

人形遊び技法におけるナラティブの共同構築過程

石谷真一

The Co-Constructive Process of Narrative in Doll Play Technique

ISHITANI Shinichi

要 旨

就学前児童を対象に学生が実施した MSSB の共同構築過程について、逐語録と映像記録をもとに、いかなる相互交流が起っていたか、また顕在的な相互交流の背後で両者の情緒・情動の自己調整-相互調整がどのように進んでいったかを検討した。また上記の調整過程を実証的に検討するためのデータ化をめざし、相互交流過程を基本単位に分割し、単位ごとに反応様式と反応内容から記号化を行った。MSSB での園児と面接者の相互交流は、課題に取り組む共同作業であり、心理療法場面で来談者が面接者に支えられながら自身の問題に取り組むことに類似している。また相互交流を通じた情緒の自己調整-相互調整の過程は、乳児-母親の相互交流と同時に心理臨床過程の来談者-援助者関係の中核を為すものと考えられており、本研究は心理療法のプロセス研究と位置付けることができる。今回の4人の園児の MSSB 過程では、園児と面接者（学生）との間に多様な相互交流が生じており、情緒の調整も Beebe, B. らが指摘するように、明示的領域と黙示的領域に分けて、相互調整と自己調整の関連を検討することが有意義であると考えられた。今後、さらに多くの MSSB 過程の相互交流を検討し、それを記号化する作業にも取り組みたい。

キーワード：共同構築、MSSB、ナラティブ、自己調整と相互調整の連動、明示的と黙示的

Abstract

The author examined the co-constructed process of MSSB (McArthur Story Stem Battery) by preschoolers and students (interviewer) through its literal and video record. He especially focused on what interaction the pairs have had, and how the connection between self-regulation and mutual regulation of their emotion progressed. He also tried marking their responses with some codes that reflect modes and contents of their interactions, after dividing their interactive processes into several units, developing codes for each unit. The interaction in the MSSB setting is joint work addressing a task where preschoolers make stories in succession after interviewers' presentation of an emotionally charged beginning. It is just like psychotherapeutic interaction where clients address their own emotional problems while being supported by therapists. The self-regulation and mutual-regulation process in the interaction of a pair is thought to be essential for mother-infant interaction and client-therapist interaction (Beebe, B. et al.). In this sense this study is one of the process study in clinical psychology. Through examining 4 MSSB pairs' interactions, the author found different types of self-regulation and mutual-regulation processes. In particular to recognize the regulation process in detail, it is important to examine two areas of regulation: explicit area and implicit area, according to Beebe's point of view. In further studies, we expect to examine many MSSB interactions and mark them with codes.

Key words: co-construction, MSSB, narrative, the connection between self-regulation and mutual regulation, implicit and explicit

I 問題

(1) ナラティブの共同構築としての心理療法

心理療法あるいは心理臨床的援助とは、心理的な援助を求める者（来談者）と専門的な技能と経験を有する援助者とは、一般的には面談と言う形で出会いを重ね、来談者の心理的な問題の理解と解決・解消に向けて共に取り組む営みと言える。それは一方が求め他方が与えたと書いた一方向の関わりではなく双方向の関わりである。対話的な心理療法面接では、来談者は自身で対処することが困難な事柄について援助者に訴える。人は皆多かれ少なかれ、納まりがつかない事柄があると身近な他者に訴え、親身に聞いてもらえると気持ちが落ち着くところがある。何か実際に解決・解消したわけでもなくとも、ひと時であれ心が安らぐ。心理面接でも来談者は心にわだかまっている出来事や体験を、誰にも妨げられることなく繰り返し語ることで情緒的に鎮静化することは多い。しかしこれはカタルシスばかりではない。来談者は心に納めることができない経験を、援助者を相手に何度も語り直すことで、その経験の意味や解釈を作り直しているとも言える。実際に起きた出来事は変えられなくても、その出来事をどのように解釈し、自分にとって如何なる意味をもつ経験なのかは、修正することも新たに生み出すことも可能である。つまり出来事についての、自分なりに納得のいく物語を作り出しているのだ。このように自分の身に生じた情緒の絡む体験を、ある特定の主観的な意味合いが生じるように筋立てて再構成すること、また再構成された物語をナラティブと呼ぶ。ナラティブは上述したように、意味を生み出す認知的側面とその過程で情緒的な動揺を調整していく情緒的側面があり、両者は表裏一体のものである。

我々は一人でも自分自身と対話するような形で、情緒的に未消化な出来事を反芻しては、心にうまく納まるような解釈・意味づけを探索している。ここではナラティブは一人の個人的作業である。しかし心理療法面接では、来談者のナラティブは援助者との対話の中で進むのであり、意味の探索も情緒の調整も来談者と援助者との共同作業になる。ここに心理療法におけるナラティブの心理援助的意義があり、援助者の専門的役割が問われることになる。ナラティブの共同構築という表現で本研究が想定しているのは次のような事柄である。

来談者の中には自分の抱える困難をどのように表現し伝えればよいか分からない人も多い。そのような場合、援助者がその専門的知識や経験を背景に特定の問いを発し、来談者はそれに答える形で、援助を求めることになった問題や問題を抱えるに至った経緯について説明するだろう。これらの言述は、ある情緒的体験についての来談者のナラティブである。しかし上記の場合、援助者がある枠組みで来談者を理解しようとして質問を繰り返すために、その枠組みに沿った形で体験が再構成され、ナラティブが生まれる。力動的な心理療法の指向性をもった援助者ならば、その枠組みとは幾つかの情緒的節目を含む生育史の再構成であり、認知行動療法の立場に立つ援助者ならば繰り返される思考パターンの把握とそれが特定の行動や情緒反応を誘発するメカニズムの解明となろう。故に来談者の語りは、来談者と援助者の両者によっ

て共同構築されたナラティブである。

これまで述べてきた来談者と援助者との関わりは双方向のものとは言えても、非対称的な関わり合いである。なぜなら来談者は援助者の意味生成の枠組みを借りてあるいは取り入れて、自分の体験を意味づけているに過ぎないからだ。共同構築と言っても対称的ではない。実際の臨床場面では、こうした非対称的な関係にこう着している限り来談者の情緒的問題に変化が生じないことも多い。現実には、来談者の枠組みと援助者の枠組みの両者が衝突し、拮抗し、互いに妥協を迫り合うといった事態が生じ、来談者と援助者の両者が共有する新たな理解の枠組みと経験の新たな意味付けとが同時に出現する、といったことが起きる。このように心理療法におけるナラティブの共同構築では、非対称性と対称性と言う二種類の相互交流が生じており、それを感じ取り自覚し援助的關係の中で如何に調整するかが援助者の専門性の多くを占めると言っても過言ではない。

(2) ナラティブの共同構築を通じた情緒の相互調整～乳幼児の発達研究から～

ここまで心理臨床場面におけるナラティブについて述べてきたが、一方、乳幼児の情緒の關係発達の研究からは、情緒の相互調整がナラティブの共同構築の核心にあるという理解が導き出されている。これについて以下に概略しよう。既に50年以上の歴史がある乳児と養育者との対面相互交流の観察研究では、両者の間に音声、眼差し、ゼスチャーなどの様々な非言語的チャンネルを用いての相互交流が極めて早期から生じていることが確かめられている (Trevarthen, C. 1974)。しかもこの相互交流を通して養育者は乳児の情動状態を調整したり、乳児の情動状態に波長を合わせたり (情動調律と呼ばれる) していることが知られている (Stern, D. 1985)。乳児は自身の情動状態の調整 (覚醒・興奮・鎮静等) を限られた範囲でしか行えず、養育者によるあやしかけやなだめかけに頼る面が大きい。すなわち養育者からの調整によって自己調整の限界を補っている (Sameroff et al., 2004)。後述するが、乳児は全く受身的に養育者による調整にわが身を委ねているわけではなく、養育者からの適切な調整を引き出しているという点で能動的でもあり、両者の間に情動の相互調整が生じ、相互調整が自己調整を補完しているという方が適切である (Sander, L., 1977)。

上記の二者の直接的な相互交流が土台となって、生後1年ころには対象 (モノ・人) に対する注意・関心を養育者と共有し合おうとする間主観的関わりが生じる。三項関係とも呼ばれる対象へのこの共同注意を通して、乳児は養育者の意図をなぞるように対象への理解や意味づけを学んでいく。この間主観的な関係性に習熟した乳児は、新奇な事象に直面した際如何に情緒的に反応するか判断するため、養育者の態度・表情等に表れる情緒反応を参照するようになる (Emde, R. 1983)。すなわち、事象に対する養育者の情緒的方向づけを取り入れ、いわば養育者の心を介してその事象に向かい合うのである。これは言葉を獲得する以前の段階での意味の共同構築と言えるし、かつ、間主観的な関わり水準での情緒の相互調整とも言える。ここでも養育者は乳児の情緒の自己調整を補完しているのだが、新奇な事象によって引き起こされた情緒的動揺を、養育者によって受身的に調整されるのではなく、養育者自身の自己調整過程をなぞり取る形で乳児が自ら調整に取り組んでいる。この発達水準では既に、事象に対する理解

や意味づけと言った認知的な側面と、事象によって引き起こされた情緒の動揺を調整するという情緒的側面とは切り離しがたく結びついていると言える。

さらに目の前にはない過去のあるいは未来の事象について思いを巡らす表象作用を獲得し、言葉と言う象徴を用いて事象を他者に伝達できる幼児期になると、幼児は「いま、ここで」に限定されない「あの時、あそこで」の事象にまつわる体験を養育者に語り、養育者の言語表現能力を借りながら特定の意味・解釈を内包した物語を生み出し始める。ナラティブの始まりである。同時に自身の体験を語り聞いてもらうことは、経験した情緒を確かめ、情緒的体験として心に納め直す営みでもある。幼児は体験を養育者と共有したいと望み、また共感的に理解されることを通し自ら情緒を調整していくのだ。こうしてナラティブによる意味生成と情緒の調整とは表裏一体の関係となり、養育者との相互交流を通した共同作業となる。

ただ、これまで述べてきた相互交流は、養育者が表情による情緒的応答や言葉と言う梯子を乳幼児に提供することで情緒・情動の自己調整や意味生成が可能になるという点で、共同作業ではあるものの非対称的なものである。言い換えれば、養育者の関わり方次第で乳幼児の自己調整や意味生成は異なるものとなる。しかし実際の乳児ははるかに主体的、能動的に養育者との相互交流を営んでいることも知られている。養育者からの過少あるいは過剰な調整・調律に対しては、それを拒んだり修正を求める反応を乳児は示し、養育者は常に乳児からのそうしたフィードバックを手掛かりに自らの関わりを修正しているのである (Tronick, E. at al. 1978)。つまり非対称的な相互交流と同時に、発達の当初から対称的な相互交流を営んでいるのであり、情緒の相互調整は本来的に、対称的な交流においても非対称的な交流においても生じているのである。そこで養育者との対話を通したナラティブが幼児の情緒の調整に役立つためには、養育者は非対称的な交流と対称的な交流とを臨機応変にブレンドすることが求められていると言えよう。これはまさに臨床場面で援助者に期待されている機能であり、養育者と幼児のナラティブの共同作業の研究から臨床場面の共同作業について多くを学ぶことが期待できよう。

発達研究を参考にすることで、ナラティブの共同構築の臨床的意義は次のように考えられよう。それは、自己理解の修正と言った認知的な側面ばかりでなく、情緒の相互調整を介した来談者の自己調整力の向上あるいは修正という側面と表裏一体であること。さらに相互交流における両者の対称性・非対称性のバランスが肝要である、といったことである。筆者は以前より臨床心理士を目指す学部生・大学院生に対し、ロール・プレイではない模擬面接を体験させたり、幼稚園児との人形遊びを用いた関わりを行わせてきたが、これらには対面での相互交流を通して上記のナラティブの共同構築の意義を実体験させる目的があった。ただ残念ながら、このような貴重な経験を詳細に分析・検討する術を見い出せずにいた。本研究では幼稚園児との人形遊びを介したナラティブの共同構築過程を素材に、ナラティブの共同構築過程で如何なる相互交流が生じ、それは情緒の相互調整としてはどのように捉えうるか、また相互調整の結果自己調整に何らかの変化が生じたのか、を検討したいと考える。またこのナラティブの共同構築における相互交流過程を実証的に分析するための反応の記号化 (coding) も、以下に述べる幼児とのナラティブの共同構築の研究も参考に、見い出したいと考える。

(3) 幼児のナラティブの共同構築過程の実証的研究

幼児と養育者・あるいは保育者との間でナラティブの共同構築が実際にどのように進んでいくのか、またそれを通して如何なる情緒の相互調整が生じているのかを実証的に研究するのは容易ではない。その中で以下のような取り組みがある。

Bettens, C. G. (2003) らは、3歳から5歳の幼児を対象に情緒喚起的なストーリーの劇を見せそれを母親と共に想起させる課題を行わせ、その後幼児にストーリーの再生テストを母親抜きで実施した。そして母親とのストーリーの共同再構成作業での幼児のナラティブと母親の関わり方を記号化して分析し、幼児の再生テストの結果と比較した。その結果、母親の関わり方を大きく3つのタイプに分類している。一つ目は母親が主導権を取り、ストーリーの事実関係に着目して筋を正しく再構成すべく幼児に問いかけていくタイプで、母親が自分の理解の枠組みに幼児の発言をパズルのピースのようにはめ込んでいくパターンである (over-involved)。このタイプの幼児の再生テストの得点は最も高く、事実として正確にかつ構造化されたストーリーの再生が見られた。次のタイプは幼児に主導権を持たせ、幼児に発言を促し母親はそれを推敲していくようなパターンで、質疑風ではなく対話風に再構成作業を進めるものである (optimal-involved)。幼児はたいてい事実を生起順に語るのではなく印象に残っている情緒的エピソードから話を始めるので、再生されたストーリーの正確度は先のタイプには及ばないが、幼児が主体的に再構成に取り組み、母親は幼児の語るストーリーの情緒的側面に波長を合わせることが多い。最後のタイプも母親は主導権を取らないが、先とは違い、幼児の発言自体にあまり関心を寄せないものである。認知的にも情緒的にも共同再構成と言う課題に十分に関与しておらず、結果として幼児の発言量も再生されたストーリーも最も乏しいものになった (under-involved)。興味深いことに、この研究では協力者の母親の半数には園児が見たのと同じ劇を見せ、母親がストーリーを知っている場合とそうでない場合との比較も行っている。ストーリーを知っている母親の大半が over-involved に分類され、母親の教育的・指導的にわが子に向かう態度の強さが示された。一方ストーリーの知らない母親では over-involved に分類される者は1/3程度で、それとほぼ同数の母親が optimal-involved に分類された。母親が知らないことで、協調的で対話的しかも幼児の情緒体験に主眼を置いた共同作業が促されたという結果は、心理臨床場面において援助者が専門知識や経験にも関わらず、先入観を持たずに来談者の語りを傾聴することの意義を再認識させるものでもあった。

Favez, N. (2003) は上記の Bettens, C. G. らの研究結果を、情緒の調整と調整の失調という観点から独自に再分析している。Favez, N. によるとナラティブの共同構築には二つの主要原理がある。一つは協力であり、もう一つは志向性である。志向性は目的指向的であり共同はいわば手段となるが、協力では互いの情緒的ニーズに応えようとする面が強い。そして前述の over-involved な母親は志向性優位であり、共同構築場面でストーリーの構造 (事実関係やエピソードの生起順など) に焦点化したやり取りが主で共同作業は拘束的であるなど、情緒調整の面でも over-regulating に分類された。他方、optimal-involved な母親は協力優位で共同構築場面ではストーリーの情緒的テーマや情緒喚起的場面に焦点化したやり取りが多く、optimal-regulating に分類された。また under-involved な母親は under-regulating な母親であった。この

3つの母親群間で、共同構成場面での幼児の言語反応を質量両面で比較したところ、情緒喚起的な場面（high point）への言及が optimal-regulating の母親群の幼児で最も高かった。このことから optimal-regulating な母親と幼児との間ではナラティブの共同構築を通して情緒の相互調整が最もよく生じていると考察されている。

またイスラエルの研究者たち（Landau, R., et al., 2003）は、幼児の共同作業の相手が母親かキブツの保育者か、また共同構築する内容が情緒喚起的なものか、そうでないかの違いによる相互交流の相違を検討している。ここでは大人の関わり方のみが分析対象となっているが、共同構築場面の言動をあるまとまりごとに単位とし、その単位ごとに交流内容（ストーリーの認知的側面か情緒的側面か）、相互交流あるいは調節の様式（推敲、確認、修正、強制など）、手段（言語で身体で）、問いや情報提供の有無や性質などからコードを付け、上記の二要因での量的な比較を行っている。ここでも共同作業は、課題指向的な仕事型と、親密さつまり私たちという間主観的な経験を希求するあり方とに大別され、母親の方が、また情緒喚起的な内容の方が、より間主観的な相互交流が生じていたことを述べている。このようにナラティブの共同構築場面での養育者の関わり方は大きく二つに分けられ、これは最初に心理面接の場面で述べた非対称的な関わりと対称的な関わりに対応していると考えられる。

（4）人形遊び技法におけるナラティブの共同構築作業の特質

上記の研究は、以下に述べる人形遊び技法（Emde, R., et al., 2003, 石谷 2012）を用いた幼児とのナラティブの共同構築場面を分析する際に利用可能な観点や基準を示してくれている。従来、人形遊び技法は、本研究のように子どもと面接者との共同作業としての側面よりも、子どもが作ったお話やその過程を純粹に子どもの心的世界の表現、情緒の自己調整力の表れと捉える面が強い。例えばコード化は子どもの反応に対してのみ為され、面接者の関わりは分析の対象にされることはない。しかし実際には、子どもが示す言動によって面接者は子どもへの関わり方を変えざるを得ないし、それに応じて子どもの反応もまた変化していく。まさに相互交流が生じており、子ども一人では十分には行えない情緒の自己調整が、面接者との相互調整によって可能になったりならなかったりしていると思われる。本研究では人形遊びにおけるナラティブの共同構築過程での相互交流で生じている相互調整と、それが自己調整に及ぼす影響の検討を目的とする。

ただ人形遊び技法、中でも MSSB（MacArthur Story Stem Battery）によるナラティブの共同構築は、上記の研究とは手法や手続きで相違も多い。後述するように MSSB は情緒的に困難なジレンマや葛藤状況を人形を用いて子どもに提示し、その話の続きを作らせるというものである。言わば子どもを情緒的な葛藤に投げ込み、葛藤に取り組ませるのだ。この点で MSSB は上述の幼児の研究よりも臨床場面に類似している。ちょうど来談者が自分の情緒的困難と取り組むことを援助者が求めるように、MSSB では面接者は子どもに情緒的な葛藤に対処することをお話作りの中で求める。したがって面接者の関わりは根本的なところでは課題指向的で拘束的なのだ。同時に面接者は子どものお話作りを促進し手助けする関わり（scaffolding と呼ばれている）も行う。両方の関わりが MSSB における非対称的な関わりに含まれていると考え

られる。つまり MSSB においては協調的とか間主観的な体験とかは最終的な目標・目的ではない。心理面接において情動の調律や共感的理解が援助のゴールではないのと同じである。では、対称的な関わりといったものはあるのだろうか、あるとしたら如何なるものだろうか。それには少なくとも非対称的な関わりが破られることが前提となろう。心理面接においてなら援助者の用意した様々なレベルの構造を来談者が崩していくようなものであり、MSSB でなら子どもが課題への取り組みから逸脱するような言動を見せることである。しかしこれを課題の未達成とか失敗としてのみ捉えるなら、あるいはまた子どもの言動に面接者が迎合・追従するだけなら、非対称的な関わりにとどまる。そうではなく、子どもの逸脱行動を子どもなりの主体的な課題状況への反応と捉え、子どもがその子なりに課題に取り組むことができるよう面接者自身の枠組みを修正して（面接者の側の自己調整）、子どもの取り組みを支え続けるといったプロセス自体が対称的な関わり合いと考えられる。したがって MSSB をナラティブの共同構築作業と見なし、その過程を非対称的な関わりと対称的な関わりとの両面から捉えるためには、先行研究に見られるような課題指向的か協調・間主観的親密さかといった二極ではない観点が求められよう。

本研究では、MSSB によるナラティブの共同構築作業そのものを素材として提示し、まずはそこで生じている相互作用を通しての情緒の相互調整と自己調整との関連をつぶさに検討したい。その検討結果をもとに相互作用の適切な記号を見出すことに取り組みたいと考える。記号は相互作用を実証的に捉えるための基本データとなるので、子どもの側のみではなく、面接者の言動についても行う。それにより両者のやり取りの合致やずれが明らかになることが期待される。また両者のやり取りは、相互作用の様式といった形式面と相互作用の内容面の両面から捉えることが有効であろうと考える。この記号化は最終的には数量的な分析につなげることを目指しているが、今回はナラティブの共同構築とそれを通した相互調整が子どもの情緒の自己調整に影響することある程度反映できる記号を見出すことを目指す。またこれまでに収集した全ての MSSB 過程を分析対象にするのではなく、特徴的な過程を幾つか選びそれについてのみ検討することにする。

II 方法

課題； MSSB とは、人形を用いて日常でも生じやすいジレンマや葛藤場面を子どもに示し、その続きを作らせるというものである (Emde, R., et al., 2003, Holmberg, J., et al., 2007)。作ったお話やその作成過程から、子どもの心の世界や情緒の自己調整力、他者との関わりを持ち方などを評価する。話の出だし (story stem) は子どもに様々な情緒をかきたてることを狙って作られており、情緒の危機が最も高まった時点で、お話作りを子どもに引き継がせる。子どもは喚起された情緒的動揺を、葛藤やジレンマを解決・解消するお話を作ることを通して自分で鎮めることが期待される。つまり課題状況の中で、ナラティブ作りを通して情緒を調整することが求められる。面接者は出だしを提示するだけでなく、子どものナラティブ作りを維持・促進する働きかけを行う。子どもが面接者を如何に活用するかは、子どものナラティブ作りの重要な一側面である。筆者は表 1 に示したようなウォーミング・アップとエンディングを除く 6 つ

表1 筆者のMSSBの話の出だし (story stem)

(ウォーミング・アップ) 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。

1. 友達に母親からプレゼントされたスケートボード (or 人形) を貸すが返してくれない。
2. 母親の留守中に弟 (妹) の赤ちゃんが空腹で泣きだした。ミルクは母親が開けてはダメと言っていた冷蔵庫の中にある。
3. 両親と公園でボール遊び中、転がったボールに怖い犬が吠えながら走り寄ってくる。
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. 子どもは母親の大事な大きな鏡のある部屋で遊ぶと言われていたが、母親の留守中、遊んで鏡を壊してしまう。
6. 子どもは就寝の時間になり、一人でベッドに入るよう言われる。両親はまだ隣の部屋で起きている。

(エンディング) 休日の朝、家族皆がリビングにいる。今日はどのように過ごそうかと相談中。

の出だしを用意し、面接者となる学生に実施法を習熟させた上で、幼稚園児に実施させている。

対象児および面接者；私立幼稚園の年長男児21名・年長女児24名の計45名、いずれも年齢は5～6歳。午後預かり保育で園に残っている園児に協力してもらった。一方面接者は、3回生19名、4回生6名で、筆者が担当する演習Ⅰ（3回ゼミ）と臨床心理実習Ⅲの受講生であった。

実施場所・日時；関西圏の私立幼稚園の空き教室で2011年6月、2012年5～7月に、預かり保育を行っている午後の時間を利用して行った。

手続き；いずれの年も、面接する学生は事前に2度幼稚園を訪問し、日常の園生活を観察すると共に園児と触れ合うことで、ある程度面識ができるよう心掛けた。二人一組で一方は園児にMSSBを実施する面接者、他方は面接者の補助と記録係となった。参加した各学生が両方の役割を経験し、少なくとも一人の園児にはMSSBを施行した。所要時間は一人の園児につき15～40分程度であった。MSSBの実施過程は幼稚園の承諾を得て園児の顔を正面から移さないよう配慮しながらビデオ録画した。なおこの取り組みは、筆者が担当する演習Ⅰ（3回生ゼミ）および臨床心理実習Ⅲ（受講生は4回生）の授業の一環として行った。

分析対象およびコーディングの手続き；分析の対象にしたのは面接者となった学生が作成したMSSBのプロセスの記録（逐語記録と両者の行動記録）、および録画した映像である。これらをもとに、子どもと面接者の相互交流過程を基本単位（ユニット）に分割し、その単位ごとに子どもまた面接者の言動を大きく二つの観点から記号化していった。今回は子ども全ての反応過程を対象にしたのではなく、筆者がこれまでの経験から特徴的と感じる面接者との相互交流を示した子どもの反応過程の一部のみを対象とした。なお、相互交流過程のユニットへの分割及びコーディングは筆者が一人で行った。

まず基本単位への分割は、一つの話の出だしごとに、出だしの提示に始まり話作成の終わりまでの面接者と子どもの相互交流を、なるべく一つの交流様式あるいは交流内容が持続する単位に分割するよう心掛けた。その際、一つの単位の持続時間も計測し単位ごとの時間として記載した。単位ごとの時間を合計すれば一つの出だしに対する話の完成までの総反応時間となる。1単位の持続時間は10秒程度から長いものは1分以上になった。

次に単位ごとに、面接者と子どもが話の続きを作るという課題に取り組んでいるか、それと

表2 MSSB 共同構築過程における相互交流の記号

I 軸	<p>話の続きを作るという課題に取り組んでいるか、逸れているか involved (inv.) 取り組んでいる diverge from task (DFT) 課題から逸れている DFT-a; 人形等や自分の空想に没頭しての逸脱 DFT-b; 面接者への関わりに気が削がれての逸脱 DFT-c; 自分の日常生活を話すことに集中しての逸脱</p>
II 軸	<p>相互交流の様式 (大文字は面接者、小文字は子どものコード) A: 中立的対応 (課題の教示、stem の説明、質問、リフレクション、確認等) B: 受身・追従的対応 (子どもの要求に従う、応じる、満たす等) C: 能動・指示的対応 (子どもに指示、誘導、修正、制限、要求する等) D: 親和・友好的働きかけ (関係づくりのための子どもへの直接的言及) a: 回答・説明的対応 (作話という課題に応えた対応) b: 依存・依託的対応 (作話を主体的に引き受けず面接者に頼り委ねる対応で、放棄、依頼、確認、質問、無言等で表現されるもの) c: 要求・抵抗 (課題や面接者に要求や抵抗を示し、思い通りにする) d: 面接者との直接の関わり希求 (課題を無視して面接者に向かう) e: 服従・同意 (課題や面接者の要求を満たし、服従する。説明を大人しく聞く等も含まれる) f: 無視・無関心 (課題にも面接者にも注意が向かず、自分の意のままに振舞う)</p>
III 軸	<p>相互交流の内容 (大文字は面接者、小文字は子どものコード) A (a): 話の筋・展開 (作話の中でも現実的で事実に内容が中心) B (b): 登場人物の志向的精神状態 (登場人物の考え、気持ちやそれに基づく行動についての言及が中心) C (c): 人形等のモノへの関心・言及 (課題よりも人形等の事物が中心) D (d): 課題とは無関係な相手に向けられた言動 (コミュニケーションのみ) e: 自分自身や日常生活についての語り</p>

も逸れて別の事柄に向いているかを記号化した。これは志向性について評価するものである。面接者は子どもに課題に取り組ませよう働きかけているはずなので、面接者については課題から逸れている場合のみ記号をつけることにした。各単位で子どもが課題に取り組んでいる場合は、「取り組み」(involved) と記号化し、子どもは課題から逸れている場合 (DFT; diverge from task)、さらに志向性が何に向かっているかを、a 人形や自分独自のストーリー、b 面接者、c 日常の経験や実生活、に三分して記号化した。もし面接者の志向性が課題外に向かう場合には同じ選択肢で記号化した。

さらに単位ごとに、相互交流の様式と内容の二側面について、面接者と子どもの双方の言動あるいは態度を記号化した。相互交流の様式では、面接者については、子どもに対して A 中立的対応、B 受身・追従的対応、C 能動・指示的対応、D 親和・友好的働きかけの4つの記号を、子どもについては、面接者に対して a 回答・説明的対応、b 依存・依託的対応、c 要求・抵抗、d 関わりを希求する働きかけ、e 服従・同意、f 無視・無関心の6つの記号を設けた。一方、相互交流の内容では、面接者と子どもに共通する A(a)話の筋・展開 (作話の認知的側面)、B

(b)登場人物の感情や考え、また精神状態に基づく行動（作話の情緒的側面）、C(c)人形等のモノへの興味・関心に基づく行動やモノへの言及、D(d)課題とは無関係な相手に向けられた言動の4つの記号に加え、子どもの場合のみe自分や自分の家族等、日常生活に関する内容のコードを設けた。記号については表2にまとめた。

Ⅲ 結果および共同構築過程の検討

ここでは4人の園児と面接者のMSSB共同構築過程の一部を素材として提示し、それぞれの過程について検討する。比較対照を容易にするため、どの園児についても、ウォーミング・アップとエンディングを除いた計6つのstemのうち、最初の二つのstemでのお話の共同構築過程を検討の対象とする。MSSBの過程は知力・想像力と情緒・関係性の調整力とを動員した二人の旅路である。その序盤のstemでの共同作業では、その後の過程を方向づける重要な相互交渉、相互調整が営まれていると考えた。

(1) 男児①

性別にかかわらず、対象児の半数近くが、普段の園での様子と異なり、MSSB場面では少なくとも最初のうち借りてきた猫のように大人しくなる。面接者は多かれ少なかれ園児の言動を促進する働きかけを加味せざるを得ない。しかし働きかけ次第で、園児は次第に主体的に課題に取り組むようにもなるし、反対に受身的に面接者にお話作りを依託してしまったまま課題が終わってしまうこともある。園児の新奇な課題や人への不安の程度によるところもあるだろうが、面接者の働きかけ方も大きく影響していると考えられる。その点をこの男児①と次の女児②で検討したい。それぞれのお話作りの過程とそのコーディングを表3と表4に示す。

男児①は他の年長男児に比べやや大人しくおっとりした印象のある子どもであった。やや幼いと言ってもいいかもしれない。それでも面接者ときちんと挨拶し自己紹介を行い、MSSBの教示も一度で理解できたようだった。主人公の名前をつけることを求められ、最初に挙げた名前が母親の名前であったことを告げ、面接者から母親の名前の一部を使った男の子の名を提案され受け入れている。ウォーミング・アップのstemではすぐに反応せず、首を傾げるので、面接者は再度話の出だしを提示し、思った通りにしてよいと促されて答えている。

Stem 1においても出だしを提示されてすぐに反応するのではなく、首を傾げ、面接者が出だしを再提示している（unit 2）。これは出だしを理解できなかったのではなく、彼が慎重な性格であることが影響しているように思われる。そして友達に自分のスケート・ボードをあげると答える。これに対し、面接者は笑顔だが驚きをもって反応し、彼に確認を求め（unit 3）、さらに「返して」とは言わないのかと指示的とも取れる問いを向けている（unit 4、A/Cという記号で反映させている）。男児①は友達に面と向かって主張するという方略を回避しているように筆者は思えてならない。自己主張すれば友達の思いと衝突し否応なく葛藤が生じるが、男児①は葛藤が生じるのを避け、自分が我慢するという消極的な解決で済まそうとしているように思える。しかし面接者はこのunit 4で1分と言うかなり長い時間をかけて、二度問いを發し、沈黙する男児①を待ち続けた。これは考える男児①を見守ると共に、安易な解決で済ますことを許さず、彼にジレンマを抱き続けることを強いる意味があったと筆者は考える。その結果、

unit 5で男児①は自発的にスケボを返してもらう方略を提案してくる。「名前」という客観的証拠によって所有と返還を主張するというのは、ずいぶん持って回ったやり方だし、何とか友達との衝突を回避したいという思いが透けて見えるものだが、主体的に対処を思いつき面接者に伝えられたのは、先の unit 4での面接者の関わりがあつたことだと思う。ここに面接者との相互調整を介して自己調整のパターンにわずかだが変化が生じたと考えられる。もっとも unit 5では面接者の言質を取る様な確認に、再び「全然考えられへん」と主体性を放棄し回答を面接者に委託したいという揺り戻しが起こり、面接者もこれ以上彼に問い続ける（まだ、友達が返してくれるかどうかの結末は語られていない）のは無理と判断したようで、男児①の反応依託に応じるような形で話をまとめている（unit 6）と見える。男児①はこのようにして stem1 の難題を何とか乗り越えられたが、まだこれからの課題には向き合える自信に乏しく、面接者の助けが不可欠だと感じていたのではないかと思う。Stem 1と同じような面接者の梯子かけ（scaffolding）や場面向き合う促しが stem 2でも見られる。

Stem 2では、男児①は話の出だしを聞いて母親に「怒られる？」と返答をする（unit 2）。面接者は男児①が出だしを十分に理解していないと考えたのか、出だしを繰り返す。理解の程はわからないが、unit 4でも冷蔵庫のことで「怒られる」と答えており、母親による叱責を恐れ、怒りを買うような行為を主人公が犯す（既に犯してしまった）と不安を感じたと考えられる。Unit 4では面接者がさらに登場人物の気持ちや考えに焦点化しジレンマを強調して見せ、男児①が答えやすいように場面を構造化して反応を促している。面接者がこのように状況を噛み砕いて伝えることも梯子かけだと見なせる。ここでようやく男児①は、もし母親が「近くにいたら」赤ちゃんの声が聞こえて「戻ってきてあげる」と答える。これは stem 1における「名前」が書いてあったらと言う返答と類似した、自ら主体的に対処するのでない、他者頼みの解決である。おそらく、自ら冷蔵庫のミルクを取り出すのは、火中の栗を拾うようなもので、母親の怒りという対処不能の情緒的困難を招き寄せてしまう、あまりに危険な賭けと感じられたのだろう。Stem 2でも、葛藤や情緒的なトラブルを回避することを最優先し、見て見ぬふりをして消極的な対応に留めようとする様が見える。

しかし面接者は、母親が聞こえなくて戻って来ず赤ちゃんも泣き続けていることを指摘し、自ら対処しなければならないという本来の筋に直面させている。これはかなり拘束的な介入であるが、同時に1分もの間彼からの反応を待ち続けている。Stem 1でも見られた面接者の忍耐強い対応があつて初めて、unit 6にあるようなお菓子をあげるという主体的な反応を生み出すことができたと考えられる。ただ彼は自分の主体的な行動に確信を持てずにいると思われる。それは面接者が、母親が帰ってきたと話を発展させようとする（unit 7）と、「ばれる」と急に不安が蘇ってきたことから確認できる。それでも面接者が再び30秒ほど待つことで男児①は自ら、母親の許可を得て冷蔵庫のミルクをあげるという回答を生み出した。「怒られる」恐怖を、面接者の助けを得ながら自己調整し、まだ不十分ではあるが最後には主体的に対処行動を答えることができたと思えることができそうである。

このように両 stem で極めて類似した男児①と面接者のやり取り（相互調整）、そしてナラティブの共同構築が観察された。彼はこの後の stem においても葛藤回避的で、面接者は辛抱

表3 男児①のMSSB 共同構築過程

		stem 1			
unit 1	I : [stem 提示]				
55秒	C : (無言で頷きながら聞いている)	inv.	A	e A	a
unit 2	C : (首を傾げ、無言のまま)				
25秒	I : (stem を再提示して待つ)	inv.	A	b	
unit 3	C : (人形には触れず) スケボーあげる。お母さんにまた買ってもらおう。				
10秒	I : あげちゃうの? お母さんに買ってもらったのだけどいいの?	inv.	A	a A/B	a
unit 4	C : (無言のまま20秒ほど経過)				
1分	I : 返してって言わないの? 自分のだけどあげちゃうの?				
	C : (無言で頷く。さらに20秒ほど経過)				
	I : スケボ、あげちゃっていいの?				
	C : (無言、今度は頷かない)	inv.	A/C	b B	b
unit 5	C : でもさ、名前が書いてあったら友達が使えないから、返してもらおう?				
20秒	I : あー、名前が書いてあったら、返してって言う?	inv.	A	a/b A	a
unit 6	C : (しばし無言の後) 全然考えられない。				
30秒	I : もし名前が書いてあったら、返してって言って返してもらって、名前が書いてなかったら、お母さんに買ってもらうかな?				
	C : うん (しばらく待つがこれ以上の発言なし)	inv.	A/C	b A	a
		stem 2			
unit 1	I : [stem 提示]				
30秒	C : (頷きながら聞いている。アイコンタクトも多い。 I が出した人形に対し) ~ちゃうの?	inv.	A	d A	c
unit 2	C : お母さんに怒られる?				
30秒	I : (C が stem を理解できていないと考え、再提示)	inv.	A	b A	b
unit 3	C : 冷蔵庫に何入ってるの? (扉を開けて) 入ってないやん。				
20秒	I : 冷蔵庫にミルクが入っていることにして (と説明を付加)	DFT-a	A	d C	c
unit 4	C : お母さんが帰ってきて、冷蔵庫が開けっ放しになってたら怒られる。				
40秒	I : お母さんが出かけている間に、赤ちゃんが泣きだしたよ (と注意を促す)。 C : (無言で考えている様子)	DFT-c	A/C	a	
unit 5	C : お母さんが近くにいたら、赤ちゃんの声が聞こえて戻ってくる。				
1分	I : お母さんが買い物に夢中で聞こえなかったらどうしょ? 赤ちゃんはずっと泣いているよ。	inv.	A/C	a A/B	a
unit 6	C : (20秒ほど無言で考えた後に) じゃあ、赤ちゃんのお菓子が 冷蔵庫じゃないところであれば、あげればいいやん。	inv.	A	a	a
unit 7	I : じゃあ、お母さんが帰ってきました (と母親人形を動かし演じる)。 良い子にお留守番してた? そしたらどうしよう?				
30秒	C : お口にお菓子がついてたらばれる (と黙り込む。やや重い沈黙)	inv.	A/C	A	b
unit 8	C : お母さんが帰ってきて、冷蔵庫を開けてもいいよと言ったらミルクあげる。				
30秒	I : お母さんが冷蔵庫を開けてもいいよと言ってくれたらミルクをあげるんやね。	inv.	A	a A	a

(I : 面接者, C : 子ども)

表4 女兒②のMSSB共同構築過程

		stem 1				
unit 1	I ; [stem 提示]					
30秒	C ; (Iがもたついているので、のぞきこむ)					
		inv.	A	e	A	a
unit 2	C ; どうぞって、返してくれる。(人形を動かし演じる)					
20秒	I ; お友達、優しいなあ。よくできました。ありがとう。					
		inv.	C/D	a	B/D	a
		stem 2				
unit 1	I ; (場面を準備しながら、冷蔵庫をCに示し、話し出す)					
20秒	これなんだと思う？ おいしいものがいっぱい入っていて家にある					
	C ; 冷蔵庫					
	I ; ピンポン この人形の名前は？					
	C ; みいちゃん					
	I ; ピンポン					
		DFT-B	D	a	C	c
unit 2	I ; [stem 提示]					
1分	C ; (頬杖ついて、見ている)					
		inv.	A	e	A	a
unit 3	I ; 好きにしていよいよ。全部、正解やから。					
15秒	C ; (無言5秒程度)					
	I ; (stemを繰り返す。ジレンマの部分強調して)					
		inv.	A/C	b	A/B	
unit 4	C ; (手に持っていた主人公人形を冷蔵庫まで持っていく、冷蔵庫を開けて)					
25秒	冷蔵庫を開けてミルク飲ませてあげる (人形を赤ちゃんのもとへ動かす)。					
	I ; Bちゃんは優しいなあ。お母さん帰ってきたらほめてくれるね。					
	じゃあ、次のお話行くね。					
		inv.	C/D	a	B/D	a

(I : 面接者, C : 子ども)

強く課題に向き合わせ見守ることを繰り返した。最後に記号化の面で男児①と面接者の相互交流の特徴を確認したい。表3に示したように、stem 1で6個のunit、stem 2では8つのunitと、分割された単位数が多いこと、また一つのunitあたりの所要時間や一つのstemあたりの総反応時間も比較的長いことがわかる。相互交流が十分に行われ、情緒の相互調整を通じて自己調整の在り方に変化が生じるには、相応の量のやり取りや時間を要するものであることを示しているように思う。特に男児①が主体的に作話を進めたstem 1のunit 5やstem 2のunit 5,6の前には、面接者が30秒から1分という比較的長い時間、男児①の思案を見守り待ったことも特徴的である。しかも相互交流の様式において面接者はA/Cと記号化されたように、中立的だが同時に課題状況から目を逸らさせないよう積極的・能動的にも関わっている。それゆえ相互交流の内容の面では、両者ともお話の筋と言った客観的情報(A,a)か、話の中の登場人物の心情か(B,b)に集中し、それ以外に内容が逸れることはほとんどなかった。このように先に検討した男児①と彼の面接者との相互交過程を記号である程度反映できたと考える。

(2) 女兒②

女兒②はおっとりとした性格に見えたが、最初はやや緊張気味で自発的に話し出すこともなかった。一方、面接者は男児①の面接者とは対照的に、積極的にかつテンポよくまた感情豊かに子どもに話しかけ、子どもをのせていくのが得意なようだった。楽しい雰囲気面接者の関

わりは作り出したが、同時にそれは、黙ったままおらしてはもらえないとも言えた。自己紹介を終え、ラポール作りを兼ねて女兒②の通園路を尋ね、的確に答える女兒②を面接者はほめて持ち上げた。課題に自信をもって臨んでもらいたいとの思いからであろうか、‘あなたは賢くてこれからの課題もきっとできる’と、面接者は女兒②に印象付けようとしているようにも見えた。その一方で、面接者は準備不足のため場面設定と stem の提示に手間取り、その間が、息つく暇もなく女兒②に語りかけ反応を引き出そうとするその後の関わりと好対照をなしていた。

Stem 1では女兒②は「返して」と抗議することもなく友達が「返してくれる」という話を作る。これは明らかに、葛藤に対処することなくいきなり結末に飛ぶ反応であり、面接者はそのまま聞き入れてはならないはずだが、「よくできました。ありがとう」とあっさり終わってしまう。これでは女兒②の葛藤の理解度を見定めることができないし、葛藤に対処する余地を与え損なってしまう。つまり情緒的な動揺を自己調整する機会を奪ってしまう。さらには、このように反応したらよいのだという誤ったモデルを提示してしまいかねない。Stem 2でも女兒②は、母親の禁止を忘れたかのように冷蔵庫を開けミルクを取り出ししているが、面接者は主人公が優しい子で母親に褒められると、ジレンマを思い起させるところか、結末を女兒②の代わりに作ってしまっている。やはり女兒②はどこまでジレンマを理解できたのか、葛藤を感じつても冷蔵庫を開けたのかどうか、自分の行為に対して母親に理解を求めるのかどうか、そして母親が受け入れてくれるのかどうか、といったこの stem で期待される情緒の自己調整力を見る機会を逸してしまった。さらに友達も、主人公も、母親もみんな優しいことにされ、優しいことが良いことで、それ以外の感情やお話は出しにくくなってしまふ恐れがある。

このように面接者の関わりと女兒②の反応とは、二つの stem で共通する面が多く、その後の stem も一つ二つの反応で作話が終わり、葛藤やジレンマは深刻には扱われず、時に魔術的に（母親が怖い犬と話してボールを取り戻す、鏡を起こして直す）解消されてしまふし、面接者もそれをそのまま受け入れて終わることが繰り返された。女兒②も面接者のそうした関わり方に抗うことなく素直に従うことで、自己調整力の限界が露呈することもなく済んだと言える。それゆえ男児①に見られたような面接者による補完的な調整によって自己調整力の限界を広げていくという意味の相互調整は観察できなかった。

最後に記号化について検討する。男児①に比べると、二つの stem とも unit 数が少なく、制作時間も極めて短い。上述した面接者と女兒②のやり取りの特徴が客観的に表れている。また相互交流の様式では、女兒②をほめそやすような面接者の対応（D）が全 unit の半分に表れている。このように記号化はナラティブの相互構築過程の特徴をかなり反映していると考えられる。

(3) 女兒③

上記の二例と異なり、これから挙げる二例は積極的に面接者や人形等に関わろうとする園児たちである。だが必ずしも課題に自主的に取り組むとは限らず、ナラティブづくりの共同作業が容易に進められるわけでもない。こうした園児たちは大人しく受身的な園児以上に、相互交流そして情緒の相互調整を営むことが難しい場合がある。女兒③および女兒④の制作過程と記

号化を表5および表6に示す。

女兒③は入室した時からリラックスした所作であたりを見回し、面接者に自分のホームルームが別の建物にあると語りかけた。疎通性も反応性も良さそうに見え、面接者も女兒③の語りのテンポに波長を合わせ明るく快活に反応し、課題の教示を始めようとした。しかし女兒③は机の上に人形を出されるとすぐさま手に取り動かし始めた。面接者が人形の説明をし始めると、主人公の頭にかぶりつく真似をし、面接者があわてて「ダメダメ」と止めるのを見て喜ぶ。この後も、他の人形や犬などを面接者が示すたびにかぶりつこうとし、面接者があわてて制止する様を見て声をあげて喜んだ。面接者の注意を惹くゲームのように見えた。面接者の関わりは感情表現に乏しいものではないが、とりわけあわてた際には、声も大きくなりいっそう強い驚きと笑顔を見せるので、女兒③はその強い活性レベルの情緒的反應を求めているのかもしれない。主人公を「びっくりちゃん」と名付けたのも頷ける。

一方、人形等の扱いは粗雑ではないが、人形を無理やり曲げようとしたり、履物や衣服を脱がそうとしたり、犬を犬小屋ごとリードで引きずり回し、机の上から落として宙づりにしてみたりと容赦ない。この課題に取り組んだ多くの園児が、人形や犬を玩具であれ心あるものとして扱うのだが、女兒③にはそのあたりが乏しく思えた。加えて、原初的な攻撃性、性的関心をあからさまに表出しているように感じられた。この点でも園児の多くが言葉で表現する、お話の筋に含みこむなどもっと間接的に表現していたのと対照的である。逆に女兒③の言語表現は極々短くシンプルで、ウォーミング・アップでは「忙しい」と犬を相手にしなかったり、飼い犬に「こんにちは」と礼をして挨拶するなど一貫性のないものであったりした。これらから女兒③の情緒発達のアンバランスさ、また面接者の反応や関わりを渴望していることが予想される。

Stem 1では使用する人形を面接者が出すや否や手に取り弄び始めるので、それを制止し、出だしを提示するまでに2分もの時間を要している。さらに出だしの提示中にも、面接者が提示を中断して女兒③の行動を制止しなければならなかった (unit 1)。この間、女兒③は人形にかぶりつこうとして面接者が驚いて止めたり、人形の靴や衣服を脱がそうとしたりと、面接者の気を引こうとする行為を繰り返した。Unit 2で見せた出だしに対する最初の反応が、主人公人形で友達人形の頭をいきなり蹴り飛ばすというものであった。これに対しても面接者が驚いているので、反応を予測し期待しての行為だったのかもしれない。しかしこの行為に対する面接者の不同意を感じ取ったのか、女兒③はすぐに人形を使って早口で「返して」と言う (unit 3)。蹴り飛ばすという行為も素早い反応であり感情が込められているふうには見えなかったが、「返して」という言葉も抑揚がなく感情がこもっているようには感じ難かった。それでもここで面接者は女兒③がようやく課題に取り組みだしたと感じたのか、発言をリフレクトし、さらに友達人形を動かして返すのに抵抗がある様を演じて見せ (unit 4)、女兒③に話の展開を誘っている。それに女兒③も応えて「かわりばんこ」という葛藤の解決を提案し、「順番、順番」と人形を使ってやって見せている (unit 4)。この二つの unit の30秒余りは、面接者の意図を汲みとって女兒③は課題に取り組んでいるし、面接者との意思疎通も十分に取れているように思われた。女兒③の適応力が垣間見えたように思う。ただそれ以上相互交流は続かず、人形に関

表5 女兒③のMSSB 共同構築過程

		stem 1
setting	2分	人形等を机に出すとCがすぐに手に取り、操る。Iはあわてて人形を取り戻し、勝手に遊ばさないようにしつつ、主人公の名前をCに付けさせるが、Cは無言で人形をもてあそぶ。何度か問い、名前が決まる。 I : [stem 提示]
unit 1	40秒	C : (I のもつ人形を奪いとして履物や衣服を取ろうとしてI に制止される) DFT-a C f/c A/D c
unit 2	5秒	C : (主人公人形でI のもつ友達人形の頭を勢いよく蹴る) I : (驚き声あげる)
unit 3	5秒	inv. C a B b C : (早口の小声で) 返して。 I : そうそう、返してって言う? C : 返して。
unit 4	5秒	inv. A a A a I : (友達の人形を動かし、友達の声で) もうちょっと遊ばしてよ。 このうさぎ (人形) かわいいね。 C : じゃあ、かわりばんこにしよう。
unit 5	10秒	inv. C a B a I : じゃあ、どうする? C : (人形二体でうさぎのお人形をやりとりするしぐさをしながら) 順番、順番。
unit 6	15秒	inv. A a A a I : (うさぎの人形をC に渡しながら) 私遊んだから返すわね、どうぞ。 C : (無言でうさぎの人形を触っている) I : (Cの様子を見て) はい、わかりました (と場面を終了する) inv. A f B c
		stem 2
setting	1分10秒	I の出す赤ちゃん人形に「赤ちゃんでかい」、冷蔵庫にも「これ、冷蔵庫?」「黄色か?」などと次々手に取り、勝手に配置も変える。
unit 1	1分	I : [stem 提示] (その途中にCの勝手な行動でたびたび中断させられる) C : (赤ちゃん人形を勝手に立たせる) I : 赤ちゃんは立てないの。(ベッドに) 寝させてあげて。 C : (赤ちゃん人形をベビーベッドに力任せに押し込む) I : 息できひんやん。 I : お話し続けるよ (と stem を集中して聴くように注意を促す)。 DFT-a/b C f/c A/D c
unit 2	15秒	I : (母親の声で) お留守番しといてね (と母親人形を家から出すと) C : (椅子から立ち上がり、お母さん人形をI から奪い取ろうとする) I : (Cを制止するがきかず、母親人形をなおも奪おうとするのを止める) DFT-a/b C f/c A/D c
unit 3	20秒	I : (赤ちゃんが泣いている様を演じて、stem に注意を向けさせる) I : (ようやく stem を話し終える) inv. A c B
unit 4	15秒	C : (主人公人形を動かしながら、無言 (10秒ほど)) C : 外に出て、お母さんに、赤ちゃん泣いてるって言う I : あー、お母さんに泣いてるって言うの。 inv. A a A a
unit 5	15秒	C : (何か小声で続きのストーリーを話しているが聞きとれず) I : うん、うん、うん inv. A a A a
unit 6	10秒	I : (母親人形を取り出し) じゃあ、お母さんが帰ってきてどうする? C : お母さんがすぐに戻ってきて、冷蔵庫を開けてミルクあげる。 inv. A a A a
unit 7	10秒	I : うーん、お母さんが赤ちゃんのミルクを取って、赤ちゃんにあげる。 C : (主人公人形の腕を挙げさせ) バンザーイ I : バンザイ? (笑いながら。I はこれを終りのサインととり、片付け始める) DFT-a/b A f/d A c/d
clear up		C はI が片付けで目を逸らしたすきに、赤ちゃん人形と布団を口にくわえ、I が気づくを待っている。I が気づきあわてて口から奪い取ると、C はけたけたと喜ぶ (人形に噛みつくことは、最初からこのあたりまでたびたび繰り返されるが、その後は見られない)

(I : 面接者, C : 子ども)

心を向けてしまったので、面接者は終わりを告げた (unit 5)。このように女兒③と意思疎通を図り共同作業を維持するのは容易ではなかったが、面接者の情緒的にかなり強い関与がそれを可能にしたように思う。またそれに先立って、女兒③が繰り返した気を引く行為に面接者が毎度新鮮な驚きで以て反応したことも意味があったのかもしれない。すなわち、共同作業を始める前に十分なウォーミング・アップが必要であり、なおかつ情緒的にかなり強くコミットし続けられない限り、彼女の注意と取り組みは拡散し、共同作業は成立しづらいように思われた。

Stem 2でも面接者が赤ちゃん人形や冷蔵庫を出すたびに手にとって弄び、面接者にコメントして反応を求めているようにも思えた。出だしの提示を始めても (unit 1)、赤ちゃんを勝手に動かし、面接者が提示を中断して制止しなければならなかった。ここで面接者が「お話続けるよ」とやや強く注意を促し、一度は大人しく提示を聞き入っていたが、出だしの長い提示に集中力が持続しなかったのか、母親人形を面接者から無理やり無言で奪い取ろうとして再び制止される (unit 2)。面接者はいっそう情動表現を強調して赤ちゃんが泣く様を演出し、ようやく女兒③の注意を引きもどすことができた (unit 3)。先述したように彼女の注意を提示に集中させ続けるには、拘束力を持ったかなり強い情緒的働きかけを維持する必要がある。Stem 2でも unit 4から6にかけてのおおよそ30秒の間は、女兒③は課題に取り組み話の続きを作ることができている。面接者との間でも細かなやり取りが行われ、stem 1同様、彼女の他者と応答し交流できる力が発揮された。unit 7で赤ちゃんにミルクを挙げる話を作った後は、再び人形に関心を向け出したので面接者は終了としたが、主人公の「バンザイ」は課題を達成できた女兒③自身の喜びの表現でもあり、面接者は達成感を共有してあげればよかったのかもしれない。片付けの際に再び面接者の気を引こうといたずらを仕掛けていた所からもそのように感じられた。記号化では、両 stem とも相互交流の様式で面接者の関わりが能動的・指示的 (C)、女兒③が面接者あるいは課題への抵抗・要求 (c) あるいは無視した動き (f) の組み合わせが表れたところに、上述したこのペア独自の相互交流が表れていると思われる。

続く stem では出だし提示を中断して制止することは減り、課題に容易に取り組むようになった。言葉で話の続きを述べることも増えたし、結末はおおむね現実的で妥当な内容でもあった。ただ新たなアイテムが登場するたびに、「噛みつくように」面接者に突っ込みを入れたり、人形や家具を話の筋とは無関係に弄ぶことは続いた。また両親の喧嘩を取りなすことや鏡を割った過失に対する母への謝罪と言った情緒的危機への取り組みが作話の主題ではなく、犬のひもがしっかりと結ばれていなかったことなど、モノへの言及に逃避しているようにも感じられた。話の中であれ、人との関係に対処するよりはモノを操作する方がはるかに気安いことだったのであろう。最後の stem やエンディングでは、明らかに主人公やお話し中の家庭状況を、自分自身や自分の家庭と混同しているような表現も見られ、現実と空想の境界が曖昧になる一面があった。自我境界の揺らぎ易さは上述した女兒③の相互交流・相互調整の作り出しにくさ、維持しにくさとは一見矛盾するようにも思えるが、むしろ情緒的な侵襲され易さと自己調整力の乏しさゆえに、彼女は「噛みつく」ような形で自分を守りながら他者からの情緒反応を喰らい取るという対処を習得したのかもしれない。

表6 女兒④のMSSB 共同構築過程

		stem 1
unit 1 1分15秒	I : [stem 提示] (CはIの説明を遮るように友達にも名前を付けたいと言い出しつける。その後は頬杖ついて大人しく聞いている)	DFT-a A c A c
unit 2 20秒	C : 返してっていう。 I : でも、返さないって言うのやけど、どうしよう？ C : ええっ、貸してあげたでしょ、て言う。 I : それでも返さないって言うのやけど？	inv. C a A a
unit 3 55秒	I : どうしよう？ なんて言う？ C : (主人公が) しばらく考えてる。 C : いい作戦考えた。友達に、人形ちょっと貸してって言って、面白いことしてあげる、私の家に来てって言うておうちに来てもらって、でもやっぱりやめたわって言って、がっかりして帰る。	inv. A a A a
unit 4 50秒	I : (人形を指さし) やってみてくれる？ C : (人形を手を持ったままあまり動かさず、先ほどの話を繰り返すが) あれ、あのお人形は？て聞いてきたから、破れちゃったって言って、そしたらがっかりして帰る (と付け加える)。	inv. C a A/B a/b
unit 5 50秒	I : ああ、がっかりして帰るんやね。 C : (Iに友達人形を演じさせて台詞を言わせ、先のストーリーを実演するCは主人公を握ったままで、声だけを変えて演じる) I : これでおしまい。	inv. B c A/B a/b
(この後も1分ほど、人形を動かして、話の続きらしきものをやっているが、Iが次のお話行くよと切る。)		
		stem 2
setting 1分15秒	CはIが机に並べる家具や人形にすかさず手を伸ばし、確かめたり、配置を変えたり、母親人形にも名前を付けさせたりする。Iがstemを話しだそうとするが、Iに注意を向けない。	
unit 1 1分	I : [stem 提示] C : お買いもの行ってきたんでしょ？ I : いや、今からお買い物に行くねん、お母さん。 C : ちがーう。お買いものしてきたの (と譲らない) I : ちょっと待ってね。またお話の続き考えてもらおうからね、聞いておいてね。 C : ちがう、帰ってきたの (と主張するので) I : この後のお話を考えてもらおうよ。 C : 忘れ物したん？ I : お母さん忘れ物したんで、もう一回買い物に行くねん。(と stem を続ける)	DFT-a A/B c A a
unit 2 15秒	C : (Iがstemを話し終わらぬうちに話を奪って) そしたら赤ちゃんが泣きだして、どうしたんかなって思って、冷蔵庫を開けてミルクとって赤ちゃんにあげた。 I : そう、その話がしたかったの。 C : え、同じこと考えてたん？ (嬉しそうに笑う)	DFT-a B c A a
unit 3 40秒	I : (仕切り直すように、ジレンマを強調して stem を再提示) C : (今度は黙って最後まで聞く)	inv. A e A a
unit 4 35秒	C : 赤ちゃんが泣いたから冷蔵庫に行ってミルクを取ろうとしたけど、お母さんがあかんで言ったからやめようとするけど、赤ちゃんがもっと泣いたから、かわいそうと思って飲ましてあげる。	inv. A a A/B a/b
この後も壁の扉などを触り続ける。さらに隣のグループが去った隙に、離席して隣の人形を確かめ、向こうのを使ってやりたいと言い出す。 隣のグループが戻ってくるまで2分ほど席に戻らない。		

(I : 面接者, C : 子ども)

(4) 女兒④

女兒④は最初から‘やる気満々’といった様子で、目の前におかれた人形が誰であるか、他には何があるのか、などを矢継ぎ早に質問した。疎通の良さや理解の速さは対象児の中で際立っており、ウォーミング・アップの課題に対してもスムーズに「犬を撫でてあげて、川にお出かけして鬼ごっこして遊ぶ」と説明しながら演じて見せた。面接者はこれで女兒④が十分に課題の手続きを理解したと思いつけ始めると、犬小屋だけは片づけないで欲しいとこだわった。次の話に進むからいったん片づけて必要なものだけを並べるのだということを受験④が理解できるとこだわりは止んだので、面接者が理解の良さを過信して教示を丁寧に行わず、女兒④が見通しを持ってなかったことで起こった齟齬のようであった。ただとりつきが良く反応も速い女兒④に、面接者でなくとも大人は年齢以上の理解力や協調性を期待してしまうように思うので、日常でも彼女は見通しをもてず、状況に翻弄され、一方的に順応を強いられるように感じる人が多いのかもしれない。

Stem 1では主人公だけでなく友達にも名前を付けたいと主張した (unit 1)。それが受け入れられると大人しく出だしの説明を聞いている。「返して」と主人公に言わせる女兒④に対し、面接者は二度も友達が返さないとやっていると言っているとジレンマを助長させる (unit 2)。本来なら、友達はどうか反応するかを尋ねるところだろうが、面接者は、それでは女兒④には易し過ぎると思ったのだろうか、主人公を困らせるように踏み込んでいる。女兒④はやや考える間があった (unit 3) が、友達を言わばだまして取り返し友達はがっかりするという筋を考えつき (unit 4)、面接者が人形を使って場面を演じるよう促す (unit 5) と、面接者に友達役をさせ (unit 6) 台詞も指定して二人で実演した。これは面接者に期待外れを味わわせることで、女兒④自身が経験した何らかの失望感を面接者に伝えているようにも感じられた。その後も人形を動かし、小声で話の続きを作っているようでもあったが面接者は切り上げた。おそらく止めねば際限なく続きそうに感じられたのだと思う。それほどまでに女兒④は人形遊びを通して自分の思いを表現したがつているようだった。

Stem 2でも、家具の配置、母親の名前付け、そして出だしそのものも自分で決めたり、面接者が二人の役割を再確認することになった (unit 1)。それでも面接者は、母親は「買っ物から帰ってきた」と言う彼女の筋を聞き入れる形で出だしを修正するしかなかった。おそらく unit 2で語るような続きを彼女は先に思いつき、それと辻褃が合うような前段にしたかったのだろう。自分の着想通りに進めたいという頑なさを感じ取れた。ようやく面接者は仕切り直して stem を再提示し (unit 3)、unit 4にあるような作話が得られた。この後、席を離れて、隣のグループの人形セットを使いたいと見に行ったり、面接者の指示が入りにくいことがあった。

この後の stem でも女兒④はしばしば出だしを自分の思うように作り変えようとした。また登場人物の一役を面接者に振り分け、面接者に人形をもたせて自分の作った筋を演じさせた。女兒④は出だしから全てを自分の創意で進めようとし、面接者は妥協を強いられながらも何とか stem に続く筋を作らせようとした。それは主導権をめぐる争いのようにも見えた。また女兒④の作った話の内容には父親の理想化と、対照的に母親をライバル視し排除するなどエディパルな主題が顕著に表れた。このようにして40分以上にわたって取り組み続けた後に「ああ面

白かった」と満足して退出した。

女兒④と協調して共同作業を進めることが難しかったのは、女兒④がたえず主導権を取ろうとし、出だしを受けてそれに続けて話を作るという枠になかなか納まらないためであった。作話の途中から空想が膨らんで話が逸れることや自分の現実の生活体験の話に移ることは割に見られるが、頑なに自分の出だしにこだわることは珍しい。このような振る舞いから、女兒④は主体性や主導権をめぐる深刻な葛藤を抱えていると筆者は考える。一見したところ、彼女は年齢以上に理解が早く言葉も巧みで他者との疎通性も申し分ないようだが、むしろこれは、女兒④が厳しい現実に適応するために身に付けた戦術ではないかと思う。上述したように、女兒④にとり現実、彼女が情緒的にのみ込めるような形で提示されるのではなく、彼女の方から積極的に理解しようと挑まねばならないものようだ。さもないと現実を翻弄されかねないと感じているように思う。それゆえ女兒④は自分の出だしにこだわり、筋全体を、すなわちお話し中の現実全てをコントロールしようとしたと思う。その意味で、この共同作業自体が転移で覆われていると言える。そして面接者は、女兒④と情緒的に良い関係を保つには言うがままになるしかなく、面接者として機能することは女兒④の自律性や自尊心を損ない傷つけてしまう、そんなジレンマに面接者は立たされているように見えた。面接者の体験している状況は部分的には女兒④が日常で体験しているものと重なっている。それでも面接者は本来の出だしを提示し、何とか女兒④に葛藤やジレンマに向き合うよう促した。その結果、女兒④は求められた課題をやり遂げ、かつ満足することもできた。こういった相互調整を重要な他者との間で繰り返すことで、女兒④が自律性や主体性が損なわれる不安に圧倒されず他者からの要請を受け入れ協調的に行動できるよう、自己調整の在り方を修正していくことが期待される。

記号化では、相互作用の様式において女兒④ではc(要求・抵抗)が何度も見られたが、対する面接者はB(追従・服従)ばかりでなく、A(中立的関わり)やC(能動的・指示的関わり)も均等に見られた。これからも面接者が上述したようなジレンマの中で、女兒④の心に配慮しながらも情緒的葛藤に取り組む共同作業に向かわせようと腐心していることが読み取れる。

IV 考察～本研究の位置づけと意義を中心に～

臨床心理学分野には、心理療法あるいは心理臨床活動において来談者と援助者との間に一体何が生じているのか、それが来談者の心の変化に如何に関わっているのかを研究する領域がある。これをプロセス研究と呼んでいるが、実際の心理的援助の過程を研究素材に用いることには倫理面の問題をはじめ様々な困難がある。その点、本研究のように実験的に設定された面接過程を対象にすることで、この問題を回避する研究方法はアナログ研究と呼ばれている。さらに今回のように課題があらかじめ決められた面接場面は、実際の面接に比べ、条件が相当に統制され構造化されているので、多くの面接例を数量的に比較対照する実証的研究への道も開かれている。本研究はまだ探索的な段階ではあるが、心理療法のプロセス研究に一石を投じる可能性をもつと考えている。

本研究は心理療法に準じる MSSB のプロセスを、園児と面接者の相互交流を介してのナラティブの共同構築として捉え検討したものである。プロセス研究の全てが来談者と面接者の相

相互作用を分析対象としているわけではなく、来談者の思考や情緒の推移に専ら焦点を当て面接者の関わりには重きを置かないものもある。さらに相互作用を分析対象とし、プロセスへの両者の関与を等しく重んじる研究であっても、相互作用を秒単位で捉えるようなマイクロ・アナリシスよりも、いわゆる事例研究のように何十回ものセッションを分析対象とするマクロな観点の方が一般的である。この点で、相互作用を様式や内容の面で識別可能な単位に分割し、その推移を見る本研究のような試みは未だ少なく、ユニークなものと思われる。

本研究の手法は乳児と養育者との相互交流を研究する発達研究の手法を応用したものである。日本での研究例は少ないが、精神分析的心理療法の実践家や研究者の中には、母-乳幼児相互交流の観察研究を同時に行ったり、その研究知見を大人の分析的心理療法のプロセス理解に生かそうとする潮流が以前からある。彼ら（Beebe, B., et al. 2002, 2005. BCPSG 2010, 丸田・森 2006, 森 2010）は、問主観性や情緒の自己調整-相互調整過程といった概念で、発達早期の母子と来談者-援助者間に共通するプロセスを抽出しようとしてきた。本研究がナラティブの共同構築という主として言語を用いる認知的相互作用の背後にある情緒・情動の相互調整に着目したのも、彼らの研究を土台としてのことであった。中でも、Sander, L.（前出）の情緒・情動の自己調整と相互調整の連動モデルを基盤に相互交流過程を捉える Beebe, B.らは、心理療法場面には二つの領域の自己調整-相互調整の連動が見られることを述べている。一つは乳児と母親の間に見られ、生涯を通じて相互作用の一つの領域として我々がほとんど無自覚のうちに生きている黙示的（implicit）領域での調整、もう一つは、言葉や象徴機能を獲得してから生じる明示的（explicit）領域での調整である。黙示的領域の調整とは表情や態度、音声での直接的なやり取りを通しての調整であり、覚醒、興奮、鎮静などの精神的活性の水準、あるいは興味、関心、意欲などの動機的水準で、刻一刻変わる相互の関わりと反応を通して調整されている。一方、明示的領域の調整とは意識・無意識含めて表象世界の調整であり、具体的には転移・逆転移といった表象世界を外界に投影（同一化）し合ったり、遊びや言語以外の象徴的媒体を使って表現（外在化）し、それを通して不安や葛藤といった心理的経験への向き合い方を調整するものである。本研究でいえば MSSB によるナラティブの共同構築自体は明示的領域の調整、物語を作りあげるまでの二人の非言語的な様々な相互交流の多くは黙示的な領域の調整と捉えることができる。

この二つの領域の自己調整-相互調整の面から、本研究の4人の園児の MSSB 過程を見た際、両領域の調整過程を観察できた。たとえば男児①では葛藤を回避しようとする反応に対し面接者が言葉で問うところは明示的領域での調整であり、並行して面接者が穏やかな表情、態度で時間をかけて見守り、男児①が落ち着いて自分の心のうちに目を向け続けることを可能にしたのは黙示的領域での調整と考えられる。女兒②の場合、面接者の過剰調整は明示的領域のみならず黙示的領域でも見られた。女兒③では面接者が強い驚きを表情や音声で返したことで関係をつなぎ、課題への取り組みを維持できたのは黙示的領域での調整であったと考えられる。最後に女兒④の場合、女兒からの調整の方が両領域で優勢であり、女兒の過剰調整と見ることができそうである。この場合、自己調整と相互調整の程よい循環的関連が成立しにくかった。これに対し面接者は明示的領域でも黙示的領域でも相互調整が機能するための介入を行っ

たと、面接者の関わりを捉え直すこともできるだろう。このように明示的領域での調整には言語などの象徴が媒体として用いられるわけで、ここでの面接者の果たした役割は丸田や森（前掲）の言うアーティキュレーションに相当するようと思われる。一方、黙示的領域での調整は、Stern, D.（前掲）の概念である自己を調整する他者や情動調律、Trevarthen, C.（前掲）の原会話等に相当すると思われる。両者が並走することと言わば相乗効果をあげることができたとも考えられるが、両領域の関連については未だ手つかずの研究課題である。

今後は、今回取り上げられなかった他の園児の MSSB 過程の分析を進め、ナラティブの共同構築での相互交流を通じた自己調整－相互調整過程の関連を精査したいと考えている。

引用文献

- Beebe, B., & Lachmann, F. M. 2002 *Infant Research and Adult Treatment: Co-constructing Interactions*. The Analytic Press, Inc., Publishers. (富樫公一監訳 2008「乳児研究と成人の精神分析」誠信書房)
- Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J., & Sorter, D. 2005 *Forms of Intersubjectivity in Infant Research and Adult Treatment*. Other Press Inc., New York. (丸田俊彦監訳 2008「乳児研究から大人の心理療法へ―間主観性さまざま― 岩崎学術出版社)
- Bettens, C. G., Favez, N., & Stern, D. 2003. The Mother-Child Co-construction of an Event Lived by the Preschool Child: The Role of the Mother's Knowledge of "What Happened". In Emde, R., Wolf, D., & Oppenheim, D., (Eds.) 2003 *Revealing the inner worlds of young children* (268-301.). The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives. Oxford University Press.
- Boston Change Process Study Group 2010 *Change in Psychotherapy: A Unifying Paradigm*. W.W. Norton & Company, Inc. (丸田俊彦訳 2011「解釈を越えて」岩崎学術出版社)
- Emde, R. 1983 The prerepresentational self and its affective core. *The psychoanalytic study of child*. 38. 165-192.
- 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.
- Favez, N. 2003 Patterns of Maternal Affect Regulation During the Co-construction of Preschoolers' Autobiographical Narratives. In Emde, R., Wolf, D., & Oppenheim, D., (Eds.) 2003 *Revealing the inner worlds of young children* (302-323.). The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives. Oxford University Press.
- Holmberg, J., Robinson, J., Corbitt-Price, J., & Winner, P. 2007. Using Narratives to Assess Competencies and Risks in Young Children: Experiences with High Risk and Normal Populations. *Infant Mental Health Journal*, vol. 28(6). 647-666.
- 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.
- 石谷真一 2012 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 神戸女学院大学論集 第59巻第1号 22~38.
- Landau, R., Eshel, Y., Kipnis, V., & Ben-Aaron, M. 2003. Relationships and Interactions of Mothers and Metaplot with 3-Year-old Kibbutz Children in Two Functional Contexts. In Emde, R., Wolf, D., & Oppenheim, D., (Eds.) 2003 *Revealing the inner worlds of young children* (324-337.). The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives. Oxford University Press.
- 丸田俊彦・森さち子 2006 間主観性の軌跡 岩崎学術出版社
- 森さち子 2010 かかわり合いの心理臨床 誠信書房
- Sameroff, A., McDonough, S., & Rosenblum, K. (Eds.), 2004 *Treating Parent-Infant Relationship Problems*. New York. London: The Guilford Press.
- Sander, L. 1977 The regulation of exchange in the infant-caretaker system and some aspects of the context-content

relationship. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.) *Interaction, conversation, and the development of Language* (315-327). New York: Basic Books.

Stern, D. 1985 *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books. (小此木啓吾・丸田俊彦監訳 1989 「乳児の対人世界」岩崎学術出版社)

Trevarthen, C. 1974 Conversations with a two-months old. *New Scientist*, 2. 230-235.

Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. 1978. The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of child psychiatry*, 17. 1-13.

(原稿受理日 2013年3月4日)