

教師の体罰体験について —教師との対話を素材にして—

高尾 兼利

(佐賀短期大学 幼児保育学科)

(平成21年 2 月 4 日受理)

On The Corporal Punishment Experience of School Teachers

Kanetoshi TAKAO

(*Department of Early Childhood Education and Care, Saga Junior College*)

(Accepted February 4, 2009)

Abstract

The purpose of this paper is to describe the results of dialogue with fourteen school teachers on the corporal punishment experience. The author considered that the corporal punishment experience is consisted with occurrence situation and after punishment. In addition to this, the corporal punishment is teaching by the whole body.

Key Words: The Corporal Punishment Experience 体罰体験
Dialogue with School Teachers 教師との対話

教師の体罰体験について

本論文の目的は、教師との対話によって得られた結果を記述することにある。著者は、体罰体験が体罰の発生状況と体罰後の状況からなっていると考察した。さらに、体罰は教育方法の全身化を特徴としていると考えた。

1. はじめに

今回記述した「体罰」は、「学校教育において教育目的の下で教員によってなされた懲戒行為のうち、生徒に肉体的痛みを与える行為」のことを指している。

体罰はわが国の法律が禁止している。それにもかかわらず、現実には体罰は行われている。行われた体罰が公になり、体罰を実行した教師が懲戒を受ける。一方では、実行された体罰について周囲の教師、生徒、保護者が知りながらも、懲戒の対象とならない。教育的方法として受け入れられている。体罰に対して、まるで反対の反応が社会に受け入れられている。これが現状である（江森，1989）。体罰が、建前では懲戒の対象となり、本音では教育的方法の一つとして肯定されている。この使い分けが教育関係者として、社会的に成熟した者の態度であるかのように感じられるかもしれない。

2007年時点で、米国50州の中で学校体罰を禁止している州は29州である（片山，2008）。21州において、体罰は教育的方法の一つとして位置づけられている。米国全体としては、体罰禁止の傾向にあるが、それが絶対とはいえない状況と考えられる。この状況を表と裏で使い分けているのが、わが国の現状といえるかもしれない。

ところで、体罰は許されるべきでない。体罰は状況によっては効果的な教育方法である。両者を支持する論考（江森，1989、坂本，1995等）は、これまで多様に記述主張されてきた。しかし、体罰でどのようなことが起きているのか。どのような要因が絡み合って体罰に至るのか。すなわち、体罰の体験過程についての記述や論考は少ない。唯一、秦（1999）の論考を見るに過ぎない。今回は、体罰に関する教師側の体験過程の記述に重点を置き、副次的にこれについての考察を加えることにする。

2. 方 法

1) 方法

著者が教師各人と「教育における攻撃性の表現」について対話する。これを録音する。録音を筆記する。筆記した文章を、一文毎に区切り、カードに記述する。記述したカードをKJ法（川喜多，1967）により分析する。

対話の場所は、著者の研究室か教師の勤務校の一室である。2006年8月より翌年2007年3月までの間に対話した。

対話の時間は最短時間が50分間、最長時間が75分間であった。

対話の対象は全員で14名であった。小学校教師が5名（男性2名、女性3名）、中学校教師が6名（男性5名、女性1名）、高等学校教師が3名（男性3名）であった。年齢幅は45歳から57歳であった。

2) 対話について

著者はこれまで心理面接を20年来続けてきた。その時の基本的技法は「詳細な質問」である。クライアントとの心理的距離を調整しながら、クライアントの自己理解に寄与すべく、詳細な質問を続ける。この基本的技法に、中島（1997）の言う「対話の基本原則」の理念を加味した態度で今回は質問を重ねた。特に中島の12項目の中で、次の4項目に留意した。すなわち、①人間関係が完全に対等である、②相手をただの個人としてみることに、③自分の人生の実感や体験を消去してではなく、むしろそれらを引きずって語り、聞き、判断すること、④相手と見解が同じか違うかという二分法を避け、相手との些細な違いを大切に、それを発展させること、以上の4項である。

3. 結果と考察

1) 小学校教師の場合

1) - 1 小学校教師との対話の結果

小学校教師との対話で、考察の対象にした内容を以下に記述する。鍵括弧内は著者の発言である。体罰に無関係と思われる対話の結果は割愛した。また、対話には方言が含まれていた。文意を損なわないことに留意して、標準語に修正して記述した。さらに対話に依っていた教師を特定する恐れのある結果は、同じく文意を損なわないことを前提に事実と異なる記述に変更した。以下、中学校教師、高等学校教師の場合も同様である。

① A教師

感情的になった時は冷静さを失っている、周りが見えていない。＜感情に自分が動かされている＞そうですね。＜自分が主体になっていない＞何処に行くか分からない心理状態で、子どもから受けた刺激で爆発している、爆発したのが何処に飛ぶか分からない。＜方向性が無い＞八つ当たりみたいなもの、後で正当化する、飾りを取っていくと、攻撃性というより、爆発、理性のかけらも無い、相手のことを考えたり、追い込まれたときに、どうしていいか分からない。＜考えることも出来ない＞考えている間は理性が働いている。

本気で相手をこうしたいと、こうなってほしいとの気持ちがある、願い、そういうことを思う。その思いを伝える。このチャンスは最後だと強いエネルギーが心の

中に沸いた時には本気になってくる。相手と自分の同一化、価値観が一緒になる。始めは先生だからこういう風にとかある。真剣とかは、いい叱り方とか、言葉を選ぶとかではなくて、思いの強さ、子どもにも思いの強さの気配が感じられる。子どもがこの先生は自分のことを本気で思っているとか、気配を感じて子どもの気持ちが動く。聞き入れようとする関係が出来る。＜最初は腹立ちだけでも、次第に腹立ちと違ってくる＞そうですね、相手を変えていこうというレベルまでなっていくと、相手をどうしたいのかと問いかけがなされる。腹立ちが相手をよりよいものに変えていきたいとの気持ちに変わらないと、＜変わるのですね＞そうですねそれが本気で叱る＞それが無いと通じなかったり、受け入れてもらえない、目に見えないキャッチボールがなされない。

② B教師

＜ピンクしながらこちらが激昂してくる＞やっぱりあります、こっちは叱っているのに子どもが不服そうな顔をする、こちらはエスカレートしてくる。＜エスカレートを途中で感じたりしますか＞しますね。＜考えている以上に攻撃してしまったということがありますか＞ありますね、子どもに悪いことしたな、という気持ちになる。この行為について叱り始めたけれどもそれ以外のことも叱った。叱らなかった時も含めて叱ってしまう。＜途中で別のいけない行為も思い出されたりする＞どんどん叱っているうちに思い出されたりする。こちらは見守ったのに反省していないと。

③ C教師

若い頃は結構叩いていました。2、3回言って、その通りに全体が動かない時には、その原因を作っている、その元になっている子どもをやっぱり拳骨していたりした。＜効果はどうでした＞そしたらだいたいきちんとなった。しばらくたって生徒との関係が出来てくると、そういう拳骨をしても、先生痛かったとか、子どもが言うようになって、何で、というような反応ではなくなる。やっぱり早く並ばなかったからだとか、そういうことを子どもの表情から見て取れるところがあった。後はそんなに手を出さなくても、言葉で、並びなさいとか、言えば並ぶような関係になってきた。お互いわからない時が大声を出したりも多い、手を出す時あります。＜大声を出さなかったら、手を出さなかったら学級はどうなりますか＞だんだん乱れてくるでしょう。先生が舐められる。これ位で何にも注意されないと、それよりエスカレートしても許されるだろうと、子供同士の暗黙の了解になる。認知してしまって、先生が舐められるようになる、学級が崩壊する感じになる。

④ D教師

ここを逃してはいけない、と感じた時子どもを叩いてきたようである。＜例えばで言えば＞よく忘れ物をする

2年生の子どもがいた。バス旅行の時、絶対持ってこないしおりを忘れてしまった。事前に何度も何度も持参することを確認していた。それなのに、さあ行くぞというときになって、持ってきていないことが分かった。ここは見逃してはいけない感覚になって、今日忘れてどうするね、他の時は何とかなるけれど、生きていく時に絶対忘れていけない時がある、今日のは絶対忘れてはいかん、と言って、平手で頭を叩いた。＜叩いた後どうでした＞その直後、その子どもに悪かったなの表情が読み取れた。そこまで言わなくてもよかった、叩かなくてもよかった、と思った。その日一日中、もやもやした気持ちだった。

⑤ E教師

成績の悪い子どもの答案を無理やりに見ようとする子どもがいた。6年生男子である。日ごろ、友人同士助け合っていた、と教えていた。答案を配った時、私の目の前で、できの悪い、おとなしい子どもの答案を取り上げて、なんや、こんな60点しかとれないとからかった。からかわれた子どもは泣いた。その時子どもの顔を平手で強く叩いた。子どもは椅子ごと後ろに倒れた。みんなの前で叩かれたことに子どものプライドが傷ついていると感じた。こうした事態が起きる前に、からかったりしないように何度か注意していた。言われた子が泣いたのを見て、余程のことが起きたと感じた。＜先生に対する反抗ではないですか＞目の前でからかいが行われたが、その行為は私へのあてつけとか、反抗ではない。＜叩かれた後どうでしたか＞私と目が合うと「プイ」とした。間を置こう、と考えた。＜どれくらい＞4、5日後に、放課後1対1で会うことにした。私が、ごめんねと謝った後、あの行動は先生は許せなかった、我慢できなかった。その先生の気持ち分かってくれる、と問いかけた。しばらく黙っていた。勉強の力をいい方に出してほしい、と言うと、うん分かったと言って終わった。その後、からかいは治まった。叩いたその日の夜、保護者に電話でこのことを伝えた。うちの子、先生が言われるようなことがあります、分かりました、との反応であった。他の同僚の例、先生が叩いたために子どもが学校に行かなくなった、と保護者が怒鳴り込んできた。この先生は、この子どもに対して、丁寧に繰り返し、指導していた。その果てに手が出た。子どもは「先生が叩いた」と保護者に訴えた。校長、担任、保護者、子どもが同席した。校長が担任に対して、「保護者に謝りなさい」と指示した。これに担任は従った。子どもはこれを見ていた。以後この子どもは学校に来なくなった。

1) - 2 小学校教師の体罰についての考察

① 体罰の発生状況

教師が次のように感じたとき、体罰が生まれる。児童の言動が「許容範囲を超えた」と教師が実感した時体罰

に及ぶ。児童の言動を改めるべく複数回にわたって言語により注意を与えたにもかかわらず、一向に改善されないと教師が感じた時、「また、やっている、先ほども注意したのに」との気持ちで叩くのである。この気持ちと同時に、「ここを逃してはいけない」「余程のことが起きた」との思いが働き、体罰に及んでいることが理解できる。

② 体罰の背景

「良くなってもらいたい」との教育意識を基本にしながらも、これに若さからくる「力量の無さ」「指導力の無さ」など、教師個人の特質が絡んでの体罰であることが意識されている。

③ 体罰後のこと

体罰後対象となった児童はほとんどの場合、教師を拒否する態度を示す。数日間において、謝った後体罰と児童の行為を結びつけて説得する。児童は一応納得する。「罪悪感」が生まれている。特に、叩かれた時の子供の表情に「悪かった」の感情が読取れた時、教師の罪悪感は重いものになる。

④ 保護者の反応

体罰を知った保護者は、これを受け入れる場合と、教師を責める場合に分かれる。教師は謝罪の後、児童の行為と体罰のつながりを説明する。一方、責める保護者は両者を切り離す。

2) 中学校教師の場合

2) - 1 中学校教師との対話の結果

中学校教師との対話で、考察の対象にした内容を以下に記述する。

① F教師

荒れた大規模中学のことである。ボスとボスの使い走りの生徒がいた。年度始め、4月には、教師を試しかかる。ボスの指示で、ボスが同じクラスで見ているので、本当に突っ張って教師に食って掛かる。食って掛かったとき他の生徒は怖がりながらも固唾を呑んで見ている。そのとき激しく怒り、普段以上にその生徒を叩いた。その生徒は、びっくりして怯えた。それを見ていたボスは、もういい、お前謝れと介入した。＜食って掛かれた時、どんな思いですか＞他の生徒が見ている、との気持ちが強かった。ここで下がっては、クラスが成り立たなくなるとの思いであった。その後、この2人を学級委員の生徒がなだめた。こうしたツツパリの生徒と付き合う中で、分からないことが出てきた。授業を妨害するので個別に連れて行くと、家庭の不満を際限なく話した。しかし50分間くらい話すと、突然「授業に行く」と言い出した。この変化が分からなかった。これをきっかけに教育相談を勉強し始めた。

② G教師

一人の女子生徒が、制服のリボンがある時から付けてこなくなった。気になる子であった。ある日付けてこなかった時、どうしてつけてこないのか、と朝言うわけである。お前、リボンがないではないか、どうしたんだ、と迫る。すると、忘れましたとか言う。次の日もまた付けてこない、次の日もまた付けてこない。舐めているのかなとか思うわけである、厳しく怒鳴ったりもした。これは体罰に近いかもしれない。しかし付けてこない。教育相談を他の子どもとした。他の子どもにその子と遊ばない方がいいとか、私が言っている、とその女子生徒が思っていることが分かった。だから私に反抗しているわけである。私はそういうことを言ったつもりは無い。子どもたちは教師に子どもたち同士のことを言われることを極端に嫌がることを知っている、私は言わないことにしている。偶然なのか、アドバイスを受けたのか、言い方を変えた。お前はリボンを付ければ完璧だと。リボンを付ければばっちり可愛くなると。こんな言い方にしたらこの女子生徒は本当に付けてきた。自分がこういう言われ方すると頭にはこないなあと思った。

③ H教師

若い時は敢えて一生懸命のスタンスを取っていた。部活動のバドミントン部で、強いチームの監督を真似た。＜具体的には＞具体的には、ラケットのグリップで生徒の足を叩いた。その時、体罰をしている、とは思っていなかったと思う。子どもの反応を見ながらの行為であり、子どもに教師の意図が伝わっていると思われたからである。また、体罰できる相手、すなわち、体罰が一定の効果を生む生徒を選んだ。状況を選んだつもりである。＜それがマンネリになりませんか＞体罰に慣れるとの感覚はなかった。＜意図的な体罰が情緒的な体罰に変化してしまう時はありませんか＞教師の期待したような変化が子どもに見られないときに感情的になる。この生徒はできるはずだと、教師が判断して指導しているのに、そうならない時に感情的になる。これは生徒も同じ気持ちと思われる。できるはずなのにできないの感覚になる。この時子どもに、過度のプレッシャーがかかっていることが後から分かった。教師の立場からすれば、何回言えば分かるんだの気持ちである。

忘れられない体罰をめぐる体験がある。私の体罰を有感した生徒が、憎しみの表情を私に向けて、どうせ叩くだろう、と言った。それを聞いて、これでは通じないと感じて、体罰を中断したことがある。

④ I教師

私は比較的手が出やすいほうだと思う。例えば授業で宿題を忘れた子どもがいる。何で忘れたんだ、こつんと、頭を拳骨で叩く。これも広い意味では体罰と言われる。この辺は許容される範囲だと個人的には思っている。教

教科書を忘れてきた子ども、静かにしていれば隣に見せてもらいなさいと教育的配慮をする。忘れたから授業に参加しないばかりか、さらにしゃべってくると、後ろに立ってろと指示する。これも広い意味では体罰。そういった意味では私は体罰を広くしている方だと思う。＜それは意図的にやっている＞意図的にやっている。＜効果はどうですか＞宿題を忘れて、忘れたねと言うだけでは繰り返す子どもでも、やはり宿題忘れると拳骨だぞ、これは非常に分かりやすいので、宿題忘れが常習化していない子どもにとっては効果はあると思う。しかし、勉強しても仕方ない、元々やる気のない子、モチベーションの低い子どもにとっては、あのくらいの拳骨だったら叩かれた方がいい、一瞬ですむようだったらこっちの方が楽やと、そこまで開き直す子どももいる。内面はどうか分からないけれども。教科書を忘れたら立たされる子どもについては、周りの子どもに対する抑止力になっているのかなとも思う。こちらもそれを期待して立たせたりする。

＜攻撃性の表現ということから言えばどうでしょう＞攻撃性のある体罰とは、生徒指導上問題のある場合のことだろうか。一番軽いのが拳骨だろう。遅刻が多いとか、服装が違反だとか、本人の責任においてそんなに迷惑をかけないと、しかし、懲戒の意味として拳骨をやる。私なりに区別していることがある。他人に対して暴言を吐いたり、物に対してのこと、掃除用具入れを蹴ったとか、壁の掲示物を破ったと、まず最初に言葉では注意する。次に何していると、平手を打つこともある。十年ぐらい前まではそれでピタッと止んでいた。最近の子どもはそれでは全然効かない。

分からせようと思って手を出したけれども、それによって分からなければ、攻撃性で繰り返す。これだけ言っても分からないのかと、そここのところまで来ると、セルフコントロールして、これ以上はまずいなど、止める。＜やめるとどうなりますか＞まず自分自身悪いなど、発作的に手を出して、と思う。最初は意図的、しかし、相手に反省の色が見えないと私が判断すると次の一発は発作的だ。それで発作的にやってはまずいなど、怪我をさせてはまずいなどということでコントロールしていく。ただ、中学2、3年生になると反撃してくる子もいる。そこになるとコントロールがちょっと効かなくなる。ただ向この興奮が強くなるとこっちが冷静になってくる。相手の興奮状態を収めるために暇がかかる。現場主義だから別の場でやり取りすることになる。教室で掃除の時間とか帰りの時間とか、そういう時は隣のクラスとかに先生がいるので、周りの先生がそこに割って入って、周りの野次馬を散らしたりとか、あるいはその生徒を引き受けてくれる。その場その場において役割分担ができてくる。いわゆる家庭の中で言う父親役と母親役、これは自然にできる。役割は固定していない。教員をしてきて、10年

15年と修羅場をくぐると自然とそういうのが出て来る。

体罰が問題になる場合には、第3者の先生がいらっしゃらなかったのか、結局一人で全て最初から最後までしなきゃいけない、さっき平手を打ったのに、生徒が興奮すると、今度はなだめ役に回らないといけない。生徒にしてみると、お前叩いたのに何でそんなこと言うんだみたいな、そんな感じでますますヒートアップしてしまう。混乱する。生徒も先生も。そこで生徒も興奮状態が止まらなくて、こっちも興奮してしまって、体罰がコントロールできなくなってしまう。最初平手ですんだのが、足蹴りになったりとかしていく。そこに最近の中学生の現状からして、周りに生徒がいるから回りの生徒がはやし立ててくる。5、6年前で言うと周りの生徒が他の先生を呼びに行っていた。そしたら先生がぱっと来て自然な役割分担が出来ていた。その中で自己制御の部分を取り戻していく。最近は、周りを固めて見えなくさせる。基本的には生徒の味方をする生徒が多い。＜性差がある＞女の子の方がまわり見てはやし立てる、今の学校で言うとそう。女の子が興奮してくると腕をつかんで押さえ込むことも出来ないで、言葉でのやり取りになる。私は言葉でのやり取りがコントロールできにくい。

実例を一つ。通りの壁の張り紙を破ったのを私が見た。ちょっと待て、さっき破ったよなど。現場を見ているわけである。私が、破ったらいけないだろうと言う。生徒は、別に破っていないと。私が、今したじゃないかと言うのに、生徒は、前から破れていたと認めない。そこに居る女の子達に、ねーあれ破れていたでしょうみたいな感じになる。同意をまわりに求めて、先生何を言っているの、前から破れていた。そんなになる。今年実際にあった。＜そういう場合はどうやって納めますか＞もう分かたとりあえず行けになる。そこに彼女に対する教育的効果は何もない訳である。生徒はそれ（張り紙を破ること）はしてもかまわない。教師の指導は終わったと、結果的に何も言われなかったと同じになる。＜それは教育的効果はないのでしょうか＞ほとんどないと思いますね、そういう子は繰り返しますね。しらばっくれてそれが通ってしまうから。それがここ十年ほどで一番変わってきたところかなと思う。目の前で見られたのに私じゃないと。＜見て見ぬ振りをすると比較すると、やっぱり教育的効果はあるでしょう＞彼女を見ているぞ、ということでは教育的効果はあると思う。講師の先生だったり、若手の女性であったりすると、見て見ぬ振りになる可能性はある。＜ほとんどの先生が見て見ぬ振りになった場合には、余計荒れますか＞荒れる。＜もっと強く荒れる＞そうですね、先生の選別をするようになる。この人はいろいろ言うからとりあえずおとなしくする。陰日なたが出て来る。それが大多数の人が8割の先生が言うと、まずいなど少しよくなってくる部分がある。8人の人が言ってい

て、2人の人が見逃していると、2人の人はどんどんきつくなる。見て見ぬ振りの先生を減らすことが僕らにとって必要なこと。

＜何回言っても駄目な生徒を特別に呼んで指導する＞サッカーはイエローカードが2枚集まったらレッドカードになる。しかし最近の生徒は、改まって呼んで、最近こういうことが続いているぞということがほとんど効かない。私今日何もしていない、今日何もしていないのにどうして呼ばれるの、この前のこともう終わったでしょうとなる。累積警告、これを超えたらだめだという感覚は非常に伝わりにくい。それよりもその場で、保護者にしても同じである。そんな細かいこと、一つ一つ大したことないでしょうみたいな。最近遅刻ぎりぎりが多いですよね、と言っても、間に合っているでしょう、それで終わりだ。最近難しいのは、一度に大きなことはあまりしない、壁に穴を開けることはやらない。しかし掲示物を破ることはずっとやる。そこで細かいことをきちんと押さえないと、ということになる。＜関わってもらうことを求めている＞まさしくそうだと思う。これ位だと見向きもしてくれないので一つでかいことをしてやれと。それを分かって関わっていると大きな体罰には繋がりにくい。＜何回やっても言うこときかん、ここらで一発やっておかないと＞私も含めてそういう気持ちになる。どうして分かってくれないか、懲罰の範囲内でやっているのに分かってくれない。虚しさがある。どうしても分かってくれないとつい手が出る。いきなり爆発して体罰と言うことはない、ほとんどない。なーなーになって、一線を越えたときに体罰になる。

叩かれると、自己に対する全否定みたいになってしまう部分がある。先生俺を殴っただけしか意識しない。壁を叩いたから殴られたではない。そこに理由は考慮されない。それで中3位になると、こいつは俺を叩いた、俺はこいつを叩いてやるになる。

保護者の場合も似たことになる。例えば自分の子どもがどんなに悪いことをしたにしても、体罰はいけないうのにあの先生はうちの子を叩いたと。家の子のやったことは置いて殴った教師が悪い、新聞沙汰になるのはこうケースである。

＜学校での罰の与えられ方、学校出た後の社会の罰の与えられ方、この較差が大きすぎると＞大きすぎるでしょう、中学2年3年になってくると、そんなことしていたら世の中で通用しないよと。世の中で駄目なことは学校でも駄目なんだよと。例えば物を壊したり物を取ったり、そういうものに対しては体罰を与えることも多い。きつく叱ることも多い。その時に自分のしたことより叩いたりしていいんですか、物を壊すには理由があるでしょう。その子の気持ちを理解しましたかと言われる。宿題忘れを国語の先生から叱られてイライラしていた。それで壁

を壊した。子どもとしてはそれで理屈が通っている。何処がいけないのか、いけないことないじゃないか、親もこれに同調する。教員にしてみればそんな理由は正当な理由にならないことになる。宿題を忘れたら叱られるのが当たり前であり、それで生徒がイライラするのがおかしい、それで壁を蹴ったとなれば言語道断ということになる。

＜信頼関係が体罰の効果に関係することはありますか＞かつてはありました。10年前頃まではあった。街中で、ぶん殴ったやつが声をかけてきていた。ここ2、3年感じるのは、いつまでも恨みに思っている。彼らは、叩かれたからといって反省していないから。端的な例、盗んだバイクで夜中走り回ってですね、一回叩いたことがある。処分と言うか、警察に検挙された。処分を受けて一週間くらいおとなしくしていた。最近は、叩かれたことに持続性が無い。叩いても教育的効果が全く無い。しゃべっている子をこつんと叩いても、戻るとまたしゃべっている。信頼感が増していくことはない。今の子は怒られていないからこうなのだろうと思う。

⑤ J教師

色々なケースがある。若い頃思ったのは自分の自尊心を生徒が傷つけた場合一番厳しく怒ること。＜例えばどういう時ですか＞外見上のことを言われる。生徒に対して行った行為に対してバカにした発言が出た場合、発言をバカにしたり、茶化す。生徒より年が上なのだという意識が働き、自尊心を傷つけられる気持ちになった。自分の意図より感情的にやってしまう。これが突発的な部分で一番多い気がする。＜若い頃というのは、そうなることが多い、しかし年齢的に増すと少なくなる＞そうですね、また一つは生徒が年齢いつている人間と見るからそういうことを言うてはいけなく考えて、茶化したりしなくなる。また、言われたとしても今はある程度抑えることができる。自分自身の耐性も出来ているから。

＜教師としての自尊心のあり方が違って来た、自信が出てきた＞経験を積んできたからではないか。こうしたことに對してこういう反応をする生徒もいるよな。若い頃は、自分の言うことは生徒は絶対信じるんだ、生徒はついてくるんだという部分がある。＜若い頃は自分の事を聞いたら、10人が10人聞かないといけなく、ということがある＞ある。＜そういう場合に茶化したりされると自分自身が認められなかった感じ＞自分の指導が認められていないということ。何でこんな子どもに何で自分がバカにされなければいけないんだという気持ちになる。＜ある意味同じ視点に立ってしまっている＞そうだ。特に若いから生徒がそんな風に言いやすい部分もあるから、そしたら感情的になって怒鳴りつける。

＜怒鳴りつけた後どんな感じですか＞どうだったか。いい気持ちではなかった。最初は、意図的に怒っている

つもりでもだんだん自分の言葉に酔ってしまう。自分の言葉に酔ってだんだん怒りが増してきて、今までは意図的に怒っていたのが感情の部分と逆転してしまう。集団で怒る場合そういう時があるのではないか。一人の生徒を怒っているつもりが、周りを意識しだしてしまう。生徒はこの先生はどのような指導をするだろうかと当然見ているので、それに対してある程度示しを付けるような指導をしないといけなくなる。そうしないと、授業中にその後の授業が出来なくなってしまう。怒っても最終的にどういう決着を付けるかが難しくなってくる。しかしとにかく怒ったことに対して決着を付けられないといけない。今後の指導を考えた場合の攻撃性を示しておかないといけない。

＜教師の意図が通る形のままにしておきたいと言うことですか＞そうですね。今後も自分の指導方針を維持していきたいという部分を自分の攻撃性を使って表している。＜上手く決着付けられないと威力がなくなる、と言うことがありますか＞それは場面によってはある。生徒指導上きつい学校だと決着のつけ方が違って来る。＜威力、甘くないぞと言うか、聞かないといかんぞと言うか、そういう感覚を持たせる＞それもあると思う。そうしておかないとやっていけない。学校の中では威力を持たせることが必要ではないかと思う。

＜威力は生徒指導上どうやって作られますか＞それは日々の生徒の前での立ち居振る舞いではないか。ちょっとした場面でもどう対応するかそこに厳しさがあるか、見過ごすか、その違いである。起立、気をつけ、礼で声が小さかった時、それを見逃す先生ともう一回やり直しさせるか、しっかりやるまでさせるか。そういう些細なことを見逃すか見逃さないか。流すか流さないか。これの日々の積み重ね。これがベースにある。これをしたからといって全ての生徒がついてくるわけではないけれど、それがベースにあってその後に個性が出てくる。体育会系の先生はがっつと、そうでなくてもある程度の生徒であれば抑えられる。見逃す先生には舐めてかかってくる生徒が増える。

＜威力を発揮できない先生は知っているけれども言わない＞気づかない先生、めんどくさいからという先生もいる。逆に神経質になる先生もいる。その人の性格である。ある程度の基本線はある。＜神経質に言う先生に生徒はどのような反応でしょう＞表面上は反発を出さない。裏では出しているかもしれない。生徒が逆に根負けするわけである。＜信頼関係にはならない、こまごま言う場合には＞そうだ、信頼関係は人間関係で合う合わないがある。当然神経質な先生がいい、という生徒もいる。教え方が下手でもなんとなく好きだよと言う生徒もいれば、集団で秩序を守るためのマナーを日々きちんとさせることができる先生は威力を示すことが出来ている。

＜もう一つは、ここでガットやっとかないと指導のチャンスは今しかない、というような場面で攻撃性がかなり強く出るということがありますか＞それはある、初めての場合そうなる。こういう例は初めてだね、生徒指導上初めての問題だねという時強めに行く。今しておかないと、もっとエスカレートしていく、もっと広がっていくという時。小さなことでも最初が肝心、一番最初の時に強めに怒る。いじめの問題とか人に対する攻撃の時友人間の攻撃に対して、意図して強く叱る。本気だよを見せる必要がある、怒ることは本気だよを見せる、ある程度意図して。＜見せ方は色々＞体罰はないが、強い口調で怒鳴ったり。＜言われた生徒はやってはいけないとか感じるかな＞生徒はそんな感じを抱くと思う、結構つめて怒る、怒られた子が泣いて謝るぐらいまできちんと怒る。意図的に感情的になる、変な言葉だが。＜そのあたり＞結構演じる。＜そこが上手にならないといけない、生徒は先生が演じていると思っていないでしょうね＞ですね、口調とかから考えて、演技方が難しい、結構見抜かれるから。それも日々のこと、日々の立ち居振る舞いが肝心である。学級活動でも先生本気で考えているんだよ、の部分色々なところでちらちら見せながら＜日ごろから考えている、これは愛情の側面、この愛情の側面と攻撃性の側面の関係は＞最終的には愛情をどれだけ見せるかということ。愛情を見せるとは、生徒を褒めてあげること、最終的には褒めないと思ひないと思っている。当然怒りもするが、色々な場面で褒めてあげられるか。日ごろ褒めているから、何でこんなことをと怒る時に効果があると思う。攻撃性だけでは駄目だと思う。

＜生徒に裏切られた時に出る感情は＞悔しさがある。指導の甘さを考える。子どもは裏切るのが当たり前との考えは持っている。子どもは人間だから裏切れると思う。大人も子どもも関係ない、子どものほうが裏切らない。裏切られるのは仕方ないと思っている。そう思わないと指導していて難しい。一々裏切られたことに失望している暇はない。当然次がある、次を考えないといけない。＜裏切るのはけしからん＞それが強すぎると突発性の攻撃性になることもある。＜それは知性、人間に対する理解の違いで＞若い時はそう言いながらもカットになっていた。当然突発的な攻撃性になったこともある。これだけしたんだから、これだけ返ってくる、そうしたことが裏切られた時には、当然怒りが湧いてくるのではと思う。＜無力感を覆い隠すために、怒ってしまう＞なるほど＜そういう心の流れはあるのかな＞あるだろう。例えば教科指導していてこれだけ教えているのに成績が上がらない。部活動でこれだけ教えていて、これだけ練習しているのに勝てない。こんな場面がよく当てはまる。＜方法を変えて実際に効果が上がるようなことをやる人と、そこで爆発して終わる人と＞分かりますね。指導方針を変

えずにその時の生徒が悪かったからと。どちらなのか当然分かる。＜これは性格ですか＞性格でしょうね。

＜叱らなければいけないときに叱らない、そういう人は何を恐れているのか＞何が怖いのか。結局攻撃をされるのが怖い、集団を指導することに自信がない。怒るとするのはエネルギーを使う。怒った後もエネルギーを使う。エネルギーを使うことが辛く感じる。事なかれ主義になる。

＜一方怒鳴った場合、生徒の方はどう感じるのだろうか＞いい思いはしないと思う。効果はある。最近思うのは、自分の非を認めない生徒が多い。怒られた時に自分の行為として反省できているか、疑問を持ちながら怒っている。怒られたときに憎しみしか思わない生徒、心から反省する生徒もいる。この両者の見極め。これから怒る時、その能力が求められる。＜どうやって反省を求めるのか＞なるべく生徒自身の言葉でしゃべらせる。何が悪かったのか自分で言ってごらん、言った事と同じ事を親に言わせて、次が親対策。親に電話をさせる。親に自分から言いなさいと。親の話を聞くとどう伝えたかが分かる。自分が反省しているのであれば本当のことを言える。反省していなかったら、親の言葉から分かる。親との関係がうまく行っていれば話し合える。一緒に会って初めて突きつけることが出来る。そのことでこの子どものタイプが分かる。

2) - 2 中学校教師の体罰についての考察

① 体罰の発生状況

基本的なところでは小学校の場合と変わらない。これだけ注意を繰り返しているのに、「どうして分かってくれない」の気持ちから、また「一線を越えたため」に体罰に及んでいる。一方、対話に応じた教師の特性や置かれた状況によって、体罰発生の状況が異なっている。一つは、教師の自尊心が傷つけられたときに怒りが湧き、これが体罰に繋がることも教師に自覚されている。また、学級集団の体罰対象以外の生徒に対する影響が強く意識された上での体罰も見られた。これは小学校では起こりにくいことだと思われる。中学生の発達の特徴を象徴していると思われる体験も報告されている。生徒の反応、すなわち体罰を予感した生徒の「憎しみの表現」を受けて、教師が「これでは通じない」と感じて、体罰が中断された例である。

体罰の最中の心の変化について語られている。体罰を受けた生徒が反撃する。この反撃の興奮が増すに連れて、教師の方は冷静さを取り戻す。また教師が生徒に対して攻撃と慰めといった正反対の対応をとる状況では、生徒も混乱し、教師の体罰はエスカレートしていくことが語られている。攻撃性が単純に表現される場合は、攻撃を開始した方は、攻撃された側の興奮を自覚すると、これを攻撃の効果と評価し、かつ相手への罪悪感が喚起され、

攻撃の手が緩まるのかもしれない。逆に攻撃性の表現が両面的である場合は、攻撃された方は混乱し、反撃による興奮も中途半端になり、攻撃した方は攻撃の効果を感じることができず、罪悪感も生まれにくい。その結果、こうした事態では、攻撃は抑止されにくいと思われる。

② 体罰後のこと

体罰後に起きている感情は小学校教師の場合とあまり変わらないと思われる。ただし、他の教師の介入は小学校では語られていない。小学校と異なり、体罰後は体罰の実施者と異なる教師が対応している。中学校ではこの対応が必要とされているように思われた。体罰のエスカレートの抑止にもなっているとの指摘もなされている。「私が生徒の現場に出くわし、叱る、体罰に及ぶ、隣の先生が出てきて、生徒を宥める」。このような連携が自然に行われている。「一人で二役は難しい。中学生には母親的対応と父親的対応の二種が必要、同一人だと生徒が混乱する」。そのために体罰がエスカレートして、事件になることが言及されている。

また、体罰に対する中学生の反応の時代的变化が語られている。以前は、体罰を受けた時の不快感等を忘れたかのように、卒業後教師に近づいてきていた。しかし最近は、体罰をした教師を長期にわたって憎む生徒がいる。このことが指摘されている。体罰の原因となった自らの行為と体罰を受けたこと、生徒は両者を結びつけて考えていない。心の中で両者を結びつけることができなくなっている。結びつけると憎しみと同時に罪悪感が生まれ、心中が複雑になり、不安が高くなる。体罰を受けた生徒はこうした事態を避けるかのように、体罰を受けた憎しみだけを心に抱き続けているように思われる。自らの行為は心のどこに、どのように残っているのだろうか。心の中でその内容が解離されていることがうかがわれる。

3) 高等学校教師の場合

3) - 1 高等学校教師との対話の結果

高等学校教師との対話で、考察の対象にした内容を以下に記述する。

① K教師

教員になって経験したのが、頭の中が別の方向を向いていたり、横を向いてこちらを向いていない生徒に何を言っても無駄である、こちらに向けないといけない、と思った時には、社会的な意識を持っている子どもには、オイと呼びかけるだけでいい。はなから教師は敵だという状況にある生徒には、何らかの物理的な作用をもたさないとこっちを向いてくれないと。そういうような必要性を感じた。怒鳴るとか、首根っこを捕まえるとか、目と目を合わせる。物理的に、聞けという、こっちを向けという、その必要性を感じた生徒がいた。

＜うまくいく場合はどういう風になった時ですか＞結

果論的に言えば、ずうっと行くに従って向こうがこっちを信用してくれた時。通じたとき。＜何が通じた感じですか＞やっぱり本気だということが。教師然としてではなく、とにかく直るまでしようとしているとか。本気で変えようとしているとか。とことんやるつもりなんだと、生徒が諦めざるを得ないまで、よく言えばこれを評価してくれればうまくいく。＜うまくいったと分かるのは＞威圧しなくても話を聞くようになる、おいと言っただけで、心を入れた目で向いてくれる。他の生徒に教師のことを評価していることが間接的に伝わってくる。こういうことはよくある、あの先生マジとか。その生徒がいつ変わったかはこちらには分からない。後であの頃から聞くようになったと聞くと、他の生徒を指導している時も僕（体罰を受けた生徒自身のこと）は見よったと、僕ばかり怒られるとか考えるわけである、総合的に僕（教師自身）という人間を見ていたら、どういうときに優しくてどういう生徒に厳しくしているのか、何となく分かったと。えこ最良ではないとか、悪いことしなければ優しいということも見えた、やっぱり生徒は見ています。

よその生徒の鼻を折ったり、ひどい喧嘩をする生徒で、この子が殴ったことに間違いないということで、連れて来たら、しらばっくれた。俺じゃないとか、その時2、3個言葉を交わした時にはもうどうにもならないとの感覚になった。吐かせるか、もっと客観的資料を集めて迫るか、考えていた。しかしその態度にカットきて、やったが、ガット行った時、これは教育委員会行ったら首かなと思ったけれども、もう駄目だ、こっちはそれどころではない、＜思っても＞それで首ならいいやと。そして本能的に生徒は分かる。こいつは切れていると、どうかされると殺されると。はっきり言えば、けんかなれしている子どもだから、しかかってくるかなと思った、3歩下がって土下座して、すいませんでしたと言った。それからその生徒はすごくよくなった。

その時自分が教員であることは忘れていた。やっぱり。だから教員としての指導のあり方、客観的に見たら、あれは自分は間違っていると思う。その時に教師という立場をしっかりと意識してやれていたら、間違っていると思う。その時個人Kになってしまっている。ひとりの男になっている。いや殴りかかってくるかもしれないから。＜そうでないと効果の無い生徒がいます＞いるということ、＜教員としての対応とはちょっと違うと＞ちょっと違う、教師でなかったらそういう場面に出くわさないかもしれないけれど、単純に怒っている、こっちは、こいつを正しくしてやろうとか、その時点ではない。＜こいつを正しくしてやろうとか思っていたら＞怒れない、本気度は出ない。どこかで計算する、それを彼らは本能的に分かるはずである。＜ある意味教師面しやがってということになるわけですね＞そうそう、なんだ、1、2発

叩いたらこいつ止めるよとか、ただし、もっと大きく言えばそれが教育的だったかということにもなる。

② L教師

教師としての立場を忘れていたというのは、家出を繰り返していた女の子が学校から抜け出して、いなくなろうとしていた。何処かに行こうとバス停でバスを待っている。捕まえて、帰ろうといった時、もう私学校辞めんだからあんたには関係ないでしょうと、バシッと一発、先生と思うが思わないだろうが問題ではないとか言って、とにかく一緒に連れて帰ると。卒業して同窓会があったときに叩かれたことをその生徒は覚えていて、あの時のことは忘れません、悪い意味じゃなくてと言った。そういう時は首になろうかどうなろうかいいやと、ここは大事という感じだった。

言葉でごねていたら色々理屈はあるから、彼女の心は動かない。こっちの言うことを素直に聞き入れてくれない。どうせ先生だから。ごちゃごちゃ言って、やっぱり先生とかいう感じ。とにかく俺は必死なんだと伝える方が先かなと。それが先についてないと後何を言っても入っていかない。こういう場面は体罰の場面で時々あると思う。

③ M教師

教職について5、6年経った頃のことである。やんちゃな男の生徒がいて、その子がクラスマッチの時にトンズらした。校外に出たようである。クラスマッチの終わった後生徒をクラスで集めた。一人その生徒が見当たらなかった。他の生徒たちはぼうぼう言って、待っている。結構長く待った。すると、ぬーっとして帰った。廊下に出て、何処行っていたんだ、と詰問した。かなり叩いた。その後反抗的になったとかはなかった。明るい子でクラスを笑わせる感じの子どもだった。後で反省した。教員生活の中では稀な例で印象に強く残っている。顔をまだ覚えている。叩いたことが生徒にどんなに伝わったか心配もしていた。家に報告することはなかった。

体罰はいけないと。学校現場では「手を上げたら負けだ」と言われる。口で効くんだったらいいが、それでは乗ってこない生徒に対してどういう手立てがあるのか。現場の最前線ではやりづらくなっている。いったん手を出してしまうと、背景伏線は一切抜きにして、手を出した、一点だけで評価される。やりにくくなっている。昔は理屈ぬきでやって通じていたところがあった。一発行けば通じる、そういう関係性があった。

3) - 2 高等学校教師の体罰に関する考察

① 体罰の発生状況

高等学校ともなると、教師への対応が生徒各々に身についており、「はなから教師は敵だ」と思っているのか、言葉で呼びかけても見向きもしない生徒がいる。「何ら

かの物理的作用をもたらさないところを向いてくれない」と感じ、体罰に及んでいる。

高等学校でも、ここを逃してはいけないとの意識から体罰が生まれる。ただし、生徒の言動は異なる。家出を実行しようと「もう学校辞めるんだから、あなたには関係ないでしょう」と分離をめぐる葛藤をぶつける。教師は「バシッと一発、先生と思うが思わないがどっちでもいい、とにかくつれて帰る」と体罰に及んだ。

体罰時の心境は、相手が高校生だけに「この生徒を良くしてやろうと思って怒っても通じない」。生徒は「何や1, 2発叩いたら止めるよ」となめてかかる。体罰時はわれを忘れているのである。それでこそ「本気」が通じるようである。

② 体罰後のこと

生徒は教師の全体をよく見ている。自分だけではない、公平に叩かれている。「悪いことをしないと、この先生は優しい」が分かってくると、教師の注意を受け入れるようになる。

4. 体罰の特性

以上、体罰の体験を記述し、これに考察を加えてきた。これらを踏まえて、著者がこれまでの心理臨床の経験から得た概念を援用して、教師の体罰体験の特性について記述したい。「教育方法の全身化」が体罰体験を最も象徴的に表しているように、現在のところ考えている。教育方法の全身化を核にして、以下の概念が取り巻くように思われる。言語的叱責と比較して次の特性が考えられる。すなわち、対人志向的であり、言語の意味内容に音声の質と量、これに身体的痛みを加えた関与であり、近まった関係の時に生まれやすく、直接的手段として、大きなエネルギーを消費しながら、運動量も多量になり、自我のコントロールは小さく、伝わる内容が多義的である。この意味づけは試みとして理解いただきたい。これを裏づけ、精緻なものに仕上げていく。これをこれからの課題としたい。

参考文献

1. 江森一郎、『体罰の社会史』新曜社,1989
2. 片山紀子『アメリカ合衆国における学校体罰の研究』風間書房,2008
3. 坂本秀夫、『体罰の研究』三一書房,1995
4. 秦政春,「体罰と教師—子ども関係」深谷昌志編『現代のエスプリー—体罰』231号,至文堂,1986年, pp26-36
5. 秦政春,『生徒指導』放送大学教育振興会,1999
6. 川喜多二郎,『発想法』中央公論社, 1967