

実践的指導モデルとしての内省的スーパービジョン (Reflective Supervision) について

—関係性のパラレル・プロセス (Parallel Process) に着目した 保育スーパービジョンの試み—

About the Validity of Reflective Supervision as a Practical Teaching Model

—A Supervision for Childcare Practice that Focuses on the Parallel Process in the Relationship—

稲垣 馨

INAGAKI Kaoru

保育ソーシャルワークでは、子育てをめぐる関係性を構築あるいは修復することに主眼が置かれている（伊藤他，2012）。本稿では、保育ソーシャルワークの際に「関係性への支援」の視座を獲得するために有効な実践的指導モデルの一つとして、保育学生の子育て支援に対する内省的スーパービジョンを実施した一事例をとりあげる。

まず保育ソーシャルワークと保育スーパービジョンの現状について、社会福祉士と比較しながら概括する。次に内省的スーパービジョンの鍵となる「パラレル・プロセス」を枠組みとした事例理解によって、スーパーバイザー（supervisee, 以下バイザー）自らの情緒的な経験と重ねて「関係性への支援」を学ぶことが、保育者自身の支援にもつながることを論述する。

I. 研究の背景

近年虐待や要保護児童の増加など、家庭や地域における養育機能の低下が社会的な問題として提起されて久しい。社会的な要請を背景に、子育て支援において一人の子どものケアのみならず、その家族や背景となるコミュニティへのアプローチと支援も視野に入れた保育ソーシャルワークのニーズは高まりを見せている。2015年4月には「子ども・子育て関連三法」による子ども・子育て支援新制度が施行され、認定こども園の普及による待機児童の解消、教育と保育の質の向上と並んで、地域の子育て支援の充実を目指すこととなった。また新たに示された「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」でも、保護者支援や地域の子育て支援について詳細に述べられている。

しかしながら、保育ソーシャルワークの定義や機能について明示されているとは言えず（鶴他，2016など）、保育士や保育所が果たす役割についても曖昧なまま残されている。それは従来の保育現場において「ケースワーク、グループワーク、コミュニティワーク、スーパービジョンといったソーシャルワークの原理や知識、技術が、無意識に、いわば経験と勘により、保育実践及び保護者支援のなかで展開されてきた」（伊藤，2011）¹⁾ 実情を反映していると推測される。そのため、今後も理論的な整理と再構築及びエビデンスの蓄積が必要であろう。

一方保育士養成課程では、2011年に新保育士養成課程が施行され、保育ソーシャルワークに関する「保育相談支援」「児童家庭福祉」「相談援助」等科目の新設及び名称変更が行われた。カリキュラムの充実によって理論的な学びは豊かになるとしても、獲得した知識や技術をもとに、どのように実践力を身に付け、子育て支援に必要な関係性への支援という視座を学んで行くのだろうか。

現在、実践の場である保育実習では、保育ソーシャルワークの基礎とも言える、子どもに関する理解、関わり方などの知識や技術等を応用的に学ぶことにより「保育力」の向上が目指されている。しかし現状の養成校の実習では、実践力を学ぶことは困難であり、保護者との関わりがほとんどないことから、子育て支援の力を身につけることは不可能だと指摘もある（橘・小原，2014）。そのため養成校の中には、子育てサロンや子育て広場、子育て支援センター等、講義や実習に代わる体験的な学びの場を大学内に開設することで、補完的に実践力の育成を目指すところも見られる。

実践的な専門家として望ましい姿であるショーン（Schön, D.）の「反省的実践家」^{注1}の枠組みを援用すると、実践力は単純にスキルを身に付ければ良い訳でもなく、曖昧で不安定な文脈の中で自らの実践を通して獲得するしかない（Schön, D., 1983）。それはつまり「活動過程における省察的思考」（reflection in action）の言語化によって、まさに実践の「いま、ここで」^{注2}の場の経験を再構成すること、さらに実践知を体系化して実践力の向上を目指す効果的な指導が必須であろう。またその指導は主体的な実践知の蓄積が可能な方法であり、養成過程から卒後も継続可能であることが望ましいだろう。そこで本研究では、実践力を身に付け、保育ソーシャルワークに必要な関係性への支援を経験的に学ぶことが出来る一つの方法として内省的スーパービジョンに着目した。

II. 保育スーパービジョンと内省的スーパービジョンについて

1. わが国における保育スーパービジョンの現状と問題点－社会福祉士との比較から－

まずわが国における保育スーパービジョンの現状と問題点について、ソーシャルワーカー（社会福祉専門職）である社会福祉士をめぐる現状と比較して述べてみたい。

対人援助におけるスーパービジョンとは、「対人援助を行う施設や機関において、スーパーバイザー（Supervisor, 以下バイザー）によって行われる専門職としての援助者を養成する過程」（植田，2005）²⁾である。その形態は個人、グループ、ピアなどに分かれるが、①管理的機能、②教育的機能、③支持的機能の3つの機能を有しており、感情労働に携る対人援助職にとってバーンアウトを未然に防止し（久保，2007など）、主体性の発達を支える指導方法の一つである。

社会福祉士にとって、スーパービジョンは知識・技術の向上のみならず、ケースワークの基盤となっ

ている。社会福祉士の養成過程では、相談援助実習において、支援の導入時、利用者理解の方法、アセスメント結果、支援計画・支援目標、地域アセスメントなど、支援プロセスの各段階で実習指導者と担当教員からスーパービジョンを受けるよう定められており、スーパービジョンが実践的な知識や技術の習得に必要な方法として位置付けられている (日本社会福祉士養成校協議会, 2015)。しかしスーパービジョンの概念や機能等が明示されていないという指摘 (村田, 2010) や、バイザーの不足 (塩村, 2000; 渡部, 2007 など) 等の問題も指摘されている。

一方保育士にとってもスーパービジョンは保育ソーシャルワークの関連技術の一つと捉えられる。特に保育ソーシャルワークの対象が環境の影響を受けやすい子どもであることから、親子や家族、またコミュニティとの関係など、関係性の構築や修復に焦点づけられることが特徴と言える。しかしながら「社会福祉専門職としての保育士の専門性についてあまり関心が寄せられてこなかった」(山縣, 1998)³⁾ という背景もあり、保育士養成過程ではスーパービジョンは必須とされていない。また卒後の職場でも、リーダー的立場の職員から指導や助言がなされることが望ましいとされているものの (厚労省, 2008)、実際には主任保育士の約4割程度しかバイザーとしての職務を行っていないという報告もある (日本保育士協会, 2010)。また本来はスーパービジョンが保育士の成長を促し、保育サービスの質の向上に貢献することを目的としているにも関わらず、スーパービジョンの研修や教育を受けていないリーダー的職員が、スーパービジョンと称して叱咤激励型の励ましや指導を繰り返すことによって、却ってバーンアウトを助長する恐れがある (前出伊藤他, 2012) という指摘もある。保育ソーシャルワークの枠組みや保育士が果たす役割について明示されていないこともあり、現状では保育士にとってスーパービジョンは馴染みの薄いものであると考えられる。今後は「現場に親和性のある保育ソーシャルワーク」(前出伊藤他, 2012)⁴⁾ 及び保育スーパービジョンの体系化が急務と言えるだろう。

2. 内省的スーパービジョンとパラレル・プロセスについて

(1) 内省的スーパービジョンとは

スーパービジョンの一つである内省的スーパービジョンについて概説し、本事例で実施した理由について述べる。

アメリカやイギリスの乳幼児精神保健促進のための臨床活動 (Michigan Association for Infant Mental Health: IMH) では、家庭訪問プログラムを中心に、育児に必要な物資を提供する具体的な援助、母親の思いを受容し共感する情緒的サポート、発達相談、早期の関係性のアセスメントとサポート、親子心理療法、そして権利擁護の活動が行われている (Weatherston, D., et al., 2002)。実践の特徴は多民族を抱えるアメリカならではの文化的な繊細さ (cultural sensitive) を大事にしなが、親子間の初期の愛着関係の構築・修復・発達を重視している点である。孤立や虐待などリスクが高く支援が困難な家族に継続、集中して関わるのが求められるため、支援者は常に高いストレスにさらされる。そのため支援者の情緒的な消耗によるバーンアウトや早期離職の予防を一つの目的として、内省的スーパービジョンが導入されている。つまり支援者への支援に主眼が置かれていると言える。アメリカでは、家庭訪問を行っている支援者の80%が内省的スーパービジョンを受けているという調査結果もあり (Vogel et al., 2006)、家族支援を行う支援者の実践力を高めるサポータティブな方法として定着している。

内省的スーパービジョンの特色であるサポータティブなスーパービジョン関係は、バイザーをエンパワメントし、自己探求と洞察を深める効果があると言われている (Weatherston, D. & Barron, C., 2009).

内省的スーパービジョンは従来の管理的あるいは臨床的なスーパービジョンとは一線を画しており、安定した協働的な雰囲気を持ち、内省的であることが特徴とされる (Fenichel, E., 1992). ここでいう内省的とは、バイザーの実践に関する内省と、スーパービジョンでの二者の内省をさしている。内省的スーパービジョンでは、事例のノウハウの指導よりもバイザーが自らの強さや脆弱性をバイザーと積極的に共有するスーパービジョン関係を重視しており、バイザーのみならずバイザーや事例関係者に生じる恥や恐れ、不安などの情緒的な体験を探索することに真摯で純粋な興味を持てるよう、二者間に信頼し安心できる空間を創り上げることに焦点化される (Shahmoon-Shanok, R., 2009).

今回リスクを抱える親子への保育ソーシャルワークに関するスーパービジョンであること、実践経験の乏しい保育学生が支援者であることから、スーパービジョンでは具体的なスキルの指導やアドバイスを行うより、毎回の実践の中で学生自身の経験や情緒的な体験を内省的に振り返り、それを次の実践に主体的に生かせるようエンパワメントすることが重要であった。そのため、支持的機能を有する内省的スーパービジョンを実施することとした。

(2) パラレル・プロセスについて

スーパービジョンにおけるパラレル・プロセスとは、関係性に関するメタ的視点である。対人援助の場では、支援者側 (かつバイザー) のパーソナリティ、価値観、偏見、コンプレックス等が意識的・無意識的に実践のプロセスに影響を与えることは避けられない。そこで週1回など、定期的にスーパービジョンを行うことによって、バイザーは自らの認知の歪みや偏見等を知ることになる。スーパービジョンはカウンセリングや心理療法と同様に、バイザーの洞察によって新たな自己への気づきを得る機会となる。その過程は、事例におけるバイザーとクライアントとの関係がスーパービジョンでのバイザーとバイザーとの関係において再現 (リフレクティブ・プロセス) されているかのようにバイザーに自覚的に体験される。それをパラレル・プロセスと呼ぶ。スーパービジョンで

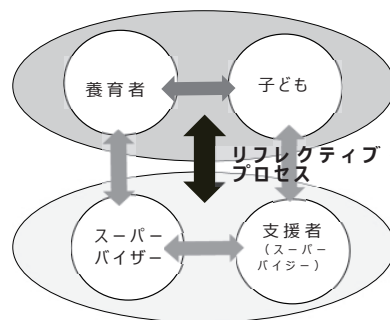


図1 パラレル・プロセス

パラレル・プロセスに着目しバイザーとバイザーに生じる考えや感情を共有することは、相互的に専門性を構築する手段となること (Bernstein, V.J., & Edwards, R.C., 2012), またバイザーをエンパワメントすることでバーンアウトを予防する手段として活用できること (Lee et.al., 2013) につながる。日本でも、心理療法にパラレル・プロセスを活用した事例が報告されている (津島, 2005; 東畑, 2011 など).

内省的スーパービジョンの独自性は、パラレル・プロセスの探求をバイザーとバイザーが共有することだと言われている。バイザー、バイザーを含む事例を一つのシステムとみなし、システム内で生じるあらゆる関係性の力動的側面を捉え、その間に相似・関連性があるとみなす理解を行う。重要なのは、保育ソーシャルワークの鍵となる「関係性への支援」の視座について、スーパービジョンでのバイザーとバイザーの二者間に展開する情緒的な経験と相似するもの (リフレクティブ・プロセス) として親子

関係を理解し、事例理解を深めていくのである。

パラレル・プロセスの考え方は心理療法において力動的な理解を行う際の「転移」「逆転移」^{注3}の概念を理解しておく必要がある。心理療法の例をあげて説明を加えると次のようになる。硬直化した事例に対して良い助言をもらいたいとスーパービジョンに臨んだバイザー（かつカウンセラー）を、バイザーが頼りすぎだと感じて助言を与えないと、バイザーはバイザーを冷たいと感じるかもしれない。スーパービジョンでの二者関係を事例に当てはめると冷徹で無関心な父親と

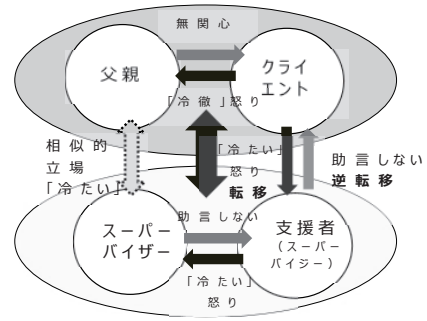


図2 転移・逆転移理解を含むパラレル・プロセス

の問題に悩み、助言を求めてカウンセリングに訪れたクライアントが、期待するような助言をしないカウンセラー（かつバイザー）を父親のように冷たいと感じて事例が硬直化しているのかもしれない、といった理解を行う。つまり事例とスーパービジョンでの二者の関係性と情緒的体験が、相似形のように並行して展開していると捉えるのである。これに転移-逆転移の理解が加わると、冷徹で無関心な父親にクライアントは怒りを感じており、冷たい態度のカウンセラー（かつバイザー）に対して、父親に向ける怒りと同様の感情を感じている（転移）。しかしカウンセラーは向けられた怒りに父親のように無関心で気づかない（逆転移）。スーパービジョンの場では息子的立場にあるバイザーが、父親的立場にあるバイザーが助言をしないため、バイザーを冷たい、無関心だと感じて、ひそかに怒りの感情を向けているが、バイザーは無関心な父親のように気づいていないという関係性と重なっている、という理解がなされる。この場合、スーパービジョンの際にバイザーやバイザーが自身の態度や感情に気づく、あるいはバイザーが率直にバイザーに「無関心で冷たく感じる」と気持ちを打ち明ける等、スーパービジョンでの二者関係の理解を促進させることによって、相似的なクライアントと父親との関係性への理解が進み、硬直化した事態が打破されることになる。つまりバイザーは事例ではクライアントの父親のようなバイザーの息子としてクライアント同様の経験をするようになるのである。力動的な関係性の重なる理解を行う際に、スーパービジョンでの二者が内省によってそれぞれの情緒を吟味し率直に言語化することに大きな意味がある。

III. 研究目的

先行研究を概観すると他領域ではスーパービジョンの有効性や可能性についての研究や事例が多く報告されている（M.K.・柏木 2016；高橋 2016 など）。一方保育領域ではスーパービジョンに関する理論的な枠組みの整理や必要性についての提言はなされているものの、具体的な方法や効果に言及した実証的な研究はほとんど見られない。そこで本稿では、アメリカの乳幼児精神保健活動で広く行われている内省的スーパービジョンを実施した事例をとりあげ、「関係性への支援」が求められる保育ソーシャルワークに有効な実践的指導モデルの一つとして提示する。事例では、まずスーパービジョンでの「パラレル・プロセス」の理解が転機となって、経験の乏しい保育学生が親子への有効な支援を主体的に考え出すことができたことをプロセス・レコード、逐語録や多様な記録から示す。また「パラレル・プロセス」

という枠組みによる理解は、俯瞰的に自らの関係性への視座を体験的に獲得することにつながり、結果として困難な状況に巻き込まれることなく関わり続けられたことを提示したい。

IV. 研究の概要

1. 研究対象

C短期大学において、X年2月～3月にかけて全6回のノーバディーズ・パーフェクト（以下、NP）^{注4}を実施した。その際、プログラムに付随する預かり保育において、保育学生A（1年生）が行った保育ソーシャルワークについて内省的スーパービジョンを実施した事例を研究対象とした。なお、本稿での保育ソーシャルワークとは、「子どもを取り巻く多層的な環境と関係性への支援の総体」をさすものとする。

保育学生A（以下、A）は2年課程の保育士養成校短大で学ぶ2年生であり、幼稚園前半実習と施設実習の経験を有していたが、子育て支援の場は初めての経験であった。Aが保育を担当した2歳7ヶ月のBちゃん（以下、B）は3人きょうだいの末っ子であり、Bの母親（以下B母）は発達的な問題を抱える長男と二男の子育ても負っていた。B母はネグレクト傾向があり、近隣住民から通告されたこともあった。今回の子育て支援プログラムへの参加はBが入園予定の保育園から勧められたことと、「Bが私から離れないので、来年入園しても大丈夫かどうかを見極めるため」（B母）であった。筆者は事前に地元の保育所から伝えられたB母のネグレクトに関する情報について、NP開始前に個人が特定されないよう保育スタッフ全員に伝えた。B母はNP実施前には書類の未提出、プログラム中は連絡用の保育ノートの紛失と記載の拒否、遅刻等の問題があり、スタッフ全員が関わりづらい印象を持っていた。なお、B母子は事前に3回目は休みであることを伝えており、6回のプログラムのうち5回の参加であった。

2. 子育て支援プログラムの概要

NP参加者は、地域の保育所から紹介された3名を含む計11名の母親（平均年齢34.6歳、出席率は87.9%）であり、そのうち保育希望は9名（保育対象児の平均年齢2.2歳）であった。

NP実施中は保育室で預かり保育を行った。担当する保育スタッフは保育学生と地域のボランティア12～20名であった。Aを含む子どもの保育担当者9名は固定とし、残りのスタッフは補助として手が足りないところを手伝うという役割分担を行った。なお、保育スタッフに対して、事前に子育て支援に関する講義を行い、プロセス・レコード^{注5}の書き方について学習する機会を設けた。

筆者はプログラム全体を企画・運営、統括する立場であり、親グループ担当のファシリテーターと交代しながら親グループに参加した。親グループに関わる以外の時間に保育室の子どもの観察とスタッフの動き全体を把握し、気づいた点を記録した。終了後にスタッフ全員で行われる振り返りの会に参加して、その記録をもとに、情報共有とフィードバックを行った。

3. 内省的スーパービジョンの概要

事前同意のもと、毎回終了後にAが行った保育に関して、Aと筆者との間で45分～50分間の内省的スーパービジョンを実施し、逐語記録を作成した。なお筆者は臨床心理士であり、臨床実践に対して

バイザー、バイジーの立場でパラレル・プロセスを活用したスーパービジョンの経験を有している。

4. 倫理的配慮

本研究の目的と趣旨および個人情報の取り扱いについて、事例の協力者となる A 及び B の保護者である B 母に対して文書及び口頭で説明を行い、研究論文として発表や投稿に関する承諾を得た。なお、プライバシーの観点から、内容に支障がない程度に一部データを加工している。

V. 方法

1. 研究方法

本稿は参与観察法による一事例の実践研究である。一般的な事例報告とは異なり、多層的な質的データを用いて継時的に保育プロセスを再構成した (表 1)。

2. データと分析方法

A と筆者のプロセス・レコード、筆者のスーパービジョンの逐語記録をデータとした。表 1 にまとめた内容を以下に示す。プロセス・レコードと逐語記録から、

- ① A と B の関係性の変化を見るために「関係性水準」を示し、各回の関係性を表す「テーマ」を抽出した。
- ② A のプロセス・レコードから、A の行動と B の観察に関する記述を「A のプロセス・レコード」として抽出した。
- ③ A のプロセス・レコードから、実際の A の支援に生かされた「A の内省と理解」に関する記述を抽出した。
- ④筆者のスーパービジョンの逐語記録から、A の情緒や事例への理解の変化に関する記述を「スーパービジョンの逐語記録」として抽出した。
- ⑤筆者のプロセス・レコードから、NP 全体の関係性の中で A と B を捉えるため、「NP 全体の記録」として「保育スタッフ」「B 母の対応」を抽出し、A と B の保育環境図を作成した。

VI. 結果

1. スーパービジョンを含む保育プロセスの再構成

次の事例の経過と表 1 の中で、事例の変化につながったパラレル・プロセスに関連する部分を太字で示した。

(1) 1 回目 テーマ：不安と混乱

保育室に連れられてきた B は不安から泣き叫んだが、母親は心配な表情ながらもあっさりと B を置いて NP へと向かった。保育ノートを失くしたと申し出た B 母に、A は「母としてどうなのかと思う」と非難めいた口ぶりであった。A は B の対応に苦慮したが、「危険がないように」「後ろから体を抱えるように一緒に座る」など、安全面に留意して関わっていた。支援困難な B 母子の担当になった A は不安な様子で、そんな A に筆者は不安を抱いた。スーパービジョンでは、A (子ども) を心配する筆

者（親）が抱いた不安な気持ちは、不安から大泣きしたBの姿とBを心配するB母と重なることを共有した。AはBが大泣きしたため動揺していたが、一方では「なんでこうなのだろうという疑問が沸いた」と述べるなど、冷静にBの姿をとらえようとしていた。

(2) 2回目 テーマ：当惑と孤立

激しく泣き続け保育室に入れないBとAは孤立していた。Aは懸命にBに関わり続けるが、Bは泣き続けた。声をかけることでAがくじけてしまうのでは、と保育スタッフは一步引いて見ていた。スーパービジョンでAは手を差し伸べてくれない保育スタッフに「誰からも助けて貰えない」と半ば投げやりになっていた。振り返りでは、不安なBに同一化したAが孤独感に耐えられるかどうか話題になった。そのため、スーパービジョンにおいて、筆者はAが無理をすることなくBに寄り添えている事実を伝えエンパワメントを試みた。孤立したAは被害的に「担当が変わった方が良いですか」と訴えた。しかし保育室で孤立する二人は仲間や地域から孤立しているB母子の姿と同じなのかも。という理解を伝えたところ、Aははっと気づいた様子で「大変だけど、もう一日やらせてください」と答えた。

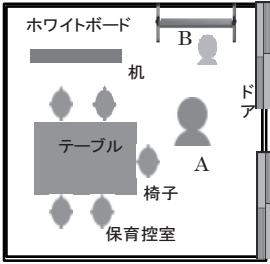
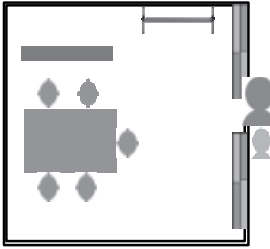
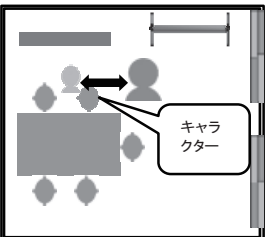
(3) 4回目 テーマ：つながりの発見と主体性の萌芽

Bには愛着の問題があると考え、Aは自らその対応を調べ「おなかをさすするというのをやってみた」ところBの変化を見ることができた。同時にB母子の分離場面から「母親が変わった」と気づき、Bの不安が薄れた理由として理解した。スーパービジョンにおいて、筆者はNPでのB母の変化を伝えたところ、Aは「B母の変化がBの安心感につながり様子が変化した」「B母にBの様子をもっと伝えてみると良い影響があるかも」と母子間に相互的な変化が起こっていることに気づいた。AがBのみの支援から「母子の関係性へ支援」という視点を得たことが確認できたため、筆者はBがネグレクトで通告されたことがあることを伝えた。Aは「ネグレクトだからといって、Bだけにこういう風にすればいいというのはないと思う。このまま自分で考えることをやってみる」と答えたため、主体的に考えて保育に取り組むAの姿を筆者は支持した。保育スタッフもAの関わり続ける姿勢を認め、スタッフ全員にAとB母子を支える雰囲気が生まれていた。Bとつながるきっかけとして、Aはキャラクターを利用できそうだと考えていたため、スーパービジョンで筆者はキャラクターを挟んでAとBとの間に共同注視が見られたこと（図2左）は、重要な関係性の変化と理解できることを伝えた。Aと筆者は事例に存在している関係性のつながりに着目していく視点の重要性を確認した。

(4) 5回目 テーマ：遊びへの移行

AはBが保育を楽しみにしていることに気づき、Bを保育室に連れて行ったところ、初めてBは他児と同じ場で遊ぶことができた。しかし他児と関わりを持つとはしていないことを冷静に捉えていた。スーパービジョンでは、Aに指さしが見られ、二者が横並びの共同注視（図2右）に変化したこと、言葉での相互的なやりとりが増えるなどの変化が見られたことは、関係性の深まりの結果として理解できることが共有された。Aは本来の活発さや遊びを楽しむBの様子を捉え、自身の関わりの成果であることに満足そうであった。

表1 記録による保育ソーシャルワークおよび内省的スーパービジョンプロセスの再構成

回数	Aのプロセス・レコード	Aの内省と理解(Aのプロセス・レコード)	筆者のスーパービジョン逐語記録 「」:Aの言葉、<>:筆者の言葉、 ():筆者の内省	NP全体の記録と保育環境
第1回 (不安と混乱)	不安な様子だが、泣いている訳ではない お母さんと離れると大泣き。保育室に入れない 一瞬絵本に目をやるが興味なし 抱っこが出来ないので背中をさする 泣き止むことがない 配慮をしないと怪我をする可能性があるのでは、危険がないように 固い床で頭を打たないよう、後ろから体を抱えるように一緒に座る	新たな環境への戸惑いが強く、圧倒されて泣き叫んでいる 他の子も泣いているので、そんなに辛いと感じない 慣れていないからか、お母さん以外は嫌なのか 嫌がるときと受け入れる時がある	「なんでこうなのだろうという疑問が沸いた。」 「B母は保育ノートも失くした。母としてどうなのかと思う。」 「反応が違うのは、よく見ているのだと思う。」 「とにかく、怪我しないように、安全を優先に。」 (Bと離れる不安を持つB母と、一人で大変なBを担当させるAに不安を持つ筆者は重なる)	B母に新たな保育ノートを手渡し、朝の様子は貴重な情報だと伝えた 
第2回 (当惑と孤立)	保育室に入るや否や激しく泣き、泣き止むことがない 泣き続けていて大変で、対応に困った あまりに大変で、最後は頑張ろうと思わないようにした ドアが開いた瞬間に廊下に出してしまった 仕方がないので、付き添いながら廊下を歩いた 泣き止まない キラキラした物があつたので、拾って「ほらキラキラしている」と見せてみた 何の反応もなく激しく泣き続けた 何をやっても泣き止むことがない	ドアの鍵を締めないと外に出てしまうが、閉めたいいけない気がした 他の子は慣れてきて、泣くものの興味を示して遊んでいた。なぜBはそうではないのか 期待すると落ち込むので(他の子と)比べるのをやめようと思った (Bが大変だから他のスタッフは)きつと代わって欲しくない	「なぜBちゃんはあんなのか。」 <Aはどう思う?> 「お母さんがあまりちゃんと見ていないから不安なのでは。」 (手を差し伸べてくれない保育スタッフに「誰からも助けて貰えない。」と半ば投げやり) (不安なBに同一化したAは孤独感に耐えられるか。しかし無理をせず、Bに寄り添うことが出来ている。) 「担当を変った方が良いですか。」と被害的に訴える <保育室で孤立するAとBは仲間や地域から孤立しているB母子の姿と同じなのかも。> 「大変だけど、もう一日やらせてください。」	保育スタッフは声をかけることでAがくじけてしまうのでは、と一歩引いて見ていた 
第4回 (つながり の発見と 主体性の 萌芽)	お母さんが保育の部屋にまで抱っこをして入り、たくさん声掛けをするなど、別れるときに時間をかけていた 安全のため、鍵を閉めて出られないようにした ドアの前を行ったり来たりする ホワイトボードの下にうずくまっているが、様子を窺っている 周りに興味を示す感じが見られた キャラクターの名前に反応した キャラクターに興味を示す感じ じーっと椅子の向こうから覗くように見ている 愛着障害の対応同様に、背中やおなかをささるというのをやってみたら、少しだが落ち着くことが出来た	母親が変わった (キャラクターを)描いてみよう キャラクターをつながるきっかけに出来ないだろうか	「始める前は、私からお母さんに『も少し声掛けを』とお願いしようと思っていた。」 「B母の変化がBの安心感につながり様子が変化した。」 「B母にBの様子をもっと伝えてみると良い影響があるかも。」 「関わることをあきらめなかったのは、他の人に交替して泣き止んだら悔しいから。」 「嫌いという反応だが、好きなのは。」 いつか描くことで、自分なりに関わり方に工夫をした <椅子を挟んでAの様子を窺いながらの共同注視に変化。> 「たくさんの変化を見ることが出来た。諦めずに担当できて良かった。」	「お休みの日は家でお姉さんと遊ぶよと話した。」とB母が保育ノートに記入していた NPで「自分を振り返ると、流れ作業になっていた気がする。」とB母が発言 NPで「みなさんを見ていると一対一で向き合うことが大切なんだと改めて気付いた。」とB母が発言 保育スタッフが「子どもの興味、関心を知ること、きっかけをつくることは重要だと気付いた。」とAを評価、B母子を支える雰囲気 

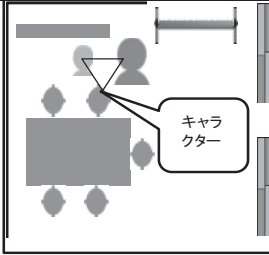

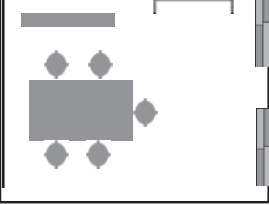
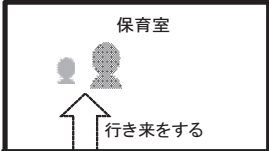
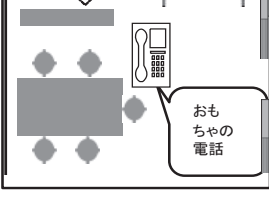
回数	Aのプロセス・レコード	Aの内省と理解(Aのプロセス・レコード)	筆者のスーパービジョン逐語記録 「」:Aの言葉、<>:筆者の言葉、 ():筆者の内省	筆者のNP全体の記録と保育環境
第5回 (遊びへの移行)	<p>自分の荷物を自分で持っている</p> <p>指人形に興味を示して、すぐに泣き止む</p> <p>自分から描くということはない</p> <p>外に出てしまうが、笑顔で廊下で遊ぶ</p> <p>楽しんで廊下を行ったり来たりしている</p> <p>階段の椅子と机のところでぐるぐるしたり、段差に上ったりなど、楽しそうにしている</p> <p>「飲む。」と返事</p> <p>和室の中のボールプールで遊ぶことが出来た</p> <p>他の子との関わりを持つという気持ちはない様子</p>	<p>少し楽しみにしてくれているのかな</p> <p>持参したキャラクターの指人形とぬり絵を使ってつながりたい</p> <p>隣にいる私に描く場所を指さして描かせたり、色を塗るように指示をする。甘えているみたい</p> <p>いつもは首を振って飲まない</p>	<p>「意外と活発な感じで、身体を動かすことが好きなんじゃないか。」</p> <p>「飲む?」という問いかけにも言葉で応じる</p> <p>保育室に連れて行った。楽しそう</p> <p>「でも他の子と遊べないので、まだまだですね。」</p>	  
第6回 (遊びと関係性の展開)	<p>Dちゃんが泣いているのを見て泣いてしまったが、すぐに泣き止む</p> <p>お絵かき帳から持ち帰る紙を自分で破ったりしていた</p> <p>風船を投げたり、蹴ったり、終始楽しそうな笑顔で遊ぶ</p> <p>短時間だが、保育の部屋に入る</p> <p>キャラクターにはもう興味がない</p> <p>長い時間集中して遊ぶ</p> <p>他の人のバックに入っているお菓子をみつけて取る</p> <p>注意をすると泣き出すが、少し泣くと落ち着いた</p> <p>保育の部屋に長い時間入ることはない</p> <p>自分から遊びを見つけて自由に遊んでいる</p> <p>私の真似をして電話で遊びだした</p>	<p>持ち帰ることはダメだと叱るべきなのか</p> <p>最初の頃の泣きが再開するのかなど不安になった</p> <p>キャラクターを描いても興味を示さない</p> <p>真似をするなんて、驚いた</p>	<p>興味を示すものがわかった、それがなければずっと泣いていた</p> <p><ここの楽しさや雰囲気家を家でも味わいたい。></p> <p>「同じ遊びを繰り返しているが、楽しそうだった。」</p> <p>他児とも遊びが共有できている</p> <p>「遊びが広がったので、もうキャラクターは必要なくなったのかも。」</p> <p><きちんと注意が出来た。></p> <p>「叱るべき時と、気持ちを考えなきゃいけない時、その場その場なんです。」</p> <p>「和室に興味を示せるように、早い時期に行動を促すことが出来たらよかった。」</p> <p><促すだけが大事なことではない。待つて寄り添えることが大事で、それはできていた。></p> <p><共同注視から模倣、ごっこ遊びが見られたのは、関係性の深まりがあったから。></p>	<p>「今までの自分とは違う考え方を知ることが出来た。」とB母が発言</p> <p>「子どもと離れて話す場が出来、親子とも成長した。」とB母が発言</p> <p>「親子どちらにとっても良かった。」とB母が発言</p>  



図3 第4回目(左)第5回目(右)のAとB

(5) 6回目 テーマ：遊びと関係性の展開

Bがお絵描き帳を破って自宅に持ち帰ろうとした。スーパービジョンでは、Aは悩んだ結果叱ることができなかった後悔を語ったため、筆者はBが持ち帰ろうとしたことは保育の場の楽しさや雰囲気自宅でも味わいたいためであるという理解を伝えたところ、Aは安堵した表情を浮かべた。BはAがつながりを深めるために使用したキャラクターに興味を示さず、自ら保育室の電話を選んでAとの間でごっこ遊びを展開した。スーパービジョンでは、BがAを模倣して象徴遊びが見られたことにとても驚いたこと、子どもは安心すると遊びを自ら先導し、広げていくことが体験出来て良かったと語った。この変化について、AとBとの間で関係性が深まった結果、共同注視から模倣、ごっこ遊びが見られたのだろうと共通理解された。Aはスーパービジョンの最後に「最初はみんなと一緒に活動している感じがなくて、寂しさもあった。でもB母も同じ気持ちだと思うと理解できたし、頑張ってたよ良かった。親子は気持ちが連動しているとわかった。B母もNPであんなに変わったのには驚いたし、最後は私もお礼を言われた。B母に何かをしたわけじゃないけど、他の人と話をして子育ての大変さを共有できた体験が良かったのだなと思った」と感想を述べた。

VII. 考察

指導モデルとしての内省的スーパービジョンの有効性について、コルブ（Kolb）の経験学習モデルを理論的枠組みとして援用し、内省による経験的な学びの醸成という視点から考察を加える。

保育ソーシャルワークに必要な「関係性」への支援のためには、主体と主体の間で繰り返される特定のやりとりについて、支援者が間主観的にかかわりながらその意味をくみ取り、そこに流れる情動や文脈を抱えながら内省し続けることが必要とされる（青木，2008）。今回支援者がAではなく経験豊かな保育士であった場合、経験知と先行する情報から組み立てた対処の方略に従ってB母子への対応を試みたであろう。その場合「ネグレクトの子どもは愛着の問題を持っており、他者との関わりが困難である。」など、子ども自身の「あるがまま」の存在と「いま、ここで」の場における関係性や文脈は考慮されない恐れがある。曖昧で文脈に左右される「関係性への支援」の視座を獲得するためには、既存の知識や技術に縛られることなく、自らの実践を内省し、試行錯誤しながら体験的学びの内実を吟味し続ける姿勢が必要である。本事例では、事前の情報もなく対処の方略を持たないAは、ただひたすら「いま、ここで」Bが発する信号（signal）を敏感に受け取り、懸命に応答しながら実践の意味やB親子の関係性について考え続けた。そしてスーパービジョンの中で、パラレル・プロセスという理解の枠組みを得て、B母子が感じていた分離への不安や孤立する寂しさ、混乱や葛藤を自らの情緒的な経験と重ねて共感的に受け止めることができたことが実践の転機となり、最後まで諦めずに実践を続けて成果を得ることができた。筆者も主体的に取り組むAを信頼し、スーパービジョンの中で沸き起こる情緒をAとともに内省しながら、それをB母子の情緒や関係性の理解に結び付けていくという、Aとの間で構築された支援の共同体がAの実践を支えたと考えられた。

実習など、実践による学びは経験による学習であり、結果ではなくプロセスとして捉えられる（Kolb, 1984）。経験学習では、具体的な経験を内省的に振り返り解釈することで抽象的な概念化を行い、次に

能動的な試みから新たな具体的経験につながっていくサイクルが繰り返される (Kolb, 1984)。つまり経験学習モデルで重要なのは、体験を内省的に振り返り、学習者自身が学びから意味を構成していくプロセスである。OECD (2005) が内省的であること (reflectiveness) を初等・中等教育のキー・コンピテンシーの核としてあげているように、特に学習者による体験を通じた学びの獲得のために内省は不可欠と言える。つまり学習者の経験的学びを支援するためには、経験を内省する仕組みづくりが必要であり、学習者の状況認識を変え、意味や概念を新たに生み出す方法を提供できるよう目指さなければならない。本事例から、パラレル・プロセスという経験的な理解を中核に据える内省的スーパービジョンは、そのような支援が可能な、経験的な学びに有効な方法の一つと言えるだろう。

一方Bの変化は単なる「慣れ」で、パラレル・プロセスの理解も恣意的な解釈ではないかという批判もあるだろう。しかし「ネグレクト」や「慣れ」という一般性や硬直的な理論から現象理解を試みることは、それぞれの概念的枠組みに、流動的で不確実な個人の経験を当てはめてしまうことになる。それは概念の枠を超えた対象の個性やその場の文脈、関係性を捨象することになり、「いま、ここで」の経験に迫ることは出来ないだろう。内省的スーパービジョンのみならず、支援者であるバイザーの経験を指導者であるバイザーが共に見る対象として共有し、お互いの情緒に開かれた、サポートティブな場の共同体が作られることが「いま、ここで」の現象の豊かな理解へとつながっていく基盤となり、実践を通じた新たな意味の創生を支えていくと言えるのではないだろうか。

VIII. 結論

スーパービジョンに内在する5つの普遍性 (平木, 2012) の中から、本稿の目的にそって3つを取り上げてみたい。まずスーパービジョン関係は学びと成長が醸成されるアサーティブなコミュニケーションによって成立し、スーパービジョンでは、メタ認知により同時進行する重層的人間の相互作用とその文脈を理解するというパラレル・プロセスを読むことが重要となる。またスーパービジョンは実践の質を高める振り返りと評価を含む指導から成り立っているが、その目的はバイザー自身が頼れる内的バイザーを自己内に育てることである。子どもにとって保護者や保育者がそうであるように、バイザーにとってバイザーは成長のモデルであり、信頼できる内的対象となってスーパービジョン終了後もバイザーの実践と成長を支えていくのである。

最後に課題について述べたい。保育ソーシャルワークに対する内省的スーパービジョンの有効性について、アメリカでは多数の文献があるが、日本では報告がみられない。その理由は、そもそも保育スーパービジョンの土壌がない事に加えて、内省的スーパービジョンを経験する機会が得られないことがあげられる。叱咤激励型ではない、保育者を支え育てるスーパービジョンは、保育者をとりまく現状の厳しさを鑑みると、ますます必要性が高まることであろう。今後はさらなる事例の集積と研究により日本独自の内省的スーパービジョンを方法論として確立すること、養成課程からスーパービジョンの必要性への認識が進み、近接する他領域との相互交流およびバイザーの積極的な受け入れを進める土壌が醸成されていくことが課題であろう。

注

注1 「反省的实践家」とは、ドナルド・ショーンが提唱した、行為の省察から新たな「知」を見出す専門家像。

注2 「いま、ここで」hear and now. 過去の経験や問題の根本となる原因を追求することより、その場で生じる感情や現象に焦点を当てること。

注3 「転移」「逆転移」とは、心理療法の要となる治療者、患者の二者の相互関係をさす。患者から治療者に向けられる言動が転移であり、それに対して引き起こされる治療者側の感情反応を逆転移と呼ぶ。治療者側が自身の逆転移に気づくことは、患者理解を深めるために利用することができる。

注4 ノーバディーズ・パーフェクト Nobody's Perfect は、保育付きの親支援プログラムである。

注5 プロセス・レコードは、ソーシャルワークでよく用いられる「過程記録」とも呼ばれる記録方法である。時間軸に沿ったワーカーとクライアントの行動・態度・発言の事実に加えて「いま、ここで」の支援者側の主観的な判断・考え・感情を同時に記録することで、支援関係のプロセスを生き生きと映し出すことが出来る。

引用文献

- 1) , 4) 伊藤良高・香崎智郁代・永野典詞・三好明夫・宮崎由紀子 (2012) . 保育現場に親和性のある保育ソーシャルワークの理論と実践モデルに関する一考察 . 熊本学園大学論集・総合科学, 19 (1) , 3, 12.
- 2) 植田寿之 (2005) . 対人援助のスーパービジョンーよりよい援助関係を築くために . 中央法規出版, 60.
- 3) 山縣文治 (1998) 保育サービスー庄司洋子・松原康雄・山縣文治 (編) . 家族・児童福祉, 有斐閣, 119.

参考文献

青木紀久代 (2008). 子育て支援の現場から見た子どもの発達と家族のコミュニケーション 特集 子育てにおけるコミュニケーション. こども未来, 436, 10-12.

Bernstein, V.J., & Edwards, R.C.(2012).Supporting early childhood practitioners through relationship-based, reflective supervision. *NHSA Dialog*, 15(3), 286-301.

Fenichel, E. (Ed.). (1992). *Learning Through Supervision and Mentorship to Support the Development of Infants, Toddlers and their Families: A Source Book*. Washington, D.C.: ZERO TO THREE

平木典子 (2012). 心理臨床スーパーヴィジョンー学派を超えた統合モデル, 金剛出版.

- 一般社団法人日本社会福祉士養成校協会編 (2015). 相談援助演習 教員テキスト 第2版, 中央法規.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lee E., Esaki, N., Kim, J., Greene R., Kirkland, K., Mitchell-Herzfeld, S.(2013). Organizational climate and burnout among home visitors: Testing mediating effects of empowerment, *Children and Youth Services Review*, 35(4), 594-602.
- 厚生労働省 (2015). 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について 一部改正, 厚生労働省雇用均等・児童家庭局. <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000108972.pdf>. 2019-11-07 閲覧.
- 久保真人 (2007). バーンアウト(燃え尽き症候群) ヒューマンサービス職のストレス. 日本労働研究雑誌, 558, 54-64.
- M.K.・柏木昭 (2016). 誌上スーパービジョン クライアントと"関係性を築く"とは. 日本精神保健福祉士協会. 日本精神保健福祉士協会誌, 47(2), 134-141.
- 村田久行 (2010). 援助者の援助ー支持的スーパービジョンの理論と実際ー, 川島書店.
- 日本保育士協会 (2010). 主任保育士の実態とあり方に関する調査研究報告書. <https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h22shunin.pdf>. 2019-11-07 閲覧.
- Organization for Economic Cooperation & Development (OECD) (2005). The Definition and Selection of Key Competencies: *Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. 2019-11-07 閲覧.
- Shahmoon-Shanok, R. (2009). Introduction: What Is Reflective Supervision? In Gilkerson, L. & Heller, S. (Eds.) *A practical guide to reflective supervision*, Washington, DC: ZERO TOO THREE.
- 塩村公子 (2000). スーパービジョンの日本への導入. ソーシャルワーク・スーパービジョンの諸相 重層的な理解, 中央法規出版.
- ショーン, ドナルド (2007). 省察的実践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪健二 監訳, 鳳書房, 2007 / Schon, Donald A., 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- 橋知里・小原敏郎 (2014). 保育者の子育て支援力の養成に関する研究ー養成段階からの学びの連続性に着目してー. 日本家政学会誌, 65(8), 415-422.
- 高橋学 (2016). 特集 実践を究める 臨床力を育むスーパービジョン (2) スーパービジョンの展開と技法: 個人スーパービジョンの事例から. ケアマネジャー, 18(2), 68-75.
- 鑪幹八郎 (2004). 心理臨床と倫理・スーパーヴィジョン, ナカニシヤ出版.
- 東畑開人 (2011). "Super-Vision" を病むこと. 心理臨床学研究, 29(1), 4-15.
- 鶴宏史・中谷奈津子・関川芳孝 (2016). 保育所における生活課題を抱える保護者への支援の課題: 保育ソーシャルワーク研究の文献レビューを通して. 教育学研究論集. 武庫川女子大学大学院文学研究

科教育学専攻教育学研究論集編集委員会, (11), 1-8.

津島豊美(2005). パラレルプロセスの気づきと理解は治療者にどう影響するか. 精神分析研究, 498(2). 162-170.

Vogel, C., Aikens, N., Burwick, A., Hawkinson, L., Richardson, A., Mendenko, L., ChazanCohen, R. (2006). *Findings from the Survey of Early Head Start Programs: Communities, Programs, and Families*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.

渡部律子 (2007). 基礎から学ぶ気づきの事例検討会—スーパーバイザーがいなくても実践力は高められる, 中央法規出版.

Weatherston, D., & Barron, C.(2009). What does a reflective supervisory relationship look like? In S.Heller & L., Gilkerson(Eds.), *Practical guide to reflective supervision*. Washington, DC:ZERO TOO THREE.

Weatherston, D. Kaplan-Estrin, M., Goldberg, S.(2009). Strengthening And recognizing knowledge, skills, and reflective practice: The Michigan Association for Infant Mental Health competency guidelines And endorsement process, *Infant Mental Health Journal*, 30(6), 684-663.

Weatherston, D. Ribardo, J.,Glovak, S.(2002).Becoming Whole: Combining Infant Mental Health and Occupational Therapy on Behalf of a Toddler with Sensory Integration Difficulties and His Family. *Infants & Young Children*, 15(1), 19-28.

山縣文治 (2008). 保育士の子育て支援業務におけるソーシャルワーク機能の検討, 2007年度日本証券奨学財団研究調査助成事業, 大阪市立大学少子社会科学研究室, 大阪市立大学, 大阪.