

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

近代公教育としての学校が教育方法に与える影響についての一考察（２）：学級に焦点を当てて

著者	西尾 理
雑誌名	埼玉学園大学紀要．経済経営学部篇
巻	15
ページ	159-167
発行年	2015-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000149/



近代公教育としての学校が教育方法に与える 影響についての一考察（2）

— 学級に焦点を当てて —

A Study on the Influence of Modern Public System on
Education Methods (2)

Focus on Class

西 尾 理

NISHIO, Osamu

1. はじめに

本稿の目的は、近代公教育としての学校というシステムの中心を成す学級の構造を明らかにすることによって、学級の構造がどのように教師を規定して、「子ども自ら」の教育方法が教師の“誘導”に陥ってしまうのかの仕組みを明らかにすることである¹⁾。

2. 学級の定義づけ

まずいくつかの立場による学級の定義を紹介したい。

学校経営研究会（文部省による研究委託）中間報告（1999）『学級経営をめぐる問題の現状とその把握』によると、「期限付きで人為的に学校内で編成された生活集団、学習集団」という²⁾。

授業研究の立場からは、学級とは「学校において子どもたちの学習や生活指導が行われるための基礎的な単位集団³⁾。学級は、一斉

授業の成立と密接な関係を持って生れており、本来経済的な効率の見地から採用されたものである⁴⁾。

また次のようにも定義づけられている。「身分や能力において差別することなく、地域の子どもたちがすべての事柄を学習するために、同一年齢の子どもたちが同一のカリキュラムの下に組織された学校教育の基礎集団⁵⁾」。ここでは、いわば「無意図的に」「無計画に」「自発的に」行われる他集団での生活とは異なっており、「意図的に」「計画的に」「強制的に」生活や学習が行われているという点で大きな特徴をもっている⁶⁾。

すなわち、基礎的集団とはいっても、家族や地域共同体とは性質が異なる。出生した時、そこに“存在”していたものではなく、本人の意思ではないところで“配置”され、学級と担任が決められる。学級という集団は、生徒にとっては目的を持って自主的に入った集団ではなく、強制的、偶然的に配置された集

キーワード：学級、モニタリアルシステム、ヘルバルト
Key words : class, monitorial system, herbart

団だということである。それでいながらカリキュラムという（子どもにとっては特に）曖昧な目標を（半ば強制的に）持たされる。しかしそれは明確な目標がある機能集団というわけにもいかない。

柳治男が定義するように、「…学級とは、官僚制機構としての学校が、子どもという特異なクライアントを抱え込むために作り出した特異な装置」なのである⁷⁾。

これらの定義から明白なことは、子どもたちがみずから主体的に学級を組織したわけではないということである。学級のリーダーである担任を選定したわけではないということである。

3. 学級という特異な装置における教師の取りまざるを得ない前提

以上のような学級の性質なので、教師は、最初に集団の秩序作りに取り掛からなければならない。これは学級を成り立たせるための前提になる。

例えばヘルバルトは、その前提を管理という言葉で表現している。ヘルバルトは次のように述べている。「子どもたちの管理が十分に積み重ねられないなら、精神陶冶のさまざまな仕事はうまくいかない。子どもは意志をもたずに世に出てくる。あらゆる道徳的関係に無能力である。無秩序原理である野生の粗暴だけが発達する。……（管理は）ただ秩序づくりだそうとするものにすぎない。管理において、子どもの心性を陶冶することを全然考えないでよいというわけではない⁸⁾。あらゆる管理の最初の措置は、①〔おどかし〕、②〔監視〕、③権威及び愛は欠くことはできない⁹⁾。…そうした制限の範囲内で自由をもっと多く与えたものが最上の作為である」¹⁰⁾。

三枝孝弘は、このヘルバルトの管理について、管理は、教授の進行を妨げる害的障害を除去する措置で、直接間接にせよ「思想界の陶冶」に関与するものではなく、ただ、教授、訓練を有効にするための準備としての意味で広義の教育に含まれるものなのであると述べている¹¹⁾。三枝のように、ヘルバルトの陶冶を思想的に問題とするならば、上記のような解説になるであろうが、ヘルバルトの教授、訓練を成り立たせる前提としての学級を考える限り、管理は必要条件になると考えられる。

全生研（全国生活指導研究協議会）や高生研（高校生活指導研究協議会）は、この前提を集団に対して群れと表現し、授業開きにおいて目標やルール作り、班などの組織化を図っていく。柴田順三は、次のように述べる。「学級編成は、生徒たちの希望や思惑とは別に、教師の手によってすすめられていきます。発足当初の学級は生徒にとって、他人の手によって知らず知らずのうちにおしこめられた、外在的な組織にはかなりません。この学級を自らのもの、自分がつくりあげていく集団として認識できるようにするためには、班を組織し、班相互の競い合いの雰囲気の中で、学級の共通の理想や目標を実現し、課題を遂行していく取り組みをつくりだすことが不可欠なのです」¹²⁾。

法則化運動の向山洋一は、次のようにいう。「担任としての新学期の一週間が勝負、いや勝負は三日間だといっていいでしょう。何をするかというと、クラスのしくみをつくるのです。…できるだけ早いうちにクラスのしくみをつくること—これは実に大切なことである。新任の教師が多く失敗するのはここである。「私は子供を大切にする」ということで「一人一人の言うことに耳を傾け、一人一人に対

応するのであるが、その結果、二か月もしないうちにクラスはズタズタになり、騒乱状態になる」¹³。「40名の集団を率いるからには、それなりのノウハウがある。これはかなり自覚的に努力しなければ身につけることのできない力である」¹⁴。

全生研や高生研にせよ法則化にせよ、学級という特異な性質から“先験的”に担任という立場の教師が主導的に学級を組織し、秩序立てせざるを得ないことを論じているのは、学級という構造からそれがその後の学習指導、生活指導の前提になっていることを自覚的にも無自覚的にも持っているからなのである¹⁵。

そこで、学級は、次のような定義となってしまう。「学級集団は、自然発生したのではなく、外からの力で形成された集団でありながら、その内部における人間関係には、あたかも自然発生的な集団のように仲良く接していくことが期待されている、という矛盾を抱えた特殊な統一年齢集団である」¹⁶。

そして、教師の役割は、「計画的学習を目的とした制度的な所属集団として出発した学級を、教師を中心にしつつ、各児童・生徒のメンバーの心理的な準拠集団にしなくてはならない」という大変な責任を担うことになるのである¹⁷。

4. 学級の成立目的における教師の取り組みざるを得ない子どもたちの組織化

周知のように、学級の成立過程は、ヨーロッパがその起源である。学級組織を最初に案出したのは17世紀のコメニウスだとされている¹⁸。

本格的に学級組織が導入されたのは、19世紀初期に現れたベルとランカスターが案出した学級教授組織であるモニトリアル・システム（助教法）であった。このシステムの根幹

をなすものは、進度の同一な生徒を一斉に教授できるように、等級を設けたことであった。そして教授する教科内容を系統的に配列して、生徒の学級を設けた。教師のほかにモニター（助教生）と称するものが置かれて、教師の監督の下に低学年の生徒の教授と管理に当るのである。その教育観は、記憶主義の学習を強調し、生徒の興味や思考の発達については全く注意を払わなかった。それにも拘らず、このシステムに対する世人の関心は極めて強く、多くの識者から賞賛を受け、歓迎された。その理由となる社会的背景は、産業革命の結果、発生した工場労働者の児童の教育を施すためであった¹⁹。そのため、学級の特徴は、経済的見地に立脚して発生したものであること。すなわち最低の費用でもっとも多くの人に知識を伝達する方法として採用されたものであること。そのためあまり高級な教育を施すことを目的としていないこと。一人の教師が多数の生徒を一斉に教授する方法と密接な関係をもっていることである²⁰。

アリエスによれば学級は、あるプログラムに従って知識を前進的に獲得していくさいの段階と対応しているし、平均年齢ごとに対応しているものだという。このことは、教育の領域においての、中世的な諸時期の不確定な状況から、近代的な厳密な概念へと移行したことを意味するのだという²¹。

また、ハミルトンは、歴史家のHuppertの主張を引用して、こう述べている。「[学級（「クラス」）は、教師や子どもたちを統制して]、「彼らが決められた時間に難しい科目を（教えたり）学んだり」できるように「詳細に編成された台本」の一部となり、…学校で用いられていった」²²。

この2人の論者の説明からも分かる通り、

元来学級は、近代化という社会的背景の中で、ある一定の期限内であらかじめ決められた内容のカリキュラムをグレード（grade）毎に学習していくシステムであった。

さらに、パーソンズによると、学級は、子どもたちに、将来成人として諸所の役割を首尾よく遂行するのに必要なコミットメントならびに能力（capacities）を内面化させるための機能（社会化機能）と子どもたちを人材として成人社会の役割構造の中に配分するための機能（「人的資源」の配分機関）である^{23）}。

そして、学級において子どもたちの社会化を図り、一定、成績や役割遂行などによって、社会における位置への配分機能を果たしているということである。

以上の説明から明らかなことは、教師は学級においてあらかじめ決められたカリキュラムに沿って子どもたちに学習させなければならないということである。その過程の中で、子どもたちの社会化を図り、それが、結果的には職業撰別の機能を果たしていくことになる。ここからそもそも学級は、生徒の“居場所”ではなく、絶えず次の段階に上昇していかなければならない場であることが見て取れる。そのための役割が教師に課せられているのである。

さて、日本において「学級」の概念が法制上確定するのは、1890年（明治23年）の第2次小学校令以後のことであり、それは、単に学力をつけるだけではなく、人格の形成機能（訓育）を内在させたものであり、学級は、それを育成する単位としての役割を担わされていた^{24）}。

このように、日本の学校における学級は、学習の単位という性格だけにとどまらず、村落共同体的色彩を帯び、自己充足的な学校制

度上の単位組織である^{25）}。

この日本的な特質が現れてきたのは、1900年の第3次小学校令であった。「等級制」を廃止し「試験」による進級と落第をなくした。その結果、「学級」は個人の進歩を意味する階梯ではなくなり、同一年齢の学習集団を意味するものへ変化した。そして、教育内容と制度を詳細に規定して均質化していった。さらに運動会などの各種行事、校旗や校章を定め、国歌が作られた。教室は、授業と学びの機能的な組織の基礎単位にとどまらず、文化的な行事と儀式の基礎単位であり、共通の文化を経験することによって主体的な国民へと成長する集団の基礎単位としての性格を帯びてくる^{26）}。

その後、「学級経営」という言葉が普及し、大正自由教育の運動をとおして、学級経営は「学級王国」と呼ばれる「日本型システム」を形成することになる^{27）}。「日本型システム」の特徴は、この組織原理を「集団自治」を基礎単位とする構成員の自律と主体性によって追及している点にある。

教師の側からすれば、学級経営とは、そのなかに教科指導と生活指導、別な言葉でいえば、教授と訓練という学校教育の基本的な二つの機能が、相互にきりはなしがたい形で有機的に結びついて展開されている教師の統一的な日常実践形態にほかならない^{28）}。そのための手法として、学級の中に自律した「集団自治」を形成する必要がある、それが“現象的”には子どもたちが主体的に形成するように組織化されることが理想とされるのである。

ではなぜ、日本の教師は、上記のような学級の組織化をせざるを得ないのであろうか。学級における学習指導の方法がほぼ教師対

個々の子どもであること。それは、結果的に個別評価である評定に表れている。よって、教授という学習指導だけでは、学級という特異な装置が保たれないので、集団的な訓練という生活指導を組み込まなければならなかったのである。それが生徒にとっては、2重の独自システムとして作用することになる²⁹⁾。

また教師にとっては、学級という共同体に子どもたちを組み込むためには、“剥き出しの権力”を使うわけにはいかず、あたかも子どもたちが主体的にその共同体に一体化したように“見せかける”ことが必要とされる³⁰⁾。そこで、教師の立ち位置が次のように表現されざるを得ない。「教師は生徒と共に学ぶ」、「教師は生徒と同じ眼の高さで」、「教師と生徒の共感的理解」、「子どもに学ぶ」などという広く浸透した教師・生徒関係の規範的表現に、端的に示されているように。それはさらに、教師の救援活動、すなわち「教え込み」よりも、「学び」という生徒の側に姿勢に力点を置く表現が好まれることとも、密接に関連しあっている³¹⁾。

5. 学級の特質

柳治男は、バスツアーと学級の類似点とその違いを比較する中でその特質を挙げている。類似点について、柳は次のようにいう。

①指導する者と指導される者から構成される集団

②期間が限定されて成立する集団

③参加者の選択の自由度が少ない集団

一方、違いについては次のようにいう。

①自発的に集まった集団と、強制的に集められた集団

②年齢が問われない集団と、年齢が統一された集団

③参加者の相互関係が非競争的に状況にある集団と競争的集団³²⁾。

この類似点と違いから柳は、学級を「強制されたパック」と称する。この「強制されたパック」は、次のような問題を抱えた集団であるという。

①学習意欲のない子どもも受け容れなければならないという使命。

②学習の順序を子どもが自分で決定することができない。

③嫌いな友人と一年以上つき合わなければならない³³⁾。

④意図的に参加するのではないから、生徒の目的意識の脆弱性を免れることは不可能である。

⑤生徒側に目的もなく、意義も理解されないまま、規律化を強いられる。規律化の代償としての成績の上昇という成果が誰にでも保証されるわけではない。ゼロサムゲームのため、それは必ず成績格差を生む³⁴⁾。

⑥学級が、共同体言説によって、多様な活動を導入し、生活集団化すると学級それ自体の維持が目的化してしまう。

⑦教育評価は常に教師が行うものとなる³⁵⁾。

一方、蓮尾直美は、学級の特質について、次のようにいう。

①学校と学級の関係において、学級は、学校の教育目標達成のために学校の組織として学校や学年を構造化しているということができよう。…学校経営の優位性を認めつつも学級経営の独自性や自立性を包み込む相互浸透の関係として両者を捉える³⁶⁾。

②学級を構成する生徒は彼らの個人的意思とは関わりなく、その所属を法律上

義務づけられ、学級に出席しなければならない。

③学級は、教師と児童生徒により構成され、制度上定められた上下的・垂直的關係構造を呈する単位。学校の教師が公的に保証された養成期間において専門的な訓練を修めていると認められているところから「ヘッドシップ」(headship)つまり「制度的指導者」(institutional leadership)としての地位・役割、ならびに児童生徒への権限を国家から委譲されている。

④児童生徒たちは学級の教育目標を達成するために、学校で系統的かつ組織的に計画された学習場面を提供される³⁷⁾。

以上、柳、蓮尾による学級の特質から教師にとって次のことがいえよう。

学級は、自主的に集まった集団ではないので、子どもたちの学級に対する志向性が明確であるとは限らず、教師がその志向性を陰に陽に高めなければならない。そのため、子どもたちの主体性を尊重するといって、教師が何もせずに生徒が目的をもった集団に変貌するのをひたすら待つ教師の学級は“荒れる”可能性が高くなる。

あらかじめ決められたカリキュラムがほぼ存在するため、また授業時間や年間の授業時間数や学級の存続期間が法的に定められているため、それに合わせて教師が“シナリオ”を作成して行わざるを得ない。それが“現象的”には教師が生徒を教え込んでいようが、子どもが主体的に学んでいるように見えようが、本質的には同じである。

教師が子どもたちに制度上、先見的に教える一教えられる関係にあること。教師は、子どもたちに対する評価権（評定権）を保持し

ていること。教師は教育目標の実現をめざして子どもたちに働きかける。この働きかけは、子どもの心理と行動と望ましい方向へ動かそうとするものであるから、力（power）としてとらえることができる³⁸⁾。

この権力関係³⁹⁾の構造は、近代公教育としての学校の中心システムである学級が変わらない限り、ほぼ変更不可能である。そこで教師は、この権力関係を覆い隠して⁴⁰⁾、教師の意向であるにもかかわらず、あたかも子どもたち自身が望んだように見せかけるのである。

ところが教師は、学級において“全能の神”ではない。学級は、学校の目的に規定されるし、その学校も国家の教育目標に規定されている。その制約の中で、教師は子どもとの関係を築きあげなければならない。

以上のことから、教師は学級という制約、国家を背景とした近代公教育という制約に規定されて、子どもたちの教育を行わなければならない。しかし「子ども自ら」という児童中心主義の教育は、このことが捨象されて語られてしまうのである。

ではなぜ、捨象されて語られるようになってしまったのだろうか。次に児童中心主義言説の起源から明らかにしていきたい。

6. 児童中心主義の言説の起源

中産階級の台頭は、学級の維持をモニタリアルシステムによる子どもたちに対する教師による剥き出しの規律化に依るのではなく、より内面的に人間を捉える方法の転換していく。教師の人間的な魅力、あるいは内面的な働きかけによって子どもを引きつけようとするものであった⁴¹⁾。

「進歩主義教育運動」として知られる「児童中心主義教育思想」が、なぜ19世紀に登場

し、世界的に広がったのか。それは、規律化した合理的システムの存立には、感情的同化という手法を積極的に活用する必要があったからである⁴²⁾。

児童中心主義は、問題をすべて二者択一的問いかけの枠の中に押し込んだ。本来、学校で生じる問題は、供給先行型のシステムと顧客の関係、すなわち子どもとは別の論理で存在している学校というシステムと、無理に学級性を通じて参加を強制される児童・生徒の関係の中で問われるべきことであった⁴³⁾。

ことはそのようには進まなかった。教師・生徒関係は、周知のごとく児童中心主義教育思想の成立により、「子ども中心対大人中心」という論理の中に組み込まれ、二者択一的思考パターンが広く教育界に広まったのである。それはただちに「経験中心対学問中心」、「生活中心対教科中心」という単純化された図式のカリキュラム論争となって教育界を被った。この教育言説は、「良い教育」と「悪い教育」という2項コードの記号を作り上げたのであった⁴⁴⁾。

こうした、児童中心主義や教師と生徒との関係が対等な関係であることが望ましいという言説によって、制度上の客観的現実が垂直構造にある教師と生徒関係であることを看過して、理想となる対等な教師・生徒関係を是とする教師役割が出現することになる。つまり、そこには観念的理想主義の言説が浸透して、教師は児童生徒の個性を尊重するとしながら、実は児童生徒を支配する権威主義が陰に陽に存在することになるからである⁴⁵⁾。

7. 結論

以上、学級の構造を、その定義、前提、組織化、特質、児童中心主義の起源から明らか

にしてきた。こうした学級の構造は、教師の教育方法も規定しているのは明らかであろう。結局、教師は、その指導性を隠して、教師が緻密にカリキュラムを構想して、その中であったかも子どもたちが主体的に学び、行動しているように“誘導”していかざるを得ないのである。

学級も学校と同様に、そもそも「子どもの求めに応じて」つくられたものではない。学級という構造が、3Rsに適合した教育を行うようにできている。「子ども自ら」に適合したようには構造化されていない。ここでも教師は、学級という構造に規定されたベクトルの向きではない方向に向くように促されているのである。それにも拘らず、「子ども自ら」の教育が多くの学校現場で成立しないのは、教師の認識不足、努力不足にその責任が帰せられてしまうのである⁴⁶⁾。そこに教師の苦悩がある。

柳は、このことを既製品しか売らないことを標榜している店で、「あつらえ物がない」と騒ぎ立てることと同じく、単なるものねだりの、あるいは的外れの批判でしかないだろうと述べている⁴⁷⁾。

しかし、教師の苦悩はこれにとどまらない。ここで論じてきたような近代公教育としての学校とその中心を成す学級の構造を前提にすることなく、新しい学力観や評価方法が導入されてきた。この新しい学力観や評価方法は従来の教育方法に対するアンチテーゼとして考えられてきた側面もある。この新しい学力観や評価方法によって、いわば“外側から”学校や教師の教育方法を変革しようという意図も見受けられる。教師の苦悩はますます深まるだろう。

そこで次なる課題は、こうした学力と評価

を、本稿で論じてきたことを前提にしての検討であろう。

(注)

- 1) 本稿は、拙稿「近代公教育としての学校が教育方法に与える影響についての考察（『埼玉学園大学紀要』（経営学部編 第14号、2014年）の課題を受けてのものである。
- 2) 教職問題研究会編『教職論 [第2版] 教員を志すすべてのひとへ』（ミネルヴァ書房）、p. 87.
- 3) 磯田一雄「学級」（横須賀薫編『授業研究用語事典』教育出版、1990年）p. 28.
- 4) 磯田、前掲、p. 28.
- 5) 山下政俊「子どもの発達と集団」（吉本均責任編集『現代授業研究大事典』明治図書、1987年）p. 149.
- 6) 山下、前掲、p. 149.
- 7) 柳治男「学級と官僚制の呪縛」（日本教育社会学会編『教育社会学研究』第59集、1996年）p. 52.
- 8) ヘルバルト『一般教育学』（明治図書、1967年）pp. 32～34.
- 9) ヘルバルト、前掲書、pp. 35～36.
- 10) ヘルバルト、前掲書、p. 99.
- 11) 三枝孝弘による解説。ヘルバルト、前掲書、p. 235.
- 12) 柴田順三「班活動の進め方」（『月刊高校生』1988年4月増刊号）p. 78.
- 13) 向山洋一『学級を組織する方法』（明治図書、1991年）pp. 1～4.
- 14) 向山洋一『子供を動かす法則と応用』（明治図書、1984年）p. 19.
- 15) ある種の教育思想や教育心理学が学校現場でリアリティを持たないのは、この前提を全く無視しているからなのである。
- 16) 教職問題研究会編、前掲書、p. 29.
- 17) 教職問題研究会編、前掲書、p. 29. そのため、教師の子どもたちに対する行動は、第1に、公的要請に対する直接的な行動。第2に、公的要請とは比較的切り離された行動である親和的行動に大きく分けられることになる。教師にとっては、後者の親和的行動でさえも指導の有効性を規定する要因となる（根本橋夫「学級集団の規範、発達過程および機能」（稲越孝雄・岩垣攝・根本橋夫『学級集団の理論と実践 教育学と教育心理学の統合的発展をめざして』福村出版、1991年）p. 50.）。なぜならば、親和的であるといっても、教師は公的要請に一定、規定されているからである。さらに、学級という集団における個々の子どもたちへの公平性が優先されること。他の教師たち（教師集団）との整合性も規定要因となる。カウンセラーのように、これら規定要因なしに子ども（単数である）と関係を取り結ぶことは性質が違うのである。
- 18) 細谷俊夫『教育方法 第4版』（岩波書店、1991年）p. 60.
- 19) 細谷、前掲書、p. 60.
- 20) 細谷、前掲書、pp. 60～62.
- 21) アリエス『〈子供〉の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』（みすず書房、1980年）pp. 168～180.
- 22) ハミルトン『学校教育の理論に向けて クラス・カリキュラム・一斉教授の思想と歴史』（世織書房、1998年）p. 51.
- 23) パーソンズ「社会システムとしての学級」（『社会構造とパーソナリティ』神泉社、1985年）pp. 173～175.
- 24) 志村廣明『学級経営の歴史』（三省堂、1994年）p. 1.
- 25) 蓮尾直美「近代学校の成立と「学級」の誕生」（蓮尾直美・安藤知子編『学級の社会学 これからの組織経営のために』ナカニシヤ出版、2013年）p. 4.
- 26) 佐藤学「学校という装置－「学級王国」の成立と崩壊」（『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012年）pp. 46～47.
- 27) 佐藤、前掲書、p. 47.
- 28) 宮坂哲文『学級経営入門』（明治図書）p. 24.
- 29) 佐藤、前掲論文、p. 61.
- 30) そのひとつの理由は、教師が子どもたちに権力を行使するという表現が政治的であり、教育にはそぐわないという“恥”の観念に捉われているからであろう。

近代公教育としての学校が教育方法に与える影響についての一考察（2）

- 31) 柳治男『学級の歴史学 自明視された空間を疑う』（講談社、2005年）p. 23.
- 32) 柳、前掲書、p. 13.
- 33) 柳、前掲書、pp. 13～14.
- 34) 学級は、ゼロサム競争と賞罰制度により、学習への駆動力としている（柳、前掲書、pp. 117～118.）。
- 35) 柳、前掲書、pp. 173～174.
- 36) 蓮尾直美、前掲論文、p. 6.
- 37) 蓮尾直美「学級社会への新たな視座」(蓮尾直美・安藤知子編『学級の社会学 これからの組織経営のために』（ナカニシヤ出版、2013年）p. 134.
- 38) 根本橋夫、前掲論文、p. 48.
- 39) 佐藤学は、この学級の権力関係について次のように述べている。「必要なことは、教室に棲まう権力や権威の排除や暴露ではなく、その権力と権威を教育の過程に即して編み直す方略を探究することである」（佐藤学「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報3 教育の中の政治』瀬織書房、1994年、p. 8.）。
- 40) 教師自身に自覚していない場合も多い。また教師の意向を先回りして子どもたちが教師の意向を体現してくれるというヒドゥン・カリキュラムも存在する。
- 41) 柳、前掲書、pp. 123～124.
- 42) 柳、前掲書、p. 130.
- 43) 柳、前掲書、p. 132.
- 44) 柳、前掲書、p. 132.
- 45) 蓮尾、前掲、学級社会への新たな視座、p. 135.
- 46) それゆえ、こうした言説は、どんなに精緻に論を組み立てたとしても結論は、常に精神論に成り下がってしまう。
- 47) 柳、前掲書、p. 207.