

査読論文

大学生におけるセルフ・オーサーシップの成長理論 — 成長理論のなかの位置づけおよび成長経路と影響要因の析出

河井 亨*

要旨

今日の大学教育改革では、学生の学びと成長をいかに支えるかが重要な課題となっている。本研究では、大学生の成長理論の重要な潮流の1つであるセルフ・オーサーシップの成長理論を取り上げて検討する。セルフ・オーサーシップの成長理論では、学生は、認識論・対自関係・対人関係という3次元において、公式に従う局面、岐路の局面、セルフ・オーサーシップの局面という3局面を通じて成長する。第1に、セルフ・オーサーシップの成長理論の構築を跡づけ、他の多様な大学生の成長理論との関係性を明確にする。第2に、理論の政策議論との関連性を把握する。高等教育政策文書の検討から、セルフ・オーサーシップの成長は21世紀の学習成果と捉えられている。第3に、実践への展開を把握する。セルフ・オーサーシップの成長理論は、ラーニング・パートナーシップ・モデルとして実践へ実装されており、ライティングやアカデミック・アドバイジングに適用されている。セルフ・オーサーシップの成長理論の枠組みに沿って展開された全国調査によってさらなる精緻化が進められ、同時に批判的検討による拡張も進められた。ここまでの理論的作業を総合し、セルフ・オーサーシップの成長は、対自関係次元を主軸とし、複数の成長経路を通じて進む成長であると位置づけられる。その上で、対人関係次元の経験が奮起の契機となり、認識論的次元の省察が対自関係次元と対人関係次元の成長に不可欠であると整理できる。

キーワード

大学生の成長理論, 学生支援, セルフ・オーサーシップ, ラーニング・パートナーシップ・モデル, 対自関係次元の成長, エージェンシー

I はじめに：背景と枠組み

現在の大学教育改革は、正課における学生の学習成果の検証と課外における学生の成長の検証を支柱とするマネジメント・システムの構築を目指している。学生の学びと成長を生み出すべく、多様かつ数多くの大学教育実践が取り組まれている。大学生がどのように学び成長する

* 執筆者：河井亨

所属/職位：立命館大学スポーツ健康科学部/准教授

連絡先：〒525-8577 滋賀県草津市野路東1丁目1-1

E-mail: kawai-t@fc.ritsumeai.ac.jp

のかについての研究の果たすべき役割は大きい。

「大学生の学びと成長」は研究テーマとして確立され、多様な実践の展開を見せ、実践研究や実証研究の研究成果を積み重ねてきている(溝上, 2012; 河井, 2014a)。研究のさらなる発展のためには、理論と実践・実証の双対の相互形成が重要となってくる(河井, 2012, 2020)。大学生の成長理論は、大学教育研究の中で言及されることはあったものの(金子, 2013; 山田, 2009)、実践・実証研究の土台となるほど広がりを見せていない(羽田, 2019)。成長理論は、成長の実態把握、データの解釈の源泉、成長を阻害・促進する要因の分析枠組み、実践の省察や手立ての拠り所としての役割を果たす(Abes et al., 2019; Jones & Abes, 2011; 河井, 2020)。大学生の成長理論は学生支援の実践のための中核的な学識である(小貫, 2010; Patton & Harper, 2009)。学生の成長を実現する学生支援への期待が高まるなか(川島, 2019)、大学生の成長理論の果たすべき役割は大きい。

大学生の成長理論の研究動向については、成長理論を束ねて版を重ねているハンドブック *Student Development in College* (Evans, et al., 2009; Patton et al., 2016) を検討対象とした概観が提供されている(河井, 2014b, 2020)。そこでは、心理社会的成長と認知構造的成長のそれぞれの理論が解説され、近年の動向として社会的アイデンティティに関する成長とセルフ・オーサーシップの成長が指摘されている。それらの研究では、概観することに比重が置かれているため、個別の理論内容を掘り下げて検討することはできていない。

セルフ・オーサーシップの成長理論については、理論のレビューを踏まえ大学体育の文脈での実践デザインにつなげた研究(佐藤・坂本, 2019)、セルフ・オーサーシップの理論枠組みとパーソナル・ライティングでの成長とを関連づけたもの(谷, 2017)、日本語版のセルフ・オーサーシップ評価尺度の開発研究(佐藤・坂本, 2020)が見られ、研究が発展しつつあるところである。

実践・実証研究につなげる研究も見られつつあるものの、さらに実践・実証研究を活性化するために、理論から橋をかける作業として個別の理論内容の検討が求められよう。具体的には、大学生の成長理論全体の視角から、セルフ・オーサーシップの成長を位置づける作業や、批判的検討を総合して理論を再構築する作業が理論課題となる。

そこで本研究では、近年の大学生の成長理論の重要な潮流の1つであるセルフ・オーサーシップの成長理論を掘り下げて検討する。セルフ・オーサーシップの成長理論の構築プロセス、実践への展開、体系化や精緻化の研究、批判的検討による拡張の研究をたどる。それらを踏まえ、大学生の成長理論におけるセルフ・オーサーシップの成長理論の位置づけ、および成長経路と影響要因を明らかにすることを目的とする。

II 大学生の成長理論とセルフ・オーサーシップ

まず、2001年のBaxter-Magoldaによる著書*Making Their Own Way*にて構築されたセルフ・オーサーシップの成長理論の内容を説明する。次に、多様な大学生の成長理論の中にセルフ・オーサーシップの成長理論を位置づけ、それぞれの成長局面の関係性を明らかにする。その上で、セルフ・オーサーシップの成長理論の波及として、高等教育にとって持つ意義や実践でどのように展開されているのかを跡づける。

1. セルフ・オーサーシップの成長理論の構築

Baxter-Magolda (2001) は、Kegan (1982, 1994) の意識進化の構造発達理論におけるセルフ・オーサーシップ概念と認識論・対自関係・対人関係の3次元を枠組みとし、追跡インタビューによるナラティブを分析する研究から、大学生のセルフ・オーサーシップの成長理論を構築した。セルフ・オーサーシップの成長理論の基本的立場は、構成-発達主義にある。構成主義は、人は経験から意味を組織化するという想定であり、発達主義は安定と変化を土台としてシステムは進化するという想定である。セルフ・オーサーシップの成長は、自分の人生を書くという意味合いを持ち (Love & Guthrie, 1999)、セルフ・オーサーシップは「自己の信念、アイデンティティ、社会関係を定義する内的能力」(Baxter-Magolda, 2008, p. 269) と定義される。

セルフ・オーサーシップの成長は、外的公式に従う局面、岐路の局面、自分の人生の著者になる局面、内なる基盤の局面という道りを辿って成長していくと定められた (表1および表2)。2001年の研究をもとにした表1では、セルフ・オーサーシップの成長の4局面と認識論的・対自関係・対人関係の3次元が組み合わされ、2004年の研究に基づく表2では3つ目の「自分自身の人生の著者となる」局面と4つ目の「内なる基盤」をセルフ・オーサーシップとしてまとめている。

セルフ・オーサーシップの成長理論は、Keganの構造発達理論から、成長の3つの次元——認識論的・対自関係・対人関係——を継承している。それぞれの次元と対応する問いが定式化されている。認識論的次元ではHow do I know? (私はどのように知なのか)、対自関係次元ではWho am I? (私は何者か)、対人関係次元ではWhat relationships do I want with others? (私は他者とどのような関係を望むのか) である。大学生のセルフ・オーサーシップの成長を見ていく際には、この3つの次元とそれに対応する問いを指針とすることができる。

セルフ・オーサーシップの成長の第1局面は、外的公式に従う局面である。認識論的次元に関わっては、大学教員や教科書といった権威が示す知識を確実なものとする。権威が何をどう言うかに依存し、自分が何をどう知るかという自分の考えは問われていない。対自関係次元では、外的な他者を通じて自己定義しており、他者からの承認や肯定を求め、自らアイデンティティ形成への関与に踏み出す手前にいる。対人関係次元では、他者からの承認を得ることが指

表1 セルフ・オーサーシップへの成長の旅(1)

	外的公式に従う	岐路	自分自身の人生の著者となる	内なる基盤
認識論的次元 How do I know?	権威の計画を信じる:「あの人がどのように知るか	計画を疑う:自身のビジョンのための必要性を理解する	自身の信念を選ぶ:外的な知識命題の文脈の中で「わたし」が知る	内的信念システムに根ざす
対自関係次元 Who am I?	外的な他者を通じて自己定義する	外的な定義のジレンマを自覚する:内的アイデンティティの必要性を理解する	外的な力の文脈の中で自身の価値やアイデンティティを選ぶ	自己の内的に一貫した感覚に根ざす
対人関係次元 What relationships do I want with others?	承認を得るために関係の中で行動する	外的な承認に照準を合わせることのジレンマを自覚する:自己を関係へ持ち込む必要性を理解する	どうすれば必要性を満たせるかを相互に交渉しながら、自己に誠実に関係の中で行動する	相互性に根ざす

Baxter-Magolda (2001) をもとにした Evans et al., (2009) をもとに訳出

表2 セルフ・オーサーシップへの成長の旅(2)

次元	外的公式	岐路	セルフ・オーサーシップ
認識論的	知識の源泉としての権威に信頼を譲り、知識を確実(または部分的に確実)と見る 外的に規定される信念となるような知識命題を評価するための内なる基盤を欠く	不確実性と多元的視点の自覚と受容を進める 権威者の知識を受容することから知識命題を採用するパーソナルなプロセスへ移る 信念を選択するために責任を持つ必要性を認める	知識を文脈的なものと見る 利用可能なエビデンスや参照枠組みの観点で判断を構築・評価・解釈することを通じて、内的信念システムを発達させる
対自関係	自分の価値観や社会的アイデンティティの自覚を欠く、アイデンティティの諸要素の調整を欠く 外的に規定され、変動する外的圧力に敏感なアイデンティティをもたらすために、他者からの肯定を要する	外的な他者の物の見方から区別される、自身の価値観とアイデンティティの感覚の自覚を進める 生じつつある内的価値観と自己探求を促進する外的圧力との間に緊張がある 自らのアイデンティティを作り出すために責任を持つ必要性を認める	内的に生成し、経験と選択の解釈を調整する 自己の感覚をつくる際に自身の価値観とアイデンティティを選択する
対人関係	同じような他者たちとの依存関係がアイデンティティと必要な肯定の源泉となる 他者の肯定を得ていくこととしての関係への参加を枠組みづける	依存関係の限界への自覚を進める 自身のアイデンティティを自立的な諸関係を構築することへ持っていく必要性を認める 自己を再構築する、または依存関係から脱出させるために闘う	他者からの肯定への必要性によって自己が過度に憂うつになるのでは無い多様な他者たちと、真正な相互依存関係に取り組みることができる 関係性の必要性を相互的に交渉する 他者の視点によって消耗されることなく、本当の意味で他者の視点を考慮に入れる

Baxter-Magolda & King (2004) をもとに訳出

針となり、差異や葛藤を避けて肯定し合う依存関係の中で行動している。

第2局面の岐路に進むと、認識論的次元では、自分のビジョンのための必要性を自覚し、權威の言うことを鵜呑みにするのではなく、自分の考えを持つ必要性を自覚する。この局面では、知識の不確実性や多元性を自覚し、受容しており、自分の考えやそこから形成される信念を選択する責任を持つ必要性を認識する。対自関係次元では、自分の外的な定義だけではジレンマを感じ、自分の見方や価値観、アイデンティティの感覚の必要性を理解する。生じつつある自身の価値観と他者の考えとの間に緊張を経験する。そして、自らのアイデンティティを作り出すための責任を持つ必要性を自覚する。対人関係次元では、依存関係に限界があることを自覚したり、他者からの承認に照準を合わせることのジレンマを自覚する経験を経る。自己の再構築や依存関係からの脱出の必要性を認め、自分のアイデンティティをもって自立的な関係を構築する必要性を認める。

岐路の局面では、自分の考えや信念・価値観を形成する必要性、自己アイデンティティ形成への責任の必要性、そして依存関係を脱して互いに自立的な関係構築をする必要性を認識する。しかし、十分な実行には至っていない。それが実行される時、第3局面「自分の人生の著者となる」と第4局面「内なる基盤」からなるセルフ・オーサーシップの局面に入る。第3局面は、それぞれの大学生活の文脈の中で、自分の考えや信念、価値観やアイデンティティ、他者との関係構築について、選択したり、交渉したりして試行錯誤していくプロセスとなる。第4局面に到達すると、知識が文脈に応じて変動することを認識し、自分の考えや判断を批判的に解釈・構築できるようになり、内的な信念システムに根ざすようになる。また、経験とそれの中での選択から自身の価値観とアイデンティティを調整し、自身の価値観とアイデンティティを内的に一貫した感覚に根ざして形成するようになる。そして、対人関係構築については、相互性に根ざし、多様な他者と相互に自立した上での相互依存関係を築き、他者の視点に飲み込まれるでもなく自分の視点を押しつけるでもない形で他者の視点を考慮に入れることができるようになる。

外的公式に従う、岐路、自分の人生の著者となる、内なる基盤というセルフ・オーサーシップの成長の4局面は、知識との関係の認識論的次元、他者との対人関係次元、自己との対自関係次元のそれぞれで異なることがありうる。例えば、工学部の3年生の学生が、サークル活動で執行部を務め、対人関係面の成長で自分の人生の著者となる局面に入っている一方で、学業面では専門知識の基礎を学修し、これから自身の専門とする領域やテーマの選択をするという岐路の局面にあるということがある。

Baxter-Magolda (2001) はまた、大学時代から成人期にわたって14年間を追跡してインタビュー調査を行い、ナラティブを聴きとるなかで、セルフ・オーサーシップの成長を支援する際の3つの実践原則を見出している。1つ目は、「学習者の知る能力を確かめる (Validate learner's capacity to know)」ことであり、学習者が知識をどのように捉えているかを決めつけず

に確認してからサポートすることが肝要である。次に、「学生の学びをその学生の経験の中に位置づける (Situating learning in learner's experience)」ことである。自分の経験を離れて抽象的な学びとしてしまっただけでは、セルフ・オーサーシップの成長の後退につながりかねない。その学生の〈自分の〉考えやアイデンティティを探究することを支援する必要がある。最後に、「学びを相互的な意味構成と定義する (Define learning as mutually constructing meaning)」ことである。自分と他者の間で権威や熟達を共有し、互いの視点や立場を尊重した上で相互に意味を構築するよう奨励していくことが求められる。これらの実践原則は、授業やキャンパス・ライフにおいて機能するだけでなく、異文化体験やアドバイジング、リーダーシップ教育やサービス・ラーニングといった準正課教育という文脈での学生支援の指針となるものである (Baxter-Magolda, 2001)。

2. セルフ・オーサーシップの位置づけと関係性

大学生の成長理論の全体像のなかのセルフ・オーサーシップの位置づけを明確にする。大学生の成長理論は、心理社会面の成長と認知構造面の成長の2つのカテゴリーに大別される。それぞれ、一般的な発達理論・成長理論を背景とし、大学生の成長に焦点を合わせた理論が系譜をなしている (表3: Evans et al., 2009; 河井, 2020; Patton et al., 2016)。成長理論の表3の関係図に見られるように、セルフ・オーサーシップの成長は、大学生の知的成長を中心とする認知構造面の成長の理論の系譜に連なっている。

大学生の心理社会面の成長は、コンピテンスの発達、感情管理、自律を通して相互依存に向かう、成熟した対人関係の発達、アイデンティティの確立、目的の発達、統合の発達という7つのベクトルが見出されている (Chickering & Reisser, 1993)。大学生の知的成長の理論は、

表3 大学生の成長に関する個別理論間の関係

心理社会面の成長の理論	
一般理論	大学生の成長理論
Erikson のアイデンティティ理論	Chickering の7つのベクトル理論
Marcia のアイデンティティステータス研究	
Josselson の女性アイデンティティ研究	大学生の社会的アイデンティティ理論
社会的アイデンティティ理論	
認知構造面の成長の理論	
一般理論	大学生の成長理論
Piaget の認知構造発達理論	Perry の知的・倫理的成長理論
Kegan の自己進化学理論、セルフ・オーサーシップ概念	Belenky らの女性の知的成長モデル
Kohlberg と Gilligan の道徳発達理論	King & Kitchener の省察的判断モデル
Rent らのネオ・コールバーグ派アプローチ	Baxter-Magolda の認識論的省察モデル
	Baxter-Magolda のセルフ・オーサーシップ概念
	大学生の道徳発達理論

Perry (1968/1999) を出発点とする。Perry は、大学生は、正解と不正解の二元論から多元論、複数の考えを関連づける関連主義、自己の倫理につながるコミットメントへと学生の成長を説明した。その後、Belenky ら (1986) の認識様式の研究や King と Kitchener (1994) の省察的判断の研究、Baxter-Magolda (1992) の認識論の研究、Kuhn ら (2000) の認識論的理解の研究へと進展を見せた (King & Kitchener, 2016; King, 2017)。女性を対象に含めた Belenky らの理論化では、学生たちは、沈黙や受動的認識から、自身のパーソナルな場を持つ主観的な認識を築き、分離と結合の2つのモードからなる手続的認識、文脈依存性を認識できる構築的認識へと成長する。King と Kitchener の省察的判断モデルでは、前省察的思考から擬似省察的思考、省察的思考へと成長する。Baxter-Magolda は、認識論的成長として、絶対的認識から移行的認識へ移り、自立的認識、そして文脈に応じて不確実な構築を認識する文脈的認識へと成長すると理論化した。認知的発達については、さらに Kuhn ら (2000) は、認識論的発達は、現実主義、絶対主義、多元主義と成長することをモデル化した。セルフ・オーサーシップの成長理論は、大学生の知的成長及び認知構造面の成長のこれらの系譜に連なっている。

セルフ・オーサーシップの概念は、Kegan が自己進化理論から導いた構造発達理論に由来する。Kegan の構造発達理論では、意味形成による意識の進化を成長の軸に据え、サブジェクトとオブジェクトの運動によって成長していくとする (泉谷, 2013; Kegan, 1982, 1994; 齋藤ほか, 2011)。サブジェクトは、それと一体になっている状態であり、オブジェクトはそれを対象として把握できる状態である。サブジェクトが私たちをコントロールするのに対し、私たちはオブジェクトをコントロールできるという関係にある。具体的には、知覚や衝動と一体になっている第1段階から、それらを対象とする手段的マインドの第2段階に進む。その第2段階では、具体性や視点と一体化しており、それらは対象として把握できていない。社会化されたマインドの第3段階になって、それらを対象化できるが、抽象性や自身の内的状態を対象化するには至らない。自身の内的状態を対象化する第4段階は、セルフ・オーサーシップの段階と呼称されている。その段階は、成人発達の重要な時期であり、自らの内的自立性に責任と所有権を持ち、価値観を形成していく段階である。最後の第5段階は自己変容の段階とされ、弁証法的認識、組織間関係、自己変容と一体化するに至る。

セルフ・オーサーシップの成長と他の成長理論との関係は、表4のように整理されている。知的・認知的成長理論との関連で見ると、外的公式に従う局面は二元論、沈黙や受動的認識、絶対的認識に対応し、岐路の局面が多元論と主観的・移行的認識から関連主義と手続的・自立的認識にわたっている。自分の人生の著者となる局面で構築的・文脈的認識となり、内なる基盤の局面でコミットメントに至ると対応づけられている。リーダーシップの成長や心理社会的成長 (7つのベクトル) との関連で見ると、外的公式に従う局面は、自覚するところから自分で行動を起こす段階と、コンピテンスの発達と感情管理が対応している。岐路の局面では、まわりに影響を及ぼすリーダーとして自己同定するリーダーシップの成長をし、自立を通して

相互依存に向かうベクトルが関わる。自分の人生の著者となる局面では、自他のそれぞれにリーダーシップが働いている関係構築に至り、成熟した対人関係の発達とアイデンティティの確立というベクトルが関わる。内なる基盤の局面は、世代継承と統合／総合の段階の成長と対応し、目的の発達と統合の発達というベクトルが関連する。意識の進化という Kegan の構造発達理論とは外的公式に従っている局面は、手段的マインドと対応し、岐路の局面が社会化されたマインドと対応し、自分の人生の著者となる局面と内なる基盤の局面はセルフ・オーサーシップのマインドと対応し、内なる基盤の局面の先で自己変容の意識との対応が見られる。セルフ・オーサーシップの成長理論は、認識論的・対自関係・対人関係の3次元を統合することで全体論的な理論となり (Baxter-Magolda, 2001, 2008; Baxter-Magolda & Taylor, 2017), 知的・認知的成長と心理・社会的成長の両方と関連づけ可能な形で位置づけられる理論となっている。こうして、セルフ・オーサーシップの成長理論は、近年の大学生の成長理論の動向において、社会的アイデンティティの成長と並んで重要な成長理論であるとの評価を得ることとなった (Evans, 2016; 河井, 2020)。

表 4 大学生の成長理論における各成長局面の関係

Perry (1968)	Belenky et al. (1986)	Baxter Magolda (1992)	Kegan (1994) 意識の諸段階 a 認知的 b 対人関係的 c 対内関係的 [サブジェクト] [オブジェクト]	セルフ・オーサーシップ Baxter Magolda (2001)	Komives et al. (2005) リーダーシップ アイデンティティ発達 (1993)
二元論	沈黙 受動的認識	絶対的認識	a 知覚 b 社会的知覚 c 衝動 手段的マインド a 具体性 b 視点 c 持続傾向性	外的公式に従う	自覚
多元論	主観的認識 移行的認識	主観的認識 移行的認識	社会化されたマインド a 抽象性 b 対人関係主義 c 内的状態	岐路	探求/ エンゲージメント コンピテンスの発達 感情管理
関連主義	手続的認識 分離認識 結合認識	手続的認識 移行的認識 文脈的認識	具体性 視点 持続傾向性		リーダー同一化 (創発・没入)
関連主義の中の コミットメント	構造的認識	手続的認識 移行的認識 文脈的認識	セルフ・オーサーシップ a 抽象的システム b 組織 c セルフ・オーサーシップ	自分の人生の著者となる 内的基盤	リーダーシップ分化 (創発・没入)
			自己変容 a 弁証法的 b 組織間関係 c 自己変容		自律を通して相互依 存に向かう
			抽象的システム 組織 セルフ・オーサーシップ		成熟した対人関係の 発達
					アイデンティティの 確立
					世代継承性
					目的の発達
					統合/総合 統合の発達

Owen (2012) をもとに一部修正し、訳出

3. 高等教育におけるセルフ・オーサーシップの意義

セルフ・オーサーシップの成長理論が構築される2000年前後の高等教育では、学習成果を定める議論が活性化していた。The Student Learning Imperative (ACPA, 1994), American Pluralism and the College Curriculum: Higher Education in a Diverse Democracy (AAC & U, 1995), Powerful Partnerships (AAHE, ACPA, & NASPA, 1998), Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College (AAC & U, 2002) といった高等教育に関する議論を取りまとめた文書において、集中的に学習成果が扱われていた。

それらの議論から、学習成果は、図1左のように整理できる (Baxter-Magolda, 2004a)。大学での学習成果は、知識活用から省察的判断や問題解決までを含む「認知的成熟」、自己理解や自律・結合と誠実さに関わる「統合的アイデンティティ」、自他のアイデンティティとその文化への尊敬や建設的な協働が含まれる「成熟した関係」という3つのまとまりからなり、中心の重なるところに効果的な市民性を位置づけることができる。この整理の仕方は、セルフ・オーサーシップの成長理論の枠組みともなる認識論・対自関係・対人関係の3次元に依拠しており、それらの学習成果の成長の基盤は、図1右のように提示されている。図が示すとおり、セルフ・オーサーシップの成長は、3つの次元の重なるところに位置づけられ、21世紀型教育の基盤的な意義を有するものとされている (Baxter-Magolda, 2004a, 2007)。

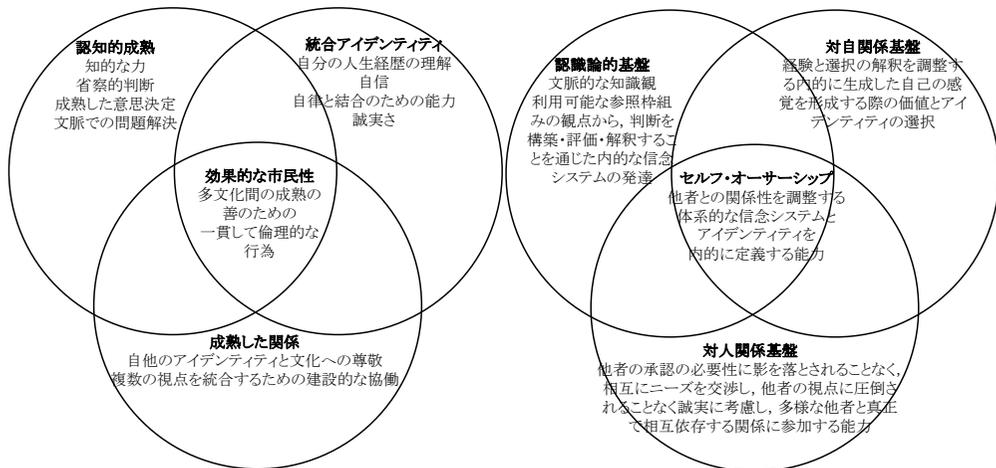


図1 現代の大学の学習成果の統合モデルとその成長の基盤：Baxter-Magolda (2004) をもとに訳出

Ⅲ セルフ・オーサーシップについての研究の広がり

1. 実践への展開

セルフ・オーサーシップの成長理論の定式化を通じ、学生を支援する3つの実践原則——「学習者の知る能力を確かめる」「学生の学びをその学生の経験の中に位置づける」「学びを相互的な意味構成と定義する」——が見出されていた（Baxter-Magolda, 2001）。セルフ・オーサーシップの旅（表1および表2）には、知識を複雑で社会的に構築されるものと捉えるところから内的な信念システムの構築へ、自己が知識構築の中心であるとするところから内的アイデンティティの構築へ、権威と熟達を共有するところから相互関係へと成長するという3つの想定が見られる。3つの実践原則と3つの想定、学生支援の基本枠組みであるサポートとチャレンジの両輪とを組み合わせて、図2のラーニング・パートナーシップ・モデル（以下、LPMと表記）が構築された（Baxter-Magolda, 2004b）。

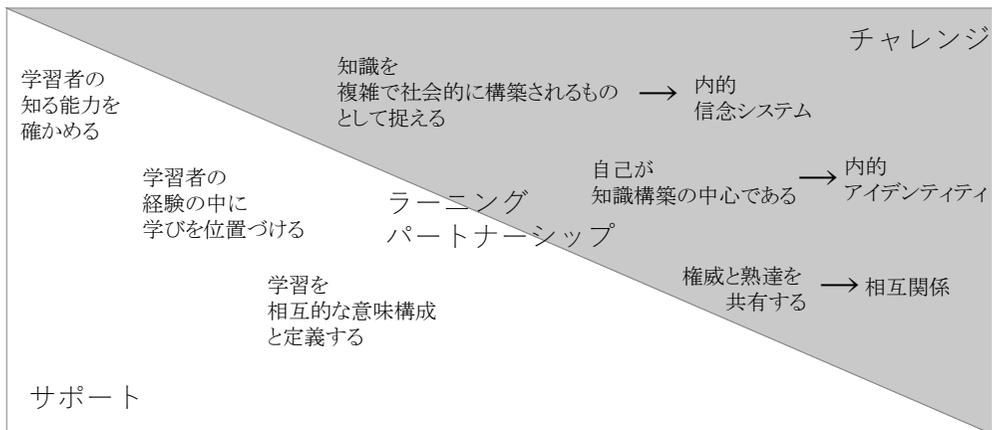


図2 ラーニング・パートナーシップ・モデル：Baxter-Magolda (2004b) をもとに訳出

LPM を実行する10のステップが提起されている（表5：King & Baxter-Magolda, 2004）。ステップは、表5の項目からなるテンプレートに収められている。テンプレートは、文脈の設定、学習目標の明確化、学習者の能力アセスメントといったアセスメントの局面と、想定と原則を実践に移行して実施・評価するところまでを含む「進化の架け橋」（Kegan, 1994）のデザインの局面からなる。実践者が自身の実践をデザイン・実行・評価する際に考えるための問いかけも定められている。なお本稿では割愛したが、表5のテンプレートに即して、高学年の学生のライティングの教育実践の実例が事例学習用に提供されている（King & Baxter-Magolda, 2004）。

セルフ・オーサーシップの成長についての研究は、LPMの構築とともに、多様な実践での展開を見せていく。科学教育、ライティング・カリキュラム、アカデミック・アドバイジング、

表5 ラーニング・パートナーシップ・モデル(LPM)の概観

フェーズ1：学習目標と学習者のセルフ・オーサーシップ能力をアセスメントする
ステップ1：文脈の選定 学生や同僚との関わりから、LPMを用いてセルフ・オーサーシップを向上するのに適した実践は何か？(例：卒業論文、ピア・サポート、キャリア相談)
ステップ2：その文脈での学習目標の設定 ・その文脈で現在、達成しようとしている学習成果は何か？ ・セルフ・オーサーシップをより包括的な目標と考え、現在設定している学習成果=目標をどのように設定することになるか？ ・この実践での学習経験の結果として、参加者に何をよりよく理解してもらいたいのか？何をよりうまく取り組めるようになってもらいたいのか？
ステップ3：セルフ・オーサーシップの視点から学習目標の検討 ・認知能力：それらの学習目標を達成するのに、どのような仕方でも知識を構築するか？そして学習者の既存概念についてどのような仕方でも意味形成するか？ ・対自関係能力：自分自身をどのような仕方でも理解することが求められるか？ ・対人関係能力：他者との関係の中の自分自身をどのような仕方でも理解することが求められるか？
ステップ4：その文脈での学習者のセルフ・オーサーシップ特徴の考慮 ・認知能力：学習者が共通して用いる知識構築の仕方は？ ・対自関係：学習者によって示される自分自身の見方は？ ・対人関係：学習者が示す他者との関係の中の自分自身の見方は？
ステップ5：学習目標と学習者能力の間の整合性と不整合の特定 ・学習目標と学習者のセルフ・オーサーシップ能力はどのように結びつくか？ ・それらの間にある不整合はどこか？ ・どんな成長目標が、必要な能力と狙いとする学習成果の間を橋渡しするのに役立つか？
フェーズ2：「進化の架け橋」をデザインする
ステップ6：成長する「カリキュラム」の素描 ・学習目標と成長目標は、どのように時間をかけてステップに変換されるか？ ・学習者への関与の長さにとまって、最初の時点で、学習目標と成長目標はどのような形態となるか？ ・ステップのどれがこれまでに通過し、どれがこれから向かう必要のあるものか？
ステップ7：3つの想定に取り組む 知識は複雑で社会的に構築される 自己が知識構築の中心である 熟練と権威は、知識を構築する仲間の間で相互に共有される ・あなたの実践領域において、これらの想定は現在どのような仕方でも示されているか？ ・あなたの選んだ文脈では、どうすればより効果的にこれらの想定を学習者に伝えられるか？
ステップ8：3つの原則に取り組む 学習者の知る能力を確かめる 学習を学習者の経験に位置づける 学習者と意味を相互構築する ・あなたの実践領域において、これらの原則は現在どのような仕方でも示されているか？ ・あなたの選んだ文脈では、どうすればより効果的にこれらの原則を学習者に伝えられるか？
ステップ9：整合性と不整合を再吟味する ステップ5の整合性と不整合を再吟味する ・新しい計画は、整合しているところを揺るがさないか？ ・この計画は、どの不整合に取り組むのか？ ・取り組むべき不整合のうち、残るものはどれか？
ステップ10：効果を評価するための計画を素描する ・参加者のセルフ・オーサーシップ能力を促進するのにどれほど効果があったかを決めるエビデンスとして使えるものは何か？ ・そのエビデンスはどのように集められるだろうか？

インターンシップ、サービス・ラーニング、異文化学習、寮生活プログラム、サステナビリティ・プロジェクト学習、オナーズ・プログラム、大学院教育、FD、学生支援部の組織開発といった多岐にわたる実践が、セルフ・オーサーシップの成長理論を共通項として展開を見せた（Baxter-Magolda & King, 2004; Meszaros ed., 2007; Baxter-Magolda et al., 2010; Baxter-Magolda & Boes, 2017; Myers, 2020; 佐藤・坂本, 2019）。

マイアミ大学の学際学部では、10年にわたり卒業研究を書く教育実践とカリキュラムを開発するなかで、セルフ・オーサーシップの成長理論と実践が結びつくようになった（Haynes, 2004, 2006）。リーディングとライティングは、著者になることを支柱とするセルフ・オーサーシップの成長と親和性が高い（谷, 2017）。ライティング・カリキュラムでは、各年次の各セメスターに目標と課題が定義され、習熟、批判的分析、分野横断のライティング実践・方法論・理論と力量を形成し、最終年次に卒業論文を書き上げる（表6）。このカリキュラムでは、専門家の書いたものや各専門領域の型を外的公式として従う局面から、複数の専門分野のライティングを比較対照して批判的に吟味するなかでライティングの型を自分のものとし、自分のスタイルを築いていくプロセスで進む。また、アカデミックな型のライティングとジャーナルのようなパーソナルなライティングをブレンドし、自分のテーマを定め探究し書き上げていくプロセスもある。LPM で言えば、権威と熟達を共有するところから、相互形成へ成長するようデザインされている。このようにカリキュラムを通じて進むプロセスに、セルフ・オーサーシップの成長が埋め込まれている。

また、マイアミ大学での学生へのアカデミック・アドバイジングの実践では、1人の学生のセルフ・オーサーシップの成長の4局面と3次元をマッピングして示している（Taylor, 2008；表7）。個別具体的な学生の状況と状態を記述し解釈することが、アドバイジングの前提となる。表7の中の学生の場合、「どのような自己か」「どのようなアイデンティティか」を無自覚なところから自問し、内的な信念やアイデンティティが形成されていく様子が見て取れる。あわせて、成長に影響する個人要因と影響要因も記すことで、成長を促す手立てをリフレクションすることができるようになっている。表7からも示唆されるように、成長に影響する要因として、友人や仲間というピアの関係が大きな役割を果たす。また、この研究では、全ての学生が内なる基盤の構築に到達するわけではないことや全ての次元で成長するわけではないことに注意を促し、（とくにアドバイジングにサポートを求める学生では）停滞や後退も見られうることを明記している。アドバイジングの実践においても、LPM のサポートとチャレンジをバランスし、微視発生的に学生のセルフ・オーサーシップの成長を見ていくことで、実践をより省察的なものとしていくことができる（Pizzolato, 2006）。

表6 ライティング・カリキュラム

段階	学習目標	課題
リーディングとライティング習熟 1年目1セメスター	リーディングとライティングの流暢さと練習 批判的・能動的リーディングスキルの改善 ライティングの不可欠な要素の練習 ライティング・プロセスを意識する	ジャーナル, エッセー, ナラティブ, 個人事例のエッセー, 自己評価, ピア・レビュー
批判的分析 1年目2セメスター	多様な形態の分析を練習する 多様な分野のレトリックを読んで分析する	分析的エッセー, 専門家へのインタビュー, 質問紙や調査, 異なる専門家の想像上での対話, 購読文献の注釈
専門分野における学習とライティング 2年目1セメスター	異なる専門領域の人に向けて, 多様な専門領域の型で書く, 分析する 専門領域を比較, 対比する 1つのテーマについて, 競合する専門的な視点を読んで分析する	専門領域のライティング 実験レポート, 文学批評, ケース・スタディ, 政策分析, 理論研究 多様な型でのライティングの異同を比較・対比する
分野横断のライティングへの導入 2年目2セメスター	専門分野の視点と分野横断の視点を比較対照する, 利点・欠点を批判的に分析する 他領域の人に向けて専門知識を通訳する テーマに取り組むために知識を結合する	専門分野ごとのライティングと分野横断のライティングを検討する分析エッセー, 各専門領域のライティングについてのハンドブック, 他領域や分野外の人に向けて専門的なライティングを改訂する
分野横断の方法論 3年目1セメスター	2つ以上の研究手法を練習し, 批判的に意識する 異分野の異なる手法を比較対照し, 目的を分析する 2つ以上の研究手法を使って分野横断型トピックを探究する	研究手法とその目的の評価, 既存の異なる研究手法の比較対照エッセー, 2つ以上の研究手法を用いたりサーチ・ペーパー, 自己評価やリフレクション・ペーパー
分野横断の理論 3年目2セメスター	統合の理論モデルを研究・分析する 分野横断の知識に取り組む理論的ライティングを研究する 2つ以上の理論を用いて複数の厳選やトピックを分析する 異なる専門やの理論を比較対照する 2つ以上の理論を使って分野横断のテーマに取り組む	理論の評価, 分析, 比較エッセー, 2つ以上の理論を用いたりサーチ・ペーパー, リサーチ・プロジェクトの自己評価やピアレビュー
分野横断キャプストーン 4年目	これまでの知識やスキルを活用・応用する 2つ以上の専門分野を意識的に統合して, 分野横断のテーマや問題に取り組む	複数の専門分野の洞察を統合し, 理論と方法論を活用して取り組む分野横断の卒業論文

Haynes (2004) をもとに訳出

表7 アドバイジングした学生の成長の旅の概観

	外的公式に従う	岐路に立つ	セルフ・オーサーシップ	内なる基盤の構築
認知的	<p>自分が信じるべきことを決めるのに、母親の方を見る</p>	<p>スピリチュアリティの多様な定義や形態を認識する、組織宗教に参加しないのはなぜかを問い始める</p>	<p>妥当なスピリチュアル実践についての考えは共通善の追求と、自身を超えて他者との深い結合に関わることを決心する、組織宗教への疑念を示すことはなくなる</p>	<p>無神論が自分のスピリチュアルなニーズを全て実現しようという考えに進むことを選び、他のスピリチュアルな実践にも親しむという無神論の教旨を結びつける</p>
	<p>鍵となる個人変数：学生は、組織宗教についての全ての新しいアイデアを疑う傾向を強化する主として分離認識を用いる。この場合、新しいアイデアから分離したままでいることは彼女の成長にとってチャレンジとなる。</p> <p>鍵となる環境変数：大学には、異なる信仰の学生が結束できるよう異宗教間の活発な学生組織がある。組織は、多様なスピリチュアルの信念と実践に関わって、受容雰囲気を作り出している。</p>			
対自関係	<p>白人であることを規範と見る、ジェンダーや人種の間に結びつきを見ない</p>	<p>男女の文化的期待を探求し、躊躇いながら教育の専攻を決める（母親のフェミニストの見方は科学の慣習と思考に逆らうよう促したけれども）</p>	<p>高校で英語を教えるというキャリアの目標にプライドを持ち、白人でない若い女性に創造的なライティングを教える組織に参加する。自身の白人としての特権と、ジェンダーからくる抑圧経験とを統合する</p>	<p>自分のことを「フェミニズムの才能のある女性教師」と捉える。子どもを持ちたいと決心し、自身のキャリアの熱望に逆らう必要があったとしても、子どもを育てることに積極的に参加することを決心している</p>
	<p>鍵となる個人変数：彼女の人は、彼女を支配集団としている。人種に関する不協和をほとんど経験しないことから、白人でない若い女性集団と近くで働くまで、白人であることが何を意味するかを能動的に探求していない</p> <p>鍵となる環境変数：リベラル・アーツの大学では、教育学部や他の専門職学部は周辺的な位置にある。教職員や学生とともに教師教育を支えとなるキャリアの選択肢と見る傾向がある。そのことが彼女の真の情熱へのコミットメントを保持するために打ち勝つさらなる重荷をつくり出す。</p>			
対人関係	<p>拒絶されるのが怖いので、自分の母親が無神論であることを友人たちに共有しないことを選ぶ</p>	<p>完璧な成績を取るよう努力することに幻滅する。熱心なカトリックの近しい友人にも、自分が神を信じていないことを打ち明ける。</p>	<p>どちらのキャリアを優先するか、どこで仕事を探し始めるかを決めるべくパートナーと話し合う。修士学位を得たいことを伝えるが、希望するのと異なる時点でそうすることも許容する</p>	<p>自分の宗教・政治の信念とは大きく異なるような近隣住民や同僚との関係を模索する</p>
	<p>鍵となる個人変数：他者の視点、とくに権威の視点を批判する。この場合、そのような視点を疑問視することは、大学での権威（たとえば、教授）に完全に依存することを防いだ。</p> <p>鍵となる環境変数：自分が属する広い文化が男性に家計の主たる担い手となることを期待している。このステレオタイプから、誰のキャリアを最優先すべきかに関してパートナーと交渉する際に主体性が奪われることとなる。</p>			

Taylor (2008) より訳出

2. セルフ・オーサーシップの成長に対する量的研究

セルフ・オーサーシップの成長への量的研究はそれほど多く見られない。自律的行為能力、問題解決志向性、意思能力、挑戦状況での自己調整といった下位尺度からなる29項目を用いて学生集団ごとの差異を分析した研究 (Wawrzyuski & Pizzolato, 2006) やそれらの量的指標とインタビュー結果による判定との相関が中程度であることを明らかにした研究 (Pizzolato, 2007) が見られる。また、セルフ・オーサーシップの成長における認識論的成長と学業成績に正の相関が見出されている (Pizzolato, et al., 2009)。

また、キャリア意思決定調査から、女性の意思決定を混合研究法でアプローチした研究 (Creamer & Laughlin, 2005)、情報テクノロジー分野で相談関係がセルフ・オーサーシップによる自己決定に重要であることを混合研究法によって示した研究 (Laughlin & Creamer, 2007)、ヴァージニア工科大学のサマー・トレーニング・プログラムの参加者のセルフ・オーサーシップの成長をアセスメントした研究 (Meszaros & Lane, 2010) などがある。その後、認識論的・対自関係・対人関係のそれぞれに項目作成し、尺度化の検討がなされ、パス解析を用いた研究がなされた (Creamer, 2010; Creamer et al., 2010)。これらの量的研究を参照した上で、Pizzolato (2007) を含む形で日本語でのセルフ・オーサーシップ評価尺度の開発と検討がされている (佐藤・坂本, 2020)。

量的研究から尺度が開発されたものの、尺度を用いた量的研究がその後多岐にわたって展開を見せてはいない状況である。現在までのセルフ・オーサーシップに関する量的研究の動向からは、インタビューによるナラティブ分析と一定の関係があること、しかしセルフ・オーサーシップの状態が変動することから、自己報告式の質問紙だけに依拠して成長を判定するのではなく、インタビュー調査によるナラティブ分析との混合研究法が必要になることが暫定的な結論となっている (Baxter-Magolda & King, 2012; Pizzolato, 2007, 2010; Creamer, 2010)。

3. ウォバッシュ全国調査研究による精緻化

(1) ウォバッシュ全国調査の概要と結果

ウォバッシュ全国調査では、60以上の大学から6大学に絞込み、40人が文献購読や事例学習と方法論トレーニングを経て、パイロット調査を含む3年間で6キャンパスを飛び回った (Baxter-Magolda & King, 2012)。多様な学生が参加し、315人に対する924回分のインタビューがデータとして収集された。

調査チームによる活動から、多岐にわたる成果が生み出された。まず、リベラル・アーツの7つの学習成果が特定された (King et al., 2007)。すなわち、学習の統合、探究姿勢と生涯学習、効果的な推論と問題解決、道徳的人格、異文化効力、リーダーシップ、ウェル・ビーイングである。またカレッジ・インパクト研究の方法論を援用した混合研究法から、学業上の挑戦、多様性のある経験、サポートのある関係性が大学初年次のトランジションを助けることが見出さ

れた（Seifert et al., 2010）。

さらに、「どのような経験が重要か」というリサーチ・クエスチョンから、プロジェクトのパイロット研究の成果を分析し、成長に効果のある経験（Developmentally Effective Experience）が見出された（King et al., 2009）。成長に効果のある経験とは、さらなる多様性に向けて自覚・理解・開放性を増すこと、信念・選択・行為の土台を探り確立すること、選択を導くアイデンティティの感覚を発達させること、自身の学習への自覚と責任を増すことの4つの経験である（表8）。組織構造を安定させて学生が頼れる安全性を整えたり、学生が世界の複雑さに触れて

表8 成長に効果のある経験による効果

効果のある経験	学生の意味形成志向		
	外的	外的と内的の混合	内的
さらなる多様性に向けて自覚・理解・開放性を増すこと	異なる視点や他者の経験に出会う；多様な問題について、どう反応するか、どう考えるかと違和感を感じる；見方の根拠を検討する；概念を自身や自分の文化に適用し始める	多様な問題により大きな複雑さを見出す；異なる他者へのエンパシーと尊敬を身につける；自身の背景をより十全に理解する；多様な他者によりポジティブに反応する	差異にオープンになり、差異を理解する；自分の背景が社会的アイデンティティにどう影響しているかをより自覚する；その人の差異の価値を認める；理解と尊敬のために一生懸命努力する
信念・選択・行為の土台を探り確立すること	信念・選択・行為のための土台があることを認識する；自分の見方の根拠を探る必要性を自覚する；2項信念システム（意見対答え、人文学対科学）を採る；個人的興味と専門的興味を明確にする	自分の意見により適合する；自分の信念と決定への責任を認識する；興味を明確にして焦点化し、最初の決定をする	自己について考え、批判的に考えることを学ぶ；自分の議論を擁護し、他者の議論に挑む；学習者としての自己を有効にする；自分の能力を考える；キャリア・パスへの視点を得る
選択を導くアイデンティティの感覚を発達させること	他者の間違いや葛藤や挑戦から学ぶ；自分の優先順位を評価し、注意を向ける必要のあるニーズを認識する；自信を得る；（しばしば他者達とともに）コミュニティを通じて生じることがある	人生の目標と価値を再評価する；自己の感覚を自覚する、呼び戻す；個人的または学業のニーズと責任に気を配る；（しばしば他者達とともに）コミュニティを通じて生じることがある	自分の人生をどう生きるかについて熟慮ある決定をする；友情を通じて、自他のバランスを取る
自身の学習への自覚と責任を増すこと	疑問を持つ姿勢を育む；助けを求め、時間管理し、優先順位をつけることに責任を持つ；（組織、準備、思考、ライティング、対人といった）スキルを身につける；具体的な状況での直接の助言に価値を置く	授業での知的なリスクをとる；自分の能力と選択を評価する；他者へのエンパシーを育む；より広く統合された視点を得る；専門的な経験をし、危機を扱い、意思決定をする	自分の学習と学習を人生とアイデンティティに応用することに積極的に責任を持つ

King et al. (2009) をもとに訳出

学習を省察するよう求めたり、多様な視点からより深い視点を探るよう奨励し、学生の知的・社会的・個人的成長を認め支えることが教育者には求められる (Barber & King, 2014)。

1年生315人のうち2年生で228人の追跡インタビュー調査がなされた結果が報告されている (Baxter-Magolda et al., 2012)。分析の結果、63%に何らかのセルフ・オーサーシップの成長が見られ、外的意味形成から出て岐路に進めたのは49%であった。一方、37%は外的公式に従う局面にとどまっている。また、2年生で内なる基盤に到達している学生はいなかった。この結果からも、とくに初年次の経験として、自身のそれまでの世界を広げるような挑戦の経験の意義が強調される (cf. Taylor & Haynes, 2008)。

(2) インタビュー方法論の精緻化

セルフ・オーサーシップの成長理論の研究では、学生の意味形成構造に迫る方法としてインタビュー調査とそのナラティブ分析が採られてきた。Keganの構造発達理論をもとに、サブジェクト-オブジェクト・インタビューが開発された (Lahey et al., 1988/2011)。不安や確信といった感情を表す10のカードから1つを選んで経験を解釈する。その時、話している内容ではなく、経験の解釈の仕方をもとに意識の段階が、自己主権マインド、社会化されたマインド、セルフ・オーサーシップ・マインド、自己変容マインドのいずれかを判定していく。最初に、語られるストーリーについて、責任感、葛藤、視点取得、世界観を意識して聴き、質問を重ねて、その人のマインドのあり方を理解するようにする。マインドは重なる性質があることから、境界線を見定めることが大切である。問いかけるときは、最善の場合や最悪の場合、最大限や最低限を見定められるよう問いかける必要がある。その上で、境界を超えてより深く進むにはどうすればいいかを問いかける。インタビューは、段階判定のアセスメントにとどまらず、意味形成空間を広げる機会となるようにすることが求められる (Berger, 2010)。

ウォバッシュ全国調査では、それまでの認識論的成長の研究でのインタビュー経験を土台に、どのような教育経験を重要と考えているか、どのように経験の意味形成をするか、認識論的・対自関係・対人関係の3次元がどう交差するかという問いに応えられるようインタビューがデザインされた (Baxter-Magolda & King, 2007, 2012)。具体的には、冒頭に15分ほどかけて、その学生の背景情報を共有し、何を重視しているかや期待・適応を把握する。本体は60分かけて実施される。枠組みとして、「最も重要な経験を聞かせてほしい」と求め、経験の詳しい記述、経験からの意味をどう言葉にして語るか、それが現在にどう影響しているかを聴き取る。プロトコルには、「最善の場合は?」「最悪の場合は?」「直面した困難やジレンマは?」「何が正しいかわからないような状況は?」「経験してきたサポート、葛藤やプレッシャーは?」「自分とは異なる人々との関わりは?」といった多数の多岐にわたる問いかけが用意されており、話の流れに応じて問いかけられる。最後のクロージングは、15分ほどかけて、要約しつつまとめることを促す。「これらの経験がどう信念、あなた自身、あなたの関係をつくっているの?」「こ

これらの経験から、どんな洞察を得たの？」「これまでがこれからにどう繋がっていくの？」といった問いに方向づける。重要なこととして、求められたのは、インタビュー自体が、パートナーシップの形成となり、学生の成長支援となることである（cf. 河井ほか, 2020）。インタビュー方法論は、詳述されており（Baxter-Magolda & King, 2012）、方法論の確立とガイドの明確化もまた、ウォバシユ全国調査の重要な成果である。

（3）ウォバシユ全国調査結果からのセルフ・オーサーシップの成長の精緻化

ウォバシユ全国調査の研究全体を通じ、セルフ・オーサーシップの成長局面が再編成された（表9：Baxter-Magolda et al., 2012; Baxter-Magolda & King, 2012）。大局的には、セルフ・オーサーシップの成長は、外的／内的な意味形成志向との関係から定められ、内的意味形成志向なく外的意味形成志向のみの局面から、2つの志向が混合する局面、外的意味形成志向を統合しての内的意味形成志向を明確にする局面へと移行する。

大きく3つに再編された局面のもとに、下位局面が見出されている。まず、外的な意味形成

表9 セルフ・オーサーシップへの成長の精緻化

外的な意味形成	岐路	内的な意味形成 (セルフ・オーサーシップ)
Ea：外的権威を信頼する 一貫して盲目的に外的資源を信頼し、そのことの欠点の可能性を認識することもない。	岐路に入る E (I)：外的権威に疑問を持つ 内なる声の必要性を自覚するも、外的資源への信頼を継続する。	Ia：内なる声を信頼する 信念、価値、アイデンティティ、関係を洗練するのに十分なほど内なる声を信頼する。反応を形作り、外的資源を管理するのに内なる声を活用する
Eb：外的権威を信頼することの緊張 一貫して外的資源を信頼するが、そうすることの緊張を経験する（とくに外的資源の間に葛藤がある場合）。葛藤を解消しようとして複数の権威の方を見る。	E-I：内なる声を構築する 意味形成の新しい仕方を構築するよう能動的に動き始めるが、以前の外的位置に「後退する」こともある。	Ib：内なる基盤を築く 外的資源にどう反応するかを導く人生哲学へのコミットメントを形成するのに十分なほど内なる声を信頼する。
Ec：外的権威を信頼することの欠点を認識する 外的権威への信頼を継続するが、そのことの欠点を認識している。	岐路から出る I-E：内なる声を聴く 内なる声を注意深く聞き取り始め、外的資源を押し戻す。外的資源がまだ強く、内なる声を一貫して維持することを難しくしている。 I (E)：内なる声を育む 内なる声を能動的に育み始め、内なる声が多く、外的資源を媒介する。他者の視点が自身の視点を包摂してしまうそれまでの傾性に戻らないように意識する。	Ic：内なるコミットメントを確保する 人生哲学を自分の存在の核として固め、それを第二の性質として生きる

局面の1つ目の下位局面は「外的権威を信頼する」と名づけられている。ここでは、外的権威が正解を持っていると想定し、他者からの外的な期待に自己同一化を委ね、関係性も他者に委ねている。2つ目の「外的権威を信頼することの緊張」では、外的権威や外的期待の間で衝突や競合が生じ、それまで適応していて快適なコンフォート・ゾーンが揺らぎを経験する。まだその揺らぎに十分に適応できておらず、居心地の悪さや違和感を感じている。自分の視点や関係の中の自己の感覚への萌芽が見られるものの、他者の期待に委ね、関係性も他者に委ねるままであり、自分の考えや自分の視点、関係の中での自分のあり方への明確な必要性までは認識していない。3つ目の下位局面になると、「外的権威を信頼することの欠点を認識」し、多様で幅広い知識の相対性や不確かさをオープンな姿勢で受け入れていく。権威や他者の承認を求めることを続けるが、そこにフラストレーションも自覚する。自分が何者かという問いが開かれ、外的な権威や期待に依存していることの不十分さや欠点を自覚する。自分の視点を持つことの必要性を認識するに至る。なお、必要性の認識であって、自分の視点を明確に自己定義するには至っていない。

次の大きな局面は、岐路である。岐路の局面では、外的意味形成から出て、「岐路に入る」局面と、「岐路から出」て内的意味形成に向かう局面からなり、それぞれ2つの下位局面に分化する。まず、「外的権威に疑問を持つ」では、たいていは権威や期待への承認を求めるといった外的な意味形成に頼るものの、外的な権威や期待に疑問を持つ。信念に基づいて自己決定する問題状況を経験し、自分の考えや視点といった内なる声を育むことの重要性を認識する。自分が何者か、自他の同じところと違うところはどこか、他者との関係はどういうものかを探求したり定義したりするプロセスに入る。「内なる声を構築する」では、外的な構造や志向性を対象として定め、内的な志向性と両方が活発になり、両者間の緊張関係を経験する。内なる声の必要性を認識するところを超えて、実際に内なる声を構築するところへ進む。ただし、全面的に内的な意味形成が優勢になるわけではなく、多くが外的な意味形成志向が優勢である。この2つの局面では、外的な意味形成の志向が優勢ではありつつも、内向し、「どうなりたいか?」「どう世界と関わりたいか?」「何をどう知って、自分の信念や価値観をつくっていくか?」を問うようになる。

岐路の「岐路から出る」局面にも2つの下位局面がある。「内なる声を聴く」では、内向し、内なる声を聴き、意思決定をする。他者視点の影響が消失するわけではなく、他者視点からの影響を扱いつつ、自他の視点の違いを識別する。外的な権威や期待を覆い被さるノイズや混乱としてではなく、対象として、その意味を捉えることができ始める。「内なる声を育む」では、外的影響を仲介できる内的な意味形成志向に向かう手前である。自身の興味関心や欲求を分析して自己省察し、自分が自分の考えや視点を生み出すことを自己認識する。権威や他者は後景化していくものの、ともすれば外的な意味形成志向が優勢になりうる揺らぐバランスのなかにある。内なる声を用いることを自ら信頼し、外にある声が緊張をもたらすことはあるけれど、

その影響をマネジメントするところへ進む。

最後に、内的な意味形成のセルフ・オーサーシップの局面には、3つの下位局面がある。1つ目の「内なる声を信頼する」では、内なる声を信頼した自己決定の経験から、内なる声を信頼することへの自信を形成する。困難な状況で生じる感情をコントロールし、関係を評価しながら関係構築するようになる。自分の人生の著者となる局面に入り、世界に対する意味形成の所有者として、外的影響を分析したり調整したりしながら、内なる声を拠りどころに知識・アイデンティティ・社会関係を構築する責任を持つ。2つ目の「内なる基盤を築く」では、外的影響との関係をさらに進展させる。それまで外的影響を仲介したり調整したりしていたのに対し、外的影響を統合するようになる。外的な影響と内なる声を統合して人生哲学へと結びつける。変えようのない外的な出来事に対しても、意味形成を変容させ、内的志向と外的志向を相互に強化する。自身の弱みも直視し、内なる声とそれに依拠した自己決定を重ね、内なる基盤を固める。3つ目の「内なるコミットメントを確保する」では、内なる声とそれを元にした内なる基盤の上でのコミットメントを堅持する。そのようなコミットメントでは、統合された人生哲学が自己の核となる感覚となり、そのコミットメントが人生の中で形成してきた第二性質として働く。そうして、「これが自分だ、他の選択肢はない」という感覚でコミットメントとともに人生を生きる。知識と自己が融合して知恵となることや、内なる声に立脚した自己決定と行動の繰り返しから、内なる基盤と外的環境の調和的な統合がもたらされる。大学時代だけで到達するというよりは、成人期前期をかけて、挑戦により困難に直面しつつも、その困難を切り抜けて人生をつくっていく（Baxter-Magolda, 2009）。

ウォバッシュ全国調査研究から、セルフ・オーサーシップの成長の精緻化が進められた。外的な意味形成志向から、それらを統合する内的な意味形成志向へと移行する局面が明確化され、それぞれの局面の中に下位局面が定められた。また、それぞれの局面を移行する際の契機も見出されている。外的な意味形成志向の中では、外的な権威や期待の間の衝突や葛藤といった不協和が契機となる——セルフ・オーサーシップの成長全般を通じて不協和が契機となる（Barber et al., 2013）。大学におけるアカデミックな学びでは、多元的な知識観・認識論へと移行する成長が主軸となり、認識論的次元が駆動力を發揮する（河井, 2019; King, 2010, 2017; King & Kitchener, 2016; Kuhn, 2000）。外的な権威や期待により、外的権威に依存することの欠点に気づき、多元的知識観へ傾き、内なる声の必要性を自覚する。岐路の中では、内なる声契機となる。内なる声を用いて自己決定する実際の経験によって、外的影響を仲介・調整することができるようになる。そして、内なる声に立脚しての自己決定と行動が内なる声の構築に再帰的につながる。この時、自己を受動的にしていた外的な権威や期待や構造を対象として把握することができるようになるというサブジェクトからオブジェクトへの移行を遂げていく。そして、内的な意味形成志向すなわちセルフ・オーサーシップの局面では、内なる声によって自己決定と行動を経て築かれる内なる基盤が契機となる。内なる基盤に立脚して外的影響を統

合し、知識・アイデンティティ・社会関係を構築し、人生をつくっていくようになる。このように、セルフ・オーサーシップの成長は、下位局面の定位と移行の契機の明確化によって、理論としての精緻化を果たしたのである。

4. 批判的検討による拡張

セルフ・オーサーシップの成長理論は、Baxter-Magolda (2001) が構築して提示して以来、複数の批判的検討による拡張を遂げてきた。マイノリティ学生の大学進学や女性の職業選択といったキャリア意思決定の文脈での研究がある。大学進学に際して、高等教育を経験していない家族や親戚、地域の人々との関係から、進学しない方向への外的影響が働いているにもかかわらず、奮起し、可能自己に向けての自己決定をするところでセルフ・オーサーシップの成長が見られる (Pizzolato, 2003, 2004)。大学入学前であっても、進路決定のようなキャリア形成上の転機に挑む中でキャリア自己決定によって、セルフ・オーサーシップの成長の契機となることが可能であることが示された。STEM 領域で女性のキャリア形成に障壁が見られる中、女性は認識論的に成長するだけでなく、専門家からのキャリア・アドバイスを受けつつも、盲目的に従うのではなく抵抗・適応する (Creamer & Laughlin, 2005)。また、高等教育の中で、学業面での準備不足や社交の中でネガティブな経験をして、均衡が崩れたとしても、奮起し、自己調整したり援助要請したりして切り抜けていく (Pizzolato, 2003, 2004)。セルフ・オーサーシップの成長にとって、置かれている文脈によっては、目標への省察や意思のある計画立案によって奮起することが重要な契機となることが示された (Pizzolato, 2005, 2006)。

他のマイノリティ集団を対象とした研究として、ラテンアメリカ学生を対象にした研究がある。生育環境や親の文化適応の程度が大学生活に影響し、大学でネガティブ・ステレオタイプの経験から不協和 (dissonance) を経験することもあるが、外的影響から距離を取ったり中和したりする (Torres, 2003; Torres & Baxter-Magolda, 2004)。社会的アイデンティティでの不協和を認識論の次元でも対処しなければならない。アメリカ高等教育において、ラテンアメリカ人であることは「追加の発達課題」であり、ラテンアメリカ人であることについての新しい世界観と定義を探り、自分なりの解釈を持つことが必要である (Torres & Hernandez, 2007)。セルフ・オーサーシップの成長は非線形であり、認識論的・対自関係・対人関係の3次元は、それぞれバラバラに存立しているのではなく、相互に影響し合い、連動する関係にある (Torres, 2010)。

次元間の影響関係は、別の研究でもアプローチされている。就学継続アカデミック・アドバイジング・プログラムでは、LPM の原則に沿った実戦を展開し、学生のセルフ・オーサーシップの成長を調査した (Pizzolato & Ozaki, 2007)。就学継続が危ぶまれる学生たちは、学業がうまくいかず、何をするか、何をしたいかがわからない、「どうしよう」というモヤモヤとした不安感を体験している。そのような状況で、家族・仲間・友人からのプレッシャーや問い

かけ「あなたはどうか考えているのか」が対人関係次元の不協和として形を成し、自己を知識の源泉とするよう奮起を促し、コーチングを受けながら絶対的・受動的認識から構築的・文脈的認識へ認識論的移行する。結果、知識の源泉として、信念の拠りどころとしての自己が発達するというマインドセットの変化を遂げる。他の研究もまた、認識論的次元が対自関係次元と並走して成長するという見取り図を批判的に拡張する（Pizzolato, 2010; Pizzolato et al., 2012）。認識論的次元の問いである「私はどのように知るか」や対自関係次元の問いである「私は何者か」という問いは、文脈とそれに影響する文化を視界に含めれば意味合いが異なってくる。相互自立的自己観の文化では、独立した知識の問題で個人の自律の問題であっても、相互協調的自己観からすれば、状況的で文脈的な知識の問題で、相互依存し合う関係維持をどうするかという問題になる（Markus & Kitayama, 1991）。認識論的信念についての萌芽的な質問紙調査においても、日本人の大学生とアメリカの大学生とでは違いが見られる（Hofer, 2010）。

したがって、セルフ・オーサーシップの成長における不協和は、認識論的次元や対自関係次元のものであるよりも先行して対人関係次元のものであると解釈される。対人関係次元の不協和が、対自関係次元の不協和と共振するとき、単なるアイデンティティの問題というより、ステレオタイプや人種差別、レッテル貼りといった社会的アイデンティティの問題とどう向き合うかという問題を下敷きとしている。アイデンティティ形成では、文脈からの影響に対する意味形成フィルターが作動している（Abes et al., 2007）。

福祉から就労への移行に際して参加するプログラムにおける成人（多くが子どもを育てている）のセルフ・オーサーシップの成長の研究からも、対人関係と文脈の役割が強調されている（Pizzolato & Olson, 2016）。そのプログラム参加者にとっては、家庭と仕事と学校をどうバランスをとるかが課題となる。このプログラムでは、認識論的成長が他の2つの次元を先導することはなく、親として学習する自分のあり方や支援やケアしてくれる重要な他者との関係が成長を支える。家庭と仕事と学校のバランスは非常に不安定であり、ともすればセルフ・オーサーシップの成長は停滞したり、後退したりしてしまう。時には、外部公式に寄りかかることで、再びセルフ・オーサーシップの成長に戻ってくるという経路が見られた。親として子との対人関係は重要であるが、他者との対人関係については関係破綻したり支援欠落したりしており、対人関係といっても一枚岩でないことがある。セルフ・オーサーシップの成長は、3次元が非同期的に成長することを捉える可能性のあるものである。

IV 理論的作業を総合して

これまでの理論的作業から、セルフ・オーサーシップの成長は、高等教育の重要な学習成果であり、学生の成長にとっての要石の役割を担うと評価できる。また、セルフ・オーサーシップの成長についての精緻化、実践展開、批判的検討による拡張のいずれも進められてきている。

ここで最後に、批判的検討による拡張を精緻化と整合させて統合的な視座を定め、セルフ・オーサーシップの成長を位置づけて特徴を把握することとする。

1. セルフ・オーサーシップの研究の精緻化と批判的拡張の統合

セルフ・オーサーシップの成長を精緻化する研究では、認識論的次元の成長が駆動力の主軸となると定式化された(Baxter-Magolda & King, 2012; King, 2010, 2017)。それに対して、批判的検討による拡張を進める研究の系譜では、多様な社会的アイデンティティの学生、マージナルな位置づけにある学生(ラテンアメリカ人、就学継続が難しい学生、子育てをしている成人学生など)を対象にグラウンデッド・セオリー・アプローチによるナラティブ分析を行い、対人関係の次元の経験および文脈の影響が大きく、認識論的次元の働きは、対人関係次元の成長なくして存立しないと批判的に拡張していった。

ここで、認識論的次元と対人関係次元のどちらが優先権を取るのかという問いを立てることもできる。しかしながら、それは、理論的研究の総括ではなく、実証研究の開始点である。どちらが必ず先行するのかを決めるといふ研究の方向に進む前に、理論的作業が残されている。また、「マージナルな学生集団は対人関係次元が先行し、主流派の学生にとっては認識論的次元が駆動力を発揮する」と言えるかどうか、どの程度言えるかは実証研究を待たねばならない。それらの実証研究よりも前に、考えられるより機微をうがつ見方を洗練させる理論的作業が残されている。

本研究では、成長の経路が複数あるとする見方を総合的視座として定める。セルフ・オーサーシップの成長において、縦断研究という方法がとられてきた。大学時代から成人期まで追跡して人生ナラティブを聴き取るアプローチが取られた。その方法論に呼応して、また旅というメタファーに相応しく、セルフ・オーサーシップの成長においては、成長の経路という考え方を理論の中に明示的に取り入れる必要がある。

成長の経路という視座からすれば、その旅の入口が複数あることに何ら問題はない。成長経路の1つ目には、対人関係次元の経験を入り口の契機とするものがある。大学生活において、対人関係次元の経験は、小さくないインパクトをもたらす。それは、ネガティブ・ステレオタイプによる攻撃というものから、高校生との対比で大学生になるとはどういうことか、投票権を持つとはどういうことかという問いに直面する経験まで多様であろう。大学生活において、バックグラウンドが異なる多様な他者と交流し、関係構築していく経験をする—大学の外に広がっている多様性からすれば限定的であったとしても、大学生として、大学内外の異世代と交流し、関係構築をする。対人関係次元の経験を意味理解し、社会的アイデンティティの水準で成長していく。対人関係次元で生じた経験を意味理解するべく認識論的次元の奮闘が呼び出され、省察を深め、成長していくという経路があるだろう。その中で、批判的パースペクティブから、省察が深化する可能性もセルフ・オーサーシップの成長に含まれる(Perez, 2019)。

成長経路の2つ目として、大学生として、知識を学ぶ中で、正解／不正解の二元論から脱して多元論の知識観すなわち認識論へ成長する経路がある（河井, 2019; King, 2017; King & Kitchener, 2016; Kuhn et al. 2000）。複数の考えに触れる中で、その考えを持つ他者との関係をどう築くかという対人関係次元も呼び出される。また、多様な考えに影響を及ぼす文脈そして社会構造のあり方へ批判的に洞察を向けていくという成長もあるだろう。

対人関係次元の経験を直接、認識論的次元の成長によって意味理解しようとする直接的な結合もある。例えば、対人関係でジェンダーや政治や多文化のイシューで議論や衝突が生じた場合、お互いの立場を理解しようとして専門知識を学習することもあるだろう。また、知識を学ぶ中で遭遇する立場決定の問題（リベラリズムかコミュニタリアニズムか、客観主義か構築主義かダイナミック・システム・アプローチか）は、世界との向き合い方という倫理問題に通じており、他者や社会との関係の結び方と直結してくる。

2つの経路は、どちらの成長の経路もありうるし、2つ同時に並走することもあれば、2つが直結して架橋して成長することもありうる。3つの次元は連動しかつ非同期的であるとの解釈（Baxter-Magolda & King, 2012; Baxter-Magolda & Taylor, 2017; King, 2010; Pizzolato & Olson, 2016; Torres, 2010）は、このような意味に捉え返すことができる。いずれの経路がどのような形で進むにせよ、対自関係次元の働きが関わってくる。対人関係次元の経験が、セルフ・オーサーシップの成長の奮起の契機になるということが意味しているのは、その経験がその人に対して大きな不協和として揺らぎをもたらすということであり、対自関係次元で「私は何者か」という問いによって自己が揺さぶられるからである。この時、自己が意識的に対象化されているとは限らず、意識的に「私は何者か」と問うわけでもないことがしばしばある。そのような経験に一体化した主体であり、即自的な状態であったとしても、対自関係次元での作用が生じているのである。同様に、知識を学ぶとき、大学においては（大学以前においても）、自分の考えが問われる。知識と社会が関わっている時、その知識を学ぶ自分が関わってくるのであり、レポートのテーマを選ぶときには、意識されているかどうかは別として、そのテーマを選ぶ自分が関わってくる。このような対自関係次元の関与を抜きにした成長（学習成果）は空虚であろう。学習の主体としての自己の形成もまた、大学教育における中核をなす課題なのである（河井, 2018, 2019; 谷, 2017）。

対自関係次元がこのように関わっていることは何を意味するかが問題となる。ここまでの検討を対象として捉え返すならば、認識論的・対自関係・対人関係の3次元の全体論的な成長（Baxter-Magolda & Taylor, 2017; Patton et al. 2016）というよりも、セルフ・オーサーシップの成長は対自関係次元の成長を支柱に据えるがゆえに対人関係次元と認識論的次元にも関連づき、連動する様態を捉えることができるものとなっていると解釈できる。セルフ・オーサーシップの成長を全体論的に把握することは、かえって本来の性格を覆い隠すことになりかねない。このことは、対人関係次元の成長として他者に働きかけ、他者から働きかけられる相互作用を経

て成長していくリーダーシップの成長や、知識の捉え方自体の変容といった認識論的次元の成長と対比してみると明確になる。それらと対比すれば、セルフ・オーサーシップの成長理論は、対自関係次元の成長を軸とする成長であり、対人関係次元の経験とそれへの省察や、認識論的次元の多元的な知識観への成長を契機に駆動する非同期的で連動しあう成長であると把握できる。

対自関係次元を軸とするという位置づけの再構成は、セルフ・オーサーシップの成長の推進力をめぐる拡張とも符合する。絶対的・二元論的な認識論から多元的認識論へ成長していく知的な成長や省察プロセスが強いパートナーであること (King, 2010, 2017) を認めた上で、そもそもセルフ・オーサーシップの成長を導くエージェンシーについて、「他者との関係において、自己コントロールと自律・自立を達成するために、他者から個性化・分離を増大させること」(Baxter-Magolda, 2001, p. 141) と措定されていたことに立ち返る必要がある。その上で、アイデンティティ研究 (Côté & Levine, 2015 = 2020; 河井, 2018) にも依拠しながら、エージェンシーは、日常の具体的な営為において、文脈の中で適応・抵抗し、非直線的に変動しながら、意味交渉するところで時間展開するものとして捉え直されている (Abes & Hernandez, 2016; Hernandez, 2017; Jones et al., 201; Malcom & Mendoza, 2014; 河井, 2018, 2020)。それはまた、文脈の相互作用の中に同時並置される対話的な自己のエージェンシーとして省察プロセスの中で作動する (Kawai, 2021; Hermans, 2011)。セルフ・オーサーシップの成長においては、対人関係次元の経験への省察、認識論的次元での知識と自己の接続のどちらの成長経路においても、対自関係次元において、自己への内向する省察の志向性と自己に立脚した上で対象世界・他者・社会へ外向する省察の志向性の両輪を一方にのみ立脚することなく対話的に働かせることが成長の基本線となる。

2. 実践・実証研究への橋渡し

本研究の理論的作業から、セルフ・オーサーシップの成長を支えるには、学生が自己を問うこと、そしてその営為を支えることが必要となる。その際、自己のみを問うことに汲々とするのではなく、認識論的成長や対人関係の経験への省察に即して進めることができる。例えば、授業レポートで「自分の考え」を求め、知識の精確さだけを問題にすることで終わらせずに、自分の考えを自分で納得いくまで磨くような活動へ授業展開する方が考えられる。

セルフ・オーサーシップの成長が21世紀の高等教育の重要な学習成果であるとするならば、対自関係次元の成長をどのように実践展開していくかが問われる。個人の体験や感情といったパーソナルな次元に則して、体験を言語化する実践、自己の経験を語る際に社会との関係が問われる実践やパーソナル・ライティングに取り組む実践の意義も導かれよう (cf. 谷, 2017; 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター, 2016)。個別の実践にとどまらず、カリキュラムの次元から見て総合的に対自関係次元の成長を実践に転換していけるかどうかは、さらに

挑戦すべき課題となる。

そしてまた、日本の大学生のセルフ・オーサーシップの成長についての実証研究が求められよう。大規模かつ体系的なインタビュー調査については、1200人にインタビュー調査を実施した先行例があるものの（溝上，2001），後続は見られず，成長理論と関連づけた研究展開は見られない。セルフ・オーサーシップの局面の判定，理論上の分節化が実際に分岐点になっているか，成長経路にはどのようなものがあるかは実証的に研究されるべき問いとなる。さらに，成長の次元（認識論・対人関係・対自関係）による成長局面の違いがどのような相互作用を生むかを捉える実証研究も重要である。また，調査研究からモデルを構築する理論的作業においては，各成長局面は前局面を前提にするよう説明されるものの，局面を飛ばして成長する可能性がないかや局面を行きつ戻りつする成長の可能性がないかも実証的研究とともに理論的に考察すべき課題となろう。

また，契機が実際に契機として機能するかという問いは介入研究によって追求されねばならない問いとなる。実践・実証研究へ架橋し，理論の精緻化や批判的拡張に還流し，理論と実践・実証研究の相互に形成的な関係を実現していく必要がある。

謝辞

本研究は，科学研究費補助金（課題番号21K02671）の補助を受けたものである。

引用文献

- Abes, E. S., & Hernández, E. (2016). Critical and Poststructural Perspectives on Self-Authorship. In E. S. Abes, *Critical perspectives on student development theory: New directions for student services*, Number 154, (pp. 97–108). John Wiley & Sons.
- Abes, E. S., Jones, S. R., & McEwen, M. K. (2007). Reconceptualizing the model of multiple dimensions of identity: The role of meaning-making capacity in the construction of multiple identities. *Journal of college student development*, 48 (1), 1–22.
- Abes, E.S., Jones, S.R. & Stewart, D.L. (2019). *Rethinking college student development theory using critical frameworks*, Stylus Publishing, LLC.
- AAHE (American Association of Higher Education), ACPA (American College Personnel Association), & NAPSPA (National Association of Student Personnel Administrators). (1998). *Powerful partnerships: A shared responsibility for learning*. Washington DC: Author.
- ACPA (American College Personnel Association). (1994). *The student learning imperative*. Washington DC: Author.
- AAC & U (Association of American College and Universities). (1995). *American pluralism and the college*

- curriculum: Higher education in a diverse democracy*. Washington DC: Author.
- AAC & U (Association of American College and Universities). (2002). *Greater expectations: A new vision of learning as a nation goes to college*. Washington DC: Author.
- Barber, J. P., & King, P. M. (2014). Pathways toward self-authorship: Student responses to the demands of developmentally effective experiences. *Journal of College Student Development*, 55 (5), 433–450.
- Barber, J. P., King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2013). Long strides on the journey toward self-authorship: Substantial developmental shifts in college students' meaning making. *The Journal of Higher Education*, 84 (6), 866–896.
- Baxter-Magolda, M.B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M. B. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Baxter-magolda, M. B. (2004a). Self-authorship as the common goal of 21st-century education. In M. B. Baxter-Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 1–35). Sterling, VA: Stylus.
- Baxter-magolda, M. B. (2004b). Learning partnerships model: A framework for promoting self-authorship. In M. B. Baxter-Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 37–62). Sterling, VA: Stylus.
- Baxter-Magolda, M. B. (2007). Self-authorship: The foundation for twenty-first-century education. In P. S. Meszaros (Ed.), *Self-authorship: Advancing students' intellectual growth* (pp. 69–83). *New Directions for Teaching and Learning* no.109. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M.B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of college student development*, 49, 269–284.
- Baxter-Magolda, M.B. (2009). *Authoring your life: Developing an internal voice to navigate life's challenges*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter Magolda, M. B. & Boes, L. M. (2017). Educational Theory and Student Civic Outcomes, In J. A. Hatcher, R. G. Bringle, & T. W. Hahan (Eds.), *Research on Student Civic Outcomes in Service Learning: Conceptual Frameworks and Methods* (pp. 115–133.) Sterling, VA: Stylus.
- Baxter-Magolda, M. B., Creamer, E. G., & Meszaros, P. S. (Eds.), (2010). *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter Magolda, M. B., & King, P. M. (2007). Interview strategies for assessing self-authorship: Constructing conversations to assess meaning making. *Journal of College Student Development*, 48 (5), 491–508.
- Baxter-Magolda, M.B. & King, P.M. (Eds.) (2012). *Assessing meaning making and self-authorship: Theory, research, and application*. *ASHE Higher Education Report Series*, 38 (3). San Francisco, CA: Jossey-

Bass.

- Baxter-Magolda, M.B. & King, P.M. (Eds.) (2004). *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter-Magolda, M. B., King, P. M., Taylor, K. B., & Wakefield, K. M. (2012). Decreasing authority dependence during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 53 (3), 418–435.
- Baxter Magolda, M. & Taylor, K. B. (2017). Holistic Development. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & Torres, V. (Eds.), *Student services: A handbook for the profession (6th ed.)* (pp. 153–168). San Francisco: Jossey-Bass.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Berger, J. G. (2010). Using the subject-object interview to promote and assess self-authorship. In M. B. Baxter-Magolda, M. B., E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 245–264). Sterling, VA: Stylus.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Côté, J. E., & Levine, C. (2015). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York: Psychology Press. (河井亨・溝上慎一訳 (2020). 『若者のアイデンティティ形成——学校から仕事へのトランジションを切り抜ける』東信堂).
- Creamer, E. G. (2010). Demonstrating the link between reasoning and action in the early stages of self-authorship. In M. B. Baxter-Magolda, M. B., E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 207–222). Sterling, VA: Stylus.
- Creamer, E. G., & Laughlin, A. (2005). Self-authorship and women's career decision making. *Journal of College Student Development*, 46 (1), 13–27.
- Creamer, E. G., Magolda, M. B., & Yue, J. (2010). Preliminary evidence of the reliability and validity of a quantitative measure of self-authorship. *Journal of College Student Development*, 51 (5), 550–562.
- Evans, N.J. (2016). Preface In L. D. Patton, K. A. Renn, F. M. Guido, & S. J. Quaye, (2016). *Student development in college: Theory, research, and practice*. (pp. xix–xxiv), San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N.J., Forney, D.S., Guido, F.M., Patton, L.D. & Renn, K.A. (2009). *Student development in college: Theory, research and practice (2nd edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 羽田貴史 (2019). 『大学の組織とガバナンス』東信堂.
- Haynes, C. (2004). Promoting self-authorship through an interdisciplinary writing curriculum. In M. B. Baxter-Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 63–90). Sterling, VA: Stylus.
- Haynes, C. (2006). The integrated student: Fostering holistic development to enhance learning. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 10 (6), 17–23.

- Hermans, H. J. M. (2011). The dialogical self: a process of positioning in space and time. In S. Gallagher, (Ed.), *The Oxford handbook of the self*. (pp. 654–680). New York, NY: Oxford University Press.
- Hernández, E. (2017). Critical Theoretical Perspectives. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & Torres, V. (eds.) *Student services: A handbook for the profession (6th ed.)* (pp. 205–219). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hofer, B. K. (2010). Personal epistemology, learning, and cultural context: Japan and the United States. In M. B. Baxter-Magolda, M. B., E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 133–148). Sterling, VA: Stylus.
- 泉谷道子(2013). 「学生の成長支援活動に関する研究展望：構造発達理論を用いた学生リーダーシップ養成を中心に——」『産業・組織心理学研究』27（1），31–44.
- Jones, S. R., & Abes, E. S. (2011). The nature and uses of theory. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & Harper, S. R. (eds.) *Student services: A handbook for the profession (5th ed.)* (pp. 149–167). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, S. R., Kim, Y. C., & Skendall, K. C. (2012). (Re-)framing authenticity: Considering multiple social identities using autoethnographic and intersectional approaches. *The Journal of Higher Education*, 83 (5), 698–724.
- 金子元久（2013）．『大学教育の再構築：学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部．
- 河井亨（2012）．「Y. エンゲストロームの形式的介入の方法論——教育実践と調査・研究の形式的関係に向けて——」『京都大学大学院教育学研究科紀要』58：453–465．
- 河井亨（2014a）．『大学生の学習ダイナミクス：授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂．
- 河井亨（2014b）．「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．
- 河井亨（2018）．「大学生の学習とアイデンティティはどのような関係にあるのか——学習とアイデンティティ形成の3対モデルの縫合——」『京都大学高等教育研究』24，67–77．
- 河井亨（2019）．「アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びと学生の成長のあいだにはどのような関係があるのか」『社会システム研究』38，1–27．
- 河井亨（2020）．「大学生の成長理論の動向——Student Development in College 第3版を手がかりとして——」『社会システム研究』40，1–20．
- Kawai, T. (2021). A Theoretical Framework on Reflection in Service Learning: Deepening Reflection through Identity Development. *Frontiers in Education* 5:604997. doi: 10.3389/feduc.2020.604997.
- 河井亨・岩井雪乃・和栗百恵・大山牧子（2020）．「経験学修方教育実践で学生にどのように働きかけるか——学生への働きかけをめぐる実践知についての省察」『大学教育学会誌』41（2），53–56．
- 川島啓二（2019）．「学生支援についての学長等の認識」日本学生支援機構『大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成29年度）』pp. 81–90．

- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). In *Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- King, P. M. (2010). The role of the cognitive dimension of self-authorship: An equal partner or the strong partner? In M. B. Baxter-Magolda, M. B., E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 167–185). Sterling, VA: Stylus.
- King, P. M. (2017). Cognitive development, In J. H. Schuh, S. R. Jones, & Torres, V. (Eds.), *Student services: A handbook for the profession (6th ed.)* (pp. 169–184). San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M. & Baxter-Magolda, M. B. (2004). Creating learning partnerships in higher education: Modeling the shape, shaping the model. In M. B. Baxter-Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 303–332). Sterling, VA: Stylus.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (2016). Cognitive development in the emerging adult: The emergence of complex cognitive skills. In J. Arnett (Ed.), *The Oxford handbook of emerging adulthood*, (pp. 109–125). New York: Oxford University Press.
- King, P. M., Baxter Magolda, M. B., Barber, J. P., Brown, M. K., & Lindsay, N. K. (2009). Developmentally effective experiences for promoting self-authorship. *Mind, Brain, and Education*, 3 (2), 108–118.
- King, P. M., Brown, M. K., Lindsay, N. K., & VanHecke, J. R. (2007). Liberal arts student learning outcomes: An integrated approach. *About Campus*, 12 (4), 2–9.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive development*, 15 (3), 309–328.
- Laughlin, A., & Creamer, E. G. (2007). Engaging differences: Self-authorship and the decision-making process. In P. S. Meszaros (Ed.), *Self-authorship: Advancing students' intellectual growth* (pp. 43–51). *New Directions for Teaching and Learning no.109*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Lahey, L., Felix, S., Goodman, R., Kegan, R., & Souvaine, E. (1988/2011). *A guide to the subject-object interview: Its administration and interpretation*. Cambridge CA: Minds at Work.
- Love, P.G. & Guthrie, V.L. (Eds.) (1999). *Understanding and applying cognitive development theory*. New Directions for Student Services, No. 95. San Francisco: Jossey-Bass.
- Malcolm, Z. T., & Mendoza, P. (2014). Afro-Caribbean international students' ethnic identity development: Fluidity, intersectionality, agency, and performativity. *Journal of College Student Development*, 55 (6), 595–614.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98 (2), 224–253.

- Meszaros, P. S. (Ed.), (2007). *Self-authorship: Advancing students' intellectual growth. New Directions for Teaching and Learning no.109*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Meszaros, P. S., & Lane, C. D. (2010). An exploratory study of the relationship between adolescent risk and resilience and the early development of self-authorship. In M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer & P. S. Meszaros (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 85–99). Sterling, VA: Stylus.
- 溝上慎一 (2001). 『大学生の自己と生き方 — 大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学』 ナカニシヤ出版 .
- 溝上慎一 (2012). 「学生の学びと成長」 京都大学高等教育研究開発推進センター 『生成する大学教育学』 ナカニシヤ出版. pp. 119–145.
- Myers, M. D. (2020). Student Development in Service Learning: A Literature Review of Service Learning and Self-authorship. *College Student Journal*, 54 (1), 126–140.
- 小貫有紀子 (2010). 「米国高等教育における学生担当職員の専門職能開発 (PD) の体系化」 『高等教育研究』 13, 81–100.
- Owen, J. E. (2012). Using student development theories as conceptual frameworks in leadership education. *New Directions for Student Services*, 2012 (140), 17–35.
- Patton, L. D., & Harper, S. R. (2009). Using reflection to reframe theory-to-practice in student affairs. *The handbook of student affairs administration (3rd ed.)* (pp. 147–165). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, L. D., Renn, K. A., Guido, F. M., & Quaye, S. J. (2016). *Student development in college: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Perez, R. J. (2019). Paradigmatic perspectives and self-authorship: Implications for theory, research, and praxis. *Journal of College Student Development*, 60 (1), 70–84.
- Perry, W.G. Jr. (1968/1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme (2nd ed.)*. New York: Holt, Rinehart, & Winston/San Francisco: Jossey-Bass.
- Pizzolato, J. E. (2003). Developing self-authorship: Exploring the experiences of high-risk college students. *Journal of College Student Development*, 44 (6), 797–812.
- Pizzolato, J. E. (2004). Coping with conflict: Self-authorship, coping, and adaptation to college in first-year, high-risk students. *Journal of College Student Development*, 45 (4), 425–442.
- Pizzolato, J. E. (2005). Creating crossroads for self-authorship: Investigating the provocative moment. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 624–641.
- Pizzolato, J. E. (2006). Complex partnerships: Self-authorship and provocative academic-advising practices. *NACADA Journal*, 26 (1), 32–45.
- Pizzolato, J. E. (2007). Assessing self-authorship. In P. S. Meszaros (Ed.), *Self-authorship: Advancing students' intellectual growth* (pp. 31–42). *New Directions for Teaching and Learning no.109*. San

- Francisco CA: Jossey-Bass.
- Pizzolato, J. E. (2010). What is self-authorship? : A theoretical exploration of the construct. In M. B. Baxter-Magolda, M. B., E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 187–206). Sterling, VA: Stylus.
- Pizzolato, J. E., Hicklen, S. T., Brown, E. L., & Chaudhari, P. (2009). Student development, student learning: Examining the relation between epistemologic development and learning. *Journal of College Student Development*, 50 (5), 475–490.
- Pizzolato, J. E., Nguyen, T. L. K., Johnston, M. P., & Wang, S. (2012). Understanding context: Cultural, relational, & psychological interactions in self-authorship development. *Journal of College Student Development*, 53 (5), 656–679.
- Pizzolato, J. E., & Olson, A. B. (2016). Exploring the relationship between the three dimensions of self-authorship. *Journal of College Student Development*, 57 (4), 411–427.
- Pizzolato, J. E., & Ozaki, C. C. (2007). Moving toward self-authorship: Investigating outcomes of learning partnerships. *Journal of College Student Development*, 48 (2), 196–214.
- 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.
- 佐藤冬果・坂本明裕 (2019). 「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」『大学体育研究』 41 (1), 1–14.
- 佐藤冬果・坂本明裕 (2020). 「Self-authorship 評価尺度の作成と信頼性・妥当性の検討」『大学教育学会誌』 41 (2), 25–34.
- Seifert, T. A., Goodman, K., King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2010). Using mixed methods to study first-year college impact on liberal arts learning outcomes. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (3), 248–267.
- 谷美奈 (2017). 「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.
- Taylor, K. B. (2008). Mapping the intricacies of young adults' developmental journey from socially prescribed to internally defined identities, relationships, and beliefs. *Journal of College Student Development*, 49 (3), 215–234.
- Taylor, K., & Haynes, C. (2008). A framework for intentionally fostering student learning. *about Campus*, 13 (5), 2–11.
- Torres, V. (2003). Influences on ethnic identity development of Latino college students in the first two years of college. *Journal of college student development*, 44 (4), 532–547.
- Torres, V. (2010). Investigating Latino ethnic identity within the self-authorship framework. In M. B. Baxter-

- Magolda, M. B., E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 69–84). Sterling, VA: Stylus.
- Torres, V., & Baxter Magolda, M. B. (2004). 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.
- Torres, V., & Hernandez, E. (2007). The influence of ethnic identity on self-authorship: A longitudinal study of Latino/a college students. *Journal of College Student Development*, 48 (5), 558–573.
- 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 (2016). 『体験の言語化』成文堂.
- Wawrzynski, M. R., & Pizzolato, J. E. (2006). Predicting needs: A longitudinal investigation of the relation between student characteristics, academic paths, and self-authorship. *Journal of College Student Development*, 47 (6), 677–692.
- 山田礼子 (2009). 「日本版学生調査による大学間比較」山田礼子編『大学教育を科学する — 学生の教育評価の国際比較』東信堂. pp. 13–38.

Theoretical Examination of Student Self-Authorship Development in College: Identifying the Strengths, Pathways and Influences of Student Self-Authorship

KAWAI Toru*

Recent efforts in higher education have focused on how to support student development. This article clarifies the relevance of student self-authorship development theory to these efforts. Student self-authorship consists of three dimensions: the epistemological, intrapersonal and interpersonal. It also has three phases: following formulas, crossroads, and self-authorship. First, this paper reviews the history of self-authorship developmental theory and clarifies the relationships among college student development theories. Second, this research captures how student self-authorship development theory has been expanded upon. Since the construction of this theory, scholars have related it to policy discussion and documents and thus evaluated self-authorship development as a 21st century learning outcome. The third section examines this expansion in detail. The Learning Partnership Model from this theory stimulates the writing curriculum and academic advising practice. Working within the framework of self-authorship development, a national survey clarified developmentally effective experiences and provided more detail to the framework's theoretical underpinnings. Several studies have criticized this theoretical framework and have provided alternative interpretations of student self-authorship development. Finally, by synthesizing analyses made so far, this article evaluates self-authorship development as significant intrapersonal development. It also recognizes that interpersonal experience creates provocative moments for development and epistemological reflection is needed to foster interpersonal and intrapersonal development in self-authorship.

Keywords:

Student development theory in College, Student support, Self-authorship, Learning Partnership Model, Intrapersonal Development, Agency

* Correspondence to: KAWAI Toru
Associate Professor, Department of Sport and Health Science
1-1-1 Noji Higashi, Kusatsu, Shiga, 525-8577 Japan
E-mail: kawai-t@fc.ritsumei.ac.jp

