

教育におけるコンピテンシーとは何か —その本質的特徴と三重モデル—

松下 佳代

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

本稿では、近年の世界的な教育改革のキー概念であるコンピテンシーについて、代表的な事例の検討をもとに、その本質的特徴を抽出し、「コンピテンシーの三重モデル」を提案した。本質的特徴とは、行為志向である、ホリスティックで統合的である、要求に応えるものである、生涯を通じて発達・変容する、の4点である。「コンピテンシーの三重モデル」には、3つの要素（知識、スキル、態度・価値観）、3つの関係性（対象世界、他者、自己）、3つの層（内的リソース-コンピテンシー（狭義）-行為と省察）という3種類の三つ組が含まれる。このモデルにそって、本稿では、コンピテンシーを「ある要求・課題に対して、内的リソース（知識、スキル、態度・価値観）を結集させつつ、対象世界や他者と関わりながら、行為し省察する能力」と定義した。コンピテンシーをこのように把握することは、カリキュラムと評価に対して、「資質・能力の3つの柱」の見直し、カリキュラムにおける統合の必要性、PEPA（重要科目に埋め込まれたパフォーマンス評価）の提案、コンピテンシーの発達・変容の把握といった具体的な示唆を与える。本稿ではまた、これまでなされてきたコンピテンシーへの批判を、その本質的特徴にそって検討しながら、コンピテンシーという概念の意味的な偏りを浮き彫りにした。と同時に、コンピテンシーの「偏り」が「危うさ」に転化しないようにするためには、コンピテンシーの評価がどう行われているか、要求が誰の・どんな要求か、を注視する必要があることを指摘した。

キーワード: コンピテンシー (コンピテンス)、コンピテンシーの三重モデル、資質・能力、ケイパビリティ、ウェルビーイング

1. 問題と目的

「コンピテンシー」(あるいは「コンピテンス」)は21世紀前半の世界的な教育改革を牽引してきた概念の一つである。初等・中等教育では、OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトによる「キー・コンピテンシー」の提唱以来 (Rychen & Salganik, 2003)、ニュージーランド、オーストラリア、シンガポール、韓国など多くの国々の教育政策に取り入れられ (松尾, 2015; 白井, 2020)、また高等教育でも、医学教育を初め、「コンピテンシー・ベース」の教育への転換が図られてきた (Frank et al., 2010)。日本の初等・中等教育では、「キー・コンピテンシー」が、1990年代半ば以降教育理念として位置づけられてきた「生きる力」と同じ志向性をもつ概念として受けとめられ、さらに、2017・2018年改訂の学習指導要領では、コンピテンシーと同義とされる「資質・能力」が、「資質・能力の3つの柱」として教育目標の中軸に据えられることになった。また、高等教育でも、2018年の中央教育審議会「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」

(以下、「グランドデザイン答申」)で、OECDのコンピテンシー概念が紹介され、『何を教えたか』から、『何を学び、身に付けることができたのか』への転換が明示された。2017年度からすべての大学に「3つのポリシー」の策定・公表が義務化されたなかで、その政策は実効力をもちつつある (杉谷, 2019; 本宮・石井, 2021; 松下, 印刷中)。

しかしながら、「コンピテンシー」ほど忌避され批判の対象となってきた概念もそう多くないだろう。日本では、「コンピテンシー」はまず企業の人材開発や人事評価の用語として知られるようになった。朝日新聞の読者対象の調査 (2012年12月)では、人事評価用語としての「コンピテンシー」がイライラするカタカナ語の第1位に挙がっている¹。

教育学関連分野では、DeSeCoの「キー・コンピテンシー」以降、コンピテンシーへの注目が高まり、「資質・能力」が教育改革のキー概念となってきたこともあって、様々な議論や批判がなされてきた。教育社会学の中村高康はその著書『暴走する能力主義』(中村, 2018)の中で、キー・コンピテンシーなどの「新しい能力」は「陳腐

な能力であって、新しい時代になったからはじめて必要ないし重要になってきた能力などでは決してない」(p. 24)と論じ、ギデンズ (Giddens, A.) の「再帰性 (reflexivity)」概念を土台にして、「いま人々が渴望しているのは、『新しい能力を求めなければならない』という議論それ自体である」(p. 24)と主張する。

中村の論には首肯できる部分が多いが、筆者らが『〈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—』(松下, 2010)の中で〈新しい能力〉と呼んだその「新しさ」は、能力の中身ではなく、能力の扱われ方をさすものであった。つまり、「〈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、労働政策にいた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・関心などの情動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」(松下, 2014, p. 15)のである。

この〈新しい能力〉の世界的展開を、教育方法学の石井英真は、国家による福祉・公共サービスの縮小と市場化を特徴とする新自由主義教育改革によるものと指摘する(石井, 2021)。新自由主義の教育改革を、石井は「コンピテンシー・ベース (competency-based)」、「スタンダード・ベース (standards-based)」、「エビデンス・ベース (evidence-based)」の3つの改革の集合体と捉える。そして、コンピテンシー・ベースの改革を「カリキュラムの内容面において、学問性・文化性と知識内容以上に実用性・有能性と行為能力 (スキル) を重視するもの」であり、「企業社会の論理に適応する職業訓練へと教育への営みを矮小化しがちである」(pp. 35f)と批判するのである。

また、教科教育学の分野では、コンピテンシーがもたらす問題点として知識の軽視が挙げられ、「コンピテンシーの流行は、ともすれば、本来、学校における教科の教育の礎であった教科ならではの固有性を見過ごし、どの教科でもあてはまる汎用的^{汎用性}の高いジェネリック・スキルへの傾斜を導きやすい」(伊藤, 2021, p. 25)と論じられている。高等教育においても同様に、今日の共通教育に対し、コンピテンシーを目標とすることによって、活用・処理の技能に焦点化し、教養の内実を空洞化させた、という批判がなされている(吉見, 2016)。

ただ、こうした批判は、必ずしも、コンピテンシー概念の特徴を十分捉えたものとはいえない。結論を先取りしていえば、コンピテンシーの育成をめざす教育は、「企業社会の論理」に与するものばかりではないし、「職業訓練」に限

定されたものでもない。また、知識や教科ならではの固有性を軽視して「汎用性」のみを強調するものでもない。それらはコンピテンシーの本質的特徴ではないのである。一方で、コンピテンシーという概念には、上記のような批判を呼び込む性格が備わっていることもまた否定できない。

そこで本稿では、いくつかの代表的なコンピテンシー (コンピテンス) の例を取り上げ、コンピテンシーとは何かに迫っていくことにしたい。取り上げるのは、OECD の DeSeCo と Education 2030 という2つのプロジェクト、欧州評議会の「民主主義文化のためのコンピテンス」、および医学教育分野におけるコンピテンシーである。コンピテンシー (コンピテンス) の育成をめざす教育は数多くの組織・分野で提唱されているが、それらを網羅的に取り上げるのは不可能である。そこで、本稿では、学術的な知見に裏づけられ、大きな影響力をもち、なおかつコンピテンシー (コンピテンス) という概念や対象とする範囲の幅広さを示すものを選んだ。なお、教育用語としての系譜については、人材開発・人事評価用語との違いも含めて論じたことがある(松下, 2010)。また、近年の高等教育政策への導入と現状の批判的検討については、松下(印刷中)を参照していただきたい。

以下ではまず、「コンピテンシー」という用語の意味と語法を「コンピテンス」「資質・能力」との異同を通じて論じる(第2章)。次にコンピテンシー (コンピテンス) 概念について、OECD の2つのプロジェクト、欧州評議会、医学教育という多様な組織や分野での概念を紹介し、検討する(第3章)。ついで、そこに共通してみられる本質的特徴を抽出し、その上で独自のモデルである「コンピテンシーの三重モデル」を提案するとともに(第4章)、それらがもつカリキュラムと評価への示唆について論じる(第5章)。さらに、コンピテンシーの本質的特徴に即して、コンピテンシーへの批判に応答しながら、この概念が内包する偏りと危うさを浮き彫りにする(第6章)。

このような手続きによって、コンピテンシーの本質的特徴を描き出し、批判も視野に入れながら、この概念の意味を明らかにすることが、本稿の目的である。

2. 「コンピテンシー」という用語

2.1. 「コンピテンシー」と「コンピテンス」

人文・社会科学系の用語には、往々にして、いわゆる「ジングル・ジャングルの誤謬 (jingle-jungle fallacies)」がみられる。「ジングル・ジャングルの誤謬」とは、実際は異なるものなのに同じ名前が付いているために、同じものであると錯覚してしまうこと(ジングルの誤謬)、および、実際は(ほぼ)同じものなのに異なる名前が付いているために、

異なるものであると錯覚してしまうこと（ジャングルの誤謬）をまとめた呼び名である。

「コンピテンシー」もその例に漏れない。そこで、コンピテンシーの概念について検討する前に、「コンピテンシー」という用語についてみておこう。まず取り上げるのは、「コンピテンシー」と「コンピテンス」の異同である。

フランス語の *compétence*、ドイツ語の *Kompetenz*² に対応する語として、英語には、*competence* と *competency* という2つの語がある。両者の区別については、*competence* を総称的・理論的な概念、*competency* を個別具体的な概念として使い分けるやり方がもともとは一般的であった（スペンサー・スペンサー、2001, p. iii）。ただし、複数形としては、*competence* に対して *competences* と *competencies* の両方が使われ、区別がしにくい。OECD の文書でも近年は *competence* と *competency* がほぼ互換的に使われている。また邦訳では、煩雑さを避けて「コンピテンシー」で統一される傾向にある。

一方、教育学の古くからの理念を表す場合は *competence* が使われており（Brezinka, 1989）、また、*competence* が *performance* の対概念であることもわかりやすい。

したがって、本稿では、総称的・理論的概念と個別具体的な概念という区別を基本としながら、引用の場合は原著の表記に従うという方針で、両者を併用することにした。

2.2. 「コンピテンシー」と「資質・能力」

次に、「コンピテンシー」と「資質・能力」の異同についてみよう。

前述のように、2017・2018年に告示された学習指導要領では、それまでの「学力の3要素」に代わって「資質・能力の3つの柱」が初等・中等教育での中核的な目標として掲げられた。また、高等教育でも、「教学マネジメント指針」（中央教育審議会大学分科会、2020）において、「学位を与える課程（学位プログラム）が、学生が必要な資質・能力を身に付ける観点から最適化されているか」という『学修者目線』で教育を捉え直す」（p. 1）ことが求められている。

このように、近年の教育政策において教育課程の中軸に据えられるようになった「資質・能力」も「コンピテンシー」と関係の深い用語であり、両者はほぼ同義の語として使われている。実際、学習指導要領改訂の方向性を示した2016年の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、OECDのコンピテンシー概念が引用され、「内容（コンテンツ）重視か、資質・能力（コンピテンシー）重視か」ではなく両者

の相互関係を捉えるべきであると主張されている³。

だが、教育政策用語に慣れていない人は、「資質」が教育目標に掲げられることに違和感を覚えるだろう。「資質」の辞書的定義は「生まれつきの性質や才能」（『広辞苑』第6版）であり、日常用語としてはほぼそのような意味で使われるからである。生得的な性質・才能が、なぜ、後天的な教育という働きかけの目標になりうるのだろうか。

「資質」という言葉が教育目標として頻繁に登場するようになったのは、2006年の教育基本法改正以降である⁴。この改正によって、義務教育の目的が新たに「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」（第5条第2項）と規定された。第1条の「教育の目的」にも「国家及び社会の形成者として必要な資質」という規定がある（ちなみに改正前の教育基本法では「資質」はまったく使われていなかった）。「資質」について、改正教育基本法の解説書では、「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身に付けさせるという両方の観点をもつものである」（田中、2007, p. 33）と説明されており、2016年の中教審答申でも、この解釈を受ける形で「資質・能力」が用いられている⁵。

つまり、教育行政用語としての「資質」は、日常用語のように生得的な性質・才能に限られるのではなく、後天的にも獲得されるものとみなされており、だからこそ、教育の目的・目標として位置づけようと考えられているのである。

ただ、そうだとすると、教育や環境などの後天的要因と素質的・生得的要因の複合の結果、個人の中に形成されるもの、という点では、「能力」と変わるところがない。にもかかわらず、なぜ、わざわざ「資質」を加える必要があったのだろうか。改正教育基本法では、第2条に「教育の目標」が新設され、5つの目標すべてに「態度」（真理を求め態度、社会の形成・発展に寄与する態度、環境の保全に寄与する態度、国際社会の平和と発展に寄与する態度）が含まれている。「教育の目的」をより具体化したものが「教育の目標」であることを考えると、「資質」は知識・スキルなどの認知能力よりむしろ、態度の上位概念として位置づけられていると考えることができる。

コンピテンシーは後述するように、知識、スキル、態度・価値観を結集する能力のことであるから、認知能力にとどまらないという点では「資質・能力」と親和性が高い。ただし、それらの関係づけ方やめざす方向性においては違いがあることもつけ加えておきたい。

以上の「コンピテンシー」をめぐる用語の検討をふまえ、次にコンピテンシーという概念の検討に移ろう。

3. コンピテンシー概念の展開

3.1. 教育目的としてのコンピテンス⁶

教育学の多義的で曖昧な用語を分析哲学的アプローチによって明晰化しようとしたドイツの教育学者ブレツインカ (Brezinka, W.) は、「教育目的としてのコンピテンス」について論じている (Brezinka, 1989)。能力を表す英語には、competence/competency 以外にも、ability、capacity、capability、power など様々な語があるが、それらと異なる competence の特徴はどこにあるのか。ブレツインカの論考はこのような疑問に答えてくれるものにもなっている。

ブレツインカによれば、コンピテンスは、古くは古代ギリシャ・ローマにまでさかのぼることのできる世界で最も古い教育目的の一つである。コンピテンスをもつことは、古代ギリシャでは aretè (アレテー)、古代ローマでは virtus (ヴィルトゥス) とされた。どちらも英語の virtue (美德) につながる言葉である。

ブレツインカは、コンピテンスを、「ある特定の要求に対して最大限にまで応えることのできる、比較的永続性をもった人格の特質」であり、「個人の努力を通じて獲得され、コミュニティによって肯定的に価値づけられる」(p. 78) のものと定義する。ここには、コンピテンスの特徴が凝縮して示されている。

第一に、それは、「要求」、あるいは「人生が自分に差し出す課題」に対して応えられる、ということの意味する。そうした要求や課題は、特定の状況から生まれるか、誰か外部の人間によって課されるか、あるいは人が自分自身に課すものである。「最大限にまで応える」というとき、何が「最大限」かは人によって異なる。

第二に、その要求は一般的に存在するわけではなく、常に「ある特定の要求」である。人は、ある種類の課題を遂行 (perform) することができることによって、有能だ (competent)⁷ とみなされる。特定の課題に言及することなく一般的に、「あの人は有能だ (competent)」ということとはできない。

第三に、コンピテンスは、個人の努力の結果として獲得される。コンピテンスは生まれつきの特質ではないし、ひとりでに発達するものでもなければ、偶発的な学習によって形成されるものでもない。コンピテンスは意図的な学習を必要とし、行為を繰り返して行うことを通じて獲得される特質である。

第四に、そうして獲得されるコンピテンスは、その人が属するコミュニティによって肯定的に価値づけられるものである。

このようなコンピテンスの特徴は、次にみる DeSeCo のコンピテンス概念など、現代のコンピテンス概念にもかなりの程度引き継がれている。

3.2. OECD DeSeCo のコンピテンスとキー・コンピテンシー

(1) コンピテンス・モデル⁸

OECD の DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクト (1997~2003) が提案したコンピテンスやキー・コンピテンシーの概念は、冒頭にも述べたように、世界の教育改革に大きな影響をもたらし、McClelland (1973) 以降、主に人材開発用語として使われてきたこの概念に、教育用語として確かな位置を与えることとなった。

DeSeCo では、まず、コンピテンスを定義し、その定義の上にキー・コンピテンシーを選択している。コンピテンスとは、「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 (認知的側面・非認知的側面の両方を含む) の結集 (mobilization) を通じてうまく対応する能力」(Rychen & Salganik, 2003, p. 43) である。その特徴は、「コンピテンスのホリスティック・モデル」「内的構造と文脈依存性をもったコンピテンスへの機能的アプローチ」というフレーズに集約されている。

DeSeCo のコンピテンス・モデルは「要求」「文脈」「内的構造」からなる。コンピテンスをもっているというのは、「単に、構成要素となる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、複雑な状況のもとでそれにふさわしいときに、適切に『結集し』、『編成する (orchestrate)』ことができるということをも意味する」(p. 45) ののである。

「心理社会的な前提条件」という表現はわかりにくいのが、「内的構造」や「構成要素となるリソース」とも言い換えられているように、要求に先立って個人の内にあり、ある文脈 (状況) の中で要求に応えようとするときに内的リソースとして働く構成要素のことである。

このように、DeSeCo のコンピテンスは、ある文脈における要求に応える能力として捉えられており、ブレツインカの整理した伝統の中にあることがわかる。

(2) キー・コンピテンシー

こうした DeSeCo のコンピテンス概念の特徴は、キー・コンピテンシーの中身をみることでいっそう明確になる。キー・コンピテンシーとは、「[個人] の人生の成功」と「うまく機能する社会」に資するコンピテンシーであり、人生の様々な局面にレリバン (関連性) をもち、すべての個人にとって重要とみなされるコンピテンシーとされる。そうしたキー・コンピテンシーとして選択されたのが、<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つのカテゴリーであった (表1参照)。

表1 OECD-DeSeCo のキー・コンピテンシー

〈カテゴリ-1〉 道具を相互作用的に用いる	A	言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる
	B	知識や情報を相互作用的に用いる
	C	テクノロジーを相互作用的に用いる
〈カテゴリ-2〉 異質な人々からなる集団で相互に関わりあう	A	他者とよい関係を築く
	B	チームを組んで協同し、仕事する
	C	対立を調整し、解決する
〈カテゴリ-3〉 自律的に行動する	A	大きな展望の中で行動する
	B	人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する
	C	権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する

(出典) OECD (2005) より訳出の上、表作成。

一見すると、これらのカテゴリは他の能力リストと大して代わりばえしないようにみえるかもしれないが、そうではない。多くの能力リストが、個人の内的な属性として捉えられているのに対し、キー・コンピテンシーは、個人の内的な属性と文脈との「相互作用」として捉えられている。

また、3つのキー・コンピテンシーは、多くの能力リストのように並列されているのではなく、3次元座標のような構造をもつものとみなされている。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つのカテゴリは組み合わせられて機能する。佐藤(1995)の「学びの三位一体論」をふまえていえば、対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という3つの軸で能力を捉えているということが出来る。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)」⁹が据えられている。

このように、キー・コンピテンシーのオリジナリティは、能力概念を個人の内部から、個人が対象世界や道具、他者と出会う平面へと引き上げたことにあった。そこでの能力は、関係の中で現出するものでありつつ、個人に所有されるものでもある。すなわち、関係論と所有論、関係的能力観と個体的能力観¹⁰の交差する場所で能力を捉えようとしたのである。

3.3. OECD Education 2030 のコンピテンシー

(1) DeSeCo 2.0

DeSeCo プロジェクトが終了して10年あまりのち、2015年から、OECD Future of Education and Skills 2030 (OECD Education 2030) プロジェクトが開始された(OECD, 2019; 白井, 2020)。

このプロジェクトはフェーズI (2015~2019)、フェーズII (2019~)に分かれており、フェーズIでは「今日の生徒が成長し(thrive)、よりよい未来を形づくっていくには、どん

な種類のコンピテンシーが必要なのか」が、フェーズIIでは「システム・学校・教師は、どうすれば学習環境を効果的にデザインできるか」が、それぞれ問いとして設定されている。つまり、フェーズIでは能力や学習に、フェーズIIでは教育に焦点が合わされている。

フェーズIのプロジェクトは「DeSeCo 2.0」とも呼ばれ、理論先行だった「キー・コンピテンシー」を教育現場でより使いやすいものにすると同時に概念的にも発展させることを意図していた。とりわけ、そのプロジェクトが、東日本大震災後の創造的教育復興をめざして取り組まれた「OECD 東北スクール」¹¹の活動を内包していたこと、そのような実践と概念づくりが平行して進められたことは特筆に値する(OECD, 2019)。

OECD Education 2030では、プロジェクトの進行にしたがって、複数のモデルが少しずつ形を変えながら提案されてきた(白井, 2020; 雨宮・柄本, 2021)。当初はコンピテンシーに関するモデルだったのが、最終的なモデルであるOECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019)では、コンピテンシーは、生徒がVUCAの世界(変化の激しい不確実で複雑かつ曖昧な世界)を歩み、切り拓いていくための「ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)」として位置づけられ、「AAR サイクル」「エージェンシー」といった新しい概念を含む学習モデル全体の中に組み込まれている。

(2) コンピテンシー概念の拡張と具体化

フェーズIでの概念的な検討の成果は、コンセプトノート・シリーズ(OECD, 2019)に総括されており、その日本の教育への示唆は白井(2020)で論じられている。本稿では、これらをもとに、DeSeCo キー・コンピテンシーと比較しながら、OECD Education 2030におけるコンピテンシーの特徴を整理しておこう¹²。

①コンピテンシーの構成と内容

コンピテンシー(コンピテンス)は、「世界と関わり世界で行為するために、学習のプロセスに対する省察的なアプローチとともに、知識、スキル、態度・価値観を結集する能力」(OECD, 2016, p. 2)と定義されている。この定義は、大筋ではDeSeCoの定義を受け継いでいるが、以前の「コンピテンスの内的構造」が知識(knowledge)、スキル(skills)、態度・価値観(attitudes & values)というKSAで整理されている¹³。

OECD Education 2030のコンピテンシー概念の独自性は、「中核的な基盤(core foundations)」(=カリキュラム全体にわたってさらなる学習の前提となる基本的条件であり、中核となるスキル、知識、態度・価値観を含む)だけでなく、「変革をもたらすコンピテンシー(transformative competencies)」にまで射程を広げたことにある。変革をも

たらずコンピテンシーには、「新しい価値を創造する」「対立やジレンマに対処する」「責任をもつ」が含まれている。Brezinka (1989) が指摘するように、要求に応えられるというのはコンピテンスの特徴であり、DeSeCo のコンピテンズ概念にも「要求志向」として刻まれていたが、それは社会への適応に矮小化されかねない。そのくびきを解いて生徒自らが要求や課題を創り出し社会を変えていくという点を明示しようとする意図が「変革をもたらすコンピテンシー」には読みとれる。

②個人と社会のウェルビーイング

とはいえ、その変革は一定の方向性をもっている。それが個人と社会のウェルビーイング¹⁴である。

DeSeCo でも、「[個人の] 人生の成功」と「うまく機能する社会」がキー・コンピテンシーのめざす先として据えられ、前者については「経済的地位」「政治的権利」「社会的ネットワーク」「個人的満足感」などが、後者については「経済生産性」「民主的プロセス」「連帯と社会的結合」「公正、平等」「生態学的持続可能性」などが挙げられていた (Rychen & Salganik, 2003, Ch. 4)。だが、個人と社会のウェルビーイングは、DeSeCo の後に実施された OECD の「より良い暮らしイニシアチブ (Better Life Initiative)」をふまえて、はるかに具体化・精緻化された内容をもつものになっている。

このイニシアチブは、GDP (国内総生産) が生活の豊かさや幸福を図る指標としては妥当ではない (例えば、不平等の拡大や環境破壊は GDP では測れない) という問題意識から、経済学者のスティグリッツ (Stiglitz, J. E.) やセン (Sen, A.) らを招集して 2008 年に作られた「経済成果と社会進歩の計測に関する小委員会」(スティグリッツ委員会) に端を発する (村上・高橋, 2019)。

スティグリッツ委員会は、生活の質 (クオリティ・オブ・ライフ) を測るアプローチとして、(a) 主観的幸福の測定、(b) ケイパビリティ・アプローチ (capabilities approach)、(c) 公正な配分の 3 点を挙げた。そして、この提言を受けて開発されたのが「より良い暮らし指標 (Better Life Index: BLI)」である。

BLI は、2011 年の最初の公表以来、少しずつ修正が加えられてきているが、最新の 2020 年版 (OECD, 2020) では「現在のウェルビーイング」を 11 の側面 (所得と富、仕事と仕事の質、住居、健康、知識と技能、環境の質、主観的幸福、生活の安全、ワーク・ライフ・バランス、社会とのつながり、市民参加) で捉え、「未来のウェルビーイングの資源」を 4 つの側面 (自然資本、経済資本、人的資本、社会関係資本) で捉えている。

とりわけ注目されるのは、現在のウェルビーイングの指標

を平均値だけでみるのではなく、その不平等を、分布の最上位と最下位の格差 (垂直方向の不平等)、性別・年齢・学歴等の人口集団間の格差 (水平方向の不平等)、および剥奪 (最低閾値を下回る人口の割合) で把握しようとしている点である。

なお、OECD の PISA 2015 では「生徒のウェルビーイング」についての報告書が刊行されており (OECD, 2017)、そこでは、生徒のウェルビーイングが「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的・認知的・社会的・身体的な機能 (functioning) とケイパビリティ (capabilities)」(p. 61) と定義されている¹⁵。ここには、「より良い暮らしイニシアチブ」の初期の委員会のメンバーでもあったセンの理論の影響がうかがえるが、それについては、6.3. であらためて検討することにした。

③学習プロセスとしての AAR サイクル

AAR サイクルとは、Anticipation (予期) - Action (行為) - Reflection (省察) のサイクルのことである¹⁶。自分が置かれた状況を把握し、何をなすべきか、その帰結がどうなるかを予期した上で、行為に移す。その結果をもとに自分の行為や認識を省察し、必要に応じて改善を図ることで、その次のサイクルにつないでいく。DeSeCo では要求への対応と省察性という言葉で述べられていた事柄が、OECD Education 2030 では、このような一連のサイクルとして描かれている。

AAR サイクルは、従来からある Plan-Do-See や PDCA (Plan-Do-Check-Act) サイクルとどう異なるのだろうか。AAR サイクルのコンセプトづくりに寄与した Tichnor-Wagner (2018) によれば、PDCA や PDSA (Check を Study に置き換えたもの) が組織や集団による業務や生産過程のサイクルを想定し、定量化可能な目標と評価を求めるのに対し、AAR は、生徒が変革をもたらすコンピテンシーを発達させていくための改善のサイクルに焦点をあてており、定量化可能な評価よりも記録 (documentation) の方を重視しているといった点に違いがあるという。

PDCA や PDSA 以上に AAR サイクルとの類似性が感じられるのは、デザイン思考である。AAR は、「学習者が継続的に思考を改善し、意図的かつ責任を持って行動するための反復的な学習プロセス (iterative learning process)」(OECD, 2019, p. 17) と説明されており、デザイン思考の特徴である、比較的短期間のうちに構想しやってみて作りかえることにより改善していくという「反復的プロセス」をその特徴としている。

④学習者のエージェンシー

こういった行為志向的性格は、エージェンシーという概念に最もよく示されている。「エージェンシー」は、「変化を

起こすために、目標を設定し、省察し、責任をもって行為する能力 (capacity)」(OECD, 2019, p. 32) のことである。AAR サイクルと照らし合わせてみれば、エージェンシーが AAR サイクルを自ら回していく主体としての能力を指していることは明らかだろう。

もう一つ、ここでのエージェンシーの特徴を挙げれば、それは生徒個人のエージェンシーだけでなく、「共同エージェンシー (co-agency)」として捉えられている点である。共同エージェンシーとは、親、仲間、教師、そしてより広いコミュニティが生徒のエージェンシー感覚に影響を与え、逆にまた生徒が親・仲間・教師らにエージェンシー感覚を与えるという相互的關係を意味している (OECD, 2019, p. 37)。

このように、Education 2030 では、生徒が、個人と社会のウェルビーイングをめざして、自分の生活とそれを取り巻く世界に働きかけるために、自分のもてる知識、スキル、態度・価値観を結集して行為すること、そして、その行為のプロセスと結果を省察することを通じて、コンピテンシーを育成していくという考え方が打ち出されている。

3.4. 欧州評議会の「民主主義文化のためのコンピテンシ」

(1) CDC の背景

次に、欧州評議会の「民主主義文化のためのコンピテンシ (Competences for Democratic Culture: CDC)」を取り上げよう。OECD のコンピテンシーは、個人と社会のウェルビーイングという多くの指標を包含した目標を掲げており、その分、コンピテンシーも一定の抽象性を帯びざるをえないが、CDC は民主主義文化の構築という目標にしまってそれに必要なコンピテンシをより具体的に論じたものである。ここでも、コンピテンシは、「企業社会の論理に適応する職業訓練」のための能力ではない。

欧州評議会 は 2018 年に、「民主主義文化のためのコンピテンシの参照枠組み (Reference Framework of Competences for Democratic Culture)」という 3 巻からなる報告書を刊行した (Council of Europe, 2018)。これは、その 2 年前に出された、民主主義文化のための「コンピテンシのモデル」(Council of Europe, 2016) をもとに、それをさらに目標、カリキュラム、教授法、評価、教師教育、学校経営にまで展開したものである。2015 年 11 月 13 日にパリ同時多発テロ事件が発生し、その後も、ニュース、ブリュッセルなど欧米各地でテロが頻発した。そのような社会状況の中で、若者が多様性に富んだ民主主義的な社会で責任ある市民となるための教育を行うことが欧州共通の課題として認識されるようになった。そのための教育の中心となることを期待して作られたのがこの「コンピテンシ・モデル」(図 1・表 2) である。

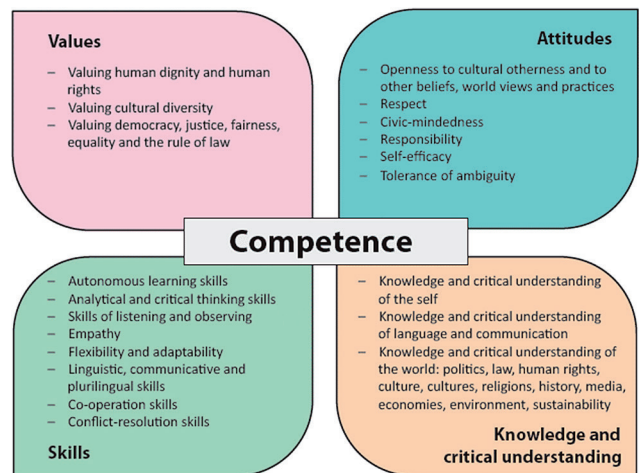


図 1 CDC のコンピテンシ・モデル
(出典) Council of Europe (2018, p. 38) より抜粋。

表 2 コンピテンシ・モデルに含まれる下位コンピテンシ

価値観	態度
<ul style="list-style-type: none"> ・人間の尊厳と人権に価値をおく ・文化の多様性に価値をおく ・民主主義、正義、公正、平等、法の支配に価値をおく 	<ul style="list-style-type: none"> ・文化的な他者性や他の信念・世界観・習慣に対する開放性 ・尊敬の念 ・市民意識 ・責任感 ・自己効力感 ・曖昧さへの耐性
スキル	知識と批判的理解
<ul style="list-style-type: none"> ・自律的学習スキル ・分析的・批判的思考スキル ・聞く・観察するスキル ・共感 ・柔軟性と適応性 ・言語的・コミュニケーション的・多言語的スキル ・協同のスキル ・対立・葛藤解決のスキル 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の知識と批判的理解 ・言語とコミュニケーションに関する知識と批判的理解 ・世界 (政治、法律、人権、文化、文化、宗教、歴史、メディア、経済、環境、持続可能性を含む) の知識と批判的理解

(出典) Council of Europe (2018, p. 38) より訳出。

(2) コンピテンシの二層構造

このモデルの第一の特徴は、「コンピテンシ」を二層で捉えたことにある。中心に置かれた「コンピテンシ (competence)」は狭義のコンピテンシであり、「自分の置かれた文脈の中で、要求・課題・機会に適切かつ効果的に対応するために、関連する価値観、態度、スキル、知識・理解を結集し、展開する能力」(p. 70) と定義されている。この狭義の「コンピテンシ」の周りには、「下位コンピテンシ (competences)」¹⁷ が置かれ、「有能な (competent) 行動を生み出す際に結集され、展開される特定の個人のリソース」(p. 70) とされる。この下位コンピテンシは、価値観、態度、スキル、知識と批判的理解の 4 カテゴリーからなる 20 の要素で構成されている。広義にはこれら全体がコンピテンシにあたる。OECD Education

2030でも、コンピテンシー（コンピテンス）は知識、スキル、態度・価値観を結集する能力とされていたが、コンピテンス（狭義）のリソースも含めてコンピテンス（広義）としたところに、このモデルの特徴がある。

(3) 態度について

もう一つの特徴は、価値観と態度が、OECDのコンピテンシー以上に高いウェイトを与えられて、コンピテンスの中に組み込まれていることである。白井（2020）によれば、OECD Education 2030でも態度・価値観をコンピテンシー・モデルに入れることについては、当初、学校教育ではなく家庭教育に委ねるべき事柄であるとして反対意見もあった。だが、2010年代半ばのテロの頻発を受けて、「どれほど高いレベルの知識やスキルを身につけても、それが平和や民主主義などの普遍的価値観に反するような形で行使されることは、教育が本来目指すべき姿ではないということが、改めて強く意識されるようになった」（p. 31）という。まさにそうした社会状況の下で民主主義文化の構築という目標を掲げて作られたこのモデルで、価値観と態度に大きなウェイトが置かれているのは無理もないことだろう。

このモデルでは、「態度」を、「誰かまたは何か（例：人、集団、制度、問題、出来事、シンボル）に対して個人がとる全体的な心的方向性」と定義し、通常、①特定の対象に対する信念や意見 [～について・・・と思う]、②その対象に対する情動や感情 [～が好き・嫌い]、③その対象の（肯定的・否定的）評価 [～はよい・悪い]、④その対象に向かって特定のやり方で行動する傾向 [～を・・・しようとする] の4つの側面で構成されていると説明している（Council of Europe, 2018, p. 68. [] 内は松下による）。

日本の教育学では、戦前の軍国主義教育、戦後の「態度主義」、2006年の教育基本法改正における国家主義的「態度」の強化などへの批判から、態度・価値観を目標に含めることに対する否定的見解が根強い（田中, 2008; 本田, 2020）。例えば、本田（2020）は、態度を教えることは、「水平的画一化」（＝特定のふるまい方を全体に要請する圧力）につながるおそれがあるとして、警鐘を鳴らしている。

これに対し、この「民主主義文化のためのコンピテンスの参照枠組み」では、態度を上記のように明確に定義するとともに、異なる意見の理解や表明を促して異議申し立てを認めること、ハイステイクスな評価（資格試験、入試など被評価者にとって利害関係の大きい評価）では態度・価値観の評価を行わないことなどで、そうした危険性を最小化しようとしている。

3.5. 医学教育におけるコンピテンシー

(1) CBMEの展開

最後に、医学教育におけるコンピテンシーについてみておこう。医学教育を取り上げるのは、「企業社会の論理」に適応する職業訓練ではない専門職（professional）の養成においてもコンピテンシーが重視されていること、また、決して汎用的能力だけではなくある分野に固有の能力としてもコンピテンシーが捉えられていること、さらに、そこには高度な知識も内包されていること、を示すためである。

医学教育分野では、1990年代以降、とりわけ2000年代に入ってから、コンピテンシー・ベースの教育（Competency-Based Medical Education: CBME）が注目されるようになった。その背景には、学習者中心主義の進行、時間ベースから成果ベースへの移行、アカウントビリティの要求などがあったとされる。日本では、2001年以来、2007年、2011年、2017年と医学教育（および歯学教育）のモデル・コア・カリキュラムが策定・改訂されてきた。現在改訂中のモデル・コア・カリキュラムでは、コンピテンシー・ベースのカリキュラムが本格的に導入される予定である。

フランク（Frank, J. R.）らによる論考「コンピテンシー・ベースの医学教育—理論から実践へ—」（Frank et al., 2010）は、CBMEのシステマティック・レビューを行い、この新しいパラダイム¹⁸についての国際的合意を作るべく、医学教育の代表的研究者20名によって書かれたものである。

フランクらによれば、「CBMEのパラダイムの中心的な考え方は、医師のコンピテンスを多次元的、動的、文脈的で発達するものとして理解すること」であり、CBMEとは「コンピテンシーの編成枠組みを用いた、医学教育プログラムの設計・実施・アセスメント・評価のためのアウトカムベースのアプローチ」をさしている（p. 641）。

ここでは「コンピテンス」と「コンピテンシー」が使い分けられている。「コンピテンス」は「ある状況下での医師のパフォーマンスの複数の領域/側面にわたる能力群」、「コンピテンシー」は「医療専門家の観察可能な能力、知識、スキル、価値観、態度などの複数の要素が統合されたもの」であり、コンピテンシーはコンピテンスの成分（ingredients）とされる（p. 641）。コンピテンスは発達・変容するもので、コンピテンスの各領域/側面について初心者から熟達者までの能力のスペクトラムがあり、「医学教育の目的は、各領域において最適な診療を行うために必要な能力レベルまで、医師の成長を促すことである」と考えられている（p. 641）。

(2) EPAとコンピテンシー

コンピテンシー（コンピテンス）がこのように「多次元的、動的、文脈的で、発達する」ものだとすれば、それはきわ

めて捉えどころのないものになる。一方で、医療現場はミスの許されない、専門職としての高いパフォーマンスが要求される仕事場である。このギャップはどうか橋渡しされているのだろうか。

両者をつなぐ概念として近年、医学教育分野で注目されているのが、EPA (Entrustable Professional Activity) という考え方である。これは「臨床において専門職として信頼して任せられる仕事」のことをさす。どんな仕事の領域でも、ある時点で「彼はだいぶ力をつけてきたのでそろそろXという仕事を任せよう」というような判断が行われているはずだ。このXにあたるのがEPAである。この概念の提唱者であるten Cate (2014) は、「実践にもとづかなければ、コンピテンシーは理論的なものにとどまる」とし、仕事の単位 (unit of work) と結びつけることでコンピテンシーに実質的な意味をもたせようとした (表3)。

表3 EPAとコンピテンシーの関係

コンピテンシーの領域→	医学知識	患者ケア	対人スキル とコミュニ ケーション	プロ フェッショナ リズム	実践に 基づく学習 と改善	システムに 基づく実践
EPAの例 ↓						
新規外来患者の診察	●	●	●		●	
軽症外傷の初期治療		●	●			
入院病棟の指揮	●	●	●	●		●
心肺蘇生の開始	●	●				
患者と医療ミスについて話し合う			●	●	●	●

(出典) ten Cate (2014, p. 691) より訳出。

表3に示すように、ある仕事 (EPA) は複数のコンピテンシーの統合によって行われる。最初は指導医の仕事を観察することから始まり、次に「指導医がいるところで医療行為を行う」ようになり、さらに「指導医の監督がなくても医療行為ができる」ようになり、最後には「後輩に指導が行える」ようになる。医師の成長は、EPAとの関係によってこのように描かれる。これは「認知的徒弟制」(Brown, Collins, & Duguid, 1989) の〈モデリング→コーチング→スキャフォールディング→フェーディング〉というプロセスとも重なるものであり、医学教育に限らず、多くの分野に共通する考え方であろう。

一見するとEPAはきわめて行動主義的にみえるかもしれないが、そうではない。指導医は研修生 (研修医や実習生) によるEPAの実施を観察する際、「コンピテンシーというレンズを通して」観察を行う。例えば、何か新しい仕事を任せようとするときに、これまでどんなEPAができるようになってきているか、それらのEPAと新しい仕事の間コンピテンシーの重なりをみることで、指導医は新しい仕事を任せられるかどうかを判断することができるのである。

医学教育の特徴は、卒前教育 (学士課程教育) から

卒後教育 (卒業後の研修) まで教育機会が段階的・連続的に作られていることだが、EPAはまず卒後教育において急速に広まり、卒前教育にも適用されるようになってきている。

コンピテンシーは長期にわたって発達していくものであり、学校と学校外・学校後という境界をこえる性格をもつ。医学教育は、そうしたコンピテンシーの特徴が最もよく表れている領域だといえる。

4. コンピテンシーの本質的特徴と三重モデル

4.1. コンピテンシーの本質的特徴

ここまで、OECDの2つのコンピテンシー、欧州評議会の民主主義文化のためのコンピテンス、医学教育におけるコンピテンシーについて紹介・検討してきた。これらは、かなり性格の異なるコンピテンシー (コンピテンス) でありながら、同時に、かなりの共通性があることに気づかれたらう。筆者はこの共通性こそが、コンピテンシーの本質的特徴の表れだと考えている。そうした本質的特徴として、以下では、「行為志向であること」「ホリスティックで統合的であること」「要求に応えるものであること」「生涯を通じて発達・変容するものであること」の4点を挙げたい。

(1) 行為志向であること

コンピテンシーは、ある状況や文脈の中で有能な行為として発揮されるとともに、また行為を通じて形成される能力である。この両方の意味で、コンピテンシーは行為志向である。

人材開発・人事評価の分野では、コンピテンシーを「高業績者 (ハイパフォーマー) の行動特性」と定義するが、教育の分野では、行動そのものよりも有能な行為の背後にある能力に焦点を合わせ、それをいかに育成するかに関心をもつ。

コンピテンス概念は、3.1. でみたように、古くは古代ギリシャ・ローマにまでさかのぼることのできる教育目的の系譜にある。アリストテレスは、人間の知のあり方を、エピステーメ (真の知)、テクネー (つくる知)、プロネーシス (為す知) に分類し、それぞれの知に対応する人間の活動を、テオリア (観想)、ポイエーシス (制作)、プラクシーシス (実践) とした。この3分類に従っていえば、コンピテンス (コンピテンシー) は、プラクシーシス (実践) を支えるプロネーシス (為す知) に最も近い。田辺 (2003) によれば、プラクシーシスの最終目標は、「人生を良く生き、正しく行為すること自体」であり、そこには倫理的な卓越性、あるいは徳 (アレテー) がこめられていた。そして、「プロネーシスという実践知の特性は、それがたんに一般的な知的能力の高さにとどまるのではなく、個別的な状況に的確にすばやく対応できること」(p. 36) にあった。ここには、Brezinka (1989)

や OECD Education 2030 で示されたコンピテンシー（コンピテンス）概念と通底する内容を読みとることができる。また、医学教育の場合にも、個別の状況にあわせて臨機応変に適切な医療行為ができるようになることがめざされていることは指摘するまでもないだろう。

コンピテンシーは、ある状況や文脈の中で有能な行為として発揮されるだけでなく、また、行為の繰り返しを通じて形成されるものでもある。それは、「私たちの行為が私たちに形成する」（ニーチェ『生成の無垢』）、「人間は『自然の作品』や『社会の作品』であるだけでなく、『自分自身のなすことの作品』でもある」（パスタロッチ『探究』）といった言葉によって、思想史の中で語られてきた事柄とも符号する。

(2) ホリスティックで統合的であること

ここでいう「ホリスティック」とは、単に知識や認知的スキルだけでなく、「知識、スキル、態度・価値観」などの内的リソース（構成要素）を内包することを意味し、また「統合」とは、それらを他者や対象世界との関係をもちながら結集することを意味している。

「知識」「スキル」「態度・価値観」は「認知能力」と「非認知能力」に分けられることも多い。例えば、OECD Education 2030 では、「スキル」の内容として認知的・メタ認知的スキル、社会・情動的スキル、身体・実践的スキルを挙げているが、知識と認知的・メタ認知的スキルを「認知能力」、社会・情動的スキルや身体・実践的スキルと態度・価値観を合わせて「非認知能力」と捉えることもできるだろう。

世界的に非認知能力が注目されるようになったのは、経済学者のヘックマン（Heckman, J. J.）らが、2000年代半ばに、「ベリ―就学前計画」の結果から、アメリカの社会格差を解決するための有望なカギとして幼児教育における非認知能力の育成の重要性に言及して以来である（西田他, 2019）。もともとヘックマンの研究では非認知能力の測定は行われず、そこでの非認知能力とは認知能力以外の要因（非“認知能力”）をさすにすぎなかった。そこへ、OECD が2015年のレポートで「社会・情動的スキル（social and emotional skills）」としてより積極的な意味づけを与え¹⁹、さらにその一部が、日本の初等・中等教育における「資質・能力の3つの柱」の中に、「学びに向かう力」として取り入れられることになった（OECD, 2015, 邦訳あとがき）。

「ホリスティックで統合的であること」は「行為志向であること」と密接な関連性がある。行為を誰かと一緒にやり、どんな行為をやるかを決め、失敗してもめげずにやろうとすれば、知識だけでなく、認知的・非認知的なスキルや態

度・価値観が求められることになるからである。

(3) 要求に応えるものであること

「要求に応えるものである」ということもまた、いずれのコンピテンシーにおいてもみられた特徴である。「有能である（to be competent）」とは、要求されたことができるという意味であり、コンピテンシーは要求に付随する。

要求や課題は、外部の他者から課される場合もあれば、人が自分自身に課す場合もある。例えば、この要求に企業社会からの要求を入れれば、コンピテンシーの育成は「企業社会の論理に適応する職業訓練」に矮小化されてしまう。一方、OECD Education 2030 では、DeSeCo の「要求志向」を、社会への適応にとどまらず、生徒自らが要求や課題を創り出し社会を変革することを含むという意味に拡張していた。とはいえ、「変革をもたらすコンピテンシー」の育成自体が、社会の要求に応えるものであるとも考えられる。社会（あるいは誰か）の要求に対して、異議申し立てを認めるかどうか問われることになるだろう。

また、要求の中身が医学教育のように具体的である場合もあれば、「個人と社会のウェルビーイング」のように、きわめて抽象的・理想的な目標しか示されていない場合もある。Brezinka（1989）は、「コンピテンスは常に特定の要求事項（requirements）に関連しており、その内容は要求事項によって決定される。このため、特定の課題や課題の種類を参照せずに、コンピテンスをその正確な意味で人に帰属させることはできない」（p. 76）という。このことを考えると、「個人と社会のウェルビーイング」のような抽象的・理想的な目標は、それ自体がコンピテンシーに対応する要求とはいえない。どんなコンピテンシーが育成されるかは、課される具体的な要求に依存するのである。

(4) 生涯を通じて発達・変容するものであること

「生涯を通じて発達・変容するものである」というコンピテンシーの特徴は、学力概念との対比によって浮き彫りになる。中内敏夫は、学力を「人間の知的能力全体のうち、教育的関係のもとで教材を介してわかち伝えられる部分」（中内, 1988, 用語解説 p. 4）と定義した。人間は「生理的早産」の状態で生まれてくるので、教育という助成的介入を通して、一種の外化された遺伝情報である文化（学問・芸術・身体文化など）を内化することで、ようやく自立することができる。学校は、そのようにして文化を子どもたちにわかち伝えるために特別にしつらえられた場所であり、学力は学校において文化を習得することを通して——とりわけ文化の特定のまとまりを組織化してつくられた教科の学習を通して——形成される。

一方、コンピテンシーの形成は、教科の学習に限定されず、それどころか学校という時空間にさえ限定されない。

「学力」が教育目標としては主に初等・中等教育までしか使われないのに対して、「コンピテンシー」(「資質・能力」)が高等教育や職業教育まで幅広い範囲で使われていることはその証左である。

コンピテンシーの形成が教科・正課教育や学校・大学という〈空間〉をこえる性質をもつものであることは、「資質・能力の3つの柱」を掲げる新学習指導要領で「教科横断的な学習」や「社会に開かれた教育課程」が謳われていること、コンピテンシーを目標とする大学では正課と正課外をつなぐ学習が構想されていること(5.2. 参照)などにも示されている。

他方、コンピテンシーの形成が学校・大学という〈時間〉をこえるという性質については、医療者、教師、技術士などの「継続的専門能力開発(Continuing Professional Development)」に典型的に表れている。例えば医学教育では、卒前教育と卒後教育をいかに一貫性のあるシームレスなものにするかが議論されている。他の医療者教育や教師教育、技術士教育でも同様である。

コンピテンシーの形成が学校・大学という時空間に限定されないとすれば、学校・大学はどんな独自の価値をもちうるのだろうか。福島(2010)によれば、医療のような仕事の現場には、学習にとって3つの制約があるという。時間的制約(限られた時間で実践する必要がある)、経済的制約(経済的損失が許されない)、法的・倫理的制約(失敗した場合に法的・倫理的責任を負う)の3つである。一方、人が学習するには、現場の切迫性から距離を置いて、無駄や遊びやコストを含み、失敗しながら様々な試みを行うことが許される「学習の実験的領域」が必要である。学校・大学は本来、そのような「学習の実験的領域」として独自の価値をもつべき場所なのである。

(5) 汎用性について

ここまで読んで、「汎用的であること」が本質的特徴に挙がっていないことを疑問に思われる方もいるかもしれない。実際、「ジェネリック・スキルへの傾斜を導きやすい」ということが批判の論点になっていたように、汎用性もコンピテンシーの特徴として挙げられることが少なくない。だが、すでに医学教育におけるコンピテンシーでもみたとおり、コンピテ

ンシーは分野固有の能力としても考えられており、その事実をふまえれば、汎用性をコンピテンシーの本質的特徴に加えるのは適切ではないだろう。

実際、「欧州高等教育圏」の構築に向けて進められた Tuning プロジェクトでは、学生に育成すべきコンピテンスを「汎用的コンピテンス(generic competence)」と「分野固有のコンピテンス(subject-specific competence)」に分けて捉えている(González & Wagenaar, 2008)。

汎用性がコンピテンシーの特徴とされやすいのは、コンピテンシーのリストが「コミュニケーション能力」のような一般的な言葉で記述されることが多いからだだろう。だが、一般的な言葉を用いて能力が記述されることと、実際に能力が汎用的であることとは区別する必要がある。例えば一口で「コミュニケーション能力」といっても、看護師と検察官と営業マンとではその中身は大きく異なる。「コミュニケーション能力」のような“コンピテンシー”は、実は、「全く異なる様々なスキルや能力の緩やかな集合体に割り当てられた名称にすぎない」(Kosslyn & Nelson, 2017, p. 29)。それが汎用性をもつには、その抽象的・一般的なコンピテンシーを解きほぐし、様々な文脈や分野で繰り返し使うことが必要なのである(5.2. 参照)。

4.2. コンピテンシーの三重モデル

(1) コンピテンシーの定義

以上の議論をふまえて、コンピテンシーをモデル化したものが、「コンピテンシーの三重モデル」(図2)である。これは、「3・3・1モデル」(松下, 2016)を発展させ²⁰、「資質・能力の三重モデル」(松下, 2019)を修正したものである。また、外形としては、OECD Education 2030の初期のモデルである「ロープ・モデル」(OECD, 2016; 白井, 2020)に近い。すでにみたように、Education 2030のフェーズIIはコンピテンシーのモデルから始まり最終的には「ラーニング・コンパス」という学習モデルを提案して終わったが、本稿では、学習モデルを視野に入れつつもコンピテンシーのモデルに範囲を限定したかったからである。

このモデルにそって、本研究では、コンピテンシーを「ある要求・課題に対して、内的リソース(知識、スキル、態

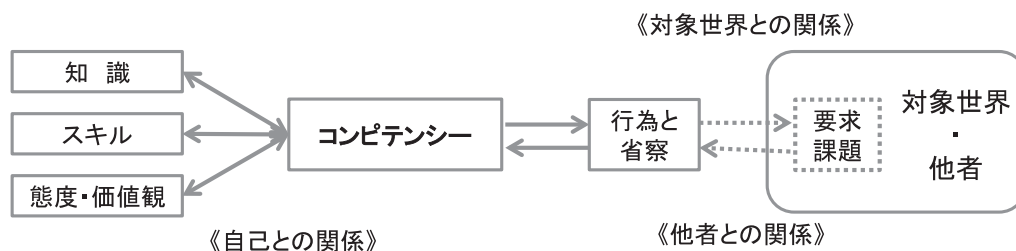


図2 コンピテンシーの三重モデル

度・価値観)を結集させつつ、対象世界や他者と関わりながら、行為し省察する能力」と定義する。

(2) 「三重」の意味

このモデルの特徴は、3種類の三つ組 (triad) を包含している点にある。それが「三重モデル」という名称の由来である。

① 3つの要素

第一に、コンピテンシー (広義) には、「知識」「スキル」「態度・価値観」の3つの要素が含まれる。OECD DeSeCo では「内的構造」と呼ばれていたものが、OECD Education 2030 では知識、スキル、態度・価値観の3つの要素にまとめられた。この3つは、古典的な KSA モデル (Knowledge, Skills, Attitudes) をふまえたものであり、広く普及している。

高等教育でもよく利用されているブルーム・タキソノミー (教育目標の分類学) は、「認知的領域」「精神運動的領域」「情意的領域」からなり、上の3つの要素とは区分けの仕方がやや異なるが、カバーしようとしている範囲は重なっている。2001年に出された改訂版タキソノミー (Anderson & Krathwohl, 2001) では、認知的領域を知識と認知過程の二次元構造で把握するようになったが (石井, 2011)、これは、知識とスキル (認知的・メタ認知的スキル) にはほぼ対応する。

② 3つの関係性

第二に、コンピテンシーは、単に①でみたような内的リソースの結集であるだけでなく、「対象世界との関係」「他者との関係」「自己との関係」という3つの関係性によって捉えられ、要求・課題に対応する行為とその省察によって、たえず作りかえられる。

この3つの関係性にそって概念化を行ったのが、OECD DeSeCo のキー・コンピテンシーであった。Education 2030 でも、変革をもたらすコンピテンシー、共同エージェンシー、生徒のエージェンシーの中に、これら3つの関係性は内包されている。

松下 (2016) で述べたように、国内外の資質・能力論は大きく、〈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、〈資質・能力を育てる関係性〉に着目したものに分けられる。このモデルでの3つの要素、3つの関係性はそれぞれを反映している。

③ 3つの層

それに加えて、このモデルでは、第三の三つ組として3つの層に着目する。すなわち、コンピテンシーは、その内的な構成要素である「知識、スキル、態度・価値観の層」、それらを結集した「コンピテンシー (狭義) の層」、個人と対象世界・他者との接面である「行為と省察の層」から

なる。

このような3つの層と近い構造をもったものに、国立教育政策研究所 (2013) の提案した「21世紀型能力」がある。これは、「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」と、思考力の使い方を方向付ける「実践力」の三層構造からなる能力モデルである。「基礎力」には言語スキル、数量スキル、情報スキル、「思考力」には問題解決・発見力、創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力、「実践力」には自立的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任が含まれるとされている。「21世紀型能力」には内容知識は含まれていないが (国立教育政策研究所, 2016)、三層の関係においては本研究のモデルと類似性があることが見てとれるだろう。

このように、「コンピテンシーの三重モデル」は、従来の多様なコンピテンシーや資質・能力の理論・モデルを内包し、統合したものである。逆にいえば、従来の理論・モデルは、三重モデルに表現された重層的なコンピテンシーのどこか特定の一面に焦点を合わせて論じていたとみなすことができる。

5. カリキュラムと評価への示唆

5.1. 「資質・能力の3つの柱」の見直し

以上のような本研究のコンピテンシーの概念および三重モデルは、カリキュラムや評価に対してどのような示唆をもたらすだろうか。まず、初等・中等教育において教育課程の中軸に据えられている「資質・能力の3つの柱」からみていこう²¹。

「資質・能力の3つの柱」は、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」からなり、現在の学習指導要領では、すべての教科・科目、道徳、総合²²、特別活動がこの3つの柱にそって教育目標を設定している。

だが、3つの柱の構造にはねじれたところがある。「思考力・判断力・表現力」は、「知識、スキル、態度・価値観」とは異なる層に置かれるべきものであるにもかかわらず、それと同一の層に置かれている点である。本来、思考や判断や表現のためには、知識もスキルも態度・価値観も必要であり、それらを結集して行われるはずである。つまり、「思考力・判断力・表現力」は、三重モデルでいえば第二の層の狭義の「コンピテンシー」に位置づくものである。ところが、「思考力・判断力・表現力」が「知識・技能」と同一の層において別個の柱として立てられているために、知識・技能と切り離された思考力・判断力・表現力が存在するかのような誤解を生じさせるおそれがある。

また、もともと2つの異なるカテゴリーであるはずの知識と

スキルが「知識・技能」として1つの柱にまとめられたことも、それぞれの固有性をみえにくくしている。コンピテンシーが学校教育における知識の価値を損なっているという批判は、「資質・能力」論において知識が独立した位置を与えられていないことにも一因があるだろう(6.2. 参照)。

このように、三重モデルと照らし合わせることで、「資質・能力の3つの柱」の問題点が浮き彫りになる。

5.2. カリキュラムにおける統合の必要性

本研究のコンピテンシーの概念および三重モデルは、概念整理に役立つだけでなく、カリキュラムと評価に対する提案の理論的土台にもなる。知識、スキル、態度・価値観の育成・評価を別々に行うような取組だけでなく、それらを何らかの要求・課題に対して結集・統合するような機会をカリキュラムや評価の中に設けるという提案である。松下(印刷中)では、ミネルヴァ大学(Minerva University)と東京都市大学の例を挙げた。

例えば、ミネルヴァ大学(Kosslyn & Nelson, 2017; Goldberg & Chandler, 2021; 松下, 2019)では、最上位の目標として「実践知(practical knowledge)」の獲得を掲げ、それを批判的思考、創造的思考、効果的なコミュニケーション、効果的なインタラクションという4つの「コア・コンピテンシー」に分類し、さらにそれらを80個ほどの「知の習慣(habits of mind)」と「基本的概念(foundational concepts)」からなるHCsに具体化している。HCsはハッシュタグをつけて表され、例えば、#audience(文脈や相手にあわせて口頭や文書での表現の仕方を変える)や#correlation(相関関係と因果関係を区別する)などがある。

これらのHCsは、1年次の4つの必修科目(コーナーストーン科目)ですべて一通り習得した上で、残り3年間の専門科目や、世界7都市でのコミュニティや企業・行政組織などでの多様な準正課活動(シビック・プロジェクトなど)を通じて、活用しながら自分のものにしていけるようプログラムが編まれている。

とりわけ注目されるのは、学んだHCsや知識を統合する機会が何段階も設けられている点である。例えば正課教育にしぼってみても、①単元の終わりには「統合(synthesis)」の時間があり、複数のHCsを組み合わせて「重大な問い(Big Questions)」(例えば、「どうすれば世界の人々に食糧を供給することができるのか?」など)に取り組む、②1年の学期末には4つの科目にまたがる最終プロジェクトを仕上げる、③3・4年次には2年間かけてキャップストーン・プロジェクトに取り組む、などの統合の機会がある。

AAC&U(Association of American Colleges and Universities: 全米大学・カレッジ協会)は、21世紀の教

養教育にとって不可欠な学習成果(Essential Learning Outcomes)を選び出した(AAC&U, 2007)。それは大きく、「人類の文化や自然界についての知識」「知的・実践的スキル」「個人的・社会的責任」「統合的学習」という4つのカテゴリーからなっている。初めの3つはそれぞれ知識・スキル・態度に対応し、最後の「統合的学習」は、一般教育・専門教育の枠をこえて学習の統合を図ろうとするものである。ミネルヴァのカリキュラムは、この「統合的学習」を多段階的に組み込んだものといえる。それは、単にコンピテンシーを細分化する方向だけに進むのではなく、逆に単元や科目、さらには正課の枠をこえて下位コンピテンシーを統合する方向をあわせもつことの重要性を示している。

5.3. PEPAの提案

評価についてはどうだろうか。筆者がコンピテンシーの三重モデルのアイデアを念頭において提案した評価の考え方が、「重要科目に埋め込まれたパフォーマンス評価(Pivotal Embedded Performance Assessment: PEPA)」(Matsushita, Ono, & Saito, 2018; 松下・小野・斎藤, 2020; 松下, 2021)である。ここでいう「重要科目」とは、その授業科目の目標がプログラム全体の目標に直結する科目(それまでに学んだ知識やスキルを統合し、高次の能力を育成・発揮することを求める科目)のことである。ほとんどの学位プログラムにはそのような重要科目がいくつか含まれているはずである。そういう科目は必修になっていて、複数の教員がチームとして取り組み、学生にもテスト以外の何らかのパフォーマンスを求めていることが多い。「埋め込まれた」とは、プログラムレベルの評価が科目の評価の中で行われることを指す(Suskie, 2009)。この「埋め込み型」アプローチは、標準テストや学生調査(質問紙調査)のように、プログラムとは別にそれに追加する形で行われる「追加型(add-on)」アプローチと対比される。最後に「パフォーマンス評価」とは、学習者のパフォーマンス(作品や実演など)を手がかりに、概念理解の深さや知識・スキルなどを統合的に活用する能力を評価する方法のことである。パフォーマンス評価では、評価基準としてルーブリックが用いられることが多い。

PEPAは新潟大学歯学部での実践から生まれてきた考え方である。新潟大学では、すべての学位プログラムにおいて、教育目標が「知識・理解」「当該分野固有の能力」「汎用的能力」「態度・姿勢」の4つのカテゴリーにそって設定されている。これは、KSAモデルに立った上で、スキルを分野固有のものと汎用的なものに分けたものである。

歯学教育プログラムでは、ディプロマ・ポリシーの下に、4カテゴリーあわせて24項目の目標が設定され²³、各科目

に1つないし複数の目標が紐付けられている。プログラムは、大きく4つの時期に区分され、各期にそれぞれ「大学学習法」「PBL」「模型・シミュレーション実習」「診療参加型臨床実習」が重要科目として配置されている。これらの重要科目では、教員団で、それぞれの科目にあったパフォーマンス評価（パフォーマンス課題とルーブリック）を開発・実施している。例えば「PBL」のパフォーマンス評価では、学生はPBLの授業と同じように、シナリオを与えられ、1週間かけてそれに対する解決策を考える。そして、その解決策を、教員を模擬患者としてロールプレイで実行する。終了後はその場ですぐに教員からルーブリックにそってフィードバックが提供され、それをふまえて学生も自己評価を行うようになっていく。

このような4種類の重要科目を核として、それを低学年から高学年に向けて、より専門性・総合性・真正性が高まるように配列し、それぞれで直接評価を行うことで、卒業生の質を担保しようとしている。もちろん、卒業認定においては、重要科目以外の個々の科目の修得が必要とされるが、そちらの評価は担当教員に委ねられる。

コンピテンシーの三重モデルと照らし合わせていえば、PEPAでは、個々の科目において、知識、スキル、態度等の習得・形成を図り、重要科目において、それらを結集しながら行われるコンピテンシー（狭義）の育成と評価をめざしているといえる。重要科目では、パフォーマンス課題が与えられ、それに対してコンピテンシーを実演し、その行為について自分の感覚や教員からのフィードバックをもとに省察するという形で、評価が行われる。「診療参加型臨床実習」ともなれば15項目の目標と紐付けられ、また、フィードバックは教員だけでなく患者や周りの人々からも得られることになる。そうした評価は、自分のコンピテンシー、さらには自分の知識、スキル、態度・価値観の不十分さに気づかせ、学び直しのきっかけにもなるだろう。

PEPAでは、このようにしてカリキュラムと評価の間にアライメント（整合性）が築かれている。その土台にあるのがコンピテンシーの三重モデルである。

5.4. コンピテンシーの発達・変容の把握

コンピテンシーの三重モデルは、コンピテンシーの4つの本質的特徴のうち、「行為志向であること」「統合的であること」「要求に応えるものであること」は表現しているが、「生涯を通じて発達・変容するものであること」という特徴は表現できていない。だが、カリキュラムと評価への示唆を考える上で、この特徴への言及を欠かすことはできない。

コンピテンシーを教育目標に据えると、正課教育にしほつても、その育成・評価の時間単位は1つの科目（コー

ス）ではなく、学位プログラム全体に拡大する。実際、例えば、ミネルヴァ大学でのコア・コンピテンシーの具体化であるHCsは4年間を通じて育成・評価される。また、AAC&Uは、Essential Learning Outcomesを評価するためのルーブリックを「VALUEルーブリック」として提案しているが（AAC&U, n.d.; Rhodes & McConnell, 2017）、このVALUEルーブリックは、学士課程4年間にわたって使える長期的ルーブリックである（松下, 2012）。

ただし、コンピテンシーの発達・変容の範囲は1つの学校段階に限定されない。複数の学校段階をまたぐコンピテンシーの発達・変容、とりわけ概念変化を把握する手段としての「ラーニング・プログレッションズ (learning progressions)」にも注目が集まっている。「ラーニング・プログレッションズ」とは、「適切な教授が行われた場合に実現する、個々の学習テーマについての比較的長期にわたる概念変化や思考発達をモデル化したもの」（山口・出口, 2011, p. 358）である。つまり、1単元とか1学年といったスパンをこえて、長期にわたる生徒の概念や能力の変化を把握しようとするものであり、とりわけ理科教育でよく用いられてきた。Fullan, Quinn, & McEachen (2018) は、複数の学校段階をまたいだ期間にわたるコンピテンシーの発達・変容を語るための共通言語として、複数のコンピテンシーについてのラーニング・プログレッションズを提示している。

医学教育の場合は、大学での正課教育（卒前教育）だけでなく、大学卒業後の研修（卒後教育）でも、コンピテンシーとその発揮としてのEPAが結びつけられている。ここでは、コンピテンシーは、専門職として信頼して任せられる仕事を決めるためのレンズとして使われていた。

コンピテンシーの発達・変容を把握する手立ては多様であり、必ずしも、観点とレベルのマトリックスで表現されるルーブリックに限定されない。ただし、どんな手立てをとるにしても、直接には観察不可能なコンピテンシーを、何らかの要求・課題の下で行われる行為（パフォーマンス）を通して把握することが求められる。

6. コンピテンシーのもつ意味的な偏りと危うさ

ここまでコンピテンシーの本質的特徴を抽出するとともに三重モデルとして表現し、そのカリキュラムと評価への示唆について論じてきた。だが、冒頭で述べたように、コンピテンシーに対しては、様々な批判が投げかけられてきたことも事実である。そうした批判の中には、コンピテンシー概念のもつ意味的な偏りや危うさを掬いとったものもある。以下では、それらを、本稿で取り上げた本質的特徴にそって検討しながら、どう批判に回答し、そうした偏りや危うさを飼いながらすることができるかを考えてみたい。なお、「生涯を通じて

発達・変容するものであること」への明確な批判は見出すことができなかったため、それ以外の3つの本質的特徴を取り上げることとする。

6.1. 「行為志向であること」をめぐって

(1) 行為か認識か

「行為か認識か」は古典的な二項対立である。三島由紀夫は、『金閣寺』(1956年)の中で、主人公溝口と友人柏木の会話にこの二項対立を登場させている。柏木が溝口に「この世界を変貌させるのは認識だ」と説くのに対し、溝口は、「世界を変貌させるのは行為なんだ」と反論するのである(柏木はそれに冷たい微笑と雄弁な反駁を返すのだが)。

コンピテンシー・ベースの教育が行為志向であるのに対し、認識志向の代表的なものとして、国際バカロレア (IB)、とりわけその総仕上げともいえるディプロマプログラム (DP) の「知の理論 (Theory of Knowledge: TOK) を挙げることができる。コンピテンシー論では学習者は「行為者 (actor)」として捉えられ、行為主体性 (エージェンシー) が重視されているが、TOK では、「知る人 (knower)」「考える人 (thinker)」として捉えられ、自分がこれまで学んできた知識の性質と知るプロセスを探究し省察する機会が与えられる(国際バカロレア機構, 2020)。

興味深いことに、OECD Education 2030 でコンピテンシーが「ラーニング・コンパス」として描かれていたのに対し、TOK では知識を「地図」に見立てている (p. 9)。ただし、前者ではコンパスが予測不可能な世界を進んでいくのを助けることの喩えであるのに対し、後者では地図 (=知識) が目的と文脈にそって「世界を単純化した表現」であり地図製作者のものが見方が反映されているということの喩えとして使われている。

さらに、TOK では、複雑な問題を深く考察することを奨励し、よし悪しをすぐには判断しないように、ときには未解決のまま放置さすべきことを生徒に促す (p. 9)。この判断保留の態度は、行為・省察を繰り返しながら改善していくという OECD Education 2030 の態度とは対照的である。

(2) ネガティブ・ケイパビリティ

以上の議論は、「ネガティブ・ケイパビリティ」の概念につながる。精神科医の帯木 (2017) は、詩人キーツ (Keats, J.) に由来する「ネガティブ・ケイパビリティ (negative capability)」に光をあてて、現在の教育風潮への批判を行っている。ネガティブ・ケイパビリティとは、「どうにも答えの出ない、どうにも対処しようのない事態に耐える能力」、「性急に証明や理由を求めず、不確実さや不思議さ、懐疑の中にいることができる能力」(帯木, 2017,

No. 77-79) を指す。キーツによれば、シェイクスピアのような偉大な作家には、知的な混乱や不確実性に陥りながらも芸術的な美しさのビジョンを追求する能力がある。それを彼は「ネガティブ・ケイパビリティ」と呼んだ。一方、現在の教育においては、「問題を早急に解決する能力」、すなわち「ポジティブ・ケイパビリティ」の開発が教育だと信じられ、実行されてきた——人が生きていく上では、解決できる問題よりも解決できない問題の方がはるかに多いにもかかわらず——と帯木は批判する。

現在そして未来が、不確実で曖昧な世界であるという認識はネガティブ・ケイパビリティ論者にもコンピテンシー論者にも一致しているが、前者は、その不確実性や曖昧さに耐える力の必要性を説き、後者は、行為と省察を繰り返しながら手探りでも進んでいくことを唱える。

もともと、コンピテンシー論の方でも、ネガティブ・ケイパビリティのような力がまったく無視されているわけではない。問題を浅いレベルにとどめずに深いレベルにまで掘り下げていくとき、また、多くの人々を巻き込んでその間の対立や葛藤を調整しながら解決を図ろうとするときには、「どうにも対処しようのない事態に耐える能力」や「不確実さや不思議さ、懐疑の中にいることができる能力」が求められるからである。欧州評議会の CDC (民主主義文化のためのコンピテンシー) の枠組みの中に、「曖昧さへの耐性 (tolerance of ambiguity)」や「対立・葛藤解決のスキル (conflict-resolution skills)」が含まれていることにも、そのことは示されている。

(3) 構造とエージェンシー

「行為志向であること」について、最初に取り上げた対概念は「行為と認識」だったが、もう一つ見落とせない対概念が「構造とエージェンシー」である。「構造とエージェンシー」は社会学の基本概念であり、とくによく知られているのは、ギデンズ (Giddens, A.) の構造化理論である。ギデンズによれば、社会構造は、人間の行為によって作られていると同時に、行為を作り出す媒体でもある。例えば、私は日本語を話すという行為を行う際、日本語という構造を用いているが、それによって日本語という構造を再生産している。つまり、構造を媒介してなされた行為が構造を再生産するのである。このような考え方に立って、ギデンズは、「行為ないし行為主体性 (agency) を世界内の事象の継続する過程に対して、身体を持った存在 (corporeal beings) が能動的にあるいは熟慮の上で因果的に介入していく流れとして定義したい」(Giddens, 1993, p. 81) と述べている²⁴。

このような「構造とエージェンシー」という対概念を「地」として見ると、多くのコンピテンシー論では、エージェンシー

のみが際立ち、構造との相互作用が十分描かれていないことに気づかされる。〈構造→エージェンシー〉という方向性だけでは「過剰な社会性」になるが、逆に、〈エージェンシー→構造〉という方向性だけでは「過剰な能動性」になる(倉田, 2011)。

私たちは、行為志向であるというコンピテンシーの偏りに自覚的である必要がある。コンピテンシーの三重モデルでは、右向きの矢印で〈エージェンシー→構造〉を、左向きの矢印で〈構造→エージェンシー〉を表現することとした。

6.2. 「ホリスティックで統合的であること」をめぐる

(1) トータル・コンピテンシー

コンピテンシーについて最も多くの批判が寄せられてきたのは、「ホリスティックで統合的」という点だろう。

臨床心理士の武田(2021)は、DeSeCoのキー・コンピテンシーを「組織のトータル・コンピテンシー」との対比によって批判している。キー・コンピテンシーは、他のコンピテンシーと同様にホリスティックで統合的な性格をもっており、そのようなコンピテンシーをすべての個人に獲得させることを目標としている。一方、「トータル・コンピテンシー」とは「関係する人たちの総体的な力」のことである。『さるかに合戦』で、カニ、栗、臼、蜂、牛糞がそれぞれの個性と力を発揮して猿を懲らしめたように、組織・集団の中では、一人の個人にコンピテンシーのすべての面を求めるべきではなく、多様なメンバーが関係性を築きながら、組織・集団が総体として必要なコンピテンシーをもてればよいというのが、トータル・コンピテンシーの考え方である。

この武田の批判は、状況論によって行われてきた「個体能力主義」批判の延長線上にある。「個体能力主義」とは、「皮膚を境にした個人という生体の能力をいかに高めるのかを教育の目標として設定していること」(石黒, 1998, p. 109)をさす。2010年代以降、教育政策においても協働や対話が重視されるようになってきたが、成績評価や入試などの場面では、依然として他者という要因を排除して個人の能力を測ることが求められる。その意味で、個体能力主義的な考え方は今でも根強い。しかも、コンピテンシー論においては、それがホリスティックな性格をもつことから、一人の人間に、知識や認知的スキルにとどまらず、社会・情動的スキルや態度・価値観まで含め、あれもこれも要求しているように見える。

こうした批判に対して、どう応答することができるだろうか。まず確認しておきたいのは、パフォーマンスとコンピテンシーの区別である。例えば、『さるかに合戦』で、カニたちが協同して猿を懲らしめることができたというのは、それぞれのコンピテンシーが組み合わされて行われたパフォーマンス

(遂行)である。そこでは、「異質な人々からなる集団で相互に関わりあう」(とくに「チームを組んで協同し、仕事をする」というコンピテンシーが発揮されていた。たとえ、それぞれが独自の個性と力をもっていたとしても、このコンピテンシーがなければ、パフォーマンスは行えなかったはずである。集団になればいつでもこういうことができるわけではない。「社会手抜き」や「フリーライダー」はグループワークではよく知られた現象である。

さらにいえば、DeSeCoのキー・コンピテンシーでも他のコンピテンシーでも、メンバー間の異質性や多様性は排除されていない。それどころかむしろ前提とされている。とりわけCDC(民主主義文化のためのコンピテンシ)では、「文化的な他者性や他の信念・世界観・習慣に対する開放性」など、他者性・異質性・多様性に開かれていることが目標に掲げられていた。

とはいえ、「ホリスティックであること」が、これまで学力の評価において使われてきた一次元的尺度を、認知的・社会的・情動的なスキルや態度・価値観にまで広げるといふ危うさをもつことについては警戒しなければならない。

ホリスティックな性格をもつ能力を教育目標として設定する場合には、それが「垂直的序列化」(=相対的で一元的な「能力」に基づく選抜・選別・格づけ)や「水平的画一化」(=特定のふるまい方を全体に要請する圧力)(本田, 2020, p. 20)にならないような手立てを講じる必要がある。3.4.で述べたように、CDCでは、異なる意見の理解や表明を促して異議申し立てを認めること、ハイスティクスな評価では態度・価値観の評価を行わないことなどで、「水平的画一化」に陥る危険性を最小化しようとしていた。

一方、「垂直的序列化」については、コンピテンシーの各側面において保証すべき一定のレベル(最低閾値)を満たせば、それ以上は、むしろ凸凹があることを積極的に認めるようなスタンスが必要だろう。どのコンピテンシーについてもより高いレベルをめざすのは、「一人の人間にあれもこれも要求」することになり、垂直的序列化の範囲を拡大するという陥穽におちいることになるからである。とりわけ、「相対的で一元的な『能力』に基づく選抜・選別・格づけ」が行われる入試などのハイスティクスな評価において、評価する側はそのことに自覚的である必要がある。

(2) 知識の位置づけ

「ホリスティックで統合的であること」は、学校教育における知識の価値を損なっているという批判も引き起こしている。

社会学者の吉見俊哉(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「コンピテンシ」だとして、次のような批判を展開している。今日、「コンピテンシ」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。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、実に様々な「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。ここでは、〈コンピテンス vs. 教養 (知識)〉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 (松下, 2016)。

初等・中等教育の教科教育学の分野でも、冒頭に述べたように、コンピテンスの流行は、知識を軽視し、どの教科でもあてはまるジェネリック・スキルへの傾斜を導きやすいという批判がなされていた。

一方、本稿では、これまでのコンピテンス研究をふまえて、「ある要求・課題に対して、内的リソース (知識、スキル、態度・価値観) を結集させつつ、対象世界や他者と関わりながら、行為し省察する能力」と定義した。この定義に従えば、コンピテンスは単なる「活用・処理の技能」や「ジェネリック・スキル」ではなく、また、知識もコンピテンスを構成する重要な要素であることは明らかである。

実際、CDC (民主主義文化のためのコンピテンス) の枠組みでは「知識と批判的理解」のカテゴリーが組み入れられ、二層モデルによってコンピテンス (コンピテンス) の重要な部分であることが示されていた。ましてや、医療系において、専門分野の知識をなおざりにすることなどありえない。PEPA (重要科目に埋め込まれたパフォーマンス評価) では、「重要科目」において、他の科目で学んできた知識、スキルなどを結集させつつ、課題に取り組む中でコンピテンスの発揮・育成が図られていた。もちろん、専門的な分野固有の知識やスキルはそれだけに焦点化して教えることも必要である。PEPA では、そうした専門的な分野固有の知識やスキルの教授・学習は、主にそれ为目标とする科目で行われることが想定されている。

本稿で取り上げたどのコンピテンス論でも「知識」は重要な構成要素として含まれている。にもかかわらず、「知識軽視」という批判がなされるのはなぜだろうか。

まず挙げられるのは、コンピテンス (資質・能力) を肯定的に捉える議論の中に、知識とコンピテンス (資質・能力) を別個のカテゴリーとみるものがあるということである。例えば、国立教育政策研究所 (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。「コンテンツ・ベースからコンピテンス・ベースへ」というフレーズも、コンピテンスと知識は別物だというイメージを作り上げている。

また、かつての「知識」中心と比較すると、「スキル」

や「態度・価値観」も入ってきたことによって知識の相対的な地位低下が引き起こされた (具体的には知識獲得に費やす時間や労力が低下した) ということもある。

OECD の PISA 調査の影響も無視できない。コンピテンス概念の中で最もよく知られているのは OECD のキー・コンピテンスだろうが、それは PISA 調査を概念的に基礎づけたものとみなされてきた。PISA 調査は、まさに「知の中身よりも活用・処理の技能」に焦点をあててグローバルに共通する機能的リテラシーを測定しており、そこでは、吉見のいう「文化資本としての国民的知識」は射程外に置かれている (松下, 2014)。この PISA 調査の性格が「知識軽視」というイメージをもたらしていることは想像に難くない²⁵。

さらにいえば、そもそも、知識を「内的リソース」として扱うことが、知識を道具主義的に捉えていて、知識それ自体を価値あるものとする見方に反するという人もいよう。この論点は、第三の本質的特徴である「要求に応えるものであること」への批判につながっていく。

6.3. 「要求に応えるものであること」をめぐる

(1) ケイパビリティ・アプローチ

教科教育学においてコンピテンス批判を展開している中心的論者の一人、イギリスの地理教育研究者ランバート (Lambert, D.) は、教育社会学者ヤング (Young, M.) の「力強い知識 (powerful knowledge)」という概念を用いて知識の復権を図っている。

「力強い知識」は、「エビデンスにもとづいている／抽象的で理論的 (概念的) である／思考のシステムの一部である／ダイナミックで、進化し変化するが、信頼できる／検証可能で、異議申し立ての余地がある／ときには直観に反する／教師と学習者の直接経験の外に存在する／ディシプリンにもとづいている」といった特徴をもつ知識のことである (Lambert, 2014, pp. 7f)。これをみた限りでは、「力強い知識」は、ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) がかつて「生活的概念」と対比させた「科学的概念」や、認知心理学や教科教育学において「素朴概念」と対置されてきた「科学的概念」と大差ないように見える。違いがあるとするれば、「力強い知識」を与えることが社会的公平性をもたらす上で必要と捉えられていることだろう (学力の低い生徒向けのスキルベースのカリキュラムが、教育格差を拡大すると考えられているためである)。

興味深いのは、ランバートらが、単に知識の復権を図るにとどまらず、「知識主導型 (knowledge-led)」のカリキュラムと OECD や EU などの「目的主導型 (aims-led)」のカリキュラムとを調和させるものとして、「ケイパビリティ・ア

アプローチ (capabilities approach)」を提唱している点である (Lambert, 2014; 志村, 2021)。

ケイパビリティ・アプローチについては、3.3. でもふれたが、ここで、このアプローチの創始者であるセン (Sen, A.) の理論を詳しくみてみよう²⁶。

センはまず、人間の生活を、相互に関連した「機能 (functionings)」(ある状態になったり、何かをしたりすること、つまり being と doing) の集合として捉える。例えば、人間にとって重要な機能は、「適切な栄養を得ている」「健康状態にある」といった基本的なものから、「幸福だと感じている」「自尊心を持っている」「社会生活に参加している」といった複雑なものまで多岐にわたる。個人のウェルビーイングは、このような多様な機能からなる生活の質、生活のよさ (well-ness) としてみるができる。

「ケイパビリティ」とは、「ある個人が選択可能な機能のすべての組み合わせ」であり、「どのような生活を選択できるかという個人の自由」(セン, 1999, pp. 59-60) を表している。ケイパビリティは、どんな状態になることができるか、何をすることができるかという選択肢の幅を示すものであり、実際には、その中から選択が行われ、現実の生活の中身(達成された機能)が決まる。「ケイパビリティとは、第一に、価値ある機能を達成する自由を反映したものである」(p. 70)。

こうした機能とケイパビリティの関係とあわせて、資源(リソース)とケイパビリティの関係も重要である。例えば、腎臓障害で透析を必要とする人は、所得が高いとしても、それを機能に変換する際の困難を考えれば、所得は依然として不足しているかもしれない。したがって、所得(経済的資源)からどのような機能(健康状態にある)を実現できるかというケイパビリティを抜きにして、所得だけみるのでは不十分だということになる。

このように、ウェルビーイングを論じる際には、達成された機能だけみるのでも、資源だけみるのでも不十分であり、資源からどのような機能を選択し実現できるかというケイパビリティに目を向けるべきだということになる。これがセンのいうケイパビリティ・アプローチである。

では、教科教育学におけるケイパビリティ・アプローチの論者たちが、コンピテンシーを批判しながらケイパビリティを肯定するのはなぜだろうか。「アマルティア・センの厚生経済学や人間の潜在能力 (potentials) と開発への関心から生まれたケイパビリティ・アプローチの意義は、若者の考える自由——見極め、選び、情報を得た上で正当な選択をする自由——を拡大するという点にある」(p. 8) と Lambert (2014) は述べる。つまり、コンピテンシーが要求に応える能力であるのに対して、ケイパビリティは要求を

定めず人の思考し選択する自由を拡大する能力だと捉えられていること、そして「力強い知識」のような学問的知識(科学的概念)が自由の拡大に寄与すると考えられていること、そうしたことが理由なのだろう。

(2) コンピテンシーとケイパビリティの接近

だが、興味深いことに、このような概念的差異を残しながらも、近年、両者は接近している²⁷。3.3. でみたように、OECD は 2011 年以來、ウェルビーイングの枠組みの構築とその指標の作成に取り組んできており、その中にはウェルビーイングとケイパビリティについてのセンの理論が組み込まれている。

もともと DeSeCo でもケイパビリティへの言及はあったが(松下, 2009)、Education 2030 では、個人と社会のウェルビーイングがコンピテンシーのめざす先とされ、また、要求・課題を生徒自らがエージェンシーとして設定することが重視されるようになったことで、いっそう緊密に関連づけられるようになった。

OECD の BLI (より良い暮らし指標) における「現在のウェルビーイング」の 11 の側面は、センのいう「機能」のリスト²⁸ と解釈することができる。ウェルビーイングのかたちは、人それぞれによって異なるだろうし、まさに個人の選択の自由に任されるべきだが、政策側が社会のウェルビーイングの水準を引き上げ、また不平等を縮小していくための大きな方向性をこのような仕方で示すことには十分な意味がある。

Education 2030 のコンピテンシーが、こうした個人と社会のウェルビーイングを現在そして未来に向けて築いていくための能力だとすれば、それはケイパビリティとかなりの程度、重なり合うものになっていくだろう。

(3) 誰の・どんな要求か

とはいえ、個人と社会のウェルビーイングというゴールは、あまりに抽象的で多岐にわたる。また、個人のウェルビーイングと社会のウェルビーイングが一致するとも限らない。ウェルビーイングの実現のために国や教育機関や教師が設定した要求・課題が、特定の個人には受け入れがたく、選択の自由を侵されていると感じられる場合もあるだろう。個人と社会のウェルビーイングの実現のために必要なのだから、このコンピテンシーを形成しなさいと迫られる——そのような押しつけがましさが、コンピテンシーにはつきまとう。

一方、CDC (民主主義文化のためのコンピテンシ) では、「人間の尊厳と人権」「文化の多様性」「民主主義、正義、公正、平等、法の支配」といった価値観を学ぶが、同時に、「文化的な他者性や他の信念・世界観・習慣に対する開放性」の態度も身につけることで、それらの価値観自体に異議を申し立てることが担保されている。また、医学教育のコンピテンシーの場合は、個人が選択した職業上

のかなり具体的な要求であり、学習者の側にもそれを受け入れる用意があるとみてよいだろう。

こうしてみると、コンピテンシーにおけるエージェンシーは、目標を設定し、結果を予期し、行為し、省察する主体であるだけでなく、自分自身の価値を選択し形成していく主体でもあることが確認される必要がある。人が自分にとって価値ある行為をしたり価値ある状態になる能力をもつことは、ケイパビリティだけでなくコンピテンシーにも求められるのである。

7. まとめと今後の課題

7.1. まとめ

本稿では、21世紀前半の世界的な教育改革のキー概念であるコンピテンシーについて、歴史的考察や代表的な4つの事例の検討をふまえて、その本質的特徴を抽出し、「コンピテンシーの三重モデル」を提案した。本稿の考えるコンピテンシーの本質的特徴とは、行為志向であること、ホリスティックで統合的であること、要求に応えるものであること、生涯を通じて発達・変容するものであること、の4つである。コンピテンシーは分野固有の能力としても考えられることがあることから、汎用性は本質的特徴に含めなかった。

「コンピテンシーの三重モデル」には、3つの要素（知識、スキル、態度・価値観）、3つの関係性（対象世界との関係、他者との関係、自己との関係）、3つの層（知識、スキル、態度・価値観の層—コンピテンシー（狭義）の層—行為と省察の層）という3種類の三つ組が含まれる。このモデルにそって、本稿では、コンピテンシーを「ある要求・課題に対して、内的リソース（知識、スキル、態度・価値観）を結集させつつ、対象世界や他者と関わりながら、行為し省察する能力」と定義した。

コンピテンシーをこのように把握することは、カリキュラムと評価に具体的な示唆を与える。本稿では、「資質・能力の3つの柱」の見直し、カリキュラムにおける統合の必要性、PEPA（「重要科目に埋め込まれたパフォーマンス評価」）の提案、コンピテンシーの発達・変容の把握、を挙げた。

これまで、コンピテンシーに対しては数多くの批判が投げかけられてきた。本稿では、それらの批判を、コンピテンシーの本質的特徴にそって検討しながら、コンピテンシーという概念の意味的な偏りや危うさを浮かび上がらせるとともに、それへの対応について議論した。批判の中には、根拠の乏しいもの、局所的にしかあてはまらないものもあり²⁹、そうしたものは取り上げていない。

コンピテンシー概念の意味的な偏りを浮かび上がらせる対概念としては、〈行為—認識〉、〈エージェンシー—構造〉、〈所有—関係〉、〈ホリスティックな能力—知識〉、〈他者・社会からの要求—価値の選択・形成〉などが挙げられる。

コンピテンシーはこれらの対において、いずれも前者の方に偏りをもつ概念である。どんな概念も意味空間において何らかの偏りをもつものなので、偏り自体は問題ではない。問題になるのは、そのような偏りが意識されず（あるいは意図的に隠蔽され）、それだけが教育目的として価値があるように見せられるときである。例えば、ミネルヴァ大学は明確にコンピテンシーを目標に掲げているが、学習者がそのことを理解した上で入学すべき大学かどうかを判断できる。だが、公教育（特に義務教育）の目標がコンピテンシーのみで描かれるのは望ましいことではない。

コンピテンシー論の内部においても、このような偏りが意識されて、調停、包含、接近などが図られている場合もある。例えば、DeSeCoでは、所有論と関係論、個体的能力観と関係的能力観を調停しようとしており、それは本稿の「コンピテンシーの三重モデル」にも反映されている。また、〈ホリスティックな能力—知識〉については、前者が後者を包含する関係にある。さらに、〈他者・社会からの要求—価値の選択・形成〉は具体的にはコンピテンシーとケイパビリティの対比として捉えられるが、近年、両者は接近しており、コンピテンシーの中にも「価値の選択・形成」という面が取り入れられようとしている。

コンピテンシーの「偏り」が「危うさ」に転化しないようにするためには、とくに、コンピテンシーの評価がどう行われているか、要求が誰の・どんな要求か、を注視する必要がある。ここでは前者について敷衍しておく。コンピテンシーのホリスティックな性格は、人を見るレンズを増やし多様性を把握するのに寄与するはずだが、一方で、それが個人の評価（とりわけ入試などのハイスティクスな評価）においては、あたかも工業製品のスペックのような、人の“性能”のリスト化につながりかねない。ハイスティクスな評価では態度・価値観の評価を行わないこと、コンピテンシーにおいて一定のレベル（最低閾値）を保証する努力は行われるべきだが、それ以上は「垂直的序列化」よりは「水平的多様化」が重視されるべきであることを、あらためて確認しておきたい。

7.2. 今後の課題

(1) コンピテンシーの階層性と統合性

最後に、今後の課題を2点挙げておこう。一つは、コンピテンシーの階層性と統合性をどう具体化するかという課題である。

ミネルヴァ大学ではこの課題に対して明確な回答を差し出している。コンピテンシーは〈実践知—4つのコア・コンピテンシー（批判的思考など）—80個ほどのHCs（#audienceなど）〉という階層性をもつ。HCs（habits of mind &

foundational concepts) はスキルと知識のまとまりであり、目標であり評価対象でもあるコンピテンシーの最小単位である(態度・価値観は、「人格面での学習成果(character outcomes)」として目標に掲げられているが、いわば方向目標的なものであり、直接評価の対象にはなっていない)。また、統合の機会は多段階的に設けられており、最後は、2年間かけて、一般教育(HCs)と専門教育(分野別の知識・スキル)での学習成果を統合するキャップストーンに取り組む。

新潟大学歯学部の場合は、「高い歯科臨床能力」というディプロマ・ポリシーの下に、「知識・理解」「当該分野固有の能力」「汎用的能力」「態度・姿勢」というリソースの構成要素にそって教育目標が設定されている。コンピテンシーの階層化はここまでで、これ以上細分化されることはない。また、統合は「重要科目」において組織的に行われているが、それ以外の科目での統合は各教員の判断と科目の授業形態(講義・演習・実験・実習など)に依存する。

いずれも先進的な事例であるが、階層性と統合性の具体化の仕方はこのように大きく異なる。片やアメリカのリベラルアーツ系大学、片や日本の医療系専門職養成学部という違いも関係しているが、むしろカリキュラム編成の違いによるところが大きい。コンピテンシーの階層性と統合性のあり方については、引き続き、様々な事例をもとに検討していきたい。

(2) コンピテンシーと文化の伝達

コンピテンシーへの批判は、文化としての知識の伝達を重視する立場から多くなされてきた。ヤングの「力強い知識」を土台にした教科教育学からの批判は、その代表例である。

だが、コンピテンシーを構成する要素のうち、知識だけが特権的に扱われるのはなぜなのだろうか。高度情報化社会においては、知識の更新のされ方が急速でインターネットによる外部化も進んだために、知識の価値の相対的低下が生じている。だからこそ、断片化した情報ではなく、体系的な知識を学校で教えることが不可欠だという論は納得できる。だが、〈日常生活で学ぶことができないが価値のある文化内容〉というのは、知識に限られない。知識を重視する立場からの根強いコンピテンシー批判は、これまでの教育が「知識」中心であり、「スキル」や「態度・価値観」が伝えるべき文化として十分認識されてこなかったことの裏返しなのではないだろうか。

ヘンリック(2019)によれば、文化には、「道具、技術、経験則、習慣、規範、動機、価値観、信念など、成長過程で他者から学ぶなどして後天的に獲得される、ありとあらゆるものが含まれる」(No. 7983)。そして、「[ヒトが] 一

見賢く見えるのは、先祖代々受け継がれてきた知識や技術や習慣など、膨大な文化遺産の宝庫から、知的アプリケーションをふんだんにダウンロードして利用しているからなのだ」(No. 7686)という。文化が上のように多様な内容を含むのであれば、わかち伝えるべき価値ある内容は「知識」に限定されない。コンピテンシーを、文化の伝達と対比するのではなく、文化の伝達の幅を広げるものとして捉え直したい。

注

¹ 『朝日新聞』土曜版、2012年12月8日付。なお、この記事では、コンピテンシーを「1990年代の米国でブームになり、日本企業に広がった人事評価用語。『ある仕事で高い業績をあげている人の行動の特徴』の意」と説明している。

² 後に紹介するドイツの教育学者ブレツィンカ(Brezinka, W.)はcompetenceにあたるドイツ語としてTüchtigkeitを挙げている。

³ 「教育課程の考え方については、ともしれば、学ぶべき知識を系統的に整理した内容(コンテンツ)重視か、資質・能力(コンピテンシー)重視かという議論がなされがちであるが、これらは相互に関係し合うものであり、資質・能力の育成のためには知識の質や量も重要となる」(中教審、2016, p. 30, 注63)と述べられている。

⁴ 実際、特定の単語の検索の動向(2004年以降)がわかるGoogleトレンドで調べてみると、2021年8月現在までで「資質」が最も多く検索されたのは、教育基本法の改正が議論されていた2006年6月である。

⁵ 「資質」が「能力や態度、性質などを総称するもの」であるなら、「資質・能力」と並べるのは変だが、その後の教育政策文書で、そこまで資質の意味を広く捉えることは行われていない。その結果、「能力」以外の「態度、性質など」の部分が「資質」の意味として残ることになった。

⁶ 3.1. は松下(2018, pp. 68-70)から抜粋の上、修正を加えたものである。

⁷ 英語の辞書を見るとわかるように、competentには「有能な」の他に、「要求にかなう」「適格の」といった意味がある。

⁸ 3.2. (1) は松下(2010, pp. 20-22)を加除修正したものである。

⁹ reflectiveには思慮深いという意味もあるので、reflectivenessの訳語としては「思慮深さ」もありうるが、ここではreflectionとの意味的なつながりが明確になるよう「省察性」と訳した。

¹⁰ 関係的能力観と個体的能力観については、樋口(2010)で詳しく論じられている。

¹¹ 2011年に始まり、その後、「地方創生イノベーションスクール2030」(2015～)、「きょうそうさんかくたんけんねっと」(2021～)へと引き継がれている。

¹² OECD Education 2030の概念の訳については、一部を除いて基本的に白井(2020)にそっている。

¹³ 「知識」には、教科の知識、教科横断的な知識、知識に関する知識(epistemic knowledge)、手続的知識、「スキル」には、認知的・メタ認知的スキル、社会・情動的スキル、身体・実践的スキル、「態度・価値観」には、個人的な態度・価値観、地域の態度・価値観、社会の態度・価値観、グローバルな態度・価値観が挙げられている(OECD, 2018)。

¹⁴ well-beingには、「幸福」「幸福度」「福祉」「良い状態」といった訳語もあてられるが、本稿では、「ウェルビーイング」という訳語を基本とした。

¹⁵ ただし、PISA 2015では、認知的な機能を調査問題によって、また、心理的・社会的・身体的な機能を質問紙によって評価しており、かなり限定されたものになっている。

¹⁶ 白井(2020)では「見通し・行動・振り返り」と訳されているが、OECD(2019)のAARの章ではショーン(Schön, D.)が引用されており、ショーンの用語としては「行為の中の省察(reflection in action)」といった訳語が定着していること、後述の社会学におけるエージェンシー(行為主体性)の概念とも関連づけて議論したいことから、本稿では「予期・行為・省察」という訳語にした。

¹⁷ 原語では「下位」にあたる修飾語はついておらず、単に複数形で表されている。

¹⁸ 「新しい」とはいえ、Frank et al.(2010)によれば、50年以上前から提案されていたものが、最近になってようやく注目されるようになったのだという(p. 639)。

¹⁹ OECD(2015)では、スキルを、「個人のウェルビーイングや社会経済的進歩の少なくとも一側面に影響を与え(生産性)、意義のある測定が可能であり(測定可能性)、環境の変化や投資により変化させることができる(可変性 malleability)、個人の特徴」と定義しているが(OECD, 2015, p. 34)、Education 2030(OECD, 2019)では、「ラーニング・コンパス」が評価の枠組みではないことが明記されている(p. 23)。

²⁰ 「3・3・1モデル」(松下, 2016)とは、「〈3次元×3軸と省察性〉からなる資質・能力のモデル」のことである。本稿の「三重モデル」では、3次元を「3つの要素」、3軸を「3つの関係性」、省察性を「行為と省察」という形で取り込んだ。

²¹ 松下(2019)では、「資質・能力の3つの柱」と三重モデルとの関係についてより詳しく論じている。

²² 2017・2018年改訂の学習指導要領から、小・中では従来通り「総合的な学習の時間」だが、高校は「総合的な探究の時間」に変更された。

²³ 「歯学部」の3つのポリシー(歯学教育プログラム) (<https://www.niigata-u.ac.jp/information/2020/68104/>)参照。

²⁴ 括弧内は倉田(2009, p. 28)による訳である。なお、邦訳(ギデンズ, 2000)ではagencyを「行為能力」と訳している。この訳語については、訳者あとがきで、「両者 [=actionとagency]の定義は、agencyが具体的な行為(action)を可能にさせる『別様にもおこないうる』潜在能力(capabilities)を指す、そうした一般的な定義づけには私はしたがっている」(p. 293)というギデンズの回答が紹介されている。agencyが行為を別様にも行いうるケイパビリティであるという考え方は、6.3.で検討しているコンピテンシーとケイパビリティの類似性を支持するものとして興味深い。

²⁵ 例えば、フランスの教育社会学者ボネリー(Bonnéry, S.)は、PISAの性格をコンピテンシー批判の根拠の一つとしている(ボネリー, 2021)。

²⁶ 以下のケイパビリティ・アプローチの説明は、松下(2009)から一部抜粋し、修正したものである。

²⁷ 「力強い知識」の提唱者であるヤング(Young, M.)もOECD Education 2030の報告書(OECD, 2019)の協力者リストに名前を連ねている。

²⁸ セン自身は、機能やケイパビリティのリストを作ることに否定的だったが(吉田, 2020)、このように解釈することは可能である。

²⁹ 例えば、ボネリー(2021)は、「[コンピテンシー概念の]背景には心理学でいう自然発生説および生得説がある」(p. 24)と述べているが、この主張は本稿で取り上げたいずれのコンピテンシー概念にもあてはまらない。

謝辞

本研究はJSPS 科研費18H00975の助成を受けたものである。

引用文献

雨宮沙織・柄本健太郎(2021). 「OECD Future of Education and Skills 2030プロジェクトにおけるコンピテンシーに関する議論の変遷—OECD ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030に着目して—」『東京学芸大学紀要(総合教育科学系)』72, 579-588.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational*

- objectives*. New York: Longman.
- Association of American Colleges & Universities. (2007). *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise*. Washington, DC: AAC&U. (https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf) (2016年6月1日)
- Association of American Colleges & Universities. (n.d.). VALUE. (<https://www.aacu.org/value>) (2019年8月27日)
- ボネリー, S. (2021). 「コンピテンシー・アプローチはフランスの学校の教育実践をどう変えたか」(細尾萌子訳)『フランス教育学会紀要』(33), 22-31.
- Brezinka, W. (1989). Competence as an aim of education. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp. 75-98). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- ten Cate, O. (2014). What entrustable professional activities add to a competency-based curriculum. *Academic Medicine*, 89(4), 691.
- 中央教育審議会 (2016). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」2016年12月21日. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2017年1月7日)
- 中央教育審議会 (2018). 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」2018年11月26日. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm) (2021年8月31日)
- 中央教育審議会大学分科会 (2020). 「教学マネジメント指針」2020年1月22日. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html) (2021年8月31日)
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07>) (2021年3月2日)
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture, Vol.1: Context, concepts and model*. (<https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>) (2021年3月2日)
- Frank, J. R. et al. (2010). Competency-based medical education: Theory to practice. *Medical Teacher*, 32(8), 638-645. doi:10.3109/0142159X.2010.501190
- 福島真人 (2010). 『学習の生態学—リスク・実験・高信頼性—』東京大学出版会.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Newbury Park, CA: Corwin. フラン, F.・クイン, J.・マッキーチェン, J. (2020). 『教育のディープラーニング—世界に関わり世界を変える—』(松下佳代監訳・濱田久美子訳) 明石書店.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method* (2nd ed.). Cambridge, UK: Polity Press. ギデンズ, A. (2000). 『社会学の新しい方法規準—理解社会学の共感的批判—[第二版]』(松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳) 而立書房.
- Goldberg, R., & Chandler, V. (2021). Measurement of student learning outcomes-Minerva Schools at Keck Graduate Institute: A case study. In C. Hughes & M. Tight (Eds.), *Learning gain in higher education (International Perspectives on Higher Education Research, Vol. 14)* (pp. 153-167). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2008). *Tuning Educational Structures in Europe, Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction* (2nd ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. ゴンザレス, 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.
- 帯木蓬生 (2017). 『ネガティブ・ケイパビリティ—答えの出ない事態に耐える力—』朝日新聞出版 [Kindle 版].
- ヘンリック, J. (2019). 『文化がヒトを進化させた—人類の繁栄と〈文化-遺伝子革命〉—』(今西康子訳), 白揚社 [Kindle 版].
- 樋口太郎 (2010). 「能力を語ること—その歴史的、現代的形態—」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, 45-79.
- 本田由紀 (2020). 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店.
- 本宮裕示郎・石井英真 (2021). 「大学の教育課程の改

- 革動向」京都大学大学院教育学研究科教育実践
コラボレーション・センター (監修)・南部広孝 (編)
『検証 日本の教育改革—激動の2010年代を振り
返る—』学事出版, 141-162.
- 石黒広昭 (1998). 「心理学を実践から遠ざけるもの—個
体能力主義の興隆と破綻—」佐伯 胖・宮崎清
孝・佐藤 学・石黒広昭『心理学と教育実践の間
で』東京大学出版会, 103-156.
- 石井英真 (2011). 『現代アメリカにおける学力形成論の
展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計—』東
信堂.
- 石井英真 (2021). 「コンピテンシー・ベースは日本の学校
の教育実践をどう変えたか」『フランス教育学会紀
要』(33), 35-44.
- 伊藤直之 (2021). 「社会正義に向けたジオ・ケイパビリ
ティズ・プロジェクト第3段階」志村 喬 (編)『社
会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識・カリ
キュラム・教員養成—』風間書房, 23-40.
- 国立教育政策研究所 (2013). 『教育課程の編成に関す
る基礎的研究5 社会の変化に対応する資質や能
力を育成する教育課程編成の基本原則』([https://
www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf))
(2021年8月31日)
- 国立教育政策研究所 (2016). 『資質・能力 [理論編]』
東洋館出版社.
- 国際バカロレア機構 (2020). 『ディプロマプログラム (DP)
「知の理論」(TOK) 指導の手引き』.
- Kosslyn, S. M., & Nelson, B. (Eds.). (2017). *Building
the intentional university: Minerva and the future of
higher education*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 倉田良樹 (2009). 「構造化理論から知識の社会学へ
(1)」『一橋社会科学』(7), 1-52.
- 倉田良樹 (2011). 「構造化理論から知識の社会学へ
(2)」『一橋社会科学』3, 1-24.
- Lambert, D. (2014). Curriculum thinking, ‘capabilities’ and
the place of geographical knowledge in schools. 『社
会科教育』(81), 1-11.
- 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 (2009). 「能力と幸福、そして幸福感—強さと
弱さ—」子安増生 (編)『心が活きる教育に向かっ
て—幸福感を紡ぐ心理学・教育学—』ナカニシヤ出版,
37-60.
- 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 (2012). 「パフォーマンス評価による学習の質の
評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京
都大学高等教育研究』(18), 75-114.
- 松下佳代 (2014). 「PISA リテラシーを飼いならす—グロー
バルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容—」
『教育学研究』81(2), 14-27.
- 松下佳代 (2016). 「資質・能力の新たな枠組み—「3・
3・1モデル」の提案—」『京都大学高等教育研究』
(22), 139-149.
- 松下佳代 (2018). 「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」小寺隆幸編『主体的・対話
的に深く学ぶ算数・数学教育—コンテンツとコンピテン
シーを見すえて—』ミネルヴァ書房, 67-85.
- 松下佳代 (2019). 「中等教育改革と教育方法学の課題
—資質・能力と学力の対比から—」日本教育方法学
会 (編)『教育方法48 中等教育の課題に教育方
法学はどう取り組むか』図書文化, 10-22.
- 松下佳代 (2021). 「プログラムレベルの学習成果の評価
—総和と軌跡—」『大学評価研究』(20), 23-31.
- 松下佳代 (印刷中). 「日本の大学における能力ベース教
育の展開と課題—コロナ後への展望—」『京都大学
高等教育研究』(27).
- Matsushita, K., Ono, K., & Saito, Y. (2018). Combining
course- and program-level outcomes assessments
through embedded performance assessments at key
courses: A proposal based on the experience from a
Japanese dental education program. *Tuning Journal for
Higher Education*, 6(1), 111-142. doi.org/10.18543/
tjhe-6(1)-2018pp111-142
- 松下佳代・小野和宏・斎藤有吾 (2020). 「重要科目での
埋め込み型パフォーマンス評価を通して科目レベルとプ
ログラムレベルの評価をつなぐ—歯学教育プログラムの
経験にもとづく提案—」『京都大学高等教育研究』
(26), 51-64.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than
for “intelligence.”. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- 村上由美子・高橋しのぶ (2019). 「GDPを超えて—幸
福度を測るOECDの取り組み—」『サービソロジー』
6(4), 8-15.
- 中村高康 (2018). 『暴走する能力主義』筑摩書房.
- 中内敏夫 (1988). 『教育学第一歩』岩波書店.
- 西田季里・久保田 (河本) 愛子・利根川明子・遠藤利彦
(2019). 「非認知能力に関する研究の動向と課題—

- 幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発研究のための整理—』『東京大学大学院教育学研究科紀要』58, 31-39.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>) (2021年8月31日)
- OECD (2015). *Skills for social progress: The Power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (編) (2018). 『社会情動的スキル—学びに向かう力—』(無藤 隆・秋田喜代美監訳) 明石書店.
- OECD (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>) (2021年8月31日)
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. ([http://www.oecd.org/education/2030/Education2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/Education2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)) (2018年4月15日)
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 (A series of concept notes)*. (https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) (2020年9月10日)
- OECD. (2020). *How's life? 2020: Measuring well-being*. Paris: OECD Publishing. (<https://doi.org/10.1787/9870c393-en>) (2021年7月31日)
- OECD. (2021). 『OECD 幸福度白書5 より良い暮らし指標: 生活上と社会進歩の国際比較』(西村美由紀訳) 明石書店.
- Rhodes, T. L., & McConnell, K. D. (2017). *On solid ground*. Washington, DC: AAC&U.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Boston, MA: Hogrefe & Huber.
- ライチエン, 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). 「学びの対話的实践へ」 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.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Oxford University Press.
- セン, A. (1999). 『不平等の再検討』(池本幸生・野上裕生・佐藤 仁訳) 岩波書店.
- 志村 喬 (編) (2021). 『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識・カリキュラム・教員養成—』 風間書房.
- 白井 俊 (2020). 『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』 ミネルヴァ書房.
- スペンサー, L. M.・スペンサー, S. M. (2001). 『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・展開—』(梅津祐良・成田 攻・横山哲夫訳) 生産性出版.
- 杉谷祐美子 (2019). 「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE』(610), 35-40.
- Suskie, R. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 武田信子 (2021). 『やりすぎ教育—商品化する子どもたち—』 ポプラ社 [Kindle 版].
- 田辺繁治 (2003). 『生き方の人類学—実践とは何か—』 講談社.
- 田中耕治 (2008). 『教育評価』 岩波書店.
- 田中壮一郎 (監修) (2007). 『逐条解説改正教育基本法』 第一法規.
- Tichnor-Wagner, A. (2018). *Connections between Anticipation-Action-Reflection and continuous improvement cycles*. 8th Informal Working Group (IWG) Meeting, 29-31 October 2018, OECD Conference Centre, Paris, France. (<http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/Connections-between-Anticipation-Action-Reflection-andContinuous-Improvement-Cycles.pdf>) (2021年8月31日)
- 山口悦司・出口明子 (2011). 「ラーニング・プログレッションズ—理科教育における新しい概念変化研究—」『心理学評論』54(3), 358-371.
- 吉田竜平 (2020). 「ケイパビリティ・アプローチの再検討—その限界と今後に向けて—」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』(57), 13-23.
- 吉見俊哉 (2016). 『「文系学部廃止」の衝撃』 集英社.

What Are Competencies in Education? Their Essential Characteristics and the Triple Model

Kayo Matsushita

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

In this paper, we characterized the essential features of competency, a key concept in recent global educational reforms, based on a review of representative case studies, and proposed a Triple Model. The four essential features are action-oriented, holistic and integrative, demand-responsive, and developmental and transformational throughout life. The Triple Model includes three types of triads: three elements (knowledge, skills, attitudes & values), three relationships (objects, others, self), and three layers (internal resources, competencies (narrow sense), action and reflection). In line with this model, this paper defined competency as “the ability to mobilize internal resources (knowledge, skills, attitudes & values) in response to a particular demand or task, and to act and reflect while interacting with the objects and others.” This perspective on competency provides concrete suggestions for curriculum and assessment, including a review of the “three pillars of competency,” the need for integration in the curriculum, a proposal for PEPA (Pivotal Embedded Performance Assessment), and an understanding of the development and transformation of competency. This paper has also highlighted the possibility of a semantic bias by examining the criticisms of competency along its essential features. At the same time, we pointed out that in order to prevent the “bias” of competency from turning into a “threat,” it is necessary to pay attention to how competencies are assessed and whose and what demands they are responsive to.

Keywords: Competency (Competence), Triple model of competency, Qualities and abilities, Capability, Well-being