

2030 年に向けた生徒エージェンシー

仮訳にあたって

OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトについて

OECD（経済協力開発機構）では、2015年から OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクト（Education 2030 プロジェクト）を進めてきました。このプロジェクトは、2015年から2018年のフェーズ1において、30を超える国から、政策立案者・研究者・校長・教師・生徒・財団・民間団体などが集まり、マルチステークホルダーとしての対話を重ね、「2030年に望まれる社会のビジョン」と、「そのビジョンを実現する主体として求められる生徒像とコンピテンシー（資質・能力）¹」を共に創造・協働してきました。また、OECD 諸国において、どのような生徒像やコンピテンシーがカリキュラムに盛り込まれているのかというカリキュラムの国際比較分析も実施してきました。2019年から2022年までのフェーズ2では、フェーズ1で検討されたコンピテンシーの育成やカリキュラムが、現場において効果的に実施されるための手段として、カリキュラム改定と連動して改定される教授法・評価法や教員養成・教員研修などについて、引き続き、国際的な議論を重ねています。

本プロジェクトは、2019年5月にフェーズ1の最終報告書の一つとしてコンセプトノートを発表しました。コンセプトノートは、国際マルチステークホルダーが共に創造してきた「2030年に望まれる社会のビジョン」と、「そのビジョンを実現する主体として求められる生徒像とコンピテンシー」の概念について説明したもので、2018年に公表されたポジション・ペーパー（中間報告）をさらに発展させたものともいえます。コンセプトノートの作成と、その基礎となった国際的な議論において、日本は2015年から文部科学省を始めとして、政府関係者・研究者・教師・高校生・大学生・企業関係者などの多くの参加者がプロジェクトに積極的に貢献し、発表・提案を行い、重要な役割を果たしてきました。その意味で、コンセプトノートはOECDのみならず日本からも多様なステークホルダーが参画して作り上げたといえます。

この度、これまで本プロジェクトに貢献してきた関係者・関係組織が主となり仮訳を作成しました。この資料は本プロジェクトが作成した「**OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030**」の仮訳です。作成の際には「ポジション・ペーパー」の仮訳を基にしつつ、高校生、大学生や教師を含む、以下に記載されていない様々な方からもご意見をいただきました。厚く感謝申し上げます。なお、今後の議論や研究の進展等を踏まえて訳出が変更される可能性がありますので、ご了承ください。

担当者・担当組織（五十音順 2020年3月時点）

秋田 喜代美	東京大学 教育学研究科 教授
安彦 忠彦	神奈川大学 特別招聘教授、名古屋大学 名誉教授
太田 環	日本イノベーション教育ネットワーク（協力 OECD） 事務次長
岸 学	東京学芸大学 名誉教授
木村 優	福井大学教職大学院 准教授
小村 俊平	日本イノベーション教育ネットワーク（協力 OECD） 事務局長
坂本 篤史	福島大学 人間発達文化学類 准教授

¹ 本文の初出のみ「(資質・能力)」と追加し、それ以降は省略

下郡 啓夫 函館工業高等専門学校 一般系 教授
下島 泰子 東京学芸大学 次世代教育研究推進機構 特命講師
柄本 健太郎 東京学芸大学 次世代教育研究推進機構 講師
時任 隼平 関西学院大学 高等教育推進センター 准教授
奈須 正裕 上智大学人間科学部 教授
長谷川 友香 東京学芸大学 次世代教育研究推進機構 特命講師
花井 渉 独立行政法人 大学入試センター 研究開発部 助教
松尾 直博 東京学芸大学 教育学部 教授
三河内 彰子 東京大学 大学院教育学研究科 特任助教
無藤 隆 白梅学園大学子ども学部 教授兼子ども学研究科長
文部科学省 初等中等教育局 教育課程課

本文書の原文は、下記の URL をご参照ください。

http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

仮訳の留意点等は、本資料末尾の付記をご覧ください。

概要

2030年に向けた生徒エージェンシー

OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030（訳注：以下、ラーニング・コンパス）の文脈で理解される生徒エージェンシー²の概念は、生徒が自分の人生や周りの世界に対してポジティブな影響を与えうる能力と意志を持っているという原則にもとづいています。その上で生徒エージェンシーとは、変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力として定義づけられます。つまり働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うことを指しています。

生徒が自らの学習のエージェント（agents）であるとき、つまり何をどのように学ぶかを決定することに積極的に関与するとき、生徒はより高い学習意欲を示し、学習の目標を立てるようになるでしょう。さらにこのような生徒は、生涯を通して使うことのできる「学び方」というかけがえのないスキルを身につけていくことにもなりうるでしょう。

エージェンシーは道徳的、社会的、経済的、創造的といった生活のあらゆる文脈において発揮することができます。例えば、生徒が他者の権利やニーズを認める決断をするためには、道徳的エージェンシーを用いる必要があります。豊かなエージェンシーの感覚を身につけることにより、人は長期的な目標を達成でき、困難を乗り越えられますが、エージェンシーを自分のため、そして社会のために用いるためには、生徒は基礎的な認知的スキル、および社会情動的スキルを必要とします。

エージェンシーはその受け止めや解釈が世界中で異なっています。ラーニング・コンパスで用いられるような「生徒エージェンシー」という用語に直接対応する訳語を持たない言語もあり、社会や文脈によって解釈に差があります。

しかし、生徒が自分の受ける教育において能動的な役割を果たすという考え方はラーニング・コンパスの中核をなしており、それを強調する国も増えてきています。

生徒エージェンシーを奨励する教育システムにおいては、学習は、指導や評価だけではなく共に構築する(co-construction)営みであるという考え方が含まれます。教師と生徒が教えと学びの過程（教授・学習過程）を協働して創っていくときに、共同エージェンシー（co-agency）を示します。共同エージェンシーの概念によって、共有された目標に向かって生徒が邁進できるように、生徒、教師、保護者、そしてコミュニティが互いに手を取り合うことの大切さに気づくことができるのです。

キー・ポイント

- ・ エージェンシーとは、自分の人生および周りの世界に対して良い方向に影響を与える能力や意志を持つことを示しています。
- ・ エージェンシーを最大限に発揮するために生徒は基礎的なスキルを身につける必要があります。
- ・ 生徒エージェンシーの概念は文化に応じて多様であり、また生涯にわたって発達していきます。
- ・ 共同エージェンシーとは、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として定義されます。

² OECD (2018) のポジション・ペーパーによると「エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する」とあります。これは新学習指導要領で示されている主体性に近い概念ですが、より広い概念と考えられます。

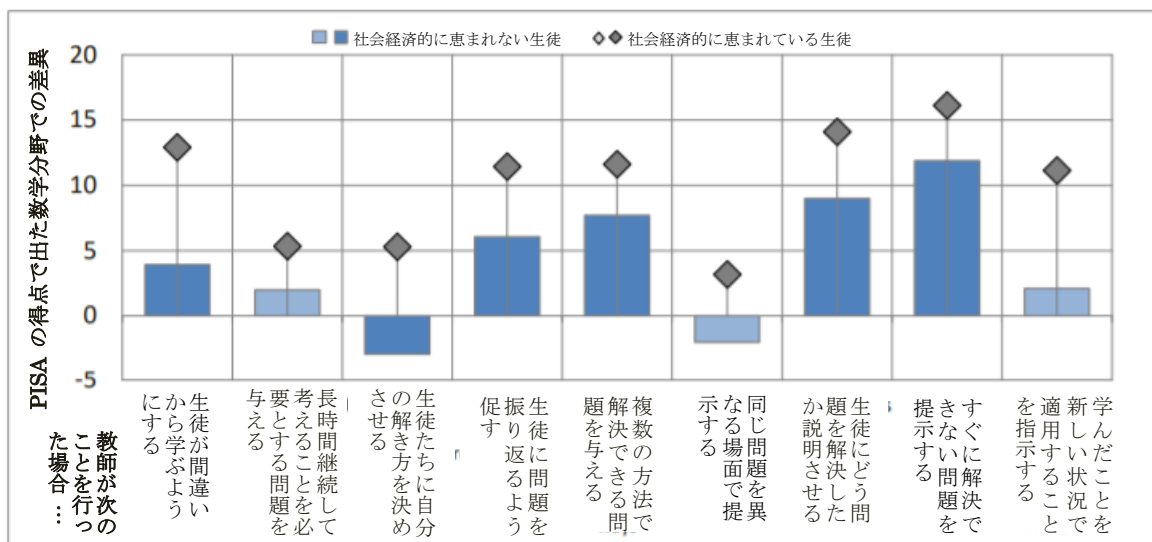
2030 年のための生徒エージェンシー

「生徒エージェンシー」の定義に関する国際的な意見の一致はありません。ラーニング・コンパスの文脈における生徒エージェンシーとは、生徒が社会に参画し、人々、事象、および状況をより良い方向へ進めようとする上で持つ責任を担うという感覚を示しています。エージェンシーは方向付けとなる目的を設定し、目標を達成するために必要な行動を見いだす能力を必要とします (OECD, 2018[1])。働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うことを指しています。

生徒エージェンシーは人格特性ではありません。伸ばすことも学ぶこともできるものです。「生徒エージェンシー」は「生徒の自治 (Autonomy)」、「生徒の声 (Voice)」、または「生徒の選択 (Choice)」の同義語として間違っ用いられることも多いですが、これらの概念以上の意味もっています。自律的に行動するということは社会から孤立して、あるいは私利私欲を満たすために単独行動することとは異なります。同様に生徒エージェンシーとは、生徒が何でも好きなことを発言できるということでも、また好きなものであればどの教科を選択してもよいということでもありません。

実際に生徒がエージェンシーを発揮し、自分の潜在能力を発揮するためには大人の支援を必要とします。例えば OECD の生徒の学習到達度調査 PISA (Programme for International Student Assessment) から、教師の指導方法が生徒によって異なる効果を持つ場合があることが判明しました。数学の教師が問題を提示し、15 歳の生徒に自分の解き方を決めさせる方法や、同じ問題を異なる場面で提示する方法は、社会経済的に恵まれている生徒の方が社会経済的に恵まれない生徒よりも良い影響を大きく受けるのみならず、社会経済的に恵まれない生徒にとっては逆効果に働きます (図 1) (OECD, 2012[3])。そのため、教師が生徒エージェンシーを必要とするような指導方法を用いる場合、恵まれない生徒が十分な支援を受けられるように配慮することが特に重要となります。

図 1. 数学の教師による指導方法と社会経済的状況の異なる生徒による数学的リテラシーの学習到達度



備考: 社会経済的に恵まれない (恵まれている) 学校とは、PISA の経済的社会的文化的背景指標の学校平均が各国・地域内の平均より統計的に下回る (上回る) 学校を指す。

出典: OECD, PISA 2012 Database.

Box 1. 「生徒エージェンシー」に関わる主要な構成要素

生徒エージェンシーはアイデンティティと所属感の発達に関連しています。エージェンシーを育むとき、生徒はモチベーション、希望、自己効力感、そして成長する思考態度（能力や知能は発達可能であるという理解）を支えとしてウェルビーイングの方向へと指針を合わせます。こうすることで生徒は目的意識を持って行動することができ、社会に出ても活躍できるようになるのです。

エージェンシーの育成は学習の目標であり、また学習のプロセスでもある

子どもは幼い頃から、周りにいる人たちが持っている意図を理解することができるようになり、自己の感覚を持つようになります。これは、エージェンシーに向かう大切な段階です（Woodward, 2009^[3]; Sokol et al., 2015^[4]）。また学校へ行くようになると自分の人生に対する目的意識を持つことができるようになり、目標を設定し、その目標に向かって行動をとることでその目的を達成することができるようになるようになります。このとき、生徒エージェンシーは学習目標であるといえます。

学習のプロセスとしては、生徒エージェンシーと学習は循環的な関係を持つようになります。生徒が自らの学習のエージェント(agents)であるとき、つまり何をどのように学ぶかを決定することに積極的に関与するとき、生徒はより高い学習意欲を示し、学習の目標を立てるようになります。エージェンシーは家族、仲間、そして教師と相互に関わり合うプロセスを通して、時間をかけて育まれます（Schoon, 2017^[5]）。それは一生涯を通して継続・発展するプロセスでもあるのです。

生徒エージェンシーは多様な場面で発揮され得る

エージェンシーは道徳的、社会的、経済的、創造的といった生活のあらゆる文脈において発揮することができます。例えば、生徒が他者の権利やニーズを認める決断をするためには、道徳的エージェンシーを用いる必要があります。道徳的エージェンシーを発揮するために生徒は批判的に考え、次のような自問自答をしなければならないでしょう：「自分は何をすべきだろうか？」「自分がそれを行うことは正しかったのだろうか？」（Leadbeater, 2017^[6]）。

道徳的エージェンシーに加え、生徒は自分が生きている社会に対して持つ権利と責任を理解することも含め、社会的エージェンシーも育まなければならなりません。学校へ行くことは社会的エージェンシーを身につける最初のステップです。というのも学校は、生徒が共同体というものに触れ、見知らぬ他人による影響力を知り、家族以外の人たちと関係性を構築するにはどうしたら良いかを学ぶ必要性に気付く機会を与えてくれるからです（Leadbeater, 2017^[6]）。

このほかにも生徒は地域や国、世界の経済に貢献するチャンスを見つけ、活用していくことで経済的エージェンシーを発揮できます（Leadbeater, 2017^[6]）。そして創造的エージェンシーは生徒が想像力やイノベーションを起こす能力を働かせて、芸術的、実用的、あるいは科学的な新しい価値を生み出せるようにします（Leadbeater, 2017^[6]）。

これらすべての文脈において、エージェンシーは生徒が未来を形づくるために必要なコンピテンシーの基礎として機能します（[concept note on Transformative Competencies](#)を参照）。エージェンシーは生徒が学習し、フィードバックを受け、自分の活動の振り返りを行うことで育成できます（[concept note on Anticipation-Action-Reflection Cycle](#)を参照）。

エージェンシーの感覚を身につけることは、逆境を乗り越える際に極めて重要である

十分に発達したエージェンシーの感覚は、逆境を乗り越える力となります（Talreja, 2017^[7]）。例えば、子どもの保護者が持つ教育レベル、家族の社会経済的地位などを含む生い立ちは、子ども

ものエージェンシーの感覚に影響を及ぼし (BrooksGunn and Duncan, 1997^[10]; OECD, 2017^[11]; Yoshikawa, Aber and Beardslee, 2012^[12])、また子どもが今後良質な教育や自分の潜在能力を発揮する手段を手に入れる可能性にも影響を与えます (Schoon, 2017^[5])。

これまでの研究から、幼少期に身体的・性的・情動的な虐待やネグレクトといった逆境に直面した子どもたちは、自分の将来に向けた強い向上心を持たず、達成感やモチベーションも低い傾向が確認されています (Duckworth and Schoon, 2012^[12])。このようなネガティブな態度を持つことで、自信やウェルビーイングまでも喪失してしまう恐れがあるのです。(Ahlin and Lobo Antunes, 2015^[13])。

生徒はエージェンシーの感覚を持つことで逆境を乗り越えられるようになりますが、他方で、社会経済的に恵まれていない生徒たちは読み書き能力や数学的リテラシー、社会情動的スキルなどの基礎的なスキルを育成する、注意深くデザインされた支援を必要とします ([concept note on Core Foundations](#) を参照)。これらのスキルを持たずして生徒はエージェンシーを自分のためにも社会のためにも用いることはできません (Talreja, 2017^[7])。

文化によって「エージェンシー」の解釈は異なる

エージェンシーはその受け止めや解釈が世界中で異なっています。例えばポルトガル語などのように、ラーニング・コンパスで用いられるような「生徒エージェンシー」という用語に直接対応する訳語を持たない言語もあります。韓国語ではこの概念を正しく伝えるため、新しい用語が作られました (학생주도 及び 학생주체)。この概念は「生徒を中心とした (student-centered)」、「自立した (independent)」、「アクティブな (active)」学習のような概念と、同一ではありませんが関連する概念の同義語として扱われています (Abiko, 2017^[13]; Steinemann, 2017^[14])。

解釈の違いは大抵の場合、文化によるものです。例えばアジア諸国において自己調整は社会的な調和を維持するために重視されますが、欧米では個人的な目標を達成するために適用されます (Trommsdorff, 2012^[17])。例えば日本は個人の意見よりも社会の調和の維持が重視されるため、「エージェンシー」という単語は集合的な文脈で使われます (Abiko, 2017^[13])。中国におけるエージェンシーの概念は、国家の成長に貢献する義務や集団内部の調和を優先する伝統的な価値を指しています (Xiang et al., In Press^[16])。南アフリカでは「人は、他者を介して初めて人となる」という主張のもとで生徒エージェンシーが解釈されています (Desmond, 2017^[19])。

調和や協調の定義、そして個人主義や個人の自主性などのような価値に結びついた相対的な優先順位が、多くの東洋の文化と西洋の文化の違いの根底にあります。しかし、すべての社会に共通して言えるのは、信念、モチベーション、そして個人的アイデンティティーや社会的アイデンティティーの関係性が文化や教育の変容に関わる中心的な側面を持つということです。社会を大きく取り巻く変革における自己の役割を生徒がどのように理解するか、そしてその理解のために教育が果たす役割は、生徒が生み出す成果に関わる重要な課題です。普遍的な「エージェンシー」の定義は確立できなくても、概念自体はいかなる文脈においても妥当性を有しています。そのため、生徒エージェンシー・生徒が自分の受ける教育において能動的な役割を果たす能力・は、ラーニング・コンパスの中核をなしています ([concept note on the OECD Learning Compass 2030](#) を参照)。

共同エージェンシーは他者との関係性に基づく：保護者、仲間、教師、そしてコミュニティ

保護者や仲間、教師、そして広い範囲のコミュニティは生徒が持つエージェンシーの感覚に影響を与え、また生徒も保護者や仲間、教師が持つエージェンシーの感覚に影響を与え、子どもの成長やウェルビーイングによい影響を与える好循環をつくります (Salmela-Aro, 2009^[20])。つまり「協働的なエージェンシー (Collaborative Agency)」としてしばしば言及される「共同エージェンシー (Co-Agency)」は、人を取り巻く環境がその人の持つエージェンシーの感覚に与える影響を

含んでいます。

効果的な学習環境は、生徒、教師、保護者、コミュニティが共同して働く「共同エージェンシー」の上に構築されます (Leadbeater, 2017^[6])。教育の目標のひとつとして、生徒が潜在能力を発揮するために必要なツールを提供することが挙げられます。教育の目標は生徒と教師だけが共有するものではなく、生徒の保護者や広い範囲のコミュニティとも大きな教育エコシステムのなかで共有されるものなのです。こうすることで生徒は学校だけでなく、家庭やコミュニティでも活躍できる「ツール」を発見することができます。またこの文脈においては生徒だけではなく、教師や学校管理職、保護者、そしてコミュニティの全員を学習者と捉えることができます。

教師はエージェンシーに重きをおいた学習環境をデザインする際に重要な役割を果たす

生徒がエージェンシーを高めることを支えるためには、教師には学習者それぞれに個性があることを認める力だけでなく、学びに影響を及ぼしている仲間、家族、コミュニティとのより広い関係性について知る力が必要です。伝統的な教育モデルにおける教師は、指導や評価を通して生徒に知識を伝達することが期待されています。一方、生徒エージェンシーを奨励するシステムでは、学習は、指導や評価だけではなく共に構築する営みであるという考え方が含まれます。そのようなシステムでは、教師と生徒が互いに教えと学びの過程の共同制作者になるのです。そうすることで、生徒は自らの教育の中で目的意識を身につけ、学びのオーナーシップを得るようになります。(図 2 を参照)。教師が生徒にとって効果的な共同エージェント(co-agents)となるためには、「専門性の向上を方向づけるために目的を持って建設的に取り組み、また自分の生徒や同僚の成長に貢献する力」(Calvert, 2016^[21])が必要です。このために教師は、生徒エージェンシーを支援する学習環境を設計する際に、初任者研修や継続的な現職研修などを含むサポートを必要とします。

仲間はお互いのエージェンシーに影響を与える

共同エージェンシーは生徒間のレベルでも起こります。生徒が学ぶことに対して能動的な関わりを見せるようになると、これまで以上に授業に参加し、質問し合い、開かれた率直な話し合いを展開し、反対意見や挑戦的な考えを述べるようになっていきます (Salmela-Aro, 2017^[20])。そこで問題解決に従事している間、生徒はより高度な分析スキルやコミュニケーションスキルを獲得するだけでなく、より創造的でいられるようになります (Greig, 2000^[22]; Hogan, Nastasi and Pressley, 2000^[23])。生徒はより強い自律性の感覚を抱くようになり、チームで活動することに対してもより自信を持つようになります。共同エージェンシーによって、生徒はより良い学業成績をあげ、学びに向かう態度と粘り強さを身につけ、より大きな力がみなぎる感覚を得て、分析的思考や問題解決能力をもさらに高めていくことが可能になるのです。

保護者も生徒の学習における共同エージェントとして重要な役割を果たす

生徒はまた保護者からも学び、そして保護者と共に学びます。これまでの研究から、保護者が責任を持ってポジティブに学校に関与することは、生徒がより多くのことを達成できるようにし、不登校を減らし、また保護者にとっても子どもの教育に対する自信につながるという結果が出ています (Davis-Keen, 2005^[25])。学校に深く関わる保護者を持つ生徒は、成績やテストの結果が良く、優れた社会的スキルを持ち、学校での振舞いがよい傾向があります。しかし時として学校は、家庭における資源や知的な刺激の欠如を補う役割を担う場合があります。子どもの宿題を見てあげられるような知識、言語スキル、自信を十分に持っていない保護者の多い、経済的に恵まれない地区では、保護者が子どもの学業に積極的に関わられるような学習環境を創造することが他の地区より難しい場合があります (Davis-Keen, 2005^[25])。

より広い範囲のコミュニティも生徒の学習環境に含まれる

子どもが学ぶ場所は学校だけに限りません。子どもの教育は、保護者、教師、そしてより広い範囲のコミュニティが共有する責任です。子どもが未来を創造するために必要なスキルを育成するのは大人の責任です。エージェンシーの感覚は子どもだけで身につけられるものではありません。子どもは大人と協働することで、自分たちの行動を「協働して調整」(co-regulate)し、発達していきます(Talreja, 2017^[7])。子どもの教育にコミュニティが関わることで子どもは自分の将来にどのような機会があり、また市民としてどのように社会と責任を持って関わられるのかを知り、コミュニティの人々は若年者たちのニーズ、抱えている問題、世界の見方について学ぶことができます。

公益のために変革を起こすには「集団エージェンシー」が必要である

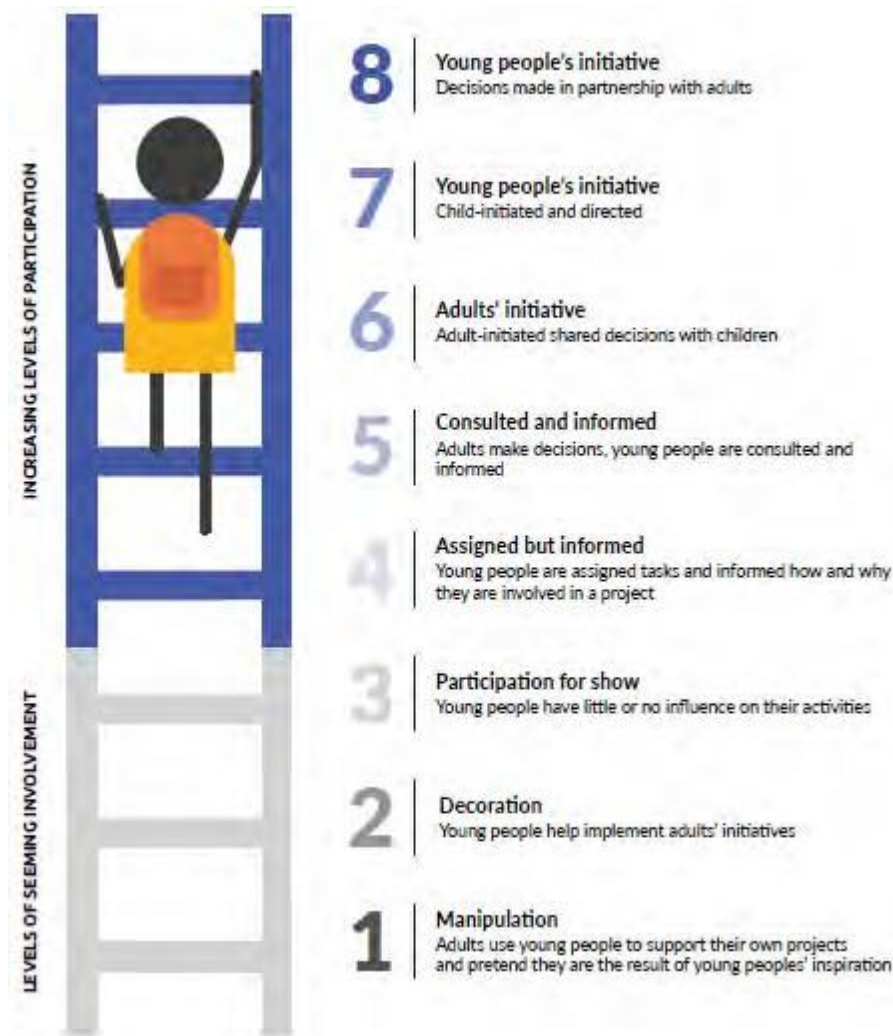
集団エージェンシー(collective agency)とは、個々のエージェント(agent)が同じ共同体、運動、またはグローバル社会のために行動を取ることを意味しています。集団エージェンシーは共同エージェンシーと比べて規模が大きく、共通の責任、所属感、アイデンティティ、目的や成果を含みます。政府への不信感、移民の増加、気候変動などの複雑な課題は、集団での対応を要します。これらの課題は社会全体で取り組まなければなりません。集団エージェンシーは、個々の違いや緊張をひとまず横に置き、共通の目標へ向かうために足並みを揃えることを必要とします(Leadbeater, 2017^[6])。またそうすることで更に結束して一体化した社会を築くことができます。

生徒は共同エージェンシーの太陽モデル(Sun Model)を確立する

研究者の中には、生徒が社会で最も無視されている構成員だと唱える者もいます(Hart, 1992^[23])。子どもを対象にしたプロジェクトの多くは大人によって設計および運営がなされ、生徒は果たすべき役割を有しないか、大人から利用されるだけに留まっています。社会学者ロジャー・ハートは90年代初頭に子どもによる活動や意思決定への参画レベルを表した「参画のはしご」を開発しました(Hart, 1992^[23])。

図 2. 参画のはしご

若者の参画を示した 8 つのレベル



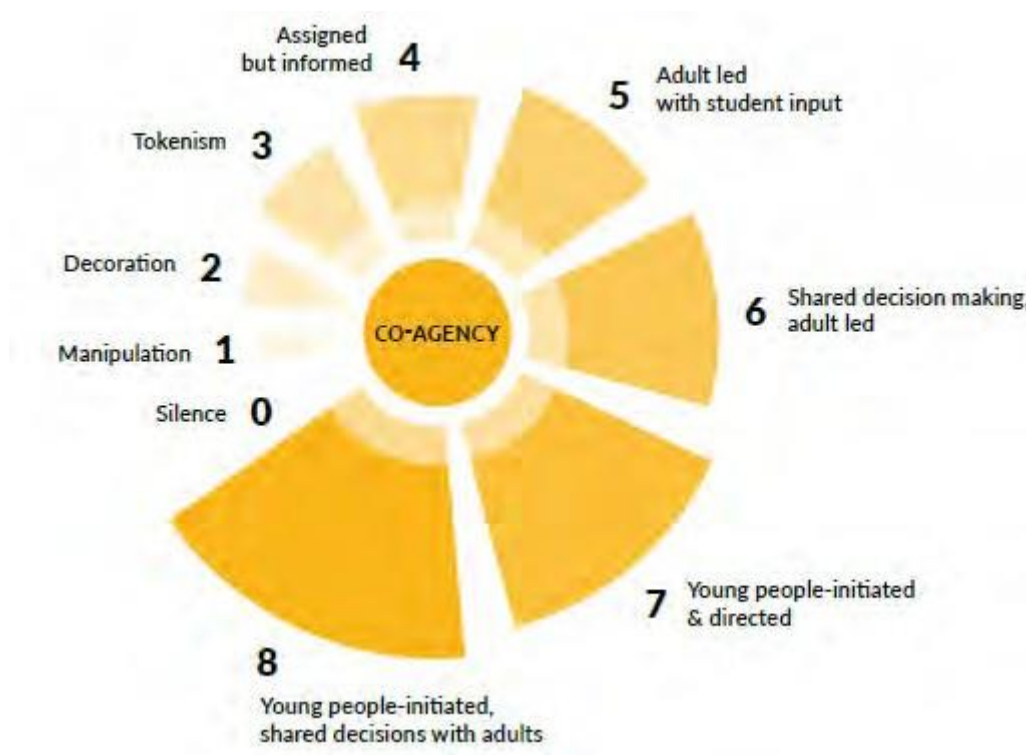
備考: はしごの比喩はシェリー・アーンスタイン (1969) から引用; カテゴリーはロジャー・ハート (1992) から引用.

引用元: Hart, R. (1992), *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Innocenti Essays No. 4, UNICEF, www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.

それから 30 年近い年月が過ぎた 2018 年、OECD 生徒フォーカスグループの生徒たち (10 国から任意でラーニング・コンパスの発展のかじ取りを助けることに加わり、かつそれぞれの国からその活動を行うために選出された) は、はしごのモデルをもとに「共同エージェンシーの太陽モデル」を創りあげました。

生徒たちは、エージェンシーは直線よりも円のほうがより適切に表象されるとの結論に達したため、イメージをはしごから太陽に変えました。また生徒たちは、共同エージェンシーのすべての段階で大人との協働を示すことを望みました (ただし、新しく追加された「沈黙」、ゼロの段階を除きます。「沈黙」の段階では、若者が貢献できると若者も大人も信じておらず、大人がすべての活動を主導し、すべての意思決定を行うのに対して、若者は沈黙を保ちます)。しかし、共同エージェンシーの最初の 3 段階 (「操り」、「お飾り」、及び「形式主義・形だけの平等」) では、生徒は意思決定に貢献できると考えますが、そうする機会を与えてもらえないことを指しています。共同エージェンシーの段階は高ければ高いほど、生徒と大人双方のウェルビーイングにとって良いということになります。

図 3. 共同エージェンシーの太陽モデル
光はみんなで一緒に輝いたとき一番明るくなる



引用元: OECD Future of Education and Skills 2030 Student Focus Group.

表 1. 共同エージェンシーの段階

0. Silence	Neither young people nor adults believe that young people can contribute, and young people remain silent while adults take and lead all initiatives and make all decisions.
1. Manipulation	Adults use young people to support causes, pretending the initiative is from young people.
2. Decoration	Adults use young people to help or bolster a cause.
3. Tokenism	Adults appear to give young people a choice, but there is little or no choice about the substance and way of participation.
4. Assigned but informed	Young people are assigned a specific role and informed about how and why they are involved, but do not take part in leading or taking decisions for the project or their place in it.
5. Adult led with student input	Young people are consulted on the projects designed, and informed about outcomes, while adults lead them and make the decisions.
6. Shared decision making, adult led	Young people are a part of the decision-making process of a project led and initiated by adults.
7. Young people-initiated and directed	Young people initiate and direct a project with support of adults. Adults are consulted and may guide/advise in decision making, but all decisions are ultimately taken by young people.
8. Young people-initiated, shared decisions with adults	Young people initiate a project and the decision making is shared between young people and adults. Leading and running the project is an equal partnership between young people and adults.

引用元: Hart, R. (1997), *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, UNICEF. Modified from the Ladder of Student Participation by the OECD Student Sphere (Linda Lam, Peter Suante, Derek Wong, Gede Witsen, Rio Miyazaki, Celina Færch, Jonathan Lee and Ruby Bourke).

0.	沈黙	若者が貢献できると若者も大人も信じておらず、大人がすべての活動を主導し、すべての意思決定を行うのに対して若者は沈黙を保つ。
1.	操り	主張を正当化するために大人が若者を利用し、まるで若者が主導しているかのように見せる。
2.	お飾り	主張を助ける、あるいは勢いづけるために大人が若者を利用する。
3.	形式主義・形だけの平等	大人は若者に選択肢を与えているように見せるが、その内容あるいは参加の仕方に若者が選択する余地は少ない、あるいは皆無である。
4.	若者に特定の役割が与えられ、伝えられるだけ	若者には特定の役割が与えられ、若者が参加する方法や理由は伝えられているが、若者はプロジェクトの主導や意思決定、プロジェクトにおける自分たちの役割に関する判断には関わらない。
5.	生徒からの意見を基に大人が導く	若者はプロジェクトの設計に関して意見を求められ、その結果について報告を受けるが、大人がプロジェクトを主導し、意思決定を行う。
6.	意思決定を大人・若者で共有しながら、大人が導く	大人が進め、主導するプロジェクトの意思決定の過程に、若者も参画する。
7.	若者が主導し、方向性を定める	若者が大人の支援を受けてプロジェクトを主導し、方向性を定める。大人は意見を求められたり、若者が意思決定しやすいように指針やアドバイスを与えたりするが、最終的にすべての意思決定は若者が行う。
8.	若者が主導し、大人とともに意思決定を共有する	若者がプロジェクトを主導し、意思決定は若者と大人の協働で行われる。プロジェクトの進行や運営は若者と大人の対等な立場で共有される。

参考文献

- Abiko, T. (2017), “Short Comments on ‘Student Agency’ - Japanese view” section of *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*, [13]
<http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>.
- Ahlin, E. and M. Lobo Antunes (2015), “Locus of Control Orientation: Parents, Peers, and Place”, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 44/9, pp. 1803-1818, [12]
<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-015-0253-9>.
- BrooksGunn and Duncan (1997), *The effects of poverty on children*, <http://doi:10.2307/1602387>. [8]
- Calvert, L. (2016), *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*, <https://nctaf.org/wp-content/uploads/2016/03/NCTAF-Learning-Forward-Moving-from-Compliance-to-Agency-What-Teachers-Need-to-Make-Professional-Learning-Work.pdf>. [19]
- Davis-Keen (2005), “The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment”, *Journal of Family Psychology*, Vol. 19, pp. 294-304. [24]
- Desmond, T. (2017), *Who we are: Human uniqueness and the African spirit of Ubuntu*, <https://www.youtube.com/watch?v=0wZtfqZ271w#t=162>. [17]
- Duckworth, K. and I. Schoon (2012), “Beating the odds: Exploring the aspects of social risk on young people’s school-to-work transitions during recession in the UK”, *National Institute Economic Review* No. 222, pp. 38-51, [11]
<http://dx.doi.org/10.1177/002795011222200104>.
- Gafney, L. and P. Varma-Nelson (2007), “Evaluating Peer-Led Team Learning: A Study of Long-Term Effects on Former Workshop Peer Leaders”, *Journal of Chemical Education Research*, Vol. 84/3, pp. 535-539, [23]
https://cpltl.iupui.edu/doc/Gafney%20and%20Varma-Nelson_2007.pdf.
- Greig, A. (2000), “Student-Led Classes and Group Work: A Methodology for Developing Generic Skills”, *Legal Education Review*, Vol. 11/81. [21]
- Hart, R. (1992), *Children’s Participation: from Tokenism to Citizenship*, UNICEF, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. [25]
- Hogan, K., B. Nastasi and M. Pressley (2000), “Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions”, *Cognition and Instruction*, Vol. 17, [22]
 pp. 379-432, http://dx.doi.org/10.1207/S1532690XCI1704_2.
- Leadbeater, C. (2017), “Student Agency” section of *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*, [6]
<http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>.

- OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*,
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). [1]
- OECD (2017), *Understanding the socio-economic divide in Europe*,
<https://www.oecd.org/els/soc/cope-divide-europe-2017-background-report.pdf>. [9]
- OECD (2012), *PISA 2012 Database*,
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm>. [2]
- Salmela-Aro, K. (2017), “Co-agency in the context of the life span model of motivation” section of *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*, <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>. [20]
- Salmela-Aro, K. (2009), *Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C’s—Channelling, choice, co-agency and compensation*,
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>. [18]
- Schoon, I. (2017), *Conceptualising Learner Agency: A Socio- Ecological Developmental Approach*, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, <http://www.llakes.ac.uk/>. [5]
- Sokol, B. et al. (2015), *The Development of Agency*,
<http://dx.doi.org/10.1002/9781118963418>. [4]
- Steinemann, N. (2017), “Student Agency in Asia: Educators’ Perceptions on Its Promises and Barriers” section of *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*, <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>. [14]
- Talreja, V. (2017), “Learner Agency: The Impact of Adversity” section of *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*,
<http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>. [7]
- Trommsdorff, G. (2012), “Development of “agentic” regulation in cultural context : The role of self and world views”, *Child Development Perspectives*,
<https://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00224.x>. [15]
- Woodward, A. (2009), “Infants’ Grasp of Others’ Intentions”, *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 18/1, pp. 53-57,
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01605.x>. [3]
- Xiang, X. et al. (In Press), *Good person, good citizen? The discourses that Chinese youth invoke to make civic and moral meaning. Citizenship Teaching and Learning*. [16]
- Yoshikawa, H., J. Aber and W. Beardslee (2012), *The Effects of Poverty on the Mental, Emotional, and Behavioral Health of Children and Youth Implications for Prevention*,
<http://doi:10.1037/a0028015>. [10]

付記

1. 本資料は、Education2030 事業が作成した”**OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030**”(OECD, 2019)を仮訳したものです。

OECD (2019) http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

(2019年6月取得)

2. 仮訳の際、用語をポジション・ペーパー(OECD, 2018)に可能な限り、合わせています。

OECD (2018) http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf

(2019年6月取得)

例.

* Student Agency : 生徒エージェンシー (中等教育資料 : 「生徒のエージェンシー」)

* Learner Agency : 学習者エージェンシー

* Co-Agency : 共同エージェンシー

* anticipation, action, reflection : 見通し、行動、振り返り

* Stakeholder : ステークホルダー

* Eco-system : エコシステム

* Creating new value : 新たな価値を創造する力

* Taking responsibility : 責任ある行動をとる力

* Competency : コンピテンシー

* Peer : 仲間

* Parents : 保護者

* community : コミュニティ

* School managers : 学校管理職

* What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive in and shape their world? : 現代の生徒が成長して、世界を切り拓いていくためには、どのような知識やスキル、態度及び価値が必要か。

* How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively? : 学校や授業の仕組みが、これらの知識や、スキル、態度及び価値を効果的に育成していくことができるようにするためには、どのようにしたらよいか。

- ・ 太陽モデル (Sun Model) は、UNICEF 発行、Roger Hart の Children's Participation (「子どもの参画」) における「参画のはしご」を参考にしたものですので、用語は日本語訳「子どもの参画・コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際」である木下他 (2000) で使われたものも参考にしました (そのまま使っているわけではありません)。

3. ポジション・ペーパー(OECD, 2018)の仮訳と異なる訳にしたものは以下です。

OECD (2018) http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf

(2019年6月取得)

例.

* OECD Learning Compass 2030 : OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030
(2回目以降は「ラーニング・コンパス」と表記)

- * social and emotional skills : 社会情動的スキル
- * literacy : 読み書き能力
- * numeracy : ニューメラシー (数学活用能力・数学的リテラシー)
- * Reconciling tensions and dilemmas : 対立やジレンマに対処する力
- * Transformative Competencies : より良い未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシー
- * Data literacy : データ・リテラシー (データ活用・解析能力)
- * Digital Literacy : デジタル・リテラシー (デジタル機器・機能活用能力)

4. 仮訳での検討事項

・ Co-Agency

ポジション・ペーパーと同じ「共同エージェンシー」という言葉を使うか、「仲間、教師、保護者、コミュニティと協働して構築していく」という面に焦点を当て、「協働エージェンシー」という言葉に変えるか、議論がありました。エージェンシー関連の研究の進展に伴い、協働的な側面の重要性が高まってきたため、「協働」という訳語に変更することも考えられました。しかし、今回は、ポジション・ペーパーの訳からの継続性・一貫性を保つとともに、アンドレアス・シュライヒャーOECD 教育・スキル局長の著書「ワールドクラス」の日本語版訳語（「共同エージェンシー」）とも揃え、読み手の混乱を避けることを優先し、「共同エージェンシー」と訳しました。

・ AAR Cycle の Reflection

ポジション・ペーパーと同じ「振り返り」という言葉を使うか、学問的に先行研究の蓄積が多い「省察」という言葉に変えるか、議論がありました。省察という言葉、概念が独自の意味を持っているため、AAR Cycle がその意味に含まれるのか慎重な立場を取り、今回は「振り返り」のままとしました。具体的には、「省察」、「省察的实践」のような概念を土台にしていると Education 2030 プロジェクトが明示していないと思われるため、既存の概念との訳の段階での結びつけは避けました。

・ OECD Learning Compass 2030

Learning Compass については、ポジション・ペーパーと同じ「学びの羅針盤」という言葉を使うか、児童生徒・教職員を含め、一般に理解しやすい「ラーニング・コンパス」という言葉に変えるか議論がありました。ポジション・ペーパーとの一貫性を保ち読み手の混乱を避けること、また Learning Compass の性質上、一般に広く理解されやすいことが非常に重要と考えられることの2点を重視し、今回は「OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」とカタカナと漢字を組み合わせた訳としました。また、2回目以降の表記では短縮した「ラーニング・コンパス」としました。

・ Reconciling tensions and dilemmas

ポジション・ペーパーと同じく「対立やジレンマを克服する力」や、他の候補として「対立やジレンマに折り合いをつける力」が挙がりました。しかし、前者は「対立」という個人の外の世界の言葉と「克服」という個人内の言葉とが重なることで少しイメージしづらくなってしまふこと、後者は「折り合い」という言葉がやや受動的かつあきらめのようなニュアンスも含んでしまうというコメントを現場から得たことから、今回新たに「対立やジレンマに対処する力」としました。

- **Core Foundations**

「主要基礎能力」という訳も検討されましたが、基礎、能力、という用語が適切なのかという問題定義があり、コンセプトノートの定義から **Core foundations** は **prerequisites for further learning** であるという記載を考慮し、学びのための基盤・土台という概念のほうがよりふさわしいと議論され、最終的に「学びの基盤」としました。

- **Community**

「地域社会」という訳も検討されましたが、地理的なものを超えたつながりも想定し、本文書ではポジション・ペーパーに倣いコミュニティと訳しています。

- **Student Agency**

ポジション・ペーパーに合わせて「生徒エージェンシー」と訳していますが、対象は中等教育の生徒に限らず、小学校の児童、場合によっては幼稚園・保育園の幼児、また高等教育、生涯教育などすべての学習者を対象とすると解釈しています。