

I 本研究の意図と課題

本研究は、授業改善を目的とした教育スーパービジョンを実践できるスーパーバイザーを専門的に養成するためのトレーニングプログラムを開発することを目的としている。

本研究課題は、平成 15・16 年度文部科学省研究費補助金（基盤研究（C）（2））「教師活動支援のためのコミュニケーショントレーニングスーパービジョンの開発研究」（課題番号 15530586）の研究成果を発展させるものである。この研究において、現在の教師の授業実践の不十分さは、教師のコミュニケーション活動の不適切さにあることが明らかになったので、教員養成においてコミュニケーショントレーニングが必要であることを実証し、コミュニケーショントレーニングプログラムを開発した。しかし、現職教員の継続教育のためには、トレーニングを単独で行うよりもスーパービジョンの一環として組み込むほうが効果的であるということが明らかになった。そこで、授業改善を中心テーマとした教育スーパービジョンの開発に着手した。

そしてこの平成 15・16 年度の研究成果を継続するために、本研究テーマ「授業改善を目的とした専門的な教育スーパーバイザー養成のためのプログラム開発」を設定した。

先に述べたように、現在、教師のコミュニケーション活動の改善を軸にした授業改善が緊急の課題になっているがしかし、教師が自分の授業を他人に観察してもらい、授業者が授業の目的や方法について十分に話し、授業者自身が納得して授業改善に取り組み、授業改善にいたるまで同伴し、支援してもらうような研修のチャンスはほとんどないのが現状である。この現状から、教員研修のオールタナティブとして、教師の評価を目的とせず、教師が自由意志で参加でき、教師に同伴しながら教師の具体的な授業改善を支援する教育スーパービジョンが必要とされる。

他方で、これまでの教師のバーンアウト事象研究から、教師のかかえる葛藤と問題の多くが生徒、保護者、同僚、管理職などとの人間関係にあることが明らかになっている。教師が人間関係の葛藤や問題をかかえてバーンアウト症候群に陥る前に、教師の教育活動を支援することが必要となっている。そのためには、既存の研修や教育相談あるいは心理学的スーパービジョンだけではなく、授業改善を中心とした教師の教育活動の改善を目的としたスーパービジョン、すなわち教育スーパービジョンが必要とされる。

このような理由から教育スーパービジョンの開発が喫緊の課題となっているが、教育スーパービジョンの開発は、このスーパービジョンを指導できるスーパーバイザーの専門的養成と結びついている。すなわち、コンピテンスのあるスーパーバイザーが専門的に養成されなければ、教育スーパービジョンが開発されたとしても、それは実践可能ではない。

以上のような、学校教育が直面している授業改善のニーズに応え、授業を改善しようと努力している教師を支援するために、教育スーパービジョンを開発し、そしてその教育スーパービジョンを指導できる技能とコンピテンスのあるスーパーバイザーを養成するためのプログラムを開発するのが、本研究の目的である。

本研究を進めるにあたって、課題の一つは、授業改善を目的とした教育スーパービジョンを開発することである。つまり、スーパーバイザーの専門的養成は、当然のことながら、ある教育スーパービジョンを前提としているからである。教育スーパービジョンモデルの開発とスーパーバイザーの専門的養成は、今や世界の先進諸国の常識であり、共通課題でもある。そして教職が、恒常的な自己研修と自己研鑽を必要とする専門的職業であることも世界の共通認識である。にもかかわらず、日本におけるスーパービジョンの開発は教育活動領域では遅れており、それゆえまたスーパーバイザーの専門的養成も考えられていない。そこで、本研究ではこれまでの研究成果に基づいて、第Ⅱ章で、心理学的スーパービジョンとは異なった授業改善を中心とした教育スーパービジョン開発とスーパーバイザー養成の必要性を述べる。そして、第Ⅲ章では、教育スーパービジョンモデルの一つとして、ドイツで評価を獲得している、キール大学で開発された教育スーパービジョン（教育スーパービジョンキールモデル）の基本構造を明らかにする。

本研究の第2の課題は、教育スーパービジョンを実行するためにスーパーバイザーに必要とされるコンピテンスを定義することである。必要とされるコンピテンスを明らかにするためには、教育スーパービジョンでどのようなワークが実践され、その実践を指導するためにどのようなコンピテンスが求められるのかが明らかにされる必要がある。

教育スーパービジョンキールモデルは、スーパービジョンワークのエレメントを抽出し、それらをワークエレメントと称し、これを指導するためのスーパーバイザーの課題を明示している。そこで第Ⅳ章では、教育スーパービジョンキールモデルが明らかにしているワークエレメントに即して、スーパーバイザーが習得すべき技能とコンピテンスを明らかにする。

第3の課題は、第2の課題として明らかにされた、スーパーバイザーに求められる技能とコンピテンスをどのように養成するのか、養成するための方法と養成のためのプログラムを開発することである。教育スーパービジョンキールモデルは、スーパーバイザーの専門的養成を視野にいれて、スーパービジョンを実施している。つまり、スーパーバイザーの養成は、教育スーパービジョンを理論的に習得するとともに、教育スーパービジョンにスーパーバイザーとして参加し、スーパーバイザーになっていく技能とコンピテンスを経験的にも獲得するように構成されているのである。そこで、第Ⅴ章では、キールモデルにおけるスーパーバイザーの専門的養成が、どのような方法で、どのような段階をふんで、そしてどれほどの時間的経過の中で行われるように構想されているのかを明らかにする。

この三つの課題を通して、日本における教育スーパービジョン開発の必要性を理論的・実証的に論証し、教育スーパービジョンのモデル像を明示し、そして最後に、この教育スーパービジョンモデルを指導しうるスーパーバイザーの専門的な養成の道筋を明らかにしようとする。

II 教育スーパービジョンと専門的な教育スーパーバイザー養成の必要性

1. スーパービジョンが開発されている労働領域

近年、「スーパービジョン」は一つのトレンドの様相を呈している。周知のように、スーパービジョンは、すでに 19 世紀の終わりにアメリカでソーシャルワークの労働領域で開発され、その後、その対象領域を拡大してきている。現在、その対象領域は、医学的労働領域、セラピー的労働領域、工場の労働領域、カウンセラーの労働領域、社会教育的労働領域へと拡大されている。これらのさまざまな労働領域におけるスーパービジョンを覆うことばとして「スーパービジョン」という概念が使用されている。しかし、「スーパービジョンとは何か」、というスーパービジョンに関する定義はそれほど明確にされているわけではない。

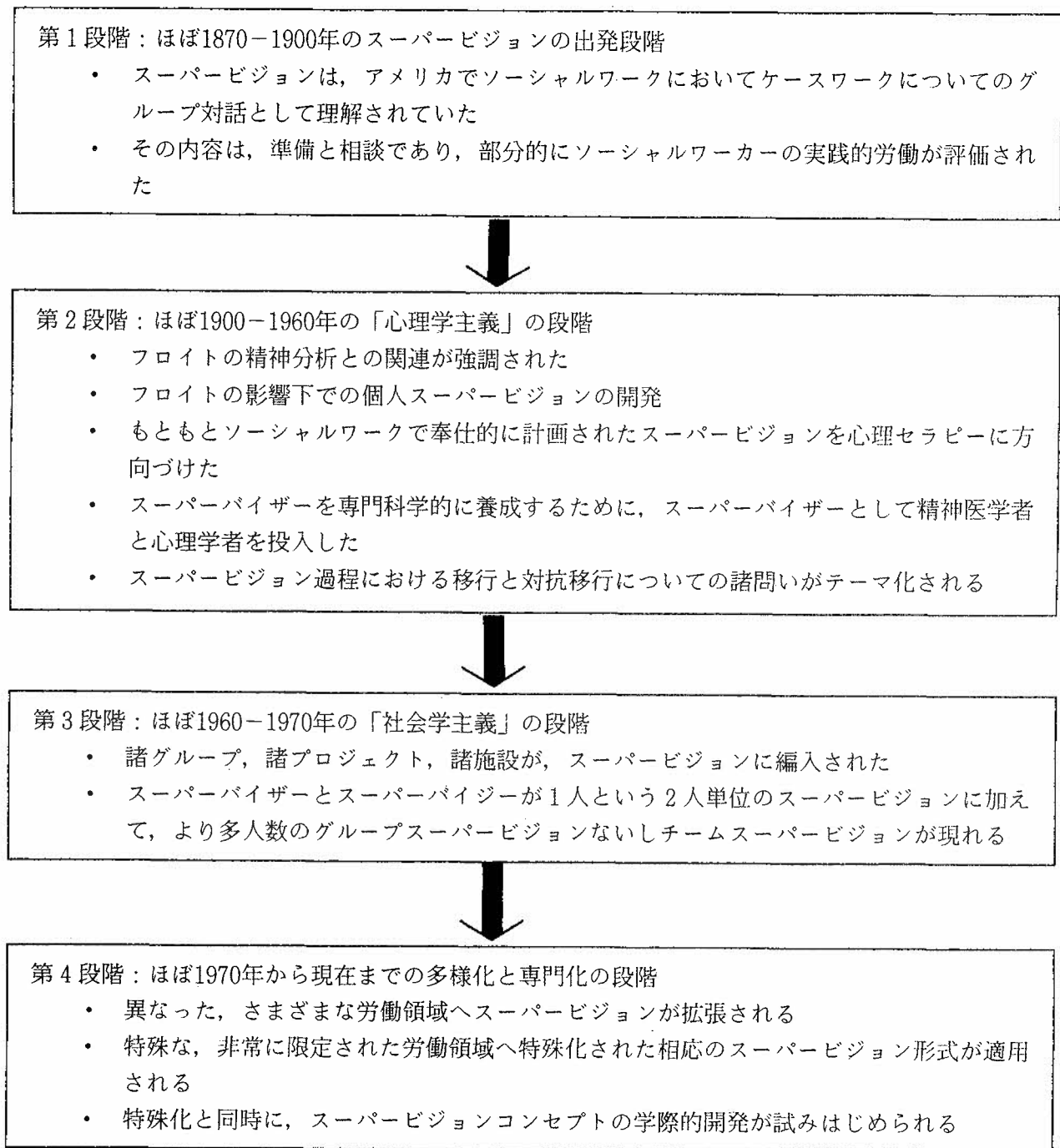
パラシュ (Pallasch, W.) は、スーパービジョンについて語られる領域、例えば、医学的労働領域、社会心理学的労働領域、セラピー的労働領域で、「スーパービジョン」がどのように定義されているかを検討し、「 - - - 厳密に、スーパービジョンによって何が理解されるべきかについては、ほとんど語られていない。まさにその目標、労働領域、その理論的背景にしたがって、スーパービジョンのさまざまな定義が存在する」¹⁾ ことを指摘している。そして、それらの多様な定義からの共通項を抽出し、スーパービジョンは「職業活動をする人間のための相談と同伴の一つの形式であり、スーパービジョンは専門的活動の反省に奉仕すべきものである」²⁾ としている。

そして、スーパービジョンを構成する人物は、スーパーバイザーとスーパーバイジーであることを共通の了解事項としている。スーパーバイジーは、スーパービジョンをしようとして決心した人物である。スーパーバイザーは、スーパーバイジーが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、スーパーバイジーを支援し、指導するために、特別に養成された経験ある専門的コンピテンスをもつ人物であるとされる。

この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る。ビルンガ (Wieringa, C.) とパラシュによって、スーパービジョンの発達史が概観されている。次の表 - 1 は、スーパービジョンの発達の歴史を要約的に整理したものである。

3)。

表1 スーパービジョンの歴史的発達の概観



2. 学校教育と教師活動への社会的ニーズの変化

上述したスーパービジョンの特徴づけと歴史的概観から、それぞれの発展段階において、それぞれのスーパービジョンコンセプトに特有の科学領域が影響を与え、そして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、多様な労働領域で個別化されたスーパービジョンが開発され、その開発の一つとして教育スーパービジョンが開発されてきたことが読み取れる。

ではなぜ、1970年代以降の時期に、教育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化に起因している。すでに研究代表者は、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詳述している⁴⁾。その新しい社会的教育ニーズに応えることを迫られている現在の学校教育と教師には、学校の日常的労働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、子ども虐待数の増加、子どもと青少年の突発的な暴力事件の発生、学習困難、問題行動、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停止、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と社会は、その教育ニーズの全てを学校に向けているかのようである。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、それは教師自身の不安として現れる。

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、何よりも「授業者」であるだけでなく、生徒の「模範」であり、「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⁵⁾。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共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」と特徴付けられる身体的、心理的兆候を教師にもたらしめ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6)。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自分の職業的遂行の不満足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、によって特徴付けられる。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な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持ちながら、社会的ニーズに適合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る、ということが生じている。ここに現在、教育スーパービジョン開発とそのスーパービジョンを実行しうる専門的なスーパーバイザーを養成することが求められる社会的理由が存在する。

3. アンケート調査結果による教師活動の現状

上述の「バーンアウトシンドローム」の出現は、教師の病気休暇の増加と対応している7)。そして病気休暇への対応として、心理学的スーパービジョン、カウンセリング、教育相談などが強化されているといえる。

教育スーパービジョンの開発と専門的な教育スーパーバイザーの養成は、教師がバーンアウトする前に、言い換えれば、教師が心理的葛藤や問題を抱かえて病気になるまえに、授業改善を支援しようとするものである。そこで、2007年10月に大阪府下の小学校教員を対象にアンケートを実施し、教育スーパービジョンの必要性を実証的に探った。

(1) アンケートの実施

2007年10月に、大阪府下の小学校教員を対象に「授業改善支援に関するアンケート調査」を実施した。無作為抽出した教員200名にアンケート用紙を送り、141件の回答数えた(資料1、送付したアンケート用紙、資料2、同封したアンケートのお願い)。アンケート調査の基本集計からわかることは、次の通りである。

- ① たまにストレスを感じることもある、ストレスを感じることもある、の合計は、85.8%である。
- ② ストレスの原因は、同僚との関係 44.6%

| | |
|--------------|-------|
| 会議、出張などの職場条件 | 52.5% |
| 授業の準備の時間がない | 53.2% |
| 子どもと話す時間がない | 36.2% |
| 子どもに対する不満 | 45.4% |

| | |
|------------|-------|
| 保護者対応 | 46.1% |
| 管理職への不満 | 17.0% |
| 授業がうまくいかない | 23.4% |

③ ストレスをなかなか解消できず、慢性的にかかえ、遂には仕事を休んだり、辞めたいと思うことがある、のは計39.7%である。

④ 授業を規律正しく始める 7.8

| | |
|---------------|------|
| 教材の工夫 | 22.7 |
| 子どもの興味 | 22.0 |
| 既習事項と新しい学習の結合 | 25.5 |
| 発問の工夫 | 27.7 |
| 指示 | 17.7 |
| 応用 | 48.3 |
| 学習スキルの練習 | 30.5 |
| 子どもの学習状態の評価 | 21.3 |
| 子どもの学習成果の評価 | 20.5 |
| 子どもが集中して話を聞く | 33.4 |
| 子ども同士の話しあい | 53.2 |
| グループ学習 | 41.1 |
| ノンバーバル手段の意識化 | 15.6 |
| 指名の仕方の工夫 | 29.1 |
| 座席の工夫 | 45.4 |

このパーセントの教師が、うまくいかないことが多い、うまくいかないと回答

⑤ 子どもの状態として、

| | |
|---------------|------|
| 話を集中して聞かない | 64.5 |
| 落ち着かない | 58.2 |
| 隣の子どもの邪魔をする | 24.1 |
| 授業の内容がよくわからない | 75.9 |

が際立って多い。

意図的な授業妨害 4.3%、教師の指示に従わない 15.6%も見られる。

⑥ 教育委員会主催の新任研修で役立ったのは、授業の教材、方法に関するものである

⑦ 校内研修は、年4回以上行われている 80.1

⑧ 現在の研修で十分だと考えている教師は、22.0%である。

⑨ 校内、教育委員会以外の人から授業改善へのアドバイスが欲しい 14.9

| | |
|---------------------------|------|
| 一定期間、集中的に授業改善に取り組む援助が欲しい | 14.2 |
| コミュニケーション、グループ学習などのトレーニング | 19.1 |
| 子どもの行動についての相談機関 | 27.7 |
| 保護者の対応の相談機関 | 24.8 |
| 民間団体が主催する研修への参加 | 27.0 |

(2) アンケート基本集計からわかること

アンケートの基本集計から、特筆すべきことは、次の8点である。

- ① 85.8%の教員が、何らかの形でストレスをかかえている。
- ② 慢性的なストレスをかかえ、仕事を休みたい、仕事を辞めたいと思うことがある教員は、39.7%である。
- ③ ストレスの要因として、忙しすぎて、本来の職務を遂行できない（授業の準備、子どもと話す）ことが挙げられる。
- ④ ストレスの要因として、子どもに対する不満、保護者対応が、挙げられる。
- ⑤ ストレスの要因として、同僚との関係、管理職への不満が、挙げられる。
- ⑥ 授業がうまくいかないと思うのは、
 応用
 学習スキルの練習
 子ども同士の話し合い
 グループ学習の指導
 座席の工夫、
がきわだっている。
- ⑦ 子どもの状態として
 話を集中して聞かない
 落ち着きがない
 授業の内容がよくわからない
がきわだっている。
- ⑧ 現在の研修で満足している教員は、22.0%にすぎない。

以上のことから、次のことが推測できる。すなわち、教師は多忙であり、そのために授業と子どもに集中できない。結果として、子どもへの不満、保護者への不満、同僚への不満が表れる。子どもへの不満として、授業に集中せず、落ち着きがないことが挙げられる。結果として、授業が良くわからない子どもがいて、75.9%の教員が回答している。

授業がうまくいかない場面として、応用、スキルの練習、子どもが集中して話を聞く、話し合い、グループ学習、座席の工夫が際立っている。この回答は、スキル練習を除いて、教室空間でのコミュニケーションに問題があると、推測される。原因として、①座席、話し合い、グループ学習など、現在要求されている授業のニーズに教師が応えられないという方法的力量不足、②子どものコミュニケーション能力が育てられていない（話が聞けない、など）ことが挙げられる。

これらの結果として、教員は現在の研修に満足できず、一方では、授業改善に集中的に取り組める支援が欲しいと考え、他方では、子ども・保護者の相談機関が欲しいと考えていると思われる。またこのことが、民間団体が主催する研修に参加したいと思わせていると考えられる。

また、慢性的ストレスをかかえる教師が39.7%に昇ることは、現在の文部科学省の統計とも合致している9)。

以上のことから、教員には授業改善への意欲はあるが、その意欲を満足させる研修が、

少ないと結論できる。

(3) ストレスをかかえる教員の回答から

ストレスを感じるものがよくある、と回答した40人の教師の内訳は、

5年未満 11人 27.5%

20・29年 10人 25.0%

30年以上 12人 30.0%である。

すなわち、新任教員とベテランと言われる教員の二極化を示している。特に、20・29年勤務者は、回答者全体で24人であり、そのうちの10人がストレスをよく感じているとすれば、率としては41.7%にあたる。勤務年数20・29年のベテランが、一番ストレスをかかえていることになる。年齢としては、40歳から50歳すぎである。

勤務年数20年以上の人は、慢性的にストレスをかかえ、仕事を辞めたいと思うことがある。5年未満の人は教科の授業に、20年以上の人は総合的な学習の時間に悩んでいる。どの年齢も、授業の内容がわからない子どもが居ることに悩んでいる。これらをまとめると次のようにいうことができる。

- ① 教員年齢の二極化が、ベテラン教師の仕事量を増やす結果となっている。
- ② ベテラン教師は、新任教員の文化にストレスを感じている。
- ③ 保護者対応に苦慮している。
- ④ 子どもの生活指導—社会的サポートシステムの必要を感じている。

以上のアンケート結果から、まずは教師が授業と子どもに関わる時間を十分にもつことが必要である。そのためには、社会的サポートシステムと管理職の質の向上、教員間で話し合える雰囲気作りが必要である。ストレスを感じるものがよくある教員は、すでに授業改善には手が回らなくなっていると推測できる。

4. 研修のオールタナティブとしての教育スーパービジョン開発の必要性

学校教育への現代の社会的ニーズは多様であり、またそのニーズのレベルは上昇している。他方で、子どもの発達変化は大きく、社会的ニーズと子どもの発達状態とのずれは大きいといわざるをえない。そして何よりも現在、学校教育と教授は子どもに方向づけることを求められている。一言でいえば、教師には、教員養成レベルで獲得したものをたえず反省的に継続・拡大発展させることが必要になっているのである。しかし他方で、教師は社会的ニーズの変化、子どもの変化、保護者の変化に対応しようと努力しているにもかかわらず、授業改善に十分に組み合っていない状況にある。言うまでもなく教職は、何よりも生涯学習を必要とし、継続学習能力と資質は、現在教師に求められている資質の一つである。教職に従事する教員の現状と専門職として教職が求めるものとの乖離をうめるために、教員に対する多様な支援が必要とされている。

教員への支援活動として、各種の校内研修が行われ、また教育委員会や大学によって多様な研修の機会が提供されている。これらの研修は、確かに必要でもあり有効でもあるがしかし、個人にとっての継続性をもたず、またそれぞれの個人が克服すべき課題に合致しているとは限らない。そして何よりも、「良き授業」についての統一的観点を欠いているのが実情である。例えば、校内研修での授業研究を考えるとこのことがよくわかる。たいてい一人の授業者の授業を管理職や同僚や指導主事、時には外部からの指導助言者とし

て依頼された教育学者が観察する。そして行われた授業をめぐって意見交換がなされる。そのさいに、「良き授業」の観点が参加者全員に共有されていることはまれであり、それぞれがもっている「良き授業」の観点から授業が評価される。授業者は、確かに多くの意見を聞くことはできるが、自分の授業のどこをどのように改善すればよいのかを確信することは難しい。また改善したいと思っても、改善の道筋での援助をえることは、さらに難しい。

このような現状を克服するために、教師の継続教育のオールタナティブとしてスーパービジョンが提案されるのである。教育スーパービジョンは、専門的コンピテンスのあるスーパーバイザーが、一定期間、教師（スーパーバイザー：個人、チームあるいはグループ）に同伴し、スーパーバイザーの専門的活動を反省するのを支援し、相談にのり、解決と一緒に探求するものだからである。だから、実際に行われている研修とは異なった性格を持ち、その意味で、オールタナティブなのである。

このオールタナティブとしての「教育スーパービジョン」は、何よりも教育的専門労働に焦点化される必要がある。言い換えれば、教育的に考えられることと教育的に望まれていることがその中心にあり、教育理念と目標と実践の間に生じるずれ、ないし断絶についてスーパービジョン過程において語られることが必要なのである。そしてスーパーバイザーが抱えている葛藤や問題の核心がスーパーバイザーに意識化され、解決に向かわれることが課題である。その意味で、他の専門的労働領域とは異なった教育的専門労働の特有性に焦点化したスーパービジョンが求められており、それは「教育スーパービジョン」として語られうる。

ここで、スーパービジョンを「教育スーパービジョン」として他の専門的労働領域におけるスーパービジョンと区別することには、大きな意義がある。その最大のものは、教育学的・教授学的事態を心理学主義化しないことにある。例えば、周知のように、教員のストレス要因の一つである生徒による授業妨害、規律違反、教師と生徒あるいは生徒グループとの関係の不調和の原因は、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いわれてきたし、現在もいわれている。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り、教師は情動的に疲労し、ストレスに陥る。このストレス回復のために心理学的手法が求められる。ここではもともと教授学的・方法学的レベルの問題が、すなわち授業に生徒が能動的に参加できるように構成し指導するという教師の教授学的・方法学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。したがって、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・方法学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において、心理学主義化しないことに意義が認められるのである。だからこそ教育的労働領域の特有性に焦点化した教育スーパービジョンの開発が必要なのである。

そしてこの教育スーパービジョンを実践できる、専門的コンピテンスのあるスーパーバイザーを養成することが求められるのである。

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) 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。
- 5) 同上。
- 6) 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会編『教師の多忙化とバーンアウト』法政出版 1996年。
- 7) 参照、平成19年度文部科学省統計「病気休職者等の推移について」

授業改善支援に関するアンケート調査

この調査は、授業改善を支援する方法を考える参考とするために、大阪府下の小学校の先生方にご依頼しています。調査結果については、この目的以外に使用することはありません。ご回答は無記名でお願いいたします。

尚、ご回答いただいた調査票は、10月末日までに同封の封筒にてご返送いただきますようお願いいたします。ご協力の程よろしくお願いいたします。

【1】あなたは、小学校教諭として何年間勤務されていますか？

1. 5年未満 2. 5-9年 3. 10-19年 4. 20-29年 5. 30年以上

【2】あなたは現在、担任をされていますか？

1. 担任をしている 2. 担任をしていない

【3】現在の職場は、気持ちよく働ける状態ですか？

1. ストレスを感じることはめったにない。
2. たまにストレスを感じることもある
3. ストレスを感じるがよくある。

【4】あなたが職場でストレスを感じる要因は何ですか？（複数回答可）

1. 同僚と話をする雰囲気がない。
2. 同僚に気楽に相談できない。
3. 同僚の仕事ぶりが気に入らない。
4. 同僚の中に、権力を振るいたがる人がいる。
5. 会議が多すぎる。
6. 出張が多すぎる。
7. 宿題点検、子どもの放課後指導など仕事が多すぎる。
8. 授業の準備をする時間がない。
9. 子どもと遊んだり、話したりする時間がない。
10. 授業中、子どもが話を聞かない。
11. 授業中、子どもが落ち着かない。
12. 子どもが授業を妨害する。
13. 子どもの学習意欲が低い。
14. 授業がうまくいかずに、自分の力不足を感じる。
15. 校長や教頭に指導力が無い。
16. 保護者の対応で困ることがある。

【5】職場で感じるストレスをあなたは解消できていますか？

1. その日のうちに解消している。
2. ストレスの原因がなくなれば、解消できる。
3. ストレスの原因が持続するので、なかなか解消できない。
4. ほとんど慢性的にストレスをかかえている。
5. 仕事を休みたいと思うことがある。
6. 仕事を辞めたいと思うことがある。

【6】教育目標についておたずねします。

あなたは、どのような教育目標を持っておられますか？ 第一の目標を一つ選んでください。

1. 子どもの自主性を育てる。
2. 友達と協力できる子どもを育てる。
3. 寛容さを育てる。
4. 民主的な基本態度を育てる。
5. 論理的に考え、問題解決できる子どもを育てる。
6. コミュニケーション能力を育てる。
7. その他 ()

【7】授業についておたずねします。

現在、むつかしい・やりにくいと感じられている授業がありますか？

1. 国語、社会などの教科の授業
2. 総合的な学習の時間
3. 道徳
4. 学級会活動
5. 特にない

※むつかしい・やりにくいと感ずる原因をご記入ください。

()

【8】教科の授業を以下①～⑦の観点で見たとき、どの程度うまくいっていると感じられますか？

1. うまくいっている
2. まあまあうまくいっている
3. うまくいかないことが多い
4. うまくいかない の4段階で評価し、あてはまる数字に○印をご記入ください。

| | うまくいっている。 | まあまあうまくいっている。 | うまくいかないことが多い。 | うまくいかない。 |
|------------------|-----------|---------------|---------------|----------|
| ① 授業を規律正しく始められる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ② 教材を工夫している。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | うまくいっている。 | まあまあうまくいっている。 | うまくいかないことが多い。 | うまくいかない。 |
|---------------------------------------|-----------|---------------|---------------|----------|
| ③ 子どもに興味をもたせる。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④ 既習事項と新しい学習をうまく結び付ける。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤ 発問を工夫している。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥ わかりやすく指示している。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦ 学習したことを応用させている。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑧ 学習スキルを練習させて、使いこなせるようにしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑨ 子どもの学習状態を評価する。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑩ 子どもの学習成果を評価する。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑪ 子どもが集中して話を聞く。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑫ 子供同士の話し合いを活発にする。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑬ グループ学習をする。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑭ ノンバーバル手段を意識している。(アイコンタクト、うなずく、笑顔など) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑮ 子どもにわかりやすいように、工夫して話している。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑯ 指名の仕方を工夫している | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑰ 円形、コの字型など、座席を工夫している。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

【9】 授業中の子どもの状態について、よくあることを選んでください。(複数回答可)

1. 話を集中して聞かない子どもがいる。
2. 授業中に立ち歩く子どもがいる。
3. ごそごとと落ち着かない子どもがいる。
4. 教師の指示に従わない子どもがいる。
5. 意図的に授業を妨害する子どもがいる。
6. 隣の席の級友の学習の邪魔をする子どもがいる。
7. 授業の内容がよくわからない子どもがいる。
8. 級友に大きな声で話しかける子どもがいる。

【10】新任研修についておたずねします。

教職につかれた初年度に、勤務校内で研修を受けた経験がありますか？

1. ある 2. ない

【11】教育委員会が主催する新任研修で、一番役にたったのは、どのような研修ですか？

1. 授業の教材に関するもの 2. 授業の方法に関するもの
3. 子ども理解に関するもの 4. 学級経営に関するもの
5. 情報機器に関するもの 6. 特別活動に関するもの
7. 職務に関するもの 8. 教育理念に関するもの
9. 事例研修 10. 研究授業
11. その他 ()

【12】校内研修についておたずねします。

現在の勤務校では、校内研修は年に何回ありますか？

1. 1回 2. 2回 3. 3回 4. 4回以上 5. なし

【13】現在の勤務校の校内研修の内容は、どのようなものですか？

1. 同僚の授業を参観し、授業研究をする。
2. 同僚と協力して、教材研究をする。
3. 生活指導について協議する。
4. 子どもの事例研究をする。
5. 外部から講師を招いて、講演を聞く。
6. その他 ()

【14】教職について以降、これまでに経験した校内研修で、あなたにとって有意義だと思われた研修はどのようなものでしたか？

その内容、方法などを簡単にお書きください。

| |
|--|
| |
|--|

【15】新任研修以外の、教育委員会や大学が開催する研修についておたずねします。

教育委員会や大学が開催する研修に参加されたことがありますか？

1. ある 2. ない

【16】参加された研修はどのような内容の研修でしたか？

1. 教科の授業に関するもの
2. 道徳の授業に関するもの
3. 生活指導に関するもの
4. 情報機器に関するもの
5. 校務に関するもの
6. 学校法規に関するもの
7. 管理職対象のもの
8. その他 ()

【17】教科の授業に関する研修に参加された経験がある方におたずねします。

研修の方法はどのようなものでしたか？（複数回答可）

1. 講師の話を聞く。
2. 参加者がグループで経験交流をする。
3. ワーキングを行う。
4. 授業を参観して、その授業について協議する。
5. 参加者自身が活動する。
(例：歌う、泳ぐ、木工細工、パソコンでホームページを作成するなど)
6. フィールドワークをする。
(例：博物館見学、企業見学、野外調査など)
7. その他 ()

【18】これまでに経験した研修の中で、ご自身にとって有意義だったのはどのような研修でしたか？

内容や方法について簡単にお書きください。

～ 裏 面 ～ 続 く ～

資料 2 : アンケートのお願い

2007 年 10 月 1 日

各位

大阪教育大学 教授
木下百合子

拝啓

秋たけなわの候、お忙しい毎日をお過ごしのことと存じます。平素は何かとお世話になり、ありがとうございます。

このたび、大阪府下の小学校の先生方にアンケートにご協力をお願いしたいと思い、用紙をお送りする次第です。このアンケートは、大阪府教職員名簿から無作為抽出した先生方にお送りしています。

現在、科学研究費補助金を受け、「授業改善を目的とした専門的なスーパーバイザー養成のためのプログラム開発」に取り組んでいます。この研究遂行のために、大阪府下の小学校の先生方に、現在の職場の状況、授業の状況、研修に対するお考え、などをおたずねしたいと考えました。先生方のご意見を参考にしながら、授業改善に取り組めるよりよい方策を創出したいと考えています。

この調査結果については、上記の目的以外に使用することはありません。ご回答は無記名でお願いいたします。なお、10 月末日までに同封の封筒にてご返送いただきますようお願いいたします。

秋の大変お忙しい時期とは存じますが、是非ご協力いただきますようお願い申し上げます。

敬具