



Title	今日的状況における子どもの「救済」へと向かうための子どもの主体と権利をめぐる一考察：ジャン・ジャック・ルソーの「子ども」を手がかりとして
Author(s)	吉永, 省三
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2008, 34, p. 21-47
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/4947
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

今日的状況における子どもの「救済」へと向かうための
子どもの主体と権利をめぐる一考察

—ジャン-ジャック・ルソーの「子ども」を手がかりとして—

吉 永 省 三

目 次

1. 問題意識
2. 新しい人間としての子ども
3. 子どもの権利の固有性と新たな権利概念
4. 子どもの〈救済—回復〉に向けて

今日的状況における子どもの「救済」へと向かうための
子どもの主体と権利をめぐる一考察
—ジャン-ジャック・ルソーの「子ども」を手がかりとして—

吉 永 省 三

1. 問題意識

「学校なんて大嫌い。みんなで命を削るから。先生はもっと嫌い。弱った心を踏みつけるから」——こう書き残して、長野県で女子中学生が命を絶ったのは 1984 年だった。その 2 年後、東京都中野区の男子中学生「いじめ自殺事件」が大きく報道され、それから現在までおよそ 10 年ごとに、「いじめ自殺事件」の衝撃が繰り返されてきた。

1994 年 4 月、子どもの権利条約がようやく日本でも批准された。だが同年 11 月、愛知県西尾市の男子中学生「いじめ自殺事件」が大きく報道される——2 回目の衝撃である。これに対して翌 12 月、文部省「いじめ対策緊急会議緊急アピール」は、「社会で許されない行為は子どもでも許されないという毅然とした態度」の重要性をもつばら強調した。そして 3 回目の衝撃となった 2006 年、12 月に教育再生会議が「いじめ問題への緊急提言」を出す。これを受けて翌年 2 月、文科省は初等中等教育局長通知を全国に発して「生徒指導の充実」、「出席停止制度の活用」、「懲戒・体罰（の定義）」を列挙するなかで、とくに「問題行動を起こす児童生徒に対し、毅然とした指導」の徹底を学校に求めた。

他方で、国連・子どもの権利委員会（CRC）は 1998 年 6 月、子どもの権利条約の実施に関する第 1 回日本政府報告書の審査結果（総括所見）を公表した。日本では過激な競争を伴う教育制度のもとで子どもたちの間に発達障害が生じていると指摘し、学校では体罰が広く用いられていること、生徒間では非常に多くのいじめが存在することを述べ、「社会のあらゆる分野、とくに学校制度において、子どもたち一般が参加権を行使する上で困難に直面している」と、強い懸念を表明して必要な措置——子どもの権利条約が認める権利の尊重と確保のための——をとるよう日本に勧告した。つづく第 2 回日本政府報告書に対する CRC の総括所見（2004.1）でも、ほぼ同様の懸念と勧告が繰り返された。

こうして過去四半世紀を概観すれば、日本の国の教育行政に見られる——端的には教育基本法「改正」へと連なるような——動向と、他方で子どもの権利のさらなる尊重と確保へと向かう国際社会の動きと、そこにある乖離や落差が、大きく見え

てくる。一連の事態を学校規律の問題と見て、もっぱら統制的で管理的な生徒指導の強化をめざすのか、あるいは子どもの権利の問題と見て、その主体の回復によって——子どもの参加と意見表明を重要な契機として——事態の打開や解決をめざすのか。

子どもの権利条約は1979年の国際児童年を契機に草案検討が始められ、1989年の国連総会で採択された。「子どもの世紀」と宣言された20世紀、その「ジュネーブ宣言」(1924)や「子どもの権利宣言」(1959)など子どもの権利をめぐる歴史的な取り組みを踏まえ、国際人権規約(1966)を子どもにも適用するべく、誕生したのが子どもの権利条約である。この条約は、子どもを権利の全面的主体と位置づけた。条約はそれまでの二つの宣言で謳われてきた保護(Protection)と付与(Provision)を受ける権利にとどまらず、参加(Participation)の権利および市民的自由の権利を子ども固有の権利として認め、子どもは、それら権利の享受と行使の主体と位置づけられた。しかし、このような権利の主体たる子どもの地位は、いまだ日本において自明視されるものにはなっていない。

本稿の目的は、以上に概観した子どもをめぐる今日的状況に対して、まず子どもの主体と権利が、その生きた現実においてどのようにして成り立つのか、あらためてジャン-ジャック・ルソーを手がかりとして考察するところにある。そのパースペクティブをもって本稿の主張は、今日的状況において求められる子どもの「救済(remedy)」を、子どもの権利条約に基づく子どもの主体と権利の回復において捉えるところにある。筆者の意図するところは、子どもの権利条約に基づく「子ども救済」の制度および実践の理論¹⁾を明らかにしようとするところにあるが、本稿で扱うのは、そのアプローチとしての「子どもの主体と権利をめぐる考察」である。

2. 新しい人間としての子ども

2. 1. 新たな関係性の発見

「子ども」という概念²⁾は、近代以前にはなかった。これはすでにフィリップ・アリエスが明らかにしてきたところだが、その子どもを18世紀の近代に、「新しい人間」として見出したのはルソーであった。

ルソーの発見は、「子どもの発達とその法則性への、さらには、発達を促す教育への着眼に他ならない」(堀尾, 1971:297)。そして発見とは、「その根本にあるのは、物事を、物事にひそむ諸関係を新しい目で見ること、新しい関係性のうちでとらえなおすこと」(中村, 1977:76)である。してみれば、子どもはどのような関係性において学びうるのか、子どもはどのような関係性において発達するのか——そのように問うルソーの眼差しのなかに、すでに発見はあったといえよう。そのようにしてルソーは、子どもが、親や家族、おとなや社会、そして自然との、新たな関係性

のなかで生きる新しい人間であることを見出した。

この子どもをめぐる新しい関係性とは、おとなが乳幼児に細やかな配慮や愛情をそそぐなかで、おとなの生活とは分離された子どもに相応しい環境が整えられるといった、おとなの子どもに対する新しい接し方に見られる。そのような新しい子ども観が都市の中産階級を中心にして17、18世紀には広がっていったという事実を、アリエスは近代のさまざまな資料をとおして実証して見せたのであり、とすればルソーの著した『エミール』は、それら当時の中産階級に見られた「一般的傾向を背景として、むしろそれを理論的に追認したものにすぎないだろう」(森田, 1986:154)といえることができる。つまり、ルソーの子どもの発見は、「ブルジョアジーがその世俗的精神に包み隠しながら、長い時間をかけてひそかに育て上げてきた子ども観の率直な表現にすぎなかったともいえる」(為本, 1979:186-187)のである³⁾。

このような子ども観が醸成されてきた背景には、近代という時代の政治的、経済的、社会的なさまざまな変化——たとえば小麦の増産、医療の進歩、乳児死亡率の低下などを含めて——を捉えることができるが、総じて新興ブルジョアジーの政治的経済的要求、すなわち世俗的精神の実現に、近代における新たな子ども観の成立の重要な契機が捉えられる。

ルネサンス以来、人々は教会の支配から解放されようとして、啓蒙の時代が開かれていった。神に代わって人間の理性が、普遍的原理の中心に位置づくものとなる。理性は世界秩序の根源をなし、それを体現する理性的人間の思考と営みとが、世界を発展的に構成する——と、そのように考えられる時代である。理性に根ざした自律的個と、その科学的思考と、そして進歩の観念。この三つを基本的な枠組みとして、社会と歴史、それにかかわる人間の意識が、形づくられようとする時代である。そうしたなかで台頭し、自己の政治的経済的要求＝世俗的精神の実現をめざして活動するのが、ブルジョアジーである。その要求は実現されてもなお持続的に発展されねばならず、ブルジョアジーにとって子どもは、そうした持続と発展を担う相続人となるべき存在であった。そのために子どもは、理性と科学と進歩の観念に根ざした現実的で実際の、すなわち世俗的精神の実現へと向かう教育内容をもって、社会化されねばならなかった。

ルソーは、こうしたブルジョアジーの要求を背景に、教会が支配する時代の教育とその子ども観——「原罪の子」——を否定し、今日へといたる近代教育としての「世俗教育」⁴⁾のもとを開くことになった。それゆえ、たしかにかれはブルジョアジーの子ども観を追認したとも見られるのだが、かれが子どもに見出した新たな関係性は、ブルジョアジーの政治的経済的要求＝世俗的精神の実現へと方向づけられるものではなかった。かれはブルジョア精神の実現としての社会や文化、啓蒙や進歩に対して、それを疑う思考を強くもっていた——その意味においてルソーは近代批判を最初に試みた異端の思想家であった——からである。「社会は人間をいっそ

う無力なものにした」(ルソー, 1962:112)。その近代社会を批判する精神によって著されたのが『エミール』であった。

ルソーにとって現実の社会は、不平等と利己心が横溢し、悪徳の渦巻くところであった。それゆえ、かれが見出した新たな関係性においては、そのような社会に子どもを適応させていくような社会化は、注意深く排除されるべきものであった。そして子どもにとってもっとも重要な関係性は、なによりも自然との関係において見出された。だからルソーは、エミールを社会から隔離して人里離れた田園の中で育てるのである。社会は人間を墮落させるものであり、それに対して自然こそは、人間としての子どもがもっとも深く関係をもつべき優位なものであった。ブルジョア精神の「教育としての社会化」に対して、ルソーは「教育としての自然」の優位を主張したわけである。

「わたしの生徒を、将来、軍人にしようと、僧侶にしようと、法律家にしようと、それはわたしにはどうでもいいことだ。両親の身分にふさわしいことをする前に、人間としての生活をするように自然は命じている。生きること、それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ」(ルソー, 1962:31 傍点引用者)。かれの見出した子どもは、ブルジョアジーの家庭教育に見られた新しい子ども観を契機としつつも、しかしその政治的経済的要求を継承する相続人として社会化される子どもではなかった。そうではなく、自然との新たな関係性において、新しい人間として生きる子どもであった。「ブルジョア精神から生まれ出た鬼子」(為本, 1979:187)と、「ルソーの子ども」が見られる所以である。

2. 2. ルソーの自然と現実態の子ども

ルソーが『エミール』で語る「自然」には、二つの含意が認められる。一つは、「この不合理なことがいっぱいある、不自然な社会にたいして、やがて生れ出ようとしていた新しい社会の理想」(今野, 1962:7-8)というものだが、いいかえれば類としての人間の、新たな共同性としての自然——ユートピア——ともいえよう。そのような自然法的概念としての自然とともに、もう一つは、個の自然権に連なる概念としての自然が語られる。すなわち、個としての人間を組成する身体と感官としての自然、またそこに存するものとしての人間自然であり、とりわけ人間の本源的善性として、ルソーが次のように語るころのものとして捉えられる。

人間の心の底には正義と美德の生得的な原理があって、わたしたち自身の格率がどうであろうと、わたしたちはこの原理にもとづいて自分の行動と他人の行動を、よいこと、あるいは悪いことと判断しているのだが、この原理にこそわたしは良心という名をあたえる。(ルソー, 1963:169)

この原理＝良心は、人間の心の底なる自然にあり、個々の主観的規則（格率）にかかわらず生得的に、人間に存するものであるがゆえに、すでに子どもに内在するものであって、子どもはこの自然との関係によって学び、発達するのである。したがってルソーは、身体と感官に存するものとしての、この良心たる人間自然を、教育（力）とも捉える。

わたしたちの能力と器官の内部的発展は自然の教育である。この発展をいかに利用すべきかを教えるのは人間の教育である。わたしたちを刺激する事物についてわたしたち自身の経験が獲得するのは事物の教育である。（…）／ところで、この三とおりの教育のなかで、自然の教育はわたしたちの力ではどうすることもできない。事物の教育はある点においてだけわたしたちの自由になる。人間の教育だけがほんとうにわたしたちの手ににぎられているのだが、それも、ある仮定のうえに立ってのことだ。（…）／完全な教育には三つの教育の一致が必要なことから、わたしたちの力でどうすることもできないものにほかの二つを一致させなければならない。（ルソー、1962:24-25 傍点引用者）

自然は人間の力ではどうすることもできないものとしてあり、その自然に従い、それに一致するものとして、人間の営みと事物の活用を調和させていかねばならない。そのような自然との関係において、教育が成り立つという。とすれば、そこでは人間が意図するような進歩は、積極的な意味をもつものではなくなる。ルソーの教育では、社会化の観念とともに進歩の観念も退けられるのである。したがって自然の教育——教育としての自然——においては、子どもは進歩を宿命づけられて社会化されるべき客体ではなくなる。その子どものままで、すでに人間自然の主体たる地位にある。だから子どもは、社会化や進歩の結果として将来に見込まれる地位や働きによってではなく、その現在においてすでに、自らの身体と感官をもって世界とのアプリアリな関係性を生きる、すなわち自分のために生きる人間自然の主体であるゆえに、そこに子ども固有の価値が認められる。

このようにルソーの自然は、人間の原理たる良心として、それゆえ子どもの学び——教育としての自然——の原理として捉えられる。この自然は、おとなたちの意図や作為で与えたり操ったりできるものではなく、すでに子どもに内在するものであるがゆえに、いま現在において子どもを主体化することのできる原理となる。ところが現実の社会では、ブルジョアジーの政治的経済的要求が原理となっている。その要求の実現に向けて、子どもは進歩を宿命づけられて社会化されるべき客体とされ、将来の可能性によって価値づけられ、将来のためには現在を犠牲にすることも強いられる存在となっている。そのような現実の社会に対する批判の企てとして、ルソーは独自の自然の概念を構成して、いま現在を生きる子どもを救済しようとし

たといえる。

このようなルソーの自然概念は、後にピアジェらによって発達概念へと再構成される——矛盾を内在させながらも——ことにもなるが、そのような文脈をとおして権利の全面的主体たる子どもが、子どもの権利条約に位置づくものとなったわけである。

さて、以上のようにルソーの子ども観と教育論は、他方のブルジョア精神——あるいは近代精神の「正統」——のそれとは、一面で共存関係をもちつつも他面では鋭く対立する相克・緊張の関係をもつ。後者の側面は端的に言えば、「政治や経済の諸要求（それは、大人社会の側からの要求、文明の立場からの要求にほかならない）の立場から捉えた『可能態』、つまり人的素材としてではなく、かけがえのないそれ自体としての価値を持つ『現実態』、つまり人間そのものとして捉える子ども観を確立した」（為本 1979:187）といえる。現実態の子どもとは、ルソー独自の自然概念によって導出された子どもである。

人は子どもというものを知らない。子どもについてまちがった観念をもっているので、議論を進めれば進めるほど迷路に入り込む。このうえなく賢明な人びとでさえ、大人が知らなければならないことに熱中して、子どもにはなにが学べるかを考えない。かれらは子どものうちに大人をもとめ、大人になるまえに子どもがどういうものであるかを考えない。（ルソー、1962:18）

「まちがった観念」とは、政治や経済の要求の立場から子どもを人的素材＝可能態として見る、おとなたちの観念である。賢明な人々でさえ、その観念のために、政治や経済の要求の実現に関心を寄せるばかりで、かけがえのない人間としての現実態の子どもの価値を知ろうとせず、子どもが自ら学ぶ力をもつ主体であることも考慮できず、だから子どもを「小さなおとな」と見て、いままさに子ども時代を生きる主体としての、固有の人間としての子ども——政治や経済のおとなたちの要求のために存在する子どもではなく、いままさに自分のために生きる子ども——というものを、人は知らない、というのである。

かくして、ルソーが見出した子どもは、たしかに権利の主体としての子どもである。いやむしろ、かれの眼差しはしばしば、子どもの側から他者や世界を捉えるものであり、そうして子どもの主体と権利を、人間の主体と権利として、主張するものとなっている。

人は子どもの状態をあわれむ。人間がはじめ子どもでなかったなら、人類はとうの昔に滅びてしまったにちがいない、ということがわからないのだ。／わたしたちは弱い者として生まれる。わたしたちには力が必要だ。わたしたちはなにも

もたずに生まれる。わたしたちには助けが必要だ。(ルソー, 1962:24)。

子どもを語ることをとおして、自らを語り、さらに類としての人間を語っているのである。弱い者、無力な者、助けが必要な者は、決して否定的には語られていない。おとなたちが哀れむという子どものネガは、そこではポジに反転されている。子どもの状態をネガにしてしまう枠組み——政治や経済からの要求としての進歩、社会化、自律といった——が、そこでは取り外されて、進歩を課せられた可能態の子どもではなく、子ども期という自然を生きる主体としての、現実態の子どもが語られているからである。ルソーの企ては、おとなからの子どもに対する枠組みを取り外すこと、つまり子どもとおとなとの関係性を変革的に再構成することによって、両者の個体間にある差異のネガを、類としての人間のポジへと転換しようとする——もちろんルソー独自の自然概念を原理として——ところにある。そこには、子ども期へのポジティブな認識、子どもの側からの視点と主張への考慮、子どもとおとなの関係性の変革的な再構成への志向など、今日の子どもの権利条約の基調となる視点がうかがえる。

しかしながら、可能態としての子どもと、現実態としての子どもと、この二つの子ども観は現在にも引き継がれてあり、子どもと教育や学校をめぐる今日のさまざまな矛盾や問題は、そのほとんどがこの両者の相克する状況として捉えられる。

2. 3. ルソーの矛盾と近代教育のパラドックス

ルソーの子ども観と教育論は、子どもをめぐる人間と社会の歴史的文化的な文脈において、画期的な意義をもつものである。しかもそれは、生きた文脈として現在にも持続されている。この文脈を捉えなおす上で、ドゥモース (1990:159-166) の図式「親子関係の進化」は有効な視座を提供してくれる。

その図式では、ヨーロッパ社会における子育ての歴史的文化的な順序として、六つの様態が挙げられる。まず前近代社会では、①「子殺しの様態 (Infanticidal Mode)」、②「子捨ての様態 (Abandoning Mode)」があり、近代になってからは、③「対立感情共存の様態 (Ambivalent Mode)」、④「侵入の様態 (Intrusive Mode)」、⑤「社会的様態 (Socializing Mode)」、そして⑥「助力的様態 (Helping Mode)」である。

この訳者である宮澤 (1979:159-164) の解説も参考にすれば、①はギリシア・ローマの古代社会に見られるもので、親は子どもの生殺与奪権を前提に子どもとの威圧的關係を貫徹する。②では、中世のキリスト教支配のもとで、神から授けられた子どもを殺すことに対する抑制が働き、捨て子の制度化に見られるような子育ての様態が見られる。近代になって、③では、親の子どもへの関心と執着が強まり愛憎のアンビバレントな子育ての様態が生まれ、そこから④の、子どもの内面をも親に従属させようとする様態が見られる。そして⑤では、親は社会の要請を自覚的に受け入

れ、それに応えようとする子育て様態となる。ブルジョアジーの子ども観は、この五つ目に位置づけられる。政治や経済からの諸要求に見合う人的素材として、子どもの可能態にさまざまに働きかける社会化的子育てである。

ここまでの段階はいずれも、子どもは親やおとなの客体でありその従属物として捉えられている。それに対して⑥では、子どもは自主的な主体と捉えられ、独自に発達する存在として理解される。ルソーの見出した子どもは、まさにこの助力的子育ての段階に位置する。かれは社会化的子育てへと向かう近代社会の変化を背景に、その要求主体であるブルジョアジーを代弁するかのようにして、それまでの子育て様態を否定したのだが、しかし社会化的子育ての相にもとどまることなく——そこにとどまれば子どもを不平等や利己心の横溢する社会と文化・文明へと打ち捨てることになるから——、新たな子どもとの関係すなわち助力的子育てへと突き進んだわけである。

このように見れば、この図式は子どもの社会化というものが、すぐれて近代の所産である——とりわけ近代精神たるブルジョアジーの政治的経済的要求の実現にかかわって不可欠な観念として——ことを、あらためて示唆するものである。とともに、子どもを親やおとなの客体もしくは従属物と捉えるという特質において、この社会化の観念は、それまでの古代以来の伝統的な子育ての諸様態を集約するメルクマールとも受け止められる。してみれば、ルソーは子どもの〈客体化—社会化〉という伝統に対して、子どもの〈主体化—自然〉という新たなメルクマールを提示したともいえよう。

さて、ドゥモース (1990:166) は、六つの子育て様態を歴史的文化的に重層化した構造をなすものとして述べている。つまり、今日における子育てや親子関係も、それら諸様態が重なり合うものとして捉えられるのであり、したがって「助力的様態」にも、じつのところはその以前の諸様態が複雑に絡みつき潜在しているということだ。してみれば、ルソーの見出した子どもがそこに位置づくものだとしても、それは社会化的、侵入的、対立感情的、さらには子捨てる的、子殺しの諸相をも、ひそかに含みうるものとしての「助力的様態」だということになる⁵⁾。その重層構造の、とりわけ社会化的子育てと助力的子育ての相克しあう矛盾のなかで、子どもをめぐる近代の、今日へといたる文脈が編みあわされてきたといえる。別言すれば、近代教育のパラドックスとなる文脈である。

「かくして、近代の子ども観は、ルソーにおいて、まったく相対立する二つの子ども観へと分裂する。というより、近代教育に内在する矛盾が、ルソーにおいて鋭く二律背反的なかたちで定式化されたというべきだろう」(森田, 1986:297)。近代教育の矛盾とは、端的には〈主体—客体〉の問題として見出される。「人間は、教育によってだけ人間になることができる。人間は教育が人間から作り出したものにほかならない」。このカント (1986:pp.16-17) の言葉に近代教育の原理を求めるこ

とができるが、それは未熟・他律の人間を覚醒させて成熟・自律の主体たる理性的人間を形成する、啓蒙としての教育の実践を求めたものである。それゆえ教育は、まず人間を未熟・他律の客体と同定することとなる。そこにはもう一つの人間、すなわち成熟・自律の主体たる理性的人間が教育する側の主体として、また教育の結果として措定されているのだが、そうして人間は、主体と客体とに分裂するものとなる。もとより、子どもは理性的人間となるべき可能態として、それゆえに未熟・他律の客体と同定される。こうして近代教育は、子どもの〈自律－主体化〉をめざすゆえに、子どもの〈他律－客体化〉を仕向けるという、きわめてパラドキシカルな矛盾を抱え込む。

このような近代教育のパラドックスは、ドゥモースの描く歴史的文化的に重層化した構造図式からも読み取ることができる。つまり、それは社会化的子育てと助力的子育てとがせめぎ合う相克の関係に生まれる矛盾として見えてくるが、同時に、後者が前者を乗り越えようとするなかで抱え込む矛盾でもある。

あなたの生徒にたいして反対の道をとるがいい。生徒がいつも自分は主人だと思っていながら、いつもあなたが主人であるようにするがいい。見かけはあくまで自由に見える奴隷状態ほど完全な奴隷状態はない。こうすれば意志そのものさえとりこにすることができる。なんにも知らず、なんにもできず、なんにも見わけられないあわれな子どもは、あなたの意のままになるのではないか。(ルソー、1962:191)

これは、ルソーの矛盾であり、同時に近代教育の矛盾である。ルソーは自然のなかに子どもを置いて、そこに現実態の子どもを見出し、子どもを解放したが、しかしその先にあるユートピア、すなわちもう一つの自然——類としての人間の共同性たる自然——へ向けて、パターンリスティックに、子どもを統御することを要求するのである。そのとき「教育はもっとも高度な意味での政治と同一視される」(森田、1986:297)。それはまさに、今日の状況に重なってくる。

3. 子どもの権利の固有性と新たな権利概念

3. 1. 子どもの権利条約の実践的な意味

子どもの権利条約は、その理念をたどればルソーに行き当たる。だが同時に、この条約が掲げる子どもの主体と権利は、ことに現実の社会での実践において、ルソーの矛盾——そして近代教育のパラドックス——に突き当たる。この条約が認める子どもの権利の実践上の意味が、あらためて問われるわけである。この問いをとおして、子どもの生きた現実の具体的な事実として、子どもの主体と権利を把握して

いかねばならない。

この条約は、端的には「従来、大人だけに認めてきた人権を子どもにも認めようとする」(永井, 2000:253)。そして人権とは、「基本的に、人間が何らかの地位・役割を占めていたり特定の能力をもっていたりすることによってではなく、人間がただ人間であるということだけによって、無条件的かつ不可変的な、等しく保持するのが当然とされている権利」(田中, 1994:164)である。「人間として」というほかには何も前提しない——そこに子どもの主体と権利が位置づけられたのであり、それはルソーからつづく文脈において捉えられるわけである。

しかし、人権はまた、「もともと何らかの法的その他の制度的規範に先立って、それとは独立に存在するという意味で、本来的に道徳的権利と理解するのが妥当」(同上)と考えられる。つまり人権と法的権利とは由来や機能を異にするものであり、「人権の司法的保護・救済の在り方については、従来の法律学的権利論——さらに裁判論——の枠内ではとらえきれない様々の新しい問題が次々と生じている」(同上:165-166)。とすれば、とくに法と道徳とを分離するような見方⁶⁾からすれば、子どもの権利＝人権は、それ自体では法的な効力をもつものでもなく、依然としておとなの主観的合理性もしくは善意や恣意に委ねられて、パターンリズムへと回収されることにもなる。たしかに、もともと権利は歴史的社会的な人間活動の過程をとおして、とりわけ当事者たちの要求が重要な契機となって獲得・形成されてきたのだが、子どもの権利は子ども自らが獲得してきたともいえない。おとなの社会や歴史を反映した延長上にあり、その主張は——すでにルソーに見られるように——パターンリズムとしての矛盾を免れるものではなかった。

これらは子どもの権利の固有性とも捉えられるものだが、とりわけおとなとの関係性によって構成されるという、子どもの主体と権利の留意すべき事実である。他方、今日の法理論上の認識としては、人権は実定法上に意味をもたないわけではない。むしろその道徳的基礎ゆえに、法的権利を生み出す母体としての機能を持ち(背景的権利たる人権)、憲法に根拠をもつならば法的権利となり(法的権利たる人権)、さらに内容によっては法的な保護や救済を裁判所に請求できる権利(具体的権利たる人権)にもなるとされる⁷⁾。加えて、国際条約は批准された国内では基本法的性格をもつとされることから、子どもの権利条約が認める子どもの権利は背景的権利であるとともに法的権利、具体的権利として、実定法上に意味をもつべきものだといえる⁸⁾。

こうした認識の背景には、今日の社会における法機能の変化が捉えられる。法機能は従来、強制的サンクションによって人々を従わせるという社会統制機能において理解されてきたが、しかし「国家その他の公権力機関が法システムを用いて社会における諸々の価値・利益の配分・調整に積極的かつ広範に配慮し介入している今日、このような強制的サンクションとの関連を中心とする従来のアプローチによつ

ては、現代法の多様化・拡大した機能全体を的確に解明することはもはや不可能となっている」(田中, 1994:122)。つまり今日における法機能は、強制的な社会統制機能よりも、諸個人の自発的な活動を促進する機能が重要かつ不可欠となってきている。また、そのために田中(同上:127-129)は、一般私人や法律家による法システムの構想・運用への主体的参加を正当に位置づけるような、「法動態への相互主体的視座の確立」が必要だという。法的メカニズムに対する人間諸個人の主体性と能動性を高める、ということである。

子どもの権利条約の成立は、このような歴史過程——法的メカニズムに対する人間諸個人の主体性と能動性を高めようとする——に子どもを位置づけるものだといつてよい。してみれば、今日における子どもの権利の実践上の意味は、道徳的権利のみならず実定法上に効力をもつ法的権利にかかわって、子どもがその主体と権利において、法的メカニズムを自らの価値や利益のために用いることができるという、そこに見出される。

そこで重要となるのは、ことに条約の一般原則(2、3、6、12条)、とりわけ3条および12条である。3条は、公私を問わず子どもにかかわる一切の活動において「子どもの最善の利益が第一次的に考慮される」という原則である。12条は、「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに、その子どもに影響を与えるすべての事柄について、自由に自己の見解を表明する権利を保障する」⁹⁾というものである。そして子どもの最善の利益(3条)の具体内容は、これまでのCRCの審議によって、子どもの意見表明・参加権(12条)の行使をとおして把握されるべきことが明らかにされている。子どもの最善の利益は、その利益にかかわるところの現実態たる個別具体の子どもの意見と参加によってこそ、内容形成できるという認識である。子どもや子どもの利益が、おとなたちの主観的合理性によって一般化されることを抑制するものだといえる。すなわち、子どもの意見表明・参加権は、子どもの最善の利益の実現に向けて必要な手続的権利であると同時に、その行使自体によって、子どもの最善の利益を構成する実質的権利だということである¹⁰⁾。

この子どもの意見表明・参加の権利が、とりわけおとなやおとな社会との関係性において尊重され確保されるところに、子どもの主体と権利の、重要な契機が認められる。それは、敷衍すればルソーの矛盾としてのパターナリズム、あるいは近代教育のパラドックスを突き抜ける、その可能性に向けての、重要な契機ともなるだろう。

3. 2. 子どもの固有性に根ざす「関係性の権利」

さて、さきに見たルソーのパターナリズムは、じつは子どもの意見表明と参加を巧妙に統御しようとするものだったといえる。その意味において、たしかに教育は高度な政治性をもつもの——統治としての教育——ともなる。そして子どもの主体と権利は、このようなパターナリズムあるいは政治性によって脅かされることになる。

パターナリズムは、有能な個が家父長的な厳格さや温情をもって無能な個を庇護し統御するという、その両者間における「有能—無能」の差異の枠組み、すなわち人間諸個人を「有能」か「無能」かのいずれかに分類し、実体化してしまう、差異の二分法を前提としている。この二分法は近代の国家や社会の基本的な枠組みとしてあり、それゆえ近代の伝統的な実定法は個人の意思・行為・責任の能力——もっぱら政治や経済の要求に対応する——に応じて、「有能」とされる個に権利を認める。この二分法によって、多様な諸個人が権利の埒外に置かれて周縁化され、抑圧されてきたわけである。教育はそのような統治に連なるものとして、他律・客体の無能の個を自律・主体の有能の個へと向けて統御する、とともに多様な諸個人を周縁化するという、制度としての機能をもつことになる。子どもはそうした現実において、おとなとの関係において自明視される差異ゆえに、自らの主体と権利を保持することが困難となる。

子どもの主体と権利の回復へと向かうには、このような伝統的な権利概念にある「有能—無能」の差異の二分法を疑う思考が、あらためて必要となる。

それはすでに、ほかならぬルソーの思考に見られた。おとなの子どもに対する枠組み＝政治や経済からの要求を取り外して、両者の個体間にある差異のネガを類としての人間のポジへと転換しようとする——そのような思考であった。つまりは「物事にひそむ諸関係」に注目してネガをポジに反転させる眼差しであり、敷衍すれば、実体よりも関係を第一次的なものとする認識方法だといってよい¹¹⁾。

そのような試みをマーサ・ミノウ¹²⁾に見ることができる。アメリカにおける公民権運動以来の差異のジレンマの克服を模索する「社会的関係性アプローチ (social-relations approach)」である。それは差異の二分法で前提される個人の能力や自律を実体としてよりも、むしろ構成された関係として捉えるという認識方法からなる。この見方では、たとえば「障害者」と一般に呼ばれる個人は、その個人の社会的関係性のありよう次第で「有能—自律」とも「無能—他律」ともなる。「障害者—健常者」といったような差異は、それぞれの能力や自律によって実体化されるのではなく、関係性によって構成されるのである。このようなパースペクティブをもって、ミノウ (Minow, 1990:84-85) は次のようにいう。

より多くの人々が手話を共有しあうならば、「聴覚障害」というコミュニケーションでのバリアは取り除くことができる。だが、それは差異が解消された——聴こえない人が聴こえるようになった——ということではない。関係性によって差異が多様に構成され意味づけられうるという事実を、人々が理解しあえたということだ。つまり、多様な諸個人間の差異を解消することよりも、それを諸個人がポジティブに共有しあえる多様性へと組み替えていくことのできるような、つまりはコミュニケーション的な社会的関係性が重要なのだと主張する。

このような社会的関係性においては、多様な諸個人は「有能—無能」の二分法か

ら解放されて、それぞれが相互に主体と権利を保持しうるものになると思える。ミノウは、このようなコミュニケーション的な社会的関係性を「コミユナルな関係性」として、それを「子どものもつ諸関係」に見出し、「関係性の権利」¹³⁾という新たな権利概念を提起する。

子どもは、その“差異”のために権利から排除されてきた最たる集団である。しかし、子どものもつ諸関係は、関係性の権利 (rights in relationship) という、新たな権利概念を開く入り口となる。子どもの法的な扱われ方は、伝統的な権利概念の限界を浮き彫りにするものだが、それはまた権利を、コミユナルな関係性 (communal relationships) という重要な特質から再構成することの可能性を示すものでもある。(Minow, 1990:283 引用者訳)

こうしてミノウは、伝統的な権利概念に対して、その限界を超えるべく新たな権利概念を述べる。伝統的な権利概念は「有能—無能」の二分法によって多様な諸個人を周縁化し抑圧するものでもあったが、それに対して、諸個人を「有能」か「無能」かのいずれかに分類してしまうような関係性を、「コミユナルな関係性」へと再構成するのが、新たな権利概念としての「関係性の権利」である。この「コミユナルな関係性」とは、多様性の網の目の結節点にそれぞれ位置する諸個人が、その網の目の相互的な主体として共有しあうところの社会的関係性だといえる。そして差異は、諸個人が共有しあうその関係の網の目に位置づくことになる。「コミユナルな関係性という重要な特質」とは、そのような主体の相互性を指すものであり、それは「子どものもつ諸関係」に、つまりは子どもの発達の起源となるコミュニケーション的な社会的関係性に、見出される特質だといえる。

したがって「関係性の権利」は、現実態の子どもに固有の存在様式——発達とコミュニケーションの関係とが不可分な——に根ざして構成される権利概念であり、それゆえ「コミユナルな対話を持続させる道具 (tools)」(Minow, 1990:309) となる権利である。つまり、「コミユナルな関係性」としての相互主体の関係を諸個人が回復するために必要な、媒体としての権利である。これによって多様な諸個人が、その視点や存在様式のままで——その現実態のままで——社会に参加でき、多様な諸個人の視点や存在様式が社会の諸関係にポジティブに取り込まれることになるという。その際ミノウはとくに重要なこととして、「有能」とされる者によって一般化されて取り込まれるのではなく、周縁化されてきた多様な諸個人の直接・具体的なコミットによって取り込むことを主張する (Minow 1990:150)。

このようなミノウの試みは、つまりは「個と社会」あるいは「自律と共同」を、関係論的な視点から批判的に再構成しようとするものである。そのキー概念となるのが「関係性の権利」である。それは現実態の子どもに固有の存在様式をモデルに

して、伝統的な二分法の枠組みを批判的に乗り越える思考をもつ。それゆえ、当事者の直接・具体的なコミット——意見表明と参加——によって社会的関係性の再構成をめざすという主張は、基本的な方向としては、そこに子どもの主体と権利の回復を期待しうるものだといえる。

3. 3. 子どもが自由の主体として位置づく関係構造

ミノウの社会的関係性アプローチは、しかし彼女自身も実践上の限界を認めている。すべての差異を多様性の網の目に位置づけるということが、はたしてどこまで可能なのか。差異を現象させる関係の複雑さをありのままに認識することの困難さである。そうした関係は一般化や分節化が避けがたいとも考えられるのであり、それが固定化されることになれば、伝統的な差異の二分法に逆戻りする可能性もある。つまり、社会的関係性という概念のもち方によっては、自由の主体たる個の存在——個別具体の生きた現実の当事者たる主体——が、無前提に弱められ曖昧にされてしまうのではないか、という問題である¹⁴⁾。

この問題は、さかのぼれば近代の始まりにおける、自然権と自然法をめぐる問題にも重なるだろう。ホブズは個々の自然権を主張しロックは自然法を信頼したが、ルソーはその自然権と自然法との深刻な分裂に対して、個の自然権の優位のもとでの統一をめざした¹⁵⁾。すなわち「人間をつくるか、市民をつくるか、どちらかにきめなければならない。同時にこの両者つくことはできないからだ」(ルソー, 1962:27)。そしてかれは『エミール』で、人間——個の自然権を主張するところの——をつくることを選んだが、しかしその人間を統御しようとして、近代教育の矛盾を自ら体現するところとなった。

ミノウの社会的関係性アプローチにおける問題もまた、このような個(自然権)と社会(自然法)とが分裂する現実に対して、両者のどのような関係的調和を展望しうるのかという、きわめて困難な課題を含むものだとも見えてくる。

ミノウがとった方法は、「自由権中心の権利論を強調する枠組みに、关系的・対話的発想を付け加えるアプローチ」(大江, 2004:99)として捉えられる。それは自由の主体たる個の優位を基調にして、そこに社会的関係性アプローチをあらためて接続させる方法だといえる。ミノウのいう自由権は、たんに他者の侵害から守られるという消極的自由にとどまらず、むしろ他者との社会的関係性をより積極的に形成する個人の自由を主張するものである。そして、このような自由権を諸個人が具体的に行使し享受していく道具として、あらためて「関係性の権利」が捉えられるものとなる。

ミノウは、この権利を道具にして持続されるコミューナルな対話が、法の作為や不作為にかかわる諸個人の応答関係をも促進するとしている(Minow, 1990:309)。つまり、ミノウが自由権に付与した積極的な意味合いから、「コミューナルな関係性」

は具体的な人間関係で持続されるにとどまらず、そこから法的メカニズムへも拡張されるのである。そして諸個人は、自己の自由を実現する社会的コミットメントとして、「関係性の権利」に支えられて法的メカニズムに積極的にアクセスすることになる。さらに諸個人は、この新しい権利概念を用いるならば、法の正義・不正義をも問いうるものとなるだろう¹⁶⁾。

このようなミノウのアプローチは、すでに見てきた現代社会における法機能の変化に重ねて見ることができる。法機能が強制的サンクションによる社会統制機能から諸個人の自発的活動の促進機能へと大きく変化する、その歴史過程に位置づくるものとして、ミノウのアプローチが捉えられる。つまり、そのような法機能の変化に伴って田中（1994）が提起していた「法動態への相互主体的視座の確立」、すなわち人間諸個人の法的メカニズムに対する主体性と能動性を高めるための新たな権利概念として、あらためて「関係性の権利」が位置づけられることになるのである。

こうして「関係性の権利」は、自由の主体たる多様な諸個人が自らの人間としての自由を実現するための、法的メカニズムにも——さらに関連する公的社会的システムにも——かかわるところの、新しい権利概念として捉えられる。

子どもも、この権利を用いて自らの人間としての自由を実現することができる。子どもの権利条約が掲げる諸権利は、その多くを子ども固有の「関係性の権利」として見ることができるからだ。なかでも条約の一般原則に位置づく意見表明・参加の権利（12条）は、市民的自由の権利（13条—17条）や休息・余暇、遊び、文化的・芸術的生活への参加の権利（31条）などとともに子どもの参加権を構成するものであり、子どもが他者との社会的関係性をより積極的に形成していくための「関係性の権利」を構成する中核となるだろう。こうして子どもは、「コミユナルな関係性」を持続・拡張させていくならば、法的メカニズムや公的社会的システムに自らコミットしうる存在となることができる。

さて、以上の考察から見えてきたことは、あらためて分節化して述べれば次のようになる。＜自由の主体たる個は—「関係性の権利」を道具にして—「コミユナルな関係性」を持続・拡張させ—法的メカニズム／公的社会的システムに対する主体性と能動性を高め—自由を実現する＞。これは、多様な人間諸個人に開かれた社会的関係性の構造であり、また自然権的なものと自然法的なものとの今日的な関係的調和の可能性を探ることのできる構造とも考えられる。この構造が多様な人間諸個人に開かれたものとして捉えうるのは、その連結部に位置づく「関係性の権利」および「コミユナルな関係性」が、多様な人間諸個人の現実態における相互の主体と権利によって成り立つものと指定されるからである。

したがって、子どもが主体と権利を回復するためには、子どもが現実態のまま自由の主体たる個として位置づくことのできる、社会的関係性の構造が構成されねばならない。子どもの権利条約は、その関係構造を構成する法的メカニズム／公的

社会的システムの重要な基盤となるものである。そこへ子どもがアクセスし、またコミットするための道具的媒体として、「関係性の権利」が位置づけられうる。

しかしながら、このような関係構造の把握は、きわめてラフなスケッチである。この新しい権利概念は「コミユナルな関係性」という概念とともに、その具体的な実践に向けた再概念化の検討——実際の子どもの生活や社会的関係性、それにかかわる公的社会的システムの現状にも照らして、そして何よりも発達概念そのものの見直しをも含めて——が必要となるだろう。ちなみに、筆者は上述のような関係構造——それはエンゲストローム（2002）がヴィゴツキー（1978.1987.2001）の「文化-歴史的理論における道具主義的方法」をもとに構成する「人間活動の構造」としても捉えられる——に位置づくものとして、「関係性の権利」および「コミユナルな関係性」を再概念化していくならば、子ども救済の制度と実践の理論を構成しようとも考えている。

4. 子どもの〈救済—回復〉に向けて

「救済」は、一般に「救い、助けること」と理解されるのだが、となれば当事者にとっては受動の概念である。しかし、人間としての主体と権利を侵害されている子どもを救い、助けることは、子どもが自らの主体と権利を取り戻す、その「回復」の事実においてこそ成り立つといわねばならない。こうした問題意識から、子どもの主体と権利が、子どもの生きた現実において、どのようにして成り立つのかということについて考察してきた。

子どもは、教育の客体とされる一方で、同時に学習の主体でこそある。教育は子どもの発達に働きかけるが、発達そのものを子どもに与えることはできない。いうまでもなく、子どもは「学習—発達」の主体なのである。しかし教育や学校にかかわって、子どもが「自死」にも追いやられたりする、その現実のなかで進行していることは、教育と学習との断絶であり、学習と発達との分裂である。

このような今日的状況にあって、子どもの「救済」に向かう制度と実践の理論が必要となっている。「教育—学習」に対して、〈救済—回復〉という新たな枠組みが、子どもとおとなの相互主体の関係において必要となっているのである。

「あるべきもの」と「すでにあるもの」

本稿で見えてきたルソーの子どもへの眼差しと語り方は、矛盾を内在させつつも——いやむしろその矛盾ゆえに——いまだ今日においても有効である。

ルソーは子どもを語ることをとおして自らを語り、類としての人間を語る。そうして、人々があるべきものとしてきた枠組みを取り外し、ネガをポジへと反転させていく。この「あるべきもの」の淵源は、近代精神にあっては理性である。理性に

よって、人間は内なる自我を統合して全人——知・情・意の完全に調和した円満な人格者——とならねばならない。この統合の過程すなわち「全人陶冶」こそは、近代教育において「教育—学習」として語られてきたものである。しかし、子どもをめぐる——子どもとおとなや社会とのさまざまな関係性をめぐる——今日の状況を見たとき、はたしてそれはどこまで有効だろうか¹⁷⁾。

ルソーの描く人間（自然人）は自己のために生き、その一方で、かれの描く市民は社会のために生きる。「しかしルソーの幸福感そのものが分裂しているわけではない。内部の分裂がなく活気をもって生きることが幸福であるという定義は、自然人にも市民にも当てはまる。ルソーの思想は基本的なところでは矛盾していない。そしてこの基本的な同一性に依拠しながら、純粋な人間の二つの極を描いたところにルソーの独創性があった」（作田、1980:198）。二つの極とは、自分のために生きる自我と、他方で社会のために生きる自我とである。ルソーにおいて個の自我は、良心という原理に根ざして幸福を希求する動機においては統合しうるが、しかし現実の具体状況を生きるなかでは統合されない。人格は理性によって統一されるべきだとの観念を、かれは超えているのである。「ルソーは人格の統一においてではなく、人格の解体において生命感を経験したと言ってよい」（作田、1998:322）。「彼は自律性という自我の枠を越えて、自然に同化する人間の側面、超個体我とも呼んでよい側面に光を当てた点で、超近代の思想を先取したといえる」（同上:326）。

別様にいえば、ルソーの自然は、「あるべきもの」ではなく、人間および人間と世界との関係において「すでにあるもの」なのである。だが、すでにあるものとしての自然人たる人間に対して、社会は「人間の権利を奪いさるばかりではなく、なによりも、人間にとってその力を不十分なものにする」（ルソー、1962:112）。そして、「人間は自由なものとして生まれた、しかもいたるところで鎖につながれている」（ルソー、1954:15）のである。それゆえルソーは、「市民をつくる教育」よりも前に「人間をつくる教育」に着手する¹⁸⁾。そうしてかれは、やがてエミールを、悪徳渦巻く社会へと送り出していくのである。矛盾に突き当たり、その葛藤を経験するなかで、しかし本源的善性たる良心に根ざして、矛盾を突き抜けていくという人間＝自然人が、ルソーの信ずる「子ども」だからである。

してみれば、ルソーの「人間をつくる教育」は、あるべきものとしての人間へと向かう「教育—学習」よりもむしろ、すでにあるものとしての人間に対する〈救済—回復〉を語っているといえよう。子どもの主体と権利は、すでにあるものとして、生きた現実のなかに存在する。それが、現実態としての子どもなのである。

発達しつつある能力

このような眼差しをもって子どもを語っていくならば、その視点はおのずと「子どもの発達」の概念へと向けられよう。

子どもの権利条約は子どもを権利の全面的主体とするが、もとよりそれは子どもがすべての権利をまったくの単独で行使できるという前提ではない。この条約は子どもにかかわる親をはじめおとなや社会そして国に対して、子どもが自らの権利を行使し享受するために必要な保護や支援を行うよう、その責務を定めている。とくに、「締約国は、子どもの生存および発達（development）を可能なかぎり最大限に確保する」（6条2項）との原則のもと、条約が認める権利を子どもが行使できるようにするために、親や保護者などおとなの「子どもの発達しつつある能力（evolving capacities of the child）と一致する方法で、適当な指示および指導を行う責任、権利および義務を尊重する」よう締約国に課している（5条）。つまり、こうして述べられるところの「子どもの発達」および「子どもの発達しつつある能力」を、おとながどのように理解し認識し、そして実践するかが、きわめて重要な課題となる。ミノウが提起する「関係性の権利」や「コミユナルな関係性」も、この理解と認識に深くかかわるものだといえる。

ことにピアジェはルソーを継承して子どもの発達を体系化し、今日にいたる「発達に応じた学習」の思想をもたらしたとされるが、その「子どもの発達」は、あるべきものとしての人間のものなのか、すでにあるものとしての人間のものなのか——ワロンやヴィゴツキーのピアジェ批判とともに、あらためて検討が必要な問題である。簡単にいえば、子どもは、非社会的なものから社会的なもの——社会化された存在——になっていくと見るのか、あるいは、もともと社会的なものが個性的なもの——それは nature ともいえようが——になっていくと見るのか、この見方によって、とりわけ「子どもの参加」の意味合いは大きく異なってくるだろう。一方、条約が明示する「子どもの発達しつつある能力」という概念は、あくまで子どもの権利行使を前提とするものであり、それゆえ子どもを積極的な行為の主体、意見表明の主体、そして増大しつつある自律の主体として、と同時に必要かつ適切な保護を享受する主体として、捉えるものである（Lansdown, 2005:3）。いいかえれば、自律原理はコミユナルな関係性に支えられることによって十分に子どもに適用できる、とする認識である。

このようなパースペクティヴをもって、子どもの〈救済—回復〉に向け、あらためて「子どもの発達」を、子どもが、生きるその現実と文脈にそくして、捉えなおしていくことが必要である。

さて、子どもの権利条約は、国と社会とおとなたちに、子どもの主体と権利の尊重および確保を求めるものである。ことに上で見た自律原理の子どもへの適用は、子どもの発達（development）や能力（competences）の結果によってではなく、子どもの発達しつつある（evolving）能力（capacities）のために必要なものとして、それを支えるコミユナルな関係性を、とりわけおとなとその社会に求めるものであ

る。つまり、おとなが子どもとの共同主体によって、子どもの主体と権利に根ざした実践——コミュニケーション的な人間活動の実践——を支える公的社会的なシステムを創出していくことが必要なのである。そのようなシステムとして、子どもの〈救済—回復〉のための制度が捉えられるのである。

注

- 1) これは国連・子どもの権利委員会が各締約国に設置を求めている子どもの権利のための公的第三者機関（子どもオンブズパーソン等。その機能は、①個別救済、②モニタリング、③制度改善提言、④子どもの権利に関する教育・啓発）の制度と実践の理論を主として指している。このような制度は日本では兵庫県川西市で条例により 1999 年に最初に設置された後、川崎市、埼玉県、愛知県多治見市等で同様に条例によって設置されている。（吉永, 2003）
- 2) 本稿でいう「子ども」は、子どもの権利条約に従い原則的に 18 歳未満の人を指すが、概念的には次のような認識を踏まえたものである。「子ども」を意味する言葉には「洋の東西を問わず、長い間、身分制社会における人格と非人格の『二分法』^{ディトミ}の論理に固く結びつけられていた歴史を見出すことができる」（為本, 1995:p.36）との認識、もう一つは「子ども／大人図式の深層には、子ども以前／子どもというもう一つの対立図式」（森田, 2001:216）があったことに留意し、「子ども以前」とみなされてきた「インファンス（infans）＝話すことができない者」をも含むものとしての「子ども」の認識。
- 3) アリエス（1992:86）は次のよう述べている。「ルソーの子どもに対する関心は、単に、彼の自然についての個人的な考え方からだけ引き出されたものではなかった。もし『エミール』の主題がすでに一般的なものになっておらず、それについて世論がすでに準備されていなかったならば、この書物は、あれほどの大成功をもたらすはしなかったであろう。人は、すでに自分が確信している事柄についてしか、すすんで読もうとはしないものなのだ。しかし、人々は子どもに関心を抱いていたし、熱心に子どもを発見しつつあった」。
- 4) 「世俗教育」は、一つは 1762 年（くしくも『エミール』が出版された年）のフランスでのイエズス会追放に見られるような変化によって、その後 19 世紀には教会に代って国家による公衆教育の制度が成立すること、もう一つは神に代って人間が世界を自ら認識し支配できるという理性と啓蒙のための教育内容が形づくられること、この二つから成り立つ（大田, 1979:7-8）。
- 5) ルソー自身、母親を知らず幼くして父親に捨てられ、自分もまた 5 人の子どもを孤児院に捨てたのであり、そうして子捨ての様態を体験するとともに実践した人だといえる。
- 6) これはたとえば実定法以前の自然権を否定する法実証主義の立場に見られる。

その見方では、法は内在的な道徳的価値の必然や当為よりも、「悪法も法なり」といったルールとしての社会統制機能に重点が置かれる。今日の法理論では法実証主義と自然法論との統合傾向が見られる（田中, 1994:135）ものの、学校をはじめ子どもをとりまく社会的な現実では、こうした見方はいまだ根強いといえよう。

- 7) 人権は多様なものを包摂していることから、佐藤幸治によれば、このように背景的权利、法的権利、具体的権利に区分される。それによると「自己についての情報をコントロールする権利」としてのプライバシーの権利や「政府情報開示請求権」としての知る権利などは、法的権利としての可能性が認められる人権だとされる（田中, 1994:166-167）
- 8) 人権条約の締約国は条約が認める権利の実現を義務付けられるが、その義務は、①尊重、②保護、③充足、④促進の各義務に類型化され、その実施のために重要視される様態は、①立法の整備、②現行法の運用の見直しを含む行政慣行の条約との合致、③国内裁判や準司法的行政手続における条約の適用、④条約の実施に関する独立した監視機関の活動、などがあげられる。それらにおける具体措置は締約国に広い選択の余地があり、また裁判での条約の直接適用は義務付けられてはいないが、子どもの権利委員会は子どもの権利条約が国内法に編入され裁判所で適用されることを奨励している。（今井, 2000:55-58）
- 9) この条文が対象とする子どもは「比較的年齢の高い成熟した子」（米沢, 1995:29）との見方もあるが、「見解（views）」は自分の考え・感情を指すものであるから「どんな子どもでも、その子なりの『自己の見解をまとめる力』は有している」「年齢や能力によって権利主体を限定したものと解釈するのは誤り」（広沢, 1993:83）という見方がある。法規範原理としての意見表明権と教育実践原理としてのそれとはやや異なる見方が考えうるが、ことに教育実践原理としては広沢の見解が条約の精神から見て妥当といえよう。
- 10) 子どもは自己の享有する権利を必ずしも自己単独で行使できるとはいえないことから、子どもの意見表明・参加権は、条約 29 条 1 項（d）の「自由な社会における責任ある生活に向けて子どもに準備させること」という教育の目的に重なるものとして、これを自己単独での権利行使へと向かう「実践的学習の権利」と捉え、「子ども自身の人格的自律権・諸人権とおとな側からの保護、指示・助言、教育の必要性を結合・統一するきわめて重要な結节点的な権利として位置づけられる」（林 1996:21）との見方もある。
- 11) 廣松（1985:318-319）は次のように述べている。「「関係」について言えばヨーロッパ哲学の伝統的な思念によれば、まずは「実体」（＝自存体、すなわち、他との関係なしにもそれ自身で存在するもの）が第一次的に在って、それら実体どうしのあいだに、関係が第二次的に成立するものと考えられてきた。この「実

体の第一次性」という思念に対して、実体と呼ばれるものもその実は、“関係の結節”とも謂うべきものにすぎない旨を指摘し、「関係の第一次性」を主張する立場もある。この後者の存在観は、東洋には旧くから存在したにせよ、西洋ではようやく前世紀になって登場するに至ったものである。とはいえ、昨今では、後者が次第に有力な思潮になりつつあるように見受けられる。」

- 12) 合衆国最高裁判所判事付調査官の経験を持つアメリカの法学者（1952年生まれ）。
- 13) 大江（2004:64）はミノウの「関係性」に関して、「自律性と共同性の両契機のバランスを考慮することの重要性」と両契機の「不可避的併存性」を強調し、「両契機を包摂する上位概念として『関係性』を位置づけたい」とする。たしかに自律性と共同性は相互に依存的で不可分な関係にあるが、それはいずれもが自己完結できない矛盾を潜在させるゆえの相互作用といえる。その意味において自律性と共同性は、人間活動の二つのモメントでもある。つまり両者は、個人（有機体）と社会（環境）との矛盾から生じる弁証法的な運動の契機としてあり、したがって「関係性」は単に両契機を包摂する上位概念というよりも、まずは近代原理としての自律や共同を疑い、問いなおし、再構成するところのパースペクティブと捉えるべきではないか。いいかえれば超越論的な形而上学的全体から思念される自律や共同の実体に対して、それを個別具体の現実から疑う認識方法としての、つまりは個の自然権的主体を自明化するための「関係性」である。個たる主体を曖昧化させて全体へと統合するだけの「関係性」ではない。ミノウのいうところも、このような「関係性」をもって、伝統的な自律や共同の観念を疑うということにあると筆者は考える。
- 14) この問題はとくに、コントやスペンサーの社会有機体説のような、社会を個よりも優越するもの（有機体）と捉え、その統合と進歩のためには個の自然権や自由を否定するといった主張に見出される。
- 15) ルソーの教育論は社会に蓄積された知識に還元されるような経験よりも、個の身体と感官の直接の経験による学びを説くものだが、それはロックの自然法を信頼するオプティミズムよりも、むしろホッブスの個の自然権の優位を主張するペシミズムの流れにあるとみられる。つまりルソーの「経験」は「客観的心理にむけての啓蒙ではなく、深刻な〔自然法と自然権との：引用者注〕分裂の意識から出発した統一への思考そのもの」（森田, 1986:59）と理解される。
- 16) 法の正義・不正義すなわち法的決定の正当性を問う基準となるのが実質的正義と手続的正義だが、今日では「実質的正義論の混迷状況とも密接に関連して、広く実践的議論一般の合理性基準の一環として手続的正義の観念に重要な位置が与えられ」ており、ロールズは実質的正義原理の導出・正当化において手続的正義が決定的な役割を果たすとし、またハーバーマスは結果の内容的正当性

は手続的諸条件としての対話的合理性から規定しようとする（田中，1994:186-187）。こうした文脈からも、ミノウの「関係性の権利」は手続的正義を問う権利として捉えられる。

- 17) たとえば今井（2004）は、携帯電話やインターネットの普及に関して人間関係の「部分化」の進行を指摘し、人間の自我にかかわる今日的情況を「主体の散乱」と表現する。つまり自我は現実の多様な具体状況の関係に応じて複数化され、複数化された自我が個人のなかで部分的に重なり合い緩やかに結合されて個の人格が形成され、その人格は全面的な人間関係よりも部分的な人間関係へと好んで向かう傾向があるという。このような新たな自我モデルが70年代以降急速に一般化している現実のなかで「ところが、学校の社会化機能は、明らかに伝統的な自我モデルに立脚している」（同上：211）と批判する。
- 18) 「市民をつくる教育」については、ルソーは晩年に『ポーランド統治論』で述べることになる。

文献表

- アリエス，P. 1980 杉山光信他訳『<子供>の誕生 アンシャンレージュ期の子供と家族生活』みすず書房
- アリエス，P. 1992 中内敏夫・森田伸子編訳 『「教育」の誕生』 藤原書店
- 今井直 2000 「逐条解説・子どもの権利条約 第4条」 永井憲一他編『新解説 子どもの権利条約』日本評論社
- 今井康雄 2004 『メディアの教育学「教育」の再定義のために』東京大学出版会
- Vygotsky,L.S. 1978 *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*, Edited by M.Cole, V.John-Steiner, S.Scribner, E.Souberman, Harvard University Press
- ヴィゴツキー，L. S. 1987 柴田義松他訳 『心理学の危機 歴史的意味と方法論の研究』 明治図書
- ヴィゴツキー，L. S. 2001 柴田義松訳 『新訳版・思考と言語』 新読書社
- エンゲストローム，Y. 2002 山住勝広他訳 『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社
- 大江洋 2004 『関係の権利論 子ども権利から権利の再構成へ』 勁草書房
- 大田堯 1979 「現代社会と子どもの発達」『岩波講座 子ども発達と教育1』岩波書店
- 大田堯 1990 『教育とは何か』 岩波新書
- 加藤義信 他編訳著 1996 『ピアジェ×フロイト論争「発達するとはどういうことか」』 ミネルヴァ書房
- カッシーラ，E. 1989 原好男訳 『18世紀の精神 ルソーとカントそしてゲーテ』

思索社

- カッシーラ, E. 1997 生松敬三訳 『ジャン=ジャック・ルソー問題』 みすず書房
- カント, I. 1986 尾渡達雄訳 「教育学」 カント全集・第16巻 理想社
- カント, I. 1988 小倉志祥訳 「啓蒙とは何か? この問いの答え」 カント全集・第13巻 理想社
- 子どもの人権連他編 1999 『子どもの権利条約のこれから』 エイデル研究所
- 今野一雄 1962 「解説」 ルソー『エミール』(上) 岩波文庫
- 作田啓一 1980 『ジャン=ジャック・ルソー 市民と個人』 人文書院
- 作田啓一 1998 「孤独と共同体の対立と両立(J.-J.ルソー)」 作田啓一・木田元他編『人間学命題集』新曜社
- 白井桂一 編著 2005 『21世紀への知 ジャン・ピアジェ』 西田書店
- 田中成明 1994 『法理学講義』 有斐閣
- 玉田勝郎 1989 『子ども認識の分水嶺 ワロンに学び・ワロンを超える』 明治図書
- 為本六花治 1979 「近代における「子ども」の発見」『岩波講座 子どもの発達と教育2』 岩波書店
- 為本六花治 1987 「近代教育の自覚的発見 子どもの発見」 柴田義松・竹内常一・為本六花治編『教育学を学ぶ 発達と教育の人間学』 有斐閣
- ドゥモース, L. 1990 宮澤康人他訳 『親子関係の進化 子ども期の心理発生的歴史学』 海鳴社
- 永井憲一 2000 『教育法学の原理と体系 教育人権保障の法制研究』 日本評論社
- 永井憲一 喜多明人 寺脇隆夫 荒牧重人 編 2000 『新解説 子どもの権利条約』 日本評論社
- 中岡成文 2003 『ハーバーマス—コミュニケーション行為』 講談社
- 中村和夫 2001 『ヴィゴツキーの発達論 文化-歴史的理論の形成と展開』 東京大学出版会
- 中村雄二郎 1977 『哲学の現在 —生きることを考えること—』 岩波書店
- 浜田寿美男 1994 『ピアジェとワロン』 ミネルヴァ書房
- 林信弘 1995 『『エミール』を読む ルソー教育思想入門』 法律文化社
- 林量叔 1996 「学校における生徒の人権・権利と参加」 喜多明人・坪井由実他編『子どもの参加の権利 <市民としての子ども>と権利条約』三省堂
- ピアジェ, J. 1972 滝沢武久訳 『発生的認識論』 白水社
- ピアジェ, J. 1998 波多野完治・滝沢武久訳 『知能の心理学』 みすず書房
- 広沢明 1993 『憲法と子どもの権利条約』 エイデル研究所

- 廣松渉 1973 『科学の危機と認識論』 紀伊国屋新書
- 廣松渉 1985 「関係の成立—自他関係の形成—」 『新・講座 哲学4 世界と意味』 岩波書店
- 堀尾輝久 1971 『現代教育の思想と構造』 岩波書店
- 堀尾輝久 1991 『人権としての教育』 岩波書店
- 堀尾輝久 1994 『日本の教育』 東京大学出版会
- 堀尾輝久 1997 『現代社会と教育』 岩波新書
- 堀尾輝久 2005 『教育を拓く 教育改革の二つの系譜』 青木書店
- 牧野英二 2003 『カントを読む ポストモダニズム以降の批判哲学』 岩波書店
- Minow, Martha. 1990 *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion, and American Law*, Cornell University Press.
- 宮澤康人 1979 「「近代人」の子どもへの対し方」『岩波講座 子どもの発達と教育2』岩波書店
- 森田伸子 1986 『子どもの時代 『エミール』のパラドックス』 新曜社
- 森田伸子 1999 「文明化の過程と『エミール』—ルソーの「近代性」」 森田尚人・今井康雄他編『近代教育思想を読みなおす』 新曜社
- 森田伸子 2001 「ポストモダニズムとインファンス」 増淵幸雄・森田尚人編『現代教育学の地平』南窓社
- 山本周次 2000 『ルソーの政治思想—コスモロジーへの旅—』 ミネルヴァ書房
- 吉永省三 2003 『子どものエンパワメントと子どもオンブズパーソン』 明石書店
- 米沢広一 1995 「『意見表明権』(12条)の検討」『自由と正義』46 日本弁護士連合会
- Lansdown, Gerison 2005 *The Evolving Capacities of the Child*, Innocenti Research Centre, United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF).
- ルソー, J. J. 1954 桑原武夫・前川貞次郎訳 『社会契約論』 岩波文庫
- ルソー, J. J. 1962 今野一雄訳 『エミール』(上) 岩波文庫
- ルソー, J. J. 1963 今野一雄訳 『エミール』(中) 岩波文庫
- ルソー, J. J. 1964 今野一雄訳 『エミール』(下) 岩波文庫
- ルソー, J. J. 1965 桑原武夫訳 『告白』(上) 岩波文庫

Analysis of children as subjects and their rights in providing effective 'remedies' for children in contemporary situations
— using the perception of "child" by Jean-Jacques Rousseau as a clue —

Shozo YOSHINAGA

This paper is to examine the need to provide effective "remedies" for children in contemporary situation that enable "recovery" of children as subjects and their rights based on the Convention on the Rights of the Child.

In Japan, suicides among children due to bullying have occurred frequently since the 1980's, and physical punishment is still applied to children in school. In addition, children generally face difficulty in exercising their rights to participate in all parts of society, especially in the school system.

From such a critical perspective, this paper discusses how children can be full-scale subjects exercising their rights in reality pursuant to the provisions in the Convention on the Rights of the Child.

In this context, the author refers to "Emil" by Jean-Jacques Rousseau and considers his significant concepts of "nature" and "the child existing in an actual situation." The reason is that the Convention on the Rights of the Child has been formulated on these concepts. The author also reflects on the characteristics of the rights of the child and the practical meaning of the Convention on the Rights of the Child.

In addition, the concepts of "rights in relationship" and "communal relationships" as proposed by Martha Minow will be examined. It is because these concepts can enable us to go beyond the traditional concepts of rights that did not recognize children as subjects that have rights. Also, these rights may allow us to reconceptualize rights in new ways. They seem to have something common with Rousseau's perception of children.

How can the rights of children be exercised by themselves as subjects in today's society? This is the main theme under consideration in this paper.

Based on these concepts, the author intends to design in the future a system and a theory of practice that can help provide effective remedies for children.