

自己理論化メソッドによる自分史に潜在する3つの要素の表出

増田 周平¹⁾, 村上 忠幸²⁾

1) 京都教育大学大学院

2) 京都教育大学 tmurakam@kyokyo-u.ac.jp

キーワード：自己理論化、資質・能力、アイデンティティ、コア・クオリティ

(受付：2022年2月14日)

I. はじめに

筆者は2014年より教師として働き始め、2021年度までに計5校での勤務経験がある。探究学習をベースに、探究的に学ぶ教育を行うためにはどうしたら良いか、ということを考えて授業作りを行ってきた。テストなどの点数の向上よりも、そこに至るまでの過程を楽しんでほしいという思いで教育を模索した。そして、子どもが楽しむ様子を見ることに喜びを感じていた。しかしながら、子ども、保護者、同僚の教員からの要望の多くは、「予定された通りの実験」、「テストで得点を取るのに役立つ授業」であった。テストでは測りづらい児童・生徒の人間的な成長を期待し、それができるのは探究学習であると考えていた筆者は、周囲とは異なる価値観であっても「自分は換えの効かない存在でいたい」という思いを強くもっていた。

2020年度、大学院入学後、児童の資質・能力の育成には、先ず、その育て手である教師が自らの資質・能力について知る必要があるのではないかと考えた。教師の資質・能力を知るための手法として、これまでの教師経験から印象的、特徴的な場面について省察することの有効性を修士論文に係る研究により見出した。すなわち、教師経験という長期間の経験を対象とした省察的活動（自分史より導く自己理論化）を行うことで、教師としての「自分」を構成する要素に【資質・能力】、【アイデンティティ】、【コア・クオリティ】が関わることがわかった。

2年間の大学院の経過において、筆者はこのような自己理論化の活動を2度行った。1度目は2014年4月から2021年3月の期間を対象としたもので、2度目は2021年4月から同年12月までの期間を対象としたものである。2度目の自己理論化は、1度目の自己理論化によって見られた教師としての「自分」が実際の教育活動にどのように反映されているのか、その時に並行して行った教育実践研究の結果を基に、より精度の高い自己理論化を目指して研究を行った。その結果、自己理論化を行うことで、教育活動が自己評価によって価値づけられることを発見した。そして、自己理論化によって表出する3つの要素に焦点を当てた、自己理論化メソッドの開発するに至った。本稿では、自己理論化メソッド開発までのプロセスから、教師経験の省察を行う有用性と価値づけを行った。

Ⅱ. 自分史から導く自己理論化

1. 自己理論化

筆者は大学院の授業において、フィンランドの教員養成課程で実践されている、*Personal Practical Theory* (PPT) の存在を知った。これは直訳すると「個人の実践に基づく理論」とし、Stenberg (2014) は「教師個々人の教師経験や学習体験を自らの理論とする活動」としている。新人教師(教育実習生)が熟達教師との対話の中で、経験を省察し、教師としてのアイデンティティ形成を目標としたものである。理論と実践の往還を通じてその質を高め、教師が社会においてその働きが手本となる存在を目指すものである。しかしながら、これまでの教師経験において教育理論を活用した認識がほとんどなく、経験依存的経験主義(村上, 2016)に基づいた教育を行っていたことから、PPTの実践をそのまま適用することは極めて難しいと考えた。

一方、村上(2016)はこのような実践経験を基にした個人による理論の構築とその検証の様子を自己理論化アプローチと称し、自由研究的な探究学習における学習者が経験からの学びをどのように理論構築していくかに注目した。これは、PPTの理論と実践の往還を、探究学習というデザインされた場を通じて行うものである。

本研究では、PPTで目標とする教師としてのアイデンティティ形成を念頭に置き、Korthagen (2010) が示す、「ゲシュタルトの形成、スキーマ化、そして理論構築のプロセス」の概念的展開を参考に、PPTの手続きを個人作業化し、再構築される教師経験を理論化するという方法をとった。以降これを「自己理論化」と称していく。

2. 自分史

それぞれの教師がその生活の中で経験してきたことを自分史として扱う。授業で実践したことや自身の中にある教育観、生徒指導、学級経営など直接的に児童・生徒に関わるだけでなく、保護者、同僚、職場環境、校務分掌等の事務的な作業経験など、学校現場で自身が経験したこと全てを含む。ここでは、学校現場の外、つまり、仕事として学校に関わる時間以外の個々人の生活体験は除くものとする。

3. 自分史を付箋化する

自分史より、「教師生活で印象に残っていること」をテーマに付箋に短文で書き留めた。この時、自分にとって良い印象や行った活動ばかり挙げるのではなく、苦悩や悪い印象、意識的に考えないよう努力していたことなども含めた。

「教師生活で印象に残っていること」としたことで、教育活動のきちんとした記録が残されていなくとも、印象深いエピソードと共に覚えている場合が多くあり、それはゲシュタルト形成に関わる因果となる。さらに、スキーマ化、理論構築の際には、このエピソードの背景を含めた思考が重要となることから、印象に残っていることから思い出すことを自分史とした。

Ⅲ. 自己理論化によって表出する3つの要素

1. KJ 法的手法を用いた自分史から導く自己理論化

自己理論化を行う上で、PPTの手続きの個人作業化を目指した。そこで注目したのがKJ法である。KJ法的手法を用いることで、筆者のゲシュタルトを認識し、具体的な手作業によってスキーマ化し、理論構築に至ると考えた。本来、熟達教師と新人教

師のコーチング的対話によって引き出される作業を、現在の筆者を熟達教師、過去の筆者を新人教師とみなすことで、内発的な気づきを目指した。KJ 法は、川喜田二郎が考案した研究法で（川喜田，1967，1986，1997），名刺程度の紙片に記されたデータのグループ分け，図解化，文章化を通して質的にデータを整理し，分析していく手法である。

2. 2 度の自己理論化

本研究開始以前に蓄積された教師経験，2014 年 4 月から 2021 年 3 月までの自分史から導いた自己理論化（①）と，本研究中に新たに蓄積された教師経験，2021 年 4 月から同年 12 月までの自分史から導いた自己理論化（②）の，2 度の自己理論化を行った。両試行において，同様の流れで KJ 法的手法を用いた自分史の省察を行い，概念図，叙述文の作成に至った。また，示された自己理論化の概念図は，自身のマルチプル・インテリジェンス（MI）（Gardner，2010）のレーダーチャートと重なりがあることが示唆された。MI 理論は，学習者が発揮する能力を示すものであることから，自己理論化から導かれた概念図は筆者の教師としての学びを可視化したものであるとした。

3. 分析の客観性を得るためのコア・リフレクション

KJ 法的手法による自分史から導く自己理論化は，付箋に書き留められた「教師生活で印象に残っていること」の背景を考慮して理論構築できることから，活動者自身による納得度の高い概念図や叙述文が構築される。完成した概念図，叙述文を分析することで，自分史の教育活動に発揮される要素を知ることとなる。一方で，活動者の主観や願望が反映しやすく，分析によっては実態と異なる様子が示される場合がある。実際，筆者が実践した自己理論化においても，実態とは異なった資質・能力を有すると分析したこともある。また，自己理論化では教師としてのアイデンティティ形成を目標の一つとしているにも関わらず，自己理論化によってその具体をはっきりと捉えることが難しいと感じた。

そこで，自己理論化の分析によってアイデンティティの具体化を可能にするアプローチとして，コルトハーヘン（Fred A. J. Korthagen）の提唱するコア・リフレクション（Core Reflection）が適当であると考えた。コア・リフレクションは対象者の経験から当人のコア・クオリティ（強み）に焦点を当て，自己肯定感をもたらす省察とされている（村上・清水 2021）。対象者の経験を階層的に捉え，【資質・能力】，【アイデンティティ】，【コア・クオリティ】の順に潜在的な要素へと働きかける省察である。

4. コア・リフレクションと自己理論化における 3 つの要素

2021 年 5 月 31 日，コルトハーヘン氏によるコア・リフレクション（オンライン）を被験者として受けた。それより，筆者には《リフレクションできる資質・能力》，《革新的でオンリーワンな存在であるアイデンティティ》，《創造的でユニーク，オリジナルなコア・クオリティ》があると示された。この結果を自己理論化（①）の概念図，叙述文と照らし合わせた。【資質・能力】は概念図，叙述文に特徴的な行動として頻繁に表現され，【アイデンティティ】は概念図の展開や叙述文の流れを読み解くことで表現され，【コア・クオリティ】は概念図にも示されていない潜在的な要素であることが

示唆された。ここから、自己理論化によって【資質・能力】、【アイデンティティ】、【コア・クオリティ】の3つの要素が表出させ可視化できる可能性が示された。

5. 2度の自己理論化を比較する

自己理論化(①)によって現れた概念図は筆者の持論(個人が構築した理論)、そして【アイデンティティ】形成までの流れを非常に端的に示している。一方、自己理論化(②)によって現れた概念図は、【アイデンティティ】形成に至るまでの流れを詳細に示すもので、自己理論化(①)の流れや、展開が似ていることから、自己理論化(②)はより細やかな視点で自分史を捉えることができたのではないかと推察した。これは作成した叙述文にも同様の特徴が現れていた。

また、自己理論化(①)では不透明であった【コア・クオリティ】発現までの思考展開も、自己理論化(②)では詳細に示されている。自己理論化(①)、自己理論化(②)両方ともに、「活動→内省/省察(メタ認知等含む)→持論形成」までの流れが一致することから、いずれの場合においても同様の【資質・能力】が発揮されていることが示唆された。自己理論化(①)を作ったことで、自分史が一度整理、理論構築されたことによって、より細やかな視点を得た自己理論化(②)を作るに至った。

自己理論化(①)、(②)共に表現には違いはあるも、自己理論化の対象となった自分史の【資質・能力】、【アイデンティティ】、【コア・クオリティ】が反映しており、自己理論化によってそれら3つの要素が表出することが分かった。

6. 自己理論化によって表出する3つの要素

改めて、自己理論化は、3つの要素が同時に表出することを模式化した(図1)。

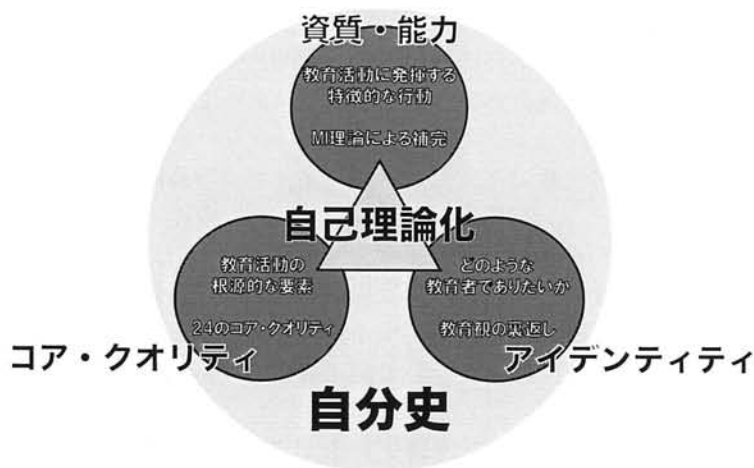


図1 自己理論化によって表出する3つの要素

(1) 教師としての【資質・能力】

教育活動を行う際に、特徴的かつ積極的に発揮される力である。これによって直面する教育的課題や、日常業務、授業実践等に取り組み、解決を図る。その姿は、様々な環境や影響に応じて成長し、新たに獲得することが期待されるものであると考える。

(2) 教師としての【アイデンティティ】

自身がどのような教育者であるのか、また、どのような教育者でありたいのかを示す。自己理論化によって導かれた概念図、また叙述文の流れは、自身が【アイデンティティ】を形成するまでの論理的な展開を示すものであり、それは、自身がどのような存在になろうとしているのかを表現している。

(3) 教師としての【コア・クオリティ】

教育活動の起点となる、根源的な要素である。これは無意識的に発揮されていることが多く、自身でも説明の付け難い教育活動の背景には、【コア・クオリティ】が起因していると考えられる。同時に、「コア・クオリティ」が発揮されて行われる教育活動は、自身にとって最善の営みであり、価値高い教育活動であると言える。

V. 自己理論化メソッド

自己理論化によって、(筆者の)教師としての【資質・能力】、【アイデンティティ】、【コア・クオリティ】が表出することが分かった。それらを知る方法として KJ 法的手法が効果的であると考え、その手法を用いて自己理論化を行った。しかし、KJ 法的手法を用いた自己理論化の作成には、かなりの時間を有することや熟練が必要である。そこで、簡易的な方法での自己理論化の方法として、自己理論化メソッドを開発した(図 2)。以下、その手順を示す。

①分析対象とする経験を短文で付箋に書き留める

「印象に残っているもの」というテーマで思い出していく。実際に行動したこと、その結果、過程のみならず、感情を表すものなども書き留めるとよい。さらに、ポジティブな内容だけでなく、ネガティブな内容も含め書き出すことを推奨する。日記や記録が残っている場合、事実、結果のみならず、活動の背景にある感情や考えを書き出すとよい。付箋数に条件はないが、50 枚以上あると分類が細くなるため、分析結果に納得がいくものとなりやすい。

②付箋を 4 つのカテゴリーに分類する

付箋を「能力または特徴的な行動が発揮されている表現」、「感情、行動、思想などから教師として望む姿と望まない姿の表現」、「言葉の背景がはっきりと説明できないもの、改めて気づきのあった表現」、「その他」の 4 カテゴリーに分ける。付箋に書き留めた表現だけに注目するのではなく、その内容の背景(自身が経験した状況や感情)も意識すること。

③分類したものを小集団化する

「その他」以外の 3 カテゴリー内において、さらに内容が似通っているもの、同一の集団化できると思うものをまとめていく。4 つのカテゴリーに分類した時よりも注意深く、付箋に書いた文章の背景(自身が経験した状況や感情)を強く意識すること。小集団化の際に付箋を均等に配分する必要はない。

次に 3 つのカテゴリーに分類、小集団化の後、各カテゴリー内の読み方について説明する。

・能力または特徴的な行動が発揮されている表現：【資質・能力】

小集団化したものと MI 理論に基づくレーダーチャートの重なりについて見る。MI

理論によって強く現れているとされる能力が、これまで発揮されていたと考えられる自身の【資質・能力】にあたる。

・感情、行動、思想などから教師として望む姿と望まない姿の表現：【アイデンティティ】

小集団化したものに、それぞれ簡単なグループ名をつける。そのグループ名を用いて、論理的に筋の通る説明順を考える。簡易的に作成した文章の内容から、自身の【アイデンティティ】とは何か説明される。

・言葉の背景がはっきりと説明できないもの、改めて気づきのあった表現：【コア・クオリティ】

小集団化したものについて、24あるコア・クオリティから当てはまるものについて考える。コア・リフレクションを用いることなく、長期的に発揮されているであろう自身の【コア・クオリティ】にあたる。

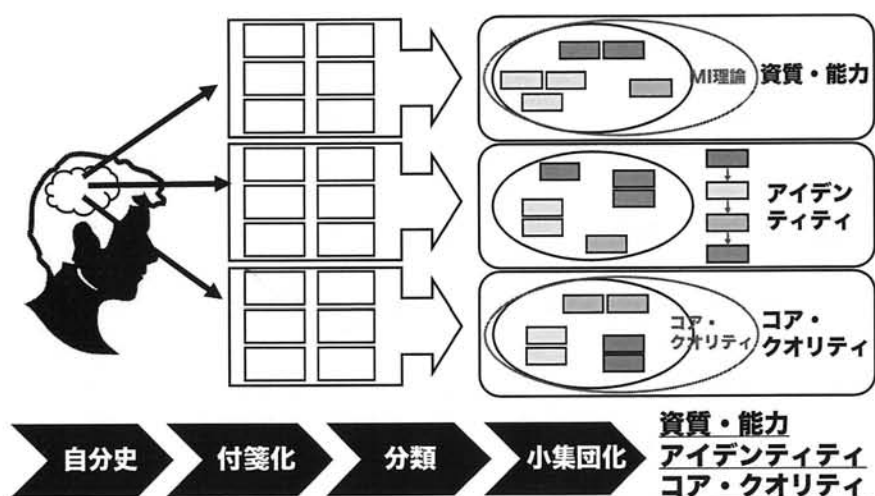


図2 自己理論化メソッドの方法

VI. 自己理論化メソッドの一例

筆者の自己理論化（②）で用いた2021年度の自分史（付箋数66）を再活用し、3つの要素に注目して、自分史を、言葉の背景を十分考慮して次の観点に分けて分類した（その他含む）。

- （1）【能力または特徴的な行動が発揮されている表現】
- （2）【感情、行動、思想などから教師として望む姿と望まない姿が表現】
- （3）【言葉の背景がはっきりと説明できないもの、改めて気づきのあった表現】

ここで、（1）が【資質・能力】、（2）が【アイデンティティ】、（3）が【コア・クオリティ】にそれぞれあたる。（1）～（3）に分類した付箋を見てみると、さらにその中でいくつかのグループに分けることができる。

- （1）ここでは、【資質・能力】が発揮されている場面の自分史を集めた。これらをさ

らにグループ分けしたところ、MI 理論によって説明がつく可能性を感じた（表 1）。

（1）-a：行動的に、反射的に物事に取り組む様子《身体的インテリジェンス》

（1）-b：こだわりの強さが見られる《音楽的インテリジェンス》

（1）-c：授業や活動のデザイン化に気をつかう《視覚・空間インテリジェンス》

（1）-d：振り返りや自己理解に努める様子《内省的インテリジェンス》

このことから、教師としての【資質・能力】は【能力または特徴的な行動が発揮されている表現】に注目して分類し、MI 理論によって認識可能であることが示唆された。

表 1 教師としての「資質・能力」に分類された自分史

能力または特徴的な行動が発揮されている表現			
（1）-a	（1）-b	（1）-c	（1）-d
何となく「良い」と思うものに迷いなく使い始め、後で悩む	意外と理科室に対して求めるハードルがある	見た目（驚きや美しさ）はかなり気にしている	内容は隠さずオープンに
こっちの予想していない実験結果にそれっぽく答える力		授業はデザインして試してまたデザインし直す感覚	宗教的に進めていくのだけはマジでやめようと思った
子どもの「呟き」が入ってくる			授業中に感じるものが次に繋がり、修正されていく
体が動いていないと新しいアイデアは生まれない			授業後の細やかな分析はせず、自分の中で簡単に振り返り修正する
			探究させたいからこそ探究させる教材を難しく思う
			別の先生の語る様子を見ている自分を見ている自分という意識を何度も経験している
身体的 インテリジェンス	音楽的 インテリジェンス	視覚・空間 インテリジェンス	内省的 インテリジェンス

（2）ここでは、【アイデンティティ】が発揮されている場面の自分史を集めた。これらをさらにグループ分けしたところ、それぞれにグループ名をつけた（表 2）。

（2）-a：子どもたちの活動や思いに純粋に感心し、その努力の過程を大切にしたい

しいと思う筆者の気持ちが現れる。《子どもを尊重する》

(2)・b: 筆者が教育(教科)を通じて、筆者という存在を色こく児童に示そうと行動している様子の現れ。《オンリーワンな存在》

(2)・c: 他者(教員や保護者)の考えに違和感を覚える、または、筆者の考えにそぐわないものを敬遠する様子。《他者評価が苦手》

(2)・d: 児童の自己決定や選択を否定したくないという思いと、そこから成長してほしいという願いの現れ。《自律して欲しい》

これらのグループ名をまとめると、《他者評価が苦手》であることは、自己決定、自己評価を望むことの裏返しでありそれは、《自律して欲しい》という願いに繋がる。そのためにはそれら自己決定したことなど《子どもを尊重》することを大切にするに繋がり、そんな存在であることは筆者を《オンリーワンな存在》としてくれると読み解ける。これは、自己理論化によって表出した【アイデンティティ】と類似してことから、【感情、行動、思想などから教師として望む姿と望まない姿が表現】に注目して分類し、その中で背景の繋がりを意識することで認識可能であることが示唆された。

表2 教師としての「アイデンティティ」に分類された自分史

感情、行動、思想などから教師として望む姿と望まない姿が表現			
(2)・a	(2)・b	(2)・c	(2)・d
「あ、そっか!」が好き	教科はツールであり、生き方、考え方を伝える場	ジェンダーに関する発言に結構意識がいく	忘れ物に対してゆるい
子どもたちの経験を尊重し、結果は二の次三の次	実演するものは基本的に見てほしいし自身がある	保護者の影を気にしなくて良いのはとてもありがたい	給食指導は嫌だなと思う
活動の失敗は良くても内容はダメ	今の4年生が5年生6年生になった時4年の理科が一番面白かったと言わせたい	自分がすべての決定権を持つような感覚が怖い	
		The 公立みたいな先生苦手	
		保護者のためのテストと内容抑え	
子どもを尊重する	オンリーワンな存在	他者評価が苦手	自律して欲しい

(3) ここでは、【コア・クオリティ】が発揮されている場面の自分史を集めた。これらをさらにグループ分けしたところ、24ある【コア・クオリティ】によって説明がつく可能性を感じた(表3)。

(3)・a: 個としていかにオリジナリティの高い活動を行うかに焦点を当てる《個性的》

(3)・b: 子どもとの関わりに純粋に喜びを感じている《愛情豊か》

(3)・c: 定めた目標に対して揺るがなく前進したい《目標指向型》

自分史を付箋に書き留めることで初めて、もしくは改めて再認識した経験は、その背景が見え辛く、非常に内側にある意識の難しい自身の強みのようなものが発揮されていることが認識される。このことから、教師としての【コア・クオリティ】は【言葉の背景がはっきりと説明できないもの、改めて気づきのあった表現】に注目して分類し、24の示された【コア・クオリティ】に当てはめることで認識可能であることが示唆された。

表3 教師としての「コア・クオリティ」に分類された自分史

言葉の背景がはっきりと説明できないもの、改めて気づきのあった表現		
(3)・a	(3)・b	(3)・c
職人技的なところに良さを感じる	やっぱり子どもと関わりは後半加速度的によくなる	授業は計画した日程通り進まないといやだ
教科書をいかに外すか	子どもを見てると色んな考えに縛られない時間がある	
学習の目当てがわかりにくい(変えようと意識しすぎ)		
授業作りはアイデア勝負		
いかに子ども中心の活動にするかが授業作りの核		
個性的	愛情豊か	目標指向型

筆者の教師としての【資質・能力】や【コア・クオリティ】はMI理論やコア・リフレクションを通じて、比較的明瞭に示されたと感じている。【アイデンティティ】はグループの全体像から、その背景を繋ぐことで示されたが、KJ法的手法を用いた自己理論化の際にも、その概念図全体の様子を含めた文章化によって表現されるものであった。そのことから、【アイデンティティ】の理解とは、それを形成するに至る道のりと、様々な要素の繋がりによって初めて表出するものであると考える。

自己理論化メソッドは、その活動者自身が個人作業としてできる。しかし、初めて自己理論化メソッドを行う場合、メンターに小グループなどについてコーチング的対話を交わし発見していく。特に【アイデンティティ】に関して、対話を重ねることでストーリー構成に違和感がないか、確かめながら行うことが重要である。

Ⅶ. まとめ

自己理論化の試行を通じて、中長期的な教師経験の省察活動が可能であることがわかった。また、それによって教師としての【資質・能力】、【アイデンティティ】、【コア・クオリティ】が表出することもわかった。自己理論化による精度の高い教師経験の省察には、KJ法的手法を用いることで、経験依存的経験主義によらない、細部に

わたる自身の思考パターン理解に大きな役割を果たした。しかし、KJ 法的手法にもいくつかの課題が見られた。作業時間の効率化と活動に熟達度を要しない方法として、自己理論化メソッドの開発に至った。

本稿では、教師経験を有する筆者の場合において自己理論化メソッドを活用した例を示した。教師経験を有しない者を対象とした自己理論化メソッドの活用も実践している。対象となる経験を「教育活動に関わる経験」や「研究に関わる経験」など、適切に設けることによって多様な経験に由来する3つの要素の発見に繋がることが期待される。

文献

- Gardner, H. (松村暢隆 訳) 2001. MI: 個性を生かす多重知能論. 新曜社. 384pp.
- 川喜田二郎 1967. 発想法 -創造性開発のために. 中央公論社, 240pp.
- 川喜田二郎 1970. 続・発想法 -KJ 法の展開と応用. 中央公論社, 328pp.
- 川喜田二郎 1997. KJ 法入門コーステキスト 4.0. KJ 法本部・川喜田研究所.
- Korthagen, F. Web site : <https://korthagen.nl/en/>
- Korthagen, F. (武田信子 監訳) 2010. 教師教育学. 学分社. 352pp.
- 村上忠幸 2016. 新しい時代の理科教育への一考察(4), 京都教育大学実践研究紀要, 16, 31-40.
- 村上忠幸・清水凌平 2021. コルトハーヘンのコア・リフレクションに関する一考察. 教職キャリア高度化センター教育実践紀要, 3, 209-218.
- Stenberg, K 2014. European Journal of Teacher Education. 37 (2), 204-219.