

Kegan, Baxter, Lowenthal の論考に基づくカリキュラムの指標案

— “SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育カリキュラム開発に向けて—

キーワード: “SELF-AUTHORSHIP”、カリキュラム、国語教育

広島大学 本渡 葵

0. はじめに

本稿は、“SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育カリキュラム開発に向けて、Kegan, Baxter, Lowenthal の論考に基づきながら、カリキュラム開発の指標案を提示するものである。

本稿は以下の流れで論じる。まず、“SELF-AUTHORSHIP” の概要を示し、Kegan, Baxter, Lowenthal の3つの論考をとりあげる理由を述べる。次に3つの論考について概要を述べ、カリキュラムの指標案 (HAM および HAMP) を提示する。

1. “SELF-AUTHORSHIP” と3つの論考

1.1 “SELF-AUTHORSHIP” とは何か

本渡 (2013a, 2013b, 2014) は、DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) のキー・コンピテンシーの核心 “Reflectivity” の理論的基盤について検討を重ねている¹。DeSeCo は、Kegan の構造発達理論における “mental complexity” を、「反省性 (reflectivity: 個人による人生への思慮深いアプローチという意味において) の概念を通じて理解し (立田監訳 2006, p.95)、これからの時代に必要とされる “mental complexity” のレベルの具体化をおこなった。

Kegan の構造発達理論における “mental complexity” は、立田監訳 (2006) では「精神的複雑さ」とされる。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、より高次の (higher level of) “mental complexity” の発達が必要になる。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、キー・コンピテンシーの核心である “Reflectivity” の目指すべきレベルとしている。

“self-authoring order of mental complexity” は、

「精神的複雑さの自己著述的秩序」との訳語があげられている (立田監訳 2006, p.96)。本渡 (2016) では「精神的複雑さにおける自己編集能力 (レベル)」と措定した。

DeSeCo によれば、“self-authoring order 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、「自分の機能不全的なふるまいの原因を、幼年期の家庭に見出すだけでは不十分であり、ときには、自分の内面が生み出す心理ドラマの観客となり、また、ドラマ自体を書き換えて、舞台を飛び移る劇作家のようになることが求められる」 (Kegan 2001, p.197) という Kegan の考えが根底にある。

“self-authoring order of mental complexity” には、“self-authorship” 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)。

この “self-authorship” について、本稿では以降 “SELF-AUTHORSHIP” とする。また、訳語として、能力・発達レベルの側面から「自己編集の力」、また、感覚としての側面から「自分の人生を自分でつむぎだす感覚」と措定する。

1.2. Kegan, Baxter, Lowenthal の論考をとりあげる理由

“SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育カリキュラム開発に向けて Kegan, Baxter, Lowenthal の論考をとりあげる。

まず “SELF-AUTHORSHIP” の論者である Kegan の教育・子どもへの視点を取り入れる。次に、Baxter の論考をとりあげる。Baxter は、「縦断的なインタビューによって認識論的省察に迫る

うとした」研究者である（河井 2014,p.55）。とくに Kegan の“SELF·AUTHORSHIP”概念を多くの実例で検証し、研究成果はアメリカにおける大学教育開発に波及している。

Kegan の“SELF·AUTHORSHIP”概念をより具体的な実例で論じているのが Baxter といえる。

Lowenthal の論考をとりあげる理由については、第 4 節において詳述する。

2. Kegan における教育・子どもへの視点

2.1. “In School”

Kegan (1994) は、“SELF·AUTHORSHIP”をもちえる個人に要求されることを“The Mental Demands of Modern Life : Claims for Fourth Order Consciousness”（【試訳】現代社会における精神的な要求：第 4 段階の意識への要求事項）として、表にまとめている（kegan1994,pp302-303）²。

この表では、大人の役割や大人がかかわる場として、次の 6 つが設定されている。“As parents”（両親として）、“As intimate partners”（親しいパートナーとして）、“At work”（職場で）、“As citizens of diverse society”（多様な社会の市民として）、“In psychotherapy”（精神療法で）、“In school”（学校で）、の 6 つである³。

以下、“In school”（学校で）の事項の抜粋と試訳を示す（イタリック体、ピリオドなしなどは原文による）。

表 1 “In school”⁴

<p><i>In school</i></p> <p>Exercise critical thinking</p> <p>Examine ourselves, our culture, and our milieu in order to understand how to separate what we feel from what we should feel, what we value from what we should value, and what we want from what we should want</p> <p>Be a self-directed learner (take initiative; set our own goals and standards; use experts, institutions, and other resources to pursue these goals; take responsibility for our direction and productivity in learning)</p> <p>See ourselves as the co-creators of the culture (rather than only shaped by culture)</p>
--

<p>Read actively (rather than only receptively) with our own purpose in mind</p> <p>Write to ourselves and bring our teachers into our self-reflection (rather than write mainly to our teachers and for our teachers)</p> <p>Take charge of the concepts and theories of a course or discipline, marshalling on behalf of our independently chosen topic its internal procedures for formulating and validating knowledge</p>
--

【試訳】

学校で

批判的思考の訓練をしてください

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、我々が評価しなければならないものから評価するものを、我々が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ための方法を理解するために、自分自身やわたしたちの文化、わたしたちの環境について考えてください

自発的な学習者であってください（自分自身の目標と基準を設定し、これらの目標を達成するために、専門家や施設やその他の資源を使い、学習における自分自身の方向性と生産性に責任をもつような）

わたしたち自身を、文化の共創造者とみなしてください（文化によって形作られるとみなすよりもむしろ）

自分自身の心の中の目的に添って、能動的に読んでください（受け身的になるよりもむしろ）

自分自身のために書き、書いた自己省察に対して教師を呼び込んでください（主にわたしたちの教師のために書くよりはむしろ）

自分が自主的に選んだトピックについて、自分の中の明確化された知識や定式化している知識を整理し構成しなおすために、自分の受けている授業や訓練の理論や概念を自分の管理下においてください

Kegan (2001) では、これらの事項について、「発達段階 3 では十分達成可能ではない傾向にあ

る」とし、表の事項に対応することができる個人の発達段階は、「第4段階である」と述べる (Kegan2001,pp.196-197)。

この「第4段階」が、“SELF-AUTHORSHIP”を持ちえる個人である⁵。

2.2. “Hurried child”

Kegan は、著書“*In Over Our Heads*” (1994)の序章で、“Hurried child”について記述している (Kegan1994,p.4)。“Hurried child”は、アメリカの発達心理学の研究者である David Elkind による概念である (Elkind1981)。

“Hurried child”とは、「急がされた子ども」と訳される (齊藤 2011,p.13)。親や教師など周囲の大人たちによって、成長することを「急がされた子ども」を指す。具体的には、学校での勉強でいい成績をとるようにプレッシャーをかけられたり、学校外での勉強にも必死に取り組むよう親から強いられたりする子どもである。また、年齢不適応なスポーツや活動に取り組むことを強いられることもある。教育熱心な家庭にみられ、親の期待にこたえるように、子どもも取り組む。

齊藤 (2011) は、「急がされた子ども」の発達と、そうでない子どもの発達の違いについて、次のように述べる。

早く成長しなければならないという圧迫感を持つ子どもたちはその時期には早期教育を急がされるために (唯、概念的な発達もなく暗記させられたりすることで)、他の子ども達よりも、一見より早く目的を達成しているように見える。しかし、かれらの発達過程は、より緩慢で、適切に発達過程に沿ってゆっくり学んだ子どもの高い達成レベルほどには到達していない可能性がある (p.12)。

つまり、このような「早く成長しなければという圧迫感」は、結果的にそうでない子ども達が到達するほどの達成レベルまでには、到達していない可能性があるという。そして、このような「圧迫感」は、「子どもたちにとって、将来的にはネガティブな、そしてまた長期にわたっての悪影響を及ぼす」ことになりうる (齊藤 2011,p.12)。

Kegan (1994) では、「幼児期に与えられるべきもの—自己防衛、またセルフプロモーションに対するあまりにたくさんの責任と必要性からの適度な開放—を与えないことは、ある種、自然に反すると感じる」と述べ、「急がされた子ども」のその後の発達を危惧する (Kegan1994,p.4)。

さらに、「子どもたちが、それらのストレスに対処する方法についての本を書くのではない。Elkind がしたように、私は、子どもたちは子どもたちである、ということを我々に思い出させる本を書くのである」とし、大人と子どもの精神 (mind) は異なると主張する (Kegan1994,p.4)。

2.3. 小括

先に挙げた Kegan (1994,2001) の表は、表題から「第4段階」の「成人」に要求される能力である。しかし、“*In school*”の各事項は、学校での教育を具体的に検討していくうえで、目指すべき指標となりうる。とくに、批判的思考や、読むこと、書くことに関すること、自発的な学習に関することは、教育の目標、方法、内容の具体化に結びつく。

また、Kegan (1994) による“Hurried child”への言及は、子どもに過度なプレッシャーを与えるなどの大人のかかわり方が、子どもの発達を阻害する要因の1つであることを提示するものである。子どもの発達を阻害するということは、長期的な展望では、“SELF-AUTHORSHIP”への発達過程を阻害することにもなる。

以上より、Kegan (1994,2001) の“*In school*”の事項を、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育を構想する際の指標に加える。さらに、“SELF-AUTHORSHIP”への発達過程の初期段階でつまずきをきたすことが想定される学習者像として、“Hurried child”を1つのモデルとする。

3. Baxter における“SELF-AUTHORSHIP”の解釈

Baxter (2008) では、Kegan の“SELF-AUTHORSHIP”について、「Kegan による造語」とし、「自己外から自己内へと意味生成の容量がシフトすること」と述べ (Baxter2008,p.270)、「学生が、成人期に直面する成人の生活課題に柔軟に対処できることを可

能にする」ものとする (Baxter2008,p.282)。

そのため、学生の“SELF-AUTHORSHIP”を、「大学以前、あるいは大学在学中に発達させることが、大学教育の重要な鍵となる」と述べる (Baxter2008,p.282)。

3.1. Baxter による “SELF-AUTHORSHIP” 獲得までのモデル化

Baxter は、自身の質的調査から、“SELF-AUTHORSHIP”に至るまでの個人の認識の変容過程のモデル化を試みている (Baxter2014,pp.27-29)。このモデルは、個人が、“Uncritically Following External Formulas” (「外部の手法を無批判に受容する状態」) から、何かしらの“Crossroads” (「岐路」) に直面し、“SELF-AUTHORSHIP” (「自分の人生を自分でつむぎだす力・感覚」⁶⁾ に至るものである (Baxter2014,pp.27-30)。

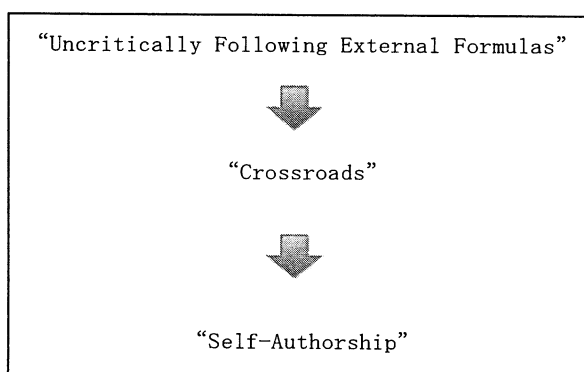


図 1 “The Journey Toward Self-Authorship”⁷

3.2. Baxter による “SELF-AUTHORSHIP” の 3 要素

Baxter (2008) では、“SELF-AUTHORSHIP”を持ちえるための 3つの要素を示している。

それは、“Trusting the Internal Voice” (内なる声を信じる)、“Building an Internal Foundation” (内面の基盤構築)、“Securing Internal Commitments” (内面の約束を守る) の 3つである⁸。

また、Baxter (2008) によれば、個人に「self-authoring への挑戦があり、個人が内面の意味構築を行なうことを助けるのに十分な援助がある」とき、“SELF-AUTHORSHIP”は進化する

(Baxter2008,p.271)。さらに、「抑圧と周辺化を経験する大人は、20代以前、あるいは20代のうちに」“SELF-AUTHORSHIP”を発達させる (Baxter2008,p.271) という。その例として、ラテン系の学生が、大学内における多様性 (diversity) の中で、自らのアイデンティティを確立させていった語りや、レズビアン⁹の学生が、自身の「(内なる) 声」を信じて、外部からの異性愛的メッセージを自分の内部で調停し、“self-authoring”ができるようになった事例を挙げている。

3.3. Learning Partnerships Model

Baxter (2009) では、個人の“SELF-AUTHORSHIP”の発達を促進するために、“Learning Partner” (【試訳】学習パートナー、以下学習パートナー) の存在が重要であるとし、大学教育における“Learning Partnerships Model” (【試訳】学習協力モデル、以下 LPM) を示している。

LPM とは、個人の“internal voice” (内なる声) を支援し“SELF-AUTHORSHIP”の発達を促すための、学習パートナーの役割についてモデル化したものである。学習パートナーについては、“educator” (【試訳】教育者) と記述し、大学における教育者と学生¹⁰の関係を想定している場合もある (Baxter2014,p.31)。

以下、LPM に関する記述の原文の抜粋と試訳である。

まず、個人の“internal voice” (内なる声) の支援に関する記述が以下①である。

①

Learning partners support learner’s internal voices by

- respecting their thoughts and feelings, thus affirming the value of their voices;
- helping them view their experiences as opportunities for learning and growth; and
 - collaborating with them to analyze their own problems, engaging in mutual learning with them. (Baxter2009, p. 251)

【試訳】①

学習パートナーは、学習者の内なる声を次のように支援する

- ・彼らの考えと感情を尊重し、内なる声の価値を支持する
- ・彼らの経験を学習と成長の機会として捉えることを助ける
- ・彼ら自身の問題を分析するために、彼らと協力する（相互に学習する）

また、個人の“SELF-AUTHORSHIP”の発達の支援に関する記述が以下②である。

②

Learning partners challenge learners to develop self-authorship by

- ・ drawing participants' attention to the complexity of their work and life decisions, and discouraging simplistic solutions;
- ・ encouraging participants to develop their personal authority by listening to their own voices in determining how to live their lives;and
- ・ encouraging participants to share authority and expertise, and work interdependently with others to solve mutual problems. (Baxter 2009, p. 251)

【試訳】②

学習パートナーは、学習者の“SELF-AUTHORSHIP”を発達させるために次のように挑戦する

- ・学習者の、仕事と生活決定の複雑さ、一方でそれらに対する単純すぎる解決に学習者の注意を向ける
- ・学習者が自分たちの人生を生きる方法を決定する際に、学習者自身が自分の（内なる）声を聞くことによって個人的な権威を高めるよう、学習者を励ます
- ・学習者と権限と専門知識を分かち合い、相互の問題を解決するために依存し合い活動するために、学習者を励ます

①②より、学習パートナー（あるいは教育者）

の具体的な技法として、「学習者と協力する」「学習者を助ける」「学習者の注意を向ける」「学習者を励ます」がある。これらから、LPMは、学習者と学習パートナー（あるいは教育者）の、関係を重視しているといえる。関係を重視する目的は、学習者が自身の「内なる声（internal voice）」に気づき、その声を聞き取るように方向づけるためである。“SELF-AUTHORSHIP”への3要素の1つである、“Trusting the Internal Voice”（内なる声を信じる）のためには、まず、「内なる声（internal voice）」に気づき、声を聞き取ることができなければならない。LPMでは、この部分を重視しているといえる。

“SELF-AUTHORSHIP”への3要素のうち、次の2つ、“Building an Internal Foundation”（内面の基盤構築）、と“Securing Internal Commitments”（内面の約束を守る）について、学習パートナー（あるいは教育者）の、具体的な技法は示されていない。それは、個人が「内なる声を信じる」ことで、「内面の基盤構築」「内面の約束を守る」ことが可能になるからだと考える。

Baxter(2008)は、個人が“SELF-AUTHORSHIP”に至る過程について、「非常に多様な経路をたどる」と述べる（Baxter2008,p.281）。 “SELF-AUTHORSHIP”へのモデルに置き換えていえば、何が個人にとって“SELF-AUTHORSHIP”へ至るきっかけ（“cross road”「岐路」）となるのか、千差万別であるといえる。そのため、「学習パートナー（あるいは教育者）が、このような教材・方法を使えばよい」と一般化することは不可能であろう。したがって、LPMが、学習者との関係を重視するのも首肯できる。しかし、LPMが示すような、学習パートナーと学習者の関係を築くための「場の設定」を検討することは可能だと考える。

では、学習パートナーと学習者の関係を、どのような場を設定することで築けるのだろうか。

大学教育における、提供可能なLPMの場の具体については以下の③のように示す。

③

Numerous examples of successful learning partnerships in a wide range of contexts (e.g., courses, academic programs, advising, orientation, residential life, learning

assistance, and leadership programs) and with a wide range of student populations demonstrate that learners' internal voices can be cultivated earlier in college (for detailed descriptions of these innovations, see Baxter Magolda & King, 2004; Meszaros, 2007; Pizzolato, 2006; Taylor, Baxter Magolda, & Haynes, 2010) .

(Baxter2014,p.31)

【試訳】③

広範囲の文脈（例えば、コース、アカデミックなプログラム、アドバイス、オリエンテーション、住居、学習援助とリーダーシップ・プログラム）や、広範囲の学生人口における良好な学習協力の多数の例は、学習者の内部の声が大学の初期に深められることができることを証明する。

(Baxter2014,p.31)

つまり、大学教育の初期における、様々な学習支援や、プログラムなどを通じた学習協力が、「内なる声 (internal voice)」の深化を促すとしている。

さらに、学習協力によって学生の“SELF-AUTHORSHIP”を促すことが各種調査等で証明されていることが、大学などの高等教育の改革の根拠として機能するという。

3.4. 小括

ここまで、BaxterのLPMの概要と、大学教育においてLPMが必要とされていることについてみてきた。LPMは、学習パートナー（あるいは教育者）と学習者との、良好的な相互依存関係を基礎とするものであった。そこでは、学習者の「内なる声」に、学習者自身が気づき、聞き取るための援助が目指されていた。

このことから、個人が自身の「内なる声」に気づくこと、その「内なる声」を聞き取りやすく、外部の雑音を取り除き、「内なる声」を価値付ける第三者の存在が、“SELF-AUTHORSHIP”を促すために必要であるといえる。

Baxter (2009) らの論考に基づけば、大学教育におけるLPMは、学生の“SELF-AUTHORSHIP”

を促すことに寄与する。大学教育以外の高等教育にも広がる可能性がある。しかし、すべての人が大学教育のような高等教育を享受するわけではない。すべての人、より多くの人の“SELF-AUTHORSHIP”の発達を促すために、大学教育以前にできることを検討する必要がある。それは、“SELF-AUTHORSHIP”に向かうための道標のようなものとなる。

Baxter (2008) が述べるように、抑圧や周辺化を経験した個人が、20代以前、20代のうちに“SELF-AUTHORSHIP”をもちえたのは、彼らが「そうならざるを得ない」環境、状況、文脈に生きていることが背景にある。そして、彼らが“SELF-AUTHORSHIP”をもちえたということは、20代以前に「内なる声」に気づくことができ、第三者である誰かがその「内なる声」を価値付けたからであろう。おそらく、そこでは、LPMのような、良好的な相互依存関係が築かれていたのではないかと考える。

以上、前項までに得た知見を以下の5点に集約する。

①“SELF-AUTHORSHIP”に至るまでには、個人にとってなにかしらの「岐路」となるものが必要であること

②“SELF-AUTHORSHIP”をもちえるための要素として、「内なる声を信じる」「内面の基盤構築」「内面の約束を守る」の3つがあること

③Baxter (2009) におけるLPM (学習協力モデル) が、大学生の“SELF-AUTHORSHIP”を促すこと

④LPMにおいて、学習者の「内なる声」に学習者自身が気づき、聞き取るための前提として、学習パートナー (教育者) と学習者との良好的な相互依存関係が重要となること

⑤③④を涵養するための場の具体例として、大学におけるコース、アカデミックなプログラム、アドバイス、オリエンテーション、住居、学習援助とリーダーシップ・プログラムなどが挙げられること

3.5. 教育への示唆

ここでは、前項でまとめたBaxterの5つの知見について、“SELF-AUTHORSHIP”が育つ教育への示唆を得るための検討をおこなう。

まず、①の「“SELF-AUTHORSHIP”に至るまでには、個人にとってなにかしらの「岐路」となるものが必要である」について検討する。先述のBaxter (2008) にもあるように、何が学習者にとっての「岐路」になるのかはさまざまである。そのため、「岐路」自体を設定することは困難であろう。しかし、「岐路」を「自己選択が迫られる場面」と捉え直すと、学校教育の中で、学習者の「自己選択の場面」は豊富にあるといえる。

したがって、学校教育における学習者の「自己選択の場面」をどのように設定するかを構想することが可能となる。

次に、②の「“SELF-AUTHORSHIP”をもちえるための要素として、『内なる声を信じる』『内面の基盤構築』『内面の約束を守る』の3つがあること」について検討する。これには、学習者が「内なる声」にどれだけ気づき、聞くことができるかが大きくかわる。Baxter (2009) におけるLPMでも、学習パートナーの具体的支援は、「内なる声」に気づくように支援することが主であった。

とくに、大学生以前の学習者を想定した場合、いかに「内なる声」に気づくように支援するかが重要となる。「内なる声」に気づくことは、自分を見つめ直し、ふり返ることによって導かれるものと捉えることができる。そのための支援は、教師による授業方法・内容の工夫から、学習環境の構成・学級集団づくりなどのような環境の整備まで、幅広いものとなる。いずれも、自分を見つめ直し、ふり返ることを目指した教育の構想が可能である。具体的には、端的に、これまで実践されてきているように、ふり返り活動として組み込むこともできる。または、「自分を見つめ直さざるをえない」状況をつくるような授業内容や、方法を構想することもできよう。あるいは、何かを通して間接的に自分を見つめ直したり、ふり返ったりすることへつなげていく可能性もある。

つづいて、③の「LPMが、大学生の“SELF-AUTHORSHIP”を促すこと」について検討する。LPMの基礎的な考えは、学習パートナーが「学習者の考え、感情と経験など、すべての学習者の個人の特徴と文脈上の状況を歓迎すること」であった。学習パートナーを教師とすると、教師の学習者への受容的な態度のあり方として捉

えることができる。また、学習パートナーを、いち学習者（児童・生徒）とすると、他の学習者への受容的な態度のあり方と捉えることができる。

④の「LPMにおいて、学習者の『内なる声』に学習者自身が気づき、聞き取るための前提として、学習パートナー（教育者）と学習者との良好的な相互依存関係が重要となる」ことについて検討する。先述したような、学習パートナーの受容的な態度のあり方に加え、学習パートナーと学習者が、ここでは、良好的な相互依存関係を築くための方法が焦点となる。「良好的な」とあることは、いわゆる共依存的な関係は除外される。学習パートナーを教師とすると、良好的な相互依存関係を築くために、教師は権威を放棄することが求められる。学習者同士においても、互いの関係性が重要となる。

最後に、⑤の「③④を涵養するための場」について検討する。これらを学校教育において検討すると、授業と授業外の場に大きく分別できる。さらに、学習者集団に対するものと、学習者個人に対するものとに分けることができる。分けたいうえで、どのような場を作るかを検討しなければならない。

以上、教育への示唆を以下にまとめる。

- ①学校教育における学習者の「自己選択の場面」をどのように設定するか
- ②自分を見つめ直し、ふり返ることをどのように組み込むか（活動内容・方法、授業内容・方法の工夫）
- ③学習者に対する受容的な態度
- ④学習者に対する権威の放棄、対等な関係の構築
- ⑤③④を涵養する場の設定（学習者集団を対象に、学習者個人を対象にしたもの）

3.6. 教育の検討に向けて

“SELF-AUTHORSHIP”について、大学教育の資質目標や支援として議論されているものの（齋藤 2011, 河井 2014）、義務教育課程における議論としてはみられない。それは、“SELF-AUTHORSHIP”が「成人期になるまでほとんど達することがない」とされているからであろう。DeSeCoにおいても、「個人が十分社会化される必要がある」という。

成人のおおよそが、Keganの構造発達段階の3

段階から4段階に属している測定結果からは、「個人によっては、さまざまな問題解決や成長にともなって、その段階に自然と移行する」とみなすこともできる。

しかし、Keganや齋藤(2011)においても、成人期において3段階よりも前の段階に属する人は存在している⁹。学校教育に何ができるかを考えるとき、この点の分析・考察が必要である。なぜなら、学校教育、とりわけ、義務教育課程は、個人の発達過程そのものにかかわるからである。

Keganの“SELF-AUTHORSHIP”は、教育の思想的側面としておおいに意義のあるものである。意味を再構築する心的機関としての「自己」、経験を意味づけ、語り直す、自分の日々を自分で紡ぐ、という考えは、教育そのものの意味を問い直すことにもつながる。

しかし、学校教育を構想しようとする、Keganの“SELF-AUTHORSHIP”だけでは、抽象度が高く、教育の具体が見えにくい。

Baxterによる大学教育における“SELF-AUTHORSHIP”の獲得を目指す教育としてのLPMモデルは、教師と学習者、学習者と学習者の関係について手がかりとなる。さらに、学習者の「自己選択場面の設定」や、自分をふり返ったり、みつめ直したりする活動を、どのように学校の中に組み込むかを考えることで、大学教育以前の教育の具体化への可能性を示唆する。

一方で、教育の具体については、さらに具体的な実践に向けて検討する必要がある。

4. Lowenthal (2008) の教育と“SELF-AUTHORSHIP”

“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育カリキュラムの具体を考える手がかりとして、Lowenthal(2008)の教育をとりあげる。Lowenthal(2008)は、「教師は虐待リスクがある児童生徒や実際に虐待を受けている児童生徒に希望を与え、回復を促すことができる」として、「不適切な養育」を受けた学習者に対する、具体的な教育的介入法や教室での指導法を提案している。

4.1. 「不適切な養育」の定義

ここで、本稿における「不適切な養育」の定義

をおこなう。定義にかかわり、楠(2002)による「虐待」の分類を援用する。

楠(2002)は、「虐待」について、厚生労働省の定義に含まれる児童虐待を「狭義の意味での虐待」とし、その定義には必ずしも該当しないものを「広義の意味での虐待」としている。

厚生労働省の定義による「児童虐待」は、身体的虐待、性的虐待、心理的虐待、ネグレクト(養育責任の不履行)の4つである¹⁰。以上が「狭義の意味での虐待」となる。

楠(2002)が「広義の意味での虐待」としているのが、「大人の子どもに対するパワーの濫用、誤用、不適切な使用によって子どもが自分自身に対する肯定的評価と自立性の感覚を奪われていく状況」である(楠2002,p.85-87)。具体的に次のような例を挙げている(楠2002,pp.88-91)。

- ①養育者の自己愛の充足の手段としてしか子どもが承認されない状況
- ②子どもの感情やニーズに対して応答する能力の欠如
- ③激しい家庭内葛藤の存在
- ④障害や慢性疾患をもったきょうだいに養育者のエネルギーが奪われていく場合

このように、「広義の虐待」として、「大人による不適切なパワーの濫用」まで含むことで、「子どもたちが自己肯定感と自立性の感覚を取り戻していけるようにエンパワーしていくという治療的、教育的援助の課題がより明確化されてくる」と楠は述べる(楠2002,pp.84-85)。

楠(2002)が述べる「広義の意味での虐待」と「狭義の意味での虐待」とをあわせ「不適切な養育」と定義する。

4.2. 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

ここでは、Keganの構造発達理論から「不適切な養育」を受けた学習者について検討をおこなう。

4.2.1. “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(J.ハーマン1996,pp.77-78)。

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」、「自分は自己身体のある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、“SELF-AUTHORSHIP”の感覚と重なる。

また、高田 (2011) は、「不適切な養育を受けた学習者」は「主体性」が奪われているとし、このような学習者への「主体性」の感覚を育むことが大切であるとする。「主体性」について高田 (2011) は、次のように述べる。

主体とは簡単に言うと「私が……する」というときの「私が」という感覚である。

(中略引用者) 自分の思いが尊重され、自分で選択してことを進められるという感覚であり、探索行動を行なうときの基盤にあたる感覚である。主体性は、自分が自分の人生の主人公であるという感覚に通じる。ごく当たり前の感覚であるが、この感覚が損なわれると、生きていくことがつらくなる (高田 2011、p.160)。

以上、J. ハーマンの自立性の感覚や、高田 (2011) の「主体性」が「自分が自分の人生の主人公であるという感覚に通じる」との見解から、“SELF-AUTHORSHIP”の発達に阻害される要因の1つとして、「不適切な養育」を想定することができる。

4.2.2. “mental” (意味の構築) の観点から

DeSeCo が “Reflectivity” の理論的背景として用いた、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」を指すものである。

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の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つているといえます。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。

「存在的行為の意味」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、「存在的行為の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。

このことを、「不適切な養育」を受けた (受けている) 学習者に置き換えて考えると次のような状況が想定できる。「なぜそのようなことをするのか」「何を考え、なぜそう考えたのか」と、心の底から知りたくて問うのではなく、抑圧的に叱責されることが繰り返されることにより、学習者は、文脈と思考が乖離し、自分の想いから遠く離れてしまう。

Kegan の “mental” (意味の構築) の観点から、広く学習者が置かれている教育的状況としても、「不適切な養育を受けた」学習者の状況としても、

学習者の存在的行為的意味の形成の側面の放置は、同じ問題として捉えることができる。

4.2.3. ナラティブ・コンピテンスの観点から

DeSeCo (2001) では、“*Competencies for the Good Life and the Good Society*”と題した第4章において、“Narrative Competencies”を挙げている (DeSeCo2001,p.88)。

これは、DeSeCo (2003) や、その和訳である立田監訳(2006)を参照すると、3つのキー・コンピテンシーのうち、「自律的に活動すること」に含まれる「人生計画と個人的なプロジェクトを設計し、実行する力」の要素を指し、以下のように述べられている (立田監訳 2006,pp.113-114;DeSeCo2003,pp.94-95)。

私たちのアイデンティティやセルフ・エスティーム (自尊感情) の意識は、生活の中で経験し、作り出す継続性に基づいている。私たちは人生を、それに意味と目的を与える構成された物語 (ナラティブ) として捉える必要がある。このことは人生が破壊され、分断されたりするなど変化する環境において (Sennett,1998)、特にあてはまる (立田監訳 2006,pp.113-114)。

ナラティブ・コンピテンスを「人生を、それに意味と目的を与える構成された物語として捉える」ためのコンピテンスとすると、「人生が破壊され、分断されたりするなど変化する環境」においては、とくにナラティブ・コンピテンスが必要である、と捉えることができる。「不適切な養育を受けた学習者」のそれまでの背景を考えれば、このような学習者たちにとって、ナラティブ・コンピテンスはより重要であるといえる。

DeSeCo(2001)によると、ナラティブ・コンピテンスは、ある出来事や出来事の連続性から距離を置き、出来事の意味を理解したり、その出来事による長期的な予測をしたりすることを可能にする (DeSeCo2001,p.88)。また、自己理解や自己認識のためにも必要であるという。

Kegan の理論から検討すると、出来事を対象化したり、自分を対象化したりできること、また、それらの出来事や経験、あるいは自分自身に意味

つけをしていくことが、ナラティブ・コンピテンスに関連があると考えられる。

そして、そのようなナラティブ・コンピテンスは、すべての人にも必要であると同時に、「不適切な養育を受けた学習者」にとっては、より重要である一方、能力として身につけることが困難な状況におかれているといえる。

4.2.4. 「感情制御の発達不全」の観点から—「感情の社会化」—

Kegan の構造発達理論は、「認知と感情の生涯発達を統合した」モデルである。その発達の過程は、個人の社会化の過程でもある。ここでは、感情の発達と、感情の社会化について、「虐待や体罰による子育て」いわゆる「狭義の虐待」や、「過剰に『よい子』を求める子育て」いわゆる、「広義の虐待」による、「感情制御の発達不全」モデル (大河原 2015) をとりあげる。

大河原 (2015) は、「子ども時代の不遇な経験がその後の人生に大きな影響を与えるのは、ネガティブ感情制御の脳の基本的なメカニズムの発達につまずきがあるから」と述べる (pp.21-22)。

このネガティブ感情制御のメカニズムの発達には、健全な愛着システムが関与する。

以下、大河原 (2015) による「健全な愛着システムモデル」の形成プロセスである。

- ①子どもの辺縁系において負情動が喚起されると、子は衝動性発声 (Vocalization=泣き・ぐずり) によって、母に対して SOS を発する。
- ②子どもの泣き声やぐずりは、母の脳幹部・辺縁系における内臓感覚レベルでの共鳴を引き起こす。これが母子のボンド (生物としての絆) (Klaus,M.H., Kennell,J.H, & Klaus, P.H., 1995) に基づく情動調律 (affect attunement) (Stern, D.N.,1985) であると考えられる。
- ③内臓感覚による共感に基づき、母は子どもの要求を汲み取り、子どもが求める安心を与えるための体性レベルの行動を起こす (中略引用者)。具体的には、子どもの負情動を言語化し、抱きしめることを通して、子どもに安心を与える

④子どもの脳の中には痛みや不快を和らげる鎮静物質などが分泌され、安心によって負情動を制御した状態が出現する。

⑤子どもの皮質領域においては、負情動が言語化されることにより感情が社会化されるプロセスが進む。

以上のプロセスにより、「子のネガティブ感情は自身に統合され、発達年齢に即した感情制御の力を獲得し、他者への共感性も発達する」と大河原は述べる（大河原 2015、p.23）。

一方、愛着システムが不全であるとうなるのか。以下、大河原（2015）による「愛着システム不全状態モデル」の形成プロセスである。

①子から生体防御反応としての負情動が発せられる。

②子の泣き・ぐずりの声を聞くと、母の内臓感覚に不快が生じ、母自身に負情動が喚起されてしまう。そのため、子の SOS の訴えに対して適切な情動調律が行われない。

③母は自身の辺縁系を支配している負情動を制御するために必要な行動をとる。

（中略稿者）1つは、子の泣き声にいらだち、子に叱責を与えるパターン（a）、もう1つは、子の泣き声におびえ、泣きやませるために子にひれふしてしまうパターン（b）である。

④子の生体防御反応としての負情動が否定されるので、子は危機に陥り、過覚醒反応が生じる。

⑤過覚醒反応がエスカレートすると、一時乖離反応に転じることで適応するという防衛反応に導かれることになる。

上記の過程を経て、「ないことにされた負情動は自己に統合されず、感情制御の発達不全を示す」という（大河原 2015,pp.24-25）。

また、「感情の社会化」とは、「自分が体験した感情を言葉で表現することができるようになるプロセス」であり、それは、「大人とのコミュニケーションにより実現していく」ものである（大河原 2015,p.25）。

4.2.5.個人の「社会化」の観点から—他者の存在の必要性—

Kegan の構造発達理論は、「認知と感情の生涯発達を統合したもの」であり、個人が「社会化」されていく過程でもあった。つまり、個人がただひとりで発達していくのではなく、他者とのかかわりのなかで、社会化されていくとともに、認知と感情が複雑に発達していく道筋であった。

「不適切な養育」を受けた学習者が、J.ハーマンのいう「自立性の感覚」を奪われていることは、すでに確認した。

高田（2011）は「不適切な養育」を受けた学習者の傾向について次のように述べる。

虐待は「私」として生きる面を脅かすだけではない。いつ攻撃するかわからない虐待者への警戒心から、子どもは周囲の人も自分を脅かすと感じてしまい、集団参加や周囲の人の心の探索も難しくなる。実際に学校での集団適応も悪くなり、その結果「私たち」として生きる面の成長も滞る（高田 2011,p.161）。

つまり、「不適切な養育を受けた学習者」は、「私」として生きる面と、「私たち」として生きる面の両方において、脅かされ、成長が滞るといえる。Kegan の構造発達理論から検討すると、自己の発達（認知と感情を含む）と、社会化に向けた発達の両方において困難な状況に立たされているといえる。生涯発達をみすえ、「私」として生きる面のエンパワメントと、「私たち」として生きるもののエンパワメント、その前提としての「他者を安全な存在として信じる」ための支援が必要だといえる。

そして、個人が“SELF-AUTHORSHIP”に向かうためには、社会化されることが必要であり、そのためには、他者の存在が必要だといえる。

4.2.6. 「不適切な養育」と発達障害の検討

玉井（2008）は、「不適切な養育」の高リスク因子として軽度発達障害を指摘している（玉井 2008,p.112）。つまり、学習者に発達障害の傾向

があることが、「不適切な養育」につながりやすく、さらに「不適切な養育」による結果としての「発達障害類似の症状」が強化されることになるという。

「不適切な養育」によってあらわれる様々な症状、特性は、「発達障害類似の症状」である（林 2008,p.83）。なかでも、「愛着の形成」が十分なされないことによる影響は、個人の生涯発達のはじまりの部分におけるつまずきとなる。

玉井（2009）は、愛着の観点から、発達障害と「不適切な養育」を受けた学習者を3つの軸で捉えている。3つの軸とは、「養育の不適切さ（または不適切に陥る危険性）」「学校での環境づくりのしやすさ」「ゆがみへの感度」の3つである。「ゆがみへの感度」とは、「虐待環境への適応」である（玉井 2009,p.164）。

子どもは養育者との間に愛着関係を必要としているが、虐待環境ではなかなか適切な養育者のかかわりを得られない。しかし、それが当然のことなのだという前提しかもちえない子どもは、養育者のゆがんだ発達要求や子どもとしての感じ方に関する無理な期待に、なんとか適応しようとするのである。つまり、「これが人間関係のとり方なのだ」という学習をしてしまうことになる（玉井 2009,p.164）。

玉井（2009）は、「虐待のケースと発達障害のケースでは、愛着のつまずき方が必ずしも同じではないので、無理に共通した枠組みを提示することはかえって誤解を招く」とことわったうえで、「学校における対処の大原則は、子どもが周囲の人たちに対して安心感と信頼を感じ取ることができるようにする環境づくりであることはまちがいない」と述べる（玉井 2009,p.166）。

4.3. Lowenthal（2008）をとりあげる理由

ここまで、「不適切な養育」を受けた学習者の実態を概観し、Keganの構造発達理論における“SELF-AUTHORSHIP”からみた「不適切な養育」を受けた学習者について、いくつかの観点に絞り関連領域の論考を挙げて検討をおこなってきた。これらをふまえ、“SELF-AUTHORSHIP”が

育つ国語教育を構想し、教育の具体を検討するために、Lowenthal（2008）を用いること、および「不適切な養育」を受けた学習者を具体的な学習者像の事例としてとりあげることについて述べる。

Keganの構造発達理論は、認知と感情の発達を統合するものであった。「不適切な養育」により、「感情制御の発達不全」を引き起こすことは、「感情の社会化」を阻害するものになる。したがって、Keganの構造発達理論上、第1、2段階にあたる部分の発達が阻害されるのではないかと考える。

また、大河原（2015）の論考は、「不適切な養育」が、身体的・心理的・性的な虐待や、育児放棄のみならず、一見、「過保護」ですまされがちな親による過剰な統制も含むことを示唆する。これは、Keganが著書の序章で触れていた“Hurried child”の概念や、楠（2002）の「広義の意味での虐待」と通底する。「不適切な養育」を、大河原（2015）や楠（2002）のように解釈することで、より多くの学習者を対象とした教育へとつなげることができる。

また、愛着の観点から、「不適切な養育」と発達障害について関連性を検討した。発達障害の特性により、愛着の形成が十分なされなければ、その後の発達にも影響を及ぼすことは、ここまでの検討から導くことができる。

Lowenthal（2008）による教育を“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想の1つの具体としてとりあげるのは、以上の仮説に基づく。

5. Lowenthalの教育の概要

5.1. Lowenthal（2008）による効果的な指導法

Lowenthal（2008）は、表2のように「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。また、学校という組織の持つ特性を踏まえたうえで、「不適切な養育」を受けた学習者に対する学校の役割の考察をしており、示唆に富む（玉井 2008）。

たとえば、協同的学習により、他の学習者とのかかわりから効果的な社会的スキルの実践が促されたり、積極的学習を促したりなどの効果がもたらされるという。

表 2 効果的な指導法¹¹

学習・指導方法	概要
協同的学習 ¹²	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・チューターリング	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 ¹³ 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)

5.2. 言葉に関する効果的な指導法

Lowenthal(2008)は、「不適切な養育を受けた」子どもへの、話し言葉、聞き取り能力、書き言葉を発達させるための手法も紹介している。「不適切な養育」を受けている(いた)学習者は、語用や言葉を使った感情表現に特に問題を示すとされる。そのため、言語療法士の協力を得て、介入法を実施し、言語スキルをのばすことが可能になるという¹⁴。

表 3 言葉に関する効果的な指導法¹⁵

発達させたい能力	具体的な介入方法
話し言葉	①自然教授法(教室で普段の活動を通

	じて行う言語指導。子どもの関心に沿って会話のテーマを選ぶ) ②環境に基づく教授法(大人が子どもの発言を促すように意図的に環境を調整する。子どもの関心にあわせ、発言を促す、誤りを正す、子どもの言葉を補うなどして言葉を教える) ③応答による相互作用(子どもに主導権を取らせる。交互に話す。拡大 ¹⁶ 、解釈 ¹⁷ 、パラレルトーク ¹⁸ 、セルフトーク ¹⁹ を用いる) ④活動に基づく介入法(日課・計画的な活動・子どもの自発的な活動の中に個々の子どもの目当て・目標を組み込み、論理的な先行刺激・強化刺激を用いて言語機能・生成スキルを高める、子どもに対する交互作用的アプローチ) ⑤仲間を仲介とした介入法(言葉に遅れないクラスメートに対し、言葉に問題がある児童生徒に手を貸して学校でのコミュニケーションを促すようトレーニングをおこなう ²⁰)
語用力	①友達とやりとりするため言葉を使う(遊びの中で他の子とコミュニケーションをとるよう促す) ②手伝ってもらうため言葉を使う(言葉にしてコミュニケーションをはかるよう促す) ③自分がやっていることを話すため言葉を使う(教師が積極的に話を聞く) ④友達からの攻撃に対し身を守るため言葉を使う(教師が手本を示す)
聞き取り能力	①指示は1度にひとつずつ。子どもに復唱させる ②指示は短く簡潔に ③口頭で指示するだけでなく、紙に書く ④視覚に訴える資料や絵をつかって、聞き取り能力を補う ⑤重要な話をするときは、合図を送って注意を促す

	⑥話を良く聞いて指示に従えたら、ほめる
書き言葉	オートンギリハム法(言葉を構成する音をひとつずつ教え、それらを結合させて発音する。個々の文字を発音しながらなぞり、それから音をつなげる。)
読書療法	逆境に打ち勝ち、成功を手にする物語を読ませることで希望を持たせる
日誌作成	日誌をつけるなかで、作文の練習をし、文章を通じて抑圧している感情を適切な方法で表現することができる
感情を捉え表現する	子どもの気持ちに沿った反応を返したり、その気持ちについて話したりして、子どもが自分の気持ちを意識できるよう手助けする
怒りを抑える	怒りの原因となった出来事に気づかせ、怒りを抑える手段を講じる。怒りの身体的なサインを意識させる。怒りを和らげる方法を教える。

6. “SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育カリキュラムの指標案の提示

6.1. HAMver1.0

ここまで、教育への具体化の手がかりとして、Kegan の “*In school*” の項目や Baxter の LPM モデルを援用することの意義を提示した。また、さらなる具体化に向けて、「不適切な養育」を受けた学習者への教育を提起している Lowenthal (2008) を教育のモデルとすることについて、「不適切な養育」を受けた学習者の実態や、関連領域の検討から意義を導きだした。以下が、Kegan の “*In school*”、Baxter の LPM モデル、Lowenthal(2008)の教育を集約したモデル、HAM である²¹。今後のバージョンアップを見据えて、HAMver.1.0 とする。

表 4 Kegan,Baxter,Lowenthal の集約:HAMver.1.0

論者	概要
Lowenthal (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
	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ぬものから感じるものを、評価しなければならぬものから評価するものを、欲しくなければならぬものから、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

6.2. HAMver.1.1

6.1 で示した HAMver1.0 を、さらに「価値目標的」「態度目標的」「人的支援」「環境的支援」「指導・活動方法」「その他」に分類したものが表 5 の HAMver.1.1 である。

「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、本稿では、難波（2014）による定義を用いる。

そのうえで「価値目標的」「態度目標的」としているのは、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”が育つ国語教育カリキュラムを展望していることによる。

以上をふまえ、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。

表 5 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)	学習パートナーの存在 学習パートナーとの関係
環境的支援 (Baxter:LPM)	学習パートナーとの場 自己選択場面の設定
指導・活動方法 (Lowenthal、 Baxter、 Kegan、)	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
その他	わたしたちが感じなければな

(Kegan)	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
---------	---

6.3. HAMPver.1.0

集約モデルとしてのHAMver.1.1の細部項目が固定されていることにより、実践構想において不具合が生じやすいと想定される。実践のための新たな枠組みを提示する。HAMPとする。また、今後のバージョンアップをみすえ、ここでは、HAMPver.1.0とする。

以下がHAMPver.1.0である。

表 6 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	

HAM は、1つのカリキュラムの指標であり、HAMP は、HAM を指標とした、より柔軟な実践の枠組みである。「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、HAM 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。

7. 成果と課題、展望

7.1. 成果

HAMver.1.1 の成果として以下を挙げる。

- ①個人の“SELF・AUTHORSHIP”を育てるための目標・支援の方向性を示した点
- ②支援の枠組みとして「人的支援」「環境的支援」の区分をおこなった点
- ③「指導・活動方法」を例示し、実践の目的や学習者に即して柔軟に選択・改変ができる点

次に、HAMPver.1.0の成果として以下を挙げる。

- ①「活動／場」「学習パートナー／形態」「自発的学びの支援」の観点を中心とした、活動・実践設計の枠組みを提示した点
- ②「自発的学びの支援」として、学習者の「自己選択」「活動の記録」「活動の自己評価」を設定した点

7.2.課題と展望

課題として、実践での活用が挙げられる。カリキュラムの指標をもとにした実践設計と実践、評価を継続する必要がある。

展望として、本稿で提示したHAM,HAMPを用いたカリキュラム設計、実践設計と実践、評価を行い、指標自体のバージョンアップを試みたい。

¹ このうち、本渡(2013a)では、“Reflectivity”を立田監訳(2006)に基づき“Reflectiveness”と表記しているが、DeSeCoの2003年の著作に従い、以後“Reflectivity”の表記に改めている。

² Kegan(2001)では、Kegan(1994)と同じ表を示しているが、表題が“Role-Based Competency Expectations of Contemporary Adults”(【試訳】現代の大人の役割に基づく能力の予想)となっている(Kegan2001,p.198)。

³ 6つの()内は稿者による試訳である。

⁴ Kegan(1994,p.303,Table8.2)“The Mental Demands of Modern Life: Claims for Fourth Order Consciousness”より“In school”部分を引用転載。

⁵ 本渡(2014)を参照。

⁶ 稿者試訳。

⁷ Baxter(2014,pp.27-30)をもとに稿者作成。

⁸ 3つの()内は稿者による試訳である。

⁹ 「NZの大学生においては2ishな要素を持つ得点(2/3、3/2、3、3(2))で評定された参加者が58名中10名(17%)であったのに対し、日本においては40名中1名のみであった」と述べている(齋藤2011,p.46)

¹⁰ 厚生労働省「児童虐待の定義と現状」

<http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/dv/about.html>(2015/12/25 稿者

確認)

¹¹ Lowenthal(2008,pp.167-178)をもとに稿者がまとめた。

¹² 「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

(Lowenthal2008,p.169)。

¹³ 知能タイプには「言語的知能、論理・数学的知能、空間的知能、音楽的知能、身体・運動的知能、自然的知能、対人関係知能、内省的知能」がある(Lowenthal2008,p.175)。

¹⁴ Barbara Lowenthal 著、玉井邦夫訳(2008)『子ども虐待とネグレクト 教師のためのガイドブック』明石書店 p.184

¹⁵ 同上,pp.160-161,pp.184-194をもとに稿者作成

¹⁶ 「拡大」とは、「発言はするが、きちんとして文章でしゃべれない子どもに対して使うと効果的」である(Lowenthal2008,p.187)。「子どもの言葉を聞いて言いたいことの全体像を理解するよう努め、きちんとした(だが簡単な)文章にして繰り返す」方法である(p.187)。

¹⁷ 「解釈」とは、「しゃべり方ではなく、話している内容に注意する。子どもの話をちゃんと聞いていることを伝えてから、新しい単語を付け加える」方法である。具体的には「男の子が食べてる」という子どもの発言に対し、「そうだね、クラッカーを食べてるね」と付け足すようなものである(p.188)。

¹⁸ 「パラレルトーク」とは、「子どもの動作や子どもが見ている事物を、大人が言葉で説明する手法」である(p.188)。

¹⁹ 「セルフトーク」とは、「大人が自分の動作・見ている事物・感情などを近くにいる子どもに聞こえるよう言葉で説明する」方法である(pp.188-189)。

²⁰ 「仲間を仲介とした介入法」の具体的なトレーニング内容は、「アイコンタクトをとる・遊びや会話のきっかけを作る・交代してほしいときは言葉で頼むよう促す・相手の言葉を繰り返し会話を広げる・相手の動作を言葉で説明する・相手の発言がよく分からない場合はっきりいわせる、といったコミュニケーション法」(Goldstein & Kaczmarek1992)などである(Lowenthal2008,p.191)。

²¹ たとえば、Lowenthal(2008)における「発達の最近接領域」などは、Lowenthalが提唱した理論ではなく、ヴィゴツキーによるものであるが、「不適切な養育」を受けた学習者への教育として、Lowenthalがとり挙げている点に着目するため、論者名はLowenthalをあてる。

【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
- 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』
- 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
- 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, 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』23(1), 37-54
- 斎藤法子(2011)「米国における0-6歳保育の現状子どもを圧力鍋に入れない!情緒的発達と知的発達は相関関係 American Early Childhood Education between 0-6 years old Do not put a child in a pressure cooker! Emotional development and intellectual development go hand in hand」『国際幼児教育研究』Vol. 19, 11-18
- 高田治(2011)「第12章 虐待を受けた子どものケア(3)情緒障害児短期治療施設の場合」庄司純一・鈴木力・宮島清編『子ども虐待の理解・対応・ケア』福村出版, 156-166
- 高橋和子(2005)「高機能広汎性発達障害児集団でのコミュニケーション・ソーシャル支援の試み-語用論的視点からのアプローチ-」『教育心理学年報』44, 147-155
- 玉井邦夫(2008)『子ども虐待とネグレクト』東京書籍
- 玉井邦夫(2009)『特別支援教育のプロとして子ども虐待を学ぶ』学研
- 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, 1-24
- 中井久夫(2004)『徴候・記憶・外傷』みすず書房
- 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
- 本渡葵(2013a)「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6号, 55-62
- 本渡葵(2013b)「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』Vol. 62, 157-162
- 本渡葵(2014)「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-」『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』Vol. 63, 115-124
- 本渡葵(2016)『“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想』平成28年度広島大学大学院教育学研究科学位請求論文
- 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』第7巻, 141-150
- Baxter Magolda, M. B. (2008) *Three elements of Self-Authorship*. Journal of College Student Development. Vol. 49, No. 4, 269-184
- Baxter Magolda, M. B. (2009) *Authoring your life: Developing an internal voice to navigate life's challenges*.
- Baxter Magolda, M. B. (2014) *Self-Authorship*. New direction for higher education. Vol. 2014, No. 166, 25-33
- 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

y 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*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.

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

ベセル・A, ヴァン・デア・コルク著, 西澤哲訳 (2001) 『トラウマティック・ストレス』誠信書房

J. ハーマン著, 中井久夫訳 (1996) 『心的外傷と回復』みすず書房, 77-78

【付記】

本稿は、平成 28 年 1 月に広島大学に提出した学位請求論文の一部を加筆修正したものである。