九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

学校組織における信頼構築のためのリスクマネジメント : リスク処理の局面を中心に

露口, 健司
愛媛大学教育学部

https://doi.org/10.15017/15650

出版情報：教育経営学研究紀要. 10, pp.17-35, 2007-05-31. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law, Graduate School of Kyushu University
バージョン：
権利関係：

教育経営学研究紀要　第10号　2007年　17－35

学校組織における信頼構築のためのリスクマネジメント
－リスク処理の局面を中心に－

露口　健司
（愛媛大学／准教授）

Ⅰ．課題設定
Ⅱ．信頼構築のためのリスクマネジメントモデル
　1．リスク進行の局面
　2．リスクマネジメント
Ⅲ．調査方法
Ⅳ．分析結果と考察
　1．学校組織におけるリスク統制の実践
　2．学校組織におけるハザード統制の実践
Ⅴ．結語

Ⅰ．課題設定

本研究の目的は，学校組織における信頼構築のためのリスクマネジメントモデルを開発するとともに，リスクマネジメントの中核ともいえるリスク処理の方法を実践的なデータから析出することである。

今日の学校組織は，多様な危険（risk, peril, hazard）[1]に直面している。そして，危険を適切にコントロールできていない学校組織では，保護者・地域住民等（以下，保護者等）による信頼崩壊という損失（loss）状態に陥っている。組織において信頼は，不確実性や交換の複雑さを減少させ，協力関係を促進し，秩序を維持するという重要な機能を有している（Hoy & Tschannen-Moran, 1999）。また，個人や集団間のネットワークに存在する信頼は，社会の成長・発展・開発にとって有用な社会関係資本（social capatal）である（佐藤, 2001）。学校組織において，信頼は，児童と教師，保護者等と教師，教師相互，教師と管理職等のネットワーク関係において，協力関係の促進，秩序維持，効率的な業務遂行の基盤となる。組織内外における信頼構築の水準が，学校改善に対して強い正の影響力を有していることも，これまでの研究で明らかにされている（露口, 2003）。組織内部における児童・教員・管理職間の信頼関係とともに，学校と保護者等との対外的な信頼関係も，学校組織の存立基盤である。保護者等との信頼関係を低下させるような要因を未然に抑制し，信頼構築を促進させるリスクマネジメントのシステムや実践に関する知識は，今日，公立学校の危機が指摘される中で，実践的・研究的にも極めて重要であるといえる。

それでは，学校組織において構築すべき信頼とは何か。まず最初に，本研究の中核的概念である信頼について，その定義と構造を簡潔に説明しておく。ここで信頼とは，「信用可能な他者・集団・組織の言葉・行為・約束に対する一般的な期待（Hoffman *et al.*, 1994, p.485）」のことである。Luhmann（1973, 邦訳 p.1）も，信頼の概念定義において，「自分が抱いている諸々の（他者あるいは社会）への期待をあてにすること」として，期待に重点をおいた定義づけを試みている。一方，Hoy & Tschannen-Moran（1999）は，信頼を次の 5 局面において捉えるモデルを提示している。すなわち，期待の継続性（reliability）・善意性（benevolence）・公開性（openness）・誠実性（honesty）・職務に必要な能力（competence）である。

本研究では，Hoffman *et al.*（1994）の定義に依拠しつつ，次の 4 つの次元を，学校と保護者等との信頼関係の指標として捉えることとする。

すなわち，第 1 は，「期待性」である。これは，学校組織が子どもの成長や学力等のコアバリュー（中核的価値）を達成する能力を有しており，複数年にわたって継続的に期待することができる状態を示す。Luhman（1973），Hoffman *et al.*（1994），Hoy & Tschannen-Moran（1999）のいずれも，信頼の概念を期待の観点から説明していた。

第 2 は，「誠実性」である。これは，学校組織が保護者に対して，善意をもって誠実にコミュニケーションをとっている状態を示す。これは，Hoy & Tschannen-Moran（1999）の善意性と誠実性に着目した指標である。善意性と誠実性はともに，学校組織と保護者との直接的な相互作用の局面において意識化されるものと判断し，これらを仮説的に 1 つの局面にまとめることとした。

第 3 は，「公開性」である。これは，保護者等のニーズに応じた情報が提供されている，学校と保護者間で適切な相互作用が展開されている，学校の行事や教育活動に参加しやすい等，学校が保護者に対してオープンで開かれている状態を示す。Hoy & Tschannen-Moran（1999）の公開性概念をそのまま採用した。

第 4 は，「充実性」である。これは，保護者等が学校への協力・参加行動に対して充実感をもっている状態を示す。保護者や地域住民には，学校に関わる機会が豊富に用意されている。PTA 活動，学校行事，授業参観，学習ボランティア等，その形態は多様である。学校での活動体験を，保護者等が無意味で，徒労感のみを覚えるも

のと知覚した場合，学校に対する不信感が生じる。保護者が学校に関わること，子どもの教育に関わることを充実した活動であるとして知覚する場合に信頼は醸成される。

信頼崩壊のリスクを抑制し，信頼醸成を促進させる方法をリスクマネジメントの観点から明らかにすることは実践的・研究的な価値が大きいが，こうした視座は既存の学校組織を対象とした危機管理研究にはほとんど認められない。学校組織を対象とした危機管理研究には，大きく3つの潮流がある。

すなわち，第1は，想定されるリスクを網羅的に洗い出し，その対応のポイントを記述する研究(たとえば，木岡, 2004；下村, 1997等)である。このカテゴリーの研究は，多様なリスクを捉えてはいるが，対処方法の記述に深みがなく，執筆者間の一貫性も乏しい。事典形式の広くて浅い研究となっている。

第2は，特定のリスクに焦点化し，より具体的な対処策を提起する研究(坂田と川崎，2005；村上と野間, 2005；八尾坂, 2001, 2005, 渡邉, 2006等)である。近年では，指導力不足，教員不祥事，個人情報保護等のリスクの予防と事後対処を，多角的に分析した研究が次々と報告されている。これらの研究カテゴリーは，対象が明瞭であり，記述に深みがあるといえる。しかし，各詳細事例ごとの対処ノウハウをまとめた事例集としての色彩が濃い。また，多様な事例を，多様な研究者・実践者が分析しているが，危機管理プロセス・構造の記述において一貫性が乏しいようである。

第3は，リスクの種類にはこだわらず，経営的・法的な視点から事前予防と事後対処の戦略と方法に焦点をあてた研究(永岡, 1991等)である。第2のカテゴリーとは逆に，取り扱うリスクは多様であるが，危機管理プロセス・構造の記述に一貫性をもたせている。ただし，危機管理のプロセス・構造の記述は，実践的データをケースとした経営的アプローチというよりも，判例をケースとした法的アプローチの色彩が濃い。

これらの先行研究から示唆される点は，リスクマネジメントの対象(「何を」)を明確にし，リスクマネジメントのプロセス方法(「どのように」)を実践的データに基づき説明した研究が，未だ認められないという点である。本研究は，これまで研究が蓄積されていない領域に，新たに着手しようとするものである。

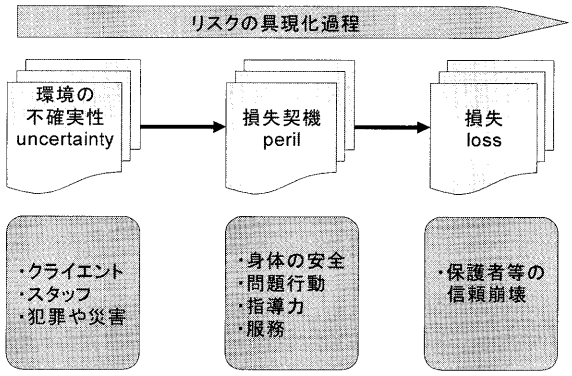
さて，本研究では，上記の研究目的を解明するために，Ⅱにおいて分析枠組み(信頼構築のためのリスクマネジメントモデル)を設定する。これは，学校組織におけるリスクマネジメントの全体像を把握しようとする試みである。そして，Ⅲにおいて調査方法を提示した後，Ⅳにおいて，リスクマネジメントのリスク処理の局面における実践を記述し，リスク処理の方法の析出を試みる。なお，最後に，Ⅴにおいて今後の課題を提示する。

Ⅱ．信頼構築のためのリスクマネジメントモデル

1. リスク進行の局面

リスクとは，損失の可能性を示す概念である。損失可能性は，時系列で損失へと具現化される動態的局面として捉えることができる(図1参照)。その局面とは，「環境の不確実性(uncertainty)」「損失契機(peril)」「損失(loss)」である。環境の不確実性とは，事故・事象の発生率を高める環境を示す。損失契機とは，損失につながる事故・事象(第1次損害)を示す。そして，損失とは，保護者等による信頼崩壊(第2次損害)である。保護者等の信頼崩壊という損失に至る前段階には，何らかの事故・事象があり，さらに，事故・事象の前段階には，それらの発生率を高める環境が存在すると仮定している。以下，信頼崩壊を損失として捉えた上で，学校組織におけるリスク進行の局面(環境の不確実性・損失契機・損失)の各概念を簡潔に説明する。

図1　リスク進行モデル



(1) 環境の不確実性

学校組織における不確実性問題には，主として次の3つがある。

第1は，児童や保護者といったクライエントに関わる不確実性である。特に公立小学校では，原則として，クライエントの選抜が不可能であるため，児童と保護者を選ぶことができない。自分の子どもにしか関心を示さない親，過保護の親，さらには，児童虐待を継続している親等の問題を抱えた親が保護者として参入する場合もある。選抜を行う私立学校の場合は，こうした親の参入を拒否することも可能である。また，クライエント個々に関する詳細な情報も困難であり，情報不足が不確実性の拡大につながっている。

第2は，スタッフである教職員に関わる不確実性である。学校組織では，学校管理職が教職員の選抜や異動に影響を及ぼすことが困難であり，実質的に教員を選ぶことができない。特に，新人校長や赴任1年目の校長は，赴任当初から教員配置が既に決定しているため，不確実性のレベルはさらに拡充する。

第3は，児童生徒の生命や身体の安全を脅かす犯罪や自然災害に関する不確実性である。これらの事象は，いつ，どこで，どのように発生するのかほとんど予測がつかない。たとえば，最近では，同級生の保護者による殺人事件が発生したり，児童がシャッターに挟まれて重傷を負う等，子どもを襲う予測困難な事件・事故が発生している。

(2) 損失契機

「損失契機(peril)」とは，損失を引き起こす事故や事象のことである。信頼崩壊との関係でいえば，これは損失の原因として位置づくが，言うまでもなく，事故・事象自体に損失の要素が含まれている。したがって，「損失契機」を第1次損失，「損失」を第2次損失として捉えることも可能である。学校組織における主要な損失契機(事故・事象)として，次の4つをあげることができる。以下の損失契機の4次元は，児童－教職員，指導－環境の2軸上に位置づけることができる(図2参照)。

第1は，児童の生命や身体の安全に関わる損失契機(事故・事象)である。たとえば，不審者対策問題，学校事故問題，災害問題(自然災害・環境汚染・施設災害・感染症・食中毒問題等)である。第2は，児童の問題行動に関わる損失契機である。たとえば，いじめ問題，不登校問題，逸脱行動問題等である。第3は，教員の指導力に関わる損失契機である。たとえば，授業不成立・学級崩壊問題，指導力不足教員問題，学力低下問題等である。第4は，教職員の服務等に関する問題である。たとえば，体罰問題やセクハラ・猥褻問題といった教職員の不祥事問題，精神性疾患問題，個人情報保護問題等である。

(3) 損失

本研究では，学校組織における「損失(loss)」を，保護者等の信頼崩壊と捉えている。学校組織における「信頼」の指標化が進展していないこともあり，崩壊現象の数量化は困難である。ただし，プロスペクト理論(prospect theory)における価値関数[(2)]を援用することで，図3のように，信頼崩壊現象を捉えることができる。図3の価値関数では，信頼向上の側が信頼低下の側よりも，傾きが緩やかである。信頼向上には相当の努力と結果の産出が必要であるが，信頼低下現象は加速度的に進行することが示されている。たとえば，学力テストの対全国比水準100を参照点とした場合，結果が105(＋5ポイント)に上昇する場合と，95(－5ポイント)に低下する場合とでは，同じ5ポイントでも意味が異なる。5ポイント低下する場合の方が，信頼低下の傾向が著しい。そして，加速度的に低下した信頼が，なだらかな曲線部位に近接あるいは到達した場合，信頼崩壊が発生したと説明できる。

学校組織において信頼は，組織活動の規定因でもあり，組織活動の生産物でもある。また，信頼という社会関係資本は，学校組織の存立基盤でもある。信頼が低下すれば，組織活動の随所において障害が生じるであろうが，信頼が確立されれば，組織活動は想定以上の成果をあげることが可能である。私立学校の場合であれば，信頼崩壊＝損失悪化状況は，募集停止，閉校，学校法人の解散等，当該学校組織の消失につながる可能性もある。

図2　学校組織の損失契機

	教職員関係	児童関係
環境	**Ⅳ. 服務**	**Ⅰ. 生命・身体の安全**
指導	**Ⅲ. 指導力**	**Ⅱ. 問題行動**

図3　価値関数による信頼崩壊の説明

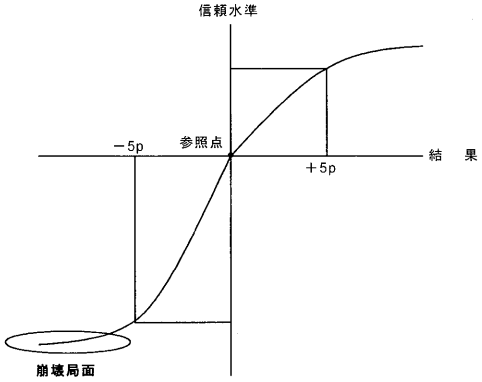
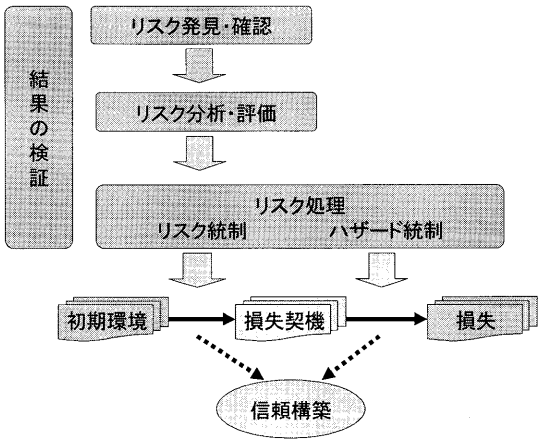


図4　リスクマネジメントモデル



2. リスクマネジメント

本研究において，リスクとは，「損失の可能性」のことであり，リスクマネジメントとは，「学校が直面するリスク問題を処理するための管理手法」である。そして，リスクマネジメントを，リスク進行の仮定を基盤として，図4に示す4つの局面において捉えることとする。すなわち，①リスクの発見・確認，②リスク分析・評価，③リスク処理，④結果の検証(インターリスク総研，2002)である。

(1) リスク発見・確認の局面

リスクの発見・確認とは，環境の不確実性及び損失契機(第1次損害となる事故・事象)への気づきを意味する。リスクの発見においては，ある程度ポイントを絞り推論を重ねていく方法と，学校にある情報を徹底的に収集し，リスクを網羅的に拾い上げる方法が考えられる。学校組

織では，前者の視点に立ったリスクの洗い出し作業が一般的であるといえる。特に，児童の生命や安全をキーワードとしたリスクの洗い出しには，どの学校組織も余念がない。精度の高いマニュアルを完備した学校組織も相当数ある。また，児童の問題行動についても，いじめ・不登校問題等に対処する中で，多くの学校組織が対応マニュアルを完備している。たとえば，ある調査対象校の教育指導計画には，学校の危機管理マニュアルとして，児童の病気・怪我・事故等，いじめ・差別・暴力事件等，火災発生，自然災害(台風・洪水・地震)，不審者進入，児童行方不明・誘拐等，児童の食中毒 O-157 等についての詳細な対応マニュアルが掲載されている。さらに，教員の指導力や服務問題については，調査対象であるX県では，小学校長会が危機管理マニュアルを作成しており，多様な危機への考え方や対処の方法が掲載されている。

このように，学校組織では，リスクの発見・確認作業が進展している。しかし，学校管理職は，リスク発見・確認の局面において，次の諸点に留意する必要がある。すなわち，第1は，学校組織を取り巻く環境の変化とともに，新たなリスクが芽生えている可能性を意識することである。組織内外のネットワークを活用し，リスクを見抜く力が必要となる。時間的コストが必要となるが，一度，リスクの徹底的な洗い出しを組織的に実践することも必要であろう。第 2 は，教職員間でリスクの共有化・共通理解である。これは，リスクの確認作業に該当する。リスクの徹底的な洗い出しを組織体制で実施した場合，共有化・共通理解の態度は促進されやすいといえる。第3は，マニュアルの継続的な見直しである。立派なマニュアルが存在したとしても，環境変化に適応できていないものは有用ではない。陳腐化したマニュアルに従うことによって，新たな損失が発生する可能性もある。第4は，マニュアルに規定されている行動遵守義務の徹底化である。マニュアルの利便性を高めたり，マニュアルに沿った訓練を行う等の工夫が必要となる。

(2) リスク分析・評価

学校組織では，これまでの経験を通して，多種多様なリスクが発見され，各リスクに対応するためのマニュアルが作成されている。研修等の機会を通してマニュアルの共通理解を図っている学校組織もある。

ただし，リスク発見に熱心な学校組織であっても，リスク分析・評価の手法が開発されていないため，次のような問題が生じている。それは，「リスク過多の問題」である。たとえば，研修会の機会等に組織的にリスクの徹底的な洗い出しを試みたとしても，リスクの特性を客観的に把握する技法，さらにはリスクに優先順位をつける手法がほとんど開発されていないため，「しなくてはならないこと」が徒に増加してしまう。リスク発見・確認の後には，それらの特性を把握・理解するための分析と評価が必要なのである。企業組織のリスクマネジメントでは，一般的に，発生頻度・発生率，損害の規模，回復コスト，社会的影響等が，リスク特性の把握において必要となるが(インターリスク総研，2002 ；リスクマネジメントシステム調査研究会，2003)，学校組織では，これらの指標の数量化は極めて困難な作業である。

表1　児童を対象とした重大事件

■ 2001年 6月	大阪府	小学生8名が、男性(37)に学校内で殺害される。
■ 2001年 8月	沖縄県	児童2名が、男性(25)に公園で切りつけられる。
■ 2002年 8月	山口県	児童3名が、ショッピングセンターで女性(26)に切りつけられる。
■ 2003年 5月	福岡県	小5男児が、登校途中に男性(45)にガソリンをかけられた上、点火され重傷を負う。
■ 2003年 7月	千葉県	小3男児が、男性(22)に首を絞められ殺人未遂。
■ 2003年12月	富山県	小2女児が、男性(37)に切りつけられる。
■ 2003年12月	京都府	小1男児2名が、校内で男性(44)に切りつけられる。
■ 2004年11月	奈良県	小1女児が、男性(36)に下校途中に誘拐され、殺害される。
■ 2005年11月	広島県	小1女児が、下校途中に誘拐され外国人男性(30)に殺害される。
■ 2005年12月	茨城県	小1女児が、下校途中に誘拐され殺害される。
■ 2006年 2月	京都府	小6女児が、塾のアルバイト講師(23)に殺害される。
■ 2006年 4月	神奈川県	小3児童が、男性(41)にマンションから投げ落とされる。
■ 2006年 5月	秋田県	小1男児が、下校途中に誘拐され、殺害される。

出典）朝日新聞データベース「聞蔵Ⅱ」による。

そこで，ここでは，学校組織におけるリスク分析・評価の2つの事例を提示しておく。第1は，リスクマッピングである。これは，学校組織が抱えるリスクのおよその発生率を確認するとともに，損害規模の尺度化を行い主観的な損害規模を算出し，発生率と損害規模とをかけあわせたマトリクス上に学校組織のリスクを布置する方法である(リスクマネジメントシステム調査研究会，2003)。第 2 は費用便益分析である。これは，リスク抑止のコストとリスク抑止によって得られる効果との費用対効果を分析し，対応の優先度を決定する方法である(宮林，2005)。

1) リスクマッピングの試み

リスク分析・評価の焦点は，損失契機(第 1 次損失となる事件・事象)に置かれることとなる。発生率に関するデータはこの局面に集中している。リスクマップを作成する事前作業として，損失契機の各学校単位での発生率を確認しておきたい。

第1は，児童の生命・身体の安全に関わる損失契機の発生率である。この領域には，たとえば，不審者対策問題，学校事故問題，災害問題(自然災害・環境汚染・施設災害・感染症・食中毒問題等)等が含まれる。

不審者対策に関しては，表1に示すように，特に 2001 年度以降，児童を対象とした殺人等の重大事件が全国各地で複数発生している。学校内はもちろんのこと，登下校時も学校の管理責任下であるため，学校側としては徹底した安全管理システムの構築が求められている。長野県教育委員会の調査では，公立小・中・高校生への不審な声かけの 73.6%が登下校時に，84.9%が路上で発生していること等が明らかにされている[3]。警察庁の調査においても，小・中学生を対象とたし略取誘拐事件の 54.5%が 15 時から 17 時の下校時間帯に発生しており，57.1%が道路上で発生していることが明らかにされている[4]。平成 15 年度(1 月 1 日～ 10 月 15 日)に発生した小学生を対象とする略取誘拐事件は 90 件発生している。学校単位でのおよその発生率({事件数 90 件／ 15 年度児童数 7,226,910 名} × 1 校あたり平均児童数 306 名 × 100)は，0.38%となる。

学校事故に関しては，埼玉県教育要覧[5]においてその発生状況等が報告されている。たとえば，平成 15 年度

では児童生徒を対象とした事故が604件発生している。また，児童生徒の生命に関わった死亡事故も21件生じている。単純に埼玉県の学校数(1,280校)で除しておよその発生率を推測すると，学校事故の発生率は47.2%，死亡率は1.6%である。さらに，児童生徒を対象とする学校事故は，場合によっては訴訟に発展することがある。全国での学校事故に係る損害賠償請求事件は，平成13年度が21件(新規9件)，平成14年度が23件(新規11件)，平成15年度が18件(新規6件)，平成16年度が22件(新規15件)である[6]。毎年，20件程度の審理が行われている計算となる。全国の小・中・高等学校39,576校で除すると訴訟を経験する確率は0.06%にすぎない

この他，児童の生命・身体に関わる損失契機として，学校組織に関わる自然災害・環境汚染・施設災害・感染症・食中毒等の災害問題をあげることがでるきる。災害問題は，たとえば，地震(表2参照)に象徴されるように，事象出現の不確実性の高さ(いつ起こるか分からない)，出現頻度の低さ(めったに起こらない)の特徴を有するため，注意力が欠落しがちである。しかし，事情出現後の被害の重大性が著しいため，各学校では，これらの災害に対する訓練を恒例行事とし，また，感染症や食中毒についても徹底した管理システムをとり対応している。災害問題の発生率については，食中毒を事例に算出することができる。データは少し古いが，平成9年度に8件のO-157を原因とする食中毒が発生している。これを当時の小・中学校数(35,633校)の構成比で示すと，発生率は0.02%となる。

第2は，児童の問題行動に関わる損失契機の発生率である。この領域には，たとえば，いじめ問題，不登校問題，逸脱行動問題等が含まれる。

いじめの発生件数(学校の認知件数)は年々低下している(図5参照)。現行調査方式下でのピークであった平成7年度(26,614件)から，平成16年度(5,551件)に低下しており，およそ5分の1に減少している。学校単位での発生率も，ピーク時の34.1%から11.5%へと減少している。

一方，不登校児童は，平成13年度の26,511名をピークとしてやや減少傾向にあるものの，依然としてその数は多い(図6参照)。学校単位の発生率推計({不登校児童数／全児童数}×平均学級規模(26.1)×平均学校規模(12.0)×100)をみると，平成3年頃は，不登校児道は2校に1校の割合で出現していたのに対し，平成10年度以降は，どの学校でも発生する水準に達している。各学校としては，我が校において必ず1人は不登校児童が発生するものとして捉える必要がある。なお，平成16年度の学校単位での発生率は99.6%であった。

また，近年増加傾向を示す逸脱行動として，校内暴力をあげることができる。平成16年度は現行調査開始以降のピークであり，発生件数は1,890件，学校単位での発生率8.2%を記録している(図7参照)。小学生による逸脱行為は，校内暴力にとどまらず，殺傷事件にまでひろがりをみせている。たとえば，2004年6月に，小6女児が同級生を殺害した事件(長崎県)。2003年7月に，小6男児が，4歳児を殺害した事件(長崎県)。2002年4月に，小5男児が自宅で泣きやまない3ヶ月の甥を殺害した事件(岩手県)。2001年6月に，小6男児が同級生に切りつけ大けがを負わせる事件(福岡県)。2001年1月に，小6男児が，中3男子を刺し，3週間のケガを負わせる事件(埼玉県)等が発生している。

第3は，教員の指導力に関わる損失契機である。この領域には，授業不成立・学級崩壊問題，指導力不足教員問題，学力低下問題等が含まれる。

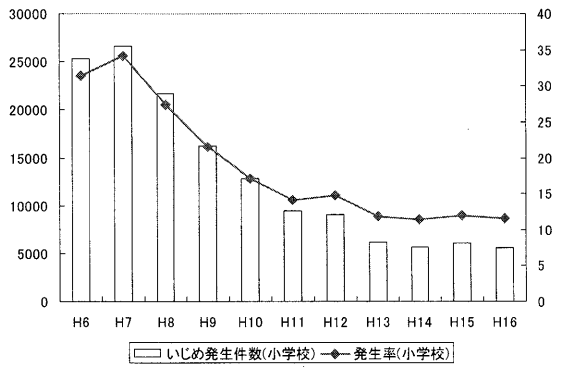
いわゆる学級崩壊問題は，児童の問題行動との関連性も強いが，学校・教員が相当程度コントロールできると

表2　近年発生した大地震

地震名または地域	発生年	M	死者・不明者(人)	全壊建物棟数(棟)
鳥取県西部地震	2000.10	7.3	負182	435
芸予地震	2001.3	6.7	死2 負288	70
宮城県北部	2003.7	6.4	負677	1,276
十勝沖地震	2003.9	8.0	死1 不1 負849	116
東海道沖	2004.9	7.4	負36	0
新潟県中越地震	2004.10	6.8	死59 負4,805	3,175
釧路沖	2004.11	7.1	負52	0
福岡県西方沖	2005.3	7.0	死1 負1,087	133
千葉県北西部	2005.7	6.0	負38	0
宮城県沖	2005.8	7.2	負100	1

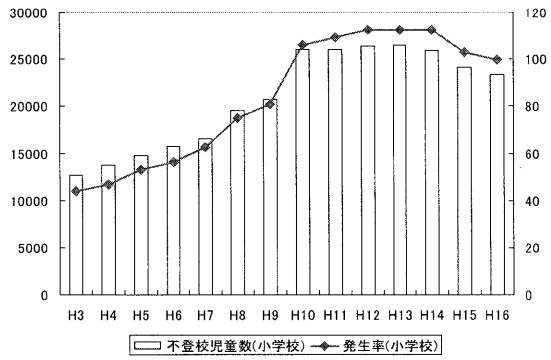
出典) http://www.seisvol.kishou.go.jp/eq/higai/higai1996-new.html

図5 いじめ発生件数と発生率(小学校)



出典) 文部科学省「生徒指導上の諸問題の現状について」(H6－H16年度データ)

図6　不登校発生件数と発生率(小学校)



出典) 文部科学省「生徒指導上の諸問題の現状について」(H3－H16年度データ)

いう事実に鑑み，指導力領域に含めることとした。神奈川県では，平成 16 年度に生じたいわゆる学級崩壊の件数を調査している[7]。調査の結果，神奈川県では，92 学級がいわゆる学級崩壊状況にあると確認されている。神奈川県での学級単位の発生率（｛学級崩壊発生件数／全学級数｝× 100）は 0.7%である。神奈川県は 1 校あたり平均 16 学級なので，これに 16 を乗じると学校単位でのおよその発生率 11.2%の数値が得られる。

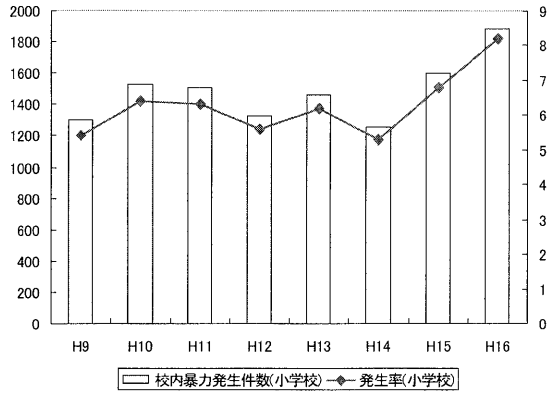
一方，学級崩壊と強い関連性を有する指導力不足教員についても，認定数が年々増加している（図 8 参照）。566 名というのは，管理職を除く教員約 843,000 名の構成比をみても，0.07%にすぎない。学校単位（1 校あたり平均教員数 21 名）の発生率は 1.4%である。ただし，指導力不足教員に関しては，認定数の数倍の「指導力不足傾向教員」が存在するともいわれている。

第 4 は，職員の服務等に関する問題である。この領域には，たとえば，体罰問題やセクハラ・猥褻問題といった教職員の不祥事問題，精神性疾患問題，個人情報保護問題等が含まれる。

体罰ではないかとして問題とされ学校で調査した事件の発生件数は，平成 7 年度（1,038 件）をピークに漸減傾向にあり，平成 16 年度は 883 件となっている（図 9 参照）。

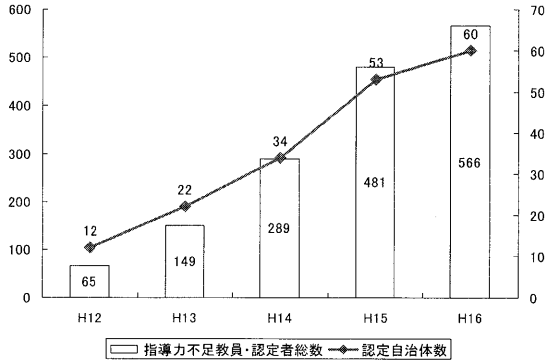
一方，体罰に係る懲戒処分者数（訓告・諭旨免職を含む）の推移をみると，平成 15 年度（494 件）をピークとしてこの数年間は増加傾向を示していたが，平成 16 年度は 420 件と減少傾向を示している。体罰問題ではないかとして学校で調査した事件の発生件数と，実際の懲戒処分件数との比率に着目すると，平成 3 年度は，処分率（｛懲戒処分者数／体罰ではないかとして問題とされ学校で調査した事件の発生件数｝× 100）が 22.8%（196 ／ 860）とおよそ 5 件に 1 件の割合であったのに対し，平成 16 年度では 47.6%（420 ／ 883）とおよそ 2 件に 1 件の割合に高まっている。なお，平成 16 年度における学校単位の体罰問題の発生率については，文部科学省「生徒指導上の諸問題の現状について」において数値が示されている。小学校の場合，発生学校数が 238 校であり，学校単位でのおよその発生率は 1.0%である。

図7　校内暴力発生件数と発生率（小学校）



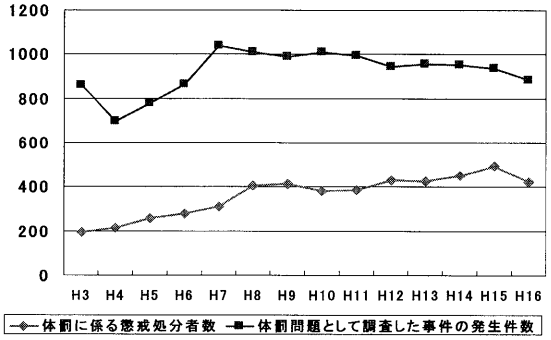
出典）文部科学省「生徒指導上の諸問題の現状について」(H9－H16年度データ)

図8　指導力不足教員認定数



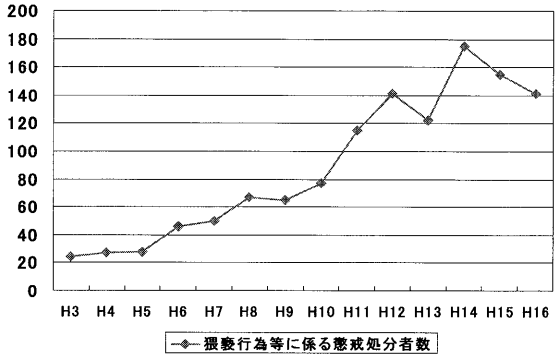
出典）文部科学省「指導力不足教員の人事管理に関する取組等について」

図9　体罰問題発生件数と懲戒処分者の推移



出典）文部科学省「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」(H3-H16年度データ)
文部科学省「生徒指導上の諸問題の現状について」(H3-16年度データ)

図10　猥褻行為等に係る懲戒処分者の推移



出典）文部科学省「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」(H3－H16年度データ)

教職員の不祥事に関しては，ここ数年，猥褻行為等に係る懲戒処分者が増加している（図 10 参照）。平成 3 年度は 24 名であったものが，平成 14 年度の 175 名をピークとして，平成 16 年度には 141 名を記録している。こうした数値の増加傾向は，主として教師の非行化によるが，一方で，被害者救済のシステムが社会的に整備されてきたこと，被害者（ほとんどの場合女性）である児童生徒及びその保護者，さらには学校をとりまく社会の意識が変化してきたこと等と密接に関係している。猥褻行為

事件の 1 校あたりの発生率（｛事件数／全教員数｝× 1 校あたり平均教員数 21 × 100）は，0.35%である。

さて，教職員の不祥事問題の背景には，過度のストレス環境等を起因とする精神性疾患を煩っている場合がある。病気休職者数も，精神性疾患を理由とする病気休職者数も，この 10 数年間，右肩上がりで増加している（図 11 参照）。病気休職者数は平成 4 年度の 3,370 名から平成 16 年度は 6,308 名へと，1.87 倍に増加している。また，精神性疾患を理由とする病気休職者数については，平成 4 年度の 1,111 名から平成 16 年度の 3,559 名へと 3.20 倍に増加している。さらに着目すべきは，病気休職者数に占める精神性疾患を理由とする者の構成比率である。平成 4 年度はこの構成比が 33.0%であったが，平成 16 年度では 56.4%に増加している。今や，病気休職者の 2 名に 1 名は精神性疾患を理由とする時代なのである。精神性疾患を理由とする病気休職者の単位学校での発生率（｛精神性疾患を理由とする病気休職者数／全教員数｝× 1 校あたり平均教員数の 21 × 100）は，8.9%である。

そして，近年，特に注目される教職員の不祥事として，個人情報の盗難・紛失・漏洩・流出，廃棄ミス，誤記等の問題がある。特に，個人情報の持ち出しによる盗難・紛失，コンピュータネットワークを介しての漏洩が，学校組織においても重要な問題として認識されつつある。たとえば，北九州市では 4 年間（平成 13 年度～平成 16 年度）で 14 名の教諭が個人情報の盗難・紛失を理由として服務規律違反による処分を受けている。北九州市を事例として学校単位の発生率の推計を試みる。まず，年間発生件数は，4（校）件と仮定する。これを北九州市の小中学校数 209 で除すると，発生率 1.9%の数値が得られる。

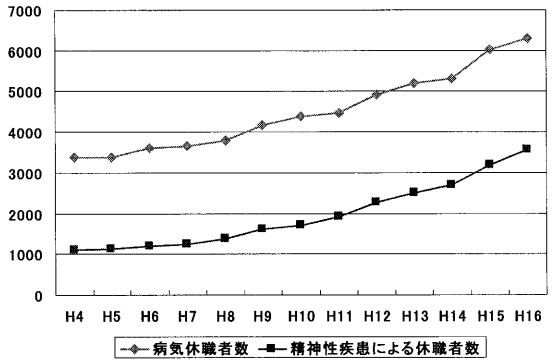
以上，一定の数量データが蓄積されており，およその推計が可能な損失契機の発生率（1 年間に，単位学校で，当該事故・事象が 1 件発生する確率）を確認してきた。14 の損失契機について，発生率の高い順に並べると，不登校（99.6%），学校事故（47.2%），いじめ（11.5%），学級崩壊（11.2%），精神性疾患による休職（8.9%），校内暴力（8.2%）等の順となっている（表 3 参照）。発生率は，省庁等のデータが中心であるため，実際の発生率（暗数を考慮した場合）は，これらの数値よりもはるかに大きい可能性が高い。

また，リスク分析・評価には，主観的な損失の重要度評価の観点が必要であるため，保護者や教職員による各事故・事象の重要度評価の結果をあわせて提示した（架空のデータであり，実際に調査を行ったものではない）。そして，表 3 のリスク要因と保護者による重要度評価の数値を視覚的に表現したものが，図 12 のリスクマッピング例である。

リスクマッピンクの結果，この小学校のリスクは，発生率は低いが重要度評価が極めて高い第Ⅰ群，発生率は中程度だが重要度評価が高い第Ⅱ群，発生率は低いが重要度評価が高い第Ⅲ群，発生率は極めて高いが重要度評価がそれほど高くない第Ⅳ群，発生率が低く重要度評価も低い第Ⅴ群に類型化することができる。

なお，ここに社会的影響度の観点を含めると，マップの付置傾向は若干異なる。たとえば，昨年度の個人情報保護への過剰反応の中では，個人情報流出事故は，発生率と保護者の重要度評価が低い状態でも，対応にエネルギーを注ぐ必要がある。学力低下の問題と関わっての学級崩壊や指導力不足教員の問題も同様である。そこで，社会的影響力の観点を取り入れるため，たとえば，これを教員が評価することも考えられる（表 3 参照）。この場合のリスクマップは，縦軸に教員の主観的認知による社会的影響力，横軸に発生率を布置したマトリクスとして構成される。

図11　病気休職者数の推移

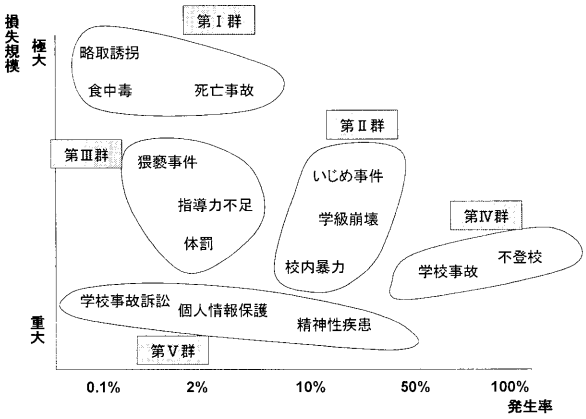


出典）文部科学省「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」(H4－H16年度データ)

表3　リスク発生率と重要度・影響力評価（例）

リスク要因	発生率	保護者による重要度評価（例）	教職員による社会的影響力評価（例）
不登校	99.6%	3.0	3.9
学校事故	47.2%	2.9	3.3
いじめ	11.5%	4.4	4.1
学級崩壊	11.2%	4.3	4.8
精神性疾患理の休職	8.9%	1.8	3.8
校内暴力	8.2%	3.5	4.2
個人情報流出	1.9%	1.9	4.7
児童の死亡事故	1.6%	4.8	4.9
指導力不足教員	1.4%	4.3	4.7
体罰事件	1.0%	3.6	3.4
略取誘拐事件	0.42%	5.0	4.9
教員による猥褻事件	0.35%	4.5	4.6
学校事故に伴う訴訟	0.06%	1.5	2.2
食中毒事件	0.02%	4.9	4.1

図12　リスクマッピング（例）



2) 費用便益分析の試み

リスク分析・評価は，学校組織の人的・時間的資源には限界があることを前提として策定される。確かに，予測し得る多様なリスクに備える事は重要であるが，すべてのリスクに完璧に備えることはできない。そこで，リスク抑制にどの程度の資源を投入することで，どの程度の効果(保護者等の信頼水準)が向上するのか，その費用対効果を明確にする必要がある。

たとえば，いじめ問題の発生は，学校組織にとっては重要なリスクである。約 10 年前のいじめが社会問題化していた時期には，いじめ対策委員会等の委員会が校務分掌上に明確に位置づけられており，この問題の解決に多大な勢力を投入した。問題の克服には，長期の時間とコストがかかり，相当程度投入した後に，はじめて成果が出現しはじめる。図 13 では，曲線Ⅰのカーブを描いていた。その後，いじめ問題解決のシステム化が進展すると，資源を投入すればするほど，抑止効果が高まり，保護者等からの信頼も獲得できたという直線Ⅱの軌跡を描くようになった。さらにシステム化が進むと，一定期間の集中的な指導で成果があがるようになってきた(曲線Ⅲ)。そして，いじめ問題などは発生しなくて当然といった水準に至ると，曲線Ⅳの状態が訪れる。つまり，保護者がこの問題への関心が薄れるため，いじめ問題の予防・克服に大量の資源を投入しても信頼という効果が高まりきらないのである。こうした状況がしばらく続くと，組織は当該リスク抑止に対する資源投入にほとんど関心を持たなくなる。これが，曲線Ⅴの状態である。曲線Ⅴの状態で発生したのが，2005 年度のいじめ自殺問題であったといえる。学校管理職は，リスク抑止に関する費用便益効果を把握するとともに，リスク抑止に対する関心(曲線Ⅳを下回らないこと)を維持しなければならない。

学校組織において費用便益効果分析を行うためには，主観的評価尺度が必要である。いじめ問題を例にあげると，まず，発生件数ゼロにするための事前抑止のためのコストを推測する必要がある。たとえば，①対策委員会の設置の有無，②対策委員会の会議頻度(時間)，③学校管理職のエフォート(管理職認知：5 件法)，④教員のエフォート(教員認知：5 件法)，⑤教員の負担感(教員認知：5 件法)，⑥予測経費(管理職認知：5 件法)等が，抑制コストの測定尺度として想定できる。効果の指標は，いじめ問題をゼロにすることによって得られると予測される保護者等の信頼度(保護者認知：5 件法)等である。

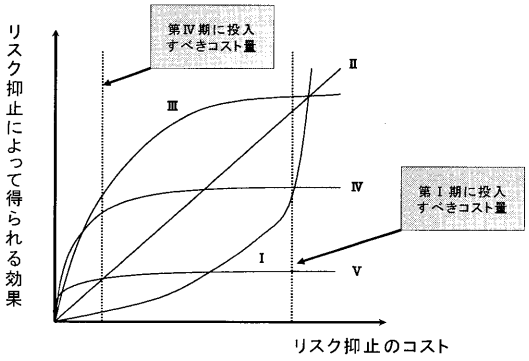
これらの分析を，発見したリスクについて実施することで，どのリスクにどの程度のコストを投入すればよいのかを把握することができる。

(3) リスク処理の局面

リスクマネジメントの第 3 の局面は，リスク処理，すなわち，環境から損失契機への展開に影響を及ぼすリスク統制(risk control)，損失契機から損失への展開に影響を及ぼすハザード統制(hazard control)である(前掲図 4 参照)。

リスク統制とハザード統制は，失敗するとリスク進行を推し進めてしまうが，成功すると信頼の構築に結合する。リスクとは，対処次第では，損失を招くだけでなく，利益＝信頼を高めることにもつながるのである[8]。

図13　費用便益効果分析の一例



リスク統制とは，損失契機の発生を予知し，予防することである。本研究では，児童の身体の安全，児童の問題行動，教員の指導力，教職員の服務が，リスク統制の主要な対象となる。損失契機の発生原因としては次の 3 点をあげることができる[9]。

すなわち，第 1 は，情報の欠如である。学校管理職が児童・保護者・教職員(教育活動)に関する情報を有するのであれば，より望ましい選択や対策が可能となる。損失契機は，情報網・情報収集・情報伝達・情報分析の不足や拙劣さから生じる。

第 2 は，管理の欠如である。管理職が児童・保護者・教職員の行動を完全に管理できるのであれば，損失契機の大部分は予防できる。計画力・組織力・指導力の不十分さから，損失契機は発生する。

第 3 は，人的資源の欠如である。人材の質が高く，また，担任業務を支援・代替できる人材が豊富に配置されている場合，学級崩壊等の損失契機は，かなりの程度予防することができる。しかし，現実的には，教員の力量にはバラツキがあり，また，加配人員も限定的である。

これらの要因を状況に応じて適切にコントロールし，損失契機の出現を予防することが，学校管理職によるリスク統制である。

ハザード(hazard)とは，損失の発生と大きさを増大させる要因のことであり，損失拡張因とも呼ばれる。ハザード統制のポイントは，「保護者のクライエント行動」(保護者や地域住民の依頼者行動。以下，保護者のクライエント行動と呼ぶ)への対処にある。言うまでもなく，学校で生じた損失契機は，その問題解決のために，短期・中期・長期的な対策を講じなければならない。しかし，この問題解決過程は，学校組織で自己完結するものではない。生命・身体の安全に関する問題，児童の問題行動，教員の指導力問題，教職員の服務問題といった損失契機は，いずれもその解決過程に保護者や地域住民が介在する。損失契機発現後は，特に保護者等への対応が，問題を悪化させ信頼崩壊を招くのか，それとも，問題を解決し信頼関係を高めるのか，その方向性を決定する重要な要因として位置づいている。

ここで，保護者のクライエント行動の選択プロセスについて説明しておきたい。リスクマネジメント論における保護者のクライエント行動とは，主として，相談

(question)・依頼(request)・要求(claim)・非難(blame)に分類することができる。相談とは，不明な点の確認，悩み事心配事の訴え等の保護者行動を示す。依頼とは，学校側に対する保護者からの要望のうち，保護者側が謙って提示するものを示す。要求とは，学校側に対する保護者からの要望のうち，要望充足の強制，改善の強制を伴うものを示す。非難とは，学校側の行動を不適切なものとして咎め訴える保護者行動を示す。

このクライエント行動モデルでは，基本的に，保護者を合理的な行動主体として仮定している。保護者のクライエント行動の選択プロセスは，問題の性質の認知→問題の重大性の認知→判断原理の選択→責任帰属・拡散の判断→クライエント行動の選択の 5 つの局面によって構成される[10]（図 14 参照）。

まず第 1 に，保護者は，発生した問題の性質を認知する。すなわち，それが子どもの生命や身体に関わる問題なのか，教員の指導力や学力に関わる問題なのか，児童の問題行動や心理的ダメージに関わる問題なのか，教職員の不祥事問題なのか，それともこれらについての複合的な問題なのか。

第 2 に，保護者は，発生した問題の重大性を評価する。発生した問題が，軽微なものであると判断すれば，事態は収束する。何らかの問題性を知覚した場合，あるいは重大な問題であると判断した場合，保護者はその責任をどこかに(誰かに)帰属しようとする。

第 3 に，保護者は責任帰属の準備段階として，責任判断原理を選択する。これは，保護者が抱く学校観と密接なつながりを有している。責任判断原理には，次の 5 つの次元がある。すなわち，努力性・重過失性・過失性・結果性・代位性である。努力性とは，学校の努力だけではどうにもならない面が多いため，学校側への責任帰属を控えようとする判断原理である。重過失性とは，極めて重い過失があった場合に学校側に責任を帰属する判断原理である。過失性とは，何らかの過失が合った場合に学校側に責任を帰属する判断原理である。結果性とは，学校側が意図的に及ぼす影響力に伴って生じた結果については学校側に責任を帰属する判断原理である。代位性とは，学校で起きたことすべてにおいて学校側に責任を帰属する判断原理である。

第 4 に，保護者は，こうした判断原理を参照しつつ，実際の責任帰属を行う。学校・教育行政・児童・保護者自身・地域社会等，多様なアクターが責任帰属の対象となる。これらのいずれかひとつに責任を帰属する場合もあれば，複数のアクターに責任を拡散させる場合もある。

第 5 に，保護者のクライエント行動の選択である。保護者は，発生した事象について，①問題の重大性が大きいと知覚する場合，②代位性原理の責任帰属判断を採用する場合，③学校や教育行政に責任帰属する傾向が強い場合に，要求や非難といった抑圧的なクライエント行動を選択するものといえる。これとは逆に，①問題の重大性が小さいと知覚する場合，②努力性原理の責任帰属判断を採用する場合，③児童や保護者自身に責任帰属する傾向が強い場合に，質問や依頼といった行動を選択するものといえる。

そして，問題の重大性，判断原理の選択，責任帰属・拡散，クライエント行動選択に大きな影響を及ぼしているのが，学校へのポジティブ／ネガティブイメージである。多くの保護者は，損失契機に直面する以前に，学校に対して何らかのイメージを形成している。このイメージがポジティブな場合，何らかの損失契機を認知したとしても，学校に対する信頼の程度は激減することはないであろう。しかし，損失契機以前からネガティブなイメージを所有している場合，損失契機の認知は，学校に対する信頼を大幅に低下させるであろう(図 15 参照)。

さて，ある問題に対して，保護者が要求・非難のクラ

図14　保護者によるクライエント行動選択プロセスモデル

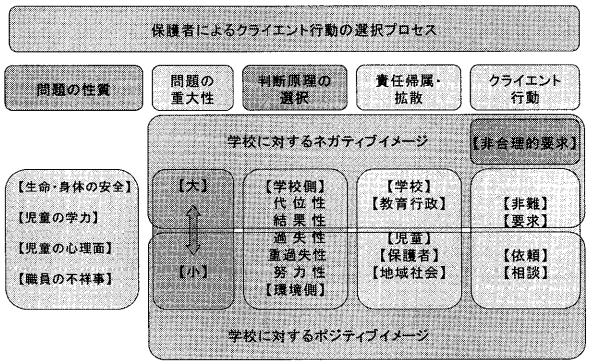


図15　学校に対する印象効果仮説

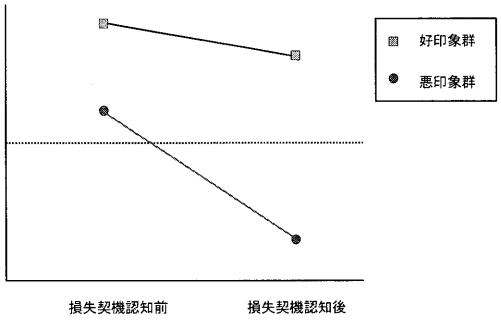


図 16　法的紛争への発展過程

相互作用の局面	相互作用の内容
Ⅰ. コミュニケーションの局面	保護者:保護者からの要求・非難 学　校:要求・非難への対応、情報提供・確認実施
Ⅱ. 事実解釈の局面	保護者:事実の分析・評価の実施及び結果表明の要求 学　校:事実の分析・評価及び結果表明
Ⅲ. 解決方法の局面	保護者:方針提示や具体的方法提示の要求 学校:方針提示や具体的方法の提示
Ⅳ. 関係継続の局面	保護者:拒否の提示、撤退表明、訴訟準備 学　校:受容・理解・協力の継続を表明
Ⅴ. 法的紛争解決の局面	保護者:裁判での責任追及 学　校:裁判での応答

イエント行動を選択した場合，学校側は，より慎重にそれらの行動に応じなければならない。要求・非難のクライエント行動は，次の5つの過程を経て法的紛争へと発展する場合があるからである(図 16 参照)。ただし，各局面において，保護者側が納得・理解すれば，次の局面へは進展せず，問題はひとまず解決する。

第1は，コミュニケーションの局面である。学校側は，保護者の要求・非難に対して，保護者の話や言い分をしっかりと聞くとともに，学校側からの情報を提供し，事実をつぶさに確認する。コミュニケーションをとるだけで紛争が終結する場合もある。

第2は，事実解釈の局面である。保護者と学校側とで事実解釈が異なった場合，保護者側は，争点に従い，情報のさらなる提供，分析・評価結果の提供等を求める。学校側は，学校側が主張する事実が確かであることを証明するためのデータを提示し，事実認識の共有化を試みる。

第3は，解決方法の局面である。事実認識が十分に共有できない場合，保護者は，当該問題についての，今後の対応方針や具体的方法実施を要求する。これに対して，学校側は，保護者が納得・理解するだけの今後の方向性と具体的方法を説明しなければならない。

第4は，関係継続の局面である。学校側から示される解決方法の提示に納得いかなかった場合，保護者は，関係継続の拒否，支援撤退の表明，訴訟準備等の行動にうつる。この局面では，学校側は，受容・理解・協力の継続を表明したり，訴訟取りやめの要求を行う等，関係継続を訴えるしかない。

第5は，法的紛争解決の局面である。この局面に移行すれば，保護者は裁判での責任追及を行い，学校側は裁判で応答する。裁判での問題解決は，原告当事者との信頼関係はもちろんのこと，学校の対応如何では，その他の保護者の信頼崩壊を招く恐れもある。

(4) 結果の検証

リスクマネジメントの第4の局面は，リスク発見・確認，リスク分析・評価，リスク処理(リスク統制・ハザード統制)の各局面を評価し，その効果を検証することである。いうまでもなく，検証結果は，次回以降のマネジメントサイクルに活用される。

リスク発見・確認の局面に関しては，重要なリスクを見逃していないかどうか，新たに追加されるリスクはないかどうかの検討が行われる。リスク分析・評価の段階では，出現率，被害規模，回復コスト，優先順位等が，妥当であったかどうかが検討される。リスク統制とハーザード統制の局面では，それぞれのコントロールの方法が適切で効果的であったかどうかが検討の対象となる。

Ⅲ. 調査方法

調査対象は，調査依頼に対して承諾が得られたX県の公立小学校19校(校長19名，教頭3名)である。調査依頼は無作為に抽出された395校に対して郵送された。調査依頼に対する協力率は4.8%である。主たる調査対象者である校長の平均年齢は53.08歳，性別は，男性16名(84.21%)，女性3名(15.79%)である。調査対象校の平均規模は，13.39学級(特殊学級を除く)である。

調査は，平成17(2005)年8月～9月にかけて実施された。インタビューは，観察者及び調査補助者(大学生1～2名)が各小学校に赴き，原則として校長室で行われた。時間は，1校につき90分を目処に実施された。会話内容は，すべてICレコーダに記録し，調査終了後，スクリプトを作成した。また，同時に資料収集にも努め，各学校の学校要覧，年間指導計画，研究集録，危機管理マニュアル，その他の文書を収集した。

本研究では，半構造的インタビューの手法をとり，主に次の2点を中心に聞き取りを行った。すなわち，第1は，損失契機である学校事故，いじめ・不登校，学級崩壊や学力低下等に対して，実際に行っている予防措置の工夫(リスク統制)である。第2は，損失契機が保護者に対して顕在化した後に，実際に行った保護者への対応の工夫(ハザード統制)である。

なお，事例校の表記は，次のルールに従っている。すなわち，①具体的な問題が生じていないリスク統制過程の記述では事例校を記号で表記している(A小学校～S小学校)。②具体的な問題が生じた後に行うハザード統制過程では事例校の表記を行わない。③学校にとって望ましくない事故・事象については匿名化するか，あるいは学校の特定を防ぐために一部属性情報を操作している。

Ⅳ. 分析結果と考察

1．学校組織におけるリスク統制の実践

学校組織において実践されているリスク統制を，情報・管理・人的資源の観点から分析した。その結果，情報に関しては，情報ネットワーク構築，リスク情報の積極的収集，意思決定基準の共有の3次元が認められた。管理に関しては，教職員の組織化，境界管理の2次元が認められた。人的資源に関しては，教員の人事配置，メンタルヘルスの2次元が認められた。以下，調査データから析出された各次元の内容について説明する。

(1) ネットワーク構築

損失契機の発生を未然に防ぐためには，複雑かつ多様なネットワークの構築が必要となる。ネットワークの種類として，次の7点が認められた。

すなわち，第1は，組織成員間のネットワークである。たとえば，学校管理職と教職員集団との信頼関係に基づいたネットワークである。実践の第一線に位置する教職員から正確な情報があがってこなければ対処の術がない(M校他)。また，学校管理職から教職員に対して情報が円滑に流れなければ，学校管理職が策定した対処策は機能しない。

第2は，組織成員と保護者間のネットワークである。リスクを早期に発見し対処するには，保護者から意見・意向を汲み上げるルートが必要である。たとえば，学校評価ルートやPTAルートでこうした情報を早急に収集する(B, G校)。また，ネットワークの双方向性を踏まえると，保護者からの情報収集とあわせて，学校側からの情報発信も重要である。たとえば，学校通信の定期的発行による保護者への情報発信(I, K, M校)[11]等である。

第3は，組織成員と地域間のネットワークである。学

校組織では，学校評議員会，地域連絡協議会，青少年健全育成協議会，各種学校行事・地域行事の運営会議等，この種のネットワーク量は豊富である。問題は，ネットワークの質の側面である。たとえば，G 小学校では，「子どもの安全が脅かされるような事件は地域の不名誉」とするかけ声のもと，子どもの安全管理に対してネットワークを有効活用している。また，O 小学校では，学校と保護者間での複数のもめ事を，地域ネットワークを活用することによって，沈静化させている。さらに，学級崩壊への対応と関わっては，幼稚園・保育所といった地域内の他の教育関係機関との連携が必要不可欠である。たとえば，E 小学校が所在する町では，幼保・小・中間の連携を町の教育政策方針としており，この点における情報循環が制度的に保障されている。

第 4 は，校長会等の学校管理職相互のネットワークである。市町村あるいは地区の校長会では，指導力不足傾向の教員に関する情報をある程度つかんでいる。校長会等の同僚組織から，教員の力量水準に関する情報を収集することで，早期の対処が可能となる(E 校他)。学校管理職ネットワークが機能している地域では，安全管理や服務管理等についても，先輩校長の所有する知識を，校長会のネットワークを通して共有する傾向が認められる。

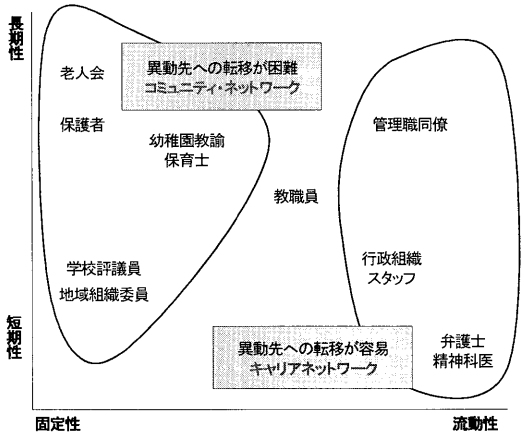
第 5 は，前任－新任相互(引き継ぎ)のネットワークである。引き継ぎがうまくいかなかったケースとしては，たとえば，前任校長が指導力不足傾向の教員を担任に配置した後に異動したが，その情報を次の校長に丁寧に伝えておらず対処が後手にまわったケース，校長と教頭が同時に異動したため，前年度に出されていた保護者からの要求を放置してしまったケース等が認められる。情報ネットワークは，時間軸の観点からも，適切に整備することが必要であるといえる。

第 6 は，法律の専門家や精神科医等との専門的支援者とのネットワークの構築である(S 校)。後述するように，近年の学校が抱えるリスクには，損害賠償請求などの訴訟に関わる問題，精神的な負担を抱えた保護者による無理な要求等，これまでの福祉・警察・医療(主に外科内科)・カウンセリング(子どもや職員対象)といった専門的支援者だけでは，対処できない問題が発生している。調査対象地域では，校長会で損害賠償保険に加入したり，弁護士や精神科医を委嘱する等の措置を講じ，こうしたリスクに備えている。

そして，第 7 は，教育委員会等の行政組織とのネットワークである。市町村教育委員会や教育事務所に学校組織のリスク状況を適宜説明しておくことは，もちろん重要である。ただし，行政組織とのネットワークのより重要な価値は，行政組織の広範なネットワークを学校組織の問題解決に活用できる点である。

学校管理職は，リスク統制のために，多元的なネットワークを構築している。ここで指摘した学校管理職のネットワークのタイプは，次の 2 つの軸で捉えることができる。すなわち，ひとつは，流動性－固定性の軸である。流動性とは，当該学校組織を異動した場合でも，これまでとほぼ同様に活用することができるネットワークのタイプを示す。固定性とは，当該学校組織では活用できるが，異動した場合に，その活用が困難となるネットワークのタイプを示す。もうひとつの軸は，長期性－短期性の軸である。長期性とは，当該学校組織に関わる年数が長い関係者とのネットワークを示す。短期性とは，当該学校組織に関わる年数が短い関係者とのネットワークを示す。流動性－固定性，長期性－短期性の 2 軸上にネットワーク対象を布置したものが図 17 である。

図17　学校管理職のネットワークタイプ



布置の結果，特に流動性－固定性の軸に着目することで，学校管理職のネットワークは，異動先への転移が困難なネットワークタイプと，異動先への転移が容易なネットワークタイプに峻別できそうである。前者が地域との人間関係の形成にともなうネットワークであるため，これをコミュニティ・ネットワークと呼ぶ。後者は，学校管理職のキャリア形成過程の中で構築されるネットワークであるため，これをキャリア・ネットワークと呼ぶ。たとえば，行政経験の長い新人校長が農村地域の学校に赴任した場合，キャリアネットワークは活用できたとしても，コミュニティ・ネットワークはほとんど活用できないであろう。一方，特定の地域内で人事異動を繰り返し，行政経験なしで校長に登用された新人校長は，コミュニティ・ネットワークは活用できるが，キャリア・ネットワークの活用が困難であるといえる。コミュニティ・ネットワークとキャリア・ネットワーク双方の動作状態の維持管理が，リスク統制の効果を高めるものといえる。

(2) リスク情報の積極的収集

複数の学校組織では，学校評価(学力調査，生活習慣アンケート，学習習慣アンケート等を含む)を，リスク発見と関連づけて，学校経営を実践している(たとえば，E, H, N 校等)。これらの学校組織では，学校評価や学力テストの実施によってリスクを特定し，研修会等の機会で当該リスクを共有している。また，学校管理職は，学校評価等のリスク発見活動を通して，「勉強が分からない児童」「特別に配慮や支援を要する児童」を特定している。なぜなら，保護者による非難行動(clame)は，子どもが勉強が分からない→保護者への相談→複数の同類事象の発生→学校への非難行動といった経路で出現する傾向があるからである(N 校)。

また，保護者対象の学校評価等の実施により，保護者の意向を汲み上げておくことも重要である。保護者の意向を定期的に汲み上げる作業を行わないと，些細な事象をきっかけに激しい非難行動を展開する保護者が出現する(R 校)。そして，留意すべきは，保護者からの度重なる要求で，学校の職務遂行能力が低下してしまうことである。保護者の要求は，個別バラバラに引き受けるのではなく，一定の時期にまとめて収集した方が，効率的であるといえる。

また，すべての学校組織では，安全管理面でのリスク発見システムを設定していた。安全管理の領域は，交通事故，地震，火災，不審者対策等，多岐にわたっているが，ここ数年は，不審者対策に対する関心が高い。

図 18 は，19 校の実践を，抵抗性・領域性・監視性の観点(小宮，2005)から整理したものである。抵抗性とは，犯罪者から加わる力を押し返そうとすることである。領域性とは，犯罪者の力が及ばない範囲を明確にすることである。監視性とは，犯罪者の行動を把握できることである。学校組織では，3 重の防御網を設定しリスクの発見と予防に努めている。

(3) 意思決定基準の共有

学校組織では，子どものケガや事故について，非常に高い不確実性を抱えている。安全管理マニュアルを作成し，細心の注意を払い，教育活動を計画・実行するが，それでも発生を皆無にすることは不可能である。学校の管理下での子どものケガは，学校組織にとっての損失契機となる。つまり，対応次第では，保護者の信頼を獲得することにもなるし，信頼を失うことにもなる。子どものケガの対処においても，最も重要な意思決定は，病院につれていくかどうか，あるいは，救急車を呼ぶかどうかである。子どものケガについては，事故発生後には問題が認められないが，自宅に帰った後に様態が変容することがままある。

そこで，E 校では，「首から上のケガは必ず病院へ連れて行く」との決定基準を設定している。また，R 校では，「救急車は，呼ぶかどうかをためらった場合には，必ず呼ぶ」との決定基準を設定している。さらに，H 校では，「学校周辺で発生した事故であっても，担任は病院まで子どもに付き添う」との決定基準を設定し，これらの基準の共有化に努めている。

意思決定が十分に共有化されていない状況下での事故・事象として，たとえば，次のようなケースが認められた。ある小学校で，昼休みに鬼ごっこをしている最中に，児童同士が頭をぶつける事故が発生した。双方の児童に外傷が認められず，本人も痛がっていない様子だったので，放課後そのまま帰宅させた。事故のことは，両親に連絡しようとしたが，連絡がつかなかった。そして，夕方になると，一方の児童の患部が，大きく腫れ上がり痛みを訴えだした。病院に連れて行くと，精密検査が必要であると診断され，大病院に搬送されることとなった。保護者は学校側の対応に不満をもち，その後，しばらく学校非難が続いた[12]。

(4) 教職員の組織化

保護者のクライエント行動にうまく対応できていると回答した学校(B, D, G 校他)には，次の 3 つの要件が充足されている。すなわち，第 1 は，校長を中心とした階層的組織が構築されている点である。校長と担任相互の情報循環が円滑になされている。第 2 は，保護者のクライエント行動への対応パターンが系統化されている点である。これらの学校組織では，まず担任がクライエント行動の対処にあたる。担任レベルで解決不可能であれば，学年主任のリーダーシップのもと，学年組織で対応する。そして，学年組織で解決できない場合には，教頭・教務主任が対応にあたる。それでも問題が解決しない場合にようやく校長が登場する。もちろん，担任等が対応している場合でも，保護者とのやりとりに関わる情報は校長まであがるようになっている。第 3 は，保護者対応の中核を学年組織においている点である。これらの学校組織では，学年主任が，いわゆる「店長」として位置づいている。以上のように，保護者のクライエント行動に対して，①階層的組織，②系統的アクセス，③店長＝学年主任で対応する学校組織特性を「系統的処理モデル」と呼ぶこととする(図 19 参照)。

一方，「非系統的処理モデル」として説明できる学校組織もある。すなわち，非階層的組織(組織がバラバラ)，非系統的アクセス(クライエント行動の対応先が一貫していないため，すぐに校長にくる)，店長＝校長(一次的

図18　学校組織における不審者対策構造

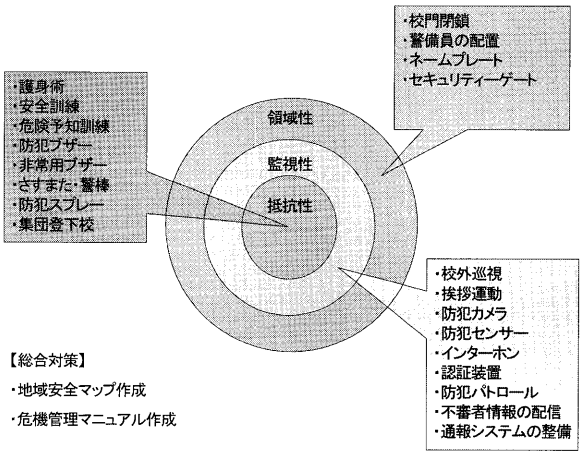
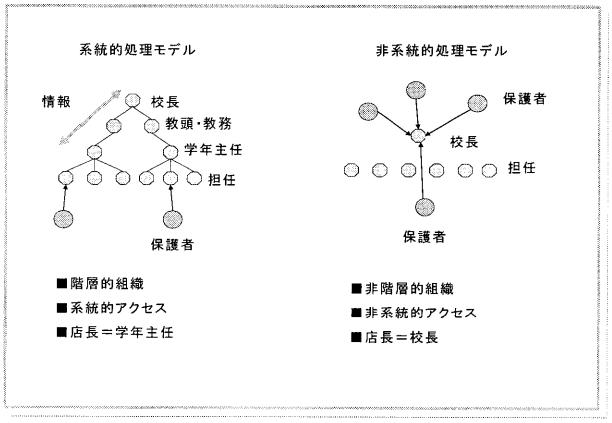


図19 クライエント行動対応の組織特性モデル



に校長が対応してしまうため，そこで失敗すると後がない)を充足した組織特性である。たとえば，ある小学校では，自校を「非系統的処理モデル」の組織体制と自認しているが，校長(新人校長，赴任後5ヶ月)は保護者からくる直接的なクライエント行動の対処に困惑している。

(5) 境界管理

学校－家庭の役割関係を明確にしておくこと，すなわち双方の境界をうまくコントロールすることで，保護者のクライエント行動は相当程度抑制することができる。そのための戦略としては次の 3 つの視座が析出された(図20参照)。

すなわち，第1は，協働化の視座である。学校－家庭関係においては，役割を「分担」するという思考よりも，役割を共有し「協働」で子育てするという思考の方が望ましい(K校)。たとえば，「分担」の思考では，「学力は学校で･･･」「しつけは家庭で･･･」との意識が保護者に醸成されやすく，学校側が宿題の管理や家庭学習習慣形成のお願いをしたとしても，受容されにくい。また，自分の役割ではないため，子どもの学力の低下の責任を学校側に帰属する傾向があり，したがって，要求・非難等のクライエント行動を選択しやすくなる(前掲図 12 参照)。学校と家庭の役割関係を「協働」と定義した場合，学校においても基本的生活習慣の形成，心の教育，健康・体力の課題を引き受けることとなるが，これらの要素は学力形成と強いつながりを有しており，また，部分的ではあるが，実質的にこれまで引き受けてきたため，さしたる抵抗はない。むしろ，保護者に対する学力向上，基本的生活習慣，心の教育，健康・体力面でのお願いが容易となり，また，要求や非難の頻度が抑制される見込みがあり，学校としてのメリットは大きいといえる。

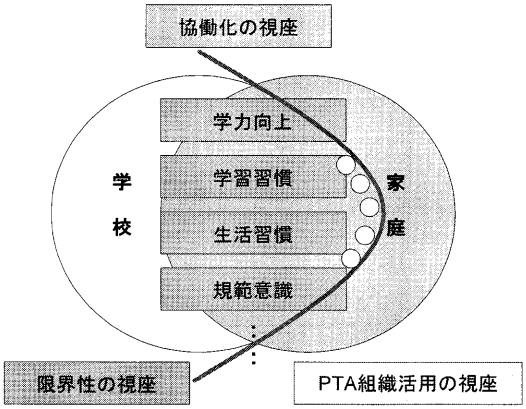
第 2 は，限界性の視座である。学校と家庭が協働で子育てを行うとしても，やはり保護者にとっては，学校でして欲しいことはたくさんある。そこで，学校側は，学校にできること，学校ではできないことのボーダーラインを明確に設定することが必要である(K校)。たとえば，保護者の依頼・要求には，施設設備の改善が含まれることが多い。しかし，現行の学校予算内での早急な改修は実質的に不可能である。しかし，学校管理職がいくら予算がないといっても，保護者は納得するものではない。そこで，ある中学校(調査対象校ではない)では，年度予算(人件費以外)を学校通信で保護者に公開している。この中学校では，予算公開によって，学校で「できること」と「できないこと」を明確にしているといえる。

第 3 は PTA 組織活用の視座である。PTA 組織は，まさに学校と保護者との境界領域に位置する。特に役員組織が双方の関係を効果的に調整し，保護者の相談役となり，クライエント行動を抑制している学校もある(B, D, E 校)。特に，D 校の地区では，各学校において，保護者が教員である場合，積極的に役員となり，他校を支援する仕組みができている。

(6) 教員の人事配置

いわゆる学級崩壊現象は，保護者からの信頼を大幅に低下させる。学級経営研究会(2000)は，その直接的原因を，①子どもの集団生活や人間関係の未熟さの問題，②特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもへの対応の問題，③学級担任の指導力不足の問題に分類している。ただし，「信頼」の観点から評価すると，①及び②が学級崩壊の主たる原因である場合よりも，③を原因とする場合の方が，信頼低下は著しい。前者の場合は教員個人に対する責任帰属が拡散しやすいが，後者の場合は，教員に対してストレートに責任が帰属されるからである。

図20　境界管理



したがって，ほとんどの学校では，指導力が劣ると判断した教員は，学級担任はリスクがもっとも大きいので担任外に配置している(ただしこうした措置は，加配の要件を備えている適正規模校や大規模校に限定される)。多くの学校では，指導工夫改善・TT・少人数担当等，授業のクオリティーを高めるべく配置されたポストに，担任を任せられない指導力に劣る教員が配置されているのである。もちろん，すべての学校がこうした措置をとっているわけではない。たとえば，E 小学校では，最も優秀な教員を指導工夫改善担当に配置し，研究推進上，その効果は絶大であったと評価している。

教員の人事配置は，学校管理職(校長)にとっては，今まで以上に重要な意思決定領域となっている。そこで，学校管理職は，教員の指導力に関す情報を的確に把握するとともに，効果的な配置を実行しなければならない。一般的に，人事配置に関わる基本的情報は，ネットワーク網を駆使して収集したり，学校管理職自身が授業を観察したり，直接的なコミュニケーションによって得られる。学習指導や学級経営上の指導力はもちろんのこと，保護者対応をしっかり観察する場合もある。たとえば，ある小学校の校長は，教員の授業実践力・学級経営力・保護者対応力を，次のような構図で捉えている。

「ある教員が学級を担当するたびに，保護者から必ずクレームがくる。まず最初にくるのが，連絡内容・連絡時期・連絡方法が悪いというクレームである。その教員は他者の立場に立ってものを考えないことが多いので，連絡の趣旨・方法が十分考慮できない。その次に学習指導でクレームがくる。目的性・計画性がないので，思いつきで授業をする。子どもが勉強が分からないといっているので，どうにかして欲しいと保護者が訴えてくる。そして，教室が汚い，いじめが起きているというクレームがくる。観察力が乏しいので，学習環境や子どもの関

係に目が向かない。毎年，同じ事を繰り返している。もうすぐ 50 歳になるが，若いときに何もしていないので，改善のしようがない。」

この校長の発言を踏まえると，学級担任としての適性は，授業実践力・学級経営力(児童理解を含む)はもちろんのこと，保護者への連絡内容や日常的な計画性等でも判断可能である。また，学級担任の配置に際して，計画性を特に重視している学校もある。たとえば，F 小学校では，学級経営案や年間指導計画を作成させてみて，計画力を担任配置判断の材料としている。

以上のように，多くの学校組織では，授業実践力・学級経営力・保護者対応力を担任配置の判断材料としている。そして，これらの能力が劣ると判断した教員については，異動がない場合は，担任外のポストに配置するとともに，当該教員の長所が生かせるような活用を試みている。つまり，学校管理職は，学級担任に不適応の教員を排除するのではなく，教員のよさを見つけて，認めて，伝えるアプローチを選択している(J, K 校)。特にベテラン教員に対してはこうした選択をとる傾向にある。「50 歳を過ぎた教員は，いまさら(悪いところを)つついてもよくならない(S 校)」のである。そして，励みとなるような成功経験を味わわせるために，保護者からのポジティブな反応が少しでもあれば，それを教員に伝え，モチベーションを高めるといった工夫も講じている(I 校)。

(7) メンタルヘルス

学校管理職には，教員の職務環境ストレッサーを抑制するとともに，ストレス反応の迅速な発見と相談及び対応を試みるストレスマネジメントの発想が求められている。ただし，日常の勤務状況からストレス反応やストレッサーを発見することは，臨床心理士や精神科医のような専門的知識をもたない学校管理職には，相当困難なことである。場合によっては，ストレッサーが学校管理職のコントロールがほとんど及ばない教員の家庭内問題であったりもする。学校管理職には，具体的なストレッサーの特定やコーピング指導を行うのではなく，日常的なコミュニケーションを通して，ストレス反応の早期発見に努めることが求められる(E, M 校)。たとえば，日常的な挨拶や表情，出勤時刻や遅刻・早退の頻度，出勤状況，授業中の様子等を丁寧に観察することである。なお，授業中は，教員も気が張っているのであまり表に出さないが，給食指導の最中は気が抜けるため，この時間帯の教員の様子に関する情報が，より信憑性が高いという(G 校)。

(8) リスク統制による信頼構築

学校組織において実践されているリスク統制を，情報・管理・人的資源の観点から分析したところ，情報ネットワーク構築，リスク情報の積極的収集，意思決定基準の共有，教職員の組織化，境界管理，教員の人事配置，メンタルヘルスの合計 7 次元が認められた。これらは，学校組織において意図的に実践されているリスク統制である。リスク統制の成功によって，損失契機の出現が抑制される。リスク統制に成功している学校組織は，ネガティブな問題ではなく成果が保護者の前に顕在化する。リスクに敏感に反応し，対処する姿を認知し続けている保護者は，しばらくすると，多少気になることがあっても学校にわざわざ確認したり異議申し立てしなくなるという。つまり，「気になることがあるけど，学校は何かしているのだろうな」という期待感が形成されるのである(N 校)。学校組織に対するこうした「期待」の存在が，信頼される学校のひとつの姿であるといえる。

2．学校組織におけるハザード統制の実践

損失契機を認知した保護者が，学校側に責任を帰属する要求・非難行動を選択する場合，学校側は，状況の悪化を抑止するためのハザード統制に着手する。調査対象校では，次の 6 次元のハザード統制が実践されていた。その 6 次元とは，保護者との対話，迅速な反応と対応，学校に対するイメージ管理，保護者間のネットワークへの配慮，ストレス連鎖の抑制，5 次元アプローチの展開である。

(1) 保護者との対話

ほぼすべての学校において保護者の話をしっかりと聞くことが指摘されている。保護者の話を聞くことで，相手に受容・理解の姿勢を示すだけでなく，問題解決のための手がかりを得ることもできる。この点に関わる事例を 2 つ提示する。

第 1 の事例。ある学校の 5 年生に，授業・宿題・行事等について強い語気で非難を繰り返す父親と，担任の言うことをほとんど聞かない児童がいた。担任は優秀な教師であり，保護者からの非難は言いがかりのようなものであった。校長が両親と時間をとってじっくり話し合ったところ，次のような事実が浮かび上がってきた。この家庭では，両親(特に父親)が，担任の悪口を子どもの前でよく口にしていたというのである。担任の悪口を日常的に聞かされる児童は，担任を尊敬したり，指示を聞こうとはしない。そして，この家庭では，児童が父親に対しても尊敬の念を抱いていないことも分かった。どうやら，父親としての権威を獲得するため，教師＝権威を対照とし，子どもから見た自分の地位を教師よりも上に置こうとしたのである。こうした意識が，教師の悪口，学校批判へと繋がった。しかし，学校・教師は，父親がいくら強く言っても，その発言に合理性を欠いているため，要求を受け止めようとはしない。学校との関係も，子どもとの関係も益々悪化する。

校長は，この問題が，家庭内における父親の承認欲求に起因することをつきとめた。そして，子どもによる父親への承認低下が，実は，子どもの前での母親による父親への悪口にあることに気づき，それとなく聞いてみると，その事実があることを母親も認めた。結局，このケースの原因は，母親の父親に対する日常的な不満，父親の前では言いにくい不満が，問題の根底にあった。

第 2 の事例。ある小学校の 3 年生の担任は，保護者の承認印をもらっていないため，A 君をプールに入らせず見学させた。すると，翌日，母親が血相を変えて学校に怒鳴り込んできた。その家庭は経済的に苦しいこともあり，男子は毎日の入浴習慣を身に付けていなかった。それで，母親は，体が汚れているから，プールに入らせなかったものと断定し，学校に怒鳴り込んできたのである。校長・教頭・担任は，夕方に時間をとり，保護者の自宅にて話を聞くこととした。その場で，保護者は，母親だ

けで子どもを育てていることへの不安，近所からの孤立，子どもがいじめられていたこと等，これまでため込んでいたものを涙ながらに話した。校長らは，保護者の悩み事に対して，ひとつずつ丁寧に受け答えし，今後のできる限りの善処を約束した。母親は，この時以降，学校を非難することはなくなり，逆に協力的な姿勢を見せるまでになったという。校長らは，もっと早くこの家庭の実情に気づき，保護者の話を聞くべきだったと自省している。

このように，保護者としっかり対話することによって，よりよい方向に進む可能性は高い。しかし，前掲図 16 に示したように，学校と保護者との間の事実解釈が異なり一致しない場合，また，学校に対する金銭的な損害賠償要求を含む場合は，対話路線のみでは問題の解決は困難である。

(2) 迅速な反応と対処

保護者のクライエント行動は，要求に対して反応がない場合，非難の次元に進展する。また，要求に対する反応が遅いと認知される場合も同様である。保護者からのある要求に対して，「近いうちに連絡します」と反応としたとする。この「近いうち」とは，我々の日常生活上の習慣からすると，2・3 日以内を意味する。保護者は，2・3 日以内には，学校側から何らかの反応があると理解する。その反応とは，もちろん決定事項ではなく，経過報告でもよい。

また，第一次の反応で，十分な準備がないにも関わらず「こちらできちんと対処します」という曖昧な表現で応えることにも問題がある。特に，器物損壊等に関わるケースでは，「きちんと処理する」とは「金銭的によって弁償する」という意味で受け取られかねない。

保護者からの要求に対する反応速度と反応内容の不適切さによって，要求が非難に進展してしまった事例を示しておく。

ある小学校の近所で，自宅の庭に駐車している自動車に，当該小学校に通学する児童がキズをつけたので確認して欲しいという申し出があった。通報者はこの小学校の保護者であり，キズをつけた児童が誰であるのかをある程度特定していた。早速，教頭は自宅へ出向き，近日中に学校側から連絡すること，適切に対処することを約束した。しかし，この事件が 3 月下旬に発生し，教頭は他校への異動が決定していたため，次の教頭に申し送ることとした。さて，4 月に入り，次の教頭が赴任してきたが，この案件に関わる余裕もなく，月日は過ぎていった。そして，4 月中旬，当該住民が，血相を変えて学校に怒鳴り込んできた。住民は校長らに訴えた。「学校はいつになったら修理費を払ってくれるのですか!!」。この事例の問題のポイントは，前任教頭の反応と対処の方法である。しかしながら，対外関係の重責を担う教頭が 2 年交替であるというこの地域の人事システムも無関係ではない。

(3) 学校に対するイメージ管理

学級崩壊現象や指導力不足教員の問題に対しては，保護者は集団で学校に対する要求・非難を行う傾向がある。要求の内容は，担任交代である。しかし，担任交代は，非常に困難な作業である。休職の要件をみたしていないにも拘わらず，教員が担任交代を容易に受容することも考えにくい。また，学級担任の解任に関する判例をみると，学級担任の交代は任命の場合よりも一層慎重に行わなければならないものとされている(横浜地判平 10・3・27，判時 1667 号 103 頁，判タ 1003 号 199 頁)。その根拠は，①担任を命じる際に，当該担任が相応しいとの判断が既に権限者である校長によって行われていること，②学級の運営が 1 年単位で行われることが，教師はもとより児童及びその保護者等関係者全員にとって極く自然な当然のことと認識されており，こうした認識に従って授業等の教育活動が進められていること，③小学校の担任はほとんど全教科を一人で担当しているのであるから，年度途中での解任による児童及び保護者らへの影響は特に大きいと考えられることの 3 点である。保護者集団からの担任交代要求に対して，教員自身から交代を認めることも，校長が解任することも実質的に困難であり，ほとんどの学校では，学校の総力をあげてクラスを立て直し，年度末までなんとか凌いでいく方針を選択しているようである。

さて，学校管理職は，集団で担任交代を要求してきた保護者に対して，現在の担任を交代しないという前提の上に，今後の方針と戦略を説明し，クラス立て直しに費やす猶予期間を提示しなければならない。学校側の方針・戦略や猶予期間の承認を得る上で重要となるのが，保護者の学校イメージである。学校がこれまで自分たちの期待に応えており，自分たちを欺くようなことがないと認知している保護者は，学校側の提案に承認を与える。

(4) 保護者間のネットワークへの配慮

保護者による学校イメージは，一般的な学校観(自分の学校経験，マスコミ情報)をベースとして，日常的な①学校側との相互作用，②子どもとの相互作用，そして，③保護者間の相互作用によって形成される。①及び②については，学校側のコントロールが及びやすいのに対して，③についてはコントロールが困難である。

近年の携帯電話(インターネットを含む)を媒介する保護者間の情報ネットワークに対して，学校側は一定の配慮をしておく必要がある。携帯電話を媒介として流通する情報の最大の問題点は，「正確さ」である。特に学校・教師に関するネガティブ情報は流通のスピードが早く，また，誇張されやすい。こうした不正確な情報が学校・教師を介在せず，保護者集団間で迅速に流通した場合，学校側が困惑することがある。

保護者間で流通している情報を，学校と共有するためには，PTA 役員の活躍が期待される。組織心理学に「警笛行動(whistle blowing)」という概念がある。これは，組織発展のために不当な方針，指示，あるいは手順に異議を唱える行動(古川, 1988, p.169)である。警笛行動の動機にもよるが，組織の改善を動機とする場合には，組織に対する忠誠心と必ずしも相反するものではない。当該 PTA 役員の警笛行動を期待するためには，その PTA 役員に学校を改善しようとする意識が涵養されていなければならない。不本意に役員に就任し，活動に不満をもっているような役員であれば，こうした警笛行動は期待できないであろう。

(5) ストレス連鎖の抑制

学校に対する責任帰属をベースとする要求や非難への対処過程において，組織内にストレスの連鎖反応が生じることがある。こうした現象は，保護者側の要求姿勢が強行であったり，事件・事故の結果が重大である場合に，特に生じやすい。ここでは，学級崩壊の対処に関わる事例を紹介するが，本ケースでは，担任以外の職員に相当の負担がのしかかっている。

ある担任の学習指導と学級経営に不安を感じた複数の保護者が，4 月下旬に管理職に相談にきた。内容を確認するために，訴えてきた保護者宅に校長・教頭・教務主任・担任で，家庭訪問を行うこととした。そして，教務主任が 1 日中，当該学級に張り付くことで，一応の理解を得た。しかし，その後も改善の兆しがみられず，6 月に臨時学級懇談会を開催するに至った。校長は，今後の対応として，①校長と教頭が相談窓口として常時相談にのる，②当該学級を教務主任が統括する，③研究主任が当該担任に対して授業改善指導を行う，④算数を少人数担当専任が担当する，⑤複数の主要教科を指導工夫改善専任が担当する，⑥体育や総合は他の学年の教員で担うこととし，ようやく保護者の理解を得た。

こうした対応の結果，学級を立て直すための追加的業務として，校長・教頭・教務主任・研究主任・少人数担当専任・指導工夫改善専任・他学年教員らが，現行業務以外の負担を抱えることとなったのである。これらは，いずれも，意図せざる業務であり，なおかつ自らの本務遂行を抑圧する可能性があるため，ストレッサーとして認知されやすい。ある校長は，指導力不足に起因する学級崩壊のネガティブ性を次のように表現している。「一人の指導力不足はマイナス 1 ではなく，マイナス 10 に値する」と。

学校管理職は，学級崩壊に伴って派生した追加的な業務も積極的に評価するとともに，関連する職員のストレスマネジメントを展開し，ストレスの連鎖反応を抑止しなければならない。

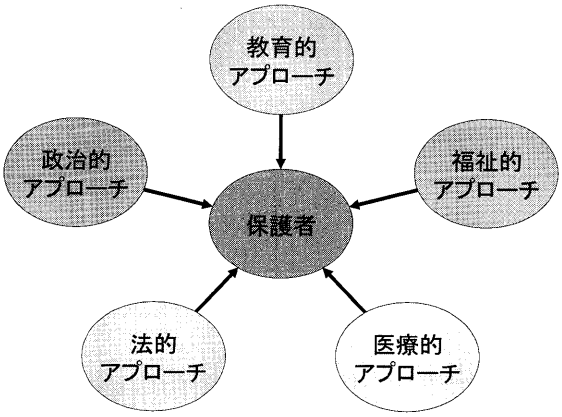
(6) 5次元アプローチの展開

先に図 14 において，保護者の要求や非難は，その意図や根拠が合理的なものばかりではないことを指摘した。そして，非合理的な要求・非難こそ，学校を困惑させる要因となることを指摘した。学校において「困った保護者」として認知されることとなる保護者の心理として，小林(2004)は次の 10 のパターンを提示している。すなわち，自己主張が強い，相手を信用しない，頑固で物事に固執する，我が子の非を認めない，被害者意識をもちやすい，社交性に乏しい，夫婦の協力が見られない，親離れ・子離れができない，子どもの面倒をみない，子どもに厳しすぎる，である。これらの心理的特徴が過度に表出された場合，一般的に，非合理的な行動をとる困った親として認知される。

こうした困った保護者に対して，学校管理職は，次の 5 つのアプローチによって対処している。それらは，教育的アプローチ，福祉的アプローチ，医療的アプローチ，法的アプローチ，政治的アプローチである。

第 1 は，教育的アプローチである。これは，困った保護者に対して，学校管理職による教育哲学，専門的知識と経験，カウンセリング能力等で臨もうとする方略である。保護者側が合理的な判断を行うことの蓋然性が高い場合や，学校管理職の力量が相当高い場合に有効である。

図21　困った保護者に対する5次元アプローチ



第 2 は，福祉的アプローチである。これは，地域の児童・民生委員や児童相談所等との連携のもとに，困った保護者に臨もうとする方略である。これは，保護者の家庭生活水準に問題の核心がある場合や，児童虐待に関わる場合等に有効である。

第 3 は，医療的アプローチである。これは，保護者の判断が合理性の範疇を大きくはずれ，精神性疾患等の疑いが強い場合に，精神科医やカウンセラーとの連携のもとで，困った保護者に臨もうとする方略である。ただし，学校管理職がいきなり，精神科医への診断を提言することは困難なので，福祉的アプローチとともに活用することが適当である。

第 4 は，法的アプローチである。自己主張が強い保護者，固執する保護者，被害者意識が強い保護者等には，学校への要求過程で訴訟をちらつかせることが多い。そこで，学校は弁護士等の法律の専門家と連携して困った親に臨むこととなる。近年では，校長会で精神科医や顧問弁護士を委嘱するところも出てきている。

第 5 は，政治的アプローチである。これは，困った保護者にとって頭の上がらない，あるいはこの人のことならば従うだろうという人物を，学校管理職のネットワークを駆使しして探し出し，協力を依頼する方略である。これは地方の地域性の強いコミュニティーにおいて有効であるといえる。

調査対象校において，多くの学校管理職が，困った保護者に対して，これらのうちのいずれかあるいは複数のアプローチを採用していた。ただし，アプローチの採用において，児童相談所，精神科医，弁護士との連携の困難さを指摘する学校も認められている。

V．結語

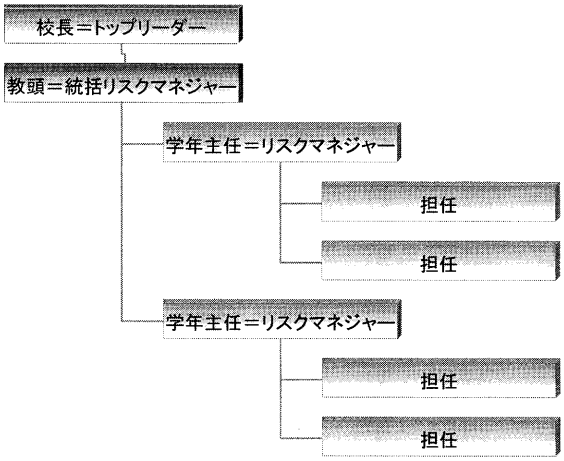
本研究の目的は，学校組織における信頼構築のためのリスクマネジメントモデルを開発するとともに，リスクマネジメントの中核ともいえるリスク処理の方法を実践的なデータから析出することである。

本研究において提示したリスクマネジメントモデルは，表４のようにまとめることができる。リスクマネジメントは４つの局面のサイクルから構成される。

第１は，リスクの発見・確認(risk identification)である。この局面では，学校評価の結果や学校内部の資料，他校での事故・事象に関する資料，学校経営過程のフローチャート等の必要情報を収集し，予測されるリスクをリストアップしたチェックリスクを作成する。

第２は，リスク分析・評価(risk analysis/ risk evaluation)の局面である。この局面では，発見・確認したリスクの発生率，損失規模，回復コスト，社会的影響力，対策に係る費用対効果等を予測し，対策の優先順位や投入資源(人的・時間的資源等)を明らかにする。第３は，リスク処理(risk treatment)である。この局面は，損失契機を抑制するリスク統制と，損失契機の出現後に保護者のクライエント行動に効果的に対応しようとするハザード統制とに区分することができる。リスク統制には，たとえば，ネットワーク構築，リスク情報の積極的収集，意思決定基準の共有，教職員の組織化，境界管理，教員の人事配置，メンタルヘルスといった戦略行動がある。また，ハザード統制には，保護者との対話，迅速な反応と対処，学校に対するイメージ管理，保護者間のネットワークへの配慮，ストレス連鎖の抑制，５次元アプローチの展開といった戦略行動がある。そして，第４は，結果の検証(check of the system)である。この局面では，リスクマネジメントの効果や妥当性を検証する。すなわち，リスクの発見・確認の局面では，重要なリスクを見逃していないかどうか，新たに追加されるリスクはないかどうかの検討が行われる。リスク分析・評価の段階で当であったかどうかが検討される。リスク統制とハーザは，出現率，被害規模，回復コスト，優先順位等が，妥ード統制の局面では，それぞれのコントロールの方法が適切で効果的であったかどうかが検討の対象となる。

図21　リスクマネジメント組織体制



そして，こうしたシステムを機能化させるための組織体制の視座が必要不可欠である。小学校組織を例とした場合，校長をトップリーダーとした上で，教頭を統括リスクマネジャー，学年主任をリスクマネジャーとする組織体制を構想することが可能である(図 21 参照)。教頭職については，これまで，補佐的職務や調整的職務(中留，2000)が教頭の職務特性として指摘されてきた。しかし，リスクマネジメントを教頭の職務特性として，組織に位置づけることも可能であろう。

表4　信頼構築のためのリスクマネジメントモデル

Step1：リスクの発見・確認

学校評価の結果や学校内部の資料，他校での事故・事象に関する資料，学校経営過程のフローチャート等の必要情報を収集し，予測されるリスクをリストアップしたチェックリスクを作成する。

Step2：リスクの分析・評価

発見・確認したリスクの発生率，損失規模，回復コスト，社会的影響力，対策に係る費用対効果等を予測し，対策の優先順位や投入資源(人的・時間的資源等)を明らかにする。

Step3：リスクの処理

(1)リスク統制	(2)ハザード統制
ネットワーク構築・リスク情報の積極的収集・意思決定基準の共有・教職員の組織化・境界管理・教員の人事配置・メンタルヘルス	保護者との対話・迅速な反応と対処・学校に対するイメージ管理・保護者間のネットワークへの配慮・ストレス連鎖の抑制・5次元アプローチの展開

Step4：結果の検証

リスクの発見・確認	⇒	重要なリスクの見逃し，新規リスクの追加
リスク分析・評価	⇒	発生率，損失規模，回復コスト，費用対効果，優先順位等の分析結果の妥当性の検討
リスク処理	⇒	信頼構築の観点に立った，リスク統制とハザード統制の　方法の妥当性や効果の検討

さて，最後に，本研究の残された課題を指摘しておきたい。

第1は，リスクマネジメントシステムのリスク処理以外の局面，すなわち，リスク発見・確認，リスク分析・評価，結果の検証の各局面を対象とした調査の実施である。現時点では，これら3局面を事業計画に明記し実践している学校組織を特定できていない。仮に実践している学校組織があれば，その学校組織を対象とした調査研究が可能である。また，実在しない場合には，研究者と実践者の協働によるリスクマネジメントシステム開発のアクションリサーチの実施が必要である。

第2は，本研究の考察過程で提示した仮説を検証していくことである。たとえば，印象効果仮説，校長のネットワーク仮説(コミュニティ・ネットワークとキャリア・ネットワーク)，組織特性仮説(系統的処理モデルと非系統的処理モデル)等の検証である。

【註】

(1)　「危険」の概念には，リスク(risk)・ペリル(peril)・ハザード(hazard)の3つの意味が含まれる。リスクとは，損失(loss)の可能性を示す。ペリルとは，損失を引き起こす原因を示す。ハザードとは，ペリルからの損害の可能性をもたらす，または増加させる状態を示す。一方，危険の類似概念である「危機(crisis)」とは，緊急事態が発生した状態を意味する(南方, 2001)。学校組織では，危機管理＝安全管理の意味で捉えられる傾向がある。本研究では，取り扱う対象が安全管理を含めてより広範であるため，危機管理よりも広義であるリスクマネジメントの語句を使用することとした。

(2)　プロスペクト理論(Kahneman, D, & Tversky, A., 1979)では，基準(参照点)と比較したときの主観的な利得や損失は「価値」と呼ばれ，人間の価値の在り方は，図3に示すような左右非対称な価値関数で表現される。この価値関数は次のような特徴をもっている。まず，その傾きは利得の側で損失の側よりも緩やかであり，人が利得よりも損失に対して敏感であることが示されている。次に，価値関数の傾きは，参照点付近で他の部分よりも急になっており，人が参照点付近で敏感であることが分かる(友野, 2006)。

(3)　朝日新聞 2006.5.22。

(4)　警察庁「子どもを対象とする略取誘拐事案の発生状況の概要」(www.npa.go.jp/pdc/notification/seian/seianki/seianki20031201.pdf)

(5)　埼玉県教育要覧(http://www.kyouiku.spec.ed.jp/contents/youran/16/mokuji.html)のデータを活用している。

(6)　文部科学省「教育職員に係る係争中の争訟事件等の係属状況について」による。

(7)　神奈川新聞社説(2005.11.9)(http://www.kanalog.jp/column/editorial/entry_14840.html)

(8)　リスクには，それが現実化した場合に損失のみが発生する「純粋リスク(pure risk)」と，現実化した場合に利益又は損失が発生する「投機的リスク(speculative risk)」があるとされる(南方, 2001, pp.20-21)。学校組織では，リスクが偶然に現実化したとしても，対処の仕方によっては，保護者の信頼を高める結果を導くことも可能である(たとえば，いじめ問題の発生と迅速かつ効果的な措置)。本研究では，「投機的」という表現は支持しかねるが，リスクのとらえ方としては，後者に近い。

(9)　以下の記述については，亀井(2004, pp.18-19)から大きな示唆を受けている。

(10)　クライエント行動選択プロセスは，保護者による校長の責任判断過程モデル(露口，1999)から大きな示唆を受けている。

(11)　学校側が発信する情報の中には，「子どもの前で教師の悪口を言わないこと」等も含まれる(K, M校)。保護者による教師不信が子どもに伝わると，その子どもは教師の言うことを聞かなくなり，学級の荒れが生じやすい。結果として，子ども自身にとってマイナス効果となる。こうした細かな要請も，損失契機を未然に予防する上で，重要であるといえる。

(12)　このケースでは，校長と養護教諭が赴任したばかりの年度当初に発生したものであり，安全管理・対処のための組織体制が十分に整備されていない時期に生じたものである。また，事故当日は，校長と教頭が共に出張で外出していたというタイミングの悪さも重なっている。

【参考文献】

インターリスク総研(2002).『実践リスクマネジメント－事例に学ぶ企業リスクのすべて－』経済法令研究会。

学級経営研究会(2000).『学級経営の充実に関する調査研究』。

亀井利明(2004).『リスクマネジメント総論』同文館出版。

木岡一明(2004).『学校の危機管理とセーフティネット』教育開発研究所。

小林正幸・有村久春・青山洋子(2004).『保護者との関係に困った教師のために』ぎょうせい。

小宮信夫(2005).『犯罪は「この場所」で起こる』光文社新書。

坂田仰・川崎雅和(2005).『基礎からわかる学校の個人情報保護対策』学事出版。

佐藤寛(2001).『援助と社会関係資本－ソーシャルキャピタル論の可能性－』アジア経済研究所。

下村哲夫(1997).『事典　学校の危機管理』教育出版。

露口健司(1999).「公立学校における校長への責任帰属過程に関する研究－校長・教員・保護者の意識比較－」『教育制度学研究』第6号, 176-188頁。

露口健司(2003).「信頼構築を志向した校長のリーダーシップ－リーダーシップ・信頼・学校改善の関係－」九州大学大学院教育経営学研究室『教育経営学研究紀要』第6号, 21-38頁。

友野典男(2006).『行動経済学－経済は「感情」で動いている－』光文社新書。

中留武昭(2000).『教育改革時代における教頭の職務と役割－実践的研究の成果から－』学校運営研究会。

永岡順(1991).『学校の危機管理－予防計画と事後処理－』東洋館出版。

古川久敬(1988).『組織デザイン論－社会心理学的アプローチ－』誠信書房。

南方哲也(2001).『リスクマネジメントの理論と展開』晃洋書

房。
宮林正恭(2005).『危機管理－リスクマネジメント・クライシスマネジメント－』丸善。
八尾坂修(2001).『指導力不足教員読本－学校経営と指導力不足教員への支援・対応－』教育開発研究所。
八尾坂修(2005).『教職員の不祥事を防止する学校マネジメント』教育開発研究所。
村上今雄・野間俊彦(2005).『学校の情報セキュリティー教師が取り組む個人情報保護－』ぎょうせい。
リスクマネジメントシステム調査研究会(2003).『リスクマネジメントシステム構築ガイド』日本規格協会。
渡邊正樹(2006).『学校安全と危機管理』大修館書店。
Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W.K.(1994). "Building a culture of trust." *Journal of School Leadership*, Vol.4., pp.484-501.
Hollander, E.P.(1974). "Process of leadership emergence" *Journal of contemporary Business*, Vol.3., pp.19-33.
Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M.(1999). "Five faces of trust : An empirical confirmation in urban elementary schools." *Journal of School Leadership*, Vol.9.,pp.184-208.
Kahneman, D, & Tversky, A.(1979). "Prospective theory :An analysis of decisions under risk." *Econometrica*, Vol.47., pp.263-291.
Luhmann, N.(1973). *Vertrauen, ein mechanismus der reduktion sozialer komplexitat, 2.* erweiterte Auflage.
(邦訳：大庭健・正村俊之(1990).『信頼－社会的な複雑性の縮減メカニズム－』勁草書房)

【謝辞】
調査にご協力いただきました先生方に，この場を借りて感謝申し上げます。