

IV 教育スーパービジョンのワークエレメント

第Ⅲ部までにおいて、教育スーパービジョンの開発とそれを指導する専門的に養成されたスーパーバイザーの必要性を述べてきた。そして、スーパーバイザーの専門的養成は、ある教育スーパービジョンを前提にしていることから、教育スーパービジョンモデルとして、ドイツのキール大学で開発されたキールモデルの基本構造を明らかにしてきた。

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、スーパーバイザーが自主的、自立的に「自分自身とコンタクトをもち」、日常的な教育実践を意識化して「反省」し、改善することにある。そのためにスーパーバイザーはスーパーバイジーに同伴し、いわば「触媒」としての機能を果たすことが求められ、「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」を作り出して、スーパービジョン過程をスーパーバイジーと協同して進行させることが求められる。それゆえ、スーパーバイザーの専門的養成が課題となる。

キールモデルでは、スーパービジョンを活動的に構成し、スーパーバイジーが自分の実践を客観化できるための材料を提供し、必要ならば実践改善に向けてトレーニングをするために、多様なスーパービジョンワークが開発されている。そしてこれらの多様なワークを構成している要素を「ワークエレメント」としてまとめ、スーパーバイザーに、次の四つのグループに分けられた九つのワークエレメントに熟達することを要請している 1)。

- (1) スーパービジョン過程の土台となるワークエレメント
 - ① 教育学的—セラピー的対話指導
- (2) 自己知覚と他者知覚を繊細にするためのワークエレメント
 - ② 観察と知覚
 - ③ 教育学的な自己コンセプト
 - ④ 自己経験
- (3) 葛藤や問題をしあげるためのワークエレメント
 - ⑤ 事実レベルでの葛藤や問題のしあげ
 - ⑥ 関係レベルでの個人的な葛藤や問題のしあげ
 - ⑦ グループ内での関係レベルにおける葛藤や問題のしあげ
- (4) スーパービジョン過程を舵取りするためのワークエレメント
 - ⑧ グループダイナミクス
 - ⑨ 教育的モデレーション

以上の四つのグループに分類される九つのワークエレメントは、スーパービジョンを指導するさいに、スーパーバイザーが知識としてもつだけではなく、必要なスキルを獲得するものである。実際のスーパービジョンワークとして実行されるのは(2)と(3)であり、(1)と(4)は、(2)と(3)を実行するための土台として求められる技能である。すなわち、スーパーバイザーは、常に対話的指導を行い、グループダイナミズムを考慮し、対話過程をモデレートすることを求められるのである。

ここでは、第1の「スーパービジョン過程の土台となるワークエレメント」に分類される「教育学的-セラピー的対話指導」の技能の養成コンセプトを概観しておく²⁾。

この養成コンセプトでは、まず何よりも「教育学的-セラピー的対話指導とは何か」、「教育学的-セラピー的対話指導は教育学的スーパービジョンのために何を遂行するか」、「教育学的-セラピー的対話指導は、スーパービジョンにおいてどのような位置価値をもつか」、について理論的背景が語られる。そして、「対話におけるワークの方法」、「体験を具体化する方法」、「ポジションの位置を仕上げる方法」、「自由な連合をつくり出す方法」、「認知的しあげの方法」、「ビジュアル化の方法」、「リラックスさせる方法」、「サイコドラマによる具体化の方法」の八つの方法の技能が求められる。それぞれの方法は、例えば「対話におけるワークの方法」が、①傾聴すること、②間に耐えること、③内容をニュートラルにそのまま返すこと、④スーパーバイザーによって話されたことを反映すること、⑤否定的なものを建設的なものに転換すること、⑥スーパーバイザーからの提供を定式化すること、⑦矛盾に反応すること、⑧解決のための土台を作り出すこと、に分けられるように、その土台となる技能にさらに細分化される。そして、スーパーバイザーの中心的課題として、①基本態度としての対話行動の倫理性を考慮すること、②内容との距離を保つこと、③スーパーバイザーの人物とスーパービジョンにおけるコミュニケーションを知覚すること、④個人的な問題状況を診断し、ワーク仮説を定式化すること、⑤目標をもってインターベンションすること、またその多様な形式を知ること、⑥スーパーバイザーによって話されたことを反映し、具体化すること、⑦特殊なワークエレメントとしての教育学的-セラピー的対話指導とスーパービジョン全体を指導する基本的な技能としての教育学的-セラピー的対話指導を区別すること、⑧適切な対話方式と対称的コミュニケーションを構成すること、⑨スーパービジョンを構造化して進行させること、⑩解決策をスーパーバイザーと一緒に仕上げること、⑪グループダイナミクスを知り対話すること、が求められる。

ここでは、「教育学的-セラピー的対話指導」のエレメントの構造を簡潔に述べたが、次に(2)(3)の具体的なワークエレメントについて述べ、最後に「教育的モデレーション」について述べておく。

注

1) Pallasch, W., Kölln, D., Reimer, H., Rottmann, C., 'Das Kieler Supervisionsmodell. Weinheim, München, 1992, S. 57.

2) Vgl., Ebenda, SS. 87-95.

1. 授業観察の方法と観察トレーニング

授業観察は、授業に関する実証的研究のデータ作成の基礎となるものであり、したがって観察方法は一定の方法論をその理論的背景としてもつ。現在、授業観察は、実証的研究の目的からだけではなく、教員研修、教職志望学生による授業観察、授業改善を目的とした授業観察など、多様な目的と文脈において実施されている。このような目的と文脈において実施される授業観察は、授業観察の後に観察データに基づいて授業が分析され、授業について協議され、評価され、良い点の確認と授業改善に向けた提言がなされるのが一般的である。しかし、そのさいに観察された事柄と観察者の感想が混在したり、観察データの分析・評価の観点が明確でないこともしばしば見受けられる。ここでは、教育スーパービジョンの出発点として、授業者（スーパーバイザー）が授業の改善を意図して実施される授業観察を中心に、まず、授業観察の方法論について理論的に検討し、授業観察の方法を検討する。そしてその検討をふまえて、授業観察をよりの確に実施できるためのトレーニングプログラムを提案する。

1) 授業観察の理論

授業者が自分の授業の改善を意図してなされる授業観察には、二つの方式が考えられる。一つは、授業者自身が自分の授業をビデオに記録し、自分ひとりで自己批判的に反省的に自分の授業を観察し分析する場合である。他の一つは、他者観察によって記録された観察データに基づいて観察者と授業者が共同して分析し、他者評価と自己評価を対決させる場合である。この両方が実際に行われているが、授業改善に向けた効果を考えるならば、後者のほうが意義深いと考えられる。それは、授業において教師はきわめて密度の高い認知活動を遂行しているからである。

すなわち、授業において教師は自分が話すときに生徒からのノンバーバルメッセージを受け取り、そのときどきの状況においてそのノンバーバルメッセージを解読し、それに相応して話す内容を変えたり、話し方を変えたり、そして同時にノンバーバルメッセージを送りながら話す。また生徒の話聞く際にも、生徒が話す内容の文脈を教材や他の生徒の話と結び付けて分析するだけではなく、生徒の個人的経験とも結び付けて分析し、意味づけ、相応の応答を行う。教師は授業においてこのような密度の高い認知遂行を実践しているのである¹⁾。授業観察は、このような密度の高い認知活動が遂行されている授業の分析とそれに基づく授業改善のために、基礎データ作成を目的として実施されるので、ビデオ記録だけではなく他者観察が必要であり、自己評価と他者評価を対決させることが意義深いのである。

授業分析と授業改善にむけた基礎データを作成するための授業観察に関して、現在、二つの理論的方向が存在する。一つは授業のマイクロ分析を軸とした方向である。このマイクロ分析的方向は、60年代の初めに主張された実証的教育科学と密接に関連している。すなわち実証的教育科学は、周知のように、教授理論から一定の理論的・法則的仮説をたて、この理論的・法則的仮説に基づいて授業を解明し、実証しようとする合理的モデルを発達させることを目指してきた。実証的教育科学における理論的・法則的仮説は、論理的に矛盾がなく、間主観的に吟味可能であり、価値中立でなければならぬとされる。確かに、「もし---ならば、---である」

という形式で仮説を構築し、それを実証することは、授業における諸現象と諸現象の関連を解明し、そして当該の現象が生じることを予想するためには有用である。そしてこのようにして獲得された教育テクノロジーに関する知識は、したがって授業における作用（原因）と反作用（結果）を直線的に結びつける因果関係に関する認識を提供することになる。だから教師は授業改善のために、このテクノロジーをトレーニングを通して習得すればよいことになる²⁾。

そのさい実証的分析科学がそうであるように、実証的教育学においてもまた、その研究対象は観察者が向き合っている客体とみなされている。すなわち、観察者はこの客体領域から独立してこの客体領域を客観的に観察できることを前提としている。言い換えれば、観察者はこの客体領域の一定のモメントとして客体と関係を持つわけではないのである。このことは、主体と客体は分離されて観察されうるといふ表象に基づいている。授業における教師と生徒、生徒と生徒のコミュニケーション状況を詳細に観察し、分析しようとされるころでは、たいていこのマイクロ分析的方向が受け入れられてきた。そこでコミュニケーション分析は、ある一人の人物の発言に対する他の人物の反応として、すなわち刺激—反応の連続として把握されてきた。この刺激—反応の連続として把握されるコミュニケーション分析においては、コミュニケーションする個々人の内的心理的状態が分析の対象となることはないのである。

このマイクロ分析的方法は、いわば伝統的な授業分析の方法である。そして周知のように現在、この伝統的方法にたいする批判が生じている。それは伝統的な授業観察の理論が、観察する主体と観察される対象を主体—客体関連として把握していたことに対する批判である。そして伝統的な主体—客体関連にたいして、観察する主体と観察される対象を主体—主体関連として把握する理論が提起されている。すなわち、授業におけるコミュニケーション過程は、作用に対する反作用としては進行しておらず、したがって刺激—反応の連続としては把握し得ないことがその批判の中心にある。したがってこの理論においては、マイクロ分析的方向が問題としてこなかった個々人の内的心理状態を、すなわち、知覚し行為する主体の内的側面とシステムの内的関係を明らかにしようとしているのである。この理論に基づく授業観察は、全体的—システムの方向と称されており、先にあげたマイクロ分析的方向と対置されるものである³⁾。

この全体的—システムの授業観察は、授業におけるコミュニケーション状況とコミュニケーションに関与している人物をその全体像において把握しようとしている。ここでは、コミュニケーションは、発言—応答の二項の連続として把握されるのではなく、発言と応答における意味生成の三項として把握される。したがって授業分析においても、ある一定の状況における人物の主体的ありようが分析の重点となる。授業におけるコミュニケーションは間主体的事象であるゆえに、一定のコミュニケーション状況における人物の主体的ありようを分析の重点におくことは当然であるといえる。

授業観察に関して以上の二つの理論的方向が存在するが、しかし現在、実際に行われている授業観察においてこの二つの理論的方向性が明確に意識され、区別されているとはいいがたい。たいていマイクロ分析的方向と全体的—システムの方向が併用されているのが現状である。そしてマイクロ分析的方向は理論的に批判されているにもかかわらず、授業のマイクロ分析がなお一定の限定的有効性をもっているのもまた事実である。したがって、現時点では、伝統的に行われてきたマイクロ分析的観察を全体的—システムの知覚によって補充していくことが有効だろう考えられる。そして実際にわれわれが日常的に授業を観察する際に、たいてい無意識のうちのこの両方の方法をとっているのである。

現在の授業観察において理論的に異なるこの二つの方法が併用されていることを承認した上

で、なおしかし観察それ自体について、日常的な観察と科学的なシステムの観察は厳密に区別して考えられる必要がある。言い換えれば、授業改善を目的とした授業観察には、科学的なシステムの観察が求められるのである。

2) 日常的観察と科学的システムの観察の相違

観察は一般的に、選択された領域と状況に目標づけられており、知覚領域において計画的に焦点化し、この焦点化によってそれ以外のものを排除する非常に意図的な知覚であるとされる4)。すなわち、知覚がある人物に視線が届き、一定のリアクションが呼び起こされる全ての環境刺激の無意識的な、目標づけられていない受容であるのにたいして、観察は意図的な受容であるとされ、その点で観察と知覚は区別して考えられている。その意味で観察は、「単に観ること」あるいは「無意識的に観ること」あるいは「無意図的に全てを受容すること」ではない。

日常的な観察の特徴は、知覚が主観的に一定の人物とその人物にかかわる状況に焦点化され選択されることにみられる。例えば、授業を参観している保護者は、たいてい自分の子どもに焦点化して観察している。そして、クラスのなかに自分の子どもよりもっと目立った行動をとる子どもがいたとしても、その保護者の知覚領域からはしばしばその目だった行動が排除されることが見受けられる。この例に見られるように、日常的な観察においては、知覚過程に影響するといわれる①刺激の種類、②知覚経路、③状況的構成要素としての知覚の瞬間に作用している気分や興味や欲求や期待、④知覚する人の人格の持続的な構成要素としての経験や立場や態度、が一定の任意の領域に焦点化されることがその特徴としてあげられる。一言でいえば、日常的な観察では、知覚が一定の任意の領域に焦点化される、ということが出来る

では、科学的に方向付けられたシステムの観察は、この日常的な観察とどう異なっているのだろうか。

何よりもまず、授業観察は授業のコミュニケーション過程を観察の対象とする点で、日常的観察とは異なることがあげられる。先にも述べたように、授業において教師は非常に密度の高いコミュニケーション状況にいる。そして教師は授業におけるコミュニケーション過程にプロフェッショナルに関わっていくことが求められている。すなわち授業におけるコミュニケーション状況をメタレベルから分析的に考察できる状態であることが求められているといえる。この教師にたいする要求は、人間が一般的に日常的コミュニケーションではコミュニケーション過程を分析的に追跡することがほとんどないという点において、日常的コミュニケーションにたいする要求とは異なっているのである。実際の授業において教師がコミュニケーション過程をメタレベルで分析した成果が直ちに次の行為に転換されるか、あるいは後に実現される行為のための基礎となるかは授業の状況と教師の判断しだいである。しかし、このコミュニケーション過程のメタレベルでの分析が教師の後の行為の基礎となる点においては、教師の判断と行為に貢献しているといえる5)。

このメタレベルでの分析の土台となっているのが科学的に方向付けられシステム化された構造的観察と全体的知覚である。構造的観察は、先に述べた日常的観察と同様に、目標づけられ、選択されたアスペクトと状況を、知覚領域からつかみだす。この「観察」という点では日常的観察と構造的観察は同じであるが、しかし日常的観察と異なっているのは、構造的観察では、観察過程がシステム化され、適切な観察ツール（例えば、カテゴリーシステムをもつ観察カード）によって補助されていることである。観察することと並んで観察成果もまた、前もって明確に定義された操作標識にしたがって生じてくる。したがって、観察は前もって設定された仮

説の実証的検証に貢献することができると考えられているのである6)。

このようにシステム化された構造的観察は、①観察過程がシステム化されていること、②適切な観察ツールを使用すること、③定義された分析標識をもつこと、において日常的観察とは異なっているのである。だから構造的観察は、実証的研究において、ある仮説を立証するための目標づけられたデータを供給するための方法的ツールとして投入されるのである。つまり実証的研究は、一般的に①再現可能性と②間主観的な吟味の可能性の二つの要素によって特徴付けられるが、構造的観察を系統的に計画し、実行することはこの二つの要素を充足するための前提を作り出すのである。そしてこの科学的要求を充足させようとする観察は、当然のことながら観察者の訓練を基本的前提としている。

しかし、日常的教育活動では科学的観察の諸条件を整えることがむづかしい。それゆえ自然な条件の下での授業観察は、実際的には一方では、大雑把な主観的に彩られた日常的観察と、他方では再現可能な、間主観的に検証可能な科学的観察との中間的位置をとるのが普通である。だから、日常的諸条件のもとで一定の訓練をされた専門家によって行われる授業事象の構造的観察は、授業観察の際に自発的に、目に飛び込んできた標識にしたがって観察するのではなく、研究的問題設定の下で、厳密に限定された諸標識にしたがって観察することを意味しているといえる。

構造的観察は、以上のように、一定の領域に焦点化されたミクロ的分析の土台を提供する。しかし、授業のコミュニケーション過程を分析するという意味では、構造的観察だけでは明らかに不十分である。したがって第1章で述べたように、全体的—システム的方向をもつ知覚によって補足される必要がある。この全体的—システムの知覚は、一定の知覚領域に焦点化されていないという点で観察とは異なっている。しかしまた、主観的に一定の知覚領域に焦点化される日常的観察とも異なっている。全体的—システムの知覚はむしろこの日常的観察とは反対に、刺激の種類や知覚経路などの知覚行為に影響している構成要素の多様性を意識化して、これらの多様性を目標づけて反省的に知覚過程に編入しようとする。そのさい、全体的システムの知覚は、特に知覚と観察が決して客観的に一般的に妥当するように経過するのではないこと、つねに個人の感覚器官の状態、瞬間的状态、個人的な価値構造、立場、確信、記憶、動機などの心理精神的な所与性に依存していることを認識していることを前提としている。そしてこのことを認識している個人の心理精神的ダイナミズムを考慮しているといえる。したがって、日常的観察とは異なって、ここでは知覚過程がシステム化され、適切な知覚ツールが投入される必要が生じる7)。

つまりここでは知覚が主観的であることを意識化し、主体の知覚行為に影響している内的、外的構成要素が排除されるのではなく、むしろ逆にそれらができるだけ広く意識的なコントロールの下に置かれ、特有のシステム的方式の援助によって、全体的システム的にフィードバックされるところにその特徴をみることができる。この点において、全体的—システムの知覚はまた日常的知覚とも異なっているのである。

したがってミクロ分析的方向に位置づけられ構造的観察は、全体的—システム的方向に位置づけられた全体的—システムの知覚によって補足されることが必要である。この補足によってミクロ分析に方向づけられた限定的な構造的観察をこえて、授業のコミュニケーション過程の全体性を把握することが意図されるのである。

3) 構造的観察の授業改善への貢献

授業観察には、ミクロ分析的な構造的観察を全体的・システムの知覚で補完することが必要であることを確認した上で、紙幅の関係上、ここでは構造的観察がどのように行われる場合に授業改善にとって有意義であるのかを検討する。

まず第1に、構造的観察は授業者以外の他者によって行われる必要がある。授業改善にむけた構造的観察が授業者自身によって行われる場合もあるが、そのときはたいていビデオ記録を補助として使用している。その場合には①ビデオの映像が授業の一部であること、②教師は一般的に職業生活のなかで獲得してきている当該の教師に固有の暗黙の授業理論をもっているのが普通であり、それゆえその妥当性を自己批判的に吟味することは難しいことが考慮されなければならない。だからたいていの場合に授業者自身がビデオを見ながら一人で分析するのでは、分析の厳密性を確保することは難しくなる。以上の二つの理由から、授業を他者が観察し、観察データをもとに授業者と観察者が共同して分析するほうが授業改善にとって有効である。

そして第2に、他者による構造的観察は、授業のコミュニケーション状況に直接的に組み入れられていない、一定の訓練を受けた人物によって行われ、コミュニケーション状況の経過とそこでの教師と生徒の行為とその反応についての観察データが確保される場合に、授業分析にとって意味豊かであるといえる。そのかぎりでは、授業改善の援助手段となりうる。確かな観察と観察データの分析は、教師自らもっている授業理論と授業像と実際の教師の行為を別の観点から考察する機会を教師に提供することとなる。例えば、これまで授業の妨げになると見なされていた事象が以前とは異なって把握されること、普段はたいてい無意識のままである自分の授業理論を問い直してみることで、新しい行為を取り入れてみることで、などが起こりうる。ここに構造的観察と観察データに基づく分析の授業改善にとっての意義が認められる。

このように、構造的観察が授業改善にとって意義が認められるとはいえ、そこには誤った観察が生じる危険性もある。観察者がトレーニングを受けているとはいえ、観察能力に関係している多様なファクターが全ての観察者に意識されているわけではない。その結果頻繁に起こる観察の失敗例を、パラシュ (Pallasch, W.) は次のように分類している⁸⁾。

①ハロー効果

これはあらゆる観察に、観察者の人格的諸立場と査定が流れ込むことを意味している。例えば、観察者が授業者に共感すれば、観察者はその授業者について肯定的な全体的印象をもったり、あるいは部分的に授業者と同じ見解をもち、その結果として観察者は肯定的な授業の特性を授業者の立場のせいだと判断する。そしてそれだけではなく観察されるべき事象を肯定的に査定する傾向が見られる。観察者が知覚された特性を別の特性への指示だと見なす場合に、ハロー効果と称される誤った観察が行われる。

②マイルド効果

一つの同じ事象を観察者によっては非常に厳しく査定する人と中間的に査定する人と緩やかに(マイルドに)査定する人がいる。その査定は個々の観察者の傾向的特性である。マイルド効果とは、観察者の間に存在するこの傾向的な相違から生じる誤った観察を特徴付けている。

③コントラスト効果

コントラスト効果とは、観察者が自分にとって当然のこととして要求している諸特性がもし被観察者に見られたとしても、それらの諸特性を被観察者の諸特性だとはしない傾向が見られることをさしている。これは逆もいえるわけで、観察者にとって要求されない諸特性はまた被観察者の諸特性だとはされない傾向がある。だから観察者が、被観察者に問題をもたらす人格

諸メルクマールを無意識的に発見したとしても、このコントラスト効果は観察に否定的に影響しうる。

④社会的迎合効果

社会的迎合効果とは、観察者が観察グループの意見によって、あるいは社会的に有名な人物の意見などによって一定の方向に査定が影響されることを意味している。この社会的迎合効果は、まさに社会的に望ましいとされるものに一致したいという動機によって、社会的に望ましいとされるように査定しようとする傾向を示している。

⑤観察者効果

観察者効果とは、観察者が居ること自体が被観察者や生徒の行動を変化させているという事実を示している。観察者効果は、観察のさいにつねに起こりうるものであるので、観察者効果ができるだけ少なくすることが考えられねばならない。

パラシュは、特徴ある失敗観察を以上のように五つに分類している。しかし言うまでもなく、この五つのパターン以外にも観察を失敗させる要因が認められる。その一つは、観察に、観察者の解釈がはいりこむ場合である。例えば、被観察者である授業者が笑った場合に、その笑いは、喜びとみなされたり、皮肉あるいは嘲笑と見なされたりするのである。

さらに、観察では選択された知覚が生じる。観察それ自体が最初からある事柄を観察するというように選択された領域に向けられているものであるとしても、その領域でさらに選択された知覚が生じるのである。一般的に、観察者は自分が知っていることだけを把握する傾向にある。よく知らない馴染みのないことを偏見なしに観察すること、そして観察の結果獲得されたデータを正確に解釈することは難しいとされている。この事態が、授業観察においては逆転したかたちで生じやすいのである。つまり授業観察はたいていの観察者にとってあまりにも良く知り馴染みのあることだけに、そして観察者自身の学校経験によって無意識的に導かれて、一定の現象は自明のことと見なされていく傾向が見られるのである。

このよう、システム的な構造的観察において「客観的な観察」がいかに困難であるかをこの失敗例は示している。だから、マイクロ分析的な構造的観察がシステム化された観察ツールを使用し、より客観的な観察データを確保しようとしているとはいえ、常にそこに観察者の主観が入り込むという認識が、マイクロ分析的な構造的観察を行うものにとっては必要である。この認識から自ずと、観察データをクリティカルに、自己反省的に分析するという意識が生じるからである。授業観察に必然的に観察者の主観性は入りこみ、そして主観が入ることについて意識化されないままであるなら失敗観察がしばしば生じうるという認識は、当然のこととして観察を練習することが必要であることを自覚させる。そしてそこから同時に、観察と観察データの分析は複数の人間で行われるほうがよいという結論が生じる。

現在、授業改善に向けた校内研修や授業研究などで行われる授業観察は、たいていの場合に観察者が一定の訓練を受けた観察者であるがどうかは問われない。そしてまた観察領域も決められていないことが多い。その意味では日常的観察や日常的知覚のレベルであることも多い。だから授業観察のあとの討議は、参加者の主観的関心事に向けられ、見解が述べられるにとどまる場合が多いのが現状である。確かにそれらの見解が授業者にとって示唆に富むものが多いとしても、多様な文脈における見解が述べられるので、それらが直ちに授業改善に結びつくことはむづかしい。だから、授業改善を目的とした授業観察は、一定の訓練を受けた観察者によってシステム的な観察ツールを使って観察され、観察データが授業者を含めて複数の人間によって分析され、査定され、改善の方法が授業者と観察者が一緒に協同して考えられることが必

要となる。

4) 構造的観察の練習プログラム

3章までの考察をとおして、①授業改善のための授業観察はマイクロ分析的な構造的観察と全体的ーシステムの知覚の両者の補完作用が必要であること、②授業観察が一定の質を持つときにのみ、それは授業改善にとって有効であることが明らかになった。そして、一定の質を持つ授業観察がなされるためには、観察の練習が必要であることも同時に明らかになった。

構造的観察は、観察する主体と観察対象である客体を基本関係としているが、観察には観察者の主観が必然的に入り込むこと、そして観察に主観が入り込むことに無意識であればすでに述べたような失敗観察が頻繁に生じてしまうことが明らかになった。当然のことながら、失敗観察は授業改善には役立たない。それゆえここでは、授業改善にとって有効な一定の質をもつ観察が行えることを目的として開発された観察の練習プログラムの一端を紹介する。この練習プログラムは、観察に入り込む主観を観察者が意識化できるようになることを意図している9)。

(1) 練習の目標

この練習は、「観察」と「知覚」と「推測」と「個人的見解」が異なるものであることを意識化することを目標としている。日常的には、観察と知覚と推測と個人的見解はたいい密接に結びつき入り混じっているのが普通である。しかし、これらを区別することは、構造的観察にとっても、また全体的ーシステムの知覚にとっても前提となる。したがって授業観察の前に、観察と知覚と推測と個人的見解が異なるものであることを意識化するための練習が必要である。

(2) 練習の方法

練習は2人1組で行われる。パートナーはできるだけ互いに良く知らない人であることが望ましい。2人は向かい合って座る。

練習は次の5段階で構成される。

- ① パートナーを観察するーそれぞれ3分間
- ② パートナーについて知覚するーそれぞれ3分間
- ③ 観察と知覚に基づいてパートナーについて推測するーそれぞれ3分間
- ④ 観察と知覚と推測に基づいてパートナーについての意見をもつーそれぞれ3分間
- ⑤①から④の練習で経験したことについて報告し話し合うー報告と話し合いの時間を十分にもつ

(3) 5段階の要点

①第1段階 観察

まずパートナーの一方が相手を観察し、視覚・聴覚・臭覚からの情報をそのまま話す。3分間話したあと交代し別の人が同じように話す。

例：あなたは黒い目をし、黒褐色の髪の毛を首筋で黄色のバンドで束ねている。厚手のウールの緑色のタートルネックのセーターを着ている。あなたの右足は上下に揺れている。あなたの呼吸が速く、お腹がドクドクと音をたてているのが聞こえる。香水のいい匂いがする。

②第2段階 知覚

知覚は感性的に把握できるベースに基づいているので、おそらく人物を区別できる言明となるだろう。ここにはすでに固有の意味が入り込んでいるので、観察者はもはや一致することはないだろう。

例：私は、あなたが落ち着かないと気づいている。あなたは私に神経質に作用している（揺れる足）と見ている。あなたには緑色がよく似合っていると気づいている。

③第3段階 推測

知覚と推測はしばしば区別されない。しかしここでは、推測が知覚よりももっと高い度合いで感性的ベースから抽象化されているので、人によって全く異なりうる主観的解釈と結論を含んでいることを明確にするために、練習されるほうがいい。

例：緑色はあなたのお気に入りの色だと推測する。あなたはこの状況で気分が良くないと感じ、この練習をばかげていると推測する。何も話さないことがあなたを重苦しくさせているのかもしれない、あなたはこの練習を私とはちがう誰かとしたいのかもしれない、あなたは昨夜遅くに寝たのかもしれない、というように推測するなら、それはあなたに申し訳ないことだと私には思われる。

④第4段階 個人的見解

この段階は専ら主観的である。ここではしばしば個人的見解があげられ、主観的見解として特徴づけられる態度が意識的に関係づけられる。自分の考えや感情や価値を認識し、それらに対話の中で互いに明確にすることが役立つ。観察と知覚と個人的見解が区別されるようになればなるほど、主観的な見方のための準備性と責任はますます大きくなり、自分の感情や考えの「原因」を誰かのせいにしようとする誘惑はますます少なくなる。

例：あなたのセーターは素晴らしい、私も緑が好きだ。あなたが私を眺める眺め方が私には気に入っている。そしてこの間、私はあなたに対して無作法だったので、あなたが私をどう思っているか、私に腹をたてていないかどうか、よく考えてみている。あなたがかかなり内気であり、私も思い切りが良くないので、あなたが内気なことにシンパシーを感じている。

⑤第5段階 分析評価

第5段階では、以上の4段階までの練習で経験したことについて互いに報告する時間を十分に持ち、それぞれについて報告された観察と知覚と推測と見解をそれぞれがどの程度正しいと感じているか、あるいは正しいと感じてはいないかを、二人でお互いにやりとりする。この練習は、それぞれが観察と知覚と推測と見解というように区分された目標を達成することとならんで、自分について自分が知覚することと自分について他人が知覚することに関して、違いがありうることについて繊細になることを目的としている。

この第5段階が終わった後、全員があつまり全体会で重要な経験と認識を交換してこの練習は終わる。

(5) 指導者の役割

指導者は、この練習の5段階について説明する。そしてそれぞれの段階で、一人のパートナーが話している間は、もう一人のパートナーは黙って聞き、うなずいたり首を振るといったノンバーバルメッセージを送らないこと、あるいはパートナーの話す観察や知覚や推測や見解に訂正を求めるような影響を与えないこと、を指示することが大切である。

第5段階までは、指導者はほとんど役割がなく、練習の説明と指示にしたがってパートナーで練習される。指導者は、全体会の司会をする。

以上が、観察と知覚と推測と個人的見解の相違を意識化するための練習プログラムである。授業観察において観察された事柄だけを記録することは非常に難しいことである。そこには推測や個人的見解が入り込んでしまうことが多い。しかし、観察記録自体の分析に基づいて、観

察された事柄をどう解釈するかが授業観察の課題となるときに、まず授業観察が観察として実施され、観察データが収集されることが必要である。そのためには、この観察と知覚と推測と個人的見解が別のものであることを意識化し、観察を観察として実施できることが重要となる。それゆえ観察者が観察と知覚と推測と個人的見解の相違を意識化するための練習をとおして、これらの相違を意識化して観察できるようになることは意義深いことである。そして観察データが、授業者を含めて2人以上の人によって共同して分析され、解釈され、授業の改善点を授業者もまた納得しながら見つけ出すことが、授業者自身が授業改善に取り組むための前提となる。

教育スーパービジョンの出発点は、繰り返し述べてきたように日常的な授業実践にあり、それゆえ授業観察を通じた授業分析のデータ収集が土台となる。それゆえ、スーパーバイザーは授業観察ができることとスーパービジョン参加者に観察方法を指導できることが求められるのである。

この練習プログラムを使って学生が観察練習をした記録を資料として添付する。

注

- 1)参照、拙著『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。
- 2)1960年代にアメリカで開発されたマイクロティーチングはマイクロ分析的方向の理論に基づいている。
- 3)Vgl., Pallasch, W., Kölln, D., Reimer, H., Rottmann, C.: Das Kieler Supervisionsmodell Weinheim, Muenchen 2001, S.114.
- 4)Vgl., Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft. Band 2, S313. 1995.
- 5)参照、拙著 上掲書。
- 6)Vgl., Pallasch, W., Kölln, D., Reimer, H., Rottmann, C.: A. a. O., S.114.
- 7)Ebenda., S.115.
- 8)Ebenda., SS.116-118.
- 9)Vgl., Ebenda., 171-173.

この練習は、パラシュたちによって開発されたトレーニングのためのワークシートを筆者が一部修正したものである。

付録：観察トレーニングのトランスクリプト

【観察】

観察者1：Aさんは、黒い目で黒い髪です。今日は黒いカットソーに、綿のカーディガンみたいなのを着ています。で、白いネックレスをかけて、髪は肩にかかるくらいです。目は上が丸くて、下が線のように、黒目の方が大きいです。歯は小さめです。色は白いです。観察・・・？前髪はちょっと右で分けてます。今日はジーパンにスニーカーです。目が少しキョロキョロしています。腕を前に持ってきています。たまに私を見ます。たまに笑います。少し足元が落ち着かないようです。目が二重です。呼吸はゆっくりです。椅子に腰掛けています。

観察者2：髪は茶褐色で、後ろで束ねています。両耳に黄色のてんとう虫のピアスをしています。首は金色で緑色のビー玉みたいなのが入ったネックレスをしています。服装は、ネイビーの下に、上に灰色の長袖のカーディガンを着て、下もネイビーのパンツに白のビルケンサンダルを履いています。手を前に置いて、足は椅子の後ろに持って行っていきます。笑うと、えくぼができます。上の歯が大きくて、下の歯は小さいです。前髪は、目の上辺りです。うーん。えー。どうしよう、やばい。どうしよう。

観察者3：髪は黒くて、まゆげも黒くて、目も黒くて、服装はキャミソールの重ね着に、黒の半袖を着ています。キャミソールの色は、紫っぽいレースのキャミソールとカーキ色のレースのキャミソールを重ねています。で、かばんをヒザの上に置いて、少し伏し目がちです。髪の毛は、前髪は少し目にかかっている、直毛です。えー、難しい。ネックレスは、銀色の玉がいくつかついたものです。目の下は少しぷっくりしています。難しい。うーん。シーンとすると、ザーゴーという音が聞こえます。うーん。足元は、黄色の靴下とワインレッドのパンプスです。

観察者4：髪は茶色で、前髪の方が明るい茶色で、先の方にいくと少し深い茶色で、根元は黒いです。まゆげは黒で、まつげはマスカラをしていて、ほっぺにチークをしています。白い半袖の上着を着ていて、下にボーダーの白黒の服を着ています。ベルトは黒くて、真ん中に丸いブローチのような飾りがついています。で、青いジーンズを穿いていて、サンダルを履いています。ほっぺと眉間の下にほくろがあります。口はまっすぐ結んでいるけれども、笑うと歯がよく見えます。ほっぺが盛り上がっていて、目が一重？一重です。目を開くと、二重になります。手をヒザの上に置いています。

観察者5：髪は黒色で、つやがあります。まゆげは薄いアーチ状です。まつげは地面の方を向いています。目は、黒目が円形になっています。黒目が円として～。鼻筋は通っています。口は小さいです。唇はピンク色ですね。肌は、やや白い。耳は顔の半分から上の方にあつて。ネックレスをしています。ピンクのネックレスです。白とネイビーブルーのタンクトップを着て、その上に白いカーディガンを着て、髪は肩にかかっています。目線をずっと下をずっと見えています。ズボンは、デニムのジーパンを穿いていて、サンダルを、

なんかキラキラ光っているサンダルを穿いています。髪は七三、七三分けじゃない。やや左向きにさけられています。笑うとほっぺたがふくれます。口の左の方に、なんかみきかなんかがあります。もたれかかるといよりは、前かがみに座っています。髪の先端の方だけ、くるっとくせがかかっているように見えます。口を閉じていると、ほっぺたがへこみます。カーディガンが真ん中で、四角なものとまっています。』

観察者6：Bくんは、前髪が上に上がっていて、色は黒色です。髪は短めです。目は一重で、少し赤く充血しています。鼻と口の間のひげが少し濃いです。うっすら見えます。あごのところのひげもうっすら見えます。色は、少し濃い目の肌色です。耳が少し赤いです。シャツは白色で、ネクタイは青と緑と白のものです。スーツを着ています。ボタンは3つで、上から2つ留めています。上着もボタン2つ留めているので、その下からネクタイが見えます。靴は革靴を履いています。手はまっすぐ前に伸ばしています。手はひざの上に置いています。スーツには、胸のところにポケットがひとつあります。横に二つポケットがあります。上着の襟は二段になっています。上着の脇の方にしわがよっています。髪の上のさきっぽの方は、少し茶色いです。まゆげは細いです。歯を上の方に出しています。下を向いたりしています。まつげは下を向いています。黒目は下半分が見えます。髪は耳の横まで長く続いています。上着の襟のところにボタンをとめるような穴があります。

【推測】

授業者：観察のトレーニングの経験については、また後ほど話してもらいます。続けて、推測のトレーニングをします。例えば、皆さんが見知らぬ人に出会ったときに、その人をさりげなく一瞥するか、じろじろと眺めますよね。その時に、この人はこんなんで、こうこうで、と頭の中を通り過ぎることを観察トレーニングでは、表現してもらいました。

人間は見知らぬ人に出会ったら、観察をして得たデータから、この人はひょっとしたらサラリーマンじゃないかな、この人は青が好きなのかな、とか、相手についていろいろと推測しますよね。その次に、そういう推測をした上で、この人はこういう人ね、というように自分なりの判断なりをします。その判断に基づいて、その人への対応を考えます。この普段は、頭の中で通り過ぎていることを、トレーニングでは表現すると言うことです。初めて見知らぬ人に会った時に、何を情報として自分でキャッチするか、キャッチした情報に基づいて、相手はこうだろうかと想像する。そして、自分の見解を持つ。その三段階を持っているわけです。トレーニングでは、表現することを通して、この3段階を意識化し、深めようとしています。

では次、推測の段階に入ります。

観察者1：まず、服装から見て、黒色とねずみ色という、そしてズボン、ジーパンなどで、派手な色よりは、おとなしめとか暗い目の色が好きなのかと思います。私が見ていることに対して、恥ずかしいとかちょっと気まずいという気持ちを持っていると思います。私が言うことに対して、反応できないことが苦しいと思います。ちょっと笑ったりもしていますが、うなずいたりできないのがもどかしいと思います。手を前に構えて動かないのは、そういうそぶりをすると、反応が変わるから、動かないようにしているのかなと思います。目も、できるだけ、私が思っていることをさとられないように、じっと見るように

努力しているんだと思います。顔色は、良いと思うので、今日は元気だと思います。私が黙ってしまうと、どうしよう、私も困るし、もしかしたらあなたも困っているのかもしれませんが。足を動かしているのは、見られていて落ち着かなかったんだと重います。呼吸が終始落ち着いているのは、健康な証拠だと思います。私が次は何を言うかと思っています。

観察者2：服装が、下がタンクトップで、上が長袖で、胸元が開いているので、暑がりなのかなと思います。髪の毛も、ホンマは肩くらいまでありそうなのですが、後ろで一つに結んでいて、耳も出しているの、今日は暑いと思っているのかなと思います。服が、下もネイビーで中もネイビーで、上が灰色なので、落ち着いたカジュアルの感じの方が好きなのかなと思います。けど、ピアスは黄色で、てんとう虫でポップな感じなので、ピアスは可愛い感じで、遊び心があるのが好きなのかなと思います。悟られないように、すごい一生懸命深呼吸しているので、肺のところがすごい大きく動いています。一生懸命こっちを向いているので、人をじっと見る時は、口が開くくせがあるようです。上唇が上がるくせがあって、それを手で戻すくせがあるようです。手を前で組んでいて、足も椅子の後ろで組んでいるので、すごいガードしているように見えます。

観察者3：髪の毛がすごくキレイなので、朝からとてもお手入れをしてきたのではないかと思います。私の目をじっと見ている、とてもまじめそうな印象を持ちます。今日は少し暑かったので、半袖を着ていますが、ちょっと可愛らしさを入れてみたのではないかと思います。いつもとは違う、新しい服を久しぶりに買って、それを今日着てみようと思って、朝からコーディネートしてきたんじゃないかなと思います。私なんでこんな言われなあかんねんやろうと思っていると思います。早く時間が終わらないかなって思っていると思います。今日はこの後どこかへおでかけをするのではないのでしょうか？少し顔が疲れているようなので、昨日遅く寝てしまったのではないかと思います。きっと体育会系ではなくって、文科系のクラブに入っているのかなと思います。落ち着いた雰囲気の人なので、すごく優しいんじゃないかなと思います。

観察者4：お化粧をしっかりしていて、ファンデーションがしっかりしているので、お化粧にはかなり磨きをかけていると思います。髪の毛は、根元の方が黒くなっているので、染めてからちょっと時間が経っていると思います。でも、髪の毛の巻き具合がとてもキレイなので、朝自分で巻いてきたのかなと思います。服が、少し透け目の白の上着なので、かなり暑さ対策で、夏を意識して着てきたと思います。でも、その服だと冷房がかかっている場所だと、少し寒いと思います。おしゃれにも気を使っていて、ファッション雑誌を買っているんだろうなと思います。少し手が白くなってわけじゃなくて、健康的な肌の色をしているので、あとジーンズも動きやすいので、活発に動く方なんじゃないかなと思います。外に出てお出かけしたりするのが好きなんじゃないかなと思います。話を聞いている間は、次は何を言うんだろうと、構えて聞いていると思います。笑った時は、ほっぺが上がり、目がすごく笑った表情になるので、すごく親しみやすい印象を与えます。」

観察者5：黒い髪につやがあるところを見ると、髪のお手入れをちゃんとしている方やと思います。まゆげが、微妙に左まゆの方が長いので、普段四六時中鏡を見るというよりは、ちゃんと人並みに鏡を見て、化粧をそんなにしないかなと思います。ちょっと怒っているような感じが。あと、ネックレスも、細身のネックレスにアクセサリーという形なので、ちょっと女らしさを感じさせるようなネックレスです。タンクトップの上に長袖を着ているので、寒がりなのか暑がりなのか少し分かりません。白地にネイビーブルーのタンクトップなので、しゅっとした、凛としたイメージを人に与えると思います。右手についているヘアゴムは、多分装飾品としてよりは、動く時に髪の毛を結うものかなと思うので、何か髪の毛を結うようなことを、行動的なことをしていると思います。笑顔をする時、口元を閉じる習性、癖があると思います。後は、あまりお化粧は薄い方だと思います。じっと、何を考えてるんや、こいつってな感じで、僕をうかがうような目をしているように感じます。今日は目もしっかり開いて、肌もつやもあるので、髪もつやもあるので、多分昨日健康的な早い時間に寝たと思います。今日も朝ちょっと早めに起きた感じもします。まばたきが多いので、緊張しているのかなと思ってしまいます。

観察者6：髪が黒色なので、真面目なのか、また何か理由があるのかなと思います。学生なのにスーツなので、今日は何かがあったのかと思います。肌の色が少し焼けていて、また身体がかっちりしているので、外でなにかスポーツをしているのかなと思います。下を向いているので、気持ちを悟られたくないなと思っているのかと思います。少し顔が怖めなので、怒ったら怖いのかなと思います。身体がかっちりしているので、たくさんご飯を食べそうです。目が充血しているので、昨日はあんまり寝てないのかなと思います。ヒゲが少し見えるので、ヒゲが生えるのが早いのか、朝あまりちゃんとしてこなかったのかと思います。それか、髭剃りがあまりちゃんと～と思います。照れると、髪を触る癖があるように思います。笑わないようにしようとして、下唇を噛むのも癖なのかと思います。時々、平気そうな顔をして、ガードしようとしていると思います。

授業者：なかなか難しいね。お互いによく知っているので、言いづらいところもあるのでしよう。では、今のワークの感想を出し合ってもらいます。お互いが言われたことを聞いて、観察した人も観察された人もお互いに言いたいことがあると思いますので、それを言い合ってください。」

感想1：推測のあとに、個人的見解を言わないといけなくって、その区別をしようとして、どのくらいまで推測というのか分かりにくかった。

感想2：推測の中にも自分の考えが一杯入っているので、どこまでが推測で、どこまでが個人的見解かわからなくなる。

感想3：ノンバーバルができなかったです。知り合いじゃなくても笑ってしまいそう。ビデオを撮って、それを見ながらの方がやりやすい。

感想4：観察をどうしても、いいところばかり言ってしまう。悪いところは言いにくい。」

感想5：相手のことを知りすぎているので言いにくかった。

感想6：観察は、いつも見ているはずだから、いろいろと言えらると思っていたが、意外と言えなかった。

※ 教育スーパービジョンにおける観察トレーニングは、スーパーバイザーたちがお互いによく知らない段階で、お互いに知り合うためにも練習するのが効果的だとされている。

ここでの練習は日常的によく知り合っている学生たちだったので、観察結果を言いくらいという側面と、よく知っているからもっと言えると思うのに観察するのは難しいという二人の感想が興味深い。

「観察」と「推測」を区別することの難しさがわかり、この区別を意識して観察できるようになれば、練習の成果があったといえる。