

〈実践論文〉

## 感情表出トレーニングの一手法としての 「5つのお願い」の適用事例の検討

A study of adoption of “Five Wishes” as one of the Training for Emotional Expression

高岡市立五位小学校 小西 一博\*<sup>1</sup>

**要約**：本研究では感情表出トレーニングをより簡略化し、あまり感情を表出したがらない子どもが記入しやすいように工夫を施した「5つのお願い」を考案した。そこで、事例を通して対象児の変容過程と「5つのお願い」の効果について検討した。

質問紙の結果から、「5つのお願い」を継続することで、「解放感」・「安定感」・「満足感」を抱くようになったと考えられた。そして、自分の思いをシートに書くことができるようになり、自分の気持ちがわかってきたと実感するようになったことが明らかになった。また、エピソード分析においては、次のような変容が認められた。①自分の願いを率直に表現できない時期、②願いを表出できるが、問題を解決しようとしないう時期、③問題を解決したいが、解決方法を見出せない時期、④問題の解決に向けて動き出す時期、⑤問題が解決され始める時期という過程を経て変化していった。このことから、「5つのお願い」が対象児にとって有効であったことが示唆された。

**Key words**：「5つのお願い」、教育実践、事例研究

### I. はじめに

#### 1. 問題の所在

昨今、感情表出が注目を集めている。教育カウンセリング場面において経験した感情を防衛によって歪めたり、無視したりせず、意識化し、解放する援助が重要になる。“いまここで”の感情を生き生きと表出し、それをフィードバックすることにより、感情と絡み合った思考を整理し、新たな気づきを促進する働きかけが求められる（小野田，2001）。感情表出は、心身の疾患や社会的不適応との関連もあることから（三浦・山崎，2011）、自分の考えや思いを表出しようとしないう子どもに対して、感情を解放していく手だてを講じる必要がある。稲垣（1995・1996）が述べるように、子どもを受容しつつも

自己への直面化を促進するという意味での寄りそい（toward-ness）を前提として、歪められた感情や本音の表出と解放、整理、気持ちの外向化を促すことが不可欠である。

筆者がこれまでに勤務した学校に感情をあまり表出しようとしないう子どもがいた。周囲の人に受容されにくいネガティブな感情を抑えて、受け入れられやすいポジティブな感情をもつ理想的な子どもの姿だけを見せているように思われた。彼は他者に否定されることに敏感で、周囲から否定されたり疎外されたりしないように自己主張せず周囲に合わせすぎている感があった。

このような子どもに対する方途の一つに、感情表出トレーニング（Training for Emotional Expression；以下、TEE と略記）がある。これは、大塚（1988）が考案し、稲垣（1993）が改良を

\*<sup>1</sup> Kazuhiro KONISHI  
Takaoka City goi Elementary School

加えた手法である。TEE では、面接者は対象者に対し、過去および未来（1週間）の出来事や気になっていること、および、それに対する感情を単語カードに書き出すことを求める。そして、過去・未来・プラス・マイナスを表示した「感情表出分類表」にそのカードを糊付けし、その後20～30分ほどのオープントーキングを行う。TEEを適用した臨床事例は数多く報告され、その効果が示されている（稲垣、1996・1997・2002；小野田、1999）。しかし、TEEの学校教育現場での適用に関する困難性について、そもそも子どもがカードに記入してくれない場合、TEE自体が遂行できず成立しないのではないかという批判がある（稲垣・松井・犬塚、2016）。したがって、書き出せない子どもに対してどのように介入すればよいのか検討しなければならない。

実際、彼にTEEを試みようとしたが、うまく適用することができなかった。彼に感情を単語カードに記入するように求めても、いつも「書くことが思いつかない」と口にするが多かった。また、彼は「過去のことを振り返ったり、未来のことを考えたりしても何も思い浮かばない」とか「分類することが難しい」など困っていた。特に、彼は（-）の感情を表出することに対してやや抵抗を示しているように感じられた。このことから、本ケースは稲垣・松井・犬塚（2016）が指摘する内容と合致するものであると考えられた。TEEの理論を踏まえながらも、彼の実態に合わせてTEEを簡略化して適用する必要性が窺われた。

そこで、本研究ではTEEをより簡略化し、あまり感情を表出したがらない子どもが記入しやすいように工夫を施した「5つの願い（Five Wishes；以下、FWと略記）」を考案した。本稿ではFWの内容と手続きを示し、事例を通して対象児の変容過程とFWの効果について検討する。

## 2. TEEに改良を加えたFWについて

TEEは、その先行研究であるGendlin（1961）の体験課程（*experiencing*）と焦点づけ（*forcusing*）を背景理論としており、カウンセリング技法から派生したテクニックである。そして、それらは感情表出分類表の作成を促すという行動主義的手法、受容・共感・積極傾聴を重視する来談者中心主義的手法、自己省察（自己の直面化）により自己の本来性の立ち返りを促す内観主義的手法、エゴグラムを分析の尺度として用いるという精神分析的手法を取り入れた折衷主義的手法になっている。

それを受け、本研究においてTEEに対して以下のような改良を加えることにした。まず、TEEから彼が苦手とする精神分析的要素と内観法的要素を省略することにした。TEEでは夢や過去などの話題に踏み込んでいたり、記入したカードを（+）・（-）感情に振り分けて分類表を作成したりするが、FWでは、その過程を除き、「いまここで」の感情をより重視した。また、社会的望ましさが影響しているためか、彼にTEEを適用した際、できるだけたくさん単語カードに記入しようと無理強いしているような感があった。たくさん書かなくてはならないという重圧を感じ、その作業に対する疲労感を抱いているように思われた。そこで、FWでは無制限に記入するのではなく、文部科学省（2013）の調査事項を参考にして5つの項目（家族、友達、担任、自分、その他）に限定するようにした。そして、1枚の用紙にまとめて書くことができるようにシートを工夫した。さらに、彼の実態を踏まえて、簡単に（-）の感情を表出しやすくする工夫を加えた。抑圧された感情を直視させるのではなく、より目を向けやすい願望や要求に注意を向けさせるようにした。「辛い」とか「寂しい」などネガティブな表現を使わず、「I want (to) ～。」という基本形で答えさせるようにした。例えば、「僕は本を買って

もらえないので嫌だ」ではなく、「僕は本を買ってほしい」という言い回しで感情を表出するように指示した。「本を買ってほしい」というメッセージは、裏を返せば、「本を買ってもらえていない」という意味であり、「ほしいけど、もらえていないから嫌だ」という内容に繋がる。つまり、願望や要求の根底には、叶えられていないことから生じるネガティブな感情があり、それを満たすために願望や要求というメッセージに変換し、表現されるといえる。

「5つのお願い」		—月—日
家族へのメッセージ ( )さんへ	僕は	したいです。
友達へのメッセージ ( )さんへ	僕は	したいです。
担任の先生へのメッセージ	僕は	したいです。
他の先生やディサバスの職員等へのメッセージ ( )へ	僕は	したいです。
自分へのメッセージ	僕は	したいです。

資料1 本研究で用いたFWシート

また、FWではこのような言い方をパターン化させるためにFWシート(資料1)を作成した。そこには「僕は□したいです」という空欄のある文章が載っており、「この空いているところに言葉を入れてみましょう」と教示した。また、願いや要求が誰に対するものなのかを明確に意識させるために、手紙のように「○○さんへ」という宛名を書く形式にした。さらに、彼の実態から願いや要求先になり得る人物をあらかじめ設定した。そうすることで、その相手をイメージして感情を想起しやすくなるようにした。

## II. 事例の検討

### 1. 対象児の概略

#### (1) 年齢・性別

肢体不自由特別支援学校に在籍する11歳

の男児(以下、A児と記す)。

#### (2) 家族構成

父親(会社員)、母親(パート)、兄(中学1年生)、A児(小学部5年生)、弟(小学校3年生)、祖父(無職)の6人家族。

#### (3) プロフィール

早産による異常分娩で出生した。7～9ヶ月経って脳性麻痺の症状である痙性(筋肉の硬さ)が見られ始めた。そして、成長するにつれて、筋肉が不随意に動き、正常に制御できないことが増えていった。現在は、腕と脚と胴体がよじれるような動きや、唐突でぎこちない動きがある。特に、緊張の高まりによる反り返りが強く、身体に不随意運動が出現することが多い。このように身体には障害を有しているが、知的には定型発達である。学習面は優れており、定期テストでは平均して80点以上の成績を取る。また、日常会話はスムーズに行うことができ、年齢相応の言語能力がある。

心理的特徴として、何事に対してもまじめに一生懸命に取り組むよさをもっている。その反面、自分のことは後回しにし、他者によく気を遣い、自分の希望を言うよりはむしろ従順なところがある。また、他者とのトラブルをできるだけ避け、無難に対処しようとする。自分を押し殺した上で周囲に合わせようとしているため、自分の感じや願望はないがしろにされている感がある。

なお、本事例はプライバシーに配慮し、本質を損なわないように改変してある。また、事例の公表については本人及び保護者の承諾を得た。

#### (4) 主訴

「相手の要求をすべて受け入れてしまう性格を変えたい」という悩みを担当である筆者に打ち明けたことがあった。

## 2. 期間

201X年1月～201X+1年2月における課業中に(夏期休業中等は除く),原則として週1回,自立活動の時間(約40分間)に計35回実施した。

## 3. 自立活動の位置づけ

A児の実態や主訴内容から,自立活動の区分「6.コミュニケーション」の「(2)言語の受容と表出に関する事」に該当すると判断した。そこで,場や相手に応じて,コミュニケーションを円滑に行うことができるようにすることをねらい,本実践を行うことにした。また,「2.心理的な安定」や「3.人間関係の形成」の内容も含まれると思われたことから,相互に関連づけて実施することにした。

## 4. FWの実施手続き

TEEの流れに依拠し,以下のような手順でFWを進めた。

- ①教室で,教師とA児は,机をはさみ,対面法の位置関係を取り座る。
- ②前回のFWから今回のFWまでの出来事や予定,行動を見渡し,それに対する願望を想起するように促す。
- ③想起した願望をFWシートに書かせる。しかし,本研究においては対象が肢体不自由児であることから,教師が代筆する。誰(家族,友達,担任,自分,その他)に対するものなのかを確認し,FWシートに教師が書き込む。その際,A児の目の前で筆記しながら「これでいいですか」と内容を確認しながら行う。
- ④すべて書き出した後,自分にとって感情レベルの深い順に重みづけをするよう促す。
- ⑤完成したFWシートを基に,稲垣・犬塚(1994)がオープントーキングと名づけた対話を行う。なお,「オープントーキング」とは,受容・共感を踏まえたカウンセラーのオープンクエ

スチョンを中心とした応答,それに対する生徒の自由な発言からなる対話を意味している(稲垣,1995)。

## 5. 分析方法

本研究では,箱イメージ書き込み法チェックリストを参考にした質問紙を用いてFWの効果进行分析し,オープントーキングのエピソードの分析によって対象児の変容を検討した。

### (1) 箱イメージ書き込み法チェックリストを参考にした質問紙

妹尾(1997)による箱イメージ書き込み法チェックリストを参考にして作成した質問紙を実施し,pre-testとpost-testの得点変化进行分析した。

本来,箱イメージ書き込み法チェックリストは,フォーカシング(Gendlin,1996)を学校教育でも適用できるようにした「箱イメージ書き込み法」を評価するために作り出された尺度である。しかし,TEEはもともとフォーカシングを背景としていることから,同じ理論に基づいている。そこで,この尺度を用いることでTEEを応用したFWにおいてもその効果を評価できるのではないかと判断し,実施することにした。

箱イメージ書き込み法チェックリストは,相反する対象を2つずつ組み合わせ提示し,それについて5段階で比較判断を求める一対比較法による質問紙である。24個の質問項目で構成され,「解放感」・「安定感」・「満足感」の因子からなる。「解放感」においては,「気持ちの落ち着いた」「胸の中ですっきりとする」「体が軽くなる感じ」など,気持ちのうえでも体のうえでも気がかりなことにとらわれず,すっきりした感じを味わうことができたかどうかについて問う。「安定感」においては,「毎日が楽しく感じられる」「誰かに理解されている感じがする」「自信がついたような

気がする」など、情緒の安定を図り、問題を的確に認識し、積極的に取り組むようになったかどうかを問う。「満足感」においては、「自分の問題がわかった」「悩みを書いてよかった」「書くことで解決するのに役立った」など、この方法に対し満足し、心の問題に取り組む作業が身についたかどうかを問う。

なお、問いにおいては「箱イメージ書き込み法」という文言を「FW」にすべて置換し、質問内容等については全く手を加えずにそのまま用いる。この方法に対してプラス（肯定的に思う）のイメージをもつものを5点、やや思うものを4点とする。また、マイナス（否定的に思う）のイメージを1点、やや思うものを2点とし、どちらもいえないものを3点として総計する。「解放感」・「安定感」・「満足感」が8項目ずつから成るため、それぞれの因子得点は8点～40点、全ての合計得点は24～120点の範囲で得点化する。

## (2) オープントークのエピソード

オープントークでの会話を録音し、逐語記録を書き起こした。それを基にして、A児の心理的変容が見られた五期に分け、顕著なエピソードを挙げて検討した。

## 6. 結果と考察

### (1) 箱イメージ書き込み法チェックリストを参考にした質問紙

Figure1は、箱イメージ書き込み法チェックリストを参考にした質問紙を用いて、FWを導入する前後の変容を示したものである。

「全体」得点においては大幅な得点の増加が見られた。FW実施前は62点であったが、実施後は102点まで上昇した。このことから、FWはA児の心理的変容をもたらすうえで有効な介入方法であったと考えられた。また、「解放感」・「安定感」・「満足感」のすべての因子において得点の上昇が認められた。「解放感」は21点から33点に、「安定感」は19点が34点に、「満足感」は22点から35点に得点が伸びた。それぞれがほぼ均等に13点前後増加していることから、どの因子においても効果的であったと考えられた。

特に得点を大きく上昇した質問項目に着目すると、「解放感」においては、FWをした後「心が重くなる」から「心が軽くなる」へと大きく移行した。「安定感」においては、FWをするようになって「困ることが増えた」から「困ることが少なくなった」へ、「気になること

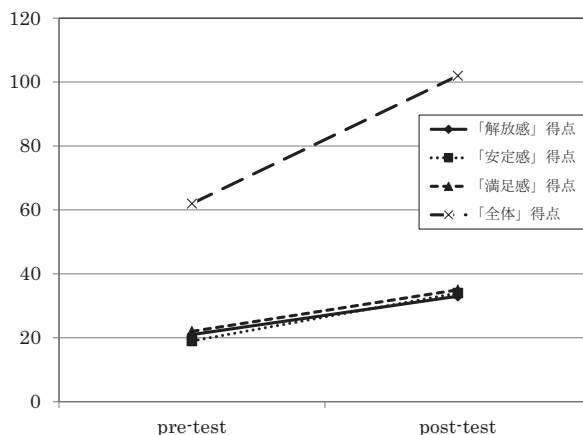


Figure1 FWを導入する前後における質問紙の得点変化

を自分で解決できないような気がする」から「解決できるような気持ちになった」へと大きく移行した。「満足感」においては、FWに対して「何を書いていいのかわからない」から「自分の気持ちがわかってきた」へ、「自分の思ったことが書けない」から「自分の思ったことが書ける」へと大きく移行した。

これらのことから、A児にとってFWが有意義であったことが示唆された。「解放感」においては、思いを表出できずに鬱積していた重い感情がFWを継続することで解き放たれるという心理的変容が明らかになった。A児の内にある曖昧な感情や整理できない感情が解放されていく効果が認められた。「安定感」では、FWによって悩みが少なくなるという効用が見られた。また、たとえ問題を抱えたとしても解決の糸口をA児自身が気づくことができるようになったと考えられた。「満足感」においては、漠然とした気持ちを整理したり、自分の問題を冷静に見つめたりできるようになり、FWシートに不快な感情を書き込むことに満足することができたと言えた。

## (2) エピソード分析

### 1) 自分の願いを率直に表現できない時期 (201X年1月初め～3月中旬)

<FWシートに書かれた「旅行に連れて行ってほしい」について対話>

凡例 T：教師（筆者） A：対象児

A：土曜日や日曜日にお兄ちゃんも弟もバスケットボールをしている。だから、都合が付かないと思う。

T：残念だね。どんな気持ちかなあ。

A：しかたがないかーって感じ。諦めている。

T：旅行に連れて行ってほしいことをお父さんに伝えたことはありますか。

A：言っていない。それに、たぶん、行きたいだけだし…。

T：そうなんだ。

A児は活発な性格のため、自宅にいるよりも

外出したいタイプである。A児は連休を前にしてどこかに連れて行ってほしいと願っていた。しかし、兄弟が習いごとをしていることを鑑み、自分の思いを家族に伝えることなく、抑え込んでいた。また、「たぶん、行きたいだけだし…」とあたかも本心ではないかのように歪曲的な表現をした。このことから、本当は旅行に行きたいが、その願いを意識化されることによって生じる心理的混乱を避けようと躊躇していると考えられた。「たぶん」というファジーな表現を用いることで、自分の気持ちを紛らわそうとしたと推察された。

### 2) 願いを表出できるが、問題を解決しようと思えない時期 (201X年3月中旬～5月末)

<FWシートに書かれた「B君と今度、ゲームの通信をしたい」について対話>

T：ゲームの通信バトルをするには学校が休みの日にお互いに会う必要があるね。

A：そうだね。

T：「B君の家に連れて行って」と家族に言ってみましたか。

A：まだ。

T：どうして言わないのですか。

A：言っても無駄だから。

A児は友達B君と対戦ゲームをしたいという願いをもっていた。しかし、お互いの自宅が離れているため、親に送迎をお願いする必要があった。A児はB君と遊びたいという願いをもちながらも、前述のエピソードと同様にその思いを家族に伝えようとはしなかった。常日頃から、家族がA児の要求を受け入れてくれないことが当たり前のように繰り返されているために依頼しようという気持ちになれないと予想された。そのためか、自分の願いを何とか叶えたいという強い思いがA児からあまり感じられず、願いに対する少し冷めた態度が感じられた。このエピソードから、率直に自分の願いを表出することができるようになってきたが、その思いを相手に伝えて解決しようという意欲はあまり

見られないと考えられた。

### 3) 問題を解決したいが、解決方法を見出せない時期 (201X年6月初め～9月中旬)

<FWシートに書かれた「忘れ物をしないようにしたいです」について対話>

T: これはどういう意味ですか。詳しくお話ししてくれるかなあ。

A: B君に「見ろよ」と言われたテレビ番組を見忘れてばかりだから、困っています。

T: どうして忘れるのだろうね。

A: (沈黙)

T: 忘れないように先生が連絡帳にメモしてあげましょうか。

A: そこまでしなくてもいい。

(沈黙)

T: 実は、忘れるというか、忘れたい的是ありませんか。つまり、したくないから忘れようとしているのじゃないかなあ。

A: 先生、どうしてわかったの。本当は不公平だなあと思っていたんだ。僕は命令しないのに、B君は僕に見たくないテレビ番組を「見ろよ」と命令ばかりしてくるからさ。

T: Aさんはどうしたいのかなあ。

A: (しばらく、考え込む)

A: B君に断っているつもりなんだけど、うまく伝わっていない感じがする。どうすれば、いいですか。

T: どのように断っているのですか。

A: 「遠慮しておく」と言った。

T: その言い方ならば、正確に伝わっていないかもしれないよ。断る時は、はっきり「見たくない」と言った方がいいよ。

A: そういところが駄目だったんだ。今度ははっきり言ってみようかなあ。

T: ぜひ、そうしたらいいよ。

A: 先生に聞いてもらったなら、すっきりした。

T: それはよかったね。何か困ったことがあったら、また聞かせてね。

A: わかった。

A児は日ごろから忘れ物をすることがほとんどなく、宿題や提出物を必ず出していた。しか

し、A児は忘れ物をしないようにしたいとFWシートに書くように教師に伝えた。そこで、不思議に思ったためA児に確認したところ、親友のB君から頼み事をされていることを話し始めた。見るように頼まれている番組がA児の好きそうな内容ではないことや、「どうして忘れるのだろうね」という問いかけに返答できなかったこと、連絡帳に書くほどではないと拒んだことから、B君からの頼み事はA児にとって不当な要求であると予想された。そこで、教師はこの問題の核心を突くように、その番組を視聴したくないのではないかと切り返した。教師から投げかけられた言葉を受け、A児は本心が明確になったかのようなすっきりとした表情に変わり、B君への不満を言い始めた。これまでならば、要望や不平を述べて終わるところであるが、「どうすれば、いいですか」と問題を解決したいと前向きな態度を示した。B君が発達障害を有しているため、婉曲的な表現を正しく理解できないのではないかと予想された。そこで、B君の心情を気遣うような回りくどい言い方をせずに、意思をはっきりと示すようにアドバイスした。すると、A児は晴れやかな表情になった。このエピソードから、解決方法を自分で見出せなかったものの、何とか問題を解決したいという積極的な姿勢が見られた。

### 4) 問題の解決に向けて動き出す時期 (201X年9月中旬～11月末)

<FWシートに書かれた「争い事が嫌いなので仲良くしてほしいです」について対話>

A: B君に「馬鹿」とか「アホ」と言われたので、注意したら逆ギレされた。

T: 辛かったね。どうして、そんなひどいことを言ってきたのだろう。

A: わからん、突然に。

T: 困りましたね。

A: たぶん、俺が少しヘラヘラしているからだと思う。ビシッと言えば、B君は悪口を言わないと思う。

T：なるほど。  
 A：俺、後からB君にちゃんと言ってみる。  
 <FWシートに書かれた「弟に負けない強い態度をもちたいです」について対話>  
 T：B君だけではなく、弟にも嫌なことをされているのかなあ。  
 A：弟が反抗的で、にらんでくる。  
 T：どうしてだろうね。  
 A：わからん。とにかく、怖い態度を止めてほしい。  
 T：そのとおりですね。ところで、「負けない強い態度」とはどういう意味ですか。  
 A：はっきりと気持ちを伝えたい。  
 T：例えば、どのように言いたいのかなあ。  
 A：なんでにらんでくるんだよ！  
 T：言えそうかなあ。  
 A：言ってみる。  
 T：それだけ、はっきりと言えれば大丈夫でしょう。頑張ってみてね。  
 A：はい、言ってみます。

A児はFWシートに書かれた「争い事が嫌いなので仲良くしてほしいです」という願いを達成するために自分から積極的に行動に移すことができた。また、B君に対する注意の仕方を振り返り、適切であったかどうか自己評価する姿も見られた。そして、オープントーキングを終えた後の休み時間に、A児は自分からB君に声をかけていた。二人が別れた後にA児に確認したところ、B児が謝ったそうだ。

同様に、弟に対しても自分の思いをはっきりと伝えるには「負けない強い態度」が必要だとA児は考えた。そこで、どんな言い方をするか確かめたところ「なんでにらんでくるんだよ！」と返事した。A児は控えめなところがあり、声を荒げることは減多にない。しかし、A児の強い口調から問題を絶対に解決したいのだという並々ならぬ思いが感じられた。翌日、弟に対してははっきりと言うことができたかどうか確かめたところ、「ちゃんと言ったよ」と笑顔で答えた。これらのことから、自分から相手に積極的に声

をかけ、自分で問題を解決しようとする前向きな態度が身についたと考えられた。

5) 問題が解決され始める時期 (201X年12月初め～201X+1年2月末)

<FWシートに書かれた「こちょこちょするのをやめてほしいです」について対話>  
 T：誰がくすぐってくるのですか。  
 C：弟です。  
 T：これは5番目のランクでいいですか。今までは弟の話題が1位になることが多かったと思うけど。  
 C：最近、弟が変わってきました。おとなしくなってきたというか、優しくなってきました。  
 T：本当ですか。  
 C：本当です。  
 T：もしかすると、Aさん自身も変わったかな？  
 C：うーん、どうだろう。  
 T：例えば、弟に言いたいことが言えるようになってきたとか。  
 C：それはたぶんある。だいぶん言えるようになってきた。  
 T：Aさんが変わってきたから、弟も変わってきたのではないですか。  
 C：そうかもしれない。  
 T：けれども、弟にこちょこちょされることは嫌なんだよね。  
 C：たいしたことがないから大丈夫。  
 T：そうですね。5位にするくらいだから、あまり気にならないのかもしれませんがね。  
 C：うん。別に嫌じゃない。

これまでは感情レベルの深い順に重みづけをする作業において、弟やB君のことを1位にすることが多かった。しかし、このエピソードでは最下位にランクづけた。そこで、その理由をA児に尋ねると弟の態度が変容してきていることを語った。A児とのオープントーキングにより、A児が弟に対して自分の感情を表出し、思いを正確に伝えるようになってきたと窺われた



ことから、弟が偶発的に態度を変容したのではなく、A児自身の行動変容が弟の態度に影響を及ぼしたのではないかと考えられた。そこで、教師がA児にそのことを伝えると「そうかもしれない」と理解を示した。このことから、教師からの投げかけを受けて、A児は自分の思いを表出することが自分自身の問題解決につながることに気づいたと言えた。

また、この頃から友達B君とのトラブルがほとんどなくなり、B君からの不当な要求やからかいがなくなっていった。このことから、家族や友達に対して自分の思いをはっきりと伝えることができるようになってきたことにより、相手からの不適切な関わりや度合いが弱まり、A児が抱えていた問題が次第に解決していったと考えられた。

### Ⅲ. まとめと今後の課題

本研究ではTEEをより簡略化し、あまり感情を表出したがらない子どもが記入しやすいように工夫を施したFWを考案した。そして、事例を通してFWの効果と対象児の変容過程を検討した。質問紙の結果から、FWに対する「何を書いていいかわからない」という思いが薄れ、「自分の思ったことを書ける」という評価が変わったと言えた。また、FWを通して「自分の気持ちがわかってきた」と実感するようになったことが示唆された。さらに、「解放感」・「安定感」・「満足感」のすべてにおいて得点の上昇が認められたことから、TEEを簡素化したFWは対象児にとって有効であったと考えられた。

一方、エピソード分析においては、次のような変容が認められた。①自分の願いを率直に表現できない時期、②願いを表出できるが、問題を解決しようとししない時期、③問題を解決したが、解決方法を見出せない時期、④問題の解決に向けて動き出す時期、⑤問題が解決され始

める時期という過程を経て変化していった。また、最近では身の回りに起こる様々な課題に対しても自分で解決しようとする態度が見られた。例えば、「『なぜ、体の調子が悪いのかを知りたい』から、受診したときに病院の先生に相談してみようと思う」とか「『デイサービスの職員に〇〇について教えてほしい』ので、自分から声を掛けて聞いてみようと思う」と語るようになった。このことから、友達や家族にする問題だけではなく、FWの項目すべてに対して波及的に効果を示すようになったと考えられた。

この教育実践を通して感じたことが2点ある。一つ目は、カウンセリング技法にある程度の柔軟性をもたせる不可欠さである。本来の目的は対象児の肯定的な変容であることから、その子どもにとってプラスになるならば、土台となる理論的背景を依拠しつつ、対象児の状況に合わせて技法を適用していくことが重要だと思われる。特に本事例においては、想起された感情を単語カードに自由記述で書き出すTEEの形式ではなく、5つの対象者に限定し、穴埋め形式にしてそこに感情を肯定的な表現で書き入れるFWシートにした。このような工夫をすることで誰に対する感情なのかを明確にしたり、肯定的な表現方法による記入を求めることで抵抗感なく記入できたりするように配慮した。その結果、TEEでは書きづらそうにしていた対象児でも比較的容易に取り組むことができ、感情表出を進めることができたと考えられた。定まった技法の進め方に固着し、技法に対象児を合わせるのではなく、対象児に技法を合わせるというフレキシブルなスタンスが教育臨床場面では大切になると考えられた。

二つ目は、本事例において①FWシートへの記入、②オープントーキングが重要な位置を占めたことである。①に対して犬塚(1989)が「書かせること自体が感情表出のウォーミング

アップになる」と述べているが、それだけではなく、自己と向かい合う時間（場）の提供という意味合いもあった。子ども自らが記入したカードを視覚的に見返すよう促すことで、感情のフィードバック効果も期待できたと思われた。さらに②のオープントーキングでは、教師が受容や共感を前提とした介入姿勢を保持しながら、FWシートをもとにその内容を掘り下げることによって、対象児の自己内対話が深まったと考えられた。初期のオープントーキングでは、自分の感情ではないように言ったり、親の期待や要求に応えるかのように表出したりすることがあった。しかし、“いまここで”体験される感情を表出することにより、いままで気づかずにいた感情や自己の問題に気づくという自己省察につながったと考えられた。

残された課題として、被験児が1名であったという点が査読で挙げられた。そのため、事例研究としての実証性に懸念がある。本報告は、担任教師によって実施された一事例であるため、客観面からの要請に対応し切れない可能性がある。子どもの年齢・行動特性や支援者が誰であるかによって、実践結果に違いが生じることも否定できず、その点についての考察も必要である。したがって、今後さらに実践事例を積み重ね、FWのカウンセリング技法としての有効性について検討していきたい。

## 文献

- Gendlin, E.T. (1961). Experiencing: A variable in the process of therapeutic change. *American Journal of Psychotherapy*, 15 (2), 233-245.
- Gendlin, E.T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy*. Guilford Press
- 稲垣応顕 (1993) 「登校拒否生徒に対する感情表出トレーニング適用事例の研究」上越教育大学大学院修士論文
- 稲垣応顕 (1995) 「登校拒否生徒の孤独感に関する一考察－感情表出トレーニング適用事例の検討を通して－」『上越教育大学障害児教育実践センター紀要』第1巻, pp.1-9
- 稲垣応顕 (1996) 「いじめられ登校拒否傾向に陥った女子中学生への感情表出トレーニング適用事例の検討－」『暁星論叢』第39巻, pp.25-41
- 稲垣応顕 (1997) 「非行傾向を示す男子中学生に対する感情表出トレーニング適用事例の検討(2)－自己省察の促進に着目して－」『暁星論叢』第41巻, pp.91-106
- 稲垣応顕 (2002) 「教育相談活動における感情表出トレーニングの導入に関する事例研究－Gendlin, E. のフォーカシングと体験過程論に着目して－」『富山大学教育実践総合センター紀要』第3巻, pp.63-71
- 稲垣応顕・犬塚文雄 (1994) 「登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究」『カウンセリング研究』第27巻第1号, pp.11-20
- 稲垣応顕・松井理納・犬塚文雄 (2016) 「感情表出トレーニングの理論的検討」『上越教育大学研究紀要』第35巻, pp.11-21
- 犬塚文雄 (1988) 「感情表出トレーニングを導入した教育相談事例の検討」『日本カウンセリング学会第21回大会発表論文集』, p.142
- 犬塚文雄 (1989) 「時間と心の健康メンタルヘルスの－指標としての時間の統合化」『関東学院大学人文科学研究所紀要』第12巻, pp.41-50
- 三浦浩美・山崎勝之 (2011) 「感情表出性について－その概念と研究の動向、そして子ども感情研究への展望－」『香川県立保健医療大学雑誌』第2巻, pp.79-86
- 文部科学省 (2013) 「平成24年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果について」
- 小野田恵 (1999) 「カウンセリング的援助を中心とする感情表出トレーニング適用事例の検討」『東京家政大学研究紀要』第1巻第39号, pp.243-252
- 小野田恵 (2001) 「カウンセリング面接へのセルフモニタリング法適用事例の検討<その2>」『東京家

政大学研究紀要』第41巻第1号, pp.197-206

妹尾光男 (1997) 「フォーカシングへの誘いー個人的  
成長と臨床に生かす「心の実感」ー」『サイエンス  
社』, pp.30-43

(令和3 (2021) 年9月6日受理)

## Abstract

### A study of adoption of “Five Wishes” as one of the Training for Emotional Expression

Takaoka City goi Elementary School Kazuhiro KONISHI

This case is a study devising “Five Wishes” which simplifies TEE (Training for Emotional Expression) for children who do not want to express emotions much. This study examined the transformation process of the target boy and the effect of “Five Wishes”. From the result of the questionnaire, it was thought that by continuing “Five Wishes”, he began to have “feeling of liberation”, “sense of stability” and “satisfaction”. And it was revealed that he became able to write his thoughts in his seat and became aware of his feelings. Also, in the episodic analysis, the following transformation was recognized. ① The period when he can not express his wishes frankly, ② The period when he can express your wishes, but do not try to solve the problem, ③ The period when he wants to solve the problem, but he can not find a solution method, ④ The period when he moves to solve the problem, ⑤ The period when the problem begins to be solved. He changed through such a process. From this, it was suggested that “Five Wishes” was effective for him.

Key words : “Five Wishes”, Educational practice, Case study