

# 歴史上の国家や外交関係をアレゴリーに用いた 教師の権力性の把握に関する考察

明石 萌子

千葉大学大学院人文公共学府博士後期課程

学校教育においてシティズンシップの涵養や子どもの政治的自立を促す上で、個々の教師が権力性を自覚し、その「脱構築」を目指す重要性が示されている。しかし、従来の研究で行われてきた教師の権力性を明らかにするためのアプローチは教師にとって負担が大きい。本研究ではより教師の負担が少ないアプローチとして歴史上の国家や外交関係における権力行使の形態をアレゴリーに用いることを提案する。小学校、中学校、高等学校の教師及び教員経験のある大学院生を対象にフォーカス・グループ・インタビューを行ったところ、調査対象者は歴史をアレゴリーに用いて自らの権力行使の形態を語ることができた。なお対象者は教師の権力性に関する自主勉強会の参加者である。また歴史をアレゴリーに用いることは、シティズンシップの涵養を目指す際に権力行使の形態の改善点を考察する際にも有効である可能性が示された。

キーワード：シティズンシップ、教師の権力性、民主主義、近代学校制度

## 1. 問題の所在

### 1.1. 教師の権力性の「脱構築」に関する議論

小玉 (2016) によれば、日本では 1960 年代に「学校教育が企業でのトレイナビリティ (訓練可能性) と忠誠能力を養成し、また、企業戦士と受験戦士を支える家族がこの学校と企業との結合にリンクするという、家族、学校、企業社会のトライアングルの構図」が形成された。小玉は、イギリスやアメリカでは「社会民主主義ないしはリベラル左派的な志向性をもつ政権の政治的意志」が「福祉国家政策」を主導し、こうした政策の中で公教育が拡充されたが、日本では「非政策的な次元での、家族、学校、企業社会のトライアングルが、福祉国家を代替した」と指摘する。1960 年代の「福祉国家政策」以後、アメリカやイギリスでは 1980 年代の「新保守主義による福祉国家批判」、1990 年代の「新しい社会民主主義」といった一連の政策の転換が展開した。これに対して、日本では 1980 年代まで「家族、学校、企業社会のトライアングル」が「福祉国家」の代替であり続け、「政策課題の変更等を議論しそれを公共的に明確化する政治的意味空間」が形成されなかった。また、この時期までの日本では「学校を卒業して就職すること (社会人になること) が、成人期への移行のメルクマールとして機能」していたが、バブル経済の崩壊や労働市場の変化を受け

て 1990 年代以降に「トライアングル」の「構造を改革しようという動き」が見られるようになると、「成人期の移行への困難性」という問題が生じた。小玉は上記の「政治的意味空間の未形成という問題」と、「成人期への移行」の問題をふまえて、公教育に対して次の二つの課題があると主張する。第一に「日本の戦後民主主義において政治的意味空間が未形成であったために、成人期への移行を画するメルクマールとしてのシティズンシップという概念が根づいてこなかったという問題」、第二に「福祉国家的なシティズンシップという概念をいかに組みかえるかという課題」である。第二の課題について小玉は「いいかえれば、福祉国家的な枠組みのもとで統一的に解釈されてきた生活者としての経済的な自立と、市民としての政治的な自立とを、いったん切り離し、両者を関連しつつも相対的には別個の課題を含むものとして考えていくべき段階に入りつつあるのではないかということ」だと述べている。小玉は「政治的な自立」について「後期中等教育までの公教育が特に責任を持つべき領域として特立していく」と指摘し、2015 年の 18 歳選挙権の開始と「政治教育の復権」はこの「延長線上に位置づくもの」だと主張する。これらの課題をふまえ、小玉は「啓蒙主義的教師像から政治的コーディネーターとしての教師像へ」という、教師像転換を提起している。

高橋 (1998) は「近代化の時代の学校の教師は、啓蒙という名のモノローグの担い手であった」と指摘する。高橋は「近代学校において、生徒は教師の意図的な教育行為の対象であった。そこでは、教師と生徒の間の言語ゲームが想定され、言葉を解釈するコードは同一である

と考えられてきた」と述べている。高橋によれば「モノローグ」とは「自分が今考えていることは、万人にあてはまるはずだという強制的普遍化の論理」であり、「他者にそれを押しつけていながら、それを押しつけとは感じない権力的思考の発生母体」である。つまり近代以降の学校における教師は、知識の伝達などの教育行為を通して子どもを啓蒙し、その際の「言語ゲーム」や「言葉を解釈するコード」を設定する権力を有している。高橋は1990年代においても「教師の権力性」が見られる理由について「学校がいまだに前近代的な体質を温存させてきている」ためではなく「学校という近代的システムが宿命的に有する技術依存と秩序維持の機能」のためだと主張する。1990年代以降でも、教師は近代以降培われてきた教師の権力性を前提とする教育技術に依存しており、学校の秩序を維持するためにも権力性を行使していると高橋は指摘している<sup>1</sup>。

諏訪（1989）は、「Y高校」の教師として勤めていた1970年代を回顧し、「権力存在」である教師がどのような言葉を使おうとも、生徒と真に「通じあえる」はずがないと信じきっていた」と述べている<sup>2</sup>。諏訪は、「Y高校」に赴任する以前において、生徒たちに「言葉が通じなかった」という経験をしたと言う。諏訪はその理由の一つに「教師と生徒との「関係の絶対性」に思いがいたらず、ひととひととの純粋なコミュニケーションが学校でもできると夢想していた」<sup>3</sup>ことを挙げている。上記の第一の理由に示されている「教師と生徒との「関係の絶対性」とは、教師が生徒に対して「権力存在」であるという絶対的な関係性を指していると考えられる。諏訪は、「Y高校」赴任以前の生徒たちに「言葉が通じなかった」という経験から、教師が生徒に対して「権力存在」であるために「ひととひととの純粋なコミュニケーション」が困難であると「思い込んでいた」と振り返っている。諏訪は、このような思い込みを乗り越えた契機として「Y高校」の「C氏」の実践を挙げている。諏訪は「C氏」の実践について、「教師と生徒という権力関係を利用しながら、教師と生徒間・生徒と生徒間の「関係性」を通じての意思疎通を行ない、生徒自身がなんらかの「自己表現」ないしは「自己投企」をせざるをえないように追いこんでいくのが氏の方法であった。（中略）教師の権力性を利用しながら、同時に権力性の解体に向かわせる、すなわち生徒の「人間的自立」をうながす契機があきらかに存在するように、私には思われた。」<sup>4</sup>と述べている。「C氏」の「教師と生徒という権力関係」を利用して生徒が「人間的自立」をせざるを得ないように追いこむ実践とは、教師が自身の権力を利用して、生徒が「自己表現」や「自己投企」をせざるを得ない状況を作り出すということだった。諏訪が回顧している実践

では、「C氏」は「授業をサボって帰ってしまった生徒」に対し「明日のHRで決着をつけるから、力をつけるか理屈でつけるか、考えておけ」と指示し、翌日生徒の「力でつけます」という発言に応じてクラスの生徒に教室の中央を空けるように指示し、「まず、生徒に自分を思いきりなぐらせ、自分はコツンと軽くなぐって「オレの負けらしいね」とニヤッとする」様子を見せた<sup>5</sup>。この実践で「C氏」は、「授業をサボって帰ってしまった」という指導対象生徒に「決着をつける」方法を考えるように指示する権力や、クラスの生徒に教室の中央を空けるように指示する権力を行使している。「C氏」は「決着をつける方法」を考えてくるように指導対象の生徒に指示することで、この生徒が自分の意見を「自己表現」せざるを得ない状況を作っている。また、指導対象生徒が「力」で決着をつけることを選択すると、「C氏」は他の生徒に教室の中央を空けるように指示を出し、指導対象の生徒に先に自分をなぐるように促すことでこの生徒が決着をつけるための行動を起こさざるを得ない状況を作っている。今日の学校教育では「C氏」の上記の指導は暴力に依拠している点などで批判を免れないだろうが、諏訪は「C氏」に対して、教師の権力を利用し、生徒が教師の権力行使の対象という立場を逸脱して「自己表現」や「自己投企」を行う場を作り出している事例として肯定的に評価している。諏訪はこのような場では生徒が教師の権力行使の対象という立場から自立するため、結果として教師の「権力性の解体」に向かうと指摘している。

以上の諏訪の回顧では、1990年代以前から学校の中には教育行為の主体である教師と客体である子どもとの間にはたらく教師の「権力性」を「解体」するような指導を通して、子どもの「人間的自立」を企図する教師が存在していたことが示されている。諏訪は、河上亮一が主宰する「プロ教師の会」の中心的なメンバーの一人であった。「プロ教師の会」で展開された議論について、小玉（2016）は次の二点の「両義的意味」を指摘する。

第一の点は「プロ教師の会」は「戦後市民社会批判を強力に展開し、市民社会と対抗する教師の政治的権威の独自性を強調した」ことである。小玉によれば、「プロ教師の会」は「教師と親が合意を形成しようという戦後教育の前提を批判し、むしろ親との対決を強調する議論を展開したが、そこには、親の自然的権威に対し、教師の政治的権威を対置するモチーフ」を有していた。1990年代までの日本の基本構造だった「家族、学校、企業社会のトライアングルの構図」では、家族と学校は「合意を形成しよう」とされてきたが「プロ教師の会」はこの前提を批判したということである。また、小玉は「プロ教師の会」では「高度成長期以降の市民社会イデオロギーとしての「能力＝平等主義」への批判と対決の姿勢が

鮮明に示されていた」と主張する。「能力＝平等主義」は「家族、学校、企業社会のトライアングル」によって支えられていた1990年代までの日本社会におけるイデオロギーであった。このイデオロギーに対する批判的な姿勢からも、「プロ教師の会」の戦後市民社会批判が示されていると小玉は述べているのである。

一方で第二の点は、1990年代において「家族、学校、企業社会のトライアングル」の構造が改革されていく中で「プロ教師の会」の議論が「近代学校とその教師性」を「社会の変化に抗して擁護する性格」を持つようになることである。小玉はこの点をふまえて「プロ教師の会」は「教師を学校改革と新しい公共性の担い手としてとらえることを困難にするアポリアへと、自らを追い込んでしまっている」と批判している。先に引用したように、小玉は公教育の二つの課題に対応する上で近代的な「啓蒙主義的教師像」を転換する必要性を提起している。そのため、小玉は諏訪が指摘した教師の「権力性の解体」に着目していた。しかし、「プロ教師の会」では1990年代以降に「近代学校とその教師性」を擁護する姿勢に転換してしまい、小玉はこの点を批判しているのである。

小玉は諏訪が提起した教師の「権力性の解体」に依拠して「生徒を自分とは異なる異質な他者としてとらえる視点が、教師が社会的なるもののエイジェントとしての自らの存在性を脱構築し、新しい公共性と市民教育の担い手、政治的ネットワークのコーディネーターとして自らを再構築していくためにもとめられているのではないだろうか」と述べ、「自らの権力存在性に自覚的であり、その脱構築へのセンスをもった政治的コーディネーターとしての教師と、学校に関わる市民、生徒たちとの、異質性を前提とし、論争をうちに含んだ連携」が不可欠であると述べている。学校教育を通して子どもにシティズンシップを涵養し政治的自立を促すために教師は自らの権力性を自覚し、その上で教育行為の主体としての権力性を「脱構築」し、「新しい公共性と市民教育の担い手、政治的ネットワークのコーディネーター」として自己を「再構築」していく必要があると小玉は主張しているのである。

Biesta (2011) は「シティズンシップを教えることに強力な影響を及ぼすものは、子どもや若者が行動し存在する民主的なあり方と、市民としての自らの立場について日常生活のなかで経験するものによってつねに媒介される」と指摘する<sup>6</sup>。このことに鑑みると、学校教育においてシティズンシップを子どもに涵養するためには、教師がシティズンシップの概念などの知識を教授し子どもを啓蒙するという方法では不十分だと考えられる。また、Biesta が「民主的なシティズンシップを理解し策定するには多様性と差異が重要である」<sup>7</sup>と示していることと合わせて考えると、日常の学校生活の中

で教師と子どもや子ども同士の多様性や差異を意識しながらシティズンシップを培うことも求められるだろう。また、学校内だけでなく、学校外の市民と関わる機会を積極的に設けることで、子どもが多様性や差異に触れる機会を増やすことも重要であると考えられる。以上をふまえると、シティズンシップを涵養し子どもに政治的自立を促すにあたり、教師には自身の権力性を自覚して啓蒙主義的な権力行使に終始することから脱却し、子どもたちが多様性や差異の中で行動できる場のコーディネーターとしての役割を担うことが求められる。このような教師のあり方は、小玉の言う「政治的コーディネーター」とも重なると考えられる。

以上に鑑みると、今後の学校教育で子どものシティズンシップを涵養し政治的自立を促す上で、個々の教師が自らの権力性を自覚し、啓蒙主義的な教育行為の主体としての権力行使のあり方を見直していくことが重要になると考えられる。

## 1.2. 教師の権力性へのアプローチ

教師の権力性のあり方を明らかにするために、様々なアプローチがなされてきた。

例えば蓮尾 (1980) は Blau の「権力」概念を学級における教師と生徒の行動に適用し、「生徒は、教師の役割行動に対し、独自の場面規定をなして、個人的、ないし集団的に学級行動を展開して」おり、「教師は、生徒の側の「権力」、すなわち教師の役割達成の成否を左右する実質的な統制力を認知し、それによって自己の場面規定を修正し、生徒との役割の交渉を営むようになる」と指摘した。また、蓮尾によると、教師は上記の過程で「自己の新たな「権力」を更に行使して、その役割を遂行」する。蓮尾は、教師と生徒は「互酬性と「権力」を中軸とする交換関係を営みながら、実は、それらの互酬性や「権力」をより実効ならしめ、その基盤をなしている学級内外の集団や社会の価値や規範に、彼ら自身が準拠することによって、そうした集団や社会に、直接的・間接的に規定されつつ、学級内での「社会的」交換関係を成立せしめている」と述べ、「社会的」交換関係の観点から教師と生徒の学級における行動を把握するため」に小学校7校を対象に調査を行った<sup>8</sup>。蓮尾は児童への質問紙調査、担任教師への面接調査、授業場面の録画をもとに考察を行い、「一般に尊敬と信頼の関係や支配と服従の関係として把握されている教師と生徒の関係には、教師と生徒がそれぞれ依拠する学級内外の集団や社会の価値や規範を一つの準拠棒として相互に役割の交渉を試みる「社会的」交換関係を展開している事実が含まれていること」を明らかにした<sup>9</sup>。

また、望月 (2009) は自身が実施した高校1年生の家庭科の授業における教師と生徒の発話を分析し、生徒

とのコミュニケーションの過程における「教師のポジションナリティ」を明らかにした。望月は授業中のコミュニケーション過程で生じた教師の発話を「教師の権力」、「教師の方略」、「教師の知識」のカテゴリーに分けて、教師の権力性についても明らかにしている。望月の分析では「教師の権力」カテゴリーには「生徒全体へ活動の指示をする」、「生徒個人へ教師が活動の指示をする」、「教師が正解を知っていて、生徒に質問し、生徒の答えを評価する」、「生徒の発話や行動を教師が評価する」といったポジションナリティが含まれており、教師は生徒に指示を出したり評価したりする権力を有していることが示されている<sup>10</sup>。

藤川（1993）は当時小学校教師であった築地久子氏の授業を観察し、授業記録における築地氏の発話や子どもとの会話を分析して築地学級における教師の権力性のあり方を考察している。藤川の授業記録によると「じゃんけんを考える」という授業の冒頭で築地氏は「今度、先生が受け持つことになった先生です。（中略）一年間で、みんなを、いい子に——今よりいい子にだよ——今より賢く、今より元気になるように、係として担任になりました」と発言した。藤川はこの発言の中で「係」という言葉に注目し、この言葉は「教師の権力が限定つきのものであることを示唆している」と指摘した。また、藤川は「美由季さんという子どもの発言中、友浩君という子どもが近くの子どもと話をしている美由季さんの発言を聞いていないという場面」において、築地氏が友浩君に「お話してもいいけど、あの人の話も聞いてよ。二つできたらいいよ」と発言したことに注目し、「係」としての役割を負う築地氏は「友浩君が美由季さんの発言から学ぶ機会を失う」ことを放置するわけにいかないため「権力を発動して友浩君に話を聞くことを要求することになる」と考察した。一方で、築地氏は「友浩君のおしゃべりをやみくもにやめさせる権限」を持たない。藤川は「このエピソードにおいては、築地氏が自らの権力を限定して捉え必要な限りにおいて発動していることを読み取ることができる」と述べ、築地氏における教師の権力性のあり方を示している<sup>11</sup>。

望月が明らかにした教師の権力性と藤川が明らかにした教師の権力性のあり方は大きく異なっており、教師には多様な権力性が見られることが示されている。

他にも水本（2009）は Blase のマイクロ・ポリティクスの理論的枠組みの観点から教室、職員室、保健室などを対象とした調査研究を検討し「外部の権力関係や法的な権限関係がそのまま学校組織の日常で実現しているのではなく、各々の場における「児童・生徒や教職員の相互行為の結果として一定の秩序が創発的に形成・更新」されており、「学校組織はこのようなマイクロ・ポリティクスの場の連結として捉えられる」と指摘した<sup>12</sup>。

以上に示したアプローチの例はこれまでに蓄積されてきた様々な先行研究の一部であるが、権力関係に関する既存の概念や理論的枠組みを教師と子どもとの関係に応用したり、授業における教師の発言や子どもとの会話を分析したりすることによって教師の権力性のあり方を明らかにしようとする試みがなされていることがわかる。このように、教師の権力性は多様なアプローチで研究がなされており、多様な権力性のあり方が明らかになっている。

しかし学校の教師にとって、自らの権力性を自覚するために権力に関する概念や理論を学んで自身に当てはめたり、授業記録を詳細に分析したりすることは負担が大きいと考えられる。個々人の教師が自らの権力行使の形態を具体的に自覚し、その「脱構築」を目指すためには、より学校の教師にとって負担が少ないアプローチも求められるだろう。

### 1.3. 教師の権力行使のアレゴリーとしての歴史

教師の権力は抽象的な概念である。そのため 1.2. で示した蓮尾（1980）や水本（2009）のような先行研究では、権力に関する既存の概念や理論を教師による権力行使の形態を把握するための枠組みとして、学校の具体的な場面に応用するアプローチが採られてきたと考えられる。抽象的な概念を具体的に理解する手段として、他にも具体的な他の物事に擬えるという方法がある。

権力行使の具体事例として、歴史上の国家や外交関係に見られる様々な権力行使の形態が挙げられる。過去の国家や外交における多様な権力行使の形態を学ぶのは主に 1989 年以降必修化された高等学校の世界史であり、これらの知識は多くの教師に共通理解されていると考えられる。そのため、権力に関する既存の概念や理論を学んで具体的な場面に応用したり、授業記録を分析したりするアプローチに比べ、既習知識である歴史上の権力行使のあり方をアレゴリーに用いて自らの教師としての権力行使の形態を把握するアプローチは、教師にとって負担が少ないと考えられる。

そこで本研究では、歴史上の国家や外交における権力行使のあり方をアレゴリーに用いて教師に権力行使の形態に関する質的調査を行い、このアプローチの有効性を検討する。

## 2. 研究の目的と方法

### 2.1. 研究の目的

本研究の目的は小学校、中学校、高等学校の教員経験者を対象に質的調査を行い、教師の権力行使の形態を明らかにする上で国家や外交の歴史をアレゴリーに用いることの有効性を検討することである。また、調査対象

者と子どもとの間の権力構造において、シティズンシップはどのように涵養されうるかについても考察する。

## 2.2. 調査対象者の選定

本研究の調査対象者には2つの要件が求められる。

第一の要件は、自身の子どもに対する権力性を自覚していることである。学校現場では自身の権力性に無自覚な教師の存在が指摘されている<sup>13</sup>。このような教師は、自らの子どもに対する権力行使の形態を具体的に語ることに困難であると考えられる。本研究の調査対象者は、自身が教師として子どもに対する一定の権力性を有していることに自覚的であることが求められる。

第二の要件は、自身の権力性や権力行使について語ることに心理的な抵抗感のないことである。今日では教師の権力性は批判的に捉えられる傾向があるため、自身の権力性に自覚的な教師の中には自らの権力行使の形態を語ることに抵抗感のある者がいると考えられる。こうした心理的抵抗感のある教師からは具体事例を収集することは研究倫理に悖る。本研究の調査対象者は、自身の権力性や権力行使について語ることに抵抗感のない教員経験者であることが求められる。

以上の要件を満たす教員経験者として、筆者自身も参加している教師の権力性についての自主勉強会の参加者を調査対象者に選定した。この勉強会では教師の権力性に関する質的研究が掲載されている Philip W. Jackson (1968) の”Life in Classrooms”を読み、文献における教師の権力性のあり方と参加者の子どもとの関わり方を対比することで、現在の日本の学校における教師の権力性のあり方を考察している。本勉強会の参加者は文献を通して教師の権力性という概念について一定の知識を身につけており、自らの子どもに対する権力性を自覚しており、互いの教師としての権力行使のあり方について議論することにも慣れているため、調査対象者に適していると考えた。調査対象者は、児童の自治的集団づくりに力を入れている小学校教師の A 氏 (教員歴 14 年)、中学校・高等学校の社会科・日本史の教師である B 氏 (教員歴 7 年)、中学校の数学の非常勤講師の経験がある大学院生の C 氏 (非常勤講師歴 2 年) の 3 名である。

## 2.3. 調査の方法

関口 (2013) が指摘するように「当事者の感じていることや考えていること、当事者のものの見方・感じ方・考え方」は「当事者の頭の中」にあるため、「直接観察」だけで十分に理解することは困難である。関口は「直接観察だけではとらえにくい事柄に関するデータ」を収集する調査方法として「インタビュー」を挙げている<sup>14</sup>。教師の自らの権力行使に対する見方や感じ方、考

え方も本人の「頭の中」にあるため、本研究の調査方法としてインタビューが適していると考えられる。

また、本研究の調査対象者は自らの権力行使の形態について語ることに心理的な抵抗感が少ない教師を選定しているものの、教師の権力性という批判的に捉えられる傾向がある概念についてインタビューを行う際、できるだけ調査対象者が語りやすい環境を整えることが望ましいと考えられる。そこで、Kruger (1994) が調査対象者の不安が少なく、尊重されているように感じられ、批判されずに自由に意見を表明できる集団として定義しているフォーカス・グループ (Focus Group) に注目する。Vaughn et al. (1996) はフォーカス・グループの様々な定義を整理し、共通する特徴として次の 5 点を指摘している。第一に「選択されたトピックに取り組むための視点を持つ対象者の非公式な集団であること」、第二に「比較的均質的で、6~12 名から成る小集団であること」、第三に「司会者が質問や調査方法を用意し、場を設定し、参加者の反応を引き出すこと」、第四に「集団の目的は選択されたトピックについての参加者の認識、感覚、意見、そしてアイデアを引き出すことであること」、第五に「より大きな集団に一般化できるような量的な情報を集めることを目的としないこと」(筆者訳)である。以上から、フォーカス・グループは特定のトピックに関する感じ方、考え方、認識、感覚、意見などを収集することを目的に、トピックに関わる共有点を持つ参加者を集めた比較的均質な少人数の集団であるといえる。フォーカス・グループの目的は、教師の権力行使に関する調査対象者の事例を収集するという本研究の目的に適っている。また、フォーカス・グループは調査者によって参加者が自由に認識や視点を共有しやすい環境が整えられた場であり、教師の権力性について語りやすい場として適していると考えられる。そこで本研究では、個別の調査対象者にインタビューを行うのではなく、3名の調査対象者から成るフォーカス・グループを対象にインタビューを行う。先に示した Vaughn et al. (1996) の定義では、フォーカス・グループは 6~12 名の調査対象者から構成されるものであり、3名の調査対象者から成るフォーカス・グループは通常よりも小規模である。本研究の 3名の調査対象者は教師の権力性に関する自主勉強会の参加者という点で均質的であり、他の教師を入れるとフォーカス・グループの均質性が失われてしまうと考えられる。3名から成るフォーカス・グループを対象とした研究事例もある<sup>15</sup>こともふまえ、本研究では 3名から成るフォーカス・グループを対象にインタビューを行うことにする。

インタビューでは、Vaughn らの定義に倣って筆者が司会者の役割を担う。具体的には、3名の調査対象者に対して 1名ずつ司会者が「子どもと関わる際に自身は

どのように権力を行使しているか」と考えるか」を質問し、回答を引き出す。また、それぞれの調査対象者と子どもとの間の権力構造に置いてシティズンシップをどのように涵養するかを考察する際の参考として、「主権者教育における教師と子どもとの間の権力関係をどのように捉えるか」についても問い、調査対象者の意見を引き出す。なお、シティズンシップを養う教育活動に関する用語には市民教育やシティズンシップ教育、主権者教育などがある。文部科学省の文書などでは主権者教育という用語が使われることが多く、この用語が調査対象者の教師にとっても馴染みがあると考えられる。そこでインタビューでは主権者教育という用語を用いることにする。インタビューにおいて、教師の権力行使の形態や、教師と子どもとの間の権力関係について語る際には国家や外交関係の歴史をアレゴリーに用いる。

調査対象者には、インタビューにおいて歴史上の国家や外交における権力行使の形態をアレゴリーに用いる意図を事前に伝えた。また、高等学校の世界史 B で扱う主な歴史上の権力行使の形態を示した模式図をインタビュー実施日の 2 日前に調査対象者に共有し、高等学校で学んだ知識を再確認してもらった。インタビューにおいて不正確な歴史の知識に基づく発言があった場合には、筆者が正確な知識に基づいて発言の意図を発言者に確認することにした。

## 2.4. インタビューの分析・考察の方法

インタビューは 2021 年 12 月 16 日の 19:30～21:00 にテレビ会議で実施し、調査対象者 3 名の許可を得た上で録画した。事後に筆者が録画を元にインタビューにおける発言を文字化し、そのデータからそれぞれの調査対象者における権力行使の形態の事例と、主権者教育における教師と子どもとの間の権力関係の捉え方に関する意見を抽出した。収集した事例に対する考察を通して、各々の調査対象者における権力行使の形態の特徴を明らかにし、教師の権力行使の形態を把握する上での国家や外交の歴史をアレゴリーに用いることの有効性について考察した。また、各調査対象者がつくる権力構造において、子どもに対してシティズンシップをどのように涵養するかについて考察した。考察の際、調査対象者に追加で質問したい事項がある場合には、個別に連絡を取り、回答を得た。

## 3. 歴史をアレゴリーに用いた教師の権力行使に関するインタビュー

### 3.1. 小学校教師の A 氏における権力行使の形態

インタビューを実施した 2021 年において小学校では教科担任制が採用されていないため、教師は授業だけで

なく学校生活全体を通して担任している学級の児童と関わっている。筆者が「子どもと関わる際に自身はどのように権力を行使しているか」と質問すると、A 氏は最初に自身の学級づくりの過程を述べた。A 氏の発言の一部を以下に示す。

一人一人の児童との信頼関係をつくるのがやっぱり 4 月で、児童同士の横のつながりが出来てくるのが 5 月、6 月くらいです。僕は学級づくりの最後は自治的集団づくりを目指します。早稲田大学の河村茂雄先生によれば<sup>16</sup>、4 月は混沌・緊張期といって、ぐちゃぐちゃしていてルールも特に定まっていない状態なのです。この状態を抜けると、僕のクラスでは 5 月くらいに小集団形成期が来て、子どもたちのグループが作られていく時期になります。それで、6、7 月くらいには中集団成立期が続いてきますが、これは早い方で、一般的には小集団形成期で一学期が終わるような、大変なクラスを持つと大抵そうなります。(中略) 次に大集団期が来ますが、それは先生の意思や思いがほぼほぼ児童の中に入っているんで、安心して見ていられます。それが大体 11 月過ぎくらいになります。この時期に先生が大事にしていることとか、クラスルールとかが 8 割・9 割の児童に浸透しているし、友達関係の中で「こういうことは言わない方が良さな」とかそういうのも入っているので、ほとんど喧嘩とかそういうのが起きなくなってきました。そして 3 学期くらいに自治的集団期という、先生はサポート役で、児童が好きにやっちゃうみたいいな時期に入ります。そういう子たちになるのが理想だな、と思って指導に当たっています。(A 氏)

上記の発言から、A 氏の学級では最初に教師と児童の信頼関係が構築され、その後徐々に児童同士の関係性が築かれていくことが窺える。また A 氏によると、こうした関係性の構築の過程と並行して、4 月頃のルールがない状態から徐々に「先生の意思や思い」や、「先生が大事にしていること」、「クラスルール」が児童に「浸透」していく。「大集団期」に入ると、A 氏は児童を「安心して見ていられる」状態になり、児童も喧嘩などのトラブルを起こさなくなるという。そして、「自治的集団期」に至ると A 氏は「サポート役」として児童に関わり、児童は「好きにやっちゃう時期」になるという。

「大集団期」以降において、A 氏は児童を「見て」いたり「サポート役」として関わったりすると述べており、一見直接的に児童に権力を行使していないように思われる。しかし A 氏の「先生が大事にしていることとか、クラスルールとかが 8 割・9 割の児童に浸透しているし、友達関係の中で「こういうことは言わない方が良さな

な」とかそういうのも入っている」という発言から、A氏が学級に浸透させた秩序に基づいて児童がトラブルを避ける行動をしている様子が窺える。つまり「大集団期」以降では学級の中に教師が決めた秩序が内在しており、児童は教師に言われなくてもその秩序に従って行動していると考えられる。「自治的集団期」についてA氏は「児童が好きにやっちゃう」と述べているが、この時期においても児童は学級に内在している秩序の範囲内で好きに活動していると言えるだろう。このように学級に内在するようになる「クラスルール」の決め方について、A氏は次のように述べている。

担任の先生が主軸となるルールを児童に与えます。「これじゃ！」みたいな感じで。その上で、細かいルールは子どもと確認しながら決めていくという原則が小学校にはあるのです。中学高校から見たら不思議かもしれませんが、本当に細かいルールを一つ一つ決めていくのです。例えば、引き出しの中に入れるものやロッカーの整理袋に入れるもののルールがクラスごとにバラバラに決まっているので、子どもに「昨年は何を入れていたの？」と確認して、「それじゃ、今年はこうしよう」と教師が決めていきます。(A氏)

A氏は小学校では「主軸となるルール」は教師が決めると述べている。また、上記の発言から「細かいルール」についても児童に以前の学級でのルールを確認した上で教師が決めていることが窺える。こうした事例をふまえて、A氏は自らの権力行使の形態について歴史をアレゴリーに用いて次のように説明した。

小学校の教師自身も、絶対王政だな、と自覚しています。一応児童に確認するけど、ルールを決めるのは教師なのです。最終決定は教師です。そこをぐちゃぐちゃにすると学級崩壊するのです。これを端的に言い表してくれたのが向山洋一先生で、初任のクラスは何故あつという間に崩壊するのかというのを述べています<sup>17</sup>。新任の先生は何故混乱するのか、それはルールがないからだ、というような言葉で。(A氏)

絶対王政は、16～18世紀のヨーロッパにおける政治体制で<sup>18</sup>、「国王が権力を集中し、理念的にはなにものにも制約されることなく、強力な統治をおこなった」<sup>19</sup>とされている。A氏は学級のルールの決定権を持つという自らの権力性を絶対王政の国王の権力のあり方に擬えて語っている。A氏は学級のルールの運用について詳細に語り、自らの有する権力の種類を具体的に述べた。

「じゃあ、今年はこのルールで良いかな。不都合が

あったらまた変えていこう。皆それで良いね。全員良いね。じゃあ、それで行こう」と決めて、これをもって立法となるのです。児童に訊いて最後は教師が立法として教室に知らしめるのです。教師が立法権を持っています。それで、次の日からその法でクラスを治めて。間違っていたら「違うよ」って伝えて。小学校の教師は、国会的に意見は聞きますけど、自分で立法して行政して司法していますね。(A氏)

上記における「全員良いね。じゃあ、それで行こう」という発言だけを見ると、A氏が全児童の同意を得た上でクラスルールを決めているように思われる。しかし、その後の発言でA氏は、ルールを決める立法権だけでなく、ルールを行使してクラスを治める行政権、ルールに則って児童の言動が間違っているか否かを判断する司法権を有していると述べている。この発言では、A氏の学級において絶対王政の国王と同様に教師に権力が集中していることが示されている。なお、A氏の「国会的に意見は聞きますけど自分で立法して」という発言における「国会」は絶対王政の議会ではなく日本の立法府である国会を指しており、国会が議員の意見をふまえるように児童の意見は聞くものの、立法権はA氏が行使することが示されている。

以上をふまえると、「クラスルール」はA氏の絶対権力によって立法されたものだと言える。A氏は絶対権力を行使して「クラスルール」に基づいてクラスを治め、「クラスルール」に違反した児童は注意すると述べており、このような指導を通して「クラスルール」が児童に浸透していくと考えられる。こうした指導の中で次第にA氏が積極的に権力を行使しなくても児童は「クラスルール」の範囲内で活動できるようになり、「大集団期」・「自治的集団期」に入っていくと考えられる。つまり、「自治的集団期」では、児童はA氏の絶対権力によって定められた「クラスルール」に即して活動をしており、A氏は「サポート役」として児童に関わりながらも実質的に絶対権力を行使し続けているのである。

A氏の絶対王政的な権力のあり方を受けて、他の調査対象者は次のように発言した。

法律を民衆が決めているように見えて、実際には上層部・統治者が決めているのが面白いです。(B氏)

多民族国家であるシンガポールを思い出しました。色々なクラスの文化からやってきた子どもたちをまとめて新しい国づくりをしているように見えました。複数民族国家を一つの国としてまとめるための法をつくっているということではないでしょうか。(C氏)

A氏は上記の発言を肯定的に受け止めた上で、「自治的集団期」に近づいている学級で新しいルールをつくりたいという意見が出てきた事例を提示した。A氏がこの事例について語った内容を以下に示す。

5年生のクラスで更衣室についての新しいルールづくりが必要だ、と子どもから出てきたことがあります。その学校では、女子は更衣室、男子は教室で着替えるルールでした。ところが、女子が更衣室に行くのは時間がかかって面倒だという理由で、教室で着替えていることがあったのです。教室で女子が着替えていることが気になってしまう男子が「女子は自分たちの権利を守るために、全員更衣室で着替えるべきだ」と主張し、ルールづくりを提案したのです。一方の女子は「自分たちにも教室で着替える権利はあるはずだ」という主張を譲らず、「どうしたら平和になるか」を話し合うことになりました。僕はその議論をニヤニヤしながら見ていました。この時僕は、学級が自治的集団に近づいていたので「こうしよう」と教師が決めることを避けたかったのです。ただ、「皆が幸せになるにはどうしたら良いか考えてみなよ。自分たちでこうすれば良い、と思うことはないの」と助け舟は出しました。すると、女子から「教室で着替えている時に、男子に「見ないでよ」と言わなければ良かったです」という意見や「後ろで女子は固まって着替えるから、教室で着替えさせてほしい」という意見、男子からは「それはそれで良いので、僕たちは女子の着替えを見る気が全くないことを誓います」という意見が出ました。子どもたちの意見をふまえて、最終的には僕から「じゃあ、しばらくそれで様子を見るか」と伝えてルールが決まりました。また、「先生はなるべく決めたくなかったから、皆から決まって良かった。良い決まり方だったよ。これからもそうやって決めてごらん。先生が決めるわけじゃないからね」と子どもたちを褒めました。これはギリシア的でしょうか。(A氏)

この事例では、教室での着替えについて男子と女子が意見を出し合い、相互の意見をふまえて「皆が幸せになるにはどうしたら良いか」を議論する中で新しいルールが決まった。ルールを最終的に決定したのはA氏だが、新しいルールの内容は児童が議論の中で考えたものである。A氏は児童の議論によって新しいルールが決まることについて「ギリシア的でしょうか」と発言している。古代ギリシアの都市国家では、「全市民が平等な立場で話しあい、決定権を持つ」民主政治が行われていた<sup>20</sup>。「自治的集団期」の学級における上記の事例では、児童が平等な立場で議論している点が古代ギリシアの民主制に近い。その一方で最終的な決定権はA氏が保持し

ているため、A氏は「自治的集団期」においても立法権を有していることが窺える。また、A氏の「じゃあ、しばらくそれで様子を見るか」という発言からは、A氏が新しく決まったルールを行使してしばらく学級を治めるという意図を読み取ることができ、A氏は行政権も保持していると考えられる。先に引用した発言において、A氏は学級を治める際に「その法でクラスを治めて。間違っていたら「違うよ」って伝えて」と述べており、A氏は司法権を保持している。以上から、「自治的集団期」においてもA氏は立法権、行政権、司法権を併せ持つ絶対権力者であり続けており児童の「自治的」な活動は手続上民主制に近いものの、完全な民主主義とは異なると言えるだろう。

この事例における男子と女子の話し合いについて、B氏は次のように発言した。

お互いの妥協点がわかっているのだから、両方とも外交がとても上手だと感じました。(中略) 色々な民族が住んでいるスイスやオーストリアの国内でも同じような交渉がありそうですね。歴史上の国なら、プロイセンはどうでしょう？ A先生が皇帝で、帝国領内の交渉と捉えられませんか？ (B氏)

プロイセン王国は1701年に成立した国であり<sup>21</sup>、19世紀にドイツ地域の君主国を統一して連邦制のドイツ帝国を成立させた。プロイセン国王はドイツ皇帝を兼ね、他の連邦構成国に優越した地位を保障されていた<sup>22</sup>。B氏は、児童同士の議論をドイツ連邦構成国間の外交上の交渉に擬え、最終的な決定権を持つA氏をドイツ皇帝に擬えているのだ。なお、厳密にはドイツ地域の君主国が外交権を有していたのは神聖ローマ帝国が解体される前の時代までである。神聖ローマ帝国は多数の領邦国家と帝国都市によって構成されており、それぞれの領邦国家や帝国都市は神聖ローマ皇帝の統治下にありながら外交権などの権限を有していた。上記のB氏の発言は、このような皇帝の統治下における帝国構成国同士の外交関係を想定していると考えられる。B氏の発言に対し、A氏は次のように発言している。

たぶん、僕は皇帝なのです。最終的に責任を持っているのは教師なので、どこまでいっても統治者なのではないでしょうか。(A氏)

この発言から、A氏は「自治的集団期」の学級でも教師が最終的な決定権や「責任」を持っているため、教師は「統治者」であり続けると考えていることが窺える。

以上のように、A氏は児童の民主的な自治を目指しつつ、立法権、行政権、司法権を自らが保持し、絶対王政



のような形で権力を行使している。歴史上、絶対王政国家では次第に市民の不満が増大し、多くの場合最終的には市民革命によって打倒されて民主政治に移行する。一方で、A氏の学級では児童が教師の絶対権力を打倒しようとする様子は見られず、教師の絶対主義的な統治の中で民主的な活動を行っている。それはなぜだろうか。

高橋 (1997) は学校教育を通して「子どもの蒙昧状態を理性化する」ことを背景に、教師の権威は支えられてきたと指摘している<sup>23</sup>。蒙昧とは、「知識が不十分で道理にくらいこと」<sup>24</sup>である。このことをふまえると、「蒙昧状態を理性化」することとは、子どもに不足している知識を教えることであり、論理を教えて「道理にくらい」状況を脱却させることであると理解できる。また、学校教育を通して教師が子どもの「蒙昧状態を理性化」するということは、学校という場において教師が教授する知識や論理は正しいものと見做されるということである。この論に沿えば、A氏が絶対権力を行使して定めた「クラスルール」は学級の児童に正しいものとして受け止められていると考えられる。また、「自治的集団期」において児童が考えた新しいルールを最終的にA氏が認めて「クラスルール」として決定することについて、児童は新しいルールを正しいものとして成立させる上で必要な手続きだと捉えていると考えられる。そのため「自治的集団期」において「クラスルール」の最終決定権をA氏が有していることについて、児童は疑義を呈さないと理解できる。上記で引用した「自治的集団期」に関する発言で、A氏は「僕は、学級が自治的集団に近づいていたので「こうしよう」と教師が決めることを避けたかったのです」と発言している。この発言から、A氏は教師としての権力の絶対性を自覚した上で、「教師が決めること」を回避するように自らの権力を制限し、児童に新しいルールの内容を考えさせていることが窺える。「自治的集団期」のA氏の学級では、教師の絶対権力は保持され続ける一方で「クラスルール」の内容などに対する児童の裁量は拡大し、児童が民主的な手続きで新しいルールづくりに取り組んでいると考えられる。

以上のように、絶対王政の歴史をアレゴリーに用いることで小学校教師のA氏は自らの学級における教師の権力行使の形態を語ることができた。

### 3.2. 中学・高校教師のB氏における権力行使の形態

中学校・高等学校では教科担任制が採用されている。B氏は主に授業における生徒との関わり方を示しながら自らの権力行使の形態について語った。

私は孔子の徳治主義に近いと思います。いつも思うのですが、自分が指導している内容って、自分が実践できていないと説得力を持ってないので、生徒には私が

一番お手本になるように振る舞うようにしています。例えば、挨拶は必ずすること、相手に対して敬語で必ず話すこと、生徒は私より年下だけど一対一の対等な人間として話すこと。勉強しなさい、宿題出しなさいと言うのだから、私が誰よりも勉強していること。こういうことを常に生徒に示し続けて、あなたたちも真似てくださいね、みたいな。ただし、同じようにしてね、と言うのではなくて、そうすることが格好良く見えるように演出しているかな。そうすると、生徒と教師は対等な人間関係かな、と思います。だから、私に憧れを持つ生徒が多いな、という感じがします。(中略) 荀子の主張のような感じで私の態度に生徒が学んで、同じように真似ていくみたいな。それはすごく徳治主義的で、目に見えない私のルールに生徒を組み込んでいるので民主主義的ではないと思います。(B氏)

徳治主義は、古代中国の思想家である孔子による、君主は徳をもって民衆を導くべきだという主張である<sup>25</sup>。B氏は古代中国の君主が徳を示して民衆を導いたように、生徒に対して道徳的な態度や率先して勉強する姿勢を示していると述べている。また孔子の主張を奉じる思想家の一人である荀子<sup>26</sup>は、「礼」による人々の教化を目指した<sup>27</sup>。「礼」とは「理的におこなう道徳行為」<sup>28</sup>である。B氏は荀子の主張のように、自らの道徳的な態度や勤勉な姿勢を生徒に浸透させ、生徒を教化することを目指している。B氏は、自らが示す徳や「礼」に従うことを生徒に求める形で関係を築いているため、自身の生徒との関わり方を民主主義的ではないと述べている。

中学校・高等学校の教師であるB氏は複数のクラスの授業を担当している。B氏はそれぞれのクラスの生徒と自身との関係性について、次のように述べている。

一つ一つの教室は帝国に組み込まれていると思います。(中略) 冊封体制に近いです。私というカリスマが必要なのだと思います。そして、私をカリスマたらしめる根源がなくなった途端に崩壊する帝国だと思います。つまり、私の徳が認められない行動が生じた瞬間に崩壊すると思います。私が勉強をサボっていると、挨拶しようねって言っているのに本人は挨拶を蔑ろにしているとか、そういうところが見えた瞬間に崩壊すると思うのです。(B氏)

冊封体制とは近代以前の東アジア諸国が中国皇帝に朝貢使節を派遣して貢物を献上し、中国皇帝が見返りとして「官爵・印綬・返礼品」を与える形で結ばれた君臣関係である<sup>29</sup>。朝貢の背景には「文化的に遅れた諸国」が「文明国」である中国皇帝の「徳を慕って」来訪するという「中華思想と徳治主義」が存在したと言われてい

る<sup>30</sup>。「一つ一つの教室は帝国に組み込まれていると思います」という B 氏の発言から、授業を担当している全てのクラスの生徒が B 氏の徳に追従していることが窺える。このように B 氏と、B 氏が担当するそれぞれのクラスの間には冊封体制における宗主国と朝貢国のような権力関係が見られる。

ここで、教科担任制における教科担当者ごとの生徒との権力関係の違いについて少々検討を加えたい。中学校・高等学校では教科によって異なる教師が授業を担当する。教師によって権力行使の形態は様々であるため、B 氏と同じクラスを受け持つ教師が B 氏とは異なる形で生徒との権力関係を結んでいる可能性がある。中学校・高等学校では、各クラスにおいて教科の担当教師と生徒との間や、担任教師と生徒との間に多様な権力関係が結ばれていると考えられる。B 氏は他の教師と生徒との権力関係について言及していないため、同じクラスを担当する教師同士で互いの権力性がどのように影響し合うのかについては検討できない。今後事例を収集する中で課題としたい。

B 氏のインタビューに戻ろう。B 氏と各クラスの生徒は徳を媒介に関係性を築いているため、B 氏は自身の徳が失われた瞬間に生徒との関係性が崩壊すると考えている。各クラスの多様な生徒に徳を波及させていくにあたり、B 氏は様々な工夫を行っていると述べている。B 氏が自らの工夫について語った内容を以下に引用する。

私の授業は基本的に静かじゃなくて良いのです。私の説明に対して、生徒が「何故ここでイギリスが出て来るのですか」など疑問をすぐに発言して良くて、私は「良い質問だね。その話しても良い？」という風に、なるべく拾うようにしています。(中略) 勉強が好きでも嫌いでもない子に対しては授業中に 5 分間の休憩時間を入れて私の普段の話、生活の話をして、面白い場面を作ります。そうすると、「20分頑張れば先生の面白い話が聞ける」と惹きつけられる生徒がいます。その後、私の話が生徒との会話の糸口になることもあります。休憩時間の後はあまり重い内容は入れないようにして、復習を多く入れます。復習で答えられた生徒は「よく答えられたね」と褒めたり、解答に詰まった生徒がいたら「惜しいね、誰かヒント出してあげて」などと周りも活躍できるようにしたりします。こういう環境をなるべく作って頑張らせています。生徒を指名する時も、答えられなかった生徒を繰り返し指名します。前に答えられなかった内容を別の角度で発問して、その生徒が「メモを取っていて良かった」と感じられる場面を作ります。指名する時はその生徒の隣まで行って、「ちゃんとメモを取ってあって良いね」「綺麗なノートで見やすいね」などと声をかける

ようにしています。その生徒自身を見ているから、生徒は私を好きなのだと思います。(B 氏)

以上の発言から、B 氏は個々の生徒の学習意欲の度合いや授業への集中の度合いに応じて徳を示す工夫をしていることが窺える。生徒の疑問に対して「「良い質問だね。その話しても良い？」という風に、なるべく拾うようにしています。」という発言から、B 氏は学習意欲が高い生徒の疑問に対して可能な限り解説を加えていることが窺える。生徒の疑問に応じるための知識が足りない場合も想定されるが、先に示した「私が誰よりも勉強していること」という発言をふまえると、B 氏はそのような場合に積極的に勉強して知識を補完しようとすると考えられる。生徒の疑問に答えるために必要な知識を学ぶ勤勉な姿勢を示すことで、B 氏はさらに自らの徳を生徒に示していくことができるだろう。一方で「勉強が好きでも嫌いでもない子」に対しては、B 氏は教科の内容から離れた日常的な「面白い話」を介して自身の話に興味を持たせて関係性構築の糸口をつくっている。B 氏は授業において個々の生徒に応じた声かけをしたり、全ての生徒が活躍できる場面をつくったりして「その生徒自身を見て」関わることを心がけている。古代中国でも、皇帝が自らの権威を高めるために臣下に黄金などを下賜したという説がある<sup>31</sup>。B 氏は徳治主義的統治を行う君主として、臣下にあたる生徒の学習意欲の度合いに応じて「面白い話」を聞く機会や活躍の場を与えて関係性を強化していると解釈できる。このように、B 氏は個々の生徒に応じた関わり方を工夫することで自身の徳を波及させ、生徒が徳に追従するように導いている。

以上から、B 氏は個々の生徒に応じた関わり方を通して自らの徳を波及させ、徳を介して生徒を統治するという形で権力を行使していることが示された。

B 氏へのインタビューからは、徳治主義の歴史をアレゴリーに用いることで B 氏の中学生に対する権力行使の形態を把握できることが示された。

### 3.3. 中学校非常勤講師経験を持つ C 氏における権力行使の形態

中学校の数学の非常勤講師の経験を持つ C 氏も、B 氏と同様に主に授業における生徒との関わり方について語った。C 氏の発言を以下に示す。

私はルールづくりに特化して取り組んできましたが、やはりルールは脆いものだし、先生がいないところでは適用されないこともあると感じます。私の授業には 2 つのクラスから生徒が参加していたので、一体感のようなものもなく、2 つの異なる文化的背景を持つ人たちがいて、しかも主体的に活動する一部の男

子と客体的な受け身の姿勢の一部の女子がいるという明確な構図があったからこそ、皆に統一して適用できるルールをつくろうとしてきたのだと思います。国連やヨーロッパ連合など多民族的な組織でも、最低限守ってほしいこととしてのルールづくりになっていくのだと思いました。だから私は皇帝ではないですね。(C氏)

上記の発言では、C氏が授業を担当したクラスは2学級の生徒から成り、授業に向かう姿勢が異なる一部の男子と女子がいたため、「皆に統一して適用できるルール」をつくるのが求められたことが述べられている。C氏は自らの担当クラスを「国連やヨーロッパ連合など多民族的な組織」に擬えている。国際連合とヨーロッパ連合はいずれも複数の国家から構成されており、C氏は加盟国ごとの民族的な違いがあることを指して「多民族的な組織」と述べていると考えられる。C氏は、多様な民族から構成される組織では、「皆に統一して適用できるルール」とは「最低限守ってほしいこと」に帰着すると言う。また、C氏の「私は皇帝ではないですね。」という発言から、C氏はルールづくりの際にA氏のように絶対的な立法権を行使していないということが窺える。C氏がアレゴリーに用いた国際組織のうち、国際連合の総会では各国が1票の投票権を持ち、重要問題に対する決定は「3分の2の多数」、その他の問題に対する決定は「単純多数」で行われる<sup>32</sup>。また、ヨーロッパ連合の決定機関である「EU理事会」<sup>33</sup>の意思決定の方法には全会一致、単純多数決、特定多数決の3種類があり、重要事項に対する決定には全会一致、欧州委員会からの提案に対する採決には原則として特定多数決が用いられる<sup>34</sup>。このように国際連合の総会では各構成国が、EU理事会では構成員が物事を決定する際の投票権を有している。このことに鑑みると、C氏の担当クラスにおけるルールづくりでは、決定権がC氏一人に集中しているのではなく、C氏と一人一人の生徒に投票権のような形で分散していると考えられる。C氏のクラスにおいて決定権が分散していることは、C氏がクラスにおける物事の決め方をギリシアの直接民主制をアレゴリーに用いて説明している次の発言からも窺える。

私が決めたから生徒が守るという関係性ではなくて、「皆さんにとって良いと思う提案をしたいのですが、どうでしょうか」という感じで、私も民主的な集団を構成するうちの一人で、私の提案と他の生徒の提案は対等という感じです。本当に重要なことは皆の了解を得た上で私が決定しますが、私が決める必要がない場合はランダムで決めたり多数決で決めたりします。決め方の決め方まで毎回子どもと決めることは時

間的に難しいこともあるので、そこは空気を読み取って決めることもあります。嫌そうな顔をしながら、たまに統治者的な役割を私がやる感じだったかもしれませんが。(中略) 積極的な統治者ではなかったと思います。(C氏)

以上の発言では、C氏と生徒たちは「民主的な集団」の構成員という点で対等な立場であり、教師であるC氏の「提案」と生徒の「提案」は対等に扱われることが示されている。また、「決め方の決め方まで毎回子どもと決める」という発言からは、物事を決定する方法もC氏が決めるのではなく、可能な限り生徒と相談して決めていることが窺える。先に示したようにC氏はクラスを国際連合やヨーロッパ連合に擬えて語っていた。だが、物事を決定する場面においてC氏は国際連合総会議長やEU理事会議長のように物事の決定を取りまとめる権限を行使するのではなく、集団の構成員の一人として生徒と同等の決定権を行使するに留めている。このことをふまえると、C氏のクラスのルールは国際組織に見られるような「皆に統一して適用できるルール」であるが、ルールの決定方法は集団の構成員が対等に決定権を持つ古代ギリシアの民主制に近い形態だと考えられる。

一方で、C氏の「本当に重要なことは皆の了解を得た上で私が決定します」という発言は、教師と生徒の対等な関係づくりと矛盾しており、C氏がやむを得ず教師としての絶対権力を行使する場面もあったことが示されている。久富(2012)は、近現代の日本の学校制度について「個々の教師・学校が「子どもたちにはこういう学力と生活規律を形成します。その責任を負います」と＜前面性＞を担う」という特徴があると指摘している。久富は「学校と教師が、子どもを学校で教育する責任を積極的に引き受ける」ことを「＜前面性＞」と呼称している<sup>35</sup>。久富によれば、上記の学校制度の特徴が「教師・学校への信頼と権威を、子どもや親・住民から調達する回路」としての役割を果たしてきた<sup>36</sup>。このことに鑑みると、教師は授業を通して生徒に一定の学力を形成する責任を負っている。この責任を果たすために、教師は授業において学力をつける上で有効な学習方法や、学習の機会を均等にするためのルールなどを決定することが求められる。このような決定を全て民主的な手続きに則って行うことは困難であるため、教師の権力による決定が求められる場面もあるだろう。そのため、C氏も教師として決定を下すことが求められる場面に直面し、やむを得ず「統治者的な役割」を担うことになったのだと考えられる。しかし、C氏は生徒と対等な立場で意見を出し合って「ルールづくり」をすることを重視しており、教師としての権力を行使して決定を下すことは避けたいと考えていたため、「統治者的な役割」を担う際には

「嫌そうな顔」をしていたのだと推測できる。

C氏は生徒と対等な立場で物事の決定を行いたいという意図のために自らの権力を制限していた。このようなC氏の権力行使は、A氏やB氏の権力行使と逆方向を志向していることに注意したい。絶対王政的に児童を統治するA氏や、徳治主義的に自らの徳に生徒を追従させるB氏の場合では、自らの権力を児童生徒に波及させていくことが重要となる。そのためA氏やB氏は自らの権力を児童生徒に広く行き渡らせることを志向している。A氏やB氏は自らの権力性を児童生徒全体に拡大することを志向しているのに対して、C氏は生徒と同等の範囲に自らの権力性を縮小することを志向しているのである。

以上のように、C氏は国際組織や古代ギリシアの直接民主制をアレゴリーに用いて、集団の構成員の一人として極力生徒と同等の権力行使に留まるように自らの権力を制限していることを語った。

以上において、3人の調査対象者は自身の権力行使の形態について国家や外交の歴史をアレゴリーに用いて語ることができた。このことに鑑みると、歴史上の国家や外交関係における権力行使の形態をアレゴリーに用いることは、教師の権力性を把握する上で有用であると考えられる。

#### 4. インタビュー対象者と子どもとの間の権力構造とシティズンシップの涵養

##### 4.1. 主権者教育における教師と子どもとの間の権力関係の捉え方に関するインタビュー

主権者教育における教師と子どもとの間の権力関係をどのように捉えるかについては、個々の調査対象者を指名せず、意見を自由に出し合う形で回答を得た。

最初に発言したC氏は外交をアレゴリーに用いて、小学生と高校生における他者との関わり方の違いを指摘した。

高校生くらいになると、そんなに簡単に相手は変わらないと思うようになりますか。国の外交もそうですけど、簡単に変わるわけがないけれども交渉する、みたいな。小学生は「言えば思い通りになる」みたいな甘い考えがあると思うのですよ。だから高校になって多民族国家的になるのは、自分たちを守るためにも相手の人たちを尊重するというか、不可侵条約的にお互いに攻撃しないことで自分たちの居場所を守ろうとするからではないでしょうか。小学校では、簡単に相手を侵略しに行きますよね。攻撃すればどうにかなる、みたいな。逆に言うと、小学生のうちに自分がはたらきかけて社会が変わるということを学ばないと、

大人になるとはたらきかける原動力というか、わかりすぎちゃって動かない可能性もあるので、自分がはたらきかけて相手が変わったという経験の可能性があるので、小学生のうちということもあると思いました。ルールメイキングとか。(C氏)

C氏は、小学生は自らの意見を伝えることで他者の意見を積極的に変容させようとする侵略的な傾向があると述べている。また、C氏は高校生では「そんなに相手は変わらない」と考えるようになり自他の不可侵を守ろうとする傾向があると述べている。高校生について、C氏は「多民族国家」をアレゴリーとして示しているものの、直後に「不可侵条約的」と発言していることから正確には「多民族国家」ではなく異なる民族から成る国家同士の外交をアレゴリーに語っていると考えられる。C氏は上記の違いをふまえ、小学生のうちに「ルールメイキング」などを通して「自分がはたらきかけて社会が変わる」ことを学ぶ必要があると指摘している。C氏の発言を受けて、A氏は中学校段階における子どもの他者との関わり方の変化を次のように考察した。

中学校に上がって、厳格な校則が提示されたり、自分から声を上げようのない環境に置かれたりして、さらに他の子どもや集団との争いを避けるような段階に入ってしまうと、社会に参加する意識が低い高校生になるのも頷けます。中学で自ら社会に関わることを諦め、高校生になる頃には不可侵条約的な段階になるとする。僕の学級を卒業する時に「中学校のブラック校則を壊す」と言った児童がいたのですが、多分中学校では従っていると思うのです。僕が怖いと思うのは、特に中学校で教科担任制になって、子ども同士の横の繋がりが薄まれば薄まるほど「俺たちが社会を変えていく」といった自主的な意識や意欲が落ちていくのではないかとことです。今の中学校・高校の世界では「先生がルールを決めた方が楽だ」と思う生徒が多くなるのではないかと、思うのですが。(A氏)

A氏は中学校の校則や「自分から声を上げようのない環境」の中で生徒は「自ら社会に関わることを諦め」てしまい、その間に自他の不可侵を守ろうとする年代に入ることによって「社会に参加する意識が低い高校生」になってしまうと考察している。また、A氏は中学校以降の教科担任制の中で小学校に比べて「子ども同士の横の繋がりが」希薄化することも、社会変革の「自主的な意識や意欲」の低下の要因ではないかと指摘している。A氏は中高の教科担任制について、「先生がルールを決めた方が楽だ」と考える生徒が多いのではないかと考察している。このことから、小学校教師であるA氏は、担任が

学級づくりを通して「子ども同士の横の繋がり」を構築できる小学校に比べて、授業ごとに担当者が変わる教科担任制では生徒間の「繋がり」を十分に構築できないと考えていることが窺える。また、3.3.で報告したようにC氏は中学校の数学の非常勤講師をしていた頃、やむを得ず教師の権力を行使して授業のルール等を決定しなくてはならない場面があったと述べている。学校では、教師は子どもに一定の学力や生活規範を形成する責任を負っており、この責任を果たすために権力を行使して絶対的な決定を下すことが求められる場面がある。小学校の場合、担任は学校生活全般を通して児童と関わる中で学力や生活規範を身につけさせる。年間を通した指導の中で、A氏のように「クラスルール」に対する児童の裁量を増やして民主的な手続きで新しいルールを考える機会をつくることも可能である。このような機会では、児童同士が意見を出し合い、A氏の言う「皆が幸せになる」ルールを目指して活動することができ、「子ども同士の横の繋がり」が構築されていくと考えられる。一方で、中学校や高等学校の教科担任制では、教科担当者は授業時間内で生徒に学力や生活規範を身につけさせるための指導を行う必要がある。民主的にルールを決定する際は、生徒が意見を出し合う時間や、意見をふまえてルールを検討する時間、ルールの決定方法を決める時間など、多くの時間が求められる。C氏が「決め方の決め方まで毎回子どもと決めることは時間的に難しいこともある」と述べているように、授業時間の制約の中では民主的にルールを決定する時間の確保が難しい場合がある。以上をふまえると、中学校・高等学校の教科担任制においては、生徒が民主的な手続きに則ってルールを決める機会をつくるのが難しいため、小学校に比べて「子ども同士の横の繋がり」を構築する機会が少なくなると考えられる。その結果、中学校・高等学校においてA氏が指摘しているように社会変革への意識や意欲が低下する可能性がある。

以上のように、C氏とA氏の発言の中で、小学校から高等学校にかけて子どもの他者との関わり方が変化することが示唆された。また、変化の過渡期である中学校段階において厳しい校則が課せられたり、生徒が主体的に物事を変えられない環境に置かれたり、生徒同士の繋がりが希薄化したりすると、社会変革の意識や意欲が低下する可能性が指摘された。

このような可能性が示されたことを受け、B氏は勤務校の生徒総会における教師と子どもの関わり方について以下のように発言した。

私の学校では生徒総会の運営を全て生徒がやっています。例えば制服を変えたい時は生徒会を中心に生徒の決議を取ったり、先生と折衝したりします。実際

に今年、生徒から学校指定のリュックがほしいという意見が出て、実現にまで至りました。生徒が学校の運営に関わるという意識が強い学校なので、政治参加への意識も強いのだと思います。(B氏)

B氏は、勤務校では生徒総会において学校課題を生徒が主体となって解決する活動を行っていることを紹介した。B氏によるとこの活動において、教師は課題解決を主導するのではなく、「折衝」の相手として生徒に関わる。折衝とは「利害の一致しない相手と、問題の解決に向けて、話し合いなどの手段によって駆け引きすること。双方が納得できるように互いの要求をすり合わせ、落とし所を探り、折り合いをつける、そうした営み」<sup>37</sup>のことである。このことをふまえると、B氏の勤務校の生徒総会では教師と生徒が互いの要求を伝え合い、折り合いをつけて双方が納得できるような課題の解決策を検討する営みが行われていると考えられる。B氏の勤務校の生徒総会は、教師が絶対権力を行使して課題の解決策を決定し、その決定を認めるように生徒に一方的に要求する場ではなく、教師と生徒が互いの要求の落とし所を探り、双方が納得できるような解決策を検討する場である。B氏は、勤務校では教師が生徒を「学校の運営に関わる」存在として意識しているため以上のような活動が実施されており、生徒の「政治参加への意識」が涵養されていると述べている。

上記のB氏の勤務校の事例では、教師は「折衝」の相手として生徒に関わっている。その結果、教師の権力は制限され、生徒の課題解決における裁量は拡大されている。このような教師と生徒の関係は、A氏の「自治的集団期」の学級における新しいルールづくりや、C氏の民主的なルールづくりとも共通している。教科担任制である中学校・高等学校では授業の中だけでは生徒主体の民主的な意思決定の機会を十分につくるのが困難であるが、B氏の勤務校の生徒総会のように、授業以外の活動においてこのような機会を設け、生徒に「政治参加への意識」を涵養できる可能性がある。

一方で、小学校教師のA氏は、B氏の話を受けて次のように発言した。

そういう学校にいれば、自分も社会を変えられると思うようになりますよね。小学校でも児童会はありますが、形骸化していて、先生が全部決めています。子どもの意見は反映されない場になっています。ただ、中高になれば自分たちの主張を実現するところまで出来ると思いますが、小学校では5・6年生が声を上げるのが限界かもしれません。難しいですね。(A氏)

A氏は、B氏の勤務校における生徒主体の課題解決活

動を肯定的に評価する一方で、このような活動は小学生にとって高度であり実施が難しいと指摘している。また、上記における「先生が全部決めていきます。」という発言から、A氏の小学校の児童会では教師が物事を決定する絶対権力を行使していることが窺える。小学校の児童会では、児童主体の課題解決活動は高度すぎるという実態があるため、教師が物事を決定する裁量を全面的に有していると考えられる。

以上をふまえると、ルールづくりや課題解決活動を行う際に、子どもの実態に応じて物事を決定する裁量を与え、子どもたちによる民主的な決定を行うことが、主催者意識の育成のために効果的であることが示唆された。

#### 4.2. 各調査対象者がつくる権力構造におけるシティズンシップ涵養の可能性

ここまで検討してきたことをふまえると、3名の調査対象者はそれぞれ民主主義とは異なる権力構造を築いていると考えられる。

A氏は自身の学級において、絶対王政的な権力を保持していた。A氏によれば、「自治的集団期」の学級では、児童が古代ギリシアの直接民主制に近い手続きで新しいルールを決める場面が見られるようになる。しかし、このような場面においても最終的な立法権はA氏が保持しており、新しいルールに則った行政権や司法権もA氏が保持しているため、A氏は絶対権力者であり続けた。A氏の学級では、教師が絶対権力を行使して児童を統治するという権力構造が築かれていた。

B氏は生徒を自らの徳に追従させる形で教師としての権力を行使していた。B氏は、学校生活の中で自らの勤勉な姿や道徳的な行為を徳があるものとして生徒に示し、生徒にもこのような姿勢や行為を求めていた。B氏は徳がある姿勢や行為を規定する権力を有しており、その徳に生徒を追従させることで、生徒を自身の権力の影響下に生徒を置いているのである。このように、B氏の担当クラスでは教師が規定した徳を媒介に生徒を統治するという権力構造が築かれていた。

C氏は「民主的な集団」を構成する一人として生徒と関わることを目指し、自らの権力の範囲を生徒と同等の範囲に縮小しようとしていた。しかし、「本当に重要なこと」を決める際には教師としての絶対権力を行使せざるを得ず、C氏は「嫌そうな顔をしながら、たまに統治者的な役割」を担っていた。C氏の担当クラスでは民主的な集団づくりが企図されていたものの、C氏は絶対的な権力を保持し続けており、この点において民主主義的な権力構造とは異なっていた。

それぞれの調査対象者の権力構造において、シティズンシップ涵養の上で小玉(2016)が重視する「教師と、学校に関わる市民、生徒たちとの、異質性を前提とし、

論争をうちに含んだ連携」や、Biesta(2011)が重視する「多様性と差異」<sup>38)</sup>の中で「子どもや若者が行動し存在する民主的なあり方」<sup>39)</sup>は実現しうるだろうか。

A氏の絶対王政的な権力構造では、教師と児童との間に権力を行使する立場と権力行使の対象となる立場という「異質性」と「差異」が存在する。しかし、3.1.で検討した内容をふまえると「自治的集団期」でもA氏は絶対権力を保持しており、児童はA氏の絶対権力のもとで一定の裁量を与えられ、民主的な手続きによるルールづくりを行っている。この時、児童同士では「論争をうちに含んだ連携」が行われていると考えられる。しかし、絶対権力による統治者である教師と非統治者である児童との間では、「論争をうちに含んだ連携」を行うことは困難だと考えられる。また、A氏の学級では「自治的集団期」において古代ギリシアの直接民主制に近い手続きでルールづくりが行われるという点で「子どもや若者が行動し存在する民主的なあり方」が見られると考えられる。なお、この時期の学級でもA氏は絶対権力を保持しており、「自治的集団期」は完全に「民主的なあり方」だとは言えないが、児童は民主的な手続きに則って新しいルールを検討する活動を行っており、児童がより良いルールづくりを目指して「行動し存在する」民主的なあり方がある程度実現していると考えられる。以上をふまえると、A氏の場合は、自らの絶対権力を見直し、教師と児童という「異質性」や「差異」のある者同士の「論争をうちに含んだ連携」を可能とするような権力行使の形態を検討する余地があると考えられる。

B氏の徳治主義的な権力構造でも、徳を規定する権力を有する教師と、徳に追従する生徒との間には「異質性」や「差異」が存在する。徳治主義的な権力構造では教師の徳が失われた場合、生徒は教師の権力を認めなくなるため、教師の権力は絶対的なものではない。徳治主義的な権力構造における教師と生徒との関係は、絶対権力による統治者と非統治者の関係ではないため、教師と生徒による「論争をうちに含んだ連携」の可能性はある。例えば、教師が異なる立場の者が互いに意見を伝え合い、双方が納得できるように折衝することを徳のある行為として率先して実践し、生徒にその徳を浸透させていけば、教師と生徒による「論争をうちに含んだ連携」を促すことができるだろう。だが、徳治主義的な教師は自身が示す徳に子どもを追従させることを企図するため、生徒自身の価値基準は次第に教師の示す徳に影響されていくことになる。その結果、生徒自身が持つ価値観の「多様性」が失われていく可能性がある。B氏の場合は、生徒の「多様性」を保持できるように自らの権力行使の形態を見直すことが求められるだろう。

C氏の「民主的な集団」を構成する一人として教師と生徒が関わる場面における権力構造では、「子どもや若

者が行動し存在する民主的なあり方」を実現できる可能性がある。また、生徒間の「多様性と差異」も保持できると考えられる。一方で、C氏は教師と生徒が対等な立場で関わることを企図しており、教師と生徒の間の「異質性」は希薄化するのではないかと考えられる。この点について後日 C氏に追加のインタビューを行ったところ、C氏は教師である自身と生徒との「異質性」について次のように語った。

先生・生徒に権力関係が生じてしまうので、なるべくその権力関係をなくすよう努力した結果、一人一人異質な存在としてコミュニティを形成する先生、生徒 A、生徒 B……というイメージです。(中略) 人間はそれぞれ異なる経験をしてきており、それぞれ知識を持つ存在なので、ある同一の対象物を見たときに、一人一人の感じ方、捉え方、考えるものは違うだろうという意味での異質性です。

C氏は「権力関係」をなるべく「なくすよう努力した」と述べており、教師と生徒との間に権力の面における「異質性」が生じることを極力回避しようとしている。一方で、C氏は「同一の対象物を見たときに、一人一人の感じ方、捉え方、考えるものは違うだろう」と述べており、クラスの一人一人の生徒、教師がそれぞれ物事に対して異なる見方や考え方を有すると考えている。C氏は、権力関係以外の点では教師と一人一人の生徒における「異質性」を意識している。以上をふまえると、C氏の権力構造において、教師と一人一人の生徒は対等な権力を持ち、物事の見方や考え方が異なる「異質」な者同士として関わり合っていると考えられる。C氏の権力構造において、教師と生徒の間、生徒と生徒の間には物事への見方・考え方の点で「異質性」が存在すると言えるだろう。では、C氏の権力構造において、「論争をうちに含んだ連携」はどのように実現されるのだろうか。C氏は「私も民主的な集団を構成するうちの一人で、私の提案と他の生徒の提案は対等という感じ」、「私が決める必要がない場合はランダムで決めたり多数決で決めたりします」と発言しており、「民主的な集団づくり」や、民主的な手続きで物事を決定することを重視している。このような物事の決定においては、「民主的な集団」を構成する「多様性と差異」、「異質性」を有する教師と個々の生徒が「論争をうちに含んだ連携」を行うことが可能だと考えられる。しかし、3.3.で報告したようにC氏は「本当に重要なことは皆の了解を得た上で私が決定します」、「嫌そうな顔をしながら、たまに統治者的な役割を私がやる感じだった」と発言している。学校制度において、教師は子どもに対して一定の学力や生活の規律を形成する責任を負っており、この責任を果たすために

C氏が言う「本当に重要なこと」のように教師の絶対的な決定が求められる場面がある。このような場面において、教師と生徒の「論争をうちに含んだ連携」の余地はない。普段は民主的に物事を決めているのに、重要な場面では教師が絶対的な決定を下してしまう場合、民主的な決定よりも教師の絶対的な決定の方が優越すると捉える生徒が出てくることが懸念される。このような生徒は、民主的な決定の意義や「多様性と差異」、「異質性」の中で「論争をうちに含んだ連携」を行うことの意義を認められなくなる可能性があるだろう。学校制度の中では、C氏のように生徒と民主的な関係を構築することを目指す教師であっても、絶対権力によって物事を決定せざるを得ない重要な場面がある。このことに鑑みると、教師と子どもの関係性の中だけでシティズンシップを涵養するには限界があると考えられる。そこで、教師の権力が及ばない学校外部の市民が教育活動に参加することが重要になるのではないだろうか。教師、子ども、市民を含む集団の中で、それぞれの集団構成員の「多様性と差異」や「異質性」に触れながら「論争をうちに含んだ連携」を行う機会において、子どもは学校外では教師の権力は絶対的なものではないことを理解し、多様な立場の者同士で物事を決定する際の民主的な物事の決め方の意義を認識できると考えられる。シティズンシップを涵養する上で、C氏の権力構造には学校外部の市民など、教師の権力が及ばない他者を参入させることで改善の余地があると考えられる。ただし、子どもと大人が参加している場で大人が物事の決定を主導してしまうと、大人は子どもに対して、自ずと優越した権力を持つことになる。子どもと大人が参加している場で民主的な物事の決定を行う際には、教師や学校外部の市民は大人として自らが持ちうる権力性を自覚し、意識的に子どもと対等な範囲に自らの権力の範囲を限定することが求められるだろう。

以上のように上記の全ての権力構造において、シティズンシップを涵養する上で改善の余地があることが示された。このことに鑑みると、歴史上の国家や外交関係における権力行使の形態をアレゴリーに用いることは、教師の権力性を把握し、シティズンシップを涵養する上での課題を明らかにする上で有用であると考えられる。

## 5. まとめ

本研究では3人の調査対象者へのフォーカス・グループ・インタビューを行い、歴史上の国家や外交関係における権力行使の形態をアレゴリーに用いてそれぞれの調査対象者における権力行使の形態について問うた。インタビュー結果から、国家や外交の歴史をアレゴリーに用いることには教師の権力行使の形態を把握する上

で有効性があることが示された。

また、それぞれの調査対象者がつくる権力構造においてシティズンシップをどのように涵養しうるのかを考察したところ、全ての権力構造において権力行使の形態を見直す余地があることが示された。国家や外交の歴史をアレゴリーに用いることは、シティズンシップを涵養する上での権力行使の形態の改善点を考察する上でも有効であることが示唆された。

Kruger (1994) が指摘しているように、フォーカス・グループを対象とした調査は通常、同じようなタイプの調査対象者から成る複数のフォーカス・グループをつくってインタビューを繰り返すことで調査対象者の回答の傾向やパターンを明らかにする<sup>40</sup>。本研究では3名の教師から成る1つのフォーカス・グループを対象としたインタビューに基づいて考察を行ったため、今後は他の教師から成るフォーカス・グループを対象にインタビューの事例を集め、今回の考察で得られた知見の一般性を高めていく必要がある。また、今回のインタビューの結果だけでは、教師の権力の絶対性や教師の権力の影響下における子どもの裁量などについて十分に考察を深められなかった点もある。今後、事例を集める中でこのような点についてもさらに検討する余地がある。これらの点については、今後の研究の課題とする。

1 高橋 (1998)、pp.224-228  
 2 諏訪 (1989)、pp.45-46  
 3 同上、pp.37-38  
 4 同上、p.46  
 5 同上、pp.46-47  
 6 Biesta (2011)、p.2  
 7 同上、p.4  
 8 蓮尾 (1980)、pp.147-148  
 9 同上、p.156  
 10 望月 (2009)、pp.95-96  
 11 藤川 (1993)、pp.28-29  
 12 水本 (2009)、pp.60-69  
 13 例えば藤川 (1993) や、庄井 (2017) など  
 14 関口 (2013)、p.143  
 15 例えば、田中・望月 (2019)  
 16 河村茂雄 (2012) 『学級集団づくりのゼロ段階—学級経営力を高める Q-U 式学級集団づくり入門』、図書文化をふまえた発言である。  
 17 向山洋一 (1999) 『学級崩壊からの生還』、扶桑社をふまえた発言である。  
 18 全国歴史教育研究協議会 (2018)、p.162  
 19 木村ら (2017)、pp.264-265  
 20 全国歴史教育研究協議会 (2018)、p.17  
 21 同上、p.175  
 22 木村ら (2017)、p.343  
 23 高橋 (1997)、p.9  
 24 デジタル大辞泉 <https://kotobank.jp/word/蒙昧-645051> (2022/02/12 最終アクセス)  
 25 第一学習社編集部 (2015)、p.52  
 26 全国歴史教育研究協議会 (2018)、p.44  
 27 第一学習社編集部 (2015)、p.52

28 木村ら (2017)、p.92  
 29 全国歴史教育研究協議会 (2018)、p.60  
 30 小豆畑ら (2000)  
 31 中川 (2019)、p.13  
 32 国際連合広報センターホームページ  
[https://www.unic.or.jp/info/un/un\\_organization/ga/](https://www.unic.or.jp/info/un/un_organization/ga/) (2022/02/10 最終アクセス)  
 33 外務省ホームページ  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/eu/data.html> (2022/02/10 最終アクセス)  
 34 総務省「欧州連合 (EU) 通信」  
[https://www.soumu.go.jp/g-ict/international\\_organization/eu/pdf/eu.pdf](https://www.soumu.go.jp/g-ict/international_organization/eu/pdf/eu.pdf) (2022/02/10 最終アクセス)  
 35 久富 (2012)、p.43  
 36 同上、p.53  
 37 実用日本語表現辞典 <https://www.weblio.jp/content/折衝> (2022/02/10 最終アクセス)  
 38 Biesta (2011)、p.4  
 39 同上、p.2  
 40 Krueger (1994)、Kindle 版

#### 引用文献

小豆畑和之・石井栄二・今泉博・仮屋園巖・津野田興一・三木健詞 (2000) 『旺文社世界史辞典 三訂版』、<https://koto.bank.jp/word/冊封体制-169719>  
 木村靖二・岸本美緒・小松久雄編 (2017) 『詳説世界史研究』、山川出版社  
 久富善之 (2012) 「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」、『教育社会学研究』、第 90 巻、日本教育社会学会、pp.43-64  
 Krueger, A. R. (1994) “Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research” SAGE Publications. (Kindle 版参照)  
 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く 18 歳選挙権の時代を見すえて』、勁草書房 (Kindle 版参照)  
 Jackson, W. P. (1968) “Life in Classrooms” Teachers College Press.  
 主権者教育推進会議 (2020) 「今後の主権者教育の推進に向けて (中間報告)」、[https://www.mext.go.jp/content/2021030-mxt\\_kyoiku02-000010790\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/2021030-mxt_kyoiku02-000010790_1.pdf) (2022 年 2 月 7 日最終アクセス)  
 庄井良信 (2017) 「「教育の政治的中立」と政治教育・主権者教育—18 歳選挙権を踏まえて—」、『教育学研究』、第 84 巻、第 1 号、日本教育学会、pp.49-54  
 諏訪哲二 (1989) 『イロニーとしての戦後教育』、白順社  
 関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』、北大路書房  
 全国歴史教育研究協議会編 (2018) 『世界史用語集 改訂版』、山川出版社  
 総務省 (2019) 「国政選挙の年代別投票率の推移について」、[https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo\\_s/news/sonota/ndaibetu/index.html](https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/ndaibetu/index.html) (2022 年 2 月 7 日最終アクセス)  
 第一学習社編集部 (2015) 『グローバルワイド最新世界史図表』、第一学習社  
 高橋勝 (1997) 「技術論から相互関係論へ—〈教師・生徒〉関係の組みかえ—」、『教育哲学研究』、教育哲学学会、pp.5-10  
 高橋勝 (1998) 「教師のもつ「権力」を考える」、『岩波講座 現代の教育 第 6 巻 教師像の再構築』、岩波書店  
 田中結香・望月宗一郎 (2019) 「医療ソーシャルワーカー (MSW) への精神的支援：メンタリングとスーパービジョンに焦点を当てて」、『福祉社会開発研究』、14 号、日本福祉大学大学院、pp.25-34  
 中川祐志 (2019) 「金銭の下賜事例から見る前漢期の社会」、『史学論叢』、第 49 号、別府大学史学研究会、pp.1-14  
 Vaughn, S., Schumm, J. S., Sinagub, J. (1996) “Focus Group Interviews in Education and Psychology” SAGE Publications. (Kindle 版参照)



- 
- 蓮尾直美 (1980) 「学級社会にみられる「社会的」交換—教師と生徒の関係を中心として—」、『教育社会学研究』、第 35 集、日本教育社会学会、pp.146-157
- Biesta, G. J. J., (2011) “Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship” Sense Publishers. (上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』、勁草書房)
- 藤川大祐 (1993) 『「個を育てる」授業づくり・学級づくり—5つのキーワードで築地学級を読む—』、学事出版
- 水本徳明 (2009) 「学校空間のミクロ・ポリティクス」、『日本教育行政学会年報』、No.35、日本教育行政学会
- 望月一枝 (2009) 「家庭科におけるシティズンシップ教育と教師のポジショナリティー—高校「家族・家庭」授業ディスコース分析を中心に—」、『日本家庭科教育学会誌』、第 52 巻、第 2 号、日本家庭科教育学会、pp.93-101

#### 謝辞

フォーカス・グループ・インタビューにご協力いただき貴重な経験談を語ってくださった A 先生、B 先生、C 先生に感謝申し上げます。