

学校評価論の予備的考察

勝野正章

Preliminary Study on Idea of School Evaluation

Masaki KATSUNO

This preliminary study serves two purposes: one is to establish the framework of concepts to enhance our understanding of the Japanese idea of school evaluation and the other is to review the recent development in the idea. Lastly, the future research agenda for this field of study is set, drawing upon the British concept of 'teacher as researcher'.

<目次>

はじめに

一 学校評価論の理論枠組み

- (1) 対概念による整理
- (2) 考察

二 学校評価＝学習評価基準の共通化による「学校としての」評価

- (1) 平井明(1988)『父母の信託に応える学校評価』の概要
- (2) 考察

三 学校自己評価の一形態としての外部評価

- (1) 東京都教育庁指導課(1993)『外部評価を取り入れた学校経営の在り方』の概要
- (2) 考察

今後の課題

はじめに

戦後日本における学校評価論については、木岡一明による優れたレビュー「戦後日本における学校評価論の系譜論的検討」(『学校経営研究』1981年6号)がすでにある。同レビューは戦後直後のアメリカの学校評価移植の試みから、1980年前後までの代表的論考をカバーしており、日本における学校評価論の基本的枠組みと概念をそこに確認することができる。

しかしながら、木岡レビューは近年になって現れた注目すべきいくつかの論考及び地方教育委員会や教育研究

所での研究・開発に関しては当然のことながら言及していないので、これらを検討する必要性が生じている。ここで言う注目すべき論考や研究・開発とは、具体的には元小学校長である平井明による『父母の信託に応える学校評価』(1988年)や、外部評価を取り入れたことで注目を浴びた東京都教育庁指導課による研究(『高等学校教育開発指導資料集 教育課題 主題:外部評価を取り入れた学校経営の在り方』,平成4年)、校種・規模別の精緻な評価基準を作成した北海道立教育研究所による研究(「学校評価に関する研究—校種・規模別学校評価方法と様式—」,『北海道立教育研究所紀要』119号平成4年など)、さらにアメリカでの学校評価の理論と実践から日本への示唆を得ることを目的とした研究(中留武昭,「アメリカにおける学校評価の研究(その2)—外部評価(訪問評価)の実際と日本への示唆」第33回日本教育経営学会大会メモ,1993.6.15などの一連の研究)などを指している。これらの新しい動向の特徴を一言で要約するならば、学校の自己(自校)評価を基礎としながらも「開かれた学校」を志向して、そのための手段として外部評価を取り入れる可能性を示唆するものだと言えよう。木岡論文が指摘するように、日本における学校評価論及び実践においてはアメリカ式の「共同評価」(＝アクレディテーション的他者評価)が定着せず、行政主導による学力調査・教育調査が盛んに行われた一時期を除けば自己評価が中心であったのであるから、このように外部評価を志向する理論動向について検討を加えてみる必要があることは言うまでもないだろう。これが本稿の第一の課題

である。具体的には、平井明『父母の信託に応える学校評価』と東京都教育庁指導課による研究を中心的にとりあげて、その基本的な学校評価の考え方を検討している。

第二の課題は、これまでの学校評価論を支えている理論枠組みを整理しなおして、そこに不十分であると思われる新しい視点を提供することである。最近の動向に至るまで日本における学校評価論・実践は、全体として学校の序列付けのような相対評価よりも、むしろ学校の発展・改善を志向したものであった。この点は、近年の外部評価志向においても根本において変化がない。しかし、後にやや詳しく述べるようにここで言うところの発展や改善の概念は学校ないし地域教育システムに基礎を置いており、個々の教育実践家であるところの教師がどのように専門家として成長するか、発達するかという視点が薄弱であった⁴⁾。より正確に言うならば、学校評価を考える際の基本的な論理の筋道が学校組織を出発点にしてそこから教師へとつながっており、その結果システムによって実践家を枠づけるという方向性を持っているのである。

このような学校評価の論理が前提としている教師の「教える (teaching)」という行為とその専門的成長の仕方に関する考えは、著者のそれとかなり異なっている。学校と教育の改善や質的向上という目的を否定するものは誰もいないが、その前提となる教師の専門性に関する考えには相当に隔たりがある。要するに、近年欧米において旺盛な理論的展開を見せている「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての教師という理論的視座²⁾に立つならば、学校評価に関する別の論理が得られるのではないかということを示唆したいのである。教師の「反省 (reflection)」を促進したり深めるものとして学校評価の第一義的な意味をおさえると、システムから教師へという方向とは反対に教室を超えてシステムを批判的に反省するという契機としての学校評価という方向が現れてくる。

カーとケミス (Carr.W. and Kemiss.S.) は教師の「反省」の内実を、教授上の目標の效果的達成に関する第一の「技術的 (technical)」レベル、教授行為と結びついている前提・仮定・価値・意義などに関する第二の「実践的 (practical)」レベル、そして行為の自由を抑制したりその行為の効果を制限したりしうる制度的 (institutional)・社会的 (social) 諸要因を含んだ、より広い倫理的・社会的 (societal)・政治的諸問題に関わる第三の「批判的ないし解放的 (critical or emancipatory)」レベルに区分している。³⁾この区分に即せば、教師の反省を第一のレベルに押しとどめるような学校評価の論理ではなく、

第一のレベルから出発して第二、第三のレベルまでの発展を促しうるような学校評価の論理が望まれるということである。もちろん、以下で展開するのはこれまでの日本における学校評価論に後者の論理の筋道が皆無であったということの主張ではなく、それが希薄であり論理として明確に構築されてこなかったことを指摘するつもりである。

一 学校評価論の理論枠組み

(1) 対概念による整理

ここでは、日本におけるこれまでの学校評価論の考え方をそこで用いられている主要な概念を取り出すことによって整理してみる⁴⁾。その際、それらの主要概念を三組の対としてまとめることが理論枠組みの理解にとって有益であると思われる。

まず、第一の対概念の組は「誰が評価するのか」という評価主体に関わり、〈自己評価 (診断)－他者評価〉というものである。前者に類する概念として自主的学校評価 (幸田三郎 (1962)「自主的学校評価の必要性」『学校経営』vol.17 No.9) や自校評価があり、後者に類するものとしては行政評価や協同評価 (第四回IFEL農業班 (1950)『教育の協同評価－農業教育への適用』) がある。ここで、戦後直後に移植が試みられたアメリカ式学校評価である「協同評価」とは、自主的な改善を目的とする学校による自己評価と校外評価委員会による「公正な」評価を組み合わせたものであったが、他者評価をより重視するものであった⁵⁾。しかしながら、それ以降の学校評価論及び実践においては、「評価主体を「学校」にのみ求め、外部機関による評価を除外し⁶⁾てきたのであり、おおむね学校による自己評価が中心であった。そして、地方教育委員会や教育センターにおいて開発されてきた学校評価基準の多くもその構成原理、利用方法ともに各学校の裁量に委ねた自己評価論であったことがこれまでの学校評価研究によって明らかにされている⁷⁾。さらに、学校自己評価論の論理に着目するならば、それらの多くが学校経営の分析と診断を中心軸とする学校経営の「近代化論」・「合理化論」を理論的背景として持ち、学校教育目標の具現化のための自主的学校経営改善という目的を共有していることが指摘できる。

次に、第二の対概念の組は「何を評価するのか」という評価対象に関わるものであり、〈学校経営評価－学校教育評価〉である。学校経営評価は、学校ごとの教育課程編成・実施の在り方に焦点を置き、その学校の教育目標をより効果的に具体化するための諸経営条件及び目標の

達成度を評価しようとするものである。したがって、学校ごとの教育課程編成が異なる限りにおいて、このような学校評価の考え方はその主体として各学校を予定していることがわかる。これに対して、後者は「マクロな」学校評価とも言われ、より広く地域教育経営の観点からの学校評価論であり、教育行政機関が学校教育計画を新たに樹てなおしたり、具体的な施策を展開していくための手段として位置づけられている。木岡レビューによれば、この対概念に関わる理論的分岐は1970年以降になって学校経営を教育経営という枠組みで捉えようとしはじめたことの影響であるが、地域教育経営的な学校評価論であっても、その地域の中で学校を序列づけるような相対評価の観点をほとんど持たず、改善の焦点を個々の学校単位とするか、それとも地域単位とするかという焦点の置き方のみが異なるという指摘は重要であろう⁸⁾。

日本における学校評価論を整理するための対概念の第三組は、「何のために評価するのか」という評価目的に関わるものであり、〈改善のための評価－基準に合わせる評価〉である。ここで、改善のための評価は教育目標達成のために学校経営過程に組み込まれた経営診断という性格を持たされていることが多く、評価主体から見た自主的学校評価論及び評価対象から見た学校経営評価論ときわめて近接した関係にあると言える。他方後者には、「各学校を一定の枠内に枠づけようとする」評価（文部省学校評価基準作成協議会編（1951）『中学校・高等学校 学校評価の基準と手引（試案）』）や学校認定（アクレディテーション）的評価などがある。このうち、文部省学校評価基準作成協議会編（1951）について、その評価目的が一意的ではないこと、つまり序に現れている「各学校を一定の枠内に枠づけようとする行政官の発想」＝学校認定的学校評価と本論の評価目的記述に見られる「基準に合うことよりも基準に至る各学校の改善に重きが置かれ」る自己評価との間の矛盾が指摘されており、これは「一方で教育理念に依拠して学校の在るべき姿を想定しながら、他方で行政的観点により教育管理的側面をも含めて学校評価を構想しようとしたから」であり、「理念と現実的関係をきり結ぶ視角を有していなかった」⁹⁾ためであるとされている。

日本における学校評価論は、以上のような概念の組み合わせによって整理されるものと考えられる。これを図示すれば図1のようになろう。ここで、それぞれの概念は相互に分離したものではなく、むしろ重なり合う部分が多いことに留意する必要がある。特に三組の対概念のうちそれぞれの前者は理論的にも実践的にも深く結びついており、この組み合わせから成る考え方が戦後日本に

おける学校評価論の主流をなしてきたと言えよう。

| | | |
|------------|----------|------------|
| 誰が評価するか | 自己評価（診断） | －他者評価 |
| 何を評価するか | 学校経営評価 | －学校教育評価 |
| 何のための評価するか | 改善のための評価 | －基準に合わせる評価 |

図1 日本における学校評価論の理論枠組み－対概念の整理－

(2)考察

次に、日本における学校評価論の理論枠組みの特徴について若干の考察を試みることにしよう。まず第一に指摘できるのは、日本における学校評価の考え方には政治性の視点が薄弱であるように思えることである。評価は単に機械的な「測定 (measurement)」にとどまるものではなく、あるもの（この場合、学校の教育課程や諸々の経営条件など）についての政治的・倫理的価値判断であり、政策決定 (policy-making) 過程における道具として機能する。そして、このことは評価が学校ごとに行われる計画－実施－評価の合理的経営サイクルに組み込まれてサイクルの第一段階である計画へのフィードバック機能を期待されている学校経営改善のための評価の場合でも、市場原理的な教育システムの中で児童・生徒の学業成績に基づいて学校が序列化される場合でも同様にあってはまる評価の本質的意義なのである。要するに、評価は諸個人や集団が評価されるものに対して有する利益と不利益の現在の状況を再構成したり、強化するように働くのである。

イギリスのバリー・マクドナルド (Barry MacDonald) は、評価が必然的に伴うこの政治性に着目してカリキュラム評価の政治的分類を提示している¹⁰⁾。マクドナルドの分類は評価主体が「誰の価値に基づいて」、「誰のために」評価を行うかという観点を基礎としており、評価主体が教育資源をコントロールする管理者 (government agency) の政策目標達成を援助する情報を提供する官僚的 (bureaucratic) 評価、評価結果に対する厳格な遵守と引換えに後者の決定・行為に対して外的な権威的承認 (validation) を与える独裁的 (autocratic) 評価、地域社会全体に対する情報サービスの「誠実な仲介者 (honest broker) としての役割が期待される民主的 (democratic) 評価の三形態からなる。官僚的評価では評価主体が管理者の価値を無前提的に受け入れるのに対して、独裁的評価では評価主体によって解釈された管理者の価値が基礎であり、民主的評価では社会における価値多元主義 (value pluralism) を前提として管理者の価値も多様な価値の一つに過ぎない。マクドナルドのこのような評価の政治的モデルは、独立した評価者が評価を行う外部

評価にとどまらず、学校ごとに行われる自主的評価においても「誰の価値」に基づいて評価を行っているのか、そこにおける「掛け金＝利害保持者(stakeholder)」は誰であるのかという学校におけるマイクロ・ポリティック的視点の必要性を指摘しているのであり、この評価の持つ政治性認識が日本における学校評価論を一段と前進させるものであるように思える。

第二に、学校改善の論理が計画－施行－評価の合理的・循環的マネジメントサイクルに強く依存していることも問題として指摘できるのではないだろうか。学校評価と改善との関係についてはより精緻な理論の構築を行うべきであり、この点でも外国における理論的發展から有益な示唆が得られるように思われる。たとえば、学校評価と改善との関係を「改善の評価(evaluation of improvement)」、「改善のための評価(evaluation for improvement)」、「改善としての評価(evaluation as improvement)」のように分類することができよう¹¹⁾。第一の「改善の評価」は、通常改善目標達成の測定という形態をとる。第二の「改善のための評価」は「形成的評価」の概念と重複しており、問題を発見することで実践の改善を促進する評価である。これらに対して、第三の「改善としての評価」は学校改善の促進が目的である点では、第二の「改善のための評価」と同じであるが、評価者の役割と実践者のそれとが概念的にも実践的にも統合されていることが特徴である。これは、教師に対して自らの教育実践を評価する際に評価者としての自己と実践者としての自己とを引き離すのではなく、統合することを求めており、「教師＝研究者(teacher as researcher)」¹²⁾という教師像を前提にしている。このような分類は、学校を改善するための自己評価における個々の教師の役割や専門的成長という視野を切り開くものである。ただし、もちろんこのような区別はこのうちのどれか一つが正しい学校評価の在り方だということを主張するものではなく、異なる目的や評価の在り方は異なる方法論を必要とするということを明らかにするためのものである。

最後に、日本における学校評価実践がまだ定着していない状況であることは、ほとんどすべての論考が一致して主張する点である。しかしながら、学校評価論として定式化されず、あるいは学校評価の実践として意識されなくても現実の学校経営・運営において学校評価のカテゴリーに含めることができる実践が行われていると考えられる。このことは、日本における学校評価が各学校の裁量に委ねられる「自主的學校評価」であることを考えればなおさらである。したがって、地方教育委員会や

教育センターにおける学校評価基準の作成という実践レベルだけではなく、個々の学校における日常的な経営実践レベルへのいっそうの着目が必要であろう。このことから、次節では実際に校長としての在職期間中の経験を基にしながら学校評価論を展開している平井明による学校評価論を検討してみることにする。

二 学校評価＝学習評価基準の共通化による「学校としての」評価

(1)平井明(1988)『父母の信託に答える学校評価』の概要

平井が学校評価の必要性を説く背景には、偏差値教育やいじめ、校内暴力などいわゆる教育荒廃状況における学校・教師に対する父母の不信を強く危機意識を持って受けとめていることがモチーフとしてある。そこで、平井はどの学校でも行っているはずの年度末反省やルーティン化・形骸化してしまっている学校評価を意識的に組織しなおすことで、教科指導や生活指導上の問題に主体的に取り組む動機付けを教師集団に対して行えるのではないかと提案する。そして、「学校や教師たちが努力していることをじゅうぶん知ったうえで、なお一段とやってくれている姿をみたならば、父母の声も変わってくるのではあるまいか」¹³⁾と期待を寄せているのである。

平井が展開する学校評価論は、彼が校長として在任していた複数の小学校における実践に基づいたものであり、評価基準の研究・開発を中心とする地方教育委員会や研究センターレベルでの学校評価実践より一段と草の根的な学校評価実践とそれを支えている論理を知るうえできわめて貴重な知見を提供してくれる。しかも、平井の実践的學校評価論は学校評価論の主流的な考えとはかなり異なるものであることが一読して了解されるのであり、この点でも検討に値するものと言えるであろう。

それでは、平井の提示する学校評価論の特徴はどのようなものであろうか。それを要するに、地方教育委員会や研究センターで開発されている評価基準や学校評価論(特に、学校経営評価論)が学校の教育課程経営や経営的諸条件などを対象にして、そこから一歩身を引いたところで客観的に評価しようと試みるものであるのに対して、児童・生徒の学習評価基準を共通化することによって教師ひとりひとりが行う個々の学習評価を「学校としての」学習評価に統合しようということなのである。したがって、評価の対象は学校教育課程によって子どもたちがどれだけ進歩・成長したか(学習評価の対象と同じ)であり、それを個々の教師の評価実践にとどめるのではなく、学校として共通の基盤に立ちながら行うのである。

それが、平井の言うところの「(学校や教師たちが)一段とやっている姿」に重なるのであろう。このような学校評価の考え方を、その対象と方法という二点においてもう少し詳しく確かめることにしよう。

まず、学校評価によって評価されるのは「教師自身が日々取り組んでいる教育そのもの」であり「その成果」¹⁴⁾でなければならない。もちろん、個々の教師や学校の努力だけでは十分に解決できない社会的問題や制度的なそれがあることを前提としながらも、教師の実践に対して厳しい学校評価でなくてはならないというのである。そこで、教育課程における「基礎学力」・「思考力」・「創造性」・「個性化」などを中心として評価することになり、学校あるいは学年における統一的な評価基準として資料1のようなチェックリストが利用される。要するに「同じ観点から、同じ物差しで測る」¹⁵⁾ことが強調されるのである。

さらに、このような評価基準の共通化による学習評価の「学校としての」統合という学校評価には、それを成り立たせるための前提的条件があることを指摘できる。その第一は、評価基準を論理的に引き出すソースであるところの教育目標に関する徹底した共通理解であり、第二はその共通理解に基づいた計画－指導－評価という循環的経営プロセス、つまり、教育目標の設定段階から評価までを見通した合理的な経営サイクルである。第一の点については、学校の教育課程を単なる形式的な「届け出教育課程」にとどめるのではなく、児童・生徒の実状を踏まえた上での教育目標の集積としてみる必要性が強調されている。そして、教育課程編成においては次の事項についての徹底した共通理解が図られなければならない¹⁶⁾。

- ① 教育とは何か、そして小学校教育に求められているものは何かの確認
- ② 子供や学校、地域の実態の確認
- ③ 前年度の教育課程実施上の問題点
- ④ 編成までの日程(予定)までの確認

具体的に、たとえば、「思考力」を「学校として」基準を共通化して評価しようとするれば、第一にその「思考力」の意味するところや内容を次のようなものとして教師集団における共通理解を図ることから始まる¹⁷⁾。

- ① 学習プログラム作成能力
- ② 資料選択と読みとり能力
- ③ 対比による相違点、共通点を判別する能力
- ④ 関係を把握する能力
- ⑤ 分析する能力
- ⑥ 推理する能力

そして、このように分節化されて共通理解を経た「思考力」を児童・生徒に身につけさせるための指導が行われるわけだが、引き続きそれぞれにつき同様に共通化された基準に従って評価が行われるのである。たとえば、上の①学習プログラム作成能力を社会科において評価しようとするれば、高い評価が与えられる方から順に次のような基準が設定されることになる¹⁸⁾。

- 5 今の生きた社会の課題の核心に目を向けて、資料を見た上で、問題をとらえている
- 4 核心に近い問題をとらえている
- 3 問題をとらえているが、資料が古いために今の課題から多少離れている
- 2 問題を挙げているが、周辺的なものである
- 1 問題を挙げるができない

同様に「基礎学力」に関しても、まず「基礎学力」の内容を特定したうえで、児童用・教師用の基礎学力チェック・リスト(資料1)が用いられたり、評価結果が学習到達状況一覧表(資料2)の形にまとめられて今後の課題発見のために用いられることになる。また、評価の結果問題が認められた場合には、検討を行う際の視点として次のものをあげ、①から順に検討していき一応の解決が図られる見通しがついた時点で、とりあえずそこで検討を終えてよいのではないかと提案している¹⁹⁾。

- ① 教師の指導技術そのものに問題があるのか
- ② 指導計画に問題があったのか
- ③ 指導のための教材、教具や施設・設備などに問題があったのか
- ④ 校内の指導体制に問題があったのか
- ⑤ 学校の教育課程に問題があるのか
- ⑥ 学校の職員構成や教師の組織に問題があるのか
- ⑦ 学校の運営のシステムに問題があるのか
- ⑧ 校長を含めたリーダーの資質に問題があるのか

(2)考察

考察を行う前にもう一度、平井の学校評価論を要約するならば、それは児童・生徒の学習評価基準を共通化することによって教師ひとりひとりが行う学習評価を「学校としての」学習評価に統合するものであると言える。そして、学校の教育目標の集積としての教育課程の共通理解とその共通理解に基づいた目標－指導－評価という循環的・合理的経営サイクルがこのような学校評価を支えており、それぞれが概念上のコロラリーとなっている(図2参照)。

このような学校評価論は評価基準を個々の学校の教育実践の中から導き出すという点で、外部から評価基準が

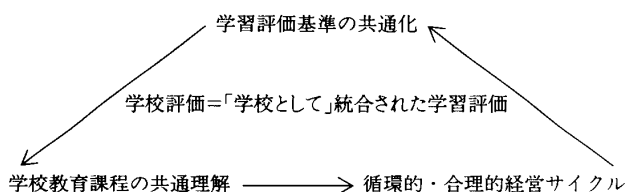


図2 「学校としての」学習評価としての学校評価論

与えられてそれに枠づける学校評価論からは最も遠いものである。そこでは、学校の自律性が保障されて「教育の論理」に即した学校評価が行われる可能性がある。しかしながら、同時にいくつかの問題も指摘できるのではないだろうか。それは第一に、学校や学年における教師間の目標や評価基準に関する共通理解が絶対視されることで、教師の実践が硬直化し固定化される危険性をはらんでいるということである。直面する数々の課題に対する解決の努力を共同化するという必要であっても、絶対的な共通理解を個々の教師の実践の質なりそのときに込められた意味の相違を超えて強調することは疑問である。また、そこで共通理解と呼びならわされているものが、意識的ではなくとも一部の教師の価値の他の教師に対する押しつけによって成立したものかもしれないという疑問もすぐに思い至る。学校評価論におけるマイクロ・ポリティックス的な視点の欠如はここでも同様に指摘できるように思われる。

第二に、学校評価の焦点が児童・生徒の学習評価であり、それが合理的な経営サイクルに即して行われるものであるから、いったん共通理解を得た教育課程や目標をその実践途上において形成的に評価し、それを改善させていくという契機が失われるのではないだろうか。目標が達成できなかった時に第一に問われるのは個々の教師の実践であり、力量であろう。もちろん、「教育の成果は子供の能力や個性、特性の相違もあって、教師の工夫や努力だけでは云々できないものもあるからである。このことを校長は十分理解し、簡単に勤務の状況と成果とを結び付けて云々しないように自戒し、教師たちにもこのことを知らせ、安心して指導に当たるようにさせる」²⁰⁾ことが必要であるとしているが、他方で「学級経営案＝学校と担任教師の指導に関する契約」²¹⁾という契約関係の発想を示している。これは、教師の自主性や自発的な実践を縛るばかりでなく、学校評価を契機に「教室を超えて」教育課程そのものや自己の実践を抑制している組織的・社会的・政治的な諸条件への批判的思考²²⁾を閉ざすように働くかもしれないのである。

三 学校自己評価の一形態としての外部評価

(1) 東京都教育庁指導課(1993)『外部評価を取り入れた学校経営の在り方』の概要

多くの学校評価に関する研究が一致して指摘するように、日本では他者評価としての学校評価が定着することはなかったと言える。ところが、近年になって学校経営に外部評価をとり入れることを提唱した東京都教育庁指導課高等学校教育開発委員会(以下、開発委員会と略称)の試みが、学校教育の「画一性、閉鎖性打破」のために「PTAや地域の意見を反映」することを意図したものとして注目されている²³⁾。そこで、この外部評価がどのような学校評価の論理に支えられており、日本におけるこれまでの学校評価論の中にどのように位置づけられるものを以下では検討してみたい。

開発委員会は現職の校長1名、教頭2名、教諭13名に3名の担当指導主事を加えて構成されており、学校評価の重要性や必要性の認識不足、利用方法の理解不足に加えて、生徒・保護者及び地域社会等の意見や要望を取り入れることの必要性から「学校評価基準の在り方」を平成3年度の課題としたのに引き続いて、平成4年度研究主題を「外部評価を取り入れた学校経営の在り方について」として開発研究を行ってきた。その成果が、ここで検討する『平成4年度 高等学校教育開発指導資料集 教育課題 主題：外部評価を取り入れた学校経営の在り方』である。

最初に、この開発研究のモチーフを確かめることから始めよう。開発委員会が学校評価を考える論理として、社会→教育目的→学校及び学校経営の在り方→学校評価という明瞭なシークエンスで考えていることがその明瞭な特徴である。²⁴⁾具体的には、次のような論理で学校評価の重要性が指摘される。まず、社会がその成員に対して「自ら学習する意欲」や「自ら考え、主体的に判断して行動できる力」を要求しており、これらの意欲や力量を育成する生涯学習社会が作られる必要がある。そこで、「教育は学校で」という従来の学校中心の考え方を離れて、家庭や地域等と相互の連携・協力を深め、指導性を発揮して「開かれた学校づくり」を推進する学校経営が必要である。したがって、高校教育改革の推進に当たっても教職員が求められている教育改革の意義・目的をしっかり受けとめて意識の変革を図り、力を結集して学校改善に取り組む体制の確立を図ることが大切であり、そのような意識変革と教育改革推進の一つの有効な手段と

して、学校評価に思い至るのである。これを要するに、高度情報社会・生涯学習社会→主体的学習者の育成等の教育課題→「開かれた学校」→高校教育改革実施のための教職員の意識改革→学校評価という論理の筋道で考えられていると言える。

このようなモチーフに立ちながら開発委員会は外部評価の研究を進めているが、ここで、開発委員会が考える外部評価の学校評価全体に占める位置、それを学校経営に取り入れることの基本的な考え方について、開発委員会の叙述を引用して確認しておこう。

「まず学校評価を校長を中心にして全教職員が行うことにより、教育活動の充実、向上を図ることが大切である。…さらに、こうした学校評価に加え、外部からの評価を通して、外部から寄せられる意見や要望を主体的に受け止め、それを学校経営に生かし「開かれた学校」を目指すことが重要である。」²⁶⁾

「外部評価を導入することによって、学校が社会から孤立し、閉鎖的になっているという批判に対応でき、外部との連携や協力も深められ、学校の教育活動の活性化を図ることが可能になる。また、学校の独善性を排除し、教職員の意識変革を促し、地域社会に対して開かれた高等学校への脱皮を図ることができる。」²⁷⁾

このように外部評価の必要性をとらえた上で、ここでいう「外部」を確定し、外部評価が実際に果たすべき役割を明らかにしなければならない。そこで、開発委員会は都立全日制高等学校の教頭を対象として学校アンケート調査²⁸⁾を行い、暫定的にPTA(保護者)、同窓会、中学校及び地域社会(町会)を「外部」とし、さらにそれぞれが行う学校評価項目を決定した。さらに、外部評価の意義や対象、そのための条件整備などについての基礎的研究を進めながら、外部評価票の試案作成を行うという手続きを踏んだのである。その結果、作成された外部評価の試案は次のようなものであった²⁹⁾。

PTA(保護者)による外部評価

(評価項目は進路指導であり、以下の項目について1：不十分 2：やや不十分 3：普通 4：ややよい 5：よいの5段階で評価点をつける)

- ① 進路指導計画はわかりやすいですか
- ② 生徒の実態にあった進路指導計画になっていますか
- ③ 生徒が進路について相談しやすい組織になっていますか
- ④ 必要な進路情報が流されていますか
- ⑤ 諸検査、諸調査の結果が進路指導に利用されていますか

- ⑥ 進路情報は利用しやすくなっていますか
- ⑦ 生徒の進路指導の個人情報を守られていますか
- ⑧ 各資料は個人面談や三者面談で活用が図られていますか
- ⑨ 1学年から生徒に合った進路指導が行われていますか
- ⑩ 進路相談は充実していますか
- ⑪ 進学・就職活動への指導が行き届いていますか
- ⑫ 進路先決定後、卒業後に備えた指導が行われていますか

同窓会(卒業生)による外部評価

(評価項目は、I教育目標の設定とII達成状況であり、以下の小項目についてA：よい B：普通 C：不十分の3段階評価を行う)

I 目標の設定

- ① 学校の実績に応じて目標が設定されていますか
- ② 生徒の実態を十分配慮して目標が設定されていますか
- ③ 同窓会の期待を配慮して目標が設定されていますか
- ④ 時代にあった目標が設定されていますか
- ⑤ 校風・伝統が目標に生かされていますか

II 目標の達成

- ① 目標達成のために教育活動の具体化が図られていますか
- ② 生徒指導、進路指導、健康・安全指導で目標が達成されていますか
- ③ 同窓会に教育目標が知らされていますか
- ④ 卒業生が教育方針をよく理解していますか
- ⑤ 同窓会を通して目標達成へ連携が図られていますか

中学校による外部評価

(評価項目は、高校が中学校に対して行う情報提供であり、以下の小項目について1：不十分 2：やや不十分 3：普通 4：ややよい 5：よいの5段階で評価点をつける)

- ① 本校の教育目標についての情報は十分ですか
- ② 本校の教育課程についての情報は十分ですか
- ③ 本校の教科指導についての情報は十分ですか
- ④ 本校の特別活動についての情報は十分ですか
- ⑤ 本校の生活指導についての情報は十分ですか
- ⑥ 本校の進路指導についての情報は十分ですか
- ⑦ 本校の健康・安全指導についての情報は十分ですか
- ⑧ 本校の施設・設備についての情報は十分ですか
- ⑨ 本校の公開講座についての情報は十分ですか

⑩ 本校の施設開放についての情報は十分ですか

地域社会（町会）による外部評価

（生徒の登下校の様子を評価項目として、徒歩で通学している生徒のマナー、自転車で通学している生徒のマナー、通学路に関する以下の小項目について評価を行う）
徒歩で進学している生徒のマナー

- ① 右側通行は守れていますか
- ② 道いっぱい広がって歩いている生徒を見かけますか

③ 食べながら歩いている生徒を見かけますか

- ④ 信号は守られていますか

自転車で通学している生徒のマナー

- ① 左側通行は守られていますか
- ② 二人乗りをしている生徒を見かけますか
- ③ スピードを出しすぎている生徒を見かけますか
- ④ 信号はよく守られていますか
- ⑤ 何列にも広がって走っている生徒を見かけますか

通学路について

- ① 本校生徒の通学路は地域の実態に合っていますか
また、外部評価を取り入れるために条件整備が必要な点として開発委員会が指摘しているのは、以下の諸点である³⁰⁾。

- ① 学校評価に対する教職員の意識変革と共通理解。そのための校内研修の活用。
- ② 校内組織の整備。具体的には、学校評価委員会等、外部評価票の作成・外部評価の実施・学校改善の推進にあたる校内組織の整備。
- ③ 学校と外部との連携と協力を図る具体的な取り組みの日常実践を通しての相互信頼関係の構築。
- ④ 地域の教育センターとしての施設整備の充実。

そして、開発委員会は最後に今後の研究課題として、外部と学校との連携・協力の拡大・深化、外部の範囲の拡大、生徒（在校生）による学校評価の可能性、外部評価を取り入れた新しい学校評価基準の作成をあげて報告を結んでいる³¹⁾。

(2) 考察

(1)の概要からでも、開発委員会が構想している外部評価が学校の自己評価・自校評価の対概念としての他者評価とはまったく異なるものであることが十分にうかがえるはずである。さらに、「協同評価」やアメリカにおけるア kredィテーションのように、学校の自己評価を基礎にしながらも、客観性を補うために訪問委員会などの外部機関による評価を加えるという中間的形態でもなく、

概念的には自己評価のカテゴリーから逸脱するものではないと言えよう。それは第一に、高等学校側が選んだ評価項目を外部であるPTA、同窓会、中学校、地域社会それぞれに割り当てているからであり、評価基準全体を支える価値が高等学校側のものである。この点で、いち早く開発委員会によるこの試みに着目した中留武昭が、「レイマンによるあくまでも学校のウチ側との同質化を前提にした連携、協力の評価項目」³²⁾と評していたのはまさに的確である。さらに続けて中留は、開発委員会による外部評価基準試案の開発を、開かれた学校としての評価を学外者を評価主体として取り入れ学校改善をはかっている点で評価しながらも、「行政を組み込んだ評価項目や行政をも評価の協力者とした学校評価の可能性」が今後の発展に期待されるとしている。つまり、学校評価をめぐる連携関係を行政とのパートナーシップ関係にもとづいてさらに拡大する方向性を示唆しているわけであり、これは開発委員会自身の課題設定にも沿うものである。後で述べるように、評価の結果明らかにされた条件整備や現職教育の必要を教育委員会が真摯に受けとめて対応するようなパートナーシップ関係の構築は確かに不可欠なものであろう。

しかしながら、ここではむしろ視線を逆に学校の内部へと向けて、このような学校評価によって教師ひとりひとりがどう考え、どのように教育専門家としての成長を図るのかという視点が重要であることを指摘したい。開発委員会は、今後の課題として外部の範囲の拡大や連携・協力関係の強化には触れているが、本来このような学校評価によって学校がどのように改善されるかという問題こそが真正面から取り組まれてよいはずである。そして、それはとりもなおさず教師の教育専門家としての成長ということに帰着するはずであるのに、開発委員会の学校評価論には現職教育を含めた教師個々の力量形成という概念が完全に欠落している。この欠落は、平井の学校評価論についても同様の指摘をしたように、学校組織を合理的で均質なものだとする前提に助けられて、学校の改善という概念が教師個々の専門的な成長という概念を包含しきってしまい、両者間の関係を問う余地が生まれにくいからであろう。

また、開発委員会の提示する学校評価論においては、社会から教育への要請が新学習指導要領、臨時教育審議会答申、教育課程審議会答申、中央教育審議会答申などが示す枠組みのままに無前提的に受け入れられる可能性があることも問題として指摘できよう。平井の展開していた学校評価論にあっても、「基礎学力」・「思考力」・「創造力」・「個性化」といった学校評価の中心となる教育概

念は政府審議会や学習指導要領から直接引き出されたものである。しかしながら、共通理解を強調しすぎることの危険性は潜んでいるものの、少なくともそこでは教師ひとりひとりが児童・生徒の現実やそれぞれが教育実践に込めている意味に照らしてそれらの教育的概念を捉え直す契機が与えられていたのである。ところが、開発委員会の学校評価論においては社会からの教育への要請が当然「教室の外から」与えられるものとして固定化される危険性がある。ほんらい、「自ら学習する意欲」や「自ら考え、主体的に判断して行動できる力」の育成という社会的要請は、教室における実践の中で教師と児童・生徒がそれぞれに意味づけを行うはずのものである。このことを確認するならば、「自ら学習する意欲」や「自ら考え、主体的に判断して行動できる力」に関する教師の「開放的反省」³³⁾の契機となる外部評価の論理の構築が開発委員会の試みをさらに発展させる方向のように思われるが、これは実はひとり外部評価の課題ではなく学校評価論全体の最大の課題でもあろう。

今後の課題

これまでに本稿では、一節において日本における学校評価の基本的な考え方を、そこに現れる主要な対概念の形で整理し、自己評価、学校経営評価、改善のための評価という概念が相互に密接に結びついて理論と実践の主流となっていることを示した。そして、その問題点として、第一に評価が本質的に政治的な過程であり、諸個人や集団が評価されるものに対して有する利益と不利益の現在の状況を再構成したり、強化したりするように働くという視点が欠如していることをあげた。このことは、学校評価が自己評価を中心に考えられてきたことから、特に自己評価における学校内のマイクロ・ポリティック的視点の必要性を示すものである。第二に、学校改善の論理が計画－施行－評価の合理的・循環的マネジメントサイクルに基づいているために、学校評価と改善との関係を教師ひとりひとりの専門家としての成長という観点から基本的に問うことがないことの問題性も指摘した。

続いて、二節および三節においては、学校評価を学習評価基準の共通化による「学校としての」評価として捉える平井の論と、学校内部の価値基準で構成された外部評価基準を提案している開発委員会の研究の考察を行い、積極的に学校評価論を進展させる契機をそれぞれにおいて認めながらも、一節において指摘した日本の学校評価論の問題がやはり同じように確認できることを示した。三節の最後で述べたように、学校の改善を合理的組織観

において認識するばかりではなく、教師の教育専門家としての成長という観点から、その論理を明らかにすることが学校評価論の最も大きな課題である。これは、「はじめに」で述べた著者が依拠する教師の「教える (teaching)」行為と専門的成長の仕方に関する考えからは当然に導きだされる課題なのである。

ここで、もう一度学校評価と改善の関係を考えるために、ホプキンスによる「改善の評価 (evaluation of improvement)」、*「改善のための評価 (evaluation for improvement)」*、改善としての評価 (evaluation as improvement)」という区分の視点を参照してみよう。木岡は、学校評価が日本において未定着であること理由の第一として、「我が国の学校が細部にわたって整備された諸基準の下で運営され、評価の対象となる各校の独自性が発揮される余地に乏しいこと」³⁴⁾をあげている。この指摘は、「改善の評価」のそもそもの対象である学校の独自性に基いた「改善」が日本の学校においては生み出される余地が少ないことを述べており、まったく妥当なものである。したがって、個々の学校において教師が自律性を保障されながら実践の開発にとりくむことを可能にする制度が確立されなければならないということになる。ただし、実は日本の教師たちは制度的な抑制のもとでも、これまでに意義深い自主的研究活動を行ってきた実績を持つのであるから、教師の専門的な研究活動を支援する制度の要求と同時にこれら草の根的な実践を掘り起こしつつ、それを学校評価論の中に組込んでいく方向がめざされるべきであろう。

また、学校評価の結果をフォーマルな現職教育につなげていくという面では行政との連携が一段と求められる。「改善のための評価」は日本においても「問題発見的・病理的評価」³⁵⁾として理論的に展開されているが、評価の結果を学校経営の自主的な改善のみならず、適切な現職教育の要求を含めた教育行政そのものの改善にまでつなげることができなくてはせっかくの理論的発展の意義も損なわれてしまう。

このように「改善の評価」と「改善のための評価」の課題をあげてきたが、実は第三の「改善しての評価」が理論的にも実践的にも、今後の発展を最も必要としているものであろう。「改善しての評価」においては教師が自らの教育実践を評価する際に評価者としての自己と実践者としての自己とを統合することが求められており、学校評価から教師の成長を經由して学校組織の改善へとつないでいく論理である。すでに言及した、「教師＝研究者 (teacher as researcher)」という概念がこの領域の展開を豊かに用意してくれている。そこで、「教師＝研究者」

の概念に基づく、主としてイギリスにおける学校評価論の分析・検討を著者の今後の研究課題の第一としたい。

《 註 》

- 1) 従来の教師の専門職性論に立つ学校評価論の場合、特に行政による外部評価を排除する理論的根拠としてそれが用いられるのであり、教師の専門性の成長がどのようなものであるかという明確な展望に即した論考は少ないのではないかと考えている。
- 2) もちろん、Schon,D.(1983) The Reflective Plactitioner, London: Temple Smithがこの理論的発展の端緒であった。参考文献は数多いが、最近の論文集として、Calderhead,J.and Gates,P.(1993) Conceptualizing Reflection in Teacher Development,London: The Falmer Pressを、またこれら欧米の研究動向を的確にフォローしつつ教師の専門性概念に独自の理論的展開を提示している日本人研究者の論文として佐藤学(1993)「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」、日本教師教育学会年報第二号がある。
- 3) Carr.W. and Kemiss.S. (1986), Becoming Critical: Education,Knowledge and Action Research, London: The Falmer Press
- 4) ここでの目的は以降の叙述への導入として概念見取り図を作ることなので、個々の学校評価論の具体的な内容に関しては個々の論考やすでに言及した木岡一明によるレビューを参照していただきたい。
- 5) 木岡一明(1981)「戦後日本における学校評価論の系譜論的検討」、『学校経営研究1981年6号』, pp.41~42
- 6) 木岡一明(1987)「学校の組織・運営と学校評価」、『講座 日本の教育経営3 教育経営と学校の組織運営』日本教育経営学会編, p.314
- 7) 中留武昭(1983)『戦後学校経営の軌跡と課題』第八章「学校経営評価の活性化」, 教育開発研究所, 木岡一明(1984)「東京都学校評価基準の変遷にみる戦後学校評価史-基準構成の原理と評価視角-」, 『日本教育経営学会紀要 第26号』など。
- 8) 木岡一明(1981)前掲論文, pp.49~50
- 9) 木岡一明(1981)前掲論文, pp.42~43
- 10) MacDonald,B. (1976), Evaluation and control of education, In Tawney,D. (ed.), Curriculum Evaluation Today, London: Macmillan
- 11) Hopkins,D. (1989), Evaluation for School Development, pp.27~28, pp.186~189
- 12) Stenhouse,L. (1975), An Introduction to Curriculum Research and Development, London: Heinemann Educational
- 13) 平井明(1988)『父母の信託に応える学校評価』日本教育新聞社, p.5
- 14) 同上, p.23
- 15) 同上, p.45
- 16) 同上, 第三章
- 17) 同上, 第五章
- 18) 同上, 第五章
- 19) 同上, p.102
- 20) 同上, p.231
- 21) 同上, p.250
- 22) 註3)に掲げた著作を参照。
- 23) 日本教育新聞平成5年(1993年)2月20日
- 24) 東京都教育庁指導課高等学校教育開発委員会(1993)『平成4年度 高等学校教育開発指導資料集 教育課題 主題:外部評価を取り入れた学校経営の在り方』, p.1及びpp.39~42の内容の要約
- 25) 同上, p.39
- 26) 同上, p.42
- 27) 同上, pp.42~43
- 28) 学校調査アンケートの調査項目は、例えば次のようなものである。
設問1 学校に意見や要望を寄せる外部とは、主に次のうちのどこでしょうか。3つあげてください。(選択肢は、保護者、中学校、地域住民、卒業生、在校生、区市の教育委員会、警察署、消防署、保健所、教育相談所、図書館、企業、上級学校、その他)
設問5 保護者・中学校・地域住民・卒業生から学校に寄せられる意見や要望の中で最も多いのはどのようなことに関することですか。それぞれについて3つあげてください。(選択肢は、教育目標、教育課程、教科指導、特別活動、生活指導など)
設問7 外部に学校評価をしてもらう意義は、どこにあると思いますか。(選択肢は、家庭や地域との連携を深めることができるから、教職員の意識を変革できるから、学校だけでは気づかない改善点を発見できるから、画一的な教育内容を改善できるから、施設改善に役立つから、生涯学習の基盤作りに役立つから、その他)
設問9 保護者・中学校・地域住民・卒業生に学校評価をしてもらうとしたら、次のどの項目だと思いますか。それぞれについて3つあげてください。
(選択肢は、設問5のものと同じ)

- 29) 同上, pp.35～38
 30) 同上, pp.43～46
 31) 同上, p.48
 32) 中留武昭(1993)「アメリカにおける学校評価の研究 (その2)－外部評価(訪問評価)の実際と日本への示唆」第33回日本教育経営学会大会メモ, 1993.6.15
 33) 註3)に掲げた著作を参照。
 34) 木岡一明(1987)前掲論文, p.319
 35) 高野桂一(1980)『学校経営の科学③ 経営過程論 高野桂一著作集』明治図書, P.555

注, 第一段階では○印のものを取り上げる。

No. 児童氏名

算 数

- ア. 一対一の対応で20まで数えられる。
 ○イ. 100までの数を対応しながら数えられる。
 ○ウ. 100までの数字を大きなほうから, ぎゃくに数えられる。
 エ. 1から10までの数字を書いたカードを順に, またはぎゃくに並べられる。
 オ. 二つずつまとめて数えられる。(2, 4, 6, …)
 カ. 五つずつまとめて数えられる。(5, 15, 15, …)
 キ. 十ずつまとめて数えられる。(10, 20, 30, …)
 ク. 5は $3 + \square$ が分かる。
 コ. 基石で8個と10個をバラツと置いて, 一目でどちらが多いか分かる。また数えて分かる。
 サ. 10までの数の合成, 分解ができる。
 ○シ. 20までの数の合成, 分解ができる。
 ○ス. $5 + 0 = 5$ が分かる。
 ○セ. 58と62といった数字を見て大小が分かる。
 ソ. 何十, 何十何という数字を正しく書ける。
 ○タ. 何十何を10のグループ, 1のグループに分けて数えられる。
 ○チ. 20までの加法, 減法の計算ができる。
 ツ. $20 + 40$ や $60 - 20$ の計算ができる。
 テ. 繰り上がりや繰り下がりのない場合の $45 + 3$, $48 - 5$ ができる。
 ○ト. 初めから何番目, 終わりから何番目を正しくいえる。
 ナ. 数直線上の50, 60といった数の大小が分かる。
 ○ニ. 直接比較, 間接比較, 物差しによる比較によって長さを比べられる。
 ヌ. コップや1リットル樽, バケツ等で何杯と測れる。
 ネ. 色板や方眼を使ったり, 重ねて広さを比べられる。
 ノ. 何時, 何時半という時刻を読む。
 ハ. あと10分, 30分, 昼まで3時間など時間が分かる。
 ○ヒ. 長いー短い, 高いー低い, 遠いー近い, 厚いー薄い, 広いー狭い, 深いー浅い, 太いー細いなどを正しく使える。
 フ. 4枚のカード(正方形, 長方形)や2枚の直角三角形の色板でいろいろな形を作れる。
 ○ヘ. 四角形と正方形は違うことが分かる。
 ○ホ. 円と球は違うことが分かる。
 マ. 正方形と立方体は違うことが分かる。
 ミ. 三角形と四角形とを別々に集合させることができる。
 ○ム. 前後, 左右, 上下の位置関係が分かる。

資料1-1 基礎学力チェック・リスト(教師用・1年算数)

出典: 平井明(1988)『父母の信託に応える学校評価』日本教育新聞社, p.101

| No. | 児童氏名 |
|-----|--|
| | <p>できた人は、下のア. イ. ウ. …のところにV印をつけなさい。</p> <p>体 質</p> <p>ア. 3分間ぐらい続けて走れる。</p> <p>イ. 両足をそろえ、はずみをつけて大きくとび上がり、360度右か左に回転して、もとの位置に戻る。(回転とび)</p> <p>ウ. 2人組になって、一人があしくびやひざを持って手押し車をさされて10メートル歩ける。</p> <p>エ. 長なわを回している中に入って、2～5回跳んで抜けることができる。</p> <p>オ. クロールか平泳ぎで10メートル泳ぐことができる。</p> <p>カ. ポートボールでチェストパスやビポットができる。</p> <p>キ. サッカーでパスやドリブルができる。</p> <p>ク. 鉄棒のさか上がり－腕立て後転・前回り下りができる。</p> <p>ケ. 鉄棒の足かけ上がり－足かけ後転・踏み越し下りができる。</p> <p>コ. マット運動の前転－開脚前転ができる。</p> <p>サ. マット運動の後転－開脚後転ができる。</p> <p>シ. 跳び箱の腕立て開脚飛び(跳び箱はたてで、高さは50cmぐらい)ができる。</p> <p>ス. 跳び箱の腕立て閉脚飛び(跳び箱は横で、高さは40cmぐらい)ができる。</p> |

資料1－2 基礎学力チェック・リスト(児童用・4年体育)

出典：平井明(1988)『父母の信託に応える学校評価』日本教育新聞社，p.101

