

保護者による学校参加と 学校のアカウンタビリティを支える条件に関する考察

三浦 智子

はじめに

我が国では、1970年代後半頃から、公立学校の荒廃を背景として親の学校参加の必要性が主張されるようになり、学校教育における親の教育権の存在が明確にされてきた。その後、臨時教育審議会による「開かれた学校」づくりの提唱等を経て、学校の自主性・自律性の確立、すなわち、学校の画一性を排して特色ある学校を目指す政策動向が強まる中で、保護者・住民に開かれた学校経営、すなわち、学校の意思決定をより民主的な手続きによって行うことを促し、保護者・住民の教育要求に応じた多様な公立学校教育の展開を図ろうとする取り組みに高い期待が寄せられてきた。

しかしながら、近年にあっては、地域運営学校（学校運営協議会）の導入などに見られるように保護者・住民がより大きな権限を持って学校の意思決定に直接参画する機会の確保を目指す、あるいは、学校の教育活動の一部を保護者・住民が担うといった形での学校支援を充実させることが強調されている。保護者・住民の学校への関心が高く協力的であることが子どもの発達において望ましいというのは否定されるわけではない。ただ、こうした改革が求められるようになった過程において、家庭と学校との間における適切な役割分担の在り方や、保護者・住民の多様な教育要求に学校・教員がいかに対応し得るのかという点に関する議論が十分になされてこなかったようにも思われる。保護

者がより主体的に学校に参加することそれ自体が改革の「目的」となってしまったために、保護者と学校との関係性が変容することで学校教育の内容やその成果にどのような影響をもたらされるのか、あるいは、学校参加行動を通して表出される顕在的な教育要求のみでなく表出されない潜在的な教育要求も多くあることが想定される中で、学校はアカウンタビリティ¹をいかに保障し得るか、といった課題にかかる議論展開が阻まれてきたようにも考えられるのである。

そうした議論の進展に資することを期し、本稿では、子どもの学力達成を促す上で、保護者と学校・教員はどのような関係にあることが望ましいのかという点について検討を試みる。まず、これまでの研究において指摘されてきた保護者による学校参加の意義について再確認し、学校と保護者との関係性について若干の検討を加えた上で、学校における保護者の教育要求の受容・反映の態様を含めた教育課程の実施体制が、学校のアカウンタビリティ—児童の学力達成—にどのような影響をもたらしているのかという点について、国際教育到達度評価学会（IEA）が実施したTIMSS2011の公表データを用いて分析し、考察を行うこととする。

1. 保護者の学校参加をめぐる「本人-代理人」理論の射程

我が国における保護者の学校参加は、1970年代後半頃から学校教育における人権侵害などが

問題視されるようになったことを背景として、子どもの人権・学習権を代弁する親がより積極的に学校教育に関与する必要性が指摘されるようになったことに始まる。明治期における公教育制度の成立以降、学校教育における国民の「客体意識」は根強いものであったが、教師の専門性に対する懐疑を契機とし、親の教育権を主張する立場から、保護者・地域住民の学校教育参加のあり方が追究されるようになったということである(岩永2000)。

こうした学校・教員と保護者等との関係は、民主的統制という文脈から、本人-代理人理論によって説明できる側面を持つと言えるだろう。周知のとおり、本人-代理人理論とは、本来、有権者を「本人」、政治家を「代理人」とする関係、あるいは政治家を「本人」、官僚を「代理人」とする関係において、「本人」の要求と「代理人」の行動の結果の間に生じる「エージェンシー・ギャップ」の抑制=民主的統制の在り方を追究した理論であり、「本人」が「代理人」に対する監視の効率を上げるという方法、あるいは、「代理人」への委任の程度を減らすという方法等によって、エージェンシー・ギャップの発生を抑えることができるとされているものである(真淵(2010))。学校・教員と保護者との関係については、子どもの発達・成長に第一義的な責任を有する保護者を「本人」、保護者の信託を受けて教育を行う学校の教員を「代理人」と捉えることができ、保護者による学校経営への参加は、まさにエージェンシー・ギャップの抑制の手段と考えることができるということである。

しかし、「本人」としての保護者による学校参加は、「代理人」である教員の活動を統制し得るものだろうか。

教員は「ストリート・レベルの官僚」であると言われることがある。リップスキー(1980=1986)は、「ストリート・レベルの官僚」とは福祉や教育といった行政サービスの従事者を指すが、日常の業務において市民との相

互作用により、市民の行政サービスへの期待を把握すると同時に、市民の行政サービスに対する期待を統制する、つまり、市民との相互作用の中で、行政サービスの性格や程度を決定しこれを供給するという役割を担うことにより、行政サービスにかかる市民の葛藤を規制し、地域社会のアイデンティティの形成に寄与しているという。これを学校教育にあてはめるならば、教育政策の実践者としての教員が、学校現場において、保護者・子どもの要求に応じて教育方法・内容を決定・実施することにより、地域における多様な教育要求の調整や教育の維持・発展に貢献するということになる。

ただ、リップスキーの指摘によれば、市民との相互作用の中で決定される「ストリート・レベルの官僚」による専門的職務内容については、官僚的統制による管理は馴染まないとされ、一定程度の専門的地位を保障する職務の自律性の下での自己管理が有効と考えられてきた。また、市民との相互作用の結果、どのような職務を行っているか、あるいは、市民が真に必要なとする職務の執行を怠っていないかどうかという視点から、相互作用の当事者である市民自身が「ストリート・レベルの官僚」の職務を管理することは困難なため、民主的な統制の機構も持たない。つまり、「ストリート・レベルの官僚」が市民との相互作用の中で適切なサービスを実施する上で、職務の自律性の尊重がその要件となるわけであるが、このことが「ストリート・レベルの官僚」の職務に対する統制を阻んでいるのであり、この問題をリップスキーが“ジレンマ”として指摘していることは周知のとおりである。「本人-代理人」の関係において、「代理人」が「ストリート・レベルの官僚」として、「本人」との相互作用を経て必要とされる職務内容を決定することをその専門性としている場合に、「本人」の「代理人」に対する関与を強化させるだけでは、「ストリート・レベル官僚」による職務の適切性は確保され得ないということである。

こうした議論を踏まえると、保護者による学

校参加は、学校・教員に対する保護者側の懐疑を契機としてその必要性が唱えられるようになったものではあるが、教員の「ストリート・レベルの官僚」としての職務の特性からすれば、実際には、教員による職務の適切性を確保するための手段として機能することには限界があると言わざるを得ないのではないだろうか。

2. 保護者と学校との連携

他方で、保護者と学校・教員との連携による教育活動を実施することのメリットを指摘する研究は多い。例えば、浦野(2003)においては、学校と教員が自分たちだけで課題を抱え込むのではなく、保護者等との協力関係をもって対応することで、課題をよりよく解消できるということが指摘される。

教員-保護者(あるいは児童生徒)間の連携を活性化させることにより、学校・教員の職務遂行をより有効なものにすることができるというわけであるが、保護者と学校・教員間の連携・協力を進めるにあたっては、一般に実践上の課題は多い。まず、第一に、学校は保護者に対し、学校教育にかかるすべての情報を開示できるわけではないということである。保護者が得られる情報が限定される中での連携となれば、保護者が担うことのできる活動にはおのずと制約も生じ、学校・保護者との間で対等な関係を築くことは困難となる。第二に、保護者による学校への参加・協力はすべての場合において得られるわけではないということである。保護者の就労は学校参加の機会の確保の制約となり、また、保護者として学校教育に参加する上で必要となる技術や能力、あるいは連携・協力に求められる人間関係等は一朝一夕に形成されるものではない。学校参加にあたっては、時間的にも労力的にも保護者に大きな負担を課すこととなる。

以上を踏まえると、保護者による学校参加は、学校・教員による適切な職務施行を担保す

る手段としても、また、学校との連携による教育活動を行う主体としても、十分に機能するには課題が多いと言わざるを得ない。それでも、学校-保護者間において、学校教育にかかる情報の共有、あるいは協力体制の整備など、保護者による学校参加を促進する取り組みに力を入れる学校は多くある。こうした取り組みが、実際に、学校教育活動の成果にどの程度の影響をもたらしているのか、その効果を検証してみる必要があるだろう。

3. 学校による外在的な要求への応答

ところで、そもそも、個々の子どもの学習ニーズや保護者の教育要求を踏まえた適切な学校教育の実施を担保するために、保護者の学校参加を促進するというほかに手立てはないのだろうか。

Elmore(2004=2006)は、学校が学力達成の向上という社会的要請に応じることを「外部アカウンタビリティ」と定義し、学校が「外部アカウンタビリティ」を果たす前提条件として、「内部アカウンタビリティ」のシステム—学校の組織構成員間において規範、価値、期待について調整し共有する仕組み—を有していることが必要であると指摘している。子どもの多様な学習ニーズに直面する個々の教員の間において、規範や価値、期待について調整・共有する仕組みは、個々の児童・保護者の教育要求を踏まえた適切な教育活動の実施を可能とし、その結果として、学力達成という社会的要請に応答することができるのではないかと考えられる²。

ただ、リプスキーの指摘する「ストリート・レベルの官僚」の“ジレンマ”を踏まえるならば、学校内部において自律的に機能することが求められる「内部アカウンタビリティ」—教員間での規範や価値等の調整・共有—それ自体が確実に機能することを担保するような仕組みが必要であろう。こうした仕組みをどのように構築するかということが、「外部アカウンタビリ

ティ」を保障する上で大きな課題となるものと言えるのではないか。

4. 分析

以上、保護者による学校参加の意義と限界、そして、学校の「外部アカウントビリティ」を支える「内部アカウントビリティ」の必要性とその課題について述べてきたが、実際のところ、保護者の学校参加を促し、その教育要求を受容・反映するための学校の取り組みは、学校の「外部アカウントビリティ」にどの程度の影響をもたらしているのだろうか。また、学校の「内部アカウントビリティ」を担保するために学校が実施し得る取り組みとして、どのようなものが効果的であるのだろうか。ここでは、これらの点に関するデータ分析を通して、さらに検討を加えることとする。

使用するデータは、TIMSS2011における小学校第4学年の学校調査及び児童調査によるデータである。

まず、本稿での分析において、学校の「外部アカウントビリティ」—学校教育活動の成果として注目したいのは児童の学力である。その指標として、TIMSS2011における小学校第4学年児童の算数の成績を用い³、これを被説明変数とした線形回帰分析を行う。

説明変数として注目したいのは、児童が通学する学校における、保護者の学校参加を促し、その教育要求を受容・反映するための取り組みや、「内部アカウントビリティ」を担保するために学校が実施する取り組みの態様である。これらについては、以下のような質問項目に対する学校長の回答をその指標とする。

(1) 保護者の学校参加を促進し、その教育要求を受容・反映するための学校の取り組み

まず、保護者の学校参加の促進に関しては、学校と保護者との間での情報のやりとりや連携体制などの在り方が問われるものと考えられる。また、学校が受容した保護者の教育要求を

反映することに関しては、保護者の多様な要求について教員間で調整し共有する体制の整備状況がこれを左右するものと思われる。そこで、第一に、学校での児童の学習状況や学校生活に関する情報を保護者側にどの程度説明しているか、第二に、保護者に学校教育への協力をどの程度要請しているか、第三に、保護者側が学校側に求めることを学校の教員間でどの程度調整・共有できているか、といった点に着目する。具体的な質問項目及び回答の内容は次のとおりである。

①学校による保護者への説明

- ・「あなたの学校では児童の学習の進捗について保護者にどのくらいの頻度で説明をしていますか？」(「1.まったくしない」「2.年に1回程度する」「3.年に2～3回する」「4.年に3回以上する」の4段階による回答)
- ・「あなたの学校では児童の学校での生活態度について保護者にどのくらいの頻度で説明をしていますか？」(「1.まったくしない」「2.年に1回程度する」「3.年に2～3回する」「4.年に3回以上する」の4段階による回答)

②保護者に対する学校教育への協力要請

- ・「あなたの学校では、個々の保護者が児童の学校での学習を手助けできるよう、保護者へのサポートをどのくらいの頻度で行っていますか？」(「1.まったくしない」「2.年に1回程度する」「3.年に2～3回する」「4.年に3回以上する」の4段階による回答)
- ・「あなたの学校では、保護者に対し、学校行事や遠足などの実施を手伝うボランティアをどのくらいの頻度で要請していますか？」(「1.まったくしない」「2.年に1回程度する」「3.年に2～3回する」「4.年に3回以上する」の4段階による回答)

③教員間での保護者の教育関心や教育要求についての調整・共有

- ・「あなたの学校では、児童の学習に対する保護者の関心や要求について、教員間でどのくらいの頻度で話し合いをしていますか？」

「1.まったくしない」「2.年に1回程度する」
「3.年に2～3回する」「4.年に3回以上する」
の4段階による回答)

- ・「あなたの学校では、学校経営に対する保護者の関心や要求について、教員間でどのくらいの頻度で話し合いをしていますか？」(「1.まったくしない」「2.年に1回程度する」「3.年に2～3回する」「4.年に3回以上する」の4段階による回答)

(2) 学校の「内部アカウンタビリティ」を担保するために学校が実施し得る取り組み

学校の「内部アカウンタビリティ」を担保するために学校が実施し得る取り組みに関しては、教員の教育実践を観察・評価するためにどのような手立てを講じているかについての校長の回答に着目する。具体的な質問項目及び回答の内容は次のとおりである。

- ・「あなたの学校では、第4学年の教員の実践を評価するために、調査官など学校外部者による観察を行っていますか？」(「0.いいえ」「1.はい」の2段階による回答)
- ・「あなたの学校では、第4学年の教員の実践を評価するために、児童の学業成績を用いていますか？」(「0.いいえ」「1.はい」の2段階による回答)
- ・「あなたの学校では、第4学年の教員の実践を評価するために、同僚教員間での観察を行っていますか？」(「0.いいえ」「1.はい」の2段階による回答)

さらに、上記の説明変数のほかに児童の学力に影響をもたらしていると考えられる事項については、その影響力を考慮した分析モデルを設計する必要がある。考えられるのは、児童の家庭における経済的事情および学校の置かれる環境や教員らの職務遂行能力である。書籍やコンピューター、学習機の有無など児童の学習を促進することにつながるような環境が家庭内に整備されているかどうかが児童の学力にもたらす

影響は大きいものと考えられ、また、学校における教員自身の指導能力が高く、教員の教育実践が行われ易い環境(学校の児童数や地理的条件)を備える学校ほど、児童の学力向上が促進されているものと考えられるということである。保護者と学校との関係性の態様や「内部アカウンタビリティ」を担保するための取り組みの状況が児童の学力にもたらす影響の大きさを推計するのであれば、その他の要因による影響を統制した上で分析を行う必要がある。

そこで、分析にあたっては、次の質問項目に対する学校長及び児童の回答を統制変数として投入する。

- ・次のものが自宅にあるかどうか(「0.いいえ」「1.はい」の2段階による児童の回答)
 - ・コンピューター
 - ・児童が使う学習机
 - ・教科書以外の児童の書籍
 - ・児童の部屋
- ・学校規模(全校児童数)
- ・「あなたの学校における教員の職務遂行度についてどのように評価しますか？」(「1.とても高い」「2.高い」「3.普通」「4.低い」「5.とても低い」の5段階による学校長の回答)
- ・「あなたの学校における教員の教育課程上の目標に対する理解についてどのように評価しますか？」(「1.とても高い」「2.高い」「3.普通」「4.低い」「5.とても低い」の5段階による学校長の回答)
- ・「あなたの学校の教員による教育課程実施の達成度についてどのように評価しますか？」(「1.とても高い」「2.高い」「3.普通」「4.低い」「5.とても低い」の5段階による回答)
- ・学校が位置する都市の人口規模(「1. 500,000人以上」「2. 100,001～500,000人」「3. 50,000～100,000人」「4. 15,001人～50,000人」「5. 3,001～15,000人」「6. 3,000人以下」)

表1は、以上の各変数の記述統計量である。

表1

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
算数の成績	4411	297.50	770.90	585.61	68.04
児童の学習にかかる保護者への説明頻度	4411	1	4	3.55	0.59
児童の生活態度にかかる保護者への説明頻度	4411	1	4	3.47	0.57
家庭学習の支援の頻度	4379	1	4	2.51	1.14
保護者へのボランティア要請の頻度	4411	1	4	3.28	0.76
児童の学習にかかる保護者の要求についての議論の頻度	4411	1	4	3.29	0.63
学校経営にかかる保護者の要求についての議論の頻度	4411	1	4	2.83	0.74
外部者による評価実施の有無	4411	0	1	0.73	0.44
児童の成績による評価実施の有無	4411	0	1	0.59	0.49
同僚教員間での評価実施の有無	4411	0	1	0.46	0.50
コンピューターの有無	4391	0	1	0.83	0.38
児童の学習機の有無	4400	0	1	0.91	0.28
児童の書籍の有無	4393	0	1	0.96	0.20
児童の部屋の有無	4391	0	1	0.73	0.44
学校規模	4411	17	1110	539.57	228.72
教員の職務遂行度	4411	1	4	2.40	0.63
教員の教育目標の理解度	4411	1	4	2.43	0.66
教員の教育課程実施の達成度	4411	1	4	2.39	0.66
学校が位置する都市の人口規模	4411	1	5	2.36	1.14

表2

	B	標準誤差	t値	有意確率	
(定数)	548.08	12.74	43.04	0.00	
説明変数	児童の学習にかかる保護者への説明頻度	-5.20	2.42	-2.15	0.03
	児童の生活態度にかかる保護者への説明頻度	3.71	2.48	1.49	0.14
	家庭学習の支援の頻度	1.23	0.97	1.27	0.20
	保護者へのボランティア要請の頻度	-0.19	1.42	-0.14	0.89
	児童の学習にかかる保護者の要求についての議論の頻度	-4.33	1.99	-2.18	0.03
	学校経営にかかる保護者の要求についての議論の頻度	-0.02	1.50	-0.01	0.99
	外部者による評価実施の有無	-2.55	2.36	-1.08	0.28
	児童の成績による評価実施の有無	2.26	2.18	1.04	0.30
統制変数	同僚教員間での評価実施の有無	3.95	2.13	1.85	0.06
	コンピューターの有無	37.86	2.63	14.39	0.00
	児童の学習機の有無	1.92	3.59	0.53	0.59
	児童の書籍の有無	43.45	4.92	8.83	0.00
	児童の部屋の有無	-2.01	2.30	-0.87	0.38
	学校規模	0.02	0.01	3.99	0.00
	教員の職務遂行度	-2.42	2.09	-1.16	0.25
	教員の教育目標の理解度	-3.28	1.99	-1.65	0.10
教員の教育課程実施の達成度	-1.84	2.07	-0.89	0.37	
学校の位置する都市の人口規模	-4.69	0.95	-4.93	0.00	

調整済みR2乗値:0.09 F値:24.69(有意確率0.00)

線形回帰分析の結果は表2のとおりである。まず、分析モデルのデータに対するあてはまりに関しては、調整済みR2乗値及びF値から、この分析モデルの説明力はそれほど高いとは言えず、児童の学力については、この分析モデルに組み込まれていない要素によって規定される面が多分にあるものと考えられるが、この分析モデル自体の妥当性については1%の有意水準において統計的に有意と判断することができる。

続いて、被説明変数である児童の学力と各説明変数との関係性に関しては、表2に示した回帰係数の推定結果より、学校による保護者への説明の状況と、保護者の教育要求にかかる教員間での議論の頻度、学校における適切な教育実践の展開を担保するための取り組みの状況が、児童の学力との間に比較的強い関係性を有していることがうかがえる。

まず、学校が保護者に対して行う説明の頻度に関しては、係数の値より、児童の学習状況に関する説明を頻繁に行っている学校の児童ほど学力達成の程度が低いことがわかる。保護者への説明の頻度が1段階上がると、児童の算数の成績が5.20ポイント下がるという推計である。一方で、児童の生活態度に関する説明の頻度については、統計的に有意な関係性ではないものの、学習状況に関する説明とは逆に、説明を頻繁に行っている学校の児童ほど学力達成の程度が高いという推計結果となった。

また、児童の学習にかかる保護者の要求について教員間で議論する頻度が高い学校ほど、児童の学力達成の程度が低く、議論の頻度が1段階上がると、児童の算数の成績が4.33ポイント下がるということが推計されている。学校経営にかかる保護者の要求について教員間で議論する頻度については、統計的に有意な関係性を観察することはできなかったが、児童の学習にかかる保護者の要求と同様に、議論の頻度が高い学校ほど児童の学力達成の程度が低くなる傾向がうかがえる。

さらに、学校の「内部アカウントビリティ」を担保する取り組みについては、同僚教員間での教育実践にかかる評価を実施している学校の児童は、実施していない学校の児童よりも、算数の成績が3.95ポイント高いという推計となった。外部者による評価や児童の学業成績に基づく評価の実施については、統計的に有意な関係性を観察することをできなかったが、外部者による評価が実施されている学校では実施されていない学校よりも児童の学力達成の程度が低く、また、児童の学業成績に基づく評価が実施されている学校では実施されていない学校よりも児童の学力達成の程度が高い傾向にあることがわかる。

なお、学校が保護者による学校教育への協力をどの程度要請しているかについては、児童の学力達成の程度との間に統計的に有意な関係性を観察することはできなかった。

5. 考察

以上のTIMSS2011のデータ分析の結果について、その特徴をまとめ考察を行った上で、今後の研究課題を指摘し、本稿のまとめとした。

まず、学校による教育活動の実態についての保護者への説明や協力要請の頻度と児童の学力との関係性について。学校により保護者への説明責任が果たされることによって、保護者に多くの情報が伝えられ学校教育に対する理解が深まり、保護者による児童の学習や学校の教育活動への協力が得られ易くなる、そして、保護者の協力が得られることで、学校の教育活動が充実し、児童の学力達成が図られる、こうした仮説が考えられたが、実際には、児童の学習にかかる保護者への説明頻度が高い学校ほど、児童の学力達成の程度が低くなっており、また、学校が保護者に対して協力を要請することと、児童の学力達成との間には、統計的に有意な関係性を見出すことはできなかった。このことは何

を意味するのか。

従来より、保護者による学校参加の必要性が指摘される中で論じられてきた、保護者による学校教育への直接的・主体的な関与や協力の意義に関する主張、すなわち、保護者が子どもの教育を単に「学校任せ」にするのではなく、保護者が学校において適切な教育活動が行われるよう自らこれに関与する、あるいは学校と協力して教育活動を行うといった学校参加が教育の質にプラスの影響をもたらすという見解について、今回の分析からは、そうした傾向をうかがうことはできなかったということである。

この分析結果については、児童の学力達成の程度の低い学校では、保護者による状況理解や協力が必要と考えて、児童の学習状況の説明や、学校の教育活動への協力要請をより頻繁に行っているということではないかとも想像されるが、注目すべき点は、保護者への説明や協力要請といったことが、直接に学校のアカウンタビリティの保障に寄与しない実態があるということである。保護者に期待されるのは、学校参加を通して、学校の教育活動を支援し、学校が担う役割を補うということではなく、子どもの実態を知ること、保護者として家庭における教育の役割を改善することであると考えらば、学校が保護者への説明や協力要請を頻繁に実施することが直接に児童の学力向上をもたらさないとしてもそれは当然と言えるかもしれない。学校と保護者とが各々の役割を十分に果たせること、この点こそが、学校のアカウンタビリティ保障に向けて、学校と保護者との関係性を構築する上で重要な要素となるのではないかということである。本稿の冒頭で述べたように、学校と保護者・地域との連携が、近年における学校経営改革の大きな流れとなっている。学校における児童の学習状況や生活態度について、学校が保護者に対して説明責任を果たし、保護者に理解を求めることは必要であるが、今回の分析結果は、学校教育への理解や児童の学校での状況についての把握を保護者に求めるこ

と、保護者に学校が果たすべき役割の支援を求めることとは異なるという点について再認識を迫るものとも考えられるのではないか。

次に、保護者の教育要求に関する教員間での議論の頻度と児童の学力との関係性について。Elmoreの指摘する「内部アカウンタビリティ」の機能を踏まえると、保護者の教育要求についても教員間で議論が重ねられ、学校において実現すべき価値等が調整・共有されている学校ほど「外部アカウンタビリティ」を果たす、すなわち、個々の保護者の教育要求ひいては児童の学習ニーズに応じた教育活動の実施が促進され、学力達成が図られるのではないかといった仮説が考えられたが、実際には、保護者の教育要求について教員間で頻繁に議論がなされている学校では、そうでない学校よりも児童の学力達成の程度が低く留まっていることが明らかとなった。保護者の教育要求にかかる教員間での議論の実施それ自体が、学校・教員による教育活動のアカウンタビリティを向上させる可能性は低いと結論せざるを得ない。保護者から寄せられる要求の内容や教員間での議論の方法等を含め、保護者の教育要求にかかる教員間の議論が学校のアカウンタビリティの向上に寄与しない要因について別途検討を深める必要があるだろう。

一方で、学校の「内部アカウンタビリティ」を担保するために学校が実施し得る取り組みとして着目した、教員の教育実践を観察・評価するために講じている手立てと、児童の学力との関係性については、興味深い結果が得られたと言える。同僚教員間で相互の教育実践について評価をし合う体制が整備されている学校の児童については、そうでない学校の児童よりも学力達成の程度が高く維持されているという点である。一定程度の学力達成が図られている学校では、教員間において個々の教育実践について相互に評価し合うなど、指導方法の改善に向けた取り組みを行い易いのではないかという解釈もできるが、個々の教員が、保護者や児童の要

求・ニーズに応じた教育実践を工夫し、これについて教員の間で相互に評価し合うことが、教員による教育実践の質を高め、児童の学力達成の程度を向上させているとした解釈も成り立つ。今回のデータ分析からは、いずれの解釈が妥当であるかについて判断することは難しく、より精緻な分析を要するが、少なくとも、学校がアカウントビリティを果たす上で、教員間の相互評価の実施は重要な条件となることが確認されたものと言える。外部者による評価や児童の成績に基づく評価の実施と異なり、教員間の相互評価の実施がなぜ児童の学力向上と強い関係性を持つのかという点に加え、教員間の相互評価の実施はどのような条件の下で可能となるのかについての説明は、今後の研究において取り組むべき課題と考える。

なお、今回の分析では、学校のアカウントビリティについて、TIMSS2011のデータのうち小学校第4学年の児童の算数の成績に限定して分析を行っている。他教科や他学年の児童の成績をアカウントビリティの指標とした分析においても、今回の分析と同様の知見が得られるかどうか、検証が求められるところである。また、学校のアカウントビリティの態様を測る指標については、児童の学業成績に限定されるものではない。他の指標を用いた分析モデルの設計の可能性についても検討を重ねる必要があるだろう。

注

1 「アカウントビリティ」とは、公的領域の諸活動の有効性・適切性を問うものとして幅広く用いられている概念である。ただ、我が国においては、政府・行政が市民に対し、公的領域における諸活動の実施状況を説明すること、すなわち「説明責任」が重視される傾向もあるが、沖（2000）は、1970年代のアメリカにおいて教育における「アカウントビリティ」とは主に「成果達成責任」として解釈

されてきたものであったことを指摘し、これら二つの定義は排他的なものではなく、いずれも重要な解釈であるとしている（沖2000）。

- 2 この点、佐古（2009）は、学校が単に外在的な要求に応じることに對して否定的な立場を明確にしている。学校の「外在的」あるいは「外発的」な要請として「学力向上」を取り上げ、学校が「外発的な要請への対応に終始」するか、それとも「児童生徒の課題を継続的・協働的に追求」するかといった学校の取り組み方の違いは、学校組織の教育機能の質の違いをもたらすとし、教員の協働性と自律性を高めることにより学力向上への取り組みが実現されることを、ケーススタディの結果に基づき指摘しているが、実際に保護者が抱いている教育要求とは、佐古が想定している「外在的な要請」、すなわち、単なる「学力向上」ということよりもはるかに多様で複雑なものであると考えられ、そうした多様で複雑な要求を踏まえた指導方法の改善が「学校組織の教育機能の質」に影響をもたらすようにも考えられる。
- 3 ここでは、第4学年児童の算数の成績について、5つの値によって示されている Plausible Valueの平均値を用いることとする。

参考文献

- Elmore, R. F. (2004) *School Reform from the Inside Out* Harvard Education Publishing Group (神山正弘 訳『現代アメリカの学校改革：教育政策・教育実践・学力』2006年、同時代社)
- 岩永定（2000）「父母・住民の経営参加と学校の自律性」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部、pp.240-260
- Lipsky, M. (1980) *Street-level Bureaucracy* The Russell Sage Foundation (田尾雅夫 訳)

- 『行政サービスのジレンマ：ストリート・レベルの官僚制』1986年，木鐸社)
- 真淵勝 (2010) 『官僚』東京大学出版会
- 沖清豪 (2000) 「イギリスの教育行政機関における公共性—非省庁型公共機関 (NDPB) とそのアカウントビリティ」『教育学研究』第67巻第4号, pp.397-405
- 佐古秀一 (2009) 「学力向上の取り組みと学校組織開発:学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例」『鳴門教育大学研究紀要』第24巻, pp.75-93
- 浦野東洋一 (2003) 『開かれた学校づくり』同
時代社