

エージェンシーを発揮させる授業デザインに関する研究

A Study on Lesson Design to exercise Agency

小牧 瞳*

KOMAKI Hitomi

要旨 「エージェンシー」という概念について、辞書における意味や語源などを検討した結果、ある行為を行う行為者としての能力や意志という意味が確認された。「OECDラーニング・コンパス2030」の中核的概念として示された「エージェンシー」概念は学習者自身が世界に対してより良い方向へと導くための働きかけを意味する。他方、日本の研究では“subject”すなわち自立した個が客体としての対象に働きかけるという意味での「主体性」概念に引き付けて「エージェンシー」概念が理解されていることが確認され、OECDと日本の研究における「エージェンシー」の捉え方の違いを明らかにした。本研究で残された課題は、ヴィゴツキー学派における「エージェンシー」概念とOECDによるそれとの関連性を明らかにできなかった点である。今後は、「エージェンシー」概念の整理を行うとともに、「エージェンシー」を発揮させる授業デザインの具体的な検討と実証研究を進めていく。

第1章 問題の所在

「エージェンシー」は、2019年にOECD (Organisation for Economic Co-operation and Development : 経済協力開発機構) が未来の教育を見据えて示した「教育とスキルの未来2030プロジェクト」(OECD Future of Education and Skills 2030 project) において中核的な概念として提起されて以降、注目されている概念である。OECD(2019)によれば「エージェンシー」とは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」¹⁾である。OECDがこの能力に注目する理由は予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代に必要な能力だからである。「エージェンシー」は「教育とスキルの未来2030プロジェクト」のコンセプトノート「OECDラーニング・コンパス2030」(Learning Compass 2030)において示されている。「私たちの望む未来」として「個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングに向けた方向性」が示された「OECDラーニング・コンパス2030」の開発には日本の文部科学省を含む日本の教育関係者も参加しており、「エージェンシー」概念は今後の日本の教育にも大きな影響を与える可能性があるとされている(松尾ら、2020)。

OECDによって「エージェンシー」が提起されて以降、日本においても「エージェンシー」に関する研究が広がっている(溝上、2018、2020;松尾ら、2020;草津ら、2021;寺本、2022)。いずれの研究においても日本の教育では「エージェンシー」に近い概念としてこれまで「主体性」という言葉が用いられてきたことが指摘されている。田畑(2016)によると、「子どもの主体性」という言葉は、教育の場では1980年代後半より取り扱われ、「科学技術の進歩と経済の発展とともに、情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢

*千葉大学大学院人文公共学府博士後期課程

¹⁾ OECD (2019)、p. 32

化など、社会の各方面に大きな変化」がもたらされ、このような社会の変化に対応する観点から教育内容の見直しが行われた際に用いられた言葉だという²⁾。1987年当時、文部省は教育内容の改善の一つとして「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」³⁾を示した。

OECDによる「エージェンシー」概念と文部省、文部科学省が用いてきた「主体性」概念との間の共通点が多いことを指摘する研究が多いが、両者の辞書における意味、語源、社会学や哲学における語の用いられ方について示した研究は見当たらない。そこで本稿では、第2章において「エージェンシー」と「主体性」とそれぞれの辞書における意味、語源、語の用いられ方を確認する。

また、日本における「エージェンシー」に関する研究において、OECDによる「エージェンシー」概念はどのように解釈されているのだろうか。さらにそれらの研究において文部科学省が用いてきた「主体性」概念とはどのような関係にあると考えられているのだろうか。第3章では、教育分野の研究においてOECDによる「エージェンシー」概念の定義とそのルーツ、日本では「主体性」概念と関連してどのような議論がなされているのか先行研究を取り上げて検討する。また、エージェンシーを発揮させる授業デザインが提案されているものについては取り上げて検討する。

以上の検討をふまえ、本研究ではエージェンシーを発揮させる授業デザインの先行研究の整理を行うものとする。

第2章 「エージェンシー」と「主体性」の辞書における意味、語源、語の用いられ方

2.1 「エージェンシー」の辞書における意味、語源、語の用いられ方

2.1.1 辞書における意味と語源

「エージェンシー」の英語表記は“agency”である。英英辞典における“agency”の意味を参照しよう⁴⁾。代表的な意味としては「I. 他の人のために行動する、または特定のサービスを提供する人または組織。」における「1.a. 代理人として行動する過程(略); 代理人・代理人⁵⁾・代表者の地位・役割・機能; その実例。(略) / b. 特定のサービスを提供する、個人または集団に代わって取引の交渉を行う事業者、団体、組織。」と、「II. 行動、行動する能力。」における「4. 行動する、または力を発揮する能力または器量; 活発な働きまたは動作; 作用、活動。」「5.a. 特定の効果をもたらす作用または介入; 手段、道具、仲介。 / b. 具体化または擬人化されたそのような作用; 特定の効果または結果をもたらすように作用する存在または物。」とが挙げられる。

“agency”には「代理人」などと訳される際に用いられる特定のサービスを提供する人や組織という意味と、作用する存在や物という意味との二つが示されていた。なぜ一見すると異なる二つの意味が同じ語の意味として含まれているのか。直接的に述べられている研究が管見する限り見当たらなかったため推測するに、それは二つ目の意味の5.a. や5.b. の意味が特定の効果をもたらす人としてよく使われる意味になり、やがて一つ目の意味の

2) 田畑 (2016)、p. 48

3) 文部科学省 (1988)

4) 詳しくはOxford English Dictionaryにおける“agency”を参照。訳は筆者によるもの。

5) この「代理人」は“deputy”の訳語としての「代理人」である。

1.a. と1.b. の意味へと派生したのではないかと考えられる。その意味で、“agency”の主となる意味は二つ目の意味だと言えるだろう。

“agency”の語源について、同じ英英辞典によれば、“agency”の語源はラテン語の“agere”であり、その意味は“to do”である⁶⁾。すなわち、「行うこと」である。「行うこと」を意味する“agere”から、作用する存在や物を意味する“agency”という語が派生したのである。

ラテン語の“agere”を語源とする“agency”とは別の名詞として“agent”が挙げられる。英英辞典における“agent”の代表的な意味を示す⁷⁾(下線部は筆者強調)。「1.a. 誰かまたは何かに作用する人または物；力を発揮する人または物；作用の実行者。作用を受けている患者(道具など)と対比されることもある。/b. 特定の方向に作用する、または特定の効果を生み出す人または物；何らかのプロセスまたは変化の原因。」「2. 他人のために行動する人。a. 代理人、執事、代表者(略)。b. 商業目的では、特定のサービスを提供する個人または会社。(略)」「3. 何かが行われる手段；ある効果が生み出される物質的な原因または道具(しばしば合理的な雇用者または推進者を意味する)。」である。「患者(道具など)」の原文は“the patient (instrument, etc.)”である。

“agent”が“patient”すなわち「作用を受けている患者(道具など)」と対比的に用いられていることから、“agent”には作用をもたらす存在や物という意味があり、“patient”には作用を受ける存在や物であるという意味が浮かび上がる。“agent”と“agency”が同じ語源から派生した言葉であることを踏まえると、“agency”にも行為をもたらす側の存在や物を指し示す意味合いがあるといえる。

“agent”と“agency”との相違点は、「能力または器量」という意味合いが“agent”には含まれておらず“agency”には含まれている点である。このことから、“agency”を作用する能力という意味として理解することができる。“agency”と“agent”の違いについて、小田(2009)によると、ラテン語の“agere”から『『行う人』としての“agent”、『行う地位・力』としての“agency”という英語の単語が出てきた』という。小田の説明から、行為する者を指し示す際には“agent”が用いられ、行為する者が持つ地位や力を指し示す際には“agency”が用いられるといえる。

ここまで辞書における意味と語源を確認してきた。“agency”には「行動する、または力を発揮する能力または器量」、「特定の効果をもたらす作用または介入」という辞書における意味があり、原語“agere”の意味は“to do”すなわち「行うこと」⁸⁾であった。同じ語源から派生した“agent”には「誰かまたは何かに作用する人または物」という辞書における意味があり、“patient”すなわち「作用を受けている患者(道具など)」と対比的に用いられていることが確認された。これらのことから、“agency”には作用する存在や物という意味と、何かを行う「能力または器量」という意味とがあり、行動する、作用する対象という意味が前提として含まれているといえる。

2.1.2 社会学における「エージェンシー」概念

『現代社会学事典』では「エージェンシー」が役者や文脈によって「行為体」、「行為作用」、

6) Oxford English Dictionaryにおける“agency”を参照

7) 詳しくはOxford English Dictionaryにおける“agent”を参照

8) 訳は筆者によるもの。

「行為性」と訳され、「具体的な行為を別様にも行いうる力をさす」ものとして説明されている⁹⁾。「エージェンシー」概念については「ギデンズ、A.などによっても使われているが、バトラー、J.が自らのパフォーマンスティヴィティの理論を展開するときの主要概念として用いた」という。

まずギデンズの論を参照する。ギデンズは「構造化理論」を提唱し、その中で重要な概念として「エージェンシー」概念を用いた人物である。ギデンズによると「構造化の理論」において「構造化の概念」が意味するのは「構造の二重性」であり、「構造の二重性」については次のように説明されている。「社会生活に基本的な再帰的性格に関係しており、構造とエージェンシーとの相互依存性を示している (relates to the fundamentally recursive character of social life, and expresses the mutual dependence of structure and agency)」¹⁰⁾という。この「再帰的性格」についてギデンズ (1989) の訳者である今田は「社会生活の本質的な再帰性 (recursiveness) [ある活動や営みがめぐりめぐってそれら自身に立ちかえってくる性質を表す。ギデンズの主張する構造化の理論では、構造が行為を規制しつつ行為の実践によって構造それ自体が変容する、という構造の再帰性が想定されている]」¹¹⁾と説明する。ここでいう「構造」とは、社会全体を特徴付ける構造であり、簡単に言い換えるならば社会の仕組みや制度のことである。

次にバトラーの論を参照する。バトラーは「パフォーマンスティヴィティ」の理論を提唱し、その中で「エージェンシー」概念を用いた人物である。坂本 (2012) によると、バトラーは「主体が自由に行為をコントロールしているという考えを排し、自分の思うがままに演技 (パフォーマンス) する主体がいるのではなく、むしろ主体は行為をつうじてあとからその意志や属性が読み取られ社会的に構築される」と考える。坂本 (2000) の言葉を借りれば「エージェンシー」とは「主体をおかない行為の帰属先であり、社会的に構築されながらも社会から異質なものを生み出す可能体」である¹²⁾。

以上より、「エージェンシー」とは「構造」と対比的に、あるいは相互作用的に捉えられる概念であるという捉え方と、行為をつうじて後から構築される概念であるという捉え方が確認された。

2.2 「主体性」の語源、辞書における意味、語の用いられ方

2.2.1 辞書における意味と語源

「主体性」は「主体」に性質を表す「-性」が付けられた言葉である。広辞苑第7版において「主体」の意味は次のように示されている¹³⁾。「① [漢書東方朔伝「上以て主体を安んじ、下以て万民に便す」] 天子のからだ。転じて、天子。② (hypokeimenonギリシア・subjectイギリス) 元来は、根底に在るもの、基体の意。㊦性質・状態・作用の主。赤色をもつ椿の花、語る働きをなす人間など。㊧主観と同意味で、認識し、行為し、評価する我を指すが、主観を主として認識主観の意味に用いる傾向があるので、個性・実践性・身

⁹⁾ 坂本 (2012)、p. 388

¹⁰⁾ Giddens (1979)、p. 69 訳は筆者による。

¹¹⁾ ギデンズ著・今田訳 (1989)、p. 5 [] 内の言葉が訳者である今田によって補われた言葉である。

¹²⁾ 坂本 (2000)、p. 95

¹³⁾ 新村編 (2018)、p. 1401

体性を強調するために、この訳語を用いるに至った。③集合体の主要な構成部分。」である。

「主体」という言葉は中国語またはギリシャ語に由来する言葉であることがわかる。教育や哲学において「主体」概念について議論される際にはギリシャ語の意味が用いられると考えられるので、“hypokeimenon”と“subject”の意味を確認することとする。

ギリシャ語の“hypokeimenon”（ヒュポケイメノン）について確認しよう。『哲学・思想翻訳語事典』によると「subjectはラテン語のsubjectumの、objectはobjectumの訳語であり、それぞれギリシア語のhypokeimenonとantikeimenonの訳語である。前者は『下に置かれたもの』、後者は『向こうに置かれたもの』を意味する¹⁴⁾。アリストテレスは“hypokeimenon”を「さまざまな属性の担い手である『基体』、『実体』」とし、その後“hypokeimenon”のラテン語訳である“subjectum”が単に「実在」であるのではなく同時に「主体である」という「少なくとも語源的には奇妙な、ヘーゲルの理論」が生じたという。他方で、“antikeimenon”はアリストテレスの場合「感覚の働きに対するもの」とし、その意味で「対象」と捉えたが、スコラ哲学では“antikeimenon”は「表象」すなわち「主観的表象」を意味する言葉であった。ここでいう「主観的表象」とは自分自身の中で表象される対象だと考えられる。“hypokeimenon”は「それ自体で存在するもの」「実体」としても「主体」としても理解され、“antikeimenon”は「対象」としても「主観」によって表象されるものとしても理解されることが確認された。

小林（2010）は英語のsubject、ドイツ語のSubjekt、フランス語のsujetが持つ複雑な歴史を振り返っている。キリスト教神学において「実体」が「神」という存在に対してのみ使われていた時代に、デカルトは「実体」を「真に存在するもの」すなわち「神」という存在ではなく、「思惟する我ego」すなわち「人間」とみなした（pp. 26-27）。そして、この思想はカントによって発展させられ、“subjectum”が超越論的主観性（transzendente Subjektivität）へと主題化され、認識論の中心に据えられていく。カントによる“Subjekt”は「今日一般に理解されている『人間主体』や『主観』の意味でとることは不可能」であるが、『実体』が『現象のなか』に認められ、それが『直観』と等値され、「物事の背後にあった基体としての実体は、いまや主観の内部に認められている」という（pp. 28-30）。こうした転換を小林は「歴史的な転倒」であり、「この転倒をきっかけにして、これ以降『Subjekt』はすべての現象ひいては人間認識の、いわば元締めとして君臨し始める」とみている。

ここまで確認してきたことを踏まえると、“hypokeimenon”がさまざまに訳されていく中で、「主体」としても「実体」としても理解されるという対立する概念を内包し、物事の背後にあった基体としての実体が主観の内部に認められているという転換をへて現在の“subject”として用いられていることがわかる。

英英辞典における“subject”の代表的な意味を示す¹⁵⁾（下線部は筆者強調）。「I. ある人の支配下にある人または何か。」における「1.a. 他人の支配下にある人、または他人に服従を強いる人。」「II. 何かが属性である、作られる、または意味されるもの。」における「5. 形而上学。ある物事の根本的な実体または本質で、本質的でない性質と区別されるもの。」「6. 論理学におけるa. 述語が肯定または否定される命題の用語または部分。」「7. あるものが構成される、またはそのものから作られる物質。」「9. 考える、知る、

¹⁴⁾ 柴田（2003）、p. 147

¹⁵⁾ 詳しくはOxford English Dictionaryにおける“subject”を参照。訳は筆者による。

または認識する存在（または力）（より完全に意識的な主体、考える主体）；意識的な心、特にその外部のあらゆる対象とは対照的に（object n. 5を参照）。後の用法では、より広義に、意識的な行為者とみなされる人または自己を指す。」「Ⅲ. 活動の焦点または注意の対象である何か。」における「10.a. 科学または芸術によって扱われる事柄または一連の事実。」「11.a. 作用する、または作用されうるもの；作用や影響が向けられる、または何らかの処置の受け手である人またはもの。」「12.a. 思考、考察、または調査の問題として形成する、または選ばれるもの；話題、テーマ。」「14. ある特定の種類の行動の原因となるもの」である。下線部分の「意識的な行為者とみなされる人または自己」の原文は“the person or self considered as a conscious agent”であり、「作用する、または作用されうるもの」の原文は“Something which is or may be acted or operated upon”である。

“subject”の意味を参照すると、Iでは「他人の支配下にある人、または他人に服従を強いる人」とあり、支配をする側も支配される側も意味する言葉として使われていることがわかる。この理由は2.2.1で確認しように“subjectum”が「主体」としても「実体」としても理解されるというねじれによって逆の意味が一つの言葉に内包されているからだと考えられる。Ⅱの9において“subject”は「外部のあらゆる対象（any objects external）」と対比される「意識的な心（the conscious mind）」であり、「意識的な行為者とみなされる人または自己（the person or self considered as a conscious agent）」であるとされ、“agent”が説明の用語として用いられているが、これは「後の用法」であり「より広義」の用いられ方だとされている。Ⅲにおいて、10と12については、Ⅱで示されていた「考える、知る、または認識する存在」から派生し、考える対象として取り上げられたものとして派生したものであるという意味だと考えられる。2.1.1で確認した「主題」としての理解にあたりと考えられる。11は真逆の意味を内包するIから派生したものと考えられる。14はⅡで示されていた「考える、知る、または認識する存在」がある対象を取り上げる理由として派生したものと考えられる。

“subject”の意味の確認から、“subject”には支配をする側も支配される側も含んだ意味と、「考える、知る、または認識する存在」としての意味と考える対象としての意味の三つが確認された。しかし、一般的に日本語の「主体性」という言葉には一つ目の支配される側と受動的な意味は付与されていない。この点については、“subject”が日本で翻訳される際に、“object”との対比によってその概念が説明されたからだと考えられる。

最後に日本語の「主体性」の意味も確認しよう。広辞苑第7版において「主体性」の意味は「主体的であること。また、そういう態度や性格であること。」と示されている¹⁶⁾。「主体的」の意味は「①ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。②主観的に同じ。」と示されている¹⁷⁾。「主体となって働きかけるさま」と「他のものによって導かれるのではなく」という表現から、自らの意思で働きかけることに重きが置かれていることがうかがえるが、この場合の意味は“subject”の意味の中では「後の用法」であり「より広義」の用いられ方とされていたものである。

ここまで、「主体性」の辞書における意味と語源を調べてきた。日本語の「主体」の由

¹⁶⁾ 新村編（2018）、p. 1401

¹⁷⁾ 新村編（2018）、p. 1401

来である“subject”の語源は、「下に置かれたもの」を意味するギリシャ語の“hypokeimenon”であり、英語の“subject”には、支配をする側も支配される側も含んだ意味と、「考える、知る、または認識する存在」としての意味が確認された。また日本語の「主体性」には「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま」と示されていたが英語の“subject”の意味に照らし合わせるとより広義の意味で使われる際の意味であることが確認された。

ここで2.1で確認した“agency”と、2.2で確認した「主体性」や“subject”と比較しよう。“agency”には基体、「実体または本質」という意味合いはなく、ある行為を行う行為者としての意味や、作用する存在や物の「能力または器量」や「特定の効果をもたらす作用または介入」としての意味合いが強いことが確認された。他方で、「主体性」や“subject”には「実体または本質」、支配をする側と支配される側、考える存在と考える対象といった意味合いが強いということが確認された。

2.2.2 日本における「主体性」概念の受容・発展と教育学における「主体性」概念

「主体性」は様々な意味合いを持つが、元は外国語を日本語に翻訳したものである。日本における「主体性」概念はいつからどのように受容され、翻訳され、概念づけられてきたのだろうか。『哲学・思想翻訳語事典』によると、日本において『『主体』という語が哲学の中心に据えられるようになるのは後期の西田哲学』だとされ、「第二次世界大戦後、社会変革への個人の参与をめぐる『主体性論争』が闘わされた¹⁸⁾という。ここでの西田とは日本の哲学者、西田幾多郎である。小林(2010)によると、西田の弟子である三木清がマルクスやヘーゲルの論を研究し、それを受けて西田は「主体」という概念を1930年代から意識的に使いはじめたという。三木(1967)は「我々は事実の概念によって主観性を指すのではなく、却て主体的なもの、行為するものを理解する¹⁹⁾と述べた。1930年代に哲学用語として扱われた「主体性」概念では、伊藤(2014)によると『『主体』においては『行為』の側面が強調されている』という。

伊藤(2014)は、頻繁に日本の知識人らによって「主体性」概念が語られるようになる第二次大戦敗戦直後の時期において、代表的な「主体性」概念を三つ挙げている。一つ目は京都学派の流れを汲む「共産党に対する批判」としてマルキシズムと結びつけた形のもの、二つ目は丸山真男による「価値判断の相対性を自覚すると同時に旧来の習慣的思考の停滞を打破していくことによって国家の独立へと向かおうとする精神」という意味で用いられるもの、三つ目は岡本太郎による「相互に矛盾する要素を結び合わせ、それを保つ精神であり、しかもこの矛盾が発生させるエネルギーによって、己自身を否定的に展開していく」という意味でのものである²⁰⁾。このように「主体性」概念は文脈によって若干の意味のずれはあるが、伊藤は「主体性」概念を「自己で自己を支えるという基本構造と結びついていたもの」とまとめる。

日本の教育・学校教育において「主体性」はどのように捉えられているのだろうか。教育思想史学会編(2017)では、「主体の観念」について、「他律化による自律化というパラ

¹⁸⁾ 柴田(2003)、p. 148

¹⁹⁾ 三木(1967)、p. 245 旧字体は伊藤(2014)に従って現代表記に直した。

²⁰⁾ 伊藤(2014)、pp. 14-16

ドックスをはらんだ主体形成の観念が、近代社会を前提にして成立し、「近代社会の再生産にかかわっている」のなら、この主体の観念に無批判であることは、「現代社会がしだいにポストモダン化しつつあるのに、教育は近代的なまま」である中で、「教育を厳密に把握し的確に批判するうえで、障害となる」と批判的に論じられている²¹⁾。そして現代の教育学は、「主体という存りようが自明性を失っていく現代の社会的な現実を説明しなければならない」としている。教育思想史学会（2017）の言葉からは、近代社会を前提とした「主体形成の観念」が現代の学校教育においても前提として用いられていることの問題点を指摘していることがうかがえる。

『新版現代学校教育大事典』において、坂本は「主体性」とは「人間は単なる生存でなく、一人ひとりがかげがえのない自分の存在を意識しながら、その存在の仕方を自分で選んでいくことができるという意味」²²⁾であると記されている。また、「人間の主体性の意味」は「人間が成長に伴ってしだいに自分が何であるかを考えるようになり（自己認識）、自立して行動すること（自己独自性）を学び、しかも、社会の人間関係の中で自分の態度の一貫性を保つように発達していくこと」²³⁾だという。これらの記述から、学校教育において「主体性」という言葉が用いられるとき、「主体性」を存在する者という辞書における意味以上に、「自分の存在」を大切に思う気持ちや、選択の自由、「自己」の発達といった意味として用いられていることがわかる。

ここまで日本における「主体性」概念の受容・発展と教育学における「主体性」概念について見てきた。日本における「主体性」概念の受容ではどのように“subject”を翻訳するかという議論がマルクスやヘーゲルの議論を用いながら「行為」の側面が強調されており、その後、敗戦後に「主体」とは何かについて論争が行われた。教育学における「主体性」概念については、教育思想においては「主体形成」は近代を前提とする教育を進めることであると批判的であるのに対し、学校教育では「かけがえのない自分」や自己の発達といった概念として用いられていることが確認された。

第3章 教育における「エージェンシー」と「主体性」をめぐる議論

3.1 OECDによる「エージェンシー」の定義とルーツ

本章では、教育に分野を限定し、「エージェンシー」をめぐってどのような議論がなされてきたのか概観する。

まず、OECD(2019)によって示された「エージェンシー」概念について見ていこう。OECD(2019)は学習者のエージェンシーを「生徒エージェンシー(Student agency)」²⁴⁾と「共同エージェンシー(Co-agency)」の二つの概念を用いて説明する。「生徒エージェンシー」の定義について国際的な意見の一致はないとされつつも、「ラーニング・コンパス」においては「変化を起こすために、自分で目標を設定し、責任をもって振り返り、行動する能力(the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」²⁵⁾と定義される(p.

21) 教育思想史学会編(2017)、p.412

22) 坂本(2002)、p.3

23) 坂本(2002)、p.3

24) OECD(2019)で示された“Student agency”の和訳は白井(2020)において「生徒エージェンシー」とされている。日本の教育分野では小学校に通う子どもを「児童」、中学校に通う子ども「生徒」と表すが、“Student agency”は中学校に通う生徒のみを指しているわけではないことに留意されたい。

32)。この能力は「学生には自分自身の人生や周囲の世界に積極的に影響を与える能力と意志があるという原理 (the principle that students have the ability and the will to positively influence their own lives and the world around them)」²⁶⁾に根拠づけられているという (p. 32)。

「エージェンシー」が発揮される場面については「およそあらゆる文脈において発揮されるものである」とされ、様々な文脈で発揮されるものである。ただし、暴力や虐待など学習者が厳しい状況におかれている場合は「エージェンシーの発揮自体が困難な状況にある」²⁷⁾ことに留意し、「恵まれない生徒には、読み書きや計算などの基礎的なスキルや社会的・感情的なスキルを身につけるための入念なサポート」²⁸⁾が必要だという。

これらの説明からOECDは「エージェンシー」が元々子どもに備わっているという立場をとっており、厳しい状況でなければどのような場面においても発揮されるものであり、後天的に学習によって初めて身につけられる能力としていないことが読み取れる。また、このような立場に立つとき、自分で目標を設定したり、振り返ったり、責任をもって行動したりする能力は、教師が意図して学習の中に組み込まれなければ発揮されないものではなく、子どもが行為を起こそうとするときには必然的に生じるものであると捉えることができる。

「ラーニング・コンパス」において、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」を持たない子どもが持てるようになることを推奨しているのではなく、元々そうした能力を持つ子どもたちの能力や意志を尊重し、適切に発揮できるようにする教育の方向性が示されていると考えられる。2.1で検討したように、客体を意識した「主体」ではなく、何かに働きかけたり作用したりする能力として「エージェンシー」という言葉が用いられると解釈することができる。また、2.2で検討したように「構造」に規定されつつも「構造」すなわち世界に働きかける「行為」を「エージェンシー」と捉えていると考えられる。

次に「共同エージェンシー」について見てみよう。「共同エージェンシー」は「生徒が、共有された目標に向かって邁進できるように支援する、保護者との、教師との、コミュニティとの、そして生徒同士との、双方向的な互いに支え合う関係 (students are surrounded by their peers, teachers, families and communities, all of whom interact with and guide the student towards well-being)」と定義されている。「共有された目標に向かって邁進できるように支援」された周囲との関係が「共同エージェンシー」と名付けられている。「生徒エージェンシー」が育まれる環境として「共同エージェンシー」が挙げられている。この説明から、エージェンシーは必ずしも自己を起点とする行為ではなく、「双方向的な互いに支え合う関係」の中で発揮されるものであり、一人で目標をたて、それに向かって一人で進んでいくという捉え方ではないということことができる。

OECDはエージェンシーの捉え方が文化によって異なることを指摘する²⁹⁾。エージェンシーの捉え方が文化によって異なる例としてTrommsdorff(2012)による「自己調整 (self-

25) 重要な概念についてはOECD(2019)による原文を掲載する。訳は筆者によるものである。

26) 訳は筆者によるものである。

27) 白井(2020)、p. 91

28) OECD(2019)のp. 36であり、訳は筆者によるものである。

29) OECD(2019)、pp. 36-37

regulation)」という考え方が挙げられている。「自己調整 (self-regulation)」がアジアの文化では「社会の調和の維持を重視するために」重要だと捉えられているのに対し、西洋の文化では「個人の目標を達成するため」の活動において用いられる考え方であるという³⁰⁾。OECDはこうした文化的・社会的なコンテキストの違いを認め、「統一的な適用可能な『エージェンシー』の定義を作ることとは不可能だとしても、その概念自体はどのような文脈でも関連性がある」としている³¹⁾。このことから、OECDは文化ごとにそれぞれの文脈があり、その文化において目指されたりするエージェンシーは異なることを認めていることがわかる。

「教育とスキルの未来2030プロジェクト」の枠組みの中で、エージェンシーに関する提案を最初に行ったのは、教育実践家であるリードビーターである³²⁾。提案がなされたのは2016年11月に北京で開催された第四回Informal Working Group³³⁾においてである。リードビーターは、現在の教育システムが指示に従うことを教える授業から問題を解決することを教えるダイナミックな学習へと転換する必要性を訴え、「教育がダイナミックな活動となり、四つの要素の組み合わせを提供する必要がある」としている。その四つとは①「知識 (Knowledge)」³⁴⁾、②「個人の成長 (Personal Growth)」、③「社会的スキル (Social Skills)」、④「エージェンシー (Agency)」であり³⁵⁾、「エージェンシー」を「アイデアを行動に移す能力 (the capacity to turn ideas into action)」³⁶⁾としている。リードビーターが「エージェンシー」を必要と考えた理由は、「より不安定で不確実な世界では、イノベーションと起業家精神がますます原動力となり、あらゆる形や大きさの問題を発見し解決する能力を若い世代に身につけさせる必要がある」³⁷⁾からである。リードビーターがこのような理由を示す背景には、より不安定で不確実な世界において、人々が暮らしていくためのビジネスを生み出す力や世界的な問題に対処していくための力が必要だという前提があると考えられる。

リードビーターは「エージェンシー」概念のルーツとしてジョン・デューイとパウロ・フレイレらを挙げている³⁸⁾。リードビーターはデューイの次の二つの主張を取り上げている。一つは、生徒たちは、知性と目的によって秩序づけられた、力強いコントロールの感覚を身につける必要があるという主張である。もう一つは、自由とは、目的をもって行動を組み立て、その目的を達成するための計画を立て、実行する力であるという主張である (Dewey, 1938)。こうした目的を達成するための一連の能力を、リードビーターは「エージェンシー」と言い換えている (Leadbeater, 2017)。

フレイレについては次の二つの主張を取り上げている。一つは教育は、世界に対する批判的な意識と、その世界に対してどのような変化をもたらすことができるかを学生に身に

³⁰⁾ Trommsdorff (2012)、p. 23

³¹⁾ OECD (2019)、p. 37

³²⁾ 白石 (2020)、p. 82

³³⁾ 白石によるとInformal Working Groupは「非公式の会合」とされているが、実態としては「各国政府の代表者が参加する極めてフォーマルな会合」である。

白石 (2020)、p. 29、脚注29

³⁴⁾ Leadbeater (2016) とLeadbeater (2017) の訳は筆者訳である。

³⁵⁾ Leadbeater (2016)、pp. 5-6

³⁶⁾ Leadbeater (2016)、p. 56

³⁷⁾ Leadbeater (2016)、p. 26

³⁸⁾ Leadbeater (2017)、pp. 3-5

つけさせるべきであるという主張である。もう一つは、学習は参加型、対話型のプロセスであり、内省と行動のダイナミックな組み合わせにつながるべきであるという主張である (Freire, 1947)。こうしたフレイレの主張を受け、リードビーターは「エージェンシー」が常に「共同エージェンシー」である、すなわち「他者と請け負う」ものであるとした³⁹⁾。リードビーターはフレイレの既に存在する世界を当たり前のものでせず、批判的な意識を持って世界を作り変えるという方向性や、行動することによって学ぶという方法論を引き継いで「エージェンシー」を提起したと考えられる。

ここまでOECDによる子どもの「エージェンシー」概念の定義やそのルーツであるリードビーターの主張を見てきた。OECDは「生徒エージェンシー」を「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」とし、「共同エージェンシー」を「生徒が、共有された目標に向かって邁進できるように支援する」ための他者との「双方向的な互いに支え合う関係」と示している。「エージェンシー」は子ども一人一人に元々備わっており、どの文脈における「エージェンシー」も関連性があるものだとしている。リードビーターは「エージェンシー」を「アイデアを行動に移す能力」とし、「より不安定で不確実な世界」では、「あらゆる形や大きさの問題を発見し解決する能力を若い世代に身につけさせる必要がある」という。OECDの示した内容とリードビーターの論から、予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代には世界に働きかける力が必要であり、他者との関係性の中で行為を遂行する力が求められていると言えよう。

3.2 OECDとリードビーターによる授業デザインの提案

OECD(2019)は「エージェンシー」を発揮させる具体的な授業デザインを示していない。OECDは「コンセプト・ノート」において示されたものはあくまで学習の枠組みであるとし、「評価の枠組み」や「カリキュラムの枠組み」ではないとしている⁴⁰⁾。ただし、「生徒エージェンシー」が育まれる環境として「共同エージェンシー」が挙げられている。学習者は周囲との関係性の中で「生徒エージェンシー」が育まれるとされている。

リードビーターは学習者が「変革のためのエージェント (agents of change)」となるには四つの要素が必要だという⁴¹⁾。①「目的意識がある」、②「学生は行動することによって、行為の中で学ぶことを通して内省的になるべきである」、③「学生は目的を追求するために投資をする必要がある」、④「学生は自分の行動に責任を持つことを学ぶ必要がある」の四つである。そして生徒が学んだことを本当に理解しているかどうかを判断するには、「教室という管理された環境から離れて」、「学習者が新しい状況においてその知識を応用できるかどうか」が重要だという⁴²⁾。これらの要素を学ぶためには、それらの要素を学んだり、実際に行なったりすることのできる授業デザインが必要がある。

3.3 日本におけるOECDの「エージェンシー」概念と「主体性」概念に対する議論

日本ではOECDによる「エージェンシー」概念がどのように解釈され、議論されている

³⁹⁾ Leadbeater (2017)、p. 3

⁴⁰⁾ OECD (2019)、pp. 8-9

⁴¹⁾ Leadbeater (2017)、pp. 5-6

⁴²⁾ Leadbeater (2016)、p. 56

のだろうか。

日本における「エージェンシー」に関する研究でよく引用される溝上の論から見ていこう。溝上(2018)は「主体性」の英訳として何が相応しいかを辞書における意味をもとに次の順に検討している。①まず国語大辞典における「主体」と「主体的」の意味を確認し、②その次に日本語の「主体的」の定義を行い、③次に行為をつくり出す行為者を表す英語表現を当てはめ、④関連して「主体的」と「主体性」に対応する英語表現を当てはめている。

溝上が参照した『日本国語大辞典(第二版)』において「主体」とは「他に対して、働きかける当のもの。認識に関しては主観と同義であり、実践的には意識と身体を持った行為者をさす」と示されており⁴³⁾、「主体的」とは「他に強制されたり、盲従したり、また、衝動的に行なったりしないで、自分の意志、判断に基づいて行動するさま」と示されている⁴⁴⁾(①)。これを受けて溝上は「主体」を「他に働きかける行為があり、その行為の起点になるもの」と説明し、「働きかけの先にある『他』とは、すなわち行為の終点のことであり、それは『対象』あるいは『客体』と呼ばれるものである」とし、ある行為が起こるときに『主体—客体』の関係性を見出し、「主体的」とは「行為者(主体)が対象(客体)にすすんで働きかけるさま」と定義している⁴⁵⁾(②)。溝上によると、この「主体的」に“subjective”を当てはめることは“subjective”は『主観的』と訳されるのが一般的なので「おそらく正しくない」とし、「私たちが教育で扱っている『主体的』は、実践的には意識と身体を持った行為者をさす」ので、行為をつくり出す行為者は「行為主体(agent)」と置き(③)、続けて形容詞としての「行為主体的(agentic)」、状態を表す「行為主体性(agency)」を採用する⁴⁶⁾(④)。以上より溝上は、「これまで一般的に使用されてきた『主体的』に対して、『行為主体(agent)』『行為主体的(agentic)』『行為主体性(agency)』を用いていきたい」として、図1と図2のように「行為者」と「対象」の関係を捉えている。

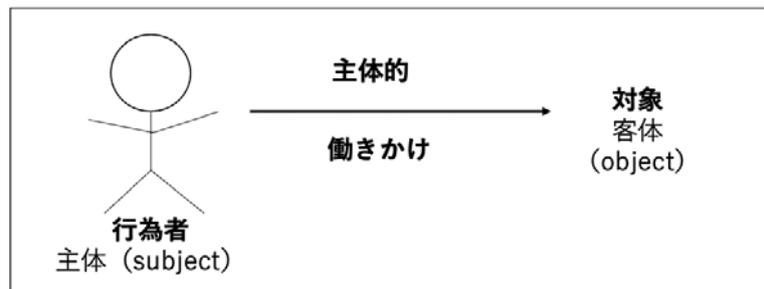


図1 『主体』『主体的』とは⁴⁷⁾

⁴³⁾ 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部(2001)、p.1390

⁴⁴⁾ 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部(2001)、p.1391

⁴⁵⁾ 溝上(2018)、p.104

⁴⁶⁾ 溝上(2018)、p.105

⁴⁷⁾ 溝上(2018)のp.106に示された図を筆者がそのまま再現した。



図2 「行為主体 (Agent) が対象にすすんで働きかける状態としての行為主体的 (Agentic)・行為主体性 (Agency)」⁴⁸⁾

図を見ると、“subject”としての「主体」であっても、“agent”としての「行為主体 (行為者)」であっても対象に向かう行為の起点が行為者自身である。溝上にとって両者の違いは「すすんで働きかける」かどうかであると読み取ることができる。

溝上 (2020) はエージェンシーに関して、バンデュエラによる議論を用いてエージェンシー論の一般化をはかり、OECDの「エージェンシー」概念との親和性が高いことを示している。溝上 (2020) によると、バンデュエラは心理学における行動主義における強化をもとにした伝統的な学習理論に対して、「直接的な強化を伴わずとも、他者の行動や行動の結果を観察するだけで学習がなされる」という「モデリングの概念」を提唱し、「社会的状況に対する行為主体の社会認知的な力」を「エージェンシー」と概念化した人物である⁴⁹⁾。バンデュエラは次の「エージェンシー」の四つの特徴を挙げている (Bandura, 2001)。四つの特徴を溝上 (2020) の整理を用いて以下に示すと、①「起こりうる将来の一種の行為を表象すること」という意味での「意図性」、②「周辺の多様な拡がり、見通し」まで含めた「将来の見通し」③実現に向かわせていく「自己の態度」、④「行為の機能や行為に付随する考えや適切さを省察するメタ認知的な検討」を行う「自己省察」である⁵⁰⁾。溝上は「OECDのエージェンシーは、バンデュエラの説くエージェンシーの四つの特徴でうまく説明される」という。

溝上の論からは「エージェンシー」が、日本の教育で用いられてきた自己を起点とする「主体性」をよりすすんだ形で対象に働きかけるものだと捉えられていることが確認された。それはOECDと近い概念として挙げられたバンデュエラ概念における「自己」の位置付けからも傍証されているといえる。自己を起点とし客体に進んで働きかける「主体性」として「エージェンシー」を解釈されているが、仮にOECDの立場から見ると、それは日本の「主体性」概念に引き付けられた解釈であるということになるだろう。OECDの立場では、必ずしも自己を起点とすることへの言及は確認されないからである。それは「生徒エージェンシー」が「共同エージェンシー」の中で育まれるという主張からも読み取れる。また、「主体的」に“subjective”を当てはめることは“subjective”は『主観的』と訳されるのが一般的なので「おそらく正しくない」とされているが、2.2.1において確認したように“subjective”には「主体」の意味も「主観」の意味も含まれていることを付

⁴⁸⁾ 溝上 (2018) のp. 106に示された図を筆者がそのまま再現した。

⁴⁹⁾ 溝上 (2020)、p. 99

⁵⁰⁾ 溝上 (2020)、pp. 100-101

言しておく。

次に、松尾ら（2020）の議論である。松尾らは教育実践に関する書籍や、学校が行う実践研究のタイトルで「主体性」という言葉を目にすることは多くあるが、研究の水準においては「主体性」ということが検討されていないことを指摘する。また、「日本の現在、あるいはこれからの学校教育」において「エージェンシー」がどの程度重視されているかについて、日本の学習指導要領における「主体的」「主体性」という用語の使用頻度を調査し、その結果から、「主体性の育成や主体的な学びが重視されており、それは今回の改訂の特徴を示す表現のひとつである『主体的・対話的で深い学び』という言葉にも表れている」（p.116）としている。

さらに、松尾ら（2020）は、学習指導要領における「主体的な学び」とOECDによる「エージェンシー」との関係の検討もしている。『平成29年改訂小学校学習指導要領解説（総則編）』において「主体的な学び」を説明している部分として「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているかという視点」⁵¹⁾を引用している。この部分についてOECDの示す「目標を設定すること、社会や世界による影響を与える力や意志ということなどについては触れて」いないことから、相違点と言えるかもしれないとし、OECDによる「エージェンシー」概念に部分一致する、あるいは一部含まれる日本の学校教育における目標や取組の記述を検討することが有益であると述べている。

こうした経緯で松尾ら（2020）では、道徳教育・「特別の教科 道徳」（道徳科）と特別活動において、学習指導要領と学習指導要領解説のなかに「エージェンシーに関するどのような記述があるのかを検討」している。その結果、「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間としての他者と共によりよく生きる」といった記述が見られ、「自ら目標を設定し、行為を選択するエージェンシーの力や意志」について述べられているとしている。そして目標部分には「エージェンシーに関する記述が多く見られた」という。

松尾ら（2020）の研究ではOECDによる「エージェンシー」の方向性が「主体性の育成や主体的な学びが重視されて」いる学習指導要領解説の中にも読み取れると結論づけられている。しかし、溝上（2018、2020）においても確認したように、仮にOECDの立場から日本の学習指導要領などを検討したとすると、そこで示される「主体性」概念は他者への働きかけを前提とする「エージェンシー」概念と別の概念であり、日本で用いられてきた「主体性」概念に引き付けたものと考えられる。

ここまで、OECDによる「エージェンシー」の方向性を今後の日本の方向性として据えるべきだという前提に立った先行研究を見てきた。次にOECDによる「エージェンシー」の方向性を妥当なものとしないう論を取り上げる。

キャリア教育における主体と自己に関する概念整理を行なった寺本（2022）による議論である。寺本はOECD（2019）の影響を強く受ける日本の学習指導要領における「主体」の扱いにはVUCA時代に備える強い自律的な個としての「主体」の「個人化」の方向性が

⁵¹⁾ 文部科学省(2017)、p.77

読み取れるが、この動向に慎重な態度を示すピースタの思想を参照し、他者への応答という包摂へ向かう「公共化」の方向性も検討すべきであるとしている⁵²⁾。ただし、ピースタ(2018)は“subjectivity”という言葉を用いている点については留意したい。ピースタは「主体化とは、生徒が他者の欲望や指示に従う客体のままでいるのではなく、自分自身が主体である(そのような主体となっていく)ことに関するもの」だとしている⁵³⁾。ピースタによる「主体」は辞書における意味や学校教育事典で示されていた、他の誰かによる指示や選択するのではなく、自分自身が選択する本人なのだという意味合いで使われていると考えられる。寺本が「問題解決が多く予測困難な『来る社会』⁵⁴⁾を「客体」としていることから、寺本は「客体」と対比される意味で「主体」という語を用いていることがわかる。

寺本によると、ピースタの思想では「主体になること(主体化)が最重視されるが、特定の性質を備えた個の在り方を想定していない」とし、生徒は「呼びかけに応答する存在」だとしている⁵⁵⁾。主体を「呼びかけに応答する存在」とする寺本の論は、「自己を起点とした行為、主体の対象(客体)に対する進んだ働きかけ、客体に対する優位性を強調するときに用いられる」主体を批判している。しかし、ピースタ自身も自己を起点とはしないものの“subject”としての「主体」概念を論じているため、OECDの立場から見ると、元々子どもが持つ作用することや働きかける能力としての「エージェンシー」概念と、「他者の欲望や指示に従う客体のまま」ではない「主体」を目指すピースタの「主体」概念は異なるものだと解釈される。

次に学校現場における学習観を念頭に「エージェンシー」を学習するための方法論を検討した草津ら(2021)による議論を見てみよう。草津らは教育学領域における「エージェンシー」研究の課題の一つに官公庁におけるエージェンシー論と研究者におけるエージェンシー論の整理が不十分であるという課題を挙げ、整理を行なっている。その結果、官公庁におけるエージェンシー論からは「自分で決められるという自由性を前提に、自己や他者、社会の責任までも負うという意味」(p. 35)の「責任」が重視されており、「エージェンシー」は発揮と獲得が往還的に行われるものだという整理がなされた。

一方で、教育学における「エージェンシー」論では、エンゲストロームの論を基礎とした山住(2019)を引用しながら議論を進める。その理由は、山住の提起する学習は「学習それ自体を学習者が操作し、教育者との協力関係のもとで展開される学習活動」であり、草津らはその学習活動が「エージェンシーが育まれる絶好の学習活動」であると評価しているからである⁵⁶⁾。なお、エンゲストロームによると、「拡張的学習」(expansive learning)の理論を学習プロセスの理論と見るとき、その学習プロセスは「エージェンシーの形成プロセスとして理解される」としている⁵⁷⁾。エンゲストロームのいう「エージェンシー」とは、山住(2019)によると、活動理論の観点では「自分たちの世界と自分自身の行動を変え、自分たち自身の活動システムを形成しようとする人々の能力と意志」を意味するという⁵⁸⁾。

エンゲストロームによる「エージェンシー」は、OECDによる「エージェンシー」とど

52) 寺本(2022)、p. 26

53) ピースタ著・上野訳(2018)、p. 45

54) 寺本(2022)、p. 27

55) 寺本(2022)、p. 29

56) 草津ら(2021)、p. 36

57) エンゲストローム著・山住訳(2020)、p. 10

のような関係にあると言えるだろうか。エンゲストロームによる「エージェンシー」は「自分たちの世界と自分自身の行動を変え」という行為についてはOECDによる「エージェンシー」と近いものと考えられる。一方で、「自分たち自身の活動システムを形成しようとする」についてはOECDによる「エージェンシー」には含まれていない側面である。

ここまで、溝上（2018、2020）、松尾ら（2020）、寺本（2022）、草津ら（2021）におけるOECDによる「エージェンシー」概念の扱いと、日本における「主体性」概念の関連付けを確認してきた。OECDによって示された「エージェンシー」の方向性が、日本で用いられてきた自己を起点とする主体を目指す「主体性」概念の影響を受けて、自律的に目標をたて、責任を持って振り返り、行動する能力と解釈されていることが確認された。OECDによる「エージェンシー」概念や「エージェンシー」の辞書における意味、語源などを鑑みると、日本において「エージェンシー」の議論をする際には、子どもは「自分自身の人生や周囲の世界に積極的に影響を与える能力と意志があるという原理」に基づいて「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」を持っているという観点を取り入れることによって、これまでとは異なる「主体性」を育む教育が提供できるのではないかと考えられる。

3.4 日本の「エージェンシー」研究における授業デザインの提案

3.3で見てきた論についてそれぞれどのような授業デザインの提案が行われているのか見てみよう。なお、松尾ら（2020）と寺本（2022）については授業デザインについての提案はなされていない。

溝上（2018）は抽象的なレベルでの提案がなされている。具体的には、三層から成る「主体的学習スペクトラム」⁵⁸⁾の段階が上がるにつれて、「エージェンシー」も「深まる」としている⁶⁰⁾。三層のうち一つ目は「課題（客体）」に促されて「主体（行為者）」が発現される「客体依存的」な「(I) 課題依存型の主体的な学習」である。二つ目は、「自己を起点」とし、学習目標や学習方略、メタ認知を用いて、「自身（自己）を方向づけたり調整したりして」課題に取り組む「(II) 自己調整型の主体的な学習」である。三つ目は「自己を起点」とし、中長期的な目標達成やアイデンティティ形成、ウェルビーイングを目指して課題に取り組む「(III) 人生型の主体的な学習」である。

もしOECDの立場から「エージェンシー」が「深まる」学習を想定するならば、第一段階については日々の生活において他者から作用されてそれまで思いもしなかった考えが思い付いたり、やる気が出たりする場面を考えさせるような学習が考えられる。第二段階では、何を学ぶか、どのように学ぶかといった議論に取り組む学習が考えられる。第三段階では学校全体や市町村、国世界といった範囲において中長期的な目標に関する議論やウェルビーイングを目指して課題に取り組む学習が考えられる。

草津ら（2021）では、エンゲストロームによる論を用いた山住（2019）を参照しながら

⁵⁸⁾ エンゲストローム著・山住訳（2020）、p. 33、脚注1「活動理論」とはヴィゴツキー学派が提唱する理論で、「主体」、「対象」の他に「媒介」のアイデアが創り出された理論である。そして、「社会は、そうした人工物を使い、生み出す諸個人のエージェンシーなくしては、もはや理解できなくなった」という（エンゲストローム著・山住訳（2020）、p. 3）。

⁵⁹⁾ 溝上（2018）、pp. 109-114

⁶⁰⁾ 溝上（2020）、p. 108

「エージェンシーが育まれる絶好の学習活動」とされる授業デザインが二つ示されている。

一つは山住（2019）の提案する「学習活動に対する責任も学習者が主体となるべきで、その評価も学習者が行」うというものである⁶¹⁾。この方策を用いた授業実践例が草津ら（2021）において紹介されているが、この実践について研究が行われていないため、評価活動を学習者自身に行わせることの意義や教育効果についてはこれから明らかになるものと考えられる。

もう一つは、「子どもたちひとりひとりが学習活動のエージェント（行為の担い手）となり学習における自主性を獲得していく」ために、「大人と子どもが協働し相互作用する活動システムの次元において、そうした協働の学習活動そのものを創り出す『責任（responsibility）』と『権限（authority）』を子どもたちに譲り渡し、学習を展開させていく『主導権（initiative）』を子どもたち自身が発揮⁶²⁾することができる環境を用意することだ」という。

これら二つを踏まえると、「エージェンシーが育まれる絶好の学習活動」を実現する授業デザインとは、子どもたちが学習活動を創り出す責任や権限と、学習を進展させていく主導権とを持ち、学習活動の評価も行う授業デザインだということができる。

エンゲストロームを参照する山住の論を踏まえた草津らの論からは、教師と子どもとの間に権力関係や支配するもの、支配されるものという“subject”としての関係性からお互いが影響し合う“agency”の関係への移行が提起されているといえる。

子どもが元々持っている「エージェンシー」としての能力や意志を適切に発揮できるようにする教育のあり方について今後の研究で大いに議論されるべきだと考えられる。

本節では、消極的な子どもを想定したときに、どのように対応するかということ述べて締めくくることがとする。

クラスには全体に向けての発言や他者との関わり、課題の提出、行事への参加など、さまざまな場面において消極的な子どもが存在する。こうした生徒に対し、従来の日本で用いられてきた「主体性」概念を適用とすると、自立的であり、目標を持ち、その目標に向かって何が足りないのか考え、努力し、実践し、目標を達成することが指導や支援の方向性として目指される。一方で、OECDによる「エージェンシー」概念を適用すると、その子どもはどんな状況や環境であれば行為者として他者や世界に対して働きかけようとするのかよく観察し、その子どもが、これは自分が変化を起こさなければならない問題であると考え、行為者として動き出せるような機会を用意することが指導や支援の方向性として目指されるはずである。

「エージェンシー」を発揮させる授業デザインを提案するには子どもの持つ「エージェンシー」を発揮させるために、その機会をどのように創出するか、どのようにカリキュラムに位置付けるかといった議論が必要であることがわかる。ただし、こうした議論やそれに基づく実践は2章で確認されたような近代社会を前提とする学校の文脈において馴染まない可能性も考えられる。その点についても具体的な方策を検討する必要がある。

⁶¹⁾ 草津ら（2021）、p. 38

⁶²⁾ 山住（2019）、p. 24

第4章 研究の成果と課題、今後の展望

本稿では2章において、「エージェンシー」と「主体性」の辞書における意味、語源、語の用いられ方の確認をした。3章ではOECDによる「エージェンシー」の定義などの確認と、日本におけるOECDの「エージェンシー」概念と「主体性」概念に対する議論の整理を行なった。以下、研究の成果を三つと課題を二つ挙げる。

研究の一つ目の成果として、“agency”と“subject”の意味合いの違いが確認されたことが挙げられる。「エージェンシー」にはある行為を行う行為者としての意味や、作用する存在や物の「能力または器量」、「特定の効果をもたらす作用または介入」としての意味合いが強いことが確認された。「主体性」とその由来である“subject”には基体、「実体または本質」、考える存在と考える対象としての意味合いが強いことが確認された。

研究の二つ目の成果として、OECDによる「エージェンシー」概念の定義が“agency”の辞書における意味や語源、用いられ方と親和性が高いことを示したことである。

研究の三つ目の成果として、日本の「エージェンシー」論では自立した個が客体としての対象に働きかけるというこれまで日本で用いられてきた“subject”としての「主体性」概念に引き付けて解釈されていることが確認されたことが挙げられる。

残された課題の一つ目として、文化ごとの「エージェンシー」を認めるというOECDの立場により、日本をはじめとする「社会の調和の維持を重視する」文化圏では、ある学習者が「エージェンシー」を発揮しようと思っても「社会の調和」が優先され発揮できない場合をどのように考えるのかという点が挙げられる。

残された課題の二つ目として、ヴィゴツキー学派における「エージェンシー」概念とOECDによる「エージェンシー」概念との関連性を明らかにできなかった点である。もし重なる部分が多いとなれば、ヴィゴツキー学派による「活動理論」やエンゲストロームによる「拡張的学習」を参照しながら「エージェンシー」を発揮させる授業デザインの検討を行うことが可能となる。

今後の展望として、本稿では扱いきれなかった「エージェンシー」に関する議論を発展させ、「エージェンシー」概念の整理を行うことが挙げられる。また、「エージェンシー」を発揮させる授業デザインの具体的な検討と実証が挙げられる。現在の日本の学校文化や教育制度において「エージェンシー」を発揮できるための環境が必要であり、その環境を構築するには子どもだけでなく、保護者、教師、教育に関わる人たちが「エージェンシー」という概念を共有し、一人一人が「エージェンシー」を発揮するために取り組んでいく必要がある。そのための具体的な方策についても明らかにされる必要があるだろう。

参考文献一覧

- Bandura, A. (1977) “Social Learning Theory”, London: Printice Hall (アルバート・バンデューラ著、原野広太郎監訳『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎』、金子書房、1979年)
- Bandura, A. (2001) “Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective”, *Annual Review of Psychology*, 52(1), pp. 1-26
- Biesta, G. (2017) “The Rediscovery of teaching”, London: Routledge (ガート・ピースタ著、上野正道監訳『教えることの再発見』、東京大学出版会、2018年)
- Dewey, J. (1938) “Experience and Education”, America: Touchstone
- Engeström, Y. (1987/2015) “Learning by expanding -An activity-theoretical approach to developmental research (Second Edition)” (ユーリア・エンゲストローム著・山住勝広訳『拡張による学習 完訳増補版 発達研究への活動理論からのアプローチ』、新曜社、2020年)

- Freire, P. (1947) "Education for Critical Consciousness", London: Penguin
- Giddens, A. (1979) "Central Problems in Social Theory", University of California Press (アンソニー・ギデンズ 著、友枝敏夫・今田高俊・森重雄訳、『社会理論の最前線』、ハーベスト社、1989年)
- 伊藤徹 (2014) 「主体性の概念とその淵源」、『京都工芸繊維大学学術報告書』、第7巻、pp. 13-25
- 草津晃平・松本大輔 (2021) 「エージェンシー概念の整理と理論的考察—「責任」を学習する評価活動は学習活動—」、『西九州大学子ども学部紀要』、第12号、pp. 32-40
- 教育思想史学会編 (2017) 『教育思想事典 [増補改訂版]』、勁草書房
- 小林敏明 (2010) 『〈主体〉のゆくえ—日本近代思想史への一視角』、講談社
- Leadbeater, C. (2016) "The Promblem Solvers", London: Pearson
- Leadbeater, C. (2017) "Student agency: Learning to make a difference", Centre for Strategic Education Seminar Series Papers
- 松尾直博・翁川千里・押尾恵吾・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示・元笑予・布施梓 (2020) 「日本の学校教育におけるエージェンシー概念について：道徳教育・特別活動を中心に」、東京学芸大学学術情報委員会『東京学芸大学紀要総合教育科学系』、71巻、pp. 111-125
- 三木清 (1967) 『三木清全集第六巻』、岩波書店
- 溝上慎一 (2018) 『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性—学びと成長の講和シリーズ1』、東信堂
- 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—学びと成長の講和シリーズ3』、東信堂
- 文部科学省 (1988) 「我が国の文教政策」(昭和63年度)、「第Ⅱ部 文教施策動向と展開」、「第2章 初等中等教育の改善・充実」、「第1節 施策の概要」、「第2節 教育内容・方法の改善」、「1 教育内容・方法の改善」、https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198801/index.html (最終確認日2022年11月22日)
- 文部科学省 (2017) 『平成29年改訂小学校学習指導要領解説 (総則編)』
- 柴田隆行 (2003) 「主観と客観・主体と客体」、『哲学・思想翻訳語事典』、石塚正英・柴田隆行監修、論創社
- 白井俊 (2020) 『OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』、ミネルヴァ書房
- 小田博志 (2009) 『『現場』のエスのグラフィー：人類学的方法論の社会的活用のための考察』、『国立民族学博物館調査報告』、第85巻、pp. 11-34
- OECD (2019) [OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030 A series of Concept Notes], https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Oxford English Dictionary "agency", <https://www.oed.com/view/Entry/3851?redirectedFrom=agency#eid> (最終確認日2022年11月15日)
- Oxford English Dictionary "agent", <https://www.oed-com.ezproxy.ll.chiba-u.jp/view/Entry/3859?rskey=OqiaHq&result=1&isAdvanced=false#eid> (最終確認日2022年11月15日)
- Oxford English Dictionary "subject", <https://www.oed-com.ezproxy.ll.chiba-u.jp/view/Entry/192686?rskey=Cs0bpi&result=1&isAdvanced=false#eid> (最終確認日2022年11月15日)
- 坂本佳鶴恵 (2012) 「行為体」、『現代社会学事典』、大澤真幸・吉身俊哉・鷺田清一編、弘文堂
- 坂本佳鶴恵 (2000) 「ポストモダン・フェミニズムの戦略とその可能性」、『理論と方法』、Vol.15、No.1、pp.89-100
- 坂本昇一 (2002) 「主体性」、『新版 現代学校教育大事典』、安彦忠彦編、ぎょうせい
- 新村出編 (2018) 『広辞苑 第七版』、岩波書店
- 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部 (2001) 『日本国語大辞典 (第二版) 第六巻』、小学館
- 田畑久江 (2016) 『『子どもの主体性』の概念分析』、『日本小児看護学会誌』、Vol. 25、No. 3、p. 74-54
- 寺本妙子 (2022) 「キャリア教育における主体と自己に関する概念と教育実践上の課題についての一考察」、『開智国際大学紀要』、第21号、pp. 25-37
- Trommsdorff, G. (2012) "Development of 'Agentic' Regulation in Cultural Context: The Role of Self and World Views", "Child Development Perspectives", Volume 6, pp. 19-26
- 山住勝広 (2019) 「学校における子どもたちの拡張的学習の生成—学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けて—」、活動理論学会『活動理論研究』、第4号、pp. 17-27