

学級での継続的フォーカシング実践の効果の検討¹

——感情認識力と創造性の側面から——

日本女子体育大学 酒井久実代

**A study of the effect continuous Focusing practice in the classroom:
The change of Awareness of different kinds of feeling and Creativity**

Kumiyo Sakai (Japan Women's College of Physical Education)

The purpose of the present study was to examine the effect of continuous Focusing practice in school on Awareness of different kinds of feeling and creativity, as measured by a performance test, feedback cards, and the S-A creativity test ver.P. Using “Weather of Mind”, Focusing techniques were implemented with 38 elementary school children. The performance test score of Awareness of different kinds of feeling was significantly increased and the feedback from the children suggested greater awareness of changed feeling. The increase in score on the S-A creativity test in the experimental group was bigger than that in the control group ($N=28$). These results suggest continuous Focusing practice in class is effective. Problems in measurement of Awareness of different kinds of feeling and creativity were discussed.

Key words : Awareness of different kinds of feeling, creativity, Focusing practice in school, “weather of mind”

問題

子どもに見られる様々な精神的不適応に共通する要素の一つとして、“自己の感情状態の内省とその表現の欠如”が考えられる。たとえば大石(1999)は“‘心で悩む’ことを苦手としており、悩みを相談するという形ではなく、漠然とした体の不調を訴える形で保健室を訪れる子どもたちが多いことと、ある対象に対する不快感を‘むかつく’の一言で済ませてしまう子どもたちや、自分のいらだちを言葉で表現できず瞬間的に‘きれる’

子どもたちが出現してきたことは水面下でつながっている”という。このような子どもたちの特徴は大学への適応に問題を抱える大学生にも少なからず見られるものである。大河原(1995)は子どもに起こりやすい心身症を数多くあげる中で、“自分の感情に気づかず、言語として表現できないために、自分でも意識できないでいる自分の感情をかわりに身体症状が表現している”と説明している。子どもの場合、その身体症状によって不登校になることも多く問題が複雑になりやすいという。また、非行臨床の領域で“重大少年事件の実証的研究”に関わる中で、“事件を犯した少年たちは‘感情を感じない’‘自分の気持ちもわからない’”という特徴があった”ことに注目している(大河原, 2002)。木村(2001)も“児童は学校生活を含む日常生活において、自分の内面に意

¹ 本論文は札幌市小学校教諭の小野啓子さんが提出した北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻の修士論文のデータをもとに作成しました。筆者は指導教官として研究指導を担当しました。貴重なデータを使わせていただいたことに深く感謝致します。

識を向けるという体験がほとんどなく、自分の情動に関心をもたず、注意を払おうとしなかった”ため、“自分の中で起きる様々な問題や感情に振り回され、ストレス反応が生じている”という。このような心理的問題に共通して見られる“自己の感情状態の内省とその表現の欠如”は、不登校や非行に陥る一部の子どもだけがもっているのではなく、日々の学校生活に強いストレスを感じている多くの子どもたちにも広がっているのではないだろうか。

山中（2000）はこのような状況を背景に“ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育”であるストレスマネジメント教育の導入を進めている。その教育内容は、(a) ストレス概念を知る、(b) 自分のストレスに気づく、(c) ストレス対処法を習得する、(d) ストレス対処法を活用するの4段階で構成されている（山中、2002）。習得すべきストレス対処法として、呼吸法、漸進性筋弛緩法、自律訓練法などがあるが、動作法（成瀬、2000他）をもとに開発されたペア・リラクセーションもその一つである。このプログラムはペアで交互にトレーナーとトレーニーの役割を取り、肩のリラクセーションに取り組むところに特徴ある。日本の子どもたちにストレスをもたらす主要な原因は友人関係であることが文部科学省の調査などでも報告されていることから、対人関係に関する直接的体験を促進するような働きかけ（山中、2002、2003）として導入されている。これらの対処法はストレスによる身体の緊張を低減させ、ストレス反応を緩和させることを主な目的としているが、それに加えて“自分のストレスに気づく”ための技法も工夫される必要があると思われる。

酒井（2003）はその一つとしてフォーカシング（Focusing: Gendlin, 1981）の有効性を指摘している。フォーカシングとは、自分の中にある実感（フェルトセンス：felt sense）に注意を向けて、それを適切な言葉やイメージに置き換えることで、新しい気づきや身体的な開放、前向きの変化をもたらす方法で、心理療法の効果研究から生まれた

技法である。通常はカウンセラーとクライアントが対話を行うのと同様に、フォーカシングをするフォーカサーとその相手となるリスナー（またはガイド）が1対1で行うものであるが、学校でクラス集団に対して行うときには、それに適した実施方法が考えられている。フォーカシングを取り入れることは自分のストレスへの気づきを深めると同時に、そのような気づきによって心身の緊張をほぐす効果もあるため、ストレスマネジメント教育の技法として有用だと思われる。

フォーカシングはストレスマネジメント教育が提唱される以前から、カウンセリングに関心をもつ一部の教師によって学校教育の中で実践され、その効果が報告されてきた。クラス集団に対して実施する場合は、フォーカシングの最初のステップである“クリアリング・ア・スペース”をもとにした方法が多く使われている。“クリアリング・ア・スペース”とは、そのときの自分の中の実感に基づいて、気がかりなこと・心配なことなどを一つ一つ心の外に出し、心の中に空間を作り出すという方法である。伊藤・村山（1993）はこの“クリアリング・ア・スペース”をもとに、“ピクス法フォーカシング”を開発・実践し、子どもたちの感想からその効果を“心身の快適感”、“自己理解”、“方法の有効性”、“感じの感得”の4つにまとめている。筒井・菊池（1994）は小学生に“クリアリング・ア・スペース”を適用したところ、自己への気づきやスッキリ感などのフォーカシング効果を得ていること、またさらにステップを先に進める児童もいることを報告している。村山・山中（1999）は同じく“クリアリング・ア・スペース”をもとにした“こころの整理”の実践方法をていねいに紹介し、その効果を“気がかりなことと距離をとることにより、その感情に振り回されることが少ない”、“こころの中にゆとりができ、物事により良く対処できるエネルギーが出てきている”とまとめている。木村（2001）は“クリアリング・ア・スペース”の一種として“箱イメージ書き込み法”を実践し、それがうまくできる児童はフォーカシングの次のステップに

も進むことができるものが多いことを見出している。ただし、学級担任がフォーカシングの技法を応用して面接を行う場合には、担任が評価者でもあるために緊張してしまう児童がいることや、教師の技法の習熟程度が大切な条件となることが考察されている。また、身体の感じ、いわゆる自分の中にある実感がつかめない児童にはフォーカシングは難しいものになるので、どのようにしたら、有効に適用することができるかを検討する必要があるとしている。木村（2001）の指摘は重要ではあるが、“クリアリング・ア・スペース”も、次に触れる“こころの天気”も、自分の中にある実感がはっきりとつかめなくても、その子どもなりに心の中を整理したり、こころを天気で表すことは可能である。実感をつかめる場合はその体験がより深まり新たな気づきも得られるが、実感に基づかず頭で考えていることを整理したり、天気で表すことでも自己理解は促進されるので適用することには十分意味があると思われる。フォーカシングは成功か不成功かにはとらわれずに体験することが大切である。体験の積み重ねにより、実感をつかめるようにもなっていくので、その有効性を高めるためには継続的に実施することが必要である。

“こころの天気”（土江，2003，2005，2008）は、その時の自分の中の実感を天気で表すとどうなるか自分に問いかけ、クレヨンなどを使って描く方法である。伊達山は小学2年生に対して1年間、継続的に実施したところ、“悩みの訴え・学級のトラブルの減少”，“集中力と表現力の高まり”，“作文への抵抗の減少”などの変化があったと報告している（笹田・天羽・村山・土江・伊達山，2003）。酒井・小野（2004）は同様に小学2年生に継続的に実施した結果、女子の攻撃性のうち“敵意”が有意に低下したと報告している。“こころの天気”は小学校の低学年でも容易に実施できるもので、クレヨンで描く楽しさもあり、子どもにとって受け入れやすい方法だと思われる。これらの実践の効果についての報告は、主に子どもたちの感想をまとめたものが多く、数量的・実

証的な検討は少ない。井尾・矢島（2008）はフォーカシングをストレスマネジメント教育として位置づけ、ストレスについての心理教育を行った上で実践し、ストレス反応得点が有意に低下したことを報告している。今後さらにフォーカシングを学校教育の中に広め、定着させていくためには、このような実証的な研究を積み重ねていくことも必要だと思われる。本研究はそのような試みの一つであり、フォーカシングによる効果を、感情認識力（Awareness of different kinds of feeling）と創造性（creativity）の観点から実証的に検討していきたい。

感情認識力とは“感じていることに注意を向け言語化し表現することにより、気持ちの変化やその多様性と意味に気づき、自己の状態を認識する能力”である（酒井，印刷中；酒井・天羽，2009）。類似の概念にEmotional Awareness（Bajgar, Ciarrochi, Lane, & Deane, 2005; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker, & Zeitlin, 1990; Lane, Reiman, Axelrod, Yun, Holmes, & Schwartz, 1998; Lane & Schwartz, 1987）や情動認識力（酒井，2000a, 2000b, 2006, 2007他）がある。これらの概念は情動あるいは感情を分化して認識する能力を指している。それに対して感情認識力の対象は、情動あるいは感情だけでなく、それらを生じさせる状況全体と自分にとっての意味を含めた自己の認識を含んでいる。すなわち、感情認識力の対象はフォーカシングにおける自分の中の実感、いわゆるフェルトセンスである。フェルトセンスには多くの場合、“状況”，“からだの感じ”，“情緒性”，“イメージ性あるいは象徴性”が含まれている（Gendlin, 1973）。感情認識力はフェルトセンスを認識する能力であり、フォーカシングの実践を積み重ねることで高められる能力である。本研究ではこの感情認識力をパフォーマンス・テストと子どもから得られた自由記述から捉え、フォーカシングの効果検討のための一指標とする。

もう一つの変数は創造性である。創造性は“ある目的達成または新しい場面の問題解決に適したアイデアや新しいイメージを生み出しあるいは社

会的・文化的にまたは個人的に新しい価値あるものを作り出す能力およびそれを基礎づける人格特性”である（恩田，1982）。創造性の中には“未分化な全体的把握”，“想像力を使う”，“イメージ化する”，“拡散的思考”，“ポジティブな感情状態”（恩田，1982）という要素があるとされているが，フォーカシングのプロセスの中にも，“未分化な全体的把握”，“想像力を使う”，“イメージ化する”といった要素は含まれており，共通する部分があると思われる。Gendlin, Beebe, Cassens, Klein, & Oberlander（1968）は創造性は“すでに持っている概念や解釈を放すこと”であるとし，そのためにはフォーカシング能力が必要であるとしている。フォーカシング能力は“人がその状況あるいは問題がすでに持っている定義，構成概念，解釈を超えたいと思う”ときに必要とされる能力であるという。Gendlin et al.（1968）では，フォーカシングができたかどうかの自己評定と隠し絵テスト（Hidden Figures Test）で測定された創造性との間に関連があることが示されている。この両者の関連性を実証的に検討しようとした試みは数少ない（たとえば釘崎，1981）。そこで本研究では創造性を恩田（1976）によるS-A創造性検査により測定し，フォーカシング体験を積み重ねることにより，この能力が高まるかを検討していきたい。

方法

調査対象者

札幌市内小学2年生1クラスの児童38名（男女各19名）で，統制群として他のクラスの児童28名（男女各14名）に創造性検査のみを実施した。

手続き

“こころの天気”を道徳の時間などを利用して，週に2，3回継続して実施した。実施期間は2003年11月から2004年3月までであった。感情認識力を測定するためのパフォーマンス・テストは2003年11月と2004年2月に，“こころの天気”の感想

を記述する“振り返りカード”は8回目の実施後2003年12月に，創造性検査は2003年12月と2004年3月に，クラス集団で実施した。統制群として他のクラスの子どもたちに創造性検査だけを同時期に実施した。“振り返りカード”は感情認識力の変化を探るために利用した。

テスト内容

感情認識力パフォーマンス・テスト “今，あなたの心の中にはどんな気持ちがありますか？思い浮かんだものを書き出してください”という教示を与え，書き出してもらった。記述された気持ちを表す言葉の数を数え，得点とした。同じ言葉が2回以上出てきたときは合わせて1点とした。多くの気持ちを表す言葉が書けた場合は得点が高くなった。感情認識力は感じていることを言語化しその多様な側面を認識する能力なので，多くの気持ちを言語化できた場合は感情認識力が高いと考えられた。

創造性検査 恩田（1976）のS-A創造性検査P版を使用した。着眼力テスト，発想力テスト，構成力テスト各2題から構成されている。着眼力テストはある特定の意味のない不完全図形を提示し，それらを意味のある図形に仕上げることを要求するテストである。発想力テストは輪郭が完全に描かれていないある特定のおもちゃの絵を提示し，これをできるだけ変わったものに改良することを要求するテストである。構成力テストはある特定の非常に変わった，しかし具体的な状況と目的が与えられ，その解決を与えることを要求するテストである。いずれも絵による回答を求め，1つの絵から思考の速さ，広さ，独自さ，深さの4つの思考特性を導き出した。思考の速さはどの程度速く考えられるか，思考の広さはどの程度広い視野で考えられるか，思考の独自さはどの程度人と違う考え方ができるか，思考の深さはどの程度物事を具体的に考えられるかであった。6問の合計得点を個人得点とした。

結果

データ分析において性差を統計的に検討したが、有意差は見られなかったため、合わせた分析結果を示す。

感情認識力

1回目と2回目に記述された反応語をポジティブな反応語とネガティブな反応語に分けて整理した (Table 1, 2 参照)。1回目よりも2回目の方が記述された語彙数は多く、特にポジティブな反応語で顕著であった。反応数も1回目よりも2回目の方が多かった。1回目と2回目の個人得点の

Table 1
ポジティブな感情語の記述された頻度

	1回目	2回目
嬉しい	2	22
楽しい	5	33
がんばる	2	1
～したい	2	1
おもしろい	0	9
気持ちいい	0	3
いい気分	0	2
幸せ	0	2
わくわく	0	1
語彙数	4	9
反応数	11	74

Table 3
感情認識力と創造性の1回目と2回目の比較

	感情認識力	思考の速さ	思考の広さ	思考の独自さ	思考の深さ
実験群					
1回目平均値	1.85	26.47	15.39	7.84	9.37
標準偏差	1.35	9.01	4.17	4.84	4.51
2回目平均値	5.04	34.63	20.66	11.89	15.24
標準偏差	2.26	8.91	3.82	4.79	4.21
総数	27	38	38	38	38
統制群					
1回目平均値	—	23.21	14.86	4.54	9.18
標準偏差	—	6.98	4.02	5.07	4.48
2回目平均値	—	26.96	16.07	7.07	7.96
標準偏差	—	10.87	5.03	7.52	3.67
総数	—	28	28	28	28
<i>t</i> 値	—	2.41	4.32	1.43	7.08
有意水準	—	<i>p</i> <.05	<i>p</i> <.01	<i>n.s.</i>	<i>p</i> <.01

平均値と標準偏差をTable 3に示した。対応のある*t*検定の結果、1回目よりも2回目の方が1%水準で有意に高くなっていた ($t(26)=-7.58, p<.01$)。

“振り返りカード”の記述を整理したものをTable 4に示した。38名中25名が“楽しい”, “すっきりする”, “良い気持ちになる”, “晴れてくる”といったポジティブな気持ちへの変化を記述していた。

創造性

“こころの天気”を継続的に実施した実験群と実施していない統制群の創造性検査の個人得点の

Table 2
ネガティブな感情語の記述された頻度

	1回目	2回目
悔しい	16	11
疲れた	1	0
嫌だ	3	17
寂しい	11	17
悲しい	1	9
かわいそう	3	0
恥ずかしい	1	0
むかつく	0	8
～したくない	0	2
不安	0	10
つままない	0	1
めんどくさい	0	2
語彙数	7	9
反応数	36	77

Table 4
“ふり振り返りカード”の反応
(8回目の“こころの天気”を描いた後の感想)

	男子	女子	合計
楽しい・すっきりする・いい気持ちになる・晴れてくる	16	9	25
描く前と後では気持ちが変わった	3	2	5
素直に描けた	1	1	2
自分の心がみえるような感じがした	2	0	2
あまりわからない	0	2	2
描いた後イヤな気持ちになる・緊張する	1	1	2
その他	1	3	4

N = 38 (複数回答あり)

平均値と標準偏差をTable 3に示した。2回目の得点から1回目の得点を引いた値を両群で比較したところ，“思考の広さ”，“思考の深さ”は1%水準で有意差が見られた ($t(64)=4.32, p<.01$; $t(64)=7.08, p<.01$)。“思考の速さ”は5%水準で有意差が見られた ($t(64)=2.41, p<.05$)。“思考の独自さ”は有意差が見られなかった ($t(64)=1.43, n.s.$)。創造性検査の“思考の広さ”，“思考の深さ”，“思考の速さ”の変化得点は，統制群に比べ実験群の方が有意に大きいことが示された。

考察

本研究ではフォーカシングによる効果を実証的に検討するために，感情認識力と創造性を測定した。感情認識力のパフォーマンス・テストの結果から，フォーカシングの継続的な実施により感情認識力が高まったことが示された。“こころの天気”を描くという課題を継続して行うことが，“感じていることに注意を向け表現する”ことを促進させ，感情認識力の高まりにつながったと考えられる。“振り返りカード”の記述をみると，ポジティブな気持ちへの変化を表す反応が多かった。具体的には“描く前はすぐドキドキするけど，描き終わったらすっきりする”，“描き終わった後，なんで嫌だったかわからなくなる”，“描く前はあまり気持ちよくありません。描いた後はカードの絵がくもりや雨でも晴れな気分”などの反応であった。これらはポジティブな気持ちへの変化の気づきを示しているが，逆にネガティブな気持ちの気づきも見られた。“僕はいつも怒った顔を全然出していない。‘こころの天気’をして怒っているのがいっぱいあった。やっぱり僕には‘こころの天気’は必要です”という反応である。この反応には怒りの感情が表には出していないが自分の中にはあり，それを“こころの天気”で表現することができたこと，そして表現することは自分にとって必要なことだという気づきが見られる。この反応も感情認識力の高まりを示唆していると思われる。本研究では感情認識力を“自己の気持ちの記述”という形式で測定した。これ

は感情認識力の構成要素のうち，“感じていることに注意を向け言語化し表現する”ことに対応していると考えられる。また，“振り返りカード”の記述には“気持ちの変化やその多様性と意味に気づき，自己の状態を認識する能力”を示唆する反応が示されていた。2つの指標から，フォーカシングの継続的实施により感情認識力が高められることが示されたが，今後は感情認識力を測定する自己報告式テストを作成し，この関連性を確かめる必要があると思われる。

創造性については統制群を設けて，継続的フォーカシング実践の効果を検討した。その結果，統制群における創造性の高まりよりも，実験群におけるそれの方が有意に大きいことが示された。これはフォーカシング実践の効果を示唆していると思われる。異なるクラスでの比較のため，その他の条件を統制できていないこと，両群の人数が少ないことなどの難点はあるものの，この結果はフォーカシングと創造性の間の概念的関連性と先行研究の結果を支持するものであったと言えよう。フォーカシングのプロセスと創造性プロセスには共通する面があるので，フォーカシングを継続的に実施することにより，創造性プロセスも促進されやすくなったと考えられる。また，創造性は肯定的な感情によって促進されることが先行研究により示されている (Estrada, Isen, & Young, 1994; Isen & Daubman, 1984; Isen, Daubman, & Nowicki, 1987; Isen, Johnson, Mertz, & Robinson, 1985)。フォーカシングの実施により肯定的感情の変化が生じ，それが創造性を促進させたとも考えられる。ただ，本研究で測定した創造性はフォーカシングによる創造性とは異なる面があるという見方もある。青木・赤井 (1999) は“フォーカシング・プロセスにおける‘創造’とは，芸術家の創造，知的な創造とは異なり，個人内での自己の変化や新たな自分の発見という創造の過程”であり，“単に自己の新しい側面を見出すというよりも，より深いレベルから捉えなおした‘個人の新たな位置づけ’”であるという。S-A創造性検査で測定した創造性は“創造的な思考特性”であるが，フォーカシン

グ・プロセスにおける創造性には異なる要素も含まれている可能性がある。両者の関連性については今後さらに検討する必要があると思われる。

引用文献

- 青木多寿子・赤井浩子 (1999). フォーカシングの推進における創造について 岡山大学教育学部研究集録, **110**, 93-98.
- (Aoki, T., & Akai, H. (1999). Creative change which appear in carrying forward of Focusing. *Bulletin of Faculty School of Education, Okayama University*, **110**, 93-98.)
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *The British Journal of Developmental Psychology*, **23**, 569-586.
- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, **18**, 285-299.
- Gendlin, E. T., Beebe, III, J., Cassens, J., Klein, M. & Oberlander, M. (1968). Focusing ability in psychotherapy, personality, and creativity. *Research in Psychotherapy VIII*, 217-241.
- Gendlin, E. T. (1973). *Experiential psychotherapy in current psychotherapies*. F.P.Peacock.
- (ジェンドリン, E. T. 池見 陽 (1999). 体験過程療法 池見 陽・村瀬孝雄 (訳) セラピープロセスの小さな一歩 フォーカシングからの人間理解 金剛出版 pp.75-138.)
- Gendlin, E.T. (1981). *Focusing. Second edition*. New York: Bantam Books.
- (ジェンドリン, E. T. 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)
- 井尾香理・矢島潤平 (2008). フォーカシングによるストレスマネジメント教育の効果——ストレス反応とコーピングの変化から—— 別府大学臨床心理研究, **4**, 61-68.
- (Io, K., & Yajima, J. (2008). Effect of stress management education by focusing: From the change of stress-response and stress-coping. *Beppu University Journal of Clinical Psychology*, **4**, 61-68.)
- Isen, A. M., & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, **47**, 1206-1217.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 1122-1131.
- Isen, A. M., Johnson, M. M., Mertz, E., & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, **48**, 1413-1426.
- 伊藤義美・村山佳子 (1993). フォーカシングの小学生への実践的適用の検討 名古屋大学教養部紀要, **37**, 109-124.
- (Itoh, Y., & Murayama, Y. (1993). How to teach clearing a space of focusing to elementary school children. *Research Bulletin: Series B, Natural Sciences and Psychology*, **37**, 109-124.)
- 木村 貴 (2001). 小学校4年生における“箱イメージ書き込み法”とフォーカシングの適用について 教育実践研究 (信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要), **2**, 23-32.
- (Kimura, T. (2001). The utilization of “The Way of Writing Images in the Boxes” and Focusing for fourth grade students. *Studies on Educational Practices*, **2**, 23-32.)
- 釘崎裕子 (1981). フォーカシングの研究——Focusing Abilityと創造能力との関連について——九州大学教育学部卒業論文 (未公刊). (Kugisaki, Y.)
- Lane, R., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A. & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-develop-

- mental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, **55**, 124-134.
- Lane, R. D., Reiman, E. M., Axelrod, B., Yun, L., Holmes, A., & Schwartz, G. E. (1998). Neural correlates of levels of emotional awareness: Evidence of an interaction between emotion and attention in the anterior cingulate cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **10**, 525-535.
- Lane, R., & Schwartz, G. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, **144**, 133-143.
- 村山正治・山中京子 (1999). 小学校における“こころの整理”を用いた学級づくり 村山正治 (編) 現代のエスプリ 382 フォーカシング 至文堂 pp.139-148.
(Murayama, S., & Yamanaka, K.)
- 成瀬悟策 (2000). 臨床動作法の理論 日本臨床動作法学会 (編著) 臨床動作法の基礎と展開 pp.125-136.
(Naruse, G.)
- 大石英史 (1999). フォーカシングによる身体症状のサポート 村山正治 (編) 現代のエスプリ 382 フォーカシング 至文堂 pp.113-121.
(Oishi, E.)
- 大河原美以 (1995). 子どもの心身症と家族関係 こころの科学, **62**, 60-64.
(Ohkawara, M.)
- 大河原美以 (2002). 臨床心理学の立場から——子どもの感情の発達という視点—— こころの科学, **102**, 41-47.
(Ohkawara, M.)
- 恩田 彰 (1976). S-A創造性検査P版手引き 東京心理 (Onda, A. (1976) *Manual for S-A creativity test version P*. Tokyo: Tokyo Psychology.)
- 恩田 彰 (1982). 創造性の発達 詫摩武俊・飯島 婦佐子 (編) 発達心理学の展開 新曜社 pp.172-186.
(Onda, A.)
- 酒井久実代 (2000a). 情動認識力, 語彙力, エモーション・インテリジェンスの構成要素間の関連性の検討 性格心理学研究, **8**, 79-88.
(Sakai, K. (2000a). A study of the relationship among self-awareness of emotions, vocabulary, and some components of emotional intelligence. *The Japanese Journal of Personality*, **8**, 79-88.)
- 酒井久実代 (2000b). 情動認識力とエモーション・インテリジェンス, アレキシサイミアとの関連性の検討 感情心理学研究, **6**, 57-69.
(Sakai, K. (2000b). A study of the relationship among self-awareness of emotions, emotional intelligence, and alexithymia. *The Japanese Journal of Research on Emotions*, **6**, 57-69.)
- 酒井久実代 (2003). ストレスマネジメント教育におけるフォーカシングの可能性 学校臨床心理学研究, **1**, 67-80.
(Sakai, K. (2003). The possibility of focusing in stress management in education. *Research Journal of Clinical Psychology and School Education*, **1**, 67-80.)
- 酒井久実代 (2006). 情動認識力とストレス対処行動, ストレス反応との関連性について 日本女子体育大学紀要, **36**, 63-68.
(Sakai, K. (2006). A study of the relationship among self-awareness of emotions, coping, and stress responses. *The Annual Report of Japan Women's College of Physical Education*, **36**, 63-68.)
- 酒井久実代 (2007). 情動認識力が他者認識力に与える影響 日本女子体育大学紀要, **37**, 1-8.
(Sakai, K. (2007). Effects of self-awareness of emotions on awareness of others. *The Annual Report of Japan Women's College of Physical Education*, **37**, 1-8.)
- 酒井久実代 (印刷中). 感情認識力尺度の作成 日本感情心理学会第17回大会発表論文集 (Sakai, K. (in press). Development of different kinds of feeling scale. *17th Annual Meeting of the Japan Society for Research on Emotion*)

- 酒井久実代・天羽和子 (2009). 感情認識力尺度の作成——基準群との比較による項目選択の修正—— 日本人間性心理学会第28回大会発表論文集, 205.
(Sakai, K., & Amaha, K. (2009). Development of Awareness of different kinds of feeling scale: The revision by criterion for item selection. 28th Annual Meeting of the Japanese Association for Humanistic Psychology, 205.)
- 酒井久実代・小野啓子 (2004). ストレスマネジメント教育としてのフォーカシング——“心の天気”によるストレス反応低減効果—— 日本ストレスマネジメント学会第3回大会発表抄録集, 58.
(Sakai, K., & Ono, K. (2004). Focusing for stress management education. 3th Annual meeting of the Japan Society of Stress Management)
- 笹田晃子・天羽和子・村山佳子・土江正司・伊達山裕子 (2003). 学校で活かすフォーカシング 自主企画 (2) 日本人間性心理学会第22回大会発表論文集, 48-49.
(Sasada, A., Amaha, K., Murayama, Y., Tsuchie, S., & Dateyama, Y.)
- 土江正司 (2003). 子どもが生きるカウンセリング技法 (20) フォーカシング——“感じ”の表現とところの天気—— 児童心理, 57, 159-171.
(Tsuchie, S.)
- 土江正司 (2005). 心の天気——体験過程の象徴化—— 伊藤義美 (編著) フォーカシングの展開 ナカニシヤ出版 pp.63-73.
(Tsuchie, S.)
- 土江正司 (2008). ところの天気を感じてごらん 子どもと親と先生に贈るフォーカシングと“甘え”の本 コスモス・ライブラリー
(Tsuchie, S.)
- 筒井健雄・菊池洋一郎 (1994). フォーカシングを効果的に取り入れた生徒指導の工夫と改善について 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 2, 1-15.
(Tsutsui, T., & Kikuchi, Y.)
- 山中 寛 (2000). 子どものためのストレスマネジメント教育 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 pp.15-28.
(Yamanaka, H.)
- 山中 寛 (2002). ストレスマネジメント教育 臨床心理学, 2, 263-265.
(Yamanaka, H. (2002). Stress management education. *Japanese Journal of Clinical Psychology*, 2, 263-265.)
- 山中 寛 (2003). 学校を中心としたストレスマネジメント教育の展開 ストレスマネジメント研究, 1, 9-14.
(Yamanaka, H. (2003). The evolution of stress management education focused on schools in Japan. *Stress Management Research*, 1, 9-14.)

—— 2009.10.5 受稿, 2009.12.17 受理 ——