

# 生涯発達と国語教育

—Kegan, R. の理論とかがわらせて—

本 渡 葵

(2013年10月3日受理)

Life-span Development and Language Education:  
Incorporated in the Theory of Kegan, R.

Aoi Hondo

**Abstract:** The purpose of this paper is to clarification about the contents of the “Reflectivity”.

First, to confirm the position of the key competencies for “Reflectivity” of DeSeCo in this paper.

Next, pick up the theory of Kegan on the theoretical background of the “Reflectivity” of DeSeCo, it will consider the facts. To obtain the perspective of language education to you based on them in the end, was anticipation of the life-span development.

Key words: education, life-span development, language

キーワード：教育，生涯発達，ことば

## 1. 問題の所在と研究の目的・方法

### 1-1. 問題の所在

20世紀後半におけるポスト産業社会において、学習到達度や能力の発達を包括的に捉えるためには従来の既成カリキュラムの観点からのアプローチでは限界があるとの声が出てきた<sup>1)</sup>。このような背景から、OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) が行う国際能力評価調査、たとえばPISAなどに共通する能力概念(キー・コンピテンシー)を定義するためのプロジェクトが始動した。これがDeSeCo (Definition and Selection for Competencies)である。

稿者は、「生涯にわたって自ら学ぶ人の育成」「自分や他者について立ち止まって考える力の育成」のためどうすればよいか検討を重ねている(本渡2011,

2012)。その過程で、生涯学習の重要性を繰り返す<sup>2)</sup>DeSeCoのキー・コンピテンシーに着目し、なかでも“Reflectivity”に注目するに至った。“Reflectivity”については後に詳述していく。

日本においても、PISA調査のリテラシーとのかかわりから、DeSeCoの3つのキー・コンピテンシーについての論は蓄積されてきている。

しかし、永田(2012)も指摘しているように、「キー・コンピテンシーや読解リテラシーに関する解釈」はまだ不十分である。“Reflectivity”についても同様であり、内実について十分議論されているとはいいがたい。また、キー・コンピテンシーの核心にあるものとして、DeSeCoが“Reflectivity”と記している一方、国立教育政策研究所によると“Reflectiveness(思慮深さ)”と図示していることから、DeSeCoの見解と国立教育政策研究所の解釈に齟齬がある可能性は拭

えない。

### 1-2. 目的

本稿ではまず、DeSeCoのキー・コンピテンシーにおける“Reflectivity”の位置づけを確認する。次に、DeSeCoの“Reflectivity”の理論的背景にあるKeganの理論をとりあげ、内実を検討していく。最後にそれらをふまえ、生涯発達を見据えた国語教育への視座を得る。

### 1-3. 方法

目的達成のために、次の方法をとる。まず、先行研究や文献をもとに、DeSeCoのキー・コンピテンシーにおける“Reflectivity”の位置づけを確認する。次に、Keganの理論検討のために、DeSeCoのキー・コンピテンシー策定に関する文献である、“Defining and selecting key competencies” (2001)、と“Key competencies for a successful life and a well-functioning society” (2003)を精査する。この2冊のうち、前書は訳本が存在しない。そのため、訳語等については稿者の試訳を適宜もちいていく。また、Keganの理論については、前書の第9章におけるKeganの論を中心にとりあげる。

## 2. DeSeCoにおける“Reflectivity”

DeSeCoが掲げたキー・コンピテンシーが次の3つである。( )内は稿者訳による。

- ① Act autonomously (自律的に行動する)
  - ② Use tools interactively (道具を相互作用的に用いる)
  - ③ Interact in heterogeneous groups (異質な人々からなるグループにおいて他者とかわり合う)
- これら3つの核心に“Reflectivity”がある(図1)。

DeSeCoでは、“Reflectivity”について「個人が省察

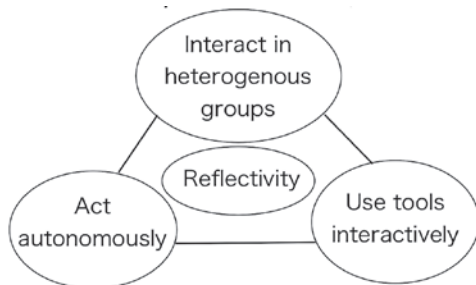


図1. DeSeCoのキー・コンピテンシーと“Reflectivity” (Rychen 2003, p.184をもとに稿者作成)

的に考え、行動することの必要性が、3つのコンピテンシーの枠組みの中心にある」(OECD 2005, p.5, 稿者試訳, 下線稿者による)としている。図1では2次元的表現になっているが、これら3つのキー・コンピテンシーは3次元的・複合的に相互作用しているとされている。

また、『コンピテンシーの定義と選択の概要』<sup>3)</sup>では次のように示されている。

個人が反省的に考え動く(下線稿者による)必要性は、コンピテンシーの枠組み(フレームワーク)にとって中心的なものである。反省性という概念にふくまれるのは、状況に直面したときに慣習的なやりかたや方法を規定どおりに適用する能力だけでなく、変化に応じて、経験から学び、批判的なスタンスで考え動く能力である。

さらに、“Key competencies for a successful life and a well-functioning society” (2003)の監訳者である立田慶裕(2006)は、コンピテンシーについて次のように述べる。

コンピテンシーの基本は「考える力」にある。世界が複雑である以上、コンピテンシーの基本として、精神的複雑さを高めていく反省性(reflectivity: 個人による人生への思慮深い行い)、毎日のふり返りが重要とされる。そのためには、どれだけ多くの言葉を知っていて、それを理解しているかが重要となる。言葉は考える力の基本となる<sup>4)</sup>。

前掲の、『コンピテンシーの定義と選択』では、「思慮深く考えることは、やや複雑な精神的過程を必要とし、考えている主体が相手の立場にたつことを要求する」と記されている。つまり、“Reflectivity”は反省的な思考にとどまらず、相手の立場に立つことまでも含む思考であり、複雑な精神的過程を必要とするといえる<sup>5)</sup>。

## 3. “Reflectivity”の主要理論 — Keganの理論

DeSeCoの“Reflectivity”に関する記述のうち、主要な理論として取り上げられているのがKegan, R.(以下Keganとする)の理論である(Rychen 2003, p.75など)。ここでは、Keganの研究的立場をふまえつつ、DeSeCoが取りあげているKeganの理論をみていく。

### 3-1. Keganの研究的立場

Keganは、「自己は意味生成を行う心的機関」(齊藤2009)であると述べ、人間の意味生成に関心をもっている(Kegan 1982,p.3)。

Kegan の理論構築の背景には、次の4つがある（斉藤 2009）。

- ①精神分析的立場
- ②実存・現象学的立場
- ③哲学的・社会心理学的立場
- ④認知構造発達の立場

以上、①～④の理論や領域を統合し、個人の意味生成における認知・感情の発達の統合を試みた自己の発達理論を展開している。

### 3-2. DeSeCo の “Reflectivity” における

#### Kegan の理論

DeSeCo の “Reflectivity” の説明における Kegan の理論概要の記述では、特に次の2点が示されている（Rychen 2003, p.76）。

- ①objectivation process (balances of subject and object : 「主体-客体均衡」)
- ②self-authoring order of mental complexity

①は、「物事を客体化していくプロセス」である。この「アイデア」が “Reflectivity” の根底にあるとされている（Rychen 2003, p.76）。つまり、物事、ここでは社会や他者、自己、状況なども含む（Kegan 2001, p.197）を客体（object）化することにより、その客体について考え、取り扱い、コントロールすることができるのみならずである。一方、それらを客体化できない場合は、コントロールすることができないのみならずである。

②は、①のように物事を客体化して扱い、考え、責任を負い、コントロールすることができるような精神的段階を指す（Rychen 2003, p.76）。本稿では「精神的複雑さの創造者の段階」と措定しておく<sup>6)</sup>。

#### 3-2-1. balances of subject and object

##### 「主体-客体均衡」

Kegan における主体-客体とは、「自己内」の主体と客体を指す。ここで、Kegan の指す自己とは、意味生成を行う心的機関であることを再掲しておく。

Kegan によると、主体（subject）は自己の経験の意味付けや、認識の根幹となるものであり、客体（object）は自己内において、客観的に思考できるものとしている。（Rychen 2001, p.76）

斉藤（2012）は、Kegan の構造発達段階と主体-客体の関係について次のように述べている。

ある段階の主体が次の段階の客体となること、つまり自己の中で「認識の枠組みの根幹にあり、客観的に思考できなかったもの（主体）」が新しく入れ

替わり、次の段階では「客観的に思考できるものになること（客体）」で自己の発達が説明されている。（斉藤 2012, p.100）

この主体と客体は、均衡化、不均衡化、再均衡化を繰り返しながら発達する。この変容は集合体モデルでも交換モデルでもなく、「点は線の一部となり、線は面の一部である」（Kegan 2001, p.194）ような、複素化モデルの進化形である。図2は、「新たな主体」が形成されることにより、それまでの「主体」がそれまでの「客体」と同化し、新たな「客体」に取り込まれることを図示したものである。

この変容は、内的・外的要因の相互作用で引き起こされる。また、この変容は、生涯にわたって繰り返され、「自己の生涯発達」（下線稿者による）がおこる。（Kegan 1982, 斉藤2009, 2011）

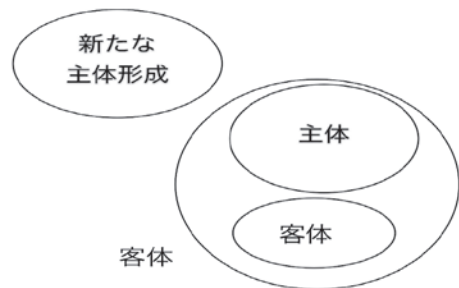


図2. 主体-客体均衡の変容 (Kegan 1984, 斉藤 (2009) をもとに稿者作成)

つまり、Kegan の言葉を用いるとこのようになる。意味生成の心的機関としての自己は現段階の主体に従属し、主体にとらわれた意味生成にとどまる。しかし、内的・外的刺激により、主体-客体の均衡の変容が促される。それによって、主体の一部を客体化することができるようになるのが、自己の発達である。さらに、自己の発達は生涯にわたる。

#### 3-2-2. self-authoring order of mental complexity

“self-authoring” 「精神的複雑さの創造者の段階」には、「経験などを振り返って意味づけるだけでは不十分である」（Kegan 2001, p.197）という Kegan の考えが根底にある。

Kegan は、これからの社会において「作家、創作家のように自分の生活、人生を創造していくことや、そのようにして自分の人生の舞台を次から次へと飛び移っていくことが必要」（Kegan 2001, p.197）だと述べている。また、その際自らの感情や思考に責任をも

てなければならないと主張する (Kegan 2001, p.197)。

では、「精神的複雑さの創造者の段階」とは、自己の発達どの段階にあるのだろうか。

Kegan は自己の発達段階を、認知・思考、他者との関係、自己の3領域と、主体、客体、内的構造の関係から、図3のような図表で示している。

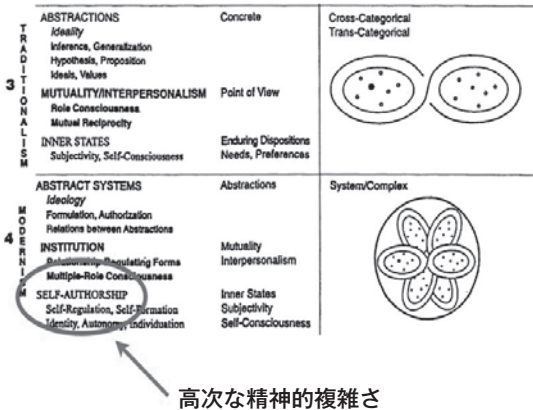


図3. Kegan (1994) の構造発達段階図 (Kegan 1994, p.314, Figure9.1より引用して稿者編集)

本稿では、発達段階どのレベルにあるのかを確認するにとどめ、図表の詳細な説明、解釈は稿を別に譲る。

この図表では、左側の数字が大きくなるにつれて、複雑で高いレベルの精神構造であるとされる<sup>7)</sup>。

このうち、「精神的複雑さの創造者の段階」は、発達段階「4」の段階にある。図表中の4段階にある“self-authorship”について、齊藤 (2012) では「自己のアイデンティティ、イデオロギーを自ら創り出している感覚を意味する」としている (下線稿者による)。つまり、4段階における主体は“self authorship”を感じ、物事を客体化し、自己をコントロールすることができるということになる。

この4段階について Kegan は、自身の調査データを用いて「多くの成人は、発達段階の3段階にとどまっている」と述べている (Kegan 2001, p.202)<sup>8)</sup>。

## 4. 考察

以上、Kegan の理論をふまえたうえで、DeSeCo が指定している“Reflectivity”を捉え直していく。

Kegan が、「経験などをふり返って意味づけるだけでは不十分である」と強調していることから、“Reflectivity”は省察・内省・ふり返りにとどまらな

いものであるといえる。

また、“Reflectivity”の根底には、物事を客体化し、コントロールすることができるようになるプロセスのアイデアがある。さらに、物事を客体化し、コントロールできることは「自己の発達段階」が4段階に到達することによって達成するとされる。これらから、“Reflectivity”はより高次の自己の発達を要するといえる。

このような“Reflectivity”が核心にあることにより、3つのキー・コンピテンシーは、よりよく相互作用すると考えられる。

抽象的な概念であると揶揄されることの多いキー・コンピテンシーの核心である“Reflectivity”は、同じく抽象的な概念といえる。しかし、背景にある Kegan の理論の解釈をふまえると、個人が持つべき態度というより、「行動特性」「行動指向」と捉えることができる。これにより、態度形成の観点ではなく、行動指向の観点からコンピテンシーの獲得に向けた取り組みを考えることが可能になるといえよう。

## 5. 展望と課題

### 5-1. 国語教育への視座

渡邊 (2009) は、“Defining and selecting key competencies” (2001) の序章に触れ、コンピテンシーの獲得のためには2つの要素が必要であるとしている<sup>9)</sup>。

1つは「生涯学び続けるという姿勢」であり、もう1つは「まわりの環境やまわりにいる他者とかかわる中で、学び、成長していくということ」であるという。“Reflectivity”をキー・コンピテンシーの核心としてみならずだけでなく、重要なコンピテンシーであるとするれば、獲得のために上記2点がかかわる。

このことをふまえたうえで、“Reflectivity”を高める、あるいは育成することができるかと仮定した場合、そのためにはどうすればよいだろうか。ここでは、“Reflectivity”を育成することが3つのキー・コンピテンシーの相互作用をより高めるという観点から検討する。そのうえで、国語教育の展望を構想する。

これまで確認してきたように、DeSeCo の文献 (2001, 2003) や “Reflectivity” の理論的背景にある Kegan (1994, 2001) においては、客体化のプロセス、自己の主体-客体均衡と “Reflectivity” との関係が論じられていた。「物事を客体化して考える、コントロールすることができる」プロセスが、“Reflectivity”の根底にあるとされていた。また、自己の主体-客体均衡の変容は、内部要因・外部要因によって引き起こされることも確認した。

これらより、自己の主体-客体均衡を促すような言語活動を構想することができよう。

たとえば、その手がかりの1つとして難波(2007)の文学体験が挙げられる。難波は、文学体験について「参加」、「同化」、「対象化」、「典型化」の段階があるとしている。

「参加」は、「読者が現実世界を離れ、「語りの世界」に入る」ことである(難波 2007, p.26)。ここでは、「読者が本当に「語りの世界」に入るのではなく、「ちょうど自分の分身が「語りの世界」に入っていく」という。

「同化」では、「語りの世界」にいる読者の分身が「作品世界」に入り込み、「その主人公と同じような感情をいただき、同じように喜び悲しむこと」である。このとき読者は、「いつもの自分ではない自分(自分の分身)が自分の中から引き出され、さまざまな感情をいただくことになる」と述べる(前掲書 p.27)。

「対象化」では、「登場人物に距離をおき、自分の分身から少し距離を置いてみること」である(前掲書 p.28)。さらにこの「対象化」は、「無意識レベルのことである」と難波は強調する。

「典型化」は、「文学体験を経た分身が、現実世界に戻り、いつもの自分と対話を始め、現実の自分の行動や思考感情に影響を与えること」である(前掲書 p.29)。この「典型化」は、「文学を体験した自分と現実の自分との対話から起こる葛藤」であり、「文学が現実の自分の生き方に影響を与えるのは、作品から直接というよりも、作品を体験してきた自分の分身からの影響である」と難波は述べる。

これらの文学体験が示す内的変容は、Kegan が論じる自己の主体-客体均衡理論と近似していると考えられる。文学体験により、主体(いつもの自分)と新たな主体(いつもの自分ではない自分)との対話による葛藤が起こり、意味生成の心的機関としての自己の変容が促されると考えられる。

また、読書の目標として“Reflectivity”を指定することができる。増田(1997)は、読書の目標である「人間形成」の中身について「あまり具体化されてこなかった」と指摘している(増田 2007, p.347)。

そこで、“Reflectivity”を「人間形成」の一要素として掲げることで、読書の目標をより明確に捉えることが可能となる。

また、“Reflectivity”が生涯にわたる発達によるものであることから、「生涯学習としての読書」を構想し、そこから国語科教育・読書教育を精緻していくことも

できよう。

## 5-2. 課題

課題としては、文学体験における主体-客体均衡理論の援用可能性の検討が挙げられる。文学体験は、小学校低学年、中学年、高学年と、児童期の学習者が文学を読むことによる内面の変容の枠組みをモデル化したものである。

一方、Keganによる主体-客体均衡理論において、物事を客体化できるようになる発達段階は、高次の発達段階にある。今後、さらにKeganの理論の精査をすすめ、文学体験との関連や相違を検証していく必要がある。

また、「精神的複雑さの創造者的段階」が、どのような学習者像であるのかなどを具体化し、事例を検討する必要がある。

## 【注】

- 1) たとえば中村敦雄(2005)など。
- 2) 『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』(2006)においては、「キー・コンピテンシーと生涯学習」として、コンピテンシーは生涯にわたり成長し変化することが述べられている。また、コンピテンシの発達が成人期を通じても継続することは「発達心理学の研究が示している」とある。
- 3) OECD “*THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary*” p.5
- 4) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編、立田慶裕監訳(2006)『キー・コンピテンシー国際標準の学力』明石書店による。
- 5) 稿者はこれまで、国立教育政策研究所が用いている用語を参照し、“Reflectiveness”を用いてきた。しかし、原本では、“Reflectivity”が使用されていることから、本稿以降では、“Reflectivity”を用いていく。“Reflectiveness”は思考や態度の質という側面が強調される。一方、“Reflectivity”では、行動志向の側面が強調される。
- 6) 齊藤(2012)では、“self-authorship”について「自己のアイデンティティ、イデオロギーを自ら創り出している感覚を意味する」とし、「創造者的感覚」と指定している。本稿においては齊藤(2012)の解釈を援用し、“self-authoring order of mental complexity”を「精神的複雑さの創造者的段階」と指定しておく。
- 7) Kegan(2001, p.195)では、第3段階を「Traditionalism(伝統主義)」, 第4段階を「Modernism(モダニズム)」の社会において必要とされる個人であるとし

- ている。齊藤 (2009) においては、「Kegan(1994) は構造発達段階を社会の変遷の説明に応用している」とある。(齊藤 2009, p.51)
- 8) ここでいう3段階とは、3段階から4段階に移行する過程にいる人も含む。
- 9) 渡邊沙織 (2009) 『「キー・コンピテンシーの定義と選択」によるコンピテンシー概念に関する研究－“Meta Competency”の比較を中心に－』『生活科・総合的学習の研究』愛知教育大学生活科教育講座, 第7巻, pp.141-150.
- 【参考文献】**
- Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik(2001), *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber.
- Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik(2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber.
- ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク 編 (2006) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店.
- 浜本純逸監『文学の授業づくりハンドブック』溪水社, p.19
- 本渡葵 (2011) 「ジェンダーからセクシュアリティへ－ことばでひらく ことばをひらく－」第121回全国大学国語教育学会自由研究発表資料 於: 高知大学
- 本渡葵 (2012) 「GID 者へのインタビュー分析－国語教育への展望－」『国語教育思想研究』第4号
- 本渡葵 (2013) 「学校における性別違和感をもつ学習者の事例研究－教員養成教育への手がかりを得るために－」『GID (性同一性障害) 学会雑誌』第5巻, pp.59-63
- 本渡葵 (2013) 「PISA 読解リテラシーにおける「熟考」についての一考察」『国語教育思想研究』第5号
- 科学的『読み』の授業研究会編 (2008) 『PISA 型「読解力」を超える国語授業の新展開』学文社.
- Kegan, R. (1982), *The evolving self : Problem and process in human development*, President and Fellows of Harvard College.
- Kegan, R. (1994), *In over our heads: The mental demands of modern life*, President and Fellows of Harvard College.
- 国立教育政策研究所「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」〈[http://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/div03-shogai-lnkl.html](http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnkl.html)〉(2013/05/05本渡確認)
- 国立教育政策研究所編 (2010) 『読書教育への招待』東洋館出版社.
- 増田信一 (1997) 『読書教育実践史研究』学芸図書.
- 中村敦雄 (2005) 「ポスト産業社会におけるリテラシー」『国語科教育』全国大学国語教育学会, 第57集, pp.44-51
- 永田麻詠 (2011) 「エンパワメントとしての読解力に関する考察－キー・コンピテンシーの概念を手がかりに」『国語科教育』全国大学国語教育学会, 第70集, pp.68-75
- 永田麻詠 (2012) 「国語学力観に関する一考察－新しい国語学力観の構築に向けて－」第122回全国大学国語教育学会自由研究発表資料
- 中村敦雄 (2005) 「ポスト産業社会におけるリテラシー」『国語科教育』全国大学国語教育学会, 第57集, pp.44-51
- 野口久美子 (2009) 「小学校・中学校における読書指導の実践に関する報告記事の分析: 全国学校図書館研究大会を事例として」『Library and information science』三田図書館・情報学会, 第67集, pp.111-143
- OECD “*THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary*” 〈<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>〉 (2013/05/05本渡確認)
- 齋藤信 (2009) 「Kegan の構造発達理論の理論的検討－理論と発達段階の構成に着目して－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』, 名古屋大学, pp.47-56.
- 齋藤信 (2011) 「成人期前期の自己の発達に影響をおよぼす文脈の領域－主体－客体面接で語られたテーマ領域から－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』名古屋大学, pp.57-68
- 齋藤信, 杉本英晴, 亀田研, 平石賢二 (2011) 「大学生における自己の構造発達－Kegan の構造発達理論に基づいて－」『青年心理学研究』日本青年心理学会, 第23巻1号, pp.37-54 (主任指導教員 難波博孝)