

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—

増田 優子 京都教育大学教育学研究科

田爪 宏二 京都教育大学教育学部

相澤 雅文 京都教育大学教育学部

要 旨：文部科学省によると、近年、学習面や社会性に困難を抱えている子どもたちが増加しており、このような子どもたちとの関わりをどのように育んでいくかということが教師にとって重要になると考えられる。そのため、自己の言動を振り返り、関わる子どもの言動の意味を適切に捉えられるという自己理解・他者理解の能力(メンタライゼーション能力)は、教師になる前に高めておくことが望ましい能力と考えられる。また、個々異なる特性を持つ子どもたちが共に生活する学校は想定外の出来事が起こりうる環境といえるため、突発的な状況にも適応的に行動できるという自信(特性的自己効力感)は教師を志望する学生に必要な能力と考えられる。よって、本研究では、メンタライゼーション能力と特性的自己効力感との関係と、教育実習で感じた不安や教員からの指導が学生に及ぼす影響について明らかにすることを目的として教員養成課程の大学生と大学院生に調査を行った。分析の結果、メンタライゼーション能力が高い学生は自己効力感が高いことが示された。中でも対目的メンタライゼーションが高い学生は、教育実習で不安を喚起しにくく自信を喪失しにくいことが示された。この視点から考察を行った結果、メンタライゼーション能力は教師志望学生にとって重要な能力の一つであると考えられる。

Key Words：メンタライゼーション, 自己理解, 他者理解, 自己効力感

● I. 問題と目的

1. 特別な支援, 配慮の必要な児童生徒の自己理解・他者理解に関する問題と教師の支援の必要性

文部科学省(2012)¹⁾によれば、学習面・行動面において著しい困難さを示している児童生徒が通常の学級に6.5%在籍しており、近年、様々な問題を抱えた子どもたちへの支援についての検討が多くなされている。相澤・本郷(2010)²⁾は、小学校の通常の学級に在籍する集団適応に困難さを抱える児童が、学年が進むにつれて対人的なトラブルを起こしたり、失敗経験の積み重ねによる自尊感情の低下から不登校の傾向を示し始めたりすることを取りあげ、小学校下学年から彼らの行動の背景を理解し、行動特徴に配慮された支援が必要であると述べている。

発達障害児や発達障害が疑われる児童・生徒

は独特の行動パターンやこだわりがあったり他者との関わりを苦手としたりすることが多いため、適切な介入がなされなければ同級生との社会的な関係は希薄になりがちである(たとえば池永ら, 2011)³⁾。そのため、そのような子どもが在籍する通常の学級の担任は、対象児の特性などの理解以外にも学級集団など対象児を支える環境調整についても配慮する必要がある(曾山・堅田, 2012)⁴⁾。

以上より、このような子どもたちへ適切な支援を行うためには、教師自身が自己について深い認識を持つこと(自己理解)、また、子どもたちの言動の意味、行動に隠された心情を深く理解する能力(他者理解)を獲得する必要があると考えられる。河村・田上(1997)⁵⁾は、教師特有のイラショナル・ビリーフの強さに伴って、「〜ねばならない」という信念に対応した指導や態度が教師に強くみられることや、そのことが子

どもの学級への適応の程度を低下させることを示している。教師の働きかけが子どもたちに与える影響は大きく、教師自身が偏りのない自己認知を持ち子どもを理解していこうとすることは教師に必要な資質能力であるといえる。そして、このような自己理解・他者理解の能力を示す概念としてメンタライゼーション能力がある。

さらに、課題のある児童・生徒が集団に適応していくためには、適応に必要な力の発達を促進するための教師の柔軟な働きかけが必要不可欠であるといえる。従って、どのような課題や状況においても適応的に行動できるという自信(特性的自己効力感)は、教師にとって必要な資質能力の一つであると考えられる。これらのことをふまえて、以降、メンタライゼーション能力と特性的自己効力感について述べる。

2. メンタライゼーション能力

メンタライゼーション(mentalization)はイギリスの精神分析家 Bateman & Fonagy (2004)⁵⁾が精神療法に用いた概念である。メンタライゼーションは、自己や他者がなぜそのように振る舞うのかを欲求、感情、信念などの心的状態から理解できる能力であり、その質の高さをメンタライゼーション能力とよんでいる(Allen & Fonagy, 2006)³⁾。メンタライゼーションは自己の感情に気づき評価をするプロセスである。そして、そのような自己の感情への気づきがあるからこそ他者の立場で考え、他者に対する自己の表現を調整し修正することができる。このようなメンタライゼーションと類似する能力に「心の理論」(Premack & Woodruff, 1978)¹⁴⁾があるが、メンタライゼーションは“特定の課題にも特定の年齢集団にも制限されない”(Allen & Fonagy, 2006)³⁾といわれている。

Allen & Fonagy は、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をメンタライジングとよんでいる。メンタライジングは自己の心をリフレクト(省察、振り返り)することで他者の心を認知的にも共感的にも理解しようとする行為であり、このようなリフレクティブ機能(Reflective function)により自己の組織化(情動調節、衝動統制、自己モニタリング)も高める(Allen & Fonagy, 2006)³⁾と考えられている。Fonagy & Target (1997)⁶⁾によると、リフレクティブ機能は他者の行動だけでなく、信念、感情、願望、希望、ふり、計画等に応じることや他者の心を読むことを可能にする。また、他者の精神状態について考える

ことで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とされる。

発達障害児や発達障害が疑われる子どもには情動の調節や衝動の抑制に困難さがあることが多いため、このような自己組織を高める支援を行うことは必要であると考えられる。近年では、ASD(自閉症スペクトラム障害)児におけるひきこもり問題など、二次障害を対象とした支援にメンタライゼーションに焦点を当てたアプローチを用いたケースもみられている(近藤ら, 2013)⁹⁾。

3. 特性的自己効力感

学校現場では想定外の出来事が多岐にわたって起こり得ることから、教師には臨機応変に行動する力が求められるが、そのような行動の自信とされる指標に自己効力感(Self-Efficacy)がある。自己効力感とはある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信の程度であり、さらに自己効力感をどの程度身につけているかを自己認知することが個人の行動の変容を予測し情動反応を抑制する要因となる(Bandura, 1977; 坂野, 1989; 坂野・前田, 1987)⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾。

これら自己効力感には2つの水準が示されている(Bandura, 1977)⁴⁾。一つは臨床・教育場面などの特定の課題や状況に固有の問題を解決するための自己効力感であり、もう一つは具体的な個々の課題や状況に依存せずに、より長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感である。成田ら(1995)¹³⁾は後者の観点から、自己効力感を具体的な個々の課題や状況に依存しないある種の人格特性的な認知傾向とみなし、特性的自己効力感(Generalized Self-Efficacy)とよんでいる。特性的自己効力感は過去の成功経験から形成されるといわれているが、同時に、特定の状況だけでなく未経験の新しい状況においても適応的に処理できるという個人の期待に影響を与えるもの(Sherer & Adams, 1983)¹⁷⁾である。特性的自己効力感の高さには自身の行動予測の可能性と情動反応の抑制力があるといわれていることから、メンタライゼーション能力と同様に教師に必要な資質能力の一つであると考えられる。

4. 教師としての資質獲得と教育実習

ところで、教師を志す学生は、養成課程における専門教育の中で「教師としての自分」と向

き合いながら自己を自覚し成長することが課題となる。教育実習は教師としての力量形成の根幹を形成すると考えられる重要なカリキュラムの一つといえ、その効果に教育意識や教師としての力量形成、学習意欲の向上があることが知られている(三島ら, 2010)¹⁰⁾。実際に教師として教壇に立ち児童生徒と関わりながら教職の全般を経験するという教育実習経験は、学生の教師としての資質能力に対する自信の向上や低下に影響を及ぼすといえる。

また、田爪・小泉(2011)²¹⁾、田爪(2012,2013)¹⁹⁾²⁰⁾では、養成課程における資質獲得の最も大きな契機として教育実習を取り上げ、特に、実習を通じた資質獲得においては指導教師の影響が大きな要因であり、実習における不安の克服が実習及び資質獲得の成否に関与するとしている。本研究で対象とする小学校以降の教師養成課程においてもこれと同様の課題があると思われる。

5. 本研究の目的

本研究では、特別な支援を要する子どもたちに対して有効な支援を行う教師としての能力の一つとしてメンタライゼーション能力をとりあげ、メンタライゼーション能力の高さが教職志望の学生の資質獲得とどのように関わることかを検討する。なお、養成校で獲得する資質の指標としては上に述べた研究の知見をふまえ、教育実習で影響をうけた教師の影響(実習経験)や不安の要因を取り上げる。以上の課題について、分析1では、メンタライゼーション能力の高さが特性的自己効力感や実習経験・実習で感じた不安に及ぼす影響を、分析2では、メンタライゼーションと特性的自己効力感、実習経験、実習で感じた不安の各因子との因果関係について明らかにし分析、検討を行う。

II. 方法

1. 対象者

関西の教育大学で2013年12月～2014年1月に質問紙調査を実施した。対象学生は小学校、中学校、高校で教育実習を経験済みの大学生、大学院生の合計95名であった。うち、不備のあった3名を除外した3年生45名、4年生26名、大学院生21名、合計92名(男性34名、女性58名)、平均年齢22.2歳(SD=2.24)を有効回答とした。

2. 質問項目

メンタライゼーション能力の測定には、山口(2011a, 2011b)²³⁾²⁴⁾のメンタライゼーション能力測定尺度([対自的メンタライゼーション]、[対他的メンタライゼーション]の2因子)(23項目;4件法)を使用した。自己効力感の測定には、成田ら(1995)¹³⁾の特性的自己効力感尺度(1因子, 23項目;4件法)。さらに、田爪・小泉(2011)²¹⁾の教育実習で影響を受けた教師の効果([モデルの獲得]と[自信の喪失]の2因子)(13項目;5件法)と、教育実習の中で感じた心配と不安([実習態度の不安]と[知識・技術の不安]の2因子)(8項目;5件法)尺度の項目内容を、保育者に対するものから教師に対するものへと一部修正を加えたものを用いた。なお、各尺度についての詳細は結果において述べる。

3. 手続き

調査対象学生に質問紙を配布し、自記式による回答を求め、その場で回収した。なお、質問紙は無記名とした。

III. 結果

1. 因子分析

本研究で用いる各尺度に対して、それぞれを主因子法の promax 回転解法による因子分析を実施した。その結果、全ての尺度において元の因子項目による因子数が最も適合した。一致率は、メンタライゼーション尺度の因子1[対自的メンタライゼーション](12項目)が $\alpha=.836$ 、因子2[対他的メンタライゼーション](11項目)が $\alpha=.806$ 、特性的自己効力感尺度(23項目)が $\alpha=.847$ であった。また、教育実習の指導教師の効果尺度の[モデルの獲得](6項目) $\alpha=.907$ 、[自信の喪失](7項目)が $\alpha=.748$ で、教育実習の中で感じた不安尺度の[実習態度の不安](4項目)が $\alpha=.771$ 、[知識・技術の不安](4項目)が $\alpha=.758$ であり、全てにおいて高い信頼性が示された。なお、各因子項目の得点の合計をそれぞれの因子の尺度得点とした。(Table 1)

2. 分析1

(1)メンタライゼーションの高さが教育実習の効果や不安に及ぼす影響

分析1では、メンタライゼーション能力の高さが教育実習における自己効力感、さらには教育実習の印象として取り上げた指導の効果や

教育実習の中で感じた不安に対する影響について検討する。

具体的には、メンタライゼーション能力尺度の[対自的メンタライゼーション]及び[対他的メンタライゼーション]のそれぞれの尺度得点について、平均値±0.5SDを基準に対象者を高・中・低群に分類した。それらを独立変数にし、その他の尺度得点を従属変数にし、尺度ごとに[対自的メンタライゼーション](3)×[対他的メンタライゼーション](3)の、対象者間計画の2要因の分散分析を行った(Fig. 1)。以下では、尺度ごとの分散分析の結果について述べる。

(2) 特性的自己効力感との関係

[対自的メンタライゼーション]、[対他的メンタライゼーション]の高低による特性的自己効力感尺度得点の差異を Fig.1-A に示す。分散分析の結果、交互作用は有意ではなかったが、[対自的メンタライゼーション]において有意な主効果がみられた($F(2,86)=6.44, p<.005$)。有意水準5%の Bonferroni 法による多重比較を行ったところ(以下、多重比較においては同様の方法を用いた)、[対自的メンタライゼーション]の高群は、低群よりも特性的自己効力感が有意に高いことが明らかになった。

(3) 教育実習で影響を受けた教師との関係

実習においては、自身の実習に対して指導教師から受ける評価が実習に対する印象を規定

すると考えられる。そこで、指導教師から指導を受けた後に感じた印象や感想について、メンタライゼーション能力の高低による差異について検討した。[モデルの獲得]、[自信の喪失]それぞれの尺度得点について、[対自的メンタライゼーション]、[対他的メンタライゼーション]の高低による差異を Fig.1-B と 1-C に示す。分散分析の結果、まず、因子[モデルの獲得]については主効果、交互作用ともにみられなかった。次に、因子[自信の喪失]については、[対自的メンタライゼーション]の主効果がみられた($F(2,84)=6.07, p<.05$)。多重比較の結果、[対自的メンタライゼーション]の高群は低群よりも[自信の喪失]の高さが有意に低いことが明らかになった(Fig.1-C)。なお、[対他的メンタライゼーション]の主効果及び交互作用はみられなかった。

(4) 教育実習で感じた不安との関係

実習において感じた不安がその後の特性的自己効力感を規定すると考えられることから、実習で感じた不安について、メンタライゼーション能力の高低による差異について検討した。[実習態度の不安]、[実習知識・技術の不安]それぞれの尺度得点について、[対自的メンタライゼーション]の高低による差異を Fig.1-D と 1-E に示す。分散分析の結果、まず、因子[実習態度の不安]については主効果、交互作用ともにみられなかった。次に、因子[実習知識・技術の不安]の尺

Table 1 メンタライゼーション能力尺度 (山口, 2011)

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、あまりびんとこない (*)
	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

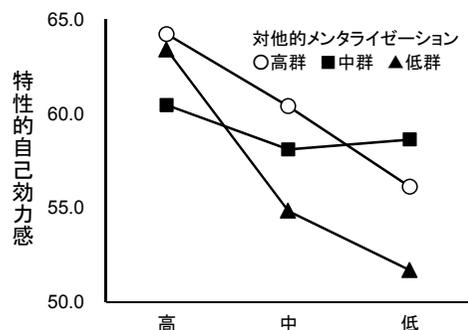
度得点について，[対自的メンタライゼーション]に主効果がみられ($F(2,83)=7.44, p < .001$)，多重比較の結果，[対自的メンタライゼーション]の高群は低群よりも[実習知識・技術の不安]が有意に低いことが明らかになった(Fig.1-E)．なお，[対他的メンタライゼーション]の主効果及び交互作用はみられなかった．

3. 分析 2

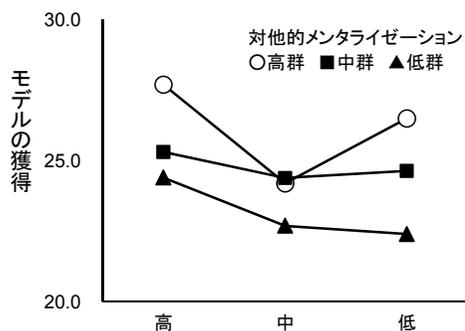
(1)メンタライゼーションと特性的自己効力感，実習経験，実習での不安の各因子との因果関係について

分析1ではメンタライゼーション能力の高さと教育実習における特性的自己効力感，さらには実習経験や教育実習の中で感じた不安との関係について検討した．そこではメンタライゼーションと各因子個々の関係について検討したため各因子間の因果関係が明らかにできなかった．そこで，分析2では共分散構造分析によりこれらの関係を検討した．メンタライゼーション能力の高さと特性的自己効力感の高さに正の因果関係があり，これらの高さは実習における自信の喪失や不安と負の因果関係があるという仮説を立てた．その結果 Fig.2 に示すモデルにおいて高い適合性が示された($GFI=.979, AGFI=.926, CFI=1.000, RMSEA=.000$)．

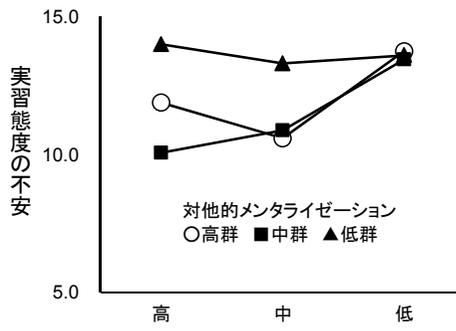
分析の結果，[対自的メンタライゼーション]は[特性的自己効力感]と実習経験の[自信の喪失]，[知識・技術の不安]に対して直接影響していた．また，間接的には，実習経験の[自信の喪失]



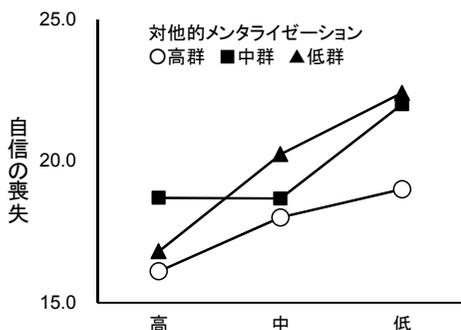
A. 特性的自己効力感



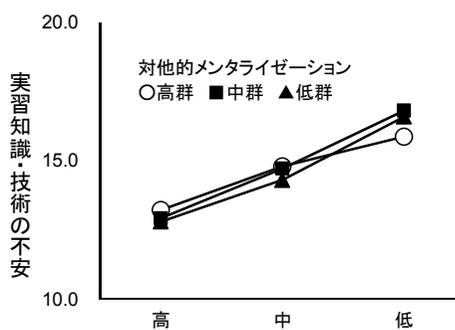
B. モデルの獲得



D. 実習態度の不安



C. 自信の喪失



E. 実習知識・技術の不安

Fig. 1 対自的・対他的メンタライゼーションの高さによる各尺度得点の差異

失]を介して[特性的自己効力感]へ、[自信の喪失]を介して[モデルの獲得]へ影響していた。

さらに、[対他のメンタライゼーション]は[特性的自己効力感]と[モデルの獲得]に直接影響していた。

その他、[対自的メンタライゼーション]、[対他のメンタライゼーション]ともに[特性的自己効力感]を介して[実習態度の不安]へ間接的に影響していた。また、[実習態度の不安]は[知識・技術の不安]に影響を及ぼしていた。

● IV. 考察

本研究では、メンタライゼーション能力が特性的自己効力感や実習経験、実習で感じた不安にどのように影響を及ぼすのかを調べることが目的として分析を行った。

1. メンタライゼーションの高さが教育実習の効果や不安に及ぼす影響

対自的メンタライゼーションが高い学生は、低い学生よりも特性的自己効力感が高く、実習において自信を喪失しにくく、実習に必要な知識や技術に対して不安になりにくいことが示された。対自的メンタライゼーションが高い学生は、自己理解力が高いことが想定できるので、自己の能力を適切に判断した結果、特性的自己効力感が高く、実習で不安になりにくく自身を喪失しにくく考えられる。他方、対他のメンタライゼーションについては、各要因との関係

は明らかではなかった。分析1の結果より、対自的メンタライゼーションが高い学生は、そうでない学生よりも特性的自己効力感が高く、また、指導教師の指導に対して好意的な感情を抱きやすく実習において不安を感じにくいといえる。このことから、対自的メンタライゼーションが高い学生は、教育実習での失敗経験や未達成な課題においても自己の能力を関連づけて評価する力があると考えられる。このことから、自身の実践経験の浅さや未熟な技量などを加味したうえで自己の能力を評価しており、そのために落ち込みが少なかったのではないかと考えられる。

分析1では対他のメンタライゼーションと他の要因との関係は明らかにされなかったが、分析2では全ての要因を総合的に検討した。

2. メンタライゼーションと特性的自己効力感、実習経験、実習での不安の各因子との因果関係について

対自的メンタライゼーション・対他のメンタライゼーションが高い学生は特性的自己効力感が高いことが示された。中でも、対自的メンタライゼーションが高い学生は教授知識や技量に対して不安に感じるものが少なく、教育実習で自信を喪失しにくいことが示された。また、対他のメンタライゼーションが高い学生は教育実習においてモデルとなる教師を獲得しやすいことが示された。分析2の結果より、特性的自己効力感是对自的メンタライゼーションと対他のメンタライゼーションの両者から高

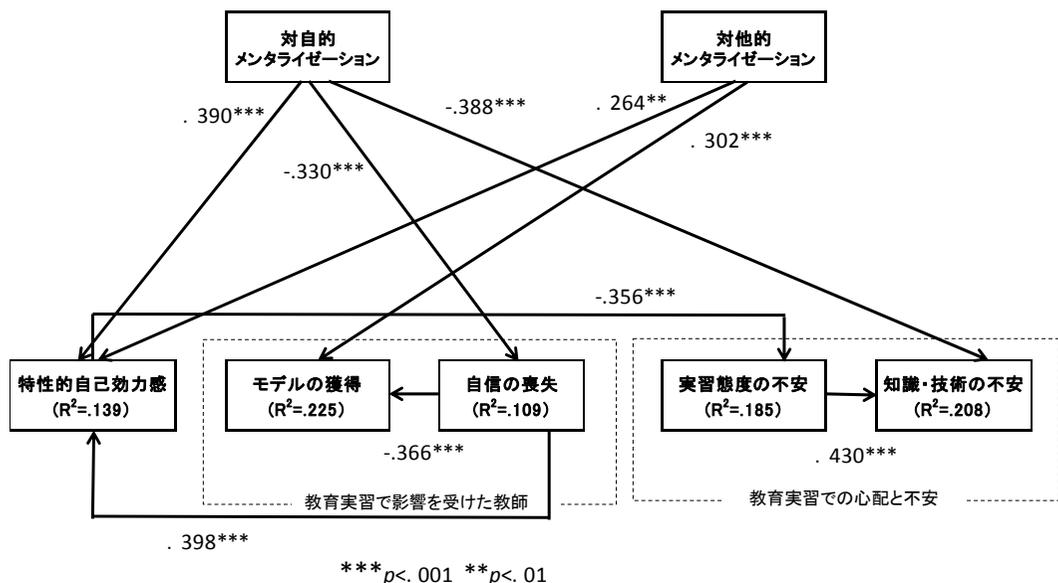


Fig. 2 共分散構造分析の結果

められていることが明らかになった。特に、対自的メンタライゼーションが高い学生は、分析1で得た結果と同じく、教授知識や技量に対して不安を感じる事が少なく教育実習で自信を喪失しにくいことが示された。[知識・技量の不安]はこれまで大学で習得してきたこと不安を示す因子であるが、対自的メンタライゼーションの高い学生は、自身が大学において学習してきた内容を的確に認識しているため不安を抱きにくく、[実習態度の不安]は大学の授業で習得しにくい未経験なことについての不安を示す因子であるため直接的な対自的メンタライゼーションとの関連がみられなかったのではないかと考えられる。また、特性的自己効力感の高い学生においては[実習態度の不安]が低いことが示されていた。特性的自己効力感も実習態度の不安も、日常の行動や初対面の他者(指導者や子ども)との関わりなど、予測・準備できないことに対する自信や不安であるため関連がみられたと考えられる。

他方、対他的メンタライゼーションが高い学生は教育実習において指導教師をモデルとして認識しやすいことが示された。対他的メンタライゼーションの高さが他者の気持ちを理解する力の高さとされていることから、対他的メンタライゼーションが高い学生は指導教師の指導の意図をくみ取り、その言動を肯定的に捉えようとするのではないかと考えられる。また、実習態度に不安を抱く学生は知識や技術に対しても不安を喚起することが示されていたことから、日常の自身の行動や他者との関わりに自信がない学生は、大学授業で習得を積み重ねてきたことに対しても自信を持ちにくいと考えられる。さらに、実習で教師という仕事を難しいと考えて自信を失った学生は、指導者をモデル化できず、そのイメージに良いものを抱きにくいと考えられる。

● V. まとめ

本研究の結果より、メンタライゼーション能力の高い学生はどのような場においても自己効力感を高く保てることや、不安や自信の喪失を軽減できる可能性が示された。つまり、将来教職に就いた際に、クラス替えや転勤による新しい環境と直面したときにも、子どもたちやクラス全体への働きかけに不安になったり自信を失ったりする可能性が低いと考えられる。中

でも、対他的メンタライゼーションの高い学生は、指導教師に対して肯定的な気持ちを抱きやすいことが示されていた。メンタライゼーション能力の他者理解の側面が、他者の言動の意味を理解しようと考え、その心的状態を予測することであるということを考えると、対他的メンタライゼーションの高い学生は、社会性の低い子どもたちに対しても、その思いを理解しようという姿勢で関わっていく可能性が高いと考えられる。

また、教師に求められる力の一つとして多様な問題をもつ子どもへの支援があげられているが、その一方で、八島・池本(2012)²⁵⁾は、教師が発達障害児に対して目を向けすぎることによって学級の他の児童への配慮が十分でなくなることを指摘している。このように、教師のありようが子どもたちに与える影響は大きいことをふまえると、教師が自身のありようを理解する能力は教師の資質能力であるといえる(秋光ら、2009)²⁾。以上より、教師志望の学生に対して、教師として教壇に立つ前にメンタライゼーション能力を高めていくということは重要なものであるといえる。

最後に、本研究の今後の展望について述べる。近年、教員としての質の向上への取り組みが教職大学院等で進められており、文部科学省(2014)¹²⁾は新たな教員養成大学への課題として、学校現場の複雑で多様な課題に対応するための柔軟な解決策を導き出せる教員の養成を呈示している。本研究では、教師志望の学生のメンタライゼーション能力の高さと特性的自己効力感の高さとに関連がみられていた。さらに、これらの高さが教育実習における学生の肯定的な感情の獲得や不安の軽減へも影響を与えていた。このことから、今後、多様な課題をもつ子どもたちと関わるために、メンタライゼーション能力を高めるためのプログラムの検討が必要であろう。

謝 辞

本研究は、一部を日本心理学会第78回大会で発表した。調査にご協力下さった教職員、大学生・大学院生みなさんに心よりお礼申し上げます。

文 献

- 1) 相澤雅文・本郷一夫(2010): 集団適応に困難さをかかえる児童とその支援に関する研究: 小学校1年~3年の学級担任への調査から. LD研究, 19, 135-146.

- 2)秋光恵子・松本剛・藤原忠雄他(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.
- 3)Allen, J.G. and Fonagy, P. (池田暁史訳)(2006): 社会発達に対するメンタライゼーションに焦点付けたアプローチ. J.G. Allen., and P. Fonagy. (Ed.) (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, pp.71-133.
- 4) Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 5) Bateman, A.W., and Fonagy, P. (狩野力八郎訳)(2004): メンタライゼーションと境界パーソナリティ障害. (白波瀬丈一郎監訳) 岩崎学術出版社. pp.139-174.
- 6) Fonagy, P. and Target, M. (1997): Attachment and Reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- 7) 池永恵美・村上広美・甲斐原千恵他(2011): 発達障害を有する思春期女兒のための集団心理療法プログラム. 琉球大学大学院人間環境学府附属総合臨床センター紀要, 2, 33-45.
- 8) 河村茂雄・田上不二夫(1997): 教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係. *教育心理学研究*, 45, 213-219.
- 9) 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.
- 10) 三島知剛・安立大輔・森敏昭(2010): 教育実習生の実習前後における学習の継続意思の変容: 実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して. *日本教育工学会論文誌*, 33, 69-72.
- 11) 文部科学省(2012): 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について(調査結果). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2014年10月15日参照)
- 12) 文部科学省(2014): 大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm
- 13) 成田健一・下仲順子・中里克治他(1995): 特性的自己効力感尺度の検討: 生涯発達の利用の可能性を探る. *教育心理学研究*, 43, 306-314.
- 14) Premack, D., and Woodruff, G. (1978): Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- 15) 坂野雄二(1989): 一般的セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討. *早稲田大学人間科学研究*, 2, 91-98.
- 16) 坂野雄二・前田基成(1987): 虚偽の心拍フィードバックがセルフ・エフィカシーの変動と心拍コントロールに及ぼす影響. *千葉大学教育学部研究紀要*, 35, 23-33.
- 17) Sherer, M., and Adams, C. (1983): Construct validation of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- 18) 曾山和彦・堅田明義(2012): 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究: ルール, リレーション, 友達からの受容, 教師支援の視点から. *特殊教育学研究*, 50, 373-382.
- 19) 田爪宏二(2012): 保育者養成課程の大学生における保育実習の印象および就業意識の希望進路による差違: 「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討. *鹿児島国際大学福祉社会学部論集*, 30(4), 43-57.
- 20) 田爪宏二(2013): 保育者実習の進行に伴う大学生の保育実習の印象および就業意識の変化: 「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討. *鹿児島国際大学福祉社会学部論集*, 31(4), 14-28.
- 21) 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及び就業意識の調査から. *保育士養成研究*, 21, 11-20.
- 22) 渡邊雅俊(2010): 通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態. *教育実践学研究*, 15, 173-183.
- 23) 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.
- 24) 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.
- 25) 八島禎宏・池本喜代正(2012): ロールプレイングを活用した個別支援と集団適応支援に関する実践研究: 小学校通常学級における発達障害児への支援. *宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要*, 35, 133-140.
- 26) 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親の映し返し機能に着目して. *専修人文論集*, 77, 109-133.

(受稿 H26. 12. 17, 受理 H27. 3. 25)