

<論文>

## 教員のメンタルヘルスにおけるフォーカシングの有効性について —3つの事例を通して—

鎌倉克仁 信州大学大学院教育学研究科学校教育専攻学校教育専修

### The Effect of Focusing on the Support of Teachers' Mental Health —Three Cases—

KAMAKURA Katsuhito : Graduate School of Educational Psychology, Shinshu University

In this case study, the effectiveness of co-focusing, as one of preventive mental health supports, was examined. Three schoolteachers were chosen as focusers, and one schoolteacher, who studied focusing, conducted focusing sessions of this study. The hypotheses of this study was that focusers would be able to positively accept themselves, to be more relaxed in class, and then they would be able to manage their classes better. In the two cases that were properly guided to focusing, positive changes in relationship with schoolchildren, and balanced mental states were observed in both focusers during the period of sessions. The results show the effectiveness of co-focusing in teachers.

【キーワード】 教員 メンタルヘルス フォーカシング フェルトセンス 体験過程

#### 1. はじめに

最近、不登校、学級(学校)崩壊、新しい荒れ等、子ども達の心の問題がマスコミ等に頻繁に取り上げられ、社会的に大きな関心事となりつつある。子ども達の問題を改善していくためにも、教員の心の問題を解決する必要があることを痛感するのである。

文部省も1991年に「教員の心の健康等に関する調査研究協力者会議」を発足させている。1997年度、全国での精神性疾患による教員休職者数は1609人(病気で休職者の3割以上)に上り、12年前の調査の1.6倍以上にも急増した(文部省資料より)。この数字から見ても、教員の心の問題は大きな問題となっていることが伺える。

土居(1996)は、メンタルヘルスという言葉には二つの意味があると定義している。一つは「より生産的で充実した生活をする」ための保健・予防的な意味であり、他方は「心の病を癒し、環境に再適応する」ための治療的な意味である。もとより両者は不可分の関係にあり、いわば車の両輪として「心の健康」の維持・増進を形作るものである。

筒井・鎌倉(1996)は、学級担任が児童のことで悩みやストレスを抱えた時に、その悩み

やストレスを克服または軽減するための手法として、フォーカシングが有効であることを、自らの体験から報告している。その体験から、保健・予防的な側面で、フォーカシングは教員のメンタルヘルスに効果を発揮するのではないかという仮説を立てた。

## 2. 本研究の仮説と方法

### 2.1 本研究の特徴

- (1) 保健・予防的な意味でのメンタルヘルスについて検証を行う。
- (2) 教員同士がフォーカシングを行う。話し手（フォーカサー、面接記録では F と表示）も、聴き手（リスナー、面接記録では L と表示）も教員である。
- (3) 3～4 ヶ月の継続事例研究をもとに検証する。

### 2.2 研究の仮説

- (1) 面接を重ねることによって、自己を肯定的に捉えられるようになる。
- (2) 深いフォーカシングが成立すると、フォーカサーの感じるすっきり感が増大する。
- (3) 教員の気持ちが楽になれば、学級経営にもよい影響が出る。

### 2.3 研究の方法

- (1) 鎌倉がリスナーとなり、フォーカシングを定期的に行う。（3～4 ヶ月の間、1 ヶ月 2 回のペースで面接を実施する。）毎回終了後、筒井教授のスーパーバイズを受ける。
- (2) 初回と最終回に TEG と YG 性格検査（事例 3 については GHQ60）を実施し、傾向性に変化が生じるかを調べることによって、面接による自己肯定度の変化を測る。
- (3) 毎回の面接過程を録音する。逐語記録および録音テープより、面接の成功度を体験過程スケール（86 年版クライアント用スケール）で筒井教授と鎌倉が判定する。
- (4) 面接期間中のフォーカサーの生活（学級での出来事を中心に）を、話してもらうことによって、面接が学級経営に影響を及ぼしたか否かを考察する。

## 3. 事例 1 A 教諭(教職 6 年目 女性)の結果および考察

### 3.1 主訴（初回面接より）

- (1) 自分は何のために生きているのかということが分からなくなり、考え込んでしまう。年に 3 回程、落ち込む時期がある。
- (2) 今の学級（小学校 3 学年）を担当して 3 年目。多動傾向の児童が数人いて、感情的になることもあった。今は、どうしたらよいのか、途方にくれるという感じになる。

### 3.2 面接経過の概要

- (1) 第 1 期—フェルトセンスをなかなか感じるができない時期

#### 第 1 回目

クリアリングスペースを試みるが、気になることは一つ（明日の授業のこと）しかあがらなかった。それでも、気になることを出した後のすっきり感を味わうことはできた。

明日の授業についてのフェルトセンスとしては、「頭がそのことで一杯に…。」「余裕がない。」の言葉が出てくるが、感情との間が近すぎて、十分に感じているとは言えない。（体験過程スケール 3 の段階）

## 第2回目

クリアリングスペースでは4つの内容が出され、その後のすっきり感も十分味わうことができた。研究授業のことを取り上げるが、そのことに関するフェルトセンスは表現できなかった。「不安」という言葉も出てくるが、「もう開き直って。」と、その感情については、Fは過去のものとして片付けてしまっていた。(体験過程スケール3の段階)

(2)第2期—フェルトセンスを感じる練習をして、辺縁に迫りつつある時期

## 第3回目

フェルトセンスを感じる説明と練習を行った。昨日の職員運動の時に感じた「空しい」という感じは、フェルトセンスに近いものだとLには思われた。その後、将来についての「不安」が語られ、LにはFが辺縁に迫りつつあるように感じられた。(体験過程スケール4の段階)

(3)第3期—自分自身の内面に迫り、自分の抱えていた問題に気付く時期

## 第4回目

Fがフェルトセンスを表現することに抵抗があるようなので、Lは、フォーカシングの形式にこだわらず、Fに自由に話をしてもらう(来談者中心の面接)ように心がけた。「私ね、余裕がないんですよ。」の言葉は、Fの内面に迫るものだとLには感じられた。その後、「ううん、何だろう。」と、自分の感じにぴったりする言葉を捜す姿が見られた。(体験過程スケール5の段階)

## 第5回目

F自身の成長が人より遅いんじゃないかという「焦り」が表現された。「何で焦っているって言うんだろう」と、F自身の中にいくら否定しても焦っている部分があることを認め始める。常に時間のことを気にしている自分自身への気付きが出された。(体験過程スケール5の段階)

### 3.3 考察

- (1)フォーカシングのステップからみると、クリアリングスペースの段階までしか到達しなかった。特に、フェルトセンスを表現することに困難を示した。
- (2)面接は、フォーカシングの手法にこだわらず、来談者中心療法的な面接法によって行われた。A教諭は、話すことによって安心感を得られたと面接を振り返った。
- (3)TEGの結果では、NPが高くなり、ACが低くなった。A教諭が、より他を認められるようになり、周囲を余り気にせずに生活できるようになったことを示している。
- (4)YG性格検査の結果では、D・Nの変化より、A教諭が、より抑うつ状態が少なく、神経質ではない方向に変化した。
- (5)2つの心理検査の結果では、来談者中心療法的な面接の有効性が見られた。しかし、生活面での、具体的な改善は余り見られなかった。

### 4. 事例2 B教諭(教職17年目 男性)の結果および考察

#### 4.1 主訴（初回面接より）

- (1)担任して3年目の学級（小学校6学年）であるが、学級内に2人の不登校児童がいるため、自分の学級経営について迷い始めている。
- (2)学級経営のために必要と思われる厳しさと、不適応を起こしている子どもたちに必要と思われる優しさとのバランスの取り方が分からず悩んでいる。
- (3)教員なり立ての頃に保護者からきつく非難された経験があり、人から何か言われるのではないかという不安が心から離れず、周囲の人の反応を必要以上に気にしてしまう。

#### 4.2 面接経過の概要

- (1)第1期—フェルトセンスは感じるがびったりしたハンドルが見つけれない時期

##### 第1回目

クリアリングスペースでは、6つのことをスムーズに取り出し、その後のすっきり感も味わうことができた。

何か問題が起こった時に自信がなくなってしまう自分を取り上げると、肩や首筋が張ったようなフェルトセンスを感じた。2人の大人と1人の子どものイメージ、「父兄」「責められるんじゃないか」という言葉が浮かんでくるが、フェルトシフトは起こらなかった。（体験過程スケール4の段階）

- (2)第2期—フェルトシフトが起きるようになった時期

##### 第2回目

クリアリングスペースでは、6つのことが出され、楽な感じを味わうこともできた。

不登校の子どものことを取り上げると、肩が段々固くなり、喉の奥が締まるという微かなフェルトセンスを感じた。「自分の人間性をもう少し高める」という気持ちと「人というのは合う人も合わない人もいるから仕方がないんだよなあ」という言葉が浮かんできた。その両方が自分の中にあるというのがびったりすると感じられた。すくっと首が真っ直ぐに立っている感じになり、フェルトシフトが起こった。

2週間後の振り返りによると、Fは不登校児のために中間教室へ自らが出向き、そのことを親にも自分から報告することができた。（体験過程スケール5の段階）

##### 第3回目

アンの方法でフォーカシングを行った。フェルトセンスは「何かすっきりしていないような感じ」であった。「先生が好きなように進めていて、面白くない」という声と、子どもの表情が浮かんできた。子ども達に「そのことは気にしているんだけど、仕方がなくてやっているんだよ。ごめんな。」と声を掛けてみると、何か埋まったような感じがした。

2週間後の振り返りによると、Fは中間教室のことを勧めることを通して、不登校児の親に、構えることなく話し掛けることができた。（体験過程スケール5の段階）

- (3)第3期—自分自身の内面に迫り、自分の抱えている問題に気付く時期

##### 第4回目

今の体の感じでフォーカシングを進めた。鼻の奥から頭にかけてモヤモヤした感じがフ

フェルトセンスであった。スキー教室でのボランティアの親のこと、不登校児と親が学校に来た時のこと、学年の先生とのことが浮かんできた。「その人に対していやだと思っている自分自身がいやだなあ」という言葉を響かせてみると、少し楽になったような感じがした。人に対して自分自身が鎧を着たように構えてしまっていたことに気付くことによって、モヤモヤも消えていった。「許せない」という強い恨みと、担任として「仲良くやっていかなくちゃ」という建前と両方が自分の中にあると気付いた時に、モヤモヤ感は大分すっきりして、フェルトシフトした。(体験過程スケール6の段階)

#### 第5回目

不登校児の親との個別懇談で、親から親自身の生育についてのことも話題になり、今までにない充実した懇談ができたことFは感じていた。Lには、Fの親に対する構えが取れたことによって、親も安心して自分自身のことを話したのではないかと感じられた。

(4)第4期—内的過程についての気付きが広がっていく時期

#### 第6回目

学級の子どもとFとの関係のよそよそしさを取り上げた。「もどかしさ」がフェルトセンスであった。Fは、子どもと心を通わせて楽しくやっていきたいという気持ちと、教師として厳しさを持ちながら接しなくてはいけないという気持ちの、両面が自分の中で常に戦っていることに気付いた。今まで教師だからという理由で子どもの輪の中には入らずにいる自分を正当化しようとしていたが、自分自身の中に子どもに心を開けない原因があるのかもしれないということに洞察する。4回の長い沈黙があり、Fが深い部分で自分自身と向かい合ったようにLには感じられた。(体験過程スケール7の段階)

#### 第7回目

前回の続きの子どもに対して心を開けない自分をフォーカシングした。

胸の辺が落ち着かない、しっとりとしなない感じがFのフェルトセンスであった。

教師として「こうでなくちゃいけない」と子どもの前で構えて、完璧を目指してきた自分や、やることがたくさんあると、そのことで頭が一杯になり、焦っている自分であったことに気付く。「できる限りをとにかくやればいいんだ。」という言葉が響かせ、楽になった。

(体験過程スケール7の段階)

### 4.3 考察

(1)B教諭はフォーカシングが早い段階から成立した。特に、自分の感情との間を取ることができるようになり、日常生活においても、いやな感情をいつまでも引きずることなく、感情の切り替えが上手になった。また、親との関係、同僚との関係も改善された。フォーカシングを始めてすぐに、中間教室を見学に行くという行動を起こし、このことによって、自信を持って親と面接ができたことも大きな変化と言える。

(2)TEGの結果で、NP・Aの数値が高くなったことは、親や同僚との関係が向上したこと、また、自分の感情を客観的に見られるようになったという変化を裏付けるものであった。

(3)YG性格検査の結果で、抑うつ性が減り、劣等感が少なくなり、より協調的になり、活動性

が増し、衝動的ではなくなり、思考的な外向傾向が増したことは、B教諭の精神状態がより安定し、協調的になり活発になったことを裏付けている。

(4)フォーカシングの回数を重ねるに従って、B教諭の表情は自信に満ち、明るくなっていった。B教諭にとって、フォーカシングは、大変効果があったと言える。

## 5. 事例3 C教諭(教職10年目 女性)の結果と考察

### 5.1 主訴(初回面接より)

- (1) 現在担任している学級(小学校6学年)の女子同士の間関係で大分苦しんでいる。
- (2) 隣の学級が荒れ、自分の学級もそうになってしまうのではないかと不安がある。
- (3) 学校の管理的な面に馴染めない。しかし、6年生の担任だから言わなくてはいけないのかという焦りもある。職員同士の関係もじっくりいっていないと感じている。
- (4) 人のことに気を使いすぎて、自己主張ができないことが多い。自分はあまりリーダー的でもないし、本当に先生に向いているのかなあと思うこともある。

### 5.2 面接経過の概要

(1)第1期—構えずにいることで安定を求める時期

#### 第1回目

学級の女の子のことを取り上げると、胸の辺りに、オレンジ色で厚みが薄くないものを感じた。これがフェルトセンスであった。くすっと笑っている女の子の顔が浮かび、「応戦するような構えは疲れちゃうし…。結局あんまりよくないみたい…。」という言葉も浮かんだ。爽快とまではいかないが普通の感じになった。フェルトシフトした。

2週間後の振り返りによると、その子が日記に担任批判を書いてきたが、上手に対応することができたとFは感じた。(体験過程スケール5の段階)

#### 第2回目

体の感じでフォーカシングをした。頭がゆらゆらする感じがした。頭が楕円のトマトみたいで、体は案山子みたいで、ゆらゆらしているイメージが浮かび、「ああ、ああ、やんなっちゃった。」という言葉も浮かんだ。「1日終わったなあ」と、夕日の中をトントンしながら帰っていくような心地よい感じというイメージであった。次に、この日の参観日のことが浮かび、母親達から「何か言われるかなあ」と不安になったことが思い出された。そして、取り敢えずは道の真中をトントントマトで行けば良いのかなあという感じも浮かんだ。これらのイメージがハンドルになり、背筋も、腰も、頭もしゃんとして、力が戻ってきたという感じになった。フェルトシフトした。(体験過程スケール5の段階)

(2)第2期—自分自身の内的世界に迫りつつある時期

#### 第3回目

クリアリングスペースをすると、5つのことをスムーズに取り出すことができた。しかし、気になることを取り出した後のすっきり感は余りなく、前の自分のことを取り出すと落ち着かないという感じがした。Fは、今までの自分のことを取り上げることは大変で、今はできないと感じていた。Lは、そう感じている自分の感情を取り上げてみることを提

案した。Fが同意したので、その感情をフォーカシングした。

昔は自分が真っ暗闇の中にいたという感じがしたが、今は、夕焼けの中において、前にも後ろにも道があり、自分の影が後ろに伸びているというイメージが浮かんできた。Lには、Fが過去の自分とのつながりを持たないように感じられた。このイメージを感じていると、掌に夕日の色のような暖かいものを握っているような、心地よい感じがした。

1週間後の振り返りによると、Fはその子に対して軽く受け流す部分と、言わなくてはならない場面ではしっかり言うという部分を使い分けられることができるようになった。(体験過程スケール6の段階)

#### 第4回目

学級の子どものことを取り上げてフォーカシングをした。体にちょっと力が入っていて、しゃんとした感じがして、エネルギーが体の中にあるような感じがした。

「私は間違っていない」「駄目なことは駄目と言える自分」という言葉も浮かんできた。体の中がすっぽりきれいに空いて、すがすがしい感じになった。フェルトシフトした。(体験過程スケール6の段階)

(3)第3期—今の自分を肯定的にとらえられるようになった時期

#### 第5回目

首の後ろのギシギシしたような感じがフェルトセンスであった。学級の子どもの顔が浮かんできて「先生は(その子のことを)分からないよう」という言葉が浮かんできた。「その子のことが分からない」という言葉と、その子の父親を腹立たしく思っているという気持ちを響かせてみると、「何か、完璧じゃなくても仕方ないか」という言葉が浮かんできた。とんがった杭と杭が、バランスを取っているような感じは残った。首筋から肩にかけての感じは、平べったい板が骨の周りにあるような感じになった。いい先生を目指している自分がいると安心して、板が厚くなるとFは感じた。そう感じると、肩はいい感じとなり、背筋も伸びた感じとなった。更に「人からよく見られようと思って、どこが悪いの」という言葉を響かせると、胸の辺もすっきりした。フェルトシフトした。

2週間後の振り返りによると、Fはその子の良さにも目を向けられるようになった。(体験過程スケール7の段階)

#### 第6回目

体の感じをフォーカシングした。肩が凝ってしょうがないがフェルトセンスであった。

家族との関係を語っていると、入りたくもない箱に入れられているイメージが浮かんできた。いつも学校でやっているようにやればいいんだなあということも浮かんだ。筋肉の上が赤くなったような感じにフェルトセンスが変化した。

家族との関係をさらに語っているうちに「自分を犠牲にしてまで何かしてあげるのは美德だとは思わない」「真っ平ごめんだよう」という言葉が浮かんできた。Fは「何とかしなくちゃって、ちょっと意地になっちゃっているのか…」と、F自身の姿を見返した。疲れ果てて、人形みたいに座り込んでいる自分の姿が浮かんできた。「いつもみたくていいんじゃない

いの」という言葉を響かせると、肩の痛みも取れ、力が湧いてきた感じがした。(体験過程スケール7の段階)

(4)第4期—他の価値観も認められる余裕が出てきた時期

第7回目

昨日起きた、学級の女の子達と隣の学級の男の子達との事件をフォーカシングした。「布団に入ってうずくまって、横にちょっとならせてちょうだい」がフェルトセンスであった。

「力じゃないと駄目なのかなあ」「鎧を来て奮闘している自分。疲れるなあ」という言葉が浮かんだ。胸の前辺りに黄色くて、四角い、何かを感じた。男の子達のことが浮かんだ。

「何かありがたいなあ」と、男の子達がいてくれることで、学級が何とか保っていることにFは気付いた。そのことを響かせていると、「子どもたちがいて、私が大きな木みたいに手を広げて、皆いて…。何か、何か、優しい、いい気分」と、フェルトシフトした。

2週間後の振り返りによると、学級の女の子達の揉め事は相変わらず続いたが、男子が素直に動いてくれるのでFは大分救われていると感じた。(体験過程スケール7の段階)

第8回目

現在担任している学級の女の子のことを取り上げてフォーカシングした。その時のことを思うと、胸の辺りが空っぽな感じがした。これがフェルトセンスであった。

高校時代の同級生は仲良しグループを作っていたが、F自身はそういうことをいやだと思っていた。しかし、自分とは違う考え方も受け入れなくてはいけないんだなあと思えた。学級でグループ化している女の子達のこと「それはそれでいい毎日なんだろうな」と、肯定的に考えられるようになった。今は、その子の隣に座って話ができるような気がした。

胸の空っぽな感じは変わらなかったが、蓋が付き、何かもっと入れられそうな感じになった。Lには、自分と異質な物も少し受け入れられるようになったFの変化が感じられた。(体験過程スケール7の段階)

第9回目

体の感じをフォーカシングした。「胸に銅鐸のようなものがあって、ザワザワする」が、フェルトセンスであった。Fはその感じとは一緒にいたくないと感じていた。そこで、Lはその感じと一緒にいたくない自分をフォーカシングすることを提案した。

「それが嫌い」「そこにあると嫌だ」という言葉が浮かんできた。胸の辺りにあったものはなくなった。しかし、胸の辺りに何かモクモクとしたものが出てきた。学級の子どものことを、ずっと好きな子だと思っていたのに、今は厄介者のように思っている自分に気付いた。Fは「その子のことが好きでいたい」という言葉を浮かべ、モクモク感はなくなった。Fは男の子達に対する態度と、その女の子達に対する態度とが違っていることに気付いた。「変な自分だなあ」「疲れちゃう」「こんなの嫌だなあ」という言葉が浮かんだ。そうやっていたのは、F自身だったと気付いたことで、モクモクした感じは消えた。しかし、晴れ渡るとまではいかず、ねずみ晴れという感じであった。(体験過程スケール7の段階)

5.3 考察



- (1) T E Gにおける AC の数値が下がったことは、C 教諭の言動（子どもからどう見られているかをあまり気にせず、自分の言いたいことを前よりも言えるようになった。同僚の先生に、自分の考えをはっきり言えた。等）にも表れたと考えられる。CP の数値が下がったことは、C 教諭が、自分と考えの違う子ども達の気持ちも受け入れられるようになったこととつながっていると考えられる。
- (2) T E Gにおける基本的な形は、AC 優位型であり、 $CP < NP$ 、 $FC < AC$  の関係であることも変わらなかった。しかし、初回では CP と NP の差は小さく、FC と AC の差が大きいのに比べ、最終回では逆に CP と NP の差が大きく、FC と AC の差が小さくなった。このことは、C 教諭がフォーカシングをすることによって自己否定の傾向を弱め、他者肯定の傾向を強めたと見ることができる。
- (3) G H Q60 の得点（不安傾向）は、初回よりも最終回の方が高くなった。最終回直前に、学級内の大きな問題が相次いだことが原因であると考えられる。
- (4) 面接を重ねるにしたがって、C 教諭は、自分自身を肯定的に受け入れ、自分と価値観が違う子どものよさにも目を向けられるようになった。また、大きな問題にぶつかった時に、それ程落ち込まずに対応できたと、C 教諭自身が最終回の面接で振り返っている。このことから、C 教諭にとって、定期的にフォーカシングをしたことは、子どもとの関係をよくし、精神的に安定して生活するために、有効であったと考えられる。

## 6. 全体考察

- (1) A 教諭は、フォーカシングが成立せず、来談者中心療法的な面接を行った。A 教諭は面接を振り返って、リスナーに話を聞いてもらえてありがたかったと述べている。しかし、日常生活での効果は具体的な形では現れなかった。B 教諭と C 教諭は、フォーカシングが成立した。B 教諭は、面接期間中に不登校児のために中間教室を訪問したり、保護者との個別懇談において、余り緊張せずに話ができたりと、具体的な効果が現れた。C 教諭は、面接期間中に学級内の事件が相次いで起こったが、それ程精神的に落ち込まずに対応し、児童のよさにも目を向ける余裕が出てきた。以上のことから、教員が定期的にフォーカシングを行うことは、フォーカサーの精神的な安定感を維持するために効果がみられた。
- (2) 面接の回数を重ねる毎に、フォーカサーによって話される内容は、フォーカサー自身が抱えている核心的な部分に迫ることが分かった。自分にぴったりとあった言葉を探すような話し方が多くなり、沈黙の時間も多くなってきた。体験過程スケールの変化（A 教諭は  $3 \rightarrow 5$ 、B 教諭は  $4 \rightarrow 7$ 、C 教諭は  $5 \rightarrow 7$ ）から見ても、面接が進むにしたがって、出来事に対する体験や感情が語られる段階から、内的過程についての気付きが広がっていく段階へと深まっていくことが分かった。これは、面接の回数を重ねることで、フォーカサーとリスナーの関係性が深まっていくことも、その原因として考えられる。
- (3) A 教諭は、面接期間の最後までフェルトセンスを感じて表現することに困難さを示していた。一方、B 教諭と C 教諭は、初回からフェルトセンスを感じる事ができた。フォーカシングが成立するか否かには、フェルトセンスを上手に感じる事ができるかできないかが大きく

影響すると考えられる。フォーカシングが成立した場合の方が、体験過程の深まりがあり、日常生活への効果も期待できることが示唆された。どのようにすれば、フェルトセンスを感じにくいフォーカサーが、フェルトセンスを感じられるようになるのかについては、今後の課題として残った。

- (4) 教員同士のフォーカシングは、教員のメンタルヘルスにおいて効果が期待できることが示唆された。3事例ともフォーカサーとリスナーが違う職場であった、違う職場であることから、返って、フォーカサーは職場の問題をリスナーに話しやすいようであった。同じ職場の教員同士がフォーカシングを行った時のことについては、今後の課題として残った。
- (5) 面接の初回と最終回に心理テストを行って、フォーカシングの効果を検討した。しかし、事例数が少ないために、その数値の変化についての有効性を統計的に論じることはできない。3つの事例に共通していたのは、TEGのエゴグラム・プロフィール（パーセントイル）の変化で、初回に比べ最終回でNPが高くなり、ACが低くなったことであった。フォーカシングを行うことは、他を認める傾向が高まり、自己を良く見せようとする傾向が低くなることを示唆している可能性もある。今後、多くの事例研究を行い、統計的に検証することが課題として残った。

## 7. 参考文献

- アン・ワイザー・コーネル（村瀬孝雄監訳）1996 フォーカシングガイド・マニュアル  
金剛出版
- 土居健郎 1996 学校メンタルヘルス実践事典 日本図書センター
- ユージン・T・ジェンドリン（村瀬孝雄訳）1961 体験過程と心理療法 ナツメ社
- ユージン・T・ジェンドリン（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
- ユージン・T・ジェンドリン（筒井健雄訳）1993 体験過程と意味の創造 ぶっく東京
- ユージン・T・ジェンドリン（村瀬孝雄・池見陽・日笠摩子監訳）1998  
フォーカシング指向心理療法（上）（下） 金剛出版
- 木村貴 2000 小学校4年生における「箱イメージ書きこみ法」とフォーカシングの適用  
について 信州大学大学院修士論文
- 筒井健雄・鎌倉克仁 1996 教育現場でのフォーカシングの効果を示す事例（2）  
信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要
- 筒井健雄・鎌倉克仁 1998 民主的人格形成の方法—フォーカシングにおけるリスナー  
の役割からの考察— 信州大学教育学部教育実践研究指導センター紀要

(2001年3月31日 受付)

(2001年7月19日 受理)