

21 世紀的スキル論の展開とカリキュラム改革

— 「コンピテンスに基づく学習」(CBL) の具現化に向けた模索 —

清水 禎文 (東北大学大学院教育学研究科)

田中 光晴 (東北大学大学院教育学研究科)

要約

21 世紀的スキルが今日の世界の教育改革を牽引している。それは多様な名前と多様な内容を持つが、特定の文脈を越え様々な文脈の中で生きて働く高次のスキルである。本報告では、21 世紀的スキルの成立と展開を確認し、高等教育におけるカリキュラム開発、教授法開発およびアセスメント開発の取り組みについて、非英語圏のスペイン・デウスト大学を事例とし検討した。大学の国際化を推進するデウスト大学においては、11 の大学と連携し、到達すべき学習成果を前提とし、それを具体的なコンピテンスに細分化し、ルーブリックを開発した。このルーブリックを活用しながら、教育改革に取り組んでいる。この現在進行中の取り組みについて概要が示される。

キーワード：21 世紀的スキル ジェネリック・スキル カリキュラム コンピテンシー

1 研究の背景

21 世紀は知識基盤社会、あるいは知識経済社会の時代と標榜されて久しい。アメリカを中心とした新自由主義的グローバル経済の展開は、既存の知識に加えて新たな知識を創出する能力、知識生成のためのリフレクション能力、ネットワークの形成と豊かなコミュニケーション力など幅広い資質能力を備えた人材を要求している。こうした世界経済の動向は、必然的に高等教育機関を含む学校教育全体にも影響を与えており、現在では世界各国で 21 世紀的スキルを備えた人材育成への転換が模索されつつある。

こうした 21 世紀的スキル論の流れの中で、教育のラーニング・アウトカムズ (成果) として、知識・スキル・価値を幅広く含む新たな知識論がさまざまな名前をもって世界的に展開されている。たとえば 21 世紀的スキル論の一つのであるジェネリック・スキルは、「転移可能スキル Transferable Skills」とも呼ばれ、創造性、柔軟性、自立性、チームワーク力、コミュニケーション力、批判的思考力、時間管理、リーダーシップ、計画性、自己管理能力など、特定の文脈を越えて、さまざまな状況のもとでも適用できる高次のスキルのことである」(川島太津夫 2010)。それは特定の職業的知識・スキルを含むものではなく、どのような職業にも求められるであろう基礎的な資質能力を指し、基礎教育と専門教育の中間に位置するものと考えられる (経済産業省 2006)。また、バーネットは、大学で育成すべきコンピテンスを「学問分野固有のコンピテンス」、「学問分野共通のコンピテンス」、

「職業固有のコンピテンス」に分類し、これに加えて今後の進むべき方向性として「汎用的なコンピテンス」を挙げている(Barnett 1994)。

このように暫定的な定義あるいは位置づけがなされているものの、ジェネリック・スキルを初めとして21世紀的スキルにはなお概念的な曖昧さがつきまとい、明確な定義は不在である。それにも関わらず、それは世界的に広く流布しており、ここには21世紀的スキル論のある種の有効性とそれを推進する政策的な判断と戦略が加わっていると推測すべきであろう。教育学研究においては、政策に対する批判的な分析とともに、実際にカリキュラム改革などを推進する上での理論的な背景の研究が求められている。なぜなら、21世紀的スキル論に基づくカリキュラム改革、教授法改革、アセスメント改革はすでに広く導入されつつあるからである。

本報告は、21世紀的スキル論の展開、またその政策的背景を踏まえた上で、事例に基づきながら、カリキュラム改革のために求められる視点を明らかにすることを目的とする。

2 課題と方法

本研究の課題は、学校教育の質的改善に関わる一つの可能性を21世紀的スキルの一つのであるジェネリック・スキル論に代表される汎用的なコンピテンスの教育に見出し、その実践による教授=学習過程の変化を事例に即して分析することを目的とする。そのさい、ジェネリック・スキル論は、主として高等教育におけるアウトカムズとして論じられてきた傾向があった(たとえば川島 2009、杉本 2009、福留 2009、木戸 2009、野田 2010、本郷・清水 2012)。しかし、ジェネリック・スキルに含まれる創造性、柔軟性、自立性、チームワーク力、コミュニケーション力、批判的思考力などのスキルは、高等教育のみで培われ、完成されるものではなく、学校教育全体を通じて育成されるべきものである。したがって、遅くとも後期中等教育から高等教育に至る過程を視野に入れ、汎用的なコンピテンスを効果的に育成するカリキュラム開発の可能性を明らかにしなければならない。

しかしながら、高等教育の領域において、広く研究が進められ、また実践事例も豊富に報告されており、資料も公開されているケースが多い。したがって、本報告では、高等教育における事例を踏まえ、21世紀的スキル論に基づくカリキュラム改革・教授方法改革の指針を探ることとする。

3 21世紀的スキル論の成立と展開

21世紀的スキルはさまざまな名前と内容を持つ。ここでは、その一つであるジェネリック・スキル論に即して、その成立と展開を確認しておこう。

(1) ジェネリック・スキル、その2つの源泉

ジェネリック・スキルに代表される汎用的なコンピテンスが注目されるようになったの

は、1990 年代以降と考えよい。たとえば我が国においては、高等教育における一般教養と専門教育とを巡る議論の中で、汎用的なコンピテンスに分類されうる資質能力について言及されるようになったのは、1998 年の大学審議会「21 世紀の大学蔵と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—（答申）」であろう。2000 年代には、文部科学省、厚生労働省、経済産業省が、「学士力」、「就職基礎能力」、「社会人基礎力」といったスローガンの下、若者の多様な資質能力形成の必要性を掲げるようになった。これらのスローガンには、産業界主導の能力論と学校教育ないし生涯学習を基盤とした能力論とが併存している。

ジェネリック・スキルをめぐるこうした 2 つの傾向は、我が国ばかりではなく、他の国々にも認められる。ここでは、先駆的な事例であるオーストラリアにおけるジェネリック・スキル論の成立過程および 2 つの系譜を確認しておこう。NCVER (National Centre for Vocational Education Research)によれば、オーストラリアにおいてはジェネリック・スキルの成立と展開には 3 つの段階がある。

第一段階はジェネリック・スキルの誕生である。オーストラリアにおいては、最初にジェネリック・スキルが注目されるようになったのは 1980 年代に遡る。1985 年の Karmel Committee は、オーストラリアにおける教育の質について検討し、国際的に競争できる労働力に焦点を当て、オーストラリアの教育のアウトカムがオーストラリアの国際的な競争力に貢献すべきことを提言した。その際、同委員会は初等学校、中等学校は IT へのアクセス、コミュニケーション、グループワークなどのスキルを獲得することによって、教育と雇用の両方に対して準備をすべきであるとした。

第二段階は産業界主導の段階である。1990 年代に入ると、産業界主導の政策のため、カーメル委員会の提言が再評価された。1991 年、オーストラリア教育審議会の報告書 (Finn Review)は、産業界の変化にともない、義務教育終了後の青年がキー・コンピテンシーを習得していることが重要であることを指摘した。また 1992 年には、同じくオーストラリア教育審議会の Finn 勧告は、若者が雇用に対して一連のキー・コンピテンシーを身につける必要があることを指摘し、教育機関とビジネス界と協議した結果、7 つのコンピテンシーを引き出した。

1992 年にはオーストラリア商業・産業会議 (Australian Chamber of Commerce and Industry)とオーストラリア・ビジネス審議会 (Business Council of Australia)は、ジェネリック・スキルに関する雇用者の調査を実施し、雇用可能性の基礎となるスキルのリストを作成した。この報告書によれば、これらのスキルのコンビネーションが仕事上、高い成果を導くことにつながる。さらに 1999 年、オーストラリア産業会 (Australian Industry Group) は「ハード」なスキルと、就職に先立って習得すべき問題解決、チームワーク、適応性などの「ソフト」なスキルの両面の重要性に注意を払うべきとの報告書を提出した。

第三段階は、ジェネリック・スキルが実際に職業訓練教育や学校教育に浸透してくる段

階である。オーストラリア国立職業当局(Australian National Training Authority)は、職業訓練のパッケージの中においてスキルを改善するための多様なアプローチを試みた。この試行を通して、雇用可能性に関わるスキルを明確にし、学校間などのセクター横断的な協働を開始した。

こうした過程の中で注目に値するのは、1992年のオーストラリア教育審議会のMayer委員会レポートである。このレポートは、オーストラリアにおいてジェネリック・スキルを定着させる里程碑となり、今日でも、ジェネリック・スキル関係の教育政策に影響を持っている。

同委員会では、キー・コンピテンシー——1992年段階では、キー・コンピテンシーという言葉が使用されている——を次のように定義している。「キー・コンピテンシーは、それらが特定の職業や産業で働くために専門化するのではなく、むしろ一般的に働くために適用されるという点においてジェネリックなのである。この特徴は、キー・コンピテンシーが労働に参加する上で必須であるばかりではなく、継続教育や成人の生活全般に対して効果的に参加するためにも必須であることを意味するものである」。

ここには、産業界主導でジェネリック・スキル論は推進されてきたが、労働への準備と生涯学習ないし市民生活への準備という2つのモチーフが存在していたことを確認することができる。

雇用可能性に力点を置く論者は、産業界ないし雇用者の利害関係からジェネリック・スキル教育を位置づけようとする。たとえば、「雇用者はこれらのスキルを持つ労働者をリクルートしようとし、また雇用し続けようとする。こうして、このようなスキルを強調する教育プログラムは、学習者に労働市場における相対的な利点を提供する。教育プロバイダーはジェネリック・スキルに関心を持つ。なぜなら教育プロバイダーは学習者をして、いっそう省察的に (reflective)、いっそう自己決定的に (self-directed) なるよう奨励するからである」(Hager, Holland & Beckett, 2002)。これは、産業界にニーズに基づき、教育セクターにおける教育の在り方を改変しようというのが趣旨であり、これは新自由的な発想と言えよう。

しかしその一方で、学習共同体に対する研究や生涯学習の研究が国際的に進展するにつれ、アクティブなシチズンシップやコミュニティがますます強調される傾向があり、ここではジェネリック・スキルは、進歩的なコミュニティを発展させる基礎として注目されている。なお、ジェネリック・スキルを liberal arts における古典的教養観の延長と見なす見解もある(安原 2008)。

以上のように、ジェネリック・スキルを巡る論議は1980年代に始まり、本格的に始動するのは1990年代であった。その際、産業界からの要請を受け展開してきた。しかし、ジェネリック・スキル論には、産業界の一方的なイニシアティブによるものではなく、生涯学習、社会生活やコミュニティ論などの痕跡も認められる。そこには、いわば2つの異な

るベクトルが内包されていたと言えよう。

(2) 21 世紀的スキル論の多様な展開

21 世紀的スキルは、国際的に多くの名称を持っている。雇用可能性に強く関連させている国（カナダ）もあれば、社会的な関連を強調する国（シンガポール）もある。表 1 はその呼称である。

表 1 ジェネリック・スキルに相当する多様な用語

英国	Core skills, key skills, common skills
ニュージーランド	Essential skills
オーストラリア	Key competencies, employability skills, generic skills
カナダ	employability skills
米国	Basic skills, necessary skills, workplace know-how
シンガポール	Critical enabling skills
フランス	Transferable skills
ドイツ	Key qualifications
スイス	Trans-disciplinary goals
デンマーク	Process independent qualification
日本	学士力 就職基礎能力 社会人基礎力
OECD	DeSeCo (Definition and Selection and Development) AHELO (Assessment of HE Learning Outcomes)

(3) 21 世紀的スキルのリスト

汎用的な能力論の展開は、英国、米国、カナダにおいても、オーストラリアと同様の傾向が認められる。ジェネリック・スキル論は 2 つの側面を持ちつつ発展してきた。1 つは、労働と生活との全般に関わる一連のスキルを作り出したことである。もう 1 つは雇用者主導のジェネリック・スキル論が強調される場合、結果的に雇用可能性と密接に関連するスキルのリストを拡充することになった。このように、ジェネリック・スキルには唯一の明確なリストはない。その代わりに、多くのリストがあるのが現状である。雇用可能性を強調する後者の場合、表 2 のようなリストとなる。

表 2 雇用可能性スキル

コミュニケーション・スキル	被雇用者と顧客との生産的で調和的な関係を産み出すことに貢献する
---------------	---------------------------------

チームワーク・スキル	生産的な労働関係や成果に貢献する
問題解決スキル	生産的な成果に貢献する
イニシアティブと起業的スキル	イノベーティブな成果に貢献する
計画と組織づくりのスキル	長期、短期の戦略的な計画に貢献する
自己マネジメント・スキル	被雇用者の満足と成長に貢献する
学習スキル	被雇用者と会社の業務と成果において継続的な改善と拡張に貢献する
テクノロジー・スキル	効果的な業務の遂行に貢献する

出典：オーストラリア商業・産業会議とオーストラリア・ビジネス審議会（2002年）より作成

これに対して表3は、多様なジェネリック・スキル論の共通項目を抽出したリストである。オーストラリアのNCVERのレポート *Defining generic skills; At a glance* によれば、多様なリストをまとめると、以下の6つの共通する要素が挙げられる。

表3 ジェネリック・スキルにおける6つの資質能力

基礎/根本的スキル basic/fundamental skills	リテラシー、算数の活用、テクノロジーの活用など
人間関係スキル people-related skills	コミュニケーション、人間関係(interpersonal)、チームワーク、顧客サービス・スキルなど
概念的/思考スキル conceptual/thinking skills	情報の収集と組み立て、問題解決、計画づくりと組織作り、学ぶための学習スキル、イノベーティブな思考、体系的な思考など
個人的なスキルと特性 personal skills and attributes	責任的であること、資源が豊富であること、融通性があること、自分の時間管理ができること、自尊心を持つことなど
ビジネス界に関わるスキル skills related to the business world	イノベーション・スキル、起業的スキルなど
コミュニティに関わるスキル skills related to the community	市民的ないし市民性知識とスキルなど

出典：NCVER, 2003, *Defining generic skills; At a glance*

表2と表3を比較すると、表3には雇用可能性に関わるリストの割合は低下している。その一方で、初等教育から社会生活（生涯学習）にまで関わる項目が掲げられており、表

3 のリストがいっそう包括的であることが分かる。ここでは 21 世紀的スキルの一事例としてジェネリック・スキルを分析してきたが、ジェネリック・スキルをいかなる側面から切り取るか、またいかなる段階で切り取るかによって、ジェネリック・スキルの現われ方は異なってくる。表 3 は、相対的に包括的な捉え方と言えよう。表 3 のリストには、学校教育や生涯学習に広く活用できる可能性が秘められている。

4 21 世紀的スキル論に基づくカリキュラム改革 ～ デウスト大学の事例

ここでは 21 世紀的スキルに基づくカリキュラム改革の事例研究として、スペインのデウスト大学の事例を取り上げよう。21 世紀的スキルは世界的な教育改革の潮流となっているが、基本的には英語圏における教育改革を牽引する概念である。非英語圏では教育を支える文化的基盤は大きく異なる。教育についても国や地域、そして教育機関ごとに伝統と文化を持っている。こうした観点から、非英語圏のスペインに位置するデウスト大学の事例を検討してみよう。

(1) コンピテンスに基づく学習 (CBL) 導入の経緯

デウスト大学は、スペイン北部のバスク地方ビルバオに位置するカトリック系の私立大学である。バスク地方はフランコ体制下でスペイン内乱の舞台となったこともあり、国際紛争に関する研究が盛んな大学である。今日では、エラスムスやエラスムス・ムンドゥスなどの国境を越える教育プログラムも積極的に受け入れるなど教育の国際化を推進している。しかしながら、デウスト大学はスペイン語圏およびカトリック圏においては、一定の評価を受けている大学であるものの、英語圏においてはその知名度は必ずしも高くない。

デウスト大学では、21 世紀型スキルを Generic Competence ないし Competence-Based Learning (以下 CBL) と呼び、2003 年からそれに基づくカリキュラム改革に取り組んできた。

① カリキュラム改革の底流 ～ 高等教育の構造転換をめぐる認識

デウスト大学における教育改革の根幹には、世界の高等教育の構造転換に関する認識がある。Sánchez et al.(2008)は、UNESCO『21 世紀に向けた高等教育に関する世界宣言』(1998)を引用し、世界の高等教育の構造が、国内外において急激に変革しつつあるとしている。

今世紀の後半は、高等教育の歴史において、目を見張るべき拡張の時代として記録されるであろう。世界的に見れば、入学者数は 6 倍に増加し、1960 年の 1,300 万人から 1995 年には 8,200 万人になった。しかし、産業的に発展した国、発展途上の国、低開発国との間では、高等教育機関へのアクセス、財源、教育と研究に関して、すで

に大きなギャップが存在しており、そのギャップは一層拡大しつつある。またこの時代は、社会経済的な階層化が増大し、最も発展し、最も福祉に恵まれた国々も含めて、国家内部の教育機会における差異が大きくなった時代である。

こうした大きな文脈の中で、世界の高等教育の学習成果の見直しが求められるようになった。

② CBL 導入の3つの要因

デウスト大学の場合、CBL導入の直接的要因として3つの要因を挙げることができる。産業界からの要請（雇用可能性を高めること）、生涯学習社会における高等教育の役割の再検討、そしてボローニャ・プロセスによる欧州高等教育圏（EHEA）の構想の3つである。

産業界からの要請であるが、どのようなコンピテンシーが、今日の世界で求められているのか、デウスト大学では大学だけではなく産業界代表も加わる会議で議論を重ね、また国際比較も含めて、新卒者に求められる資質能力の分析、英語圏（英米豪）の高等教育の調査を行った。これらの調査分析を踏まえ、専門的職業の領域におけるコンピテンスおよび入職までの学問的な領域におけるコンピテンスを定義し、大学における科目やコースにおけるプロフィールを作成した。

もう一つの要因である生涯学習のインパクトであるが、1998年の世界高等教育会議において生涯学習論が注目された。そこでは、大学生の自律性と「学び方を学ぶ」（L to L= learning how to learn）能力とがクローズアップされた。デウスト大学では、このコンセプトをカリキュラム改革・教授方法改革に取り入れた。

デウスト大学におけるCBLの特徴は、欧州高等教育圏構想からの影響である。1999年、EUはボローニャ宣言により、欧州高等教育圏の創設に向けた取り組みを開始した。その具体策として、高等教育制度の一元化（現在では、学士3年、修士2年、博士3年の、3-2-3の3サイクル）と並び、単位互換制度の開発を推進してきた。ETCS（ヨーロッパ単位互換システム）である。デウスト大学では、2003-2004年、ECTSにしたがって組織された5つの学位コースにおいて、先行的にコンピテンス・モデルを導入した（Innovation and Quality Projects）。続く2004-2007年には、既存のコースにおいてもCBLを広く取り入れることになった。

なお、ECTSは一定の時間内に所定のコンピテンスを獲得し、発展させるため、学生は十分に自分の学習に専念することを要求する。それは個人の学習のシステムであり、記憶に頼る以前の学習（学生が一年のうちの一定期間のみ集中的に勉強することによって単位を取得できるシステム）とはかけ離れていた。これに対して、ECTSを取り入れたデウスト大学のCBLは、学習に対して、いっそう恒常的な、システムティックな取り組みを要求するものである。

(2) CBL の定義

デウスト大学では、産業界の要請、英語圏の大学における教育改革、EU の教育政策としての生涯学習論へのシフト、ECTS 制度を踏まえて、13 のコンピテンシーを抽出した。

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1 文書によるコミュニケーションとプレゼンテーション・スキル | |
| 2 オーラル・コミュニケーションとプレゼンテーション・スキル | |
| 3 コンピュータ・スキル | 4 情報管理 |
| 5 チーム・ワーク | 6 問題解決能力 |
| 7 L to L | 8 交渉スキル (social interaction skills) |
| 9 協働学習 | 10 自尊心 |
| 11 時間管理 | 12 倫理的感覚 |
| 13 意志決定 | |

デウスト大学では、これらの諸能力・スキルを、3つのカテゴリーに分類した。

- 1 道具的コンピテンス・・・所与の目的を達成するための手段ないしツール
- 2 対人コンピテンス・・・人々が他者と交渉することを可能にするさまざまな能力
- 3 組織的コンピテンス・・・組織を理解することに関わり、全体が相互に関連している部分であることを理解するための想像力、感性、能力の組み合わせ

これらは9つのサブ・カテゴリーに分類され、そのさらに下に35のコンピテンスが列挙されている。これら35のコンピテンスは、第一段階から第三段階まで3つのレベルに分類され、指標とディスリプターが示されている。一種のルーブリックである。この評価枠組が、シラバスの作成、教育方法の選択、そしてアセスメント（教師によるアセスメントと学生の自己アセスメント）などの参照枠となっている。

(3) CBL に基づくカリキュラム改革

デウスト大学では、CBL を土台とし、教授学習過程の改革を行った。そのさい、以下の4つの要素がクローズアップされた。

- 1 教授学習の方略と方法論
- 2 授業の様式
- 3 モニタリング
- 4 アセスメント

以下においては、この4つの要素について説明を加えておこう。

① 方略と方法論 (strategy and methodologies)

方略とは、個々の状況の中で、客観的な条件に応じて、適切な方法とテクニックを具体

化し、所与の時間に適合させる時の正しい決定を下すための一連の手続きとルールからなるプロセスを意味する。

- 第一に、教授学習の方略は、学生がその科目のジェネリック・コンピテンスおよび専門的なコンピテンスを獲得することを保証しなければならない。
- 選択された教授学習の方法およびテクニックは、明確にされなければならない（講義と説明、ケーススタディー、プロジェクト、問題解決、グループ・ダイナミックス、議論とディベートなど）
- 使用される資源（コンピュータなどの教授学習支援）は明確にされなければならない。
- 学生が科目に関して費やす時間（授業の内外）の総量が明らかにされなければならない。
（1 ECTS は学生の 25 時間の学習に相当する。）

② 授業の様式 (modalities)

様式は、教授学習を組織する一般的な方法である。基本的に、3つの様式が考えられる。フルタイム、パートタイム、オンラインの学習である。

- フルタイムの場合、学生は授業に規則的に出席しなければならない。授業は基礎的学習の空間である。
- パートタイム学習は、ヴァーチャルな教授に加えて、学生が授業出席すること。
- オンライン学習は、電子機器（コンピュータ）と教員によるヴァーチャルな指導と支援を要求する。

③ モニタリング あるいは学習指導

学生の学習をモニタリングすることは、CBL の鍵の一つである。学習指導は、個別指導、グループ指導の形をとる。エッセーやプロジェクトの修正、プロジェクトのプレゼンテーションのアセスメント、練習問題や問題解決学習などへのフィードバックなど、いずれの手続きも、学生の進捗状況に応じて、また学生の自分の学習状況に関する自己評価、自己省察に応じて使用される。

④ アセスメント

コースのアセスメント・システムには、最終試験に関わるばかりではなく、形成的アセスメントに関わるすべての事柄をカバーする。つまり、アセスメントが実行されるのは、学生に対して、彼らの学習、演習、テスト、あるいはその他の学習活動すべてに関するガイダンスとフィードバックを提供するためである。

個々の科目のアセスメントは、教授によって開発されなければならない。また学習ガイ

ドの中で学生に提示されなければならない。

- 何がアセスされるのか？ 教授は個々のコンピテンシーの評価指標を掲げなければならない。
- これらのコンピテンシーがいかにして評価されるのか、その途中でのアセスメントと最終的なアセスメントの方法、ツールも明示されること。
- 第三に、学生は、自分たちの学習をアセスメントする際に使用されるクライテリア、また最終成績においてこれらのクライテリアの重みについて、教えられていなければならない。

これらの 4 つの要素の中で、もっとも重要なのがアセスメントである。CBL は多様なアセスメント方法を要求する。なぜなら、コンピテンスにはさまざまな構成要素が含まれており、従来の試験では測定・評価できないからである。それらは、それぞれのコンピテンスに応じて、それにふさわしい手続きを通してのみ、適正に評価されるからである。

たとえば、知識のアセスメントについては、論文式テスト (long-answer)、短答式テスト、あるいはその他の選択がある。これに対して、態度や価値のアセスメントには全く別の方法 (観察、自己評価、態度尺度など) が用いられなければならない。これに加えて、コンピテンシーに基づく行動のアセスメントには、1)知識を特定の状況に応用してみる、2)ある種のタイプのエッセーを書く、3)異なる思考方法を開発する (分析、総合、比較、クリティカル・シンキング、創造的思考) などを組み合わせてアセスメントを行う必要がある。教員は、ポートフォリオ、レポート、問題解決、エッセーなどの手続きを利用することが求められる。

(4) デウスト大学の課題

デウスト大学においては、高等教育の国際化、産業界からの要請、EU の教育政策——生涯学習というアンブレラの下、欧州の高等教育の再構築——など、大学を取り巻く状況が急速に変化する中で、大学全体の方針として、副学長のリーダーシップの下、CBL 概念を基盤として組織的にカリキュラム改革、教授方法改革に取り組んでいる。CBL の鍵を握っているのが、教員にとって不慣れなアセスメントである。教員はアセスメント技術を意識していないか、多様なアセスメント技術に関する経験が不足している。このため、大学はさまざまな研修機会を提供している。

教員にとっては、こうしたカリキュラム改革や教授方法改革は負担に思われている場合もあるが、その反面でカリキュラム改革によって留学生を含む新たなタイプの学生を惹きつけることに成功しており、それが教員のモチベーションの向上にもつながっている。

もっともアセスメントについては理論的な枠組みが脆弱であり、教員と学生との相互関係の中で、具体的な方略が選択される。大学で指標などの大綱を示しても、その取捨選択は個々の教員の判断に委ねられている。アセスメントの枠組みが示されているとはいえ、

その判断は個々の教員の「経験知」ないし「暗黙知」に負うところが多い。CBL というビジョンに即して、学生の主体性を引き出し、「学習のための学習」(Learning how to learn)を育成するためのカリキュラム改革は、いっそうの改善に向けて模索が続けられている。

5 おわりに

21世紀的スキル論の展開する地平には、世界経済の構造転換の中でより高い利潤の追求を模索する経済的な要因が作用していることは明らかである。しかし、その一方でジェネリック・スキル論に示される多様な資質の形成は、個々の人間の有する資質能力を開花する上で有益な指標でもある。

21世紀的スキル論の政策的・社会的背景については、注意深く分析を進める必要がある。しかし、21世紀的スキル論のカタログに示されるように、資質能力——批判的思考力、リフレクション能力、コミュニケーション能力など——を、抽象的概念として理解するだけではなく、より深く習得させるためには、少なくとも3つの条件が必要であろう。

第一にカリキュラム編成の改革である。多様な資質形成は、特定の活動や特定の教科のみによって達成されるものではなく、学校教育全体を通して形成されるべきものである。したがって、教育の目標に照らして、カリキュラム全体の改変が求められる。

第二にカリキュラムに基づいて実際に教育活動を行う教師教育の改革である。教育目標として掲げられている抽象的理念を、自らの生きている生活世界の具体的かつ個別的状況に即して再解釈し、その中心的なメッセージを主体的に受け止め、実践し続ける教師の存在は必要条件である。たとえば、21世紀型教育への転換を目指すシンガポールの教育改革においては、教育課程改革と教師教育改革を両輪ととらえ、国立教育研究院を中心としたTE21 (Teacher Education 21) プログラムが実施されている(清水・宮腰(2012))。

第三に教育評価の改革、あるいは形成的アセスメントの導入である。知識に関しては客観テストで測定できるものと通念がある。しかし、21世紀的スキルのカタログには、客観テストに馴染まない能力も掲げられており、それらの資質・能力をいかにしてアセスメントするか。ポートフォリオやルーブリック等を活用した形成的アセスメントが有効な手段と考えられるが、日本では未だ一般的ではない。形成的アセスメントの具体的なツールと活用方法——ポートフォリオなどの資料収集のノウハウ、アセスメントの方法(教師によるアセスメント、ピア・アセスメント、自己アセスメント)、学習過程への効果的な活用方法(石森広美 2014)——の開発が求められている。

21世紀的スキルをコアとしたカリキュラムが実現するとすれば、それは外見上、既存のカリキュラムと大きな変化はないように見えるだろう。しかし、そこでは各教科・各科目が、到達目標としての学習成果を媒介として有機的に結びつき、個々の教科・科目の教授や学習の意味は根本的に転換することになるだろう。またルーブリックを介在した教員と学

生との対話が促進されることになろう。21 世紀的スキル、コンピテンスに基づく学習は、具体的・現実的な文脈に即して展開され、教員と学生とによる協働的な学びへの契機となり、そして混迷する今日の世界において主体的な生き方への呼びかけとなるであろう。

付記

本稿は、2013 年度東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンタープロジェクト研究（公募研究）「ラーニング・コモンズに注目したコンピテンシー・ベースト・カリキュラムの開発研究」（研究代表・清水禎文）の研究成果の一部である。

文献一覧

- 石森広美 2014、グローバル教育の授業設計とアセスメント、学事出版
- 金子元久 2008、大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（第 2 回）議事要旨、日本学術会議
- 川島太津夫 2009、アウトカム重視の高等教育改革の国際的動向 — 「学士力」提案の意義と背景、日本比較教育学会『比較教育学研究』第 38 号
- 川嶋太津夫 2010、ジェネリック・スキルとアセスメントに関する国際動向 学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究、平成 19-21 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書. 研究代表者: 濱名篤. 関西国際大学
- 木戸裕 2009、ヨーロッパの高等教育改革とラーニングアウトカム、日本比較教育学会『比較教育学研究』第 38 号
- 経済産業省 2007、「社会人基礎力」育成のススメ ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～
- 経済産業省 2006、「社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—」
- 経済産業省 2010、大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査
- 厚生労働省 2004、「若年者の就職能力に関する実態調査」結果
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/dl/h0129-3a.pdf>
- 厚生労働省・中央職業能力開発協会 2004、『若年者就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書』
- 清水禎文・宮腰英一 2012、シンガポールにおける教育改革と教師教育改革、『日本教育大学協会年報』、未定頁。
- 杉本和弘 2009、オーストラリア高等教育におけるラーニングアウトカム重視の質保証、日本比較教育学会『比較教育学研究』第 38 号
- 日本学術会議 2010、大学教育の分野別質保証の在り方について。
- 野田文香 2010、高等教育における「ジェネリック・スキル評価」を巡る問題点と今後の課題—オーストラリアと米国の取り組みから—、日本比較教育学会『比較教育学研究』第 40 号
- 文部科学省 2008、中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて」
- 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2011、キャリア発達にかかわる諸

能力の育成に関する調査研究報告書

- 福留東士 2009、米国高等教育におけるラーニングアウトカムに関する動向、日本比較教育学会『比較教育学研究』第38号
- 本郷一夫・清水禎文 2012、国際的共同学位による新たな人材育成の可能性、東北大学大学院教育学研究科
- 本田由紀 2005、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
- 安原義仁 2008、大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会（第2回）議事要旨、日本学術会議
- 吉原恵子 2007、「大学教育とジェネリックスキルの獲得：ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」、『兵庫大学論集』12、163-178
- Australian National Training Authority 2003, *Defining Generic Skills: At a Glance*. NCVER
- Barnett, R. 1994, *The Limits of Competence*, Open University Press.
- Clayton, Berwyn et al., 2003, *Assessing and certifying generic skills. What is happening in vocational education and training?*, NCVER
- Hager, Holland & Beckett 2002, *Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills*, The Business/Higher Education Round Table, Melbourne.
- Mohd. Sahandri Gani Hamzah and Saifuddin Kumar Abdullah, 2009, Generic Skills in Personnel Development, in: *European Journal of Social Sciences*, Vol.11 No.4,
- Nicola Cooper et al., 2006, *Essential guide to generic skills*. Blackwell.
- Sánchez, A. V. & Ruiz M. P., 2008, *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*, University of Deusto