

フォーカシングをベースとした小学生対象の グループワークにおけるプログラムの検討 —からだの感覚に気づくことから自己肯定感を育む試み—

Focusing workshop with Japanese elementary school age children.;
improving child's self-esteem through noticing their bodily feltsense.

三宅麻希
Maki MIYAKE

要約

本論は、筆者が講師を務めたフォーカシングをベースとした小学生対象のグループワークについて、プログラムの詳細とプログラムを組み立てるにあたって留意した点、各ワークの実施上のポイントを実施者の立場から記述・考察することを目的とした。まず、講座で行った導入としてからだほぐし、メインのワークの「からだの気持ち」「心の天気」「大きな木」「こころの整理箱」「私の安全なところ」の描画を詳細に記述した。考察として、小学生向けワークでは、身体感覚を賦活させる要素、描画を用いて安全に体験すること、気がかりだけにとらわれないクリアリング・スペースの実施法が重要であると考えられた。また、ワーク中のさまざまな場面での肯定と関心、受容の体験が自己肯定感を高めることにつながると考察された。

キーワード：フォーカシング、Clearing a Space、自己肯定感、
フォーカシング指向アートセラピー、こころの整理

1. はじめに

本論の目的と筆者の背景

本論では、筆者が講師を務めたフォーカシングをベースとした小学生対象のグループワークについて、プログラムの詳細とプログラムを組み立てるにあたって留意した点、各ワークの実施上のポイントを実施者の立場から記述・考察する。

筆者は米 The International Focusing Institute の Certified Focusing Professional の資格を持つ臨床心理士 / 公認心理師で、個人心理療法におけるフォーカシング指向心理療法の実践と並行して、これまでさまざまな年代に向けてフォーカシングを取り入れた研修やワークショップを行ってきた。たとえば、スクールカウンセラーとして教員向けや保護者向けのカウンセリング研修、同じくスクールカウンセラーとしてストレスマネジメントを目的とした学級での子ども対象のワーク、産業カウンセラーとして傾聴教育やストレスマネジメントを中心とした企業の管理職研修、大学教員として教員免許更新講習のコミュニケーショントレーニング、一般向けのフォ

フォーカシングのトレーニングワークショップや、自己成長やストレスマネジメントとしてのフォーカシングワークショップなどである。また、大学の講義では「カウンセリング方法論」や「職場メンタルヘルス」などの科目でカウンセリングの体験学習としてフォーカシングのワークを導入している。

フォーカシング

フォーカシングは、心理療法で成功するクライアントと成功しないクライアントを比較した研究から開発された。両者の話す内容にはほとんど違いがなく、違っているのはどのように話すかであり、この成功するクライアントの内的作業を教える方法がフォーカシングである (Gendlin, 1981)。

Gendlin (1981) は、「フォーカシングは心理療法で有効だけでなくあらゆる問題に対処することのできるひとつの方法である」と述べている。実際、日本ではフォーカシングをベースとした実践が多岐に渡って展開されてきた。小学校の教室での実践として、こころの整理のための「箱イメージ法」を用いた学級経営や開発的教育相談 (友野, 1984, 妹尾, 1997 など)、その日の気分を表現する「こころの天気」描画 (土江, 2005) などが古くから行われてきた。また、キャリアデザインや子育て支援、心理社会的ウェルネスやレジリエンスの向上などを目的としたコミュニティを元気にするためのワーク (村山ら, 2013) や身体の不調にフォーカシングする健康志向のフォーカシング (森川, 2015) も行われている。さらにフォーカシングの内的作業を新しい理論構築に応用した TAE (Thinking At the Edge; Gendlin, 2004) は「経験知をことば化する方法」として、日本語教育や文章表現、質的研究法への応用実践が行われている (得丸・小林, 2015; 得丸, 2008)。

フォーカシングで行われる内的作業

では、フォーカシングで行われる内的作業は具体的にどのようなものなのか。フォーカシングは、からだの内部でのある特別な気づきに触れてゆく過程であり、この気づきをフェルトセンス (felt sense) と呼ぶ。フェルトセンスはからだに注意を向けることによって最初はあいまいでぼんやりしているが、しだいに焦点のうちに入ってくるようになり、変化する。フェルトセンスは特定の問題やある状況に対するからだの意味感覚である (Gendlin, 1981)。

心理療法にやってくるクライアントは何らかのつらさや行き詰まりを感じて相談に訪れる。たとえば複数の問題を抱えてつらく何をしてもうまくいかないと感じているクライアントを想定し、フォーカシング的に関わったとすれば、以下のような内的作業が観察されるだろう。

このつらさがからだでどう感じられているか少し時間をとって感じてみると、“喉のあたりが詰まったような” 感覚が感じられる (フェルトセンス)。イメージとしては、空気の通り道がとても狭くなっていて、うまく呼吸ができていないような感じ。喉のあたりの詰まった感じに注意を向け、この感じにはなにが必要だろうか？と問いかけると、“息の通る空間” や、“少しの休息” が浮かんでくる。そうか、最近問題を解決しようと必死になって、

気の休まる時間がなかったかもしれない。やみくもに動いていたから息つく暇もなく、ただ何をしてもうまくいかないかと自暴自棄になっていたかもしれない。話しながら、大きく息を吐いていることに気が付く。そういえば最近息が浅くなっていたかもしれない。もうしばらく静かに深呼吸してみよう…状況はかわらないけれど、何となく重く感じていた今後について、少し前を向いて考えていけそうな気がしてきた。ひとすじの光が差し込んできたような感じ。少しだけ、明るい。そう思うと、さっきの喉の詰まった感じは幾分楽になってきた。

このように、フェルトセンスが感じられるまでには少しの時間が必要であり、フェルトセンスに問かけると生を前進させる次への一步が浮かんでくる。これを受け取り、再びフェルトセンスを感じてみると、すっきりとした感覚とともに変化が感じられる。状況は変わらなくても感じ方が変わり生き方が変わることで状況もまた変化していく。

本来、フォーカシングは人が生きていて自然に行われているものであり、たとえば上述の文章表現への応用実践のように、個人の体験や経験を言語化しようとするときの内的作業にもフォーカシングのプロセスが観察できる。筆者が今この論文を書こうとするとき、筆者の言いたいことを文章にするためにしばらくキーボードを打つ指を静止して「何が言いたいのだろうか?」と探る。あるいは、すでに書いた文章を読み返すと“つんのめる”ような身体感覚と共に“なんか言いたいことと違うな”、と感じるとまた静止して“なんか違う”“つんのめる”と感じたぼんやりした感覚に注意を向け、「それってどういうことだろうか?」と問かけ、浮かんできた言葉を確認しながら推敲を重ねる。納得のいく文章になるとすっきりとした感覚が伴い、新しいアイデアに発展することもある。フォーカシングはこのような創造的プロセスでもある。

ここでみてきた内的作業では、随所でフェルトセンスに注意を向けておりフォーカシングを進めるにあたって重要なポイントとなる。Rappaport (2009) はフェルトセンスを迎え入れるために必要な態度を「フォーカシング的態度」とし、1) 迎え入れる welcoming 2) やさしくする being friendly to 3) ともにいる keeping company with 4) やさしい好奇心 friendly curiosity の4つとした。さらに、フェルトセンスに触れるには1) からだの内側に注意を向ける 2) アウェアネス (マインドフル・アウェアネス) 3) 迎え入れるスペースをつくる 4) 時間 5) やさしくする 6) (フェルトセンスと) ともにいる ことが必要であるとした。フェルトセンスに目を向ける態度が身に付けば、どんな問題や状況に直面したとしてもそれに主体的に関わっていくことができる。フォーカシングにおける内的作業を体験することは、問題の解決や創造的プロセスであるだけでなく、こうしたフォーカシング的態度の学習と日常生活への適用にもつながっている。

フォーカシングと精神的健康

フォーカシングが考え方の枠組みや生き方を変化させ、日々生じてくる問題に主体的に対処していくことに貢献するであろうことは、これまでに挙げた実践などで示唆されている。この点

に着目して、フォーカシングの学習と精神的健康との関係について検討した実証的研究がある。

福盛・森川（2003）は、フォーカシングの学習が精神的健康にどのように関連するのかを検討するため、日常生活でのフォーカシング的態度を測定する体験過程¹⁾ 尊重尺度（The Focusing Manner Scale; 以下、FMS）を作成した。下位項目は「体験過程に注意を向けようとする態度」「問題と距離を取る態度」「体験過程を受容し行動する態度」であった。さらにFMSと精神健康調査票（GHQ）との関連を検討した結果、相関があることが示され、精神的健康増進におけるフォーカシングの有用性が示唆された。その後FMSを使った研究が多く行われ、永野ら（2015）などにレビューされている。抑うつ状態や不安（福盛・森川，2003；森川ら，2014）、アレキシサイミア傾向（上西，2010）、身体症状（福盛・森川，2003）などの精神的健康のネガティブな指標とは負の相関を示す実証研究があり、自己実現やレジリエンス（青木，2008）、自己効力感（土井・森永，2009）、本来感（森川ら，2014）、心理的 well-being（森川ら，2014）などの精神的健康のポジティブな指標には正の相関を示すことが明らかになっている。

これらの結果から、ワークショップなどでのフォーカシング体験を通して日常生活でのフォーカシング的態度が向上すれば、精神的健康が増進されることが期待される。

クリアリング・スペース

クリアリング・スペース（Clearing a Space; 空間をつくる、クリアリング・ア・スペースと表記されることもある）とは、Gendlin（1981）がフォーカシングの手引きとして提示した、フェルトセンスに耳を傾け変化を促すための6ステップの第一の動きである。本論で取り上げるプログラムにはクリアリング・スペースのワークが取り入れられているため、詳しくみておく。クリアリング・スペースは、自分自身に立ち戻ってしばらく楽にして、「自分の生活はどうなっているだろう？今の自分にとって大きなことはなんだろう？」と自分に尋ねてそこに何がでてくるかみていく。気になることが出てきても入り込まないようにする。自分とそれとの間に少し空間を作る（Gendlin,1981）。

さらにGendlin（1981）はクリアリング・スペースで生じる動きを以下のように説明する（下線は筆者による）。

フォーカシングの準備段階として「過程が進行する間中、自分がその中にいつづけるような空間をつくり」、「「積極的な構え——あるいはからだ-心（body-mind）の感じやすさ——」を生み出す内的活動」である。

具体的に「乱れた空間の整理、問題からの手頃な距離を見出す、心地よい感じを許す、自分の問題に対する記念碑のようにしておくのをしばらくやめる時間にする、重荷をおろす、「これからすること」の目録をつくるようなものとしている。

このステップで自分のからだへの信頼が役に立つことを発見する。

この第一の動きはそれだけのために単独で行うこともでき、時間をかければそれだけで

1) 体験過程 experiencing とは、常に変化しつづける今の実感である。

大切に思える状態に達するかもしれない。

このように、クリアリング・スペースはフェルトセンスに気づく準備として重要な段階であり、フォーカシングを知らない人に教え体験させることはフォーカシングの態度の習得につながると思われる。また、空間の整理や問題と距離を置くといった動きは、ストレスマネジメントとして有効であると考えられる。海外では Klagsbrun et, al. (2010) が乳がん患者への6週間にわたるクリアリング・スペースを用いた介入によってQOLの向上がみられた研究など、クリアリング・スペースの単独実施に関する研究が多数報告されている(レビューは、Grindler Katonah (2012)を参照されたい)。

日本ではクリアリング・スペースの子どもの集団への実施例がいくつか報告されている(友野, 1984, 妹尾, 1997, 山中・村山, 1999, 井出・村山(2008)など)。これらの報告で実施されたワークは「箱イメージ書き込み法(友野, 1984, 妹尾, 1997)」、「こころの整理法(井出・村山, 2008)」など描画を用いた方法であった。また、描画を始める前にボディワークをしてリラックスする時間、居場所を探す時間をとる例があった(山中・村山, 1999, 井出・村山, 2008)。クリアリング・スペース実施の効果として、井出・村山(2008)では児童養護施設児童に対して集団で継続的にクリアリング・スペースを行った結果、児童の主体性および内面的な自己表現の促進、子ども職員・子どもと心理職の関係の肯定的変化が示された。

以上のように、フォーカシングは心の実感に耳を傾けながら主体的に生きる力を育む実践であり、子ども達が自分に気づき、表現し、問題を解決する手助けとなるといえる。また、クリアリング・スペースはフォーカシングを教えるワークとして特に初心者には有効であると考えられる。

2. 筆者が実施した小学生対象のグループワーク

概要

本論でとりあげる小学生対象のグループワークは、学校生活に何らかの困難を抱えていると教師または保護者が考えている児童が学校生活を少しでも円滑に送るための支援グループとして複数年度に亘って行われた。参加者はA市内の全公立小学校から学校を通じて応募した小学生で、なるべく年の近い子ども15名~20名程度のグループを作って週1回45分、1グループにつき全8回、A市立のBセンターで実施された。たとえば開始当初の4年間では8クルールの講座が各クール2グループずつ行われ、延べ250名以上の子どもが参加した。参加した子どもたちの背景はさまざまで、発達の問題を抱えた子ども、不登校傾向にある子ども、比較的適応がよくワークに関心があって参加した子どもなどであった。講師の他に学生ボランティアやBセンターの職員(以下、総称としてサポーターとする)が子どもたちのサポートにあたった。実施する部屋には5-6名ずつ班になって座れるよう机と椅子を配置した。保護者の付き添いが必須とされ保護者は部屋の後方で見学した。また、保護者には毎回、ワークの概要とその意義や参考になる本、前回のワークのふりかえりをA4両面1枚程度にまとめて配布した。8回のうち1~3回程度保護者が別室で子育てに関する講義やワークの解説と体験に参加した。

8回のうち半分程度は別の講師によるライフスキルの獲得を目的としたワーク（越智ら,2012）がおこなわれた。このワークは学校現場で既に実績があり、自己肯定感が育つワークとして紹介されている。クラスでの班ごとの活動を思い起こさせる場面も多く、まさに学校生活を円滑に送るためのスキルを促進するプログラムである。ライフスキルのワークにコミュニケーションスキルを高めるものが含まれているため、筆者の担当回はそれぞれの子どもがストレスマネジメントを体得する機会、また気持ちについての心理教育と位置づけてプログラムを組み立てた。

プログラム

筆者の行った4回のワークの概要を表1に示す。実施年度によって全8回のうちのどの4回を担当するかはランダムだったが、1)から4)のワークの順番が変わったことはない。

表1 プログラムの概要

回	タイトル	導入	メインのワーク	プログラム作成当初のねらい
1	こころもからだもリラックス	からだほぐし	からだの気持ち	フェルトセンスに気づく、クリアリング・スペース
2	今日のこころの天気は？	からだほぐし	こころの天気 大きな木	フェルトセンスを表現する、クリアリング・スペース
3	いろいろアート	からだほぐし	アートのことば 自由描画	フェルトセンス表現の一助としてのアートの力を体感する
4	こころすっきり、からだほっこり	からだほぐし	こころの整理箱 私の安全なところ	クリアリング・スペース、ポジティブなフェルトセンスをリマインダーにする

次に、ワークの詳細をみていく。

導入としてのからだほぐし

毎回のプログラムのはじめに、「からだほぐし」を行った（10～15分程度）。これは、日常生活に持ち帰ることのできるリラクゼーションとして紹介し、見学している保護者にも体験するよう促した。このほか、その後のフォーカシングのワークに向けてからだへの気づきを高める目的があった。

具体的なワークは子どもたちに親しみやすいタイトルをつけて次のように実施した。

「ぎゅーっぱっ」：肩、腕、足、顔など子どもたちの反応をみながらいくつかの部位で漸進的筋弛緩法を行った。

「まねっこリラックス」：他者がからだをほぐすために行う動作を真似て同じ動作を行う。全体で行う場合は講師やサポーターが動作して子ども達が真似た。班で行う場合はサポーターを加えて班のメンバーが一人ずつ動作を行い、他のメンバーが真似た。からだをほぐす動作の際、「からだの力を抜くのと一緒に「は～」、「ほっ」など声をだしてみよう」と付け加えることがあった。

「しかくの呼吸」：指で空中に四角をゆっくりと描きながら一辺描く間に「吐く」、次の一辺で「吸う」といった具合に深呼吸する。頂点に達するたびに少し指の動きを止めて自然に息を止める間をつくる。ホワイトボードに図1のような矢印の四角を描き、全員で講師の指示にあわせて腕を動かしながら深呼吸を行った。

からだを動かすと子どもから「はあ～」「あ～力抜けた～」と声が出たり、からだがふにゃつとして机にはりついたようになる子などがいた。身体を動かすことが苦手な子どもは体験できない場合があったが、サポーターに見守ってもらい無理に実施はさせなかった。「しかくの呼吸」はほぼ全員が体験でき、実施後は明らかに子どもたちが落ち着く様子がみられた。「しかくの呼吸」はワークとワークの間で気持ちの切り替えにも用いた。一連のからだほぐしは毎回の講座の最初に行うので、子どもたちは親しみをもってからだをほぐすようになり、「こないだやったのやってみよう」と伝えると「あー、あれね！」と声をあげながら準備にとりかかっていた。

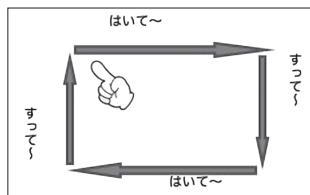


図1 「しかくの呼吸」 教示

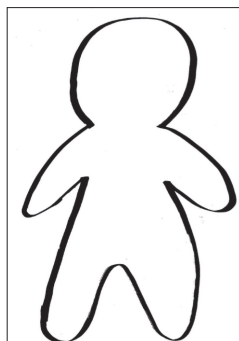


図2 「からだの気持ち」
ワークシート



図3 「こころの天気」
ワークシート

以下は毎回のからだほぐしの後のメインとなるワークの概要である。冒頭の番号は何回目を実施したワークであるかを示す。

1) 「からだの気持ち」

フェルトセンスに気づくためのワークとして、1回目に「からだの気持ち」を描画するワークを行った。ひと型が印刷されたワークシート（図2）にクレヨンや色鉛筆を自由に使って子どもたちが今の感じを描く。教示の前に、「からだを使った気持ちを表すことばがあるのを知っている？」と子どもたちに尋ねる。「むかむか！」などと叫ぶように言う子や、「腹が立つ！」など言える子どももいる。講師から「頭にくる」などの用例をいくつか話し、「そういう言い方があるように、何か気持ちを感じているときにはからだでもそれを感じている」ことを解説した。「からだをチェックして、感じたことを色で塗ったりしてみよう」「表情を描いてもいいよ」「思いついたら他のことを描いてもいいよ」と教示した。これまでの筆者の経験では、今の自分

のからだの感じを描くのがから1枚のワークシートに記入して終わるのが通例である。プログラムを考えた当初は1枚描いて班で分かち合う時間をとる予定であったが、描けない子どもやからだの気持ちに気づくという目標に達していない子どもが多く見受けられた。そのため、分かち合う時間をやめて何枚描いてもよいことを付け加え、20～30分程度自由にワークに取り組めるようにした。

最初のうち、多くの子どもたちは様子を伺いながらなんとなく顔を描いたり、今着ている服の色と同じ色を塗ったりしはじめる。手足の寒さや暑さの体感を色にして塗っていく子ども、「ねむい」「おなかすいたー」などと書きながら色を塗る子もいる。他の子どもの真似をして書き始める子もいる。何枚描いてもよいことを加えた後は、競い合って大量に自分の好きなものを描きまくる子ども、普段なら描いちゃダメと言われているであろうからだの部位をニヤニヤしながら描く子どもなど思い付いたことを猛スピードで描く子どもが出てきた。その過程を講師やサポーターが巡回して「それ、いいね!」「すごいね!」「なんでも描いていいよ」「わー、おもしろい!」「もっと描く?」など肯定と関心、受容を示すことばかけを行った。時間がたつにつれ、吹き出しを描いて「〇〇やめてほしい〜!」「つかれた〜」と自分の気持ちをひとがたに語らせたり、描くスピードが落ちてじっくり気持ちと向き合い始める子ども、塗った色がどうい感じなのか説明してくれる子どもが出てくるようになった。描いたものを見せたがらない子どももあり、その気持ちも尊重して無理に見ないようにした。

2)-1 こころの天気

2回目は後半にクリアリング・スペースとしての「大きな木」を行うため、まず気がかりや気持ちに気づくワークとして「心の天気」の描画を行った。土江(2005)を参考にA4のワークシートを用意し(図3)、1人1枚ずつ配布、色鉛筆やクレヨンを用意した。「お天気は、毎日少しずつ違っていいよね。ひとの気持ちもお天気のようにいつも変化しています。今の気分や気持ちを天気にとえて描いてみたいと思います。気持ちの天気は、雨や曇り、雷がダメなわけではありません。なんだか雨が気持ちいいなってときもあるし、晴れてるとまぶしすぎるときもあるよね。どんな天気を描いてもいい悪いはないので、思い浮かんだ気分を天気にして自由に描いてみましょう。天気だけでなく、風景などが浮かんできたらそれも一緒に描いていいです。」と教示し、例として講師の今日のこころの天気をホワイトボードに描いた。子どもたちが描画を始めてある程度描けたところで「もしタイトルをつけたり説明を書いたりできるひとはやってみましょう。」と教示した。

気持ちを天気に例えることは、比較的イメージしやすく描きやすいようでほとんどの子どもたちがすらすらと描いていった。これも本来1枚の天気を描くが、何枚も描きたい子どももいて希望どおり描かせた。サポーターや講師が巡回して肯定と関心、受容を示すことばかけを行った。

2)-2 大きな木(クリアリング・スペース)

サポーターが模造紙に描いた一本の大きな木を班ごとにあらかじめ用意し、部屋の壁に設置

する。子どもたちには数種類の色の付箋と色鉛筆やクレヨンを配る。付箋は多めに用意しておく。そして「この木はみなさんの気持ちを安心して預けることのできる大きな木です。今から、思い付いたこと、気がかりなどなんでも付箋に描いて木に預けていきましょう。文字で書いてもいいし、絵にしてもいいし、自分だけにわかる記号にしてもいいです。自分の手で大切にしたい気持ちは、付箋にかいて手元においておくこともできます。」と教示した。また、自分の気持ちも他の人の気持ちも大切にしてほしいことを伝え、他の人が貼った付箋を勝手に剥がしたり移動させたりしないことをルールとした。

「からだの気持ち」と同様に、たくさん付箋を貼りたいとはりきってどんどん貼る子ども、ひたすら数字を描いて貼る子ども、ジャンプして他の子が届かない木の上部に付箋を貼りがる子ども、普段なら下品だからやめなさいと言われていそうなことばや絵を描いて貼りまくる子どもたちがいた。このように最初は気持ちとはいえないものも描いていても、時間がたつにつれぼろりと気がかりやしんどさなどを描くことが見受けられた。もちろん、自分のペースでゆっくり気持ちを描いてクリアリング・スペースしている子どももいた。講師やサポーターはルールを守れるように見守りながら、肯定と関心、受容を示すことばかけを行った。最後に親子で他の班が作ったものも含めてそれぞれの木を鑑賞して終了した。手元に残した大事な気持ちは持って帰りたいといって持ち帰る子どももいた。木に預けた気持ちも持ち帰りがる子どもがいたので希望にしたかった。

3) 「アートのことば」、「自由描画」

3回目のワークは4回目のテーマに添った描画ワークの準備と位置付け、フォーカシング指向アートセラピー（Rappaport, 2009）の手法を用いてフェルトセンスをアートで表現する練習の時間とした。

まず、「アートのことば」はアートの素材に慣れ、それらの性質を知るためのウォームアップである（Rappaport, 2009）。色鉛筆とクレヨンとA4またはB4の白紙を用意し、「これから、いろんな色や線を試してみます。どんな線がどんなふう感じられるか、たしかめてみましょう。普段使ったことのない色やあまり使いたくないと感じる色もできれば試してみましょう」と伝え、講師の指示する線を描いていく。波線、ギザギザ線、点、丸などを筆圧を変えたり描くスピードを変えたりして描くよう指示する。また、何本か筆記具をまとめて持って描いたり、利き手ではない手に持って描くことも試させる。描く時の音も楽しむ。

このワークはもともと、アートを初めて体験するひと向けに考案されたものであり、子どもが先に考えて描き始めることはめったになく、抵抗を示さない（Rappaport, 2009）。子ども達にとっては、日常的にアートはことばなのだ。しかし、子どもたちの中には日頃上手に描かなければ、怒られるようなことはしてはいけない、と感じて表現に制限をかけている子どももいると想定されたため、子ども達が本来持つアート表現の力を賦活させる目的で行った。子ども達は、楽しそうにたくさん色鉛筆を握ってぐるぐると線を描く様子がみられた。

10分ほど経ったところで新しい白紙を配布し、終了時刻まで自由に描画してよいことを伝える（20分程度）。これまでのワーク同様、何枚描いてもよいのでどんどん描く子ども、何を描

いたらいいか悩みつつ少しずつ描く子ども、サポーターがそばで描くのを真似したりしながら会話を楽しむ子どもなどがいた。講師やサポーターは巡回して、肯定と関心、受容を示すことばかけを行った。

4)-1 「こころの整理箱」

2回目の「大きな木」では付箋を使つてのクリアリング・スペースを実施したが、4回目は「こころの整理箱」として、紙袋を使ったクリアリング・スペースを行った。2回目との相違点は、人にみられず個人的に実施できる点である。A4の色つき用紙を縦横2等分ずつにした紙を数色20枚程度ずつとマチのついたA5サイズ程度の紙袋を1枚、色鉛筆とクレヨンを準備した。「前に「大きな木」で気持ちを木に預けたけれど、今日は紙袋に気持ちを入れてスッキリした気分になれるかやってみます。気になっていること、浮かんできたことの中で、紙に描いて自分から少し距離をとりたいたいものがあれば紙袋に入れていきましょう。紙に描くときは文字、絵、自分にしかわからない記号などでもいいです。スッキリした感じになったら、紙袋をどうしたいか、蓋をしたい、袋に絵を描きたい、など感じてみましょう」と教示した。子どもたちは慣れた様子で色々描き始め、最後にはリボンなどを使って包んだりしていた。気持ちとよべるものを描いた様子のない子どももいたが、とても楽しそうに集中していて、少なくとも気がかりからは距離がとれ、スッキリしているように見受けられた。

4)-2 私の安全なところ（描画）

筆者の担当する回の締めくくりとして、「私の安全なところ」を描画するワークを行った。これは、Rappaport（2009）の「安全な空間」のエクササイズを参考に、子どもたちがポジティブなイメージである内的な安全感を可視化し、いつでも確認して思い出せるリマインダー（目印）として持ち帰ることを目的として行った。八つ切りまたは四つ切りの白画用紙を1枚と色鉛筆、クレヨンを用意した。「これから、安心だな～、いい気分だな～、ここにいたらとっても楽だな～、これと一緒にだと安心するな～、と感じることのできる場所や大好きなものをイメージしてください。思い浮かんできた場所やものを描いてもいいし、そのときに浮かんでくるイメージを描いてもいいです。」と教示した。

子どもたちはすぐにイメージを掴むことができ、熱心に描いていた。具体的な場所や好きな物を描くことが多く見受けられた。講師やサポーターは巡回して、肯定と関心、受容を示すことばかけを行い、何を描いたのかじっくり聴くこともあった。時間が許せば班の子ども同士で絵を見せあったり、保護者に見せにいてシェアする時間をとることがあった。

保護者向けのワーク

毎回受付時に保護者に向けてワークの説明と意義を記したプリントを配布しており、子どもたちの作品を肯定的に傾聴する方法を数回掲載していた。しかし、時折子どもの作品について保護者が否定的に聴いていたり、質問攻めにしていたりする様子を耳にすることがあった。『子ども達とフォーカシング（Stapert & Verliefde, 2008）』では子ども達にフォーカシングを教える

だけでなく、周囲の大人がフォーカシングを学び、子ども達の間を介して感覚を受容し傾聴やミラーリングを行うことも主要な柱として述べられている。講座の目標を共有し体験的に理解することで、子ども達のありのままの気持ちを家庭でも大切にできるよう、保護者向けのワークの時間を導入した。

タイトルは「ありのままの私とあなたで生きる力を育む～こころとからだのメッセージを聴くフォーカシング～」とした。講座で子どもたちに体験してほしいこととして「ありのままの私をわかってもらうことで、ひとを信じ、自分を信じて生きるための安心感と安定を得ることができます。そして、自己肯定感を高めます。」ということ挙げた。普段の学校生活をはじめとする社会生活でどうしても怒られたり否定されたりすることが多くなりがちな子どもたちにとって、この講座のように描きたいことを描き、それをOKしてもらえる時間が少しでもあることが自分も他人も肯定することに繋がることを伝えた。その後、フォーカシングについてフェルトセンスやフォーカシング的態度の解説を行った。子どもとの関わりで特に重要な点として、教育的な関わりの前にまずは子ども達の間を介して感覚を受容すること、傾聴とミラーリング、小さな子どもにもこれらは有効であることを挙げ、事例として「子ども達とフォーカシング (Stapert & Verliefe, 2008)」の中からいくつかの事例を紹介した。さらにミラーリングの基礎を講義し、体験ワークとして「子どもの頃好きだった安心できる場所」について4-5名で話していくグループワークを行い、傾聴の体験を行った。

3. 考察

ここまで、プログラムを詳細にみてきた。最後に小学生向けの講座でのワーク実施時の留意点や実施からみてきたプログラムの意義について考察する。

身体感覚を賦活させる工夫

筆者がこれまで行ってきた研修やワークショップの対象者は大学生から成人が比較的多く、フォーカシングの理論的説明をした後体験学習としてワークを行い、ペアワーク等で振り返りを行うプログラムが主流であった。本論でとりあげたグループワークは小学生向けの講座であり、言語を用いた説明や振り返りよりも体験そのものでフォーカシングを理解し習得することを重視する必要があると考えられた。とくに低学年の子ども達には言語的な振り返りは難しかった。

実施にあたっては、からだほぐしで身体を使いながらからだ²⁾の感覚に気づいていく準備をした。また、単純に描くだけでなく動作を伴ったクリアリング・スペースを取り入れた。「大きな木」は「席から立って、付箋を模造紙に貼る」という動作を伴ったクリアリング・スペースであった。必死に高いところへ貼ろうとジャンプする行為にみられるように、物理的な距離の遠さ、俯瞰するような位置関係は、机上の紙に描くよりもさらに広い空間的距離をもって体験

2) 「からだほぐし」で実際に動かした身体については漢字で「身体」と表記し、フェルトセンスを指す「からだの感覚」場合には、平仮名表記の「からだ」を用いた。「からだほぐし」は子ども達に親しみやすいよう平仮名としたが、この区別でいえば正確には「身体ほぐし」である。

的にクリアリング・スペースできたのではないか。高いところに貼りたい！と感じたからだは、ジャンプしてバンッ！と音をたてて付箋が貼れた瞬間に満足感とともにすっきりした感覚を感じていたであろう。

一般的に、言語での説明よりも体験の時間を長くとり、その体験を肯定することでフェルトセンスへの気づきを賦活する方法をとった。フォーカシングのワークショップはたいてい、理論的説明以上に体験ワークに重きがおかれているが、子ども対象のワークでは普段以上に身体を使った体験ワークを導入することが重要であると考えられる。

描画を使ったワーク

メインのワークは、描画を用いたワークを計画した。描画は子ども達にとって馴染みやすく集団での実施に適していると考えられる。Rappaport (2009) によれば、描画をはじめとするアートは、「安全な容器としてのアート」と比喩的に表現され、アートは子ども達の「どんな体験や感情も抱えることができる力強さと柔軟さ」をもっている。描画は言語に替わる表現ツールとしての役割以外に、子ども達が安全に体験を表現する容器としてワークに向かう準備性を整え、ひいては場の安全として子ども達を抱える一助となったと考えられる。学校に馴染みにくいなど集団への適応が難しい子どもにとっては特にその効果があったと考えられる。

複数枚描くワークの方法とクリアリング・スペース

振り返りの時間はあまりとらず、それぞれのワークに時間をかけたため、「からだの気持ち」「こころの天気」を複数枚描いてもよい方法を思いついたのだが、結果的にはそのプロセスそのものがクリアリング・スペースの役割を果たしたと考えられる。

クリアリング・スペースといえば、多くのワークで「気がかりがあれば置いていきましょう」と教示される（近田, 2005、妹尾, 2005 など）。一方、「思いついたことは、困っているようなことだけでなく、楽しみにしていること、大切にしたいこと、将来の夢なども描いてみましょう。それもあなたの「気持ち」ですから。」と加えた教示もある（笹田, 2005）。今回のワークでは、気がかりだけでなくさらには一見気持ちでもないような、とにかく思い浮かんだことをどんどん描く場面がみられた（「からだの気持ち」「こころの天気」「大きな木」にて）。当の子どもの体験過程としては、これらは「ひと型をみるとどうしても描いちゃいけないといわれそうな身体部位を描きたくなる」、「今はとにかく数字を並べたい」といった広い意味での「気がかり」といえるかもしれないし、豊かな感じられた意味にアクセスするのを阻んでいる覆いのようなものなのかもしれない。だからこそ、ものすごいスピードで書き続けるうち、Gendlin (1981) のいうクリアリング・スペースの1つの動きである「積極的な構え——あるいはからだー心 (body-mind) の感じやすさ——」を生み出すことにつながり、ほろりとフェルトセンスに触れた気持ちや気がかりのようなものが描かれたのではないか。

クリアリング・スペースは別の言い方をすれば、こころに「ゆとり」をもつことといえるだろう。詩人の谷川俊太郎は「ゆとり」について次のように書いている。

ゆとりとはまず何よりも空間のことである。ラッシュアワーの満員電車のように、心がぎゅうづめになってはゆとりはもてないだろう。心にぎゅうづめになっているものが何であるかは関係ない。それが欲であろうと、感情であろうと、思考であろうと、信仰であろうと、動かすことのできる空間が残っていなければ、息がつまる。そして動かずにこり固まってしまうと心はいきいきしない、他の心と交流できない（谷川，2001）。

こころを「ぎゅうづめに」するのは気がかりに限られるものではなく、「ゆとり」は空間づくりである。実施者がクリアリング・スペースを「気がかりから距離をとるワークである」と思い込まずに、浮かんでくることを何でもクリアリング・スペースすれば、時間がかかったとしても「空間づくり」としてのクリアリング・スペースを促すといえる。

さまざまな場面での肯定と関心、受容の体験

ライフスキルのワークが子ども達の自己肯定感を高めることを主眼の1つにするように、筆者の担当回でも自己肯定感を高める要素が随所に含まれていたと考えられる。子ども達は、自由に描いてよいこと、サポーターからの声かけで大人から自分たちへの肯定、関心、受容を体感していた。メンバーと作品をみせあったり、自分の描いた付箋がメンバーやサポーター、保護者にみてもらえることでも同様のことを体感する。さらに、フォーカシング的態度が身に付けば自分で自分に同様の態度を向けることができるようになる。加えて、保護者ワークで保護者が講座の意図を汲み取って実践したとすれば、家庭でのやりとりの中にも取り入れられた可能性がある。

普段の学校生活では覚えなければならない規範やルールが多く、クラスや友達となじまなければならない感覚をもってたとすれば、自分の感覚よりも規範やルール、集団の感覚にあわせたいほうが肯定され、関心をもたれ、受け入れられる機会は多いかもしれない。これが子ども自身の感覚とそれらが合致していれば問題はないかもしれないが、本来はそれぞれの子どもがそれぞれの感覚をもっているほうが自然な感覚である。親子関係では親から怒られたことを否定されたと感じている子どももいる。とくに今回講座に参加した子どもたちの中には学校に馴染みにくい状態の子どももおり、ありのままに表現してよい雰囲気の中で思いっきり感じたこと、浮かんだことを表現したことは自己肯定感を高めることにつながったと考えられる。さらに、フォーカシングは自分の感覚に対しても肯定的に好奇心をもつことを学ぶことができ、より自己肯定感の高まりに寄与するものであると思われる。

今後の展望

本論で見出されたフォーカシングをベースとしたワークの実施上の工夫と考察は、大人を対象としたワークにも取り入れることができると考えられる。大人からは内省報告を得ることが比較的やりやすいため、効果の検証を進めることができるだろう。

講座の前後での自己肯定感をはじめとする子ども達の変化は、本論では客観的な指標がなくはっきりしたことは言えない。しかし、応募時に担任や保護者から参加者の気になる点として

情報提供されている姿とはかけ離れた、活き活きとした様子でワークに参加する子どもがいることは事実である。保護者や学校関係者から短い講座の間にも子どもが気持ちをよく話すようになった、なんだか落ち着いたとの感想を聞くこともある。今後は、日常的に関わる大人からみた子ども達の変化を聞き取るなどの、実証的な研究が望まれる。

本論が子ども達へのフォーカシングを取り入れたワークの実践者や実施したいと考えている人への一助となれば幸いである。筆者自身も、学校での実践や子育て支援への応用などに活動と研究を広げ、フォーカシングの社会的貢献につなげていきたい。

付記：執筆にあたり B センターの許可を得て子ども達の様子は個人が特定されない情報にとどめた。講座の運営にご協力いただき、さらに掲載をご快諾くださった B センターの関係者の方々に感謝いたします。また、この講座の講師陣にお誘いいただき、大変貴重な機会を与えてくださった恩師に感謝申し上げます。最後に、講座で一緒に時間を過ごしたこともたちと保護者の方々にもありがたい気持ちを届けます。

文献

- 青木剛 (2008). 「レジリエンス (小塩) と自己実現 (坂中 2000) から捉えた精神的健康とフォーカシングの態度との関連について」 日本人間性心理学会 第 27 回大会発表論文集, 134.
- 近田輝行 (2005) 「イメージを使ったこころの整理」 近田輝行・日笠摩子 (編著) 『フォーカシングワークブック』 日本・精神技術研究所 42-45.
- 土井晶子・森永康子 (2009). 「大学生における「フォーカシングの態度」と自己効力感、ソーシャルスキル、Locus of Control の関連について」 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 83.
- 福盛英明・森川友子 (2003). 「青年期における「フォーカシングの態度」と精神的健康度との関連——「体験過程尊重尺度」(The Focusing Manner Scale; FMS) 作成の試み」 心理臨床学研究, 20, 580-587.
- Gendlin, E.T. (1981) *Focusing (second edition)*. Bantam Books, Inc., New York. 村山正治、都留春夫、村瀬孝雄訳 (1982) 『フォーカシング』 福村出版.
- Gendlin, E.T. (2004) Introduction to Thinking At the Edge. *The Folio*, Vol.19 (1) pp.1-8. <http://previous.focusing.org/tae-intro.html> (2021 年 9 月 23 日確認).
- Grindler Katonah, D. (2012). Research on Clearing a Space. *The Folio*, 138-154. https://focusing.org/sites/default/files/legacy/folio/Vol23No12012/11_Katonah_FocusingResearch.pdf (2021 年 9 月 23 日確認).
- 井出 智博・村山 正治 (2008) 「児童養護施設児童に対する集団法による Clearing a Space 適用の試み——児童養護施設心理職による実践とその効果についての実証的・事例的検討」 心理臨床学研究, 26 (1), 2008-04, 35-45
- Klagsbrun, J., Lennox, S., Summers, L. (2010). Effect of “clearing a space” on quality of life in women with breast cancer. *United States Association of Body Psychotherapies Journal*, 9, (2), 48-53. <http://previous.focusing.org/medicine/effect-of-clearing-a-space.pdf> (2021 年 9 月 23 日確認).
- 森川友子編著 (2015) 『フォーカシング健康法——こころとからだの喜ぶ創作ワーク集』 誠信書房
- 森川友子・永野浩二・福盛英明・平井達也 (2014). 「FMS (The Focusing Manner Scale) 改訂版の作成および信頼性と妥当性の検討」九州産業大学国際文化学部紀要, 58, 117-135.

- 村山正治監修、日笠摩子、堀尾直美、小坂淑子、高瀬健一編著（2013）『フォーカシングはみんなの
コミュニティが元気になる 31 の方法』創元社。
- 永野浩二・福盛英明・森川友子・平井達也（2015）。「日常におけるフォーカシングの態度に関する文献リ
スト（1995～2014）」追手門学院大学心理学部紀要, 9, 57-68.
- 越智泰子、加島ゆう子、大東和子、棚橋厚子（2012）『授業ですぐ使える！自己肯定感がぐんぐんのびる
45 の学習プログラム』合同出版株式会社。
- Rappaport, L. (2009) *Focusing-Oriented Art Therapy*. Jessica Kingsley Publishers Ltd. ローリー・ラパポート
（著）池見陽・三宅麻希（監訳）（2009）『フォーカシング指向アートセラピー』誠信書房。
- 笹田晃子（2005）「絵に書きながら（「こころの整理」）」『フォーカシングワークブック』日本・精神技術
研究所 56-59.
- 妹尾光男（1997）「箱イメージ書き込み法——フォーカシングによる開発的教育相談の試み」池見陽編著
『フォーカシングへの誘い 個人的成長と臨床に生かす「心の実感」』サイエンス社. 30-43.
- 妹尾光男（2005）箱イメージ法. 近田輝行・日笠摩子（編著）『フォーカシングワークブック』日本・精神
技術研究所 50-55.
- Stapert, M. & Verliefe, E. (2008) *Focusing with Children: The Art of Communicating with Children at School and
at Home*. PCCS Books. マルタ・スタペルツ&エリック・フェルリーデ（著）天羽和子（監訳）矢野キ
エ、酒井久実代（訳）（2010）『子ども達とフォーカシング：家庭・学校での豊かなコミュニケーション
ン』コスモス・ライブラリー。
- 谷川俊太郎（2001）『ひとり暮らし』新潮文庫。
- 得丸さと子（2008）『TAE による文章表現ワークブック』図書文化社。
- 得丸さと子、小林浩明（2015）「自己成長へのリンク経験知をことば化する TAE リフレクション」<http://gen.taejapan.org/index.html>（2021年9月23日確認）。
- 友野裕香（1984）「学級経営の一助となるフォーカシングの実践」村山正治、増井武士、池見陽、大田民
雄、吉良安之、茂田みちえ著『フォーカシングの理論と実際』福村出版。192-197
- 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』ナカニシ
ヤ出版。pp.63-73.
- 上西裕之（2010）。「日常生活におけるフォーカシングの態度と Alexithymia 傾向との関連—— FMS-R と
TAS-20 を用いて」関西大学心理相談室紀要, 12, 57-64.
- 山中京子・村山正治（1999）「小学校における「こころの整理」を用いた学級づくり」村山正治（編）
（1999）『フォーカシング』現代のエスプリ, No.382, 139-148.

