

教育経営のリスク論的転回

—学校における危機管理を中心に—

筑波大学 水本 徳明

1. リスクとは何か

(1) リスクと危機管理

ルーマンはリスク (Risiko) と危険 (Gefahr) を区別している。いずれも将来の損害について不確実性が存在していることを前提にしているのであるが、起こりうる損害を意思決定の結果として捉え、意思決定の責任にするとときに、われわれはリスクについて語っている。一方、起こりうる損害を外部に原因があるものとして捉え、環境に責任があるとき、われわれは危険について語っているというのである¹。リスクは実体としてある何かやその性質を示すのではなく、意思決定を観察するある種の様式を指す²。図1に基づいて、整理しておこう。

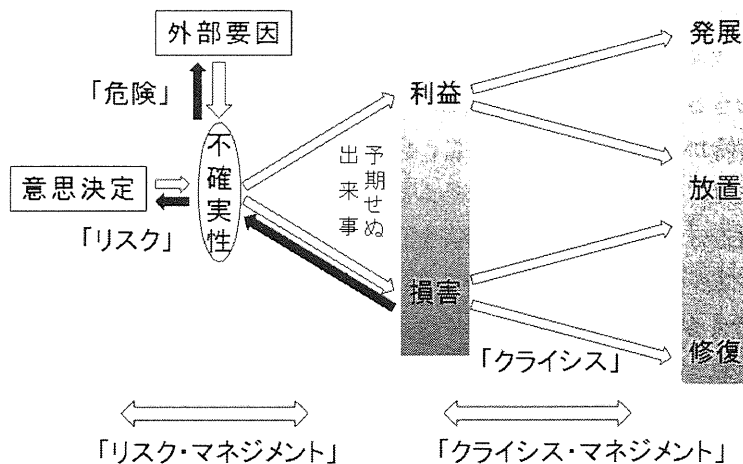


図1 危機管理に関わる概念

出発点は、「不確実性」である。われわれの周りで起きることは不確実性に満ちている。程度の差はあるが、次に何が起きるかを完全に予測することはできない。予期せぬ出来事が生じたときに、それが損害つまりマイナスの価値をもたらすとは限らない。利益つまりプラスの価値をもたらす場合もある。ある出来事がどの程度損害をもたらし、どの程度利益をもたらすかは一概に判断できない場合もあるので、図ではグラデーションになっている。

予期せぬ出来事により利益がもたらされた場合、そのことを放置してとくに何もしないこともあれば、それを発展させてより多くの利益をもたらそうとすることもある。道を歩いていて偶然に千円札を拾った場合、それだけのこととして済ますこともあれば、ひたすら下を向いて歩くようになる場合もある。

損害の場合も同様である。損害が軽微であると判断すれば、それを放置してとくに何もしない。損害が甚大であり、自己の存続に関わると判断すれば全力を挙げて修復を図ることになる。この発展—放置—修復も程度の問題であるので、グラデーションになっている。

損害が甚大であると判断された場合が、「クライシス」である。クライシスが生じた後に、そこからの修復を図る活動が「クライシス・マネジメント」である。さしあたりクライシスについては、それをもたらした出来事がまったく予期できなかった災害のような外部要因によるものと考えられるか、災害への備えを怠ったという内部要因によるものと考えられるかは、関係ない。災害によって甚大な損害が生じたら、とにかくそこからの修復を図らなければならない。

図1の黒の矢印は、損害をもたらした要因をどこに求めるかを示している。そのときに、災害による損害に対して、災害はまったく予測不可能であり、それに備えることもまったく不可能であると考えらるなら、事前の対策として打つ手はない。そのような場合には、事前の備えという点では、災害による損害を運命とあきらめるか、自然の脅威としてただ恐れるか、神の意思として畏敬するかというようなことになる。「危険」と記したのは、このようにいかんともしがたい外部の要因に損害を帰属させる考え方である。

一方、予測できるはずの災害を予測しなかったとか、日頃から災害への備えをしておくべきだったのにしていなかった、といったように、意思決定に損害をもたらした要因があると考えらるなら、その意思決定に関わる責任が問われることになる。この場合に、損害がもたらされる可能性である不確実性を「リスク」と呼び、損害を回避したり軽減したりするための事前の取組のことを「リスク・マネジメント」と呼ぶのである。

このように考えると、リスクが高まるというときには二つの側面があることが分かる。第一は損害がもたらされる出来事が生じる可能性が高まるという側面であり、第二は損害がもたらされる原因が意思決定に帰属させられるようになる(責任を問われるようになる)という側面である。危機管理においてこの両者を区別して認識することはきわめて重要である。たとえば、少年非行について学校の危機管理が問われるという場合、そもそも少年非行自体が増えているのか、少年非行は増えていないのに学校に対する責任追及の目が厳しくなっているのか、あるいは両者なのかを識別することは、危機管理の在り方を考える上で不可欠である。

損害を意思決定によってもたらされたものと捉えるなら、それは同時に意思決定によって損害を回避できると捉えていることになる。すなわち、リスクとして物事を捉えるまなざしは、危機管理の要請を論理的に内包している。損害を帰属すべき外部を持ちにくくなったわれわれの時代、われわれの社会はまさにリスクの時代、リスク・マネジメントの社会である。社会のグローバル

化は、国民国家のレベルで社会システムを区切って、国外の出来事を外部環境における出来事として捉えることを難しくした。われわれの時代が危機管理の時代であるのは、現代社会が再帰性の高い社会だからである。現代社会は常に観察し、そこから得られた知見を社会システム内部にフィードバックする社会である。システムにとって環境は絶対的なものあるいは当たり前なものとして存在するのではなく、システムによる観察を通して常に構築されつづけられるものと考えられている。そのようにして、再帰性が不確実性を帰属させる神や運命、自然といった社会システムの外部を掘り崩すので、現代社会は危機管理の社会となるのである。これは個人化の裏返しである。危機管理の社会は個人化の社会でもある。

(2) 組織とリスク

組織においては組織の作動自体によって不確実性が生み出される。なぜなら、第一に意思決定は必ず何らかの不確実性のもとで行われるが、意思決定が接続されるときにその不確実性が吸収されるからであり、第二に組織の記憶における選択性によって不確実性が生じるからである。このことについて、ルーマンは、組織システムの複雑さは意思決定を選択的に接続できることであり、そのためにはシステムは忘却と想起をしなければならないが、記憶の中心的な機能は忘却であり、想起は忘却の回避として実現されるという³。組織の中には必ず忘れ去られたことがあり、そのことが不確実性を生み出すのである。また第三に、組織においては意識的に複数の選択肢の中からある行為を選択したのではないけれど、後からほかの可能性を指摘されて、それが意思決定として意味づけられてしまうことがあり得る⁴。この場合、ある行為を行ったときには不確実性は意識されていない。不確実性があるかないかということ自体がそのときには問題になっていない。不確実性が事後的にのみ意識させられる場合があるのである。

また、組織環境の不確実性と機会コストが高まると、安心を追求するコミットメント関係から離脱し、信頼に基づく戦略を採ることが必要になる⁵。現代の知識経済・社会では信頼に基づく組織化が重視される⁶。安心は不確実性が無視できる程度にまで縮減されているという予期を背景とした心理的安定であり、信頼は一定程度の不確実性を当事者として受容するという他者に対する態度であるから、信頼に基づく戦略は組織の内包する不確実性を高める。

2. 学校組織のリスク要因

(1) 教育行為固有のリスク

学校組織の課業である教育自体がリスクを生み出す。ルーマンはそのことを次のように述べている。「教育は、意図される行為で、意図に帰属しうる行為であり、このことのうちに社会化との相違点が存している。そうした行為の目標（間接的で気づかれない操作の可能性を度外視してだが）は、コミュニケーションをとおしてのみ達成可能なのである。そうしてみると、コミュニケーションであるならば、教育もまた人々を社会化するのだが、意図するとおりに無条件に社会化

するのではない。というよりもむしろ、教育されることを強い要請をもって期待されている人は、この意図がコミュニケーションされることによって、それから距離をおく自由、それどころかそれ以外の可能性を探し求め、それを見いだす自由を獲得している。とりわけ、教育的行為のすべての具体化は、それぞれに差異を背負わされている。そうした具体化はたとえば成功の道筋をあらかじめ指示しており、そうすることにより失敗する可能性を根拠づけている⁷⁾。たとえば、数学の方程式の授業では、教師は方程式を解けるようになってほしくて授業をしていることが生徒の目に明らかなのであるから、それにまじめに応える可能性とともにそれを無視したりあえてそれに反発する可能性も開かれる。厳密に言えば、「教える側」が教育的意図をもっていない場合でも、「教わる側」は「教える側」の行為に教育的意図を読み取って（自ら付与して）、それに反応することもありえる。「教わる側」からは「教える側」が本当に教育的意図をもっているかどうかは確かめようがない。このことは、「教える側」にとって「教わる側」の内面をうかがい知ることができないと同時に、「教わる側」にとって「教える側」の内面をうかがい知ることができないことを意味している。それぞれの心理システムは作動的に閉じているオートポイエシス・システムであり、相互に不透明である⁸⁾。「教わる側」は「教える側」の教育的意図を予期し、そのことを通じてある学習をするのである。だから、教育が教育である限り「失敗する可能性」があるのである。それを教育行為固有のリスクと言ってよいであろう。

また、授業という教育活動においてはその都度様々な判断が行われているが、それをその時点で一々意思決定として取り出すことは困難である。授業におけるさまざまな行為は、教師と生徒がその場に居合わせて相互観察する結果として即興的に行われるのであり、学校における他の意思決定に一々接続することはできない。しかも他者の観察から遮られているので、授業における一々の行為を意思決定としてコミュニケーションし、さらなる意思決定を接続していくこともできない⁹⁾。そうすると、授業中の行為については後から意思決定と見なされることとなる。教師の研修において授業研究すなわち授業における行為を事後的に意思決定として振り返ることが重視されるのはその表れであるし、しばしばビデオなどで相互作用を止めて観察する方法がとられるのは、きわめて象徴的である。危機管理的の面でも、授業中の行為を後から意思決定と意味づけて、責任を問うという形を採るのである。

(2) リスクとしての子ども

学校は子どもが子どもであるが故に成員となる組織である。子どもであるが故にとは、子どもが大人と同じような行動能力と責任能力を有していないと判断されていることを示している。だからこそ大人としての能力を身につけるべく、学校で教育を受けているのである。実際、児童生徒の多くは平均的な大人のように、危機を避けたり、危機に対処したりする能力を持っていない。だから大人では考えられないようなけがをしたりする。安全自体が単に学校の環境の問題であるばかりでなく、教育の目的や内容となる。また、たとえ行動能力的には大人と同じであっても、

責任能力として大人と同等と見なされていないので、子どもが学校で損害を被ったときには子どもも本人の責任とされるのではなく、それに関わった教職員の責任にされることとなる。大人のみで構成される組織と異なり、責任の帰し方が異なるのである。

(3) 集団生活が生み出すリスク

学校は集団生活の場である。ここには二つの含意がある。一つは、学校で集団における複雑な相互行為が行われているということである。単純に言えば、狭い校庭で多くの児童生徒が遊んでいると、ぶつかってけがをする可能性は高くなる。同様に多様な個性の児童生徒や教職員が相互行為を営むと、心理的葛藤やストレスを生じる可能性も高くなる。いま一つは、学校が明確な目標のための手段的な活動が行われる機能的な場という性格というよりも、それ自体が目的であるような様々な活動が行われる生活の場としての性格を持っていることである。とりわけ児童生徒にとっては、児童生徒という役割に解消しきれない友人関係や恋愛関係、いじめなどの場となっており、それこそが登校あるいは不登校の動機ともなっている。こうした性格は教職員にとっても同様であり、教師という役割に解消しきれない「人間的」な関係を教師自身もあるいは児童生徒も、また社会も求めることがある。学校を舞台にしたドラマにはそのような場面が多く登場するが、そこからは教師と生徒の恋愛関係が生じる可能性もある。

(4) 教育活動におけるリスク・テイキング

教育活動自体がリスク・テイキングなどところがある。教室でも様々な学習活動が工夫されるし、校外学習や様々な行事、外部人材の活用など、教育の工夫をする。かつてなら、授業に地域の専門家がに入って教師と一緒に授業をすることは考えられなかった。しかし、それが普通にできるようになると、それをしないことが子どもたちの学習機会を奪っていることになってしまう。学校教育が機会費用の高い環境に置かれたために、信頼に基づく戦略がとられているのである。これは単に学校を開くというだけではない。学校の内部においても、教育に関する多様な取り組みやそのアイデアを保持し、実現していかなければならないので、教職員の自律性を高めておく必要がある。学校内部でも信頼に基づく戦略がとられなければならない。このことは、学校が置かれた環境が複雑性を高めている、すなわち社会から学校への教育期待が高度化、多様化するとともに、児童生徒や保護者の期待や特性が多様化しているために、学校内部の多様性を高める必要があるということでもある。一般に組織環境の複雑性が高まれば、組織内部の多様性も高めなければならない。組織内部の多様性が十分なれば、環境の複雑性がもたらす問題に対応できないからである。このようにして、今日の学校ではリスクを高める取り組みをしなければいけない環境になっているのである。

3. 危機管理社会における教育経営

(1) リスクの配分・マネジメントとしての教育経営

教育経営は資源や価値の配分であると同時に、リスクの配分である。学校の設置廃止から始まって、学校の施設設備、人事、教育課程、教材、教育方法などすべてのことに関わる意思決定が、何らかの意味でリスクの配分として捉えられる。そしてこれまで述べてきたように、そのような意思決定とその接続が、すなわち教育経営自体がリスクを生み出す。そのため、危機管理の時代においては、危機管理をシステムにおける一部門の特殊な活動と捉えるのではなく、システムの作動そのものをリスクという観点から捉えることが必要になる。

(2) 高信頼性組織

そこで求められるのが、学校組織の高信頼性組織化である。高信頼性組織は「ちょっとした変異を敏感に捉える」高いマインドをもった（マインドフルである）組織であり¹⁰、次の5つの原則に基づいて動いている。

第一は、失敗を敏感に捉えることである。組織においては、予期しない出来事が日々生じているが、高信頼性組織は2つのやり方でそれを敏感に捉えている。一つは、小さな失敗の兆候を捉えることである。小さな兆候を見つけると、組織内の別の失敗を発見することができるかもしれないからである。いま一つは、やっちはいけない失敗とはどのような失敗なのかを常に検討し、明確化することである。このようにして、潜在的な失敗に対する注意を組織の実践の中に組み込んでいるのが高信頼性組織である¹¹。

第二は、単純化を避けることである。出来事を単純化して捉え、レッテルを貼って済ませる（ラベリングする）と、現実を見誤ることになる。それを避けるために必要なことは、単に人々の相互作用ではなく、「多様な期待を持った人々の間の相互作用」である。また、物事を捉えるときのカテゴリーが固定的になると単純化が進むので、物事を捉えるときに細部に注目し、カテゴリーを柔軟に扱うことが重要である¹²。

第三は、現場の動きを重視することである。現場の動きを重視するということは、組織経営の意図やデザインや計画にではなく、組織の前線で実際に生じていることを重視するということである。組織の目標や計画に固執しすぎると現実に起きていることを捉え損ねるので、意図や計画を曖昧なままにしておいても、組織の動きの中に生じている小さな逸脱や中断を捉えることに努力すべきだということである¹³。

第四に、回復力の向上に努めることである。回復力は、①困難に直面しても、重圧を吸収し組織の機能を保持する能力、②望ましくない状態から回復、復興する能力、③過去に困難から回復した経験から学び成長する能力、からなる。そうした能力を向上させるには、いかにして物事が悪くなりいかにしてそれをただすことができるのかについての理解を深め、回復するためのスキルを形成したり、混乱に対処する能力や経験から学ぶ能力を開発したりすることが重要である¹⁴。

第五は、専門知識を重視することである。組織においては、権限関係で上にいる者が現場で生じていることについてより高い専門性をもっているとは限らない。そのため、上位者の判断が常に優先されると、専門的に間違った意思決定が行われる可能性がある。したがって、高信頼性組織では、現場に精通している人の知識を重視する。それは専門的な知識を重視するということであって、専門家を重視するということではない。現場に精通した専門的な知識は、必ずしも一人の個人に保持されているとは限らないからである。様々な個人が関わりながら、システムとして専門的な知識を構築していくのに貢献することが重要である¹⁵。

(3) 高信頼性組織化の取り組み

表1は、高信頼性組織をつくる取り組みについて、ワイクとサトクリフの議論をまとめたものである。リーダーが組織成員に対してどのように接するかという観点からこれを検討してみよう。

表1 高信頼性組織化の取り組み

	取 組
マインドフルの基盤をつくる	<ul style="list-style-type: none"> ・マインドフルであることは努力を要することを自覚する ・マインドフルであろうとしている人を支援する ・マインドフルであることを新しい枠組で捉える ・自己満足を避ける ・信頼性は貯めておけないことを自覚する ・重く強い期待を抱きすぎない ・集権化と分権化のバランスをとる ・文化を通じて統制する
失敗に敏感	<ul style="list-style-type: none"> ・起きてはいけない過ちという観点から組織の目標を再定義する ・自分たちの弱みについての意識を形成する ・間違いに優しい組織文化を構築する ・ニアミス（目標に近いけれど十分でない状態）を定義する ・よいニュースとはどのようなニュースなのかを明確にする
単純化を回避する	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を表に出すために問いを投げかける ・別の認識枠組を採用することを奨励する ・人間関係スキルを重視する ・エビデンスが変化したら評価をやり直す ・いかなる予期せぬ出来事も情報として扱う ・人々に見えるようにマインドフルに行動する
現場重視	<ul style="list-style-type: none"> ・前線の現場と接触することを奨励する ・気づいたことは伝える ・疑い深さをもつ ・様々なメディアを利用し、聴き合うことを奨励する ・現場の最前線で時を過ごす
回復力向上	<ul style="list-style-type: none"> ・回復に必要な能力と反応のレパートリーを拡大する ・無駄を削りすぎたり節約しすぎたりしない ・フィードバックを加速する ・過去の経験をよい面もあるし悪い面もあるものとして扱う
専門知識	<ul style="list-style-type: none"> ・中央集権が生み出す誤りに用心する ・不確実性のマネジメントのために想像力を働かせることを奨励する ・柔軟な決定構造を形成する

Karl. E. Weick and Kathleen M. Sutcliffe, *Managing the Unexpected* 2nd ed., Jossey Bass, 2007, pp.148-160より筆者作成

第一に、多元性や新しいものの見方、想像力を促進・奨励することである。組織では価値や目標の共有が求められるけれども、逆にそうであるが故にこそ多様なものの見方や新しい取組が促進・奨励されなければ、組織内に多元性が保持されない。

第二に、失敗や誤りという観点から物事を捉えるよう奨励することである。組織では目標の達成というポジティブな観点から物事を捉えることが通常の状態であるけれども、逆にそうであるが故にこそ失敗や誤りというネガティブな観点から物事を捉えることを奨励する必要がある。

第三に、組織成員が自分の失敗や気づきを気軽に話すことができる文化を形成することである。失敗を報告して叱責されたり、気づきを報告しても無視されたりという経験をすると、組織成員は自己防衛のために情報を秘匿するようになる。失敗や気づきの情報は組織にとって重要な情報であることを徹底し、安心して報告でき、成員同士が話を聴き合う文化を創る必要がある。

第四に、総じてリーダーが組織成員や組織内のチームに対して支援的、促進的に関わることである。リーダーが答えをもって組織を引っ張っていったり、堅いルールで成員を管理したりするのではなく、成員を刺激して多様な考え方や創造的な活動を生み出し、それを促進、奨励する関わり方が高信頼性組織の構築には必要である。もちろん、クライシスにおいては、リーダーが決断しなければならない場面が多々ある。しかし、そのときにより多くの情報やアイディアが提供されるためにも、日常的な組織づくりにおいては支援的、促進的な関わり方が必要なのである。

注

- ¹ Luhmann, N. 1991→2003 *Soziologie des Risikos*, Walter de Gruyter, S.30-31
- ² Luhmann, N. 2000 *Organisation und Entscheidung*, Westdeutscher Verlag, S.169
- ³ Luhmann, N. a. a. O. (2000), S.192
- ⁴ Luhmann, N. a. a. O. (1991→2003), S.203
- ⁵ 山岸は「集団主義社会は安心を生み出すが信頼を破壊する」という(山岸俊男『信頼の構造』東京大学出版会、1998年、1頁)。ただ、コミットメント関係からの離脱に必要なのは「知らない人の信頼性のデフォルト値である一般的信頼なのではなく」、「相手の信頼性を見抜くことができる」社会的知性であるとの考え方も可能である(同、183頁)。
- ⁶ Adler, P. S. 2001 Market, Hierarchy, and Trust: The Knowledge Economy and the Future of Capitalism, *Organization Science* 12(2), pp.215-234
- ⁷ Luhmann, N. 1984 *Soziale Systeme : Grundriss einer allgemeinen Theorie* =1993、1995、佐藤勉監訳 社会システム論(上、下)、恒星社厚生閣、386頁
- ⁸ 「教育システムにおいては、教師は動機を持つ「主体」として存在するのではなく、教育意図の担い手であり、「人物」として存在する。これと同じように、個々の子どもも教育システムの主体ではない。もちろん、個々の子どもはオートポイエシス・システムである。だが、教育システムは彼らのオートポイエシスの内面をうかがい知ることはできない。教育システムにとって、心理システムとしての子どもは不透明な存在である。」(石戸教嗣『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣、2000年、159頁)
- ⁹ Luhmann, N. 2002 *Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, S.160 =村上淳一訳、社会の教育システム、東京大学出版会、2004、218頁

¹⁰ Karl. E. Weick and Kathleen M. Sutcliffe, *Managing the Unexpected 2nd ed.* Jossey Bass, 2007, pp. 32-33

¹¹ *ibid.* p. 53

¹² *ibid.* pp. 56-58

¹³ *ibid.* pp. 59-60

¹⁴ *ibid.* pp. 71-73

¹⁵ *ibid.* pp. 77-78