

キー・コンピテンシーからエージェンシーへ
—OECDの教育政策の変化におけるOECD東北スクールの実践から見えるもの—

小坂田 摩 由*

From Key Competencies to Agency:
Observations from the Practice of the OECD Tohoku School in Changing OECD Education Policy

OSAKADA Mayu

Abstract

As the OECD moved forward with its education project from DeSeCo to Education 2030 and sought to redefine Key Competencies, the concepts of Learning Compass and Agency were born. How did the OECD's thinking change when this new concept was created? This study will clarify this change through an analysis of the practices of the OECD Tohoku School and the educational philosophy of the Reggio Emilia Approach, which became the goal of the OECD Tohoku School.

The OECD Tohoku School, which was originally supposed to be a place to utilize Key Competencies, created its own evaluation indicators. From the Reggio Emilia Approach, the OECD Tohoku School inherited the most important idea of "Crossing Borders". It is a concept that places learning at the center of relationships between people who interact with each other with independence. The OECD also appreciates this concept. Inspired by this, the OECD is shifting its focus in Education 2030 from Key Competencies, which emphasize individual abilities, to the concept of Agency, which emphasizes relationships among people.

Keywords : OECD, Education2030, OECD Tohoku School, key competencies, agency

1. はじめに：OECDの教育プロジェクトの変遷——DeSeCoからEducation2030へ——

OECD（経済協力開発機構）が1997年に開始した教育プロジェクトDeSeCo（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations）は、その名の通り社会にとって望ましい能力「コンピテンシー」の定義を目的として組織された。この一環であり、2022年にも実施された国際的事業にPISA（Programme for International Student Assessment）と呼ばれる学力調査がある。PISAが主に測定する分野は数学的リテラシー、科学的リテラシー、読解リテラシーの三種類で、公開された結果は日本の教育政策にも大きな影響を与えてきた。

PISAが続く一方で、DeSeCoは2003年の最終報告書発行をもって終了した。その後継の新プロジェクトが、2015年からのEducation2030（Future of Education and Skills 2030）である。Education2030はDeSeCoによって確立した、複雑さの増してゆく社会にとって必要な個々人の能力を表す「キー・コンピテンシー」の再定義を目的としている。

キー・コンピテンシーの再定義を通じて2030年という近未来に求められる学びの形や子どもの姿を模索するこ

キーワード：OECD、Education2030、OECD東北スクール、キー・コンピテンシー、エージェンシー

*平成31年度生 人間発達科学専攻

のプロジェクトは、フェーズ1の終了した2018年に中間報告であるポジション・ペーパーを、フェーズ2の開始された2019年にフェーズ1の最終報告書を発表している。この中でOECDは結果としてキー・コンピテンシーの再定義に留まらず「ラーニング・コンパス」そして「エージェンシー」という新概念の説明を試みた。これらはキー・コンピテンシーと密接な関わりを持つが、学びへの着眼点に相違がある。なぜ、その相違は生まれたのだろうか。

この疑問に関連して、ふたつのプロジェクトの間に位置するOECDの事業「OECD東北スクール」(以下、OTS)の存在に着目したい。日本で2011年から2014年の2年半行われたこのスクールは2011年3月に発生した東日本大震災に端を発し、OECDの支援・指導のもとで震災からの復興を目指す教育プログラムであった。対象は被災地の中学・高校生で、福島大学の主導により進められた。最終的に2014年、フランス・パリにて子どもたちの手による復興祭を実現させることでこの企画は成功し、様々な問題を孕みながらも優れた実践としてOECDにも示唆を与えたとされている。現在は後継の教育プロジェクトが進行中である。

なお、このスクールの中心人物である福島大学の三浦浩喜教授(現・同大学学長)は実践の最中、OECDとイタリアのレッジョ・エミリアを視察している(三浦 2019a)。世界で最も先進的な幼児教育を街ぐるみで行う都市として知られるレッジョ・エミリアにはOECDも以前から着目しており、2003年「5つのカリキュラムの概要(Five Curriculum Outlines)」(OECD 2004)の中で、質の高い保育を考える上で参考となる保育カリキュラムのひとつとして紹介した。

OTSとレッジョ・エミリアアプローチは対象とする子どもの年齢こそ異なるものの、プロジェクト学習を中心とした教育実践である点¹、子どもたちの生きる地域社会と密接な関係を築いている点など、共通点も多い。OECDが三浦に視察を勧めたのはこうした共通点を意識してのことと推察でき、またEducation2030でラーニング・コンパスやエージェンシーといった概念を形成する過程において、OTSだけでなくレッジョ・エミリアアプローチも無関係とは考え難い。三浦も「OECD東北スクールの中で『被災地から新しい教育を』と考えたとき、私とOECDのシニアアナリストの田熊氏が共通に思い描いたのは、まさしくこのレッジョ・エミリア市の幼児教育でした。二人の間で、『レッジョ・エミリアを超える教育を』がいつしか合い言葉となり、その志は今も続いています。『レッジョ・エミリア市の幼児教育』はOECD東北スクールの原点の一つでもあったのです」(三浦 2019: 第6段落)と述べる。二つの実践は直接的な関係こそ薄いものの、OTSがレッジョ・エミリアアプローチに多くを学んでいることは想像に難くない。

以上を踏まえ本研究では、Education2030が進む中、旧来のDeSeCoから得られたキー・コンピテンシーからエージェンシーへ中心となる概念を移していったOECDがいかなる発想の転換を行ったかを明らかにする。特にDeSeCoとEducation2030の間に位置するOTSに着目し、このスクールの実践から得られたものとOECDの教育に関する発想の変化との関連性を明らかにすることで、その実践の意義を探る。また、その際はOECDもかねてより注目し、OTSが目標とした実践であるレッジョ・エミリアアプローチも参照しつつ、分析を行う。

2. OECD東北スクールという教育実践

OTSは東日本大震災の発生した2011年、OECDの福島大学来訪を契機とする約2年半の教育プロジェクトである。当時、福島大学は避難所生活を送る子どもを支援するボランティアを行う中で、福島大学復興教育プログラム構想を進め始めていた。のちにOTSの中心となる三浦は、当時の状況を「本震災を通して学ぶべき点を教材化し、平常時の段階からリスクマネジメント対応をも視野に収めた『生きる力』を育成してゆく総合的な新たな教育の体系化を試みようとしてしました」(三浦 2013: 13)と述べる。こうした考えのもと教育復興を試みていた福島大学と、東日本大震災の教育復興プロジェクトを準備する中で日本側のパートナーを探していたOECDが出会い、OTSが立ち上がった。三浦は、当時のOECDの思惑を以下のように分析する。

OECDにとって東日本大震災からの教育復興は、「なじみ深い懐かしいふるさと」を再生させることなく、震災の有無にかかわらず歴史的にハンディキャップを背負っている東北を変革することのできる人材の育成なのであり、わが国の超少子高齢化や債務残高世界一の危機を乗り越えるための21世紀型キーコンピテン

シーを身につけた人材を育てることなのである。(三浦2015:24)

ここから、OECDが単なる「復興」を支援しようとしていたわけではないと言える。そのうえで、OECDが教育復興プロジェクトを準備してきた真の目的は大きく2点あると考えられる。1点目は、東日本大地震という未曾有の危機を乗り越えた上での、さらなる発展を主導できる教育と人材の創出。そして2点目は、DeSeCoの成果たるキー・コンピテンシーを改めて実践に用いての、その有効性の確認である。実際にOTSの報告書内では「OECDキーコンピテンシー、例えば生徒のリーダーシップ、企画力、創造力、建設的批判思考力、実行力、交渉力、協調性、国際性など、これらは、21世紀のグローバルな、多様性に富む、知識基盤型社会を生きていく上で、極めて重要な力である」(三浦 2014: 2)とあり、OTSにおいてはキー・コンピテンシーを発揮することが重視され、中でも特に上記のようなスキルが重視されたことが窺える。

以上の目的のもとOTSは福島大学が中心となり、OECDと文部科学省の協力を得つつ図1のように展開された。運営は政府や学校、地方行政機関、NPO、企業、地域の支援団体など数多くの団体に支えられ行われた。参加者は、被災地である福島・宮城・岩手の中学・高校生100人である。彼らには第1回集中スクールにてOECDより、2014年にパリで、東北と日本の魅力と創造的復興をアピールする国際的なイベントを企画・実施するという大きなミッションが課せられた(OECD 2014)。OTS参加者は5回の集中スクール・地域スクール・テーマ別活動の中でイベント内容の決定や資金調達、広報活動などの様々な難題を乗り越えた。

そして2014年8月30・31日、東北復興祭〈環WA〉in PARISがパリのシャン・ド・マルス公園にて開催された。参加者たちは出身地域やテーマに分かれてブースを展開し、東北の魅力や震災からの復興をアピールした。イベントは当初の目標としていた来場者15万人をほぼ達成し、成功を収めた。また翌々日にはOECD本部への桜の植樹と、プロジェクト最後のイベントである生徒大人合同熟議が行われた(三浦 2014)。

また前節でも触れたとおり、三浦は実践も終盤となった2014年2月、OECDの誘いでイタリアのレッジョ・エミリアを視察している。レッジョ・エミリアアプローチ²と呼ばれるこの都市での教育実践の独自性は枚挙に暇がないが、街全体で幼児教育を積極的に行う姿勢、ペダゴジスタ(教育学者)とアトリエリスタ(美術専門の職員)が各幼児学校・乳児保育所に配置される制度、子ども自身の選んだテーマにそってグループで深めてゆく学び、その過程を記録する方法であるドキュメンテーションなどが有名である³。三浦はレッジョ・エミリアアプローチをOTSの理想のひとつとして想定していたと明かしている。

とはいえOTSは多くの教育実践に影響を受けて成立している実践であり、レッジョ・エミリアだけがOTSの手本となったわけではない。たとえばOTSにおいては既存の生徒と教師という関係を打ち破るべく、教師を「ローカルリーダー」と称したが、これは三浦によればオランダを中心に展開されているイエナプランの考え方に即している(三浦 2020: 第7段落)。このようにレッジョ・エミリアアプローチ以外の教育実践もOTSには取り入れられている。しかし前節で引用したとおり、OECD教育局教育訓練政策課シニア政策アナリストであり、OTSにも深く関わった人物である田熊美保氏と三浦は共通して「レッジョ・エミリアを超える教育を」を合言葉にOTSを展開した。さらに「OECD東北スクールの生徒のストーリーを綴った『100の物語』は、レッジョ・エミリアの『子どもたちの100の言葉』から発想を得たものです。またレッジョ・エミリア・アプローチ研究の第一人者、秋田喜代美氏(東京大学大学院教育学研究科長/教育学部長/教授)や佐藤学氏(学習院大学文学部特任教授/東京大学名誉教授)にもOECD東北スクールに協力をいただきました」(三浦 2019c: 第7段落)とあるように、日本のレッジョ研究者もOTSに助力していたと三浦は述べている。このことを鑑みると、レッジョ・エミリアアプローチはOTSが参考にし、影響を受けた実践の中でも特に重要視されていたものであり、その教育実践にある思想を探ることはOTSの、そしてOECDの教育の理想を明らかにするうえで意義あるものであると考えられる。

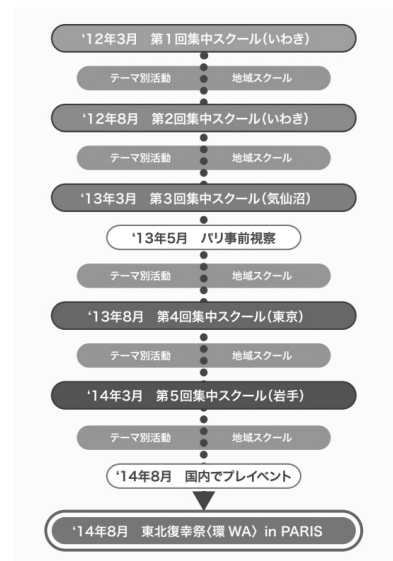


図1 OTSの流れ
(三浦 2014: 2) より抜粋)

OTSは「地方創生イノベーションスクール2030」へと引き継がれ、現在に至る（文部科学省 2014）。またOTSがEducation2030に示唆を与えたことは、OECDが「本プロジェクトには、後述のOECD東北スクール事業の中で得られた知見が活かされています」（OECD日本政府代表部2021: 3. 最近の活動 （2）教育とスキルの将来（Future of Education and Skills 2030）事業）と述べる通りである。しかし「得られた知見」の具体的な内容は明確ではない。本論文はこれに着目し、OTSで得られ、Education2030に活かされた知見が何であるかを明らかにする。

3. 先行研究と研究方法

DeSeCo・Education2030については、OECDの資料の他に先行研究が多く存在する。DeSeCoとキー・コンピテンシーに関して、今西（2008）、倉田（2017）はDeSeCoでキー・コンピテンシーが成立した経緯を、特に倉田は議論を重ねる中で結論として採択されたものから削除された意見も踏まえ概観している。また奈良（2010）はDeSeCoにおけるPISAの役割とPISA型学力に着目し、日本での一面的な受け入れられ方の問題点を指摘する。

またEducation2030やエージェンシーに関しては、松尾ほか（2020）はエージェンシー概念と日本の学習指導要領が掲げる「生きる力」の関連を指摘し、日本の教育でもエージェンシーが重視されていることを指摘している。柄本・松尾（2020）は生徒と教師の間に生まれるエージェンシーである共同エージェンシー（co-agency）について調査を行い、育成できる学びを作り上げるために必要な環境や互いの姿勢を明らかにしている。

コンピテンシーとエージェンシーの関連について述べる研究も存在する。雨宮・柄本（2021）はEducation 2030の中にもコンピテンシーが存続していることに着目し、ラーニング・コンパスという新概念の中での位置づけを分析している。さらに翁川ほか（2021）は中学・高校生への調査から生徒エージェンシーがコンピテンシーに影響を与えることを明らかにしている。

しかし前者の分析の中心はあくまでもコンピテンシーであり、後者はコンピテンシーとエージェンシーの2概念を並列に扱っている。すなわち、本来DeSeCoにおけるキー・コンピテンシーの再定義が目的であったEducation2030において、新たな概念としてエージェンシーが追加された意義への言及はない。さらに新たな概念の生成が、OECDの望ましいとする学びの形がいかなる変化を遂げたことを意味するのか考察されているとは言い難い。加えて、先に触れた翁川らの研究では「生徒エージェンシーがコンピテンシーに影響を与えているという関係性が量的な分析から明らかになった」（翁川ほか 2021: 164）とされており、ここからエージェンシーはコンピテンシーに先立つものであることも明らかである。エージェンシーあってこそそのコンピテンシーという関係性からも、エージェンシーが生成された経緯を探ることは重要である。

以上を踏まえ本研究は、現時点では着目されていない、OECDの学びに対する視点の変化を明らかにする。その際、変化と同時期に実施されたプロジェクトであるOTSに焦点を当て、後にOECDがエージェンシーという概念を創出するにあたって重視されたものの分析を試みる。開始当初はキー・コンピテンシーの再定義を目的としたはずのEducation2030の中でエージェンシーという概念が生まれたことから、その過程で生じた視点・発想の変化を明らかにすることは、OECDの目標とする学びの形をより深く、的確に捉える上で意義あるものと考えられる。

エージェンシーという概念の形成過程、またその概念を含むラーニング・コンパスによってOECDが描く学びの姿勢は、Education2030のポジション・ペーパーや中間報告書を紐解くことで明らかとなる。この概念形成に示唆を与えたとされるOTSに関しては、運営の中心たる三浦が論文や報告書を発表しており、またウェブ上にて実践内容や参加者の成長、当時の三浦自身の活動等が網羅されている。さらにOTSには独自の評価指標KPI（Key Performance Indicator）があり、参加者はこれを用いて実際に成長した点を分析された。以上の資料から、OTSがいかなる点でEducation2030と関連していると言えるのかを炙り出す。

加えて、ブダペストのエトヴェシュ・ロラード大学のガボー・ハラス教授⁴は、福島大学の招聘により2013年8月に2週間のOTS長期調査を行い、その結果OTSが単なる実践に留まらず日本中、さらには世界の教育改革モデルとなる可能性を見出している（Halász 2014）。この研究は翌年2014年の第16回OECD/Japanセミナーでも発表されており、OECDがこの調査結果を評価したことが窺える。ハラスがどのような点を重視したのかを

探ることで、OECDがOTSの実践において着目した点を明らかにすることができる。

また、OTSに先駆けプロジェクト学習を行ってきたレッジョ・エミリアアプローチは、日本でも『驚くべき学びの世界——レッジョ・エミリアの幼児教育』（佐藤監修 2011）などで紹介され、最近では森（2022）などが実践を分析している。さらに、現地のセンターで刊行され、レッジョ・エミリアアプローチを世界に発信する「レッジョ・チルドレン国際ネットワーク」のウェブサイト上でも「集団的な自叙伝」（Reggio Children 2022: para.1）と紹介されている書籍*One City, Many Children* (Preschools and Infant-toddler Centres -Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children, 2012) も教育者たちの姿勢、子どもの学びの在り方などを探る上で重要な資料として活用する。加えて『レッジョ・エミリアと対話しながら——知の紡ぎ手たちの町と学校』（リナルディ 2006=2019）は、レッジョ・エミリアで長年教育実践に携わり、レッジョ・チルドレンの代表も務めたカルラ・リナルディの言葉を取めた書籍であり、こちらも実践と哲学を知る上で有効な史料であると言える。

Education2030における新たな学びの枠組みであり、エージェンシーを含む概念であるラーニング・コンパスの形成過程は、先に述べた雨宮・柄本（2021）においてコンピテンシーを主軸にEducation2030関連資料内容が整理されていた点を参考にしつつ、本研究では着目する点をエージェンシーとする。また倉田（2017）の、概念が形成される過程での議論を資料から追跡し、議論において特に重要であった点を考察する方法を参考に、OTSの資料からどのような思想が特にEducation2030と関連しているかを明らかにする。

4. 分析

4-1. キー・コンピテンシーからの脱却：OTS独自の評価基準

OECDは1997年にDeSeCoを開始した。これは奈良によれば「各国の教育政策や労働政策を整理し、後年に行われるPISA調査に用いられるコンピテンシーの理論的概念を整理し、新たな定義を行おうとする事業であった。2003年に最終報告書を出し、『人生を成功させ、社会が正常に機能する上で鍵となる重要なコンピテンシー（Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society）』を発表した」（奈良 2010: 82）もので、生成されたキー・コンピテンシーは図2のとおりである。「思慮深さ」を中心に、「異質な集団で交流する」「自律的に活動する」「相互作用的に道具を用いる」ことが相互に関わり働くイメージであるとわかる。三つの大きな要素には、下位の具体的な要素が示されている。

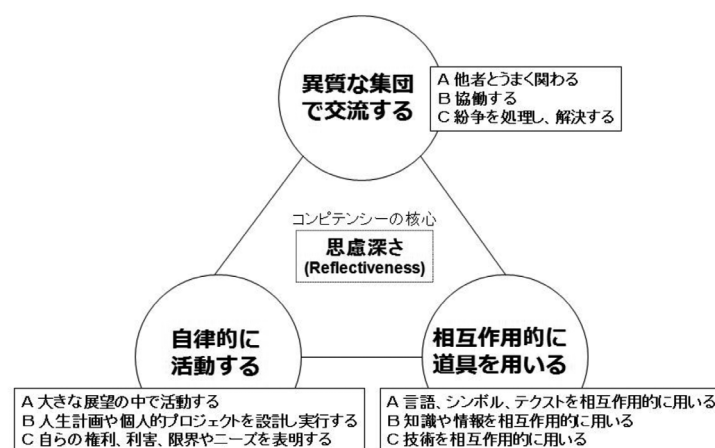


図2 3つのキー・コンピテンシー

（国立教育政策研究所 2022: 第2段落より抜粋）

OTSも当初、このキー・コンピテンシーをもとに設計されていた。これは、「被災地の復興を担うイノベーターに求められる力は、震災前に戻す『復旧』ではなく、それ以上の価値・成長を創出する『創造的な復興』を実現

するための力であり、21世紀というグローバルな、多様性に富む、知識基盤型社会において求められるOECDキーコンピテンシーを踏まえたプログラム設計を行った」（三浦 2015: 42）と述べられている通りである。

そしてOTSはプロジェクト全体の設計のみならず、参加者の評価にもキー・コンピテンシーを採用していた。しかし三浦は「初期のOECD東北スクールのカリキュラムの基本設計は、OECD側が行いました。カリキュラムは『OECDキーコンピテンシー』（中略）に根ざしており、定期的に生徒の自己評価でその能力の変化をモニタリングしました。しかし1年もすると、OECDキーコンピテンシーのままでは抽象的で、教員も生徒も評価しにくいということになり、独自の評価尺度をつくることになりました」（三浦 2018: 第1段落）と語る。ここにOTS最初の「キー・コンピテンシー離れ」とも言える現象が発生している。このプロジェクトは本来キー・コンピテンシーの有効性を測る実証実験的な側面が大きかったにも関わらず、2年半の実践が後半に差し掛かるより前に、キー・コンピテンシーそのものから徐々に脱却していったのである。

着目すべきは、OTSがここで別の既存の尺度を利用するのではなく、参加者たちの手で新たな評価尺度を作り出した点である。これがOTSにおける独自のKPIであり、「将来の東北復興を支えるイノベーター人材」に求められる要件として好奇心、発想力、チームワーク力、マネジメント力、課題解決力、発信力、巻き込み力、地域力、グローバル力の9指標が設定された。また、この指標はレベル5を目標のイノベーター人材として5段階のレベルに分けられており、参加者の段階的な成長が測定できるように考えられていた（図3）。このレベル設定については、「レベル1は『受身』『個人』的な考え方、行動にとどまっている生徒、レベル3は『自主的・積極的』『集団・対人』に思考、行動が及び、周囲と相互に影響を及ぼしあって成長した生徒、レベル5は『大局的・戦略的』『組織・対社会』の観点で実際の活動を行っている人材、というレベル設定を行った」（三浦 2015: 44）とされている。すなわち参加者の思考がより広く、他者や社会と積極的に関わり影響し合うほど、目標とされる人材に近い存在と見なされる。

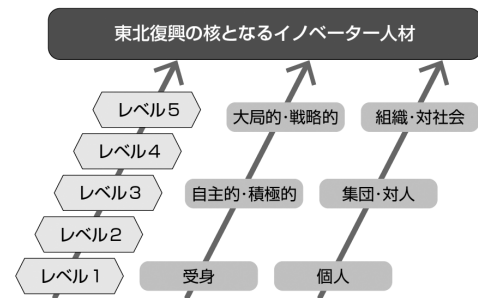


図3 KPI発達概念図
(三浦 2015: 44より抜粋)

4-2. 子どもと大人の対等性：子どもたちの自立性及び社会との関係の構築を重視した教育

OTSでは、学習の形態として「パリでの復興イベントを開催する」という課題に取り組むプロジェクト学習が採用された。参加者は出身地域ごとにグループを作り、それぞれがパリでのイベントでどのような催しを行ったりブースを出したりするかを検討した。その中でOECDが重視したのが自立性であり、その姿勢が特に明確に表れたのは資金調達であった。三浦が「東北スクールプロジェクトは、被災者の『自立性』を重視し、その運営資金をも自ら調達することが課題とされたが、万が一資金の調達がうまくいかず、計画通りに進行しない場合でもあくまでも生徒の教育的効果を重視するという基本姿勢である」（三浦 2015: 24）と述べる通り、実践の間、OECDから金銭的支援は一切なされなかった。そのため「本プロジェクトではイベントの練り上げと資金調達を同時並行で行っていたために、資金規模が決まらなければイベント規模が決まらず、イベント規模が決まらなければ必要資金が決まらずという状況がしばしば続くこととなった」（三浦 2015: 40）ものの、「多くの企業や団体の協力によってプレゼンテーションの機会を得、時には発表内容や方法の指導も受けながら、大人と協働することにより、ほぼ構想通りのイベントの開催、および参加生徒全員の渡仏の資金を獲得することができた」（同）という。

子どもたちの自立性を極限まで重視した結果、活動資金の問題は参加者にとって最大の課題となった。しかしその姿勢が社会とOTSのつながりを強化し、参加者の成長を促したのも事実である。三浦は「企業やNPOの人々は、学校の現場が普段経験することのないプロジェクトマネジメント、資金調達、映像編集、他地域とのコミュニケーションの分野で、生徒や教員に対して熱心に指導助言を行った。とりわけ生徒達にとって企業の第一線で活躍する人と一緒に仕事をするのは極めて貴重な経験となり、生徒の中には、この経験がロールモデルとなり自らの進路を決めた者もいる」（同）と述べる。このように通常の学校生活ではつながりを持ちにくい人々と

OTSが関係を持つことが可能となったことで、子どもたちの自主性がより発揮された。そして、そのことが参加者のスクール修了後の人生にも良い影響を与えたと言える。

この姿勢は子どもの成長だけでなく、教育の変革にも重要であった。三浦は「OECD側は当初から、このプロジェクトは学校現場や教育行政のみで行うのではなく、企業やNPOなども含めた多様なステークホルダーに担ってもらい、それにより学校に一元化された日本の教育とは異なる性質の教育を生み出そうとする戦略、さらにはこうした成果を教育行政や現場の教員が共有することにより、学校現場へ還元させることがプロジェクト全体の目的であった」（三浦2015: 40）と指摘する。普段接する機会の少ない大人や社会と子どもが自立的に関わることが、教育改革につながると考えられていたと言える。これはOTS独自のKPIの、目標に近づくには積極的に他者や社会と関わり影響を与え合うことが必要という評価基準にも合致する。

この考えに影響を与えているのが、レッジョ・エミリアで展開される探究活動、プロジェクトツィオーネである。三浦はこの活動に特徴的な点を挙げる中で「子どもと大人の協同性」を指摘し、子どもの自立性を重視する一方、子どもだけを中心とせず大人も対等に関わる姿勢を評価している（三浦 2019b: 第4-5段落）。これに関してリナルディは「だが一方的に子どもばかりを主役として押し立てるとすれば、われわれはおそらく過ちをおかすことになるだろう。重力の中心は、子どもとおとなの関係にあるからだ。（中略）それは子どもたち、教職員たち、親たちの、相互の関係性とコミュニケーションのシステムなのである」（リナルディ 2006=2019: 132）と述べる。大人同士の社会でもコミュニケーションが重要であると同様、子どもと大人の間でも対等な対話による関係を構築することが、子どもの自立性を尊重することになると言える。OECD及び三浦はこの発想を基に、OTSの参加者に無暗に支援を与えず、資金繰りさえも任せたと考えられる。また資金繰りに関してはさらに具体的に、三浦はレッジョ・エミリアの「有料セミナーや書籍販売など、経済活動も教育活動と不可分になっていること」（三浦 2019c: 第8段落）も評価する。教育と経済を切り離さない姿勢は、レッジョ・エミリアから学んだと言える。

4-3. 「越境」の視点：出会いと交流のネットワークを創出する教育

OTSのキーワードと言える重要な言葉のひとつに「越境」が挙げられる。これらは三浦の記録においても印象的に用いられる表現であり、OTSの参加者が第1回の集中スクールで自らのチームにつけた名前「環」とも関連する。これは「被災地同士が、あるいは非被災地とも協力し合いながら、日本と海外が一丸となって復興をめざすという思いが託された名前」（三浦 2015: 26）であり、それは普段の生活にいつの間にか引かれている境界線を打ち破って手を取り合うという意味でもある。加えて、三浦は以下のようにOECD東北スクールを総括している。

東北の閉塞状況を打開してゆくのは、「世直し」を可能とするネットワークの創造だろう。それは既存の境界線—県域、市町村の境界、業種、国境、老若男女、公私—を越える新しいネットワークである。（中略）それはある意味、われわれ自身が「越境者（Border Crosser）」になるということもできる。（中略）OECD東北スクール2年半のあゆみは、不可能へのチャレンジの毎日であり、社会に引かれた既存の境界線を越える冒険だった。境界線を飛び越えた先から見えた自分たちの「居場所」の姿は、否応なしに私たちの「精神的鎖国状態」を揺さぶった。上記したような生徒達の大きな成長と、それを支える根のように複雑に絡み合ったネットワークは、この「鎖国状態」を打ち破る強力な武器になるのではないかと期待される。（三浦 2015: 46）

この実践を中心となって支えた三浦が「境界線を越える」という趣旨の言葉を繰り返している点から、これがOTSの創出した新しい教育の形だと考えていることが窺える。実践を進める中で「越境」が大きなテーマとなり、子どもたちが作り上げた地域社会や大人たちとのネットワークが「越境」を実現する効果的な手段と実感したが故の総括であることは明らかである。

また、三浦はレッジョ・エミリアアプローチの優れた点として、先述のもの他に「住民や保護者を重要なステークホルダーとして扱い、連携すること」「レッジョ・エミリア以外の国内外の自治体や企業など、外部と連

携していること」(三浦 2019c: 第8段落)を挙げる。これもある種の越境と考えられるが、実際レッジョ・エミリアでは「越境」という発想が重大な意義を持つ概念として、教育者たちの間に受け継がれている。リナルディは「『越境』は、われわれの軌跡の意義をよく表したメタファーであり、同時にまた、未来への予兆でもあった。人間を紋切り型にして、馴れ合い的な同化、排除と分離、あるいは孤立の状態に押しとどめ、対話不在と危険な文化的レイシズムの虜にすることも多い文化的・心理的・地理的な壁、それを乗り越えなければならないのだ」(リナルディ 2006=2019: 193)とした上で、マラグッツィの実践にも言及する。「境界を超える。マラグッツィは越境を愛しました。2つの世界の、その境目に居ることを好みました。境界というものは、一度立てられたらもう動かしようのない絶対的なものではなくて、出会いと交流の場として捉え返されます。そこでお互いの知見がとりかわされ、教え合うことで相互が豊かになっていくのです」(リナルディ 2006=2019: 195-6)。「境界」はそこに立つことでこそ生まれる出会いと交流の場であり、子どもをステレオタイプな文化に押し留めず社会とのつながりを保つためには、その「境界」を越える必要がある。「越境」はマラグッツィからリナルディへと継承された、教育実践における重要な哲学のひとつであるとわかる。

加えて、ハラスはOTSが体现する教育変革モデルの重要な側面を「特定の解決策の適用や実施ではなく、共通の課題に直面し、解決策を見つけることに興味を持つ人々が、可能な解決策についてのアイデアを持ち寄り、意見をぶつけ合い、すでに見つけた部分的な解決策を組み合わせ、それらを共に適用しようとするオープンスペースを作り出すこと」(Halász 2014: 3)と分析する。この「オープンスペース」はまさにリナルディの述べる「出会いと交流の場としての境界」と同様のものであると言えるだろう。OECDも、「越境」をOTSの実践の重要な成果として捉えていることが窺える。

前節でも述べた、子どもが自立的に地域社会や大人と対話する中でネットワークを構築するというOTSの重視したコミュニケーションの形は、マラグッツィやリナルディの述べる「越境」行為の具体化であると言えるだろう。レッジョ・エミリアアプローチを目標として実践を展開した三浦が先駆者たちと全く同じ「越境」という言葉を実践の総括として用いたことは、実践の中でそれがいかに重要な概念であるかを実感したが故であると考えられる。

4-4. 個人から関係へ：キー・コンピテンシーが捨て去ったものを取り戻す試み

前節までの分析を踏まえ、改めてOECDがどのように思想を転換したのかを明らかにする。そのために、キー・コンピテンシーとエージェンシーについて今一度振り返りたい。

DeSeCoにおいてキー・コンピテンシーが成立した経緯について分析した倉田は、その過程ではいくつか捨象された意見や視点があったことを指摘している。倉田によればDeSeCoで重視された能力は議論の段階では「会社、共同体、コミュニティや社会といった何らかのフィールドにおいて他者と関わりの中で求められるという前提」(倉田 2017: 22)であったが、そこから実際のキー・コンピテンシーとして先述の3カテゴリーが成立するにあたっては、より個々人の能力に力点が置かれたものに変化した。辛うじて「異質な集団で行動する」というカテゴリーが残されたことで集団の中で発揮されうる能力であることは把握できるが、あくまでもキー・コンピテンシーは個人の能力に必要な概念となったのである。その理由を、以下に引用する。

これは、DeSeCo計画が最終的にPISAのような国際学力成果指標のための能力概念の基礎を築くことが期待されており、「個人」がどのような能力が求められるかという視点で能力を捉える必要があったためであった。しかし、議論の過程の中で選択されたキー・コンピテンシーは、何らかのコミュニティにおいて他者と関わり合うことを前提としており、個人では完結することのない能力であった。コミュニケーションや、信頼、責任といったものは、相手があって初めて成立する能力であり、相手なしに個々人がその能力を保持するかしないかという見方ができるものではない。

DeSeCo計画では、議論の過程で挙がっていた考え方のすべてを取り入れて報告書にまとめた訳ではない。相手ありきの能力という前提は捨象され、あくまでコミュニティにおいて他者と関わり合う際に「個人」が必要な能力が行動として現れたものがキー・コンピテンシーであるとまとめられた。(倉田 2017: 22)

ここから、キー・コンピテンシーは一人では成立しない能力にも関わらず、あくまで個人を主軸として作られたと理解できる。しかしEducation 2030では、この捨象された概念が取り戻された。それこそがエージェンシーであり、またそれを含む学習の仕組みであるOECDラーニング・コンパス2030(図4)である。

OECDによれば、ラーニング・コンパスは「様々なステークホルダーが形成する幅広いコミュニティにより時間と共に改良される『進化し続ける枠組み』」(OECD 2019=2020: 4)であり、「教育システムをより良いものへと変革することに貢献する意思をもった政府代表者、研究者、学校のリーダー、教師、生徒、そしてソーシャル・パートナーの協働によって生み出された成果物」(同)であるとされている。このラーニング・コンパスの中でもさらに中核的な概念がエージェンシーと呼ばれる概念であり、図の意図とラーニング・コンパス及びエージェンシーの関係性をOECDは以下のように述べる。

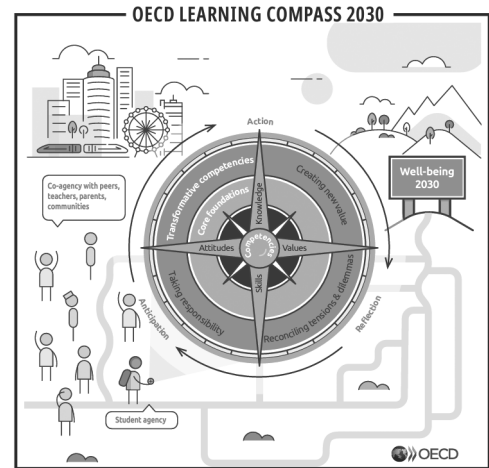


図4 OECDラーニング・コンパス2030
(OECD 2020: 5より抜粋)

ラーニング・コンパスという比喻は、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する目的で採用されました。(中略)人は社会的な文脈の中でエージェンシーを学び、育み、そして発揮するのです。そのため、上記の絵は生徒が仲間や教師、家族、そしてコミュニティに囲まれ、それらの人たちがウェルビーイングに向けて生徒と相互作用して生徒を導いていく様子を描いています。これが共同エージェンシーの概念です。(OECD 2019=2020: 6)

ここで着目すべき点は3点である。1点目は、ラーニング・コンパスが社会の様々な立場の人間によって作られた成果物と明言されている点。2点目は、エージェンシーは多様なコミュニティとの相互作用の中で発揮され、学びの主体たる生徒がもつ「生徒エージェンシー」だけでなく、他者の存在を前提として多くの人々と対等に関わることで発揮される「共同エージェンシー」も強調されている点。そして3点目は、図にエージェンシーをもった人物を含む人間が複数描かれ、エージェンシーとは一人では発揮されるものではないと視覚的に表現されている点である。ここからEducation2030で新たに生成された概念とは、実際はDeSeCoの議論段階で一度切り捨てられた「他者との関わり」が復活した結果であると言えるのではないだろうか。

また「他者との関わり」を前提とした学習の枠組みは、43で言及した三浦の「越境」という表現が含意する概念と一致する。すなわち生徒エージェンシーとは、OTS参加者が培った能力そのものである。複雑化する社会に適応するために個々人がもつべき能力であるキー・コンピテンシーを超えて、一人一人が責任を持ちながらも関わり合い影響し合ってネットワークを構築し、社会そのものを変革する力がエージェンシーであると言える。エージェンシーは「個人」ではなく、越境によって作られた「関係」が発揮する力とも言える。この「関係」が生まれるのがハラスの言う「オープンスペース」であり、OTSが世界に通用する教育改革モデルとなり得るとOECDが評価する点である。越境から生じたオープンスペースにて育まれる様々な関係性からエージェンシーが生まれるという発想において、OTSとOECDは非常に深く関連している。

さらに、この発想の転換はラーニング・コンパスにおけるコンピテンシーにも適用された。雨宮によればEducation2030内でコンピテンシーは「(1) 保護者やコミュニティを含む、多様な幅広いステークホルダーの中で育成・発揮される力であると想定されていること、(2) 社会の変革という、能力形成以外の領域も考慮に入れた力であること」(雨宮 2021: 584)という二つの意味で拡張されている。コンピテンシーも、他者との関わりを前提とした概念となったのである。

加えてこのコンパスは既存の指導を鵜呑みにしない姿勢をも意味するが、それはOTSの評価基準が当初の

キー・コンピテンシーから、実践者たちが独自に作成したKPIへと変更された点とも通じる。KPIは個の能力の成長を重視した基準であるため、キー・コンピテンシーから完全に脱却したとは言い難い。また数値で子どもの成長を測定し評価を可視化している点は、そういった評価を行わないレッジョ・エミリアアプローチとはかなり異なっていると言えよう。しかし周囲との関係を深めることでレベルが上がる評価基準である点、既存の基準に頼らず人々が協同して新基準を作った点では、この変更もラーニング・コンパスに近い行為と考えられる。

加えて共同エージェンシーの概念は、子どもの自立性を尊重しつつ、周囲との関係性の中での対話を重視する。子どもと大人や社会の、決してどちらかが優位に立たない関係性はまさにOTSとレッジョ・エミリアアプローチに共通する思想であり、共同エージェンシーを説明する「相互作用」という言葉は、これらの実践と同一の思想から生まれていると判断できる。境界線の境目に立ち、結びつきを深める関係性の網の目に生まれるエージェンシーはやはり個人に向けられた概念ではなく、人々が持つ関係性やつながり自体を主体としていることがわかる。

5. 考察とまとめ・今後の課題

OECDがEducation2030でキー・コンピテンシーの再定義を行う中で、ラーニング・コンパスとエージェンシーが生まれた。この新概念の生成に際してのOECDの発想の変化を、OTSとその目標たるレッジョ・エミリアアプローチを手掛かりに明らかにした。実践の中でキー・コンピテンシーから徐々に脱却し、大人と子ども、教育と経済など既存の境界線を越えて創出したネットワークで閉塞的な社会を打開するOTSの学びは、OECDの発想の転換に強く関連していると言える。その実践には境界線上での対話と交流を重視するレッジョ・エミリアアプローチが示唆を与えており、OTSは目標として掲げたレッジョ・エミリアアプローチから、地域社会の在り方や対象年齢などの違いはありつつも、OTSにとって最も重要な哲学である「越境」を抽出したと考えられる。その哲学は、OECDも世界に通用する教育改革モデルとして評価している。

OECDはこうしたOTSの成果を受け、Education2030でキー・コンピテンシーの再定義のみならずエージェンシーという概念を生成した。OECDの学びに対する視点もまた、OTSと同様「個人」から「関係」へと大きく変化したと言える。学びによって発揮される力は個人ではなく、複数の人間が越境し合い互いに影響を与え合って作り出されたネットワークから生み出される。それこそがエージェンシーであり、その力は社会をより良い方向に変化させる。

それまでは社会を改善し得るのは個人であるとされ、一人一人の学びが重視されることで関係性はある種無視されていたと言える。しかしこうした発想の転換によって、そのような個人の力は関係性あってのものであり、関係性の構築なしには社会は改善されないことをOECDは主張し始めた。関係性はかつてOECD自身がキー・コンピテンシーを定義する際に捨象した概念だが、OTSにおいて最も重要な知見として得られたものであった。OECDは結果として一度失った概念を取り戻し、来る2030年の社会に必要な学びの枠組みとして世界に発信している。

現在、世界では新型コロナウイルスの蔓延に伴い、社会や人との直接的なつながりが薄れている。一方でコミュニケーションの形式は否応なく変化し、新たなネットワークが生まれている。そのような今、個人で能力を高め社会に適応してゆくのではなく、新たなネットワークを作ることで未曾有の状況を変革してゆくエージェンシーが特に必要となってきたと言えるだろう。

今後の課題としては、まず今回分析の中心としたOECDのEducation 2030はまだ道半ばであり、OTSの後継プロジェクトも現在進行中であることが挙げられる。また、OTSに影響を与えた他の教育実践や、それらをどのようにOTSが取捨選択したのかに関しては、さらなる追求が必要であると考えている。日本における他の実践やイエナプランなどとの関連も、レッジョ・エミリアアプローチ同様に分析することで、OECDが描く近未来の学びの姿をより鮮明なものにすることができるだろう。さらにOECDが重視し始めた自立性やエージェンシーという概念も未だ発展途上であり、これらの新しい概念が今後いかに変化していくかにも着目し続ける必要があると考えている。特にエージェンシーを前提に関係性を重視する実践中心の教育は、従来の教師が生徒に教える形の教育形態を大きく変え得るが、これを日常の教育に組み込む方法、また基礎知識を得る機会の確保などについては課題も多いと考えられる。

- 1 レッジョ・エミリアでは、OECD東北スクールの主軸となったプロジェクト学習に近い探究活動である「プロジェクトツィオーネ」が盛んに実施されている。森は「乳幼児教育実践の場における子どもの意見表明権と参加権の具現化が、レッジョ・エミリアの実践の中心を成すプロジェクト（プロジェクトツィオーネ）である。プロジェクトは、予め展開する期間、目標や素材等が決まっておらず、活動が展開する文脈の中で、子どもと大人が対話することから表出される世界に新しい意味づけを行う」（森 2022: 39）と説明している。レッジョ・エミリアの子どもたちは、こうしたプロジェクトツィオーネに関わってゆくことで自立性を日常的に発揮していると言える。
- 2 レッジョ・エミリアアプローチは、1991年にアメリカのニューズウィーク誌にて「最も革新的な幼児教育」として取り上げられたことで世界に広まったとされている。
- 3 これらの革新的な教育の形は実際にレッジョ・エミリアで教育改革を行ったローリス・マラグッツィの功績が大きく、彼の死後も遺志が引き継がれて現在に至っている。日本にレッジョ・エミリアを紹介した人物のひとりである佐藤も、レッジョ・エミリアの教育を「第二次世界大戦中のレジスタンス活動によって誕生し、ローリス・マラグッツィ（一九二〇ー一九九四年）という類まれな教育者の指導によって開花しました」と紹介している（佐藤 2011: 7）。
- 4 ハンガリーの教育改革を牽引し、OECD教育政策委員会などに10年以上ハンガリーの代表として参加。OTSの評価と分析のエンバワメント・パートナーとして参加（大人熟議チラシ（OECD東北スクール）参照。2022年11月30日取得、<http://kidsdoor-fukko.net/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/%E5%A4%A7%E4%BA%BA%E7%86%9F%E8%AD%B0%E3%83%81%E3%83%A9%E3%82%B7%E7%EF%BC%88OECD%E6%9D%B1%E5%8C%97%E3%82%B9%E3%82%AF%E3%83%BC%E3%83%AB%E7%EF%BC%89.pdf>）。

71

- 文部科学省, 2014, 「OECD東北スクール（地方創生イノベーションスクールの前身）について」, 文部科学省ホームページ, (2022年9月30日取得, https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/oecd/1353458.htm).
- 森真理, 2022, 「子どもの権利と乳幼児教育・保育実践の関係性～レッジョ・エミリア市の乳幼児教育から考える～」『神戸親和女子大学大学院研究紀要』18: 35-44.
- 奈良勝行, 2010, 「OECDコンピテンシー概念の分析と一面的「PISA型学力」の問題点」『和光大学現代人間学部紀要3: 77-98.
- OECD, 2004, "Five curriculum outlines: Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care", (Retrieved September 30, 2022, <https://www.oecd.org/education/school/31672150.pdf>).
- OECD, 2014, 「OECD東北スクール」, OECD, (2022年9月30日取得, <https://www.oecd.org/tokyo/topic/oecd-tohokuschooljapanese/oecd-tohoku-school.htm>).
- OECD, 2019, "OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: OECD Learning Compass 2030", (Retrieved September 30, 2022, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf). (秋田喜代美・安彦忠彦・太田環・岸学・木村優・小村俊平・坂本篤史・下郡啓夫・下島泰子・柄本健太郎・時任隼平・奈須正裕・長谷川友香・花井渉・松尾直博・三河内彰子・武藤隆・文部科学省初等中等教育局教育課程課, 2020, 「OECD Learning Compass 2030 仮訳」, OECDホームページ, (2022年9月30日取得, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf)).
- OECD日本政府代表部, 2021, 「OECDの概要: 教育政策委員会 - EDPC: Education Policy Committee」, OECD日本政府代表部ホームページ, (2022年9月30日取得, https://www.oecd.emb-japan.go.jp/itpr_ja/00_000180.html).
- 翁川千里・扇原貴志・柄本健太郎・松尾直博, 2021, 「中学生と高校生における生徒エージェンシーとコンピテンシーの関連」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』72: 157-67.
- Preschools and Infant-toddler Centres -Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children, 2012, *ONE CITY, MANY CHILDREN Reggio Emilia, a history of the present*, Reggio Emilia: REGGIO CHILDREN.
- Reggio Children, 2022, "Books One city, many children", (Retrieved September 30, 2022, <https://www.reggiochildren.it/en/publishing/one-city-many-children/>).
- Rinaldi, Carla, 2006, *In Dialogue with Reggio Emilia*, London: Routledge. (里見実訳, 2019, 『レッジョ・エミリアと対話しながら——知の紡ぎ手たちの町と学校』, ミネルヴァ書房.)
- 佐藤学監修, 2011, 『驚くべき学びの世界——レッジョ・エミリアの幼児教育』株式会社ACCESS.
- 柄本健太郎・松尾直博, 2020, 「生徒と教師のCo-agencyとは——共に学びを創ることの困難さ, 必要な力と学校体制——」『東京学芸大学実践研究』16: 179-87.