

スクールカウンセリングにおけるメンタライジング・アプローチ ——不登校や発達障害の子どもに関わるヒント——

Mentalizing Approach in School Counseling: Hints for Working With Children Who Are Refusing to Go to School or Who Have Developmental Disabilities

那須 里絵 NASU, Rie

- 早稲田大学社会的養育研究所／国際基督教大学教育研究所研究員
Waseda University Research Institute for Children's Social Care / Research Fellow, Institute for Educational Research and Service, International Christian University

木村 能成 KIMURA, Yoshinari

- 国際基督教大学教育研究所研究員
Research Fellow, Institute for Educational Research and Service, International Christian University

西村 馨 NISHIMURA, Kaoru

- 国際基督教大学
International Christian University

Keywords メンタライジング, スクールカウンセリング, 不登校, 発達障害
mentalizing, school counseling, school absenteeism, developmental disabilities

ABSTRACT

本研究では、日本の学校におけるスクールカウンセリングで実現可能なメンタライジング・アプローチについて、①関係づくり、②アセスメント、③治療構造、④介入方法とスタンスの4点に焦点づけて検討した。特に、先行研究で取り上げられていない不登校や発達障害を有する子どもに関わる際のヒントを提示することを目的とした。メンタライジング・アプローチは特定の障害や問題を対象としない汎用性の高いアプローチであるため、スクールカウンセリングのように、子どもに生じる様々な問題を取り扱う際に有効であると考えられた。

This study examined a mentalizing approach adapt to the structure of school counseling in Japan focusing on four points: (1) building relationships, (2) assessment, (3) structure of therapy (and/or counseling), and (4) intervention methods and therapist's stance. In particular, we aimed to refer to work with children with school absenteeism and/or developmental disabilities, which has never been mentioned in previous research. Since the mentalizing approach is a versatile approach that does not target specific disorders or problems, it was considered effective in clinical practice, such as school counseling, which deals with a wide variety of problems that arise with children.

1. 問題と目的

メンタライゼーションとは、「他者と自己の行動を、思考、感情、願望、欲求の観点から理解する能力」である (Bateman & Fonagy, 2016)。この能力は、感情や行動を調整し、安定した対人関係を構築し維持する上で重要とされる。メンタライゼーションに基づく治療には、MBT (Mentalization-Based Treatment) と呼ばれる構造化されたものから、治療者のアプローチに上乘せする「メンタライジング・アプローチ」(上地, 2015) まで幅がある。

メンタライジング・アプローチを学校・教育に取り入れた国外の研究として、Fonagy et al. (2009) や Twemlow et al. (2009, 2011) による Peaceful Schools Project, Bak et al. (2015) により開発された TiM Project: Thought in Mind Project の活用, Valle et al. (2016) による小学校教員向けの研修プログラムの開発, Muller et al. (2012) による適応に困難を抱える養子を対象としたプログラムの報告等がある。本邦では、自傷行為のある生徒への支援 (若井, 2022) や小学校特別支援教室でのチーム支援 (田口, 2022), 佐野¹⁾による学校の援助会議における活用が報告されている。

以上のように、学校におけるメンタライジング・アプローチに関する研究は、対象もアプローチの視点も様々であるが、数は少なく、特に本邦では、日本の学校、ひいてはスクールカウンセリングに適合したメンタライジング・アプローチのあり方を模索している段階といえよう。

そこで本研究では、日本のスクールカウンセリングの構造の中で実現可能なメンタライジング・アプローチについて、生徒 (以下、子どもと表記) 個人へのアプローチに焦点づけ検討する。特に、先行研究で取り上げられていない不登校と発達障害の事例を上げ、こうした子どもたちに関わる際のヒントを提示する。なお、本研究で用いる事例は、本質を損なわない程度に脚色を加えている。

2. スクールカウンセリングにおいて、MBTの技法・スタンスをいかに用いるか

スクールカウンセリングにメンタライジング・アプローチを取り入れる上で、筆者らは以下の視点を心がけた。

① 関係づくり

メンタライジングは、愛着形成の基盤である。愛着安定型の養育者は子どもの心理状態に気づく力 (メンタライジング能力) が高く、メンタライズされることにより、子どもは自分の感覚や感情に気づけるようになる。この一連のプロセスはミラーリングと呼ばれ、適切なミラーリングは随伴的で適合的、かつ有標的なものとされている (Fonagy & Allison, 2014)。

スクールカウンセリングでは、子どもは受け身的に来室することも多い (教員や養育者に勧められ渋々来室する等)。このような場合、初期の面接において子どもの感情をメンタライズすることは重要である (例:「私のところに来たのは、あなたとしては、もしかしたら不本意で嫌なことだったかもしれないね」)。

子どもの感情をミラーリングすることは、子どもとの関係づくりと、子ども自身のメンタライジング能力の向上の両方にとって不可欠である。

② アセスメント

メンタライジング・アプローチの目標の一つは、メンタライジングの発達あるいは回復である。そのため、メンタライジングの発達のアセスメントを行う必要がある。アセスメントの際には、子どもの省察機能レベル (Ensink et al., 2016) の推定や、メンタライジングの4次元 (図1) のバラ

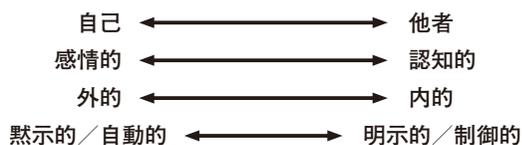


図1 メンタライジングの4次元

ンスに着目する。加えて、愛着トラウマ (Allen, 2013) の課題や注意制御の課題についても検討する。

③ 治療構造

学校という、変化・変更が生じやすい構造の中では、構造を頑なに守るのではなく、構造を柔軟に変更し、いかに治療者と子どもが安心感を作り上げていくかに着目する必要がある。その工夫として、子どもが楽しみ、安心できるような簡単な活動（描画、物語作り、対人ゲーム等）を取り入れるのも良いだろう。メンタライジングの発達のアセスメントに基づき、面接の目標を共有することも構造の維持に役立つ。目標を設定する際には、学校に行くといった行動面ではなく、自分の気持ちに気づくといった感情面に焦点づけたい。

④ 介入方法とスタンス

メンタライジングが途絶²した瞬間の同定、非メンタライジングモード（表1）への介入が重要である。

前者については、停止と巻き戻し、探索（Stop, Rewind, and Explore）の介入が有効である。すなわち、一度対話を止めて巻き戻し、どこでどのようにメンタライジングの途絶が生じているかを探索する。その際、どの非メンタライジングモードが生じているかにも着目する。特定のモードが慢性的に用いられることも、複数のモードが用いら

れることもある（西村, 2022）。

MBTの治療の姿勢の本質は、無知の姿勢（not knowing stance）にある（Bateman & Fonagy, 2010）。これは、治療者が患者³と一緒に、その瞬間に生じていることについてさまざまな代替的視点を明示的かつ能動的に特定し、正当なもののみなし、受け入れることである（Nijssens et al., 2012）。

3. 事例

本章では、前述の4つの視点の活用について、事例をもとに提示する。

Case A. 不安が高く、環境の変化により不登校が見られた例

概要：A（中1）は転入後、不登校になった。登校しようとするとう体調が悪くなった。学習意欲が高く、欠席による成績低下を心配していた。養護教諭にSCを勧められ来室した。

経過：Aは、転入後登校できなくなったこと、クラスに友人がいないこと、学習や友人関係に対し「うまくやらないきゃ」と思い、思考が止まることを話した。Aは「うまくやれるか」を気にするあまり、自分の思いや意思がわからなくなっていた。一方で、状況を把握し言語化する能力が高いため、他者の感情や行動を考えすぎて、身動きが取れなくなっていた。面接では、「うまくやる」より「楽しめる」ようになることを目標とした。

表1 非メンタライジングモード

モード	説明
心的等価モード	心で体験していることを、そのまま現実と捉えること。夢を見ている時、フラッシュバックを体験している時、妄想状態にある時のモード。思ったこと＝現実と確信しており、別の考えを考慮することが難しい。
目的論的モード	心理状態を推測したり、考えたり、共感したりするのではなく、物理的方法による解決を伝えたり考えたりすること。
プリテンド・モード	心的世界が、現実と切り離されているものとして説明されること。クライアントの話が明らかにおかしかったり、不可解な部分があるにも関わらず、セラピストはそれに触れられない感覚を体験することが多い。

（注）西村（2022）をもとに筆者作成

環境調整が奏功し、別室登校を順調に続けられるようになった頃、Aは廊下で同級生に偶然遭遇した。Aは「もう別室に行けない」と泣き「なんで学校来てるのにクラスに来てないの？って思われたかも」と不安を語った。不安を探索する中で、「『学校（別室）に来てるだけじゃ、ちゃんとしてない』という気持ちがあるのかな」と、自身の感情に目を向けられた。

また、いくつかの授業に参加できるようになった頃、Aは突然、英語の授業に出たくないと訴えた。直近の授業を振り返ると、Aは「授業で『Aさん、完璧です。すごいね』と先生に褒められて、嬉しい気持ちもあるけど、『完璧にやらないきゃ』という気持ちが強くなった。完璧にできないから、英語の授業に出られないと思った」と話した。SCが、Aの「うまくやらないきゃ」とそれに伴う不安のパターンが繰り返されていることを伝えた。Aはハッと「あー気づかないうちに、そうなっちゃうんですね（笑）」と、弛んだ様子で答えた。そして「『英語の先生はそう思ったんだ』って思うこともできるのかな」と言った。

その後、Aはクラスに復帰し、不登校は改善された。クラスで友人もでき、安心して過ごせるようになっていった。

Case B. 注意制御と愛着トラウマの課題があり、不登校が見られた例

概要：B（中2）はADHDで不登校だった。幼い頃から暴言・暴力を受けていた。母が失踪し祖母と暮らしていた。Bは学校で気に入らないことがあると教員に暴言を吐いた。偶然SCが話す機会があり、面接につながった。

経過：面接開始後すぐ、SCは、Bの不注意（前回の面接日や話した内容を全く覚えていない）に加え、Bが「誰かが自分を待っている」という感覚を持ちづらい子だと感じた。そこで、Bとカレンダーを作成し、面接の開始時に眺め、前回の面接はいつだったか、何を感じたか、今は何を感じているか、を振り返った。すると、次第に面接のプロセスが共有できるようになっていった。

Bは腹が立った出来事について語ると、すぐに

興奮し話が飛んだ。SCはその都度話を止め、出来事を確認し、整理した。Bの感情をメンタライズすると、落ち着く様子があった。面接では、Bが自分の気持ちを言葉にし、振り返ることを目標にした。

ある日、教員がBに「家族もお前を心配してると思うぞ」と言ったことに対し、Bは激昂した。Bは「私は母親に捨てられた。わかったことを言うな！」と怒鳴った。SCとの面接で、初めBは教師への強い怒りを表した。SCは、まず支持的な介入をし、落ち着いたら気持ちを尋ねた。Bは、先日数年ぶりに母に電話をしたが繋がらなかったと打ち明けた。Bが感じた寂しさや絶望感をSCが言語化すると、Bは「寂しさを感じたら死ぬしかない、感じないようにしてる」と答えた。注意制御の課題に加え、愛着トラウマにより外在化の問題が生じていると思われた。

Bの登校日数は少なかったが、卒業するまで面接には通った。最後の日には、「世の中は自分に対して、あれをやれ、これをやれ、と言ってくるけど、ここは違った。気持ちをそのまま聞いてもらった」と語った。

Case C. 発達障害（ADHD）を抱え、衝動的な行動に出てしまう例

概要：C（中1、ADHD）は休校中、家庭でゲームのやりすぎを注意され、母に暴力を振るっていた。担任とSCで家庭訪問を実施し、本人とつながった。

経過：家庭訪問をすると、Cは散らかった部屋でゲームに没頭していた。ゲームに負けると大声で叫びコントローラーを投げ、衝動性や過集中といった発達特性の強さが伺えた。母からは、CがADHDと診断されていること、小学校では毎日教員に怒られ、泣いて帰ってきたことが話された。その後、Cは担任やSCと一緒に登校し、掃除や運動を行う中で、休校中に母親から怒られ続けてつらかったこと、わかってもらえないから手が出してしまうこと、友達に会えず退屈なこと、友達との唯一のコミュニケーションがゲームであることなどを語り、気持ちが落ち着いた。

学校再開後、Cは提出物の出し忘れが続いた。授業中にそのことを教員から指導され、机を叩いたり、文具を壊したりした。SCから教員に、指導の際には個別に話をする必要があること、クールダウンが必要であることを伝えた。また、Cには過去、教員から叱責された歴史があり、指導されることで強く恥を感じるかもしれないと伝えた。

SCは、Cと定期的に面接した。Cは絵が好きだと言ひ、スケッチブックを持参。絵に関心を示しつつ話を聞いた。Cは学校生活について「失敗ばかりで恥ずかしい」と語った。SCは、Cの恥の感覚に意識を向けつつ、友達や先生に上手に助けてもらうことを提案し、どのようにSOSを出すとうまくいくか、作戦を立てた。それを教員とも共有し、教員は声掛けに配慮した。Cがクラスで自分の苦手なことを打ち明けたところ、Cをサポートする同級生も出てきた。その後、提出物の出し忘れは減り、衝動的な行動も落ち着いた。

Case D. 発達障害 (ASD) や愛着トラウマを抱え、対人関係に困難を抱える例

概要：D (中2, ASD) は、対人トラブルや反抗的な態度により、教員から指導を受けていた。親子関係も悪く、母親はSC面接を継続していた (両親は父のDVが原因で離婚)。母親はDの「話したいことを全部言わないと気が済まない」「思い込みが激しく、一方的に決めつける」といった傾向を心配していた。母親や担任の勧めで来室した。**経過：**当初Dの悩みは「ある教員の授業態度が不快」というものだった。Dはその教員の発言、授業の様子を事細かに語った。SCは関係づくりの一環として、Dの話に耳を傾けた。時折「その時どう思ったの?」と口を挟み、D自身のメンタライジングを刺激してはみるものの、Dは返答に窮していた。

やがて、Dは政治に関心をもち始めた。ヒトラーのような独裁者に憧れ、街頭演説に出かけるなどした。母はDのこうした行動に対し、偏った思想を持つのではないかと強い不安を抱いた。SCは、父から母へのDVを見て育ったDにとっ

て、独裁者に憧れを持ち、自分と重ねることで「自分は無力ではない」と思えるのではないかと伝え、代替的視点を提示した。

ある時、Dは友人とトラブルになり怒り心頭だったが、面接で詳細を尋ねると「自分が挑発したんだ」と気づき、関係を修復した。同じ頃、以前から嫌っていた同級生が、実は政治に興味があることがわかり、一緒に遊ぶようになった。学習に意欲的になったが、結果が出ずに苛立ち、「もう人生終わり」と悲観した。SCはDの焦りや不安を妥当視しつつも、Dの「人や物事について思い込み、白黒つけてしまう傾向」を指摘し、嫌っていた友人との関係性の変化などを例に挙げ、すぐに結果はわからないのではないかと伝えた。その後も、Dの「思い込み」が現実とは異なっているかもしれないことを話しあった。

4. 考察

スクールカウンセリングにおけるメンタライジング・アプローチの適用について、2章で提示した4点 (①関係づくり、②アセスメント、③治療構造、④介入方法とスタンス) から考察する。

① 関係づくり

SCが出会う子どもは、必ずしも面接に動機づけられてはいないため、何らかの「活動」を取り入れること、子どもの関心事 (絵、ゲーム、本など) に目を向け、語る時間を設けることは有益である。

「活動」は子どもが自己を言語的あるいは非言語的に表現する際の緊張を和らげる。また、子どもの関心事に目を向けることで、子どもが自己を語りやすくなる。例えば、事例CにおいてSCがCと共に運動や掃除を行いながら話をしたことは、Cの緊張を程よく和らげ、気持ちを語る土台を作ったと考えられる。

事例Bのように愛着トラウマが想定され、初期の関係づくりに困難が生じやすい子どもの場合、SCと子どもが情緒を共有しやすくなるような活動の工夫が求められる。SCがBと共にカレンダー

を作成し、それをもとに「出来事」と「感情」について語ったことは、初期の関係づくりに役立った（つながりに注意を向けることを促すという意味では、Bの注意制御の課題にも取り組んだ）と考えられる。

② アセスメント

メンタライジングの発達のアセスメントを行う際にはいくつかの指標があるが、メンタライジングの4次元（図1）のバランスと、途絶しやすい時（非メンタライジングモード）に着目することは役に立つ。例えば、事例Cは感情調整の課題が顕著であり、「ゲームで負ける」「人前で叱責を受ける」といった恥を刺激される場面でメンタライジングが途絶しやすくなっていた。一方、事例Dは、自身に生じた出来事を極端に捉え、客観的に考えることが難しく、「心的等価モード」が優勢であった。また、教員や保護者といった身近な大人に対して敵意的である一方、政治家や歴史上の独裁者を崇拜し、愛着に関する混乱が想定された。

CやDのように発達障害を抱えた子どもの場合、発達の偏りから、メンタライジングが難しいというケースが少なくない。しかし、メンタライジングが成長しないわけではない。覚醒水準が程よい状態であれば、Cのように自己の心理状態を表現できたり（「失敗ばかりで恥ずかしい」）、Dのように自身の行動について内省したりする（「自分が挑発したんだった」）ことが可能になる。

③ 治療構造

まず、治療目標の共有について述べる。通常のスクールカウンセリングでは治療目標が共有されない、あるいは行動面の目標が共有されることも多いが、メンタライジング・アプローチを活用する際には、メンタライジングの発達のアセスメントに基づいた目標の共有を行う。事例Aでは「うまくやる」より「楽しめる」ようになるという目標を共有したことで、A自身が、不安のパターンが繰り返されていることに気がついた。このように、どのような感情の課題に取り組んでいるのかを共有することで課題を可視化できると考えられる。

次に、外的治療構造についてである。スクールカウンセリングでは、事例Cの家庭訪問のように、面接室外で子どもと出会う場合もある。このような構造を保ちづらい場面でも、SCが子どもの行動の背後にある気持ちに目を向け、メンタライジングを刺激する対話がなされていることが重要である。このメンタライジング・スタンスが一貫されていることにより、SCが構造を保ちやすくなり、面接における安心感につながると考えられる。

④ 介入方法とスタンス

メンタライジングが途絶した瞬間の同定、非メンタライジングモードへの介入については、覚醒水準の把握とそれによる介入の変化が重要である。事例Bでは、SCはBの教員に対する激しい怒りについて、出来事を振り返り、感情の探索を助けた。Bの覚醒水準が上がりすぎた際には支持的な介入をし、落ち着きを取り戻したところで出来事の振り返りや感情の探索ができるように介入した。こうした介入により、Bの激しい怒りの底には、母と連絡が取れなくなったことへの悲しみや絶望といった感情があり、それを「感じないようにする」ことで対処してきたパターンがあることが明らかになった。このように、Bが「寂しさを感じないようにしている」ことを感じられ、言語化できたことは、Bのメンタライジングの発達を促進したと考えられる。

また、事例Dにおいて、SCはDの発達特性を活用してメンタライジングに繋げようと試みた。例えば、Dの「1から10まで喋らないと気が済まない」という特性を、むしろ出来事を詳細に語る上では肯定的に捉えたのである。とはいえ、Dの語りは本人にとっての事実や、相手に対する非難が主であり、その時の本人の感情や、その出来事を別の角度から見るとどう捉えられるか、といったメンタライジング的な視点は欠けていた。そこで、D自身の主観的・情緒的体験に関心を向けるだけではなく、Dの物事に対する認知や捉え方についてもストレートに指摘しアドバイスを行った。人間関係に関する一般的なアドバイスと、Dの現実に起こった具体的な出来事（嫌っていた同

級生との関係性の变化など)と結びつけることで、Dの「こだわり」をある程度和らげられた。

5. 結論

以上、スクールカウンセリングにおける子どもの個人面接へのメンタライジング・アプローチの適用について、①関係づくり、②アセスメント、③治療構造、④介入方法とスタンスの4点から検討した。メンタライジング・アプローチは特定の障害や問題によらないアプローチであるため、スクールカウンセリングのように、子どもに生じる様々な問題を取り扱う際に有効であると考えられた。

謝辞

本論文作成にあたり、東京都公立学校スクールカウンセラーの宮澤順子さんにご助言いただきました。

注

- 1 佐野和規 (私信)。学校の援助会議におけるメンタライジングの活用：小学校の対話を重視した事例 日本メンタライゼーション研究会第2回学術集会抄録。
- 2 「発達不全」と「途絶」の違いについて、西村 (2022) は、前者はメンタライジングが発達していないために生じるものであり、後者は一時的なストレス等により生じるものであることを説明している。
- 3 引用にならない「患者」としたが、本論文では子どもを意味する。

引用文献

- Allen, J. G. (2013). *Restoring mentalizing in attachment relationships: Treating trauma with plain old therapy*. American Psychiatric Publishing.
- Bak, P. L., Midgley, N., Zhu, J. L., Wistoft, K., & Obel, C. (2015). The resilience program: Preliminary evaluation of a mentalization-based education program. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-6.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2010). Mentalization based treatment for borderline personality disorder. *World Psychiatry, 9*, 11-15.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-based*

treatment for personality disorders: A practical guide. Oxford University Press.

Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L., & Fonagy, P. (2016). Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: Pathways to depression and externalising difficulties. *European Journal of Psychotraumatology, 7*, Article30611.

Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy, 51*(3), 372-380.

Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent, J. A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(5), 607-616.

上地雄一郎 (2015). *メンタライジング・アプローチ入門：愛着理論を生かす心理療法* 北大路書房

Muller, N., Gerits, L., & Siecker, I. (2012). Mentalization-based therapies with adopted children and their families. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 113-130). Routledge/Taylor & Francis Group.

Nijssens, L., Luyten, P., & Bales, D. L. (2012). Mentalization-based treatment for parents (MBT-P) with borderline personality disorder and their infants. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 79-97). Routledge/Taylor & Francis Group.

西村 馨 (2022). 第1章MBT理論の概観—いまどきの子どもと親のためのメンタライジング— 西村 馨 (編) 実践子どもと親へのメンタライジング臨床：取り組みの第一歩 (pp. 3-20) 岩崎学術出版社

田口春佳 (2022). 第9章小学校特別支援教室でのチーム支援 西村 馨 (編) 実践子どもと親へのメンタライジング臨床：取り組みの第一歩 (pp. 111-120) 岩崎学術出版社

Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2009). A developmental approach to mentalizing communities: The peaceful schools experiment. *A Mentalizalo Kozossegek Fejlodeslektani Megkozelitese. A "Bekes Iskolak" Kiserlet, 18*(4), 261-268.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Vernberg, E., & Malcom, J. M. (2011). Reducing violence and prejudice in a Jamaican all age school using attachment and mentalization theory. *Psychoanalytic Psychology, 28*(4), 497-511.

Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016).

Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary Italian evidence of the "Thought in Mind" project. *Frontiers in Psychology*, 7, 1213.

若井裕子 (2022). 第8章スクールカウンセリングにおける自傷行為をする生徒への支援 西村 馨 (編) 実践子どもと親へのメンタライジング臨床：取り組みの第一歩 (pp. 3-20) 岩崎学術出版社