

「花いちもんめ」としての心理療法

—学校臨床の心理的空間—

徳 田 仁 子

みかんきんかん 東京へ送る
 みかんきんかん 田舎へ送る
 となりのおばさんちょっとおいで
 鬼がこわくていかれませんか
 お釜をかぶってちょっとおいで
 それでもこわくていかれませんか
 あの子がほしい
 あの子じゃわからん
 この子がほしい
 この子じゃわからん
 となりの〇〇さ ちょっとおいで
 となりの〇〇さ ちょっとおいで
 勝ってうれしい花いちもんめ
 負けてくやしい花いちもんめ

— 伊那谷のわらべうた 土橋寛監修民間伝承集成3「わらべ唄より」—

はじめに

心理学科の1年生を対象とした基礎演習のクラスでは、大学教育に対する能動的主体的構えを形成し学業への興味関心を高めるとともに大学生活に慣れるための様々な試みを行っている。前期の早い時期にリクレーションとして「花いちもんめ」の遊びを導入すると名前と顔を早く覚えることができてクラスの対人交流が促進されるようである。この遊びは単純で、最初2組に分かれて向

かい合い、わらべ歌を謡いながら相手の組の人の名前を呼ぶ、2人がじゃんけんや引っ張り合いで勝ち負けを決め、負けた人は勝った人の組に属していくという遊びである。学生達は、はじめのうちは親しい友人や目立つ人の名前を呼ぶが、慣れてくると、相手の組のメンバーの名前を満遍なく呼ぶように工夫したり、まだ呼ばれていない自分の組のメンバーの名前を呼ぶように相手にし向けたりするなど、自発的な対人交流が活性化される。いつもは単独で行動している学生が自分の名前を呼ばれて表情がやわらいだり、グループに埋没するように行動している学生が個別の表情を見せたりするなど、個と集団の関係においても活発な変化がもたらされる。

花いちもんめの遊びが持つ魅力は、選ばれた人が晴れがましさと同時に勝負の代表としての緊張を味わう体験をするとともに、勝負に負けると集団の犠牲者となって、ひとり所属集団から離れて孤独を体験しながら、別の集団に迎え入れられることによって喜びを経験し、やがてその成員となっていくという過程にある。その構造は、対人関係の編み目の中で他者と体験を共有しながら個の根源的なものにもふれるといった体験の象徴を表すものであると考えられる。

筆者には、このわらべ唄の遊びに象徴的に表されているのは、かけがえのない「自分の名前」を呼ばれるという＜個として際だつ経験＞と、集団に所属して＜集団の中に個を埋没させる経験＞の両義的な意味ではないかと思われる。

さらに学校臨床の立場からみると「花いちもんめ」の示す根源的構造は個と集団に関わる学校臨床の心理的空間として位置づけることができるのではないかと考えられる。本論では子どもの「遊び」や「わらべ唄」の本質を媒介として検討してみたい。

I 学校における臨床活動

学校臨床は、学校という場における心理的援助の総体を指す言葉であり、スクールカウンセラーの活動（カウンセリング・コンサルテーション・予防啓発・心理教育・緊急支援など）の全体から構成される。学校現場の中に入っていく

臨床活動においては、当然のことながらスクールカウンセラーも学校という場が持つ影響を受けることとなる。授業や部活動への取り組みが続くことによって学校が一日の大半を過ごす場になっている子どもも多い。まず、学校という場が子どもにとってどのような場所であるかを吟味してみたい。

1. 学校という場について

学校という場について検討する場合、学校問題を取り上げた学説は数多くあるが、ここではいじめや不登校など現代の学校問題には公教育の矛盾や破綻が現れていると指摘する説を取り上げる。

滝川（2004）は、不登校問題を我が国の学校制度の発展がはらむ不可避な矛盾（個の尊重 VS 平等性の確保）の現れと見なし、次のように主張している。1970年代、高度消費社会の実現とともに高校進学率が急上昇し、不登校生徒の数（長欠率）は減少していたが、1975年を境に反転上昇し、以後、不登校およびいじめの深刻化が社会問題となっている。戦前の学校が持っていた「貧しい此岸から豊かな彼岸へと上昇する貴重な門戸」という学校イメージは失墜し、学校は聖性・絶対性を失い、それとともに勉強に励むことの意義や登校を支えるモチベーションが低下している。そして、学校の権威や勉学の一般的価値が低下した上、個々人の欲求と個人意識とが繊細化かつ鋭敏化した現在においては、学校の集団性は子ども同士に共同意識を涵養するよりも対人葛藤や傷つきをもたらしやすい場となりやすくなっている。さらに、人々の意識の中で公教育は1つのサービス業に過ぎなくなっており、保護者を含む大人の間にも学校をかけがえのない公共の場と感受して支える共同意識が希薄になっている。学校制度が発足当時から孕んでいた公教育（学校システム）の矛盾が、教育現場では子どもたちのひとりひとりの個性を尊重して個性を育めという要求と子どもたちを平等に扱い差異をつけるなという要求の矛盾、さらに「ゆとり教育」と「学力向上の教育」の矛盾などとして現れているという。

一方、浜田（2003）も、かつて知的な権威であった学校が、いまやその権威を確実に失うとともに学校の制度的な意味がゆらいで学歴が名目化していると

指摘する。「学校が知的権威を失っているにもかかわらず、この中でなお子どもたちにとっては自分の将来を決める一種の権力装置（しかも人々を制度の網の目にからめとるようにして働く間接的な権力性を持つ）として機能していることに問題」があり、「学ぶことの意味が、将来のためではなく、今の生活世界にとってどのような意味を持つのか、子どもたちにとって実質的に意味を持つ生活世界が学校という場にどこまで実現しているのか」という点の再考が必要であること、すなわち学校を単に学ぶ場でなく生活の場として組み替えるという原点に立ち返っての議論が必要としている。さらに学びから逃走した子どもが学校内外でたむろする姿に、人と共にあることへの欲求が潜んでいると見、従来教師が教える場であり教師主導の教育プログラムの実現の場であった学校を、子どもと共に学ぶ場として組み直し、学校を子どもの生活世界の間、居場所機能をもつものとして大切にすべきであると強調している。

たしかに公教育としての学校では子どもの知的興味の牽引機能が薄らぎ、学校が急速に吸引力を失っていると言えるかも知れないが、いまなお多くの子どもにとっては「学ぶ場」でもある。そしてそれは「対人関係を練習する場」としての役割が大きい。滝川（2004）は地域共同体の崩壊に伴い、子どもの社会集団が消滅した中、現代社会で子どもたちの社会的関係の場は学校生活に委ねられていると指摘している。一方、浜田（2003）は学校を子どもたちの「たむろする場所」「居場所機能を持つ生活世界の場」ととらえて、学校を「共居の場」とし、その共居の中で前の世代が次の世代へと＜生きるかたち＞を伝える場として再生できないかと提言している。

2. 心の教育の実践－A 中学校の取り組み

実際の学校現場はどのようなになっているのだろうか？ここでは、現実の学校の姿としてA中学校の取り組みを取り上げてみたい。A中学校は「世界でいちばん通いたい学校に」を最高目標として掲げている都市圏の中規模校である。どの学校でも学校の廊下や階段に飾られた賞状やトロフィーが部活動や生徒会活動の輝かしい実績を示すが、この学校ではそれに加えて、生徒の日常生活場

面での様々な表情の写真が掲示されていて、どの子も主役にしたいという希望が込められている。また、たとえば正月の門松、七夕の竹飾りやクリスマスツリーなどが四季折々に飾られるなど学校全体の雰囲気は暖かく、また週2回学校だよりが家庭に届けられるなど情報発信も盛んである。過去には器物損壊や校内暴力事件などが頻繁に起こるなど荒れた歴史も持つが、X年に生徒同士の暴力事件による死亡事故が起こって以来、生徒会を中心として学校を変えたいという動きが拡がり、特別決議として「あらゆる暴力を心から否定しこれを許さない」「仲間の信頼をより一層深め、お互いが支え合い、仲間を大切にする」の二つを掲げ、学校全体で道徳教育に積極的に取り組んでいる。表1に学校の取り組みの概要を示す。教育

表1 A中学校の取り組み

実践としては、ライフスキル教育（道徳教育）とアントレプレナー教育（起業家教育）という二つの教育の柱を掲げている。ライフスキル教育という面では、保護者の参加する日曜参観に「心の授業」として、身体や生活にハンディ

- ・ ライフスキル教育
 - ・ 日曜参観「心の授業」+道徳の授業「心の扉」
 - ・ アントレプレナー教育(起業家教育)
 - ・ 認知症サポーター(地域のお年寄りに声をかけよう:社会福祉協議会)
 - ・ A中だより(週2回年間128号)
- 生徒会活動の二本柱**
- ・ 子ども見守り運動(中学生が地域の子どもを見守っていく:Aちゃんバッチ)
 - ・ 国際支援活動(養豚プロジェクト:空き缶を回収してそれを売ったお金で豚を購入してフィリピンの家族に育てもらう→子どもの学費や次に豚を飼う資金に)

がありながらもユニークな活動をしている音楽家や美術家などの講師による講演を保護者と共に聞く機会を設けている。また道徳の授業では人権教育の一環としてX年の暴力事件をありのまま生徒に話し、担任が生徒に伝えたいメッセージを盛り込んだ授業を展開していくことが特徴である。一方、地域との関連では、生徒による小学生に対する見守り運動と高齢者の認知症あんしんサポーターの取り組みが行われている。さらに、フィリピンの養豚プロジェクトとは、空き缶を集めたりバザーによる収益金によって学費支援を行う国際協力事業の一端を担うものでもある。これらの試みによって、学校には、フィリピンや地域住民から感謝の手紙が届いている。

このようにA中の様々な取り組みは、子どもの生活世界である学校が様々な

表2 道徳の授業案…担当教師から各担任へ

- ・ 一時間の道徳が終わったら、**ちょっといい人**になった気分になれる(ちょっと落ちているゴミを拾いたくなる)ことが目標。
 - ・ 人間的に魅力的な存在…**粋な人間**になる。説教の時間ではない。説教をすれば無粋、野暮な授業になる。
 - ・ 分かってほしい思いや考え方を明確にしながら**人間としての在り方や生き方の自覚**を深める。
- 例:「嘘をついてはいけない」ではなく「大きな過ちほど本当のことを言いにくくなる」
- ・ **中心発問**(多種多様な生徒の反応があるような問いかけをする)「この時の作者の気持ちはどうですか?」ではなく「どんな気持ちで〇〇したのだろうか」「〇〇している時、どんなことを考えたか」「何に対して〇〇と思ったのだろうか」

対人交流の場として組織されていることが特色であり、このことが生徒の内面的な生活に及ぼす影響も大きいことが窺える。表2は道徳の授業担当者から道徳を担当する各クラス担任に対する授業案のヒントからの抜粋であるが、これを見ると道徳教育が人生観や倫理観の醸成といった抽象的な概念に

留まらず、具体的な社会生活のあり方を示唆し、ふり返る場としての組織化への試みとして位置づけられていることがわかる。授業資料を題材にした教師による中心発問が「この時の作者の気持ちは?」と尋ねる従来の指導ではなく、「どんな気持ちで〇〇をしたのだろうか」「〇〇している時どんなことを考えたか」「何に対して〇〇と思ったのだろうか」という生徒の反応を多種多様に引き出す問いが試みられる。これは臨床心理士がクライアントに自分自身の人生のストーリーを語るよう援助する時に試みる質問とも類似している(なお生徒同士の学び合いの活性化や生徒主体の授業展開の研究は他の科目の授業でも試みられている)。

以上のように、A中学校における様々な取り組みは、心理教育の立場から見ると、同年齢集団における他者に対する攻撃性のコントロールと愛他行動の活性化を引き出し、仲間という肯定的な集団を作る努力が内在化されて学校文化として受け継がれる意義があると考えられる。また、とかく一方通行になりがちな授業時間を具体的で双方向的なコミュニケーションの時間として組成しようとの試みは、生徒の授業に対する意欲喚起に結びついている。このような学校の試みが、生徒1人1人の内面的生活の中で自己肯定感や居場所としての学校所属感などとしてどのように経験されているかについては、さらに検証を重ねる必要があるが、学校再生の好例のひとつであることは確かであろう。

Ⅱ 学校における遊び

学校という場で子どもたちは授業時間や部活動の合間に遊んでいる。気の合う仲間と遊びを通して一緒にいるということによって、生きることにつわる様々な苦痛や葛藤が和げられる面もあれば、ちょっかいやからかいが発端となって、相手が苦痛に感じるような面もあるだろう。子どもたちは学校の合い間の時間で対人関係を学んでいるといっても過言ではない。

1. 遊びとは何か

ホイジンガー (1973) は、遊びをすべての文化に先行して存在していたと言い、遊びの特徴を①1つの自由な行動である②利害関係を離れたある一時的な活動領域へ踏み出すもの ③日常生活からその場と持続時間とによって区別された完結性と限定性を持つと述べている。彼は、「遊びがイメージをこころの中で操ることから始まって現実の形象化を行い、そこに現実のイメージを生み出すことが基礎になっている」と表現している。

カイヨワ (1990) は、ホイジンガの考察を受けて遊びを4つに分類している。遊びは文明の根源であり「人間の行動は人が本能と混沌と野蛮な暴力から解き放とうとする時はじめて人間の行動となるが、そのことを判定するたしかな行動とは、他ならぬ遊びの精神—明るい興奮、誰しものが持たねばならぬ創意、任意の規則の自由意志に基づく尊重、これら3つの様子が入り混じったものが存在しているかどうか—であるとさえ言える」と述べている。

カイヨワ (前掲) は遊びの特質を以下のようにまとめている。

- ①自由な活動…遊技者が強制されないこと
- ②隔離された活動…明確な時空間の制限
- ③未確定の活動…展開や結果は分からない
- ④非生産的活動…財産・富を作り出さない
- ⑤規則を持った活動…新法のみが有効
- ⑥虚構の活動…非現実、非日常的

カイヨワ（前掲）は、遊びの本質的カテゴリーを、競争（アゴン）・運（アレア）・模擬（ミミクリ）・めまい（イリンクス）に分類し、さらに遊ぶ態度において2つのモメント、すなわち勝利の欲求・困難の克服（ルドゥス）と気晴らし・現実からの解放（パイディア）の二つの極があるとしている。遊びという活動の中に孕まれている規則や虚構という枠があることによって、子どもは安全に勝利の追求や気晴らしをすることができる。

2. 学校の遊びの実際

女子大生に学校で体験した遊び（学校内だけではなく学校の遠足や旅行などで体験したものも含む）を自由に挙げてもらい、カイヨワによる遊びの分類にしたがって記述してみると図1のようになった（註2）。遊びの分類でもっと

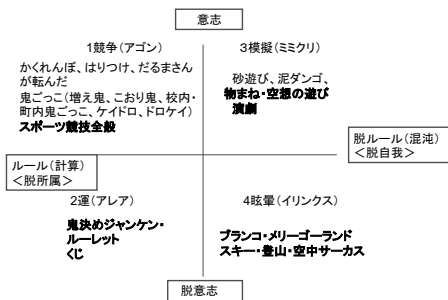


図1 学校の遊びの実際

も多いのは、競争（アゴン）で多種多様な鬼ごっこやかくれんぼであるが、小学校高学年になるとスポーツ競技全般に発展していくようである。一方、模擬（ミミクリ）も種類は多く、砂遊びや泥団子、ごっこ遊び・ものまね遊び、を経てやがて演劇に受け継がれて

（カイヨワの遊びの分類にしたがって分類したもの（註1） いる。運（アレア）の要素は、鬼決めじゃんけんやルーレット、各種ボードゲームのサイコロに象徴されるように、競争（アゴン）の要素と一緒にあって、遊びを継続するためにルールが志向されていく。また、眩暈（イリンクス）は脱ルール（混沌）を志向し、ぐるぐる舞いからブランコやスキーなどに発展していくようである。

ところで、学校の子どもたちの遊びにはカイヨワの分類では入りきれない遊びがある。岡田（2005）の指摘にあるように、秘密基地や交換日記、じゃれ合いやおしゃべりといった他の子とコミュニケーションする遊びである。岡田はコミュニケーション遊びが内包している共同性という側面について、「世界へ

と開かれ、自分でない存在とつながり、体験や思いを共有することの醍醐味」(p162)であると指摘している。彼は、この「共に与る・伝達する」という要素は、遊びが本来持っている豊かさの中に内包されたものであるが、現代のビデオゲームの遊びの中心が短絡的な「破壊」や「死」であることから、子どもたちの世界から共同性や共感的な視野が削ぎ落とされてしまうという問題点を指摘している。

実際、現代の子どもの遊びでは、この伝達の要素が非常に希薄か逆に過剰かのどちらかに傾きやすい。たとえば、現在の子どもを取り巻いているオンラインゲームの世界では、チャット（インターネットによる会話）をしながら共通の敵を倒すようなゲームがある。不登校生徒が何時間もゲーム機の前から離れられず、オンラインゲームの虜になっていることも多い。ある不登校がちの生徒は、「ゲームの世界の中では50人の部下を率いる隊長になっている。チームで協力しながら敵を倒すので、一端やり始めると何時間も辞められない」と話していた。

コンピューターゲームはもともとスイッチをつければ、ほとんど努力なしにスリルと興奮を味わうことができるため、万能感がすぐに満足されてしまう。現実の乏しい体験から仮想と現実との境目を失いやすい子どもにとっては、チャットでインターネット上で交流することによって仮想世界のストーリーを「リアルタイム」で共有することによって、さらにスリルと興奮が強まるような仕組みになっているらしい。もともと、ファンタジーが優位になると仮想と現実との境目が希薄になると予想されるが、ゲーマー同士の会話の中ではリアルタイムで返答が返ってくるので、あたかも現実世界を共有しているように錯覚されてしまうのだろう。実際には決して“現実”ではない非日常的な興奮が、画面上ではなく“現実”に移行してしまっていて、ますます本当の意味での現実適応力が衰退してしまうのではなかろうか。

現実的な共同あそびという点では、子どもたちは勝ち負けを決めない全員リレーや交換日記によって仲間うちで体験や感覚を共有している。「花いちもんめ」も仲間との共同性を育む遊びであることを特筆しておきたい。

3. わらべ唄と遊び

伝統的なわれわれの文化には子どもの遊びと結びついたわらべ唄がある。土橋（1978）は、わらべ唄は「幼児の象徴あそびと大人の呪詞（唱え言）との中間」に位置づけられるとし、子どものものでありながら、そこに人間としての原体験とその生きる原風景とが込められていると指摘している。そして遊びとわらべ唄は根源的に同質のもので「その深淵に恐怖と不安、悲哀と苦悩を隠し持つことによって、親和と平安・歓喜と慰撫とを浮かび上がらせる」とする。彼の指摘しているわらべ唄の原空間の特徴は以下のようにまとめられる。

①共同性…

わらべ唄によって子どもたちは遊びのうちに集団化される。

子どもにとってそれぞれの伝承社会のコトバとリズムによるわらべ唄の体得はとりもなおさず、その社会における遊戯集団への参加の必須条件であった。わらべ唄が歌われるのはたとえひとり遊びであってもその根底では遊びという共同の目的のためである。

②交流性…

わらべ唄が歌われる遊びの場は子ども同士、あるいは子どもと外界の存在とが交流し共生する空間つまり遊びの空間である。

③負の空間・周縁の広場…

わらべ唄が歌われるのは、祭礼のハレの場ではなく、労働や学習のケの空間でもなく、両者からはみ出した負の空間であり周縁的な広場である。

④日常性と非日常性の両義性…

わらべ唄は日常生活の叙情性とは異質の発想をもつ。日常性そのものをあえてえぐり出したり、その反対に日常性そのものを否定し、錯綜させたりもすることによって、伝承社会のムレに生きる人間が負わなければならない暗部にまで下降する。

⑤錯綜性…

伝承社会のコトバおよびコトバに内在する旋律を構成要件としながら、言

葉の繰り返しや分析的言語の意味を反転させ錯綜させるなどして無意味性を際立たせる。そこに呪術性と遊戯性が認められる。

一方、相馬（1976）は、子どもの遊びには遠い祖先の信仰や習慣が含まれているが、特にわらべ唄のなかにはそうした信仰や習慣を遊びにしてきた片鱗が随所に伺えると述べ、以下のようにまとめている。

わらべ唄の中でも「花いちもんめ」は各地に伝わっている遊びである。（古代の日本人は）花が咲いてもその花が散って実がならないとその草や木に恐ろしい悪の神がつくと考えてきた。また桜の花があまりに早く散ると稲や麦などの実りが悪いと占い、花鎮めの祭りを執り行ったことが、いつしか花見という行楽に変化してきた。「花いちもんめ」の歌詞にある「ふるさと求めて」の「ふるさと」は京都では桜の旧所名跡のことであり「花がいちめんに咲いている」と労働に明け暮れるおとなへの花見の催促の遊びである。また、桜の花が早く散る年は流行病が夏に発生し、田畑の作物の実りが悪いという言い伝えから、桜の花の心を静める祈り（鎮花祭）も込められている。つまり花いちもんめは大人への花見の催促であり、桜の花が豊作を予祝する花であることへの祈りの唄でもある。（註2）

一方、土橋（前掲）は、「花いちもんめ」は遊び集団の競合とそれにもたらされる敗者の側の犠牲、自らの属する集団が争いに敗北したためにムレから放たれて勝者の側に取られていくという構造が詠み込まれていると指摘する。最初に犠牲者となって集団から排除される悲哀と屈辱は、同時に勝者の側からそのムレに加える価値があることを誰よりも先に認知された喜びと優越である。わらべ唄そのものの根源性には、優性と劣性・聖性と賤性・誘引と排除・充満と喪失・甘言と暴言などがあり、正と負の両極において対立するはずの価値が一体となって遊びの時空を支配している。

以上のようにわらべ唄のもたらす空間は、正負の織りなす両義性が包み込まれて唄い込まれ、「あそび」（余裕がある）の空間として成立することとなる。

Ⅲ．心理療法における「遊び」

心理療法において、遊びは遊戯療法に見られるように1つの表現世界を形作っている。単に情動の解放促進作用があるというだけではなく、心を自由に表現することによって、本来人間の心の深い層に備わっている自然治癒の力を高めることにつながっていく。

1. ウィニコットによる「遊ぶこと」

ウィニコット（1979）は、対象関係理論の考え方をもとに面接の中で想像や象徴が生まれる可能性のある空間での「遊ぶこと」を重視した（表3に示す）。「精

表3 ウィニコットによる「遊ぶこと」のまとめ

遊ぶことは1つの体験、しかも常に創造的体験なのであり、そして生きることの基本的形式である。

- ・「遊ぶこと」は場と時間を持っている。
- ・赤ん坊と母親の間にある潜在空間において成立する
- (1)遊ぶことは成長を促進し、健康を増進する。
- (2)遊ぶことは集団関係を導く
- (3)遊ぶことは成長を促進し、健康を増進する。
- (4)遊ぶことは集団関係を導く。
- (5)遊ぶことは集団療法のコミュニケーションの一形態になりうる。
- (6)精神分析は、自己と他者のコミュニケーションのために遊ぶことを高度に特殊化させた形態として発展させてきたのである。

神療法とは2つの領域、つまり患者の領域と治療者の領域が重なり合うことで成立する。精神療法は一緒に並んでいる二人に関係するものである。以上のことの当然の帰結として、遊ぶことが起こりえない場合に、治療者のなすべき作業は、患者を遊べない状態から遊べる状態へ導くように努

力することである」（p53）と述べている。前田（2001）は、「面接とは、一定の面接空間で、現実の置き換えによって形象化されたイメージを二人で共有し、それらのイメージという心的現実を操り、探検し、心を脱皮させ、新たな私への気づきが生じるのをはかろうとする遊び、ということが出来る」と述べている。

2. 「遊ぶこと」が内包する共同性

ウィニコット（1979）によれば、遊ぶことは1つの体験、しかも常に創造的な体験なのであり、生きることの基本的形式である時間－空間の連続体におけ

る体験である。さらに ①成長を促進し健康を増進する ②集団関係を導く ③精神療法のコミュニケーションの一形態になりうる という特性があると指摘する。そして「精神分析は、自己と他者のコミュニケーションのために遊ぶことを高度に特殊化させた形態として発展させてきたのである」と述べている(p58)。また、遊びが成立する空間について、①内側でもなく外側でもない空間、②個人と社会や外なる現実を結ぶ中間の領域、③安全を保証された自由な試行錯誤の場、④現実世界と想像世界が結び合う領域に生起する として、遊びが持つ移行機能を強調している。子どもは遊びの移行機能を通して自分の万能感を現実的なものに適合させていくのである。

このようにウィニコットによれば遊びは子どもの注意や関心を緩やかに世界や社会へと誘い、豊かな辺縁をもつ共感的世界を育て、社会や現実への出発の準備をするもとして位置づけられる。さらにファンタジーの世界と現実世界をバランスよく保つ役割も持っている。彼は、母子の信頼関係の発展とともに遊ぶことも変化すると延べ、誰かと一緒にいて1人になるという経験を重視し、その中で赤ん坊が身近にいる者が遊ぶことの中で起こることを照り返してくれると感じていると述べる。

一方ベンヤミン(1981)は、玩具の研究から遊びの基本を「繰り返すこと」にあるという。子どもにとって繰り返しが遊びの基本であり「もう一度」という時が一番幸福な状態である。大人は物語ることによって幸福を二重にかみしめ怖れをこころから取り除く。それに対して子どもは何かを新しく手に入れ、もう一度始めるのである。同じことを繰り返す、これがそもそも共同ということであり、「かのように振る舞う」のではなく「繰り返しやること」ということが大切である。「この上なくこころを揺さぶる経験が習慣へと転じること、これが遊びの本質である」と説いている。

3. 「隠れん坊」としての精神療法

土居(1973,1997)は、あらゆる種類の精神療法の理論的モデルが「隠れん坊」として表せると指摘し、隠れん坊の遊びに含まれている秘密の形成とその発見

という二つの活動が精神療法の本質であるという。この二つの活動が成立するためには、ある程度の心理的発達を前提としていて、エディパルな段階に達してようやく隠れん坊を遊ぶに至ることになる。隠れん坊のできない段階の子どもでは、「しばしば隠れた所から自分から出てきてしまう、また無理に鬼の役をやらせると、他の子どもたちがわざと見つかるようにしない限り、泣き出すかあるいは遊ぶのをやめてしまう」。ひとりになって隠れることには、仲間と離れて孤独の寂しさに耐えることが必要である。

隠れん坊よりももっと早い段階に見られる遊びは「いないいないばあ」に代表される遊びの段階である。子どもは目の前から一時的に大人の顔が隠れて見えなくなった後また現れるのを喜ぶ。フロイトが観察した一歳半児の糸巻きによる「フォルト・ダァ（『いない』と『いた』を何度も繰り返す）」と同様で、「見えなくなってまた現れることを喜ぶ遊び」とも捉えられ、「対象関係の発達」がはじまった証拠であるといわれている。

さらに土居（前掲）は「『いないいないばあ』と『隠れん坊』の段階は発達的に連続していると考えられる」と述べている。「いないいないばあ」の段階は依存を尊重し主客の分離を好まないが、「隠れん坊」の段階では秘密を培い、またはそれを追い求めて自己を確立した世界を支配する活動へと導く。

たしかに、隠れん坊ができるということは、たとえ対象が見えなくなってもまた現れることが十分に確信できることであり、それは、「鬼」＝仲間がやがて自分を捜しに来てくれることへの安心感や、自分自身が孤独に耐えるものとしての自信を深めることになる。自分と世界の安定の基盤となる対象恒常性と呼ばれるものである。この対象恒常性が確立するためには対象関係の十全な発達が必要であり、そのためには「依存」すなわち土居のいう「甘え」が十分に展開することが必要である。そして、甘えたくても甘えられないことを自覚させること（甘えの克服）によって、「甘えを自らの内に包み隠すこと」が“自分”を回復する上で必要である。

土居（1987,1997）は、「甘え」が転移の核となると述べている。そして、いかなる形の精神療法も「いないいないばあ」から「隠れん坊」に至るスペクトル

ムの中に位置づけられると説いている。さらに、彼が「共同生活の治療的活用が日本の精神療法の特徴である」と述べる点に着目したい。彼は「日本の精神療法においては隠れている秘密を探し出すことが主眼なのではなく、とらわれて隠れている人を救い出して共同生活に返してやることに力点が置かれている」と述べている。ここで指摘されている共同生活の治療的効用は、学校臨床の心理的空間とも符合すると思われる。

Ⅳ 学校臨床の心理的空間

1. 心理療法における心理的空間について

現在、精神分析理論を背景にした心理面接においては、前田（2008）が指摘しているように、治療のポイントがフロイト流の「洞察」から「語り直し」へと変遷している。北山（2001）は精神分析のねらいを「過去の物語を語り直す」と述べ、治療の場を二人の「間」に「物語」が生まれてくる場として心理的空間の意義を重視している。前田（2008）によれば分析者の中立性、禁欲規則、隠れ身、受動性などの概念を重んじ、他者との関係を中心に考えないフロイト的態度ともいうべき一者心理学に比較して、個人のあり方を他者の存在をぬきにしては語れないとの立場をとる二者心理学においては、前エディプス期の母子関係を重視する。二者心理学の理論的背景の主流であるクラインによる対象関係論においては、フロイトの無意識にある欲動表象ではなく、欲動の心的表象である空想が重視され、無意識的空想に決定的な重要性が想定されている（前田、2008、p88）。

学校臨床の面接では、過去というよりは現在の、多彩な関係性の中にあるクライアントの様々な心理的体験を吟味し、クライアントの成長可能性を見いだして、クライアントが取り組みやすい問題解決の方法と一緒に模索することを目的としている。特に中学生の面接における話題は様々であるが、ある程度共通の中心となるテーマは、個と集団との関係においていかに自分自身の個性を創出していくかにあるように思われる。具体的には、クライアントが自分自身の個と集団の関係をどのように捉えているか、たとえば自分自身と所属する学

級・部活や仲間との関係をどのように位置づけ、どのように感じているかを吟味すると同時に、それらの経験が自分自身の内的世界の中でどのようなものとして体験されているかを吟味することとなる。

2. 学校臨床における関係性

学校で行う心理臨床活動すなわち学校臨床の面接の場における心理的空間の特質をどのように捉えたら良いだろうか。筆者はスクールカウンセラーとして学校という社会における対人関係の編み目の中に入りながら、そこで見えてきた個々の子どもの問題を通じて家庭と学校とをつなぎ、学校内外の対人交流を促進することが活動の中心と考えているが、個々の面接の場で形成される心理的空間は伝統的個別心理療法とはかなり違うと感じている。カウンセラー自身が非日常的な世界に隠れてはいられないからだ。

筆者は、かつて学校臨床を、本人に対する内省促進的支援と、本人の保護者や教師などとの関係を援助する関係育成的支援の2つの軸による構成からなるモデルを提言した（徳田、2000）。学校でも学校以外の相談室であっても、子どもの個としての成長に直接・間接的に関わることが思春期臨床の基本であると考え、心理的援助者が学校現場に入って、学校の雰囲気を感じ、生徒を取り巻く人間関係の編み目の中に自分自身も組み込まれながら行う面接の中で、子どもと面接者の間に形成される心理的空間の特徴については、もう少し探求すべき課題があると考え。児童・生徒の問題についての相談では、本人面接、保護者面接に加えて、担任他の教師のコンサルテーションを試み、全体を通して本人の問題を見立て・手だてを考えるのであるが、具体的な動き方も伝統的個別臨床とはかなり違っている。たとえば、相談室から出て授業や行事の時の子どもたちの様子を見ることもあるし、時には家庭訪問によって子どもや保護者に面接することもある。伝統的個別臨床では、本人についての情報は本人または家族を通して得ることになり情報は限局的であるが、学校臨床では本人を取り巻く人々・家族および担任や部活顧問など一から得ることになって情報量が多くまた多彩である。スクールカウンセラーにとっては、現実

の人間関係から見えてくる関係性や情報をうまく活用して援助に生かすことができることが求められている。

以上の観点から学校臨床の心理的空間の本質は、依存を尊重する段階（いないないばあ）と個を確立する（隠れん坊の）段階をつなぐ中間段階として位置づけられ「花いちもんめ」の段階に相当すると呼べるのではなかろうか。それは、自己が自分の甘えを人とのつながりに生かし、個と集団の折り合いのシステムを自分の中に作るということにつながっている。

表4に示しているように、心理療法における対人関係を「いないないばあの段階」「花いちもんめの段階」「隠れん坊までの段階」とすると、それぞれの段階に応じた心理療法の3つの様式と設定することができると考える。

表4 心理療法の3つの様式（前田 2008の表16 p120を参考にして作成したもの）

	イナイナイバーの段階	花いちもんめとしての段階	隠れん坊としての段階
対象との関係における定義	対象との分離を不安に感じて避ける 見つけられるのを待っている	対象となかば分離している	対象と分離している
心理療法の技法	・信頼－安心－共感を軸として治療者のエネルギーをとり入れる ・罪悪感の中和 ・安心して自己を投げ出せる	・仲間との共同性（遊びに伴い集団化）によりコミュニケーションの活性化をはかる ・集団から離れて個を作る練習 ＜アイデンティティの生成＞	・治療者との関係に直面化させることによって甘え（神経症的依存）の克服をめざす
目的	自我の核の育成（自己・自尊心の強化）	・自己肯定感の醸成 ・個と集団との関わりの中で「自分」のありかを掴む ＜居場所の中で自分を生かす自分らしく生きることへの気づき＞	・甘えに対する適切な「脱錯覚」により、自己愛の克服から「自分」というものを掴む。 ＜甘えたくても甘えられないことの自覚＞
適用する対象	自我崩壊の不安…被害不安、自我の核の弱い人（自我障害）	・思春期の現実的不安・不登校（基本的信頼、観察自我発達途上）	・神経症的分離不安や自己愛（基本的信頼、観察自我あり）
比喩	母なる暖かさで包んで孵化（自我を育てる）	3歩進んで2歩下がるように対人関係距離を掴む 対人関係における自分の生かし方を掴む	一歩ずつ現実直視・明確化

註2. 前田2008による表1は、分析的治療の2つの様式というタイトルで古沢平作による「とろかし」と土居による「甘えの克服」との相違点が対比的に書かれた表である。

3. 学校臨床の実際－学校の中での「隠れん坊」

Aさんは中学校の中でいつも隠れん坊をしているような女の子であった。筆者がスクールカウンセラー（以下SCと略）として、本人および保護者との面接のほか、担任・部活顧問・教育相談係・養護教員および途中から導入された地域支援員のコンサルテーションを通して関わった事例で、アスペルガータイプという診断であった。幼児期から集団に馴染みにくかったようで、小学校ではボール競技のルールが分からず、味方に不利になるように動いてしまったこともあるという。中学校では急に教室や体育館から飛び出して居所不明になるので教師が探し回ることがたびたびであった。担任によれば、きっかけは男子とのトラブルが多く、女子集団は遠くから見ていた感じであった。教室から出て行く彼女に対して、教師が交代で“Aさん係”として、一緒に付き添っている時期もあったが、教師の余裕がなくなり教室に戻るように促されることも頻繁であった。クライアント（Aさん）によれば「クラスでは人が自分のことをどう見ているのかすごく気になってしまう」「鈍くさくて純粋すぎる自分が嫌い」とのことであった。もともと知的能力は高く、別室で落ち着いて勉強できている時は成績も良かったがだんだん下降していった。「別室で1人でのいるのも寂しいがクラスに入るのも嫌」ということが多くなった。将来声優になりたいという希望を持ち、部活には熱心であったが、対人関係のトラブルが頻繁に起こっていた。彼女の特徴は対人距離感がうまく掴めないことにあったが、それは、自分の感情を表出した時に相手はどう感じるかを想像できないことによるものと推測された。たとえば、おとなしい人や優しく接してくれる人（特に男子生徒や先輩）に対して急接近して、相手が困惑して遠ざかると今度は相手が冷たくなったと落ち込むといったことが繰り返されていた。また、同年配同性の友人に対しては、自己否定的な開示をしてしまい、相手が「そこまで言わなくても良いのに」と秘密の共有範囲を決めようとする、言いにくいことをわざと曖昧に言っている相手の気持ちがあくみ取れずストレートに言ってしまうとか、また親近感よりもライバル意識が出てきてしまうなど、対人関係のトラブルが非常に多かった。

彼女と SC の面接ではひとり語りが多くて「双方向的やりとり」にならなかった。面接の中では彼女の意図を汲んだり行為の背景にある気持ちをじっくりと整理したりするまでになかなか至らないことから、SC は、交換日記によって彼女が自分の気持ちを表現して、見つめ直すきっかけになればと考えた。彼女は日記の中で、自分の中に 3 人の異なる特性を持った人（幼い自分、勝手な自分、暗い自分）がいてその調整が難しい様子を綴った。その後、気持ちを理解してくれそうな相手に対して小出しに話して受け入れられるという経験を少しずつ積み重ねていった。

一方、母親は彼女の社会性の遅れについて、幼い頃から「ふしぎっこ」と呼ぶなど問題を認識してはいるものの、きめ細かな対応ができない様子であった。また父親は学校での彼女の様子を知らなかったようで、進路選択の時になって低迷している成績を知って学校に説明を求めて訪れた。SC と担任とが、学校からみた彼女の特性について説明し、進路選択および高校入試までの手続きや見通しなどを伝えることによって保護者の協力を得ることができ、彼女は無事に高校に入学、その後高校生活を順調に送っているとの報告に訪れた。

この事例は、アスペルガー障害による社会性の遅れが顕著で、同年代の同性集団になかなか入れないという問題点があった。彼女にとって「親友」は憧れであり、誰かと 2 人関係の中で安心して甘えたいという欲求があると同時に自分を「個」として認めてほしいという願望も強かった。彼女は理解してもらえそうな人には急接近していくが、相手とただ一緒にいるだけではなく、自分の個性を本当に相手が理解してくれているのか確認せずにはおれない様であった。彼女にとって対人距離感が掴めなくなるのは、相手に気に入られようとして自分の個性を埋没させて近づき、相手が自分を少しでも認めてくれると感じる時なのである。その時、彼女は自分にとっても受け入れがたい負の側面－否定的な自己像－も相手が受け入れてくれるかどうか気がなくなってしまい、自分の秘密を相手に伝えずにはおれなくなっていた。

彼女の言動を「隠れん坊」にたとえると、彼女は秘密を隠して相手に近づくが、相手が受け入れてくれそうだと感じると、その秘密を暴露せずにはいられなく

なるようであった（つまり隠れ続けることができず自ら姿を現わしてしまう）。「秘密」が相手と自分を近づけるため、対人距離が急に近づくが、「秘密」には自分の存在の重みが関わってくるので、少しずつ小出しにしないと相手はひるんでしまう。Aさんには対人距離感と秘密の重さが実感として掴めないようであった。彼女にとって「個性」とは「秘密」と同義であった。「秘密」という自分の存在の根幹に関わるような重いものでなくても、「個性」は人の様々な営みの中に表出されていて、対人関係の中で自ずと相手に伝わるものであるが、彼女にとってはそうした自然に伝わる「個性」が自分の中にしっかりと存在しているとは感じにくく、「（存在したとしても）自然のままでは何をし出かすかわからないので、自分自身しっかり見張らなければならない」と言っていた。

彼女は、個性を見張らなければならない辛さを、「自分の中にいる、3人の自分との調整の難しさ」という巧みな表現で表していた。また、自分が隠れても、誰かに見つけられたいとの気持ちはとても強かった。「隠れん坊」はしていたが、土居（1997）の指摘した「遊び」の精神療法段階でいうと、「いないないばあ」と「隠れん坊」との間の段階である。この段階は集団からの誘引と排除とに常に直面しながら個を確立していく過程の途上にあると見なされることから、「花いちもんめの段階」であると言えるのではなかろうか。彼女と行った学校臨床の歩みを比喩的に表して「花いちもんめとしての心理療法」と称することができると思われる。

おわりに

本論では、学校臨床の心理的空間を検討し「花いちもんめ」のわらべ唄の原空間の構造を含むものとして考察してきた。子どもは、学校という共同生活の中で、＜社会の一人としての自分＞を作り上げるとともに、＜個としての自分＞を確立することが要請される。つまり個と集団の折り合いのシステムを自分の中にいかに作り上げることができるかが肝要である。学ぶということは、子どもが自ら問い、その問いを自ら吟味するということである。それはいわば自

分ならではの関心事を育てるということであり、それが<自分らしく生きるということ>でもある。自分らしく生きるためには余裕（あそび）が必要である。また<自分になる>ためには他の子どもとの真剣な勝負も必要である。ほかの個性とぶつからないと自分の個性も掴めない。

今、公園や空き地などから遊んでいる子どもを見かけることが少なくなったと聞くことも多い。子どもが自由にのびのびと個性を伸ばすことができるような遊びの場を提供している学校の果たす役割はますます大きくなっていると言えるのではなかろうか。

引用文献

- 土居健郎 1997 隠れん坊としての精神療法 「甘え」理論と精神分析療法
所収 金剛出版 p93 - 99
- 浜田寿美男 2003 学校は子どもたちにとってどういう場所としてあるのか
浜田寿美男・小沢牧子・佐々木賢 編著 学校という場で人はどう生きているか
所収 北大路書房 p10 - 42
- 広川勝美 1978 わらべ唄の周辺－その虚像と実像 民間伝承集成 語り部の
記録 3 わらべ唄－遊びと唱え言 創世記 p13 - 32
- ベンヤミン（丘澤静也訳）1981 教育としての遊び 晶文社
- ホイジンガ（高橋英夫訳）1973 ホモ・ルーデンス 中央公論社
- カイヨワ（多田道太郎・塚崎幹夫訳）1990 遊びと人間 講談社
- 北山修 2001 精神分析の理論と臨床 誠信書房 p168 - 169
- 相馬大 1976 わらべうた－子どもの遊びと文化 創元社 土橋寛監修 創世記
p46 - 49
- 滝川一廣 2004 不登校と共同性 「こころ」の本質とはなにか所収 筑摩書房
p183 - 215
- 徳田仁子 2000 スクールカウンセリングにおける統合的アプローチ－心理
的援助と学校教育の相互作用－ 心理臨床学研究 18（2） p117 - 128

- 徳田仁子 2003 学校臨床における見立て・アセスメント 伊藤美奈子・平野直己編 学校臨床心理学・入門 有斐閣 p62 - 83
- 前田重治 2008 図説精神分析を学ぶ 誠信書房
- 前田重治 1999 「芸」に学ぶ心理面接法－初心者のための心覚え 誠信書房
- 岡田尊司 2005 悲しみの子どもたち－罪と病を背負って 集英社 p152 - 170
- ウィニコット（橋本雅雄訳） 1979 遊ぶことと現実 岩崎学術出版社

註1 図1は1958年に出版されたカイヨワの「遊びと人間」の訳者多田道太郎の「訳書解説－ホイジンガからカイヨワへ」(1990) p340～366を参考にした。意志と脱意志の軸を縦軸に置き、混沌（脱自我）と計算（脱所属）を横軸にして、カイヨワの遊びの分類から方向性を取り出そうとした作田啓一の概念規定を盛り込んだものである。この4つのカテゴリに潜む方向性を取り出すことによってカイヨワは諸社会を特徴づけるのに役立てているが、それは、また人間社会の文明と発展の動向を示す指標でもあることを多田は指摘している。

註2 京都の「花いちもんめ」として相馬（1976）は以下の唄と遊び方を紹介している。

- 梅組 ふるさと求めて花いちもんめ
- 桜組 ふるさと求めて花いちもんめ
- 梅組 もんめもんめ花いちもんめ
- 桜組 もんめもんめ花いちもんめ
- 梅組 ○○ちゃんとりたい花いちもんめ
- 桜組 ××ちゃんとりたい花いちもんめ
- X組 勝ってうれしき花いちもんめ
- Y組 負けてくやしき花いちもんめ

梅組と桜組との真ん中に線が引かれた。じゃんけんに勝った梅組が一行に手をつなぎ、「ふるさと求めて」とうたいながら、三歩前にでて片足を上げてぴよ

んと跳ぶ。そして「花いちもんめ」で三歩戻る。その後から、桜組も同じようにして「××ちゃん取りたい、花いちもんめ」と最後までくると、指名された子ども二人は、中央の線に片足を乗せて、片足で引っ張り合う。引っ張り負けた子は勝ったチームに入れられてしまう。勝ったチームは「勝ってうれしき」とうたって、三歩まえへ行き、ざまあみろというように片足をあげてぴょんと跳ねる。岩手では、A組「○○ちゃんほしい花いちもんめ」、B組「××ちゃんほしい花いちもんめ」の後「大阪じゃんけん負けるは勝ち」と唱えることも紹介されている。

