

日本の大学におけるコンピテンシー・ベース教育の現状と課題

Current Status and Challenges of Competency-Based Education in Japanese Universities

松下 佳代
MATSUSHITA Kayo

1 教育におけるコンピテンシーとは？

「コンピテンシー」は21世紀前半の世界的な教育改革を牽引してきた概念である。日本の教育政策では、「コンピテンシー」とほぼ同じ意味をもつ言葉として「資質・能力」が使われており、初等・中等教育から高等教育、さらには医師や教員などの専門職養成まで、幅広く普及している。

だが、「コンピテンシー」は捉えどころのない概念でもある。かつて、イライラするカタカナ語の第1位に選ばれたこともあるくらいだ。「コンピテンシー」は、日本では企業の人事評価用語としてよく使われており、そこでは「高業績者の行動特性」と説明されてきた。だが、教育分野での意味は、これとはかなり異なる。

世界的に大きな影響を与えてきたOECDの2つのプロジェクト(DeSeCo, Education 2030)や医学教育などでの定義をふまえて、私なりに定義すると、コンピテンシーとは、「ある要求・課題に対して、関連する知識、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」ということができる。これをモデル化したのが、「コンピテンシーの三重モデル」(図1)である。

日本の大学教育で、コンピテンシー・ベースの考え方が初めて明確に打ち出されたのは、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」である。この中で、大学卒業までに身に付けるべき学習成果が「学士力」として提案され

た(表1)。日本版Graduate Attributesである。これを見ると、「学士力」が知識、スキル、態度・価値観の3つの要素と、その統合とで構成されていることがわかる。

表1 学士力の構成

<1>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
<2>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
<3>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
<4>統合的な学習経験と創造的思考力

コンピテンシーの形成は学校や大学で終わりでない。生涯を通じて発達・変容するというのもコンピテンシーの本質的特徴である。「学力」とは大きく異なる点だ。

2 コンピテンシー・ベースのカリキュラムと評価

(1) 新潟大学歯学部の場合

大学教育の中でも、医学・歯学などの分野はコンピテンシー・ベースの導入が進んでいる分野である。その中から、私が10年近く関わってきた新潟大学歯学部の例をご紹介します。

新潟大学では、教育目標が「知識・理解」「当該

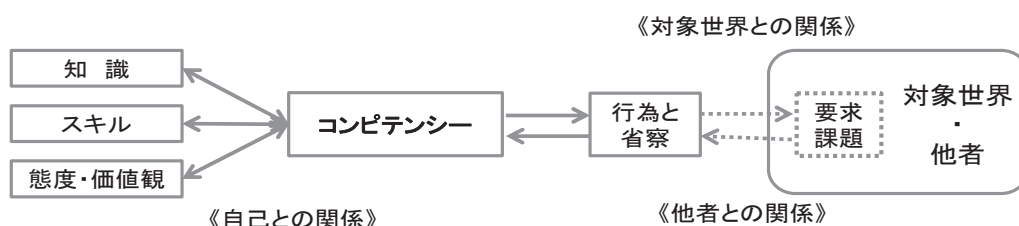


図1 コンピテンシーの三重モデル

分野固有の能力」「汎用的能力」「態度・姿勢」の4つの柱で設定されていて、歯学教育プログラムでは、全部で24項目の目標が設定されている。6年間のプログラムは大きく4つの時期に区分され、各期に「大学学習法」「PBL (Problem-Based Learning)」「模型・シミュレーション実習」「診療参加型臨床実習」が、プログラムの中核となる重要科目として配置されている。これらの「重要科目」では、それまでに学んだ知識、スキル、態度・価値観を結集・統合することが求められる。つまり、その他の科目で知識、スキルなどのコンピテンシーの要素を習得し、重要科目で重点的にコンピテンシー（狭義）を育成・評価するのである。最後の重要科目である「診療参加型臨床実習」ともなれば15項目もの目標と紐付けられている。

コンピテンシーはどう評価すればよいのだろうか。大学教育では、コンピテンシーの測定・評価ができること謳っている質問紙調査や標準テストもある。だが、質問紙では「何ができるか」ではなく「何ができると本人が思っているか」しかわからないし、また、標準テストで当該分野の統合的なコンピテンシーを測るのは難しい。新潟大学で行っているのは「パフォーマンス評価」である。これは、学習者のパフォーマンス（実演や成果物など）を手がかりにコンピテンシーを評価する方法のことだ。例えば、診療参加型臨床実習では、診療科を回るごとに診療で学んだ知識・スキル・態度を「eポートフォリオ」に記録し、学生自身と教員の双方が目標に対する総合評価を下す。総合評価の基準は、「教員のサポートなく、ほとんど自分でできた」「教員のサポートの下、75%ほど自分でできた」「半分ほど」「25%ほど」「ほとんどできなかった」の5段階である。ここで重要なのは、学生も自己評価すること、評価が単なる成績づけではなく評価を通じて力を伸ばすという「形成的評価」の性格をもっていることである。こうして自分に力がついたと思ったら、学生から教員に最終評価（総括的評価）を申し出る。ここでも合格するまで何度でも受験可能である。

(2) 東京都市大学の場合

東京都市大学は前身が武蔵工業大学の理工系総

合大学である。ここでは、17の全学科で、1～3年の各学年に「SD PBL」を配置し、卒業研究につなぐことで、コンピテンシーを育成しようとしている。「SD PBL」では、SD（持続可能な社会発展）に向けて問題を設定し解決を提案することを学生たちに求める。まず、1年の「SD PBL(1)」では心に学びの灯をともし、2年の「SD PBL(2)」では社会的文脈の中で学科の学びの立ち位置を理解し、3年の「SD PBL(3)」では学部横断のチームで多様なステークホルダーと協働して自分の専門分野を俯瞰し、その上で、4年で自分の専門分野に戻って「卒業研究」に取り組む。

例えば、建築学科の「SD PBL(1)」では、SDGsの目標11「住み続けられるまちづくりを」を意識して、「『長く住み続ける方法』について、家、都市、地球など多様な視点からの提案を行う」という課題が出され、5人1組でグループワークに取り組んだ。学生はプロジェクトの進行を記録し、最後の発表会で教員からの講評をもらうとともに自分たちでも評価する。

3 まとめ

卒業研究は日本の大学教育が誇る教育・学習方法であり、コンピテンシーの育成にも有効である。

だが、4年になるまで待つのではなく、もっと早い段階から知識、スキル、態度・価値観を結集・統合する機会を段階的に設けて、コンピテンシーを伸ばしていこうというのが「SD PBL」である。新潟大学歯学部の臨床実習と他の重要科目も同様の構造をもっている。

コンピテンシーは決して新しい目標ではない。私たちに求められているのは、活動の中にどんなコンピテンシーが発揮されているかを見とる眼と統合的な機会を設けてそれを長期的に育てる意図なのである。

松下 佳代 (まつした かよ)

京都大学高等教育研究開発推進センター・教授
e-mail : matsushita.kayo.7r@kyoto-u.ac.jp

