

● 第1章

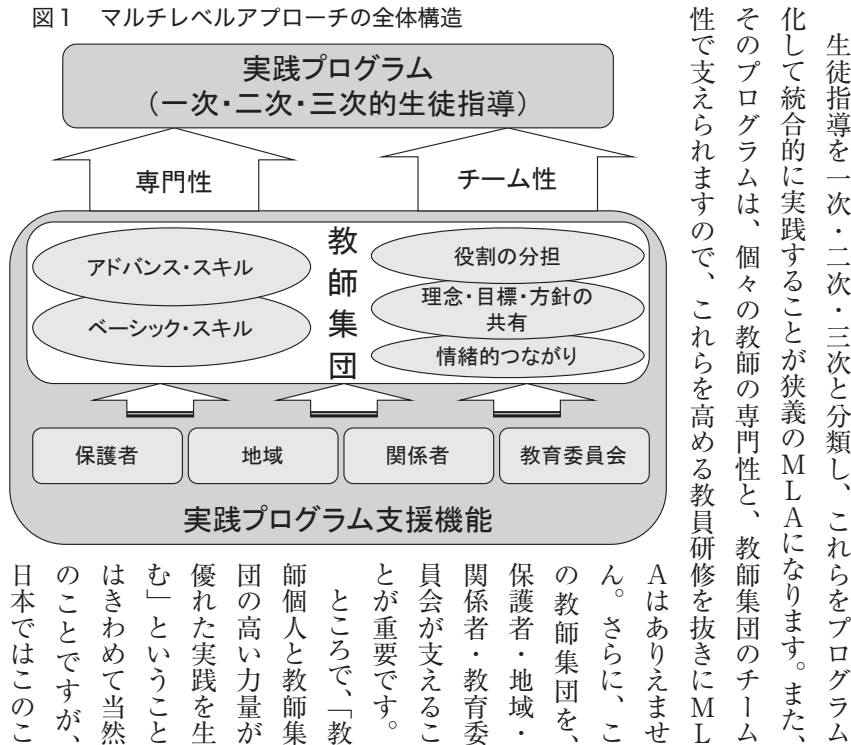
マルチレベルアプローチって  
何ですか？

栗原慎二



## マルチレベルアプローチの概要

図1に、マルチレベルアプローチ（MLA）の全体像を示しました。



とがあまり重視されていません。例えば、日本で義務づけられている研修は一〇年ごとに三〇時間ですが、香港では三年ごとに一五〇時間、隣の韓国では年間六〇時間、シンガポールは年間一〇〇時間、オーストラリアやアメリカのある州では五年で二〇〇時間でした。

シカゴの一五学区の教育委員会を訪問したときの話では、「大卒で教師になれるが、二〇代、三〇代の先生方はほぼ一〇〇%修士号を持っている。持たずに教員になった場合は、休日などに大学院に通うのが通例。教育委員会はそれに対して補助を出す」とのことでした。

オーストラリアのメルボルン大学では、日本の生徒指導コースに相当するStudent Wellbeingコースに、毎年約九〇名の現職教員が入学するそうです。メルボルン地区は人口約四〇〇万なので、福岡県（人口約五〇〇万）よりやや小さいサイズの地区に毎年約九〇名の生徒指導の修士号取得者が増えていることになりました。しかも、メルボルンにある大学はここだけではありません。また、同じくオーストラリアのRiverside Girls High Schoolでは、約六五名いる教師のうち、ピア・サポートの一日研修を受けている教師が二五名いました。

このように、世界では、現職教員の力量形成が積極的に進められています。正直なところ、海外に行くと、日本の現状を憂えざるを得ません。MLAは、こうした日本の現状を打破するための、教員の力量形成プログラムでもあります。

## マルチレベルアプローチの目的

学習指導が目指すのは、学力の向上です。では、生徒指導や教育相談は何を指すのでしょうか。

アメリカにおける School Counseling & Guidance (生徒指導) では、「学業的発達」「キャリア的発達」「個人的―社会的発達」の三つの領域が設定されています。これら多領域にわたる発達を促進しようとするのが包括的生徒指導 (Comprehensive School Guidance & Counseling) です。現在、世界の生徒指導の先進国のほとんどが、これを基本モデルとしています。

では、MLAは何を指すのでしょうか。最終的に目指すところは包括的生徒指導と変わりません。しかし、常駐のスクールカウンセラーが生徒指導全般をフルタイムでマネジメントするような海外のシステムを、そのまま日本に導入するのは無理があると考えました。そこで、MLAでは、「学業的発達」や「キャリア的発達」も視野に収めながら、「個人的―社会的発達」の支援に比重を置いています。

ところで、「個人的―社会的発達」とはどういうことでしょうか。まず、「個人的」と「社会的」を分けて考えたほうがわかりやすいでしょう。「個人的発達」とは要するに「パーソナリティの発達」であり、「社会的発達」とは「社会性の発達」です。ですから、安定的で統合された人格形成の支援と、適切な社会的行動獲得の支援が求められる、ということになります。よく言

われる「自尊感情」は前者に、「コミュニケーション能力」は後者に関連すると考えてよいでしょう。この二つの側面にかかわる支援をすべての子どもたちに提供するのがMLAです。

さらに、もう一つ別の観点から考えてみたいと思います。教育の目的とは何かという観点です。教育基本法第一条には「人格の完成を目指し」とありますが、それに続いて「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期し」とあります。この視点から見れば、「心の健康」を目指す教育相談活動はまさに教育の目的に合致します。教育相談は、教育を下支えする活動ではなく、教育の目的に合致した、教育そのものと考えるべきでしょう。

また、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」となるためには、先述の「学業的発達」「キャリア的発達」「個人的発達」「社会的発達」が必要になるわけですが、その基盤となるのは「個人的資質」であり「社会的資質」です。つまり、MLAで目指しているのは、心身ともに健康な子どもの育成であり、彼らが平和で民主的な社会を形成できるように育てることです。

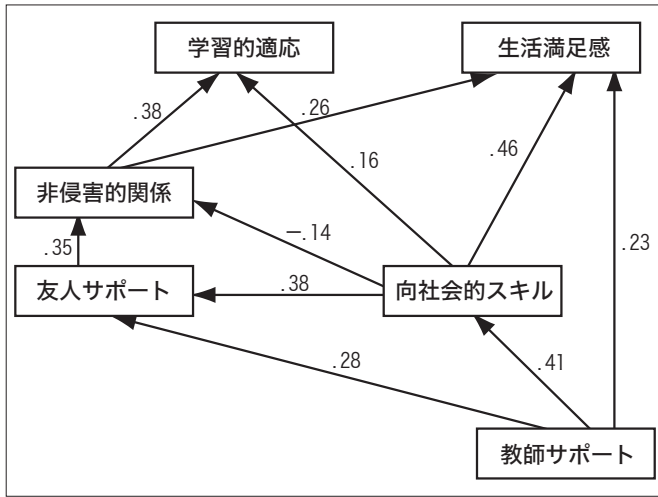
では、どうすればそのような子どもを育てることができるのでしょうか。私はシンプルに「今、平和で民主的な人間関係を築き、平和で民主的な学級や部活動、さらには学校をつくることのできる子どもを育てる」ことだと考えています。そういう子どもを育てることで、将来、彼らは平和で民主的な家庭を築き、地域をつくり、国家を形成していくことができるのです。

## 「集団」から「集合」への変質

### (1) 現代の子どもたち

図2をご覧ください。これはアセスという尺度の六つの因子間の関係を示したものです(アセスの詳細については栗原慎二・井上弥編著『Excel 2016対応版アセスの使い方・活かし方』ほんの森出版を参照してください)。一般的な学校の特徴をつかむため、いくつかの平均的な中学校からデータを集めて分析しました。

図2 アセスにおける学校適応感の構造(中2)



一番重要なのが「生活満足感」で、これは「生活がすごく楽しいと感じる」などの項目から構成されています。これに影響を与えているのが「非侵害的關係」「向社会的スキル」「教師サポート」の三つです。その影響の強さ

は、「向社会的スキル」が最も強く「.46」。これは、「向社会的スキル」が「生活満足感」を四六%説明していることを示しています。次いで「非侵害的關係」が「.36」、「教師サポート」が「.23」と続きます。つまり、思いやりを持って行動でき(向社会的スキル)、いじめられることもなく(非侵害的關係)、担任の先生が信頼できれば(教師サポート)、「生活が楽しい」と感じるということです。

これ自体は当然のことだとは思いますが、図をよく見ると、いくつか気になる点があります。まず「教師サポート」から「非侵害的關係」に線(パス)がありません。これは「いい教師であっても、いじめに影響は与えられない」と生徒が考えていること、つまり教師に対する信頼の薄さを示唆しています。また、「向社会的スキル」から「非侵害的關係」へのパスには「-」という負の相関があります。「挨拶をしたり思いやりを示すと、からかわれたりするかもしれない」と思っているわけで、友人関係に気を遣いながら生活をしている姿が浮かんできます。

もう一つは、「友人サポート」から「生活満足感」にパスがないことです。これは、「信頼できる友人がいる」とか「友達は何れも励ましたりしてくれる」としても、それが「生活がすごく楽しい」ということにはつながらないことを示唆しています。ただ、「教師サポート」から「向社会的スキル」と「友人サポート」にはパスがありますし、「向社会的スキル」からも「友人サポート」にパスが出ています。これは、教師には対人スキルを教えてほしいし、友人関係にもいい影響を与えてほしいと期待

していることを示唆しています。だから、友人はいらな思っているわけではなさそうです。

この矛盾する二つの結果を統合するとすれば、子どもたちの多くは「少数の話せる友人は欲しいが、クラスみんなと仲良くなりたわけではない」と思っているのかもしれない。まるで大人が近所づきあいをするかのように、中学生たちが表面的には笑顔でも心を開くことはなく、当たらず障らずのつきあいをしているような姿が浮かんできます。

## (2) 「集団」と「集合」の特質

社会心理学には、「集団」と「集合」という概念があります。「集団」は「目的や目標を共有する、ある程度組織化された集まり」であり、「集合」は単なる「集まり」です。図2で示された現代の子どもたちは、もはや「集団」とは言えず「集合」と化しつつあることを示唆しています。そして、学級が「集合」であるならば、もはや学級は「居心地が悪いけれど、卒業という目的地に着くまで我慢する場所」にすぎず、「できれば乗りたくないが、乗らないと目的地に着かないので我慢して乗る満員の通学電車」のようなものなのかもしれません。ここでは、子どもたちはトラブルが起こらないように気を遣いながら、大過なく過ごそうとしているわけです。そういう学級はもはや子どもたちが成長できる場とは言えません。

理想的なスポーツのチームをイメージしてみてください。それは、選手間の絆やまとまりがあり、個々の選手にはやる気が

### 「集合」と「集団」

集合：集まり

集団：目的や目標を共有する、ある程度組織化された集まり

- ・凝集性……まとまり・絆
- \*集団圧力（同一化への圧力）
- ・目標とリーダーシップ……士気
- ・相互互助的関係……思いやり
- ・役割の分担……責任感
- ・振る舞い方の基準……規範意識

■「集団」が「集合化」するとき、共通行動や相互依存的な関係、規範は消失していく。

ことで、選手は人としても成長していきます。

一方、今時の子どもたちはどう言われているでしょうか。「まとまりがない」「やる気がない」「リーダーがいない」「思いやらない」「責任感がない」「規範意識がない」……。つまり、よい「集団」のなかで身につけるべきものが何も身につけていないと言えるかもしれません。それは、学級がすでに「集団」ではなくなくなってきているからではないでしょうか。

あり、リーダーシップが発揮され、選手同士は助け合い、自分の責任を果たそうとするようなチームではないでしょうか。選手はチームのために、チームの規範を守ろうとします。つまり、よい「集団」には、「凝集性」「目標とリーダーシップ」「相互互助的関係」「役割の分担」「振る舞い方の基準」があるということです。こういうチームのなかにいる

## 子ども集団を形成する重要性とマルチレベルアプローチ

私は、現代の子どもたちが「集合化」することに伴って、子どもたちの絆やまとまりはもちろん、他者に対する思いやりや責任感、規範意識も薄れつつあると考えています。

では、どうすればよいのでしょうか。答えはシンプルです。「集合化」しつつある子どもたちを、もう一度「集団」に変えていくことです。「個が育つ集団をつくる」ということです。

「学級集団づくり」という言葉があります。これは、四月の始業式の日「集合」状態である子どもたちを「集団」につくりかえていく作業です。日本の教師の多くは、こうした学級づくりを目指してきました。そこに打開のヒントがあると私は考えています。

ブラジルワールドカップのとき、スタジアムのゴミを拾う日本人の姿が報道され、世界的に話題になりました。信じられない規範意識の高さです。あるいは思いやりや責任感かもしれません。いずれにしても、集団を重視する日本の学校教育が育んできた資質が、そこに表現されたということだと理解しています。

もちろん、生徒指導の目的は「よい集団づくり」だけではありません。本質的には個の成長です。したがって、生徒指導の方向性としては、「よい社会をつくれる個を育てる」アプローチと、「よい個が育つ集団を育てる」アプローチが考えられるでし

よう。

どちらが優れているということではありません。ただ、日本人の良さを活かした日本に根づく生徒指導と考えたとき、私は後者をとったほうがよいと考えました。つまり、共同体を重視する日本人の特長を活かした日本版包括的生徒指導がMLAなのです。

## 教育相談と生徒指導

### 教育相談と生徒指導のとらえ方の歴史

一九七〇年代、日本でも相談室での教師による個別対応型の教育相談が広がっていきました。しかし、七〇年代末からの校内暴力に対してそれまでの教育相談は機能せず、何らかの新しい実践形態を模索せざるを得なくなりました。

こうしたなかで、一九八〇年に文部省は、生徒指導と教育相談は「互いに補完し合う車の両輪のような関係」という方向を示し、教師にはこの二つを統合することが求められました。これに対して小林（一九八四）は、両者は本質的に違うから担当者を分けたほうがよいという役割分担論を唱えました。

しかし、八〇年代のこういう考え方は、現場の「生徒指導派 vs 教育相談派」の対立構造の解消には何ら寄与しませんでした。それは、両輪論にせよ役割分担論にせよ、二つの手法や考え方の間にある一種の矛盾を解消していなかったからだと考えられます。両輪論に立てば、その矛盾は個人の葛藤となりますし、

役割分担論に立てば、学校の教員間の葛藤になります。この二つの論には、両者を統合する視点が足りなかったのです。

この矛盾を統合したのが「教育相談は生徒指導の中核」とする中核論です（今井、一九八六）。今井は、従来の典型的な生徒指導は、教師や他の生徒のため、あるいは社会の秩序維持のための指導であったと批判し、訓育的指導にも「生徒に正面から対し、生徒を主体にし、生徒のために叱るといふ、相談的姿勢が欠かせない」としました。そして、訓育的指導の中核に相談的「姿勢」を据え、このような態度を持つときに、訓育的指導と相談的指導とは矛盾なく統合されるとしました。國分（一九八七）は、二つの指導を連続するものととらえています。相談的姿勢を中核に据えれば、たしかに両者は連続性を持つものと考えることが可能になります。

### 心理的発達と社会的発達

こうした歴史的議論を振り返ると、心理的発達と社会的発達を分けて考えることが役に立つのではないかと私は思います。生徒指導は規範意識や自律性などの社会的発達を重視し、教育相談は健全で安定したパーソナリティの育成などの心理的発達を重視するということです。

「生徒指導派」の先生は規範意識などの社会的発達を重視するあまり、心理的発達に目が向かず、それを阻害するようなかかわり方をしてしまう傾向があり、逆に、「教育相談派」の先生はパーソナリティの発達などの心理的発達を重視するあまり、社

会的発達を軽視するような傾向があるのかもしれない。

では、心理的発達と社会的発達には順序性があるのでしょうか。赤ちゃんのことを考えてもらおうとわかりやすくなります。赤ちゃんは、好きなときに泣き、好きなときに眠り、実にわがまま放題です。そういう赤ちゃんをお母さんは「かわいい」と言って全面的に受容します。こうした関係性のなかで、子どもは自分が愛されていること、周囲の人たちが自分を愛してくれることを感じ取ります。そして、こうした経験が自尊心の根幹になり、心理的発達の基盤が形成されます。

ところで、赤ちゃんに社会性を求める親がいるでしょうか。そんな親はいないでしょう。親が子どもに社会性を求めるようになるのは、子どもが幼稚園などに通うようになってからです。その頃になると、親は子どもに「NO」と言って、現実原則を要求するようになります。それは幼児にとってはいやなことかもしれません。それでも子どもが最終的にその現実原則を身につけていくのは、「自分をかわいがってくれる人（愛着対象）」の期待に添いたい」という思いがあるからです。養育者によって愛され、養育者を信頼しているからこそ、養育者からの現実原則の要求に対しても、その期待に添おうとするのです。

これらのことから、心理的発達と社会的発達には順序性があり、心理的発達が基盤となって社会性が発達するということがわかります。人格形成という心理的発達に課題があるのに、健全な社会性を持つことはほぼ不可能でしょう。健全で安定的な人格を基盤として、健全な社会性が育っていくのです。

## 指導・サポート(支援)・レディネス

次に、生徒指導を成立させる重要な、指導・サポート(支援)・レディネスの三要素について考えてみましょう。レディネスとは、ここでは「学習や成長の準備ができていること」とします。

この三つの要素は、理論的には三層構造になっていると考えられます。では、三つはどんな順序なのでしょう。

まず言えることは、何かを学習するのにレディネスのない状態で指導はできません。幼稚園児に微分積分を指導して「なんでもできないんだ!」と叱つても、意味はありません。レディネスのない子どもをそのように指導することは、マイナスにしかなりません。このことから、少なくともレディネスがあつて指導が成立するというのがわかります。

では、サポートはどこに位置づくのでしょうか。私は、サポートはレディネスの下に位置づくと考えています。先ほどと同様に赤ちゃんを例に考えてみましょう。

生後一か月の赤ちゃんは歩けません。それが一年後には歩けるようになります。それが可能になるのは、養育者が赤ちゃんの様子をていねいに見取り、また感じ取りながら、ちょうどいい具合にサポートをしていくことで、お座りできるようになり、ハイハイができるようになり、そして最後に、立って歩くことができるようになっていくからです。「ちょうどいいサポート」が、次に期待される行動のレディネスを高めていると言えるでしょう。

「サポートがレディネスを高め、高まったレディネスが指導を可能にする」ということです。

## 教育相談と生徒指導をつなぐのはアセスメント

ここまでをまとめてみましょう。学校教育は全人的成長を支えることです。つまり、身体的発達を基盤に、心理的発達、社会的発達、学業的発達、そしてキャリア的発達を促進することが求められます。教育相談と生徒指導は、主に心理的発達と社会的発達の領域をカバーします。なお、これらは不可分に関連していることは言うまでもありません。

教育相談と生徒指導との関係性に着目すると、いわゆる生徒指導は社会的発達の促進に、いわゆる教育相談は心理的発達の促進に比重を置く傾向が強く、指導とサポートという枠組みで考えれば、生徒指導は指導に、教育相談はサポートに比重を置く傾向があります。この比重の置き方の違いが、時に無用な教育相談と生徒指導の対立として表出することがありました。

両者を統合的に理解する上で重要なことは、心理的発達と社会的発達には順序性があり、心理的発達が基盤となること、同様にサポートと指導にも順序性があり、サポートが基盤になることです。

ただし、この順序性は、心理的発達が社会的発達よりも、あるいはサポートが指導よりも重要だということを意味するわけではありません。子どもの全人的成長にはともに不可欠です。では、適切なかわりを可能にするものは何でしょうか。そ



これは、アセスメントです。子どもたちの状態を的確に把握することによって、必要なかわりが見えてくるわけです。

自分の子どもを育てるとき、ただ受容的だけでなく、現実の世の中で人生を切り開いていく社会性を身につけさせることはできません。一方で、厳しく叱ってばかりでも、子どもの心理的発達は阻害され、自尊心感情が傷つき、人格はゆがんでしまいます。つまり、サポート的なかかわりも指導的なかかわりも、ともに必要なものでありながらも、タイミングや対象を間違えるとマイナスの影響を与えることになります。となると、重要なのはサポートと指導を生かすアセスメントということになります。MLAでは、このアセスメントを重視します。

### 一次的生徒指導・二次的生徒指導・三次的生徒指導

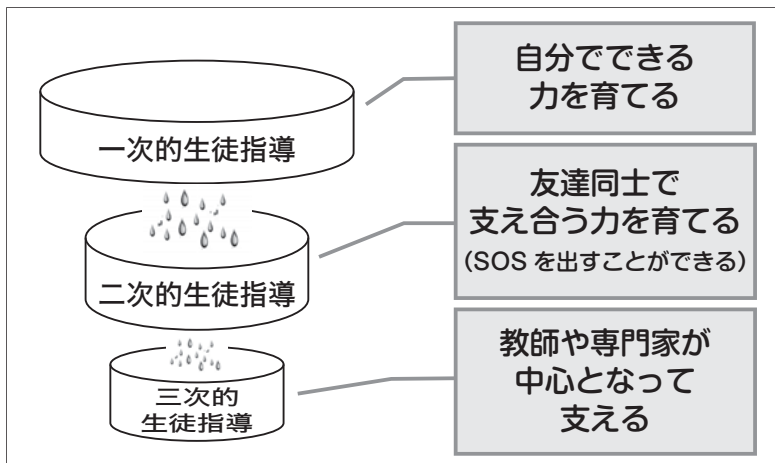
一〇三次的支援と、一〇三次的生徒指導

石隈（一九九九）は、学校心理学の領域で一〇三次的援助サービスという概念を提示しています（ここでは一般的に使われている一〇三次的支援という言葉を使います）。これは、援助ニーズの大きさによって三段階に分け、その援助ニーズに応じて支援サービスを提供しようという考え方です。一次的支援の対象となるのはすべての子どもたち、二次的支援は一部の子どもたち、三次的支援は不登校や非行、あるいは発達障害等の課題を抱える特定の子ども、ということになります。開発的・予防的・治療的（問題解決的）教育相談という言い方もありますが、こ

れも基本的には援助ニーズの大きさによって活動のあり方を三段階に分けて考えようというものです。

こうした考え方はわかりやすく、実用性の高い考え方です。ただその一方で、私たちにとっては自分たちの実践とのズレを感じる部分もありました。そこで「生徒指導の目的」によって三種類に分け、一次的生徒指導・二次的生徒指導・三次的生徒

図3 一次的・二次的・三次的生徒指導の概念図



指導という言い方をしています。

図3を見てくたさい。たらいぐを三つ重ねたような図です。一見、一次的支援・二次的支援・三次的支援の図と同じように見えるかもしれませんが、発想が少し違っています。

一次的生徒指導は、「自分でできる力を育てる」ことが目的で、対象はすべての子どもたちです。二次的