

Kegan の構造発達理論からみる学校教育の役割

— 不適切な養育を受けた学習者への国語教育に焦点をあてて —

本 渡 葵
(2014年10月2日受理)

The Role of School Education to Think from the Structure of Developmental Theory of Kegan
— Focus on the national language education for learners who received maltreatment —

Aoi Hondo

Abstract: A purpose of this article is to examine a role of the school education judging from a tectonic development theory of Kegan. I considered it in the next procedure.

- ① I survey it on the basis of process of the publication of study works of DeSeCo and consider interpretation of "Reflectivity" in Japan.
- ② I confirm it about the association between "Reflectivity" and tectonic development theory of Kegan.
- ③ I take up the present conditions of the learner who received maltreatment to think about a role of the school education judging from a tectonic development theory of Kegan.
- ④ I focus on a role of the school education judging from a tectonic development theory of Kegan particularly national language education and consider it.

Key words: reflectivity, DeSeCo, Life-span development, national language education, school education

キーワード: reflectivity, DeSeCo, 生涯発達, 国語教育, 学校教育

1. 背景・問題の所在・目的・方法

1-1. 背景

1997年, OECD(Organisation for economic Co-operation and Development: 経済開発協力機構) 主導により, PISA(Programme for International Student Assessment: 生徒の学習到達度調査) などの国際調査に共通した鍵となる能力概念を定義するためのプロジェクトが始動した。このプロジェクトが DeSeCo (Definition and Selection for Competencies: コンピ

本論文は, 課程博士候補論文を構成する論文の一部として, 以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員: 難波博孝 (主任指導教員), 朝倉 淳,
山元隆春

テンシーの定義と選択: その理論的・概念的基礎¹⁾である。

DeSeCo は, 「生涯学習の視点に立った個人の基礎となるコンピテンシーの発達」「国際的な環境におけるコンピテンシーの評価」「国際的に比較可能な指標の開発と分析」に関わる, 広く全体的な能力概念枠組みの構築をおこなった。具体的には, コンピテンスの能力モデル²⁾の他に, 次の2つの主要な要素を形作った。

1つは, 「人生の成功と正常に機能する社会につながることを目標とした3つのキー・コンピテンシーの策定である。もう1つは, Kegan (2001) の構造発達理論に基づく「現代生活に求められる精神的複雑さ (mental complexity³⁾ (以降, 下線稿者による) のレベルの具体化」である。

以下が、3つのキー・コンピテンシーである（()内は稿者試訳）。

- 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（他者とかわり合う）

1-2. 問題の所在

DeSeCoによれば、3つのキー・コンピテンシーがよりよく機能する前提として、“Reflectivity”の発達がある。この“Reflectivity”にはレベルがあり、そのレベルを具体化するためにKeganの構造発達理論を援用したという。

3つのキー・コンピテンシーについては、日本においてもPISA調査との関連から能力概念の検討がなされ、論考も蓄積されてきている。しかし、3つのキー・コンピテンシーがよりよく機能する前提となる“Reflectivity”については、概念の検討が十分になされているとは言いがたい。

本渡（2013）では、斉藤（2009）によるKeganの構造発達理論の理論的検討をふまえ、DeSeCoのキー・コンピテンシーにおける“Reflectivity”の内実を検討した。それにより、Keganの理論の中心的概念である“subject object balances”が、“Reflectivity”の発達に深くかかわることを明らかにした。また、“Reflectivity”の到達目標レベルとして、“self-authoring of mental complexity”が目指されている点を明らかにした。

一方で、課題も残された。“self-authoring of mental complexity”がKeganの構造発達段階のどのレベルにあるかの確認にとどまり、“Reflectivity”との関連についてあいまいさを残した点である。また、これまでの日本における“Reflectivity”の解釈の検討、「コンピテンシーは、生涯にわたり成長し変化する⁴」ことをふまえた、学校教育の関連についての言及が不十分であった。

1-3. 目的・方法

本稿では、上記課題をふまえ、Keganの構造発達理論からみた学校教育の役割について検討することを目的とする。

そのために、以下の手順をとる。

- ① 日本における“Reflectivity”の解釈について、DeSeCoの研究成果物の刊行の経緯を概観し、考察する。
- ② “Reflectivity”とKeganの構造発達理論の関連

について確認する。

- ③ Keganの構造発達理論からみた学校教育の役割を考えるため、不適切な養育を受けた学習者の現状をとりあげる。
- ④ ①～③をもとに、Keganの構造発達理論からみた学校教育の役割、とくに国語教育に焦点をあてて考察する。

2. 日本における“Reflectivity”の解釈

日本における“Reflectivity”の解釈のありようは、DeSeCoの研究成果物が日本においてどのように解釈され、広められたかによるところが大きいだろう。ここでは、DeSeCoの研究成果物の出版・公開の経緯をもとに、日本における“Reflectivity”の解釈を概観し、考察する。

2-1. DeSeCoの研究成果物

キー・コンピテンシーに関するDeSeCoの研究成果物として、次の①～③を挙げることができる。

- ① 2001年刊行の“Defining and Selecting Key Competencies”（『キー・コンピテンシーの定義と選択』）これは、キー・コンピテンシーの「概念の定義をめぐる理論的研究書」（渡邊2009）である。
- ② 2003年刊行の“Key Competencies for a successful life and a well-functioning society”（『人生の成功と良好に働く社会のためのキー・コンピテンシー』）これは、DeSeCoの最終報告書に位置づけられている。
- ③ 2005年にWebで公開された“THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES:Executive Summary”（『キー・コンピテンシーの定義と選択：概要』）

以上3つの研究成果物について、和訳本が刊行されているものは、2003年刊行“Key Competencies for a successful life and a well-functioning society”（『人生の成功と良好に働く社会のためのキー・コンピテンシー』）のみである⁵。国立教育政策研究所・立田慶裕監訳による2006年刊行の『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』⁶がそれにあたる。また、この本の末尾に、2005年にWebで公開された『概要』も和訳され、掲載されている（以降、和訳本を④とする）。

このような背景から、日本でのDeSeCoの研究成果の解釈は、2006年刊行の『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』の影響が大きいと考えられる。

2-2. 3つの研究成果物と和訳本の分析・考察

—3つの観点から—

3つの研究成果物(①～③)と和訳本(④)の計4つを、【3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図】【Reflectivityの記述内容】【Keganの構造発達理論への言及の有無】の3つの観点から分析し、考察を行う。

2-2-1. ①2001年刊行“Defining and Selecting Key Competencies”の場合

【3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図】

この本では、3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図の記載はない。

【Reflectivityの記述内容】

キー・コンピテンシーの要素としての“Reflectivity”の記述はない。しかし、“Reflective practice”について記述がある。

【Keganの構造発達理論への言及の有無】

本書は、序章、終章に加え、10章の章立てで構成されている。そのうち、第9章の前半はKeganによる寄稿である⁷。そこでは、個人が21世紀の多様で複雑な社会をよりよく生き、社会に参加するために必要な能力について、Keganの構造発達理論の段階表を用いて具体的に述べられている。とくに「“Self-Authoring” Order of Mental Complexity」が重要であると述べられている⁸。

2-2-2. ②2003年刊行“Key Competencies for a successful life and a well-functioning society”の場合

【3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図】

この本における【3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図】が図1である。3つのキー・コンピテンシーが互いに連結し合い、相互に作用することが読み取れる。“Reflectivity”は3つの核心に置かれている。

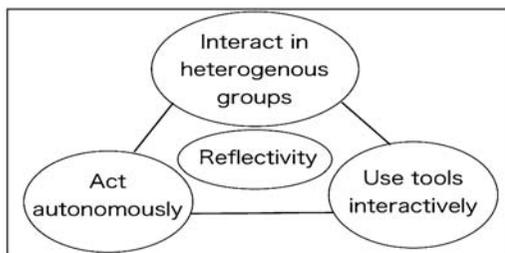


図1. 3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図
 (Rychen 2003,p.184の図を引用して稿者作成)

【Reflectivityの記述内容】

“Reflectivity”は、3つのキー・コンピテンシーがよりよく機能するための前提となる、とある⁹。また、現代生活で必要とされる精神的複雑さ(mental complexity)について、reflectivityの概念を通じて理解し、mental-complexityをもとに“Reflectivity”の具体的なレベル化をおこなったとある¹⁰。

【Keganの構造発達理論への言及の有無】

Kegan (1994,2001) をとりあげ、mental complexityが“Reflectivity”の具体的なレベル化にかかわることが記されている¹¹。しかし、具体的なレベルについての言及はない。

2-2-3. ③2005年公開“THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES: Exective Summary”の場合

【3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図】

この『概要』において、3つのキー・コンピテンシーの関係図はあるものの、そこに“Reflectivity”は含まれてはいない(図2)。

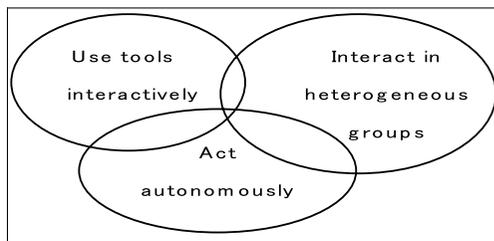


図2. 3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図
 (“THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES: Exective Summary” p.5の図を引用して稿者作成)

【Reflectivityの記述内容】

「3つのコンピテンシーの核心として、省察的に考え、行動すること(to think and act reflectively)が個人に求められる」¹²とあるものの、用語としての“Reflectivity”は用いられていない。

【Keganの構造発達理論への言及の有無】

Keganの構造発達理論への言及はみられなかった。

2-2-4. ④2006年刊行『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』の場合

【3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図】

この本における【3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図】は図3である。

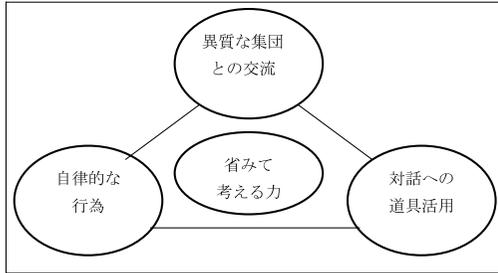


図3. 3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”の図
(立田慶裕監訳 2006,p.196の図を引用して稿者作成)

【Reflectivity の記述内容】

この和訳本では、②の2003年刊行版にある“Reflectivity”を「思慮深さ、反省性、省みて考える力」¹³と定義づけている。

【Kegan の構造発達理論への言及の有無】

“Reflectivity (本書では「反省性」)”の理論的背景の中心にKegan(2001)があることが記されている。さらに、Kegan (2001)をもとに、“Reflectivity (反省性)”のレベルの具体化をおこなったことは記されている。しかし、レベルの具体的な言及はない。

2-3. 考察

①は和訳本がなく、②③についてのみ和訳本が刊行されている(④にあたる)ことはすでに確認した。

②では“Reflectivity”がキー・コンピテンシーの図のなかに位置づけられているが(図1)、③の『概要』では図中にはない(図2)。このため、3つのキー・コンピテンシーと“Reflectivity”とは無縁であり、剥離しているような印象を図から受ける可能性がある。

しかし、②および④で述べられているように、“Reflectivity”は、3つのキー・コンピテンシーがよりよく機能するための前提である。“Reflectivity”の発達なしに、3つのキー・コンピテンシーは機能しない。

さらに、“Reflectivity”について、②および④では「現代生活で必要とされる精神的複雑さ(mental complexity)」と記述されており、“mental complexity”を用いて“Reflectivity”を具体的にレベル化したとある。ここでの「精神的」は、「その人の意味を構築する、あるいは意味を組織する能力」¹⁴を指し、Kegan (1994) が引用されている。

これらをふまえると、“Reflectivity”は、単なる反省性、思慮深さのみをさすものではないと考えられる。精神的複雑さ(mental complexity)とは、「意味を構

築、組織する」「複雑な」あるいは「高次の」ものであると捉えるべきであろう。加えて、その“mental complexity”にはレベルがあり、“Reflectivity”の具体的なレベル化につながっていることも重要視すべき点といえる。

②では、①の理論的研究成果をふまえてはいるが、あらためて“Reflectivity”の具体的なレベルの言及はおこなっていない。③においても同様である。そのため、④の和訳本で、“Reflectivity”の理論的背景にKegan (1994,2001)の理論があると記述されているものの、Keganの理論および“Reflectivity”の内実の具体的な言及には至っていない。さらに、③において、「…think and act reflectively…」[Reflectiveness involves…]¹⁵(中略稿者による)とあり、“reflectively”, “reflectiveness”(思慮深さ、反省性)が強調されている。これより、④において“Reflectivity”が「反省性・思慮深さ」の側面を強調して定義づけられた可能性もある。

渡邊(2009)によれば、④の和訳本は、翻訳の過程でOECDの関係者や、原書の著者であるドミニク・S・ライチェンらからキー・コンピテンシーに関する情報を多く得ており、価値が高い(渡邊2009,p.142)。しかしながら、DeSeCoのキー・コンピテンシーの概念の理論的研究書に位置づけられる①が、日本においてまだ翻訳されていないことが、“Reflectivity”の本来意味するものや、その背景にあるKeganの理論の理解を困難・不明瞭なものにしている。

3. “Reflectivity”とKeganの構造発達理論

前項で確認したように、DeSeCoは、Keganの構造発達理論における“mental complexity”の考えをもとに、“Reflectivity”のレベルの具体化を行った。ここでは、Keganの構造発達理論と“Reflectivity”の関連について述べる。

3-1. Keganの構造発達理論の概要

Keganは生涯発達心理学と成人学習の専門家である。齊藤(2009)によれば、Keganの構造発達理論は、「構造発達理論を基礎に複数の理論を融合」し、「個人の意味生成における認知と感情の発達の統合的説明を試みた自己の発達理論」である。Keganにおいて、「自己」とは「意味生成の心的機関」とされる。

3-1-1. “subject-object balances” : 主体客体均衡

Keganの構造発達理論の中心的な概念である「主体-客体均衡(subject-object balances)」とは、個人が、

「何を（どのくらい）認識の枠組みの根幹に位置づけ、客観的に思考できないのか（これを「主体」とする）」と、「何を（どのくらい）客観的に思考できるのか（これを「客体」とする）」の均衡を意味する（齋藤2009, p.47）。

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」となる複素化モデルである（Kegan 2001, p.194）。また、変容は、内的・外的要因の相互作用で引き起こされる。この変容は、生涯にわたって繰り返され、「自己の生涯発達」がおこる。（Kegan 1982, 齋藤2009,2011）

3-1-2. “self-authoring of mental complexity” と “Reflectivity”

DeSeCo が想定する、「さまざまな社会的な領域において、またそれらを交差して現れる複雑な挑戦に対応するため」には、より高次な（higher level of）“mental complexity” の発達が必要になる¹⁶。この、“higher level of mental complexity” を、DeSeCo では、Kegan（2001）の言葉を用いて、“self-authoring order of mental complexity” と表している¹⁷。

“self-authoring of mental complexity” は、「精神的複雑さの自己著述的秩序」との訳語があてられている（立田監訳（2006））。しかし、この訳語自体、意味を捉えにくいものになっている。そのため、本稿においては、原語を用いる。

DeSeCo に よ れ ば、“self-authoring of mental complexity”（＝“Reflectivity”）は、「個人が排他的な思考や環境の期待の虜になることなく、経験から学び、自ら考える」ことを可能にするような、批判的スタンスと、生活への思慮深いアプローチを必要とする。

“self-authoring” 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。

DeSeCo は、“self-authoring of mental complexity” に関し、以下の Kegan(2001) の主要な考えを挙げている¹⁸。

- ① 社会化の圧力から一定の距離をとることで、あらゆる方向から私たちに向けられる期待や要求について目を向けたり、判断したりすることができること。
- ② 自分が、感情や思考を作り出す創造者であることに責任をもつこと。つまり、自分の内面の心理が生み出すドラマを眺める観客となって、自らの機能不全的なふるまい、思考、感情の源を、幼い頃の家族体験の中に反省的に見いだすということだけでは不十分であり、むしろ成熟した大人として、人生のステー

ジを次から次へと飛び移り、自分のドラマそのものの脚本を書き換える劇作家のようになること。

- ③ 内面に、明確、あるいは抽象的な価値観を生み出し、それらに優先順位をつけ、その間の対立を内的に解決することができること。

“self-authoring of mental complexity” には、“self-authorship” の感覚が必要となる。“self-authorship” とは、自己のアイデンティティ、イデオロギーを自らが創り出している感覚を意味する（齋藤2013）。“self-authorship” の発達の過程は、先述の“subject-object balances”（主体客体均衡）で説明される。

3-2. Kegan の構造発達段階における“self-authorship”

では、“self-authorship” の感覚が持てる段階は、Kegan の構造発達理論の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4のように示している。この図では、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となる。

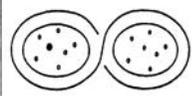
	SUBJECT	OBJECT	UNDERLYING STRUCTURE
1	PERCEPTIONS Fantasy	Movement	Single Point/ Immediate/ Atomistic 
	SOCIAL PERCEPTIONS IMPULSES	Sensation	
2	CONCRETE Actuality Data, Cause-and-Effect	Perceptions	Durable Category 
	POINT OF VIEW Role-Concept Simple Reciprocity (to-for-ist)	Social Perceptions	
3	ENDURING DISPOSITIONS Needs, Preferences Self Concept	Impulses	Cross-Categorical Trans-Categorical 
	ABSTRACTIONS Ideality Inference, Generalization Hypothesis, Proposition Ideals, Values	Concrete	
4	MUTUALITY/INTERPERSONALISM Role Consciousness Mutual Reciprocity	Point of View	System/Complex 
	INNER STATES Subjectivity, Self-Consciousness	Enduring Dispositions Needs, Preferences	
4	ABSTRACT SYSTEMS Ideology Formation, Authorization Relations between Abstractions	Abstractions	System/Complex
	INSTITUTION Relationship-Regulating Forms Multiple-Role Consciousness	Mutuality Interpersonalism	
4	SELF-AUTHORSHIP Self-Regulation, Self-Formation Identity, Autonomy, Individualization	Inner States Subjectivity Self-Consciousness	System/Complex

Figure 1. Four Orders of Consciousness (from Kegan, 1994)

図4. Kegan (1994) の構造発達段階図
 (Kegan 1994,p.314, Figure9.1より引用転載)

“self-authorship”は、発達の第4段階にある。この第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段階から4段階の間にとどまっている」と述べている（Kegan 2001,p.202）。

Keganの構造発達理論について本邦では、Keganの構造発達理論を取り入れ、心理面接法を開発している齊藤（2009）の論考が示唆に富む。ここでは、齊藤（2009）の解釈を援用しつつ、Keganの構造発達段階を概観する。

Kegan(1994)に先立つKegan(1982)では、第1段階の前に第0段階を、第4段階の次に第5段階を措定している¹⁹。しかし、ここではKegan（1994）に基づき、第1段階から第4段階を概観する。

【第1段階】衝動的な自己（impulsive）：幼児期，2～5歳

主体：衝動，知覚／客体：反射（感覚，運動）

幼児は、反射を統制できる能力を身につけているが、衝動知覚に従属した状態である。2時点の衝動，知覚を結びつけることができず、自己と他者の知覚は同じであると考えられる。

【第1段階から第2段階への移行】（5～7歳）

発達とともに、衝動を制御していく力を身につけ始める。他者との相互交渉，言語の使用によって、外的世界に対する認知的・感情的理解を促進する。それとともに、空想的な世界から現実的世界を志向するようになる。他者の言語の中にも、実際の感情と異なる場合があり、自己と他者の感情，知覚は常に同じであると考えなくなる（Kegan1982, 齊藤2009）。

【第2段階】尊大な自己（imperial）：児童期，7～10歳）

主体：欲求，関心，願望／客体：衝動，知覚

2時点の衝動，知覚を結びつけ、それらを制御することができる。自己と他者の、時間を越えた永続的な気質を理解するようになり、自己イメージを確立し始める（齊藤2009）。自身の欲求，関心，願望に従属し、それらについて客観的に考え、他者の欲求について同時に考えることができない。他者との関係性よりも、自己の欲求が満たされないことが重要課題となる。

【第2段階から第3段階への移行】：青年期の開始，10代以降

この移行の多くは10代で起こる。他者との相互性，共感を考慮する能力が芽生え始めるが、前段階の主体である自己の欲求，関心と衝突し、この時期に混乱や葛藤を生じやすい。

【第3段階】対人関係的な自己（interperson）：青年前期・中期

主体：対人関係，相互性／客体：欲求，関心，願望

自己の欲求に従属せず、他者の欲求や視点を自己の中に取り入れ、自身のものと協調させることができる。自己と他者の複数の視点について考えることができる。自己の視点は他者の視点との間に共有された現実の中にあり、自己の欲求は他者の欲求との関係、他者との関係への影響から考慮される。しかし、主体が対人関係に従属するため、他者と間に共有された現実について客観的に思考できない場合がある。対人関係を壊すことが、「自己の心的メカニズムの均衡を崩すことになる」（齊藤2009）ため、感情表出や自己主張が難しくなり、対人関係で傷つきやすくなる場合がある。

【第3段階から第4段階への移行】（青年期後期以降）

この移行期に、心理的な自律や独立がすすむ。他者の視点，共有された現実による自己定義と、他者から独立した自己の視点による自己定義の間の葛藤が生じる。そのため、第3段階から、第4段階への移行は、困難なものとなり、多くの成人がこの段階にとどまる。

【第4段階】システムの自己（institutional）：成人以降

主体：創造者的感覚（self-authorship），アイデン

ティティ，精神的統制，イデオロギー

客体：対人関係，相互性

対人関係を客体とすることで、他者と共有された心的空間にありながらも、自己を創出し、アイデンティティを確立していく（齊藤2009）。「自己規制」「自己の信頼」「自分で構成している感覚」「自律」が“self-authorship”を構成する。個人は、対人関係やそれに基づく自己の感情を客観的に思考している。しかし、所属する集団の承認，社会的役割，規範，イデオロギーなど、自己のシステムと、そこから作り出される思考，理論について客観的に思考できない。

3-3. 考察

Kegan（1994）の図から、“Reflectivity”は、「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」（齊藤2009）のくり返しによって発達し、“self-authorship”の感覚を持てるようになっていくといえる。このKeganの理論によると、何を客観的に思考でき、何を客観的に思考できないか、ふり返ることができないかには、発達段階によって限界があると考えられることができる。

DeSeCoが“Reflectivity”を、Keganの“mental-complexity”によって具体的にレベル化したことの意味は、ここにあるといえる。“Reflectivity”を具体的

にレベル化することで、“self-authorship”を目指す、自分の人生を自分で創造できる感覚を持てるような個人を目指す・志向するという具体像の提示が可能となる。「自己の認識の枠組みの根幹に何があるか」をふり返るためには、「意味を構築し、組織していく力」の発達が必要となるのである（論末の図5参照）。

4. Keganの構造発達理論からみる学校教育の役割

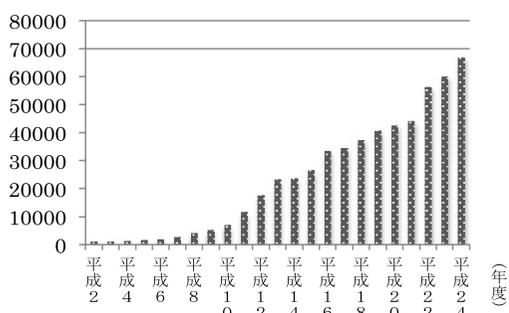
Kegan (2001) は、自己の生涯発達を見据えて「スキルの獲得、あるいは知識の基礎的な資源の増大だけでなく、発達のための教育、変容のための教育」が、成人期にも提供される必要があると主張する²⁰。これは、Keganが成人教育、生涯学習の研究者であることとかわかる。成人期に提供されるべき教育については、稿を別にし、ここでは、Keganの構造発達理論からみる学校教育の役割について考察をおこなう。とくに、不適切な養育を受けた学習者への国語教育に焦点をあてる。

4-1. 不適切な養育を受けた学習者への国語教育に焦点をあてる理由

4-1-1. 背景

近年、児童虐待が表面化したケースが多くなってきている（表1）。これは、児童虐待が社会問題として取り上げられ認知されてきたことによることもあるだろうが、児童虐待そのものが増加していることも背景にあると考えられる。

表1. 児童相談所における児童虐待相談対応件数の推移
（厚生労働省社会福祉行政報告をもとに稿者作成）



加藤 (2003) によると、保育園には、被虐待を疑われながらも児童相談所や福祉事務所などの専門機関に通告されない「潜在的児童虐待被害」の子どもが在園している。また、笠原 (2005) は、保育所84カ所の調

査から、約1.8パーセントの子どもが虐待を疑われながらも通告されないままになっている可能性を指摘する。

4-1-2. “self-authorship”の観点から

J.ハーマン (1996) は『心的外傷と回復』において、不適切な養育を受けた子どもについて次のように述べる。

親が子どもよりはるかに強力であるのに子どもの個別性と尊厳性を尊重する姿勢を示してくれるからこそ、子どもは価値を与えられていると思い、自己評価 (self-esteem) が発達し、自立性の感覚 (= 「自分は他者とは別個の存在であり、＜自分は自分である＞という感覚」, 「自分は自己身体のいろいろな機能を支配し制御する主体であるという感覚」, 「自分は自己決定の主体であるという感覚」) を発達させることができるのである。

つまり、ハーマンによれば、親が（親以外の人間も想定できるが）子どもの個別性と尊厳性を尊重しない姿勢である場合、自立性の感覚は発達させることが困難になると考えられる。ハーマンの述べる自立性の感覚は、DeSeCoが目指している“Reflectivity”のレベル、“self-authorship”の感覚と重なる。“self-authorship”の発達が阻害される要因の1つとして、不適切な養育を想定することができる。

不適切な養育を受けた学習者によくみられる実態として、出現する心身症状の例を以下に示す（杉山2011）。

- ①幼児期 愛着の未形成による反応性愛着障害、発育不良、多動傾向、脳の機能不全・器質障害
- ②学童期 多動性の行動障害、徐々に解離症状が発現
- ③青年期 解離性障害および非行、うつ病など
- ④成人期 反社会的行動、虐待の加害者

①～④から、不適切な養育による影響は個人の生涯に及ぶ。したがって、生涯発達の視点から学校教育を考える必要がある。

このような学習者に焦点をあて、生涯にわたって“Reflectivity”を発達させ、“self-authorship”の感覚を持てるようになるための学校教育の役割を考えることは、すべての学習者を含む教育を考えることとなる。

4-1-3. “mental”（意味の構築）の観点から

“Reflectivity”のレベル化を行う際に援用されたKeganの“mental complexity”の“mental”は、「その人の意味を構築する、あるいは意味を組織する能力」を指すものであった。

学習者の意味の構築に関わる状況を、岡本 (2000)

は次のように危惧する。

現在の教育的状況では、記号的意味教育の方向にのみ、社会や大人の要望が向けられて、子どもの存在的行為的意味の形成の側面が放置され、きわめて貧困な状態におちいっているといえます。能力主義的社会においては、記号的意味の形成にのみ力が注がれ、それでもって人間全体の評価が下されていきます。(中略・稿者による) それらの操作能力と知識量のみによって子どもや青年は評価され、その結果が本人の将来の社会的地位を決定していくことになります。

「存在的行為的意味」とは、寅丸(2014)によれば、「行為的存在的文脈の中」で問われ、「行為」や「存在」として体験される意味、すなわち行為や存在の機能や意図、思考、理由、根拠、効果、価値等に関わるような、「なぜそのようなことをするのか」、「あなたにとって家族とは何か」、「自分とは何か」といった問いに対する答えの部分であり、個人のアイデンティティに深く根ざした意味」である。

現在の教育的状況で、「存在的行為的意味の形成の側面が放置されて」いるということは、つまり、学習者がある行為的存在的文脈の中で何を感じ、何を考え、なぜそう考えたのかなどの問いに対する答えを形成する側面が放置されているということになる。これは、すべての教科学習に及ぶことであるが、言語化という点において広く国語教育の課題と捉えることができる。

また、不適切な養育を受けた学習者が小学校に入学した時点で、すでに「不適切な養育」の影響を受けた思考、ことば、コミュニケーションの様式などを身につけて(誤学習して)いることが想定される。たとえば、不適切な養育を受けた学習者は、ことばが関係を作るために大切なものであるとの経験が不足しているため、主に自分の要求の伝達や周囲の操作としてことばを用いる傾向がある(永富2007)。これらは、広く個人による「意味の構築」にもかかわることである。

4-2. 学校教育の役割—考察

渡 邊(2009)は、「Defining and selecting key competencies」(2001)の序章に触れ、キー・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。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。その背景には、OECDが各国に対し生涯学習を志向し、それを見据えた国際調査を継続している現状もある。生涯学習を志向する理由として、「コンピテ

ンスの発達は、青年期だけで終わるのではなく、成人期を通じても継続すること」「コンピテンシーのすべてを学校教育だけでは提供できないこと」などが挙げられる(立田2006,p.221)。

3つのキー・コンピテンシーがよりよく機能する前提として、「Reflectivity」の発達があった。そのため、学校教育において、学習者の生涯発達を見据え、「self-authorship」の獲得を目指したカリキュラムの検討をおこなっていく必要がある。

“self-authorship”の観点から、学校において、子どもである学習者よりパワーのある教師は、とくに学習者の個別性と尊厳性を尊重する姿勢を示すことが求められる。「善意」からのものであったとしても、大人の指導やしつけが学習者に対するパワーの濫用となる危険性も生じてくるからだ(楠2002)。

“mental”(意味の構築)の観点から、記号的意味の学習に偏重することなく、学習者の行為的存在的文脈の中での意味の構築を促す場面設定が重要である。授業外の学校生活場面を含むことになるであろう。

5. おわりに

5-1. 成果

- ①日本におけるDeSeCoの“Reflectivity”の解釈を概観し、これまでの「思慮深さ、反省性」をさらに拡大し、「意味を構築する」側面があることを新たに示した。
- ②“Reflectivity”には具体的なレベルがあることを示した。
- ③Keganの構造発達理論と“Reflectivity”の関連をふまえ、不適切な養育を受けた学習者への国語教育に焦点をあて、生涯発達の視点を取り入れた学校教育の役割の一提案を示した。

5-2. 展望

不適切な養育を受けた学習者への国語教育の必要性について述べたが、具体的かつ体系的な提案は今後さらに検討していかなければならない。

本渡(2013)では、読書の目標として“Reflectivity”の伸長を措定することを提案した。今後、「意味の構築」や、他の学習者とかかわり合いなどの観点もふまえつつ、“self-authorship”が育つ国語教育の構想・提案・実践につなげていく。

DeSeCo キー・コンピテンシー “Reflectivity”

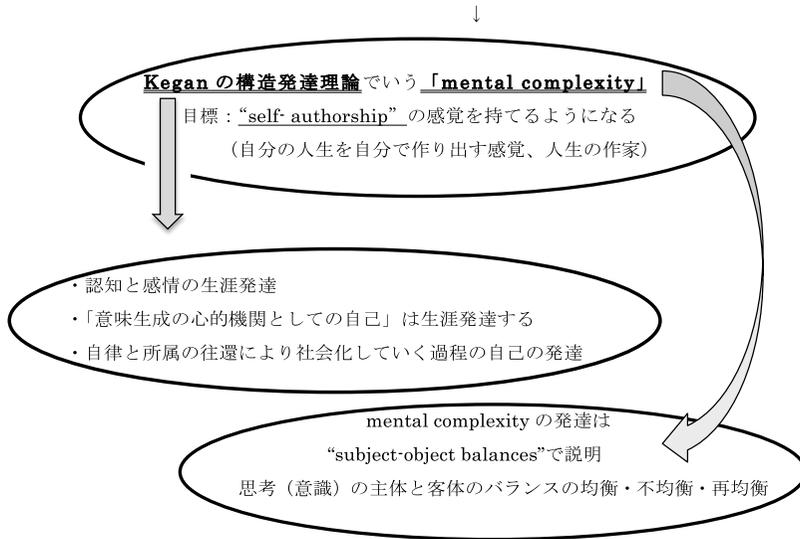


図5. DeSeCo の “Reflectivity” と Kegan の構造発達理論の関係図 (稿者作成)

【注】

- 1 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳 (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, p.25
- 2 コンピテンスのホリスティックモデル。
- 3 Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik(2003)*Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe&Huber Publishers.p.74
- 4 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳 (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, p.221
- 5 2014年7月時点。
- 6 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳 (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
- 7 Kegan,R(2001)*Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know*,Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik(2001),*Defining and Selecting Key Competencies*.pp.192-204
- 8 同上, pp.192-204
- 9 Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik(2003)*Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*.p.184 (稿者試訳による)

- 10 同上 .p.74
- 11 同上 .p.74
- 12 “THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES : Executive Summary” .p.5
- 13 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳 (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, p.196
- 14 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳 (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, p.98, および Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik.(2003) “Key Competencies for a successful life and a well-functioning society” .p.184p.77
- 15 “THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES: Executive Summary” p.5
- 16 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳 (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, p.96
- 17 Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik(2003)*Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe&Huber Publishers.p.75
- 18 同上, p.76
- 19 Kegan(1982)*The Evolving Self*.pp.118-119
- 20 Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik(2003)*Key Competencies for a successful*

life and a well-functioning society.p.59

【引用参考文献】

- 岡本夏木, 山上雅子編 (2000) 『意味の形成と発達－生涯発達心理学序説』
- 笠原正洋, 加藤和生 (2005) 「保育園の保育士は潜在する被虐待児を発見し通告できているのだろうか? 「潜在的児童虐待被害」の実態解明とそれが心に及ぼす影響に関する理論的・実証的研究」(科学研究費補助金基盤研究 (B) (2)) 研究成果報告書, pp.121-128
- 加藤和生 (2003) 「潜在的児童虐待被害者の実態」日本教育心理学会総会発表論文集, 第45巻, pp.80-81
- 数井みゆき (2003) 「子ども虐待: 学校環境にかかわる問題を中心に」教育心理学年報, 第42巻, pp.148-157
- 楠凡之 (2002) 『いじめと児童虐待の臨床教育学』ミネルヴァ書房
- 齋藤信 (2009) 「Kegan の構造発達理論の理論的－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学研究科紀要, Vol.46, pp.47-56
- 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
- J. ハーマン, 中井久夫訳 (1996) 『心的外傷と回復』みすず書房, pp.77-78
- 杉山登志郎 (2011) 『発達障害のいま』講談社現代新書
- 坪井裕子 (2005) 「被虐待児の支援に関する現状と課題」名古屋大学『名古屋大学大学院教育学研究科紀要心理発達科学』No.52, pp.42-57
- 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
- 寅丸真澄 (2014) 「教室活動におけることばの学びとは何か－<自己><他者><教室コミュニティ>間の意味の協働構築過程に着目して－」早稲田日本語教育学, 第15号, pp.1-24
- 永富徹志, 東條光彦 (2007) 「被虐待児童の心理社会的発達におけるリスクについて－幼児期の発達変化の特徴－」岡山大学教育実践総合センター紀要, 第7巻, pp.135-144
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想』世界思想社
- 難波博孝 (2010) 「特別支援教育における文学教育」浜本純逸監『文学の授業づくりハンドブック』漢水社
- 本渡葵 (2013) 「生涯発達と国語教育－Kegan, R. の理論とかかわらせて－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部 (学習開発関連領域), 第62号, pp.157-162
- 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』愛知教育大学生生活科教育講座, 第7巻, pp.141-150.
- 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.
- Kegan, R. (1982) *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994) *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (2001) *Competencies as Working Epistemologies: Ways we want adults to know*. Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik (2001), *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
- OECD “THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary”
< <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> >
(アクセス日2013/05/05)