

Ⅲ 教育スーパービジョンの基本構造

1. 教育スーパービジョンの特徴

現在要求されている教員の資質向上のために多様な教員研修や教育相談の機会が提供されている。その典型的な形式は次のものである。1人の教師が授業をし、同僚、指導主事、助言者としての教育学者などが参観し、そして授業を分析し、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。

そして教育相談は、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」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。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の開発が求められているといえることができる。

ドイツのキール大学でこの実践同伴の相対的に新しい形式としての教育スーパービジョン（以下、教育スーパービジョンキールモデルと称する）の開発に尽力したパラシュ（Pallasch, W.）は、教育スーパービジョンとは、「教育的労働領域における職業活動を、できるだけ偏見なく、価値オープンに、専門家に援助されながら反省することを意味している。教育スーパービジョンは、つねに職業に同伴しながら、教師の自由意志で、時間的に限定して実施される。教育スーパービジョンは教育者の協同的な同伴と支援に奉仕する。

教育的労働領域における具体的な事象から出発して、スーパーバイザーと教育学のエキスパートであるスーパーバイザーは、一緒に、職業と関連した視野、思考、感情、振舞を考察する。スーパーバイザーは、そのさい『自分自身とコンタクトを持ち』、スーパーバイザーは、その解明のいわば触媒として奉仕する。スーパービジョンの基礎は、志向すべき対称的コミュニケーションに基づく信頼豊かなクリームである。スーパービジョンの目標は、一方では、実践の構造的な克服であり、他方では、実践を変化させることである。専門的観点とならんで、当該人物に特有な問題が職業労働を直接的あるいは間接的に妨害しているときには、人格特殊な問いも編入される」¹⁾と定義している。

この定義に見られる特徴は次のものである。キールモデルでは、何よりも教師（スーパーバイザー）を自立した専門的労働者とみなしていることである。言い換えれば、自立した専門的労働者であるスーパーバイザーと教育学のエキスパートであるスーパーバイザーの協同的作業とみなしていることである。つまりスーパーバイザーが、自らの職業労働を反省的に意識化し、自らの困難を克服し実践を変化させるのを、スーパーバイザーに寄り添い、同伴しながら支援することである。スーパーバイザーの役割はだから、スーパーバイザーが自らの職業労働とそこで生じている困難を反省的に意識化できるように授業を観察し、観察成果に基づいてスーパーバイザーと協議し、授業改善の相談に応じることである。ここでのキーワードは、「偏見のない価値オープンな態度」、「反省」、「職業活動に同伴すること」、「スーパーバイザーの自由意志」、「対称的コミュニケーションによる信頼豊かなクリーム」である。これらのキーワードは次のことを意味している²⁾

「偏見のない価値オープンな態度」とは、スーパーバイザーがもつ教育観や授業観、見解や価値などをスーパービジョン過程において意識化し、コントロールすることが必要であることを意味している。そうでなければ、異なった教育観や授業観、見解や価値をもつスーパーバイザーの話を傾聴することができなくなるからである。「反省」は、スーパービジョンの中心にある課題である。スーパーバイザーがかかえる葛藤や問題は、たいていスーパーバイザーの人格的要素、生育暦に関するもの、教育観や授業観、考えや感情、具体的振舞の絡み合いから生じているのである。したがってスーパービジョン過程において、これらの絡み合いを熟慮し、解明し、スーパーバイザーの教育的意図を把握し、教育的に望まれることとスーパーバイザーによって考えられていることを問うことが反省の中心になる。

スーパーバイザーを励まししながら、これまで隠されていた絡み合いを明らかにし、潜在力を創造的に引き出し、スーパーバイザーが葛藤や問題を反省的に意識化できるようになるためには、「職業活動に同伴すること」、「スーパーバイザーの自由意志」、「対称的コミュニケーションによる信頼豊かなクリーム」が、不可欠の条件なのである。教育スーパービジョンは、すでに養成を終え、職業活動に従事している自立した教師に、そして自分がかかえている葛藤や問題を解決したい、ないし問題を抱えているわけではないが授業をより改善したいと願う教師にむけられている。したがって、スーパーバイザーの職業活動に寄り添い、同伴することと、スーパーバイザーの自由意志が条件である。ここに、現在おこなわれている研修とは異なる点が認められる。またこの条件は、「対称的コミュニケーションによる信頼豊かなクリーム」を作り出す前提でもある。スーパーバイザーの自由意志に

よって、一定の期間、自立した対等な専門的労働者として相互を認め合い、相互に尊敬しあうことへの努力をとおしてのみ、スーパーバイザーの抱える葛藤や問題、不安や心配は解決へと向かう可能性を開くことができる。したがって、教育実習における指導教員と実習生、継続教育における指導主事と教員、校長と教員の間の対話のようなヒエラルヒー的關係に基づく対話は、それが実り豊かであるとしても、そこではスーパービジョンについては語られない。スーパービジョンは何よりも、対等性を必要としているのである。したがって、評価や診断を目的とはしないのである。

以上のことを要約していえば、先の定義において、教育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³⁾。

第1は、教育スーパービジョンは、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、その中心にあることである。したがって、スーパービジョン過程での主導的問いは、授業実践の教育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為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為と一致していない、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や、教師のコミュニケーションスタイルや不用意な発言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。このストレス回復のために心理学的手法が求められる。もともとは教授学的一方法的レベルの問題であったものが、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。ここに他のスーパービジョン、特に心理学的スーパービジョンとは異なった教育スー

パービジョンの特徴がみられるのである。

2. 教育スーパービジョンの実践同伴形式の特徴

心理主義化を回避する教育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、教育スーパービジョンと他の実践同伴の教員研修形式とを比較することをとおして、教育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、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、最終的に教師の振舞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、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。以前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った。そして、そこでのトレーナーとトレーニーの関係は、指導する人対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、職業上の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熟慮の全体性がテーマ化されることを意味している4)。

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、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5)。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。しかし、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、教授方法や授業にかかわる問題、組織としての学校にかかわる問題など、多岐にわたっている。だからその解決に向けた相談もまた、個人相談、チーム相談、グループ相談、学校組織相談など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、また相談の結果えられ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教師である。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われる協同的なコミュニケーションである。だから相談は、専門家による情報提供、あるいは他者規定的な教育とは異なっている。このような特徴をもつ相談は、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は、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。教育スーパービジョンを特徴付けているのは、何よりも実践同伴とそれに基づく相談であり、必要に応じてトレーニングを含むものだけということができる。

3. 教育スーパービジョンのワークレベル

1, 2で述べた教育スーパービジョンの特徴に基づいて、キールモデルは次の四つのワークレベルを区別している6)。

- ①方法的—教授学的レベル（授業方法のレベル）
- ②目標パースペクティブレベル（教師の教育目標と意図のレベル）
- ③人格定位的レベル（教師の生育暦が関与するレベル）
- ④制度的レベル（教師が活動している場所の組織的条件のレベル）

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授業活動に相応している。教育スーパービジョンにとって、教師活動の中心が授業活動である以上、この方法的—教授学的レベルがその中心に位置する。そしてこのレベルは、他の三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、教育活動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、生徒たちとのかかわり方、コミュニケーション方式、そこでのバーバルなものとノンバーバルなもの的一致と不一致などのなかにあからさまに現れる。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が他の三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、方法的に適切に転換されたかどうか、あるいは別の方法で達成可能なのかが問われる。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育立場や子ども観や子ども把握が問われる。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さうとする土台となる。

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、それらが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、教育目標とリアルな実践の間には乖離が存在する。教師はしばしば自分の教育コンセプトや立場と矛盾した行動をし、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-方法的不足さ、あるいは欠落が教育目標の変化によって、あるいは教職に特有な立場の変化によって、どの程度明確に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、教育活動に教師の生育歴的-人格的要素が一定の役割を持っていることは、誰も否定しない。教師自らが、教育活動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には必要だろう。にもかかわらずたいての場合に、このテーマはセラピーと結び付けられ、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いで職業活動に影響していることを真面目に受け止めるならば、プライベートな生育歴的-人格的関与が、教育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かが問われねばならない。これが第3のレベルである。原則的にいえば、人格的関与は、それが実践レベルから、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込むときにのみ、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主義化は回避される。そしてこの点において、教育学の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

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授業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組織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のレベルが存在する。

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組織的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師活動の基底的レベルである。この第4レベルは、制度的枠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。他方では、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、制度的諸条件のマイ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」を待つのではなく、「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授業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、実践上生じる問題の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。

以上の四つのレベルで行なわれるスーパービジョンキールモデルは、その定義にみられるとおり、何よりも職業活動の具体的事象を出発点としている。したがって第1のレベルが、他の全てのレベルの出発点である。しかし学校日常で生じる具体的事象は、相互に影響しあう多くの要素の多層的な全体構造のなかにある。だから学校日常で生じる具体的事象の全体構造を見過ごすことはできないのである。この全体構造を見失うことなく、しかし問題の核心に焦点化するためにこの四つのレベルが区分されているのである。第1のレベル、すなわち教師活動のレベルは多様な具体的事象でなりたつが、それを支えているのは第2のレベル、すなわち教師の教育目標と意図のレベルであり、第4の制度的レベルがその活動を条件づけている。そしてその根底には、人格定位的レベルの問題が横たわっているのである。スーパービジョン過程において、この四つのレベルの絡み合いを見失うことなく、問題をどのレベルかに焦点化し、解決策を協同して探求することが重要となる。そのさい特に、第3の人格定位的レベルに関しては、スーパーバイザーからの提案がないかぎり、そして、それが他のレベルの問題の解決に避けて通れないことが明らかにされないかぎり、スーパーバイザーから立ち入られることはない。この点が、教育スーパービジョンを心理学主義化しないことの要点であり、またセラピーとは異なる点である。キールモデルの特質は、以上のように、何よりも教師たちにコンピテンスがあり、教師たちが確

実だと考えている授業を出発点とし、授業をテーマ化していることにある。

実際に、教師は職業活動において、多くの時間とエネルギーを授業のために使っている。授業には、教師の教育学的力量の全てが、加えていえば、教師の内的世界、思考や感情、瞬間的な気分、暗黙の立場、生徒たちとの付き合い方、バーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションの態度と方式、その一致と不一致、方法的多様性など、教師が意識的であれ無意識的であれ、その全てが現れる。キールモデルは、この授業をテーマ化し、授業の方法的レベルの改善ないし変化だけではなく、その授業を実現させている要素を構造的に変化させようとしているのである。したがって、短期的には目前の葛藤や問題を解決することがスーパーバイジーによって願われるが、その解決の手法だけを探求しようとするものではなく、構造的変化の中で結果として葛藤や問題もまた解決されるという道筋を歩もうとしている。

4. 教育スーパービジョンワークで使用するワークシート

キールモデルは、スーパービジョン過程のスムーズな進行を支援するために、前章で挙げた方法的-教授学的レベル、目標パースペクティブレベル、人格定位的レベル、で使用されるワークシートを準備している⁷⁾。それは次のように分類される。

(1) 方法的-教授学的レベルのワークシート

- ① バーバルコミュニケーションに関するもの-7種類
- ② ノンバーバルコミュニケーションに関するもの-7種類
- ③ 教授方法に関するもの-8種類
- ④ 教授目標に関するもの-2種類
- ⑤ 教師-生徒関係に関するもの-6種類
- ⑥ 授業妨害に関するもの-4種類
- ⑦ 遂行評価に関するもの-2種類

(2) 目標パースペクティブレベルのワークシート

- ① 教育目標に関するもの-4種類
- ② 職業動機と立場変換に関するもの-5種類
- ③ 職業上の問題に関するもの-4種類

(3) 人格定位的レベルのワークシート

- ① 職業生活とプライベート生活の負荷に関するもの-7種類
- ② スーパーバイジーの自己像の探求に関するもの-3種類
- ③ 他者との関係に関するもの-7種類
- ④ 自分の状態を知る方法に関するもの-5種類
- ⑤ 不慣れな課題に適應する実験に関するもの-1種類

このワークシートの分類からもキールモデルは、何よりも方法的-教授学的レベルに、いかにすれば教育日常である授業に焦点化したスーパービジョンであることが明らかである。スーパービジョン過程がどのように進行するかを例示するために、キールモデル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1、

表-1 授業での教師の表現を記録し、練習するためのワークシート

整理：あらゆる言語的表現は四つのアスペクトをもっている：

事実アスペクト：私はどのような内容を伝えるか？

関係アスペクト：私は話しかけられる人とどのような関係をもっているか？

自己表明アスペクト：私は、私の表現をとおして、自分自身について何を述べるか？

アピールアスペクト：私は、私の表現によって相手に何を成し遂げたいのか？

教師と生徒たちの間のコミュニケーションにおいて、コミュニケーションを分析するためにこの四つのアスペクトは、特別な意義をもっている。特に葛藤状況において、「教師-生徒-関係」の質は、表現の仕方（コミュニケーション方式）のなかに現れ、関係形成において、重要な役割を演じる。教師は、あらゆる言語的表現の四つのアスペクトを意識し、自分の意図と感情を明確に表現するために、四つのアスペクトを関連付けて、言語的に定式化すべきである。

取り扱い：スーパーバイザーは授業観察の間、教師の表現を選択して記録し、上記の四つのアスペクトに分析する。表現の主要なアスペクトが、教師の意図と一致しない場合は、表現を変えることを練習する。

例：記録されたコミュニケーション方式「Aさん、授業は8時40分に始まりますよ！」

この表現を上挙げた、四つのアスペクトから分析すると下の表のようになる。この例では自己表明アスペクトが問題となる。教育的意図が熟慮され、意図を明確に表現することが学ばれる。

事実アスペクト	関係アスペクト	アピールアスペクト	自己表明アスペクト
授業は8時40分に始まる	授業開始は私が決め、Aさんは授業にむかわねばならない	時間を守るように！	Aさんが授業開始を妨げていることが私をいらだたせている

練習：授業は、8時40分に始まる。教師が前にたっているが、なおAさんは、授業を受ける準備ができていない。このような状況で、あなたならどのような教育的意図をもって、Aさんにどのように言いますか？表現を定式化して、分析してください。

表-2 授業中のアイコンタクトを記録し、対話の基礎をつくるためのワークシート

整理：(省略)

取り扱い：下の二つの表を使って、教師のアイコンタクトが観察され、授業の状況とアイコンタクトの意図の間の関連が考察される。

スーパーバイザーと教師によって、次のことが話し合われる。

授業者は個々の生徒にむけてアイコンタクトをとりいれているか？

そのさい授業者は、何人かの生徒に多くのアイコンタクトをとりいれているか？

授業者の主要な眼差しはどこに、どのように向いているか？

アイコンタクトと非言語的表現の間の関連は打ち立てられているか（授業者が生徒たちに直接的に質問しているとき、あるいは話しかけているときに、授業者は生徒を眺めているだけか？授業者は、話している生徒にむけてアイコンタクトを維持しているか？）？

教師は、次の生徒に向けてアイコンタクトを取り入れている（リストと共に名前）	
名前	頻度（リスト）

教師はアイコンタクトを取り入れている		
一定の状況において（簡単に記録）	一定の生徒にむけて（メモする）	状況／生徒／教師の間の予測される連関
クラスは教師によって不公平に扱われていると感じている。	Aさん	Aさんはリーダーであり、クラスで勢力のあるポジションを持っている。だから教師は彼女の反応を査定しようとしている。

2 参照) 8)。これらのワークシートは、スーパーバイザーの授業の概観が目に見えるようにされた後の話し合いで、スーパーバイザーが自分のコミュニケーションスタイル（コミュニケーション意図と内容と態度）の改善を望む場合に用いられうるものである。教授方法は方法的操作として教師のコミュニケーション行動を介して実現されるが9)、教師が自分のコミュニケーションスタイルを常に意識しているとは限らない。とりわけノンバーバルコミュニケーションに関しては無意識であることが多い。にもかかわらず、ノンバーバルコミュニケーションは、人間関係形成にとってバーバルコミュニケーションよりもより大きな影響を与えている場合が多いのである。バーバルメッセージとノンバーバルメッセージが一致している場合には、ノンバーバルメッセージはバーバルメッセージを強化し、補足するように機能するが、一致しない場合には、生徒たちを葛藤状況に陥らせる。その場合に生徒が信頼するのは、バーバルメッセージではなくノンバーバルメッセージである10)。したがって、教師にとって、バーバルコミュニケーションの構成を意識化するだけでなく、自分のノンバーバルコミュニケーションの特徴を知ることが、教授方法の改善に役立つ場合も多いのである。

表1は、スーパーバイザーがスーパーバイザーの授業を観察し、スーパーバイザーの表現を記録し、授業後にスーパーバイザーと一緒に分析するためのワークシートである。スーパーバイザーが表現したことと彼のコミュニケーション意図が一致しないと気づいたときに、表現方式を変えることが練習されうる11)。

表2は、授業中での教師のアイコンタクトに焦点化したワークシートである。この焦点化は、教師のノンバーバルコミュニケーションスタイルの概観が別のワークシートを使って把握された後に、スーパーバイザーが自分のアイコンタクト利用の特徴についてもっと知りたいと希望するときに、表2を利用して、アイコンタクトに焦点化した観察がスーパーバイザーによって行われる。そして、この観察記録に基づいて、スーパーバイザーとスーパーバイザーとの話し合いが行われ、必要な場合には教師のアイコンタクトの改善と一緒に考えられ、試してみられる。

なお、ここでは例示的に2種類のワークシート示したが、先にあげた全てのワークシートを本報告書の資料として別冊にまとめている。

4. スーパービジョンの組織形式

スーパービジョンは多様な形式で行われる。キールモデルは、次の合計五つの組織形式を想定している12)。

- ①個人スーパービジョン—1人のスーパーバイザーと、1人のスーパーバイザーの計2人で行われる。
- ②グループスーパービジョン—1人のスーパーバイザーと、異なった職場で働く複数の教師によって行われる。
- ③チームスーパービジョン—1人のスーパーバイザーと、同じ職場で働く複数の教師によって行われる。
- ④ペアスーパービジョン—スーパービジョンを経験した教師が、スーパーバイザーなしで

同僚間で自立的に行う。

⑤自己スーパービジョンースーパービジョンを経験した教師が、スーパーバイザーなしで自己との内的対話をとおして行う。

表-3 スーパービジョンの形式

個人スーパービジョン	グループスーパービジョン
特別な形式としての 自己スーパービジョン	特別な形式としての チームスーパービジョン ペアスーパービジョン
個々のスーパーバイザーの個人的関心事 を熟慮する	個々のスーパーバイザーの個人的関心事 と並んで、グループの全ての構成員の共通 の関心事を熟慮する

スーパービジョンのそれぞれの形式は、次のような利点をもつ。個人スーパービジョンは、スーパーバイザーと自分の二人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人に適切である。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職場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、何よりも問題に関与している全ての人と一緒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熟慮されうる。

以上の三つの形式が採用される前提は、パートナーシャフトのある信頼豊かな関係であ

り、スーパーバイザーの自己決定、自己責任、自由意志が保証されねばならない。だからどの形式を希望するかは、スーパーバイザーの決断によっている。

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形式である。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り、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。これらは、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、継続教育の一つの課題になりうる。

以上のように、スーパービジョンは五つの形式に分類されうるが、どの形式をとるにせよ、スーパービジョンに共通する一般的目標は、職業実践を建設的に構成することである。そのためには、知識改善と習熟改善と自己経験の三つの領域を取り出すことができる。

5. 教育スーパービジョンの進行過程の局面

教育スーパービジョンの特色は、繰り返し述べているように、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、日常的な教授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、つねにスーパービジョンを受けようとする人の自主的な判断である。

上記したスーパービジョンのどの組織形式においても、そしてまた先にあげた四つのレベルのどのレベルにおいても、そしてスーパービジョン過程はそのときどきに変化しうるとしても、理念的典型として次の7局面を経過すると考えられている¹⁸⁾

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心をすれば、スーパーバイザーと教師は、コンタクトの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応じて、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参観される。

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、さらにデータを付け加える必要があるかどうかが決まる。

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。

このスーパービジョン過程の局面から、一貫してスーパーバイザーの自由意志が尊重され、スーパーバイザーは、授業参観によるデータ収集から最後の授業改善にいたるまでスーパーバイザーに同伴し、そして両者が一緒に協同して解決に向かう歩みとなっていることが覗える。先にあげた定義は、各局面を貫徹して実現されるのである。

これまで述べてきたように、教育スーパービジョンの核心は、「反省」にある。そのためにスーパーバイザーには、この七つの局面が想定されているスーパービジョン過程を、「偏見のない価値オープンな態度」で、相互認知と相互尊敬に基づく「対称的コミュニケーションによる信頼豊かなクリーム」を作り出し、スーパーバイザーと協同して進行させることが求められているのである。それゆえ、専門的技能を持つスーパーバイザーを養成するプログラムが必要なのである。

なお、ここまで述べてきた教育スーパービジョンの基本構造をスーパーバイザー養成希望者が理解するのを補助するための資料 14)を最後に添付しておく。

注

1)ここで検討しているキールモデルは、1980年代に、もともとオープン教授についての研究プロジェクトのなかで、パラシュを代表とするキール大学のメンバーと地域の教師たちとの具体的なワークから発展させられたものである。この協同ワークのなかで、教師たちは、「自由意志による参加」、「評価を目的としないこと」、「教師は専門領域でのエキスパートであり、研究者と同権であり同等であること」、「授業実践ないし日常の教育実践を関係点とすること」を強く望んだ。この教師たちとの協同ワークの経験がキールモデルの原則として生かされている。

Pallasch, W., Mutzeck, W. und Reimers, H. (Hrsg.): *Beratung-Training-Supervision*.
Weinheim, München, 1992, S. 202.

2)Vgl. Pallasch, W., Kölln, D., Reimer, H., Rottmann, C.: *Das Kieler Supervisionsmodell*.
Weinheim, München 2001, SS. 49-50.

3)Ebenda, SS. 203-204.

4)この拡大されたトレーニングコンセプトにしたがって、研究代表者はすでに、授業における肯定的な人間関係の形成を意識化した、教授コミュニケーションの非対称性を克服することにむけたトレーニングプログラムを開発している。

参照、研究代表者木下百合子『中学校社会科教師のコミュニケーション能力促進のための訓練プログラムの開発（課題番号 08680288）』平成 8・9 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））研究報告書、平成 10 年 3 月。

5)Mutzeck, W. und Pallasch, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und*

Erfahrungen. Weinheim, Basel. SS. 11-12.

6) Pallasch, W., Kölln, D., Reimer, H., Rottmann, C.: A. a. O., S. 25.

7) Vgl., Ebenda, SS. 563-634.

8) Vgl., Ebenda, S. 563, 571. 表 1 と 2 は、キールモデルを参照して、研究代表者が作成したものである。

9) 木下百合子『教授コミュニケーションと教授言語の研究—コミュニケーションとことばの教科論的分析—』風間書房 1996年。

10) 木下百合子「授業におけるコミュニケーションの多言語性と多声性」、『大阪教育大学教科教育学論集』第3号 2004年、21 - 30頁。

11) 表 1 は、2004年度の教員夏期研修でのコミュニケーショントレーニングで実践した。参加教員からコミュニケーショントレーニングの必要性がわかったとの感想が寄せられている。

12) Pallasch, W., Kölln, D., Reimer, H., Rottmann, C.: A. a. O., S. 25.

13) Ebenda, SS. 210-212.

14) Ebenda, SS. 73-79.