

学位論文【要約】

“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
学習開発専攻 カリキュラム開発分野

D123554 本渡葵

1. 問題意識

1. 1. 自己受容・自尊感情・生涯発達

自己受容や、自尊感情を高めるための教育は、多くの学習者にとって必要であり、意味を持つものである。たとえば、近年増加しているとされる、「不適切な養育を受けた（受けている）学習者」は、十分な対処がなされなければ、「不適切な養育」による影響が生涯にわたって現れると指摘されている（数井 2011 など）。また、「不適切な養育を受けた学習者」への教育の実態は、日本においては、いまだ明るみにされることがほとんどない。どのような教育がなされているのかを明らかにし、研究・実践領域として位置づける必要がある。

このような背景から、学習者の生涯発達を見据えた教育、とくに、自己受容を促し、自尊感情を高めるようなことばの教育のあり方を、理論的基盤にもとづいて構想・実践する必要があると考える。

1. 2. 「よく考える力」・「よりよく生きる」・他者の存在

修士論文での研究などを通し、刹那的に生きるのではなく、めんどろな事、向き合いたくない事、今まで経験したことのないような事に直面したときに、少しでも立ち止まって考えることができる子どもを育てたいと考えるに至った。これは、1. 1で述べた、自己受容を促し、自尊感情を高めることにもかかわる。

そのためには、「よく考える力」が必要だと考える。ここでの「よく考える力」とは、「立ち止まって、それまでの経験などをもとにあれこれと予測したり、その予測をもとに試行錯誤したりする」ところまでを含む。さらに、「よく考える」ことの目的は、「よりよく生きる」ためである。「よりよく生きる」ための行動を伴う思考、行動を目指す思考、改善を目指す思考である。この「よく考える力」や「よりよく生きる」とはどのようなものか、また、なぜ「他者」の存在が必要なのかを検討したい。

1. 3. PISA 型読解力「熟考」、DeSeCo のキー・コンピテンシー「反省性：“Reflectivity”」

DeSeCo(Definition & Selection of Competencies; Theoretical & Conceptual Foundations:コンピテンシーの定義と選択;その理論的・概念的基礎)が指定したキー・コンピテンシーは、「個人の幸福とよりよき社会が同時に実現できるような能力」(立田 2006, p. 12)である。そのキー・コンピテンシーを評価するための調査の1つがPISA(Programme for International Student Assessment: 生徒の学習到達度調査)である。DeSeCoの指定するキー・コンピテンシーが「個人の幸福とよりよき社会」の実現を目指していることから、DeSeCoのキー・コンピテンシーやPISAは、先述した、「よりよく生きる」ための「よく考える」思考にかかわると考える。

とくに、PISA 型読解力の「熟考」や、DeSeCo のキー・コンピテンシーにおける「反省性（英語では“Reflectivity”）」は、重要な概念であろう。しかし、PISA 型読解力「熟考」や、DeSeCo のキー・コンピテンシーにおける「反省性(“Reflectivity”）」について、内実や理論の検討は十分なされているといえない。これらの内実、理論の検討が必要である。

2. 研究の目的

問題意識をふまえ、以下を研究の目的とする。

- ①PISA 型読解力の「熟考」の力を起点とし、DeSeCo のキー・コンピテンシーの「反省性(“Reflectivity”）」について理論的背景を明らかにする(第1章)
- ②DeSeCo のキー・コンピテンシーの「反省性(“Reflectivity”）」の理論的背景にある“SELF-AUTHORSHIP”をふまえた国語教育の具体化を構想するてがかりとして、「不適切な養育を受けた学習者」への教育の一実態を事例としてとりあげ検討する(第2章、第3章)
- ③「不適切な養育を受けた学習者」への教育の一実態をふまえ、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想に向けたアクション・リサーチをおこなう(第4章、第5章)
- ④理論の検討とアクション・リサーチをふまえ“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育を構想する(第6章、終章)

3. 研究の方法

3. 1. 理論研究(第1章、第2章)

PISA 型読解力の「熟考」について言及している論考をもとに、「熟考」の解釈を類型化する。また、PISA における「熟考」の力を測定するための設問をとりあげ、「熟考」がどのような思考であるのかを検討する。

さらに、PISA の背景にある DeSeCo のキー・コンピテンシーにおける「反省性：“Reflectivity”」について検討する。具体的には、和訳された DeSeCo の著作物の精査をふまえた後、DeSeCo の英文の著作物を精査し、それらをもとに検討する。

3. 2. 調査研究（第3章）

第3章では、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ教育を構想するにあたり、第2章で展開した論をふまえ、「不適切な養育を受けた学習者」を多く含む学校における教育の参与観察を行う。

第2章でとりあげた観点から、参与観察校の教育カリキュラムの分析・考察を行う。

3. 3. 実践研究（第4章、第5章）

第4章では、第3章での分析・考察をふまえ、参与観察校でのアクション・リサーチについて記述する。アクション・リサーチⅠでは、1人の学習者を対象とした個別的な実践を行う。また、アクション・リサーチⅠについて“SELF-AUTHORSHIP”の観点からみた分析・考察をおこなう。

第5章では、第2回目のアクション・リサーチⅡについて記述する。アクション・リサーチⅡでは、複数の学習者を対象とした合科的・協同的な実践を行う。

また、アクション・リサーチⅡについて“SELF-AUTHORSHIP”の観点からみた分析・考察をおこなう。

3. 4. 第6章の研究手法

第6章では、第1章から第5章をふまえ、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の展望を述べる。

4. 論文構成

序章

第1節 研究の目的と方法

1. 問題意識
2. 研究の目的
3. 研究の方法
4. 研究の特色と意義

第1章 問題設定

第1節 PISA 型読解力

1. 日本における PISA 調査結果の動向
2. 読解力の定義—OECD 刊行物を中心に—
3. “engaging”が測ろうとするもの

第2節 日本における PISA 型読解力「熟考」概念類型化の試み

1. 熟考はどのように受けとめられてきたか
 1. 1. ①「知識結合型」（テキストの知識と外部知識を結びつけるもの）
 1. 2. ②「批評型」（批評的な読みや考え方を提示したもの）
 1. 3. ③「思慮深さ型」（思慮深さを核とした反省的な考え方・考える力を提示したもの）
 1. 4. 小括
2. 「熟考」を問う設問
 2. 1. 問題ユニット「マコンド」
 2. 2. 解答するための「熟考」
3. 小括
4. 英語の“reflect”に着目した検討
5. 第2節のまとめ—課題の整理—

第3節 DeSeCo のキー・コンピテンシー「反省性・思慮深さ」

1. DeSeCo によるキー・コンピテンシー措定の背景
2. 「反省性」の検討—『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』（2006）に焦点をあてて
 2. 1. 「反省性」とは
 2. 2. 「反省性」の理論的背景

2. 2. 1. Kegan と「反省性」「精神」「精神的複雑さ」「精神的複雑さの自己著述的秩序」
2. 2. 2. Kegan の理論とはどのようなものか

3. 小括

第4節 “Reflectivity” の検討

1. “Key Competencies for a successful life and a well-functioning society” (2003) を中心に DeSeCo によるキー・コンピテンシー指定の背景

1. 1. “Reflectivity” と “mental complexity”
1. 2. “higher level of mental complexity” と “Reflectivity”
1. 3. “self-authoring order of mental complexity”
1. 4. 小括

2. “Defining and Selecting Key Competencies” (2001) を中心に

2. 1. “Reflectivity” と “mental complexity”
2. 2. “Defining and Selecting Key Competencies” (2001) における Kegan の寄稿
2. 3. 小括

3. DeSeCo に関する各種刊行物の分析と考察

3. 1. 分析

3. 1. 1. ①2001年刊行 “Defining and Selecting Key Competencies” の場合

3. 1. 2. ②2003年刊行 “Key Competencies for a successful life and a well-functioning society” の場合

3. 1. 3. ③2005年公開 “THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES: Executive Summary” の場合

3. 1. 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. 2. 考察

4. 小括

第5節 第1章のまとめ

第2章 Kegan の構造発達理論と “SELF-AUTHORSHIP”

第1節 Kegan の構造発達理論

1. Kegan の構造発達理論の概要
2. “self-authoring order of mental complexity” と “Reflectivity”

第2節 Kegan の構造発達段階における “SELF-AUTHORSHIP”

1. Kegan の構造発達段階図
2. Kegan の構造発達理論における発達段階の概要
3. DeSeCo のキー・コンピテンシーからみた “SELF-AUTHORSHIP”
4. Kegan における教育・子どもへの視点
 4. 1. Kegan (1994) 「第4段階の意識への要求事項」
 4. 2. “Hurried child”
 4. 3. 小括
5. 第2節のまとめ

第3節 Kegan の構造発達理論に基づくにおける SOI

1. SOI とは
 1. 1. 実施方法
 1. 1. 1. 実施の流れ
 1. 2. 実施方法の概要
 1. 3. 評価の方法
 1. 3. 1. SOI の評定の指標
 1. 3. 2. 評定に向けた構造探索
 1. 3. 3. 評定の手続き
2. Kegan における SOI テスト
 2. 1. Kegan における SOI テストの位置づけ
 2. 2. Kegan (1994) の SOI テスト概要

3. 日本における SOI テスト

3. 1. 日本における SOI テストの状況
3. 2. 日本における SOI テストの具体—齋藤 (2011a) による報告から—
 3. 2. 1. SOI テスト参加者・実施時期・測度
 3. 2. 2. SOI の実施・評定
 3. 2. 3. 評定の具体
 3. 2. 4. 対象大学生の構造発達段階
3. 3. 小括

第4節 アメリカの大学教育における“SELF-AUTHORSHIP”-Baxter の論考を中心に-

1. Baxter について

1. 1. Baxter による“SELF-AUTHORSHIP”までのモデル化
1. 2. Baxter による“SELF-AUTHORSHIP”の3要素
1. 3. Learning Partnerships Model
1. 4. 小括

2. 教育への示唆

第5節 OECD, DeSeCo が Kegan の理論に着目したことの意味

1. OECD と教育

1. 1. DeSeCo が Kegan に着目したことの意味
1. 2. 小括

2. Kegan の構造発達理論・SOI・“SELF-AUTHORSHIP”の再考

2. 1. 生涯発達・生涯学習の観点から
2. 2. 学校教育の観点から
2. 3. SOI の方法の観点から
2. 4. Kegan の構造発達段階と Maslow の欲求階層説の比較から
 2. 4. 1. Kegan の構造発達理論と Maslow の欲求階層説
 2. 4. 2. Maslow の欠乏欲求と成長欲求
 2. 4. 3. Alderfer の ERG 理論
 2. 4. 4. 小括

2. 5. ここまでの議論のまとめ-教育の検討に向けて-

第6節 ローエンサル (2008) の教育と“SELF-AUTHORSHIP”

1. 本研究における「不適切な養育」の定義

2. 「不適切な養育」による影響と支援の現状

2. 1. 社会的背景
2. 2. 学習者に生じる「不適切な養育」の影響
2. 3. 支援の現状と課題
2. 4. 小括

3. Kegan の構造発達理論からみる「不適切な養育」を受けた学習者 86

3. 1. “SELF-AUTHORSHIP”の観点から
3. 2. “mental” (意味の構築)の観点から
3. 3. ナラティブ・コンピテンスの観点から
3. 4. 「感情制御の発達不全」の観点から-「感情の社会化」-
3. 5. 個人の「社会化」の観点から-他者の存在の必要性-
3. 6. 「不適切な養育」と発達障害の検討

4. ローエンサル (2008) を援用することへの応答

5. ローエンサル (2008) の教育の概要

5. 1. ローエンサル (2008) による効果的な指導法
5. 2. 言葉に関する効果的な指導法

第7節 第2章のまとめ-HAM の提示と次章以降のみとり-

第3章 A校の実態調査

第1節 A校の参与観察

1. 参与観察の目的・計画
 1. 1 参与観察の目的
 1. 2. 参与観察校決定の経緯
 1. 3. A校での参与観察・調査実施期間
2. A校概要
3. A校のカリキュラム
 3. 1. 教育の理念
 3. 2. 学級編制
 3. 3. 日課表

第2節 参与観察の実際

1. カリキュラムの実際
 1. 1. 中学道徳の授業
 1. 2. 国語科（国語公文）
 1. 3. 読み聞かせ
 1. 4. 朝読書
 1. 5. 読書指導
 1. 6. 日記指導
2. 学習者の姿 105
3. 教師の問題意識-教師へのアンケート、インタビュー調査より-
 3. 1. 教師へのアンケートより
 3. 1. 1. アンケート調査の概要
 3. 1. 2. アンケート調査の目的
 3. 1. 3. アンケート用紙概要
 3. 2. アンケート調査結果
 3. 3. アンケート調査の結果考察
 3. 4. インタビュー調査
 3. 4. 1. インタビュー調査の概要
 3. 4. 2. インタビュー調査の目的
 3. 4. 3. インタビュー調査の結果
 3. 4. 4. インタビュー調査の結果考察

第3節 A校のカリキュラム分析

1. 分析の目的と方法
2. 分析
 2. 1. ローエンサル（2008）の観点
 2. 2. 計画レベルでのカリキュラム分析-ローエンサル（2008）の観点から-
 2. 3. 実施レベルでのカリキュラム分析
 2. 3. 1. 実態調査計画
 2. 3. 2. 指導全体の分析-ローエンサル（2008）の観点から-
 2. 3. 3. 「言葉に関する効果的な指導法」に着目した分析
 2. 4. 小括
 2. 5. Kegan “In school” による分析
 2. 6. Baxter の観点による分析
 2. 6. 1. LPM(学習協力モデル)
 2. 6. 2. “SELF-AUTHORSHIP” の3要素
3. アンケート結果から-結果レベルの分析-
 3. 1. 実施レベルの教師の取り組みに絞った分析
 3. 2. 指導の具体
 3. 2. 1. B:言葉の提示
 3. 2. 2. C:コミュニケーション場面の設定
 3. 3. 小括
4. 総括

- 4. 1. カリキュラム分析の全体から
- 4. 2. HAMver. 1.0 による分析
 - 4. 2. 1. HAMver. 1.0 による分析一覧
 - 4. 2. 2. HAMver. 1.0 と A 校の教育
- 4. 3. HAMver. 1.0 のバージョンアップ

第4節 アクション・リサーチに向けて

- 1. 問題意識
 - 1. 1. 中学道徳
 - 1. 2. 国語科の時間
 - 1. 3. 読み聞かせ
 - 1. 4. 朝読書
 - 1. 5. 読書指導
 - 1. 6. 日記指導
 - 1. 7. 学習者の実態
- 2. アクション・リサーチに向けた構想
 - 2. 1. 国語科の時間
 - 2. 2. 読み聞かせ
 - 2. 3. 読書指導（朝読書、図書館学習、学校での読書指導）
- 3. HAMver. 1.1 の観点を取り入れたアクション・リサーチ

第4章 アクション・リサーチ I の実際

第1節 アクション・リサーチ I の計画

- 1. 実践の意図と計画
 - 1. 1. 実践の意図
 - 1. 1. 1. 読みあい
 - 1. 1. 2. シャドーイングとテキスト・シャドーイング
 - 1. 2. 本実践における「読みあい」「シャドーイング」「テキスト・シャドーイング」
 - 1. 3. 実践の目標
- 2. HAMver. 1.1 と本実践の対照
- 3. 実践に向けて
 - 3. 1. 実践対象児抽出
 - 3. 1. 1. 抽出した学習者について
 - 3. 2. 実践概要
 - 3. 3. 実践のための準備

第2節 アクション・リサーチ I の実際

- 1. 実践1回目
 - 1. 1. 【実践の意図】
 - 1. 2. 【実践の計画】
 - 1. 3. 【実践の実際】
 - 1. 4. 【学習者の様子】
 - 1. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 2. 実践2回目
 - 2. 1. 【実践の意図】
 - 2. 2. 【実践の計画】
 - 2. 3. 【実践の実際】
 - 2. 4. 【学習者の様子】
 - 2. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 3. 実践3回目
 - 3. 1. 【実践の意図】
 - 3. 2. 【実践の計画】
 - 3. 3. 【実践の実際】

- 3. 4. 【学習者の様子】
- 3. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 4. 実践4回目
 - 4. 1. 【実践の意図】
 - 4. 2. 【実践の計画】
 - 4. 3. 【実践の実際】
 - 4. 4. 【学習者の様子】
 - 4. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 5. 実践5回目
 - 5. 1. 【実践の意図】
 - 5. 2. 【実践の計画】
 - 5. 3. 【実践の実際】
 - 5. 4. 【学習者の様子】
 - 5. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 6. 実践6回目
 - 6. 1. 【実践の意図】
 - 6. 2. 【実践の計画】
 - 6. 3. 【実践の実際】
 - 6. 4. 【学習者の様子】
 - 6. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 7. 実践7回目
 - 7. 1. 【実践の意図】
 - 7. 2. 【実践の計画】
 - 7. 3. 【実践の実際】
 - 7. 4. 【学習者の様子】
 - 7. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 8. 実践8回目
 - 8. 1. 【実践の意図】
 - 8. 2. 【実践の計画】
 - 8. 3. 【実践の実際】
 - 8. 4. 【学習者の様子】
 - 8. 5. 【実践後の実践者の考え】
- 9. 読み誤りの観点から
 - 9. 1. 誤り一覧
 - 9. 2. 分析
 - 9. 2. 1. 読みあいで見られた誤りの修正
 - 9. 2. 2. テキスト・シャドーイングで見られた誤りの修正
 - 9. 2. 3. シャドーイングで見られた誤りの修正
 - 9. 3. 考察
- 10. 実践全体の考察

第3節 アクション・リサーチⅠのまとめ

- 1. HAMver. 1.1 によるアクション・リサーチⅠの検討
 - 1. 1. 「価値目標的」に関して
 - 1. 2. 「態度目標的」に関して
 - 1. 3. 「人的支援」に関して
 - 1. 4. 「環境的支援」に関して
 - 1. 5. 「指導・活動方法」に関して
 - 1. 5. 1. 「指導・活動方法」
 - 1. 5. 2. ローエンサル (2008) 「言葉に関する効果的な指導法」に焦点をあてた分析
- 2. 実践の成果と展望-アクション・リサーチⅡに向けて-
 - 2. 1. 実践の成果、課題、展望

2. 2. 研究の成果、課題、展望
3. アクション・リサーチⅡに向けて—HAMP の提示—

第5章 アクション・リサーチⅡの実際

第1節 アクション・リサーチⅡの計画

1. 実践の意図
2. HAMver. 1.1 および HAMPver1.0 と本実践の対照
3. 授業計画
 3. 1. 授業日時
 3. 1. 計画した授業内容
4. 実践計画の詳細
 4. 1. 目標観
 4. 2. 題材観
 4. 2. 1. 「つながりを感じる」
 4. 2. 2. 他の学習者の知識や経験に触れる
 4. 2. 3. とりあげる県のねらい
 4. 2. 4. 関係性によるつながり
 4. 3. 方法
5. 授業の実際
6. 学習者の実態
7. 個々の学習者の指導案
 7. 1. 【あさみ】
 7. 1. 1. 学習者の実態
 7. 1. 2. 目標観
 7. 1. 3. 方法観
 7. 2. 【かずや】
 7. 2. 1. 学習者の実態
 7. 2. 2. 目標観
 7. 2. 3. 方法観
 7. 3. 【しょう】
 7. 3. 1. 学習者の実態
 7. 3. 2. 目標観
 7. 3. 3. 方法観
 7. 4. 【たかひろ】
 7. 4. 1. 学習者の実態
 7. 4. 2. 目標観
 7. 4. 3. 方法観
 7. 5. 【なおや】
 7. 5. 1. 学習者の実態
 7. 5. 2. 目標観
 7. 5. 3. 方法観
 7. 6. 【さゆり】
 7. 6. 1. 学習者の実態
 7. 6. 2. 目標観
 7. 6. 3. 方法観
8. 評価 208
 8. 1. 学習者全体の評価
 8. 2. 学習者個々の評価と方法の振り返り
 8. 2. 1. 【あさみ】
 8. 2. 1. 1. 【あさみ】の目標と方法
 8. 2. 1. 2. 態度目標の評価

- 8. 2. 1. 3. 価値目標の評価
- 8. 2. 1. 4. 技能目標の評価
- 8. 2. 1. 5. 【あさみ】に対する方法の検討
- 8. 2. 1. 6. 【あさみ】の考察
- 8. 2. 2. 【かずや】の目標と方法
 - 8. 2. 2. 1. 【かずや】の目標と方法
 - 8. 2. 2. 2. 態度目標の評価
 - 8. 2. 2. 3. 価値目標の評価
 - 8. 2. 2. 4. 技能目標の評価
 - 8. 2. 2. 5. 【かずや】に対する方法の検討
 - 8. 2. 2. 6. 【かずや】の考察
- 8. 2. 3. 【しょう】
 - 8. 2. 3. 1. 【しょう】の目標と方法
 - 8. 2. 3. 2. 態度目標の評価
 - 8. 2. 3. 3. 価値目標の評価
 - 8. 2. 3. 4. 技能目標の評価
 - 8. 2. 3. 5. 【しょう】に対する方法の検討
 - 8. 2. 3. 6. 【しょう】の考察
- 8. 2. 4. 【たかひろ】
 - 8. 2. 4. 1. 【たかひろ】の目標と方法
 - 8. 2. 4. 2. 態度目標の評価
 - 8. 2. 4. 3. 価値目標の評価
 - 8. 2. 4. 4. 技能目標の評価
 - 8. 2. 4. 5. 【たかひろ】に対する方法の検討
 - 8. 2. 4. 6. 【たかひろ】の考察
- 8. 2. 5. 【なおや】
 - 8. 2. 5. 1. 【なおや】の目標と方法
 - 8. 2. 5. 2. 態度目標の評価
 - 8. 2. 5. 3. 価値目標の評価
 - 8. 2. 5. 4. 技能目標の評価
 - 8. 2. 5. 5. 【なおや】に対する方法の検討
 - 8. 2. 5. 6. 【なおや】の考察
- 8. 2. 6. 【さゆり】
 - 8. 2. 6. 1. 【さゆり】の目標と方法
 - 8. 2. 6. 2. 態度目標の評価
 - 8. 2. 6. 3. 価値目標の評価
 - 8. 2. 6. 4. 技能目標の評価
 - 8. 2. 6. 5. 【さゆり】に対する方法の検討
 - 8. 2. 6. 6. 【さゆり】の考察

9. 学習者の考察

- 9. 1. 学習者全体の考察
- 9. 2. 【さゆり】の考察-アクション・リサーチ I との比較-

第2節 アクション・リサーチ II の発話記録分析と考察

- 1. 全発話数におけるカテゴリー別発話数と比率
 - 1. 1. 教師と学習者の発話比率の比較
 - 1. 2. 個人別発話数と比率
 - 1. 3. 学習者の発話数と比率
 - 1. 4. 学習者の発話相手の分析
 - 1. 4. 1. 学習者から教師へ向けられた発話数・比率
 - 1. 4. 2. 学習者から学習者へ向けられた発話数と比率
 - 1. 4. 3. 学習者から「学習者 (C) + 教師 (T)」へ向けられた発話数と比率

- 1. 4. 4. 小括
- 1. 5. 学習者から各教師への発話数と比率
 - 1. 5. 1. 学習者から稿者への発話数と比率
 - 1. 5. 2. 学習者から永田先生への発話数と比率
 - 1. 5. 3. 学習者から松本先生への発話数と比率
 - 1. 5. 4. 小括
- 2. 学習者別発話相手分析
 - 2. 1. 【あさみ】
 - 2. 2. 【かずや】
 - 2. 3. 【しょう】
 - 2. 4. 【たかひろ】
 - 2. 5. 【なおや】
 - 2. 6. 【さゆり】
 - 2. 7. 小括
- 3. 教師の発話数と比率
 - 3. 1. 教師から学習者への発話数と比率
 - 3. 2. 教師から教師への発話数と比率
 - 3. 3. 教師から各学習者への発話数と比率
 - 3. 3. 1. 教師から【あさみ】への発話
 - 3. 3. 2. 教師から【かずや】への発話
 - 3. 3. 3. 教師から【しょう】への発話
 - 3. 3. 4. 教師から【たかひろ】への発話
 - 3. 3. 5. 教師から【なおや】への発話
 - 3. 3. 6. 教師から【さゆり】への発話
- 4. 各教師の発話相手分析
 - 4. 1. 稿者の発話相手分析
 - 4. 2. 永田先生の発話相手分析
 - 4. 3. 松本先生の発話相手分析
 - 4. 4. 小括
- 5. 発話分析全体から
- 6. アクション・リサーチⅡの成果と課題
 - 6. 1. 成果
 - 6. 2. 課題
 - 6. 3. 展望

第3節 アクション・リサーチⅡのまとめ

- 1. HAMver1.1によるアクション・リサーチⅡ全体の検討
 - 1. 1. 「価値目標的」に関して
 - 1. 2. 「態度目標的」に関して
 - 1. 3. 「人的支援」に関して
 - 1. 4. 「環境的支援」に関して
 - 1. 5. 「指導・活動方法」に関して
 - 1. 5. 1. 「指導・活動方法」全体の分析
 - 1. 5. 2. 「言葉に関する効果的な指導法」に焦点をあてた分析
 - 1. 6. 「その他」に関して
- 2. HAMPver.1.0によるアクション・リサーチⅡの検討
 - 2. 1. HAMPver.1.0による分析-実践後-
- 3. HAMver.1.1のバージョンアップに向けて
 - 3. 1. 「態度目標的」に関して
 - 3. 2. 「人的支援」に関して
 - 3. 3. 「環境的支援」に関して
 - 3. 4. 「言葉に関する効果的な指導法」に関して

4. HAMver. 1.1 と HAMPver. 1.0 のバージョンアップ

4. 1. HAMver. 1.2 の提示
4. 2. HAMPver1.1. の提示

第6章 展望

第1節 HAMver1.2 および HAMPver. 1.1 の成果と展望

1. 成果
 1. 1. HAMver1.2 の成果
 1. 2. HAMPver1.1 の成果
2. キー・コンピテンシーを用いたカリキュラム設計の提案-KCP-

第2節 実践提案-A校のカリキュラムに焦点をあてて-

1. A校の教師らとの協議より
2. HAMPver. 1.1における「活動/場」「学習パートナー」の設定への視点
3. 提案
 3. 1. KCPによる中長期的カリキュラム
 3. 2. HAMPVER1.1によるカリキュラム化
 3. 3. 総括

第3節 カリキュラム設計の展望

1. インクルーシブ教育に向けて
2. 「個別の指導計画」との融合
 2. 1. 個別のカリキュラムの現状-教育と福祉の領域-
 2. 2. 「個別の指導計画」の内容
 2. 3. 学習者理解の枠組みとしての ICF
 2. 4. ICF と MI 理論
 2. 4. 1. ICF と MI 理論の連携-HAMver1.2 と融和性-
 2. 4. 2. MI 理論に基づく授業設計-HAMver1.2、HAMPver1.1 との比較-
 2. 5. 小括-個別指導と協同的学習の往還による学び-
3. 総括

終章

1. 成果
 1. 1. DeSeCo のキー・コンピテンシー「反省性 (“Reflectivity”）」の理論的背景を明らかにする (目的①)
 1. 2. “SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育の具体化を構想する
—「不適切な養育を受けた学習者」への教育に着目して— (目的②)
 1. 3. アクション・リサーチを行い、構想へつなげる (目的③)
 1. 4. “SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育を構想する (目的④)
2. 課題
3. 研究と実践の展望
 3. 1. 研究の展望
 3. 1. 1. 文学教育に関する理論の検討—Kegan の構造発達理論との関連—
 3. 1. 2. “SELF-AUTHORSHIP” の評価方法の開発
 3. 2. 実践の展望
 3. 2. 1. リテラチャー・サークルを援用した実践の開発
 3. 2. 2. 学習者の欲求と学びをつなぐ実践の開発
 3. 2. 3. カリキュラムの運用と授業実践

引用参考文献

巻末資料

謝辞

5. 論文の概要

5. 1. 第1章の概要

日本における PISA 型読解力の「熟考」概念について、先行研究の検討から、次のような課題が明らかになった。

1 点目は、「熟考」概念の理論的検討が蓄積されていない点である。特に、英文を和訳した読解力の定義は、定義自体の信頼性が問われることなく広く用いられている。概念の理論的内容を掘り下げず、理解を抽象的な和訳にのみ依存することは、概念の表面的な理解のままに評価し、実践につながる懸念がある。これが問題の 1 点目である。

2 点目は、1 点目とかかわり「熟考」の力の同定が十分でない点である。

PISA 結果にみる日本の「熟考・評価」の無答率の高さは、先行研究でも指摘されている。「熟考」の得点が低いのは、「熟考」の力を測定する問題の解答形式のほとんどが、自由記述式になることとかかわる。「(自由記述式解答を) 書けない」ことが「熟考の力がない」との評価になりかねない。考えることができているが書けないのか、考えること自体ができているのかは、ここからは明らかにできない。このことについて、中村 (2008) も「問題文の情報が理解できなかったのか、論理構造が把握できなかったのか、あるいは理解できているが記述に困難があったのか解析不可能である」と述べている。

また、上記 2 点に加え、PISA 型読解力における「熟考」概念への懸念が浮上した。それは、PISA 型読解力における「熟考」は、テキストを対象とした能力の域を脱せないのではないか、という懸念である。

以上 2 点の課題と、1 点の懸念をふまえ、PISA の背景にある DeSeCo のキー・コンピテンシーのうち、とくに、「反省性」に焦点をあてた検討をおこなった。まず、立田慶裕監訳による『キー・コンピテンシー 国際標準の学力』(2006) (以降、和訳本とする) をもとに、キー・コンピテンシーと、その理論的背景の検討を試みた。和訳本では、キー・コンピテンシー策定の経緯や、キー・コンピテンシーにかかわる理論を挙げつつ概要が示されていた。しかし、和訳であることにより、キー・コンピテンシーの説明や理論の概要が非常に抽象的であいまいなものとなっていた。また、背景にある理論についても、トピック的にとりあげられていたり、一部が引用されているだけであったりしたため、理論の全貌を把握することができなかった。しかし、この和訳本から、キー・コンピテンシーの理論的背景の議論を記した未邦訳の著作物があることと、「反省性」の概念は、Kegan の理論を援用していることが明らかとなった。

DeSeCo のキー・コンピテンシーは、次の 3 つの能力と、その 3 つの能力の前提としての“Reflectivity”で構成されている (図 1)。() 内は稿者試訳である。

- ① Act autonomously (自律的に行動する力)
- ② Interact in heterogenous group (他者と相互的に交流する力)
- ③ Use tools interactively (道具を活用する力)

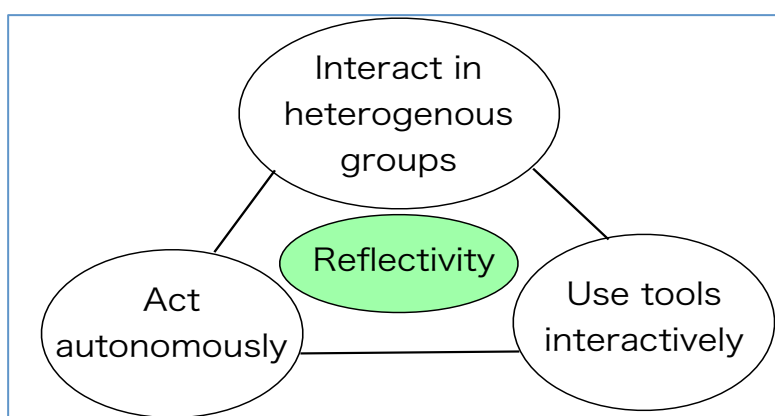


図 1 キー・コンピテンシー (“Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Story” (2003) p.184 より引用転載)

図 1 のうち、和訳本で「反省性」と捉えられているものが、“Reflectivity”に相当する。

5. 2. 第2章の概要

第2章では、第1章をふまえ、キー・コンピテンシーの理論的背景の議論を記した著作物にあたり、Keganの構造発達理論の概要について論じ、教育の具体化に向けて考究した。

第1節では、Keganの構造発達理論の概要について述べた。Keganは生涯発達心理学と成人学習を研究領域とする研究者である。第1章で述べたように、DeSeCoのキー・コンピテンシーにおける“Reflectivity”は、Keganの構造発達理論が援用されている。

Keganの構造発達理論とは、認知・感情の発達の統合を試みた「意味生成の心的機関としての自己」の生涯発達理論である。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、内的構造の関係でとらえている。

Keganの構造発達理論の中心的な概念として「主体客体均衡 (subject-object balances)」がある。「主体客体均衡」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、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)。

第2節では、DeSeCoにおける“Reflectivity”とKeganの“SELF-AUTHORSHIP”について論じた。

DeSeCoにおける“Reflectivity”は、Keganにおける「精神的複雑さ (mental complexity)」とほぼ同義である。DeSeCoは、“Reflectivity”の概念を通じて、Keganの「(現代生活に-引用者注) 必要とされる精神的複雑さ (mental complexity)」を理解したという。さらに、「現代生活に求められる精神的複雑さ (mental complexity)」のレベルの具体化を、Keganの理論によっておこなった。“SELF-AUTHORSHIP”はKeganの構造発達理論の中心的概念である、“subject object balances”の過程を経て発達していく。

表 1 立田監訳 (2006)、DeSeCo (2003)、Kegan (2001) による概念・用語対照表

立田監訳 (2006)	DeSeCo (2003)	Kegan (2001)
反省性	Reflectivity	-
精神的複雑さ	mental complexity	mental complexity
高次の精神的複雑さ	higher level of mental complexity	self-authoring order of mental complexity
精神的複雑さの自己著述的秩序	-	self-authoring order of mental complexity

第3節では、Keganの構造発達理論を援用した Subject Object Interview (主体客体面接、以下、SOI) について、概要や調査結果について述べた。SOIは、個人がどの発達段階にあるかを、面接によって評価する検査方法である。日本においては、齋藤 (2008) により、日本語版 SOI の作成・実施がおこなわれている。

第4節では、“SELF-AUTHORSHIP”に関する研究の動向について述べた。主に、Baxterによるアメリカの大学教育における、学生の“SELF-AUTHORSHIP”を目指す研究を参照した。

第5節では、第4節での大学教育における“SELF-AUTHORSHIP”の教育をふまえ、“SELF-AUTHORSHIP”の獲得を目標とした教育実践を具体化するための検討をおこなった。その際、新たな手がかりとして、ローエンサル (2008) の提案する、「不適切な養育を受けた学習者」への教育をとりあげた。それに先立ち、本研究で用いる「不適切な養育」の定義をおこなった。本研究では、楠 (2002) による「狭義の意味での虐待」「広義の意味での虐待」の両方を「不適切な養育」として定義した。

定義をふまえ、「不適切な養育」が学習者の生涯にわたる発達にどのような意味をもつのかを提示した。さらに、「不適切な養育」を受けた学習者は、Keganの構造発達理論上、どのような課題を抱えうるのかを検討した。その際、Maslowの基本的欲求の階層説や、大河原 (2015) による「感情制御の発育モデル」をKeganの構造発達理論とかかわらせ、本研究において、ローエンサル (2008) の教育の提案が、“SELF-AUTHORSHIP”という抽象的な概念・思想と、具体的な教育実践とをつなぐものになりえることを導き出した。

ローエンサル (2008) は、不適切な養育を受けた学習者への効果的な指導法を提案し、「(虐待によって) 子どもが被る影響の理解、教師として可能な行為」について理論的な要点を的確に示している。

表 2 効果的な指導法（ローエンサル（2008） pp.167-178 を稿者がまとめた）

学習・指導方法	概要
協同的学習 ¹	①全員の成功を重視する ②児童生徒ひとり一人の成果を認める ③有益な社会的スキルの模範を示し、実践する 「PIES」(Kagan, 1995) による P: 良い意味の依存関係（学習グループの全員が成果を上げるために力を合わせる） I: 個人の責任 E: 平等な参加（全員が平等に参加） S: 互いの関わり
ピア・チュータリング	2人の児童生徒が協力してひとつの課題に取り組む。一方が先生役をつとめ、一方は教わる側に回る。 教える役と教わる役は、交互になるようにする。
多元的知能理論	個々の児童生徒の知能タイプを活かして学力向上に向けた支援を行う。
発達の最近接領域（ZPD）	「足場づくり」 相互教授（子どもは教師との社会的対話を通じて最も効果的に学習するとされる）

Kegan が、“SELF-AUTHORSHIP” をもちえる第 4 段階の個人に、学校において求められる能力事項として示している “*In school*”、Baxter による、“SELF-AUTHORSHIP” の獲得に向けた大学教育のモデルである、LPM(Learning Partnerships Model:以下 LPM) と、ローエンサル（2008）による教育を集約したモデルを作成した。これを、HAM (Hondo Aggregation Model:以下 HAM) と命名し、“SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育の構想のための指標として措定した。今後のバージョンアップを見据え、HAMver. 1.0 とした。

以下が HAMver. 1.0 である。

表 3 HAM ver. 1.0

論者	方法など
ローエンサル（2008）	発達の最近接領域
	協同的学習
	ピア・チュータリング
	多元的知能理論
	言葉に関する効果的な指導
Baxter : LPM	学習パートナー
	学習パートナーとの場
	学習パートナーとの関係
	自己選択場面の設定
	自分をみつめ直す・ふり返る
Baxter : “SELF-AUTHORSHIP” の 3 要素	内なる声を信じる
	内面の基盤構築
	内面の約束を守る
Kegan : <i>In school</i>	批判的思考の訓練をする
	自発的な学習者である
	わたしたちを文化の共創造者としてみなす
	自分の目的に沿って能動的に読書に取り組む

1 「協同的学習」については、スレイビン（1991,p.177）による「児童生徒が多様なメンバーから成るチームを通じて協力し、互いに学習内容を教え合う指導法」の定義を用いている（ローエンサル p.169）。

	自分自身のために書き、教師を自身の省察に呼び込む
	わたしたちが感じなければならないものから感じるものを、評価しなければならないものから評価するものを、欲しくなければならないものから、欲しいものを切り離す方法を理解するために、自分自身やわたしたちの文化・環境について考える
	授業などを自分自身の学びに位置づける

5. 3. 第3章の概要

第3章では、第2章における「不適切な養育」を受けた学習者像をふまえ、Keganの“SELF-AUTHORSHIP”を、具体的な教育実践として検討する際の手がかりとして、情緒障害児短期治療施設併設校A校でおこなった参与観察について述べた。また、A校のカリキュラムや参与観察から得たデータを、HAMver. 1.0によって分析した。

HAMver. 1.0の観点から実際に分析をおこなうなかで、観点としてそのまま用いるには抽象度が高いものが明らかとなった。また、HAMver. 1.0には含まれない、A校独自の教育も明らかとなった。そのため、HAMver. 1.0に修正を加え、バージョンアップを試みた。これを、HAMver. 1.1とする。

まず、Baxterによる、“SELF-AUTHORSHIP”の3要素を、「価値目標的」なものとして位置づけた。また、Keganの“*In School*”は、「態度目標的」なものとして位置づけた。

「価値目標」とは、難波(2014)によれば、授業における「価値観・世界観・認識に関わる目標」であり、「態度目標」とは、「授業に対する、興味・関心・意欲・心的態度の目標」である(難波2014, pp29-30)。以降、本研究では、難波(2014)による定義を用いる。

HAMver. 1.1で、「価値目標的」「態度目標的」としているのは、本研究が、現時点において、授業のみを対象とせず、広く、学習者への教育全般を対象として“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想を展望していることによる。

以下、HAMver. 1.1である。

表4 HAM ver. 1.1

価値目標的 (Baxter)	内なる声を信じる 内面の基盤構築 内面の約束を守る
態度目標的 (Kegan)	自発的な学習者である 自分の目的に沿って能動的に読書に取り組む 自分自身のために書き、自己省察に教師を呼び込む 授業などを自分自身の学びに位置づける
人的支援 (Baxter: LPM, A校の実態)	学習パートナーの存在 学習パートナーとの関係 愛着の形成 受容的な態度と、「限界設定」に基づく態度
環境的支援 (Baxter: LPM, A校の実態)	学習パートナーとの場 自己選択場面の設定 許される体験、やりとりを楽しむ体験の提供 不安・不快の低減 ルールの明確化 感覚過敏に対する対応

指導・活動方法 (ローエンサル、 Baxter, Kegan, A校の実態)	発達の最近接領域 協同的学習 ピア・チュータリング 多元的知能理論 言葉に関する効果的な指導 自分を見つめ直す、ふり返る 批判的思考の訓練をする 社会性を身につける取り組み 読み聞かせ、朝読書
動機づけの方法 (A校の実態)	トークンシステム (ポイント制、ごほうび活動)
その他 (Kegan)	わたしたちが感じなければならないものから感じるものを、評価しな なければならないものから評価するものを、欲しくなければならないも のから、欲しいものを切り離す方法を理解するために、自分自身やわ たしたちの文化・環境について考える

また、HAMver1.1を実践の指標にし、より柔軟な実践の枠組みとしてHAMP (Hondo Aggregation Model for Practice)を提示した。さらに、今後のバージョンアップを見据えて、HAMPver1.0とした。

HAMPver1.0における、「活動・場」「学習パートナーと方法」は、BaxterによるLPMの観点から、「自発的学びの支援」は、BaxterのLPMやKeganの“*In school*”をふまえて設定した。「自己選択」「活動の記録」「活動の自己評価」は、学習者が取り組む方法などを設定する。実践構想の際は、HAMPver1.0をもとに、具体的な活動を加えていくことで、校種や教科等を超えて、汎用可能性を高めることができると考える。

以下の表では、価値目標、学習目標、態度目標、技能目標を加えているが、必ずしもHAMPver.1.0においてこれらを踏襲する必要はない。

以下がHAMPver.1.0である。

表5 HAMPver.1.0

活動・場	
学習パートナーと方法	
自発的学び の支援	自己選択
	活動の記録
	活動の自己 評価

5.4. 第4章の概要

第3章でのA校の教育の実態や分析をふまえ、A校で実践したアクション・リサーチについて論じた。

5.5. 第5章の概要

第5章では、アクション・リサーチⅡについて論じた。

また、次の表が、アクション・リサーチⅠとⅡの概要である。

表6 アクション・リサーチⅠ、Ⅱの概要

	アクション・リサーチⅠ	アクション・リサーチⅡ
意図	・実践者と学習者の個別的な活動による学習者の学びをみとるため ・音読指導	・他者との活動を軸とした活動による学習者の学びをみとるため ・協同的な学習
主な取り組み	よみ合い、シャドウイング、テキストシャドウイング、交換おはなしづくり、しりとりなど	お題をひいて答えるバトル、白地図作成など、社会科の内容を扱いながら、学習者同士のコミュニケーションを促す活動

対象となる学習者	1人の学習者	6名の学習者
実践期間	2015年2月23日～3月12日の合計8回 合計時間：2時間45分（1回あたり）	2015年8月28日、45分、1回
実践者	稿者	稿者

アクション・リサーチⅡをふまえ、HAMver. 1.1およびHAMPver. 1.0をそれぞれバージョンアップした。

HAMver. 1.2では、HAMver. 1.1で示した項目の「具体」や「下位目標」にあたるものを〔 〕で囲んで表記した。たとえば、「態度目標的」のうち、「自発的な学習者である」の具体として〔自分の目的に沿って読書に取り組む〕が位置づくという捉え方である。

また、これらの具体や下位目標は、学習者の実態に即し、実践者が多様に設定可能なものとする。

HAMver. 1.2で新たに加えた項目について述べる。「環境的支援」に新たに「感情の調整」を加えた。これは、ローエンサルの「言葉に関する効果的な指導」の「感情を捉えて表現する」とは異なるものとして独立させた。HAMver. 1.1では、「動機付け」の具体的な方法として「トークンエコノミーシステム」を挙げていた。しかし、動機付けの方法は、学習者の実態に即したものであることが望ましい。そのため、「トークンエコノミーシステム」を削除し、目標としての〔自発的な学びにつなげる〕を明記した。

以下がHAMver. 1.2である。

表7 HAMver. 1.2

価値目標的	内なる声を信じる 内面の基盤構築 内面の約束を守る
態度目標的	自発的な学習者である 〔自分の目的に沿って能動的に読書に取り組む〕 〔自分自身のために書き、自己省察に教師を呼び込む〕 〔授業などを自分自身の学びに位置づける〕
人的支援	学習パートナーの存在 学習パートナーとの関係 〔受容的な態度と、「限界設定」に基づく態度〕
環境的支援	学習パートナーとの場 〔許される体験、やりとりを楽しむ体験の提供〕 不安・不快の低減 ルールの明確化 感覚過敏に対する対応 感情の調整
指導・活動方法	発達最近接領域 協同的学習 ピア・チュータリング 多元的知能理論 言葉に関する効果的な指導 自己選択場面の設定 批判的思考の訓練をする 社会性を身につける取り組み
動機づけ	〔自発的な学びにつなげる〕

HAMPver. 1.0では、「目標」の項目は必ずしも設定する必要はないとしていた。しかし、活動や実践をふり返り、次につなげるために、「目標」を設定した。また、「目標」の設定にともない、「評価」の項目も加えた。これにより、目標、方法、評価を見据えた実践設計と実践後のふり返りが可能となる。

さらに、HAMPver. 1.0では、「活動・場」としていたが、HAMPver. 1.1では、「活動／場」と改めた。これにより、活動の設計と、場の設計を分けることができる。活動の設計は、より具体的に、場の設計は、中長期的

な展望をもって設計することが可能となる。

また、HAMPver. 1.0 において「学習パートナー・方法」としていたものを、「学習パートナー・形態」と改めた。「方法」を用いることで、活動方法との混同を招くと考えたからである。

以下が HAMPver. 1.1 である。

表 8 HAMPver. 1.1

		評価
目標		
活動／場		
学習パートナー／形態		
自発的学びの支援	自己選択	
	活動の記録	
	活動の自己評価	

5. 6. 第6章の概要

第6章では、第1章～第5章をふまえ、HAMver. 1.2 および HAMPver. 1.1 さらに、DeSeCo のキー・コンピテンシーを用いたカリキュラム案を提示した。

6. 研究の成果と展望

ここでは、研究の目的に照らしつつ、本研究がどこまで達成できたかを述べていく。

6. 1. DeSeCo のキー・コンピテンシー「反省性（“Reflectivity”）」の理論的背景を明らかにする（目的①）

第1章では、PISA 調査の読解リテラシーにおける「熟考」に焦点をあて、「熟考」概念がどのように受け止められているのか、先行研究をもとに検討した。それにより、「熟考」概念の認識が、研究者によって微妙に異なることを導くことができた。また、PISA 調査の読解リテラシーにおける「熟考」が、英語では“reflect”で表現されることを起点とし、DeSeCo のキー・コンピテンシーにおける“Reflectivity”の検討を行った。それにより、和訳本においては「反省性」「思慮深さ」「思慮深い思考」などと表現されている“Reflectivity”の背景には、Kegan の構造発達理論があるものの、Kegan の構造発達理論についての記述が十分でない点を指摘するに至った。

第2章では、Kegan の構造発達理論について、DeSeCo による出版物や Kegan の著書をもとに概要を示した。それにより、DeSeCo が想定する“Reflectivity”の段階が Kegan の構造発達理論における“SELF-AUTHORSHIP”であることを明らかにした。また、“SELF-AUTHORSHIP”の発達は、Kegan の構造発達理論における「主体客体変容」の連続によるものであり、認知と感情の発達や、個人の十分な社会化を伴う点を示した。

本研究において、“SELF-AUTHORSHIP”は、「自己編集の力：自分の人生を自分でつむぎだす感覚（力）」と措定した。

6. 2. “SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の具体化を構想する

—「不適切な養育を受けた学習者」への教育に着目して—（目的②）

第2章における Kegan の構造発達理論の検討をもとに、教育への具体化をこころみた。Kegan の論考における、“Hurried Child”の概念や、大河原（2015）による「感情制御の発達モデル」をふまえ、教育の具体を検討するうえで、「不適切な養育を受けた学習者」への教育に着目することの意義を導き出した。さらに、ローエンサル（2008）、Kegan、Baxter の論考を集約し、HAMver. 1.0 を提示した。これは、個人の生涯発達を見据えた、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育を構想するための教育の1つの指標となりうる。

Kegan の構造発達理論は、日本においては、齋藤（2008）により、青年期におけるアイデンティティの心理測定の手法とその理論的背景として取り上げられているものの、教育の観点から検討を行う論考は未だ少ない。そのような中で、Kegan の構造発達理論について、教育とかわらせた検討は意義があり、

成果であるといえる。

第3章では、「不適切な養育を受けた学習者」への教育の一実態を把握するためにおこなった、情緒障害児短期治療併設校のA校への参与観察について述べた。情緒障害児短期治療施設併設校における参与観察、およびカリキュラムの分析を、研究の遡上に載せたことが成果の1つといえる。また、HAMver. 1.0の観点による分析により、A校独自の教育を明らかにした。さらにHAMver. 1.0をバージョンアップし、HAMver. 1.1を提示した。

6. 3. アクション・リサーチを行い、構想へつなげる（目的③）

第4章では、第3章の調査や、参与観察での問題意識をもとに、HAMver. 1.1を指標とし、個別指導を軸としたアクション・リサーチⅠをおこない、分析・考察をおこなった。アクション・リサーチⅠの成果として、A校のカリキュラムにない「音読」活動を、よみ合いによる自然な流れの中で取り入れることの可能性を見出すことができた。また、テキストシャドーイングとシャドーイングの活動を組み合わせることで、読み誤りが修正される事例を示すことができた。加えて、より柔軟な実践設計のための枠組みとして、HAMPver1.0を提示した。

第5章では、第4章とは対照的に、複数名の学習者を対象に、協同的学習を軸としたアクション・リサーチⅡをおこない、分析・考察をおこなった。アクション・リサーチⅡの成果として、協同的かつ合科的な授業をおこなうことにより、集団における学習者個々の実態と、学習者同士のかかわり合いの実態を把握することができた点が挙げられる。

また、HAMver. 1.1、HAMPver. 1.0をバージョンアップし、HAMver. 1.2、HAMPver. 1.1を提示した。

6. 4. “SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育を構想する（目的④）

第6章では、第1章から第5章までの論をふまえ、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想を試みた。その際、HAMver. 1.2やHAMPver. 1.1に加え、DeSeCoのキー・コンピテンシーをモデルとしたカリキュラム設計の枠組み、KCPを提示し、A校に焦点をあてたカリキュラムの提案をおこなった。

また、通常学校でのカリキュラム設計に加え、インクルーシブ教育を目指すカリキュラム設計・開発に向けて、特別支援教育における「個別の指導計画」と、HAMver1.2、HAMPver1.1、KCPの融合の可能性を提示した。これにより、特別支援教育に限らず、さまざまな校種・領域において、学習者の“SELF-AUTHORSHIP”が育つカリキュラム開発を展望することができた。

6. 5. 課題

本研究の課題について述べる。

第1章の課題として、日本における「熟考」概念の時系列的変遷を明らかにできなかった点がある。また、対象とする論考の抽出観点や、対象とする論考の量的な課題もある。

第2章の課題として、Keganの構造発達理論と、他の近接する発達理論との比較・検討が十分でない点が挙げられる。本研究では、Maslowの欲求階層説との比較・検討にとどまっている。また、今後、国語教育を構想するにあたり、国語教育における自己、自己観に関する先行研究との関連を検討していく必要がある。

第3章の課題として、A校の教師らが実際におこなっている、カリキュラム外の取り組みについて、十分に意味付けを行うことができなかった点が課題である。

第4章の課題として、アクション・リサーチⅠを通して、学習者の「読み誤り」がどの程度修正されたのか、正確なデータ分析が十分出来なかった点が挙げられる。今後、「誤り分析」の観点をもった、読みあいやシャドーイング、テキストシャドーイングを実践する際、分析データを蓄積し、有効性を検証する必要がある。

第5章の課題として、実践後、学習者に何が残っているのかを評価することができなかった点が挙げられる。

第6章の課題として、HAMver. 1.2とHAMPver. 1.1、KCPを用いたカリキュラムの例示がA校に焦点をあてたもののみであったことが挙げられる。本研究が、生涯発達を見据えた個人の成長を展望していることから、校種や年齢など、幅広い層を対象としたカリキュラムの検討が必要である。また、カリキュラム設計の枠組みの提示にとどまり、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育のより具体的な実践提案には至らなかった点も課題である。

7. 引用・参考文献

- 大河原美以(2015)『子どもの感情コントロールと心理臨床』日本評論社
- 数井みゆき(2011)「教育心理学と実践活動 学校(と地域)における虐待予防と介入」日本教育心理学会『教育心理学年報』No. 50, 208-217
- 河井亨(2014)「大学生の成長理論の検討-*Student Development in College*を中心に-」『京都大学高等教育研究』第20号, 49-61
- 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
- 国立教育政策研究所編(2004)『PISA2003年調査 評価の枠組み』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所編(2004)『生きるための知識と技能 2-OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書-』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所編(2007)『生きるための知識と技能 3-OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2006年調査国際結果報告書-』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所編(2010)『生きるための知識と技能 4-OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2009年調査国際結果報告書-』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所編(2010)『PISA2009年調査 評価の枠組み』ぎょうせい
- 齋藤信(2008)「主体-客体面接日本語版の検討-Kegan の構造発達理論に基づいて」『名古屋大学大学院教育発達研究科紀要, 心理発達科学』Vol. 55, 57-69
- 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学研究科紀要, 心理発達科学』Vol. 56, 47-56
- 齋藤信(2011a)「成人前期の自己の発達に影響を及ぼす文脈の領域: 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学研究科紀要, 心理発達科学』Vol. 58, 57-68
- 齋藤信, 杉本英晴, 亀田研, 平石賢二(2011b)「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』23(1), 37-54
- 齋藤信(2012)「Kegan の構造発達理論に基づく大学生における自己の発達の再考: 西川氏・鈴木氏・山田氏コメントへのリプライ(意見)」『青年心理学研究』24(1), 90-96
- 齋藤信, 亀田研, 杉本英春, 平石賢二(2013)「Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達: Erikson の心理社会的危機との関連」『発達心理学研究』24(1), 99-110
- 中村敦雄(2008)「読解リテラシーの現代的位相—PISA2000/2003/2006の理論的根拠に関する一考察—」『国語科教育』第64集, 27-34
- 難波博孝(2014)「国語科教育における実践研究の考え方と実際『国語教育としての実践研究』というあり方」『言語文化教育研究』第12巻, 29-41
- バーバラ・ローエンサル著, 玉井邦夫監訳(2008)『子ども虐待とネグレクト』明石書店
- ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニック編著, 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
- Baxter Magolda, M. B. (2008) *Three elements of Self-Authorship*. *Journal of College Student Development*. Vol. 49, No. 4, 269-184
- Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik. (2001) *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik. (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge: 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.