

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第42集 (2010年度) 2011年3月発行：1-18

コンピテンス教育に関する歴史的・比較的な研究 —コンセプト，制度とカリキュラムに焦点をあてて—

黄 福 涛

コンピテンス教育に関する歴史的・比較的研究

—コンセプト、制度とカリキュラムに焦点をあてて—

黄 福 涛*

1. はじめに

最近、日本においてもコンピテンス教育に関する議論が盛り上がってきたが、歴史的、国際比較的な視点からみると、この話題は決して新しいものではないし、新しい研究対象でもない。後述するように、少なくとも1960年代から、competence-based や competency-based 教育をめぐる論争が絶えなかった。特に1990年代以後、知識基盤社会への移行が進み、またグローバル化や高等教育国際化の進展及びITの急速な発達に伴って、ヨーロッパをはじめとする多くの国々において、コンピテンス教育に基づいた様々な改革の試みが実施され、相当の研究成果が蓄積されてきた。

他方、日本においても、ここ10年余りの間にこの領域に関する研究が見られるようになった。たとえば、小方は企業が要求するコンピテンスおよびそれが大学教育にもたらすインパクト、コンピテンスに注目した大学教育の職業的レリバンスなどについて研究を行っている（小方，2001，2010）。また、川嶋は波罗ーニヤ・プロセスの進展に伴って欧州高等教育圏の構築と大学教育における共通的能力（competencies）の開発がなされていることを紹介している（川嶋，2005）。さらに、松下は欧州における大学教育カリキュラム改革を対象とする「同調プロジェクト」(Tuning Project)に関する報告書と関連資料に基づき、主に波罗ーニヤ・プロセスにおけるコンピテンス志向の大学カリキュラム・デザインについて分析している（松下，2007）。

しかし、これまでのコンピテンス教育に関する研究は、企業が大学教育に求める能力の分析や外国の関連文書の翻訳・紹介といったレベルで検討したものが多く、コンピテンスという概念の由来、特にコンセプト、制度およびカリキュラムとしてのコンピテンス教育に関する歴史的考察と国際比較についての議論は必ずしも十分とはいえない。したがって、本稿では、「コンセプト」「制度」「カリキュラム」という三つのレベルにおいてコンピテンスおよび関連概念の歴史的变化を明らかにし、また国際比較的視点から諸外国におけるコンピテンス教育に関する改革や特徴などについても取り上げる。

2. コンピテンス教育の歴史的考察

日本において、英語の competence は「コンピテンス」、competency は「コンピテンシー」と表現されるのが一般的である。英語においてこの二つの単語の定義や解釈が完全に定まっているわけで

* 広島大学高等教育研究開発センター教授

はないものの、それでもほとんどの場合、両者の意味を区別したうえで用いられている (Hager & Gonczi, 1996; Roger, Guthrie, Hobart & Lundberg, 2001)。それに対して、日本語では、コンピテンスとコンピテンシーの区別は必ずしも厳密になされているわけではない。特に、最近多くの高等教育関係の論文や公文書においても、両者は区別されずに同様な意味で使われる傾向が見られる。本稿でも、特別な言及がない限り、この二つの言葉を同義語として扱い、基本的にはコンピテンス (competence) を用いることにする。

しかし、しばしば指摘されるようにコンピテンスに関連する用語は、枠組みの違いから正確さ及び一貫性に欠ける不明確な概念である。同一国であってもコンピテンス、スキル、クオリフィケーションなどの用語は違いがはっきりせず、各分野で多様な概念が定義されている。本稿では、こうした概念を整理する一方、主にコンピテンス基盤型教育 (competence-based education) に焦点化してその歴史的变化および国際比較を取り上げることとしたい。

コンピテンス教育は、異なる教育レベルやセクターによって具体的には次のように様々に表現される。すなわち、中等教育レベルにおける職業教育領域ではコンピテンス基盤型教育あるいはコンピテンス志向的教育 (competence-based education, CBE)、またコンピテンス基盤型訓練 (competence-based training, CBT) およびコンピテンス基盤型教育・訓練 (competence-based education and training) と言われることが多い。近年、大学教育の職業的レリバンスや、大学教育と企業との連携が強調されるようになったことを背景に、大学教育におけるコンピテンス基盤型アプローチ (competence-based approach) という用語も登場した。そのほか、学習者が自発的・能動的学習を通じて必要なコンピテンスを身につけるという意味でのコンピテンス基盤型学習 (competence-based learning) という新しい言葉も注目されている。

これらの言葉はそれぞれの背景があり、また意味が若干異なっているが、通常、伝統的な学問知 (discipline-based knowledge) に基づいた教育と対におかれる。つまり、研究者や学者などの知識人の育成を目的とする考え方に対し、基本的には、産業や企業などが求める能力、あるいは特定の職業に必要な資格の獲得や学習成果 (learning outcomes) を重視する教育と定義づけておいてよいであろう。

コンピテンス教育の起源についてさまざまな説があるが、1980年代からこの領域に関する研究を始めたイギリスの John Burke によれば (Burke, 1989, p.11)、それは1920年代のアメリカにおいて産業やビジネスに関連した教育改革に由来し、1960年代からアメリカにおける教育への社会的説明責任 (accountability) の強調、教育における経済的価値の重視、教育と地域社会の連携の強化などを背景に本格的に議論され始めたという。当初は、パフォーマンスに基づく教員養成教育 (performance-based teacher education) という言葉も使われていた。この言葉は、主としてテキストに基づいた体系的知識が伝達されることよりは、むしろ測定可能な方法を用いて教員に必要なパフォーマンスを学生に身につけさせることを意味している。たとえば、1968年に、連邦政府は10の大学に対して助成金を配分し、初等学校の教員養成プログラムに関するモデルを開発するように求めた。こうしたモデルは、学習者が身につけるべきコンピテンスに関する具体的な要求 (precise specification) や行動、例えば、教授法や、評価、学生からのフィードバック、個性化学習および現

場での経験に関する内容をすべてモジュール化 (modularisation) した上で、学習者に提供するものであった。また、教員養成に関する教育活動の目的はコンピテンスの獲得を中心にすべきだと主張もなされた。これをきっかけに、1970年代初頭には、コンピテンスを基盤とした教員養成に向けた教育改革に対して、教員だけではなく、教育行政関係者や、政治家、各州の評価機構などが大きな関心を寄せるようになった。この概念の導入をめぐるのは、大学における学問の自由や自治への干渉に対する危惧、あるいは実証的研究が足りない理論であることなどを理由に批判的な声が相次いだ。連邦政府による強い政策的・財政的な支持のもと、こうしたコンピテンス基盤型教育が初等学校の教員養成プログラムに導入されただけでなく、職業教育 (vocational education) と訓練プログラムの開発、特に大学と産業界や、ビジネスと専門職団体との連携においても新しいアプローチとして受け入れられていった。

1970年代以降、アメリカのコンピテンス基盤型教育がカナダに移り、その後イギリスやオーストラリアなどの国々にも広がった。1980年代以後、ヨーロッパ大陸における多くの国々、そしてアジアの中国や韓国などにも拡大した (趙, 2009)。

1990年代後半以降、職業教育や職業訓練に使われるコンピテンス基盤型教育とは別に、中等教育レベルにおいて学校教育システムの包括的な教育目標として、一般学生がグローバル化の進行に伴った複雑な社会に適合することに要求されるコンピテンス、いわゆる共に生きるための学力を身に付けて、人生の成功と良好な社会を形成するための鍵となるキー・コンピテンス (key competence) という概念が登場した。これは、OECD が2001年12月から2003年にかけて組織した DeSeCo (デセコ, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) と題するプロジェクトの重要な成果である。これによると、コンピテンスとは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して特定の文脈の中で複雑な要求 (課題) に対応することができる力である。またキー・コンピテンスとは、日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンスをすべて列挙するのではなく、コンピテンスの中で、特に人生の成功や社会の発展にとって有益であること、さまざまな文脈の中でも重要な要求 (課題) に対応するために必要なもの、特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要であることといった性質を持つとして選択されたものである。

このプロジェクトの最終報告では、キー・コンピテンスを三つの広域カテゴリーに分類している。すなわち、相互作用的に道具を用いるコンピテンス (Use tools interactively)、異質集団と交流するコンピテンス (Interact in heterogeneous groups)、および自律的に活動するコンピテンス (Act autonomously) である。以来、キー・コンピテンスが各国の学校教育に関する改革に大きなインパクトを与え始めたのである。

3. 大学教育におけるコンピテンス職業教育

1980年代までは、中等教育段階、特に中等職業教育においてコンピテンスを重視したさまざまな改革の試みが実施されたのに対して、1980年代後半からはその概念が高等教育レベルにおける職

業・専門職教育などに相当な影響を及ぼしてきた。特に1999年以降、ボローニャ・プロセスの進展に伴って、欧州諸国においては（日本の学士教育段階に相当する）第一サイクル教育の改革にもつながっていると考えられる。以下、国際比較の視点から、大学教育レベルにおけるコンピテンス基盤型教育について、コンセプト、制度およびカリキュラムという三つのレベルにおいて検討してみたい。

(1) コンセプトレベル

大学教育の領域におけるコンピテンス職業教育に関する用語は、国によって差があるが、通常、中等教育段階と同様に、*competency-based education and training* や *competence-based vocational education and training (VET)* ということになる。しかし、前述したように、歴史的に見た場合は、そのコンセプトが1960年代のアメリカにおける教員養成に関する改革に端を發し、その後イギリス、オーストラリアおよびヨーロッパ大陸諸国に導入され、これらの地域と国々の経済的、文化的、教育的な事情によって様々な議論や改革提案がなされたのであり、その中で特に注目してよいのは、コンピテンス基盤型教育について二つのアプローチが形成されたという点である。

1960年代から1970年代にかけて、アメリカを中心とするコンピテンス基盤型教育に見られた特徴としては、特定の職業や具体的な職務に必要なコンピテンスや能力に関する行動的側面 (*behavior aspects*) を詳細に分析したうえで、それらの側面に応じていくつかのユニット (*unit*) に分け、各ユニットに関連する教育内容や職業訓練活動を整備したことが挙げられる。これは伝統的なコンピテンス基盤型教育と理解され、行動主義的アプローチ (*behavioristic approach*) と呼ばれる。具体的には、業界団体や教育部門等が定めた職務遂行に必要なコンピテンスに関する構成要素に基づいて、特定の職種あるいは一連の関連職務を中心に、教育機関、特に企業と訓練施設等において職種ごとの基本的な訓練が行われるものである。またこれは試験方式ではなく、実際の訓練、仕事ぶりの成果に基づいて評価がなされている。たとえば、イギリスでは、アメリカの影響を受けて1986年に、全国職業資格審議会 (*National Council for Vocational Qualifications, NCVQ*¹⁾) が設置され、国レベルにおける職業資格 (*National Vocational Qualifications, NVQ*) が定められた。この資格はさまざまな職業に関する国レベルの基準に基づいて規定されたコンピテンス基盤型資格 (*competence-based qualifications*) であった。これは、学生が企業や職場で関連の仕事を見習い、スキルと知識を獲得することを通じて効率的に特定の職務を遂行できるようになることを狙いとしていた。ただし、ここで指摘すべきは、アメリカとイギリスの間に存在した大きな差異である。すなわち、アメリカでは、教員養成などをはじめとするさまざまな教育分野においてコンピテンス基盤型教育が重視されたのに対し、イギリスでは主に職場における社会人行動としての最低基準を示す用語にコンピテンスが用いられたということである。アメリカでは、コンピテンシー基盤型教育 (*competency-based education*) というのは職務と関連して使われ、優れた職務を遂行する力を指す言葉として使われることが多い。それに対して、イギリスでは通常、コンピテンシーに関する資格をいくつかのレベルに分けてそれぞれのレベルに応じる能力としてコンピテンシーが用いられている (*Boreham, 2002*)。

しかし、このアプローチは批判も浴びた。たとえば、イギリスの *Barnett* によれば、職種ごとの

極めて細分された個々のユニットに関する記述は体系的教育カリキュラムの開発に役に立つガイドラインを提供することが難しいだけでなく、職務遂行、ある職種や専門職に必要な基本的な能力要件をあまり強調しすぎると、思考力や理解力等が無視される危険性がある (Barnett, 1994)。

コンピテンスに関する行動主義的アプローチへの批判が高まるなかで、1980年代のアメリカでは、職務遂行に必要な最も一般的なスキルや要素に焦点化した、いわゆるソフト・スキル (soft skills) に基づくコンピテンスへのアプローチが開発された。これは、職務遂行に必要となるすべての能力やタスクに基づき、細かい要素やユニットを分類したうえで教育や訓練活動を行うわけではなく、仕事の成果を挙げると思われるスキルや能力のみ確定し、それらに基づいてより高いレベルで関連活動を実施するというものである。当初、このアプローチは経営学教育に用いられたが、1980年代半ば以後、他領域の教育にも広がった。例えば、イギリスでは、1991年における前述の NVQs の実施をきっかけに、ジェネリック・アプローチ (generic approach) も使われるようになった。このアプローチは行動主義的アプローチと同様に、職務遂行に必要な要件に基づいた職業訓練を実施すると同時に、学生の批判的思考力や問題解決力の育成等を重視するものである。つまり、学生が一つの職業に必要な基礎的なスキルを身につけることに加え、「一般的国民の職業資格」(General National Vocational Qualifications, GNVQs) と呼ばれる資格が授与された学生は幅広いコア・スキル (core skill) も獲得することができる (Burke, 1995, pp.41-44)。その具体的な特徴をみると、以下の点が挙げられる。すなわち、職業的基盤 (occupational base)、ジェネリック・スキル (generic skills)、学生による主動的学習 (student responsibility of learning)、ユニットに基づく証明 (unit certification)、成功した教育実践に基づくカリキュラムの提供 (a basis in successful educational practice)、全国的規準の確立 (establishing national standards)、他の資格制度との連携 (alignment with other qualifications) と総合的評価 (comprehensive assessment) である。

NVQ 制度と比較すれば、この GNVQs 制度の最大の特徴は、特定の職務を遂行するのに必要なコンピテンスより、一般的・汎用的なコンピテンスを強調している点にある。また、この制度は職業的能力とコア・スキルの統合を実現することを通して、学生に対して将来的に進学も、直接労働市場に進むことも可能となる複数の選択肢を提供することになる。その意味で、アカデミック制度と職業制度のリンクをより促進するという目的を持つといえる。

しかし、ジェネリック・アプローチに対しても激しい批判が寄せられた。そのなかで特にジェネリック・スキルをめぐる疑問の声が多かった。例えば、オーストラリアの Gonczi は、ジェネリック・スキルの存在を裏付けるデータや実証研究成果がほとんどないことを指摘し、実際にジェネリック・スキルやコンピテンスの存在自体について疑問の声を挙げている (Gonczi, 1994)。また、Gonczi は、職業教育や訓練の場合、特定の状況あるいは学生の将来の職務等を想定しないまま、抽象的で一般的なコンピテンスを学生に身につけさせるかどうかという問題に言及し、仮に学生がこうしたスキルやコンピテンスを獲得することができるとしても、いかにして当該コンピテンスを具体的な状況や職場に応用するかといった問題も指摘している。

1990年代以降、ドイツやオランダをはじめとするヨーロッパ大陸諸国において、包括的・統合的アプローチ (holistic or integrated approach) に基づき、コンピテンス教育に関する変革が急速に行

われた。これは、基本的に社会構成主義的アプローチ (social constructionism approach) によってコンピテンスの獲得を目指すことを目的としたものであった。このアプローチでは、コンピテンスを身に付けた卒業者や労働者を育成するためには、学習や教育・訓練活動が単に刺激-反応 (stimulus-response) というプロセスに加え、個人の思考力や判断力、社会的交際力、複雑な環境に対する適応力、特に知識の創造力なども重要であると指摘されている。つまり、包括的アプローチでは、コンピテンスが特定のコンテキストにおいて適切な普遍性あるいは全体感で示される知識、能力 (capabilities)、スキルと態度の結合体であるということである (Hodkinson & Issitt, 1995)。これには二つの側面が含まれている。その一つは知識と個人の理解力、価値観及びスキルとの統合である。これは自分が従事する仕事や遂行する職務と他の仕事との関連性が理解できることを意味している。もう一つは教育と訓練プロセスに関わっている。すなわち、訓練の結果のみ重視する行動主義的アプローチとは異なり、学生による自発的な学習や訓練活動を強調し、特に実際の職業や職務に必要な個人のさまざまな能力の開発に注目するものであり、学習や訓練プロセスにおける形成的評価 (formative evaluation) に基づいて学生を支援するということである。

このように、コンピテンスの捉え方、とりわけコンピテンス教育と訓練活動に関する改革も伝統的な行動主義的アプローチから包括的・統合的アプローチへと転換されつつある。具体的には、学生や労働者の自発性や企業心、進取的精神をベースとする教育や訓練活動を行い、従来のように技術や職務遂行に直接関連する能力の獲得よりも、問題の発見力や解決力などの認知的 (cognitive) 能力を開発することが求められるようになった。また、仕事の形態も個人のペースによる仕事からチーム・ワークやグループ・ワークへの実現も必要とされるようになった。さらに、持続的学習や、能動的学習および生涯教育などの能力もコンピテンスの一側面として要求されている (Green, Wolf & Leney, 1999, p.128)。

このように、過去約40年間にわたって、コンピテンス基盤型教育に関するコンセプトはいくつかの段階を経て変容してきたことがわかる。当初は、職業に直接関係する能力のもとで細分化されたユニットやモジュール的なプログラムを提供し、また、その教育や訓練の成果として基準を満たしている実際の証拠の提出が求められた。しかし1980年代後半以降は、ジェネリック・スキルを中心とした、必ずしも職務遂行に直接に必要な部分も取り込まれるようになった。さらに近年は、学生や労働者に対して職務を遂行できる能力やスキル等の獲得をはかる一方で、複雑的で多様な状況のもとで広範囲にわたる個人的な基本能力の育成までも要求されるようになった。

しかし、それと同時に指摘しておくべきは、コンピテンス教育に関するコンセプトが時代の流れによって変わってきたといえる一方で、伝統的な行動主義的アプローチが完全に消えてしまい、あらゆる国々で包括的アプローチが支配的な地位を占めているわけではないということである。

(2) 制度レベル

前述したように、コンピテンス基盤型教育の制度としての具現化には地域や国によって差があり、これを大きく二つの類型に分けてみるができる。すなわち、アングロサクソン (Anglo-Saxon) 型と欧州大陸型である。

アングロサクソン型

アングロサクソン型はアメリカやイギリスなどの国々が代表的なものであると思われる。ただし、コンピテンス教育に関するコンセプトレベルにおいてアメリカとイギリス両国では多くの共通点が見られるが、そのコンセプトが制度化されるレベルまでは際立った相違点が存在している。したがって、これはさらに二つのタイプに分けることができる。

アメリカの場合、そもそも四年制の大学では、非職業的（non-vocational）全人教育（whole man）としてのリベラル・アーツ（liberal arts）教育や一般教育（general education）に長い歴史と伝統がある。ほとんどの大学で、職業と直接に結びつかない教育が最初の一、二年間に行われており、他の専門教育（professional education）と並びそれを補完する形で四年間の学士課程教育を構成している。一部の四年制大学では、リベラル・アーツ教育や一般教育が実施されたうえで、農業・秘書・会計・経営などの職業教育プログラムも提供されているが、職業教育は基本的には職務遂行に直結する教育・訓練を行う実業教育機関において行われる。その多くは私立機関で、例えば、コミュニティ・カレッジや地域職業教育カレッジ、私立の実業・技術学校および公立成人学校などの非大学型機関である。教育段階という視点からみると、ほとんどの職業教育機関の履修年限は短く日本の専修学校に相当している。また、学生はこうした職業教育機関から別の機関への移動や四年制大学への編入学が可能である。

他方で、イギリスでは、1990年代初期まで、高等教育システムは大学（university）セクターと高等継続教育セクター（advanced further education）から構成されており、職業教育は基本的には後者で行われた。1992年以後、こうした二元構造が制度的に統合されて一元化されたが、実際には、前者は依然として理論的・総合的な教育を重視している。これに対し、後者はあくまでも実用的・実業的な訓練を強調していた。また、二つのセクター間ではアメリカのように学生の移動がほとんどないが、学習期間がほぼ同じで理論的には同等の学位授与権が与えられていた。イギリスの場合は、学位を授与できるのは基本的に大学か University college だけだが、学位を授与できる大学と提携している高等教育カレッジ（Higher Education College）や継続教育カレッジ（Further Education College）の学生は Higher National Diploma を取得して、学士号の2年次または3年次に編入することも可能となっている。

現在、イギリスの高等教育機関は、大学、高等教育カレッジ、継続教育カレッジの三つに大別することができる。そのうち、継続教育カレッジでは様々な課程があり、多様な職業資格取得の課程が中心となっている。たとえば、美容師、自動車工、スポーツトレーナー、調理師、保姆、秘書等の専門資格習得のためのコースである。これはイギリスの職業教育におけるきわめて重要な役割を果たしている。一方で、大学、特に高等教育カレッジに入学した成人学生の多くは、企業の従業員教育の一環として職業教育を受けている者で、またキャリア開発を目指している者もいる。近年は、情報技術の発達によって、Eラーニングを通じてネット上で職業教育を受ける人数も増えつつある。そのうち、産業大学（University for Industry）では多くの学習者のニーズに対応し、インターネットを利用して各種のプログラムを提供している。

欧州大陸型

ドイツやオランダなどの欧州の一部の国々がこのタイプの代表的な例である。歴史的にみれば、こうした国々の高等教育制度は、1992年以前のイギリスと同様に大学セクターと非大学型セクターという二元構造をとっている。伝統的には、大学セクターは主として学術的な教育・研究を行うこととされている。非大学セクターは労働市場のニーズに対応し、実用性が高い人材の育成を目的とする職業教育を行っている。最近では、制度的には大学と非大学セクター間の区別が曖昧になりつつあるが、現実には非大学セクターの教育は依然として実践性や職業性の性格が強く残っている。アメリカ型やイギリス型に比べると、大学は非大学セクターよりその学習期間がはるかに長く、この二つのセクターが授与する学位の価値には大幅な格差があり、各機関間の学生の流動がほとんどなく、教育も前者は理論的・抽象的内容、後者は実用的・職業的内容というように分かれている（喜多村，1999）。たとえば、ドイツの高等教育制度は、総合大学、高等専門学校（Fachhochschule）と教育・芸術・神学などの単科大学からなっている。そのうち、総合大学と比べて、高等専門学校は特定の産業部門や職場のニーズに対応する職業教育において中心的役割を担っている。

(3) カリキュラムレベル

コンピテンス基盤型の職業教育カリキュラム開発については、時代や国によってそのモデルがそれぞれ異なっているが、ここでは主として行動主義的アプローチに基づき、イギリスの事例を参考に（稲川・瀬水，2004）、そのカリキュラム開発のパターンをまとめてみる。

行動主義的アプローチに基づくカリキュラムの開発に関する特徴として、以下の点が挙げられる（日本労働研究機構，2003a, 2003b; Qualifications and Curriculum Authority website, 2010; Hyland, 1996）。

第1に、職種ごとに、特に具体的な職務を遂行するのに必要とみられるコンピテンスを確定し、それらに基づいて教育や訓練活動の成果（outcome）に対する評価指標を定めることである。つまり、詳細な学習や訓練内容を定める前に、まず学習者が事前に設定された目標を満すかどうか、またどのレベルまで達成するかについての判断基準を作成することである。

第2に、従来のように、伝統的な知識体系や専門分野などをベースとしたカリキュラムを編成することをやめ、コンピテンスにしたがって細分化されたユニットや具体的な職業的要求に基づいて、モジュール的な形で教育内容を構成することである。

第3に、学習プロセスについては、言うまでもなく教育機関で知識を獲得することは重要であるが、企業や現場での見学や、特に自分の実践活動を通じて関連能力を身に付けさせることがもっと重視されることである。

最後に、教育や訓練活動の成果に対する評価について、基本的には裏づけとなる証拠に基づいて、あるいは測定できる形で実施されることである。

たとえば、カリキュラム開発の視点から考察すると、イギリスの全国職業資格制度（National Vocational Qualification, NVQ）は、まず、企業が求める職業能力を踏まえ、モデルカリキュラムやモデル評価シートを策定し、これらのモデルを参考にして、職種別（または職種横断的）にカリキュ

ラムや評価シートが作成されることになる。次に、政府による認可が受けられた全国訓練機構 (National Training Organization, NTO) という業界団体が職務遂行に必要な基準を定め、政府が認可した民間団体 (Awarding Body, AB) がこれらの基準に対する評価指標を開発し、政府機関である資格とカリキュラム機構 (Qualification and Curriculum Authority, QCA) によって認められると全国職業資格 (NVQ) となる。具体的な教育や訓練活動については、教育機関、特に企業と提携することで実施される。

全国職業資格では職種別に5レベルが設定されており、レベル4とレベル5は高等教育レベルに相当し、これらのレベルにおいて定められる基準を満たすことで、その職務を遂行することを証明できることとなる。

カリキュラムの開発にあたって、職務遂行に必要なコンピテンスをいくつかのユニットに分け、これらのユニットをさらにいくつかの要素に分解し、それぞれの要素にしたがって教育や訓練活動が行われる、また測定できる形で関連証拠を提出することも求められる。たとえば、イギリスの Chichester College では、16歳から65歳までの学習者を対象に会計、情報技術、介護などの30の領域のコースが設けられている (Chichester College, 2010, p.33)。そのうち、ビジネス管理者の育成を目指すレベル5 (二年間、フル・タイム) のコースがある。このコースは、八つのコア・ユニットからなっており、これらはすべて必修科目である。そのほか、学習者が八つの選択ユニットを履修することも求められている。修了生の進路としては、引き続き大学に進学し、学位取得に向けて二年間の学習を通じてビジネス学位を取得する、あるいは、商業や産業部門で実習生マネジャーの身分で就職することも可能である。

4. ボローニャ・プロセスに伴ったコンピテンス教育の進展

1990年代後半以後、ボローニャ・プロセスが進むなかで、ヨーロッパ諸国における学士課程教育全体の構造及び内容が急激な変化を遂げつつある。とりわけ2003年のベルリン・コミュニケによって、「欧州高等教育圏」の確立とそのシステムの世界的規模での普及のために、新たに四つの提案が実施されている。すなわち、1. 質保証の共通システムの構築、2. 博士課程を学位の共通枠組に追加することによる3段階構造 (学士3年、修士2年、博士3年) の導入、3. ECTS について、単位の読み替えのみではなく、履修の蓄積を証明する手段としてさらに普及、および4. ディプロマ・サプリメントの2005年以降の本格的実施であった。

これらの変化を背景に、前述したように、主に中等及び高等教育レベルでの職業教育の領域に限定されたコンピテンス基盤型教育が、次第に第1サイクルとしての学士課程教育にも取り入れられるようになった。以下、欧州の『同調プロジェクト』(Tuning Project) を参考に (González & Wagenaar, 2005), ヨーロッパ大陸の一部の事例分析を通じて、コンピテンス基盤型教育の特徴を分析してみる。

(1) コンセプトレベル

職業教育領域以外の大学教育において、コンピテンス教育概念は同じヨーロッパでも多種多様である。たとえば、イギリスでは、学習成果 (learning outcomes) と言われることが多い。多くの大陸国家では、コンピテンス基盤型学習 (competence-based learning) と呼ばれる。

周知のように、国際的にみると、フランスやドイツなどの欧州大陸の国々は、総合大学を含めて大学機関が非常に強い専門教育機関としての伝統をもっている。近年来、関連諸国ではこうした伝統を守る一方、「欧州高等教育圏」の確立に向けて多様な改革方策を講じており、第1サイクルにおけるカリキュラムの見直しに関しては、主に以下の3点を軸に進められている。

第1に、大学教育はより社会的レリバンスを強調すべきである。

第2に、大学教育の専門化 (professionalization of university education) をさらに促進させる必要がある。そのうち、学術的・専門的プロフィール (academic and professional profile) に基づいた大学教育活動が行われることが必要である。また職場や社会が求めるコンピテンス基盤型カリキュラムを編成することが重要である。

第3に、学習者による能動的学習活動が要求されると同時に、その学習プロセスが重視され、また持続的で発展的なアセスメントが実施されることが不可欠である。

学術的・専門的プロフィールとは、学位プログラムで学習者に求められる学術的、知識的、実践的な能力の達成度である。これらは基本的には学術団体が定める基準であり、具体的には学習成果とコンピテンスに示されている。

『同調プロジェクト』に関する報告書では、包括的アプローチからコンピテンスの意味を捉えている。すなわち、知識 (特定の学術領域に関する理論的知識の獲得)、理解力 (未知の知識を探る能力)、スキルおよび能力 (特定の環境に知識を応用し、問題を解決する能力および一定の社会的コンテキストにおける他者との共存能力) のダイナミックな結合体であると定義している。こうしたコンピテンスには特定の学科領域あるいは専門分野に関するコンピテンス (subject-specific competences) と一般的コンピテンス (generic competences) が含まれている。また、これらのコンピテンスを獲得することは教育プログラムの目標 (object) である。その実現手段として、基本的には幅広く多様なコース・ユニットを通じて身につけ、教育の各段階において評価されるとのことである。

そのなかで、一般的コンピテンスは道具的 (instrumental)、対人的 (interpersonal)、体系的コンピテンス (systemic competences) という三つのカテゴリーからなっている。またそれぞれのカテゴリーは、さらにいくつかの能力 (abilities や capabilities) やスキルに分けられている。たとえば、道具的コンピテンスは、認識的能力 (cognitive abilities)、方法的能力 (methodological capabilities)、技術的能力 (technological skills)、語学的能力 (linguistic skills) などを含んでいる。

一方で、特定の学科領域や専門分野に関するコンピテンスは、高等教育研究者や、当該学科の授業担当教員、雇用主、学生などを対象に実施された調査結果から抽出された最も重要と思われるコンピテンスである。当初は9の学科領域から始まった調査が2008年の時点では28の領域まで拡大している。

(2) 制度レベル

2003年のベルリン・コミュニケおよび2005年の『ヨーロッパ高等教育圏における資格枠組』(Framework of Qualifications of European Higher Education Area)の実施によって、第1サイクルにおけるコンピテンス基盤型教育や学習活動が関連諸国において急速に展開されつつあるが、2006年にECが加盟諸国を対象に行った『ヨーロッパにおける高等教育カリキュラム改革の範囲およびインパクト』に関する質問調査によれば、コンピテンス教育概念が制度化されるレベルにおいてそれぞれの国々には依然として大きな差異がある。たとえば、最近、イギリスではボローニャ・プロセスの方針に従って、いくつかの高等教育資格制度(Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales, and the Northern Ireland, Scottish Credit and Qualifications Framework)が導入されてきた。そのなかで、学習者の学習活動、レベル、学習成果、コンピテンス、プロフィールなどについて詳細に定められている。また、イギリス高等教育欧州班(HE Europe Unit)も、質保証機構(Quality Assurance Agency, QAA)および他の関係者と共同で、イギリスの資格制度とボローニャ・プロセスにおいて進んでいる関連制度と比較可能で互換性のある学習成果を開発することに努めている。ドイツの場合は、2003年にドイツ州文部大臣会議(KMK)において高等教育機関ではすべての学士課程プログラムおよび修士プログラムをモジュール化させ、またそれぞれのモジュールに求められる学習成果とコンピテンスを明記するという決案が出されたが、現在、特に総合大学においては根本的な変化がまだ見られていないようである。また、オランダでは、1990年中期から総合大学以外の職業教育を中心とする工科大学ではコンピテンス基盤型カリキュラムの開発が進み、学内委員会で全国基準にしたがって各プログラムに関するコンピテンスを明確に規定している。これに対して、大学セクターでは、一部のプログラムで知識、スキルおよび態度という視点からの編成が要求されるものの、コンピテンス基盤型学習活動がそれほど盛んに実施されていないと指摘されている。

一方で、ノルウェーでは、質保証機構の創設や、ヨーロッパ単位互換制度(ECTS)に基づいた新しい単位制の発足、および学生サポート体制の構築などを通して、制度全体としてコンピテンス基盤型教育に向けて進んでいるという傾向が見られる。またイタリアでも、ほとんどの大学が国の資格制度に基づき、コンピテンス基盤型カリキュラムの見直しを行ってきた。特に医学、工学、建築学および薬学などの分野では欧州全体の基準に照らしてコンピテンス基盤型プログラムの編成が目ざされている。

このように、ヨーロッパ大陸諸国ではコンセプトレベルにおいて、コンピテンス基盤型教育に関する改革が起りつつあるが、ごく一部の国を除いて、このコンセプトは制度レベルで完全に定着しているわけではない。また、ドイツやオランダなどの事例をみると、非大学セクターにおいてはすでに大きな進展があったのに対して、大学セクターにおいては実質的な変化がまだ起きていないと言わざるを得ない。

(3) カリキュラムレベル

前で述べたように、ボローニャ・プロセスにおいて求められている第1サイクルにおけるコンピ

テンスは包括的・統合的アプローチに基づいたものである。つまり、特定の職務遂行に必要なとなるコンピテンスの獲得にとどまっておらず、ヨーロッパ全体における統一労働市場の流動や、とりわけ変化しつつある労働市場に対応するために、一般的コンピテンスの重要性も強調されるということである。そのカリキュラムレベルにおいて具体化される特徴として、以下の点が挙げられる(Edwards, 2009; Elexpuru, 2009; OECD, 2008; Kallioinen, 2007; Kouwenhoven, 2009)。

第1に、このモデルは行動主義的アプローチと同様に、重要と思われる専門的タスク (professional task) に対して分析したうえで、関連コア・コンピテンスを確定しようとするものである。ここでは学習者の労働市場への就職に直結する内容となっている。この意味において、ボローニャ・プロセスにおけるヨーロッパの第1サイクルのカリキュラム全体像はアメリカの学士教育段階のそれと本質的な差が見られる。

第2に、このモデルは、前節で考察したように職業教育領域における包括的アプローチとも異なっている点がある。すなわち、職業教育領域でのコンピテンス教育内容は、基本的には伝統的学問体系や学問分野のもとでカリキュラムを編成するわけではなく、職種ごとの必要な知識と技術などにしたがって提供されている。これに対して、第1サイクルにおけるカリキュラムの開発は、一般的コンピテンスを重視すると共に、学科別・学問分野別に基づいた学術的内容も取り入れられている。

第3に、カリキュラム開発の最終目的は、こうした学科別コンピテンスと一般的コンピテンスを簡単に組み合わせることではなく、あくまでも学習者にこれらをベースにするスキルと態度の結合体としてのコンピテンスを獲得させて学習成果という形で評価することが目指されている。

最後に、カリキュラム開発にあたって、それぞれの段階においてその役割分担が異なるが、研究者と大学教育関係者以外に、雇用主、学生、専門職団体および業界団体などの幅広い関係者も関わっている点が挙げられる。これによって、従来のようにカリキュラム開発をめぐる社会的レリバンス、学生中心とする教育活動の展開および体系的知識の伝達の間で生じやすい矛盾や葛藤などの問題はある程度解決されることになるだろう。

5. まとめ

以上の分析により、コンピテンス教育に関して、次のような結論をまとめることができる。

第1に、コンピテンス教育は時代の流れとともに、またそれぞれの国の事情に適応しつつあるなかで、様々な変化が起きてきた。この意味で、コンピテンス教育に関する共通理解を得ることはきわめて難しいといえる。

第2に、1960年代のアメリカにおける初・中等学校の教員訓練教育に由来するコンピテンス基盤型教育は、1970年代から中等職業教育において中心的地位を占めてきた。そして1980年代以後は、その影響が高等教育レベルでの職業教育領域まで及んできた。さらに1990年代後半以降、職業教育や専門教育を含めて大学教育全体においても、その影響力が著しく強まった。また、地域的にみた場合、1960年代のアメリカから1970年代のイギリスに導入されたというプロセスであることがわかった。

第3に、時代や地域、また国々によってコンピテンスに関する言葉や理解には差があるが、コンセプトのレベルにおいては、二つの代表的モデルにまとめることができるだろう。その一つは行動主義的アプローチからみたコンピテンス教育である。もう一つは包括的・統合的アプローチに基づき捉えられたコンピテンス教育である。前者は1960年代からすでに見られ、後者は1990年代以後本格的に登場し、次第にその影響力が拡大しつつある。近年ではこうした二つの教育に関する区別が曖昧になりつつあるが、一般的には、アメリカとイギリスの職業教育領域において前者の影響が強まっているのに対して、ドイツやオランダなどのヨーロッパ大陸の多くの国々においては、後者が支配的である。一方で、現在ヨーロッパ諸国において進められているコンピテンス教育あるいはコンピテンス学習活動は、職業的・社会的レリバンスおよび一般的能力を重視する点では、後者の主要な特徴と同様なものと考えられるが、学問的ロジック、特に学科ごとに必要な知識的・専門的能力が求められており、根本的な違いが見られるといえるだろう。

第4に、本稿では、コンセプト、制度、カリキュラムという三つの視点から大学教育におけるコンピテンスの展開について論じているが、前述したように、1999年から始まったボローニャ・プロセスの進展に伴って、現在、コンピテンス教育に関する改革が最も進んでいる欧州大陸においても、コンセプトとしてのコンピテンス教育が次第に多くの国々に受け入れられてきたが、大学教育全体制度としてのコンピテンス教育がまだ完全には確立されていない現状にある。またカリキュラムのレベルにおいても、一部の非大学セクターおよび医学・工学・建築学・法律などの専門分野には大きな進展があったが、研究大学や総合大学をはじめとする大学セクターにおいてはさらなる発展の余地が残されている。この意味において、コンピテンス教育は制度レベルとカリキュラムレベルに影響を及ぼしていない部分があると思われる。

第5に、コンピテンス教育は中等教育レベルから大学教育、または生涯教育レベルまで展開されつつある。と同時に、ますます世界の多くの国々の職業教育や大学教育の改革に大きな影響を与えていることから、いわゆるグローバルな現象として認められる。しかし他方、コンセプト、制度およびカリキュラムとしてのコンピテンス、特に地域と国々におけるコンピテンスに関する格差も無視することができない。

最後に、とりわけ包括的アプローチに基づいたコンピテンス教育は、行動主義的アプローチによるコンピテンス教育と同様に、社会的・職業的レリバンスを強調しながら、学習者の態度や、理解力、批判的な思考力、問題解決力などの点に重点を置くことから、本来、リベラル・アーツ教育や一般教育および教養教育が最も関心をもつところと合致する傾向がある。こうした教養的あるいは能力的な部分について、リベラル・アーツ教育や教養教育を中心に関連活動が行われるべきか、あるいは、基本的にはコンピテンス教育を中心に進めていくべきなのか。今後、日本も含めて各国の大学教育改革において避けられない課題であろう。

【注】

- 1) この審議会は1997年 School Curriculum and Assessment Authority と統合し、新たに Qualifications

and Curriculum Authority として発足した。主な活動は general education と vocational education と連携をより強めることにある。

【参考文献】

- 稲川文夫・瀬水ゆきの (2004) 『イギリスにおける職業教育訓練と指導者等の資格要件』(労働政策研究報告書 No.16), 労働政策研究・研修機構。
- 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頁。
- 小方直幸 (2010) 「コンピテンシ・アプローチ再考」『大学論集』第41集, 43-57頁。
- 川嶋太津夫 (2005) 「欧州高等教育圏の構想と undergraduate 課程の再構築」『高等教育研究』第8集, 121-153頁。
- 喜多村和之 (1999) 『現代の大学・高等教育: 教育の制度と機能』玉川大学出版部。
- 日本労働研究機構 (2003a) 『諸外国の若年就業支援政策の展開 —イギリスとスウェーデンを中心に—』(資料シリーズ No.131), 日本労働研究機構。
- 日本労働研究機構 (2003b) 『教育訓練制度の国際比較調査, 研究 —ドイツ, フランス, アメリカ, イギリス, 日本—』(資料シリーズ No.136), 日本労働研究機構。
- 趙 志群 (編) (2009) 『職業教育与培訓—学習新概念』科学出版社。(中国語)
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンシ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—」『京都大学高等教育研究』第13号, 101-119頁。
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence*. Buckingham: SRHE.
- Boreham, N. (2002). Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies*, 50(2), 225-237.
- Burke, J. (Ed.) (1989). *Competency Based Education and Training*. The Falmer Press.
- Burke, J. (Ed.) (1995). *Outcomes, Learning and the Curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London and New York: Routledge Falmer.
- Chichester College (2010). *Full-time Prospectus, 2010-2011*.
- Edwards, M. (Eds.) (2009). Achieving Competence-Based Curriculum In Engineering Education In Spain. *INGENIO (CSIC-UPV) Working Paper Series 2009/04*.
- Elxpuru, I. (2009). Innovations in the 21st Century Education Viewed from an European Perspective. Presented at Conference *Global Perspectives in Educational Innovations*, June 24-26, 2009, Seattle, USA.
- Gonczy, A. (1994). *Developing a Competent Workforce*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- González, J. & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II*. University of Deusto & University of Groningen.
- Green A, Wolf A. & Leney T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training*

- Systems*. Institute of Education, University of London: Bedford Way papers.
- Hager, P. & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.
- Hodkinson, P. & Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*. London: Cassell.
- Hyland, J. (1996). National Vocational Qualifications, Skills Training and Employers' Needs: beyond Beaumont and Dearing. *Journal of Vocational Education & Training*, 48(4) 349-365.
- Kallioinen, Q. (Ed.) (2007). *The Competence-based Curriculum at Laurea*. Helsinki, Finland: Laurea Publications B 25.
- Kouwenhoven, W. (2009). Competence-based curriculum development in higher education: a globalised concept? In A. Lazinica & C. Calafate (Eds.), *Technology, education and development*. Vukovar, Croatia: In-Teh.
- OECD (2008). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices*. (OECD Education Working Papers No. 15), OECD.
- Qualifications and Curriculum Authority website (2010). A brief guide to work-based qualifications (http://www.qca.org.uk/14-19/qualifications/index_brief-guides-work-based.htm).
- Roger, H. Guthrie, H. Hobart, B. & Lundberg, D. (2001). *Competence-based education and training, between a rock and a whirlpool*. Australia: Macmillan Publishers.

An Historical and Comparative Study in Competence-Based Education: focusing on the levels of concept, system and curriculum

Futao HUANG *

This article is concerned with competence-based education in both historical and comparative perspectives. By interpreting the concept of competence-based education and other related terms at three different levels: concept, system, and curriculum, the article addresses the change in these factors at both secondary education and higher education through case studies.

The article consists of the following sections: the emergence and change in competence-based or competency-based education and training in secondary education and its influence on the practice of competence-based education at the level of higher education from historical and comparative standpoints; a comparative perspective of competence-based higher education focused on the levels of concept, system and curriculum and the major characteristics of two representative approaches to competence-based education since the 1960s; and analysis and discussion of the ongoing competence-based learning in first-cycle education in the Bologna process based on the Tuning Project. The article concludes by discussing a number of issues. First, the meaning of competence related terms, especially competence-based education and learning as used at different educational levels and in different sectors of higher education over the last 40 years. Second, the behaviouristic approach and the holistic, or integrated, approach to competence related education as typically represented by the Anglo-Saxon countries and the European continental countries respectively. The current reform in first cycle education in EU countries is based on the latter approach in particular. Third, it should be emphasized that even when the same term related to competence-based education is adopted at the level of concept, there still exist considerable differences in usage and application at the levels of both system and curriculum. Finally, while it seems that implementation of competence-based education in undergraduate education has become a global trend, in practice various issues need to be dealt with, such as the relationship between general education and competence-based education.

* Professor, Research Institute for Higher Education (R.I.H.E.), Hiroshima University