

コンピテンシー・ベースの教育改革の課題と展望

——職業訓練を超えて社会への移行と大人としての自立のための教育へ

石井 英真

(京都大学准教授)

本稿では、世界的に展開しているコンピテンシー・ベースの学校カリキュラムの改革、およびその日本版である資質・能力ベースの改革について、その背景と特質について明らかにする。さらに、コンピテンシー・ベースの改革をめぐる諸論点を包括的に整理し、学校から仕事や社会への移行という観点からの課題と展望について述べる。コンピテンシー・ベースの改革は、雇用問題やキャリア教育と密接に関わって展開してきた。それは、産業構造の変化に応じた人材育成や人材移転をめざす経済政策的関心と、全人教育や主体形成をめざす教育政策的関心との狭間にある。流動化・個人化の進む後期近代社会において、学校から仕事への移行を巡る問題は、技能論的職業訓練から能力論的キャリア教育へと転回し、さらにアイデンティティ論的な志向性を強めている。OECDのコンピテンシー論におけるエージェンシー概念の重視にその影響を見ることが出来る。日本においてコンピテンシー・ベースの改革は、資質・能力ベースの改革という形で、全人教育的・心理主義的に主体化・抽象化されがちである。これに対して、日本のキャリア教育では、まさにこの主体化・抽象化の問題が主題化されている。そして、若者から大人への移行の困難という構造的な問題に根差して、労働や社会をめぐる現状に即して認識やスキルの中身を客観化・具体化し、社会的・人間的自立への教育としてキャリア教育を再定義する視点も提起されている。「資質・能力」言説で抽象化・個人化されがちなコンピテンシー・ベースの教育を、社会的・人間的な「自立」のための教育として具体化していく必要がある。

目次

- I はじめに
- II 国内外におけるコンピテンシー・ベースの教育改革の展開
- III コンピテンシー・ベースの改革をめぐる論争点
- IV おわりに——経済の論理と教育の論理の狭間で

I はじめに

後期近代、ポスト近代、ハイ・モダニティとも形容される現代社会の要請、特に産業界からの人材育成要求を受けて、「コンピテンシー

(competency)」（職業上の実力や人生における成功を予測する能力）の育成を重視する傾向（コンピテンシー・ベースの教育改革）が世界的に展開してきた（松下 2010；石井 2015）。2000年代に入り、日本でも、初等・中等教育においては、PISAリテラシーを意識して、知識・技能を活用して課題を解決する思考力・判断力・表現力等の育成に重点が置かれるようになった。また、高等教育でも、「学力」や「社会人基礎力」といった形で、汎用的スキルの重要性が提起された。そして現在、教科・領域等横断的な「資質・能力」の育成に向けて学習指導要領が構造化されるなど、教育課程

編成とその評価において、内容ベースからコンピテンシー・ベース（資質・能力ベース）へとシフトする動きがみられる。

このように、今や書字文化と結びついた「リテラシー（literacy）」概念に代わり、社会の能力（実力）要求をストレートに表明する「コンピテンシー」概念がキーワードとなり、より包括的かつ汎用的な能力の育成に注目が集まっている。生活世界が書字文化とのつながりを強める中で、リテラシー（文字の文化：教養）概念は、客観的な文化内容を軸にした識字能力から、社会への参加に必要な機能的あるいは批判的リテラシーへと拡張され、一方、労働や社会の知性化・流動化の中で、コンピテンシー（実力）概念は、それぞれの職業に固有な実務能力（職業的スキル）から汎用的なスキル（ポスト近代型能力）へと展開しているのである。

価値観やライフスタイルの多様化、社会の流動化・不確実性の高まりを前にすると、どのような社会でも対応できる一般的な「〇〇力」という目標を立てたくなる。だが、「〇〇力」自体を直接的に教育・訓練することは、学習活動の形式化・空洞化に陥る危険性をはらみ、教育に無限責任を負わせることになりかねない（今井 2008；石井 2010）。さらに、資質・能力の重視が、アクティブで社会的であること等、特定の性向を強制したり、日々の振る舞いすべてを評価・評定の対象にしたりすることにつながるなら、学校生活に不自由さや息苦しさをもたらしかねない（本田 2005）。他方、コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革は、学校と社会との接続の問題を主題化し、学ぶ意義を感じにくい既存の学校のカリキュラムの内容を問い直す機会ともなりうる。たとえば、資質・能力の育成に向けて、教科の壁を超えて、学校外とも連携しながら教育活動を進めていく必要性から、2017年改訂の新学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントが位置づけられ、「社会に開かれた教育課程」の実現が志向されている。

本稿では、世界的に展開しているコンピテンシー・ベースの学校カリキュラムの改革、およびその日本版である資質・能力ベースのカリキュラ

ム改革について、その背景と特質について明らかにする。さらに、コンピテンシー・ベースの改革をめぐる諸論点を包括的に整理し、学校から仕事や社会への移行という観点からの課題と展望について述べる。

II 国内外におけるコンピテンシー・ベースの教育改革の展開

1 コンピテンシー・ベースの改革の背景

現代社会は、経済という面から見ると、グローバル化、知識経済（知識基盤社会）、情報技術革新が密接に関係しながら進行している社会である。「資本主義の非物質主義的転回」（諸富 2020）とも概念化される、1970年代以降進展してきた、技術革新・メディア革命を本質的契機とする資本主義の構造変容は、2000年代の段階では、世界的には知識経済、知識資本主義といった概念により、日本でも「知識基盤社会」という政策アイデアにより、教育改革にも影響を与えた。ここでは人的資本論のレトリックを前提に、社会が求める人材や能力の合理的・効率的育成というペダゴジーの上に、ゴールとなる人材像や能力モデルの中身が主に議論された。

たとえば、1990年代の米国のスタンダード運動は、情報、言語、映像、画像などのシンボルを操作して問題の発見、解決、媒介、知的生産を行う「シンボリック・アナリスト（symbolic analyst）」を重視する労働力需要の変化、および、職業教育（特定職種の技能訓練）からキャリア教育（「大学や仕事へのレディネス（college and career readiness）」の育成（Conley 2010）への転回など、知識経済下で汎用性を志向するコンピテンシー・ベースの改革への芽を内包していた（現代アメリカ教育研究会 1998；松尾 2010；石井 2020a）。労働省長官の諮問委員会である SCANS（Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills）は、職種を越えて必要とされる一般的なエンプロイアビリティ・スキルのスタンダードを開発した。そして、SCANSプロジェクトなどの知識経済に対応するコンピテンシー研究の延長線上に、2000年代以

降、OECD は、DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトを展開し、「キー・コンピテンシー (key competency)」の枠組みを提起した (ライチェン&サルガニク 2006)。また、さまざまな国や機関により、21 世紀型スキルについての枠組みも次々と提示された (松尾 2015)。なお、OECD は、キー・コンピテンシーの一部である、現実世界で知識・技能を活用する力を測るべく、PISA を実施し、その結果を生かした「教育インディケーター事業」を通して、各国の教育政策を先導してきた。

さらに、OECD は、OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクト (Education 2030 プロジェクト) で、新しい枠組みを提示している (白井 2020)¹⁾。そこでは個人と集団のウェルビーイング (well-being) を実現する活動主体である「エージェンシー (agency)」という価値的な人間像を掲げた上で、非認知的能力も含めた包括的な能力が強調されている。2018 年に発表された「学びの羅針盤 (OECD Learning Compass 2030)」では、知識 (knowledge)、スキル (skills)、態度・価値観 (attitudes and values) の三つが一体のものとなって絡み合い、よりよい未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシー (「新たな価値を創造する力 (creating new value)」)「対立やジレンマに対処する力 (teconciling tensions & dilemmas)」)「責任ある行動をとる力 (taking responsibility)」) が育成されることを示している。知識、スキル、態度・価値観の具体的な要素としては、読み書き能力やニューメラシーに限らず、データ・リテラシーやデジタル・リテラシー、心身の健康管理、社会情動的スキルも含まれている。そして、見通し (anticipation)・行動 (action)・振り返り (reflection) の「AAR サイクル」を回しながら、個人のみならず社会のウェルビーイングをめざして学んでいくとされている。自分のためだけでなく、よりよい社会に向けて、社会に働きかけそれを創り変えていく、そのような、必ずしもビジネス的な関心に関じていない、社会派な活動主体が想定されている点は重要である。

キー・コンピテンシーでも主体の「反省性 (reflectivity)」は中軸に据えられていたものの、

知識、スキル、態度を文脈に応じて統合的に結集できる対象志向的な有能性に力点があったし、内容知識や認知的能力からコミュニケーション能力への拡張が主題化されていた。これに対して、「学びの羅針盤」においては、エージェンシーという形で、社会環境との関係で再帰的に自己を形成する行為主体の位置づけが拡大している。またそこでは、変化する社会に対応して、知識・技能を「活用」し正解のない問題への納得解を探ることに止まらず、より積極的に社会自体を「創造」していくこと、いわば変化の創り手への志向性も見て取れる。そして、個人に閉じるのではなく他者とともに社会的な意思決定に関与し、社会自体を創り変えていこうという志向性は、「共同エージェンシー (co-agency)」という形で概念化されている。

再帰的で流動的な後期近代社会においては、学校から仕事への「移行 (transition)」が、不安定化・長期化・複雑化・多様化し、キャリアの編成が「個人化 (individualization)」される (ベック 1998; ギデンズ 2005)。そこでは、人的資本や社会関係資本などの有形の社会的資源、および自我の強さや自尊感情や視点取得スキルなどの無形の心理学的資源をもとに、自己やアイデンティティを再帰的に構築していけるアクティブさが、「アイデンティティ資本 (identity capital)」として重要性を帯びてくる (コテ&レヴィン 2020; 溝上 2020)。移行過程モデルを語る言葉は、「適材適所 (niches)」「経路 (pathways)」「弾道 (trajectories)」、さらには「ナビゲーション (navigation)」と、個人による主体的選択の位置づけが高まる形で推移してきた (Evans and Furlong 1997)。Education 2030 プロジェクトにおいて、個人の能動性・主体性を強調するエージェンシー概念がキーワードとなり、「学びの羅針盤」は、大人主語でカリキュラムや評価等を設計する枠組みというよりも、学習者主語で自らの学びや人生のかじ取りをしていくための枠組みとして概念化されている。このように、学校から仕事への移行を巡る問題は、技能論的職業訓練から能力論的キャリア教育へと転回し、さらにアイデンティティ論的な志向性を強めている。

2 コンピテンシー・ベースの改革の日本における展開

コンピテンシー・ベースの改革の日本的な展開の特質について検討しよう。日本では、OECDのPISAの能力観、およびキー・コンピテンシーなどに触発されながら、初等・中等教育、そして高等教育に至るまで、「資質・能力」や「汎用的スキル」や学習者主体の横断的学習・能動的学習が強調され、内容ベースからコンピテンシー（資質・能力）ベースに向かうカリキュラム改革が進められていった。初等・中等教育段階において、その嚆矢となったのは、文科省の資質・能力に関する検討委員会での議論であり、2014年に出された論点整理では、学習指導要領等の目標・内容について、「教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方など）」「教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの」に加えて、「教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの」として、①問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲などの汎用的スキルや、②メタ認知（自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの）をもカリキュラム上に明示することが示唆された。そして、2017年に改訂された学習指導要領は、学力観（「コンピテンシー」「資質・能力」）、授業観（「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」）、評価観（「多面的な評価」）、学校経営（「カリキュラム・マネジメント」）を一体的に変革していくものであり、内容ベース（「何を教えるか」）からコンピテンシー・ベース（「何ができるようになるか」）のカリキュラムへの転換を打ち出した。

こうして提起された、「コンピテンシー・ベース」と「アクティブ・ラーニング」といったキーワードに対して、まず表明されたのは、汎用的スキルの一人歩きによる形式主義と、アクティブ・ラーニングの手法化による活動主義・技術主義への危惧であった。それを是正すべく、教科内容に即して学力の質を問う視点、および、深い学びの重要性が提起された（松下・京都大学高等教育開発研究推進センター 2015；石井 2017）。その結果、教科等横断的な「資質・能力」の構成要素となる汎

用的スキルをカリキュラム上に実体的に明示するのではなく、「資質・能力」を「知識・技能」「思考・判断・表現」「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱でとらえ、教科等に横串を通すことが試みられた。そして、活動主義に陥らないように、「主体的・対話的で深い学び」概念が示され、教科としての学びの質や深さを担保する視点として、また教科の特性を尊重しつつ能力の汎用性につなげる視点として、「見方・考え方」概念が提起されるようになった。そこには、学んだ内容を超えた転移はどの程度成立するかをめぐり、形式陶冶と実質陶冶の論争という古くて新しい問題が看取できる。

コンピテンシー・ベースの改革の日本の特質を考える際に、「資質・能力」論が、子ども中心で生活経験を重視する進歩主義教育の再来として展開されている点に留意しよう（石井 2021a）。1990年代、日本においては教育の自由化や規制緩和に向けた新自由主義的な改革が展開し始め、一方で、個性尊重と自己教育力重視の「新しい学力観」も展開した。さらに、1998年改訂学習指導要領では、「生きる力」が強調され、教科の内容や時間数が削られて、「総合的な学習の時間」が創設された。だが、直後の2000年前後に学力低下批判が起こり、「ゆとり教育」から「学力向上」へと世論や政策はシフトし、基礎・基本の反復練習と習熟度別指導なども展開した。その後、先述のように、2004年のPISAショックを経て、PISA型学力を強く意識した学力観の転換が叫ばれ、「確かな学力」観の下で、習得型の学びと活用の学びを車の両輪とする改革が進められ、2007年に開始された「全国学力・学習状況調査」も、知識問題と活用問題の二つで構成された。しばらくしてPISAの結果も上昇し、変化する社会ではキー・コンピテンシーにあるような全人的な能力が重要だという語りで、学力向上、教科の授業に視野が狭まりがちな状況に対して、資質・能力ベースの教育改革が展開されるようになった。このように、資質・能力ベースの教育改革は、「生きる力」への回帰とみることができる。

上記の動きの中で、学ぶ内容（結果）よりも学ぶ力や主体性（プロセス）、教師主導よりも学習

者主体といった進歩主義の語りは、知識を主体によって構成されるものと捉え、学習者の能動性を強調する構成主義の心理学の進展によって科学的根拠を与えられて補強された（国立教育政策研究所 2016）。そして、教育の語りにおいて、協働学習、知識構築、概念的知識、思考スキル、メタ認知、非認知的能力など、心理学や認知・学習科学の言葉が拡大した。他方で、「資質・能力」という中性的な用語が用いられたこともあり、コンピテンシー概念に内在していた、社会や個人にとっての意味や切実性（レリバンス）の観点から教科内容を問い直す志向性は後景に退いた。こうして、経済界で有為な人材の育成を露骨に目標に掲げることは回避されたが、心理的で中性的な語りにより人間像は抽象化され、どのような社会を目指すのかという価値対立は顕在化されることなく、結果として既存の社会に適応的な人間形成に収斂していく状況も看取できる。

以上のように、資質・能力ベースの改革には、大人社会が設定した教科という枠や学校という場を超えて、学習者主語の教科・領域横断的でボーダレスな学びをめざしていく進歩主義教育の志向性や教育の心理主義化をめぐる論点も潜在している。また、資質・能力ベースの改革は、キー・コンピテンシー等に見られる全人教育志向を日本の学校の強みとつなげて理解しようとしている。しかし、多元的能力主義の磁場の中で、「能力」概念は、上位層のメリット獲得競争を過熱させつつ格差を広め（垂直的序列化）、「資質」概念は、態度主義や教育の保守化と結びついて水平的画一化をもたらしがちである（本田 2020）。

Ⅲ コンピテンシー・ベースの改革をめぐる論争点

1 後期近代の状況における教育改革の両義性

本稿で繰り返し確認してきたように、現代社会においては、より合理的で自由な社会をめざした先に、個別化・流動化・フラット化・標準化などが進んでいる。そうした再帰性の高まった後期近代の状況においては、それぞれの社会システム内

での閉じたループが加速度的に展開する。その結果、効率性追求が自己目的化し、知の断片化や社会の分断が進み、非人間的な社会や教育に向かう危惧がある。他方、こうした価値観を根底から問い直し、文化性（回り道や遊びや美的なもの）、共同性（つながりや分かち合い）、公共性（対話や共生）等を大事にする、人間的な社会や教育につながる契機も見出すことができる（後期近代的社会状況の両義性）。

再帰的システム化をさらに加速させ、それに適応するための情報技術や医療技術による積極的能力増強（エンハンスメント）や人間改造に向かう「超人化」²⁾の方向性と、再帰的システム化を中絶し、持続可能な開発をめざす方向性、あるいは、生活世界、「くらし」に即して人間性の再確認と社会規範や社会構想の問い直しを行う方向性との差異は、有能性や経済性の追求と密接に関係しているコンピテンシー・ベースの改革においても顕在化している（安彦 2014；石井 2021b）。カリキュラムの内容面において実用性や有用性を重視するコンピテンシー・ベースの改革は、その形式面において、目標・方法・評価の一貫性を重視し、目的合理性・技術性を追求する「スタンダード・ベース（standards-based）」、もしくは「アウトカム・ベース（outcome-based）」という発想と結びつきがちである。またそれは、科学性や実証性を重視する「エビデンス・ベース（evidence-based）」と結びつきがちである。このコンピテンシー・ベース、スタンダード・ベース、エビデンス・ベースという改革の集合体は、市民社会の活性化の方向で展開されるなら、カリキュラムのレリバンスの回復と学校システムの合理的再編と市民参加に開かれた民主的ガバナンスにつながりうる。しかし、グローバル資本主義の肥大化を背景に、商業主義的な市場化のパワーや経済的価値が勝り、教育の商品化、教育的価値や公共性の空洞化と結びつくとき、それは「新自由主義」教育改革と表象されるものとなる。

コンピテンシー・ベースという発想は、カリキュラムの内容面において、学問性・文化性と知識内容以上に、実用性・有用性と行為能力（スキル）を重視するものである。それは、内容項目を

列挙する形での教育課程の枠組み、および、各学問分野・文化領域の論理が過度に重視され、生きることとの関連性（レリバンス（relevance））や総合性を欠いて分立している各教科の内容や形式を、現代社会をよりよく生きていく上で何を学ぶ必要があるのか（社会的自立へのレディネスや市民的教養）という観点から問い直していく機会とも取れる。他方で、後述するように、企業社会の論理に適應する職業訓練へと教育の営みを矮小化することが危惧される。

また、コンピテンシー・ベースの改革は、そうした能力やスキルをより直接的に効率的に育成すべく、学習プロセスへの介入を重視し、学習者主体の活動的で協働的な授業への改革を推進することとセットで展開している。変化の激しさへの対応として、社会のいたるところに「学習」が発見され、それはエビデンス・ベースという磁場の下で、ビースタ（G. J. J. Biesta 2016）が「教育の学習化（learnification）」という言葉で指摘しているような問題状況を生み出している。すなわち、教育の言語が学習の言語（個人主義的でプロセスに関わる言語）で置き換えられ、教育という営みの関係的な性格、および方向性や価値に関わる問いが消失してしまっている状況が見られるのである。今や学習の科学は、教育方法の効果に関わる手段的位置づけのみならず、規範論を欠いたまま、教育目的論レベルの議論を規定する言説にもなっている。その中性的で自然科学的で技術主義的な言説は、経済界の手法やレトリックとの接界面を形成し、経済の論理を教育的に組み替える可能性も含みつつも、経済的価値に解消されない教育の中身や価値を抽象化・空洞化させる形で機能することも危惧される（Taubman 2009）。

2 社会的効率主義をめぐって繰り返される歴史的論点

コンピテンシー・ベースの改革に対しては、既存の社会に適應的な労働者を育てることに視野が限定されており、汎用的であることをうたいながらも、功利性・実用性を追求する限りは、即戦力的で特定の文脈でしか生きて働かないスキルの訓練に止まるのではないかという批判がなされている

（中野 2016）。ヨーロッパ諸国、特にフランスやドイツでは、コンピテンシー・ベースの改革について、キー・コンピテンシーなどに見られる、汎用性への志向性や全体論的な側面が捨棄され、実質的にそれは、行動主義心理学やプログラム学習と親和性のある要素的で特殊技能的な行動目標論の枠内で理解されがちであり、標準化や量的エビデンス偏重と結びついたテスト文化と平行して展開している（久田 2013）。

そもそも教育において経済の論理や効率性を追求する動きは、歴史的に繰り返されてきた。その典型は米国における社会的効率主義のカリキュラム改造運動に見出すことができる。それは第一次世界大戦前後に生じ、1960年代、そして1990年代以降と、形を変えて高まりを見せてきた。今日のコンピテンシー・ベースの改革は、社会的効率主義のカリキュラム改革の現代的形態と見ることができ、それをめぐる論点も共通する部分が多い（石井 2021b）。

19世紀中頃、スペンサー（H. Spencer）は、どんな知識が最も価値があるかを合理的な方法で科学的に決定することの重要性を提起した。彼は、「完全な生活」への効用という点から「教材の比較的価値」を決定すべきとし、人間の生活を構成している主要な活動の種類をその重要度から分類した。スペンサーの所論は、伝統的な人文学・言語中心のカリキュラムから近代的な実学・科学中心のカリキュラムへの転換を提起するものであった。英国におけるスペンサーの所論にも触発されながら、米国では、教材過多への対応を伴う普通教育の年限短縮問題を契機に社会的効率主義が提起され、1910年代には、ボビット（F. J. Bobbitt）やチャーターズ（W. W. Charters）らによって、カリキュラムの科学的作成と目的合理的経営への運動が生み出された。ボビットは、工場での生産工程とのアナロジーで教育過程を捉え、その合理化・効率化を追求しようとした。そして、成人の社会的活動の実証的調査と客観的分析に基づいて実用性の高い教育目標を決定し、それに基づいてカリキュラムの作成を進めていくことの重要性を提起した（活動分析法）。ボビットは、人間経験の広大な領域を主要な分野（言語活動、健康活動、

市民活動、一般社会活動、娯楽活動、精神衛生活動、宗教活動、親活動、職業外の実際活動、職業活動)に分類し、それぞれの分野をさらに小さい単位に分け、具体的な活動に達するまで分析することを提起した。こうした活動分析の手法は、職業教育カリキュラムの構成とより親和性が高く、チャーターズは、職務分析 (job analysis) の方法を提起するに至った。

こうした社会的効率主義のカリキュラム改造運動は、産業社会の急速な進展に伴う情報と技術の膨張に対して、既存のカリキュラムを削減・リニューアルする方法を提起するものであった。一方でそれは、カリキュラムの決定要因を既存の大人の社会生活 (社会の要求) に求め、しかもそれを完成体として所与のものとして見るものであり、現状への批判意識や変化に対応する柔軟性・一般性を欠いたものとなりがちであった。そして、スペンサーの教育論や社会的効率主義のカリキュラム改造運動をめぐる論争を通じて、学問性を実用性との関連において問い直し、すべての子どもたちへの知性の教育を志向する「一般教育 (general education)」の考え方も成熟してくることとなる。こうして、職業教育と学問的教育、専門教育と一般教育 (普通教育) といった後期中等教育の古典的論点が構成された。

このように、歴史的に見て、実用性・専門性が追究されるとき、文化・教養 (調和の取れた全面発達や鳥瞰的視野や知の普遍性) の重要性が提起されてきた。そして、現在のコンピテンシー・ベースの改革への対抗軸として、たとえば、イギリスでは「力強い知識 (powerful knowledge)」概念が、フランスでは「教養 (culture)」や「エスプリ (esprit)」概念が、ドイツでは「ビルドゥング (Bildung)」概念が提起されるなど、教養や知識の意味を再評価する動向も見られる³⁾。日本でも、「深い学び」の提起、さらには、一見無駄に感じられる教科の学習の「世界との出会い」としての意味を再確認する主張などに、そうした志向性が見て取れる (神代 2020)。

世界的に展開するコンピテンシー・ベースの改革は、活動分析法の現代的形態と見ることができ、OECDの動きにみられるように、経済至上

主義を是正すべく、経済界の要求を市民形成という観点で相対化するといった、社会の要求の内部での目標決定の議論は見られる。しかし、その価値対立は抽象的な能力概念によって形式的合意へと導かれるために、大人社会で求められるとされる形式化された能力が無媒介に学校教育に持ち込まれることになっている。「大学とキャリアへのレディネス」においては、大学へのレディネス (学問的教育) とキャリアへのレディネス (職業教育) が、「キー・コンピテンシー」においては、雇用可能性 (employability) と市民性 (citizenship) が、抽象的な能力概念の導入により、汎用性の下に融合されている。ここでは、レディネスやスキルやコンピテンシーといった能力概念によって、価値対立を回避し客観的に共通カリキュラムを構築していくことができるかのように見える。しかし、そうした能力概念は、目指す経済人材や市民の具体的な姿から、大まかな骨格だけを抽象したレントゲン写真のようなものであって、ここでは、社会像や人間像に関わる立場の違いが捨象され、最大公約数的な特徴が中性的で心理的な言葉で整理されている点に留意が必要である。カリキュラムに盛り込まれる知やスキルの中身において、目指す人間像や社会像の具体に向き合い、そこで見えてくる対立・葛藤を含んで価値論を問うことが重要である。

3 学校から仕事への移行のゆらぎをめぐる論点

コンピテンシー・ベースの改革は、経済成長、再分配、社会的包摂等を目的とする人的資源への投資という側面を持つ。それは、学校教育が経済的・社会的・個人的な救済をもたらしてくれるという信念 (「教育の福音 (the Education Gospel)」) によって推進されている (グラブ&ラザーソン 2012)。だが、経済政策における教育 (人材育成)、特に初等・中等教育の効果については、他の労働・雇用政策との関係でみればその直接的意味は限定的であるし、教育において職業教育主義が肥大化すると、社会への公共的関心の育成を空洞化させる危惧もある (広田 2015)。さらに、教育が社会問題の解決の手段にされると、直接的な社会的有用性は確認しづらいが、人が育ち発達する上

で重要な、回り道や冗長性などが子どもたちの経験から失われてしまうかもしれない。近年、高等学校で「総合的な探究の時間」等で取り組まれている探究的な学びも、社会問題の解決に関与し、「真正な学び (authentic learning)」を通して社会的関心を広げ視座を高めることは重要である (石井 2020b)。だが、こうした大人への背伸びを促す一方で、青年期に固有の時間を味わい青春を謳歌することも重要であろう。

このように、コンピテンシー・ベースの改革は、経済と教育との関係を主題化するが、「学校から仕事 (school to work)」への移行のゆらぎへの対応として構想されている点が特に重要である。そして、この「移行」の問題は、先述のように、アイデンティティ形成の問題との関連性を強めており、アイデンティティ形成は、まさに青年期の自立に関わる発達課題でもある。学校から仕事、あるいは社会への移行の問題は、若者の大人への移行と自立の問題と密接に関係している。特に、日本においては、「戦後日本型青年期」という、ライフコースの社会的標準の解体を受けて、若者の精神的自立や成熟を促し、「一人前」を形成する課題は、教育の中核的問題を形成している (乾 2010)。そして、こうした移行問題に 대응しようとするキャリア教育において、社会や経済の論理と教育の論理との間の矛盾やジレンマは顕在化している。

1990年代以前の日本の若者たちの大人になるプロセスの標準的なパターンは、新卒一括採用と終身雇用を核とする「日本型雇用慣行」に支えられ、家庭・学校・企業の緊密なトライアングルに枠づけられたものであった。すなわち、在学中は全面的に親に依存する生活を送り、就職した後は、企業丸抱えで、OJTを中心とする企業内教育を通じて職業的自立が達成される。さらに、社会人としてのふるまいなどを身につけさせる社会化の役割も家庭から企業へと受け渡され、日本企業は、家族共同体的な組織文化を有するものであった。企業社会への参入と職業的自立の延長線上に、親からの自立や社会的自立を果たし、一人前の大人になることが安定的に期待できたのである。

しかし、1990年代以降、雇用の層別化を提起した日経連 (日本経営者団体連盟) の『新時代の日本的経営』(1995年)に代表されるように、雇用の流動化と柔軟化が進められて、非正規雇用の労働者が急増し、「日本型雇用」の再編が進行した。学校と家庭の後に若者の社会的自立を支援する役割も担っていた企業において、一人前の社会人を育てる機能が余裕が失われ、即戦力志向が強まることとなった。こうして、学校から仕事への移行のプロセスは、長期化、複雑化、不安定化し、「戦後日本型青年期」の枠組みは解体されてきた。そしてそれは、大人になることそのものの困難も意味していた。

こうした学校から仕事への移行問題への一つの対応として、1990年代末、日本においてキャリア教育が政策的に展開されていくことになる。もともと進路指導の文脈で、偏差値に基づく生徒の振り分けに終始してきた状況の是正をめざして、教育内在的関心から進路指導改革としてのキャリア教育も議論されていた。しかし、政策的に展開されるようになったキャリア教育は、ニート、フリーター問題を端緒とする、若年雇用対策としての性格を強く持っていた。日本のキャリア教育政策は、企業の採用行動や政府の労働政策などの構造的要因を問わずに、若者たちの意識や意欲や能力の問題に帰着させる心理主義の構図が強く、さらに、その内容において勤労観・職業観を重視する道徳主義的・態度主義的傾向がみられる。それは、労働問題解決の手段として、職業的社会化を心理主義的に遂行しようとするものであり、ややもすれば若者の側の自己責任論を強化しがちである。

これに対して、児美川 (2007) は、既存の社会の構造的な問題にも目を向けさせ、ワークキャリアに閉じずにライフキャリアにつながる自律的な主体形成という教育内在的な問題構成の延長線上に、以下のように述べている。「子どもたち・若者たちは、現在の日本の職場に適応していける力を獲得する必要があるが、同時に、職場の現状に見られる矛盾や問題を対象化して認識し、それを乗り越えていくことのできる力を身につけておくことが求められる。そうでなければ、言葉の本来

の意味において、彼／彼女らが職場の『主人公』になるということではできないだろう。教育の問題として引きとれば、『観』の教育として勤労や職業を教える前に、まずは子どもたちには、現代社会における労働や職業をめぐる状況を、主体的かつ科学的に認識するための力を育てることが重視されるべきである」（児美川 2007：137）。そして、教育や若者を手段化する「政策としてのキャリア教育」と対比する形で、すべての労働者に保障されるべき「キャリア権」（職業をめぐる自己実現の権利）を実質化し、人生の主人公として若者を主体化する「権利としてのキャリア教育」を提起している。そこでは、働く職場において労働者が自らの労働の主体となるために、人間的な働き方ができるよう職場づくりや労働環境改善を求めていくのに必要な「政治的教養」も、キャリア教育に不可欠なものとして位置づけられている。

児美川の「権利としてのキャリア教育」の提起においては、子どもや若者の学習権・発達権・キャリア権の実現を軸に、職業教育とシティズンシップ教育とが内在的に結びつけられている。またそれは、学校教育の中核的役割である社会的・人間的自立や主体形成の観点から、そして、一般教育・普通教育の観点から、就労準備に閉じない形での「将来に向けた準備教育」を構想するものと言える。さらに、キャリア教育政策が、人間関係形成能力や将来設計能力といった、抽象的で汎用的で脱文脈的な「○○力」によって到達目標を設定しようとするのに対して、児美川の構想では、現代社会における職業の実態等についての認識の教育、働くとはどういうことか等の問いの探究といった一般教育的志向性と、職業的知識・技能の獲得といった専門教育的志向性とを、「○○力」言説によって予定調和的に接合することなく、具体的な内容を伴って統合的に位置づけようとしている。

本田（2009）も、労働者の生活と権利を守る手立ても含めて、労働の諸側面に関する認識を深めること、および、各職業分野に即しつつ周辺分野への広がりや更新可能性に開かれた「柔軟な専門性」を位置づけながら、勤労者としての現状「適応」ではなく、「抵抗」の側面を重視した職業教

育の枠組みを提起している。また、斎藤（2021）は、学校から職業への移行問題を、教育（学ぶこと）と職業（はたらくこと）との往還、生涯にわたる人間の発達支援の問題として捉え、アレント（H. Arendt）の所論をもとに、「労働（labor）」には解消されない「仕事（work）」や「活動（action）」の側面を含んで、〈はたらく〉ことより人間的な意味に注目する。そして、〈はたらく〉ことに本来内在していた、自立、参加、承認といった要素に光を当てることで、社会的機能や福祉機能による社会的包摂、あるいは、文化創造といった、能力形成に解消されない〈まなぶ〉ことの意味も含めて、〈はたらく〉ことの教育を構想する必要性を提起している。さらに、青年期の発達課題である「社会的自己」の確立を果たすために、若者が試行錯誤し挑戦する経験を社会的に保障するものとして、戦後教育学の「青年期教育」概念を再評価すべきとの指摘もある（南出 2021）。

欧米において、職業教育のあり方は、一般教育との関係において具体的な内容を伴って議論されてきたし、特にヨーロッパの先進諸国においては、若者の社会的自立は学校だけでないそれ以外の公的諸制度によって支援されてきた。他方、日本では、中等教育のカリキュラムにおいても職業的意義が問われることはほとんどなく、家庭と企業共同体への帰属によって結果として自立が支えられてきた。ゆえに、移行問題が顕在化しても、それは具体的な内容の吟味を伴わず抽象的な心構えと自己責任に解消されがちであり、構造・制度を改善しようとする市民的自立への視点や、個人のウェルビーイングへの配慮を欠いて、社会を生き抜く人材育成への矮小化や既存のタテ社会と同調圧力の強化につながりがちである。企業や国家への社会化のための態度主義的な勤労者教育・臣民教育ではなく、社会の現実を捉える認識形成と社会への問いの投げかけを含んだ、個々人の権利の保障と主体化のための職業人教育・市民教育・人間教育への視点が重要だろう。

IV おわりに——経済の論理と教育の論理の狭間で

ここまで述べてきたように、コンピテンシー・ベースの改革は、雇用問題や移行問題、企業の人材育成やキャリア教育と密接に関わって展開してきた。それは、雇用問題の解決や産業構造の変化に応じた人材移転をめざす経済政策的関心と、全人教育や主体形成や大人としての自立をめざす教育政策的関心との狭間にある。

日本においてコンピテンシー・ベースの改革は、資質・能力ベースの改革という形で、全人教育的・心理主義的に主体化・抽象化されがちである。これに対して、日本のキャリア教育では、まさにこの主体化・抽象化の問題が主題化されており、若者から大人への移行の困難という構造的問題に根差しつつ、労働や社会をめぐる現状に即して認識やスキルの中身を客観化・具体化し、社会的・人間的自立への教育としてキャリア教育を再定義する視点も提起されている。こうしたキャリア教育をめぐる議論と接続させながら、「資質・能力」言説で抽象化・個人化されがちなコンピテンシー・ベースの教育を、社会的・人間的な「自立」のための教育として具体化していく必要があるだろう。「自立」の問題は、社会の側にとって有為というだけでなく、学習者個人の成長・発達やより善き生や幸福追求の観点から、そして権利保障的な観点から、社会の側がなすべき学ぶ場の提供、あるいは、人間的尊厳と存在の承認につながる社会関係の構築等を主題化する。

規制緩和により「労働力の流動性 (mobility of labor)」をいたずらに一般的に高めるのみで、技術革新や産業構造のトレンドをふまえた具体的な見通しの下でなされる、高付加価値分野への労働移転を明確に見据えた積極的労働市場政策（「労働力の流動化 (mobilization of labor)」の弱さ (平沼 2007)、そして、「教育 (学習)」を漠然と捉えて、直接的には後期中等教育・高等教育、リカレント教育、徒弟制度、企業内教育などの専門教育・職業教育のあり方として問われるべき課題を、普通教育を主たる任務とする義務教育段階で

「〇〇教育」を増やすなどして解決しようとする、キャリア教育も抽象的な「〇〇力」で道徳主義的に脱文脈化しようとすることは、経済政策としても有効性に欠けるだろう。

経済の論理で現実主義的に教育を道具として割り切るのでも、教育の論理の名の下に抽象化・規範化するのでもなく、社会・経済の具体的な文脈に根差しつつ、子どもたちの未来決定の自由の拡大に真に必要な教育の内実を構想すること。現代の社会や生活を生きる目の前の子どもたちに必要なことを考え抜き、そこから目標・内容を立ち上げていく試みとして、コンピテンシー・ベースのカリキュラムを捉えていくこと。そして、社会の不確実性を前に思考停止することなく、子どもたちの自立とそれを取り巻く社会のあり方を暫定的にでも構想しようとする課題に大人たちが向き合い続けることが重要である。

そうして、現在あるいは将来の学び手の人間的な暮らしや成長・発達につながるものであるかという観点から、知識・学問・文化の裏付けをもって、社会的・経済的要求を吟味することで、いわば教育の論理をくぐらせることで、社会や経済が再審される部分もあるだろう。たとえば、雇用契約書をもらう授業は、アルバイト先で言われるままに働く高校生が自らの働き方を客観的に見つめ直すもので、それは、非人間的な賃労働の現実を人間的な仕事という観点から吟味するものであった (井沼 2009)。さらに、実際に契約書をもらうことで、最低賃金違反が改善されるのみならず、いい勉強になったと述べた店長がいたり、職場の変容につながる例もあったという。

戦後の社会教育や青年期教育の研究を牽引した宮原 (1976) は、教育を、社会の他の諸機能の再分枝であり、「政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き」(宮原 1976: 23) として捉えた。保守的に自閉しがちな教育に対して、経済的要求が内包するイノベーションや効率化への志向性を、教育の当たり前を問い直し、社会とのつながりと具体性と実現可能性を意識する契機として生かすこと。他方で、経済的要求については、育てるための手間を必要とする教育の営みや

価値的議論をくぐらせることで、経済効率で割り切ることで起こる社会の非人間的な側面を、知性と公共性と人間性という観点から、微力ではあるが照らし返すこと。コンピテンシー・ベースの教育は、こうした経済の論理と教育の論理との葛藤を含んだ対話の過程において構想される必要があらう。

- 1) 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 (2018), および, OECD のホームページに掲載されている最終報告書のコンセプトノートの邦訳を参照 (https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf).
- 2) 人間の科学技術力, 特に生命工学やサイボーグ化などによって人間を極限までアップグレードして, 「非死」や「超人」をめざしていくこと。それができるのは一部の経済的エリートに限られ, 人類は, そうした「超人」と「無用者階級」とに分断されることが危惧される (ハラリ 2018).
- 3) 田中 (2016) の第 2 章 (フランスについては第 3 節の細尾萌子論文, ドイツについては第 4 節の伊藤実歩子論文) などを参照。イギリスについてはヤング (2017) を参照。

参考文献

安彦忠彦 (2014) 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり——人格形成を見すえた能力育成をめざして』図書文化社。

石井英真 (2010) 『学力論議の現在——ポスト近代社会における学力の論じ方』松下佳代編著『「新しい能力」は教育を変えるか』ミネルヴァ書房。

—— (2015) 『今求められる学力と学びとは——コンピテンシー・ベースのキャリアラムの光と影』日本標準。

—— (2017) 『資質・能力ベースのキャリアラム改革をめぐる理論的諸問題——教育的価値を追求するキャリアラムと授業の構想に向けて』『国立教育政策研究所紀要 第 146 集』国立教育政策研究所。

—— (2019) 『教育方法学——『教育の学習化』を問い直し教育的価値の探究へ』『教育学年報 第 11 号 教育研究の新章』世織書房。

—— (2020a) 『再増補版・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キャリアラム設計』東信堂。

—— (2020b) 『未来の学校——ポスト・コロナの公教育のデザイン』日本標準。

—— (2021a) 『コンピテンシー・ベースは日本の学校の教育実践をどう変えたか』『フランス教育学会紀要』第 33 号。

—— (2021b) 『キャリアラムと評価の改革の世界的標準化と対抗軸の模索』広瀬裕子編『キャリアラム・学校・統治の理論——ポストグローバル化時代の教育の枠組み』世織書房。

乾彰夫 (2010) 『「学校から仕事へ」の変容と若者たち——個人化・アイデンティティ・コミュニティ』青木書店。

井沼淳一郎 (2009) 『ひとり「溜め」こむのか? 共同の「溜め」をつくるのか?』『高校生活指導』秋号。

今井康雄 (2008) 『「学力」をどうとらえるか——現実が見えないグローバル化のなかで』田中智志編著『グローバルな学びへ——協同と刷新の教育』第 3 章, 東信堂。

ギデンズ, A. (2005) (秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳) 『モダニティと自己アイデンティティ——後期近代における自己と社会』ハーベスト社 (原著 1991 年)。

神代健彦 (2020) 『「生存競争 (サバイバル)」教育への反抗』集英社新書。

クラブ, W. N. & ラザーソン, M. (2012) (筒井美紀訳) 『レトリックと実践のグローバル化——『教育の福音』と職業教育主義』H. ローダー・P. ブラウン・J. ディラポー・A. H. ハルゼー編 (広田照幸・吉田文・本田由紀編訳) 『グローバル化・社会変動と教育 I——市場と労働の教育社会学』東京大学出版会 (原著 2006 年)。

現代アメリカ教育研究会編 (1998) 『カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦』教育開発研究所。

国立教育政策研究所 (2016) 『資質・能力 [理論篇]』東洋館出版社。

コテ, J. E. & レヴィン, C. G. (2020) (河井亨・溝上慎一訳) 『若者のアイデンティティ形成——学校から仕事へのトランジションを切り抜ける』東信堂 (原著 2016 年)。

児美川孝一郎 (2007) 『権利としてのキャリア教育』明石書店。

斎藤里美 (2021) 『「はたらく」ことから教育目標を考える』教育目標・評価学会編『つながる・はたらく・おさめる』の教育学——社会変動と教育目標』第 6 章, 日本標準。

白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来——エージェンシー, 資質・能力とキャリアラム』ミネルヴァ書房。

田中耕治編 (2016) 『グローバル化時代の教育評価改革——日本・アジア・欧米を結ぶ』日本標準。

中野和光 (2016) 『グローバル化の中の学校キャリアラムへの一視点』『キャリアラム研究』第 25 号。

ハラリ, Y. N. (2018) (柴田裕之訳) 『ホモ・デウス——テクノロジーとサピエンスの未来 (下)』河出書房新社 (原著 2015 年)。

ピースタ, G. J. J. (2016) (藤井啓之・玉木博章訳) 『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義』白澤社 (原著 2010 年)。

久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会 (2013) 『PISA 後の教育をどうとらえるか——ドイツをとらえてみる』八千代出版。

平沼高 (2007) 『キャリア形成への確かな道』平沼高・佐々木英一・田中萬年編著『熟練工養成の国際比較——先進工業国における現代の徒弟制度』序章, ミネルヴァ書房。

広田照幸 (2015) 『職業教育主義を超えて——学校の役割を再考する』『教育は何をなすべきか——能力・職業・市民』第 4 章, 岩波書店。

ベック, U. (1998) (東廉・伊藤美登里訳) 『危険社会——新しい近代への道』法政大学出版局 (原著 1986 年)。

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。

—— (2009) 『教育の職業的意義——若者, 学校, 社会をつなぐ』筑摩書房。

—— (2020) 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。

松尾知明 (2010) 『アメリカの現代教育改革——スタンダードとアカウントビリティの光と影』東信堂。

—— (2015) 『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。

松下佳代編著 (2010) 『「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。

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (2015) 『ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために』勁草書房。

南出吉祥 (2021) 『青年期教育論』神代健彦編『民主主義の育てかた——現代の理論としての戦後教育学』第 5 章, かもがわ出版。

溝上慎一 (2020) 『社会に生きる個性——自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー』東信堂。

- 宮原誠一 (1976) 「教育の本質」『宮原誠一教育論集 第1巻』国土社.
- 諸富徹 (2020) 『資本主義の新しい形』岩波書店.
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 (2018) 「OECD Education 2030 プロジェクトについて」『初等教育資料』第967号.
- ヤング, M. (2017) (菅尾英代訳) 「『力あふれる知識』はすべての児童・生徒にとっての学校カリキュラムの基盤となりうるか」『カリキュラム研究』Vol. 26.
- ライチェン, D. S. & サルガニク, L. H. (2006) (立田慶裕監訳) 『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして〈OECD DeSeCo (コンピテンシーの定義と選択)〉』明石書店 (原著 2003年).
- Conley, D. T. (2010) *College and Career Ready: Helping All Students Succeed Beyond High School*, Jossey-Bass.
- Evans, K. and Furlong, A. (1997) "Metphors of Youth Transitions: Niches, Pathways, Trajectories or Navigations," in J. Bynner, L. Chisholm, and A. Furlong (eds.) *Youth Citizenship and Social Change in a European Context*, Routledge.
- Taubman, P. M. (2009) *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, Routledge.

いしい・てるまさ 京都大学大学院教育学研究科准教授。
主著に『増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』(東信堂, 2020年)ほか多数。教育方法学専攻。