

「参加」としての自律

Autonomy as participation

The purpose of this study was to analyze how the “autonomy” was emerged in participating in a community of practice; the view reflecting the relational aspect of autonomy, rather than the individual’s psychological, or moral characteristics obtained by him/herself.

よこ やま そう すけ
横 山 草 介

1. はじめに

1-1. 本研究の目的

人が日常生活や人生の中で何らかの問題状況に直面したとき、その時に行なう判断や選択を他から独立して自分自身の中に確立する力は、社会的にも生物学的にも非常に重要な力として考えられてきた。この能力は自律と呼ばれ、様々な形で語られてきた。

筆者は、この自律という言葉に関心を向ける傍ら、数年間にわたって介助職員、ティーチングアシスタント、また、授業研究生としていくつかの小学校に赴き、子どもたちや教師たちと関わりをもってきた。この関わりを通して、筆者は次第に次のような問いを持つようになっていった。それは「人がある判断や選択を、他から独立に色々な視点にたつて吟味した上に確立する能力、即ち自律というものが如何に生起するのか」という問いである。自律という概念から生じてくる様々な「問い」に取り組むことを通して、「自律が生起する」ということのメカニズムを関係論という視座から捉え直し、その今日の意味を探ることが本研究の主題である。

1-2. 本稿の要約

自律を探求するにあたって本稿ではその足がかりとして、「人間が目指すべき人格特性としての自律」と「私たちの日常の行為の中の自律」との間には、如何なる接点が存在するのだろうか、あるいは、接点は存在しないのだろうか、という問いを複線に据える。

筆者は、この問いを背後に垣間みつつ、本稿を以下に示す内容で展開していく。第一に、自律を語るにあたってその意味付けを行なう。これは一言に自律といっても、読者の立場、あるいは、この概念を用いる文脈によって様々な意味解釈が生じてくる可能性があるためである。従って、論旨をより明確なものにするために、本稿の最初に自律という概念の大枠を明示しておくことは重要なことである。ここでは、一般的に捉えうる哲学的な意味を辿ることを通してそれを行なう。

第二に、自律という概念を扱った研究、また、関連する内容を扱った先行研究を検討する。本稿では心理学的アプローチの中から、筆者がとくに関連の深いと考えた先行研究を一部検討する¹。

本稿でとくに心理学的アプローチについて触れる理由は、このアプローチが「人間の自律が如何に生起するか」という問いに臨床的側面から直接的に取り組んできたためである。筆者の研究が、自律を実践的な視座から捉え直すことを目標としている点からも、心理学的アプローチの検討を外すことはできない。

第三に、本稿で検討を行う自律の研究が、自律を捉えるにあたって見落としてきたことを明らかにし、筆者の主張を記述していく。ここで筆者は改めて「自律とは何か」という問いへと立ち返る。ここでの自律への問いは、日常生活の中で我々が自律として見ているものは何か、ということに関わるものである。本稿の後半ではこの問いに答えていくことを通して、関係論的に自律を捉える新たな自律観を提案していく。

本稿では以上の三つの内容を軸に自律の問題に取り組んでいく。なお、本文中〈〉で囲った〈自律〉は筆者が主張するところの意味で用いる〈自律〉、「」で囲った「自律」は諸種の研究で用いられている意味での「自律」、記号のつかない自律は、本稿において特別な意味を含ませないもの、を指すこととする。

1-3. 研究の方法

本研究は以下に示す方法で進めた。データの収集は、参与観察、現場教師との会話、インタビュー、観察事例の書き起こし作業、を中心としたフィールドワークによって行なった。参与観察は、都内の公立小学校1校（2002年9月～2005年3月）と2つの私立小学校（1校は2006年4月～11月、もう1校は、2005年5月～2006年11月）にて実施してきた。小学校での参与観察における観察対象は、教室における児童同士、また児童と教師との関わり合いである。データ化は、参与観察を続けるなかで印象に残ったエピソードをその場でメモにとり、帰宅後フィールドノートに書き起こすという作業によって行なった。

インタビューについては、今年3月（2006年3月）に大学を卒業し、ある企業に就職した新卒社員1名に対して2度、各30分程の時間で行なった。インタビューは「電話対応の仕方の変化」に焦点をあてて行ない、口頭で答えてもらったものを、その場でノートに書きおこした。

参与観察、現場教師との会話、インタビューを通して得られたエピソードは、随時ノートに記述していき、フィールドノーツを作成した。本稿では、とくに本研究との関連が深いエピソードを事例として取り上げ、筆者の考察を加えている。

2. 〈自律〉とは何か

本稿を展開していくにあたって、まず、自律とはいかなる概念なのか、ということについて説明を行なっておく必要がある。これは第一に、一言に自律といっても読者によってその捉え方が異なり得るためであり、第二に、本稿もまた、いくつかの自律観を検討する中で展開していくためである。こうしたことから、自律という概念をここで明らかにしておくことは本稿の主張を明確にする

ためにも重要なことである。

以上のことをふまえて「自律とは何か」という問いに対して“取り合えず²” 現段階では以下のように答えておくことにする。

自律とは、私たちが日常生活や人生において行なう判断や選択などを、‘自分で考え、自分なりの意志決定をすること’、‘いろいろな視点たって考えること（吟味すること）’、‘それらを他から独立して自分のものとして実行すること’ という3つを含みつつ行なうことである。

これは、Kantの語る「自律」とDworkinの語る「自律」との比較を用いてKantにおける「自律」概念を論考した研究（藪木, 1997）を参照し、それに筆者なりの解釈を加えたものである³。

筆者は、何らかの判断や選択を自分自身のものとして自らの内に確立する力、すなわち自律は、人間が日々の生活を営む上で、そして自らの人生を生きる上で非常に重要な力であると考えてきた。自律は、他者の意図を全く鑑みずに自己中心的な判断を下すことを意味するものではない。はたまた、何らかの意思決定を他者や特定の規範に、何の吟味も伴わずに全面的に依存して行なうことでもない。自律とは、他者の意向や気持ちを自らの判断の内に取り入れながらも、最終的には自分自身で吟味、熟考し、自分なりの意思決定を為すことを指す。この「自律」が我々の日常生活の中で如何に生起しているのか、を探ることが本研究の主題である。

3. 「自律」に対する心理学的アプローチ

ところで、筆者と同じように自律概念の価値を信じ、その臨床的な探求を行なってきた研究は少なくない。自律の探求を行なうにあたって、ここでいくつかの先行研究を検討しておくことは、筆者の主張を明確にするという意味においても意義のあることだろう。本稿では心理学的アプローチの中から本研究ととくに関係の深い研究を二つあげ、検討を行なうこととしたい。

3-1. 「自律」とは、問題行動の抑止と共同体への適合である

自律に対する伝統的アプローチの一つは、行動の内部統制と社会適合をそれとして捉えるものである。このアプローチについて Bear & Manning (2005) は以下のように叙述している。

何世紀にもわたって、教育者たちは教室でのしつけの問題と悪戦苦闘してきた。中でも根本的なことは、自律すなわち責任ある市民精神を「発達させる」ことと、問題行動の取り組みと矯正に規則を「適用する」ことの関連付けであった。

この叙述にも示されるように、「自律」は共同体における問題行動の矯正と、社会にとって相応しい人間の成長を志向する概念として、長い間探求されてきた。つまりは、子どもに自分の行動を

自己統制することを教え、集団からの逸脱と見なされる問題行動を矯正していった結果が教育目標としての「自律」の達成に他ならなかったのである (Bear & Manning, 前掲)。この視座において、子どもの「自律」を育むために模索されるのは、社会化、或は、問題行動の抑制ための「規範」を、「他律」を最小限にとどめながら如何に個人の中に浸透させるか、ということである。

筆者は、広汎性発達障害と思われる⁴児童の介助職員としてある小学校に勤務していた経験がある。そして、その時に筆者がおこなった介助活動はまさに上記のようなものであった。すなわち、クラス集団において逸脱、あるいは問題とみなされる行為に対して「規則」を用いて矯正を行なっていくのである。もちろん、日々の教育活動の中で志向されているのは「他律」を最小限に留めながら如何に「自律」を育むか、ということである。

しかしながら、実際には規則を用いた指導の繰り返しであったことを否定すべくもない。

このように「自律」が集団規範への適合であり、問題行動の自己規制であったならば、当時の彼に対する周囲の眼差しが「彼は自律していない」というものであったことも想像に難くない。しかし、本当に彼は自律していなかったのだろうか。

【事例1 2002. 9. 4. Wed】

朝、O君は朝会に遅れてくる。O君は一年生の列の一番後ろに並んでいるが、突然「よーい！ドンっ！」と叫んで走り出そうとする。あわてて介助員が手をつかんで朝会であることを伝え、走り出さないように注意を促すが、たびたびそうして走り出そうとする。

周りの子どもたちは時々クスクスと笑いながら、じっと整列して立っている。

この事例のO君が、筆者の関わっていた児童である。この事例は小学校1年生当時のO君と介助員とのある日の関わりを記述したものである。この事例においてO君が朝会の最中に突然「よーい！ドンっ！」と叫んで走り出そうとする一連の行為は、上記の視座から見れば「自律」ではない。そこで介助員は彼に朝会であること、朝会中に大きな声を出さないこと、突然走り出さないこと、という約束を繰り返したりつける。しかし、O君は何度も走り出そうとするのである。その度に介助員はO君をつかまえ、指導をくり返さなくてはならないのである。

このような経験を重ねる一方で、筆者は当初「自律」を個人内に蓄積される、その構成要件の総体として捉えることを試みていた。即ち、「自律」を構成する要件に則るような行為系列が、個人の中に蓄積されていくことをもって「自律」可能性が拓かれていくと考えたのである。この視座に立てば「自律」は、個人への価値の有用性の言明、真・善・美の明示、より上位の価値の提示、そしてこれらが個人の内に浸透していくことをもって育まれていく。また、どこかに達成されるべき「自律」と、その要件というものが存在し、そこには明確な“自律／自律ではない”の区別、つまり「未だ自律せず」と「自律に至る」という区別が存在している。そして「自律」は、達成すべき「自律」要件の集積（他者や環境との相互作用、学習、内在化によってなされる）が当人の自覚をもって統合され、「自律」として全人格的に機能したときに達成されるのである。

Bear & Manning (2005) によれば、

自律は年齢にしたがって「発達」していく。小さい子どもが自律を示すのは発達上相応しくないのであるが、自律は、高校を卒業するまでに全ての子どもが確実に獲得しているべき性質である。…年齢とともに徐々に彼ら自身の振る舞いを監視し、そして彼ら自身の自己価値、目標、基準に根ざした一貫性のある固有の行動を表に出すようになる。このような外部からの監視や制限、報酬のない状況下での安定した行動が自律の特質である。したがって教師あるいは他の大人がいないところで教室の規律にきちんと従う生徒を教師は自律した生徒であると考え…反対に始終「注意していなければならない」子どもを自律に「欠ける」と教師は考える。

この視座において、子どもの「自律」の不在は自明である。そして「自律」の有無はその共同体の規範に馴化しているか、逸脱しているかという二分法によって測定される。しかしながら、学校が変われば校則も違うように、規範は共同体の数だけあるといっても過言ではない。こうなってくると共同体の数だけ「自律」があることになってしまう。ここに「普遍的な価値」を志向する新たな自律観の必要性が垣間みられることとなるのである。

しかしながら、ここでまず問うておきたいことは、このように多様な価値観が存在しているにもかかわらず、例えば、発達障害を伴った子どものある行為場面での集団からの逸脱、あるいは「出来なさ」を、「彼は自律していない」とあたかもその子の人格の全ての属性を語るかのように一言で片付けてしまっているのだろうか、ということである。こうした見方では、関係や場面が変わったときには見えてきたかもしれない〈自律〉まで見落としてしまうことになりはしないだろうか。

ある集団の中での特定の「逸脱行為」や「出来なさ」をもってして「彼は、自律していない」と語ってしまうことは、その子の生き生きとした活動の可能性を否定し、さらにはその子の本来の人間性まで奪い取ってしまうことになりはしないだろうか。その子の日常生活の様々な活動場面に丁寧に目を向けてみれば、その子が実に〈自律〉的に行為している場面があるかもしれないではないか。そうしたものに目を向けようとせずに、集団に適合しているか、問題行動が目立つか、という二分法によって「自律」の有無を語り、その子の人格までも公的に既定してしまうことは、その子が本来持っていたはずの活動の可能性や人間性をも台無しにしてしまう危険性を確かに含み込んでいるのである。

3-2. あらゆる他者の立場に立つことと「自律」

前節で筆者は、問題行動の抑止と集団への適合の問題として「自律」を概観してきた。そして、この視座の含む問題点を指摘しつつ、この考え方に基づく「自律」の育成のためには他者や共同体によって示される明確な「自律」の要件が必要であることを示唆した。これは、たとえば集団において「よし」とされる行為系列をスクリプト化し、目標行為として個人に提起していくような類のものである。ところが、ここに新たな問題が生じてきたのである。それは、ある集団の中では「自律」とされていた行為が、別の集団では「逸脱」とみなされる可能性があり、そうなるとう共同体の

数だけ「自律」があることになってしまう、という問題である。ここに不可避的に新たな自律観の必要性が生じてくるのである。それは、共同体の枠を超えて、あらゆる個人にとって適切であるような普遍的な価値を志向する「自律」である。

普遍的な価値を志向する「自律」を語るにあたっては、そこに内在する道徳的な側面の検討を無視することはできない。「自律」探求の先駆者である Kant においてもまた道徳性は「自律」の中心概念であった（藪木、前掲）。

そこで本稿では、「普遍的な価値（あらゆる他者にとって公正である）」と「道徳性発達」との双方を探求した Kohlberg の認知的道徳性発達理論に触れることにしたい。

ここで特に Kohlberg の検討を行なうこと理由は、彼の論考が深く人間の「真の自律」を志向したものであったことに加え、「1960年代から1980年代を通じて、道徳性の発達についての研究は、内外ともにコールバーグの理論を中心に展開」（内藤・岩佐・パワー・ヒギンズ, 1992）してきたと語られる程その影響力が大きなものであったことによる。ここでは、彼の理論の二つの特徴に焦点をあて、筆者の検討を加えることとしたい。Kohlberg の道徳性発達理論の一つの特徴は、人間の道徳性の発達には文化を超えて普遍的な発達段階がある、としたところにある。

Kohlberg は、道徳性の発達には「成熟した道徳性」へと向かっていく普遍的な個体発生的傾向が存在するとし、その傾向はさまざまな文化における規則や価値観の学習とは別個の過程（Kohlberg, 1971a）にあると考えた。例えば、Kohlberg は青年期における道徳性の発達のプロセスを「前慣習的」、「慣習的」、「後慣習的」という名称で特徴付ける。これは、あらゆる人間の道徳的理解は、自己中心的な個人的見解から、身近な共同体規範に基づく社会的見解、社会的価値に基づいた普遍の見解へと進んでいくという考え方に基づいたものである。そして、この視座にたてば、既存の社会的規範と価値とを維持することが、常に正しく、善いこと（Gilligan, 1982）になるのである。

Kohlberg 理論の二つ目の特徴は、人間の道徳性の発達を個体能力として探求するところにある。彼の道徳性発達論は、個人の人格が自己中心的な道徳的判断から抜け出て、社会的価値に基づいた普遍的道徳判断（あらゆる他者にとって公正である判断）を為すことができる人格へと段階的に発達していくプロセスを描き出す。『道徳性の形成』（Kohlberg, 1969）の訳者の一人である山岸⁵は同書の付論で彼の道徳観について以下のように述べている。

コールバーグの道徳性においては、葛藤の解決は公正さに求められ、あらゆる状況に適用出来るような形式的、抽象的な解決、客観的、普遍的に正しい解決がめざされる。それはすべての理性的な人々が一致出来る解決であり、抽象的な論理や原理によって達成される。（Kohlberg, 1969）

以上に見るように Kohlberg は、「道徳判断には普遍的、規則的な年齢による発達傾向」（Kohlberg, 1969）があるとし、その発達の目指す先には普遍的道徳判断（あらゆる他者にとって

公正である判断)を為す真に自律的な個人が想定されている。このことについて Kohlberg 自身は、以下のように述べる。「私自身は普遍的道徳の模範ではありませんが、私の人生は普遍的道徳の個人的探求の人生でした」(Kohlberg, 1971b)と。この言葉にも明らかなように、彼のいう成熟した道徳性は達するに非常に困難なものなのである。

結局 Kohlberg の道徳性発達理論もまた、成熟と未成熟という二分によって、その発達からこぼれ落ちるものを生じさせ、如何なる吟味を伴っていたかという問題と別に、発達段階相応の道徳性が示されれば健全な発達、発達段階からこぼれ落ちていけば、遅滞、あるいは低次の道徳性、ということになっていくのである。

一方、Kohlberg は自身の理論に基づいて具体的な道徳性の発達段階を設定した。彼は、道徳性の発達は他者との基本的な信頼関係や、大人や集団の正しい導き（公正な道徳的環境）、他者との相互的、協力的な関わり（役割取得の機会）、葛藤を経る内的調整（道徳的葛藤）などを通して、自己主張と他者依存の丁度狭間に発達していく（内藤・岩佐・パワー・ヒギンズ, 1992）と考える。このことは、彼自身が次のように述べていることから読み取れる。

道徳性の構造は、自己と似ているが自己ではない他者の自己と自分の自己との相互作用の構造である。

異なった自己がもつ欲求が葛藤するという問題は、道徳性または道徳的葛藤の問題である。そして、我々の各段階を定義している道徳的な判断と選択の様々な構造は、そのような葛藤状況でなされる役割取得の様式によって表されている。(Kohlberg, 1969)

筆者の本稿での論考に重ねるならば、Kohlberg 理論において、道徳性発達の最終段階である普遍的道徳律の達成は、各発達段階を構成する認知的葛藤が個人に経験、蓄積されていくことをもって為される。その発達を裏付けるのは、個人に対して価値の有効性、公正さを示す大人や集団であり、各発達段階に相応する道徳的葛藤場面での健全な役割取得 (role taking) である。そして、こうした各発達段階での健全な道徳性が個人内に内在化され、統合されていくことで、最終的には普遍的道徳律が達成されるのである。

しかし、諸種の文化の規則や価値観を超えて普遍的、規則的な道徳性発達、あるいは、道徳性発達の最終段階に据えられる、あらゆる他者にとって公正な判断といったものが本当に存在するのだろうか。こうしてみると Kohlberg は、ある判断や考え方が、抽象的な論理や社会的規範ではなく、出来事の具体的な脈絡や関係の中に位置づいている可能性を十分に検討できていないように思われる。さらに先にも述べたように、達成されるべき発達段階を設定し、明確な“成熟／未成熟”の区別を設けることは、発達段階に沿わない道徳的判断は如何なる吟味を伴っていたとしても低次のものとしてしか扱われない、ということになるのではないか。

筆者の論考に重ねるために Kohlberg の道徳性発達理論を「道徳的自律へ向かうプロセス」として読み替えてみるならば、ここには「自律」を社会規範への適合と問題行動の自己統制として捉え

る視座と全く同じ「見落とし」を見出すことができる。即ち、ある特定の「自律」観に対して、個人がそれに「同化」しているか「逸脱」しているか、という二分によってその有無を語ることの分かり易さと引き換えに、その周辺に位置づいているかもしれない〈自律〉可能性を完全に見落とししているのである。

3-3. 事例検討

以上の論考をふまえて、ここでは今一度3-1で示した事例を再検討していくことにする。本節で明らかにするのは、個人の「自律」をある集団での問題行動が無くなっていくこととして捉える、とは一体どのようなことなのか、という問題である。

【事例 2002. 9. 4. Wed】

朝、O君は朝会に遅れてくる。O君は一年生の列の一番後ろに並んでいるが、突然「よーい！ドンっ！」と叫んで走り出そうとする。あわてて介助員が手をつかんで朝会であることを伝え、走り出さないように注意を促すが、たびたびそうして走り出そうとする。

周りの子どもたちは時々クスクスと笑いながら、じっと整列して立っている。

朝会の途中に、突然「よーい！ドン！」と叫んで走り出そうとするO君の行為が、朝会という場に望む多数の児童、教員から見て「問題行動」として捉えられていたことは、介助員がO君を捕まえ、走り出さないように注意をくり返していたこと。そして、周囲の子どもたちが、クスクスと笑いをこらえている様子からも読み取ることができる。O君のここでの行為は、周囲から見ると明らかに「自律」していないのである。

問題行動の抑止と共同体への適合を「自律」として見る視座からすれば、ここに生じてくる一つの思想は、O君はまだ「自律」していないから、それぞれの活動場面で、その場に相応しい振る舞いを指導していく必要がある、というものである。そして、実際に学校ではO君の「自律」を育むために、次に示すような指導が暗黙のうちに機能していた。つまり、「問題行動の減少」と「集団への適合」という目標を背後に含んだ、場面、場面での適切な行為の指導である。朝会、給食、休み時間、コンピュータ室、理科室、図工室など、それぞれの活動場面や活動空間での「適切な振る舞い」をO君に教えていくこと。即ち、学校の共同体規範に馴化させることこそが「自律」なのである。この努力は、実際O君と介助員の双方のストレスを増加させていった。このような共同体規範を軸に展開する「出来ないO君」と「させたい介助員」という双方にとってストレスフルな関係性を打ち崩すためには、上述の「自律」観に変わる新たな〈自律〉観がどうしても必要になる。

筆者の見解を述べるならば、共同体規範を軸に展開する「自律」観は、第一に自律が本来内包しているはずのクリエイティブな側面を完全に見落とししている。筆者の主張する〈自律〉のクリエイティブな側面というのは、「自分らしさ」が発揮されている、ということこそが〈自律〉の本質なのではないか、ということである。これに対して、前述してきたように、ある基準に照らした出来不出来を問題とするならば、そこにストレスフルな関係性が垣間みられることになるのは当然のこ

とである。さらに、個人の集団の中でのある特定の行為から、「彼は自律していない」という人格の印象まで形成してしまうことは、彼を取り巻く様々な関係という意味においてもっと吟味しなければならなかっただろう（自律）可能性を無きものにしてしまうことにもなるのである。

共同体への適合と問題行動の自己抑制を「自律」として捉える視座から見て、O君が目指すべきは、みんなと同じようにできることである。そして、そのために周りの人たちは一生懸命に支援を行なう。こうした支援の結果として、実際にO君は朝会の時に大きな声をあげたり、突然走り出したりすることがなくなっていく。徐々にクラスの中にとけ込み、逸脱行為と言われるような行為が減っていくのである。しかし、「自律」の内実とは本当にこういうことなのだろうか。

3-4. 関係論的な自律観へ向けて

McDermott（1996）は、LD児として認識されているAdamと呼ばれる男の子の様々な日常生活場面での活動観察から以下のような事例を報告している。いわゆる教室授業の活動では、Adamは周りの子どもたちから孤立し、「障害」として捉えられるような行為が目立って見えている一方で、Adamが料理クラブでPeterという男の子と一緒にケーキを作っているような時には、「問題」となるような行動は殆ど見られず、いきいきと活動できているというのである。McDermott（1996）は、活動のコンテキストやその活動に関わっている人間関係が変化すれば、個人の活動の内実も大きく変わってくることを明らかにする。そして、そうした事実があるにも関わらず、我々が特定の活動場面での出来不出来をことさらに際立たせることを行なっていることを指摘し、そのことが結果としてその子の人間性を公的に剥奪することへと繋がっていることに注意を喚起する。McDermott（1996）によれば、AdamのLDは公的に、状況や関係性の中で生じてくるのであってAdam自身から生じているものではない。筆者は、McDermottのこの議論は非常に意義深いものであると考える。筆者が検討を行なった事例においても、O君の「問題行動」に焦点を合わせることによって「自律の未達成」という印象が彼の人格に埋め込まれていく構図が浮き彫りになっている。我々は、O君の日常生活における様々な活動場面での彼の様子に丁寧に目を向けることなしにO君の「自律」の有無を語ってきたのである。

以上に見てきたような、「自律」を問題行動の抑止や共同体への適合として捉える視座、あるいは、「自律」を構成する諸要件の集積がその達成への道筋であると考えられる視座は、ある特定の「自律」観に対して、個人がそれに「同化」しているか「逸脱」しているか、という二分によってその有無を語ることの分かり易さと引き換えに、その周辺に位置づいているかもしれない（自律）可能性、そして本来（自律）に内在しているはずの（自律）の創造的な側面（自分流のやり方といったようなもの）を完全に見落としている。

また、GilliganはKohlbergの道徳性発達理論に対して、道徳的な判断の内実はある出来事が起こるに至った、その具体的なコンテキストや、ある出来事をめぐる人間関係の内に決まってくる、という視座から批判を行なっている。Gilligan（1982）のKohlberg批判は「世界というものを自

立している人びとから成る世界というよりはむしろ、人間関係で成り立っている世界と考え、また規則のシステムで成り立っている世界というよりはむしろ、人間のつながりで成り立っている世界」(Gilligan, 1982)として捉える考え方に基づいている。こうした Gilligan の主張は、価値は関係や出来事の脈絡の中で多様に変化してくるものである、とする「文脈依存的相対主義」を特徴とする。山岸 (1969)⁶によれば Gilligan の主張は「社会的秩序や社会的合意、あるいは普遍的な原理というような形式的、抽象的な解決ではなく、文脈に依存し、具体的状況にそった形で、かかわりをもつ他者に責任を持つという観点」(Kohlberg, 1969)から道徳的判断を捉えるものである。つまり、人と人との結びつきの中に、ある出来事が生じた脈絡の中に、道徳的判断を位置づけるのである。

共同体規範や社会的合意の中に「意味」を付与するのではなく、関係や状況の中に「意味」を位置づけるべきである、とする Gilligan の主張は、先の McDermott の議論に合わせて、関係の中に〈自律〉を見出そうと試みる筆者の主張とも合致する。ある状況、ある関係性のもとに生じてくる〈自律〉の内実、事柄が生じた脈絡や、その状況に居合わせるメンバーの相互の関わりの中によって絶えず変化する。筆者の考えから言えば〈自律〉もまた、具体的な状況と、そこに関わった人々との関係性の中に意味づけられるものである。

Gilligan (1982) は、道徳的問題解決には「形式的で抽象的な考え方よりも、むしろ前後関係を考えた物語的な考え方が必要」(Gilligan, 1982)であることを強調すると同時に、女性的な世界観から道徳的判断を捉えるならば、その軸にはつねに関係の中で他人を「思いやる力」、「共感する力」があることを強調する。Gilligan (1982) に依れば、様々な関係の中で他人が必要としていることを感じとったり、相手の身になって考えてみたりすること、即ち、自分の判断の内に他人の視点を含み込むことにこそ道徳的判断の本質がある。この「共感」や「思いやり」のアイデアは、筆者が後述する〈自律〉においても非常に重要な概念として登場する。共同体規範や社会的合意によってではなく、多様な関係性や出来事の脈絡の中にこそ「意味」が見出されるべきであるという考え方。そして、女性的な世界観から見ると、人と人との関係の中での「思いやり」や「共感」にこそ道徳的判断の本質がある、とする Gilligan の論考は、本研究に非常に有用なバックグラウンドを与えてくれる。

McDermott や Gilligan のアイデアを頼りに筆者の主張をより明確なものにするために、以下に事例を一つ示すことにする。〈自律〉が関係の中に意味づくものであり、ある特定の場面での個人の出来不出来の問題ではないことを明らかにするならば、従来の「自律」観とは全く異なるところに〈自律〉の意味を探し求めなければならないことになる。なぜなら、そこには達成されるべき「自律」像や、真に「自律」的な人間のモデル、あるいは、その「自律」を構成する要件といったようなものは存在しないのであるから。

【事例 2 2002, 11. 18. Mon】

国語の授業、O君は教室の後ろに据えられた本棚から本を選んで持ってくる。O君は介助員に本を読んで聞かせようとしたのだった。介助員と向き合い、本を立てて読みながら、自分でストー

リーをつくっている。内容はめちゃくちゃだが、1頁ごとに決まって一言目は「キツネは」から始まり、その後は自分の思いつく言葉をつなげていく。介助員も意味はわからなくても「へ～」「そうなのー」「ふーん」と話を聞いている。

○君は、授業がよく分からない時には、教室の後ろに据え付けられた本棚から絵本を持って来て読む、ということをしていた。このことは、介助員を始め、担任の先生も促していることであった。この事例でも、いつものように○君は自分で教室の後ろに本を取りにいく。通例では本を持ってくると「読んで」と介助員に頼むのであるが、この事例では介助員に自分が「読んであげよう」というかたちで行為している。○君は文字が上手く読めない。それでも介助員と向かい合って、本を立て、ページをめくるごとに「キツネは～」で始まる物語を一生懸命に読んできかせるのである。一方、介助員は、○君の思いを純粹に受け止め、本を「正しく読ませよう」などとはせずに静かに相づちを打つ。

この事例には、○君の「自分流」が、相互補完的な関係性の中で非常に生き活きと展開している様子が記されている。そして、詳細は後述するが、こうした関係性の中にこそ筆者の主張する〈自律〉が垣間みられるのである。つまり、「○君の意図」と「介助員の意図の感受」との即応的調和、そして、「教室の活動（意図）」と「○君の自分流」との日常的調和⁷が、関係的に〈自律〉を生じさせているのである。この視座に立つならば〈自律〉とは、我々の日常生活の中の様々な関係、出来事の中に私たちが見ようとして見る現象に他ならない。〈自律〉はまさに関係の中に意味付けられるものなのである。

4. 関係論的に〈自律〉を見る

4-1. 従来の研究への疑問

「自律」を問題行動の抑止や共同体への適合として捉えるアプローチにせよ、普遍的道德律を志向するものとして捉えるアプローチにせよ、日常生活の具体的な関係性の中で実際に「自律」がどのように機能しているのか、ということについての検討を行なってはこなかった。なぜなら、これらのアプローチは、特定の「自律」観に対して個人がそれに「同化」しているか「逸脱」しているか、ということの問題の中心に据えてきたため、その周辺に位置づいていた日常生活の中の〈自律〉可能性には目を向けて来なかったのである。

これに対して筆者は、〈自律〉は私たちの日常に、他者との関係の中に、もっと身近に機能しているものであると考える。筆者の主張は、個人が目指すべき「自律」を探求することではなく、むしろ我々の日常生活の中で何が〈自律〉に見えるか、ということが探求されるべきなのではないか、というものである。私たちが日常生活の中で〈自律〉として見ているものは何か。他者と共にある存在である我々が〈自律〉として意味付けるものは如何なるものなのか。そのことを探求する視座を提案することが本研究の主題である。

4-2. 関係論的に見るということ

こうしたアプローチにおいて重要となってくる考え方が Gilligan や McDermott の主張に見られるような関係論的な視座である。本節では、関係論について Vygotsky (1960) の「高次精神機能」に関する発達理論を概観することから説明を試みたい。

Vygotsky (1960) は、人間のなんらかの文化的機能の発達は、個人の中にその萌芽のようなものが埋め込まれていて、それが集団に参加していく過程で複雑化し、発展していくのではなく、人間と人間の社会的な関係性がある原初にあると考えた。彼自身の言葉を借りるならば「高次の精神機能のあいだの関係は、かつては人々のあいだの現実的關係であった」(Vygotsky, 1960) のであり、「人格のあらゆる本性は、社会的なもの」(Vygotsky, 前掲) である。人間の営みを理解しようとするならば、個人の能力に焦点を当てるのではなく、人々の社会的関係に目をむけなければならない。これが関係論的にものごとを捉えようとする見方に他ならない。Vygotsky の考え方に基づけば、人間のあらゆる文化的、社会的諸機能は、最初はある集団の中での人々の関係として生成される。まず、目を向けるべきは個人に埋め込まれた能力ではなく、人と人との社会的、文化的な関係そのものなのである。Vygotsky (1960) はこのことについて以下のように述べる。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に心理的的局面に、すなわち、最初は、精神間カテゴリーとして人々のあいだに、後に精神内カテゴリーとして子どもの内部に、登場する。このことは、有意的注意にも、論理的記憶にも、概念形成にも、意志の発達にも、同じようにあてはまる。(Vygotsky, 前掲)

くり返しになるが、Vygotsky は人間を理解するためには、まず人と人との社会的な関係に目を向けなければならないことを強調する。筆者が〈自律〉を関係論的に捉える、という意味もまさにこの意味においてである。つまり、〈自律〉に意味を与えんとするならば、個人の内にそれを見出そうと試みるのではなく、まず関係の中にそれを意味付けなければならないのである。筆者は Vygotsky に従って〈自律〉の探求は、関係の中で、社会的機能として〈自律〉が如何に機能しているのか、ということをはっきりとすることから始めなければならないと考える。

また、Vygotsky に師事し、「活動理論」を大きく展開させたロシア学派の一人、Alexei Nikolaevich Leont'ev (1975) は以下のように述べている。

人間の心理学は、開かれた集団の中で一周圍の人々の中で、周圍の人々とともに、周圍の人々と相互的な働きかけ合いを行なう中で一経過する、あるいは周圍の對象的世界と向き合っ—ろくろや書机の前で一経過する具体的な個人々の活動を問題にする。人間の活動がどのような条件下でどのような形態をとって経過していようと、またどのような構造を持っていようと、社会的関係、社会の生活から切り離して人間の活動をとらえてはならない。(Leont'ev, 1975)

Leont'ev もまた、人間の活動を、社会的な関係性、生活から切り離して考えてはならないことを強調する。さらに、人間の活動を文化的、社会的諸関係から切り離しては考えられないとする関係論的な考え方は、筆者が〈自律〉を関係論的に捉えなおすにあたって有用な枠組みを提供してくれる Lave & Wenger (1991) の「正統的周辺参加」の考え方にも引き継がれる。〈自律〉を「参加」という概念を軸に捉えようとする本稿の主張は、この「正統的周辺参加」の考えに依るところが大きい。Lave & Wenger もまた、関係論的な見方を強調する過程で「活動理論」の考え方を援用している。

社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ること (Knowing) に関係論的相互依存性を強調するのである。意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを強調し、活動に従事する人の思考と行為の関与的性格を強調することである。この観点では、学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的且つ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から沸き起こってくる、活動に従事する人びとの関係だとする。(Lave & Wenger, 1991)

5. 「参加」としての〈自律〉

これまでの主張の中で筆者は、問題行動の抑止と集団規範への適合、あるいは「あらゆる他者の立場に立って公正な判断を為す」という普遍的道德律として「自律」を捉えることは、その「自律」観への「同化」か「逸脱」か、という二分法によって「自律の不在」と「自律の達成」という二元論を生み出し、結果として人々が日常生活、社会、文化の中で如何に〈自律的〉に行為しているか、という〈自律〉の日常機能的な側面、および、「自分流でやる」という〈自律〉の創造的な側面を軽視しすぎていることを批判してきた。

これに対し筆者は、人々の日常的な関係性の中に〈自律〉を捉える視座を提案する。これは関係論的に〈自律〉を捉える視座であり、〈自律〉を社会的実践として捉える視座である。そして、関係論的に〈自律〉を捉えるにあたっては Vygotsky が強く主張したような分析の視点におけるパラダイム転換がどうしても必要になるのであった。Vygotsky (1960) は次のように主張したのである。

分析の第一の課題は、集団生活の形式からどのようにして個人的反応が発生するかを示すことである。…ふつうは、あれこれの子どもが集団のなかでどのように行動するかが問われる。われわれは、集団がどのようにしてあれこれの子どもにも高次精神機能を形成するかを問う。(Vygotsky, 1960)

ここにきて今一度「自律とは何か」という問いに立ち返る必要がある。関係論的に〈自律〉を意味付けるとは、一体〈自律〉をどのように捉えることだろうか。以下に、事例を示しながら明らかにしていくこととする。

5-1. 〈自律〉を実践共同体への変化する「参加の度合い」に見る

関係論的に〈自律〉を捉えるための有用な枠組みとして、筆者は Lave & Wenger (1991) の「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation)」の考え方を援用する。「正統的周辺参加」とは、人が社会的実践 (実践共同体) に関わっていくプロセスでの、個人の変容し続ける参加の位置と、そこから生じてくる学びの意味を記述する手段として提案されたものである。「正統的周辺参加」の考え方によれば、学びは「新参者が共同体の社会文化的実践の十全参加者 (full participation) へ」(Lave & Wenger, 1991) と、その参加の位置を変容させていく過程に否応なく生じるものである。そして、この視座が目を向けるのは、社会的実践という日常の関わり合いの世界で生じる、個人の変化する「参加」と「アイデンティティ」の形態であり、「新参者」と「古参者」の関係であり、実践共同体の生産と変容である (Lave & Wenger, 1991)。

この枠組みは、〈自律〉が私たちの日常生活の関係の中に機能している出来事であり、〈自律〉の探求は、私たちが日常生活の中で〈自律〉として見ているものは何か、ということを探求することから始められるべきである、という筆者の論考において、即ち、関係論的に〈自律〉を捉えるという試みにおいて、非常に有用な分析の視座を提供してくれる。

本節では、いくつかの具体的事例を検討し、関係論的に〈自律〉を捉えるとは如何なることなのか、筆者の主張を明らかにする。最初に示す事例は、2006年3月に大学を卒業し、ある企業に就職した新卒社員T氏に対して筆者がインタビューを行なって得たデータである。インタビューは「電話対応の仕方の変化」に焦点をあてて行ない、T氏の対応の仕方に合わせて、先輩社員や上司、クライアントなどとの関係性についても話して頂いた。インタビューは二度、各30分ほどの時間をかけておこない、T氏には入社当初の様子とインタビュー時 (出勤し始めから2ヶ月後) の様子とを思い出してもらいながら話して頂いた。以下に示すのは、インタビューをしながら筆者がノートに書き留めたものを、繋がりをもったものとして語り直したものである。

【事例3 新卒社員へのインタビュー① 入社当初の電話対応】

“分からないので折り返します”

会社に出勤し始めた当初のT氏 (出勤し始めてから一ヶ月が過ぎるころまで) は、先輩から「最初は電話とらなくていいよ、慣れてから徐々にとっていきよう」という指示を受ける一方で「分からないから取らないようにしよう。」という思いを抱いていた。しかし、会社が忙しくなれば、電話をとらないでいるわけにはいかない。そんな中でT氏は、次第に電話を受けるようになっていった。クライアントは、その会社への信頼を伴って「明確な応え」を期待して電話をかけてくる。新卒社員T氏にとって電話をとるということは、質問に対してその会社流の正しい応えを返さなくてはならないという責任を伴う行為であった。T氏は、そうした責任感を感じる中で、電話をとる回数を増やしていった。しかし、最初はクライアントに何を聞かれているのかが分からず、相手が何を知りたがっているのか、という相手の意図さえ読み取れなかったそうである。T氏によればこのような時、T氏はまず質問の内容だけ聞き取って「確認しますのでお待ち下さ

い」と対応し、電話を一度おき、近くの先輩に「〇〇、〇〇〇という質問があったのですが、どうすればいいでしょうか」と尋ねる、ということをくり返していたそうである。そして、最終的には質問にいった先輩が「あ～それは、自分が出るよ。」と電話にできるような形で問題が解決されていった。新入社員T氏にとってこの時期の電話対応は緊張の連続であり、時にはクライアントへの敬語の使い方、言葉の言い回しなどがめっちゃくちゃになり、自分が何をしゃべっているのかが分からなくなってしまうことすらあったということである。

T氏が入社して間もないころに電話対応で用いた方略は、クライアントの質問内容が分からずとも電話がかかってきたら質問を聞き、「分かるものに代わります」、「調べてからかけ直します」、あるいは「担当の者に代わりますのでお待ち下さい」という対応をし、先輩社員に代わってもらったり、かけ直してもらったり、というものであった。

さらに、新入社員T氏にとって最初の指標は「電話をとることに慣れる」ことであったという。さらに興味深いことに、同じ時期に同社に入社した同期の間では「電話を取る」ということが、同期の中でのステータス、仕事の出来具合の一つの基準になっていた時期があったという。同期は競うように電話をとり、受話器をとった回数が、自分の職場内でのステータスを形作っていたというのである。

この事例から、入社当初のT氏の電話対応が、会社の役割やクライアントの質問の意図をほんやりと理解していながらも、明確に掴むことが出来ずに、先輩や上司の判断に依存的であった様子を読みとることができる。「新参者」としてのT氏は、電話をかけてくるクライアントの質問内容を理解することができなかつたため、先輩社員に尋ねたり、かけ直してもらったり、ということを通して実践に参加していった。新入社員T氏にとって最初の指標は「電話に適切に応える」ことではなく「電話に慣れること」としての参加であった。先輩社員はそのことを、新入社員の「参加の仕方」として理解しながらT氏に代わって電話対応を行ったり、質問を受けたりしている。ここで先輩社員たちは、新入社員T氏の状況を非常によく読み取っている。クライアントの質問の意図が分からぬまま自らに質問をくり返すT氏の状況を「新入社員の参加の仕方」として読み取り、T氏に指示を出すのである。先輩社員の「最初は電話にでなくていいよ、慣れてから徐々にとっていこう」という言葉掛けや、ある種類の質問（業務内容の深層に触れるような難しい質問）にたいして「あ～それは、自分が出るよ。」という言葉掛けからもこのことは理解できる。さらに、T氏の実践への「参加の度合い」が変化していくことに、先輩社員たちの意図的な関わりの変化が深く関係してくることが後の事例に明らかになる。共同体の実践活動が、このような相互的な関わりの中で実に上手く機能していく中で、T氏は電話対応をはじめ、様々な仕事を学習していく。

このように概観するとT氏の実践への「参加の度合い」が、社会的実践の中でのT氏の「アイデンティティ」をも形作っていることが明らかとなる。つまり、「最初は電話をとらなくていい」という先輩の助言と、「分からないから、出来るだけとらないようにしよう」というT氏の思い、あるいは、クライアントの質問内容が分からずとも電話がかかってきたら質問を聞き「分かるものに

代わります」、「調べてからかけ直します」、あるいは「担当の者に代わりますのでお待ち下さい」という応対をし、先輩社員に代わってもらったり、かけ直してもらったりするという電話応対の方略は、実践との間に関係的にT氏のアイデンティティを形作っているのである。Lave & Wenger (1991) は、アイデンティティを「人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係」として捉えている。この視座に立てば、T氏の実践への「参加の度合い」と、そこで生じている学習、そしてT氏の「アイデンティティ」とは深く結びついたものとして捉えることができる。筆者は、この変化する「参加の度合い」と「アイデンティティ」こそが、関係論的に〈自律〉を捉える鍵になると考えている。

【事例4 新卒社員へのインタビュー② 二ヶ月後の電話応対】

“その件につきましては…”

似たような質問に対して確認を取りながら応える、先輩に質問をしたり自分で関連資料を調べたりする、そして、先輩や上司の電話応対を聞き、真似してみる、などのことを通して電話をとっていくうちに、T氏は次第にクライアントの質問内容を特定できるようになり、次第によく聞かれる類の質問に対してならば適切な応対が出来るようになっていった（出勤し始めてから二ヶ月を過ぎたころあたりから）。他方、先輩たちのT氏への対応も変化していったという。出勤し始めのころは、先輩が電話を代わってくれたり、先輩自身が電話をかけ直してくれたり、ということをしてきていたが、この時期になると、T氏の質問にたいして教えてくれるということはあったが、自らが電話を代わったり、かけ直したり、ということはなくなっていったという。T氏は先輩たちのこうした態度の変化の裏側に「教育的意図のようなものを感じた」そうである。このためT氏は、自分で資料をあたりたり、自らの経験を想起したりしながら試行錯誤したそうである。このような日々が続く中で、T氏はクライアントの質問に対して「ご質問の内容は、〇〇ということでしょうか？…その件につきましては～」というように、相手が何を知りたがっているのかを的確に捉え、T氏のほうから質問の内容を明確にするための質問をピンポイントで返し、クライアントから「相手方で問題となっている点、相手方が何を知りたがっているのか」を自分なりの仕方で引き出すことを行なえるようになってきたという。クライアントの質問の内容を的確に捉えることが出来るようになるに従って、自分の部署の仕事内容により深い理解が伴うにつれて、現在ではしばしば先輩との間にクライアントの質問に対する回答として「どちらが適切か」というようなコンフリクトが生じることもあるという。さらに時として、T氏の回答の方が先輩の出した回答よりも適切なものとして捉えられることもあるという。

また、T氏によれば入社三年目の先輩は、クライアントの質問に対して、クライアントの立場にたって分かりやすい対応を試みることが出来るという。クライアントの質問に対して、何らかのマニュアルそのものを回答として提示するのではなく、質問の背景に潜んでいる意味、その回答の背景に潜んでいる意味や主旨をふまえた上で、分かり易い事例をひきながら説明を行なう（“あそぶ”）のだそうである。

この事例は、出勤し始めてから二ヶ月ほどたった頃のT氏の会社での電話応対の様子である。ここにはT氏が次第に電話を取る回数が増えてきたことが示されている。さらに、入社当初の「電話応対の仕方」とは明らかに異なる実践が伺える。電話をとる回数が増えるにつれて、そして、実践に関わる同期や先輩社員、上司との関係性の中でT氏の電話応対の内実は変化していく。会社の意図とクライアントの意図との両方を理解しながら、より「十全的」(Lave & Wenger, 1991) に実践に携わるようになってきているのである。このことは、クライアントの質問の意図を理解し、それに対して、質問の内容を明確にするための会話を交わせるようになってきていることから読み取ることができる。さらに関係の変化に焦点をあててみると、先輩社員らのT氏への関わりにも変化が見られる。出勤し始めのころ、先輩社員は新入社員T氏の状況を理解し、電話を代わってくれたり、自身が電話をかけ直したり、ということをしてきた。しかし、二ヶ月が過ぎようとしたこの時期になると、T氏が分からないことを質問した際には「教えてくれている」が、自らが電話を代わったり、かけ直したり、ということはなくなっていることが示されている。T氏はそうした先輩の態度の変化に「教育的意図」を感じる一方で、自分で資料をあたり、自分流の応対を試みたりするようになっていったことを報告している。

この二つの事例から読み取れる変化を、「実践」と「関係」という二点から分析してみると、T氏の「実践」は「折り返しかけ直します」という依存的応対から「その件につきましては…」という自分流の応対へ。実践における「関係」、ここでは先輩社員のT氏への関与、は「積極的関与」から「消極的関与」へ、という構図できれいに描き出すことができる。さらに、この二つの対向するベクトルは、変化する「参加の度合い」と同時に、T氏の実践の中での「アイデンティティ」の変化をも描き出している。このことは、T氏が先輩社員に頼るのではなく、自分流の仕方クライアントが「知りがっていること」を引き出す試みを行なうようになったことや、先輩社員との間に「どちらが適切か」というようなコンフリクトが生じるようになったことから読み取ることができる。

筆者の主張は、この関係の中で変容する「参加の度合い」と「アイデンティティ」の中にこそ〈自律〉が見出される、というものである。この二つを鍵として筆者の主張する〈自律〉を意味付けるならば、〈自律〉とは、複数の個人がある目的をもった実践に「参加」していく過程で、相手や共同体の意図を理解⁸し、その中で独自性を発揮しつつ行為していくところに見えてくる変容の「軌道」と、実践における関係性の中に見えてくるアイデンティティとによって意味付けられる関係的概念である。

Lave & Wenger (1991) の言葉を借りて言うならば、〈自律〉とは社会的関係の中に埋め込まれたものであり、個人間の相互的關係の中に即興的に生み出される実践である。

5-2. 様々な「軌道」があることと〈自律〉

〈自律〉を関係論的に捉えるということについて、その大枠を5-1で示した。ここからは、筆者

の主張する〈自律〉が如何なるものなのか、ということをより詳細に示していくこととする。筆者の主張する〈自律〉においてその主幹となっているのは、関係の中に見出すことの出来る「意図の理解」「自分流の参加」「社会的実践とアイデンティティとの結びつき方」である。ここでは、小学校二年生の図工の授業の事例、Hodges (1998) の論文、二人の子どもの喧嘩の場面の事例を通して筆者の主張する〈自律〉概念をより明確なものにした。

以下に示すのは、小学校二年生の図工の授業の様子である。〈自律〉は、「意図の理解」と「自分流の参加」によって意味付けられるという視座からすると、以下の事例に示されるような「意図」に対する多様な自分流のアプローチは〈自律〉と相容れないものではない。

【事例5 2006, 9. Wed 二年生 自由画の授業】

自分の住んでみたい、行ってみたい「夢の王国」を書いてみよう、という授業。先生が絵の中に自分を王様（お姫様）として登場させて欲しい、と付け加え画用紙を配ると子どもたちは楽しそうにそれぞれの絵を描きはじめた。「お菓子の国」「ドラゴンのいる国」「虹の国」「空の国」「プリンで出来た家」など、ときどき先生や友達に物語を語るなどしながら、思い思いの絵を描いていく。隣の子が描いている絵をマネしながら描いている子もいれば、自分の世界を思い切り表現している子もいる。また、ゲームキャラクターの世界を再現している子もいる。似通った作品はあるけれども、一つとして同じ作品はない。授業後半には、画用紙が欲しいといって2枚目にとりかかる子どももできた。授業が終わるころには、様々な「夢の王国」が完成していた。

この事例で先生は「夢の王国」というテーマを出す、何を描くべきか、というようなことは示さない。先生が希望として出したのは、「夢の王国」というテーマと、絵の中に自分を王様（お姫様）として登場させてほしい、ということだけである。子どもたちは好きな画材（絵の具、クレヨン）を用いて自由に「夢の王国」を表現する。ここには、「参加」の多様性がある。「夢の王国」というテーマ（先生の意図）に対して、子どもたちは自由に自分の世界を表現していく。あまりにも当たり前に見えるこの光景にこそ、筆者はあえて〈自律〉を意味付ける。「意図」を理解し、それに対して「自分流」のアプローチを試みる。〈自律〉を社会的関係の中に埋め込まれたものとして捉える時、この事例に見るような「意図の理解」と「自分なりの参加」との関係性を〈自律〉を意味付けるものとして明確に捉えることは非常に重要である。

5-3. 「非参加」としての「参加」、「非一同化」としての〈自律〉

ところが、「意図の理解」と「自分流の参加」ということの間には、見落としてはならない非常に重要な問題がある。それは、共同体や集団、マジョリティへの「同化」が結局〈自律〉なのではないか、という疑問への説明である。というのも、新入社員の電話対応の事例においても、小学生の図工の授業の事例においても、社会的実践とアイデンティティとは一致したものとして描かれているのである。つまり、外的な意図と、自分流の参加との間に生じる齟齬や相違が取り立てて問題化されてはいないのである。ここで、社会的実践とアイデンティティとの間のギャップの問題に取

り組むことは、〈自律〉が共同体への同化を軸に意味付けられるものではないことを強調する上で、非常に重要なものである。〈自律〉を意味付けるのは、「意図の理解」、「自分流の参加」、そして「社会的実践とアイデンティティとの結びつき方」である。ここでは、三つ目の「社会的実践とアイデンティティとの結びつき方」について Hodges (1998) の論考を検討する。筆者がここで主張したいことは、社会的実践とアイデンティティの間には、多様な結びつき方があるということである。そして、そこにも〈自律〉が生じ得ているのである。Hodges (1998) は、「正統的周辺参加」におけるアイデンティティと成員性の議論⁹を軸に、文化や歴史に裏付けられた社会的実践と、アイデンティティの間には、時として大きなギャップが生じることを指摘する。

Hodges (1998) はこのギャップを、自らが大学の教員養成プログラムに参加する中で経験したことを物語ることを通して論じている。

彼女が、幼稚園の一日保育の実習を行なった時のこと、実習中にある女の子が突然ケラケラと笑い出す。彼女は指導教諭に「見られている（評価されている）」ことを知りながら、その女の子と一緒に笑い出してしまう。指導教諭はその様子を見て、すぐさまその女の子を「おばかさん椅子」（集団から隔離させる椅子）に連れていくよう彼女に命じる。彼女はその指示に従って、その女の子を叱り「おばかさん椅子」に座るように命じる。女の子が泣きながら椅子に座っている傍ら、彼女は実習生としての雑事をもくもくとこなしていく。しかし、彼女は女の子の気持ちがどうしても気になり、自分も子どもになったような心持ちでその女の子に謝りにいく。その後、彼女は「女の子に謝ったこと」について指導教諭に厳しく叱られる。この叱咤は、彼女の謝罪が教師としての権威、指導者としての立場を放棄したに等しい、ということ戒めるものであった。彼女は、指導教諭の威厳的な語り口や子ども観、「おばかさん椅子」の存在に深い怒りを感じる一方で、それらは教師の資質として必要なものであるとも感じ、そこに深い葛藤を覚える。(Hodges, 1998)

Hodges はここに、「すること」と「アイデンティティ」との間のギャップ、妥協や諦めを伴った「参加」への苦しみを感じるのである。Hodges がここで浮き彫りにしていることは、実践の中に成員性を獲得していくことと、自分のアイデンティティの間には時として大きなギャップが存在する、ということである。そして、この「他律的な実践」と「アイデンティティ」との衝突は、実践共同体の「意図」を理解しながらも「標準的な参加」をしない（同化はしない）、という「非参加としての参加」、あるいは「非同化としての〈自律〉」ともいべきものを生み出す。この「意図」を理解しながらも、実践への「標準的な参加」からは身を引いている（同化はしない）、あるいは、マジョリティの「参加軌道」とは全く異なる「参加」の仕方実践に向かっている状態もまた、筆者は〈自律〉として捉える。Hodges (1998) の言葉を引くならば、「支配的な社会的秩序によって周縁化された人々は、社会への同化を土台として自分らしさを形成していく人々とは、事実違った仕方参加している」(Hodges, 1998) のである。筆者の主張では、この「周縁¹⁰」からの「参加」もまた〈自律〉であり、実践に文化的意味を与え得るものである。ここで文化的意味といたしたのは、「意図」を理解していれば何をしても〈自律〉なのか、という疑問に対する反駁であ

る。実践の「意図」を理解しながら、「周縁」から実践に参加すること、この「非-同化としての参加」が、実践共同体に文化的意味（実践共同体の変容可能性）を付与しうる時、そこに生じている「参加の仕方」と「アイデンティティ」もまた〈自律〉に他ならない。

5-4. 共感と「意図」の理解

筆者の主張する〈自律〉において「意図¹¹」は、中心的な概念になっている。〈自律〉が単なる自己中心的主張を指すものでないことは、筆者の論考では「意図」の理解ということに支えられている。ここでは、〈自律〉が「意図」の理解ということに支えられていることを強調するために、「意図」を理解するとは如何なることなのか、ということについて簡単な論考を行なっておきたい。結論からいってしまえば、筆者は「意図」の理解とは「共感」することに他ならないと考えている。

以下に示す事例は、筆者がフィールドワークを行なっている小学校で、二年生の男の子と女の子が一冊の本をめぐる喧嘩になったときの様子を担任の先生から伺い、それをノートに起こしたものである。なお、事例に登場する子ども、先生の名前は全て仮名である。

【事例6 2006, 6. Mon 意図の理解は共感すること】

雄二ゆうじと彩音あやねが、同じ本を読みたくて本の取り合いをしている。お互いにゆずらず喧嘩になっていたので、担任の清水教諭が間に入って「じゃあ、ジャンケンで決めれば？」と提案する。二人とも「それなら」と清水教諭の提案をのんでジャンケンをする。結果的には雄二が勝って本を持って行くが、少しバツが悪そうな様子で席へと向かう。彩音の方は、しばらくムツとして釈然としない様相でいる。しばらく立った後、雄二が彩音の所へその本を持っていき、本を手渡す。

ジャンケンに勝った雄二は自分が読みたい本を「勝ち取って」満足している一方で、彩音の気持ちを察している。そして、雄二は彩音にその本を貸してあげるといふ行為に至る。もちろん、誰かが雄二に「読み終わったら貸してあげなさい」と言ったわけではない。雄二は、彩音の思いを想像し、彼女の身になって考え、結果的に貸してあげるといふ意思決定に至ったのである。筆者は、この事例に見られる一連の出来事の中での「本を手渡す」といふ行為こそ「意図」が理解されていることを実証するものであると考える。そして、この事例を丁寧に読み解いていけば、他者への想像力、相手の身になって考えることこそ「意図」を理解するということに等しい。このことは、新入社員の電話対応の事例における先輩社員のT氏への関わりや、クライアントへの電話対応の仕方にも共通して見出すことができる。これらの事例において、「意図」を理解するということは、「相手の身になって考えてみる」といふことと表裏一体のものである。筆者の主張する〈自律〉において「意図」の理解は非常に重要なものとして位置づけられる。そして、この「意図」の理解は「他者の身になって考えてみる」といふことと表裏一体のものである。

6. 結論

本稿では、「自律が生起する」といふことのメカニズムを関係論という視座から捉え直し、その

今日的意味を探ろうと試みてきた。そして、その過程で「自律」を問題行動の抑止や共同体への適合として捉えるアプローチや、普遍的道德律を志向するものとして捉えるアプローチを概観し、これらの視座が、特定の「自律要件」が個人内に集積されていくことで「自律」可能性が拓かれると考える点で、共通した土台に立っていることを明らかにした。筆者はこれらの視座に対し、特定の「自律」観に照らして個人がそれに上手く適合しているか、していないか、ということによって「自律」の有無を語ることは、関係においてもっと吟味されるべきであった〈自律〉の可能性や、本来〈自律〉概念に内在するはずの〈自律〉の創造的な側面を完全に見落としている、としてこれらの視座を批判した。より詳細に言うならば、「自律」の達成／未達成という問題を中心に据えてきたため、これらのアプローチは日常生活の具体的な関係性の中で人々が如何に〈自律的〉に行っているか、ということには全く目を向けてこなかったのである。

これに対して筆者は、〈自律〉は私たちの日常に、人と人との社会的な関係の中に見出さうものであると考えた。そして〈自律〉の探求は、個人が目指すべき「自律」像を模索することではなく、関係の中で、社会的機能として〈自律〉が如何に機能しているのか、ということ明らかにすることから始めなければならない、というパラダイム転換を迫られた。このパラダイム転換によって新たに生じてきた問いは「私たちが日常生活の中で〈自律〉として意味付けるものは如何なるものなのか」という問いである。

この問いに対して筆者は、Lave & Wenger (1991) の「正統的周辺参加」の考え方を頼りに、人と人との社会的な関係の中に〈自律〉を意味付けようと試みた。

この論考から筆者が得た一つの答えが、〈自律〉とは、複数の個人がある目的をもった実践に「参加」していく過程で、相手や共同体の意図を理解し、その中で独自性を発揮しつつ行為していくところに見えてくる変容の「軌道」と、実践における関係性の中に見えてくるアイデンティティによって意味付けられる関係的概念である、というものである。

この考えにおいて主幹となっていることは、関係の中に見出すことの出来る「意図の理解」、「自分流の参加」、「社会的実践とアイデンティティとの結びつき方」の三つである。

まとめるならば、筆者が関係の中に〈自律〉として見出そうとするものは、以下のようなものである。

- ・ 複数の個人が、ある実践共同体の中で何らかの目的をもった活動に参加している。
- ・ その実践の中で営まれているそれぞれの参加者の行為が、互いにその人なりの吟味を伴った自分流のものとなっている。
- ・ こうした実践の中での参加者同士の相互的な行為が、補完性を軸に未－完結性、非－融合性を特質とする有機的な意図と連関しつつ実践として文化的に「意味をもっている」。
- ・ 参加者の実践が共同体にとって何らかの文化的意味をもっている。
- ・ 参加者の実践が参加者自身にとって何らかの意味をもっている。

〈自律〉とは、日常生活の中での人と人との社会的関係、出来事の具体的な脈絡の中に私たちが見ようとして見る現象に他ならない。これは、〈自律〉という概念を社会的、文化的な関係性の中に捉えようとする新たな視座の提案である。この提案によって、曖昧性の中に埋没していた〈自律〉に新たな意味が付与されると同時に、「社会化」や「共同体規範」の影に埋もれていた〈自律〉可能性を白日の下にさらすことが可能となる。

— 註 —

- 1 「自律」を扱った研究については、社会学的研究、哲学的研究など非常に多くのものがある。本稿でとくに心理学的アプローチについてのみ触れる理由は本文に示した通りである。
- 2 “取り合えず”という言葉をつけ加えたのは、筆者の論考の過程で、おそらくこの定義はより複雑なものへ、あるいは異なったものへと変容していくことを予め断っておきたいためである。人格特性としての自律観と、実践としての自律観とを対置しながら展開していく本稿において、ここで示すものとは異なる意味が“自律”に付与されることは避け得ない。
- 3 藪木 (1997) は Kant の道徳的自律論を探求しているが、その過程で Dworkin の語る自律との比較検討を行なっている。Kant の道徳的自律が、普遍的な価値判断を志向する超越論的自己立法であるのに対し、Dworkin の自律は、省察的な自己吟味を伴った主観的意思決定を指す。自律を構成するものが何であるか、ということについて藪木は両者を相補的に考察しており、自律概念を捉えるにあたって非常に有用な枠組みを提供してくれた。本稿では、Kant の自律における超越論的な部分を削ぎ落とし、Dworkin の自律論を援用する形で筆者なりに哲学的自律を意味付けた。
- 4 筆者が介助員として関わっていた O 君 (仮名) は、保護者の意向で診断を受けていなかったため、ここでは広汎性発達障害と思われる、という記述にした。
- 5 山岸は Kohlberg, L, 1969 Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization Rand McNally の訳者の一人であり、和訳書『道徳性の形成』(1987) の「付論」を書いている。したがって引用元は (Kohlberg, 1969) としているが、記述は山岸 (1987) によるもので、和訳書の pp.193-208 の「付論」から引用を行なったものである。山岸はこの付論の中で Gilligan の Kohlberg 批判に触れている。山岸明子 1987 付論 L・コールバーグ 永野重史 (監訳) 道徳性の形成 新曜社 pp.193-208
- 6 註 5 に同じ。山岸明子 1987 付論 L・コールバーグ 永野重史 (監訳) 道徳性の形成 新曜社 pp.193-208
- 7 ここで「日常的調和」という言葉を用いたのは、O 君の本を取りに行くという行為が、教室の中で文化的に認められてきた行為であり、「逸脱」とはならないことの前提の上に「調和」が成り立っている、という意味においてである。
- 8 本稿で用いる「意図」、あるいは「意図の理解」とは、何らかの合わせるべき対象、あるいは、それらを的確に読みとって合わせようと試みる、ということの意味するものではない。本稿で繰り返し用いる「意図の理解」とは、曖昧で有機的な志向性の中に、実践の参加者が“イメージを自由に走り回らせている”ような状態であり、いわばほんやりと「こっちなな」というような方向性を即興的に読み取っているような状態を指す。実践の参加者は、何らかの目的的な標的に自らを合わせようとする必要はなく、ほんやりとした方向性を感じつつ自分なりにやっていけばよい。従って本稿では「意図」という言葉を、「これ」と決まった標的、対象を的確に読み取って、それに合わせるように自らを表現していくことを指す概念としては用いない。本稿で用いる「意図」は、未-完結性、非-融合性を特質とする有機的なものである。即ち、「どこへいくのかわからないけれども、なんとなくこっちなな」というような形で感受される概念として意味付けている。
- 9 Lave & Wenger (1991) の「正統的周辺参加」では、実践共同体の中での成員性やアイデンティティの変化を、社会的実践への「参加の度合い」と結びつける。Lave & Wenger の言を引くならば、実践共同体の中での「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道 (trajectories) であり、

発達するアイデンティティであり、また、成員性の形態でもある」。Hodges はこれに対し、自らのアイデンティティを否定してしか成員性を獲得していけないような他律的实践があるという。こうした他律的实践とアイデンティティとの間の齟齬は、学習者に内的矛盾や妥協を含ませることになる。

- 10 Hodges (1998) によれば「周縁 (marginal)」は、「周辺 (Peripheral)」とは明確に区別される。「周辺」が、「参加の度合い」と「成員性の形態」という意味において、実践共同体の中に位置づくものであるのに対し、「周縁」は、実践共同体との交渉性を持たず、伝統的实践の再生産へともつながっていないような実践共同体の外側を意味する。一方で「周縁」は、実践への無関係性や非関与性を意味するものでもない。Hodges において「周縁」とは、実践共同体の「意図」を理解しつつも、その実践から外れ出ているような参加の位置を示している。
- 11 註8に同じ。

【引用文献】

- 内藤俊史, 岩佐信道, Power, C. F., Higgins, A. 1992 認知的発達理論—コールバーグ 日本道徳性心理学会 (編) 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— 北大路書房. pp.47-114
- 藪木栄夫 1997 カントの方法—思惟の究極を求めて— 法政大学出版社. p.223, p.254
- Bear, George G.; Manning, Maureen A. 2005 Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior Pearson Education 塩見邦雄 (監訳) 2005 子どものしつけと自律 風間書房. p.2, pp.7-8
- Gilligan, Carol, 1982 In a different voice: psychological theory and women's development. Harvard University Press 生田久美子・並木美智子 (共訳) 岩男寿美子 (監訳) 1986 もうひとつの声: 男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ 川島書店. pp.46-47, p.25
- Hodges, D. C. 1998 Participation as dis-identification with/in a community of practice. Mind, Culture, and Activity, 5 (4), 272-290, pp.283-284, p.285
- Kohlberg, Lawrence. 1969 Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization Rand McNally 永野重史 (監訳) 1987a 道徳性の形成 認知発達のアプローチ 新曜社. p.43, p.75, p.197
- Kohlberg, Lawrence. 1971a From is to ought Academic press. pp.151-235 内藤俊史 (訳) 1985 道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開 新曜社
- Kohlberg, Lawrence. ; Higgins, Ann. 1971b/1985 Moral stages and moral education Japan UNI Agency 岩佐信道 (訳) 1987b 道徳性の発達と道徳教育 コールバーグ理論の展開と実践 広池学園出版部. p.7
- Lave, Jean. & Wenger, Etienne. Situated learning: Legitimate peripheral participation Cambridge University Press 1991 佐伯胖 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加 産業図書. p.1, p.26, p.30
- Leont'ev, A. N. 1975 Деятельность, сознание, личность. Москва 西村学・黒田直美 (訳) 1980 活動と意識と人格 明治図書. p. 69
- McDermott, R. P. 1996 The acquisition of child by a learning disability. In S. Chaiklin, & Jean. Lave (Eds.), Understanding Practice. Cambridge University Press. pp. 269-305
- Vygotskii, L. S. 1960 История развития высших психических функций. Москва 柴田義松 (訳) 1972 精神発達の理論 明治図書. p.207, p.213, p.212, p.214