

## 第2章 指導力の源泉としての「教師の権威」

### 1 教育・指導関係

「関係」という言葉を用いると、私たちはすぐに情緒的な人間関係を思い浮かべます。しかし、ここで「**「関係性」**を形成する」というのは、もちろん、単に「**情緒的な人間関係**」を深める」というだけのことではなく、究極的には、生徒が心から教師を尊敬し信頼してその指導に服する関係をつくり上げることです。もし情緒的な人間関係をつくるだけでよいならば、アメ玉でしやぶらせながら、いつも楽しく子どもと一緒に遊んでいればよいかもしれません。しかし、教師 児童生徒間関係はこれだけで尊敬と信頼に基づく豊かな指導関係をつくり上げることができるとは生易しいものではありません。何故なら、それは親子関係や友人関係など、プライベートな人間関係とは異なり、まごうかたなく公的な**「教育関係」**であるからです。

このことは児童生徒の方にも十分に認識されており、また強く期待されてもいます。そして、こういうことの中から、単なる人間関係だけでは済まされない厳しい関係性が生まれてくるのです。

大学を出たばかりのC女先生は、着任後すぐに五年生の担任になりました。プロポーシヨンのよい、明るく美しい先生なので、子どもたちの人気は上々、彼女は毎日、休み時間といわず放課後といわずワイワイと群がってくる子どもたちと楽しく「遊んで」、充実感に浸りきっていました。子どもたちが近寄ることの少ない先輩の先生方を軽蔑する気持ちさえ湧いてきます。

“私のような先生こそ、子どもたちは求めているのだ”  
と、新米のC女先生はすっかり有頂天になりました。

しかし、夏休みが明けて二学期に入ると、様相が一変します。子どもたちの態度が妙によそよそしくなり、授業中には騒ぐ者が多くなって困るようになります。一学期にはめつたに発せられることのなかったC女先生の叱り声が教室に響くようにさえなりました。C女先生は、一緒に遊ぶことが少なくなつたのが原因だと考え、今度は自分から誘って子どもたちと遊ぼうとしましたが、そうすればそうするほど、かえって子どもたちは離れていきます。

十月になると、もう誰も近寄りなくなりましした。その上、授業中にC女先生が字を書き間

違えたり、計算違いをしたりすると、子どもたちは声を合わせて指摘し、侮蔑的にあざ笑う者さえ出てくる始末です。やがて、子どもと「遊ぼう」などという気持ちもどこかに失せて、出てくるのは、子どもたちへの憎しみ、嫌悪、そして果てしない焦燥感……。

そのうち、母親たちの声が、直接、間接に届くようになりました。

「子どもたちの気持ちをしっかりとらえてほしい」

「分かり易いきつちりした授業をしてほしい」

「おしゃれなどしないで、もっと先生らしくしてほしい」

このようなことが、保護者会のおきだけでなく、学年主任や校長先生、さらにはPTA会長を介して聞かされるようになって、C女先生はすっかり打ちのめされてしまいました。二学期も終わらないうちに、彼女は不潔恐怖や閉所恐怖を伴うノイローゼになり、生徒ならぬ先生の「不登校」に陥り、休職することになってしまいました。

C女先生と子どもたちの関係がどうしてこのようになっていったのか、もう大体は想像つくかと思えます。子どもたちが、共に睦んでくれることを願っていたことはもちろんですが、それより以上に、楽しく分かり易い授業を切望していたのも事実です。実は、C女先生は私が大学教員時代に面倒をみた教え子の一人、この出来事の後、私はお詫びかたがた校長先生をお訪ねして、いま少し詳しい事情を聞いてきました。要約すると、次のようにな

ります。

「女先生はとても明るく美しい先生なので、初めはただ意味もなく人気がありましたが、授業中にしょっちゅう誤字・脱字をしたり、計算間違いをしたりするなど、とにかく授業がまじったので、出来のよい子どもたちには評判が悪く、私のところに告げに来る者もいたりしたほどです。すぐに注意すればよかったです、子どもたちとうまくやっている、と大変な自信の持ちようなので、つい言いそびれてしまいました。いけないことに、当校は有名私立中学へ受験をする子どもが多く、五年生にもなると夏休みにはほとんど全員が塾に通って、受験勉強のまね事をします。その塾での難しい漢字書き取りや算数の問題を、女先生を慕う生徒と「軽蔑」している生徒とが「先生ならできる」、「先生じゃできない」と言い争いをした結果、実際にやらせてみて、先生が「頭のよい」先生か「頭の悪い」先生か決着をつけようということになりました。みんなで女先生を訪ねてやらせた結果は、残念ながら、先生の権威を失墜させることになりました。子どもたちは、保護者参観日の授業を見学した親たちから

「あの先生が担任では、学力はつかない」

と聞かされ、半信半疑にしていたのですが、この「事件」で本当のことが分かった、ということ、急激に熱がさめてしまいました。こうなると、今まではすてきに感じられていた

しゃれた服装や厚目の化粧が悪趣味に映り、授業はなんとも下手くそに見えてきます。二期に入ると、急速に、先生と子どもとの関係が冷えていきます。子どもたちの気持ちの中から先生に従おうという気持ちはすっかりどこかへ飛んでいってしまった。しかし、一学期の人氣ぶりに目がくらんでしまったのが、C女先生には問題の本質を見極める力がなかったように思えます。何をなすべきかが分からず、やることなすことが、かえって、子どもたちの気持ちを背けさせました。

小学生くらいですと、普段はあまり意識していませんが、中学から高校になると、子どもたちははっきりと、授業にかかわる教師の学識・技能に大きな関心を持ち、価値づけをしています。

「この先生、やるなあ」

「この先生、知ってるなあ」

「この先生、できるなあ」

と思うと、変になれなれしくするよりも、かえって親しい気持ちを抱いてくれるものです。そして、

「こういう先生にこそ教わって、うんと勉強してみたい」

「声をかけてもらいたい」

と、その指導を待ち受けるようになります。

これとは逆に、

「こんなこともできないんだ」

「あの先生、ダメだなあ」

という先生には、親しい気持ちは持ちにくいものです。学識・技能に疑問を感じる教師か

ら、妙になれなれしくされると、

「なんか気持ち悪いんだよな、あんちきしょう」

「仲よくしたいなら、まずちゃんとした勉強してからにしてくれよな」

と、どちらが先生であるか分からないような気持ちは持ったりもします。特に、高校生にもなると、教師に対する態度は総じてこのようになります。

教師と児童生徒の間の情緒的な人間関係は、けっして情緒的な働きかけだけから生じるものではありません。さらにまた、教師と児童生徒の教育・指導関係も情緒的な人間関係だけから成り立つものではありません。それは例えば、ここまで述べてきたように、学識・技能といった教師の持つ根源的な影響力に基づいて確立されるのです。この教師の持つ影響力、これがすなわち、指導力の源泉としての「教師の権威」です。

しかし、少しばかり話を純化して述べてきました。教育・指導関係が教師の学識・技能といったわずか一つの影響力（権威）で成り立つことは、大変稀なことです。ほとんどの場合、

それはさらにいくつかの基本的な影響力の力学的な総体として築き上げられます。そこで、いわゆる「豊かな指導力」とは、この基本的な影響力、すなわち教師権威をどれほど備えているかによって決まってくると言えるでしょう。

それでは、教師の権威とは、どのようなものなのでしょうか。

## 2 教師の権威

「権威」について述べるからには、これはよく行われることですが、まず「権威」と「権力」との違いについて明かさなければなりません。それは、この二つの言葉がよく混同され、そのために権威という言葉を用いることに嫌悪感や抵抗感を持つ人が少なくないからです。

たしかに、権威 (authority) と権力 (power) は、どちらも“他者を従わせる力”であり、似た言葉です。しかし、権威と権力は、互いに関連してはいるものの、明らかに異なる概念です。何故なら、地位や役割、警察力や軍事力などの外的・物理的な力に頼って強制的に従わせるのが「権力」であり、学識や人格、道徳や伝統などの内的・精神的な力に基づいて自発的に従わせるのが「権威」であって、すなわち、従わせる側と従う側との関係が、権力が外的・強制的であるのに対して、権威は内的・自発的、つまり権力と権威は、従わせる側の力の性質と従う側の心理的状況がまったく相反する異質の“力”なのです。となれば、教師

の権威と教師の権力もまた、全く相反するものであることが理解されると思います。

さて、教師の指導力の源が権力ならざる権威でなくてはならないことは言うまでもありません。ただ、戦前のある時期の教育のように、教育の目的が子どもをきびしく管理して鑄型にはめこむがごとくみな同じように育てることにあるのなら、強制的な権力的関係で指導することもよいでしょう。現代では、いわゆるスパルタ式訓練方法がこれに該当しますが、この種のものも、それはそれでそれなりの「教育」効果を上げることができるのです。「ヨットスクール」、「訓練塾」といった教祖的暴力を指導力の根源（すなわち権力）とした一連の教育塾がみなそうです。

しかし、教育が子どもをのびのびと育て、自立的・個性的に成長していくことを目的にしているのであれば、教師・児童生徒関係は「権力」ではなく「権威」に基づいて結ばれていなければなりません。権威に基づいて結ばれている関係は、すでに関係そのものが自発的に成り立っているのです。子どもの自立化・個性化を実現する可能性を本質的に内包しているからです。

とはいえ、「教師の権威」には、微妙に権力的な側面も入り込んできます。教育はまだ未熟な子どもたちを対象とする現実的な営みですから、ときには教師がその地位と役割を利用して少しは権力的に子どもたちをとりしきる（管理・統制すること）も必要になるでしょう。例えば、学校内で今まさに暴力を振るっている（または振るおうとしている）子どもを目的

前にして、教師は、なすがままにしているよいのでしょうか。

もちろん、このような状況を到来させたことに責任はあるはずですが、また、教師は絶対力（体罰や暴力）を振るってはならないという意見にも一理はあります。しかし、子どもは暴力をなすがままにしておけば、ほとんどの場合、よい結果は得られません。それは、当該の子どもはもちろん、周囲の子どもたち、さらに学校全体にとっても大きな害悪や後遺症を残すのです。

それからまた、多くの子どもたちは、このような場合での教師の処理能力（統制能力）をきわめて評価的に見ています。

ここで、一つの事例（対教師暴力）を見てみましょう。

D先生は、体罰を振るうということで生徒たちから恐れられている理科の先生です。二年生のB男などは、たしかにB男が悪いのですが、実験中に騒いでフラスコを壊したことから頭頂に拳固を食わされ、そこが陥没して脂肪が溜り、毛が生えなくなつて禿げになった、と恨んでいます。このD先生と三年番長のC男が、放課後の掃除時間中に互いに小走りに来て、廊下の真ん中で突き当たりました。二人とも転げました。

「バカヤロウー、注意しやがれ」

と最初に怒鳴ったのは、C男です。

「なんだ、こいつ。お前こそ、注意しろ」

と、D先生も負けてはいません。

しかし、二人ともまだ体勢が崩れ、相手が誰かも分からないうちに発した言葉です。立ち上がってお互いを見極めてから、二人は気まずそうに見詰め合いました。周りの生徒たちが、息を詰めて、不安そうに、また面白そうに見守っています。それもそうでしょう。とかく、「評判」の二人ですから。誰かが「やれ！ やれ！」とけしかけました。こうなるともう、引くに引けません。また先に声を出したのは、C男です。

「謝れよ、そっちが悪いんじゃないか」

しかし、そう簡単に謝れるわけがありません。D先生は、きつとなって、C男を睨みましました。これがC男を刺激したのでしょうか。かつとのぼせ上がりましました。

「なんだ、やるつてのだよ」

と、D先生に詰め寄り、先生の肩に押すように手をかけました。

周りが騒然とします。でも、なんとしたことでしょう。D先生は何やらぶつぶつと訳も分からない言葉を口ごもりながら、あなたを向いて足早に立ち去るではありませんか。みな、肩透かしを食って、啞然としています。その中に、B男もいました。B男には、D先生がたしかに、

「済まん、ご免」

と言つたように聞こえました。

この事件以後、D先生の授業に対する生徒の態度とそれに対する先生の態度とが微妙に変化しました。騒がしくする生徒が多くなり、それにつれて、先生の叱責や“体罰”も以前よりは増したようですが、B男のように、大騒ぎをして、叱られれば叱られるだけ反抗的になつてなかなか止めない生徒が増え、そういう生徒にはどこか煙たげにして、叱責や体罰が与えられなくなつたのです。つまりD先生は、“弱い”生徒には強く、“強い”生徒には弱くなつたのです。

翌年、この学校で、対教師校内暴力事件が発生しました。ひとりの教師が、廊下で数人の生徒とすれちがいざまに、“がんを飛ばした”と因縁をつけられ、プロレスまがいの膝けりなどを加えられて、全治三ヶ月の重症を負つたのです。首謀者はB男、被害者はD先生でした。

これは招くべくして招いた事件、ということができるかもしれません。D先生には、生徒に対する真の統制力が備わつてはいませんでした。小言を言い、叱責し、体罰を加えるなど、外的・物理的な強制力で統制する権力的關係でしかそれをなし得なかつたところに問題があり、さらにまた、本当に危機的な状況のときにその強制力さえ用い得なかつたという、決定的な弱さがあつたのです。

子どもの逸脱した行動に対して教師がどのように対処するか（教師の統制力）、子どもたちは大きな関心を持って見ています。そして、教師の能力を厳しく評価します。騒ぐ子や逆らう子にお手上げの先生を見ると、まじめな子もふまじめな子も、当事者の子も非当事者の子も、

「あんなもんか、この先生」

「こりやあ、教えることもたいしたことはないな」

「こんな先生の言うことなんか、聞くのは嫌だ」

と、すっかり評価を下げ、これが原因となって指導力を低下させることにもなっています。

逆に、問題の子どもや行動をきちつと抑えると、

「やるうー。先生はこうでなくつちや」

「甘かあないぞ、しっかりやらなくつちや」

と、評価を上げ、指導力を向上させます。

統制的な力を発揮するには、あとで述べるように、教師という地位と役割をたくみに利用して、自らの持っている他の教師権威に橋渡しをしてやる必要があります。地位と役割を利用することは、立派に権力的な行為ですが、これなくして、教師の指導力は完全なものにはなりません。権力的側面を含む統制力は、教師権威の重要な柱なのです。

實際に、權威についての實証的研究でも、先驅的研究から現在の研究にいたるまで、權威の一つの柱に権力的側面を含めています。權威の研究のはしりになります。フレンチ（一九五九）という人は報償力、準擲力、専門力とともに正当力と強制力を權威の柱にしています。日本での研究でも、佐賀大学の田崎敏昭先生（一九七五年）が親近・受容、外見性、明朗性、熟練性、同一化のほかには正当性と罰をあげ、兵庫教育大学の浜名外喜男先生たち（一九八三年）も人間的配慮、外面性のほかに、まったく同じように罰と正当性をあげています。

私も田崎先生にならない、たくさんの小・中・高の児童生徒を対象に

「先生の言うことに従うのはなぜですか」

と問う形式の教師の權威に関する質問紙調査を何回も行ってみました。やはり、どの場合でも必ず、權威の一つの因子に罰や正当性などの権力的側面が出てきました。ここで、つけ加えておくと、正当性の權威とは「教師という役割がいろいろな権力的行為をなし得る正当性や必然性を持っているという（児童生徒の）認識から生まれる權威」です。

このような研究の成果に教育臨牀的な觀察を加えて、私は教師の權威を次の四本柱にまとめました。

教師の学識・技能に基づく「専門性權威」

教師の人格と人間性に基づく「人格的權威」

教師と生徒の人間關係から生じる「關係性權威」

教師の統制力から生じる「統制的権威」

なお、初めの二つの権威（専門性・人格性）は、教師が生徒との指導関係を離れても基本的に持つていなければならない一次的権威、あとの二つ（関係性・統制性）は、教師と児童生徒が具体的な関係を持つ中で派生してくる二次的権威と見ることができません。

次ページの表を見てみましょう。

好きな教師（嫌いな教師）、理想とする教師という次元は、教師の特性や教師像についての研究では早くから取り上げられてきたものですが、これはその研究結果をまとめたものです。この結果を見て私たちは、子どもたちがどのような教師を期待し、望んでいるか、手に取るように分かります。それは、年齢（発達段階）によって順位に変動はあるものの、常に、教え方がうまいとか学問ができるとかいった学識・技能に関するものと、やさしさとか朗らかさとか理解・受容とか公平といった人格・人間性に関するもので占められています。おそらく、教師に対する社会一般の期待もこれとまったく同じことと思われれます。専門性ゆたかで、人間的に優れることは、まさに教師の基本、前提であると言えるでしょう。

教師の指導力は、この四つの権威を源として生じてきます。第二部の五つの章で、これらの権威の具体的な内容と、それがどのように作用して指導力となっていくかを、格好の事例を通して物語風に描写していきたいと思えます。

表 幼児・児童・生徒が見た教師の特性（稲越孝雄編著『人間性の教育心理学』より）

上武正二	大竹 誠	光安文夫	上武正二	大石勝代	研究者
高 3	中1～高2	小4～小6	小 3	幼稚園児	調査対象
明るい	ほがらか	教え方が上手	やさしい	いっしょに遊んでくれる	順位 1
学問が 学究的	親切 やさしい	一体となって 遊んでくれる	よく（熱心に） 教えてくれる	やさしい	2
理解がある	信頼できる	やさしい	本をよんだり 話してくれる	おもしろい	3
標準語を使う	公平	運動ずき	愉快だ	おこらない	4
よく（熱心に） に教える	わかるように 教える	明朗快活	親切だ	よく世話を してくれる	5