

教師の子どもへの証言的裏切り
— 不正義に抵抗する教師の徳に向けた予備的考察 —

松本大輝*・佐藤邦政**

（2023年8月31日受理）

Teachers' Testimonial Betrayal of Children
: Toward the Teachers' Virtue for Resisting Epistemic Injustice

Hiroki MATSUMOTO* and Kunimasa SATO**

(Accepted August 31, 2023)

はじめに

本稿の目的は、証言的不正義の一形態である証言的裏切り（testimonial betrayal）について批判的に検討することで、教師と子どもの関係において生じうる固有の証言的裏切りがどのようなものなのかを明らかにし、教育における証言的裏切りに適切な仕方に対応する教師の徳のあり方について示唆を与えることである。

この研究背景は以下の二つである。

第一に、フリッカーの『認識的不正義』（Fricker 2007）が出版されて以来、司法、経済、医療など様々な実践における認識的不正義が議論されている。教育の分野では、Kotzee（2017）は、教師と子どもの非対称的な関係を前提にしたときの子供に対する証言的不正義と解釈的不正義のあり方について詳細に分析している。佐藤（2021; 2023）は、子どもを成熟した探究者になる段階にある潜在的探究者として捉えたうえで、そのような子どもを不当な仕方ですべての探究から妨げる参加的な不正義（participant injustice）について論じている。Nikolaidis（2021）は、特権をもつ大人による無視が人々の自己形成（self-formation）能力を発達させることを不当に妨げる教育的次元での不正義について論じている。しかし、これまでの研究では、教師と子どものあいだの信頼関係（relations of trust）に着目したうえで、子どもの教師への信頼が不当な仕方ですべての種類の証言的不正義については十分な研究がなされていない。本稿では、教師と子どもの非対称的な権力を背景にした関係性、および、そのような関係性において子どもが教師にむけた期待を不当に裏切られる固有の証言的裏切りを明らかにしたうえで、子どもから向けられる期待へ適切に対応することで不正義に陥

*茨城大学大学院教育学研究科（〒310-8512 水戸市文京2-1-1; Graduate School of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）.

**茨城大学教育学部佐藤邦政研究室（〒310-8512 水戸市文京2-1-1; College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）.

らないための教師の徳のあり方について示唆する。

第二に、証言的不正義に関するフリッカーの議論以降、その特徴にかんする批判的な考察がなされるなかで様々な種類の証言的不正義が明らかにされてきている（Byсков 2020; Congdon 2017）。その中の一つに、本稿で着目する、日常のやり取りにおいて親しみを向けていた聞き手から受ける証言的裏切りがある（Wanderer 2017）。証言的裏切りとは、おおよそ、証言的不正義が当事者間の面識や親しさがある人々のあいだで起きた際に深刻な心理的害を与えうる、というものである。この証言的裏切りは、教師と子どものあいだでの証言のやり取りにおける不正義を分析するうえで有用な道具立てであると考えられる。本稿では、ジェレミー・ワンダアー（Jeremy Wanderer）の証言的裏切りについて詳細に分析したうえで、その種類を細分化することで、教師と子どもの関係における固有の証言的裏切りの形態を明らかにする。

本稿の意義は、教師と子どもの関係に焦点をあてることで、固有の証言的裏切りの形態を明らかにすることにある。このことは、教育が証言的不正義を助長する不健全な認識環境となりうることを明確に指摘することであり、今後の研究において、教育を様々な不正義の解決する特効薬と見なすような言説に一定の留保を与え、教育における不正義の形態を踏まえたうえでの是正のあり方や教育の役割について再検討することを促すだろう。さらに、教育現実における非理想的な状況のあり方を十分に踏まえたうえで、そのような制約のなかで状況を改善する研究に注目がなされると考えられる。具体的には、本稿では、現代の学校において教師が置かれている実践上の課題を踏まえたうえで、証言的裏切りを引き起こさずに、子どもに対応することのできる教師の徳のあり方を示唆し、一定の見通しを与える。

本稿は、以下の議論から構成される。第一節では、証言的不正義と、親しい間柄における証言のやり取りにおける証言的裏切りについて説明する。第二節では、証言的裏切りの特徴をさらに細かく分類し、ショッキングな決定的な裏切り、日常的な期待外れ、社会的役割に基づく期待に対する意図的な裏切りという三種類について説明する。第三節では、教師と子どもの関係性では、非対称的な厚い信頼関係が見られることを明らかにしたうえで、教師と子どもの間で生じる固有の証言的裏切りについて、その種類と害について明らかにする。第四節では、証言的裏切りを引き起こさず、子どもとどのようにかわることが適切な対応なのかを簡単に説明したうえで、そのような対応ができる教師の徳のあり方について簡単に示唆する。最後に、以上の議論を簡単にまとめる。

1 証言的不正義の一形態としての証言的裏切り

1-1 証言的不正義

認識的不正義とは、大まかには、人種、民族、階級、社会階層、ジェンダー、セクシュアリティ、国籍などの社会的アイデンティティに対する悪質なステレオタイプが原因で、一部の人々が知識の主体としての能力を貶められる不正のことである。フリッカー（Fricker 2007）は、認識的不正義として「証言的不正義（testimonial injustice）」と「解釈的不正義（hermeneutical injustice）」の二種類を提示した。本節では、第二節において教師と子どもの関係性において生じる証言的裏切りについて説明するための準備として、証言的不正義に焦点を絞り、その主要な特徴を明確にする。

認識論において、話し手が語ることで聞き手に真理や知識を伝える広範な営みを「証言」と呼ぶ。

例えば、知人の女性から「次の市長選は〇〇さんが勝ちそうよ」と説明されるとしよう。その時、私たちは証言を通じて「次の市長選は〇〇さんが勝ちそう」という真理や知識を獲得する。しかし、こうした証言のやりとりに偏見が入り込むことで、偏ったコミュニケーションが行われうる。先の知人の女性の例では、女性は短絡的かつ感情的であるから政治的判断力に乏しいという偏見をもった人は、この女性の証言を疑ったり、全く信じたりしないかもしれない。このように、聞き手が話し手のアイデンティティについて偏見のせいで生じるステレオタイプを抱くせいで、話し手の証言の信用性（credibility）が不当に割り引かれる不正義が証言的不正義である。証言的不正義は、聞き手が、偏見のせいで話し手の言葉に与える信用性を過度に高くしたり、低くしたりするときに生じるが、フリッカーが問題とするのは、信用性の超過のケース（Medina 2013）ではなく、信用性の不足のケースである。

証言的不正義の例として、フリッカーが挙げるのは映画『リプリー』の一場面である。婚約者のハーバート・グリーンリーフが失踪してしまったのは友人リプリーのせいではないかと（正しくも）疑っているマージに対して、グリーンリーフの父が「マージ。女の勤とは別に、事実というものが存在するのだよ」という一言を浴びせる。グリーンリーフの父はジェンダー・ステレオタイプを発動させることで、マージの疑いを一蹴するのである。このせいで、マージは、婚約者が殺されたという事実を正しく理解しているにもかかわらず、この事件についての証言者として不当に低い信用性しか与えられないために、彼女の疑いは十分に検討されることなく、棄却されてしまう。

証言的不正義の内在的な害は、話し手に対して、知識を保持し伝達するなどの知識の主体を貶めることにある。この害は、偏見がなければ伝達されるはずの知識が失われるだけでなく、私たちが証言を通じて知識を与える者として持つ能力を貶める。たとえば、マージの疑いが、真実を述べたものであったにも関わらず、きちんと受け止められずに一蹴されることで、偏見がなければ伝達されたはずのその知識が他者に届かず失われるだけでなく、証言者としてのマージの信用性が低く評価されて、沈黙させられてしまうということである。

以上のようなフリッカーの証言的不正義は、話し手の社会的アイデンティティに関連する聞き手の信用性判断が偏見のせいで機能不全に陥る場合である。しかし、当事者間のあいだで面識や親しさがある証言のやり取りにおいて生じる証言的不正義では、このような信用性の不当な割り当てとは別種の害が潜んでいると考えられる。その害とは、相互に信頼に値する者同士だと思っていたために、話を聞いてくれるだろうという期待を寄せていた相手に、その期待を拒否された場合に生じる深い心理的な傷や失望、あるいは、そのような出来事のせいで自信喪失である。とくに教師と子どもの関係性を分析するためには、親しい間柄の場合において生じる証言的不正義がこのような種類の害を与えるリスクに注目する必要があると考えられる。そこで、次節ではこのような害を明らかにするために証言的裏切りについて検討する。

1-2 証言的裏切り

親しい間柄における証言的不正義の一形態をジェレミー・ワンダアーは「証言的裏切り」とした。証言的裏切りは、やり取りにおける話し手と聞き手の厚い（thick）信頼関係において引き起こされる。この節では、「証言的裏切り」に着目して、その特徴を明確にする。

まず、ワンダアーのアイディアのユニークな点である信頼関係の厚さと薄さについて説明しよう。

ここで信頼関係の厚さ・薄さを調整するのは、聞き手が話し手をどのような存在と認識しているかである。ワンダアーの述べる厚い信頼関係とは、聞き手と話し手が互いに承認（recognition）し合っている間柄のことである（Wanderer 2017, p. 37）。ここでの承認とは、互いを知識の主体として認め、相手の期待を聞きとろうとしあうことと考えられる。このような承認が成り立っている間柄には、話と聞き手が互いを情報提供者として尊重するだけでなく、互いに人格を認めて内面まで理解し合うことが必要である（Wanderer 2017, p. 36）。たとえば、友達や家族、社会的役割における親しい間柄などで厚い関係性は見られるだろう。

その一方で、薄い関係とは、話し手と聞き手が立場や役割などによる表面的な関わりで、情報のやり取り（transaction）をする関係のことである。たとえば、旅行先でふと立ち寄ったコンビニの店員に道を聞くとやったやり取りをすることは、薄い関係である。このような薄い関係性には、聞き手が話し手を情報源としてしか扱わない場合が含まれる（Fricker 2007, Chapter 5）。これは、話し手から情報を得ようとする事態であり、話し手を単なるモノとして扱うという意味で証言的な不正義を犯している。このように、薄い関係性は、話し手を単なる情報源としてモノ扱いする最悪のケースも含めて、親しい間柄にないやり取りのことを指す。

証言的裏切りの一例としてワンダアーが挙げるのは、フリッカーが分析した映画『リプリー』におけるグリーンリーフの父とマージのやり取りである。ワンダアーによれば、マージが婚約者の死の真相についてグリーンリーフの父に語る場面で「マージ。女の勘とは別に、事実と言うものが存在するのだよ」と言われたことは、マージが証言者としての信用性を不当に低く評価されているだけでなく、婚約者の父であるために話を聴いてくれるはずだと期待していたグリーンリーフの父にも話しを一方的に遮られてしまっている（Wanderer 2017, p. 37）。このようなグリーンリーフの父の拒否は、マージに、親しい関係性にある人へも自身の声が届かないという失望を与える。このせいで、マージはグリーンリーフの父から知識の主体性についての承認を得ていないことが明確になり、この経験がマージを心理的に追いつめ、証言のやり取りの関係性から疎外したり、孤立させられたりすることにつながっている。

厚い信頼関係においてこのような証言的裏切りが生じるのは、他者からの承認というものが次の二つの特徴をもっているからだと考えられる。第一に、相手への承認は、明示的な形式をとるとは限らないという特徴である（Wanderer 2017, p. 37）。たとえば、ある程度の期間、友人として付き合ってきた人に対し、「私たちは友人だよ」と相互の関係性を確認する意味で問いかけを行うことはないだろう。このような承認は、当事者たちにとって非明示的であることが多いために、しばしば一方が「相手は自分の意見を真摯に受け止めてくれる」という思い込みを生むかもしれない。このような一方の側の思い込みの場合でも、思い込んでいる方は、裏切られたと感じることがあるだろう。この場合に、「私が友人だと思っていた人に、こんなひどいことを言われた」や「友人に私の言い分を認めてもらえなかった」と思い悩むことがあることは想像に難くない。

第二に、相手の主体性への承認は、意図的に拒否されたり、非意図的に無視されたりするという特徴である。意図的な拒否とは、話し手と聞き手の間の厚い関係において、寄せられた期待を自覚していながら、そのうえでそれを拒否する、ということである。たとえば、重大な相談を受け止めてほしいという期待のもと相手が自分に話しているのにも関わらず、それを煩わしいと思い、相手に自分で考えるよう冷たくあしらうことなどがこれにあたるだろう。同様に、相手の期待を知りな

がら、それを意図的に無視することは、期待を寄せている相手に無視以上の効果を与えるだろう。つまり、知り合いなどの関係性にある相手の期待を無視することは、相手との証言的やり取りを積極的に拒否することとなるのである（Wanderer 2017, p. 37）。友人の話聞いてほしいという期待を無視し、別の行動を優先する場合、友人を冷たくあしらうなど直接的に拒絶したわけではないが、この無視は期待を拒絶することと同義である。さらに言えば、非意図的な無視も相手には、拒絶として受け取られうる。承認の関係において相手の期待に気づかずに、相手に何もしない場合は、無視と同義であり、承認の関係における無視は拒絶となりうるのだ。

以上の特徴を踏まえると、相手の承認を拒否したり、無視したりする証言的裏切りは、裏切られた側が、裏切った側へ寄せていた期待を裏切られることで、深い心理的な傷を負ったり、人間不振に陥ったりするなどの不利益を与える証言的不正義の一形態である。裏切られた側は、薄い関係における証言的やり取りよりも、期待が寄せている相手から裏切られるという経験があることで苦しみ、失望することになるのである。

2 三種類の証言的裏切り

以上のワンダアールの議論は、証言的裏切りの概念によって、証言的不正義が聞き手の信用性を不当に低くするだけでなく、面識のある聞き手からの深刻な心理的害を受けることがあることを示すものだ。しかし、この証言的裏切りには、面識や親しさにグラデーションがあること、あるいは、教師という社会的役割のせいでも子どもが学級担任に対していっそう厚い信頼を寄せることがあることなどを踏まえると、さらに細かく分析する余地があると考えられる。そこで本節では、証言的裏切りをより細かく分析し、日常的な期待外れ、社会的役割に基づく期待に対する意図的な裏切りという三種類について説明する。この考察は、次節において、教育における証言的裏切りについて検討するための土台となるだろう。

まず、「裏切り」という言葉のイメージを明確にしよう。裏切りは、スパイ映画などでみられるような計画的な裏切りほど、被害者に深刻な影響を与えるものばかりではない。親しい間柄でも、時には他者を裏切り、他者に裏切られることがあり、そうしたときに私たちは他者と自分との信頼関係を調節している。このような日常的な裏切りは、他者へ寄せていた期待が意図的に無視されたり、気づいてもらえなかったりする期待外れの形態を取るだろう。たとえば、夫婦の関係で、妻が夫に夕飯のメニューについて相談したけれど、夫が在宅勤務で忙しいため、その相談に十分に応えられなかったというケースを考えよう。これは、妻が夫に声を届けることへの無力感を感じるほどに深刻な裏切りに発展していないが、それでも、妻にとって夫の反応は期待外れとなっている。これを「小さな裏切り」と呼ぼう。このような小さな裏切りは、日常的に行われるやり取りでのすれ違いや聞き手の話し手への配慮が足らなかった場合、聞き手の失敗として現れるだろう。

ワンダアールは、厚い信頼関係について、話し手と聞き手が互いに主体性を承認し、その内面まで理解し合う信頼の成り立つ関係であると想定していたことを思い出そう。このような厚い信頼関係では、親子関係や愛情関係から友人との関係などの様々な関係が含まれるため、その関係の深さには程度差があると考えられる。たとえば、友情関係では、大学4年生の時に知り合った友人と大学1年生の時に知り合った友人とでは、同じ信頼関係にあるとしても、1年生の時に出会った友人の

方が過ごした年月が多いという点で、より厚い信頼関係があると言えるかもしれない。だが、知り合ってから年月が長いほど厚い信頼関係になるというわけではない。たとえば、共有した経験も厚い信頼関係を育む要因となるため、苦楽を共にして劇的に厚い関係を築くこともあるだろうし、大学時代に同じ語学のクラスやサークルにいて顔見知りではあっても、あまり身の上話をしたことはなかったというケースもありうるだろう。友情関係と異なり、愛情関係では、お互いのことを知っている程度に応じて信頼関係が変わり、恋人や結婚などの場合、お互いにそのことを明示的に承認し合うために信頼関係が厚くなるかもしれない。さらに、親子関係は、非対称的な人間関係があって、傷つきやすい子どもが親に依存的であるような関係も厚い関係だと言えるだろう。このように厚い信頼関係はある一定の承認を与え合う関係性のことだとしても、それらの関係性には個性があり、信頼の厚さにグラデーションがあると言える。ここで述べたいのは、厚い信頼関係で生じるのが証言的裏切りであって、この厚い信頼関係が厚ければ厚いほど、証言的裏切りが生じた際の害はより大きなものとなるということである。

厚い信頼関係を生じさせる要因としての親しみをもたらしものは何だろうか。たとえば、友情関係では、一緒にいた時間や共通の出来事を経験することが信頼関係をより厚くする要因になると思われる。それに対して、ここで注目したいのは、人々がもつ個別の社会的役割によって厚い信頼関係が形成されることがある、ということだ。教師と子どもの関係を例に説明しよう。教師は、その「教師」という社会的役割を担った者のことであり、教壇に立つ限り、子どもからみると信頼に足る人物として見られることになる。たとえば、子どものなかの教師に対するイメージとは、生徒の困りごとを親身になって聞き、解消してくれる支援者であったり、自分に合った学びを提供してくれる指導者などであったりするかもしれない。このような非対称的な関係性のなかで構築される信頼関係は、子ども同士の友情とは別に、社会的役割によってある程度の厚い信頼関係が築かれることになる。さらに言えば、子どもが教師に相談したい内容に応じて、教師の性別や年齢、専門教科などを考慮に入れる場合もあるだろう。女子児童が身体の発育についてベテランの女性養護教諭に相談に行く例を考えよう。女子児童にとって、その教師が、他の教師に比べて養護教諭として体の発達に関する知識をもっており、また、他の養護教諭よりも経験が長いこともあって、女性の身体的特徴や発育にかんする自分の悩みについて適切なアドバイスをもらえそうだと推論をするかもしれない。このように、教師は、「教師である」ということだけではなく、「養護教諭である」ことなどその社会的役割から、相手から信頼に値する人物としての承認を受けることがある。

承認についての以上の特徴を踏まえると、証言的裏切りについて、次の三種類に区別できるだろう。

一つ目の証言的裏切りとは、一度で、取り返しのつかないほど関係を壊すような決定的なものである。たとえば、『リプリー』のケースにおいて、親しい人であるため話を聴いてくれると思っていたグリーンリーフの父にひどいことを言われたために、マージはグリーンリーフの父の言うことは信じないし、これ以降は何もあてにしないという状況を生むものである。より深刻なケースで、別種の不正を伴った証言的裏切りとして、親しい人からの暴力や虐待などの精神的かつ身体的苦痛を伴う、証言だけにとどまらない被害を受けるものがあるだろう。

二つ目の裏切りとは、一度では関係が壊れないとしても、小さな日常的な期待外れが積み重なるものである。この積み重ねの期待外れは、決定的な裏切りよりも、日常的に起こる裏切りの形態で

ある。小さな期待外れが続くと、自分のことを気にかけてくれない相手に対して、相手が自分の期待に答えてくれない、というように考えるのは誤っていないだろう。このような裏切りは、日常的にある程度のやり取りをする関係性にある人々のあいだで生じる。それゆえ、このような証言的裏切りが一定の回数を超えたり、度を越したりすると、承認の関係にあった（と思い込んでいた）相手が自分の期待に答えてくれないという証言的裏切りの様相を示すこととなる。

三つ目の証言的裏切りは、教師と子どもの関係のような社会的役割が非対称的な関係にある場合に生じる、相手の期待に対する意図的な裏切りである。具体的には、この裏切りは、裏切りは相互の承認を破綻させようにも関わらず、優位な関係にある方が寄せられる期待に「あえて」応えない、というケースである。たとえば、教師は、子どもの期待を知ってはいるが、その期待が自分でできることをあえて他人まかせにする子どもの甘えにすぎないと認識した場合、教師は子どもが抱く自分への期待に意図的に応えない、ということがあるだろう。これは、裏切られた側の視点に立てば、証言的裏切りになるかもしれない。しかし、長期的な視点に立った場合や成長などに期待して、あえて相手の期待に答えないという場合での裏切りは、その人の利益が考えられており、その場合、証言的裏切りというより先回りした指導（教育）であると言えるだろう。ただし、子どもにとって不当に高い要求や、子どもが振り返った時に肯定的な解釈ができないような場合には、裏切った側の意図に関わらず、ただの証言的裏切りになってしまうリスクがある。

以上の議論をまとめよう。証言的裏切りはショッキングな決定的な裏切りだけでなく、日常の期待外れを含む。そして、そのような証言的裏切りを引き起こす厚い信頼関係にはグラデーションがあり、社会的役割に基づいて相手の期待に意図的に応えない場合もある。このように、証言的裏切りには3つの種類がある（表1）。それは、①決定的な裏切り、②小さな裏切りの積み重ね、③非対称的な関係において優位にある側が寄せられる期待をあえて応えないという裏切りである。次節では、この証言的裏切りの区別をもとに、教師と子どもの関係において証言的不正義がどのような害をもたらしうるのかを明らかにする。

表1 証言的裏切りの種類

①決定的な裏切り	②小さな裏切り	③意図的な裏切り
<ul style="list-style-type: none"> ・相手に衝撃を与える深刻な裏切り ・裏切られた側は、裏切った側へ不信をむけたり、深刻な心理的な害を被ったりする ・さらにひどいケースでは、暴力など証言にとどまらない不正と結びつき、被害者に深刻な不利益を与える 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常の期待外れ ・裏切りを量的に捉えたもの ・一度の小さな裏切りは、それほど深刻な問題を引き起こさないが、積み重なることで決定的な裏切りと同種の深刻な害をなす 	<ul style="list-style-type: none"> ・非対称的な関係において生じる裏切る側が相手の成長などを踏まえた意図的な裏切り ・①と②と異なり裏切る側が時間的視点に立ち、成長を促すなどの意図をもって裏切る ・その場面だけをみれば①や②になりうる裏切りの形態 ・裏切られた側が不当な要求だと感じる、あるいは、振り返って肯定的な解釈ができない場合は真に①や②の裏切りになるリスクがある

3 教師と子どもの関係における証言的裏切り

3-1 教師と子どもの関係

本節では、教師と子どもの関係における証言的裏切りを分析する。そのための準備として、教師と子どもの関係とはどのような関係性であるのかを明確にする。

教師と子どもの関係は、学校という場において、権力や立場、機会など様々な非対称性をもっている。このような非対称性は必ずしもそれ自体で問題があるわけではない。ラゲワードは、当事者間の非対称性を認めないことに関して、「抑圧する側は、抑圧される側がもつ一人称視点の経験という証拠にアクセスすることができない」が「抑圧する側が抑圧される側の一人称視点の経験を証拠としてみなさず、あたかも「対等」のように扱うことは、抑圧される側の声を沈黙させることに繋がるかもしれない」と述べている（Lagewaard 2020, pp. 1579-85）。ラゲワードが述べるように、教師と子どもを対等な関係として捉えることは、子どもの教師への頼れる人という期待を見落とすことにつながることもあるだろう。また、教師の権威に子どもがある程度従うこと、そして、そのような非対称性を教師が認めることは教育を成り立たせるうえで必要でもあると思われる。

では、教師と子どもの関係において、教師は子どもからどのような期待が正当なものとして寄せられるのだろうか。ここでは、子どもと教師の関係と、子どもと保護者の関係を比較してみよう。教師と保護者は、教育権を行使し、傷つきやすい子どもを守り、育てる存在である点では同じである。しかし、保護者は子どもの生誕に関わり、子どもを庇護し、成長を支えてきた存在であるのに対して、教師は子どもの庇護や成長を支えることに途中（子どもの学校入学時）から参加する存在である。教師が子どもと途中から関わり始めることで得られる信頼には、子どもの信頼の対象や質を変容させていくことが関わる。子どもは、成長の過程で、庇護してくれる存在と成長を支えてくれる存在への信頼を、多くの人々との関わりの中かで対象を広げていき、信頼の内容や質を変容させていく。これは庇護者として絶対的であった親（保護者）から離れていく過程でもある。例えば、ピアノが好きな子どもであれば、ピアノを弾くという点においては、あまり上手くない両親よりも、ピアノの先生を信頼するようになるかもしれない（広瀬 2018, p. 193）。

このように考えると、子どもから教師は、自分たちの保護者ではないが、子どもに一定の愛情や親しみをむける者として、庇護者としての側面と教育者としての側面で信頼に基づくものであると考えられる。このような信頼から考えると、教師に寄せられる期待は、自分を守ってくれることと自分を成長させてくれるといったものになるだろう。

では、教師の側は、子どものことをどのように信頼するのだろうか。教師は、子どもの成長を支え、子どもを信頼する存在である。教師が子どもに信頼を向けることは、子どもが自分に信頼が寄せられていることや、子ども自身が期待されていると感じさせることである。このことは、子どもへ安心感を与えることや自己肯定感を高めることにつながる場合があり、子どもの行動遂行力や道徳性の発達を促すことにもつながるだろう。教師は、子どもの成長を願うという職責を考えると、子どもへの信頼をやめない方がよい場合が多いと考えることができる。では、子どもをどのように信頼するのか。これにかんして広瀬は、「すなわち教師は子どもを、過度や盲目的ではなく、過剰かつ法外に信頼することが求められるのである」と述べている（広瀬 2018, p. 197）。過度や盲目的でないということは、子どもに対して一方的な信頼を置くのでもなければ、過小評価することもなく子

どもの能力等がある程度見極めたうえで信頼することである。子どもに対する過剰かつ法外的な信頼とは、子どもにどれほど教師が期待していた信頼を裏切られても、子どもを信頼し続ける、ということを目指す。こうした教師の子どもへの信頼は、大人どうしの信頼と比較すると裏切られてまで信頼し続けるという点で、こどもの成長を考慮に入れたものであり、通常の期待とは別種のものだと言える。つまり、教師は子どもに「あることをしてくれるだろうと期待する」のではなく、「あることをしてくれた方が成長できるので、あることをしてくれるだろうと期待するし、それが失敗しても期待を寄せ続ける」となるのである。

以上を踏まえると、教師と子どもの関係には、子どもの信頼は、教師の庇護者と教育者としての側面へ向けられ、そのような信頼に社会的役割によって高められる効果が作用し、高い信頼とそこから生じる期待が寄せられる。教師は、子どもへ過剰かつ法外的な信頼を成り立たせ、子どもの寄せる期待より高次の、成長を考慮に入れた期待を寄せる。このような信頼や期待は、子どもと教師のあいだで次元が異なり、友情関係とも親子関係とも異なる承認であると考えられるだろう。このような非対称的な関係性に、先ほど分析した社会的役割としての教師のイメージが作用すると、教師と子どもの関係は、独特の仕方では厚い信頼関係を構成していると言うことができる。

以上を踏まえると、問題は、このような信頼関係で生じる期待の裏切りにかんして、私たちは、子どもの傷つきやすさや人間形成への影響を考慮し、教師が子どもの期待を裏切ってしまうことが問題にあると考えられる。教師の振る舞いが、子どもの信頼に起因する期待を裏切ると、子どもは、教師の証言へ聞く耳をもたなくなることにとどまらず、子どもが他者へ期待を抱かなくなったり、知識の主体としての能力の発達を妨げられたり、他者へ声を届けることへの諦めを抱いたりするという不利益が生じうるだろう。以上のことが教師と子どもの関係における証言的裏切りである。次節では、証言的裏切りの種類に沿って、教師と子どもの関係性における証言的裏切りがどのような害をもたらすのかを分析する。

3-2 どのような裏切りがどのような害をもたらすのか

第二節で証言的裏切りを三種類に分析したことに基づくと、教師と子どもの関係において生じ得る証言的裏切りは、①決定的な裏切り②小さな裏切りの積み重ね③意図的に裏切る裏切りが子どもに伝わらないこととして整理することができる。①は大人として傷つきやすい子どもへのケアの精神のかけた行動ややり取りにおける不正義である。本稿においては、それぞれのケースについて考察を行うが、①のような、重大であるがほとんどの教師は犯すことのないケースよりも、日常のやり取りにおいて多くの教師が直面しているであろう②と③を中心的な事例として扱う。

まず、①の決定的な裏切りは、教師が偏見をもつことで故意に子どもを配慮せず、子どもの期待を突き放す、いわゆる不適切な指導や相当配慮に欠けた発言のことであるだろう。たとえば、自分の相談を聞いてほしいという子どもに対して、「君の話し方が癪にさわるから嫌だ」と教師が言うという、悲惨なケースなどが含まれる。この場合、教師は偏見のせいで子どもの気持ちや状況に寄り添わず、教師の寄せられる期待を拒否している。子どもは、証言者としての能力やそれに対する自信（話すという動作への自信）を失わせられるかもしれない。それによって、積極的に自分のことについて発言したり、打ち明けたりすることができなくなったりするかもしれない。さらに悪いケースでは、証言的裏切りというより、やり取りにおける教師の不正や抑圧にあたる場合もある

だろう。この不正や抑圧は、子どもに、教師や大人への心的外傷などを負わせることになり、子ども的人格の形成に深刻な影響をもたらすことにつながると思われる。

次に、②の日常のやり取りで生じる小さな裏切りの積み重ねについて分析しよう。日常のやり取りで小さな裏切りが積み重なる要因としてありうるのは、教師は実践上、すべての児童や生徒のあらゆる期待に応えられるわけではない、ということにある。子どもにとっていつでも理想的な存在になれるわけではないことは、もちろん教師だけの問題ではない。学校生活におけるやり取りでは、教師の仕事が多忙であるせいで、小さな裏切りが何度も生じうる。たとえば、教師が多くの子どもを抱える学級担任の場合、教師が子どもの期待に応えたいと思っていたとしても、一人ひとりの期待を聞き取ることが難しいことがある。さらに、教師は通常、子どもから大勢の前での態度と、一人ひとりの子どもに接するときの態度という2つの側面から評価されている。大勢の前で教師は、1人の子どもにした対応（指導）を、別の子どもへも適応しなければならないだろう。子どもから寄せられた期待にAという仕方に応えた場合に、別の子どもから寄せられた同種の期待にあまり親身にならずBという仕方に応えた場合を考えよう。Bの仕方に応えられた子どもは、「あの子にはしてくれたのに、私にはしてくれなかった」という不公平感を抱くだろう。この不公平は、子どもが校内のルールを破った後などの指導でよくみられ、「あの子は怒られなかったのに、私は怒られた」や「あの先生は、女子に甘い」といった、教師の裁定者としての側面へ徐々に失望を与えることになる。子どもとのやり取りにおける教師の権力性を考えると、教師には裁定者としての平衡感覚が求められており、それがかえって証言的裏切りの要因となることもある。

教師が多忙ななかで多くの子ども達とかかわらなければならない状況や、教師の権威性に起因して求められる役割は、教師を子どもに対して小さな裏切りを与えてしまいやすい存在にするだろう。このような裏切りが募っていくと、「この先生は私の話を聞いてくれない」や「この先生は私たちのことを思ってくれていない」、「この先生はえこひいきする」というような、教師イメージの形成につながる。そうすると、教師の声は、クラスの子どもに届かなくなってしまう。これは、証言者として教師が貶められているだけでなく、学校という場において知識獲得の機会を子ども自身が失っていることにもなると思われる。

そして、③の意図的に子どもの期待に応えない裏切りが子どもに伝わらないことで問題となるのは、教師が子どもの期待を誤って認識してしまった場合の裏切りだろう。たとえば、教師が、グループの活動でメンバーとのそりが合わないために活動ができていない子どもの「できないから助けてほしい」という期待を、自分でできることをあえて他人まかせにする子ども甘えと認識し、「自分でやりなさい」と言ったという場面を考えよう。この場面において教師は、意図的に子どもの期待を裏切っている。しかし、教師が汲み取った期待が子どもの寄せている期待とずれていることがわかる。子どもからの寄せられる期待を誤認した場合、子どもの信頼を損ねてしまうことがあるように思われる。「私はこのように伝えたのに、先生はわかってくれなかったし、さらに先生にこんなこと言われた」という子どもの経験は、その子どもに今後、自分の期待を表明するのを躊躇させるかもしれない。子どもの教師へ寄せる期待の誤認は、子どもの期待が非明示的であったり、期待の表現の仕方が不十分であったりすることで、教師へ期待が伝わりにくいことで生じる場合があるだろう。子どもの期待に関して教師は、教育的な指導として、子どもの期待をあえて応えないのは子どもの成長を促すうえで重要な視点であるし、子どもの期待が不当なものだと認識できる場合には、

それを指導していくのが教師の役割である。それでも、このような教師の指導は、子どもへの効果の遅延が生じ、子どもが肯定的に解釈するのに時間がかかる場合が多いだろう。意図的に子どもの期待に応えない裏切りにおいては、教師は自分自身の権威性を十分に考慮し、聞き手の子どもへの配慮が求められるのである。

教師の側から見ると、以上のような証言的裏切りは、証言者としての自分の声が子どもに届かなくなることに陥らせるものだろう。このことは深刻な問題ではあるが、より大きな問題は、子どもにとっては教師に認知的に依存しなければならない学校などの教育環境では、子どもが知識獲得の機会を失ってしまうことであり、さらには、裏切りにあっただけで心理的な傷を負い、自分自身への自信を喪失してしまうことである。なお、このような証言的裏切りの積み重ねによって、ある教師への不信感が、別の教師に伝播することになることもあるだろう。社会的役割によってある程度の親しさが伝播するだけではなく、その役割に対する子どものイメージによって、不信感もまた伝播するのだ。では、子どもの期待に適切な仕方に応じていく、もしくは失望を与えすぎないようにして不正義に陥らないようにするために、どのようなことが可能なのだろうか。次節では、教師に課せられている様々な実践上の制約の中でも、証言的裏切りを回避して、子どもに適切に対応していくためには「教師の徳」が大切なのではないかという点を示唆したい。

4 適切に対応するための教師の徳にむけて

子どもの期待に対する教師の態度の理想として「教師の資質・能力」がある。しかし、実際の教育現場では様々な制約があるため、教師が子どもからの期待を裏切らないために可能な条件は、あまりに理想的な教師像を求めすぎものではないだろう。むしろ、教師に求められているのは、子どもに対して超えてはならない一線を十分に熟慮したうえで、子どもに対応する実践的な能力としての「教師の徳」であると考えられる。本節では、そのような教師の徳のあり方について簡単に示唆する。

まず、文部科学省の資料における教師に求められる資質・能力を明確にしよう。文部科学省(2021)は、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の教職員の姿を次のように示している。

教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。

以上から、子どもに寄り添い、子ども一人一人の期待に応じていくような、理想的な教師像が示されていることがわかる。理想的な教師には、子どもとの関わりのなかで子どもと信頼関係を一から生み出したうえで生み出した信頼関係を発展させていくことが求められていると言える。

もちろん、このような資質・能力が教師にとって大切であることは間違いないし、教育的責任を負う教師はこのような資質・能力を身に付けるよう励まなければならないだろう。しかし、教室で教師は、多くの子どもからの応えきれないほど多くの期待を寄せられており、それを一つ一つ丁寧

に込めていくことは時間的制約のもと不可能であるよう思われる。また、第三節まで検討してきたように、教育は不健全な認識環境ともなりうるものであることも考え合わせると、理想的な教師像や、教師と子どもの理想的な信頼関係を提示するだけでは、聖職者的な教師を想起させることにつながることもあるし、実践的に有用な指南とは言えないと考えられる。

このことを踏まえて私たちは、子どもたちの教師への期待を裏切らないために教師に求められるのは、子どもの期待の把握や分別に関わる「教師の徳」であると考えている。より具体的には、教師の徳とは、教師と子どもの関係を踏まえ、子どもの期待に敏感であることで、証言的裏切りを最低限起こさないようにする実践的能力のことである。言い換えるならば、この徳は、対人関係においてプラスにならないとしても、児童や生徒にマイナスとなるようなことを察することで事前に対処できたり、局所的に小さなマイナスとなることを犯したとしても、その時点でそのことに気づいて反省し、それ以上、ショッキングな決定的な裏切りにつながるようなことは避けたりするための実践的な徳である。

この教師の徳が目指す行動としては、たとえば、子どもとのやり取りにおいて子どもに対して「聞き上手」であったり、子どものある態度に起因する期待の表明に対して「察し上手」であったりする、そして、表現者として発展途上にある子どもの期待を明示的なものにするための支援をする「引き出し上手」であったりする、というものが挙げられるだろう。教師には、子どもの置かれている環境や、そこから影響を受ける精神的な状況を十分に勘案することができることが求められるだろう。そのためには、子どもをよく見る目が必要であるが、それには臨床心理学などの知見にとどまらず、同僚と情報共有をするなどの子どもを見ようとす姿勢までを含むはずである。このような行動を取ることで、教師は、多くの子どもから寄せられる期待と教師自身の認識のギャップを埋めることができると思われる。

結語

本稿では、教師と子どもの関係が特有の非対称的な厚い人間関係であり、そのせいで教育的関係における証言的裏切りが生じることについて明らかにしたうえで、教師がこの裏切りに対して適切な仕方に対応できるための教師の徳についての予備的考察を行った。ここでの教師の徳は、子どもの期待の把握することや込めるに値する子どもの期待を分別することにかかわる実践的能力のことである。このような教師の徳については、この徳を身につけるための条件や、この徳を十分に身につけている教師であっても、徳の発揮が阻害される要因があることなどの考察が不十分であるため、概念を洗練させる必要がある。また、本稿では、子どもと教師の関係において信頼関係が成り立つ場合に考察を限定したが、これは子どもが心に傷を負っていないことや、教室で学級崩壊など深刻な問題が起こっていないといったことが想定されている。実際には、もっと困難な状況にある現場もあるだろうし、そのような現場で不正義に抵抗するためには、本稿で考察したものとは別種の教師の徳が求められるだろう。

さらに、本稿で明らかにしたように、教師の証言的裏切りが、教師の仕事の多忙さなどの実践上の困難に起因することがあることから、証言的裏切りに対処するためには教師自身の徳だけではなく、学校をめぐる制度やシステムについて検討しなければならないだろう。昨今言われてい

るように、教師がブラック労働をやりがいで引き受けている現状では、教師自身が社会へ声をあげることができるとは思えないし、教育の場にいる者でしか見えない様々な問題について教師の声が軽視されているようにも思われる。このような現状は、子どもの声を聴くべき教師が、今度は、自分たちの切実な声が社会へ届かないという証言的不正義を被っているかもしれないことを示唆している。そして、このような証言的不正義は、教師に無力感や徒労感を与えるだけでなく、教師を「自分で選んだ仕事だから」や「自分が辞めたらクラスの子どもが心配」などという歪な自己肯定へ向かわせて、抑圧的な状況を受け入れてしまう事態を生じさせることもあるだろう。このように考えると、証言的裏切りの改善のためには、教師の切実な声を受けとめるいっそう証言的正義にかなった社会が求められるように思われる。

引用文献

- Byskov, M. F. (2020). "What Makes Epistemic Injustice an "Injustice"?" *Journal of Social Philosophy* 52 (1): 116–133.
- Congdon, M. (2017). "What's Wrong with Epistemic Injustice? Harm, Vice, Objectification, Misrecognition" In Kidd, Ian J., Medina, José, & Pohlhaus, Gaile (Eds.). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 243–253). NY: Routledge.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice*. New York: Oxford University Press. (邦訳 ミランダ・フリッカー(著)、佐藤邦政(監訳)、飯塚理恵(訳)『認識的不正義 権力は知ることの倫理にどのようにかかわるのか』勁草書房.)
- 広瀬悠三 (2018). 「第8章 教育学における信頼－非対称の人間形成としての信頼」小山虎(編)『信頼を考える リヴァイアサンから人工知能まで』(pp. 181–205). 勁草書房.
- Kotzee, B. (2017). "Education and Epistemic injustice". *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 324–335). NY: Routledge.
- Lagewaard, T. (2020). "Epistemic Injustice and Deepened Disagreement". *Philosophical Studies*, 178: 1571–1592.
- 文部科学省 (2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」『中央教育審議会』https://www.mext.go.jp/content/20210126_mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2023年8月30日閲覧).
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. New York: Oxford University Press.
- Nikolaidis, A. C. (2021). "A Third Conception of Epistemic Injustice." *Studies in Philosophy and Education*, 40(4): 381–398.
- 佐藤邦政 (2021). 「人間形成と人間構築をともに視野に入れる知的徳の保育・教育論：解放的徳と認識的不正義を両輪とする展望」『フィルカル』6(2): 112–133.
- 佐藤邦政 (2023). 「第三章 認識的不正義」. 立花幸司(編著)『徳の教育と哲学』(pp. 36–45). 東洋館出版.
- Wanderer, J. (2017). "Varieties of Testimonial Injustice" In Kidd, Ian J., Medina, José, & Pohlhaus, Gaile (Eds.). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 27–40). NY: Routledge.

