OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教師志望学生のメンタライゼーションと共感性との関係
Author(s)	増田, 優子; 田爪, 宏二
Citation	大阪大学教育学年報. 2018, 23, p. 29-41
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/67859
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

教師志望学生のメンタライゼーションと共感性との関係

増 田 優 子　　田 爪 宏 二

要旨

本研究では，教師を志望する大学生におけるメンタライゼーション（自己理解力・他者理解力）と共感性との関係を検討することを目的とした。教師志望学生553名（男性233名，女性320名）平均年齢20.9歳（*SD*＝0.92）を対象に，共感性の５つの下位尺度について，メンタライゼーションの自己理解力，および他者理解力の高さのパタンをもとに抽出された６つのクラスタおよび性別による比較を行った。

その結果，メンタライゼーション能力の低い学生ほど他者からの影響を受けやすく，特に対自的メンタライゼーションの低い学生は他者の成功や失敗を自分に帰属して考える傾向があることが示された。さらに，メンタライゼーション能力の高い学生ほど他者と共感的に関わろうとしたり他者の目線になって他者を理解したりしようとする傾向があることが示された。性差においては，女子は男子よりも他者からの影響を受けやすく他者に対して共感的に配慮しやすい傾向があることが，さらに，男子は女子よりも他者に起こった出来事を自分に帰属して考えやすい傾向があることが示された。これらの結果をふまえて，教師志望学生のメンタライゼーション能力および共感性の高さが教員養成においてどのような意味をもつのかについて考察した。

1. はじめに

教師には，高度専門職として認められるべく「自律的に学ぶ姿勢を持つ」ことや，「資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」が必要とされている（文部科学省，2015）。教師が獲得した技術を授業実践に活かすためには，教師としての自分を振り返り自己理解を深めることが重要であると考えられる（秋光・松本・藤原・新井，2009）。また，社会の大きな変化に伴って，学校現場は教育を提供する側からの発想だけではなく教育を受ける側の子どもや保護者の声に応える場となることが求められており，教師にはこれらに対応するような力が望まれている（文部科学省，2015）。このように，現代の教師には授業実践力のみならず子どもや学級に対する理解や人間関係を形成する能力も重要視されており，その背景にある他者理解力は教師にとって必要な能力の一つといえる。特に，新任の教師からそのような実践力が求められていることから，大学在学中に様々な体験や人との関りの場を学生に提供することの必要性も提示されている（麻生・森下･河野･長谷川，2012）。すなわち，教師を志望する学生が教職に就く前に客観的な視点で自身を理解し，さらに自身と関わる子ども等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必要があるといえる。そこで，本研究では教師になる前段階である教員養成課程における教師志望の大学生に焦点をあてる。そして，このような自己理解・他者理解の力としてメンタライゼーション（mentalization: Fonagy & Target, 1997）があげられる。また，教師が共感的に子どもたちを理解しようとすること，理解できることは，子どもたちの心的発達において重要な役割を果たすと考えられる。鈴木･杉山･桐林･森田（2007），角田（2014）

が教師に必要な資質能力として，子どもたちやその保護者を共感的に理解し，彼らの心的状況を想像することを挙げていることからも，教師を志す学生にとって共感性は必要な能力の一つであるといえる。以上より，本研究では，養成課程に於いて身につけるべき，教師に必要な能力としてメンタライゼーションと共感性をとりあげる。以下，それぞれの概念および関係性について説明する。

2. 教師志望学生のメンタライゼーションと共感性について

2.1. メンタライゼーション

Allen & Fonagy（訳書 2011，72頁）によると，メンタライゼーションは「志向的精神状態（たとえば，ニーズ，欲望，感情，信念，目標，目的，そして理由）の観点から人類の行動を知覚し解釈すること」と定義される。メンタライゼーションは自己や他者の感情に気づき評価をするプロセスであり，自己の感情への気づきは他者の立場で考えることを促進し，他者に対する自己の表現をも調整し修正すると考えられる（Allen & Fonagy，訳書 2011）。メンタライジング（メンタライゼーションを用いて自己や他者を理解しようとする行為）の自己理解の側面においては自己の言動を振り返りその言動の善し悪しについて考えることが求められる。そして，そのような自己省察を行うことにより，客観的な視点で他者に対する自己表現を修正していくことができると考えられる。また，他者理解の側面においては，他者の言動の意味やその背景で起こっている事柄について多面的に想像し理解しようとすることが含まれており，このような他者理解の過程を通して自己の言動の意味をも多面的に想像し，さらに深く自己を理解しようとしていくのだと考えられる（増田，2016）。このようにして，自己理解・他者理解の力は自己－他者に焦点を合わせたメンタライジングを洗練させることにより相互に高められていくものと考えられる（Allen, Fonagy & Bateman，訳書 2014）。

2.2. 教師志望学生のメンタライゼーション

教師志望学生のメンタライゼーションの特徴に関する研究として，増田・田爪・相澤（2015）が挙げられる。ここでは，教師志望学生のメンタライゼーション能力の高さが特性的自己効力感（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）の高さや，教育実習で影響を受けた教師の効果，教育実習の中で感じた不安（田爪・小泉，2011）に影響を及ぼすのかについて検討している。その結果，自己理解力の高い学生は特性的自己効力感が高く，教育実習で自信を失いにくく，実習知識や技術に対して不安を感じにくいことが示されている。そして，他者理解力の高い学生は特性的自己効力感が高く，教育実習での指導教員を肯定的に見やすいことが示されている。また，増田（2015）は，教師志望学生のメンタライゼーション能力の高さが，特性的自己効力感の高さおよび教師効力感（春原，2007）の高さの変化に影響を及ぼすのかについて教育実習の前後で検討している。その結果，自己理解力の高い学生は教育実習後に特性的自己効力感および教師効力感の「学級管理・運営」，「子ども理解・関係形成」が高まっていたが，自己理解力の低い学生は両効力感ともに高まっていなかった。なお，他者理解力と両効力感の高さには有意な差がみられなかったことから他者理解力の効果については明確ではない。また，メンタライゼーションの自己理解力，他者理解力の高さは個別性が高いものと想定されるが，実際の学生の其々の高さのばらつきがどのようなものであるのかは明らかにされていない。

2.3. 共感性

共感とは，「他者の体験する感情を見た側に，それと一致した（苦痛に対して，苦痛など），あるいはそれに対応した感情的反応（苦痛に対して，かわいそう，心配するなど）が起こること」（登張，2003）であり，向社会的行動を動機づける重要な要因の一つである（桜井，1994）。また，共感性は情動の共有という受け身的な他者理解（感情的側面）と，意図的な認知過程という積極的な他者理解（認知的側面）の２つに分けられる（Davis，訳書 1999）。Davisはこの両方を統合した多次元共感性尺度を作成している。桜井（1988）はこの多次元共感性尺度の日本語版（共感的関心，個人的苦痛，視点取得，ファンタジー，４因子）を作成しているが，登張（2003）はHoffmanの発達的観点から多次元共感性尺度（共感的関心，個人的苦痛，気持ちの想像，ファンタジー，４因子）を作成している。なお，鈴木・木野（2008）は，援助行動に利己的な動機と愛他的な動機があるとして自己―他者の指向性の違いを重要視した新たな視点で多次元共感性尺度（被影響性，他者指向的反応，想像性，視点取得，自己指向的反応，５因子）を作成している。なかでも，自己指向的な共感反応には自己防衛的な側面が，他者指向的な共感反応には他者配慮的な側面があると考えられ（鈴木・木野，2015），共感性の指向性の違いについて注目している。共感性の多次元的な側面の質のうち，指向性によって共感が利己的なものなのか愛他的なものなのかに分かれると考えられることから，特にその指向性を検討することは意味のあることと考えられる。

2.4. メンタライゼーションと共感性

自己や他者の心的状態へのメンタライジングが適切であっても，そこに悪意を伴うもの，侵略的で有害なものがある場合や，他者理解においては，絶対的な確信をもつ高度に選択的かつ利己的なものなど相手の立場に立って感情を共有することに欠けているものは真の意味でのメンタライジングとはいえない（Allen & Fonagy, 訳書 2011）。真の意味でメンタライジングを行うためには，そこに共感的な理解を伴う必要がある。メンタライジングには自己や他者を理解する姿勢や他者と共感的に関わろうとする傾向が含まれることから，共感性との関係が示唆されている（Allen & Fonagy，訳書 2011，Allen et al.，訳書 2014）。それらの記述によれば，「狭義にいうと，共感には，他者の苦悩という情緒状態への気付き―メンタライジングのかなりの領域―を必要とする」（Allen & Fonagy，訳書 2011），「大雑把にいえば共感はメンタライゼーションの半分である」（Allen et al.，訳書 2014）など，共感性はメンタライゼーションに内包されているように捉えられている。一見メンタライゼーション能力の高さと共感性の高さには正の関連が想定できるが，共感性の感情的側面の高さが必ずしも他者への適切なメンタライジングに繋がらない場合がある。例えば，他者の怒りや悲しみなどの感情に強く共感しているときや，混沌とした感情のさなかにいる他者を共感的に理解しているときには，自身は他者の情動に巻き込まれた状態であり，適切なメンタライジングを行っているとはいえない。つまり，メンタライゼーション能力の高さと共感性の高さとを一元的な正の関連と見なすのではなく，多次元的に両者の関係性を検討する必要があるといえる。しかしながら，メンタライゼーションと共感性との関係を多次元的に捉えた検討が現時点では見当たらず，メンタライゼーションの自己理解力，他者理解力が共感性のいかなる側面とどのように関係するのかは明確になっていない。

翻って，教師には，子どもたち個々の状況に共感的に配慮しつつも客観的な視点を持って関わることが望まれる。このような立場において，適切に対応できる教師を養成するために，大学の養成課程で育成していくことが必要な力を見極めるためにも，教師志望学生における両者の関係を多面的に捉えて明らかにする意味は大きいと考えられる。

3. 本研究の目的

以上より，本研究では，教師志望の大学生において，まず，メンタライゼーションが共感性のいかなる側面に影響を与えているかについて検討する。具体的には，メンタライゼーションの自己理解力・他者理解力の各々の高さが共感性の高さにどのように関係するのかについて検討する。その際に，共感性における男女差（Davis，訳書 1999，登張，2003）を踏まえた検討もおこなう。さらに，メンタライゼーションと共感性との関係を踏まえた教員養成に対する示唆について考察する。

なお，本研究においては，メンタライゼーションおよび共感性について，それが自己もしくは他者のいずれかに帰属するものであるのかについて検討することを目的の一つとするため，自己―他者の指向性の違いを下位概念として検討した鈴木・木野（2008）の多次元共感性尺度を用いる。

4. 方法

4.1. 対象者

2014年６月から９月の教育実習の事前指導等で調査を実施した。対象者は教員養成大学の大学３年生から大学院２年生589名であった。そのうち，回答に不備やもれがあったものなどを除いた553名（男性233名，女性320名：大学３年生283名，大学４年生247名，大学院生10名，未記入13名）のデータを分析に使用した。平均年齢は20.9歳（*SD*=0.92）であった。

4.2. 尺度

メンタライゼーション尺度　山口（2011a，2011b）（図表１）の作成したメンタライゼーション尺度について４件法（１，全くあてはまらない―４，非常によくあてはまる）で回答を求めた。この尺度は，「自分の感情を言葉にするのは簡単だ」などの対自的メンタライゼーション（MS：自己理解の側面），11項目と，「相手の表情を見るだけで，相手が悲しんでいるのがわかる」などの対他的メンタライゼーション（MO：他者理解の側面），12項目，の２因子，計23項目から構成されている。これらの内的一貫性を検討するためCronbachの α 係数を算出した。その結果，MSが.840，MOが.847であり，十分な内的一貫性が確認された。

多次元共感性尺度　鈴木・木野（2008）の多次元共感性尺度について５件法（１，全くあてはまらない―５，とてもよくあてはまる）で回答を求めた。この尺度の因子は，他者の心理状態に影響されやすい傾向を示す被影響性５項目，他者の心理状態に焦点づけられた情緒反応を示す他者指向的反応５項目，架空の人物に自己を投影させる認知傾向を示す想像性５項目，相手の立場に立って他者を理解しようとする認知傾向を示す視点取得５項目，他者の成功や失敗について自己に焦点づけられた情緒反応を示す自己指向的反応４項目，の５因子，計24項目から構成されている。

なお，教育実習に関係する教員２名で項目の内容を検討した結果，視点取得の「人と対立しても，相手の立場に立つ努力をする」という項目については回答への判断が難しいとされたためにこれを除外し，視点取得については４項目とし，合計23項目を用いた。α 係数は，被影響性が.784，他者指向的反応が.756，想像性が.714，視点取得が.720，自己指向的反応が.607であった。自己指向的反応の値がやや低い結果であったが，その他の下位尺度が内的整合性を示していたため元の因子構造を用いて分析をおこなった。

図表 1 メンタライゼーション尺度

因子 1	［対自的メンタライゼーション］
	自分の感情を言葉で説明することが難しい（＊）
	自分の気持ちが今どうなっているのかわからなくてとまどうことが多い（＊）
	自分の感情を言葉にするのは簡単だ
	自分の考えていることが分からなくなることがある（＊）
	自分の行動と気持ちがどう関係しているのかわからないことがある（＊）
	自分が何に困っているのかわからないままパニックになってしまうことがある（＊）
	自分の気持ちを話すことは簡単にできる
	自分が今何を感じているのかを言葉で説明することは簡単だ
	自分の感情を言葉にしても，あまりぴんとこない（＊）
	自分でもわからない気持ちがわいてくることがある（＊）
	自分の考えを言葉でうまく説明することができる
	人から指摘されて，自分が悲しんでいることに気がつくことがよくある（＊）
因子 2	［対他的メンタライゼーション］
	相手の表情を見るだけでどんな感情を抱いているのかわかる
	他人がどのように感じているかを，直感的に共感することができる
	相手の表情を見るだけで，相手が悲しんでいるのがわかる
	相手の態度をみるだけで，何を考えているのか分かるほうだ
	言葉で言われなくても，相手がなぜ怒っているのかわかる
	言葉で言われなくても，相手がなぜ喜んでいるのかわかる
	何か適切でないことを言ってしまったとき，相手の目を見てそのことを見分けることができる
	たとえ人から言われなくても，自分が人のじゃまをしているかどうかはわかる
	相手が話したいことについて，すぐに理解することができる
	他人の立場に立って物事を考えることができる
	自分の話に相手が興味を持っているかどうかはすぐにわかる

＊は逆転項目

5. 結果

5.1. メンタライゼーションの対自的側面（MS）および対他的側面（MO）と共感性との関係

メンタライゼーションおよび多次元共感性との関連をみるために，それぞれの得点を標準化し，男女別に分析をおこなった。

5.2. 対自的・対他的メンタライゼーションのパタンによる対象者の分類

メンタライゼーションの概念においては，個人の中でMS，MO両者が複合することによって個人の特性が決定すると考えられている。そのためMS，MO両者の組み合わせによって共感性への影響が異なることが予想される。Luyten, Fonagy, Lowyck, & Vermote（2012）ではMS，MOの高さをそれぞれ 5 段階にわけて組み合わせることによりその特徴を査定している。そこで，クラスタ分析を用いてMSとMOを基準に対象者の類型化を行い，共感性の各因子との関係を検討することにした。

まず，MS，MOの得点を標準化し，この標準得点に基づき階層別クラスタ分析（Ward法，平方ユークリッド距離）を行った。解釈可能性の観点から 6 クラスタが適切であると判断された。次に，各クラスタの特徴を明らかにするためMS，MOそれぞれの尺度得点を従属変数にして 6 つのクラスタを独立変数とした分散分析を行った。その結果，MS（$F(5,547)=289.34$，$p<.001$），MO（$F(5,547)=249.41$，$p<.001$）のいずれにおいても主効果がみられた。それぞれの主効果について有意水準 5 %のHSD法による多重比較を行った（以下，多重比較は全て同じ方法を用いた）。その結果をふまえ，第 1 クラスタをMS低-MO中（以後，①Sl-Om），第 2 クラスタをMS低-MO低（②Sl-Ol），第 3 クラスタをMS高-MO中（③Sh-Om），第 4 クラスタをMS中-MO中（④Sm-Om），第 5 クラスタをMS中-MO低（⑤Sm-Ol），第 6 クラスタをMS高-MO高（⑥Sh-Oh）とした

（低：Low，中：Middle，高：High）。クラスタごとにMSとMOの平均値と標準偏差（*SD*）および分散分析の結果を図表２に示す。

なお，第６クラスタの人数が29名と他のクラスタにくらべて極端に少ない結果となったが，第６クラスタはMS，MOともに高いクラスタであるため人数が少ないことは想定していた通りであり，適切にクラスタ分けされていると考えた。

図表２　メンタライゼーションの各クラスタ平均値（SD）と分散分析結果

	平均値（*SD*）								
n（男/女）	①Sl-Om 86（27/59）	②Sl-Ol 110（48/62）	③Sh-Om 144（56/88）	④Sm-Om 102（41/61）	⑤Sm-Ol 82（50/32）	⑥Sh-Oh 29（11/18）	*M*	*SD*	*F*値
MS	22.49（2.29）	22.19（3.41）	32.43（3.03）	26.04（1.33）	30.18（2.61）	35.00（4.12）	27.47	5.29	289.34***
MO	34.69（2.82）	27.73（2.68）	33.65（1.65）	32.25（1.04）	27.70（3.27）	40.79（2.32）	31.87	4.20	249.41***

***p＜.001

5.3. メンタライゼーションのクラスタと性別（男女）による共感性の高さの差の検討

メンタライゼーションのMSとMOのパタンと共感性との関係，および，性別による関係をみるために，共感性の，被影響性，他者指向的反応，想像性，視点取得，自己指向的反応の５因子の尺度得点を従属変数とし，メンタライゼーションのクラスタ６×性別２（男女）を独立変数とした２要因の分散分析をおこなった。その結果，群間差が有意であった尺度得点については，さらに多重比較を行った。平均値と標準偏差（*SD*），および分散分析の結果を図表３に示す。但し，全ての因子で２要因間の交互作用はみられなかった。

図表３　メンタライゼーションのクラスタと共感性の男女差による平均値（SD）および分散分析結果

		平均値（*SD*）								
		①Sl-Om	②Sl-Ol	③Sh-Om	④Sm-Om	⑤Sm-Ol	⑥Sh-Oh	*M*（*SD*）	*F*値 メンタライゼーション 男女	多重比較（メンタライゼーション）
被影響性	男	16.11（3.88）	16.52（3.76）	14.02（3.14）	15.66（3.04）	15.24（3.08）	11.64（4.84）	15.84	10.29***	①②＞③⑤⑥，④⑤＞⑥
	女	17.49（3.20）	17.26（3.95）	15.74（3.19）	16.34（3.03）	15.00（3.47）	14.06（3.59）	（3.57）	10.87***	
他者指向的反応	男	19.85（2.32）	18.54（3.03）	19.43（2.63）	18.24（2.44）	17.94（2.44）	21.27（5.27）	19.25	9.19***	⑥＞①②③④⑤，①③＞②
	女	19.78（2.90）	18.63（2.82）	19.82（2.90）	19.15（1.80）	19.22（2.70）	22.39（2.34）	（2.83）	5.21*	
想像性	男	17.81（3.05）	16.13（3.46）	15.79（3.52）	15.07（3.80）	14.68（3.45）	17.64（5.48）	16.28	3.67**	①＞③④⑤
	女	17.31（3.29）	16.98（3.74）	16.10（3.65）	16.30（3.15）	16.69（3.70）	16.78（3.62）	（3.62）	2.03	
視点取得	男	15.00（2.09）	14.31（2.51）	15.05（2.20）	14.51（2.04）	13.46（2.51）	18.36（2.06）	14.84	21.02***	⑥＞①②③④⑤，①③＞②⑤
	女	15.37（2.05）	13.90（2.17）	15.49（1.96）	14.48（1.52）	14.53（2.06）	17.94（1.47）	（2.30）	0.66	
自己指向的反応	男	14.22（2.23）	13.67（2.60）	11.80（2.36）	12.66（2.60）	12.56（2.35）	13.18（3.46）	12.57	6.97***	①②＞③
	女	12.54（2.35）	13.10（2.55）	11.69（2.46）	12.43（2.23）	12.50（2.87）	12.06（1.96）	（2.53）	6.58＊	

***p＜.001，**p＜.01，*p＜.05
註：共感性のいずれの因子においても２要因間の交互作用はみられなかった

被影響性　メンタライゼーションのクラスタ（$F(5,541)=10.29$，$p<.001$），および，性別（$F(1,541)=10.87$，$p<.001$）の主効果が有意であった。多重比較の結果，メンタライゼーションについてはMSが低いクラスタほど得点が高かった。MOにおいて①Sl-Om＞⑤Sm-Olと一部例外はあったが，全体的にMOの高いクラスタよりも低いクラスタの方が得点が高かった。性別については女子の方が男子よりも有意に得点が高かった。

他者指向的反応　メンタライゼーションのクラスタ（$F(5,541)=9.19$, $p<.001$），および，性別（$F(1,541)=5.21$, $p<.05$）の主効果が有意であり，多重比較の結果，メンタライゼーションについてはMS，MOともに高いクラスタの方が低いクラスタよりも得点が高く，またどちらか一方が高いクラスタの方が低いクラスタよりも得点が高かった。性別については女子の方が男子よりも有意に得点が高かった。

想像性　メンタライゼーションのクラスタの主効果が有意であり（$F(5,541)=3.67$, $p<.01$），多重比較の結果，メンタライゼーション能力の高さが中程度のクラスタにおいて，MSがより低いクラスタの得点が高かった。性別の主効果はみられなかった。

視点取得　メンタライゼーションのクラスタの主効果が有意であり（$F(5,541)=21.02$, $p<.001$），多重比較の結果，MS，MOともに高いクラスタの方が低いクラスタよりも得点が高く，また，MOが高いクラスタの方が得点が高かった。性別の主効果はみられなかった。

自己指向的反応　メンタライゼーションのクラスタ（$F(5,541)=6.97$, $p<.001$），および，性別（$F(1,541)=6.58$, $p<.05$）の主効果が有意であった。多重比較の結果，メンタライゼーションのMOの高さが中程度であり，かつMSの低いクラスタの方が高いクラスタよりも得点が高かった。性別については，男子は女子よりも有意に得点が高かった。

なお，本研究で対象とした学生は教育実習経験がない学生（３年生）と，ある学生（４年生と大学院生）であった。彼らの共感性に差がみられる可能性を考慮して教育実習経験の有無によりメンタライゼーションと共感性との関係をみたが，共感性の全てにおいて学年差はみられなかった。

6. 考察

6.1. メンタライゼーションのタイプによる共感性との関係

本研究では，教師を志望する学生を，メンタライゼーションの２つの側面（MS，MO）を規準にタイプ分けし，さらに，彼（女）らのメンタライゼーションのタイプの違いによる，共感性の下位概念の差異を明らかにすることを目的とした。

まず，メンタライゼーションのMSの高さとMOの高さによるタイプ分けの結果，６つのメンタライゼーションのタイプ（クラスタ）に分けられた。MS，MOの片方が高く片方が低いというタイプは得られなかった。メンタライゼーションの概念においては自己理解力と他者理解力は相互に高めあっていくものであるとされる（Allen & Fonagy，訳書 2011）ことから，どちらかが極端に高い（低い）というアンバランスなタイプは存在しにくいと考えることができる。

次に，メンタライゼーションのタイプの違いによる，共感性の下位概念の差異を，性別も含めながら検討した。これらの結果について共感性の因子ごとに以下に考察する。

被影響性　メンタライゼーションのうち，特にMSの低い学生が高く，MS・MOがともに高い学生の被影響性が最も低かった。鈴木・木野（2008）によると，被影響性は「他者の心理状態に対する素質的な巻き込まれやすさ」を測定している。高度なメンタライジングにおいては他者の情動に共感しつつもそれに巻き込まれずに適切な自己理解や他者理解を行うことが望まれる。そのため，自己理解力，他者理解力ともに高い

学生の被影響性が最も低かったのだと考えられる。また，増田・田爪・相澤（2015）では，特にMSの低い学生は特性的自己効力感が低く，教育実習で自信を失いやすく不安になりやすいことが示されている。MSの低い学生は自己に対する効力感が低いことが要因の一つとなり不安を喚起しやすくなると考えられ，そのような学生は他者の言動の影響を受けやすいと想定できる。性差については男子よりも女子のほうが高かった。被影響性は対人不安や主体的に行動しにくい傾向を背景とした影響の受けやすさを示すとされており，男子よりも女子のほうが有意に高いことが示されている（鈴木・木野，2008）。本研究における結果もこの知見に依拠することができると考えられる。

他者指向的反応　MS，MOともに高い学生の他者指向的反応が最も高かった。また，MS，MOのどちらか一方が高い学生において他者指向的反応が高かった。他者指向的反応は他者に対する共感的な配慮の高さや外向性の高さなど社会適応的な傾向を基準としており（鈴木・木野，2008），情動的共感性尺度（加藤・高木，1980）の「感情的暖かさ」と高い正の相関が，「感情的冷淡さ」と高い負の相関が示されている。メンタライゼーションには他者の感情への敏感さや興味の高さが含まれていることから，メンタライゼーション能力の高い学生の他者指向的反応の高さには，積極的に他者の立場に身を置いて他者を理解し共感しようとする傾向に加えて，そこで生じる感情に暖かさや他者と友好的な関係を築こうとする傾向があるのではないだろうか。性差については，男子よりも女子の方が，他者指向的反応が高かった。加藤・高木（1980）でも「感情的暖かさ」は男子よりも女子のほうが有意に高いことが示されている。

想像性　メンタライゼーション能力の高さの，特にMSが低くMOが中程度の学生の想像性が高かった。Davis（1983）における想像性は，架空の人物の気持ちや行動に自分自身を置き換えて想像する傾向とされる。鈴木・木野（2008）においては想像性と自己指向的反応との間には高い相関関係が示されており，共に同じ傾向を測定すると考えられる。その他，想像性と自己没入とも正の関連が示されている。本研究結果では，自己理解力が中程度の学生に比べて低い学生の想像性が高かったが，自己理解力，他者理解力ともに低い学生およびともに高い学生と想像性の高さとの関連がみられなかった。メンタライゼーションを用いて自己理解をするときに自己の言動や思考について振り返り考える必要があるが，それはリフレクティブ（内省的，省察的）に自己に注目するのであって自己没入における自己注目とは異なると考えられる。そのために自己理解力の高い学生の想像性が高くならなかった可能性が考えられる。なお，自己理解力，他者理解力ともに低い学生よりも自己理解力が低く他者理解力が中程度の学生の想像性が高かったことから，想像性の高さには他者理解力の高さが影響を及ぼしていると考えられる。しかしながら，それについては本研究では明らかにできなかった。性差については，鈴木・木野（2008）では男子よりも女子の方が想像性が高かったが，本研究結果では男女間に差はみられなかった。

視点取得　MS，MO共に高い学生の視点取得が最も高かった。また，メンタライゼーション能力の低い学生においては，他者理解力が高い学生の視点取得が高かった。

視点取得とは他者の視点に立って物事を考えることであり，他者の感情に対して敏感であることが視点取得の前提となると考えられる（西村・村上・櫻井，2015）。Davis（1983）では，視点取得の高さは自尊心の高さや他者に対する非利己的な感受性の高さと正に関連しており，さらに，そのようなものは社会的機能が良好であることが示されている。鈴木・木野（2008）においても，視点取得の高さと社会スキルの高さに正の関連があることが示されている。本研究の結果において，自己理解力，他者理解力ともに高い学生が最も

視点取得の高さが高かったことから，学生のメンタライゼーション能力の高さは視点取得の高さを介して自尊心や非利己的な感受性を高め，さらに良好な社会適応へと繋がりやすいと考えられる。なかでも他者理解力の高い学生の視点取得が高かったことから，特に他者理解力の高さは社会適応力と関連があると考えられる。性差については，鈴木・木野（2008）と同じく男女間には差はみられなかった。

自己指向的反応　MSの低い学生の自己指向的反応が高かった。大庭・西松・大平（2013）によると，Davis（訳書 1999）の個人的苦痛は他者の苦痛に反応して自身が苦痛や不快な感情を想起する傾向であり，鈴木・木野（2008）の自己指向的反応に相当すると考えられる。さらに，Davis（1983）では，自己指向的な共感反応が孤独感や対人不安と正に相関することが示されている。自己理解力の低い学生は不安感から他者に起こった出来事でも自己に帰属して考えやすい傾向があるのではないだろうか。メンタライジングには自己や他者の言動に対してリフレクティブに思考することが求められ，さらに，メンタライジングが促進されることで自己の情動調整が可能になるとされている。自己理解力の低い学生は，己の言動について内省したり自己の情動を調整したりする傾向が低いために自己指向的反応が高いと解釈できる。ただし，自己理解力，他者理解力ともに高い学生との関連がみられず，自己理解力が高く他者理解力が中程度の学生が最も自己指向的反応が低かった。他者理解力の高い学生は他者の成功や失敗に対して同じ情動反応を示すのではなく，状況により異なる反応を示す傾向があるのかもしれない。また，Davis（訳書 1999）では個人的苦痛は男子よりも女子の方が高いことが多いことが示されているが，鈴木・木野（2008）の自己指向的反応においては男女の差はみられていなかった。本研究においては女子よりも男子のほうが高く，両者とは異なる結果であった。

6.2. 教員養成教育に対する示唆

本研究の結果をふまえ，教員養成教育における示唆や留意点における考察をする。

1．自己理解力の低い学生ほど他者の影響を受けやすく他者の感情に巻き込まれやすい傾向があり，他者の成功や失敗を自分に帰属して考える傾向があると考えられる。そのため，学生の自己理解力を高めることで他者の情動に巻き込まれにくくなると考えられる。児玉（2012）は自己理解力が低い学生は教育実習経験を基にして自分の能力を見直すことが難しいと考えている。学生が教師としての自身の能力や行動を適切に捉えてより良いものへとしていくためには，自己理解力を教育実習までに高めることが大切であると考えられる。

2．メンタライゼーション能力の高い学生ほど他者と共感的に関わろうとする，他者の立場や視点に立って他者を理解しようとする傾向が高いと考えられる。三島（2008）は教育実習における授業観察力と授業実施力は密接な関係があり，授業観察力に影響を及ぼすものとして指導教員や子どもとの関わりが重要であることを指摘している。さらに，授業実践力においては，授業における問題点に気づく以外に代案を考えることも重要と考えている。それは授業観察を通して気づいた子どもの学習の理解について学生自身が実践現場でどう対応していくかという自己理解を含めた新たな視点獲得の意味をもつ（三島，2013）。これより，学生のメンタライゼーション能力を高めることで，指導教員や子どもたちに対して相手の視点から共感的に理解しようとする傾向が高まると考えられる。そして，共感的な理解に基づく関わりを積み重ねることで，学生は教育実習を通して教師や子どもについてより深い理解ができるのではないだろうか。

3．性差において，女子は男子よりも他者指向的な共感性をもち，男子は女子よりも自己指向的な共感性をもつと考えられる。他者指向的反応の高さは相手に合わせる行動傾向や肯定的な社会指向性，および，円滑な社会的相互作用に必要な社会的スキルの高さと関係する（鈴木・木野，2008）。また，自己指向的反応の高さは他者への攻撃性や短気，社会的スキルの低さと関係する。安藤ら（1999）は攻撃性の強さは他者に向かうものであり，その反応は率直な表出であると予想している。女子は男子よりも他者からの影響を受けやすいことが示されていたが，被影響性は自尊感情や主体的に行動する傾向とは負の相関がみられている（鈴木・木野，2008）。これについて本研究の結果と照らし合わせて考えると，女子は男子よりも自分に自信を持ちにくく周りの意見に合わせる傾向を持つ者が多いといえる。反対に，男子は女子よりも他者に起こった出来事を自己に帰属しやすく自身の感情に率直に反応する傾向があると考えられる。この知見を教員養成課程で活用するためには，異なる特性を持つと考えられる男女が互いの特性をモデリングし，かつ，その特性を理解したうえで関わり方を工夫するなど，男女が互いの良いところを自身の行動に取り入れられるような活動や学習を学内外で持つことが有効ではないだろうか。

まとめ　メンタライゼーションはその高さの指標とされるリフレクティブ（内省的，省察的）な関わりを通して世代間で伝達し，養育者のメンタライゼーション能力の高さが子どものリフレクションの発達を促進すると考えられている（Fonagy, Steele, H., Steel, M., Moran, & Higgitt, 1991; Fonagy & Target, 1997）。これより，将来，多くの子どもたちと関わる教師志望学生のメンタライゼーション能力を高めるような取り組みを教員養成課程において導入することは意義があると考えられる。

なお，共感性の全ての下位因子において学年差はみられなかった。増田（2015）では，教育実習前後で学生のメンタライゼーション能力の高さや特性的自己効力感の高さは変化していなかったが，共感性においても教育実習経験や一般的な大学生活では変化しにくいと推測できる。

6.3. 今後の課題

本研究でメンタライゼーションと共感性との関係が見いだされたが，想像性においては解釈が難しい結果であった。鈴木・木野（2008）によると想像性は認知的所産を測定しているが，「感動的な映画を見た後は，その気分にいつまでも浸ってしまう」など積極的な認知行動というよりは，情動に巻き込まれている状態であるかのような項目が含まれている。そのため，このような項目にメンタライゼーション能力の高い学生が低い数値を，低い学生が高い数値をつけた可能性が考えられる。このことをふまえて，想像性における自己注目がリフレクティブなものであるか自己没入のようなものであるのかを区別して探る必要があるだろう。

本研究の結果から，メンタライゼーションおよび共感性の他者指向的反応と視点取得の高い学生は，自己や他者を適切に理解することができ，他者の視点に立って他者に共感するという傾向があると推測できる。しかしながら，学生が実際に教育実習や教育現場でこれらのスキルや傾向を有効に活用し，適応的に行動できるかについては今回の結果からは言及できない。これらの力を教育現場で役立つものとするには，教育実習までの授業等において，学生に心理体験的な他者との関わり場面を提供し，併せて適切な振り返りを行う経験を重ねていくことが必要と考える。さらに，教育実習の間にメンタライジングを用いた自己理解や他者理解が行われたか否か両者の場面や状況について振り返る，また，他者と振り返りを共有するなど実践的な検証を合わせることが有効であると考えられる。なお，性差については想像性と自己指向的反応が先行研究と異なる結果であったが，本研究では対象を教師志望学生に限定して行ったため，教師志望学生のもつ特徴が結果に影響した可能性，および，メンタライゼーション能力の高さにより学生を分類したことが影響を及

ぼした可能性が考えられる。この点については本研究の結果からのみでは明らかにすることはできず，今後検討する必要がある。

引用文献

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』Vol.35，39-46頁.

Allen, J. G., & Fonagy, P. 2006，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　2011.

Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman A. W. 2008，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　2014.

安藤明人・曽我祥子・山崎雅之・島井哲志・嶋田洋徳・宇津木成介・大芦治・坂井明子　1999 「日本版Buss-Perry 攻撃性尺度（BAQ）の作成と妥当性，信頼性の検討」『心理学研究』Vol.70，384-392頁.

麻生良太・森下覚・河野伸子・長谷川佑介　2012 「小学校と中学校の教員は教員養成系大学・学部に何を求めているのか」『大分大学教育福祉科学部付属教育実践総合センター紀要』Vol.30，57-69頁.

Bateman, A. W. & Fonagy, P. 2004，狩野力八郎・白波瀬丈一郎監訳 『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　2008.

Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B. & Vermote, R. 2012 “The assessment of mentalization” In Bateman, A. & Fonagy, P.（Eds.）Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice.（pp.43-66）. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

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.

Davis, M, H. 1994　菊池章夫訳 『共感の社会心理学―人間関係の基礎―』川島書店　1999.

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

Fonagy, Steele, H., Steel, M., Moran, & Higgitt. 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, No.3, pp.201-218.

春原淑雄　2007 「教育学部生の教師効力感に関する研究―尺度の作成と教育実習にともなう変化―」『日本教師教育学会年報』Vol.16，98-108頁.

角田豊　2014 「学校教育とコフートの自己心理学―生徒指導，キャリア教育・進路指導，教育相談，特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために―」『京都教育大学紀要』Vol.125，15-29頁.

加藤隆勝・高木秀明　1980 「青年期における情動的共感性の特質」『筑波大学心理学研究』Vol.2，33-42頁.

児玉真樹子　2012 「教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」の働き―社会・認知的キャリア理論の視点から―」『教育心理学研究』Vol.60，261-271頁.

増田優子　2015 「メンタライゼーション能力の高さが教師志望学生の教師効力感と特性的自己効力感に及ぼす影響―小学校における教育実習についての検討―」『日本教育心理学会第57回大会論文集』Vol.266頁.

増田優子　2016 「児童期から青年期の発達」 田爪宏二編 『保育の心理学―保育の中で捉えるこころのすがたと育ち―』あいり出版　161頁.

増田優子・田爪宏二・相澤雅文　2015 「教師志望学生における資質獲得とメンタライゼーション能力との関係―多様な課題をもつ現代の子どもたちと関わる教師に向けて―」『発達障害支援システム学研究』Vol.14, 5-12頁.

三島知剛　2008 「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容―授業・教師・子どもイメージン関連による検討―」『教育心理学研究』Vol.56，341-352頁.

三島知剛　2013 「グループディスカッションとモデリングによる教師志望学生の授業観察力の育成」『教育心理学研究』Vol.61，277-289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　http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360150_02_1.pdf　2016年 6 月19日

成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子　1995 「特性的自己効力感尺度の検討―生涯発達的利用の可能性を探る―」『教育心理学研究』Vol.43，306-314頁.

西村多久磨・村上達也・櫻井茂男　2015 「共感性を高める教育的介入プログラム―介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証―」『教育心理学研究』Vol.63，453-466頁.

大庭丈幸･西松能子･大平英樹　2013 「サイコパシー特性と多次元的共感性」『人間環境学研究』Vol.11，13-18頁.
桜井茂男　1988 「大学生における共感と援助行動の関係―多次元共感測定尺度を用いて―」『奈良教育大学紀要』Vol.37，149-154頁.
桜井茂男　1994 「多次元共感測定尺度の構造と性格特性との関係」『奈良教育大学紀要』Vol.30，125-132頁.
鈴木郁子・杉山郁子・桐林真紀・森田美弥子　2007 「学校教師の共感性を向上させる研修―「ラボラトリー方式の体験学習」におけるシェアリングの効果の検討―」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要，心理発達科学』Vol.54，11-28頁.
鈴木有美･木野和代　2008 「多次元共感性尺度（MES）の作成―自己指向･他者指向の弁別に焦点を当てて―」『教育心理学研究』Vol.56，487-497頁.
鈴木有美・木野和代　2015 「社会的スキルおよび教官反応の指向性からみた大学生のウェルビーイング」『実験社会心理学研究』Vol.54，125-133頁.
田爪宏二・小泉裕子　2011 「保育者志望短期大学生における「保育者アイデンティティ」の確立を規定する要因の検討―実習終了後における保育者のイメージおよび就業意識の調査から―」『保育士養成研究』Vol.21，11-20頁.
登張真稲　2003 「青年期の共感性の発達―多次元的視点による検討―」『発達心理学研究』Vol.14，136-148頁.
山口正寛　2011a 「メンタライゼーションの測定に関する予備的研究（1）―メンタライゼーション尺度作成の試み―」『日本発達心理学会第22回大会論文集』417頁.
山口正寛　2011b 「メンタライゼーションの測定に関する予備的研究（2）―メンタライゼーション尺度の信頼性の検討および抑うつ傾向との関連について―」『日本心理学会第75回大会論文集』409頁.

The Relationship between Mentalization and Empathy on Teacher Trainees

MASUDA Yuko, TAZUME Hirotsugu

Abstract

In this study, we focused on mentalization (a skill of understanding the self and others), which is a qualitative ability required for teachers. We examined the relationship between mentalization and empathy in teacher trainees. We conducted a survey of 553 students (233 male, 320 female; average age of 20.9 years) in a university teacher-training course. We applied cluster analysis, and six clusters were extracted based on patterns of self-understanding and interpersonal understanding. Then we compared five subscales of empathy by clusters of mentalization and sex. The results of the analyses are as follows: 1) Students with low mentalization ability were more likely to be affected by others; in particular, students with low self-understanding tended to attribute others' successes and failures to themselves. 2) Students with high mentalization ability tended to engage empathically with others, and tended to understand others from those others' own perspectives. 3) Female students were more affected by and concerned empathically with others. 4) Male students attributed events more often to themselves even when those events happened to others. Based on these results, we discuss the relationships between mentalization and empathy in teacher training.