

子どもの自律を妨げる大人の言動

Adult Linguistic Behavior Interfering with Children's Autonomy

村 田 育 也

Ikuya MURATA

教職実践ユニット

(令和3年9月30日受付, 令和3年12月23日受理)

「褒める」ことが脳の発達に寄与することを示す研究がある一方で, 自律的な成長を妨げると主張する研究もある。このような研究に基づいた子どもに対する「良い接し方」言説は, 互いに矛盾したように見えるほど様々な内容が存在する。本稿では, これらの言説が, それぞれの限られた状況下で正しいと仮定し, 脳の情報処理過程という新しい視点で自律について考察したうえで, 子どもの自律を妨げる大人の言動を5つのレベルに分類することによって, 一見矛盾したように見える複数の先行研究に対して整合的な解釈ができることを示した。

1. はじめに

子どもに対する「良い接し方」は, 経験的または理論的に得られた様々な内容が語られる。たとえば, 次のような言説である。

「その子の能力を否定するのではなく, 行為を叱る」

「叱るのではなく, より良い行為を教える」

「悪いことを叱るのではなく, 良いことを褒める」

「その子の能力を褒めるのではなく, 努力を褒める」

「褒めるのではなく, 感謝する」

このように列挙すると, これらは互いに矛盾しているように見える。保護者や教育者の中には, どの言説を信じてよいかわからなくなり, 困惑する者もいる。悩んだ末に, そのうちの1つを信じて実行する者もいれば, 自己流の育児, 教育で済ませてしまう者もいる。

これらの言説を精査すると, 正しいものと誤ったものに分類することができるのだろうか。経験的または理論的に語られ, 世代を超えて語り続けられる言説には, ある限られた状況下であったとしても, それなりの根拠があり, 正当性があると考えた方が妥当ではないだろうか。まして, 研究の結果として得られた言説であれば, 単純にその正否を語るのは軽率ではないだろうか。

本稿では, これらの一見矛盾したように見える「良い接し方」言説は, それぞれが想定した限られた状況下で正しいと仮定する。すると, この仮定を成立させるために, 1つの仮説が必要になった。それは, 子どもの自律を妨げる大人の言動にはレベルがあり, 強く妨げるレベルから, より弱いレベルに進むための方法を, 先の「良い接し方」言説は示しているというものである。本稿は, 子どもの自律について, 脳の情報処理過程の視点から論じたうえで, この仮説に至る根拠を示し, その内容を詳しく考察して, 一見互いに矛盾したように見える複数の先行研究に対する整合的な解釈を提案する。

2. 自律とは

2. 1 自律と自立

下司(2015)によると, 「まずは」と断り書きをしたうえで, 他者に依存している状態を「甘え」, 他者への依存から脱却した状態を「自立」, さらに自らの意志で自分の行為を決定可能な状態を「自律」と呼んでいる。このように定義すると, 自立の先に自律があることになる。自立の反対語は依存であり, 自律の反対語は他律である。甘え(依存), 自立, 自律という歩みを想定すると, 依存から自立へ向かう成長を表すことはできるが, 他律から自律へ向かう成長を表すことがで

きない。自立と自律の違いを際立たせるために、他律の概念を棚上げにしたともいえる。

これに対して、関根・櫻井（2015）では、自律、他律、自立、依存の4概念の関係を図1のように説明している。図中①～④は、以下のよう

- ①「依存と自立」の概念対
- ②「他律と自律」の概念対
- ③「自立」と「自律」の異同
- ④「依存」と「他律」の異同

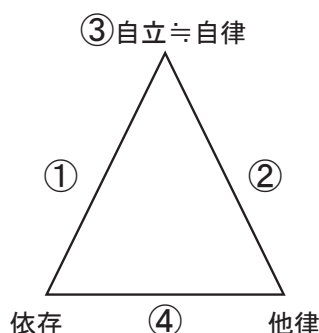


図1 「自律」に関わる諸概念（関根・櫻井 2015）

この図から確認できることは、自立と自律の概念は近い意味で使われるが、その反対語である依存と他律の概念には隔たりがあることである。

ところで、自立と自律は、日本語では「じりつ」と同じ発音をする。そのため、話し言葉としては区別が付きにくく、紛らわしい。この紛らわしさのために混同されることもあるが、だからこそ日本語を操る者はその違いを常に意識しているとも言える。しかし、意識しているからといって、正しく区別できているかどうかはわからない。

しかも、図1中③のように、自立と自律は、ほとんど同じ意味に使われることがある。たとえば、「他者の価値観から自立する」は、「他者の価値観から自律する」と書き換えても意味はほぼ変わらない。このようなときは、2つの語が明確に異なる意味として使われる状況で比較すると、2つの語が持つ意味範囲の違いが明確になる。

人型のロボットで考えてみよう。自立型ロボットもあるし、自律型ロボットもある。しかし、これらは明確に異なるロボットを指す。人型のロボットの場合、自立型と言え、二本足で立つことができ、二足歩行ができるロボットをいう。それに対して、自律型ロボットは、カメラやマイク、圧力センサーなどの周囲の環境を知ることの

できるセンサーを持ち、センサーから得た情報を使いながら、その都度適切な動作を選択しながら動くものをいう。周囲の環境に関係なく、予め入力されたプログラム通りに動作するロボットや、遠隔操作で動作するロボットは自律型とはいわない。もちろん自律型の自立型ロボットもあるが、自律型でない自立型ロボットもあれば、自立型でない自律型ロボットもある。

人型のロボットの例で見えてくる2つの語の違いは、自立が独り立ちする外面的な姿を表しているのに対して、自律が内面的な制御を表していることである。人の場合にも、この点では同じである。自立は、社会的、経済的に独り立ちする外面的な姿を表すのに対して、自律は、自らの意思で自分の行為を決定する内面的な制御を表しているといえる。

2. 2 自律と自由

梶谷（2018）には、「よく考えて話さない」と言われることもあるが、それは、自分の考えを話すよう求めているのではなく、“常識”や他人の考えを押し量ってしゃべりなさいという意味であることが多いとある。このような発話は、学校教育において教員がよくする。自律を求めているように見えても、実は子どもに他律的な言動を求めていることになる。子どもに、教員が求めている答を付度して見つけなさいと言っているに等しいからである。

岡田（2004）には、言語の学習を例にして、自由は拘束を前提とすることが述べられている。言語には、単語、文法、語用論的規則などの拘束があり、その拘束のおかげで豊かな言語世界に開かれ、自律能力を育むことができるという。

自律は自由を前提とする。自由は拘束を前提とする。自律には、どのような自由と拘束が、どの程度必要なのだろうか。

伊藤（2020）によると、授業が成立するには、子どもたちがつきあうことが必要である。たとえば、机に消しゴムをこすりつけて大量の「消しカス」を作ることだろうが、一言も話さずにじっとすわっていることだろうが、それらはその子たちなりに工夫して、授業の時間をやり過ごすために協力していると考えることができる。なぜなら、「授業」がなければ、運動場を走り回っていたかもしれないし、大声をあげていたかもしれないのに、それらを一時的に棚上げしているからである。この場合、授業自体が拘束で、消しカスを作ることや一言も話さずにすわっていることが自由

だと考えられる。それでは、この拘束と自由を前提として、自律が育まれるのだろうか。

2. 3 自律と甘え

Fromm (1941) によると、子どもは、生まれると母親とは一体ではなくなり、1 個の生物学的存在となるが、これと同じことが人間の社会史においてあったという。それは、自然と 1 つに融合していた状態から抜け出し、周囲の自然や人間たちから分離した存在として自己を自覚したときに始まり、宗教改革から現代までの近代史において頂点に達したという。Fromm (1941) は、この過程を「個性化」と呼び、個性化の過程で個人が完全に解放される以前に存在する安定感や帰属感などを与える絆を「第一次的絆」と呼んだ。個性化の過程は、孤独を増大させ、激しい不安と動揺を生み出す。子どもが内面的強さと生産性を持っていれば、他者との新しい親密性と連帯感が生まれるが、そうでなければ耐え難い孤独感と無力感を生み出し、新しい「第二次的」絆を求めて、自由からの逃避のメカニズムを生み出すという。

土居 (1971) による「甘え」は、「第一次的絆」に似ている。「甘え」とは、乳児の精神がある程度発達して、母親が自分とは別の存在であることを知覚した後に、その母親を求めることを指している言葉であるという。自律に向かう成長を考えると、「甘え」は克服すべきものとして認識される。しかし、土居 (1971) は、「甘え」が人間の健康な精神生活に不可欠な役割を果たしていることを指摘して、肯定されるべき「甘え」も認めている。つまり、「甘え」には両義性がある。

2. 4 自律と他律

内なる他者としての基本的欲求のままに行動すると、それは他律である。その行動を周囲の他者に制止され、それに従うと、それも他律である。この場合は、外なる他者が内なる他者を制したことになる。外なる他者ではなく、自己が内なる他者を制したとき、自律といえるのだろうか。おそらく、ほとんどの場合、自律といって差し支えないだろう。しかし、内なる他者を制する判断は、本当に自己独自のものだろうか。外なる他者の模倣だとはいえないだろうか。

ここで、外なる他者の模倣として、他者の価値観（他者規律）が自己内に記憶されたとしよう。この他者の価値観に従った行動は他律だろうか。それとも、自律だろうか。ここでは、自己の価値観（自己規律）に従った行動を自律と呼ぶことに

する。すると、自己内に模倣として記憶された他者の価値観に従った行動は、他律とすべきだろう。自己内の記憶として保存されたとはいえ、それは過去の他者の指示・命令（または行動）を支えた価値観（規律）であり、単に時間的な差があるだけで、同じものだと考えられるからである。

ただし、このように自律と他律を区別しても、その境界に曖昧さが残る。自己の価値観と他者の価値観の境界が判然としないからである。自己の価値観が、複数の他者の価値観から帰納的に生まれることもあるだろう。また、ある他者の価値観が自己の価値観と親和的で、そのまま自己の価値観として取り入れられ強化されることもあるだろう。さらに、他者の価値観であったものが、ある時間を経過して、自己の価値観だと思い込んで定着してしまうこともあるかもしれない。

2. 5 自律と教育

日本の教育行政文書において、教育目標や指導内容の文中に「自律」を見出すことができる。現行の教育基本法第二条（教育の目標）の二には、「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。」とあり、現行の学習指導要領にも、「第 3 章 特別の教科 道徳」「第 2 内容」「A 主として自分自身に関すること」において、「自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと。」とある。

関根・櫻井 (2015) によると、「自律」という古典的ともいえる人間形成の重要概念がいま行政的にあらためて注目されているのは、2002 年に開催された OECD 第 2 回 DeSeCo シンポジウムの報告書 (SFSD 2003) で示された基礎的な「力」の提案「キー・コンピテンシー」の影響だという。それには、次の 3 つのキー・コンピテンシーが記されている。

- ・異質な集団と社会的に交流すること
interacting (joining and functioning) in socially heterogeneous groups
- ・自律的に活動すること acting autonomously
- ・相互作用的に道具を使うこと
using tools interactively

これらが、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（文部科学省 2006）で事務官によって紹介され、人間力の構成要素として「主体性・自律性」「自己と他者との関係」「個人と社会との

関係」の3つに表現が変化したのだという。

このように、教育行政文書に自律（自律性）が教育目標として記されていることから、自律を教育目標にすることは当然のように思われる。しかし、自律を教育の目標とすることに対して、いく

つかの批判がある。

山口（2013）によると、カントにとっての自律とは、道徳的行為の根拠であって、習得すべき「内容項目」でもなければ「発達の段階」でもないという。また、尾崎（2015）によると、「ケア」

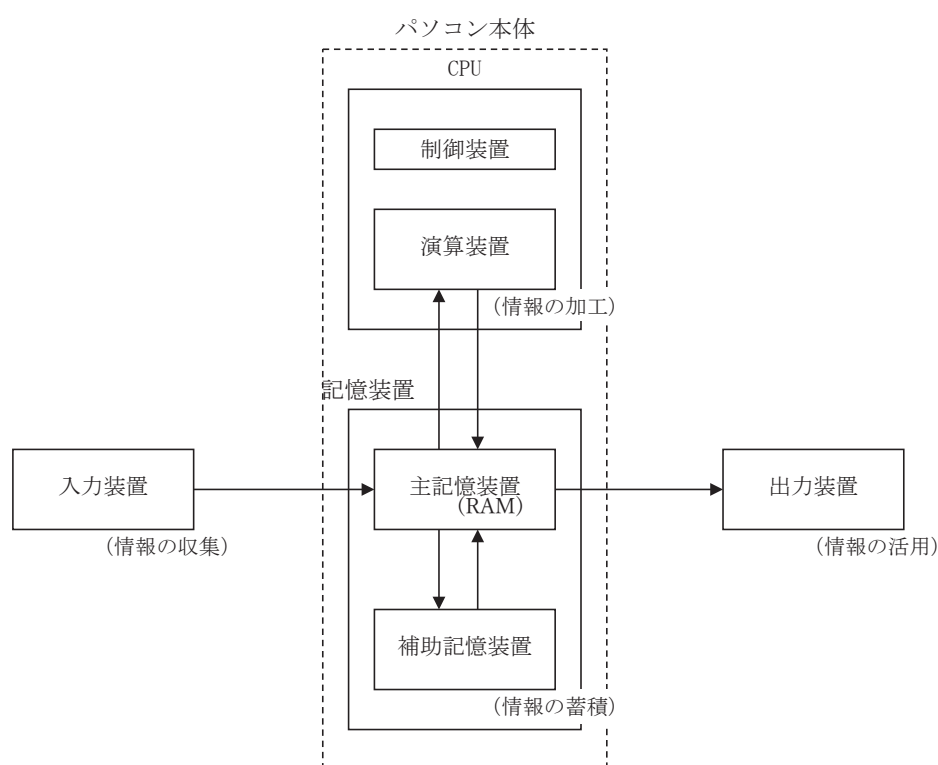


図2 コンピュータの情報処理（詳細）（村田 2002）

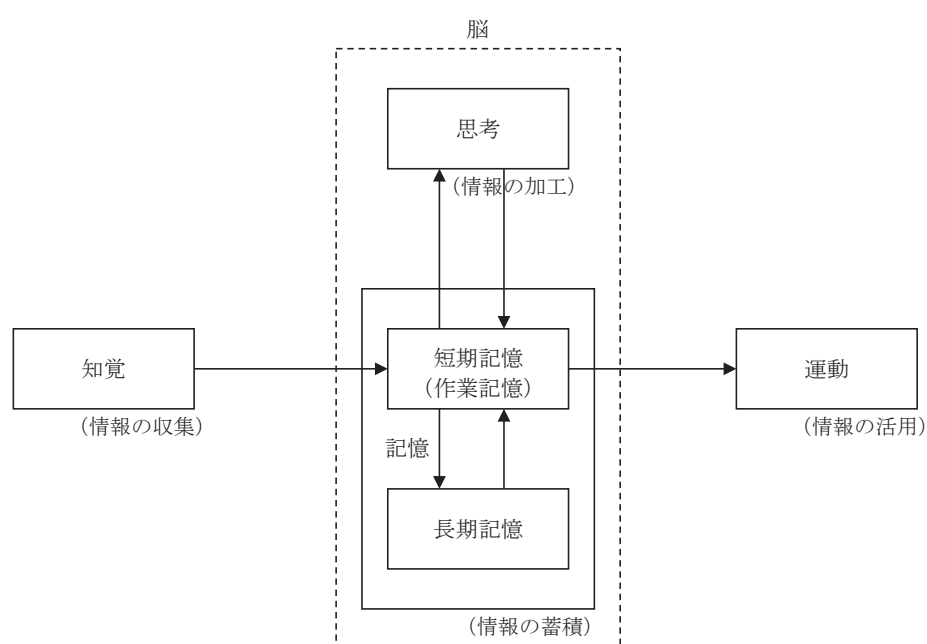


図3 脳の情報処理（村田 2002）

論は、従来の「自己」の捉え方の2点を批判する。1つは、「完全に1人で自律・自立可能な自己」を前提とする点であり、もう1つは、「ケア」や「依存」を心情的かつ選択的な判断・行為としてみなす点である。

しかし、自律に向かう成長を考えながら「甘え」に両義性を持たせることができるように、「ケア」や「依存」に他者との関わりの重要性を見出して両義性を認めることが可能である。

このように、自律については、学術的な定義も教育への適用も明確に定まったものとはいえない。これらを明確にすることは、至難の業であるが、次章において、情報処理論における自律という視点から、議論を進めるにあたって支障のない程度に明確にすることを試みる。

3. 情報処理論における自律

3. 1 脳の情報処理過程における自律

コンピュータの情報処理過程は、図2のように、その五大機能として知られる入力、記憶、演算、出力、制御を担う5つの装置の間での情報のやり取りとして示すことができる。コンピュータの情報処理は、人の脳の情報処理をモデルにして開発されたものであるが、両者を統一的に理解するために、図2を元にして、人の脳の情報処理過程を描くと、図3のようになる(村田 2002)。

図3において、短期記憶には、知覚から届いた

情報や長期記憶から想起された情報、思考によって加工された情報が集まる。これらの情報を思考に渡すか、長期記憶に保存するか、情報処理の結果として運動に出力するか、あるいは捨てる(忘れる)かという情報の行き先を制御(選択)する必要がある。

また、制御は、次の処理の選択だけでなく、処理内容の選択も担う。ある問題(状況)に対して複数の処理内容が問題解決の選択肢として集まった場合、いずれかの処理内容を選択する必要に迫られる。この選択の制御は、長期記憶に保持されている価値観(規律)を基にして、思考で行われると考える。このように考えると、思考の結果として判断する(考えて決める)という直感的な理解と一致する。

この考え方は、図2におけるコンピュータのCPU(中央処理演算装置)が、制御と演算の2つの機能を持っていることと整合する。ただし、CPUによる制御は、他の装置の動作や装置間の情報伝送の制御も行うのに対して、人の脳による制御では、脳はモジュール単位に並列処理されていることが知られており、知覚器官と運動器官も含め、脳全体を制御しているもの(コンピュータのCPUにあたるもの)はない。

これまでの自律に関する考察を、脳の情報処理過程で表したものが図4である。自律的な言動を求められる場面を想定しよう。

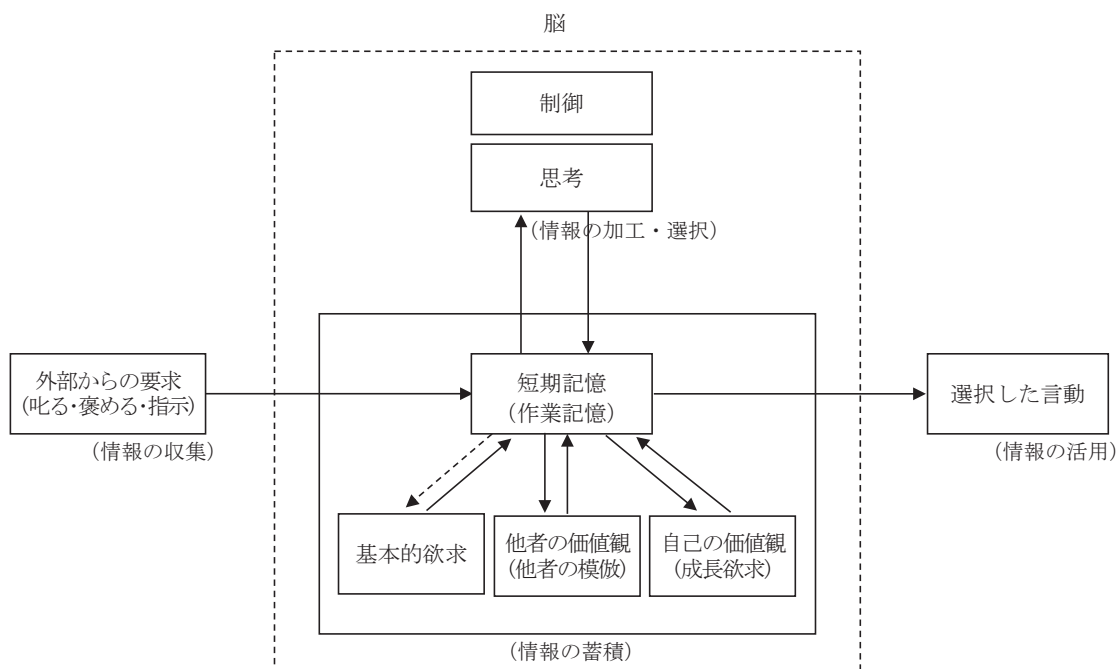


図4 脳の情報処理過程における自律

まず、知覚器官を通して、他者からの指示・命令などの外部からの要求があつて、すぐにそれにどう対応するかを迫られる場面である。他者からの指示・命令がなくても、自然的・社会的環境下で、知覚器官を通して得た情報から、次の行動の選択（問題解決）が迫られる場面もある。

さて、この際に短期記憶に集まり、選択肢となる情報（言動）の出所として、いま知覚器官を通して入ってきた外部からの要求の他、基本的欲求、他者の価値観、自己の価値観が考えられる。基本的欲求は、Maslow（1968）によれば、生理的欲求と、安全、愛情、尊重、情報を求める欲求で、遺伝的に記憶された本能的な欲求だといえる。他者の価値観は、過去に要求された他者の指示・命令などの記憶である。他者の問題解決の言動の模倣だといってもよい。自己の価値観は、過去の経験を通して帰納的に生み出した自己の問題解決の方法とそれらの選択の規準の記憶である。Maslow（1968）のように、基本的欲求に対する語として「成長欲求」といってもよいし、Dreikurs（1968）のように「自己規律」といってもよい。Dreikurs（1968）によると、自己規律とは「他者のいかなる権威でもなく、その人自身と彼が属する集団によって課された規制であり、恐怖による盲目的服従よりも、むしろ知的な自己統制の発達である」という。

3. 2 自律の必要条件

Kohlberg（1971）は、道徳性の発達について、デューイやピアジェを引用しつつ、3つのレベル（慣習以前レベル、慣習的レベル、慣習以降の自律的・原理的レベル）と、各レベル2段階ずつ計6段階を定義した。この発達段階を、図4において説明すると、生得的に持っている基本的な欲求に基づく第1レベル、経験を通して長期記憶として蓄積した他者の価値観に基づく第2レベル、やがて自己の価値観を持ち、成長とともにこれら三者を適切に制御できるようになる第3レベルとなる。本稿では、第1、2レベルは他律とみなして、その過程について議論しない。

他律から自律（第3レベル）に向かう発達過程において、次の3つの必要条件をあげることができる。

① 自己の価値観を有すること

選択可能な「自分の価値観」をもっていなければ、自律は成り立たない。

② 自己内に制御する能力を有すること

選択可能な複数の言動の選択肢を取捨選択し、

どの1つの言動を選択するかを判断することができなければ自律は成り立たない。

③ 発達した社会性に裏付けられた制御ができること

複数の言動の選択肢から、社会的に価値のある選択をすることができる制御能力を持たなければ自律とはいえない。

3. 3 自律と社会性

これまでの論考から、自律は、自由と同じように、他者の存在なしには成立しない概念だといえる。世界にただ1人の人間として生まれ育った場合、その人は他者との関係性を全く知らないの、自分が自由かどうか、自律しているかどうかさえ考えることができないと言い換えてもよい。

図4で考察したことは、他者の指示・命令などの要求が外部から入ってくることが前提であった。そして、その模倣が「他者の価値観」として長期記憶に保存され、それが以降の行動選択の際に、基本的欲求や自己の価値観と対立する。自己の価値観は、他者の価値観なしには意識されないといえる。他者なしには自律は存在しないとも言い換えられる。

世界にただ1人の人間として生まれ育った場合で考えると、経験的に行動選択の価値観を形成するに違いないが、それを他者のものと比較対照して「自己」の価値観と認識することができない。つまり、自己の価値観は意識されない。

また、自己の価値観に基づいてなされる行動選択の結果は、必ずしも自己の価値観によるものとは限らない。ある状況において、外部からの要求、基本的欲求、他者の価値観のいずれかが、自己の価値観より優れている場合は、それを選択すべきである。このような臨機応変な選択をするための制御情報を持つことも、自己の価値観に求められることであり、自律の重要な要素だと考えられる。言い方を変えと、常に外部からの要求、基本的欲求、他者の価値観を無視して、自己の価値観を選択する状態は、自律とは呼べないということである。

それでは、自己の価値観は、自律的な制御をするために何が必要であろうか。これを考えるのに、社会性の概念が参考になる。

井上（1997）では、社会性の発達を「社会的個の確立への過程」と定義して、図5を用いて社会性を説明している。これによると、社会性は、社会的同調と自己（個性）の確立が協調的になされて得られるものだと考えることができる。

これを自己の価値観にあてはめると、横軸が「選択可能な自己の価値観の確立」であり、縦軸が「発達した社会性に支えられた制御能力」である。また、尾崎（2015）によると、「ケア」論では、自律と他律を両立可能な独立した軸とみなす考え方がある。それに合わせると、横軸が自律で、縦軸が他律である。

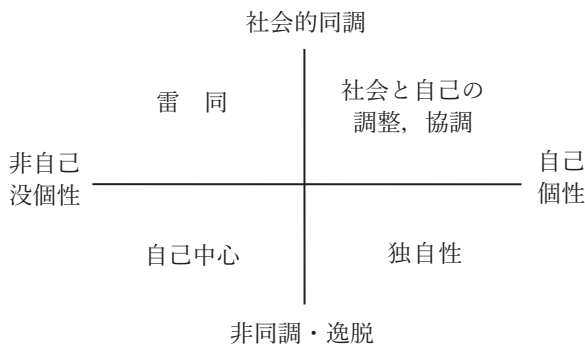


図5 社会的同調と自己・個性の関係（井上 1997）

4. 自律を妨げる言動のレベル

4. 1 レベルの考え方

まず、確認しておく必要がある。これから示すレベルは、子どもの自律を妨げる大人の言動のレベルであって、子どもの自律または他律のレベルではないことである。もちろん、子どもの自律を妨げる大人の言動に段階を付けるのであるから、これらを順序よく並べると、子どもの自律のレベルを表しているように思えるかもしれない。しかし、必ずしもそうはならない。これについては、今後検討すべき課題である。

4. 2 レベル5の言動

■人格や能力を直接的に否定する（虐待）

子どもの人格や、人としての存在も認めず、暴力や罵声によって、子どもを自分の支配下に置き、子どもを思いのままに行為させようとする。あるいは、子どもの行為の内容が何であっても咎め否定し、子どもの人格や能力を否定する。虐待は、このレベルでその特徴が明確に表れた事例だといえる。

子どもを無能扱いし、他律の状態にとどめようとする言動である。

4. 3 レベル4の言動

■行動を直接的に否定する（叱る）

叱るコツとして語られる言説に、「人格や能力を否定せず、行動を叱る」というものがある。こ

れは、大人の言動をレベル5からレベル4に移行させようとするものだと考えられる。

子どもが良くない行動をする前なら、それを制止し、行動した後なら、咎めて罰という責任を負わせる。罰には、本人のためと称して行われることが多い時間的な拘束を伴うことも含まれる。たとえば、忘れた宿題の居残り勉強や、規則違反の説教などである。

Bear（2005）によると、罰の効果は短期的であることが多く、望ましくない副作用（報復の引き金や嫌悪感の般化など）を引き起こす傾向があり、学校においてはしばしば学級の雰囲気を変悪化させるという。

大人は、子どもの人格や能力を否定することなく、行為だけを叱れば、子どもは精神的に傷付かずに反省すると思うかもしれない。しかし、子どもの行動が自律的なものであればあるほど、行動を否定されることは、自己の価値観の否定、能力の否定、人格の否定として、子どもは受けとめることになる。子どもの行動を直接的に否定することは、他律であることを要求するに等しい。

4. 4 レベル3の言動

■行動を間接的に否定する（指示・命令する）

叱ることを問題視する言説として、「悪い行動を叱るのではなく、良い行動を示す」というものがある。悪い行動を叱るのではなく、善い行動、すべき行動を具体的に示すことが、より良い教育的言動だと見なされることがある。これは、大人の言動をレベル4からレベル3に移行させようとするものだといえる。

しかし、子どもがある行動をした後で、善い行動、すべき行動を示すということは、子どもの行動が善くない行動、すべきでない行動だったことを前提としている。つまり、子どもの行動を間接的に否定している。そして、善いか悪いか、すべきかすべきでないかという価値観は、教える側の大人のものである。つまり、他者の価値観である。

この大人の言動は、善いか悪いか、すべきかすべきでないかの判断を子どもにさせることなく、問題解決に向かおうとするものである。そのため、子どもは、自己の価値観を持つ必要がないとのメッセージとして受け取りかねない。

4. 5 レベル2の言動

■能力を肯定する（褒める）

保育や学校教育では、「褒める」を推奨するの

が主流である。子どもは「褒めると伸びる」とされ、「褒めて伸ばす」ことが良いとされる。この言説は、大人の言動をレベル3からレベル2に移行させようとするものだといえる。

Matsudaira et al. (2016) によると、5歳から18歳までの子ども290人を対象にして、アンケート調査とMRIを用いた研究を行った結果、親が子どもの良い点を褒める頻度と、子どもの左脳の後部島皮質の灰白質の量との間に相関が見いだされた。左脳の後部島皮質は、共感や、扁桃体と連携して感情抑制に関わる部位である。また、親が褒める頻度と、子どもの誠実性、経験への開放性との相関も見られた。褒めることが、子どもの脳の発達に良い影響を与えているといえる。

しかし、この研究結果から、褒めれば褒めるほど、子どもの成長を促すと考えるのは早計である。ここで明確に言えることは、子どもを叱って悪い点を指摘するより、子どもを褒めて良い点を指摘する方が、子どもの脳の発達に良い影響を及ぼすことである。単純に言い換えると、叱るより褒める方が子どもの脳の発達に良い。見方を変えれば、褒めることは脳の発達を妨げないが、叱ることは妨げるともいえる。もしかすると、この見方の方が本質をついているかもしれない。そうすると、この研究は、叱ることによって子どもの能力や行動を否定することは、脳の正常な発達を阻害する要因になることを示しているということになる。

Dweck (2006) は、思春期初期の子どもたち数百人を対象に実験を行った。非言語式知能検査の難しい問題を解かせた後、子どもたちを成績が同じ2つのグループに分けた。一方のグループでは「頭がいいね」のようにその子どもの能力を褒め、もう一方のグループでは「頑張ったね」のようにその子どもの努力を褒めた。前者を能力群、後者を努力群と呼ぶ。褒めた直後から、2つの群の子どもたちに差が見られたという。次に取り組む問題を選ばせると、能力群の子どもたちは、新しい問題にチャレンジするのを避けたのに対し、努力群の子どもたちは、その9割が新しい問題にチャレンジし、学べるチャンスを逃さなかった。なかなか解けない難問を出したところ、能力群の子どもたちは、「自分は頭が良くない」と思うようになったのに対し、努力群の子どもたちは、「もっと頑張らなくちゃ」と思ったという。その後、知能検査問題を解かせると、能力群の子どもの成績は大きく下がり、努力群の子どもの成績は上がった。この実験は知能検査の問題を用いてい

るので、能力を褒めると知能が下がり、努力を褒めると知能が上がったことになる結論付けている。さらに、自分の得点を他者に知らせる機会を設けると、能力群の4割近くの子どもたちが得点を高めに偽った。能力をほめられると、努力をしないで自分を賢く見せようとして愚かなふるまいに出るようになるという。これと同じことは、幼児がパズルを解く場面や、大学生が英語テストを受ける場面でも報告されている。

この研究結果から、能力を褒めることは、自律的な学習行動の妨げになると考えられる。

4. 6 レベル1の言動

■努力を肯定する（褒める）

Dweck (2006) の研究から、子どもの成長には、褒め方が大きく影響すると考えられる。「能力を褒めるのではなく、努力を褒める」という言説は、大人の言動をレベル2からレベル1に移行させようとするものだといえる。

Dreikurs (1968) は、特に10歳以下の子どもの教室での問題行動を説明するために、子どもが持つ行動の目標を4つあげた。(1) 注目を集めること、(2) 権力や優位性の証明、(3) 復讐、(4) 社会から引きこもることの4つである。アドラー心理学では、称賛欲求がこれらの問題行動の導入となることが知られており、野田・萩 (1989) では、これらをまとめて、競争原理が支配するクラスにおいて、所属という究極目標を達成するために、子どもたちが展開する作戦として、(1) 賞賛を求める、(2) 注目を引く、(3) 権力闘争をしかける、(4) 復讐する、(5) 無能力を誇示するという5つがあげられている。

子どもは、褒められると称賛欲求を強くして、褒められることを目的として行動するようになる。そして、その行動を自己の価値観に基づいたものと思っているかもしれない。しかし、その行動を褒めるべきだと判断したのは、褒める人である。褒める人は他者であるから、それは、他者の価値観に従って行動することを意味する。つまり、他律である。努力を褒めることが学習行動を中心とした成長を促したとしても、それは他律を促す成長である。そして、Dreikurs (1968) や野田・萩 (1989) によれば、それは問題行動へと進むリスクを抱えている。

4. 7 レベル0の言動

レベル0は、子どもの自律を妨げる言動をしない状態である。アドラー心理学における「褒めて

はいけない」という言説（小倉 2014）は、大人の言動をレベル 1 からレベル 0 に移行させようとするものだといえる。

Suskind（2015）によれば、乳幼児の脳発達にとって最適な環境をその保護者がつくるために、3つの T（Tune in, Talk more, Take turns）が必要である。最初に必要となる Tune in は、子どもが集中している対象に保護者が気づき、保護者もそれに集中する行動だという。積木やママゴトなどで一人遊びをする子どもは、自分が遊ぶ世界を自分で作り出している。その世界に、親や兄弟などが関心を示して一緒に遊ぶことは、自分が作り出した世界が他者に貢献したことを感じ、その価値を自分自身で見出すことを意味する。自分はあるのままでよいとする自己受容へと進み、一人遊びを通して見出した自己の価値観を自分の評価尺度として行動することにつながる。Tune in は、子どもを自律に向かわせる大人の言動だといえる。

また、Alexander & Sandahl（2016）によると、デンマークの親は子どもを褒めないという。たとえば、子どもが絵を描いて親に渡したとき、親は褒めることはせず、「これは何の絵なの?」「これを描いているとき、何を考えていたの?」のように、絵の内容について質問するという。対等な立場で、子どもが描いた絵に関心を示して、子どもの自律的な発話を促していると考えられる。

これらの大人の言動は、子どもの自律を促すと考えられる。褒めることでは、自律を促すことはできない。

5. おわりに

教育は他律的行為である。子どもに自律的であれと教えれば教えるほど、子どもに他律的な言動を求めてしまう。これは、教育における自律と他律のパラドックスとして知られている。

本稿は、このパラドックスに踏み込むことなく議論を進めた。そして、脳の情報処理過程における自律について考察し、子どもの自律を妨げる大人の言動を 5 レベルに分類して、互いに矛盾して見える先行研究を整合的に解釈することができた。これは本稿の成果である。

しかし、重要な課題が 2 つ残された。1 つは、岡田（2011）による蓄積・圧縮仮説によれば、このパラドックスは解消し、本稿で「自律を妨げる大人の言動」としたものが、子どもの自律を促すかもしれない。議論を続ける必要がある。

もう 1 つは、レベル 0 以降について明らかにす

る課題である。自律を妨げる言動をレベル分けしたのなら、自律を促す言動もレベル分けすることができるかもしれない。今後の課題である。

参考文献

- Alexander, Jessica J. and Sandahl, Iben D. (2016): “The Danish Way of Parenting: What the Happiest People in the World Know About Raising Confident, Capable Kids”, 鹿田昌美訳 (2017) 『デンマークの親は子どもを褒めない』 集英社
- Bear, George (2005): “Developing Self-Discipline and Preventing and Correcting Misbehavior”, 塩見邦雄監訳 (2005) 『子どものしつけと自律』, 風間書房
- 土居健郎 (1971) 『「甘え」の構造』, 弘文堂
- Dreikurs, Rudolf (1968): “Psychology in the Classroom: A Manual for Teachers”, New York, Harper & Row.
- Dweck, Carol S. (2006): “MINDSET”, 今西康子訳 (2016) 『マインドセット 「やればできる」の研究』, 草思社
- Fromm, Erich (1941): “Escape from Freedom”, 日高六郎訳 (1951) 『自由からの逃走』 東京創元社
- 井上健治 (1997) 「序章 社会性とはなにか」, 井上健治・久保ゆかり編 『子どもの社会的発達』, 東京大学出版会
- 伊藤崇 (2020): 『大人につきあう子どもたち 子育てへの文化歴史的アプローチ』, 共立出版
- 梶谷真司 (2018) 『考えるとはどういうことか 0 歳から 100 歳までの哲学入門』, 幻冬舎
- Kohlberg, Lawrence (1971): “Moral Stage and Moral Education”, 岩佐信道訳 (1987) 『道徳性の発達と道徳教育』, 麗澤大学出版会
- Maslow, Abraham H. (1968): “Toward a Psychology of Being”, 上田吉一訳 (1998) 『完全なる人間 — 魂のめざすもの』, 誠信書房
- Matsudaira I., Yokota S., Hashimoto T., Takeuchi H., Asano K. et al. (2016): “Parental Praise Correlates with Posterior Insular Cortex Gray Matter Volume in Children and Adolescents”, PLoS ONE 11 (4): e0154220.
- 文部科学省 (2006) 中央教育審議会初等中等教育

- 分科会教育課程部会審議経過報告
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afeldfile/2014/04/02/1212706_001.pdf
(2021.9.26 閲覧)
- 村田育也(2002)『情報活用のための情報処理論』,
大学教育出版
- 野田俊作・萩昌子(1989)『クラスはよみがえる —学校教育に生かすアドラー心理学』, 創元社
- 小倉広(2014)『アルフレッド・アドラー 人生に革命が起きる 100 の言葉』, ダイアモンド社
- 岡田敬司(2004)『「自律」の復権—教育的かわりと自律を育む共同体—』, ミネルヴァ書房
- 岡田敬司(2011)『自律者の育成は可能か—「世界の立ち上がり」の理論—』, ミネルヴァ書房
- 尾崎博美(2015)『「ケア」は「自律」を超えるか? 教育目的論からの検討』, 下司晶編『「甘え」と「自律」の教育学』, 世織書房
- 関根宏朗・櫻井歆(2015)『「自律」の教育学のために 教育における「自律」論の現在』, 下司晶編『「甘え」と「自律」の教育学』, 世織書房
- 下司晶(2015)『序章 「甘え」と自律』の教育学のために 道徳の個人性からケアの関係性へ』下司晶編『「甘え」と「自律」の教育学』, 世織書房
- Suskind, Dana L. (2015): “Thirty Million Words: Building a Child’s Brain”, 掛札逸美訳
(2018)『3000万語の格差』, 明石書店
- Swiss Federal Statistical Office (SFSO) (2003): “Definition and Selection of Key Competencies, Contributions to the Second DeSeCo Symposium”
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529505.pdf> (2021.9.26 閲覧)
- 山口匡(2013)『道徳教育と自律の概念 —カント道徳教育論の根本問題—』, 愛知教育大学教育創造開発機構紀要 vol.3 pp.71-78.