

教養科目としての大学体育による Self-authorship 育成に向けての理論的検討

佐藤冬果¹⁾, 坂本昭裕²⁾

A Theoretical Study for Promoting Self-Authorship in University Physical Education Class as Liberal Education

Fuyuka SATO¹⁾, Akihiro SAKAMOTO²⁾

Abstract

Self-authorship (SA) is one of the most promising concepts among the 21st century skills which one is required to have in modern society. In this study, we have presented an overview of the previous research on SA and discussed the significance and possibility to promote SA through University Physical Education (PE) class as liberal education. Literature reviews were done on the research carried out by Baxter Magolda : 1) about the three dimensions of SA (Epistemological, Intrapersonal, and Interpersonal), 2) the four phases of the developing process, and 3) the conditions that foster the development of SA (i.e., Learning Partnership Model). In addition, we also discussed the studies conducted by other researchers on the factors associated with its development, and the practical examples to promote SA. As a result of the literature review and comparison with diverse studies about the educational structure of PE, PE classes using a constructionism approach have the possibility to be an effective practice to promote SA. Promoting SA by the PE class means that it can cultivate a foundation to achieving many learning outcomes at the university; therefore, it will enable to argue the values of university PE class.

Key words: constructive developmental theory, self-authorship, physical education in higher education

1) 筑波大学大学院

University of Tsukuba

2) 筑波大学

University of Tsukuba

1. はじめに

1.1 教養教育をとりまく現状と課題

大学における教養教育の質の向上は、今日の世界的な課題である。現代の大学生が卒業後に直面するのは、更なるグローバル化や第4次産業革命と称されるほどの産業構造の転換による大きな変化が予測される社会であり、その中では多様な他者と協働し、複雑化した社会問題に立ち向かうための高度な知識とより深い教養が求められる。しかし、大学教育の大衆化が進んだ近年、日本の高等教育における教養教育の形骸化・軽視の傾向が指摘され、教養教育の再構築が喫緊の課題だと言われる現状にある（日本学術会議、2010）。

そのような中、中央教育審議会（2008）は、大学生が学士課程で身につけるべき能力の参考指針として「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の4分野13項目からなる「学士力」を提示した。これにはコミュニケーションスキルやリーダーシップなど、単に座学によって知識を得るだけでは修得できない能力が含まれている。大学教育の質保証が求められ、「21世紀型能力」(Griffin et al., 2012) や「社会人基礎力」(経済産業省, 2006)、「キーコンピテンシー」(OECD, 2005)などの新しい能力(松下, 2001)の重要性が議論される昨今、学生は専攻分野の知識だけでなく幅広い教養を備え(中央教育審議会, 2018)、知的活動でも職業生活や社会生活でも必要(中央教育審議会, 2008)とされるジェネリックスキル(汎用的技能)や、様々な分野に応用可能なスキルであるトランスファラブルスキル(転移可能技能)を身につけることが求められている。

1.2 米国の教養教育改革と Self-authorship

米国においても同様に、統合的な教養教育の重要性が提示されてきた。AAC&U(全米大学・カレッジ協会)は、21世紀型の教養教育の重

要性を LEAP プロジェクト (Liberal Education and America's Promise) において示し、21世紀の社会で生き抜くために全ての学生が高等教育で身につけるべき学習成果として、必須学習成果 (Essential Learning Outcomes) を4分野12項目で提示した (AAC&U, 2007)。そこで示されている4分野は、「人間文化と物理、自然世界の知識」、「知的、実用的技能」、「個人的社会的責任」、「統合された学習」(深野, 2013)であり、これは日本の「学士力」と多くの共通点を有する内容である。

米国では、これらの21世紀型の高等教育に関する様々なナショナルレポートの概観から、大学における様々な学びに到達するための基盤となる能力として“Self-authorship”(以下, SA)への注目が高まっている (Baxter Magolda & King, 2007; Ferencevych, 2004)。SAはその人自身の人生を著述する能力 (Baxter Magolda & King, 2007) とも言われ、物事や体験を認識し意味づける際に、他者や社会などの外的な資源を単に受容するのではなく、自らの内的な基盤に従って意味づける能力であり、「個人の信念、アイデンティティ、社会的関係を定義づける内的能力」(Baxter Magolda, 2001)と定義されている。2000年代初頭以降盛んに研究が進められ、「大学生の発達に関する文献で取り上げられる中でも、最も期待される概念、理論の一つ」(Neumeister, 2007)と言われるほどに発展している。Kegan (1994)は、家族関係や職場環境など、現代生活において成人に求められる能力(自己内省や批判的思考、複雑な問題解決、異文化間理解など)にはSAが必要であるにも関わらず、多くの成人がそのレベルに到達していないことを指摘し、教育現場においてその発達を促す必要性を指摘している。Hodge et al. (2009)は、AAC&Uの機関誌である *Liberal Education* において、高等教育における必須学習成果を身につけるため、学修者は外的な権威 (external authority)^{注1)}を無批判に受け入れる状態から、自分自身の内的権威

(internal authority) の確立に向けた外的権威の批判的分析をする段階への転換が必要であることを主張したが、この内的権威やそれを持つ能力がSAであるとし、指導 (instructional) のパラダイムから学修 (learning) のパラダイムへの教育構造の転換によって、その育成を図るべきであることを主張している。

AAC&U の必須学習成果と多くの共通点をもつ学士力を大学教育の教育目標として掲げる日本においても同様に、SA は注目すべき能力であると言える。しかし、SA の研究やその育成のための実践は、高等教育における大学生の発達理論として取り上げられたり (泉谷, 2016; 河井, 2014; 齋藤ら, 2011; 寺岡, 2013 など)、近年は国語教育分野での研究や実践 (本渡, 2016; 谷, 2017 など) が行われたりしているものの、全体としては非常に少なく、特に体育分野での検討は全く行われていない。

1.3 Self-authorship の育成と大学体育

大学教育において教養科目として行われる体育授業 (以下、大学体育) は、これまで身体面、精神面、社会性への効果が明らかにされ (全国大学体育連合, 2010)、教養教育としての価値が示されてきた。中央教育審議会 (2008) によって学士力が提示されてからは、学士力の養成に体育授業が与える効果に関しても研究が行われ、「汎用的技能」にあたるコミュニケーションスキルや問題解決力、「態度・志向性」にあたるチームワークやリーダーシップの育成に効果を示していたことが明らかにされている (中山ら, 2012)。また、協力的行動、規範的行動、能力把握、感情抑制、自主的態度など、「汎用的技能」に関する学修成果に対して大学体育の貢献度が高いこと (西田ら, 2016) も示されている。

SA は「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」 (齋藤, 2009) である構造発達理論を理論的基盤にしている。よって、SA の認知面にお

ける発達は、学士力という「知識・理解」や「統合的な学習経験と創造的思考力」の育成に貢献することができると思われる。これは、これまでに大学体育の効果として示された「汎用的技能」や「態度・志向性」の修得への貢献に留まらず、学士力の全分野の修得を促すことを可能にする。教育現場においてSAの育成を試みる時、SAは構成主義的な発達の考え方に基いて開発された概念であるため (寺岡, 2013)、その育成には構成主義的なアプローチ^{注2)}が適していると思われる。様々な教育実践がある中でも、体育授業は、身体的直接経験を中心とする (鈴木ら, 2014) 授業であり、自らの身体運動を通じた直接的な体験とその内省から学びを得るという構成主義のアプローチと親和性の高い構造をもっている。鈴木ら (2014) は、バスケットボールの例を挙げ、構成主義的な体育の学修構造を「ゲームが『正しく』プレイされたかどうかではなく、ゲームの生々しい経験を通じて常識的知識を解体・脱構築していく」過程であると述べ、教員・受講生・教材の関係性による実践のなかで生じる『わたしたちのゲーム』が創り上げられていく社会的構成の過程」の重視を促している。「体育論において学びとは、思考を伴う身体運動によって生起する探究」 (神野, 2017) とも言われるように、体育授業において生じた出来事については、その判断や行為の適否や現実的な意味を問うのではなく、すべて解釈の対象となり、情状関連的に解釈を加えられる (鈴木ら, 2014)。これらの構成主義的な特徴は、SAの獲得に適した構図であると言える。

以上のことから、身体的・直接的な体験の機会を豊富に含む体育授業は、大学生のSAを効果的に育成する場となる可能性がある。そこで本稿では、大学体育によるSAの育成に向け、SAの理論的背景の整理を試みる。

2. Self-authorship の理論的背景

2.1 Kegan の構造発達理論

SA は、ハーバード大学心理学教授の Robert Kegan が提唱した構造発達理論のなかで初めて示された概念である。Kegan は、Piaget の認知発達理論、Rogers の自己概念、Kohlberg の道徳判断、James、Mead の主体客体の概念、そして Ericson の心理社会的発達理論や Kernberg の対象関係論など、多数の心理学の論考を組み合わせ、成人期の発達に関する理論構築を行った (Kegan, 1994; Patton et al., 2016; 齋藤, 2009)。Kegan の構造発達理論は、主体 (個人が自己の中で認識の枠組みの根幹に位置づけ、客観的に思考できないもの) と客体 (客観的に思考できるもの) の均衡バランスで発達段階を示す。自己が客観的に思考できなかったもの (つまり、主体) が、不均衡の状態を経て新たな主体が形成された結果、客観的に思考できるもの (つまり、客体) に変化することで自己が構造的に発達するとされる (齋藤ら, 2011)。Kegan は、生まれたての乳児 (第 0 段階) か

ら、中年期から老年期の一部が到達する成熟段階 (第 5 段階) までの 6 段階に分けて発達段階を示したが (齋藤ら, 2011) (表 1), 中でも青年期後期から成人期, つまり大学生世代の発達段階にあたる第 4 段階では, SA を獲得することが発達課題とされる。

2.2 Baxter Magolda の縦断研究とその成果

Kegan の構造発達理論を大学生の発達研究に適用し、発展させたと言われるのがマイアミ大学の M. B. Baxter Magolda である。彼女は、大学生を対象としたインタビュー調査と卒業後の追跡調査を行い、27 年に渡る縦断研究の成果から、SA 発達の 3 側面や SA の発達過程、そしてその発達を促す関わり方などを明らかにし、高等教育における SA 理論の実践への適用を促進させた。以下では、それらの Baxter Magolda による知見について概観する。

2.2.1 Self-authorship 発達の 3 側面

Baxter Magolda (2001) は、Kegan の理論と対応させ、SA の発達を認識論的側面

表 1 Kegan の構造発達理論 (齋藤ら, 2011; Kegan, 1994; Patton et al., 2016 を基に作成)

発達段階 (年齢段階)	主体	客体	概要
0. 未分化な自己 (乳児期)	反射 (感覚、運動)	なし	反射 (感覚、運動) を主体とし、自己と他者の区別はなく、客体は未だできていない未分化な状態。反射を客体として統制し (例: トイレトレーニング)、対象恒常性が獲得され、母親 (養育者) との分離不安が消失すると、自己と他者の内的・外的な境界が確立され、次の段階へ移行する。
1. 衝動的な自己 (幼児期)	衝動、知覚	反射 (感覚、運動)	反射 (感覚、運動) を統制できる能力を身につけているが、衝動、知覚には未だ従属した状態で、2 時点での衝動、知覚を結び付けて考えられない。他者も自分と同じように世界を知覚し、同じ感情を持っていると考えており、他者と自己の感情、知覚が異なることを理解できない。
2. 尊大な自己 (児童期)	欲求、関心、願望	衝動、知覚	長時間に渡って衝動を抑えることができる。自己と他者の「時間を超えた永続的な気質」を理解し始め、自己概念を確立し始める。両親からの独立、自律を志向し、自らの欲求、関心、願望を充足しようとする。それらに従属しているため、他者の欲求を同時に思考することは出来ず、自らの欲求が他者により妨害されると、関係性や相互性よりも、自己の欲求が満たされないことが重大な問題となる。
3. 対人関係的な自己 (青年期前期・中期)	対人関係、相互性	欲求、関心、願望	自己の欲求に従属せず、他者の欲求、視点も自己の中に取り入れ、それらを自身のものと協調、調整できる能力をもつ。他者との信頼、相互性が重視され、自己と他者の視点は、分離した対立的なものではなく、内的なものになる (視点取得能力)。自己の視点は他者との間に共有された現実の中であり、対人関係的に従属するため客観的に思考できない場合がある。
4. システム的な自己 (青年期後期、成人期)	自己の根拠 (authorship)、 アイデンティティ 内的統制、イデオロギー	対人関係、相互性	個人は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、一貫性を維持できる自己を創出し、アイデンティティを確立する。創造的感覚 (authorship) や精神的なシステム (institution)、社会的役割や規範を内在化することで、対人関係やそれに基づき自己の感情を客観的に思考している。個人がそのシステムに同一化され、そこから作り出される思考や理論について客観的に思考できない。
5. 個人間相互的な自己 (成人期以降)	個人間相互性、 自己システム同士の相互浸透能力	自己の根拠 (authorship)、 アイデンティティ 内的統制、イデオロギー	自己システムに従属しておらず、自己の中に他者のシステムを取り入れ、それらと内的・外的な相互交渉ができる能力を有している (個人間相互性)。他者との意見との相違は、第 4 段階では解消されるべきものであったが、第 5 段階では解消されるべき状態ではなく、受け入れることができるものとなり、自己の考えに対する他者からの批判、他者との意見の相違にも柔軟に対処できる能力を持っている。

(Epistemological), 対自的側面 (Intrapersonal), 対人的側面 (Interpersonal) の3側面から捉え、その内容を整理した。認識論的側面は、「いかに知るか? (How do I know?)」の問いにより導かれ、外部にある知識の性質、限界、そして確実性について、どのように捉えた上で用いるか (Baxter Magolda & King, 2007) に関する側面である。対自的側面は、「自分は何者か? (Who am I?)」の問いにより導かれ、自身はどんな人物なのか、何を信じる人間なのか、ということへの個人の感覚に関する側面である。この側面におけるSAの発達は、アイデンティティを形成するために、外部の他者による期待を単に同化するのではなく、自身にとっての永久の価値を探索し、ふりかえり、そして内的に選択する能力 (Kegan, 1994) の発達を表す。そして対人的側面の発達は、「他者とどのような関係を築きたいのか? (What relationships do I want with others?)」の問いによって導かれ、個人が他者との関係性をいかに認識し、構築するか (Baxter Magolda, 2001) に関する側面である。

これらの3側面は互いに関連しあっており、一つの側面の成長は、他の側面の成長に関連している (Baxter Magolda & King, 2007)。例えば、他者に過度に依存していないアイデンティティ (対自的側面) は、その人自身の考え方 (認識「論」的側面) を守る重要なものである。それは同様に、自己と他者の両者に敬意をもつことを必要とする成熟した関係性 (対人的側面) にとっても重要なものとなる。

2.2.2 Self-authorship の発達過程

Baxter Magolda (2001) は、SAの獲得過程を4つの段階に分けて説明した。最初の段階は「外部の方策に従う (Following External Formulas)」である。この段階にある若者は、無批判に外的な権威に従うことを特徴とする。具体的には、外部から与えられた知識を確実なものとしてみなし、教員などの自分よりも権威

を持つ者による知識の主張を無批判に受け入れる。また、自身がすべき思考や行動について、両親や教員などの外的な権威者によって提示された方策に従い、その内容をまるで自分自身の考えであるように語る (Patton et al., 2016)。そして、自分自身がどのような人間であるかについても、他者による規定に委ねてしまう。関係性構築においては他者からの承認が重視され、承認を得るために他者に依存的になり、個人の内的な価値観よりも他者からの圧力に影響されやすいアイデンティティを持つようになってしまう。しかし、外部の方策はその人自身の実際の興味を常に反映しているわけではなく、次第にそれらに従いつつ自身が満足いく結果を得ることの難しさに直面することになる。

第2の段階は、「SAへの分岐点 (Crossroads)」で、これまで従ってきた外部の方策が必ずしもうまく機能しないことに気づき、そして自分自身の在り方を他者によって規定されることに不満を抱くことで、自己の感覚の確立や依存関係からの脱出の必要性を理解する段階である。自身の欲求と他者の要求、あるいは他者による期待との間にある緊張状態を解消しようと試みるのが、未だ自身の欲求に基づいて、より自律的に他者の反応を気遣いながら行動する能力は有していない。

第3の段階は「自身の人生の創造者となる (Becoming the Author of One's Life)」で、この段階は、矛盾した外的な視点を前にして、自身の信念を選択し、それらを維持する能力 (Patton et al., 2016) によって特徴づけられる。自身の信念、アイデンティティ、他者との関わり方を決定すると同時に、個人の信念体系は文脈的で変化し得ること、そして期待するほど明確なものではないことにも気付く。そして、綿密な自己内省によって確固たる自己概念を発達させる。

そして最終段階は「内的基盤 (The Internal Foundation)」と呼ばれる。自己の感覚や他者との関係性構築においては、自分自身で決定

し、本当の意味での他者の視点を考慮に入れた信念体系が個人を支えるようになる。外部から受ける影響への気づきはあるが、自分自身の感情を信じ、それに従って合理的に行動しているため、外部から過剰な影響を受けることはなく、人生における決定は、個人の内的な基盤に基づいて行われるようになる。

以上を集約すると、SAが未発達な個人は、他者による知識の主張を確実なものとし、無批判に受け入れ（認識論的側面）、他者からの承認を得ることを関係性構築の重要な見地とするため（対人的側面）、依存的で、外的な影響を受けやすいアイデンティティとなる（対自的側面）。一方で、SAを身につけた個人は、知識を不確実なものとし、内的な信念体系に基づき、文脈を考慮した判断を下すことができる（認識論的側面）。また、他者からの期待を単に自己に同化するのではなく、内的な基盤に従って選択することが可能になる（対自的側面）。それゆえ、自己と他者のニーズの両者を尊重し、それらに折り合いをつけ、相互依存関係を構築する能力を有するようになる（対人的

側面）とされる。

2.2.3 Self-authorshipの獲得を促す環境と学修パートナーの役割

Baxter Magolda は、インタビュー調査で得たデータの中でも、SAの発達を促した周囲の環境についての語りを分析し、学修パートナーが学修者に求めるべきことや支援すべきことを Learning Partnership Model（以下、LPM）としてまとめた（Baxter Magolda, 2001; Baxter Magolda & King, 2004）（図1）。

LPMは、学修者のSA発達を促進する環境である3つの前提（assumptions）と3つの原則（principles）から構成されている。前者は、学修者にSAの獲得に向けて行動することを要求する項目であり、(1) 知識を複雑で社会的に構成されているものとして捉えること（認識論的側面）、(2) 自己を知識構築の中心とすること（対自的側面）、そして(3) 権威や専門性を共有すること（対人的側面）の3項目で構成される。これらの学修者にとって挑戦的な環境によって、内的な信念体系（認識論的側面）、内

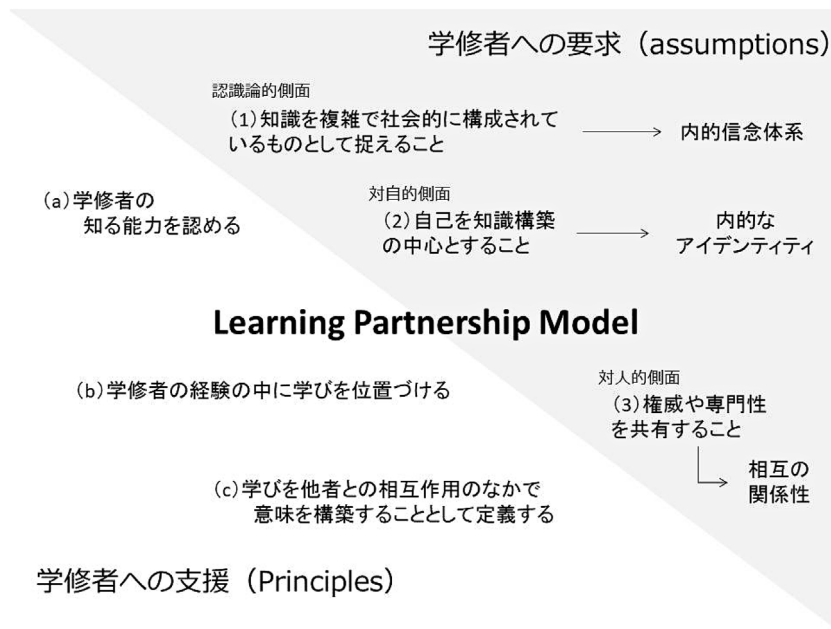


図1 Learning Partnership Model (Baxter Magolda & King, 2004, p.41 を改変)

的なアイデンティティ（対自的側面）、相互の関係性（対人的側面）が構築され、SAの発達が促されることになる。

同時に、3つの原則（principles）は、上記の前提に挑むために必要な支援であり、1つ目が（a）学修者の知る（考える）能力を認めること、つまり学修者の考えや感情を尊重し、彼らの意見の価値を認めることで学修者を勇気づけ、知識創造の過程へと導くことである。2つ目が（b）学修者の体験の中に学びを位置づけることであり、体験は成長の機会であると捉えるよう促すことである。3つ目が（c）学びを他者との相互作用のなかで意味を構築することとして定義することで、抱えている問題を一緒に分析し、共に学ぶ姿勢で関わることである。加えてBaxter Magolda（2009）は、LPMの説明のなかで、学生のSA獲得を促すために要求すべきこととして、「彼らの関心を仕事や人生における決断の複雑さに引き寄せ、単純すぎる解決をはばむこと」、「人生をいかに生きるかを決めてきた彼ら自身の声に耳を傾けることで、個人的な権威の発達を促すこと」、「彼ら自身の根拠や専門知識を共有することを通して、共通の問題を解決するために他者と相互依存的に働くよう促すこと」の3点を挙げている。

2.2.4 Self-authorship と関連する概念

Ferencevych（2004）は、SAに関連する概念として、Banduraの自己効力感とRotterの統制の所在（Locus of Control; LOC）を挙げている。自己効力感とは、個人が新しい状況や不快な状況、ストレスの多い状況に直面した際に必要な行動をとる能力に対する認識であるが、Ferencevychは、学生の自己効力感を向上させることで、学生はより困難な課題に挑戦するようになり、結果としてSAへと繋がることを指摘している。またLOCは、個人の行動とその結果の間の関係についての考え方を「外的統制」と「内的統制」の2分類で表すが、内的統制型の個人は、自身の発達や周囲の環境に対して、

ある程度の統制を持つことを試みる。これはSAの概念と非常に近い考え方であるが、LOCは自身の行動とその結果の間にある関係の意味づけに焦点を当てていることに対し、SAは知識や自己の在り方、他者との関係に関する意味づけもその範囲に含むため、より広い範囲の意味づけ構造を包含する概念である。

3. Self-authorship の育成に向けて

3.1 Self-authorship を促進させるための実践例

SAは大学での学びに不可欠な能力であるにも関わらず、大学生の大多数はSAの獲得に至っていないと言われている（Baxter Magolda, 2001）。Baxter Magoldaの「大学が適切なカリキュラムやコースを用意して学生のSA形成を促進する責任がある」（寺岡, 2013）という主張を受け、各地でLPMを適用した実践が行われている。

3.1.1 ライティングカリキュラム

Haynes（2004）は、マイアミ大学において、学生のSAと学際的な探求心、知識の獲得を目的とした4年間のライティングカリキュラムを実践した。学術論文の熟読や要約、個人的経験のエッセーの執筆などを行う「読み書きの習熟」から始まり、「批判的思考」、「学問分野における学習と執筆」、「多分野にまたがる執筆への導入」、「多分野の学問の方法論」、「多分野の学問の理論」、そして「多分野の学問の最高点」という7段階のステージを通して、自然科学や人文科学、社会科学などの基本的な学問分野に関わるテーマについて、文献の熟読や分析、議論や執筆をする機会が組み込まれている。それに加え、例えば生態系のコースの初回には、フィールドトリップへ赴き、森の中を静かに歩く計画が組み込まれている。そこでは彼らの自然観を醸成した経験を記録したり、それらの意味についてふりかえったりする機会が設けられ、LPMで示されているように「個人を知識創造の中心に据える」よう工夫がされている。そこ

での教員はLPMの考えに沿って、他者と競わせることよりも、新しいアイデアや失敗に受容的な環境を整え、仲間との協働を促す。その結果、学生たちは論文執筆に必要な能力の修得に加え、一つの理論や学問分野だけによる見方の限界への認識を深め、多分野からの見方やそれらを統合する能力を身につけ、SAの獲得へと歩みを進めていたことが報告されている。

この実践では、一つの理論だけに頼った見方の限界を認識することがSAの認識論的側面の発達を促していると言える。また、自己の経験をふりかえり、学びの中心に自分自身があるということへの気づきが認識論的側面や対自的側面の発達に、そしてテーマに対する仲間との議論やそれを統合する経験が、対人的側面の発達に働きかけていると考えられる。

3.1.2 インターンシッププログラム

マイアミ大学では、オナーズプログラム（成績優秀者のためのプログラム）として、Urban Leadership Internship Program (ULIP) と呼ばれるカリキュラムが開講されている。ULIPは2部構成になっており、前半にあたる春学期には、週1回（全10週）の授業によって、体験学習に関するテーマや、現代の都市が抱える問題に関しての理解を深める。後半にあたる夏以降は、都市問題に取り組む団体を自ら選択し、10週間のフルタイムでの有給インターンシップと、同時に週1回以上のNPOでの奉仕活動に従事するよう定められている。インターンシップ期間には、受講生は週に1度、日々の職務や重要な出来事に関して記述した日誌を大学に提出し、指導教員との面談を受ける。このプログラムのなかで、自らインターンシップ先の絞り込みをすることや、インターンシップの目標を自ら設定すること、また、インターンシップにおいて誰かに質問をすることも助けを求めることも個人の自由であり、それらの選択の責任は自分自身にあるという状況に身を置くことによって、経験の中から自ら学ぶことや、知識

創造の中心に自己を据えることが促され、結果として受講生のSAが発達する。ULIP受講者の日誌の分析やインタビュー調査によって、ULIPが含む多様な他者との協働や、職業選択についての自己省察などの機会、指導教員との関係性、自立した個人としての経験などが、学生のSAを発達させていたことが示されている(Egart & Healy, 2004)。

この実践では10週間のインターンシップに対し、4500ドルの給与が与えられる。社会のなかで自立した個人として責任ある役割を与えられること、他者との協働のなかで活動すること、そして日誌の提出や面談など、自身の行動の責任をふりかえる機会が豊富に準備されていることがSAの育成に効果的であると言える。

3.1.3 体験教育プログラム

Gass (2003) は、体験学習サイクルに関わる重要な概念としてSAを挙げ、伝統的な教育法や管理主義に基づく学生管理によって大学生の内的な自己を発達させる機会が欠如し、学生がSAを獲得しにくい状態にあったこと、一方で、初年次教育として行われた野外教育プログラムに参加した学生にはそれとは正反対のプロセスが観察され、SAを発達させていたことを主張している。

最近の実践例としては、カナダのオンタリオにある公立高校における1学期間のICP (Integrated Curriculum Programs) が挙げられる。日常的に屋外での講義が行われ、実習として冬期キャンプ、カヌー、登山、小学生を対象とした環境教育プログラムの指導実践などが実施された。McGowan (2016) は、それらの野外教育プログラムがSAに与える影響について質問紙調査を行い、受講前後で全体得点の増加がみられたこと、その効果がプログラム終了後3か月間は持続していたことを明らかにした。また自由記述の分析から、SAの獲得を促進した要因として、インストラクターや他の班員との相互関係、小学生を対象としたプログラムで

の指導者としての経験、そして冬季キャンプやカヌー、ウィルダネス環境下でのソロ体験などの身体的・感情的に負荷の高い冒険活動への挑戦とその克服が効果的であったことが示された。

野外教育プログラムでは、日常とは異なる自然環境の中に身を置くことや、身体的・心理的負荷を伴う冒険活動への挑戦、そして他者との協働のなかで多くの認知的不協和が生じる。そして仲間やインストラクターからの支援のなかで、その不協和を克服する機会を豊富に含んでいる。その構造は先行研究で示されたLPMの構図やSAの獲得を促進する環境と多くの共通点を有しており、有効な教育構造であると言える。

3.2 Self-authorshipの発達を促進させる要因

Pizzolato (2003) は、少数民族や障がいを持つ人、経済的に恵まれない人や学問的なサポートを要する人などの「ハイリスクな学生」と呼ばれる学生が、両親からの指導や援助を受けることなく大学入学を決断したり、入試の過程を自身の力で遂行したりなど、彼ら自身で意思決定をし、行動するという挑戦的な状況を人生の早い段階で経験した結果として、大学入学に先立ってSAを獲得していたことを明らかにした。また、ラテンアメリカ系大学生の人種主義に関する幼児期の経験についての研究 (Torres & Baxter Magolda, 2004) や、レスビアンの大學生が持つ差別経験についての研究 (Abes & Jones, 2004) によって、ステレオタイプの、あるいは文化的な圧迫の経験によって認知的不協和を引き起こした状況への挑戦が、自身のアイデンティティや信条についてのSAをもつ機会になっていたことが明らかにされている。そこでは、認知的不協和を含む状況に取り組むための適切な支援が伴うならば、逆境や困難はSAの獲得を促進すると結論付けられている。そしてJehangir et al. (2011) は、両親や祖父母などが大学学位を持たない「大学第一世代」の

学生のSA発達を研究し、多様な他者との相互作用や、多文化の文脈における意図的なふりかえりが大学第一世代の学生のSA獲得の契機となっていたことを明らかにした。加えて、Pizzolato (2006) は、目標設定や計画に関するふりかえりを促進してくれ、学業以外の人生経験についても議論してくれるアドバイザーと協働する学生は、SAを発達させていたことを明らかにしている。さらにKing et al. (2009) は、174人の大學生へのインタビュー調査を行い、SAの獲得を促進した体験として抽出された300事例を集約し (a) 多様性への認識、理解、寛容さの強化、(b) 自身の信条、選択、行動のための基盤の模索と確立、(c) その人の選択を導く自己の自覚・アイデンティティの発達、(d) その人自身の学びの責任をとることへの認識や寛容さの強化、という4つのカテゴリーを示した。

SAの育成に効果的な授業構造という観点でこれらの実践事例や先行研究を総合して考察すると、重要な点としてまず教員と学修者の関係性が挙げられる。LPMで示されていたように、SAの発達を促進させるためには、教員は、学修パートナーとして、学びを支える存在となることが重要であると思われる。ULIPにおける指導教員は、学修者のインターンシップでの経験について、面談の場で共にふりかえりを行う存在であり、体験教育プログラムにおける指導者は、登山などの身体的・心理的な負荷を伴う活動を共にを行い、ふりかえりを共有することで、そこに生じる学修者の学びを促進させる存在であったと推察される。このような、学修者の考えや挑戦、内省を支えるという指導者の支持的な関わりは、体育授業場面でも同様に、SAの育成に効果的であると言える。

次に、他者との相互作用が考えられる。ライティングカリキュラムにおけるディスカッションや、ULIPにおけるインターンシップ、体験教育プログラムにおける小グループでの冒険活動では、個人の多様性に触れる機会を提供し、

他者との協力や、意見の不一致による葛藤などを生じさせていると思われる。そのような多様な他者との相互作用のなかで、自分自身の考えとは何か、自分はどんな人物であるか等についての内省を促進させていたと考えられ、これも体育授業場面に適用可能な要素であると思われる。

そして、自分自身で意思決定をし、目前の課題に対し、責任ある個人として実際に行動をすることも重要な要素であると思われる。ULIPでは、インターンシップ先を自分自身で決定し、期間中は責任ある個人として、社会問題に関する活動に取り組む。体験学習プログラムでは、冒険活動に挑戦する機会が与えられ、それを達成するためには、目前の困難や課題を解決するための責任ある行動が必要となる。ハイリスク学生のSAに関して研究したPizzolato(2003)の指摘にもあるように、挑戦的な状況に対し、学修者自身で意思決定をし、行動することは、SAの促進にとって重要な要素であると言える。

以上をまとめると、SAの発達を促す体育授業構造は、1) 支持的な指導者のもとで、2) 多様な他者との相互作用のなかで、3) 経験に対する入念な内省を通じて自分自身で意思決定をし、4) 責任ある個人として実際に行動することが求められるような挑戦的な状況を含む構造であると考えられる。

4. 総合考察

4.1 我が国において大学体育によって Self-authorship を育成することの意味

それでは、以上のSA研究を我が国の大学体育の実践に適用する意味について、筑波大学の教育目標を例にあげて改めて考察したい。まず我が国においては、大学設置基準によって「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮」することが教育課程の編成方針として定められている。それを受け筑波大学が学士課程の教育目標を掲

げ、その教育目標を基に、体育センターでは「健康・体力およびスポーツ技術に関する基礎的知識や思考力、実践力の養成」、「豊かな心と社会性(コミュニケーション力、リーダーシップ等)の醸成」、「逞しい精神、高い倫理観の育成」、「スポーツ文化の知的解釈力・鑑賞力の涵養」、「自立的に自己を成長させ続ける力の涵養」という5項目の体育の教育目標が掲げられている。

大学体育の授業は、単に「知識の転移」をする場ではなく、「仲間や教師と共に運動の意味(面白さ)を味わいながら、知識や技能を構成していく」(松本ら、2016)ことが可能な場である。このような構成主義的な授業展開によって受講生のSAは発達し、中でも認識論的側面の発達は、他者から与えられた知識を無批判に受け容れるだけではない、自らの内的な権威に基づいた思考力や知的解釈力・鑑賞力の獲得へと繋がる。

同様に、大学体育では『「いま-ここ」の場における主体としての私が身体として思考し、『その場』にあることを学びとしてとらえる』(佐久間・鈴木、2010)、つまり自らの身体と感覚こそが「知識創造」の中心的な存在となり得る。この環境はSAの対自的側面の発達を促し、他者の要求に従った行動ではなく自己の価値観に基づく行動、つまり実践力へと繋がると言える。そして他者の視点によって消耗されない、本当の意味での他者の視点を考慮に入れた意味づけを行うことができる自己を確立することは、豊かな心、逞しい精神、高い倫理観の獲得へと繋がっていくと考えられる。

また、体育授業における学びの多くは「個人的な出来事ではなく、関係による集団的な出来事として主体の身体と主体の身体とのかかわりによる間身体性」(佐久間・鈴木、2010)によるものである。この構図は、多様な他者との相互作用や認知的不協和の機会を提供し、SAの対人的側面の発達を促し、それは自己と他者のニーズの両者を尊重し、それらに折り合いをつけ、相互依存関係を構築する能力、つまりコ

コミュニケーション能力やリーダーシップと呼ばれる社会性を包含した能力を修得することができると言える。

何より、SAの基本的な考えである自己の権威に基づいて体験の意味づけをすることは、他者に依存せず、自立的に自己を成長させ続ける力であると言える。結果として、SAは筑波体育の教育目標として挙げられている全ての能力の基盤となる能力でもあり考えられ、ひいては日本の学士課程教育においても、それらの教育目標を達成する基盤となる能力になり得ると考えられる。

4.2 Self-authorshipの獲得を促す体育授業に向けて

国内では、SAの育成を試みる実践や効果検証はほとんど報告されていない。しかし、SAの発達に効果的とされる環境や指導者の在り方についての示唆は、大学体育分野でなされてきた内容と類似している。遠藤（1992）は、大学体育授業において「先生が指示・命令を出して学生が忠実にそれを実行しているという授業展開」のなかで「考えるのは先生、行動するのは学生」となることを危惧し、教員中心主義から学生中心主義へ、教授伝達主義から開発主義へ、

訓練型・根性主義から認識の重要視へ、実践至上主義から反省的分析の重視へ、教員による学生評価の重要視から自己評価の重要視へ、という構造の転換を提起した。SAに関する様々な先行研究と、遠藤の主張を集約すると図2のようになる（図2）。

第一に学びの構図として、体験学習型、課題解決型の学修によって、考える主体が学修者にあることが効果的であると思われる。体験学習プログラムにおける小学生への指導経験などは、その最も特徴的な例である。それまでに修得した知識や経験を統合し、他者に伝えることは、学びの中心に自分自身を据えることになり、SAの発達には有効な構図になるだろう。また、教員のあり方としては、LPMでも示されているように、パートナーとして学修を支える存在となることが有効であると考えられる。ライティングカリキュラムにおける教員の役割は、新しいアイデアや失敗に受容的な環境を整え、仲間との協働を促すことであったが、体育授業においても、知識や技術の単なる伝達や評価だけではなく、学修者の挑戦やアイデア、失敗に受容的な環境を整え、仲間との協働を促し、内省を促進させるような関係性が、SAの発達を促すと思われる。最後に、学修者側の在り方

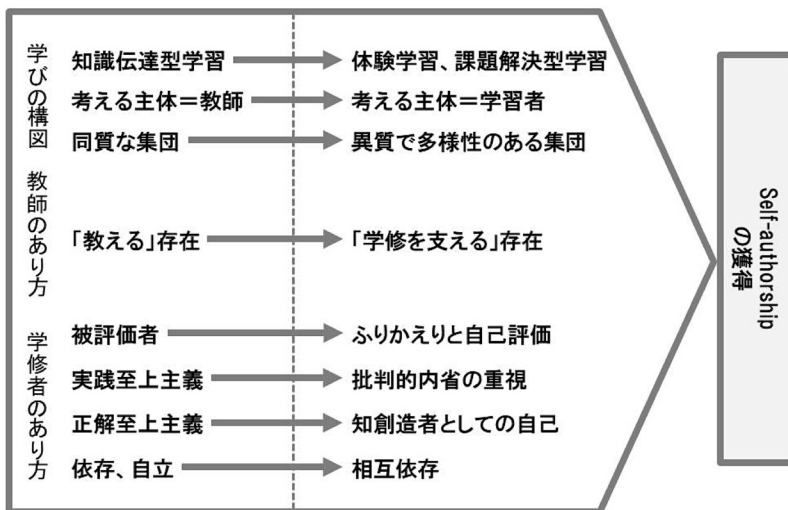


図2 Self-authorshipの獲得を促す授業展開の方法

として、教員から与えられた知識や技術を単に評価される存在で居るのではなく、自らの内省によって、ふりかえりと自己評価によって学ぶ存在に移行することがSAの発達には必要であると思われる。ULIPでは指導教員との面談によってその構図が生み出されていたが、体育授業では、教員だけでなく、TAやグループの仲間なども巻き込みながら、自らの経験のなかにある学びへの気づきを促進するような構造をつくるのが有効であると思われる。

このような構造で実施される体育授業は、身体を通じた多様な他者との協働や相互作用、そして自己の身体との対峙のなかで、多くの認知的不協和や自己内省の機会を受講生に提供し、それはSAの育成に最適な場となると期待できる。今後はSAの獲得を促進する体育授業モデルの開発・実践とその効果検証によって、大学体育によるSA育成の効果の詳細を明らかにしていく必要があるだろう。

5. まとめ

本稿では、現代社会で求められる21世紀型能力として米国で注目されるSAに関する先行研究を概観し、大学体育による育成の意味と可能性を考察した。Baxter Magoldaが示したSA発達の3側面（認識論的側面、対自的側面、対人的側面）や、その発達を促す環境であるLearning Partnership Model、そして、様々な研究者によって示されたSAの発達を促す要因やその育成のための実践事例の検討の結果、構成主義教育のアプローチによって行われる体育授業は、SAの育成に効果的な場となり得ることが確認された。大学体育によってSAを育成することは、大学体育が学士力獲得の基盤となる能力を育成する科目として位置づくことになり、大学体育の価値を改めて主張することを可能にするだろう。

注

1. 外的権威と内的権威とは、Hodge et

al. (2009) が用いた external authority と internal authority を邦訳したものである。これらは、個人が何かを判断する際の判断の基準の所在の位置を意味している。本研究では、Keganの構造発達理論について述べた齋藤(2009)に倣い外的権威、内的権威と訳した。

2. SAの理論的基盤となっているRobert Keganの構造発達理論は、Piagetの認知発達理論を基礎に置いた自己の発達理論であり(齋藤, 2009)、構成主義的な立場を取っている。ここで使用する「構成主義的なアプローチ」は、Piagetに限定されない、より広い意味での教育学における構成主義を意味し、「人間の知識は、すべて構成されるものである」(中村, 2001)という考えを基盤とした教育法を指す。

引用参考文献

- Abes, E.S. & Jones, S.R.: Meaning-making capacity and the dynamics of lesbian college students' multiple dimensions of identity, *Journal of College Student Development*, 45(6), 612-632, 2004.
- Association of American Colleges and Universities: College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise, Association of American Colleges and Universities, 2007.
- Baxter Magolda, M.B.: Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development, Stylus, 2001.
- Baxter Magolda, M.B.: *Authoring Your Life: Developing Your INTERNAL VOICE to Navigate Life's Challenges*, Sterling, VA: Stylus, 2009.
- Baxter Magolda, M.B. & King P.M.: *Learning Partnerships: Theory and Models of*

- Practice to Educate for Self-Authorship, Sterling, VA: Stylus, 2004.
- Baxter Magolda, M.B. & King P.M.: Interview Strategies for Assessing Self-Authorship: Constructing Conversations to Assess Meaning Making, *Journal of College Student Development*, 48(5), 491-508, 2007.
- 中央教育審議会：学士課程教育の構築に向けて（答申），2008.
- 中央教育審議会：今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ，2018.
- Egart, K. & Healy, M.P.: An Urban Leadership Internship Program: Implementing Learning Partnerships 'Unplugged' from Campus Structures, Baxter Magolda M.B. & King P.M (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*, 125-149, Sterling, VA: Stylus, 2004.
- 遠藤卓郎：大学教育におけるスキー実習の意味，*大学体育*, 19 (3), 14-21, 1992.
- Ferencevych, T.: The Development and Design of an Instrument to Measure Self-Authorship in Outdoor Education Programs (Master's thesis), University of New Hampshire, 2004.
- 深野政之：アメリカ大学カレッジ協会によるカリキュラム提言，*大学教育研究開発センター年報*, 2012, 51-68, 2013.
- Gass, M.: Kurt Hahn Address 2002 AEE International Conference, *Journal of Experiential Education*, 25(3), 363-371, 2003.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B.: *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, Springer, 2012.
- Haynes, C.: Promoting self-authorship through an interdisciplinary writing curriculum, Baxter Magolda M. B. & King P. M (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*, 63-90, Sterling, VA: Stylus, 2004.
- Hodge, D.C., Baxter Magolda, M.B. & Haynes, C.A.: *Engaged Learning: Enabling Self-Authorship and Effective Practice*, *Liberal Education*, 95(4), 16-23, 2009.
- 本渡 葵：“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想，*広島大学博士論文（教育学）*, 2016.
- 泉谷道子：大学生のリーダーシップ養成方略に関する研究：リフレクション活動の効果を中心に，*九州大学博士論文（心理学）*, 2016.
- Jehangir, R.R., Williams, R. & Pete, J.: Multicultural learning communities: Vehicles for developing self-authorship in first-generation college students, *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 23, 53-73, 2011.
- 神野周太郎：デューイ哲学における探究概念の体育論的再解釈の試み，*体育・スポーツ哲学研究*, 39 (2), 81-93, 2017.
- 河井 亨：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*, 20, 49-61, 2014.
- Kegan, R.: *In over our heads: The mental demands of modern life*, Harvard University Press, 1994.
- 経済産業省：「社会人基礎力」育成のススメ－社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して－，2006.
- King, P.M., Baxter Magolda, M.B., Barber, J.P., Brown, M.K. & Lindsay, N.K.: Developmentally effective experiences for promoting self-authorship, *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 108-118, 2009.
- 松本大輔・原 祐一・宮坂雄悟・久保明広：体育授業における「技能」と学習について－構成主義的アプローチからの授業実践を手がかりに－，*体育科教育学研究*, 32 (1),

- 44, 2016.
- 松下佳代：〈新しい能力〉による教育の変容
- DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA
リテラシーの検討 -, 日本労働研究雑誌,
53 (9), 39-49, 2001.
- McGowan, A.L.: Impact of One-Semester
Outdoor Education Programs on Adolescent
Perceptions of Self-Authorship, *Journal
of Experiential education*, 39(4), 386-411,
2016.
- 中村恵子：教育における構成主義, 現代社会文
化研究, 21, 283-297, 2001.
- 中山正剛・田原亮二・渡邊正和・神野賢治・丸
井一誠・村上郁磨：大学体育授業が学士力
とメンタルヘルスに与える影響：汎用的技
能と態度・志向性に着目して, 別府大学短
期大学部紀要, 31, 45-51, 2012.
- Neumeister, J.R.: This New Whole: An
Exploration into the Factors of Self-
Authorship in College Students (Master's
thesis), University of Maryland, 2007.
- 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科
会：21 世紀の教養と教養教育 (提言), 日
本の展望—学術からの提言 2010, 2010.
- 西田明史・則元志郎・村上清英・笠井妙美：
大学卒業時における学士力と大学体育の
関係, 体育・スポーツ教育研究, 16 (1),
5-15, 2016.
- OECD: The definition and selection of key
competencies: Executive summary, 2005.
- Patton, L.D., Renn, K.A., Guido, F.M. & Quaye,
S.J.: Student Development in College:
Theory, Research and Practice (3rd ed.),
355-378, Jossey-Bass, 2016.
- Pizzolato, J.E.: Developing self-authorship:
Exploring the experiences of high-risk
college students, *Journal of College Student
Development*, 44(6), 797-812, 2003.
- Pizzolato, J.E.: Complex Partnerships: Self-
Authorship and Provocative Academic-
Advising Practices, *NACADA Journal*,
26(1), 32-46, 2006.
- 齋藤 信：Kegan の構造発達理論の理論的検討：
理論と発達段階の構成に着目して, 名古屋
大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理
発達科学, 56, 47-56, 2009.
- 齋藤 信・杉本英晴・亀田 研・平石賢二：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, 2011.
- 佐久間望美・鈴木直樹：体育の学習内容に関す
る検討—学習概念の転換〈学び〉を契機と
して-, 埼玉大学紀要 教育学部, 59 (1),
93-100, 2010.
- 鈴木 理・北澤太野：構成主義とこれからの授
業研究, 体育科教育 体育授業への構成主
義的アプローチ, 62 (1), 20-23, 2014.
- 谷 美奈：自己形成史におけるパーソナル・ラ
イティングの意味：パーソナル・ライティ
ングを経験した元学生 (当事者) への聞き
取り調査から, 大学教育学会誌, 39 (1),
125-134, 2017.
- 寺岡英男：福井大学における高等教育改革の実
践と展望 タカヤマ博士から得た知見・提
言を福井大学の教育改革に生かしていくた
めに, 福井大学高等教育推進センター年報,
3, 3-9, 2013.
- Torres, V. & Baxter Magolda, M.B.:
Reconstructing Latino identity: The
influence of cognitive development on the
ethnic identity process of Latino students,
Journal of College Student Development,
45(3), 333-347, 2004.
- 全国大学体育連合 大学体育問題連絡会提言書
作成委員会：21 世紀の高等教育と保健体
育・スポーツ (資料編), 体育系学術団体
からの提言 2010, 2010.