

保育者養成短期大学の学生における 実習経験の印象に及ぼす メンタライゼーション能力の影響

田爪 宏二・廣瀬 真喜子*・増田 優子**

The Impact of Mentalization on Junior College Students Training to be Childcare Workers

Hirotsugu TAZUME, Makiko HIROSE * and Yuko MASUDA **

Accepted December 3, 2019

抄録：保育者養成を行う短期大学において最初の保育実習を終えた学生を対象に質問紙調査を実施し、メンタライゼーション能力（自己及び他者に対する認識の能力）が実習の経験（指導を受けた感想、実習で感じた不安、保育者観の変化、保育観の変化）に及ぼす影響について検討した。

分析の結果、メンタライゼーション能力は対自的側面と対他者の側面とともに、直観的認知と命題的認知によっても区分された。そして、メンタライゼーション能力の対他者の側面が低い学生ほど、実習において自信を喪失しがちであった。さらに、実習における不安には直観的認知の能力の影響が大きかった。

以上の結果について、保育者に必要な資質や短期大学における保育者養成教育の観点から考察を行った。

索引語：保育者養成，メンタライゼーション，保育実習

Abstract: This study was conducted through a survey disseminated among junior college students who had completed the first on-site training of a training course for childcare workers (kindergarten and nursery teachers). The influence of mentalization (ability to recognize self and others) on the students' experience during on-site training at a childcare center was examined. In particular, impressions of and anxiety over on-site training as well as changes in images of early childhood education and care and childcare workers were explored.

The main results of the analyses revealed the following. First, mentalization can be divided into *intuitive* and *propositional* understanding, as well as into the mentalization of self and others. Students with low mentalization scores tended to lose confidence during the course of practical training. In addition, the effect of their ability to engage in intuitive understanding was large for those reporting anxiety during practical training.

These results are discussed in relation to the necessary mentalization capacity for a childcare worker and the curriculum of the junior college teacher training course.

Key Words: childcare worker training course, mentalization, on-site training at child-care center

* 沖縄女子短期大学児童教育学科

** 大阪大学大学院人間科学研究科人間科学専攻

1. 問題と目的

(1) 心理学的側面からみた保育者養成における実習と学生の資質能力

本研究では、保育者（幼稚園教諭、保育士等）を志望する短期大学生における、自己認知、他者認知に関する能力と実習経験との関係の問題を取り上げる。保育者養成課程の中でも、特に保育現場における実習（教育実習、保育実習）は保育者になるための学びや成長の重要な機会であると考えられる。例えば、実習の経験が保育者効力感（保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来るであろう保育的行為をとることができるという信念）を高めることが示されている（三木・桜井, 1998）。また、田爪・小泉（2012）は、保育者である自分と向き合い、保育者である自己を自覚し成長する過程である「保育者アイデンティティ」に着目し、実習において保育者アイデンティティが確立傾向にある学生は、実習に対する不安が低く、また保育職に対して自発的に挑戦しようとする意識や社会的な価値を見いだそうとする意識が高いことを明らかにしている。

保育者養成課程においては、修了までの2年間の中で幼稚園における教育実習や、保育所や児童福祉施設における保育実習が複数時に亘って行われる。保育に対する意識や効力感は養成課程の在学中において時系列的に変化すること（例えば神谷, 2010; 三木・桜井, 1998; 水野, 2001 など）や、実習の経験の深まりによって保育者モデルの獲得が促され、保育や実習に対する認識が変化すること（田爪, 2013）が報告されている。その中でも、保育現場での初めての实習は保育者を志望する学生にとって非常に重要な経験であると考えられる。田爪・廣瀬（2016）は、短期大学の養成課程において、初めての保育実習（保育実習Ⅰ）の終了時における保育者効力感と保育者アイデンティティとの関連について検討し、保育者効力感が保育者アイデンティティの確立や、実習の印象を肯定的にし、実習に対する不安を軽減する要因となり得ることを示した。また、田爪・廣瀬（2019）は、保育者効力感を高める要因の実習の時期による変化を検討し、実習においては保育技量の高さよりも実習生としての態度や実習への適応が保育者効力感を高める要因になるが、このことは初期の実習においてより顕著であるとしている。

ところで、実習においては、保育の対象である子どもの行動や意図、心的状態、さらには保育者（指導者）のそれらについての適切な理解、すなわち他者認知の能力が必要である。加えて、実習生（保育者）としての自分自身の状態や、子どもや指導保育者から自身がどのように見られているかについての理解、すなわち自己認知の能力も必要であると考えられる。このような、他者や自己認知の能力を示す概念として、メンタライゼーション能力（*mentalization*）が挙げられる。

メンタライゼーションとは、もともとは精神療法に用いられた概念で、他者の行動、信念や感情をはじめとする他者の心を読み、共感することを可能にする能力を指す（Allen & Fonagy, 2006; Fonagy & Target, 1997）。また、他者への共感能力だけでなく、自己の感情を理解、同定、内省する能力をも含む、自己や他者の心理的状态や感情に対する感情体験や共感を含んだ理解に関する能力であると考えられる。山口（2016）は、質問紙法によるメンタライゼーション能力の測定を試み、自己認知に関わる「対自的メンタライゼーション」と他者認知に関わる「対他的メンタライゼーション」の2因子からなる尺度（メンタライゼーション質問紙（MQ））を作成している。

(2) 本研究の目的

上述したメンタライゼーション能力は、多くの対人場面を経験する保育者にとって重要な能力であ

ると考えられる。このため、保育者を目指す学生においても保育者としての資質の成長や、保育現場で子どもや指導保育者との対人関係を経験する実習の成否にも関わると考えられる。近接する研究として、増田・田爪・相澤（2015）は小学校教員養成課程における教育実習において、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く、実習を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を示している。しかしながら、保育実習とメンタライゼーション能力との関連について検討した研究は見当たらない。

そこで本研究では、初回の保育実習を経験した短期大学生を対象に質問紙調査を実施し、メンタライゼーション能力と実習の経験の印象との関連について検討することを目的とする。具体的には、まず分析1ではメンタライゼーション能力の高低が実習において指導を受けた感想や実習中に感じた不安、及び保育者観、保育観の変化に及ぼす影響についての分析を行う。さらに、分析2ではメンタライゼーション能力の特性によって対象者を分類し、実習の経験の印象との関連について検討する。

このような視点による分析により、保育者養成校における、特に対人認知に関する学生の特徴の理解と、それ踏まえた実習指導や教育的支援に対する示唆を得ることが出来ると考えられる。

2. 方法

(1) 調査対象者

保育士、幼稚園教諭の養成を主とする短期大学の1年生127名（女性121名、男性6名）。1回目の保育所実習（保育実習Ⅰ：保育士資格必修、10日間）の終了後に質問紙調査を実施した。なお、本研究の調査対象者は男女の人数の差が大きく、性差に関する統計的分析は難しいため、本研究の分析においては性別の要因は込みとした。対象者に対する倫理的配慮として、研究の目的や個人情報の保護（調査は無記名とした）、また回答内容は授業や実習の評価には影響しないものであることについて事前に説明し、同意を得た上で調査を実施した。

なお、調査対象者の所属する養成校では、1年次の2月（保育実習Ⅰ）と2年次の7～8月（保育実習Ⅱ）に保育所での各10日間以上の実習を計2回行い、2年次の9月に幼稚園での実習（教育実習）を行っている。

(2) 質問項目

本研究で分析対象とする質問項目は次の通りである。なお、各質問項目の詳細については結果の節において述べる。また、質問紙の冒頭部分において基本属性として性別および現在の志望進路について質問した。

1) メンタライゼーション能力尺度（設問1）

メンタライゼーション能力の測定においては、山口（2016）による尺度を使用した。

2) 保育実習の経験の印象（設問2～5）

田爪・小泉（2012）における実習の感想に関する項目のうち、「実習において指導を受けた感想（設問2）」、「実習中に感じた不安（設問3）」、「保育者観の変化（設問4）」、「保育観の変化（設問5）」を分析対象とした。なお、設問2および設問3の各設問の因子構成は田爪・小泉（2012）と同様とした。

3. 結果

(1) メンタライゼーション能力度（設問 1）の分析

山口（2016）によるメンタライゼーション質問紙を使用し、各質問項目について、「とてもあてはまる（4）—全くあてはまらない（1）」の 4 件法で回答を求め、得点化した。主因子法、プロマックス回転解法による因子分析を実施し、固有値 1 以上で因子を抽出したところ、Table 1 に示す 4 因子が得られた。各因子について、因子負荷量が .4 以上の項目をその因子の因子項目とした、因子項目の得点の平均値をその因子の尺度得点とした。

第 1 因子は 6 項目からなり、言葉や知覚的情報で明示されない、直観的な自己認知の難しさに関する因子であると考えられたため、因子名を「自己の直観的認知の難しさ」とした。第 2 因子は 5 項目からなり、知覚可能な情報に基づく他者認知に関する因子であると考えられたため、因子名を「他者の命題的認知」とした。第 3 因子は 5 項目からなり、知覚可能な情報に基づく自己認知に関する因子であると考えられたため、因子名を「自己の命題的認知」とした。第 4 因子は 5 項目からなり、直観的な他者認知に関する因子であると考えられたため、因子名を「他者の直観的認知」とした。信頼性の検討のために α 係数を算出したところ、因子の順に $\alpha = .849, .799, .771, .710$ であり、いずれの因子も十分な内的整合性が得られた。

なお、山口（2016）のメンタライゼーション質問紙においては、自己認知に関わる「対自的メンタライゼーション」と他者認知に関わる「対他的メンタライゼーション」の 2 因子から構成されている。本研究における因子分析の結果に対応させると、因子 1 と因子 3 とが対自的メンタライゼーション、因子 2 と因子 4 とが対他的メンタライゼーションにそれぞれ対応すると考えられる。本研究では、自己認知、他者認知という次元に加えて、自己や他者に関する認知の情報源が知覚可能（命題的）か否（直観的）かによる次元によっても因子が区分されたと考えられる。山口の対象者が一般の大学生であったのに対し、本研究の対象者は保育実習場面という、より対人関係に密接した場面を想定したものであったため、メンタライゼーション能力も詳細に区分されたものと思われる。

以降の分析においては、解釈の便宜上、自己認知—他者認知、直観的認知—命題的認知の順、すなわち「自己の直観的認知の難しさ」（因子 1）, 「自己の命題的認知」（因子 3）, 「他者の直観的認知」（因子 3）, 「他者の命題的認知」（因子 2）の順番で表記することとする。

(2) 実習の経験に対する印象におけるメンタライゼーション能力の影響

1) 分析方法

本研究では、メンタライゼーション能力の高低が、保育実習の印象におよぼす効果を検討する。具体的には、まず、メンタライゼーション能力の各因子の尺度得点について、平均値 + 0.5SD（標準偏差）以上の者を高得点群（以下、高群）、平均値 - 0.5SD 未満の者を低得点群（以下、低群）、その中間、すなわち得点が平均値 $\pm$ 0.5SD の範囲の者を中得点群（以下、中群）に分類し（Table 2）、これを独立変数とした。そのうえで、保育実習の経験（指導を受けた感想、指導保育者のイメージ、実習中に感じた不安）における尺度得点を従属変数として、メンタライゼーション能力の高低による差異を検討した。

従属変数とした設問のうち、設問 2 と 3 の質問項目を Table 3 に示す。各設問の因子構成は田爪・小泉（2012）と同様としたが、本研究における各因子の α 係数 = .748 ~ .864 であり、いずれの因子

においても内的整合性は十分であるといえる。

Table 1 メンタライゼーション能力尺度の質問項目および因子分析の結果

項 目	F1	F2	F3	F4
因子1 [自己の直観的認知の難しさ] 直観的な自己認知の難しさ ($\alpha=.841$)				
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	.820	.037	-.025	-.021
自分の考えていることが分からなくなることがある	.767	.058	-.021	-.086
自分でもわからない気持ちがわいてくることがある	.746	-.031	.163	.054
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	.718	.126	.155	-.182
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	.620	-.325	.039	-.084
自分の感情を言葉にしても、あまりぴんとこない	.541	.019	-.135	.071
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	.423	.128	-.098	.236
因子2 [他者の命題的認知] 知覚可能な情報に基づく他者認知 ($\alpha=.799$)				
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	.107	.904	.020	-.124
相手の表情を見るだけで、相手が悲しんでいるのかわかる	-.115	.715	-.060	-.069
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	.136	.526	-.080	.057
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	.050	.490	.085	.308
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	-.046	.480	.106	.317
因子3 [自己の命題的認知] 知覚可能な情報に基づく自己認知 ($\alpha=.771$)				
自分の感情を言葉にするのは簡単だ	-.112	-.080	.844	-.085
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	.154	-.141	.733	.280
自分の考えを言葉でうまく説明することができる	.164	.179	.614	-.099
自分の感情を言葉で説明することが難しい (逆転項目)	.321	-.095	-.608	.128
自分の気持ちを話すことは簡単にできる	.071	-.068	.404	.148
因子4 [他者の直観的認知] 直観的な他者認知 ($\alpha=.710$)				
何か適切なことを言ってしまったとき、相手の目をみてそのことを見分けることができる	.033	.011	-.058	.678
言葉で言われなくても、相手がなぜ喜んでしているのかわかる	-.053	-.123	.058	.662
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	-.056	.053	.070	.599
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	-.076	.196	.002	.384
(削除項目)「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」				
因子間相関係数				
因子1				
因子2				
因子3				

Table 2 メンタライゼーション能力尺度の平均値と標準偏差、高中低群の人数

因子	M	(SD)	低群(N)	M-.5SD	中群(N)	M+.5SD	高群(N)
自己の直観的認知の難しさ	2.64	(0.61)	40	2.33	46	2.94	41
自己の命題的認知	2.15	(0.56)	37	1.87	65	2.43	25
他者の直観的認知	2.76	(0.49)	44	2.52	60	3.00	23
他者の命題的認知	2.80	(0.51)	35	2.55	57	3.06	35

Table 3 保育実習の経験の印象における質問項目

1. 指導を受けた感想（設問2）の質問項目

因子1：〔保育者モデルの獲得〕 保育者モデルの獲得，明確化（ $\alpha=.864$ ）

自分もその人のような保育者になりたいと思った
 先生は自分が保育者になる上で良いモデルとなった
 もっとその人の指導を受け勉強したいと思った
 その先生のように専門性を身につけたいと思った
 先生の指導で役に立つことがあった
 先生のおかげで保育者のイメージが明確になった

因子2：〔自信喪失〕 自信の喪失，指導保育者への不満（ $\alpha=.763$ ）

先生の指導について行けないと思った
 先生に本当の悩み等，相談しにくいときがあった
 先生の指導でよく理解できないことがあった
 先生の指導で迷惑だと思ったことがあった
 実習指導を受けることは苦痛だった
 実習指導を受けることで自分の自信が無くなった
 実習指導を通してこの仕事は難しいと思った

因子3：〔指導の楽しさ〕 指導を受けて感じた楽しさ（ $\alpha=.748$ ）

実習指導を受けることは面白かった
 実習指導を受けることは楽しかった
 実習指導のおかげで実習のやりがいを感じた

2. 実習中に感じた不安（設問3）の質問項目

因子1：〔実習態度の不安〕 実習生，社会人としての態度や常識に対する不安（ $\alpha=.856$ ）

職員に対する態度（接し方，指導の受け方）
 子どもに対する接し方
 生活態度（成人としての生活マナー等）
 保育者の雑務の補助（掃除，片付け，事務等）

因子2：〔保育技量の不安〕 保育技術，知識に対する不安（ $\alpha=.845$ ）

責任実習の計画（指導計画案作成の技術）
 実習日誌の書き方，まとめかた
 大学での学習達成度（保育の知識等）
 保育者として必要な技術（幼児指導力等）

2) 実習において指導を受けた感想（設問2）

指導保育者から指導を受けた後に感じた印象や感想に関する項目を挙げ（Table 3-1），「とてもそう思う（5）—全くそう思わない（1）」の5件法で回答を求めて得点化した。

各因子の尺度得点について，それぞれ1要因分散分析によりメンタライゼーション能力の高，中，低群間の比較を行った。各因子の尺度得点の平均値と標準偏差，および分散分析の統計値をTable 4に示す。以下，因子ごとに結果を述べる。

保育者モデルの獲得 メンタライゼーション能力の〔自己の直観的認知の難しさ〕の主効果が有意であり（統計値はTable 4に示す。以下同じ），有意水準5%のtukey法による多重比較（以下，多重比較は全て同じ手法を用いた）の結果，高群は中群よりも得点が高かった。つまり，直観的な自己認知が難しい者が実習において保育者モデルを獲得しやすかった可能性が考えられる。但し，メンタライゼーション能力の高，中，低群いずれにおいても「保育者モデルの獲得」の尺度得点は5点満点中4点を超えており，天井効果が生じていると思われるため，本研究の結果からはこの因子におけるメンタライゼーション能力の効果についての詳細な検討は難しいと思われる。

自信喪失 メンタライゼーション能力の〔自己の直観的認知の難しさ〕の主効果が有意であり，多重比較の結果，高群は他よりも得点が高かった。また，〔他者の直観的認知〕，〔他者の命題的認知〕

の主効果が有意であり、多重比較の結果、いずれも低群の得点が高かった。つまり、直観的な自己認知が難しい者、および他者認知が難しい者ほど、実習において自信を喪失しやすかったといえる。

指導の楽しさ メンタライゼーション能力の「他者の命題的認知」の主効果が有意であり、多重比較の結果、高群は低群よりも得点が高かった。つまり、知覚可能な情報に基づく他者認知が得意である者ほど、実習における指導に楽しさを感じることができたといえる。

Table 4 指導を受けた感想（設問 2）における、メンタライゼーション能力の高・中・低群による尺度得点の平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）

因子	メンタライゼーション能力	低群		中群		高群		<i>F</i> (<i>df</i> =2, 124)	
		<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)		
保育者モデル の獲得 (<i>M</i> =4.50, <i>SD</i> =0.48)	自己の直観的認知の難しさ	4.49	(0.47)	4.36	(0.52)	4.66	(0.38)	4.78	** 高>中
	自己の命題的認知	4.55	(0.44)	4.44	(0.49)	4.56	(0.50)	0.97	
	他者の直観的認知	4.38	(0.50)	4.54	(0.44)	4.62	(0.51)	2.44	†
	他者の命題的認知	4.44	(0.52)	4.46	(0.50)	4.61	(0.38)	1.52	
自信喪失 (<i>M</i> =2.28, <i>SD</i> =0.67)	自己の直観的認知の難しさ	2.03	(0.54)	2.37	(0.68)	2.41	(0.72)	4.23	* 高中>低
	自己の命題的認知	2.31	(0.64)	2.24	(0.69)	2.31	(0.68)	0.15	
	他者の直観的認知	2.51	(0.74)	2.13	(0.56)	2.22	(0.67)	4.55	* 低>中
	他者の命題的認知	2.52	(0.68)	2.22	(0.63)	2.12	(0.66)	3.72	* 低>高
指導の楽しさ (<i>M</i> =4.17, <i>SD</i> =0.68)	自己の直観的認知の難しさ	4.25	(0.72)	4.07	(0.60)	4.21	(0.72)	0.90	
	自己の命題的認知	4.05	(0.71)	4.18	(0.67)	4.31	(0.65)	1.06	
	他者の直観的認知	4.12	(0.72)	4.11	(0.63)	4.42	(0.71)	1.93	
	他者の命題的認知	4.03	(0.70)	4.10	(0.66)	4.43	(0.63)	3.76	* 高>低

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

註 *F* 値は 1 要因分析によるメンタライゼーション能力の高・中・低群間の各尺度得点の比較の統計値（Tables 5, 6, 8 においても同じ）。

3) 実習中に感じた不安（設問 3）

実習の中で感じた不安について、実習における主要な活動に関する項目を挙げ（Table 3-2）、各項目について「とても心配だった（5）—全く心配でなかった（1）」の 5 件法で回答を求めて得点化し、尺度得点を算出した。

各因子の尺度得点について、それぞれ 1 要因分散分析によりメンタライゼーション能力の高、中、低群間の比較を行った。各因子の尺度得点の平均値と標準偏差、および分散分析の統計値を Table 5 に示す。以下、因子ごとに結果を述べる。

実習態度面の不安 メンタライゼーション能力の「自己の直観的認知の難しさ」の主効果が有意であり、多重比較の結果、高群は低群よりも得点が高かった（統計値は Table 5 に示す。以下同じ）。また、「他者の直観的認知」の主効果が有意であり、多重比較の結果、中群の得点が高群よりも高かった。つまり、実習における態度面の不安にはメンタライゼーション能力のうち直観的認知の能力の影響が見られ、特に自己認知の難しさが態度面の不安を高めているといえる。

保育技量の不安 メンタライゼーション能力の「自己の直観的認知の難しさ」の主効果が有意であり、多重比較の結果、高群は中群よりも得点が高かった。また、「他者の直観的認知」の主効果が有意であり、多重比較の結果、低群は中群よりも得点が高かった。つまり、態度面の不安と同じく実習における技量面の不安にはメンタライゼーション能力のうち直観的認知の能力の影響が見られ、自己認知及び他者認知の難しさが不安を高めているといえる。

Table 5 実習中に感じた不安（設問3）における，メンタライゼーション能力の高・中・低群による尺度得点の平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）

因子	メンタライゼーション能力	低群		中群		高群		<i>F</i> (<i>df</i> =2, 124)	
		<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)		
実習態度の不安 (<i>M</i> =3.55, <i>SD</i> =0.89)	自己の直観的認知の難しさ	3.33	(1.00)	3.45	(0.73)	3.86	(0.88)	4.11 *	高>低
	自己の命題的認知	3.74	(0.83)	3.52	(0.87)	3.34	(1.01)	1.56	
	他者の直観的認知	3.81	(0.75)	3.27	(0.93)	3.80	(0.84)	6.17 **	高低>中
	他者の命題的認知	3.56	(0.93)	3.41	(0.89)	3.75	(0.84)	1.59	
保育技量の不安 (<i>M</i> =4.14, <i>SD</i> =0.62)	自己の直観的認知の難しさ	4.10	(0.63)	4.00	(0.61)	4.35	(0.58)	3.70 *	高>中
	自己の命題的認知	4.24	(0.55)	4.14	(0.61)	3.99	(0.72)	1.24	
	他者の直観的認知	4.36	(0.54)	3.96	(0.59)	4.19	(0.70)	5.85 **	低>中
	他者の命題的認知	4.15	(0.65)	4.08	(0.60)	4.24	(0.61)	0.77	

** $p<.01$ * $p<.05$

4) 保育者観の変化（設問4）、保育観の変化（設問5）

保育所実習を経験することによって，保育者観（保育者に対するイメージ）および保育観（保育に対するイメージ）がどの程度変化したのかについて，それぞれ「変化した（5）—変化しなかった（1）」の5件法で回答を求めて得点化した。Table 6に，各設問におけるメンタライゼーション能力の高さによる得点の平均値および標準偏差を示した。以下，設問ごとにメンタライゼーション能力の高低による1要因分散分析の結果について述べる。

保育者観の変化 メンタライゼーション能力の「自己の命題的認知」の主効果が有意であり，多重比較の結果，高群は他よりも得点が低かった（統計値はTable 6に示す。以下同じ）。

保育観の変化 保育館の変化と同じく，メンタライゼーション能力の「自己の命題的認知」の主効果が有意であり，多重比較の結果，高群は他よりも得点が低かった。

以上の結果をまとめると，知覚可能な情報に基づく自己認知が得意な者ほど，比較的保育者観及び保育観の変化が小さいといえる。但し，5件法による平均値が4点をを超えており，全体としては保育者観，保育観ともに大きく変化していると考えられることができる。

Table 6 保育者観の変化（設問4）、保育観の変化（設問5）における，メンタライゼーション能力の高・中・低群による尺度得点の平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）

因子	メンタライゼーション能力	低群		中群		高群		<i>F</i> (<i>df</i> =2, 124)	
		<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)		
保育者観の変化 (<i>M</i> =4.25, <i>SD</i> =0.72)	自己の直観的認知の難しさ	4.08	(0.80)	4.24	(0.67)	4.44	(0.67)	2.64 †	
	自己の命題的認知	4.32	(0.71)	4.34	(0.67)	3.92	(0.81)	3.41 *	低中>高
	他者の直観的認知	4.27	(0.79)	4.30	(0.67)	4.09	(0.73)	0.75	
	他者の命題的認知	4.20	(0.72)	4.32	(0.76)	4.20	(0.68)	0.40	
保育観の変化 (<i>M</i> =4.24, <i>SD</i> =0.76)	自己の直観的認知の難しさ	4.13	(0.69)	4.15	(0.87)	4.44	(0.67)	2.21	
	自己の命題的認知	4.27	(0.73)	4.38	(0.60)	3.80	(1.00)	5.79 **	低中>高
	他者の直観的認知	4.25	(0.72)	4.27	(0.69)	4.13	(1.01)	0.27	
	他者の命題的認知	4.20	(0.58)	4.21	(0.86)	4.31	(0.76)	0.25	

** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

(3) 分析2：メンタライゼーション能力のパターンによる比較

1) 分析の目的と方法

分析1では、メンタライゼーション能力（設問1）の4つの因子それぞれについて、保育実習の経験の印象（設問2～5）に対する影響について分析を行った。分析2では、メンタライゼーション能力の4つの因子の組み合わせにより調査対象者を分類し、それぞれの特徴、すなわちメンタライゼーション能力のパターンによる保育実習の経験の印象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の4つの因子の尺度得点を基準にして、階層的クラスタ分析を行った（各項目得点から被調査者間のユークリッド距離の2乗を算出、非類似度行列を作成し、Ward法による分析を実施）。その結果、4クラスタが抽出された。

4つのクラスタの特徴を明らかにするため、メンタライゼーション能力の4つの因子それぞれについて、4つのクラスタ間の比較を行った。その結果、全ての因子において主効果が有意であり、多重比較の結果、[自己の直観的認知の難しさ] ($F(3, 123) = 55.6, p < .001$) については、クラスタ $2 > 4 > 1 > 3$ の順で得点が高かった。[自己の命題的認知] ($F(3, 123) = 15.3, p < .001$) については、クラスタ $3, 4 > 1 > 2$ の順で得点が高かった。[他者の直観的認知] ($F(3, 123) = 22.5, p < .001$) については、クラスタ $3, 4$ はクラスタ $1, 2$ よりも得点が高かった。[他者の命題的認知] ($F(3, 123) = 31.0, p < .001$) については、クラスタ $3, 4 > 2 > 1$ の順で得点が高かった。以上の結果を整理し、各クラスタの特徴をTable 7に示した。まずクラスタ1は[他者の直観的認知] 及び [他者の命題的認知] の得点が低いため「他者認知低群」とした。クラスタ2は[自己の直観的認知の難しさ] の得点が高く、[自己の命題的認知] 及び [他者の直観的認知] の得点が低いため、「自己認知、直観的認知低群」とした。クラスタ3は[自己の直観的認知の難しさ] の得点が低く、その他の得点が高いため、「メンタライゼーション能力高群」とした。クラスタ4は[自己の直観的認知の難しさ] を除く因子の得点が高いため、「他者認知、命題的認知高群」とした。

クラスタごとの、保育実習の経験に関する質問項目の各尺度得点をTable 8に示す。以下では、4クラスタを独立変数、保育実習の経験に関する質問項目の各尺度得点を従属変数として1要因分散分析を行った結果について述べる。

Table 7 クラスタ分析によるメンタライゼーション能力のパターン

クラスタ	メンタライゼーション能力			
	自己の直観的認知の難しさ	自己の命題的認知	他者の直観的認知	他者の命題的認知
1.他者認知低群			低	低
2.自己認知、直観的認知低群	高	低	低	
3.メンタライゼーション能力高群	低	高	高	高
4.他者認知、命題的認知高群		高	高	高

2) 分析結果と考察

指導を受けた感想（Table 8-1） 因子「自信喪失」においてクラスタの主効果が有意であり、多重比較の結果、「自己認知、直観的認知低群」の学生は「メンタライゼーション能力高群」の学生よりも得点が高かった。この結果から、自己認知力の低さが指導を通じた自信喪失に繋がっていることが

推察される。また、因子「指導の楽しさ」においてクラスタの主効果が有意であり、多重比較の結果、「他者認知、命題的認知高群」の学生は「他者認知低群」の学生よりも得点が高かった。この結果から、他者認知力の高さが、指導を受けることの楽しさに繋がっていることが推察される。

実習中に感じた不安 (Table 8-2) 因子「実習態度の不安」においてクラスタの主効果が有意であり、多重比較の結果、「自己認知、直観的認知低群」の学生は「メンタライゼーション能力高群」の学生よりも得点が高かった。この結果から、自己認知力の低さや直観的認知の難しさが実習における態度面の不安に繋がっていることが推察される。

保育者観の変化、保育観の変化 (Table 8-3, 8-4) いずれも、クラスタの主効果は有意ではなかった。

以上の結果をまとめると、自己に対する直観的なメンタライゼーション能力の低さが、実習を通して態度面の不安が高く、自信を喪失しがちであると言える。自己に対する直観的なメンタライゼーション能力は、実習における保育者としての自己の認識に繋がると考えることができるため、この能力に苦手さのある学生は実習の中で保育者としての自信を失ってしまう可能性があることが懸念される。

Table 8 保育実習の経験の印象（設問 2-5）における、メンタライゼーション能力のパターン（クラスタ）ごとの尺度得点の平均値 (M) と標準偏差 (SD)

設問/クラスタ	1.他者認知低群	2.自己認知、直観的認知低群	3.メンタライゼーション能力高群	4.他者認知、命題的認知高群	F ($df=3, 124$)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
1. 指導を受けた感想					
保育者モデルの獲得	4.35 (0.50)	4.57 (0.44)	4.63 (0.43)	4.48 (0.51)	2.32 †
自信喪失	2.35 (0.58)	2.48 (0.73)	1.95 (0.49)	2.16 (0.73)	3.83 * 2>3
指導の楽しさ	3.91 (0.63)	4.20 (0.62)	4.23 (0.78)	4.49 (0.62)	3.90 * 4>1
2. 実習中に感じた不安					
実習態度の不安	3.53 (0.82)	3.74 (0.87)	3.09 (0.96)	3.72 (0.84)	3.11 * 2>3
保育技量の不安	4.06 (0.62)	4.31 (0.59)	3.93 (0.54)	4.22 (0.68)	2.40 †
3. 保育者観の変化	4.13 (0.70)	4.46 (0.68)	4.20 (0.76)	4.17 (0.76)	1.65
4. 保育観の変化	4.10 (0.60)	4.44 (0.68)	4.28 (0.74)	4.08 (1.06)	1.67

* $p<.05$ † $p<.10$

4. 考察

(1) 研究結果の総括

本研究では、短期大学の保育者養成課程において、初回の保育実習を経験した学生を対象に、他者認知、自己認知の能力としてのメンタライゼーション能力の高さが実習における指導を受けた感想、実習に対する不安、保育者観・保育観の変化に及ぼす影響について分析を行なった。指導を受けた感想に関して、田爪・小泉 (2012) は、実習を通じた保育者としてのアイデンティティの獲得の要因を、「保育者モデルの獲得」と「保育者としての自信の獲得」の2つの次元から捉えている。このことに

関連して、本研究の対象となった学生においては、多くが保育実習の経験によって保育者モデルの獲得が促されていたことが窺われる。他方で、自信の獲得に関しては、メンタライゼーション能力の個人差による差異が見られており、特に他者認知が難しい学生ほど自信を喪失しがちであった。他方で、概ねメンタライゼーション能力が高い者ほど、実習において受ける指導を肯定的に捉えていると考えられる。実習においては、保育の対象である子どもや、指導保育者の言動や態度、意図などに常に配慮することが求められ、それがうまくできるか否かが実習の成否に大きく関与すると考えられる。このため、直観的、あるいは命題的な側面からの他者認知に苦手さのある学生においては、実習を通して保育者の自信を失いがちになることが考えられる。

次に、実習中に感じた不安におけるメンタライゼーション能力の影響について、分析の結果をから、実習における不安にはメンタライゼーション能力のうち直観的認知の能力の影響が見られるといえる。先述の通り、実習においては子どもや指導保育者の言動や態度、意図などを踏まえながら行動することが必要になるが、特に直観的認知、すなわち知覚することが難しい、言外の意図などに基づき自己や他者を認知することが苦手な者ほど、実習における不安を抱えがちであることが窺われる。

実習経験による保育者観及び保育観の変化については、メンタライゼーション能力の高低にかかわらず全体的に変化の得点が高く、実習の経験によって多くの実習生の保育者観、保育観は大きく変化していると考えられることができる。その中において、他者の命題認知の能力が高い者は変化が比較的小さく、安定したものであることが示唆された。他者の命題認知の能力が高い者はそうでないものに比べて知覚可能な情報に基づいて客観的に子どもや保育者を理解しようとする傾向があると考えられるため、実習によって比較的保育（者）観が変化しにくかった可能性が考えられる。

(2) まとめと今後の課題

本研究で検討した、実習の経験に対する印象におけるメンタライゼーション能力の影響の特徴をまとめると、次の通りである。すなわち、まず、メンタライゼーション能力のうち、特に直観的認知に関する能力が実習の指導に対する印象や実習に対する不安に強く影響するということである。次に、自己および他者に対するメンタライゼーション能力の両者がともに高い学生は、実習およびそこで受けた指導の結果として自信を獲得し、実習における不安が低いと考えられる一方で、いずれか一方でも低い学生は、実習の指導を受ける中で自信を喪失したり、不安が高まってしまう場合があると考えられる。

本研究においては、メンタライゼーション能力について自己認知、他者認知という水準だけでなく、直観的認知、命題的認知という、自己や他者に対する認知の情報源の特性によっても実習の経験に対する印象への影響に違いが見られたことは興味深い。特に、表面的な言動からだけでは推察することが難しい直観的認知の高さの影響が強かったことを踏まえると、特に実習において不安が高い学生に対しては、実習の事前指導において、子どもや保育者の行動の背景にある意図や感情をより深く理解するためのトレーニングが必要であると考えられる。田爪・小泉（2006）は、実習前に行うロールプレイ形式の模擬保育が保育者としての自信の獲得に効果があることを報告しているが、例えば、ロールプレイの中に子どもや保育者の心理を理解する活動を取り入れることも有効であると考えられる。

最後に、本研究の今後の課題について述べる。本研究では主に実習の経験に対する印象についての検討を行ったが、保育者としての成長のためには、自身の保育力量に対する認知である保育者効力感

が重要な要因になると考えられるが、これとメンタライゼーション能力との関連について検討する必要がある。また、本研究は主に数量的な側面からの分析であったが、例えば実習における不安や保育者観、保育観の変化についての具体的な内容など、質的な側面からの検討も必要である。またメンタライゼーション能力の影響について、田爪・廣瀬（2019）が保育者効力感について行っているような、保育者養成課程を通した時系列的な変化の検討も必要であろう。

引用文献

- Allen, J. G., & Fonagy, P. (2006). *Handbook of Mentalization Based Treatment*. John Wiley & Sons. (狩野力 八郎（監訳）（2011）. メンタライゼーション・ハンドブック：MBTの基礎と臨床 岩崎学術出版）
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- 神谷哲司（2010）. 保育系短期大学生の進学理由による保育者効力感の縦断的变化 保育学研究, 48, 192-201.
- 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—特別な支援を必要とする児童・生徒への対応のために— 発達障害支援システム学研究, 14, 5-12.
- 三木知子・桜井茂男（1998）. 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 水野里恵（2001）. 幼児教育専攻学生の保育効力感：その発達過程と保育実習評価との関連 愛知江南短期大学紀要, 30, 97-110.
- 田爪宏二（2013）. 保育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.
- 田爪宏二・廣瀬真喜子（2016）. 保育者志望短期大学生の実習経験および就業意識における保育者効力感の影響—保育者養成課程における保育者アイデンティティの確立の視点から— 京都大学大学院教育学研究科附属臨床教育実践研究センター紀要, 19, 2-12.
- 田爪宏二・廣瀬真喜子（2019）. 保育者養成短期大学の学生における実習経験に対する保育者効力感の影響—実習の進行による変化— 京都教育大学紀要, 134, 93-105.
- 田爪宏二・小泉裕子（2006）. 保育者志望学生の「保育者アイデンティティ」確立に関する検討—模擬保育の実践を通して— 鎌倉女子大学紀要, 13, 27-38.
- 田爪宏二・小泉裕子（2012）. 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, 29, 11-20.
- 山口正寛（2016）. メンタライゼーションと境界性パーソナリティ傾向との関連：メンタライゼーション質問紙作成の試みから 福山市立大学教育学部研究紀要, 4, 129-136.