

## 体育教師による生徒指導の可能性

－「体ほぐしの運動」から「フォーカシング」へ－

### A study of student counseling and guidance for active purposes by physical-education teacher

－Based on the technique for self-awareness using exercises for “Body Disentangle” and practice of “Focusing”－

酒井 久実代

*Kumiyo SAKAI*

#### Abstract

Physical-education teachers have taken a major role in student counseling and guidance for passive purposes in schools, but they are expected to function in that for active purposes. Exercise for “Body Disentangle”, “Body/Mind Awareness”, and “Focusing” developed in psychotherapy seem to be useful for active purposes. In this study, what “body awareness” means was made clear in “Body Disentangle”, “Body/Mind Awareness”, and “Focusing” and it was found that “body awareness” of “Focusing” had more components than that of “Body Disentangle” and “Body/Mind Awareness”. Then the relationship between these practices and student counseling and guidance for active purposes was examined. Relaxation and contact with others in “Body Disentangle” and “Body/Mind Awareness” were considered to be powerful for mental health and psychological development of students. At the same time, awareness of “felt sense” in “Focusing” was considered an effective way for self-understanding. Finally, it was suggested that physical-education teachers who had practiced “Body Disentangle” and learned “Focusing” would be able to give student counseling and guidance for active purposes.

**keywords:** *physical-education teacher, Body Disentangle, Body/Mind Awareness, Focusing, student counseling and guidance*

#### I. はじめに

現在学校で生じている「いじめ」や「不登校」などの問題は教員が避けて通ることのできない生徒指導上の大きな課題となっている。それは生徒指導において中心的役割を期待されることが多い体育教師にとっても同様である。しかし、これまで体育教師が主に行ってきた生徒指導はルール違反の児童生徒への毅然とした対処であり、問題行動を示す生徒への対策であった。体育教師は授業の中でスポーツを教え、部活動の指導者でもることが多く、ルールを厳しく守らせる役割を期待されるのではないかと思われる。これは生徒指導についての一般的なイメージに合致する指導で

あるが、現在はそれだけが生徒指導ではないという考えが示されている。すなわち、生徒指導には消極的的目的と積極的目的の2つがあるという考え（文部省、1981）<sup>23)</sup>で、消極的生徒指導、積極的生徒指導として分類されている（瀬戸、2006；Figure 1）<sup>33)</sup>。この分類によれば、これまでの体育教師が主に行ってきた指導は消極的生徒指導にあたると言える。しかし「心と体を一体としてとらえて健全な成長を促す」（文部科学省新学習指導要領）ことを目標とする保健体育の教師は、「いじめ」や「不登校」などの問題を未然に防ぐという役割も担っており、積極的生徒指導においても中心的役割を期待されていると考えられる。

2002年度より保健体育に取り入れられた「体ほぐしの運動」は、このような課題への取り組みとして新たに加えられた運動（本村・戸田、2003）<sup>22)</sup>である。

	消極的生徒指導	積極的生徒指導
全校児童生徒	○安全確保のための管理 ○きまりの遵守	○個性・良さ・持ち味の開発援助 ○発達課題への支援
一部の児童生徒	○ルール違反の児童生徒への毅然とした対処	○SOSを発している児童生徒の心の傷を癒す手当て

Figure 1 生徒指導の形態分類 (犬塚 (2002) より転載)

「体ほぐしの運動」には「体への気づき」という要素が含まれており、「自分や仲間の体の状態に気づく」(三木, 1999)<sup>18)</sup>、「心と体の関係に気づく」(文部科学省新学習指導要領)ことを指している。この“体への気づき”に関しては「体ほぐしの運動」が導入される前の1990年から、「からだの気づき」として体育やその他の領域で実践が積み重ねられていた(高橋, 2003)<sup>36)</sup>。「からだ気づき」の「からだ」も「心と体が一緒に働くこと(身心一如)」を指している(高橋, 2003)<sup>36)</sup>。どちらも体で実感することを重視しており、また「体への気づき」の中に「心理的な面への気づき」も含めようとしているところに共通点が見られる。一方、心理学の領域においても、「からだ気づき」と同じ起源をもつフォーカシング(Focusing)(Gendlin, 1981)<sup>10)</sup>という技法がある。「体での実感」を重視し、そこからの「気づき」により精神的な健康を向上させる技法である。これらの体での実感に気づくことを目指した取り組みは、積極的生徒指導における「個性・良さ・持ち味の開発援助」「発達課題への支援」「心の傷の癒し」を実現するための、有効な方法ではないかと考えられる(Figure 2)。

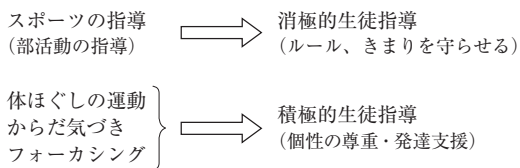


Figure 2 体育教師による生徒指導

本研究では「体ほぐしの運動」「からだ気づき」「フォーカシング」における“体への気づき”とは何を指しているのかを明確化することにより、これらの実践と積極的生徒指導との関連性について検討していきたい。そうすることにより体育教師による生徒指導の新たな可能性を示すことができるのではないかと考える。

## II. 「体ほぐしの運動」

### 1. 「体ほぐしの運動」とは～3つの構成要素～

2009年4月から一部が先行実施されている新しい学習指導要領による「体ほぐしの運動」は、「心と体の関係に気づき、体の調子を整え、仲間と交流するための手軽な運動や律動的な運動を行うこと」となっており、2002年度から実施された学習指導要領の内容とほとんど変わっていない。新学習指導要領本体と解説書はまだ出版されていないため(2009年9月現在)、本研究では2002年度実施の学習指導要領とその解説書に基づき、内容を整理していきたい。

保健体育の学習指導要領では、「心と体を一体としてとらえる」ことが最初に謳われている。この考え方は、運動と心の相関性を認める考えであり、体育の貢献の幅を広げるものと言える。寒川(1999)<sup>31)</sup>によれば、明治5年に始まる日本の近代学校制度における三育主義教育では人間を心と体の二つの部分から成ると捉えて、心の教育は知育と徳育が、体の教育は体育がこれを担当するとされていた。日本の学校体育は体力の向上を第一の目標とし、運動のもつ陶冶機能を狭く制限する傾向をはらんでいたという。つまり、運動が心に対してもつ影響力(あるいは運動・体と心の関係性)を無視するものであった。しかし新しく導入された学習指導要領の考え方は、今日の生徒のストレスに満ちた歪んだ心身状態を「運動」によって修復することを可能にする考えであるという。このような観点から見ると、保健体育に新しく導入されたこの考え方は、今までの体育の考え方を大きく変える視点をもったものと言える。

三木(1999)<sup>18)</sup>は「体ほぐしの運動」に含まれる3つの要素の学習指導の進め方を以下のように解説している。①体への気づき：自分や仲間の体の状態に気づき、体を動かす楽しさや心地よさそのものをじっくりと体験することができるようにする。②体の調整：日常生活での身のこなしや体の調子を整えることができ

るようにする。精神的なストレスが解消できるようにする。③仲間との交流：運動を通して仲間と豊かにかかわる楽しさを体験し、互いの良さを認め合うことができるようにする。これらの3要素が「体ほぐしの運動」の中に含まれているということである。

さらに村田(2001)<sup>21)</sup>は「体ほぐしでは『力を抜くこと』が重要なキーワードとなる」とし、「相手を受容し、また身を委ねたとき、体の力が抜けて心地よく、体が驚くほど柔らかくなることを実感できる」という。「『体ほぐし』は『心ほぐし』であり、『人(人間関係)ほぐし』でもあり、交流の形態が進められるのが特徴」である。ここでは、「体ほぐしの運動」にはリラクセーションという要素が重要であることが示唆されている。リラクセーションとは緊張がほぐれることであるが、「体ほぐしの運動」では自分の体と心をほぐすだけでなく、他者との関係における緊張もほぐすように、交流という要素が取り入れられている。また、この交流には「仲間と群れて遊ぶ」という側面があり、それによって子どもを元気にすることが目指されている。笹本(2007)<sup>32)</sup>も「からだほぐしの運動」の実践から「単に体と心の緊張が解けたり、癒されるだけではなく、活気(エネルギー)が充足されていることが示唆された」としている。

以上のように「体ほぐしの運動」では、仲間と楽しく交流しながら、体を動かすことで、精神的なストレスによる心身の緊張をほぐしていくことが目指されている。その体験により、自分や仲間の体の状態への気づきが生じると考えられている。

## 2. 導入の背景

村田(2001)<sup>21)</sup>は、「体ほぐしの運動」の実践の積み重ねと教師としての多くの子どもたちの観察などをもとに、子どもの生活から「仲間と群れる身体的な遊び」が消失したのを回復させるために、「体ほぐし」が学校教育に導入されたのではないかと考えている。日下・菊池・小沼・岩崎(2004)<sup>17)</sup>も同様に、現代社会では子どもの日常生活において、運動遊びによる基本的な身体活動の経験機会が著しく減少していると指摘している。このことが子どもたちの自然・他者・自己(身体)への感受性を減退させているという。本村・戸田(2003)<sup>22)</sup>が指摘している「友達の心や体を物としか捉えられず、他人を傷つける『いじめ』にはしったり、自分の世界に閉じこもる『不登校』にな

る」子どもたちにも、『仲間と群れる身体的な遊び』が不足していたのではないかと考えられる。

「体ほぐしの運動」は、このような現在の子どもたちに不足している体験を補うという意味合いがあるようである。他者の身体との触れあいや、直接関わり合う活動によって、人の心は癒され、安心感が得られる。遊びを授業として行うことに異論はあるかもしれないが、このような活動が現在の子どもたちに不足していることは確かであり、それが学校現場で生じている様々な問題と関連していることが指摘されている。

根本(2005)<sup>25)</sup>は教師としての長年の指導体験から、現代の子どもたちには常に競争や勝敗のある学習をしていることによる緊張感があるという。「体ほぐしの運動」はできばえや競争や勝敗がないために、子どもの気持ちをリラックスさせ、動くことの楽しさをもたらしめている。子どもたちが受験競争にさらされ、塾や習い事などで常に急がしいスケジュールの中で生活しているという状況も、「体ほぐしの運動」を必要とする背景にあると言えるだろう。

## 3. 保健とのつながり

学習指導要領の【内容の取扱い】では、「体ほぐしの運動」については、心の健康など保健分野との関連を図ることとされている。保健分野では、身体は相互に影響を与え、かかわっていること、欲求やストレスは心身に影響を与えることがあること、心の健康を保つには欲求やストレスに適切に対処する必要があることとされている。

本村・戸田(2003)<sup>22)</sup>では、この保健の内容のところで、「からだほぐしの運動」を教室で実践することなどが提案されている。このような取り組みが実際に行われれば効果的だと思われるが、そもそも保健の中で、「心の健康」はどれぐらい取り上げられているのだろうか。このような問題意識の下で、長谷(2008)<sup>11)</sup>は公立の2つの中学校の生徒125名にアンケートを実施し、「保健の授業で印象に残っている授業の有無」について調べた。その結果、ほとんどの生徒が、「印象に残っている保健の授業はない」という回答であった。また現職の中学校教師12名にストレス・マネジメント教育を知っているかについてアンケートを実施したところ、「知っている」と回答したのは0名、「聞いたことがある」が2名であった。調査対象者が少ないので明確なことは言えないが、これらのアンケート

結果からは、保健の授業があまり印象に残っていないこと、「心の健康」に関する内容を生徒たちに分かりやすく説明するということは十分ではないことが示唆されている。

このような状況が「体ほぐしの運動」の導入とともに変化し、学習指導要領にあるような、「体ほぐしの運動」と保健とを関連づけた指導が実現できるようになることが期待される。

#### 4. 生徒指導との関連性

「体ほぐしの運動」における「体への気づき」は、仲間と楽しく交流しながら体を動かすことにより、自分や仲間の緊張した体がほぐれていくことに気づくということを指していると考えられる。このリラクゼーションと仲間との楽しい交流という要素は、心理的なストレスを軽減し、心の傷を癒す働きがあると思われる。リラクゼーションは様々なストレス反応に対する有効な対処法であり、遊びは、子どもに対する心理治療として遊戯療法があるように、癒しの力があるからである。また、「体ほぐしの運動」にみられる直接触れあうことによる他者の気づきとは、自分と同じ生身の人間である他者の存在を実感できるという側面がある。このような他者の気づきは、本村・戸田 (2003)<sup>22)</sup> が指摘している「友達の手や体を物としか捉えられず、他人を傷つける『いじめ』」への防波堤になると考えられる。

以上のように「体ほぐしの運動」は、リラクゼーション、遊び、他者との身体的な触れあいといった構成要素によって、積極的な生徒指導につなげられると思われる。

### Ⅲ. 「からだ気づき」

#### 1. 「からだ気づき」とは

「からだ気づき」では、「からだ」に備わっている「感じる・動く・ひらく・かかわる・表す」という5つの働きをじっくり味わうために実習を行う (高橋, 2003)<sup>36)</sup>。からだの内部感覚や五感、筋感覚などの身体意識や自己意識を高めることを目的とした体育実践であるという。実践の要点は、「からだ」が「どのような状態になっているかについて気づきを促すこと」 (奈良, 2004)<sup>26)</sup> である。「からだ気づき」の究極の目

標は、アウェアネス (気づき) 実習を通して人間に備わっている感覚を覚醒させ、バランスのとれたからだの働きや生きる力を取り戻すことだという (高橋, 2005)<sup>37)</sup>。

「からだ気づき」は体育教育の中で発展してきたが、その実践は体育のみならず、教育全般に及んでいる。たとえば、石川・高橋 (2000)<sup>15)</sup> は「からだ気づき」の実習の中から、「声」に関する実習をいくつか取り上げ、小学校の音楽の授業において実践し、その影響を調べた。「声を頼りに」「声と遊ぶ」「声の行方」「声の響き」という4つの実習を行ったところ、「声の出し方」「表現の工夫」「伝えようとする意思」などに肯定的変化が見られた。「からだ気づき」の実習により、技術的な変化ではなく、気持ちやからだの状態に変化が生じ、それが歌いやすさ、声の出しやすさに結びついたようである。

足立 (1999)<sup>1)</sup> は、看護学生に対して「からだ気づき」の実習を行い、自己概念に変化が生じるかを検討した。その結果、「自分を表現する」「期待される役割にこたえる」「マイペース」という側面にプラスの方向での変化がみられた。実習により、緩んでいくからだに気づき、他者との信頼感が得られたことで、安心して自分を出せるようになり、自己概念にもプラスの影響が出たものと考えられる。

藤波・高橋 (2002)<sup>6)</sup> は「からだ気づき」の実習を看護学生と看護師に実施し、その有効性を検討した。実習受講者は「自分のからだに起こることに気づき、感じた」「心地よさを経験できた」「自然に目をむけることができた」「仲間と豊かに関わる経験ができた」と評価しており、「感じる」「かかわる」働きに効果があったと考えられる。看護学生は特に「話をする・話を聴く」実習が役に立つと回答していた。看護師は目をつぶることで様々な感覚を覚醒できる実習が、五感を使って行う看護行為に有効だと評価していた。

寺澤 (2006)<sup>38)</sup> は保健室に身体の不調で来室する生徒に、「からだ気づき」の実習を取り入れた個別の関わりを実践し、手ごたえを得ている。

高橋 (2003)<sup>36)</sup> によれば、「従前の学習は到達目標を定め、いかに効率良くそこにたどり着くかを重視してきた。『からだ気づき』における『新しい学びの様式』は、からだの実感をともなう『気づき』という受動的な『学びの本質』のもとで成立する。このような特徴をもつ『からだ気づき』は、ニュー・カウンセリングやセンサリー・アウェアネスなどに依拠してい

る」という。そこで次節では、それらの内容をまとめ、具体的な実習内容についても少し触れたい。

## 2. センサリー・アウェアネスとニュー・カウンセリング

ニュー・カウンセリングは、身心一如の東洋思想、ヨーガ、センサリー・アウェアネスの影響を受けて、伊藤（1983）<sup>12)</sup>により開発された開発的カウンセリングである。5つの要素①センサリー・アウェアネス（感覚の覚醒）、②からだの動き、③自己への気づき、④人・物とのかかわり、⑤表出・表現からなっている。

ニュー・カウンセリングは、カウンセリングを世に広めたRogersの考え方の延長上にあるものだという。Rogers（1951）<sup>30)</sup>は、「心理的不適応は、有機体が、重要な感覚的（sensory）・内臓的（visceral）経験を意識することを拒否し、したがって、そのような経験が象徴化されず、自己構造のゲシュタルトへと体制化されないときに存在する。この状況が存在するとき、基本的もしくは潜勢力的（potential）な心理的緊張がある」と述べている。伊藤（1983）<sup>12)</sup>はこの記述から、心理的不適応はセンサリーな経験をアウェアしていない状態を指すことから、ニュー・カウンセリングの目標を「センサリー・アウェアネス」とした。実習では、立つ、坐る、寝る、歩くなどの動きをしてみたときに、どんなことが自分に起きるのかに注意を向ける。たとえば、寝方の癖・歪みや、リラックスしたときの呼吸・緊張した時の呼吸の違い、呼吸の速さと心の状態との関連などに気づき、心と身体が徐々に敏感になってくる。それに伴い、相手の気持ちも分かるようになるという。音楽を聴く、ヨーガのポーズをとる、過去の自分を振り返り絵に表わすなど、様々な要素を含んだ実習がある。

伊藤（1983, 1999）<sup>12) 13)</sup>は「フォーカシング」との比較も行っている。すなわち、「Gendlinの『フォーカシング』もまた『感覚的経験』のアウェアネス（気づき）を深めようとする工夫に他ならない。ニュー・カウンセリングはRogers, Gendlinの求めている方向に沿っており、『からだ』を直接に捉えたという点では、『フォーカシング』よりももっと直接的になりえた」という。また、GendlinやRogersは「身体は動くものだという観点がまったく欠けている。立ったり、坐ったり、歩いたりする人間にまったく目を向けな

い。ニュー・カウンセリングでは『からだ』というとき、それは『動くからだ』を意味している」とも言っている。これはニュー・カウンセリングや「からだ気づき」における「からだ」と「フォーカシング」における「からだ」の違いの一つの側面と言える。

「からだ気づき」はこのニュー・カウンセリングの実習から大きな影響を受けた高橋（2003）<sup>36)</sup>が、その実習をダンス学習に取り入れたことから始まったという。当初は体育の中での実践として発展・洗練されてきたが、その後の展開の中で、体育以外の教科にも取り入れられていることは上述の通りである。

## 3. 「体ほぐしの運動」との関連

「体ほぐしの運動」と「からだ気づき」における「気づき」は、基本的には重なる部分が多いと考えられる。体を動かしながら、他者と直接関わりながら、自分や他者の体の状態、心の状態、特に緊張しているか、ほぐれているかということに気づいていくという意味で、両者は共通する部分が多い。実際、「体ほぐしの運動」の実践として「からだ気づき」の実習が取り入れられているが、「からだ気づき」の創始者の高橋（2001, 2005）<sup>35) 37)</sup>は、「体ほぐしの運動」に警告を発している。すなわち、「体ほぐしの運動」を実践している教師の中に、子どもを操作し、からだをリラックスさせ、気づかせようとしている姿勢が見られることを批判しているのである。気づきは、受身で生じるものであり、子どもが自分のからだを内側から感じる体験を保障することが大事であるとしている。

この警告は、「体ほぐしの運動」の実践上の注意点であり、「体ほぐしの運動」そのものにある欠点を指しているわけではない。「からだ気づき」の実習は「体ほぐしの運動」の教材として位置づけられており（鷺野・高橋, 2001）<sup>42)</sup>、両者における「気づき」はほぼ同じことを指していると言ってよいのではないだろうか。生徒指導との関連性に関しても両者は共通していると思われる。

## Ⅳ. 「フォーカシング」

### 1. フェルトセンス

伊藤(1983, 1999)<sup>12) 13)</sup>が指摘しているように、「フォーカシング」もRogersの言う、「感覚的 (sensory)・内臓的 (visceral) 経験」に焦点を当てて、それを象徴化していくための技法である点で、ニュー・カウンセリングと同じ起源をもっていると言える。また、「からだ気づき」における気づきは、受身で生じるものであるが、それは「フォーカシング」においても同様である。「フォーカシング」では「からだの感じ」に気づくために、「待つ」という姿勢が大事であるとされている。

しかし、フォーカシングはボディワークやリラクゼーションのように、「からだの感じ」を外側からの力で変えようとしたり、意図的に動かそうと試みることはしない(近田, 2002)<sup>5)</sup>。むしろ内側から変化を生じさせる技法である。「体ほぐしの運動」や「からだ気づき」は「体を動かすこと」「他者に直接触れること」「他者と積極的に関わること」といった、体の外側からの働きかけの要素があるが、「フォーカシング」には、そのような要素がないところが一つの特徴である。

「フォーカシング」では「からだの感じ」のことを「フェルトセンス」という言葉で表している。これはGendlinの造語である。「フェルトセンス」とは、ある問題(特定の気がかりなこと)についての言葉になっていない身体的不快感、特定の気がかりなことに関する「からだの感じ」である。単なる身体感覚以上のもので、生活のある局面についての感じである(Gendlin, 1981)<sup>10)</sup>。Gendlinはここでは身体的不快感と表現したが、良い気分の「フェルトセンス」もあり、そこからフォーカシングを始めても実り多い気づきが生まれるという(Cornell, 1996)<sup>4)</sup>。「フェルトセンス」は意味のある身体感覚で、生活や人生で意味のある何かと関係がある。感情とは違うが感情が含まれている場合が多い(Cornell, 1994)<sup>3)</sup>。

Gendlin (1973)<sup>9)</sup>は、「気持ちはからだで実感されている」という。その「からだの実感」に「フェルトセンス」という表現を与えたのである。「フェルトセンス」には多くの場合、〈状況〉〈からだの感じ〉〈情緒性〉〈イメージ性あるいは象徴性〉が含まれている。「フェルトセンス」は感情ではなく、もっと微妙

で言葉になりにくい感覚である。状況から適切な距離を置いて、何を感じているか、内省してみるような関わりの様式において、はじめて感じられてくるものである。さらに大きな特徴として、「フェルトセンス」には何らかのメッセージが含まれており、将来の可能性を示唆している。気持ちと言われるものは単なる反応ではなく、そこには可能性が示唆されている(Gendlin, 1973)<sup>9)</sup>という。

以上のような特徴をもつ「フェルトセンス」は、「体ほぐしの運動」や「からだ気づき」の対象である「からだの気づき」とは異なる側面をもっている。すなわち、「フェルトセンス」には不快感のようなマイナスの感じもあること、〈状況〉〈情緒性〉〈イメージ性あるいは象徴性〉が含まれていること、感じている人にとっての可能性が含まれていることなどが異なる点である。「フェルトセンス」に気づくことができれば、その人にとってより多くの意味あることに気づける可能性があると言える。それに気づくための技法が「フォーカシング」であり、練習をすることによって身につけることができるものである。

「フォーカシング」をするときには自分自身の感覚に対して、ゆっくりとした、優しい態度をとる。それだけでも精神的な健康を向上させると言われている。たとえば日常生活での「フォーカシング的態度」を測定し、精神的健康との関連を検討したところ、「身体的症状」「不安と不眠」「社会的活動障害」「うつ状態」との間に有意な負の相関があることが示されている(福盛・森川, 2003)<sup>8)</sup>。山崎・内田・伊藤(2008)<sup>43)</sup>においても「フォーカシング的態度」が高いと抑うつが低くなるという結果であった。

「フォーカシング」は1対1のカウンセリングのような状況で、自分の「からだの感じ」に焦点を当てていき、気づきを得ていくというやり方が一般的であるが、学校のクラス集団に対して行われることもある。その場合は、フォーカシングの中の1つのステップを利用した技法になる。

### 2. 学校教育での実践

集団に対して「フォーカシング」を行う場合は、クリアリング・ア・スペース (clearing a space) という技法を使う場合が多い。「からだの感じ」を感じながら、今気になっていることを一つ一つ確かめ、心の中を整理していくという技法である。

伊藤・村山 (1993)<sup>14)</sup> はクリアリング・ア・スペースをもとにした「ピクス法フォーカシング」というやり方で小学生に実践し、「心身の快適感」(おもしろい、楽しい、気持ちいい、楽になる、スッキリ、スーッとする)、「自己理解」(からだや自分のことがわかる)、「方法の有効性」(役に立った)、「感じの感得」(よく感じられた)という子どもたちの感想を得ている。村山 (2002)<sup>19)</sup> は小学校での音楽の授業へフォーカシングを適用し効果をあげている。村山・山中 (1999)<sup>20)</sup> は小学校で「こころの整理」を用いた実践を行った。これは「からだの感じ」を感じながら、今困っていること、悩んでいることはないか自分に聞いていき、何か出てきたら用紙に書いてある箱の中に書き込んでいくという方法である。

同様に、筒井・菊池 (1994)<sup>41)</sup> は小学生にクリアリング・ア・スペースを実践し、木村 (2001)<sup>16)</sup> は「箱イメージ書き込み法」を行っている。木村 (2001)<sup>16)</sup> は、「子どもたちが学校生活を含む日常生活において、自分の内面に意識を向けるという体験がほとんどなく、自分の情動に関心をもたず、注意を払おうとしなかった。そのため自分の中で起きる様々な問題や感情に振り回され、ストレス反応が生じていた」という。そのような子どもたちにフォーカシングは非常に有効な方法であることを述べている。

「こころの天気」(土江, 2003, 2005)<sup>39) 40)</sup> という方法もある。日本語では気持ちを表現するのに天気という言葉をよく使う。こころの天気を尋ねられ、それをクレヨンなどで用紙に描くことで「セルフ・フォーカシング」することができる。これも集団で実施できる方法である。小野 (2004)<sup>27)</sup> は小学生に「こころの天気」を継続実施することにより、女子については「敵意」が有意に低下し、男女ともに「感情認識力」「創造性」が有意に高まることを示している。学級指導における効果としては、自分を表現することが苦手な子どもが「こころの天気」を描くようになってから自分を出せるようになったり、いじめられた子どもの「こころの天気」を見て絵に込められた怒りや寂しさを他の子どもたちが感じる事ができて、関係改善につながったことなどが示されている。

高校への実践の報告もある。永田 (1999)<sup>24)</sup> は、教育相談の担当教員としてクライアントである生徒の個別相談に「フォーカシング」を適用して、望ましい方向での変化が見られたことを報告している。藤嶽 (2002)<sup>7)</sup> は、世界史の授業に「フォーカシング」を

取り入れている。それにより、ただ単に過去の出来事を知識として身につけていくだけでなく、今学習している内容をどのように受け止め、感じているのかを自分で確認することによって、今まで気づかなかった自分と出会い、自分の生き方を見つけていく手がかりの一つになると考えている。実践の結果、「人物・事柄を身近に感じた」「授業内容がどれくらいわかっているのか、はっきりした」「教科書にあることを覚えたりすることだけが、その出来事や人物との出会いではない」などの気づきが得られたと報告されている。

大河原 (1995)<sup>28)</sup> は子どもの心身症を見る中で、気持ちを表現することの重要性に言及している。「自分の気持ちを抑え込んでがんばる子が良い子、強い子とされがちであるが、そうすることによりストレスが増強される。我慢することが精神的に強いこと、我慢させることが強い心を育てるとするのは誤解である。本当の意味で強い子どもはきちんと弱音を吐ける子である。自分の気持ちを言えるということは『言っても大丈夫』『受け止めてもらえる』という実感を子どもが持っていることを前提としている。」子どもに「フォーカシング的」に関わるということは、子どもが自分の気持ちを言えるような雰囲気を作ることであり、大事なことだと言える。

大石 (1999)<sup>29)</sup> によれば「今の子どもたちは『心で悩む』ことを苦手としており、漠然としたからだの不調を訴える。自分の身体症状を言葉で説明できない子どもたちが増えている。ある対象に対して感じられた曖昧な不快感を『むかつく』の一言で済ませてしまったり、自分の中の怒りやいらだちを言葉で表現できずに瞬間的に『きれる』。そのような中で自分が感じたことを大事に扱いそれを言葉で表現していく方法として『フォーカシング』は非常に有効である」と指摘している。

天羽 (2005)<sup>2)</sup> は「子どもは自分の心の内面を言葉で表すことが簡単ではない。とくに深い問題を抱えた子どもにとっては難しい。子どもが自然に自分の内面を表しやすいように、大人には創意工夫がいる。そばに『フォーカシング』を知っている大人がいたら、その子と関わることによってその子のからだは何かを感じ、もう一歩深まったメッセージと方向性をもらえる。自分のからだには自分のメッセージと方向性があるとわかった子どもは、きっと自分で納得のいく、より良い生き方をすることができるのではないだろうか」と示唆している。Marta & Verliefdde (2008)<sup>34)</sup>

は「『フォーカシング』のフルセッションは30分以上時間がかかるが、『フォーカシングの態度』を学んだ教師は毎日少しの時間、フォーカシング的介入を行うだけで、子どもたちは安全と安心を感じ、勉強に集中することができる」という。さらに、「『フォーカシング』を通して難しい感情（悲しみ、恐怖、怒り）を受け入れ、感情を自己制御することを学ぶことができる」という。

以上のように、「フォーカシング」は様々な形で学校教育の中に取り入れられ、その他の実践では得られない、新しい自己の気づきが得られるということが示されている。

### 3. 生徒指導における有用性

「フォーカシング」によって得られる「からだの気づき」は、「からだの緊張がほぐれることの気づき」だけでなく、「からだの緊張を生じさせるような状況」や「そのような状況の中での気分や感情」、「自己と状況を含めた全体を表すイメージ」などの気づきも含んでいる。フォーカシングにおける「からだの気づき」は、自己の多様な側面への気づきであると言える。このような「自己の気づき」は、積極的生徒指導における「個性・良さ・持ち味の開発援助」に直接結びつくものだと考えられる（Figure 2）。自分に気づけない状態では個性を伸ばすことは難しい。自分への気づきの積み重ねが、個性を開発していくことにつながると思われる。

また子どもの人格発達、すなわち人間的成長の支援をしていく上でも、「フォーカシング」は有用である。それは「フォーカシング」によって得られる「気づき」の中には、将来の方向性も含まれているからである。その子どもが現在よりも少し先に進むためには何が必要なのかということをもっと良く知っているのは、その子ども自身であるという考え方が、RogersやGendlinの中にはある。人間的成長は、外からの力によって、あるいは教師による指導によって、達成できるものではない。その子どもの中にある可能性に気づいていくことによって、成し遂げられるものである。そのような意味でも、「フォーカシング」は積極的生徒指導において有用なものだと思われる。

## V. 今後の展開

「フォーカシング」の学校教育の中での実践を報告したが、実は学校全体からみるとそれはほんの少数でしかない。カウンセリングに興味をもつほんの一部の教師が実践しているに過ぎないのが現状である。「フォーカシング」は学校教育の中に広まっているとはとても言えないが、実践者からはその有効性が報告され、研究もそれを支持している。今後、「フォーカシング」を学び、学校教育の中で実践する教師が少しでも増えることを願っている。

今まで消極的な生徒指導を主に担ってきた体育教師は「フォーカシング」とは全く逆の姿勢で、すなわち管理的な態度で子どもたちに接していたと思われる（Figure 1）。しかし、「体ほぐしの運動」や「からだの気づき」の実践を始めた体育教師は、「からだに気づく」ことの大切さを認識している。もう一歩進めて、「からだの感じ」に含まれている他の要素にも気づくための「フォーカシング」を身につけて、積極的な生徒指導を実践するようになれば、新しいタイプの体育教師として活躍できるのではないだろうか（Figure 2）。そのような体育教師を子どもたちは望んでいると思われる。

### 引用文献

- 1) 足立美和 (1999). 「からだ気づき」の実習による自己概念の変容 日本体育学会大会号, 50, 774.
- 2) 天羽和子 (2005). 子どもとフォーカシング 伊藤義美編 フォーカシングの展開 (pp.203-216) ナカニシヤ出版
- 3) Cornell, A.W. (1994). The Focusing Student's Manual. Third edition Focusing Resources. (コーネル, A.W. 村瀬孝雄監訳 大澤美枝子訳 (1996). フォーカシング入門マニュアル第3版 金剛出版)
- 4) Cornell, A.W. (1996). The Power of Focusing. New Harbinger Publications. (コーネル, A.W. (1999). 大澤美枝子・日笠摩子訳 やさしいフォーカシングー自分でできるころの処方 コスモス・ライブラリー)
- 5) 近田輝行 (2002). フォーカシングで身につけるカウンセリングの基本ークライアント中心療法を本当に役立てるために コスモス・ライブラリー
- 6) 藤波富美子・高橋和子 (2002). 継続看護教育における「からだ気づき」実習の有効性の検討 日本体育学会大会号, 53, 586.
- 7) 藤嶽大安 (2002). 高等学校における教科学習へのフォーカシングの適用 伊藤義美編 フォーカシングの実践と研究



- (pp.147-155) ナカニシヤ出版
- 8) 福盛英明・森川友子 (2003). 青年期における「フォーカシング的態度」と精神的健康度との関連 心理臨床学研究, **20** (6), 580-587.
  - 9) Gendlin, E.T. (1973). *Experiential Psychotherapy in Current Psychotherapies*. F.P.Peacock. (ジェンドリンE.T. (1999) 池見 陽訳 体験過程療法 池見 陽・村瀬孝雄訳 セラビープロセスの小さな一歩 フォーカシングからの人間理解 (pp.75-138) 金剛出版)
  - 10) Gendlin, E.T. (1981). *Focusing*. Second edition. New York : Bantam Books. (ジェンドリンE.T. (1982) 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄訳 フォーカシング 福村出版)
  - 11) 長谷真由美 (2008). 思春期のストレスとストレスマネジメント教育の現状に関する研究 日本女子体育大学卒業論文
  - 12) 伊藤 博 (1983). ニュー・カウンセリング―“からだ”にとどく新しいタイプのカウンセリング― 誠信書房
  - 13) 伊東 博 (1999). 身心一如のニュー・カウンセリング 誠信書房
  - 14) 伊藤義美・村山佳子 (1993). フォーカシングの小学生への実践的適用の検討 名古屋大学教養部紀要, **37**, 109-124.
  - 15) 石川ゆい子・高橋和子 (2000). 「からだ気づき」の教育実践の可能性～小学校音楽科における実践研究～日本体育学会大会号, **51**, 496.
  - 16) 木村 貴 (2001). 小学校4年生における「箱イメージ書き込み法」とフォーカシングの適用について 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要「教育実践研究」No.2, 23-32.
  - 17) 日下裕弘・菊池 耕・小沼博義・岩崎 晋 (2004). 「からだほぐし」における身体に関する一考察～市川浩の身体論に準拠して～ 茨城大学教育学部紀要【教育科学】, **53**, 103-114.
  - 18) 三木四郎 (1999). 「体ほぐし」の考え方と学習指導の進め方 本村清人・戸田芳雄編著 (1999). 改訂中学校学習指導要領の展開 保健体育科編 (pp.31-35) 明治図書
  - 19) 村山佳子 (2002). 小学校における音楽の授業へのフォーカシングの適用 伊藤義美編 フォーカシングの実践と研究 (pp.137-143) ナカニシヤ出版
  - 20) 村山正治・山中京子 (1999). 小学校における「こころの整理」を用いた学級づくり 現代のエスプリ「フォーカシング」第382号, (pp.139-148) 至文堂
  - 21) 村田芳子編著 (2001). 「体ほぐし」が拓く世界 子どもの心と体が変わるとき 光文書院
  - 22) 本村清人・戸田芳雄監修 芹澤康子・五十嵐淳子編 (2003). 新しい課題に対応する中学校保健体育科の授業モデル①「体ほぐしの運動」編 明治図書
  - 23) 文部省 (1981). 生徒指導の手引き (改訂版)
  - 24) 永田陽介 (1999). 高校への展開 現代のエスプリ
  - 「フォーカシング」第382号, (pp.149-157) 至文堂
  - 25) 根本正雄 (2005). わかる・できる「根本体育」の基礎・基本第8巻 子供の心と体をほぐす「体ほぐしの授業」明治図書
  - 26) 奈良雅之 (2004). 大学体育における「からだ気づき」の実践に関する事例研究 大学体育学, **1**, 43-50.
  - 27) 小野啓子 (2004). 小学校における「こころの天気」の適用についての研究-セルフ・フォーカシングによる自己理解をめざして- 北海道教育大学修士論文
  - 28) 大河原美以 (1995). 子どもの心身症と家族関係 心の科学, **62**, 60-64.
  - 29) 大石英史 (1999). フォーカシングによる身体症状のサポート 現代のエスプリ「フォーカシング」第382号, (pp.113-121) 至文堂
  - 30) Rogers, C.R. (1951). A theory of personality and behavior. In "Client-Centered Therapy. Part III. Chap.11, (pp.481-533) Houghton Mifflin (伊藤 博訳編 (1967). パーソナリティ理論 ロージャズ全集第8巻 岩崎学術出版)
  - 31) 寒川恒夫 (1999). 心と体を一体としてとらえた学習指導の進め方 本村清人・戸田芳雄編著 (1999). 改訂中学校学習指導要領の展開 保健体育科編 (pp.29-31) 明治図書
  - 32) 笹本重子 (2007). 「体操」の学習における「体ほぐしの運動」の意義 日本女子体育大学紀要, **37**, 33-44.
  - 33) 瀬戸健一 (2006). 消極的生徒指導と積極的生徒指導の検討の試み-生徒指導連絡協議会に参加した教師の認識に着目して- 学校心理学研究, **6** (1), 53-65.
  - 34) Stapert, M. and Verliefde, E. (2008). *Focusing with children. The art of communicating with children at school and at home*. UK : PCCS BOOKS.
  - 35) 高橋和子 (2001). 「からだ気づき」の立場から「体ほぐし」を考える スポーツ教育学研究, **20**, 115-120.
  - 36) 高橋和子 (2003). シンポジウム いま、なぜ「からだ気づき」なのか 大阪体育学研究, **41**, 71-79.
  - 37) 高橋和子 (2005). 「からだ気づき」教育の構想と展望 人体科学, **14** (1), 13-25.
  - 38) 寺澤むつみ (2006). 保健室でおこなうからだほぐし・こころほぐし 女子体育, **48** (2), 20-25.
  - 39) 土江正司 (2003). 子どもが生きるカウンセリング技法 (20) フォーカシング―「感じ」の表現とこころの天気 児童心理, **57** (6), 159-171.
  - 40) 土江正司 (2005) 心の天気-体験過程の象徴化- 伊藤義美編著 フォーカシングの展開 (pp.63-73) ナカニシヤ出版
  - 41) 筒井健雄・菊池洋一郎 (1994). フォーカシングを効果的に取り入れた生徒指導の工夫と改善について 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, **2**, 1-15.
  - 42) 鷺野昭久・高橋和子 (2001). 「体ほぐし」教材としての「からだ気づき」実習の可能性：児童による授業評価から

- 見えること 日本体育学会大会号, 52, 616.
- 43) 山崎 暁・内田利広・伊藤義美 (2008). フォーカシングの態度と自己注目が抑うつに与える影響 心理臨床学研究, 26 (4), 488-492.

(平成21年9月11日受付)  
(平成21年12月16日受理)