



TITLE:

<研究ノート>大学生の成長理論の
検討—Student Development in
Collegeを中心に—

AUTHOR(S):

河井, 亨

CITATION:

河井, 亨. <研究ノート>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 2014, 20:
49-61

ISSUE DATE:

2014-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/197285>

RIGHT:

大学生の成長理論の検討

—*Student Development in College* を中心に—

河 井 亨

(立命館大学教育開発推進機構)

Considerations of the Theory of Student Development in Higher Education: A Review of *Student Development in College*

Toru Kawai

(Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Summary

The purpose of this paper is to consider the relationship between various theories of student development through a review of Evans, Forney, Guido, Patton, and Renn's *Student Development in College*. First, an overview of the history of student development theory and practice is provided. Second, general development theories, such as Erikson's identity theory and Kohlberg and Gilligan's moral development theory are examined. Third, student development theory is focused on, particularly Chickering's comprehensive seven vectors theory and Perry's cognitive development theory. Next, the author examines Perry's proposed theories of cognitive and epistemological development, Belenky's women's ways of knowing, King and Kitchener's reflective judgment model, and Baxter-Magolda's research on epistemological reflection and self-authorship. It is subsequently argued that cognitive and epistemological development is a central issue among college students, which entails the view of knowledge, the definition of a situation, and involvement in the knowledge construction process. It is further proposed that this kind of development is parallel to intrapersonal and interpersonal development.

キーワード: 成長理論、認識論的成長、知識観、状況の捉え方、知識構成過程、*Student Development in College*

Keywords: student development theory, the view of knowledge, the definition of a situation, involvement in the knowledge construction process, *Student Development in College*

1. 本研究の背景と枠組み

今日の大学教育では、どのように教育するかだけでなく学生がどのように学び成長するかに関心が向けられている。そうした関心と並行して、データに基づく教育改善の意義が強調され、学生の学びと成長に関する実証的な調査研究が進められてきている。

これらの調査研究では、学生の成長理論が実証研究の下敷きとして言及されている。具体的には、大学生調査・日本版新入生調査・短期大学生調査を含むJCIRP (Japanese Cooperative Institutional Research Program) や大学経営・政策研究センターの大学生調査では(金子, 2013; 山田, 2009)、E. H. Eriksonのアイデンティティ形成理論とそれを発展させたA. W. Chickeringの7つの発達のベクトル理論が言及されている(表1)。さらに、W. G. Perryの認知発達理論、P. M. KingとK. S. Kitchenerの省察的判断モデル、M. B. Baxter-Magoldaの認識論的省察モデル、L. KohlbergやC. Gilliganの道徳性発達モデルといった認知-構造理論や、パーソナリティ・タイプ理論などについても、その名前が触れられている(山田, 2009, p. 14)。また、包括的な人格的成長の理論を含むハンドブックとして、N. J. Evansらの*Student Development in College*が挙げられている(金子, 2013, p. 99)。しかしながら、いずれにおいても、言及

表 1 Chickering の発達の 7 つのベクトル (Chickering & Reisser 1993)

1	コンピテンスを発達させること
2	感情をコントロールすること
3	自律の獲得とともに相互依存もできること
4	成熟した対人関係を発達させること
5	アイデンティティを確立すること
6	目的をもつこと
7	統合すること

表 2 SDC の目次構成

第 1 部	学生の成長理論の理解と活用
第 1 章	学生の成長の定義と歴史的ルーツ
第 2 章	学生の成長理論の活用
第 2 部	基本理論
第 3 章	心理社会的アイデンティティ発達
第 4 章	Chickering のアイデンティティ発達理論
第 5 章	Perry の知的・倫理的成長理論
第 6 章	道徳発達理論
第 7 章	後期認知構造理論
第 8 章	Kolb の経験学習理論
第 9 章	学生の成長への生態学的アプローチ
第 10 章	セルフ・オーサーシップの成長
第 11 章	信頼とスピリチュアリティの成長
第 12 章	Schlossberg の危機理論
第 4 部	社会的アイデンティティ発達
第 13 章	社会的アイデンティティ：諸概念と概観
第 14 章	人種的アイデンティティ発達
第 15 章	民族的アイデンティティ発達と文化化
第 16 章	多文化アイデンティティ発達
第 17 章	性的アイデンティティ発達
第 18 章	ジェンダーとジェンダー・アイデンティティ発達
第 5 部	最終省察
第 19 章	理論群を結びつけての活用
第 20 章	最終考察と今後の方向性

されるに留まっており、学生の成長理論それ自体の検討は今後の課題とされている。また、京都大学高等教育研究開発推進センター・電通育英会の大学生のキャリア意識調査の研究では（溝上，2010）、Erikson のアイデンティティ形成理論とそれを包含する自己形成理論がベースとされている。しかしながら、そこには、Erikson を受けて発展していった Chickering や Perry およびそれ以降の成長理論についての検討は見られない。

したがって、現在の高等教育における日本の大学生の学びと成長研究の状況からすれば、学生の成長理論それ自体の発展を辿って体系的に検討することが課題として残されていると言うことができる。さらには、その体系的把握に基づいて理論研究を実証研究に結びつけていくことが課題として設定可能である。学生の成長理論のまとまりを収めたハンドブックとしては、先に挙げた Evans らの *Student Development in College*（以下、SDC と略記）を挙げることができる。しかしながら、このハンドブックは、理論的視点を 1 つひとつ取り上げて羅列しているものの、個別の理論的視点の間の関連をどう考えれば良いかについて十分に教えてくれているわけではない。そこで本研究では、学生の成長に関する理論的・包括的な研究枠組みの構成と実証研究への接続を展望しつつ、SDC に所収されている学生の成長理論の間の関係性を明確にすることを目的とする。言うまでもなく、必要な範囲で、SDC 以外の文献もレビューしていく。まず、第 2 節では、SDC の概要を把握する。学生の成長理論に関する歴史を概観し、個別の理論とその間の関係性を明らかにする。第 3 節では、学生の成長理論の基本要素を抽出してまとめ、それについて考察を加える。

2. 学生の成長理論のレビュー——*Student Development in College* を中心に——

SDC は、1998 年に第 1 版が出版され、2009 年に第 2 版が出版された。全体は、4 部 20 章 448 ページからなる。目次の詳細は、表 2 の通りである。本節では、まず、第 1 部の内容を概括し、学生の成長理論に関する歴史を辿ることにする。次に、第 2 部以降と関連するレビュー論文（Chickering & Reisser, 1993 ; Evans, 2011 ; King, 2003 ; King & Baxter-Magolda, 2011）から、学生の成長理論のうち言及される頻度の高い理論を取り上げて検討する。

2.1. 学生の成長理論の歴史

学生の成長への関心の源泉は、20 世紀はじめの職業ガイダンス実践と F. Parsons のマッチング理論、S. Freud の

表3 学生担当職のための優れた実践の原則 (ACPA & NASPA 1997 ; 中井・齋藤 2007)

学生にアクティブラーニングに取り組みさせる 学生が一貫した価値観と倫理基準を発達させるよう助ける 学生の学習に対する高い期待を設定して伝達する 大学のミッションとゴールを達成するために資源を有効に活用する 学生の学習を前進させるような教育的パートナーシップを築く 支援的で一体感のあるコミュニティをつくる

精神分析理論、B. F. Skinner の行動主義科学に遡ると言う。しかし、より直接的には、その後に見えてきた E. H. Erikson のアイデンティティ形成理論や J. Piaget の認知発達理論、そして個人と環境の関係性に目を向けた K. Lewin の社会心理学などが学生の成長理論に影響を及ぼしている。

1960年代には、学生の成長理論の研究の源流として、4つの研究が現れてきた。まず、N. Sanford (1966) は、成長を人と環境の相互作用として捉え、成長の条件にレディネス・チャレンジ・サポートの3つがあると指摘した。学習者の準備状態を意味するレディネスは、個人の成熟もしくは環境の恩恵からもたらされる。その上で、成長のためには、環境との関係でのチャレンジ（挑戦）とサポート（支援）のバランスが重要であると Sanford は説いた。Sanford の研究は、学生の成長を支援する時の基本的なアイデアとしてその後も引き継がれている。次に、D. Heath (1968) は、成熟の4つの領域として、知性・価値観・自己概念・対人関係を挙げ、5つの成長局面を列挙した。経験を象徴的に表現できるようになること、他者志向になること、統合的になること、安定的になること、自律的になることの5つである。この研究には、学生の成長を腑分けしてみようとする傾向の萌芽がみられる。そして、R. Heath (1964) は、自我機能と個人的スタイルの2つの軸からなるタイポロジー理論を提起した。この研究は、個人的差異に着目しようとした点で評価される。K. Feldman と T. Newcomb (1969) は、大学環境がどのように学生の成長に影響するかというカレッジ・インパクト研究をレビューした。カレッジ・インパクト研究はまた、今日のインスティテューショナル・リサーチへと続く源流であり、調査とデータに基づく学生の実態把握の必要性が広く認識されていくきっかけともなった。このように、現時点からふりかえれば、60年代には、学生の成長理論の萌芽的な姿が現れつつあったのである。

その間、公式レポートも数多く発表された。1930年代と1940年代には、American Council on Education によるデータ収集やレポートが重ねられた。1960年代と1970年代には、American College Personnel Association (ACPA) などの団体が学生の成長への関心を注いだ。特に、ACPA の Tomorrow's Higher Education Project とその成果である *Student Development in Tomorrow's Higher Education—A Return to the Academy* (Brown, 1972) は、学生の成長とそれを支援する実践や専門職のあり方について、アカデミック・アウトカムや教授学習経験の重視へと水路づけるという大きなインパクトをもたらした。それは後の1996年 *The Student Learning Imperative* や2004年 *Learning Reconsidered* といったレポートの先駆であった。また、ACPA は、後に、学生担当職のための7つの原則（表3）をまとめた団体である¹⁾。このような萌芽的研究の蓄積と実践面での知見の蓄積とを受けて、学生の成長理論と呼ぶ理論群が続々と登場していったのである。

2.2. 代表的な学生の成長理論のマッピング

ここで、まず、SDC およびレビュー論文 (Chickering & Reisser, 1993 ; Evans, 2011 ; King, 2003 ; King & Baxter-Magolda, 2011) に取り上げられている学生の成長理論群のうち本研究で中心的に検討する理論に対して、形式的特徴からマッピングする (図1)。第1に、Erikson 以降のアイデンティティ形成理論や Kohlberg 以降の道徳発達理論のように発達・成長に関する一般理論がある。これらは、学生の成長理論の基盤の1つであり、学生の成長理論と見ることができ、第一義的には、アイデンティティ形成や道徳に関して青年期を含む発達・成長の全体を説明しようとする一般理論であると位置づけられる。第2の理論は、発達・成長の一般理論としての第1の理論に対して、大学・大学教育・学生といった対象に根ざした成長を説明しようとする理論である。第2の理論のなかで、さらに、Chickering の成長の7つのベクトル理論のように包括的に学生の成長を扱おうとする理論と、Perry 以降の理論蓄積

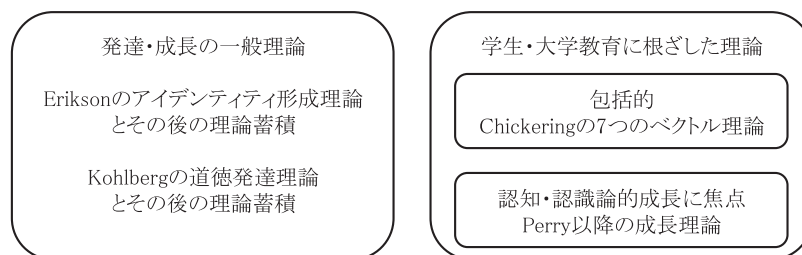


図1 学生の成長に関わる理論のマッピング

のように特に認知的・認識論的成長に焦点を絞る理論とに分けることができる。以下では、この形式的特徴を踏まえたマッピングをもとに理論のまとまりを個別に見ていく²⁾。

2.3. 学生の発達・成長の一般理論

Erikson は、Freud の精神分析理論や自身の人類学的調査や臨床をもとに、1950 年、*Childhood and Society* を著した (Erikson, 1950)。そこで、8 つの段階からなる発達の漸進論的図式を提示した。8 つの段階は、基本的信頼/不信、自律/恥・疑惑、自発性/罪悪感、勤勉/劣等感、アイデンティティ/役割混乱、親密性/孤独、世代継承性/停滞、自我統合/絶望という 2 つの極からなる段階である。このモデルでは、2 つの極のうち、前者が優位になるように葛藤を解決していくことで発達していくと考えられている。ここでアイデンティティ——自我アイデンティティ形成——が思春期および青年期の発達課題として位置づけられた。その後、J. Marcia (1966) は、探求 (危機) とコミットメントの有無による組み合わせから、アイデンティティ達成・モラトリアム・早期完了・アイデンティティ拡散の 4 つの自我アイデンティティ・ステータスを類型化する枠組みを提示し、その後のアイデンティティ研究の下地をつくった。また、R. Josselson (1996) は、女子学生を追跡インタビューし、女性に関する自我アイデンティティ・ステータスの研究を進展させた。その後も、アイデンティティ研究は、青年期発達を中心に、発展を続けている (Schwartz et al., 2011)。

Kohlberg (1976) は、Piaget の認知発達理論や J. Rawls の正義論をもとに、道徳的推論の発達段階モデルを提示した。このモデルは、他律的と個人主義的・道具的の 2 段階の道徳性からなる前慣習的レベル、対人規範的と社会システム的の 2 段階の道徳性からなる慣習的レベル、人権・社会福祉と普遍化可能の 2 段階の道徳性からなる脱慣習的レベルという 3 レベル 6 段階からなる (Colby et al., 1987)。道徳発達理論もまた、その後の後続研究によって厚みを増している (Gilligan, 1982 ; Rest et al., 2000)。

アイデンティティ形成理論と道徳発達理論は、大学生や大学という文脈に限定されない一般的理論であり、広範な研究領域を獲得している。なお、大学生や大学教育に関するアイデンティティ形成理論の発展としては、次節で触れる Chickering の 7 つのベクトル理論に引き継がれたことと SDC の第 4 部に見られるような社会的・人種の・性的・ジェンダーといった側面のアイデンティティの論点への関心を挙げることができるだろう。同様に、道徳発達理論の発展としては、グループ・カウンセリングや社交団体といったアカデミックというよりはパーソナルな成長に関わる文脈で実践に应用されている。

2.4. 学生・大学教育に根ざした成長理論

2.4.1. 包括的な学生・大学教育に根ざした成長理論

大学生や大学教育に限定されない一般理論に対して、大学生や大学教育の文脈に埋め込まれた学生の成長理論がある。Chickering は、1950 年代以降進められた大規模大学の学生の成長を探求するプロジェクトの経験をもとに、*Education and Identity* (1969 年第 1 版・1993 年第 2 版 [L. Reisser と共著]) で、大学生の成長に関わる 7 つのベクトルを提示した (表 4)。

Chickering のベクトル理論では、ベクトルは、「方向と大きさを持ち、方向は単なる直線よりもステップやスパイラルによってより適切に表現される」(Chickering & Reisser, 1993, p. 8) と規定される。「コンピテンスの発達」は、

表4 Chickeringの7つのベクトル理論

From	To
1. コンピテンスの発達 低水準のコンピテンス (知的・身体的・対人的) 自分の能力への自信の欠落	高水準のコンピテンス (知的・身体的・対人的) 強い有能感 (コンピテンスの感覚)
2. 感情管理 破壊的な感情に対してほとんどコントロールできない (恐怖と不安、攻撃へとつながる怒り、憂うつ、罪、恥、性愛的魅力の機能不全) 感情の自覚がほとんどない 感情と行動を統合することができない	柔軟な感情コントロールと適切な感情表現 感情の自覚と受容が増大する 感情と責任ある行動を統合することができる
3. 自律を通して相互依存に向かうこと 感情的依存 貧弱な自己主導性や問題解決能力、流動性への自由と自信がほとんどない 独立=非依存	恒常的に切迫する安心へのニーズから自由であること 助けになる独立 (内的方向性・忍耐・流動性) 相互依存の重要性の認識と受容
4. 成熟した対人関係の発達 差異の自覚の欠落/差異への不寛容 実在せず、短期の、または不健全な、親密関係	差異への寛容と理解 持続し育まれる親密さへの能力
5. アイデンティティの確立 自らの身体と外見への不快 自らのジェンダーと性的志向への不快 自分のアイデンティティの遺産と社会文化的ルーツについての明確さの欠落 「私は誰か」についての混乱と、役割とライフスタイルの実験 他者の評価について明確さの欠落 自己への不満 不安定で断片的なパーソナリティ	自らの身体と外見を快く受け入れる 自らのジェンダーと性的志向を快く受け入れる 社会・歴史・文化の文脈での自己の感覚 役割とライフスタイルを通じて自己概念の明確化 価値ある他者からのフィードバックに応じての自己の感覚 自己受容と自尊心 パーソナルな安定性と統合
6. 目的の発達 不明確な職業上の目標 浅く散らばったパーソナルな関心 意味ある対人的コミットメントがほとんどない	明確な職業上の目標 より維持され、焦点化され、やりがいのある活動 力強い対人的・家族的コミットメント
7. 統合の発達 二元論的志向と硬直した信念 不明確で検証されないパーソナルな価値観と信念 利己心 価値観と行動の分裂	人間味のある価値観 他者の信念に敬意を払いつつ自分の価値観を個性化 (明確化・肯定) する 社会的責任 価値観と行動の調和と真正性

* Chickering & Reisser (1993) pp. 38-39 より作成。一部加筆修正した。

知的・身体的・対人関係的に課題に取り組んで目標を達成し、自信を獲得していくことである。「感情管理」は、自分の感情を自覚して受容してコントロールし、行動と統合していくことである。「自律を通して相互依存に向かうこと」とは、自己主導性において依存から自律へ向かい、相互依存の重要性を認識・受容したうえで、互助的な自立に至ることである。「成熟した対人関係の発達」とは、差異を受容・理解し、持続的な親密性のある関係を築くことである。「アイデンティティの確立」とは、身体・外見・ジェンダーの安定した感覚と社会・文化・歴史的ルーツの認識、役割とライフスタイルを踏まえた自己概念、重要な他者からの承認といったことを通じて、自己受容と自尊心を持ち、パーソナルな安定性と統合に至ることである。「目的の発達」は、意義ある活動と対人コミットメントを持って明確な職業上の目標を抱くことである。「統合の発達」は、多様性と個性化を両立した成熟した価値観をもって、その価値観と社会的責任に応える行動とを調和的に実現することである。このベクトル理論によって捉えられる成長が意味するところは、直線的なものではないということ、1人ひとりに個性化された形で実現するということ、7つのベクトルという多側面かつ相互に作用しあう側面によって継時的に実現するということである。7つのベクトルは、「個性化に向かう旅のための主要幹線路」(Chickering & Reisser, 1993, p. 35)なのである。こうした7つのベクトル理論は、

大学環境との相互作用や個別ベクトルの把握など多くの実証研究を刺激していった。7つのベクトル理論は、1969年という早い時点で内容上の包括性をもって現れた大学生の成長理論であった。

2.4.2. 学生の認知・認識論的成長の理論

Chickering が1950年代以降の学生の成長を探求するプロジェクトをもとに包括的な学生の成長理論である7つのベクトル理論を提示したのとほぼ同じ時期に、Perry は、ハーヴァードとラドクリフの大学生をインタビュー調査し、学生の声を中心において学生の知的・倫理的成長の理論を著した『Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years』(1968年第1版・1999年第2版)。Perry は、学生が意味形成によって経験を構造化するその形態に着目した。経験を抽象化したものとしての構造こそが、方法論の中核にして理論的特徴である。構造は、具体的には、「知識や価値の性質と起源に関して、ある時点で人が保持している想定と期待の形式的特性」(Perry, 1999, p. 47)と規定される。発達に関する構造は、静態的なものではなく、全て移行・進行中・持続といった動態的なものとされる。発達に関する構造はまた、直線的に進化するのではなく、休止・離脱・後退しうるものとされる。Perry は、この動態を表現するためにポジションという語を選択し、学生へのインタビューを判定しながら、互いに幾分か重なりあう9つのポジションを見いだした(表5)。そして、学生の知的・倫理的成長として、9つのポジションをまとめた4つの構造が見出された(Evans, 1996)。1つ目は、世界を2つの極において絶対的に把握する「二元論(Dualism)」であ

表5 Perryの成長理論

Perryの成長の中心線(9つのポジション)(Perry 1999, pp. 10-11)

ポジション1	学生は、われわれか他者、正しいか誤りか、善か悪かという二極視点で世界を捉える。何事にも正解が絶対的に存在し、権威者はそれを知っており伝える(教える)ことが役割であると考え。知識と善は、勤勉と服従によって集められる正解の量的増大と受け取られる。
ポジション2	学生は、意見の多様性や不確実性やそのための説明を、貧弱な資格しか無い権威による十分に正当化されない混乱と受け取る。または、権威によって設けられた単なるエクササイズと受け取る。
ポジション3	学生は、多様性と不確実性を正当なものとして受け取る。しかし、権威が「正解をまだ見いだしていない」領域においては、その受け止めも、一時的なものである。学生は、これらの領域で権威が自分の「良い表現」に成績をつけてくれると思っているが、基準については困惑したままである。
ポジション4	学生は、正当な不確実性(とそれゆえの意見の多様性)が広範囲にわたっていると受け止める。その不確実性を、「誰もが自分の意見を持つ権利を有する」というような非構造化された認識論的領域の状態、すなわち正誤が明確な権威者の領域に対置される領域の状態へと引き上げる。あるいは、学生は、権威者の領域のなかで「彼らが望むこと」の特殊ケースとして、質的で文脈的で相対的な推論を発見する。
ポジション5	学生は、あらゆる知識と価値観(権威者のそれも含む)を文脈的で相対的なものとする。二元論的な正誤機能を文脈のなかの特殊ケースの状態に属するものとする。
ポジション6	学生は、何らかの形態のパーソナルなコミットメントを通じて自らを相対主義的世界の中で方向づける必要性を理解する(不問または考慮されていないコミットメントと確実性への単純な信念とを区別した上で)。
ポジション7	学生が、何らかの領域ではじめのコミットメントをなす。
ポジション8	学生が、コミットメントの含意を経験し、責任の主観的・様式的論点を探求する。
ポジション9	学生が、多様な責任の間でアイデンティティの肯定を経験し、自らのライフスタイルを表現することを通じて、コミットメントを進行中で展開していく活動として実現する

4つの構造(Evans 1996)

1. 二元論 ポジション1-2	学生は、全ての問題に正解があると信じており、権威がその正解を有していると信じている。世界は、絶対的に正しいか間違っているかという視点から見られる。ポジション2では、いくらかの不確実性が見られるが、学生が自らの答えを見つけることを学ぶことが、権威により与えられた難題であるとみなされている。
2. 多元性 ポジション3-4	権威もまだ答えを見つけねばならない領域において、学生は、不確実性を一時的なものとするようになる。ポジション4では、不確実性が広範囲にわたって見られる。学生は、あらゆる意見が等しく妥当であると捉え、権威にあまり頼らなくなり始める。
3. 相対主義 ポジション5-6	思考における大きな変化がポジション5で生じる。学生は、知識を文脈的で相対的なものとするようになる。また、エビデンスに基づいて判断することができるようになり、議論の利点を見出すことができるようになる。
4. 相対主義の中でのコミット ポジション7-9	学生は、価値観・ライフスタイル・アイデンティティの個性化されたまとまりの発展につながるような多様なコミットメントを検討して評価する。

る。そこには不確実性を受け入れる余地はない。2つ目は、多様な見方や考え方がることそれ自体を認める「多元性 (Multiplicity)」である。そこでは、一時的に、後には広範に、不確実性が認められていく。3つ目は、それぞれの知識が文脈によって相対的であることが認識される「相対主義 (Relativism)」である。Perryの言う相対主義とは、基準や価値の喪失だけを意味する相対主義ではなく、比較・吟味・判断という構成的な活動を含意するものである (Knefelkamp, 1999, pp. xix-xx.)。そして最後が、価値観・ライフスタイル・アイデンティティに関して、学生が選択してコミットしていく「相対主義の中でのコミットメント (Commitment in Relativism)」である。この構造において、認知面だけでなく、それまで含み込まれていた倫理面の成長が現れる。Perryの成長理論は、学生がどのように知り、考え、意味形成するかについて基本的な理解をもたらした。「Perryの思考は、学生の性質と成長モデルの性質の理解に重要かつ基本的な考え方をもたらした」(Knefelkamp, 1999, p. xii, cited by Evans et al., 2009, p. 97) という評価が今日では確立されている。

Perryの成長理論は、その後広く応用され、また継続的に精緻化されていった。まず、質問紙調査による尺度構成やインタビュー調査法といった調査法上の応用が見られた。その後、機関単位のアセスメントとしてアルヴァーノ大学で採用されたり、教室場面での応用が図られたり、キャリア・カウンセリングや学生寮での成長や学生組織での指導に応用された (Evans et al., 2009, chap 6 ; Knefelkamp, 1999 ; Mentkowski et al., 1983)。

Perryを引き継いだ認知的・認識論的成長理論としては、M. F. Belenkyらの女性の成長モデル、P. M. KingとK. S. Kitchenerの省察的判断モデル、M. B. Baxter-Magoldaの認識論的省察モデルとセルフ・オーサーシップモデルが挙げられる。Gilliganの研究にもよりながら、Belenkyら(1986)は、135人にインタビューを行い、女性の認識様式を声・心・自己の発達として探求した。そこで見いだされた認識様式は5つある(表6)。知ることに対する非在や受動性から多元性(客観的・主観的・分離的・結合的)に進み、自己関与的なあり方にいたる点でPerryの理論と相似性を有している。一連の研究は、分離の様式と結合の様式に着目して継続的に研究されている (Clinchy et al., 2002)。Kohlbergが男性の道徳発達を明らかにし、Gilliganが女性の道徳発達を明らかにしたと言うことが誤っているのと同様に、Perryが男性の認知的・認識論的成長を明らかにし、Belenkyらが女性の認知的・認識論的成長を明らかにしたと言うことも誤っている。両者は、認識の多様性と多元性を明らかにしたのである。

KingとKitchenerは、不確実な状況という非構造化問題に直面したときに省察的判断が求められることから学生の成長モデルを提起し、Perryの認知的・認識論的成長理論の精緻化を前進させた。彼らの研究において大きな影響を持ったのは、J. Dewey(1933)の省察的思考についての考えである。なお、Perryの理論においても、プラグマティズムは哲学的文脈となっている (Perry, 1999, p. 226)。

KingとKitchenerは、7つのステージからなる前省察的思考・疑似省察的思考・省察的思考のモデルを提示している(表7)。各ステージは、知識観と正当化の概念からなり、ステージが上がるにつれ、知識の絶対性と確実性から文脈性と不確実性へと進み、正当化プロセスはより構築的になっていく。

Baxter-Magoldaは、BelenkyらやKingとKitchenerやKegan(1982)そして彼らに影響を及ぼしたPerryの研究の流れの中で、縦断的なインタビューによって認識論的省察に迫ろうとした。認識論的省察とは、「知識の性質・限界・

表6 Belenkyらの5つの認識様式 (Goldenberger et al. 1996, pp. 4-5 より。一部改変)

1. 沈黙	人が声も力も心も失われているように感じている中での非-認識のポジション。
2. 受動的認識	知識と権威が自己の外側で構築され、強力に取り囲まれているポジション。
3. 主観的認識	パーソナルでプライベートな認識のポジション。エビデンスによって支持されるような思考や明確化された考えというよりは、直観に基づいているか感情状態に基づいているポジション。
4. 手続的認識	知識命題を獲得・検証・評価するための技法と手続きが発達して重んじられているポジション。 ここには、2つの知るモードがある。1つは、「分離的認識」である。それは、知ろうとすることに向かって距離をとり、懐疑的になり、不偏なスタンスであろうとする(～に対抗する推論)という特徴を持つ。もう1つは、「結合的認識」である。それは、信じるスタンスであり、他者の場所や自分が知ろうとするところの考えに入っていく(～とともにある推論)という特徴を持つ。
5. 構築的認識	真理が文脈に依存しているということ、知識が絶対的ではなく暫定的なものであるということ、知る存在が知られる存在の一部であることが理解されているポジション。構築的な認識主体は、認識に対する多元的アプローチ(主観的と客観的、結合的と分離的)の価値を認め、自己とパーソナルなコミットメントを認識プロセスの中心に持っていくことを強く要求する。

表7 King と Kitchener の省察的判断モデル (King & Kitchener 1994, pp. 14-16 および King 2003, pp. 240-241 より。一部改変)

前省察的思考

- ステージ1 **知識観**: 知識は、絶対的・具体的に実在すると想定されている。知識は、抽象として理解されてはいない。知識は、直接観察を通じ、確実性を伴って、獲得することができる。
正当化の概念: 信じられていることと真実であることとの間に絶対的な対応があると想定されているので、諸信念は正当化を必要としない。他の諸信念は認識されない。
- ステージ2 **知識観**: 知識は絶対的に確実であるが即座に利用可能なものではないと想定されている。知識は、(直接観察のような) 感覚もしくは権威者を通じて直接的に獲得することができる。
正当化の概念: 諸信念は、検討も正当化もされないか、(教師や親のような) 権威者の諸信念との対応によって正当化されるかである。たいていの論点は正解があると想定され、論争的について意思決定するにはほとんどまたは全くコンフリクトがないとされる。
- ステージ3 **知識観**: 知識は、絶対的に確実で時間的に不確実であると想定されている。時間的不確実性に関しては、絶対的な知識が獲得されるまでは、個人的な信念だけが知られる状態にある。絶対的確定性に関しては、知識は諸権威から獲得される。絶対的な知識が獲得されるまでは、個人的な信念だけが知識として存在する。絶対的な知識が獲得されるまでに存在するのは、個人的な信念だけである。
正当化の概念: 確実な答えのあるところでは、諸信念は権威者の見方を参照することによって正当化される。答えの無いところでは、エビデンスと諸信念の結びつきが不明確であるため、諸信念は個人的な意見として規定される。

疑似省察的思考

- ステージ4 **知識観**: 知識は不確実であり、知識の主張は個人にとって特有のものである。なぜなら、(データの不正確な報告、時間経過の中でのデータの喪失、情報へのアクセスにおける不等などの) 状況変数が示すように、知るということは常に曖昧な要素に関わっているからである。
正当化の概念: 諸信念は理由を与えることとエビデンスを用いることによって正当化される。しかし、議論とエビデンスの選択は人によって異なる (例えば、確立された諸信念に適合するエビデンスを選択すること)。
- ステージ5 **知識観**: 知識は、人の知覚と正当化の規準を通ってくるので、文脈的で主観的である。エビデンス・出来事・論点の解釈だけが知られるだろう。
正当化の概念: 諸信念は、文脈に対する探究のルールとエビデンスの文脈特有の解釈を用いて、特定の文脈の中で正当化される。具体的な諸信念は、文脈特有で、結論を複雑にする (そして時には遅延する) 他の諸解釈に対して均衡の取れたものになっていると想定される。

省察的思考

- ステージ6 **知識観**: 多様な源泉からの情報に基づいて、非構造化問題についての個人的な結論を出すことに向けて、知識は構築される。文脈をまたがったエビデンスの評価と尊敬される他者の評価された意見に基づいた諸解釈が知られる状態にある。
正当化の概念: 諸信念は、論点の様々な側面に関するエビデンスと意見を比較することによって正当化される。そして、諸信念は、エビデンスの重み・解決策の有効性・アクションの実践的必要性といった規準によって評価される解決策の構築によって正当化される。
- ステージ7 **知識観**: 知識は、非構造化問題に対して解決策を構築するような合理的探究のプロセスのアウトカムである。それらの解決策の適切さは、現状のエビデンスに基づいてより合理的もしくはもっともらしいことという観点から評価される。そして、関連する新しいエビデンス・視点・探究のツールが利用可能になった際に再評価される。
正当化の概念: エビデンスの重みづけ、諸解釈の説明的価値、誤った結論のリスク、他の判断の帰結、これらの諸要因の相互関係といった多様な解釈的考察に基づいて、諸信念は蓋然的に正当化される。エビデンスに基づき、問題に対する最も完成され、もっともらしく、説得的な理解を表象することで結論が防衛される。

確実性についての想定」(Baxter-Magolda, 1992) である。研究の結果、受動的認識と修得的認識からなる「絶対的認識」の段階、对人的認識と非パーソナルな認識からなる「移行的認識」の段階、個人間の認識と個人的な認識からなる「自立的認識」の段階、これまでの収斂としての「文脈的認識」の段階を見いだした。King と Kitchener のモデルと同じく、絶対性・受動性・確実性から文脈性・構築性・不確実性へと進んでいくモデルである。Baxter-Magolda は、その後、Kegan の意識の進化的理論をもとにセルフ・オーサーシップモデルの構築へと進んだ。Kegan (1982, 1994) は、子ども期を主たる対象とした Piaget の認知発達研究を受けて青年期や成人期以降の成長を研究した³⁾。Kegan の理論的想定の中核にあるのは、意味構成活動としての進化である。Kegan はさらにそれを「進化の動き」と約言している (Kegan, 1982, p. 77)。生涯全体にわたる成長において、第1段階が子ども期、第2段階が思春期と青年期にあたる。第5段階が中年期から老年期、それもごく一部の人にしか当てはまらなるとされている。したがって、第3段階と第4段階が成人期にあたる。そして、第3段階と第4段階の間に生じる危機が、成人期の大きな変容であるとしている。第4段階において、抽象化を超えた一般化の力が現れ、価値観が確立され (Kegan, 1994)、「自らの内的自律性に責任と所有権を有する能力をもつ」(Kegan et al., 2001, p. 5) に至る。第3段階から第4段階へ移る際の危

表 8 セルフ・オーサーシップに向けた成長の旅 (Baxter-Magolda & King 2004 : 一部改変)

次元	外部公準	岐路	セルフ・オーサーシップ
認識論的 関係	知識の源泉としての権威に信頼を譲る。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的基盤を欠く。	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と移る。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から判断を構築・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。他者の肯定を得られるであろうことをして、様々な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。自立的な諸関係を構築することへ自身のアイデンティティを持っていく必要性を認める。依存関係から自己を再構築する、または脱出させるために闘う。	多様な他者たちと、真正な相互依存関係に取り組むことができる。多様な他者とは、その他者の肯定への必要性のために自己が脅かされない他者である。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。

機かつ第4段階の焦点こそが、セルフ・オーサーシップ、すなわち「自分自身の人生を『書く』力へ到達すること」(Love & Guthrie, 1999, p. 72)、そして「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)である。Baxter-Magoldaは、Kingとともに、セルフ・オーサーシップのあり方を認識論的側面(知識との関係: How do I know)と対自関係面(自己との関係: Who am I)と対人関係面(他者との関係: What relationships do I want with others)とからモデル化した(Baxter-Magolda & King, 2004; 表8)。Baxter-Magolda (2004, 2009)はまた、Sanfordの学生への働きかけの2側面とこのモデルをかけあわせている。すなわち、環境からのサポートとして、学習者の知る能力を確証すること(対自関係)、学習を学習者の経験の中に位置づけること(対人関係)、全体として、学習を相互に意味を構築することと規定することがある。環境からのチャレンジとして、知識を複雑かつ社会的に構築されたものと捉えること(認識論)、自己が知識構成の中心にあるとすること(対自関係)、権威と熟練を共有すること(対人関係)がある。このように、学生の思考の形態に着目することからスタートした認知的・認識論的成長理論は、Keganの意識進化理論を足がかりとし、認識論だけでなく、対自関係と対人関係上の成長を含み込んで展開していった。

3. 学生の成長理論の発展についての考察

学生の成長理論は、2節で取り上げた理論以降、理論の実践への応用(Evans et al., 2009, chap. 19)やより具体的に大学での学生への働きかけの指針の提示(Engelkemeyer & Brown, 1998; King, 2003; King & Baxter-Magolda, 2011; Taylor & Haynes, 2008)といった応用的・実践的展開を遂げている。学生の成長理論としては、2節に取り上げた理論群が基本要素となっている。2節で辿ってきた研究史を踏まえ、学生の成長理論の発展について考察していく。

3.1. 学生の認知的・認識論的成長についての考察

学生の成長理論は、一般的な発達・成長理論を下敷きとし、知識との関係における認知的・認識論的成長を中心に据え、相似的な論理で対自関係や対他関係における成長を包含して発展してきた。そこでまず、認知的・認識論的成長について考察する。認知的・認識論的成長は、知識の捉え方と、知識を支える状況の捉え方と、知識構成過程への関与のあり方という3側面の変容によって説明されてきた。

まず、知識の捉え方は、絶対的な捉え方から文脈的な捉え方へと変容する。何事にもただ正解があるとする考え方

から、文脈によって複数の知識それぞれの意味が異なるという考え方への変容である。その変容過程を媒介するのは、文脈によって複数の考え方や立場があるとする多元性である。この多元性において、主観的認識、客観的認識、分離的認識、結合的認識が経験される。この多元性の経験はまた、文脈によって問題の構造化の程度が異なること——実際に正解のある構造化された問題から、より妥当性の高い解を探究する必要のある非構造化問題、そして何が問題かすらわからない非構造化問題の極地まで——の経験である。このような多元性の経験以前の知識の絶対性は、問いの不在と特徴づけられる。また、このような多元性の経験を経た知識の文脈性には、個別の知識の構成と、複数の知識の比較・吟味・判断としての構成と、知識の意味を規定する問いそれ自体の構成といった構成的活動が随伴している。

知識の捉え方と連動する形で——その変容に含み込まれる形で——知識を支えている状況の捉え方と知識構成過程への関与のあり方も変容していく。知識を支えている状況の捉え方は、確実なものから不確実なものへと変容する。知識を支えている権威を単一の全体的なものとする状態から、知識に関わる権威が複数あるとする状態そしてそれらを対象化・相対化する状態へと変容する。この変容過程にも、多元性が媒介し、構成的活動が随伴する。さらに、知識構成過程への関与のあり方は、受容的なあり方から構築的なあり方へと変容する。知識を無批判的にただ受容するだけの知識構成過程の不在から、自律的で批判的で省察的で探究的な知識構成過程への変容である。このような知識構成過程を通じて、複数の知識のあり方を相対的に比較・吟味・判断してコミットメントするというあり方が実現する。

3 側面の変容は、見てきたように、理論内容上の機能としては相互作用的な連動の関係に到達している。続けて、3つの側面の相互の関係性を考察していく。まず、知識の捉え方という客体・対象の側面には、状況と知識構成過程から、多元性と構成的活動が入り込んで、知識の絶対的な捉え方から文脈的な捉え方へと変容する。そして、知識を支えている状況の側面には、知識の捉え方という客体と知識構成過程という主体とその関係性の変容が埋め込まれており、その状況の捉えられ方が確実性から不確実性へと変容する。知識構成過程が知識と状況の捉え方の変容に関わってはいるが、知識構成活動が最初からあらかじめ与えられていて究極要因のように作用していると考えてはならないだろう。知識構成過程の側面でも、知識という客体と状況の捉え方の変容を通じて、知識構成活動が活動として成り立ち、その過程が持続的なものとして形成されるのである。こうした3側面の相互に入り込み合って作用し合う連動関係をもって、学習者が自律的になるという事態が実現される。3側面の相似的な変容の相互関係は、この相互に入り込むこと——言わば、相互浸透——によって実現している。これを研究史の視点から見ると、Perryにおいて焦点化していたのが知識の捉え方——思考の形態——であり、知識を支える状況や知識構成過程への関与のあり方の理論化に踏み込まれてはなかった。対して、King や Baxter-Magolda らにおいては、知識を支える状況の捉え方と知識構成過程への関与のあり方それ自体が理論内容として持ち込まれてきた。知識の捉え方、知識を支える状況の捉え方、知識構成過程への関与のあり方という3側面の変容は、Perry にすでに内包されていたと見ることもできるし、Perry 以降の研究の蓄積の中で拡張してきたと見ることもできる。すなわち、3側面の変容は、Perry の理論に胚細胞として含まれ、Perry 以降の研究を通じて拡張してきたと言えよう。ただし、知識構成過程への関与のあり方へと拡張してきたからといって、認知的・認識論的成長として、知識の捉え方を不問にしているというわけではない。*Student Development in Tomorrow's Higher Education* (Brown, 1972) ですでに指摘されている通り、アカデミックな成長を問わなければ、学生の認知的・認識論的成長への問いは不十分なのである。他方で、今日において、知識の捉え方だけに絞っては、学生の認知的・認識論的成長としては捉え方が狭いということになろう。3つの側面は、互いに埋め込まれ、作用し合う不可欠な関係をなして、学生の認知的・認識論的成長を説明する役割を持っているのである。

3.2. 認知的・認識論的成長から対自的・対他的成長への拡張についての考察

続けて、学生の成長理論が認知的・認識論的な知識との関係から対自関係という自己との関係や対他関係という他者との関係へと相似的に拡張することができたのはなぜかを考察する。認知的・認識論的成長の理論的拡張とともに、知識構成過程の関与のあり方の変容を内包するに至った。そのことによって、学生の認知的・認識論的成長に取り入れられ明確な位置づけを与えられたのは何であろうか。それは、自律的、批判的、省察的、探究的、さらに自己調整やメタ認知といった構成的という形容によって意味されている中核、すなわち自己言及を内包した主体の対象(客体)への関与である。このことによって、学生の認知的・認識論的成長理論は、自己(セルフ)のあり方を問うとこ

ろまで射程を広げた。方法論として、Baxter-Magolda らが、学生・卒業生の人生を追い、彼らの自己物語（セルフ・ナラティブ）にアプローチしたことは、研究方法としての質的研究法の進展に沿っているというばかりでなく、理論として自己のあり方を問わねばならないところから必然的に要請されたものなのである。また、彼らが、理論上の概念として、単なるオーサーシップではなくセルフ・オーサーシップすなわち「自分自身の人生を『書く』力」そして「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」を採用しなければならなかったのも、自己言及を内包した主体の対象（客体）への関与を概念化するという要請に応えたからなのである。理論概念において自己（セルフ）を取り入れることによって、対自関係と対他関係という自己の二側面を取り入れることができ、方法論として自己（セルフ）にアプローチすることで自己との関係と他者との関係において知識との関係と相似の成長過程を見出したのである。このように、認知的・認識論的成長から対自的・対他的成長への相似的拡張は、知識との関係に自己のあり方への問いが入り込み、他方で対自関係・対他関係において認知的・認識論的成長と相似の変容過程が入り込むこと（相互浸透）によって実現した。先の言い方を反復するなら、今日において、認知的・認識論的成長だけに絞っては、学生の成長としては捉え方が狭いということになろう。知識の捉え方、知識を支える状況の捉え方、知識構成過程の3つの側面の相互浸透によって相似的に連動する変容を実現していたのと同様に、認知的・認識論的な知識との関係、自己との関係、他者との関係においても相互浸透によって相似的に成長が理論化されていった。相互浸透という点においてもう一段の相似性——相似の相似——が反復され、学生の成長の基本要素が安定して理論の体系化が達成されたと言えよう⁴⁾。

最後に、以上の拡張についての考察を踏まえ、学生の成長理論の理論形式についての考察を補う。Perry は、Piaget の認知発達構造理論を参照し、学生の認知的・認識論的成長を静態的なステージに閉じ込められた構造ではなく動態的な構造であると述べていた。しかしながら、後続する研究と対比してしまえば、知識構成過程への関与については、相対主義の中でのコミットメントとして言及してはいるものの、曖昧な状態にあった。Perry の理論は、構造論としては、変換を内包した構造論と言うよりは、静態的な構造論に留まっていたと言えよう。これに対して、後続する研究において、自己言及を内包した主体の対象（客体）への関与の概念化が果たされた。それによって、認知的・認識論的成長理論を、対外的には、対自的・対他的成長理論へと橋渡しし、理論それ自体にとっては、先述の3つの側面の相互作用する関係を実現し、構成論を埋め込み変換を内包した構造論へと進化させたのである。

4. おわりに

本研究では、*Student Development in College* (Evans et al., 2009) を中心に学生の成長理論の歴史と理論内容および理論間関係をレビューして整理してきた。学生の成長理論が、このように、認知的・認識論的成長における知識の捉え方・知識を支える状況の捉え方・知識構成過程への関与のあり方の3つの側面の相互浸透と、認知的・認識論的成長と対自的・対人的（対他的）成長との間の相互浸透、そして理論形式における構成的構造論として理解できることを明らかにしてきた。今後の課題としては、第1に、対象とする理論を広くするという理論課題がある。例えば、社会的アイデンティティ研究やキャリア発達理論や経験学習理論などが考えられる。第2に、理論枠組みを調査の枠組みとしたり、調査の枠組みの批判的検討をしたりして、理論研究と実証的な調査研究をつなげていくことが挙げられる。そして第3に、本研究で検討し明らかにしてきた学生の成長理論を具体的な教育実践を考える際に参照していくことが挙げられる。ルーブリックの評価段階の設定やカリキュラム構築を考える際の視点として活用することなどが考えられる。今後の課題としたい。

註

- 1) 学生支援の実践と政策については、中井・齋藤（2007）や小貫（2014）参照。
- 2) 学生の成長理論には、他に、社会的アイデンティティ理論や職業パーソナリティ・タイプ理論や経験学習タイプ理論のようなタイプ理論があるが、紙幅の制約上本稿では扱わない。なお、一覧表としては、McEwen（2003）および Jones et al.（2011）参照。
- 3) Kegan の発達理論の検討は、齋藤ら（2011）などを参照。

- 4) 相似性による論理の展開、特に相似の相似を見いだしていくことは、Piaget をその 1 人に数える構造主義の論理または方法である (出口、2013)。

付 記

本研究は、科学研究費補助金 (課題番号 25885104) の補助を受けたものである。

引用文献

- ACPA and NASPA (1997). *Principles of Good Practice for Student Affairs*. Washington, D.C.: American College Personnel Association and National Association of Student Personnel Administrators.
- 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. (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., & King, P. M. (Eds.) (2004). *Learning Partnerships: Theory and Models of Practice to Educate for Self-authorship*. Sterling, VA: Stylus.
- 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.
- Brown, R. D. (1972). *Student Development in Tomorrow's Higher Education—A Return to the Academy*. Alexandria, VA: American College Personnel Association.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clinchy, B. M. (2002). Revisiting *Women's Ways of Knowing*. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 63–87). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Colby, A., Kohlberg, L., & Kauffman, K. (1987). Theoretical introduction to the measurement of moral judgement. In A. Colby, & L. Kohlberg (Eds.), *The Measurement of Moral Judgement: Vol. 1. Theoretical Foundations and Research Validation* (pp. 1–67). New York: Cambridge University Press.
- 出口顯 (2013). 『ほんとうの構造主義—言語・権力・主体』NHK ブックス.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lanham, MD: Heath.
- Engelkemeyer, S. W., & Brown, S. C. (1998). Powerful partnerships: A shared responsibility for learning. *AAHE BULLETIN*, 51, 10–12.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- 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 ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N. J. (1996). Theories of student development. S. R. Komives, D. B. Woodward Jr., & Associates (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 164–187.
- (2011). Psychosocial and cognitive-structural perspectives on student development. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & S. R. Harper (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession (5th ed.)*, San Francisco: Jossey-Bass. pp. 168–186.
- Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1969). *The Impact of College on Students (2 vols.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldberger, N. R., Tarule, J. M., Clinchy, B. M., & Belenky, M. F. (Eds.) (1996). *Knowledge, Difference, and Power*. New York: Basic Books.
- Heath, D. (1968). *Growing Up in College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heath, R. (1964). *The Reasonable Adventurer*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

- Jones, S. R., Abes, E. S., & Cilente, K. (2011). Theories about college students, environments, and organizations. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & S. R. Harper (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession (5th ed.)* (pp. 138–148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Josselson, R. (1996). *Revising Herself: The Story of Women's Identity from College to Midlife*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- King, P. M. (2003). Student learning in higher education. In S. R. Komives, D. B. Woodard Jr., & Associates (Eds.), *Student Services: A Handbook for the profession (4th ed.)* (pp. 234–268.). San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2011). Student learning. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & S. R. Harper (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession (5th ed.)* (pp. 207–225). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- 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.
- Kegan, R., Broderick, M., Drago-Severson, E., Helsing, D., Popp, N., & Portnow, K. (2001). *Toward a New Pluralism in ABE/ESOL Classrooms: Teaching to Multiple "Culture of Mind."* Cambridge, MA: Harvard University Graduate School of Education, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Knefelkamp, L. L. (1999). Introduction. In W. G. Perry, Jr. (1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme (2nd ed.)* (pp.xi–xxxvii). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues (pp. 31–53)*. New York: Holt.
- 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.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- McEwen, M. (2003). The nature and uses of theory. In S. R. Komives, D. B. Woodard Jr., & Associates (Eds.), *Student Services: A Handbook for the profession (4th ed.)* (pp. 153–178.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mentkowski, M., Moeser, M., & Strait, M. J. (1983). *Using the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development as a College Outcomes Measure: A Process and Criteria for Judging Student Performance (2 vols.)*. Milwaukee, WI: Alverno College Productions.
- 溝上慎一 (2010). 『現代青年期の心理学：適応から自己形成の時代へ』 有斐閣.
- 中井俊樹・齋藤芳子 (2007). 「アメリカの専門職団体が描く学生担当職員像—学生担当職のための優れた実践の原則」『名古屋高等教育研究』 7: 169–185.
- 小貫有紀子 (2014). 「米国学生支援における学習者中心主義への転換要因とアセスメントのインパクトについて」『名古屋高等教育研究』 14: 97–116.
- 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.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381–395.
- 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.
- Sanford, N. (1966). *Self and Society*. New York: Atherton Press.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. New York, NY: Springer.
- Taylor, K. B. & Haynes, C. (2008). A framework for intentionally fostering student learning. *About Campus*, 13(5), 2–11.
- 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.