

教育経営における責任・統制構造に関する試論

三浦 智子

序章 本稿の目的

本稿は、我が国における教育経営—公立学校経営及び教育委員会による学校管理・支援—における責任と統制の構造について、実態を明らかにし、その課題について検討するための分析モデルの構築を試みるものである。

行政学において、村松岐夫は、『誰が支配し、いかに実施するか』が『いかなる結果をもたらすか』という点をその基本的な問いとして挙げている。言い換えれば、行政の技術とこれに対する管理・統制の在り方、政策の合目的性といった事柄の相互関係を問うことが「行政学のアイデンティティ」であるということである(村松 1999: 2-4)。

我が国における教育経営研究も、行政学における基本的な問いと同様に、『誰が支配し、いかに実施するか』が『いかなる結果をもたらすか』という点についての追究を目指してきたと言ってよいだろう。しかし、教育行政あるいは学校経営のそれぞれにおいて「誰が支配し、いかに実施するか」という点についての解明を試みるに留まり、「いかなる結果をもたらすか」という点までを考慮した十分な検証を行ってきたとは言い難いように思われるのである。

その理由として、まず、我が国における教育経営研究の特徴に関して、教育行政にかかる研究と学校経営にかかる研究とが別個のものとして展開されてきた側面があることが挙げられよう。例えば、近年の教育行政研究においては、

地方分権改革の流れの中で、文部科学省と地方教育委員会との関係性、あるいは教育行政の政治的中立性や民主性、専門性等を担保すべく維持されてきた教育委員会制度の機能に関する議論等を中心に、教育の機会均等あるいは結果の平等について、制度あるいは政策の上でいかに実現し得るのかが継続的に議論されてきたところであり、また、学校経営研究においては、主に保護者・子どもによる学校参加、あるいは校内自治や教員間の「協働」の機能を対象として、学校経営あるいは学校教育活動の民主性や専門性の向上に資するための議論が展開されてきた。このように、教育行政運営を対象とした議論と、学校組織の経営を対象とした議論とがそれぞれに展開されているため、学校教育がもたらす結果ないし結果がもたらされるプロセスについて、教育行政運営と学校組織経営の間の影響関係を視野に入れた十分な検討がなされていないように思われるのである。

本稿では、以上のような教育経営研究上の課題を踏まえ、教育経営組織における責任・統制の構造について解明するための分析モデルの構築を試みることにする。最終的な研究の目標は、学校のアカウンタビリティが保障される過程の解明にあるが、着目すべき点は、学校教育の責任を担保するための統制の在り方にあると考える。学校教育に対する統制の在り方について、教育委員会と学校とを包括的に捉える「教育経営組織」という概念を用い、その内外においてなされる制度的あるいは非制度的な統制の手段

が相互補完的に成果を生み出す過程を明らかにすることにより、教育経営改革の方向性、あるいはこれを支えてきた理論について課題を見出すことができるのではないか。そのための分析モデルを提示することが本稿の目的である。

本稿の構成は以下のとおりである。

まず、第1章において、行政学における責任論、すなわち、「直接責任」と「機能的責任」をめぐる議論等について概観した上で、第2章において、「専門職」としての教員による責任論、具体的には、その職務の自律性を前提とした教員による責任論の有効性と課題について検討する。これを踏まえ、第3章では、学校アカウンタビリティの構成要素にかかる既往の研究から得られた知見について再検討し、その代表格とも言えるエルモアの研究において提示されたアカウンタビリティ・モデルに注目する。そして、第4章では、我が国における公立学校経営を取り巻く制度的文脈を考慮することによって、エルモアによるアカウンタビリティ・モデルの修正を図り、我が国の教育経営組織における責任・統制の構造について解明するための分析モデルの提示を試みるとともに、終章において、今後の研究課題について述べることにする。

第1章 行政学における責任論

行政学において、「行政官僚制に対する統制」は研究上の課題のひとつであるが、しかし、行政学の体系においても行政統制理論が明確に位置づけられてきたとは言い難いとされる。風間規男は、現代行政学を成立させたアメリカでは、2つの民主主義観—マジソニアン・モデルとウェーベリアン・モデル—が併存し、「それぞれの民主主義観が行政統制に対して別方向を指示」(風間 1995: 108) しており、そのことが行政統制の理論化を困難にしてきたと主張する。2つの民主主義観とは、まず、官僚の「自律的中立性」を確保することによって「多元的」な民意への対応を図ろうとするマジソニアン・

モデル、これに対し、素人による行政、すなわち代表性に依拠する政治と行政の接続を前提とし、官僚の「従属的(道具的)中立性」を重視することで、「一元的」な対応性の実現を目指すというウェーベリアン・モデルであると説明されるが、官僚自身の専門性を重視し、これに民主的な行政の実現を期待するのか、それとも政権をとった政治勢力に対する官僚の従属を重視することで、民主性を担保するのか、民主主義の実現をめぐるこれら2つの考え方は、多元主義的なアメリカにあっては後者よりも前者が重視されてきた。それが「法の軽視」につながり、「政治と行政の連続論・融合論を主張することでマジソニアン的現実への適応」が図られるも、「いかに行政組織を運営しプログラムを実施していくかを研究する行政管理論が偏重され、いかに政治家が官僚制を統制するかという行政統制理論は、行政管理論との接合点を見出せないまま行政学の主要テーマではなくなっていった」というのである(風間 1995: 113)。

この点、フリードリッヒとファイナーによる行政責任論争において、フリードリッヒは、議会による統制が有効に機能しなくなってしまったことを背景として、現代の行政機構・行政官に対して制度上の答責性を要求するだけでは足りず、コミュニティの民衆感情に直接に対応する責任(=「直接責任」)を自覚すること、客観的に確立された科学的な基準に対応する責任(=「機能的責任」)を自覚することを併せて要求しなければならないと説いたが、これに対し、ファイナーは、議会による行政府の行政活動に対する統制の重要性、議会に対する行政の答責性を確保することの重要性を強調し、伝統的な民主的統制の論理でフリードリッヒに反論している(西尾 1993; 森田 1996)。

平行線を辿るフリードリッヒ=ファイナー論争について、行政責任を市民の要求の充足という観点から理解するとき、ファイナーの主張する責任(統制)論は、行政権力は外的な制御力の範囲をこえて拡大してはならないという視点

に発するもので、行政機能・自由裁量を減少させることによって官僚制の抱える問題に解決の方向を見出そうとしたものであるといった評価もなされている(村松 1964, 1974)。しかし、「外的な制御力」は何時いかなる場合においても行政権力に対して有効に機能し得るのだろうか。

「外的な制御力」の有効性は、行政活動における専門性の高さや、政策に関する市民の関心や要求の高さ、利害対立の状況等に大きく依存するものと思われるのである。一方、フリードリッヒの主張は、こうした「外的な制御力」の限界(=議会による統制の機能不全)を背景として展開されたものであるが、フリードリッヒが外在的統制を補完する存在として着目した内在的統制それ自体の在り方においても、例えば、階統制上の管理と、各行政分野における専門的な科学技術の知識との間に対立・抗争が生じるとき、効果的な調整の手段を持たずにジレンマに陥る可能性があるといった問題点が指摘されている(大森 1970)。そして、こうしたジレンマに決着を付けるための手段として、「外的な制御力」が利用されることも多いというのが実情であろう。

無論、教育経営における教育行政職員や教員の職務は、行政官僚のそれとは性格が大きく異なっている。特に、教員についてはリップスキー(Lipsky 1980=1986)の指摘する「ストリート・レベルの官僚」としての性格を有すると言ってよいだろう。リップスキーは、福祉や教育といった行政サービスの従事者を指して「ストリート・レベルの官僚」としているが、その職務の特性は、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ことにあるとしている。教員を「ストリート・レベルの

官僚」として捉えるならば、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、地域における教育の維持・発展に貢献するということになる。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。しかし、「ストリート・レベルの官僚」による職務は、一方で、結果的に行政サービスに対する市民の期待を統制し、その葛藤を規制するという側面も持つ点にその特徴がある。このことをリップスキーは「ジレンマ」と指摘するのであるが、「ストリート・レベルの官僚」としての教員の職務は、保護者・子どもの要求に応答すべく自らの裁量において決定する教育方法・内容が、却って保護者・子どもの要求自体を統制することになるという矛盾を抱えているというわけである。

ゆえに、「ストリート・レベルの官僚」としての教員に求められる責任は、先述のフリードリッヒ=ファイナー論争で言われるところの、伝統的な民主的統制の論理に基づくファイナーの責任論よりも、「直接責任」と「機能的責任」によって構成されるフリードリッヒの責任論に近いと言えよう。ただ、行政官僚における責任と「ストリート・レベルの官僚」としての教員における責任との最大の相違点は、教員の職務における「機能的責任」の内容が必ずしも明確にされているわけではないことにあるのではないか。そうした中で、教員の職務は「直接責任」を問われる局面を多く抱えることが、却って多様な保護者・子どもの教育要求に応答する上での制約となるものと考えられるのである。

第2章 教員による職務の専門性と自律性

その「直接責任」に任されるところの大きい

「ストリート・レベルの官僚」の「ジレンマ」は、市民との相互作用の結果として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が困難であるとされ、民主的な統制の機構を持ち得ないと考えられてきたことも大きく関係する。つまり、「ストリート・レベルの官僚」の職務に対する民主的な統制を阻む最大の要因は、その職務の内容が、市民との相互作用を経ながら「直接責任」において決定される点にあるということになるだろうが、これはまた、職務上の高い自律性を前提とする他の「専門職」に対する統制とも異なる課題を抱えている。

「専門職」とは、言うまでもなく高い「専門技術性」を必要とするものであり、それゆえに職務の裁量及びその自律性が専門性の維持に欠かせないとされてきた。教員の職務についても同様にその裁量及び自律性が重視されてきたところである。また、一般的に、「専門職」においては、その自律的な「専門技術性」が誤った結果を生じさせた場合（例えば医師による医療過誤など）、外部者による法的あるいは社会的な制裁がなされる仕組みが整備されていることが多いものと考えられる。ただ、教員という職についてはその限りではない。教員免許の資格水準は低く、その取得が容易であることや、資格があっても採用試験に合格しなければ教員になれないなど資格が実質的に無視されていること、信頼できる教育の知識と技術が確立されていないことを背景としてその「専門技術性」が未確立と見られる（市川 1986: 12-13）点に加え、先述のように教員の職務における「機能的責任」の実態が不明瞭であり、その職務の成果について科学的根拠に基づいた評価・判断をすること自体が困難を極めるところでもある。

こうした教員の職務において、その自律性を担保することは果たして教育上有益であると言えるのだろうか。「専門技術性」の高さや、そ

の職務を支える科学的根拠の存在、職務上の過誤に対する外部者による法的・社会的な制裁の仕組みの有無において教職は他の専門職と異なるが、これらの条件が職務の自律性の要否を判断する条件のすべてではないだろう。ショーン（Shön 1983=2001）のいう「反省的実践家」としての職務遂行の態様—状況と対話しながらその専門性を発揮するというもの—を支える「状況と対話する思考力」や「自分の実践を複眼的に相対化する省察力」こそが教員の力量の中核として再定義される必要性が指摘される（佐久間 2007: 215-216）中で、「考え方や価値が多様化する現代社会においては特に、『国家＝公共』とする前提には大きな危険を伴う」ため、「教師の自律性を否定すれば、現状を改善するのは逆に、教員が人格をもった1人の人間として、誠実に子どもや保護者と向き合う営みを妨げる結果をもたらす」（佐久間 2007: 217）といった論理に基づくならば、教職も、職務の自律性を前提とした専門職と見做されるべきであるとした主張も頷ける。ただ、佐久間 亜紀は、「専門家として自律性をもつことは、権力を付与されることと表裏一体であり、その自律性が公共の福祉に寄与しているかは、専門家同士によって厳しく相互評価される必要がある」とし、「教員の判断や行動の適切さを、事例に即して厳しく検討しあう場を、恒常的につくること」が必要であると主張する（佐久間 2007: 219）¹。教員がその「直接責任」を適切に果たすために必要なのは、職務の自律性を前提とした専門職として認められるか否かではなく、教員の職務に求められる「専門技術性」を十分に機能させるための条件整備の在り方を追究することに尽きるのではないか。

第3章 教育経営におけるアカウンタビリティ論の再検討

(1) NPM型の教育改革の可能性と課題

我が国における臨時教育審議会答申以降の教

育改革は、NPM型の改革と言われることがある。NPM＝ニュー・パブリック・マネジメント (New Public Management) とは、特に1990年代前後の教育改革に影響を与えた手法のひとつとして挙げられ、本来的には、企業経営的発想を公務部門にも適用して効率化を志向する改革を指すものである。大住 荘四郎によれば、NPMの具体的な手法については4点—①経営資源の使用に関する裁量を広げる (Let Managers Manage) かわりに、業績／成績による統制 (Management by Results) を行う、そして、そのための制度的な仕組みとして、②市場メカニズムを可能な限り活用する：民営化手法、エージェンシー、内部市場などの契約型システムの導入、③統制の基準を顧客主義へ転換する (住民をサービスの顧客とみる)、④統制しやすい組織に変革をする (ヒエラルキーの簡素化) —に整理される (大住1999)。これは、単に「小さな政府」を目指すだけでなく、行政の成果主義的な管理を目指す改革手法であり、これら4つの手法を大きく2つのアプローチに分けるならば、行政管理者に裁量権を与えてやる気を引き出す“Let the managers manage” (まかせる) 戦略と、契約関係により目標を達成させる“Make the managers manage” (させる) 戦略の2つに集約できる²。

臨時教育審議会答申以降の教育改革の文脈において、裁量権を与えられる「行政管理者」、あるいは契約関係を結ぶ主体が何を指すのかは必ずしも明らかであるとは言えない。ただ、臨時教育審議会答申以降の教育改革がNPM型の改革と言われる場合には、文部科学省・教育委員会・学校という縦の行政管理系列にあって、文部科学省・教育委員会による目標・水準の設定や資源配分を前提としつつ、各学校 (校長) の裁量拡大を目指す、すなわち「学校の自主性・自律性」の確立を促すことによって、子どもの教育ニーズや保護者の教育要求を把握し、学校・教員の裁量でそれに応じた教育活動が展開されることを期待する改革である点が評価され

たものと解釈できよう。

しかし、こうした一連の教育改革はNPM型の改革と評価されつつも、NPMの理念どおりの政策展開を遂げてきたというわけではないという見方もある。世取山洋介は、「教育の自由化」が図られ、学校教育の多様化や「学校選択」制の導入が試みられた、臨時教育審議会答申から20世紀末までの15年間を第一の期間とし、続く第二の期間として20世紀末から教育基本法改正までの間には、学校の自主性・自律性の確立を図るとして校長の権限強化のための仕組みが整備され、さらに、教育基本法改正後から現在に至る第三の期間において、「出口」管理型の教育行政管理を目指し、「全国学力・学習状況評価」の導入や学校評価制度の導入がなされたと整理する。その上で、こうした一連の改革の流れについて、直線的にはなく、ジグザグ状に展開されてきたと指摘する。すなわち、第一の期間は、「規制緩和」、「教育の自由化」の実施を目指す段階であったが、新しい学力観を提示し学校体系の多様化をもたらす契機を生み出すことに成功しているものの、「市場」を基礎とする「教育の自由化」については通学区域の弾力的運用に留まり、それほど改革が進んでいないこと、そして、第二の期間には、「規制緩和」に加えて統制の仕組み作りが求められるはずであるが、初等中等教育については、校長の権限強化や学校評議員、学校運営協議会の導入等によって学校を法人に「疑似」する組織として再構成するに留まったこと、さらに、それぞれの段階の改革が不十分のまま、第三の期間における「全国学力・学習状況調査」や学校評価制度の導入・実施といった、各学校の教育活動にかかる評価の仕組みのみがトップ・ダウン的に導入されるに至った、ということが指摘されているのである (世取山2008)。

NPM型の行政改革に対しては、“まかせる”戦略と“させる”戦略の2つのアプローチの方向性が異なり、その非整合性が批判の論拠とされる (毎熊2002) こともあるが、世取山の指

摘は、まさにその非整合性を批判したものと考えられる。勝野正章もまた、2005年10月に文部科学省から公表されたリーフレット「義務教育の構造改革—中央教育審議会答申の概要—」に触れ、「国は目標を設定し、『インプット』（学習指導要領、教員養成、財源などを例示している）を確保し、全国学力調査と学校評価システムにより『結果』を監査する役割を負う一方で、『プロセス』に関する権限と責任をこれまで以上に市区町村と学校に移譲する」ものであるとその内容を整理した上で、「結果の検証が国の責任であると宣言されたことは注目に値する」と指摘するが、「管理、統制、評価の制度は、それらがどれほど技術的に見えてとしても、根底にある一連の信念や価値観を表現している」としたニーブ（Neave）の主張を用い、「成果や質は、このような倫理的、政治的な過程における順応さによって定義されるという示唆」を支持するとしている（勝野 2007: 3-10）ところである。

この点、小川正人は、法と政治との間にある行政の肥大化批判として、政治主導による政策決定が進められ、（教育）行政の専門性、自立（律）性が後退する事態にあつて、「法と政治の隙間を埋め政治的討議を実りあるものにし討議を通じた合意形成とその水準を高めていく手段として政策研究が改めて意義づけられる」とし、学校経営研究においても、「学校内外の『政治的なるもの』への分析視点がますます重要になっていく」と指摘している（小川 2009: 49-50）。

以上を踏まえると、臨時教育審議会答申以降のNPM型の教育改革下においては、「学校内外の『政治的なるもの』」に対し、教員がいかに向き合うかによって、学校教育の質が大きく左右され得るということがあらためて確認されよう。その中で、例えば、各学校において、それぞれの教員が保護者・子どもの教育要求を通して把握する教育課題と、各学校・教員に課される目標（文部科学省・教育委員会から求めら

れる成果）との調整をいかに図るかといったことが、重要な政策課題となり得るものと考えられる。

(2) 教育経営におけるアカウンタビリティとその構成要素

こうした政策課題について、アカウンタビリティ研究においては、いかなる論点が提示されてきたのだろうか。

今日、教育行政・学校経営においてもアカウンタビリティという語が多く用いられているが、アカウンタビリティとは、組織による諸活動の有効性・適切性を問う概念として幅広く用いられてきたものであり、その語源は、会計学において「会計責任」という訳語が使用されたことにあるとされる。

我が国において、アカウンタビリティという語は「説明責任」と訳されることが圧倒的に多いが、これを「説明責任」としてのみとらえることには異論もある。1970年代のアメリカにおいて、アカウンタビリティとは主に「成果達成責任」として解釈されてきたものであったのに対し、我が国において、公的領域におけるアカウンタビリティのあり方が論じられる場合には、政府・行政が市民に対し、諸活動の実施状況を「説明」することが重視されてきた（沖 2000）のである。

宮川公男は、地方分権等の改革を背景として、トップ・ダウン的で規則の遵守をベースにしたアカウンタビリティから、ボトム・アップ的で結果志向、成果重視のアカウンタビリティへの転換が今日におけるガバナンス改革の基本的方向であるとし、このようなアカウンタビリティにかかる転換は、組織運営に対し、規則や制約を緩め、マネジメントの裁量性と自律性を高めて成果を上げることを要求するものであると指摘する（宮川・山本 2002）。我が国においても、行政が法的義務を果たし、そのことを市民に対して事後的に説明を行うというだけでなく、その裁量性と自律性によって市民の必要性

を適切に把握し、これに見合った行政活動を行い成果をおさめることも、アカウントビリティという概念が意味するところのものとして含まれるようになりつつあると言えるだろう。

教育経営に求められるアカウントビリティとは、ここまでの議論に基づけば、公教育に求められる目標・水準の下、保護者・子どもの教育要求・教育課題との調整においてなされる教員の専門的判断に基づく成果ということになるだろうが、これを教育上適切なものとするためにどのようなアカウントビリティ・システムが求められるのだろうか。

アカウントビリティには複数の意味が付与されていることを受け、平田淳は、これを整理する立場からアカウントビリティを構成する諸要素とその相互関係を明確にするとして、次のような要素に着目している。すなわち、「いつアカウントビリティを果たすのか (when)」、「どの程度のアカウントビリティを負うのか (what level)」、「誰がアカウントビリティを負うのか (who holds)」、「誰に対してアカウントビリティを負うのか (to whom)」、「何に関してアカウントビリティを負うのか (for what)」、「どのようにしてアカウントビリティを果たすのか (how)」というものである (平田 2008: 91)。その上で、我が国の教育改革諸政策が採用してきたアプローチについて、リースウッドらによる4つの分類—市場競争的アプローチ (market competition approach)、意思決定の分権化アプローチ (decentralized decision-making approach)、専門職的アプローチ (professional approach)、管理的アプローチ (management approach)—を用いて整理し、各アプローチの要素構成は異なるが、各アプローチ間には重複している要素があることを指摘する。そして、「アカウントビリティとは単に経済原理を教育の世界に導入することを正当化する論拠となるだけではなく、むしろ市場原理を克服し、対立軸を形成するための視点を提示するという側面も有している」とした上で、「教育のアカウン

タビリティを高めるための改革を実施するのであれば、そこでのアカウントビリティとは一体何を意味し、その意味に基づいて考えた場合その構成要素の構造はどのようなものとなり、そういったアカウントビリティを果たすためにはどのようなアプローチを採用することが必要となるのかを見極めたくて体系的になされなければ、結局はその改革は手段と目的が一致しない、場当たりの、効果の薄いものになってしまう恐れがあるということとは否定できないだろう」(平田 2009: 148)としている。

この点、山本清は、誰に対して説明責任を果たすべきかという視点から、アカウントビリティを5つに分類する。5つの分類とは、①プリンシパル-エージェント関係に基づく「政治的アカウントビリティ」、②「法的アカウントビリティ」、③監査や評価に基づく「管理的アカウントビリティ」、④同僚間の高い倫理観・社会的責務の共有が図られ、自ら矯正・修正を行うことが前提となる「専門的アカウントビリティ」、⑤広く利害関係者に対する「社会的アカウントビリティ」、を指す (山本 2013)。平田 (2009) が依拠しているリースウッドらによる4つの分類と異なるのは、結果的にそれぞれのアカウントビリティを担保する仕組みに主眼を置いた分類となっている点である。①～③のアカウントビリティについては、理論上は、ガバナンスの仕組みが整備されることによって担保され得るが、特に、④の専門的アカウントビリティについては、同僚間で自主性を担保する懲罰を含む自律的な責任保持体制がとられていない場合等においては適切に機能しないことが指摘されている。無論その質について検討すべき余地は大いにあるものの、政治選挙や訴訟、監査・評価といったように、アカウントビリティが果たされているかどうかを市民や第三者が事後的にコントロールするための仕組みが制度化されている範囲において、①～③のアカウントビリティは担保され得る。しかし、④のアカウントビリティ、これには、例えば学校にお

ける教員の教育活動において実現されるべき価値、また、それを適切に実現する方法等が含まれようが、これを市民や第三者がコントロールすることは容易ではなく、だからといって教員自身がその同僚間で行う矯正・修正にその質の維持を期待できるかという、確たる保証もないということが、専門職としての教員が抱える課題としてあらためて確認される。平田(2009)において整理される、我が国の教育改革諸政策が採用してきたアカウントビリティ保障に向けた諸々のアプローチについては、そうした専門職としての教員が抱える課題にいかに対処するかという視点をやや欠いているように考えられ、そのことが、アカウントビリティの向上を目指した教育改革を「場当たりの、効果の薄いもの」に留めてきた要因となっているものと言えるのではないかと。

(3) 学校における「内部アカウントビリティ」と「外部アカウントビリティ」

学校経営に関する国内外の先行研究においては、「専門的アカウントビリティ」の有効性を支持するもの、すなわち、学校が外在的な要請に応じるために、教員集団において教育課題の追求・共有がなされることの必要性を指摘した研究が多く展開されている。篠原岳司によれば、こうした研究は、例えばアメリカで見られる1980年代以降の改革動向のように、一斉学力テストの実施など行政主導で成果に基づいた学校アカウントビリティの保障を試みる政策に対し、これを批判的に捉える立場から広く展開されるようになったものでもであるとされ、教育行政主導のアカウントビリティ=外部アカウントビリティ (external accountability) 政策に対しての、内的アカウントビリティ (internal accountability) 保障の議論とも呼ばれる (篠原 2007)。

内的アカウントビリティ保障の議論において、その代表格とも言えるエルモア (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「外部アカウントビリティ」と定義し、学校が「外部アカウントビリティ」を果たす前提条件として、「内部アカウントビリティ」—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。具体的には、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、個々の子どもやその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という仮説について、ケーススタディを用いて検証している。このケーススタディの対象とされているのは、経営主体や学校を取り巻く地域社会の多様性を考慮して抽出した複数の学校であるが、上記の仮説は、経営主体等の相違によらずすべての学校において成り立つものであった。すなわち、すべての学校において何らかの内部アカウントビリティ・システムを有しているが、学校が誰に対して、何について、どのように説明責任を負うかに関するほとんどの決定が、学校内部の教員らによる責任の感覚に任されているということである。注目すべきは、学校の経営主体の相違に伴う外部アカウントビリティの仕組みの多様性 (チャーター法や地方カリキュラム基準など) は、学校のアカウントビリティを支えるとされる教員らによる責任の感覚に対して影響をもたらすものではないとした主張であり、これは、教育政策決定過程における「バックワード・マッピング」—すなわち「制度レベルの政策担当者と管理職は、制度の最小単位である教室や学校で実現しようとする結果についての明確な認識に基づいて、自らの決定を行わなければならない」 (Elmore 2004=2006: 6) という政策決定モデル—を支えるアカウントビリティ論とも言える。

国内における研究においても、こうしたエル

モアのアカウンタビリティ論に基づく研究が多数見られる。例えば、佐古は、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するとともに、「教育組織化」としてそのプロセスを理論化している（佐古 2006a, 2006b, 2010; 佐古・山沖 2009; 佐古・宮根 2011; 佐古・竹崎 2011）。ただ、一連の佐古らの研究に対しては、教員の協働性と自律性を軸に展開される組織開発理論がミドルリーダーの存在を前提としたものであり、校長の役割が制約されていることに加え、組織統制の在り方について、個々の教員の個業化の程度を縮減することに限定されている点を指摘する研究もある（大脇・西川 2014）。

こうした先行研究は、定性的なデータに基づく仮説生成あるいは仮説検証を行ったものが多く、得られた知見の一般化が必要ではあるが、学校の「外部アカウンタビリティ」を支える「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—それ自体の機能は、エルモアが指摘するように、教員らによる責任の感覚、あるいは一連の佐古らの研究や大脇・西川（2014）の指摘に見られるように、学校組織の経営戦略など内部の責任保持体制に依拠するものとして捉えられてきた。つまり、先行研究においては、「内部アカウンタビリティ」の規定要因として、教員・学校組織の特性が指摘されるに留まっているのであり、教員らによる責任の感覚、あるいは、学校が組織として責任を果たし得る経営体制がどのような条件の下で生み出されるのかといった点についての解明が十分になされてこなかったということである。そのために、これらの研究成果から学校アカウンタ

ビリティ保障に向けた政策的な知見を十分に得ることが困難となっているとも言えるだろう。

第4章 行政責任・統制の類型と教育経営への応用

以上を踏まえ、ここでは、我が国における公立学校のアカウンタビリティについて、その態様を説明し得る分析モデルの構築を試みることにする。

前章で述べたエルモアのアカウンタビリティ論における「内部アカウンタビリティ」及び「外部アカウンタビリティ」とは、「内部」と「外部」を分ける基準として「学校」組織を位置づけた上で、第1章で概観した、行政学において説明されることの「機能的責任」と「直接責任」をそれぞれに表現しているものと言ってよいだろう。森田朗は、これらについて「内面的責任」と「応答責任」という概念を用い、行政活動の担い手である行政官は、単に「法律の規定どおりに、政策を機械的に執行する」だけでなく、「国民の多様な要望に応じて現代社会を管理し、社会システムを適切に制御する能動的な責任を負っている」、つまり「外部からの統制に服し、問責に答えるという意味の応答責任」だけでなく、「専門家として与えられた職務を正しく遂行する行政官自身の内面的責任」が問われるとしている（森田 1996: 159）。

こうした行政責任・統制の形態や手段について類型化を行った、行政学における代表的な研究として、ギルバート（Gilbert 1959）を参照することができよう。これは、行政統制の手法について、行政機関の外部から行われるものか否か（External / Internal）という軸と、それが法制度で規定されているか、それとも事実上のものか（Formal / Informal）という軸によって分類したものであり、我が国の教育経営学においても注目されてきた経緯がある。また、行政学においても、行政統制の実態を捉えるための枠組みとして多く参照されている（宮川・

秋吉 1996; 竹本 2010 など) ところである。

ギルバートによって4つに分類された統制形態について、森田朗はそれぞれの統制形態における具体的な方法を表1のように整理している。

表1 ギルバートによる行政統制(責任)の4類型と主な統制の方法

	外在的	内在的
制度的	<ul style="list-style-type: none"> ・議会による統制 ・裁判所による統制 ・会計検査院による統制 	<ul style="list-style-type: none"> ・各省庁大臣による統制 ・人事院等による管理・統制 ・官僚制の指揮命令系統による統制
非制度的	<ul style="list-style-type: none"> ・利益集団による圧力 ・マスメディアによる批判 ・外部専門家による批判 	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚職員の評価・批判 ・職員組合の批判

森田 (1996: 161) より引用

この類型は行政官僚にかかる責任・統制に適用されるものであり、これについて森田は、「議会や裁判所という外在的制度的統制が十分に機能しない現代行政国家においては、上級機関による監督や会計検査等の内在的制度的統制が有効であるにしても、それも、同僚によるチェックである以上限界がある。したがって、世論や各種の社会運動による批判、マスメディアの活動、そして外部専門家の批判等の外在的非制度的統制、あるいは同じ専門家である同僚が職業倫理に基づいて行う批判等の内在的非制度的統制の方法が重要であり、強化されなくてはならない、というものである」(森田 1996: 160-161) と説明しているが、教育経営における責任・統制構造を検討する上で、このギルバートによる行政統制の類型を参照する理由については次のように整理できよう。

まず、教育経営研究において多く注目されて

きたエルモアのアカウンタビリティ論では、先述のように、「内部アカウンタビリティ」として主張されるところの教員による「内面的責任」は、「教員間の協働」など教員集団内部における責任体制＝内在的かつ非制度的な統制によって成り立つものであることを前提とし、「内部アカウンタビリティ」こそが「外部アカウンタビリティ」の促進要因とされる。こうした主張は、「専門職」とされる教員の職務に求められる自律性の概念とも整合的であるものと評価できよう。しかし、広域的な教育水準や公平性の維持を図る上で、教員の職務にとって学校組織単位での自律性、すなわち「内面的」な「応答責任」が確保されることのみが必ずしも望ましいわけではない。なぜなら、先述のように、教員の職務については、その「機能的責任」を支える明確な「科学的根拠」あるいは「専門技術性」が確立されていないという側面を否定することができないためである。

そもそも、エルモアのアカウンタビリティ論は、先述のように、「学校」組織を基準として「内部アカウンタビリティ」と「外部アカウンタビリティ」の関係性を論じているが、我が国における公立学校の経営は、教育内容の決定や資源配分の面で文部科学省や教育委員会との間に密接な関係性を有しているものであり、教員間の協働など非制度的かつ自律的な努力によって支えられる公立学校の経営と、法制度に基づく教育行政による学校管理との間の影響関係を踏まえることが必要である。そのために、学校組織と教育行政組織を併せて「教育経営組織」として捉え、その内部と外部とを区別した責任・統制論を構築することが、我が国における公立学校のアカウンタビリティの実態を検証する上で必要であるものと言えるだろう。以上の点から、エルモアのアカウンタビリティ論では捉えきれない我が国の教育経営の実態について検証を行う上で、ギルバートによる行政統制の4類型は参照に値するものと考えられるのである。

表2は、先述のギルバートによる行政統制(責

任)の4類型(表1)を参照しつつ、教育経営における統制の形態・方法について整理したものである。この枠組みに沿って、我が国の教育経営における責任・統制構造について検証する上での課題を検討する。

表2 教育経営における統制の類型とその方法

	外在的	内在的
制度的	<ul style="list-style-type: none"> ・首長や議会による統制 	<ul style="list-style-type: none"> ・文部科学省や教育委員会による基準 ・教育委員会による人事・予算 ・教育委員会による指導助言
非制度的	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の要請 ・保護者等の教育要求(学校参加) ・学校評議員 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校組織における教員間の協働

まず、教育委員会制度に代表される我が国の戦後教育行政の特徴のひとつは、その専門性や政治的中立性が確保されてきた点であろう。つまり、教育行政が、首長や議会による統制に代表される「外在的・制度的統制」の影響を受けることのないように工夫された仕組みが教育委員会制度であるとも言える。しかし、2014年の地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正により、教育委員会制度の不備を補うとして、教育行政に対する首長の関与が新たに規定されている。教育行政に対する「外在的・制度的統制」の影響がより強化されていくものと考えられ、その検証は今後の大きな研究課題となり得る。

また、我が国において学校参加論の展開の契機となった「内部アカウンタビリティ」の機能への懐疑は、政策上においても、学校における教育活動の「民主性」の向上を目指す改革動向を生み出し、保護者等による学校への直接的な参加行動あるいは教育要求の表出を促進してきたとも言えるが、教育経営組織に組み込まれな

い保護者等による学校参加は法令に規定されたものではなく、「外在的・非制度的統制」と位置づけられる。

なお、現在では類似制度も含めほとんどの学校に設置されるようになった「学校評議員」は、学校参加を制度化するというよりも学校組織内部における校長の権限強化を裏付ける手段としての性格が強い。つまり、学校に対する「外在的・非制度的統制」を制度化することによってその影響を強化するというよりは、NPM型の教育改革下にあつて、校長の権限強化を図り、各学校単位でその成果の向上を目指すべく、教育経営組織内における官僚主義的な管理の強化を図る手段として学校評議員を位置づける政策意図がうかがえるということである³。学校評議員については、学校外部者による法令に基づく学校参加の仕組みであることからすれば「外在的・制度的統制」に分類されようが、実際には、学校評議員は校長の求めに応じてのみ意見を述べることができるものであり、制度導入の背景にうかがえる政策意図を踏まえるならば、学校組織内部における校長の権限強化策の一つであるとも考えられ、「内在的統制」としての性格を併せ持つものとも言える。外部者を介在させることによる統制の手段であることには相違ないが、保護者等の教育要求を学校経営に反映させることを目的として民主的統制の制度化が図られたものとは限らないということである。そこで、学校評議員の仕組みについては、ひとまず(制度化されない)保護者等の学校参加と並ぶ「外在的・非制度的統制」として位置づけた上で、これが実際に民主的な統制手段としてどの程度有効に機能しているのか明らかにするとともに、「内在的統制」に組み込まれる形で制度化されたことによる制約等も含め、その課題を探ることが望ましいものとする。

さらに、エルモアの指摘する「内部アカウンタビリティ」は、「内在的・非制度的統制」を前提とするものと言える。具体的な手段としては、学校組織内部における「教員間の協働」な

どが挙げられよう。しかし、「教員間の協働」の決定要因にかかる検討⁴に基づくならば、学校の「内部アカウンタビリティ」は「内在的・非制度的統制」のみによって果たされるわけではない。協働を含めた教員らの行動を規定し得る、教育内容の基準設定や各学校への教員の人事配置、学校経営にかかる指導助言など、教育行政（文部科学省、都道府県及び市町村教育委員会）による学校管理・支援の態様が「内在的・非制度的統制」にもたらす影響は大きいものと想定され、「内部アカウンタビリティ」を左右する要素となり得る。こうした教育行政による学校管理・支援は法制度に基づいて実施されているものであり、我が国における学校教育活動の展開を観察するにあたって、教育委員会と学校とを別個の独立した存在として切り離して捉えることは学校制度の実態に即していないものと言える。教育委員会と学校とを、両者の関係性を含め「教育経営組織」として捉えるとともに、教育委員会による管轄下の学校の管理・支援について「内在的・制度的統制」と位置づけ、「内在的・非制度的統制」を有効に機能させるための一要素として捉えた上で、学校アカウンタビリティの実態を解明することが求められているのではない。

終章

ギルバートによる行政統制の4類型は、外在的な統制か、それとも内在的な統制かという二分論ではなく、それぞれを制度的な統制か、それとも非制度的な統制かという点においてさらに区別している点がその特徴であると言える。ただ、我が国の教育経営分野における既往の研究において、このギルバートの類型に着目した研究に共通するのは、4類型のうち、いずれの形態による責任が重要であるかという議論に終始し、教員による自律的・専門的責任、すなわち内在的・非制度的責任の機能を評価するに留まる点であろう。例えば、小松郁夫は、教育行

政における責任論に関して、非制度的責任、特に機能的責任（専門的規準に対する責任）の教育における特徴への配慮と、問責者（本人）の側の特殊性、子どもの存在への配慮について特に論じられるべきであるとし、「子どもは、一般行政領域に対する、市民の統制や制裁手段のようなものを持っていない存在であるから、そこにおける正統性の根拠をどこに求めるべきかは、法的制度的責任の追求のみにて終了する問題ではない」（小松 1977: 39）と述べる。また、露口健司は、教育行政における責任をギルバートによる類型に基づき4局面に整理した上で、専門的責任が官僚的責任に支配されていることが教育制度の重要な問題であることを指摘し、専門的（自律的）責任こそが教育責任論や専門職論と結びつくと結論づけるに留まっている（露口 1995）のである。

本稿では、エルモアによるアカウンタビリティ論を修正する形で、表2のような4類型によって教育経営における責任・統制構造を捉えることの必要性にあらためて注目してきたが、これら4つの形態による統制は、それぞれが自律的に機能するのではなく、相互補完的に機能することによって、学校のアカウンタビリティが果たされるという点に最も力点が置かれるべきであると考えられる。

臨時教育審議会答申に基づく「開かれた学校」政策以降、我が国においては「学校の自主性・自律性の確立」を目指した改革が指向されてきたが、校長の権限の強化は、学校を単位として多様な教育要求に応答するための手立てとされつつも、教育委員会-学校-教員間においてトップ・ダウン型の階統制上の管理強化を図るものとして意図されていた可能性は否めず、また、実際の学校評議員制度の機能状況⁵を踏まえても、教員の（閉じられた）「専門性」に対する民主的統制としての機能を果たしていないと判断せざるを得ないのが現状である。そうした中で、今後の具体的な研究課題として挙げられるのは、学校組織において展開される教員間の協

働，すなわち「内在的・非制度的統制」の有効性を維持するための「内在的・制度的統制」の在り方のさらなる追究であるものと考えられるのである。

なお、表2の分析モデルにおいては、教育委員会の職務について都道府県教育委員会と市町村教育委員会とを区別していない。例えば、公立義務教育諸学校における教員の人事配置は、政令指定都市を除き、原則として都道府県教育委員会の権限の下で行われるが、市町村教育委員会による内申やその下での校長の意見具申が法制度上認められていることに加え、文部科学省による基準設定など、複数の要素がその運用に影響をもたらしている実態があり、これら個々の要素の影響を考慮するには別途分析枠組みを検討することが必要と考えられる。

また、先述のように、現在、教育委員会制度は大きな転期を迎えており、今後、各自治体の教育行政に対する首長による（トップ・ダウン型の）関与が強化される可能性は否めない。将来的に「外在的・制度的統制」の強化が図られ、首長によって代表される民意が、教育委員会に対し強い影響力を持つようになる場合に、学校のアカウンタビリティはどのように保障されるのか。この点、村上祐介は、「教育行政の民衆統制と専門的指導性との抑制・均衡という理念は、教育委員と教育長との間すなわち教育委員会内部というよりも、公選の首長をはじめとする一般行政と、専門性に強みを持つ教育長や教育委員会事務局との間でむしろ実質的に機能してきたと考えることもできる」と指摘するが(村上 2011: 284-285)、首長によって代表される民意は、教育委員会・校長・教員間の相互関係の中で認識される民意に比べ、個別具体的に潜在的、黙示的な民意を受容し難い性格が強いことも想定される。「外在的・制度的統制」の強化により、「内在的・非制度的統制」の有効性、あるいはこれに対して「外在的・非制度的統制」及び「内在的・制度的統制」がもたらす影響の質や程度にいかなる変化が生じ得るのかという

点については、今後の教育経営研究における大きな課題となるだろう。

【注】

- 1 佐久間は、教員の専門性を保障する制度の確立に向けて、教員の判断や行動の適切さを専門家同士で相互評価し合う仕組みの確立に加え、「専門家としての職能水準を、自律的に維持向上する職能集団の確立」を挙げており、職能水準の向上に関しては、我が国では従来より、「教職の専門家としての側面」はなく「労働者としての側面」が強調されてきた点を見直す必要性を指摘している（佐久間 2007: 219）。
- 2 2つのアプローチについては本多（2009）などを参照。
- 3 学校評議員の設置を法制度化した2000年の学校教育法施行規則一部改正では、職員会議を校長の職務の円滑な執行を補助するものとして位置づける旨の規定が新たに盛り込まれたが、こうした近年の学校経営政策の動向について、水本徳明は、「学校におけるマイクロ・ポリティクスを抑圧、隠蔽し教職員に防衛的な姿勢を採らせる」ものであると指摘し、「学校内部のコミュニケーションの在り方に対する外部からの規制を強化するケース」においては、「個々の学校における創発的な秩序形成を制約する」と指摘する（水本 2009: 71-72）。
- 4 拙稿（三浦2014）においては、学校のアカウンタビリティ保障にあたり、学校内部における教員間の協働的な取り組みが有効に機能することを指摘してきた国内外の先行研究において、教員間の協働的な取り組みがどのように醸成されるのかという点については、校長のリーダーシップや、学校風土・文化、その経営に関する要素が目目されてきたもの

の、校長のリーダーシップや学校風土・文化等の組織的要因それ自体がどのように構築されるものであるのか、必ずしも明確にされているわけではなく、学校の組織的要因に加えて文脈的要因（保護者・地域との関係など）への着目も不可欠であること、特に、我が国における公立学校経営が、学校への大幅な権限移譲が進められ、学校経営面において学校ごとの自主性・自律性が確立されている欧米の学校とは異なり、教育環境や教育内容における基準設定や教員の人事配置、学校予算など資源配分、あるいは指導助言を通して、文部科学省・教育委員会と学校とが密接に関わる制度の下で実施されていることを踏まえるならば、これらの制度的条件が、学校の文脈的要因として、組織的要因としての校長のリーダーシップや学校文化、ひいては教員間の協働にもたらす影響が大きいのではないかと考えられることを指摘し、公立学校経営を取り巻く制度的要因が、学校組織内部における教員間の協働にもたらす影響について検証した。

5 拙稿（三浦2006）においては、学校における決定事項のうち、教員の専門的スキルに深く関わる教育課程の編成等において、校長が学校評議員の意向を参考にする程度が、学校の教育目標の決定等における場合と比較して小さいことを指摘した。

【参考文献】

市川昭午 編 (1986) 『教師=専門職論の再検討』
教育開発研究所
大住荘四郎 (1999) 『ニュー・パブリック・マネジメント：理念・ビジョン・戦略』日本評論社
大森彌 (1970) 「行政における機能的責任と『グラス・ルーツ』参加 (1)」『国家学会雑誌』

83 (1・2), pp.17-99
大脇康弘・西川潔 (2014) 「学校組織開発の理論形成と実践的省察：佐古秀一氏の所論を中心に」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』62 (2), pp.167-180
小川正人 (2009) 「教育行政研究の今日的課題から学校経営研究を考える」『日本教育経営学会紀要』51, pp.45-55
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) とそのアカウンタビリティ」『教育学研究』67 (4), pp.397-405
風間規男 (1995) 「行政統制理論の復権」『年報行政研究』30, pp.107-125
勝野正章 (2007) 「新教育基本法制と教育経営：『評価国家』における成果経営のポリティクス」『日本教育経営学会紀要』49, pp.2-12
小松郁夫 (1977) 「教育行政研究における行政責任論：C. E. Gilbertのframeworkを手がかりに」『日本教育学会大会研究発表要項』36, p.39
佐久間亜紀 (2007) 「教師の学びとその支援：これからの教員研修 油布佐和子 編著『転換期の教師』放送大学教育振興会, pp.207-223
佐古秀一 (2006a) 「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化、協働化、統制化の比較を通して—」『鳴門教育大学研究紀要』21, pp.41-54
——— (2006b) 「学校の内発的な改善力を高めるための組織開発研究：学校経営研究における実践性と理論性追求の試み」『日本教育経営学会紀要』48, pp.196-200
——— (2010) 「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論：学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践」『鳴門教育大学研究紀要』25, pp.130-140
———・山沖幸喜 (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』24, pp.75-93
- ・宮根修（2011）「学校における内発的改善力を高めるための組織開発（学校組織開発）の展開と類型：価値的目標生成型の学校組織開発の展開をふまえて」『鳴門教育大学研究紀要』26, pp.128-143
- ・竹崎有紀子（2011）「漸進的な学校組織開発の方法論の構築とその実践的有効性に関する事例研究」『日本教育経営学会紀要』53, pp.75-90
- 篠原岳司（2007）「米国大都市学区教育改革における教師の位置：分散型リーダーシップと相補的アカウンタビリティのフレームより」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』102, pp.119-141
- 竹本信介（2010）「外務省の行政責任論」『立命館法学』331, pp.997-1021
- 露口健司（1995）「教師の教育責任構造と責任ディレンマに関する考察」『教育経営教育行政学研究紀要』2, pp.97-109
- 西尾勝（1993）『行政学』有斐閣
- 平田淳（2008）『「教育におけるアカウンタビリティ」概念の構造と構成要素に関する一考察』『弘前大学教育学部紀要』100, pp.89-98
- （2009）「教育改革政策のアカウンタビリティ構造に関する一考察」『弘前大学教育学部紀要』101, pp.139-150
- 本多正人（2009）「公共経営改革と教育改革」『教育学研究』76（4）, pp.26-39
- 每熊浩一（2002）「NPM型行政責任再論—市場式アカウンタビリティとレスポンスビリティの矛盾—」『会計検査研究』25, pp.103-117
- 三浦智子（2006）「学校評議員制度の機能を規定する要因の分析：制度運用の実態に着目して」『日本教育経営学会紀要』48, pp.130-145
- （2014）「教員間の協働の促進要因に関する計量分析：学校組織の社会的・制度的環境に着目して」『日本教育行政学会年報』40, pp.126-143
- 水本徳明（2009）「学校空間のミクロ・ポリティクス」『日本教育行政学会年報』35, pp.60-76
- 宮川公男・秋吉貴雄（1996）「行政統制システムの再創造：会計検査の位置づけ」『会計検査研究』14, pp.9-22
- 宮川公男・山本清 編著（2002）『パブリック・ガバナンス』日本経済評論社
- 村上祐介（2011）『教育行政の政治学』木鐸社
- 村松岐夫（1964）「行政学における責任論の課題」『法学論叢』75（1）, pp.57-95
- （1974）「行政学における責任論の課題・再論」『法学論叢』95（4）, pp.1-36
- （1999）『行政学教科書』有斐閣
- 森田朗（1996）『現代の行政』放送大学教育振興会
- 山本清（2013）『アカウンタビリティを考える—どうして「説明責任」になったのか』NTT出版
- 世取山洋介（2008）「新自由主義教育政策を基礎づける理論の展開とその全体像」佐貫浩・世取山洋介 編『新自由主義教育改革：その理論・実態と対抗軸』大月書店, pp.36-52
- Elmore, R. F. (2004) *School Reform from the Inside Out*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group. (= 2006, 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』同時代社)
- Gilbert, C. E. (1959) "The Framework of Administrative Responsibility", *The Journal of Politics*, 21 (3), pp.373-407.
- Lipsky, M. (1980) *Street-level Bureaucracy*, New York: The Russell Sage Foundation. (= 1986, 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』木鐸社)

Shön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (= 2001, 佐藤学・秋田喜代美 訳『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版)