



## ノルウェーにおけるキー・コンピテンシーの定義と選択

(DeSeCo カントリー・レポート 2001年8月)

作成者: エリック・クナイン Erik Knain

オスロ大学ノルウェー研究・高等教育研究所 Norwegian Institute for  
Studies in Research and Higher Education, University of Oslo

CCP 国内コーディネータ: アルフ・ウェストハイム Alf H. Westrheim

教育・研究・教会省 Ministry of Education, Research and Church  
Affairs 〔訳注 1〕

### 目次

- 1 序
- 2 研究の方法と構想
  - 2.1 準備
  - 2.2 本報告書の構成
  - 2.3 回答者
- 3 どのキー・コンピテンシーか?
  - 3.1 定義
  - 3.2 どのコンピテンシーか?
- 4 評価、指標およびベンチマーキング
  - 4.1 ノルウェーでキー・コンピテンシーは重視されているか?
  - 4.2 商業および産業領域での資格標準と評価の実行
  - 4.3 国際比較研究におけるノルウェー
- 5 公開討論: 交渉と正当化
  - 5.1 ノルウェーのキー・コンピテンシーに関する議論
  - 5.2 合意の程度
  - 5.3 不可欠なキー・コンピテンシーのリスト設定の正当な根拠はあるか?
- 6 キー・コンピテンシーと教育
  - 6.1 教育制度を論じるとき、キー・コンピテンシーは問題されているか?

- 6.2 学校の役割
- 7 DeSeCoの評価と開発
  - 7.1 DeSeCoの最善の相と最悪の相:助言と批判
  - 7.2 DeSeCoの前提への批判
  - 7.3 この分野での仕事を推進しうるノルウェーのイニシアチブ
- 8 要約
  - 8.1 用語「コンピテンシー」
- 9 付記
  - 9.1 ノルウェーのコア・カリキュラムにおけるキー・コンピテンシー
  - 9.2 精神的人間
  - 9.3 創造的人間
  - 9.4 労働する人間
  - 9.5 教養のある人間
  - 9.6 社会的人間
  - 9.7 環境問題に配慮する人間

## 1 序

1980年代以降、OECDは、特殊な問題でなくより一般的で基本的な問題、つまりコンピテンシーとスキルを含む学習成果の指標を拡大させるよう取り組んできた。これらの努力の根底には、教育が、教育制度の外で発育させられ、適用できるスキルとコンピテンシーという形態において、事後的、教科関連的知識以上の広い結果をもたらすものであるという視野がある。OECDの「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCo)プロジェクトは、新しい型の指標を用いて将来のOECDプロジェクトを支える重要な省察と理論的分析に寄与するために着手された。

同プロジェクトの背景について解説した文書は、コンピテンシーを広義に定義する利点に関する合理性の根拠を2つ挙げている。第1は商業および産業の、第2はより広い社会的見方のものである。経済的側面からは、個人のコンピテンシーは、生産性と競争力を高め、適応力のある有資格の労働力を育成し、世界経済における革新の可能性を改善するために重要である。

より大局的な社会的見方からは、コンピテンシーは、個人が政治問題への理解を深めるうえで、また民主的プロセスへの参加、社会の正義と平等への貢献、および人権と自治の強化に対する可能性を高めるうえで、機会における疎外とグローバルな格差拡大とを埋める手段として重視される。

同プロジェクトで提起された研究問題は、付録1<sup>[訳注 2]</sup>で具体的に述べる。この付録では同プロジェクトに2つの重点分野があることを示している。第1には、プログラムは関連概念について、およびキー・コンピテンシーを発育させ、適用する方法についての専門的見地での理解の促進を目指す。第2には、プログラムは、キー・コンピテンシーの定義と選択がより広い社会的・制度的文脈の中で起こるという認識に基づいており、その流れの中では、価値、政治的優先事項および権力構造が支配的影響を持っている。DeSeCoは、テーマやイデオロギーだけにとどまらず、テーマやイデオロギーがどのように影響を与え合うのかという点にわたる洞察を提供しようとするものである。

DeSeCoの国家貢献プロセス(CCP:Country Contribution Process)の目的は、様々な社会的領域内や領域を超えて非常に関連のあるコンピテンシーを識別し、コンピテンシーが選択される方法とそのような選択の背景にある仕組みを特定することである(付録2参照)。このプロジェクトは、最終的にはプログラムに対する様々な関係国の関与度について、DeSeCoにフィードバックすることを目的としている。

## 2 研究の方法と構想

## 2.1 準備

教育・研究・教会省 Ministry of Education, Research and Church が OECD の教育・雇用・労働・社会問題局から同プロジェクトに参加するよう要請された後、署名者代表を務めるオスロ大学 University of Oslo は同プロジェクトの課業で同省を支援するよう依頼された。したがって同プロジェクトは署名者と同省との共同プロジェクトとなった。同省は私たちがキー・コンピテンシーに関する「アイデアの要請」call for ideas と名付けたことに寄与するよう関係者に意見を求める責任をもち、署名者は受け取った回答を分析し編集する責任をもってきた。

コンピテンシーの定義はイデオロギー的で価値に影響される活動であるので、DeSeCo は調査段階で社会分野の代表ができる限り多く参加することの重要性を強調している。したがって様々な機関や部門の約 100 名に宛てて案内状が発送され、DeSeCo のガイド用質問(付録 3)<sup>[訳注 3]</sup>の翻訳版に基づき、数頁の評価文書を提出するよう要請された。案内状(付録 4)に添えて別の文書(付録 1 および 2)も送られた。関係者の選択基準は、全体として見識があり、それぞれに有益な貢献が期待できると考えられる人物とされた。関係者の共通の特徴は、教育および訓練に関与している(と想定される)ことであった。

回答率は低かった。多少とも回答を受けたのは合計 16 名からであった。これほどまでに回答率が低かった理由は、返答までの時間が早く設定されたからであろう。それとともに、このような問題に解答を寄せることは困難な課業であり、多くの場合、所属する組織から必ずしも幅広い支持を得ずにはっきりと考えを求められたことは、これまでの通常の実験にはなかったことでもあろう。この課業は、いくぶん趣旨とは異なったように解釈されたことも判明した。何人かの人は、(質問者の一訳者補足)意図以上に助言的文書と見ていた。その上、回答のうちの幾つかは、この領域分野がいかに観念的意味合いをもたされているか強調していた(そして実際にそうである)。このことは、それだけでも、興味深い調査結果である。

回答数が少なかつたにもかかわらず、実際に受け取った回答では、非常に多様な見方や立場が見られた。商業、産業および社会的パートナー social partners(すなわち、事業主と従業員)の代表率が実際より少なかつたが、興味深いデータが得られたと考えている。

本報告書は、広範囲の機関や社会的分野から募った回答要請の結果である。回答者が現在の定説による大きな制約を感じることなく、独自の見解を表明できるように、報告書では匿名とすることも約束された。同時に、DeSeCo プロジェクトがキー・コンピテンシーについて学校カリキュラムの内容やその履行について情報を得ることも重要である。したがって本報告書では、教育・研究・教会省からの提供に基づいて、一般カリキュラム general curriculum<sup>[訳注 4]</sup>とその実施についての簡単な概要を付記に含める。

## 2.2 本報告書の構成

本報告書の作成において、ガイド質問によって構成できるように、また回答間の関係を見

出し得るように、回答は定性的データ解析プログラムに入力した。にもかかわらず、本報告書は、大幅に回答者が自分の考えを述べることを認めた。比較的回答が少なかったため、2人以上の回答者が同じ立場をとることは殆どなかった。したがって報告書提出のために回答を統合する必要性は少なかった。さらに、本報告書は多様な回答を一般的なモデルにはめ込もうとする意図もなかった。にもかかわらず、後記の質問 1A、「どのキー・コンピテンシーか？」に関しては、一定の区分を定義した。

本報告書が選んだ構成のせいで、特に、包括的見方を持ち、必ずしも DeSeCo が指示する問題には対応していない継続的議論で構成される回答の場合、個々の寄稿の一貫性を損なっている場合が時としてある。しかし、本報告書では、その前提も含めることおよび必要な時には寄稿の他の部分を引用するよう努めてきた。

数名の回答者はその多くの内容を同プロジェクトの批判に費やした。それは DeSeCo へのフィードバックの貴重な要素であると私たちは考えるので、これを明らかにしようと努めた。批判は DeSeCo の論争的な諸相を指摘しているだけではなく、同プロジェクトがその中で動いているイデオロギー的に微妙な領域についても述べている。

## 2.3 回答者

どの特定の時にも引用されあるいは論じられている人物を明確にし、しかし匿名性の度合いを維持するため、本報告書で述べた回答者には異なるコード名を与え、次のように多様な部門に関連づけた。

- A、B および C 省は、政府の省である
- PA は、公的機関を表す(省を除く)。
- 職業訓練委員会 Training Councils<sup>(原注 1)</sup> <sup>[訳注 5]</sup> A、B および C は、職業訓練委員会である。
- 学術団体 A および B は、大学およびカレッジ部門の学術従業員を表す。
- 研究機関 A および B は、制度的部門の研究機関を表す。
- 本報告書には、2つの従業員組織およびカレッジ部門に連なる特別利益団体からの回答も含む。
- 従業員とその他の特別利益団体も回答した。

以下の見出しは、質問全文を与えている付録 3 のガイドライン<sup>[訳注 6]</sup>に従う。

## 3 どのキー・コンピテンシーか？

調査のこの部分で、私たちは最初に回答者の数人が明確にその回答の基礎としている前提の一部についてまず取り上げる。その後、付録 3 における質問を順次取り上げていく。

### 3.1 定義

数人の回答者は、自分たちが使用している用語を説明、定義あるいは記述し、あるいはこれらの用語がどのように関係し合うのかについて述べている。コンピテンシー **competence** の概念がいくつかの理由で不明確であるため、とりわけ専門分野が異なると用語の意味も異なるため、この型の定義は期待されているに違いない。「コンピテンシー」”**Competence**” は、また、日々の会話や科学的用語法においても意味が異なる傾向がある。様々な定義をまとめて考察した場合、多くの意味が明白になる。

説明には非常に多くの興味深い資料が含まれているが、長い理論的議論は本報告書への委任範囲を逸脱することになる。とはいえ、このような資料はガイド質問への回答に関連する文脈を提供しているため、以下に簡略にまとめた。本報告書の結びでも、ある程度用語の複数の意味について取り上げているが、それは、私たちがこの方向へのさらなる前進に本報告書が役立ち得ることを充分認識しているからである。

A 省は、「キー・コンピテンシー」”**key competence**”を、「多くの状況および社会的文脈において適用できるコンピテンシー」と定義している。コンピテンシーは、新しい、複雑な要求と課題に対処し、知識とスキルの両面を含むだけでなく、自己認識、動機、情動および他の心理的・社会的特徴の多様な相にも対応できる能力 **ability** に属するものとしている。

カレッジ部門に連なる1つの特別利益団体は、「キー・コンピテンシー」を明示的であれ暗示的であれ、価値基準、規範的相、哲学の1形態を包含するものと説明している。その上で、キー・コンピテンシーは元来一般的なものであり、すべての場所のすべての人々に適用される。最後に、キー・コンピテンシーを成熟していること、つまり成人であることと関係づけている。キー・コンピテンシーの基盤は、当然、年少の時期に形成されるが、この団体の考えでは、当の個人がある一定の成熟度に達した場合に、漸くこの概念が十分に有効になり、意味がある。その回答によると、この団体はコンピテンシーを各人の資質 **quality** と考えている。

研究機関 A からの回答は、学習・教育の包括的見解に基づくかなり長文の報告である。この見解の核心は、おそらく次の文章で表現されよう。

「教育は、多様な解釈の型、確信、スキル、表現の意味と形態が生徒自身のものとなる、形成的過程である。」

研究機関 B は、**Pralahad & Hammels** によるコンピテンシー・モデルを引用して、この概念を個人的構成要素と社会的構成要素とに切り離すことは困難であると見ている。コンピテンシーの問題は、集合的、組織的な基盤を有するが、同時に個人の問題である。個人の観点から見ると、特定分野での「特殊なコンピテンシー」をより集合的なキー・コンピテンシーと区別することは難しいかもしれない。

### 3.2 どのコンピテンシーか?

### 3.2.1 回答のカテゴリー

この問題には大半が見解を持っていた。回答はそれぞれ、若干異なる前提に基づいていることは間違いなく、コンピテンシーは様々な認知分野を表し、様々な範囲に振り分けられた。したがって、必ずしも単純に比較できるものではない。にもかかわらず私たちは回答を分類できるいくつかのカテゴリー category を定義しようと試みた。これらのカテゴリーは、フランツ・E・ワイネルトのコンピテンシー<sup>(原注 2)</sup>という用語の多様な意味の考察に基づいており、回答者の返答に関連して適正に機能を果たしている。しかし、それらの間に関係性を持たせる努力は行われなかったため、カテゴリーの中身はあまりにも違いが大きすぎる。諸カテゴリーを関連づける方針形成の試みには、カテゴリー内およびカテゴリー間の両方での様々なコンピテンシーの関連づけの論理的理解の開発が求められる。これでは、統合の方向へあまりにも流され過ぎて、実際に資料に存在する明瞭性の欠如を覆い隠し、実際以上に境界線が明確だという印象を創り出すことになりかねない。その上、これは DeSeCo の将来の課業の 1 つなのである。

資料は、大体においてそれ自体が語るものでなければならない。したがって、「コンピテンシー」という用語は、回答に基づいている以上に DeSeCo の用語法に近い関連を創り出すことがないよう、特定の「キー・コンピテンシー」に代えて通常、下記のように使用することにした。回答用に送った資料では「キー・コンピテンシー」"key competency" は、意図されていた意味の差異をなんら区別せず、「鍵的コンピテンシー」"nøkkel kompetanse" と「コア・コンピテンシー」"kjerne kompetanse" の両方に翻訳したため、問題を幾分混乱させる原因となったということもある。

本報告書は、以下のカテゴリーに従って回答を分類しようと試みた。

#### 特定の状況または課業に対する具体的、特定のコンピテンシー

このカテゴリーは、一定の範囲でのみ状況横断的に適用されうるが、特殊な課業や状況に特定される具体的なスキルを含む。

#### 一般に適用可能な具体的、特定のコンピテンシー(基礎的コンピテンシー)

このカテゴリーでは、多様な課業に対して、かつ多様な状況で役立つ、特定の具体的なスキルを意味する。

#### メタ認知的 Metacognitive コンピテンシー

これらのコンピテンシーは、より具体的で特定のコンピテンシーの上位レベルにある。メタ認知的コンピテンシーは、状況と個々の課業への依存はより小さいが、より特定の諸コンピテンシーを統合編成するために使用される。この場合、メタ認知は、この定義に制限され、より広い意味における様々な態度や個人的資質は含まない。

#### 個人的資質

このカテゴリーは、有能な人物を想定してその人物について述べた回答者からの答えにあり、いわゆる個人的資質という形態に見られることが多い。このカテゴリーは、より特定のスキルとメタ認知的戦略にも見られたため、態度の多様性と同様、上記のメタ認知的コンピテンシーと重複する部分がある。

### **適応的コンピテンシー**

このカテゴリーは、変動する社会で適応していく能力に基づいた回答を比較対照するために用いられてきた。

### **文化的コンピテンシー**

このカテゴリーは、文化的見方からコンピテンシーを眺めた回答に適用される。

## **3.2.2 カテゴリーの要約**

一定の範囲で、カテゴリー1からカテゴリー4へ、特定のコンピテンシーから益々一般的なコンピテンシーへと一つのヒエラルキーがある。ただし、あくまで回答者の内容を決定的に重視した。そのため回答者の見方がその回答に根本的影響を及ぼしたので、カテゴリー5と6を設けることも適切であった。カテゴリーはあくまで補助的手段であり、一定の枠組みに回答を押し込めることは極力回避した。これらのカテゴリーは、統合することを目的にするのではなく、グループ化するという見解で定めた。

回答内容を以下に示す。

### **特定の状況または課業に対する具体的かつ特定のコンピテンシー**

質問1Dから分かるように、価値創造の可能性がA省の基本的見方である。

A省は、社会が労働者だけでなく労働の形成者によっても成り立っていることが重要であると主張している。同省にとって、「起業家精神」"entrepreneurship"は、基本観念である。起業家精神という言葉をも2つに分けており、その1つは次のようなかなり具体的状況に関連している(その2については、後述の「個人的資質」の項目で述べる)。

- ・ 起業家精神は、多くの場合、創業者、つまり自身で会社や商売を起こすことを望んでいる人々と結びついている。この関係で、起業家のコンピテンシーは、自身で会社を経営する能力と関係がる。

B省はいくつかの具体的コンピテンシーの名前を挙げている。

- ・ 自身と他者の権利、義務、可能性および限界についての知識
- ・ 自身の健康管理能力
- ・ 病気、身体障害および老年の場合、自身の生活状況を安全にするために長期的な経済的準備をする能力

### **一般に適用可能な具体的で特定のコンピテンシー(基礎的コンピテンシー)**



A 省と C 省および両方の従業員組織は、読解、数学、科学、ICT、外国語および市民的なスキルという形の基礎的コンピテンシーが重要なコンピテンシーであると主張する。B 省および職業訓練委員会 B も他者との対話に用いる重要な情報、その他「手段」(法律や PC など)を利用し、活用する能力を挙げている。B 省は、市民生活と対人関係における基本的仕組みへの洞察力も指している。

### メタ認知的コンピテンシー

A 研究機関は、「情報化時代の中で舵取りをしていく」ために必要なコンピテンシーを取り上げている。「コミュニケーションを通して、生徒のコンピテンシーは育成され、とりわけ、概念に関して考える能力を養い、自己省察することができる」。このコンピテンシーは、「私たちの日常生活を変えている新しい媒体を通して他者とコミュニケーションすることが可能である」ようにする上で重要である。学習経験と組み合わせた生徒の問題解決能力(「問題解決行動」)も、学校の今後の課業として認識されている。従業員組織の 1 つも学校がさらに学習を奨励すべきだと認識しており、生徒が学習戦略や勉強方法の知識を必要としていると論じている。

A 職業訓練委員会は、次のようなメタ認知的コンピテンシーを挙げている。

- ・柔軟で創造的思考力
- ・全体的で学際的理解力
- ・分析的思考力

従業員機関の 1 つは、次のようなメタ認知的資質を重要視している。

- ・考えを区分する能力
- ・自分にとって良いものを選ぶ能力
- ・批判的省察を発展させ、適用する能力
- ・新しい知識を受け入れ、自身の日常生活で利用する能力
- ・社会的関係を発展させる能力
- ・多様な背景を有する他者と融和する能力

### 個人的資質

カレッジ部門に連なる特別利益団体の回答者の 1 人は、普通教育(「専門教育、正規職業訓練教育および拘束力のない成熟」)に対するものとしての。)の面からコンピテンシーにアプローチする。それによると、「キー・コンピテンシー」という言葉は価値基盤を有しており、その文脈からコンピテンシーは個人に備わった何かとして見なされると主張する。この回答は 3 つのコンピテンシー分野を示している。

1. 個人の自分自身(およびその価値基盤)との関係。この分野には、審美的判断、価値判断に基づく取舍選択、自信および適応力が含まれる。
2. テクノロジーを伴うも含めた対話、すなわちコミュニケーションと協働作業。

3. 個人の(地域的および世界的な)社会との関係。この分野には、責任を持ち、他者と共感する能力が含まれる。

この回答者は、基本的コンピテンシー(言葉、歴史、数学、ICT など)、職業コンピテンシー(職業訓練)および一般的コンピテンシー(コミュニケーション能力、社会での協働、社会への参加、問題解決力など)と区分する別のモデルも提示している。この代案モデルでは、上記3項目と普通教育 **general education** とが一般的コンピテンシーに含まれると理解しなくてはならない。1つの従業員組織も、生徒が学校教育で達成される何かのように、コンピテンシーを普通教育に結びつけ、「学校は幅広い普通教育目的を持つべきであり、生徒には適切で原則的な人生の指針を提供しなければならない」と記述している。

A省は、創造力、意志、および自身の考えと計画を実現する願望と能力のような一般的資質を「起業家精神」の内容に関連づけている。その上、その回答は「学習のための学習」**learning to learn** について述べた、学校での教育の質に関する欧州委員会 **European Commision** の報告書を引用している。同省によれば、この報告書は人々を次のことで支援することを重視しているという。

- ・省察的で自己批判のできる個人になる
- ・自分をさらに効率的かつ有能に出来る手段にアクセスする
- ・諸スキルを1つの文脈から別の文脈にも転用できるようにする
- ・将来の新しい予言不可能な状況をコントロール出来るよう備える

職業訓練委員会 C は、コンサルタント企業が先導するコンピテンシー戦略に関する1つのプロジェクトに参加してきた。この基盤に立ち、委員会は強い関連性があるものとして以下のコンピテンシーを挙げている。

- ・決断力
- ・統合力
- ・人を鼓舞する指導力
- ・柔軟性と創造的思考
- ・結果重視
- ・他者の能力開発 **development**
- ・コミュニケーション力と影響力

C省は次のように述べている。

- ・創造的能力の開発
- ・自己の専門分野における新しい研究・開発についての好奇心
- ・単に敏感な適応力があるというより、むしろ進取的かつ主導的で、変化や適応に影響を及ぼすこと

1つの事業主団体と他の特別利益団体(複数一読者)とは、**好奇心**の重要性を強調する。これは発展の核となりうるコンピテンシーであり、同時に独立的、省察的に行動をする能力を含めた他のコンピテンシーにとっての必要前提条件である。柔軟であり、「変化する操作パ

ラメータに取り組むために順応する」能力は、自身を他者の状況に置き換えて考えられる能力(共感 empathy)と同様に重視されている。

B省も共感、他者の尊重、協働そして責任性を挙げている。

### **適応的コンピテンシー**

職業訓練委員会 A のコンピテンシー概念に対するアプローチは、「継続学習と更新への永続的根拠を提供するのに充分広くかつ充分専門的なコンピテンシー」である。

C省は「自身の専門領域、現在の労働の職務・領域に適応し、別の専門分野・職業・職務に適応し、そして失業しても別の労働に適応する」ことができるための「適応的コンピテンシーないし学習コンピテンシー」を挙げている。B省も同様のコンピテンシーを述べている。

### **文化的コンピテンシー**

学術団体 B は、いくつかの分野における内面化された言語、知識および価値に言及し、文化的コンピテンシーが多分最も重要なコンピテンシーであると主張する。その相対的重要度は、そこで人が育つ分野や集団に依存する。これらのコンピテンシーは、アイデンティティと社会で働く能力の創造にとって一般的に重要である。

学術団体 B は、また、人を多様な文化の中でかつ文化的壁を超えて役割を果たすことができるようにさせる、文化的コンピテンシー(「異文化間コンピテンシー」)のさらに特定の形態を扱っている。他文化の中で働くことが出来るためには、適応するべき条件に気づいていなければならない。説明の例として、この団体は他国における服装、会話、振る舞いの学習コースに出席する実業家のことを引き合いに出している。

研究機関 B は、問題に関わり自らの見解を相手に知らせるだけでなく、相手から理解され、自他の見解の相違を埋めることに努めることを生徒に教えることも、独立した文化を持ち、かつ文化や見解の交流が非常に少しかない歴史を背景に持つ同質社会であるノルウェーでは特別に重要であると強調している。

### **以上のコンピテンシーのいずれかが特に人生の一定の期間に関連しているか？**

この質問は、回答者から具体的な言葉で返答を得られなかった。

### **以上のコンピテンシーのいずれかがノルウェーにおいて特に重要であるか？**

C省は、着想を価値創造の計画へと転ずる革新的コンピテンシーと能力は、石油経済から他の生産形式に基づく経済に適応するノルウェーの能力にとって、決定的要因であると主張している。

上述のとおり、研究機関 B は、問題に関わり、自らの見解を相手に知らせるだけでなく、相手から理解され、自他の見解の相違を埋めることに努めることを生徒に教えることが、特にノルウェーにおいて重要であると強調している。

## キー・コンピテンシーの識別と選択の合理性

A 省は、コンピテンシーの問題を価値の創造に関連させているが、コンピテンシーについて、より幅広い社会的見方を持つことの重要性を認めている。

- ・ 十分なキー・コンピテンシーを持たない個人は労働市場から脱落しやすい。
- ・ 高水準のキー・コンピテンシーを備えた労働力は、新しい知識を得る上で重要な必須条件である。キー・コンピテンシーが高い労働力ほど、商業や産業の常時変化するコンピテンシー・ニーズに対応し易く、より柔軟な労働市場へと導く傾向がある。
- ・ 個人のコンピテンシーは、生産性と経済競争力を高めるためにも重要である。

C 省も同様の見方に立っており、失業を防止し高水準の雇用を維持する必要性を挙げている。

B 省は、持続可能な発育を確保する願いを指摘する。国民がその努力に参加し、決定過程に影響を与えようとするなら、「当事者のコンピテンシー」を持つことが求められる。

## DeSeCoの3つの一般的なキー・コンピテンシーとの対応関係の広がり

A 省は、大筋で DeSeCo の 3 つの一般的なキー・コンピテンシーに合意しているが、次のような少しの反対意見もある。

- ・ 「自律的、省察的に行動する」：回答者は DeSeCo 以上に価値基準を重視している。
- ・ 「道具を交互作用的に用いる」：これは、回答者が考える一般的なコミュニケーションと交互作用のコンピテンシーとの関係では不明確であると見なされている。
- ・ 「社会的に異質な集団と一緒に働く」：(DeSeCo と回答者の見解の一致者補足。) 大きな違いは、回答者が社会的責任と参加を重視しており、複雑な集団内で(責任を持たされず)働くことができることには満足していないという点にある。

学術団体 A は、プロジェクトのファイル評価によって具体化される生徒の学習プロセスについての説明の中で DeSeCo の 3 つのキー・コンピテンシーについて論じている。同団体は次のように書いている。

これらすべての多様な評価活動に参加することにより、生徒は自分と他者の勉強方法と成果物を批判的に評価するように訓練される。これによって、生徒は学習可能性と学習結果の変動を洞察できるようになる。それゆえ、新しい勉強方法におけるこのように体系的に構想された型の教育は、その後の評価と合わせて、おそらく DeSeCo プロジェクトが「自律的かつ省察的に活動する」キー・コンピテンシーと定義しているものの基礎を与えうるに違いない。もし、例えば共同学習のための構造的プログラムの手段と合わせて体系的訓練を重視するならば、勉強方法としてのプロジェクト・ワークが、「異質な集団と一緒に働く」コンピテンシーを伸ばすであろうことも、また、勉強の成果物と勉強過程の両方を評価するためにある程度時間が費やされることも自然である。

学術団体 B は、3つのコンピテンシーについて述べ、その中で DeSeCo に対して、もっと系統的な批判をしている。この批判については後に論じるが、これと関連して回答者は、コンピテンシーが機能するはずである文化的、イデオロギー的、かつ価値関連的な文脈を説明することなくキー・コンピテンシーについて語ることはできないと指摘している。もしこの説明がないと、コンピテンシーの概念は弱肉強食による帝国主義をもたらすかもしれない。

ある従業員組織は、3つのキー・コンピテンシーがあまりにも一般的過ぎると批判して次のように述べている。

DeSeCo は、これまでところ 3つの鍵または核となるコンピテンシーの概略を描いてきた。それらは非常に一般的なレベルで公式化されている。望ましい方法で行動することができるための基礎については、つまりどのような知識を重視すべきかについては何も言っていない。このことは、[...]一般的なレベルでコンピテンシーについて合意することは最も容易だという事実をある程度反映している。もし1つの望ましいコンピテンシーに到達するために必要な基本的知識に関するレベルにまで降りると、多様な歴史的、文化的伝統がどこを強調すべきかを決定するであろう。このように、キー・コンピテンシーは、その概略のとおり、内容が大きく欠けており、それにはほとんど何でも付け加えることができる(訳中の[...]は原文では[...]。以下同様。)

研究機関 B も、キー・コンピテンシーがあまりにも一般的で、文脈に欠けるという事実を批判しているが、また次のようにも書いている。「標準または目的の指針として、それら(DeSeCo のキー・コンピテンシー)は、(西欧経済において)今日の労働生活と市民生活における基本的な資格と資質についての国際的研究と一致しているように思われる。同時に、それらは、社会的責任を持ち、引き受け、一般的価値創造に貢献し、(社会的、文化的、技術的、そして組織的に)複雑な文脈に参加可能な(経済・社会的な)自立的機関を創造し、かつ、自己の環境と能動的で創造的な交互関係にあるような諸価値を指摘している。」

カレッジ部門に連なる1つの特別利益団体、B省および職業訓練委員会 B も、3つのコンピテンシーを支持している。

この質問についての結論として、回答者は概ね DeSeCo が認定した3つキー・コンピテンシーを支持しているが、同時に、より詳細な定義が必要だと指摘していると言えよう。

## 4 評価、指標およびベンチマーキング

本節では、ノルウェーの文脈においてコンピテンシーに寄せられる関心と注目の全体的意義について述べる。

### 4.1 ノルウェーではキー・コンピテンシーは重視されているか。

学術団体 A は、ノルウェー経営者団体連合 the Confederation of Norwegian Business and Industry (NHO)<sup>[訳注 7]</sup>が学習以外の理由で中退する生徒に対し、従来よりはるかに強

い関心を寄せるようになってきたと見ている。「これはとりわけ近代的生産に関連する資質と態度、例えば協働能力、順応力、想像力、成果志向等に当てはまる」。学術団体 A も、コンピテンシーという見方がカリキュラムで根拠を得てきたこと、およびそれが以下の 3 つの重要な特徴を含んでいると主張する。

- 1 **教授から学習へ。** 以前のカリキュラムは教師が教えるべき内容に関していた。L97(および L94)<sup>[訳注 8]</sup>は、生徒が学ぶべき内容に焦点を合わせている。
- 2 その上、その学習目標は、学校教科の従来領域をはるかに越えたところに達する学習への抱負を表明している。その学習目標は、当該教科に関する知識とスキルの伝統的教科目標と、労働生活・社会生活および家庭生活における生徒の将来的役割機能に関する目標とを教科目標に結びつけた学習目標とを組み合わせたものである。[…]
- 3 目標が達成されたかどうかに関しては、生徒と学校の双方が評価されるべきだと考えられている。

学術団体 A は、上記の「3」をさらに詳しく論じている。

過去 10 年間、生徒の評価分野で多くの問題が起きてきた。学校は教科の成績を評価することが長い伝統としてきたが、ある程度の均一性と明瞭性をもって、協調力のような個人の役割遂行力の目標を評価することは可能であろうか？これを可能にするため、私たちは正規と非正規の評価を区別し、後者にいわゆる新しいコンピテンシー要件と呼ばれるような内容を含めている。

学術団体 A は、また、プロジェクト・ワークがこの種の複合的な評価形式の古典例であると主張しており、その評価では最終成績と最終生産に先立つ過程との両方が対象になるであろう。もう 1 つの例は、プロジェクト・ファイル評価である。

研究機関 B も学術団体 A と同じ考察に触れている。

## 4.2 商業および産業での資格標準と評価の実行

A 省は、キー・コンピテンシーの問題が以前より重要になったと主張する。「証明書や表彰状は面接に来る紹介の前提となるが、インタビューでは他の資質が決定的となる」。しかし、C 省は、この点で同省とは反対の見解を持っていて、次のように書いている。

職員を雇用する際、正規の学校教育や専門的経験が重視されるのとは対照的に、採用側はこれらのキー・コンピテンシーが重視されることはほとんどない。前者は当然に重要と思われており、とにかく評価方法に困難はあるとしても、面接試験等で補って測ろうと試みられている。この型のコンピテンシーあるいはこういったコンピテンシーの結果は、賃金決定に結びついた個人評価制度において重視されている。

カレッジ部門に連なるある特別利益団体は、外部の「公式」評価システムにキー・コンピテ

ンシーを含めることに懐疑的である。これらのキー・コンピテンシーは一般的であるため、例えば商業と産業での資格基準や職場配置水準に関連づけるべきではない。この団体は、むしろ何らかの自己評価を考慮すべきだという見解に立っている。職業訓練委員会 A も、一般的な資格基準に対して懐疑的である。

### 4.3 国際比較研究におけるノルウェー

学術団体 A は、国際比較研究は、少しの例外を除いて専ら教科に関連する知識やスキルしか評価してこなかったため、コンピテンシー評価とほとんど関係がないと確信しており、CIVIC 調査<sup>(原注 3)</sup>に言及している。学術団体 A は、CIVIC 調査がこのような研究が何を対象としているかについて改めて方向付けが必要になる可能性があるという見解を採っている。この団体の見解では、問題は、このプロジェクトが明確に定義されたコンピテンシーを開発する際、測定の基本問題やその評価基準等の基本問題を解決してこなかったということである。学術団体 B も同様の見解であり、このようなテストのお粗末な結果は、読解力や算術のテストがほとんど行われなかったこと、つまり、一般的なスキルを訓練するために十分なことがされてこなかったという声がほとんど無視されているという事実には明らかだと考えている。

## 5 公開討論:交渉と正当化

DeSeCo は、「コンピテンシーの定義と選択」Definition and Selection of Competencies を唱導している。質問 1 はどのコンピテンシーを重視すべきかという点(ある意味で「定義」)に関するものであるが、本節では議論されてきたテーマの種類、そしてこのような議論がどこで生じたかに関して述べる。どのようなポジションが最大の影響力を持ち、誰がそれを支持しているのか？

### 5.1 ノルウェーのキー・コンピテンシーに関する議論

学術団体 A は、この質問を実際に議論していることが明らかな唯一の回答者である。このグループは、ノルウェーで議論されてきた他の分野の問題(カリキュラムおよび生徒の評価についてのコンピテンシーの見方)についても、その見解を述べている。職業訓練委員会 B は、これと関連して 1999～2001 年の「高等学校における価値教育および共同生活教育」Verdi-og samlivsopplæring i videregående skole プロジェクト(Aust-Agder 県所在の国家教育事務局 The National Education Office<sup>[訳注 9]</sup>)に言及している。

### 5.2 合意の程度

学術団体 A は、その回答で合意の程度について触れ、次のように書いている。

議論の参加者の中には、まだ学術的合理主義と教育改革の間の古い対立に巻き込まれている人もいるが、カリキュラムはこの対立を乗り越えようと試みたものである。特殊利益団体では、私たちが暮らしている複雑な社会に照らして学校の課業を変える必要があるということを受け入れる数が次第に増えている。学校のカリキュラムに幾つかの新しいコンピテンシー要件が含まれなければならないという合意が大いに広まっているように見える。例えば、必修のプロジェクト・ワークについて見解を述べた人たちの大部分が、それを肯定的な変化と見なすようになってきていると思われる。見解の不一致は、新しいコンピテンシー要件が、生徒評価および学校評価の両方に関して学校に対する新しい評価要件のかたちで実施されようとするときに明白になる。

学術団体 B は、ノルウェーでのコンピテンシーに関する議論において 1 つの共通する特徴があると指摘する。つまり、その質問は、人がどのように社会で充分その役割を果たすことができるか、そして社会がどのように発展させられ得るかという文脈で生じるという。議論は、また特定の問題あるいは状況に大きく結びついており、具体的な知識、スキルおよび態度を越えては少ししか抽出されなかった。この議論のもう 1 つの特徴は、教師の授業方法に焦点を当てている。教師の授業活動と関係して、生徒自身の活動が重視されつつある。

職業訓練委員会 A は、次のように確信している。

コンピテンシーのニーズの主要な相に関する社会的パートナー間の広範な合意が必要であるが、この同じ時に、このようなコンピテンシーを達成する最善の方法に関して社会的パートナーと教育当局の間に根本的な見解の不一致が明白になってきている。職業教育において、社会的パートナーはコンピテンシー要件を決定するための前提条件を定義しなくてはならない。

研究機関 B は、「今日のところ、社会的パートナーが主に(市場情勢に基づき)指標・方法開発の促進を望んでいるのに対し、教育・研究・教育省は、同程度に(学習環境ないし学習条件と関連して)枠組み要素と原則の開発を重視しているように見える」と考えている。

### 5.3 不可欠なキー・コンピテンシーのリスト設定の正当な根拠はあるか？

A 省および学術団体 B は共に、この手のリストを大いに拒否している。同省は、格付けが困難だと考えているが、その理由は、部分的には、コンピテンシー要求が変化するときキー・コンピテンシー要求が変化するためであり、また部分的には、多様なキー・コンピテンシーは互いに関連しているからである(この回答は格付けから外されたリストを考慮していない)。学術団体 B は、リストは設定され得ないと考えているが、それは何をもって文化的価値であるとするかという合意など決してあり得ないだろうという理由による。しかし、学術団体 B は、異文化に出会ったとき人々がどのように役割を果たす function かに焦点を当てなければならない、協働する能力、文化的洞察および文化的知識は重要なコンピテンシ



一であるので、いくつかのコンピテンシーは文化的に中立であると考えているようである。

## 6 キー・コンピテンシーと教育

### 6.1 教育制度を論じるとき、キー・コンピテンシーは問題とされているか？

学術団体 A は、次のように考えている。

1990年代初期にブレーゲン委員会 Blegen Committee が新しいコンピテンシー要件を初めて定式化したとき以来、それに対してノルウェー国民の間に次第に懸念が高まったことはほとんど疑う余地がない(ノルウェー政府報告書 Official Norwegian Report 1991:4)<sup>[訳注 10]</sup>。ここで1つ考えられる反論は、「コンピテンシー」という用語は L94 および L97 でほとんどは用いられなかった。しかし、この2つのカリキュラムにおける学習の意味を解釈すると、それは DeSeCo プロジェクトに特有の意味としばしば一致しており、後者は上記の両カリキュラムのコンピテンシーの見方として上述したものである。

同団体は、また、ブレーゲン委員会の作業を続行するための措置はあまりにわずかしきか為されなかったとも考えている。質問 2A に対する同委員会の回答も参照のこと。

### 6.2 学校の役割

2つの例外はあるが、回答者はキー・コンピテンシーの開発に関して他の機関、官庁あるいは舞台との関係で、学校の役割について取り上げることはなかった。従業員組織の1つは、非公式の領分をあまり強調しないことが重要であると指摘しているが、それは国の教育機関の根幹を揺るがし、無償の高質な教育機会、特に弱者の権利を弱めることになりかねないからである。別の従業員組織は、「同じ価値」'equal value'という用語が、以前はすべての生徒がそのニーズに見合った教育を受ける権利があることを意味していたのに、1987年のカリキュラム(M87)から1997年のカリキュラム(L97)の間に新しい不幸な意味を獲得し、今では「同じ価値」が私たちの共通の知識と文化遺産に参加しているすべての生徒を扱うようになっている。同組織の見解では、このことはキー・コンピテンシーを開発するために生徒の可能性に対して否定的な結果を導き出すという。

教科カリキュラムが L97 におけるように細くなりまた標準化されるようになると、生徒はその能力を利用する機会を均等に受けることができない。その結果、生徒は必ずしも完全にその潜在能力を開発する機会を持たなくなる。それゆえ私たちの考えでは、学校のカリキュラムは、学習過程に対して比較的幅広い枠組みを提供し、これに対応する行動の自由を教師に与え、教師は責任を持ってその授業を様々なニーズに適応させるべきである。

学術団体 A は、コンピテンシーが学校でどのように測定され、評価されるかについて関心をもっている。

学校での勉強過程のより客観的目標測定に関する問題は、個々の生徒との会話やアンケートの使用、インタビュー等々で教師が伝えることができる問題などの過程を評価するための様々な主観的方法があるものの、満足して解決されることはなかった。労働生活においては、新規採用時に、コンピテンシーや資質を評価するために多様な証明書がますます使用されるようになってきている。類似の証明書を学校での使用のために作成できるかどうかは、議論の的となっている。学校の観点からの主な批判は、このような手段\*は例えば評価点の法的地位に関して作成されなくてはならない要件との関係で充分信頼に足りるかかどうかという疑問、および、このような手段\*の使用は常に他の全ての評価形式の基礎を提供しなくてはならない教科要件から注意を逸らすことにならないかという疑問である。(\* 訳注: 証明書)

## 7 DeSeCoの評価と開発

本節では、回答者の返答は、最初に、質問 5B、「これまでで、DeSeCo の主な調査結果の中で最も重要な点および重大問題と考えられるものは何ですか？あなたの国の文脈ではこれらの調査結果が関連していると思いますか？」に関連するであろう。しかし、数人の回答者は、イデオロギーや認識論の原則に関係するより根本的なレベルで DeSeCo を批判している。この批判は DeSeCo の主な結論についての視点より深いものであり、別の節で論じる。最後に、私たちはキー・コンピテンシーを定義する努力に貢献できるかもしれないノルウェーの提言を示す。

回答者達は、ノルウェーでの DeSeCo プログラムに類似している特定のイニシアティブに言及することはなかった。おそらく、「類似している」という意味について幾分の混乱があるようだ。したがって、質問 5C はここで特に取り上げなかった。この質問への回答はすでに 5B の下で、また他の特定の質問への回答の中で与えられている。

### 7.1 DeSeCoの最善の相と最悪の相: 助言と批判

学術団体 A は、DeSeCo の課題は、評価可能な決定的妥当性を有するコンピテンシーに到達することであると主張する。私たちが多様な領域で個々の生徒の能力を測定したいと望むなら、それが為されることへの強い要求があるだろう。

学術団体 B は、DeSeCo の 3 つのキー・コンピテンシーが 3 つの決定的領域に触れていることは疑う余地がないという見解を持っている。しかしながら、この団体は知識と科学の実証主義的観点と呼ぶものを警戒している(以下に詳細。)

従業員組織の 1 つは、DeSeCo のような国際的努力は教育方針について小さい影響しか

もたない国の研究機関にその結果をもたらすようになってはならないと指摘する。その上、DeSeCoのプログラムは、全体論的見方と道具的有用性以外の価値の重視とを欠いており、この組織はDeSeCoプログラムに含まれている教育とコンピテンシーに関して、ノルウェーの幅広い見方を知りたいと欲している。この点を保留して、同組織は十分にDeSeCoの努力を支援し、OECDの比較分析におけるキー・コンピテンシーを支援する。これは、ノルウェーの教育の質を改善する効果をもっているかもしれない。

A省は、価値創造とコンピテンシーの結びつきを理解し、かつ大いにDeSeCoに関心を寄せている。同省は、DeSeCoが価値創造を目指す同省自体の作業に明らかに意味を持っていると考えている。

## 7.2 DeSeCoの前提への批判

以下の批判において、知識の実証主義的見解の批判と、国際的で「グローバル」な解決が教育政策の中で地域的かつ文脈依存的な解決を脇に押しやるという懸念との間には、ある確かな関連が存在している。大まかに一般化すると、認知心理学および定量的データで支えられるグローバルで非文脈依存型モデルと見なされるものは「実証主義的」であり、それと比べて、具体的、地域的および特殊なものを重視する知識の見方は、定性的研究の助けを借りて個人とより広い社会的文脈との間の相関性を理解する努力がなされていると見られている。

より明確に述べれば、生徒、社会および学校の基本的目的についての、そして関連するイデオロギーについての信じて疑わない見解の批判である。この批判は1999年にヌーシャテルで開かれた国際会議で提出された、多様な学問分野からの寄稿文書で表明された批判と明確な類似点(一部は反復)をもっている<sup>(原註4)</sup>。この批判もその会議での討論に影響を与えた。

### 7.2.1 知識と科学の実証主義的見解

上述のとおり、学術団体Bは、DeSeCoが文脈依存型でない見方からコンピテンシーを定形化したことを批判している。

このことは、これらのコンピテンシーは、個人がその中で役割を果たす文脈と、無関係に存在するということを意味する。これは非常に興味深い見解かもしれないが、かなり限定的な情報であり、比較的価値の低い回答であろう。もっと時代を遡った心理学の概念の多くにはこれとかなりの類似点がある。その場合、人間を社会的、文化的文脈と切り離して定義する努力がされたが、歴史的な文脈からすると否定的結果となった。すべての人間の資質、能力、コンピテンシー等々はその人物が存在する文脈の中にしっかりと織り込まれており、その環境と無関係に定義することはできないのである。

研究機関Bは、関連する批判を述べ、DeSeCoが関係的事項を扱っているが、個人的な

レベルに焦点を当てていると指摘している。研究機関 B は「関係的コンピテンシーを發展させる条件は、常に組織的、社会的性質を持つ」と述べ、DeSeCo の「個人的レベルでの標準化は『短縮されていて』abbreviated、かつ首尾一貫していないように思われる。関係的事項ないしカテゴリーの個人的レベルにおける資質の説明(または定義)は、論理的に矛盾しており、自滅的傾向をもっている」と考えている。

### 7.2.2 教育制度と標準化の間の相違

従業員組織の 1 つは、次のような見解をもっている。「その (DeSeCo の一訳注) アプローチは手段的なものに見える。その学習の目的は熟達と有用性である。学習の本源的な価値と形成的性質は、背景に置かれている。その上、活動の基盤として価値および倫理上の省察についての重視は少ししかない。これは技術主義的影響を受けた有用性という見方を強調するものである。」

この組織はまた、多様な国での教育を比較する指標を開発する国際的傾向に対して以下のように指摘している。

比較の観点に加えて、もう 1 つの目標は、これが多様な国での教育の内容、重点項目および教育機関が類似性を強める結果をもたらすことである。高い移動性を見せる世界において、このようなことは、経済的文脈および個人の両方にとって有用であり必要と見なされる。キー・コンピテンシーを定義し選択する OECD の努力は、この開発過程の一段階と見なされなくてはならない。

これは[私たちが]大いに支持する傾向である。しかし私たちは不幸な副作用を持つ可能性も指摘したい。国の教育制度の中に反映される歴史的、文化的差異を考慮に入れるとき、「普遍的な」キー・コンピテンシーを定義することは容易ではない。例えば、ノルウェーと大陸の教育慣習の間には大きな差異がある。手短かに言うと、これは教育における「ソフト面」と「ハード面」の価値の置き方に関係している。その結果、私たちが同意するキー・コンピテンシーは不明瞭かつ一般的過ぎて価値をもたないことになるか、または 1 つの教育の伝統が支配的になることになる。(「」書きおよび[ ]書きは原文)

この同じ組織はまた、結果的にコンピテンシーが重要視されるようになるようなコンピテンシー評価と比較に関心を寄せている。単に簡単に測定できるコンピテンシーが国家間の比較基盤を形成するものとなるなら、単にこれらのコンピテンシーが重要と見なされるだけの結果になるかもしれない。

研究機関 B も、次の中で同じ問題に触れている。

…目的の自由化 *libelation* : 目的および手段が逆転し、その結果、指標は潜在的に自己充足的なものとなる。高い価値の創造、民主化および知識生産に寄与する(または促進させる)以上に、新しいモノカルチャーや結果の開陳のための段階が用意される。標準および指標の均一化は、世界的な教育市場の成長を生み出すかもしれない

が、同時に革新と学習のための国、文化、個人の必須条件を制限するかもしれない。[DeSeCo]理想的目的は、暫定的に内容の空洞化を招くことであろう。差異性や多様性の代わりに、「ほぼ均質化」という結果だけで終るかも知れない。この場合は、この類の教育のスパイラルは、教育と知識よりむしろ価格での競争を伴うようになる。 ([ ]内は訳者補足。…は原文の「...」、「」は原文。)

### 7.3 この分野での作業を推進しうるノルウェーのイニシアチブ

- ・ *Med folkehøgskole i CV: Dokumentasjon av realkompetanse* (フォークハイスクールとともに履歴書について:非公式コンピテンシーの記録)プロジェクト——VOX および非正規コンピテンシー・プロジェクト Non-Formal Competence Project との協同による——は、キー・コンピテンシーについての問題で有益である概念一式を定義することを目指す現行のプロジェクトである。同プロジェクトはキー・コンピテンシーの分野で「本当に重要であるもの」を定義し、選択するための仕組みを提供することを目指している<sup>[訳注 11]</sup>。
- ・ 「特に成人に対して記録された非正規コンピテンシーの権利と機会を与えてきたコンピテンシー改革の基礎を成した文書と決議は、その後期中等教育を完成させ、さらに非正規コンピテンシーに基づく高等教育への道を拓いている。例えば、ノルウェー政府報告書、1997:25 *Nykompetanse*(新コンピテンシー)および国会に向けた1997-98年度報告書 No.42、*Kompetansereformen*(コンピテンシー改革)について述べれば、それらはノルウェーの労働生活と市民生活におけるコンピテンシーの必要性、さらには個人が生涯を通じてそのコンピテンシーを新たにし発展させる可能性(生涯学習)を持つことの重要性の記述も含んでいる。私たちは教科的コンピテンシー、組織的コンピテンシー、学習コンピテンシー、社会的コンピテンシーなどの文脈でよく用いられる用語が、DeSeCoプロジェクトへの適切な寄与となると確信している。また、ノルウェーでのコンピテンシー改革が、ノルウェーのおよび国際的な労働生活と市民生活におけるコンピテンシー状況、ニーズおよび将来的課題への共通の理解と認識に基づき、とりわけキー・プレイヤー key players、当局、政治家および社会的パートナーの間で幅広く支持を受けることが妥当なことだと考えている」。

## 8 要約

以下、質問1に対する結びのコメントを特に重要なコンピテンシーに関して述べる。

### 8.1 用語「コンピテンシー」

### 8.1.1 多様な意味

私たちが「コンピテンシー」という言葉が見出せる多様な文脈を研究すると、様々な寄稿の中にはコンピテンシーに対する異なる見解が異なる次元で含まれていることが明確である。用語の多様な定義には、次のようなものがある。

- ・ 行動コンピテンシー
- ・ 特殊なコンピテンシー
- ・ 全面的コンピテンシー
- ・ 協働コンピテンシー
- ・ 非正規コンピテンシー
- ・ 教科的コンピテンシー
- ・ 適応コンピテンシー
- ・ 基礎的コンピテンシー

多様な型のコンピテンシーは、状況から独立している程度(特殊コンピテンシーよりも全面的コンピテンシーのほうが一般的なのか?)、「純粋な」認知コンピテンシー、あるいは認知相と情動相との相関性(教科的コンピテンシーよりも行動コンピテンシーのほうが一般的なのか?)によって互いに区別される。既述のとおり、用語間の基礎にある関連を見つけようとする努力は行われなかった。ある種の分類が質問 1A のもとで行われ、それはコンピテンシーがどの程度特殊なものであるか、および認知「レベル」と基本的観点に結びついていた。それによっていくつかの相が混在している。

コンピテンシーへの様々なアプローチを言葉に置き直す方法はいくつかある。コンピテンシーとは何かという質問に対して、一部回答者が何かを語る。これらは、恐らく「最も強い」定義である。コンピテンシーの特性について語る回答者もあれば、コンピテンシーを有する人々 *competent people* が備えている資質を挙げる回答者もある。後者は「コンピテンシー」自体を定義する上で不必要であるため、恐らくは若干慎重なアプローチである。また、何がコンピテンシーへと導くかに関心を持つ回答者もいる。他方、コンピテンシーは通常、個人と社会の間の関係的量であるというモデルから始めて、コンピテンシーの概念を他の概念との関係において定義する回答者もいる。これは、何が「正しい」*correct* アプローチかという点について自らの立場を明確にすることなしに、類似点と相違点をより基本的レベルで理解するしようとする課題を例証している。

### 8.1.2 個人的および関係的コンピテンシー

コンピテンシーを分類できるもう 1 つの方法は、「個人的」であるもの、あるいは私たちが「関係的」と呼んできたものの範囲を定めることである。

個人的コンピテンシーは、他者、社会的関係あるいは機関に依存しない。もちろん、それは周囲を取り巻く環境に影響されその結果を得ているのであるが、個人の特性として認識され調査される得る。その例は、批判的に考えあるいは読む能力であり、あるいは特定の課業

に対する人の内的動因の程度などである。

**関係的、または社会的**コンピテンシーは、個人が社会の文脈から隔絶している場合には、ほとんど意味をもたない。諸個人は、確かにこれらのコンピテンシーを備えているが、より広い社会の文脈では、調査する必要があるが、相対的にすぎない。関係的コンピテンシーの例には、作業集団を指導する能力や、他者と共感する能力、あるいは社会的権利を行使する能力が含まれる。型に応じてコンピテンシーをグループに分けすることと同様、関係的および個人的な見方および理論的枠組みを区別することも可能である(例えば、人類学と対置される認知心理学など)。以下のカテゴリーは、主に型に応じて回答者の答えで言及された多様なコンピテンシーをまとめてみたものである。

#### **関係的、社会的コンピテンシー**

- 社会的関係を発達させる能力
- 異なる背景を有する他者と自己を融和する能力
- 相互交流：コミュニケーションおよび協働
- 責任を担い、他者と関係を持つ能力
- 他者の能力開発 **development of others**
- 変化する作動要因に取り組むための適応能力
- 他者への共感、尊重
- 異文化対応能力：言語、知識および価値(その集団およびその領域に依存する)
- 自他の見解の相違を埋める能力：立場を明確にし自分の見解を相手に知らせる能力
- 長期的な経済的準備を整えて自分の生活状況を確保する能力

---

#### **個人的コンピテンシー**

- 自分の商売の経営方法についての知識
- 自分の健康管理能力
- 自分の権利と他者の権利についての知識
- 柔軟で創造的思考力
- 全体的で学際的理解力
- 分析的思考力
- 感情を整理する能力
- 自分にとって良いことをする能力
- 批判的省察を発展させ、適用する能力
- 審美的判断、価値に基づく選択
- 効率と能率を高めるのに役立つ道具を手に入れる能力
- 新たな環境にもそのスキルを転用させる能力

- ・ 統合力
- ・ 人を元気づける指導力
- ・ 結果志向
- ・ 好奇心

### 8.1.3 諸部門との関係におけるコンピテンシー

報告の始めに、特定部門に関連する回答者の団体について概説することによって、ガイド用質問に対する多様な回答を多様な社会領域に結びつけることは明らかに妥当であろう。当人が所属する機関の部門や型とその人物のコンピテンシーについて見解との間に関連はあるだろうか？しかし、回答率が低いため、特定の見解が特定の部門の代表的見解であると見なすべきではない(どの場合も、サンプルは統計的意味の代表という観点では選出されなかった。)

## 9 付記 Annex

### 9.1 ノルウェーのコア・カリキュラムにおけるキー・コンピテンシー

結びの見解として、ノルウェーの見方でキー・コンピテンシーの問題を取り上げるとき、ほとんどの回答者がノルウェーのコア・カリキュラムに言及しなかったことに注目する。これは、「キーまたは核コンピテンシー」key or core competencies という用語がノルウェーの学校論説において常用されていないこと、また多様な知識、スキルおよび態度を1つの概念にまとめる試みが専門的にも観念的にも合意が得られないことを露わにしたという事実のせいかもしれない。しかし、ノルウェーの学校における必修科目の目標の多くは、少なからず OECD が「キー・コンピテンシー」と名づけているものを発展させるものとして特徴づけられるかもしれない。

教育は、今日の労働生活および共同体生活への加入許可と、人生の浮き沈みおよび未知の将来の要求に応える多芸さとの両方を保証しなければならない。それゆえ、教育は、生涯続く態度や学習を与え、急速に変化する社会に必要な新しいスキルの基礎を築かなくてはならない。教育は、若者に将来を考え健全な選択をする能力を鍛えることを教えなくてはならない。教育は、彼らを責任を取ること、つまり他者に及ぼす自らの行動の影響を評価し、倫理原則に照らしてそれを評価することに慣れさせなければならない。(……)教育は、共通の目的追求の中で、生徒を勤勉さと緊密な協働に駆り立てなければならない。教育は生徒が目指す結果の達成を容易にする態度と方法を育成しなくてはならない。(「ノルウェーの初等・中高等・成人教育におけるコア・カリキュラム」、王立教育・研究・教育省、1994年、5頁。)

このコア・カリキュラムは、いわゆる統合的人間 Integrated Human Being の構成要素



である 6 種類の異なる「人間の型」から成る 1 つのの枠に向かって towards in a frame of six different "types of human beings"、生徒が勉強すると想定した目標を述べたものである。幅広いコンピテンシーは、統合的人間の創造に必要な条件である。

目標 objectives と学習目標 learninggoals を持つ勉学プログラムは、法律とコア・カリキュラムが定める価値と文化的基礎の上に組み入れられ形成される。勉学プログラムに共通の内容は、教育と訓練が以下の能力開発 development を促進するように構想されている。

## 9.2 精神的人間:

- キリスト教のおよび人間的な価値との親密性
- 文化遺産、アイデンティティーおよび地域の慣習に対する認識
- 異文化への開放的な対応
- 他の宗教および信念に対する尊重と理解

## 9.3 創造的人間:

- 独創的かつ重要な感覚の開発
- 問題に対する新しい解決を見出すこと
- 科学的志向と方法を利用できること
- 不思議に思う心を持ち、新しい問題を立て、可能な説明を考えつき、自分の説明を検証する能力

## 9.4 労働する人間:

- 学習と労働の習慣
- 学ぶことの学習 learning to learn
- 自分の学習に対する責任
- 自分の労働と学習の過程を計画し組織すること

## 9.5 一般教養のある人間 The liberally educated human being:

- 知識の確かな基礎と幅広い参照枠
- 知識を組織化する能力
- 方法論的スキル
- 事実および確かな議論の尊重
- 情報技術の活用の熟知
- 国際化、および伝統の真価の理解
- 新しい知識獲得・達成の能力
- 起業家的スキル

## 9.6 社会的人間:

- ・自分の能力の信頼
- ・コミュニケーション能力
- ・協働、チーム・ワーク
- ・紛争解決
- ・社会的責任
- ・他者への配慮
- ・権利と義務の理解
- ・責任を取ること。
- ・独立的で自律的な人格の発展

## 9.7 環境問題を認識している人間:

- ・自然と身体活動の喜び
- ・自然保護の認識
- ・環境と利害の紛争についての認識
- ・至上の関心事は、その教育と訓練によって全人格の発展を励みとすること。つまり、統合的人間。

以上の目標を確実に実行するため、ノルウェー教育省は、義務教育の一部に教科交互乗り入れ cross-disciplinary のプロジェクト・ワークを導入した。同省によると、この方法は、協働作業、創造性、そして分析的思考などの重要なスキルを発展させるという。すべての生徒は、この授業の立案および実施、例えば使用する学習資料の選択、授業方法、評価形式などに参加するべきことになっている。同省は、「ノルウェー教育での ICT - 1996 ~ 99 年行動計画」を発して、ノルウェーの教育部門における情報技術を大規模かつ組織的に重視することを特に強調した。

1990 年代の学校改革の一環として、キー・コンピテンシーという見方から関心がもたれる、単に『ガイド』"The Guide"と呼ばれる重要な一般指導書<sup>[訳注 12]</sup>が作られた。『ガイド』は、後期中等教育の生徒に直接宛たもので、生徒が積極的な学習者としての役割において責任と可能性の認識を一層深めるための試みである。そこでは、生徒がコア・カリキュラムのより広い知識の概念を学科と教科に関連する文脈の中へと分析し総合することが想定されている。生徒は、目標毎の学習プログラムの原理を議論し、教科総合的 cross-curricular コンピテンシーの開発方法を提案するようするよう勧められる。

教科総合的なコンピテンシーの評価については、規則で生徒個人別の、等級点数のない評価を受ける権利が定められている。このような評価形式は、生徒を等級付け尺度で意気消沈させる懸念無しに、自分の進歩を観察する手段と見られる。その上、この形式は、生徒と教

師が理想的には対等者として、教科総合的テーマやコンピテンシーに応じて学習過程を討論することを可能にしている。生徒は、教科総合的コンピテンシーまたはテーマが学習プログラムの目標に関連して特定されている時にだけ等級評価されることと想定されている。

—— 2006年11月20日、北川邦一翻訳 ——