

コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点

—— Tuning Project の批判的検討 ——

松 下 佳 代

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

The Impact of the Concept of Competence on University Curricula and its Problems: A Study of the Tuning Project

Kayo MATSUSHITA

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

Summary

This paper considers the impact of the concept of competence on university curricula and its problems. We examined the Tuning Project as an example of curriculum design that centered around the competences, comparing its concept of competence with that of the OECD DeSeCo Project.

The findings were as follows: (1) The curriculum design of the Tuning Project was based virtually upon the Tyler rationale though its objective was stated in the form of competence rather than behavior. (2) In the social and historical background of this type of curriculum design was the fact that the idea of NPM (New Public Management) spread in higher education like other public sectors and that individualization and mobility permeated through employment and life cycles. (3) The concept of competence in the Tuning Project is characterized by a behaviorist/reductionist/decontextualized approach, with focus on the economic viewpoint and the absence of relations with knowledge.

キーワード：コンピテンス、高等教育、カリキュラム・デザイン、Tuning Project、DeSeCo

Keywords: competence, higher education, curriculum design, Tuning Project, DeSeCo

I 問題設定

1. 高等教育におけるコンピテンス概念への着目

近年、高等教育において、コンピテンス (competence) あるいはコンピテンシー (competency) や、その類縁概念であるジェネリック・スキル (generic skills) といった概念への注目が高まっている (小方, 2001; 吉本, 2005; 望月, 2007)。「コンピテンス」「コンピテンシー」「ジェネリック・スキル」といった生硬な語ではなく、「力」(関西国際大学)、「資質能力」(奈良教育大学) のような表現が使われている場合もある。これらの概念は、高等教育における目標を語る言語として、また、学校から職業世界への移行 (school to work) におけるキー概念として、大きな位置をしめつつある。

人文・社会科学の分野において、「コンピテンス」は、言語学者チョムスキー (N. Chomsky) の名前と結びついて知られている語だろう。チョムスキーは、適切な言語形式を産出する能力 (linguistic competence: 言語能力) と、実際に産出された言語形式 (linguistic performance: 言語運用) を区別し、前者に焦点をあてることで、生成文法理論を構築した。チョムスキーにおいて、コンピテンスとは、ヒトであれば誰もが持って生まれる生得的で普遍的な言語機能 (普遍文法) の基盤の上に形成される、理想的な言語使用者のもつ能力であった (今井, 1986)。このコンピテンス観は、今日、高等教育において用いられているものとは大きな隔たりがあるが、能力と遂行の区別 (competence

—performance モデル) は、今でもチョムスキーの理論をこえて広く用いられている。

心理学の世界でも、コンピテンスという概念は、決して目新しい概念ではない。たとえば、ホワイト (R. White) は、コンピテンスを「環境と効果的に相互交渉する能力」と定義し、人間には、環境とうまく相互交渉することによって効力感を得ようとする動機があるのだと主張した (White, 1959)。このように、心理学では、コンピテンスは「人にすでに備わっている潜在的能力と、環境に能動的に働きかけて自らの『有能さ』を追求しようとする動機づけを一体として捉える力動的な概念」(橋本、1999、284頁) として把握されてきた。

しかし、今日、高等教育において用いられているコンピテンス概念の直接の起源になっているのは、マクレランド (D. C. McClelland) によって創出されたものである。この概念は、もともと1970年代前半にアメリカ国務省における外交官の選考方法の見直しのなかで開発された (McClelland, 1973; Spencer & Spencer, 1993)。当時、外交官の選考は、外交官に必要とみなされる知識や技能についての筆記試験によって行われていたのだが、その得点と職務上の成功とは相関関係が低かったことから、別の選考方法が必要となった。そのなかで作られ出したのがコンピテンシーという概念である。つまり、そこでの「コンピテンス (コンピテンシー)」は、〈特定の職務を遂行し、高い水準の業績を上げることができる個人の特性〉を意味していた。日本では、多くの企業で成果主義が導入された1990年代後半から、企業の採用・育成・処遇においてこの概念が用いられるようになってきた。そして今、それよりも一歩遅れて、主に欧米の教育改革動向を紹介する形で、高等教育の世界にも移入されつつあるわけである。

ところで、コンピテンス (コンピテンシー) 概念は、近年、初等・中等教育においても、DeSeCo の「キー・コンピテンシー」概念を通じて、注目されはじめている。DeSeCo (ディセコ) というのは、Definition and Selection of Competencies (コンピテンシーの定義と選択) の略であり、OECD (経済協力開発機構) の研究プロジェクトの名称である。OECD の最近のプロジェクトとしては、日本の学力政策・実践にも大きな影響を与えてきた PISA (Programme for International Student Assessment) がよく知られているが (国研、2001、2004)、PISA と同じ1997年に着手され、相互に連携をとりながら進められてきたのが、DeSeCo プロジェクトである。PISA がリテラシーを指標化し評価することをめざしたのに対して、DeSeCo ではそのリテラシーを包括するコンピテンス (コンピテンシー) 概念そのものの理論的検討を行うことに焦点がおかれた。そこでは、個人がよき人生を送り、また、社会がよく機能する社会となるために、誰もがもつべき能力として、コンピテンス (コンピテンシー) をとらえている (Rychen & Salganik, 2001, 2003)。

2. 問題と方法——事例としての Tuning Project

このように、コンピテンス (コンピテンシー) という概念は、今日、初等教育から高等教育にいたるまで、大きな影響をもちつつある。しかし、とりわけ高等教育においては、もっぱら欧米の教育改革における重要概念として無批判的に輸入されてきているにすぎず、この概念に対する理論的検討はほとんど行われていない。

そこで本稿では、コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトを批判的に検討し、その問題点を明らかにすることを目的とする。具体的には、以下のような問いについて考えてみたい。

- ・コンピテンス (コンピテンシー) はどのような概念か。
- ・それは、カリキュラム・デザインにどのようなインパクトを与えているのか。
- ・なぜ、高等教育においてそれが重視されるようになったのか。
- ・それはどのような問題をはらんでいるのか。

本稿では、こうした問いについて考えていくために、コンピテンス (コンピテンシー) をカリキュラム・デザインの中核概念にすえている事例として、Tuning Project をとりあげる。Tuning Project は、欧州高等教育圏 (European Higher Education Area) の建設をうたったボローニャ宣言 (1999年、EU 加盟国他29カ国が署名) の実現に向けて、各国の大学が単位制度とカリキュラムを調整 (tune) していくための方法論を打ち出したプロジェクトである。第1期 (2000年12月～2003年1月)、第2期 (2003年2月～2004年12月)、第3期 (2005年1月～2006年10月) にわたってプロジェクトが進められ、現在、各国の大学はこの方法論にもとづいてカリキュラム改革を進めている (González & Wagenaar, 2003, 2005, 2007)。Tuning Project を主たる検討対象とするのは、それが多大なインパクトを各国のカリキュラム改革に及ぼしていることに加えて、コンピテンス概念が大学教育のカリキュラム・デザインの中核にすえら

れる際のロジックや社会的背景をきわめて端的かつ明示的に物語る事例だからである。

Tuning Project を主たる検討対象にすることとあわせて、本稿では、Tuning Project のコンピテンス概念と DeSeCo のそれとを比較するという方法をとる。コンピテンスという概念は、一枚岩ではない。高等教育や職業教育・継続教育におけるコンピテンスやその類縁概念について、国外ではすでに批判的研究も蓄積されてきており（Bernstein, 1996; Jones & Moore, 1995; Gonczi, 1994, 2003）、そのなかでコンピテンスについて複数のアプローチが存在することが指摘されてきている。Tuning Project と DeSeCo のコンピテンス概念を比較することを通して、Tuning Project のコンピテンス概念の特徴と問題点が浮き彫りになるとともに、そのオルターナティヴを構想することが可能になる。

以下では、まず、Tuning Project におけるコンピテンス概念とカリキュラム・デザインを検討し（Ⅱ）、今日の高等教育においてコンピテンス概念が重視される社会的・歴史的背景を論じる（Ⅲ）。その上で、DeSeCo のコンピテンス概念との比較を通じて、Tuning Project のコンピテンス概念の特徴と問題点を考察する（Ⅳ）。

3. 用語法——「コンピテンス」と「コンピテンシー」

本論に入る前に、「コンピテンス（competence）」と「コンピテンシー（competency）」の用語法について述べておこう。フランス語の *compétence*、ドイツ語の *Kompetenz* 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* は総称的理論的な概念として、*competency* は個別具体的な概念として使い分けるやり方が一般的である（Rychen & Salganik, 2001; スペンサー & スペンサー, 2001）¹⁾。ただし、複数形になったときは、両方とも一括して *competencies* とされる場合もあり（Rychen & Salganik, 2001）、区別がしにくい。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²⁾。とくに、マクレランド以降の経営学（人材マネジメント）の分野ではその傾向が強い。高等教育分野の論考でも「コンピテンシー」を用いているものがほとんどである。

本稿の目的は理論的検討にあるので、主として「コンピテンス」を用いるが、両者の使い分けには意味があると思われるので、原語が *competency* となっているときには「コンピテンシー」も用いることにする。

Ⅱ Tuning Project におけるコンピテンス概念とカリキュラム・デザイン

1. Tuning Project の目的と方法論

Tuning Project は、ボローニャ宣言のかかげた課題に大学側がどのように対応していくべきか、その方法論を提案するために行われているプロジェクトである。ボローニャ宣言は、「欧州高等教育圏の創設」「欧州単位互換制度（European Credit Transfer System: ECTS）の整備」「2サイクル制（学士3年＋修士2年、または学士4年＋修士1年）の確立」といった改革をうちだした（小野, 2000; 吉川, 2003）。Tuning Project は、こうした「標準化」に対して、多様性と自律性にもとづきながら、各国の教育構造とプログラムを調整しようとしている。

Tuning Project の目的は、次のような点におかれている（González & Wagenaar, 2003）。

- ・ボローニャ・プロセスを大学レベルで実施すること
- ・2サイクル制を実施する方法を見出すこと
- ・学問と大学の側の視点から、共通の準拠点（reference points）を開発すること
- ・職業的プロフィールと比較可能で互換性のある学習アウトカム（learning outcomes）を開発すること
- ・教育構造の透明性（容易に読み替え可能で比較可能な学位）を高めることによって、エンプロイヤビリティ（employability）³⁾ の獲得を促すこと
- ・すべてのステイクホルダー（高等教育セクター、雇用主、職業団体）に理解できる共通言語を開発すること

ヨーロッパの異なる国・異なる大学で学んだ内容が ECTS 単位として互換性をもち、ヨーロッパ全体での労働力の流動性（mobility）、すなわちエンプロイヤビリティの保証につながるには、それが同等の「質」を保持していることを高い「透明性」をもって示せなければならない。そのために、学習アウトカムを語る共通言語として求められたのが、コンピテンス概念である。

具体的には、Tuning Methodology と呼ばれる、以下のような方法論で、プロジェクトが進められている (González & Wagenaar, 2007, pp.5-16)。

①一般的コンピテンス (generic competences) を抽出する

卒業生、雇用主、大学教員に対し、事前選んだ30の一般的コンピテンスについてその重要性を尋ね、高等教育機関がどのくらいそれを発達させているかを評価してもらう。

②領域特殊コンピテンス (subject specific competences)⁴⁾ に具体化する

パイロット・スタディとしていくつかの学問分野における領域特殊なコンピテンスを開発する。

③単位制度としての ECTS を整備する

ECTS 単位をカリキュラム・デザインのツールとして使えるようにする。そのための基準として、学生の学習負荷 (workload)⁵⁾ を時間で測れるようにする。

④各国において教授・学習と評価へのアプローチを描き出す

⑤質の向上 (quality enhancement) をはかる

2. 一般的コンピテンスの抽出

さて、Tuning Project の方法論において出発点となっているのは、一般的コンピテンスの抽出である。それはどのように行われ、結果的にどのようなコンピテンスが抽出されたのだろうか。

(1)抽出の方法

データは、16カ国、7 領域 (経営学、教育科学、地質学、歴史学、数学、物理学、化学)⁶⁾ の101学部の卒業生 (卒業後 3 ～ 5 年)、雇用主、大学教員を対象に、質問紙調査を実施することで収集された (回答者の内訳は、卒業生 5,183名、雇用主944名、大学教員998名である)。

質問紙はシンプルで、卒業生と雇用主に対しては、事前選ばれた30の一般的コンピテンスのそれぞれについて、「仕事にとっての重要性」と「大学でどのくらい培われたかというレベル」をそれぞれ 4 段階で判定させるとともに、最も重要な 5 つのコンピテンスを選ばせるというものである。一方、大学教員に対しては、卒業生と雇用主が選んだ 17 のコンピテンスすべてを対象に、その重要性について 1 ～ 17 位まで順序づけることが求められた (González & Wagenaar, 2003, Appendix 1)。

運営委員会によって事前選ばれた一般的コンピテンスの内訳は、表 1 のとおりである。コンピテンスに関する先行研究のレビューを経て30に絞り込まれ、道具的コンピテンス (instrumental competences)、対人的コンピテンス (interpersonal competences)、システムのコンピテンス (systemic competences) の 3 つのカテゴリーに分類されている。

表 1 評価の対象となった30の一般的コンピテンス

道具的コンピテンス	対人的コンピテンス	システムのコンピテンス
・分析と総合の能力 ・組織化とプランニングの能力 ・基礎的な一般的知識 ・職業の基礎知識の習得 ・母語の話し言葉・書きことばによるコミュニケーション ・第 2 言語の知識 ・基礎的な計算技能 ・情報処理スキル (さまざまなソースから情報を収集し分析する能力) ・問題解決 ・意思決定	・批判的、自己批判的能力 ・チームワーク ・対人的スキル ・学際的なチームで働く能力 ・他分野の専門家とコミュニケーションする能力 ・多様性や他文化性を認めること ・国際的な場面で働く能力 ・倫理的な関わり	・知識を実践に適用する能力 ・リサーチのスキル ・学習する能力 ・新しい状況に適応する能力 ・新しいアイデアを生み出す能力 (創造性) ・リーダーシップ ・他国の文化と習慣の理解 ・自律的に働く能力 ・プロジェクトのデザインと運営 ・イニシアティブと起業家精神 ・質への関心 ・成功しようとする意志

(出典) González & Wagenaar (2003, pp.72f) より作成。

(2)抽出されたコンピテンス

質問紙調査の結果については、卒業生と雇用主の間の相関や、国別の効果などの分析が行われているが、本稿の目的からすれば、それぞれの回答者群において最も重要とされたコンピテンスをみておくだけで十分だろう（表2参照）。

表2 最も重要と評価された一般的コンピテンス（回答者群別）

卒 業 生	雇 用 主	大 学 教 員
・分析と総合の能力 ・学習する能力 ・知識を実践に適用する能力 ・基礎的な計算技能 ・新しい状況に適応する能力	・学習する能力 ・知識を実践に適用する能力 ・分析と総合の能力 ・新しい状況に適応する能力 ・対人的スキル	・基礎的な一般的知識 ・分析と総合の能力 ・学習する能力 ・新しいアイデアを生み出す能力（創造性） ・知識を実践に適用する能力

（出典）González & Wagenaar (2007, pp.38f) より作成。

以上に述べてきたのは一般的コンピテンスの方である。領域特殊のコンピテンスについては、一般的コンピテンスを科目領域ごとに具体化した上で、その領域の大学教員を対象に、第1サイクル（学士課程にあたる）での重要性、第2サイクル（修士課程にあたる）での重要性を、それぞれ4段階で判定させるという方法がとられている。

3. コンピテンスにもとづくカリキュラム・デザイン

(1)コンピテンスと学習アウトカム

では、こうしたコンピテンスはどのようにしてカリキュラムの中核に位置づけられるのだろうか。

Tuning Project では、まず、コンピテンスと学習アウトカムが結びつけられる。コンピテンスとは、「知識とその適用、態度や責任などに関連した諸属性のダイナミックな結合体」（González & Wagenaar, 2003, p.255）であり、それを育てることが教育プログラムの目標とされる。一方、学習アウトカムは、「学生が何を知り理解し、学習プロセスの終了後に何を示すことができなければならないかについての記述」（González & Wagenaar, 2003, p.259）であり、単位修得の最低必要条件を明示する。Tuning Project の特徴は、学習アウトカムをコンピテンスによって定式化すべき点とする点にある。いいかえれば、一定レベル以上のコンピテンスが獲得されたかどうか、単位修得の条件になるのである。

そして、このような学習アウトカム／コンピテンスを獲得させるために、プログラムがデザインされ、授業が実施され、その成果が評価される。さらにその結果を受けて、プログラムが再デザインされるという改善のサイクルを繰り返していく。これによってプログラムの質が保証されることになるとされる（図1参照）。

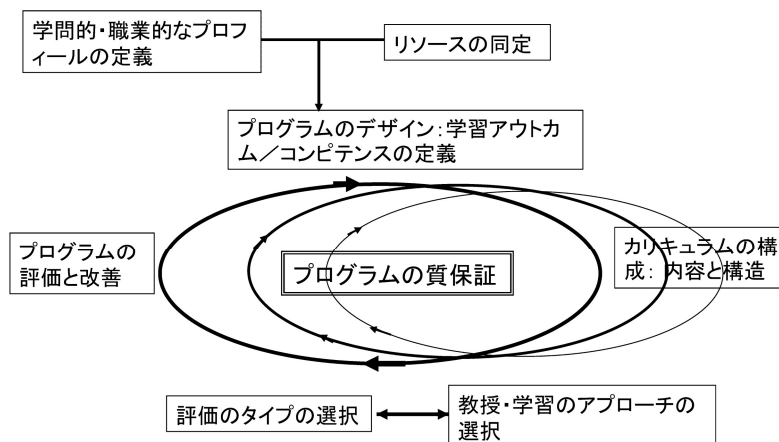


図1 Tuning Projectにおけるカリキュラム改善のサイクル

（出典）González & Wagenaar (2005, p.277) より抜粋の上、訳出

Tuning Projectにおけるこのようなカリキュラム・デザインの特徴は、伝統的なアプローチと対比すると、表3の

ように描ける。

表3 伝統的アプローチと Tuning Project の比較

伝統的アプローチ	Tuning Project
・教員中心 ・カバーすべき内容の存在 ・インプット志向のカリキュラム ・個々の学問分野のためのプログラム ・伝統的プロフィールを想定 ・知識と内容への焦点化	・学生中心 ・学習アウトカムの明確化 ・アウトプット志向のカリキュラム ・個々の学問分野、学際領域、統合領域などのためのプログラム ・学問的・職業的プロフィールの明確化 ・コンピテンスへの焦点化

（出典）González & Wagenaar (2007 pp.5-16) をもとに作成。

さらに、実際、学生が卒業までにそれぞれのコンピテンスを確実に発達させることができるよう、表4のような2次元表を使ってカリキュラムを構成することが提案されている。

表4 プログラムにおける学習アウトカムとコンピテンス

科目／学習アウトカム	コンピテンス									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
科目1		X			X					
科目2	X			X			X			
科目3		X				X			X	
科目4	X		X							X

（注）X = このコンピテンスが養成・評価され、当該科目の学習アウトカムとして上げられる。

（出典）González & Wagenaar (2005, p.36) より抜粋の上、訳出。

4. 事例

(1) フィンランドの場合

以上では、Tuning Project を概観してきたが、それは、EU（ボローニャ宣言署名国）の高等教育改革にどのような影響を与えているのだろうか。2007年2月に筆者がヒアリング調査を行ったフィンランド・オウル大学（University of Oulu）⁷⁾での取り組みをもとに述べよう。

フィンランドには全国に6つの大学コンソーシアムがあり、研究・教育の両面で、各分野の地域的拠点を分担しながら連携・協働体制をとっている。また、個別の大学の特定の部署が国家的な課題を研究する拠点としても機能している。たとえば、2サイクル制の導入については、オウル大学のFD関連組織である Teaching Development Unit（ユニット長：A. カリヤライネン（A. Karjalainen））が、ECTS にもとづく学習負荷の与え方、カリキュラム改革のあり方などを研究している。このナショナル・プロジェクトは“W5W”（5年で2学位）と名づけられており、第1期が2004～2006年に実施され、現在は第2期（2007～2009年）の研究が進行中である。

第1期の成果の報告書である Karjalainen et al. (2006) をみると、Tuning Project が実際にフィンランドの大学のカリキュラム・デザインに確実に具体化されようとしていることが見てとれる。たとえば、コア・カリキュラムをデザインするプロセスは表5のように整理されている。

これは、図1にあげた「Tuning Project におけるカリキュラム・デザインのサイクル」とほぼそのまま重なり合う。コンピテンスも目標として位置づけられている。

従来、フィンランドでは、週40時間を“study week”と呼び、年40週計1600時間を年間の学習時間とみなす単位制度をとってきた。一方、ボローニャ・プロセスの2サイクル制の下では、1年間で最低60ECTS単位を取得することになっている。このずれを埋めるため、フィンランドでは〈1ECTS単位=26.7時間（1600時間÷60）の学習負荷〉という置き換えがなされている。

「学習負荷」とは、授業内・外で学生がになうべき学修量のことであり、前述のように、Tuning Methodology では、それを時間に換算できるようにすることが求められている。

学習負荷は、対面の授業である contact teaching (CT) と授業外の個人学習・作業である independent work (IW)

表5 コア・カリキュラムのデザイン・プロセス

1. ミッション —なぜ、この種類の教育が存在すべきなのか？ —それはどんな将来のニーズに応えようとするものなのか？ * 基本的なニーズは、職業世界、あるいは科学的な教育から生じている。(科学ベースと職業ベース)
2. コンピテンス —基本的なニーズに応えるために、学位プログラムはどんな種類の資格認定を行うべきなのか？ —コア・コンピテンス（認知的、技術的、情意的、転移可能なコンピテンス）とは何か？ —教育の議論上の目標、実際的な目標は何か？ —学習アウトカムはどのように表現されるか？
3. カリキュラム・フレーム —学習アウトカムを達成するには、どんな種類のカリキュラム・フレーム（カリキュラム構造）が最も適切か？ —カリキュラムは、(コンピテンス・ベースの) モジュールやブロックに分割すべきか？ モジュールは個々の科目にどのように分割されるか？
4. コアの内容、学生の学習負荷、教育方法の分析 —それぞれのモジュール、ブロック、科目のコアの内容は何か？ —個々の科目はどのくらい広範囲か？ —学生の学習負荷は妥当か？ —学習負荷をどのように測定／評価／調整するか？ —どんな教育方法／評価方法が、学習を促すのに最も効果的か？
5. カリキュラムの評価と開発 —カリキュラムはどのように評価され、開発され、更新されるのか？ —学生の成長をモニターするために、どんな種類の評価システムを利用／必要とするか？ —学生は、評価と開発のプロセスに関与しているか？

(出典) Karjalainen et al. (2006, pp.27f) より抜粋の上、訳出。

の合計である。W5Wプロジェクトでは、授業形態ごとにCTに対してIWに要する時間を大まかな比で表したり、文献を読むのにかかる時間のめやすを示したりすることによって、カリキュラム・デザインがタイトになりすぎないように注意を促している(表6参照)。

以上の内容は、日本的に言えば「単位制度の実質化」にあたるといえるだろう。しかし、制度の実質化という以上の理念に支えられていることに注目したい。W5Wプロジェクトの報告書のタイトルは *Give me time to think: Determining student workload in higher education* である。この報告書のなかで、カリヤライネンらは、高等教育の目標は「深い学習 (deep learning) の追求」⁸⁾ であるとしている。タイトなカリキュラムは、浅い学習 (superficial learning) しか生まない。だから、学生が「深い学習」をするために必要な independent work の時間を十分確保できるよう、教員はカリキュラムと授業をデザインしなければならない。これが、学習負荷の時間換算の意味である。

Tuning Project の報告書 (González & Wagenaar, 2003, 2005, 2007) には、“deep learning” という言葉は出てこない。だとすれば、deep learning という考え方は、ECTS 制度の整備、学習負荷の時間換算というヨーロッパ・スタンダードの課題に対し、フィンランドにおいて主体的な意味づけを行った結果とみなすことができるだろう。これは、標準化に対する自律性という点で興味深い。

(2)世界的な傾向

ここまで、Tuning Project の内容とその EU (ボローニャ宣言署名国) への影響をみてきた。しかし、Tuning Project で提案されている内容は、ヨーロッパだけにみられるものではない。

表7は、南オーストラリア大学 (University of South Australia) で用いられているものである。卒業までに発達させるべき「質」(qualities) を特定した上で、そのうち、1年生対象の科目で身につけるべきものを示したのが、この表である (Toohey, 1999; 丸山, 2004)。行と列は逆だが、図1にあげたのと同じ2次元表が用いられていることがわかる。

日本でも、同様の試みが始まっている。たとえば、奈良教育大学は「新任教員に求められる資質能力目標に基づく

表6 各教育方法における学習負荷

A) Information Transmission A1) Traditional lectures A2) Passive demonstrations	(CT と IW の比) 1 : 3 1 : 2
B) Activity Based Teaching B1) Cooperative learning B2) Guided exercises B3) Active demonstrations B4) Work-based learning B5) Problem-based learning B6) Seminars	1 : 2 ~ 3 1 : 3 1 : 2 1 : 5 1 : 2 ~ 4
C) Assignment Based Teaching - a written work - artefact (e.g. design, drawing, software) - (live) presentation (e.g. speech, play) - authentic task	(時間換算のめやす) 100語/時間
D) Reading Literature D1) Literature as supplementary reading D2) Literature assigned for a separate exam D3) Home essays, reports, learning diary or equivalent assignments D4) Literature used in research as reference material	100ページ/20~30時間
E) ICT Based Teaching	

(注) CT は contact teaching (対面で行われる授業)、IW は independent work (個人学習・作業) の略。
(出典) Karjalainen et al. (2006, pp.38-62) より作成。

表7 各科目で身につけるべき特質 (南オーストラリア大学の例)

	工業 数学Ⅰ	工学 のための 科学	機械 工学と 材料	コン ピュ ータ・ ア プ リ ケ ー シ ョ ン と グ ラ フ イ ツ ク ス	工業 数学Ⅱ	電気 と 電 子 工 学	コン ピ ュ ー タ 基 礎	コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン と 職 業
知識群	4	3	4	0.5	3	3	2.7	
生涯学習				0.5	0.2			
効果的な問題解決	0.5	0.6	0.5	1	1	1	1	1
個人あるいはチームでの仕事		0.6		0.5	0.2	0.2	0.5	1
倫理的行為								0.3
効果的なコミュニケーション		0.3		2	0.1	0.3	0.3	2
国際的な視野								0.2

(注) 数値はクレジット・ポイントを表す。
(出典) Toohey (1999, p.169) より抜粋の上、訳出。

教員養成のためのカリキュラム・フレームワーク」を提案している (表8参照)。これによって、大学教員は教員養成の目標を共有してカリキュラムを重複や不足なく編成することができ、学生はゴールイメージをもって学べ、大学は説明責任を果たすことができるようになる、とされる (小柳、2006)。

ここでは、能力と科目名からなる2次元表の作成という共通性だけを示したが、この2次元表は、Tuning Projectとこれらの大学のカリキュラム・フレームワークが、カリキュラム・デザインの理論や方法においても軌を一にしていることを象徴的に示している。

表8 各科目が責任を持つ資質能力規準（奈良教育大学の例）

教育課程と授業	2.2	2.3	7.8	2.1	3.7	3.8
継続学習計画演習	4.2	5.3	4.6	7.5		
教育方法学特講	4.1	4.2	5.4	4.4	4.6	5.3
教育方法学演習 A	2.2	2.3	4.3	5.1	6.1	7.3
特別活動の研究	3.5	3.7	4.6	7.3		
継続学習計画特講	1.5	5.1	5.3	6.3	1.5	
中等教育教育法 I（情報）	3.1	3.2	2.3	2.2	3.3	3.6

（注）小柳（2006、5頁）より一部抜粋。番号は、資質目標を表す（例：「3.1 専門とする教科のコンセプト、関連知識、スキルが何であるかを理解している（知識）」）。

5. タイラー原理の高等教育への浸透

(1)タイラー原理

これらに共通するカリキュラム・デザインの理論・方法のルーツをたどれば、1冊の本にたどりつく。タイラー（R. W. Tyler）の *Basic principles of curriculum and instruction* (1949) である。この本については、ヒドゥン・カリキュラムの概念を作ったことで知られるカリキュラム研究者のジャクソン（P. Jackson）も、「カリキュラム作成（curriculum making）のバイブルと呼ぶに値する本」（Jackson, 1992, p.24）と称しているほどである。

この本のなかでタイラーは次のように述べている。

もし、教育プログラムが計画され、その継続的な改善の努力がなされるべきならば、めざす目標についてなんらかの考えをもつことが不可欠である。こうした教育目標は、教材が選択され、内容のアウトラインが描かれ、教授の手続きが開発され、テストと試験が準備される際の規準となる。（Tyler, 1949, p.3）

そして、カリキュラム・デザインのプロセスを次のような4段階に整理している（p.1）。

1. 学校はどんな教育目的を達成しようとすべきか？
2. その目的を達成するためにどんな教育経験が準備できそうか？
3. どのようにすれば、これらの教育経験を効果的に組織できるか？
4. これらの目的が達成されつつあるかどうかをどのようにして決められるか？

このカリキュラム・デザインの中核にすえられているのは、いうまでもなく「教育目標（educational objective）」であり、教育目標を規定するための道具として、タイラーは、生徒のなかに生起すべき行動の種類を示す「行動的側面（behavioral aspect）」とこの行動が作用すべき内容領域を示す「内容的側面（content aspect）」からなる2次元表を提案したのであった（表9参照）。

表9 タイラーによる教育目標の2つの側面（高校生物の場合）

目標の内容的側面	1. 重要な事実と原理の理解	目標の行動的側面				6. 広い成熟した興味	7. 社会的態度
		2. 信頼できる情報源の熟知	3. データを解釈する能力	4. 原理を適用する能力	5. 研究し研究結果をレポートする能力		
A. 生体の機能							
1. 栄養摂取	X	X	X	X	X	X	X
2. 消化	X		X	X	X	X	
3. 循環	X		X	X	X	X	
4. 呼吸	X		X	X	X	X	
5. 生殖	X	X	X	X	X	X	X

（出典）Tyler (1949, p.50) より一部抜粋の上、訳出。

ここに描かれたカリキュラム・デザインの理論は、後に「タイラー原理 (Tyler rationale)」と呼ばれるようになった。すでに明らかなように、Tuning Project やそれと軌を一にする事例群は、「タイラー原理の高等教育版」ということができる。

(2)二つの問い

だが、タイラーの理論は、カリキュラム作成のバイブルとされる一方で、批判的克服の対象ともされてきた。たとえば、パイナールら (Pinar et al., 1995) は、千ページをこえるカリキュラム研究史に関する著作のなかで、「カリキュラム開発⁹⁾は1969年に死んだ」(p.6) とタイラー原理を中心とするカリキュラム研究のパラダイムに終了宣告をつきつけ、70年代以降、それとは別のさまざまなパラダイム——ポストモダン理論、現象学、再生産論、個人誌などにもとづくカリキュラム論——が模索されてきたことを詳述している。わが国でも、すでに70年代半ばには、タイラーの流れをくむ「工学的接近」に対し、それとは別のパラダイムとして「羅生門的接近」が存在することは知られていた (文部省、1975; 松下、2003)。したがって、まず第一に問いたいのは、〈なぜ、タイラー的なカリキュラム・デザインが、大学教育の世界に今、これほどまでに浸透してきたのか〉ということである。

ただし、「タイラー原理の高等教育版」といっても、Tuning Project は、50年以上前のタイラー原理そのままのリバイバルというわけではない。両者を比べたときに、最も異なるのは、目標の形式である。タイラーの時代は、行動主義の時代であった。表9に示したように、彼は「教育は人びとの行動類型の変化の過程である」とし、目標を、行動目標 (behavioral objective) の形式——70年代の明細化された行動目標ほど行動主義的なものではないにせよ——で記述することを主張した。一方、Tuning Project やそれと同類のカリキュラム・デザインでは、教育目標はコンピテンスやその類縁概念によって記述されることになっている。したがって、第二にあげられる問いは、〈なぜ、目標がコンピテンスによって記述されるようになったのか〉ということである。まず、コンピテンスにもとづくカリキュラム・デザインの社会的・歴史的背景をみることで、これらの問いへの答えをさぐってみよう。

Ⅲ コンピテンスにもとづくカリキュラム・デザインの社会的・歴史的背景

1. ニュー・パブリック・マネジメント

前述のように、タイラー原理は、目標を〈行動目標→教材→教授・学習過程→評価〉という一連のプロセスの中心にすえる。これは、もともと工業生産をモデルとしたアプローチであったが、実は、90年代以降行われるようになったニュー・パブリック・マネジメント (New Public Management: NPM) とよく合致する。

NPM とは、「公的部門に民間企業の経営理論・手法を可能な限り導入しようという新しい公共経営理論」(大住、2002、41頁)である。1980年代の半ば以降、英国、ニュージーランドなどのアングロサクソン系諸国を中心に形成され、「民営化・規制緩和」が公共部門にも入ってきた90年代以降、世界的な潮流になっている¹⁰⁾。その中心的な特徴は、「目標管理型システムへの転換」、「インプットの管理からアウトプットまたはアウトカムの管理への転換」(大住、1999)などの点にある。

目標管理 (Management by Objectives through Self Control: 自己統制をとおしての目標による管理) とは、周知のように、1950年代半ば、ドラッカー (P. F. Drucker) によって提唱された組織マネジメント手法であり、個々の担当者に自らの業務目標を設定させ、その進捗や実行を担当者が主体的に管理する手法である (Drucker, 1954)。国立大学法人評価や認証評価などを通して、日本の大学にも、ここ数年、急速に入り込んできている。

一方、「インプットの管理からアウトプットまたはアウトカムの管理への転換」については、まず、インプット、アウトプット、アウトカムの概念の違いをおさえておく必要がある。インプットとは、投入した資源、アウトプットとは、提供した財やサービスの量、アウトカムとは、施策を実施したことによってサービスの受け手に及ぼした効果・影響のことである。たとえば、ボランティア活動の推進という施策の場合、目的がボランティア活動の参加者を増やすことだとすると、インプットは、かかった費用、アウトプットは、ボランティア活動のための講習会の開催数・参加者数、アウトカムは、その後実際にボランティア活動に参加した人の数、ということになる (大住、2001、53頁)¹¹⁾。

このようにみえてくると、Tuning Project やそれと同類のカリキュラム・デザインと NPM との間には多くの共通点があることが容易に見てとれる。表3に示した「学習アウトカムの明確化」、「インプット志向のカリキュラムからアウ

トプット志向のカリキュラムへの転換」などは、最も端的な表れである。「教員中心から学生中心へ」という標語も、教育学における「子ども中心主義」のアナロジーとしてではなく、サービスの受け手への効果・影響を施策の評価として最重視する NPM の文脈において、解釈すべきなのである。

なぜ、タイラー的なカリキュラム・デザインが、大学教育の世界に今、これほどまでに浸透してきたのか、という問いに対する答えはもはや明らかだろう。カリキュラム研究のなかでは批判も受けてきたタイラー的なカリキュラム・デザインが、90年代以降、大学教育という公的部門への NPM の広がり背景として、大学教育の世界に地歩を固めてきたということなのだ。工学モデルと経営学モデルの結合である。

NPM には、「トップダウン（あるいは集権的）・包括的（あるいは急進的）」な改革を進める「英国・ニュージーランド」型モデルと「ボトムアップ（あるいは分権的）・漸進的（あるいはアドホック）」な改革を進める「北欧（フィンランド・デンマーク・スウェーデン）」型モデルがあるとされる（OECD、1997；大住、1999）。見方を変えれば、〈トップダウン vs. ボトムアップ〉〈包括的 vs. 漸進的〉という違いこそあれ、ボローニャ宣言署名国の中にも、NPM はかなりのていど普及しているといえることができる。この基盤があるからこそ、Tuning Project は、それぞれの国や大学の多様性を超えて“標準”としての実効性をもちうるのだろう。

2. 個人化・流動化——エンプロイヤビリティ

以上の議論を通じて、学習アウトカムが教育目標と同一視され、カリキュラムの中核的位置におかれるというカリキュラム・デザインの社会的・歴史的背景が明らかになった。では、目標（学習アウトカム）をコンピテンスで表現しようとするのはなぜなのだろうか。

この問いについて考える際に補助線となるのが、エンプロイヤビリティという概念である。エンプロイヤビリティについては多様な定義がなされているが、ここでは、国際的に承認された定義として、ILO（国際労働機関）の「人的資源の開発に関する勧告第195号（R195 Human Resources Development Recommendation）」（2004年）¹²⁾ の定義を引用しておこう。

エンプロイヤビリティとは、適正な仕事（decent work）を確保・維持し、企業内でも失業・転職中にも向上し、変化するテクノロジーと労働市場の状況に対応するために、教育と訓練の機会を利用しうる個人の能力（capacity）を高めるような、移転可能な（portable）コンピテンシーと資格に関連している。

「移転可能（持ち運び可能）なコンピテンシー」がエンプロイヤビリティの中身として位置づけられていることがわかる。では、「移転可能な」とはどういうことなのか。なぜ、「移転可能」であることが求められるのだろうか。

EU 諸国は、ボローニャ宣言の翌年2000年3月に、「リスボン戦略」と呼ばれる経済・社会計画を結んでおり、そのなかで、2010年までに、ヨーロッパを「より良い職業をより多く創出し、社会的連帯を強化した上で、持続的な経済成長を達成しうる、世界中で最もダイナミック、かつ、競争力のある知識経済」を実現した地域にするという目標をかかげた。そして、学校教育・職業教育（継続教育）の充実を、そのための前提条件としてすえた¹³⁾。

ボローニャ宣言は、これを一步先取りする形で、「ヨーロッパ的次元のエンプロイヤビリティを開発すること」を打ち出していた。すなわち、知識基盤社会を作り出すために、学生および卒業生の、欧州市民としての流動性とエンプロイヤビリティを高めることを大学教育の目的としてかかげたのである¹⁴⁾。

Tuning Project は、ボローニャ宣言の実現のための方法論を示したプロジェクトであるから、エンプロイヤビリティの獲得を促すことは、いうまでもなく Tuning Project の目的の一つとされている。学生および卒業生が自由に移動し、どこでも就職できるようにするには、「移転可能なコンピテンシー」を大学の中に身につけておかねばならない。もちろん、知識やテクノロジー、労働市場はたえず変化しているので、エンプロイヤビリティは生涯を通じて高められていくべきものではあるが、大学の中に、少なくともその基礎は形成しておく必要がある。そのために Tuning Project において用意された概念が、一般的コンピテンスなのである。

学生は将来、一企業の中に留まっているわけではないし、また必ずしも大学時代に専攻した学問分野とぴったりの職業につけるわけではない。したがって、どんな国のどんな企業においても、適正な仕事につくことを可能にするよ

うな一般的な／移転可能な能力を学生に獲得させることがめざされることになる。エンプロイアビリティの獲得が重視されていることは、Tuning Project がボローニャ宣言に対する大学と各学問分野からの応答という性格をもつにもかかわらず、コンピテンスの抽出において、まず雇用主と卒業生を対象に質問紙調査が実施されていることからもうかがえる。

さて、以上の議論では、コンピテンスやエンプロイアビリティの社会的・歴史的背景として EU 統合というヨーロッパの特殊性を強調したかたちになったが、個人化・流動化は、決してヨーロッパに限定された現象ではない。ドイツの社会学者ベック (U. Beck) は、その著書 *Risikogesellschaft* (邦題『危険社会』) において、早くも1986年の段階で、「部分就業の普及」「職業労働の時間的・空間的な柔軟化」「労働と非労働の境界の曖昧化」「学業から雇用システムへの移行の不安定化」が世界的規模で生じるであろうことを予見していた (Beck, 1986, 第5・6章)。そしてそれは現実のものとなった。それ以前、1970年代までは、「標準化された完全就業システム」が、個々人の人生の柱となり、労働と非労働、学校と仕事の線引きをし、人びとを空間的・時間的につなぎとめていた。これに対し、「標準化された完全就業システム」から「柔軟で多様な部分就業システム」へ移行した社会においては、個人の人生はあらかじめ決められた状態から解放され、個々人の課題として個人の行為にゆだねられることになる。「個々人が、家族の内外で市場に媒介された自分の生存保証と人生計画および人生編成の行為者となる」のである (邦訳、258頁)。このことをベックは「個人化 (Individualisierung)」と呼んだ。さらに、ベックは、この「個人化」が「制度化」「標準化」と表裏一体であることを看破する。なぜなら、解放された個々人は、誰もが労働市場や教育や消費などに依存せざるをえなくなり、それらは「制度化」され「標準化」されているからである。

こうしてみると、目標 (学習アウトカム) が一般的なコンピテンスで表現された背景に、社会の個人化・流動化という現象があることは指摘するまでもないだろう。学生たちは、一般的なコンピテンスを身にまとうことで、国境をこえ、分野の境界をこえて、個人的な人生行路を自らの手で編成していくことを期待されているのである。

Ⅳ コンピテンス概念のオルターナティブ

1. 2つのアプローチ

さて、以上の検討から、Tuning Project のカリキュラム・デザインにおいてコンピテンス概念が中核におかれた社会的・歴史的背景は理解できた。しかし、だからといって、そのロジックをそのまま受け入れるということではない。

I でふれたように、コンピテンス概念には複数の意味やアプローチがあることが、これまでの研究の中で指摘されてきている (Bernstein, 1996; Jones & Moore, 1995; Gonczi, 1994, 2003)。たとえば、仕事場での学習や職業教育・生涯学習の研究者で、DeSeCo プロジェクトの有力なメンバーでもあったゴンチ (A. Gonczi) は、コンピテンス概念において、少なくとも、行動主義的・要素還元主義的な性格をもつアプローチと統合的・ホリスティックな性格をもつアプローチとを区別できるとしている (Gonczi, 2003)。他の論者の議論とも関連づけながら、コンピテンス概念に対する2つの異なるアプローチの特徴を取り出してみよう。

〈1〉行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的なアプローチ

このアプローチでは、コンピテンスは、パフォーマンスとほぼ同一視され、下位要素と断片的な課題に分解される。このアプローチのもとでの職業教育は、現在ある職業ですぐれたパフォーマンスをあげている人について、そのパフォーマンスを機能分析し、そこから抽出されたコンピテンス (コンピテンシー) を教育目標として設定する。ゴンチによれば、このアプローチは、アメリカの教員養成において30年以上の歴史をもち、イギリスの職業教育においても用いられてきた、という。

バーンズティン (Bernstein, 1996) の批判も、このアプローチのコンピテンス概念に対して向けられている。バーンズティンは、イギリスの職業教育や継続教育のコンピテンス概念を、パフォーマンス・モデルの「ジェネリック・モード」¹⁵⁾ と位置づけた上で、こう述べている。「労働の領域のパフォーマンスに必要な基本項目を『コンピテンス』とすることによって、対立的モデル [= コンピテンス・モデル] の共感を取り付け、訓練可能性の平板な概念を生じさせた」 (邦訳、115-116頁)。

〈2〉統合的／ホリスティック／文脈的なアプローチ

ゴンチが、イギリスの職業教育を批判しオーストラリアにおける職業教育のプログラムを開発するというプロジェクトのなかで提示したのが、このアプローチである。彼はジェネリック・スキルとしてのコンピテンスという考え方を次のように批判する。「問題解決の generic competency のようなものは存在しない。個人は、直面している特殊な問題を解決するというある特定の文脈のなかで適切な諸属性を結び合わせるにすぎない」(Gonczi, 2003, p.120)。そして、そのオルターナティヴとなるコンピテンス概念を「個人の諸属性（知識、技能、性向、価値観）を個人が自分の生のある局面において引き受ける要求・課題・活動と結びつける能力」(p.120)と定義する。

〈1〉のアプローチでは、コンピテンスは、パフォーマンスとほぼ同一視されているが、このアプローチでは、チョムスキーと同じように、コンピテンスをパフォーマンスから明確に区別する。「コンピテンシーはパフォーマンスから推論されうが直接には観察できない。活動・課題のパフォーマンスは観察できるが、パフォーマンスの根底にある諸属性は、推論されなければならない」(p.120)。ただし、チョムスキーと違って、コンピテンスを理想化された個人のもつ脱文脈的な能力とはみなさない。また、コンピテンスを、パフォーマンスの根底にある個人の諸属性と同一視して実体化することもしない。そうではなく、個人の諸属性をある文脈のなかでの要求・課題・活動と結びつける能力をコンピテンスにとらえるのである。この意味で、このアプローチにおけるコンピテンス概念は、関係論的である。

2. DeSeCo のコンピテンス概念

DeSeCo のコンピテンス概念は、〈2〉の統合的／ホリスティック／文脈的なアプローチに立っている。DeSeCo の最終報告書 (Rychen & Salganik, 2003) のなかでコンピテンスの概念を検討した第2章のタイトルは「コンピテンスのホリスティック・モデル」である。

DeSeCo によって採択されたコンピテンスの根底にあるモデルは、複雑な要求、心理-社会的な前提条件（認知的・動機づけ的・倫理的・意志的・社会的な構成要素）、および文脈を結び合わせて、有能な (competent) パフォーマンス、つまり効果的な行為を可能にする複雑なシステムを生み出すという点で、ホリスティックでダイナミックなものである。(Rychen & Salganik, 2003, pp.46f)

この見方は、Gonczi (2003) のコンピテンスの定義とも重なりあう（実際、ゴンチの論文 (Gonczi, 2003) も頻繁に引用されており、影響の大きさがうかがえる）。

日本では、“generic skills” と “competence (competency)” は言い換え可能な語として使われることが多いが、DeSeCo では、スキル (技能) とコンピテンスの違いがはっきりと説明されている。すなわち、スキルは、分解されたり自動化したりする個別の要素としてとらえられることが多いのに対し、コンピテンスは、認知的技能、態度、その他非認知的な要素からなる複雑なシステムであり、構成要素には還元不可能なものと考えられるのである。「たとえば、批判的思考の技能、分析的技能、一般的な問題解決技能、忍耐力などは、コンピテンシーとはみなされない。なぜなら、それらは、要求に対する個人の応答全体を記述するものではないからである」(Rychen & Salganik, 2003, p.52)。

いいかえれば、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 (mobilize)』、『統制する (orchestrate)』ことができるということをも意味する」(p.45) のである。

3. Tuning Project のコンピテンス概念の特徴と問題点

(1) 行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的な性格

さて、以上述べてきた2つのアプローチとてらしあわせたとき、Tuning Project のコンピテンス概念の特徴と問題点はどのように描けるだろうか。Tuning Project において、コンピテンスは最終的に次のように定義されている。

コンピテンスは、認知的・メタ認知的技能、知識と理解、対人的・知的・実際的技能、倫理的価値からなるダイナミックな結合体 (combination) である。これらのコンピテンスを育てることが、教育プログラムの目標である。コンピテンスはあらゆる授業科目の中で発達させられ、プログラムのさまざまな段階で評価される。コンピテンスのなかには、科目領域に関連したもの (研究分野に特殊なもの) とジェネリックなもの (どの学位課程にも共通なもの) とがある。コンピテンスの発達はふつう、プログラムの全体を通じて統合的・サイクル的に進行する。(González & Wagenaar, 2007, pp.139f)

この定義だけをみると、認知的要素だけでなく非認知的要素も含むダイナミックな結合体とされている点で、統合的／ホリスティック／文脈的なアプローチと通底しているようにみえる。しかし、Tuning Project の報告書 (González & Wagenaar, 2003, 2005, 2007) では、“competence” を “skill” で言い換えている箇所が散見され、DeSeCo ほど両者の違いに自覚的であるようにはみえない。たとえば、“transferable skills” と “generic competences” はほぼ同義とされている (González & Wagenaar, 2007, pp.19f)。バーンステインがイギリスの職業教育・継続教育のコンピテンス概念について、実際は「パフォーマンスのジェネリック・モード」であると看破したように、Tuning Project の一般的な (ジェネリック) コンピテンスも、ほとんどパフォーマンスと言い換え可能な概念なのである。

カリキュラム・デザインのなかに具体化されているコンピテンス概念をみると、そのことはいっそう明らかになる。コンピテンスを分割し、その重要度を序列化し、目標として各授業科目に配分し、その達成の度合いを学習アウトカムとして評価する。これらはすべて、行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的なアプローチの特徴である。実際、表1・表2に示した Tuning Project の一般的コンピテンスは表9に示したタイラーの行動目標ときわめてよく似ている。一方、統合的／ホリスティック／文脈的なアプローチでは、「コンピテンスは、個人の属性と、それが作用する文脈との相互作用の産物であるから、個人の『特性』に関する綿密な調査だけでは、状況のなかでの効果的なパフォーマンスを説明するには不十分である」(Rychen & Salganik, 2003, p.46) とされる。これは、「個人の『特性』に関する調査」である Tuning Project の質問紙調査に対する批判として読むことができる。

それでは、行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的なコンピテンス概念にもとづくカリキュラム・デザインのどこが問題なのだろうか。

表4に象徴的に示されるように、このアプローチは、コンピテンスの形成を、製品を部品に分解しそれを組み立てるのと同じようにとらえている。しかし、部分の総和がシステム (「有能なパフォーマンス、つまり効果的な行為を可能にする複雑なシステム」) として有効に機能する保証はない。この点で注目されるのは、Tuning Project において一般的コンピテンスの3番目のカテゴリーに、「システムのコンピテンス」があげられていることである。だが、このカテゴリーに含まれる個々のコンピテンスが、システム全体としての働きにどう関与するのは述べられていない。そもそも、コンピテンスに含まれる諸属性が、ある特定の文脈のなかで結び合わされるのだとすれば、文脈という概念を抜きにしてシステムとしての働きを説明することはできないのである。

また、このアプローチは、定義上はともかく実際のカリキュラム・デザインでは、時間軸を捨象している。たとえば表4において、科目2のコンピテンスAと科目4のコンピテンスAの関係は、科目2と科目4が現実の時間の流れのなかでどう履修されるかによって大きく異なってくるだろう。学生は、ある時間のなかを生活しているのであり、カリキュラムは教える側の教育計画であるだけでなく、個々の学生の学びの履歴でもある。時間軸を捨象した論はカリキュラム論として不十分である。

さらにいえば、このアプローチの学習論は状況論以前の学習論に依拠しているようにみえる。そこには転移可能性への素朴な信頼がある。つまり、一般的なコンピテンスを与えておけば、卒業後に出会うさまざまな新しい文脈において有能にふるまえるだろうという楽観的な予測である。しかし、ある文脈で獲得した一般的なコンピテンスを新しい文脈へ移動させるという意味での転移の考え方——ILO のエンプロイアビリティの定義における「移転可能なコンピテンシー」という表現はまさにこの考え方の表れである——は、近年、状況論やその関連理論 (活動理論、社会文化的アプローチなど) において否定されてきた (たとえば、Lave, 1998; Beach, 2003; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Lobato, 2006)。

コンピテンスはどんな場合も、ある特定の文脈における行為、行動、選択となって現れる。ゴンチのいうように、

コンピテンスとは「個人の諸属性（知識、技能、性向、価値観）を、個人が自分の生のある局面において引き受ける要求・課題・活動と結びつける能力」である。一般的なコンピテンスを目標化し、各科目に配分し、学習アウトカムとして評価するというカリキュラム・デザインでは、自分がいま直面している文脈の特殊性（社会的・文化的・歴史的な性格）に対して敏感であること、そのなかで「省察的な対話」（Schön, 1983）を行いながら文脈を変容させていくこと、そしてそのことを通じて自分自身をも作りかえていくこと、といったコンピテンスにとって最も重要な部分が抜け落ちてしまうのである。

(2) 経済的観点の強調と異質性の欠如

DeSeCo のコンピテンス概念と比較したときにみえてくる、Tuning Project のもう一つの問題点は、経済的観点の強調と批判的観点の欠如である。

II でみたように、Tuning Project では、先行研究のレビューによって事前に抽出した30のコンピテンスを、卒業生と雇用主に評価させ、さらにそのうちの17の重要性を大学教員に序列化させるという方法をとっている。つまり、大きく括れば、そこには卒業生、雇用主、大学教員の三者の視点しかない。また、コンピテンスはエンプロイアビリティと深く関連づけられている。

これに対して、DeSeCo では、はるかに広範で異質な専門家（社会学者、評価専門家、哲学者、人類学者、心理学者、経済学者、歴史家、統計学者、教育者）と利害の異なるステイクホルダー（政策担当者、政策分析者、労働組合、雇用主、各国機関・国際機関代表者）から意見聴取を行い、国際シンポジウムでの協議・合意を経て、キー・コンピテンシーを抽出している（OECD, 2005）。また、「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」を調停するものとしてキー・コンピテンシーをとらえており、個人の人生の成功の要因として、経済的な地位と資源、政治的な権利と力、知的な資源、住居と社会基盤、健康と安全、社会的ネットワーク、余暇と文化的活動、充足感と価値への志向を、一方、うまく機能する社会の要因として、経済的生産性、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をあげている（Rychen & Salganik, 2003, Chap. 4）。両者を比べてみると、Tuning Project のコンピテンス概念において、いかに経済的観点が強調され異質性が欠如しているかが浮き彫りになる。Tuning Project には、「何のためのコンピテンスか？」という基本的で批判的な問いが欠落しているのである。

(3) 知識との関連性の捨象

最後に、DeSeCo にも共通する問題点をあげておきたい。それは、コンピテンスにおける知識の位置づけの弱さである。Tuning Project でも、DeSeCo でも、定義上は、知識はコンピテンスの構成要素とみなされている。しかしながら、Tuning Project では、抽出された30の一般的コンピテンスのうち、知識に関するものは「基礎的な一般的知識」「職業の基礎知識の習得」「第2言語の知識」くらいしか含まれていない（表1参照）。また、表3にみられるように、「知識と内容への焦点化」は、「コンピテンスの焦点化」に取って代わられるべき伝統的なアプローチの特徴としかみなされていない。一方、DeSeCo においても、知識の位置づけが弱いことは、PISA 調査（DeSeCo のキー・コンピテンシーの一部であるリテラシーについての国際比較調査）の批判のなかで指摘されてきた（たとえば、森田、2006）。

だが、コンピテンスが「一般的」であるためには、知識の質への着目が不可欠であろう。たとえば、この20年の学習科学の知見を概観した論考の中では次のように述べられている。

子どもは、浅い知識より深い知識を学んだとき、また、その知識を現実の社会的・実際の場面でどう使うかを学んだときに、教材をよく保持し、より広い文脈に一般化することができる。（Sawyer, 2006, p.4）

これは、子どもの学習について言われていることだが、「深い知識」の重要性は、いうまでもなく、大学生の学習にとってもあてはまる。「深い知識」を得ることによって、その領域の内部だけでなく、領域を横断するような思考もしやすくなる。なぜなら、「深い知識」は、知識のネットワークの中で多くのリンクをもつ知識でもあるからだ。「知識と内容への焦点化」は「コンピテンスの焦点化」に取って代わられるべきものではなく、両者の調停が試みられるべきなのである。

V おわりに

以上、本稿では、Tuning Projectにおけるコンピテンス概念とカリキュラム・デザインを取り上げ、その背景と、特徴および問題点を検討してきた。

Tuning Projectはヨーロッパの高等教育改革の具体案であるが、それは日本の高等教育政策にも影響を及ぼしつつある。たとえば、中央教育審議会大学分科会委員懇談会の資料「学士課程教育の現状と課題（重要な論点の例）」（2007年1月29日）には、「大学全体や学部・学科等の人材養成の目的、学生に身に付けさせるべき学習成果（Learning Outcome）が明確になっていないのではないか。大学として、学士課程で身に付けさせる専門分野を越えた汎用的能力（Generic Skills、Competences等）を具体的に示す必要があるのではないか」、「汎用的能力に関する到達目標を明確にしようとする国際的な動向（米国、欧州、豪等）や国内の動向を踏まえて、どのように対応するか」といった文言が見られる（ここに書かれた内容は、近く出される中央教育審議会答申の中にも盛り込まれる見通しである）。

また、経済界の側でも、既に1999年に、日経連が『エンプロイヤビリティの確立をめざして—「従業員自律・企業支援型」の人材育成を—』という報告書を出している。この報告書では、エンプロイヤビリティを「雇用されうる能力」と訳し、「労働移動（転職）を可能にする能力」と「当該企業の中で発揮され、継続的に雇用されることを可能にする能力」をあわせた概念としている。そして、かつてOJTとして企業内で行われてきた職能教育を「企業・従業員相互依存型」と呼び、今後は「従業員自律・企業支援型」に変化させることが重要であると提唱している。ここでは、「企業による支援、および仕事を通じて身につけた能力」と「自助努力により身につけた能力」の合成として、エンプロイヤビリティをとらえている。いいかえれば、企業によるOJTだけでなく、自助努力によるOfJTを通じて、たえず自らの能力開発を行い、自己責任において雇用を確保していくことが、これからの労働者には求められるとされるのである（松下、2006）。

こうしてみると、ヨーロッパを含む国際的な動向がただちに移入され、日本の文脈にのせられて政策提言されることがわかる。私たちに求められるのは、単に移入に手を貸すことではなく、移入されようとしているものの性格を明らかにし、問題点があればオルターナティブを示すことではないだろうか。本稿で行ったのは、そのための足場作りにすぎない。オルターナティブとしてのコンピテンスをどう具体化するか、またそのためのカリキュラム・デザインをどう構想するか、そもそもコンピテンスを教育目標としてかけけることは妥当なのか。これらについて検討することは、次に残された課題である。

注

- 1) DeSeCoでの用語法については、Rychen & Salganik (2001) のp.3を参照。
- 2) たとえば、Spencer & Spencer (1993) では、原著のタイトルは *Competence at work* であるにもかかわらず、邦訳のタイトルは『コンピテンシー・マネジメントの展開』とされている。
- 3) “employability” は、「就業能力」(ILO)、「雇用されうる能力」、「就職可能性」などと訳されることもあるが、日経連や厚生労働省では「エンプロイヤビリティ」と表現しているので、本稿でも煩雑さを避けて同じ語を用いることにした。
- 4) subject は、授業科目 (course unit) ではなく、経営学、化学などの学問領域のことをさす。
- 5) “workload” は、「学修量」と訳されることもあるが、ここでは大学側が課す学習というニュアンスを強調するため、「学習負荷」と訳した。
- 6) 第1期で7領域が選ばれ、さらに、第2期で学際的・応用的な2領域（ヨーロッパ研究、看護学）が追加されて、最終的には9領域でパイロット・スタディが実施された。
- 7) フィンランド中部にある総合大学。6学部、学生数16,661名、教職員数3,079名（2005年現在）で、ヘルシンキ大学につぐ規模である。
- 8) なお、deep learning というのは、カリヤライネンらのオリジナルの概念ではない。例えば、高等教育の概論書としてよく引かれる Ramsden (1992) を参照。

- 9) パイナーら (Pinar et al., 1995) の表現にしたがって「カリキュラム開発」としたが、タイラー自身は、ジャクソンの言葉にあるように、「カリキュラム作成」という語を使っている。また、「カリキュラム・デザイン」は、芸術的芸術活動をモデルにしてカリキュラムを構想したラッグ (H. Rugg) が使った用語であった。このように、厳密に言えば「カリキュラム作成」「カリキュラム開発」「カリキュラム・デザイン」は歴史的・理論的な意味を異にするが (佐藤、1996、第3章)、本稿では、一括して「カリキュラム・デザイン」で表している。
- 10) 日本では、2001年6月に、経済財政諮問会議で、NPM にもとづく改革の必要性が承認され、行財政システムの「デファクト・スタンダード」(事実上の標準) になったとされる (大住、2002)。
- 11) 「インプット評価」「アウトプット評価」「アウトカム評価」といった語も、近年、大学評価の用語として普及してきている。
- 12) ILO のこの勧告については、下記の URL を参照 [2007年8月31日取得]。http://www.ilo.int/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/bar_195/pdf/annex3.pdf
- 13) リスボン戦略については、下記の URL を参照 [2007年8月31日取得]。http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm
- 14) ボローニャ宣言については、下記の URL を参照 [2007年8月31日取得]。http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
- 15) 原著では “generic modes” だが、邦訳では「一般的スキル・モード」となっている。

引用文献

- Beach, K. D. 2003 Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 39-62). Pergamon.
- K. D. ビーチ 2004 「共変移—社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化—」石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際』北大路書房。
- Beck, U. 1986 *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp Verlag.
- U. ベック 1998 『危険社会—新しい近代への道—』(東廉・伊藤美登里訳) 法政大学出版会。
- Bernstein, B. 1996 *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- B. バーンステイン 2000 『〈教育〉の社会学理論—象徴統制、〈教育〉の言説、アイデンティティー』(久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳) 法政大学出版局。
- Drucker, P. F. 1954 *The practice of management*. Harper & Row.
- P. F. ドラッカー 2006 『現代の経営 (上・下) (ドラッカー名著集 2・3)』(上田惇生訳) ダイヤモンド社。
- Gonczi, A. 1994 Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(1), 27-44.
- Gonczi, A. 2003 Teaching and learning of the key competencies. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.) 2003 *Contributions to the Second DeSeCo Symposium (Geneva, 11-13 February, 2002)*. 119-131.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) 2003 *Tuning educational structures in Europe: Final report - Phase 1*.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) 2005 *Tuning educational structures in Europe: Final report - Phase 2*.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) 2007 *Tuning educational structures in Europe: General brochure - Phase 3*.
- * Tuning Project の報告書はすべて、http://tuning.unideusto.org/tuningeu/ よりダウンロード可。
- 橋本憲尚 1999 「コンピテンス」中島義明他編『心理学辞典』有斐閣。
- 今井邦彦編 1986 『チョムスキー小事典』大修館書店。
- Jackson, P. 1992 Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40), Macmillan.
- Jones, L. & Moore, R. 1995 Appropriating competence: the competency movement, the New Right and the 'culture change' project. *British Journal of Education and Work*, 8(2), 78-92.

- Karjalainen, A., Alha, K., & Jutila, S. 2006 *Give me time to think: Determining student workload in higher education*. Oulu University Press.
- 国立教育政策研究所編 2001 『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2000年調査国際結果報告書—』ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所編 2004 『生きるための知識と技能2—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書—』ぎょうせい.
- 文部省大臣官房調査統計課 1975 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』大蔵省印刷局.
- Lave, J. 1988 *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. J. レイヴ 1995 『日常生活の認知行動—ひとは日常生活でどう計算し、実践するか—』(無藤隆・山下清美・中野茂・中村美代子訳) 新曜社.
- Lobato, J. 2006 Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431-449.
- 松下佳代 2003 「大学カリキュラム論」高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館.
- 松下佳代 2006 「大学生と学力・リテラシー」『大学と教育』(東海大学高等教育研究所) 43号、24-38.
- 丸山恭司 2004 「到達目標型教育における評価のあり方—米国における学生アウトカム評価の取り組みを中心に—」『到達目標型教育と到達度測定・評価方法の開発研究—教育学部教育プログラムをモデルとして—』(平成15年度広島大学教育改善推進費教育研究改革・改善プロジェクト経費 研究報告書).
- McClelland, D. C. 1973 Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28, 1-14.
- 望月太郎 2007 「TUNING プロジェクト (2001-2002) にみる “Generic competences” に関するアンケートについて」『大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から—』(平成17~19年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (一般) 中間報告書) (研究代表者: 大阪大学大学教育実践センター准教授 秦由美子) 1-13.
- 森田伸子 2006 「学力論争とリテラシー—教育学的二項図式に訣別するために—」『現代思想』34巻5号 (4月号)、136-146.
- OECD 1997 *In search of results: Performance management practices*.
- OECD 2005 *The definition and selection of key competencies: Executive summary*.
- 小方直幸 2001 「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第4集、71-91.
- 小野嘉夫 2000 「ヨーロッパ単位互換制度 (ECTS-European Credit Transfer System)」『学位研究 (大学評価・学位授与機構研究紀要)』12号、3-28.
- 大住荘四郎 1999 『ニュー・パブリック・マネジメント—理念・ビジョン・戦略—』日本評論社.
- 大住荘四郎 2002 『パブリック・マネジメント—戦略行政への理論と実践—』日本評論社.
- 小柳和喜雄 2006 「カリキュラム・フレームワーク」『ならやま』2006春号、4-5.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995 *Understanding curriculum: An Introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Ramsden, P. 1992 *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. 2001 *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. 2003 *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber. D. S. ライチェン・L. H. サルガニク 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 1996 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房.
- Sawyer, R. K. 2006 Introduction: The new science of learning. In R. K. Sawyer (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Schön, D. A. 1983 *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. 1993 *Competence at work: Models for a superior performance*. John Wiley & Sons. L. M. スペンサー・S. M. スペンサー 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.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2003 Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 19-38). Pergamon.
- Toohy, S. 1999 *Designing courses for higher education*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Tyler, R. W. 1949 *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- White, R. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- 吉川裕美子 2003 「ヨーロッパ統合と高等教育改革—エラスムス・プログラムからボローニャ・プロセスへ—」『学位研究 (大学評価・学位授与機構研究紀要)』17号、69-90.
- 吉本圭一他 2005 『高等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究』(平成14-16年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (一般) 研究成果最終報告書) (研究代表者: 九州大学大学院人間環境学研究院助教授 吉本圭一)

謝 辞

本研究は、2006～2008年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B)) 「学習共同体の生成と個の学び—移動と固有名性に焦点をあてて—」 (研究代表者: 松下佳代、課題番号18330166) の援助を受けて行われた。