

道徳教育における信頼の機能分析

— 「他者の予期の予期」の両義性に着目して—

横井 夏子*

本稿の目的は、『学習指導要領』「特別の教科 道徳」の内容で取り扱われている「信頼」という概念が、道徳教育において果たす機能の両義性について、ニクラス・ルーマンの信頼論を手がかりに分析・記述し、教育実践の可能性を探ることである。ルーマンの信頼概念の特徴には、複雑性の縮減というシステム論の前提条件とも呼べる重要な機能が真っ先に挙げられるが、同様の機能をもつ馴れ親しみとの明確な区別といえる、「他者を自由意思をもつ他我として認識する」という特徴が、本稿ではとりわけ重要である。というのも、ダブル・コンティンジェンシー状況を抜け出す方途としての「他者の予期の予期」が、信頼獲得の戦略として導き出されるからである。このことは、教育関係および子どもの「人格の完成」において両義的であるといえる。というのも、信頼は一方で、教師による子ども理解の一助とする際は、その効力を発揮すると考えられるが、他方で、「特別の教科 道徳」の特性に照らしてみると、子どものふるまいにたいする一定の方向づけとなりうる。そのため、この信頼獲得の戦略は、子どもが「平和で民主的な国家及び社会の形成者」となることを妨げるという逆機能を果たす懸念が浮かび上がるのである。

Key words：道徳，信頼，ルーマン，子ども理解，他者の予期の予期

1. はじめに

1-1 「特別の教科 道徳」における「信頼」

本稿の目的は、2017年告示の文部科学省『学習指導要領』（以下、単に「指導要領」という）において特別教科化された道徳「第2 内容」の項目の一つである信頼という概念を、最も広い意味から理論的に検討し、その機能分析を通して教育実践の可能性を探ることである。

2017年に告示された小学校および中学校の「指導要領」では、周知のとおり道徳が特別教科化され、その内容として四つに区分された項目のなかに、「信頼」という社会概念が盛り込まれている。

本稿では、道徳教育における信頼の機能分析を記述することで、信頼獲得の戦略がもつ両義性を明らかにする。信頼ということばはまた、教育関係とりわけ近代学校教育における教育関係のなかで、教師がいかにして子どもの信頼を獲得するかという実践的課題としても、重要な概念である。そのため、教育現場の声を傾聴し、教育実践から読み取れる教師の「子ども理解」を考察に組み込むことで、教育実践へのある種の応答を試みる。

1-2 教職に内在する困難性への対処としての信頼

近代学校の教師の「教える」という仕事は、徒弟制や近世までの学校とは大きく異なる。教育社

*文京学院大学教職課程センター

会学者の久富善之によれば、近代以前の「教える」／「学ぶ」文脈の特徴的性格は、「生活の中で手本を見て」「徒弟修業」「古典・中世・近世の学校」などの事例で説明されるように、簡単に教えられたり、学ぶ側が志願して集ったりするというかたちであった。しかし、近代学校での教師の「教える」仕事は、それらとは明確に区別され、その特徴によって困難性が内在しているという（久富 2017：99ff）。

近代学校において、教師たちの教えるという仕事が、特有の難しさを伴うのは、まず、教える・学ぶ（＝伝達・獲得）ということの文脈性において、それが……〔中略〕……「間接性」を持ち、……〔中略〕……「皆学制」という特有の性格を持っていることに根拠があるといえよう。（久富 2017: 101）¹⁾

教育関係において教師は、このような教職に内在する困難性にもかかわらず、子どもに「教える」という役割を果たすことが期待されている。子どももまた、日常の生活から切り離された学習を、自分の意思とは関係なく強いられることになる。学校は、子どもが共同して学び成長する場であると同時に、子どもの言動を制限する場であるともいえる。すなわち教育関係とは、教える／教えられることが先取的に期待される「役割の非対称性」²⁾の構図で描かれる、いわゆる「対等」でない関係³⁾である。そのような状況で、教師と子どもの教育関係を継続するためには、双方が各々の役割に沿ってふるまうことが期待されるのであり、とりわけ相対的に劣位に置かれる子どもが、その教育関係を受容してもよいと思う程度の信頼が不可欠となる。というのも、子どもが教育関係に参入することを了解してはじめて、教師の教育的な意図をもった行為は教育的行為とみなされるため、子どもの了解がなければ、教育的行為は（子どもの身体ふるまいを制限・強制するという意味で）暴力行為と区別がつかないことになる。それゆえ教育関係の成立条件として、子どもの抱く信頼は不可欠だと考えられるのである⁴⁾。

では、教育関係が成り立つために不可欠な信頼

とは、いったいどのような機能を果たすものなのか。次章から、広義の信頼概念の特徴を確認し、その特徴を踏まえて他者の信頼を獲得するための戦略を記述してから、道徳という教科のもつ特性を踏まえ、教育実践に即して信頼の機能について考察する。

2. 信頼概念の特徴

2-1 「複雑性の縮減」の方途としての信頼

本節では、はじめに信頼概念の定義を述べてから、信頼の果たす機能を確認する。信頼についての考察は枚挙にいとまがないが、ここではさしあたって二つ引用する。

「信頼」という用語が、普通の文脈から学問的な文脈にいたるまでのいかなる言説においても、不正確であいまいな使われ方をしていることが、まず思い起こされる。このことばは、もちろん重要な社会概念であるが、しかしまた、信頼と同じように重要で、かつ明確に定義されていないほかの概念と混同されてもいる。たとえば、正直(honesty)や確信(confidence)、信念(faith)といったことばである。(Barber 1983: 164)

アカデミズムは、長いこと「信頼」の正確な定義について議論を重ねてきた。多岐にわたる学問分野でこの概念が使われているが、その多くは不明瞭であいまいである。長期にわたって議論に議論を重ねた結果、信頼の定義についてのコンセンサスはとれていない。(Leslie 2004: 529)

経験的にも、また上の引用からもわかるとおり、信頼について論じている研究は多岐にわたっており、この概念がいかに重要であるかを物語っているといえるが、本稿で扱う 20 世紀ドイツの社会学者ニクラス・ルーマン(Niklas Luhmann, 1927-1998)による定義は、そのなかでも広義のものとなされ、これ以降の信頼研究の基礎となっている。

信頼⁵⁾とは、もっとも広い意味では、自分が抱

いている諸々の予期をあてにすることを意味するが、この意味での信頼は、社会生活の基本的な事実である。(V: 1)

「特別の教科 道徳」における「信頼」概念は、他の項目と同様に個人内特性として語られているが、ルーマンの信頼ということばは、「生後一年間の経験から引き出された自分自身と世界にたいする一つの態度」(Erikson 1980: 57)としての基本的信頼とは大きく異なる。信頼概念を的確に分析した丸山徳次によると、

母親(ないしそれと同等の養護者)への従属性によって始まり、相互性の内で育まれるエリクソンの言う「基本的信頼」は、ボルノーの言う「存在信頼」、ルーマンの言う「世界親密性」と実質的に等しく、人間の社会的関係の基盤をなす。この信頼の基層を「原信頼」と呼ぶとするならば、原信頼の基盤の上に……〔中略〕……「人格的信頼」の層があり、さらに、ルーマンの言う「システム信頼」の層がある、と考えられる。(丸山 2013: 27)

ルーマンのいう信頼概念で特徴的なのは、彼が複雑性を縮減する方途として、信頼の機能をあげている点である。複雑性とは、その都度実現されるものよりも、つねに多くの可能性が存在するという事実であり、つまり、アクチュアルになりうる以上の可能性がつねに存在している状態を指している(GLU: 94, NLTS: 40 ほか)。社会生活においてひとは、つねにすでに膨大な可能性に直面する。そのような状態で何らかの行為を現実にとるためには、こうした可能性のなかからどれか一つを選択しなければならぬが、(有意味なものから無意味なものまで)多種多様な選択肢が無数にある状態では、ただちに選択することはできない。そこで、この無数の選択肢を選択可能な程度にまで減少させなければならぬ。これが、「複雑性の縮減」である。信頼は、なにか肯定的な予期をあてにすることで、不信は、なにか否定的な予期をあてにすることで、それぞれ複雑性を縮減するという機能を果たすのである。

2-2 馴れ親しみと比較した信頼

前節で、信頼／不信には複雑性を縮減するという特徴があることを述べたが、「複雑性の縮減」の方途は、これらだけではない。ルーマンが信頼の前提とする馴れ親しみ(Vertrautheit)⁶⁾もまた、同様の機能を果たしている。本節では、信頼と馴れ親しみとの比較から、信頼に固有の特徴を示すこととする。

馴れ親しみは、過去の体験をそのまま将来に投射するという仕方では複雑性を縮減する、という比較的単純な方途である。というのも、馴れ親しみが必要とされる社会では、コミュニケーションにかかわる者が時と場所とを共有した現前的状態にあることがほとんどで、遠隔にいる見知らぬ他者との交流は限られていた⁷⁾。

信頼もまた、馴れ親しみを前提とする。しかし信頼は、馴れ親しみとは一線を画す特徴を備えている。

たしかに信頼は、馴れ親しんだ世界においてのみ可能である。信頼は、その背景が確実なものとなるために、歴史を必要とする。何の手がかりもなしに、何の以前の経験もなしに、信頼することは不可能である。しかし、信頼は決して過去からの帰結ではない。そうではなく、信頼は、過去から入手しうる情報を過剰利用して将来を規定するという、リスクを冒すのである。(V: 23-24)

ここに現れている信頼の特徴は、次の2点である。すなわち、過去から得られる情報を過剰利用する(überziehen)という点と、リスクの認識をともなっている点とである。過剰利用ということばは、もとは「預金残高より多くを引き出す」というほどの意味であるが、ここでは、過去から実際に得られる部分的な情報をいわば拡大解釈して、それに基づいて判断することを表している。本稿の議論で重視するのは、2点目のリスク認識である。なぜ信頼がリスクの認識をともなっているのか、次に確認しよう。

3. ダブル・コンティンジェンシー状況

3-1 他者を他我として認識するということ

前章で明らかになった信頼の特徴のうち、ここでは、信頼がリスクの認識をともなっていることの意味を考察する。着目するのは、ひとが信頼を抱くとき、他者を他我として認識しているという点である。他者を他我として認識するというのは、相手が過去に縛られず自由に行為選択するということが自分がわかっているだけでなく、相手の行為選択が偶発的であるということが自我と他我の双方の地平からいえるということである。

コミュニケーションの当事者同士が、他者を他我として認識する、つまり相手の行為選択は過去に縛られない自由なものであると認識する場合、双方が他者の出方を窺って自らの行為選択をしようとするということになり、結果としてお互いが相手の出方を待つ両すくみ状態に陥る。これがダブル・コンティンジェンシー（Doppelte Kontingenz）状況である⁸⁾。

3-2 信頼の要請

このようなダブル・コンティンジェンシー状況を回避する方途として、信頼が要請されることになる。

ダブル・コンティンジェンシーのもっとも重要な結果の一つは、信頼または不信の発生である。そうした結果があらわれるのは、ダブル・コンティンジェンシーをともなう状況にかかわり合うことが、とりわけリスクをともなうものだと感じられる場合である。（SS: 179）

他我たる他者がどのような行為を選択するかは、こちらで完全に予測することができない。すなわち、他我は自由意思によってその場その場で行為選択をするから、自我にどれほど過去の蓄積があろうと、他我の行為を予測することには不確定性がつきまとう。その不確定性を引き受けて、いつでも期待はずれに陥る可能性があるというリスクを承知のうえでなお、将来にたいする判断を下すことで、自我は行為選択をすることができる。つまり、信頼を抱くことによって、他我の行為選択が不明瞭なままでも自らの行為を選択できるよ

になるのである。

これはたとえば、ある教室において、教師の「机を教室の端に寄せて、椅子だけをもって真ん中に集まりなさい」という指示を子どもが実行に移すか移さないか（あるいは、実行できるかできないか）を、教師の側では完全に予測することはできないという状況である。いうまでもなく、子どもは自由意思をもった存在であるから、もしかしたら教師に反抗したり、指示内容が十分に理解できなかったりするかもしれない。それでも、「子どもたちはおそらく指示したとおりに動くだろう」と相手の出方を肯定的に予期（信頼）するならば、子どもたちが椅子だけをもって集まってくるまでの間に、教師はDVD上映の準備に取り掛かるといふ行為を選択することができるのである⁹⁾。

4. 「他者の予期の予期」による乗り越え

4-1 「他者の予期の予期」

すでに述べているとおり、他者を他我として認識するやいなや、ダブル・コンティンジェンシーの問題が浮上する。この問題をやり過ごす機能をもつ信頼／不信は、次の成り行きを確実に予測できないという不確定性のつきまとう状況でも、肯定的／否定的な予期に基づく行為選択を可能にする。このとき、相手の出方（他者の予期に基づく行為選択）を予期すること、すなわち、他者の予期の予期が行われていることになる。

先ほどの教室での出来事を考えてみよう。教師は、授業のなかで次の準備に取り掛かるといふ自らの行為選択に先立って、子どもたち（他者）が、「机を教室の端に寄せて、椅子だけをもって真ん中に集まるつもりがあるかどうか」（将来の行為選択）を考えねばならない。そこで、子どもたちのこれまでのふるまい（過去の蓄積）を考慮に入れるが、子どもたちが今までどれほど指示にしたがって行為していようとも、今度は頑として指示にしたがわないという可能性がなくなるわけではない。そのことを承知したうえで、それでも「子どもたちは指示どおりに動くだろう」（肯定的な予期）という判断を下す（信頼を抱く）ことではじめて、それを根拠にして、子どもたちに背を向

けてDVDを上映するための準備を（自らの行為を選択）することができるのである。

4-2 信頼を得るために

こうした機能を備えた信頼について、ルーマンは以下のように述べている。

信頼を抱く者は、自分が相手によって左右されている状況を定義しなければならない。……〔中略〕……先に「リスクを冒した前払い」(riskante Vorleistung)と呼んだことを行わねばならない。(V: 53)

信頼を抱く者は、相手に先立ってまず自らが行為を選択し、相手の出方によっては信頼が裏切られるという可能性に自らを曝さねばならない。その意味で、信頼はあくまでも「贈られ、受容される」ものであるといえる (V: 55)。

他方、信頼を向けられた相手は、基本的には予期に応えることも予期を裏切ることもできるが、すでに信頼が示されたことによって、相手はその後につづく行為の選択を拘束される面がある。たとえば、信頼を得ようとするとき、ひとは「社会生活に参加し、他者の予期を自らの自己表現のなかに組み込む」(V: 80) が必要になる。

いま一度ある教室の例に戻ると、教師だけでなく子どもたちもまた、これから上映される映像を早く観るためには、教師（他者）にたいしてすぐに準備に取り掛かるという行為選択を望むことになる。このとき子どもたちは、「子どもたち（自ら）がすぐに指示を実行するだろう（肯定的に予期する）」ことをあてにして教師が準備するのであれば、意図的に「自らが信頼に値する」(V: 79) ようにふるまう—ここでは、ただちに机を片付けて椅子をもって集まる—という戦略をとる（行為を選択する）ことができるのである。

このようにして他者の予期を予期することで、「自らが信頼に値する」と示したい場合、他者の予期へと自らのふるまいを寄り添わせるという戦略が成り立つといえる。

5. 信頼獲得の戦略の両義性

5-1 信頼獲得の戦略としての「子ども理解」

前章では、子どもが教師からの信頼に値するようふるまうという戦略を例にとったが、このことは当然に、教師が子どもの信頼を獲得するための戦略としても機能する。実際の教育現場に照らして考えてみると、子どもの行為選択の理由にセンシティブな（子ども理解の深い）教師の予期は、子どもにも理解・受容されている感覚を与えるから、そうした教師のふるまいは子どもの信頼を得やすいと考えられる。滋賀県の公立小学校教諭である石垣は、「子どもが素直に、自由に自分の思いを表現するには、子ども自身が等身大の自分を認めてもらっているという安心感……〔中略〕……に支えられていることが必要だと考え」（石垣 2013: 159）、自らの実践を次のように記している。

あやは5年生・6年生と続けて担任をした女の子。授業中は指名されたら発表するけど、指名されなければ黙っている子で、目立つようなタイプの子ではなかったが、自己紹介の詩や……〔中略〕……あやが書いた文章を間において、少しずつあやとつながっていった。……〔中略〕……「こわい」という不安な気持ちを書いても、きつとだいじょうぶだ、という安心感。その感覚は、5年のおわりに書いた「そんなんでもいいんだ」という、何を書いても、言っても受けとめてもらえるというような安心感とつながっている。そしてその安心感が、子どもの言葉を紡ぎだすことを励ましていく。(石垣 2013: 160)

石垣は、子どもが安心して自由に自分の思いを表現するという行為選択ができるように、等身大の子どもを認めていることを、自らのふるまいのなかで示していく。こうした教師のふるまい（信頼の贈与）を経て、小学生のあやは、徐々に石垣に理解・受容されていることを感じ取り、「何を書いても、言っても受けとめてもらえる」という肯定的な予期に基づいて、「誰かがイジメられて

たらかばってあげなきゃいけない、わかっている、でも、こわいからかばうことができない」（あやの文章、石垣 2013：159）と不安な気持ちを表明した。教師が、子ども（他者）の予期を予期し、子どもの予期を成就させる行為選択をすることで、子どもの信頼を得られる様子がうかがえる。

5-2 「他者の予期の予期」に沿ってふるまうことの問題点

ところが、子どもからの信頼を得るために他者の予期を成就させるようにふるまうことが、常に子どもの「人格の完成」に資するとはいい切れない。とりわけ、特別教科化された道徳では、そのことが顕著であると考えられる。『指導要領』第3章「第2 内容」の冒頭には、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要である道徳科においては、以下に示す項目について扱う」（小学校、中学校とも同文）とあり、「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」¹⁰⁾「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」に区分された徳目が並んでいる。また、「指導要領解説 道徳編」第5章「第2節 学習指導案の内容とその作成」では、指導案作成のおおむねの手順として、指導の内容や教師の願いを明確にしたかたちで作成するものとされている。

これは、より具体的にいえば、教科書で「感謝の気持ちを言葉に表してみましょ」などといった徳目を掲げ、それを授業で実践した場合、教師が子どもを、その徳目を演じさせることへと誘導してしまいかねないことを想起させる。つまり、教科書の徳目を取り上げ、そこに示される手順に従って子どものふるまいを確認させ、読み物を読むという一連の授業の流れは、子どもに容易に「正解」を予期させ、教師の予期（この場合は、教科書の徳目）に沿う特定のふるまいを方向づける可能性があるのだ。さらにいえば、教科書は、個別具体的な事情やクラスの状況など、子どものリアルな日常を必ずしも反映したものではない。そうすると、本稿の冒頭で指摘した教職に内在する困難性とも相まって、「他者の予期の予期」に沿っ

てふるまうことが、「特別の教科 道徳」の目標「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことにそぐわない事態が導出される。¹¹⁾

身につけることが求められている「第2 内容」（『中学校指導要領解説 道徳編』）にもう少し触れておくと、

A 主として自分自身に関すること

(7)「自主、自律、自由と責任」について、主体的に判断する態度を一層重視し、従前の1- (3)の「自主的に考え、誠実に実行して」を「自主的に考え、判断し、誠実に実行して」と改めた。

B 主として人との関わりに関すること

(9)「相互理解、寛容」について、自分の考えをもって他の立場や考えを受け入れることを重視して、「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに」を加えた¹²⁾。

こうした徳目を子どもに身につけさせることが意図されている状況で、さらに子どもが教師の期待に応えようとして（予期の予期に沿って）ふるまうことで、かえって「主体的に考え、判断」することもできなくなり、ひいては「自分の考えや意見」をもつことすらできなくなる恐れがある。

以上のような論理的矛盾という問題に加えて、評価の困難性もまた、教師に重くのしかかることになる。「特別の教科 道徳」においては、他の教科とは異なり、「数値などによる評価は行わないものとする」と定められている。もちろん、子どもの内面に関わる部分を評価するのだから、それが数値に馴染まないということは容易に納得できる。しかし同時に、そうであるならば、いかにして（一応）客観的な（といえる）評価が可能かという問いが未解決のまま残ることになる。なぜなら、子どもの自由意思による判断の様子は、教師にとっていわばブラックボックスのなかの出来事であるから、他者からは確認することができない。

他者たる教師が子どもの判断について唯一わかることといえば、子どもが教師の予期を予期し、その予期に沿ってふるまえるかどうか（教師の意図に沿った言動ができるかどうか）という現前の

行為そのものである。

さらに、その内容である徳目の習得についても、上記のような論理的矛盾をはらんだものとなれば、評価はより一層の困難を極めることになる。

5-3 課題への実践的応答として

前節で指摘したように、道徳の「第2 内容」に掲げられている徳目を身につけさせる授業では必然的に、教師と子どもの信頼関係が逆機能を果たす可能性があり、加えて評価の困難性が深刻であるという問題点もつきまとう。評価に関しては、もし仮に子どもを深く理解することができる教師であれば、子どもの行為の裏にある理由などを探ることができるかもしれない。しかしこれは楽観的な見通しであって、すべての教師がすべての子どもを深く理解できるということは、現実的にはおよそ想定できない。だからこそ、道徳性の内実やそれにたいする意見・表現などは、ある特定の価値によって一定の方向性を強いるのではなく、子ども一人ひとりの文脈に即して考えられるべきである。そして、こうした前提に立ってあらためて、子ども理解が重要になってくるのである。

ここでは、道徳の特別教科化にたいして教育現場から警鐘を鳴らす教師の見解を参照しつつ、道徳教育の目標にかなうかたちで「特別の教科 道徳」の内容や評価の規定を組み替える可能性について考察する。

文部科学省による副読本『わたしたちの道徳小学校3・4年』¹³⁾には、4(3)「家族みんなで協力し合って」(pp.136-145)という単元があり、「わたしの成長を温かく見守り続けてくれる人……家族」「大切な家族」という小見出しとともに、祖父母と父母、きょうだい(とペット)のそろった写真やイラストが並ぶ。また、『私たちの道徳小学校5・6年』¹⁴⁾には、4(5)「家族の幸せを求めて」(pp.156-159)という単元があり、「家族に見守られて成長してきた私」「大切な家族を思って…」という小見出しとともに、やはり同様の写真やイラストが並んでいる。このような、特定の「理想の家族」像の断定は、ネグレクトで児童相談所に保護され、児童養護施設に移った子どもや、その子と離れ離れになってしまったきょうだい、一人

親家庭の子どもなど、想定しうるさまざまな事情への配慮に欠ける。

前提とされている「よいこと」ができない、「よい」と言われている環境にない……それは、子どもたちの責任ではないにもかかわらず、子どもたちは責められ、胸を痛めなければならない。「よいこと」を基準に友だちを見て、「あの子は悪い子だな」というまなざしをもつことにもなる。そもそも、それが「よいこと」であるかどうかを考えたり話し合ったりする機会は、奪われたままに。そこに道徳は見出されない。(原田 2017: 24)

「特別の教科 道徳」では、道徳教育は、「道徳的諸価値についての理解を基に」して、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」と定められているにもかかわらず、安易に特定の価値規範(ここで挙げたのは、「家族のありかた」に関するもの)が示されている。こうした「よいこと」の前提を示す徳目は、子どもたちの予期によって、かえって「他者と共によりよく生きる」ことを妨げる逆機能を果たす。

子どもの日常に端を発しない徳目の学習はまた、「上から目線」の押しつけというかたちで、「主体性のある日本人の育成」にたいしても逆機能を果たしうる。

いじめをはじめとする問題を考えるには、実際にクラスや身の回りで起きている身近な問題からアプローチしていくことこそ大切です。特別の教科として道徳が定義している誠実・思いやり・信頼友情・正義・公正とは、どんなことなのでしょう。「友情とはこういうものだ」「公正とはこういうことだ」ということを誰かが決めて「そう考えなさい」ということではないはずです。人間として生きていく上であるべき姿は一つではありません。あるべき姿を教えることが道徳という教科だとしたら、これほど不遜で傲慢なことはないでしょう。(平井 2017: 54)

子どもたちが「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備え」（教育基本法第1条）するためには、道徳を単なる徳目の教え込みにせず、何がよいこと／悪いことなのか、あるべき姿の多様性などを、日常の文脈に即したかたちで絶えず問い続ける姿勢が不可欠である。日々の実践のなかで教師と子どもがともに問い直すこと。「考え議論する道徳」の授業では、まさに教師と子どもの注意深い批判的思考力が問われているといえよう。

6. おわりに

これまでの考察で明らかになったことを確認する。信頼という社会概念は、教職の内在的な困難性を乗り越え教育関係を取り結ぶために必要不可欠である。そして、他我たる他者の信頼を得る戦略として、他者の予期を予期し、相手の予期に沿うようにふるまうことは、子ども理解の重要性に鑑みても、確かに効果的であるといえる。こうした戦略をとることによって、教師が子どもの信頼を獲得し維持することがある程度可能になることは、とりわけ学校不信や教師不信の「自己責任」を負わされる教師にとって、その心理的負担を軽減する一助になりうる。

しかしながら、この「他者の予期の予期」は、「特別の教科 道徳」における徳目の安易な提示と評価の文脈においては、子どもの「人格の完成」を妨げる可能性を示しているため、その取扱いには慎重でなければならない。子どもの「豊かな心や創造性の涵養」のためには、教育現場で個々の教師がより一層の専門性を発揮し、子どもの生活に即したかたちで徳目を不断に編み直す実践を重ねることが重要である。

注

- 1) 久富は、第1文脈：その時その場での解決として教え・学ぶ、第2文脈：その場に必要、修得にはくり返しや熟練が必要、第3文脈：生活・労働文脈から分離、そこに志願して、第4文脈：生活・労働文脈から分離、参加強制で、とした

うえて、教職に特有の難しさを6類型で整理する（久富 2017：102-106）。①人にわかるように教えること自身が本来難しい、②学校の学習が好きだとは限らない子どもたちに教えるということ、③学校という文脈で「教える」ことを持つ特質と難しさ、④「集団規律を確保する課題」もそこに重なるという点での困難、⑤仕事の結果・成果を明示しづらいという性質、⑥教師の力量を明示する必要とその難しさ、の六つである。

- 2) EG: 55
- 3) 教師と子どもでは、もっている知識も行使できる権限も非対称である（今井 2004: 281-282）とされる。この非対称的な関係において、教師は、子どもとのやりとりにおいてしばしば優位な立場になり、反対に子どもは、相対的に劣位な立場になることが多いと考えられる。これは、教育関係の非対称性を裏付ける一要因となるだろう。
- 4) 教師の子どもの教育関係における信頼の重要性は、小学校および中学校の『学習指導要領解説道徳編』（文部科学省、2017年）でもたびたび指摘されているとおりである。
- 5) 以下、とくに断りのない限り、信頼は *Vertrauen / trust*、不信は *Mißtrauen / distrust* の訳語として用いる。ルーマンのいう不信は、信頼の単なる対立物であることを超えて、「機能的な等価物」（V: 92）でもあるため、信頼と同様の機能が備わっている。不信はまた、システムのなかで戦略的に活用することができれば、むしろ信頼を増大させることに貢献するといえる。詳細は、横井 2014 を参照のこと。
- 6) ここで採用する「馴れ親しみ」という訳語は、『信頼』増補改訂版にも用いられている。一般に、*Vertrautheit* および *familiarity* の訳語には「慣れ親しみ」が当てられることが多いが、ここでは「過去に馴染みのある判断を繰り返す」ことに着目し、「馴れ親しみ」としている。
- 7) 馴れ親しみや信頼が必要とされることになった社会背景については、横井 2014 に詳述した。
- 8) ダブル・コンティンジェンシー状況を的確に説明しているのが、大庭健による「ワースト・コンタクト」の事例である。この事例の悲劇は、

ひとが相互に「相手の動きに依存している」ため、自分のふるまいが自らの意図する行為として相手に理解されないうち（しかも、ここでは相手のふるまいもこちらにはまったく理解できないのだ！）、それを補うべく新たに選択した行為もまた理解されず、さらにそれを補うべく新たに選択した行為もまた……というある種「無限後退」に陥る点である。こうなるともう、ひとは身動きすら取れなくなってしまう。われわれが、日常的にこうした悲劇に見舞われることなく行為できるのは、実際のところ、このような事態がありうるということを、相互に理解しているからである（大庭 1989: 45ff）。すなわち、自らの行為選択にリスクがともなうこと、またそれは相手も同様であることを、意識にはのぼらないが双方が理解しているのである。

- 9) このとき、もしも「子どもたちは指示どおりに動かないだろう」と否定的に予期する（不信を抱く）のであれば、子どもたちが実際に動いている様子を注視するとか、もう一度指示を繰り返すとといったように、教師は別の行為を選択できる。これは、不信が信頼の機能的等価物であることを端的に表しているといえる。
- 10) この項目には、「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」も含まれている。いわゆる「愛国心」に関連して、戦後の衆参両議院の決議で排除・失効確認がなされたはずの「教育勅語」について近年の動向を追ったものとしては、平井 2017 が詳しい。また、「教育勅語」の有用性の主張は近年になって突然現れたわけではなく、戦後直後から一部では連綿と引き継がれていた思想であった。小林 2016 では、当時の為政者の発言なども参照され論じられている（小林 2016 : 136）。
- 11) 佐貫浩の鋭い指摘によると、道徳が教科としての条件（教科の一般的条件として、①教科書があること、②教科の教員免許があること、③子どもに対してその習得についての評価があることの三つが挙げられている）を満たしていないばかりでなく、その基礎となる「科学性」を有してすらいない（佐貫 2015, 佐貫 2017）。「個人の側にどのような道徳性が求められるのかは、社会の側にどのような正義が求められてい

るか」と不可分」であるが、教科の中に徳目を持ち込む方式には、後者への視点が欠けているため、むしろ従来の「教科固有の科学的探究活動をいっそう発展させること」で「教科学習が本来もつべき道徳性形成の機能を意識的に高める」（佐貫 2013 : 18）ことが必要となるという。また、道徳の基礎となりうる学問領域に最も近いと思われる倫理学では、そもそも「なぜ道徳的であるべきなのか？」（なぜ「よいこと」をするべきで、「悪いことをしてはいけない」のか？）という難題が、古くて新しい問題としていまだ議論されており、明確な基礎づけには至っていない（大庭・安彦・永井編 2000）。

- 12) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』p.5
- 13) 文部科学省『わたしたちの道徳 小学校3・4年』は、文部科学省のホームページから全文を閲覧することができる。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1344253.htm (2017年9月26日最終閲覧)
- 14) 文部科学省『私たちの道徳 小学校5・6年』も、上の注と同様に全文を閲覧できる。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1344254.htm (2017年9月26日最終閲覧)

引用文献

- Baraldi, C., Corsi, G. und Esposito, E. (1997). *GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. [GLU] (土方透, 庄司信, 毛利康俊訳, 2013, 『GLU : ニクラス・ルーマン社会システム理論用語集』, 国文社.)
- Barber, B. (1983). *The Logic and Limits of Trust*, New Brunswick/ New Jersey: Rutgers University Press.
- Erikson, E. H (1980). *Identity and the Life Cycle*, New York / London: W. W. Norton&Company. (西平直, 中島由恵訳, 2011, 『アイデンティティとライフサイクル』, 誠信書房.)
- 原田真知子 (2017). 「子どもの「ふだん」と「なぜ」からはじまる道徳教育」, 教育科学研究会編, 『教育』 861, pp.22-29.
- 平井美津子 (2017). 『教育勅語と道徳教育：なぜ、今なのか』, 日本機関紙出版センター.
- 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.

- 石垣雅也 (2013). 「考え悩み合う時間のなかで教師は育つ: 教師が, 子どもが, 育つ条件」, 教育科学研究会 (久富善之, 吉益敏文, 佐藤隆) 編, 『教育実践と教師 その困難と希望』 (講座 教育実践と教育学の再生 2), かもがわ出版, pp.149-163.
- Kneer, G. und Nassehi, A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*, München: Wilhelm Fink Verlag. [NLTS] (館野受男, 池田貞夫, 野崎和義訳, 1995, 『ルーマン 社会システム理論』, 新泉社.)
- 小林正泰 (2016). 「1964年東京オリンピックをめぐる道徳教育の課題とその論理: 国民的教育運動における公衆道徳と「日本人の美德」」, 東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室編, 『研究室紀要』 42, pp.135-145.
- 久富善之 (2017). 『日本の教師, その12章: 困難から希望への途を求めて』, 新日本出版社.
- Leslie, Ch. (2004). "Trust, Distrust, and Antitrust", *Texas Law Review*, vol. 82(3), pp.515-680.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. [SS] (佐藤勉監訳, 1993, 『社会システム理論』 (上), 恒星社厚生閣. 1995, 同書 (下), 恒星社厚生閣. Translated by J. Bednarz Jr., with D. Baecker, 1995, *Social Systems*, Stanford, California: Stanford University Press.)
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. [GG] (馬場靖雄, 赤堀三郎, 菅原謙, 高橋徹訳, 2009, 『社会の社会』 <1>・<2>, 法政大学出版局.)
- Luhmann, N. (2005). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 4. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius (1. Ausg., 1968, 2. Erweiterte Aufl., 1973.). [V] (野崎和義, 土方透訳, 1988, 『信頼: 社会の複雑性とその縮減』, 未来社 [ただし, 原著初版訳]. 大庭健, 正村俊之訳, 1990, 『信頼: 社会的な複雑性の縮減メカニズム』, 勁草書房 [ただし, 増補改訂版訳].)
- Luhmann, N., hrsg. von D. Lenzen (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. [EG] (村上淳一訳, 2004, 『社会の教育システム』, 東京大学出版会.)
- 丸山徳次 (2013). 「信頼への問いの方向性」, 『倫理学研究』 43, pp.24-33.
- 文部科学省 (2017). 『学習指導要領』 (文部科学省告示).
- 文部科学省 (2017). 『学習指導要領解説 道徳編』 (文部科学省告示).
- 大庭健 (1989). 『他者とは誰のことか』, 勁草書房.
- 大庭健, 安彦一恵, 永井均編 (2000). 『なぜ悪いことをしてはいけないのか?: Why be moral?』 (叢書 倫理学のフロンティアⅨ), ナカニシヤ出版.
- 佐貫浩 (2015). 『道徳性の教育をどう進めるか: 道徳の「教科化」批判』, 新日本出版社.
- 佐貫浩 (2017). 「特別の教科「道徳」の性格: 私たちの対抗戦略を考える」, 教育科学研究会編, 『教育』 861, pp.5-12.
- 横井夏子 (2014) 「教育関係における信頼概念の特徴: ルーマンを手がかりに」, 東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室編, 『研究室紀要』 40, pp.243-253.

(2017. 9. 27 受稿, 2017. 10. 26 受理)