

〈研究論文〉

OECD のキー・コンピテンシーの「理論的基礎」に
関する一考察 (2)

——「省察性」に焦点を当てて——

藤 井 穂 高

〈研究論文〉

OECD のキー・コンピテンシーの「理論的基礎」に関する一考察 (2)

——「省察性」に焦点を当てて——

藤井穂高

はじめに

今日、知識の更新が加速する時代の要請に応じて「知識」から「能力」への転換が求められている(樋口 2016:84)。初等教育から高等教育まで〈新しい能力〉概念が提案され、教育政策等に大きな影響を与えているともいわれる(松下 2010:1)。その際にしばしば参照されるのが OECD のキー・コンピテンシーである。たとえば、文部科学省の「育成すべき資質・能力」に関する検討会の報告では、キー・コンピテンシーは PISA 調査にも取り入れられ、「大きな影響を与えている」と評価されている(育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会 2014:9)。

キー・コンピテンシーの策定を企図した OECD の試みは、DeSeCo プロジェクトと呼ばれている。DeSeCo とは、“Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations”(コンピテンシーの定義と選択:理論的・概念的基礎)の略語であり、副題の通り「理論的・概念的基礎」を学際的に検討する点に特色がある。

一般に参照される OECD の「キー・コンピテンシーの定義と選択 概要」(以下、「概要」と略記)によると、キー・コンピテンシーは「道具を相互作用的に用いる」、「多様性のある集団の中で相互に関わり合う」、「自律的に行動する」の3つのカテゴリーにまとめられ、その「中心」に位置するのが「省察性」(reflectiveness)であるとされている(OECD 2005: 5)^①。

ところがわが国の教育施策におけるその取り

上げられ方を見ると、上記の3つのキー・コンピテンシーに関する言及のみで省察性には触れていなかったり^②、「深く考える」と訳されたり^③、さらには「考える力」と紹介されたりと^④、「中心」にあるはずの省察性に関する言及に一貫性はなく、おぎなりの印象すら受ける。一方、DeSeCo プロジェクトに関するわが国の先行研究では、今西(2008)、渡邊(2009)、奈良(2010)、宮嶋(2010)、倉田(2017)、福田(2017)等においてキー・コンピテンシーを主題として検討しており、一定の蓄積はあるものの、「省察性」を検討の課題に据えたものは管見の限り見当たらない。

そこで本論は、DeSeCo プロジェクトのキー・コンピテンシーの策定過程を振り返る中で、特に「省察性」という概念に焦点を絞り、その「理論的基礎」を検討することを目的とする。「省察性」に焦点を絞るのは、それが先述の通りキー・コンピテンシーの「中心」に位置するとされるからであり、また、DeSeCo プロジェクトの課題が現代社会の要請にいかに対応するかということにあるため、その具体を検討する素材としてふさわしいと考えたからである。本論の課題は、省察性の意義と内容は何か、また、3つのキー・コンピテンシーと省察性はどのような関係にあるのか、その理論的背景はどのようなものかを問いとして、これに応えることである。

そこで本論では、まず、「概要」と最終報告書(2003年)を素材として、省察性の意義と内容を整理・分析する。次に、DeSeCo プロジェクトの経緯の中で「省察性」の変遷をたどることにより、3つのキー・コンピテンシーとの関係

を検討する。また、各国の報告書から省察性の用語の使用実態も明らかにする。その上で、省察性の意義と内容に多大な影響を与えたと思われる論文を素材として、その理論的背景を検討する⁶⁾。

1. 省察性の意義と内容

(1) 「概要」に見る省察性の意義と内容

最初に、わが国においてキー・コンピテンシーに言及される際に一般的に参照される OECD の「概要」(2005) から、省察性の理論的意義と具体的内容を整理、検討する。

「概要」は、まず、キー・コンピテンシーを3つの「カテゴリー」として括り、その内容を簡潔に示したうえで、次のように述べている。

「こうしたカテゴリーはそれぞれに特有の焦点を持つものであるが、相互に関係し、キー・コンピテンシーを同定し配置するための基礎を全体として形成する。このコンピテンシーの枠組みの中心には、個人が省察的に考え行動する必要がある。省察性 (reflectiveness) は、ある状況に直面した際にある公式や方法を型どおりに適用する能力のみではなく、変化に対処し、経験から学び、批判的な構えで行動する能力も含んでいる。」(OECD 2005: 5)

このように、「個人が省察的に考え行動する必要性」がキー・コンピテンシーの「枠組みの中心」に位置づけられる。つまり、省察性が中心であるというのは理論的な枠組みの中心という意味である。また、省察性の内容として、「変化に対処し、経験から学び、批判的な構えで行動する能力」が示されている。

次に、「省察性—キー・コンピテンシーの中心 (heart)」と題する項目では、次のように説明している。

「この枠組みの基盤となる部分は省察的な思考と行動である。省察的に考えることは比較的複雑な精神的プロセスを要請し、思考のプロセスの主体がその客体となることを求める。たとえば、ある特定の精神的技術の習得に励むなかで、省察性は、個人がそのときこの技術について考え、それを同化し、自分の経験の他の側面と

関係づけ、それを変えあるいはそれに合わせることを可能にする。省察的である個人は実践や行動を伴ってこうした思考プロセスを追求する。

このように省察性はメタ認知的スキル（考えることについて考える）の活用、創造的能力と批判的な構えを含むものである。それは単に個人が考えるかに関するのみならず、彼(女)らの思考、感情、社会関係も含みこんだ、より一般的な経験をいかに構成するかに関するものでもある。このことは、個人に、社会的な圧力から距離を置き、多様な見方を採り、独立した判断を下し、その行動に責任を持つことを可能にする一定レベルの社会的成熟を求めるものである。」(OECD 2005: 8)

ここでは、省察性が「比較的複雑な精神的プロセス」を要請すること、その内容として、「メタ認知的スキル、創造的能力と批判的な構え」を含むこと、さらに「社会的な圧力から距離を置き、多様な見方を採り、独立した判断を下し、その行動に責任を持つこと」を求めることが述べられているに着目しておきたい。

そして、最後に、「二者択一を超えて—省察性の一例」として次の例を示している。

「相違や矛盾に対処する能力は経済分野と教育分野のキー・コンピテンシーの多くの一覧に見られるものである。今日の多様で複雑な世界は、私たちがただ1つの答えや二者択一の解決策に飛びつくよりもむしろ、緊張関係—たとえば、自立と連帯、多様性と普遍性、革新と継続性の間の—に、矛盾しているあるいは両立できないように見える目標を同じ現実の側面として統合することにより対処することを求めている。このように、個人は、矛盾しているように見えるかもしれないがしばしば表面的にそう見えるだけの局面や考え方の間の多面的な相互接続や相互関係を考慮しながら、より統合的な仕方、考え、行動することを学ばなければならない。」

わが国の教育界において「省察的」という場合、一般的には「振り返り」であり、メタ認知的思考を指すと思われるが、こうした「統合的な仕方」で考え行動することも省察性の内容と

して示されている点も確認しておきたい。

なお、2005年の「概要」の全体を通して、「reflectiveness」(2005: 5,8,9)、「reflective(ly)」(2005: 5,8,16,17)がしばしば用いられるが、3つのカテゴリーの具体的内容に関する説明の部分には一言も出てこない。このことは、省察性とカテゴリーの中身が、少なくとも用語法の上では、切り分けられていることを示唆するものである。

(2) 最終報告書に見る省察性の意義と内容

次に、最終報告書(2003年)の第3章「キー・コンピテンシー：生活における重要な課題に挑む」(以下、「Rychen 論文」と略記)を取り上げたい。同論文はそこに示されたキー・コンピテンシーの内容からみて、明らかに「概要」の元になったものである。ここでも省察性の意義と内容に着目するとともに、「概要」では触れられていないその理論的背景についても検討したい。

まず、同論文は「理論的及び概念的基礎」と題する節において、キー・コンピテンシーの枠組みの「2つの鍵となる要素」として、①精神の複雑化の進化モデル(Kegan 2001: 194)に基づく、現代生活により要請される精神の複雑性のレベルの規定と②キー・コンピテンシーの3要素のカテゴリー化を挙げる。そして前者について、「私たちは、要請される精神の複雑性を省察性⁶⁾(個人の側からの生活への省察的なアプローチという意味で)という概念を通して理解している。」と述べている(Rychen 2003b: 74)。つまり、省察性は現代社会が要請する精神の複雑性のレベルのラベルとして用いられているのである。

3つのカテゴリーの内容に関する次の説明において、この「2つの鍵となる要素」がより詳しく述べられている(Rychen 2003b: 83)。

「DeSeCo プロジェクトによるコンピテンシーへの要請及び活動志向アプローチは、諸分野に共通するコンピテンシに関連する要請の3つのカテゴリーの連結に結実した。すなわち、道具を相互作用的に用いる、多様性のある集団の中で相互に関わり合う、自律的に行動するである。

最も基本的なレベルにおいて、生きるということは、自ら行動すること、道具を用いること、他者と相互に関わり合うことを含意する。現代生活により求められる精神の複雑性のレベル(省察性)と結び合わせると、単に行動するだけでは不十分であり、省察的で責任を持って行動する、つまり、自律的に行動しなければならないことを前提とすることが妥当であろう。同じことが道具を用いる、他者と相互に関わり合うということにも当てはまる。3つの行動のすべては生活への省察的アプローチを必要としており、それはカテゴリーの名称に表されている。道具を用いるだけでは不十分であり、それを相互作用的に用いる、他者と相互に関わり合うだけでは不十分であり、多様性のある集団の中で相互に関わり合わなければならない。」

つまり、キー・コンピテンシーの理論的枠組みは、カテゴリー(内容の区分)とレベル(水準)から構成される。カテゴリーはこの引用(「最も基本的なレベルにおいて」)から明らかのように、一般的なもの(現代社会に限らないという意味において)としてとらえられる一方で⁷⁾、レベルは「現代生活により求められる精神の複雑性のレベル」であり、そのレベルを示す用語が「省察性」である。キー・コンピテンシーにおいて省察性が中心であるとされるのは、理論的枠組みにおいて省察性が担うこの意義によるものである。

次に、省察性の内容をその概念の広がり観点から確認しておきたい。Rychen 論文によると、省察性は「包括的概念」(umbrella concept)である(Rychen 2003b: 74)。“umbrella”とは一般にその下に様々な要素を含むものを意味する。欧州職業訓練開発センター(Cedefop)の報告書に収められた論文においても Rychen は省察性が意味するところについて「いろいろな用語が用いられている」ことを認めており、それはまた「省察的・統合的・全体論的(reflective/integrated/holistic)アプローチ」と呼ばれていることから、この概念の内包の広がり想像される(Rychen 2004: 322)。Rychen 論文において、省察性の具体例として示されるのは、「社

会的空間で舵を取る」, 「違いや矛盾に対処する」, 「責任を取る」の3つである (Rychen 2003b: 77)。このうちの2つ目が先に見た「概要」に登場してくることになるわけが、その内容は一様ではない。

さらに Rychen 論文では、なぜこのような省察性の理解になるのか、その理論的背景を示しているの、この点も見ておきたい。同論文は、「キー・コンピテンシーに関する私たちの分析と概念化はひとつの世界像、すなわち、複雑で、相互依存적であり、争いの絶えない (conflict-prone) という世界像に基づいている」として次のように述べている (Rychen 2003b: 75-76)。

「複雑性という問題はコンピテンシーと教育目標に関する様々な議論の中に反映されている。スキルやコンピテンシに関するレビューによると、キー・コンピテンシーや教育目標として同定されたものの多くは、集めた知識を思い出したり、抽象的に考えたり、十分に社会化されたりといったことをはるかに超えるものである (Trier 2003)。現代生活の要請の多くに対処するためにはそれらは不十分であることは明らかである。Kegan (2001) や他の学術論文 (Rychen and Salganik 2001) が例証しているように、複数の社会分野の中で、あるいはそれらを横断する形で示される複雑な挑戦的課題に対処することは、精神の複雑性のより高いレベルの発達、Kegan (2001) の用語によると『精神の複雑性の自己創造的段階 (self-authoring order)』⁸⁾を求める。この精神の段階は生活に対する批判的な構えや省察的で全体論的なアプローチ (reflective and holistic approach) を含んでおり、個々人が『排他的な考えや周囲の期待のとりこになることなく、経験から学び、自ら考える』(Perrenoud 2001: 146) ことを可能にする。」

Trier (2003) は本論でも第3章において参照する「国別報告プロセス」(CCP) の総括報告書の担当者であるが、ここで着目すべきは、スイスの社会学者 (教育学者でもある) Perrenoud と、特にアメリカの心理学者である Kegan である。Rychen は先に引いた2004年の論考におい

ても「この省察性の概念 (いろいろな用語が用いられている) は DeSeCo のために準備された研究者や専門家からの様々な寄稿論文 (特に、Kegan, 2001; Canto-Sperber and Dupuy, 2001; Perrenoud, 2001) を通じて共通する筋道である」と述べている (Rychen 2004: 322)。つまり、省察性という概念に大きく寄与しているのは、Kegan, Canto-Sperber and Dupuy と Perrenoud の各論文である。これらの論文については第4章で改めて検討する。

2. 省察性の変遷

次に、DeSeCo プロジェクトの経緯をたどるなかで、「省察性」と3つのキー・コンピテンシーとの関係を検討したい。DeSeCo プロジェクトの経緯は、その背景報告書 (OECD/SFSO 2001b: 10-11) 及び最終報告書 (Rychen and Salganik 2003: 6-11) 等により把握することができる。ここではその経緯の中で作成された諸資料を素材に用い、「reflectiveness”, “reflectivity”, “reflective(ly)”, “reflection” をキー・ワードとして選び、その使用法を調べたものを一覽として整理する (次頁の表1)。併せて、前章で示したキー・コンピテンシーの理論的枠組み (レベルとカテゴリー等) に関する用語の使用例も表に盛り込むこととする。

DeSeCo の理論的枠組みとキー・コンピテンシーの中身を対比させて、省察性の位置づけをみると、いくつかの時期に分かれることがわかる。

第1は、最初に「省察的」という言葉が「領域」(area) の中に登場する時期である。DeSeCo プロジェクトの資料の中で、省察性が登場するのは1999年の活動をまとめた「年報1999」においてである。同年報は、5人の研究者、すなわち、哲学、人類学、心理学、経済学、社会学の研究者によるシンポジウムのまとめにおいて、5人に提案を踏まえてコンピテンシーを「いくつかの一般的な領域」にまとめることができるとし、そのうちの1つとして「省察的行動と批判的思考という意味での自律性」を挙げている (OECD/SFSO 2000: 7)。当初において、省察性は自律性というキー・コンピテンシーの要素

表1 省察性に関連する用語の変遷

	日付	資料名(出典)	使用例
1	1999.1.15.	年報 1998 (OECD/SFSO 1999)	なし
2	1999.10.13-15.	第1回シンポジウム背景資料 (OECD/SFSO/NCES 1999)	なし
3	2000.5.31.	年報 1999(OECD/SFSO 2000 : 7)	「コンピテンスのいくつかの一般的な領域 (area) 」の1つとして「省察的行動と批判的思考という意味での自律性」。
4	2000.9.11-13	INES 総会での報告(Rychen and Salganik 2000 : 11,13)	「3つの汎用的キー・コンピテンシー」の1つとして「自律的省察的に行動する」。 「キー・コンピテンシーの4つの概念的要素」の1つとして「能動的省察的アプローチ」。
5	2001.3.20.	年報 2000(OECD/SFSO 2001a : 8)	キー・コンピテンシーの「3つの概念的要素」の1つの中に「能動的省察的アプローチ」。「3つの汎用的キー・コンピテンシー」の1つとして「自律的省察的に行動する」。
6	2001.	最初の報告書『キー・コンピテンシーの定義と選択』(Rychen and Salganik 2001 : 12)	「共通の基盤」の1つの中に「能動的省察的アプローチ」。「3つの広範なカテゴリー」の1つとして「自律的省察的に行動する」。
7	2001.12.	背景報告書(OECD/SFSO 2001b)	なし
8	2002.1.	第2回シンポジウム討議資料(Rychen and Salganik 2002 : 13, 15)	現代生活の要請として「能動的省察的アプローチ」。「3つの構成概念」の1つとして「自律的に行動する」。
9	2002 春	年報 2001(OECD/SFSO 2002 : 4,6)	なし
10	2002.2.11-13	第2回シンポジウム報告書(Rychen 2003a : 111, 112)	現代生活の要請として「能動的省察的アプローチ」。「キー・コンピテンシーの3つのカテゴリー」の1つとして「自律的に行動する」。
11	2002.9.2.	戦略報告書草稿版 (DEELSA/ED/CERI/CD 2002a : 12).	現代社会の「要請とコンピテンスのレベルの結合」の中に「批判的思考と生活に対する省察的全体のアプローチ」。キー・コンピテンシーの「道具を相互作用的に用いる」の中に「批判的思考と省察的アプローチ」。
12	2002.10.7	正式な戦略報告書 (DEELSA/ED/CERI/CD 2002b : 11, 12)	現代社会の「要請とコンピテンスのレベルの結合」の中に「批判的思考と生活に対する省察的全体のアプローチ」。
13	2003	最終報告書 Rychen 論文(Rychen and Salganik 2003 : 83)	「精神の複雑性のレベル(省察性)」。「3つのカテゴリー」。
14	2004	Rychen 報告(Rychen 2004 : 322)	「批判的な構え、生活に対する省察的・統合的・全体論的 (reflective/integrated/ holistic) アプローチ」
15	2005	キー・コンピテンシーの定義と選択概要(OECD 2005 : 8)	「省察性—キー・コンピテンシーの中心」

(出典：筆者作成)

であったということができる。

第2は、省察性が理論的枠組みとキー・コンピテンシーの中身に併存する時期である。それは、2000年の国際教育インディケータ事業 (INES) の総会での報告において初めて現れる。同報告では、3つの汎用的キー・コンピテンシーの1つに「自律的省察的に行動する」が挙げられると同時に、「キー・コンピテンシーの4つの概念的要素」の1つとして「キー・コンピテンシーは精神的複雑性のより高度な段階に該当する」ことをあげ、次のように説明している (Rychen and Salganik 2000: 11, 13)。

「キー・コンピテンシーを構築する際に、それが含まれる精神の複雑性のレベルを明確にすることが重要である。キー・コンピテンシーは生活への能動的省察的なアプローチを含む精神の自律性を前提としている。それは抽象的な思考や自己省察のみならず、社会化のプロセスや自分自身の価値からさえも自らを引き離し、自分自身の地位の創作者となることを求めるものである。」

この併存状態は、2000年の年報では、「暫定的な3つの概念的要素」の1つとしての「生活への能動的省察的なアプローチを含む精神の自律性」と3つの汎用的キー・コンピテンシーの1つとしての「自律的省察的に行動する」となり (OECD/SFSO 2001a: 8)、最初の報告書のRychenによる序章では、先の5人の寄稿論文の提案を受けた「共通の基盤」の1つとして INES の報告と同様の説明が繰り返される (Rychen and Salganik 2001: 12)。

そして第3は、「カテゴリー」の中から省察性がなくなり、「レベル」として確立する時期である。2002年1月の第2回シンポジウム討議資料では、現代社会の要請が「生活への能動的省察的アプローチ」を求めているとする一方で、キー・コンピテンシーのカテゴリーは「自律的に行動する」となっており、省察的が落ちている (Rychen and Salganik 2002: 13, 15)。2002年9月2日戦略報告書の草稿版では、「多くの研究者と専門家は、こうした複雑な要請に対処していくことは、……個人の側で批判的思考と省察的

で全体的なアプローチを含む、複雑性のより高い精神レベル、精神の複雑性のいわゆる自己創造者の段階の発達を求めることで同意している。」としつつも、「道具を相互作用的に用いる」のなかに、「批判的思考と省察的アプローチ」が含まれているが (DEELSA/ED/CERI/CD 2002a: 9, 12)、2002年10月7日の正式版では、前者は同様であるが、後者の「批判的思考と省察的アプローチ」が消えている (DEELSA/ED/CERI/CD 2002b: 11, 12)。これ以降、キー・コンピテンシーのカテゴリーに「省察性」が現れることはなくなる。「レベル」と「カテゴリー」は最終報告書において最終的に整理されることになるが、実質的にはこの戦略報告書の時点で決着していたとみることができる。

このように省察性の経緯をひもとくと、省察性は「カテゴリー」から「レベル」に移行したとみることができる。しかし同時に、その出自を振り返ると、省察性は自律性というキー・コンピテンシーのカテゴリーと切り離しがたい関係にあったこともわかる。

3. 国別報告プロセスの検討

ここでは国別報告書を簡単に見ておきたい。DeSeCo プロジェクトでは、キー・コンピテンシーの策定の過程で OECD 諸国の取り組み状況等を聴取するため、「国別報告プロセス」 (Country Contribution Process, CCP) を取り入れている。各国報告書を素材とし、キー・ワードとして “reflectiveness”, “reflectivity”, “reflective(ly)”, “reflection” を選び、その使用法を調べたものが次の表2である。なお、DeSeCo プロジェクトを参照する形で “reflective(ly)” が用いられている場合や、一般的な用語として “reflection” を用いている場合等は除外している。

表2を概観すると、各国において、省察性がコンピテンシーの「中心」であるとは言い難い。これは、いずれかの国の施策に基づいて省察性が DeSeCo プロジェクトのキー・ワードになった訳ではないことを意味している。また、省察性に言及がある場合も、コンピテンシーの中身

表2 各国の報告書に見る「省察性」の内容

国名 (資料)	言及内容
オーストリア (Lassnigg and Mayer 2001 : 11)	1999年カリキュラムからコンピテンシー概念を体系的に導入。「教科に関するコンピテンシー」の中に「批判的省察」、「人格的コンピテンシー」の中に「自己省察」。
ベルギー (フランドル地域) (Dunon 2001 : 9)	「可能なカテゴリーの例とコンピテンシーの構成要素」の1つ「カテゴリー自律的に行動し考えることができる」の中に「批判的及び省察的に考え行動することができる」。
デンマーク (Otterstrom 2001 : 10)	「民主主義—教育政策の目標」の中に「民主主義の文脈において自主的な省察を促すべきコンピテンシー」。
フィンランド (Etelälähti and Sahi 2001)	なし
フランス (Ministère Education Nationale 2001)	なし
ドイツ (Witt and Lehmann 2001 : 18-19)	「教育フォーラム 2000」の「ガイドライン」で挙げられる6つの基礎的コンピテンシーのうち、「賢明な知識」、「学習コンピテンシー」、「社会的コンピテンシー」、「価値観」において、「省察」
オランダ (Peschar and van der Wal 2001 : 7)	質問項目(人生の全般に必要な普遍的なキー・コンピテンシーとは?)の回答として「省察的思考」。
ニュージーランド (Kelly 2001 : 18)	「結論」の「コンピテンシー・エリア」の中に「推論し、分析し、批判的省察的に考え……」。
ノルウェー (Knain 2001 : 9)	「省察的で自己批判的な人になる」
スウェーデン (National Agency for Education 2001 : 6)	学校の知識観はDeSeCoの定義によるコンピテンシーと合致するものであり、いくつかの教科の教育では、自主的で省察的なやり方を支援している。
スイス (Trier 2001a : 20)	職業教育改革の一環として行われたコンピテンシー開発において、「方法的コンピテンシー」の中に問題解決能力等とともに「省察性」(reflectiveness)が含まれている ⁹⁾ 。
アメリカ (Trier 2001c : 14)	「キー・コンピテンシーの暫定的リスト」の「自己/独立した行為者」の中に「自律的、省察的行動できる」。

(出典：各国報告書から筆者作成)

に関するもので、「レベル」としての省察性が論じられている国は1つもない。

その上で、ドイツの報告書は注目に値する。というのも、同報告書は、コンピテンシーを分類する「2つの方向」として、内容に着目した分類としての水平的次元と抽象化や複雑性の様々なレベルによる分類である垂直的次元を示し、さらには、Keganの認知的発達の諸段階に言及して「コンピテンシーのレベルとしても理

解される」と述べているからである(Witt and Lehmann 2001 : 5, 8)。直接的な影響関係は不明であるものの、DeSeCoプロジェクトの理論的枠組みとドイツの報告書のこの説明は理論的枠組みのとらえ方とKeganの位置づけの点で、類似している。

4. 省察性の理論的背景

省察性の概念は、先に引いたように(Rychen

2004: 322), 特に, Kegan (2001), Cantosperber and Dupuy (2001) 及び Perrenoud (2001) の寄与が大きいと考えられる。そこで最後にこの3つの論文に焦点を絞り, 省察性の理論的背景について検討したい。なお, Cantosperber and Dupuy (2001) 及び Perrenoud (2001) の論文は, DeSeCo プロジェクトの当初に5人の専門家から寄稿論文を求めたものの2本であり, Kegan (2001) はこの5人の論文を受けたいうでのコメントの形をとっている。いずれの論文も最初の報告書 (Rychen and Salganik 2001) に収録されている。

(1) Kegan 論文

Kegan については, 最終報告書の Rychen 論文において, キー・コンピテンシーの枠組みの「2つの鍵となる要素」の1つとして, 「精神の複雑化の進化モデル (Kegan 2001: 194) に基づく, 現代生活により要請される精神の複雑性のレベルの規定」と明記されていたように, その影響は絶大と評することができる。

ここではまず, 齋藤 (2014: 36-39) により, Kegan の「構造発達理論」を概観する。その理論によると, 個人は自らの現実, 自らに起こった出来事をそれぞれの認知的な枠組み (構造的な枠組み) を用いて解釈しており, かつ, この構造的な枠組みは発達に伴い, 段階的に複雑なものへの進化していく。これが最終報告書において参照されていた「精神の複雑化の進化モデル」である。そこには現実の具体的な自己-他者関係とともに, 内的・抽象的な均衡が想定されている。後者では, 自己 (self) の中に, 主体 (subject) と客体 (object) の領域があり, それぞれが内的な自己と他者に相当する。主体は, 自己の中で, 現実・経験の意味生成の根幹にあり, 心的距離を取れず, 客観的に思考することができない領域であり, 客体は自己の中で, 自己が心的距離を取ることができ, 客観的に思考できる領域と位置づけられる。

Kegan の構造発達の段階とその発達メカニズムも, 主体と客体の均衡とその変容として説明される。ある構造発達段階において, 主体の領域であったものが客体の領域に移行することで,

自己がより多くの複雑な経験を統合できる能力を持つことができる。このような主体・客体均衡の変容は, 乳児期から成人期以降に至るまで生涯を通じて繰り返し起こる。乳児期の「未分化な自己」(0段階) から, 成人期以降の「個人間相互的な自己」(第5段階) まで6段階があると想定されている。

以上の理論を踏まえると, たとえば, 「概要」の「省察性—キー・コンピテンシーの中心」において, 「省察的に考えることは比較的複雑な精神的プロセスを要請し, 思考のプロセスの主体がその客体となることを求める。」と書かれていたことの意味がわかるし, 逆にいえば, この文章は Kegan の理論を背景知識として持っていないと理解できない。また, Rychen 論文において参照されていた「精神の複雑性の自己創造的段階」はこの理論において第4段階に位置づくものである。

一方で, Kegan の理論は, 人間の精神に関するものにとどまらない。ここにこそ DeSeCo プロジェクトが求めるものとの一致点があるともいえる。それは, Kegan (2001) の元となる1994年の著書, すなわち *"In Over Our Heads The Mental Demands of Modern Life"* (『難局に巻き込まれて: 現代生活の精神的要請』) の副題に端的に表れている。同書 (Kegan 1994) では, 親, 親密なパートナー, 仕事, 多様な社会の市民, 心理療法, 学校という相互に関係のない領域に関する文献を素材として, 現在の成人に求められるコンピテンシーの検討を行い, 「こうしたコンピテンシーのそれぞれに求められる精神の複雑性のレベルは, 驚くべきことに, 同一である」(Kegan 2001: 193) と主張している。それが先の「精神の複雑性の自己創造的段階」(第4段階) に当たる。その具体的な中身は次の通りである (Kegan 2001: 197)。

・私たちをあらゆる方向から責め立てる期待や要求を吟味し判断することができるように社会化の圧力に一定の距離をとる。

・私たちは感情や思考の創造者であるという事実責任を持つ。すなわち, あたかも私たちは内なる心理劇を見ているより賢明な聴衆にな

るしかできないといったことは十分ではない。むしろ成熟した大人として、舞台上上がり、劇自体の台本を書き直すことができる劇作家となることが期待されている⁽¹⁰⁾。

・独特な抽象概念や価値を生み出し、それらの優先順位を決め、その間の衝突を内的に解決する抽象概念や価値のより複雑なシステム—全体的な枠組み、理論やイデオロギー—を創造する。

こうした理論を有する Kegan から見ると、コメントの対象となる 5 人の寄稿論文の「中心線は、社会化の圧力と内面で作り上げられたものの双方から離れ、距離を取ること (Canto-Sperber and Dupuy) を可能とするある種の精神的な作用あるいは自律性を要請している点にある」とみなされる。Kegan から見るならば、Canto-Sperber and Dupuy の議論は、特に規範に関するコンピテンシーのところでは、成人に省察的に概観することや、判断を文脈から引き離すことを求めており、主体・客体認識論を唱えているところも、自己創造者の段階に非常に似ている、ととらえられる。また、Perrenoud についても、彼の提案する中心的コンピテンシー、すなわち「自律性」は、「第 4 段階の複雑性」の要請と明らかに同等の形態であると評される。というのも、社会化の圧力を「客体として」、すなわち、それについて省察し、決定し、拒否するのみならず、時には枠組みを作り直すことができる何かとして、とらえるために十分な複雑なシステムを発達させない限り、このコンピテンシーを発揮する道はないからである (2001: 199-200)。

このように Canto-Sperber and Dupuy と Perrenoud の議論は、Kegan の理論的枠組みにみごとに同化される。ただし、Kegan はその理論において「省察性」という用語を用いているわけではないことも明記しておきたい。

(2) Canto-Sperber and Dupuy 論文及び Perrenoud 論文

Kegan が、DeSeCo プロジェクトの資料を受け取り、5 人の寄稿論文を読んで、「今まで知らなかった親戚に巡り合ったような興奮を覚えた」

(Kegan 2001: 192) と述べているが、親戚扱いされた側は何を述べていたのか、次に検討する。

まず、哲学の Canto-Sperber and Dupuy (2001) を取り上げる。同論文では、人間の概念、社会の概念を検討したうえで、「よい生活」の前提条件となる価値を選び出し、それらを踏まえたうえで、よい生活を送るためのコンピテンシーを提案するという構成をとっている。その中で Kegan が着目した点を見てみると、人間の概念を検討する中で、彼 (女) らは、次のように述べている。人間の活動には目的がありそのための相応しい方法があるが、そうした目的や方法は規範的な評価の対象となる。「それを行うことは正しいのか」、「自分のしたことの結果を知って、それをすべきだったのか」、「この目的に至るためにどうしてこの道を選んだのか」といった規範的な疑問を持ち、そこには自分自身の生活に関する規範的な観点を持つ能力が含まれる。そうした疑問は、自分が取り組んでいる目の前の活動から引き離す能力、自分の今の必要や願望から距離を置き、それらを遠くから眺める能力を前提とする、と述べている (Canto-Sperber and Dupuy 2001: 71)。

また、規範に関するコンピテンシーのところでは次のように述べている。規範に関するスキルの活用は人間の生活に関する省察に典型的な形態を与える。自分自身の生活や他の人々の生活について省察することは、よい生活はどうあるべきかという構想を含むものである。「私はいかに生きるべきか」といった問いは厳しい批判的思考と当然と思われたものを問い直す意志を前提とする。規範的思考はこの種の省察への潜在的な手引きとなる。それは合理的な人間が自分自身のための人生を作ることを助ける。いったん日々の関心から離れて考えることができることは自分の人生全体について省察することの効力として理解される。この点で、徳目や他の知恵とは異なる。いかなる規範的コンピテンシーも何が重要であり望ましいかといった観念を含むものである。よい生活のいかなる特定の形態とも結びつかないのが、省察的批判的能力である。この規範的スキルはよい生活という概念

の批判的吟味を含んでいる (Canto-Sperber and Dupuy 2001: 85)。

以上のように、Kegan が5人の寄稿論文の「中心線」ととらえたことが、Canto-Sperber and Dupuy の論文においても重視されているとともに、それが「省察」として語られている点に注目しておきたい。

一方、同論文は、キー・コンピテンシーについては、よい人生に必要とされる「コンピテンシーの5つのクラスター」として、次の5つを挙げている。①複雑性に対処する (パターンを認識する)、②知覚に関するコンピテンシー (関連する特徴とそうでないものを区別する)、③規範に関するコンピテンシー (一定の目的に達するために適切な方法を選ぶ、示された様々な可能性を識別する、道徳的な判断を下す)、④協力に関するコンピテンシー (他者と協力する、他者を信用する)、⑤語りに関するコンピテンシー (自分や他者の人生で起きることの意味を考える)。重要な点は、彼 (女) らにとって、こうした5つのキー・コンピテンシーが、全体として、1つの星座 (constellation) のように配置されていると考える点である。たとえば、他者を信頼する能力は協力に関するコンピテンシーに位置づけられるが、規範、知覚、複雑性の次元とも関係があり、また、1つのキー・コンピテンシーは5次元の抽象的な空間の1つの次元としてとらえられている (Canto-Sperber and Dupuy 2001: 78)。そうであるならば、Canto-Sperber and Dupuy の星座のうちの一部が Kegan の理論的枠組みに同化されたとみることもできる。

次に社会学に分類されている Perrenoud (2001) 論文を検討する。同論文の特徴の一つは、そのタイトル「社会的諸分野への鍵：自律的行為者のコンピテンシー」の副題に「あるいは、豊かでも権力があるわけでもない場合に虐待されず、疎外されず、支配されず、搾取されない方法」と記されていることにある (Perrenoud 2001: 121)。彼自身、章の副題は1950年代のマルクス主義的な色合いがあると述べており (Perrenoud 2001: 122)、そうした問題意識は、すべての市民が、何よりも現時点で

それを獲得できていないものが、それを獲得するために必要なあらゆる資源を動員することではないならば、基本的なコンピテンシーを定義する意味はどこにあるのか、という問いにも表れている (Perrenoud 2001: 121)。

「仮説」として示されたコンピテンシーは次の8点である。①自分の持っている資源、権利、限界を同定し、評価し、守る、②個人的及び集団的に計画を作成、実施し、戦略を開発する、③状況と関係を分析する、④協力し、協働し、リーダーシップを共有する、⑤集団での活動の民主的な組織及び制度を築き動かす、⑥争いを管理し解決する、⑦規則を理解し、適用し、作り上げる、⑧文化的な相違を超えて調整された秩序を築く (Perrenoud 2001: 130)。

そして、Kegan が参照した文章が出てくるのは、以上のコンピテンシーを説明し終わった、ほぼ最後の部分である。Perrenoud は「省察的な実践者として行動する」と題する節において次のように述べる。

省察的な実践者という考え方は、専門職の職務に関するショーンの著作により普及したものであるが、それは、自律的な社会的行為者のコンピテンシーの発達という問題とも密接に関連する。より正確には、各組織や社会分野が行為者の自律性に課す限定からできる限りその行為者を自由にすることが問題である。省察的な実践は、それぞれの分野や組織に特有の社会化や教育プログラムとは独立に、しばしばそれらに抗して、こうしたコンピテンシーと自律性を獲得し、それらを維持、発展させる手段である。省察的な態度や省察的なアプローチは、その環境の独占的な考え方や期待の虜になることなく、行為者に経験から学び自分で考えることを可能にする (Perrenoud 2001: 146)。それは「他のすべてがそれに依るところの態度でありメタコンピテンシーである」とも述べられている (Perrenoud 2001: 147)。

以上の論述を踏まえると、Kegan が「中心線」としてとらえたことを Perrenoud も「省察」として述べていることがわかる。この点は Canto-Sperber and Dupuy と一致点している。さらに、

Perrenoud は省察を「メタ」レベルのコンピテンシーとして最後にまとめており、そのとらえ方もレベルとしての省察性との共通点を見出すことができる。また、自律性と省察性を一体的に理解していた DeSeCo の初期の議論は Perrenoud の影響を受けたものであることも明らかである。その一方、Kegan の理論が現代生活の要請するレベルをそのまま受け止めそれに応えようとする傾向があるのに対し、Perrenoud の場合は、それにいかに抗するかという批判的視点から論じられていた点に両者の相違点を見てとることができる⁽¹⁾。

おわりに

最後に本論のまとめをしておきたい。

一般に、OECD のキー・コンピテンシーとして紹介される、「道具を相互作用的に用いる」、「多様性のある集団の中で相互に関わり合う」、「自律的に行動する」の3つには、その背後にカテゴリとレベルという理論的枠組みがある。カテゴリは、自ら行動すること、道具を用いること、他者と相互に関わり合うことであり、これに現代社会が要請するコンピテンシーのレベル、すなわち、省察性を掛け合わせたものが、3つのキー・コンピテンシーとなる。このことは2つのことを含意する。1つは、省察性はレベルであるから、具体的なコンピテンシーの中身を表すものではないこと、もう1つは、同時に、様々なコンピテンシーとして表現されることである。社会的空間で舵を取る、違いや矛盾に対処する、責任を取るなどが省察性の例として紹介されているのはこのためである。

また、その策定の経緯から明らかになったように、もとを辿れば省察性は、キー・コンピテンシーの1つとして残る「自律的に行動する」と切り離せない関係にあったものである。つまり、最終的にはレベルとして、つまり、3つのカテゴリのすべてに関わるものとして、逆に言えば、カテゴリのどれか1つのみと関わるものではないものとして、構成されたものの、元はその1つと切り離せないものであった。

現代社会が要請するコンピテンシーのレベル

を表す名称として何が適切であるかについては、「省察的・統合的・全体論的アプローチ」と呼ばれていたように、用語の選択に苦勞した様子がかがわれる。策定の経緯から見れば、Kegan の影響が決定的であり、そうであれば、「自己創造的段階」が選ばれてもよさそうなのであるが、この名称は一般には分かりにくく、Kegan が参照した Canto-Sperber and Dupuy と Perrenoud がともに用いていた「省察」が最終的に残ったと推察することができる。また、「レベル」を表すものであり、その中身は多様に表現されることから、「省察」ではなく、「省察的であること」(reflectiveness) という名称の選ばれたのかもしれない。

「はじめに」で引いたように、わが国の教育施策において省察性は多様に訳されているが、その位置づけも先行研究によって様々である。たとえば、ファデルらのカリキュラム・リデザイン・センターの著書によると、省察性は彼らの4つの次元のうち「メタ学習」に位置づけられ(ファデル他 2016: 61)、国立教育政策研究所の編著では、認知的スキルに分類されている(2016: 24)。こうした解釈の多様性は、1つには省察性の概念自体がそれを許すものであるためであるが、もう1つにはそれは、DeSeCo のコンピテンシー概念に由来するものであるとも考えられる。本論ではコンピテンシーの概念の分析は検討の対象外とした。次の課題としたい。

注

- (1) キー・コンピテンシーの概要及び最終報告書については翻訳書があるが(立田慶裕監訳 2006)、本論では、訳語の一貫性を保つため、翻訳書を参照しつつも、独自の訳を当てている。
- (2) 文部科学省「現行学習指導要領の理念」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/07100903/001/003.htm) (最終閲覧2018年3月30日)
- (3) 文部科学省「OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm) (最終閲覧2018年3月30日)

- (4) 文部科学省「これまで提言された様々な資質・能力について（イメージ案）」教育振興基本計画部会（第9回）配付資料（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo9/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2011/09/15/1311185_2.pdf）（最終閲覧2018年3月30日）
- (5) DeSeCo プロジェクトの年報，シンポジウム報告書，国別報告書等の資料については，同プロジェクトのホームページ（deseco.ch）に掲載されている（参考文献一覧では，煩雑さを避けるため個別の資料に URL を付していない。なお，最終閲覧日はすべて2018年3月30日）。参考文献一覧に挙げた資料のうち，DeSeCo プロジェクトのホームページに載っていないものについては，URL を付している。この他に，出版物を参照した。
- (6) なお，Rychen 論文で用いられている省察性は“reflectivity”であり，「概要」の“reflectiveness”ではない。変更の理由は明らかではない。
- (7) 3つのカテゴリーについては，藤井穂高（2017）「OECD のキー・コンピテンシーの理論的根拠に関する一考察—『3つのカテゴリー』に焦点を当てて—」『筑波大学教育学系論集』第42巻第1号を参照されたい。
- (8) “self-authoring”の訳については齋藤（2014）を参照した。
- (9) 「概要」の「省察性」（reflectiveness）という用語が出てくるのは，スイスの報告書の1か所のみである。スイスに DeSeCo プロジェクトの事務局が置かれていたことは周知のとおりであるが，その関連は明らかではない。
- (10) この記述は，“self-authoring”の文字通りの意味を表しているように思われる。
- (11) Perrenoud の論文の元となったフランス語版が収録されている著書によると，同論文は，市民性の主要な構成要素を取り上げている，と紹介されている（Perrenoud 2003: 17）。

引用・参考文献一覧

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会（2014）「論点整理」（<http://www.mext.go.jp/component/>

b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/07/22/1346335_02.pdf）（最終閲覧2018年3月30日）

- 今西幸蔵（2008）「キー・コンピテンシーと DeSeCo 計画」、『天理大学学報』60(1)，79-107.
- 倉田桃子（2017）「PISA とキー・コンピテンシーの形成過程：DeSeCo 計画における議論の検討」『公教育システム研究』16，1-29.
- 国立教育政策研究所編（2016）『資質・能力〔理論編〕』東洋館出版社
- 齋藤信（2014）「青年期後期・成人期前期における自己の発達—Kegan の構造発達理論に基づいて—」（博士論文）
- 奈良勝行（2010）「OECD コンピテンシー概念の分析と一面的「PISA 型学力」の問題点」『和光大学現代人間学部紀要』3，77-98.
- 樋口太郎（2016）「学力・能力観をめぐる議論の高まりとどう向き合うか」，田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革』日本標準
- ファデル他（岸学監訳）（2016）『21世紀の学習者と教育の4つの次元』北大路書房
- 松下佳代編著（2010）『〈新しい能力〉は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- 宮嶋秀光（2010）「人格とキー・コンピテンシー—教育の目標概念に及ぼす DeSeCo プロジェクトの影響について—」『大学・学校づくり研究』2，41-56.
- 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—“Key Competency”と“Meta Competency”の比較を中心に—』『生活科・総合的学習研究』7，141-150.
- Canto-Sperber, M. and Dupuy, J.-P. (2001). Competencies for the Good Life and the Good Society. In Rychen, D. S. and Salganik L. H. (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*.
- DEELSA/ED/CERI/CD (2002a). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations Strategy paper on Key Competencies, Revised Draft*.
- DEELSA/ED/CERI/CD (2002b). *Definition and Selection*

- of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations Strategy paper.
- Dunon, R. (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in Belgium (Flanders)*
- Etelälähti, A. and Sahi, A. (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in Finland.*
- 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. In Rychen, D. S. and Salganik L. H. (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*.
- Kelly, F. (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in New Zealand.*
- Knain, E. (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in Norway.*
- Lassnigg, L. and Mayer, K. (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in Austria.*
- Ministère Education Nationale (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in France.*
- National Agency for Education (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in Sweden.*
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary.*
- OECD/SFSO (1999). DeSeCo Annual Report 1998.
- OECD/SFSO (2000). DeSeCo Annual Report 1999.
- OECD/SFSO (2001a). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Annual Report 2000.*
- OECD/SFSO (2001b). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Background paper Revised December 2001.*
- OECD/SFSO (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Annual Report 2001/spring 2002.*
- OECD/SFSO/NCES (1999). *Definition and Selection of Competencies, DeSeCo Symposium, Background Note.*
- Otterstrom, A. (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in Denmark.*
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In Rychen, D. S. and Salganik L. H. (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Chronique Sociale.
- Peschar, J. L. and van der Wal, M. (2001). *Definition and Selection of Key Competencies in Netherlands.*
- Rychen, D. S. (2003a). A Frame of Reference for Defining and Selecting Key Competencies in an International Context. In Rychen, D. S., Salganik, L. H. and McLaughlin, M. E. (eds.) (2003). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium.*
- Rychen, D. S. (2003b). Key Competencies: Meeting important challenges in life, In Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.*
- Rychen, D. S. (2004). An overarching conceptual framework for assessing key competences. Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach. In Descy, P. and Tessaring, M. (eds). *The foundations of evaluation and impact research*, Cedefop Reference series, 58.
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (2000) *Definition and Selection of Competencies, A Contribution of the OECD Program, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations, INES General Assembly 2000.*
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (2002). *DeSeCo Symposium — Discussion Paper.*
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (eds.). (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・サルガニク編著 (立田慶裕監訳) 『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, 2006年
- Trier, U. P. (2001a). *Definition and Selection of Key Competencies in Switzerland.*
- Trier, U. P. (2001b). *Definition and Selection of Key Competencies in United States.*
- Trier, U. P. (2003). Twelve Countries Contributing to DeSeCo: A Summary Report In Rychen, D. S.,

- Salganik, L. H. and McLaughlin, M. E. (eds.) (2003).
Contributions to the Second DeSeCo Symposium.
- Witt, R. and Lehmann, R. (2001). *Definition and Selection
of Key Competencies in Germany.*

A Study on the Theoretical Foundations of Key Competencies of OECD (2) Focusing on “Reflectiveness”

Hodaka FUJII

In this paper, we focus on the “reflectiveness” of Key Competencies of the DeSeCo Project and examine its “theoretical foundations.”

First, using the “Executive Summary” and the final report (2003) as materials, we summarize the significance and content of reflectiveness. Next, we examine the relationship between the three key competencies and reflectiveness by tracing the processes of discussion in the DeSeCo Project. Also, we clarify the actual situation of use of terminology from Country Reports. Then, we consider the theoretical foundations by examining literature that indicate meaningful influence on the significance and content of reflectiveness.

The results of the examination addressed in this paper are as follows.

OECD's key competencies have a theoretical framework of categories and levels. Categories include acting autonomously, using tools and interaction with others. Levels indicate required levels of competencies that meet the demands of contemporary society. And these levels are called reflectiveness. Key competencies are formulated by these categories and levels. This implies two things. One is that reflectiveness is always a level, so it does not represent the contents of concrete competencies, and the other is that it can be represented as various competencies at the same time. It is for this reason that navigating in social spaces, handling differences and contradictions, and taking responsibility are represented as examples of reflectiveness.

Also, by examining the processes of its formulation, it was revealed that initially, reflectiveness is a relationship that cannot be separated from “acting autonomously.” In other words, although reflectiveness was structured as a level, as an end result, that is, as it relates to all three categories, initially it is related to only one of the categories.

As to what is appropriate as a label representing the level of competencies demanded by contemporary society, it was difficult to select terminology as it is termed “a reflective-integrated-holistic approach.” From the background of the formulation, the influence of Kegan is decisive, and therefore, it is considered likely that the “self-authoring stage” is likely to be chosen, however, this term is not common. It can be inferred that “reflection” used by both Canto-Sperber and Dupuy and Perrenoud was, in conclusion, the preferred term.

