

# 教職員間の協働を促進するための学校自己評価

## 協働論と学校自己評価論の理論的到達点

佐々木 織恵

### School self-evaluation for collaboration among teaching staffs -The classification of theoretical research-

Orie SASAKI

This article reviews the theory of teacher's collaboration and that of school self-evaluation for teacher's collaboration. The first objective is to clarify the definition and condition of teacher's collaboration, then the correspondence relationship between teacher's collaboration and school self-evaluation. Then the second objective is to clarify the concrete condition so that school self-evaluation have an impact on collaboration among teachers, which is not well examined in Japan. This article has strong focus on the Helen Simons' school self-evaluation theory. It was clarified that Simons' view corresponds to Andy Hargreaves' theory of teachers' collaboration, and that she pays special attention to the distribution of power as a condition of school self-evaluation to function.

#### 目次

1. 問題の所在と本稿の目的
2. 協働論の展開
  - 2-1. 高野桂一の民主的協働論から佐古秀一の協働化理論へ
  - 2-2. ハーグリーブスの協働概念の検討
3. 教職員間の協働に資する学校自己評価
  - 3-1. 日本における議論
  - 3-2. 海外における議論
4. 結語

#### 1. 問題の所在と本稿の目的

現代における学校評価政策は、New Public Management (NPM) 型ガバナンス改革の潮流の中で、質保証の方略として導入されている。自律的学校経営に資する学校評価の在り方については、アカウン

タビリティの確保とともに、学校のマネジメント力の向上や、保護者・地域を含めた民主的な学校づくりに資する機能が期待され、数々の研究でその必要性が指摘されている。その一方で、学校評価の実効性を疑問視する研究も多いのが現状である。

学校評価ガイドライン〔平成 28 年改訂〕(以下、「ガイドライン」と称す)では、学校評価の目的として、「学校改善」「説明責任」「学校・家庭・地域の連携協力」や、「設置者による支援」「条件整備の改善」が挙げられる。本稿では中でも「学校改善」に着目している。この学校改善に資する評価の在り方については以下の分類がなされている (Hopkins 1989、勝野 1993)。

- ①「改善の評価 (evaluation of improvement)」
  - ②「改善のための評価 (evaluation for improvement)」
  - ③「改善としての評価 (evaluation as improvement)」
- 本稿では上記のうちとりわけ③に着目している。③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いる（勝野1993）。ここからは、教師の省察を促進し深める学校自己評価の役割が導き出される。

しかし、学校課題が教職員単体では解決できないほど複雑化している現代においては、そうした教師個人々の省察を、集団レベルの「協働」（佐古他2011）にまで広げて、その意義や課題を考察する必要がある。学校改善とは「各学校が子どもの行動変容に対応した教育の目的をよりよく達成するために、学内・外の支援を得ながら、なお固有の自律的な社会的組織体として、学内・外の諸条件を開かれた協働によって改善していく営みである」と定義される（中留2001）ことから、学校評価の効果として、教師一人ひとりの省察に留まらない教職員間の（さらにはそこに児童・生徒、保護者、地域を含む）「協働」の側面に着目する理論的根拠は整っていると考えられる。

こうした教師の省察や協働は、教師の職能発達・専門性向上に不可欠な要素である。学校評価の効果として、教師の職能発達・専門性向上に着目する代表的な論者に、勝野(1993)、木岡(2003)、藤井(2013)が挙げられるが、各論者の立場はそれぞれ少しずつ異なる。勝野(1993)は後述するように教師一人ひとりのリフレクションに支えられた専門家としての成長を強調するが、教師間の協働には慎重な考えを示している。木岡(2003)は上記の三人の中では最も学校評価の効果として協働を重視しており、教職員間の衝突、融合、変性というエネルギー活動と協働性により教職の専門性の強化を目指す学校組織開発を学校評価の意義と捉える<sup>1)</sup>。藤井(2013)は、教授学習活動の自律的改善に資する学校評価を考えるにあたり、教職員の職能開発に着目しているが、その方略を学校の内側(教職員)と外側(学校外の専門機関や専門性保有者)の相互補完的な連携に見出している。このように、学校評価の効果として教師の職能発達・専門性向上を捉える研究に限られる中で、教職員間の(さらにはその他のアクターを含んだ)協働をその必要条件と捉える論者も限定的である。

そこで本稿では、これまでの国内外の代表的な「協働論」と「協働のための学校自己評価論」をレビュー

し、「協働」の定義や射程を整理するとともに、「協働」と「学校自己評価」の対応関係を整理することを第一の目的とする。その上で、これまで先行研究の中で十分に検討されてきたとは言い難い、学校自己評価が「協働」に効果を及ぼすための具体的な方策について、国内外の先行研究から明らかにすることを第二の目的とする。本稿では、管見の限り日本でこれまで十分に取り上げられてこなかったヘレン・サイモンズ(Helen Simons)の自己評価論にとりわけ着目している。結論を先取りすれば、サイモンズの目指す自己評価論は、ハーグリーブスの協働論と適合的であり、サイモンズはその条件として、権力の分配に着目していることが明らかとなる。

本稿は以下の構成を取る。続く第二章では協働論の展開について、高野桂一、佐古秀一、ハーグリーブスの議論に着目してまとめ、それぞれの論者が示す協働の定義や射程を明らかにする。第三章では教職員間の協働に資する学校自己評価の在り方に言及している国内外の研究を取り上げ、第二章で取り上げた協働論との対応関係を示すとともに、これまで日本で見落とされてきた「学校自己評価が協働に資する条件」に関する議論を紹介する。第四章では以上をまとめ、結論を述べる。

## 2. 協働論の展開

### 2-1. 高野桂一の民主的協働論から佐古秀一の協働化理論へ

高野桂一の民主的協働論は、「単層—重層構造論」から「学校経営現代化論」の中で形成された、6、70年代のわが国の学校経営における協働論の到達点と言われる(藤原2000)。高野は経営の意思決定に教師を参加させることは、教師のモラルを高め協働に導くための有力な条件であり、方法であると主張した(高野1976,141頁)。高野(1976)によれば、協働とは、「教師が学校成員特に教師集団の中で、学校の教育目標・経営目標という共通の目標を達成するために、よりよい教育実践を目指して意識と行動を統一に導くよう積極的に努力をしている動的状態」と説明される(同141—142頁)。高野は、民主的協働は、家父長的・温情主義的協働であってはならな

## 教職員間の協働を促進するための学校自己評価

いと主張しており、校長からの要求や指示命令、情けをきっかけにするのではなく、教師集団が、教育意欲と客観的創造的な要求から、校長をも含めて自発的に意思決定に参加することを主張する(同143頁)。また、居心地のいい馴れ合い的な協働(疑似民主的協働)や、結果として参加者の権威を弱める「形だけの参加」を警戒した(同144頁)。高野は、教職員「全員」が、教師集団における価値観・教育観を寛容に解放し、それが民主的過程をとおして次第に組織化されていくことによって、人間関係が民主化され、集団の統一と協働に向かう過程を重視した(同150頁)。

高野のこうした民主的協働論には以下の批判がある。第一に組織成員を教職員に限定した協働は、子どももそれぞれの価値や考え方を持った主体であるという発想が抜け落ちており、善意によって子どもを支配するというパラドックスに陥る危険性を本質的に内在させる点(藤原2000, 174頁)である。1989年の「子どもの権利条約」の採択をきっかけに子どもと教師の協働の努力の重要性についても議論されるようになり<sup>2</sup>(喜多1995)、学校教育に関する当事者間の共存・連帯を重視する開かれた協働言説や教職の新たな専門職性の出現(中留1989、永井1988等)が加速していく。例えば中留(1989)は「校内の組織構成員に子どもや父母を組み入れ、子どもと親の間にも開かれた関係での活動の協働化があらゆる領域で進む」学校経営、永井(1988)は「生徒の要求に適応、ないし要求を開発しつつ、学習の援助者となり、地域社会に対し開放的な、素人と連携する学校教育の担い手」としての教師を提示した。その後98年の中教審答申以降、「開かれた学校づくり」の取り組みが政策的にも重視されるようになり、2000年以降、三者・四者協議会の取り組みが教育実践においても加速することになる<sup>3</sup>。

第二に教職員間の民主的な協議に基づく合意の難しさである。教師間には職位、職責、勤務経験年数等、常に非対称な権力関係が存在し(油布1990、鈴木2010)、更に教師間の水平的な関係性においてさえも、日本の教師文化には自律的・創造的実践を抑制する同調圧力が存在することが指摘されている。油布(1990)は、同調圧力について、教職自体の持

つ不明瞭さ・不安定さ(どのような教育行為を行えば効果的なのかという判断が難しく、教育効果の測定が困難)ゆえに、教師は同僚との調和を重視すると説明する。また、日本の教師集団は業績(成果)に対する関心が低く、以心伝心によるコミュニケーションが支配的であると指摘する。更に、職員会議においても「(その学校にとって)新参者であること」、「教育の価値は多元であること」、「教育現場は多忙であること」を理由に、教師は経営的・民主的な組織の一員として学校改善に資する発言を行うよりも、同僚集団の一員として葛藤を避けるために沈黙する傾向(鈴木2011)も指摘されている。こうした非対照的な権力関係や同調圧力といった日本の学校文化の現実を認識し、全体主義的な合意を目指すのではなく、多様な教育観と多様な教育の様式が尊重され相互に交流される「共存的協働」(佐藤1996)や、プロジェクトのような形でその時々目的や必要に応じてフレキシブルに組織される「ムービング・モザイク」型としての教師文化(秋田1998)や、同様の問題意識に基づいた「チーム」といった考え方<sup>4</sup>が新たに提示されている(紅林2007)。

第三に、学校組織における目標自体の曖昧さである。80年代に、教師の実践が自律性にゆだねられるべきか、管理統制の対象とされるべきかという、学校におけるアクター間関係を二項対立的と捉えるのではなく、学校組織を多元的・動的に把握するモデルとしてウエイク(Weick, K.E.)によるルース・カップリング論が提唱された。ルース・カップリング論とは、組織の合理性・統一性は実際には弱く、構成要素間の結合は対象や強度も含め変動的であるという主張である(鈴木2010)。ルース・カップリング論では学校組織は、教育活動の目標が曖昧であり一義的に定義が難しい特質を持つとされる。また、ルース・カップリング論では、学校の状況依存性(教育活動は技術の不確実性・多様性、成果の予測と評価の困難性といった特徴を伴って進められざるをえない)、教育対象である子どもの流動性(教育活動の対象たる子どもの行動特性や問題性などが年度ごとに、あるいは年度内でも流動的である)も、学校組織の特質として指摘される。そして、こうした組織の元では、教員の専門的裁量を保証しそれに基づく

個々の教員の教育活動を尊重して様々な不確実で不測性のある諸課題に対応していくことが望ましいとされる(勝野2008, 佐古2007)。

以上の高野の協働論への批判に対し、現時点で最も有効な協働論を発展させてきているのが佐古秀一である。佐古による協働は、「学校の教育の事実(児童生徒の状況及び教員の教育実践の状況)とそれに対してありうべき教育活動(教員側の実践課題)及び教育実践の成果と課題等に関する認識・情報を解放し、共有していく過程」と定義される(佐古2011, 143頁)。佐古の協働論には以下の特徴が見られる。第一に、教員の主体的関与といった意味での自律性の構築を学校改善の不可欠な要因としている点(同135-136頁)、第二に上記の定義にも見られるように、児童生徒の実態の認識の共有を出発点として、意思形成や実践の共有に繋げていく点(同140頁)、第三に教職の不確実性の認識から、共有目標ありきではなく、課題生成構築のプロセス(学校組織開発)自体が協働化であるとする点(同144頁)、第四に必ずしも学校の組織体制の抜本的な見直しを要求するものではなく従来(の)の学校組織(学年会や校内研修)のテーマや運営を改善することで推進できるとしている点(同146-147頁)である。

佐古の学校組織開発には「実践段階の協働化:タイプI」、「実践課題生成の協働化:タイプII」、「価値的目標生成の協働化(学校の教育活動の全体組織化):タイプIII」がある。比較的限定的かつ明確な課題を前提としてスタートし、実践場面での教員集団の協働性と自律性の構築を目指すのがタイプI、学校の基本問題(児童生徒の主要な問題)に対する教員の実践課題の明確化を目指すのがタイプII、学校が目指すべき基本的な方向性(教育のねらい=児童生徒に関する基本課題)を明確にし、学校の諸活動(教員の実践だけでなく、研修の運営や保護者等への情報発信等を含めた学校の諸活動)を結び付け、関連付けて機能させようとするものがタイプIIIである(同154-156頁)。

また、佐古の組織開発における特徴は、学校の「コア・システム」と「プロセス・ファシリテート(PF)・チーム」という組織形態である。「コア・システム」は児童・生徒の実態と課題、実践とその成果に関す

る情報交換と共有を行う場(機会)で、PFチームとはコア・システムにおいて交換され検討された結果を整理・集約して教員にフィードバックする機能を備えている(同147頁)。「コア・システムは」、全教職員の参加する校内研修等(小規模校)や学年団による研修等(大規模校)が充てられ、「PFチーム」はミドルリーダーが中心となる校内研修部などであるとしている。例えば、タイプIでは全教員のレポートの作成と全体会での意見交換、学校改善検討委員会としてのPFチームの結成が、タイプIIでは学級担任による「教室のカルテ」の作成とPFチームによるその整理・集約が、タイプIIIではブレインストーミング方式で児童の良さや問題点を話し合い、PFチームにおけるその整理の事例が示されている。

こうした佐古の協働を核とした学校組織開発の理論に対し、大脇・西川(2014, 174-178頁)は以下の5点を指摘する。第一に佐古の実践事例に小学校や小規模校が多くその汎用性に疑問を残す点、第二にPFチームに佐古の指導生が多く入り一般性・応用可能性が疑問である点、第三に校長の役割(促進的リーダーシップ等)への言及がない点、第四に協働化と統制化は相補的な関係で推進していくとの記述もあるが、両者の関係性が曖昧である点、第五に佐古の実践事例の多くが学校組織内部の問題に焦点化しており対外的な解放性・連携に触れていない点である。他にも、「佐古自身が学校に出向き、管理職や研究主任等と協議を重ねて、それぞれの事例校の実情や実態を把握し、その上で理論枠組みを再構築していること」(大脇・西川2014, 171頁)も一般性・応用性への課題である。

また、PFチームがミドルリーダー等から構成される場合、情報の整理・集約に留まらず、意思決定を含む何らかの権力を持たないだろうかという点も懸念される。教師の協働的効力感の構造を量的分析によって明らかにした淵上他(2004)は、協働的効力感の認知構造における、管理職との協力関係や校務分掌の立場の違いを克服しようとする意欲の重要性を示しており、協働的効力感の構造は学校組織における地位や役割の違いを認め、その上でお互いに協力し合う関係を形成できるという信念から強く生じる可能性がある(同11頁)。こうした指摘を踏ま

## 教職員間の協働を促進するための学校自己評価

えるならば、佐古の協働論にはこうした職位や職責、分掌等の違いに由来する組織内の権力構造や分岐構造をどのように乗り越えるかに関する視点が欠けているとの指摘も可能であろう。

では前述の三点の高野桂一への批判、「①組織成員を教職員に限定した協働は、善意によって子どもを支配するというパラドックスに陥る危険性を本質的に内在させる点」、「②教職員間の民主的な協議に基づく合意の難しさ」、「③学校組織における目標自体の曖昧さ」に対して、佐古の協働論はどのように応答し得るのだろうか。①については、佐古が、教師の内発的動機付けの源泉に、児童生徒の成長・変容に対する効力感（手応え）と、自らの教育実践が目への児童生徒の課題に即して構成・展開されているという統制感を置いた点（佐古他2011, 137-138頁）、また教師のリフレクションを起点とする組織文化の形成や更新を行う上で、教師間や学校と家庭・地域による対話を通した組織文化に関する相互のリフレクションが求められるとした点（佐古2000, 199頁）に着目したい。すなわち、教師を子どもの課題を見抜き、その課題に即した教育実践を通して、子どもの成長や変容を促し、そこにやりがいを見出せる存在と捉えており、児童生徒の実態の認識の教師間での共有の中で、不確実性が縮減していくことを期待しているようにも思われる。また保護者や地域との連携を協働の前提条件としている。しかしながら、佐古の前提とする教師像は、善意による子どもの支配の危険性を完全に排除するものではなく、また永井（1988）が言うような「生徒の要求に適応、ないし要求を開発しつつ、学習の援助者」までに子どもを中心に据える教師像には至っていない。

②については、佐古自身が自らの論考の中で、「学校（ここでは教員集団）における教育的な合意形成に至るプロセスやそれを支援するシステムがどのように成り立ち得るのかについて、その可能性や方法論が吟味されることのないままに、その困難さに学校組織の独自性を求めることに留まっている（佐古2005）」として、共存の協働に対する批判を行っている。佐古は、リフレクティブな教師を起点とする組織文化の形成・更新の方向性を打ち出し、教師を組織文化の浸透と受容の客体ではなく、学校文化の組

織化の主体と位置づけた（佐古2000, 198頁）。そして、自明なものとして教師の前に立ち現れてきている組織文化と、教師の個人レベルでの経験や価値、信念との乖離や葛藤を、組織文化の修正の契機として捉えることで（同, 194頁）、合意の原理の可能性を模索する。

③についても、佐古（2007）の中で、ルース・カップリング論の学校組織は「組織としての統合性が脆弱であり個別拡散的な教育活動が常態となつてしまい、それゆえ、教育活動の質や水準に対して組織的に取り組むことができなくなりつつある学校の状況を生み出している（43頁）」と批判する。そこで、裁量性を保持する教員が相補的な相互作用を通して学校の教育の事実と課題を生成し共有化を図っていく協働化（47頁）により、学校組織における目標が明確になると考えるのである。

### 2-2. ハーグリーブスの協働概念の検討

海外においてもこうした協働論は専門職学習共同体（Professional Learning Community : PLC）研究の中で現在広がりを見せている。PLCとは、「教師を中心とした専門職従事者が、協働的に学習しながら様々な課題解決に取り組んでいくことを有効に説明する概念」である（福島他2017）。PLCの定義は論者によって様々であるが、例えばストールとルイス（2007）はPLCを、「継続的、省察的で、協働的で、包摂的で、学習志向的・成長促進的な方法で実践を共有したり、批判的に問いあう教員集団」と定義する。こうしたPLC研究の萌芽は1970年代中頃に始まるマクロフリンらによるランド・変革の担い手研究、1980年代のジュディス・リトルによる同僚性研究に見ることができる（鈴木2013）。その後、リトル、ハーグリーブスやフィールドイングらによる同僚性概念の検討、マクロフリンとタルバートによる専門家共同体（Professional Community）研究等を経て、現在では、Sharon D.Kruse, Karen Seashore Louis, Louise Stoll, Kristine Kiefer Hipp and Jane Bumpers Huffman, Kenneth Leithwood, Anthony Bryk, Shairley M.Hord, Richard DuFour 等多くの研究者がPLCの定義や構成概念の検討、その促進要因や阻害要因、学校がPLCになるまでのプロセスの研究などを行っ

ている。

例えば、Stoll&Louis (2007) は、PLCの構成要素として、①省察的な対話、②実践の共有化、③生徒の学習への集団的な焦点化、④協力、⑤規範と価値の共有を挙げる。ここで①では教師がともに共有された行動の基礎を形成する規範・価値を発展させることが示されており、③では教師は生徒の学習に焦点を当て、生徒が高い水準で学習できるようサポートする役割が重視されている。また⑤では「教師が教育における決定的な問題についての共通の価値と、生徒の学習に関する集団的な焦点を支える共通の価値の両方を確認すること」が示されている。ここから、全人的な教育を行い、生徒の成長・変容が目指されている日本の学校教育とは、「生徒の学習」に焦点化されているという点で違いは見いだせるものの、教師が教育的な規範・価値と、生徒の学習に関する規範・価値を共に発展させるとする点で、高野や佐古が重視する「合意の原理」と共通する側面を見出すことが出来る。

また、専門職の学習共同体評価表 (Professional Learning Community Assessment : PLCA) を作成した Hipp&Huffman (2010) は、PLCの構成要素に①共有的・支援的リーダーシップ、②価値とビジョンの共有、③共同的な学習と応用、④個人的な実践の共有、⑤支援的な状態を挙げている。①の「共有的・支援的リーダーシップ」では、教職員間でリーダーシップを育成すること、権力・権威、責任を分配すること、そしてコミットメントと説明責任を果たすため幅広い意思決定を行うことが強調されている。また②の「価値とビジョンの共有」では、価値と規範が教職員間で支持されていること、それが生徒の学習に焦点化されていること、利害関係者が生徒の到達度の向上へ高い期待を持つこと、そしてその共有された規範が教授学習を方向付けることなどが強調されている。③では教授・学習を改善し、多様性のある生徒のニーズに取り組むための、生徒の活動や指導実践の効果の協働的な分析と計画・活動と、連続的な探究を導く多様なアイデアの尊重を反映する開かれた対話を通じた集学的学習が示される。Hipp&Huffman が主張する PLC 像も「生徒の学習」に焦点化されているが、生徒の学習ニーズと指導実

践に関する協働的な分析を基盤に、対話を通じて価値やビジョンを共有する重要性が示されており、「合意の原理」が主張されていることが分かる。

このように PLC 論における協働の概念は、高野や佐古が重視する「合意の原理」と共通する側面を見出すことが出来る。一方、生徒の学習に焦点化される傾向があり、その点で全人的な教育を行う日本の学校教育には馴染まない概念とも捉えられる。その中で、佐古や諏訪、木岡など、協働を日本の学校改革のキー概念と位置づける日本の教育経営の研究者によって頻繁に引用されるのが Andy Hargreaves の協働文化 (collaborative culture) の概念である。ハーグリーブスは、リトルの同僚性の議論を内包する教師文化の形態を協働文化と捉えているが、後述する通り生徒のどのような学びを達成とみなすかについて教師自身が熟考する姿勢を強調しており、子どもの成長・変容を多面的に促す役割を担う日本の教員による協働の在り方を考察する上で参考になる。よって以下では、ハーグリーブスの概念を中心に扱い、先述の佐古の協働の定義や、高野の協働論への批判として挙げられた3つの側面に、ハーグリーブスの協働の概念はどのように対応するのか見当を行う。こうした作業を通して、「教職員間の協働」の定義や構成概念をより明確にする。

ハーグリーブスは 1994 年に発表した『Changing teachers changing times』の中で、協働は、教師が専門職共同体として自らの目的を追求し再考するために共に働くことを可能とする手段であるとしている (同 17 頁)。また協働と同僚性の形態は多様であり<sup>5</sup>、絶対正しい形態は無いとした (同 189 頁)。そして、活動、計画、文化、発展、組織、研究を統合する、ポスト近代社会で最も可能性があるメタパラダイムであるとし、互いの実践の励ましや効率性の向上と負荷の削減、教授学習の質の向上、専門的な知恵の集合による確実性の構築と組織力の向上、政治への自律的対応、学習する機会と内省能力の向上、継続的な改善への努力などに繋がる可能性を持つと述べる (245 頁)。

しかしながら、協働文化は、①快適さと自己満足に落ちやすい、②個人の思考の創造性を抑圧する同調主義 (Conformist) になりかねない、③企てら

## 教職員間の協働を促進するための学校自己評価

れかねない、④行政への奉仕につながりかねないといった課題を抱えるものだ(247頁)とした上で、①教師の声を教育のヴィジョンに接合させる必要性、②組織の集成的な専門性を最大化し問題解決能力を高めるプロセスへの信頼の重要性、③教師の職能発達を後押しし、学校文化を強固なものにし、すでにある良い取り組みを土台とする教員文化をサポートする構造の必要性、④協働においてどのように(Process)ではなく何を作るべきか(Product)について決断する重要性を提起した(249-258頁)。

ハーグリーブスは教師文化を①個人主義(fragmented individualism)、②諸グループ分岐型(Balkanization)、③協働的文化(collaboration)、④企てられた同僚性(contrived collegiality)、⑤動くモザイク型(moving mosaic)の5つの類型として捉えた。①の個人主義は教師が互いに独立し、改善を妨げ、外部からの介入に対する防御である(同238頁)。②の諸グループ分岐型は中学校における教科会や特別指導部会、小学校の低学年や高学年といった、学校組織の中の小さなサブグループにおいてみられる教員文化である。この文化は、教師が複数のグループに所属することがないのでグループ間が互いに交わらない(Low permeability)、一度組織されると永続的(High permanence)、個人のアイデンティティと結び付く(personal identification)、昇進・地位・資源に結び付くなど政治的な要素を持ち得る(political complexion)、といった特徴を持つ(同213頁)。ハーグリーブスは二つの中学校における分岐型の事例を紹介し、中学校のような大きな学校組織で、一つのヴィジョンを持ち込む試みは組織の統合よりも分割に繋がる可能性がある」と指摘する。そして、中学校の分岐型へのオルタナティブとして、サブグループのアイデンティティとメンバーシップの固定化・永続化を避ける、⑤の動くモザイク型を提起する。

⑤の動くモザイク型の学校は、教科間の壁の透明性が高く、教師は複数のサブグループに所属し、年功序列的でなく、リーダーシップが分散されサブグループを超えて移動する(同67頁)。しかし動くモザイク型はミドルリーダーしか情報を持たず、協働に参加しないなど、一部の協働に留まり他のメンバ

ーが抑圧される危険性もはらむ(同67頁)。また、教師と学校が権限なしに、責任だけ負わされ、中央政府がカリキュラムとアセスメントの権限を維持するとき、動くモザイク型は企てられたモザイクになり得るとその限界を指摘する(同69頁)。

③は自発的で(spontaneous)、自ら進んで行い(voluntary)、改善思考で(development-oriented)、時間と空間に広がりを持ち(pervasive across time and space)、予測不能(unpredictable)な教員文化である(192頁)。ハーグリーブスはこうした特徴を持つ事例を、小さな田舎の学校に見出しており、協働文化は、学校規模が小さい主に小学校、中流階級以上の子どもが多い、多文化でない、リーダーが封建的でなく、情け深く家父長的で、力強く明確なビジョンを持っているとった、特定の条件下のみで可能であると述べている(同235頁)。一方、協働文化は内在的に制約的なものであり、教授実践の価値や目的、そして結果について内省することをやめ、互いの実践や教育観に挑戦したりせず、教材やアイデアの共有といった、限られた活動になりやすいと警鐘を鳴らす(同247頁)。しかしながら、厳密に行えば、改善の継続的な探求の中でより良い方策を探し、実践を批判的に広げ、協働的な強みと信頼を教師コミュニティに構築し、教師が知識と自信をもって改革と変革に取り組むことができる、とその可能性を述べる(同195頁)。

④の企てられた同僚性はこの協働文化と対比的に描かれている。すなわち、行政的に管理されており(administratively regulated)、強制的で(compulsory)、実践志向的で(implementation-oriented)、時間と場所が固定されており(fixed in time and space)、予想可能(predictable)である(同195-196頁)。ハーグリーブスは企てられた同僚性の例として、決められた時間の活用、特別支援学級と普通学級の教師間の相談、ピアコーチングといった行政的な取組の全てがうまくいかなかった事例を紹介している(同196-207頁)。そして教師の仕事は文脈依存的であるため、行政官が望むように標準化することは難しいとして、活用方法が教師自身によって決められるなど、行政は柔軟な対応を行うべきであると指摘する(同198頁)。

その後1999年のオーストラリア教育学会誌上で、ジル・ブラックモアの呼びかけにより始まったマイケル・フィールディング (Michael Fielding)、ジュディス・リトル、アンディ・ハーグリーブスによる「同僚性」を巡る議論は、ハーグリーブスによる協働の概念を理解する上で参考になるので言及したい<sup>6</sup>。ブラックモアは、民主主義的な教育制度と教育実践の担い手として公共的な利益を考慮する責任を迫及する教師の在り方を問い、そこでフィールディングは真の「同僚性」や「協働」の概念とは、教師集団のみならず生徒、保護者、地域住民のすべてを包み込んだ包括的な参加の概念であるべきだとして、「ラディカルな同僚性」を提起した。これに対してハーグリーブスは真の同僚性は存在せず、教師文化の形態の多様性を認識する必要があると返答した。ハーグリーブスは、ラディカルな同僚性が、教師集団及び教師と生徒間の非公式のつながりを排除し、特定の人物の周辺化が引き起こされる問題を懸念しており、生徒との距離を縮め、生徒のケアに献身する教師の在り方を重視していた。ハーグリーブスは、生徒や保護者の存在を重視しており、彼らとの協働を教師の専門職性に含めて捉えていたと考えることができる。

Hargreaves (2007) はその後欧米各国における成果主義の教育改革の中でも「活力ある知識社会の学校」として教師の自律性、創造性、柔軟性を保つことが出来ている事例をカナダのオンタリオ州、ブルーマウンテン中学校に見出した。Hargreaves (2007) は、テストで測定される即時の結果を生み出すための意図された PLC を超えて、より教育的に正当で専門性があり、持続可能な PLC へ移行すべきであると強調する(同 184 頁)。そして PLC の要件のうち、教師の協働に関わるものとしては、生徒のどのような学びを達成とみなすかについて教師自身が熟考する中で協働を焦点化していく必要性や、集約された経験や外部のエビデンスを参照することによる目的の認証・共有などが強調されている。

以上を踏まえ、佐古の協働の定義との比較を行う。ハーグリーブスは協働を、生徒のどのような学びを達成とみなすかについて、自らの教授実践の価値や目的、そして結果について内省するもの、また互い

の実践や教育観に挑戦するものとして捉えている。すなわち佐古のタイプ I~III の組織開発の類型のうち、タイプ I はハーグリーブスの言う協働に該当しないと考えられる。更に、外部によって持ち込まれた変革に柔軟に従うのではなく、その対応を批判的に選び取る強さや、変わりゆく環境に即に対応する組織力が強調されているのが特徴的である。ハーグリーブスは1998年の書籍『The emotional practice of teaching』の中で、「教師は教育改革がもたらす変化に対して、目の前にいる生徒の学習と成長、教師自身と生徒とのケアリング関係にとって有益か否かを、情動を伴って評価・判断すること」、「教育改革政策の持続には、異年齢教師グループでの世代を超えた知恵と経験からの意識的で協働的な学習が必要であること」と述べている(木村 2011)。ここからハーグリーブスは、生徒の学習・成長、ケアリング関係に対する、行政や政治的改革の影響を批判的に吟味するところにまで教師間(及び教師、生徒、保護者、地域間)の協働の視座を広げていると考えられる。また教師相互の教育観まで相互に挑戦し合う教師像を展開しており、こうした意味で佐古の協働の定義よりも、より厳密で厳しい教師の在り方を提起していると考えられる。

また、高野の協働論への批判の三点と比較して、ハーグリーブスの協働論の検討を行う。一点目は「組織成員を教職員に限定した協働は、善意によって子どもを支配するというパラドックスに陥る危険性を本質的に内在させる点」である。この点については、フィールディングへのハーグリーブスによる応答からも分かるように、子どもの学びのニーズとケアを教師の専門職性に含めることによって解決しようとしているように思われる。ここでその方向性は、生徒や親や保護者との形式的で民主的な協議というよりも、彼らとの対話や協働を積極的に行う専門性を教師に求めていると理解することができる。

二点目は、「教職員間の民主的な協議に基づく合意の難しさ」である。この点に対しては、上述のように、ハーグリーブスは、協働が同調主義 (conformist) に陥る危険性について言及している。こうした同調主義は「集団志向で、個人、孤独、創造性を抑制するもの」と表現され、こうした同調主義における協

## 教職員間の協働を促進するための学校自己評価

働は機会でなく制約にしかならないと述べる (Hargreaves 1994, 247 頁)。ハーグリーブスは規模が大きく、特に教科間の分立化 (Balkanization) が起きやすい中学校においては、動くモザイク (moving mosaic) として組織文化を再編する有効性を指摘している。しかしながら、サブグループのアイデンティティとメンバー構成が絶えず入れ替わる動くモザイク型においても、権力や地位、利益をめぐる争いが生じる可能性がある。そこで、「紛争を抑制するのではなく、継続的なプロセスで議論し解決していく、民主的で倫理的な意思決定と紛争解決の過程」の必要性を説いており (Hargreaves 1994, 239 頁)、ここからは合意の原理の可能性の放棄は見られない。

三点目は「学校組織における目標自体の曖昧さ」である。この点については、ハーグリーブス自身の論考の中でワイクへの言及が見られないため、ハーグリーブスがルースカップリング論をどう評価しているのかは不明ではある。しかし、ハーグリーブス自身は、動くモザイク型を提起していることから明らかなように、特に組織の統一性が弱い中学校における、組織のルースネスに自覚的であると考えられる。むしろそうしたルースネスを活用して、子どものニーズを継続的に満たすために、専門性と資源を最大限流動的かつ応答的に、プロアクティブかつ効率的・効果的に使えるように提示されたのが動くモザイク型である。そしてワイク同様、ハーグリーブスも個々の教師の専門的裁量を尊重して、現代社会における不確実性に対応していく必要性を認識しているが、多様な価値観を持つ多様な教師が、学校としての共通の価値や目的を協働的に選び取ることによって内省能力や組織的な応答を高める点を重視していると考えられる。

### 3. 教職員間の協働に資する学校自己評価

#### 3-1. 日本における議論

わが国でいち早く教師の協働的な省察を通じた職能成長の手段としての学校自己評価の在り方に言及したのは勝野 (1993) である。勝野はこれまでの学校評価論・実践は学校の発展・改善を志向したものであるが、その概念は学校ないし地域教育システム

に基礎をおいており、個々の教育実践家である教師がどのように専門家として成長するか、発展するかという、教師のリフレクションを促進し深める学校評価の役割に関する視点が脆弱であったと述べる。また、そのリフレクションが、教授上の目標の効果的達成に関する「技術的レベル」に留まらず、教授行為と結び付いている前提・仮定・価値・意義に関する「実践的レベル」、更には制度的社会的諸要因を含んだ、より広い倫理的・社会的・政治的諸問題に関わる「批判的・開放的レベル」にまで広がる契機としての学校評価の可能性を示唆する。この「批判的・開放的レベル」に至る教師のリフレクションは、前節で述べたハーグリーブスの論と通じるところがある。そして Stenhouse (1975) が提唱した「教師＝研究者 (teacher as researcher)」<sup>7</sup>を前提とした、Hopkins (1989) による「改善としての評価 (evaluation as improvement)」、すなわち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点を提起している。

しかしながら、勝野 (1993) は、自己評価の中で教師が互いにどのように合意に達し、協働するかといった教師間の関係性には懐疑的な考えを示す。すなわち、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、一部の教師の価値が他の教師に押し付けられ、教師の実践が硬直化し固定化される危険性を指摘する。この、絶対的な目標の達成に向けた協働への疑問は、ハーグリーブスによる「同調主義」への批判と通ずるところがある。

木岡一明は、佐古の協働を基盤に学校組織開発への学校評価の活用可能性を主張する。木岡 (2003) は、学校教育目標は一般的・包括的であり、評価に耐えるほど具体化されていないため、学校の目的や学校教育目標という観点はひとまず外すことを提言する。そして、学校全体を評価しようとするのではなく、重点分野や学校特有の課題に絞り、「問題」に向き合い、広く意見を求めながら、深く議論を重ね、事態を打開する手立てを講じていく必要性を述べる。これが、木岡の言う「学校組織開発」の内容であり、この認識は佐古の「協働化」の概念と共通する。すなわち、学校課題 (目標) の明確化と共有の役割を

学校評価に求めるのである<sup>8</sup>。先述の勝野（1993）における分類を用いるならば、木岡の主張は「実践的レベル」のリフレクションを共同的に行うことを指すと考えられる。しかしながら、木岡（2003）では同調主義や、企てられた同僚性に繋がる危険性をどのように回避するのかといった点に関する議論は見られず、学校評価の運用にあまりに楽観的である。木岡の論に限らず、管見の限り、日本の学校評価研究においては、学校評価を「同調主義」や「企てられた同僚性」に繋げず、「協働」に繋げるには具体的にどうすればいいのか、十分に議論がなされていない。

勝野の指摘から20年以上経つ現代においても、教師の職能成長や協働に学校評価を活用するべきだとする主張自体がそもそも少ないというのが現状である。その多くが校長の視点に立った、校長のビジョンを実現するための学校評価の在り方を主張するものである。例えば天笠（2010）は、「学校評価は校長が描く学校づくりのビジョンの実現を加速させる戦略的なマネジメントツールである」と述べ、小島

（2010）、堀井（2011）、佐竹（2003）は校長が説得的で明確なビジョンを形成し、実践段階においてその目標を教員と共有することで、教職員の参画意識が高まる学校評価に繋がるとしている。そして、盛んに「目標の重点化」が叫ばれるが、上記の勝野の分類でいえば、それらはいずれも所与の目的に対する教師の「技術的レベル」のリフレクションの枠を出ることはなく、教師の職能成長や協働性の促進のツールとしての学校評価の役割に言及するようなものではない。

### 3-2. 海外における議論

一方、海外の、学校改善に結びつくための、教職員参加を通じた学校自己評価の在り方について論じる先行研究には、組織学習論から論じるもの、教育の民主性の観点から論じるもの、教師の専門職性の観点から論じるものを見ることができる。教師の専門職性の視点を核としつつ教育の民主性の観点に発展させて学校自己評価の可能性を論じている主要な論者に、ヘレン・サイモンズ（Helen Simons）がいる。サイモンズは80年代から数多くの論考の中で、

こうした立場を明確に示しており、興味深い。はじめにサイモンズの1987年、1998年、2002年の論考を基に、彼女の提起する自己評価の在り方を詳細に示すこととしたい。

サイモンズはニュージーランド出身で現在はイギリスのサウザンプトン大学に所属する研究者であり、教師の職能成長と学校改善のための自己評価の在り方を精力的に展開している。前述のStenhouse（1975）による「研究者としての教師」の概念を引用しながら、教師の職能発達に果たす自己評価の役割について論じている。こうした主張は、学校が自分で作成した批判的な基準に照らして自らを評価し、自らの成果を報告することは、自らの職能成長であり、それが公的な説明責任であるとの認識に基づく。サイモンズは、学校自己評価をメインで作り出し、維持するのは教師であると捉え、自己評価のプロセスの主な狙いを教師の個人的そして集合的な職能成長に据える（Simons 2002, 30頁）。そして、自己評価は、自分の学校はだれのニーズと利益に応えるものか、学校のカリキュラムと組織にどんな価値が埋め込まれ、外部世界とそれはどのような関係があるのかといった、学校教育がそれぞれの場面でもたらした価値と効果についての探求であるべきである（Simons 1987, 240頁）と述べる。

サイモンズは職能成長と説明責任を関連付けてとらえているが、それはサイモンズが「自らに責任を持つ専門職集団は、自ら批判的に作り出した基準に沿って、自分たちが何を行ったのかを評価し、できなかったことを研究し、文脈やニーズの変化に対応し、様々な試行錯誤を繰り返し、特定された問題を解決するために作られたプログラムを評価し、開発する人々である」と捉えていることに由来する（Simons 2002, 24-25頁）。また、「これらは教室内や学校内にとどまらず、サポートしてもらい必要がある自らの支持者と協働し、交渉し、説得し、そして熟考の末分かったことを学校外の聴衆にもアクセス可能にする」として、教師集団の専門職性を「省察」と「革新」に関連付けて捉えるとともに、「開かれた」ものとして捉えていると理解できる。

サイモンズは、自己評価の根拠として、以下の四点を挙げる（Simons 2002, 20頁）。

## 教職員間の協働を促進するための学校自己評価

- ①教師主体：教師は生徒と生徒の成長に関して普段からよく知っており、必要な時点でカリキュラムと学習の変化を評価するのに最適な人材である。
- ②職能成長：教育の質は教師と学校と学区の集団的な職能成長を支援し強化することによって改善される。
- ③協働：教師の専門家としての成長は、教師と学校と学区が安心して、批判的に、そして公的に自らの仕事とその環境を評価する協働的な職場環境の中で達成される。
- ④説明責任：学校と学区による自らの方針と実践についての継続的なモニタリングと評価、公表は、自らの生徒、親、専門家、そしてより広い民衆に対する説明責任である。

サイモンズは学校自己評価の概念は評価に対して民主的な立場を取るものであり、それは評価に内在する政治的な側面に対する認識の高まりの現れでもあると述べる。民主的な評価の概念とは大雑把に言えば、国民の知る権利と個人人のプライバシーの権利の間の適正なバランスをどう取るかを中心的な目的とする。この概念は自由民主主義のレトリックから導き出されるものであり、そのレトリックとは移譲された権限を行使する人々にとって心情的にも政治的にも受け入れられるものでなくてはならない。それによってすべてのレベルにおける参加者が、自らが設定した評価基準に対して責任を負うことになる (Simons 1998, 362-363 頁)。

よって自己評価のプロセスは、少人数のチームに分けられた教師 (可能であるなら生徒、親、そして管理者も) が学校を代表して、カリキュラムやカリキュラム横断的な課題を重点化の中で評価のテーマを選択し、評価基準を決め、人々や情報ソースから情報収集をし、データを分析し、そこで得られたことを学校内のフォーラムで文書と口頭で伝え、今後の発展に与える示唆について協議するものでなくてはならないと述べる。ここで、教授学習以外のテーマが選択された場合、教師と生徒以外の親や行政官を評価チームに入れる有効性も示唆する。さらに政府にも、学校内における変革を有効に作り出すためにこうした自己評価の価値を認め、研修と専門的な支援を行う役割を期待する (Simons 2002, 26-27

頁)。

しかしそこに伴う困難にもサイモンズは自覚的である。なぜなら、評価は学校内の暗黙のルールを壊す脅威を持つものであり、慣れ親しんだ慣習を破るものであり、自己評価の実践では、結局組織内で力がある者が情報の内容と流れを決めている場合が多いからである。よって、既存の組織にある私事性 (プライバシー)、領域 (テリトリー)、階層性 (ヒエラルキー) の価値の体系を解体し、開かれた、共有された、批判的な責任と、合理的な自律性にとって代わられなくてはならず、そうした自己評価の実現には評価における権力の分配、関係性の平等化など、支援的な組織構造が必要であるとする (Simons 1987, 243 頁)。すなわち、自己評価の実施にあたっては、守秘義務が確保され、交渉と情報へのアクセスが可能であるといった手続きを整える必要がある。こうした手続きが権力関係を抜本的に変えられるわけではないが、個人とその個人が持つ考えを平等に扱い、階層的で権力に左右された利益から離れて情報の流動化を促し、特定のグループや個人が権力を持つことがないようにすることについて合意させることができる (Simons 2002, 22 頁)。こうした前提においてはすべての考えが代表され、情報が適正に平等に交換され、議論が推奨される。すなわち、職能開発のための自己評価は組織開発とリンクさせられる必要があるというのが Simons の見解である (Simons 1985)。

他にも教師の専門職性と教育の民主性の観点から学校自己評価の可能性を論じている研究者に、マックビース (Macbeath)、アルヴィック (Alvik) が挙げられる。Macbeath (2008) は、道徳的かつ専門的な内部アカウンタビリティ<sup>9</sup>、対話とエヴィデンスへの開放性に特徴づけられる、教師の思考と日々の実践に本来的に埋め込まれた自己評価の在り方を提示する。そして、これまで教育水準局 (OFSTED) による外部評価の実施において受け身で言いなりであった教師の役割を、自己評価における第一の原動力として、また個人的・協働的な職能成長に責任を持つ者としてより積極的に捉える。ただしその実現には、隠された意図、警告、見返りのない対等な関係性と相互支援に基づく「信頼」が必要であるとし

て、「批判的な友人関係」を提起し、自己評価をベースとしつつ、学校の批判的な支援者としての外部評価者の在り方を提起している。1995年にマックピースらがかかわった全国教員組合（National Union of Teachers）による報告書「学校は自らのために語る（School Speak for themselves、以下SSFT報告）」では自己評価を基軸とした外部評価との相互補完的な制度設計が提唱されたが、現実には労働党政権によって自己評価は外部評価に回収されてしまったがために、イギリスにおける学校自己評価は教師の専門性の向上ではなく、説明責任を強化するものとして機能することになった（久保木2016）。

アルヴィックは、学校評価における協同的な省察の機会を、民主的な対話（対話を通した民主性の実現）に求め、自己評価は、目標の設定、情報の収集、結果の活用の全てにおいて話し合う民主的なプロセスでなくてはならず、またその対話が教師の内省とオーナーシップを促進すると述べる（Alvik 1995）。アルヴィックは、教師が自分の教授実践をどのように改善することができるかについて協働的で批判的な省察を通して理解を深める可能性、より協働的な職場環境を作り出す規範を強化する可能性、教師の専門的な知識を教師自身によって保障する可能性を学校自己評価に見出しており、これらが全てうまくいけば、学校自己評価は最終的に学校改善、すなわち生徒のよりよい学習機会を提供することになる、と述べる。なお、Alvik（1996）は、外部評価との関係において自己評価がまず先に来る”Sequential approach”<sup>10</sup>を提言しており、後にイギリスにおける自己評価を中心とし外部評価が支援する学校評価の仕組みの形成につながっている。

アルヴィックやマックピースの立場は、自己評価の仕組み自体を改善することで教師間の対等な協議に結びつけようとするサイモンズの主張とは明確に異なる。すなわち、自己評価をあくまで中心に据えつつも、外部評価と組み合わせることで教師や学校の専門性の向上を支援することができると捉えているのであり、日本の藤井の議論と共通する。ただし、実際には外部評価の基準が自己評価に持ち込まれる「自己監査（self-inspection）」に結びついてしまった事実を踏まえるならば、教育の民主性の確保を外部

評価者に委ねる構想には慎重にならざるを得ない。

一方、自己評価を、組織学習論と結び付け、体系的で協働的な省察の機会と捉える代表的な研究としては、ホプキンスが挙げられる。Hopkins（1989）は共同的な学習に全スタッフを巻き込む手段として、学校評価を捉えた。これは例えば、80年代にイギリスで行われたGRIDsプロジェクトに代表されるものである<sup>11</sup>。GRIDsプロジェクトは、教師が学校の教育課程と学校組織を省察するために考案されたハンドブックであり、学校独自のやり方で自己評価を構成できる点、説明責任より長期的な学校改善の視点に立つ点、反省から改善につなげるプロセスを重視する点、校長と教員がそうしたプロセスのメインのアクターに位置付けられている点などが特徴的である。他にも、教師が評価間や評価後のデータの活用方法や他のアクター（保護者や児童・生徒など）の参加方法について決められることや、教職員が学校の全活動を反省しどこに焦点を置いて改善を行うか決めるといった特徴がある。しかし前述のサイモンズ（1987, 233頁）によればこのプロジェクトは、確かにすべての教職員の参加を呼びかけ協働的な省察の概念を提起するものではあるが、これが依拠し強調するのはあくまでトップからのリーダーシップとマネジメントの強化であり、教師は各PDCAサイクルで意見を求められるに過ぎないものであった。よってこのプロジェクトは組織における階層構造や組織内の権力の分配の問題に根本的に挑戦するものではなく、評価における関係性の平等化が図られなかったために、教師に困難を感じさせることとなった。

なお、教育の民主性の観点から自己評価の役割について論じた著者としては、サンダース（Saunders）が挙げられる。Saunders（1999）は、外部評価が学校改善につながらなかった経験や、自己評価が外部評価の準備のための自己査察（self-inspection）としてしか機能しなかった反省から、学校自己評価が民主的なプロセスであるべきだと主張する。Saunders（1999）は、公平性の問題や、個別の子どものニーズや子どもの学習意欲の向上や喪失の問題に対応する、倫理的・感情的、非合理的、民主的な自己評価のモデルはあるかといった問いに対し、①子どもや教師を含む全ステイクホルダーが自己評価に参加し、

②多様な見方が尊重され、③各アクター独自の評価における決断・プロセス・ツールを可能とする評価の在り方を提起する。こうした主張は前述のフィールディングの「ラディカルな同僚性」に繋がる部分がある。それは教師の専門性に子どもや親との協働を含め、その向上を目指すというよりも、全アクターの参加といった形式を取ることで、教育の民主性を担保しようとする方向性である。

以上のように見ていくと、海外においても教師の職能成長に果たす学校評価の在り方に関する主張は様々である。教師の専門性に子どものニーズへの適応・開発や子ども一人ひとりのケアを含めるのであれば、サンダースの議論は自己評価の方向性としてはマッチしない。一方、ホプキンスの提起する自己評価の在り方は「同調主義」を排除しきれず、アルヴィックやマックビースの議論は、「(政府による)企てられた同僚性」を結果的に推進することに繋がってしまった。以上を踏まえるならば、「同調主義」や「企てられた同僚性」に陥らない仕掛けを自己評価の仕組み自体に組み込もうとするサイモンズの議論は、教職員の協働、ひいては職能成長につながる自己評価の在り方を考えていく上で大いに参考になるのではないかと。

#### 4. 結語

本稿では、これまでの国内外の代表的な「協働論」と「協働のための学校自己評価論」をレビューし、「協働」の定義や射程を整理するとともに、「協働」と「学校自己評価」の対応関係を整理することを第一の目的としていた。

第二章第一節では、高野桂一の民主的協働論と、現代において最も有力な協働論を示している佐古の理論の特徴を示し、「①組織成員を教職員に限定した協働が子どもを支配する危険性」「②教職員間の民主的な協議に基づく合意の難しさ」「③学校組織における目標自体の曖昧さ」の三つの観点から批判的考察を行った。佐古の協働論は、課題生成構築のプロセス自体が協働化だとする点で、高野の協働論に対する②と③の批判を乗り越えようとするものであるが、①の批判を完全に乗り越えるものではない点が明らかになった。

一方、第二章第二節で示したハーグリーブスの協働論からは生徒のケアに献身する教師像が読み取れ、ハーグリーブスは彼らとの対話や協働を積極的に行う専門性を教師に求めることで①の批判を乗り越えようとしていると理解できる。ハーグリーブスの協働論は更に生徒の学習と成長、ケアリング関係に関する行政や政治的改革の影響を批判的に吟味し、教師相互の教育観を互いに挑戦しあうところにまで教師間の協働の視座を拡大する点で、佐古の協働論とは異なる。

第三章では、教職員間の協働を通じた職能成長と、学校改善の手段としての学校自己評価の在り方を提起する議論を示した。第三章第一節では勝野(1993)と木岡(2003)の議論を主に扱った。勝野はハーグリーブスの協働論と共通する立場からその実現を学校自己評価の実践に求め、木岡は佐古のそれに立脚した学校評価の在り方を提起する。しかしながら両者とも、学校評価がどのように同調主義や企てられた同僚性を乗り越えることができるのか、その具体的な提案は行っていない。

第三章第二節では、教師の専門職性の視点を核としつつ教育の民主性の観点に発展させて学校自己評価の可能性を論じたサイモンズの議論を、海外の主要な論者として取り上げた。サイモンズの議論は、ハーグリーブスや勝野と同様の教師の専門職観に基づいており、教職員による実践的レベル、批判的・開放的レベルのリフレクションを促進する機能を、学校自己評価に期待する。サイモンズの議論で特に注目されるのは、学校自己評価の制度自体に、評価における権力の分配、関係性の平等化など支援的な組織構造を組み込むことを主張した点である。守秘義務の確保のため全教職員の意見を匿名で集約する、各教職員が管理職や教育委員会に交渉することができる場を設定する、各教職員が学校経営やカリキュラムに関わる情報に平等にアクセスできる環境を作るといった工夫は、同調主義や企てられた同僚性の可能性を縮減させる方策になり得るのではないだろうか。

以上をまとめ、勝野(1993)のリフレクションのレベルごとに各論者の立ち位置を整理したのが表1である。ここからは、各協働論者と学校評価論者の

議論の、リフレクションのレベルの観点からの対応関係が明らかとなる。

表1 リフレクションのレベルにおける協働論と学校自己評価論の対応関係

リフレクションのレベル		協働論	学校自己評価論
技術的レベル	教授上の目標が効果的に達成されたかを問う	佐古秀一(2011)	小島(2010) 堀井(2011) 佐竹(2003) 天笠(2010)
実践的レベル	教授行為と結びついている前提・仮定・価値・意義を問う	佐古秀一(2011) ハーグリーブス(1994)	木岡一明(2003) サイモンズ(1987, 2002)
批判的・解放的レベル	制度的社会的諸要因、倫理的・社会的諸問題を問う	ハーグリーブス(1994)	サイモンズ(1987, 1998, 2002)

出典：筆者作成

本稿の第二の目的は、学校評価が「協働」に効果を及ぼすにはどのようにすればいいのか、その方策を、国内外の先行研究から明らかにすることであった。教師の専門性の向上を目指す学校評価論者を、それぞれが提唱する学校自己評価の在り方に分類・整理したのが表2である。

表2 教師の専門性の向上のための学校自己評価の在り方

自己評価の目的	自己評価の在り方	論者
教師の専門性の向上	自己評価の第三者評価者による補完	Macbeath(2008) Alvik(1995) 藤井(2013)
	組織学習	Hopkins(1989) 木岡(2003)
	自己評価自体の仕組みの改善(権力の分配)	Simons(1987,2002)

出典：筆者作成

表2からは教師の専門性向上のための学校評価の在り方に、大まかに3つの方向性があることが分かる。第一に自己評価の外部評価による補完、第二に組織学習、第三に権限の分配に関する自己評価自体の仕組みの改善であり、日本でこれまであまり議論されてこなかったのはサイモンズの提起する第三の方法である。

これまで日本の学校評価論では、学校評価、特に学校自己評価の在り方を巡っては、「協働」の内包する負の側面(同調主義や企てられた同僚性)を乗り越える具体的な方策が提起されてこなかった。学校

評価の機能不全の打開策を、校長のマネジメント能力の強化や、外部評価、教委による「支援」、ステイクホルダーとの民主的な協議に求める研究や自治体の取り組みが相次ぐ中で、サイモンズが指摘する自己評価の仕組み自体を見直す視点は、最も安価で即効性が高いものと期待される。

今後はこうした観点から、自治体や学校における学校自己評価の取り組み実態や、こうした取り組みによる教職員への協働の効果を捉える研究を行っていく必要があるだろう。

## 註

<sup>1</sup> こうした協働の側面には西(2002, 66-67頁)でも言及がある。

<sup>2</sup> それ以前にも、教育法学分野では永井憲一(1972)が学校自治の主体として教職員のみではなく、児童・生徒及び保護者、地域住民をその主体と位置づけるべきであると指摘していた。

<sup>3</sup> 浦野・勝野・中田(2007)によれば、三者・四者協議会は、①子どもが参加し子どもが中心に据えられていること、②教職員、子ども、保護者、住民が対等平等であると認識されていること、の2点において国が制度として導入した学校評議員制度や学校運営協議会制度とは明確に異なる。

<sup>4</sup> 紅林(2007)はチームの特徴として、①クライアントの問題に対応することを目的として組織される、②固定的なものではなく、ケースや状況に応じてフレキシブルに組織される、③対等な関係性の元に組織される、④成員の専門性を尊重し、各成員は自身の専門性をフルに発揮することが求められる、の4点を挙げている。

<sup>5</sup> ティームティーチング、協働的な計画、相互指導、メンター関係、専門的会話、協働的なアクションリサーチなどとともに、インフォーマルな形態(職員室での会話、教室外での会話、その他の小さなしかし重要な活動の教材や成果に関する助言など)も取り得る。

<sup>6</sup> 詳細は鈴木(2013, 105-118頁)を参考にされたい。

<sup>7</sup> Stenhouseの理論については、勝野(2004)、第2章を参照されたい。

<sup>8</sup> なお、木岡(2006, 32頁)はこのような学校評価の前提として、学校経営の計画段階(ミッション設

## 教職員間の協働を促進するための学校自己評価

定やビジョンづくり、重点事項の決定)において、何をなすべきかの視点からの探索行為(診断的評価)を展開することが不可欠であるとし、教員のみならず、職員や児童生徒、学校関係者がその過程に参画していくことが求められるとしている。

<sup>9</sup> 内部アカウントビリティは、個人が責任を持つもの(責任:responsability)、組織が責任を持つもの(期待:expectation)、そして人々が持つ仕事の責任に寄って立つ規範とプロセス(説明責任の構造:accountability structures)によって説明される。

(Macbeath 2008, 396 頁)

<sup>10</sup> 自己評価と外部評価のアプローチは以下の3つに分類される。

①並列アプローチ(Parallel approach):外部評価と自己評価がそれぞれ独自の基準と手順に従って共存する。

②順次アプローチ(Sequential approach):外部者が自己評価結果を基に評価を行い、質保証の焦点を定めるために自己評価結果を用いる。

③共同アプローチ(Co-operative approach):外部評価者が共通の評価手順を開発するために協力する。

<sup>11</sup> ほかに学校改善のための学校評価の役割に影響を与えたプロジェクトに、OECDのISIP(International School Improvement Project)やノルウェーのコンサルタントによって開発されイギリスで展開されたIDP(Institutional Development Programme)がある。

## 参考文献

## &lt;日本語文献&gt;

- 秋田喜代美(1998)「実践の創造と同僚関係」佐伯他『教師像の再構築』岩波書店。
- 天笠茂(2010)「学校評価を校長のマネジメントツールに」『悠+』27巻,3号,32-33頁。
- 浦野東洋一・勝野正章・中田康彦(2007)『開かれた学校づくりと学校評価』学事出版。
- 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』62巻,2号,167-180頁。
- 小島弘道(2010)「学校力を高めるシンプルな学校評価を(特集 評価から見直す学校づくり)」『悠+』27巻,3号,16-33頁。
- 勝野正章(2008)「学校の組織と文化」小川正人・勝野正章『教育経営論』放送大学教育振興会,143-156頁。
- 勝野正章(1993)「学校評価論の予備的考察」『東京

大学教育学部教育行政学研究室紀要』13号,37-49頁。

木村優(2011)「ポスト・モダン時代における“相互作用の専門職”としての教職—教師の専門職性におけるケアリングと情動的次元の探究—」『教師教育研究』4号,115-129頁。

木岡一明(2003)『新しい学校評価と組織マネジメント:共・創・考・開を指向する学校経営』第一法規。

木岡一明(2006)「学校事務から見た「新しい学校づくり」の考え方と進め方(中)目標管理と学校評価」『学校事務』57巻,2号,31-37頁。

喜多明人(1995)「子どもの参加の権利と生徒参加史研究—戦後日本における生徒自治会形成過程の検討を中心に」『教育学研究』62巻,3号,198-206頁。

久保木匡介(2016)「英国における学校評価システム—NPM型行政統制の構造と陥穽—」年報行政研究,51号,68-86頁。

紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から」『教育学研究』74巻,2号,174-188頁。

佐古秀一(2000)「10章 学校の組織文化とその創造」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,166-181頁。

佐古秀一(2005)「学校の組織とマネジメント改悪の動向と課題」『日本教育行政学会年報』31号,51-67頁。

佐古秀一(2007)「民間的経営理念及び手法の導入・新党と教育経営—教育経営研究の課題構築に向けて—」『日本教育経営学会紀要』49号。

佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史(2011)『学校づくりの組織論』学文社。

佐竹勝利(2003)「教職員の参画意識の向上は図られているか」『教職研修』31巻,6号,48-51頁。

佐藤学(1996)「教師の自律的な連帯へ」佐伯勝,藤田英典,佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会。

鈴木雅博(2010)「ミクロ・ポリティクスの視角による学校の組織・文化研究の再検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』50号,295-304頁。

- 鈴木雅博 (2011) 「学校における組織的意思決定と教師の自律性との関係性：教師が語る言説の機能に着目して」『日本教育行政学会年報』37 巻, 0 号, 100-117 頁.
- 鈴木悠太 (2013) 「米国における教師の「専門家共同体」の形成と展開—ランド研究を起点とする学校改革研究の系譜—」東京大学博士学位請求論文.
- 高野桂一 (1976) 「第三章 教職員の経営参加」岩下 新太郎他編著『学校の組織・編成』第一法規出版, 114-174 頁.
- 永井憲一 (1972) 「特別活動の条件整備と学校自治」『季刊教育法』4 号, 28 頁.
- 永井聖二 (1988) 「教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—」『教育社会学研究』43 号.
- 中留武昭 (1989) 「学校経営実践の改善(1)—改善のパラダイムを見直す」『学校経営』2 月号.
- 中留武昭 (2001) 「学校における協働文化の形成とその戦略」『九州大学大学院教育経営学研究紀要』5 号.
- 西穰司 (2002) 「学校経営評価の今日的課題と展望」『学校教育研究』17 巻, 0 号, 59-69 頁.
- 福嶋真治・佐々木織恵・大庭梓・栗田晃宏 (2017) 「専門職の学習共同体 (PLC) の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』37 号, 109-132 頁.
- 藤井佐知子 (2013) 「終章 質保証時代の学校評価をどう展望するか」福本みちよ編『学校評価システムの展開に関する実証的研究』玉川大学出版部.
- 藤原文雄 (2000) 「9 章 学校経営における協働論の回顧と展望」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, 166-181 頁.
- 淵上克義・西村一生 (2004) 「教師の協働的効力感に関する実証的研究」『教師学研究』5.6 巻, 0 号, 1-12 頁.
- 堀井啓幸 (2011) 「地域・家庭と一体となった学校改善 (4) 学校評価を生かす学校改善」『教職研修』39 巻, 11 号, 111-113 頁.
- 油布佐和子 (1990) 「教員集団に関する社会学的考察」『福岡教育大学紀要』第 4 部冊 教職科編, 39 号, 145-155 頁.
- <外国語文献>
- Alvik, T. (1995). School-based evaluation: A close-up, *Studies in Educational Evaluation*, Vol.21, pp.311-343.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: teachers' Work and culture in The Postmodern Age*, Cassell, pp.163-239.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Professional Learning communities. In Stoll, L. & Louis, K. (Eds.) *Professional Learning Communities : Divergence, Depth and Dilemmas*, London: Open University Press, pp.181-195.
- Hipp, K.K. & Huffman, J.B.(eds.)(2010). *Demystifying Professional Learning Communities: School leadership at its best*, Rowman & Littlefield Education.
- Hopkins, D.(1989). *Evaluation for school development*, Open University Press, pp. 116-133.
- Macbeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school, *School Leadership and Management*, Vol.28, No.4, pp.385-399.
- Saunders, L. (1999). Who or What is School 'Self'-Evaluation for?, *School Effectiveness and School Improvement*, 10:4, pp.414-429.
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. In David Nevo (Eds.) *School-based evaluation: an international perspective*, Netherland: JAI, pp.17-34.
- Simons, H. (1998). Developing Curriculum through School Self-Evaluation. In Landon E. Beyer and Michael W. Apple (Eds.) *The Curriculum : Problems, Politics, and Possibilities*, Albany: State University of New York Press, pp.358-379.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy*. London: Sage.
- Stenhouse, J. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational.
- Stoll L. and Louis, K. S. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Maidenhead: Open University Press, p.2.