

論 文

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－

草津晃平<sup>1)</sup>・松本大輔<sup>2)</sup>

(佐賀市立思斉館小学部<sup>1)</sup>, 西九州大学子ども学部子ども学科<sup>2)</sup>)

(令和3年1月24日受理)

**Organize and theoretical consideration of agency**  
－ **Assessment activities to learn the "responsibility" is a learning activity** －

Kohei KUSATSU<sup>1)</sup>, Daisuke MATSUMOTO<sup>2)</sup>

(*Saga City Shiseikan Elementary School*<sup>1)</sup>,  
*Department of Children's Studies, Faculty of Children's, Nishikyushu University*<sup>2)</sup>)

(Accepted January 24, 2021)

**Abstract**

The purpose of this study was to organize agency, consider agency from the theory of researchers, and propose classes for nurturing agency. Agency is the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change. Agency is required to acquire, own, and activate. At the same time, agency is able to learn. So I found that I could study at school. The learning conditions are premised on an environment where you can decide for yourself. In addition, the learner is given "responsibility," "authority," and "initiative." Learners form agency through the creation of learning activities. Also, "responsibility" is important for an agency. Learners need to be responsible not only for their own decisions, but also for others and society. A valid class is an "assessment as learning" class. Positioning assessment as a learning activity. By doing so, the learner also assesses the quality of the creation of the learning activity. This makes it possible for the agency to learn responsibility.

Key word : VUCA

Agency エージェンシー

Responsibility 責任

Assessment as learning 学習としての評価

## 1. はじめに

世界保健機構（WHO）事務局長のテドロスは、2020年3月、新型コロナウイルス感染症について「パンデミック」と報じた。周知の通り、新型コロナウイルスは社会に大きな影響を与えた。例えば、甲子園の中止や東京オリンピック・パラリンピックの延期のみならず、我々の生活様式にまでも影響を与え、誰もが予測できなかった社会が目の前に広がっているのである。この例は一例にしか過ぎず、これからの社会は未曾有の事象の連続で、よりVUCAの時代になることが考えられる。VUCAとは、Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguousの頭文字であり、予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代のことを指している（白井、2020）。そのような時代を生き抜くことができる人間とは、一体どのような人間なのだろうか。

結論から言ってしまうえば、それは「エージェンシー」を持った人間ということになる。経済協力開発機構（以下、OECD）は、未来の教育を見据えて「Education 2030プロジェクト」という方向目標を示し、その全容を比喩的にラーニング・コンパス（学びの羅針盤）という図で描いた。このOECDの表明における中心的な概念こそ「エージェンシー」なのである。すなわち、2030年に向かうこれからの時代では、生き抜くために「エージェンシー」をどうするのかというところに焦点があたる。無論、教育という分野でエージェンシーが積極的且つ優先的に議論されなければならない。なぜなら、後に詳述するが、エージェンシーは個人の先天性に左右されるものというより、学習可能性を秘めたものであるからである。さらに、ラーニング・コンパスと日本の学習指導要領には多くの共通点が見られたり、Education 2030プロジェクトに対する日本の積極的な参加姿勢があったり（白井、2020）することから、それは元来、教育を根底に据えた概念だからである。

エージェンシーを学問的に追及するとなれば、幾つかの課題がある。学問的に「エージェンシー（agency）」は、行為主体性と訳され、多くの学問分野で研究が散見される。だが、肝心となる教育学領域における「エージェンシー」研究は量的な蓄積がなされていない。つまり課題の一つ目は、先行研究の少なさにある。二つ目は、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である。三つ目は、

現段階での研究が抽象論に留まっており、学校教育において一体、何がエージェンシーなのか、或いは何がエージェンシーを高めるのかという具体が不鮮明であるという課題である。総じて、理論を実践化していくことが急がれる喫緊のエージェンシー論が、そもそも教育学のエージェンシー論としての説明が乏しく、逆に従来の「主体的」や「能動的」などの文言と混ざり、学校現場に混乱を来たす可能性がある。すなわち、理論自体の作り直しが必要とされるわけではなく、理論を実践化するところにアポリアが立ち現れるということである。

従って、エージェンシー論を整理した上で、そのエージェンシー論を研究者の理論から考察し、エージェンシーを形成するための授業の方策を提出することが本研究の目的となる。この目的が達成されることにより、今にも進行しているVUCAの中でより良い暮らしができる人間を育む教育に向けて示唆を与えることができよう。

方法としては、実証研究ではなく理論研究が採用される。なぜならば、本研究の課題が、何かの仮説を生成することや仮説を検証することを必要としないからである。そして、理論を実践に継承していく際にアポリアが生じており、実証研究の準備段階として本研究が位置づくからである。研究の手順としては、まず官公庁のエージェンシー論を使用し、教育学における「エージェンシー」を再整理する。官公庁の資料としては、① OECDが2019年にコンセプトノートとして提出した「OECDラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」の仮訳、②文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室が訳した「教育とスキルの未来：Education 2030」[「OECD Learning Framework 2030（2030年に向けた学習枠組み）」の仮訳、③2020年12月20日に刊行され元文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室長（Education 2030プロジェクト・ナショナル・コーディネーター）である白井俊著「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－」、の三つを使用する。その上で、整理されたエージェンシーに研究者のエージェンシー論を援用し拡張していく。最後にエージェンシーを形成する授業の方策を提案する。

## 2. エージェンシーの整理

先述したように「エージェンシー (agency)」は、様々な学問分野で扱われている概念で、その学問によって齟齬がある。しかし、白井 (2020) は、「ラーニング・コンパスにおけるエージェンシーは、必ずしも社会学や心理学など特定の学問分野に依拠するものではなく、より広い意味の概念として位置づけられている」と指摘する。ラーニング・コンパスにおけるエージェンシーは「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 (the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」として定義される (OECD, 2019)。

次に、エージェンシーには種類が幾つかある。その中でも教育学的には、「生徒エージェンシー (student agency)」と「共同エージェンシー (co-agency)」が特に重視される (松尾, 2020)。本研究では、その二者を包括的に捉えつつ、主に「生徒エージェンシー」を取り扱うこととする。なぜならば、生徒エージェンシーは共同エージェンシーを抜きにして語ることはできない関係にあるが、ラーニング・コンパスにおいては生徒エージェンシーが中核的な位置にあり、優先順位的に共同エージェンシーより先に生徒エージェンシーに触れる必然性が見出されるからである。生徒エージェンシーは「学習者のエージェンシー」と表記される場合もある (OECD, 2019; 溝上, 2020)。この混在も読み手を惑わす一つの原因となり得る。学習者のエージェンシーとは「学習者が複雑で不確かな世界を歩いていく力のことであり、自らの教育や生活全体、社会参画を通じて、人びとや物事、環境がより良いものとなるように影響を与える力 (溝上, 2020)」と説明される。この説明を見ると、行為主体としての能力と他者や環境 (非-人間) に責任を持って影響を与える能力の総称がエージェンシーということになる。官公庁の定義と溝上の定義の文言は相違しているものの、内容は一致するものであるといえる。生徒は学習者であり、生徒エージェンシーを詳述したものが学習者のエージェンシーであるからである。ただし、OECD の付記において違う文言で記されているように、厳密に言えば英文では「Student Agency」「Learner Agency」という表記の違いがある。その点の詳述は見られないため、ここはさらなる追求が求められる。本研究においては、以下

「エージェンシー」と記す際、それは生徒エージェンシー、及び学習者のエージェンシーと同義のものとして扱う。

また、エージェンシーは二つの力を必要とする。一つ目は「進んでいくべき方向性を設定する力」である。二つ目は「目標を達成するために求められる行動を特定する力」である (OECD, 2019)。この二つの力を習得、或いは駆使してこそ、エージェンシーを持った人間であるといえよう。ラーニング・コンパスという比喩は「生徒が教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、未知なる環境の中を自力で歩みを進め、意味のある、また責任意識を伴う方法で、進むべき方向を見出す必要性を強調しようとする目的 (OECD, 2019)」がある。ラーニング・コンパスを使いこなすためには、先の二つの力が必要不可欠となる。ラーニング・コンパスを手に持ち2030年のウェルビーイングへと続く道にいる学習者は、まさにエージェンシーを発揮しながら進んでいる。OECD (2019) は、その姿を「生徒が目的意識を働かせ、自分自身の責任を果たしながら、周囲の人々、事象、状況をよりよく学んでいる姿」と説明する。繰り返すが、エージェンシーは個人で完結する概念ではなく、集団の中で習得・発揮がなされる、集団を必要とする概念なのである。だからこそ、生徒エージェンシーを語る上で共同エージェンシーは外せないのである。そういった意味では、周囲の環境が鍵を握る。つまりエージェンシーの習得・発揮を可能にするためには、環境が必要である。文科省の訳文では「生徒一人一人が自分の情熱を燃やし、別々の学習経験や機会をつなげて考えるようになり、他者と協働しながら自分自身の学習プロジェクトや学習過程を計画することを支援したり、そうする動機づけを与えたりするような、一人一人にカスタマイズされた学習環境」が必要であるという文があるように、やはり習得にも発揮にも環境は不可欠であることが考えられるのである。論の後半、研究者の理論からこの点を拡張することができれば、学校教育へ有益な示唆を与えることができよう。

もう一つの視点として、「責任」という文言を整理したい。なぜならば、官公庁のエージェンシー論のほとんどに「責任」という記述が見られるからであり、エージェンシー概念の基盤は「責任 (responsibility)」である (白井, 2020) といった指摘から、エージェンシーを紐解くキーワードだといえるから

である。この責任とは何なのか。例えば「影響を与えるという責任感」や「自分自身の責任を果たしながら(OECD, 2019)」、「責任ある行動をとる力(Taking responsibility) (白井, 2020, p70)」、「責任ある行動をとるためには、自己意識 (self-awareness), 自己調整(self-regulation)や省察的思考力(reflective thinking) を身につけることが極めて重要 (白井, 2020, p147)」等、官公庁の記述に多く「責任」が存在する。ここでいう責任とは、VUCAの時代を生きるのならば、自分という個人が、「私たちが実現したい未来 (The Future We Want)」を創る責任を担うという意味になろう。とりわけラーニング・コンパスの「変革をもたらすコンピテンシー」の三つのうち、「責任ある行動をとる力 (Taking responsibility) (OECD, 2019; 白井, 2020)」がそれと一致する。「責任ある行動をとる力」はキー・コンピテンシーの「自律的に行動する力 (Acting autonomously) を原型にしているが、英語の語源から検討すれば、「(外部からの介入なしに) 自分で決められること」を含意する (白井, 2020, p157-158)。つまり、自分で決められるからこそ、決めたことには責任を負うという論理になる。さらには、自分という個人のウェルビーイングのための責任ではなく、他者や社会のウェルビーイングを踏まえ行動し、その責任を負うことも特徴である。エージェンシーは従来の「主体的」や「能動的」と混交されやすい概念であるが、他者や社会にもその責任を負う点で明確に区別できるのである。総じて、エージェンシーを論じる上で重要なワードとなる「責任」とは、単に自己目的・自己満足のために負うものではなく、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で整理できるのである。



図1 OECD Education 2030 「ラーニング・コンパス」2018

ところで、OECDが示した図1においてエージェンシーはどれを指すのか。官公庁の白井(2020)と研究者の溝上(2020)の間では、それぞれ違う指摘

がなされている。白井(2020)は、「コンパスの中心及び周辺にある人の形が『エージェンシー』を示すものとしてデザインされている (p73)」とし、図右の五つ描かれている人のシルエットが共同エージェンシー、中心の人が生徒エージェンシーを指すことになる。一方、溝上(2020)は、「ウェルビーイングに向かう矢印の部分を目指す。知識・スキル・態度及び価値の基礎的なコンピテンシーに立脚し、それに変革を起こす力のあるコンピテンシーを加えて、ウェルビーイングに向かう推進力を指す (p94-95)」としている。これらのことから、エージェンシーは、所有物か出力物かという不一致が確認される。その不一致は、OECD(2018)が提示した図1にエージェンシーが明記されていないことにより起こったと考えられそうである。しかしながら2019年には新しく生徒エージェンシーが明記される形で図が示された(図2)。



図2 OECD Education 2030 「ラーニング・コンパス」2019

両者間の不一致は、コンピテンシーとしてのエージェンシーかプロセスとしてのエージェンシーかという白井(2020)の議論から整理できる。二者が扱一されるものではなく、二者が等価値的に存在しているのである。第一にエージェンシーを獲得することが目標となり、第二に発揮することが目標となる。つまり先の不一致は双方正しく、まずは所有し、次に出力するという順番にすぎない。ここで注意が必要なのは、ベクトルは獲得→発揮の一方に向いているわけではなく、双方向、すなわち往還的に行われると考えるべき点である。なぜならば、より複雑で不確かな時代、Aという状況でエージェンシーを発揮し導かれた解が、Bという状況で同じように通じるとは限らないからである。だからこそ、発揮→獲得のように立ち返るエージェンシーも必要

とされるのではないかとと思われるのである。

エージェンシーとは元来、獲得、すなわち学習可能性を秘めた能力である。エージェンシーは学習することができ (learnable)、変化させられる (malleable) ものである (白井, 2020)。しかしながら、どのように学習すべきかまでは言及されていない。従って、官公庁の議論では、ここまでが限界となろう。

### 3. エージェンシーを学習するとは

エージェンシーと学習を結びつけ、論を展開する前に注意したいことがある。それは学習が、従来のような画一的な教え込みを指しているものではないということである。極端に言えば、教育者が学習者にその主従関係においてエージェンシーの獲得を強制することではないということである。そもそも教育者と学習者の間に主従関係が成り立っていること自体、エージェンシーの可能性を阻害する環境といえる。エージェンシーは学習可能であるがゆえに、学校現場ではそれを教師が獲得させるべきものと勘違いし、誤った教育を実施することは何としても防がなければならない。

このように、学習論からエージェンシーを論じる必然性は、学習論のパラダイム・シフトが存在しているにもかかわらず、学校現場においてそのパラダイムの新古の混在が顕著に表れているからである。この実情は枚挙にいとまがない。2030年を見据えた教育観が必要であるにもかかわらず、未だに1900年代の教育観が散見されるからである。行動主義的学習観の環境下でエージェンシーと学習は結びつかない。獲得を主眼に置いた学習はマッチしない。

以上の前提を踏まえた上で、エージェンシーと学習を結びつける時、何をどうしたら良いのだろうか。結論から先に言えば、それはエージェンシーを学習できる環境を最低条件にすることである。以下、山住 (2019) を引用しながら、論を進めたい。なぜならば、山住の論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こそ、エージェンシーが育まれる絶好の学習であるという先の主従関係の危惧の反証ともいえる考えに立脚しているからである。エージェンシーの議論においては、絶対的に学習者が主体となる前提が必要である。その議論を展開している研究者の中から本研究では山住を選出し、ピックアップすることによっ

てその論に乗ずる形で論を展開していく。

山住 (2019) は、拡張的学習論の提唱者エンゲストロームの論を基礎としながら論を進めている。従って、エージェンシーと学習の結びつきを論じるとき、拡張的学習論は外せない考え方となる。なぜならば、拡張的学習論の学習プロセスは、エージェンシーの形成プロセスとして理解 (Engestrom, 1987; 2015) されるからである (山住, 2019, p24)。加えて、先述の通り、学校の役割とは、エージェンシーを学習できる環境を提供することである。「まずもって教師と子どもたちが協働し相互作用する社会的・集団的な活動形態がどのようなものであるのかが、鍵を握る最重要の要因 (山住, 2019, p24)」とされる。だが、環境といっても、具体的にどのような環境を指すのか。

その環境とは、学習者が行為主体となり得る自由性がある環境を前提に「『責任 (responsibility)』と『権限 (authority)』」が学習者に譲り渡され、「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し、学習をコントロールし維持していくことを子どもたち自身が社会的・心理的な舞台において役割として演じる (山住, 2019, p 24)」ことができる環境を指しているのである。だが現実には残念ながら「学校における伝統的で標準的な学習は『(...中略...) 系統的に繰り返される一連の学習行為』といったものにとどまっている」し、学校の学習は「学習者が学習活動のシステムの担い手となり、エージェンシーを拡張していくようにはなっていない」のである。

この学習環境の提供に際して、教育学全体で大幅なシステムの変更を必要とはしない。なぜなら、学校教育の働き手である教育者が、すでに「責任」と「権限」、そして「主導権」を持っているからである。すなわち、学校教育において学習者がエージェンシーを形成できるか否かは、教育者が学習者にそれらを譲渡できるかどうかという力量にかかっていると見えよう。

### 4. 学習活動を協働して創り出すエージェンシー (collaborative and transformative agency)

では、学習者に責任と権限、主導権が譲渡されるとして、それはどのようなことを想像すれば良いのだろうか。松尾ら (2020) は、「教師がすべて学ぶ目標や内容、方法を決めて児童生徒に行わせるので

はなく、かといって教師が学びの構造を全く提供せずに児童生徒の好きなように行わせるものでもなく、教師と児童生徒が学びを共同構築していくことがエージェンシーを育む」ことを指摘している。ここでの教育者の役割とは、学びの構造を提供することであり、学習者の権限とは学ぶ目標や内容、方法を決定できる可能性を指摘していると考えられる。山住（2019）が「自分たち自身で学習活動を創り出していくエージェンシー」と述べるように、学びの構造というフレームを教育者が用意し、その構造の中で行われる学習活動の創造を学習者が「責任」と「権限」を持って行うことこそが、エージェンシーが形成される環境の一つであると考えられる。

だが、教科の内容自体は、学習指導要領に示されている内容や歴史的・科学的な教育学の諸研究が明らかにしてきた内容によって既に規定されている。その変革や創造を学校教育において学習者に求めているわけではない。つまり、山住の論を借用すれば「小学校4年生で学習する『電気のはたらきに』において（…中略…）歴史的・客観的に新しい未知の規則性の発見（山住，2019）」を学校教育で学習者に求めているのではないということである。変えることのできない教科の内容というフレームの中で、「責任」と「権限」を学習者が保有し、それを「どのように学ぶか」という方法の創造を学習者が担うべきであると考えられる。

もちろん、学習活動に留まらず、教科の内容それ自体を拡張することを目指しても良い。だがエンゲストロームも小学校段階では難しいことを指摘しているため、初期の段階としては学習活動の創造が先である。何れにしても教育者という大人のみが主体となって、学習者がその模倣をしているのでは、VUCA 時代で「死」んでしまう大人が育つ教育になると言ってもそれは過言ではない。教育者は教える者という立場ではなく、あくまでただの協働者で

しかないのである。学びの構造というフレームと環境を提示してしまえば、学習者が教育者を利用したいときに利用するという関係が理想なのではないか。このような関係は易いと誤解されやすいが、これまで以上に専門性を必要とする。研究の範疇を越えているためここでは触れないが、教育者のエージェンシーも重視される（白井，2020）。

では、教育者はなぜ「責任」や「権限」、「主導権」を譲渡しないのか。表1は、伝統的な教育とニュー・ノーマルな教育の様々な違いを記した表である。簡単に言えば、従来型の教育と普通ではなかったものが普通になってくるこれからの時代の教育を比較している表である。とりわけ、責任や権限、主導権の譲渡に着目するときには、「役割分担」や「説明責任とコンプライアンス」、「テスト中心の評価」が足枷になっていると言わざるを得ない。なるほど、現在の学校教育においては、管理職の役割、事務長の役割、担任の役割、児童・生徒の役割がはっきりと説明できるために（説明しやすいために）、責任の主体は担任をはじめとする教育者が保有し、コンプライアンスへ対応している仕組みだ。それではなかなか従来型の教育から抜け出せないわけである。白井（2020）は以下のことを指摘する。「ニュー・ノーマルでは、生徒の学習について、管理職や担当する教師、保護者も含めて皆が共同して取り組み、その責任についても共有していくことが考えられる。また従来の役割分担の中では、学校や教師の責任が問われることは多かったが、学習における生徒の責任という観点は希薄であった。しかしながら、ニュー・ノーマルにおいて重要なのは、生徒自身も自らの教育に責任を負うことである（白井，2020，p54）。」エージェンシーが必要になる時代は、ニュー・ノーマルな時代である。今まさに学校教育における「責任」概念を早急に俎上に載せなければ、先へ進まないのではないかと考えられるのである。

表1 伝統的な教育とニュー・ノーマルな教育（OECDに基づき白井が作成，p53，筆者が加筆）

伝統的な教育	ニュー・ノーマル（新常态）の教育
教育制度を単体として捉える	教育制度をより広いエコシステムにおいて考える
一部の選ばれた人による意思決定	より広い関係者による意思決定
役割分担	責任の共有（shared responsibility）
インプットとアウトカム	インプット、プロセス（重要）、アウトカム
生徒の直線的な発達を前提にした、標準化されたカリキュラム	生徒の非線形の発達を前提にした、動的なカリキュラム
標準化されたテスト中心の評価	「学習のための評価」、「学習としての評価」を含めた広義の評価
説明責任とコンプライアンス	システムの改善のためのフィードバック
教師の指示の聞き手としての生徒	能動的な参加者としての生徒生徒 教師それぞれがエージェンシーを発揮

教育者の責任と説明責任は本来切り離せないが、責任を共有すれば、説明責任も共有される。教育者が一方的に責任を独占していたから、学習者にその責任は譲渡されなかった。文科省が「主体的・対話的で深い学び」と言いつつも、教育者はどこか責任や権限、主導権を渡すことを躊躇した。なぜなら、評価し評定を付けるのは教育者の職務と考えられているからであり、何か「失敗」をしてしまった際に、その説明の責任は職務を遂行する教育者にあるからである。何も教育者が学習者の責任を全て負うことはないのである。学習者が自らの学習に責任を持つことがエージェンシーを形成する。そして、その責任の共有こそ、共同エージェンシーと呼べるのである。

学習活動の創造に対して責任を持って行為し、もしそれが失敗したら自己責任として受け止め、次の学びの改善とする。この学習課題に対してはグループ学習をしたい、パソコン室を利用したい、外部講師を呼びたい、消防署にアポイントメントをとりたい、スライドにまとめて発表会をしたい、自宅で学習活動を考えてきて学級会で決定しグループで取り組みたい、うまくいかなかったから次はこれをしてはどうか等、個人や学級、学校、地域に対して何か変化を起こすことを信念として、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する活動の繰り返し、エージェンシーを形成すると考えられるのである。

## 5. エージェンシーを形成する授業の方策 — 評価活動は学習活動 —

これまでの論を鑑みると、教育者がまず学びの構造と学習環境を用意する。その上で発動される学習者の権限は、学習活動が創出できること（自分で決められる）、そしてそれが失敗すれば責任も個人・集団が負うことである。学習者は、進んでいくべき方向性を設定する力と目標を達成するために求められる行動を特定する力を駆使しながら、自分で目標を設定し、責任をもって学習活動を創り、振り返りながら学習していく。これがエージェンシーを形成する授業となろう。

ここで、振り返りという自己省察の重要性を指摘したい。なぜならば、個々人が責任を負っていくとして、賞罰としての責任と誤認されることを避けたいからであり、自己満足的になりかねないからであ

る。例えば、学びの構造に対して目標を立て、その目標を達成するために求められる行動を特定し、Aという学習活動を創ったとする。その学習活動を終えた学習者が「楽しかった」「良い勉強になった」では、果たしてエージェンシーの形成に寄与した学習活動だったといえるのであろうか。学習活動を評価しなければ、自己満足で完結するのである。エージェンシーを形成する授業は、評価まで求められよう。先に「賞罰としての責任と誤認」と記した論拠は、これまでの学習活動は主に教育者が決定し、教育者がその活動を評価しており、自由性を保証する教育者でも、学習者に学習活動の創造までは行わせたものの、それを教育者の評価規準で評価し、学習者を賞賛・叱責してしまうと考えられるからである。エージェンシー論で責任の重要性が挙げられたのならば、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わなければ、責任・権限の譲渡とは言えないのである。OECD (2019) は「これまでの経験、個人または社会の目標、それまで教わってきたことや善悪などに照らして、自らの行動を省察し、評価する」ことが責任ある行動としている。評価の拠り所が教育者にあることは、従来型の「自己評価」となんら変わらない。そうではなく、評価自体を学習者が創ることで「自分で決められる」という環境の前提が叶い、エージェンシーが形成されるといえよう。つまり、目標を設定し、振り返り、責任をもって行動するための拠り所としての評価規準を学習者が創造するという評価の創造活動はエージェンシー論でいう学習活動なのである。

このことは、表1における「学習としての評価」に一致する点である。学習としての評価 (assessment as learning) とは「自分の学習状況についてメタ認知して次の学習につなげるものであり、評価すること自体が学習へのステップとなる」とする考え方 (白井, 2020)」である。より簡潔に言うならば、評価することを学習するといった行為である。「真正の評価」論においても、「子ども自身が評価規準を共有し、思考過程を自己調整する」学習としての評価が必要になる (石井, 2015)。その必然性は二宮 (2015) が述べるように、自己評価力の育成の機会が学習者同士の学習成果の相互評価の中に存在し、「学習の場として『評価活動』を位置づけ、そこへ子どもたちを主体的に参加させていく必要がある」からである。これは、単に自己を評価するに留まらず、自己及び他者の学習改善に繋がるための学習活



図3 S県S小学校における実践事例の写真（2020年に撮影）

動といえよう。

評価を創るという活動は、実は新しいものではない。例えば、ルーブリックを開示して学習者と共にすり合わせる実践事例が報告されていたり（川端ら、2005）、その重要性の指摘（西岡、2015）があったりする。因みにルーブリックとは、「成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語からなる評価規準表（西岡、2015）」である。それをカンファレンス（conference）という検討会をして、学習者・教育者が協働して創っていくことになる。この活動がさらに広がることにより、エージェンシーを形成する授業が増えていくのではないかと考えられる。今後の研究に対するさらなる発展としては、到達目標としてのルーブリックを創ることに加えて、そのルーブリックを学習活動中に修正していくことまで求めたい。なぜならば、「よりVUCAが進行する世界においては（…中略…）『そもそも、設定されているゴール自体が適切なものなのか』、『設定されているゴール自体を見直す必要はないのか』、といったことまで考えていくことも求められる（白井、2020）」からである。

簡単ではあるが、学習としての評価活動を行ったS県S小学校の実践事例を紹介しよう（2019年実施）。対象学年は第6学年で、体育「ベースボール型」で行われた事例である。教師は学びの構造として「ベースボール型」を単元で扱うこととその特性を提示した。学習者は、それを受けて学習活動の創造を行った後、その単元の途中でルーブリック・カンファレンスを行い、目標や学習活動、自分の位置等を学習に照らし合わせながら議論した。二回目のカンファ

レンスにおいて評価規準の修正を行った。ただし、学習者は非常に難しさを感じ、一部の学習者だけでカンファレンスを行う場面もあった。全体でカンファレンスを行う時間もあれば、希望者が発言できない学習者を配慮して、学習カードをもとにしてルーブリックを修正する時間もあった。実践化するためにはさらなる課題が見い出されそうである。もちろん、評価行為自体の学習の経験が不足している段階での試みであったために、経験論から克服できそうな所感を筆者は持っている。

最後に、エージェンシーの形成に焦点を当て、その形成の生成・過程・成果を評価する場合、扇原ら（2020）が作成した「エージェンシー尺度」は示唆に富む。その「エージェンシー尺度」には①学習の「目標設定」、②「ふり返り」、③「責任感・自己決定」がある。具体的には、①「学習するうえでの自分の目標を決めることができた」、②「学習したことを次の活動のためにふり返ることができた」、③「学習したことを活かして、責任をもって活動したり、何かを決めたり選んだりできた」の三つが「生徒エージェンシー測定尺度」である。つまり、学習者が自ら目標を設定している場面、学習者が学習改善を目的として省察している場面、学習したことを活かし責任を持って何かを決めたり選んだりする場面である。これを活用することができれば、学校現場においては学習者や教育者はエージェンシーの形成過程やその成果が可視化されることになり、また研究者はこの尺度を量的な研究手法で用いて、広範囲にわたって学校教育におけるエージェンシーの実情を知ることができそうである。

## 6. ま と め

本研究では、エージェンシー論を整理した上で、そのエージェンシー論を研究者の理論から考察し、エージェンシーを形成するための授業の方策を提出することが目的であった。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であるエージェンシーは、獲得と所有、発揮が往還的に求められると同時に、エージェンシー概念自体に学習可能性が秘められているため、学校での学習が可能になることがわかった。その学校が指すのは閉じられた学校ではなく、家庭や地域コミュニティに開かれ、学習の場面が多くある学校を指すことに注意したい。学習の条件として、自分で決めることができる自由性が保証された環境を前提に、学習者に「責任」と「権限」、「主導権」が渡されていることが挙げられた。学習者は学習活動の創造を通して、エージェンシーを形成するのである。加えて、エージェンシー概念では、「責任」が重要視される。学習者は、学習者が決めたことに責任を負うだけに留まらず、他者や社会の責任も負うことが必要であると示された。その時有効になる授業の方策としては、評価行為を学習する授業が挙げられた。評価行為を学習活動として位置づけることで、学習活動の創造で完結させず、その良し悪しも学習者が評価し責任を学習するのである。以上が本研究で明らかになった事柄である。

課題としては、本研究の成果をもとに仮説を生成し、量的に検証する、所謂実証研究の必要性であろう。エージェンシー尺度を用いて、エージェンシーを学習するという事象をさらに具体化するべきである。

最後に、教育は社会とともに変化しなければならない。向かう先は、既にOECDラーニング・コンパスで示された。このコンパスを誰よりも先に手にしなければならないのは、もしかしたら教育者なのかもしれない。学習者のエージェンシーを追求するとともに、教育者のエージェンシーもまた早急に求められるわけである。

## 引用・参考文献

石井英真 (2015) 教育評価の立場. 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編, 新しい教育評価入門－人を育てる評価のために－. 有斐閣.

川端宣彦・大城戸一樹・木原成一郎 (2005) ボール運動の戦術理解における評価に関する研究－ルーブリック (採点指針) を用いたポートフォリオ検討会に焦点をあてて－. 体育科教育学研究21(1), pp. 1-14.

松尾直博・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示 (2020) 「生きる力」とエージェンシー概念の検討－中央審議会の答申や学習指導要領を中心に－. 東京学芸大学教育実践研究, 第16集, pp. 147-158.

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－. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 71, pp. 111-125.

溝上慎一 (2020) 社会に生きる個性－自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー－. 東信堂. 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室, [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf), 文部科学省の仮訳.

二宮衆一 (2015) 教育評価の機能. 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編, 新しい教育評価入門－人を育てる評価のために－. 有斐閣.

西岡加名恵 (2015) 教育評価とは何か, 教育実践の改善. 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編, 新しい教育評価入門－人を育てる評価のために－. 有斐閣.

OECD (2020) OECD Learning Compass 2030仮訳. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learningcompass2030/OECD\\_LEARNING\\_COMPASS\\_2030\\_Concept\\_note\\_Japanese.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learningcompass2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf).

扇原貴志・柄本健太郎・押尾恵吾 (2020) 中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 71, pp. 669-681.

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.

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.