The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | メンタライジング研究の教育への応用可能性 |
| Author(s) | 増田, 優子; 三宮, 真智子 |
| Citation | 大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2019, 45, p. 91-109 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/71835 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

# メンタライジング研究の教育への応用可能性

増　田　優　子・三　宮　真智子

目　次

１．はじめに
２．メンタライジングとは何か
３．メンタライジングと近接する概念
４．メンタライゼーションの一般有用性と教育における可能性
５．まとめ

# メンタライジング研究の教育への応用可能性

増　田　優　子・三　宮　真智子

## 1．はじめに

教師には、自律的に学ぶ姿勢や教師としての資質能力を継続して高めていく力が求められている。また、関わる子どもに対しては、個々の発達的な課題や教育的ニーズを踏まえた対応が望まれている（文部科学省，2015）。そのため，教師が客観的な視点を持って自己理解し、子どもや保護者などの他者について多様な視点から理解しようとする姿勢を持っておくことは重要であるといえ、このような力は新任から即戦力的に求められる。秋光・松本・藤原・新井 (2009) は、教師のありようが子どもや学級に大きな影響を与えると考えられることから教師の自己理解力が重要であるという。教師は子どもとの関わりを通して自己を振り返り成長していくと考えられているが（秋光・松本・藤原・新井，2009）、自身の言動を振り返り修正する力は、他者の言動の意味を広く理解しようとする力にも繋がると考えられる。そして、そのような力としてメンタライジング (mentalizing) 能力が挙げられる。

メンタライジングは子どもや青年の安定した心的発達に必要と考えられる共感性、心の理論、メタ認知、感情調整力と強く関係していると考えられている (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008/2014)。そのため、教育 (Swan & Rile, 2012, 2015)、コミュニティ (Bak, Midglay, Zhu, Wistoft, & Obel, 2015)、キャリア (Taubner, Müller, & Kotte, 2017) などの様々な支援現場での有用性が期待されている。中でも、教育実践の場では、異なる視点や思考をもつ他者の立場に身を置いて他者を理解しようとするメンタライジングは教師に重要な能力であるとされ、実践的な研究が進められている (Swan & Rile, 2012, 2015)。このような背景から、近年、メンタライジングという用語が注目されるようになり、心理学をはじめとした様々な研究者、研究分野で用いられている。そのため、研究者によりメンタライジングの概念の用い方に違いがあり、また、近接する概念との関係が明確ではなく混沌とした状態である。

本論文では、教育実践の場におけるメンタライジングの有用性、応用可能性に注目して、Fonagy らが提示するメンタライジングのうち、特に発達的な視点を含む研究をとりあげ検討する。具体的には、まず、メンタライジング研究の発展およびメンタライジング概念について述べ、次に、メンタライジングと近接する概念について紹介する。最後に、

メンタライジングの教育への応用可能性について論じる。

## ２．メンタライジングとは何か

### 2-1. メンタライジング研究

イギリスの精神分析家 Fonagy は、臨床実践および発達的な視点からメンタライジングの概念を発展させてきた (Fonagy, 1989; Fonagy, 1991; Fonagy & Target, 1997)。Fonagy らは、メンタライゼーション (mentalizaton) の能力を用いて自己や他者を理解する行為をメンタライジングとよんでいる (Allen & Fonagy, 2006/2011)。メンタライゼーション能力は、自己や他者の行動の原因となる要求、欲求、感情、信念、目的、意図、理由といった心的状態からその背景にあるものに気づき、解釈する能力であり（Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014; Fonagy & Allison, 2012）、他者との関わりやリフレクション（内省・省察）を通して形成される自己理解・他者理解の力とされる (Fonagy & Target, 1997)。初期の臨床実践研究においては、フランスの精神分析家 Marty (1990) が心身症の治療において、また、イギリスの精神分析家 Fonagy (1991) がパーソナリティ障害の治療においてこの概念を中心に据えている。一方、Fonagy らは、アタッチメント研究においてメンタライジングを発達的な立場からも発展させてきた (Fonagy, Steele, M. & Steele, H., 1991; Fonagy & Target, 1997)。

その後、Fonagy らの研究とは別に、メンタライジングという用語は心の理論研究、認知および脳科学領域の研究 (Baron-Cohen, 2003; Frith, U, Morton & Leslie, 1991; Frith, U, 2001) など多領域にわたり発展している。これら初期の研究では、メンタライジングは心の理論課題によって測定されており、両者はほぼ同義に扱われていた。しかしながら、モラルジレンマ課題や皮肉の理解など自身の感情体験を伴う課題でメンタライジングに関わる脳領域が活性化することが示されている (Frith, U. & Frith, D., 2003)。心の理論課題では心的情体験を対象としないことからメンタライジングと心の理論は異なるものであるといえ、脳科学領域の研究の発展によりメンタライジングに対する見解は様相を変えつつある。このように、メンタライジングについての研究は多領域において発展していることから、その定義や概念には研究領域により異なりがみられる。

### 2-2. メンタライジングとアタッチメント（愛着：attachment）

アタッチメントは人生初期における子どもとその養育者間で形成されるシステムとして Bowlby (1969/1976) が提起した概念であり、子どもは愛着対象を安全基地として探索や遊びを広げていくとされる。また、子どもは愛着対象との相互作用によって幼少期に内的作業モデル (Internal Working Model：IWM) を形成させるが (Bowlby, 1973/1977)、それにより、子どもは他者の行動の予測や、それに基づいて自己の行動について計画する能力を発達させる (Bowlby, 1969/1976, 1973/1977)。

アタッチメントにおける内的作業モデルは、「自身に愛される価値を見出せるか」という自己に対するモデルと、「他者を信頼できる存在とみなすことができるか」という他者に対するモデルの 2 つの側面からなり (Bowlby, 1973/1977)、これらは自己と他者の関係を表象する相互作用的なモデルといえる (Fonagy, 2001/2008)。Fonagy (1991), Fonagy & Target (1997) によると、メンタライジングは早期対象者（養育者）との親和的かつ安全な関係性を示すアタッチメントを基盤として形成され、この能力の獲得により、子どもは内在化のプロセスを可能にする。そして、アタッチメントの形成過程における養育者の幼児へのリフレクティブな関わりを通して、メンタライジングの能力は世代間で伝達されるものと考えられている (Fonagy et al. 1991; Fonagy & Target, 1997)。

### 2-3. メンタライジングとリフレクティブ機能（reflective function）

メンタライジングは、自他の行動について、精神状態と結びついているものとして想像力を働かせて捉え、解釈することと定義される (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。メンタライジングでは、リフレクションによる自身への問いかけが自己理解を促進し、自身の行動の修正を可能にする (Fonagy & Target, 1997)。そして、他者の言動の背景にある精神状態の多様な可能性についてリフレクションすることにより、他者の行動を意味あることとして予測できるようになる (Fonagy & Target, 1997)。Fonagy らは、このような対人関係を形成するための基礎的な能力をリフレクティブ機能とよんでいる (Fonagy et al. 1991; Fonagy & Target, 1997)。

Fonagy らによると、リフレクティブ機能は幼児期の子どもの感情発達や感情調整に不可欠かつ、精神活動の内部観察の根底にある心理的能力であり (Fonagy et al. 1991)、子どもの自己の組織化において重要な役割を果たすものである (Fonagy & Target, 1997)。そのため、リフレクティブ機能とメンタライゼーションは他者の行動や心的状態を理解するための能力として同義語のように扱われており (Fonagy & Target, 1997)、この機能はアタッチメント対象者との関係において発達してきたメンタライジングの能力であるといえるだろう。

### 2-4. メンタライジングの側面

自己－他者　メンタライジングでは、自他の内面についての理解、および、自他を外側から客観視した理解が求められるが、これらを完全に切り離すことなく自己と他者の双方へ交互に焦点を合わせ、理解を進め、自己の精緻化および他者理解を目指す (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。メンタライジングにおける自己理解、および他者理解の側面は、互いにその能力を高めあう関係であり (Allen & Fonagy, 2006/2011)、その時々に自他のどちらかに偏りがちな理解をバランスよく変更することが大切であるとされている (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。

黙示的 (implicit) －明示的 (explicit)　メンタライジングでは、自他の心的状態につい

て黙示的かつ、明示的に理解することが求められる。すなわち、自動的かつ直感的に自他の心的状態を理解することと、そこで理解した自他の心的状態について熟慮し、それをナラティブに表現する力が求められるということである (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。人は往々にして黙示的に自他の思考や感情を理解するが、黙示的に理解しただけでは自他に対する理解や自身の言動に対する評価・修正が行われない。黙示的に理解した自他の思考や感情を内省し、文脈に沿って明示的に説明することは、その時々の自身の理解が正しかったのかを振り返り、他の可能性について考慮することであり、それはすなわちメンタライジングを適切にする。しかしながら、黙示的なメンタライジングと明示的なメンタライジングの関係については、非意識と意識を区別するのが難しいように明確な境界線を引くことは困難であるとされる (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。

認知－感情[1)] メンタライジングは他者との関係性における自他の思考や感情、欲求などを理解することであり、自他の認知および感情についての理解が含まれる。そのため、メンタライジングでは自身が他者に対して激しい感情を抱くことや、他者の激しい感情に巻き込まれることがある。激しい感情体験におけるメンタライジングでは自他の感情をリフレクションし、考え、その感情の真に意味するものを認知することが重要であり、自身の感情体験をより詳細に理解することは感情調整力を発達させる (Fonagy, 2002)。メンタライジングにおける認知、および感情の理解は、自己－他者、黙示的－明示的と同様に、その関係は複雑に関係し合っており、明確に切り離したり区別されたりできない。

以上のように、メンタライジングでは、自己－他者、黙示的－明示的、認知－感情という心的活動の理解が求められる (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。そのため、心の理論、共感性、感情知能、メタ認知など人の心的発達における重要で多様な概念と関わりあう。これらとの相違点を明らかにすることにより、メンタライジングの教育における応用可能性がより明確になると考えられることから、メンタライジングとこれに近接する概念との関係について以下に述べる。

## ３．メンタライジングと近接する概念

### 3-1. 心の理論（theory of mind）

心の理論とは　他者理解の能力を示す概念の代表的なものに心の理論があげられる。心の理論は Premack & Woodruff (1978) の観察実験よりチンパンジーが他者の心を読むような行動をとることに着目して提唱された概念で、「心の理論を持つということは、個人が自分自身、または他者の行動に心的状態を帰属させること」とされる。

通常、心の理論は 4 歳から 6 歳に獲得すると考えられており、誤信念課題[2)] によってその獲得の有無が測定される (Wimmer & Perner, 1983)。他者の行動を予測、説明するためには他者の信念と欲求と行動のうち 2 つを理解している必要があるが、ただそれだ

けではなく、心についての表象的な過程が理解できなくては心の理論課題を理解することは難しい (Astington, 1993/1995)。また、心の理論は獲得した後も発達し続け、心の理論の獲得とその後の正常発達は、社会においてコミュニケーションをとるために必要不可欠な要素であると考えられている（子安・服部・郷式 , 2000）。

心の理論とメンタライジングとの関係　Baron-Cohen は心の理論の獲得に困難さを抱える自閉症児の研究よりメンタライジングに関連する 2 つの用語を提示している (Baron-Cohen, 1995/2002)。1 つ目はマインドリーディング (mindreading) である。Baron-Cohen (1995/2002) は子どもの心の理論の獲得のプロセスとしてマインドリーディング・システム [3] を提唱した。ここではマインドリーディングと心の理論は同義に扱われていたが、このシステムに共感性を追加した改訂版ではマインドリーディングと心の理論は区別され (Baron-Cohen, 2005)、その後、マインドリーディングはメンタライジングと同義のものとして扱われている (Baron-Cohen, 2009)。Frith, C, & Frith, U, (2005) はメンタライジングを「他者の行動を決定する精神状態を読む能力」という操作的な他者理解の能力としており、Fonagy らのメンタライジングの概念とは異なっている。

2 つ目に Baron-Cohen (1995/2002) はマインドブラインドネス (mindblindness) [4] を提示した。メンタライジングはマインドブラインドネスの反対概念 (Allen & Fonagy, 2006/2011; Allen & Fonagy & Bateman, 2008/2014) だと考えられており、日本における自閉症児の研究では、自閉症児が他者の心の理解を苦手とすることの背景にメンタライゼーションの欠落があるとされる（近藤・小林・宮沢，2013；吉田・高田・乾、2005）。

心の理論とメンタライジングの相違点　子どもが他者の心を理解する際には、自身の経験および他者の意図の双方を考慮するというが (Tomasello, 1999)、それについて、また、発達的観点に基づいた理解が求められるという点において、心の理論とメンタライジングは同様のものといえる。しかしながら、心の理論とメンタライジングはいくつかの点で異なる。たとえば、心の理論は他者理解を目的として用いられるが、メンタライジングでは、ある出来事における自己と他者の両方の心的状態の理解が求められる。心の理論の指標として用いられる誤信念課題や視点取得課題 [5] は他者の思考や感情についての理解の正誤を問い、その獲得の有無が測定される。対して、メンタライジングはリフレクションを通した自己理解・他者理解を指すものであり、なおかつ、その理解の正誤ではなく、メンタライジングの程度（自他への理解の重点のバランス、思考の柔軟性など）や、リフレクションの質（その深さや広さ、内省的なものか反芻的なものかなど）といったプロセスを重要視して測定される。

また、Baron-Cohen (2005) が共感性と心の理論を区別したように、溝川・子安 (2015) も心の理論における他者理解力が共感性と必ずしも結びつくとはいえないという。メンタライジングでは他者の立場に立った共感的な理解が求められることから共感性との関係は両者の相違点の 1 つと考えられる。さらに、心の理論研究は幼児期の子どもを主な対象としており、その獲得に焦点が当てられているが、メンタライジングの対象に年齢

制限はなく生涯を通して発達、変化するものである。

### 3-2. 共感性（empathy）

共感性とは　empathy という用語は、1909 年に心理学者 Titchener が用いたのが始まりといわれており、他者の感情の状態を推論し理解するという認知的共感と、他者の感情の状態を理解するだけでなく自身の身体反応を伴って共有するという感情的共感の 2 つの側面があるとされる（梅田，2014）。共感性の定義は研究者の立場によって様々であるが、広義には、他者に観察されたある個人の経験に対する反応を指す (Davis , 1983)。Eisenberg & Strayer (1987) は共感と sympathy（同情）を区別して、共感性を他者の感情と一致した感情体験を含むものとしたが、その後、共感性の認知的、感情的な側面は統合され、同情をも含む広い概念として捉えられるようになった。

また、共感性は向社会的行動と結びつく概念であることから、援助行動や道徳性、対人関係機能、自己効力感との関係など幅広い研究が行われており (Eisenberg & Lennon, 1980; Davis, 1983; Hoffman, 1963)、現在では、多次元でその個人差や発達を捉える傾向が重視されている (Davis, 1980, 1983; Hoffman, 1987)。

共感性とメンタライジングとの関係　共感においては、その前提条件として自己と他者の双方の視点を取る能力と、それらの心的状態を切り離し分離する能力が求められる（加藤，2014）。このような他者の立場に立って他者の感情や考えを想像する能力は役割取得 (Hoffman, 1977) 、または視点取得 (Davis, 1980, 1983) とよばれ、共感性の下位概念の 1 つとされる。Davis (1980, 1983) は共感性を多面的に測定する対人的反応性指標 (Interpersonal Reactivity Index: IRI) を作成しており、そこでは認知的共感として視点取得、想像性が、感情的共感として共感的関心、個人的苦痛のそれぞれが下位概念として設定されている。メンタライジングでは、自己や他者の視点に立ち、なおかつその視点を自己から他者へ、他者から自己へ柔軟に切り替えることが求められることから、メンタライジングの査定においても視点取得は重要視されている (Luyten, Fonagy, Lowyck, & Vermote, 2012)。

共感性とメンタライジングの相違点　メンタライジングでは自己や他者を共感的に理解する姿勢が含まれることから共感性との強い関係が示唆されている (Allen & Fonagy, 2006/2011; Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。Allen らは、Preston & de Waal (2002) に言及し、共感性とメンタライジングは自動的（黙示的）から意識的（明示的）までの広い反応性をもち、両者がともに精神精緻化を伴うという点で類似すると述べている (Allen & Fonagy, 2006/2011; Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。また両者は共に、他者の心的状態と他者に表象されたものの双方に注意を向けることが求められ、その理解は個人の経験により変化するとされる (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014; Preston & de Waal, 2002)。しかしながら、共感における注意や指向は自他の双方に向けられるものの、主に他者の心的状態の理解に用いられる。メンタライジングでは、他者のみな

らず自己の感情やその状態についても同様に注意を向け、理解し、その理由を同定することが求められる (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。

### 3-3. 感情知能（emotional intelligence）

感情知能とは　感情知能は Salovey & Mayer (1990) により社会知能の下位概念の 1 つとして提唱された概念であり、「自他の感情を認識・区別し、その情報を思考や行動に活かす能力」と定義される。Mayer, DiPaolo, Salovey (1990) は感情知能を、自他の感情を知覚し評価することによって日常生活を向上させるようなある種の情報処理であると考えた。これに対して、Boyatzis (2009) は同様の能力を感情コンピテンスと呼び、感情コンピテンスが特に仕事において優れた成果をもたらす特性的な能力であることを強調している。

感情知能および感情コンピテンスの指標は共に自己と他者に分けられ、さらにそれぞれ 5 つの下位概念からなる。そのうち、感情の理解、同定、調整、表現の 4 つは両者に共通しているものの残る 1 つの下位概念が異なり、感情知能では感情の知覚が、感情コンピテンスでは感情の利用が提示されている (Brasseur, Gregoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013; Mayer, Caruso & Salovey, 1999)。両概念についての見解は様々あるが、主にコンピテンスは心理的な能力ではなく目的的な能力であるとされる (Boyatzis, 2009)。Mayer, Caruso, Salovey (1993) は感情知能と感情コンピテンスを区別しており、Allen, Fonagy & Bateman (2008/2014) では、メンタライジングと近接する概念の 1 つとして感情知能を取り上げている。

感情知能とメンタライジングとの関係　感情知能は多面的であり、自他の感情の知覚、理解、同定、制御、表現という側面がある。これらには、自他の感情について素早く気付き応答するというメンタライジングの黙示的、明示的な側面の双方を含み、かつ、自身の感情を調整することまで含まれることから、感情知能の多面性は感情のメンタライジングと多くの点で重なる。なお、感情知能の評価は言語、非言語に分けられる (Mayer, DiPaolo, Salovey, 1990)。中でも非言語の側面では、人の表情や動きだけでなく、色や絵、写真などの芸術作品においても感情は表現され得るものとされる。メンタライジングのアセスメントにおいても写真を用いたストーリー課題はあるが (Dziobek et al. 2006; Valle et al. 2016)、人物以外を対象としたものや色を提示している研究は現段階では見当たらない。

感情知能とメンタライジングの相違点　上述したように、感情知能は自他の感情を理解し、同定し、表現する能力であるという部分においては、感情のメンタライジングと非常に近い概念であると考えられる。しかしながら、感情知能は感情を伴う精神状態に限定されており、メンタライジングは感情のみならず、意図、思考、欲求など精神状態の全ての範囲に及ぶものとされる (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。また、メンタライジングには他者の感情を調整する力は含まれていない。自己の感情調整にお

いても、感情について明瞭に考える前に明瞭に感じることが前提とされており、感情を調整することよりも感じることに焦点が当てられている (Allen, Fonagy & Bateman, 2008/2014)。そして、感情知能のアセスメントにおいては一般的な自己意識および他者評価は含まないとされるが (Salovey & Mayer, 1990)、自己イメージの獲得や自我発達がメンタライジングの発達に影響を与えると考えられることから (Fonagy & Target, 1997)、メンタライジングには本質的かつ一般的な自己意識も含まれる。さらに、自身の自己理解や他者理解の程度が他者評価と一致することは自身のメンタライジングが適切であることの指標の 1 つであり、臨床実践においては臨床家のアセスメントでその程度が評価される (Bateman & Fonagy, 2006)。

### 3-4. メタ認知（metacognition）

メタ認知とは　メタ認知は Flavell (1979) によって提唱された概念であり、「認知についての認知」と定義される。彼は、メタ認知をメタ認知的知識とメタ認知的経験に分け、これらは互いに関係するととらえた。なお、メタ認知的経験は、後にメタ認知的活動と呼ばれるようになった。Flavell (1979) は、メタ認知的知識は認知課題の過程や結果にどのように影響するかについての知識や信念であるとし、「人変数に関する知識」「課題変数に関する知識」「方略変数に関する知識」の 3 つのカテゴリに分けた。これらをわかりやすく言うと、「人の認知特性についての知識」「課題についての知識」「方略についての知識」となる（三宮，2018）。また、Flavell (1979) はメタ認知経験について、その期間や内容に関わらず、人が認知課題を遂行するときやその前後に生じる認知的・感情的経験であるとする。

メタ認知活動においては、対象レベルからメタレベルへメタ認知的モニタリングが行われ、メタレベルから対象レベルへメタ認知的コントロールが行われる (Nelson & Narens, 1990) 。そして、対象レベルでは外部の対象に関する認知が行われ、メタレベルでは対象レベルの文脈とかかわりのある認知的処理のみが行われる (Nelson & Narens, 1996) 。なお、三宮 (2018) は、メタ認知的モニタリングとは、「認知についての気づき・予想・点検・評価など」であり、メタ認知的コントロールは「認知についての目標・計画を立てたり、それらを修正したりすること」とまとめている。

メタ認知とメンタライジングとの関係　メタ認知的知識は 3 つの特性に分けられるが、そのうち「人の認知特性についての知識」がメンタライジングと関係すると考えられる。人は、自身が見たこと、考えたこと、感じ取ったことなど様々な経験を無意識に知識として貯蔵しており、そのようなメタ表象[6)]は自他の心的状態の理解において引用される。このことは、Fonagy & Target (1997) がいう、経験によって得られた心的状態についての知識がリフレクティブ機能、すなわち、メンタライジング能力を向上させることへと繋がることと一致する。

しかしながら、三宮 (2016) がいうように、メタ認知的知識そのものが不適切であれば

メタ認知的活動も不適切なものとなる。メンタライジングの基盤となるアタッチメント形成においても同様のことがいえ、対象者との経験についてのメタ認知的モニタリング、および、それにより形成されたメタ認知的知識がメンタライジングの適切な発達において重要と考えられている (Main, 1991)。そのため、メンタライジングでは、リフレクションにより自他の心的状態についての多様な可能性を検討することで不適切なメタ認知的知識を修正していく。

また、メタ認知の遂行システムでは対象レベルとメタレベルの 2 つのレベルの処理が行われているが (Nelson & Narens, 1996)、これらはそれぞれ認知とメタ認知に相当する。メタ認知の遂行過程では、意識的な内省のもとでメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールが行われる。メンタライジングでも同様に、自他の心的状態の理解に際してメタ認知モードで意識的に思考や感情のモニタリングおよび自己制御を行い、その理解についての修正を行う (Allen, Fonagy & Bateman，2008/2014)。

メタ認知とメンタライジングの相違点　メンタライジングの概念においては、リフレクティブ機能が感情調整や自己モニタリングを構築しメンタライジングを促進するためのものと考えられていることから (Fonagy & Target, 1997)、メタ認知的モニタリング、およびメタ認知的コントロールにおける認知過程の気づきや調節は、メンタライジングにおける自他の心的状態に対する注意や、感情を柔軟にコントロールし切り替える能力に非常に大きな影響を与えるものであると考えられる。そのため、メンタライジングではメタ認知の遂行が必然であり、メタ認知活動はメンタライジングの発達に重要な役割を果たすと考えられる。また、課題遂行におけるメタ認知の制御システムはメンタライジングのための前駆体と考えられており (Proust, 2003)、メタ認知は自己のメンタライジングに必要な注意や制御を含むメタ表象のシステムであり、メンタライジングにとって重要な基礎的能力であると考えられる。

なお、メンタライジングの領域は人自他の感情を中心としたものになるが、メタ認知は認知全般にも用いられることからメンタライジングよりも範囲が広いものであるといえる。

## 4．メンタライゼーションの一般有用性と教育における可能性

本論文では、メンタライジングおよびこれと近接する概念について説明し、その関係について検討した。先に記したように、メンタライジングには自己－他者、黙示的－明示的、認知－感情という側面があり、メンタライジングでは自己を客観的に、他者を共感的に理解する姿勢が求められる。そのため、メンタライジングは他者の認知的な理解を示す心の理論や、他者を共感的に理解することを示す共感性を内包する概念であると考えられる。また、感情知能は自己と他者の双方の感情の理解についての能力であり、感情についてのメンタライジングとほぼ同様の能力を指すといえる。ただし、感情知能

には目的志向的な側面があり、なおかつ感情のみを扱うことから、両者は重なり合う部分をもつ類似する概念であると考えられる。最後に、メタ認知はメタレベルでの思考であり、メタ認知の遂行においては注意、観察、省察、制御を伴うことから、メタ認知能力はメンタライジングの発達に影響を与える基礎的な能力であると考えられる。自他の理解に関係するメタ認知能力はメンタライジングのみならず、心の理論、共感性、感情知能をも支える力であるといえるだろう。

文部科学省 (2016) は子どもに育成したい力として「主体的・対話的で深い学び」を提示している。そこでは社会職業的な生活まで見据えた「生きる力」の育成がうたわれており、これらは適切な対人関係を形成する力や柔軟な対応へと繋がる思考力に支えられるものであると考えられる。心の理論や共感性は子どもの心的発達に重要であるといえることから、子どもの個人差を踏まえた教育的介入が教師に望まれている（溝川・子安, 2015）。また、生徒のコミュニケーション力を高めるためのメタ認知的な思考を促進する授業や（三宮，2017）、感情知能と学校適応との関連が検討されている（豊田・吉田, 2012）。このような概念と強く関係すると考えられるメンタライジングは、教師、子どもに必要な力であるといえるだろう。

メンタライジングに関係する研究は、主に精神分析や発達研究における臨床現場から発展してきたが、近年では、教育現場におけるメンタライジングの有用性が注目されている。例えば、小学生を対象にした、いじめや攻撃的な言動の削減を目的としたプロジェクトでは、メンタライジングを促進するための研究が行われている (Fonagy et al, 2009; Twemlow et al, 2005a, 2005b; Valle et al. 2016)。思考を適切なものへと柔軟に移動させるメンタライジングは対人関係におけるコーピングの重要な要因となり (Bak, 2012)、異なる視点や思考をもつ他者の立場に身を置くこの能力は教師に重要な力とされる (Swan& Riley, 2015)。

## 5．まとめ

子どもの安定した心的発達において重要視されているアタッチメントの対象は、児童期中期、および後期には家庭外へと拡大し、養育者から対象を変えてアタッチメント形成が行われる（村上・櫻井，2014）。また、メンタライジング能力の高い養育者から適切な写し返しや理解をされた子どもは、自身のメンタライジング能力を促進させ、養育者以外の他者に対してメンタライジング的な理解をしようとする (Fonagy & Target, 1997)。このようなメンタライジング能力の相互作用を通した伝達は、教師と子どもの関わりにおいても同様と考えられることから、児童期のアタッチメントの形成にも有効に働くものであると想定される。

心についての研究にはそれぞれ多様な立場と見解がある。メンタライジングはこのような多様性をもつ心の理論、共感性、感情知能、メタ認知と近接しており、かつ、メン

タライジング自体が複数の構成要素をもつ複雑な概念である。そのため、本研究でこれらの関係を詳細に検討できたとは言い難い。しかしながら、重要な大人との関わりが子どもの心的発達に大きな影響を与えると考えられることから、幼稚園、学校、支援施設等で日々彼らと関わる教師や支援者のメンタライジング的な関わりは重要であるといえるだろう。今後、本研究が遇因の一つとなり、メンタライジングの教育、支援現場への有用性・応用可能性が検討されることが期待される。

## 注

1）Allen, Fonagy & Bateman (2008) の邦訳では「情動」と訳されている。情動と感情の区別については多様な見解があるが、本論文では、福田 (2008) による、情動は怒りのような身体反応を伴う一時的な強い感情であり、感情は社会的感情や知的感情、情動を含む広いものであるという見解を参考にした。

2）心の理論の発達（獲得の有無）を調べるためのテスト。代表的なものとしてマクシ問題、サリーとアン問題、スマーティ問題がある。ある事象について、それを見た人、見ていない人の信念の違いを理解できるかどうかを問う。

3）マインドリーディングという用語について、Baron-Cohen (1995/2002) では「他者の行動の意味を理解する能力」と定義しているが、その後の改訂版 (Baron-Cohen, 2005) では「自己や他者の行動の基となる精神状態を解釈する能力」と修正している。

4）Baron-Cohen (1995/2002) によって提唱された。自閉症児が他者の信念が理解できないことをマインドブラインドネスとよび、マインドリーディングの障害であると考えた。

5）様々な人の顔写真より目の表情だけを示し、そこから各写真の人物の感情を読み取るテスト (The eye test) 。Baron-Cohen (2001) により作成された。

6）「表象について表象をもつこと」である。Perner (1991) は、子どもは 4 歳頃になると、心を「現実そのもの」ではなく「表象（現実を映し出したもの）」として理解する能力（メタ表象能力）を獲得し、それにより心の理論の獲得が可能になるとした。

## 引用・参考文献

秋光恵子・松本剛・藤原忠雄・新井肇 (2009),「教師の自己理解と成長における大学院教育の役割」,『兵庫教育大学研究紀要』, 35, 39-46 頁

Allen, J. G., & Fonagy, P. (2006), *Handbook of Mentalization Based Treatment.*（=2011, 狩野力八郎監訳『メンタライゼーション・ハンドブック—MTB の基礎と臨床』岩崎学術出版）

Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008), *Mentalizing in clinical practice.*（=2014, 狩野力八郎監訳『メンタライジングの理論と臨床—精神分析・愛着理論・発達精神病理学の統合』北大路書房）

Astington, J. W. (1993), *The child's discovery of the mind.*（=1995, 松村暢隆訳『子供はどの

ように心を発見するか―心の理論の発達心理学』新曜社）

Bak, L. P. (2012), Thoughts in Mind: Promoting mentalizing communities for children. In Midglley, N., & Vrouva, L. (Eds). *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families*. Londin: Loutledge. pp.202-218.

Bak, L. P., Midglay, N., Zhu, L. J., Wistoft, K., & Obel, C. (2015), The Resilience Program: Preliminary evaluation of a mentalization-based education program. *Frontiers in Psychology*, Vol.6, pp.1-6.

Baron-Cohen, S. (1995), *Mindblindness*.（=2002，長野敬・長畑正道・今野義孝訳『自閉症とマインド・ブラインドネス』青土社）

Baron-Cohen, S. (2001), Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, Vol.5, pp.47-78.

Baron-Cohen, S. (2003), *The essential difference: The truth about the male & female brain*. New York: Basic Books.

Baron-Cohen, S. (2005), The empathizing system: a revision of the 1994 model of the mindreading system. In: Ellis, B. and Bjorklund, D. (Eds.), *Origins of the Social Mind*. Guilford, New York, USA.

Baron-Cohen, S. (2009), Autism: The empathizing-systemizing (E-S) theory. *The Year in Cognitive Neuroscience*, pp.68-80.

Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2006), *Mentalization-based treatment: A practical guide*. Oxford: Oxford university press.

Bowlby, J. (1969/1982), *Attachment and Loss Vol. 1. attachment*. London: The Hogarth Press.（=1976/1991, 黒田実郎・大羽蓁・岡田洋子・黒田聖一訳『母子関係の理論 I 愛着行動（新版）』岩崎学術出版）

Bowlby, J. (1973), *Attachment and Loss Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. London: The Hogarth Press.（=1977/1991, 黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子訳『母子関係の理論 II 分離不安（新版）』岩崎学術出版）

Boyatzis, E. R. (2009), Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, Vol.28, pp.749-770.

Brasseur, S., Gregoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013), The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8, e62635.

Davis, M. H. (1980), A multidimensional approach to individual difference in empathy. *JSAS Catalog of Selected Document*, Vol.10, p.85.

Davis, M, H. (1983), Measuring individual differences in empathy; Evidence for a multidimensional approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.44,

pp.113-126.

Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M., Kessler, J. Woike, K. J., Wolf, T. O., & Convit, A. (2006), Introducing MASC: A movie for the assessment of social cognition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.36, pp.623-636.

Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980), Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, Vol,51, 552-557.

Eisenberg-Berg, N., & Strayer, J. (1987), Critical issues in the study of empathy. In Eisenberg, N. and Strayer, J. (eds.), *Empathy and Its Development*. New York: Cambridge University Press, pp.3-13.

Fonagy, P. (1989), On tolerating mental states: Theory of mind in borderline personality. *The Anna Freud Centre*, pp.90-115.

Fonagy, P. (1991), Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *International Journal of Psychoanalysis*, Vol.72, pp.639-656.

Fonagy, P. (2001), Attachment theory and psychoanalysis.（=2008, 遠藤利彦・北山修監訳『愛着理論と精神分析』誠信書房）

Fonagy, P., & Allison, Elizabeth. (2012), What is mentalization?: The concept and its foundations in developmental research. In Midglley, N., & Vrouva, L. (Eds). *Minding the child: Mentalization-based interventions with children*, young people and their families. Londin: Loutledge. pp.11-34.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G., & Higitt, A. (1991), The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, Vol.12, pp. 201-218.

Fonagy, P., & Target, M. (1997), Attachment and Reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, Vol.9, pp.679-700.

Fonagy, p. (2002), Mentalized affectivity in the clinical setting (eds.) Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.

Flavell, J. H. (1979), Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol.34, pp.906-911.

Frith, C, & Frith, U. (2005), Theory of mind. *Current Biology*, Vol.5, pp.644-645.

Frith, U., & Frith, D. C. (2003), Development and neurophysiology of mentalizing. *The Royal Society*, Vol.358, pp.459-473.

Frith, U, (2001), Mind blindness and the brain in autism, *Neuron*, Vol.32, pp.969-979.

Frith, U., Morton, J., & Leslie, M. A. (1991), The cognitive basis of a biological disorder:

autism. *Trends in Neurosciences*, Vol.14, pp.433-438.

Hoffman, L. M. (1963), Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, Vol.34, pp.573-588.

Hoffman, L. M. (1977), Personality and social development. *Annual Reviews Psychology*, Vol.28, pp.295-321.

Hoffman, L. M. (1987), The contribution of empathy to justice and moral judgment. In Eisenberg, N. and Strayer, J. (eds.), *Empathy and Its Development*. New York: Cambridge University Press, pp.47-80.

加藤元一郎 (2014),「共感の病理」, 梅田聡編『コミュニケーションの認知科学 2』, 岩波書店 123-138 頁

近藤直司・小林真理子・宮沢久江 (2013),「ひきこもりを伴う自閉症スペクトラム障害とメンタライゼーションに焦点をあてた精神療法」,『精神分析研究』, 57, 22-29 頁

子安増生・服部敬子・郷式徹 (2000),「心の理論獲得前後の他者の心の理解過程―事例分析による検討」,『京都大学大学院教育学研究科紀要』, 46, 1-25 頁

Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B., & Vermote, R. (2012), Assessment of Mentalization. In Bateman, A., Fonagy, P. (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. pp.43-65.

Main, M. (1991), Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment: Some findings and some directions for future research. In Marris, P., Stevenson-Hinde, J., & Parkes, C. M. (eds), *Attachment Across the Life Cycle*, New York: Routledge. pp.127-159.

Marty, P. (1990), *La pshchosomatique de l'adulte*. Paris, PUF.

Mayer, J. D., Caruso, R. D., & Salovey, P. (1999), Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, Vol.27, pp.267-298.

Mayer, DiPaolo, M., Salovey, P. (1990), Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality assessment*, Vol.50, pp.772-781.

溝川藍・子安増生 (2015),「他者理解と共感性の発達」,『心理学評論』, 58, 360-371 頁

村上達也・櫻井茂雄 (2014),「児童期中・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する成員の検討―児童用アタッチメント機能尺度を使用して」,『教育心理学研究』, 62, 24-37 頁

文部科学省 (2015), これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について 中間まとめ, 2018 年 4 月 25 日取得, (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/03/25/1365896_03.pdf).

文部科学省 (2016), 学習指導要領「生きる力」幼稚園教育要領, 小・中学校学習指導要領等の改定のポイント, 2018 年 9 月 17 日取得, (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/

new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf).

Nelson, O. T. (1996), Consciousness and metacognition. *American psychologist*, Vol.51, pp.102-116.

Nelson, O. T. & Narens, L. (1990), Metamemory: A theoretical framework and some new findings. In Bower, G. H. (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press. pp.125-173.

Nelson, O. T. & Narens, L. (1994), Why investigate metacognition? In. Metcalfe, M., & Shimamura, P. A. (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: Bradford Books. pp.1-25.

Perner, J. (1991), *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Proust, J. (2003), Does metacognition necessarily involve metarepresentation? *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.26, p.3.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978), Does the chimpanzee have a theory of mind? *The behavioral and brain sciences*, Vol.4, pp.515-526.

Preston，D. S., & de Waal, F. B. M. (2002), Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.25, pp.1-72.

Salovey, P., & Mayer, D. J. (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, Vol.9, pp.185-211.

三宮真智子 (2016),「判断のゆがみを生む不適切なメタ認知的知識を問い直す」,『大阪大学人間科学研究科紀要』, 42, 235-254 頁

三宮真智子 (2017),『誤解の心理学―コミュニケーションのメタ認知』, ナカニシヤ出版

三宮真智子 (2018),『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める―認知心理学が解き明かす効果的学習法』, 北大路書房

Swan, P., & Riley, P. (2012), Mentalization: A tool to measure teacher empathy in primary school teachers. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education*/ APERA Conference, Sydney. pp.1-20.

Swan, P., & Riley, P. (2015), Social connection: empathy and mentalization for teachers. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, pp.220-233.

Taubner, S., Müller, S., & Kotte, S. (2017), Mentalizing Vocational Training increases mentalization interest in professionals and young people with the need for learning support: Results of a pilot study. *Mental Health & Prevention*, Vol.6, pp.1-11.

Tomasello, M. (1999), *The cultural origins of human cognition*. (=2006, 大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳『心とことばの起源を探る―文化と認知』, 勁草書房 )

豊田弘司・吉田真由美 (2012),「子どもにおける居場所，情動知能及び学校適応」,『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』, 21, 9-17 頁

Twemlow, W. S., Fonagy, P., & Sacco, C. F. (2005a), A developmental approach to

mentalizing communities: Ⅰ. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic*, Vol.69, pp.265-281.

Twemlow, W. S., Fonagy, P., & Sacco, C. F. (2005b), A developmental approach to mentalizing communities: Ⅱ. The peaceful schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, Vol.69, pp.282-304.

梅田聡 (2014),「共感の科学」, 梅田聡編『コミュニケーションの認知科学 2』, 岩波書店 1-29 頁

Valle, A., Massaro, D., Castelli, L., Intra, S. 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 Pshychology*, Vol.31, 1-12. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.01213.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983), Beliefs about Beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, Vol.13, pp.103-128.

吉田弘道･高田夏子･乾吉佑 (2005),「自閉症児の親面接の新しい役割―子どものメンタライゼーションと自己の組織化を促すアタッチメントと親の映し返し機能に着目して」,『専修人文論集』, 77, pp.109-133.

# Applicability of mentalizing research in education

Yuko MASUDA・Machiko SANNOMIYA

Teachers are required to improve their qualifications and abilities and, accordingly, support children's mental development. In recent years, mentalizing—the ability to understand the mental state of oneself and/or others —has been expected in education, and the development of mentalizing in children and teachers has become the focus of research. However, mentalizing comprises complicated components. Furthermore, since it includes various proximity concepts, it is difficult to understand how it can be effective for both teachers and children, especially as it is not a well-known process in Japan's education system. Consequently, in this paper, we describe how mentalizing is regarded as one of a teacher's crucial abilities. In addition, the relationship between mentalizing and close proximity concepts is explained. Accordingly, mentalizing encompasses self-others, implicit-explicit, and cognitive-emotional understanding, as well as theory of mind to show cognitive understanding of others and empathic understanding of others. Moreover, emotional intelligence is considered to be almost synonymous with emotional mentalizing. In addition, metacognition is considered a fundamental ability in influencing the development of mentalizing. To a large extent, the ability of mentalizing is considered to overlap with theory of mind, empathy, and emotional intelligence. This concept is also believed to emphasize metacognitive introspection. Concepts that have been seen as similar to mentalizing are imperative in children's mental development. Consequently, research on teachers and children has actively been conducted. The ability of mentalizing to consider the perspectives, thoughts, and emotions of others is an important skill for teachers that could significantly contribute to the mental development of children.