

## V 教育学的スーパービジョンの開発

教師の継続教育の一環として、コミュニケーショントレーニングを実施するさいに、トレーニングの目標と意義が、教師にとって明確であることが必要であることが明らかになった。では、教師は、どのようにして自分の授業実践を反省し、トレーニングの必要性を確認できるのか、またどのようなトレーニングが必要かを確定できるのか。ここから、教師が授業実践を反省できる機会が必要だという結論にいたった。

そこで、近年、一つのトレンドの様相を呈している「スーパービジョン」について、教育活動の領域において、なぜスーパービジョンの開発が必要とされるようになったのか、その社会的ニーズを明確にすることをとおして、現在必要とされている教育学的スーパービジョンの特質とその基本的コンセプトを理論的に検討する。ここでの検討は、スーパービジョンとコミュニケーショントレーニングの接点を明らかにする意図をもつ。

### 第1節 教育学的スーパービジョンの意義

近年、「スーパービジョン」は、よく聞かれる言葉となった。それは、多様な社会的労働領域においてと同様に、教育学的労働領域においてもそうである。しかし、「スーパービジョン」とは何か、その定義においては不明確なままであり、また他の社会的労働領域における「スーパービジョン」と教育学的労働領域における「スーパービジョン」は、その目標と構造において同じなのか、違うとすれば何が違うのかは、不明確なままである。この現状をふまえて、ここではまず「教育学的スーパービジョン」の輪郭をスケッチすることをおして、教育学的スーパービジョンが必要とされるようになった教育学的労働の現状とそれに対応する教育学的スーパービジョンの特質を明らかにする。

パラシュ (Pallasch, W.) は、スーパービジョンについて語られる領域、例えば、医学的労働領域、社会心理学的労働領域、セラピー的労働領域で、「スーパービジョン」がどのように定義されているかを検討し、「――― 厳密に、スーパービジョンによって何が理解されるべきかについては、ほとんど語られていない。まさにその目標、労働領域、その理論的背景にしたがって、スーパービジョンのさまざまな定義が存在する」<sup>1)</sup> ことを指摘し、それらの多様な定義からの共通項を抽出し、スーパービジョンは「職業活動をする人間の

表 V - 1 スーパービジョンの歴史的発達の概観

第1段階：ほぼ1870-1900年のスーパービジョンの出発段階

- ・ スーパービジョンは、アメリカでソーシャルワークにおいてケースワークについてのグループ対話として理解されていた
- ・ その内容は、準備と相談であり、部分的にソーシャルワーカーの実践的労働が評価された



第2段階：ほぼ1900-1960年の「心理学主義」の段階

- ・ フロイトの精神分析との関連が強調された
- ・ フロイトの影響下での個人スーパービジョンの開発
- ・ もともとソーシャルワークで奉仕的に計画されたスーパービジョンを心理セラピーに方向づけた
- ・ スーパーバイザーを専門科学的に養成するために、スーパーバイザーとして精神医学者と心理学者を投入した
- ・ スーパービジョン過程における移行と対抗移行についての諸問いがテーマ化される



第3段階：ほぼ1960-1970年の「社会学主義」の段階

- ・ 諸グループ、諸プロジェクト、諸施設が、スーパービジョンに編入された
- ・ スーパーバイザーとスーパーバイジーが1人という2人単位のスーパービジョンに加えて、より多人数のグループスーパービジョンないしチームスーパービジョンが現れる



第4段階：ほぼ1970年から現在までの多様化と専門化の段階

- ・ 異なった、さまざまな労働領域へスーパービジョンが拡張される
- ・ 特殊な、非常に限定された労働領域へ特殊化された相応のスーパービジョン形式が適用される
- ・ 特殊化と同時に、スーパービジョンコンセプトの学際的開発が試みはじめられる

ための相談と同伴の一つの形式であり、スーパービジョンは専門的活動の反省に奉仕すべきものである」2) としている。そして、スーパービジョンは、職業における専門的活動を反省するという課題を引き受け、支援し、指導する経験のある、特殊に養成された、専門的コンペテンツのあるスーパーバイザーとスーパービジョンをしようと決心した人、すなわちスーパーバイジーを必要としている。

スーパービジョンの定義の多様性とその労働領域の多様性は、歴史的にも説明されうる。ピリンガ (Wieringa, C.) とパラシュによって、スーパービジョンの発達史が、先にあげた表V-1のように要約されている<sup>3)</sup>。

この歴史的概観から、それぞれの発達段階において、それぞれのスーパービジョンコンセプトに影響してきた科学領域は、精神分析学、フィールド理論、学習理論、比較行動学、コミュニケーション理論、グループダイナミクス論、ヒューマン心理学などであることがわかる。1970年代以降のスーパービジョン開発の個別化段階において、多様な労働領域での個別化されたスーパービジョン開発の一つとして、教育学的スーパービジョンが開発されてきたのである。そして同時に、余りに個別化され、多様化されたスーパービジョンの学際的開発研究が開始されはじめているのである<sup>4)</sup>。

ではなぜ、1970年代以降の時期に、教育学的スーパービジョンの開発が必要とされてきたのか。それは、学校教育と教師労働の社会的変遷に起因する。すでに筆者は、現代社会の変化と教育政策の変化ならびに子どもの発達における差異性の増大によって、学校教育と教師に新しい社会的ニーズが生まれていることを別稿で詳述した<sup>5)</sup>。その新しい社会的教育ニーズに応える必要がある現在の学校教育と教師には、学校の日常生活における多くの困難と負荷が存在している。

第1には、学校教育と教授のための社会的条件が変化したことである。「家庭の教育力の低下」が言われ、児童虐待の件数の増加、子どもと青少年の突発的な暴力事件の発生、学習困難、行動問題、学習意欲の低下など、子どもと青少年の教育は今や、社会問題化している。これまでの学校教育や家庭教育の枠組みは、意味を失ったかのような様相を呈し、にもかかわらず、新しい社会的教育ニーズはなおシステムの組織化されていない。子どもと青少年の変化に対応しきれない家庭教育と社会は、その教育ニーズを全て学校に向けているかのようなのである。多くの政治的・社会的問題が、しばしば教育的なものとして定式化され、そのことによって学校教育の課題とされる。学校教育の課題は、すなわち教師活動の課題となる。そのことによって学校と教師は、過大要求の状況にある。教師のこれまでの職業的コンピテンスは、この課題に答えるには不十分であるかのように、社会的にだけでなく教師自身によっても感じられ、それは教師自身の教育活動にたいする不安として、あるいはまた意欲の低下として現れる。

第2に、第1のことから教師には、多様な役割が期待される。周知のように、1989年ならびに2002年の学習指導要領の改訂によって、学校週5日制、総合的学習の時間が実施された。そこでは「ゆとり教育」が言われ、子どもと青少年の学習意欲の向上と社会性の発達が期待された。他方でしかし、「学力低下」が問題とされ、学校教育は何よりも確実な「学力」を形成することが要求される。そしてさらに教師には、「カウンセリングマインド」をもって子どもと青少年の相談に応じ、教育不安をもつ保護者との対話が求められる。教師は、これまでと同様に、何よりも「授業者」であり、生徒の「模範」であるだけでなく、「相談者」、「援助者」、「評価者」、「友人」であり、さらに「学級・学校の組織者」でもあることが期待される。このような多様な役割を担うことの葛藤に、教師はさらされてい

る。この教師への期待の増大は、また教師活動への批判の増大と表裏一体でもある。教師は、批判を受けないように防衛するのではなく、批判とともに生きることを学習しなければならない状況におかれている<sup>6)</sup>。そして週5日制に基づく時間的圧迫のもとで、自己マネジメントを要求されている。

第3に、このような状況から教師の「バーンアウトシンドローム」が言われる。多くの教師が、子どもたちと一緒に自己実現したいという職業的価値を教職に求め、理想を追求しようとしているということから出発するとすれば、現在の教職の日常的諸条件はこの価値がもはや充足され得ない、あるいは部分的にしか充足され得ないように構成され、そのことが「バーンアウト」と特徴づけられる身体的、心理的兆候を教師にもたらしているように思える。20%以上の教師がバーンアウトシンドロームを示していることを調査書は示している<sup>7)</sup>。これらの教師の状態は、①慢性的な疲労、エネルギー不足、睡眠障害などの過度な身体的消耗、②低い自己価値感情、思考と行為における硬直などの情動的な消耗、③自分の職業的遂行に満足できないことと労働への低い評価、④生徒たちにたいする否定的立場への傾向、によって特徴づけられる。このように持続する身体的、心理的酷使に基づいて、教師が教職を希望した時点でもっていたはずの意志と意欲は、長い年月の経過の中で、フラストレーション、意欲減退、あきらめ、消耗、病気へと転化する。場合によっては、最終的に早期退職へと追い込まれる。この状態は、社会的な教育ニーズとやらんで自己の内的なニーズに応えるための個人的蓄えがもはや教師にないときに現れる。この場合に、そのストレスの源泉を変化させることによって、あるいは個人的立場を変化させることによって、そのズレを解消することに成功しなければ、コントロール不可能な感情が生じるのである。教師の防衛的態度は、コントロール不可能性の表現であり、そのときには、生徒にたいして、あるいは授業準備や学校の諸活動にたいして自主的に対応できなくなる。

このような状況のなかで、多くの教師が教職への意欲をもちながら、社会的ニーズに適した新しい教育状況を作り出せない、あるいはバーンアウトに陥いつままっているのである。ここに現在、教育学的スーパービジョン開発が強く要求される理由が存在するのである。

## 第2節 教育学的スーパービジョンの特質

現在の教師には、伝統的な授業ではなく、新しい社会的ニーズに相応したオールタナティブな授業を開発することが求められている。そして教師は、このオールタナティブな授業の開発のための指導と援助を、そして他の多くの教師たちの経験を知ることを求めているのである。そのために、多様な新任研修・継続教育の機会が提供され、また教育相談が行なわれている。その典型的な形式は次のものである。1人の教師が授業をする一同僚、指導主事、助言者としての教育学者などが参観する一教師の授業を分析し、評価し、改善点を提案する。ここには、授業者と観察者の間にヒエラルヒー的關係が存在し、「良き授業」

についてのそれぞれの観察者の枠組みがあり、それにしたがって評価され、その評価が教師の判定の資料となる。あるいはまた、研修の場において、新しい社会的ニーズに対応するための理論や方法が紹介され、教師活動の変化が求められる。しかしその理論や方法が、これまでの個々の教師の活動とどのように結び付くのかは不明のままである。すなわちここに見られるのは、ヒエラルヒー的に構築されている「学校管理」と「学校相談」のシステムであり、コントロールと評価と判定がつきものである。

新任教師の研修に関しては、「研修回数が多すぎて消化しきれない」、「研修のための出張が多く、そのことによってかえって子どもたちと十分に付き合えない」、「自分が目指している授業と指導内容が必ずしも一致しない」、などの不満が新任教師から聞かれることも珍しくない。また、継続教育においても、研修テーマは必ずしも個々の教師のニーズに合致しているわけではない。

また、現在提供されている教育相談は、たいていの場合に「心理学的」に計画されたものである。しかし教師の観点からすれば、教師活動の中心にある授業と関連した多くの経験の収集と、教授学的コンピテンスのある指導者による教育相談が要求されるのであって、個人的な心理学的相談だけが求められているわけではないのではない。

この現状から、現状の新任研修・継続教育システムあるいは教育相談にたいするオルタナティブとして、教育学的スーパービジョンの開発が求められるのである。スーパービジョンに「教育学的」という形容詞をつける理由は、まさに教師活動の中心にある「授業実践」に焦点化されたスーパービジョンの開発を意味している。その意味で、教育学的スーパービジョンは教授学的スーパービジョンを核にしているといえる。教師の授業実践に同伴するエキスパートとしてのスーパーバイザーと一緒に、教師が自分の職業的活動を反省するという、実践同伴の相対的に新しい形式としてのスーパービジョンを、パラシュは次のように定義している。

「教育学的スーパービジョンは、教育学的労働領域における職業活動の、できるだけ偏見のない、価値オープンな、指導された反省を意味している。それはつねに職業同伴的に、教師の自由意志で、時間的に限定されて実施される。

教育学的スーパービジョンは、教育学者の協同的な同伴と支援に奉仕する。教育学的労働領域における具体的な事象から出発して、スーパーバイザー（教師）とスーパーバイザー（教育学のエキスパート）は、一緒に、職業に関連した視野、思考、感情、振舞を考察する。スーパーバイザーは、そのときに『自分自身とコンタクトを持つ』べきである。スーパーバイザーは、そのさいにいわば実践解明のための触媒として機能する。」<sup>8)</sup>

この定義において、教育学的スーパービジョンを他のスーパービジョンから区別している観点は次の三つである<sup>9)</sup>。

第1は、教育学的スーパービジョンは、教育学的に考えられることと教育学的に望まれていることが、その中心にあることである。したがって、スーパービジョン過程での指導的問いは、教授活動の教育学的意図とスーパーバイザーの直感を把握しようとするものになる。教育学的理念と目標と実践の間に生じるずれ、ないし断絶は、上位に位置する目標

との関連で、見られねばならない。

第2は、教育学的スーパービジョンの目標は、スーパーバイザーが「自分自身とコンタクト」をもち、スーパーバイザーの思考や知覚や行為に結び付けられている諸連関を解明することである。教師に困難だと感じられていること、いいかえれば教師に生じている問題や葛藤、あるいは摩擦は、教師の教育学的意図あるいは目標と、実際に行なわれ目に見えている教師の行動との不一致、あるいは不調和の結果である。日常的なジレンマをもたらすこの不一致あるいは不調和は、まずは、スーパーバイザーの認知と情動の問題であり、そして最終的に実践の問題である。このスーパーバイザーの思考と知覚が実践における行動と一致していない、ということは確かに短期的な解決が期待されるであろうが、そこでは長期的展望が忘れられてはならないのである。

第3に、教育学的スーパービジョンは、他のスーパービジョンで使用されている方法やテクニックなどを使用するが、それらは教育学的にセッティングされる必要がある。方法やテクニックは、自己目的ではない。

この三つの観点は、教育学的・教授学的事態を心理主義化しないために重要である。周知のように、生徒による授業妨害、規律違反、教師と生徒の関係の不調和、あるいは教師と生徒グループの不調和の原因は、生徒にとって授業がおもしろくなく、生徒が能動的に授業に参加しないことの結果であると言われてきたし、今も言われている。そしてこれらが解決されずに長引き、結果としてコミュニケーションパートナーたちの情動的な問題となる。そして教師は、情動的に疲労し、ストレスに陥る。このストレスを回復するためにセラピーなどの心理学的手法が求められる。もともと教授学的一方法的レベルの問題、つまり教師の教授学的一方法的コンピテンスの不十分さの問題であったものが、コミュニケーションパートナーの情動的関係の問題に転化しているのである。ここで、教育学的・教授学的事態を心理主義化しないという意味は、もともとの要因に目を向けること、すなわち事態の発生の要因である教師の教授学的一方法的コンピテンスの向上を問題にすることこそが、重要であるという意味である。だからこそ、教育学的スーパービジョンが必要なのである。

心理主義化を回避する教育学的スーパービジョンを実践同伴と実践相談の自立的な形式として確立しようとするれば、従来から行なわれている他の実践同伴形式ないし実践相談形式と区別する固有のプロフィールとコンセプトを明示することが必要になる。ここではまず、教育学的スーパービジョンと他の教師研修の特質を比較することをとおして、教育学的スーパービジョンの特徴を明らかにしておく。教師の教育学的コンピテンスの改善ないし向上のために、これまで一般的であったのは、「トレーニング」と「教育相談」である。

トレーニングは、すでにⅢで述べたように、教師の行動様式、教授技術、教授方式、教授方法、教授ストラテジーなどの獲得に向けられ、一定の方法的援助によって練習され、最終的に教師の行動レパートリーにこの練習成果が適切に統合され、教師の教育学的コンピテンスを向上させることを目標としている。

よく知られているトレーニング構想は、アメリカで開発されたマイクロ・ティーチング

である。それは行動主義的構想と結び付き、何よりも教師の行動トレーニングに向けられていた。しかし、一定の行動トレーニングだけでは教育活動に必要な諸コンピテンスの獲得には不十分だという実践経験と認識から、現在、Ⅲで述べたように、トレーニングに関するパースペクティブは拡大され、多様なコンセプトが開発されている。その拡大の第1は、トレーナーとトレーニー（トレーニングを受ける人）の関係の転換である。かつてのトレーニングコンセプトは、トレーニーの学習過程が、1人のトレーナーによって組織され、指導されるものであり、そこでのトレーナーとトレーニーの関係は、指導する人—指導される人の関係であった。しかし、現在のコンセプトでは、トレーニーもまたトレーナーと同様に「自律的な認知的な構成主体」と見なされている。その結果、教師トレーニングは、職業的行動様式が問題であるときに、教師の活動定位的な相談の一つの可能性として把握され、問題となっている行動様式と結び付いたトレーナーとトレーニーの立場として把握される。だから、教師トレーニングは、学校における社会的インターアクションをテーマ化するだけでなく、言い換えれば行動の自動的アスペクトをテーマ化するだけでなく、トレーニングを受ける教師によって授業の現実とその情動的体験と認知的加工の全体性がテーマ化されることを意味している（ⅢとⅣを参照）。

このパースペクティブの転換によって、教師トレーニングの有効性は、次の2点に認められる。第1は、すでに個人的な行動様式を多様に蓄積している複合的なレパートリーにおける行動様式と立場がすでに獲得されているとき、である。だからこれは一定の職業経験のある教師に妥当する。第2は、狭い意味におけるトレーニングで、それは目標志向的な、集中的な、選択された方法の適用によってもたらされる立場変容と行動習得である。だからこれは、教職志望学生にとって、そしてある特有の行動様式の獲得と立場変容を望む教師に妥当する<sup>10)</sup>。したがって、単独のトレーニングは、何よりも教員養成の枠内で必要であり、教師の継続教育のためには、次に述べる相談やスーパービジョンと結び付けられることがより効果的である。

相談は、相談員と相談者が協同して、相談者によって挙げられた問題を解決することを目標としている。現状において「教育相談」は、児童・生徒あるいは学生、保護者が専門家である相談員に、ある問題の解決にむけて相談するというのがよく知られている。ここでの相談者は教師である。教師が職業活動の遂行のために自ら解決したいと考えている問題について専門家である相談員に相談し、協同的な相談過程をとおして問題を解決することを目指している。教師のかかえる問題は、個人的なキャリアに関わる問題、行動やコミュニケーションに関わる問題、教授方法や教授にかかわる問題、組織としての学校に関わる問題、と多岐にわたる。だからその解決にむけた相談もまた、個人相談、チーム相談、グループ相談、学校組織相談の形式を必要とする。

多様な問題について、相談するかどうか、また相談の結果えた解決方法を実行するかどうか、どのように実行するか、を決断するのは相談者である。相談における対話は、日常の対話とは異なって、計画的に、専門に詳しい方法的コンピテンスのある人間間で、責任意識的に、豊かな信頼関係に基づいて行なわれる間人間的な、協同的なコミュニケーション

ンである。だから相談は、専門家による情報提供、あるいは他規定的な教育とは異なっている。相談は、実践同伴ではないという意味では、スーパービジョンと異なっている。しかし、相談からスーパービジョンへ、あるいはスーパービジョンにおける相談という点で、スーパービジョンとオーバーラップする側面をもつ。

以上の比較をとおして、スーパービジョンとトレーニングと相談は、オーバーラップする側面を持ちながら、それぞれに固有の機能をもっていることが明らかになる。教育学的スーパービジョンを特徴づけているのは、何よりも実践同伴とそれに基づく相談とトレーニングである。確かに、教育学的スーパービジョンは、トレーニングと相談と関係づけられてはいるが、万能ではない。現在の教師活動が置かれている状況は複雑であり、多様なニーズに対応しなければならないことを考えると、教師活動支援と援助のシステムを開発ないし強化することが必要であり、教育学的スーパービジョンはその有力なオルタナティブとして位置づけられうるだろう。

### 第3節 教育学的スーパービジョンのワークレベルとワークシート

授業は、多様な構成要素と機能を持つ複合的事象であり、きわめて複合化された教えるものと学ぶものと、教えることと学ぶことの二重の関係において成立する社会的なコミュニケーション事象である。教授学は伝統的に、この複合的事象を分節化することに努力してきたし、現在もしているが、その試みは、一方でたえず授業の全体構造を見失う危険を伴っている。しかし、この分節化が適切になされなければ、授業の観察と分析があいまいなものとなり、印象評価に陥る危険を他方では持っている。教授事象を中心とした教育学的スーパービジョンの開発のために、一方では、できるだけその全体構造を見失わずに、かつ他方で、分析的—システムのなスーパービジョン開発を可能にする最適な構造化が必要となる。パルシャは、このことを十分に考慮して、次の三つのワークレベルを区別している 11)。

1. 方法的—教授学的レベル (教師活動のレベル)
2. 目標パースペクティブレベル (教師の教育学的目標と意図のレベル)
3. 人格定位的レベル (教師の人格と生育暦の関与のレベル)

第1の、方法的—教授学的レベルは、本来的な教授事象に、だからオリジナルな日常的な教師活動に相応している。教育学的スーパービジョンにとって、教師活動の中心が授業実践である以上、この方法的—教授学的レベルがその中心に位置する。このレベルは、そして他の二つのレベルの出発土台である。方法的—教授学的レベルにおいて、授業に関わる全てのことが現れ、明示されるからである。教師の思考や感情、そのときどきの瞬間的な気分、意識的あるいは無意識的な立場は、教授学的—方法的アレンジを介して、生徒たちとの係わりの部類と様式、コミュニケーション方式、そこでのバーバルなものノンバーバルなもの的一致と不一致、などのなかに顕現化される。言い換えれば、スーパーバイザーによる教師の方法的行為の観察をとおして、教師の思考世界と内面性は目に見えるも



のとされるのである。観察成果はスーパーバイザーに、スーパーバイジーの人間像がどのように見えるかの指示を与える。だから、日常的な授業実践は、スーパービジョンの中心に存在し、同時にこのレベルで見えるようになった問題設定が他の二つのレベルへの出発点となる。

方法的-教授学的レベルでは、第1に、志向されている目標が教授学的-方法的に、授業に適切に転換されたかどうか、言い換えれば、目標が事実適合的に、年齢適合的に、方法的に適切に達成されたかどうか、あるいは別の方法で達成可能なのが問われる。第2に、教師の教授学的-方法的アレンジの土台となっている教授学的ポジションや子ども観や子ども理解が問われる。ここでは、教育学理論、心理学理論、訓育論のレベルでの意見交換が可能となる。この理論的意見交換は、教師に理論的な新しい視野を開き、日常実践の変化をもたらす土台となる。

方法的-教授学的レベルでの対話は、第2のレベル、つまり目標と意図とパースペクティブについての対話を引き起こす。教師は、職業活動においてどのような教育学的目標を追求しようとしているのか、どのような希望と期待を職業活動と結びつけているのか、それらは現実的に維持されているのか、が問われる。多くの教師にとって、教育学的目標表象とリアルな実践の間に乖離が存在する。教師はしばしば、自分の教育学的コンセプトや立場と矛盾して行為し、それを自分でも不満足だと感じている。スーパービジョンは、この乖離を明らかにすることを目標とすると同時に、再び新たに教師に彼の教育活動の土台となる基本テーマや目標に関する問題と対決する可能性を与える。スーパーバイザーには、スーパーバイジーの教授学的-方法的な不十分さ、あるいは欠落が、教育目標の変化によって、あるいは教職特殊な立場変化によって、どの程度明確されうるかを発見する課題が課せられる。スーパーバイザーは、ここで教師が再び教育目標と実践との内的均衡を獲得するのを援助するという目標をもって、教師が教育目標とリアルな実践の不均衡ないし乖離を認識するのを援助する。

一般的に、教師の私生活と職業生活の間に相互の条件性が存在すること、教師活動に教師の生育歴的-人格的要素がある一定の役割をもっていることは、誰も否定しない。教師自らが、授業への人格的関与について意識的になるために、自己分析する機会が教職のために必要だろう。にもかかわらず、たいていの場合に、このテーマはセラピーと結びつけられ、そしてそれゆえに教師によって拒否されている。人格的関与がかなりの度合で職業活動に影響していることを真面目に受けとめるならば、プライベートな生育歴的-人格的関与が、教育学的スーパービジョンの枠内でどのように集中的にテーマ化されうるのかが問われねばならない。これが第3のレベルの問題である。原則的に言えば、人格的関与は、それが直接的に実践的レベルから、だから第1のレベルから生じ、実践との関連で解明されるときにのみ、あるいはスーパーバイジーが自分でそれを対話に持ちこむときにのみ、対話可能である。このレベルでのスーパービジョンは、それが職業活動との関連を認識させる限りで、私的な、人格定位的な領域に焦点化しうる。その軸点は、つねに日常実践にあり、人格的関与に関する対話は職業的文脈からなされ、そして職業的文脈へ帰される

必要がある。そのことによって心理学主義化は回避される。そしてこの点において、教育学的スーパービジョンとセラピーとの境界線は明確であり、その境界線は越えられるべきではない。この焦点化をとおして、職業活動との人格的絡み合いが意識化され、それを私生活コンセプトと職業生活コンセプトに整理するのを援助することを目標としている。以上の、三つのレベルは何よりも教師の職業活動の中心にある教授活動から出発しているという点において、そしてそれと絡みあうかたちで他の二つのレベルが構想されているという点で評価されうる。しかし、教師の日常的活動は、真空地帯で行なわれるのではないゆえに、そして教師が組み込まれている制度的枠組的条件によって規定されているので、このレベルを分析の対象にする必要があるだろう。その意味で、上記の三つのレベルに加えて、第4のレベルが提案される<sup>12)</sup>。

第4のレベルは、制度的レベル、すなわち教師活動と結び付いている制度的枠組条件のレベルである。この第4の制度的レベルは、第4と言うよりはむしろ教授の基底的レベルである。この第4レベルは、制度的枠組条件の二側面を視野に入れることを可能にする。

一方では、スーパーバイザーが活動している具体的な個々の学校の制度的システムを視野に入れることを可能にする。他方で、その具体的な個々の学校の諸条件がはめ込まれている、いわば上位の制度的諸条件を問題にすることが可能になる。つまり、制度的諸条件のミクロレベルとマクロレベルを視野に入れることによって、「上からの改革」をまつのではなく、「現場のイニシアティブによる改革」を可能にする道筋が開けるのである。その意味で、この第4レベルは、近年さかんに議論されているシステム改革への準備性を育てることになるだろう。この第4のレベルで、スーパーバイザーがスーパーバイザーの教授実践に同伴した後に、彼らの間でなされる相談は、例えば次のような問いをめぐるものだろう。スーパーバイザーは、職務上どのような組織構造のなかで活動しているのか、具体的な諸条件がスーパーバイザーの活動をどのように制限しているか、制度がもたらす暗黙のルールがスーパーバイザーの活動をどの程度妨げているか、スーパーバイザーは、所与の構造をどの程度変えることができるか、などである。このレベルをもつことによって、教授実践上の問題全てをスーパーバイザー個人の問題に解消する危険を防ぐことができるのである。

以上の四つのレベルで行なわれるスーパービジョンが、どのような分析過程をもつかを例示するために、教育学的スーパービジョンの中心にある方法的—教授学的レベルで使用されるワークシート的一端を紹介しておく(表V-2, V-3参照)<sup>13)</sup>。スーパーバイザーは、スーパーバイザーの授業の概観を目に見えるかたちにするために、授業に同伴し、観察し、表V-2のワークシートに記入する。授業が終わった後に、スーパーバイザー自らがこの表を補足し、スーパーバイザーによって整理された領域での自分の印象や、感じた困難などを整理する。そしてこのワークシートをもとにスーパーバイザーとスーパーバイザーの間で話し合いがなされる。スーパーバイザーはこの対話をとおして、自分の授業の特徴を知り、改善したいと思えば、自ら決定した局面での改革に取り組む。例えば、スーパーバイザーによって、質問方式の改善が望まれる場合に、スーパーバイザーの質問方

表 V - 2 スーパーバイザーの授業の概観をえるためのワークシート

授業者の授業の概観をえる

一般的な授業観察と評価において、よい授業計画とその実行、あるいは良くない授業計画とその実行についての判定は、たいてい非常にあいまいで、印象評価に陥りがちである。だから教師はしばしば、自分の授業のどの局面で、そしてどのような教授学的機能の実現において、困難や情報の欠損が現れたのかを意識できないままである。

授業者は、次の表にリストアップされた授業の局面を通読し、必要ならば局面を補充し、授業観察者によって整理された領域での自分の経験、印象、困難をメモする。

授業観察者の助けを仕上げることによって、今度、集中的に継続されるほうが良いと思われる授業の局面が、はっきりする。

段階/局面のためのチェックリスト	
教授学的機能	経験/困難
授業の開始時点での規律の確保	
目標定位	
諸材料の準備	
学習対象との結合	
動機づけ	
過去の授業との結合	
質問の設定	
課題や問題の設定	
情報提示	
ある事態の加工	
課題の遂行	
学んだことの適用	
問題の深化	
ある習熟の練習	
他の事態への応用	
次の学習のための課題設定	
成果の要約	
成果の体系化	
ある問題の価値化	
文章記述による成果確保	
結果の評価	

表 V - 3 質問方式の観察のためのワークシート

授業における生徒参加と生徒能動性は、高い度合で教師の質問方式に規定されている。正しい解答のみを答えさせる一問一答式の質問は、生徒たちが回答する可能性を限定する。一つの正解を求める以上の発問、ならびにその発問について生徒が考えることを促す刺激、思考のほずみをつけること、挑発、指名は、生徒たちに考える余地を提供する。質問方式の厳密な観察は、教師の質問方式を変化させるための基礎を明らかにする。

観察用紙に記載された標識にしたがって授業が観察される。そのさい、一方では、教師表現の方式（質問、発問、刺激、挑発、指名の仕方など）が一つの役割を演じ、他方で、異なった教師表現によって、生徒からどれほど多くの発言が希望されるかが観察される。この観察材料は、質問方式とその検討に関する、授業者との対話の出発点となる。

授業者との話し合いで行われうる質問

授業者は、教授対話に介入するのにどのような可能性を利用したか？

授業者の質問方式は、どのような特徴をもつか？

生徒たちは、どのように反応しているか？

質問方式から、どのような教授スタイルが推測されうるか？

質問方式についての観察用紙				
教授の機能単位				
	導入と能動化	最初の媒介と加工	強化とマスター	統御と評価
質問	I I			
発問	I			
刺激	I I			
思考のほずみ				
挑発				
指名	I I I			

式に焦点化した観察がなされる。表V - 3は、そのときに使用されるワークシートである。そして必要な場合にはトレーニングが実行される（IVを参照）。

以上のように、教育学的スーパービジョンでは、スーパーバイザーがスーパーバイジーの授業に同伴して授業を観察することによって、話し合いの基礎データを創り出し、スーパーバイジーが相談という形で話し合い、改善点について必要ならばトレーニングをする、ということが結びつけられているのである。

#### 第4節 教育学的スーパービジョンの組織形態

スーパービジョンの組織形態として、個人スーパービジョンとグループスーパービジョンの二つに大きく分類される。そして個人スーパービジョンのバリエーションとして自己スーパービジョンが、グループスーパービジョンのバリエーションとしてチームスーパービジョンとペアスーパービジョンがあり、合計五つの形式が存在する。どの形式が適切であるかは、次の場合による<sup>14)</sup>。

個人スーパービジョンは、スーパーバイザーと自分の2人だけで職業実践を批判的に見、必要ならば実践を変化させたいと願う教師に適切である。個人スーパービジョンは、①スーパーバイザーが個人的になお負荷の強いテーマに従事したいが、そのテーマをまだスーパーバイザーが同僚には明らかにしたくないとき、②従事したいテーマが同僚間ではまだ問題とならず、問題とするには長い過程が必要なとき、③スーパーバイザーがまだ十分にスーパービジョンを信頼しておらず、職業的問題を同僚に報告することに抑圧を感じ、それゆえまず1人に受けることを望んでいるとき、に適切である。

グループスーパービジョンでは、共通の基礎経験を意のままにしている参加者が一緒に作業する。1人のスーパーバイザーのもとで開かれる会合に、同じ職業ではあるが異なった機関で活動するスーパーバイザーが参加する。報告される事例について全ての参加者が貢献できる。グループスーパービジョンの利点は、①多種多様な感情と観点が生み出される、②連帯を経験し、それぞれが日常的には離れていながら支援し合える、③豊富な経験と多様な激励を手に入れることができる、④個人的には入手しにくい重要な情報を包括的に、詳細に獲得できる、⑤コミュニケーションと特に適切にフィードバックするトレーニングができる、⑥範例的な、代替的な学習過程を可能にする、ことに認められる。スーパーバイザーは、ここではいわばモデル機能を果たす。

チームスーパービジョンは、職場内の葛藤や問題を外部のスーパーバイザーの援助によって反省したい一つのチームの共同相談である。チームスーパービジョンの利点は、何よりも問題への全ての関与者が一同に会していることである。そのことによって、葛藤や問題は多様な人間の観点から考察され、相互交換によって、あるいは直接的対決によって仕上げられうる。

以上の三つの形式が採用される前提は、パートナーシップのある信頼豊かな関係であり、いずれの形式を採用するにせよ、常にスーパーバイザーの自由意志、自己決定、自己責任、が保証されねばならない。

自己スーパービジョンとペアスーパービジョンは、以上の三つに対して、スーパーバイザーを必要としない。つまり、自己スーパービジョンは自分が自分自身に対する内的対話である。そして、ペアスーパービジョンは、同僚間で自立的に反省的に対話することを意図している。この二つの形式は、効果的な、建設的なグループコミュニケーションでの経験が豊富であることが前提となる。その意味では、グループスーパービジョンやチームスーパービジョンからペアスーパービジョンへの移行が、教師の継続教育の一つの課題にな

りうる。

それぞれの形式で、また先にあげた四つのそれぞれのレベルでのスーパービジョン過程は、そのときどきに変化しうるが、理念的典型として一般的に次の七つの局面を経過すると考えられている 15)。

教育学的スーパービジョンの特色は、何よりもスーパーバイザーの自由意志と自己決定と自己責任が尊重され、スーパーバイザーとの同等性が確保され、日常的な授業実践と教育実践が関係点として存在することである。だから、スーパービジョンの始まりは、つねに教師の自主的な判断である。

#### 1. 事前の話し合いと自己決定の局面

教師はまず、自分の職業活動を改善したいかどうか、どのようなかたちでしたいかをスーパーバイザーとの事前の話し合いをとおして決断する。

#### 2. 説明する局面

教師がスーパービジョン作業をする決断をすれば、スーパーバイザーと教師はコンタクトと方法をセッティングする。

#### 3. 情報を与える局面

目標設定とセッティングに相応して、問題性を明確にするために利用できるデータを収集する。スーパーバイザーによって授業が観察される。

#### 4. 重点化する局面

目標設定と問題性に関連して、収集されたデータが重点化され、吟味される。

#### 5. 応答の局面

確実なデータがスーパーバイザーと一緒に分析され、評価され、構造的しあげの基礎データとして十分かどうか、さらに付加的データが必要かどうか判断される。

#### 6. ストラテジーを熟慮する局面

スーパーバイザーが実践活動の改善を希望するならば、改善を具体化するためのストラテジーが熟慮され、計画的に実践する可能性が提供される。

#### 7. ストラテジーを実践に転換し、統御する局面

具体化されたストラテジーを授業に転換する。スーパーバイザーが同伴し、後に、その授業について話し合われる。

理念的には、この七つの局面を経過して、限定された期間に、一つのスーパービジョン作業が終了する。

ここでは、教育学的スーパービジョンの基本コンセプトをスケッチしただけであるが、このスケッチから、教育学的スーパービジョンと教師トレーニングの接点、ないし関係が明らかになる。IVで述べたように、教師トレーニングが効果的に実施される条件の一つは、トレーニングの必要性の原因と条件が明確であることだった。つまり、授業実践上の問題や葛藤、あるいは不十分さがどこに、どのような条件によって生じているのかを分析することである。そのために、教育学的スーパービジョンは有効である。第2の条件は、トレーニングの目標の明確性である。このことは、第1の条件から生じる。つまり、教師がス

ーパービジョン作業をとおして、反省的に自分の実践の不十分さを自覚するならば、そのことの克服が目標となるからである。したがって、教師トレーニングは、教育学的スーパービジョンに関連づけられて、教師がスーパービジョン作業をとおして授業実践を反省し、改善点が自覚され、その改善が目標となるときに有効だということができる。

以上の結論から次に、教育学的スーパービジョンと教師トレーニングの統合が課題となる。

本稿は、拙論「教育学的スーパービジョン開発の基本コンセプト」大阪教育大学紀要第V部門第53巻第2号、79 - 92 頁を、加筆修正したものである。

注

- 1) Vgl., Pallasch, W. : Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern (3. Aufl.). Weinheim, München. 1997, S. 28ff.
- 2) Ebenda, S. 31.
- 3) Pallasch, W., Mutzeck, W. und Reimers, H. (Hrsg.) : Beratung - Training - Supervision. Weinheim, München. 1992, SS. 21 - 22.
- 4) 教育学的スーパービジョンの必要性は、1970年代以降、強調されているがなお実現されていない。特に、学校外の教育学的労働領域においてはそうである。学校教育の労働領域に関するスーパービジョンは、何よりも教員養成のレベルで、そして教師の新任研修・継続教育のレベルで考えられるべきである。しかし、日本において、なお教員養成カリキュラムに、スーパービジョンは配置されていないのが現状である。日本における教育学的スーパービジョンの開発は、遅れているといわざるをえない。
- 5) 拙論「現代の義務制学校の教育学的課題と教員養成」『大阪教育大学社会科教育学研究』創刊号 1999年、1 - 10 頁。  
拙論「多様な社会的ニーズと学校教育」、木下百合子・手取義宏編著『総合学習時代の授業論—社会・メディア・コミュニケーション—』ミネルヴァ書房 2002年、2 - 14 頁。
- 6) 同上。
- 7) 大阪市教立教育センター編『現在の大阪の教師の状況』
- 8) Pallasch, W., Mutzeck, W. und Reimers, H. (Hrsg.) : A. a. O, S. 202.
- 9) Ebenda, SS. 203 - 204.
- 10) Mutzeck, W. und Pallasch, W. (Hrsg.) : Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim, Basel. SS. 11 - 12.
- 11) Pallasch, W., Mutzeck, W. und Reimers, H. (Hrsg.) : A. a. O., SS. 205 - 210.
- 12) Pallasch, W., Kolln, D., Reimer, H., Rottmann, C. : Das Kieler

Supervisionsmodel. Weinheim, Muenchen 2001, SS. 55 - 56.

13) 注 12 のワークシートを参照して、研究代表者が作成したものである。

14) Pallasch,W.,Kolln,D.,Reimer,H.,Rottmann,C.:A.a.O.,SS.25 - 27.

15) Pallasch, W., Mutzeck, W. und Reimer, H. (Hrsg.) : A. a. O., SS. 210

- 212.