

「受動的」な子どもをどう援助するか：
ポジショニング理論による事例研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-08-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 綾城, 初穂 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00029214

「受動的」な子どもをどう援助するか

ポジショニング理論による事例研究

綾城 初穂

1. 目的

現在の教育現場においては、子どもが主体的・協働的に学んでいくアクティブラーニングをいかに達成するかということが重要な課題となってきた（中央教育審議会, 2014）。これは従来行われてきた教師主体の詰め込み型学習からの転換を迫り、問題解決学習や協働的な学びを強調するため、教師だけではなく子ども自身の学びの姿勢に対しても大きな転換を迫るものである。

自ら課題を発見し、他者と協働し、主体的に学ぶことの必要性に意を唱える人はおそらくいないだろう。中央教育審議会（2014）の諮問にもあるように、知識の一方的伝達とその習得から、学習者が自身の生活や社会との関わりを意識し、課題を発見し、解決を他者ととともに探り、学んだことを表現あるいは活用していくことへと学習のスタイルを転換させていくことは、子どもたちが現代社会を生きる力を身に付けていく上で有益かもしれない。また、実証的な研究からは従来の学習法よりアクティブラーニングの方が学力向上に寄与する可能性が示されてもいる（レビューについては Jethro & 鈴木, 2015 など参照）。それゆえアクティブラーニングの導入は子どもたちの学びに大きく貢献するように思える。

しかし、こうした学習観の転換は教育現場においてこれまで問題とされることの少なかった受動的な学習姿勢を「問題」として認識するようになるため、結果として受身的で控えめな児童生徒自体を「問題」とする危険性も孕んでいる。やや極論すれば、いかに多くの

知識を持ち、いかに高い知能指数を示したとしても、自発的に学ぶことができないと見なされれば、つまり教師によって教えられることを受身的に学んでいくとしかできないようであれば、その児童生徒は「問題」とされ得る。そのため教育現場においては、学習場面で受動的ないしは自発性が乏しいと思われる児童生徒に対して教師がいかに対応していくのかということが、これまで以上に課題となってくると考えられる。

それでは、受動的あるいは自発性の乏しい子ども（以下、受動的な子どもと記載する）を自発的にしていくために、教師はどのような対応ができるだろうか。

(1) 文脈としての受動性

ここで重要なのは、子どもが自発的であるか受動的であるかは、その子どもが置かれた文脈によって変わるという点である。ある行動が「自発的」か「受動的」かということは、その都度変わり得る。例えば、授業でいつも発言する子どもがいたとしよう。彼は自発的であるように思える。そして、おそらく黙っている子どもは受動的な学習姿勢とみなされるだろう。しかし仮にその授業で別の子どもが発言していたとすれば、それを遮って教師に発言する子どもは自発的とも積極的ともされない。そればかりか「問題」とさえ見なされるだろう。この場合、黙っている子どもは発言に耳を傾けているなどとして、授業に対して積極的とさえ見なされ得る。こう考えれば、受動性あるいは自発性の乏しさを「問題」としているのは、その子どもが置かれた文脈であると言える。言い換えれば、自発性も受動性も特定の関係性や状況によって構築されるものであ

て、その子どもに生来から内在する問題ではない、ということである。

とはいえ現実には受動的な性格を内在的に持っていると思えるような子どもがいる。グループ活動でほとんど発言しなかったり、周りが能動的に学習を進めているにもかかわらず一人だけ指示を待っている子どもを見ると、生来受動的なのではないかとすら思ってしまう。それでは、その子どもはどういった文脈によって受動的になっているのだろうか。そしてその子どもの自発的行動を教師が援助できるとすれば、それはどのようにして可能なのだろうか。

(2) ポジショニング理論の意義

このことを考えていく上で社会心理学者の Harré らが展開しているポジショニング理論（Harré & van Langenhove, 1999; Harré & Moghaddam, 2003; Moghaddam, Harré, & Lee, 2007）が役に立つ。というのも、この理論で提示されるポジショニングという概念は、「自発性」や「受動性」といった概念を個人に内在するものとしてではなく文脈から検討できる方法だからである。

ポジショニングとはディスコースにおける人々の位置のことである。そのためポジショニング理論を理解するためには、まずディスコースという概念を理解する必要がある。そこで以下では、ディスコースとポジショニングの概念について説明していく。

a. ディスコースという概念

ここで言うディスコースとは、私たちが何とはなしに共有している解釈枠組みのことである。私たちは誰かの言葉や行動をその形の通り受け取るわけではない。例えば親が子どもに「どうしてまだお風呂に入っていないの」と言ったとする。おそらく子どもはこの親の発言を子どもは単なる質問ではなく一種の叱責として聞くだろう。このようにある表現は字義的には質問でも叱責になる。こうした解釈が可能になるのは、私たちがその表現の辞書的定義を暗記しているからではなく、ある表現を解釈するための社会文化的な枠組みを共有し、それを参照しているからである。簡単に言えばこうした社会文化的な枠組みがディスコースである。

b. 権利や義務の集合体としてのポジション

ディスコースが会話を始めとした対人交流の場で用

いられると、人々はある特定の位置付けをされる。例えば親から「どうしてまだお風呂に入っていないの」と言われた子どもは、叱責というディスコースの中で“言うことを聞かない子ども”と位置づけられる。こうした位置付けがポジショニングである。ここで重要なのは、ポジショニングがそのディスコースの中で人々のできることを、できないことを規定するという点である（Burr, 1995）。例えば、今の叱責ディスコースの中では、子どもが親に対して風呂に入らなかった理由をいくら語ったとしても、それが正当なものとして親に聞き入れられることはない。そればかりか、親の命令を守らない子どもとしてより否定的に見られ、風呂上がりに1時間許されていたはずのゲームすら取り上げられてしまうかもしれない。ポジショニング理論では、ポジションの持つこうした特徴を権利と義務という言葉で説明する。今の例でいけば、「言うことを聞かない子ども」というポジションは「親の言うことを聞く」義務を違反しており、それゆえ「自らの正当性を主張する」という権利を持っていないと言える。このように、ポジションはディスコースの中で人々に付与される権利や義務の集合体として定義されている。

c. 関係の中で決定されるポジション

ポジションのもう一つ重要な特徴は、ポジションが他者との関係の中で決定されるという点である（Harré & Dedaic, 2012）。例えば、向かい側の道路から先ほど別れた友人が手を振って私の名前を呼んでいるとしよう。おそらくこの友人の動作は、私に対する別れの挨拶として受け取るのが最も適切である。そこで私はそれを「別れの挨拶」として受け取り、手を振り返すとする。すると、その友人はやや深刻な顔になり、先ほどよりも小刻みに手を振って私の名前を呼ぶ。ここでようやく私は友人の携帯電話を預かったままであることを思い出し、その手の振りが「別れの挨拶」ではなく「呼び止め」であると気づく。

今の例で、最初に私が友人の行動を「別れの挨拶」と受け取ったのは、私が友人を「別れた人」としてポジショニングしていたからである。そして友人は私が何か勘違いしていることに気付いたために、表情と手の振りと声で忘れ物をしたということをよりはっきりとアピールしたわけである。そのため、この友人の一連の動作は友人が自らを「忘れ物をした人」としてポジショニングした行為とも言えるだろう。

重要なのは、この友人の「忘れ物をした人」ポジショニングに、私も応じたという点である。もし、私が友人をそれでもなお「別れた人」とポジショニングしたままであれば、彼の動作は別れの挨拶の一部として解釈され、私は手を振り続けただろう。あるいは、友人の動作をやや常識から外れた行為として認識し、彼を「変な人」などとポジショニングするかもしれない。つまり、友人が自分を「忘れ物をした人」とポジショニングできたのは、彼の相手である私が彼の動作を「呼び止め」として受け取り、それに対応するような反応を返したからである。

d. ポジショニング理論による検討の意義

このように、「別れた人」なのか「忘れ物をした人」なのか、はたまた「変な人」なのかといったその人のポジションと、その人の言動が持つ意味は、相手との関係性を始めとしたその場の文脈によって決まる。そしてそこで決定されたポジションに応じて、できること、できないことが決まっていく。友人は「別れた人」としてポジショニングされる限り、「忘れ物をした」と主張することはできない。このように人がどういった言動を行えるかはその場の文脈によって規定されるのである。こうしたことは当たり前のようにも感じるが、一方で私たちは人の行動を性格などの内的な原因に帰属しがちである³⁾。例えば、お風呂に入らない子どもは、自分より先に入るはずの父を待っていたのではなく“反抗的”であると、深刻な顔で手を小刻みに振る友人は、私を呼び止めようとしているのではなく“少し変わった人”であると、教師が指示しないと動けない生徒は、教師の発言が不正確で理解できなかったのではなく“受動的”であると、見なしてしまうのである。

(3) 本研究の目的

ある子どもが受動的かどうかは、その子ども自身の性格ではなく、その子どもがその場の文脈の中でどのようにポジショニングされているかによって決められると考えるならば、子どもが自発的になるかどうかもまた、その場の文脈でどうポジショニングされるかによって決められると言えるだろう。つまりポジショニング理論に従えば、教師のポジショニングによって受動的な子どもが変わり得るわけである。それでは、受動的な子どもを自発的な子どもへと変えるには教師はどのようなポジショニングを行えば良いのであろうか。

そこで本研究では、教師が受動的な子どもとの間にどのようなポジショニングを取ることが有益であるかについて検討することを目的とする。この目的のため本稿では、ある心理療法（プレイセラピー）の過程をポジショニング理論によって分析し、受動的なクライアントが変化していく過程においてセラピストのどのようなポジショニングが寄与したのかを明らかにする。そしてそれを踏まえて、本知見を教育現場にどのように応用していくか、すなわち教師がどのようなポジショニングを取るべきかについて考えていく。

学校現場で教師が子どもに心理療法を実施するといったことは現実的には不可能であるため、本研究の結果は教師教育と直接的につながるわけではないかもしれない。しかし本研究で得られた結果を学校現場に置き換えて吟味していくことで、間接的な形で教師教育に貢献する知見とすることはできる。なぜなら、ポジショニング理論による検討は受動性や自発性の乏しさといった「問題」を子ども個人に帰属せず文脈という視点から見ることを可能にするため、教師に対しても、子どもに対する自身の関係のあり方を省察し、新たな関係性を考えていく機会を提供できると期待されるからである。

2. 方法

研究対象となる事例は、自発性の乏しさが主訴の一つであったクライアントに対して筆者（綾城）が行ったプレイセラピーである。プレイセラピーは子どもを対象とした心理援助の現場の多くで用いられており、ボールやカードゲーム、トランポリンなどを備えたプレイルームと呼ばれる相談室の中で、「遊び」を介した交流や表現を通してクライアントの心理援助を行っていく心理療法である。

具体的な分析に入る前に、本節では、検討する事例と分析方法の概要について説明する。なお以下からはセラピーの記録であるため、筆者については Th（セラピスト）と記載する。

(1) 事例の概要

クライアントは、来室時 7 歳（小学 2 年生）であった女兒 A である。A の家庭は引っ越しが多く、母子ともに孤立しがちであった。そのため地域のソーシャルワーカーが、子育て相談と子どもの心理的ケアのために Th の勤めていた相談室を A の母親に紹介した。

これが A 来室のきっかけであった。

A の母親によれば、学校での A は無感動と言っているほどに感情を出さないとのことであった。授業中にクラスみんなが一斉に歓声を上げていても一人ボーっとし、自分がリレーの選手に選ばれても淡々としていた。担任からはもう少し勉強すれば成績も上位グループに入ると言われていたが、A の学習意欲は低く、授業での発表の声も小さかった。また友人関係でも、A 自身は皆とはしゃぎたい、友達付き合いをもっとうまくやりたいという希望があったが、自己主張ができず周りに合わせるため、結果として自分の望まない方向にいくことも多かった。A は母親に、学校では自分は孤独だと言ったこともあった。

A は積極的に自らの希望を言うことはなく、行動から気持ちを察してもらおうとすることが多かった。また、何かを決める度に「これやっていい？」などと親に聞いたり、買い物に行って好きなものを買っていいと言われても中々決められなかったりするなど、主体性の乏しさが日常的に見られていた。さらに怖がりでもあり、一人でトイレや自分の部屋に行くことができないほどであった。一方で A は、母親に対しては、自分の気持ちを察してもらえないと癇癪を起こすことも多かった。そのため、A と母親の間では喧嘩が絶えなかった。

こうしたことから、相談室来室にあたっての母親の希望は、A が自分の気持ちを出せるようになることと、母親自身が A への対応を知ることとであった。そこで、A へのプレイセラピーと母親への保護者面接を並行して実施することになり、A を綾城が、母親を別の相談員がセラピストとして担当することとなった。その後、隔週のペースでのプレイセラピーと母親面接を 3 年ほど続け⁴⁾、38 回目の面接で終結となった（終結時の A は小学 5 年生）。終結時の A は、友人関係も学業もどちらも積極的に取り組むようになり、家庭でも「あれもしたい、これもしたい」と言うようになった。母子関係も母親曰く「信じられないほど」改善し、些細な言い合いはあるものの、深刻な喧嘩はなくなっていた。終結から 1 年後のフォローアップ時に連絡したところ、学校では代表で賞をとるほど活躍していることや、友達関係のトラブルはその後もあったが担任の支えもあって楽しく登校できていること、そして、次年度に進学する中学での友人関係を楽しみにしているといったことが聞かれた。

（2）分析の概要

a. データ

分析対象としたデータは、A のプレイセラピーのケース記録である。これは、Th が各面接の後にプレイセラピー中に起こったことを時系列で書き記したものである。ただし本稿で示すデータは個人が特定されないよう一部に変更が加えられている。なお、ケース記録の研究使用にあたってはプレイセラピーの終結後に A と保護者に研究利用について説明した上で承諾を得ている。

b. 分析の流れ

具体的な分析の流れは次のとおりである。まず始めに、データを繰り返し熟読し、A と Th のやりとりを細かく検討した。次に、A と Th のやりとりをひとまとまりと思われるところで抜き出し、そこでどういったポジショニングがみられるかということを検討していった。この分析を全てのやりとりで繰り返した。次に、ポジショニングが時系列でどのように変化しているのかを考えながら事例の流れを再度検討した。最後に、そうしたポジショニングの変化に A への Th の関わりがどのように関連しているのかを検討した。

次節では、実際のプレイセラピーの流れを提示しながら、分析結果と考察を示していく。本研究の結果と考察が教師教育にどのように寄与できるかについては、まとめて議論する。

3. 結果と考察

分析の結果、全 38 回のプレイセラピーは A のポジショニングから大きく 5 つの時期に分けられると考えられた。そこで本節ではプレイセラピーの過程を 5 期に分け、それぞれの時期の典型的なやりとりを示した上で、そこに A と Th のどういったポジショニングが展開していたのかを提示する。そして最後に、Th がどのようなポジショニングを取ったことが A へセラピーにおいて有益であったのかを論じる。

（1）事例の流れ

a. 第 1 期：第 1 回～第 5 回（X 年 11 月 30 日～ X+1 年 3 月 1 日）

第 1 期の A は、言葉が少なく、自分がしたい遊びを

表現できなかった。この時期によく見られた A の行動は、興味のあるおもちゃをじっと見つめたり、「(ボールに付いている絵柄を指さして) この花は何?」「人生ゲームってどういうもの?」などと遠回しな言い方することによって、自分の希望を表現するといったものであった。そのため Th は A の希望を察して、「これをやる?」と A に確認をとることが多かった。

A は一度遊びに取り組むと、失敗しても何度も粘り強く続けるほど熱中したり、思わず歓声を上げるほど楽しんだ。しかし Th が話しかけても、A は頷く程度の反応しかせず、表情は硬いままであることが多かった。またボール遊びをする際には、A は自分からボールを投げることはせず、ボールを Th の方に転がすなどして必ず Th からボールを投げ始めるようにさせていた。

b. 第 2 期：第 6 回～第 10 回 (X+1 年 3 月 15 日～ X+1 年 6 月 7 日)

3 年生への進級を挟む第 2 期では、A はあまり迷うことなく自分がしたい遊びを決めることができていた。そればかりか、自分と Th のどちらが多く漢字を書けるかを競い合いたいと言って面接時間を超えるほど夢中になったり、Th にわざとぶつかるようにボールを投げて笑ったりしていた。また、塗り絵をしている時 A の作業を見ている Th に「一緒に (塗り絵作業を) 手伝って」と指示したり、他の遊びに移ることを提案したりすることもあった。Th はこうした A の言動にできる限り応じることを心がけていた。

第 2 期の A は全体的に積極的な言動を見せていたが、学校のことについては話そうとせず、聞いても「別に」とそっけない反応をすることが多かった。母親によれば、この頃の A は学校で友だちから嫌がらせを受けてもやめてほしいと言えないなど、それまでと同様の消極的な対応が多かったという。しかし時には、にらみできた友だちをにらみ返すといった、これまでとは異なる対応も見せることもあったということも母親から聞かれた。また母子関係は、母親の努力や母親担当者の助言もあり、来室当初と比べて改善がみられていた。

c. 第 3 期：第 11 回～第 14 回 (X+1 年 6 月 21 日～ X+1 年 9 月 8 日)

この時期の A は『お化け屋敷ゲーム』というボードゲームを毎行行った。これは手持ちのカードでお化けと戦いながら、閉じ込められたお化け屋敷から他のプレイヤーよりも早く脱出することを競うものである。

第 11 回で初めてこのゲームを選ぶ時の A と Th のやりとりは第 1 期の時と同様であり、おもちゃ棚の前でじっとする A に、Th が一つ一つ希望のおもちゃを聞いていくというものであった。この回で A はボードゲーム上のお化けの絵柄をととても怖がり、Th より早く進めるにもかかわらず「(Th と) 同じマスにいたい」と言って一人で先に進むことを嫌がったり、不利になっても怖い絵柄が描いてあるカードを使おうとしなかったりしていた。

このようにお化け屋敷ゲームにやや過敏な恐怖反応を見せたにもかかわらず、続く第 12 回も「この前のをやる?」と Th に尋ねるような形で、お化け屋敷ゲームを希望した。この回で A は、お化けとの戦いを回避できるカードを使おうとせず、全てのお化けを真正面から倒そうとしていた。さらに続く第 13 回と第 14 回も、A は同ゲームを希望した。この 2 回とも「これ怖いんだよね」などと言っていたが、その前の 2 回とは異なり、Th より早く進んだり全てのカードを戦略的に用いるなどして、ゲームのルールに沿って遊びを楽しむことができるようになった。

この時期 A は「学校で一人であるのが辛い」といった趣旨の手紙を母に書いたことがあった。また A がプレイセラピー中に話してくれたことによると、この頃よく夢に幽霊が出たとのことであった。

d. 第 4 期：第 15 回～第 27 回 (X+1 年 10 月 18 日～ X+2 年 12 月 14 日)

間に小学 4 年への進級を挟むこの時期の A は、遊びを希望する際に「これやる?」と Th の意向を聞くような発言が多く見られた。また、どの遊びにしようか迷うことも度々見られたが、最終的には「じゃあこれにする」と妥協して遊びを選んでいた。Th は「そうしよう」などと A の提案に同意したり、「どうしようか」と A の迷いに合わせるといった対応を行った。

第 23 回で、A はプレイルームに裁縫道具があることを知り、裁縫を希望した。その後の約半年ほどは、巾着袋を作るなどしてセラピーの時間を過ごした。Th は、初めて裁縫をする A に道具の使い方や縫い方を教えたり、「(巾着に) ビーズを付けてみる?」などと A に提案し、裁縫のデザインを考えたりしながら、A の裁縫を手伝う関わりをしていた。

この頃の A は「5 年生になったら裁縫クラブに入ろうと思っている」と言うなど、これまでほとんど話さなかった学校の話をするのがみられた。母親によれ

ば、この時期の A は学校で友達との交流が増えたり、学校の写生大会で銀賞をとったりするなど、公私ともに周囲から認められていき、学校が楽しいと家で発言することも多くみられるとのことであった。また母子関係もかなり改善していた。実際、第 4 期にはカウンセリングルームの待合室で物陰に隠れて母親に見つてもらおうとするかくれんぼのような遊びを A がすることもよく見られた。

e. 第 5 期：第 28 回～第 38 回（X+3 年 1 月 18 日～X+3 年 12 月 12 日）

間に小学 5 年生への進級を挟む第 5 期も、第 4 期と同様、「これやる？」など Th の意向を尋ねながら遊びを選択していた。また、やはり第 4 期と同様に、すぐに遊びを選択できないで迷う場面もよく見られた。ただし、おもちゃ棚を見て「あれもやった。これもやった」と言ったり（第 28 回）、新しく入ったボードゲームは迷わずに選択していたこと（第 33 回）を踏まえると、この時期の A の言動には、希望する遊びを表現できないということではなく、希望する遊び自体がないということが反映されていると考えられた。

第 34 回から最終回の第 38 回までは毎回卓球を行った。ここで A は、第 1 期で見られたのと同じように、自分からボールを打って打ち合いを始めることができず、必ず Th にボールを渡して Th からサーブをしてもらっていた。しかし最終回（第 38 回）では、A から卓球を希望し、時には自らサーブをして打ち合いを始めることもみられた。

この頃の A は、学校で時おり嫌なことがあるものの、友人関係、母子関係ともに安定し、学業への意欲も増していた。プレイルームでも絵や裁縫をしながら、絵が学校で表彰されたこと、エプロンを授業で作っていることなど、学校の話話を話すことも増えた。

このように A を取り巻く当初の問題はほぼ解消していたため、第 5 期でプレイセラピーは終結となった。

(2) ポジショニングという視点から見た事例の展開

ここからは、以上のプレイセラピーの流れをポジショニング理論の視点から検討し、A と Th のどういったポジショニングが援助過程で展開していったのかについて明らかにしていく。

a. 第 1 期～第 2 期：従属者ポジションから主導者ポジションへの移行

第 1 期の A は Th に自分の思いを直接表現できなかった。そのため Th が A の思いを推察して確認するというやりとりがしばしばみられた。これをポジションという言葉で表現し直せば、Th は A に対して「主導的」なポジション（主導者ポジション）を取り、A は Th に対して「従属的」なポジション（従属者ポジション）を取っていたと言える。

対照的に第 2 期の A はしたい遊びを表現したり、Th に指示を出したりするなど主導的に遊びを展開している。このことから第 2 期の A は、第 1 期とは逆に、主導者ポジションに位置づいていたと言えるだろう。それでは、こうした第 1 期から第 2 期の A のポジションの移行はなぜ生じたのであろうか。

ここで従属者ポジションを取った時にその人に付与される権利と義務について考えてみたい。このポジションを取ると、その人（この場合は A）は、相手（この場合は Th）に従属する義務が課せられると考えられる。そのためその人は物事（この場合は遊び）を自分で決定する権利を失うことになる。しかし他方で、自分で物事（遊び）を決めるよう迫られることもない。そのため、自分で決定することに不安や抵抗を感じている人は従属ポジションを取ることでそうした事態を回避できるであろう。

一度遊びに取り組めば積極的になることから考えて、第 1 期の A は遊びを選ぶことそのものに対して何らかの不安や抵抗を感じていたと推測される。実際 A は、家庭でも「これやっていい？」と親に聞くなどしており、自発的な決定を求められる場面では何らかの不安を感じやすいことが推察される。そのため A にとって従属者ポジションを取ることは、不安状況への対処行動となっていたと考えられる。まだ慣れない相手である Th との間でそうしたポジショニングを取ることは、至極当然の対処とも言えるだろう。

しかしながら従属者ポジションを取った人は、対人関係上の相手が自分の希望とは違う決定を下した場合にもそれを受け入れる義務が発生してしまう。こうした不利益は、自分の希望を言えず友だちに合わせて望まない方向に行かざるを得ない A の日常の困難ともつながるものである。しかし不安を感じやすい A にとって、不安に対処するためには自らの希望はあきらめざるを得ない。つまり従属者ポジションは A に対人関係上の不安への対処を可能にさせると同時に、自らの意向が達成されない苦しさも与えていると言える。

ここで着目したいのは第 1 期の Th の対応である。Th

は A に対して主導的なポジションを取ってはいる。しかしここで Th が主導しているのは、A が意向を示し、A の希望の遊びを行うことである。つまり A は、Th との関係においては、従属者ポジションを取りながらも自分の意向を達成する権利も得ることができているのである。このことから、第 2 期で A が主導者ポジションに移行できたのは、第 1 期の Th とのやりとりによって従属者ポジションを取ったままで自らの希望を達成できた、すなわち不安を感じることなく自分の意向を達成できたためであると思われる⁵⁾。

b. 第 3 期：従属者ポジションから挑戦者ポジションへの移行

第 3 期の A は当初お化け屋敷ゲームを自発的に選択できず、Th の援助を必要とした。またゲームを進める際にも、Th と一緒にないと進むことができなかった。ここから第 3 期において、A は再び従属者ポジションに位置付いたと考えることができる。しかし A は、回を追うごとに化け屋敷ゲームに積極的に取り組むようになっていった。ここには、おそらくゲームへの慣れも影響していると考えられる。しかし「これ怖いだよね」という A の発言は毎回見られており、単に怖さに慣れたことだけが積極性の向上に影響しているとは言えない。そのため A の積極的な取り組みには Th との何らかのやりとりが影響したと考えられる。それではどのような関わりが有益であったのだろうか。

ここで注目したいのは、A がお化け屋敷ゲームに対して怖くて避けたいという気持ちと、それでもやりたいという気持ちの相反する二つの思いを抱いていたという点である。一人でトイレに行けないほど A が怖がりであることや、第 12 回で怖がっているにもかかわらず全てのお化けを真正面から倒そうとしていたことも踏まえると、この相反する思いをもってゲームに取り組む A の姿勢は、一種の“挑戦”と読み替えることもできるだろう。ここから第 3 期の A のポジションは「挑戦者」と言える。

こうして考えてみると、お化け屋敷ゲームの取り組みを援助する Th の関わりは、挑戦者としての A を支援するものとも捉え直せる。仮に A が怖がり避けたがっているからとお化け屋敷ゲームを止めさせていれば、結果的に A は恐怖に挑戦できる機会を失ったことになったであろう。つまり、第 1 期や第 2 期のように A の意向の全てを Th が汲み取ってしまうことは、A が挑戦者ポジションに位置付くことを不可能にした可能性が

あった。そのため A の挑戦を支持する Th の「支援者」ポジションは、A を従属者ポジションから挑戦者ポジションへと移行させる上で意味を持っていたと言える。

c. 第 4 期および第 5 期：協働者ポジションとセラピー外の肯定的変化

第 4 期と第 5 期では、A は遊びを選ぶ際に Th の意向を尋ねることがよくみられた。こうした A の言動が生じた理由もまたポジション（権利と義務）の視点から考えることができる。

自分の希望を達成しようとする場合、考えなくてはならないのは他者の存在である。もし自分と相手が主従関係にあるとすれば、自分が主の場合には自分の希望が、相手が主の場合には相手の希望が叶いやすい。これは主従関係においては上の立場（ポジション）の方に決定する権利が与えられているからである。

第 1 期や第 2 期、また第 3 期の最初に見られた A と Th の関係においては、A は主・従どちらにポジショニングしても自分の希望が達成できた。しかしこれは A の相手が、Th という A の希望を達成する人であったからである。しかし日常の友人関係のように対等な関係性の場合、決定の権利はそれぞれに対等に付与されるため、より民主的な決定プロセスが必要となる。

そのため A が Th の意向を尋ねるとするのは、そうした関係性として自分と Th をポジショニングしていることを示していると言える。つまり Th の意向を尋ねる A の言動は、A が Th との間で、主導者－従属者という不平等な関係の取り方から、より対等な関係の取り方へ変化したことの表れと捉え直すことができる。こうしたポジションは、共に意思決定を行なっていくため「協働者」ポジションと名づけることができるだろう。

このように考えると、A の提案に同意したり A の迷いに合わせたりする Th もまた、主導的な A に従属しているということではなく、A に対して協働的に関わっていると捉え直すこともできる。実際、裁縫の際に A を手伝う Th の関わりは、A の希望に沿いながらも作品への提案もしており、A を主導する、あるいは A に従属するといった一方向的なものより、A の裁縫づくりを共にに行っているとみる方が適切だろう。

対等な人間関係をうまく構築していくためには、自分と相手の希望をすり合わせていくことが必要不可欠である。しかし来室当初の A はそうしたことができず、友だちとの間で困難を感じるが多かった。このこ

とから、A が Th に意向を尋ねるという関係の取り方の変化は、A のプレイセラピー外の人間関係における肯定的な変化も推察させる。実際にこの時期、A は家庭だけでなく学校でも周りから認められるようになり、A 自身も学校を楽しく思うなど、全体的に肯定的な変化が見られている。裁縫のやりとりで顕著のように、A が自覚的に学校の文脈につながる遊びをプレイセラピー内に導入してきたことも、プレイセラピー外での A の肯定的な変化を予測させるものである。加えて最終回では、第 1 期では決して行わなかったサーブを A が行っている。これは A が、主従関係ではなくより対等な関係を人との間に持てるようになったことを象徴的に表しているとも解釈できるだろう。

(3) どのようなポジショニングが有益であったのか

以上の結果からは、A のポジションがプレイセラピーの進行とともに、従属者、主導者、挑戦者、協働者へと変化していったことが分かる。第 1 期では Th に対して従属的であった A も、第 2 期では遊びを主導し、第 3 期では恐怖に挑戦し、第 4 期や第 5 期では協働的な関係を持てるようになった。このことはプレイセラピー内で A が受動的あるいは自発性の乏しい状態から、自分の意向を示し、他者とより平等な関係を持てるようになっていったことを示していると言える。

こうしたプレイセラピーの展開と平行するように、日常でも A に肯定的な変化が見られた。すなわち、主導者ポジションに立った第 2 期にはそれまで自己主張できなかった級友に対してにらみ返し、協働的ポジションに立った第 4 期・第 5 期には、友人関係も改善していた。このことは、プレイセラピーと A の日常の対人関係文脈とが、相互に関係していることを示している。そのため、因果関係の同定は不可能であるものの、プレイセラピー内の A と Th の対人関係が A の日常の対人関係の変化に寄与したと考えることは不適切ではないだろう。それでは A の対人関係の変化に、プレイセラピーの何が寄与したのだろうか。

ここで注目したいのは Th のポジショニングである。Th は、A のポジションの変化に対応するように、主導者、従属者、支援者、協働する相手と自身のポジションを変化させていた。こうした Th のポジションのシフトは、A のポジションを維持する上で重要な役割を果たしていたと考えられる。たとえば第 1 期で Th がとった主導者ポジションは、A が受動的なままで自分の意向を達成することを可能にした。また第 2 期では、Th は

従属者ポジションを取っているが、これは A が主導的に遊びを展開していく上で意義があった。同様に、第 3 期で Th が支援者としてポジショニングすることが、第 4 期と第 5 期では協働する相手としてポジショニングすることが、A が恐怖に挑戦したり、相手と平等な関係を持つことを可能にした。つまり Th のポジションの変化は、その時々 A のポジション、すなわち A の権利を達成する上で機能していたと言える。

このようにプレイルーム内で Th が A の権利を満たしたことは、A の日常の肯定的変化に寄与したと考えられる。事例の概要で触れたように、セラピー前の A は友人関係で自分のことを分かってもらえず孤独感を感じていたり、親に意向を汲み取ってもらえず癇癪を起こしたりしていた。これを権利と義務という視点から見ると、A は友人や親との関係の中で自分の意向を主張するという権利を持っていなかった、あるいは、自分の意向とは別の決定に従う義務を負っていたために苦しんでいたと捉え直すことができる。つまりセラピー前の A の「問題」は、対人関係上で自らの権利を認められず、不当な義務を背負わされていたことであったと言える。一方、プレイルームにおいて A は Th のポジショニングによって自らの意向を達成する権利を与えられた。ここまで見てきたように、だからこそ A は受動的ではない行動をプレイルーム内で示したと考えられる。つまり Th のポジショニングは、それまで A が受動的にしかポジショニングできなかった文脈以外の対人関係文脈を A に与えたと言える。このことから、プレイセラピーにおける Th とのやりとりにおいて A が自分の権利を達成する新たな対人関係文脈を得られたことが、A の日常の肯定的変化に関係していると言えるだろう。

4. まとめ

本研究では、筆者が行ったプレイセラピーの過程をポジショニング理論の観点から検討した。その結果、受動的であったクライアント A が、Th とのやりとりを通して、積極的に協働的な関係を結ぶ新たな対人関係の文脈を得られていたことが見出された。そしてそのためには、A が自身の権利を達成できるように Th がポジションをシフトさせたことが有益であったことが指摘された。

ここで重要なのは、A が得た新たな対人関係の文脈は、A や Th が単独で構築したのではなく、A と Th の

双方のやりとりによって構築されたという点である。例えば第1期でThは従属者ポジションをとるAに対してその意向を確認し、Aの希望を達成する主導者ポジションを取った。このため、Aは受動的なままでも自らの意向を認めてもらえる権利を得ることができた。そして結果としてより自発的で対等な人間関係を作っていくことも可能となった。もしも第1期でThがAの受動者ポジションを修正すべき問題と考えていたとすれば、受動的なAの希望を達成することは、Aの問題行動を維持する、あるいはAを甘やかすことと見なされていたであろう。しかしそれではAは自らの意向を達成する対人関係の文脈を得ることができず、おそらく受動者ポジションに居続けることになったであろう。これでは結果として自発的な行動の可能性も閉ざされてしまったはずである。

このように考えるならば、受動的といった「問題」を維持し続けているのもまた、そこで共に文脈を構築している関係者に責任の一端があるということが分かる。気を付けねばならないのは、冒頭でも指摘したように、それにもかかわらずそうした「問題」の多くが、個人の内的属性に帰属されるという点である。つまり、本来的に関係的な性質を持つ受動的といった問題が、しばしば個人の中にあるものと見なされてしまうのである。しかし本研究で見たように、関係性の発展が受動的といった問題を解消していく。だからこそ、個人の中にあると思われるような「問題」を考える際にも、関係性やそれによって作り出される対人関係の文脈に着目する必要がある。この意味で、個人属性としてではなく関係性から問題を検討するポジショニング理論の視点は、受動的とされる子どもを援助する上で有力な道具となるといえるだろう。

教師はどのようなポジショニングをすべきか

それでは、本研究の知見を踏まえると、教師は受動的な子どもにどのような対応をすることが良いのであろうか。ここまでの議論から言えば、それは、受動的な子どもを「問題」としないように教師のポジショニングを工夫することになる。受動的な子どもを「問題」とすれば、そこでの目標はその子どもが持つ受動性の修正となる。しかし先に論じたように、受動性を問題とするのは、その子どもを取り巻く文脈である。それゆえ教師もまたそうした問題をつくり出す当事者の一人である。つまり修正すべき問題はその子どもの内部ではなく教師も含む対人関係の文脈にある。本研

究で見たように、対人関係の文脈は個別の関係性の中でも変わっていく。それゆえ、教師が受動的な子どもに対するポジショニングを工夫すれば、受動的という問題もまた解消される可能性がある。

それでは、より具体的に、教師はどのようなポジショニングを行えばいいのであろうか。結論から言えばそれは、受動的な子どもが自発的・積極的・能動的に行うことができる権利を得られるようなポジショニングということになる。

例えば、課題はそつなくこなすが、なかなか自発的な発言をしない子どもが学級にいと仮定してみよう。この子どもは自分が発言した時に周りから笑われると考えているのかもしれない。あるいは、周りの児童の方が多く発言するために譲ってしまっているのかもしれない。もしかすると、自分の意見を言うと教師から怒られると思っている可能性もある。いずれにせよこうした例から分かるのは、その子どもの受動性は、級友や教師との関係という対人関係において受動的にポジショニングされていることを示しているということである。ポジションの性質から言えば、こうした子どもの受動性(受動者ポジション)は、その子どもが自発的に行為する権利を持っていないことの証左である。そのため、教師はその子どもが自発的に行為できる権利を得られるようなポジショニングを行う必要がある。例えば、どのような発言に対しても否定的な評価を行わない、発言を譲ることそれ自体を肯定的に評価する、声だけではなく文字や、時には絵や写真による表現もその生徒の発言と見なす、発言しないこともまた権利と認める、などといった対応が考えられる。こうした受容的な対応は、受動的な子どもにその在り方のままでも発言できる権利を得られる文脈を与えることになる。つまり受動的な子どもに対しては、より広い範疇で自発的行為を考え、自発的とはされにくいような学習の在り方もまた自発的学びとして受け入れる受容者としてポジショニングすることが教師に求められるということである。こうした受容的なポジショニングは受動的な子どもを甘やかすことではない。そうではなく、その子どもに学びに参加する正当な権利を与える教師側のポジショニングであり、その子どもの主体的な学びの権利を認める働きかけであり、それゆえ極めて教育的な行為である。

とはいえ、本研究の知見は臨床心理学の現場で行われたことから導き出されたものであり、教育現場に直接応用することは難しいかもしれない。教育現場で子ど

もが置かれる対人関係の文脈は担任だけではなく他の教師や級友など多岐にわたる上にクラス替えもあるため、セラピーのような一対一の持続的で受容的な対人関係は作りづらい。しかし一日の大部分を過ごす学校という環境において、子どもにとって重要な他者である教師が、自分を「問題」にしないような対人関係を持ってくれるとすれば、それはその子どもの、そしてその周囲の子どもたちの対人関係の文脈に大きな影響を与えるだろう。このことから、子どもに対する教師自身のポジショニングを省察し、その子どもに応じてそれを変化させていくことは重要な意味を持っていると考えられる。この省察的实践（Schön, 1983）において、本研究の知見がひとつのヒントとなれば幸いである。

註

- 1) 心理学分野では、似たようなものとしてHermans & Kempen (1993) やBamberg (2011) といった研究者が

展開するポジショニング概念もあるが、この異同については本研究と直接関係がないため、稿を改めて論じる。

- 2) より専門的に言えば、ディスコースとは「一種の準拋枠、我々の発語が解釈される概念的背景」であり、具体的には「何らかの仕方でもとまって、出来事特定のヴァージョンを生み出す一群の意味、メタファー、表象、イメージ、ストーリー、陳述、等々」のことである（Burr, 1995）。なお、単に話し言葉ややり取り自体をディスコースと呼ぶこともあるが、本稿ではより社会・文化・政治的側面を強調した意味としてこの用語を用いている。
- 3) こうした傾向は行為者—観察者バイアスと呼ばれる。
- 4) 隔週の約束であったがキャンセルも多く、実質的な面接のペースは月一度程度であった。
- 5) もちろんこのAの変化にはプレイセラピーへの慣れや日常の変化といった様々な要因も影響していると考えられる。しかしプレイセラピー内の変化として考えれば、ThとのやりとりがAの積極的な行動を促した要因の一つと考えることは可能だろう。

[引用文献]

- Bamberg, M. (2011). Narrative practice and identity navigation. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Eds.), *Varieties of narrative analysis* (pp. 99-124). London: Sages.
- Burr, V. (1995). An introduction to social constructionism. London: Routledge. [田中一彦(訳) (1997). 社会的構築主義への招待——言説分析とは何か 川島書店.]
- Harré, R. & Dedaić, M. (2012). Positioning Theory, narratology, and pronoun analysis as discursive therapies. In A. Lock & T. Strong. (Eds), *Discursive perspectives in therapeutic practice*. UK: Oxford university press. pp. 45-64.
- Harré, & F. Moghaddam. (Eds.). (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport: Praeger.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Massachusetts: Blackwell.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Sand Diego, CA: Academic Press.
- [溝上慎一・水間玲子・森岡正芳 (訳) (2006). 対話的自己——デカルト／ジェームズ／ミードを超えて 新曜社.]
- Jethro, K. & 鈴木栄 (2015). アクティブ・ラーニングに関する文献検索リサーチ: 理論、研究、実践. 湘南工科大学 紀要, 1, 105-113.
- 中央教育審議会 (2014). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm>（平成27年6月2日）
- Schön, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.[佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001). 専門家の智慧 ゆみる出版 柳沢昌一・三輪建二監 (訳) (2007). 省察的实践とは何か 鳳書房].