

資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1モデル」の提案—

松下 佳代

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

現在の教育改革のキー概念である「資質・能力」についての理論的モデルを構築することが、本稿の目的である。まず、「能力」の入れ子構造のモデルを提示し、資質・能力をめぐる言説にみられる二項対立図式やその調停の仕方を整理した。その上で、国内外で議論されている資質・能力概念を、①〈育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性〉に着目したもの、②〈資質・能力を育てる関係性〉に着目したものに分け、CCRの「4次元の教育」、OECD-DeSeCoの「キー・コンピテンシー」を事例として、その特徴と限界を論じた。これら2つのモデルは、前者はknowing-doing-being、後者は対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という異なる三つ組の上に成り立っていることから、どちらか一方に統合するのではなく、交叉的に用いる必要があること、加えて、メタ的視点を表わす第4の構成要素については「省察性」の方がより適切であることを論じた。こうして〈3次元×3軸と省察性〉からなる資質・能力のモデルを「3・3・1モデル」として提案した。

キーワード：資質・能力、コンピテンシー、「能力」の入れ子構造、3・3・1モデル、省察性

1. 問題と目的

1.1. 教育目標としての資質・能力

「資質・能力」は、現在の教育改革における最も重要な概念の一つである。例えば、現在行われている次期学習指導要領に向けた審議では、「資質・能力の3つの柱」——①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びに向かう力・人間性等——が、初等中等教育を貫く目標として掲げられ、こうした資質・能力を育成するために、教育課程を編成し、学習・指導を行い、学習評価を充実させることが、繰り返し述べられている(中教審教育課程部会, 2016)。

一方、高等教育においても、3ポリシー(ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー)の策定・公表が義務化され、3ポリシーの「策定及び運用に関するガイドライン」(中教審大学教育部会, 2016)では、各大学・部局が目標として定めた資質・能力を、入口(入学者選抜)から出口(卒業認定)まで「一体性・整合性」をもって獲得させていくことが求められている。

このように、今や「資質・能力」は、小学校から大学・大学院までの教育全体をカバーする目標に位置づけられるに至っている。

1.2. 能力

こうした資質・能力の重視は、今になって始まったことで

はなく、また日本独自のものでもない。

1990年代以降、グローバル化、情報化、流動化、個人化、リスク化といった後期近代社会の特徴が顕わになってきた。とりわけ近年は、AI(人工知能)の発展によって、人間の仕事が奪われることが危惧され、AIとの共生のあり方や人間ならではの価値の問い直しも行われている(Frey & Osborne, 2013)。もっとも、グローバル化から国民国家への部分的回帰(例えば、イギリスのEU離脱など)にみられるように、上記の後期近代社会の特徴も安定しているわけではない。むしろ、後期近代社会の特徴は、VUCA——volatility(変動性)、uncertainty(不確実性)、complexity(複雑性)、ambiguity(曖昧性)——というアクロニム(Fadel, Bialik, & Trilling, 2015)によって表現する方がより適切なのかもしれない。

このような後期近代社会を生きるために必要な能力として、多くの経済先進国で教育目標として提唱されるようになった能力を、松下(2010)は〈新しい能力〉と総称している。〈新しい能力〉の新しさは、①多くの国々で共通に、また、初等中等教育から高等教育・職業教育、労働政策に至るまでの幅広い範囲で主張されていること、②目標として掲げられるだけでなく、評価の対象とされていること、③知識・技能などの認知的側面だけでなく、興味・関心などの情意的側面や対人関係能力などの社会的側面をも含む人間の能力の全体を包含していること、といった点にある。

〈新しい能力〉の代表的なものには、初等中等教育では OECD-PISA の「リテラシー」や OECD-DeSeCo の「キー・コンピテンシー」(Rychen & Salganik, 2003)、P21 (Trilling & Fadel, 2009) や ATC21S (Griffin, McGaw, & Care, 2012) による「21 世紀型スキル」、また、高等教育では、欧州のチューニング・プロジェクトにおける「一般的コンピテンス」「専門分野別コンピテンス」(González & Wagenaar, 2008)、AAC&U (全米大学・カレッジ協会) の「本質的学習成果 (essential learning outcomes)」(AAC&U, 2007) などがある。わが国でも、初等中等教育では「生きる力」や「学力の 3 要素」、国立教育政策研究所の「21 世紀型能力」(国研, 2016)、高等教育では経済産業省の「社会人基礎力」(2006 年) や文部科学省の「学士力」(2008 年) などが提唱されてきた。

1.3. 資質

以上にみてきたのは、日本語では、「能力」にカテゴライズされる literacy、competence (あるいは competency)、skill などだが、「資質」についてはどうだろうか。

「資質」は、一種の教育行政上のジャーゴンである。日常用語としては、「生まれつきの性質や才能」(『広辞苑』) を意味し、心理学用語としても「生得的素質によって規定されている個人の潜在的可能性」(『世界大百科事典』) と定義されている。一方、教育政策用語としては、2006 年の教育基本法改正によって、第 1 条(教育の目的)と第 5 条(義務教育)に、国家及び社会の形成者として必要な「資質」という文言が取り入れられた。ここでの「資質」は、生得的素質にとどまらず、それを土台としながらも教育によって育成されるべきものと捉えられている(田中, 2007)。

翌 2007 年の学校教育法改正では、第 30 条第 2 項において、後に「学力の 3 要素」と呼ばれるようになった目標規定が盛り込まれた。「資質・能力」が教育政策用語として頻繁に用いられるようになったのは、この教育基本法・学校教育法の改正以降である。

1.4. 初等中等教育から高等教育へ

もともと、教育基本法の第 7 条(大学)には、「資質・能力」という文言はなく、また、学校教育法でも「学力の 3 要素」の適用範囲は高校までとされていた。

ここに変化が生じたのは、高大接続システム改革会議の議論からである。2014 年 12 月に出た中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」(いわゆる「高大接続答申」)では、「初等中等教育から高等教育まで一貫した、これからの時代に求められる力の育成」が提唱され、「学力の 3 要素」が高校教育のみならず、大学入学者選抜、大学のアドミッション・ポリシーにも位置づけられることとなった。すでに 2008 年 12 月の「学士課程答申」において、「学士レベルの資質・能力」「学士課程教育において育成すべき資質・能力」が議論され、「学士力」が提案されていたが、ここに至って、初等中等教育と高等教育が同じ用語で結びつけられることになったのである(表 1 参照)。

1.5. 本稿の目的と構成

ここまで、「資質・能力」が、ここ十年の間にわが国の教育政策用語としてどう用いられてきたかを概観してきた。だが、これだけでは、「資質・能力」という言葉の表面をなぞったにすぎない。本稿の目的は、これまで議論されてきた多種多様な資質・能力の概念について検討し、理論的モデルを構築することにある。

以下ではまず、「能力」という概念についての枠組みを示し、その枠組みを用いながら「資質・能力」をめぐる言説を整理する(第 2 章)。次に、今日、世界的に議論されている資質・能力のモデルを大きく 2 つのタイプに分けて、それぞれの特徴と限界を論じる(第 3 章)。そして、それらを組み合わせることにより、「3・3・1 モデル」という新たなモデルを提案し、その意義を明らかにする(第 4 章)。

表 1 教育政策における資質・能力の変遷

名称	学力の 3 要素	学力の 3 要素 (ver. 2)	資質・能力の 3 つの柱
掲載文書	学校教育法 (2007 年 6 月)	中教審「高大接続答申」(2014 年 12 月)	中教審教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(2016 年 8 月)
適用範囲	小～高	高校・大学入学者選抜・大学	幼・小～高
要素	①基礎的な知識及び技能	(i) 主体性・多様性・協働性	①知識・技能
	②これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力	(ii) 知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力	②思考力・判断力・表現力等
	③主体的に学習に取り組む態度	(iii) 知識・技能	③学びに向かう力・人間性等

2. 「資質・能力」言説の分析

2.1. 「能力」の入れ子構造

まず、「能力」という言葉の語法を整理するところから始めよう。能力をめぐる、同じ言葉が論者や文脈によって異なる意味で使われたり、逆に異なる言葉がほぼ同じ意味で使われたりすることがままたまあり (jingle-jangle fallacy)、どの地点に立って議論しているかを意識しなければ、議論が混乱に陥るからである。

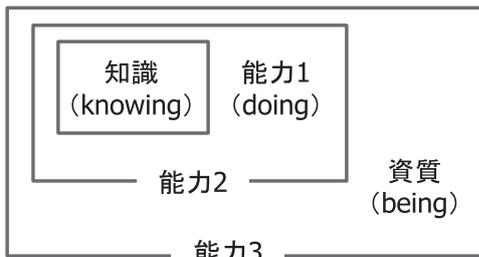


図1 「能力」の入れ子構造

結論を先取りしていえば、「能力」という言葉は、図1に示すように、入れ子構造的に用いられているといえる。「能力」はまず、「知識 (内容)」と対で使われることがある。例えば、知識より汎用的な能力 (ジェネリック・スキル) の方が重要と主張されるような場合である (= 「能力1」)。また、「資質・能力」のように、「資質」と対で使用されることもある (= 「能力2」)。

「能力」という言葉はさらに、資質も含みこんで用いられることもある (= 「能力3」)。例えば、OECDのDeSeCoプロジェクトでは、キー・コンピテンシーの基盤にあるコンピテンズ概念を、「ある特定の文脈における複雑な要求に対し、心理社会的な前提条件 [=知識、認知的スキル、実践的スキル、態度、感情、価値観・倫理、動機づけなどの内的リソース] の結集を通じてうまく対応する能力」 (Rychen & Salganik, 2003, p. 43) と定義しているが、ここには知識、スキルだけでなく態度、価値観・倫理など資質に関わるものまで含まれている。大学教育版PISAといわれたOECD-AHELOにおいても、「認知的スキルとメタ認知的スキル、知識と理解、対人的・知的・実践的スキル、倫理的価値観のダイナミックな結合」 (OECD, 2011, p. 8) といった定義が用いられている。こうした捉え方は、OECDに限ったことではなく、全米研究評議会 (National Research Council: NRC) (NRC, 2012)、日本の教育政策にも影響を与えているカリキュラム・リデザイン・センター (Center for Curriculum Redesign: CCR) (Fadel et al., 2015) などによって提案されている多くのコンピテンズ (コンピテンシー) 概念に共通している。

2.2. knowing-doing-being

図1では、知識をknowing、能力 (能力1) をdoing、資質をbeingと対応づけて説明している。今日求められる知とは、単に何かを知っているだけでなく、必要なときにそれを使って何かを行えるような知である。それは知識 (knowing) が「不活性な知識 (inert knowledge)」 (Whitehead, 1929) ではなく、能力 (doing) と結びついて生きて働く知識になっていることを意味する。現在、提唱されているアクティブ・ラーニングも本来は、knowingとdoingを結びつけることを意図したものだといえることができる (Bonwell & Eison, 1991; 松下, 2015)。

資質 (being) についてはどうだろうか。かつて、その著書 *The Limits of Competence* (Barnett, 1994) でコンピテンズ批判を展開したイギリスの社会哲学者・高等教育研究者バーネット (Barnett, R.) は、不確実性に満ちた時代を生きていく学生に身につけさせるべきものは知識・スキルよりもむしろ、世界の中でいかに存在するか (being) であるとし、その内容を、6つの性向 (dispositions) と8つの特質 (qualities) によって描き出している (Barnett, 2007; 松下, 2016b)。

性向は行為に向かう傾向性であり、特質はそれに性格を与えるものである。例えば、「耳を傾けようとする構え」 (性向) があっても、それが「他者への敬意」 (特質) を伴ったものではなく、他者から何か利益を得るためのものであるとすれば、その性向は価値を失う。

このように、資質 (being) とは、何かを知り、何かができるというだけでなく、それに価値をおき、それを好み、いつでも行おうとする状態になっていることを意味する。つまり、資質には価値、選好、態度などが含まれるのである。

2.3. さまざまな二項対立図式の整理

以上みてきた入れ子構造をふまえると、資質・能力をめぐるさまざまな言説にみられる二項対立図式を整理することができる。

(1) 知識 vs. スキル—知識 vs. 能力1—

まず、吉見 (2016) のコンピテンズ批判をみてみよう。吉見 (2016) は、かつての教養教育・一般教育と区別される今日の共通教育の特徴を明確に示すのが「コンピテンズ」だとして、次のような批判を展開している。

今日、「コンピテンズ」の概念で焦点化されるのは「知の中身よりも活用・処理の技能」であり、その分、核となるべき「教養」の内実は空洞化している。実践力、プレゼンテーション能力、コミュニケーション力、課題解決力など、実にさまざまな「力」に関心が向けられているが、そうしたなかで近現代を通じて大学が育んできた知識そのものへの関心は減退しているように見える、と (吉見, 2006, p. 95)。

吉見のいうコンピテンスは明らかに「能力1」に位置づけられるものであり、〈知識(教養) vs. スキル(コンピテンス)〉、すなわち〈知識 vs. 能力1〉という対立図式の中でコンピテンス批判がなされている。

この批判は、能力をかなり狭く解釈して行われており、批判としての妥当性にやや欠けるものの、同時に、能力がしばしば「知の中身よりも活用・処理の技能」に矮小化されがちであるという現状を鋭く指摘したものといえる。

(2) コンテンツ・ベース vs. コンピテンシー・ベース

—知識 vs. 能力1・資質—

二項対立図式の境界線は、知識とそれ以外の要素の間に引かれる場合もある。つまり、〈知識 vs. 能力1・資質〉の場合である。

例えば、国立教育政策研究所の『資質・能力[理論編]』(国研, 2016)では、〈内容知識 vs. 資質・能力〉という形で対立図式が描かれ、教科等の内容と資質・能力を学習活動でつなぐことが提唱されている。また、奈須・江間(2015)では、「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベース」へという教育改革の流れに賛同しながらも、「教科の本質」に着目して、コンテンツの視点も取り入れたコンピテンシー・ベースの授業づくりが主張されている。これらはいずれも、「能力1・資質」をコンピテンシーとみなし、コンテンツ(内容知識)とコンピテンシーとの調停を図っているという特徴がある。

(3) 能力 vs. 資質・人格

—能力2(もしくは能力1) vs. 資質—

一方、今日の能力(コンピテンシー)論の隆盛に対して、

資質あるいは人格を重視する立場から、異を唱える論者もいる。例えば、前述のバーネットは、その代表的な論者である。また、文部科学省の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」(文科省, 2014)の座長をつとめた安彦も、コンピテンシーは「能力」ばかりで「資質」の面が弱いと批判する。そして「時には、『能力』の中身を問いただし、吟味するような、またその『能力』の行使にブレーキをかけるような『人格』的要素も重要な意味」をもつとし、「人格」的要素は、「能力」の外にあって、これを包むべきものだとして位置づけた(安彦, 2014, p. 67)。ここでは、まさに、図1における〈能力2(もしくは能力1) vs. 資質〉の構図の下で議論が展開されているということができよう。

以上の(1)~(3)は、資質・能力をめぐる代表的な3つの言説であるが、「能力」の入れ子構造を分析枠組みとすることで、そこで用いられている「能力」の意味と範囲を明らかにし、それぞれの言説が内包している概念間の対立図式とその調停の仕方を整理することが可能になる。

以下では、包括的な能力観(=「能力3」)に立ちつつ、必要に応じて能力と知識・資質とを区別しながら、資質・能力のモデルの検討を行っていくことにする。

3. 資質・能力の3次元構造と3軸構造

3.1. 資質・能力についての国際的な動向

—2つのタイプ—

今日、経済先進国を中心に数多くの能力リストが提唱されている(松下, 2010; 松尾, 2015)。私のみるところ、そ

表2 能力リストの2つのタイプ

組織	〈育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性〉に着目				〈資質・能力を育てる関係性〉に着目	
	EU	ATC21S	P21	CCR	OECD-DeSeCo	全米研究評議会(NRC)
名称	生涯学習のためのキー・コンピテンシー	21世紀型スキル	21世紀型スキル	CCRフレームワーク(コンピテンシー)	キー・コンピテンシー	21世紀型コンピテンス
出典	European Commission (2007)	Griffin, McGaw, & Care (2012)	Trilling & Fadel (2009)	Fadel, Bialik, & Trilling (2015)	Rychen & Salganik (2003)	NRC (2012)
能力リスト	1. 母語でのコミュニケーション 2. 外国語でのコミュニケーション 3. 数学的コンピテンスと科学技術の基礎的なコンピテンス 4. デジタル・コンピテンス 5. 学ぶことの学習 6. 社会的・市民的コンピテンス 7. イニシアチブと起業家精神 8. 文化的な認識と表現	【思考の方法】 1. 創造性とイノベーション 2. 批判的思考、問題解決、意思決定 3. 学ぶことの学習、メタ認知 【活動(working)の方法】 4. コミュニケーション 5. コラボレーション 【活動のツール】 6. 情報リテラシー 7. ICTリテラシー 【世の中を生きる】 8. 地域とグローバルのよい市民であること 9. 人生とキャリア発達 10. 個人の責任と社会的責任	【主要教科と21世紀の学際的テーマ】 【学習とイノベーションのスキル】 ・4C(批判的思考、コミュニケーション、協働、創造性) 【情報・メディア・テクノロジーのスキル】 【生活とキャリアのスキル】	【知識】 【スキル】 【人格(character)】 【メタ学習】	【カテゴリ-1】 道具を相互作用的に用いる 【カテゴリ-2】 異なる人々からなる集団で相互にかわり合う 【カテゴリ-3】 自律的に行動する *中核に「省察性」を置く	【認知的コンピテンス】 【人間コンピテンス】 【個人内コンピテンス】

(注) 【 】は上位のカテゴリであることを示す(下位の構成要素は一部割愛した)。

れらは大きく、①〈育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性〉に着目したもの、②〈資質・能力を育てる関係性〉に着目したもの、の2つのタイプに分けることができる。表2にいくつかの代表的な例を挙げた。

3.2. 資質・能力の3次元構造

(1) 「4次元の教育」における3次元構造

①のタイプのうち、最も注目されるものの一つが、カリキュラム・リデザイン・センター (CCR) の提唱する「4次元の教育 (four-dimensional education)」のフレームワークである (図2参照)。

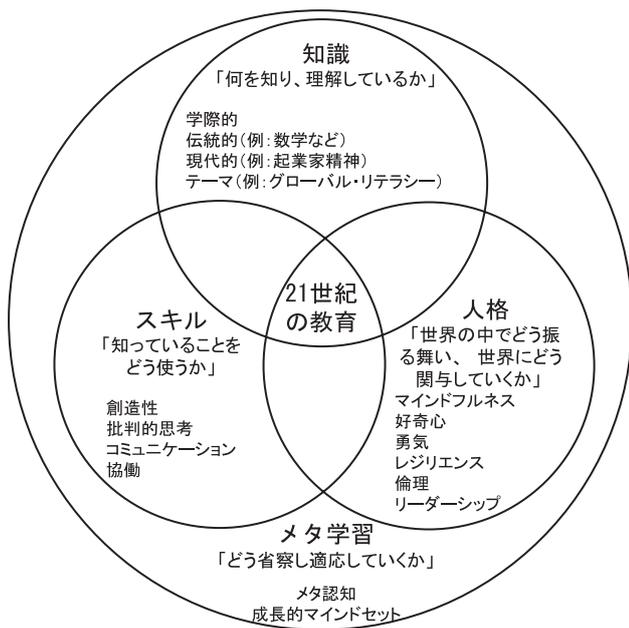


図2 CCR フレームワーク—4次元の教育—

(出典) Fadel et al. (2015, p. 43) より訳出。

「4次元」と表現されているが、図2に示されるとおり、4つの次元は、知識・スキル・人格の3つの次元にメタ学習の次元を加えるという形で構成されており、むしろ、3+1次元とみなすべきだろう。このフレームワークにおける知識・スキル・人格の3つの次元は、伝統的に KSA (knowledge, skills, and attitudes) といわれてきたもの——これはブルーム・タクソノミーの認知領域、精神運動領域、情意領域ともほぼ重なる——の洗練されたバージョンであり、図1に挙げた knowing, doing, being に対応する。

このフレームワークが注目されるのは、OECD-DeSeCo のキー・コンピテンシーの後継にあたる OECD Education 2030 プロジェクトに大きな影響を与えており、また、わが国の教育政策における資質・能力論を正当化する役割も果たしているからである¹。

このモデルは、統合、分析、体系化という作業を経て

構成された。具体的には、資質・能力に関する既存の枠組み、雇用者側からの情報、学習科学研究の成果などを「統合」し、教師への調査、文献のレビューなどを「分析」し、①包括的であること、②コンパクトであること (記憶しやすく実行可能なものであること)、③互いに相関がないこと (重複や混同がないこと)、④適切な抽象度であること、⑤世界中の国々にとって関連性があること、という5つのデザイン目標によって「体系化」されたものである。

このフレームワークの中の注目すべき点について説明を加えておこう。

(a) 知識とスキル

ここでいうスキルとは、教科横断的で、子どもが知識を深く理解したり応用したりするのに不可欠なものとされている。CCR フレームワークを取りまとめたファデル (Fadel, C.) とトリリング (Trilling, B.) は P21 で 21 世紀型スキルのモデル化にあたってきた人物であり (表2参照)、ここでも、P21 において抽出された「4C」(Creativity, Critical thinking, Communication, Collaboration) が挙げられている。

スキルの中に「問題解決」がリスト化されていないのは不思議な感じがするが、「問題解決」は、コンパクトであること、互いに相関がないこと、というデザイン目標にしたがって、4Cの中に分割されて包含されていると考えられる (実際、問題解決を行うには、4Cのいずれもが必要になるだろう)。また、計算技能のような教科固有の手続的知識として定式化できるスキルは「知識」カテゴリーの中に収められている。

教科横断的であることは、教科の内容知識と独立でこれらのスキルが教え学ばれることは意味しない。むしろ、CCR では、「知識を深く理解し、現実世界へ応用することは、スキルを内容知識に当てはめ、お互いを高めあうことによるのみ達成できる」(Fadel et al., 2015, p. 69) とされている。知識とスキルの間に互いに相関がないということは、独立した変数であることを意味するのであり、実際には知識とスキルは学習活動の中で同時に現れるのである。

(b) 人格

「人格 (character)」² は、行為主体性 (agency)、適性 (aptitude)、態度 (attitudes)、特質 (attributes)、ふるまい (behaviors)、性向 (dispositions)、マインドセット、パーソナリティ、気質 (temperament)、価値観 (values)、信念 (beliefs)、社会的・情動的スキル、非認知的スキル、ソフトスキルといった用語を包括するものとして捉えられている。「人格」の中に含まれる6つの構成要素も、なるべく互いに相関しないようにしつつ、「人格」より一段抽象度を下げ、世界中で教育目標とされてきたさまざまな人格の要素を代表する概念として選びとられたものである。

例えば、レジリエンス (resilience) をみてみよう。Luthar, Cicchetti, & Becker (2000) によれば、レジリエンスは「深刻な逆境の中での肯定的な適応を包含するダイナミックなプロセス」(p. 543) を意味し、何世紀にもわたってさまざまな文化の中で語られてきた立身出世物語にもみられる、長い歴史を有する概念である。だが、現在のリスク社会において——とりわけ東北大震災を経験したわが国において——、この概念は、社会を生きる一人一人の人間やコミュニティにとって不可欠な特質としてあらためて注目されるようになってきている (日本学術会議, 2014)。

(c) メタ学習

メタ学習は、「子どもたちがふり返りをしたり、自らの学びについて学んだり、努力を促す成長的マインドセット (growth mindset) を内化したり、目標に応じて学習や行動を調整する術を学んだりする、教育のメタ的な階層」(p. 94) である。この説明からもわかるように、CCR の「メタ学習」には「メタ認知」と「成長的マインドセット」が含まれている。

この概念は EU の「生涯学習のためのキー・コンピテンシー」や ATC21S の「21 世紀型スキル」で、「学ぶことの学習」と呼ばれてきたものにはほぼ合致する。変動性・不確実性といった特徴をもち、生涯学習が求められる後期近代社会において、メタ学習 (あるいは「学ぶことの学習」) が不可欠の資質・能力であることは確かなことだろう。トフラー (Toffler, A.) の次のフレーズは、メタ学習の重要性をつとに指摘したものとして知られている。

21 世紀の非識字者 (illiterate) とは、読み書きできない人たちのことではない。learn し、unlearn し、relearn することのできない人たちのことなのだ³。(Toffler, 1970)

ドウェック (Dweck, 2006) の「成長的マインドセット」はこうした unlearn (学びほぐし、あるいは学習棄却) と relearn (学び直し) を支える思考態度である。

(2) 「資質・能力の 3 つの柱」との関係づけの妥当性

以上みてきた CCR フレームワークは、日本・OECD 政策対話 (中教審教育課程企画特別部会, 2015a) などを通してわが国の教育政策にも取り入れられ、表 3 のように対応づけられて、「学力の 3 要素」や「資質・能力の 3 つの柱」の理論的根拠として機能している。

表 3 資質・能力の 3 + 1 次元構造

	知識 (knowing)	能力 (doing)	資質 (being)	
学力の 3 要素 (高大接続答申)	知識・技能	思考力・判断力・表現力等の能力	主体性・多様性・協働性	
資質・能力の 3 つの柱	知識・技能	思考力・判断力・表現力等の能力	学びに向かう力・人間性等	
4 次元の教育 (CCR)	知識	スキル	人格	メタ学習

しかし、これは適切な操作だろうか。教科に固有な技能 (計算技能、実験技能など) を CCR の「知識」に、教科横断的に養う能力を「スキル」に対応させるのは納得できる。だが、第 3 の次元と第 4 の次元を 1 つにまとめるのは適切とは思われない。ファデルらが、「この第 4 の次元は、他の 3 つの次元の中に暗黙の裡に含めるのでは十分ではない。この次元のもつ意義は明白な形で強調されなければならない」(p. 41) と述べているように、メタ学習は独立した次元であるからである。これについては、第 4 章であらためて論じることにしたい。

3.3. 資質・能力の 3 軸構造

(1) DeSeCo のコンピテンズ概念の独自性

CCR フレームワークは、さまざまな国々や組織で提唱されてきた資質・能力の検討をふまえて精緻化された枠組みではあるが、基本的には従来の KSA の発展形であり、〈育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性〉を抽出したものである。この CCR フレームワークは、すでに述べたように、OECD Education 2030 の新しいコンピテンシーの議論にも影響を与えているとされる。では、これまでの OECD-DeSeCo のキー・コンピテンシー概念は役目を終えたということなのだろうか。

私はそうは考えない。DeSeCo キー・コンピテンシーは CCR とは別のロジックによって構成されており、両者は相補的な関係にあると考えられるからである。もう少し詳しく述べよう。

DeSeCo では、まず理論的にコンピテンズ概念を定式化し、その上に個々の具体的なキー・コンピテンシーを提案するというやり方がとられている。DeSeCo のコンピテンズ・モデルは「要求」「文脈」「内的リソース」からなる。コンピテンズをもっているというのは、単に、能力の構成要素となる内的リソースをもっているということではなく、そうしたリソースを、ある要求に対し、文脈にあわせて、適切に結集し組織化することができるということをも意味するのである。例えば、何かの課題において協力することが求められる場合には、協力するという行為に関連した知識、認知的スキル、実践的スキル、態度、感情、価値観と倫理、動機づけなどのリソースが結集され、組織化されることになる (Rychen & Salganik, 2003, pp. 44f)。

ここで注目していただきたいのは、DeSeCo のモデルにおける内的リソースと CCR のフレームワークにおける知識・スキル・人格との重なりである。つまり、CCR フレームワークが抽出しようとしているのは、DeSeCo モデルにおける内的リソースの部分であり、DeSeCo のコンピテンズ概念は、そうした内的リソースをもつ個人が文脈の中で要求にどう対応す

るかに焦点をあてている。いいかえれば、CCR フレームワークは、育成すべき資質・能力に包摂される個人の内的な属性に目を向けているのに対して、DeSeCo は、個人の内的な属性と文脈・要求との相互作用に目を向けるのである。

このようなコンピテンス概念を基盤にして選択された DeSeCo のキー・コンピテンシーは、周知のように、<1>「道具を相互作用的に用いる」、<2>「異質な人々からなる集団で相互に関わりあう」、<3>「自律的に行動する」という3つのカテゴリーからなる(表2参照)。この3カテゴリーは、(道具によって媒介される)対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という人間の活動を形づくる3つの関係性にそってるとみることができる。これらは3次元座標のような関係にあり、文脈によってそのウェイトや内容は変わるものの、常に3つのカテゴリーは組み合わせられて機能する。そして、その中心には、相違や矛盾を扱う力、社会的圧力から距離を取り批判的な判断を行う力としての「省察性(reflectivityまたは reflectiveness)」が据えられている。つまり、〈3軸と省察性〉という構造によって、DeSeCo キー・コンピテンシーは組み立てられているのである。

この「省察性」は、CCR フレームワークでは「メタ学習」の中に統合されると説明されている(Fadel et al., 2015, p. 94)。だが、私のみるところ、省察性にはメタ学習にはない複合的な意味が内包されており、メタ学習の中に統合することはできない。両者の異同については、4.2 であらためて論じることにした。

(2) 資質・能力の3軸構造の土台とバリエーション

3.2 で、資質・能力の3次元構造は、knowing、doing、being に対応していると論じた。では、資質・能力の3軸構造はどのような土台によって支えられているだろうか。人間は、ある動機の下で、道具を使って、他者とともに対象世界に働きかける。対象世界に働きかけるために道具が創られ、他者との間で仕事や役割の分担が行われ、明示的・暗黙的なルールが形成される。こうして、人間は動物とは異なる文化や社会を形づくってきた。このように人間の活動は、主体と対象世界と他者が、道具と分業とルールという媒介物によって結ばれることによって構成されている(Engeström, 1987)。

学習活動も人間の活動の一つであり、上記のような構造をもっていると考えられる。佐藤(1995)は、〈教えから学びへの転換〉がいわれた1990年代前半に、学びとは、「学習者と対象世界との関係、学習者と他者との関係、学習者と彼/彼女自身(自己)との関係、という3つの関係を編み直すこと」だとする「学びの三位一体論」を定式化した。この理論は上記のような人間活動の構造と親和的である。

能力が、学びを通じて育成されていくものであることを考えれば、能力も学びと同じく3つの軸で捉えられると考えるのは自然なことだろう。実際、このような3つの軸で能力を構造化しているものは数多く存在する(表4参照)。紙幅の関係で、キー・コンピテンシー以外の資質・能力についてここで詳しく検討することはできないが、すでに論じたことがあるので参照していただきたい(松下, 2006, 2014, 印刷中)。

表4 資質・能力の3軸構造

	〈カテゴリー1〉 対象世界との関係	〈カテゴリー2〉 他者との関係	〈カテゴリー3〉 自己との関係
キー・コンピテンシー (Rychen & Salganik, 2003)	道具を相互作用的に用いる	異質な人々からなる集団で関わりあう	自律的に行動する
21世紀型コンピテンス (NRC, 2012)	認知的コンピテンス (cognitive)	個人間コンピテンス (interpersonal)	個人内コンピテンス (intrapersonal)
人間力 (内閣府, 2003)	知的能力的要素	社会・対人関係力的要素	自己制御的要素
アイデンティティ資本 (Côté & Levine, 2016)	認知的・運動的スキル (人的資本)	社会的・対人的スキル (社会関係資本)	行為主体的スキル (機能的資本)

4. 「3・3・1モデル」の提案

4.1. 交叉させる必要性

CCR フレームワークでは、知識・スキル・人格の3次元構造にメタ学習という第4の次元が加えられ、一方、DeSeCo キー・コンピテンシーでは、「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で関わりあう」「自律的に行動する」という3軸構造の中心に省察性が置かれている⁴。これら2つのモデルは相互排他的関係にはなく、交叉的に用いることが可能である。そしてどちらも、「メタ学習」「省察性」といった概念によって、自らの学びについて省察的・メタ的であることを求めていることに注目したい。この〈3次元×3軸と省察性〉からなるモデルを資質・能力の「3・3・1モデル」と呼ぼう(図3)。



図3 資質・能力の「3・3・1モデル」

なぜ、どちらか一方に統合するのではなく、交叉させる必要があるのか。3.2 で述べたように、CCR フレームワークは、資質・能力に関する既存の枠組みを「統合」して作られている。既存の枠組みの中には DeSeCo キー・コンピテンシーも含まれており、「道具を相互作用的に用いる」は知識、「異質な人々からなる集団で関わりあう」はスキル、「自律的に行動する」は人格、「省察性」はメタ学習に対応づ

けられている (Fadel et al., 2015, p. 42)。だが、本稿で明らかにしてきたように、CCR フレームワークは〈育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性〉に、DeSeCo キー・コンピテンシーは〈資質・能力を育てる関係性〉に、それぞれ焦点をあてて資質・能力の構造化を行ったものであり、また、前者は knowing-doing-being、後者は対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という異なる三つ組 (triad) の上に成り立っているため、一方を他方に統合しようとするが無理が生じる。

実際、例えば「道具を相互作用的に用いる」には、知識という道具そのものだけでなくそれを対象世界との媒介として使いこなすスキルが必要であるし、「異質な人々からなる集団で関わりあう」には、コミュニケーションや協働のスキルだけでなく、異質な他者のもつ民族・文化・歴史などに関する知識やマインドフルネス・好奇心・倫理などの人格が求められることになるだろう。

逆に、3つの関係性の視点をもつことによって、例えば、協働という他者との関係性が「学力の3要素」(高大接続答申) では「協働性」として態度に組み込まれ、CCR フレームワークでは「協働」としてスキルに組み込まれていることが見やすくなる。

このように両者は、相互排他的にはなく交叉的に関係づけることが可能であり、また必要でもあるのである。

4.2. 「省察性」の意味

では、3・3・1モデルにおいて、第4の構成要素を表現する言葉として「メタ学習」より「省察性」の方を選択するのはなぜか。

前にふれたように、CCR フレームワークでは、「省察性」は「メタ学習」の中に統合できると考えられている。しかしながら、両者の間には無視できない相違がある。

DeSeCo キー・コンピテンシーは、経済合理性を重視した人材養成のための能力概念であるとしばしば批判されてきた (例えば、安彦, 2014)。だが、実際には、「個人の豊かな人生」と「うまく機能する社会」を実現するという目的に対して提案された概念であり、後者の中身として、経済的生産性だけでなく、民主的プロセス、連帯と社会的結合、人権と平和、公正・平等・差別のなさ、生態学的持続可能性が視野に収められている (Rychen & Salganik, 2003, Chap. 4)。

とはいえ、これらの価値の間には、緊張関係があり——例えば、平等と自由、自律と連帯、効率性と民主的プロセス、エコロジーと経済の論理、多様性と普遍性、イノベーションと継続性など——、実現しようとするれば、「あれかこれか」を越えて差異や矛盾に対処することが求められる。「省察性」

とは二者択一に陥らずにこのような対立関係を調整できることを意味している。それは、また、個人が「環境の期待の虜」にならず、社会化の圧力を対象化し、省察し、再構成するため、批判的なスタンスをとることを担保するものである (OECD, 2005; 松下, 2010)。このように、「省察性」には、メタ的な視点だけでなく、批判的なスタンス、差異・矛盾への対応という意味合いが込められているのである。

一方、「メタ学習」は前述のようにメタ認知と成長的マインドセットという2つの構成要素からなる。「メタ学習の次元」について論じた第6章は次の文章で締めくくられている。

メタ学習は、有能で豊かな21世紀の人間になるために必要なものが変わり続けるなかで、生涯にわたって自主的に学ぶことができ、充実したキャリアを選ぶことができ、また人生を通じて成長し続けることができるよう、生徒を育てるのである (Fadel et al., 2015, p. 100)。

メタ学習の視野はあくまでも個人内にとどまり、社会の変化に適応して個人が成長し続けることにのみ目標が置かれていることがわかる。

DeSeCo キー・コンピテンシーでは「何のための能力か」という問いに対し、「個人の豊かな人生」と「うまく機能する社会」を掲げ、現状への批判的スタンスも取りながら、個人と社会との軋轢や複数の社会的価値の間の対立関係の調停を図ることを「省察性」の中に込めているのに対し、CCRの「メタ学習」には「個人の豊かな人生」の視点のみ——しかも、世界の変化への適応のみ——しか含まれていない。3・3・1モデルにおいて、3次元×3軸に加えるもう1つの次元を表現する言葉として、「メタ学習」より「省察性」を選んだのはこのような理由による。

5. まとめと今後の課題

本稿では、まず、「能力」の入れ子構造のモデルを提示し、その枠組みを用いながら「資質・能力」をめぐる言説を検討した。それによって、いくつかの二項対立図式やその調停の仕方を整理できることが明らかになった。こうして「資質・能力」言説を整理した上で、次に、その内容の検討に入った。ここでは、今日、世界のさまざまな国々や組織で議論されている資質・能力を、大きく、①〈育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性〉に着目したもの、②〈資質・能力を育てる関係性〉に着目したもの、の2つのタイプに分け、前者の代表例として、わが国の教育政策にも影響を与えているCCRの「4次元の教育」、後者の代表例としてOECD-DeSeCoのキー・コンピテンシーを挙げ、それぞれの特徴と限界を論じた。CCRフレームワークでは、知識・スキル・人格の3次元構造にメタ学習という第4の次元が加えられ、一方、DeSeCo キー・コンピテンシーでは、

「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で関わりあう」「自律的に行動する」という3軸構造の中心に省察性が置かれている。これら2つのモデルは、前者は knowing-doing-being (知識・能力・資質)、後者は対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という異なる三つ組の上に成り立っていることから、どちらか一方に統合するのではなく、3次元と3軸を交叉的に用いる必要があることが明らかになった。加えて、もう1つの構成要素については、個人の人生だけでなく社会の構築と結びつけていること、適応的性格だけでなく批判的性格も備えていることから、「メタ学習」より「省察性」という語によって表現することにした。こうして創られた〈3次元×3軸と省察性〉からなるモデルを、本稿では資質・能力の「3・3・1モデル」として提案した。

私自身は、これまで能力を、主にキー・コンピテンシーに代表される3軸構造によって把握してきた(松下, 2010, 2016a)。「知識やスキルを能力の一部としてとらえる立場では、知識やスキルの道具的価値が重視され、それ自体のもつ体系性が軽視されがちである」(松下, 2010, p. 36)ことは認識していたが、3軸構造をどう改変・拡張すべきかは提案できずにいた。今回の「3・3・1モデル」はきわめてシンプルではあるが、私自身の課題への一つの回答である。

とはいえ、CCRの第3の次元である「人格」(あるいは「人間性」)をそのまま資質・能力の目標として据えることについては、今後慎重に検討していく必要がある。なぜなら、「人格」を直接、育成すべき資質・能力の中に取り込むことは、人間の「深く柔らかな部分」までを含む全体的な能力を絶えず評価し、労働力として動員・活用しようハイパー・メリトクラシー(本田, 2005)の具現化につながりかねないからである。2016年8月の「審議のまとめ」では、学習評価の観点については、学力の3要素(学校教育法)にとどめ、「学びに向かう力・人間性等」のすべてを学習評価の対象にするのではないことが述べられているが、その境界線は明確ではない。資質・能力の何を目標としどこまでを評価対象とするのか。3・3・1モデルによって人格的要素も目標に取り込んだ今、次に取り組むべき重い課題である。

注

¹ 次期学習指導要領の審議過程で出された「論点整理」(2015年8月)や「審議のまとめ」(2016年8月)でも、補足資料として引用されている。

² 文科省の文書では、「人間性」という訳語が当てられている。

³ このフレーズは人口に膾炙しているが、トフラーの *Future Shock* (Toffler, 1970) にこのままの文はない。p. 414の2つの文(うち1つは心理学者 H. Gerjuoy からの引用)の合成と考えられる。

⁴ 「3次元」と「3軸」という表現は、両者の区別のために便宜的に用いている。CCR フレームワークも、3つの円ではなく、3次元座標として表現されることもある (Fadel et al., 2015, p. 95)。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 15H03473 の助成を受けたものである。

引用文献

- 安彦忠彦 (2014). 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり—一人格形成を見すえた能力育成をめざして—』図書文化。
- Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2007). *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- 中央教育審議会 (2008). 「学士課程教育の構築に向けて(答申)」2008年12月24日。
- 中央教育審議会 (2014). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」2014年12月22日。
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016). 「『卒業認定・学位授与の方針』(ディプロマ・ポリシー)、『教育課程編成・実施の方針』(カリキュラム・ポリシー)及び『入学者受入れの方針』(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン」2016年3月31日。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015a). 「2030年に向けた教育の在り方に関する第2回日本・OECD 政策対話

- (報告) 2015年7月22日。
中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015b). 「論点整理」2015年8月26日。
中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016). 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」2016年8月26日。
Côté, J. E., & Levine, C. G. (2016). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York, NY: Psychology Press.
Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. エンゲストローム, Y. (1999). 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』(山住勝広・松下佳代・百合草禎二他訳) 新曜社。
European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.
Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible jobs to computerisation?* (http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf) (2016年8月31日)
González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2008). *Tuning educational structures in Europe, Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction*. (2nd ed.). ゴンサレス, J.・ワーヘナール, R. (2012). 『欧州教育制度のチューニング—ボローニャ・プロセスへの大学の貢献—』(深堀聰子・竹中 亨訳) 明石書店。
Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and teaching of 21st Century Skills: Methods and approach*. Netherlands: Springer. グリフィン, P.・マクゴー, B.・ケア, E. (編) (2014). 『21世紀型スキル—学びと評価の新たなかたち—』(三宅なほみ監訳) 北大路書房。
本田由紀 (2005). 『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで—』 NTT 出版。
国立教育政策研究所 (編) (2016). 『資質・能力 [理論編]』 東洋館出版社。
Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
松尾知明 (2015). 『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較—』 明石書店。
松下佳代 (2006). 「リテラシーと学力—フィンランドと日本—」 『教育』 第56巻10号, 4–10。
松下佳代 (2010). 「〈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—学力・リテラシー・コンピテンシー—』 ミネルヴァ書房, 1–42。
松下佳代 (2014). 「大学から仕事への移行と大学教育—〈構造—エイジェンシー〉という観点から—」 『現代社会と大学評価 (大学評価学会年報) —大学経営／若者のキャリア教育—』 第9・10合併号, 128–142。
松下佳代 (2015). 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』 勁草書房, 1–27。
松下佳代 (2016a). 「アクティブラーニングをどう評価するか」 松下佳代・石井英真 (編) 『アクティブラーニングの評価』 東信堂, 3–25。
松下佳代 (2016b). 「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング—資質・能力の『3・3・1モデル』の提案—」 日本教育方法学会 (編) 『教育方法45』 図書文化, 24–37。
松下佳代 (印刷中). 「コンピテンシーの多面性と算数・数学教育にとっての意味」 小寺隆幸・清水美憲 (編) 『コンテンツとコンピテンシーをつなぐ算数・数学教育 (仮)』 ミネルヴァ書房。
文部科学省 (2014). 『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—』 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf) (2016年8月31日)
内閣府 (2003). 『人間力戦略研究会報告書』 (<http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>) (2016年8月31日)
奈須正裕・江間史明 (編) (2015). 『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』 図書文化。
National Research Council (NRC). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

- 日本学術会議 (2014). 『提言 災害に対するレジリエンスの向上に向けて』 (<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t140922.pdf>) (2016年8月31日)
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>) (2016年8月31日)
- OECD (2011). A Tuning-AHELO conceptual framework of expected/desired learning outcomes in engineering. *OECD Education Working Papers*, No. 60. Paris: OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/5kghtchn8mbn-en>) (2016年8月31日)
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Boston, MA: Hogrefe & Huber. ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. (2006). 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』 (立田慶裕監訳) 明石書店.
- 佐藤 学 (1995). 「学びの対話的実践へ」 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 (編) 『学びへの誘い (シリーズ学びと文化①)』 東京大学出版会, 49-91.
- 田中壮一郎 (監修)・教育基本法研究会 (編) (2007). 『逐条解説改正教育基本法』 第一法規.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York, NY: Random House. トフラー, A. (1982). 『未来の衝撃』 (徳山二郎訳) 中公文庫.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21 Century Skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. New York, NY: Macmillan.
- 吉見俊哉 (2016). 『「文系学部廃止」の衝撃』 集英社.

Articles by the Center Staff and Research Fellows

A New Framework for Competencies: 3-3-1 Model

Kayo Matsushita

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

The purpose of this paper is to construct a theoretical model of competencies which is one of the most important concepts of today's educational reform. First, we analyzed the dichotomies in the discourse on competencies, such as knowledge vs. skills, and the ways of reconciling them by presenting and applying a "nested structure of 'competencies'" model. Then we classified a huge variety of competency lists into two types: one focuses on an individual's properties included in the competencies to be developed, and the other focuses on the relations in which the competencies are developed. We inquired into the characteristics and limits of these two types by examining their examples, the "four-dimensional education" framework by the Center for Curriculum Redesign (CCR) (Fadel et al., 2015) and the OECD DeSeCo's "key competencies" (Rychen & Salganik, 2003), respectively. How can we combine them? We proposed crossing three dimensions with three relations, instead of synthesizing the one into the other, because the two models are built on different triads: knowing-doing-being and the learner's relations with the world, the others, and the self. In addition, the fourth dimension of the CCR was integrated into the "reflectivity" of DeSeCo's key competencies. Thus we presented the "3-3-1 model" denoting three dimensions and three relations of competencies along with reflectivity as their core.

Keywords: Competencies, Nested structure of 'competencies', 3-3-1 model, Reflectivity