

人形遊び技法による子どものメンタライゼーションの評価

石 谷 真 一

The Assessment of Mentalization of Preschool Children by Doll Play Technique

ISHITANI Shinichi

Abstract

Mentalization is a new psychological concept, which means a form of mostly preconscious imaginative mental activity, namely interpreting human behavior in terms of intentional mental states. This capacity is not thought to be a genetic given but to evolve from infancy through childhood, especially based on interaction with more mature minds. Mentalization involves both a self-reflective and an interpersonal component, and it enables a child to distinguish inner from outer reality and internal mental and emotional processes from interpersonal events. Mentalization is an essential function for psychological development and for mental health. But it is so comprehensive that assessing it is difficult. The author proposes doll play technique as a method of assessing the mentalization of preschool children in this paper.

Doll play technique, especially MSSB (the MacArthur Story Stem Battery), is a way of revealing the representational worlds of preschool children. MSSB includes a series of story beginnings (or stems) describing a range of emotionally evocative, realistic family scenes portrayed using dolls and props that children are asked to complete in action and narration. Making a story in MSSB is thought to create emotional meaning, because story telling is a narrative for children as it is for adults, in which they reorganize their life events and make sense of them in their own ways. That is why children are thought to be engaged in emotional regulation processes through making stories, and their responses can be viewed in terms of their emotional tone and the extent to which they help children regulate the emotions stirred up by the story stem.

The content of stories and the way of telling stories are coded in several ways and evaluated based on emotional and cognitive developmental views. But there is no way to assess the mentalization of children in MSSB. The author made several critique to distinguish the capacity of mentalization from MSSB responses. Moreover he tries applying them to three preschoolers' MSSB responses. In the second half of this paper the author reports on and discusses the results.

キーワード：メンタライゼーション、人形遊び技法、ナラティブ、MSSB

Key words: mentalization, doll play technique, narrative, MSSB (the MacArthur Story Stem Battery)

第1章 MSSB (MacArthur Story Stem Battery)

～人形遊びを介して子どもの心を知る技法～

(1) 人形遊び技法の一場面から

5歳の幼児が子ども用のテーブルをはさんで面接者と向き合っている。部屋は幼稚園の空き部屋。テーブルの上には、大人の人間人形が二体立っており、すぐそばに飼い犬のいない空の犬小屋が置かれている。面接者は幼児の注意が目の前の玩具に向けられているのを確認して話し始める。「お父さんとお母さんが犬小屋の前にいます。二人は喧嘩をしています。飼い犬が逃げてしまい、どちらのせいかわい合っているのです。お父さんはお母さんに、ちゃんと餌をやっていないからだと言います。お母さんもお父さんに、犬小屋の掃除をしてやってないからよと言いつ返しています」。面接者は大人（父母）の人間人形を手にもって動かしながら、この場面を演じて見せる。幼児は黙ってそれを見ている。次に面接者は「そこへ子どもが帰ってきました」と新たに子どもの人間人形を登場させ、父母の人間人形のもとに歩み寄らせる。そして子どもに向けて次のように言う。「さあ、この後はどうなるかな？ お人形を使ってやって見せて」。面接者は幼児に子どもの人間人形をどうぞと手渡し静かに見守る。(写真1参照)

ある幼児はしばらく無言で考えてから、子ども人間人形を動かして父母の人間人形に「喧嘩はやめて」と話させる。続けて父母の人間人形も手にとってテーブル中を歩き回らせ、飼い犬を探している様子を演じる。そして面接者に「犬をちょうだい」と依頼して子犬を登場させ、「犬が見つかった」



写真1

と子ども人形が父母人形に報告する場面を作り出す。続いて「みんなでお家帰る」と帰宅させる。面接者は「お父さんとお母さんはどうなったの?」と尋ねると、「仲直りした」と子どもは意図も無げに面接者に返す。これでお話作りはお終いとなる。

別の幼児は面接者の提示の後、間髪入れず「お父さんとお母さんは喧嘩しない」と面接者に返す。面接者は幼児の両親は喧嘩をしないと答えていると考え、このお話は幼児の両親ではなく作り話であることを幼児に解るように再度説明することになる。また別の幼児は子ども人形を使って両親人形を無言で殴りとばし、さらに両親人形同士も戦わせ、続いて子ども人形も交えて三つ巴の混沌としたバトルを繰り広げ、最後には「死んだ」と人形をテーブルに放り投げられるかもしれない。さらに別の幼児は、面接者が提示を行っている最中から人形を触り始め、面接者の話す場面とは無関係なストーリーを作り出していく。面接者はしばらく幼児の人形遊びを見守った後、幼児の遊びを止めて、面接者の話を聞いて欲しいと再度注意を促す必要があるかもしれない。

(2) MSSB (the MacArthur Story Stem Battery)、成り立ち、内容、施行法、分析法

人形を使って日常でも生じやすいジレンマや葛藤場面を作り出し、その続きを子どもに作らせる、というのが、広く人形遊び技法 (doll play technique) と呼ばれる子どもの心の探求法である。本論で取り上げる MSSB (the MacArthur Story Stem Battery) もまた人形遊び技法の一つで、先の例は筆者が使っている話の出だし (story stem) の一つである。上述の幼児の反応は全てフィクションだが、これに似た反応はしばしば観察されるものである。MSSB は、愛着等の乳幼児の情緒発達とその障害・病理の研究者、幼児の語りの発達や物語ることがもつ適応的な機能の研究者、等が集まって作り出した子どもの心の探求法である (Emde, R., et al. 2003)。欧米では既に20年の研究歴があり、幼児の発達研究や臨床研究に活用されているが、日本では人形遊び技法そのものが導入の途に就いたばかり (山川 2006) である。言うまでもないが、子どもへの心理臨床的援助に玩具を活用し、子どもの遊び表現や子どもとの遊戯的関わりを通して子どもの心を理解し援助するという遊戯療法が MSSB の土台になっている。精神分析家 Erikson, E. (1950) は子どもの遊びの心理的意義を次のように表している。「子どもの遊びとは、ある事態のひな型を創造することによって経験を処理し、また実験し計画することによって現実を支配するという人間の能力の幼児的表現形式」であり、「自我の支配を幻想し、しかも同時に空想と実際との間にある中間的現実の中で、それを実践することが遊びの目的である」。

MSSB は一連のお話の出だし (story stem) を子どもに提示し、子どもに言葉で、あるいは人形を使って遊戯的に演じさせることで、その続きを子どもが作ることを求めるものである。用いられる話の出だしを表1に示す。この出だしには対人間のジレンマや葛藤が描き出され、子どもはいろんな情緒がかきたえられることになる。そしてジレンマや葛藤が最も高まった時点で、ストーリー作りを子どもに引き継がせる。子どもは面接者から与えられた出だしによって引き起こされた自分自身の心の情緒的不均衡を、ジレンマや葛藤を解決・解消するストーリーを完成させることを通して解消し、情緒的均衡を回復していくこと (情緒の自己調節と呼

表1 MSSB の標準的な話の出だし (story stem)

1. 食卓で子どもがジュースをこぼしてしまう。
2. 子どもが外で飼い犬と遊んでいると、犬がいなくなってしまう。
3. 母親が頭痛なのでテレビを消して静かにするよう子どもに言うが、遊びに来た友達は見たいとせがむ。
4. 幼稚園で描いた素晴らしい絵を子どもが帰ってきた両親に見せる。その絵を母親と父親のどちらにあげるか。
5. 子どもが友達と遊んでいると、その子の弟(妹)と一緒に遊びたいと言ってくる。しかし友達は弟(妹)を入れるならもう一緒に遊ばないと脅かす。
6. ストープの上のやかんを触らないよう母親に言われるが、子どもは我慢できず触れてしまい、火傷をしてしまう。
7. 父親が大事な鍵を無くしたと母親が責めるが、父親は認めない。二人が言い争っている所に子どもが来る。
8. 母親にキャンディを買ってと子どもがせがむが拒まれる。しかし母親の目を盗んでキャンディを取ってしまい、レジで見つかってしまう。
9. 両親が一泊旅行に出かけ、ベビーシッターが子どもたちの面倒を見に来る。
10. 両親が旅行から帰ってくる。
11. 母親は用事でしばらく家を空ける。留守中に洗面台の棚に触らぬよう子どもたちに言って出かける。しかし子どもの弟(妹)が指に怪我をしてしまい、棚の中のバンドエイドを欲しがらる。やがて母親が戻ってくる。
12. 公園で子どもが両親にあの高い塔のてっぺんまで登りたいと言う。母親は危ないよと子どもに言う。
13. 両親がソファに座っている。両親は子どもにしばらく自分の部屋で一人で過ごすように言って居間から出す。子どもがいなくなってから、両親はキスをする。

ぶ)が期待されている。MSSBを用いて見出そうとしているものは、子どもの心の世界(表象世界 representational world)である。心の世界とは、子どもが日々の対人関係を営む際に安全で満足のいく経験が得られるような方略をそこから引き出す、関わりについての予想や想定であり、子どもが情緒や行動を調節・統制する際の内的なモデルでもある。子どもに限らず大人においても、日々遭遇する様々な事象は我々の心に情緒的な波紋を引き起こす。にもかかわらず我々が情緒的に比較的恒常でおれるのは、諸経験を自分が納得できる形に意味づけ解釈することで情緒的に経験を消化しているからである。その意味づけと解釈の過程で、我々は諸経験を自分なりに得心のいく筋に並べ替えて捉え直す。いわば自己と他者・世界との関係についての物語を創造する。このプロセスまた産物を心理学ではナラティブと呼んでいる。子どもが人形遊びを通じて取り組むのはこのナラティブ作りなのであり、ナラティブという窓を通じて子どもの心の世界を把握し、情緒の自己調節の程度や方略を評価する技法がMSSBなのだ。

さらにMSSBでは、比較的見慣れない他者(stranger)である面接者の前で、時に面接者の助力を引き出ししながら、面接者に伝わるように表現しなければならない。上述の例の場合、幼児は時に子ども人形(ストーリーの中のキャラクター)に同一化して語り、またお話の作者として客観的に場面を面接者に伝達し、なおかつ面接者に犬を出すよう交渉し面接者を活用している。このようにMSSBでは、面接者との対人関係の中で課題に応えるという現実的な対処行動も、創られたストーリーと共に分析対象となる。特に愛着の研究者たちはMSSBを一

種の strange situation と捉え、子どもの面接者への反応も考慮して子どもの愛着類型分類を行っている。したがって MSSB とは、遊戯療法のような臨床実践を子どもの心の世界の探求に活用した半構造化面接であり、参加観察法なのである。MSSB は一方では非臨床群の子どもを対象として上述した愛着研究のほかに情緒の自己調節、道徳性や向社会性の発達、あるいはナラティブの発達等の研究に用いられる一方、臨床群の子どもたちの診断と介入のための情報収集にも役立てられている。

MSSB の分析法は多岐にわたっている。なぜなら MSSB の反応は、子どもが作り出すストーリーばかりでなく、ストーリーを作り出す際に示した言動、面接者との関係性といった多面にわたっているからであり、上述したように多様な研究目的で使用されうるからでもある。それぞれの目的に応じた分析法が既に開発されているが、さらに新たな観点からの分析の余地も残している。一般的には、子どもの作ったストーリーの内容やテーマ、ストーリーの一貫性や組織化の程度、情緒の表出、面接者との交流、といった4点について様々な評定 (coding) が作られていて、数量的な検討も行われている。そして MSSB の反応が、子どもの日常場面での適応や臨床的所見と関連することも見出されている (Emde, R., et al. 前出)。

(3) MSSB を用いた子どものメンタライゼーションの査定

筆者はこの MSSB を、上述した本来の目的ではなく、将来心理臨床の専門家として幼児・児童に関わろうとする学生の教育目的で用いてきた。すなわち、筆者自身が子どもに MSSB を実施するのではなく、学生に MSSB を利用して子どもと関わる取り組みを行わせてきた (石谷 2009)。筆者が作成し使用している話の出だしを表2に示す。子どもに臨床的に臨む際の態度や関わりの在り方 (それは保育とも教育とも異なる) を経験的に学ばせることが狙いであり、反応を通した子どもの心の理解は副次的な目的であった。臨床的関わりの本質とは、子どものあらゆる表現を子どもの精神状態に関連させて理解しようとすることであり、同時に子どもが自分自身に対して同様の心的態度 (リフレクティブな自分自身への関わり) を持てるよう促す

表2 筆者が用いている MSSB の話の出だし (story stem)

1. (ウォーミングアップを兼ねる) 子どもが家に帰ってくると、飼い犬が喜んで玄関から飛び出してきた。
2. 子どもは両親と公園に遊びに来て、滑り台で遊びたいが、高いので怖くてどうしようかと迷っている。
3. 子どもの弟 (妹) は赤ちゃんで、母親がしばし外出するので赤ちゃんを見ているように言う。母親の外出後、友達が遊びに来て、外で一緒に遊ぼうと誘う。
4. 両親が、飼い犬が逃げた責任をなすり合って喧嘩している。そこへ子どもが帰ってくる。
5. 子どもは大きな鏡のある部屋にいる。母親がこの部屋で遊ぶと言うが、母親の留守中に遊んで鏡を壊す。
6. (エンディングを兼ねる) 子どもが一人で就寝する。両親がお休みを言って、子ども部屋から出ていこうとする。
7. (時間に余裕があれば、対象児に人形等を使って自由に遊ばせる)

ことである。こうした臨床的着眼は、後述するメンタライゼーションという概念で近年捉え直されてきている。

子どもの心の理解は副次的な目的だったと述べたが、このメンタライゼーションの観点からすると、MSSB の課題に応えること自体、子どもの側のメンタライゼーションの能力を必要とし、メンタライゼーションの質を顕にしているとも言える。言い換えれば、メンタライゼーションの様々な程度の不全や未発達は、MSSB に対する反応の逸脱や個人差を規定する一要因となっていると考えられる。MSSB の使用目的の一つが情緒の自己調節の能力や方略を明らかにすることであると述べたが、メンタライゼーションもまた情緒の自己調節や情緒面からの自己組織化の発達や病理と関連が深い。昨今では就学前後の子どもたちの社会性の発達の遅れや不適応状態を発達障害という枠組みから理解しようとする傾向が際立っている。ただ上記の発達の遅れや不適応は脳の機能に生得的な障害があるとされる発達障害とは異なる、養育者との関係性の様々な障害によっても起こりうるものであり、子どもへの適切な支援のためにはその鑑別が欠かせない。MSSB の反応からメンタライゼーションの水準や能力を査定する方法を作り出せるならば、MSSB の臨床的適用を一層広げることにつながると考える。そこで本論では、メンタライゼーションの査定のための MSSB の反応分析の観点と基準を新しく提示し、子どものメンタライジングの能力や質が反応に如何様に表れるか自験例を通じて検討する。

第2章 メンタライゼーション ～自己と他者の心に目を向ける能力～

(1) メンタライゼーションの定義

メンタライゼーションとは比較的新しい心理学の概念で、臨床心理学と発達心理学の分野で用いられ始めている。極めて包括的な概念であり、まだ検討すべき点も多い。臨床心理学分野でメンタライゼーションを提唱している Fonagy, P. によれば「個人が、自分や他者の行為を、個人的な欲望やニーズ、感情、信念、理由といった志向的精神状態に基づく意味のあるものとして、黙示的かつ明示的に解釈する精神過程」(Bateman, A. & Fonagy, P. 2004) と定義されている。あまりに当たり前に聞こえるかもしれないこの心的能力が重篤に損なわれた精神状態がある。境界性人格障害と呼ばれる治療の困難な障害がその代表である。Fonagy, P. らはまさにこの障害の理解と治療を通してメンタライゼーションの概念に行き着いた。またメンタライゼーションは、所与の能力でも成熟によって備わるのではなく、生得的な心の機能と養育環境との適切な交互作用発達 (transactional development) の産物である。Fonagy, P. は境界性人格障害の患者の多くが虐待をはじめとする幼少期の外傷体験を含む不安定な愛着を形成しており、それがメンタライゼーションの深刻な機能不全に影響しているとの見解を述べている (Bateman, A. & Fonagy, P. 2004, Allen, J. & Fonagy, P. 2006)。メンタライゼーションの不全は発達精神病理としても捉えられるのである。

Fonagy, P. らが愛着形成という後天的な被養育体験の質に着目しているのとは対照的に、心の理論から自閉症児の生得的な脳の機能障害を研究してきた Baron-Cohen, S. らもまた、心をもった存在として自分と他者を経験できない障害を理解する上で、メンタライゼーションに注目するようになった。Baron-Cohen, S. は良好なメンタライゼーションの対極にある心の機能

状態を、マインドブラインドネスと呼んでいる。メンタライゼーションを理解する上で「心の理論」(theory of mind)との異同に着目することは有意義であろう。「心の理論」とは認知心理学の研究者が哲学的発想を心理学に持ち込んだ概念であり、他者は自分自身とよく似ているが同じでない心をもつことを、誤信念課題を通して実験的に明らかにしようとするものである。しかし「心の理論」には、「精神状態の見地から行動を解釈するという関係的かつ情動調節的側面を含みこめていない」(Allen, J. & Fonagy, P. 2006, p. 71) 点でメンタライゼーションよりも限定されている。Baron-Cohen, S. (2003) もメンタライゼーションを認知的要素(「心の理論」に相当)と共感的構成要素に分けることを選んでいるという。後者は、他者が感情をもっており、志向的精神状態と行動との間には関係があることを知る能力である。「心の理論」が基本的に観察者として(対人関係の外から)他者の心を読むことに関わるのに対し、メンタライゼーションとは本来、他者との相互的な交流の場で生じる参与観察である。それゆえ他者の心を知ることと自分自身の心をリフレクトすることが不可分に結びついた、間主観的で動的なプロセスである。メンタライゼーションの能力が最も問われるのは、情緒的負荷のかかる対人場面に身を置き、相手の言動によって何らかの情緒を引き起こされながら、相手の言動の背後にある精神状態を自己の情緒的反応と混同せずに推察し、相手に適切に対処しなければならないような状況である。そこでは自己の精神状態をリフレクトし、かつその精神状態をすぐさま行動に移さぬよう統制する能力が求められる。自己に無知である限り我々は他者によって引き起こされた情緒を無自覚に行動化し、結果的に他者を理解する心のスペースを失ってしまう。Fonagy, P. は、メンタライゼーションは「自己リフレクティブな構成要素と対人的な構成要素の双方を必要とし、情緒状態の理解や注意、そして努力を要する制御を含む数多くの特有の認知的スキルや、主観的状态について判断を下す能力」に加えて、「心の状態についての明示的な思考によって下支えされている」のであり、「これらの機能が組み合わさって、内なる現実と外なる現実とを識別し、内的な精神及び情緒の過程と対人的な出来事とを識別する能力が子どもに供与される」(Allen, J. & Fonagy, P. 2006, p. 72) と述べている。

(2) メンタライゼーションの発達過程

それではメンタライゼーション(概念としてよりも、主体的な心理的行為を表す際にはメンタライジングという動名詞も用いられる)はどのようにして可能になるのであろうか。過去40年以上にわたる乳児と養育者との対面相互交流の観察研究は、心の健康な発達における情動の中核的な役割に関する知見を蓄積してきた。同時にその情動状態を左右する養育者の関わりの方質についての理解も深めてきた。人が自己という感覚を組織化し、主体的に他者やモノと関わる動機を抱き、その関わりから心理的体験が生じ、それが認知・思考の発達や社会性の発達を促す上で、情動が諸々の発達を牽引しているという理解は今や定説になりつつある。情動という言葉はその字の通り、心理的な情緒体験と身体行動的な表出とにまたがる事象を指す。発達の早期ほど純粋な情緒や感情といった心理的体験は乏しく、多くが情動である。しかも情動は乳児期早期には、他者との情緒的な相互交流の中で他者によって引き出され、維持され、調節され、そして乳児自身のものと乳児が同定できるようリフレクトされねばならない。この他者

(多くは養育者)による適切なメンタライジングを含む関わりが前提となっており、乳児は情動の自己調節への、そして「心の中に心を保持する」メンタライジングへの長い発達の旅路の途に就くことができるのである。すなわち「情動調節はメンタライゼーションの序曲である」(Allen, J. & Fonagy, P. 2006, p. 93)。しかしメンタライゼーションはこの情動調節の性質に変化をもたらす。上述した他者のメンタライジング能力(これを、心に気を配る態度 *mind-mindedness* と呼ぶ)に委託した情動的自己の生成や維持に加えて、乳児はやがて主体的・能動的に他者の情動と自分の情動とを部分的に共有する間主観的体験を生み出し、それによって情動を調節し、自己の行動を統制するようになる。社会的参照と呼ばれる他者の心的体験への関心の表れである。さらに長じて言葉という象徴を用いて心的体験を表現し内省する能力が備わると、自他の心的体験を行為と結びつけて捉えるメンタライゼーションがいよいよ成立する。そうすると、情動の調節と自己の行動統制の主たる権限はメンタライジングに移行する。他者のメンタライジングによって情動を調節されることに代わり、自らのメンタライジングで情動を調節し自己感を維持するようになる、言わばメンタライゼーションの取り入れ、内在化が生じる。このように「メンタライジング能力は、情動調節と注意の制御の規制と同じく、早期の愛着関係の文脈で獲得されるのである」(Allen, J. & Fonagy, P. 2006, p. 93)。

メンタライゼーションとはその定義から言って、自他の心に志向的な精神状態(これを主観と呼ぶこともできるだろう)を見出すこと、そしてそれを自他の表出される行為と結びつけて行為や経験に心理的な意味合いを見出すことが必要である。この条件を満たすには、内省的意識が芽生え、自分の心理的体験と行為とを第三者的にかつ別個のものとして見る目が備わり、言葉や他の象徴的媒体を用いて心理的体験と行為との関連について思考するという想像力が不可欠になる。それらが全て揃うのは幼児期後期である。Fonagy, P. は実際に、メンタライゼーションは幼児期の発達を通じて獲得される能力であり、その途上で、心的等価モードやごっこモードという移行的なモードを経由し、両者を統合したメンタライジング・モードに至るとしている。心的等価モード (*psychic equivalence mode*) とは、精神的な経験と実際の現実の物理的経験とを等価に扱うという様式で、言わば外観こそが現実なのである。心に思い描いたことと現実が生じたこととに区別が生じず地続きのことと経験されるので、幼児は自分自身の空想に怯えたり罪責感を感じて苦しむことや、必要以上に空想すること、思考することに抑制的になることが生じる。幼児期の心の発達に不可欠な遊戯的に想像力を駆使して自己と世界の間を探索するといった活動が制限されてしまう恐れもある。他方、ごっこモード (*pretend mode*) とは内的経験が外的現実を全く反映していないという様式である。心理的状态は実際の現実と何の関わりももたないこの様式は心的等価モードの対極にあって、白昼夢のように空想世界での自給自足に終始する。エンジンの空ぶかしのようなもので、心に思い描くことは現実の自分や他者を深く理解することにも、行為を変えることにもつながらない。この両者のモードをいわば統合したところにあるメンタライジング・モードでは、「心の志向性や方向性への気づきがあり、精神状態(感情を伴う思考)とは特定の視座であり、与えられた現実についての見解である」(Allen, J. & Fonagy, P. 2006, p. 23) ことが了解されている。「想像的であることとは、心が現実から切り離されているが、つなぎとめられてもいることなのだ」(同)。このメンタ

ライジング・モードはリフレクティブ・モードとも呼ばれる。心的等価モードもごっこモードも一つの見方にはまり込んでいてそれを外から見る第三者的観点がない。リフレクティブとはまさに複数の視座を共存させることに他ならない。発達のにも臨床的にも心の発達や修正を意図した関わりの中枢を為すのがこの他の視座の提供なのだ。このようにメンタライゼーションは心の理論に通じる認識面と情動を調節し自己を統制する側面に足場を置き、自他理解と自他関係に直接的に関わる包括的な心的機能を指している。

(3) メンタライゼーションの発達臨床的意義

最後に筆者がメンタライゼーションという新しい概念に着目する意図を述べておきたい。臨床心理学の分野では、対象となる心の障害をもつばら当人が抱く主観的な心の世界（表象世界）の歪みや逸脱として理解し修正的に働きかけようとしてきた。Greenspan, S. et al. (2003) の表現を借りるなら、心の世界のドラマに着目してきたわけである。しかし昨今では、心の世界そのものの形成不全や貧困が問題となる心の障害が注目されている。脳に生得的な機能の障害があるとされる発達障害や乳幼児期の養育環境から生じる乳幼児の関係性障害がそれである。こうした障害を理解し援助するには、心の世界のドラマのみを考慮しているのでは足りない。各人の心に外的現実とは異なる心の世界を生み出す心の機能をも問題にしなければならない。再び Greenspan, S. の言葉を借りれば、ドラマに対して心の舞台や機能水準に着眼する必要があるし、心的世界の修正的働きかけと同じではない、心の機能の発達促進的働きかけが求められている。表象世界（ドラマ）と心の機能水準（舞台）を混同せずに二元的に心の発達やその病理を理解するためには、機能水準を評価する観点が欠かせない。メンタライゼーションはまだ十分に精緻化された概念とは言えないが、この機能水準を評価する有効な枠組みとなりうると筆者は考えている。

第3章 メンタライゼーションのアセスメントのための基準作成

(1) 既存の分析の観点との照合

これまでのところ、子どものメンタライゼーションのアセスメントに MSSB の反応を用いたものは見当たらない。しかし MSSB は先述したように提示された葛藤場面に対し子どもがストーリーを作ることによって想像的に対処するものなので、その対処には子どものメンタライゼーションの能力が発揮されると考えられる。問題は、MSSB の反応の如何なる側面がメンタライゼーションと関連するかにある。上述したように MSSB の反応の分析は大きく①テーマや話の内容、②テーマの一貫性や組織化の程度、③情緒の表出、④検査者との交流、に分けられるので、これらにそって以下に検討する。

①は先に述べた心の世界のドラマに最も関連が深く、子どもの表象世界を知るのに最適な側面であろう。②については様々な点から検討しう。まず話の出だしを葛藤状況として情緒的に認識できなければ、ストーリーはテーマを宿したものとして展開しようがない。そして葛藤の情緒的インパクトに圧倒されず、目をそむけず、程よい心的距離で心に保持できなければ、葛藤に目を向け続けることはできない。葛藤の情緒的意味合いについて考えることができるの

ならば、登場人物間の様々なやり取りという形で子どもの思考は表現されることが期待できる。すなわち登場人物がいろんな志向的精神状態をもつように描かれ、登場人物の間で相互交渉が生じるストーリーを作り出す子どもは、自他の精神状態にリフレクティブに関心を向け複数の視座を共存させかつその視座どうしの対話を心の中で行いうると予想できる。当然このようなストーリーはテーマの一貫性や組織化が高いと考えられる。それゆえ②に分類されるような分析コードにはメンタライゼーション（特にそのリフレクティブな自他の心の理解と自他間の情緒の調節・調停といった面）と深く関連するものが多く含まれるだろう。

③はストーリーを作り出す過程で、子どもがストーリーにふさわしい情緒を表出するか否かを中心に分析するものである。時に子どもは質や程度の面でストーリーとは全く不釣り合いな情緒を表出することがある。あるいはストーリーを作り出す代わりに、刺激（話の出だし）に情動的に反応することで終わってしまう場合もある。ストーリーを作り出すことが刺激によって引き起こされた情緒的動揺を調節し鎮めることにつながらず、かえって動揺や混乱を高め、ストーリー作りが頓挫したり、情動的反応にすり替わってしまうことも起こりうる。これらはメンタライゼーションの重要な機能である情緒の自己調節と行動の統制と深く結びついていると考えられる。

④には面接者と情緒的な接触を維持し、面接者の志向的精神状態（面接者の期待や意図、面接者が課す課題等だが、それらには言語による明示的なものと表情やしぐさといった非言語的に暗示的なものの両者が含まれる）を読み取り、面接者の反応を確かめながら面接者に伝わるよう伝達するといった側面が含まれる。ここには実際の対人関係の中での自他の心のリフレクティブな理解と情緒の調節が含まれる。面接者は子どもにとって *stranger* であり、情緒的負荷のかかる状況でこのような複雑な処理が可能かどうか問われている。このように MSSB の施行場面そのものが、子どものメンタライゼーションの能力を見るのに最適なのである。ここからもメンタライゼーションの認知的側面と対人・情緒の調節的側面をアセスメントできると考えられる。したがって上記の②から④の各側面について、筆者は後述の分析のための観点と基準を作成した。なお、メンタライゼーションに関する基準を作成するに当たり、次のような点に十分注意する必要がある。MSSB の既存のコードの中には幼児期の言語能力や認知能力の発達と相関が見出されているものがある。当然ながら幼児の作るストーリーは成長につれて次第に複雑で豊かでより組織され一貫性のあるものになる傾向がある。一方メンタライゼーションもまた幼児期の発達の中で成立するものである。そこでメンタライゼーションの能力を調べているのか、幼児期の言語や認知の発達を調べているのかがあいまいになる危険もある。査定者は3歳児から5、6歳児の定型発達を念頭に置いた上で、メンタライゼーションの個人差をアセスメントすることが望まれる。また分析の基準は言語や認知の能力と比較的独立したものとなるような配慮がいる。

(2) メンタライゼーションのアセスメントのための観点と基準（試案）

1. ストーリー作りの水準（上記の②を参考にしたもので、自他の精神状態への関心の程度や精神状態についてのリフレクティブな思考を見る。主として認知・思考的側面）

(a)話の出だしに含まれるジレンマや葛藤を全体的に適切に認識できているか。一部あるいは全く認識できないでいるか。

(b)認識したジレンマや葛藤の意味合いを心に保持し、それを解決・解消しようと取り組んでいるか。ジレンマや葛藤を無視したストーリー作りに向かうか。

(c)ストーリー作りを通して、ジレンマや葛藤は解消・解決されたのか、されなかったか。解決・解消は唐突な結末ではなく、了解可能な手順を経たものか。

(a)、(b)、(c)の順により成熟したメンタライゼーションの能力を要すると考えられるが、反応をいずれかに分類するのではなく、それぞれの観点からストーリー作りの水準を検討するものである。

(d)話の出だしを受けて、登場人物の志向的精神状態について何らかの言及をしたり、精神状態に基づく言動を創造しているか。言及のある登場人物は主人公のみか、複数の登場人物か。

(e)登場人物の間でそれぞれの精神状態に基づく言動の交流が創造されているか。それがジレンマや葛藤を解決・解消する方向に向かって使われているか、そうでないか。

(f)ストーリーの豊かさ、展開、完成において特記すべき点はあるか。あるいは作ったストーリーを自分自身や現実の対人関係に照らして何らかの言及を行っているか。

(d)、(e)、(f)は、ストーリー中の登場人物の精神状態や、精神状態に基づく登場人物間のやり取りとして、心情描写のあるストーリーを作ることができるかどうかを見る。リフレクティブな観点かつ複数の主観を心に保持できることは、「心の理論」を包含しさらに成熟したメンタライゼーションの能力を必要とする。前半の3項目と同様、各項目の観点からストーリー作りの水準を検討する。

2. ストーリー作りの様式（上記の③を参考にしたもので、語り手として課題への情緒的関与の在り方やストーリー作りを通じた情緒調節や行動統制の程度を見る。主として情緒の調節、行動の統制の側面）

(a)話の出だしの提示によって、子どもに何らかの情緒的反応が引き起こされたか。これを、ストーリーの続きを作ることに對する躊躇、拒否、消極的関与等の反応、または子どもの表情、態度等や、人形の扱い方などの非言語的表現、あるいは言語反応から推測する。

(b)子どもの情緒的動揺はどの程度のものか。子どもの想像的なストーリー作りを阻むほどのものか、それともストーリー作りを通して鎮静化に取り組むう程のものか。

(c)情緒の自己調節への取り組みとしてストーリー作りを見た場合、以下の幾つかのタイプに子どもを分類できるかもしれない。

心的等価様式：話の出だしにあるジレンマや葛藤と自分自身の葛藤とを過度に同一視している場合。登場人物と子ども自身の心理的境界が曖昧になったような言動が見られる、ストーリーと現実とが混交しておりストーリーの中で生じることは実際に起こる（起こった）ことのように

に体験されている。

抑制・説明様式；想像上の場面と言うよりも現実の一場面のように子どもが見なし、極めて現実的に対処しようとするので自由で遊戯的な発想が抑制されている。子どもはストーリーを作ると言うよりも、現実では自分がどのように対処するか、それに伴って現実はどうになるのかの説明に終始する。これもストーリーと現実との境界が維持されにくい、心的等価様式と違い想像が現実にのみ込まれて現実しかないといった印象を受ける。

かい離様式；これは現実が想像にのみ込まれてしまうので、話の出だしで示された設定や出だしによって提示されたジレンマ・葛藤などはしばしば無視され、子どもが自分の筋でストーリーを作り遊び続ける。現実世界の他者である面接者からの働きかけを無視したり、面接者にストーリーを説明することもなく、人形等の刺激によって引き出された空想世界に没入してしまうことも生じる。Fonagy, P. のごっこモードに相当する。

リフレクティブ様式；子どもが心に引き起こされた情緒的不均衡を解消しようという動機づけからストーリー作りに励むが、同時に面接者との現実の関係にも配慮でき、登場人物に同一化した言動を行いながら、同時に面接者の精神状態を推察し面接者に伝達・理解されるよう、自分の作っているストーリーを客観的に捉えナレーション風に説明したり、直接面接者に伝えることもある。これらの役割を柔軟に臨機応変に使いこなせる。そしてストーリー作りが情緒の自己調節や内的課題や葛藤について考えることに役立てられていることが子どもの言語的・非言語的表現から推測できる。

(a)、(b)、(c)の観点から情緒の自己調節や、ジレンマや葛藤の解決・解消に向けた情緒を伴った探索的思考のために、ストーリー作りが活かされているかどうかを検討する。できれば、上記の4つの様式に分類する。

3. 面接者との交流（上記の④を参照にしたもので、メンタライゼーションの中でも双方向の関係性を築き維持する側面、他者の精神状態を読み取りそれに協調できる能力、あるいは自分の精神状態の調節のために他者に依存し活用する能力を見る）

- (a)面接者との間に情緒的な接触（コンタクト）を作り出すことができているか。それとも面接者は子どもと情緒的な接触を持つことが極めて困難に感じるかもしれない。それを子どもの発言のみならず、視線や表情、ゼスチャー、姿勢等のやり取りから感じ取る。
- (b)子どもは面接者の意図や期待、要求を読み取ろうと面接者に注意を向け、面接者の心を適切に読み取ることができているか。その結果、両者の間にここで何をするのかについて共有しているという感覚があるか。あるいは面接者に注意を向けようとせず、面接者は課題を伝えることに困難を感じるか。
- (c)子どもは、課題に応えるにあたって、言葉や非言語的手段を用いて、尋ねる、確かめる、依頼する等、自ら面接者に働きかけ、面接者から反応を引き出そうとしているか。また面接者の反応を参考に自分の情緒や行動を調節、統制する柔軟性を示すか。それとも面接者が介入しなければならないほど、自分の意のままに振る舞い、面接者は無視されているといった印象を覚えるか。また面接者に自ら働きかけようとしないので、面接者が働きかけないと交流

が途絶えてしまうように感じられるか。

(d)子どもは面接者との間で、自分の心に生じた考えや情緒体験を共有しようという積極的な意欲が見られるか。そのために面接者を引き込み、面接者を使い、面接者に自分自身のことを話すなど、課題を越えて面接者との関係で肯定的な情緒体験を得ようとするか。反対に面接者との関係は、提示された課題に応えるというビジネスライクな交流にとどまっているか。

面接者との関係の中で課題に取り組むという三項関係として MSSB 場面を捉え、関係の持ち方という点からメンタライゼーションの能力を検討するもので、(a)、(b)はより基盤的な関係性の側面を、(c)、(d)はより能動的で応用的な側面を見る。各観点から面接者との関わりを検討し、実際の関係場面でのメンタライゼーションの在り方を予測する。

以上、大きく3つの観点と各観点内の複数の基準から子どもの反応を検討し、メンタライゼーションの能力を評価する枠組みを作成した。次にこの枠組みを、実際に幼稚園児に行った MSSB の反応の分析に適用した結果を述べる。

第4章 MSSB 反応からのメンタライゼーションの評価の試み

(1) 方法

1章で述べたように、筆者は学生の教育目的から実習として MSSB を用いてきた。過去4年間に計35名の園児（年長児と年中児）に MSSB を実施した（実施時期は毎年5、6月）。石谷（2009）で報告したように、対象児とは事前に十分にラポールづくりを行い、幼稚園の空き室で実施した。施行時間は15分から30分程度であった。対象児は幼稚園で特別な援助を受けることなく集団生活に適応している子どもたちである。施行場面はビデオ撮影しており、今回はこの撮影記録と施行した学生のレポートを分析対象とした。また毎年実習後に幼稚園に筆者がフィードバックに出向き、その際に対象児の特徴についても聴取している。メンタライゼーションの査定の妥当性を検討する上で、適宜この情報も参考にした。ストーリーの出だしは表2に示したように、次第に情緒的衝撃の高いものへと移り、4番目の両親の口論や5番目の鏡が最大になるように並べている。今回は紙面の関係上、3人の子どもの反応の概略を提示し、上記の観点からメンタライゼーションの評価を試みる。

(2) 結果

1-1. 年長女児Aの MSSB 反応の概略

Aは最初から面接者の目を見て説明に聞き入り、差し出された人形も躊躇なく手にし、笑みを浮かべながらそれを動かして見せた。出だし1の飼い犬ではやさしく犬のリードを引いて散歩に連れて行くところを演じ、面接者の促しに応じて公園で犬と遊ぶ様子をゼスチャーと言葉で伝えた。出だし2の滑り台ではすぐに子ども人形に滑り台を滑らせ「怖くなかった」と話し、両親人形にも滑らせる。出だし3の留守番では友達に外で遊ぼうとしつこく誘われることに対し、最初は家の中で遊ぶという妥協案を出して面接者に否定（反応として家の中で遊ぶことを認めない）され、友達に「ごめんね。また遊ぼうね」と配慮を見せる発言をする。いずれも、面接者の示す出だしにさほど間を置かず、人形を動かすはにかみながらではあるが、必要な状

況説明は簡潔に面接者に話している。ストーリー作りは面接者の応答を確かめながら進めており、人形の扱いも一貫して丁寧めで安定している。笑みを浮かべた表情は一貫しており、強い緊張は見られず、安定した情緒を伺わせる。出だし4の両親の口論では、面接者の出だしの説明の後、間髪いれず子ども人形を両親人形に向かわせ「喧嘩を止めて」と言わせる。そして「犬を探してくる」と子ども人形を動かし、面接者が机の端に犬を置くのを見つけると「いたよ」と両親のもとへ犬を連れて帰る。両親は子どもに「ありがとう」と感謝する。喧嘩については言及しなかったので面接者が尋ねると仲直りしたと言うが、喧嘩が終わったことは明言はしなかった。出だし5の鏡では割った鏡を「何かで留める」と対処し、母親に「ごめんなさい」と謝って「もうやっちゃだめよ」と許してもらい、外に遊びに行く。出だし6では母親が「赤ずきん」の話を枕元でしてくれるが、お父さんが赤ちゃんを起こしてしまい赤ちゃんが泣きだしたので母親は赤ちゃんの世話に去る。といったように、いずれの課題にもそつなく応えている。さほどジレンマや葛藤を深く重く受け止めている様子はなく、また作ったストーリーにダイナミックな展開はないが、それぞれのストーリーで登場人物が心を備え内面に沿った言動を行っている点で了解しやすい。また主人公の子どもが主体的に動いてジレンマや葛藤に対処している点でも一貫している。比較的早く反応が終了したので、自由課題の時間を設けたところ、Aは家族の日常を描くような遊びをとめどなく続けたのが印象的であった。その内容は先の課題に答えた反応よりも分かりづらく、制止しない限りいつまでも続きそうに感じられた。

1-2. Aのメンタライゼーションの評価

Aのメンタライゼーションの能力は彼女の年齢相応の遜色のないものと考えられる。面接者との交流では、良好なコンタクトを維持し、面接者の出だしの提示を傾聴して理解し、面接者の反応を確かめながら自分の対応を統制している。ストーリー作りの水準ではジレンマや葛藤をよく理解し、その解決・解消に向けてストーリーを展開しているので、ストーリーに一貫性があり、まとまっている。登場人物の心情に言及こそしないが配慮している様は見えてとれるし、相互にやり取りを作り出し、やり取りを通じてジレンマや葛藤を解決している。それぞれに落ちがあり、中途半端なままストーリーが終わったという印象はない。ストーリー作りの様式では、Aはおおむねリフレクティブ様式で機能していると考えられる。登場人物の発話と面接者への反応を混同せずに使い分け、ストーリー作りと面接者への提示や伝達を並行して進めている。面接者からの要求（出だし3；家で遊ぶのはダメ）や提案（出だし4；犬の提示）にも臨機応変に反応し、それを生かしたストーリーを作る柔軟性もある。人形の扱いも丁寧でストーリーの合った動かし方を一貫してしている。ただ、最後の自由課題でのAの遊ぶ様子からは、それまでの施行はあくまで求められた課題に答えるものであり、Aは自分の自由な想像性を抑制していたとも考えられる。Aなりのストーリーを作り出し、そこでA自身の内的課題を探求する欲求を感じてもいるように思われた。Aについての生活情報から、Aは3人兄弟の真ん中であり、家族に入退院を繰り返す病者がいて、必ずしも安定した家族生活を送っているわけではないことがうかがわれた。Aの面接者への反応の良さや自ら行動する主人公を多く描くストーリーからは、年齢以上に自立した行動を期待されそれに応えようというAの心性が反映しているのかもしれない。対照的に、自由課題での反応には、日常生活を失うことへの不安や

失いたくないAの思いが遊びを止むことなく続けさせたのかもしれない。

2-1. 年長女兒Bの MSSB の反応の概略

Bは面接者が机の上に犬小屋と犬を置くや否や手に取り、面接者が説明を始めるのを待たず、それらで遊び始めた。犬を逆さにした犬小屋に入れてさいころを振るように揺すり、カタカタと音を立てることを繰り返す。面接者はやや圧倒されながら、Bの遊びが一段落したところを見て、ようやく1番目の出だしを伝えた。Bは出だしは理解したようでストーリーを作り始めたが、家に帰ってテレビを見てから、犬に餌をやり散歩に行き、塾に行くというもので、ストーリーの続きなのか、それともBの日常なのか判然としないものであった。またストーリーは言葉で語り、それとは無関係に人形等を動かし続けていた。

2番目でも出だしを面接者が話す前に、滑り台に人形を滑らせて遊び始めた。人形は飛んだり跳ねたり勢い余って机から落ちたりと動きは大きかった。出だしに続くストーリーは主人公が一人で滑るものだったので面接者がそばで見ている両親人形に言及したところ、Bは父親と一緒に滑り母親がほめると答えた。この後、面接者に「見て」と注意を引き付け、滑り台をB自身の頭にのせたり、トイレに見立て、親子が尿を頭からかけあうといった場面も作る。面接者は驚く反応はするものの制止することではなく、自発的に遊びが終わるのを待った。出だし3では友達誘いに「いいよ」と返事するので、面接者が再度状況を説明したところ今度は「またね」と即座に友達を追い返そうとする。葛藤状況を理解するのに面接者の補足的な説明が必要だった。また状況を理解してもたやすく母親が帰ってきたことにして友達と遊びに出て行く結末にした。出だし4では両親の口論に対しじゃんけんで負けた方が謝するというストーリーを作ったが、喧嘩は続いている様で、子どもの主人公が両親人形を叩いて怒り、ようやく喧嘩がおさまる。その後、母親を犬小屋に入れる、父親をその横で見張らせる等の意味の分かりにくいことを続ける。最終的には主人公の子どもが犬を見つけてくることになったが、自発的に作った結末なのか、面接者が誘導して落ちを作ったのか判然としなかった。出だし5では気づかれないように新しい鏡を買ってくるという話を作るが、見つかったらと面接者に問われて、正直に謝り母親は許してくれて父親と一緒に新しい鏡を買いに行くという結末になる。出だし6では人形を動かして試行錯誤した後、一人で眠ることができず、母親が水を取りに行ってくるといった挿話を挟みながら、しばらくして寝付くまで母親が傍にいてというストーリーを作った。しかし両親人形を「天井」と称する壁の上部に置いた後二人が再び喧嘩を始めたので子どもが起きてしまうという結末になった。いずれも面接者が話の出だしを語る前から人形等を動かし始め、どこからがストーリーなのかがわかりづらく、またストーリーとは無関係に人形を動かすことも多かった。さらに人形の扱いが雑で、犬小屋や滑り台などをその意味とは全く異なるものとして扱っていることも見受けられた。表情は少しにやついたような笑顔で一貫し、面接者との情緒的コンタクトは保たれていた。それだけに面接者はBの一人遊びを遮り MSSB の作業に注意を向けさせるタイミングを計りかねているようだった。しかし面接者の介入には即座に応じ、本題に戻ることはできた。主人公がストーリーの中で発話することはあったが登場人物間で会話を交わすことはなかった。

2-2. Bのメンタライゼーションの評価

Bは面接者との間で情緒的なコンタクトは維持していたが、自ら面接者の発言に注意を向け、意図や期待を読み取ろうとする意欲は乏しく、面接者がBの注意を引き付ける必要があった。ほおっておけば面接者にお構いなしに自分の好きなように遊ぼうとすることも多かった。ただ自分の作った遊び場面については面接者に言葉で説明し伝えることも多く、面接者の驚き等の反応を確かめ喜んでいる様子も見られた。その意味で一方的だが経験を面接者と共有しようという意思はあると思われる。また面接者の問いかけには応えることもでき、ストーリーの続きも作っているが、自ら創造した場面に比べると、関与の程度は乏しいように思われた。ストーリー作りの水準では、ジレンマや葛藤を情緒的に適切に感じ取っているのか疑わしい面があり、感じ取っているとしても、無碍に友人の誘いを断る（出だし3）、じゃんけんで悪い方を決める（出だし4）見つからないように新しい鏡を買ってくる（出だし5）、のように葛藤を過小評価したり、表層的・短絡的な葛藤解決に留まっていた。ストーリー作りも面接者が本題に戻すような介入を行わないといけない場面があった。登場人物の描写も行動のみであり、行動の背後に何らかの気持ちや考えがあるようには思えず、行動は無目的で衝動的に見えた。その印象は、人形や犬の扱いが雑で人形同士が乱暴を振るう場面も見受けられ、心を持つ者として人形が扱われているようには見えないことで、さらに深まった。ストーリー作りの様式では、Bは面接者の話を待たずに遊び始めるなど、面接者の語る出だしを理解しようとするような対人的関心よりも、人形等のモノへの関心が勝っているようであり、しかも人形を動かしつつ後付け的にその場面を説明するという形でのストーリー作りで、前後関係を理解しづらいことも多かった。これらを総合するとBはかい離様式で機能していることが多いと思われた。しかしかい離様式に入り浸ることはなく、面接者の働きかけに呼応してストーリーの続きを作ることに戻ることはできる。ただ、その場合は現実のBの日常を語っているのか判然としなくなる（出だし1）こともあり、抑制・説明様式になり、リフレクティブ様式に長く留まることはなかった。全般にBはストーリー作りが情緒の調節に役立っているようには思えなかった。以上を総合すると、Bのメンタライゼーションは年齢相当の期待される水準には及ばず、自他の精神状態を考慮に入れて協調的・間主観的な関係を営むことは限られ、相手がBに合わせるか逆にBが相手の要求に従うかという一方的な関係になり易いのではと思われた。Bについての日常生活に関する情報はいただけず、上記の考察と比較することはできなかった。

3-1. 年中男児Cの MSSB の反応の概略

Cは容易く面接者と友好的な関係を築くことができ、面接者の説明をよく聞き、よく考え言葉を選んで丁寧に応えようと努力した。出だし1では「散歩に行く」と犬のリードを手にとって丁寧に扱った。そしてゼスチャーでリードを何かにくくりつけ、子ども人形は公園で滑り台に興じる様を演じた。その後、祖母の飼い犬の話始めた。出だし2では、「梯子をちゃんと持つと登れる」とコツを語り、その後自分は高い滑り台でも「キャー」と声を出して滑ると怖くないとか、自分の話に終始した。出だし3では友達の誘いをすぐに断るので面接者がジレンマを強調して見せると、Cは目を泳がせるようにしてしばらく考えた後で母親に電話して早く

帰ってきてほしいと伝えると答えた。その後は姉と一緒に留守番をしていた際の話をした。出だし4では少し考えた後「喧嘩はだめだよ」と子ども人形に語らせた。犬は放っておくと答えたので面接者がいなくなるかと言うと、祖母の犬はハウスに入れていていなくなるなど話をした後、車で犬を探すストーリーを作った。出だし5では困った表情で視線を泳がせしばらく考えた後、「夜になってパパが帰ってきたら怒られる」と答えた。それから「ごめんなさい」と母親人形に謝るストーリーを作るが、「ママはどうするかな?」と面接者が尋ねると、自分の母親は「いつも」謝れば許してくれると答えた。出だし6ではいつもは一人で寝ていると自分のことを話し、面接者に話の続きを求められると、父親が赤ちゃんの傍で、母親が主人公の傍で寝ればよいと答えた。

3-2. Cのメンタライゼーションの評価

Cは面接者の説明にしっかりと耳を傾け、容易に面接者の意図や期待を汲みとれた様子だった。しっかりと面接者を見て答え、自発的な発言も多く、双方向のやり取りが活発に展開した。Cは面接者から期待されていることに応えようと熱心に取り組んだ。さらに自ら家族のことを積極的に語り、面接者に多くを知ってもらおうとしているようでもあった。このようにCの他者と交流する能力はすこぶる順調に育っていると考えられたし、双方向の間主観的な関係を形成・維持するメンタライゼーションの能力も年齢からして申し分のないものに思われた。一方、Cのストーリー作りは特徴的なものだった。Cはストーリーの続きを現実とは別の架空の話として創造することが難しいようであった。Cは話の出だしに含まれるジレンマや葛藤状況を情緒的に理解し受け止めていたし、それにどのように対処しようかと真剣に考えていた。しかしそれはストーリーの続きを作ることで取り組まれたのではなく、自分のこととして、自分の母親や父親との関係ではどうなるのかと、極めて現実的に考えていた。鏡を割ったことで父親に叱られることを憂うのは、架空のことではなく、実際に鏡を割って父親の処罰を逃れられないように実感されていたと考えられる。その点でCのストーリー作りの様式は、心的等価様式と抑制・説明様式とを行き来していたと考えられる。余談になるが年中児の場合、現実とは別の架空の話として想像的にストーリーの続きを作ることが難しい場合が多い。Cの反応もその一つと見ることができる。Cはストーリー作りを通しての情緒の調節を回避して現実の話に終始したのではなく、架空の話を作るという想像力を働かせることが一人ではまだ困難なので、ストーリー作りの代わりに、現実の自分自身の諸経験を使って考え、出だしによって引き起こされた情緒的衝撃を納めようと試みていたと考えられる。Cのメンタライゼーションの能力は順調に育ってはいるものの、年齢相当の認知発達上の制約から、まだリフレクティブな機能水準に安定するまでには至っていないと見なされる。Cは幼稚園において、きっちりとしたまじめな子どもであるとの情報をいただいている。

まとめと今後の課題

3人の子どものMSSBの反応を、ストーリー作りの水準、ストーリー作りの様式、そして面接者との交流と言う3点に着目して、それぞれの子どものメンタライゼーションについて検討した。MSSBでは、ストーリーのテーマや筋の展開、登場人物の描写や登場人物間の関係の

質などの内容面から子どもの表象世界の特徴を捉える事ができるが、メンタライゼーションはむしろ MSSB の反応の形式面に着目し、子どもが豊かな表象世界を持ちうるための舞台装置を評価することで査定できると考えられる。この両面から MSSB の反応を検討することが、子どもの心の発達のかつ臨床的評価につながると考える。今後はメンタライゼーションの査定基準や査定そのものをより客観的なものにする必要がある。また日常の子どもの様子と査定結果等を対照させ、査定の妥当性を検証することも行いたい。

引用文献

- Allen, J. G. & Fonagy, P., Eds 2006 *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. (狩野力八郎監訳「メンタライゼーション・ハンドブック MBT の基礎と臨床」2011 岩崎学術出版社)
- Bateman, A. & Fonagy, P. 2004 *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder. Mentalization-based Treatment*. Oxford University Press. (狩野・白波監訳「メンタライゼーションと境界パーソナリティ障害」岩崎学術出版社)
- Emde, R., Wolf, D., & Oppenheim, D., Eds 2003 *Revealing the inner worlds of young children*. The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives. Oxford University Press.
- Erikson, E. H. 1950 *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company. (仁科弥生訳「幼年期と社会」みすず書房 1977)
- Greenspan, S. I. & Greenspan, N. Th. 2003 *The Clinical Interview of the Child*. (濱田庸子訳「子どもの臨床アセスメント」岩崎学術出版社 2008)
- 石谷真一 2009 人形遊びを用いたプレイ実習の報告とその教育的役割の検討 ヒューマンサイエンス No. 12. 19-30.
- 山川賀世子 2006 幼児の愛着の測定～Attachment Doll Play の妥当性の検討～ 教育心理学研究 Vol. 54. 476-486.

(原稿受理日 2012年 2月29日)