

保育実習における省察ツール作成の試み

——保育ソーシャルワークにおけるエンパワメントに向けて——

大 友 秀 治

保育実習における省察ツール作成の試み

——保育ソーシャルワークにおけるエンパワメントに向けて——

大友 秀治
Shuji OTOMO

目次

1. 問題の所在と本稿の主題
 - (1) 先行研究の課題
 - (2) 本稿の目的と研究方法
2. アドラー心理学における教育と育児学習プログラムについて
 - (1) Passage について
 - (2) アドラー心理学における育児と教育の目標
 - (3) アドラー心理学における育児と教育の方法
3. 省察観点と省察ツールの試作
 - (1) 子どもに関する省察項目
 - (2) 実習生自身の省察項目
 - (3) 他者をとおした省察項目
4. 結論と今後の課題

[Abstract]

Design of a Reflection Tool for Use in Early Childhood Care and Education Training : For Empowerment in Childhood Care and Social Work

Reflection of their practice in early childhood care and education has been considered a factor that is important to the professional growth of kindergarten and nursery teachers. However, it is noted that there are few existing theoretical and substantial studies related to reflective teaching. Therefore, this report is intended to experimentally design a hypothesis check tool to promote reflection in teaching practices in the field of early childhood care and education training. In reference to the reflection scale of the precedent study, I extracted reflection items about a child, personally, and others from Noda (2005), hypothetically, and classified and arranged them. I also designed a hypothesis check tool which will be useful to investigate and inspect reliability and validity of reflection in early childhood care and education instruction and training.

1. 問題の所在と本稿の主題

(1) 先行研究の課題

保育における省察は、保育者としての成長に重要な要素として考察されてきた。白石(2013:192)は、反省的(省察的)実践家としての保育者を、基礎的な知識・技術を多角的・総合的に活用して、実践を通してしか得られない実践的知識と思考様式にもとづく高度な専門性を備えた保育者としている。そのためにも、自分や他の保育者の保育活動を常に観察・実践し続け、多元的・総合的・文脈的・再構成的に考えるよう努めることが重要であるとしている(白石2013:192)。

養成課程において、この省察を促進する最も大きな契機となるのが保育実習であろう。川池(2011:25)は、省察の実践家としての専門性を確立させるためには、省察的教育としてのリカレント教育とともに、養成教育とリカレント教育との連続性が求められるとしている。養成教育とリカレント教育が連動し、学生と保育者、教員が共に主体的に学び合い、成長しあうことのできる協働探究的な教育システムの転換を、教育実習を突破口とすることから検討し、「メタ的に自己の知を組み替えられる知」(小川2006)によって専門性を確立していく重要性を指摘している(川池2011:26)。

キーワード：省察，スーパービジョン，保育実習

Key words：Reflection, Supervision, Early Childhood Care and Education Training

このような保育における省察に関する実証的な研究として、杉村ら(2009)による保育の省察モデルの研究が挙げられる。杉村らは、公立保育所に勤務する保育者を対象とした調査から探索的因子分析をした結果、保育者自身に関する省察として「自己注意」と「自己考慮」、子どもに関する省察として「子ども察知」と「子ども分析」、他者をとおした省察として「他者情報収集」と「他者情報利用」という2因子構造を明らかにし、これらの6種類の省察尺度の信頼性と妥当性を確認している。この尺度は、学生を対象にした探索的および確認的因子分析において、一定の構造的妥当性があることが示唆されている(音山ほか2013)。

こうした研究が蓄積される一方で、保育における省察研究は事例に基づいた考察が大半を占め、理論的研究や実証的研究は少ない(杉村ら2009:5)。また、杉村らによる保育の省察モデルに関しても、省察の態度のみに着目した項目で作成されているため、態度のみならず、省察の知識や技能も含んだ検討が必要であり、チェックリスト等を提示することにより、保育者が省察の仕組みや省察に関する知識、省察活動を活性化させる方法などを学びやすくすることが重要である、と課題を指摘している(杉村ら2009:13)。

(2) 本稿の目的と研究方法

上記の課題に基づき、本稿は、保育実習において省察を促すための仮説チェックツールを、野田(2005)が開発したアドラー心理学による育児学習プログラム「Parent Study System on Adlerian Group Experiences」(以下、Passage)を援用して試作することを目的とする。アドラー心理学による育児学習プログラムに着目する理由は、第1に、アドラー心理学に基づく教育が、援助者自身における他者理解や対人関係、自己理解、自己概念、共同体感覚、人生目標などについて、

それらのあり方を絶えず自ら問い直し、その反省のうえにたつて自己の向上・改善への方途を探る内省的作業を重視しているからである(古庄2007:148)。松樹(1986:50-51)も、アドラーは「他者を教育する前提条件になるのは自己教育である」とし、養育者自身が自分自身を省察し照顧するという自己発見や自己理解を出発点としてはじめて、子どもを理解することが成立するとしている。このように、アドラー心理学による育児学習プログラムでは、援助者自身の行動や思考、感情を客観的に観察し、子どもの行動の目的を分析的に観察する省察を重視している。また、グループによる学習が基本となっているため、他者による省察の観点を観察する機会も重視されている。以上は、杉村らの保育者自身に関する省察、子どもに関する省察、他者をとおした省察という3側面を基本的に備えていると考えられる。

第2に、アドラー心理学の理論に基づく知識と技術が具体的に提供されている点である。アドラー心理学による育児学習プログラムでは、「自己決定性」や「目的論」、「認知論」、「対人関係論」などのアドラー理論が分かり易く解説され、行動の目的の観察や勇気づけ、傾聴の仕方、課題の分離方法、共同課題への取り組み方法、目標の一致の仕方などの具体的な技術として示されている。これらを自分自身の省察とグループによる相互作用をとおして深めるプログラムになっている。子どもと対等な保育者としての倫理・価値や、子どもを理解する視点と適切なコミュニケーション技術が、省察を基盤に一体的に構成されているプログラムと考えられる。

第3に、近年注目されている保育ソーシャルワークにおける解決志向アプローチとの親和性が高いと考えられるためである。アドラーの理論と体系は、多くの心理療法やカウンセリングの方針を統合させるベースを築き、システム理論、家族療法、社会心理学などに対

して影響を与えたとされ、構成主義との共通点も多く指摘されている (Mosak and Maniaci 1999=2006)。また、アドラー心理学にもとづく教育は解決構成モデルとされているため (鎌田1997:15)、近年、保育士に求められる保育ソーシャルワークの理論と方法の一つである、当事者に問題解決スキルがあるとするストレングス視点や、問題を克服できる力を有しているとするエンパワメント視点を含んだ理論と方法 (鶴2009:75-79) として捉えることができるであろう。例えば、解決志向ソーシャルワークは、家族中心ソーシャルワークにその基礎をおいており、問題志向の再発予防アプローチ (薬物利用や暴力にかかわる仕事から取り入れられたモデル) と、解決志向モデル (ソリューション・フォーカスト・モデル、家族システム・セラピーから取り入れたモデル) とを結びつけたモデルである (Christensen et al. 1999=2002:3)。個人の行動を文脈のなかで考えるエコロジカルな見方や、個人と家族の資源、クライアントの対応能力などを強調し、因果関係や病理よりも解決策を強調して、効率的・実用的で、エンパワメントにつながるアプローチである (Christensen et al. 1999=2002:14-25)。筆者は、子どもを取り巻く環境との相互作用に着目するエコロジカルアプローチなどのソーシャルワーク特有のアセスメント視点を、保育実習における体験的な学びのなかで獲得する重要性を明らかにし、その具体的な教育方法やプログラムを開発することが課題であることを考察した (大友2016)。したがって、このプログラムを援用した省察ツールを使用することで、实际的・効果的に解決志向アプローチの視点と方法を獲得することにも貢献できるものと推測される。

第4に、こうしたアドラー心理学にもとづく育児学習プログラムは、保育者の省察を促し、保育士としての専門性向上に寄与できる可能性が高いと考えられるが、その観点から

はまだ十分に研究が進められていないためである。アドラー心理学と保育の専門性を考察したものに柴山 (1993) や高木 (2006) があるが、どちらも事例における考察に留まっている。本稿における研究が、アドラー心理学と保育士の専門性に関する実証的な研究を進展させるための一助として寄与できるものと考えられる。

以上の主題を明らかにするため、研究方法として、まず、アドラー心理学にもとづく保育・教育について、その基本的観点を概観し、保育所保育指針との整合性を確認する。次に、アドラー心理学にもとづく育児学習プログラム Passage のなかで省察に力点を置いていると捉えられる項目を、杉村らの省察尺度を参考に、子どもに関する省察、実習生自身に関する省察、他者をとおした省察の3側面から仮説的に抽出、分類し、整理する。そして、実際に保育実習指導と保育実習において使用できるよう、仮説チェックリストとしてのツールを試作する。最後に本稿の限界と今後の課題を考察する。

2. アドラー心理学における教育と育児学習プログラムについて

(1) Passage について

堂坂ら (2015) によると、アドラー心理学における親教育は、アドラーの弟子である Dreikurs が理論や技法を体系化し、1976年に Dinkmeyer がグループ学習プログラム「STEP-Systematic Training of Effective Parenting」を開発して、日本では1982年に柳平によってSTEPが輸入された。その後、1986年に野田らにより「SMILE- Seminar of Mother/Father-Child Interaction with Love and Encouragement」が開発され、Passageへと発展している。

Passage は、言語によるコミュニケーションが可能で幼児からおおよそ12~13歳の子ど

もを持つ親を基本的な対象とした育児学習プログラムであるが、保育者や教師が受講することも少なくなく、親子以外の人間関係に活用できるとされている。

通常6名以上のグループで開催され、リーダー養成講座を修了したファシリテーターがファシリテーションを行う。全体が8章に分けられ、通常1回に1章分を2時間30分で実施する、総計20時間のプログラムとなっている。

実施内容は、次に述べるアドラー心理学における理論と方法に基づいており、「子育ての目標」、「賞罰のない育児」、「課題の分離」、「共同の課題」、「目標の一致」、「体験を通じて学ぶ」、「新しい家族」、「積極的に援助する」の各章をグループで学習する(野田2005)。これらは子どもを適切に理解するための理論的視点を習得する項目からはじまり、子どもの話を聴く、話し合いを行う、積極的に見守り援助するなどの勇気づけの方法が習得できる流れとして構成され、内容が進むにつれ難易度が高くなっている。学習方法は、ファシリテーターの解説を基に、理論的な内容を参加者が省察した出来事を通じて確認したり、傾聴や課題の分離などの技術的な内容をロールプレイで習得したりする。また、グループ学習を基に日常場面で自分自身の行動や思考、感情を客観的に省察する「課題シート」の作成に取り組み、それを次回のグループ学習に活用するなど、システムティックに構造化されている。

(2) アドラー心理学における育児と教育の目標

アドラー心理学における育児や教育の理論と方法について、主にAdler(1970=2013)、岸見(1999)、野田(1994)から以下に概観する。また、保育所保育指針(厚生労働省2008)との整合性も確認する。

戦後、アドラーは、ロシア革命の現実を目

の当たりにしてマルクス主義に失望し、政治革命による人類の救済を断念し、以降、育児と教育へと関心を移すようになる(岸見1999:26)。戦後のウィーンは荒廃し、青少年問題が社会問題化するなか、アドラーはウィーン市に働きかけ、公立学校に多くの児童相談所を設立し、そこは子どもや親の治療の場としてだけではなく、教師、カウンセラー、医者などの専門職を訓練する場としても活用された(岸見1999:26-27)。このように、教育による人類の救済をめざしたアドラーにとって、育児、教育はアドラー心理学の中心的な位置づけがされている(岸見1999:38)。

アドラーは「教育は、必ず社会的な目標に従わなければならない。子どもの教育の規則と方法のすべてにおいて、共同体の生活、それへの社会適応の理念を見失ってはいけない」と述べている(Adler1970=2013:95)。そこで、まず、育児の行動面の目標として①自立する、②社会と調和して暮らせる、それを支える心理面の目標として①私は能力がある、②人々は私の仲間であるという感覚が持つことを明確に提示し、絶えずその目標を達成するように子どもを援助する(岸見1999:39-40)。保育所保育指針での「保育の目標」における「人との関りの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てるとともに、自主、自立及び協調の態度」(厚生労働省2017:5)を育成する目標に該当すると考える。

アドラー心理学では、行動は信念から出てくると考えられ、信念は自己や世界についての意味づけの総体であり「ライフスタイル」という概念で呼ばれるものである(岸見1999:40)。子どもは、ライフスタイルを個々の体験のなかで形成するため、親や教師は、子どもと接する際、絶えず自分の行っていることが、心理面の目標である子どもの適切な信念を形成する援助となっているかを点検する必要がある(岸見1999:40)。アドラー心理学

において援助者の絶え間ない省察が重要であることが、この概念と方法からも理解することができる。アドラーは「いつも熟慮し、客観的な判断力を持って子どもの教育と再教育を行う人は、より大きな確実性を持って自分の努力の結果を予言することができるだろう」としている（Adler1970=2013:192）。

以上のように、アドラーは対人関係のなかで個人を見ることを重視している。人を孤立した個人として見るのではなく、対人関係の文脈でその行動の意味を見ていく（岸見1999:45）。これはエコロジカルな視点を示している。さらに、子どもの行動の意味を、原因から見るのではなく、子どもの意図する目的から見立てる「目的論」の理論を構成している。子どもの行動には目的や目標がまずあって、その目的実現のために行動や、感情、思考をつくっているという概念である（岸見1999:50）。原因を外的なことや過去に求めるのではなく、未来に対して目的を持った行動として見立てることで、適切な対処の方法が明確化される（岸見1999:51）。この概念が解決志向アプローチを示しているといえる。保育所保育指針での「保育の目標」における「子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」（厚生労働省2017:4）という目標とも共通していると言える。

（3）アドラー心理学における育児と教育の方法

具体的な方法論としては、まず、適切な行動に注目する方法をとる。当たり前として見過ごしていることに改めて着目し直すのである。子どもはいつも適切な行動と人への貢献をしようとしているという前提に立って、適切な行動を探すように注意を向ける。また、存在そのものに注目し、生きているという事実そのものがすでに喜びであり、プラスに見ることができるとする（岸見1999:72）。こ

れらの観点でも、具体的な対応方法の前提として、省察が重視されている。保育所保育指針での「養護に関わるねらい及び内容」における、「一人一人の子どもが、周囲から主体として受け止められ、主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていく」（厚生労働省2017:7）のために、かけがえのない存在として受け止めることに該当すると考える。

さらに、その上で、自分には課題を達成できる能力があるという自信を持つように援助する「勇気づけ」という手法を用いる（岸見1999:69）。保育所保育指針での「保育の実施上の配慮事項」における「子どもが自ら周囲に働きかけ、試行錯誤しつつ自分の力で行う活動を見守りながら、適切に援助すること」（厚生労働省2008:106）に該当すると言える。勇気づけの技術には、貢献に注目する、過程を重視する、成果を指摘する、失敗を受け入れる、成長を重視する、相手に判断を委ねる、肯定的に表現する、「わたしメッセージ」を使う、意見ことばを使うがある（野田1994:111-116）。これらの方法で援助する際も、心理面の目標としての信念をもたらず援助になっているかどうか、絶えず省察することが求められる。

さらに、子ども自身が自分自身の力で人生の課題に立ち向かう援助のために、自分で解決する課題と、他者と共同で解決する課題を明確化する「課題の分離」という手法を用いる（岸見1999:74-77）。保育所保育指針での「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」における「自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げること」、「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げる」（厚生労働省2017:11）について明確化するためにも有効となる。

以上のように、アドラー心理学に基づく子育て・教育の理論と方法は、解決志向モデル、

エコロジカル視点に立ち、省察を促す方法や解決志向アプローチが具体的に示されている。これらは、保育実習に関するねらいと内容（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長2013）のなかの、保育実習Ⅰにおける「観察や子どもとのかかわりを通して子どもへの理解を深める」、専門職としての保育士の役割と職業倫理、保育実習Ⅱ・Ⅲにおける「子どもの観察や関りの視点を明確にすることを通して保育の理解を深める」、「保育士としての自己の課題を明確化する」、保育実習指導における「実習における観察、記録及び評価」、「事後指導における実習の総括と課題の明確化」など、子ども理解や保育士の役割、自己の課題の明確化における省察に焦点化したものと捉えることができる。

3. 省察観点と省察ツールの試作

(1) 子どもに関する省察項目

野田（2005）による Passage のプログラムのなかで省察に力点を置いていると捉えられる項目を、杉村らの省察尺度を参考に、子どもに関する省察項目、実習生自身に関する省察項目、他者をとおした省察項目の3側面から仮説的に抽出、分類し、整理する。

まず、子どもに関する省察項目では、以下を項目として取り上げた。「子育ての目標」からは、「保育の目標を、子どもが自分自身には能力がある、人々は仲間だという信念を持つことであると考えた」、「子どもは注目や関心を得るといった目的を持って行動する場合があることを知った」、「子どもの適切な行動を当たり前と思わずにプラスの注目ができた」、「子どもの長所や努力過程、小さな成長に焦点を当てることができた」の項目を抽出した。「賞罰のない育児」からは、「子どもの話を最後まで子どもの方に向けて聴くことができた」、「子どもに感謝の言葉を返すことができた」の項目を抽出した。「課題の分離」

からは、「子どもが自分の課題を自分で解決することが自立につながることを考えた」の項目を抽出した。「共同の課題」からは、「子どもと保育者が共同で取り組む課題があることを考えることができた」の項目を抽出した。「目標の一致」からは、「子どもと保育者が協力しあうための話し合いを冷静にすることが大切であることを理解できた」の項目を抽出した。「体験を通じて学ぶ」からは、「子どもが自分の行為の結果から体験的に学ぶ意義を理解できた」の項目を抽出した。「新しい家族」からは、「話し合いによって平等で合理的なルールを決めることの大切さを学ぶことができた」の項目を抽出した。「積極的に援助する」からは、「子どもが居場所と存在価値を感じる機会を提供する重要性を理解できた」の項目を抽出した。

(2) 実習生自身の省察項目

実習生自身の省察の側面では、「子育ての目標」から、「自分の言動によって、子どもが自分には能力がある、人々は仲間だと感じることができるかを意識した」、「子どもが注目や関心を得る目的で行動した際に冷静に観察できた」、「子どもの不適切な行動に対するマイナス感情をクールダウンする工夫ができた」、「子どもの味方になって信頼関係を保つ努力ができた」の項目を抽出した。「賞罰のない育児」からは、「子どもが黙ってもせかさず、待ったりあいづちを打ったりできた」、「子どもを尊敬し、対等感を持って関係を形成できた」の項目を抽出した。「課題の分離」からは、「子どもが自分の課題を自分で解決することに介入しないよう意識できた」の項目を抽出した。「共同の課題」からは、「子どもが自分で取り組む課題か、共同で取り組む課題かを判断するよう意識できた」の項目を抽出した。「目標の一致」からは、「子どもが援助してほしいことと自分ができることが一致しているか意識できた」の項目を抽出した。

「体験を通じて学ぶ」からは、「子どもが自分の行為の結果から学べる場合には介入しないよう意識できた」の項目を抽出した。「新しい家族」からは、「自分がモデルになるように考えと行動を変える意識を持てた」の項目を抽出した。「積極的に援助する」からは、「子どものために自分ができる援助とは何かを考えることができた」の項目を抽出した。

(3) 他者をとおした省察項目

他者をとおした省察に関して、「子育ての目標」からは、「保育の目標について、講義科目やテキストなどから振り返り、照らし合わせた」、「保育者に対して子どもが注目や関心を得る目的で行動する場合があることを観察できた」、「保育者が子どもの当たり前と思える行動にプラスの注目する方法を参考に来た」、「保育者が子どもを比較するよりも独自性を尊重している場面を観察できた」の項目を抽出した。「賞罰のない育児」からは、「保育者の子どもの話を聴く姿勢を参考に来た」、「保育者の子どもを信頼し子どもと協力しあう姿勢を参考に来た」の項目を抽出した。「課題の分離」からは、「子どもが自分の課題を自分で解決するための保育者による援助方法を確認することができた」の項目を抽出した。「共同の課題」からは、「保育者が子どもと共同で取り組む課題を相談している内容を聞くことができた」の項目を抽出した。「目標の一致」からは、「子どもと保育者が協力しあうための建設的な話し合いの工夫を聞くことができた」の項目を抽出した。「体験を通じて学ぶ」からは、「子どもが失敗体験から学ぶための援助方法を聞くことができた」の項目を抽出した。「新しい家族」からは、「子どもたちが納得できる話し合いの持ち方について聞くことができた」の項目を抽出した。「積極的に援助する」からは、「保育者から見た自分の特性を指摘してもらうことができた」の項目を抽出した。

以上の項目を、保育実習指導および保育実習における省察で使用できるよう、仮説チェックツールとして作成を試みた(表1)。レベル区分は、朴・杉村(2006)による省察の3層モデルを参考に、「外的情報」に対する「注意・制御」と「知覚」を含む循環的過程を1次的省察(レベル1)、その過程において産出される「気づき」に対する「分析・評価」と「計画・予測」を含む循環的な過程を2次的省察(レベル2)、その過程において産出される「個別的認識」に対する「洞察・抽象化」と「見通し・具体化」する循環的な過程を3次的省察(レベル3)として、該当項目を仮説的に区分した。なお、他者をとおした省察項目のレベルは、杉村・朴・若林(2006)を参考に、他者に直接注意を向ける・見る(レベル1)と他者と話す・話を聞く(レベル2)の2つに区分した。

4. 結論と今後の課題

本稿では、Passageのプログラムにおける省察に関する項目を、杉村らの省察尺度を参考に、子どもに関する省察項目、実習生自身に関する省察項目、他者をとおした省察項目の3側面で仮説的に分類した。さらに、省察の3層モデルを参考にレベルの区分を行い、保育実習指導および保育実習で使用できる省察の仮説チェックリスト作成を試みた。この省察ツールを使用することで、保育実習における省察が深まり、实际的・効果的に解決志向アプローチの視点と方法を獲得することにも寄与できるものと考えている。また、近年研究が進められている保育ソーシャルワークにおいて、エンパワメント志向を獲得するための実践省察ツールとしても活用が期待できるものと考えている。

しかし、杉村らによる省察の定義に、自己や他者の言動・認知・感情を監視し分析・評価するとともに、それらに基づいて目標や計

画・予測を立て制御すること（杉村ら2009：7）とあるように、本稿では実習後における振り返り場面でのチェックリストを想定したこともあり、実践前の見通しや計画、予測を立てる項目がほぼ存在しない。今後は、これらの項目を含めた実習前の省察に活用できるチェックリストとして再編することが求められる。

また、本研究は尺度開発ではなく、あくまでも特定のアプローチを援用した省察チェックリスト作成の仮説的試みであるが、実際的に活用するためには、今後は試行調査を重ね、省察の構造を明らかにし、妥当性と信頼性を検証していくことが求められる。

また、Passageは本来、親を対象とした子育てプログラムであるため、保育士の専門性との関連、保育原理や保育者論、保育内容（人間関係）、保育ソーシャルワークとの整合性についてさらに検証する必要がある。また、本省察ツールを有効に活用するためには、これらの関連科目や保育実習指導において解決志向アプローチおよびアドラー心理学に基づく保育・教育の基礎的な理論と方法を習得することが前提となるであろう。以上の考察や教育プログラム開発が今後探究される必要がある。

〔参考文献〕

- Adler, A. (1970) *The Education of Children*. Regnery Publishing (=2013, 岸見一郎訳『子どもの教育』星雲社.)
- Christensen, D. N., Todahl, J., and Barrett, W. C. (1999) *Solution-Based Casework: An Introduction to Clinical and Case Management Skill in Casework Practice*. Walter de Gruyter. (=2002, 曾我昌祺・杉本敏夫・得津慎子・袴田俊一訳『解決志向ケースワーク：臨床実践とケースマネジメント能力向上のために』金剛出版.)
- 堂坂更夜香・服部弘子・向後千春 (2015) 「アドラー心理学に基づく親教育とそれ以外のプログラムの比較」『日本発達心理学会第26回大会発表論文集』P3-071.
- 古庄高 (2007) 「アドラー心理学と学校教育」『神戸女学院大学論集』54 (2), 139-152.
- 鎌田穰 (1997) 「解決構成モデルによる不適切な行動への直接的介入」『アドレリアン』11 (1), 8-15.
- 川池智子 (2011) 「保育者の『子育て支援』に関わる専門性とリカレント教育（その3）：まとめと考察：D. A. ショーンの『省察の実践家』モデルを手がかりにして」『山梨県立大学人間福祉学部紀要』6, 21-31.
- 岸見一郎 (1999) 『アドラー心理学入門：よりよい人間関係のために』KKベストセラーズ.
- 厚生労働省 (2017) 『保育所保育指針＜平成29年告示＞』フレーベル館
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長 (2013) 「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（別紙3）」
- 松樹素造 (1986) 「仏教保育と領域社会への一考察（その12）：社会性の助長と家庭生活における習慣形成の問題を考える（その四）：A. アドラーにおける教育の理想と養育者の自己教育」『鶴見大学紀要第3部保育・保健歯科編』23, 47-60.
- Mosak, H. H., and Maniaci, M. P. (1999) *A Primer of Adlerian Psychology: The Analytic-Behavioral-Cognitive Psychology of Alfred Adler*. Brunner Mazel. (=2006, 坂本玲子監訳・キャラクター・京子訳『現代に生きるアドラー心理学：分析的認知行動心理学を学ぶ』一光社.)
- 野田俊作 (1994) 『続アドラー心理学トーキングセミナー：勇気づけの家族コミュニケーション』星雲社.
- 野田俊作 (2005) 『Passage1.3版』アドラーギルド.
- 朴信永・杉村伸一郎 (2006) 「子育てにおける親の省察モデルの検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』(55), 373-381.
- 柴山謙二 (1993) 「保母教育へのアドラー心理学の適用」『熊本大学教育実践研究』10, 79-87.
- 白石崇人 (2013) 『保育者の専門性とは何か』社会評論社.
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 (2006) 「保育者

- 省察尺度に関する探索的研究 (2) 省察の3層モデルによる検討」『広島大学心理学研究』(6), 175-182.
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 (2009) 「保育における省察の構造」『幼年教育研究年報』3, 5-14.
- 小川博久 (2006) 「保育学の学問的性格をめぐって：学会活動のあり方を考える手がかりとして」『聖徳大学研究紀要』人文学第17号, 63-70.
- 大友秀治 (2016) 「保育実習における保育ソーシャルワーク教育の課題：先行研究のレビューから」『龍谷大学論集』487, 102-117.
- 音山若穂・利根川智子・三浦主博・井上孝之・織田栄子 (2013) 「学生を対象とした保育者省察尺度の構造的妥当性の検討」『日本教育心理学会総会発表論文集』55, 378.
- 高木みのり (2006) 「私が考えるアドラー心理学と保育の専門性」『アドレリアン』19 (2), 123-126.
- 鶴宏史 (2009) 『保育ソーシャルワーク論：社会福祉専門職としてのアイデンティティ』あいり出版.

表1 Passageを援用した保育実習における省察仮説チェックツール

	レベル	内 容	まれに—いつも	自由記述
子どもに関する省察項目	1	子どもの適切な行動を当たり前と思わずにプラスの注目ができた	1・2・3・4・5	
	1	子どもの長所や努力過程、小さな成長に焦点を当てることができた	1・2・3・4・5	
	1	子どもの話を最後まで子どもの方を向いて聴くことができた	1・2・3・4・5	
	1	子どもに感謝の言葉を返すことができた	1・2・3・4・5	
	2	子どもは注目や関心を得るといった目的を持って行動する場合があることを知った	1・2・3・4・5	
	2	子どもと保育者が協力しあうための話し合いを冷静にすることが大切であることを理解できた	1・2・3・4・5	
	2	子どもが自分の行為の結果から体験的に学ぶ意義を理解できた	1・2・3・4・5	
	2	話し合いによって平等で合理的なルールを決めることの大切さを学ぶことができた	1・2・3・4・5	
	2	子どもが居場所と存在価値を感じる機会を提供する重要性を理解できた	1・2・3・4・5	
	3	保育の目標を、子どもが自分自身には能力がある、人々は仲間だという信念を持つことであると考えた	1・2・3・4・5	
	3	子どもが自分の課題を自分で解決することが自立につながることを考えた	1・2・3・4・5	
	3	子どもと保育者が共同で取り組む課題があることを考えることができた	1・2・3・4・5	
実習生自身の省察項目	1	自分の言動によって、子どもが自分には能力がある、人々は仲間だと感じることができるかを意識した	1・2・3・4・5	
	1	子どもが注目や関心を得る目的で行動した際に冷静に観察できた	1・2・3・4・5	
	1	子どもの不適切な行動に対するマイナス感情をクールダウンする工夫ができた	1・2・3・4・5	
	1	子どもの味方になって信頼関係を保つ努力ができた	1・2・3・4・5	
	1	子どもが黙ってもせかさず、待ったりあいづちを打ったりできた	1・2・3・4・5	
	1	子どもを尊敬し、対等感を持って関係を形成できた	1・2・3・4・5	
	1	子どもが自分の課題を自分で解決することに介入しないよう意識できた	1・2・3・4・5	
	2	子どもが援助してほしいことと自分ができることが一致しているか意識できた	1・2・3・4・5	
	2	子どもが自分の行為の結果から学べる場合には介入しないよう意識できた	1・2・3・4・5	
	2	子どもが自分で取り組む課題か、共同で取り組む課題かを判断するよう意識できた	1・2・3・4・5	
他者をとおした省察項目	1	保育の目標について、講義科目やテキストなどから振り返り、照らし合わせた	1・2・3・4・5	
	1	保育者に対して子どもが注目や関心を得る目的で行動する場合があることを観察できた	1・2・3・4・5	
	1	保育者が子どもの当たり前と思える行動にプラスの注目する方法を参考にできた	1・2・3・4・5	
	1	保育者が子どもを比較するよりも独自性を尊重している場面を観察できた	1・2・3・4・5	
	1	保育者の子どもの話を聴く姿勢を参考にできた	1・2・3・4・5	
	1	保育者の子どもを信頼し子どもと協力しあう姿勢を参考にできた	1・2・3・4・5	
	1	子どもが自分の課題を自分で解決するための保育者による援助方法を確認することができた	1・2・3・4・5	
	2	保育者が子どもと共同で取り組む課題を相談している内容を聞くことができた	1・2・3・4・5	
	2	子どもと保育者が協力しあうための建設的な話し合いの工夫を聞くことができた	1・2・3・4・5	
	2	子どもが失敗体験から学ぶための援助方法を聞くことができた	1・2・3・4・5	
	2	子どもたちが納得できる話し合いの持ち方について聞くことができた	1・2・3・4・5	
	2	保育者から見た自分の特性を指摘してもらったことができた	1・2・3・4・5	