

〈論文〉

コンピテンシー時代における評価研究の拡張に関する基礎的研究

— J・レイヴンのコンピテンス論を手がかりとして —

岡田 了祐（お茶の水女子大学）・堀田 諭（東京大学）

I. 問題の所在—コンピテンシー時代¹の要素主義批判とその代替案の模索—

近年、コンピテンシーに基づく教育改革が、国際的に、また国内でも進められている。例えば、OECDのDeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトにおけるキー・コンピテンシーなどを端緒として、国際的な潮流の中で、読み・書き・計算といった一般的な学力や読解力・数学・科学といったPISA型学力を超えたコンピテンシー、汎用的なスキルや新しい能力が注目されてきている²。各国が教育目標としてコンピテンシーや能力指標を特定していく趨勢に従って、日本でも、高等教育をはじめ、初等中等教育においても、「資質・能力」を明確化し、コンピテンシー・ベースの教育へと転換してきている³。各大学の学士力の定義や新学習指導要領への改訂もこの流れを汲んでいることは、もはや説明するまでもないだろう。

しかしながら、こうした潮流や教育言説の中において、「コンピテンス」や「コンピテンシー」⁴を狭い枠組みで捉えて実践・研修・評価がなされることに対しては危険性が指摘されている。すなわち、特定のコンピテンシーを一つの要素として捉え、それを指標として授業実践や学習者の学びの実態を測定しようとする要素主義への批判である。

上のような批判においては、単なる能力開発に陥るのではなく、何よりも人格形成を中核とすることや人間形成や社会形成を念頭に置きながら、学校教育の在り方を位置づけることの重要性が提案されている⁵。しかしながら、コンピテンシーや能力の議論を出発点として上に重ねる形で再整理・再解釈を試みているため、ともすれば提案されるコンピテンシーや能力を善とし、それらを無意識的に援用・転用する危険性はまぬかれない。このような説明とは異なる形の代替案はないのだろうか⁶。

そもそも近年の議論に用いられているコンピテンス概念は、1970年代にアメリカの行動心理学者D・C・マクレランド (David C. McClelland) によって考案されたものとされている⁷。現在まで経営学や心理学において彼の動機概念や理論を用いた多くの研究がなされている⁸が、とりわけ教育研究や評価研究において十分取り上げられているとは言い難い⁹。

他方、欧米の教育動向を見れば、教育をめぐる見えない能力としてのコンピテンスと見える能力としてのパフォーマンスは、常に影響力をもってきている。例えば、バーンステイン (2011) によれば、1960年代から1970年代初頭にかけて、それまでのパフォーマンス・モデルは、チョムスキー (A. Noam Chomsky)、ピアジェ (Jean Piaget)、レヴィ=ストロース (Claude Lévi-Strauss) などに代表されるコンピテンス・モデルへと転換し、さらに1990年代のイギリスでは逆に、コンピテンス・モデルからパフォーマンス・モデルへと再転換が起こっている (Bernstein, 1996; 小玉, 2007)¹⁰。近年の教育におけるコンピテンシー時代の到来は、さらなる転換がなされていると言える。

本稿では、上述のコンピテンシーの要素主義に対する批判を展開し、マクレランドの研究を批判的に検討しているスコットランドの心理学者 J・レイヴン（John Raven）を取り上げ、検討していきたい。レイヴンは、子ども、教師、保護者が重要だと考えている教育目標の優先度について調査をしており、そこでは、学問的な目標よりも、子どもの学びの自発性や自主性を尊重し、そのキャリアや価値にかかわる目標が重視されていることを明らかにしている（Raven, 1977a; 1984; 1991; 1994）¹¹。レイヴンが捉えているコンピテンシーとは、教科構造にも、特定の類型枠組みにも属するものではなく、目標調査から明らかになった事実に基づいて、そこでの重要な価値やスキルに焦点を当てている（Eraut, 1991, 312）¹²。レイヴンの調査で明らかにされた子どもの自発的なコンピテンシー（self-motivated competencies）は、価値に基づくものであり、特定の個々人がもつ動機の性向（motivational dispositions）であると結論づけられており（例えば、Raven, 1994, 40-41）、近年批判されているコンピテンシーの要素主義とは異なる様相を呈している。

コンピテンシー時代の「コンピテンシー」や「コンピテンシー」の捉え方に関する代替案について探究するために、とりわけ本稿では次のアプローチで迫っていききたい。第一に、コンピテンシー論について批判的に検討していく。具体的には、レイヴンによる「マクレランドの伝統」批判について概観し、コンピテンシーに関する二つの捉え方があることを確認する。第二に、この二つのコンピテンシーの捉え方を比較しながら、コンピテンシーに関する議論を再検討する。第三に、レイヴンのコンピテンシー論を取り上げることによる教育・評価研究としての意義と課題について検討する。（堀田）

II. コンピテンシー論の批判的検討—「マクレランドの伝統」批判とその教育的意義—

(1) レイヴンによる「マクレランドの伝統」の解体

レイヴンは、コンピテンシーに関する動機理論の先駆的人物であるマクレランドに依拠して自身のコンピテンシー論を展開している（例えば、Raven, 1977a; 1984; 1992; Raven & Stephenson, 2001）。ここで重要なことは、彼の議論において1960年頃から展開してきた「マクレランドの伝統」（図1）を解体することを一つの目的としていることである（Raven & Stephenson, 2001）¹³。

「マクレランドの伝統」とは、主としてマクレランドらが開発した心理測定方法に準拠して実験・検証してきた者たちの伝統のことを指している¹⁴。具体的には、この伝統は、欲求理論に関するマズロー（Abraham H. Maslow）とマレー（Henry A. Murray）の論のうち、後者の達成動機に関する理論を批判的に検討・実証したマクレランドら（Atkinson, 1958）の系譜に属している¹⁵。またそれは、主としてその書籍の付録に掲載されたコンピテンシー概念及び測定方法を手がかりに、人間の全般的な行動に関するコンピテンシーの

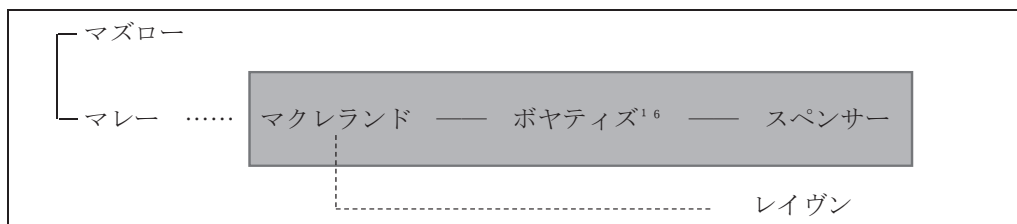


図1 「マクレランドの伝統」（網掛け部）に関する人物系譜（筆者作成）

測定方法を開発、実証、整理し (Spencer & Spencer, 1993), 洗練して¹⁷, 今日に至ったものである (Raven, 1992; Raven & Stephenson, 2001)。

レイヴンは、「マクレランドの伝統」に関する大きく三つの問題を指摘している (Raven, 1992; Raven & Stephenson, 2001)。第一の問題は、その伝統においては、コンピテンスに関して、評価当事者の具体的な思考、感情、行動の観察なく、心理測定のためのカテゴリ (知識) へと矮小化して測定してしまっていることである (脱文脈化)。また、第二の問題として、そこでは、個人の見えない能力としてのコンピテンスについて検討・実証することよりも、コンピテンスを整理し、能力のレベルの議論を展開してしまっていることである (一般化・階層化)。さらに、上記二つの問題は、第三の評価手続きの問題とも関連する。すなわち、そもそものマクレランドの動機の測定においては、当事者の価値や感情が含まれており、それらを決して切り離して評価してはならないとしていたが、「マクレランドの伝統」においては、個人の行動が当事者の動機や価値とは区別され、それにとらわれずに評価手続きが可能であるとする傾向がある (動機や価値との乖離)。

レイヴンらは、コンピテンスの一般化や脱文脈化が、組織、制度、文化的な側面との相互作用によってコンピテンスを再概念化する方法を示していないことを批判している (Stephenson & Raven, 2001, vii)。彼らは、そもそもマクレランドらが意図した動機理論に即した形で人間の行動を測定できるように、コンピテンス論を再整理し、新たな測定方法を開発・検証している (本稿第三章)。

ここにおいて、コンピテンシーに対する二つの捉え方が見えてくる。一つは、「マクレランドの伝統」にみられる人間の見えない能力であるコンピテンシーを実験・検証によって明らかにし、それを人間の全体像として定義し、一元的な指標をもとに捉えようとするものである。例えば、スペンサーら (Lyle M. Spencer & Signe M. Spencer) の仕事を援用して、どの企業でも共通なものと解釈して人事の採用や評価を行っている企業などはその最たるものである¹⁸。もう一つは、レイヴンのコンピテンシーの捉え方である。レイヴンは、上述のようにコンピテンシーを一元的な指標として捉えるのではなく、特定の環境や文脈の中でいかなる動機に基づいて行動しているかについて、特定の個人の動機と認知・情動・意欲・習慣等とを交差させ、その個人特有の行動にみられるコンピテンスを特定しようとしている。

(2) 教育的意義

では、本稿において、なぜレイヴンの「マクレランドの伝統」の解体に着目するのだろうか。それは、「マクレランドの伝統」における三つの問題、すなわち一般化、脱文脈化、動機や価値との乖離こそが、教育評価研究においてこれまで議論され、時として矛盾を孕んだ問題だったからである。

例えば、子ども一人ひとりの評価を目指す一方で、一般的な評価指標によってしか評価できない矛盾 (相対評価と絶対評価の問題)、活動や環境に即して発揮される個性を評価したいのにもかかわらず、標準化テストの得点や真正でない課題によって評価をしなければならない矛盾 (真正の評価の問題)、個々の子どもの動機や価値に即して各々の学びの方向性に沿って評価したいのにもかかわらず、制度的制約との関係性やそこでの妥当性や信頼性の観点からある個人の動機や価値と切り離して知識やスキルを中心として評価をしなければならない矛盾 (評価における知識と価値の乖離の問題)、などが挙げられる。とりわけ、本稿で問題としている評価における要素主義の問題の基底には、この種の問題が存在している。

これらの問題は、評価可能なものと評価不可能なもの（評価しにくいもの）という教育評価における解決されない問題であるとも言える。それは、昨今教育界に浸透してきたパフォーマンス評価やルーブリック評価など、見えるものとしてのパフォーマンスと、近年教育界に導入され、教育改革の基底をなしている、見えないものとしてのコンピテンシーの間の関係性の問題であると言い換えることができる。そこで問題とされているのは、子どもの学力を測定する対象としてのパフォーマンスと子どものコンピテンシー、例えば、資質・能力や学力そのものが同一視されることである。

そうではなくて、本稿の立場としては、パフォーマンスとコンピテンシー、あるいは見える能力と見えない能力を同一視せず、後者を子どもの潜在可能性や異質性として評価しようとするものである。結論を先取りすれば、その先にあるのは、教師が特定の評価指標に当てはめて評価し、最低限の学力なるものを保障することによって、子どもの可能性を閉ざすのではなく、教育者が子どもの異質性を前提とし、特定の文脈や環境に応じて発揮されるそれぞれの個性の目指す志向性や方向性を担保しながら評価していくことである。また、子どもの異質性や潜在性を保障することは、そこで構築される公共性のあり方にも変化をもたらすことになる¹⁹。

本稿では、以上のような理由から、「マクレランドの伝統」の系譜に疑義を呈しているレイヴンのコンピテンシー論に注目し、検討していく。以下では、上述の二つのコンピテンシーの捉え方を比較することを通して、教育・評価研究への示唆を見出したい。（堀田）

Ⅲ. コンピテンシーの二つの捉え方—一般化と個別化—

(1) スペンサーらのコンピテンシーの捉え方—一般化—

ここではまず、マクレランドの仕事の延長線上に位置しているスペンサーらの研究（Spencer & Spencer, 1993; スペンサー&スペンサー, 2001; 2011）に着目してみたい。

スペンサーらのコンピテンシー評価関係の仕事の中で最も著名なものとして、「コンピテンシー・ディクショナリー」がある。これは、多くの職務で卓越した業績を予測するのに役立つ尺度や基準をリストアップし、定義したものである。

スペンサーらは、コンピテンシー・ディクショナリーを次のようなコーディングの過程を通して、作成している（Spencer & Spencer, 1993, 19-20）。まず、コンピテンシー・モデルに関する数々の行動結果面接（Behavioral Event Interviews; BEI）²⁰のレポートを行動インディケーターとして、一覧表に整理することを行なっている。次に、この行動インディケーターをコンピテンシーとして、分類している。そして、このコンピテンシーを、心に深く浸み込んだ社会的動因と表出されたコンピテンシーを示す行動との間の分析レベルに基づいて、分類することで、クラスター（群）を生成している。

コンピテンシー・ディクショナリーの全体構成をみていこう（表1）。ここに掲載されているクラスターは、「達成とアクション」「支援と人材サービス」「インパクトと影響力」「マネジメント・コンピテンシー」「認知コンピテンシー」「個人の効果性」の6つである。それぞれのクラスターに含まれる2～4つ程度のコンピテンシーが含まれている。例えば、「達成とアクション」というクラスターでは、「達成重視」「秩序、クオリティー、正確性への関心」「イニシアチブ」「情報探求」の4つから成る。

表1 スペンサーらの分類したクラスターとコンピテンシー

クラスター	コンピテンシー
達成とアクション	「達成重視」「秩序、クオリティー、正確性への関心」「イニシアチブ」「情報探求」
支援と人材サービス	「対人関係理解」「顧客サービス重視」
インパクトと影響力	「インパクトと影響力」「組織の理解」「関係の構築」
マネジメント・コンピテンシー	「ほかの人たちの開発」「指揮命令—自己表現力と地位に伴うパワーの活用」「チームワークと協調」「チーム・リーダーシップ」
認知コンピテンシー	「分析的思考」「概念的思考」「技術的 / 専門的 / マネジメント専門能力」
個人の効果性	「セルフ・コントロール」「自己確信」「柔軟性」「組織へのコミットメント」

(Spencer & Spencer, 1993; スペンサー & スペンサー, 2011 をもとに筆者作成)

ここでは、それぞれのコンピテンシー・レベルにおいて、詳細に記述が行われている。その構成は、コンピテンシーの定義、行動インディケータ (3～6つ)、職務でコンピテンシーを発揮する際に示される具体的な行動事例、測定尺度、他のコンピテンシーの項目との関連、となっている。

この中で、特に目玉とも言うべきものが測定尺度である。スペンサーらは、コーディングの過程で、行動インディケータに関して、一つあるいはいくつかの次元ごとに、低いレベルから高いレベルへと段階的に進むことを確認した (Spencer & Spencer, 1993, 20-21)。スペンサーらは、これを「一見してわかる差異 (Just-Noticeable-Difference)」と呼び、それにもとづく測定尺度をコンピテンシーごとに作成している (Spencer & Spencer, 1993, 21)。コンピテンシーごとの測定尺度の構成は、「次元」「レベル」「行動の記述」からなる。コンピテンシーの一つである「達成重視」を例にすると表2のようになる。

「次元」は、アルファベットで表記されている部分であり、コンピテンシーごとに2～3つ程度含まれている。「達成重視」で言えば、「A. 達成を目指すアクションの強度と徹底さ」、「B. 達成によるインパクト」、「C. イノベーションの程度」、という3つの次元がある。「レベル」は、アラビア数字で表記されている部分である。これは、このあと説明する「行動の記述」の段階を示すもの、つまり、行動の優劣を明確化するものであり、言わば評価基準である。「行動の記述」は、ある職務でコンピテンシーが発揮される際の具体的な行動事例である。これは、先述の行動結果面接によって引き出されたものであり、言わば評価指標 (ルーブリック) にあたるものである。

以上のように、スペンサーらのコンピテンシーの評価研究をみてきた。スペンサーらの研究は、マクレランド以来蓄積してきたコンピテンシー・モデルに関する数々のレポートを精緻化し、コンピテンシーを評価するための一般的な尺度の開発が目指されている。それらは、測定尺度を低いレベルから高いレベルへと段階的に示していたり、他の測定尺度との関係性が示されていたりと、その厳密性や客観性が重視され、内的整合性 (internal consistency) が取られたものとなっている。

表 2 測定尺度の例—「達成重視」の場合—

レベル	行動の記述
A. 達成を目指すアクションの強度と徹底さ	
A. - 1	仕事遂行に全く卓越への達成基準を示していない。仕事に対して全く特別の関心を示さず、要求されたことだけを遂行している（社交的生活、地位、趣味、家族、スポーツ、友人関係といった仕事に関係ないことに気を取られているのかもしれない）。面接では、仕事に対して活き活きとした詳しい説明ができず、逆に外部の活動を説明するのに熱意を示すかもしれない。
A. 0	タスクにフォーカスする。仕事には熱心に取り組むが、仕事の成果には卓越への達成基準を表明できない。
A. 1	仕事をきちんとこなしたいと願う。表にはあらわれない卓越の基準に向けて努力している。仕事をうまく、効果的に進めたいと努める。無駄や非効率にフラストレーションを示すこともある（たとえば時間の空費をくやみ、もっときちんとしたいと願う）。しかし実際に改善を進めるには至らない。
A. 2	ほかの人たちの基準に到達することに努める。マネジメントによって設定された基準を満たすべく努力する（たとえば、バジェット以内を守る、セールス目標やクオリティー目標を満たす）。
A. 3	卓越について自分自身の基準を作る。卓越した達成基準に対して成果を測定するために、自分自身の方法を用いる（マネジメントによって押しつけられたものではない）。たとえば、経費支出、成績、ほかの人たちを上回る、時間活用、スクラップ率、競争相手に勝つ。あるいは、ややあいまいで、あまりチャレンジングではない目標を立てる（スコア化での注意点、レベル 5 の基準を満たさない目標はこのレベルに分類する）。
A. 4	業績を向上させる。業績を向上させるためにシステムや自分の仕事のやり方をはっきり変える（たとえば、ものごとを改善する、迅速に、安価に遂行する。効率を高める。クオリティーを高める。顧客満足、やる気、売上げを向上させる）。きちんとした目標は立てない。
A. 5	挑戦を含む目標を立てる。自分自身とほかの人たちにチャレンジングな目標を立て、その達成に努力する（たとえば 6 ヶ月以内にセールス/クオリティー/生産性を 15% 向上させる）。チャレンジングとは、50 対 50 の成功の可能性を意味し、背伸びは必要だが、非現実的、達成不可能ではない。チャレンジングな目標を立て、それに向かって努力する行動は、たとえ目標が達成されなくともこのレベルに分類される（安全で、チャレンジングでない、あいまいな形の目標を設定してもこのレベルには値しない）。また、将来のある時点で、望ましい業績と比較して、基本的な達成ラインを具体的に測定する行動も含まれる（たとえば「私が引き継いだとき、効率性は 20% だったが、現在は 85% に向上した」）。
A. 6	コスト・効果性分析を実施する。インプットとアウトプットを比較して、意思決定を行ない、プライオリティーを決め、目標を選ぶ。潜在的利益、投資効果、コスト・効果性分析をしっかり考慮する。
A. 7	計算された起業家的リスクを取る。業績を向上させ、何らか新しいことにトライし、チャレン

ジグザグな目標を達成するために、きわだったリソースや時間を不確実な状況であっても投入する（たとえば、新製品、新サービスをスタートさせる、業績回復作戦を開始する）。同時にリスクを最小限に抑えるアクションを取る（マーケティング・リサーチを実施、前以って顧客を確保）。ほかの人たちの達成では、部下が起業家的リスクを取ることを励まし、サポートする。

- A. 8 起業家的努力を貫く。起業家的ゴールに到達するために、幾多の障害も乗り越えて、長時間にわたり懸命の努力を維持する、あるいは起業家的努力を成功に導く。

B. 達成によるインパクト (A 尺度の3以上にのみ適用)

- B. 1 個人業績のみ。時間管理手法や改善された仕事の進め方を通じて自分自身の効率性の向上に努める。また、ほかの人たちのひとり（主要な部下、秘書等）の個人的効率性を向上させる努力もこのレベルに分類される。
- B. 2 1人か2人のほかの人たちに影響を及ぼす。たとえばこれらの人たちに多少の財務的コミットメント（約束）を行なう。
- B. 3 職場グループ（4～15人）に影響を及ぼす。中規模サイズの販売、または財務的コミットメントを表明する。さらに効率的なシステムを生み、ほかの人たちの効率性を高め（ACH others）、グループの業績を向上させる（ACH team）ことに努める。
- B. 4 部門（15人以上）に影響を及ぼす。大規模サイズの販売、それに匹敵する財務的コミットメントを実現する。
- B. 5 中規模企業（または大企業の事業部門）に影響を及ぼす。
- B. 6 大規模企業に影響を及ぼす。
- B. 7 業界全体に影響を及ぼす。

C. イノベーションの程度 (A 尺度の3以上にのみ適用)

- C. 0 新しいことは遂行しない。
- C. 1 その職務、職場にとって新しいこと。業績を向上させるために、かつて行われたことのないことを試みるが、その方法は企業のほかの部門ですでに実施されていることも多い。
- C. 2 企業にとって新しいこと。新しい、違った方法を使って業績向上に努める（その企業ではこれまで実行されたことがなくとも、業界ではとくに新しい方法ではないこともある）。
- C. 3 業界にとって新しいこと。その業界にとってもユニークで、最先端で、新しい方法を用いて業績を向上させる。
- C. 4 トランスフォーメーション（大変革）。業界を変えてしまうほど新しく、効果的な方法を導入する（たとえば、パソコン業界を大変革したアップル社の革命、シャクリーによるトランジスタの開発とエレクトロニクス業界への導入、ヘンリー・フォードによる自動車製造業界の大変革）。このレベルのイノベーションは、きわめて稀だ。

(スペンサー & スペンサー, 2011, 33-34 より引用し, 訳を一部修正)

(2) レイヴンのコンピテンシーの捉え方—個別化—

続いて、マクレランドの研究を批判的に検討しているレイヴンの研究 (Raven, 1984; 1991; 1992; Raven & Stephenson, 2001) に着目してみたい。

レイヴンは、コンピテンシーを評価する際、その構成要素 (認知・情動・意欲・習慣と経験等) と価値の関係は不可分であり、また、評価プロセスと社会的文脈の関係も不可分であることを主張している (Raven, 1992)。このアイデアに関して、レイヴンは、ジョンソン (Ron Johnson) によって提案されたモデルを使用して、それを表現している。このジョンソン・モデルは、行動は3セットの変数、すなわち、能力 (Ability)、動機、環境の3つの結果として生じることを示したものである (図 2)。

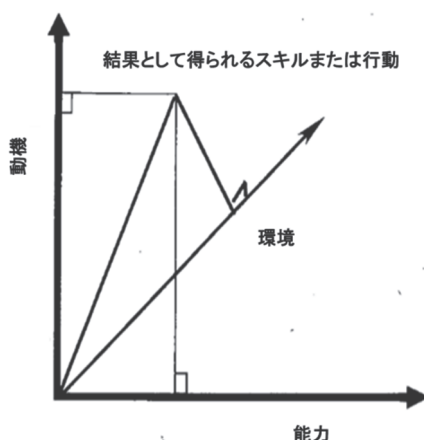


図 2 ジョンソン・モデル (Raven, 1992, 93 より引用し、訳出)

上記の考え方を具体化するため、レイヴンは、二次元グリッドによって、コンピテンシーを評価しようとしている (図 3)。

では、グリッドの横軸や縦軸に、どのようなものがリストされているかみてみよう (Raven, 1992, 94-96)。横軸には、「重視される行動のスタイル」のクラスターとして、「達成 (Achievement)」「親和 (Affiliation)」「パワー (Power)」という3つがリストされている。これらの行動は、1958年にマクレランドらによって識別された3つのクラスターであり (Atkinson, 1958)、レイヴン自身もこれらを実証している (Raven, Molloy, and Corcoran, 1972; Raven, 1977a)。「達成」動機には、「これまでに成し得なかったことをする」「物事を考案する」「これまでなされてきているよりも能率的に物事を進める」「物事についてのよりよい考え方を発見する」がある。「親和」動機には、「達成に関心のある人に対して支援と助けを提供する」「グループが対立なく働くことを保証する」「他者との温和で、友好的な関係を構築する」「効果的なグループ討議の手続きを構築する」がある。「パワー」動機には、「グループのメンバーにとって十分な決定がなされるように自身の知識を共有することを保証する」「グループの目標を明確にし、それらを追求しながら他者のエネルギーを解放する」「人の要求に効果的に従うことを保証する」がある。

重視される行動のスタイル

	達成	親和	パワー	
効果的な行動の構成要素	<p>これまで以上に成し遂げなかつたことをする。 物事を考察する。 これまでなされてきていたより徹底的に物事を進める。 物事についてのよりよい考え方を発見する。 達成に動心のある人に対して支離と助けを要訴する。 グループが対立なく働くことを保証する。 他者との親和で、友好的な関係を構築する。 効果的なグループ行動の手続きを構築する。 グループのメンバーによって十分決定がなされるように自身の知識を共有することを確認する。 グループの目標を明確にし、それらを達成し、かつら他者のエネルギーを構築する。 人の要求に効果的に従うことを保証する。</p>	<p>何が達成されるべきであり、それはいかにして達成されるのかについて考える。</p> <p>達成への障害を予想し、それらを守るための対策を講じる。</p> <p>ある人が対処している状況の性質についてその人に伝えなければならぬことを発見するためにその人の行為の結果を監督する。</p> <p>特定の者の価値観の対立を明らかにし、それらを解決しようとする。</p> <p>社会がいかに機能するかについての適切な理解をする。</p> <p>ある価値観によって人が活動に取り組むように期待させられるような他者の意見を信じる。</p> <p>人類の最善の利益になるべき人の行為を信じる。</p> <p>人の感情を課題に調和させる。</p> <p>楽しい課題を選択し、必要だが不快な課題をやり遂げる必要性に直面する。</p> <p>成功の喜びや失敗の苦しみを予想する。</p> <p>活動に伴うリスクの量を減らすために特別な取り組みをする。</p> <p>エナジー、決心、意志力を奮い立たせる。</p> <p>困難に直面しても粘り強く続ける。</p> <p>ある人が明確にすることができず、他の人には気づかれない合図によって誘発される適切なルーティンの範囲だが、柔軟に偶然性のあるそれぞれの行動。</p> <p>過去の類似の課題を成し遂げたことによる満足の経験。</p>		
	認知			
	情動			
	意欲			
	習慣と経験			

図3 コンピテンスのグリッドモデル (Raven, 1992, 95より引用・訳出し、一部修正)

縦軸には、「効果的な行動の構成要素」のクラスターとして、「認知」「情動」「意欲」「習慣と経験」という4つがリストされている (Raven, 1977b; 1984; 1992)。「認知」に関わる活動には、「何が達成されるべきであり、それはいかにして達成されるのかについて考える」「ある人が対処している状況の性質についてその人に伝えなければならないことを発見するためにその人の行為の結果を監督する」等がある。「情動」に関わる活動には、「人の感情を課題に調和させる」「楽しい課題を選択し、必要だが不快な課題をやり遂げる必要性に直面する」等がある。「意欲」に関わる活動には、「エネルギー、決心、意志力を奮い立たせる」「困難に直面しても粘り強く続ける」等がある。「習慣と経験」に関わる活動には、「ある人が明確にすることができず、他の人には気づかれない合図によって誘発される適切なルーティンの範囲だが、柔軟に偶然性のあるそれぞれの行動」「過去の類似の課題を成し遂げたことによる満足の経験」等がある。

では、このグリッドを使った具体的な評価の方法についてみていこう (Raven, 1992, 96-99)。グリッドは、大きく二つの段階で使用される。

第一の段階は、グリッドを使うことによって、ある人物が重視する行動スタイルとともに、その人物の関心のあることを追究する中で表示する傾向がある効果的な行動の構成要素を識別する。まず、ある人物に対して、評価者は、適切な観察を行った後、その人物が重視する行動に関して、グリッドの適切なセルにチェックを入れる。次に、いずれか1つの列のチェックを合計することにより、評価者は、その人物がその種の行動を効果的に引き受ける可能性がどの程度あるかの指標を得ることができる。そして、各見出しの下に隣接する列で得られたスコアを合計することで、その人物が「達成」「親和」「パワー」の目標に到達する確率を示すスコアを得ることが可能となる。

第二の段階は、グリッドのセルにチェックを入れることで得られたデータをもとに、記述的言明をする。その際、レイヴンは、記述の方法に関して、物理学者型と化学者型を挙げ、それらの特質を比較しながら、後者の化学者型の記述を書くことを推奨している。物理学者型の記述は、行動が公式によって最もよく記述されることを示しており、それは、因子分析者のモデルと近い。一方で、化学者型の記述は、因子分析モデルを特徴づける少数の変数に制限されることなく、自発的に現れる人々の価値観や能力の構成要素を、その周囲の環境における関連性のある重要な特徴とともに示すことを可能にする。レイヴンは、物理学者が使用しているモデルよりも化学者が使用しているモデルとの共通点が多いモデルを採用することにより、人間の記述と理解が向上すると考えている。

以上のように、レイヴンのコンピテンスの捉え方について見てきた。レイヴンの研究は、人間の動機や関心、そして、個人を取り巻く社会的文脈に即したコンピテンシーの評価が目指されている。価値とコンピテンスの構成要素を横軸と縦軸に分け、そして、内的整合性にはこだわらず、それぞれに多くのものをリストし、多様な個に対応できるようなものとなっている。(岡田)

IV. レイヴンのコンピテンス論の教育・評価研究への可能性

(1) 小括

ここまで、マクレランドの動機研究を継承している二つのコンピテンシーの捉え方について検討してきた。すなわち、「マクレランドの伝統」を代表するスペンサーらの捉え方とマクレランドらの仕事を批判的に検討したレイヴンの捉え方について検討してきた。表3は、二つのコンピテンシーの評価方法について四つの観点から整理・要約したものである。

表3 二つのコンピテンシーの評価方法

	スペンサーら	レイヴン
個人のコンピテンスの捉え方	要素的・一尺度的(表1) (各測定尺度の指標や基準に即して評価する; 各尺度の結果を研究の客観性の範囲内で統合することは可能)	総合的(図2, 図3) (動機・能力・環境を総合的に評価する; 動機の性向と認知・情動・意欲・習慣と経験を交差させて, 個人の特性を特定する)
具体的な評価の手法	行動結果面接(BEI) + コンピテンシー・ディクショナリー(表2)	二次元グリッド(図3) + 記述文
状況や文脈	職場などの特殊な課題状況における限定的な文脈	個人に関心のある課題や活動の状況における個人特有のコンピテンシーが発揮される特定の文脈
評価観	尺度内での客観性や厳密性を重視(内的整合性を重視)	個人特有のコンピテンシーを重視(内的整合性にとらわれない)

(筆者作成)

スペンサーらは、これまでの知見を踏まえて動機や能力などを整理したコンピテンシー・ディクショナリーに即して個人のコンピテンスを評価する。具体的には、行動結果面接とその分析によって個人のコンピテンシーを測定し、各クラスターの特定のコンピテンスの尺度に沿って個人を評価する。各尺度で得られた結果について研究の客観性の許される範囲の中で統合し、個人のコンピテンシーの総体を示すことも可能だが、個人特有というよりは、他者との比較も目的としているため、共通で一般的な指標をもとに個人のコンピテンスを評価することになる。

一方、レイヴンは、動機・能力・環境を総合的に捉えることを前提としており、一般化の傾向と距離を置いている。具体的には、新たに開発したグリッドモデルによって動機の性向と認知・情動・意欲・習慣と経験を交差して、個人の行動に見られる特有のコンピテンスをまず特定し、さらに記述文によってそうしたコンピテンスが発揮される文脈を含めて評価する²¹。

これらのコンピテンシーの評価方法を大きく分けるのは、次の二つの特徴である。

第一は、評価する課題状況や文脈の捉え方の違いである。スペンサーらの場合では、職場などの特殊な課題状況という限定的な文脈での個人の評価であるのに対し、レイヴンの場合では、個人に関心のある課題や活動の状況における個人特有のコンピテンシーが発揮される文脈での個人の評価である。つまりこれらの違いは、個人に関心や動機の性質が異なっている。前者は、自身の関心のある職種や職務

に就いているかもしれないが、課題状況や文脈に関してかなり特殊な場面に限定されているために、個人の関心のあることややりたいことをしているとは限らない。後者がむしろ前者を包摂する関係になっている。

これらの違いを補完しているのが、第二の測定や評価の考え方の違いである。スペンサーらは、心理学研究の客観性や厳密性を担保するために、尺度内での関係性やこれまでの伝統における測定方法に即して、評価測定の内的整合性を重視する。言い換えれば、評価者によって決められた評価の枠組みを出ないのである。それゆえ、そこで捨象される指標の外部の個人の関心や評価する基準とは異なる別の基準によって評価する可能性は少なくなる。

それに対してレイヴンは、内的整合性にとらわれることを拒否する。なぜなら、個人のコンピテンスは、そもそも個人によって独特なものであり、個人の行動における特有の動機の性向や能力を「まず」描き出さなければならぬと考えているからである。個人の関心のある課題状況における評価とコンピテンスが発揮される文脈の記述的な評価の組合せは、特殊な課題状況を一定の尺度の中で個人のコンピテンスを特定して「終える」評価とは異なり、個人特有のコンピテンスを特定して「から」、コンピテンスが発揮される文脈や他者との関連性を記述する評価となる。つまりここでは、評価によってその営為が終わるというよりは、個人の評価から拡張し、他者との様々な関係性が始まるのである。

(2) 人間観—格差か、個性化²²か—

では、それぞれの評価方法は、どのように個人を捉えているのか。このことは、それぞれの評価論における人間観を意味している。

スペンサーらの場合では、「コンピテンシー・ディクショナリー」にその特徴が表れている。ここでは、一定の基準や尺度によって、個人を一律に評価する。例えば、表2の「A. 達成を目指すアクションの強度と徹底さ」の評価基準を見てみると、「A. -1」から「A. 8」までの10段階が設定されており、それに沿って個人が評価される。これによって、個人の特性や傾向が判断され、それに基づいてその後の対応が決められる。

また、そうした評価自体は、人間をどのように捉えているかを表している。それは例えば「A. -1」の指標に見られるように、面接において、仕事以外の事柄に関心が高く、仕事の説明をうまく語るができない場合には、仕事の卓越さに対して不十分な人間であるとみなされてしまう。つまり、「仕事のできる人間」と「仕事のできない人間」の違いが、もしかすると仕事の達成にとって重要なことを含んだ、例えば趣味や友人関係の関心などを「除いた」語りによって分けられてしまう可能性がある。もちろんこれは、仕事の達成というきわめて特殊な状況における指標であるのだが、ここでは「優れている人間」と「優れていない人間」を選別する志向性が指標自体に備わっていることを暗示しており²³、個人を序列づけて捉えてしまう傾向がある。

一方、レイヴンの場合はどうであろうか。ここでは、例えばグリッドの「達成」の指標だけではなかなか評価されない人物を取り上げて検討していこう。この人物は、個人として何か新しいことを考案したり、よりよい考え方を提案したりすることが苦手である（達成）。つまりは、自ら何かを生み出すことで何かを達成すること（そのために必要なことを考えること）が不得手である（認知）。通例、この人物は低い評価を受

けることになるだろう。しかしながら、この人物は、集団活動において、皆が対立することのない状況を作り、友好的な関係を構築することが得意であり（親和）、その中で集団の目標を見据えて、他のメンバーのやる気を出させることに卓越している（パワー）。個人的には、楽しい課題であれば、困難があっても（情動）粘り強く、情熱をもって取り組み（意欲）、そうした中でそここの人物は課題を達成することができる。レイヴンは、グリッドに基づく評価によって、指標の限界はあれども、この人物の個性そのものを評価することを可能にしている。

このことは何を意味するのであろうか。レイヴンは、自身のいくつかの著作の中でも述べているように、個人が他者と異なるユニークなことをすることこそが、新たなイノベーションを生み、いま生きている社会に対して刺激を与え、また、異なる人々やアイデアが交流する意味をもたらし、既存の社会を変革するイニシアチブを成功させることにつながると考えている（Raven, 1992, 90）。一方で、自身の仕事以外の外部に存在する社会的・制度的・政治的な文脈一般に影響を与えられずに特定の社会的状況に埋没してしまうことこそ忌避されるべきだと考えているのである（Raven, 1992, 91）。ここから言えることは、レイヴンによる個人のコンピテンスの評価は、このあと説明していく公共性の再編に向けた他者や社会的文脈との交差を含んだ個性化を志向しているということである。

また、レイヴンの試みは、評価の結果と個人の才能やコンピテンシーとは異なるものであるということが含意されている。つまり、評価者の観点や測定方法によって「見えてくる」コンピテンシーやそうした結果は、被評価者個人がもっている基本的には「見えない」コンピテンシーの全体とは同じではないのである（Raven, 1992, 94）。この点、レイヴンの評価方法は、その化学的類推に表れているように、これまで「マクレランドの伝統」の測定の中で暗に含まれていた動機や能力の指標の傾向性を一旦手放し、あとから個人のコンピテンスが発揮される文脈について記述することで、指標に内在する力なるものをリセットする²⁴とともに、冒頭で述べたコンピテンシーの要素主義の問題の一つであるパフォーマンスとコンピテンスの同一視を乗り越えようとしているのである。

（3）社会観—評価によって創られる二つの公共性—

上のような人間観で個人を捉えた場合、それぞれの評価論では、どのような社会を想定しているのだろうか。

スペンサーらの評価論では、一般化された個人を指標とし、これまで検証されてきた測定方法や基準によって、優れた人間とそうでない人間とを区別し、序列づけする。職場のような特殊な文脈においては、優れた人間が採用され、昇進し、そうでない人間は採用されず、また、すでに雇用されている場合には改善プログラムを受ける対象になる。そこでは、評価を通して社会の優劣の基準や尺度そのものが作られ、競争と選抜の原理に従って人々は階層化される。競争によって人々の間に差異を生む一方で、一定の範囲内で区別された人々にとっては、きわめて安定した社会でもある。社会のイノベーションは、選別された優れた人間によって生み出され、そうでない者はそれを消費する。そして人々は、すでに安定している役割を超えて挑戦することはないかもしれないが、それぞれの役割を遂行することに卓越した社会となる。

一方、レイヴンの評価論では、前提がそれとは異なる。異なる動機や能力をもつ人間の個性をそれが

発揮される異なる文脈の中で評価することで、評価によって示される行動のパフォーマンスと個人のコンピテンシーの違いはあれども、異なる人間の在り様をできる限りそのまま捉えようとする。そのような評価によって創られた社会では、個人がそれぞれの動機や関心に基づいて行動し、それぞれの持ち味を発揮しながら協同し、共同体の発展に寄与しようとする²⁵。

レイヴンが個人の動機や価値を重視するのは、ある個人が「今まさに取り組んでいる活動に注意を払わなければ、誰もこれらのことを配慮することはない」(Raven, 1992, 89)と考えているからであり、そうした関心をもって社会の公益のためにイニシアチブを取るからこそ、教育で培われなければならないコンピテンシーであると考えているからである。そして、そのような人間が交叉する組織や共同体、そして民主主義社会を創出することこそ、教育にとってきわめて重要なものであるとレイヴンは考えている。この点に、個人の動機と能力を重視した評価手法を開発した真意があり、そこで特定されるコンピテンシーが発揮される具体的な文脈に注意を払うことを重視しているのである。(堀田・岡田)

V. 結語—本研究の意義と課題—

本稿では、昨今のコンピテンシーや能力をめぐる議論の潮流において、しばしば批判がなされるコンピテンシーの要素主義の問題に対して、コンピテンシーを捉える二つの評価方法を比較・検討しながら、その代替案を探ってきた。

本稿の意義は、次の四点である。

第一は、コンピテンシーの要素主義の問題に対して、レイヴンによるコンピテンシーの捉え方を代替案として示した点である。本稿では、個人の動機に着目したコンピテンシーの評価方法に関して、限定的な状況において一般的な指標や一元的な基準に基づいて評価するのか、それとも個人の関心のある活動について動機と能力を二次元的に捉えて、それらが発揮される文脈まで評価するのか、それらを比較・検討し、とりわけ後者の意義を明らかにした。ここでは繰り返さないが、後者の評価方法における人間観と社会観がより重要であることを示した。

第二は、二つの評価方法の比較を通して、評価における課題状況や文脈の違いと評価観の違いの組合せが、評価方法の根本的な差異を生むことを示した点である。それは、評価の世界観そのものが異なることを意味しており、昨今流行しているパフォーマンス評価やルーブリック評価の二重性を指摘するものである。

学校教育に即して簡潔にまとめれば、一方では、特殊な課題状況という限定的な文脈と内的整合性の組合せは、例えば、標準化カリキュラムにおける多くの学習者が関心をもてない学問固有の領域の問題に対する集団による評価(相対評価)を意味する。他方では、個人の関心のある課題状況と個人特有のコンピテンシーが発揮される文脈との組合せは、教育者・評価者が一旦、個別の評価を実施して個人の特性を明らかにし、その評価結果が促進される(あるいは阻害されてしまう)文脈を探求しようとすることを意味する。つまり、関心のあるなしにかかわらず、課題状況と評価方法やその結果との間には一定の距離があり、その距離を接合しようとする傾向があるという問題とそれらを切り離し、他の文脈との接合可能性を担保しようとする傾向があるという問題とは独立しており、それらを取り結ぶ可能性は開かれている。こうした問題が、スペンサーらとレイヴンの評価方法の比較によって示唆されていたのである。

第三の意義は、第二の意義に関連している。それは、仮に上のような評価の状況の中で教育者や評価者が暗に選択を迫られているとしたら、学習者・被評価者の評価はその関係性の中で起こるということである。端的に言えば、課題状況と評価方法や結果の間の距離があるということは、ある意味自動的に評価が決定するというよりは、その距離についてそのまま接合するか、それとも切り離して再度接合するかどうかについて検討するためには、特定の主体や関係性が必要となる。つまりは、教育者・評価者による評価か、学習者・被評価者による評価か、はたまた教育者と学習者の関係性の中での評価か、といった選択が私たち教育者や評価関係者に迫られているということである。それゆえ、近年、学習者中心の視点でのみ学習を考えることには疑義が呈されているが、そうした文脈での教えること (teaching) の重要性 (Biesta, 2017) を検討し、また教育者 (指導者・評価者) と学習者の関係性 (渡部, 2017) の中で評価を検討していくことは重要である。

第四は、レイヴンの「マクレランドの伝統」の解体を取り上げることで、昨今のコンピテンシーに関する動向とは異なる系譜があることを指摘したその方法論的意義である。これは、歴史研究の重要性を指し示すものである。そこにはもう一つの含意がある。それは、「マクレランドの伝統」のように、これまでの測定の伝統を一般化・脱文脈化し、共通で、普遍的なものとなして他の事例に適用することで起こる混乱や危険性である。これに対して、私たち教育者は、一定の距離をもって教育政策や教育現象を見ていくことが改めて求められている。

本稿の課題は、以下の二点である。

課題の第一は、本稿を踏まえて、教室に生起する現象を通して教育者や学習者のコンピテンシーやその評価を実証的に検討することである。例えば、レイヴン (Raven, 1977a) は、テストの成績などの外部の目標によって、学校や教師がそもそも考えている重要な教育目標を達成していないことを問題視し、そうではない非学問的な目標 (non-academic objectives) や非認知的な目標に関するコンピテンシーについて調査研究している。また、現代社会において必要とされるコンピテンシーやその発展を促進・阻害する方法について探究している (Raven, 1984)。これらの研究の枠組みやコンピテンシーの具体的な評価方法を整理しながら、教室における学びが果たして従来の学問的な内容に沿うものであるのかも含めて検討していきたい。

課題の第二は、本稿で示した評価方法を可能にする組織や制度について探究することである。ここには、解決すべき二つの問題がある。一つは、評価される多様な個人がそれぞれの条件で能力を発揮する協働性を保障する組織や制度が、いかなる特徴をもっているのか明らかにすることである。もう一つは、そうした組織や制度が、既存の社会とは異なる、政治的、経済的、文化的な条件によっていかに成立しているかを明らかにすることである。これらは、主として教員組織や同僚性の問題、教育制度のあり方に関するものである。レイヴンらの組織や制度に関する研究 (例えば, Raven, 1994; 1995; Raven & Stephenson, 2001) を参照しながら探究していきたい。

本稿は、次の二つのことを含意している。一つは、特定の文脈や環境に即したそれぞれの個性に合わせた能力を見取ることの重要性である。それは、個を重視した評価であると同時に、集団的な問題解決における個人の能力が発揮できる配置であったり、公教育の文脈で言えば、自分の苦手なことでもチャレンジして自己を発見したり、他者の苦手なことをも含めて理解するより寛容な社会に向けた学校文化を創

造したりすることにもなるだろう。もう一つの含意は、そうした多様な個性によって織りなす社会や公共性のあり方を示している。それはつまり、学校における評価によって、私たちが生きていく民主主義社会がいかにあるべきかを示していくことである。(堀田)

【註】

- 1 冒頭の段落で示したように、本稿では、教育におけるコンピテンシーをめぐる議論や改革が国際的に行われている 2000 年頃から現在に至る時代を「コンピテンシー時代」と称している。この時代の早い段階から、佐藤 (2003) は、ポスト産業主義社会におけるリテラシー概念の再定義の文脈でコンピテンスの研究に注目している。なお、中村 (2018) は、近年の能力主義の暴走とも言える社会的な動向に対して次のように説明する。すなわち、アンソニー・ギデンズの近代社会における再帰性概念を援用し、とりわけ情報化・グローバル化が進行していく 1960 年代頃から現代に至る後期近代では、人間を評価する指標となっている学歴や能力が際限なく再帰的にモニタリングされ、常にそうした基準となる指標を求める状況になってしまうと説明している。日本でも、主として新学習指導要領への改訂に伴い、「コンピテンシー・ベース」の授業改革や資質・能力に関する議論が後を絶たない。
- 2 松下によれば、日本の全国学力調査の発端となった OECD の PISA 調査では、「リテラシー」を指標化し、評価することを目的としていたが、DeSeCo では、そうしたリテラシーを包括するコンピテンス (コンピテンシー) 概念自体の理論的検討を行うことが目的とされた (松下, 2007, p. 102)。なお、PISA リテラシーは、DeSeCo の掲げるキー・コンピテンシーの一部であることが一般的な見解となっている。
- 3 例えば、松下, 2010; 国立教育政策研究所, 2013; 松尾, 2017; 奈須, 2017; 松下, 2019 を参照されたい。
- 4 本稿では、松下 (2010) と同じく、基本的には原語に従いながら、理論的に検討する場合には「コンピテンス」を、個別具体的に検討する場合には「コンピテンシー」を区別して使用していく。
- 5 例えば、安彦 (2014) は、一連のコンピテンシー・ベースの教育論を整理し、そこに含まれている人格形成と学力形成を区別して捉え、全人類にとって共通の前者を基盤として再整理することを提案している。また石井 (2015) は、資質・能力やコンピテンシーといったカテゴリを強調し、学習における思考や個性、人柄、日々の振る舞いを強制するのではなく、めざすべき人間像や社会像に注目し、そこから学校カリキュラム (学校でできること・すべきこと) を構築することを提案している。
- 6 コンピテンシーの要素主義の問題に対して、渡部 (2017) は、松下 (2010) が代替案として取り上げているアルバーノ・カレッジの教育において、コンピテンシーがカテゴリに分類され、尺度化されていることが、後に説明するように、スペンサーらの「コンピテンシー・ディクショナリー」の構造と似ており、脱文脈的であると批判している (pp. 153-158)。本稿では、それとは異なるコンピテンシーの捉え方を取り上げる。
- 7 McClelland (1973) を参照されたい。もともとコンピテンシーが用いられ始めたものとして、

- 職務に関する1950年代の経営組織論の文献（例えば、Argyris, 1957）や発達心理学の文献（例えば、Connolly & Bruner, 1974）などが挙げられるが、近年の全人的なコンピテンシー・ベースの教育動向がマクレランドのコンピテンシ論（動機づけ理論）に基づいていることは国内でも紹介されている（例えば、松下, 2007）。
- 8 例えば、経営学の分野では、1990年代前半のアメリカにおいてコンピテンシーが大いに注目されたが、1990年代後半以降は、コンピテンシー批判や論争が巻き起こり、その熱は冷めてしまったとされている（リクルートワークス研究所, 2003; 松下, 2010; 渡部, 2017）。近年の国内研究においては、マクレランドの動機概念を紹介したもの（水野ら, 2008）やスペンサーらの所論に基づいて行政保健師のコンピテンシー・モデルを開発・実証した研究（杉田, 2011）などがある。また、マクレランドの動機理論（達成動機・親和動機・パワー（勢力）動機）に即した心理測定研究は、達成動機を検討したものを中心に数多く存在している。なお、マクレランドの研究に関する動向をまとめたものとしては、例えば、宮本（1979）や宮本・奈須（1995）などを参照されたい。
- 9 例えば、奈須（2014）は、ホワイト（Robert White）、マクレランド、スペンサーらの一連のコンピテンシー研究を取り上げ、各論者が研究対象の行動の特徴を一般的に取り扱うのではなく、質的な調査をもとに個人の具体的な動機や価値観と関連づけて分析していたことに言及して配慮をしているものの、最終的に示されている学力の提案は、各種要素を整理し、組み合わせたものとなっている（pp. 51-86）。つまり、本稿で取り扱うような歴史的な系譜の相違に基づくアプローチとは異なるものとなっている。
- 10 バーンステインは、ペダゴジーの二つのモデルであるコンペタンス・モデルとパフォーマンス・モデルに関して、言説、空間、時間、評価、統制、テキスト、自律性、経済の観点から比較し、社会やそこで行われる教育と個人のアイデンティティの関係性について考察している（Bernstein, 1996; バーンステイン, 2011）。本稿の関心に即せば、2000年頃から、この二つのモデルの新たな混在が現在の教育現象をより複雑なものとし、教育関係者や学習者を混乱させている。本稿は、その錯綜するモデルの混在を評価研究の視点から再整理する試みの一つである。
- 11 これらの調査では、アメリカのJ・グッドラッド（John Goodlad）の教育目標の調査が、「学問的（academic）」、「職業的（vocational）」、「社会的・市民的（social and civic）」、「個人的（personal）」に分けられているものの、「学問的な」目標を主として学校に求めることを前提としていることに対して方法論上の批判が向けられている（Raven, 1994, 8-9）。
- 12 *The International Encyclopedia of Curriculum*によれば、レイヴンのこうした目標や子どもの捉え方は、ブルーム・タキソノミー（Bloom's Taxonomy）とは異なる系譜として記述されている（Eraut, 1991, 306-317）。また、レイヴンの調査は、*Handbook of Research on Teaching*の第三版において、オープン・エデュケーションに関するしばしば測定不可能とされる目標を補強するものとして位置づけられている（Walberg, 1986, 226）が、レイヴンは、自身の関心を捉えていないと批判している（Raven, 1992, 112）。
- 13 日本に「キー・コンピテンシー」や「新しい能力」が紹介された初期の議論の中では、「マク

- 「マクレランドの伝統」の中心的な業績である Spencer & Spencer (1993) (スペンサー&スペンサー, 2001) が文献として挙げられており (例えば, ライチェン&サルガニク (2006) の監訳者立田慶裕の序文や松下 (2010) など), マクレランドに遡ることはあっても (松下, 2007), 「マクレランドの伝統」そのものを解体するところまでは至っていない。この伝統の解体の先にあるのは, これまでその系譜に位置づけられ, 近年注目されているパフォーマンス評価やルーブリック評価のあり方, 真正の学び, あるいは子ども一人ひとりの評価についていま一度考え直すことであろう。
- 14 Stephenson & Raven (2001) によれば, L・スペンサーと S・スペンサー (Lyle and Signe Spencer), M・ダルジール (Murray Dalziel), G・クレンプ (George Klemp), R・ボヤティズ (Richard Boyatzis), S・ハフ (Sheila Huff), D・コルブ (David Kolb) が主な人物として挙げられている (p. xii)。
- 15 宮本・奈須 (1995) によれば, このマレーの系譜はのちに, 実際的な問題に関心をもつマクレランドを中心としたハーバード大学のグループと実験的検討を推し進めるアトキンソンらのミシガン大学のグループに分派した (p. 1)。序章を執筆した奈須は, 1990年代当時の心理学の概念の誤解や混乱の広がりに対して, それぞれの理論的立場の史的系譜を明らかにし, その立場を相対化して議論していく重要性について述べている (pp. 4-5)。
- 16 リチャード・ボヤティズ (Richard Boyatzis) は, 先行研究で用いられたクラスターや次元を整理し, 初期の「コンピテンシー・ディクショナリー」を作成している (Boyatzis, 1982)。
- 17 スペンサーらの研究以降は, 1996年にマクバー社によって *Scaled Competency Dictionary* が刊行され, さらに整理されている (Raven, 2001b, 121-127)。
- 18 レイヴンは, 実際の評価手続きや文脈を熟知せずに指標を活用することに関して批判している (Raven, 2001b, 121-127)。しかしながら, レイヴンは, 「マクレランドの伝統」の中で作成された一覧表そのものは, 行動の格付け (ratings) を分類するために作られたというよりむしろ, 行動を動機づけられた活動を発見し, 行動における当事者の思考や感情を導き出すことを目的としていることに再度注意を向け, 短絡的に一般的な評価に結び付ける傾向に陥らないように配慮している (pp. 121-122)。
- 19 この発想は, 小玉 (2006; 2009a; 2009b) や渡部 (2017) からもたらされている。小玉は, グローバリゼーション下における学力や能力, 教員のパフォーマンスなどに関して, 現勢力と潜勢力, 有能さと無能さの関係について論じており, それらを同一視しないことで, 異質性や潜在性を保障した公共性が開かれることを示唆している。また, 渡部は, 障害者に対する評価と指導や日本の伝統芸能における評価と指導などを事例としながら, 見える能力 (パフォーマンス) と見えない能力 (コンピテンシー) との間の三つのモデルを提示し, 単なる学習者の評価ではなく, 指導者・評価者と学習者の関係性の中でコンピテンシー評価という行為を捉え直すことを提案している。
- 20 マクレランドによれば, 行動結果面接とは, 対象者に3つの際立った成功と3つの失敗例を短い物語として語ってもらい, 面接者が質問を行うものである (Spencer & Spencer, 1993, 5; スペンサー & スペンサー, 2011, 5-6)。その際の質問は次のようなものである。「なぜ, そのよ

うな状況が生じたのか」「誰がその状況に関わっていたのか」「あなた自身はその状況に対応するに当たって、何を考え、感じ、何を達成したいと思ったのか」「実際にあなたはどんな行動を取ったのか」「どんなことが起こったのか」「この出来事の結果はどのようなものであったか」。また、面接官が調査のリポーターの役割を果たす。

- 21 レイヴン自身も認めているように、この評価方法は、1980年代頃までの基礎研究をもとにして開発されており、それ以降の基礎研究なくコンピテンスの新たな測定パラダイムを生み出すことを目的としている (Raven, 1992, 110-111)。それゆえ、これは同時に、この評価方法の限界点を示している。
- 22 佐藤 (1996) は、教育の私事化や公共性の解体を正当化するような「個性化」幻想を痛烈に批判している。他方で、19世紀末から20世紀初頭のデューイ実験学校を起点とする「子ども中心主義」に関しては、「個性化」の原理で「学びの共同体」を志向する点で注目している。また、社会の新自由主義的な傾向を批判的に捉えているレイヴンは、グッドラッドらの多くの報告が、「個別化」と称しながらも、標準化カリキュラムの文脈でカリキュラムを規定していることについて批判している (Raven, 1992, 115)。本稿では、こうした数少ないレビューではあるが、個を重視するだけの個別化・個性化教育とは異なる、公共性の再構築に関連した「個性化」という意味合いでこの言葉を使っている。また、本稿では、レイヴンの文脈に即しながら、従来の一般化を志向する評価手法から「個別化」へ、さらには公共性再編に向けた「個性化」へということを意図して用いている。
- 23 そもそもスペンサーらは、職務上の分析において、「卓越した人 (superior)」と「うまくやりくりする平均的な人 (diplomats)」を区別して評価している (Spencer & Spencer, 1993, 5)。この点に関して、レイヴンも、「全体としての仕事が効果的に実行されるには、コンピテンスの異なる動機やパターンをもった様々な人々が必要とされる。なされるべきすべてのことができる人間など——それがスーパースターであっても——いないのである」 (Raven, 2001a, 263) と述べ、スペンサーらの評価論によって生み出されてしまう階層性を批判している。
- 24 レイヴンは、これを「コンピテンスの原子論 (atomic theory of competence)」と呼んでいる (Raven, 2001a, 270)。
- 25 この点、昨今の学習の個別最適化とは一線を画すことになる。レイヴンは、新自由主義的な社会や制度を批判する文脈で、しばしば官僚主義的な制度的抑圧に対抗するための公的決定における公務員の役割や組織的配置の重要性について論じており、長期的な公益 (public interest) のための行動の結果や社会的なイノベーションを生むために他者と協働すること、社会的な学習の仕組みの必要性を主張している (例えば、Raven, 1994; 1995; Raven & Stephenson, 2001)。この点に関しては、別稿に記したい。

【参考文献】

- Argyris, C. (1957). *Personality and organization: The conflict between system and the individual*. New York, NY: Harper.

- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London, UK: Taylor & Francis. (バーンステイン, バジル (久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳) (2011). 『〈教育〉の社会学理論——象徴統制, 〈教育〉の言説, アイデンティティ』法政大学出版局.)
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York, NY: Routledge. (ピースタ, ガート (上野正道監訳) (2018). 『教えることの再発見』東京大学出版会.)
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Connolly, K., & Bruner, J. (1974). *The Growth of competence*. London, UK: Academic Press. (コナリー, K., & ブルーナー, J. (佐藤三郎訳) (1979). 『コンピテンスの発達——知的能力の考察』誠信書房.)
- Eraut, M. (1991). Defining educational objectives. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 306-317). Oxford, UK: Pergamon Press.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than “intelligence”. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (マクレランド, デイビット・C (梅津祐良・菌部明史・横山哲夫訳) (2005). 『モチベーション——「達成・パワー・親和・回避」動機の理論と実際』生産性出版.)
- Raven, J. (1977a). *Education, values, and society: The objectives of education and the nature and development of competence*. London, UK: H.K. Lewis.
- Raven, J. (1977b). On the components of competence and their development in education. *Teachers College Record*, 78 (4), 457-475.
- Raven, J. (1984). *Competence in modern society: Its identification, development and release*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. (1991). *The tragic illusion: Educational testing*. Unionville, NY: Trillium Press.
- Raven, J. (1992). A model of competence, motivation, and behavior, and a paradigm for assessment. In H. Berlak, F. M. Newmann, E. Adams, D. A. Archbald, T. Burgess, J. Raven, & T. A. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 85-116). Albany, NY: State University of New York Press.
- Raven, J. (1994). *Managing education for effective schooling: The most important problem is to come to terms with values*. Unionville, NY: Trillium Press.
- Raven, J. (1995). *The new wealth of nations: A new enquiry into the nature and origins of the wealth of nations and the societal learning arrangements needed for*

- a sustainable society*. New York, NY: Royal Fireworks Press; Sudbury, UK: Bloomfield Books.
- Raven, J. (2001a). The conceptualization of competence. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the learning society* (pp. 253-274). New York, NY: Peter Lang.
- Raven, J. (2001b). The McBer competency framework. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the learning society* (pp. 121-127). New York, NY: Peter Lang.
- Raven, J., Molloy, E., & Corcoran, R. (1972). Toward a questionnaire measure of achievement motivation. *Human Relations*, 25 (6), 469-492.
- Raven, J., & Stephenson, J. (2001). *Competence in the learning society*. New York, NY: Peter Lang.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. (ライチェン, ドミニク・S & サルガニク, ローラ・H (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.)
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: John Wiley & Sons. (スペンサー, ライル・M, & スペンサー, シグネ・M (梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳) (2001). 『コンピテンシー・マネジメントの展開——導入・構築・活用』生産性出版. / スペンサー, ライル・M, & スペンサー, シグネ・M (梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳) (2011). 『コンピテンシー・マネジメントの展開』生産性出版.)
- Stephenson, J., & Raven, J. (2001). Foreword. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the learning society* (pp. iv-x). New York, NY: Peter Lang.
- Walberg, H. (1986). Syntheses of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.; pp. 214-229). New York, NY: Macmillan.
- 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 (2015). 『今求められる学力と学びとは——コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影——』日本標準.
- 国立教育政策研究所 (2013). 『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 [改訂版]』(研究代表者: 勝野頼彦).
- 小玉重夫 (2006). 「マルチチュードとホモ・サケルの間——グローバル化における包含と排除——」『近代教育フォーラム』15, 89-102.
- 小玉重夫 (2007). 「大人への回路を開く——ペダゴジーの再構築へ向けて」『学力とトランジションの危機——閉ざされた大人への道』金子書房.
- 小玉重夫 (2009a). 「学力——有能であることと無能であること」『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会, 240-250.
- 小玉重夫 (2009b). 「教育改革における遂行性と遂行中断性——新しい教育政治学の条件——」『教育学

- 研究』76 (4), 14-25.
- 佐藤学 (1996). 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房.
- 佐藤学 (1999). 『学びの快樂——ダイアログへ』世織書房.
- 佐藤学 (2003). 「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』70 (3), 2-11.
- 杉田由加里 (2011). 「支援システムを構築・発展させる行政保健師のコンピテンシー・モデルの開発」『日本地域看護学会誌』13 (2), 77-85.
- 奈須正裕 (2014). 『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる——コンピテンス・ベースの授業づくり』(シリーズ学びの潮流1) ぎょうせい.
- 奈須正裕 (2017). 『「資質・能力」と学びのメカニズム—新学習指導要領を読み解く—』東洋館出版社.
- 中村高康 (2018). 『暴走する能力主義——教育と現代社会の病理』ちくま新書.
- 松尾知明 (2017). 「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』146, 9-22.
- 松下佳代 (2007). 「コンピテンス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』13, 101-120.
- 松下佳代 (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 (2019). 「中等教育改革と教育方法学の課題—資質・能力と学力の対比から—」『中等教育の課題に教育方法学はどう取り組むか』(教育方法48) 図書文化社.
- 水野基樹・川田裕次郎・飯田玲依・山本真己・東慎治・上野朋子・山田泰行・杉浦幸・田中純夫 (2008). 「モチベーション研究における動機概念に関する理論的整理—McClelland の所説に基づいて—」『千葉経済大学短期大学部』4, 51-61.
- 宮本美沙子 (1979). 『達成動機の心理学』金子書房.
- 宮本美沙子・奈須正裕 (1995). 『達成動機の理論と展開——続・達成動機の心理学』金子書房.
- 溝上慎一・松下佳代 (2014). 『高校・大学から仕事へのトランジション——変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版.
- リクルートワークス研究所 (2003). 『Works』57 (https://www.works-i.com/works/item/w_057.pdf; 2019年11月8日最終閲覧)
- 渡部信一 (2017). 『教育現場の「コンピテンシー評価」——「見えない能力」の評価を考える』ナカニシヤ出版.