



「日本のピア・サポート・プログラム」と スクールカウンセラー

滝 充*

I はじめに

国立教育研究所生徒指導研究室（現国立教育政策研究所生徒指導研究センター）は、1998年から約3年にわたり、横浜ピア・サポート研究会等の協力のもと、「日本のピア・サポート・プログラム」の研究・開発を行ってきた。その目的は、生徒指導上の諸問題の背景には子どもの対人関係能力の未熟・未発達という問題があるとの認識に立ち、学校はどのようにその発達を支援できるかを検討することにあった。いわば、予防教育的な観点から取り組む生徒指導について、その具体的なあり方を模索し提言しようとするものであった。

その成果は、すでに2冊の市販本の形で刊行されており（滝編、2000, 2001）、関連する報告書（国立教育研究所、2000）とあわせ、広く学校関係者の利用に供されている。また、この「日本のピア・サポート・プログラム」の考え方と方法に基づき、2000年度には福岡県教育委員会によって〈「ピア・サポート」活動促進事業〉が始められ、2002年度までには福岡県下の全小中学校（福岡市・北九州市を除く）がこのプログラムを開始する。

このように「日本のピア・サポート・プログラム」が広く認知されるのにもない、最近では各

地のスクールカウンセラーからの問い合わせも増えている。「日本のピア・サポート・プログラム」は、その実施にスクールカウンセラーが関わることを歓迎しているし、教職員とスクールカウンセラーの連携協力が生きる実践として、理想的なものの一つとも考えている。しかし、その一方では、子どもをピア・カウンセラーに仕立て上げて相談活動を行わせる、いわゆる「ピア・カウンセリング」との混同も見られる。それに拍車をかけているのが、「ピア・カウンセリング」と称してきた活動を、中身は同じままで名前のみを「ピア・サポート」に変えたり、「日本のピア・サポート・プログラム」と同じであるかのような紹介をしたり、という紛らわしい動きである（森川、2000、など）。

そこで、本稿では、今、注目を浴びている「日本のピア・サポート・プログラム」の考え方を紹介するとともに、そこに日本のスクールカウンセラーがいかに関わりうるのかについて述べてみたい。

II 「日本のピア・サポート・プログラム」

ピア・サポートの名称でなされる活動は、カナダやオーストラリア、イギリスなど、英語圏の国に広く見られる。「日本のピア・サポート・プログラム」も、カナダとオーストラリアの実践を参

受理日 2001年11月13日

School Counsellor and 'Japanese Peer Support Program (JPSP)'

* 国立教育政策研究所生徒指導研究センター, Mitsuru Taki : National Institute for Educational Policy Research, Guidance and counselling research center

考にしており、そうしたものと無関係というわけではない。しかしながら、同じピア・サポートという名称を用いた活動であっても、実際の活動内容や目的には、国によってかなりの違いがある。また、ピア・サポートに限ったことではないが、教育制度や社会風土の異なる日本に海外の取り組みそのままを導入しても、期待した結果が得られなかったり、逆効果になったりする。

そこで、私たちのピア・サポートには、あえて「日本の」という形容詞と「プログラム」の語をつけ足し、他との混同や混乱を避けるようにした。日本の子どもの問題状況をふまえ、普通の公立学校で生徒指導上の諸問題に対する予防教育として実践でき、かつ実施に伴う危険（子どもに対する）は最小限にとどめられるよう配慮して開発を行ってきたこと、そして、単なる体験的なトレーニングや体験的活動に終わることなく、また学級担任の判断で学級の中だけで実施するのではなく、全教職員の連携協力のもと、子どもの発達過程を見通して学校全体で意図的・計画的に実施される「教育活動」として完成した、との自負をも込めたことである。

その特徴を一言で言うならば、「年長の子どもが、年少の子どもをお世話することを通して育つ」仕組みを学校の中につくりだしていく点であり、それこそが「学校づくりのプログラム」と称するゆえんでもある（ここで「お世話」という語の意味するところは幅広く、誰かの役に立つ体験をする、と解釈されてもよい。また、その相手も学校内の年少の子どもに限っているわけではないが、ここでは基本的な例を示すにとどめる）。

すなわち、「日本のピア・サポート・プログラム」は、ピア・サポートの出発点であった「子どもによる相談活動」という「形」を捨て、しかしその原点であったはずの「被相談者の側こそが育つことを期待する」という「心」を大切にし、さらに日本でも類似の意図からなされてきたはずの伝統的な教育活動の「知恵」を組み合わせることで、これまで日本に紹介されてきたピア・

サポート活動等とは一線を画すものとなった。とりわけ、冒頭でも触れた、ピア・カウンセラー（サポーター）に相談活動をさせる、いわゆる「ピア・カウンセリング」（名称がピア・サポートに変わった場合も含め）とは、目的も方法も大きく異なっている点に注意されたい。

では、なぜ従来のものとは違う方向に開発が進んだのか。一つの理由は、イギリスやカナダではさほど問題なく行われうる、いわゆる「ピア・カウンセリング」（子どもによる相談活動）が、学校制度の異なる日本では困難かつ危険、と判断したためである。

イギリスやカナダの中等学校は、日本の中高一貫の形である。そこでのピア・カウンセラー（サポーター）の活動は、日本式に言えば、高校2年生くらいの子どもを募ってトレーニングし、小学6年生や中学1年生の悩み相談やいじめ等の仲裁にあたらせる、というものである。ところが、日本の一般的な公立学校では中高間の活動が設定しにくいことから、無理やり中学2・3年生に中学1年生の相談にあたらせるという形になっている。これは、海外で開発されたものを形だけ日本に導入しようとすることから生じてくる、典型的な問題例と言える。

しかも、日本の風土を考えるなら、ピア・カウンセラー（サポーター）が逆にいじめの対象になる事態すら予想される。そんな中で、小学生にまで「相談」にこだわった活動をさせようというのは、指導者の自己満足のためになされる無謀な試みのように思われる。加えて、ピア・カウンセラー（サポーター）を養成すると称して、カウンセラー養成研修まがいの訓練までを子ども（小中学生）に実施するとすれば、そこには大きな危険が伴うに違いない。カウンセラーを目指す大人が自発的な意志によって研修を受けるのとは訳が違う。子どもは大人の期待に応えたいあまりに無理をすることも少なくないし、発達途上の彼らの心への負担も大きいと予想される。

さらに、もう一つ厄介な問題として、日本社会

ではカウンセリングやカウンセラーという言葉に特別な響きが込められがちという点がある。英語圏では相談一般をもさす counselling が、カタカナになると専門的な知識や技能がある者によってなされる相談活動へと変身する。そのことが、子どもたちはもちろん、大人たちに対しても特別な期待や不安をもたせがちになり、良くも悪くも強い思い入れのある活動に陥りがちである。

そうした事情を考慮し、「日本のピア・サポート・プログラム」の開発は、「脱カウンセリング」の過程とも言えるものとなった。当初からピア・カウンセリング等の名称は避け、大人向けのカウンセラー養成研修まがいのトレーニングも決して行わず、もちろん子どもに相談活動をさせるようなことはしない、といった前提で開発はスタートした。その代わりに、日本の学校で行われてきた「異年齢間の交流活動」等に着目し、先にも述べたような「お世話をする」ことで子どもが育つように、というプログラムができあがった。

ちなみに、冒頭で触れた福岡県の事業は、「日本のピア・サポート・プログラム」が「教育活動」であり、「脱カウンセリング」のプログラムであるからこそ始められた。一部のピア・カウンセラー（サポーター）による「相談活動」ではなく、幅広い子ども対象の予防教育的な生徒指導の実践であるからこそ、福岡県教委は全小中学校への導入にふみきり、また「総合的な学習の時間」に位置づけることも認めていることを、つけ加えておきたい。

Ⅲ プログラムの組み立て： 「領域1」と「領域2」

ここで、「日本のピア・サポート・プログラム」の中身や方法について、もう少し説明をしておこう。このプログラムは、大きく分けると、「領域1」と「領域2」の2つの部分から構成されている。

まず、「領域2」というのは「お世話をする」活動の部分であり、年長の子どもが年少の子ども

のお世話をする中で「自己有用感」を獲得することを期待して設定される。ここで言う「自己有用感」とは、自己肯定感や自尊感情と言い換えることもできるが、「他者との関係を前提とする」という点を明確にするためにあえて用いている語である。昨今の少年事件にしろ、生徒指導上の諸問題にしろ、背景にはこの「自己有用感」の欠如とそれに伴う対人関係能力の未熟・未発達とがあると、私は考えている。

そして、「領域1」はその「領域2」の準備段階としてなされる体験的トレーニングの部分であり、「お世話をする」側の年長の子どもに対して実施される。ただし、「領域1」のトレーニングで学んだスキルを「領域2」の部分で応用する、ということではない。あくまでもプログラムの中心は「領域2」であり、「領域1」はそれがスムーズにいくようにするために、年長の子どもの気持ちを柔軟にする「下地づくり」としてなされるに過ぎない。イギリス風の「ピア・カウンセリング」であれば、傾聴訓練を行って相談活動に応用する、と考えるのかもしれない。しかし、私たちはそんなふうに「練習と応用」といったイメージで、ここでのトレーニングと活動を考えているわけではない。

「領域2」の活動には、年長の子どもであればさほど苦勞せず、特別なスキルなど学ばなくともできるような「お世話をする活動」を選ぶ。小学校の例で言うと、6年生が1年生の教室の掃除を手伝ったり、給食当番を手伝ったり、その中でやり方を教えたり、というありきたりの活動で構わない。中学校の例で言うと、3年生が1年生に校歌を教える、体育祭の応援の仕方を伝える、等である。あるいは、中学校2年生が小学校のクラブ活動の補助役をする、新しく中学1年生になる小学校6年生に中学校生活を紹介をするために小学校訪問をする、という例もある。

子どもたち自身による事前の準備や練習、事後の反省は不可欠と考えているが、「領域2」の活動そのものに対しても大人たちがあれこれやり方

を教え込むようなことはしない。そうしたことが必要となる活動は、そもそも「領域2」に選ばれるべきではないと考えている。大人が手取り足取りで教え込んだり、大人の思惑通りに動くように操ったりすることで「見事な活動をさせる」ことが目的ではないからである。事前や事後の話し合いを含め、あくまでも子どもたちが中心になってやり遂げられる活動の設定が望ましい。そうでなければ「自己有用感」は育っていかない。

だからと言って、「領域2」に大人が関わらないということではない。この「お世話をする」活動を通して子どもが「自己有用感」を獲得できるよう、見守り、励まし、時には支える、ということが、大人には期待されている。特に交流相手の学年の教師が果たす役割は大きい。いかに的確に褒めて支えていくのかが問われる位置だからである。教職員間で十分な情報交換がなされないまま、ただ活動だけをさせたところで、「自己有用感」が育つ活動にはならない。体験的な活動さえさせておけば、後は自然に育っていく、というわけではないからである。子どもの発達に対する教職員の共通理解と連携協力なしには、このプログラムは成功しない。

では、「領域1」のトレーニングは、何のためにあるのか。冒頭で触れたとおり、今どきの子どもたちは対人関係が苦手である。そんな彼らが、簡単な「お世話」とはいえ、そもそも他者に対して働きかけていくという気持ちをもつかどうかは怪しい。否、彼らの中にそうした気持ちがないわけではなかろう。しかし、それを素直に表に出せなかったり、他者との関わりを拒否したり、それに抵抗を感じたりするところにこそ、今の子どもたちの大きな問題がある。そこで、そうした彼らの気持ちをほぐし、人と関わり合うことは楽しいこと、面倒な面もあるけどうれしいこと、という気にさせていこうという準備運動にあたるのが、「領域1」なのである。そして、引き続き「領域2」を行うことで、彼らに「自己有用感」を獲得させていくのである。

要するに、社会的スキルが欠けているという点ではなく、他人と関わりあいを持つことに対する欲求や要求が乏しいという、スキル以前の点にこそ彼らの対人関係能力の問題があると考え、それを補うのが「領域1」なのである。

なお、このプログラムの主目的は、あくまでも年長者が「自己有用感」を獲得することにある。しかし、「お世話をされた」側の年少者にとっても、その体験が有益なものであることは言うまでもない。対人関係への欲求や要求が高められたり、「私もあんなやさしい年長者になりたい」等のロール・モデルを得ることで健全な発達が促されたりすることが、十分に期待できるからである。

IV 「領域1」の難しさと スクールカウンセラーの役割

「領域1」で行うのは、ゲームやロールプレイング等からなる、対人関係に関わりのあるトレーニングである。私たちは、これを便宜的に「基礎的な社会的スキル・トレーニング」と説明している。しかし、「基礎的」と断っているとおり、決して高度なスキルを身につけさせることを目的とはしていない。何度も繰り返しているとおり、ここでは「他者に対する欲求」に目覚めること、それを高めることが目的である。だから、目標を決めてスキル獲得のために頑張る、といったことはしない。むしろ、「領域1」の「主活動（トレーニングの主たる内容）」を終えた後の「ふりかえり（書いたり話したりして感想を交換すること）」の中で、友だちの感想に耳を傾けながら、少しずつも気持ちがほぐれていけばよいと考えている。「トレーニング（だけ）で子どもを変えるのではない」というのが、基本なのである。

ところが、教師の中には、こうした体験的なトレーニングに即効的な子どもの変容を期待してしまう者もいる。たとえば、あまり表情の変わらない子どもに対して、「あいつはだめだ」とか「どうしてわからないんだ」とかという思いをもったりする。そこで、子どもの変容には時間がかかる

ことや、子どもの何気ない表情やしぐさに現れた変化、転移等の現象を教師に伝え、焦らなくてもいいことを納得させる者が必要となる。スクールカウンセラーに期待する役割の一つはそれである。

また、カウンセラー養成研修まがいのトレーニングを避け、子どもの心に負担の少ないゲームやロールプレイングを選んでいるとは言っても、それさえ負担になる子どももいよう。教職員の中には、子どもの表面的な言動によって子どもの状態を判断しがちな者もいる。あるいは、言葉で「大丈夫？」と確認さえすれば十分と考えがちな者もいる。そして、つい元気な子どもに目がいき、それで全体の進行を判断してしまったりすることがある。そんな時、スクールカウンセラーには、個々の子どもの状況に目を配ってもらい、よかれと思ってやっているピア・サポート・プログラムが子どもを追い込んでしまわないよう、注意してもらいたい。

また、日本の学校では、こうしたトレーニングは学級担任が学級の子どもに実施するもの、と考えられがちであるが、私たちはそれに対していささかの不安を覚えている。学級という「密室」で、他の大人の立ち会いもないまま、学級担任という半ば強制的な位置から、子どもの心を揺さぶるトレーニングを行うことに対して、できるだけ慎重でありたいと思っている。少なくとも2人以上の大人が関わり、学級担任はできるだけ補助にまわる形で、子どもも学級という枠をはずした集団編成で、といった設定での実施を勧めている。そこで心強いのが、教師という立場ではない、スクールカウンセラーの立ち会いなのである。

上に挙げたのは、いずれもスクールカウンセラーが前にでるのではなく、補助的な位置に関わるからこそ果たせる役割、その存在が活かされる役割である。もちろん、トレーニング後の子どもへのフォローには、誰よりも積極的に関わってほしい。

さらに、教職員の反省会などでは、スクールカウンセラーの視点から気づいたことを積極的に伝

えていってほしい。実践に即した教職員へのコンサルテーションは、一般的な子ども理解という形よりも、教職員にとってずっと納得しやすいものとなるだろう。

すべての子どもを対象としてなされる予防教育的な生徒指導には、「学校づくり」が不可欠である。スクールカウンセラーがそういった面にもより深く関与していくことは、従来からの役割をさらに一歩進めることにもなると言えるのではないだろうか。

V おわりに

限られた紙数の中で、どれくらいのことが伝えられたのか不安ではあるが、実際にスクールカウンセラーが加わった実践例とその成果も報告されている(小野, 2000)。「それによれば、スクールカウンセラーがプログラムの実施に関わることにより、教職員がカウンセラーを身近に感じるようになったり、プログラムの実施にも安心感を抱く、といった成果が指摘されている。また、子どもにとっても、カウンセラーがプログラムに関わることで、より身近な存在になっている。だからと言って、カウンセラーを教師と同一視しているわけではない。要するに、カウンセラーが専門性を活かせる形で「教育活動」に関わるのが、「相談室」での相談活動にもプラスに働く好事例として、注目に値しよう。併せて参考にさせていただければと思う。

文 献

- 国立教育研究所 (2000) ピア・サポートの技法を活かした生徒指導の取り組み (報告書)。
- 森川澄男 (2000) 中学校におけるピア・サポート活動。In : 村山正治編 : 臨床心理士によるスクールカウンセラー 実際と展望 (現代のエスプリ別冊)。至文堂。
- 小野貴美子 (2000) 予防的生徒指導におけるスクールカウンセラーのかかわり。In : 日本心理臨床学会第 19 回大会発表集 (および当日配布資料)。
- 滝充編 (2000) ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編。金子書房。
- 滝充編 (2001) ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編。金子書房。