

# 教育相談におけるプレイセラピーと遊ぶこと

清 水 め ぐ み

要旨：日本において戦後から徐々に広がり浸透していった教育相談でのプレイセラピーの実践が、ある特定の心理療法の理論に基づいたプレイセラピーを踏襲したものではないことから、教育相談におけるプレイセラピーでは、心理療法の理論に基づいた実践において前提とされるプレイセラピーの設定の、特に部屋や玩具といった物理的な点において、設えることが不可能であり、時に心理療法の理論に基づく方法では不適切される玩具などを用いることがある。しかし、そこにおいて展開するプレイセラピーは、意義のあるものであると考えられ、道具立ては二義的であり、遊ぶことこそがセラピーを機能させているといえる。そこで、本稿では、プレイセラピーの本質であるとなしうる「遊ぶこと」とは何であるかについて検討した。プレイセラピーにおいて遊びはセラピーの道具であるとみなされる反面、遊ぶこと自体がセラピーの目標とされることから、遊び・遊ぶことについて論じ、ウィニコットの遊ぶこと playing、タゴールの詩、遊という文字の起源にさかのぼって考察した。語源から遊ぶことは死者と関わることであることが示され、遊ぶことのこの性質は、プレイセラピーの基盤を成しているとの可能性が示された。

キーワード：遊ぶこと、プレイセラピー、教育相談 (playing, playtherapy, educational consultation)

## I. はじめに

子どもの外的不適応などに心理学的な関わりがなんらかの役に立つという感触や考え方はいつ頃から明らかになってきたのだろう。欧州では、フロイト Freud によるハンス少年の事例を嚆矢として、それに続く、クライン Klein, M. やアンナ・フロイト Freud, A. らの実践と理論はこんにちに至るまで子どもの心理療法の実践に大きな影響を与えている。米国からはロジャーズ Rogers の来談者中心療法の流れを汲むアクスライン Axline の実践が本邦にも早々に紹介され<sup>1)</sup>、当時少しずつ行われていたらしい子どもの心理療法の普及の基盤となっていた。

本邦においては、戦後、教育や子どもの育成に関する考え方はそれ以前の在り方から大きく転換し、いわゆる教育相談が徐々に普及していった。教育相談は学校内に留まらず教育委員会によって学校の内外に組織されていったようであるが、戦後まもない時期の教育相談の紹介<sup>2)</sup>をみると知的な問題を多く扱い、心理検査を行うことを専らとしていたことがうかがえる。その後、1960年代の教育相談では、ロジャーズをはじめとした心理療法の理論が導入されている<sup>3)</sup>ことがわかる。教育相談は、教育と、相談活動の流れとして導入された心理療法とのほごまにある活動領域で、どちらか一方の立場や見方に限らず、双方が交差し混交する領域であるともいえよう。1960年代の教育相談機関での相談は、子どもの心理療法が提供されたさきがけであり、その後の本邦

におけるプレイセラピーに大きな影響を与えた営為であると考えられる。

年月の経過とともに子どもの心理療法も広まり、現在では、教育相談に限らず、さまざまな機関で子どもの心理療法が、主としてプレイセラピーとして、行われるようになっていく。プレイセラピーを中心とした子どもの心理療法についての書籍の出版をさかのぼって探してみると、1970年代までは、クライン、アンナ・フロイト、アクスラインといった上記の心理臨床家らによるものの邦訳がその中心を占めているが、その後50年を経た現在では、年に何冊もの関連書籍がさまざまな心理療法の学派に基づいて、また折衷派も含めて学派を問わずに、出版され、数多の事例研究が上梓されている。また、1990年代に始まった臨床心理士養成大学院での訓練においてもプレイセラピーは大きな位置を占めており、大学院生が心理療法の実習として、子どもの心理療法つまりプレイセラピーを担当することも多くなった。これは、初学者の「遊ぶこと」を通じた、非言語的な関わりの力を涵養するものでもあるが、反面、事前の準備として書籍を読むことが前提となり、それを通じた営為としてのプレイセラピーはまさに「教科書的」なものになってしまうおそれをはらむようになった。初学者である大学院生が、心理療法そのものに取り組む前の準備として書籍や論文にあたり、理論や方法を学べることは勉強をする上では好ましいことであるにはちがいないだろう。特に、プレイセラピーについては、プレイルームの設営や玩具などの道具立てが、教科書をマニュアル的に踏襲して整えられやすい。しかし、心理療法の実践は、すでにある理論や方法をなぞるだけでは成立しにくいのではないだろうか。何より、プレイセラピーにおいては、心理療法であることと同じくらい、またはそれよりもさらに、ウィニコット Winnicott のいう意味での遊ぶこと<sup>4)</sup>が重視される。

本論では、まず教育相談におけるプレイセラピーについて、さらに、教科書的なプレイセラピーの設えをそこで使用に供される道具立てである玩具を中心に概観し、その後、教育と心理療法が混じり合ういわば教科書的な心理療法ではないものとして行われるものとして教育相談でのプレイセラピーの事例を挙げ、その意義について検討する。これらを通じて「遊ぶこと」について再考したい。

## II. 教育相談とプレイセラピー

「教育相談」ということは、「教育」と「相談」の合わさった語であり、教育における相談活動であることを用意に想像させる。しかし、そもそも教育相談とは何であろうか。文部科学省の中学校学習指導要領解説を参照すると「教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである」<sup>5)</sup>とされ、その際の留意すべき点として、「全教師による協力的な取組により、全生徒を対象とし、すべての生徒の能力、適性等を最大限に発揮できるように努めること。また、相談の内容等に応じて、専門家や関係機関等との連携を積極的に進めること」<sup>6)</sup>が挙げられている。ここでは、その文書の性質上から、

教育相談は教師が行うものとして説明され、その上で専門家や関係機関との連携が求められている。これを受けて2年後に作成された「生徒指導提要」では「教育相談は、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものであり、決して特定の教員だけが行う性質のものではなく、相談室だけで行われるものでもありません。これら教育相談の目的を実現するためには、発達心理学や認知心理学、学校心理学などの理論と実践に学ぶことも大切です。また、学校は教育相談の実施に際して、計画的、組織的に情報提供や案内、説明を行い、実践することが必要となります」<sup>7)</sup>とされており、特定の教員や相談室だけで行われるものではないことが明記されている。これらに先んじて平成19年に教育相談等に関する調査研究協力者会議によって「児童生徒の教育相談の充実について一生き生きとした子どもを育てる相談体制づくりー(報告)」が行われており、そこで「学校における教育相談体制の充実について」「スクールカウンセラーの活用について」「学校を支援する体制の充実について」が述べられている<sup>8)</sup>。実際、1990年代に始まったスクールカウンセラー活用事業は、学校における教育相談に、臨床心理士ら心理学を専門とする者による心理学的援助の必要性に基づくものであったのであり、現在確認される書面に述べられていることは従来行われてきた活動を後から説明するものであろう。

しかし、学校教育場面そのものとは別に各自治体の教育委員会によって教育相談センター（教育研究所、教育相談室など）が設置されているのは冒頭に述べたとおりである。例えば、東京都は教育委員会の一組織として東京都教育相談センターを設置し「幼児から高校生相当年齢までの方の友人関係、いじめ、家族関係、学校生活、不登校の悩みや不安等、子供の性格や行動、しつけ、発達障害、自傷行為、家庭内暴力、不登校等、高校への進級・進路などに関する相談を、原則、都内在住・在籍の幼児から高校生相当の年齢までの方、その保護者・親族及び教職員から受け付けて」<sup>9)</sup>いることが周知されており、来所相談として子どもの相談が行われていることがわかる。また事業内容として、子どもや保護者の相談だけではなく、学校に対する支援が行われていることも、従来、当該機関が学校教育場面での教育相談を補完し支える機能を有してきたことがわかる。同センターの沿革によると、設置は1954年にさかのぼるが、根拠条例としての東京都教育相談センター設置条例は2000年に公布されており、当初の同センターの設置は、学校での教育相談のニーズや住民のニーズに合わせて、プリコラージュ的に行われ、その後拡張し、現在では大きな役割を有するようになったため、後から設置条例などで規定されたことが推測される。また、各自治体の教育委員会によって設置されている教育相談センター等では、教員による教育相談の充実を図るための教育相談研修等も実施され、その際には教育相談員らが講師としての機能も果たすなど、いわゆる教育相談は、学校内だけでなく、教育委員会の組織下で有用と考えられる仕組みを発展させてきたことがうかがわれる。

ことほどさように、教育相談は、その内容も主体も実にさまざまで、しかし、それを切実に必要とする利用者にとって有用であることをよすがとして、相談活動や支援活動においては、教育

関係者だけではなく心理学を専門として心理療法を行う者を相談員等として活用しつつ展開してきたことがうかがわれる。本稿では、そのような教育と心理療法のはざまにある教育相談におけるプレイセラピーについて述べる。

### III. プレイセラピーとその設え

プレイセラピーとはそもそもどのような営みであろうか。文字通りに取れば、遊び療法であり、日本語では遊戯療法と訳される。その語からは、遊びによる心理療法であることが推測される。心理療法とほぼ同義に用いられる心理カウンセリングで、しばしば話すことがストレス解消になるから心理カウンセリングが有効なのだと見る向きがあるが、プレイセラピーでも同様に、遊ぶことがストレスを発散することになるから、遊ぶことは楽しいことだから、それが子どもにとってよいことなのだ、とみなされることがままある。しかし、実際には、もちろんそれだけではない。遊びが何故に心理療法に用いられるかという点、クライン（1955）によれば、精神分析における自由連想や夢にあたるものが子どものプレイであるとみなされ、セラピストとともにいる空間においてプレイすなわち遊ぶことはおとなの自由連想や夢と同様、精神分析の素材であり、したがってプレイセラピーが子どもの心理療法として成立するということになる<sup>10)</sup>。それゆえ、クラインの理論に基づいて遊びを用いた心理療法が行われる場合に、「広大な空想や体験を表現」<sup>11)</sup>し「遊びの中に生じてきた題材に従って、色々な状況で用いること」<sup>12)</sup>のできる玩具が必要となり、それらは具体的には、木部（2006）によれば、ミニチュアの人物や動物、乗り物、建物などであり、描画や創作のための文房具や粘土を1辺が30～40 cm四方の箱に入れて、個別に用意することが推奨されている<sup>13)</sup>、ということになる。また、プレイセラピーに使用する部屋は、したがって、十数m<sup>2</sup>程度であり、椅子とテーブルが設置される。たとえこの部屋をプレイルームと呼ぶとしても、その語感から思い描かれる、玩具で満たされ、トランポリンやすべり台などの遊具の設置されている遊び用の部屋ではないということになる。ここでは、基本的に、子どもが遊び、セラピストはそこで繰り返される転移と逆転移を通じて、子どもの心的世界についての解釈を供与するのであって、共に遊ぶことはしない。

ロジャーズ派の流れを汲む子ども中心療法を標榜するランドレス Landreth は、子どもにとって遊びがコミュニケーションの自然な媒体であり、「自身の経験や感情を『遊びとして表現する (play out)』することは、子どもができる最も自然で力強い、そして自己治癒的なプロセス」<sup>14)</sup>であるとして遊びそのものの意義を述べている。ランドレスは、プレイルームの場所や広さの条件を挙げ、玩具の選定についてもそれが「幅広い創造的表現を促進するか」<sup>15)</sup>などの理論的根拠を述べている。子ども中心療法におけるセラピストは「子どもの遊びだけではなく、子どもの望むもの、必要とするもの、そして感情を熱心に観察し、共感的に聴き、勇気づけながら認める大人」<sup>16)</sup>であって「共にいること」<sup>17)</sup>が真の技法であるとされる。つまり、子ども中心療法におい

ても、セラピストは共に遊ぶことはしないのである。

ここまで見てきたように、子どものプレイセラピーといっても、理論的背景はさまざまであり、それによって道具立てはもちろん、部屋の広さや設えも異なることがわかる。これは、おとなの心理療法が、その理論や方法論のよって立つところが異なっただとしても、概ね同程度の広さの、椅子とテーブルの置かれたシンプルな部屋で実施されうることと比べて、学派の理論に基づいてプレイセラピーを行おうとするならば、部屋や玩具の厳密な設定が必要になるということでもある。もちろん、例えば単独の個人の、またはある理論的背景を共通とする複数名のセラピストがプレイセラピーに従事するような、私的な心理療法機関においてはそのような設定が可能であるが、教育相談が主として行われる公的な相談機関では、相談員の構成が多様であり、あるひとつの学派や理論的背景に基づいてのみプレイセラピーが行われるわけではなく、ある特定の理論的背景に基づくプレイルームの設置をしたとするならば、それ以外の理論的背景を有する相談員が自身の理論的背景に基づくプレイルームの設置をすることは不可能である。複数のプレイルームを置き、それぞれで理論的背景の異なるプレイルームの設定を行うにしても、極端に言えば、相談員の数だけプレイルームを設置し、相談員は常に特定のプレイルームを使用するということができなければ、やはりプレイルームは共有されるのであり、相談員の志向する理論的背景を基盤とするプレイルームでその理論に基づいてプレイセラピーが実施されるとは限らないのである。加えて、部屋や玩具は一旦準備するとその変更は容易ではなく、しかし、玩具は破損しやすくもあり、一定程度の期間で更新せざるをえない。そこで実際には、建築当時の部屋で、折々のさまざまな考え方を取り入れた玩具を用いて、プレイセラピーを行うことになる。

#### IV. 教育相談におけるプレイセラピー

教育相談においては、冒頭に述べたように、当初ロジャーズ派のプレイセラピーが取り入れられたことから、ロジャーズ派の設定が主流であったといえよう。そこに、療育的で成長促進的であるとみなされ導入されたのであろう、さまざまな玩具や遊具が設定されている。部屋の広さも四畳半程度のこじんまりとしたものから、60~70 m<sup>2</sup>にもなるものまで、これもさまざまであって、それは来談する子どもたちの多岐に渡る主訴に応じることを想定されているのだろう。そこで、プレイセラピーの実施にあたっては、一人ひとりの子どもに合うプレイルームが選択されるのだが、必ずしも最適な設定が可能ではなく、落ち着いた小2男子と広い部屋でボールを追い回すことになったり、話したいと言って来談している中3女子と、すべり台などの遊具やさまざまな玩具とゲームが置かれている部屋で、折り畳み式の小さなテーブルを広げて、それをはさんで会うことになる場合もある。

教育相談においては、プレイルームに将棋や囲碁、オセロゲームなどのボードゲームを備えていることも多い。ボードゲームの使用について、ランドレスは、プレイセラピーにおけるおもちゃ

のガイドラインを示しつつ、おもちゃがその操作にあたってセラピストの手助けを必要とするものであると、子どもの依存傾向を強化することにつながることを述べて、多くのゲームはこの基準に合わないとしている<sup>18)</sup>。また、彼は「セラピストは子どもを負かす役目か、ごまかして子どもが勝つように役目のどちらかを強制されます。子どもたちはふつう、後者の立場に置かれていることに敏感で、こういうときは、ポジティブな自己評価の発展にとって重要な満足を得ることができません」<sup>19)</sup>と述べているが、これは多くのプレイセラピストの実感するところであろう。一方、彼は「競争的でないボードゲームは、年齢が高い子どもにとってはたいへん役に立つでしょう」<sup>20)</sup>としているが、この理由や背景については、詳述されていない。ゲームが競争的になるかならないかは、ゲームそのものの性質にもよるが、どう遊ぶかは、それで遊ぶ者たち次第でもある。ボードゲームにおいても、競争相手としてではない関係性がクライアントとセラピストとの間で展開していくことの作用が実は大きいのだろう。

ここで考えておきたいのは、果たして、このような明示された設定が必ずしも可能ではない教育相談の場において、それでもそこでの相談活動がプレイセラピーとして、心理療法として機能するのはどういうことによるのかということである。クライアントの動機づけも無視できないだろうし、精神分析であればセラピーの進展は転移と逆転移の展開によると考えられよう。つまりは多くの心理療法の学派が重視するクライアントとセラピストとの関係性は大きな要素であろう。言い換えれば、心理療法の場で、クライアントとセラピストの二者が出会うことこそが重要とされる。この点について、Aとの関わりに基づいて提示してみたい。

筆者が、プレイセラピストとして駆け出しのころは、プレイセラピーにおいてボードゲームが遊びの道具として選択され用いられることがあった。後に、筆者は遅ればせながらプレイセラピーの理論を学び、スーパーヴィジョンを受け、どうやらボードゲームはプレイセラピーには用いないほうがよいらしいと先達によって述べられていることを知ったのだが、当時とはとにかく遊ぶこと、その場を共にすることに一生懸命であり、クライアントの玩具の選択を受け入れる受動的な態度が受容的で肝要なことと考えていた筆者は、ボードゲームに取り組むことにほとんど躊躇がなかったように思う。そして、ボードゲームを通じた関わりにおいて、クライアントが変化していくこともあったのではないかと、上記の教科書にあるような「ふさわしくない」とは一概に言えないのではないかと、とも考えた。

教育相談の場では、数多の相談員によって選択された多種多様な玩具が配置されていた。感覚や身体を使う療育的とされる玩具や、パズルなどの視覚的な力を必要としそれを培うことが期待されるような教育的なもの、囲碁将棋やオセロゲームなど、2人であっても成立し、相互のやりとりを促進しやすいと考えられるゲーム類などである。こういった玩具のそれぞれは、例えば、療育的な玩具であれば、やや自閉的でセラピストの存在が二の次であったり、逆に侵入的に体験されやすいクライアントに、ひとまずその場にいること、引いてはセラピストと少しずつ関わることに利用されやすいし、パズルは、一人では難しくてもセラピストと協働で、セラピストの手

を借りて作るという過程の中で、そのような助力を乞う対象としてのセラピストとの間にさまざまな転移が展開しうる。ゲーム類では、クライアントにとって日常おなじみの対戦や競争を持ち込むことによって、セラピストの出方を見て、教育相談の場がどのような場所なのかを探り、そこが非日常の場であることを体得していったり、ゲームでズルをすることを通じて、日常でどれほど理不尽なルールに支配されているかの息苦しさが表現されることなどもある。いずれもある一定の理論に基づいたプレイセラピーでは導入されにくい玩具であるが、教育相談におけるプレイセラピーでは、それぞれにある意味を持っているともいえる。実際、例えば、クライアントがやみくもなやり方でボードゲームをしたとしても、セラピストはたいてい「それは正しいやり方ではないからだめ」とも「ちがう、こういうふうにやるんだよ」とも言わず、場合によってはクライアントのふるまいに現れる情緒などをポロリと代弁するかのように口にするなどして、日常生活で関わる人々とはちがう側面を露わにする。そして、そのようなことから、クライアントはセラピストというものを体験し、セラピストとの関わりにおけるプレイセラピーというものに入っていくようでもある。

前任者から引継いで会うことになったAは、小学校高学年の女子だったが、長い間学校には行っておらず、学校に行っていないのとはほぼ同じくらいの期間、教育相談のクライアントであった。Aの保護者の事情により来談は不定期だったようで、筆者が会うことになったころによく来談が週一度の同じ時間帯に定まってきたという。教育相談は、通常自治体の教育委員会の管轄であって、無料で行われるため、日時の枠組みがあいまいになりやすい。つまり、多くは学校に紹介されての来談となるため、保護者に見れば、学校の手前来談しないわけにもいかず、やむなくの来談となるなど、動機づけも十分ではないことがままある。そうすると、週1回の定期的な来談が重要であることが説かれても、他の用事を優先したり、相談でいよいよ自分の身につまされる感覚が生じて苦しくなればキャンセルをするなどといったことが起きやすく、有料のプレイセラピーでは確保されやすい週1回の頻度が保たれにくくなるのである。子どものプレイセラピーの時間は、同行する保護者の相談への動機付けや理解によって左右されることになる。子どもの来談にあたっては、「お母さんがお話している間にお姉さんと遊んでいてね」などと説明されることもあり、子ども自身は、来談の事情は自分の苦境や困難に基づくことをうすうすは察知しているものの、そのことについて取り組むことは棚上げにされて、教育相談の場所は、楽しく遊ぶところと位置づけられがちでもある。また、「学校に行っていないことでストレスが溜まっているだろうから、遊んでストレスを発散するといい」ととらえられていることもある。

当初、Aは前任者との別れを悲しむでもなく、どこか茫洋とした様子であった。しかし、二人でプレイルームで過ごす時間は、学校に行けていないという焦りやイライラとは無縁で、穏やかに心地よく、歪みのない健やかな感じすらあった。ある日、Aは玩具の中からすごろく型のボードゲームの人生ゲームを見つけ、二人でやることになった。子どもと勝ち負けのあるゲームを行うときおとなは、どこかで遠慮がちになって手加減をしたり、逆に負けられないと意地になって

がんばったり、圧倒的な強さを誇示したくなることすらあるが、人生ゲームは、ルーレットの示す偶然によって進展し、勝ち負けはゴールした順番によってのみ決定されるわけではないため、おとなでもなかなか手加減のしようがない。もちろん手持ちの資産を増やすちょっとしたコツはあるにしても、それを使わないでいることでゲームをコントロールできるわけでもなく、おとなであってもルーレットに翻弄され、思わずちょっとしたため息や歓声を漏らしてしまうものである。Aと筆者は、その人生ゲームを、止まったコマの指示をていねいに読み、それに従い、ゆっくりと、よもやま話をしながら進めていった。セッションの終了時刻になっても人生ゲームは終わりそうにないので、それぞれのゲーム上での現状を書き留めて次回そこから始めることとして、コマの位置、コマに乗っているメンバー、手持ちのお札の種類と枚数、家、職業などなど、ゲームでの自分とその状況をていねいにメモに残して、翌回にその続きを行い、翌回の半ばでゴールにたどり着いたら、改めてスタートから始めるということを何回か続けていた。

ある日、Aは、「せんせい、日曜日の次が、月曜日で、その次が火曜日で、それで水曜日だよね」と唐突に、しごく当りに思える事実を、一言一言確かめるように、まるで彼女にとっての大発見であるかのように発した。筆者は、Aが来談日の水曜日を一つの区切りとして一週間という概念を体得し、曜日という考え方を彼女の世界に組み入れつつあることを、そして、逆にそれまでは、そのような時間や日にちの区切りの曖昧な、曜日に沿って動く人間社会とは隔絶された世界にAが生きていたことを知った。その後、彼女の話や表現は、あるとき「島」に収斂していった。Aは、箱庭で砂を盛り上げて島を作り、画用紙に色鉛筆で島を描き、日本をとりまく小さな島々について、そして日本列島そのものが島からなっていることについて語り、とうとうそのうちのひとつの島に出かけたことを報告した。

その後もAとはずいぶん長く会い続け、Aが中学を卒業するタイミングで、つまり義務教育から解放されるタイミングで、相談は一応終了したのだった。その後さらに数年して専門学校生となったAから、料理を学び地域社会で活動していることの報告がもたらされ、筆者はAが生きていく場所をしっかりと創り出していったことを認識した。果たして、Aと筆者は教育相談におけるプレイセラピーで何をしていたのであろうか。以下、いくつかの点に焦点を当てて検討する。

曜日について Aの曜日についての発見に見られるように、来談を通じてAは時間と空間の中に確かに自分を位置付けていったようだった。時間の感覚については、発達心理学において人がそれをどのように獲得し、どう体験していくのかが議論され、特に自己の成立との関連においても研究されている。白井は、ジャネの議論を紹介して「ジャネは自己論を展開するのに時間を中心に据えたが、その際、『語る』という行為を抜きにはかんがえられないとした」と述べている<sup>21)</sup>。白井によれば、ジャネの見解は「自己とは個性であり、そして個性は時間的な多様性における区別と統合をいい、過去のさまざまな出来事を自己の中に関係させ、自己を過去のさまざまな出来事の事実から区別する」のだという<sup>22)</sup>。つまり、語りを通じて現実検討が行われ、区別が生じ、自己が明らかになっていくということである。これは、Aにも生じていたことだろう。

ここではさらに、Aが時間そのものというよりも曜日について言明していることについて考えてみたい。一日一日が、日の出から次の日の出までといった太陽の動き（実は地球の自転）によって生じるものであり、一年が日夜の長さの変化によって認識されるもので、いわば自然の中で生きていくと自ずと生じるものであるのに対して、曜日は、そのような自然の、星々の運行といった事象そのものからは感知されえない。ホルフォード・ストレブンス Holford-Strevens によれば、アレキサンダー大王によるペルシャの征服を機に惑星支配の原則が広まり、曜日は、占星術師たちが「はじめはエジプトで、続いてそれ以外の地域で土星から水星、月へと惑星軌道を外から内に向かう順番で、一日の各時間が各惑星の支配下にあると考えた。さらに彼らは、毎日がその日の最初の時間に対応する惑星の支配下にあると考えた(傍点筆者)」<sup>23)</sup> ことに由来するのだという。24時間を分割し、分割した時間帯に惑星を当てはめ、一日のはじまりに当てはめられた惑星が日ごとに順番に代わっていくのを曜日としたということである。このように曜日は、もちろんある一定の周期ではあるのだが、占星術師つまり当時の天文学者たちが考えて産み出した仕組みなのである。実際、曜日は、さまざまな文化体系によって異なり、実は現在私たちが当然と考えている曜日の国際的に共有される体系の採用については20世紀初頭に至るまで議論がなされていくらい、曜日なるものは自然科学というよりも人の文化的な営みに根差しており、社会を規定している人為的なものでもある。このように考えると、Aが来談する日にちでも時間帯でもなく、曜日について、彼女自身が曜日を発見したかのように宣したことはとりわけ意味深いように思われる。曜日を知ることは、惑星の支配する宇宙に、そして世界に自分を位置付けることでもあり、また同時に、曜日という考えを必要とし、共有し、それに沿って営まれる社会に参入し、その一部としての自分を打ち立てることでもあるからである。

すごろく型ゲームについて すごろく型ゲームである人生ゲームは、教育相談だからこそ、プレイルームに置かれていた玩具であるが、精神分析を基盤としたプレイセラピーにおいては用いられることはなく、ロジャーズ派から発展している子ども中心プレイセラピーにおいても推奨はされない。ゲームは、クライアントとセラピストが一緒に遊ぶことが前提となり、勝ち負けが入り込むことでセラピーとしての関係性が生成されにくく、理論的にはプレイセラピーが成立しにくいからである。しかし、Aとのプレイセラピーにおいては人生ゲームがあったこと、人生ゲームで遊んだことが、実は大きな意味を持っていたのではないだろうか。人生ゲームは、いわばすごろくの亜型であるが、単にゴールに先に到達することだけを目指すのではなく、ゴール時点での手持ちの金額の多寡によって順位が定まるため、速さ、量、などといった単一の基準に規定されにくく、勝負の色彩がうすくなりやすい。この点では、ランドレスのいう「競争的でないボードゲーム」として、年齢が高い子どもには有用であるといえるのかもしれない。ここで、人生ゲームをすごろくとしてとらえ、その特徴について考えてみたい。

すごろくは、増川によれば、いくつかに分類され、その中の一群として道中双六があげられるという<sup>24)</sup>。人生ゲームは「予め定められた周知の事柄の転結」<sup>25)</sup>をたどる道中双六の一亜型と見

ることもできるだろう。つまり旅や芝居の結末が「上がり」として示されている道中双六になぞらえると、人生ゲームでは、人生のある時点がゴールとして置かれ、資産を増やしながらかれを目指して進むのである。人生ゲームで道のりをたどることをメタファーとしてとらえるならば、それはまさにセラピーの道行きであり、人生の道行きである可能性すらあるだろう。人生ということを考えて、私たちはだれも歩いていない道なき道を切り拓いているのだが、同時に誰かの歩んだ道もたどっているのである。さらに、すごろくは、娯楽性、鑑賞性、教訓性、広告性、賭博性を有しているという<sup>26)</sup>。賭博性とはつまり、サイコロを振ること（人生ゲームではルーレットを回すこと）でゲームが進展していくこと、つまり偶然が左右することを指しており、金品を介さずに遊ぶ場合には偶然性といってもよいだろう。この偶然性により、プレイセラピーで用いられた際に、セラピストが圧倒的な強さを示すことも手加減をすることもできないだけでなく、予期せぬ事態が生じて、セラピストも思わず、セラピストとしての「共感的な」振舞いからは外れることになる、落胆や歓喜をもらして素をさらすことにもなる。しかし、それは同時にセラピストの嘘偽りのない真実味のある姿をクライアントが感知する瞬間でもありえる。かといって、それで生々しくセラピストが露わになるのではなく、依然としてゲーム上の振舞いとどまるのである。ここでは、クライアントとセラピストが生身で関わりつつ、それでもなお、ゲームという枠組みにおける存在として、架空の、ある種遊びを含んだ関わりが可能となるようである。

すごろく型ゲームの一亜型である人生ゲームについて考えてきたが、それを使うことがすなわちクライアントの成長につながるわけではないことは言うまでもない。プレイセラピーの理論や方法論、それに基づく設えがどうであるかをひとまず括弧に入れて、目の前のクライアントと会うセラピストが、そこにたまたまあった人生ゲームを見出したクライアントとともにそれに何週にも渡って必死になって取り組むこと、夢中になって遊ぶことが重要なことだったのではないだろうか。その過程を通じて、クライアントの世界が展開していったことで、クライアントのありようが立ち現れてきたといえよう。

「島」を思い描くこと、体験すること Jung は「無意識が海であるのに対して、意識はその中から立ち現れてくる島のようなものである」<sup>27)</sup>と述べている。A は、学校に行けていないことへの葛藤を表現することはほとんどなかった。当初のA は茫洋とした様子であったことが思い出されるが、その頃のA は混沌とした海の中にいるようなものであったのだろう。A がその後人生ゲームなどを通じて遊び続け、セラピストと関わり続けていく中で、海を漂うだけではなく、たどりつくべき陸をめざして泳ぎ始めるような、森の中の道すらないところから、夜空の星をたよりにかすかな歩みを始めるような動きをしはじめたのかもしれない。A の中に確かに生まれてきたA の芯や軸のようなものは、「島」として表現されるA の意識のありようとして、プレイセラピーの進展の中で生まれてきたというのは言い過ぎであろうか。

## V. 遊ぶこと

ここまでプレイセラピーにおける遊びを見てきたが、精神分析的なプレイセラピーにおいては、遊ぶことは、おとなが用いる言語の代替物としてとらえられるのであったし、ロジャーズ派から発展した子ども中心プレイセラピーにおいて、遊びはより成長促進的なものとされるが、それは遊びそのものについてであって、セラピストとの間で生じる遊びやセラピストが遊ぶことについてはなかった。セラピストが遊ぶことについては、むしろ不適切とみなされている。しかし、遊びとは、そもそもそのような道具的なものなのだろうか。遊ぶこととは、果たしてどのようなことであって、プレイセラピーにおいて用いられることをどうとらえたらよいだろうか。

ウィニコットは、さまざまな年代に渡るクライアントとの心理療法を行い、臨床に基づいて深く遊びの重要性を考察し、遊びについて、プレイセラピーや子どもの心理療法に限定せず、心理療法全般について述べている<sup>28)</sup>。ウィニコットは、人の内側でも外側でもない、その間の領域を中間領域とし、人はその領域にいるのだとして、そこを中間領域であり可能性空間であるとする。内側をその人独自のパーソナルな内界とするなら、外側は他者と共有される外的な現実である。確かに、人は、パーソナルな内界に留まり続けているのではなく、その内界だけを生きているわけではないが、かといって外的な現実をそのありのままに体験することも不可能である。なぜならば、人は、どうしてもその人独自の見方、聞き方、感じ方という媒体を通じてしか世界を体験することはできないからである。人は、いわば内側と外側の間の、両者が相互に混じり合う領域に生きているといえよう。そして、ウィニコットは心理療法については「患者の遊ぶことの領域と、セラピストの遊ぶことの領域という、ふたつの遊ぶことの領域の重なり合いのなかで起こる。心理療法は、一緒に遊んでいるふたりの人々にかかわるものである」<sup>29)</sup>と述べる。つまり、心理療法は、クライアントとセラピストの両者がそれぞれに遊ぶその領域の交わるところに生じるというのである。ここでは、セラピストが遊ぶ、その領域がなければ、心理療法は成立せず、したがっていかにクライアントが遊ぼうとも、心理療法としての変容は生じないことになる。

またウィニコットは「このことから必然的に、遊びが不可能なところでセラピストが行う作業は、患者を遊べない状態から遊べる状態へともっていくことに向けられる(傍点筆者)」<sup>30)</sup>のだという。ウィニコットは、遊びをプレイセラピーや子どもの心理療法に限定せず、心理療法全般について述べているのであるが、ここでは、子どもやクライアントが遊ぶだけではなく、クライアントとセラピストのそれぞれの遊ぶことが重なり合うことにおいて、一緒に遊んでいるふたりにおいて、心理療法が生じるのだという。また、彼は、遊ぶことを「没頭」や「集中」として表現している<sup>31)</sup>。ここで、遊ぶことは心理療法の道具ではなく、そこに関わる二人の人間の行っていることであり、また、それが不可能な場合に目指されるべきゴールでもある。精神分析においては、遊ぶことは自由連想の代わりであるとされる。自由連想ができるようになることは、その人が行き過ぎた防衛機制によって身動きが取れなくなっていた状態から自分の思いを自分のもの

として自由に展開できるようになっていくことあるのだから、精神分析においてある到達点であるとされうるのである。つまり、遊ぶこと、または遊べるようになることも、精神分析において自由連想がある到達点であるのと同様に、ひとつの到達点であるとみなされうる。したがって、精神分析でも遊ぶことは単なる言語の代替物としての道具とし用いられるのみでなく、遊ぶこと、遊べるようになることこそ、精神分析においても目指されるのである。先述のAは、確かに、ウィニコットの言う意味で、遊べない状態から遊べる状態へと足を踏み入れたように見える。

ところで、遊ぶことは、だれにとっても幼少期から馴染みのある、よく理解しているつもりのも、自明のことであるはずだが、ここにきて果たして、遊ぶこととは一体どういうことなのかという問いが生じる。子どもが遊ぶことを、タゴールは以下のように表現している。

(前略)

海は 高らかに笑って 波立ち、渚の微笑は かすかに蒼白くきらめく。死を売り歩く浪たちも 子供たちには 意味のない唄をうたって聞かせる——揺籠をあやすときの母のように。海は 子供たちと遊び、渚の微笑みは かすかに蒼白くきらめく。

涯しない世界の海辺に 子供たちが集まる。嵐が 道なき空を徘徊し、舟は 航路のない海で難破し、死が蔓延する、それでも、子供たちは戯れ遊ぶ。涯しない世界の海辺に 子供たちが群がり遊ぶ<sup>32)</sup>。

遊んでいる子どもは、実は、死に覆われた世界の、その水際で遊んでいるのである。この詩を読むと筆者には、Aのありようが思い浮かぶ。Aが不登校という主訴で教育相談の場に登場しながらも、その主訴から思い描かれるような屈折や焦りとはかけ離れた、健やかさを感じさせるさま、プレイセラピー場面でもとても純真かつ無邪気に遊んでいた姿は、ただ単に健やかで純真かつ無邪気なわけではない。Aがいるプレイセラピー場面は死と切り離せない場所であるゆえに、逆説的にAは遊ぶことができるようになり、また同時に健やかでありえたのではないか。遊ぶということには、死と裏腹にあるものでもあるだろう。そして、子どもと戯れる海が決して同じ姿を見せることはなく刻々と移り変わっていくように、繰り返されているように見える子どもの遊びも、その一瞬一瞬の、ただ一回きりのことである。死と遊びがつながっていることは、しかし、意外なことでもある。白川は『字統』において「遊」を説明して「遊びは、すべて人間的なものを超える状態をいう語であった<sup>33)</sup>」とし、『字訓』では「遊ぶものはみな神霊であるとする観念があった」ことを述べ「鳥獣の類もみな神性の化身であり、狩りすることはその神霊と交わることであるから、狩猟をも遊という」のだと説明している<sup>34)</sup>。また、白川は「わが国の遊部は、死者の遊離魂をよび返すことを職掌とする職能者の集団をいう。葬送や商魂の儀礼の際に行うもので、古代の遊芸はおおむねその儀礼から出ている」とも述べている<sup>35)</sup>。これは、美術家の鴻池朋子が以下のように記述していることともつながる。

遠い昔に、人が亡くなると鎮魂術を施した遊部<sup>あそびべ</sup>という部民がいたそうである。古代人は死者は蘇生すると信じ、死んで間もない新魂が荒ぶるのをおさえるため、遊部は唄い踊って秘儀を行った。これが葬式（もがり）のはじまりで、「遊び」の語源は通夜で唄い踊る人々からきているという。つまり遊びとは魂を呼び還す技であり、（中略）、作品とは魂と遊ぶための道具であり、観客とは死者と遊ぶ人である。観客は作品という玩具<sup>おもちゃ</sup>を介して魂と遊ぶのである。魂と遊ぶということは何も特別なシャーマンや巫女だからできるのではなく、古代では呼吸するように誰でも当たり前のようにやっていたことだ。昼の太陽の下で狩猟し、夜の闇で物語を語って過ぎてきた極めて普通の人たちが、そして今日、そういった多くの死者の最後にいる私たち歴史の末人<sup>ラストマン</sup>が、魂を呼び還すのである<sup>36)</sup>

遊びは、魂と関わることであるというのである。遊びは、死と裏腹にあるだけではなく、死を悼み、古の人々であれば当たり前であった、魂と関わることであるというのだ。現代の私たちは、古代の人々が生きていた対称性<sup>37)</sup>を失い、死を圧倒的に非対称的なものとして位置づけ、生と死は全く異なる別個の世界であるにとらえている。実際、身体的な死は不可逆的なものであり、それを先延ばしにし、避けようとして、加齢に抗い、自殺を防ごうとしている。それ自体は、望ましいことでもあり、非難されるべきことではないだろう。ただ、そこに顕現しているのは、本来コントロールできない死や生をコントロールしようとしている現代の人のありようであり、不可避である死を不可避なものとして、それゆえ身の内にあるものとしてそれと関わることを、そして私たちに先んずる数多の死者と関わることを失ってしまった人の有様であるといえなくないだろうか。

死者とは、しかし、私たちに先んずる、かつて生きていて死んでいった数多の死者だけを指すのではないだろう。死者とは神霊であり魂である。もちろん、神霊や魂の实在は科学的に証明されうるものではなく、そこに異議をはさまれる向きもあるだろう。ここで考えたいのは、实在の如何に拘わらず、私たちはすでに「神霊」「魂」といった言葉を持っており、つまり、その概念を有しており、共有されうる現実にその存在を認めることができなくとも、私たちの心の現実にはそれが存在するということである。心の現実に存在する「神霊」「魂」または「死者」とは、つまり私たち各自の心が生み出した現実であるといえよう。そう考えると死者と関わること、魂と関わることは、とりもなおさず心の現実と関わること、ということになる。心の現実には、外的な世界で他者と共有される確固たるものではなく、实在としては認められないのだから、物理的には触ることも見ることもできず、関わりようがない。しかし、遊ぶことを通じては、それと関わるができる、ということである。「神霊」「魂」「死者」は、そう考えると字義通りのものではなく、人の心の現実に存在する何かであり、それは外的な他者と共有される現実には存在しえない何かであり、その何かと関わることは遊びを通じて、そしておそらくは遊びを通じてのみ、可能になるのだろう。Aのケースで考えてみると、Aの心の現実がどのようなものであったにせ

よ、遊ぶことを通じて、Aはそれと関わり、自分の心の現実を自分のものとしていったと言えるのではないだろうか。

遊びが死者と関わり、死者を鎮めるものであるとすると、ウニコットが遊びは「没頭」であり「集中」であると表現している<sup>38)</sup>ことも、死者と関わる、魂と関わる真剣さと専心そのものを指しているとするのは言い過ぎかもしれないが、それに近いありようを表しているともいえよう。遊びは、楽しいだけの、ただの気晴らしや耽溺ではなく、まして嗜癖的になったりすることではないことは明らかである。ウニコットが「患者を遊べない状態から遊べる状態へともっていく」ことにセラピストの作業が向けられるとしていることも、「遊」の語源的意味が、死者と、魂と、関わることであることを踏まえると、遊べることはまさに目指されるべきことであることにも合点が行く。つまり、私たちは、ただ今この瞬間に私としてあるだけでなく、綿々と連なる死者たちの現時点での末席に佇む者であるからである。死者たちとは直接関わることはできないが、遊ぶということを通じて、彼らを感じ、彼らに触れ、彼らを慈しむことが出来るのであり、そのことによって、私たちは時空間に位置づけられるのであろう。

ここで改めて、プレイセラピーの設えについて考えてみたい。プレイセラピーは、プレイセラピーに限らず心理療法は、そしてクライアントとの出会いは一期一会であるとよく言われる。一期一会は茶道に、おそらくはさかのぼると千利休に由来する語であろう。茶道では、よく知られるように作法を身につけることが、初心者や稽古においては専ら行われる。また、茶会にあたってその設えに亭主は心を砕く。道具立ても、名物といわれる茶器が珍重されている。しかし、名物がそろえばよい茶会が催されるわけではない。そこにある道具立てでいかに客をもてなすが、茶会の亭主の目指すところである。客をもてなすことは、遊ぶことでもあるだろう。また、名物は名物としてそこにあるのではなく、見出されたものであり、ありふれたものや整っていないものに自分が感じる美を認めるならばそれが、相応しい道具なのである。これもまさにプレイセラピーと同様であり、プレイセラピーの道具立て、つまり設えが整えばよいプレイセラピーができるわけではなく、遊ぶことそのものが不可欠であり、いかに遊べるかが問われ、遊ぶことによってプレイセラピーが成立することになる。そして、遊ぶこととは、私たちが日常で思い描く遊びだけではなく、実は、その語源的な意味での死者と関わることを基盤にしていること普段はすっかり忘れていなくても、それを体験し、理解し、認めていることがどこかで必要なのではないだろうか。

## VI. まとめと今後の課題

遊ぶことは、プレイセラピーにおいては、セラピーの手段としてみなされやすい。クラインが主張したように、言葉を用いることのできない児童が、言葉の代わりに用いるのが玩具であり、それを通じて無意識的空想を繰り広げ、セラピストに遊びを通じて伝え、それをセラピストが解

積するというのが治療機序である。しかし、教育相談のように、心理療法と教育が混ざりあい、またさまざまな学派が取り入れられて設えられる場では、心理療法の理論に沿った適切なプレイセラピーの設えは叶わないし、それが整いさえすればプレイセラピーが機能するわけでもないことを見てきた。その中では、遊びが道具的な位置づけではない、別の枠組みで機能していることが想定された。本論では、教科書的には適切ではないすごろく型ゲームの、教育相談でのプレイセラピーにおける使用が見られた事例を挙げて、そこで生じてくる遊びと遊びを通じたクライエントの変化について検討した。その中で、遊びは単なる心理療法の道具ではなく、遊ぶことこそが心理療法の目的であり、子どもが遊ぶだけでなくセラピストが遊ぶことが必要であり、遊びのための玩具は第二義的なものであることが示された。さらに、遊びとは何であるかについて、その文学的意味や語源をたどることで、死者と関わることでもあるという側面が見出され、単に日常的な意味合いでの遊びだけではなく、プレイセラピーではその領域での遊びがなされることの必要性が示唆された。今後は、遊びや遊ぶことの有する本来的な意味をさらに掘り下げ、プレイセラピーにおいてのみならず心理療法全般における遊びの必要性や意義について探求することで、本論で提示されたことが、心理療法に通底することである可能性を検討することが課題であろう。

本論で提示した臨床素材は、個人が特定されないよう事実に変更を加えている。

#### 引用・参考文献

- 1) アクスライン, 小林治夫訳, (1972) 遊戯療法, 岩崎学術出版社
- 2) 村山貞雄, (1951) 幼児の教育相談の方法, 幼児の教育 50-12, 1951, 5-14
- 3) 新潟県立教育研究所, (1962) 子どものための教育相談, 研究紀要第 33 集
- 4) Winnicott, (1971) *Playing and Reality*, Tavistock Publications Ltd  
(ウイニコット, 橋本雅雄・大矢泰士訳, (2015) 改訂遊ぶことと現実, 岩崎学術出版社)
- 5) 文部科学省, (2008) 中学校学習指導要領解説—特別活動編—第 4 章 指導計画の作成と内容の取扱い 第 1 節 指導計画の作成に当たっての配慮事項 2 生徒指導の充実と教育相談 [https://www.edu.city.suzuka.mie.jp/shido/cos/jh130\\_toku.pdf](https://www.edu.city.suzuka.mie.jp/shido/cos/jh130_toku.pdf) (2020 年 11 月 3 日アクセス)
- 6) 同上
- 7) 文部科学省, (2010) 生徒指導提要 第 5 章 教育相談 第 1 節 教育相談の意義 1 生徒指導と教育相談 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/04/\\_icsFiles/afiedfile/2010/06/04/1292248\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/_icsFiles/afiedfile/2010/06/04/1292248_03_1.pdf) (2020 年 11 月 3 日アクセス)
- 8) 文部科学省, (2007) 教育相談等に関する調査研究協力者会議 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり— (報告) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1369810.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1369810.htm) (2020 年 11 月 3 日アクセス)
- 9) 東京都教育相談センター <https://e-sodan.metro.tokyo.lg.jp/index.html> (2020 年 11 月 3 日アクセス)
- 10) Klein, (1955) *The Psycho-Analytic Play Technique: Its History and Significance*, The Hogarth Press

- (クライン, 渡辺久子訳, (1985) 精神分析的遊戯療法—その歴史と意義, メラニー・クライン 著作集 4, 誠信書房)
- 11) 木部則夫, (2006) こどもの精神分析, 岩崎学術出版社, p. 67
  - 12) 同上書, p. 67
  - 13) 同上書, p. 68
  - 14) Landreth, (2012) *Play Therapy, The Art of the Relationship, Third Edition*, Routledge  
(ランドレス, 山中康裕監訳, (2014) 新版プレイセラピー, 関係性の営み, 日本評論社, p. 9)
  - 15) 同上書, p. 127
  - 16) 同上書, p. 79
  - 17) 同上書, p. 79
  - 18) 同上書, pp. 155-156
  - 19) 同上書, p. 126
  - 20) 同上書, p. 126
  - 21) 白井利明, (2011) 自己と時間, in 子安増生・白井利明編, 時間と人間, 新曜社, p. 197
  - 22) 同上書, p. 197
  - 23) ホルフォード・ストレブンス, 正宗聡訳, (2013) 暦と時間の歴史, 丸善出版
  - 24) 増川宏一, (1995) ものと人間の文化史 すごろく II, 法政大学出版局
  - 25) 同上書
  - 26) 同上書
  - 27) Jung, (1954) *Child Development and Education*, CW7
  - 28) ウィニコット, 前掲書
  - 29) 同上書
  - 30) 同上書, p. 51
  - 31) 同上書, p. 70
  - 32) タゴール, 森本達雄訳, (1981) ギタンジャリ 60 タゴール著作集 第1巻 詩集 I, 第三文明社, pp. 58-59
  - 33) 白川静, (2007) 新訂字統, 平凡社, p. 870
  - 34) 白川静, (2007) 新訂字訓, 平凡社, p. 23
  - 35) 同上書, p. 23
  - 36) 鴻池朋子, (2009) インタートラベラー 死者と遊ぶ人, 羽鳥書店, p. 59
  - 37) 中沢新一, (2004) 対称性人類学 カイエ・ソバージュ V, 講談社
  - 38) ウィニコット, 前掲書