

人間の自然性擁護を視点とする臨床教育実践の研究

——『エミール』に見る臨床的教育観/人間観を通して——

A study of clinical pedagogy and its practice with a view to defending human nature :
Through the perspectives on clinical pedagogy and clinical human view in “Emile”.

安井 勝

YASUI Masaru

I 課題の所在

臨床教育学は、〈現場〉〈現実〉〈実践〉〈クライアント〉を研究と実践の基本パターンに据えた臨床性の強い学問特性を有している。新堀(2012)は、広狭両義の教育下に発現する病理現象を主要な研究対象とし、病理的教育と教育的病理に区分けした上で、前者を「原因としての教育病理」、後者を「結果としての教育病理」と位置付ける。体罰、差別、管理、競争等の教育を「原因としての教育病理」、不登校・ひきこもり、いじめ、少年非行等を「結果としての教育病理」と例示している¹⁾。

改正教育基本法(2006)以降の教育は、学校教育の道徳主義化や教科指導における「学習スタンダード」化に見るように、子どもの心情や思考形態にまで統制を強めている。比較と競争、他方で自律と同調圧力というダブルバインドの状況下で、子どもたちは他者との比較で自尊感情を測り、他者を過剰に意識して不安定になり、常に急ぎ立てられる。そして、自己意識を浮遊させては、他方で自己確認を求める。教育病理は減じない。

子どもの教育とくらしをめぐる現実的問題、すなわち実践的解決を求められる教育課題としては、子どもの発達の問題・いじめ問題・不登校/ひきこもり問題・児童虐待問題・発達障害の問題・少年非行の問題等がある。臨床教育学は子どもの臨床的現実問題の解決/解明に寄与するとともに、皇(2002)が提起するように、臨床的「問題」を直接解決するための支援活動としてだけでなく、問題(課題)場面に佇む人たちの語り(行為)に分け入って、むしろ「問題」を語るその見立て方、語りの筋立て方や特徴に焦点を当て、そこか

ら既存の教育観を問い直して差異を仕かける役割も請けている²⁾。それに関して、臨床教育実践者(認識主体)の聴く心と立ち位置を検討せずに成し遂げることはできない。

J.J. ルソー (Jean - Jacques Rousseau : 1712~1778) は、自らが犯した窃盗、詐欺、淫行、虚言等の不徳を以って偽善者、道化師、狂人と罵られ、磔を打たれる体験もした。あげくに、権利と平等、宗教的寛容を唱えた『エミール』は出版数日後に焚書処分を受け、彼は国外に追われた。それにも拘らず、彼が放つ威容は自らの悪徳を赤裸々に告白・懺悔し、傍らで人間の弱さ・苦悩・孤立を極限まで見つめ切り、拗って人間の自由・モラル・幸福の課題に我が身を映して論究したところにある。人間社会に横たわる不平等、格差、差別、対立等の課題を教育の側面から克服しようとしたのが『エミール』である。同年に『社会契約論』が刊行されていた。

今日においても『エミール』の教育学的評価は高く、「教育学のバイブル」といわれるほど教育諸原理はこの書に発している。その上で、新堀(1976)は「ルソーの思惟を貫く原理たるモラリズムを認めることができない人は、かれを語る資格を持たないといってもいいだろう。…(中略)…ルソーの問題の中心は、人間の本質を明らかにし、それを取り戻す手段を発見することだった。……教育によって人間を取り戻すために『エミール』は書かれた。³⁾」との見解を示している。確かに、そこには教育学を包む人間観と社会観、人間本質と道徳への探究が定置されている。そして、何よりも人間の自由・モラル・幸福の課題に対するルソーによる我が身を介した偽りない真実があ

る。別言すれば、自己（認識主体）を論ずることをせず人間と道徳、社会を論ずる態度は取らなかった。彼の作法に学べば、臨床場面に佇む人たちとの共感や共存のあり方は、主体と客体、自己と他者という対立する両項を自身の内に引き受ける姿勢によって保障され、他者の内に自己の姿を観るといふ臨床学必須の主客複眼思考に向かうだろう。

臨床教育学は、客体（臨床の対象・場面・場合）を多く論じていたのではないだろうか。ここで一度振り返り、「臨床研究にとっても臨床活動にとっても、まずメスを入れなくてはならないと同時にメスを入れやすい対象、アクセスし理解しやすい対象は、自己とその現場（職場）だといつてよい⁴⁾」として、実践者の自己観察を媒介した臨床教育実践に向かう必要がある。ルソーは常に自己を省みて人間の本質に迫った。苦難と苦悩、孤立の生涯ゆえに、そこには教育病理に関する問題性を解く要件や臨床概念が多く伏在している。

そのように見るとき、子どもの臨床的事例に内在する諸課題をJ.J.ルソーと『エミール』の教育観や人間観、社会観に照らして検討するという観点を設定してみるのである。

本小論では、第1に、子どもの教育とくらしをめぐる臨床的諸実態を示し、その臨床場面における子どもたちの心的特徴と社会に対する指向性を明らかにする。第2に、それらを臨床教育学の観点からどのように解釈するかについて『エミール』の教育観・人間観を通して考察する。そして第3には、今後も追求していく課題となるが、臨床教育実践者（支援者）の臨床観や人間観をここに提示しておきたい。

Ⅱ 臨床教育実践現場の子どもたち

1. 臨床教育実践事例の実態と、そこに見る問題

(1) 不登校・ひきこもり

「不登校」の呼称は、清水将之が児童精神医学会シンポジウム（1968）で試用したのが起原である⁵⁾。文部省は文部省初等中等教育局330号通知（1992）で、それまでの登校拒否を不登校に改称した。それには、子どもと学校との間に、登校に至らない関係性が生じている状態として示され

ている。関係性/状態像とはいえ、行動主体は子どもであるから、子どもの心的状態を臨床理解することが大切である。つまり、子どもの心（主体）が家庭（場所）で錘を沈めてしまう状態（場面）を理解することになる。比喩的には、子どもが「心に錘（おもり）をまとっている状態」と表現できよう。不登校の背景要因を整理すると、(1) 学校、家庭、地域等の社会的環境要因、(2) 教員、友人、家族等の人間関係の要因、(3) 子どもの身体や心理等の本人要因に区別される。多くの場合、諸要因が複合して単一要因で起きる事例は少ないが、心が錘の状態になるのは共通する。

登校へ向かわない心の錘を軽減させるのは学校と家庭の連携によるほかない。その点に関して、不登校の理由（複数回答）には「先生との関係」も要因の一つだったとする中学生（不登校経験者）は、教員が回答した場合（1.6%）と、生徒が回答した場合（26.2%）では16倍の開きがあるとの調査報告がある⁶⁾。たとえば友人との関係や親との関係が個々の事例において主たる要因であっても、不登校生徒に向き合う教員の側に自省的でない姿勢が見える時に、生徒は心を開いて登校するであろうか。連携関係が容易でなく、課題克服を難しくしているのは、「開かれた学校」を標榜する側の度量も問題点として指摘される。

社会集団としては一次的集団である家庭の窪みにはまって学校集団へ向かわない状態の子ども（30日以上欠席）が、20年間にわたり10万人以上出現していることからして、(1) (2) (3) のようなミクロ的、メゾ的領域の諸要因に限定できない社会的文化的背景も視野に入れる必要がある。観念としての心の錘は、その社会状況下で肥大化するし、縮小化する。

ひきこもりは、家庭の窪みに留まって二次的社会集団へ向かわない状態である。思春期・青年期の精神的社会的自立の課題のもとで「自己の社会的変容を逡巡している」と解せよう。社会的自立をしてこそ一人前とされる男子にひきこもりが多いのはそれを示している。彼等（当事者）は自己を悩み・攻めたて、他者を憤り・罵り・羨み、時代を怖れ・諦め・怒る。そして、幾度も逡巡しては疲れ果て、ひきこもりを長期化させてしまう。

内閣府『平成 27 年版 子供・若者白書』（2015）によると、15 歳～34 歳の若年無業者が 56 万人、フリーターは 179 万人との実数報告がある。そこに小中学校・高等学校の不登校を含む長期欠席者 26.6 万人、若者のひきこもり 69.6 万人を合わせると、合計 331.2 万人になる。そこから見えるのは、彼等を含む現代の子ども・若者たちの社会的自立への困難や生きづらさが広がっていることだ。こうした状況について、春日井（2016）は、「思春期・青年期に、それぞれの発達課題をくぐりながら、自分の人生の主人公として主体的に社会生活のフィールドに根を張って生きていく機会の喪失であり、＜社会とつながって自分を生きる＞という人間として生きる権利の侵害として捉えていく必要がある⁷⁾」と人権擁護の立場から見解を示している。

(2) いじめ

いじめは、子どもの多様な人間関係の中にいじめられる側が出現し、そこからいじめられる側が特定されるという動的構図から生起する。いじめ側には、それまでに大人や友人関係の下で、抑圧や酷使、差別、偏見視、排除、虐待等の被害体験を経ている場合が多くある。

人間は自身が受けた理不尽は胸深く沁みこみ、いずれトラウマ的に代償を求めることがある。彼等は沁みこんだ逆境体験を他者（いじめられ側）に対して無意図的に「刻印」している。いじめを放置すると攻撃心がエスカレートして抑制が効かなくなる。そこに覗く冷めた視線や反発心、饒舌な嘘も、元々は彼等のものではない。

従って、教育の名において彼等をいじめ側にならないようにするのが、いじめ防止/克服にむけた主要な課題になる。それは、いじめられた側へのケアを二次的に捉えることを意味しない。誰もが大切な一人ひとりの児童生徒である。

いじめ防止対策推進法（2013）は、その名称が示すように防止/抑止教育を志向させる。いじめ問題解決を法制化すると、いじめの定義（第 2 条）に則って、被害者擁護を主目的とする民法的性格が付与されてくる。そこに派生する問題点が多い。第 1 に、教育のフィールドではいじめる側といじ

められる側は同等の子どもとして存在しているのに、加害者/被害者の構図を前提とした指導構造になりがちである。第 2 に、「行なってはならない（第 4 条）」と禁止する行為をした者を加害者＝悪と評価する傾向となる。第 3 に、そこから個々の事例を民法的規準で「判定（解釈）」することが第一義的となる。第 4 に、同法第 15 条 2 項〔啓蒙活動〕を旗印にした児童会・生徒会によるいじめ撲滅のキャンペーンやいじめ防止行動等が展開され出した。第 5 に、それらの取り組みを他の角度から見ると、第 15 条 1 項〔道徳教育の充実〕が求める「正義を以て生きる」道徳性の育成がカリキュラム化されている。

このようないじめ防止教育の結果として、いじめ認知件数は減少せず、同法第 28 条が重大事態と規定する児童生徒の生命、心身、財産に及ぼす深刻な被害実態も解消されていない。

(3) 児童虐待

児童虐待は、「保護者が 18 歳未満の子どもに対して、身体的虐待、ネグレクト、心理的虐待、性的虐待を加えること」と法定義されている。その加害行為が心身に深刻な影響を及ぼすので、児童虐待は第 4 の発達障害と言われる⁸⁾。虐待（場合）では、家庭（場所）が針の山状態（場面）にあり、子どもが被害（結果）を受ける。受苦者は一様に「凍てついた凝視（frozen watchfulness）」を示す。表情を失った顔色や無感動な視線である。それは、親に疎まれ、殴られ、貶められ、傷つき荒んだ子どもたちの絶望の痕跡である。一例として、そのような児童は放課後になっても帰宅しなくなる。帰宅すると針山に怯え、外出できなくなるので、教室に居残り、ちょっかいや悪さを働いて注意されようとする。教師、支援者に馴れ馴れしい仕草をしたり、妙に色めいて性的な発言をする一方で、手のひらを反すように激昂して、狂気じみた攻撃をしかけてくる。愛情飢餓状態を生きる彼等の愛憎表現と理解される。彼等が支援者の心情を逆なでして「厄介者」を演じるのは、『こんな自分を愛してくれる？』『あなたが示す愛情はどれほどなのか？』との問いであり、「愛情吟味」と言われる。

ところで、児童虐待防止法（2000/2004）は、歴史的には2度目の制定である。1度目の制定（1933）に関して、清水（2011）は「将来の兵士を保全するためという悪魔的発想に由来するものではあった⁹⁾」と制定意図を見定めている。今回の改正児童虐待防止法（2004）は、第1条〔目的〕の項目で、新たに3点が追加された。その一つに、「この法律は、児童虐待が児童の人権を著しく侵害し、その心身の成長及び人格の形成に重大な影響を与えるとともに、我が国における将来の世代の育成にも懸念を及ぼすことに鑑み」と、〈鑑み〉の意味する部分が補強された。さらに、第6条では、通告対象が「児童虐待を受けた児童」から「児童虐待を受けたと思われる児童」に変更された¹⁰⁾。関連基礎法とされる児童福祉法25条に見るような要保護児童の存在を「客観的」に確認したうえでの通告義務という趣旨から逸脱している。それが人道的な通告義務であっても、国民が主観的な認識状況のままに通告義務を負えば、福祉行政を通じた住民間の疑心/監視を助長する。

そのような状況下で、当事者達は加害と被害の関係が強いられ、彼等を含む子育て中の親全体にまで息苦しさを増大させる。主観的把握を許容する通告義務の問題は、ヘルプとサポートの関係を築こうとする福祉行政の足かせになりかねない。

（4）少年非行

非行に至る子どもの問題行動を順次的に列記すると、「荒れ」→不良行為→非行となる。一般的には、非行は反社会的問題行動を指すが、学校教育内外では非社会的問題行動も含んで使用している。彼等は、不安感や不信感、孤立感を抱えて、怯えや痛み、いらだち、怒りを溜める。その負の感情の充満から他者への攻撃性を募らせていく。子どもの問題行動は、社会一般が宿す諸問題の映し鏡とも言われ、その心理的背景には、主として（1）人間への基本的信頼の欠如、（2）自己肯定感の低減、（3）現実課題（家族、社会、人間関係）への不安と回避がある。

戦後史上で少年非行をたどると、5度のピークが確認される。第1のピークは1951年、第2のピークが1964年、第3が1983年。そして、第4は

1998年、第5が2003年であるが、両方とも第3のピークを大きく下回っている。さらに2003年以降は、少年非行検挙人数が急減している（2016年 犯罪白書）。

改正少年法（2001）は、山形マツト死事件（1993）に端を発し、第4のピーク時に当たる酒気薔薇事件（1997）を契機に加速し、厳罰化に向かった。確かに酒気薔薇事件は中学生によるサディスティックな性質を帯びていたが、それまでにも同類事件は発生していたのであり、その時期の非行全体を殊更に「凶悪化」したと特徴づけることはできない。ところが、時宜を得たかのように、当時の臨床学界は、子どもの「心の闇」を説き、教育行政は「心の教育」を答申し、「心の時代」を到来させた。それらが道徳副読本『心のノート』作成の底流となった。

そして、2000年代になると、アメリカ流ゼロトレランス方式の生徒指導が推進された。それは善良な生徒の教育環境を保護する目的のもと、細部にわたり規則を定め、違反した場合は例外なくペナルティを与えることで生徒に責任を自覚させるという指導規準である。文科省は、ゼロトレランス（不寛容）という「名称はともかくとして、（処罰）基準の明確化とその公正な運用は、学校規律という身近で基本的な規範の維持を指導・浸透させる過程で、児童生徒の規範意識（一定の規範に従って行動するという意識）を育成するという観点から参考となる¹¹⁾」と、推進意図が規範意識育成にあると明確にしている。ここにも、規律墨守の人格形成を目指す道徳教育が敷かれている。

少年法の厳罰化について、少年非行の増勢期ではない時に改正意欲が高じているところには、青少年健全育成の背後にある一定の意図が伺える。残忍な殺害事件は酒気薔薇事件の以前にも発生していた。従って、本件から厳罰化へ向かった契機は行為の残忍性が理由とはならない。やがては青年となり大人となっていく少年期を万全に取り締まるのは国家保全に欠かせない。しかも、少年期の非行取り締まりデータは、その後の成人犯罪摘発に有効な予備資料の蓄積になり、それ自体を目的化できる。それらは、青少年健全育成という名

の国民取り締まりをも意味している。

総じて、少年非行対策は、彼等の心に寄り添うことなく管理主義教育と道徳教育強化、国民管理に取り込まれてきた。以後も、国家は少年非行に一定の意図を以って注視するだろう。

上記（1）～（4）に示した臨床現場の事例と、そこに見る諸問題から明らかになった事は、第1に、多く場合に、その問題性を当事者のみに帰することができないこと、第2に、諸問題の克服や解決に必要なのは、先ず一般社会の側が彼等の心情理解を進めることである。そして、第3は、いじめ・児童虐待・少年非行では、その問題解決の横、他の意図や目的に流用されていることである。

『なぜ、弱者はそうようになってまでも、生き及ばねばならないのか。』

これは彼等の臨床場面に身を定めてこそ湧き出る問いである。強き者の側に身を寄せていては思い及ばない。

彼等の詰問に臨床教育学は正対する。

2. 臨床場面に見る子どもたちの心的特徴と対社会性

不登校・ひきこもり、いじめ、児童虐待、少年非行等の臨床事例に見る子どもたちの心理や対社会性の問題について、それぞれの事例に相互浸透していると思われる特徴的要素を整理してみると、（1）悲しみとつらさ〈不安感〉、（2）さびしさと揺らぎ〈孤立〉、（3）あきらめと絶望〈自己否定〉、（4）反目と問い〈善と悪の境界〉に集約される。

（1）悲しみとつらさ - 不安感 -

臨床場面に見る子どもたちには、負の体験や逆境体験の陰が心情に映る。そこに表れる泣きたい気持ちや、逃れたくともできない心情から悲しみやつらさになる。それらを振り払おうとしても、どこまでも付いてくる。

彼等の周囲の人間と集団への関係性については、悲しさやつらさを抱えているために不安感が先立つ。親密に人間関係を結べない自分に不全感を覚えて苛立つようにもなっていく。それが、行動結果への強い緊張を誘い、却って失敗体験を増

やしてしまう。

子どもたちが表すこれらの心情の傍らに寄り添っていると、それらは彼等のありのままの表現であると理解できる。そして、実は否定されることない深い意味が示されてくる。

ところで、今日の社会では、青年の多くが生きづらさを抱えて生きている。そこには、〈時代と社会を生きる〉生きづらさと、〈自分を生きる〉生きづらさの両側面がある。身体感覚としての息苦しさを感じている若者もいる。その問題の深さから、生きづらさにある心情（心理）と行動（社会性）は、時にして診断者に発達や人格、精神性等の障害と誤認されるまでの症状をきたす。すると、多くの青年と臨床場面の子どもたちを画する一線があるだろうか。青年たちが抱える〈良き生徒らしく〉〈良き学生らしく〉〈良き社会人・職能人らしく〉生きる自分と、〈これは本当の自分なのか〉と戸惑いつつ生きる自分が同居してせめぎ合う葛藤は、容易に終息しない。臨床場面の彼等と隣り合わせた地平を地続きにして生きている。

（2）さびしさと揺らぎ - 孤立 -

不登校・ひきこもり、いじめに関する臨床場面に見る子どもたちの悲しみやつらさという心情に精神性が付加された心境として、さびしさと揺らぎ（悩み）が読みとれる。個々の子どもたちの現象面に表れるのではなく（当事者も言語的に表現できないかもしれないが）、彼等の日常を総和した時に観える心境である。

そこからは、周囲や社会との間に心理的距離が広がり、心の通い合う他者を失った満たされない思いが募る。時に、苛立ちや憤り、怒りや攻撃が立ち現れても、それらはさびしさの裏返しとしての表現である。このような揺れを起こすにつれ、心理的孤立の状態は長引く。そこで、揺れることや悩むこと自体を排除してみたり、悩まない自己像を装ってみたりする。そのようにしても、心の晴れ間は見えて来ない。

「心の錘」に沈む不登校当事者や、「心に鎧」を纏うひきこもり当事者達が家庭の窪みから抜け出るには、孤立してきた彼等が他者や社会から差し

伸べられた手につながることであろう。すると、彼等にどのように（又は、どのような）手を差し伸べるかという課題が社会の側に投げかけられている。それらの臨床事例を生み出した要因が社会の側に多くあることを暗示している。

(3) あきらめと絶望 - 自己否定 -

非行行動を呈する子どもの心理的環境的背景には、主には(1)人間への基本的信頼の欠如、(2)自己肯定感の低減、(3)現実課題（家族、社会、人間関係）への不安と回避があると明示した。児童虐待に関しては、被虐待児が一様に示す「凍てついた凝視（frozen watchfulness）」という表情や視線に、親に疎まれ、殴られ、貶められ、傷つき荒んだ子どもたちの絶望の痕跡を見た。

これらの臨床場面には、＜信じる人はどこにもいない＞＜何をしても意味がない＞＜自分なんかなくてもいい＞というなげやり、諦め、絶望の心情が濃く漂う。感情は尖り、自己を否定する心情（自己否定感）が折り重なって、＜何をやってもいい＞＜もうどうなってもいい＞という反社会的/非社会的行動に移行する。

(4) 反目と問い - 善と悪の境界 -

他方で、彼等の反社会性や非社会性ゆえに一般社会はそれを問題視し、周囲の人々は不安視する。その排他的心情を絡めとられて、市民は通告や監視、取り締まり強化に同調させられる。果たして、臨床場面の子どもたちは自ら望んでそのような境遇を引き受けたのだろうか。それを質すかのように、彼等は冷めた鋭い視線を投げ返す時がある。その凝視の先端で、『あなたは善者なのか？』『私は常に悪なのか？』『それに応えず、どうして正しく生きられるのか？』と問うている。見事にも、彼等は自らの行為を道徳判断の礎に置いて、人間の深部を問う第一人者に転換するのである。

因みに、ルソーは＜あなた＞と＜私＞の間を往来し、自己の内に善と悪を隈なく生き通して人間の本質を探求した訳だ。傑物である。

Ⅲ 『エミール』に見る J.J. ルソーの臨床的教育観/人間観

子どもの臨床的諸実態と、そこにおける子どもの心的特徴や社会に対する指向性を明らかにしてきた。それらを基に『エミール』に依拠して臨床的教育観・人間観を映し出していく。

1. 人間、その弱き存在

わたしたちは弱いものとして生まれ、力を必要とする。わたしたちは全く無一物として生まれ、助けを必要とする。わたしたちは愚鈍なものとして生まれ、判断力を必要とする。生まれた時には持たないで、成長するにつれて必要となるいっさいのものを、わたしたちは教育によって与えられるのだ。（永杉喜輔 宮本文好 押村襄訳『エミール』玉川大学出版 14p、以下同）

人間は、なぜ教育される必要があるのか。この問いについて、人間存在の始原にある弱さや脆さを見つめ、そこに教育の必要を説いた。大人（社会人）に向けて育成するとかの目的概念ではない。看過されてきた一節である。

社会は人間をより弱いものにしてきた。自分の力に対して持つ権利を奪ったことによってだけでなく、特に人間の諸能力自体を不十分なものにすることによってである。（70p）

人間の弱さは何が原因か？人間の能力と欲求との間にみられる不均衡がその原因なのだ。（171p）

加えて、ルソーは、社会（大人）が人間（子ども）をより弱いものに仕立てると批判する。即ち、大人は子どもの発育する力を伸ばしきらないだけでなく、能力自体を歪める。それでいて、子どもに能力以上の過大な欲求を持たせることで一層弱々しくしてしまう。

人間の生涯は苦しみ悩むことなのだ。いのちをながらえようとする事自体が既に苦勞に結びついている。（26p）

人間を社会的にするのは人間の無力である。わたしたちの心を人間愛のほうに導くものはわたしたちの共通の惨めさである。…（中略）… あらゆる愛着は不十分のしるしであ

る。もしもわたしたちの各人が全く他人を必要としなかったら、他人に結ばれることなどは少しも考えつかないであろう。このように、わたしたちの弱さそのものから、わたしたちのはかない幸福が生まれる。(237p)

強者や権力者、高慢な人間には気づき得ない箇所である。愛おしいまでのまなざしを注いで見つめる人間の弱さや惨めさへの共鳴である。これが人間への憐れみ（憐憫）を生み、悲しみや苦勞、悩みへの共感と支持となる。人間愛は、ここから生まれるという。

ひとときの幸せ、それ以上にある苦しみや、悩み、悲しみ。そして、それらの記憶や思い出を束ねて、人間は再び無一物になって独りで逝く。そこには、人間のはかなさ/無力を切なく見つめ、他方で、それにも増して人間を愛おしむ人生観や人間観が配されている。

この思惟は日本仏教に通じる。“煩惱具足の我ら善人尚以て往生を遂ぐいわんや悪人をや”。

2. 社会の人間疎外と、自己による疎外（自己疎外）

ルソーの『社会契約論』では、人間各人が先ず生活を営み、然る後に各人の契約によって社会は成立し、それによって構成員の一般意志を社会に浸透させていく。だが、その契約したはずの社会が人間性を歪めるといふ矛盾が起きる。この人間疎外に対する告発が、ルソーの社会思想の核心である¹²⁾。

創造主の手から出るとき、事物はなんでもよくできているのであるが、人間の手にはわたるとなんでもだめになってしまう。…(中略)
…人間は何ひとつ自然のつくったままにしておこうとはしない。人間自身をさえそうなのだ。人間も乗馬のように別の人間の役に立つように仕込まずにはおかないのだ。庭木と同じように、人間の好みに合わせて、必ず曲げてしまうのだ。(13p)

このようにして、『エミール』にも人間の疎外状態が描かれている。自己有用感や自己肯定感の涵養という今日の教育的課題は、社会一般に侵食する自己疎外の問題に遡っていく。

世間の人間は残らず仮面をかぶっている。ほとんどけっして自分自身ではなく、つねに自分にとって他人であって、自分自身に立ち帰ることを余儀なくされる場合はくつろがない。かれが何であるかはどうでもいいことで、かれがどう見えるかがかれにとってすべてである。(247p)

人間には、自分が他者からどのように見え、どう受け取られているかを振り返り、それを自己成長に活かしていこうとする心理的成長段階がある。しかし、文明社会は、その成長過程にさえ自我と外見を分離して仮面化させ、専ら外見に自己を演じさせるという自己疎外を招いていると、ルソーは批判するのである。

おお人よ、汝の存在を汝自身の内につなぎとめよ。そうすれば、もはや不幸はなくなる。(69p)

良心よ、良心よ、神的な本能、不滅の天の声。無知で有限ではあるが知性のある自由な存在の確かな案内者。人間を神に似る者にする善と悪との誤ることのない判定者。人間の本性の優越性と行動の道徳性を生むのはあなたである。(314p)

学問が栄えて道徳が綻び、学者多くして有徳者は影をひそめた。しかし、社会構造が人間疎外を引き起こそうとも、人間性が全面的に疎外されるものではない。ルソーは人間疎外の克服にむけて、自己に立ち戻り、理性に占拠されて埋没していた自我を復権させようとした。そこに確かな自己があり、良心の声が聴こえる。人間の弱さ/惨めさへの自覚と憐憫の情に導かれた良心を人生の格率に据えて人格を説いた。

3. 人間らしくあれ — 自我への回帰 —

調教され服従させられ、歪められ排除され、使役の対象とされる自己。常に他者によって比べられ、他者の中で生きてしまう自己。悪徳、虚偽、不正、貪欲、虚栄、傲慢等に潜む利己心の跋扈。ルソーは、この人間疎外と自我の喪失状況を克服するためには、社会から逃れて自然界に向かうのではなく、この社会において人間の自然（性）を呼び起こすのだと思案した。

自然の秩序の中では、人間はすべて平等なのだから、人間の共通の天職は人間であることである。(19p)

人々よ、人間らしくあれ。それが、あなたの第一の義務である。あらゆる身分の人に対し、あらゆる年齢の人に対し、およそ人間に無縁のものでない全ての者に対して人間らしくあれ。人間愛をほかにしてあなた方のためになるどんな知恵があろうか？ (63p)

現世は利己心がうごめく世界であるが、社会状態においてこそ善と徳、幸福が築かれねばならない。他者と比べる自己、他者に比べられる自己、強者に屈しては悪弊に染まる自己。そのような相対的自己から自分自身の自己に回帰することだ。ルソーはその自己を自然人と定義し、自然人はすべて平等なのだと解いた。

『エミール』は、教育書であり、人間学、倫理学へと広がる人間探究書である¹³⁾。ルソーにとって、人間性の回復には一方で利己心の克服が必要であると共に、他方では自由・平等な社会の探究が必要であった。つまり、個人における教育の問題と、社会における政治の問題とが人間疎外を克服する二大領域である。同年に刊行された『エミール』と『社会契約論』は、それに向けた二大解決論だった。

IV 自然性擁護と臨床教育実践

1. 人間の自然性

「子どもの発見」は、子どもは“小さい大人”ではないことを、「自然に帰れ」は、人間内部にある自然性を育むことを意味している。ルソーは、先ず人間の感覚と感性の働きを重視する。

人間の悟性に入ってくる全てのものは必ず感覚を通ってくるのであるから、人間の最初の理性は感覚的理性である。そして、これが知的理性の基盤として働くのである。(122p)

わたしたちは一個の行動し、かつ思考する存在をつくりあげたのである。一個の人間を完成するために、わたしたちに残されている仕事は、あと、人を愛する感じやすい存在にすること、すなわち、感情によって理性を完成することだけである。(218p)

自然は自然的自然と人間的自然に大別され、人間的自然 (= human nature) は人間性の意味を有している。人間の自然性を定義すると、自己内にある素質や感性・要求・願いを力にして自己自身を成長させていく人間の生育特性である。岡本(2005)は、幼児期の発育状況が後の人間形成に大きく作用するとした上で、「大人は常に<現実社会への適応>に動機づけられているのに対し、幼児は一つの<可能態>としての自己を志向している¹⁴⁾」と、大人の子どもへの社会適応圧力を批判し、幼児期不全/幼児期空洞化を問題視している。一方で、資本主義的生産様式は、自然的自然を人工的な自然に置き換え、人間的自然の能力化/人材化を進め、人間性と価値観に少なからぬ影響を及ぼしている。

水島(2015)は、タイチャー (Teicher, M.H.) とサムソン (Samson, J.A.) の研究結果を引いて、「幼少期の逆境体験を含む不適切な養育体験は、その後の個人の精神に大きなダメージを与える。支援や介入なしに成人した場合、精神疾患に罹患するリスクが高いだけでなく、大うつ病や不安障害、PTSD、薬物乱用などの精神疾患につながる¹⁵⁾」と指摘する。ここからは、臨床場面に見る子どもたちの心的傾向や対社会性から波及する諸問題を予測させる。それ故に、彼等にも発達の契機が本来的に内包されている人間の自然性を擁護する必要性が認識できる。

人間の自然性に関して、発達障害やそれに関連するコミュニケーション障害について考えると、それらを単に当事者自身の生理的素因にだけ帰すべきではなく、彼等の持つ自然性を阻んできた教育・文化のあり方(環境)が、「障害」という事情(環境による環境)を生みだしているとも考えなくてはならない。つまり、脳中枢や神経系を含めて、それら全てが歴史的社会的文化的所産(環境)なのである。近年の重大事例から引くと、相模原障害者殺傷事件では、容疑者が精神障害を有し精神保健施設に措置入院していた経過から、厚労省は措置入院制度の抜本的見直しを含む精神保健福祉法改正に向かった。それに対して、香山(2016)は、容疑者の特殊な価値観は精神疾患が原因となっているのではなく、社会に蔓延する社

会病理（つまり、環境要因）が露呈したのだとして、「社会的マイノリティを本人に変えることのできない属性（今回は心身障害があること）だけで差別・憎悪の対象として攻撃する犯罪（＜ヘイトクライム＞）と考えてよいのではないか。今後の裁判では、この男性をごく特殊なケースと片づけることなく、彼を生んだ社会背景や人権を軽視する今の空気についても迫ってほしい¹⁶⁾」と、個人の矯正だけでなく社会病理の追及を求めている。

人間の最初の状態は窮乏と弱さとだから、人間の最初の声は哀願であり、泣き声である。…（中略）…赤ん坊の泣くことなど大して注意するに値しないというかもしれないが、人間と人間を取り巻く一切のものとの最初の関係が、これから生まれるのである。社会の秩序を形成するあの長い連鎖の最初の一環がこのとき作られる。（48p）

人間の自然性擁護は人間性の感性的側面に篤い視線を向ける。例えば、臨床場面に登場する子どもたちの悲しみやつらさは「こころの涙」に視える。泣かないより、泣くのが良い。悲しい気持ちは、「哀しい」や「愛（かな）しい」の人間的情感につながる。その間合いは、human（人間的な）に - e が付いて humane（慈悲深い）になる距離感覚である。自然的自然よりも移ろい易く、しかも貴い人間の自然は人間によって擁護されねば変質してしまう。自らの感性を自然性の基盤と受け止め、つらさや哀しさを見つめるところに、かの感情による（温もりある）理性と弱き身を生き抜く強さが自己内に見え始める。

2. 臨床の心、人間愛と道徳性

不登校やひきこもりの子どもたちが家庭の窟みから抜け出ていくには、それまで彼等が敬遠してきた他者と社会からの手をつなぎ寄せることである（hand in hand）。人間存在をそのままに受け止めてくれる温かい手（慈悲）であると解れば、彼等はその手に重ねるあと一つの手を持っている。

子どもを愛せよ。子どもの遊び、子どもの喜び、子どもの愛すべき本能を助長せよ。あなた方のうちで誰か、笑いがつねに口元にあ

り、心がつねに平和の中にあった子どもの時代をなごり惜しく思ったことのない者があるか？はかなくも逃れ去ってゆく束の間の楽しみ、乱用しようにもかれらにはそのすべもない貴い幸福を、なぜ、あなた方は無邪気な子どもたちから奪おうとするのか？（63p）

どれほど多くの不幸な人々や病人たちが、物質的な施しより心の慰めを必要としていることか！金より保護を必要としている虐げられた人々がどれほど多いことか！…（中略）…慈悲の行為は金よりももっと多くの苦しみを和らげる。人を愛しなさい。（84p）

この箇所にも、弱く貧しい人々ゆえに芽吹く慈悲の心が示されている。問われているのは、支援者の心、教師の心、そして、臨床教育学が求める「臨床の心」である。

良心なき徳目行為や規範墨守の道徳性には慈悲と人間愛の心情が希薄となる。臨床の心を持つ支援者は、民衆の裾野で良心的道徳の実践を繰り返している。

3. 人として生きる = 人権の思想

春日井の「人間として生きる権利の侵害」に認識を重ねると、ケアワークを実践している人々は生きる権利の回復と獲得に携わっている。クライアントと支援者が向かい合い、互恵の関係で生きる権利を充たしている。それは基本的人権を「国民の不断の努力によって（憲法第12条）」相互に獲得していく気高い営みであり、そこに憲法の生き証人が立ち現われる。数百万人が社会に人権の思想を布いていき、さらに「人と人が真心に生きる優しい社会」を実質的に築いているのである。

上述の清水は、診察室や面接室などに坐したまま動かぬ臨床家には子どもの貧困等に滲む現実生活は見えないと批評し、「そのところに眼差しを注ぎ、関心を持ち続けて行動する人でなければ、真正の子ども臨床家であると認める訳にはゆかない¹⁷⁾」と結論している。人間観を蝕む競争淘汰の時代にあって、弱き人々へのまなごしが臨床/支援の眼目となる。臨床の心の拠り所もここにある。

社会は人間によって、人間は社会によって

研究しなければならない。政治と道徳とを別々に取り扱おうとする者は、そのどちらをも全く知らないであろう。(253p)

人間として生きる権利の「侵害」と規定するとき、それを阻害/剥奪する要因がある。生きる権利の侵害を人間性の疎外に換言すると、解決の道は二つ。教育による方法と、社会に働きかける方法となる。人間性回復の道と社会改革の道。その道は両輪の歩みである。先に臨床現場に見る子どもたちの諸問題を外の動機/意図によって政策的に利用している状況を析出したが、二つを両輪とする必要性を示している。つまり、社会科学の精神と行動が伴ってこそ人間性は擁護される。良心や正義も、それが科学概念と融合して歴史的真實に合う道徳性となり、人権の思想に通底する。

「ルソー = 無謬」の立場ではないし、また、産業資本主義発展前のヨーロッパ社会という歴史的経済的制約を帯びているが、『エミール』には、ルソーが自己省察を介して捉えた一身上の真理として、人間の生きるあり方(人文科学)と人権の思想(社会科学)が統合されている。

後記

本小論Ⅱ, 2. [臨床実践場面に見る子どもたちの心的特徴と対社会性の傾向] は、それらを言語的に叙述したとてエビデンスの客観性に達したとはならない。それ故に、彼等の息使いに筆者の<臨床の心>を重ね、彼等の心象風景に寄り合わさる普遍性と対社会への視線を読みとり、真実性に達するよう努めた。小論の肝要部と定め、そのあり方を概念上の<臨床の技>とした。

筆者は、5年生で「学級崩壊」現象をきたしたクラスを6年生時に担任した経験(1990年代後半)が二度あり、それが自身を慢心に誘った。職場の同僚諸氏に厚い支援を受けてこそその自実践だった側面を忘れ、教師の実践力量を個別的に厳しく評価しだしていた。そのような態度に小賢しさを覚え、実践成就の甘味に浸る悪癖こそが教育価値を歪めていると、自らを戒しめて求めたのが教師支援の臨床教育学と J.J. ルソー、『エミール』だった。

当著書を引いて人間の自然性(人間的自然 = human nature : 人間性) 擁護を提示し、合わせて

臨床の心に向き合えたことは、人間知上の喜びである。教職生活の一隅に結んでいきたい。

【引用文献、及び注記】

- 1) 新堀通也(2012)「臨床教育学の課題－研究歴をふまえて」『未曾有の「国難」に教育は応えられるか』東信堂 p.326, 327
- 2) 皇紀夫(2002)「教育〔問題の所在〕を求めて－京都大学の構想」小林剛 皇紀夫 田中孝彦編『臨床教育学序説』柏書房 p.21, 22
- 3) 新堀通也(1976)『ルソー再興』福村出版 p.37
- 4) 前掲書1) p.322, 323
- 5) 清水将之(2009)『新訂 子ども臨床』日本評論社 p.33
- 6) 不登校新聞 444号(2016/10/15) : 不登校の理由は「先生」学校と子どもの認識に16倍の開き【公開】(<http://futokou.publishers.fm/issue/3259/>)
- 7) 春日井敏之(2016)「ひきこもる子ども・若者の主体形成と支援－不登校・ひきこもりへの実践的課題とネットワーク」春日井敏之 櫻谷真理子 竹中哲夫 他編著『ひきこもる子ども・若者の思いと支援』三学出版 p.185
- 8) 杉山登志郎(2007)『子ども虐待という第四の発達障害』学習研究社 pp.8-21 pp.52-72
- 9) 清水将之(2011)「<児>と<貧>」『そだちの科学 No.16』日本評論社 p.76
- 10) ここで、文科省・16 初中教局第 313 号通知は、「これにより虐待の事実が必ずしも明らかでなくても、一般の人の目から見れば主観的に児童虐待があったと思うであろう場合であれば、通告義務が生じることとなり、児童虐待の防止に資することが期待されるところである。」と、指示している。
- 11) 文部科学省 初中教局児童生徒課 児童生徒課長 坪田真明『生徒指導メールマガジン 第 16 号』2006(平成 18 年) /1/31
- 12) 資本主義的生産様式を分析批判する経済学は、ルソーの不平等社会批判を導きにして、人間疎外が生起する物質的基盤の解明に向かう。労働力の資本主義的搾取に伴う「金(かね)の神格化」と「人間の商品化」がそれである。
- 13) 『エミール』には、国家の成立や社会契約、法制度、議会等の政治論、そして市民社会の所有と交易、貧富の発生、不平等の起原などを交えた経済論も存在する。臨床現場にも政治的経済的関連や影響がリアルに把握されるが、本論ではその側面を割愛している。
- 14) 岡本夏木(2005)『幼児期－子どもは世界をどうつかむか－』岩波新書 p.222
- 15) 水島栄(2015)「発達精神病理学的視点から子どもをとらえるということ－アセスメントについて考える」『このころの科学 No.181』日本評論社 p.61 pp.60-64
- 16) 香山リカ(2016)「精神科医の立場から相模原事件をどうみるか」藤井克徳・池上洋通・石井満他編『生きたかっ

- た』大月書店 p.63 pp.53~65
17) 前掲書 9) p.76

