

教育学における自由概念の問題

島 本 篤

1 導入

教育場面や教育にかかわる言説で、例えば子どもや生徒が宿題を忘れた際、このような言明がなされることがある。「宿題を忘れたのはA（子ども）が悪い/Aに責任がある」。なぜAに「責任」があるのか。それはAには宿題をする「自由」があったからである——Aに宿題をする「自由」がなかったなら、Aが悪いとは判断されないことが考えられる（例えばもしAが誰かに監禁されていればAには「自由」はなかったのであり、Aが悪いとは言われない）。つまり「Aは宿題をする自由があったのであり」、それゆえ「宿題をしなかったのはAに責任がある（Aが悪い）」の例を(1a)としよう。(1a)以外にも、以下で触れるような、教育にかかわる自由概念（例えば「教育する自由」や教育において「選択する自由」等）、あるいはそれと深く関連する責任概念・周辺的な概念は、教育において重要なものであり続けてきた。

他方、人間が根本的に自由であるか、責任があるかという問題は、哲学において決定論との関係で問われてきた。

自由意志問題（the free will issue）や自由意志の問題（the problem of free will）としばしば呼ばれているものは……人間の自由（human freedom）という概念の周辺にかかわる一連の問題や疑問なのだ……それらの疑問とは、そのような自由とはどういうものでありうるのか、もしそれがありうるなら、なぜ重要なのか、宇宙における我々の位置について何を意味するのか、我々は実際にそれを持っているのか、それをどのように考えればいいのか、それはまったく理解可能なものなのか、道徳性、尊厳、責任、合理性、創造性、自律性、「値すること（desert）」等といった他の重要なトピックとど

のように関係しているのか、ということに関わっている（Kane [1996] :5）。

「自由と決定論（freedom and determinism）の問題」、「自由意志論争（the free will debate）」（Kane [1996]; Mckenna & Pereboom 2016）としても扱われてきたこの論争において、自由概念や（道徳的）責任概念の成立根拠は根本的に問い直されてきた。その中で、自由概念はそもそも一義的ではないことが示されている。他方で、従来の議論におけるある種の「自由」は「余分な戦略」に訴えざるを得ず、問題を解決するどころか一層謎を生み出しているとして批判され（Kane 2002b）、またこうした問題を巡る古典的議論のいくつかは現代において拒否され、大幅に縮減されてきている（Mckenna & Pereboom 2016）。これを言い換えれば、「人間は自由に行為している」ということを我々は前提とすることができないということである。この論争や決定論/非決定論の議論を踏まえない場合、自由概念や関連のある概念に関する議論の正当性や、その適用に関する問題が生じうる。そしてこれまで、教育場面や教育言説、教育学において、現代におけるこの論争がほとんど踏まえられてこなかったために、以下の章で確認するような問題が生じてきた。

本稿は、教育学の主要な議論における、自由概念やその周辺的な概念にまつわる議論の問題を明らかにし、教育学、引いては教育において「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みが必要であることを明らかにすることを目的とする。2章にて、「自由を巡る現代の哲学上の議論」を踏まえていない場合の、従来の教育学における自由にまつわる議論上の問題を確認するため、(1)戦後教育学として堀尾の議論を、(2)比較的近年のものとして広田（2009）、高宮（2021）、渡辺（2022）の議論を扱い、3章では「自由を巡る現代の哲学上の議論」に言及した教育における自由の議論として、宮川（2022）、島本（2023）

の二つを扱う。4章では、哲学において自由概念が教育と関係を持ちうることが示唆されている議論に言及する。以上を通して、これまで「自由を巡る現代の哲学上の議論」の論争枠組みは教育学においてほとんど扱われてこず、それゆえ自由概念や周辺の概念における問題が教育学において生じてきたこと、また哲学においても教育へ論争枠組みを導入する試みは為されてこなかったこと、それゆえ「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを教育や教育学に導入する必要があることを明らかにし、4章後半において次の課題、現代におけるこの論争と教育とが持ちうる接点を示す。

なお、本論に入る前に哲学におけるこの論争の位置づけを確認する必要がある。自由と責任を巡るこの論争¹⁾において、マッケンナ&ペレブーム(2016)は1960年代における大きな影響のあった三つの議論を境に、根本的な変化があったことを指摘し、それ以前を古典的(自由意志)論争(the classical (free will) debate)と位置付ける(その三つの議論とは、P.F.ストローソン(1962)の反応的態度(reactive attitude)の議論、フランクファート(1969)によるフランクファート・ケース(/フランクファート型事例)(Frankfurt-Style cases))、ギネット(1966)によって初めて紹介され、ウィギンズ(1973)、インワゲン(1983)によって発展された「帰結論証(the Consequence Argument)」である)。他方で、古典的論争においても、主に現代の論争がいかにか形成されていったかという観点から、ムーアによる条件分析(conditional analysis)を代表的な議論とする20世紀以降の分析哲学²⁾(analytic philosophy)における自由に関する論争に注目を促している(Mckenna & Pereboom 2016: 49, 57-58)。この区分に則れば古代、ないし近代の議論は古典的議論として区分されるが、しかしそれは古典的議論の全てを棄却することは意味せず、20世紀以降ないし1960年代以降の議論が、古代まで遡るものも含めた古典的議論の分析と整理を行い、それぞれの議論の再解釈や再構築、批判的継承、あるいは拒否を行ってきたことを意味する。以上が自由を巡る論争であるが、20世紀の分析哲学以降、自由や責任と深く関わるものとして行為の分析が「行為論(A Theory of Action)」において行われてきており、ホンデリック(1988)やマッケンナ&ペレブーム(2016)を始め多数、言及されている。またこの分野では度々、

自然科学、言語哲学、社会学にも言及してきた(Kane [1996])。それゆえ本稿では、論争史については大枠として上記の区分に則り、再検討を踏まえられた古典的議論も射程に入れながら、とりわけ20世紀以降の論争や行為論、自然科学等も含めつつ、主に1960年代以降の議論を「自由を巡る現代の哲学上の議論」として扱う。

2 従来の教育学における、自由にまつわる議論上の問題

本章で自由にまつわる教育学の議論における、自由概念やその周辺の概念の議論上の問題を明らかにするために、まずは一節にて戦後教育学の教育に関する自由を扱った議論を扱う——その主要な議論として、本稿では堀尾(1971, 2002)を挙げる。自由や責任概念に関する現代における人間観の問題として、「人間が主体的存在であり、自己の行為に対して責任を負うという考え方は近代市民社会の根本を支える。(中略)人間が自由な存在であり、自らの行為を主体的に選び取るという人間像がそこにある」(小坂井 2008: ii)という形で、近代において培われた人間観が土壌にあることが指摘されている。そして以下で見ると、堀尾の議論を始めとし、戦後教育学における自由の議論は近代における思想を基盤にしていることが確認できると同時に、「近代において培われ、現代においても土壌となっている人間観」にまつわる自由概念の問題が、明確に浮き彫りになっている。

自由にまつわる教育学の比較的近年の議論においては、近代的な人間観をそのまま継承しているわけではないことが確認される。しかしその一方で、自由や周辺の概念に関しては、戦後教育学における自由に関する議論の問題と重要な意味において同様の構造が指摘される。本稿では、自由にまつわる教育学の比較的近年の議論として、教育学にかかわる複数の学問から自由概念を扱った広田(2009)、教育思想により焦点を絞った議論として高宮(2021)、より実践的な側面も視野に入れた思想的な議論として渡辺(2022)を扱う³⁾。

1) 従来の教育学における「自由」の問題：戦後教育学において

堀尾(1971, 2002)は教育法学、教育政治学、教

育思想の文脈において、主に権利との関係における「教育の自由」——「教師/生徒の自由」——「学問の自由」の問題、それらに関する責任の問題を、近代的教育思想を中心的に——ロック、ルソー、コンドルセ、ヘーゲル、スミス、ベンサム、ミル、マルサス、ゴドウィン、シャルモン、ラヴェット、デューギー、ホブソン、ピアジェ、デューイ、ビール、ラッセルといった思想家の自由概念や自由に関する議論に基づき、あるいは批判的対象としつつ扱っている。

ここで、自由概念の区分に関して言及しよう。教育の自由、学問の自由、教師/生徒の自由、こうした領域や階層、アクターに応じた「自由」がそれぞれに異なる意味や議論を含意し、それぞれにおいて論じられ、それゆえその区分が重要であるのは間違いない。しかし、これらの「自由」やその区分は、「自由」という概念そのものに対する吟味、とりわけ決定論/非決定論を含めた観点からの吟味が損なわれており、そもそも「自由」という概念がどういったものであり、どういった「自由」概念がありうるのか（「Xの（に関する）自由」ではなく、「自由」概念自体が含意しうる定義や意味、適用条件の差異に基づく「自由」概念自体の種類）、どういった根拠で成立すると言える/言えないのか、そうした「自由」概念そのものの問題が看過されてしまっている⁴⁾。

こうした問題をより具体的に確認してみたい。例えば堀尾は「教育の自由」に関して、「自由」の古典的な意味——近代教育思想における「自由」に根拠の一端を求めているが（堀尾 1971: 388）、それには例として次のようなものがある。「このような事情は、近代市民社会における「市民の自由」に関連する。近代社会は、理念の次元では、自由な市民（本来の人間）の自己目的的な結合である市民社会と……」（堀尾 1971: 389）、あるいは、「自由な人間（市民）は同時に政治の主体としての……」（堀尾 1971: 389）。ここで確認できるのは、「教育の自由」の根拠の一端として捉えられているのが、我々（人間）は「本来的に自由で『ある』人間」であるということである。より一般化して言えば、「人間は（本来的に）自由で『ある』ため、（教育に関わる様々な）自由が保障され『なければならない』」という論理がここで確認できる——すなわち、事実としての「自由」から規範（権利）としての「自由」を導出

する論理となっている。そして、堀尾はその二つ——事実としての「自由」（あるいは「自由か否か」という議論）と、規範としての「自由」（あるいは「自由であるべきか/自由が保障されるべきか」という議論）——について区別することも、言及することも行っていない。

だが「自由を巡る現代の哲学上の議論」においては、まさにその事実としての「自由」（のうちのある種の「自由」）の根拠に対して疑義を投げかけてきたのであり、その議論において、根拠の不十分性から拒否されてきた種類の「自由」があるのである。堀尾が事実としての自由と規範としての自由、及び事実としての自由における自由の区別——以下で言及する二つの自由の区別——を扱っていない以上、その区別を行わない限り、議論の正当性を担保できないどころか、その正当性の検証を行うことさえできないことになる。すなわち、以上の堀尾の議論においては「教育の自由」の根拠の正当性を主張できないという問題が生じていると言える。「人間は自由である」からといって、「人間は自由であるべき/自由が保障されるべき」という結論は論理的に導出できないのであり、また「人間は自由であるべき/自由が保障されるべき」であったとしても、前者が真であるとは限らない。少なくとも、「人間は自由である/自由に行為している」という言明は一義的ではない。

それゆえ、教育における自由やその周辺概念に関する議論を行う場合、自由概念そのものの区分を踏まえることがまずは重要な出発点となる。その区分の一つは、ここで確認した事実としての「自由」と規範としての「自由」であり、（少なくとも出発点においては）この二つの自由は区別される必要がある。その上で、事実としての自由に関し、「自由を巡る現代の哲学上の議論」では自由概念は大きく二つの意味で捉えられてきたと言える⁵⁾。何をするかを自ら決める自由（選択可能性/他行為可能性/他可能性としての自由（the alternative possibilities of action））、及び自由意志（Free Will）⁶⁾としての自由がその一つであり、もう一つは「障害なく（without impediment）したいことをする自由」（Hobbes 1651: 139）、「両立論者的自由（Compatibilist Freedom）」（Kane [1996]）である。前者は人間が根本的に選択できる自由を含意するため決定論と両立しないと考えられ、後者は動物等に

も認めうる自由である。これらの自由⁷⁾を巡って「自由を巡る現代の哲学上の議論」においては、いずれの自由が本質的な自由であるか、あるいはそれぞれ、または双方が成立すると言えるか否かについて議論が行われ、そしてある種の自由やそれに関する議論は退けられてきた。なお二つ目の自由は議論や論者によって、社会的・政治的自由、社会的に承認される自由としても捉えられる（Hobbes 1651; Inwagen [1998]; 木島 2020）ことがある（そこには、「教育の自由」、「学問の自由」、「教師/生徒の自由」も含まれることが考えられる）。その場合は規範としての自由と二つ目の自由は大きな重なりを持つことになり、また実際、これらは議論において重なりを見せる側面を持つものの、当面は区別する必要がある。

堀尾の議論は戦後の教育学において、国家権力と教育との緊張関係や子ども、親、教師の権利としての自由概念を思想史的な文脈から捉え直す意味において重要であったと言える。しかし、その議論においては主に権利（規範）としての自由を扱っているものの、事実としての自由も扱われており、かつそれらの自由の区別や、事実としての自由における二つの区別はその議論の全体においてなされていない。すなわち、これまでの議論で明らかにしてきたように、自由概念そのものの問い直しを行った上で自由概念を用いる必要があるものの、その「自由」概念そのものの問い直しが行われていない——少なくとも不十分であった。それゆえ、堀尾は「最後に収めた付論は……「教育の自由」の原理を模索したものである」(堀尾 1971: viii)、「こうして本書は、「教育における正義の原則」と、それを保障する「国民の教育権と教育の自由の原理」の確立のための基礎作業を志向したものである」(堀尾 1971: ix)と述べているものの、堀尾が述べる「教育の自由の原理」とは、「自由」概念そのものの多義性が見過ごされ、「自由」が成立する前提の上で論じられる「教育の自由」でしかなく、原理として提示するには不十分なものとならざるを得ない。堀尾の議論に対し、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みや、決定論/非決定論の視点、そして事実としての自由と規範としての自由、事実としての自由における二つの自由の区別を導入した上で再検討を行うことで初めて、(堀尾の議論における)「教育の自由」や「教師/生徒の自由」、「学問の自由」、それらに関する周

辺的概念がどのような意味におけるもので、どういった意味において成立しうるのか/しないのかを検証することができる。

2) 従来の教育学における「自由」の問題：比較的近年の議論について

「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みや、決定論/非決定論の視点、あるいは上記で確認した「自由」の区別がない自由にまつわる議論については、議論の構造的な問題であるがゆえに当然のこととして、以上の堀尾の議論と同様の問題点が指摘される。比較的近年のものにおいても同様である。本稿では、ひとまず三つの著作に言及する。それらにおいては、戦後教育学と比較し、過度に個人に帰す自由概念や自己責任論に対しては批判的に距離を取り、「人間は（どんな場合においても）自由である」という主張を盲目的に前提としているわけではない——すなわち、自由概念や責任概念に対して再検討する姿勢が確認できる。しかし、大枠においては「自由を巡る現代の哲学上の議論」に基づいておらず、自由概念そのものの問い直しは十分に行われておらず、前節で指摘したものと同様の構造の問題が生じている。

例えば広田（2009）においては、教育における/かかわる自由に関し、広田、佐藤、卯月、田原、宮寺、大桃、西原、仁平らによる、教育哲学、教育史、教育社会学、比較教育学、教育政治学、教育法学、教育行政学といった多角的な観点からの8つの論考が収められている。そのそれぞれで次のような自由にかかわる問題が扱われている。親・子ども・教師・国民の自由、国家の自由、学問の自由といったアクターや文脈によって異なる自由（それらの自由の緊張関係）、市民的自由、教育する自由/教育されない自由、教育にかかわる公共性・公共政策や法における「自由」の位置づけ、シティズンシップ教育や教育政治学における「自由」、教育にかかわる「選択の自由」、確率論的な自由といった問題である。「自由」が一義的でなく、重層性を孕んでいるという視点、あるいはフーコーの主体性批判、一ノ瀬による因果論の視点についても言及されており、新自由主義的な自由概念の解釈や市場経済に還元される自由概念、自己責任論に対する批判的姿勢も見受けられる。すなわち、「自由で主体的で責任ある近代的な人間像」を無批判に継承しているわけではない

と言える。しかし、それらの全体にわたって「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みや決定論/非決定論の視点はなく、事実としての自由と規範としての自由、事実としての自由における二つの自由の区別もなされていない——「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と自由を獲得する最善の方法」(広田 2009: 208)、「目の前の子どもに自由を保障しようとする教育が」(広田 2009: 210) 等。それゆえ、上述の堀尾における「自由」の問題と同様の根拠や議論の正当性に関する問題が生じている。また、「自由を巡る現代の哲学上の議論」が踏まえられてないために、意志(決定)、選択、自発性といった問題の含まれる概念の問い直しが行われないまま使用されている。意志(will)概念に関しては、現代では(ライルやヴィトゲンシュタインの議論を発端とし)それ自体存在する意志なるものという考え方は否定されている(Mckenna & Pereboom 2016)⁸⁾。端的に言えば、意志概念を用いる場合、(1a)において、Aが宿題をしようとした/宿題をすることを「意志した」と表現することが想定されるが、しかし、現実には「Xしよう」という形で頭に思い浮かべながら行為をすることは基本的にない(つまり、通常の行為において「意志し」ながら行っていると言いうる行為はほとんどない)。また「意志する」という表記は無限後退に陥ることが示され、概念の成立として破綻することが指摘されてきた(代わりに、アンスコム⁹⁾の議論以降、意図(intention)という概念が使われる。すなわち、「Xしよう」という形で頭に思い浮かべるような行為においても、それは行為に先立つ意志なるものによって行為が引き起こされるのではなく、あくまで事後遡及的に意図「として」認知される、あるいは意図が帰属されると解釈するのが妥当である。これに関連して、リベットらの神経科学の研究は、行為に対する意識的な認知に先行する脳の指令や行為に対する神経活動の先行性という事態を指摘している)。それゆえ、意志概念と深く関連する選択、決定、決断といった概念も、その使用には「自由を巡る現代の哲学上の議論」を踏まえた上で吟味が必要となる。

また高宮(2021)はミルの自由論から、教育における自由と強制の問題や、政治的リパタリアニズム、新自由主義と公教育との関連における教育の自由の議論等を扱っている。そこにおいては、(心理

学的)決定論と自由意志の問題がミルの議論においてどのように扱われていたが論じられている。あるいは渡辺(2022)は教育思想において、ランシエールやナンシー等の演劇教育の観点から教育における自由や責任を主題として扱っている。フーコーの主体性批判や西村、國分、森田らの中動相や中動態、ノディングス、トロント、モルのケア論を参照する渡辺の議論は、自由や主体性概念に関し、どのような場合においても成立する「自由であり責任ある主体」という人間像を無批判に継承しているわけではなく、自由意志概念や近代的な主体性概念にも距離を取っていると考えられる。しかし、いずれの議論も決定論/非決定論と自由や責任概念との緊張関係という観点が損なわれており、規範(権利、価値規範)としての自由と事実としての自由の区分はなく、それらが混同されながら議論されている。高宮(2021)が言及するのはミルにおける心理学的決定論と自由との関係であり「自由を巡る現代の哲学上の議論」は踏まえられておらず、また(それ自体として重要でありながら)あくまでミルの議論から教育における自由をどう捉えられるかに終始している。すなわち、自由概念の区分に言及することもなく、また意志概念の使用もそのまま認められる。責任概念としてレヴィナスや國分の議論、あるいは中動相や中動態に基づく渡辺(2022)の議論も決定論/非決定論の観点は欠いている。例えば次の箇所を確認するだけでも、事実と規範の自由が区別なく使われている、あるいは混同されながら用いられていることが確認できる。「仮に強い不自由を感じたとしても」(渡辺 2022: 25)、「生徒自身の自由を最大限尊重すれば、その生徒は他の人の自由を侵害するように育っていくかもしれません。そのため、他者の自由を侵害するような行為の自由は認められないことになるでしょう」(渡辺 2022: 25)、「かつ「自由な社会」を担保すること」(渡辺 2022: 26)。あるいは意志概念の使用について、「「こうやって演じよう」という俳優の意志が見え隠れしてしまっは」(渡辺 2022: 2)。

前節で確認したように、事実としての自由と規範としての自由、及び事実としての自由における自由の区別を行わない場合、事実としての自由から規範としての自由を導出する論理的誤謬、論拠の不十分性が指摘されている自由概念の使用、二つの意味における自由概念の混同——すなわち自由概念の使用

と適用について問題が常に発生しうる。あるいは教育学で提出されてきた「自由」の課題に応えようとする際にも、同様に問題を捉え損ねることとなる。教育における自由の課題として、例えば次のものが指摘されてきた。広田は「自由を行使しうる主体」を形成する営みが教育であり、そこに含むパラドキシカルな状況を指摘する（広田 2009: 203-224）。すなわち教育と自由との関係において、「強制」（「子どもの自由」を制約すること）を通して、自律的／自由な（自由に行為することのできる）存在を作るという問題が発生してきたと論じている。またこれに関連し、教育における自由とは他者の自由を制約する自由である——すなわち、「教育する自由」とは子どもの自由を制限する自由であり、教育する側のアクター同士の「教育する自由」を互いに制約する自由である——という問題も発生してきたことが指摘されている（広田 2009: 203-204）。また二つ目の課題として「自由に（行為）して良い」という言明が、現実にはそうでなく（際限なく何でもして良い「自由」でなく）、言明の受け取り側がダブルバインドに陥ると論じられている（渡辺 2022）。こうした課題に対しても、「自由」概念そのものを問い直し、分析、整理することによって、解決の道へ近づくことができると思われる。本稿ではその詳細を論じる紙幅はないものの、例えば一つ目の課題については、「自由な（自由に行為することのできる）主体」という言明は事実としての自由である⁹⁾が、「子どもの自由」等は権利（規範）としての自由である。二つ目の課題については「自由に（行為）して良い」「自由」とは事実としての自由である¹⁰⁾ものの、例えば同時に関連づけて述べられている「自由を尊重する」、「参加しない自由」（渡辺 2022: 21）といった表現における「自由」とは権利（規範）としての自由である。すなわち、事実としての自由と規範としての自由が混同されて議論がなされており、その区別を行わない場合、これまで確認してきたものと同様、議論の誤謬を犯し、本質を見失うことになる。

そのため、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを教育学に導入し、その上で、その枠組みに基づいて教育学における自由や周辺の概念そのものを問い直す必要がある。

3 「自由を巡る現代の哲学上の議論」を扱った教育学における先行研究

前章で、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを欠いた、自由にまつわる教育学の議論の議論上における問題点を扱った。しかし、教育学において「自由を巡る現代の哲学上の議論」に言及した議論が全くないわけではない。「自由を巡る現代の哲学上の議論」に言及した教育学の議論として、宮川（2022）、島本（2023）を挙げることができる。しかし、それらは「自由を巡る現代の哲学上の議論」やその一部に触れているものの、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを導入した上で議論が行われているわけではなく、本稿の課題に応えるという意味においても不十分である。

宮川（2022）は教育における自律概念を議論することを目的としているが、同時に自律概念は自由、責任、主体や選択、決定、可能性といった概念とかわってくる。それらの概念を検討するにあたって宮川は近年の人間諸科学、哲学における自然主義を参照する。その中で、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の一部の議論に言及している。例として、自由に関する議論としてP.F. ストローソン、デネット、バーリン、青山、戸田山、行為論の文脈でアンスコム、ディヴィッドソン、セラーズ、野矢ら、あるいは認知科学、神経科学の研究としてリベット、ニスベット、ウィルソン、ザイアンス、ラザルスら、責任論として小坂井といった議論である。

これらの議論を扱う中で、宮川の議論は自由と決定論の問題、自由意志問題の議論にも触れており（例えばメカニズム決定論等）、その文脈において重要な自由概念の区分、自由意志としての自由と両立（論者）的自由、あるいは無意識的な神経処理の行為に対する先行性、意図や理由の行為に対する事後遡及性にも言及している。他方で、あくまで宮川の議論は教育における自律概念のパラドクスを乗り越えることを中心的な目的としたものであり、デネットや青山の分岐問題、P.F. ストローソンの反応的態度、行為論、神経科学の研究成果といった観点を踏まえ、自由概念が信念、あるいは感じるものでしかない「可能性」についても触れられている一方、自由や責任概念そのものやその成立根拠を吟味、分析する視点は十分ではない（デネットやP.F. ストローソン、青山といった議論は「自由を巡る現代の哲学

上の議論」においても重要なものではあるものの、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みから教育学における自由や責任概念を問い直す試みとしては、ごく一部の論者に留まってしまっている。自由概念の使用においても、二つの自由の区分は青山、デネット、P.F.ストローソンといった議論に言及する際の一部分に留まっており、その区分に基づいた上で議論を展開しているわけではない（その区分について言及がなされるのも第5章であり、それまでにおいても「自由」という言葉の省察が踏まえられないまま用いられている）。

これらについて例えば、宮川は自由概念の成立に関しては青山やデネットの議論に則り、「自由」が「社会的信仰の教説」である可能性に依拠した議論は行っているものの、あくまで青山やデネットの議論に則る限りでの議論であり、それゆえ自由意志と両立論者の自由における自由がどういった意味や特徴で、どういった意味で成立しうるのか/成立しないのか、その論拠としての十分な議論が行われていない。それによって次のような議論の誤謬も生じている。宮川はストローソンの反応的態度の議論に言及した後、「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」(宮川 2022: 243) と論じている。そして宮川のこの箇所では、「そうしない可能性」と「自由」とが重ねられ、青山の議論からも引用を行いつつ「われわれ [=大人] は幼児が自由だと信じ」(宮川 2022: 243)、「大人が子どもには自由と可能性があるのだと裏づけなくまず信じ、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」(宮川 2022: 243) と論じている。しかし、P.F.ストローソンの反応的態度の議論に則るのであれば、ストローソンの反応的態度から「可能性（としての自由/他のことを為し得た自由）」、あるいは（従来の意味における）「自由意志」としての「自由」は直接、導くことができない。「他のことを為し得た自由」、あるいは（従来の意味における）「自由意志」としての「自由」は形而上学的な自由として捉えられ、「自由意志説という、曖昧でびくびくした形而上学に頼る必要はない」(Strawson 1962: 211) としてストローソンが退けた自由であるからである（形而上学的自由とは、ストローソンの表現では「反因果的自由 (contra-causal freedom)」(Strawson

1962: 209) とおおよそにおいて重なる。マッケンナ & ベレブーム (2016: 136) はストローソンの議論において「他のことを為し得ることができた」は必要ではないことを示している。反応的態度と関連されて従来論じられてきた種類の「自由」とは、両立論者の自由、すなわち二つ目の自由である。ストローソンの反応的態度から「可能性に関連する自由」を導くには別の議論を踏まえる必要がある。こうした議論の誤謬が発生しているのは、宮川の議論が教育における自律概念の再検討が主眼であり、「自由」に関してはおおよそ青山の議論に則っているため、これまで言及してきたような自由概念そのものの区別や再検討が十分ではない——両立論者の自由についてもデネットを扱う箇所を除き、注意がほとんど払われていない——ためであろう。それゆえ、意志（決定）や選択等、問題を含む概念についても十分な吟味がないまま用いられている（宮川 (2022: 81) 等）。自由概念そのものの再検討が十分でないために、少なくともその論全体においては、「人間は自由に行為している」という言明や自由概念は（「自由を巡る現代の哲学上の議論」を踏まえるならば現状において既に、自由概念や責任概念の使用を放棄する可能性は十分あるにもかかわらず）、「教育学における「自由」を考える上で保持される」という結論が先取りされているように思われる。すなわち、「この一文については、「少なくとも今のところは」という但し書きを付すべきであろう。人間諸科学の進展を受けて、人間の自由とは何なのか、自分の行為に責任があるという見方は維持できるのか、といった議論が活発になされている。いつか、自己が自己を制御するという見方なしに人間が生きようになる日が来るのかもしれない」(宮川 2022: 172)。

島本 (2023) においては教育における自由・責任概念及びその周辺的な概念を「自由を巡る現代の哲学上の議論」を踏まえた上で再検討するという大局的な目的のために、「既生性」という観点を教育に導入することを主眼としている。その中で、「自由を巡る現代の哲学上の議論」における自由や責任に関する議論が複数、言及されている。デカルト、ホッブズ、カント、ケインのUR及びSFAs、P.F.ストローソンの反応的態度、G.ストローソン、デネットのスタンスやコントロールの議論、ネーゲルの内側からの視点、ホンデリック、ダブル、インワーゲン、

フランクファートのフランクファート・ケースと二階の欲求に関する議論、バーリン、スロート、青山や松田、國分、あるいは西田やシュルレアリスム、G.ライルの意志概念批判、アンスコムの意味論的行為、ディヴィッドソン、ダントー、野矢らの行為論、ブラットマンの計画理論、あるいは認知科学、神経科学の研究としてリベット、ニスベット&ウィルソン、ウェグナー、下条らといった議論である。

島本（2023）の議論は教育学において「自由を巡る現代の哲学上の議論」の観点から自由や責任概念を論じたものとして重要であると言える。しかし、議論の形式が日常場面の分析を通して行われ、その目的も「既生性」という観点を教育学に導入することにあるため、この論争における議論の枠組みや構造を教育学に導入する意図はなく、また行われていない。そのため教育学における自由概念や責任概念を「自由を巡る現代の哲学上の議論」から問い直す試みとしても不十分である。

以上から、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを教育学へ導入することの必要性を示すことができたと言える。つまり、従来の教育学では「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを教育学へ導入することの必要性を明らかにしてこなかったものであり、またその議論に言及した議論は存在したものの、議論の枠組みを上記で確認した観点を含めて導入し、それに則った上で教育学の自由や責任概念を再検討する試みはなされてこなかった。それゆえ、前章や本章で確認したような自由概念の適用や自由概念を用いた議論の十全性の問題、意志を始めとした問題を含む概念の使用といった問題が自由にかかわる教育学の議論で内在してきた。

他方で、本章で扱った二つの先行研究から、自由や責任概念の捉え直しに当たって、教育学においても「自由を巡る現代の哲学上の議論」の観点が重要視されてきていることが示されていると言える。

4 「自由を巡る現代の哲学上の議論」における教育へのアプローチ

最後に、「自由を巡る現代の哲学上の議論」を教育学へ導入することの必要性を明らかにするために、哲学における議論にも言及する必要があるだろう——すなわち、哲学においても「自由を巡る現代の議論」が教育に対し関係を持ちうるということが示唆さ

れているのであり、哲学において「自由を巡る現代の議論」から教育における自由や周辺的な概念を問い直す先行研究があった場合、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の教育学への導入は既に行われていると言えるからである。他方で、以下で見るように、教育学における自由や周辺的な概念を再検討する議論は為されてこなかった。なお、以上のことを確認するに当たって、本稿の次の課題に繋がる観点を同時に確認する。つまり自由や周辺的な概念、それにまつわる議論が教育ともちうる接点の一端を示したい。

例えば、ケイン（[1996]）は性格形成が自由（自由意志）や究極的責任（UR）に重要であると論じる中で、幼少期の初期段階から個人としての独自性や重要性を感じている側面を、すなわち乳幼児が自身を運動の起源者と捉え、あるいは他の物をコントロールできると自覚する段階や、子どもが大人の手を借りずに「自分で歩きたい」と言い出す段階を自由や責任の観点から重視する（Kane [1996]: 69, 92, 93, 96, 98, 100-101, 208）。G.ストローソン（[1986]）は経験場面における自由の感覚について、大人と子ども、幼児において自由な行為者性の程度が異なること、子どもが次第に一般的な大人程度の自由な行為者になりうること、自己決定やコントロールの感覚が幼児期から確認できること、子どもの言語習得や自己意識の習得と「自分次第性」や責任感覚、その信念の習得との関係について言及している（Strawson [1986]: 95-96, 98, 111, 131, 132-133, 135）。スミランスキー（[2000]）は自由や責任概念が幻想として重要な役割を果たすことを論じる中で、そうした幻想がない、つまり自由や責任概念がない中で子どもが育つことの社会的規範の観点からの問題、親と子の関係や親子間の教育においてそうした幻想が果たす役割について論じている（Smilansky [2000]: 165-166, 176-178, 196, 198-199）。ペレブーム（[2001], [2014]）は自由意志や道徳的責任がない中での道徳性や人生の意味を論じる中で、犯罪者に対する道徳教育を子どもの道徳教育と比較しながら、あるいはその異同を指摘しつつ論じている（Pereboom [2001]: 161-166, [2014]: 161-163）。またペレブーム（[2014]）において、反応的態度について子どもにより焦点を当てた議論にも言及している（その中で、世界で起きている非難の大半が親や教師から子どもに対するものであろうという指摘や、

現実では減多にない、童話における些細なことで子どもに憤りや憤慨を示す親の存在はフィクションであり、この問題に子どもたちは敏感で、こうした非難の合理性に子どもたちが否定性を示しうるという指摘は、この問題と教育との関係を考える上で示唆的だと思われる(Pereboom [2014]: 151-152)。青山(2016)はその補論において、幼児に対する叱責とその時間的な様相を分析することで、「しないでもできた」ということを、その意味における自由の意味を幼児に、(客観的事実としてではなく、社会的信仰の教説として)教え込む事態を指摘する。すなわち自由(とりわけ一つ目の自由)を幼児が学ぶという事態について、叱責の観点から分析している。あるいは、この領域においては犯罪といったケースの犯罪者の幼少期の体験(虐待等)に焦点が当たることによって自由や責任の捉え方に影響を及ぼす事態(Kane [1996]; McKenna & Pereboom 2016; Smilansky [2000] 等)や、フランクファート・ケースや操作論証など、洗脳を代表的なものとした思考実験を議論の遡上に載せることが多い。洗脳のケースについては特定の教育、引いては教育という営み自体が自由や責任とどう関係しているかを問いとしていると捉えることができるだろう。また現代では行為者の歴史性が議論の焦点となることもある(McKenna & Pereboom 2016)。あるいは教育においては、自由や決定論の真偽が我々にもたらす影響の問題、帰結の問題が重要となる。帰結の問題としては未来に関する「生きる希望(life-hope)」や対人的感情、責任や道德的賞罰、それらに対する我々の態度といったものが含まれる(Honderich 1988)。

以上を踏まえると、人が幼少期のどの段階で、どのように自由や責任やその周辺的な概念を身に着けていくようになるか、それに対する大人の対応や社会制度はどうあるべきか、あるいは行為者の歴史性(そこに含まれる教育や育ち)という観点と自由や責任概念との関係が哲学のこの領域においても重要な問題となってきたと捉えることができる。あるいは遺伝子や環境等の因果関係や性格形成の問題(Kane 2002a)。例えば教育を通して育まれ、結果的になされた行為は本人の行為として捉えることができるのか。宿題をしなかった子どもに対し、親や教師はその行為をどう捉え、どのような態度を取るべきか。学業評価のあり方とその社会的な受け止め方はどうあるべきか。教育という営みの基盤そのもの

に関わるものとしては、次のものが考えられる。仮に、人間の行為が完全な偶然に依ると考える場合、人から人に対する働きかけはその人が行為を行う上での原因とはなり得ない。すると教育という働きかけそのものの意味が失われるという帰結が導かれることになる。以上は一例に過ぎないが、教育学に自由を巡る現代の哲学上の議論を導入した場合、上述した概念¹¹⁾や議論を中心に、整理や分析、再検討が行なわれる必要がある。

他方で、本章で改めて確認すべきは、「自由を巡る現代の哲学上の議論」を教育学へ導入する試みは哲学においても為されてはこなかったものであり、それゆえ教育における自由や責任概念、周辺的な概念を再検討するためには、やはり「自由を巡る現代の哲学上の議論」を教育学へ導入する必要があるということである。

5 結論

本稿は、教育学の主要な議論における、自由概念やその周辺的な概念にまつわる議論の問題を明らかにした上で、哲学における、自由を巡る現代の議論が教育に関係を持ちうることを示唆されている議論を確認し、教育や教育学に「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを導入する必要性を明らかにしてきた。2章にて、従来の教育学における自由にかかわる主要な議論を扱う中で、教育学の自由にまつわる議論における議論上の問題を明らかにした。その上で、3章、4章にて、「自由を巡る現代の哲学上の議論」に言及した教育学における議論、教育への示唆を含んだ「自由を巡る現代の哲学上の議論」を扱い、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の議論枠組みを教育学へ導入する試みは十分に為されておらず、その導入の必要性があることを明らかにした。そして4章の後半にて、それまでの議論から教育と自由、周辺的な概念がどのように接点を用いるかを示し、これからの課題として、「自由を巡る現代の哲学上の議論」の議論枠組みを教育学へ導入した場合に重要となってくる観点を示唆した。本論の主旨をより端的に表現すれば、教育学においては「自由」概念を、それ自体として十分に問い直してこなかったということであり、それゆえ議論の正当性や概念適用の問題が生じたのであり、それゆえ「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みか

らその問い直しを行っていく必要があるということである。

本稿はあくまで「自由を巡る現代の哲学上の議論」の枠組みを教育学へ導入することの必要性を明らかにすることが目的であり、次の課題として、その枠組みを十分な形で導入することがまずは挙げられる。その次に、その枠組みに基づいて教育学における自由や周辺的な概念を分析、再検討し、整理していくことや2章、4章で確認した課題に応えていくことが今後の課題である。なお本稿では主に教育学における自由が中心的な議論の対象となっており、責任概念や「行為」を始めとする関連の深い概念について、教育学における扱いに十分に言及することはできなかった。その研究も次の課題として挙げられる。

註

- 1) この論争は近代におけるホブズ・ブラムホルの論争をその端緒と見るのが主流である (Honderich 1988; Kane 2002a; 野矢 2010)。なお古代、例えばエンペドクレスやデモクリトスの古代原子論 (Kane [1996]; 木島 2020) やストア派 (Honderich 1988) から始まったという指摘もある。
- 2) 「分析哲学」という言葉には注意が必要である。「分析哲学」という名前で名指されるものが何かわからなくなってきたということも指摘され (飯田 2020)、また分析哲学の要の特徴の一つが「抽象的な『哲学の言葉』が単に名指すだけの哲学的問題を、現実の言語使用に引き戻して考察する」(飯田 2020: 40) ことにあるなら、それは「哲学すること」の方法の一つに他ならないからである (飯田は自身の行ってきた「分析哲学」として知られていることは「ただの哲学」として行ってきたつもりだと述べている (飯田 2020: i))。他方で野矢 (2010)、マッケナ&ペレブーム (2016) において「分析哲学」という言葉が使われているため、本稿でもひとまずそれに則ることとする。
- 3) なお、これらの議論を扱うことの必然性を本論で言及した以上に指摘することは難しい。なぜなら、自由や責任概念を扱う教育学における議論は無数にあり、紙幅の関係上そのすべてを検証することはできず、またいずれも「自由を巡る現代の哲学上の議論」に基づいていない以上、本論で指摘したものと同様の問題を含んできたと考えられるため、それらの問題点において特筆すべき差

異を指摘することも難しいからである。しかし、必ずしもこれらの議論を扱うことの必然性を本稿において担保する必要はない。管見の限り、「自由を巡る現代の哲学上の議論」に基づいて教育における自由や責任概念を扱ったものは、以下の章で扱う議論を除いてない。そのため、今回扱った論文を典型的な事例として、他の議論についても同様の問題が指摘できれば良い。

- 4) 堀尾の議論において自然的自由、憲法的自由、デューギーの「自由の新観念」といった複層的な自由概念も扱われているものの、「自由」概念そのものの問題に関しては同様である。
- 5) 論者によりそれぞれの自由の意味が異なる場合があるが、ホブズ・ブラムホルの論争以降、この二つで捉えるのが一般的である。この二つの自由それぞれの真偽に関する議論の是非については詳細な議論が必要であるが、本稿ではそれを検討する余白はない。また堀尾の議論を始めとした教育学において、各論者の議論の中で語られている「自由」に関し、どの箇所「自由」がこの二つのどちらの自由、あるいは既に退けられた種類の「自由」であるかという点については、この二つの自由の区分 (あるいは退けられた種類の「自由」とはどのようなものであるかの議論) を教育学に導入した上で、それぞれの議論についてより詳細な検討を行うことが必要であり、それもまた本稿ではその検討の余白はない。しかし、本稿の目的のためにはその詳細な検討は必要ではなく、堀尾らの議論における自由概念の混同や適用是非に関する問題が確認できれば十分である。なお一つ目の自由は、原初的作用 (origination) としての自由 (Honderich 1988)、(中立不偏) 無関心 (indifference) の自由 (Edwards [1754]; Kenny 1973; Honderich 2005; Mckenna & Pereboom 2016) としても論じられ、また二つ目の自由は、「自発性 (spontaneity) の自由」(Kenny 1973; Honderich 1988, 2005; Mckenna & Pereboom 2016)、「両立的自由」(青山 2016) と呼ばれることもある。近年では余地自由 (leeway freedom) と源自由 (source freedom) の二つとして捉える向きもある (Mckenna & Pereboom 2016)。自発性の自由と中立不偏無関心の自由に関しては、中世で自由 (liberty) /自由 (freedom) の二種類のものとして使われ、自発性 (voluntariness) と原初的作用として議論され続けた (Honderich 2005: 892, spontaneity and indifference.の項)。この種の初期の、そして影響のあった区別は、神学的な区別として、ジョン・エドワーズといったカルヴァンに対する称賛から決定論に傾倒した哲学者に、あるいはヒュームの

ようにニュートンに対する称賛から決定論に傾倒した哲学者によって用いられた (Kenny 1973: 90)。また従来の哲学者では例えばルクレティウス、スコトゥス、デカルト、パークリー、リード、カント、ジェイムズ、サルトル等は一つ目の自由を論じ、ストア派、アウグスティヌス、ホッブズ、ライプニッツ、ヒューム、ミル等は二つ目の自由を中心的に論じてきた (Honderich 1988; Mckenna & Pereboom 2016)。

- 6) 自由意志と選択可能性の意味における自由とは、自由意志に込める意味が論者によって異なるため、必ずしも重ならない場合があるが、その場合の自由意志には独自の意味づけがなされており (青山 2016)、本論においても起点性や選択可能性としての伝統的な意味合いとして自由意志を扱う。
- 7) なお自由という訳語が当てられる英語には freedom と liberty の二つがあるが、これらはしばしば同じ意味で使われるものの、形容詞 free が存在するのは freedom のみであり、それらはしばしば、freedom は人々の行動をする能力に関する際に用いられ、liberty は関連する政治制度や法制度等が人々に何かをする許可を与える事実を指すため、様々な自由が考えられる、といった形で区別される (Honderich 2005: 315, freedom and liberty. の項)。本論において重視している事実としての自由と権利 (規範) としての自由も、おおよそこの区分に則ることが可能であろう。「自由な (free) 行為」、「自由に (freely) 行為する」という表現は、事実としての自由において適用される。
- 8) フランクファートやケイン等、現代でも意志概念を認める議論を見出すことができるが、それらは欲望や意図といった別の概念で説明が可能なものである (Mckenna & Pereboom 2016)。
- 9) 「自由を行使しうる主体」と表現した場合、その「自由」は権利 (規範) としての自由であるものの、「それを選択し使いこなす自由度」(広田 2009: 208) と関連した場合の自律的/自由な主体という意味における「自由」は事実としての自由である。
- 10) 「自由に (行為) して良い」を「あなたに自由を保障する」という表現であると解釈するならば、その自由を権利 (規範) としての自由として解釈することも可能である。他方で、「『あなたの行為は自由であった』と解釈される意味において自由に行為して良い」という意味において捉える方がより適切かと思われる。その自由は事実としての自由である。
- 11) 本論で言及したものに加え、例えば「自己決定能力

(self-determination)」、「説明責任 (accountability)」(Watson 2003)、「努力 (effort)」(Ryle 1949)、「自己 (a self)」、「意識 (mind)」、「自己意識 (self-conscious mind)」、「行為者 (agent)」、「人格 (person)」、「主体 (subject)」、「能動 (active)」(Honderich 1988) 等がこの論争と関係を持つ重要な概念として挙げられる。またこの分野において、自分次第 (性) (up to us (ness)) を含め、日本におけるこの分野ではあまり参照されていないものの、英米圏における議論では重要な概念として良く議論が為されるものがある。他に例えばコントロール (control) (コントロールについてより初期の段階で貢献を果たした議論として、Fisher & Ravizza [1998] が挙げられる)、「(道徳的/基本的)に 値する (こと) (desert/moral desert/basic desert)」(「desert」については Feinberg 1970.以降、重要な議論となっている)、あるいは源 (source) /余地 (leeway) 自由、源/余地両立論/非両立論等 (その行為は自分次第と言えるのか、その行為は自分のコントロールにあるのか、「賞罰等が「値すること」」と正義、責任の関係は如何なるものか等。日本で扱われないことを示す例として、例えば Dennet, *Elbow Room*. [1984]: 156.において、罪、功績、罰といった概念とともに 'desert' が挙げられているものの、邦訳では 'desert' のみ、訳されていない)。

参考文献 (原文及び初出は [] にて表記)

- Anscombe, G. E. M., *Intention*. [1957], 2ed, Oxford, Basil Blackwell, 1972.
- Berlin, Isaiah, *Two Concepts of Liberty*. Oxford UP, 1958.
- Dennet, Daniel C., *Elbow Room: The Varieties of Free Will Worth Wanting*. Oxford UP, [1984] 2002. 『自由の余地』戸田山和久訳、名古屋大学出版会、2020年。
- Edwards, Jonathan, *Freedom of the Will*. Boston, S. Kneeland, [1754], (ed.), by Paul Ramsey, *The Works of Jonathan Edwards Volume I*, Yale UP, [1957] 1962.
- Feinberg, Joel, *Doing and Deserving*. Princeton: Princeton UP, 1970.
- Fisher, John Martin, & Ravizza, Mark, *Responsibility and Control: An Essay on Moral Responsibility*. Cambridge: Cambridge UP, [1998] 2000.
- Frankfurt, Harry G., "Alternative Possibilities and Moral Responsibility." *Journal of Philosophy* 66, 1969.
- Ginet, Carl, "Might We Have No Choice?" *Freedom and Determinism*. (ed.), by Keith Lehrer, Random House:

- New York, 1966.
- Hobbes, T., *Leviathan or the matter, form and power of a commonwealth, ecclesiastical and civil*. London: George Routledge, 1651.
- Honderich, Ted, (ed.), *Essays on Freedom and Action*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- , *A Theory of Determinism*. Oxford UP, 1988.
- , *How Free Are You ? : The Determinism Problem*. Oxford UP, [1993], 2nd, 2002.
- , (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy New Edition*. Oxford UP, 2005.
- Kane, R., *The Significance of Free Will*. Oxford UP, [1996] 1998.
- , “Introduction.” 2002a, in Kane 2002c.
- , “Free Will: New Directions for an Ancient Problem.” 2002b, in Kane 2002c.
- , (ed.), *Free Will*. Blackwell, 2002c.
- Kenny, A., “Freedom, spontaneity and indifference.” 1973, in Honderich 1973.
- Libet, Benjamin, *Mind Time*. Harvard UP, 2004.
- McKenna, M., & Pereboom, Derk, *Free Will: A Contemporary Introduction*. Routledge, 2016.
- Moore, G. E., *Ethics*. London, Williams and Norgate, 1912.
- Pereboom, Derk, *Living Without Free Will*. Cambridge UP, [2001] 2006.
- , *Free Will, Agency, and Meaning in Life*. Oxford UP, [2014] 2016.
- Ryle, G., *The Concept of Mind*. Hutchison, 1949.
- Smilansky, Saul, *Free Will and Illusion*. Oxford UP, [2000] 2003.
- Strawson, Galen, *Freedom and Belief*. Oxford UP, [1986] 2010.
- Strawson, P. F., “Freedom and Resentment.” *Proceeding of the British Academy* 48, 1962.
- van Inwagen, Peter, *An Essay on Free Will*. Oxford UP, 1983.
- , “The Mystery of Metaphysical Freedom.” *Metaphysics: The Big Questions*. 2nd, [1998], (ed.), by Inwagen, Peter van, and Zimmerman, Dean W., Blackwell, 2008.
- Watson, G., “Introduction.” *Free Will*. 2nd, (ed.), by Watson, G., Oxford UP, 2003.
- Wiggins, D., “Toward a Reasonable Libertarianism.” 1973, in Honderich 1973.
- Wittgenstein, L., *Philosophische Untersuchungen*. [1953], Herausgegeben von G. E. M. Anscombe, R. Rhees, G. H. Von Wright, The Ludwig Wittgenstein Project.
- 青山拓央『時間と自由意志 自由は存在するか』筑摩書房、2016年。
- 飯田隆『分析哲学 これからとこれまで』勁草書房、2020年。
- 木島泰三『自由意志の向こう側 決定論をめぐる哲学史』講談社、2020年。
- 小坂井敏晶『責任という虚構』東京大学出版、2008年。
- 島本篤「自由論-決定論-行為論から見る日常概念の分析—「既生性」概念の導入を通して—」『研究室紀要 第49号』東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室、2023年。
- 高宮正貴『J.S.ミルの教育思想—自由と平等はいかに両立するのか』世織書房、2021年。
- 野矢茂樹「序論」門脇俊介・野矢茂樹編『自由と行為の哲学』春秋社、2010年。
- 広田照幸編『自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店、2009年。
- 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年。
- 『教育の自由と権利—国民の学習権と教師の責務 新版』青木書店、2002年。
- 宮川幸奈『自律を目指す教育とは何か 自然主義的な教育哲学の試み』春風社、2022年。
- 渡辺健一郎『自由が上演される』講談社、2022年。