

## みんなの援助が一人の援助

——どのように一次的援助サービスが  
二次的援助サービス・三次的援助サービスの土台になるか——

筑波大学人間系心理学域 石隈利紀

本稿では、「欲求」と「ニーズ」の概念の異同について述べ、3つの実践事例を通して、すべての子どもに届く一次的援助サービスが、苦戦する子どもへの二次的援助サービス・三次的援助サービス（付加的な援助サービス）の土台になるかについて論じた。そしてそのためには、一人ひとりの学校生活の状況を把握しながらの援助、グループプロセスの促進、チームとしての学校づくりが必要であると指摘した。

キーワード：欲求とニーズ、三段階の心理教育的援助サービス、付加的な援助サービス、グループ、学校づくり

不登校、いじめ、非行など、学校生活で苦戦している子どもは多い。また発達障害は、学校生活での苦戦の要因になる。今日生徒指導・教育相談や特別支援教育において、一人ひとりの援助ニーズに応じる教育がめざされている。一方学級経営や学校経営の困難さも指摘される中、あらためて学級づくり、学校づくりの意義が見直されている。

学級すべての子どもが援助の対象である。そして教師は、学級で苦戦している子どもを適切に援助することが求められている。個に対する援助を全体への援助のなかでどう行うか、個に対して援助することを通して全体の援助をどうレベルアップするかが、今日の学校教育の課題である。これは生徒指導・教育相談において「個の援助と全体の援助のバランス」として議論されてきたことであり、特別支援教育において通常学級で発達障害の子どもを援助する際の課題でもある。

つまり一人の援助がどうみんなの援助につながり、みんなの援助がどう一人の援助を支えるかが、学校心理学の大きなテーマである。一人の援助がみんなの援助を変えることは、本誌9巻「学校を変える子どもたち～ひとりの援助がみんなの援助」（石隈、2009）で論じた。そこでは3つの事例を紹介した。「読み書きの困難のある小学生」の事例では、子どもの学習困難

への対応（例：テストにかなを振る）により、その子どもや他の子どもの学習意欲があがったことで、担任の子どもへの関わりが変わった。「学習困難のある小学生と落ち着きのない小学生のいる学級」の事例では、落ち着きのない子どもが授業中に算数の苦手な子どもに黒板の数字を読むという援助をするのを、担任が肯定的にフィードバックしたことにより、学級の風土があたたかいものになった。そして「いじめを受けた中学生の学校」の事例では、いじめを受けた中学生へ、「危機対応チーム」でタイムリーな対応を行い、中学生の学校復帰を援助したあと、恒常的な「いじめ対策委員会」として援助サービスのシステムを構築した。これらの事例では、一人の子どもへの援助によって、担任が変わり、学級が変わり、学校が変わった。その結果みんなへの援助サービスが向上したのである。

本稿では、みんなの援助がどのように一人の援助を支えるかについて論じる。まず「援助ニーズ」と「三段階の心理教育的援助サービス」について整理し、一次的援助サービスと二次的援助サービス・三次的援助サービスの関係について論じる。

## I 子どもの欲求(wants)とニーズ(needs)

「心理教育的援助サービス」の対になる概念は、「援助ニーズ」である。援助サービスの基盤である援助ニーズの不断のアセスメントが、援助者にとって中核の課題である。この課題の難しさの理由の一つが、欲求(wants)とニーズ(needs)の区別である。欲求とニーズが同じではないことは指摘されている(家近・吉村・戸田, 2007)。

欲求は、「欠乏しているもの」という意味である。子どもの欲求は「欲しいもの」や「して欲しいこと」である。例えば「ご飯が食べたい」「遊びたい」「勉強したい」「休みたい」が欲求である。また「算数はやりたくない」「宿題をたくさん出さないでほしい」という「したくないこと」「してほしくないこと」も欲求である。欲求の表現は子どもの自己主張であり、アセスメントの焦点となる。

一方ニーズとは、「社会的な観点から必要であると判断できるもの」と定義できる。学校教育の目的は子どもの成長であり、教育の充実と教育上の問題解決が重要となる。つまり教育上のニーズの判断基準は、「子どもの問題解決や成長の促進のために必要か」である。教育の領域では、教育ニーズや援助ニーズという用語が使われる(石隈, 2012)。

したがって援助者は、子どもの欲求を理解しながらも、欲求のすべてを援助ニーズにするのではない。子どもの状況についていねいなアセスメントを行いながら、援助ニーズについて判断する。子どもの欲求とニーズは重なりながら、重ならない部分をもつ関係である(図1)。

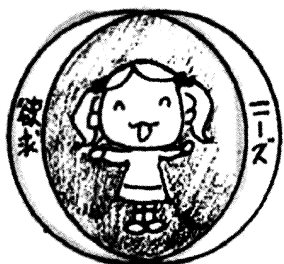


図1 欲求(wants)とニーズ(needs)  
「実践障害児教育」2012年3月号より

援助ニーズのアセスメントでは、①子どもの「学校生活」全般、および②子どもの苦戦についてしっかりと把握するだけでなく、③子どもの自助資源、④子どもの援助資源についても把握する。子どもの自助資源の認知と活用、そして援助資源の認知と活用のアセスメントは、子どものレジリエンスの把握と言える(Furlong, 2009; 井準・中村, 2008)。レジリエンスは「困難な出来事を経験しても個人を精神的健康へ導く心理的特性」(石毛・無藤, 2005)であり、危機や問題状況において重要なアセスメントの焦点となる。

## II 3段階の心理教育的援助サービス

学校心理学では、子どもの援助ニーズに応じる心理教育的援助サービスについて、「一次的援助サービス」、「二次的援助サービス」、「三次的援助サービス」の三段階で整理している(石隈, 1999)。(図2)

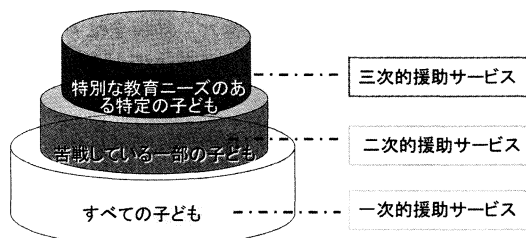


図2 三段階の心理教育的援助サービス

一次的援助サービスとは「すべての子ども」を対象に行う発達促進的あるいは予防的な援助サービスである。一次的援助サービスは、対象とする子どもたち(例:学級の子ども、学年の子ども、学校の子ども)の「基礎的な援助ニーズ」や「共通の援助ニーズ」に応えることをめざす。

一次的援助サービスにおける、「基礎的で、共通する援助ニーズは何か」については、子どもの発達段階という基準と「今、ここで」関わっている学級や学校の子どもたちの学校生活のアセスメントが決め手になる。授業や行事における子どもの行動、例えば指導に対する子どもの理解や応答が重要な情報となる。

そして一次的援助サービスは学級や学校の集団に対して行われるので、子どもの「多様な援助ニーズ」に

どう応じるかが課題となる。一人ひとりの子どもの発達「違い」(特性)を大切にしながら、「同じ」ニーズに焦点をあてるのである(平木・伊藤, 2007)。「今年の子どもたち」について学年で、学校全体で、情報を交換することが、今の子どもの理解につながる。一次的援助サービスには、学習スキルや対人関係スキルなどの学校生活スキル(飯田・石隈, 2002)の開発があるが、学級の子どもの状況によりターゲットをあてるスキルやその程度は異なってくるだろう。

一次的援助サービスのひとつが、「分かりやすい授業づくり」である。学級の子どもの関心や学力に基づく援助ニーズのアセスメントが鍵となる。そして近年研究されている「授業のユニバーサルデザイン」(例: 授業のユニバーサルデザイン研究会, 2010)は豊かな示唆を与えるものである。この研究のコンセプトは「通常の教科の授業で追求していた「わかる・できる」授業づくりを再考するとともに、特別支援教育の考え方を取り入れて活かすことで、発達障害など特別な支援を必要としている子どもも含めて、クラス全員の子どもが、楽しく「わかる・できる」授業をつくることにあります」と、研究会の代表桂聖氏は述べている。

二次的援助サービスは、登校しづり、学習意欲の低下、学級での孤立など、学校生活で苦戦している、あるいは転校などで苦戦する可能性が高い、「一部の子ども」の援助ニーズに応じることをめざす援助サービスである。今日東日本大震災のために転校している子どもへの援助が、学校教育の課題になっている。苦戦している子どもへの声かけ、がんばっていることへのフィードバック、あるいは班づくりや席替えでの配慮を通して友人関係の促進などが、子どもの問題状況を大きくしない予防的な援助となる。

二次的援助サービスでは、気になる子どもの「欲求(例: 学校を休みたい)」の聴き取り、行動観察(例: 授業中ぼんやりしている)などから、「プラスアルファの援助ニーズをもつのは誰か」を早期に発見することが必要である。つまり、子どもの困り感に早く気づきタイムリーに援助することが重要である。S O S チェックリスト(石隈・田村, 2003)を活用して子どもの変化をみつけることや、Q-U(河村, 1998)を活用して子どもの学級での人間関係を把握することが、子どもの援助ニーズの判断に役立つ。またコーディネーション委員会(校内委員会、教育相談部会、学年

会など; 家近・石隈, 2003)で、苦戦している子どもの状況と配慮事項について共有することが望ましい。

三次的援助サービスとは、不登校、いじめ、非行、虐待などの問題状況により特別な援助ニーズをもつ「特定の子ども」への援助サービスである。発達障害のある子どもは、学校生活での苦戦が続く中で、特別な援助ニーズをもつことが多い。子どもに関わるヘルパー(学級担任、保護者、養護教諭、コーディネーターなど)の個別の援助チーム(横の援助チーム)を中心として、子どもの発達や学校生活に関するていねいなアセスメントを行う(田村・石隈, 2013)。アセスメントに基づいて、学級でできること、保健室・相談室あるいは通級指導教室でできること、地域の専門機関との連携などを、個別の援助チーム、コーディネーション委員会、マネジメント委員会(運営委員会、企画委員会など; 山口・石隈, 2009)などで検討する必要がある。そして共通の援助方針を含む「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を立案し、援助サービスを実施する。

子どもの特別な援助ニーズのアセスメントでは、子どもと「これまでがんばってきたこと」「してほしいこと」について、一緒に振り返りをするとうい。子どもの発達に関する「ファイル」、今の子どもの学校生活、これからめざす子どもの姿、というライフスパンのなかで、子どもの援助ニーズを理解し、援助サービスを計画する。したがって、三次的援助サービスにおいては、今のヘルパーや学校の「横の援助チーム」と子どもの援助を引き継いできた「縦の援助チーム」の成果を重ねることが求められる。

三段階の援助サービスは、三階建ての学校教育と言える。それは、一次的援助サービスが心理教育的援助サービスの基盤(1階)になり、そこに二次的援助サービス(2階)や三次的援助サービス(3階)を加えていくのである(石隈・水野, 2009)。つまりみんなへの一次的援助サービスが、苦戦している子どもへの二次的援助サービスと三次的援助サービスを支える。スコットランドでは、苦戦している子どもの援助に関して「付加的な教育ニーズ(additional support needs)」という表現を使うようになった(The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) ACT2004)。一方、二次的援助サービスや三次的援助サービスで効果的だった援助の方法(例: ADHD傾

向のある子どもが自分の感情に気づくようにする指導、学級での掲示物の工夫)はすべての子どもにも効果的であり、一次的援助サービスで活用できる。つまり、二次的援助サービスや三次的援助サービスが一次的援助サービスに循環的に取り入れられ、多様な子どもの援助ニーズに応じるようになるのである。つまり、苦戦している子どもへの二次的援助サービスと三次的援助サービスが、一次的援助サービスを変えるのである。

### Ⅲ みんなの援助が一人の援助

#### 「みんなの援助が一人の援助」とは

一次的援助サービスが、どのように二次的援助サービスや三次的援助サービスを支えるか論じたい。「みんなの援助」、つまり一次的援助サービスは、学級のすべての子ども、学校のすべての子ども、地域のすべての子どもを対象とする援助である。例えば、授業づくり、学級づくり、学校づくりを通じた集団への働きかけである。良質の授業や学級経営によって、多くの子どもが成長し、学級集団が変わり、学校風土が変わっていく。その過程で、苦戦する子どもを含めたすべての子どもが、肯定的な学習観、基礎学力、感情を表現する力、対人関係スキル、援助要請スキルなど、自助資源を増やす。そして同時に、一人ひとりが互いの援助資源としての力もつけていく。その結果一人の子どもが苦戦したとき、活用できる援助資源が学級や学校にたくさんあることになる。つまり一次的援助サービスは、学級づくりや学校づくりを通して、子どもが育つ環境の力を伸ばしていると言える。みんなの援助を通して、一人ひとりの援助が実現していくのである。

まとめて言えば、一次的援助サービスは、援助対象となる子どもの多くが共通にもつ援助ニーズに応じる。そして、苦戦している子どもの援助ニーズには、他の子どもと共通の援助ニーズ(例:基礎学力を高める、ソーシャルスキルを高める)も含まれている。多様な子どもを対象とする一次的援助サービスを苦戦する子どもにもきちんととどけることが、子どものプラスαの援助サービス(二次的援助サービス、三次的援助サービス)のニーズを低くするとともに、これらのサービスを活用する子どもの力を向上させる。

ここで3つの事例を紹介する。

#### 事例1 自助資源が増える

最初の事例は、一次的援助サービスにより子どもの自助資源が増えるプロセスから説明する。茨城県には鹿島灘高校と結城二高という2つのフレックス高校があり教育効果をあげてきた(横島, 2009)。そして平成24年度には茎崎高校がフレックス高校としてスタートした。フレックス高校は、学校現場と行政(教育委員会)と大学が協力して、子どもたちへ豊かなサポートを行う学校づくりを行ってきた。フレックス高校は、不登校経験者や発達障害のある生徒が良質の高校生活を送ることで生きる力をつけることを目標とする。これらの高校は、午前・午後・夜間の三部の定時制である。一次的援助サービスとして、必修ですべての生徒が心理学の授業を受ける。二次的援助サービスとしては、話し相手として「キャンパスエイド」が派遣される。これは、大学生や大学院生がお兄さんお姉さんのようにサポートするような仕組みである。さらに、三次的援助サービスとしてはスクールカウンセラーも生徒の相談にのる。フレックス高校では心理教育的援助サービスのコーディネーションを担う、カウンセリングコーディネーターが置かれている。

一次的援助サービスである「心理学」の授業を紹介する。心理学のねらいは、①自己理解・他者理解を通して豊かな人間関係をつくる、②自己発見をとおしてキャリアについて考える、③心理学について理解を深めることで、将来カウンセリング・教育・医療・福祉等で働く基盤となる対人関係スキルを学ぶことである。授業内容は、学校心理学の「学習面、心理・社会面、進路面」の領域からテーマが選ばれる。例えば「自分にあった学習スタイルをみつけよう!」(学習面)、「心の発達……自分はどこにいるか」「ストレスのしくみ」「自己主張ができるために……おどおどさん、さわやかさん、おしつけさん」(心理・社会面)、「それぞれの生き方」(進路面)である。

では対人関係の苦手な生徒は、心理学の授業からどう学ぶだろうか。人と関わることが苦手であった女子生徒A子は、心理学の授業を通して、友人と話す練習ができたこと、クラスの居場所ができたことで、学校生活を続けることが可能になった。そして、留学した後、大学に行っても休まず勉強しているそうである。A子としては、一次的援助サービスの成果で対人関係の援助ニーズは減少したものの、二次的援助サービス、

三次的援助サービスの付加が必要であった。A子は、ときどきキャンパスエイドに愚痴を話し雑談することで、不安定な心理面が支えられた。A子が心理学で練習している自己主張が、キャンパスエイドと話すときの基礎的な力にもなった。さらにA子は進路に関する意思決定場面では、自分のストレス状況を理解して、カウンセリングコーディネーターやスクールカウンセラーにタイムリーに相談することができた。カウンセリング場面での自己理解を促す試みは、心理学授業で学んだ知識が参考になっている。

援助ニーズが高い生徒にとって、学力やソーシャルスキルを獲得する「授業」が成長の中で占める割合は大きい。もちろんソーシャルスキルの獲得は、学校だけでなく家庭生活や地域での活動から可能になる。しかし援助ニーズの高い子どもの場合は、学校以外での生活がソーシャルスキル向上に結びついていないことが多い。授業でソーシャルスキルの基礎を身につけることは、他の場面でのスキルの練習効果をあげることになるし、援助者からサポートを受けるスキルにもつながる。このようにして、一次的援助サービスである心理学授業は、付加的な二次的援助サービス（キャンパスエイドとの話し）や三次的援助サービス（スクールカウンセラーとの相談）を支えているのである。

## 事例2 援助資源が増える

事例2は、一次的援助サービスにより学級の子どもの援助資源が増えるプロセスから説明する。ある中学校ではピアサポートプログラムを実施している。生徒に、「聴く力」「話す力」「気持ちの理解と表現」「困っている人への声のかけ方」などのプログラムを組み、生徒に実施している。生徒の共感性、向社会行動を高め、生徒同士が助け合える集団づくりをめざしている。北欧などで、いじめ対策として行われているピアサポートプログラムは、子どもたちの共感性を高めることを目標としている。

そしてこの中学校のB子さんは、小学校時代家庭で虐待を受けていたが、中学時代の学校生活をのりきった。高校進学の際の引き継ぎの会議で、担任は「B子が中学校の3年間を生き延びたのはクラスの子どものおかげだ」と述べた。学級は毎年変わったが、学級の友人は、B子と一緒に運動会をやり、一緒にピアノ演奏をやり、一緒に喜んだ。B子の援助者が多くいる学

級のキャパシティが、B子の中学時代を支えた。

この中学校では、一次的援助サービスとしてピアサポートプログラムを長年やっている。その結果、生徒はサポーターになる積極性やスキルを獲得している。B子は中学入学時、対人関係スキルがきわめて低く、また自分の気持ちを話すことに抵抗も強かった。しかし、数人の同級生がB子に自然に声をかけた。運動会やピアノ演奏会でも、一緒に練習する友だちが何人かいた。そのうちにB子は、自分の気持ちや考えを少しずつ表現できるようになった。周りの友だちは、B子のよい聞き手となった。つまり、ピアサポートプログラム（みんなの援助）が、学級や学校で苦戦する子どもの援助資源（ボランティア的ヘルパー）を増やし、B子への援助（ひとりの援助）が充実したと言える。B子のように対人関係スキルの低い生徒、とくに「のりの悪い子」は、今日友人ができにくいと言われる。B子は、これらの友人の援助なくしては孤立していたかもしれない。ピアサポートプログラムを作成するとき、構成的グループエンカウンター（國分、2000）、対人関係ゲーム（田上、2003）など、生徒の対人関係のスキルを高めるプログラムが参考になる。ピアサポートプログラムは、学級で二次的援助サービス、三次的援助サービスを支える力をもつ一次的援助サービスの例と言える。

## 事例3 学級風土がよくなる

支え合える、育ち合える学級づくり（一次的援助サービス）により、学級風土がよくなり、その結果発達障害等で苦戦している子どもへの援助（三次的援助サービス）が促進されるという事例を紹介する。これは、兵庫県の公立学校の池谷先生の実践である。月刊学校教育相談（ほんの森出版）の2009年10月号に、池谷先生の実践が出ている。池谷先生は、「お互いが育ち合える学級づくり」をめざした。そして子どもの状態を表す言葉について、言い換え（リフレーミング）を行う。例えば、「落ち着きのない子ども」は「元気でよく動く子」である。それは単なる言い換えではない、教育に違いをもたらすものである。落ち着きがない子と言うと、援助目標で、「落ち着きが出てくる」があげられる。「元気でよく動く子」として考えると、「その子の動きがその子のためになるように、他の子のためになるように、他の子の妨害にならないように考え

よう」という援助案になる。

例えばADHD傾向の子どもへの援助において、「落ち着きのなさ」だけに注目すると、子どもが授業中席から離れたり、他の子の妨害をしなくなったりすることで教育が成功したということになる。池谷先生の学級経営では、ADHD傾向の子どもを、「よく喋る子ども」、「よく動く子ども」と表現している。一人ひとりの子どもの理解と表現において、互いが育ちやすい学級風土をめざしており、成果をあげている。

事例を説明する。「授業中によく話す」C男は、算数が得意である。一方「授業中静かな」D男は、算数が苦手である。あるとき先生が黒板に「3 2 4 6」と書いたら、C男が「次、3, 2, 4, 6やで一。」とD男に読みあげている。先生が理由を聞いたなら、「そのほうがD男はより書きやすいからね」とC男が言った。D男は耳から学習することが分かりやすいことをC男は友だちとして知っているという。池谷先生は、学級風土をよくする学級経営を行いながら、自然に起きている子ども同士の助けあいを見つけ、尊重して、学級づくりを進める。勉強で苦戦している子どもが、学級で援助を受ける負担が少なくなり、友だち関係で苦戦している子どもへの友人の関わりも進むのである。学級風土への援助がみんなへの援助ということになる。

この事例は、「一人の援助がみんなの援助」(石隈, 2009)でも紹介している。池谷先生の学級風土をよくする関わりは、一人の援助がみんなの援助になり、みんなの援助が一人の援助になる「三段階の援助サービスの循環」の一例といえる。

#### IV みんなの援助が一人の援助になるために

みんなの援助が一人の援助になるという実践は、実際には簡単にはいかないかもしれない。では、どうしたらよいか。

それには、みんなの援助が一人の援助を妨害しない、そして一人の援助を意識してみんなの援助を企画するという、二つの視点がある。具体的に気をつけるところを3つ示す。

##### 一人ひとりの状況に応じてみんなの援助を計画し実践する

一人ひとりの状況には、子どもの学習面、心理・社

会面、進路面、健康面の様子、得意な学習スタイルや行動スタイル、また援助ニーズが含まれる。一次的援助サービスを計画し、実施するとき、学習面や社会面で苦戦している子どもに対してどのような工夫をするかがポイントとなる。

茨城県の学校では、マナーアップ運動に取り組んでいる。例えば、「あいさつ運動」「朝の清掃運動」などがある。これは、すべての児童生徒のマナーを高めることを目的とした一次的援助サービスである。マナーアップ運動の目的は、子どもたちが人に挨拶できるように、友人や地域の人々とよいマナーで関わる力(社会で生きる力)を高めようというものだと言える。

では人と関わるのがきわめて困難で、目を合わせるのもつらい子どもは、この運動にどう参加するだろうか。例えばマナーアップ運動期間の一週間には、朝登校すると先生方や中学3年生の代表の子どもたちが正門に並び、登校してくる子どもに「おはようございます」と大きな声をかける。それに子どもたちは「おはようございます」と応える。でも対人関係のきわめて困難な子どもには、この朝のやりとりは大変なストレスになる。その子どもなりに、お辞儀をするか、小さい声で「おはようございます」というかもしれない。ここで「大きな声が出ていない」と指導されると、その子どもは学校に来るのがつらくなるだろう。しかし、お辞儀ができるようになったことが認められると、子どもにとってそのマナーが身についていく。正門指導の日は、苦戦している子どもの様子をよく見ることが求められる。

マナーアップ運動を計画するとき、「子どもたちの行動」を予測し、運動によって得られる子どもの成長を予測する。そしてその際、苦戦する子どもへの関わりの工夫と評価の工夫を決めておくのである。コーディネーション委員会(学年会、校内委員会など)や教職員会議で、配慮を要する子どものリストと対応の仕方を共有する。対人関係の苦手な子どもは、マナーアップ運動の結果、先生や友だちと会った時にお辞儀ができることで評価することにする。そしてマナーアップ運動で子どもがつらい思いをしていないか、モニターする。つまり、①子どもとの関わりの工夫、②子どもの教育目標と評価の工夫、そして③フォローアップである。こうして子どもはマナーアップ運動により、お辞儀をする力を獲得するわけである。みんな

への援助を通して、それでマナーが向上して、力が伸びる子はたくさんいる。同時に、それが苦戦している一人の子どもへの援助となるように、関わり方や目標や評価の工夫をするのである。つまり一次的援助サービスの計画と実践において、多様な子どもの援助ニーズを把握しながら、すべての子どもに援助サービスの成果が届くこと、さらに苦戦する子どもの苦戦を大きくしないことを確認するのである。

### グループプロセスを促進する

学級や学校のすべての子どもを対象とする一次的援助サービスの実施は、学級や学校の集団というグループがどう形成され、どう促進されるかに影響される。学級経営は、学級担任をリーダーとするグループプロセスと言え。グループプロセスの促進により、すべての子どもが学級での活動に参加し、教育成果を獲得するのを援助する。

グループプロセスの理解には、構成的グループエンカウンターや対人関係ゲームが大変参考になる。ここでは、私自身の経験から、グループプロセスを促進するポイントを示す。

第一に、グループを支配する感情を把握することである。例えば現在担任している学級の子どもたちの主たる感情に、名前をつけてみる。

「うれしい、楽しい、怒っている、不満だ、悲しい」などである。もちろん一人ひとりの子どもの、感情の違いがあり、同じ楽しさでも濃淡があるだろう。しかしグループはひとつの生き物であり、感情をもっている。そしてグループは構成員に対してプラスの力もマイナスの力ももっている。人を元気にもするし、傷つけたりもする。

例えばグループの感情が「怒り」であるときは、その怒りが何であるかを理解し、それに対処しなければならない。進級とともに学級担任が代わったとき、すでに学級に怒りが支配していたらどうだろう。それは前担任が力で押さえつける学級経営をしていた結果かもしれない。前担任に対する怒りのたまり方が爆発寸前であれば、学級崩壊の要因になる（大河原，印刷中）。そして学級の子どもたちの怒りは、前担任へではなく、特定の子（たち）に対しての場合もある。どちらにせよ、学級の子どもの怒りへの対処を行いながらでないと、授業や学級活動を効果的に実践できない。発

達障害などがあり苦戦する子どもは、そのようなグループのネガティブな感情に敏感であり、影響を受けやすい。学級のだれも傷つけないという覚悟と工夫が、グループリーダーである担任には必要である。

第二に、子どもがグループの活動を意味づけるよう援助することである。グループでいろいろな活動をしていると、勉強にしても運動会にしても、いつもうまくいくとは限らない。クラスマッチで、みんなががんばったが負ける時もある。その際、そのまま家に返すのではなく、「みんなががんばったことを、どう思う？」というように、グループリーダーである担任が、子どもの活動の意味づけを援助するのである。子どもたちに、「くやしい」「つらい」という気持を表現してもらいながら、「みんながクラスマッチに向けて努力したことで、よかった」とか、「成長した」ということも発表してもらい共有できるとよい。すると、今回の活動は良いことも、つらいこともあったが自分にはプラスになった、あるいは良い経験になったという、活動の意味づけができる。とくにネガティブな体験があった時の意味づけは大事である。例えば運動会の後の感想文は、作文の練習だけではなく、経験の振り返りと意味づけのチャンスである。運動会で1番だったこともビリだったことも、おかあさんと弁当を食べたことも食べられなかったことも、その子がどう意味づけて次に進めるかが大切である。教師は、子どもが作文で書いたものを読み、子どもがどう思ったかを理解することが大切である。家の人とお弁当を食べてよかったという子もいた。家の人が運動会にこられなかったが、先生とお弁当を食べ良かったという子もいるかもしれない。ビリになったが、みんなが拍手してくれたから嬉しかったという子もいる。嬉しかったことも嫌なことも色々あったみたいだけど、みんな小学5年生になって色々経験したんだね、というふうに受け止めていく。学校生活では、いろいろなことが起きる。全て良いことばかり起きるわけではない。しかし、良いことも悪いことも意味づけができることで成長ができる。活動をグループで振り返り、意味づけすることが、すべての子どもへの援助であり、苦戦している子どもへの援助にもなる。

第三に、グループのマイノリティ（少数派）にきちんと目を向けることである。グループのマイノリティ、例えば学習で苦戦している子ども、友だちが出来にく

い子どもが、学級全体のなかでどう居場所を見つけ、活動に参加しているかを気にかける。その子どもが何とか活動に参加でき、ついてきていければOKである。

グループの変化に応じて、マイノリティの子どもがどう変化しているかに注目することも大切である。例えば学年始めと比べて、学校生活を楽しめている子どもが増えてきているとき、苦戦している子どもはどうかになっているかを見ていく。「4月に比べて6月になって、皆さん宿題の提出も増えたし、授業中も積極的に先生は嬉しいです。でも、いろんな事で苦戦している人もいると思うので、一緒にやってみよう」などと、グループの変化を子どもたちにフィードバックする。その時に先生の言葉を、一番しんどい子どもはどう受け取るかということをも意識して話す必要がある。元気な子どもたちは多少の言い方でも耐えられるが、苦戦している子どもはそうではない。苦戦している子どもがどういうふうにいるのかということに配慮することで、グループの力を全体として高めることができる。

第四に、良い「グループの終わり方」をすることである。一週間の終わり、一学期の終わり、学年の終わり、どの終わり方も、グループの構成員の成長にとって大事である。グループでは良いことも悪いことも起きるが、終わり方が良いと、次が良い始まりになりやすい。次の人（担任、リーダー）に、その終わり方を引き継いでおく。次のスタートの時に、その終わり方を基準にして始めることができる。

## V すべての子どもを援助する学校づくり

一次的援助サービスが充実し、二次的援助サービスと三次的援助サービスの基盤になるためには、すべての子どもを援助する学校づくりが鍵となる。学校は、子ども、教職員、保護者、学校に関わる者のチームであり、チームがよりよい方向に変わっていくことが大切である。

アメリカのKatzenback とSmith (1993) が提唱した理論に「ほんものチーム」がある（家近・石隈, 2011）。この理論を参考に、チームとしての学校づくりのポイントを示す。

第一に、子ども、学級、学校の変化を、援助者同士で伝え合うことである。例えば、苦戦している子ども

が授業に落ち着いて参加出来るようになった、学校での授業研究会で教師の発言が増えた、学校の雰囲気が良くなったなどである。私は、幸い、いろいろな学校を見せてもらうが、1年後に行くと、雰囲気が大きく変化していることがある。学校の荒れが落ち着いたりすることもある。それは「小さな変化」を、子どもとも、援助者同士でも伝え合うことで、学校を変え、学校づくりを続けるエネルギーを維持することができた成果だと考えられる。

第二に、お互いの強さや良さを伝え合うことである。良い環境づくりを支えるチームになるために、お互いが強さや良さを伝え合い、理解し合うことが効果的である。私が学校の先生とチームをつくる時には、チームのメンバーの「職業的に強いところ」と、「個人的に良いところ（趣味・特技）を見つけることが、コンサルタントである自分の課題としている。例えばコーディネーション委員会（校内委員会）に参加させてもらうと、一人ひとりのメンバーの強さや良さを、まず1つ言えるようにしている。そして、何回かその会議に出るときは、それぞれのメンバーについて3つくらい言えるようにする。

私はアメリカの小学校で、スクールサイコロジスト（インターン）をしていた。その時の先輩のスクールサイコロジストSさんのことを今も忘れない。私は先輩のSさんと一緒にケース会議をやると、必ず元気になった。Sさんは、先生や保護者が子どもを援助するためにやっていることをきちんと言語化して、その場で指摘された。そして子どもの良いところ、先生や保護者の良いところに対して、タイムリーにフィードバックされた。チーム会議が終わった後、先生方に声をかけて、「休み時間のO君の様子を教えて下さりありがとうございます」と言われた。私が日本に帰るとき、Sさんと話す機会があった。そのとき、一緒に色々な仲間を思い出しながら、Sさんの口から固有名詞でその方々の具体的な良さや力が次々に出てきた。「○○先生はこういう所が上手だよなー。」「○○先生はこういう所がすごかった。私感動したんだけど、覚えてる？」などである。Sさんは、私の学校心理士の実践のモデルになっている。

第三に、チームで、仲間と共同でできることを探すことである。担任としてがんばれること、校長として頑張れること、養護教諭としてがんばれること、つま



り、「一人でできること」はたくさんある。しかし、それではすべての子どもの援助を行う学校づくりには十分ではない。「仲間と一緒にできること」を探してみる。例えば、養護教諭と担任が共同で、「心と体のしくみ」について授業をする。特別支援学校の地域支援コーディネーターと小学校の先生方とが共同で、特別な援助ニーズのある子どもの個別の指導計画を作る。担任とスクールカウンセラーが保護者面談を行う。その際、「一緒に行うことでめざすこと」、「それぞれが行うこと、一緒に行うこと」を整理しておく。共同作業の度に、成果と改善点を確認する。共同作業により、気を遣うことが増えること、自分も変わることが出てくることを受け入れる。

第四に、互いの成功や成長を喜ぶ。「良いチームの証は味方の成功を喜べること」(Katzenbach & Smith, 1993)である。そして「小さな一歩」を喜び合うことで、学校はチームとして持続可能な発展をしていく。私たちの学校づくりのプロセスは長く続く。一歩ずつの小さな成長を喜ぶことが、援助サービスに関する自己点検になり、エネルギーの補給になるのである。

### 最後に

本稿では、一次的援助サービスを充実させ、それを二次的援助サービス、三次的援助サービスの基盤とする実践について論じた。その鍵は、多様な子どもの援助ニーズに応じる一次的援助サービスであり、それを可能にするチームとしての学校づくりである。学校心理学が、学校教育と心理学の諸領域を融合する学問として発展する方向での大きな課題が、「学校づくりに役立つ」ことであろう。みんなの援助をひとりの援助にする実践を積み重ねながら、学校心理学の成長をめざしたい。

### 【引用文献】

- Furlong (2009). Developing norms for the California Resilience Youth Development Module : Internal assets and school resources subscales. *The California School Psychologist*, 14, 35-46.
- 平木典子・伊藤伸二 2007 話すことが苦手な人のアサーション 金子書房
- 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究 教育心理学研究, 51, 230-238
- 家近早苗・石隈利紀 2011 心理教育的援助サービスのコーディネーションに関する展望と課題 教育相談研究, 48, 41-48
- 家近早苗・吉村美佐子・戸田政子 2007 学校生活を活かしたサポート 日本学校心理士会2007年度大会論文集
- 石毛みどり・無藤隆 2005 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 : 受験期の学業場面に着目して 教育心理学研究, 53(3), 356-367
- 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
- 石隈利紀 2009 学校を変える子どもたち～ひとりの援助がみんなの援助 教育心理学研究, 9, 67-82
- 石隈利紀 2012 みんなの力を重ねるチーム援助 : 第3回一人の援助とみんなの援助 実践障害児教育, 465(3), 46-49
- 石隈利紀(監修)水野治久(編) 2009 学校での効果的な援助をめざして～学校心理学の最前線 ナカニシヤ書店
- 石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編 図書文化
- 井俣経子・中村知靖 2008 資源の認知と活用を考慮したResilienceの4側面を測定する4つの尺度パーソナリティ研究, 17(1), 39-49
- 授業のユニバーサルデザイン研究会 2010 授業のユニバーサルデザイナー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり 東洋館
- Katzenbach, J.R. & Smith, A.E. 1993 *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. New York, Harvard Business School Press.
- 河村茂雄 1998 楽しい学校生活をおくるためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編, 中・高等学校編) 図書文化社
- 國分康孝 2000 続・構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 大河原美以 印刷中 学級崩壊 水野治久他編 よく

わかる学校心理学 ミネルヴァ書房

田上不二夫(編) 2003 対人関係ゲームによる仲間作りー学級担任にできるカウンセリング 金子書房

田村節子・石隈利紀 2013 実践チーム援助：特別支援教育編 図書文化

山口豊一・石隈利紀 2009 中学校におけるマネジメント委員会の意思決定プロセスと機能に関する研究 日本学校心理学会年報, 1, 69-78

横島義昭 2009 心理教育的援助サービスの全面展開をめざした学校づくり 石隈利紀(監修)水野治久(編) 学校での効果的な援助をめざして～学校心理学の最前線 ナカニシヤ書店 pp.15-22

(本稿は、2010年8月に水戸市で行われた日本学校心理学会第10回全国大会における記念講演の内容に加筆修正を行い、論文としてまとめたものである。なお取り上げた事例は、プライバシー保護のため脚色してある)

■How Primary Psycho-Educational Services to All Children Form Basis of Secondary and Tertiary Psycho-Educational Services to Specific Children with Additional Needs

Toshinori ISHIKUMA

In this article, the definitions of wants and needs were introduced. Using three cases, how primary psycho-educational services to all children form basis of secondary and tertiary psycho-educational services to specific child with additional needs were discussed. Important keys were pointed: Understanding how specific children with additional needs might respond to primary psycho-educational services, facilitation of group process, and school wide psycho-educational services.

**Key words** : wants and needs, three-level model of psycho-educational services, primary psycho-educational services, additional psycho-educational services, school wide psycho-educational services.