

教師の権威

—その定義と構造—

教育心理学コース 川島 哲

Definition and Structure about Teacher Authority

Satoshi KAWASHIMA

There are many articles about “Teacher Authority”, but some of these had not defined it. In this study, I define “Teacher Authority” derived from analyzing these articles. Consequently, “Teacher Authority” is the power that insists on pupils obeying the teacher with their agreement. Teacher Authority as power needs teacher’s superiority over his/her pupils and becomes tangible as practical action. This study shows that using this structure is useful for analyzing the discourse of “teacher authority”.

1. 問題と目的

- A. 問題意識
- B. 方法と対象

2. 「教師の権威」の定義と構造

- A. 「教師の権威」の定義
- B. 「教師の権威」の根拠
 - 1. 内的権威と外的権威
 - 2. ウェーバーによる支配の三分類に由来する権威の分類
- C. 実践的行為としての権威
- D. 「教師の権威」の構造

3. 考察と今後の課題

4. 謝辞

1. 問題と目的

A. 問題意識

「教師の権威」は、秩序を乱す子どもの行為への対処の一つとして「親の権威」とともに指摘され、様々に語られている¹⁾。しかし、その言説には「権威」の意味を自明のものとして扱い、定義しないまま用いる論文が散見される²⁾。読者の持つ「権威」観が著者と一致していることを前提にしているためと推測できるが、それぞれの「権威」が指す事柄は各論文間で一致していない。

本論文は、教室の秩序に関わる教師の発言を主な対象とする筆者による研究の一環として書かれるため、「権威」の中でも「教師の権威」を対象にする。教師

権威の概念化についての研究を1997年から二宮・首藤が発表し始め、教師が「権威」を持ちうる領域について生徒の認識などを質問紙調査で明らかにしているが、「権威」そのものがどのようなものであるか扱っていない³⁾。

そのため、本論文では、「教師の権威」についての定義と構造を明らかにすることを目的とする。学術的な研究において語句は一意に定義されなければならない。学術的定義では、宗内ら(1981)⁴⁾の定義「人を従わせる力」が一般的となっているが⁵⁾、一般の言説において用いられる「権威」は多くの意味を持つようである。研究が社会的に受け入れられ誤解なく利用されるためには、一般の言説と研究における記述を相互に理解できるよう、橋渡しする必要があるだろう。

そこで、本論文における分析対象は、『児童心理』や『現代教育科学』などの雑誌論文とする。教育について扱うこれらの雑誌は、研究者や教育関係者が寄稿する一般雑誌であるため、研究誌より研究者の興味関心に沿いながらも研究のための操作的定義とはなっていないと考えられる。本研究では、各論文に含まれる言説から権威に関する部分を抜き出すとともに、その記述が「教師の権威」を構成する諸要素のどの要素に当たるのか示すという手順をとる。

言説分析をすることで、「教師の権威」がいかに語られてきたのかを示し、「教師の権威」の構造や要素相互間の関係を明らかにする。「教師の権威」という社会的な関係における現象を構造的に理解することで、「教師の権威」に関する研究を誤解なく記述する

ことが可能になるだろう。また、教育現場と研究者のコミュニケーションを精確にする一助となるだろう。

B. 方法と対象

1. 方法

一般的な言説を整理するための枠組みを示すために、言説分析を行う。先述の「人を従わせる力」という定義から行為に伴う「力としての権威」を第一の要素として、その他の言説を分類できるよう要素を追加し構造化する。例えば、Macbeth(1991)⁶⁾では「実践的行為としての権威」が示されているため、それを「教師の権威」の構造に位置づけることができるよう、分類し権威に関わる諸要素を同定する。要素間の関係についても検討し「教師の権威」の構造を導出する。

2. 対象

「教師の権威」についての言説を調べていくために、査読のない雑誌を中心に戦後から最近のものまでの31論文を収集した⁷⁾。1952年と1968年に『児童心理』において組まれていた権威に関する特集に含まれるそれぞれ8論文⁸⁾と22論文⁹⁾も対象とした。

2. 「教師の権威」の定義と構造

研究においては権威を力と実践的行為として扱っていることをすでに示したが、本論文で対象にした論文では、「権威」と呼称される他の要素も確認された。「教師の権威」に関する言説の分類を構造的に理解するため、ここでは権威に関わる諸要素について簡潔に整理する。対象とした論文に示された「教師の権威」に含まれる力や実践的行為以外の意味は、「権威の根拠」と「権威を持つ人物」であった¹⁰⁾。

「権威を持つ人物」は、「力としての権威を行使することができる優越性を持った人物」であるが、この意味で「権威」を用いた論文は対象とした論文の中で、子どもの遊びの中に表れる権威についての認識を分析した瀬川(1952)¹¹⁾のみであった。他の論文では「個人内にあると他人に見られる何か」(古川, 1968)¹²⁾として捉えられていることが明らかになった。

「権威の根拠」と「実践的行為としての権威」の関係性について説明する。後述する考察の結果、ある優越性を背景に力としての権威を伴う行為を行っている児童が教師を認識するとき、その優越性が「権威の根拠」であり、教師のその振る舞いが「実践的行為としての権威」であることが推測された。つまり、権

威の根拠は、実践的行為としての権威によって示される。

教師の行為に伴う「力としての権威」、それをもたらす「権威の根拠」、「力としての権威」が伴う行為である「実践的行為としての権威」という構造を言説分析から導くことができた。以下では、それぞれの要素が必要であることを示す論文を挙げながら、検討していく。

A. 「教師の権威」の定義

まず「教師の権威」についての定義を行う。「権威」の定義については、教育行政学を専門とする牧(1985¹³⁾; 1992¹⁴⁾)や、教育社会学や教育史を専門とする浜田(1982)¹⁵⁾は辞書の引用を示している。辞書に書かれた定義は、広辞苑における記述に代表される。

「けんゝい【権威】(authority) ①他人を強制し服従させる威力。人に承認と服従の義務を要求する精神的・道徳的・社会的または法的威力。「一が失墜する」②その道で第一人者と認められていること。また、そのような人。大家。「数学の一」¹⁶⁾

先述の通り、宗内ら(1981)¹⁷⁾の教育心理学の研究における定義が「人を従わせる力」であることが示すように、教育研究においては、広辞苑における第一の定義が用いられる(川村, 2009)¹⁸⁾。「教師の権威」においては、定義における「他人」は児童となる¹⁹⁾。

児童の問題行動について語る袴田(1968)²⁰⁾は「相手の人をして誠に心服させる特徴」を権威と述べ、相手側の「受諾、承諾、受容」に重きを置いている。倫理学的立場から権威について記した勝部(1968)²¹⁾も同様の特徴を持つ定義を行っており「力によらずして人びとを納得させるもの」としている。小川(1970)²²⁾は、集団教育主義理論の体系化を行ったソ連のマカレンコを引用しながら権力の諸要素に対して個人を従順にする方法として、規律を維持する力をもつものと権威を捉えている。教育実践者である大西(1981)²³⁾は、権威があると児童が指導に「従ってくれる」とし、明示的な定義はないが権威に児童を従わせる力があることを示唆している。教育課程論の研究者である安彦(2000)²⁴⁾においても同様で「指導を支える」前提となる力を持つとしている。これら論文は、広辞苑の第一の定義を支持している。

また、研究においては教師が児童に対し優越していることが自明となっているが、一般誌においては児童に権威を承認させ服従させるために、教師は児童に対しなんらかの優越性をもつ必要が指摘されている(大

西,1981; 牧, 1985)²⁵⁾。教師の優越性については心理学者の世良(1968)²⁶⁾が定義した「下のものを強制し服従させる威力」に見られる, 「下のもの」からも示唆される。同様の表現は和光学園の校長の春田(1968)²⁷⁾も行い, 「下の者に強制し, ふくじゅうさせる威力」と定義を示している。児童心理学の研究者である乾(1961)²⁸⁾も「ヒナ段式の序列を前提にする」権威との言及を行い, 優越性のある種の権威の前提と見なしている。

以上から, 「教師の権威」の中核となる定義は, 「教師がその価値の優越性を児童によって受諾, 承諾, 受容され, 児童の行為を服従させる威力」とすることができ, これを本論文では「力としての権威」と呼ぶ。

B. 「教師の権威」の根拠

「権威の根拠」は, 「力としての権威の条件となる, 教師の持つ能力や地位などの児童に対する優越性」のことを指す。言説の中で, 「権威の根拠」は明示的, 非明示的に分類されていた。その中から「内的権威と外的権威」, 「ウェーバーによる三分類」の二つを採り上げ, 説明する。特にこれらを採り上げる理由は, 多くの言説において採り上げられていた対比だからである。

1. 内的権威と外的権威

組織の役職に対する敬意とその地位についている人間に対する敬意は必ずしも一致するものとは限らないと教育心理学者で神戸教育研究所所長の黒橋(1968)²⁹⁾が述べるように, 権威の根拠は, 力としての権威を用いる人の内部に「価値の優越性」の根拠がある場合と外部に根拠がある場合に分けることができるだろう。Encyclopedia of Applied Ethicsの“Authority in Education”という項においてWinch(2012)³⁰⁾が権威を「being the authority」と「being in authority」の2種類に分けたように, 牧(1997)³¹⁾は「地位としての権威」と「人格としての権威」とを対比している。本論文では, これを「内的権威」と「外的権威」とする。

前節で挙げた児童心理学の乾(1961)³²⁾の言説における「ヒナ段式の序列を前提にする」権威は, 外的権威として捉えることができる。乾は対比として, 人間的・信頼に値する・実践的な協力者の持つ影響力こそ本来の権威であるとしており, これが内的権威を指すといえる。冒頭に挙げた黒橋は, 外的権威を「身分的権威」, 「地位に伴う権威」と呼び, 人格的人間的権威や文化的専門的領域においての権威と対比している。

教育科学研究会のメンバーで教育思想に詳しい勝田(1953)³³⁾は, 「国定の信条と道徳」を教えていた権威が「今も横行しないわけではない」として, 教科における教養の深さに根付いた権威, 本論文における内的権威を求める。性格心理学の立場にある長島(1962a)³⁴⁾と長島(1962b)³⁵⁾は, しつけとの関係で権威について語り, 「教師は児童に対し権威ある地位に置かれて」おり, 「権威として存在することは, 現実であり所与である」とし, 外的権威への絶対的服従を習慣づけることを極力避けるよう記している。外的権威が所与のものであるため, それが用いられる可能性がいつでもあることを示唆している。

同様に, 教育心理学者の河野(1998)³⁶⁾は教師に対する外圧について語る中で, 教室内の教師は児童に対し「体力, 知識, 判断力などあらゆる面で超えられない違いがある」として内的権威を持ちうる優越性も所与であることを指摘している。『教育学年報』において岡田(2001)³⁷⁾は「先住民としての権威」を提唱しており, その内的権威が所与である理由を, 児童が所属すると決断した共同体の先住民であるため, 共同体における価値を身につけていることに求めている。

外的権威が失われつつある, または失われたと指摘する主張も国分(1964)³⁸⁾, 黒橋(1968)³⁹⁾, 新堀(1980)⁴⁰⁾, 浜田(1982)⁴¹⁾, 川村(2009)⁴²⁾に見られる。教育実践者で理論家の国分は外的権威について批判的に語る一方で, 封建的な家父長制・国家権力の末端から来る権威への信頼は失われつつあるとし, 黒橋は「士農工商的階級観念とそれに伴う権威感, 一部の高齢者を除いて, ほとんど影をひそめてしまった」と歴史的に比較する。社会学的視点をもつ新堀は教師の能力や姿勢により「客観的な事実として教師の地位と権威が低下していることは否定できない」とし, 教育史の観点から浜田も外的権威が歴史的に社会的に支えられてきたことを詳細に記した上で, それが失われていく様子を記述している。川村は1970年代から1980年代に制度的権威が失墜していったとしているので, 以上の論文から1960年代半ばから1980年代にかけて外的権威が失われていく様子が認められていたと言える。

小川(1968)においては, 外的権威を否定し, 内的権威が権威の根拠として存在することを示した上で, 「いまは, 教師が身につけているという社会的な諸価値の評価が分裂している時代である」と述べる。つまり, 「体制の動揺と価値の分裂とが, 子どもを必然的に既存の支配的な価値への懐疑者とし, 体制的な価値のにない手であり伝え手であろうとする教師や親への

さまざまな形での批判や抵抗を生み出す…(中略)…ことは、権威がすでに失われていることを物語っている」としており、内的権威が失われていることが示されている。勝部(1968)においても、シンポジウムにおいて権威について問題提起をする中で戦後の民主化により「知識の独占」がなくなった結果、「真理性の代弁者という権威」がなくなったとされる。

これまで示した言説は内的権威と外的権威という分類法により説明ができ、類似した言説としてまとめることが可能となる。

2. ウェーバーによる支配の三分類に由来する権威の分類

勝部(1968)は、上述のように内的権威が失われたことをしめすが、結論として「人間的である」ことを求めている。これは児童心理学の乾(1961)が「人間的で信頼に値する実践的協力者」が求め、教育の理論家である国分(1964)が「人間としての信頼と連帯」がないと権威ではないとすることと同様の主張であろう。勝部において失われた内的権威は、「知識の独占」がなくなったことによるため、学校において教えられる知識を優越性の根拠にした内的権威のことだろう。そして、それは「人間的」であることを優越性とした内的権威とは異なることを示している。

人間的な権威と知識による権威を分ける分類は『教育社会学研究』において川村(2009)⁴³⁾が示している。川村は、ウェーバーの支配の三類型を手がかりに、教師の権威を分類する。支配を内面的に支える正当性の根拠は純粋な型として、「合法的支配」「伝統的支配」「カリスマ的支配」がある。合法的支配は法律などの形式的に正しい手続きを経た規則による支配、伝統的支配は昔から支配していたということを正当性の根拠にした支配、カリスマ的支配とは人物自体の魅力による支配と端的に説明することができる。教師の権威はこの支配の型に対応してそれぞれ、「制度的権威」「学問的権威」「人格的権威」に分類することができる。「制度的権威」と「人格的権威」についての説明は、支配の型と同様であるため省略できる。「学問的権威」が「伝統的支配」と同じ性質をもつ理由は、伝統的に社会的に承認されてきているため特定の知識や考え方が学校で教えられる学問的な知識となることにあるだろう。川村は「自らの保持する知識や啓蒙的知性」(p.7)によって権威を確立すると書いている。

川村は教師のライフヒストリーの研究にこの権威の根拠の分類を用いている。「入職当初は、…(中略)

…主従関係が制度的に保証された『制度的権威』に支えられた役割」(p.13)を演じていたが、その後「指導熱心で運動能力の高いあこがれの存在という『人格的権威』の保持者」(p.13)として生徒と接していたという教師のことが書かれている。もう一人の教師は、『やんちゃな』生徒に対する熱心な関わりを通して『人格的権威』を形成した上で、進路指導に関わって、社会的選抜・配分の役割を正當的に担っている者が保持する『制度的権威』と、進学に必要な学力を生徒に習得させる正當的役割を有する者が持つ『学問的権威』を復権させていった」(p.17)と考察している。

以上、ライフヒストリー研究において提唱されたこの分類は、研究において有効に用いらただけでなく、内的権威をさらに分類することで言説の特徴を精確に表すことができることを示した。

ウェーバーによる支配の三類型を元にした権威の分類は内的権威と外的権威の分類と同じ要素の分類であり、どちらも権威の根拠を分析する際、用いることができるだろう。外的権威や制度的権威について論じる際には、内的権威を対比に用いることで、学問的権威と人格的権威を用いるより簡潔に議論を進めることができるだろう。内的権威について論じる時は、学問的権威と人格的権威に分けることでより詳細に議論することができる。目的によって使い分けることができるため、双方とも示した。

C. 実践的行為としての権威

権威の根拠についての分類に言説を分けていくことができたが、いくつかの言説に含まれる権威を分けることはできなかった。教育心理学者の上武(1952)⁴⁴⁾は、教師の権威の「正しいあり方」について語る中で、知能・技能・人格的価値の優位性による権威を認めるが、加えて教師に生徒と同じ目標を持つことを求めている。前者の権威は内的権威であるが、後者は児童に受容させ、服従させるために必要なことでありながら、これまでの分類に含めることができない。同じ目標を持つということは、教師の地位に属することや教師個人に内在する能力などではなく、教師が児童に働きかける際の指針に関することである。これを弁別するため、「実践的行為としての権威」という語を用いる。「実践的行為としての権威」とは、「児童に対する教師の指示の目的やそれに用いられることば」であるとする。

権威の根拠は、力としての権威を伴う行為として現れ、児童の承認および服従へ影響を与える。実践的行

為(practical action)としての権威⁴⁵⁾を通してのみ実際の相互行為において相手である児童に力としての権威が認識されるため、その重要性をここに指摘することができる。会話分析を用いた研究を行う上田(2000)⁴⁶⁾は「本稿では、『教師の権威』を、教師と生徒の相互行為を分析する為の前提ではなく、彼らの相互行為の組織化を通じて不断に達成される現象として捉える」(p.51)としており、実践的行為としての権威を会話分析により検討している。これも実践的行為としての権威に着目する必要性を裏付けるだろう。

『児童心理』の中で教育社会学者の木原(1982)⁴⁷⁾は教育の専門性・教育力が権威の第一の根拠とし、それは「(1)文化遺産に対する造詣の深さ、(2)生徒に対する共感的理解と受容、(3)生徒への働きかけの情熱と的確な働きかけの能力」によって成り立つと述べている。3点を並列しているが、(1)は権威の根拠として教師が知識を身につけることを示し、(2)と(3)は実践的行為としての教師の態度について述べているため、内的権威と権威として成り立つ実践的行為を混同していることになる。また、ここに示されているように、実践的行為としての権威は具体的な指示であるため、分類することが困難である。

しかし、パーソナリティ研究の斎藤(1968)⁴⁸⁾や教育心理学の上武(1952)⁴⁹⁾は、『児童心理』において実践的行為としての権威を、Fromm(1941,邦訳『自由からの逃走』1965)⁵⁰⁾による権威の分類を用いて、検討していた。その分類は、Frommによると「理性的権威」と「禁止的権威」である。理性的権威は教師-生徒関係に、禁止的権威は奴隷所有者-奴隷関係に例えられる。

理性的権威については「教師は生徒をのばすことができれば満足する。失敗すれば、それは教師の失敗であり生徒の失敗である」⁵¹⁾と述べ、禁止的権威については「奴隷所有者はできるだけ奴隷を搾取しようとする…(中略)…同時に奴隷も、ほんの少しの幸福であっても、できる限り自分の要求を守ろうとする。両者の利害ははっきり対立しており、一方の利益は他方の損害である」⁵²⁾としている。教師-生徒の関係においても奴隷所有者-奴隷の関係においても、優越性の根拠として地位としての権威は存在する。くわえて、前者は知識における優越性を根拠に持ち、後者は(経済的)力における優越性を根拠に持つ。しかし、「理性的権威」と「禁止的権威」を分かちのは、権威への服従が自他の利益になるか、服従が自らの損害かつ権威を用いる人の利益を意味するかの違いであり、目的が異なる。

る。

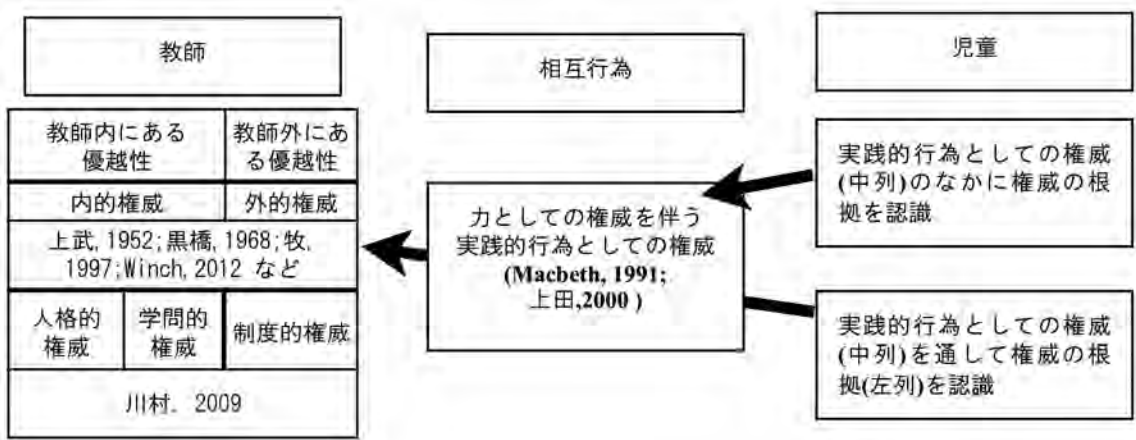
実践的行為としての権威は、権威の根拠がそれを通して現れる場合と、理性的権威や禁止的権威のように実践的行為自体に児童を服従させる威力がある場合に分かれるだろう。前者は、力としての権威の前提となる価値の優越性が教師自身の属性としてあり、後者は相互行為の中の実践的行為自体にある。

小川(1970)⁵³⁾においては、「マカレンコのことばで言えば『権力の諸要素に対して個人を従順にする方法』としての規律を維持するための教師の権威は…(中略)…地に落ちている」ため、「教師の要求が子どもの要求となって、そこにはじめて真の権威が成り立つ」とする。これは実践的行為としての権威における理性的権威への支持であると言える。森(1979)⁵⁴⁾は工業高校の教師として動機づけの困難な実態を踏まえた上で、「教師集団として」教育活動を子どもに相応しいものにするよう求めるが、これも実践的行為としての権威を理性的権威にするよう求めていると言い換えることができるだろう。岡田(2001)⁵⁵⁾では、学校教育の意義は知識が蓄積する中で全体性を獲得した際に初めて感じられることから、児童が通学するのは共同体への参加を決断したからにすぎないとする。共同体内部の価値を習得することが児童の目的であり、教師の権威は「逸脱的で絶対化された権威像の元に」ならないよう、「価値の媒介に資する」ようにするものである。価値の媒介という児童の目的に資することを求めているので、これも理性的権威にあたる。実践的行為としての権威は以上のように用いられていた。

D. 「教師の権威」の構造

以上の諸要素は以下のような構造を持つものとして図にまとめることができる(図)。

基本は二者間の関係となる。ここでは一方が「教師」、もう一方が「児童」である。両者の間では相互行為が行われる。教師は児童に対し、相互行為の中で実践的行為を行い、その行為には「力としての権威」が伴う。「実践的行為としての権威」を通して、児童は教師の「権威の根拠」となる優越性を認識する。児童に参照される優越性は、教師自身に帰属する属性である「内的権威」と、教師という職業や地位を根拠とした「外的権威」に分ける分類がある。一方で、「実践的行為としての権威」自体が、「権威の根拠」となる可能性をもつ。教師の、児童に対する態度や行わせようと強制する行為の目的により「権威の根拠」が相互行為の場で発生する。参照される優越性による「権



図：「教師の威厳」の構造

威の根拠」と相互行為の場で発生する「権威の根拠」は二重に働く可能性をもつ。教師に属する「権威の根拠」は先に示した「内的権威/外的権威」または「人格的権威/学問的権威/制度的権威」によって分類することができる。

この構造を用いれば例えば、次の二つの主張を整理することが可能である。社会心理学者の安倍(1967)⁵⁶⁾は権威主義について語る中で、上下の人間関係の不合理な関係に戻りつつあるのが現在であると論じている。外的権威に頼るようになってきていると読めるが、一方でその年代には外的権威が失われてきたことを示す言説も存在する(国分, 1964⁵⁷⁾; 黒橋, 1968⁵⁸⁾; 新堀, 1980⁵⁹⁾; 浜田, 1982⁶⁰⁾; 川村, 2009⁶¹⁾)。二つの言説は同時期に見られるが、権威の構造に当てはめれば矛盾なく理解することができる。権威の根拠としての外的権威は失われつつあるのは確かであろう。優越性が弱くなっているので実践的行為を通して権威の根拠を示すために、外的権威をよりあからさまにしなれば以前と同様の力としての権威を保つことができないと考えられる。教室内相互行為を通して、教師が権威を示し、児童が認識するという構造を示した。

3. 考察と今後の課題

本論文では、教育系の一般雑誌の記事を中心に「教師の権威」について書かれた61論文の言説を分析することで、力としての権威・実践的行為としての権威・権威の根拠という権威の三重構造をしめした。「力としての権威」は、「教師がその価値の優越性を児童に

よって受諾、承諾、受容され、児童の行為を服従させる威力」であり、根拠や実践的行為に関わらず存在はする。ある優越性を根拠にしている権威は実践的行為としての権威を通して、その優越性が権威の根拠であると児童に認識される。そのため、権威の根拠は実践的行為としての権威に依存していると言える。

権威の構造において観察可能な部分は、実践的行為としての権威のみなので、教室談話を対象にした研究は実践的行為としての権威を対象に行われている(Macbeth, 1991⁶²⁾; 鹿毛ら, 1997⁶³⁾; 上田, 1996⁶⁴⁾, 2000⁶⁵⁾)。Macbethは教室場面を会話分析することで、発話の順番取りシステムから教師の沈黙に権威が実践的行為として現れを見ている。鹿毛らは、権威に関わるとされる教師の発話を「指示の連呼」と「児童への謝罪」として定め、それが実際の授業において何回確認されたか観察している。上田は教室場面の観察と会話分析から、教師と生徒が教室知識の非対称性を前提にした相互行為を行うことで、「教師の権威」が発生していることを確認している。教室談話に関する研究が権威の顕れを含む実践的行為として談話を検討する方向へと今後さらに発展することを期待したい。

今後の課題として、「教師の権威」の構造は今回、教師-児童間の相互作用としてみたが、児童の持つ権威観や教師観は内包することができていない点が挙げられる。児童に関する要因が「教師の権威」に関わることは、児童が求める教師の権威像を質問紙による研究⁶⁶⁾からも示されるため、今後扱っていく必要があるだろう。

4. 謝辞

本論文執筆に当たりご指導・ご助言いただきました秋田喜代美先生に、心より感謝申し上げます。

注 釈

- 1) 『児童心理』第22巻(1968)の特集「教師の権威・親の権威」に代表される。
- 2) 例えば
矢川徳光 1952. 「民主主義と権威」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.175-183.
八田玄二 1998. 「Teacher Education Research in ELT(VI)女性新任教員の3ヶ月(4月から6月まで) — 「教師」としての権威確立までの葛藤 —」『椋山女学園大学研究論集 人文科学篇』第29巻, pp.139-151.
鈴木讓 2003. 「高校教師の権威・権力意識」『九州大学人間科学共生社会学』第3巻, pp.1-15.
- 3) 二宮克美・首藤敏元 1997. 「教師の教師権威の概念化」『日本性格心理学会発表論文集』第6巻, p.47.
二宮克美・首藤敏元 1998. 「大学生の教師権威の概念化」『日本性格心理学会発表論文集』第7巻, pp.70-71.
二宮克美・首藤敏元 2000. 「大学生の教師権威の概念化」『日本教育心理学会総会発表論文集』第42巻, p.540.
- 4) 宗内敦・木山博文・藤田義嗣 1981. 「教師の権威: 児童・生徒が認知する教師の権威」『日本教育心理学会総会発表論文集』第23巻, pp.554-555.
- 5) 川村(2009)はそのように定義しており, 二宮・首藤の一連の研究においては推測できる。(川村光 2009. 「1970-80年代の学校の「荒れ」を経験した中学校教師のライフヒストリー — 教師文化における権威性への注目 —」『教育社会学研究』第85号, pp.5-19.)
- 6) Macbeth, D.H. 1991. "Teacher Authority as Practical Action" *Linguistics and Education* 3, pp.281-313.
- 7) 論文としては, 前章で定義に用いた川村(2009, 『教育社会学研究』)と上田(2000, 『人間発達科学』), 実証的でないために権威について多く語っている岡田(2001, 『教育学年報』)を用いている。(岡田敬司 2001. 「自律を可能にする他律 設問-応答-評価型会話と全体性の立ち上がりと教師の権威」『教育学年報』第8巻, pp.429-450.; 上田智子 2000. 「相互行為としての「教師の権威」 — 「知識」の伝達が手がかりとして —」『お茶の水女子大学人間発達研究』第23巻, pp.51-58.)他で引用されない論文については以下の通りである。
明石要一 1993. 「「権威ある」教師と「お友だち」教師 — いま本当に必要なのは?」『児童心理』第47巻, 第12号, pp.86-92.
前川太市 1973. 「在日朝鮮人生徒Aとの出会いから(教師の人格・権威と訓育的影響力の関連)」『現代教育科学』第16巻, 第9号, pp.80-85.
榎井孝 1973. 「教師は力として存在している — その力を何に, そのために何から学ぶか(教師の人格・権威と訓育的影響力の関連)」『現代教育科学』第16巻, 第9号, pp.73-79.

- 8) 太田堯 1971. 「教育的権威とその実現をめぐる」『児童心理』第25巻, 第1号, pp.14-24.
- 8) 国分一太郎 1952. 「道徳教育における権威」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.220-224.
小川太郎 1952. 「日本社会の権威主義 — 子どもとの関係を中心として —」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.192-199.
瀬川良夫 1952. 「遊びに現れた権威意識」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.225-229.
關計夫 1952. 「児童と権威」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.184-191.
周郷博 1952. 「家庭教育における権威」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.201-205.
鈴木清 1952. 「自我の発達と権威意識」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.213-217.
上武正二 1952. 「教師の権威」『児童心理』第6巻, 第3号, pp.206-212.
- 9) 袴田正巳 1968. 「問題児・非行時の家庭にみる権威的態度の分析」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.320-326.
春田正治 1968. 「子どもの「内面的権威」を育てる」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.260-265.
畑下一男 1968. 「「権威」の精神分析」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.314-319.
樋口恵子 1968. 「権威の保持の困難な時代に」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.252-253.
広田君美 1968. 「教師の権威と学級の雰囲気」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.278-283.
藤野武 1968. 「授業における教師の権威」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.266-271.
古川原 1968. 「教師と親の権威は示しうるものか」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.308-313.
石井哲夫 1968. 「我が子に権威をどう育てるか — 権威を育てる家庭教育 —」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.290-295.
勝部真長 1968. 「教師の権威とは何か」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.238-245.
桂広介 1968. 「権威の心理学 — その心理的構造と発達の心理 —」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.197-211.
岸田元美 1968. 「子どもの世界における権威 — 子どもは何を権威と考えているか —」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.284-289.
国分一太郎 1968. 「新しい権威の確立と追求を」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.256-257.
森和子 1968. 「教師・母親の主体性 = 自信と誇りを」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.258-259.
中内敏夫 1968. 「現代社会における失われた権威 — おとながおとなになることの必要 —」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.221-228.
西平直喜 1968. 「親の権威の形成と崩壊」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.229-236.
小川太郎 1968. 「教育と権威 — 権威の教育的本質 —」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.212-220.
世良正利 1968. 「日本人の立身出世主義と権威主義」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.327-331.

- 鈴木道太 1968. 「教師にも親にも権威を」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.254-255.
- 田中国夫 1968. 「権威への反抗の指導」『児童心理』第22巻, 第2号, pp. 296-301.
- 宇留田敬一 1968. 「生活指導における教師の権威」『児童心理』第22巻, 第2号, pp. 272-277.
- 10) なお, 論文の中で定義されていないが, 「優先すべきもの。大事なもの」という意味で「権威」を用いている場合もあったが(矢川, 1952; 国分1952), 教師の権威という文脈では用いられていないため, 本論文では扱わない。
- 11) 注8を参照のこと。
- 12) 注9を参照のこと。
- 13) 牧昌見 1985. 「教師の権威と指導力」『教育委員会月報』第37巻, 第9号, pp.4-15.
- 14) 牧昌見 1997. 「「教師が悪い」と言いすぎる時代の教師—いま問われる教師の権威—尊敬される教師・されない教師」『児童心理』第51巻, 第19号, pp.30-38.
- 15) 浜田陽太郎 1982. 「「教師の権威」を問う」『児童心理』第36巻, 第2号, pp.291-298.
- 16) 広辞苑第6版DVD-ROM版より引用
- 17) 注4を参照のこと。
- 18) 注5を参照のこと。
- 19) 「児童生徒」が正確な表現だが, 『児童心理』を主に扱うため統一して「児童」と表記する。
- 20) 注9を参照のこと。
- 21) 同上。
- 22) 小川太郎 1970. 「子どもとのつきあいにおける教師の権威と秩序」『児童心理』第24巻, 第4号, pp.42-47.
- 23) 大西忠治 1981. 「教師の「指導」とは何か—6—指導と管理と権威」『現代教育科学』第24巻, 第9号, pp.109-115.
- 24) 安彦忠彦 2000. 「教師という職業と結びついて権威意識から脱却した指導力を!」『現代教育科学』第43巻, 第3号, pp.17-20.
- 25) 現代教育用語辞典の引用では「ある社会的存在がその価値の優越性を他者によって承認され, 他者の行為を服従させる能力」(大西, 1981)とされている。牧(1985)も「執筆年代を異にする権威の定義を七点ほどあげ, 「権威は他(相手)に対するなんらかの優越を意味する」ことを第一の特徴とし, 「権威は他者の受諾, 承諾, 受容を前提とする服従を求める」ことを特徴として示している。
- 26) 注9を参照のこと。
- 27) 同上。
- 28) 乾孝 1961. 「教師の権威と父親の権威」『児童心理』第15巻, 第3号, pp.373-376.
- 29) 黒橋桑一 1968. 「学校経営における権威のあり方」『児童心理』第22巻, 第2号, pp.136-141.
- 30) Winch, C. 2012. "Authority in Education" Encyclopedia of Applied Ethics Second Edition: 222-227.
- 31) 注14を参照のこと。
- 32) 注28を参照のこと。
- 33) 勝田守一 1953. 「権威ということについて—青年にとつての教師の価値」『青年心理』第4巻, 第3号, pp.99-108.
- 34) 長島貞夫 1952a. 「権威としつけ—1—」『児童心理』第6巻, 第1号, pp.69-77.
- 35) 長島貞夫 1952b. 「権威としつけ—2—」『児童心理』第6巻, 第2号, pp.165-172.
- 36) 河野義章 1998. 「権威に弱い教師—子どもにどう影響するか」『児童心理』第52巻, 第2号, pp.211-215.
- 37) 注7を参照のこと。
- 38) 国分一太郎 1964. 「親と教師の権威は何にもとづくか」『児童心理』第18巻, 第4号, pp.455-460.
- 39) 注29を参照のこと。
- 40) 新堀通也 1980. 「教師の権威と地位—教師の権威の実像と虚像」『児童心理』第34巻, 第6号, pp.43-50.
- 41) 注15を参照のこと。
- 42) 注5を参照のこと。
- 43) 同上。
- 44) 注8を参照のこと。
- 45) 注6を参照のこと。
- 46) 注7を参照のこと。
- 47) 木原孝博 1980. 「教師の権威と生活指導」『児童心理』第36巻, 第14号, pp.109-117.
- 48) 齊藤耕二 1968. 「権威主義的人格とその形成」『児童心理』第22巻, 第2号, pp. 302-307.
- 49) 注8を参照のこと。
- 50) Fromm, E. ESCAPE FROM FREEDOM. 1941. 日高六郎 訳『自由からの逃走』東京創元社, 1965.
- 51) Ibid. pp.182-183.
- 52) Ibid. p.183.
- 53) 注22を参照のこと。
- 54) 森朗 1979. 「「教師の力量と権威」について」『教育』第29巻, 第4号, pp.53-60.
- 55) 注7を参照のこと。
- 56) 安倍北夫 1967. 「日本人の権威主義と考える力—「考える力」を阻む日本人の正確と風土」『児童心理』第21巻, 第2号, pp. 46-52.
- 57) 注38を参照のこと。
- 58) 注29を参照のこと。
- 59) 注40を参照のこと。
- 60) 注15を参照のこと。
- 61) 注5を参照のこと。
- 62) 注6を参照のこと。
- 63) 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ 1997 「教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響」『教育心理学研究』第45巻, 第2号, pp.192-202.
- 64) 上田智子 1996 「教師の権威と教室内相互行為—知識に対する顕現の非対称性を中心に—」『日本教育社会学大会発表要旨集録』第48号, pp.19-20.
- 65) 注7を参照のこと。
- 66) 注4を参照のこと。

(指導教員 秋田喜代美教授)