

平成21年5月31日現在

研究種目：基盤研究（C）
 研究期間：2006～2008
 課題番号：18530602
 研究課題名（和文） 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
 研究課題名（英文） The Development of a Training Program for Specialist Educational Supervisors to Ensure Improved Lesson Management
 研究代表者
 木下 百合子（KINOSHITA YURIKO）
 大阪教育大学・教育学部・教授
 研究者番号：10169914

研究成果の概要：

授業改善を支援する専門的な教育スーパーバイザーの養成は、ある教育スーパービジョンモデルを前提として、その教育スーパービジョンを遂行できる資質と能力を養成することを意味する。本研究では、ドイツで開発された教育スーパービジョンキールモデルの全体性・体系性・優秀性を示し、この教育スーパービジョンを遂行する専門的な教育スーパーバイザーの養成モデルを検討し、日本における専門的な教育スーパーバイザー養成のプログラム開発に貢献した。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2006年度	1,400,000	0	1,400,000
2007年度	1,000,000	300,000	1,300,000
2008年度	600,000	180,000	780,000
年度			
年度			
総計	3,000,000	480,000	3,480,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教育学

キーワード：授業改善、スーパービジョン、教育スーパービジョンキールモデル、教育スーパーバイザー養成、養成モジュール、

1. 研究開始当初の背景

(1) 授業改善へのニーズ

現在の子どもの発達・変化の状況に鑑みて、授業の改善が緊急の課題となっている。そして現実には多くの教師が授業改善を望んではいないが、自分の授業を他人に観察してもらい、授業者が授業の意図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む契機となる研修の機会は少なく、ましてや授業改善まで同伴し、支援を受けるチャンスはほとんどないのが現状である。

(2) 教員がかかえる困難の要因

教師のバーンアウト事象の研究から、教師が抱える葛藤や問題の多くが生徒・同僚・保護者との人間関係にあることが明らかになっている。そしてこれまでの代表者の研究成果から、とりわけ、生徒との人間関係の葛藤や問題は、不十分で不適切な授業が持続されたことの結果であること、すなわち授業でのコミュニケーション活動それ自体が生徒との人間関係を破壊するように作用していること、そして肯定的な人間関係を形成できないことと生徒の学習意欲の減退に相関関係が見られることが明らかになっている。

(3) 研修のオールタナティブとしての教育

スーパービジョンの必要性

現在、スーパービジョンは他者援助を主たる活動とする多様な職業の領域のために多様に開発されているが、教師活動の中心にある授業改善のための教育スーパービジョンは非常に少ない。日本で教師対象に行われているスーパービジョンの多くは、心理的スーパービジョンである。しかし、言うまでもなく、教師が心理的葛藤や問題を抱え、心理的スーパービジョンを必要とする前に、授業改善を目的とした教育スーパービジョンが必要とされるのである。この現状把握から、教員研修だけでは授業改善にとって不十分であり、授業改善を目的とした教育スーパービジョンが必要であると考えられる。

(4) 専門的に養成された教育スーパーバイザーの不在

(1) から (3) の現状から、当然の結果として、教育スーパーバイザーは専門的に養成されていない。したがって、何よりも教育スーパービジョンモデルを示し、このモデルに相応して、当該の教育スーパービジョンを実践できる専門的な教育スーパーバイザーの養成が緊急の課題となっていると判断した。

2. 研究の目的

本研究の目的は、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専門的な教育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ことである。

3. 研究の方法

(1) 教育スーパービジョンに関する文献研究を行い、モデルとなる教育スーパービジョンを確定する。

(2) 大阪府下の教員を対象にアンケートを実施し、授業改善と研修へのニーズを把握する。

(3) 教育スーパービジョンモデルの基本構造と全体像を明らかにし、当該の教育スーパービジョンモデルを実践するスーパーバイザーに求められる資質と能力を明らかにする。

(4) 教育スーパーバイザーを専門的に養成するためのプログラムを提案する。

4. 研究成果

(1) 教育スーパービジョンの必要性

文献研究から把握できた教育スーパービジョンの必要性は次の3点に要約できる。

① 学校教育と授業のための社会的条件の変化

子どもと青少年をとりまく社会的条件の変化と発達変化に対応し切れない社会と家庭は、その教育ニーズをすべて学校に

向けているかのようなものである。言い換えれば、子どもをめぐる社会的・家庭的問題がすべて学校教育への課題に転化されている状況があり、学校と教師への過大要求として現れている。

② 教師への多様な役割期待

①の結果として教師への期待は多様化し、増大している。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」、「友人」であり、さらに「学校・学級の組織者」であることが求められている。この期待は、学校教育と教師活動への批判と表裏一体であり、教師は批判と共に生きることを学習しなければならない状態に置かれている。この教師に対する批判は、生徒との人間関係だけではなく、同僚や管理職、また保護者との人間関係にもおよび、教師は人間関係上の問題や葛藤をかかえることとなる。

③ 教師の「バーンアウトシンドローム」

文部科学省の統計もまた、休職者に占める精神疾患の割合の増加を示している。「バーンアウトシンドローム」にある教師の状態は、慢性的な疲労からくる身体的消耗、思考と行為の硬直化などの情動的消耗、自分の職業活動への不満足と自分と仕事への低い評価、生徒に対する否定的立場への傾向、によって特徴付けられる。多くの教師が教職への意欲をもちながら、変化した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状況におかれているといえる。

以上のような現状から、教師が「バーンアウトシンドローム」に陥る前に、そして心理的セラピーを必要とする前に、授業に困難をもつ教師を支援できるだけでなく、同時に、自主的・能動的に新しい社会的ニーズに対応したオルタナティブな授業の開発を目指す教師を支援できるシステムとして教育スーパービジョンが求められているといえる。

他方で、教育スーパービジョンの必要性を実証するために、大阪府下の小学校教員を対象に実施した「授業改善支援に関するアンケート調査」(無作為抽出した教員200名にアンケート用紙を送付し、141件の回答をえた)の結果から次のことがわかった。

① ストレスを感じることがある教員は、85.8%で、ストレスを慢性的にかかえ、仕事を休みたい、教員を辞めたいと思うことがある教員は、39.7%をしめる。

② ストレスの要因は、同僚との関係、会議・出張などのため授業準備の時間がない、子どもに対する不満、保護者対応が上位をしめる。

③ 授業については、20%強の教員がうまくいかないと思っている。特に、既習事項の応用、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、に50%以上の教師がうまく行かないと回答している。

④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、隣の子どもの邪魔をすることに悩み、授業がわからない子どもがいると回答した教員は75.9%に上る。
⑤現在行われている研修に参加した教員は、教材、授業方法などの研修が役立ったと回答している。そして現在の研修で十分だと回答した教員は、22.0%である。

以上のアンケート結果から、多くの教員は、自分の授業がうまくいかない場合があることに気づき、授業が分からない子どもがいることを心配し、授業改善への意欲をもちながら、忙しすぎて授業改善に集中できない状態にあることが伺える。そして、現行の研修だけでは不十分だと感じ、研修のオールタナティブを求めていることがわかる。そのオールタナティブには、子どもの行動についての相談機関、保護者対応の相談機関も含まれている。

(2) 教育スーパービジョンキールモデルの優秀性

文献研究の結果、教師の仕事の中心にある授業に焦点化したスーパービジョンは、多くはないことがわかった。そして、学校教育と授業に焦点化し、その改善のためにドイツの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）が全体的で、体系化されていることが、判明した。キールモデルがもつ特徴は、次の4点である。

①キールモデルの中心にあるのは、教育労働領域における教師活動である。日常の具体的な授業事象から出発して、教師が自分自身とコンタクトをもち、達成したい教育目標と実際に行われている授業や教育活動との間にあるズレを把握するのを支援する。

②スーパーバイザーは、教師に同伴し、教師が自分の葛藤や問題を自分自身で解決する方策を見つけるのを支援し、その改善案の試行にまで立ち会う。

③教育スーパービジョンは、教師の自由意志に基づいて、時間的に限定されて実施される。

④教師（スーパーバイザー）が希望し、スーパーバイザーが必要だと認めた場合に、授業スキルのトレーニングも行われる。

この授業事象を中心にした教育スーパービジョンキールモデルは、授業の全体性を損なわず、かつ分析的・体系的なスーパービジョンを可能にするために、次の三つのワークレベルを区別している。

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（教師の教育目標と教育意図のレベル）

③人格定位的レベル（教師の人格と生育暦が関与するレベル）

この三つのレベルが相互に関連していることは言うまでもない。しかし、キールモデルの出発点は、実際の授業における教師の活動にあることがその特徴である。①の授業と授業の方法的レベルでは、目指された授業目標が、授業論的に、方法的に適切に授業過程に転換されたかどうか分析され、教師が持っている授業に対する考え方や考えや子ども観、子ども理解についての意見交換が可能となる。

この①での対話は、②の教師の教育目標と教育意図のレベルでの対話を引き起こす。多くの教師にとって、教育目標とリアルな教育実践が乖離し、自分の教育的コンセプトや立場と矛盾して行為し、それを不満足だと感じていることはまれではない。ここでは、教師がその乖離を意識化し、教育目標と実践の内的な均衡を獲得するのを援助しうる。

③のレベルは、条件つきで実行されうる。教育活動には、教師人格が一定の役割を果たしていることを誰も否定しないが、たいていこのテーマについては一般的にしか語られず、具体的にはこのテーマは心理的スーパービジョンと結び付けられているのが現状である。しかし、人格的関与がかなりの度合いで教育活動に影響していることをまじめに受けとめるなら、教育スーパービジョンでもまたテーマ化される必要がある。このレベルでのテーマ化は、人格的関与の問題が、①のレベルから生じ、実践との関連で解明され、かつスーパーバイザーが自分でこの問題に対話に持ち込むときにのみ可能となる。

以上のことから明らかなように、キールモデルは何よりも日常的な授業実践と教育実践をテーマにしており、そのテーマと実践分析から、②③のレベルへと発展し、教師活動に影響している多様な要因を教師が意識化し、①のレベル、すなわち実際の授業と教育活動の改善に向かうことに、その優秀性が認められる。

そしてさらに、キールモデルは、スーパービジョン過程がスムーズに進行するのを支援するために、上記の三つのレベルでのワークシートを準備している。スーパービジョンは、このワークシートを使って活動的に進める工夫がなされている。

①方法的－教授学的レベルのワークシート

- ・ バーバルコミュニケーションに関するもの－7種類
- ・ ノンバーバルコミュニケーションに関するもの－7種類
- ・ 授業方法に関するもの－8種類
- ・ 授業目標に関するもの－2種類
- ・ 教師－生徒関係に関するもの－6種類
- ・ 授業妨害に関するもの－4種類

- ・ 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
 - ・ 教育目標に関するもの—4種類
 - ・ 職業動機と立場変換に関するもの—5種類
 - ・ 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
 - ・ 職業生活とプライベート生活の負担に関するもの—7種類
 - ・ スーパーバイザーの自己像の探求に関するもの—3種類
 - ・ 他者との関係に関するもの—7種類
 - ・ 自分の状態を知る方法に関するもの—5種類
 - ・ 不慣れな課題に適応する試みに関するもの—1種類

以上のように、キールモデルは、日常的授業実践を対象とし、そこから出発して教育目標や教師人格のレベルまでを視野に入れ、そしてそれぞれのレベルでのスーパービジョンワークを活動的に構成するためのワークシートを準備している全体性をもつことが認められる。

なお、本研究では、抽出したワークシートを使って、学生が授業を観察し、記録に基づいて授業分析と意見交換を行い、ワークシートの有効性を検証した。また、授業での教師のコミュニケーション活動をテーマとした教員研修においても抽出したワークシートを使用し、その有効性を検証している。

(3) 教育スーパーバイザーに求められる資質と能力

教育スーパーバイザーは、スーパービジョンを希望する一人の教師あるいはグループ、チーム（スーパーバイザー）と一緒に協同してスーパービジョンを遂行することとなる。

教育スーパーバイザーの課題と役割は、スーパーバイザーのテーマないし関心事を一緒に確定し、どのようなワークをどのワークシートを使って実施するかを決定し、実施したワークの成果について対話し、スーパーバイザー自らがこの対話を通して、自分の改善計画をたて、実際に行ってみ、その成果を確かめるところまで、スーパーバイザーに同伴し、支援することである。すなわち、スーパーバイザーには、このスーパービジョン過程に同伴し、スーパーバイザーが首尾よく成果を達成するまで、いわば触媒の機能を果たすことが求められる。

キールモデルでは、このスーパービジョン過程を遂行するために必要な多様なワークを構成している要素を抽出し、大きく

は四つの要素に、そしてこの四つの要素をそれぞれ下位要素にわけ、次の合計九つの要素を抽出し、分類している。

- ①スーパービジョン過程の基礎についてのワークエレメント
 - ・ 教育的-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
 - ・ 観察と知覚
 - ・ 教育的自己コンセプト
 - ・ 自己認識
- ③葛藤熟慮と問題熟慮についてのワークエレメント
 - ・ 事実レベルでの葛藤熟慮と問題熟慮
 - ・ 関係レベルでの個人的な葛藤熟慮と問題熟慮
 - ・ グループにおける関係レベルでの葛藤熟慮と問題熟慮
- ④スーパービジョン過程を操舵するワークエレメント
 - ・ グループダイナミズム
 - ・ 教育的モデレーション

したがって、キールモデルを遂行するスーパーバイザーに求められる資質と能力は、この九つのワークエレメントを遂行できるコンピテンスであるといえる。

しかし、これだけでは十分ではなく、スーパーバイザーは、スーパーバイザーの職業領域についてよく知っており、経験していることが求められる。そのために、キールモデルでは、スーパーバイザーのどのようなテーマや関心事にも対応できるように必要とされ、スーパービジョンの土台となるコンピテンスとしてフィールドコンピテンスを挙げている。

そしてさらに、このフィールドコンピテンスを土台として、一般的なコンピテンスとして、相談コンピテンスと主体コンピテンスが求められている。この二つのコンピテンスは、上記した九つのスーパービジョンワークエレメントを遂行できるコンピテンスの上位に整理される全能力と習熟を示し、すべてのスーパービジョンワークに貫徹される、いわば振舞原理として理解されている。

相談コンピテンスは、スーパーバイザーが自ら目標を設定し、目標に到達できるよう支援できるスーパーバイザーのコンピテンスを示しており、教育心理学的ツール、コミュニケーションツール、方法的-教授学的ツールを使って、目標、スーパーバイザー、文脈に適合してスーパービジョンワークを実行できる能力と理解されている。

しかし、スーパービジョンには、スーパーバイザーの人格が大きく影響するために、これらのツールをマスターできただけでは実現されえない。このスーパーバイザーの人格に関連しているのが主体コンピテンスで

ある。この主体コンピテンスによって、スーパーバイザーが、自分の弱点を洞察し、スーパーバイザーの可能性と限界、ならびに感情移入能力を査定して、スーパーバイザーとして人間的に継続的に成長していくよう努力することが考えられている。

以上のように、キールモデルでは、スーパーバイザーに必要とされる資質と能力は、次の三層構造で考えられている。

- ① スーパービジョンの土台としてのコンピテンス—フィールドコンピテンス
- ② 一般的なスーパービジョンコンピテンス—相談コンピテンスと主体コンピテンス
- ③ 特殊なスーパービジョンコンピテンス—上記した九つのコンピテンス

(4) 専門的な教育スーパーバイザー養成のプログラム

キールモデルでは、スーパーバイザーの土台としてのフィールドコンピテンスとして、教員養成経験と教職経験が考えられており、教員養成経験と教職経験の基礎資格をもつスーパーバイザー希望者が、養成プログラムを受講し、専門的な教育スーパーバイザーとなっていくとされている。したがって、養成プログラムとして考えられているのは、相談コンピテンスと主体コンピテンスならびに九つのコンピテンスの養成に関する事柄である。

教育スーパービジョンの養成段階として、4段階が考えられており、その特徴は実践的養成にある。すなわち、トレーニングや模擬のスーパービジョンの実践と平行して理論を習得するスタイルが一貫しているのである。養成の4段階は次の通りである。

前提：フィールドコンピテンス

教員養成経験と教職経験

第1段階：スーパービジョンのワークエレメントを媒介し特殊なスーパービジョンコンピテンスの養成に重点をおく（ほぼ12ヶ月）

第2段階：スーパービジョンのトレーニングを通して、特殊なスーパービジョンコンピテンスの養成とならんで、相談コンピテンスと主体コンピテンスを養成する（ほぼ6ヶ月）

第3段階：スーパービジョンの実践をとおして、相談コンピテンスと主体コンピテンスの養成に重点をおく（ほぼ12ヶ月）

第4段階：スーパーバイザー養成の最終段階であり、第3段階までを終了したスーパーバイザー候補者が教師スーパーバイザーのもとで、実際にスーパービジョンを実行するいわば実習段階である。ここでは、相談コンピテンスと主体コンピテンスが

一般的なスーパービジョンコンピテンスとして機能することが求められる（ほぼ6ヶ月）。

以上のように、ほぼ3年にわたる養成期間が考えられ、特殊なコンピテンスから一般的なコンピテンス養成へと、そしてトレーニングから実習へと段階的・系統的に養成が考えられているのである。

そしてさらに、この養成段階で行われるワークの方法的進行の基本プロフィールを示す次の5種類の養成モジュールとトレーニングモジュールが準備されている。

0：スーパービジョン養成—基本セッティング

1：対話練習とスーパービジョン練習

2：内側と外側の二重円

3：硬化した見方と行動ムスターの解除—チェンジ—新しい見方と行動ムスターの

反省と確保

4：否定的な経験・困難・問題のロールプレイとトレーニング経験のロールプレイ

キールモデルにおけるスーパーバイザー養成は、経験的アプローチを特徴としており、それゆえスーパービジョンの理論と個々のワークエレメントの基礎理論の媒介と並んで、スーパービジョンの進行に不可欠な九つのワークエレメントは養成期間中にトレーニングされ、模擬スーパービジョンで試され、経験的に獲得されることが意図されている。そして、それぞれのコンピテンス養成のさいに、0～4の養成モジュールとトレーニングモジュールが、最適に組み合わせられて、実行される。

教育スーパーバイザーの専門的養成に関して、キールモデルでは、以上のように一般的なスーパービジョンコンピテンスとしての相談コンピテンスと主体コンピテンス、ならびに九つの特殊なスーパービジョンコンピテンス養成のための養成モジュールとトレーニングモジュールが準備され、4段階養成をとおして上記のコンピテンスが獲得され、模擬スーパービジョンから実習スーパービジョンを遂行できることへと段階的に養成段階が構造化されていることが評価される。

(5) 得られた成果の位置づけと今後の展望

教育スーパーバイザーを専門的に養成することは、ある教育スーパービジョンモデルを前提とし、その教育スーパービジョンを遂行できる資質と能力を形成することを意味している。

日本におけるスーパービジョン開発の多くが心理的スーパービジョンであることを考えるならば、授業と教師活動の改善に焦点化した教育スーパービジョンモデルの開発とそれを遂行する専門的な教育スーパーバイザーの養成は喫緊の課題であり、本研究は

その課題解決に向けて、大きく貢献できたと考えている。

ここで示したように、教育スーパービジョンキールモデルは、全体的、体系的であり、同時に教育スーパーバイザーの養成プログラムを持つ優秀性を示す。この全体性・体系的・優秀性は、日本における教師の日常的な授業改善を支援するための有力なオルタナティブとしての教育スーパービジョンモデル開発とそれを遂行する教育スーパーバイザーを専門的に養成するためのプログラム開発に大きな示唆を与えている。専門的に養成された教育スーパーバイザーが学校に配属され、教師の授業改善を支援することが日本においても実現されるならば、日常的な授業の改善と質の向上に、大きく貢献できるにちがいない。

最後に、本研究の遂行に協力していただいた多くの先生方と学生たちに感謝を申し上げます。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 5 件)

①木下百合子 教育スーパービジョンの教員養成コンセプト—教育スーパービジョンキールモデルにおける養成モジュール— 『教科教育学論集』第 8 号、51-60 頁、2009、査読無

②木下百合子 教育活動から生じる教師の葛藤や問題の解決支援—教育スーパービジョンワークエレメント「葛藤解決」と「問題解決」— 『大阪教育大学社会科教育学研究』第 7 号、1-10 頁、2009、査読有

③木下百合子 教育スーパービジョンワーク—実践的活動を規定する教師の経験の意識化— 『大阪教育大学社会科教育学研究』第 6 号、31-40 頁、2008、査読有

④木下百合子 教師の教育的自己コンセプトを意識化するためのワーク、『教科教育学論集』第 6 号、63-70 頁、2007、査読無

⑤木下百合子 全体的システム的な授業観察の方法とそのトレーニング、『大阪教育大学社会科教育学研究』第 5 号、1-10 頁、2006、査読無

[学会発表] (計 3 件)

③木下百合子・中野真志・手取義宏 The transformed experience which the interaction between a teaching person and learning person creates in classroom spaces International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR),

2008 年 9 月 12 日、University of California, San Diego

②木下百合子 教育スーパービジョンワーク—実践活動を規定する教師の経験の意識化— 日本教師教育学会第 17 回研究大会、2007 年 9 月 29 日、鳴門教育大学

③木下百合子 教育スーパービジョンのプログラム開発—授業改革支援のためのワークシートの分析— 日本教師教育学会第 16 回研究大会、2006 年 9 月 24 日、山梨大学

[その他]

ホームページ：大阪教育大学リポジトリ
<http://ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp/dspace/>

6. 研究組織

(1) 研究代表者

木下 百合子 (KINOSHITA YURIKO)
大阪教育大学・教育学部・教授
1 0 1 6 9 9 1 4

(2) 研究分担者

(3) 連携研究者