

令和 6 年度 東大阪市地域研究

不登校児童生徒の支援について
～校内教育支援ルームが果たす機能の展望～

令和 7 年 3 月

研究代表者 小泉 隆平（近畿大学総合社会学部）

研究分担者 赤松 大輔（京都教育大学教育学部）

研究分担者 瓜生 珠絃（近畿大学大学院総合文化研究科）

目次

はじめに	1
第一研究	5
問題と目的	6
方法	6
結果	9
考察	14
第二研究	16
問題と目的	17
方法	31
結果	33
考察	41
総合考察	50
文献	53
要旨	58
Abstract	60

はじめに

文部科学省の調査（2024）によると、国立、公立、私立の小・中学校の不登校児童生徒数が約 29 万 9 千人、うち学校内外で相談を受けていない児童生徒数が約 11 万 4 千人であることが明らかとなっている。こうした状況に対して、文部科学省（2023）は「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」で、学びの多様化学校や校内教育支援センターの積極的な設置による学びの環境整備を訴えた。COCOLO プランの目指す姿には以下の 3 つがある。(1)不登校児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整える(2)心の小さな SOS を見逃さず、「チーム学校」で支援する。(3)学校の風土の「見える化」を通して、学校を「皆が安心して学べる」場所にする。

COCOLO プランの(1)不登校児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整えるが掲げる取り組みの一つとして、校内教育支援センターの設置の促進がある。校内教育支援センターとは、自分のクラスに入りづらい児童生徒が、落ち着いた空間の中で自分に合ったペースで学習・生活できるように学校内に設置された環境のことを指す。しかし、校内教育支援センターにおける授業は、法令上定められたものではない。教職員数が減少傾向にある中で、校内教育支援を担当する教職員が担える業務には限界がある。

COCOLO プランの(1)不登校児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整えることと関連して、「義務教育の段階における普通教育の機会の確保等に関する法律」（2016）は、不登校児童生徒に対する教育機会の確保による社会的自立を目指して、個に応じた指導を充実させることを求めている。これまで校内に設置された「別室」が担ってきた役割を引き継ぐものである。不登校経験のある児童生徒のうち「別室に登校していたことがある」とした者の割合は、小学校 47%、中学校 46%（文部科学省,2021）であり、

「別室」は大きな役割を担ってきた。ただ、「別室」における指導は、その位置づけや内容には多様性や曖昧さがあり、別室登校支援の在り方や校内支援体制における位置づけは明確ではない。また近年、教職員の児童生徒に対する個別支援に関わる業務負担が重くなっている。その多くは不登校や別室登校に関する支援である（山本，2019）。「別室」で指導を行う教職員の負担感に配慮した支援のあり方については、中川（2021；2023）などの質的研究に基づくものはあるが、量的研究は少ない。

教職員の感じる多忙感や負担感はバーンアウトと関連していることが明らかになっている（小橋，2013）。バーンアウトとは、過度で持続的なストレスに対処できずに、張り詰めていた近況が緩み、意欲や野心が急速に衰えたり乏しくなったりしたときに表出される心身の症状のことを指す（久保・田尾，1992）。情緒的消耗感，脱人格化，個人的達成感の低下が主な症状として挙げられる。多忙感や負担感は教職員のメンタルヘルスに影響を及ぼすだけではなく，教育の質の低下につながる（伊藤，2000；磯和，2021）。濱本（2003）は，同一児童生徒への同じ内容の繰り返しの指導がバーンアウトの要因となっている可能性を指摘している。個別支援の対象となる児童生徒は教育上困難な問題を抱えている可能性が高く，このような教育上の困難な課題はバーンアウト要因となる（露口・高木，2014）。また，教職員のバーンアウト要因として，役割の曖昧な職務（高木・田中）が指摘されており，別室登校支援における職務役割の曖昧さも負担感の一つの要因となっている可能性が高い。教職員のバーンアウトを防止するためには，教職員間の協働的な関係が重要になるが，多忙化により教職員が協働することは難しくなっている（川瀬，2013）。

仕事にやりがいを見出してしている場合は，バーンアウトしにくいことや（久保・田尾，2013），「子どもに少しでも変化が出ると救われる」ということ（奥澤ら，2018）がわかっている。教職員におけるやりがいとして，子どもの関りと

職場環境への満足感、生徒の取り組み、生徒の変化などが関連することが明らかにされている（河村,2001; 藤原・川俣, 2019）しかし、現時点では校内教育支援センターに関わる教職員のやりがいを評価するための確立された尺度は存在しない。

ところで、「別室」における児童生徒への教職員の関わりについては、小泉ら（2015）において、教職員による「寄り添うコミュニケーション」で関わることの必要性や校内教育支援が不登校児童生徒によって安心できる場所にするためには、校内教育支援に関わる教職員が、児童生徒の気持ちに沿った別室のあり方を柔軟に思いめぐらすことが「別室登校」を行う児童生徒の指導に不可欠であることが明らかにされている。それに加え、生徒指導提要（2022）では、生徒指導の実践上の視点として、「学校生活のあらゆる場面で、自分も一人の人間として大切にされている」という自己存在感を、児童生徒が実感すること」（自己感受）や「自他の個性を尊重し、相手の立場に立って考え、行動できる相互扶助的で共感的な人間関係」を作り上げること（共感的な人間関係の育成）を大きな柱としてあげている。

共感性を高めるために有効な心理的介入法として、フォーカシングがあげられる。フォーカシングとは、ある状況や問題についてからだに感じられる感覚に焦点を当て、それを言い表すことで自己理解を変容させる特徴的な体験との関りのことを指す。フォーカシングが生じるために必要とされる心的構えをフォーカシング態度と言い、このフォーカシング態度が温かい共感的態度を表現し、自分にも関わる人にも共感性を高めることが明らかにされている（伊藤, 2005）。しかし、共感には他者の心理状態を正確に理解する点に重きを置く認知的定義と、他者の心理状態に対する代理的な情動的定義が存在し、近年では両側面を統合し、多次元的な構造で捉える見方が定着している。校内教育支援において必要と考えられる共感性はどういったものであるのか、フォーカシング

によって高められる共感性はどれなのかについてはまだ明らかとなっていない。

以上のことから、従来の「別室」での指導から校内教育支援センターでの指導につながっていく教育活動において、継続的・効果的な校内教育支援を支える教職員のバーンアウトを予防するためには教職員がやりがいを持ち、児童生徒のことを共感的に理解することが必要であると考えられる。

本研究では、第一研究で、校内教育支援を担当する教職員のやりがいを測定する尺度を作成した上で、教職員のやりがいや共感性がバーンアウトに与える影響を明らかにする。

それと共に、第二研究では、実際に教職員に対しフォーカシングを行うことで、校内教育支援を担当する教職員の「やりがい」「負担感」といった心理的要因の深層にある体験過程を捉えることで、校内教育支援に携わる教職員の内的支援の在り方を多面的に理解することを目的としている。

第一研究

1. 問題と目的

校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感を測定する尺度を作成し、同僚・保護者との関係、職場の環境、仕事への意識、自己成長性、職場での居心地との関連を明らかにする。

2. 方法

調査時期 2025 年 3 月に Web 調査会社を通して質問紙調査を実施した

調査対象 校内教育支援ルームに関わったことのある小中学校の教職員 400 名（男性 289 名、女性 109 名、どちらでもない 2 名）を対象とした。平均年齢は 54.84 歳であった。

質問紙の構成

- ・校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがい

藤原・川俣（2019）が作成した、部活動指導をおこなううえでのやりがい感評価尺度 16 項目のうち 10 項目を抜粋した。その際、適応可能性を高めるために「部活動」という用語を「校内教育支援ルーム」に修正した。10 項目それぞれについて「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少し当てはまる」「とてもあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

- ・校内教育支援ルームに関わる教職員の負担感

藤原・川俣（2019）が作成した、部活動指導を行ううえでの負担感評価尺度 20 項目のうち 13 項目を抜粋した。その際、適応可能性を高めるために「部活動」という用語を「校内教育支援ルーム」に修正した。13 項目それぞれについて、「全く負担ではなかった」「あまり負担ではなかった」「やや負担であった」「負担だった」の 4 件法で回答を求めた。

- ・同僚性

原（2012）が作成した、小中学校教師の同僚との関係を測定する教師同僚性

尺度 27 項目のうち 18 項目を抜粋した。18 項目それぞれについて「全くない」「ほとんどない」「かなりある」「とてもよくある」の 4 件法で回答を求めた。

- ・自己成長性

徳吉・岩崎（2014）が作成した、自己成長性主導尺度（PGSI-II）を用いた。PGSI-II は精神的に健康な人に対する自己成長に関わる尺度であり、16 項目で構成されている。本研究では 16 項目のうち 7 項目を抜粋した。7 項目それぞれについて「全く当てはまらない」「当てはまらない」「どちらかといえば当てはまらない」「どちらかといえば当てはまる」「当てはまる」「かなり当てはまる」の 6 件法で回答を求めた。

- ・職場での居心地

中村・岡田（2016）が作成した現在の職場生活において、どの程度心理的居場所感を感じているかについて測定する職業生活における心理的居場所感尺度を用いた。18 項目で構成されており、それぞれについて「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少しあてはまる」「とてもあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

- ・仕事への意識

櫻井（2020）が May, Gilson, & Harter（2004）の 3 項目をもとに作成したものをを用いた。「私の仕事は“私の人生を豊かにしてくれる”“個人的に大きな価値がある”“私自身の成長にとって重要だ”」の 3 項目について 7 件法（全く感じない～極めて強く感じる）で回答を求めた。

- ・職場の環境

職場の環境については、裁量性、仕事量、学校の組織体制が関連する可能性が考えられるため、以下で構成した。

- ・改訂職場調査（ソフト面）

中央労働災害防止協会が作成した、35 項目から構成される仕事による疲労や

ストレスを感じることが少なく、働きやすい快適な職場づくりのために、職場の人間関係など「ソフト面」における現状を把握するための調査票である。本研究では 35 項目の内 10 項目を抜粋し、それぞれに「全くあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の 5 件法で回答を求めた。

・中川（2024）が作成した「問題を抱える子供等の自立支援に関する調査研究」に記載されている、別室登校児童生徒を指導する上での困難を尋ねる 4 項目を抜粋した。それぞれ「ほとんどなかった」「あまりなかった」「少しあった」「とてもあった」の 4 件法で回答を求めた。

・他の教職員や SC との協働、校内教育支援に対する学校の取り組みについて尋ねるために以下の 5 項目を作成した。Q1 スクールカウンセラーなどの専門機関と協力して動いている Q2 学級担任以外の教員とその日の対応や方針を決める Q3 管理職からの理解や助言を得ることができている Q4 校内教育支援ルームでの指導の成果を共有している Q5 保護者と定期的に面談し、生徒の成長や変化を確認している。Q6 全教職員に校内教育支援ルーム担当の時間が割り振られている。Q7 生徒と関わった教職員への聞き取りを行っている。の計 7 項目を作成し、「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少しあてはまる」「とてもあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。

結果

2.1. 校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがい

校内教育支援ルームにおけるやりがいを測定するための仮尺度に対して、5 件法で回答を求めた。この回答に「全くあてはまらない」を 1 点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「少し当てはまる」を 4 点、「とてもあてはまる」を 5 点と得点化した。10 項目について因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。因子の解釈可能性を考慮した結果 2 因子解が妥当であると判断した。単独の因子に .40 以上の負荷量を示すことを基準とした。累積寄与率は 71.48%であった。

第 1 因子には「生徒が活動に意欲的に取り組んでいる」など生徒の態度に関する項目が高い負荷を示したため、「指導の手ごたえ」に対応する因子と解釈した。第 2 因子には、「生徒の成長が感じられる」などの項目が高い負荷を示したため「関わりの成果」に対応する因子と解釈した。

2.2. 校内教育支援ルームに関わる教職員の負担感

校内教育支援ルームにおける負担感を測定するための仮尺度に対し、4 件法で回答を求めた。「負担だった」を 4 点、「やや負担であった」を 3 点、「あまり負担ではなかった」を 2 点、「全く負担ではなかった」を 1 点と得点化した。13 項目について因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。因子の解釈可能性を考慮した結果 2 因子解が妥当であると判断した。単独の因子に .40 以上の負荷量を示すことを基準とした。累積寄与率は 62.46%であった。

第 1 因子には「保護者からの期待や要望に応えられなかった」など、指導に関する項目が高い負荷を示したため、「指導の難しさ」に対応する因子と解釈した。第 2 因子には、「校内教育支援ルームの指導方針について保護者の理解が得られなかった」など、十分な指導ができていないことに関する項目が高い負荷

を示したため「指導不足」に対応する因子と解釈した。

2.3. 校内教育支援ルームに対する学校体制

校内教育支援ルームに対する学校体制を測定するための仮尺度に対して、5 件法で回答を求めた。この回答に「全くあてはまらない」を 1 点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「どちらともいえない」を 3 点、「少し当てはまる」を 4 点、「とてもあてはまる」を 5 点と得点化した。7 項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。因子の解釈可能性を考慮した結果 1 因子解が妥当であると判断した。単独の因子に .40 以上の負荷量を示すことを基準とした。累積寄与率は 57.64%であった。

2.4. 信頼性の検討

作成された尺度の信頼性を検討するために、Cronbach の α 係数を算出した。その結果、やりがい $\alpha = .91.90$ 、負担感 $\alpha = .91.85$ 、であった。自作した学校体制に関する尺度は、 $\alpha = .87$ であった。これらのことから、各尺度の内的一貫性が確認された。以降の分析では、各尺度における加算平均点を尺度得点として用いることとした。

Table 1 校内教育支援ルームに関わる教職員のやりがい尺度の因子分析結果

項目	I	II
I : 指導の手ごたえ ($\alpha = .91$)		
生徒が自主的に活動に取り組んでいる	.896	-.013
指導内容を充実させることができる	.707	-.001
校内教育支援ルーム以外でも生徒の生活態度等が向上する	.696	.102
生徒が活動に意欲的に取り組んでいる	.695	.126
適切な助言をすることができる	.497	.292
生徒が活き活きと活動している	.451	.432
II : 関わりの成果 ($\alpha = .90$)		
校内教育支援ルームでの指導について保護者からの理解を得ることができる	-.053	.896
生徒の言動に変化がみられる	-.005	.892
生徒が一生懸命努力している	.256	.632
生徒の成長が感じられる	.138	.553
生徒が校内教育支援ルームでの経験を日常生活場面でも生かしている	.372	.487
因子間相関	I	0.81

Table 2 校内教育支援ルームに関わる教職員の負担感尺度の因子分析結果

項目	I	II
I : 指導の難しさ ($\alpha = .91$)		
校内教育支援ルームの指導方針について、保護者の理解が得られなかった	.924	-.126
経験がない校内教育支援ルームを任された	.852	-.070
他の業務で校内教育支援ルームでの指導が十分にできなかった	.687	.079
指導の意図が生徒に伝わっていないと感じた	.619	.130
保護者から不満を言われた	.607	.198
経験がないため専門的な指導ができなかった	.494	.293
校内教育支援ルームでの指導の最中に、他の業務が入り指導が中断した	.456	.345
生徒が自分勝手な行動をするなど、指導に従わなかった	.438	.250
II : 指導不足 ($\alpha = .85$)		
保護者とのやりとりをしたくないと思った	-.120	.785
これまで身につけてきた専門性を生かせなかった	.027	.778
生徒同士の人間関係トラブルなど、校内教育支援ルーム本来の活動以外の指導に時間が取られた	.102	.676
保護者からの期待や要望に応えられなかった	.155	.644
指導方法が正しいかどうかがわからなかった	.139	.505
因子間相関	I	0.77

Table 3 校内教育支援ルームに対する学校体制に関する尺度の因子分析結果

項目	I
校内教育支援ルームに対する学校体制 ($\alpha = .87$)	
スクールカウンセラーなどの専門機関と協力して動いている	.810
学級担任以外の教職員とその日の対応や方針を決める	.804
管理職からの理解や助言を得ることができている	.784
校内教育支援ルームでの指導の成果を共有している	.721
保護者と定期的に面談し、生徒の成長や変化を確認している	.712
全教職員に校内教育支援ルーム担当の時間が割り振られている	.705
生徒と関わった教職員への聞き取りを行っている	.388

2.5. 各尺度の相関分析

校内教育支援ルームにおけるやりがいと各尺度の相関分析を検討するために、各変数間でピアソンの積率相関係数を算出した、各変数間の相関分析結果を Table 4 に示した。

「やりがい」は「負担感」との間に極めて弱い負の相関 ($r(398) = -.188$, $p < .001$) が見られ、「心理的居場所感: $r(398) = .335$, $p < .001$ 」「同僚性: $r(398) = .335$, $p < .001$ 」「学校体制: $r(398) = .461$, $p < .001$ 」「仕事の有意味性: $r(398) = .392$, $p < .001$ 」「自己成長: $r(398) = .361$, $p < .001$ 」「快適職場調査: $r(398) = .301$, $p < .001$ 」「共感性: $r(398) = .243$, $p < .001$ 」「教師のやりがい: $r(398) = .369$, $p < .001$ 」「フォーカシング的態度: $r(398) = .361$, $p < .001$ 」との間に中程度の正の相関がみられた。

次に、校内教育支援ルームにおける負担感と、各尺度の相関を検討した結果を Table 5 に示した。「指導上の困難: $r(398) = .505$, $p < .001$ 」「共感性: $r(398) = .247$, $p < .001$ 」「バーンアウト: $r(398) = .164$, $p < .001$ 」との間に正の相関がみられた。

2.6. やりがいとその他尺度の重回帰分析

校内教育支援ルームにおけるやりがいに対して他の心理的要素がどのような影響を与えるか検討するために、やりがいを従属変数、その他の尺度を独立変数とした重回帰分析を行った。重回帰分析の結果「負担感」「学校体制」「共感性」は「やりがい」を有意に予測していた ($R^2=.295$; 負担感: $b = -.017$, $SE=0.04$, $\beta = -.185$, $t(388) = -4.09$, $p < .001$; 学校体制: $b = 0.24$, $SE=0.04$, $\beta = .323$, $t(388) = 5.64$, $p < .001$; 共感性: $b = 0.17$, $SE=0.06$, $\beta = .142$, $t(388) = 2.66$, $p < .001$).

Table 4 校内教育支援ルームにおけるやりがい・負担感とその他尺度との相関関係

	やりがい	負担感
やりがい	1.000	
負担感	-.188 **	1.000
心理的居場所感	.335 **	-.037
同僚性	.335 **	.012
学校体制	.461 **	-.040
仕事の有意義性	.392 **	-.046
自己成長	.361 **	-.038
快適職場調査	.301 **	-.082
指導上の困難	-.053	.505 **
共感性	.243 **	.247 **
教師のやりがい	.369 **	-.045
フォーカシング	.361 **	-.019
バーンアウト	.033	.164 **

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

3. 考察

本研究では、藤原・川俣（2019）の中学校部活動顧問教師のやりがい感と負担感を測定する尺度を用いて因子分析を行った。その結果、やりがいは「指導の手ごたえ」「関わりの成果」の2因子が、負担感には「指導の難しさ」「指導の不足」の2因子がそれぞれ抽出された。自分で指導が充実していると感じていることと、実際に生徒に変化が表れているかが、校内教育支援ルームにおけるやりがいに関係していると考えられる。指導に難しさを感じていること、一方、十分な指導ができていないと感じていることが負担感に関係していると考えられる。因子負荷量から子どもの変化の有無ではなく、保護者との対応の中で指導の困難さや十分な指導ができていないと感じていることがわかった。

相関分析の結果、校内教育支援ルームにおけるやりがいは負担感と負の相関、指導上の困難。バーンアウト以外の尺度とは正の相関がみられた。一方で校内教育支援ルームにおける負担感には指導上の困難、共感性、バーンアウトと正の相関がみられた。これらのことから、校内教育支援ルームにおけるやりがいが高いほど、負担感を下げ、学校の環境や同僚との関係を良くとらえていると考えられる。一方で校内教育支援ルームにおける負担感が高いほど、校内教育支援ルームでの指導に困難を感じていたり、バーンアウト得点が高かったりすることが明らかとなった。本研究ではやりがいは指導上の困難やバーンアウトと直接的な関係は見られなかったが、やりがいが負担感と負の相関にあることから、さらなる検討が必要だと考えられる。また、やりがいが高い者も負担感が高い者も共感性が高いという結果が出たことから、今後の研究知見の蓄積が望まれる。

重回帰分析の結果、校内教育支援ルームにおける負担感には、やりがいを低める一方、学校体制や共感性はやりがいを高めていることが明らかとなった。この結果から、校内教育支援は法令上の義務ではない為、教職員の負担感を増加

させる一方で、学校が校内教育支援に対して前向きであることが教職員のやりがいをもたせることがあると予測される。また、共感性が高いほど、やりがいが高まることについては、児童生徒に対する共感的理解が深まることで、児童生徒に変化が起こりやすくなるという面も考えられるため、さらなる検討が必要である。

第二研究

1. 問題と目的

1.1. 第一研究との関連

第 1 研究では、校内教育支援ルームに関わる教職員を対象として、「やりがい」「負担感」「学校体制」に関する心理的側面を数量的に把握し、それらの構成因子と相互の関連性を明らかにした。やりがいは「指導の手ごたえ」「関わり成果」の 2 因子から構成され、負担感とは「指導の難しさ」「指導不足」の 2 因子から構成されていた。さらに、やりがいは「学校体制」「共感性」と中程度の正の相関を示す一方、「負担感」とは弱い負の相関を示した。また、重回帰分析の結果からは、学校体制および共感性がやりがいを高め、負担感がやりがいを低下させる要因であることが示された。

このように第 1 研究では、教職員のやりがいを支える要因の一つとして、他者に対する共感性や学校全体の支援体制、さらには教職員自身の心理的体験が重要であることが示唆されたが、それらの体験がどのように内面で形成され、変容していくのかという質的側面については十分に検討されていない。とりわけ、やりがいや負担感の背景にある主観的な体験は、数量的指標だけでは捉えきれない側面である。

そこで第 2 研究では、フォーカシングという体験的手法を通じて、教職員が自己の内面に向き合い、曖昧な身体感覚（フェルトセンス）を手がかりに、自らの職務体験や教育観をどのように理解し、再構築していくのかを質的に明らかにする中で、第 1 研究で明らかとなった「やりがい」「負担感」といった心理的要因の深層にある体験過程を捉えることで、校内教育支援に携わる教職員の内的支援の在り方を多面的に理解することを目的としている。

1.2. フォーカシングについて

以下、1. 2. はフォーカシングの背景、及び、Gendlin の 6 ステップ法、Cornell

の 5 ステップ法，フォーカシングの実際についてまとめた小泉（2015）からの引用（一部改変）である．

1.2.1. フォーカシングの背景

フォーカシングの創始者である Eugene T. Gendlin (1926–2017) は、1926 年にオーストリアのウィーンで生まれ、シカゴ大学で哲学を学んだ、Gendlin は、当初、専門とする哲学でとくに「話すこと」と「意味」についての研究に従事し、1958 年に「象徴化における体験過程の機能（“The Function of Experiencing in Symbolization”）」の学位論文で博士号を取得した。Gendlin は、その哲学の研究を進めるためにカウンセリングを体験したが、その研究のなかでカウンセリングにおいてはセラピスト側の技法や態度ではなく、クライアント側の要因に自己理解を深めるクライアントとそうではないクライアントとの違いがあるのではないかという点に関心をもち、Carl Rogers (1902–1987) の元でカウンセリングの研究を本格的に始めた。

ところで、Rogers は心理療法や自己実現についての理論と臨床を発展させ、カウンセリングの領域を確立したアメリカの心理学者である。彼は当時主流であった伝統的な精神分析の方法に疑問をもち、新しい心理療法を提示した。Rogers は、精神分析において、表面に見える症状や問題などの「現象」とその背後にあって専門家にしか見えてこない「本質」に分けて考えると指摘した。そして、精神分析では「本質」を治療にあたる専門家が解釈してクライアントに伝えるが、クライアント自身は問題に向き合う過程ではその「本質」を実感できないと主張した。精神分析においては、「本質」を伝えようとする治療者と精神分析の知識をもたないクライアントとの間に理解の差があるときには、クライアントに治療者に対する不信感が生じることを指摘したのである。そこで Rogers は、「本質」を理論的に判断したり、クライアントに助言したりするこ

とを行わないことにした。「本質」について診断しようとするのではなく、クライアントの話を聴くことに専念することにしたのである。Rogers は、クライアントの話を理解しようとして傾聴し、その理解をクライアントに伝えることで、クライアントとセラピストが共同して問題の理解を深め、その過程でクライアントが成長し、問題を解決する力をつけることができるようになると思ったのである。Rogers は、「本質」の理解と解釈ではなく、「現象」を語るクライアントの語りの中で、「本質」が明らかになることを目指したのである。こうして生まれた「クライアント中心療法」で、Rogers は、成功する事例ではセラピストは「共感的な理解」を示し、「無条件の肯定的な関心」を表し、「自己一致」していることを明らかにした。「セラピストの3条件」と言われる研究成果である。ただし、その後、この研究成果を裏付けようとしてセラピストの態度を事例の成功と結びつけた数多くの研究結果については、因果関係を検討しているのではなく、相互の関連性だけを見いだしただけであるという批判もある（池見，1995）。

Gendlin（1978 村山ら，1982）は、この Rogers のもとで心理療法の成功要因に関する研究をするなかで、心理療法が成功したクライアントと他のクライアントとの決定的な差異について、セラピーの記録の分析からセラピストの技術や技法やクライアントの語る内容に差があるのではなく、クライアントがいかに話すかという点に差があることを指摘した。Gendlin は、カウンセリングの成功要因を探る研究のなかで Rogers が明らかにしたセラピスト側の条件ではなく、クライアント側の条件に注目したのである。Gendlin が一連の研究で見出したのは、成功したと評価されたカウンセリングのなかで自己理解を深めたクライアントは、そうでないクライアントとは話し方が違い、クライアントが心の実感を深いレベルで語っていたという点であった。心の実感がどのようにクライアントの語りに表れるのかクライアントの語りの分析を元に、クライ

エントが実感に触れる度合い、つまり、心の実感をどれほど深いレベルで語るかを客観的に評定する七段階の「体験過程スケール」(EXP スケール: The Experiencing Scales)が一連の研究のなかから考案された (Table 1)。このスケールを用いると、クライアントが心の実感にふれる度合いを、クライアントの語り方の様式として評定することができる。

この「体験過程スケール」の段階4以上の記述内容には、クライアントのあいまいな身体感覚を通して前言語的・前概念的な語りが現れはじめる。このように、Gendlin は、心理療法が成功したクライアントが内的に体験しているのは、問題についての漠とした、言葉にしがたい内的な身体感覚であり、クライアントがまだ言葉にしていないそのからだの中にある特定の気がかりなことに関わる実感に触れることがカウンセリングの成功に重要であるとした。カウンセリングのなかで自己理解を深めるクライアントの語りを分析することを通して、フェルトセンス (felt sense) と呼ばれるこの言葉にしがたい内的な身体感覚を重視することが好ましい心理的变化をクライアントにもたらしえていたことがわかったのである。Gendlin (1978 村山他訳 1982) は、クライアントの語りが「体験過程スケール」(EXP スケール) の高い段階になってフェルトセンスに触れやすくする方法の理論として「体験過程理論 (Theory of experiencing)」を提唱し、この心理的变化をもたらすための技法としてフォーカシングを開発した。

この技法としてのフォーカシングを体験することは、(伊藤, 2012) が説明しているように、①内側のはっきりしない何かに注意を向けて、②はっきりと感じることができる身体の感じに、③触れ続けて、優しい、友好的な、判断しないやり方で、その感じが開けるために時間をとることで、④その人の生 (人生・生活) の何かの部分とつながり、⑤成長や変化のステップ (体験的一步) をもたらす、方法であり、その効果としては、①自己理解・発見、②自己の癒し・

変化・成長，③心理療法・カウンセリングの過程の促進，④問題解決や創造的活動，⑤ストレス軽減・危機介入の方法，⑥セルフヘルプの方法，⑦結果としてのトランスパーソナル的体験，があげられている。

Table 1 体験過程スケール（EXP スケール）評定基準早見表（池見，1995）

段階	評定基準の概要〔例文〕＜説明＞
1	◆自己関与が見られない．話は自己関与がない外的事象．〔今日の降水確率は 10%〕
2	◆自己関与がある外的事象．◆～と思う，と考えるなどの感情を伴わない抽象的発言．〔今朝新聞を見たら＜本人が見たので自己関与＞降水確率が 70%でした．雨がよく降るなあと思いました〕＜～と思う，などの抽象的発言で感じに触れない＞
3	◆感情が表明されるが，それは外界への反応として語られ，状況に限定されている．〔雨ばかりだと，イヤですね〕＜イヤという感情表現は雨に限定されている．＞
4	◆感情は豊かに表現され，主題は外界よりも本人の感じ方や内面．〔その仕事のことを考えると，胸が重い感じがする，何か角ばったような……堅苦しい感じです〕＜感情は豊かに表現され，主題は仕事よりも，受け止め方．＞
5	◆感情が表現されたうえで，自己吟味，問題提起，仮説提起などが見られる．◆探索的な話し方が特徴的である．〔堅苦しいのが好きになれないのかなあ．……いや……堅苦しさに「は

	められる」のを嫌っているのかなあ」＜「～かなあ」という仮説．＞
6	◆気持ちの背後にある前概念的な体験から，新しい側面への気づきが展開される．◆生き生きとした，自信をもった話し方や笑いなどが見られる．「あれ？ ああそうだ，僕は女房の病気のことを心配しているんじゃないんだ……心配しているんだと，そう思っていたんだけど，ああそうだ，それよりも「病院に行け」というのに，行こうとしない女房に腹が立ってるんだ！ ああ，本当はそうだ，腹が立っているんですよ（笑い）．このところ，ずっと重たい感じだったのは，心配じゃなくて，腹が立ってたんですよね」＜新しい側面への気づき＞
7	◆気づきが応用され，人生の様々な局面に応用され，発展する．「夢の中の女性みたいに，もっと「気楽に」生きられたらいいんだ．気楽さがなかったんだ．全然．自分の中の気楽さを殺してきた，というか，ここに来てから「大変だ」と思っていたから，（笑い）酒とタバコやめたりして，そういえば，毎日，強迫的に予定を作って自分をガンジガラメにしたり，そうそう……大学院に入ったときも，同じようなことをしてたし，……ああ，ストレスを感じると，いつもそうしているみたい……配属されたときも，あのときも，自分で自分をガンジガラメにしていたんですよ……」＜気づきが応用されていく．＞

1.2.2. Gendlin の 6 ステップ法

Gendlin(1978 村山ら訳 1982)はフォーカシングを行いやすくする目的で、フォーカシングを教えるための「6 ステップ法」を開発した (Table 2). この開発された技法としてのフォーカシングの方法は、ショートフォームとも呼ばれ、1「空間を作る」、2「気がかりなことに対するフェルトセンス」、3「取っ手（ハンドル）を見つける」、4「取っ手とフェルトセンスを共鳴させる」、5「尋ねる」、6「受け取る」という六つの段階で構成されている。

Table 2 Gendlin の教示法 (Gendlin, 1978 村山ら訳, 1982)

1 空間を作る
自分の内部、内面に注意を向ける。おなかとか胸のあたりに注意を向ける。そこに何が出てくるかからだで感じてみる。何か気になることが出てきたら、そのなかに入り込まないようにし、自分とそれとの間に少し空間を作ってみる。他に何か感じられるか、からだに尋ねてみる。少し待って感じてみる。
2 フェルトセンス
出てきたもののなかから、個人的に気になっていて焦点をあててみたいことをひとつ選ぶ。そのなかに入らず、少し離れて立ってみる。心に思っているそのひとつのものには、幾つかの部分がある。でも、それらの全部をひとまとめにして感じてみる。気がかりなこと全部に対する自分の気持ちがどんなものか、その感じに触れてみる。
3 取っ手（ハンドル）を見つける
はっきりしないフェルトセンスは質的にどんなものか、言葉、いいまわし、あるいはイメージをフェルトセンス自体から出てこさせる。

4 共鳴させる

フェルトセンスと言葉（いいまわしまたはイメージ）の間を行ったり来たりする。両方がどのように共鳴するかつき合わせてみる。ピッタリ合っているかどうか確かめるために、フェルトセンスと言葉を思い浮かべてフェルトセンスや言葉や絵が変化するなら変化するにまかせる。

5 尋ねる

その特質をつくっているものは何か尋ねてみる。その特質が確かにもう一度、新鮮に、はっきり、感じられるようにする。「何がその問題の全体をそんなに…にするのか？」尋ねる。あるいは、「この感じのなかに何があるのか？」尋ねる。

6 受け取る

親しげな形のシフトを伴って出てきたものを受け取る。

なお、「4 取っ手とハンドルを共鳴させる」までにフェルト・シフトが生じていたら直接、「6 受け取る」に進んでよい。

また、これらの教示に従っている間に、取り上げている問題について、はっきりしないからだ全体の感覚が感じられ、しばらくそれに触れているということが起こったら、フォーカシングができたということになる。

1の「空間を作る」は、「クリアリング・ア・スペース（Clearing a Space：抱えている問題から間をおく作業，空間を作る作業）」とも言われる。自分の内面に注意を向け、それによって出てくる気がかりや内的体験を認識する段階である。この段階では、どれかひとつの問題だけにひっかかってしまわないようにし、いくつかの問題を心のなかに並べるようにし、できるだけ距離をおいて気持ちよくしていただけるようにする。

2の「気がかりなことに対するフェルトセンス」とは、いくつかある気がかりなことのうちどれが最悪の気持ちにさせるかを自分に尋ね、それを一つ選んだうえで、その問題の全体を感じる段階である。フォーカサーは、問題のすべてを包み込むひとつの大きな気分が感じられるようになるまで深く自分の内部に向かって感覚を働かせ、注意をその全体に対する感じに向ける。その問題に対する感じは、言葉にならない複雑なもので、全体的で、もやもやとぼんやりしており、やり過ぎしてしまうようなものであるが、そこにとどまるときにフェルトセンスとして感じられるようになる。

3の「取っ手（ハンドル）を見つける」の段階では、そのフェルトセンスがどのような質のものかを言葉を使って形容する。たとえば、「ねばねばしている」「重い」「ばたばたしている」「きゅうくつ」などの言葉を見つけていく。単語や言葉の組み合わせ、イメージなど、どれがうまくフェルトセンスの取っ手として適合するかフェルトセンスから出させようとする段階であると言える。

4の「取っ手とフェルトセンスを共鳴させる」は、取っ手（ハンドル）を取り上げてそれをフェルトセンスとつきあわせる段階である。「完全にピッタリするのか？」「それでいいのか？」とフェルトセンスに問いかける。そのとき、内面での深い息づかいとして、また感じられた開放感としてその取っ手（ハンドル）でよいということが実感できる。しばらくの間フェルトセンスと取っ手（ハンドル）がピッタリあっている感じをからだで感じ続け、その状態にまかせる。

5の「尋ねる」（5の「尋ねる」は、これまでにフェルトシフトが起きている場合は省略して6の「受け取る」に進むことができる。）では、フェルトセンスに直接「それは何か？」「それは何を必要としているのか？」などと尋ねる。フェルトセンスに質問し、フェルトセンスからの答えを待つ。

6の「受け取る」では、フェルトセンスからの答えを受け取る段階である。

その答えがどんなものであれ、それを喜ぶ態度をとり、ただ受け取る。わずかなフェルトシフトにも十分なときを与え歓迎するが、少し距離を取る。そのなかにはいるのではなく、そのそばにいる。フォーカシングからでてきたものは、フォーカサーがもっているものであって、フォーカサーがそれなのではないということに留意してセッションを終了する。以上が Gendlin (1978 村山ら訳 1982) の「6 ステップ法」である。

1.2.3. Cornell の 5 ステップ法

Gendlin の「6 ステップ法」とは別に、Gendlin の高弟である Cornell (1994 大澤・日笠訳 1996) は、五つのステップからなる教示法を考案した (Table 3)。この教示法では、人とそのフェルトセンスの関係を“対人関係的な比喻で捉え、内側の感じを擬人化して捉え、それと良い関係を築いていくことを目指す。また、言語化は促すものの、それにはこだわらず、ただつきあうだけ、ただそばににいるということをフォーカシングの本質としている (川池ら, 2010)。五つのステップは順に、1「からだの内側に注意を向ける」、2「フェルトセンスを見つける」、3「取っ手を手に入れる」、4「その感じと一緒にいる」、5「終わりにする」である。

Table 3 Cornell の教示法 (Cornell, 1993 村瀬監訳, 1996)

1 からだの内側に注意を向ける

からだに注意を向ける。まず周辺から感じ、中央部に気持ちを向ける。感じを無理に探そうとせず、「今自分の注意が求めているものがあるか」や、「今気になっていることはどんな感じか」とからだに問うてみる。

2	フェルトセンスを見つける，あるいは招く 「からだの内側に注意を向ける」態度で内面に注意を向けることで，ある種の情動，感覚，あるいは何か全体の感じやムードとして感じる，まだ言葉にならないが，確かに実感される「何か」，それがフェルトセンスである．
3	取っ手を手に入れる（描写する） からだの内側で感じたフェルトセンスが，今どんな風に感じられているのか描写する．それは，言葉・文章・イメージ・ジェスチャー・色など，その感を描写するのにぴったりくるものであれば何でもよい．
4	その感じと一緒にいる その感じに興味や好奇心を持って友達と接するように一緒にいる．ただし，好きになるということではなく，近すぎて圧倒されてしまわない程度に，また，遠すぎて接触を失うことがない程度のところで感じるようにする．
5	終わりにする その感じから出てきたものを受け取り，そろそろ終了していいかを感じる．その感じの特徴を示すような印をつけたり，覚えておきたいことを確認したり，出てきたものに対してからだに感謝して，セッションを終える．

（注１）“Cornellの教示の特徴は，‘内的関係’を促すことにある．人とその人のフェルトセンスとの関係を対人関係的な比喩で捉え，内側の感を擬人化して捉え，それとよい関係を築いていくことを目指す．また，言語化は促すものの，それにはこだわらず，ただつきあうだけ，ただそばにいるということをつ

フォーカシングの本質としている。(川池ら, 2010).

(注2) Cornell は、フォーカシングにおいてフェルトセンスに質問することは本質的ではないとして、“本質的なことは、(自分の一部分であるフェルトセンスに対して) 友好的な興味と敬意のこもった好奇心をとまなう態度”(Cornell, 1994 大澤・日笠訳)で接することであると指摘した。それゆえ、Gendlin(1978 村山ら訳, 1982)の6ステップの5番目の「フェルトセンスに質問する」を「その感じと一緒にいる」に変更し、5つのステップにした教示法を提案した。

1の「からだの内側に注意を向ける」では、まず、からだに注意を向ける。周辺部から感じ、中央部に気持ちを向けていく。感じを無理に探そうとしたりせず、「今自分の注意が求めているものがあるか」や、「今気になっていることはどんな感じか」とからだに問うてみることを重視する。

2の「フェルトセンスを見つける」では、1「からだの内側に注意を向ける」のような態度で内面に意識を向けることが行われる。この段階で、ある種の情動、感覚、あるいは何か全体の感じやムードを感じることができる。ここで感じられるまだことばにも行動にもならないが、確かに実感される「何か」があり、それがフェルトセンスである。

3の「取っ手を手に入れる」は、からだの内側で感じたフェルトセンスが、今どんな風に感じられているのか描写する段階である。描写の仕方は、言葉・文章・イメージ・ジェスチャー・色など、その感じを描写するのにぴったりくるものであれば何でもよいとされている。

4の「その感じと一緒にいる」では、その感じに興味や好奇心をもって友達と接するように一緒にいる。ただし、好きになるということではなく、近すぎ

て圧倒されてしまわない程度に、また、遠すぎて接触を失うことがない程度のところで感じるようにすることが重要である。

5 の「終わりにする」では、その感じから出てきたものを受け取り、そろそろ終了してもいいかを丁寧に感じる。その感じの特徴を示すような印をつけたら、覚えておきたいことを確認したり、出てきたものに対してからだに感謝して、セッションを終了する。

1.2.4. フォーカシングの実際

そもそもフェルトセンスは日常生活でも感じられるものであり、面接でフェルトセンスを得るのに特定の決まった方法に固執する必要はない。フェルトセンスを面接で活かすためには、セラピストがクライアントに合わせて工夫することが大切であるが、決まったフォーカシングの教示は、Gendlin の「6 ステップ法」や Cornell の「5 ステップ法」の他にもいくつも提唱されている。

また、フォーカシングは一度身につけるとその後も繰り返し活用できるため、心理療法の枠を越えて健康な人に対しても精神的健康の増進のために広く利用されるようになったとも言われている（桑野，2011）。

実際に技法として行うフォーカシングでは、二人で行う「ペア・フォーカシング」と呼ばれる実施形態が最も広く行われている。その場合、フォーカシングを行う人は「フォーカサー（Focuser）」、フォーカシングを導く人は「リスナー（Listener）」と呼ばれる。フォーカシングでは、フェルトセンスと呼ばれる気になっている事柄についてからだで感じる感覚（例えば、「胸のつかえ」や「肩の重さ」など）のなかに、フォーカサーにとってまだ言語化されていない重要な意味が含まれていると考える。フォーカサーは、フォーカシングの過程をすすめてフェルトセンスと照合しながらフェルトセンスとぴったりと一致する言葉を探す。フェルトセンスとぴったりと一致する言葉が探せると、フォーカサ

ーに納得のいく感覚が生まれ、フェルトセンスがもつ重要な意味が明らかになる。そのとき、からだがほどける開放感を伴う気づきが生じる。それが「フェルトシフト (felt shift)」と呼ばれるものである。言語やイメージで表象されない「前概念的な意味 (preconceptual meaning)」を含むからだの感覚であるフェルトセンスに注意を向けながら、それにピッタリする言葉などの表象を探す体験過程のなかで、その「暗在的な意味 (implicit meaning)」が概念化され「明在的な意味 (explicit meaning)」になるときに、フェルトシフトと呼ばれるからだの開放感が生まれ、気持ちに余裕が生まれ、問題対処能力が高まるのである。一方、フェルトシフトが生じないとフォーカサーにはスッキリしない感覚が残るので、フェルトシフトの有無は実感として確かめることができる。

フォーカシングでは、暗在的なものが行為として次につながると考えられている。暗在的なものが象徴化を経て明示的な行為としてあらわされるとフォーカサーの体験そのものが変化する。その体験の変化はフォーカシングでは、「推進 (carrying forward)」と呼ばれている。

フォーカシングを用いた心理療法では、クライアントの気持ちを分析するのではなく、クライアントがある気持ちをもつことが体験として次に続く行為を暗在的に知っているととらえ、その気持ちが何を暗示し、何がその過程を推進させて体験を変化させるのかに注意を払うのである。体験そのものが変化する過程であると考え、その過程を一般的に「体験過程 (experiencing)」と呼んでいる。その体験過程において、推進が停滞する状況を「構造拘束 (structure bound)」と言い、「構造拘束」においては、体験が推進されるまでその体験は反復されると考えられている。

2. 方法

2. 1. フォーカシングセッションについて

- ・研究協力者： 東大阪市立 A 中学校で校内教育支援ルームに関わる教職員 8 名.
- ・フォーカシングセッションを実施した場所：東大阪市立 A 中学校の校内で実施した．相談室など静かな環境で実施した．
- ・フォーカシングセッションの回数と間隔，時間：2024 年 9 月から 2025 年月までの期間で 1 週間から 2 週間の間隔をあけて実施した．1 回のセッションの時間は 15 分間を基準とした．
- ・記録と分析：フォーカシングセッションでの発言をボイスレコーダーで録音し，逐語を起こした．発言をフォーカシング・トレーナー資格を持つ第 1 筆者が 5 段階の EXP スケールで評定した．また，協力者各自の発言内容をまとめた．
- ・フォーカシングのガイド：深呼吸を 3 回して落ち着いた後で，「気になる生徒や仕事のことを考えると，からだの内側でどのような感じを感じますか」というガイドから，からだの感じに注意を向けるようにした．5 ステップ法や 6 ステップ法の枠組みにとらわれることなく，からだの感じに触れてその意味を言語化できる時はそのようにガイドした．

2. 2. 5 段階 EXP スケール

研究協力者の発言の評定には，三宅・池見・田村（2007）の 5 段階 EXP スケールを用いた．評定の基準は以下の通りである（池見ら，1986；吉良ら，1992；三宅 2007）．

- 1) Very Low (1)：話し手は出来事を語る（自分に関係のない出来事，あるいは自己関与がある出来事）が，気持ちの表現はみられない．

2) Low (2) : 出来事を語る中に気持ちの表現があるが、気持ちは出来事への反応として語られている。

3) Middle (3) : 出来事への反応としてではなく、自分のあり方を表明するように気持ちが語られている。豊かな感情表現がみられるが、そこから感情を吟味したり、状況との関連付けなどを試みたりはしない。

4) High (4) : 気持ちを語りながら、その気持ちを自己吟味したり、仮説を立てて気持ちを理解しようとしている。話し方には沈黙が多くみられる。

5) Very High (5) : ひらめきを得たように、気持ちの側面が理解される。声が大きくなる、何かを確信しているような話し方に変化する。

評価に当たっては、フォーカシングセッションの逐語録を見ながら評価した。それぞれのセッションにおける最高値（ピーク）を評価値とした。また、話し手が言うことだけを評価し、話し手が意味していると評価者が思うことや話し手がもっとあいまいでなかったら言ったかもしれないこと、話し手に言ってほしいこと、などは評価に含めなかった。さらに、聞き手の質問に単に答えているだけのものは評価しなかった。

3. 結果

3.1. EXP スケール評定の全体傾向

表から明らかなように、各研究協力者とも第1回目・第2回目はほぼ全員が「3」(Middle)に留まっている。これは、初期段階では自己の感情をある程度表現しつつも、まだ深い内省や感情の吟味にまでは至っていないことを示唆している。

一方で、セッションが進行するにつれて、「4」(High)や「5」(Very High)といった高いEXPレベルに達する協力者が複数みられたことから、フォーカシングセッションを繰り返すことにより、感情の内省や自己理解が深まる傾向があると解釈できる。

3.2. 各協力者の特徴的な推移

- ・Aの傾向：第1・2回目は「3」でスタートし、以降は安定して「4」を維持。継続的に高いEXPレベルを保っており、自己表現・内省の安定性が高い。
- ・Bの傾向：中盤（第5回目）に「4」、第7回目に唯一「4」を示すが、それ以外は「3」。一時的な深い内省があったが、継続性には乏しい。
- ・Cの傾向：第3回に「4」になり、第8回以降は3回連続で「5」。セッションが進むごとに内省が深化しており、最終盤で大きな気づきを得ていると考えられる。
- ・Dの傾向：第3回目で「4」とピークに達するが、それ以降は「3」～「4」で推移。一時的な深い気づきがあったものの、やや波がある。

- ・ E の傾向：3 回目で「4」、4 回目で「5」を示し、その後は「3」と「4」を行き来している。一定の水準を保つにとどまる。
- ・ F の傾向：「3」と「4」を行き来しており、特定のセッションで高まりは見られるが、持続的な深まりは確認しにくい。
- ・ G の傾向：第 4 回・6 回に「5」を示し、その他も安定して「4」。感情の内省とその吟味が比較的持続的に行われている。
- ・ H の傾向：第 4・5 回目に「5」となるが、その他は「3」～「4」で推移。中盤にピークを迎えたが、その後は一定の水準を保つにとどまる。

EXP スケールの評価結果（Table 4）は、研究協力者がフォーカシングセッションを通してどのように自己の感情や内面世界を表現・内省していったかを端的に表している。特に、C のようにセッションの回数を重ねることで「5」（Very High）へと到達し、それが持続するケースは、フォーカシングが自己理解の深化や気づきの獲得に資する可能性を示唆している。一方で、B や D のように一時的な高まりを見せたものの、その後は中程度にとどまった例もあり、持続的な内省には個人差があると考えられる。これには、個々の関心やその時の心理状態、または聞き手との関係性が影響している可能性もある。また、ほとんどの協力者が初期段階では「3」にとどまっていることから、感情の吟味や自己理解の深まりには一定のプロセスと時間が必要であることがうかがえる。ただ、フォーカシング的態度が身につくまではセッションやワークなどを 2 週間に 1 度、約 8 回実施する必要があることも明らかにしている河崎ら（2018）の結果と比較すると、本研究で実施したフォーカシングワークの枠組みそのものが、フォーカシングのテーマを最初から教職員の生徒指導や一般的な業務に絞っていたこと、あるいは対人援助職である教職員が持つ何ら

かの特性によって，協力者の体験過程が高まりやすい背景があったと推測できる．

（注）フォーカシング的態度と教育実践への効果については Table 5 を参照．

Table 4 5 段階 EXP スケールによる評価

	1 回 目	2 回 目	3 回 目	4 回 目	5 回 目	6 回 目	7 回 目	8 回 目	9 回 目	10 回 目	平 均 値
A	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3.8
B	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3.2
C	3	3	4	3	3	4	4	5	5	5	3.9
D	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3.3
E	3	3	4	5	3	4	4	3	4	4	3.7
F	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3.6
G	3	3	3	5	3	5	4	4	4	4	3.8
H	3	3	3	5	5	3	4	3	3	4	3.6
平 均 値	3.0	3.0	3.6	3.9	3.6	3.8	3.9	3.5	3.9	4.0	3.6

（注）High,あるいは Very High に相当する 4 点・5 点を太字で表記している．

Table 5 フォーカシング的態度と教育実践への効果

フォーカシング的態度	教育実践への効果	文献出典
非評価的な受容 (non-judgmental acceptance)	子どもの安心感を生み出し、自分の感情や考えを率直に表現しやすくなる	Gendlin, E. T. (1981). <i>Focusing</i> . Bantam. / 村山正治 (1996). 『フォーカシング指向心理療法』 金剛出版
身体感覚への信頼 (trust in bodily knowing)	子どもが言葉にできない体験を丁寧に扱い、自己理解と表現を深める	Gendlin, E T. (1997). <i>Experiencing and the Creation of Meaning</i> . Northwestern University Press
答えを急がない姿勢 (patience and staying with)	自分のペースで考えを深めることができ、探究的な学びが育まれる	中野明 (2011) 「教育におけるフォーカシング的態度の可能性」 『教育方法学研究』 36 巻, 47-55 頁
自己との対話 (self-reflection through felt sense)	教師が自己の教育観・感情を見つめ直し、実践を柔軟に再構築できる	野口京子 (2017) 『教師のためのフォーカシング入門』 新曜社

3.3. 研究協力者セッション記録の概要

8 名の研究協力者の 10 回にわたるフォーカシングセッションの概要を以下に記す。

研究協力者 A：教職歴約 20 年，男性 責任と緊張の身体化

初回では、「卵よりやや小さなグレーのピン球のイメージが出てきた」（1 回目）と述べ、体験の新奇性に驚きつつも、「こういうのがいろいろ考えるのに役立ちそう」（1 回目）と肯定的に捉えた。以降、首や肩の緊張、肺への圧迫感、胸の中の「灰色の雲」などをフェルトセンスとして報告し、「部活動指導の大変さ」（3 回目）や「学校全体を見て運営する責任」（5 回目）など、教職におけるさまざまな負担感との関連性を探っていった。第 6 回で語られた「子どもたちは指導をしてもまた同じことを繰り返すというところが灰色の意味かも」（6 回目）という発言は、教育における虚無感と希望との間の揺れ動きを端的に表している。最終回には「『かげろう』という言葉がピッタリ」（10 回目）と表現された身体感覚が「安心」に変容し、「自分の方に矢印が向いて自分のことを客観的に見るようになった」（10 回目）と総括した。

研究協力者 B：教職歴約 20 年，男性 構造化と余裕の形成

当初はフェルトセンスの把握に困難を感じつつも、「業務が過重になると心臓が痛くなる」「霧は黒とかグレー」（1 回目）などからだの感じを手がかりに、「モヤモヤが晴れて全貌が見えてくる」（1 回目）イメージを語っている。第 5 回以降、「直線的に並んでいる業務を通過する」（5 回目）、「引き出しがあって整理できる」（7 回目）など、内的世界を視覚的に構造化する比喩が頻出し、心的余裕の獲得が示唆される。10 回目では「からだで感じていることがいろいろなこととつながっていることがわかった」（10 回目）と語り、からだの感じが教職に必要な知識や経験とつながっていく理解へと至っている。

研究協力者 C：教職歴約 25 年，男性 教育観の象徴化

初回より「頭の中にノイズ」「磁性流体」「溶岩のようなものがボコボコ沸騰している」(1 回目)といった強い象徴的表現を用いて感覚を語っている。表現力豊かな比喻を通して、内的世界を味わっていることが示された。第 3 回では「黒曜石のようにガチッと黒くそこにある」(3 回目)と語り、それを「生徒指導の考え方」「教育観」と結びつける。これは研究協力者にとっての教育観の核であり、安定の拠り所となっている。第 9 回では「今は熱くならなくなった」「距離が取れているという感じ」と述べ、感情的反応を制御する冷静さが獲得されたことが示唆された。最終的には、「黒曜石があることに気づいたのが一番印象的」(10 回目)と語り、それが教職員としてのアイデンティティを象徴している。

研究協力者 D：教職歴約 10 年，女性 気分転換への希求

首や肩、胸などの部位に「張り」(2 回目)、「重さ」(3 回目)、「スッキリ」(4 回目)などの感覚を感じながら、それが業務量や人間関係、家庭での役割といった複合的要素と連動していることに気づいていく。第 3 回では「週末 2 日の休みだけでは本当に休んだことにならない」「からだの内側が家でも学校でも『気分転換』を求めている」とし、休息の必要性が明確に述べられた。セッション中盤では「草原が広がっている」(4 回目)、「足が軽い」(5 回目)といった自然イメージが多く登場し、心身の解放感が伝わってくる。終盤では「胸のあたりが空っぽの瓶のよう」(9 回目)と語るなど、身体感覚を繊細に捉える力の高まりが見られた。

研究協力者 E：教職歴約 5 年，女性 自己ケアの萌芽

第 1 回から「胸の辺りに何も入っていない容器がある」「何も入っていません

ん、という感じ」と述べるなど、比喩的な表現が多く現れた。第4回では「モヤモヤしたものが自分に感じられている時、相手はどうなんだろうと考えるようになった」「モヤモヤがスッキリするといつも次に進める」、第5回では「からだの中心に炎症が起きているような感じ」「霧のようになって出ていきたい」と述べ、第6回には「ホッとした時間があると、安心できると思う」「これまで自分のことをないがしろにしてきた」と自己ケアの必要性を自覚している。第7回ではフェルトセンスに「もみちゃん」と命名し、「休憩時間を1日2回取らないといけないと教えてくれている」と語るように、感覚が行動の指針へと変化していた。

研究協力者 F：教職歴約 10 年，男性 思考の喚起としての感覚

初回から「灰色っぽい石ころのようなもの」(1回目)を「考える種」と名付け、「こんな感じを感じたのは生まれて初めて。感じから気づきがあった」と述べている。「重たい感じ」(3回目)、「違和感」(6回目)、「瓶のようなからだ」(7回目)など、微細な感覚の変化に対する敏感さがあり、それが思考の変化につながった。第10回では「首から背中にかけて重たい感じ」「暗い感じ」「準備が多すぎると憂鬱になる」(10回目)と述べ、フェルトセンスを仕事の進め方に繋げて考えるようになっていた。

研究協力者 G：教職歴約 10 年，男性 やりがいと他者志向の調和

セッション全体を通じて、「足取り軽くなんでもできる感じ」(2回目)、「からだを包んでいる膜」(第4回目)「ウキウキ」(8回目)、「青空がからだに広がっている」(6回目)といった肯定的な身体感覚が多く語られた。これは教職に対するやりがいや使命感と深く関係しており、第3回では「生徒を育てたい。それは義務感ではなく、やりがいだと思う」と明言されている。一方で、「やり

残し感」(7回目)や「明るいモヤモヤ」(10回目)といった内的葛藤も現れており、自身の成長とともに役割の変化への意識が高まっていることがうかがえる。

研究協力者 H：教職歴約 10 年，男性 原点への回帰と共感力

初回から「からだが動かない」「鳩尾までに重い感じ」「それが必要としているのは休息」と述べるように、身体感覚を率直に語る傾向があった。第 5 回では「胸の真ん中でつかえたような感じ」「ため息をついて力を抜きたい」「無理すると表情にも出る」(5回目)と述べ、自己の余裕の有無が生徒指導に直結することを認識している。最終回には「尖っているわけでも角張っているわけでもないけれど、何かある感じ」(10回目)と語り、生徒に対する日常的な配慮と感覚のつながりを意識するに至っていた。

4. 考察

フォーカシングセッションで感じ取ったフェルトセンスを頼りに、研究協力者たちは身体内部に生じる曖昧で漠然とした感覚を丁寧にたどりながらそれを言葉で意味づけるプロセスを体験した。フォーカシングは内省と変容を促す手法として有効であった。本研究の8名の教職員のセッションの語りから、日々の業務、身体的な疲労感、人間関係のストレス、そして生徒との関わりといった多面的な要素がフェルトセンスとして現れ、セッションを通してそれらに意味づけを与えていく過程が記録された。(1) 感覚の言語化と象徴化、(2) 自己理解と教育観の再構築、(3) 対人関係と実践への影響、(4) 職業的アイデンティティの再構築、(5) 若手教職員とベテラン教職員の違いの5つの点に整理して考察を行う。

4.1. 感覚の言語化と象徴化

フォーカシングにおいて最も中核的な要素は、フェルトセンスの存在に気づき、それを的確な言葉やイメージで表現することである。今回のセッションにおいて、協力者たちは身体感覚をきっかけとして、さまざまな象徴を用いて内面世界を言語化していた。また、多くの協力者が、からだの特定の部位に現れる違和感や圧迫感、あるいは空虚感を通じて、それらの感じと自らの精神的状態や日常の出来事とのつながりに気づいていた。

Aは「首の左側に引っ掛かりを感じる」「肺を押されてギュッとなる感じ」と語り、身体的な緊張が業務過多や保護者対応、部活動の負担と直結していることを認識していた。また、「昼休みにマッサージしてくれる生徒」の存在と結びつけることで、身体感覚が人間関係の記憶と密接にリンクしていることが示された。Bも「業務が詰まっている日は消化器系の不調を感じる」「重力がかかっているような感じ」と語り、心身相関の存在をフェルトセンスとして感じ取

っていた。これらの身体感覚は、単なるストレス反応にとどまらず、教職員の「働き方」や「生き方」に対する無意識のメッセージとして読み解かれる。協力者 C は「胸の真ん中に黒曜石がある」と語り、それが教育観や自己制御と結びついていることを明確にした。黒曜石という象徴は、硬さ・黒さ・沈黙といった意味を内包しており、自身の教育理念の核となるイメージとして機能していることがうかがえた。同様に協力者 A は「灰色の雲」「かげろう」といった曖昧で移ろいやすい感覚を捉え、それを言葉にすることで、自身の指導に対する不確実性や責任の重さを可視化していた。

D がからだの感じから引き出されて語った「気分転換」という言葉も印象的であった。週末の休みでは十分に回復できない現実が、「全身の重さ」や「両腕のだるさ」として現れ、「本当に休むとはどういうことか」を考えるきっかけとなった。E もまた「内臓スマートウォッチ」という比喻を用いながら、身体が「自己管理のアラート」を発していることを発見していた。このように、フェルトセンスは単なる身体症状の描写ではなく、自己との対話の出発点となっていた。

象徴化の中には、身体部位や天候、容器、光や熱といった自然界の要素が頻繁に現れた。協力者 E は「胸のあたりに容器があり、何も入っていない」と語った後、「もみちゃん」とフェルトセンスに名前を付けた。これは、感覚との距離感を保ちながらも親密に向き合う方法の一つであり、象徴を媒介とした内的対話が成立していたことを示していた。また、協力者 G の「全身に黄色い膜のような“わくわく”がまとわりついている」という表現は、生徒指導をはじめとする日常業務にとどまらず生活全体にまでを含む領域で身体感覚をポジティブな動機付けの源泉として捉えていた。これらの事例から、言語化と象徴化が単なる表現にとどまらず、感覚の意味を掘り下げ、個人の価値観や実践意識を支える内的資源として機能していることが明らかとなった。

4.2. 自己理解と教育観の再構築

フェルトセンスを感じるだけでなく、それを言語化することによって、協力者たちは自分の内面に深く入り込むことができていた。フォーカシングが、自己の在り方や職業的信念を見直す契機となっていた。多くの協力者が、セッションを通して自らの教育観につながる発言をした。

協力者 B は、「からだで感じていることがいろいろなこととつながっている」と述べ、日々の業務や教育的な判断に対して、からだの感じが重要な情報源であることに気づいた。また、「教師の仕事は知識だけではできない」と言い切った点に、身体知の重要性を認識した意識の変容が読み取れた。これは、教育実践が頭だけで行うものではなく、身体を介した総体的な営みであるという理解への転換でもあった。

協力者 C の「黒曜石」や「熱された石」、「凧いだ海」という表現は、その都度の感情の状態と教育観との関連を具体的に描写していた。黒曜石は「生徒指導の信念」であり、「自己制御の支柱」としての役割を果たしていた。また、これらのイメージが溶けたり発電したりと変化していく様子からも、フェルトセンスが固定的なものではなく、心の状態と連動して流動的に変容するものであることが示唆された。協力者 D は、「感じながらも感じが変わってきたりして、自分が生き物なのだと思った」と語っている。この自己認識は、固定的な自己像から動的な自己へと捉え直す契機となっており、感覚を通じた自己理解が、教師としての柔軟性や持続可能性に影響を与える可能性を示していた。

E はフェルトセンスに「もみちゃん」と名付け、「このしんどさをまだ扱っていいける」と語った。これは、からだの感じに名前を与えることで、それに対する距離感や親しみ、コントロール感を得ようとする試みであった。また、F の「考える種」という言葉も、自分の中に生まれた違和感や引っかかりが、単なる不快ではなく、思考を促す素材であるという発見につながっていた。さらに

協力者 H は、「自分でもこのように例えられるのだ」「周りに伝えられるのだ」と語り、自己理解が他者理解・他者との共有へと展開していくことを示していた。フォーカシングは単なる自己の内面作業ではなく、教育者としての自覚と社会的役割に対する再定義を促す営みとして働いていた。

このように、感覚を言葉にするプロセスは、自己の内面を整理し、再解釈し、統合していく作業でもあった。協力者たちはセッションを通じて、「なんとなく感じていたけれど言葉にできなかったこと」が言葉になることで明確になり、それによって自己への理解と受容が深まっていった。

4.3. 対人関係と実践への影響

フォーカシングの効果は、協力者自身の内省にとどまらず、生徒や同僚との関係性にも波及した。フェルトセンスに向き合うことで、協力者自身の内面に余裕が生まれ、それが対生徒・対同僚との関係にも良い影響を与えていた。

A は「相手の立場と自分の立場を考えて言葉を使うようになった」と振り返り、セッション前と比べて生徒への関わり方が変化したことを実感していた。D の「人間関係のモヤモヤが、からだの中に雲のようにある」といった表現も、からだの感じを媒介として対人関係を見直す視点を提供した。また、C は「教育観の違いがあっても熱くならなくなった」と語っており、自らの価値観を他者とぶつけ合うのではなく、距離をとって眺めるという成熟した対応が可能になっていったことがわかった。このように、フェルトセンスに意識的に向き合うことは、単に自己のストレスマネジメントにとどまらず、他者とよりよい関係を築くための内面的基盤を整えるプロセスであるといえる。

また、協力者 F が「この感じは“考える種”だ」と述べたように、身体感覚は思考の起点として機能し、それが生徒への関わり方の質にも反映された。協力者 A においては、昼休みにマッサージしてくれる生徒を思い出し、その生徒との

関係がフェルトセンスの変化に影響を及ぼしていた。感覚と思考、記憶、関係性が相互に関連する様相は、フォーカシングが教職員の対人感受性を高める手法としての可能性を持つことを示している。

Gもまた「イラッとした時、すぐに反応せず冷静に見るようになった」と語り、これまでは反射的に叱っていた場面でも、俯瞰して対応する余裕ができた」と述べた。「感じる事がなかったらすぐに怒っていたが、今は頭ごなしに指導しない」と語り、感覚に注意を向けることが感情の自動的な強い反応を和らげ、関係の質を向上させることを報告していた。

さらに、協力者 H は「生徒のからだの感じを聞くことで言葉を引き出すことができるかも」と述べており、フォーカシング的なアプローチを生徒指導に応用できる可能性を示唆していた。からだの感じの尊重をベースとした対話は、生徒の衝動的な行動や言語化困難な葛藤に対する新たな手立てとなるかもしれない。

このように、フォーカシングを通して得られるからだの感じへの気づきと、その象徴化は、教育実践における対人関係の質を高める作用がある事がわかった。

4.4. 職業的アイデンティティの再構築

多くの協力者が、フェルトセンスを味わうことを通じて、自らの教職員としての在り方や価値観、役割意識を見直していた。C は「黒曜石があることに気づいたのが一番印象的。ずっとこれと一緒にやっていくんだと思うのは嫌ではない」と語り、自身の教育的な信念を受け入れ、それと共に歩む覚悟を示していた。B は「からだの中に引き出しがある」「引き出しに仕事を一時的に入れておける」と述べ、業務の中で自分のペースを保つ方法を見出していた。これは単なる感覚の整理ではなく、感じと距離をとりながら教職員としての「身のこ

なし方」を獲得した経験ともいえる。

また、G は「若手教職員と語る会を企画した」と話し、教職 10 年の節目に「支える側」へ役割が移行していく意識の変化を自覚していた。このように、フェルトセンスを通じた自己の内面との対話は、キャリアの節目における役割認識の変化や、職業的アイデンティティの再構築に資するものであった。

4.5. 若手教職員とベテラン教職員の違い

セッションの記録からは、教職経験年数による違いがいくつか認められた。ベテラン教職員（A, B, C など）は、からだの感じに対する自覚が強く、表現も豊かでより象徴的であった。彼らの発言には「黒曜石」「かげろう」「磁性流体」「凧いだ海」といった比喩表現が多く、フェルトセンスの背後にある教育観や職業的信念が深く結びついていた。一方、若手教職員（E, F など）は、「自分のからだのことを振り返る機会がなかった」「初めて感じた」という語りから、感覚への気づきそのものに新鮮さを感じていることがわかった。また、若手教職員の象徴は「容器」「ヘルメット」「硬い棒」「霧」といった比較的単純で直接的なものが多く、実践的な課題（業務の負担・自己管理）に即した語りが中心であった。若手教職員である E や F からは、「この体験が業務にどう生かされるかわからない」「生徒との関係に影響するかはまだわからない」といった慎重な発言も見られた。これは、フェルトセンスを感じ取ることが即効的に教育実践の成果を生むものではなく、その背景にある体験過程が時間をかけて熟成していく内省的営みであることを示している。特に教職歴が浅い教職員にとっては、業務に追われる中で「自分の感じに耳を傾ける時間」そのものが日常とはかけ離れた特異な時間に感じられた可能性がある。その意味では、フェルトセンスを用いたこのようなセッションを効果的に活用するためには、一定の経験年数や心理的な成熟度、あるいは職場全体としての「聴く文化」の醸成が求められる。

るかもしれない。ただし、若手教職員であっても、Eのように「自分のことを大事にできる時間になった」「これからはリストにしておくことが楽になることがわかった」と語るように、フェルトセンスを自己理解や自己管理の道具として活用していく萌芽はすでに見られていた。

このように、ベテラン教職員にとってフォーカシングは自己観の深化や教育観の再構築に、若手教職員にとっては業務への対処や感情の整理に役立つ支援となったと考えられる。フォーカシングの教職員研修への導入に際しては、キャリア段階に応じた内容や支援の設計が不可欠であると考えられる。

4.6. 成果と今後の課題

フォーカシングによって感じとったからだの感じを言語化し、象徴化するという営みは、自己理解の深化にとどまらず、教育観の再構築、対人関係の改善、さらには教育実践への応用へと広がる可能性を秘めていた。特に、ベテラン教職員と若手教職員とで異なる効用を持つ点は注目に値し、今後の教職員研修における個別化支援の必要性を示唆している。

フォーカシングは、教職員の「内なる声」に耳を傾け、それを大切に扱う時間と空間を提供する。こうした実践が、教職員の持続可能な働き方と、生徒一人ひとりに向き合う余裕を取り戻すための礎となることが期待される。

本研究を通して、フェルトセンスに耳を傾けることが、教職員のウェルビーイングと教育実践の質的向上に密接に関わっていることがわかった。日々の教育現場は多忙であり、教職員はしばしば「自分のことを後回し」にしながら他者のために尽くしている。その中で、あえて「立ち止まる時間」「感じる時間」を設けることは、極めて人間的な行為である。

フェルトセンスを通じた自己対話は、短期的にはストレスの軽減や感情の安定に、長期的には教育観や価値観の再構築、そして教育現場における対人関係

の成熟へとつながっていく可能性がある。今後は、このような内省の手法を初任者研修，中堅期研修，管理職研修など教職員研修の体系の中に組み込むことで，教職者の内面の成長の持続可能性を高める仕組みとして機能させることが期待される。

フェルトセンスは，言葉では捉えきれない「何か」を感じ取り，それに耳を澄ませ，意味を与え，自分自身と他者に対するまなざしを柔らかくする方法である。教育という営みが本質的に人間と人間の関係性に根ざしているからこそ，生徒に関わって対人的に業務を行う教職員に有効に作用するのだと考えられる。

本研究の結果から，フォーカシングが教職員の自己調整や実践力向上に寄与する可能性が明らかとなった。一方で，それを教育現場に定着させるにはいくつかの課題が存在する。

まず，感覚の言語化には一定の語彙力と内省的態度が必要であり，それを獲得するには継続的な支援が不可欠である。協力者 E が「この機会が業務にどう生かされるかはまだわからない」と語ったように，個々の気づきが教育実践にまで展開されるには時間を要する。また，協力者 F のように，「初めて感じを意識した」と述べる者にとっては，からだの感じへの注意自体が新しい営みであり，導入時には心理的安全性の確保や指導者の存在が重要である。

しかし同時に，協力者 B の「若手にこういう方法から伝えることがあるように思う」という言葉に見られるように，フォーカシングは教職員の経験知の継承にも応用可能であると考えられる。ベテラン教職員が自らの内的経験を象徴的に言語化することで，若手にとってもアクセス可能な形で経験を共有することができる。これは，従来「背中を見て学ぶ」とされてきた指導を，言語化と対話を通して再構築する可能性を孕んでいる。

今後の課題としては，教職員研修の中にフォーカシングを取り入れるにあたり，(1) 導入支援の体制整備，(2) 指導者の育成，(3) 評価指標の確立，など

が挙げられる．個人の自由な探索であるフォーカシングの特性を損なわないよう，制度化と柔軟性のバランスを取る計画が求められる．

5. 総合考察

本研究は、不登校児童生徒の支援の実態と課題を明らかにするために、校内教育支援ルームにおける教職員の心理的体験とその支援実践の意味を、量的および質的なアプローチから包括的に検討したものである。校内教育支援ルームは、従来の「別室」指導の延長線上にあると同時に、制度的・機能的により明確に位置づけられた新たな支援形態として発展する可能性が注目されている。本報告書では、第一研究として量的調査を通じて教職員の「やりがい」や「負担感」、それらに影響を与える要因を分析し、第二研究では質的手法としてフォーカシングを導入し、教職員の内的体験の深層に迫った。

第一研究では、教職員の「やりがい」は、「指導の手ごたえ」と「関わりの成果」という2因子により構成されることが明らかになった。「指導の手ごたえ」は、生徒が意欲的に活動に参加する様子や支援の過程における実感に基づき、「関わりの成果」は、生徒の成長や変化の認知に基づくものである。これは、教職員が生徒の変化を感受し、それを支援の成果として内面化することが、やりがいを高める要因であることを示している。

一方で、「負担感」は「指導の難しさ」と「指導不足」の2因子から構成されている。前者は、保護者からの要望への対応困難や支援方針の調整の困難さなどを含み、後者は十分な支援が提供できなかったと感じる状況に関連していた。これらの負担感は、教職員のバーンアウト傾向や心理的ストレスと関連し、小橋（2013）や久保・田尾（1992）が指摘するように、教育実践の質を損なうリスクをはらんでいる。

相関分析の結果、やりがいは負担感と弱い負の相関を示す一方で、「学校体制」「共感性」「心理的居場所感」「同僚性」「仕事の有意味性」「自己成長性」とは中程度の正の相関を示した。重回帰分析においても、「学校体制」と「共感性」がやりがいを有意に予測する要因として抽出され、逆に「負担感」はやりがい

を低減させる要因として働いていた。これらの結果から、教職員のやりがい
維持・向上させるためには、個人の資質のみならず、組織的な支援体制の整備
が不可欠であることが示唆された。

共感性はやりがいと正の相関を示すと同時に、負担感やバーンアウト傾向と
も正の相関を示していた。これは、教職員が他者の心情に敏感であるがゆえに、
支援に行き詰まることへの心理的影響も大きくなることを意味する。このこと
は、共感性の発達支援実践における利点だけでなく、心理的負担のリスクを
伴う両義的な性質を有していることを示しており、教職員の心理的ケアの重要
性を裏付けるものである。

こうした背景を踏まえ、第二研究ではフォーカシングという心理的介入技法
を導入し、教職員が支援実践における自らの内的体験をどのように認識・再構
成するのかを質的に明らかにした。EXP スケールを用いた分析では、セッシ
ョンを重ねることで「3」（中程度）から「4」（高い自己吟味）や「5」（深い気づ
き）へと推移する事例が多くみられた。特に協力者 C のように、最終的に連続
して「5」に達する例においては、教職員が自己の教育観や支援観を根本的に問
い直し、それを新たな理解として統合するプロセスが明確に表出されていた。

フォーカシングの意義は、フェルトセンスと呼ばれる曖昧な身体感覚を出発
点として、自己の体験に対して新たな意味づけを行う点にある（Gendlin, 1978;
Cornell, 1994）。そのプロセスは、教職員が内面における違和感や葛藤を「語る
」ものとして捉え直すことを可能とし、自己理解の深化と職務上の自己効力
感の回復へとつながるものである。実際にセッションでは、「子どもと過ごす時
間が苦しいだけではないことに気づいた」「支援がうまくいかない自分を責め
ていたが、今はその意味を捉え直せるようになった」といった発言が複数みら
れた。

また、Cornell（1994）はフォーカシングにおける「内的関係」の構築の重要

性を指摘しており、人とフェルトセンスの関係を対人関係的なメタファーで捉えることを提唱している。教職員が自己の内的感情と「つきあう」姿勢を育むことが、他者への共感的関与と重なる経験につながる可能性を示している。つまり、自己との関係性の質が他者との関係性に反映されるという観点から、フォーカシングは教職員の共感性の涵養にも寄与する実践と考えられる。

さらに、フォーカシングの実践は、教職員個人のケアに留まらず、校内支援体制全体の質の向上にも波及効果をもたらす可能性がある。教職員の支援実践における意味づけや感情の整理が促進されることで、教職員間の相互理解が深まり、支援に対する共通認識が醸成される。このような内的変容と組織的支援の相互作用によって、支援ルームは単なる物理的な別室ではなく、心理的にも「安心していられる場所」として機能するようになる。これは、生徒にとっての「居場所づくり」にも直結する実践的成果である。

総じて、本研究は、支援ルームにおける教職員の心理的体験の実態を明らかにし、やりがいや負担感、共感性といった心理的諸要因がどのようにして教育実践と交差しうるのかを多面的に示した。その上で、フォーカシングを通じた自己理解と教育観の再構築は、教職員の専門的力量的向上だけでなく、支援ルームそのものの教育的機能の高度化にも寄与する可能性を持つ。支援ルームの制度的整備が進む今、そこに関わる教職員の心理的支援のあり方を問い直すことは、持続可能な不登校支援のあり方を模索する上で不可欠な視点であると言える。

文献

- Cornell, A.W. (1993). *The focusing guide's manual, Third Edition*. Focusing Resources. 村瀬孝雄（監訳）大澤美枝子・日笠摩子（訳）（1996）. フォーカシングガイドマニュアル. 金剛出版.
- Cornell, A.W. (1994). *The Focusing Student's Manual, Third Edition*. Focusing Resources. 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. 金剛出版.
- Gendlin, E. T. (1978). *Focusing, Second Edition*. 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. (1981). *Focusing*. Bantam. 村山正治（訳）（1996）. フォーカシング指向心理療法. 金剛出版.
- Gendlin, E. T. (1997). *Experiencing and the Creation of Meaning*. Northwestern University Press.
- 濱本良子（2003）. 教師のバーンアウト傾向と教職生活意識との関係. 甲南女子大学大学院論集, 人間科学研究編(創刊), 21-30.
- 原一宏（2012）. 教師のストレッサーにおける教師同僚性の効果—構成的グループエンカウンターを実施して—. 聖徳大学大学院博士前期課程修士論文.
- 藤原和政・川俣理恵（2019）. 中学校部活動顧問教師のやりがい感と負担感を測定する尺度の作成. 学校メンタルヘルス, **22**, 185-195.
- 池見陽・吉良安之・村山正治・田村隆一・弓場七重（1986）. 体験過程とその評定：EXP スケール評定マニュアル作成の試み. 人間性心理学研究, **4**, 50-64.
- 池見陽（1995）. こころのメッセージを聴く. 講談社現代新書.
- 磯和壮太郎（2021）. 学校教員の学校組織風土認知と対人関係満足度がバーン

- アウトに及ぼす影響－媒介分析を用いた検討－. 日本健康心理学会, **34**, 25.
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究－経験年数・教育観タイプに注目して－. 教育心理学研究, **48**, 12-20.
- 伊藤義美 (2005). フォーカシングの展開. ナカニシヤ出版.
- 伊藤義美 (2012). フォーカシング指向心理療法. 日本人間性心理学会(編). 人間性心理学ハンドブック. 創元社, 62-69.
- 快適職場調査(ソフト面) 中央労働災害防止協会
<https://www.jisha.or.jp/health/kaiteki/soft/index.html> (2024 年 4 月 20 日閲覧)
- 川池陽一・盛岡洋史・佐野輝(2010). フォーカシングを診療に生かす. 臨床精神医学, **39(1)**. 77-84.
- 河村 茂雄 (2001). 教師の職業生活自己分析尺度の作成. 学校メンタルヘルス, **4**, 55-63.
- 河崎俊博・永野浩二・森川友子・福盛英明・平井達也 (2018). 継続的なフォーカシング学習によるフォーカシング的態度の涵養. 追手門学院大学 心の相談室紀要, **15**, 2-16.
- 川瀬隆千 (2013). 宮崎市における教師バーンアウトの実態. 宮崎公立大学人文学部紀要, **21**, 35-51.
- 吉良安之・田村隆一・岩重七重・大石英史・村山正治 (1992). 体験過程レベルの変化に影響を及ぼすセラピストの応答. 人間性心理学研究, **10(1)**, 77-90.
- 小橋繁男 (2013). 小学校教師のストレスとバーンアウト, 離職意思との関係. 日本保健科学学会誌, **15**, 240-259.

- 小泉隆平・中垣ますみ・中川晴彦・由良渉・奥澤嘉久・吉田晴美 (2015). 効果的な「別室登校」児童生徒に関する一考察—教職員間の情報共有を巡って—. 京都教育大学紀要, **127**, 133-142.
- 小泉隆平 2015 フォーカシング指向心理療法の一技法としての“Thinking About”の理論と臨床. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科提出博士論文
- 小泉隆平・中川晴彦・奥澤嘉久・中垣ますみ・吉田晴美・本間友巳 (2021). 別室登校児童生徒の教室復帰に効果的な教職員の関わり—別室登校に関与する教職員の役割分担と別室の機能について—. 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要, **6**, 1-11.
- 久保真人・田尾雅夫(1992). バーンアウトの測定. 心理学評論, **35**, 361-376.
- 久保真人・田尾雅夫 (1996). バーンアウトの理論と実際. 誠信書房.
- 久保田真功 (2013), 保護者や子どもの問題行動の増加は教師バーンアウトにどのような影響を及ぼしているのか?. 日本教育経営学会紀要, **55**, 82-97.
- 桑野裕子(2011). 心の健康を助ける「フォーカシング」～わたしのフォーカシング体験～. 東亜大学紀要, **13**, 43-47.
- 正木郁太郎・森田舞 (2020). 学校教員の働き方に関する探索的研究—やりがいとストレスの関係, およびその規定因の検討—. 日本心理学会第 84 回大会論文集.
- 三宅麻希, 池見陽, 田村隆一 (2007). 5段階体験過程スケール評定マニュアル作成の試み. 人間性心理学研究, **25 (2)**, 115-127.
- 三宅麻希 (2007). カウンセリング導入と体験過程様式についての一考察. 産業カウンセリング研究, **9 (1)**, 39-46.
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要.

https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf (2025 年 3 月 26 日閲覧)

文部科学省 (2023). COCOLO プラン.

https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf (2025 年 3 月 26 日閲覧)

文部科学省 (2023). 不登校児童生徒等への支援の充実について.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155_00001.htm (2025 年 3 月 26 日閲覧)

文部科学省 (2023). 学校基本統計/年次統計.

https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm (2025 年 3 月 26 日閲覧)

中川晴彦・小泉隆平・奥澤嘉久 (2021). 中学校養護教諭の「別室登校」に対する意識の研究－集団での話し合いによるイメージ抽出－. 日本ヒューマン・ケア心理学会, **21(2)**, 89-99

中川靖彦 (2024). 別紙登校による不登校生徒への支援の研究－中学校長経験者に対する PAC 分析の結果から－. 和歌山大学教職大学院紀要, **9**, 9-17.

中村准子・岡田昌毅 (2016). 企業で働く人の職業生活における心理的居場所感に関する研究. 産業・組織心理学研究, **30**, 45-58.

中野明 (2011). 教育におけるフォーカシング的態度の可能性. 教育方法学研究, **36**, 47-55.

野口京子 (2017). 教師のためのフォーカシング入門. 新曜社

奥澤嘉久・中川靖彦・小泉隆平 (2018). 児童の教室復帰に向けた効果的な別室運営－小学校教員と別室担当教職員に対する半構造化面接の分析から－. 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要, **3**, 19-30.

- 露口健司・高木亮 (2014). マルチレベルモデルによる教員バーンアウトの決定要因分析：県立学校教員に焦点をあてて. 日本教育経営学会, **56**, 82-97.
- 酒井久実代・河崎俊博・池見陽 (2017), フェルトセンスの象徴化を含めたフォーカシング的態度の測定－因子構造, 性差, および精神的健康の因果モデルによる検討－. 関西大学臨床心理専門職大学紀要, **7**, 9-18.
- 櫻井研司 (2020). 仕事のパフォーマンス・プレッシャーが, ワークモチベーションと仕事の有意味性に及ぼす影響－専制的リーダーシップとサーバントリーダーシップによる交互作用効果－. 産業心理学研究, **33**, 105-120.
- 鈴木有美・木野和代 (2008), 多次元共感性尺度 (MES) の作成－自己指向・他者志向の弁別に焦点を当てて－. 教育心理学研究, **56**, 487-497.
- 高木亮・田中修敬・黒田慎太郎・露口健司 (2023). 初任教諭の3年間縦断的データでのメンタルヘルスに関する探索的分析－抑うつと働きがい, 幸福感からなるメンタルヘルス3因子に注目して. 学校改善研究紀要, **5**, 14-25.
- 徳吉陽河・岩作祥一 (2014). 自己成長主導尺度Ⅱ (PGIS-Ⅱ) 日本語版の開発と心理的測定. 心理学研究, **85**, 178-187.
- 山本岳 (2019). 小学校における生徒指導. 大山泰宏 (編) 教職教養講座第10巻 生徒指導・進路指導. 共同出版.

要旨

本研究は、全国的に増加傾向にある不登校児童生徒の支援の在り方について、特に校内教育支援センターにおける教職員の心理的側面と支援実践の意味に焦点を当て、量的・質的手法を用いて多面的に検討したものである。文部科学省は「COCOLO プラン」において、すべての不登校児童生徒が学べる環境の整備を掲げ、校内教育支援センターの設置を推進している。校内教育支援センター（以下、支援ルーム）は、その一環として学校内に設けられる落ち着いた学習・生活の場であり、児童生徒にとっての「安心できる居場所」となることが期待されるが、制度的な整備が不十分である現状に加え、関わる教職員の負担感も課題となっている。

第一研究では、支援ルームに関わる教職員 400 名を対象に質問紙調査を実施し、「やりがい」「負担感」に関する独自の尺度を開発・検証した。因子分析の結果、「やりがい」は「指導の手ごたえ」と「関わりの成果」、負担感」は「指導の難しさ」と「指導不足」という二因子から構成されることが明らかとなった。やりがいは、児童生徒の意欲的な活動や成長の実感といったポジティブな変化によって高まることが示され、一方の負担感には、保護者対応の困難さや指導成果の不十分さと関連する傾向が示された。

さらに、やりがいは「学校体制」「共感性」「心理的居場所感」「同僚性」「仕事の有意味性」といった諸要因と中程度の正の相関を示し、負担感とは弱い負の相関を示した。重回帰分析では、「学校体制」と「共感性」がやりがいを有意に高める要因である一方、「負担感」はやりがいを低下させる要因であることが明らかとなった。これらの結果から、教職員がやりがいをもって支援に従事するためには、個人的な努力や能力だけでなく、職場環境や同僚との協働、学校全体の支援姿勢といった組織的要素が大きく関与していることが示唆された。

加えて、「共感性」はやりがいとも負担感とも正の相関を示し、教職員が他者の気持ちに敏感であることが支援の質を高める一方で、心理的な負担も大きくなることが分かった。これは、共感性という資質が教職員の心理的充足感を高める反面、支援がうまくいかない場面では自責的感情やストレスの温床になりうるという二面性を持つことを示している。

第二研究では、教職員 8 名を対象に、心理的介入手法であるフォーカシングを用いたセッションを実施し、その発話を体験過程スケール（EXP）によって分析した。フォーカシングとは、身体に感じられる曖昧な感覚（フェルトセンス）を手がかりに、自己の内面と対話しながら体験を言語化・象徴化していく過程を指す。セッションを重ねることで、「3」（感情表現）から「4」（内省）や「5」（深い気づき）へと移行する参加者が見られ、特に後半に連続して高い EXP スコアを示す例では、支援への姿勢や教育観に関する新たな理解が形成されていた。

このように、フォーカシングは教職員にとって、支援の場面で抱える曖昧な感情や葛藤に意味を見出し、内面的に統合するプロセスとなる。また、Cornell（1994）はフェルトセンスとの関わりを対人関係的な比喻で捉えることの重要性を説き、「ただそばにいる」という態度が自己理解と他者理解の双方に有効であると述べている。これは、教職員自身が自らの感情と穏やかに向き合うことが、生徒との関係にも反映されるという視点を提供する。

本研究を通じて、支援ルームにおける教職員のやりがいや負担感は、共感性や職場環境と密接に関連し、教職員の心理的支援を整えることが支援の質を左右することが明らかになった。また、フォーカシングによる内的変容は、支援実践の再意味化や自己効力感の回復に寄与する可能性がある。今後の不登校支援の在り方を考える上で、制度的整備と並行して、教職員の内面への継続的な支援の導入が強く求められる。

Abstract

This study explores the roles and functions of in-school educational support rooms in addressing the growing issue of non-attendance among elementary and junior high school students in Japan. Through a mixed-methods approach, the research examines the psychological experiences of teachers involved in support room activities and the organizational conditions that influence their practices. In the first study, a questionnaire was administered to 400 teachers to develop and validate scales measuring "sense of reward" and "sense of burden" related to their work. Factor analysis identified two components each for reward ("sense of teaching effectiveness," "perceived student growth") and burden ("difficulty of instruction," "insufficient support"). Regression analysis revealed that school-level organizational support and teachers' empathy significantly predicted greater reward, while burden had a negative effect. Empathy, however, was also positively associated with burden, indicating its dual role as a resource and risk factor.

The second study introduced Focusing—a psychological technique centered on bodily felt sense and self-reflection—to eight teachers. Qualitative analysis using the Experiencing Scale (EXP) demonstrated a deepening of teachers' self-understanding over time, with several participants achieving higher levels of experiential processing, suggesting increased insight and emotional regulation. The results indicate that Focusing can foster meaningful reinterpretation of teaching experiences and reduce emotional fatigue.

Overall, this research highlights the importance of both systemic support and inner psychological care for educators engaged in non-attendance interventions. It offers practical and conceptual insights for enhancing the sustainability and effectiveness of in-school support for non-attending students.

本研究は、東大阪市地域研究助成金の交付を受け、東大阪市教育センターを共同研究機関として実施された。

本研究は、近畿大学総合社会学部研究倫理規程に沿って実施された。

本報告書の執筆については共同研究につき研究者の分担箇所は明示できない。

謝辞 本研究は東大阪市立盾津中学校の全面的な協力のもとに行われました。

来田 茂校長はじめ教職員の先生方に深く感謝します。