

児童の身体への気づきを促す心理教育的実践の試み

— 共感性との関連からの検討 —

井 上 久 美 子

The Meaning of the Psycho-educational Activities for Promoting
the Body Consciousness of Elementary School Children
—Relationship between the Body Consciousness and Empathy—

Kumiko Inoue

I. 問題と目的

私たちの心理的発達には誕生時から身体性の発達と密接に関わっている。例えば乳児にとって、心地よい感覚的な体験によって得られる“身体感覚 (body sense)” の出現は、自分を理解し、他者や対象との関係を育むための手段となる (Poole, C., 2006)。発語前の乳児は、自分の身体を動かし、そこに母親などの周りを取り巻く養育者から情緒的な応答を受けながら、自分の運動に伴う身体感覚で周りの世界の事柄を把握し、「身体運動感覚」を育み、言葉が誕生していく (村田, 2009)。そして幼児においては、身体運動感覚を伴うやりとりによって喚起した経験を手がかりにすることで、他者の情動や心的状態を情動的に理解しやすくなる (宮里ら, 2010)。このように、身体性の発達は私たちの心理的発達に大きな意味を持つ。

さらに、私たちがものごとを知ろうとするとき、とくにその対象を共感的に理解しようとするとき、実は自分の身体活動が活発化していることに気づく (汐見, 2005)。“一般的にイメージを鮮明にしようとするときには、人間はそのイメージの内容に伴う身体運動を多少とも行ってイメージを喚起している” (汐見, 2005) のであり、身体感覚がうまく育っていないと、さまざまな対象についてのイメージが豊かにわからないままの認識活動をするしかなくなってし

まう（汐見，2005）。特に対人関係において、身体についてより深い知識をもつようになれば、きわめて正確に、友人と自分自身との間に何が起きているのかを理解することができるようになる（Fisher，1973/1979）。対人関係において、対象に対して共感するという活動には、イメージ能力が欠かせない。首藤（2010）は、共感には二つのプロセスが同時進行しているとし、第一は、人の感情を知覚し、その状態を弁別し、内容を理解するプロセスである。ここでは相手の状況を想像したり、「もし自分だったら」と相手を自分に置き換えて推論したりすることも含まれる。第二に、人の感情に敏感になる感受性や相手の感情を共有するプロセスである（首藤，2010）。この二つのプロセスが相互作用されることにより、さまざまな共感反応が生じることになる（首藤，2010）。これらの共感のプロセスにおいては、身体感覚を伴うイメージ能力が欠かせないのではないだろうか。たとえば波平（2005）は、人がおかしように笑っているのを見ると、つられて笑ってしまうというような私たちの「共感」と呼ばれるものの最も根源的なものには、必ず身体が介在しており、身体を介した過去の体験を下敷きにしてしていると述べている。つまり他者と言葉や動作を介したやりとりをする中で、相手が体験しているであろう感情に伴う身体感覚を自分の過去経験から想像し、それを自分でも追体験しながら相手の感情を推測し共感する。その経験を通して初めて相手の言葉や動作が実感を伴って「分かる」ということに繋がるのではないだろうか。

このように、私たちが生きていく上で身体感覚を育むことは心理的な発達と大いに関連があり、対人関係においても重要な役割を果たすと考えられる。しかし、知性に重きが置かれる現代、私たちの日々の生活は「身体を生き」損なっていることが多く、そのためにストレスがたまっている”（河合，2000）傾向にある。都市化が進み生活の利便性が高まる昨今、子どもたちの身体的な体験が不足し、感覚的な発育が十分になされていないという指摘もある（野田，2012）。人間の直感的、身体的なコミュニケーション能力を磨く機会が少なくなっているというのである（汐見，2005）。そこで、本研究では、小学生を対象に、身体感覚への意識を促し、身体の力を抜く楽しさ、気持ちよさを体験してもらえようなりラクセイション課題を実施し、児童の身体への気づき

を促す心理教育的実践を行う。そして、そのときの身体意識性について質問紙を用いて尋ね、児童がリラクセーション課題を通して、どのような身体への気づきが得られたか検討することを第一の目的とする。さらに、他者への共感には必ず身体が介在しているという指摘（波平, 2005）から、児童の身体への意識のあり方と日常生活における共感性がどのように関連しているか検討することを第二の目的とする。ここで本研究では、リラクセーション課題として動作法の課題の一つである肩の上げ下げ課題（成瀬, 2000）を行う。小澤（2007）は、思春期における自体感とストレス反応の発達的变化について検討した中で、小学生に対しては、からだの動きに対する気づきを促すような援助が有効であったことを述べている。肩の上げ下げ課題は、小澤（2007）においても小学生を対象に実践された課題の一つであり、児童にとって肩周りの動きに意識を焦点化しやすく、また児童同士でペアを組み、援助をし合いながら行う課題として理解されやすく、取り組みやすい課題だと考えられる。したがって、本研究では肩の上げ下げ課題を一人で、そしてペアで行いながら身体への気づきを促すこととする。

よって本研究の目的は、以下の2点である。肩の上げ下げ課題の遂行を通しての児童の身体意識性について検討する。また、児童の身体意識性と共感性との関連についての検討を行う。

Ⅱ. 方法

対象者：小学生 282 名（男子 125 名、女子 157 名）。内訳は小学 2 年生 98 名（男子 43 名、女子 55 名）、小学 4 年生 97 名（男子 44 名、女子 53 名）、小学 6 年生 87 名（男子 38 名、女子 49 名）であった。

手続き：

1. 身体意識性の評定

・課題：肩の上げ下げ課題

・手続き：本ワークは授業の時間を利用して 1 クラスずつ、各教室で行われた。1 クラスの児童数は 30 名程度であった。はじめに椅子坐位で、直の姿勢を作るワークを行った。その後、筆者が前でモデルを示しながら、一人での肩の上

げ下げ課題を全員で一斉に行った。具体的には、肩を上げられるところまで上げて、しばらく肩の緊張を味わった後、肩をストンと下ろし、力を抜くというリラクセーションを3回行った。次に、級友同士でペアを組んでもらい、一人が課題をする動作者、もう一人が動作者の動きを手伝う援助者に分かれた。最初に、筆者が援助のモデルを示し、援助の仕方について伝えた上で、皆で一斉に3回肩の上げ下げ課題を行った。最後に、再度一人での肩の上げ下げ課題を3回行った。課題後、身体意識性に関する質問紙に答えてもらった。

・**身体意識性に関する質問紙**：(2年生)今の情動状態(すっきり、イライラ等の情動状態を表す選択肢から1つ選んで回答)、変化を感じた身体部位、気持ちよさの程度(5件法)、身体が軽くなったと感じた程度(5件法)について尋ねた。

(4年生, 6年生)今の情動状態(すっきり、イライラ等の情動状態を表す選択肢から1つ選んで回答)、変化を感じた身体部位、思春期用動作自体感尺度(小澤, 2010)の全9項目をそのまま用いた。思春期用動作自体感尺度は、「弛緩感・爽快感」(“すっきりした感じがした”、“力を抜くことができた”等)、「動作への気づき」(“どこをどう動かしているのかわかった”、“自分が動かしているんだ、という感じがした”等)、「不快感」(“ふるえた”、“痛かった”等)の3因子から成り、5件法で尋ねた。

上記の質問のほかに、全学年とも、肩の上げ下げ課題を通しての感想について自由記述を求めた。

2. 共感性の評定：

(2年生) 絵画共感性テスト(井上・西澤, 1993)の場面を参考に親子の情動喚起場面(子どもの喜び場面：1場面, 子どもの困り場面：2場面)を作成し、各場面で登場人物(母親)が子どもに何と言うか母親の立場から回答してもらった。

(4年生, 6年生) 児童用多次元共感性尺度(長谷川ら, 2009)のうち、「視点取得」、「共感的関心」の2因子を用いた。「視点取得」は、日常生活で自発的に他者の心理的観点を取る傾向性を表し、“だれかをせめる前に、自分がそ

の人の立場だったら、と考える”、“おこっている人がいたら、どうしておこっているのだろうと考える”などの項目から成る。「共感的関心」は、他者への思いやりの他者志向的感情を表し、“悲しそうにしている友だちを見ると自分まで悲しくなってくる”、“他の人に起こったことでも、自分も悲しくなったり、うれしくなったりする”などの項目から成る。全16項目から成り、5件法で尋ねた。

Ⅲ. 結果と考察

量的検討については、回答に不備があったものはデータから除いたため、2年生98名（男子43名、女子55名）、4年生85名（男子39名、女子46名）、6年生87名（男子38名、女子49名）の計270名を分析対象とした。

1. リラクゼーション課題遂行を通しての身体意識性について

(1) 肩の上げ下げ課題後の情動状態について

リラックスした感覚を表すのは爽快感「すっきり」、安心感「ほっ」、脱力感「ぼーっ」である。課題後に、爽快感「すっきり」を選んだ児童が2年生49名（50.0%）、4年生41名（48.2%）、6年生19名（21.8%）、安心感「ほっ」を選んだ児童が2年生26名（26.5%）、4年生16名（18.8%）、6年生30名（34.5%）、脱力感「ぼーっ」を選んだ児童が2年生18名（18.4%）、4年生22名（25.9%）、6年生36名（41.4%）見られ、全学年とも9割以上の児童がリラックスした感覚を味わった様子が見られ、肩の上げ下げ課題に取り組む中で、「ほっ」とした安心感、「すっきり」とした爽快感、「ぼーっ」とした脱力感といった身体の力を抜くことにより体験される情動状態を味わうことができていた様子が示唆された（表1）。ただし、学年による情動状態の違いに注目すると、2年生及び4年生では「すっきり」を回答した児童が半数近く見られたのに対し、6年生では「ほっ」や「ぼーっ」の方が「すっきり」に比べて多く回答される傾向にあり、6年生になるとすっきりとした爽快感よりもほっとした安心感やぼーっとした脱力感が特に意識されていた様子が窺えた。

表 1 肩の上げ下げ課題後の情動状態

	2年生	4年生	6年生
すっきり	49(50.0%)	41(48.2%)	19(21.8%)
ほっ	26(26.5%)	16(18.8%)	30(34.5%)
ぼーっ	18(18.4%)	22(25.9%)	36(41.4%)
ドキドキ	2(2.0%)	4(4.7%)	0(0.0%)
イライラ	3(3.1%)	2(2.4%)	2(2.3%)
合計	98(100.0%)	85(100.0%)	87(100.0%)

(2) 4年生、6年生の肩の上げ下げ課題後の身体意識性について

4年生、6年生について、思春期用動作自体感尺度の各因子得点を従属変数として、学年(2)×性別(2)の2要因分散分析を行った。その結果、「弛緩感・爽快感」において、性別による主効果が有意傾向であり($F(1,168) = 3.40, p < .10$)、女子の方が男子よりも得点が高かった。女子の方が男子よりも肩の上げ下げ課題を体験することによって、“すっきりした感じ”や“力が抜けた感じ”といった「弛緩感・爽快感」がより体験されていた様子が窺えた(表2)。

小澤(2010)は、肩のリラクゼーションなどのリラクゼーション課題の実践を行い、対象者から得られた自由記述について質的検討をした中で、小学生女子においては“心身の軽快感・爽快感”および“リラクゼーション効果の実感”が高く、得に効果が高かったことを示唆している。本研究においても、心身の軽快感や爽快感と類似した感覚である「弛緩感・爽快感」が女子において得点が高い傾向にあり、小澤(2010)の結果と同様に、特に女子において課題

表 2 学年・性別による「動作自体感尺度」の各因子得点(標準偏差)

	4年生		6年生		F 値		
	男 N=39	女 N=46	男 N=38	女 N=49	学年差	性差	交互作用
弛緩感・爽快感	4.13 (1.07)	4.22 (.84)	3.95 (1.05)	4.36 (.65)	.02	3.40+	1.31
動作への気づき	3.85 (1.02)	3.96 (.91)	4.04 (.72)	3.91 (.70)	.28	.008	.87
不快感	2.17 (.90)	1.93 (.85)	2.19 (.84)	2.02 (.89)	2.43	.19	.07

+p<.10

遂行により身体がすっきりしたといった身体の変化の感覚が意識されやすかったのではないかと考えらえる。

(3) リラクゼーション課題を通しての自由記述からの検討

次に、肩の上げ下げ課題を通しての感想について自由記述が見られた274名(2年生98名、4年生90名、6年生86名)の記述内容について分類すると、主に「身体の状態や気分についての気づき」に関する内容、「ペアリラクゼーションを通しての気づき」に関する内容、「今後の実践に向けて」の内容が見られた。それぞれの内容について、学年ごとに主な記述を抜粋しながら検討する。

①身体の状態や気分についての気づきに関する記述

肩の上げ下げ課題を通しての身体の状態や気分の変化について述べられている主な記述を抜粋した(表3)。2年生は、全回答のうち「かたがとてもきもちよかったです」など「気持ちよさ」の記述が57名(58.2%)と最も多く、次に「たいそうがたのしかった」など「楽しさ」に関する記述が29名(29.6%)、「かたがめっちゃかるくなった」など「身体の軽さ(変化)」に関する記述が18名(18.4%)、「いまのきもち、すっきりしている」など「すっきり」という記述が16名(16.3%)見られた。その他には、「イライラしてたけど、ほっとなった」、「ねむくなった」などの感想が見られ、全体的に心身の状態が心地よく感じられていた様子が窺えた。

4年生は、全回答のうち「肩がスムーズに動いたのでスッキリした」など「すっきり」という言葉の記述が30名(33.3%)と最も多く、次に「とても気持ちよかった」など「気持ちよさ」に関する記述が27名(30.0%)、「リラックス」という記述が16名(17.8%)、「楽しさ」に関する記述が15名(16.7%)見られた。その他には「落ち着いた」、「ほっとした」、「イライラしていたのが、少しリラックスできた」といった記述が見られ、2年生よりもより、気分(心理面)の変化に注目した記述が目立った。

6年生は、全回答のうち「すっきり」の記述が30名(34.9%)と最も多く、「気持ちよさ」に関する記述が22名(25.6%)、「ねむく」が14名(16.3%)、「リラックス」に関する記述が10名(11.6%)見られ、4年生と類似した回

答内容の傾向が見られた。その他、「落ち着いた」、「ほっとした」など2年生、4年生と同様の記述も見られたが、6年生になるとさらに豊かな表現で自分の体験を表す様子が見られた。例えば、「無意識で肩が動くような感じだった」、「肩のちょっと内側が動いている感じ」、「体操をする前、肩にむだな力が入っていたけど、楽になった」、「体の中からモヤモヤしているものがぬけた感じ」、「楽になってうかびそうな気分」、「どこをどう動かしているのが良くわかった」など、自分の心身の状態が課題前後で、どのように変化したか、どのように身体が動いたか等についてより明確で具体的に気づくことができている様子が窺えた。

表3 身体の状態や気分についての気づきに関する記述

2年生	4年生	6年生
<ul style="list-style-type: none"> ・かたがほっとして、とでもたのしかった。 ・たいそうをしてきもちよかった。かたがかるくなつたのしかった。 ・手くびがいたかったけど、もういたくなくなった気がするし、かたがめっちゃかるくなった。 ・体がかわつたみたいにつきりした。 ・かたがすぐりらくすできた。 ・かたに手をおいてこしょばかったけどきもちよかった。 ・さいしょは、ちょっといたかったけど2回ぐらいしたらなれてきて、体がかるくなつたきがした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・上げたときいたかったけどさげたときすっきりしてきもちよかった。 ・かたがとてもスッキリして気持ちよい。 ・とても頭がすっきりして気持ちよかった。 ・スムーズにらくに動かすことができて、きもちよかった。 ・かたがらくになつたりしてよかつたしすっきりしてよかつたです。ほーもした。 ・力をぬくと、リラックスできおちついて体操できた。 ・いままでイライラしていたのが、少しリラックスできた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いつもかたをおしたりすることはあるけどこんな感じかたははじめてだった。 ・無意識で肩が動くようなかんじ。すぐ肩が動くようになった。 ・かたにむだな力がはいつていたけど、この体操をしたら、楽になった。 ・体操して、どこをどう動かしているのが良くわかつた。 ・かたがスッキリしたこと、体があたたかくなつた。 ・いつもは、何をしても頭のいたさはなならないのに、今日の体操はほーとなつてすっきりした。 ・体の中からモヤモヤしているものがぬけた感じ。

②ペアリラクセーションを通しての気づきに関する記述

ペアリラクセーション（2人組での肩の上げ下げ課題）を通しての気づきについて述べられている主な記述を抜粋した（表4）。2年生は、相手から援助を受けることの気持ちよさ、相手に手伝いをする楽しさ、皆と一緒に体験を共有できることの嬉しさなどが窺える記述が見られた。4年生は、ペアリラクセーションに関する記述が1名見られたが、相手から「気持ちいい」と言われて嬉しかったという旨の記述が見られた。6年生はペアリラクセーションに関する記述が3学年の中で最も多く見られ（10名）、相手からの援助により、力をよ

り抜くことができたこと、2人で行うことの楽しさ、課題を通してさらに相手と仲よくなったと実感された旨の記述が見られた。さらに、「自分が支えている時は、その人がどう動かしているかわかって、気持ちよかった」など、援助をする際に相手の肩に当てた手の平から相手の動きを感じ取ることができた様子が窺え、リラクゼーション課題を通して相手とコミュニケーションを取ることができたと感じられた様子が窺えた。

表4 ペアリラクゼーションを通しての気づきに関する記述（全学年）

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> ・○○ちゃんが、かたをもっていたいそうするのがとても気もちよかった（2年生）。 ・てっぺんしてたのしかった（2年生）。 ・やってあげたりしてやってもらったりして体がやわらかくなったような感じがした（2年生）。 ・二人組もすごくいいなと思った（2年生）。 ・体をさわるたいそうがたのしかった（2年生）。 ・みんなとできるし、みんなもすっきりしたから、とってもとってもよかった（2年生）。 ・となりの人から「気もちいいよ」といわれたからうれしかった（4年生）。 ・2人でしたものが楽しかった（6年生）。 ・一人でやるよりも2人でやる方がやりやすかった（6年生）。 ・最初は肩が重かったけど、友達にもってもらって最後はとてもかるくなって、リラックスできた（6年生）。 ・最初の一人では肩があまり上がらなかったけど二人の後は肩がかるくなってすごかった（6年生）。 ・友だちと2人でやることができたのもっと仲良くなったような気がした（6年生）。 ・友だちと2人組になって、「せーの、すとーん、だらーん」で楽しくリラックスの体操ができた（6年生）。 ・最初自分でやったら、いたかったけど、友達がしてくれたあと、自分でしたらすごくきもちよくて心がおちついた（6年生）。 ・自分が支えている時はその人がどう動いているのかわかって、気持ちよかった（6年生）。

③今後の実践に向けての記述

今後への実践について述べられている記述について主なものを抜粋した（表5）。「昼休みにしたい」、「授業の最初にやろう」など昼休みや授業前、学校に行く前など、一日の空いている時間に、気軽に実践してみたいという記述がいくつか見られた。また、「イライラするときにやってみたい」、「夜眠れないときに使ってみよう」など、ストレス場面でのリラクゼーション法として用いたい旨の記述も見られた。

また、「おかあさんがかたをこっているのでおしえたい」（2年生）、「お母さんにもおしえてリラックスしてもらいたい」、「お母さんやお父さんにおしえたい」（4年生）、「お母さんにおしえて、いっしょにしたい」（6年生）など家族に教えたり、家族と一緒にしたいという旨の記述も多く見られ、今後役に立

ようとする気持ちが窺える記述が見られた。

さらに、全学年を通して「とてもかんたんでとてもきもちよくてすごくかるい」(2年生)、「かんたんに出来る事だけど、すっきりする」(4年生)、「こんなかんたんな方法でリラックスできることを知ってよかった」(6年生)という旨の記述が見られた。日常の中で簡単に実践できるという実感をもってもらえることは、リラクセーション課題を教育として実践することの意義に繋がるであろう。

表5 今後の実践に向けての記述(全学年)

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすくて、ひるやすみにもしたい(2年生)。 ・いえでもまたしたい(2年生)。 ・おかあさんがかたをこっているのをおしえたい(2年生)。 ・またこんどイライラするときやドキドキするときはあげさげをやってみたい(2年生)。 ・じゅぎょうのさいしょにやろうとおもった(2年生)。 ・いえでもこのたいそうをして、いつもすっきりしたきぶんで、がっこうにいきたい(2年生)。 ・お母さんやお父さんにおしえたい(4年生)。 ・つかれた時はしようと思った(4年生)。 ・かたが一番いたかったけど少しスッキリしたから毎日続けようと思った(4年生)。 ・かんたんに出来る事だけど、すっきりする(4年生)。 ・お母さんにおしえて、いっしょにしたいと思う(6年生)。 ・とても簡単で家でもしてみたいと思った(6年生)。 ・すわってできるので、たまにやれると思う(6年生)。 ・夜ねむれない時に使ってみようと思う(6年生)。 ・1人でも2人でもできることを知って大人になってストレスがたまったらきもちよくなると思った(6年生)。

2. 身体意識性と共感性の関連について

2年生の共感性の評定に関して、情動喚起場面での児童の回答について、心理学を専攻する大学院生1名と筆者1名とで、共感性の程度について評定を行った。評定は、井上・西澤(1993)における絵を用いた共感性測定 PASTE の positive な場面および negative な場面についての採点基準を参考にした。井上・西澤(1993)における分類では、「共感的反応」、「自己中心的共感」、「中性的反応」、「自己中心的非共感」、「反共感」の順に5点から1点で採点している。そこで本研究においても、井上・西澤(1993)の採点基準をそのまま用いて、5段階で評定した。なお、回答がなかった場合や「分からない」と答えた場合は「回答なし」と分類し、0点として評定した。

情動喚起3場面の合計点を共感性得点とし、肩の上げ下げ課題後の質問紙の

回答で「すごく気持ちよかった」及び「気持ちよかった」を選択したリラックス群（87名）と、それ以外（「ふつう」「気持ちよくなかった」「全然気持ちよくなかった」）を選択した非リラックス群（5名）、「すごく軽くなった」及び「軽くなった」を選択した軽快群（71名）と、それ以外（「ふつう」「軽くならなかった」「全然軽くならなかった」）を選択した非軽快群（21名）のそれぞれで共感性得点の比較を行った結果、両方とも2群間に有意差はなかった（順に $t(90) = -1.24, n. s.$; $t(90) = .97, n. s.$ ）。

4年生、6年生については、思春期用動作自体感尺度の各因子（「弛緩感・爽快感」「動作への気づき」「不快感」）で平均値により高群・低群に分け、児童用多次元共感性尺度の「視点取得」得点、「共感的関心」得点について比較検討を行った。その結果、4年生では、「弛緩感・爽快感」の低群が高群よりも「視点取得」得点、「共感的関心」得点ともに高かった（順に $t(51.45) = 2.59, p < .05$; $t(83) = 2.62, p < .05$ ）。「動作への気づき」は、低群が高群よりも「視点取得」得点、「共感的関心」得点ともに高かった（順に $t(62.07) = 3.59, p < .01$; $t(83) = 3.17, p < .01$ ）。「不快感」については、高群が低群よりも「視点取得」得点が高かった（ $t(83) = -2.23, p < .05$ ）（表6）。次に、6年生においても、「弛緩感・爽快感」の低群が高群よりも「視点取得」得点、「共感的関心」得点ともに高かった（順に $t(85) = 2.83, p < .01$; $t(85) = 3.07, p < .01$ ）。「動作への気づき」は、低群が高群よりも「視点取得」得点においてのみ高かった（ $t(85) = 3.34, p < .01$ ）。「不快感」については、高群が低群よりも「視点取得」得点のみ高い傾向にあった（ $t(85) = -1.76, p < .10$ ）（表7）。

ここで、「弛緩感・爽快感」「動作への気づき」の低群及び「不快感」の高群がどのような体験を持った群であったかを考えてみる。4年生、6年生の両学年とも「弛緩感・爽快感」及び「動作への気づき」は、平均値（1-5点）の値そのものが非常に高かった（「弛緩感・爽快感」の平均値は4年生4.18点、6年生4.18点、「動作への気づき」の平均値は4年生3.91点、6年生3.97点）。逆に「不快感」に関しては平均値（1-5点）の値が低かった（4年生2.04点、6年生2.10点）。このことから、「弛緩感・爽快感」「動作への気づき」

の高群というのは、身体がすっきりした感じ、もしくは自分で身体を動かしている感じをかなり強く意識していた群であり、一方「不快感」の低群は、身体の痛みや震えた感じといった不快な感覚をほとんど意識していなかった群と考えられる。しかし、肩の上げ下げ課題で体験される身体感覚を考えると、肩を上げていく中で体験される緊張感やこわばった感覚といった不快な感覚が体験される過程があり、その肩周りの緊張した感覚や痛みの感覚をじっくりと味わいながら自分の肩周りの動きを意識化し、そこから肩周りの緊張が抜けることに伴う気持ちよさやすっきりとした感覚を味わうという一連の過程が体験されると考えられる。そのような本課題の特性を考えると、課題遂行において「弛緩感・爽快感」や「動作への気づき」を味わいつつも、一方で「不快感」のような不快な感覚も同時に味わう過程があると考えられる。このように考えると、「弛緩感・爽快感」「動作への気づき」の低群及び「不快感」の高群は、「弛緩感・爽快感」「動作への気づき」の高群及び「不快感」の低群に比べて、身体の快の感覚や不快な感覚を適度に、むしろありのままに意識化できていた群と解釈できるのではないだろうか。すなわち、肩の上げ下げ課題を遂行する中で体験されるすっきりした感覚や自分で動かしている感覚、そして痛みなどの身体の不快な感覚といった様々な身体感覚をよりリアルに意識化できた群と解釈できると考えられる。このように考えると、本研究の結果は、「弛緩感・爽快感」や「動作への気づき」といった快の感覚を強く意識化し体験できることよりも、肩の上げ下げ課題の遂行を通して体験される不快な感覚をも含めた身体のありのままの感覚を感じられることが共感的関心や視点取得といった共感性と関連する可能性を示唆したのではないかと考えられる。山口（2004）は、私たちの共感について身体という視点から述べた中で、“身体感覚、そして肌の感覚を鋭敏にすることが、相手に身体軸を重ね、気持ちを歪みなく汲み取り、思いやりの気持ちを育むことにつながる”としている。自らの身体感覚を偏りなく、不快な感覚をも含めてありのままに感受できる状態にあるということは、山口（2004）の指摘する身体感覚を鋭敏にすることと繋げて考えることができるのではないだろうか。成瀬（2000）は、動作法における自体の感じ、すなわち自体感について述べた中で、自体感が曖昧だと気持ちも不安定だし、

それが実感としてしっかりしているほど落ち着き・安定して居られると述べている。すなわち、肩の上げ下げ課題を遂行していく中で体験される様々な身体の感じをよりリアルに実感をもって体験できることが重要であることが本研究の結果においても見られたと考えられる。

表6 「動作自体感尺度」の各因子における「視点取得」、「共感的関心」の得点の平均（標準偏差）（4年生）

	弛緩感・爽快感		t 値	動作への気づき			不快感		
	低群	高群		低群	高群	t 値	低群	高群	t 値
	N=32	N=53		N=36	N=49		N=50	N=35	
視点取得	2.49(.84)	2.05(.62)	2.59*	2.54(.80)	1.98(.60)	3.59**	2.07(.66)	2.43(.80)	-2.23*
共感的関心	2.65(.86)	2.19(.74)	2.62*	2.67(.79)	2.14(.76)	3.17**	2.28(.73)	2.49(.91)	-1.19

**p<.01, *p<.05

表7 「動作自体感尺度」の各因子における「視点取得」、「共感的関心」の得点の平均（標準偏差）（6年生）

	弛緩感・爽快感		t 値	動作への気づき			不快感		
	低群	高群		低群	高群	t 値	低群	高群	t 値
	N=35	N=52		N=34	N=53		N=44	N=43	
視点取得	2.35(.45)	2.03(.57)	2.83**	2.39(.55)	2.01(.49)	3.34**	2.06(.52)	2.26(.56)	-1.76+
共感的関心	2.55(.64)	2.11(.67)	3.07**	2.42(.73)	2.21(.66)	1.36	2.18(.68)	2.40(.69)	-1.50

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

IV. 総合考察

本研究では、小学2年生、4年生、6年生の児童に対して、肩の上げ下げ課題の遂行を通して児童の身体への気づきを促し、その過程において児童がどのような身体意識性を持ったかを検討することを第一の目的とした。その結果、全学年において身体の力を抜く感覚が体験された様子が窺え、特に4年生、6年生においては女兒の方が男児よりも弛緩感・爽快感がより体験されるなど性別による違いも示唆された。また、自由記述からも、全ての学年において心身の気持ち良さを体験できていた様子が窺え、特に6年生においては自分の心身の状態が課題前後で、どのように変化したか、どのように身体が動いたかについてより明確で具体的に気づくことができていた様子が窺えた。次に、肩の上げ下げ課題後の身体意識性と共感性との関連について検討することが本研究の第二の目的であった。結果として、4年生、6年生において課題後の「弛緩感・

爽快感」や「動作への気づき」といった快の感覚を強く意識化できることよりも、「不快感」をも含めた身体感覚をリアルに感じられることが共感的関心や視点取得といった共感性と関連する可能性が示唆された。

以上のことから、児童期における身体感覚の重要性が示唆され、身体の快の感覚・不快な感覚をも含めた様々な豊かな身体感覚を実感をもって気づくことができる体験が共感性の育みにおいて重要である可能性が示唆されたと考えられる。山中（2000）は、肩の上げ下げ課題などのペアリラクセーションを行うことで体験されることとして、自分の手を相手の肩に触れたまま、相手の動作に追従するように努力することによって、それまでにない独特の体験をすることになると述べ、さらに“相手の動作に追従して自分の手を相手の肩に添え続けることによって、相手と自分がともに在り、相手の動作に注意しながら刻々の動作の変化を同時進行的に共有・共感する。そして、動作課題の解決に向けて協力して動作を実現しているという共動作感や、それに基づくさまざまな共同体験をする”と述べている。今回の1回のみでの課題実践においても、質問紙における自由記述の結果から、ペアの相手との間で共同体験を少しはもつことが出来た様子が窺えた。しかし、児童に様々な身体感覚への気づきを促すためには、継続的な課題実践が必要であろう。今後は継続的な実践を通して児童の身体への気づきを促す心理教育活動が重要であると考えられる。

最後に今後の課題を述べる。本研究では、動作課題を通しての身体意識性と共感性との関連について検討を行い、両者の関連が一部示唆されたが、課題実践も1回のみでの検討であったため、児童の身体意識性を正確に測定できていたか疑問が残る。特に、2年生と4年生、6年生の全学年で同じ身体意識性を捉えられたとは言い難い。したがって、身体意識性の測定の仕方をより精緻化し、課題実践を継続的に行う中での身体意識性について検討する必要がある。さらに、継続的な実践ワークを通して、児童の共感性がどのように育まれていくか、その過程についても詳しく検討する必要がある。

付記) 本研究にご協力いただきましたA小学校の児童の皆さま、また先生方に心より感謝申し上げます。本研究は、JSPS 科研費 24730545 の助成を受け

て行われました。

VI. 引用文献

- Fisher, S. (1973): Body Consciousness. Prentice-Hall Inc. 村山久美子・小松 啓 (訳)
 (1979): からだの意識 誠信書房
- 長谷川真理・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子・坂元章 (2009): 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 17(3), 307-310.
- 井上健治・西澤朋子 (1993): 絵を用いた共感性測定の試み 東京大学教育学部紀要, 33, 67-78.
- 河合隼雄 (2000): 講座 心理療法第4巻 心理療法と身体 岩波書店
- 宮里香・丸野俊一・堀憲一郎 (2010): 他者とのやりとりに伴う身体運動感覚は幼児の比喩理解を促進するか 発達心理学研究, 21(1), 106-117.
- 村田豊久 (2009): 子どものこころの不思議 慶応義塾大学出版会
- 波平恵美子 (2005): からだの文化人類学 大修館書房
- 成瀬悟策 (2000): 動作療法—まったく新しい心理治療の理論と方法 誠信書房
- 野田さとみ (2012): 保育者養成教育における身体感覚に意識を向けるワークの試み 名古屋柳城短期大学研究紀要, 131-137.
- 小澤永治 (2007): 思春期における自体感とストレス反応の発達の变化—動作法によるリラクゼーション課題の実践を通して— リハビリテーション心理学研究, 33(2), 25-35.
- 小澤永治 (2010): 思春期における自体感のテキストマイニングを用いた質的検討—動作法によるリラクゼーション課題の実践から— リハビリテーション心理学研究, 37(1), 13-23.
- Poole, C. (2006): Self-Exploration Scholastic Parent & Child, 13(6), 52.
- 汐見稔幸 (2005): 子どもの身体感覚がおかしい? 児童心理 59(16), 1542-1547.
- 首藤敏元 (2010): 共感性の発達と乱暴な言葉 児童心理 64(11)111, 907-912.
- 山口創 (2004): 子どもの「脳」は肌にある 光文社新書
- 山中寛 (2000): 動作法に基づくストレスマネジメント教育の目的 山中寛・富永良喜 (編著) 動作とイメージによるストレスマネジメント教育 基礎編 北大路書房 55-59.

西南学院大学人間科学部心理学科