

能力発達を支える実践研究の方法論：
DeSeCoのコンピテンス概念と日本の教育実践記録
を手がかりに

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-03-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 土成, 永侑, 福嶋, 一希, 印塚, 正恵, 加藤, 千鶴, 遠藤, 貴広, 八田, 幸恵, 大和, 真希子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/3083

能力発達を支える実践研究の方法論 — DeSeCoのコンピテンス概念と日本の教育実践記録を手がかりに —

福井大学大学院教育学研究科学校教育専攻・院生 土 成 永 侑
福井大学大学院教育学研究科学校教育専攻・院生 福 嶋 一 希
福井大学大学院教育学研究科学校教育専攻・院生 印 塚 正 恵
福井大学大学院教育学研究科学校教育専攻・院生 加 藤 千 鶴
福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター 遠 藤 貴 広
福井大学教育地域科学部 八 田 幸 恵
福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター 大 和 真希子

近年の能力形成をめぐる教育政策に影響を与えているものに、OECD-DeSeCoのキー・コンピテンシーがある。本稿では、「コンピテンスのホリスティック・モデル」と呼ばれるDeSeCo独特の能力概念の特質を確認した上で、竹沢清の教育実践記録を素材に、そこに内在している発達観や能力観を実践記録の叙述構造から明らかにし、能力発達を支える実践研究の方法論について考察を行った。

キーワード：DeSeCo, コンピテンスのホリスティック・モデル, 実践記録, キー・コンピテンシー, 協働実践研究プロジェクト

はじめに

本稿は、福井大学大学院教育学研究科において学校教育専攻ならびに教科教育専攻のコア・カリキュラムに位置付けられている「協働実践研究プロジェクト」での取り組みを紹介するものである。

本稿執筆メンバーは、学校教育専攻科目「コミュニティ学習支援実習」の授業の中で、2009年4月から「教育実践コミュニティにおいて能力をどう語るか—DeSeCoのコンピテンス概念を手がかりに—」というテーマで協働研究を続けてきた¹。それは、2008年度の本プロジェクトにおいて、2000年以降の学力問題と学習論を検討した成果を受けてのものである²。本プロジェクトの中で共有されていたのは、社会や学校で求められる能力と、そこで前提となっている能力概念や学習論との間にある矛盾であり、その矛盾から引き起こされる実践研究の方法論上の問題である。

この問題を検討するために、本プロジェクトでは2009年度以降、PISAのリテラシーやDeSeCoのキー・コンピテンシーの育成を図る教育実践研究の事例検討、ならびに、福井県内の小中学校の公開研究会への参加を通して、教育実践研究の方法論をめぐる問題を具体的に共有していった。一方で、PISAの理論的・概念的基盤にもなっているDeSeCoのコンピテンス概念に注目し、能力概念そのものの理論的検討も行った³。

DeSeCoのコンピテンス概念を知るための原典となっ

たのが、D.S.ライチェン&L.H.サルガニク編『キー・コンピテンシー』の第2章「コンピテンスのホリスティック・モデル」である(Rychen & Salganik, 2003)。この論文は、野村和による訳で2006年に日本に紹介されている。しかしながら、野村訳の中には誤解を生みやすい訳が多く見られた。そこで、本プロジェクト・メンバーで改訂訳を作成し、この改訂訳を素材にDeSeCoのコンピテンス概念の理論的検討を行った。

このとき、日本の教師たちが実践記録を媒介に進めてきた教育実践研究の背後にある能力観が、図らずもDeSeCoのコンピテンス概念に類似していることが、本プロジェクトの中でも確認されるようになった⁴。そこで、日本の教師が執筆した教育実践記録を素材に、その叙述構造に内在している能力観に目を向けるようになった。具体的には、メンバー一人一人が特徴的な実践記録を持ち寄り、その実践記録をメンバー全員で協働検討し、実践記録の背後にある能力観を推察する作業を重ねた。このとき、竹沢清(2005)『子どもが見えてくる実践の記録』や大泉溥(2005)『実践記録論への展開—障害者福祉実践論の立場から—』など、実践記録の書き方自体にも目を向けた文献の検討も併せて行い、実践研究の背後にある能力観についてより深い考察を行うための土台作りに努めた。

ただし、後で詳しく述べているように、竹沢らの実践記録の書き方はDeSeCoのコンピテンス概念を踏まえて生み出されたものではない。また、DeSeCoのコンピ

テンス概念も、日本の伝統的な教育実践研究を踏まえて提唱されたものではない。したがって、両者を安易に結び付けて考察を進めてしまえば、実践の元々の価値を見失ってしまうばかりか、新しい能力概念についても誤解を生むことになりかねない。そこで、この問題を自覚した上で、今後どのような形で協働実践研究プロジェクトを進めていけばよいのかという点が、本プロジェクトに残された最大の課題としてメンバーで共有された。

なお、本プロジェクトは、研究の企画・運営の主導権を大学院生が握る形で進められた。本プロジェクト参加院生は、プロジェクト・リーダーの院生（2009年度は土成）を中心に、前の回までの取り組みを協働で振り返りながら、院生自身のアイデアを母胎に次の進め方を展望していった。ここで院生たちは、研究の視点や立場の違いから起こる対立の調整に苦慮し、大きなストレスを抱えることとなった。それは、個人研究とは比較にならない苦労である。しかしながら、このような協働実践研究ならではの苦労は、立場の異なる人々からなる集団で活動を成功裏に進めるために、必ず乗り越えなければならないものである。それは、どの分野の活動でも必要な能力である。

本稿は、以上のような取り組みの成果を院生自身がどう意味づけているか、それを院生自身の研究論文として明らかにするものである。以下、2009年度の本プロジェクトで院生たちはどのような課題を設定し、その課題解決に向けて具体的にどのような検討を行い、そこから特に新しい能力発達を支える実践研究の方法についてどのような考察を行ったか、院生自身の記述で明らかにする。（遠藤貴広）

1. 課題設定

(1) 研究の背景

近年の日本の初等・中等教育においては、これからの知識基盤社会（knowledge-based society）を見据えてOECDによるプロジェクト「コンピテンシーの定義と選択—その理論的・概念的基礎—（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations）」（通称DeSeCo）のキー・コンピテンシーへの注目がなされている。このような背景から、日本でもこれまでに、DeSeCoのキー・コンピテンシーについては多くの研究がなされていた。また、DeSeCoの能力観といえるコンピテンズ概念についても、例えば松下佳代（2010b）らによって研究がなされている。しかしながら、実践や実践の捉え方を枠組みとする研究においては、実践の中に埋め込まれている能力をキー・コンピテンシーと関連付ける研究はなされている一方で、その実践に埋め込まれた能力観を、コンピテンズ概念の十分な検討を踏まえて把握する方法を明らかにするという研究はあまりなされていない。

先述したように、DeSeCoのキー・コンピテンシーに着目し、学校教育の中でその能力を育成しようとする研究はすでに行われている。例えば、久野弘幸・渡邊沙織（2009）による「知識基盤社会に対応する学力観に関する研究」がその1つである。その研究の目的は以下の通りである。

本研究〔久野・渡邊：筆者注〕の目的は以下の二点である。一つは、キー・コンピテンシーの概念を明らかにするとともに、それが今後の学習指導要領の改訂にどのような影響を与えるかについて、改訂の元となった中央教育審議会（以下、「中教審」と記す）答申の文書から明らかにすることである。もう一つは、キー・コンピテンシーの概念が実際の生活科・総合的な学習の時間（以下、「総合的学習」と記す）の実践の中でどのように実現していると考えられるか、その具体の姿を実践事例から明らかにすることにある。（久野・渡邊，2009，77頁）

久野らが挙げている目的のうち、特に第2の目的は注目すべきものである。その理由は2点ある。1点目は、このような目的を掲げた結果、久野らの研究が、キー・コンピテンシーの構成要素とされている個別具体的な能力（観）をそれぞれ個別に捉え、いくつかの実践事例（記録）の文中から構成要素のうちのいずれかが発揮されているエピソードを一つでも読みとることができれば、その実践はキー・コンピテンシーを育成していると言える、と結論付けるものになっているからである。

しかしながら、ホリスティック・モデルと呼ばれるDeSeCoのコンピテンズ概念では、「コンピテンズを所有しているということは、単に構成要素となる資源を所有しているということではなく、複雑な状況で、ふさわしいときに、そのような資源を適切に『結集し（mobilize）』『統制する（orchestrate）』ことができるということの意味する」（Rychen & Salganik, 2003, p.45）とされている。つまり、たとえコンピテンズの構成要素となる知識や技能や態度が確認されても、それらが状況に合う形で結集し統制されていない限り、コンピテンズが備わっているとは言えないということである。このことを踏まえれば、久野らの研究方法が、実践事例の中でコンピテンズの育成が実現されているとする結論を出すには正確ではないだろう。なぜなら、久野らの研究方法が、キー・コンピテンシーの構成要素が実践事例のなかから捉えられるか否かで、キー・コンピテンシーの育成を判断しているからである。DeSeCoのコンピテンズ概念の言葉を借りれば、コンピテンズの構成要素となる知識や技能や態度が確認されるという点には着目しているが、それらが学習活動のなかでどのように結集し統制しているのかという点を分析視角にした考察が示されていないからである。したがって、キー・コンピテンシーの育成を論じるため

には、前提となっているDeSeCoのコンピテンス概念すなわちコンピテンスのホリスティック・モデルを検討することが必要となる。

2点目は、いくつかの実践事例（記録）の文中から構成要素のうちのいずれかが発揮されているエピソードを一つでも読みとることができれば、その実践はキー・コンピテンスを育成していると言えるという行論では、そもそもピックアップした実践事例（記録）における実践の表現の仕方に着目されないからである。第一の理由において述べたように、コンピテンスが適切に発揮されているかどうかは、文脈に依存している。したがって、コンピテンスの育成を意図している実践を記述する際は、文脈をつかみ取り読者に文脈がわかるかたちで記述しなければならない。また、コンピテンスの育成を意図していない実践をコンピテンス概念で意味づける際には、記録に描かれた文脈をつかみ取りつつコンピテンスの育成過程を跡付けなければならない。そこで、コンピテンスのホリスティック・モデルを検討すると同時に、コンピテンスの把握の仕方つまり実践の記述の仕方を検討することが必要となる。

(2) 本研究の目的と方法

これまで述べてきたことから、本稿の目的は次の2つに定められる。1つは、DeSeCoのコンピテンス概念を検討する上で必要な、コンピテンスのホリスティック・モデルの特徴を整理することである。もう1つは、実践記録の叙述構造に反映されている発達観を、DeSeCoのコンピテンス概念の枠組みから捉え直し、考察を加えることである。

それらの目的を実現させるための基礎作業として、「2.」では『Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society』のChapter 2「A holistic model of competence」を手がかりに、コンピテンスのホリスティック・モデルの特徴について、詳細に論じていく。「3.」では、実践記録の叙述構造には記録者の能力観や発達観が反映されることを明らかにし、発達および能力の捉え方を明確に示す実践の記録の仕方に関する示唆を得る。その一例として、ろう学校で教師をしてきた竹沢清の実践記録論を検討する。というのも、竹沢は自分自身の実践記録の叙述構造に自覚的であり、「子どもの姿が見える」実践記録の書き方を提案している。そして、その提案は竹沢が持っている人間の発達観や能力観に裏打ちされたものであり、実際に竹沢が書いた実践記録から彼の発達観を如実に読み取ることができるからである。（土成永侑）

2. DeSeCoのコンピテンス概念

ここでは、DeSeCoのコンピテンス概念（コンピテンスのホリスティックモデル）の特質を論じていく。

コンピテンスのホリスティック・モデルには3つの前提があり、3つの前提に基づいた9つの特徴がある。そこで、まず(1)において定義と3つの前提について記述し、(2)で9つの特徴を説明する。

(1) 定義と3つの前提

DeSeCoはコンピテンスを、「心理社会的前提条件（認知的・非認知的の両面を含む）を結集して、ある特定の文脈における複雑なデマンドにうまく対応する能力」と定義している（Rychen & Salgnik, 2003, p.43）。

また、ホリスティック・モデルは、「複雑なデマンド、心理社会的前提条件（認知的で、動機的で、倫理的で、意思的で、社会的な要素を含む）、および文脈を、有能なパフォーマンスあるいは効果的な行為を可能にする複雑なシステムに組み入れる」というモデルであるとされている（p.46）。コンピテンスは、「デマンドとの関わりの中で概念化され、特定の状況で個人によって引き起こされる行為によって表現されていくものである」ということである（p.46）。DeSeCoは基本的にこのコンピテンス概念を採択することを明示している。

この定義を踏まえて、以下の3つの前提が挙げられる。

① コンピテンスの機能的アプローチ

コンピテンスへの機能的アプローチは、個人が職場の文脈および日常生活の中で直面する複雑なデマンドや挑戦を、概念の最前線に位置づけようとしている。デマンド指向アプローチは、デマンドの階層、パフォーマンス規準、コンピテンスの指標についての典型的あるいは固有の特徴づけを必要としている（p.43）。

② 内的構造

デマンド志向アプローチは、個人に埋め込まれた能力、性向、もしくは資源という意味での内的な精神構造として、コンピテンスの概念化によって、補完される必要がある。動的に相互関連する多様な構成要素は、人生の中で直面する複雑なデマンドの特徴によって定義される（図1）（p.44）。

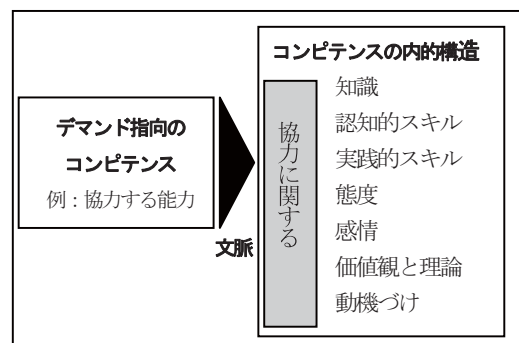


図1 デマンドがコンピテンスの内的構造を定義する
出所：DeSeCo

コンピテンスの内的構造の構成要素は、広範囲の属性を包含している。認知的スキルないしは知性的能力（分析的・批判的思考スキル、意思決定スキルあるいは一般

的な問題解決スキルといったもの)と知識ベースが、精神的資源を構成している。しかし、デマンドを満たすには、あるいは目標を完遂するにはまた、動機づけ、感情、価値観といった、社会的で行動的な構成要素の動員が必要であるとされる。コンピテンスを所有しているということは、単に構成要素となる資源を所有しているということではなく、複雑な状況で、ふさわしいときに、そのような資源を適切に「結集し (mobilize)」「統制する (orchestrate)」ことができるということの意味する (p.45)。

③ 文脈依存

精神的資源のパターンは環境の中にある。適切なパターンを作り出すために、すなわち、知性的かつ有能に行為するために、脳は環境と相互作用している。コンピテンスは個人の属性と、その人が働きかける文脈との相互作用の産物であるため、個人の『特性』に関する綿密な調査だけでは、様々な状況設定の中での効果的なパフォーマンスを説明するには不十分であるとされている。コンピテンスはデマンドとの関わりの中で概念化され、特定の状況で個人によって引き起こされる行為によって実現されていくものである (p.46)。

(2) 9つの特徴

DeSeCoでは、コンピテンスのホリスティック・モデルの特徴について、以下のように説明されている。

① 転移と適応

文脈が有能なパフォーマンスの不可欠要素であるという考え方は、ある文脈や状況でデマンドに応える能力のある個人が、別の文脈でも同様のデマンドに応えられるかどうかという論題を提起している。これは、「転移 (transfer)」という言葉で表される。すなわち、古い状況から新しい状況にスキルまたはコンピテンスを転移させるという考え方である。

コンピテンスのうち、既存のものと新たなデマンドに応えるために必要なものとのズレは「適応 (adaptation)」を通して解決される。このアプローチは、新しい文脈のデマンドを満たすように既存のスキルあるいはコンピテンスを適応させることが中心となる構想に導かれる。人生の異なる領域の中でコンピテンスが適用されるようなケースにおいて、適応とは、ある社会分野で発達した知識、スキル、方略を用いること、新しい分野を分析すること、そして新たな状況のデマンドに応じて、もとの知識、スキル、方略を翻訳し適応させることを伴う (pp.47-48)。

② コンピテンスの観察

コンピテンスはある特定の状況や文脈における行為、行動、選択となって現れ、観察され測定されるが、そのパフォーマンスの基礎となるコンピテンスは、単に推察されるのみである。すなわち、コンピテンスの属性 (個人がある水準レベルのコンピテンスを所有しているこ

と)は、基本的に推論から導かれたものであり、パフォーマンスの観察によって得られる証拠に基礎を置くものである。一方で、コンピテンスの文脈的な性質ゆえに、ある文脈におけるコンピテンスは、別の文脈で集められた証拠からは推察できない。コンピテンスの証拠は、関連する行動が複数回、多様な状況で観察されたときに、いっそう強固なものになる。加えて、パフォーマンスが認知的、非認知的両方の前提条件に依存しているため、コンピテンスについて推察をする時には、コンピテンスを形作る決定的な次元 (認知的スキルと動機的・倫理的・感情的側面を含む) の範囲を説明することが重要である (p.48)。

③ コンピテンスのレベル

コンピテンスに関して判断するときにはいつも (たとえば評価の場合において)、個人が特定のコンピテンスや構成要素を持っているか、持っていないかを調べるという問題ではなく、むしろ低いレベルから高いレベルまでの連続性に沿って、個人のパフォーマンスが安定する場を決定することである (p.49)。

④ コンピテンスの学習可能性・教授可能性

コンピテンスは学習可能で教授可能である。主要な認知的能力のシステムは先天的であり学習したわけではないものだが、学習されたデマンド固有のコンピテンスと区別すべきこと、そしてコンピテンスの考え方は、学び教えることが可能な能力を参照すべきことである (pp.49-50)。

⑤ 個人的・集団的コンピテンス

現代の生活の複雑なデマンドの多くは、たしかに個人とグループとの間での相互作用を含んでいる。これは、社会的に異質な集団の中で互いに交流し合うという、キー・コンピテンスの3つのカテゴリーのうちの1つに反映されている。このカテゴリーに現れるコンピテンス (他者とうまく関わる能力、チームの中で協力し作業をする能力、紛争を処理し解決する能力) は、すべての人が獲得し発達させるべき個人のコンピテンスとみなされている (p.50)。

⑥ コンピテンス, スキル, 個人的資質

「コンピテンス」と「スキル」は同義ではない。「スキル」という単語は比較的困難さが低い「レベル」として使われ、「基礎スキル (basic skills)」という語に該当する。これらの構想はそれぞれ、認知的スキル、態度、そして他の非認知的要素を包含し、別々の構成要素には還元できない複雑な行為のシステムであるコンピテンスの概念や考え方とは明らかに異なる。

「コンピテンス」という語は、正直さ、完全性、責任などの一般的な個人の資質を参照するために用いられることがあるが、これらの資質は、通常、特定のタイプのデマンドと関連しない。価値観や倫理、動機づけの側面にも同じことが言える。それらは、特定のコンピテンスの一般的な基礎を構成しているが、コンピテンスその

ものではない (p.51)。

⑦ コンピテンスとリテラシー

現在の評価枠組みにおいて定義されるようなリテラシー概念とDeSeCoのコンピテンス概念との間の収斂、そして「リテラシー」という語に関する困難さは、ともにコンピテンス概念とリテラシー概念を置き換えることで国際調査に役立てられるということ提起するものである。追加された利点は、そのような変化がOECD教育大臣のレベルでの政治的な談話と一致しているという点である (p.53)。

⑧ コンピテンスとキー・コンピテンス

DeSeCoは、キー・コンピテンシーを、個人に基礎をおくコンピテンシーであるとし、それは、人生の成功と正常に機能する社会に貢献し、人生の異なる領分に横断的に関連し、さらに、すべての個人にとって重要なものであるとしている。コンピテンスに横断的に関連し、さらに、すべての個人にとって重要なものであるとしている。コンピテンスの広い概念を一貫してしてみると、それぞれのキー・コンピテンスは相互関連する認知的スキル、態度、動機づけ、感情、そして他の社会的構成要素を組み合わせたものである。

上記の規準すべてを満たしていないコンピテンシー、すなわち、ある個人のみに関連があったり重要であったりするコンピテンシーは、キー・コンピテンシーとはみなされない。これらのコンピテンシーはある人にとっては人生の成功のために重要であるかもしれないが、すべての人にとって重要であるというわけではない。加えて、それらは作業（ないしは仕事）に固有のものであって、多様な社会分野を横断して応用するという条件には合わない (p.54)。

⑨ コンピテンスの評価

コンピテンスは、直接測定することも観察することもできず、多数の状況設定の中でデマンドに応えるためのパフォーマンスを観察することから推察されなければならない。大規模評価は、「パフォーマンスに基づく」ものでさえ、実生活の中で個人が直面するデマンドの近似値でしかないことが認識されなければならない。加えて、コンピテンシーの評価のほとんど（学校の教室でのテストや大規模評価を含む）は、伝統的にコンピテンスの認知的な要素に限定されてきた。比較測定には認知的な要素と非認知的な要素の両方を測定する尺度が必要となることに注目しながら、評価が様々な範囲の領域を横断してデマンドに応える個人の能力に関するものである場合、コンピテンシーの認知的要素のみに評価の注意が限定されてしまうことに対し、国際比較による測定が認知的・非認知的な要素の両方を測定するための尺度が求められる。例えば、PISAでは実生活の状況から広範囲の素材を使用している (p.55)。

(3) コンピテンス概念の特質

以上、3つの前提と9つの特徴を踏まえると、以下のことが明らかである。すなわち、コンピテンスはある特定の状況や文脈における行為、行動、選択となって現れ、観察されるが、そのパフォーマンスの基礎となるコンピテンスは、多数の状況設定の中でデマンドに応えるためのパフォーマンスの観察によって推察されるのみであること、コンピテンスに関して判断するときは、個人が特定のコンピテンスを持っているか、持っていないかという問題ではなく、習熟度レベルで判断されるということである。

DeSeCoのコンピテンス概念は、これまでの伝統的な能力観を暗に批判するものだと考えられる。これまでの実践研究では、例えば、能力は持ち運び可能であると考えられ、能力は持っている、持っていないで判断し、記述されることが多かった。一方、DeSeCoのコンピテンス概念を踏まえた実践記録では、どういった報告の仕方が考えられるのか。図らずもDeSeCoのコンピテンス概念に近い能力観で書かれた実践記録も存在している。その一例として、以下では、竹沢清の実践記録の叙述構造について検討する。 (福嶋一希)

3. 実践記録の叙述構造とその背後にある発達観

「2.」ではDeSeCoのコンピテンス概念の特徴を指摘した。一方で、「1.」において示した目的を実現させるためには、実際の教育実践を描き出した実践記録の叙述構造と、その叙述構造に内在する発達観や能力観を明らかにする必要がある。そこで「3.」では、自らの実践記録の叙述構造に自明的である竹沢清の実践記録（論）の特徴と背後にある発達観を明らかにする。

(1) 竹沢清の実践記録の特徴

① 竹沢の実践記録論

竹沢清は、2007年までろう学校に勤務し、『子どもの真実に出会うとき』(1992)、『教育実践は子ども発見』(2000)、『子どもが見えてくる実践の記録』(2005)などの著書を記した。

竹沢は、障害児教育での教育実践を行うとともに、「子どもの姿が見える」実践記録にこだわり、「子どもの姿が見える」「人間の姿が見える」ことが実践記録の原則であるとしてきた。そこには、論文風に客観的な記述が続く経過報告的な実践記録は、「人間の姿が見えない」という理由があった(竹沢、2000、117頁)。

竹沢は、「人間の姿が見える」ためには、教師の思いを書くこと、実践の中での「葛藤(矛盾)」を書くことが必要であると述べる(竹沢、2000、118頁)。竹沢によると、「葛藤を書くこと」は、説明するのではなく、「事実で書くこと」「内面を書くこと」である(竹沢、2000、119頁)。例えば、落ち着きがない、やらんでも

いいことをやる子というような一般的・抽象的な言葉だけで説明するのではない。その子の像が浮かんでくるような言葉を使い、典型的な事実・場面を取り上げる。一般的・抽象的な言葉でくくってしまうのではなく、事実を加えていく。そして、子どもや実践者の内面を書くことが実践記録そのものであり、実践者の内面、子どもの心の動きは、文章でこそ的確に深く表すことができるというのである（竹沢, 2005, 21頁）。

また竹沢は、実践の中での「葛藤(矛盾)」を書くために、実践記録を書くときに「私は」という主語を入れることを推奨している。「私は」という主語を入れることで、その後に「実践者としての私の意図(ねがい)」が記されることを竹沢が期待しているからである。すると、それにもとづく働きかけや子どもたちの反応が書かれるのである。教師の意図—子ども(たち)のぶつかり、ズレと克服の過程こそが実践記録として書かれるべき中身であると竹沢は主張している（竹沢, 2005, 30頁）。

しかし「私は」と書くことで、文章が主観的、恣意的になる危険性も生じると竹沢は指摘する（竹沢, 2005, 31頁）。そこで竹沢は、「事実で書く」、「事実を語る」、つまり証拠をあげながら書くことによってこの危険性を防いでいる。

以上のように竹沢は実践記録の原則を示しているのだが、それは竹沢が、実践記録を書くことのねらい(願い)を、書くことによって子ども認識が深まることに置いているからである。竹沢は、実践記録は事実を繋げ、構造的に位置づけることによって書くことができ、子どもを理解することができるかと述べる。また、事実をつなげて書かれた実践記録を読み合うことで、話し手と聞き手が同じ土俵で考え合うことができ、子どもについての理解を深めることができる。さらには、子どもが変わったという喜びを伝え、そして人間であることのすばらしさを多くの人間と共有することができる。これらが竹沢の実践記録を書くねらいである。そしてその結果、自分の営みを肯定できれば望ましいとしている。

では、竹沢は実際にどのようなプロセスで実践を記録化するのだろうか。そこで次に、実践記録ができるまでの流れを「事実で書く」「事実を語る」ことを中心に整理していく。

竹沢は、日々、心が動かされた出来事や疑問を感じる場面を、メモにとったり、心に焼き付けたりしている。そして保護者への連絡帳に印象に残った事柄を記していく。半年、1年という長期にわたる連絡帳から事実をピックアップし、時間の流れに沿って並べる。しかし、これでは経過報告にすぎないと竹沢は述べる。そのため、竹沢は、生み出された変化と、それを生み出したと思われる要因などもつけ加えて、再構成することを必要としている。そして、それぞれの事実が構造的に位置付けられたとき、子どものことがわかったとなるということである（竹沢, 2005, 101頁）。

以上からわかるように、実践記録を書くには、子どもの事実が決め手になる。しかし、竹沢が述べるように、子どもの事実は無限にあるため、何を値打ちのある事実として切り取るかが問題になる。これを竹沢は「適切な事実の切り取り」と言っている。竹沢が言う「子どもの事実」には2つの要素が含まれている。それは、子どもを変革の可能性においてとらえたものと働きかけのなかで実感的にとらえたものである。実感や直感は、自分のこれまでの学習や経験の蓄積があってこそその瞬間的な判断を指している。この実感から、1つの事実にこだわり、他の事実と結びつけることで、子どもを理解することができるかと竹沢は考えている（竹沢, 2005, 36-37頁）。

この後、竹沢は「事実の結びつけ・位置づけ」、つまり「実践の構造化」「実践記録の構想立て」を行う。ここで大切なことは、手元にある事実と事実を結び合わせることによって何が言えるのか、に力を注ぐこととしている。それによって見えてくるものが実践記録の主題(テーマ)になる（竹沢, 2005, 45頁）。そして、竹沢は、その主題をもとに、それぞれの事実はどんな意義をもっていたのか、改めて吟味する。瞬間的に切り取ってきた事実を、長期的・全体的に位置づけ直し、それぞれの事実を、再評価するということである。竹沢によると、「実践の構造化」「実践記録の構想立て」は実践記録を書く上で最大の難所となる（竹沢, 2005, 47頁）。そのため、仲間と記録を読み合い、集団の力を借りて、実践の全体を構造的に明らかにしていくのである。

② 竹沢の実践記録の検討

こうして、竹沢は事実と事実を繋ぎ、実践の全体を構造的に明らかにした上で、公刊に向けた実践記録を書く。実際の実践記録がどのように描かれているのか、「天敵」がかけがえのない友に変わるとき」の実践記録を例に挙げながら述べていく。この実践記録の事例は、先に述べた竹沢の実践記録論が反映されたものである。この事例では、俊作(小学校3年生)が学校を卒業するまでの約4年間が、俊作と昇太(小学校2年生)の人間関係の変化から描かれている。

竹沢は公刊に向けた実践記録を書くにあたり、個人的にあるいは仲間のなかで読み合う実践記録とは別に、次の3つのことを心がけている（竹沢, 2005, 103-109頁）。1つ目は、出会いをエピソード風に描くことである。文章の冒頭には、「子どもとの出会い」を描き、読み手が子ども像をできるだけ早く結べるよう、エピソード風に描く。事例では、俊作の出会いを次のように描いている。

◆頭を床に打ちつける

小三で担任した俊作(聴覚・自閉性障害)は、鬼ごっこで鬼にタッチされると、とたんに体育館の床に頭を打ちつけていた。額に血がにじむほどに。また、ハンカチ落としてつかまると、即座に補聴器を投げ捨てる、あるいは鼻をひっかいて血を出す…。

「算数の答がちがっているよ」と言われただけで、教

室を飛び出し、フェンスを乗り越え、近くの公園まで走り込む。

「思うにまかせない」とき、彼はきまってパニックを起こしていた。

また、彼は、すきを見つけては、トイレに走り込んでいく。水洗トイレの水が渦を巻いて、流れ込んでいくさまを、“とりつかれたように”のぞいているのであった。(竹沢, 2005, 74-75頁)

このように、俊作との出会いをエピソード風に描くことによって、俊作の問題行動を具体的に思い描くことができる。

2つ目は、実践の課題をどう引き出していったのかを書くことである。竹沢の場合、子どもとの出会いはほとんど問題行動との出会いである。一見否定的に見える行動の中から、実践の糸口をどう見つけるかが、実践にとっても実践記録にとっても重要である。竹沢は、事例の中で、「問題行動を発達要求ととらえる」「感覚の世界を卒業するようにして」の2つの働きかけの視点を挙げている(竹沢, 2005, 106-107頁)。そのうち、「感覚の世界を卒業するようにして」を取り上げる。

◆こだわりの世界から“卒業するように”

そして、水へのこだわりをこうとらえた。

「俊作は、運動会で、音楽がかかったとたんに、グラウンドに頭を打ちつけていた」、「水さえあれば飛んでいく」——これらは、彼が、音、水など「感覚の世界」に生きていることを示していた。だが、たとえ、それらが「気になる行動」であっても、私は、そこから力づくで引き離そうとはしなかった。

むしろ、感覚の世界をたっぷりと味わわせ、いわば「卒業するように」して、別の世界(人との交わりの世界)に導き入れようと思った——人間は、足元を踏みかためることで、次への飛躍が可能になるからだ。

一方で、人間関係そのものの遊びである鬼ごっこやかくれんぼを組織し、誘い入れようとする。同時に、「体育館の天井からさがるロープでブランコ」「回転遊具」「プール」などの感覚遊びを十分に保障していった。(竹沢, 2005, 76-77頁)

◆集団と文化の出会いの入口でつまづく

私の対応は、一見「わがまま」を容認しているように見えるかもしれない。

しかし、自閉性障害をふまえた意図的な働きかけであった。私は、これまで、「集団と文化との出会いで、人間の発達を促される」と言ってきた。だが、俊作は、障害があるがゆえに、集団と文化の出会いの入口で、抵抗感を抱き、つまづく。とすれば、その抵抗のハードルをいかに低くするか——それが私に求められる指導だ、ととらえたのだ。(竹沢, 2005, 78-79頁)

また、自閉的な子はモノと自分との間に閉じられた世界をつくりあげてしまいがちである。例えば、俊作の「俊作—水」というような世界である。だから、そこに人間を介在させて、本人—モノ—人の3つの世界をどう成立させるかが大切であると竹沢は述べている(竹沢,

2005, 107頁)。

3つ目は、具体的な場面で書くことである。竹沢は、小さな変化と、それを意味づけながら、イメージを伝えることを生かし記していく。イメージが伝わるためには、その子だけを描くのではなく、教師の働きかけ—子どもの行動、子どもの働き—他の子の反応など働きかけとかわりを描くことを竹沢は留意している。それによって、子どもの心の動きまでが伝わってくると竹沢は考えているからである。

◆変化のきざし

俊作の変化のきざしは、日常生活の中に現れてきた。

中庭で地球儀風の回転する遊具で遊んでいたときのこと。

俊作が上に乗って、私が回していた。そのうち、俊作が足を伸ばして、私の頭を踏もうとする。私は踏まれまい、とヒョイとしゃがむ。すると彼は、踏もうとさらにグッと足を伸ばす。しゃがむ、伸ばす、しゃがむを繰り返しているうちに、彼が「はやい、はやい」と言い出す。早くまわせ、と言うのだ。

私は知らん顔をして、「おせい、おせい」と返事をする。「はやい」「おせい」「はやい」をくり返しているうちに私はふっと思う。

(これって、かつての感覚遊びではない。すでにかかわりの遊びに変わっている)と。

また、足洗い場で、子どもたちと遊んでいたときのこと。私の後ろを誰かがかけ抜けていった。俊作だ。

見ると、チョウチョを追いかけている。あの、無機質の水に“とりつかれていた”彼が、水のある場所を通り抜け、生き物であるチョウチョに気持ちを寄せているのだった。

そして、体育が終わったときのこと。着替えたはずなのに、白い半ズボンがない。探しまわったあげく、(もしかして)と思って、彼のズボンの中をのぞいてみた。なんと、白ズボンの上に、ズボンをはいていたのだった。「ねばならない」決められた世界に生きざるをえなかった彼が、勤ちがいをした。勤ちがいは、それだけ選択肢が増えたことの証しであった。

——閉じられていた俊作の世界が、開かれつつある。その最大の貢献者は昇太であった。今二人はじゃれあうようにして遊ぶ。俊作は、自分から昇太に組みついていき、足をかけて倒そうとする。むろん、昇太も負けてはいない。だが、むかっていく昇太にも余裕がみられる。この二人が「じゃれあっている」姿を見て俊作のお母さんが言う。二人の関係が、「地雷」から“トムとジェリー”に変わった」と。「いるとわずらわしい」でも「いないと寂しい」。そんな対等に交わり合う関係である。ぶつかり合いの中で“ガラスの少年”俊作と“自然児”昇太がともに育ちつつある。まさにそれは育ちの弁証法と言っている。(竹沢, 2005, 83-84頁)

例えば、俊作の遊具の場面では、小さな変化を教師の働きかけ—子どもの行動の関わりが具体的に描かれている。そして、感覚遊びではなく、かかわりの遊びに変わったと竹沢は意味づけている。

これら3点は、子どもの事実をほとんど共有することが難しい読者にも、子どもの事実を伝えるための心がけであると考えられることができる。このように、「報告—集

団での話し合い—意味づけ—文章化—集団での検討—書き直し」というサイクルを繰り返し、まだ見ぬ多様な読者を念頭に置いて書くという局面を含みつつ、実践記録が作られていく。(印塚正恵)

(2) 実践記録の背後にある発達観

竹沢の発達観は、実践記録の叙述構造に表れる。以下では、竹沢の実践記録の背後にある発達観の特徴について論述していく。

竹沢は実践記録を書くことによって、子どもが変わったという喜びを伝え、そして人間であることのすばらしさを多くの人間と共有したいと思っている。そしてその結果、自分の営みを肯定できれば望ましいとしている(竹沢, 2005, 23頁)。また、外に表れた行動にのみ目をうばわれるのではなく、その子の「心の動き」を読み取ること、今の子どもの姿の中に、次への「変化のきざし」を見つけ出すことを子どもを見るときに大切にしており、これらができたときに子どもが見えてくるのだという(竹沢, 2005, 34-35頁)。

竹沢は、子どもがわかるとは子どものねがいがわかることと主張し、彼自身の実践原則を次の5つのように示している。これらの実践原則は、竹沢の発達観が大きく反映されている。

原則の一「子どもは発達の主体者である」
 原則の二「問題行動を発達要求ととらえる」
 原則の三「集団と文化との出会いの中で子どもたちは育ちあう」
 原則の四「『できる』ことのみを求めず、人間として内面のゆたかさを」
 原則の五「私たちの人間を見る目の育ちに依りてしか、子どもたちは見えてこない」
 (竹沢, 1992, 108-130頁)

「原則の一」において竹沢は、子どもは決して教育の対象ではなく、まさに喜んだり、悲しんだりする発達の主体者と捉えている。

「原則の二」において竹沢は、問題行動に出会ったとき、問題行動そのものの善悪の判断はひとまずおいて、なぜそうした行動をとるのかを探ろうとする。竹沢は、教師に求められるものは、問題行動をなくすことではなく、その子自身の中に問題行動から立ち直る力を育てることだと考えている。

「原則の三」で竹沢は、子どもは、集団と文化との出会いのなかで、さらに人間としての豊かな発達を遂げていくことを示している。子どもの側に文化を必要とする主体を育てつつ、文化と出会わせることが大切である。竹沢が言う子どもの集団の在り方は、自分がその集団に受け止められているという実感をもてるようにすること、教師が仲立ちをしながら、子どもたちひとりひとりの力を発揮させつつ、集団的に組織することである。

「原則の四」において竹沢は、子どもが変わるとは、

できないことをひとつできさせていくのではなく、子どもの発達の中にもっとも主要な課題が克服されるときに子どもが変わると考えている。竹沢は、自分の実践の中で、能力の発達と人格形成を統一的にすることを最も大切にしてきた。竹沢は、できないことの中に可能性を見つけ出ししていくという信念のもと、こうした力が育つなら、この子の全体が変わるとしている。すなわち、発達の「中心的課題」を見定めた実践を目指している。

「原則の五」で竹沢は、子どもを捉えることにおいて、妥協することはなく、真の子ども発見は教師の自己否定・自己変革をとまなうものであることを示している。竹沢は、子どもを捉えるときの基本を「人間とはどんな存在なのか」を踏まえることとしている。これは竹沢が障害児教育で学んだ一番の基本である(竹沢, 1992, 108-130頁)。

これらを踏まえて、「“天敵”がかけがえのない友に変わるとき」の実践記録をみていく。この実践では、問題行動を発達要求ととらえることとその子の中心的課題に手厚く働きかけることを特に大切にしている。俊作の問題行動は床に頭を打ち付けることである。しかし、香織への気持ちが働いているときは、鬼にタッチされても床に頭を打ち付けない。俊作への課題は、床にガンガン頭を打つことをやめさせることではなく、俊作の中に人と交わる力を育てることなのである。俊作にその力が育ったとき、頭を打ち付けなくなった。これは、中心的課題が達成されたことで問題行動が解消されていったことを表している。

竹沢は問題行動に対して、「当面の対応」と「長期的な対応(人と交わる力を育てる)」との両方を考えている。昇太の場合、座らせることを教育するのではなく、鬼ごっこで動き回らせることにより、自分自身をコントロールする力を培おうとした。鬼ごっこという遊びを通して、他者そして自分を知っていく。竹沢は、俊作と昇太の両者の課題を踏まえて意図的に鬼ごっこを行った。そこには集団と文化との出会いで、人間の発達は促されるという視点が表れている。そして、竹沢はこの実践の中で、発達とは自由を獲得するという見出しをしている。

竹沢は、自分の実践を「特別支援教育」的な発想と対峙するものだと述べている。竹沢はその「特別支援教育」には、子どもの対等な人間関係(仲間集団)や安定的な生活が存在しないと指摘している。「対等な仲間」と「居場所(自分のペースに合った生活)」の中から、子どもの要求が生まれ、発達の主体者が育つと考えている(竹沢, 2005, 99-100頁)。

竹沢によれば、子どもがわかるとは、その子のねがい、本当の要求がわかることだという。しかし、子どもは自分のねがいをいつも目に見える形で表しているわけではない。実践的な見通しは、働きかけのなかで見つけていく。竹沢は、本来の教育とは働きかけを通して子どもを捉え直し、それに依りて働きかけそのものを変えていく

ことであると考えている（竹沢, 1992, 103頁）（竹沢, 2005, 99-100頁）。

「“天敵”がかけがえのない友に変わるとき」の実践記録では、特に「対等な仲間」についての描写—前節②でも示された「変化のきざし」—が明らかである。この後一部抜粋し紹介する。竹沢が鬼ごっこを仕掛けるまで俊作と昇太の人間関係は激しいものであった。俊作にとって昇太は「うとましい存在」であり、昇太にとって俊作は「理解しがたい存在」であった。それが鬼ごっこという遊びを経て両者の行動に変化が表れる。俊作は気持ちが相手へ向かっているときはパニックを起こさない。昇太は人とのぶつかりの中で自分や他人を意識するようになる。俊作が昇太に、昇太が俊作に近づいていく。じゃれあう2人の関係は、対等に交わり合うものへと変わったのである。この事実が、竹沢の実践記録の中で、次のような記述によって描かれている。

閉じられていた俊作の世界が、開かれつつある。その最大の貢献者は昇太であった。今二人はじゃれあうようにして遊ぶ。俊作は、自分から昇太に組みついていき、足をかけて倒そうとする。むろん、昇太も負けてはいない。だが、むかっていく昇太にも余裕がみられる。この二人が「じゃれあっている」姿を見て俊作のお母さんが言う。二人の関係が、「“地雷”から“トムとジェリー”に変わった」と。「いるとわずらわしい」でも「いないと寂しい」。そんな対等に交わり合う関係である。ぶつかり合いの中で“ガラスの少年”俊作と“自然児”昇太がともに育ちつつある。（竹沢, 2005, 83-84頁）

以上より、竹沢の実践記録の背後にある発達観の特徴として、中心的課題が達成されることで子どもが変わっていくこと、そして集団と文化が出会うことで人間は発達するということが大きく表れている。発達とは自由を獲得することであり、「対等な仲間」と「居場所」があってこそ、発達の主体者である子どもの要求が生まれ、子どもは育つのだと竹沢は言う。（加藤千鶴）

4. 考察と今後の課題

本稿の目的は、DeSeCoのホリスティック・モデルと呼ばれるコンピテンス概念を検討すること、また、実践記録の叙述構造に反映されている発達観を、DeSeCoのコンピテンス概念の枠組みから捉え直し、考察を加えることであった。

「2.」では、DeSeCoが、自身が支持するコンピテンス概念を明確にするために、コンピテンスのホリスティック・モデルというモデルを提案したこと、コンピテンスのホリスティック・モデルの3つの前提と、9つの特徴について論述した。DeSeCoのコンピテンス概念は、これまでの伝統的な能力観を暗に批判するものだと考えられ、これまでの実践研究では、例えば、能力は持ち運び可能であると考えられ、能力は持っている、持っ

ていないで判断し、記述されることが多かったことが考えられる。この前提と特徴をもつ能力観こそがDeSeCoのコンピテンス概念であり、これまでの能力観に対するオルタナティブな能力観であるといえる。

「3.」では、能力の捉え方が現れる実践記録の叙述構造について論じた。そこで、実践記録の一例として竹沢清の実践記録論を検討した。その結果、竹沢清の実践記録の特徴と、実践記録の背後にある発達観が明らかとなった。竹沢の実践記録の背後にある発達観は、発達とは自由を獲得すること、その前提として、子どもの対等な人間関係（仲間集団）や安定的な生活が存在すること、そして、「対等な仲間」と「居場所（自分のペースに合った生活）」の中でこそ発達の主体者である子どもの要求が生まれ、子どもは育つということであった。

「2.」で論じられるDeSeCoのコンピテンス概念と、「3.」で明らかとなる竹沢の実践記録の書き方や発達観は直接的には結びつかない。それは、竹沢の実践記録の背後にある子どもの発達観や能力観が、DeSeCoのコンピテンス概念を想定していないからである。しかしながら、竹沢の実践記録の叙述構造から明らかとなった発達観は、DeSeCoのコンピテンス概念をもって意味づけることも可能である。

第一に、竹沢は文脈の記述によって、子どもの中心的課題が明らかとなると考えているが、これは、「文脈依存」を前提とするDeSeCoのコンピテンス概念が、能力はデマンドとの関わりの中で概念化され、特定の状況で個人によって引き起こされる行為によって実現されていくものであるという点に類似している。

第二に、竹沢は子どもの問題行動を発達要求として捉えているが、これは「デマンドとの関わりの中で概念化され、特定の状況で個人によって引き起こされる行為によって表現されていくものである」というDeSeCoのコンピテンス概念に関連が見られる。竹沢は子どもが問題行動を起こした際に、教師の指導によってその行動をなくすのではなく、問題行動から立ち直る力を育てることを志向している。これは、子どもが問題行動を起こしてしまった状況の中で、その問題について子どもが自らの行為によって立ち直ろうとする力を育むということである。つまり、子どもは問題行動から立ち直ろうとするデマンドから、解決への行為が引き起こされるという一連の流れは、DeSeCoのコンピテンス概念に近いものである。

第三に、竹沢の発達観には「対等な仲間」と「居場所（自分のペースに合った生活）」の中でこそ発達の主体者である子どもの要求が生まれ、子どもは育つ、というものがある。DeSeCoによれば、個人と集団との間での相互作用は、現代の生活の複雑なデマンドに含まれており、社会的に異質な集団の中で互いに交流し合うときに必要な、他者とうまく関わる能力、チームの中で協力し作業をする能力、紛争を処理し解決する能力は、すべての人が獲得し発達させるべき個人のコンピテンシーとみなし

ている。竹沢の実践でも、対等とはいえ異質な仲間との集団の中で、確かに他者とうまく関わるようになった子どもの姿や能力や紛争を解決する姿が描かれていた。このように、この竹沢の発達観とDeSeCoのコンピテンス概念はまさに如実に重なり合うのである。

これらの考察が得られた一方で、実践の捉え方の方法を示すところまでは言及することができなかった。その点については今後の課題としていきたい。(土成永侑)

おわりに

(1) このプロジェクトの成果について

本プロジェクトでは、DeSeCoによるコンピテンス概念の検討を経て、このコンピテンス概念の枠組みから実践記録に反映されている発達観・能力観を捉え直すための協働研究を続けてきた。本論文は、1年以上をかけたその取り組みをまとめたものである。

取り組みのベースとしてプロジェクト・メンバーの間で常に共有されてきたのは、社会や学校で求められる力や、そこで前提とされている能力観とはなにか、という問いである。しかし、「はじめに」の部分で遠藤が述べているように、DeSeCoによるコンピテンス概念に関する文献の検討においては、和訳の改訂に相当の労力を要し、このコンピテンス概念を日本の教師たちによって書かれた実践記録の中に見出そうとすることも、決して容易な作業ではなかった。

しかし、このような困難があったからこそ、本プロジェクトでは、院生メンバーを中心とした丁寧かつ慎重な議論を重ねることができた。特に、「直接測定することも観察することもできず、多数の状況設定の中でデマンドに応えるためのパフォーマンスを観察することから推察されなければならない」(Rychen & Salgnik, 2003, p.55)ものであるコンピテンスを、具体的にどのような状況としてイメージできるのかについて、わたしたちは時間を割いて考え、何度も意見を交わすこととなった。このように、すぐには答えの出ない「わからなさ」を共有し、具体的な状況を想定した上で、コンピテンス概念の検討を重ねた時間こそ、本論文の基礎を作ったといえる。また、様々な実践記録を持ち寄り、読み込む過程で、院生メンバーが苦慮しながら、竹沢清の実践記録の背後にある子どもの発達観をDeSeCoのコンピテンス概念をもって意味づけることが可能である、という考察に至ったことは特筆すべき点である。竹沢の実践記録を読んだ際、メンバーの間では「読みやすい」「感動する」といった感想が多く出た。だが、メンバーが、多くの記録の中から竹沢の実践記録に強く魅かれたのは、こうした理由にとどまらず、「子どもの対等な人間関係」や「居場所」の中でこそ子どもが育つという発達観に支えられた叙述構造ゆえであったことを、今、改めて確認することができる。本論でも指摘されているように、「子どもの姿が

見える」ことを原則に、言葉の選択や事実の切り取り方、結びつけ方に細心の注意を払う竹沢の書き方そのものが、読み手を実践記録の中に引き込む正体だったといえる。こうした理解に到達できたのは、院生メンバーの協働に俟つ部分が多い。

竹沢の実践記録を検討し、実践の文脈がわかる形での記述や、能力形成のプロセスが見える書き方からコンピテンスの適切な発揮は文脈に依存する、というDeSeCoの指摘を実践的に意味づけられたことは、本プロジェクトの貴重な成果である。研究課題として土成が指摘した実践の捉え方の方法については、たとえば今後、読み手の認識という観点から吟味できよう。実践者によって記された事実を、読み手はどう解釈するのか。実践の文脈をつかみとり、文脈がわかるように記述されたものを、読み手はどのように意味づけるのだろうか。これらの問いに迫るならば、ストーリーの聞き手の重要性や、話し手の言葉に聞き手の経験が共鳴し、ストーリーが聞き手の中に肯定的に摂取されていく点に言及した諸研究(野口, 2009; 江口・斎藤・野村, 2006)は参考になるだろう。

実践者による記述のあり方と同時に、読み手の存在を照射することは、本プロジェクトの研究成果をより発展させる可能性を秘めている。(大和真希子)

(2) 院生の課題提起を受けて

最後に、改めて、院生たちの協働研究を支えてきた教員の視点から、本プロジェクトの今度の課題を示しておく。再度、院生自身によって総括された、院生たちの協働探究の成果と課題を振り返っておこう。「4. 考察と今後の課題」において、土成は、「2.」において福嶋が論じたDeSeCoのコンピテンス概念と「3.」において印塚と加藤が論じた竹沢の実践記録論や発達観は直接的には結び付かないという点を指摘し、その上で、竹沢の実践記録の叙述構造から明らかとなった発達観をDeSeCoのコンピテンス概念によって意味づけている。このような院生自身による成果と課題の提示を受けて、さらに課題を整理しておきたい。

第一に、DeSeCoのコンピテンス概念自体を対象化して吟味・検討することである。そしてその際、能力を発達させる主体のあり方をいかに捉えるのかという分析視角を措定する。

本稿においては、DeSeCoのコンピテンス概念を原典に即して丁寧に描出し、その特徴を指摘した。しかし、DeSeCoのコンピテンス概念の出自・系譜、近年の能力論に与えた影響、そして他の能力概念との異同等を檢討対象とすることはできなかった。

しかしながら、「1. 課題設定」において土成が指摘しているように、日本においてもすでに、DeSeCoのコンピテンス概念自体の吟味・検討は行われている。たとえば松下は、1980年代以降、特に90年代に入ってから多くの経済先進国で共通して教育目標に掲げられるよう

になった能力に関する諸概念を〈新しい能力〉概念と総称し、〈新しい能力〉概念に共通する特徴として、認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、および、そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけていることの2点を指摘している。そして、マクレランド (McClelland, D.) やスペンサー夫妻 (Spencer & Spencer) の「コンピテンシー」、日経連の「エンプロイヤビリティ」、厚生労働省の「就職基礎力」、経済産業省の「社会人基礎力」、文科省の「学士力」とDeSeCoのコンピテンス概念とを比較している。そして、DeSeCoのコンピテンス概念が「統合的アプローチ」「文脈的アプローチ」を採用することによって、能力リストの一つひとつを直接、教育・評価の対象としては措定しないことによって、人間の「深くやわらかな部分」を直接、操作の対象とすることが回避されていると指摘している (松下, 2010b)。

では、なぜDeSeCoのコンピテンス概念は、他の〈新しい能力〉概念とは異なって、能力リストの一つひとつを直接、教育・評価の対象とはしないのであろうか。この問いに回答することは、すなわち、DeSeCoのコンピテンス概念が能力を発達させる主体のあり方をいかに捉えているのかという点を明らかにすることである。今後、本プロジェクトにおいては、この分析視角に基づいて、DeSeCoのコンピテンス概念を吟味・検討していく必要がある。

第二に、竹沢の実践記録論を、日本における実践記録論・授業記録論史の中に位置づけることである。

今回、竹沢の実践記録論を取り上げた理由は、竹沢が自身の実践に基づいて実践記録の叙述の仕方を提示し、そのように叙述する理由を自身の子どもの発達観に由来させ、さらに子どもの発達観の内実を明確にしているからである。これまで、日本の実践記録論は、実践記録の「科学性」と「文芸性」の関係をいかに考えるかという論点 (田中, 2009)、あるいは実践記録を書くことが教師の専門性の育成をいかに支えるかという論点 (秋田, 2009) に従って整理されることが多かった。

しかし、たとえば北方性の生活綴方教育に関して、それが子どもの綴る作文を手掛かりとして形成される子ども認識 (子どもの生活と発達の問題) を媒介とすることによって教育の真実に迫ろうとする実践の思想と方法であったという指摘を含む論考 (大泉, 2005) のように、実践記録の叙述の仕方と子どもの発達観を関連させて論じた論考もある。また一方で、たとえば教育技術則化運動の授業記録に関して、それが「発問中心の授業」という授業観を前提としており、「総合的な学習の時間」導入以降の新しい学力観・授業観のもとでは新しい授業記録の文体が必要となることを指摘した論考 (上條, 2005) のように、授業記録の叙述の仕方とその背後にある学力観・授業観を関連させた論考も見られる。まずはこれらを整理し、実践記録・授業記録論の系譜を描き

だし、その中に竹沢の論を位置付けていくことが課題となる。

そして、第二の点と大きく重なるのであるが、課題の第三点目として、実践記録論が内包する発達観と授業記録論が内包する能力観とを関連付け、記録の叙述構造とその背後にある発達観と能力観を相互に関連させて論じることを指摘する。

汐見稔幸によると、生活綴方の文体に近い実践記録は、個々の授業のやりとりというよりは、授業や学活、あるいは日常の何気ない人間関係などを通じて子どもたちが総体としてどう育っていくのかを記録したものが多く、それに対して教科の授業記録は、教科内容の理解過程に即して書かれることが多い (汐見, 2005)。つまり、実践記録が子どもの発達過程の把握に適した文体をつくるという問題意識を持つ一方で、教科の授業記録は子どもの能力 (学力) 形成過程の把握に適した文体をつくるという問題意識を持つ傾向にあるということである。このことを指摘した上で、汐見は、両者の間を埋めるような記録として、仲本正夫や鈴木正氣の記録を挙げている (汐見, 2005)。ただし、それらの記録がいかにして「間を埋め」ているのかという点についての論及はない。

実践記録論と授業記録論の「間を埋める」ことは、すなわち、竹沢の発達観の背後にある能力観を明らかにすることであり、たとえば仲本や鈴木の実践記録の叙述構造とその背後にある能力観と発達観とを関連させて明らかにすることである。そして、このことは、DeSeCoのコンピテンス概念が想定している能力を発達させる主体のあり方を検討することに、間接的につながっていく。したがって、今後、本プロジェクトは、課題として指摘した以上3点を同時に意識して遂行していく必要がある。 (八田幸恵)

註

¹ 2009年度の本プロジェクト・メンバーは以下の9人である。土成永侑、福嶋一希、印塚正恵、加藤千鶴、山口美千子、佐川由佳 (以上、本研究科大学院生)、遠藤貴広、八田幸恵、大和真希子 (以上、本研究科教員)。

² 2008年度の本プロジェクト・メンバーは以下の5人である。佐川由佳、高畑真美 (以上、本研究科大学院生)、遠藤貴広、名越清家、八田幸恵 (以上、本研究科教員)。

³ DeSeCoのコンピテンス概念の理論的検討にあたっては、Rychen & Salganik (2001)、Rychen, Salganik & McLaughlin (2003)、Rychen (2009) 等も参照した。なお、本プロジェクト期間中にメンバーで検討することはできなかったが、渡邊沙織 (2009) がRychen & Salganik (2001) を紹介しながらキー・コンピテンシーとメタ・コンピテンシーの比較検討を行っている。

⁴ この点については、遠藤 (2010) を参照のこと。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2005) 「実践記録と教師の専門性」『教育』2005年12月号, 45-52頁。
- 遠藤貴広 (2010) 「日本の場合—PISAの受け止め方に見る学校の能力観の多様性—」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—PISA・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房, 第5章, 181-202頁。
- 岩川直樹 (2005) 「教育における『力』の脱構築—自己実現から〈応答可能性〉へ—」久富善之・田中孝彦編『希望をつむぐ学力 (未来への学力と日本の教育1)』明石書店, 220-247頁。
- 上條晴夫 (2005) 「授業記録の新しい波—1984～2994年—」『教育』2005年12月号, 53-59頁。
- 久野弘幸・渡邊沙織 (2009) 「知識基盤社会に対応する学力観に関する研究」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第12集, 77-86頁。
- 松下佳代 (2006) 「リテラシーと学力—フィンランドと日本—」『教育』2006年10月号, 4-10頁。
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンズ概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Tuning Projectの批判的検討—」『京都大学高等教育研究』第13号, 101-119頁。
- 松下佳代 (2010a) 「学びの評価」佐伯胖監修, 渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, V部4章, 442-458頁。
- 松下佳代 (2010b) 「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜—」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—PISA・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房, 序章, 1-42頁。
- 野口祐二 (2009) 「ナラティヴ・アプローチの展開」野口祐二編『ナラティヴ・アプローチ』頸草書房, 序章, 1-25頁。
- 野村直樹 (2006) 「ナラティヴとは何か」江口重幸・斎藤清二・野村直樹編『ナラティヴと医療』金剛出版, 11-30頁。
- 大泉溥 (2005) 『実践記録論への展開—障害者福祉実践論の立場から—』三学出版。
- 大泉溥 (2007) 「実践研究の方法としての実践記録づくり」『心理科学』第28巻第1号, 1-27頁。
- Rychen, D. S. (2009). Key competencies: Overall goals

- for competence development: An international and interdisciplinary perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning* (chap. XV.4, pp. 2571-2583). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Rychen, D. S. & Salgnik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. & Salgnik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salgnik (Eds.), *Key competencies for a successful life and well-functioning societies* (chap. 2, pp. 41-62). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers. =D.S.ライチエン&L.H.サルガニク著, 野村和訳 (2006) 「コンピテンズのホリスティックモデル」D.S.ライチエン&L.H.サルガニク編, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店, 第2章, 61-83頁。
- Rychen, D. S., Salgnik, L. H., & McLaughlin, M. E. (Eds.). (2003). *Contributions to the second DeSeCo symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- 坂元忠芳 (2007) 「実践記録の学問的意味について」『心理科学』第28巻第1号, 28-43頁。
- 汐見稔幸 (2005) 「〈インタビュー〉実践記録の意味と可能性」『教育』2005年12月号, 4-17頁。
- 田中耕治 (2009) 「『実践記録』の性格と方法をめぐって」田中耕治編『時代を拓いた教師たちⅡ—実践から教育を問い直す—』日本標準, 14-24頁。
- 竹沢清 (1992) 『子どもの真実に出会うとき』全国障害者問題研究会出版部。
- 竹沢清 (2000) 『教育実践は子ども発見』全国障害者問題研究会出版部。
- 竹沢清 (2005) 『子どもが見えてくる実践の記録』全国障害者問題研究会出版部。
- 渡邊沙織 (2009) 「『キー・コンピテンシーの定義と選択』によるコンピテンシー概念に関する研究—“Key Competency”と“Meta Competency”の比較を中心に—」愛知教育大学生活科教育講座『生活科・総合的学習研究』第7号, 141-150頁。

Methodology of Research on Practice Supporting Competence Development: Referring DeSeCo's Concept of Competence and the Practical Documents in Japan

Eisuke TSUCHINARI, Kazuki FUKUSHIMA, Masae KANEZUKA, Chizuru KATO, Takahiro ENDO, Sachie HATTA, and Makiko YAMATO

Key words : DeSeCo, holistic model of competence, practical documents, key competencies,
Collaborative Research Projects on Educational Practice