

教育行為における経営モデルの一考案

金子 孫 市

A Study Concerning the Management Model in Education

Magoichi Kaneko

The act of education is purposeful. Teachers must act to achieve the purpose. Teachers are primarily persons of goodwill and they act with goodwill, but goodwill alone does not necessarily bring about good results; herein lies the problems.

An act of education has five aspects;

- (1) Reality
- (2) Accountability
- (3) Public interests
- (4) Organization
- (5) Autonomy

Because teachers' act of goodwill sometimes leads to unfavorable results, every teacher must pay attention to his accountability. Recently the accountability in education has been given much stress in the U.S.A. and England.

When considering educational management we must emphasize accountability in the act of education, in terms especially of the conditions prevailing in public education today. All teachers must take accountability into serious consideration.

It is needless to say that teachers cannot take the sole responsibility for poor results, when and if they occur, but it is hoped that they will exercise this ingenuity in developing new teaching methods that will bring about better results.

序

教育行為は行政行為ではない。公教育としての教育行為が、民主主義国家において法の

支配に服さねばならないとされても、「教諭は、児童の教育をつかさどる。」(学校教育法 第28条 第6項) という法規程があるにとどまり、その「つかさどり方」に関する法規程は

ないのである。

行政行為は、判例によれば「行政庁が具体的事実について公権力の行使として何が法であるかを宣言する行為である」⁽¹⁾と規定されていることからして、法律と規則の埒内における行為であり、教育行為の権威行為に対して権力行為であることをもって特色としている。

公教育における教育行為の主体は教諭である。教育法学会において論議をたたかわされている教師の教育権は学校教育法第28条第6項に由来するものであるが、この教師の教育権が、直ちに教師による教育の自由を内包するものであるとはいえない。⁽²⁾

教育行為は、行政行為と異なり、その行為のすべてにわたって法律・規則によって律されるものではなく、自然法・実定法・理論・道徳を根柢として、教育者の創造的な行為として展開されるものである。個性と能力とにおいて千差万別である児童生徒に対する教育行為は、一義的に決定されるべきではなく、創造的なものとして多様化されなければならない。

その行為を規律する条件において明瞭に異なる一般公務員と教育公務員においては、その行為の遂行に大きな差があり、その行為の自由度において教育公務員は一般公務員の及び得ない立場にあるのである。「教育の自由論争」や教育基本法第10条の教育行政のなすべき条件整備が外的事項に止まるべきか内的事項に及び得るかの論争・裁判などのみられるのは、この教育行為の特性とそれの十全な解釈・理解がなされていないことによるのである。

その給与において一般公務員の夫より30%

上まわる教育公務員の教育行為が、法律・規則の制約の少ないことによる自由に傾斜し、国民子女の正当な受教育権（学習権）を保障すべき行為において欠くところがないかどうかは周到に吟味されなければならないと考えていると考えられるのである。

教師の教育の自由は、確かに保障されねばならないものであるが、子どもの教育は、教育が行なわれた、教育行為があったということだけによって保障されていると断定できるかどうかには、多くの問題がみられるのである。教師たちによって賃金取得の行為と認識されている教育行為は、その賃金に対応する成果の有無への間が行われようとされているのである。職業教育者の行う教育行為は何であり、何が求められようとされているのだろうか。

(1) 教育行為とその特性

「教育」という現象は、被教育者に対する教育者の働きかけであって、しかもそこでは価値へのかかわり方が追求され、さらにそれが教育者の自覚の上に立って行なわれていることを特色としている。これはヘーゲルの言う行為 (Handlung⁽³⁾) に該当するものであり、教育は正に教育行為としてとらえられるべき特性をもつものであると考えられるのである。

この行為における価値関係的なもの、他へ働きかけるものとしての自己へその行為を明らかに帰属 (Zurechnung) せしめられるとき、その帰属を決定的ならしめる要因として、その行為が目的的存在であるということは、N. ハルトマンの「人は、その欲望を目的に形づくり、その目的をあらかじめ予備した手段によって実現することを知るゆえに、因果現象を

欲するものに向けて導く。そして正しくこの自己の決定要因の導入による指導が行為である」⁽⁴⁾ という考察から帰結される。H. ヴェルツェルの目的的行為としてとらえられた「行為の基本構造」の考えは、N. ハルトマンの思想の発展と考えられるのである。⁽⁵⁾

とまれ、教育行為が目的的行為として把握されるとき、現代公教育理論としてその正確な理解が、職業教育者に求められるのである。

私は、教育行為の形式論として、次の5つの特性を考えるものである。⁽⁶⁾

1. 現実性
2. 帰責性
3. 公共性
4. 組織性
5. 主体性

公教育における教育行為の特性をみるとき、その教育行為の主体者は、まず教諭である。教育の主体を「教師」とすることは、一般的であるが、それでは、その「教師」が、小学校、中学校、高等学校の教師か、大学の教師であるかを区別することはできない。小学校・中学校・高等学校の教育をつかさどるものは教諭である。(学校教育法第28条第6項) 大学の教師は教授である。この学校教育をつかさどるものを、学校種別においてとらえることなく、一般的名称によって「教師」とおさえることにより、昭和33年の新教育課程実施時における「教育課程編成権」論の混乱が生じたのである。⁽⁷⁾

憲法 第23条(学問の自由)の解釈である研究と教授の自由が、国民の一般権利であるとする思想を、無条件に学校一般にもちこむとき、「教師は真理に忠実であるから、いかなる教材を児童生徒に教授するも自由である」

との主張となり、教育課程策定に関する法律(学校教育法 第20条、第38条、第43条、文部省設置法 附則第6項)を否定し、教育基本法 第10条の国の教育行政内容である条件整備をもって、外的条件に限定せんとする思潮と運動とを生ずるにいたったのである。

Akademische Freiheit をその特性とする大学は、憲法 第23条が保障すべき学校であるが、小学校・中学校・高等学校においてはその特質上、学問の自由が制限されるとされているのである。(法学協会編『註解日本国憲法』)

公教育における教育行為が現実的に行なわれるためには、その可能根拠が自然法・実定法の規程に求められるのであって、それは教育行為の公共的性格を端的に示すことにもなるのである。

学校における教育行為の主体が教諭でなければならないということは、その教諭たるべき条件が、教諭免許状の保持と教育委員会による任命とされ、その身分は、地方公務員として限定されることから、その背景に広汎な法・規の存在を認めねばならないのである。国民の受教育権(憲法 第26条)を保障すべき教諭は、教育公務員として、憲法 第15条2に忠実でなければならない。

そのつかさどる教育のつかさどり方に関する法規定が極小であるにしても、児童生徒の受教育権(学習権)を保障する教育公務員関係法規は体系的に存在している。教育行為における公共的特性はそこにあると考えられるのである。⁽⁸⁾

教育行為が目的的行為である以上、その目的は十全に達成されなければならない。この目的を達成するためには、その手段と方法と

を決定するにいたる因果法則についての知識をもととした己れの行為の結果に対する予見に基づくことが求められるのである。

善意に出立する教師の教育行為が、ときに善ならざる結果を生ずることは、学校教育の現場において数多くみられる。善意で行った教育行為であっても、その結果が予想とちがう場合、帰責 (Zurechnung, Accountability) の問題が生ずるのである。この帰責とは一般には「結果を行為者の行為に帰し、責任・非難の前提とする」といわれている。

児童生徒の望ましい成長発達にかかわる教育行為は、教授—(学習)—学習指導という構造をとっているのであるが、彼らの学習権の保障を行わねばならないという立場において、責任行為であることを免かれるわけにはゆかないのである。帰責性をその特性とする教育行為は、責任行為として、次の三点においておさえられねばならない。

1. 法律的責任
2. 倫理的責任
3. 事項的責任

教諭が教育公務員である以上、諸関係法規が求める行為を実行するのは当然のことであるが、教育者はこの法の遵守だけに止ることはできない。G. イエリネックの「法は道徳の最低限度」とする考え方からみられる、道徳・倫理的な価値への姿勢が、父母・国民によって求められている。この父母・国民の願いに応えることは確かに法律によって求められている責任ではないが、しかし倫理的責任 (Ethical responsibility) といわれるべきものである。これの行為あって教育者は父母の尊敬の対象となり、その信頼をうけることができる。信頼なきところに教育の成立しないこ

とを考えると、教育者という職業のもつ道徳的倫理的姿勢を斥けることはできないのである。

職業教育者という立場において、必然的に求められるのは、事項的責任である。すなわち教育という事柄自体が追求される責任行為である。教育が、教師による教授活動とそれに基づく児童生徒の成長・発達をはかるものである以上、教師による教えが成就する、すなわち児童生徒における学習の成立と定着とが求められるのである。児童生徒の学習の成就なきところでは、教師によるおしゃべりがあっても、真の教育はない。この事項的責任を果すことこそ、教職の専門職たるゆえんを確立することになるのである。

現代の学校が、多くの児童生徒を集め、複数の教師によってその教育を進めるものである以上、組織の原理は生かされねばならない。教諭が抽象的人格としてではなく、学歴、経験歴をふまえた職能人である以上、その特性・能力は正しく認識されねばならない。教員組織は、その意味からして階層制 (hierarchy) の存在を否定することはできない。それは学校における教師のライン組織としてとらえられるのである。教育という事象が師弟間の権威関係としてとらえられるものである以上、教師が教師間の権威関係 (leadership) を否定することは、自家撞着に陥る以外の何ものでもない。学校教育は、教師組織・児童生徒組織が、時間的経過によって最適な活動を展開してゆくものである。そのとき学校教育組織は学校教育システムとなる。教育にシステムの導入される根拠はここにあるのである。

J. M. ヒューズによれば、教育関係とは「学校の教育という仕事に対して責任あるも

のの間における相互理解、あるいは無言の同意である」⁽⁹⁾といわれているが、そこに教育者の「教育行為」が是認されるのは、彼が単に存在としての人間であることに由来するものではない。すでに述べてあるように、公教育の担い手として法の支配の下に、児童生徒の学習権の保障をすすめるのであるが、個性と能力において異なる児童生徒を世界性ある日本人として教育するためには、日本文化の理解と国際社会に生きてゆかねばならぬ日本のあり方への洞察における主体性が問われるのである。

国民の一般意志としての法を根柢におさえ、世界性ある日本文化を志向する文化意志に支えられた教育意志こそは、教育行為の主体性を確立するものと考えられるのである。

(2) 教育における経営と教育経営

教育行為によって実現される教育は、児童生徒の学習を中心とするものであるが、教育行為の主体者である教師の存在と役割とからみると、学習を可能とし、学習を成就させる機能を一応教師に認めねばならない。ここに一応というゆえんは、児童生徒の学習は教師による直接的働きかけをまたずとも、プログラム学習やティーチング・マシンなどによって可能とされるのであるが、多人数教育の行なわれるところでも教師による教授活動・学習指導活動を無にすることはできないからである。児童生徒の個性や能力を知悉している教師は、最高の教授者であり、学習指導者なのである。

教師による教授・学習指導と児童生徒の自らによる学習は、それを統一的にとらえるとき、合目的学習・古典的オペラント条件ず

け・観察学習と模倣学習・有意味学習・情報理論として体系化されている。⁽¹⁰⁾ 学習の本質とメカニズムについての研究は、今後さらに多様化されるであろうが、教育という観点で問題とされねばならないものとして、教育内容とその表現形態が考えられる。

学校が教科書を学ぶところであるというイメージは、文化・文明の進展により変化せざるを得なくなってきた。それは現代のエレクトロニクスの発達が明瞭に示している。M. マクルーハンがいったように、現代がテレビ文化の時代であることからみると、学校教育におけるテレビというメディアを無視することはできなくなってきたのである。グーテンベルグの発明によって開かれた活字文化の時代は、テレビ文化の時代にひきつがれたといつてよいであろう。

テレビが伝達するものは映像と音声であり、その映像は、自然現象、自然物、人工物、人間であり、これまで書物によって認知し、理解したものが、見るがままの状態において、われわれの視覚による認知とされ、さらに人間の音声や音楽・自然の生ずる音が聴取されるのである。テレビが伝える映像と音声とは聴覚と視覚によって認知されるのであるが、それらは、活字によって印刷された文字とはちがった表現形態をとっている。意味ある内容が、ある意図をもって組織されて送られ、伝達される。この伝達というプロセスに注目するとき、伝達される内容は情報(information)といえることができる。

学習の情報理論を展開した J. P. ギルフォードは、情報を定義して、有機体が弁別するものとしている。⁽¹¹⁾ この有機体の弁別するものは、2つのディメンジョン、すなわち内

容(content)と成果(product)であり、彼によれば、学習されたもののすべては、ある内容とある成果との結合なのであり、その内容と成果とは、彼により次のように分類されている。

内容(Contents) — 図形的, シンボリック,
意味的, 行動的

成果(Products) — 意味, 変換, システム,
関係, クラス, 単位

個々人は、第3のディメンジョンである次の5つの思考作業(thinking operations)によって、内容と成果の結合に即して行動するのである。

作業(Operations) — 認知, 記憶, 分岐活動,
輻合活動, 評価

少なくとも現代の教授—学習—学習指導という一連の活動が、情報を扱うプロセスとなっていることは否定することができない。ギルフォードが、内容としてとらえているものは、情報の内容とされるのであり、ここに教授—学習—学習指導という一連の活動は、多様な形態をもった情報の授受・統制としてとらえられるのである。このような情報処理としてのプロセスをもつ教育は、その学習者の特性・能力について正確な知識をもって行なわれることが求められるのである。

教育行為が目的的行為であることは、すでにみたところであるが、その中核的立場にある教授—学習—学習指導という行為は、教師と児童生徒さらに教材と学習材（これらは、softwareとしてとらえられ、情報としてもとらえられている）、教材・学習材を伝達・処理する教育機器(hardware)とが目的達成のために総合化されることを求めている。これが今日の教育における避けがたき事実である

とするならば、教育はすなわち経営(mangement)であるにとらえられねばならなくなるのである。

F. W. テーラー以来、経営学は、アメリカにおいてbusiness management として研究され、その研究業績には極めて多彩・多量なものがみられる。⁽¹²⁾ この経営研究の歴史的業績をふまえて、「経営は目的遂行をめざす人的・物的資材を調整することを内包している」といわれるとき、⁽¹³⁾ その経営学理論は、もはや business management の領域をこえ、一般経営理論 (General Management Theory) として成立するものと考えられるのである。山城章は「マネジメント経営は、ゼネラル・プリンシプルとして、企業の経営だけでなく、企業以外のもの“ノン・ビジネス”にもあてはまるものである」と語っているのである。⁽¹⁴⁾

これまでの教育学研究においては、考えられもしなかった「経営」が教育において認められるようになったのである。私が昭和35年5月18日 東京教育大学E館教育学科会議室で教育経営研究の最初の会合をもったのが、わが国における「教育経営」の公にされたはじめとすることができる。この年の10月に日本教育経営研究会が結成され、教育経営の研究と実践とが進められてきている。社団法人日本教育経営協会はその発展したものである。

教育において経営という事実の存在することは、教育が教育経営としてとらえられ、研究さるべきものであることを示唆するのである。この「教育経営」を私は、昭和38年に次のように定義した。

「教育経営とは、教育行為を組織的・過程的に把握し、その組織的過程的教育行為を実現し、その成果をあげることに主体的に参加

することである。」⁽¹⁵⁾

この定義は組織論を基礎としたものであるが、⁽¹⁶⁾ システム論の研究を進めてみると、「教育経営のシステム化」が問題となり、それを「教育行為の合目的的成就とその経営過程の最適化」と定義するのである。

(3) 経営モデル—(帰責—答責)

P. ドラッカーによれば、経営 (management) の特質は次のように分析されている。⁽¹⁷⁾

○マネジメントとは仕事である。—○マネジメントは一つの学術 (a discipline) である。⁽¹⁸⁾—○マネジメントは、組織された知識の集りであり、どこにおいても応用可能なものである。—○マネジメントは課題である。—○マネジメントは実践である。

このような特質をおさえながら、彼は、マネジメントは「客観的な職能であり、成果に対する責任 (the responsibility) に根拠づけられたものでなければならない」⁽¹⁹⁾とも語っている。普通、経営の機能は、Plan—Do—See という management cycle としてとらえられてきておるが、経営学研究の進展によりさらに複雑に分析されている。参考までに D. E. マクファーランドによる分析例をみると、彼は経営機能・経営過程を次のようにとらえている。⁽²⁰⁾

意志決定・計画・政策策定・調整・統制・リーダーシップ

これらは、確かに経営全体が構成される要素であるが、経営は目的遂行のための多くの仕事の連続としてみるとき、そこに情報の伝達 (communication) の存在を無視することはできない。かって E. H. リッチフィールド

ドが、意志決定・計画・伝達 (communicating)・統制・再評価 (reappraising) をもって経営過程 (administrative process) としたことは適正であったと考えられるのである。⁽²¹⁾ R. A. ジョンソン、F. E. カスト、J. E. ローゼンツワイクが、マネジメントの4つの基礎的機能を計画・組織・統制・情報伝達としているのは、⁽²²⁾ この流れに副ったものとみることができる。

情報化時代としての現代が、エレクトロニクスの応用による新技術を開発している実態をみると、情報伝達の多様化と情報過多の現象があり、その処理いかんが経営目的遂行に大きくかかわることをさげることができなくなっている。教育工学が、教授・学習過程においてフィードバックを重視しているのは、この情報が深くかかわりをもつからなのである。

人が組織をつくり、目的遂行の行為をするとき、その行為が行なわれたことをもって満足とされるものではない。組織による目的、目標達成の行動が展開されるとき、その行動自体は目的ではなく、その行動による目的実現こそは、経営に要求される最高の狙いなのである。経営サイクルが、See とか Reap = praising をその要素の一つとしていることは、Doの結果を測定・評価することによって、再計画の資料とすることを意味しているのであるが、最近はその測定・評価の結果自体が経営者にひろく問われるようになってきている。ドラッカーが「経営は成果に対する責任 (the responsibility) に根拠づけられたものでなければならない」といっているのは、結果が問われるということであり、教育行為において論究された帰責性 (Zurechnung, Accounta-

bility) が、今日アメリカにおいてひろく注目されるにいたった事実を示しているのである。

もちろん、ドラッカーは、Accountability という文字は使っておらず、Responsibility という文字を用いているが、経営という行為における結果に対する責任追求のさけがたいことをみているのである。

アメリカにおいてこの Accountability が論文・著者等において取り上げられるにいたったのは、ワシントン・ポスト紙が、教育はアカウンタビリティの時代 (Age of Accountability) に入ったと唱えた1969年以降であるといわれている。⁽²³⁾ この1969年は、1965年に制定された初等・中等学校法 (the Elementary and Secondary School Act) —それは母国語教育と落第防止を狙いとするものである—を実施するため連邦政府が支出する基金の管理が始められた年である。この基金のために用意されたすべての提案は責任条項 (accountability provisions) を用意しなければならなかったのである。基金の使用計画ができ、実践されたとしても、目的達成についての責任条

Accountabilityをとりあげたレポート・論文・著書等資料の出現傾向

	教育関係			教育外関係		
	雑誌掲載資料 ※	雑誌外資料	計	雑誌掲載資料	雑誌外資料	計
1970					1	1
71					1	1
72		3	3			
73	1	4	5		2	2
74	18	58	76	1	18	19
75	13	46	59		18	18
76	4	1	5	2	1	3
77	1		1			
78	1		1			
79	1		1			

※ Eric収納論文掲載雑誌中、わが国にある雑誌29誌から得られたものである。

項のあるなしは、計画実践そのものの十全な実行に問題がのこされるからであろう。

Accountabilityが論文や著書にとりあげられるのは、1970年以降のようであるが、1970年以来、それらの発表点数をみると、次表が得られる。⁽²⁴⁾

1970年代はじめの関係論文として次の2例をあげてみる。

1970 Datta, Lois-Ellin, (Ed.), Toward an Evaluation Strategy for FAP-Day care.

1971 Lisensky, Robert P., The Management Dilemma : Shared Authority. The Management Challenge : Now and Tomorrow.

Putting it all together : The Management Team

前者は、1970年11月5日～6日ワシントンにおいて児童育成局によって開催された「家族援助プラン (FAP) (Family Assistance Plan) 日常養育責任条項」検討会議のレポートであり、第1部は、FAP 日常養育の概要、第2部は4消費者団体 (児童、両親、職員、地域) のための accountability 問題、第3部は5ヵ年評価プラン、順序、本プロジェクトに対するコストの概算見積とされている。

後者では、高等教育におけるマネジメントのスタイルが、ここ数十年間に大きく変化したことをのべ、大学管理に当るものが、経営・学部・学生・学部外スタッフに分けられるにいたり、問題は、権力の所在にありと論じている。この文脈の中でより効果的な管理システムの傾向が吟味されるとし、その第1の傾向を権力の分散、第2の傾向を合同委員会の

設置、第3の傾向を敏速で決定的な行為を行うための執行部の強化であるとしている。この敏速なそして決定的行為こそ経営責任 (administrative accountability) と継続的評価を必要とするものであると論じている。

以上のような、経営の角度における accountability への考察に対し、純然たる教育問題におけるその取り上げ方をみてみよう。

(著者名、雑誌名は〔注〕にあり。)

1974 Accountability: Who needs it?⁽²⁵⁾

1974 Some Guidelines for the Development of Accountability Systems⁽²⁶⁾

1975 Enhancing Educational Accountability: A Model for University/Secondary School Cooperation⁽²⁷⁾

1976 Teacher Accountability for Moral Education⁽²⁸⁾

1978 Accountability⁽²⁹⁾

次にその論文刊行年度調査不可能(日本にその雑誌なきため)ではあるが、ERICの論文番号に沿って選んでみると次のような論文がある。(頭首のR数字はERICのレコード・ナンバーである。)(筆者名、雑誌名は〔注〕にあり。)

R 9 School Psychologist Accountability via PPBS⁽³⁰⁾

R 13 An Accountability Model for Counselors⁽³¹⁾

R 20 Accountability: Password for the '70⁽³²⁾

R 30 Holding Accountability Models Accountable⁽³³⁾

R 45 Performance-Based Counseling: Accountability or Liability⁽³⁴⁾

R 48 A Model for Implanting Accounta-

bility Systems in Education⁽³⁵⁾

R 49 Educational Accountability⁽³⁶⁾

R 66 Accountability for Effective and Efficient University Teaching⁽³⁷⁾

R 74 Accountability at the Classroom Level⁽³⁸⁾

R 76 Introduction—Accountability or A—Count—Ability⁽³⁹⁾

R 121 Accountable to whom? The Counselor's Dilemma⁽⁴⁰⁾

R 128 The Accountability Game: A Simulation for Consciousness Raising⁽⁴¹⁾

R 135 Accountable to whom?⁽⁴²⁾

R 138 Accountability in the Face of Pressures⁽⁴³⁾

R 142 Organization for Accountability⁽⁴⁴⁾

R 156 Responsibility or Accountability? The Fine Line⁽⁴⁵⁾

以上の諸論文は、Accountability の特質とこれにかかわる諸問題の特性を示しているようである。アカウントビリティとは誰のためのものであるかという問題から、その具体化のためのガイド・ラインの構想やアカウントビリティ・モデルの論究がなされ、アカウントビリティのゲームと組織にまでいたっている。教育がそのしっばなしだけではいかんではないかという、公費をもって賄われる教育行為のあり方に対する真剣な態度がみとられるのである。

このような各方面からの研究が進められるに及び、アカウントビリティこそは1970年代の合言葉であるという自覚が得られるにいたっているのである。このようにアカウントビリティが、各方面から研究されるにおよび、その本質の分析的研究が進められるのも当然

であり、AccountabilityかそれともA—Count—Abilityかという問題のとらえ方、さらに当然予想されるResponsibilityとの相違に対する論究が進められているのである。

R 156の論文のアブストラクトは、AccountabilityとResponsibilityとの相違すること、それらが、教育・訓練・マネジメントにおいて応用すべきこと、それらの方法は訓練プログラム作成にあたり現実の諸条件を導入すべきであることを語っているが、語義の相違を明確にしていない。

ここにおいて語義の分析から両者の特質を明らかにしてみる。Responsibilityは、当然responseの意義から解明される。Webster's New International Dictionaryによれば、an act or action of responding (as by an answer)とあるが、日本語としては、「応答」「反応」とされるところであろう。Accountabilityのaccountの語義は、counting, computationとされており、これは「数えること」「計算」ということになる。

以上によってみると、ともに日本語として「責任」とは記されているものの、Responsibilityは「応答」「反応」で、「他からの行為に対する行動」というだけで、その行動の特性については言明するところがない。しかるにAccountabilityは、accountという言葉自体が「数えること」であるという点において、同じく「責任」と訳されても、その内容が、計算され測定されることになって、ある具体的な数値的表現によって明らかにされることを意味していると考えられるのである。

したがってResponsibilityは、「責任」と訳されても、ある行為の結果に対する反応にとどまり、その内容の吟味にいたりにくいと考

えられるが、Accountabilityは、ある行為の結果が、数値的に表現されることによってそれに対してどのような行為をするかが問われるものと考えられるのである。「効果あり、効率的な大学の教授活動へのアカウントビリティ」が論文に出るのも当然のこととよいであろう。

現代は、「反応しました」「答えました」だけでは済まされなくなっているのである。

アカウントビリティは言語学的論究だけで明らかにされるものではない。それが問題とされるのは、それなりの背景や条件があるからなのである。経営学と教育学の文献を手がかりとしてその意味・特質を追求してみることとする。

経営学の立場において、R. アルバニーズはアカウントビリティを狭義と広義にわけて論じている。⁽⁴⁶⁾ 狭義において経営者がその直接上司に対して責任をとるのは、彼にまかせられた領域内の結果に対してだけなのである。これに対して広義では、経営者のアカウントビリティはその直接的な上司へのアカウントビリティ以上のものを含むというのである。第一に、経営者は自らに対する責任があり、彼らは、人々をして効率的にして効果的にその目標を達成させるためにその力を発揮するようにその経営上の地位を活用する義務があるのである。第2に、すべての経営者は、彼らが責任のある直接上司以上に、人々をその組織内に確保するのである。第3に、経営者は、その組織の外部の諸勢力に対して責任をとるのである。すなわち、法の体系や一般に受け入れられている社会規範や慣習に対して責任があるのである。経営者をして最高のアカウントビリティにまでおしあげるのは公共

(the Public) であるといわれるのである。

教育におけるアカウントビリティについての1970年頃の諸家の見解には次のようなものがある。

- (1) アカウントビリティとは、地域社会の子どもたちにより教育を保証し、その目的に貢献しない人々を学校から分離しようとする権利である。⁽⁴⁷⁾
- (2) 常識の段階において、アカウントビリティの存在するのは、政策作成、資金の配分あるいは俸給に対して役立つように国の物資と努力とが係わるときである。⁽⁴⁸⁾
- (3) 教育的アカウントビリティの概念は広汎であるが、社会の資源を有効適切に活用することによって、教育事業の目的を最高に達成できるように利用され得るような原理と技術にかかわるものである。⁽⁴⁹⁾
- (4) アカウントビリティは、ある条件のもとに、またある強制の中で実行されるべき、指示可能なそしてまた測定可能な責任 (responsibility) として定義される。⁽⁵⁰⁾

L. H. ブラウダー・W. A. アトキンス・E. カヤはアカウントビリティの単純な定義は、その役割において期待された仕事の結果に対して答えることを、その役割を承認したものが、その役割をもつものに求めるという役割関係にもとづくといっている。⁽⁵¹⁾ またL. M. レッシーガーは、「アカウントビリティは学校システムにおける生徒の教育的成果の継続的評価を意味する」といい、「アカウントビリティは、成就契約 (performance contracting) でもなく、PPBS やシステム分析でもない」といっているのである。⁽⁵²⁾

アカウントビリティの意味は、多義にわたるようにみえるが、利潤追求 (P. E. ドラ

ッカ) がその中心と考えられる経営の立場で、アカウントビリティが経営の成果に即してとらえられるよりは、経営システムと公共との関係においてみられ、教育の領域においては、教師と学校による教育の成果に対して焦点をおいているのに注目されるのである。アメリカにおいて教育アカウントビリティが問題とされるにいたった根拠が、公教育に対する財政支出に対応することにあつたことから考えると当然のことともいえるであろう。

アカウントビリティが公教育において重視されねばならないということは、特に、その教育行為に即して考えるべきところにあるのである。私は、教育行為における帰責を強調するものであるが、その帰責とは「結果を行為者の行為に帰し、責任・非難の前提とする」とするのであるが、⁽⁵³⁾ これは、Zurechnung, Accountability の原義ともみるのである。行為は目的的行為である以上、その目的の成就いかんがその行為者に問われるのである。すなわち責を行為者に帰するということは、あなたの行為の結果はこうですと説明することである。その結果が児童生徒の学習成果を総合学力テストによって測定され、その点数はかくかくであり、この結果の責任はあなたにありますとすることが教育的帰責の特質である。

しかしながら経営は1回限りの行為として終るものではなく、その一定期間の経営の成果が測定され、評価されることにより、新年度の経営計画の再編成へと進められる。マネジメント・サイクルはそれを教えるものである。

したがって、経営においては、結果の責任を行為者・その組織・システムに帰するとい

うことで終わってはならないのである。その帰せられた責任に対してどう答えるかということ、すなわち新しい経営計画を立てることが求められ、さらにその実践が強力に進められなければならないのである。

ここに、現代の経営モデルは、(帰責—答責)という構造をとるものと考えられざるを得なくなるのである。

(4) 答 責 行 為

教育行為における経営モデルを帰責—答責としてとらえるということは、私の『教育行為論』における帰責性の措定をその抽象性から一步進めようとするからである。世上、責任をとるとき、その責任の問われる行為の主体者が、その役割・地位を離れることを意味するのが普通であるが、教育行為において、それはあつてはなるまいと考えるのである。

もちろん、私は、その教育行為を純粋に児童生徒の教育・教授・学習指導に即してきているわけであるが、たとえば、一斉教授の場合、学習者の歩止りは、約20%であり、残りの80%は学習を成就していないことがある。このとき、このような結果になった責任は誰にあるかが問われる。その責が教師と児童生徒に期せられるのが普通である。この結果の責任が教師にあり、児童生徒にありますとされ、ああそうですかでは、教育における経営はなりたないのである。

そうなった結成の原因をさぐり、その原因を除去し、教育目標と教育経営目標が達成されるような手段を講ずることが求められるのである。もちろんそれは他から追求されて行なわれるというごときものではなく、自らの

主体的な調査、分析・検討を経て、目標成就のための手段・方法・システムを工夫し、創造し、それを実践しなければならないのである。そこでは、当然現代教育学の新技法が導入されることを必要とするのである。

ここに答責を「目的・目標に対する結果のずれを修正・補償すること」と定義しておく。

職業教育者の専門職性が問われるということは、このような教育行為における帰責性と答責性の特質を明らかにし、答責行為を求めていると解されるのである。

引用並びに参考文献・注

- (1) 判例体系—行政総則 2 行政行為
- (2) 金子孫市「教育実践と教育行政学」—講座『教育行政』1 教育の本質と教育行政学 昭和53年 協同出版 77~80頁
- (3) Hegel, G. W. F., Grundlinien der Philosophie des Rechts, § 113
- (4) Hartmann, N., Das Problem des geistigen Seins, 1932, S.132
- (5) Welzel, H., Das New Bild des Strafrechtssystems, 1961, S.1
- (6) 金子孫市『教育行為論』(上)昭和41年 白桃書房 59~310頁
- (7) 金子孫市「教育課程の編成権」—『教育経営講座』4 教育課程の編成 世界書院 昭和40年 283~305頁
- (8) Dewey, J., The Public and Its Problems, 1927
- (9) Hughes, J. M., Human relation in Educational Organization, 1957, p.33
- (10) Klausmeier, H. J. & Ripple, R. E., Learning and Human Ability, 1971, p.34-69
- (11) Guilford, J. P., The Nature of Human

- Intelligence, 1967, p.36
- (12) 50 years progress in management 1910 ~1960, 1960, The American Society of Mechanical Engineers.
- (13) Kast, F. E., & Rosenzweig, J. E., Organization and Management — A Systems and Contingency Approach, 1979, p.7
- (14) 山城 章『日本的経営の構築』1979, ビジネス教育出版社 2頁
- (15) 金子孫市「教育経営の定義と研究の方向」—教育経営会報 第3巻第3号 昭和38年3月10日
- (16) 金子孫市「教育と教育関係」—『教育経営講座』第6巻 金子孫市編著『教育組織と人間関係』昭和38年 世界書院 1~40頁
- (17) Drucker, P. F., Management—Tasks, Responsibilities, Practices, 1973, p.x~xiv
- (18) a discipline は、1956年のアメリカにおける P S S C の研究以来、高等学校の化学や生物の教科書の研究が進められ、新しいカリキュラム・内容として教育哲学者・カリキュラム学者によって注目されたものである。私の調査研究により、このカリキュラム内容としての discipline は、次の2つの内容をもつものであることが明らかにされた。
- 1) a domain of knowledge organized for instruction
 - 2) a way of inquiry (knowing or thinking)
- 1)は「学問」とされ、2)は「探究」とおさえられるとき、discipline の訳語は「学問探究」としてもよいわけであるが、これを短縮して「学究」としてみたのである。—
- 金子孫市, “Discipline-Centered Curriculum” —東京教育大学『教育学部紀要』第14巻, 昭和43年 1~16頁
- (19) Drucker, P. F., *ibid*, p.6
- (20) McFarland, D. E., Management : Principles and Practices, 1970, p.73
- (21) Litchfield, E. H., “Notes on a General Theory of Administration”, Administrative Science Quarterly, Vol. I. No. 1 (June, 1956), pp.3~29
- 日本語の経営に対応するアメリカ語には、administration と management があるが、アメリカにおけるこの2語の用例を調べてみると厳密に概念の確定がなされていないようである。しかし最近の文献では management が、日本語の「経営」に対応する用例の多いことを示しているとみられる。
- (22) Johnson, R.A., Kast, F.E, Rosenzweig, The Theory and Management of Systems, Second Edi. pp.15~16
- (23) Lessinger, L. M., “Accountability and Humanism : A Productive Educational Complementarity” —Sabine, C.D.(Editor), Accountability : Systems Planning in Education, 1973, p.6
- (24) ここに集録した Accountability 関係資料は、筑波大学の学術情報センターにある ERIC に登載されている資料によるものであり、それは(A)雑誌掲載論文のシリーズと(B)レポート・論文・書籍等をまとめたシリーズとされている。各々の内容はそれぞれ、教育関係資料と教育に無関係ではないが、その周辺的なものあるいは基礎的なものとしての資料を集めている。その点数を整理すると次表が得られる。(A)の雑誌掲載論文

シリーズに収められてある雑誌数は107誌であるが、このうちわが国にあるものは、29誌にとどまっている。

シリーズ	内容	教 育 関 係	教育外 関係	計
(A)	雑誌掲載論文	129	38	167
(B)	レポート・論文 書籍等	112	41	153

本文の表にみられる雑誌掲載資料が、教育関係39篇・教育外関係3篇にとどまっているのは、巻・号のみの記載のためこれ以外の雑誌の刊行年を調べることができなかったからである。

しかしながら、(A)(B)両シリーズに収められた資料数は合計320篇であり、これらが、1972年から1976年の5年間に集中していることは、Accountabilityに対する学界の関心がどのように動いたかを明瞭に示していると考えられるのである。筑波大学の下村哲夫助教授は、1978年その著『先どり学校論』において「アカウントビリティ—学校の責任とは」を取り扱い、アメリカの事情を紹介している。なお、1979年に雑誌“Educational Technology”に次のような論文がみられる。Gorman, Don A., ‘A Management Approach to Instructional Accountability,’—Vol.XIX, No.4, April 1979

- (25) Herill, Edward C., Jr.—*Liberal Education*, Vol.60 : 2
 (26) Bishop, John B.—*Naspa*, Vol.12,3
 (27) Nisbet, J.J.—*Science Education*, Vol. 59 : 2
 (28) Gant, Walter N.—*Social Education*, Vol.39 :1

- (29) Pring, Richard—Lawton. D., Gordon P., Ing. Maggie, Gibby. Bill, Pring. Richard and Moore. Tery, Tbeory and Practice of Curriculum Studies, 1978
 (30) Humes, Charles W.—*Journal of School Psychology*. Vol.12 : 1
 (31) Krumbolz, John D.—*Perrsonnel and Guidance Journal*, Vol.52 : 10
 (32) Hobson, Edward D.—*Improving College and University Teaching*, Vol.22 : 2
 (33) Pyatte, Jeff A.—*College Student Journal*, Vol.8 : 1
 (34) Gubser, M.M.—*School Counselor*, Vol. 21 : 4
 (35) Levine, Donald M.—*IAR Research Bulletin*, Vol.15 : 1
 (36) Pincoff, Edmuend D.—*Studies in Philosophy and Education*, Vol.8 :2
 (37) Trotter, Bernard.—*Canadian Journal of Higher Education*, Vol.4 : 1
 (38) Hunt, Jon H.—*American Vocational Journal*, Vol.50 : 3
 (39) Ellis, Larry & Prochnow, William—*Journal of Employment Counseling*, Vol. 12 : 1
 (40) Buchner, Eugen T.—*Measurement and Evaluation in Guidance*, Vol.8 : 3
 (41) Pearson, Craig M.—*Learning*, Vol.4 : 2
 (42) Wynne, Edward—*Society*, Vol.13 : 2
 (43) Miller, INA—*Journal of the National Association of College Admission Counselors*, Vol.20 : 3
 (44) Bennis, Warren—*Journal of the College and University Personnel Association*, Vol.26 : 1

- (45) Cornwell, John B.—Canadian Vocational Journal, Vol.12 : 1
- (46) Albanese, Robert., Managing : Toward Accountability for Performance, 1975, p.12~13
- (47) Lewis, Blanche, “Professional Accountability in the Schools”, Record (October 1970) : 4
- (48) Lieberman, Myron, “An Overview of Accountability,” Phi Delta Kappa. (December 1970) : 194
- (49) Kruger, W. Stanley : “Educational Accountability and Educational Program Auditor.” p.1
- (50) Russell B. Valanderen and Arthur P. Ludka, “Evaluating Education in a Changing Society,” in Emerging State Responsibilities for Education, ed. E.L. Morphet and D.L. Jessen (Denver, Colo. : Improving State Leadership in Education, 1970), p.145
- (51) Browder, Lesley H., Atkins, William A., Kaya, Esim ; Developing an Educationally Accountable Program, 1973, p.6
- (52) Lessinger, Leen M., “Accountability and Humanism : A Productive Educational Complementarity,”—Sabine, Creta D., Accountability : Systems Planning in Education, 1973, p.7
- (53) 金子孫市『教育行為論』(上)125-128頁
(1979年9月25日受付)