

感情のマネジメントとしての教育実践と公教育経営

榊原 禎宏

(京都教育大学 教育学科)

Educational Practice and Public Education Administration as Management of Emotion

Yoshihiro SAKAKIBARA

2008年11月30日受理

抄録：本稿は、学校において教育実践と称されるものが多分に感情労働(emotional labor)であることを確かめるとともに、そのような教育実践は、全体の分業と協業である一方、個業の集積とも捉えられる学校経営と同じ構造になっていることを明らかにした。すなわち、学校経営と教育実践および学級経営がフラクタル構造(自己相似)的であることを述べ、学校経営論でこれまで区別されるべきとされながらも曖昧さを否めなかった「教育」と「経営」との関係の再整理を試みた。そして、公教育経営という概念が、中央政府・地方政府とこれら政府間関係における教育政策、教育行政を対象とするマクロレベルと、主として学校経営に関わる内外関係というメゾレベルに留まらず、児童・生徒に対する教育実践の前提となる教職員と関係者間のコミュニケーション、とりわけ感情的側面を含むコミュニケーションとして、ミクロレベルで設定できることを論理化した。

キーワード：公教育経営、感情労働、教育実践、マネジメント、フラクタル構造

I. 問題の所在

相変わらず喧しい教育改革論を始め、学校に焦点化された公教育に関する議論は、教育行為の再現性を予定した認知的側面に偏っている。すなわち、教育制度の改変や新たな組織づくりの主張は、「こうすればよくなるだろう」という思考の結果として発せられる。これらは、制度や組織がもたらす慣性力により、より望ましい状況を作り出せるという信念にもとづくのである。しかしながら、この論理が公教育の具体化である教員-児童・生徒間の教育-学習関係をどれだけ説明しうるかと問えば、はなはだ心許ないと言わざるを得ない。

たとえば、30代の小学校教員は、2008年5月、小学校4年生の女兒が給食のカレーを残したことに腹を立て両ほおをたたいた上、「先生の言うことが聞けないのか」などとどなって児童の机やランドセルなどを廊下に出し、同女兒に「急性ストレス反応」を生じさせたことで懲戒処分を受けたが、「感情だけに頼った指導をしてしまった。痛恨の極み」と語っている⁽¹⁾。また、中学校で生徒会顧問を務めていた50代の男性教諭は、2008年6月、生徒会の指導中、役員の子生徒3人が「体育祭の種目を決める際、生徒会の原案とは違う案を支持した」として立腹、3人を廊下に連れ出して殴る蹴るなど暴行、懲戒処分となった⁽²⁾。こうした「体罰」の事例は、教育実践が熟考された認知的処理を経るというよりもむしろ、短い時間に生じた感情的な面に依拠しがちだということを示唆している。

あるいは、2008年に明らかとなった大分県での教員汚職について、同問題の調査報告書は「子どもを授業に引きつける能力や他の教員・保護者との協調性を確認したい場合、あるいは私生活上問題がある者の採用を防ぎたい場合等に、受験生の人柄や能力をよく知るものからの推薦や情報を一材料として利用できる点にあると考えられる」と選考制度のメリットを挙げる一方、それが「色濃い仲間意識・身内意識」と相まって、不適切な運用がなされたことを述べている。これは、公式化された制度やルールよりも、関係者の思惑や情動が現実を大きく左右することを示す例と言えよう。

つまり、公教育は明確な権限-責任規定や文書主義などを特徴とする官僚制的組織を通じて、非人格的行為として「システム」の機能を安定的に発揮する一面で、とりわけ教員、児童・生徒など教育関係の当事者にとっては、すぐれて人格的側面の表出である感情にもとづく営みとしても位置づいている。

たとえば、教員は児童・生徒をどのように呼んでいるだろうか。レストランや役所では、「様」であれ「さん」

であれ、組織として一定のルールが設定されるが、教育関係にそうしたものは見あたらない。個々の教員が勝手に決める、当事者間の了解によって事実上決まるといったように、特定のルールが存在しないことは組織として不安定である。にもかかわらず、一律に決めないことがある種の合理性を持っているのは、感情的側面が大きな特徴である教育組織ゆえだろう。

この点で、しばしば改革論において唱えられる「意識改革の必要性」という表現は、セルフマネジメントにおける認知と感情が交じっているさまを示しており興味深い。なぜなら、意識を変えるには本人のスキーマの変化を伴わなければならないが、それは本人なりの納得や了解、「もっともらしさ」に支えられて可能であり、情報の伝達や表面的な鼓舞のみでは不十分だからである。ここに、当人の主体的（主観的）行為によってしか実効が期待できないことを他者が方向づけしようとするパラドクスを見出すことができるが、これは、教育的語りにはしばしば見られる「自主的に取り組ませる」と同じ構図となっている。かくして、意識改革は情動を伴わないゆえに往々にして掛け声に留まらざるを得ず、期待した結果を予定することは困難である。

このように、学校教育の実際を認知面だけで説明するのは困難だが、それは教育実践と学校経営との関係について再考を求めるものと言えよう。たとえば、多くの教員が「学校経営は管理職の仕事だ」と受け止めていることを指して、教育実践と学校経営を結びつけて捉えられるような「意識改革の必要性」が喧伝されてきた。しかし、そのために必要な「もっともらしさ」がなければ既存の理解を修正することは難しい。必要なのは、両者をつなげて理解すべきだと当為論を主張することではなく、教育実践と学校経営がそもそもどのようなようにつながっているのかを検討すること、もって従来の学校経営論を再構成し、両者の関連を実感として確かめることである。

II. 感情労働としての教育実践

教育実践は、つぎの二つの点で特徴的である。その一つは、教育行為として自分がどのような働きかけをしているかについてほとんどモニターができない状況にあり、かつ働きかける相手の状態を捉え、「望ましい」方向へ導こうとする、客観的な説明が難しい行為という点である。

教育実践の多くは、言葉を通じて行われる。学校教育で「指導する」「働きかける」の指すところは、言葉、なかでも話しことば(narrative, narration)による相手への伝達や相手とのやりとりである。指導者が模範を示す、自らの振る舞いを見せることで相手に「盗み取らせる」といったものではおよそない。

そこで興味深いのは、教育する側がその場で自分の声と表情を事実上確かめられないことである。言うまでもなく、自分に聞こえる「自分の声」は他者が聞くそれとはかなり違っている。また表情にしても同様である。どのような顔つきや様子で相手に接しているか、その瞬間を自分で捉えることは不可能である。

このように、自身の状況を把握、修正できないままに臨むことになる教育実践は、実践の主体に即してだけでもかなり不確かであり、どちらかといえば「おおよその見当をつけながら」行為する性格の強いことがわかる。料理で喩えれば、味見をすることなく完成に向かわなければならない状況と言ってよい。

もう一つの特徴は、予め立てた計画に沿った実践というよりも、次々と生じる事態に対して短時間での意思決定が連続して求められる状況依存的(contingent)だという点である。つまり、予定した働きかけは可能なものの、それは相手の様子や周りの状況によって少なからず変更を求められる。

たとえば、授業のために教室に入った教員が最初にしなければならないのは、「これから授業だから、しかるべき体勢をとるべき」という、状況的なコンテクストが了解されるためのコミュニケーションを取ることだが、それは子どもたちに拒否あるいは消極的に受容される危うさをもっている。ましてや、何十人という子どもたちが全員同じ状態にいるとは想定しがたく、一部の子どもは授業準備をしていなかったり、やる気を見せなかったりすることが十分にあり得るだろう。前の休み時間に子どもたちの間でけんかが起こって、教室が落ち着かない雰囲気や包まれているのに、予定どおり授業を進めることは事実上できない。その核心は、教員よりも先に「実践」している、すなわちある教育的状況を生じさせている児童・生徒といかにやりとりするか、が教員にとっての実践課題となる場合が圧倒的に多い点にある。「最終的に相手に委ねざるを得ない」教育一学習活動は、自分の側だけでつもりをできず、教育計画はあくまでも「予定は未定」の域を出ない。

あるいは、「指導案どおりに進んだ授業はよい授業か」という問いに、必ずしもそうとは言えないと教員が考え

るのは、授業で生まれる新しい状況の醍醐味を踏まえたものと捉えられる。子どもからの意外な発言やかれらとのやりとりを通じて、教員自身を含めて新たな気づきや発見に出合えること、そこに「予めつもりできない」面白さがあるのだろう。

つまり教育実践は、労働対象がどちらかといえば静的状況にあると措定できるゆえのPDCAサイクルにもとづくというよりも、むしろ対象がすぐれて動的であるために、働きかける側の予想を超えた状況への対応にしばしば腐心せざるを得ないのだ。

だからこそ、教育実践論において年度初めの「学級開き」が重視されるのは、児童・生徒を教育－学習関係に引き込むための文脈を作り出す必要があるためであり、これは、「状況の共有」を通じて当事者としてのコミュニケーションを促す、つまり児童・生徒に学級メンバーとしての当事者性を強めることで、働きかける側の予想範囲にかれらの言動を制御しようとするもの、と見なすことができる。

これら教育実践の特性を踏まえるならば、教育者にはいっそう冷静な判断が問われるが、それでもなお、感情に突き動かされることもしばしば起こると考えられる。たとえば2007年11月の事例、小学校4年生の学級担任だった50代の男性教諭は給食指導中、「給食当番だった男児が廊下にいた」として、当番の仕事をしたかどうかを確認するために注意。同教諭が児童の肩をつかんで教室に連れ戻そうとした際、児童が手を振り払ったことなどに激高し、児童を教室に引きずり込んで児童の頭部をつかみ後頭部を教卓に数回打ち付けた。教諭は「カッとなくて何回したかは覚えていない」などと話している⁽³⁾。

以上、教育実践は計画に即して実施、そして評価の結果を次の計画にフィードバックすることを目指すものである一方、それだけでは現実の説明が難しくもある。つまり、教育実践は当該の学校や学級のメンバーシップを必ずしも持たない児童・生徒に対して、かれらが嫌がることを含めて働きかけようとする行為ゆえに、実施の初期の段階から予定した計画を絶え間なく修正することが求められるのである。

また、状況によっては計画じたいの変更を余儀なくされることもあり、ときには授業規律や教室環境といった場を維持することが最大のミッションとなる場合もある。こうした「ルールのはっきりしないゲーム」状態になる危うさは、教育実践の日常ですらあるだろう。

Ⅲ. フラクタル構造としての教育実践と学校経営

これまで検討した教育実践の特性は、学校経営の基本問題にも連なっている。つまり、公的事業体である学校を離れてそれぞれの教員の実践はありえない（教員は文字通り組織の一員としてはじめて存在するのであって、個人営業ができない。つまり「教師」では学校で仕事をすることができない）が、それと同時に、個々の教員の実践を学校教育目標の具現化と捉えることも難しい、という学校経営の基本構図は、教育実践の特性と優れて相似的だということである。

「学校教育目標は知らないが、教育実践はできる」というある教員の発言は、学校経営と関わりなく教育実践を位置づける点で問題だ、と批判されうる。しかし、学校管理職ですら自校の学校教育目標をすぐさま述べるのが必ずしもできない状況は、この発言がそれなりに妥当なことの証左でもあり、学校教育目標が構成員に共有されていない可能性を示している。

ここで、先に導いた教育実践の特性を引けば、次のことが明らかとなる。第一に、教育実践における客観性の乏しさは、組織活動の結果である「生産物」の曖昧さにつながっている。学校教育は相当の資源を投入する事業でありながら、その結果や効果、さらに効率などを測定することがきわめて困難である⁽⁴⁾。この点で、「教育は人なり」という格言を、教育を行う上で人件費がほとんどを占める、つまり人材以外の資源はあまり存在しない、その一方で、教育を行うのは人であり成果を予想するのは難しい、と解釈することも可能だ。それぞれの教員の実践を、学校教育目標に対して上向する、あるいは収斂させるものと見るのはあまり実際のでない。

そして第二に、教育実践における主体の規定性はむしろ小さく、状況依存的事業であることにより実践主体が少なからず非規定性を帯びることから、教育側による目標の設定、実践、評価、フィードバックというプロセスで把握する余地はあまり大きくはない。組織が担う業務総量を測定し、労力上や時間上の合理性を求める「効率化モデル」は、職務に取り組む側が環境を整え、それに対応するふさわしいスタッフと組織を配し、ある期間に目標

に近づくことを前提としている。しかしながら、児童・生徒が学校経営上のメンバーでないという決定的な条件により、学校は「不完全な組織」あるいは過度にオープンシステムであることを避けられないから、目標以下のマネジメントサイクルは常に「絵に描いた餅」となりかねない。つまり、学校教育目標を下向する、あるいは展開させるものとして教職員の職務遂行を捉えることも、同じく実際的ではない。

このように、教育実践という部分あるいは細部の特性が、学校経営という全体の特性ともなっている点で、両者はフラクタル構造（自己相似）的である。このことは、教育実践と学校経営の間だけに該当するのではない。たとえば、「学級崩壊」問題が多くを教員を苦しめるのは、授業や生徒指導といった教育実践と同じように、学級経営における行為の曖昧さと自身の非主体性が赤裸々になるため（「頑張っているのに事態が変わらない」「教員である自分の言うことが子どもたちに通じない」という）である。

つまり、全体としての学校経営はその部分である教育実践や学級経営の相似形、換言すれば、学校経営は教育実践、学級経営や学年経営の反復多重構造体となっている。学校経営をスタッフそれぞれの個業の集積と見るだけでは、各々を客観的な業務として捉えることが難しい点で「学校のまとまり」上の曖昧さを否めない。また、学校経営を全体の業務の分業－協業という仕組みで捉えようとしても、学年や教科等に配置される教職員と児童・生徒の多様な組み合わせとその偶有性から、それでは説明力が低い。これらは、教育実践ほかにも共通して見られる特性である。

この点で、「教育」と「経営」を異なるベクトルで捉えようとする論理⁶⁾は、説明力が乏しいように思われる。学校における「教育」は多くの家庭教育、あるいは自己教育と異なって、目標とその実現のための手はずを予め整えようとする点ですでに「経営」である。そこで求められるのは、教育－学習活動の曖昧さ、そして教育しようとする側の主体性の制約から、学校における「経営」が「効率化モデル」の想定するような組織化された活動としては展開されにくいこと、にもかかわらず、公的事業体として追求されざるをえないというアンビバレントな状況を、学校の基本特性として踏まえることだろう。したがって、学校の改善や改革とは、この相反する場に自分たちが置かれていて、かつ何かを追求するという状況に関して、当事者による振り返りや見つけ直しを促すことであり、一方向のみを目指したいたずらな説教や激励ではない。

そして、学校経営、学年・学級経営、教育実践に関わる認識の枠組みを固定化したり、反対に組み替える契機となるのが、当事者間で生じる怒りや困惑、葛藤、あるいは共感や喜びといった情動または感情である。教員の「やりがい」をたずねると、「子どもの笑顔」「同僚とのたわいないお喋り」「保護者からのお礼」といった例が多く挙がる。これらから、どちらかと言えば次の瞬間には過ぎ去ってしまう「儂い」エピソードが、教員の疲れや辛さを吹き飛ばしてくれることがわかる。

その逆も同様であり、同僚や関係者との「気まずい」関係、「やらされ仕事」の徒労感、または教員としての自尊感情の低下などが職務上の大きな阻害要因となることは十分に予想できる。これらのかかなりの部分が人間関係に起因すると考えれば、「やりがい」すなわち自分なりの仕事の自負と証しは、自分および他者との情緒的側面に見出すことができるはずである。

こうして感情は、教育実践上の教員と児童・生徒との間のみならず、教職員の間においても、前述した曖昧性と限定された主体性という二つの特性を被う要素となっている。だからこそ、学校経営と教育実践の関係をフラクタル構造的なものとして捉えられるのである。

IV. 感情のマネジメントーミクロレベルの公教育経営

これまで公教育経営論は、マクロレベルとして中央政府および地方政府による政策形成と行政作用を対象に、またメゾレベルとして学校経営または「地域教育経営」などを取り上げ、それぞれの領域を論じることを主な課題としてきた。本稿の帰結として、これらに加えてコミュニケーション、とりわけ感情に注目したコミュニケーションのマネジメントをミクロレベルの公教育経営論として位置づけることができる。

ミクロレベルの公教育経営論は、マクロレベルやメゾレベルと異なり、正当化された機関や規則あるいは文書にあまり規定されない、より「ソフト」な領域であり、教育的コミュニケーション論を柱に構成される。そこでは、言語（書きことばと話し言葉）と非言語（眼差しや身体言語）、情報と意味、組織と場、コンテクスト、メデ

ィアなどをキーワードに、たとえば、連絡、調整、連携の行動、場づくり、職能開発、会議、プレゼンテーションやコーチングなどが検討の対象となるだろう。これらを通じて、伝達や理解に加え「やる気」や帰属意識がどのように促され、また抑制されるか、たとえば、周知徹底や「ほう・れん・そう」(報告・連絡・相談)に留まらず、楽しく創造的なコミュニケーション関係はいかに生まれるか、創発(emergence)や組織学習を進める条件とは何か、あるいは協働を支える「状況の共有」はいかになされるか、といったことを問いにできる。

この領域を明示することにより、公教育経営のとりわけマイクロレベルの現象や行為は、実に多くの「気持ち」に関わる言葉で語られていることに気づける。「元気な子ども」「気概を持った職員」「明るい雰囲気のある学校」「管理職の気遣い」「研修を通じた気づき」、あるいは「場の空気」といった用語は、必ずしも一元的に理解されるものではない。しかし、確実に学校に存在し教職員、さらには児童・生徒の態度や行動に少なからず影響を及ぼしている。これらの曖昧さを前提としながらも、あるいは曖昧だからこそ、それぞれの受け止めや解釈を促し、緩やかなつながりとして学校の組織やそれぞれのレベルの経営を捉えることができるのである。

同様に、学校教育には「感じる」に関する言葉も多いことがわかる。「教育職員としての使命感」「感動を生み出す学校」「共感的受容が重要」「学校行事で効力感を高める」など。あるいは、有能感(sense of competence)や不信感といった言葉も頻繁に用いられている。これらは必ずしも意味をうまく説明できず、しばしばカタカナ語となりがちにほどに定義が難しい。

学校経営から教育実践に至るコミュニケーションは、かくも「ハンドルの遊び」の大きな言葉を介して行われている。そして、それらを結びつけ、あるいは切り離す上で各人の感情は大きな役割を担っている。以上から、従来の公教育経営におけるコミュニケーション論をより豊かにする視点として、情緒・情意・情動といった感情を定位することができる。

注 釈

- (1) 読売新聞、2008年8月5日付記事。
- (2) 体罰データベース (http://www7.atwiki.jp/kyouiku_hiroba、2008年11月19日閲覧) より。
- (3) 注(2)と同じ。
- (4) 文部科学省『教育指標の国際比較』(2007年版)によれば、児童・生徒一人あたり学校教育費は、初等教育について日本は6350(米ドル)、「学力世界一」と評されるフィンランドは5321(同)となっている。
- (5) 文部科学省マネジメント研修カリキュラム等開発会議編『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)』2005年2月、pp.39-44

参 考 文 献

- Hochschild, Arlie Russell (石川准・室伏亜希訳)『管理される心—感情が商品になるとき』(The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling, University of California Press, 1983)、世界思想社、2000
- 堀内孜編『現代公教育経営学』学術図書出版社、2002
- 大分県教育委員会教育行政改革プロジェクトチーム『調査結果報告書～大分県教員採用選考試験等に係る贈収賄事件を受けて～』(2008年8月)
- 榊原禎宏ほか「学級における笑いの可能性」『山梨大学教育人間科学部紀要』第6巻1号、2004、pp.134-150
- 榊原禎宏ほか「教師の怒りはどのように生じるか」『山梨大学教育人間科学部紀要』第7巻1号、2005、pp.194-223
- 榊原禎宏「教員研修における『勘定』と『感情』—教員の授業像を描きかえるために—」『教育実践学研究』(山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター紀要)第13号、2008、pp.159-165
- 佐藤郁哉・山田真茂留『制度と文化—組織を動かす見えない力』日本経済新聞出版社、2004

杉尾宏編『教師の日常世界 心やさしきストラテジー教師に捧ぐ』北大路書房、1988

山田昌弘「感情による社会的コントロール—感情という権力」岡原正幸・山田昌弘・安川一・石川准『感情の社会学 エモーション・コンシャスな時代』世界思想社、1997