

自律と他律への導き方：基礎的過程としての叱責の 分析を通して

宮川, 幸奈
熊本学園大学経済学部（教育哲学）

<https://doi.org/10.15017/6768609>

出版情報：教育基礎学研究. 16, pp.35-51, 2019-03-25. Faculty of Human-Environment Studies,
Kyushu University

バージョン：

権利関係：



自律と他律への導き方

— 基礎的過程としての叱責の分析を通して —

宮 川 幸 奈

はじめに

子どもを自律させること、すなわち、子どもが自ら立てた規範に従って行為するように導くこと。このことは、近代の教育によってしばしばその目的として掲げられながら、教育（哲）学が解くべきパラドックスとして論じられてきた。すなわち、未だ自律していない子どもを自律させるためには教育という他律が必要だが、「自律せよ」という他者の命令に従う限り子どもは他律状態から抜け出すことができないことが問題とされてきた。

いかにして、パラドックスに陥ることなく「自律を目指す教育」を理解することができるのか。この課題に関する近年の研究の中には、従来の研究に見られた二つの前提を退けようとしているものがある。その前提の一つは、自律の達成を専ら被教育者の個人的な変容に求めることである。なぜなら、次に引用する藤田雄飛の論述が示すように、個人の変容のみに焦点を当てて自律の達成を語ろうとする限り、そこで必要とされる教育の役割を説明することが難しくなり、パラドックスに陥ってしまうからである。

従来の教育学は「自律」に至るこの過程について語るとき、他者からの「他律」的ななかかわりの末に個人がその意志において「自律しえたか、否か」ということを問題として設定し続けてきたと言える。それは、あくまで個人を問題の対象とする「他律／自律」の二項対立図式であった。それゆえに両者の断絶は激しく、間をつなぐ中間状態が「謎」として残されてきたのである〔藤田 2013：51〕。

この謎を避けるために、藤田は舞台論（ドラマトゥルギー）という方法論によって「「自律」を可能にする場を組織すること」〔藤田 2013：51〕を描いている。

退けられているもう一つの前提は、教育的な働きかけを、「自律せよ」という命令のように、専ら被教育者の行為を直接的に規定するものと見ることである。こうした見方にとどまる限り、教育は、やはり被教育者の自律の余地を失わせるパラドクシカルな営みとして現れざるを得ない。直接的に被教育者の行為を規定するのではない働きかけとして、関根宏朗は、次のように説明されるアーキテクチャの視点に着目し、教育環境の設定について論じている¹。

[[「アーキテクチャ」的視点とは] 直接当人に働きかけるというよりも、その全体を取り巻く環境や制度への働きかけにより、そこにいる学習者が相対的に本能にしたがった環境への恭順行為へと踏み出しやすくするといった視点である [関根 2015 : 48]。

以上のように、近年の研究の中には、自律の達成を、被教育者が置かれた状況・場・環境において、言い換えれば、被教育者と教育者の関係性においてとらえるというアプローチをとっているものがある。そうした研究は、「自律を目指す教育」の範囲を関係性や状況の設定にまで拡大し、それらの設定によって被教育者の行為が引き出され、変容が促される過程を丁寧に描こうとしている。

筆者もまた、自律の達成をめぐる教育者と被教育者の間で何が生じているのかを探究してきた。そこで独自の課題として設定してきたのは、被教育者が自律と他律を区別するようになるという、ある種の跳躍を理解・説明するということである。自律と他律のパラドックスは、被教育者個人の中に、他律から自律への跳躍を印づける何かを探し求めるがゆえに生じている。しかしながら、そもそも、自ら立てた規範に従って行為することが自律だと考える限り、人間が完全に自律的に振る舞うことはできない（自分は自律していると感じている大人であっても、その行為は必ず、他者を含む外部環境の影響を受けてなされている）。そのため、人間の行為を自律によるものと他律によるものに振り分けることも、人間を自律者と他律者に振り分けることもできない²。それにもかかわらず、私たちはなぜか、自律と他律は区別されるものだと思っている。そうであれば、理解・説明すべき跳躍は、他律から自律への跳躍ではなく、自律と他律を区別するようになるという跳躍であろう。後者の跳躍はいかにして遂げられており、そこで大人による働きかけはどのように作用しているのか。こうした問題意識の下、宮川 [2017] では、大人（教育者）が子ども（被教育者）に、行為の意図や理由を問うことを意味について考察した。

本稿では、「自律を目指す教育」のより基礎的な過程として、大人が子どもを叱責する（過ちについて責め、叱る）ことについて検討する³。以下の考察の重要な導きとなるのは、哲学者・青山拓央の著書『時間と自由意志 —— 自由は存在するか』に収録されている論考「叱責における様相と時間」[青山 2016 : 248-259] である。この論考は、自律／他律という概念を扱ってはいないが、その区別を子どもが身に付ける過程を理解する上で、示唆に富むものである。

以下では、まず叱責に関する青山の議論の基本的な枠組みを概観し (1)、叱責がどのような意味で「自律を目指す教育」—— 自律と他律の区別を可能にするような教育者による働きかけ —— の基礎的過程であるのかを論じる (2)。そして、その過程が人間に固有のものであることを確認した後 (3)、それがどのように実現されているのかを検討し

ていく(4・5)。叱責という営みに着目することによって、教育者との関係性の中で被教育者の自律の達成への第一歩が踏み出される様子を、諸先行研究とは異なる視角から描きたい。

1. 叱責の3分類とそれらの翻訳関係

母国語習得段階にある幼児を言語によって叱責する仕方を、青山は「直示禁止」「否定禁止」「間接禁止」の3つに分類している。

直示禁止とは、「「こら」とか「だめ」といった、具体的説明を含まない定型表現による行為の禁止」[青山 2016: 248]である。直示禁止において、禁止したい行為がどの行為であるのかは言語化されない。

それに対して、否定禁止とは、「何かを具体的に禁止することで特定の行為をやめさせるもの」[青山 2016: 248]、つまり特定の行為をはっきりと否定する叱責の仕方である。その例としては、壁に落書きをしている幼児に「壁に描くな」と言うことが挙げられている。

最後に、間接禁止とは、「やめさせたい行為ではなく、その代わりにやらせたい行為を指示する種類の叱責」[青山 2016: 249]である。何をすべきかを指示することによって間接的に特定の行為を禁止するということだ。壁へ落書きする幼児に「画用紙に描け」と言うことが、その例だとされる。

青山は、それぞれの叱責の意味が幼児によって理解され、幼児の行為が(叱る大人の観点からして)適切に導かれるようになるためには、3つの叱責が相互に翻訳される必要があると論じている。「翻訳」の意味は特に説明されていないが、ある言葉を異言語の言葉で置き換えるように、ある仕方でなされた叱責を別の仕方の叱責に置き換えることととらえればよいだろう。まず、直示禁止と間接禁止は、どの行為を禁じているかを言語化しておらず、指示として不明瞭であるため、叱られた幼児自身によって否定禁止に翻訳される必要がある。すなわち、「こら」や「だめ」(直示禁止)によって何をやめるべきだと言われているのかを理解すること(絵を描くことそのものではなく、壁に描いていることが禁じられているのだ、というように)や、「画用紙に描け」(間接禁止)が「壁に描いてはいけないから、代わりに画用紙に描け」という意味だと理解することが幼児には求められている。他方、否定禁止は間接禁止に翻訳される必要があるという。なぜなら、否定禁止は、禁止された行為の代わりに何をすべきかが示されていないからである。つまり、叱責は単に行為を禁止することにとどまらず、より適切な行為を指示する意図で行われることが多いため、幼児には否定禁止から間接禁止を導き出すことも期待されている。

3つの叱責のうち、幼児に対してはじめになされるのは直示禁止である。なぜなら、否定禁止や間接禁止をしようにも、教育の初期段階では言語が通じないからである。し

かしながら、青山の見方では、直示禁止が実は幼児にとって最も負荷が大きい。というのも、直示禁止はまず否定禁止に、その後に間接禁止に翻訳されることを要求するからだ。初めて叱られる幼児は、もちろんこの二重の翻訳を遂行することはできないのだが、徐々に翻訳能力を獲得し、叱る大人が求める行為をなすことができるようになるという。

2. 叱責による自由の付与

自律と他律を区別するようになるという跳躍について考察する上で重要であるのは、青山が、叱責によって幼児に自由が付与されると論じていることである。その主張がよくわかる部分を引用しよう。

われわれは幼児を叱責する際、いったい何を教えているのか。われわれは幼児に、その行為は悪い行為であること、より良い行為がほかにあったこと、そうしたことを教え込む。だが、このときわれわれは、幼児に次のこともまた、教え込んでいるのである。その行為はしないこともできたということ。代わりにほかの行為をすることもできたということ。この意味で、幼児は自由であつたということ——。これは客観的事実というより社会的信仰の教説である。幼児はこのことを信じなければならない。それが信仰であることを忘れてしまうほどに強く。そしてわれわれもまた、この信仰の内部にいる。われわれは幼児が自由だと信じ、その信念のもとで叱責を行なう。教育におけるこの側面は、われわれの目からも、ふだんは完全に隠されている〔青山 2016：257〕。

ここで青山は、叱責が、幼児に対して自らが自由であったこと（他の行為をする可能性があったこと）を教え込み、信じさせることだと述べている。幼児が自由であることについて「社会的信仰の教説」という強い語が当てられているのは、青山が、大人を含めた人間一般について、自由であることを客観的な事実として認めることはできないと考えているからである。このことについて、叱責をめぐる論考が収められている著書〔青山 2016〕の議論を踏まえて確認しておきたい。

青山〔2016〕の主題は、分岐問題、すなわち「未来に向かって分岐する可能的な複数の歴史から、現実の歴史が選ばれるのはいかにしてか」〔青山 2016：34-35〕という問題である。私たちは、枝分かれする可能性の中からどれかを選び取って実現させているという感覚をもっている。「私が病院に行ったのは、熱が三十九度を超えたからだ。体温計を見た瞬間、私は病院に行く決断をして、その後すぐに家を出た。まさにあの瞬間に、病院に行く歴史が選ばれたのだ」〔青山 2016：32〕というように。このとき、体温計を見た瞬間が、病院に行く歴史と行かない歴史の分岐点だと感じられる。しかしながら、

こうした感覚が実態に即していないことを、青山は歴史の可能性の樹形図を示しながら指摘している。

「病院に行く」歴史 A と「病院に行かない」歴史 B はどちらも、それらの歴史の分岐点を歴史の一部として共有している（図 1）。だから、この分岐点上でのある決断——決断 X と呼ぼう——によって歴史 A に進むことはありえない。

決断という出来事がいかなる種類の出来事であれ、分岐点上のすべての出来事は両方の歴史に存在している。「決断 X によって病院に行った」「決断 X なしには病院に行かなかった」——こう言うことが可能になるのは、決断 X が分岐点よりも後に、つまり歴史 A のほうだけに存在する場合だろう（図 2）。ところがこの場合には、次のことを認めなくてはならない。決断 X は結局、歴史の選択に関わっていないということ。なぜなら、決断 X が実現したのは、歴史 A がすでに選ばれた後だからである [青山 2016 : 32]。

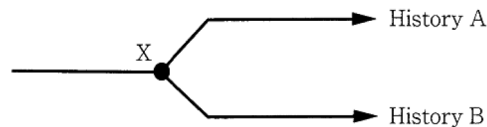


図 1

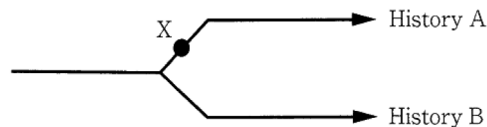


図 2

（図はいずれも [青山 2016 : 33]）

このように、歴史の分岐を説明することは、私たちの直感の強固さに反して、実は非常に難しい。青山は、歴史の分岐をどのように説明し得るかという点から、自由意志と決定論の両立可能性問題をめぐってなされてきた様々な議論をとらえ直していく。その緻密な検討によって明らかにされるのは、人間の自由意志なるものが介在するかどうかにかかわらず、ある出来事がどのようにして分岐点として特定の歴史を実現するのかを説明することはできないということである。

分岐問題の「解決」として、私たちが論理的に認めることができるのは次の二つのうちどちらかであると青山は言う。一方は、一つの世界の中には実現し得る諸可能性ではなく、その世界において歴史は単線的に決まっているということ⁴。もう一方は、歴史は確かに分岐するのだが、どの可能性がなぜ実現するかを説明することはできず、偶然によってある分岐が起きるとしか言えないということである⁵。いずれにしても、人間が

自らの自由意志によって歴史（自らの行為を含む）を変える、という説明は成り立たない。そのため、自律を自らの意志によってある歴史を選び取ることと見なすならば、人間を自律した存在と見ることはできなくなる。それどころか、青山の議論は、他律概念をも否定することになる。つまり、他者によるものであれ、「律する（規範を立ててそれに従う）」という作用によって歴史が変わること自体が認められないのである。本稿の冒頭で、完全な自律及び他律は実現し得ないことを確認したが、青山の議論は、より根源的・徹底的に、「律する」という作用自体を否定するという仕方で、自律及び他律の実現不可能性を示すものと見ることができる。

以上のように、青山は自由や可能性がその理念通りに実現していることを徹底的に否定しているのだが、人間が（少なくとも現時点では）それらを信じて生きていることは否定できない事実である。そこで、人間がどのようにして自由を信じて生きようになるのかを発達の基礎的段階に遡って検討しているのが、本稿で参照している叱責をめぐる論考である。青山は、叱責が幼児に自由や可能性を信じさせていることについて、否定禁止が特に重要な契機であることを強調しながら説明している。

否定禁止は、幼児を可能性の世界に参入させる。ある行為をしないことは、それに代わる可能的行為のどれかをするることである。だが、過去のあの行為の代わりに何が可能だったのか。いや、何が可能だったと考えるべきなのか。現実になされなかった行為は、どれも不可能だったとも言える。論理的に可能な行為は、どれも可能だったとも言える。しかし幼児にはより穏当な、可能性の把握が求められる。可能的な行為の候補は、規範的な制限を受けねばならない。幼児は、自分が何をすることができたかについての様相把握⁶を、内省や自然観察のみによってではなく、自分に向けられた間接禁止を手がかりとして、調整していく必要がある〔青山 2016：257-258〕。

否定禁止によって、幼児には、可能性なるものを見出しながら生きる仕方、言い換えれば、自由を感じながら生きる仕方が教えられる。そして、間接禁止によって、その社会における具体的な可能性・自由の在り方が、規範として、一定の幅をもって教えられる。こうして幼児を自由と可能性の世界に導き入れる否定禁止と間接禁止は、直示禁止に先立たれている。このように、3つの叱責を受け、それらを互いに翻訳して理解することによって、幼児は大人と同じように自由や可能性の世界を生きようになるのだと考えられる。

叱責によって幼児に自由が付与される機序に関する青山の議論を、本稿は、「自律を目指す教育」——自律と他律の区別を可能にするような教育者による働きかけ——の基礎的過程を論じたものと見なしたい。なぜなら、青山の論述から、叱責によって付与され

る自由が、自律と他律の区別を、少なくとも萌芽的に含み込むものであることを読み取ることができるからだ。叱責によって教え込まれるのは、「*幼児は自由であつた*ということ」[青山 2016：257]であり、「*幼児は、自分が何をする事ができたか*」[青山 2016：258]なのである（それぞれの斜体は引用者による）。「*その行為はしないこともできた*」、「*代わりにほかの行為をすることもできた*」とは、その幼児に自ら選択する可能性が、自由があつたということなのだ。叱責において与えられるのは、誰かが他の行為をした可能性ではなく、叱責されている幼児自身が他の行為をした可能性である（他の誰かに可能性があつたというなら、あるいは人間の行為とは関わりなく世界が別様にあり得たという可能性を指摘するのなら、その幼児を叱る必要はない）。その幼児が他の行為をした可能性があるということは、上述の青山の議論を踏まえれば、「客観的事実というより社会的信仰の教説」である。ただし、この教説は非常に強力で、現代を生きるほとんど全ての大人によって信じられている。大人たちは、自由と可能性の世界を生きている。叱責とは、大人たちが生きている自由と可能性の世界に幼児を引き入れようとする働きかけなのである。

もちろん、自分に他行為可能性があつたと認識するようになることを、一足飛びに自律の達成と見なすことはできない。自律が達成されたと見なされるためには、例えば宮川[2017]で論じたように、自らの行為について、その意図や理由を述べることができるようになる必要がある。しかしながら、そもそも自らの他行為可能性を認識できていなければ、行為の意図や理由を述べることが意味をなさない。その意味で、幼児に可能性そのものを教え込む叱責が、幼児を自律へと導く働きかけの第一歩であると考ええる。

なお、叱ることはしばしば、ほめることと対になるものとして語られるが、幼児に可能性を教えるということにおいては、ほめることの役割は、重要ではあるが補助的であると考ええる。ほめることは何が望ましい行為であることを示す。それによって間接禁止の理解が促進されているとは考えられるが、可能性概念の核心（*～ではなく○○が可能*であること）を知らしめるためには、叱責の一つである否定禁止が欠かせない。

3. 人間の固有性

それでは、叱責によって幼児に自由と可能性を信じさせるという、「自律を目指す教育」の基礎的過程はどのように実現されているのだろうか。次節でそれを問うための準備として、本節では、自由や可能性を信じることができるのは人間だけであることを確認しておきたい。

青山は、叱責による自由の付与が、人間に固有の出来事であると論じている。なぜなら、可能性を信じさせるための重要な契機であつた否定禁止が、おそらく他の動物には理解されないからである。

ソファの上であくびをしながら爪を研いでいる猫に対し、ソファにのつてもあくび

をしてもよいが、そこで爪を研ぐのはいけない、ということを伝えるのはどんなに難しいか。あるいは走り回る犬に対して、「座れ」や「こっちに來い」ではなく、「走るな」という命令を伝えるのはどんなに難しいか。動物には、何かをさせることより、何かをさせないことのほうがはるかに難しい。人間の幼児が、否定形による命令をすぐに理解できるようになるのは、じつは驚くべきことなのだ。

動物に対する否定禁止は、現実には、何らかの間接禁止 — とくに身体運動の静止命令 — によって代替されている [青山 2016 : 252]。

動物に否定禁止が理解されない理由としては、前期ウィトゲンシュタインに依拠しつつ、動物に言語が通じないことが挙げられている。

『論考』の言語観における「否定」の働きを念頭に置くと、動物に言語（論理）が通じないことと、動物に否定禁止が通じないことは、一対の事実であると言える。犬は「走らない」ことが無数の他の可能的行為と重なっていることを理解できない。飼い主の足元に座ることを、「走らない」行為の一つとして実行することはできない。様相的な観点から否定禁止に応じるためには、言語の力 — とりわけ否定表現の力 — が必要なのである。

否定禁止は、規範性への扉を開く [青山 2016 : 253-254]。

言語をもち、否定禁止を理解することができるのは人間のみである。それゆえ、自由が付与されるのも人間のみである。このことをより深く理解するために、社会学者の大澤真幸による「原的な否定性」をめぐる議論を紹介しておきたい。大澤は、「原的な否定性」という言葉によって「それ以上もはや根拠を要しない否定、あるいは根拠を与えることができない否定、つまりは始発的な禁止」[大澤 2012 : 36]を指し、これが、他の動物はもち得ない人間の自由、すなわち選択する主体であることを可能にしているのだと論じている。

原的な否定性が導入されたとき、自然からの文化への超越が果たされる。なぜか？ 原的な否定性のもとで、はじめて固有の意味での〈選択〉ということが、したがって〈責任（の帰属）〉ということが可能になるからである。そして、選択 — 語の最も限定された意味における選択 — の〈主体〉と見なしうるところに、自然生態系の自余の諸事物に対する人間の超越性の根拠があるからである。

選択と見なされるのは、他なる行動が十分に可能であるとの自覚があるのに、それがあえて否定され、特定の行動が生起しているときである。[…] 選択を構成する条件は二つある。第一に、他なる行動も可能であるということが、当事者自身の意

識の中で留保されていること。[…] 第二に、特定の行動が、適切なもの、妥当なものといった規範性を帯びて現実化していること。特定の行動が偶発的に生起しているわけではない。この二条件を同時に確保するのが、原的な否定性（無根拠な原初的禁止）である [大澤 2012 : 38]。

大澤はこうした見解に、青山とは全く異なる文脈（レヴィ＝ストロースによる近親相姦の禁止に関する分析）を踏まえてたどり着いている。だが、その構図 — 選択＝自由の条件が可能性と規範性であり、それを支えるのが原的な否定性である — は、ここまで見えてきた青山のものと共通している。叱責をめぐる青山の論考は、幼児から見れば根拠などわからない（いわば原的な⁷）否定禁止が、直示禁止・間接禁止と翻訳可能な形で与えられることによって、その幼児が可能性を一定の規範性の下で信じるようになることを描いていたのだった。

大澤と青山の議論は、否定することと言語の強い結びつきを指摘しているという点でも共通している。大澤は、「言語もまた原的な否定性によって支えられている」[大澤 2012 : 44] と言う。なぜなら、「これはSである」というような言語による命名の宣言は、「これがSではない」という選択肢を根拠もなく禁止することであるからだ。それゆえ大澤は、言語を習得することと原的な否定性を受け入れることを同じ出来事と見なしている。

言語を習得するということは、まずは、原的な否定性を構成するような社会的な関係性に入ること、つまり原的な否定性を帯びた命令を発する他者の権威を受け入れ、まさにその命令に（禁止や宣言としての）効力をあらしめることである [大澤 2012 : 54]。

この引用からわかるように、大澤は、原的な否定性が存在することと（人間の）社会が存在することを同義と見ている。そして、「原的な否定性が成立したとき、動物的な水準から人間的な水準への移行が成し遂げられるだろう」[大澤 2012 : 54] という見通しの下、社会生物学（行動生態学）の知見を踏まえて、原的な否定性及び（人間の）社会が進化の過程でどのように成立したかを探究している。

大澤が、種としてのヒトにおいて否定が成立し、それによって自由が成立する過程を解明しようとしているのに対し、青山は、種の中の個人において、否定、そして自由が成立する過程を描いていると言えよう。それでは、再び青山の論考に戻り、この過程の詳細に迫ろう。

4. 翻訳能力はどのように獲得されるのか

叱責によって幼児に自由と可能性を信じさせるという、「自律を目指す教育」の基礎的過程はどのように実現されているのか。それを明らかにするために、本節では、3つの叱責（直示禁止・否定禁止・間接禁止）を相互に翻訳する能力がどのように獲得されるのかを検討する。なぜなら、それぞれの叱責の意味は他の叱責への翻訳によって適切に理解されるようになるが、幼児ははじめてから翻訳能力をもっているわけではないからだ。

青山は、幼児が翻訳能力を身に付けていく様子を、「動物」から人間への移行として次のように描いている。

教育の初期段階において幼児に求められるのはしばしば、身体運動の静止——それも叱責に対しての反射的な身体運動の静止——である。一見瑣末なこの事実によって、幼児に課せられる翻訳の負担はかなりの程度軽減される。禁止表現の翻訳能力は、こうした動物的反応からの連続的な移行によって獲得されるが、いつ「動物」から人間への移行がなされたのかは養育者の目にも明らかではない〔青山 2016：251〕。

「こら」という叱責に対し、反射的に身体を硬直させた幼児は、まだそれを否定禁止にも間接禁止にも翻訳できない。だが養育者ははじめてから「こら」という言葉をそうした翻訳に開かれたものとして発しており、事実、幼児はある段階で、翻訳の能力を身につける。その移行は連続的であるため、養育者は、幼児にとっての「こら」の意味が変化していることに無自覚でいられる。動物的な調教は、人知れず教育に変化するのだが、最初からそれは教育だったと見なされることになる〔青山 2016：253〕。

3節で確認したように、人間以外の動物は、言語をもたず、否定の意味を理解しないがゆえに、自由と可能性の世界を生きてはいない。この意味では、言語習得以前の幼児は「動物」の段階にある。そうした幼児に対する働きかけは、はじめは「動物的な調教」とならざるを得ない。1節で述べた通り、言語が通じない幼児に最初になされるのは「こら」「だめ」といった直示禁止である。直示禁止を行う大人は、それが少なくとも否定禁止に、場合によっては間接禁止にも翻訳されるように期待しているはずである。言い換えれば、「こら」は、少なくとも具体的な何らかの行為をやめさせることを、場合によってはより望ましい行為を指示することを意図して発せられる。だが、幼児ははじめ、どちらの翻訳もできない。「こら」と言われた幼児が問題の行為をやめるのは、「こら」という声に驚いて反射的に動きを止めるからにすぎないことがここで説明されている。

このとき「こら」は、危なげな幼児の振る舞いを見て大人が発する「あっ」という声と同じ役割しか果たしていない。これは直示禁止に限ったことではない。否定禁止や間接禁止であっても、言語が通じない幼児にとっては、「あっ」と同じ、単に注意を惹く音としてしか経験されないだろう。この段階の幼児は、大人がどの行為をやめさせようとしたのかを理解していないし、大人がその行為が望ましくないから（他に望ましい行為があるから）やめさせようとしたのだとも理解していない。この幼児にはまだ、自由や可能性は知られていない。

ところが、動物と違い、人間の子どもである幼児は、いつしか叱責の翻訳能力を獲得し、自由と可能性の世界の住人となる。これはいかにしてか。青山は詳述していないが、それは、3つの仕方の叱責を何度も繰り返されることによってでしかないはずだ。大人は、当初は叱責がねらい通りに翻訳・理解されないことをわかっているながらも叱責する。それを繰り返すうちに、幼児は徐々に、3つの叱責の連関や、叱責と諸々のタイプの行為との連関（どんなことをすると叱られるか）に気付き、ねらい通りの翻訳・理解をするようになって考えられる。そして、大人と同じように3つの叱責を翻訳しながら理解するようになったとき、幼児は自由と可能性を見出しながら生きることを始めたのだと言ってよいだろう。

人間は、はじめはどう受け止めてよいのかわからない叱責を繰り返されることによってしか、叱責を（叱る大人の観点からして）適切に翻訳・理解するようにはならない。これはつまり、叱責によって幼児に自由と可能性を信じさせるという、「自律を目指す教育」の基礎的過程が、ずれを孕む曖昧なコミュニケーションによってしか実現され得ないということである。叱責の言葉を、幼児は当初、大人が意図したように受け止めることはできない。大人の意図と幼児の受け止め方の間には、はじめは大きなずれがある。そのずれは、叱責が繰り返されるうちに徐々に縮まっていく⁸。これは、同じ叱責の言葉を幼児は徐々に異なる仕方で受け止めるようになること意味しているが、先の引用で述べられているように、叱責する大人はその変化を認識できていない。なぜなら、大人は目の前の幼児がどの程度の翻訳能力を獲得しているかを把握しているわけではないからだ。まったく言葉が通じない赤ん坊が大人になるまでに、段階的に翻訳能力が高まることは明らかであるとしても、その間の推移には当然個人差があるため、そのときにその幼児がどの段階であるかは明らかでない⁹。大人は、自らの意図と相手（幼児）の受け止め方がずれていることをわかっているが、しかしどの程度ずれているのかは確認できないままに叱責を繰り返すことによって、自らが生きている自由と可能性の世界に幼児を引き入れていることになる。

5. 叱責を駆動する態度

幼児が叱責の意味を理解するようになる過程を「動物」から人間への移行として描い

た青山は、「人間の幼児が、否定形による命令をすぐに理解できるようになるのは、じつは驚くべきことなのだ」[青山 2016 : 252] と述べていた。確かに、幼児がはじめは理解できない叱責を繰り返されるうちに、いつしか否定の意味を理解し、自由と可能性の世界を生きるようになることは、驚くべき、不思議なことである。ただし、前節の分析は、別の不思議さを浮かび上がらせることにもなったように思われる。それは、幼児を自由と可能性の世界に導き入れる大人の態度の不思議さだ。大人はなぜ、ずれを孕む曖昧なコミュニケーションを開始し、根気強く続けるのだろうか。「自律を目指す教育」の基礎的過程がどのように実現されているのかを明らかにするために、この大人の態度についても検討しておきたい。その手がかりとして、自由意志と決定論の両立可能性をめぐる議論においてよく知られている、P.F. ストロウソンの論文「自由と怒り」[Strawson 2008 [1962]] を参照する¹⁰。

自由意志と決定論の両立可能性が哲学上の大きな問題であったのは、もし決定論が正しく自由意志が存在し得ないとしたら、他者を称賛したり他者に責任を問うたりする日常的な実践の根拠が失われると考えられてきたからである。こうした議論の前提を問い直すため、ストローソンは、人間が他者に対してとる態度を二つ — 反応的態度 *reactive attitudes* と客体的態度 *objective attitudes* — に大別する。反応的態度とは、怒りや感謝、許しや立腹といった、人間同士の通常の関係の中で見られる態度を指す。他者に行為の責任を問うことも、この態度の下で行われている。それに対して、客体的態度とは、人間同士の通常の関係を脱して、他者を治療や処置、管理、監督、矯正、訓練などの対象として見ることである。

ストローソンの眼目は、二つの態度のどちらがとられるかが決定論の正否とは無関係だと指摘することにある。ストローソンは、客体的態度を向けられがちな人々として子どもと精神疾患をもつ人を挙げているが、それは「決定論が正しいから」ではなく、彼らに「個人間の通常の関係に参加する能力が、部分的にかまたは全面的に欠けていると私たちがみなす」[Strawson 2008 : 13 (53)] からである。これを踏まえて、ストローソンは、仮に決定論が正しいとしても、私たちは互いに反応的態度をとり合う通常関係を捨てることはできないし、捨てる必要もないのだと論じていく。

さて、子どもへの叱責について理解するための手がかりとして注目したいのは、ストローソンが、子どもに向けられるのは客体的態度だけではないと述べていることである。以下の引用は、自由意志と決定論をめぐる問題が論じられる際にはあまり注目されてこなかった部分であるが、子どもを叱責する大人の不思議な態度を説明していると思われる¹¹。

親などが小さな子どもの世話やしつけにたずさわる場合、どちらの態度であれ、それを子どもに向けるときには純粋なものではありえないし、なんらかの制限が加え

られるはずである。相手にしているのは、人間的で道徳的な態度のすべてを抱く潜在的能力をもち、その能力を徐々に発達させつつある生き物であり、同時にまた、その種の態度の対象となる潜在的可能性をもち、徐々にそれに近づきつつある生き物でもある。だが、この生き物は、まだ本当の意味では、この種の態度を抱くこともこの種の態度の対象となることもできない。したがって、こうした生き物と接するときには、客体的態度と成熟した人間的態度 [= 反応的態度] とのある種の折衷という要素を含まざるをえない。しかもそれは、前者から後者へと、しだいに折衷の重みを移していくようなものとなる [Strawson 2008 : 20 (66-67)]。

ここでは、大人が子どもに対して、部分的に反応的態度をとっていることが述べられている。大人は、子どもにはまだ「個人間の通常の関係に参加する能力が、部分的にまたは全面的に欠けている」と見なしながらも、同時に怒りや感謝といった態度を既にとってしまっているということである。

親や教師たちへの助言として、「怒ることと叱ることは違う」という言い回しがしばしば聞かれる。このとき、怒ることは大人が自分の感情（いら立ちなど）を子どもにぶつけること、叱ることは冷静に子どもに働きかけることだと区別されているようであり、親や教師たちに推奨されるのは叱ることである¹²。ストローソンの図式に当てはめると、ここで言う怒ることは反応的態度、叱ることは客体的態度に近い。「怒るのではなく叱るべきだ」という助言は、子どもは反応的態度ではなく客体的態度をとるべき相手であることを思い出させようとするものだとして解釈できる。すなわち、まだ様々な能力が備わっていない子どもは怒るに値する相手ではなく、彼らには冷静な指導を行うのがふさわしいということだ。だが、このような助言が繰り返されること自体、大人が子どもに対して既に怒りを向けており、それをなかなか止めることができないことの証である。

ストローソンの論述を踏まえると、子どもに対する叱責は、大人が子どもに反応的態度と客体的態度が入り混じった態度を向けていることの現れと見ることができる。子どもを叱っている大人は、たいていその子どもに対して怒っている。だが、対等な関係の大人を相手にしているときとは異なり、「相手は子どもなのだから、なぜ怒っているかが伝わらなくても仕方がない」という思いも同時に抱いていることだろう。このように、大人は子どもに反応的態度と客体的態度の両方を向けているからこそ、自らの意図と子どもの受け止め方がずれることをわかっていながらも叱責を始め、実際に自らの意図が伝わらなくても根気強く叱責を続けずにはいられないものと思われる。

特に言語習得以前のごく幼い人間には、ある状況における複数の可能性を思い浮かべ、その中から適切なものを選ぶ能力が備わっているとは思われない。こうした人間は、互いに反応的態度をとり合う人間同士の通常の関係の埒外に置かれてもおかしくないように思える。怒りや感謝といった反応的態度は、相手がある行為を、そうしない可能性

があったにもかかわらずしたからこそ向けられるのであるから。ところが実際には、「われわれ [= 大人] は幼児が自由だと信じ、その信念のもとで叱責を行なう」[青山 2016 : 257]。すなわち、部分的にはあるが、子どもにははじめから反応的態度が向けられ、叱責がなされる。

それでは、大人はなぜ、はじめは言語も通じない幼い子どもに対して、部分的にであれ反応的態度をとってしまうのだろうか。この問いについて、本稿では確かな見解を示すことができない。ただ、理由やメカニズムはどうあれ、大人が子どもには自由と可能性があると裏付けもなくまず信じ、はじめから反応的態度を向けることが、子どもを自由と可能性の世界に導く上で決定的に重要であることは間違いない。もし、ある種の能力の欠如を理由に、子どもに対して全く反応的態度が向けられず、それゆえ叱責もなされなければどうなるか。前節の議論に従えば、それは自由と可能性という「社会的信仰の教説」[青山 2016 : 257] がもはや次の世代には引き継がれないことを意味する。人間は、はじめはどう受け止めてよいのかわからない叱責を繰り返されることによって、叱責を翻訳・理解するようになり、否定の意味を、すなわち自由と可能性を理解するようになるのであるから。先に大人が反応的態度を向け始めることによって、子どもは自らのうちに自由と可能性を見出しながら振る舞うようになり、完全な反応的態度を向けるのがふさわしい存在になりゆくのである。

おわりに

本稿は、自律と他律を区別するようになるという跳躍が、大人による働きかけを受けながらいかにして遂げられているのかを明らかにすべく、大人が子どもを叱責することについて検討してきた。青山拓央の論考を手がかりにして、まず、叱責が幼児を自由と可能性の世界に引き入れる営みであり、上述の跳躍を遂げさせるための基礎的過程であることを確認した。そして、その過程が、ずれを孕む曖昧なコミュニケーションの繰り返しによって実現されていることを明らかにした。

冒頭で述べたように、近年の教育哲学研究は、自律の達成を、被教育者と教育者との関係性や、被教育者が置かれた状況・場・環境においてとらえる傾向を強めてきた。叱責について分析した本稿もまた、自律の達成がその基礎的な段階（自らに他行為可能性があると認識する段階）から、子どもと大人の一定の関係性に依拠している様子を描いてきた。すなわち、大人が子どもをはじめから、部分的にであれ、互いに反応的態度をとり合う人間同士の通常の関係に迎え入れているからこそ、子どもは実際に自らをその関係の一員と見なし、それにふさわしい振る舞いをするようになるのである。このように大人からの働きかけを強調することは、自律の達成を専ら被教育者の個人的な変容に求めるという前提の下では、パラドックスと映るだろう。だが、諸先行研究が論じていたように、その前提は「自律を目指す教育」をめぐる建設的な議論を妨げるものだと考

える。

なお、教育者と被教育者のコミュニケーションがずれを孕む曖昧なものであるという視点は、自律と他律のパラドックスをめぐる議論において問題とされてきた「自律せよ」というメッセージについて考察する上でも役に立つように思われる。「自律せよ」というメッセージは、3つの叱責の中では間接禁止に最も近いが、「画用紙に描け」というほど具体的な行為を指示しているわけではない。そのため、被教育者にとって、それが教育者のどのような意図の下で発せられたのかを理解することは叱責の相互翻訳以上に難しく、ずれをもって受け止められる程度も大きくなるだろう。

「自律を目指す教育」に関する近年の教育哲学研究の中で、関係性や状況の設定にまで検討の対象が拡大されてきた理由の一つは、被教育者の行為を直接的に規定するような働きかけのみを見ては、教育が被教育者の自律の余地を失わせるパラドクシカルな営みとして現れてしまうからであった。だが、「自律せよ」と命じることが、それほど被教育者の行為を規定できていないとすればどうだろうか。ここには、パラドクシカルに見えていた「自律を目指す教育」を解きほぐすための別の糸口があるのではないだろうか。教育者と被教育者のコミュニケーションを、それが孕むずれに留意しながら丁寧に分析することによって、「自律を目指す教育」の実態にさらに迫ること。これを次なる研究の課題としたい。

参考文献

- 青山拓央 2016『時間と自由意志 — 自由は存在するか』筑摩書房
- 岩立京子 2017「発達段階に応じたほめ方・叱り方のコツ（特集 ほめ方上手・叱り方上手）」『児童心理』第71巻第11号、pp.914-920
- 大澤真幸 2012『動物的／人間的 — 1. 社会の起原』弘文堂
- 佐々木正昭 1997「「ほめること」「叱ること」と人間形成についての考察」『兵庫教育大学研究紀要第1分冊、学校教育・幼児教育・障害児教育』第17号、pp.69-80
- 関根宏朗 2015「自律と他律のあいだで 「甘え」理論における能動性の問題」下司晶編『「甘え」と「自律」の教育学 ケア・道徳・関係性』世織書房、pp.38-58
- 富田純喜 2015「保育における子どもの「自立」とは？ 発達の関係論的アプローチによる再考」下司晶編『「甘え」と「自律」の教育学 ケア・道徳・関係性』世織書房、pp.131-156
- 中谷素之・赤羽さつき・射場淳・田中瑛津子・田中康博 2007「教師・生徒関係が叱責場面における動機づけに及ぼす影響について：自己決定理論の観点から」『日本教育心理学会第49回総会発表論文集』p.255
- 丹羽智美 2012「叱りの意味を再考する — 子どもの成長を促す叱りとは — 」『子ども未来学研究』第7号、pp.25-30
- 野矢茂樹 2010「序論」門脇俊介・野矢茂樹編・監修『自由と行為の哲学』春秋社、pp.1-27
- 藤田雄飛 2013「自律と他律の舞台論」『教育基礎学研究』第10号、pp.41-56
- 宮川幸奈 2016「自律と他律の語り方 — パラドックスから両義性へ — 」『九州大学大学院教育学コース院生論文集「飛梅論集」』第16号、pp.35-50
- 宮川幸奈 2017「自律と他律の現れ方 — 意図と理由の空間への参入をめぐる — 」『九州教育学会

研究紀要』第44巻、pp.103-110

吉岡恒生 2011「『叱ること』についての臨床教育学的考察」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第1号、pp.183-190

Strawson, Peter F. 2008 “Freedom and Resentment,” in *Freedom and Resentment and Other Essays*, Oxfordshire: Routledge, pp.1-28 [論文“Freedom and Resentment”の初出は1962 *Proceedings of the British Academy*, 48, pp.1-25] (法野谷俊哉訳 2010「自由と怒り」門脇俊介・野矢茂樹編・監修『自由と行為の哲学』春秋社、pp.31-80)

※引用部分の訳出に際しては、括弧内に邦訳の頁数を記した上で、適宜改訳した。引用文中の [] 内は引用者による補足である。

〔注〕

1. アーキテクチャによって自律が促される様子を描いたものとして、関根は山名淳による田園教育舎に関する分析を参照している。「あえて教育空間や規律のなかに外部的なブラックボックスを設置することで、「ここまでならばやっていだろうか」という問いのかたちで子どもの自律的な意思を介在させ、関係のもつ双方向的な豊かさに対して矛盾の少ない秩序づくりがここで目指されている。我々はここに、教育的「メディア」(今井康雄)に対する意図的な——つまりは狭い意味で「教育的」な——働きかけの可能性を見ることができるのではないか。もっと言えば、このようなあそびの部分を残した教育環境の設計は、[...] 自律と他律をめぐるカント的パラドクスをある意味において乗り越えているのではないか」[関根 2015: 47-48]。なお、関根の論考と同じ書籍に収録されている富田純喜の論考[富田 2015]は、保育における自立・自律を検討したものであるが、ここでも環境の設定の重要性が注目されている。
2. このことを表すために、宮川[2016]では、「自律と他律の両義性モデル」を提案した。これは、従来の「自律を目指す教育」に関する議論が「他律から自律へ」という図式(「切り分け-結び付けモデル」)に基づいて行われてきたことを批判したものである。上述のパラドクスも、この図式に起因すると考えられる。
3. 子どもを叱るということは、教育哲学研究の中ではあまり主題となつてこなかった(儒学者やキリスト教以降の西洋の(教育)思想家等による「叱ること」の位置付けを検討したものとして佐々木[1997]があるが、自律をめぐる議論との関係は意識されていない)。子どもを叱ることをより積極的に論じてきたのは教育心理学である。教育心理学者の丹羽智美[2012]は、叱ることが効果をもつメカニズムをオペラント条件づけによって説明しつつ、叱り方によって子どもの受け止め方が変わることを示す教育心理学の諸研究を紹介している。中でも、中谷他[2007]に着目し、子どもの自律性を高めるためには、ある行為がなぜいけないのかという理由を説明する叱り方が効果的であると論じている。本稿は、こうした教育心理学の知見がなぜ成り立つのか、すなわち叱ることがなぜ自律性を高めるのかを原理的に問おうとするものである。
4. これは、二つの立場をまとめて表現したものであり、正確には、分岐問題の「解決」の仕方は三つ示されている。まとめて表現した立場の一つは、そもそも可能性なるものが錯覚であり、世界は単線的決定論に従うというものだ。もう一つの立場は「多世界説」である。多世界説は、あらゆる可能性が現実化すると考えるものだが、それはそれぞれに異なる多くの世界においてである。一つひとつの世界にとっては、実現される可能性は一つきりであり、したがって、一つひとつの世界において歴史は単線的に決まっていると言うべきだとされる。
5. 偶然が実在するかに関しては、青山は中立的である。その理由は、「今日の人間の認識論的限界によってそれ以上の原因を遡及しえない現象(すなわち擬似的な偶然)と、無根拠な真の偶然とを、見分ける方法が私には分からない」[青山 2016: 88] からだと述べられている。

6. 哲学において「様相」とは、事物の存在の仕方（可能的、必然的、現実的など）を指している。
7. 大澤は、原的な否定性は「なぜ否定（禁止）されるのか問われても、当事者たちには理由や根拠をあげることができない否定（禁止）」[大澤 2012：36]だと述べている。ここで言う「当事者」には、禁止される側だけでなく、禁止する側も含まれているようである（近親相姦が禁止される理由は、若者に対してその禁止を課す年長者になれば理解されているというわけではない）。これに対して、幼児に向けられる否定禁止は、一見その理由や根拠が叱っている大人には把握されているようである。だが、種々の禁止の理由や根拠は、突き詰めると曖昧になるものだ。「壁に落書きをするな」「壁に落書きをしてはいけないのはなぜか」「壁が汚れるから」「壁が汚れてはいけないのはなぜか」…。このように問われ続けると、叱っている大人は遅かれ早かれ「だめなものはだめ」と言いたくなるのではないか。すると、あらゆる否定（禁止）は原的な、根拠を与えることができないものとも言えそうである。このように敷衍することは、否定性に「原的」という形容詞をあえて付した大澤の意図に沿っているのだろうか。この点については、筆者は判断しかねている。
8. ただし、このずれが一切なくなることはないだろう。大人同士であっても、叱責（ないし注意や指示）の意図が伝わらないことは生じ得る。なお、大人も子どもも、自分に向けられた叱責の意図を理解しながら、それに従うことを拒否することがある。このことについては別に考察する必要がある。
9. それぞれの幼児がどの程度の翻訳能力を有しているのか、言い換えれば、それぞれの幼児がどの程度叱責の意味を理解しているかがわからないということは、叱る大人にとっては悩みの素となる。例えば吉岡 [2011] は、小学校1年生の子をもつ母親の次のような悩みを紹介している。「どこまでを叱るべきなのかわかりません。おもちゃの片付け、歯磨きなど、言われてもできないことがあります。子どもはわかっていてやらないのか、本当に理解できていないのかわかりません」[吉岡 2011：184]。臨床心理学・特別支援教育を専門とする吉岡は、その子が発達障害のグレーゾーンにあると推測しているが、叱責の意味がどこまで理解されているかわからないという悩みそのものは、何らかの障害のみに起因するものではないはずだ。子どもに深く関わる大人は、その悩みに対する答えが得られないまま、それでも叱責を続けているのが実情だろう。
10. 自由意志と決定論の両立可能性問題における Strawson [2008] の位置付けについては、例えば野矢 [2010] を参照。
11. 青山 [2016] は、分岐問題を踏まえて自由概念をとらえ直す際に、ストローソンによる反応的態度と客体的態度の区別に幾度か言及しているが、これから引用する部分は扱っていない。また、二つの態度と叱責との関係についても論を展開してない。
12. 例えば、「叱ることは、感情的に怒鳴ったり、怒ったりすることではなく、何がいけないのか、その理由は何か、どうすれば良いのかなどの情報を与え、学ぶ機会を提供することです」[岩立 2017：915-916] といった助言がなされる。

本研究は、JSPS 科研費17H07312の助成を受けたものです。