ＥＵにおけるキー・コンピテンシーの策定とカリキュラム改革

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2017-10-03
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 本所, 恵
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/41498

EUにおけるキー・コンピテンシーの策定とカリキュラム改革

本所　恵

Definition of key competences and curriculum reform in EU

Megumi HONJO

はじめに

OECDが2000年から3年おきに実施しているPISAの結果が各国の教育政策に影響を与え、その背後にある能力観としてDeSeCo（Definition and Selection of Competencies：コンピテンシーの定義と選択）プロジェクトによって提起された「キー・コンピテンシー」が注目されている。しかしながら、ヨーロッパに目を向けると、DeSeCoが提起したキー・コンピテンシーよりも直接的に各国の教育改革に影響を及ぼしているキー・コンピテンシーがある。それは、EUが2006年に勧告した「生涯学習のためのキー・コンピテンシー（Key competences for Lifelong Learning）」という欧州参照枠組みである。

ヨーロッパ諸国の教育政策への強い影響とは裏腹に、日本では、直接的な影響を受けないこともあって、これについての検討は少数にとどまる（立田、2007。原田、2011）。澤野（2009、2010）はEUの生涯教育政策を検討する中でキー・コンピテンシーを紹介し、昨今EUが加盟国の教育政策への影響力を強めていることを明らかにしている。その他、中山（2010）がシティズンシップ教育を中心にEUの教育政策と現状を明らかにしているように、キー・コンピテンシーの1つに焦点を当てた検討がある。平塚（2007）は、若者の「自立」をめぐって、DeSeCoとEUのキー・コンピテンシーを検討した上で、とくにEUで重視されている起業家性（アントレプレナーシップ）と、「参加型能力」としての性格に注目している。小柳（2014）は、キー・コンピテンシーの評価に関わる各国の改革動向をまとめた報告書を紹介し、ICTを用いた評価ツールの開発が進んでいることを明らかにしている。

DeSeCoのキー・コンピテンシーやPISAリテラシーが、日本国内の状況と結びつけられて様々な教育関係者によって語られていることに比べると、EUのそれはインパクトが薄かったといえる。しかし先行研究からは、生涯学習社会を念頭においてキー・コンピテンシーを策定し、カリキュラムや教育評価の改革を推進しようとしているEUの動向が、学校での教育実践にとって示唆に富むことが読み取れる。本稿では、このEUのキー・コンピテンシーをとりあげ、DeSeCoとは別に独自のキー・コンピテンシーを策定した背景やその特徴、そして策定後、各国の教育に現実にどのような影響を与えているのかを検討する。

以下ではまず、DeSeCoのキー・コンピテンシーと比較しつつEUのキー・コンピテンシーの中身を明らかにした上で、それが提示された背景や理念を整理し、EUのキー・コンピテンシーが各国のカリキュラムや教育評価の改革に与えた影響を明らかにする。

なお、キー・コンピテンシーという語について厳密には、DeSeCoはCompetencyの複数形を用いてKey Competenciesと表示するが、EUはCompetenceの複数形でKey Competencesと記し

平成26年10月1日受理

ている。一般的に、Competence はより概念的、包括的であり、Competency はより具体的であると理解される。本稿では、複数形は「コンピテンシー」で統一し、EU のキー・コンピテンシーの各々については原文のニュアンスを重視して「コンピテンス」と記す。

1．キー・コンピテンシーとは何か

（1）DeSeCo のキー・コンピテンシー

これからの社会を生きる上ですべての人にとって重要な能力として、「キー・コンピテンシー」に世界中が注目するようになったのは、OECD による DeSeCo の所産であるといえよう。1997 年末から 5 年間かけて行われ、2003 年に最終報告が刊行されたこのプロジェクトは、スイス連邦統計局が主導し、アメリカ合衆国教育省やカナダ統計局の支援を得て進められた。その過程では 2 回の国際シンポジウムが開かれ、哲学者や心理学者をはじめとする多彩な学術的研究の知見を踏まえ、多分野の政策関係者からの意見を取り入れ、12 か国の重要なコンピテンスに関するレビューを受けて協議が行われた。OECD の性格上、経済大国が中心ではあるが、多くの国の多様な視点からの合意が含まれていると評価されている（立田、2007、160 頁）。

DeSeCo では、コンピテンスは「ある特定の文脈における複雑な要求に対し、心理社会的な前提条件（認知的側面・非認知的側面の両方を含む）の結集を通じてうまく対応する能力」（Rychen & Salganik, 2003, p.43. 訳は松下、2010、20 頁）と定義された。「ホリスティック・モデル（holistic model）」と呼ばれるこの能力概念の定義自体が、注目に値するものだった。なぜならば、これまで一般的に流布していた能力観は、状況に関わらず個人が所有するものとして能力を捉える考え方が主流だった。それに対して DeSeCo は、能力を、状況や要求との関係の中で働くものと捉える。現実にそれが働く際には、多くのコンピテンスが内的関連をもって複合的に、つまりホリスティックに機能し、決して個々の要素が単独で働くことはない。この捉え方に基づけば、能力の育成や評価は、その構成要素となる知識やスキルの各々を順番に扱えばいいわけではなくなる。状況を考慮し、内的な関連を考えなくてはならない。

このように、文脈依存的にコンピテンスを捉えた上で、個人的にも社会的にも価値が高く、幅広い文脈で有用で、すべての人にとって重要であるという 3 つの基準から、キー・コンピテンシーが選ばれた。それは次のような 3 つの広域カテゴリーで整理されている。

カテゴリー 1：道具を相互作用的に用いる

A 言語、シンボル、テクストを相互作用的に用いる
B 知識や情報を相互作用的に用いる
C テクノロジーを相互作用的に用いる

カテゴリー 2：異質な人々からなる集団で相互にかかわり合う

A 他者とよい関係を築く
B チームを組んで共同し、仕事する
C 対立を調整し、解決する

カテゴリー 3：自律的に行動する

A 大きな展望の中で行動する
B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する
C 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する

これらのコンピテンシーは、決して並列されるのではなく、3 次元座標のような布置をもち、文脈によって重点を変えながら、常に組み合わさって機能する。そしてキー・コンピテンシーの中心には、思慮深さ（reflectiveness）が置かれた。これらのコンピテンシーが、個人的な人生の成功と、良好に機能する社会にとって鍵となるとされた。

こうしたキー・コンピテンシーが策定された背景には、1980 年代から OECD が継続しておこなっていた、教育条件に関する国際比較調査が

守ること、自らの限界や無知を知ること、将来展望を持つことなどである（Halász & Michel, 2011, p.291）。つまりこの8つのキー・コンピテンシーは、重要な能力のすべてを、1つの能力モデルとして表しているのではなく、現在のEUという条件下で重視されるコンピテンスのリストということができよう。

（3）理論的基盤と実践的枠組み

DeSeCo のキー・コンピテンシーに比べて、EUのそれは各項目の関連や構造が見えにくく、学校教育で多かれ少なかれ扱われてきた重要な要素を列記したように見える。例えば、EU のキー・コンピテンシーの前者3つのコンピテンスは多くの国のカリキュラムにすでに教科として含まれている。残り5つのコンピテンスは、昨今その重要性が認識されてきたものである。

この特徴は、DeSeCo がさまざまな調査に理論的基盤を提供することを目的としていたのに対して、EU のキー・コンピテンスが明確に教育改革の推進力となることを想定して提示されたことを物語っている。実際に、8つのキー・コンピテンシーは「欧州参照枠組み（European Reference Framework）」として示され、各国がこれを参照して教育目標や改革の方向性を定めることが意図されていた。キー・コンピテンシーは、理論にとどまらず、現実の教育改革に用いられているのである。

EU が重視した社会統合の理念は「文化的な認識と表現」「社会的・市民的コンピテンス」に、生涯学習の理念は「学ぶことの学習」に、端的に表されている。これらの内容は、DeSeCo のキー・コンピテンシーのカテゴリー２や３とも重なるが、DeSeCo では個人的な性質として記されているのに対して、EU のキー・コンピテンシーでは文化や社会的な性質としての多様性が表現されているように読み取れる。

では、このようなキー・コンピテンシーの内容は現実にどう活かされ、実際の教育や社会にどのような変化をもたらしたのだろうか。それを理解するためには、EU がキー・コンピテンシーを提示して教育改革を進めだした背景を押さえておく必要がある。次章では、EU の教育政策を検討する。

2．キー・コンピテンシー策定の背景

ヨーロッパでは歴史的に、領土と境界線をめぐる紛争が繰り返されてきた。EU は、そのような欧州諸国が平和をめざして、経済・法・政治分野を中心に連携を進めてきた地域連合体である。2014 年現在、28 か国が加盟している。EU の政策は、各国の多様性に配慮して、各国が独自の行動のみでは目的を十分に達成できず、EU として行動した方がよりよく目標が達成できる場合にのみ権限を行使する「補完性の原理」を原則としている。教育分野もこの原理に基づいて、各国の学校制度や教育内容は多様なままである。

教育分野の事業としては、1970 年代に職業教育・高等教育の協力に関する議論が始まり、1992 年のマーストリヒト条約で普通教育も含めて実質的に動き出した。その中心は留学など人的交流の促進であり、「ソクラテス」や「エラスムス」など各種の助成プログラムが発展してきた。これらの成果が欧州統合の深化・拡大に大きく貢献したといわれる（EU の教育政策については、澤野(2009)、杉谷(2009)参照）。

そのアプローチが変化したのは、2000 年の欧州理事会で採択された「リスボン戦略」だった。リスボン戦略は、教育分野を含む経済・社会全体に関わる長期的で広範な改革戦略だった。EU を、持続的な経済発展の可能性のある、「世界で最も経済的競争力の高いダイナミックな知識基盤型経済（knowledge-based economy）」にすることをめざし、生涯学習の普及によって人材開発と就労支援への投資を拡充する方針が打ち出された。当初のリスボン戦略は、経済的競争力を高めるための人材養成が強調されすぎていると批判され、後に、ヨーロッパの市民性と社会的結束を高めることや環境問題への対応が生涯学

あった。キー・コンピテンシーは、その指標づくりの理論的基盤を構築する役割を担っていたのである。つまり、キー・コンピテンシーは、あくまでも広範で包括的な準拠枠組みを構築することを目的として、理念的・理論的に策定されたものであり、それぞれのコンピテンシーの育成を直接的に目的とするものではなかった。選択されたキー・コンピテンシーを見れば、知識社会で働く成人が想定されていることが読み取れる。それは、学校教育においても必要と考えられる要素ではあるが、学校教育の改革を直接的にめざして作られたものではないことに注意が必要であろう。

（２）EU のキー・コンピテンシー

EU では、DeSeCo が活動をおこなっていた 2001 年にワーキング・グループが作られ、30 か国 13 の国際機関が参加し、40 名近い専門家の議論を通して、2006 年に「生涯学習のためのキー・コンピテンシー」が提言された。この名称からも分かるように、知識社会において生涯学習を推進することを強く意識している。

先だって行われていた DeSeCo での議論には、主導国のスイスをはじめとして欧州各国も積極的に参加していた。その議論を踏まえて、EU での議論では、とくに次の２点に注意が払われた（Eurydice, 2002, p.11）。第一に、経済的側面に偏らず、社会統合を強調することである。DeSeCo のキー・コンピテンシーは、職業や雇用など経済的側面に偏っているという指摘があった。EU では、経済成長や低失業率の維持も重要ではあるが、それとともに、多様な文化間の相互理解や社会統合が重視された。第二に、キー・コンピテンシーの策定が新たな格差を生み出さないようにすることである。DeSeCo の議論において、キー・コンピテンシーを選択することで、それを身につけているかどうかが、社会の分断、収入格差、社会排除につながる可能性が危惧されていた。個々人の可能性を最大に引き出そうとするのであれば、コンピテンスの有無によって人を分類しないことが必須であると確認された。

コンピテンスは「文脈に応じた、知識、スキル、態度がくみあわさったもの」（European Commission, 2007, p.3）と定義されている。DeSeCo の定義よりもシンプルだが、知識やスキルを包括したものであり、文脈に応じて機能すると捉える方針は共通している。

数多く存在するコンピテンスの中で、個人的な成長や成功、アクティブ・シティズンシップ、社会的包括、そして雇用のために、すべての人に必要なものがキー・コンピテンシーとして選択された。それは次の 8 つである（European Commission, 2007, p.3）。

1．母語でのコミュニケーション
2．外国語でのコミュニケーション
3．数学的コンピテンスと科学技術の基礎的なコンピテンス
4．デジタル・コンピテンス
5．学ぶことの学習
6．社会的・市民的コンピテンス
7．イニシアチブと起業家精神
8．文化的な認識と表現

各コンピテンスについては、定義に加えて、コンピテンスに関連する重要な知識、スキル、態度が記述された。

これらのコンピテンスは、すべて等しく重要であり、相互に重なって内的関連をもつと付記されている。また、すべてのコンピテンスを貫いて、批判的思考、創造性、イニシアチブ、問題解決、リスクアセスメント、判断、感情の構成的マネジメントといったテーマが重要な役割を果たすことが強調された。

さらには、これらのコンピテンスはあくまでも現在における重要なコンピテンスの合意であり、他の基礎的な資質や属性も存在するという。例えば、本質の認識、重要でないものの認識、優先順序をつけること、予定時刻や締め切りを

習の目標として加えられたという（澤野、2009、168頁）。こうして、国際競争力強化、雇用拡大と教育の質の保証・向上、知識社会で必要な能力（ICT、外国語運用力、移動能力など）の育成、社会の結束性、環境保護の推進などが求められ、各分野について、2010年までに到達をめざす数値目標が掲げられた。

教育分野の主要な数値目標は次の5項目だった（Council Conclusions, 2003）。

① 18~24歳の学校早期中退者の割合を、EU平均、同世代人口の10%以下にする。
② 15歳生徒の読解リテラシー調査（PISA）における低習熟度生徒の比率を2000年と比べて20%低下させる。
③ 22歳人口の85%が少なくとも後期中等教育（ISCED3）を修了する。
④ 数学・科学・技術分野の大学院生の総数を現在よりも最低15%増加する。同時に、女子の割合を高め、ジェンダー格差を縮小する。
⑤ 生産年齢人口（25～64歳）の生涯学習への参加率を12.5%以上にする。

これらの目標を実現するために、裁量的政策調整（the open method of coordination：OMC）と呼ばれる手法がとられた。OMCとは、共通の数値目標とガイドラインを定めた後、それらに沿って各国がそれぞれの状況に応じて独自の政策を実施し、定期的に情報交換をして先進的な事例に学び合い、グッドプラクティスを普及させるという方法である。各国の教育政策は、EU共通の目的に向けて方向づけられる。改革の途中経過については、ベンチマークごとに最良国のデータが明らかにされ、各国の人口規模を考慮して荷重したEUの加重平均値が示される。数値目標の達成度合いが単純に比較でき、法的な拘束力がないものの影響は強い。

このリスボン戦略が開始された翌2001年に、キー・コンピテンシー策定のワーキング・グループがつくられた。そしてリスボン戦略の中間報告を経た2006年の欧州理事会において、前節にあげた８つの「生涯学習のためのキー・コンピテンシー」が勧告された。つまりキー・コンピテンシーの策定は、リスボン戦略の方向性に沿う教育改革を推進するとりくみの一環だったと言える。数値目標の中にキー・コンピテンシーは含まれてはいないものの、その影響力は明らかだった。

３．キー・コンピテンシーの実現に向けて

（１）国家戦略とカリキュラム改革

上述したように、EUのキー・コンピテンシーは法的な強制力をもってはおらず、これを参照して各国が独自の教育政策を実施することが前提とされている。ただしEUとしては、キー・コンピテンシーの積極的な育成を目指している。成人後の社会生活の準備となり、継続的な学習や職業生活の基礎となるようなレベルにまで、子どもたち全員が学校教育の間にキー・コンピテンシーを身につけることを保障するよう各国が努力し、その取り組みをEUがサポートすることとされた。

欧州教育情報ネットワーク（Eurydice）の2012年の報告によれば、調査した欧州31か国すべてで、キー・コンピテンシーのうち何らかのコンピテンスが、初等・中等教育に関する国レベルの戦略に位置づけられていた。そしてほぼすべての国で、3つ以上のコンピテンスがとりあげられていた（European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2012, p.14）。とくにデジタル・コンピテンスを国レベルの戦略に含む国が多い。また、母語や科学などについては、戦略に位置づいてはいなくても、大規模な推進事業が進められている国が多かった。

改革の事例は、カリキュラム、教授法、教育評価、教師教育と多岐にわたるが、国レベルではカリキュラムに関する取り組みが多く見られた。つまり、各国の学習指導要領にあたるものにキー・コンピテンシーの要素を位置づけるこ

とである。前半3つのコンピテンスはすべての国で既存の教科内容に重なって存在していたが、後半5つの教科横断的なコンピテンス、とくに、デジタル・コンピテンスや社会的・市民的コンピテンスやアントレプレナーシップが、多くの国で追加された(European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2012, pp.23-24)。

報告書では、国家戦略への位置づけをはじめとして、カリキュラムへのコンピテンスの位置づけなどについて各国の状況が一覧できるようにまとめられている。位置づけの方法についても、既存の何らかの教科の中に内容を含む場合もあれば、教科横断的なトピックとして位置づける場合や、独立した新教科として打ち立てる場合があり、その差異も明らかにされている(図1)。30以上の近隣国・地域との比較において、自国のみが異なる状況だった場合、自国のありようを見直す力が働くのは必然だろう。

こうしたコンピテンシー重視の動きは、学習目標や内容の増加にとどまらず、カリキュラムの編成枠組みの変更にもつながっている。これまで多くの国において、カリキュラムは、教科別に定められた知識やスキルの内容に沿って編成されてきた。この教科ベースのカリキュラム編成にかわって、学習の成果として目指されるコンピテンスを明確にし、その達成に向けてカリキュラムを編成するコンピテンシー・ベースのカリキュラム編成が注目されている。

（2）教科横断的なコンピテンスの評価とカリキュラム

カリキュラムにキー・コンピテンシーが位置づけられても、もしそれが評価されなければ、現実的なインパクトが弱くなってしまう。したがって各コンピテンスの評価、とくに、これまであまり行われてこなかった後半5つの教科横断的なコンピテンスの評価が課題とされた。

ここでは、カリキュラムの編成枠組みと関

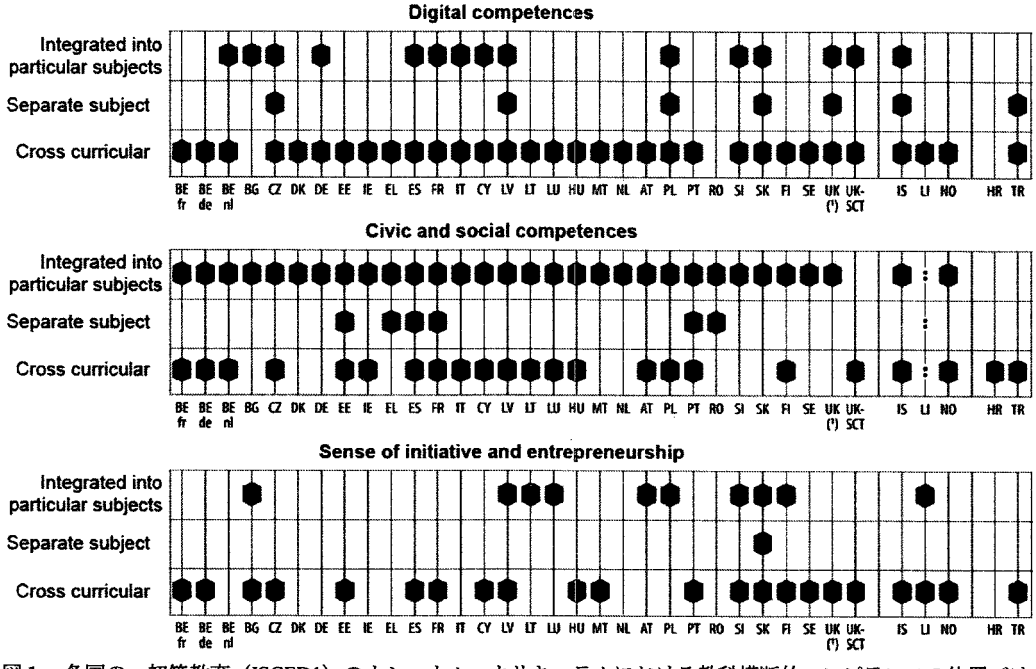

図1：各国の、初等教育（ISCED1）のナショナル・カリキュラムにおける教科横断的コンピテンスの位置づけ、2011/12年度

出典：European Commission/EACEA/Eurydice, 2012, p.23.

わって、これらのコンピテンスがどう評価されているのかを確認しておきたい。Gordon ら(2009, pp.124-131)は、教科横断的なコンピテンスの評価について、各国のアプローチを以下の4種類に整理している。

① 教科横断的なコンピテンスを明示的に評価する

カリキュラムは教科ベースで編成されているが、それとは別に、教科横断的なコンピテンスが重要な位置づけを与えられ、評価される。このカテゴリーに入る国には、フランス、ベルギー、ハンガリー、ルクセンブルグ、スペインがあげられ、部分的には、チェコスロバキア、エストニア、アイルランド、ルーマニア、スロバキア、イギリスも含まれるとされた。

例えばフランスでは、カリキュラムは教科ごとに編成されているが、これに加えて、2006年に、義務教育段階で重視する「知識・技能の共通基礎」として7つのコンピテンシーが設定され、評価されるようになった。それは、フランス語の習得、一つの現代外国語の実用、数学の基本的要素の習得および科学的・技術的教養、情報・通信に関してごく普通に使えるような技術の習得、人文的教養、社会的・市民的技能、自律性および自発性である。EU のキー・コンピテンシーと大半が重複していることがみてとれる。また、各コンピテンスは、基本的な「知識」、知識を活用するための「能力」、「態度」の組み合わせによって構成されており、ここにもEU キー・コンピテンシーとの共通性がある。

② 教科横断的なコンピテンスを暗示的に評価する

カリキュラムは教科ベースで編成され、その教科内あるいは複数の教科にまたがる目標やテーマとして、コンピテンシー、つまり、知識、スキル、態度が評価される。このアプローチをとる国は、キプロス、デンマーク、スウェーデン、フィンランド、ギリシャ、アイルランド、オランダ、イギリスがある。

例えばフィンランドのナショナル・カリキュラムでは、教科の他に、教科横断的なテーマが設定されており、その両方の目標に知識、スキル、態度が埋め込まれている。テーマには、人としての成長、文化的アイデンティティとインターナショナリズム、メディアとコミュニケーション、参加的シティズンシップと起業家精神、環境に対する責任、よい生活と持続可能な未来、安全性と輸送などがある。

スウェーデンでは、94年版ナショナル・カリキュラムにおいて、各教科に設定されている目標が、教科内容の知識やスキルや態度を含んでいた。さらに各教科の目標が、ICT、異文化理解、環境への取り組みといった教科横断的なテーマも含んでおり、この目標に沿って生徒は評価されていた。

③ 教科特有のコンピテンスを評価する

横断的なテーマよりも教科の枠を重視しながら、教科内においては、知識にとどまらずスキルや態度を含んだコンピテンスを評価する。オーストリア、ブルガリア、ドイツ、イタリア、ラトビア、ポーランドがこのカテゴリーに入れられている。

④ コンピテンスよりも教科内容の知識を評価する

既存の教科を維持し、それぞれの教科内容の知識が重視され、評価されている。ギリシャ、リトアニア、マルタ、ポーランド、ポルトガル、スロベニアがあげられる。

以上4つのタイプの内、知識、スキル、態度が組み合わさったコンピテンスを学習成果として評価しようとするのは①②③のタイプである。Gordon らは、④のタイプよりも③や②、そして①が最も広く包括的に能力を育成しようとしていると述べる。

この4分類を引き継ぐPepper(2011, p.350)の分

析では、リトアニア、マルタ、ポーランド、スロベニアなどの④の国々が、①や②へ移行しようとしており、③のオーストリアやドイツにもその傾向がみられることが指摘されている。明らかに、③や④のタイプの国々でも、教科横断的なコンピテンスへの注目が高まり、①や②のアプローチに変化しようとしているのである。

（3）キー・コンピテンシーの評価

これらキー・コンピテンシーの評価は、学習成果を個々の知識やスキルに限定して捉え、個別に確認しようとするこれまでの方法では上手くいかない。教室では、状況を考慮し、多様なコンピテンスを包括的に用いるようなパフォーマンス評価やポートフォリオ評価をはじめとする多様な評価方法が広まってきている。そして、教師による評価のみではなく、学習者による相互評価や自己評価が取り入れられるようになってきている。

キー・コンピテンシーを評価するために必要なこととして、Pepper(2011, p.350）は次の2点を指摘する。第一に、各コンピテンスについてどのような知識、スキル、態度が学習成果として求められるかを明らかにすることである。ただし、知識はスキルなくては使われず、スキルは知識なくても、態度や価値観の支えがなくても使えない。それらの要素は決して個別に用いられるのではなく、関連して働く中で評価される必要がある。そして第二は、評価のための情報を集める方法について、多様な文脈を用意し、学習者がキー・コンピテンシーを用いる範囲や対象を拡げることである。

これらの点について、いくつかのコンピテンスに関しては、キー・コンピテンシーとして注目される以前から評価指標の開発がおこなわれていた。例えばデジタル・コンピテンスに関しては、1994年に設置された未来技術研究所（the Institute of Prospective Technological Studies : IPTS）が、ICT、デジタルな文化、創造性、イノベーションのコンピテンス評価の研究をおこなってきた。また、2005年に設置された生涯学習研究センター（The Centre for Research on Lifelong Learning : CRELL）は、市民的コンピテンス、学ぶことの学習、創造性などに関する評価指標を開発してきた。このような研究成果の蓄積が、キー・コンピテンシーの評価開発に活かされている。

こうした研究の成果は、まず、国際調査やナショナル・テストなどの大規模な標準テストに反映されてきている。90年代以降、欧州ではナショナル・テストを行う国が増えたが、実施科目は多くの場合、母語と数学、多くても外国語であった。しかしながら、キー・コンピテンシーの策定を受けて、それに沿ったテスト開発が進んでいる（European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2012, p.29.）。例えば、社会的・市民的コンピテンスのテストは、2008年には4か国でしか行われていなかったが、2012年には11か国に増加した。また、ポーランドでは、基礎教育修了時に、様々な情報源を活用する能力など教科横断的なスキルを評価するテストをおこなっている。

とはいえ、学ぶことの学習、イニシアチブと起業家精神、文化的な認識と表現といったコンピテンスについては、ナショナル・テストをおこなっている国はない。大規模な標準テストですべてを評価する必要があるかどうかは検討の余地があるが、欧州ではこれらは、今後開発が進められる領域と捉えられている。テストのための教育は批判されてはいるものの、一方で、それに向けて授業をおこなうにふさわしいテストを開発する必要性も強調されつつあり、ナショナル・テストがとくにインパクトをもつことも認められている。キー・コンピテンシーを重視するからこそ、それを評価するテストを開発しようという姿勢がみられるのである（Pepper, 2013, p.11）。

実際に、ICTの発展によって、リアルな現実世界の文脈をもち、さまざまなコンピテンスを複合的に用い、多様な解決方法があるような課

題をもつテストが現実になりつつある。ただしそこでは、今まで一般に流布しているテストの概念とは異なる性格も見られる。例えば、端的に序列化できない、結果の解釈が問われるようなテストであったり、PISA においてもそうであったように、態度を調査する質問紙調査の意味合いが強調されるようなテストである。

4．おわりに

以上、DeSeCo と比較した上で、EU のキー・コンピテンシーの内容、策定の背景と理念、その後の改革動向について検討した。

EU のキー・コンピテンシー策定の議論や内容からは、DeSeCo のキー・コンピテンシーに比べて、社会的・文化的な視点が強いことが読みとれた。それは、個人の能力モデルよりもむしろ、現在の欧州という具体的な時代と地域の限定のもとで、すでに進められつつあった研究成果の発展と活用を見込んで、教育を通して構築したい新しい社会像を提示しようとするものだったといえる。

さらに際立っていたのは、キー・コンピテンシーの内容の違いよりもむしろ、その策定された文脈や、利用される方法の違いだった。DeSeCo のキー・コンピテンシーは、PISA をはじめとする国際学力比較調査と結びついて各国に影響力を持った。これに対して EU のキー・コンピテンシーは、学力調査と直接的には結びついてはおらず、法的な強制力を伴うものでもなかった。ただし現実には、リスボン戦略を背景に、キー・コンピテンシーを共通の参照枠組みとするカリキュラム改革や、それに連動した評価改革がすすめられていた。そしてこうした改革は、進捗状況の国際的な比較とピア・ラーニングによって推進されていた。この強い方向づけは、EU が原則としてきた「補完性の原理」を超えて一歩踏み込んだアプローチにも見える。もっとも、その流れはキー・コンピテンシーの策定によって作られたわけではなく、文脈として存在していた。キー・コンピテンシーは、そこで利用され、方向づけを強める働きをしたといえる。各国はこのような中で、それぞれのポリシーを明確にする必要性に迫られている。

本稿の検討からは、キー・コンピテンシーや国際学力調査など、大規模な影響を与えるプロジェクトについては、その内容に加えて、目的や方向性、めざす社会像、念頭においている地域や時代の検討が必要であることが改めて強調される。そしてキー・コンピテンシーをはじめとする重要な能力の選択は、それのみではなくカリキュラムや評価の改革との関連において意味合いや役割を見極める必要がある。国際機関の文脈を読み解いたうえで、自国の文脈に照らし合わせて、将来の社会像を議論しながら教育の方向性を定めていくことが重要だろう。

引用・参考文献

Council Conclusions of 5 May 2003 on *reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks) [Official Journal C 134, of 07.06.2003]*.

European Commission (2007) *Key Competences for lifelong learning: European Reference framework.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission/ EACEA/ Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report.* Luxembourg: Pulications Office of the European Union.

Eurydice (2002) *Key competencies: A developing concept in general compulsory education.* Brussels: Eurydice.

Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education.* Warsaw: Center for Social and Economic Research.

Halász, G. & Michel, A. (2011) "Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and

implementation" *European Journal of Education*, 46(3).

原田信之(2011)「欧州における新たなキー・コンピテンシーの構築」『岐阜大学教育学部研究報告　人文科学』59(2)。

平塚眞樹(2007)「能力観の転換と自立像をめぐる変容」『唯物論研究年誌』12。

小柳和喜雄(2014)「ヨーロッパ・キー・コンピテンシーの評価方法に関する調査報告」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』23。

松下佳代(2011)「〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討」『日本労働研究雑誌』614。

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。

中山あおい(2010)「シティズンシップ教育をめぐるヨーロッパの動向」『大阪教育大学紀要Ⅳ』58(2)。

Pepper, D. (2011) "Assessing Key Competences across the Curriculum: and Europe" *European Journal of Education*, 46(3).

Pepper, D. (2013) *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for key competences.* http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028（2014/10/1 確認）

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003) *Key Competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, Mass.: Hogrefe & Huber.（ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳(2006)『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店）

澤野由紀子(2009)「欧州連合（EU）—世界でもっとも競争力のある知識社会をめざして」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編著『未来への学力と日本の教育10 揺れる世界の学力マップ』明石書店。

澤野由紀子(2010)「EU の生涯学習政策とガイドライン」『生涯教育学会年報』31

杉谷眞佐子(2009)「教育政策」『EU 情報事典』大修館書店、303～313 頁。

立田慶裕(2007)「生涯学習のためのキー・コンピテンシー—理論的枠組みから実践的展開へ—」『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』1。