

21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革

Competencies for the 21st Century and National Curriculum Reforms
around the World and Japan

松尾 知明*

MATSUO Tomoaki

Abstract

An ever changing and unpredictable knowledge-based society has emerged due to the accelerated development of science and information technology. In the new economy and society, human capital to produce innovation and creativity is a vital foundation for economic and societal success. To meet the need for enhanced human capital, defining, developing and assessing competencies are a crucial terrain for designing educational reforms as national strategies for an economically competitive world. This leads to worldwide trends toward competency-based-education reform movements. The purpose of this study is to explore how the concept of competencies as well as the movements of competency-based-education reform have evolved over time around the world and in Japan to cope with the social and personal needs for a knowledge-based economy and society.

First, the emergence of a knowledge-based society and its relation to the concept of competencies are discussed in terms of the growing need for human capital development. Second, the evolution from literacy to competencies is explored by looking at the historical progress of the theoretical and conceptual understanding of competencies. Third, worldwide trends toward the movements of competency-based-education reform are analyzed through comparative looks at nine countries. Fourth, the historical evolution and an overview of the new courses of study in Japan are reviewed by focusing on their continuity as well as changes in their approaches to cultivating competencies. Lastly, the paper discusses the pros and cons of competency-based education reforms, and presents their implications for creating authentic learning for global citizenship without succumbing to the limited economic argument of human capital development.

* 法政大学キャリアデザイン学部教授

はじめに

グローバルな知識基盤社会（knowledge based society）の到来に伴い、社会で生きて働くコンピテンシー（competencies）が必要とされる時代となった。「何かを知っているか」から、知識を活用して「何ができるか」を問う教育へのパラダイム転換が求められている。ここで、コンピテンシーとは、知識だけではなく、スキル、さらに態度を含んだ人間の全体的な資質・能力と考えたい。変化の激しい予測のつかない知識基盤社会において、知識の創造と活用による問題解決が求められる中で、コンピテンシーの育成が多くで国で課題になっている。日本においても、コンピテンシーに基づく教育改革が進められており、思考力をテストする大学入試改革が打ち出されたり、資質・能力の育成を中心的な課題とする学習指導要領へと改訂されたりしている。

このような教育課題に応えるために、国立教育政策研究所ではこれまで、「教育課程の編成に関する基礎的研究」（2010～2014年度）、「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する基礎的研究」（2015～2016年度）などのプロジェクト研究を進め、資質・能力を育成する教育課程のあり方を多角的に追究してきた。本稿では、これらの調査研究で得られた知見を踏まえ、21世紀に求められるコンピテンシーをめぐる展開する教育課程改革の背景と動向を明らかにするとともに、今後の課題を提示したい。

すなわち、今日的な教育課程改革を、1. なぜ、コンピテンシーの育成が問われるようになったのか、2. 知識基盤社会が到来する中で、求められる能力観がどのように変遷してきたのか、3. コンピテンシーを育成するために諸外国ではどのような教育改革が進められてきたのか、4. 改訂されたH29(2017)年版の学習指導要領では何がどのようにめざされているのか、などの問いに答える形で検討する。また、これらの議論を踏まえて、学びのイノベーションを実現していくという今後の課題を提示する。

1. なぜ、コンピテンシーの育成が問われるようになったのか

(1) 変化の激しい予測困難な知識基盤社会の到来

1980年代後半になると経済発展に対する知識や技術の役割の重要性が明らかにされるようになり、工業社会とは質的に異なる新たな知識基盤社会の到来が認識されるようになった(OECD, 1996a)。新しいテクノロジーは、消費者の多様な需要やつねに変化する興味関心に対応することのできる、より柔軟な生産様式を可能にした。それによって生まれた個別化・細分化されたマーケットは、それまでの大量生産・大量消費に代わり、移り変わる消費者のニーズや嗜好に応え、多様化、差異化、差別化された経済モデルへの移行を促した。また、グローバル化により世界経済の分業化が進み、モノの生産は労働力の安価な地域で行われる一方で、先進国では知識、情報、サービスをめぐる絶え間ない創造と活用が求められるようになった。知識や人材は国境を越えて移動し、新たな知識は生み出され技術革新が加速的に繰り返されている。新しい知識や技術の創造はしばしばパラダイムの転換を伴い、新たな状況では既存の知識や技術はもはや通用しないような現実を生んでいる。

このような変化の激しい予測のつかない知識基盤社会では、知識の果たす役割が飛躍的に増大し、知識をいかに創造して効果的に活用していくのかが経済的な成功の基盤となっている（JAIST 知識科学研究科, 2014）。そのため、経済の発展を支えるものとして、技術革新や創造をもたらすことのできる人的資源（human capital）の重要性が認識されるようになった。何を知っているかだけでは

なく、知識を活用して何ができるのかが問われるようになっており、人的資源としての社会で生きて働く力の育成が大きな課題となっているのである (OECD, 1998)。

以上のような背景から、生涯を通じた人的資本への投資が、経済成長、完全雇用、社会の安定をもたらすために必須の役割を果たすといった認識が高まっていった。ここで、人的資本とは、「経済活動に対応した個人に習得される知識、技能、能力、その他の特質」をいう (OECD, 1998)。人的資源の概念は、アダムスミスまで遡るとする説もあるが、1960 年代ごろから一般に議論が始まったとされる。それが、1980 年代後半になると、知識を生み出し活用するといった経済に果たす個人の役割の重要性への認識が深まる中で急速に注目を集めるようになったのである。

(2) 人的資源の開発とコンピテンシー

1980 年代後半から 1990 年代になると、人的資本への関心から、諸外国において新しい経済に対応するために、職場で求められるコンピテンシーを明らかにして、その定義を試みようという大規模な調査研究が進められることになる。

例えば、アメリカ合衆国 (以下、アメリカと略す) では、技術革新や新しい経済のインパクトに焦点をあて、職場に必要な能力に関する実証的な研究により 16 のキースキルが同定されたり (ASTD/DOL, 1988)、労働省が実施した SCANS プロジェクトでは五つのコンピテンシーと三つの基礎が示されたりした (SCANS, 1991)。イギリスでは、英国人材サービス委員会において 1980 年代よりコアスキルについて検討が始まり、国家スキル特別委員会によって 20 の委嘱研究を含む大規模な調査研究が取りまとめられている (DFEE, 2000)。オーストラリアでは、メイヤー委員会が設置され職場に効果的に参加するためのコンピテンシーが整理されている (Mayer Committee, 1992)。

人的資源への関心の高まりは、経済に果たす教育の役割の再考へとつながっていった。職場や社会に必要な能力の再定義が求められ、新しい経済に対応する人材の養成のために、職業教育の見直しが進められていったのである (Kearns, 2001)。また、変化の激しい社会に対応して生涯にわたって学び続ける必要から生涯教育 (lifelong education) が注目を集め (OECD, 1996b)、学習社会 (learning society) といった概念も提唱されるようになった (Secretary of State for Education and Employment, 1998)。人的資源の開発に向けた動きは、高等教育、さらには初等中等教育へと学校教育の全体に広がり、コンピテンシーの育成の視点から教育システムを抜本的に改革することが多くの国々で主要な国家戦略の一つとなっていったのである (松尾, 2015)。

コンピテンシーが問われるようになった理由の一つには、以上のように、1980 年代後半以降、知識基盤社会といった社会の質的な変化が認識されるようになり、知識の創造と活用といった経済を支える人的資源開発への社会的要請が急速に高まっていったということが考えられる。

2. 知識基盤社会が到来する中で、求められる能力観がどのように変遷してきたのか

(1) 能力観の展開－リテラシーからコンピテンシーへ

では、人的資源への関心が高まる中で、求められる能力観がいかに変化してきたのだろうか (松尾 2016a)。リテラシー概念の変容、さらに、リテラシーからコンピテンシーへの展開といった観点から検討する。

①リテラシー概念の展開－読み書き能力から情報処理能力へ

知識基盤社会の到来は、私たちに必要とされる資質・能力の考え方に大きな変容を迫ることにな

った。リテラシーの概念に着目してみると、1980年代に読み書き能力から情報処理能力への質的な展開がみられる (Kirsch & Jungeblut, 1986)。

リテラシーといえば近年まで、名前を書けるかどうか、ある学年の読みの得点がどれくらいであるかなど、簡単な読み書きができるかどうかの問題にされてきた。工業社会では、大量生産と大量消費を担う大工場の単純労働に必要な最低限の知識や技能が求められていた。そのため、例えば、リテラシーの調査では、「名前が書けますか」という欄をチェックしたり、小学校4年生の国語の問題を解いたりするといったもので、基本的な読み書きができるかどうか問われていたのである。

それが、社会で求められる能力が高度化する中で、1985年の「全米青年リテラシー調査 (Young Adult Literacy Survey: YALS)」を契機に、リテラシーは情報処理スキルとして捉え直されるようになった。別の言い方をすれば、読み書きができるかどうかではなく、どのようなリテラシーがあるのかといったその中身や水準が問われるようになったのである。リテラシーの概念は、PISA 調査で測っているような人間の高次の情報処理能力をさすものになったといえる。

②リテラシーからコンピテンシーへ

能力観の変化は、リテラシーからコンピテンシーへという形でさらに理論的に展開していくことになる。情報処理能力としてのリテラシーの概念は、知識だけではなく、スキル、さらに態度を含む人間の全体的な能力を捉えるコンピテンシーの概念へと焦点が移行していった。

何ができるかが問われるようになると、情報を処理する能力だけでは不十分である。何かができるためには、私たちの持つ態度や価値観、さらには、感情といったものも重要な役割を果たす。例えば、何事にも積極的に取り組む、失敗してもへこたれない、粘り強い、失敗から学ぶなどといった態度は、何かがうまくできることに大きく影響している。したがって、知識、スキルだけではなく、こうした態度を含めた人間の全体的な能力が問われるようになってきたといえる。

コンピテンシー概念の精緻化とその測定に向けた試みは、とくに OECD の国際教育指標 (INES) 事業¹⁾を通して、学校を越えた社会で生きて働く能力とは何かを問いながら、理論的にも概念的にも検討が進められていった。その中で、調査研究の根拠を提供しデータの解釈の視点となるより包括的で理論的な枠組みの構想がさらに必要とされるようになった。そこで、立ち上げられたのが、DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトで、コンピテンシーの選択と定義が試みられたのである (Rychen & Salganik, 2000)。

DeSeCo プロジェクトは、スイス統計局により主導され、米教育省統計局が支援する形で進められた。DeSeCo では、国際的に合意された枠組みづくりをめざして、多様な専門領域の研究者や各国の政策担当者の参加の下に「キー・コンピテンシー (key competencies)」の定義が議論されている (ライチェン・サルガニク, 2006)。同プロジェクトは、1997年に開始され、2002年に作業が終わり、2003年に最終報告書が出されている。

OECD では、人的資本を社会資本との関連で捉えている (福田, 2009)。経済の視点からは、生産性や市場の競争力、適応的で適格な労働力、グローバルな世界の革新を促すことが期待されている。より広い社会的な視点からは、公的政策の理解、民主的なプロセスや参加、社会的な結合や正義、グローバルな不平等や個人的な疎外に対応する人権や自律性を強化することも重視されている (Rychen & Salganik, 2000)。

DeSeCo のキー・コンピテンシーにおいても、人的資本だけではなく社会資本も重視する立場から、全体的な人生の成功と正常に機能する社会、幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に

答えるために有用で、すべての個人にとって重要なものとして、その基本的な考え方が設定されている。

そうした社会や個人の実現をめざして、キー・コンピテンシーの概念は、①「相互作用的に道具を用いる力」、②「異質な集団で交流する力」、③「自律的に活動する力」という三つのコンピテンシーから構成されている。直面する課題を解決していく際に必要となる力が、言語、数字、ICTなどの道具を介して世界と対話する能力、自分とは異質な他者とコミュニケーションをとり関わり合う能力、そして、自分の意思や生き方を主体的に決定して実践する能力からなるキー・コンピテンシーということになる。

また、キー・コンピテンシーの中核となるものとして思慮深さ (reflectiveness) が位置づけられている。思慮深さは、社会から一定の距離をとり、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任をもつ思慮深い思考と行為をさしている。キー・コンピテンシーとは、ある具体的な状況の下で、文脈に応じて活用するもので、思慮深く思考しながら行為し、複雑なニーズや課題に応える能力といえる。

さらに、キー・コンピテンシーは、三つの力がばらばらに働くのではなく、ある文脈においてすべての力が相互に影響し合いながら発揮されることが意図されている。文脈や状況によって、それぞれ力の重要度は変化するかもしれないが、コンピテンシーは相互に関係し、文脈に依存しながら働く力として考えられている。

DeSeCo プロジェクトの意義について、シュライヒャーは、「デセコの総合的な枠組みは、一層大きな概念的な文脈の中に各調査を位置づけ、現在の調査の限界を知る方法を提供してくれる。キー・コンピテンシーの三つのカテゴリーは、より広い範囲のコンピテンシーを獲得する方向に向けて将来の調査方法を体系的に拡張する道標となる」(ライチェン・サルガニク 2006, p.191) と述べている。すなわち、キー・コンピテンシーの枠組みは、未知の能力の解明を視野に、理論化や概念化を進めるとともに、コンピテンシーの測定をめざす国際比較調査を方向づけていくコンパス(羅針盤)として位置づけられているのである。

なお、最近になると、テクノロジーの革新がめまぐるしいデジタル社会が到来する中で、21 世紀型スキル (21st century skills) の育成を提唱する動きもみられるようになった。アメリカにおいて展開する 21 世紀型スキル運動 (Trilling & Fadel, 2009)、また、21 世紀型スキルを定義して新しい評価のあり方を追究する国際研究プロジェクト (Griffin, McGaw & Care, 2012) など、21 世紀型スキルを定義して、教育の革新をめざすこれらの試みは、諸外国の教育改革に大きな影響を与えている²⁾。

知識基盤社会が到来する中で求められる能力観は、以上のように、書き能力から情報処理能力へのリテラシー概念の変容、さらに、リテラシー概念という能力観を拡張した、知識、スキル、さらに態度を含んだ人間の全体的能力としてのコンピテンシー概念への展開がみられるのである。

コンピテンシーの三つのカテゴリー

- | |
|---|
| <p>1 相互作用的に道具を用いる。</p> <p>A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力</p> <p>B：知識や情報を相互作用的に用いる能力</p> <p>C：技術を相互作用的に用いる能力</p> <p>2 異質な集団で交流する。</p> <p>A：他人と良い関係を作る能力</p> <p>B：協力する能力</p> <p>C：争いを処理し、解決する能力</p> <p>3 自律的に活動する。</p> <p>A：大きな展望のなかで活動する能力</p> <p>B：人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力</p> <p>C：自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力</p> |
|---|

3. コンピテンシーを育成するために、諸外国ではどのような教育改革が進んでいるのか

(1) 国際的な教育改革動向

では、21世紀型のコンピテンシーの育成が求められる中で、諸外国ではどのような教育改革が進められているのだろうか。ここでは9カ国を取り上げ、コンピテンシーに基づいた教育改革について、特徴的な事柄を中心に概観したい（詳細は、松尾 2015 を参照）。

①イギリス—キースキルから知識への振り返り

イギリスでは、1999年のナショナル・カリキュラムという早い時期から、すべての子どもを対象に「キースキル」（コミュニケーション、数の応用、他者との協力、自分自身の学習と成績を改善する能力、問題解決）の育成がめざされてきた。それが、現在では、知識とスキルには深い関係があり、内容を伴う文脈においてスキルは教える必要があるとして、キースキルから知識への振り返りといった動向が見られる。学習活動の充実をめぐることは、教員を支援する学校職員を拡充していること、授業の準備・計画・評価のための時間を毎週設定していること、形成的な評価を重視していること、学校カリキュラムの公開と OFSTED という外部評価機関による第三者評価を進めていることなどが特徴として挙げられる。

②ドイツ— PISA ショックを契機に目標—成果管理システム構築

ドイツは16の州からなる連邦国家であるが、2000年の PISA ショックを契機に、常設各州教育大臣会議（KMK）の合意に基づき、国レベルで教育スタンダードが導入されることになった。ニューパブリックマネジメントの手法に基づき、各学校段階の修了時に育むべきコンピテンシーが教育スタンダードとして設定されたのである。また、そのスタンダードの達成状況が学力テストによって測定できるように制度が設計されており、このところ PISA 調査の成績が順調に伸びている。学習活動の充実については、学習の個別化、プロジェクト、能動的・協働的学びなどが推奨されており、コンピテンシーの育成と評価に焦点があてられている。

③フランス—全ての子供に共通基礎を

フランスでは、2005年のフィヨン法において、EUのキー・コンピテンシーを参考にした「共通基礎」が制定され、すべての児童生徒に保障すべき教育内容の基準が示された。2013年のペイヨン法では、基礎学力の完全保障と道徳教育の充実をめざして共通基礎が改訂された。共通基礎の具体的な中身は、①思考とコミュニケーションのための言語、②学習の方法とツール、③人格・市民教育、④自然システムと技術システム、⑤世界の表現と人間の活動となっている。学習活動の充実の点では、共通基礎に準拠した通知表や個人記録簿を設けていること、その到達目標に達成できないと見込まれる児童生徒に対して個別プログラムを実施していること、ウェブサイトで情報提供を行っていることなどが挙げられる。

④フィンランド—コンピテンシー育成への早くからの取組

フィンランドでは、1994年の全国教育課程基準の改訂という早い時期から、資質・能力を重視した教育へと転換され、2016年からの新しい教育課程基準では、七つのコンピテンシー（①思考力、「学ぶことを学ぶ」力、②文化的コンピテンス、③自立心、④多元的読解力、⑤ICT、⑥職業ス

キル、⑦持続可能な未来構築)の育成がめざされている。コンピテンシーと教科内容の関連が明示されており、教育課程基準の中で具体的に示されている。学習活動の充実をめぐっては、トピック(テーマ)学習、演劇教育などが重視されており、到達目標に基づく評価、個に応じた指導、特別支援教育が充実していることなどが特徴として挙げられる。

⑤アメリカーコモンコアと 21 世紀型スキル

アメリカでは、大学や仕事に準備ができて示す大学・キャリアレディネスの育成がめざされている。コモンコア・ステートスタンダード(CCSS)と呼ばれる読解と数学のスタンダードやNGSSと呼ばれる理科のスタンダードなど、全米レベルのスタンダードが初めて開発され、各州の採択により実施されている。学習活動の充実については、コモンコア・ステートスタンダードに対応したコンピュータベースの評価システムの導入が進んでおり、また、州統一学力テストをもとにした学校評価や教員評価の動きがみられる。

⑥オーストラリアー資質・能力を教科等の内容へ埋め込み

オーストラリアは連邦制をとっているが、国のレベルで、「汎用的能力」を育成するナショナル・カリキュラムの開発と実施といった歴史的な事業が進められている。汎用的能力の中身は、①リテラシー、②ニューメラシー、③ICT技能、④批判的・創造的思考力、⑤倫理的理解、⑥異文化間理解、⑦個人的・社会的能力である。汎用的能力の到達目標を定め、それらを教科横断的に埋め込む形で、カリキュラムが設計されている。ナショナル・カリキュラムは、ウェブ上のみで公開されているため、内容のアップデートが常にでき、また、さまざまな形で情報の検索が可能になっている。学習活動の充実の点では、ナショナル・カリキュラムから教員向けポータルサイトへリンクが貼ってあり、充実したデジタル教材等を利用できるようになっている。また、全国学力調査をもとに、学校改善が進められている。

⑦ニュージーランドー資質・能力と内容をつなぐのは学校や教師

ニュージーランドでは、「キー・コンピテンシー」を育成するナショナル・カリキュラムを実施している。キー・コンピテンシーの中身は、①思考力、②言語・シンボル・テキストの使用、③自己管理、④他者との関わり、⑤参加と貢献である。NCには前半の総則に当たる部分にしかキー・コンピテンシーが示されておらず、後半の各学習領域でどのように育成するのかは、学校や教師の裁量にまかされている。カリキュラム開発において学校現場の裁量が大きいことが特徴となっている。学習活動の充実をめぐっては、ウェブサイトによる豊富な情報の提供、教育評価ツールの専用サイトの運用、学校支援を重視する第三者評価の実施などが特徴として挙げられる。

⑧シンガポールー効率(efficiency)志向から能力(ability)志向へ

シンガポールでは、1997年の「思考する学校、学ぶ国家」(TSLN)の発表を契機に、効率志向から能力志向へと政策が転換され、思考力を重視する教育改革が進められてきた。2010年にはカリキュラム2015が示され、教科ごとに21世紀型コンピテンシーを育くむシラバスへと順次改訂が進められている。学習活動の充実については、スタッフや教員の増員、授業研究や研修時間の保障、学校カリキュラムの開発への支援、評価機関による第三者評価の実施などが特徴として挙げられる。

⑨韓国－特色ある学校カリキュラムの推進

韓国では、2009年版の教育課程で、グローバル創意人材の育成が掲げられ、2015年版の教育課程からは、DeSeCoのキー・コンピテンシーを参考にした「核心力量」の育成がめざされている。核心力量の中身は、自己管理能力、知識・情報の処理能力、創造的な思考力、審美的な感性、コミュニケーション能力、共同体への貢献である。学習活動の充実の点では、パフォーマンス評価の推進、プロジェクト学習を中心とした自由学期制度の導入などが特徴として挙げられる。

(2) 全体的な傾向

諸外国のコンピテンシーに基づく教育改革について、9か国を取り上げて、その概略を検討してきた。これらの国々の教育改革の試みから、例えば次のような国際的な動向が明らかになった。

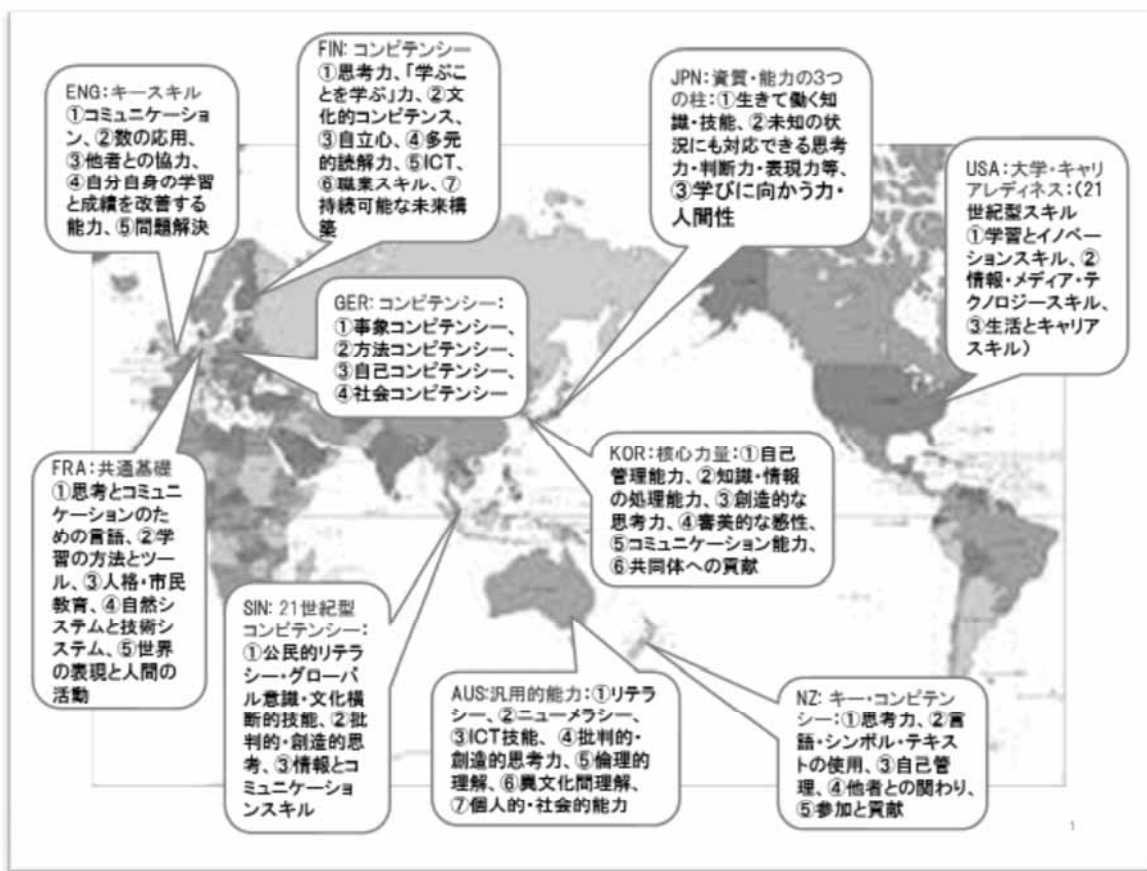


図 諸外国における教育改革とコンピテンシーの名称

第一に、1990年代半ばから2000年代にかけて、コンピテンシーの育成をめざしたナショナル・カリキュラムや教育スタンダードの策定を進めている国が多い。知識基盤社会の到来を背景に、2000年代になると、生きて働く力の育成をめざしたOECDのキー・コンピテンシーや21世紀型スキルなどの議論がさかんになる中で、コンピテンシーを育成する教育改革が国家戦略として多くの国で本格的に取り組まれるようになっていく。

第二に、育成がめざされる資質・能力は、汎用的能力、キー・コンピテンシー、キースキル、21世紀型スキル、共通基礎、核心力量、汎用的スキルなど、さまざまな用語が使用されている。これらのキーワードは、大きくは「汎用的」「キー」などの形容詞と「コンピテンシー」「スキル」とい

った能力を示す言葉の組み合わせになっている場合が多い。

第三に、育成がめざされる能力の構成要素を整理すると、「基礎的リテラシー」「認知スキル」「社会スキル」のおおむね三つに分けられる。すなわち、諸外国の下位の能力については、国・地域によってさまざまな構成要素が示されていたが、大まかに分類すると、リテラシー、ニューメラシー、ICTなどの言語や数、情報を扱う基礎的リテラシー、批判的思考力や学び方の学習などを中心とする高次の認知スキル、社会的能力や自己管理能力などの社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルの三つに大別できる。

第四に、今日的なコンピテンシーを育成するアプローチについては、歴史、文化、制度、置かれている状況などが影響し、国や地域によって大きく異なっていた。すなわち、教育課程の編成原理、教育評価のアプローチ、教員の採用・養成・研修、学校レベルのカリキュラム開発、個に応じた支援、第三者評価機関などの学校評価、大学入試、研究開発、教員への支援体制など、コンピテンシーの育成を支える取り組みや支援体制は、国によってさまざまな工夫がみられた。

4. H29（2017）年版の学習指導要領では何がどのようにめざされているのか

(1) 学習指導要領は大きく変わったのか

変化の激しい予測の困難な知識基盤社会に対応するために、前述の通り、コンピテンシーに基づく教育改革が世界的潮流となっている。では、日本においては、こうした課題に込めて、新しい学習指導要領では何がどのようにめざされているのだろうか。

①これまでの教育改革と連続する新学習指導要領

日本においても近年、幅広い分野で、コンピテンシーに大きな注目が払われてきた。例えば、内閣府による「人間力」（2003）、厚生労働省による「就職基礎能力」（2004）、経済産業省による「社会人基礎力」（2006）、文部科学省による大学教育における「学士力」（2008）等、諸省庁において必要とされる資質・能力が定義され、政策の立案に生かされてきた。

初等中等教育においては、「新しい学力観」（1989）や「生きる力」（1998、2008）等、世界的にみても早い時期に資質・能力目標が導入されたと考えることもできる。また、「生活科」（1989）、「総合的な学習の時間」（1998）の新設、「言語活動の充実」（2008）等、その育成のための手立てが導入されてきたともいえる。

このように考えると、新しい教育課程の方向性は、「新しい学力観」が提起された平成元年の学習指導要領の改訂以降、一貫して取り組まれてきたもので、これまでの教育改革と連続した改善の試みと捉えることができる。

②これまでの教育の大転換を意図する新学習指導要領

その一方で、H29（2017）年版の新学習指導要領は、資質・能力の育成が明確に打ち出されたもので、学びのイノベーションを必要とする大転換として捉えることもできる。

前回の学習指導要領改訂では、教育基本法の改正により明確にされた教育の目的や目標を踏まえ、各教科等を貫く改善の視点としての言語活動の充実など、子供たちの「生きる力」の育成を一層重視するという観点からの見直しが行われた。その成果は、PISA調査や学力・学習状況調査等、国内外の学力調査結果にも表れている。

しかし、一定の成果はみられたものの、教育課程全体としては、「何を教えるのか」の観点から、各教科等の枠組みごとに知識や技能が整理されるに留まっていた。「生きる力」といった資質・能力目標の育成がめざされていたが、内容を学ぶことを通じて「何ができるようになるか」を配慮する構成にまでは至っていなかった。また、言語活動の充実は推進されていたものの、資質・能力の育成に焦点化された学びの改善までには踏み込まれていなかったといえる。

このような背景のため、H29（2017）年版の学習指導要領においては、教育課程全体で資質・能力をいかに育んでいくのかの観点から、教科等の意義を再確認しつつ、教科等を相互に関連づけ横断的な視点をもつことで、全体としてバランスのとれた教育課程を編成していくことが課題となったのである。また、資質・能力の育成に向けて、教科等の中心的な概念に焦点をあて、主体的・対話的・深い学び（アクティブ・ラーニング）をデザインするとともに、カリキュラム・マネジメントを通じた不断の授業改善といった具体的な手立てがとられることになったといえる。

このように考えると、今回の改訂は、学校教育における教授（teaching）から学習（learning）へのパラダイム転換を意味するもので、これまでの教育のあり方を抜本的に変革する教育改革として捉えることもできる。

② 資質能力の育成と H29（2017）年版学習指導要領

では、これまでの教育改革の継続・連続という側面と抜本的な教育改革を伴う大きな転換といった側面といった相反する二つの顔をもつ H29（2017）年版学習指導要領とは、どのような特徴があるのだろうか。その概要を簡潔に検討したい。

①2030年の社会と子供たちの未来と求められる資質・能力

H29（2017）年版の学習指導要領は、変化が激しく予測のつかない 2030 年の社会とその後の未来を見据えて構想されている。新学習指導要領が、小学校では、東京オリンピック・パラリンピック競技大会が開催される 2020 年から 10 年間の実施となるため、2030 年頃の将来像が念頭に置かれているのである。

情報化やグローバル化の加速化が著しく、知識や技術の進歩による第 4 次産業革命とも称される時代が到来した。昨今、ビッグデータをもとに判断を行う人工知能の進化やインターネットでモノがつながる IoT（Internet of Things）の発展などが話題になっているが、繰り返される技術革新のため、2030 年の世界を予想することさえ困難な状況にある。

このような変化の激しい時代だからこそ、変化する社会に対応することのみならず、新しい未来を切り拓いていくことが必要であると捉えられている。直面する課題を受け止めつつも、感性を働かせながら、「どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」について、主体的に学び、多様な他者と協働して、新たな価値を生み出していく資質・能力の育成がめざされているのである。

②H29（2017）年版の学習指導要領のポイント

新学習指導要領は、未来を拓く資質・能力の育成に向けて、「社会に開かれた教育課程」を構想していくための「学びの地図」として、学校、地域、社会で広く活用することが期待されている。そのポイントには、例えば以下のものがある。

- 1) 「社会に開かれた教育課程」を通して、未来の創り手となる資質・能力の育成をめざすことが中心的な課題となっている。

- 2) 各学校が、「何ができるか」の視点から、「何を学ぶか」及び「いかに学ぶか」等を検討して特色ある教育課程をデザインし実施するとともに、不断の見直しを行うことが求められている。
- 3) 資質・能力の三つの柱には、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養がある。
- 4) 資質・能力を育成するにあたって鍵となる二つの概念として、カリキュラム・マネジメントと主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）が挙げられている。
- 5) 各学校は、学習指導要領を手がかりに、学校教育目標を実現するための教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められている。
- 6) 資質・能力の育成を可能にするために、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点からの不断の授業改善が求められている。

変化の激しい予想が困難な社会が到来し「自立」した個人が、知恵を出し合い「協働」して、「創造」的に問題解決を図るといった今日的な課題に直面する中で、学びとは何かについての根本的な問い直しが求められているといえる。これからの社会を生き抜き、未来を拓く資質・能力の育成をめざすためにも、資質・能力と内容と活動の3つの要素をつなぐ学びのイノベーションを実現していくことが中心的な課題となっているのである（詳しくは、松尾（2016b）を参照）。

おわりにかえて—学びの問い直し

変化が激しく予想のつかないグローバルな知識基盤社会に対応するために、本稿で概観したように、求められる能力観というものが、1980年代後半以降大きく変容してきた。リテラシー概念は、最低限の読み書き能力から高次の情報処理能力へと拡張され、さらに、リテラシーから情意を含む人間の全体的能力を視野に入れるコンピテンシー概念への展開がみられた。このように社会で生きて働く能力が求められる中で、コンピテンシーの育成をめざした教育改革が、世界的な潮流となっている。日本においても、コンピテンシーの育成をめぐっては早くから議論されてきており、2017年3月版の学習指導要領では、資質・能力の三つの柱をもとに教育課程が構造化され、カリキュラム・マネジメントと主体的対話的深い学び（アクティブ・ラーニング）といった具体的な手立てが示され、資質・能力の育成が中心的な課題に位置づけられているのである。

さて、コンピテンシーを重視する教育のあり方については、さまざまな議論がある。例えば、本田（2005）は、ハイパー・メリトクラシーの下で人間の深く柔らかな部分までが評価の対象とされ、家庭環境など学校外での経験がその育成に大きく影響するため社会階層の再生産に陥ってしまうと厳しく批判している。一方で、松下（2010）は、「新しい能力」のレビューを通して、そうした批判にひとまず耐えうる能力概念として DeSeCo のキー・コンピテンシーを位置づけている。石井（2015）は、コンピテンシー・ベースのカリキュラムには危険性と可能性の両面があることを指摘している。

本稿の基本的な立場は、(1) コンピテンシーに基づく教育改革は、急速に進行する知識基盤社会に求められる資質・能力を育てるといった社会的要請に応えるために不可避な現象である、(2) こうした動き自体は必ずしも全面的に否定すべきものではなく、危険性と可能性を併せもつ両義的な性格をもっている、(3) 重要なのは、教育関係者が、コンピテンシーの育成をグローバル人材論といった人的資本開発として狭く捉えるのではなく、全人的なグローバル市民の育成をめざすものと考

え、真正な (authentic) 学力の育成に向けた学びのイノベーションを実現する契機にすべきである、ということにある。

すなわち、予測のつかない知識基盤社会を生き抜くためには、激しい変化に耐えうる幅広い知識、柔軟で高度な思考力や判断力が求められる。答えのない課題に向き合い、適切な問いを立て、入手可能な限られた情報をもとに妥当な解に至らなければならない。このような予測困難な社会状況においては、直面する問題の解決に向けて、知識を創造し活用することのできるコンピテンシーを育成する教育を推進することは不可欠であるだろう。

一方で、コンピテンシーを育む教育は、危険性と可能性の両方をもつといった両義性があることも事実である。第一に、コンピテンシーを問うことが、グローバル人材としての人的資源を開発する教育に矮小化される危険性がある。一方で、コンピテンシーの概念を中心に位置づけることで、人間の全体的能力を育成する教育を拓く可能性をもっている。教育実践の文脈で、経済的な人的資本の側面のみが優先される恐れがあるが、他方で、知識やスキルだけではなく情意的な側面まで含めた全人教育を促す可能性もあるのである。

第二に、コンピテンシーの重視は、子供の社会的背景に伴う家庭や学校外の経験の違いのために社会格差を広げる危険性がある。一方で、知識基盤社会に対応してすべての子供にコンピテンシーが求められるため、個に応じた教育を通して、学力格差を縮小する方向で機能させる可能性も残されている。コンピテンシーの育成をめざす教育は、家庭や地域的な背景が影響して格差の拡大が懸念されるが、他方で、個に応じた指導を徹底することですべての子供に高い学力を保障していく可能性があるのである。

第三に、コンピテンシーを促す教育は、その構成要素のみを重視して、必要なスキルの獲得のみを繰り返すような形式主義に陥る危険性がある。一方で、コンピテンシーという人間の全体的な能力を育成するという立場から、大きな概念を中心に、主体的・対話的・深い学びをデザインするといった学びの革新を促す可能性もある。コンピテンシーの訓練のみを繰り返せば活動主義に陥ることが憂慮されるが、他方で、コンピテンシーを育むために、本質的な問いをもとに探究を進め、実社会や実生活で生きて働く力を育成するといった学びの創造へと変革させる可能性もあるのである。

したがって、私たちに求められるのはまず、コンピテンシーの育成というものが、教育のあり方を制限し拘束してしまう危険性と教育の営みに変革や革新をもたらす可能性の両方の側面を合わせもっているということを十分に認識する必要があるだろう。その上で、人的資源開発のみを重視する教育に陥ることなく、全人教育の視点から、社会的な公正や民主的な参加を尊重するグローバル市民の育成をめざして、それを可能にするための学びのイノベーションを推進していく必要があるだろう。経済一辺倒のグローバル人材論に絡め取られることなく、よりよき未来を拓いていく知恵をもった活動的なグローバル市民を育成するための新しい学びが求められているのである。これからの学びは、主体的で協働的な探究 (反省的思考) を通して、中心的な概念を深く学び、現実世界を生き抜くための「真正の学力」を培っていくことが期待されているといえるだろう。新しい教育課程においてコンピテンシーの育成が中心的な課題となり、その育成に向けた枠組みが提示されたことを契機に、グローバル人材としての人的資源の開発にとどまらず、グローバル市民に求められる未来を拓く 21 世紀型コンピテンシーの育成をめざして、学びのイノベーションをいかに実現していくのかといった大きな課題が残されているのである。

注

- (1) OECD の国際教育指標 (INES) 事業は、OECD 加盟国の知識社会に対応する人的資本への関心に答え、教育システムについての比較可能な指標を開発することを目的に、OECD の教育調査革新センター (Centre for Educational Research and Innovation: CERI) によって 1987 年に始まった。その成果は年報 *Education at a Glance* として 1992 年より出版されている。
- (2) 両者は共通して、インテル、マイクロソフト、シスコシステムズなどの ICT 企業によって、財政的にバックアップされている。背景には、テクノロジーの発展を背景に ICT を活用して協働的に働くことが求められている 21 世紀の職場の今日的なニーズに、旧態依然として変わらない時代遅れの学校教育が応えられていないといった危機感がある。

【追記】

本論文は、特集のために、「教育課程の編成に関する基礎的研究」(2010～2014 年度)、「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する基礎的研究」(2015～2016 年度)などのプロジェクト研究で作成した文書を再整理しまとめたものである。とくに、1 章と 2 章、おわりにかえて、については松尾、2016a、3 章については松尾、2015、4 章については松尾、2016b など、これまでの論文や単行本を基にして作成した。

参考文献

- 石井英真『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 増補版』東信堂、2015 年。
- JAIST 知識科学研究科『知識基盤社会で活躍しよう』社会評論社、2014 年。
- 福田誠治「ヨーロッパ諸国の教育改革からの示唆」『季刊政策・経営研究』(2)、2009 年、18-37 頁。
- 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版、2005 年。
- 松尾知明『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、2015 年。
- 松尾知明「知識基盤社会とコンピテンシー概念を考える—OECD 国際教育指標 (INES) 事業における理論的展開を中心に」日本教育学会編『教育学研究』第 83 巻第 2 号、2016a 年、154-166 頁。
- 松尾知明『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程—求められる学びのカリキュラム・マネジメント』、学事出版、2016b 年。
- 松下佳代「序章 <新しい能力>概念と教育—その背景と系譜」松下佳代編著『<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、2010 年、1-42 頁。
- ASTD/DOL (ASTD/Department of Labor) (1998). *Workplace Basics: The Skills Employers Want*. Alexandria: ASTD.
- Department for Education and Employment (DFEE). National Skills Task Force, corp creator. (2000). *Skills for All: Research Report from the National Skills Task Force*. The Author.
- Griffin, P., McGaw, B & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer. (グリフィン・マクゴア & ケア編 (三宅ほなみ監訳)『21 世紀型スキル—学びと評価の新しいかたち』北大路書房、2014 年。)
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*. Australia : National Centre for Vocational Education Research.
- Kirsch, I. S., & Jungeblut, A. (1986). *Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report*. National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Mayer Committee (Australian Education Council). (1992). *Employment-related Key Competencies: A Proposal for Consulta-*

tion. The Author.

OECD(1996a). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.

OECD(1996b). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.

OECD(1998). *Human Capital Investment: An International Comparison*. Paris: OECD.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000). A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Paper prepared for INES General Assembly 2000.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers. (ライチエン・サルガニク (立田慶裕監訳) 『キーコンピテニシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年.)

SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) (1991). *What Work Requires from Schools*. Washington: Department of Labor.

Secretary of State for Education and Employment. (1998). *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. London: DfEE.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.