

たが、本研究では「おちつかない感じがした」「痛かった」の2項目は逆転項目として「弛緩感・爽快感」因子に含まれ、落ち着かない感覚や痛みが感覚が実感されないことと、身体がすっきりした感覚である弛緩感・爽快感が連続した感覚として児童に体験されていた可能性が窺えた。小澤(2007)の対象者は小学6年生から高校2年生を対象としていたものであったため、中学生や高校生においては、不快な感覚が弛緩感・爽快感とは別の感覚として意識されていたが、本研究は対象が小学生のみであったため、両者の感覚の違いがあまり意識化されていなかった可能性も考えられよう。

表2 動作自体感尺度の因子分析結果(最尤法、プロマックス回転後)

項目	第1因子	第2因子	共通性
第1因子「弛緩感・爽快感」($\alpha = .725$)			
すっきりした感じがした	.715	-.029	.492
スムーズに動く感じがした	.698	-.027	.470
力をぬくことができた	.645	.000	.416
おちつかない感じがした(※)	-.564	-.017	.328
痛かった(※)	-.475	.030	.213
第2因子「動作への気づき」($\alpha = .636$)			
どこをどう動かしてるのかわかった	-.002	.697	.485
自分が動かしているんだ、という感じがした	-.126	.641	.351
どういうふうに動かしてよいかわかった	.263	.462	.399
因子相関行列			
弛緩感・爽快感	1.00		
動作への気づき	.475	1.00	

(2) 学年による身体意識性の違いについて

4年生、6年生に関して、動作自体感尺度の2因子の各因子得点について、学年及び性別による比較検討を行った(表3)。その結果、「弛緩感・爽快感」において性別による有意差が見られ($F(1,165) = 23.80, p < .001$)、女子の方が男子よりも弛緩感・爽快感が高かった。学年による主効果($F(1,165) = .50, n.s.$)及び学年と性別による交互作用($F(1,165) = .18, n.s.$)は有意ではなかった。「動作への気づき」に関しては、学年による主効果($F(1,162) = .21, n.s.$)性別による主効果($F(1,162) = .07, n.s.$)及び交互作用($F(1,162) = .12, n.s.$)ともに有意ではなかった。

つまり、肩の上げ下げ課題を通して、4年生、6年生ともに女子の方が男子よりも、より身体の力が抜けた感じがやすっきりした感じといった弛緩感・爽快感がより体験されていたことが示された。これは、井上 (2016) においても、4年生、6年生において、肩の上げ下げ課題後に女子の方が男子よりも「弛緩感・爽快感」が高い傾向にあったことが示唆されており、同様の結果となった。

表3 性別と学年による動作自体感の各因子得点の平均値 (標準偏差)

	4年生		6年生	
	男子	女子	男子	女子
弛緩感・爽快感	3.89 (.83)	4.48 (.67)	3.85 (.90)	4.35 (.49)
動作への気づき	3.97 (.90)	3.96 (.74)	3.99 (.96)	4.07 (.65)

3. 被援助感の体験のされ方による身体意識性の違いについて

被援助感に関する3項目の α 係数が.81と一つの尺度とみなすのに十分な値であったため、3項目の平均値を算出し、被援助感得点とした。被援助感得点の1SD以上を高群、1SD以内を中群、1SD以下を低群とし、動作自体感の各因子得点を従属変数として、4年生と6年生の学年(2) \times 被援助感の群(3)の分散分析を行った(表4)。

その結果、“弛緩感・爽快感因子”得点について、群による主効果のみ有意であり($F(2,162) = 22.60, p < .001$)、下位検定の結果、高群が低群および中群よりも(順に $p < .001, p < .001$)、中群が低群よりも有意に得点が高かった($p < .005$)。“動作への気づき”得点についても同様に、群による主効果のみ有意であり($F(2,159) = 3.96, p < .05$)、下位検定の結果、高群が低群よりも有意に得点が高かった($p < .05$)。つまり、援助をされて心地良い感じや援助者が自分の動きを待ってくれたと感じるといった被援助感を持たせた群の方が、より身体の弛緩感・爽快感や動作への気づきが体験されたことが示唆された。

表4 学年及び被援助感による身体意識性の各因子得点の平均値 (標準偏差)

	4年生			6年生		
	低群	中群	高群	低群	中群	高群
弛緩感・爽快感	3.27 (1.03)	4.15 (.68)	4.64 (.46)	3.68 (.98)	4.20 (.60)	4.54 (.47)
動作への気づき	3.45 (1.15)	4.04 (.82)	4.08 (.58)	3.91 (.71)	3.98 (.78)	4.39 (.67)

4. 肩の上げ下げ課題を通しての感想文からの検討

次に、自由記述の内容について検討する。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（2人組での課題）についての気づき」に関する内容について、学年ごとに主な感想文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

感想文の中で、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文章を学年ごとに抜粋した（表5, 6, 7）。

2年生は「気持ちよさ」や「楽しさ」の記述を中心とした感想が多く見られた。イライラしていたが、体操後にほっとしたといった気持ちの変化を感じたり、課題をすることで、「ぼかぼか」したり「温かく」なったと感じた様子の感想も多く見られた。また、リラクゼーションすることを「温泉のマッサージ機みたい」と喩えた児童も見られ、「気持ちよさ」を色々な感覚で味わった様子が窺えた。

4年生も、2年生と同様に特に「気持ちよさ」を中心とした感想を述べたものが多く見られたが、2年生よりも体験をさらに豊かに表現する様子が窺えた。中でも「イライラがなくなった」「イライラしたときはこの体そうをしたい」など、課題前後でのイライラ感の変化をより明確に感じた様子が窺えた。さらに、「疲れがとれた」「らくらく」「眠っている感じ」「落ち着く」など、脱力感に伴う気持ちよさを様々な言葉で表現している感想が多く見られた。しかし、中には「肩がいたかった」「あまり感じなかった」など、気持ち良さを味わえなかった様子の感想も3名見られた。課題中の様子を見てみると、援助者のときに照れもあってか、相手に必要以上の力を入れて援助していたペアも見られ、援助者役割をいかに促すかについて課題が残った。

6年生も、2年生、4年生と同様、「気持ちよさ」を中心とした感想が多く見られたが、自らの身体の感覚や気持ちをさらに明確に意識している様子が窺えた。「だら～んのおきに気持ちいい」「すと～んの方が気持ちいい」「すと～んと肩を下ろすとき、ほっとした」など、課題の中でも、どのようなときに自分の心身の変化を感じたかをより明確に意識化できている様子が窺えた。しかし、

4年生と同様に「ちょっといたかった」という感想を書いた児童が1名見られ、リラックス感を味わうことが難しい児童も見られた。

2年生では「楽しい」「面白い」という感想が多かったが、4年生、6年生になると、「落ち着く」「安心」「あたたかい」「楽」「ほかほか」「疲れがとれた」など、安心感や落ち着きといった感覚をより意識している様子が窺え、リラクセーション体験の意味づけ方に学年の違いが見られた。井上(2016)のペア・リラクセーション実践時の感想においても、学年が上がるにつれ、表現のあり方が豊かになり、特に4年生や6年生になると、自己の体験の変化過程を明確に意識化するようになる過程が窺われたが、本実践でも同様の記述がみられた。

また、全学年を通して、肩の上げ下げ課題が簡単に短時間でできる実践であると感じられた内容の感想も見られ、リラクセーション体験は日頃の生活の中で少し工夫すれば体験できるものであることに気づいてもらえた様子が窺えた。本実践のような短時間で実践できるリラクセーション課題を心理教育的活動として行うことの意義が窺えよう。

表5 身体の状態や気分についての気づき(2年生)

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> • わたしはいつもイライラしてましたけどたいそうをしたらほっとしました。 • 楽しかったし、おわってみてからボカボカですごく気持ちよかったです、ほっとした気持ちになりました。 • さいしょは、どんなことをやるか、ドキドキしていました。やってみたらかるくなった、かたがすっかりかるくなってびっくりしました。 • たいそうをしたらほかほかあたたかかったです。 • ほかほかで、気持ちよかったです。これでおちついて、べんきょうができそうです。 • さいしょさむかったけどあったかくなっていい気分になりました。 • くびとかたがとてもいたかったけどなりました。 • たいそうをしておんせんのままあじきみたいですごくきもちよかったです。 • はじめてやったのでこんなきもちがいいのかわからなかったけれど今やってみてすごいきもちよかったです。 • からだがちょっとだけかるくなったけどふつうまでは、まだです。

表6 身体の状態や気分についての気づき（4年生）

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> • 体がかるくなってとてもうれしかった。おわたたあと「らくらく」になった。 • はじめる前はぼーっとしていたのにおわたたらすっきりしていたのでよかった。 • きもちが良くて、またしたいと言う気もちがしました。 • さいしょはイライラしていたけど体そうをしてイライラがなくなって頭がボーとしてきもちよかった。 • はじめる前はちょっとドキドキしていたけど、おわるとほっとしてあたたかかった。 • なんか、ふわふわのふとんになっているみたいで、とてもあたたかくてきもちよかった。この体そうをしてイライラしたときなどのときは、この体そうをしてリラックスしたいです。 • ほくはくものふとんにいたかんじがしました。 • 肩を上げているときは、はじめ体をのばしたときのようになって、おろしたら、ベッドに横になっている感じがしました。 • 体がきもちよくなって心は何も考えていないかんじがして、ねむっているかんじがしました。心も体もリラックスすることができました。 • 肩がすごくいたかった。

表7 身体の状態や気分についての気づき（6年生）

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> • すと～んのときにねむくなるかんじがして、だら～んのときに気持ちい感じがした。安心するような感じがした。 • かたを上げたり下げたりしていると、ほかほかになったような感じがした。 • ボーっとしている気分があつという間にすっきりして、頭のねむけがとれた。 • つかれがぜんぶおちてきもちよかった。とくに肩がとてもぼーっとしました。 • 日ごろのストレスや不安な感じがやっている時になくなって気持ち良い感じがしました。 • とてもねむくなり、とてもリラックスできました。最初は少しいらいらしていたけどもうぜんぜんそんな気持ちはしません。 • こんなにかんたんできもちいい体操はすごいと感じました。肩が軽くなった感じがした。すと～んの方がよかったです。 • すごく気持ちが良く、かたが楽になって頭がスッキリした。ストーンというときがすごくスカーとした。

(2) ペア・リラクゼーションを通しての気づきに関する記述

感想文の中で、ペア・リラクゼーション（2人組での課題）を通しての気づきについて述べられている主な文章を学年ごとに抜粋した（表 8, 9, 10）。

2年生は、援助をされることの気持ち良さを感じた内容の感想が多く見られたが、中には「やさしさ」を感じたという感想も複数見られ、相手の手の平から受ける援助の感覚から、相手のやさしさまで思いを馳せて感じとることができたようであった。

4年生も、2年生と同様に援助をされての気持ちよさと同時に援助の「やさしさ」を感じたという感想が見られた。同時に、「あたたかさ」や「守られている」という感覚を持つことができた児童も見られた。また、「ありがとう」という援助をしてくれたことへの感謝の気持ちを述べた感想も見られ、援助をされることの嬉しさや温かさを実感する機会になったようである。さらに、相手から自分の援助を褒めてもらえたり、動作者のときには自分の動作を褒めてもらえたりしたという旨の記述も見られ、援助者役割、動作者役割を通して相手の良さに気づき合う体験を持たたペアも見られたようである。

6年生も、多くの児童で援助をされての気持ち良さや相手への様々な気づきを得た様子が窺えた。2年生や4年生と同様に、援助をされての気持ちよさや嬉しさ、心地よさなどを述べた感想が多く見られたが、特に6年生の感想に特徴的であったのは、「援助すると相手の気持ちをとても考えることができた」「援助するとき、相手がどう感じているだろうと考えた」「相手が気持ちを分かってくれた」「相手が気持ちを分かってくれているような感じがした」など、肩の上げ下げ課題を通して、相手の気持ちの理解に言及した感想が見られた点である。6年生になると、援助者役割においては、相手の身体の動作だけではなく、相手の今の気持ちに思いを馳せながら援助をしようと努力していた様子が窺える。また、動作者役割においても、肩に触れている相手の援助の仕方から、「自分の気持ちを分かってもらった」という実感を持たたペアも見られたようである。

井上（2016）の実践では、ペア・リラクゼーションを通しての気づきについて自発的に感想を書いた児童は、全体の1割にも満たなかった。しかし、今回

は課題の遂行後にペアの相手と感想を言い合う時間を設け、さらに4年生及び6年生には、自由記述の欄にペアを組んで課題をしてみたの感想を求めたこともあり、ペア・リラクセーション体験について多くの記述がみられた。今回の実践のように、意識的に相手のことを考える機会を持つことを実践者が促すことに意味があると考えられる。すなわち、ペアの相手と感想を共有したり、質問紙への記入を通してペア・リラクセーションの体験を振り返る時間を持つことで、子どもたちにとってペアを組んだ相手を意識化し、相手と協力し合えた体験を振り返ることにより、ペアの相手の気持ちを想像したり、相手を理解しようとしたり、相手の優しさや温かさといったポジティブな側面を意識化する機会となったと考えられる。

表8 ペアリラクセーション（2人組での課題）についての気づき（2年生）

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> • ぼくは、ちょうどいいやさしさで、つかれがすごくとれました。たいそうがおもしろく感じました。 • 2人でたいそうをしたらなんかすごいほっとしました。 • 一人はふつうのせのびみたいだったけど二人でやったらきもちよくてすごく体がるくなって早くはしてるようになってはしるときにきもちいいぐらいです。 • 二人でくんだときに1人でくんだときよりも、すっきりして、きもちがだいぶかわったからよかった。またリラックスしたいときに時間をとらないまたしたいです。 • 心がこもったまさあじでした。 • 1人でやったときは、ふふうだったけど、2人でやったらおともだちがやさしくしてくれたから、きもちよかったしとちゅうでねそうになった。 • 2人より1人のほうがよかったけど2人のほうもきもちいいし、やってるときは、あいてがきもちいかなてきもちいいことをそうぞうしてもたのしかったです。

表9 ペアリラクセーション（2人組での課題）についての気づき（4年生）

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> • 相手がしてくれたときにすごくやさしくさわってくれたのですごくやさしい相手だな～とおもいました。 • あったかいようなやさしいような。落ちついた、守られているようなあったかい感じおもったかたがすっきりかなくなった。 • かたを上げた時に「あがっているよ」といってくれたときにうれしかったです。 • だら～んのときとかも、やさしくしてくれたので、よかった。マッサージうまかったねといってくれたのでうれしかった。 • 自分がえんじょしたときは相手がしぜんと動いて、気持ちよかった。 • ありがとうってかんじです。 • 援助されたら気持ちよさそうだった。援助されてもやっぱり気持ちよかった。 • 自分がされたときみたいに（相手が）きもちよかったと思う。

表10 ペアリラクセーション（2人組での課題）についての気づき（6年生）

記述内容
<ul style="list-style-type: none"> • 相手がサポートしてくれたので、うれしかったし、よりリラックスできた気がする。 • 2人組でリラックスするっていいなー。しかも友だちどうしで。気持ちよくていい気持ちです。楽しくできました。 • 相手が自分の動きに合わせてくれた気がします。一人でやったときに感じなかったほわほわした気持ちを二人でやったら感じることができました。 • 援助されて気持ちよくなったけど、自分が援助して感想を聞いた時、「気持ちよかった」といってくれて、もっと気持ちがよくなった。 • 自分がしてもらっている時の気持ちよさを相手も感じていると思うから、その気持ち良さを二人で共感できてよかった！ • 相手が気持ちを分かってくれているような感じがした。自分だけでやった時より、相手から援助された時の方がきもちよかったです。 • きもちいいといわれてうれしかった。相手が気持ちを分かってくれた。 • 援助すると相手のことをとても考えることができた。 • 援助するとき、相手がどう感じているだろうと考えながらやりました。

IV. 総合考察

本研究では、児童に肩の上げ下げ課題を実施し、ペア・リラクセーション課題に焦点を当て、ペアを組んだ相手とリラクセーション体験を共有する時間を導入し、課題実践を行った。その結果、援助をされて心地良い感じや援助者が自分の動きを待ってくれたと感じるといった被援助感を持った群の方が、身体の弛緩感・爽快感や動作への気づきがより体験されたことが示唆された。すなわち、動作者にとって、援助による心地よさを感じられることや自分の動きを待っていてくれると感じてもらえるような援助を受けることが、動作者の弛緩感・爽快感や動作への気づきといった肯定的な身体感覚を高めることが示唆された。大河原（2015）は、子どもの感情制御を「不快感情を安全に抱える力」であるとし、この感情制御を育むためには、負情動・身体感覚が（他者、特に大人に）承認されることにより安心・安全が得られることが必須であると述べている。例えば、子どもが自分の身体の「痛み」や「ぐずぐず」といった不快な感覚に共感されることを通して、不快が安全に包まれて、安心感を獲得することの重要性を論じている。本実践のようなペア・リラクセーション課題を通して、身体の弛緩感や爽快感といった快の感覚を体験し、それをペアの相手と共有するというプロセスは、大河原（2015）の言う、身体感覚を他者に共感されることに通じる体験と言えるのではないだろうか。さらに、大河原（2015）は、日本では子どもの負情動や身体感覚が否定されやすい傾向にあることを指摘している。したがって、本実践のように、子どもたちにとって自分の身体に意識を向ける機会を促し、そこで体験される身体感覚を相手と共有し、相手に理解される体験を促すことは、子どもの感情制御の育みという点から見ても重要な体験となりうるであろう。ただし、本研究では一回のみの実践であったため、このようなペアの相手との共有体験を継続的に促していくことが重要であると考えられる。

最後に今後の課題について検討する。本研究の質問紙における自由記述から、援助をされることの気持ちよさがあまり感じられず、「痛かった」「気持ちよさを感じられなかった」「あまりリラックスできなかった」と記述したものも見られた。したがって、今後さらに課題実践を工夫していく必要がある。その

一つの工夫としては、例えば相手の身体の触れ方について、力の強さや触れ方など様々なバリエーションで援助体験を促し、そこから相手に伝わるメッセージを考えるなどの援助を最初によく体験したうえで、ペア・リラクゼーションを実施するといった実践の工夫も必要であろう。また、本実践は1回のみでのペア・リラクゼーション実践であったため、継続的に実践を行うことで、児童のリラクゼーション体験や相手への理解のプロセスを捉えていくことが重要であると考えられる。

謝辞

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。

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.
- 井上久美子 (2016) : 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— 西南学院大学人間科学論集, 12 (1), 31-45.
- 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.
- 大河原美 (2015) : 子どもの感情コントロールと心理臨床 日本評論社.
- 小澤栄治 (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), 25-34.
- 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.
- 山中寛 (2000) : ペア・リラクゼーションによるストレスマネジメント教育の効果 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, 60-65.