

第4章 統制性の権威

——管理・統制関係から生まれる権威——

1 専門的關係への復帰

基本的な教師権威を備え、さらに子どもをその指導に従うべく動機づける関係性の権威を持ったとしても、まだこれで十分というわけには参りません。学校における生徒指導というもの奥行きは深く、問題は常に重層的に広がっていくのです。そこで、最後の砦として、教師にはもう一つ、ときには厳しくも毅然として子どもたちを管理・統制する能力が求められてくるのです。

初めにも述べましたように、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、ときには教師が権力的になって、子どもたちを取り仕切る（管理・統制する）ことがどうしても必要になってきます。学校・教師との関係が悪ければもちろんのこと、たとえ関

係がよくても、子どもというものは甘えたり、わがままを言ったり、突っ張ったり、反抗したりして、学校・教師の教育・指導活動をかき乱してくるのです。こうした子どもたちの不適応な行動をたくみに処理するところから生まれる権威が「統制性」の権威です。

前章に登場する右田先生は、基本的な教師権威を備え、十分に「関係性権威」を培っていた先生です。それでも一人の生徒が、掃除当番を休ませるのが当然だ”といった態度で迫ってきました。実は、この程度の問題は、教師に権威があらうとなかろうと、日常的にいつも起きるものですが、そこでは右田先生は、温厚な姿勢は崩さないものの、

「それは、先生が決めます」

と、かなり権力的な態度で、毅然として退けています。その結果、この“事件”は、ほんの一瞬岸边を揺るがせた程度で、当該生徒にも他の生徒にも何の波紋を残すことなく終わりました。それどころか、その対応の仕方は、

「やるなあ、先生」

「先生はこうでなくっちゃ」

と、生徒からの信頼感をいっそう強め、さらにまた、

「甘くはないぞ、この先生」

「しっかりやらなくっちゃあ」

と、生徒の緊張感を引き出しました。この事件をきっかけに右田先生の指導力はなおいっ

そう高まったのです。

このように、子どもたちの逸脱した行動、例えばわがままな要求、授業妨害、弱いものいじめなどをきちっと収めることによって、教師は新たに生徒からの信頼感を得、指導力を高めます。これが、「統制性の権威」です。

教師は、統制性の権威を持つことによって、その指導力をほぼ十分なものにします。逆に言えば、この権威、すなわち管理・統制力に欠けると、教育・指導力はまだ十分ではないということになります。しかし、ここでむしろ認識されなければならないことは、それが単に教師の権威の失墜や指導力の低下をもたらすだけにとどまらずに、子どもたちを間違った方向へ向けさせてしまうという、いわば反教育的な意味も持っているということです。

右田先生の場合、もしそのとき、生徒の言い分を入れて、

「皆さんは、どう思いますか」

といった優柔不断な態度でこれに對していたらどうだったでしょうか。もちろん、そうした民主的な態度でことを解決しようとすることはよいことです。が、それは、当該の問題に對してさまざまな考えやさまざまな解決法があつて、そのうちどれがよいとも決め難いときや、ほかに何らの解決法も見出せないようなときに初めてとられる方法です。この場合のうちに（子どもたちから見ても）どうすべきか答が決まっているようなときには、むしろはっきりと判断を出し、基準を示してやるべきです。それは、おそらくまわりの子どもたち全員

の気持ちでありましょうし、また、驚くまいことか、当該の子どもですらそういう明快さを教師に求めているものでもあるからです。

このような背景があるところで一見民主的な態度をとることは、

「この先生はご機嫌をとっているな」

とか、

「この先生には無理も通るんだな」

といった甘い気持ちを生み出すことになり、無用な甘えやわがママを誘発することにもなりません。しかも、こういう気持ちや態度は、ことを起こしている子どもだけでなく、周囲の子どもたちにもたちまち広がってしまうものなのです。

いくら基本的な教師の権威を持ち関係性の権威を培っていたとしても、右田先生が優柔不断な態度で生徒にその解決を委ねていたら、その結論のいかんを問わず、一部の子どもに対しては、いわゆる権威の失墜をまねがれません。初めの方（第一部第2章）でも述べましたが、子どもたちは仲間たちの逸脱した行動に対して教師がどのように対処するか大きな関心を持って見えています。そして、教師の統制能力をひややかに評価します。こうした子どもたちのネガティブな行動を無策にも放置したり、うまくコントロールできなかったりすると、それはひとり当該の子どもだけの問題にとどまらず、その周囲の子どもたちへ輪を広げるように悪い影響を及ぼしていきます。

こういう言い方は好ましくありませんが、みながみなけっして“よい子”ばかりではありません。

「あんなもんか、あの先生」

「言うことなんか聞かなくなつて、平気だな、あの先生なら」

と、先生をなめてしまう子が必ず何人かは出るものです。そして、こういう子どもたちの常として、やがてみんなで意を合わせ、だんだんと集団的な背命行為をするようになります。いつか学級（学校）全体の問題として教師（学校）の前に立ちはだかつてくるようになります。D先生に対する集団暴行（第一部第2章）、“九大の先生”に対する授業妨害（第二部第2章）は、どちらもこの例ですが、昨今流行の陰湿ないじめなども、教師の管理・統制力の欠如が発点となつて出来上がってきたインフォーマル集団が引き起こす典型的な集団非行だと言えるでしょう。

ところで、よく新聞・テレビなどに、何も問題のない“普通の生徒たち”が集団を組んでの万引きやいじめを行い、関係者（とりわけ教師）にとつては晴天の霹靂とも言えるショックを与えた、といったニュースが出ます。しかし、これは明らかに誤った報道です。私（そして、世間を欺き、アジろうなどといった姿勢のないまじめな臨床家）の長い臨床経験から言つて、全然問題性のない子どもたちばかりの集団非行などというものは絶対にありません。集団の周辺にいる何人かの子どもにはとりたてて問題にするほどの非行性がないことはあつ

ても、少なくと核になる何人かの子どもには大きな問題性がつきまっています。

怠学や不登校に陥っていない子どもたちの、あるいは学校内で起こる子どもたちの集団非行には、共通して、子どもたちが（少なくとも核になる子どもたちが）

① 教師にさからっていて、その指導を受け入れる気持ちがない

② 教師を軽視していて、その指導を受け入れる気持ちがない

③ 教師との人間関係が乏しいために、その指導を受け入れる気持ちがない

などの理由で、教師の教育・指導という枠組の中から離脱しているという大きな特徴が見られます。これは、きわめて重大なことではないでしょうか。

想い起こしたいと思います。私たちの子どもが家庭内で問題を起こさないのは、親の愛情を受け、同時にまたしつけを受けている、すなわち親の翼の中にいるという実感がいつもその心の中にあるからです。もちろん、こうした子どもたちは、“外”でも簡単に非行に陥るということはありません。これとまったく同じように、いつも教育と指導を受ける教師の翼の中にいるという実感につつまれている子どもは、学校内でそうそう簡単に問題を起こすことなどはないのです。学校内で集団的に問題を起こす子どもはほとんどすべてといってよいほど、この“翼の中にいる”という実感を持つてはおりません。この実感を与えるのが、親子関係であれば“やさしさ”と“厳しさ”、教育・指導関係であれば、それをさらに一歩進めて、「専門的な人間関係」と、ときにカンフル剤として働く「管理・統制的関係」である

ことは言うまでもないでしょう。

このように見てくると、教師が統制的能力を発揮し権威を持つということは、子どもに対する指導力を高めて学級経営を揺るぎないものにするとともに、子どもたちを学校教育の枠内にとどめてその非行化を防ぐといった大きな教育力とかかわっていることが分かります。

“管理する”とか“統制する”という言葉は、ちょうど“権威”という言葉と同じように、聞きようによつてはあまりよい響きを持つ言葉ではないので、これを好まない人も少なくないのですが、教師が統制的権威を持つことは、教育・指導をまっとうするためには絶対に欠くことのできない条件です。そこで教師たるもの、好むと好まざるとにかかわらず、これ自身につけないではおれないのです。

しかしながら、教師の統制的行動は誰でもすぐに行つてよいというものではありません。ここでまた話を前に戻しますが、右田先生の毅然とした統制的態度が通用したのは、すでにして教師―生徒間にそうした指導を受け入れさせる専門的關係が成立していたからであることを忘れてはなりません。もし両者の間に専門的關係が成立していなければ、教師の統制的行動はいたずらに子どもの反発を呼び、たとえその場合は事なく過ぎても、子どもに生じたネガティブな感情はいずれ歪んだ形で教師に向けられてくるはずで、第一部第2章のD先生に対するB男の行動がその典型的な例として挙げられます。

統制的行動は、それ自体では、権威とは無縁な権力的行動にすぎません。しかし、それは

一瞬、子どもたちを立ち止まらせ、自問自答させることになります。

「どうして、先生がこんなふうに……」

そのとき、教師との間に専門的人間関係が成り立っているならば、子ども（たち）は、よほどの悪状況ではない限り、あるいはよほどの激情に流されない限り、まずは教師の翼の中に戻ろうとします。何故ならそれは、容易には他のものとは代え難い、大切な、価値のあるところになっているからです。こうして、子どもは、教師の統制的行動を受け入れ、再びその権威との教育関係に立ち戻って、自分の行動を見直すことになります。

これに対し、教師に権威が認められていないときや専門的關係が形成されていない場合には、戻るべきところがないために、それはまったく単なる権力的行動としての意味しか持ち得ません。それ故、その後の教師と子どもとの間は、両者の力関係だけで動いていくことになります。もし、子ども（たち）の腕力が優り、将来への見通しを失って自暴自棄になっているときには、例えば校内暴力のように、教師が手痛い物理的な反撃を受けることもあり得るのです。

このように、教師の統制的行動が正しい意味での教育・指導上の効果を持つのは教師―児童生徒間に専門的人間関係が成立しているときであり、そのとき子どもたちは、それ（統制的行動）によって既存の教師権威へ橋渡しされ、その指導下に復帰することになるのです。

2 タイミングをはかる

今述べましたように、教師の統制的行動は子どもたちを専門的な教師―児童生徒関係に復帰させるところに教育・指導活動としての意義があります。しかし、統制的行動を必要とする問題の状況が深刻であればあるほど、たとえ専門的關係が成り立っていたとしても、やみくもな統制的行為はむしろ有害な結果を招くことになります。統制的行動はいわば、教師という役割・機能にのっとった権力的行動でもあるのですから、それは時機を見計らったタイミングのよいものでなければ、かえって大きな反発や混乱を引き起こしてしまうのです。たびたび引用することになりますが、右田先生（第二部第3章）とD先生（第一部第2章）の統制的行動が一瞬のうちにまったく正反対の結果に立ち至ったことについては、もちろん両者の持っている権威や生徒との関係性の違いということもありますが、統制的行動に及んだときのタイミングのよし悪しが決め手になっていたということを見無視することはできません。

次の事例は、またしても私の遠くなつかしい思い出（佐賀県・小城高校）の中から引き出したものですが、それがきわめて臨界的なケースであるだけに、統制的行動がいかに介入のタイミングに支えられるものであるかをよく示しています。

「華美ですなあ」

というのが、親子ほど年の違う荒谷康久先生の口癖でした。当時ではまだ珍しい派手な原色の服装をしてくる女生徒を見つけると、生徒と一緒にの昼食時と言わず、芝生の上での語らいのときと言わず、必ずと言えるほど、そう言うのでした。ときには授業中ですら、窓越しにそんな生徒を見やりながら言うこともありました。「華美」という言葉で何を言おうとしているのかよく分からないところもあったのですが、その感じ入ったような言い方に、みな妙に感動させられました。

そして

「よし、おれたちはいま、大学目指してがんばるときなのだ」と、気を引き締めたものでした。

荒谷先生は数学の先生でした。授業は実にていねいで明快そのものの、授業が分からなくて騒いだり、落ちこぼれたりする者が出る余地ありませんでした。ですから、先生の方も注意や小言を言う必要もなかったわけですが、いつも微笑をたたえ、やさしく語りかける温厚そのものの姿に、生徒たちは、

「この先生は叱らない、いや、叱れないのかも……」

とさえ思っていました。

秋の運動会が目前に迫ってほとんど準備も終わりがかけていた頃でした。朝礼時に突然、運

動会フィナーレのファイアストームの中止が言い渡されました。しかも、理由がいまひとつはつきりしません。ファイアストームは生徒たちがいちばん楽しみにしていたものですから、みな口々に、

「理由をはっきり言ってください」

「中止は反対です」

と抗議しましたが、入れられません。理由も示されないままです。校庭は不満の声で騒然となりました。

「やかましい、教室に入れ！」

と係の教師が一喝したのがきっかけで、生徒たちの怒りが爆発しました。

「運動会をボイコットしよう」

「学校の言うことなどきくな」

「運動会は生徒だけで自主的にやろう」

「ファイアストームをやるぞ」

といった声が、学校側を糾弾する怒声の中で飛び交い、日ごろの不満分子が中心になって何百人もの生徒たちが教師集団に詰め寄り、大騒ぎになりました。

教師たちが入れ替わり壇上に上がって制止しようとはしましたが、火に油をそそぐようなもので、やればやるほど、騒ぎは大きくなります。ついには、昨今いうところの“体罰教師”

を名指しで呼んで暴力に及ぼうとする者さえ出てきました。

教師たちの狼狽ぶりも見事でした。大半の先生は右往左往して

「やめろ、やめろ」

と叫ぶばかり、気の弱い先生は青ざめてただ呆然と立ちつくすだけです。日ごろ威勢のよい先生ほどオロオロしています。もはや収拾は不可能、まさに「校内暴力」の勃発寸前でした。

このとき、やおら、壇上上がった先生がいました。荒谷先生でした。見ると、いつもの柔和な顔からは信じられない、怒りに燃えたすさまじい形相です。そして、両のこぶしを握りしめ、怒鳴りました。

「やるならやってみろ、お前たち。それでほんとうによいと思っているのか。やるならやってみろ、お前たち！」

荒谷先生が壇に上がったというだけで何か不意を打たれたように一瞬騒ぎが小さくなったのでしたが、

「やるならやってみろ、お前たち。よいと思うならやってみろ。おれは絶対に許さないぞ。やるならやってみろ！」

と、再び先生が怒鳴ると、次の瞬間、校庭内が嘘のように静まり返りました。たったこれだけのことで、誰にも抑えられなかった大騒ぎが一瞬のうちに収まったのです。そして、

「入れ、入れ、教室に入れ！」

と、先生が大声を上げると、生徒たちはわれに返って、先を急ぐように足早に教室目指して去っていききました。みな頭を下げ、多少の屈辱感はあるものの、まるで生死の境を抜け出したような安堵感に包まれていました。

子どもたちは、教師が管理的・統制的にふるまうことを正当な権限として認めています（正当性の権威：第一部第2章）。しかし、正当性の権威を発揮できるのは、すでにお分かりのように、子どもたちから基本的な権威を認められ、彼らとの間に専門的関係の成立している教師に限られます。

荒谷先生には、卓越した教育技術がもたらす「専門性権威」、もの静かで熱意のある人柄からくる「人格的権威」、これらを背景にして培われてきた「関係性権威」が備わり、多くの生徒たちとの間にすでに十分な「専門的教育・指導関係」が成り立っていました。これが土壇場で、蛮刀ならぬ“伝家の宝刀”（統制力）となって生徒たちを呼び戻し、危機を救ったのです。

しかし、荒谷先生の統制的行動がこれほどまでに成功したことには、生徒との間にたしかな専門的関係が構築されていたということのほか、それが何よりも絶好のタイミングで行われたということが大きく貢献しています。いくら教師が権威ある存在になっても、状

況がきわめて深刻な段階に及んでいるときには、それ（権威）だけで効を奏するという事はなかなか難しいことなのです。権威の備わった先生であってもその統制的行動を効果あるものにするためには、このケースに見られるように、まさに時機を得た行動でなければなりません。

荒谷先生のほかにも生徒から権威を認められていた教師がいたと思います。けれども結局、荒谷先生のほかには誰も生徒を抑えることはできませんでした。どの先生もみな荒谷先生よりも権威が乏しかったと言ってしまうかもしれませんが、それよりもっと大きな原因はみな介入のタイミングが悪かったということです。何故なら、このようなケースの場合、生徒たちのたかぶった感情はその極に達するまでまず収まることがないからです。ですから、そこに行き着くまでの途中でなまじ統制的な行動を行うと、それはほとんど効果が無いばかりか、かえって火に油をそそぐことにもなってしまうのです。このケースにおいては、統制的行動をもって介入するもつともよい時機は、生徒たちの心の中に“退く”ことについての意識が鮮烈に浮かび上がるときなのですが、荒谷先生は実にタイミングよくそこをとらえたのです。

先生が登場したのは、最後の最後、ぎりぎりのところでした。この時点は、もはや引き返せないと思いますが、同時に生徒たちの心の中では、

「大変なことになってしまった。なんとか、退けないものか」

と“救い”を求める気持ちが急激に意識にのぼるときでもあったのです。いわば、激情に突き上げられながらも、生徒たちはときの氏神を待つように“納得”のいく先生の出現を待っていたのでした。荒谷先生がドラマチックとも言えるほど完璧な効果をあげ得たのは、まさにこのタイミングをとらえたからだと言って過言ではないでしょう。

なお、加えて忘れてならないことは、このような体を張るがごとき行動はもちろんのこと、一般に統制的行動は頻繁に行うようになってはならないという鉄則です（希少性）。統制的行動は、教師の専門的な教育・指導関係に復帰させることを可能にしますが、だからといって、たいしたことでもないのにすぐにこれを発動し、頻繁に行うようになると、子どもはだんだんそれになれっこになってしまい、次第に効果が薄くなってしまう。香辛料や薬味はときたま、そして適度に用いられるからこそ、いつまでもその味わいを失うことがないのです。ちなみにこの荒谷先生の叱る姿が見られたのは、あとにも先にも、それ一回きりでした。

3 体罰と指導力

本著の中で何回か、ときには教師が権力的な統制行動を振るうことも必要だという言い方

をしてきました。その権力的行動が究極的に行き着くところは、おそらく“体罰”とか“懲罰”とかいうことになるのですが、具体的な例として、第二部第2章の“九大の先生”があり、本章の荒谷先生があります。

しかし、私はけっして体罰や懲罰を肯定しているわけではありません。およそ、この民主社会で、子どもといえど一個の人格として尊重されるべき人間存在に対してその尊厳を犯すがごとき行為は絶対に許されるべきではありません。にもかかわらず、“九大の先生”や荒谷先生の行為が許容されるのは、その時点ではそれ以外に“子どもを救い”あるいは“学校を救う”手だてがないからです。そのまま放置すれば、その子どもたちは確実に自己破壊的な方向へ進むか、あるいは、学校教育に致命的な打撃を与えるかしてしまいます。先生たちの懲罰的行為は、ぎりぎりのところでの、そしてぎりぎりの選択だったのです。言い換えれば、子どもを一個の人格として尊重するからこそ、それ以上の破滅的な状態に追い込まないための予防策であるとも言えるのです。

このような行為が、無反省に日常的に横行する体罰、たとえば、第一部第2章のD先生や第二部第2章の“裸でぶつかる”教師たちの体罰行為とまったく意味の異なるものであることはもはや説明するまでもないでしょう。私は、同じように懲罰的行為でありながら、その中身がまったく異なるこの権力的統制行動を分けて、前者を「権威としての罰」、後者を「権力・応報としての罰」と呼んで区別しています。

今、この二つを対比的にとらえて説明しますと、

「権威としての罰」が

- ① 体罰に優る教育的権威を持っている
 - ② 専門的教育関係が成り立っている
 - ③ やむをえない極限的狀況で行われる
 - ④ 子どもから正当なもの（正当性の権威）として認められている
- という特質を持つのに対し、

「権力としての罰」は

- ① 体罰に優る教育的権威を持っていない
- ② 専門的教育関係が成り立っていない
- ③ 好んで、頻繁に行われる
- ④ 子どもから不当なもの（権力的処罰）と受け止められている

といった、まったく正反對の特徴を持っています。

このようなわけで、権威としての罰が子どもへの不適応な行動を一時的に統制し、そのあと専門的教育関係に復帰させる働きを持つのに対して、権力としての罰は復帰すべき教育関係がないために教育的効果を上げないばかりか、かえって子どもを歪んだ方向へ追いやったり、教師―児童生徒関係をますます危険な状況へ落とし込むことにもなるのです。こうしたこと

については、すでに具体的な事例をもって示したとおりです。

権威としての罰は教育・指導力たりえても、権威の支えがない権力としての罰はまことの教育・指導力とはまったく無縁な暴力行為にすぎません。それ故に、単に行動の一次的な禁止・統制を目的としているだけの権威としての罰が罰自体の教育的効果をも上げるのに対し、明らかに教育的効果をも狙っている権力としての罰はほとんど効果を上げることなく、かえって逆効果さえ生む皮肉な結果まで招くことになるのです。

このようなことは、誰しもみな知っている明白な事柄だと思うのですが、それにもかかわらず、学校における体罰はいつこうに収まる気配がありません。それどころか、年々その数を増して、体罰によって処分を受ける教師の数もうなぎのぼりに増え続けているということです。本著を書いている最中のつい先日にも、鼓膜が破られるほどの体罰を受けそれが原因で登校拒否になったという事例が新聞で報道されました。また、教育実習に行った学生がびっくりするような出来事を目撃し、教職につくのが嫌になったといって帰ってきました。朝礼時に指示に従わなかった生徒が全生徒の見ている前で数名の先生からプロレスまがいのひざ打ちを加えられたというのです。なぜ、かくもさかんに体罰は行われるのでしょうか。

結局このことは、人格的にも未熟で子どもたちを教育・指導という翼の中に包み込む教師権威を備えていない教師がまだ少なからず存在するということを示しています。体罰に走る教師にはそれに優る教育的権威がない、と述べました。言い過ぎだと思える人がいるかもしれ

れません。しかし、基本的な教師権威を持ち、生徒との間に専門的な教育・指導関係を築き上げた教師には、どこに体罰を振るう必要があるでしょうか。子どもたちは教師を信頼し、尊敬して、その指導に従うべく強く動機づけられているからです。そこではもはや、罰はおりか一般的な統制行動でさえそれほど多くは必要とはされないはずなのです。

権力としての罰は、教師の人格の未熟なところに、また権威の欠如したところに生まれ、その一時的あるいは表面的な効果はともかく、橋渡しすべき権威がないために、また復帰すべき教師―児童生徒関係がないために、ほとんど教育的意義もなく、単なる強制力でしかあり得ません。それどころか、むしろ反教育的な意味さえ強く持っています。このような体罰あるいは懲罰を振るうことは、まさに教師が自ら、おのれを教育専門職たる能力と資格のないことを広く公表したものであるでしょう。

教師の権威は、指導力の源泉です。権威に基づく専門的關係があるところでは円滑な教育・指導関係が展開し、無用の体罰など生じる余地がありません。それ故にこそ、専門職たらしめとする教師は何よりもまず、教師にふさわしい権威を身につけ、確立しなければならぬであります。しかしそのことは、すでに言わずもがなのことではあります。いたずらに児童生徒を抑え、支配することを望む「権威主義者」になるのではなく、専門性を研ぎ、人格を磨き、さらに子どもたちを受け入れ、理解し、ふれあって専門的な教育・指導関係をつくり上げることのできる「教育専門職」になることなのです。