

生きる力としての音楽教育

— agency としての自律を育む視点から創作活動の有効性を捉える —

What is music education to acquire and improve the ability to create a sustainable society? :

The effectiveness of creative activities from the perspective of fostering agency

清水 稔*

Minoru SHIMIZU*

要 旨

The purpose of this paper is to establish a definition of "Jiritsu (autonomy)" in education from an ontological perspective and to show the function of the place of music education in the growth of autonomy. It also aims to clarify its relationship to the "ikiru-chikara (ability to live)," which is the basic principle of the current Courses of Study. What has become clear is that autonomy is not to be viewed separately from heteronomy, but rather as an interrelated relationship in which autonomy encompasses heteronomy. Hence, a perspective beyond that as the third party which objectively perceives the linguistic activity that produces heteronomy is necessary when reflecting on one's own autonomy. It is also clear that this interpretation of autonomy overlaps with the central concept of agency in the OECD Learning Compass 2030. This will serve to clarify the direction of future discussions on "Jiritsu (autonomy)" in school education.

Keywords：自律，存在論，音楽教育，生きる力

はじめに

本論は、教育における「自律」の定義を存在論の視点から定立することと、その視点から学校教育における音楽科の位置づけ、自律の成長における音楽教育の場の機能を示すことが目的である。なぜなら、自律の成長という視点から学習を捉えたときに、音楽教育の場が学校教育の中で有効な場となることが導かれるからである。本論は、そのための言葉の論理的な再定義と授業実践の考察である。

現行の第9次学習指導要領の総則では「生きる力」を身に付けるための教育の在り方として「主体的・対話的で深い学び」が掲げられており、多くの学校がその文言を自校の取り組む研究主題に取り入れているのを目にする。しかし第7次学習指導要領から掲げられた「生きる力」の理念を背景に、学校教育の中で生徒

が「主体性」や「主体的な学習」が問われることはあっても「自律」が問われることは少ない。校内研究や校内の書類で目にするのは、そのほとんどが「自律的に…」ではなく「主体的に…」という文言である。

その中であって、弘前大学の附属四校園では、2020年度より「自律」を四校園全体の研究主題として掲げている。「自律」という言葉に着目したという事実自体が、問題意識の志向において重要なことであるが、その実践にあたって「自律」という言葉の定義が問題となった。個々の教員の「自律」に対する捉え方に齟齬が見られたため、校内での議論や研究実践において困難が生じたのである。

そもそも「自律」という言葉が分野ごとに定義の微妙な差異があることから、共通の定義を下すことが難しい概念だとする声もある（三輪・趙・太田2023）。文部科学省での用語の用い方においても、一般教科で

* 弘前大学教育学部音楽教育講座

Department of Music Education, Faculty of Education, Hirosaki University

はなく、特別の教科「道徳」の学習指導要領における指導内容や、生徒指導の基本書である『生徒指導提要』（2022年改訂）の中に見られるのが「自律」という用語で、学習においては「主体的」という言葉が用いられるのが一般的である。しかし、言葉の差異が、認識における意味作用に強くかかわる以上、この違いも含めて、漠然と用いるのではなく、教育における自律をどのように捉えるかが、教育者には求められるだろう。

さらに近年、その「主体的で対話的な学び」を求める背景に OECD が掲げる agency という概念もある。その agency との関係も含めて「自律」や「主体性」という言葉は整理されなければならない。OECD（経済協力開発機構）は、2015年度から Education 2030 プロジェクトを立ち上げ、その成果として Learning Framework 2030 を下敷きに「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」を作成し、2018年に公表した。現行の学習指導要領の改訂では、それを参照して作成していることから、学習指導要領に agency という言葉は用いられずとも、目指すべき生徒像が agency の概念の強い影響を受けているのは間違いない。その OECD による「OECD ラーニング・コンパス2030」では、生徒が身に付けるべき student agency について「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」として定義されている（OECD, 2019）。

しかし、教育現場における agency という語の運用はまだ不安定なのが現状ではないだろうか。草津・松本（2021）は、agency という概念が様々な学問分野で扱われながらも学問によって齟齬があることを指摘しつつ、学校教育での議論の不足から現場に混乱を来すことを危惧している。

松尾ら（2019）は、OECD の agency と「生きる力」との関連を検討する中で、文部科学省が agency に対する解説において「日本の教育基本法に示されている主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度がエージェンシーに合致するという見解を示している」ことを取り上げた上で、「日本の教育においてもエージェンシーの考え方は元々存在し、最近になって全く新しく現れたものではない」と指摘する。また、小牧（2023）は、社会学者のギデنز（Anthony Giddens）や哲学者のバトラー（Judith P. Butler）を参照しながら、agency が社会構造との相互作用的なものであり、行為を通して事後的に構築されるものとして捉えられてきたことを指摘する。そして小牧は、

語源なども踏まえて、日本の agency に対する理解が、それまで「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」（p. 16）いると批判する。

これらの agency における議論を踏まえると、差し当たって単に主体的、自律的という一点ではなく、社会との関係と切り離されることなく主体性や自己が回帰的に生起するものであるとして、その在り方を捉える必要性から OECD がラーニング・コンパスで agency を用いたことは分かる。その経緯を踏まえると、教育現場でも agency という語をそのまま用いることでその理念の浸透を図るべきなのかもしれない。しかし、日本では、学習指導要領では agency という用語は用いられず、主体性、あるいは自律という用語に置き換えられている。そして、そのような背景があるために、主体性や自律といった言葉の捉えにゆらぎが生じているとも考えられるのである。その意味でも自律の意味を解体し、再構築する中で agency との関連も含めながら自律を再定義し、主体性との差異化を明確にする必要がある。

そのような中で筆者は、「自律」を研究主題に掲げる弘前大学附属小学校の木村麻美教諭から、音楽科の創作の授業において、児童の自律性が育っていることを実感しているという報告を得た。そこで、その授業における教師と生徒のかかわりを本論において措定する「自律」から考察することで、学習の場における自律の様相、延いては、その育成における音楽教育の場の有効性が明らかになると考えた。

よって本論は次のような道筋を辿ることとする。まずは、学習指導要領が理念としている「生きる力」との関連を踏まえて、存在論の知見から論理的に「自律」を定立する。そこから agency との関連を明らかにし「生きる力」の育成を考える上での「自律」の捉え方を示す。次に、音楽教育における自律が育っていると感じられた授業を、その視点から考察することで、学習における自律の様相をより具体的に示し、同時に、音楽教育の場の有効性を示すこととする。

1. 存在論から捉える自律

（生命と主体の関係）

自律を考えるにあたって、始めに「生きる」という事象を、時間軸上における主体の持続という存在論の視点から整理しよう。そもそも自己は、その自己自身の存在を認識する様相において必ず他者を必要とす

る。例えばサルトル（2007）は、ヘーゲルの即自と対自を引き継ぐ形で、人間を意識対象の即自存在を否定することで自己を確立する対自存在として捉える。要は〈私〉という「もの」を認識するためには「私ではないもの」を認識することで、〈私〉とそうでないものを分節（切断）するのである。このように〈私〉という自己への意識は、「他者」と切り離されて独立して存在していない。その自他の関係性と同様に、自律も、かならず他律とかかわって存在し、純粋な自律というものは在り得ないだろう。そして、生命が持続するというのは、常にその自律と他律を内包しながら「運動」があるということを意味する。なぜなら「運動」がない、ということは時間の否定となり、それは生命の死を意味するからである。ゆえに「生命」とは何か、という時間軸と空間における様相を捉えるところから我々は議論を始める必要がある。精神病理学者の木村敏（2005）が、「あらゆる知的営為は生きるための方策なのだ」とすれば、人間の学はなによりもまず生命の学でなくてはならないのだろう」（pp.17-19）と述べるように、人間関係の構造は、「主体」としてのシステムから演繹的に議論を展開していかなければならない。

前述の木村（2005）によると、生命は、「主体」として「まとまり」をもった時間軸上の持続として定義される。主体は、環境と相互にかかわる中で、絶えず変化する中でも「まとまり」を維持する時間軸上の「運動」をしている。その生命の「運動」のシステムは、意識と対象の関係から生じており。自らの生命の持続も「環境」として認識している「世界」の持続の一部であって、即自的な物質の法則の中に存在しているのである。その中で「主体」としての「まとまり」の連続性を持続させているのは、意識の持続による「認識と行為の円環関係による運動」のシステムである。それによって対象である「環境／環世界」と〈私〉が、お互いに「つくりつくられる関係」となり、自律と他律は、相互に作用している関係となるのである。つまり、自他は、ともに同一であって、自律は他律によって成り立っており、他律もまた自律によって成り立っているのであって、人の思考や行為を捉えるときに、自己が自律的に切り離されているように考えることは誤った判断につながるということである。

ゆえに人間の「自律」というシステムは、他の主

体、あらゆる成果物（言語、社会構造、文化体系など）といった「他者」も含む「環境」と切り離されて成立し得ない。我々は「生きる力」を「生命の持続」のための能力や資質として考えるときに、他の主体とのかかわり（共生やインクルーシヴなど）や持続可能な社会のための問題を棚上げにはできないのである。

よって、その「生命の持続」という視点から「学習・教育のあり方」を考える際には、自己と他者との関係、自律と他律の関係が、どのような構造をもっているか、その関係全体を捉える必要がある。

（言葉によって同定される自己）

人は、自己について語り出そうとしたときに「私」として語り出す。その「私」が先行的にも、あるいは事後的にも行為の選択にかかわる自律性を生み出すとして、それが他者も含む環境、あるいは、認識世界と言ってもよいだろう、それとどのように関わるか整理すると次のようになる。

「私は…」と語り出すときの「私」はどのように形づくられるのか、また「私…」という言葉として現れなくても、主体は、〈私〉として判断をする自己という同一的な「もの」が在る¹。この〈私〉は、自らの歴史に基づいて現在進行形で自らを創造し続けている同一でありながら常に差異を伴う持続的、かつ運動的な存在である。「あれが私だ…」5分後も「あれが私だ…」と反復的に思い起せるから、主体は、〈私〉であり続けることができる。異なる「いま」においても「あれは同じ私である」と同一的に思い起こすことができなくなれば、主体は〈私〉ではいられないだろう。このように「私」と名付けられる自己は記憶の反復性に保証されているが、この思い起こされ意識の対象化されていく〈私〉は、主体そのものではない。それは主体がつくりだした写像であって、心的内部空間にそれを思い浮かべ、それを主体が見ている時間は、〈他者のまなざし〉になっている時間である。そして、その思い起こされる〈私〉は、自らがつくり上げた想像であるにしても、鏡や何らかの映像として映った「私の姿」の記憶に他ならない。

このように鏡に映った自己の鏡像を意識の主体は〈他者のまなざし〉になって見る。そして、他者と想像的に同一化することで「こんな髪型がいい」「この服よりも、向こうの方が…」と相手が求めていること

¹ 山括弧で示される〈私〉は、言語化前の自己性の契機を表す。鉤括弧の「私」は、言語的に認識された象徴的な自己を表す。

を志向する。ゆえに、「私」が求めていることは、〈誰か〉が求めていることの移し替えである。そのことをラカン（1972）はテーゼとして「人間の欲求は他者の欲求である」（p. 325）と述べるのである。そこには、社会や世間の評価が、〈自己の欲求の契機〉として、その根底に在る。

言葉は存在の代理物であり、対象を言葉という記号に置き換えて人は思考する。そのとき言語がもっている意味作用の体系に、主体は巻き込まれざるを得ない。その言語における意味作用の体系は、社会がつくりあげた体系である以上、社会と歴史が積み上げてきた価値観や社会規範的なことが内包されている。そして、その意味作用は運動性を持っており、辞書的に「一般化」された意味や価値だけではなく、人々の日常的な言語活動によって、その意味や価値は絶えず変化していく。言語活動が人々の欲望を伴って生み出されている以上、言語を用いて対象を認識し、思考する際の他律性は、他者の欲望を伴ったものとなるのである。その他者の欲望が、自己にとっての善か否かの是非を置いて、とりあえずは、そのような構造の内に主体の自己が置かれていることを踏まえる必要がある。

要するに自律には他律的なことが含まれざるを得ない。自らの選択は「見せかけ」で、他者との関係性の中で選択せざるを得ない相対的な構造の中で生きているのである。例えば、私たちは、「私」にしても、「あなた」にしても、「教師」にしても、「生徒」にしても、「〇〇は…あるべき」といった「親」や「仲間」、「世間」といった様々なレベルの他者がつくりだした欲求を背負う形で、理想とする自己をつくりあげているのである。

（自己に内包される他律性）

私たち人間は、「言葉」によってナルシズム的な欲望を伴った理想とする自我が生まれる。それが、主体の行動を生み出し、現在を「選択」する。その「行為」の選択において、主体は、意志的に未来を予期するための先行的なイメージを必要とする。それは、ラカンや木村敏らの存在論が指摘するように、想像的な〈私〉から言語的に象徴化された「私」への転換であるが、そのときに「言葉」から連鎖する「知識」「体験」は、先の欲望的な理想自我に対して、ラカンの言葉を用いれば「去勢」する形で自我理想をつくり出す契機となる。その欲動に対する抑制や禁止は「社会」

の中で生きなければならない人にとって必要なことである。しかし、よく「理性」や「道徳心」とも言い換えられる「こうであるべき」という作用もまた、自律的判断に内包された他律的な領域である。そのため、そこには社会的に構築されたものが含まれるゆえに、それがいつもその場におけるより善い選択とは限らない。なぜなら生得的な欲求に基づく欲動が、言葉を契機として生じるがゆえに、他者の欲望を反復させている可能性を有し、他方、その欲動を抑制する理性もまた言葉を契機とするがゆえに、他者の欲望に巻き込まれている可能性をもつからである。どちらにしても他律性は切り離されることなく、どこまでも自己の自律的な運動に伴い続けるものであるが、必要なことは、その他律性に気付いて判断できるか、ということであろう。我々は多の可能性から一の現在を選択するのであって、自己が純粹に自由か否か、ではなく、そのときの判断における選択が最善か否か、ということが求められるからである。言わば「生きる力」を育てるということは、その判断力を育てることとも言える。

（言葉による同定以前の〈こと〉）

言葉の意味作用は人間によって恣意的に決められたものであるがゆえに、その意味作用の体系には、他者の言語活動における欲望が内在することは既に述べた。また、そのような意味対象の記号と、そこに付随する意味の関係から、主体による意味の生成、それ自体が主体の側から恣意的に生じていることも了解され得るだろう。ただし、主体にとっての意味の生成、それ自体が恣意的とは言っても、外界と無関係に人間主体の側で決めているわけではない。その意味生成の場には、もの自体が持っている本質と、言語として定立される本質が生じていることを井筒俊彦（1991, p. 9）は指摘する。井筒の指摘は、物自体が有している本質がないとそれとして同定できないというものである。

それは、次のような本質の二重構造として解釈できる。意識対象それ自体がもっている本質は、時間軸上における同じ〈こと〉の反復による同一性と言えよう²。そして、それを捉えた主体は、その〈こと〉に言語という記号を添付して内部空間に再現前することで言語的な認識をする。その際に、主体による意味作用としての「こと」が生じてしまう二重構造が、言語によって定立された本質である。言葉によって同定さ

² 前述の〈私〉と同様に、山括弧の〈こと〉は、言語的に「こと」として認識される契機を表す。

れる認識が、言語記号を通過する以上、そこには他律性が生じざるを得ない。ベルクソンが、「自らが自らを創造する」として、人間をホモ・ファベルと名付けるように、未来の可能性から一を選択することが、自らを創造し、社会を構成していくとすれば、その都度出会う対象となる「もの」を、どのように捉え、どのように活かすかが強く関係してくる。意図せず他律に囚われるがために、必要な可能性を失うのではなく、自らの判断において、そのもの自体が持つ〈こと〉を捉え、その対象がもつ可能性を最大限に活かすことが求められると言えるだろう。そのもの自体がもつ前言語的な〈こと〉は、このように言葉にしまえば対象化され、ものとして「一」になるが、〈こと〉は時間的、空間的に同時かつ無数に重なるように輻輳して生じている（木村1982, P.17）。それは、意識作用における潜在的な可能性としての地平であって、他律によって先行的に狭められたその地平を、自律的に広げるための場はどのようにあるべきか、という問いでもある。

（適切な距離感を捉える反省力）

このような構造の中で、よりよい自律性とは何か、と問うと、一つは、言葉も含めた「他者」との「距離」を適切に取ることでできる「距離感の力」だと言える。それは、端的には「反省」する力とも言えるが、その言葉の意味もまた、自律と他律の確かな捉え方に基づいている必要がある。具体的には、自らが社会を内包する形で〈自ら〉をより善く創造するために反省できる力であり、他者の欲望や価値観と距離を取るために「他律」と「自律」の関係を客観視して、自らを「自立」へと導くことでできる力である。もちろんこの「反省力」は、未来にも係っている。反省で得た距離感は、未来への予期として、行為に先行する形で、他者との距離感を掴む力ともなる。

ここで述べる反省する力には、次の2つの水準が考えられる。自己イメージを客観視できる〈他者のまなざし〉を調整できる水準、「世間」や「社会」などの〈第三者のまなざし〉から離れることでできる水準である。言わば、直接具体的な〈他者のまなざし〉から間接的で非具体的な第三者の〈他者のまなざし〉への対自的な意識作用の拡大、あるいは移行である。児童や生徒ら学習者が有すべき水準については、その主体の発達段階ともかかわっているだろう。個々の成長における適切な自律と他律の距離感は個体差があるだろうし、状況において主体が求められることは変わ

るからである。そのため、教育する側は、常に児童や生徒たちの個人の状況を捉えた判断が求められるのであるが、そのような個別に達成度を見据えながら、児童や生徒たちが、自律と他律の距離感を適切に捉えていけるような場のデザインと支援が必要となるのである。

このように児童や生徒らが「反省」の場を通して自律と他律の適切な距離感を捉える、そのような学習の場が必要であるとして、教師がデザインする際には、次のことを踏まえる必要がある。それは、学習と教育には、負の側面が在るということを常に踏まえておくべき、ということである。消極的な言い方に見えるかもしれないが、自律を踏まえた教育とは、自律を育てることではなく、教育における他律的な側面に気付ける、あるいは目を逸らさずに向けることができるということであろう。なぜなら、知識や技術と言った内容も含めて教育行為自体が他律性を含む以上、教育行為自体が自律の場を阻害している場合があるからである。まずは、教師の側が、そのような教育への批判的視点をもつことが必要なのであるが、そこから導かれるのは、主体の自律を活かす教育のためには、学習者自身が「試行錯誤」を通して自ら体験的に学んだことを「反省」する場が設けられていることである。そして、その反省において、自律と他律を適切な距離で捉えて判断できる力を身に付けていくことが、自律の力を育むことになると考えられる。

2. 自律を育むための試行錯誤の場の条件

（試行錯誤における自律と他律の関係）

そのような自律を学ぶ場として「反省」の場を設定するとして、学習者自らが試行錯誤をするには、何かを創造する場が必要となる。その場を教師が設定するときに、試行錯誤における自律と他律の関係を理解していなければならない。

私たちは、未来の可能性から選択する際に、予想はするが確実な正解が分かって未来を選んでいるわけではない。認識に射程の限界がある以上、認識外のことは、後に事実として気付くことがあるように、その時点で生じていることがあっても意識主体にとって気付かなかったことがある。それは、潜在的な可能性として現前していながらも、主体が認識として言語化されていく過程において、収束的に排除されていくのである。

それゆえに、人間は、自ら選択をしたことを反省

し、価値付けて、次の思考や行為へと活かしていくしかない。その繰り返しは、他律との適切な距離感のうちに、その時点での最適な選択を得る学びとなるのである。それは、身体を伴った反復による運動的な学びのうちに Rowe なければならない。なぜなら、意図的、非意図的にかかわらず、主体が環境との出会いによって常に反復的に学習し続けて身に付いたことは、身体的に反復性を得ることになると考えられる。そこに他律性が含まれているとすれば、身体という意識主体でありながら意識対象でもある両義性において自己が成立しているときに、自己自体がその前言語的な反復性の上に成立する以上、その身体という対象がもつ他律性から知識的・言語的に離れるのは難しいだろう。ゆえに、実感を伴った身体的な新たな出会い、すなわち前言語的な経験の内から、自己の内にある他律性に気付くプロセスが必要になると考えられる。

(身体性としての他律、及び離脱困難性)

人は、知識の学習において言語を通して、誰かがつくりました体系を自らの体系に組み込み、体験を通じた学習でも取り込むことになる。また、それらの体系が生み出す反復性は、人が新しい文化創造を成し得てきたように自ら体系を構築する創造的な能力によって、新しい概念を生み出したりもする。その基盤となる過去の体験の反復には、反復的な行動実践のうちに非意図的に「身体的に規範化されている部分」がある。それをブルデューは、ハビトゥスと名付け、そこから生じる慣習的な行動によって文化の再生産、および持続があるとする。ブルデュー (1990) は、そのハビトゥスを「構造化する構造」として慣習行動とその行動の知覚を組織する構造だと述べた上で、知覚と行動の構造を生み出すメタ的な部分でありながら「構造化された構造」でもあるとして、その習得的な側面も強調する (p. 281)。このブルデューの文化資本の知見から導かれることは、主体の〈いま〉における創造行為に、それまでに体験し、身に付けてきたことによる制限的な側面、すなわち他律的な作用が存在すること、そして、その一方で、その身に付いた他律性が普遍的なものではなく、習得的に更新され得る、そのような自律的な側面ももっていることを示唆しているのである。環境が変化していく以上、主体の自己は、それに合わせて変化せざるを得ない。そのとき適切な選択を自己がするためには自己の内にある他律的なことに気づき、その捉えたものを自らの判断で改変していくところにあるだろう。

(創造行為における技術とわざの関係)

創造行為における試行錯誤の場が「自律」の育成に有効であるとき、教師は、その場に「技術」というものにどのように関わってくるか理解している必要がある。なぜなら、自己は、行為選択において実現可能性を思考するが、その際に自らがもつ技能や用いることのできる技術を参照するからである。そして、「技術」は、次に述べるように外在的な「もの」であり他律性を有している。ゆえに自律を育成する場をデザインするには、技術がもつ他律性への理解が不可欠である。

技術とは何かと言えば、端的には関数的な機能をもった時間軸上における反復性であると定義できるだろう。何かをつくりだすときに同じモノを生み出すプロセスがある。そして、それを空間的に反復される定式化された理論や構造化されたシステムが技術として機能するのである。その技術もまた人間の行為から歴史的に生産されたものであって、それら技術は、試行錯誤の末に一般化されて、反復性を有している。

岡崎乾二郎 (2007, pp.20-21) は、「技術を持っている」という言い方から、技術の性質が、「いつも同じ状態で反復されるモノであることを示している」とする。その上で、さらにその「技術を持つ」という言い方から、技術が人間にとって外在的なモノであり、先天的ではなく後天的・偶有的である (必然的なものではない) ことも示していると言う。さらに岡崎 (2007, pp.20-21) は、そのような外在的なものであるがゆえに、忘れ、再獲得をするのが技術であるとし、その技術を思い起し、繰り返すためには、手がかりが必要だとする。そのための「外的な記憶」としてノーテーションがあるとする。すなわち、外部に記述されたモノは技術として機能する。

だが、ここで音楽の口頭伝承を考えたときに、技術的な反復する働きが外在的なモノだけではないことにも気付かされる。それら身体に内在化された技術に対して私たちは「技能」と言い、さらには固有な技能に対して「わざ」という言い方をする。その「わざ」と名付けられる様相を明らかにしようと、生田・北村 (2011) による人々の伝承行為における伝承者特有の言説を対象とした研究がある。

生田 (2011) は「わざ」を定立するにあたって、課題活動の反復によって身に付いてしまった「到達状態」であり、「高次の傾向性」であるとする。それは「単に動きが自動化された状態」と同じではなく、また独特な言語によって語ることが可能である、とする

ように、目標を実現可能にする身体化された反復性をもつ〈何か〉である。

そのような固有性、非意図的な技術の領域が「わざ」と名付けられていると解釈できるとして、そこには、主体の身体がかかわる以上、身体の発達と生命としてできるようになる生得的なこととのかかわりは排除され得ないだろう。その意味でも岡崎の「技術」の定義と異なり、「わざ」が行為主体の「生きること」とのかかわりが強い反復性であることが分かる。

ただ、その自ら「ものにしたこと」が、他者に伝達されるようになったときに、そこには「技術」としての側面が出てくる。なぜなら、他者にとっては、外在的な「こと」だからである。そして、その「わざ」を伝承するときに伝承者自らの身体が反復性をもった記号、すなわちノーテーションとして機能するとき、伝承者は、先にモデルが在る合目的なシステムとして受取り手に機能する。その意味で岡崎の「技術」を外在的なシステムであるという定義は現実の様相に反していない。

(技術の役割と他律性)

そのような口頭的な伝承にしる、印刷された「もの」や記号化された情報を付与された様々な媒体メディアという「もの」を通して得るにしても、その技術を〈用いる〉ことで、合目的な創造行為の達成において、時間を短縮し、労力を平易にしている。他者をもつ「技能」や「わざ」も自らの内に取り込まず「技術」として用いるのであれば、〈現前すること〉としての「実現」において労力を最小にしていると言える。

だが、「他者」が持つ「技能・わざ」を「技術」として外在的に用いることは、合目的な行為を達成する際の実現可能性を高めるが、その外在する「技術」を用いる際には、その「技術」を扱う知識と技能が必要となる。さらに「技術」は既に体系を持っているため、体系を維持するための「規範」を有している。すなわち主体にとって「他律性」をもった「もの」として作用するため、自律的な自由を阻害する可能性がある。同時に、その規範の中で、その技術を用いることのできる能力を有していることが、その技術を活かす前提となり、そのことは時に、主体にとっての障壁となるということである。

目的の達成を補助する外在する技術の例としては、公園の遊具が挙げられよう。遊具という時間と空間において反復されるシステムは、それ自体が「技術」の

ノーテーションであり、「遊ぶ」という目的の達成を補助する。だが一方で、「こうしてはならない、これは、このように使うものだ」と人々は言う。それは、それ自体が目的をもち、そこに与えられた機能を、正しい使い方が求められるからだ。

このように他者の「技術」がつくりだした「もの」は、何らかの目的を達成する一方で「他律性」を帯びている。自分の欲求を満たすには、それを使うための技術が求められ、ルール of 遵守が求められるのである。それは主体が、その時点において持っている「わざ」が有する実現可能性を参照して目的を設定するのではなく、先に他者が決めた目的に向けた規律に〈私〉をいかに嵌め込んでいくかが求められる場となる。それは、(その場にいない)他者が目的設定の主体となり〈できる／できない〉の偏差をもたらす場にもなり得るため、出来る側のパターンリズムを生じる場にもなりかねない。大人はしばしば、社会における自らの楽しみを是として、大人にとっての楽しいことを子どもにも与えようとする。そのときに、大人／子どもの分節は、パターンリズムを生み出していることは、あまり気にされていない。もちろん教師／生徒も同様である。

また、そのことは、学習者同士でも同じことが生じ得る。習得的に身に付けた技術は、技能となり、その主体ならではの「わざ」へと昇華できる。学習者自身が自らの「わざ」を使って創造活動に寄与できることは、自己の卓越性を実感できることから、そのこと自体は、自己の幸福感において退けられることではないだろう。それゆえ、中学生や高校生になると、習得した自己の「技能」や「わざ」を用いて活躍できる場を欲するようになる。そのときに、お互いが有する「わざ」を活かして創造活動を行うこと自体は特に否定されることではない。しかし、それぞれが相手の技術を活かして、創造活動における問題解決を試行錯誤する際に、技術をもっている方が、無い方に対して上位になるパターンリズムの関係となりやすい。そのような関係性のとき、技術を他者に委ねる際に、自らの意志を抑え込む、あるいは、気付いたことを伝えないでしまう可能性がある。現実には、確かに大人の社会において、そのように互いが有する(他者から見ての)「技能・わざ」をお互いが他者にとって外在する「技術」として提供し合うことで、社会生活を実現している。そのことを鑑みれば、「学校は社会の縮図である」として、現に在る社会が有する構造の中での処生術のようなものは身に付くだろう。しかし、社会が急

速に変化する現代においては、その先の段階として、社会を捉え変革していく自律性が求められている。そのためには、習得して身に付けた技術が「わざ」化していく青年期こそ、一度、「わざ」の中にある他律性を捉えることで、再度、「技術」としての意識を取り戻し、そのことによって、他者に向けての寛容性、パターンリズムの回避ができる視点をもつことが必要であろう。平易な言葉では、それは「思いやり」とも言える。

本来的に子どもたちの想像力は、自らが有する「わざ」を活かした遊びを生み出し、楽しい時間を過ごすという目的を達成することができる。子どもたちが野原に集まって、自分たちでルールを決め出したとき、自らのもつ「わざ」を参照しながら、実現可能なものを予期して、遊びのルールをつくり始める。その創造行為は、やってみたことを振り返り、自らの反省によって、次の行為選択へとつなげるプロセスを有する。そこに自律を育む学びがある。

（言葉から離れること）

よって創造行為の場を通して自律を育むには、他者がつくった既存のシステムから離れる、もしくは、自らの意志において選択できる自由がある場が必要とされるのである。そのような「試行錯誤」を伴った創造活動の中で、主体は行為から生まれる「もの」や「こと」、あるいは前言語的な〈こと〉を通して自己を生成させていく。時間軸上に音を生み出すために、自らの身体がもつ実現可能性を参照しながら行為選択をしていく音楽教育は、自律性を育む場として有効である。

ただし、先に述べたように、既存の体系も含めた「技術」から離れて試行錯誤することが体験的な学びとして必要である。その上で「技術」を用いるのであれば、「技術」の他律性に巻き込まれない自律的操作となるのである。また、それのみならず、さらに、その創造行為の場が、自律を育む場とするためには、「言葉」がもつ他律性から離れることも必要とされる。先に述べたように人は、言語の働きを抜きにして自己を成立させることはできない。ゆえに、言葉の意味作用から離れた客観的・俯瞰的な視点が、とくに場をデザインする指導者の側に強く求められるのである。そして、「言葉」から離れて体験したことが、「言葉」の意味を解体し、再構築していくことになるのである。そこにも前言語的な体験の場としての音楽による学びの場の必要性が在る。

私たちの「認識」の周りには、気付かない〈こと〉がたくさん在る。その気付かないことも「気付いていること」に作用しているのが「世界」である。それゆえに偶然の出会いが在る。地球の裏側で起きていることも、足の裏で生じていることも、いま起きていて認識している「こと」と無関係ではない。切り離すことのできない時間的かつ空間的な連続性の内に、主体にとっての現前が生じているのであって、絶えず過ぎ去る〈いま〉の中にある気付いていなかった〈こと〉を意識が志向できたときに、主体の認識が変わる。それは、行為の選択と未来を変えることにつながる。

その気付かない〈こと〉に、自らの限界性を超えて気付くには、自分の認識世界とは異なる世界をもっている「他者」とかかわって予期しないことと出会って気付くことが、方法として一つ挙げられよう。そこに「共生」や「ダイバーシティ」の意味があると言える。社会学・音楽学の見地からジェンダー／セクシュアリティの研究をする中村美亜（2013）は、アート体験にもとづく「語り直し」が人々には重要であることを述べている。中村は、「過去に体験したことは、どれも客観的な事実としてではなく、自分自身の主観的解釈に基づく記憶によって成立する」（pp. 69-70）とした上で、「自分の過去に関する記憶は『物語』という形をとることで、アイデンティティとして機能する」（p. 70）として、「語り直し」の重要性を強調する。「語り」が変わることによって「自分と世界の関係は再組織化される」（p. 70）ところに音楽パフォーマンスの意義を見出すのである。

そして、音楽というパフォーマンスを通して意味が更新される場として、セクシュアル・マイノリティの音楽サークルが行う音楽会の〈プレリュード〉を例として挙げ、「自分たちの居場所が存在することを確認し、新しい意味をもった文化を創出するプロセスを、音楽の〈語りなおし〉という実践を通して体感できる催しとなっている」（p. 106）と位置付ける。その上で中村は、「無意識に潜んでいる情緒的な部分へとアクセスするきっかけを作る」（p. 166）音楽の場が、語り直しを生み出し、人に力を与える契機となっていることを事例に基づいて言明する。言語を用いて思考し、対象を認識している以上、そこには他律的な作用が含まれていることは既に述べた。その他律性から逃れてより自律的な結果としての創造行為を行うには、「海」という言葉の意味は、今まで体験したことのない「海」を見た時に変わるように、体験して感じたことから言葉の意味を変えていくことである。

創作行為は、「生きること」として最大限に拡大が可能である。その時間的な意識対象の広がりの中で創作は、現前する音を選択することである。音を選択することで、私が何者か、の契機となる事実が時間軸上に定立されるのである。その際に「音楽行為」としての自覚、あるいは他者による定立が「音楽」という「言葉」に対峙しながらの創作としての定立を可能にする。

そのような外界の「もの」自体としての反復性と、内界の「言葉」としての反復性の両輪において、言語としての差異化、を一度解体し、新たにすることによって、複雑化する社会の持続と人間の在り方を模索する現代の諸問題において、自己を創造する力、すなわち「生きる力」の育成の在り方を見出すことにつながる。なぜなら、環境は絶えず時間軸上の差異において空間的に変化しているのであって、数多くの〈こと〉が結びつく因果関係の新たな反復性は、言語から離れることによって、捉える可能性が広がるからである。

そのような様々な他律性から距離を取り、新たに価値づけ判断するための適切な力を育てるには、前言語的な創造活動における試行錯誤の体験が必要なのである。端的にはアーティストックな試行錯誤と言ってよいだろう。単に体験するのではなく、その活動の中でより善い「もの」や「こと」を目指すことが、反省における判断に未来志向性と倫理性を伴うとすれば、アートとしての創作行為として捉えるべきである。言い換えれば行為的知識による学びとしてのプラクシスとしての音楽教育として留まらず、ポイエーシスとして音楽教育の場は捉えられていく必要があるだろう、ということである。

3. 自律的な学びとしての創作と教師力

弘前大学附属小学校の木村麻美教諭による「身近な音で音楽をつくろう～図形楽譜から～」と題した授業³は、小学校4年生を対象に、様々な選択の場によって学習者の自律を育む授業が展開された事例である。

この授業では、サウンドウォーク⁴で得た音の体験を基に図形楽譜を作成し、そこから得た「感じたこ

と」を音の表現として模索する活動が行われた。音の表現の模索は、身近な物を使って試行錯誤し、見つけた表現を披露するという活動である。

授業では、児童が、新聞紙やグラス、ペットボトルやトレイ、ビニール袋など、生活の中での身近な物を使って自由に音を探していた。その音を探るきっかけとなるのが、児童らがサウンドウォークでの体験を基に作成した図形楽譜である。サウンドウォークにおける環境音への意識的な聴取行為は、人為的な音の世界と距離を取ることになる。また、図形楽譜は、既存の音楽体系から離れて図形から感じることを露わにさせることができる。これらの活動は、他律性からの距離を取って、音と空間的な表象との純粋なかかわりへと接近させることになると考えられる。また、身近な素材を使って鳴らすことも同様の働がある。なぜなら既存の楽器を使うことは、そこに体系の作用を生じることになるからである。

授業の導入では、提示された図形楽譜をもとに、一人の児童が即興的に表現した音を聴いて、感じたことを伝え合う言語活動が行われた。聴き手の児童は、どの図形を表現したと思ったか理由を添えながら言葉を紡いでいく。図形から感じたことを探りながら、音の表現を聴いて感じたことを児童の持っている「言葉」で伝えようとする姿が見られた。

「かちゃかちゃって音がして、すごく弱い音のなかに…うにやうにやって感じの…」

「一番下の赤のなんか…やつで…ぐりぐりって音が(あって)、強弱があったから、(それ)だと思いました」

この「音や図形から生じること」という非言語的な〈こと〉とのかかわりが生み出す体験は、前言語的な感性を対象とする体験である。その体験から生じる〈私〉を学習者がどのように価値づけていくかが、自律を学ぶ時間とするために大事な視点となる。教師の言葉かけやスタンスは、その学びの場を生み出す上で重要な役割を担う。

木村教諭は、児童が自分の発言に対して不安になっているのに「いいですよ〇〇さんの説明で」と声をか

³ 2023年11月13日(月)に実施された校内における研究授業の記録に基づく。

⁴ サウンド・エデュケーションにおける活動の一つ。R. マリー・シェーファーによって提唱されたサウンドスケープの概念に基づき、「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活動」(石出2014, p.47)である。

ける。また、音を表現した児童が選んだ図形と、聴いた児童が予想した図形が違っても、「でも〇〇さんの（捉え方）もいいよね。この図形に合っている気がする」としてその児童の認識世界を肯定する。授業を通して木村教諭は、児童の発言を決して否定をしない。それは、まだ社会といった第三者による評価が決まっていない、出来る限り他律性から離れるところから始めた創作によって「いま、生まれた表現」だからこそ、可能なやり取りである。また木村教諭は、必要ときに、児童の言葉を補足する。児童の言葉を受けて、全体に「薄いような濃いような色で現れていると思った、ということだね」と、児童から生まれた「言葉」が、その場において学ぶべき「知識」として定着するような言葉へと置き換える。

このように、創造の場が、よりよい学びの場となるかどうかは、創造行為に対する理解も含めた教師の「わざ」によると言えるだろう。児童の学びのプロセスに意識的に入り込んで、言葉を補い、肯定することで、その児童の自律性を認め、より善い判断へと促していくかかわりの繰り返しによって、学習者の自律性が育まれる。それは、教師の側から先行して与えていくような他律性ではなく、学習者の側から、その場において生まれた自律的な営みを捉えて、育てていくために、多分に即興的である。

そのため教師は、その場に生じている音、色、形、そして言語やふるまいなど、児童に先行して、多くのことを捉えていないといけな。そうでないと児童に内側に生起しようとしていることを、教師の側から言葉や行為によって、次の創造行為の契機へとつなげることはできないからである。そのような多くの感性が求められ、未来を予期していく場に対する創造力は、非常にアーティスティックな営みであり、教師の「わざ」だと言える。

そのような教師のかかわりを場の固有性から「わざ」と書いたがその中にも「技術」として一般知として取り上げることが可能な部分もあるだろう。それは、創造行為の場における関係の構造を捉えていることと、前述の自他の関係を踏まえていることである。以下に存在論としての知見を踏まえて学習者の視点から生起していることをまとめる。

創造行為の場において、身体を媒介としながら音の現前に対して対自的に自己が成立するとき、ある「音」の構成を「私がつくったもの」として自覚的に自己が感受したことを「私」として認識する。それは、最終的に現前した「もの」だけではなく、その「もの」が

生まれる過程において生じる。身近なものを楽器として選び、鳴らし方を選び、リズムを選んだことも、その自己を意味づける物語として、あるいは「私」の文脈として機能する。要するに「この音だ」「この表現だ」として「音の世界」が生まれるまでのプロセスに生じた〈こと〉が、言語化されたときに、反復的に想起される記号となって「私」が自覚的に生起するのだと考えられる。「あの音（はじまりとおわりをもったリズム、あるいは作品として名付けても良いだろう）を鳴らしたのは私だ」として体験したことから、他者との差異を自覚する形で自己を固有の存在として認識するのである。

図形楽譜に基づいた創作活動で学習者は、様々な音を模索する中で聴こえる音から感じたことはどうか、視覚的に感じたことはどうか、具象ではない抽象的な描線や色合いは、どうかだろうか、と自らの〈こと〉を反省的に問い続けながら「言葉」による思考も介在させつつ「音」を自らの責任において決定しなければならない。自らの世界と対峙し、感じたことを反省的に捉えながら、未決状態の〈私〉のこととして、「これだ」として選んだものを「表現」として他者に開示するのである。図形楽譜のように五線の体系のような規律性が少ない楽譜においては、「他者が決めたこと」という音楽体系に、ある意味、依存はできない場に立たされる。そこに自律的に「私」に対して前言語的な問いかけが生じざるを得ない場があるのだと言える。

人は、社会に生きる者として、社会性も身に付けなければならないだろう。一方で、社会を変革していく身体的な「わざ」として、感性を活かした創造、あるいは、感性とのつながりを模索して生み出されたものとの対話ができる力がVUCAの時代においては求められていると言える。他律と距離を取った上での自律、他律に巻き込まれた自律ではなく、他律を他律として捉えながら自律の中に取り込める俯瞰的な反省力としての自覚する力が必要なのである。

また、言葉が他律性を含む以上、そのような理屈的な自覚ではなく、気付こうとするのでもなく、むしろ感覚的な働きとして、問題や解決の道筋に気付いてしまうような身体的な知として自律の育みが必要とされる。だからこそ、「音」を通して世界（内的にも外的にも）と人とのかかわりを学ぶ場は、「生きる力」を育む場として、必要不可欠な場であると言えるのである。

4. 自律を意識した教育とは何か

ここまでの議論をまとめると、自律を意識した教育とは、他者との距離感を適切にコントロールできる力としての〈ふれあい〉の力を培うことだと言える。それは、目の前の実在する他者だけではなく、目の前にいない他者との距離感も含むため、距離感を適切にコントロールするためには、自己と他者、第三者を超越した〈まなざし〉が必要となる。

それを育てるためには、学習において創造行為における試行錯誤を通して得た体験を「反省」によって価値づける場をつくることである。なぜなら未来の可能性を広げるためには、現在を通過した過去の〈私〉を客観的に捉え、その構造を見出すことで、歴史的に生きる自らを、自らのより善い創造として「いま」に活かし続けることが求められるからである。

以上がこれまで述べて来たことであるが、まとめるにあたって、次の2つのことを付け加えておきたい。それは「失敗」への捉え方と、知らずに「常識」化して思考の対象と成り得ていないことへの向き合い方である。試行錯誤 (Trial and Error) を学ぶにあたって、その過程では「失敗」が様々な水準で常に生じる。それは他者とのかわりにおいても生じるだろう。そもそも現実での生きる営みが、予期され得ない未来への試行錯誤である以上、私たちは、「失敗」 (Error) をどのように活かすかが問われているとも言える。『失敗学』を創始した畑中洋太郎 (2005, p. 287) は、次のように述べる。

失敗は、一時的に私たちの心を苦しめますが、じつは発展のための大きな示唆をつねにあたえてくれます。そして、真の創造は、起こって当たり前の失敗からスタートするということを私たちは決して忘れないようにしたいものです。

反省的に過去を評価しながら未来を予期している以上、「失敗した」と振り返ることが起きるのは必然である。その「失敗」を、否定的にではなく、次の行為の契機として肯定的に用いていかなければならない。

神経科学者の立場から教育をデザインする青砥瑞人 (2021, pp. 80-83) は、未知なことに不安を感じるのは脳が本来的に持っている反応だと言う。その事実を踏まえた上で、それを乗り越える体験を通して不安を期待へと変える能力が、自己の成長には必要だとする。しかし、その乗り越える体験が、他者からのネガティ

ブな声掛けや制約などを通して、他者の言う通りにすることで乗り越えた場合、そのときは自発的な創意を失うことになる」と指摘する。青砥は、そうならないためには、自ら心理的安全状態をつくることが必要で、子どもを否定せず、やりたいことを尊重し、本人なりの試行錯誤を経験させることだと主張する。「失敗」を学ぶ場をデザインし、失敗をどのように活かすかを教師が導いていく必要がある。そこに自律を育てる教師の技術や「わざ」が在る。

人は、各々の視る「世界」を自らの行為によって開示する形で試行錯誤をし続ける現実世界の中にいる。その時間軸は未来と名付けられる推移的に到来する「いま」が現前するまで不確定であり予期できないゆえに「過ち」を繰り返す。「過ち」自体の価値観も普遍ではなく、時が立てば「事実」は何度も価値を変える。過去は存在せず、未来も存在せず、在るのは絶えず「現在」であって、「いま」と名付けられる現在において「それ」をどう価値づけるかが「いま、ここ」に生きる人々にとっての問題である。人は、その中で行為の結果、絶えず〈何か〉を作り出してしまう生き物でもある。AIも含め、つくった「もの」から反作用的に「つくられる」という絶えず相対的な関係にある人間は、より未来の不確定さを増していると言える。

だが、実感を通して思考し、その思考から言論を通して自らを変えることができるのも人である。言論を抑圧する社会が、もしあったとして、それを「当たり前」として過ごすことは、他律に主体性を奪われている状況である。「当たり前」「常識」という言葉が、思考の自由を阻害する可能性が在る。三木清 (1940) は、「社会は現存する均衡を維持するために人々が常識的であることを強制するのである」 (p. 36) として、社会が有機的に閉じたものであり、常識はその産物であると述べる。しかし人は、そのような「社会」という他律の中で生きていくしかないのも事実である。その社会に参入して生きていくことになる子供たちは、社会が求める知識や思考を身に付けながらも、それらが内包する見えない主体性に巻き込まれないように「距離」をとって自ら判断し、自らを客観視できる「反省する力」が必要であると言える。

三木は、社会が閉じたものであると同時に、開いたものでもあるという矛盾的に対立した性質も持ち合わせていることを指摘する。「すべての精神的文化は、非日常的なものの経験或いは日常的なものの非日常的な仕方における経験から生まれるのである」 (p.36)

と述べるように、新たな体験を試行錯誤する中に、社会の閉塞性を開く自律的な社会参加の契機があると言える。だが、その体験のうちに、他律から離れた自律的反省をするためには、「現象」と「言葉」を問い直せる批判的思考と論理的思考が必要になるだろう。

ゆえに、単に既にある「答え」を見出すテスト的な力ではなく、新たな「もの」をつくりだす中で試行錯誤するという、失敗も含めて、批判しながら自らを価値付けていく学びの場が必要なのである。子どもたちは10年後、20年後の社会を生きていく存在である。誰かに「依存」するのではなく、荒れた地に一人取り残されても生命を持続させていくことのできる「自立」が出来るように、自律と他律という「関係性」を、子どもたち自身が捉えて「判断」し、今を「選択」できる他者（人以外も含めて）との「関係力」が、ほんとうの意味での「生きる力」になるのではないだろうか。こうして見てくると、ここまで述べて来た「自律」は確かに端的には agency と言われる概念と重なる。だが、教育の場で agency という用語をそのまま持ち出されても、まだ一般用語としては、知識的にも経験的にもつながらないだろう。それよりも、日常的に用いられている「主体的」や「自律」といった言葉を捉え直し、社会も含めた、より善い創造力としての在り方を模索できる教師としての言葉の用い方ができるような自らの変化が必要なのではないだろうか。

【引用文献】

- 青砥瑞人（2021）第3章「メタ認知とは何か」『最新の脳研究でわかった！ 自律する子の育て方』（工藤雄一・青砥瑞人共著）SBクリエイティブ株式会社。
- 井筒俊彦（1991）『意識と本質—精神的東洋を求めて』岩波書店。
- 生田久美子・北村勝朗編著（2011）『わが言語—感覚の共有を通しての「学び」へ—』慶應義塾大学出版会。
- 石出和也（2014）「音楽学習としてのサウンドウォーク」『弘前大学教育学部紀要』第111号，弘前大学教育学部，pp. 47-54。
- 岡崎乾二郎編著（2007）『芸術の設計—見る／作ることのアプリケーション』フィルムアート社。
- 木村 敏（1982）『時間と自己』新潮社。
- 木村 敏（2005）『あいだ』筑摩書房
- 工藤勇一（2021）序章「いま，教育現場で何が起きているのか」『最新の脳研究でわかった！ 自律する子の育て方』（工藤雄一・青砥瑞人共著）SBクリエイティブ株式会社。
- 小牧 瞳（2023）「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」『人文公共学研究論集』第46号，千葉大学大学院人文公共学府，pp.1-19。
- サルトル，ジャン＝ポール（2007）『存在と無—現象学的存在論の試み I』松浪信二郎訳，筑摩書房。
- 畑中洋太郎（2005）『失敗学のすすめ』講談社。
- ブルデュー，ピエール（1990）『ディスタンクシオン—社会的判断力批判 I』石井洋二郎訳，藤原書店。
- 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—中央教育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，東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター，pp. 147-158。
- 三木 清（1940）『哲学入門』岩波書店。
- 三輪正太郎・趙彩尹・大田麻美子（2023）「日本における自立及び自律の概念に関する校正要素の検討—行政資料・研究論文を中心に—」『Total Rehabilitation Research』Vol. 11, Asian Society of Human Services, pp. 46-60。
- ラカン，ジャック（1972）『エクリ I』宮本忠雄他訳，弘文堂。
- 文部科学省（2017）『平成29年改訂小学校学習指導要領解説（特別の教科 道徳編）』
- 文部科学省（2022）『生徒指導提要』改訂版
- OECD（2019）「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」（OECD Learning Compass 2030 仮訳）
<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/> 2023.12.30 取得。
- OECD（2018）「OECD Learning Framework 2030（2030年に向けた学習枠組み）（OECD Future of Education and Skills 2030 Position Paper 日本語訳）」
<https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/> 2023. 12. 30 取得。
- OECD（2018）「2030年に向けた生徒エージェンシー（2030年に向けた学習枠組み）（OECD Student Agency for 2030 仮訳）」
<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/> 2023.12.30 取得。

（2024. 1.12 受理）