

# 保育における「自由」の再検討

## — 自由を/自由に育てるとはどういうことか？ —

増 田 翼

(2023年3月6日受理)

## Rethinking Freedom and Liberty in Early Childhood Education and Care

MASUDA Tsubasa

要旨：本稿の目的は、①「自由」を尊重するとは具体的にはどういうことか、②子どもの「自由」を保障する保育者の環境構成とは、という二つの問いについて、保育学分野の知見に限らず、政治哲学・道徳哲学分野におけるリベラリズム論なども参考にしながら明らかにすることである。特に、〈おのずから〉感受し〈みずから〉表出するという重層性によって子どもの自由を把握することの重要性と、その把握により明らかとなる、保育者の環境構成の要点について考察した。他方で、「アーキテクチャ」「ナッジ」といった概念に触れながら、保育者が事前の環境構成によって物理的に子どもの言動を封じたり、子どもたちが適正な選択をするように誘導したりするといった現代的な自由空間を用意していることへの警鐘を鳴らした。

Key words：おのずから みずから 環境構成 アーキテクチャ ナッジ

### I. はじめに

周知の通り、日本の保育は「子ども中心主義」をその基礎に置いている<sup>1)</sup>。たとえば、幼稚園教育要領(2017)には「幼児の主体的な活動を促し」「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」「具体的なねらい及び内容は、……幼児の興味や関心……に応じて設定すること」などと書かれているし、保育所保育指針(2017)にも「子どもの様々な欲求を満たし」「子どもの主体としての思いや願いを受け止めること」「子どもの主体的な活動を促す」「子どもの興味や関心を踏まえる」「子どもの気持ちを尊重」「子どもの自発的な活動を尊重」といった記述が見受けられる。このように、「子ども中心主義」=〈子どもから〉という原理が保育実践の隅々にまで浸透していることが日本の保育の特質である<sup>2)</sup>。遡ればこの原理が日本に根づいたのは倉橋惣三(1882-1955)らの尽力あってのことであり、また今日に至るまで

様々な人々がその重要性を語り継いできたことも忘れてはならない<sup>3)</sup>。さらに現在では、子ども中心主義的な方法こそがすべての子どもへの公正な関わり(improving early equity)であり、特に不利な状況に置かれた子ども(disadvantaged children)の成長や学習保障にも結びつくとの国際的見解が出されるようになってきている<sup>4)</sup>。

ところで、保育実践の具体的場面において「子ども中心主義」=〈子どもから〉という原理はどのように顕在化しているのだろうか。一般的には、個々の場面での子ども自らの選択を認めること(自由な選択)、活動を実行する際の時間・空間や資源・資材を子ども自らがコーディネートできること(自由な調整)、その都度の言動場面において子ども自らの創造的表現を認めるとともにその表現を最大限尊重すること(自由な表現)、といった点で顕在化していると考えられる。もちろんこうした自由は、子どもの興味・関心を出発点とするその形成過程を

保持するために、園運営上の様々な制度的・構造的制約に保育者側が柔軟に対応することで実現している。いずれにせよ、「子ども中心主義」を掲げるうえでは、子どもが強制されたり我慢を強いられたりする状況を可能な限り回避したり、制約と折り合いをつけたりといった〈自由を希求する〉性格が色濃くなるように思われる<sup>5)</sup>。こうした自由を含み込んだ特殊な活動として日本の多くの園では「自由遊び」の時間が設定されているほか、保育者主導型の活動においても上記の自由が極力含み込まれるような工夫が織り込まれている<sup>6)</sup>。加えて、これら「子ども中心主義」の実現は、保育者による子どもへの直接的関与はもちろんのこと、事前的で広範な想定に基づく「環境構成」という間接的関与によっても実現されている。

さて、このような保育環境のもと、子どもは自らの想いに沿って活動していくわけだが、その様を日本の教育・保育の世界では「自発」「自主」「主体」「自律」といった種々の用語によって表してきた。それぞれの用語の定義づけや意識的使い分けがあまり見られない現状はあるものの、当然、幼稚園教育要領、保育所保育指針においてもこれらの用語は適宜使用されている<sup>7)</sup>。保育者の立場からすれば、これらの用語を念頭に置きながら——すなわち「子ども中心主義」=〈子どもから〉という原理を念頭に置きながら——計画を立案し環境を構成している。さらに保育実践のさなかにおいても子ども理解の要としてこれらの用語を参照し、その後の記録でも使用するなどしてその原理を常に意識している。

以上、日本の保育の「子ども中心主義」の地平を整理してみたが、このような「子ども中心主義」=〈子どもから〉という原理を携えて実際に子どもと生活を始めれば、誰でもすぐに、次のような様々な問いが浮かぶことになる。すなわち、①「自由」を尊重するとは具体的にはどういうことか、②子どもの「自由」を保障する保育者の環境構成とは、③「自由」を志向する遊びの実現とカリキュラム目標・内容の実現との折り合いをどのようにつけばよいのか、などの問いである。本稿では、これらの問いのうち①と②を取り上げ、保育学分野の知見に限らず、政治

哲学・道徳哲学分野におけるリベラリズム論なども参考にしながら、保育における自由をめぐる問いについて再検討を試みたい。

## Ⅱ. 自由を尊重するとは具体的にはどういうことか

### 1. なぜ自由が尊重されなければならないか

自由尊重の概念は現代社会を生きる我々からすれば自明のことであり、敢えてなぜそれが重要なのかと問い出すと案外答えに窮するものである。だからであろうか、個と集団を同時に教育する方法を議論する際は、さらに話が複雑にならざるを得ない。それというのも、「今日の前の子どもの教育において与えられる自由/不自由（自由の制約）が、将来の自由/不自由とどうつながるのか、だれにも断言できない」からである。そのために「子どもの自由を制約し、何らかの物事を無理にでも学習させることが、自律した主体を作るために必要」「強制されたものを習得するうちにそれを選択し使いこなす自由度が生まれる」といった教師中心主義の意見もあれば、これとは反対に「子どもに対する強制をできるだけ取り払い、目の前の子どもを自由にさせることこそが、最終的に個人が自律性と自由を獲得する最善の方法」であり、子どもの側の「レディネスや自発性が学習には不可欠」といった子ども中心主義の意見もあり、両者が相克することになる<sup>8)</sup>。そもそも、近代以降の保育・教育の歴史においては、教育者側が全面的な主導権を握る方法と、あくまで出発点を子どもの側に置き教育者はその援助にまわるという方法、この二者間の行き来を繰り返してきた。昨今では、この教師中心主義と子ども中心主義を二項対立として捉えるのではなく、各々のメリット・デメリットを踏まえたうえで両者を止揚するようなカリキュラム編成、教育方法、教育評価等が、特に小学校以降の学校教育においては一般的になってきている。

とはいえ、やはり保育においては子ども中心主義に重心は置かれやすい。なぜなら、乳幼児期の今を大切にせずに将来ばかりを見据えることには若干の無理があること、さらに乳幼児期のすべての子どもが興味・関心から出発できる「遊び」という方法を重視する以上、個々のユニークなアプローチを認める

ためにも子ども中心主義的になるのは当然だからである。そして遊びを重視する以上、それは強制的ではなく選択的に、画一的ではなく調整的に、予定調和的ではなく創造的に生活が彩られていく必要に迫られる。これはつまり、冒頭でも触れた〈自由を希求する〉性格であり、そうした自由を尊重する意識こそが歴史のなかで幾重にも確認され我々の生活につながっているのである。遙か昔にルソー（1712–1778）は、「子供たちは、人間として、また自由なものとして、生まれる」「各人の力と自由こそは、生存のための最も大切な手段である<sup>9)</sup>」と綴っているし、倉橋惣三も「幼児の生活を十分生活らしさにおいて害わないためには、……いわゆる自由の要素をできるだけ多くもたせるということが先決<sup>10)</sup>」と述べている。自由を尊重することは、人間本来の、特に子ども期における本来の姿を確保し、生存・生活を充実させるためにも欠かせないことなのである<sup>11)</sup>。

## 2. 自由の捉え方

ここまでの議論は、自由をめぐる教育論・保育論としては一般的なものであろう。とりわけ、子どもが〈自ら〉の意志を携えて〈自分から〉活動を切り開いていく、といった把握に基づけば、ここまでの文章に何も疑問は生じないはずである。しかし近年、そもそも我々人間には「自由意志」が備わっているのか、あるいは行動に先行して意志が働いていると果たしていえるのだろうか、といった疑問が様々な研究者から投げかけられるようになっていく<sup>12)</sup>。ここでその哲学的な議論に踏み入るつもりはないが、子どもという存在を考えたとき、子どもは初めから〈主体〉なのではなくて、〈主体になっていく〉存在だということ、すなわち子どもは、初めから何に対しても自由意志を働かせ、自ら選択し自ら決めていくような確固たる「主体」なのではない、と考え得るのではないか。よくよく子どもという存在を眺めてみれば、子どもは生活の只中において、ある事象・事物・事柄と浸透し切った状態（一体的・連続的）、あるいは融合した状態にある。そこには、〈自ら〉といった意志はなく、呼びかけにつられるかのようにいついつ関わってしまっている、やむに止まれず

赴くままに触れている、ということがあるのだ<sup>13)</sup>。こうした子ども存在の特性を踏まえ、子どもは常に能動的に自己選択、自己決定可能な「主体的な個人」だとし、行動に先行する自由意志の実現が滞りなく遂行される状態を「自由」と解釈することは、大きな誤解を生じる恐れがある。

余談になるが、大正期の自由教育運動を牽引した様々な教育者たちの思想においては、自由意志とは異なる深淵な呼びかけに共鳴する子どもの実存的様態が書き残されている。そうした大正自由教育思想における「自由」の含意を解き明かそうと試みる田中智志の論稿(2021)によれば、こうした思想から「呼応性・自生性として現れる〈おのずから〉」と「自我・自己の意志・意図として現れる〈みずから〉」とが重層的に「交わり響き」合う「自由」が見て取れるのだという<sup>14)</sup>。確かに、「呼応性・自生性として現れる〈おのずから〉」と「自我・自己の意志・意図として現れる〈みずから〉」という重層的な把握は、子どもにおける自由を理解するうえではたいへん示唆的であろう。すなわち、「自我・自己に依拠する『個人の自由』が実現する」との単一的な捉え方ではなく、「没自我的にあらゆる生命・事物がつながり合う深層からの呼びかけを〈おのずから〉感受しそれに〈みずから〉応えようとすることで表層において個性的言動が発露する」（＝このとき自由を感じられる）との「重層的把握」<sup>15)</sup>こそが保育における自由の捉え方として求められるのではないだろうか。

要するに自由とは、子どもの意志通りに物事が進むことではなくて、呼びかけに応えたい衝動がかたちになっていくことなのである。だとすれば自由を尊重するとは、呼応的世界を尊び守り抜くことと、子どもの自ら応えたいという衝動をかたちへと象るプロセスを保障することにほかならない。

## Ⅲ. 子どもの自由を保障する環境構成とは

### 1. 〈おのずから〉〈みずから〉を支える環境

冒頭で我々は、子ども中心主義の原理が、〈自由な選択〉〈自由な調整〉〈自由な表現〉などに顕在化している、と確認した。しかし、ここまでの議論を踏まえれば、ここでいわれている自由とは、必ずしも

はっきりとした自由意志をもつ主体としての状態を想定しているのではなく、融合的応答的な存在としての子どもが、何らかの呼びかけに応えるべくその衝動を表出している状態を想定しているのだと改めなければならないだろう。

繰り返しになるが、子どもの生活とは、「生命・事物のつながりがすでに存在しており、そこからの呼びかけを〈おのずから〉感受し〈みずから〉応えたいという衝動に満たされている<sup>16)</sup>」ものなのである。だとすれば、子どもの自由を保障するために、保育者の環境構成に求められることはとても高度な内容となる。つまり保育者は、まずもって、融合的応答的なつながりを子どもが〈おのずから〉感受できるような、しかも一人ひとり異なる興味・関心をも惹きつけるような豊かな環境を予め企図しなければならない。ここでは、生活とつながりのある連続的で広がりのある環境構成が求められよう。しかし他方で、保育者は、何らかの呼びかけに子ども〈みずから〉応えようとするその衝動を表出するための「きっかけ」を環境のなかに織り込んだり散りばめたりする必要もある。ここでは、戸惑い、考え、奮闘することで自己の意志が明確となるような必然的焦点——何とかしなくては、という生活における必然性——が生じる環境を構成することが求められる。

このように見てくれば、自由を保障する保育が「好き勝手」「我儘」を賞賛するものではないと了解されるだろう。子どもの思いのままに物事が進むように環境を準備しておくことは、保育における環境構成としては不十分である。当然、不干涉・放任となるような状態は自由を保障することにはならない。

## 2. 物理的に封じたり誘導したりする環境

ここまで我々は、子どもの自由を保障する環境構成について、いわば表の面を捉えてきた。しかし、政治哲学・道德哲学分野におけるリベラリズム論の系譜に従えば<sup>17)</sup>、現代社会における自由というのは、果てしなく広がる豊かな環境との関係において葛藤や衝突を繰り返しながら——熟議を重ねながら——創造的に実現していくというよりは、むしろ見なくて

よいものは見ず（見せず）、触れなくてよいものには触れず（触れさせず）、といった安全で限定的な生活のなかに実現しているという実態がある。ときにそれは、ここまで見てきた〈おのずから〉〈みずから〉といった〈主体になっていく〉過程すらも放棄し、環境において単に物理的に封じてしまったり、当人たちが自然とある選択に向かうように誘導したりすることで、考えなくとも生活できるという新たな自由空間を創出し始めていることを意味するかもしれない。少し論を進めすぎた感があるので、ここから先では「アーキテクチャ（architecture）」「ナッジ（nudge）」といった最近話題の概念に触れながら、子どもの自由を保障する環境構成の裏の側面について見ておこうと思う。

昨今のリベラリズム論によれば、人間の自由におけるある特定の範囲は、まさに環境（アーキテクチャ）によって管理が可能である。「アーキテクチャ」という概念は、憲法学者であるローレンス・レッシング（Lawrence Lessig：1961－）が、人間の自由を規制する四つの手段として「法律」「規範」「市場」「アーキテクチャ」という分類を示したことから広まった<sup>18)</sup>。現在、自由論の分野において「アーキテクチャ」といえば、「規範に反する行為が物理的に不可能な環境を作ること」を本質とする事前規制のことを指しており、さらに「その規制は、規制される当人がそのことを意識している」と否にかかわらず、作動する。人間の意識を経由しないで、身体に直接的に働きかける<sup>19)</sup>という性質を有すると理解されている。

またさらに近年では、熟議や熟慮を要する環境よりも、物事の始まりの設定やルールを調節することで特に考えるまでもなく当人が能動的に適正な選択をするよう「誘導」する環境が支持されるようになってきている。こうした環境のことを、リチャード・セイラー（Richard Thaler：1945－）とキャス・サンステイン（Cass Sunstein：1954－）は「ナッジ」と名づけ、今や様々な分野で議論されるようになってきている<sup>20)</sup>。「ナッジ」が支持される大きな理由は、人間の選択が完全ではなく間違いやすく流されやすいこと、さらに人間は概して面倒くさがり屋で

あることなどから、政策決定者や企業担当者たちが、  
 当局以上に冷静に判断し適正な選択へと誘導するよう  
 なシステムを構築することの方が全体の幸福を生  
 むと考えられているからである。

さて、今のところ保育学分野において「アーキテ  
 クチャ」「ナッジ」を主題に据えて論じている文献  
 は管見の限り存在しない<sup>21)</sup>。けれども、保育者が構  
 成している環境が、子どもの意志に問いかけるとい  
 うプロセスを省いて、逸脱行為を物理的にかつ事前  
 に封じ込めていたり、間違いが生じないように適正  
 な選択へと誘導したりする場合があるのも事実であ  
 り——あくまで子どもが能動的に選択するように誘  
 導しているのだが、保育における自由を考えるうえ  
 では参照すべき諸概念といえよう。

そもそも保育者は、予め目的・目標・ねらいと  
 いった類の向かう先を事前に設定したうえで保育に  
 臨んでいるため、これらの実現のためにどうすれば  
 よいかという手段と結果について子どもよりも多く  
 を知っている。また実際に、保育をどのように展開  
 していくかということの大半の権限を正当に与えら  
 れている。仮に、子どもが〈おのずから〉感受し〈み  
 ずから〉ある表現によって意志を主張したとしても、  
 そこにはほぼ確実なリスクが認められたり——たと  
 えばケガの危険性など、活動自体に不確実性が感じら  
 れたりするときは、敢えて別の最適解を提案するこ  
 ともあるだろう。このような考察からいえることは、  
 環境構成とは、無限に広がる世界をそこに展開して  
 いるのではなくて、むしろ無限に広がっているはず  
 の世界から、保育者の判断によって自由を切り取っ  
 て展開しているということである。子どもの選択・  
 調整・表現により、ほかの子どもの自由が抑圧され  
 たり傷ついたりするようなことが予想される場合に  
 は、おそらく多くの保育者は先回りして、そうなら  
 ないように環境を物理的に封鎖してしまうか、もし  
 くは適正な選択・調整・表現を〈みずから〉の意志  
 で行えるように「誘導」してしまうことだろう。し  
 かし、何がリスクであり最適解かは保育者自身が判  
 断することであるから、場合によっては、〈失敗す  
 るための自由〉〈よくないことをする自由〉などは  
 奪われてしまう。

ここまで、子どもの自由を保障する環境構成の裏  
 の側面を見てきたが、さらに環境構成の難しさが露  
 呈したのではないだろうか。先に、融合的応答的な  
 つながり子どもが〈おのずから〉感受できるとと  
 もに、呼びかけに応えるべく子ども〈みずから〉表  
 出しようとする「きっかけ」が織り込まれた環境が  
 求められると述べたが、他方で、現代社会の流れに  
 従えば、なぜ不必要な衝突や回避できるリスクを敢  
 えて具体的保育場面に用意しなければならないの  
 か、という問いへの答えが要求されているのである。  
 なぜなら、「アーキテクチャ」や「ナッジ」が広く  
 一般的なこの社会において、自由とは熟議を重ねて  
 創造的に実現するものではなく、狭い範囲ながら保  
 育者の手によってすでに実現しているものへと変化  
 してきているからである。

もちろん、子ども中心主義の保育とはいえ、子ど  
 もたちの遊び（自由遊び）が種々の要素から影響を  
 受けていることは前から指摘されていた。たと  
 えそれは、政策の枠組み、カリキュラム目標や小  
 学校教育との関係、クラスの特長や規律、保育者  
 の信念や価値観などが挙げられる<sup>22)</sup>。ただし本稿で  
 は、これらに加えて「自由」をどのように捉えるか  
 という保育者自身の哲学こそが、子どもたちの遊び  
 に大きな影響を与えると追記しておきたい。これだ  
 け「アーキテクチャ」「ナッジ」が広く一般的になっ  
 てきている社会において、今後、保育の質として問  
 われてくるのは、保育方法以上に、自由に対する保  
 育者の哲学なのではないだろうか。環境構成とは、  
 豊かな広がりというよりも、保育者というレンズを  
 通した制約の始まりである。したがって、保育者が  
 自身の哲学を省察することなく、子どもたちのため  
 という名目のもと、「アーキテクチャ」や「ナッジ」  
 を駆使して自分の理想とする保育環境を設計しよ  
 うとすればどうなるであろうか。「自由」の範囲を定  
 める権限を有する保育者が、呼応的世界を広げ様々  
 な葛藤をも拾い上げながら創造的に生活を繰り広げ  
 られるか、それとも、保育者自身の手の届く範囲に  
 留めて域外の多様性を排除しようと封鎖し誘導して  
 しまうか。この違いは小さくはないだろう。

#### IV. おわりに

本稿では、冒頭で掲げた問いのうち、①「自由」を尊重するとは具体的にはどういうことか、②子どもの「自由」を保障する保育者の環境構成とは、という二つについて考察した。特に、〈おのずから〉感受し〈みずから〉表出するという重層性によって子どもの自由を把握することの重要性と、その把握により明らかとなる、保育者の環境構成の要点について考察を深めた。また一方で、「アーキテクチャ」や「ナッジ」といった概念に触れながら、保育者が事前の環境構成によって物理的に子どもの言動を封じたり、子どもたちが適正な選択をするように誘導したりするといった現代的な自由空間を用意していることへの警鐘を鳴らした。

ところで現在、文部科学省は「幼保小の架け橋プログラム」を実施および推進しており、「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」も定期的開催されている。こうした取り組みによって、全国的に保幼小連携・接続へのより一層の理解と実践が求められているわけだが、保育と小学校教育との様々な違いや段差の克服を目的にすれば究極的にぶつかる問題が、実は、本稿で見てきた「自由」保障空間の変化ということになる。本来的に乳幼児期の遊びとは〈赴くままの遊び〉であり、〈おのずから〉〈みずから〉というプロセスにおいて心の底からの喜びを享受するようなものといえる。これに対して、小学校への接続も見据えた学びの連続性という次元で遊びを捉えるならば、中長期的将来を見据え用意された環境に埋め込まれている計画的な学びを体得していくようなものであり、〈赴くままの遊び〉とはおそらくならないだろう。確かにそうした計画的な学びのなかにも達成感を味わうといった喜びは存在するにせよ、本稿で重視してきた「自由」がそこにあるかどうかは疑わしい。

さらにもう一点付け加えれば、昨今の保育・幼児教育改革のなかで重視されている〈遊びのなかでの学びを見取る〉〈育ちや成長を読み取る〉といった保育者側の解釈そのものにでさえ、計画的なカリキュラム目標からの影響が及んでいる。〈赴くままの遊び〉〈おのずから〉〈みずから〉といった実存的な

自由空間を守れるのか、それとも大人側の要求へと子どもの育ちを収斂していくために、「アーキテクチャ」「ナッジ」なども駆使しながら、あくまで子どもが能動的に選び抜いたかのような狭小で計画的な自由空間を増やしていくのか。こうした検討を含めて、冒頭で示した問い③「自由」を志向する遊びの実現とカリキュラム目標・内容の実現との折り合いをどのようにつければよいか、については、次の機会でまとめてみたい。

#### 註

- 1) Nakamichi, K., Takahashi, M., Sunagami, F., Iwata, M. (2022). The Relationship between Child-Centered Teaching Attitudes in Childcare Centers and the Socio-Emotional Development of Japanese Toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 162-171.
- 2) たとえば以下の文献を参照。林安希子『幼児教育のエスノグラフィ：日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち』（明石書店、2019年、160-162頁）、Nakatsubo, F., Ueda, H., Kayama, M. (2022). Why Don't Japanese Early Childhood Educators Intervene in Children's Physical Fights? Some Characteristics of the Mimamoru Approach. *Early Childhood Education Journal*, 50, 627-637.
- 3) 森上史朗『児童中心主義の保育』（教育出版、1984年）、吉田直哉『平成期日本の「子ども中心主義」保育学：1989年幼稚園教育要領という座標系』（ふくろう出版、2022年）。
- 4) OECDが2022年に発表した報告書「乳幼児期の公正性を改善するために：エビデンスからのアクション」においても「子ども中心主義的教育方法こそがよりよい子どもの発達につながる」「自らの活動を選択できる状態であれば、不利な立場に置かれた（貧困家庭の）子どもたちでも様々な分野にわたって高い学習スコアを示す」といったことが書かれている。OECD. (2022). *Improving Early Equity: From Evidence to Action*. OECD Publishing.
- 5) 「自由遊び」における「自由」とは何かを問うEsther Hovey (1989)は、次のように記す。「自由であるということは、思考と表現の独自性、制約や規則からの解放、多様な考え、自分のやり方で自分の時間に"自分のことをする"、といったことを意味する」と。Hovey, E. (1989). How Free is Free Play? *National Association of Early Childhood Teacher Educators Bulletin*, 10(2), 6-8. なお、リベラリズム(liberalism)において「自由」とは、①「自己決定権」の保障、②「十分な選択肢」の存在、③自分以外のものにコントロールされない「自律」、これら三つの統合的形態とされている(中村隆文『リベラリズムの系譜学』みすず書房、2019年、iv頁)。
- 6) 保育における「子ども中心」や「自由」が、保育実践(具体的方法)のどの範囲までのことを指すのか、という哲学的議論は定期的に繰り返されている。最近では、安部高太郎・吉田直哉「大豆生田啓友による倉橋惣三の保育方法論に対する二元論的解釈」(『敬心・研究ジャーナル』6(2)、2022年、85-93頁)などがあるが、本稿ではその点の議論には踏み込まない。
- 7) 幼稚園教育要領および保育所保育指針を細かく見てみると、

「自発」「自主」「主体」「自律」のなかでも、一番頻出しているのは「主体」である。次に多いのは「自発」であるが「主体」と比べれば4分の1ほどの使用に過ぎない。また「本文」では一切使用されていない「自律」が、それぞれの「解説書」においては使われているといったことも分かる。さらに「自主」は、幼稚園教育要領には書かれておらず(解説書も同様)、保育所保育指針側の使用語となっている。ちなみに自由論の展開という文脈からは逸れるが、「自立」という用語は要領・指針とともに(本文・解説書ともに)適宜使用されている。なお、各々の用語の違いについては、通常あまり注意が払われていないが、英訳を当てはめるとすれば、「自発: spontaneity」「自主: initiative」「主体: subjectivity」「自律: autonomy」となり、それぞれの示す意味がまったく異なることが了解されよう(久保健太「主体性を考え直す」子どもの文化研究所『子どもの文化』2022年4月号、2-9頁)。

- 8) 広田照幸「社会変動と『教育における自由』」広田照幸編『自由への問い5: 教育』岩波書店、2009年、207-212頁。
- 9) ルソー著、桑原武夫・前川貞次郎訳『社会契約論』岩波文庫、1954年、22-29頁。
- 10) 倉橋惣三『幼稚園真諦』フレーベル館、1976年、31頁。
- 11) こうしたことは、児童の権利に関する条約(1989)における自由尊重の理念(「意見表明権: 第12条」「表現の自由: 第13条」や、年齢に適した遊びを行い「文化的な生活及び芸術に自由に参加する権利: 第31条」など)を通じて、今や世界中において共有されている。
- 12) 昨今、國分功一郎『中動態の世界: 意志と責任の考古学』(医学書院、2017年)が注目を浴びている。國分が展開する哲学的な考察に入り込む紙幅はないが、哲学者の多くがその前提として疑ってこなかった「自由意志」の存在それ自体に対して、言語学的に失われてしまった「中動態」の議論を通して意志に先立つ行為や生き方があるのでは、と問いかける内容となっている。
- 13) 特集「主体性って何」子どもの文化研究所『子どもの文化』2022年4月号、2-36頁。
- 14) 田中智志「交響する自由へ」橋本美保・田中智志編『大正新教育の実践: 交響する自由へ』東信堂、2021年、413-441頁。
- 15) 増田翼「図書紹介 橋本美保・田中智志編著『大正新教育の実践: 交響する自由へ』」『教育哲学研究』124、2021年、254-256頁。ちなみに、日本人の基本的発想として「おのずから」と「みずから」を取り上げ、日本における思想文化を考察する著作として竹内整一『「おのずから」と「みずから」: 日本思想の基層』(ちくま学芸文庫、2023年)を挙げておきたい。
- 16) 増田、前掲論文。
- 17) ここでの考察においては、中村隆文『リベラリズムの系譜学』前掲書、東浩紀・北田暁大編『思想地図vol. 3: 特集・アーキテクチャ』(NHK出版、2009年)、ならびに駒村圭吾編『Liberty2.0: 自由論のバージョン・アップはありうるのか?』(弘文堂、2023年)を参考にした。
- 18) ローレンス・レッシング著、山形浩生・柏木亮二訳『CODE: インターネットの合法・違法・プライバシー』翔泳社、2001年。
- 19) 仲正昌樹『いまを生きるための思想キーワード』講談社現代新書、2011年、153頁。
- 20) キャス・サンスティーン著、田総恵子訳『ナッジで、人を動かす』(NTT出版、2020年)、那須耕介・橋本努編『ナッジ!? 自由でおせっかいなリベタリアン・パターンリズム』(勁草書房、2020年)。
- 21) 私はかつて、しつけに関する論稿のなかで「環境統制」と

いう名称を用いて、アーキテクチャによる子どもへの関わりについてまとめたことがある(増田翼「なぜ『しつけ』に悩まされるのか」『仁愛女子短期大学研究紀要』47、2015年、57-66頁)。なお、福祉分野においては、ナッジに関する研究が散見される。たとえば、石川時子「社会福祉における『誘導』とリベタリアン・パターンリズム論の近似性」(日本女子大学社会福祉学科『社会福祉』53、2012年、45-56頁)などがある。

- 22) Elizabeth Ann Wood. (2014). Free Choice and Free Play in Early Childhood Education: Troubling the Discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.