断の正当性を他者に説明しなければならないような状況、すなわちアカウントビリティ (accountability) である。教育分野に当てはめて考えると、例えば、生徒指導上の諸課題に教職員がチーム支援により対応する場面が考えられる。仮に担任として最終的に自分が対応方法を決める立場にあるとしても、他の教職員に対してそうした判断に至った根拠等を説明することが日常的に求められる場合、得られている情報・データをより注意深く検討・吟味し、入念で複雑な認知的処理がなされる可能性がある。

2 つ目の条件は、外山 (1981) による実験がもとになっているが、帰属を行うよりも前の時点で、行動の原因について意識的な推論を促し、行為者の外的状況の拘束力等への注目を導く指示である。教育分野に当てはめると、例えば、いかなる理由があろうとも万引きは犯罪であり、本人の規範意識が欠如していることが問題だと常日頃から考えている担任がいたとする。そこで実際に受け持ち生徒が万引きをしたという場面で、他の教職員から、なぜ当該生徒が万引きを実行するに至っ

たのか、そうせざるを得なかったのではないかと問いかけられて、冷静に考えると、それまでの指導記録等から、当該生徒がいじめの被害者で、加害者からしばしば不本意な行為を強要されてきたことが思い起こされた、というケースが想像される。

そして、3 つ目の条件は、行動の背後に隠れた動機が存在することを暗示する方法である。これは、先の 2 つの条件が状況要因 (BPS モデルで言えば S = 社会的要因) への気づきを促進するのに対して、同じ内的要因 (主に P = 心理学的要因) への帰属ではあるが、まだ他にも内的要因があるかもしれないという推論が促される条件と言える。先に挙げた万引きをした生徒の例で言えば、担任としてはやはり生徒の規範意識の欠如が問題だと思いつつも、他の教職員から当該生徒に何か隠れた動機があるのではないかと問われ、親子関係で寂しい思いをしていて、大人から注目して欲しい気持ちがあったのではないかと推論を促されるような場合が想像される。

外山 (1998) はこれらの条件を整理し、いずれも行動とそれが起こった状況に関する諸情報に十分注意を払い、意識的な推論を誘導する手続きを用いている共通点があることを指摘している。そうした手続きを意図的に設定できる心理学的な実験場面ではない、日常の学校における職務遂行環境として、状況に関する諸情報に注意を払いやすくする制度や仕組みを考えるとしたら、状況要因として S = 社会的要因の存在を考えるきっかけとなる BPS モデルの活用可能性が 1 つの方策として考えられる。

2. 基本的帰属のエラー低減可能性を高める BPS モデル

(1) 諸情報への注意を促す BPS モデル

前項で取り上げた基本的帰属のエラーを消失または減少させる 3 つの条件 (外山、1998) と BPS モデルの活用との接点について考えてみたい。まず、外山は 3 条件の共通点として、諸情報に注意を払わせる手続きを挙げており、そのうちの 2 つの条件は特に状況要因への注意を喚起する手続きであった。この点において、BPS モデル

の活用により必然的に S = 社会的要因への注目を高める機会を作り出すことができる。また、3つ目の条件が注目した別の内的要因、すなわち隠れた動機が存在に注目することは、BPS モデルの P = 心理学的要因における多様性に目を向けることを意味するが、心理学における動機づけ研究の知見を踏まえると、S = 社会的要因と P = 心理学的要因とのつながりに目を向けることを意味するとも言える。

例えば、先にも引用した自己決定理論 (Ryan & Deci, 2002) は、自律的動機づけの土台となる基本的な心理的欲求として、自律性 (autonomy)、有能感 (competence)、関係性 (relatedness) の3つを重視しており、特に関係性への欲求が満たされるかどうかについては S = 社会的要因が鍵になることを示唆している。ゆえに、BPS モデルを意識することにより、自己決定理論のような従来からの心理学的研究の知見をより効果的に教育実践上の課題解決に活用しやすくなる面も期待できる。

(2) 多職種連携における共通言語としての BPS モデル活用の可能性

次に、外山 (1998) が特に1つ目の条件として挙げていたアカウントビリティ、すなわち他者に自分の判断の正当性を説明することが求められる場面に関連づけて BPS モデル活用の可能性を整理してみたい。生徒指導提要改訂版においても、チーム支援による組織的対応として、学校を多職種・多機関との連携・協働の場とすることの重要性が繰り返し述べられている。具体的には、教員以外の専門職、特にスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携が日常的には想定されるが、こうした多職種連携では、異なる専門性に立脚する者同士がいかに共通言語を持ちながら対等な立場で相互に尊重しながら同僚性を構築できるかが鍵になると思われる。

その共通言語として、BPS モデルが有力な選択肢の1つとなる。スクールカウンセラーの選考要件の筆頭にある公認心理師資格の指定試験機関・指定登録機関である一般財団法人日本心理研修センター (2022) が発行する「公認心理師試験

出題基準・ブループリント」では、BPS モデルが計4箇所が登場する。1箇所目は「4 心理学・臨床心理学の全体像 (1) 心理学・臨床心理学の成り立ち」においてであり、ゲシュタルト心理学や精神分析学、行動主義、ナラティブ・アプローチ等と並んで6つの小項目の1つに挙げられている。2箇所目は「14 心理状態の観察及び結果の分析 (1) 心理的アセスメントに有用な情報 (生育歴や家族の状況等) とその把握の手法等」においてであり、テストバッテリー、インフォームド・コンセント、半構造化面接等と並んで9つの小項目の1つに挙げられている。3箇所目は「15 心理に関する支援 (相談、助言、指導その他の援助) (3) 要支援者の特性や状況に応じた支援方法の選択、調整」においてであり、援助要請、カウンセリング、エンパワメント等と並んで6つの小項目の1つに挙げられている。そして4箇所目が「17 福祉に関する心理学 (3) 虐待、認知症に関する必要な支援」においてであり、包括的アセスメント、アウトリーチ (多職種による訪問支援) 等と並んで8つの小項目の1つに挙げられている。

現時点では「18 教育に関する心理学」には BPS モデルが入っていないものの、1箇所目の心理学の全体像に関わるアプローチとして取り上げられていること、2箇所目の見立て (アセスメント) と3箇所目の手だて (プランニング) という心理専門職の日常の実践に関わる項目に取り上げられていることを踏まえると、少なくともスクールカウンセラーとの連携においては BPS モデルが共通言語として機能することが期待できる。そして4箇所目は、心理分野と福祉分野との連携を想定した項目として取り上げられていることから、学校における多職種連携の促進においてスクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの共通言語としても機能することが期待される。

こうした形で分野の異なる専門職が連携するチーム支援が構築され、チームの構成員によるケースカンファレンスが開かれる際、教育相談コーディネーター等の教員が BPS モデルを共通言語として活用して協働的に児童生徒を見立てていくことが日常の光景になれば、外山 (1998) の

指摘するアカウンタビリティの条件から、基本的帰属のエラーが低減されていく可能性が高まる。そして、BPS モデルを活用する教員が増えれば、それに伴ってケースカンファレンスのような場に限りず、日常の教員間相互での助言等の機会も増加し、児童生徒の見立てをめぐる基本的帰属のエラーを低減しやすい環境が作られていくだろう。

V 日常の教育実践における BPS モデルの活用

1. いじめ防止対策推進法における「不登校重大事態」のケースでの活用

ここからは、本稿のまとめとして、教育分野で BPS モデルを実際に活用する場合、どのようなメリットが想定されるのか、特にこれまで基本的帰属のエラー等により見逃されがちであった要因としてどのようなものが想定されるのか、できる限り具体的なケースをイメージしながら論じてみたい。最初に取り上げるのは、学校教育の場で特に見逃したくない S = 社会的要因と言えるいじめである。ここでは、特にいじめ防止対策推進法に規定される「不登校重大事態」に着目する。

同法第 28 条第 1 項第 2 号では「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」とあり、相当期間の欠席（端的には不登校）の背景にいじめがあるかもしれないと疑わせる何らかの情報（真偽不明を含む）が入った時点で、法的には「不登校重大事態（第 2 号重大事態）」に該当することになる。その上で、「調査」によりいじめの事実確認や欠席との因果関係等を探っていくという順序が基本となる（同法第 23 条第 2 項に関連する例外はあるが、紙数の都合上、説明は省略する）。

先に見てきた文部科学省（2021a、2021b）による 2 つの調査結果の乖離からは、まさにこの「不登校重大事態」の見逃しが常態化していることが危惧される。教職員の視点では 0.3% に過ぎないが、児童生徒の視点では約 30% が「不登校重大事態」に該当することになり、計算上は 99% のケースが見逃されていることになる。もし校内に不登校の児童生徒が 3～4 人いたら、そのうち 1 人は「重大事態」に該当するおそれがあり、どの

学校においても現在進行形で重大事態がすでに起きていると考えられる数字である。

正しく「疑いがある」と宣言し、法的に「重大事態」として対応するには、同法 22 条で必置とされている学校いじめ対策組織において、いじめの認知に関する情報のみならず、相当期間の欠席（端的には不登校）に関する情報も集約・共有して、両者を常に突き合わせてアンテナを張る必要がある。保護者からの訴えも含めて、いじめが欠席の背景にある疑いが生じた場合は、すぐに不登校重大事態として対応しなければならない。

おそらくは「重大事態」という響きに身構える教職員も少なくないと思われるが、現状においても重大事態の約 8 割は、まずは学校主体の調査で対応が進められており（文部科学省、2021b）、頻繁に報道されるセンセーショナルな事例から想像されるような第三者調査委員会（学校の設置者による調査）がいきなり始まるわけでない。教職員にとっては、単にコンプライアンスの視点だけではなく、安心して重大事態として扱うことができるような研修機会の確保や条件整備（人的、時間的な余力等も含む）が必要と思われる。これもまた、BPS モデルの S = 社会的要因の多層性の視点から注目すべき問題かもしれない。

2. 複数の要因が連鎖・重複するケースでの活用

伊田（2018）は、青年心理学の視点から、一時期に複数の危機が重複すると、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いという Coleman（1974）の「焦点モデル（focul model）」を取り上げ、一見些細な出来事であっても、それがあつた時期に複数重なったり、一定期間内に同様のことが頻繁に繰り返されたりすることで、当該児童生徒にとってのダメージが想像を超えて累乗的に増大するリスクについて論じた。そして、いじめ防止対策推進法第 2 条にあるいじめの定義（心身の苦痛）は、一見些細なこともいじめとして認知しうるようにならされているが、まさにそうした増大するリスクを見逃さないという目的において妥当な定義であることについても論じた。

このような焦点モデルによる視点を、本稿で注

目してきた BPS モデルと合わせて活用することにより、いじめに限らず、様々な要因によるダメージの累乗的な増大をより本人の実感に近い水準で教職員が想像しやすくなると考えられる。今回は紙数の都合により、BPS の 3 要因それぞれについて網羅的に掘り下げることにはできないが、これまで筆者が見聞きしてきたケース等を参考にしながら、B = 生物学的要因と S = 社会的要因に絞って、教育分野で見逃されやすいと考えられる要因の例を表 2 にまとめた。

表 2 見逃されやすい要因の例（筆者作成）

B = 生物学的要因の例
・思春期早発症、起立性調節障害（特に思春期・第二次性徴以降、睡眠をめぐる問題等） ・感覚過敏／鈍麻（音、光、化学物質、室温等） ・聴覚情報処理障害（発達障害とともに見られることも） ・脳の特定位の萎縮または膨張（特に被虐待の影響として） ・小児慢性疲労症候群、シックハウス症候群、その他、未受診・未診断のケースを含む内科的疾患等
S = 社会的要因の例
・合理的配慮の不提供（個別的教育支援計画等の未作成、合意形成の不足） ・ユニバーサルデザインに欠ける環境 ・いじめ（未発見、法的定義の認識不足）※欠席の背景として疑いがある時点で法的には「重大事態」に該当 ・被虐待・犯罪被害等（暴言、体罰、性被害等） ・ヤングケアラー等への理解・支援の不足 ・保護者に寄り添う支援者の不在 ・その他、アセスメント不足に伴う不適切な指導全般（強い叱責の繰り返し等）

ここで BPS モデルの活用の際に留意すべきことは、表 2 に列挙したような要因例が個々バラバラに児童生徒に影響を及ぼすということではなく、むしろ連鎖・重複して円環的な因果律を形成しながら、重大事態のようなケースが生じてくるという見方が必要なことであろう。例えば、当該児童生徒に発達障害等の特性（B）が認められながら、学校の支援体制が整っておらず、合理的配慮の不提供やユニバーサルデザインに欠ける環境（S）に置かれ、学習場面等で失敗を繰り返し（P）、その度に教員から強く叱責され（S）、その教員の口調を真似した同級生の行為がいじめ（S）となって当該児童生徒に心身の苦痛（P）をもたら

し、学校に行けない状態（P）となった頃から、そのストレス（P）もあって持病が悪化し健康を害した（B）という危機要因の連鎖・重複もありうる。この例が実際に起きたとしたら、いじめ防止対策推進法における 2 つの重大事態（生命・心身・財産に重大な被害、相当期間の欠席）に重複して該当するとともに、障害者差別解消法における合理的配慮の提供義務を満たしていない点で多重にコンプライアンス上の問題が生じていることになる。やや極端な事例と思われるかもしれないが、個々の要素はどの学校でも起きうるものであり、それらの連鎖もまたどの学校で起きても不思議ではない。もし BPS モデルの視点が教職員間で共有されていれば、特にコンプライアンスにも関わる S = 社会的要因に注意を向け、こうした悪循環を早期に断ち切る手だてを講じることも期待できる。

3. 生物学的要因と社会的要因の関係を捉えるエピジェネティクス

まとめに代えて、本稿で十分に掘り下げられなかった B = 生物学的要因をめぐる今後の課題として、BPS モデルと分子生物学、とりわけエピジェネティクスとの関係について触れておきたい。エピジェネティクスとは「塩基配列を変化させることなく、遺伝子の働きを変えること、また、このことを研究する学問分野」である（生田、2021）。分子生物学の知見は筆者の理解が及ばない部分も多いが、環境（S = 社会的要因）によって遺伝子の働きが変化し（B = 生物学的要因）、結果として P = 心理学的要因に影響を及ぼすような現象を説明する有力なメカニズムとしてエピジェネティクスは注目に値する。

表 2 の要因例に一部重ねると、被虐待環境（S）が脳の特定位の膨張と過剰なシナプスの形成（B）をもたらし、ちょっとした刺激で興奮しやすくなり（P）、その後は疲れてしまう（B・P）といった関係性が、脳科学的な研究（友田、2016）により明らかにされてきている。これまで「キレる」と表現されていたことが、単に P = 心理学的要因の問題としてではなく、BPS の 3 要因すべてが関わるメカニズムとして見えてきたと

言える。

これまでの教育分野における B = 生物学的要因に関する見方は、本項の前半で取り上げた生徒指導提要改訂版や東京都教育委員会のガイドラインの記載例のように、身体や健康面の比較の見えやすい部分に限定されていた。一方、精神医療分野で BPS モデルを発展させた Engel (1980) は、素粒子から分子、細胞、神経系まで B = 生物学的要因の視野に入れていた。このことを踏まえると、S = 社会的要因である環境からの影響を含めて研究する分子生物学の知見は、BPS モデルを活用する上で欠かせない内容であると考えられる。特に、上述した被虐待のようなケースの対応にも関わる教育分野において、見立て時の基本的帰属のエラーを低減するためには、児童生徒理解の深化に必須の新しい教職教養として教育心理学や生徒指導・教育相談等の科目にエビジェネティクス等の知見を取り入れていくことが求められるだろう。

紙数の都合により本稿で論じきれない課題としては、BPS モデルにおける B = 生物学的要因と P = 心理学的要因の関係についての整理が挙げられる。例えば、従来からの心理学的な知見（例：パブロフの古典的条件づけ）についても、近年になってエビジェネティクスによる生物学的なメカニズムが解明されているものがある。こうした知見を組み合わせることで、BPS モデル本来の視点が活用しやすくなり、心理学自体が持っていた個体能力主義的な発想から脱する方向性をより明確に打ち出すことができるように思われる。これらの点については機会をあらためて論じたい。

引用文献

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)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2022 年 9 月 25 日閲覧)

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

Engel, G. L. (1980). The Clinical Application of the Biopsychosocial Model. *American Journal of Psychiatry*, 137 (5), 535-544.

伊田勝憲 (2018). 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 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 68, 89-100.

池部喜代正 (2015). 特別支援教育のための ICF 支援シート活用ブック：子ども理解と支援のために 田研出版

生田哲 (2021). 遺伝子のスイッチ：何気ないその行動があなたの遺伝子の働きを変える 東洋経済新報社

一般財団法人日本心理研修センター (2022). 令和 4 年版公認心理師試験出題基準・ブループリント
http://shinri-kenshu.jp/wp-content/uploads/2022/01/blue_print_202201.pdf (2022 年 9 月 29 日閲覧)

文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部)

文部科学省 (2021a). 令和 2 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について
https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf (2022 年 9 月 25 日閲覧)

文部科学省 (2021b). 不登校児童生徒の実態把握に関する調査結果報告書 (不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議 令和 3 年 10 月)
https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf (2022 年 9 月 25 日閲覧)

文部科学省 (2022). 生徒指導提要 (令和 4 年 12 月) https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf (2022 年 12 月 7 日閲覧)

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173-220). Academic Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory* (pp.3-33). Rochester: The University of Rochester Press.

東京都教育委員会 (2018). 児童・生徒を支援するためのガイドブック：不登校への適切な対応に向けて

友田明美 (2016). 被虐待者の脳科学研究 (特集 子ども虐待とケア) 児童青年精神医学とその近接領域, 57, 719-729.

外山みどり (1981). 状況的拘束下における態度の帰属について 日本心理学会第 45 回大会発表論文集, 756.

外山みどり (1998). 基本的な帰属のエラーをめぐる 大阪大学人間科学部紀要, 24, 231-248.