

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—

松下 佳代

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

本稿の目的は、2000年代以降の能力ベース教育（Competency-Based Education: CBE）の世界的な動向をふまえて、日本の大学におけるCBEの政策的導入の経緯を概観し、その課題を指摘することである。現在、日本では、多くの大学の卒業認定・学位授与の方針（DP）に「能力（コンピテンシー）の涵養」が挙げられ、それを達成するために教育課程の編成・実施、学修成果の評価が行われることになっている。だが、「コンピテンシー」の意味が、主に経済活動の場としての社会にとって有能な人材のもつ「資質・能力」へと切り詰められており、そのために、〈専門職/職業教育モデル〉〈伝統的リベラルアーツ・モデル〉〈ディシプリンモデル〉〈有能な市民/人材モデル〉など多様なモデルが棲み分け・競合する日本の大学教育全体をカバーする目標概念にはなりにくくなっている。また、プログラムと各科目を結びつけようとするなかで、コンピテンシーの要素主義化や形式主義化がもたらされているという懸念もある。現在、OECDで提案されているコンピテンシーは、経済発展や所得・雇用だけでなく社会と個人のウェルビーイングのために必要な能力であり、現実世界の課題に対して、知識、スキル、態度・価値観を結集・統合させて取り組むための能力だと考えられている。また、AAC&UのEssential Learning Outcomesも同様の性格をもっている。本稿では、現在の日本のCBE、とりわけその要素主義化と形式主義化に対するオルタナティブとなりうる取組として、ミネルヴァ大学と東京都市大学の事例を検討した。時間ベースの教育観を相対化し、正課と正課外を架橋しながら学生の能力の育成を図ろうとするCBEの視点は、コロナ後の大学教育を展望する上でも有効であろう。

キーワード：能力ベース教育、コンピテンシー、資質・能力、教養教育、高等教育政策

1. はじめに—日本の大学教育のモデル—

Newton (2000) は、アメリカの一般教育（general education）には複数の競合モデルが存在するとし、それを、「グレートブックス・モデル（Great Books Model）」、「ディシプリンモデル（Scholarly Discipline Model）」、「有能な市民モデル（Effective Citizen Model）」の3つに分類した。「グレートブックス・モデル」は、古典を読み議論することを通じて、人間存在の永遠の問いとそれへの応答に出会わせる。教員は幅広い教養のあるジェネラリストであることを求められる。「ディシプリンモデル」は、人類の知的蓄積である個々のディシプリンの知識と方法を身に付けさせようとするもので、この場合、一般教育は専門分野の入門科目で構成されることになる。教員は各ディシプリンの専門家であることを求められる。「有能な市民モデル」は、21世紀の世界で豊かに生き、十分に参加するのに必要な知識、スキル、価値観などの育成を行う。教員は自分の担当分野で有能な市民を教育することに傾注する教師であることを求められる。

Newton (2000) によれば、「有能な市民モデル」にはさらに2つのバリエーションがあるという。1つは、デューイ（Dewey, J.）の哲学的伝統に基づいて、社会をよりよく変えるために必要な探究の習慣や態度などを身に付けた個人を生み出そうとするものであり、もう1つは、社会の一員として生産的に活動するのに必要な「特定のコンピテンシー」を獲得させるために、目標を明確にし成果を評価することを重視するものである。私には、この2つのバリエーションの間にはかなり大きな相違と緊張関係があるようにみえる。そこで「有能な市民モデル」を「有能な市民/人材モデル」と呼ぶことにしたい。

このようなアメリカの一般教育のモデルを参照枠とした場合、専門教育と一般教育の両方を含む日本の大学教育はどのように捉えられるだろうか。日本の大学にはまず、医歯薬学教育や教員養成などの〈専門職/職業教育モデル〉がある。この領域では近年、コアカリキュラムが作成されている。また、日本の大学には、「グレートブックス・モデル」はほとんど存在しないが、〈伝統的リベラルアーツ・

モデル〉は少数ながらも存在する。とはいえ、主な競合モデルは、〈ディシプリンモデル〉と〈有能な市民/人材モデル〉とりわけ〈有能な人材モデル〉であるといっただろう。前者は主に研究大学にみられ、後者はクライアント中心志向で教育改革に熱心な大学にみられる。これらのモデルの棲み分け・競合は、大学間だけでなく、大学の内部——管理者・一般教員間や教員同士——でみられることもある。また、様々な混合型も存在している。

本報告では、能力ベース教育（Competency-Based Education: CBE）をテーマとして取り上げる。それは、2000年代以降の日本の大学教育における改革の大きな焦点となってきたからであり、にもかかわらず、いくつもの難点を抱えているからである。Newton（2000）では、CBEは、「有能な市民モデル」の中で言及されていたが、2000年代以降のCBEの展開はカバーされていない。本報告は、2000年代以降のCBEの世界的な動向をふまえつつ、日本の大学におけるCBEの展開、そして直面している課題を明らかにすることを目的とする。

2. 能力ベース教育（CBE）の政策的導入

2.1. 能力概念の提案—汎用的能力と分野固有の能力—

戦前、専門教育のみを行っていた3年制の日本の大学は、戦後、アメリカをモデルに4年制に移行し、専門教育と一般教育の双方を担うこととなった。以来、専門教育主

体の大学教育にいかに関一般教育を根づかせ、専門教育との統合を図るかは、日本の大学教育の課題であり続けた（杉谷, 2019）。

1980年代後半からは、専門教育での知識の付与に対して、一般教育では能力の涵養を理念とする考え方がみられるようになっていたが、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（いわゆる「学士課程答申」）では、学士課程共通の学修成果の参考指針として「学士力」が示され、学士課程教育全体において汎用的能力の育成や学修成果の可視化が期待されるようになった。学士力は、その前年に公表されたAAC&U（2007）のEssential Learning Outcomes（ELO）を下敷きにしたものであり、両者の構成や内容はよく似ている（表1）。両者ともに、知識、スキル、態度という従来のKSAに加え、第4の柱として「統合的学習（integrative learning）」が挙げられている。統合的学習は、一般教育・専門教育の枠を越えて学習の統合を図ろうとするものであり、キャップストーン・プロジェクトがその代表的な取組とされる。

ELOはリベラル教育にとって本質的で不可欠な学習成果であり、日本の大学のように専門教育をも射程に入れたものではない。にもかかわらず、学士課程教育全体を含む「学士力」に援用しても齟齬が生じなかったのはなぜか。それは、ELO自体が、〈エリートの・非職業的で、リベラルアーツの大学・学部、あるいは大学の初期段階にしか行われ

表1 Essential Learning Outcomes と学士力

Essential Learning Outcomes (AAC&U, 2007)	学士力 (文部科学省, 2008)
Knowledge of human cultures and the physical and natural world - Through study in the sciences and mathematics, social sciences, humanities, histories, languages, and the arts	知識・理解 ・多文化・異文化に関する知識の理解 ・人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
Intellectual and practical skills - Inquiry and analysis - Critical and creative thinking - Written and oral communication - Quantitative literacy - Information literacy - Teamwork and problem solving	汎用的技能 ・コミュニケーション・スキル ・数量的スキル ・情報リテラシー ・論理的思考力 ・問題解決力
Personal and social responsibility - Civic knowledge and engagement-local and global - Intercultural knowledge and competence - Ethical reasoning and action - Foundations and skills for lifelong learning	態度・志向性 ・自己管理能力 ・チームワーク ・リーダーシップ ・倫理観 ・市民としての社会的責任 ・生涯学習力
Integrative learning - Synthesis and advanced accomplishment across general and specialized studies	統合的な学習経験と創造的思考力

てこなかった「20世紀のリベラル教育」を批判して、〈すべての学生、すべての大学・分野で4年間を通じて行われ、経済的機会への入口にもなる「21世紀のリベラル教育」(AAC&U, 2007)をめざしたものだからだと考えられる。

さて、「学士力」では汎用性のある能力が提示されているが、これと平行して、各分野別の知識・能力も検討が進められた。2008年に文部科学省から日本学術会議に分野別質保証の枠組みづくりの審議依頼がなされ、現在までに、33分野で「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」(いわゆる「分野別参照基準」)が提案されている¹。分野別参照基準では、「当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」が「基本的な知識と理解」と「基本的能力」に分けられ、基本的能力はさらに「分野に固有の能力」と「ジェネリックスキル」に分けられている(日本学術会議, 2010)。つまり、33の学問分野において、その分野に固有の能力と、その分野での知的訓練を通じて獲得されるジェネリックスキル(汎用的技能)が示されたのである。これは、学問分野(ディシプリン)からの能力の捉え直しといえることができる。

能力リストは、内閣府、厚生労働省、経済産業省など文部科学省以外の省庁からも提案されている。とりわけ、大学教育に影響をもったのが経済産業省の「社会人基礎力」(2006・2018年)である。これは、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」とされ、「前に踏み出す力(アクション)」「考え抜く力(シンキング)」「チームで働く力(チームワーク)」という3つの能力とその下の12の能力要素で構成されている。学士力や分野別参照基準と異なり、大学教育のためだけに提案された概念ではないが、実践的な能力の育成をめざす大学にかなりの程度浸透している。

2.2. 3 ポリシーの策定・公表の義務化

だが、いうまでもなく、能力概念や能力リストの提案だけでは、CBEとはいえない。能力ベースのカリキュラム編成を促す上で大きな推進力となったのが、2016年3月の3ポリシーの策定・公表の義務化である。3ポリシーとは、「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー: DP)、
「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー: CP)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー: AP)のことである。大学教育における「入口」(入学者選抜)から「出口」(卒業認定・学位授与)までの教育の諸活動を一貫したものとして再構築することが、すべての大学に求められるようになったのである。さらに、3ポリシーやそれに基づく各大学での内部質保証が認証評価

項目に追加されたことにより、3ポリシーの策定・公表や運用は拘束力をもつことになった。

さて、この義務化に際して中教審から出された「ガイドライン」では、DPとCPは、「卒業までに学生が身に付けるべき資質・能力」と「それを達成するための具体的な教育課程の編成・実施、学修成果の評価の在り方等を示すもの」とされ、その一体性・整合性が強く求められていた(「資質・能力」は「コンピテンシー」の言い換えとして日本の教育政策で使われてきた用語である)。その結果、各大学・学部等のDPには複数の「資質・能力」が掲げられることとなった。実際、吉田文らが2017年に日本の780大学(回収率18.6%)を対象に実施した調査によれば、学部のディプロマ・ポリシーを策定する際に「とても重視した」項目は、「能力(コンピテンシー)の涵養」(73.2%)が最も多く、ついで「学問的知識の獲得」(71.4%)、「職業的スキルの獲得」(51.5%)、「市民性の涵養」(29.7%)となっている(杉谷, 2019)。ここには日本の大学教育の4つのモデルがみとれる。

その後も、日本の高等教育政策では、資質・能力(コンピテンシー)を目標に据えた学士課程教育の構築の必要性が繰り返し述べられてきた。2018年の中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」(いわゆる「グランドデザイン答申」)では、「学修者本位の教育」の理念の下、資質・能力を「文理横断的に」、「一般教育・共通教育と専門教育の双方を通じて」、正課教育だけでなく「学生の自主的活動等も含む教育活動全体を通して」育成していくことがめざされ、また、「何を学び、身に付けることができたのか」という点から学修成果を可視化することが要請されている。さらに2020年1月には、「学修者本位の教育」をめざした大学教育の管理運営の確立を促すために「教学マネジメント指針」が出された。

3. 能力ベース教育(CBE)の現状と問題点

3.1. 〈有能な人材モデル〉への偏りと他のモデルとの葛藤

だが、度重なる政策側からの要請にもかかわらず、日本の大学においてCBEが根づいているとはいえない。確かに、多くの大学のDPには複数の能力(コンピテンシー)が掲げられ、CPにはそれを育成するための教育課程や評価方法の方針が記述されているが、「能力ベース」といえるような教育が行われている大学は限られている。

なぜ、CBEは日本の大学に根づかないのだろうか。いくつかの要因を挙げることができるが、最も大きな要因は、〈有能な人材モデル〉への偏りと他のモデルとの葛藤にあると考えられる。

前に述べたように、日本の大学には、〈専門職/職業教

育モデル)〈伝統的リベラルアーツ・モデル〉〈ディシプリンモデル〉〈有能な市民/人材モデル〉といった複数のモデルが併存しており、それらが棲み分け、あるいは競合している。DPにおける「資質・能力」は、全大学に策定・公表が義務づけられているのだから、すべてのモデルをカバーできてしかるべきだが、実際は〈有能な人材モデル〉に偏ったものになっており、しかも近年ますますその度合いが増している。

例えば、3つのポリシーが初めて登場した2005年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」(いわゆる「将来像答申」)では、「21世紀型市民」の育成が目標とされていた。それは、「専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」とされ、すべてのモデルをカバーする広さをもっていた。しかし、2018年のグランドデザイン答申では、ほぼ「人材」一色になっている²。しかも、その「人材」は、「Society 5.0の実現に向けた人材」「高度外国人材」「介護人材」「地域の人材」「博士人材」など、主に経済活動の場としての社会から要請される有能な人材を意味している。そして、「コンピテンシー」もこうした人材に必要なとされる資質・能力として捉えられているのである。

このような〈有能な人材モデル〉に偏った資質・能力は他のモデル、とりわけ学問分野の知識と方法によって資質・能力の育成を図る〈ディシプリンモデル〉にとっては受け容れがたいものになる。私自身、京都大学の3ポリシーの策定やコースツリーの作成に関わるなかで、この葛藤を身をもって感じてきた。

3.2. 要素主義化・形式主義化

「能力(コンピテンシー)の涵養」をDPに設定した大学が、それを学位プログラムの各科目に行き渡らせるために用いるツールがカリキュラムマップやレーダーチャートである(cf. Jankowski & Marshall, 2017)。カリキュラムマップは、DPに掲げた各コンピテンシーが各科目によってどう達成されるかをマトリックス形式で表したものであり、レーダーチャートはその学修成果の蓄積を図示したものである。これらのツールは特に、「大学教育再生加速プログラム(Acceleration Program for University Education Rebuilding: AP)」の選定校を中心に普及しつつある³。カリキュラムマップやレーダーチャートの背後にあるのは、「個々の科目の学習成果の総和が、学習プログラム全体としての学習成果となる」(González & Wagenaar, 2008, 邦訳 p. 33)というアイデアである。

このような方法は、教員においては、自分の担当科目に閉じがちな教員の意識をDPに差し向け、学生においては、卒業に至るまでの自分の学修成果の積み上がり具合を把握する上で一定の効果があるかもしれない。

だが一方で、次のような難点もある。

- ・DPで挙げられるのはかなり抽象度の高い資質・能力であり、科目の内容や担当教員の解釈によって異なる意味をもちうる。また、各科目での資質・能力の重み付けも教員の直観に委ねられている。このような場合にそれを数値化して足し合わせても妥当性は乏しい。
- ・総和による方法は、時間軸を捨象しており、学年の進行による資質・能力の変化は考慮に入られていない。修得単位数が増えれば、得点は上昇していくが、それが実際の資質・能力の伸びを表しているとはいえない。

このような学修成果の可視化は、机上での数値の操作にすぎず、教員にとっては形式的なペーパーワーク、学生にとっても成長実感を伴わない単なる記号になるおそれがある。

4. コンピテンシー概念の再検討とオルタナティブの模索

4.1. コンピテンシー概念の再検討

そもそもコンピテンシー(competency, competence)とはどのような概念なのだろうか。2000年代以降、世界の教育に最も大きな影響を与えてきたのは、OECD DeSeCo(Rychen & Salganik, 2003)のキー・コンピテンシー概念である。さらに、OECD Education 2030ではその後継となる概念が提案されている(OECD, 2016, 2019など)。グランドデザイン答申でもこれらの概念が紹介されている。しかし、コンピテンシーを経済社会から要請される有能な人材に必要なとされる資質・能力とする捉え方は、OECDのコンピテンシー概念を矮小化したものといわざるをえない。

OECDのコンピテンシー概念は、国連の「持続可能な開発目標(SDGs)」、OECDの「成長の再定義(Redefining Growth)」やGDPに代わる「より良い暮らし指標(Better Life Index: BLI)」などと共同歩調をとりながら、検討されてきたものである。OECDのBLIには、現在のウェルビーイングを形成する側面として、物質的な生活条件(所得と富、仕事と仕事の質、住居)と生活の質(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)が含まれており、経済的側面はウェルビーイングの一部にすぎないことが明示されている(OECD, 2020)。

コンピテンシーは、このような個人と社会のウェルビーイングの実現に向けて「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をとりながら、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、社会の要求や課題に対応するだけでなく自ら変化をもたらすことを、一人ではなく他者とともに (co-agency で) 実現していく能力と捉えられている (OECD, 2019) ⁴。

このようなコンピテンシー概念を 2.1. でみた AAC&U の ELO と並べてみると、両者の間には、単に知識、スキル、態度・価値観をバラバラに獲得させるのではなく、それらを結集・統合することを通じて、現実世界の課題に取り組むための行為に結びつけることを重視している点で、親和性があることがわかる。

これに対し、現在、日本で政策的に導入されている「資質・能力」概念は、経済発展のための人材養成に強調点が置かれており、また、要素への分解とその総和として要素主義的に捉えられている点で、それが依拠しているはずの OECD や AAC&U の能力概念とは異質なものになっている。

4.2. オルターナティブの模索

(1) ミネルヴァ大学

それでは、現在、日本で主流となっている能力ベース教育 (CBE) の考え方に対して、どんなオルターナティブを構想することができるだろうか。以下では、とりわけその要素主義化と形式主義化に対するオルターナティブについて考えてみたい。

興味深い事例の一つがミネルヴァ大学 (Minerva University) ⁵ である。ミネルヴァは、すべての授業をフルオンラインのアクティブ・ラーニングで行うこと、キャンパスをもたずに世界 7 都市を移動しながら学ぶことなどで知られるが、CBE としてもきわめてユニークな取組が行われている。私たちは、在学生やスタッフに複数回インタビューを重ねながら、その実態を把握することに努めてきた (松下, 2019; 田中・松下, 印刷中)。

ミネルヴァでは、リベラルアーツ教育の課題として「実践知 (practical knowledge)」を掲げ、それを 4 つの「コア・コンピテンシー (core competencies)」——批判的思考 (thinking critically)、創造的思考 (thinking creatively)、効果的なコミュニケーション (communicating effectively)、効果的なインタラクション (interacting effectively) —— に分類している。これらは「4Cs」とも呼ばれ、よくみられる能力リストだが、ミネルヴァのオリジナリティは、それを「知の習慣 (habits of mind)」と「基本的概念 (foundational concepts)」からなる HCs に具体化した点にある。コア・コンピテンシーは「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) ので、それらを直接教えることはで

きないと考えるからである。Kosslyn & Nelson (2017) では 114 個の HCs がリスト化されているが、現在の 3 年生では 79 個になっている。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)、#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 を、まず 1 年次に 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 年間の専門科目と、居住地のコミュニティや企業・行政組織などでの準正課活動 (シビック・プロジェクトなど) を通じて、様々な文脈で活用しながら我がものにしていけるようプログラムが体系化されている。

ここで注意すべきは、HCs は約 80 個に細分化されているが、それらを統合する機会が何段階も設けられているということである。例えば正課教育にしばっていても、①数コマからなる単元 (unit) 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?」「戦争は回避することができるか?」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、③ 3・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、などがある。このそれぞれにおいて、学生は自分がどの HCs をどのように用いているかを実際に示してみせることを求められる。以上のようなミネルヴァの取組は、AAC&U (2007) の提言にも合致したものだといえる。

(2) 東京都市大学

統合的な学習を学士課程教育の中に段階的に組み込んだ日本の大学の例として、東京都市大学の取組を紹介しよう (伊藤・松下・斎藤・中島, 2021)。東京都市大学は、前身の武蔵工業大学 (1949 年設立) から、2009 年に人文・社会科学系の学部を加えて総合大学になった中規模私立大学である (現在、7 学部 17 学科)。

東京都市大学では、PBL の先進校であるデンマークのオールボー大学 (Aalborg University) のモデルを取り入れながら、全学で「SD PBL (Sustainable Development Project organized Problem Based Learning)」を軸としたカリキュラムが展開されている。SD には、「持続可能な社会発展をもたらすための人材育成と学術研究」という大学の理念が反映されており、オールボーと同じように、Problem-Based Learning (PbBL) と Project-Based Learning (PjBL) を組み合わせた PBL が、そのために必要な知識・スキルを習得する科目と平行して、4 年間のカリキュラムの中に組み込まれている。まず、1 年次の「SD PBL (1)」では初年次教育として汎用的リサーチメソッドを身につけ、2 年次の「SD PBL (2)」では各分野の専門的リサーチメソッド

を習得し、3年次の「SD PBL (3)」では学部横断のチームで専門以外の思考法やリサーチメソッドを体験して、自らのこれまでの学びを俯瞰・体系化し、その上で、4年次で自分の専門分野に戻って「卒業研究」に取り組む。このように、SD PBL (1)、(2)、(3)と進むにつれて、関わる人の多様性が増し、取り組む問題やアプローチの学際性や総合性が高まっていくよう、カリキュラムがデザインされている。同時に、他の分野の視点や方法も学ぶことで自分の専門分野の特徴を俯瞰的に捉えられるよう意図されている。

このように、統合的科目であるSD PBLを各学年に組み込むことで、一般教育と専門教育、〈有能な市民/人材モデル〉と〈ディシプリンモデル〉を結びつけながら、DPに掲げた「資質・能力」(コンピテンシー)の育成が図られているということが出来る。

5. まとめ—コロナ後に向けて—

本稿では、2000年代以降のCBEの世界的な動向をふまえて、日本の大学におけるCBEの政策的導入の経緯を概観し、その問題点を指摘するとともに、オルターナティブとなる取組を紹介してきた。

現在、日本では、多くの大学のDPに「能力(コンピテンシー)の涵養」が挙げられ、それを達成するために教育課程の編成・実施、学修成果の評価が行われることになっている。しかしながら、「コンピテンシー」の意味が、主に経済活動の場としての社会にとって有能な人材のもつ「資質・能力」へと切り詰められるなかで、〈専門職/職業教育モデル〉〈伝統的リベラルアーツ・モデル〉〈ディシプリンモデル〉〈有能な市民/人材モデル〉など多様なモデルが棲み分け・競合する日本の大学教育全体をカバーする目標概念にはなりにくくなっている。また、プログラム全体と各科目を結びつけようとするなかで、コンピテンシーの要素主義化や形式主義化がもたらされているという懸念もある。

OECDのコンピテンシーは、経済発展や所得・雇用だけでなく社会と個人のウェルビーイングのために必要な能力であり、現実世界の課題に対して、知識、スキル、態度・価値観を結集・統合させて取り組むための能力だと考えられていることを、思い起こす必要がある。また、AAC&UのEssential Learning Outcomesでも、現代的で永続的な「重大な問い」に取り組む統合的な学習は重視されていた。本報告では、オルターナティブとなりうる取組として、そのようなコンピテンシーを4年間のカリキュラムの中に組み込んだミネルヴァ大学と東京都市大学の事例を検討した。

今回のCOVID-19によるパンデミックの下でのオンライン教育の普及は、大学のカリキュラムや授業を「時間ベース」で捉えることに疑問を投げかけた。また、大学が正課

教育だけでなく準正課・課外活動を通じて学生の能力を育成していることを再認識させるものであった。この点において、正課教育だけでなく正課外とも架橋しながら学生の能力の育成を図ろうとするCBEの視点は、コロナ後の大学教育を展望する上でも有効であろう。

注

¹ 日本学術会議のウェブサイト (<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>) 参照。

² 58ページの答申中、「人材」という語は約90箇所出てくるのに対し、「市民」という語は「21世紀型市民」の引用の1箇所のみである。

³ 日本の高等教育政策では、何か新しい政策が出されたときに補助金事業をおこし、政策の方向性に合致した先進的な取組を行う大学を選定して、そこを中心に政策を普及させていくという手法がとられる。AP(2014~2019年度)はそうした補助金事業の最近の代表例であり、「アクティブ・ラーニング」「学修成果の可視化」「入試改革・高大接続」「長期学外学修プログラム(ギャップイヤー)」「卒業時における質保証の取組の強化」の5テーマからなっている (<https://ap-archive.jp/>)。

⁴ ただし、OECDのコンピテンシー概念も、ある偏りや危うさを孕んだ概念であることは指摘しておきたい。詳しくは、松下(印刷中)を参照のこと。

⁵ 2012年にMinerva Schools at KGIとして設立され、2021年にWSCUCの認証を得てMinerva Universityに改称された。

謝辞

本研究はJSPS科研費18H00975の助成を受けたものである。

付記

本稿は、2021年10月15・16日に、Korean Association of General Education (KAGEDU) および Korean Council for University General Education (KCUGE) の主催で開催された2021 International Forum on Liberal Educationでの講演原稿(日本語)を、主催者の許可を得て転載したものである。なお、転載にあたって一部、加筆修正を行った。

引用文献

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)
- 中央教育審議会 (2005). 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」 2005年1月28日. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm) (2021年8月31日)
- 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. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) (2021年8月31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. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1369248.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)
- 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.
- 伊藤通子・松下佳代・斎藤有吾・中島英博 (2021). 「学習システム・パラダイムへの転換における PEPA の有効性—東京都市大学のケーススタディから—」 『大学教育学会誌』 43(1), 79-83.
- Jankowski, N. A., & Marshall, D. W. (2017). *Degrees that matter: Moving higher education to a learning systems paradigm*. Sterling, VA: Stylus.
- Kosslyn, S. M., & Nelson, B. (Eds.). (2017). *Building the intentional university: Minerva and the future of higher education*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 松下佳代 (2019). 「汎用的能力を再考する—汎用性の4つのタイプとミネルヴァ・モデル—」 『京都大学高等教育研究』 (25), 67-90.
- 松下佳代 (印刷中). 「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—」 『京都大学高等教育研究』 (27).
- Newton, R. R. (2000). Tensions and models in general education planning. *Journal of General Education*, 49(3), 165-181.
- 日本学術会議 (2010). 「回答: 大学教育の分野別質保証の在り方について」. (<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>) (2021年8月31日)
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>) (2017年9月26日) *現在は別の文書にリダイレクトされアクセス不可
- 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: 生活向上と社会進歩の国際比較』(西村美由紀訳) 明石書店.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Boston, MA: Hogrefe & Huber.
- 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.
- 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.
- 田中孝平・松下佳代 (印刷中). 「ミネルヴァ大学の正課教育における汎用的能力の育成—ミネルヴァ大学生へのインタビュー調査を通して—」 『京都大学高等教育研究開発推進センター』 (27).

The Development and Challenges of Competency-Based Education in Japanese Universities: Toward a Post-Pandemic University Education

Kayo Matsushita

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

The purpose of this paper is to provide an overview of the history of the policy introduction of Competency-Based Education (CBE) in Japanese universities and to point out its challenges, while taking into account the global trend of CBE since the 2000s. At present, many universities in Japan have a Diploma Policy (DP) that includes cultivating competencies as one of the criteria for graduation, and in order to achieve this, curricula are organized and implemented, and learning outcomes are assessed. However, the meaning of “competency” has been reduced to the “qualities and abilities” of human resources capable of contributing to society as a place of economic activity. This has made it difficult for competency to become a concept that covers the entirety of university education in Japan, where various models such as the professional/vocational education model, the traditional liberal arts model, the scholarly disciplinary model, and the effective citizen/human resources model are separated and compete with each other. There is also a concern that the attempt to link a degree program with individual courses is leading to the fragmentation and disembodiment of competencies. The competencies currently proposed by the OECD are considered to be necessary not only for economic development and employment but also for the well-being of society and individuals, and for tackling real-world problems by mobilizing and integrating knowledge, skills, and attitudes and values. The AAC&U’s Essential Learning Outcomes also have a similar character. This paper examines the cases of Minerva University and Tokyo City University as possible alternatives to the current CBE in Japan, especially its fragmentation and disembodiment. The perspective of CBE, which strives to rethink the time-based view of education and to develop students’ abilities by combining formal education with co-curricular activities, may be useful in envisioning university education after COVID-19.

Keywords: Competency-Based Education (CBE), Competency, Qualities and abilities, Liberal education, Higher education policy