

# 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

宮原 順寛

## 目次

1. 研究の目的と方法
2. 学校評価の意義と展開
3. 「学力」問題に関する研究動向
4. 佐世保市の学力充実実践にみる学校評価の実践的課題
5. 学校づくりと学校評価の将来展望

## 1. 研究の目的と方法

学校教育におけるさまざまな活動をどのように評価しどう改善していくかは、これまでに実践的にも教育学理論においても追究され続けてきた大きな課題のひとつである。多様な学校教育の諸活動に関する評価の中でもたとえば授業評価やカリキュラム評価においては、既に「形成的評価」「指導と評価の一体化」という指針が教育関係者の間では周知のものとなっており<sup>(1)</sup>、「指導的評価活動」や「評価言」についての理論的提起と実践的経験も蓄積されてきた<sup>(2)</sup>。また、学校内外に授業を公開して教員同士の相互評価を中心として（時に教育委員会指導主事や大学研究者等による第三者評価を交えて）授業研究が行われたり、校長が職務の一環として授業を参観して授業者に対する指導助言を行ったりしてきた<sup>(3)</sup>。さらに、それらの活動の成果を評価する指標として、国際的あるいはより局地的な児童や生徒の学力調査が行われ、世界各地の国や州において教育政策議論を巻き起こしている<sup>(4)</sup>。しかしながら、それぞ

れの学校での教育活動全体を評価するという取り組みは、これまでも幾度となく取り組まれたにもかかわらず、形式的な域を出なかったと言われる<sup>(5)</sup>。

本論文は、これらの近年の学校評価に関する状況を踏まえて、教育経営学的な視点からだけではなく、教育方法学（とりわけ授業研究）の視点からの学校評価の展開の必要性について論じるものである。そのために、学校評価および学力評価に関わる今日までの議論を整理しながら、本論文の筆者による長崎県における授業研究フィールドワークの成果を踏まえつつ、同県佐世保市における学力充実実践事業の成果公表冊子における資料公表のあり方に焦点化して検討を行う。これらの調査および考察をもとにして、本論文の最後に、これからの学校評価のあり方についての提言をまとめる。

## 2. 学校評価の意義と展開

### (1) 学習評価・授業評価・教育課程評価・教育環境評価の総体としての学校評価

学校評価という語は、教育実践家による著述では以下のように捉えられている。引用内容を先取りして要約すれば、学習者の「学力」に対する評価、教師の授業づくりに対する評価、学校における教育課程の全体に対する評価の三者を併せて学校評価としていることがわかる。

「学習の評価を適切に行うには、各教科の学習活動が適切に行われていることが前提となりますが、学習指導要領に示された各教科の目標が実現できる学習活動を展開するためには、各教科担当者が目標の実現に向けてどのような授業を展開しているかについての授業評価、また、適切な授業の展開を可能とする教育課程の実践状況に関する教育課程の評価が必要です。学校評価とは学習評価、授業評価、教育課程評価を一体化して捉えようとする考え方です。」<sup>(6)</sup>

この考え方には、児童・生徒の学習活動、教師の教授行為、学校経営者の教育課程編成の三者を評価によってつなぐという発想が見受けられ、おおむね合意することができる位置づけである。ただし、教育課程を十分に展開することができるような「大枠」についての議論まで踏み込まれていない点に課題を残している。つまり、教育経営学の方面からは「自律的な学校経営」<sup>(7)</sup>などの視点が重要視されており、また、教育学以外からも情報組織論の立場から「学校の問題をコミュニティで解決する」<sup>(8)</sup>という発想が提起されてきている。

したがって、今日の学校評価は、学習成果につ

いての評価、授業についての評価、教育課程全体についての評価、地域を含めた教育を取り巻く環境に対する評価の総体として捉えられなければならないであろう。とりわけ、保護者や地域から一方的に評価される対象としての学校という位置づけではなく、学校に関わる保護者や地域の総合力をも評価する学校評価を構想することも可能であり、また学校評価の中から地域と学校との関係性を再構成・再構築していく契機を見つけることが重要である。

### (2) 学校評価の歴史的概観

学校評価の定義<sup>(9)</sup>や歴史的経緯については、既に国立教育政策研究所の統括研究官であり教育経営学研究者である木岡一明による次のようなまとめがなされている。木岡は、戦前の「学制」発布（1872年）に盛り込まれた督学局構想（視学制度）を近代日本における学校評価の始まりと見る<sup>(10)</sup>。さらに第二次世界大戦後の1950年ごろになると、アメリカからの教育委員会制度の輸入と相前後して、“school evaluation”の翻訳として「学校評価」概念が導入された<sup>(11)</sup>。1960年前後の勤務評定や全国一斉学力テストに関する争議を経て、1965年ごろから東京都教育委員会が行ったマネジメント・サイクル（Plan-Do-See方式）を用いた学校評価が広まった<sup>(12)</sup>。これらは、今日では、より改善や更新を強調したPlan-Do-Check-Actionモデルへと変化している。

ここに見られるように、学校評価を歴史的な変遷として概観すれば、「近代化」を目指す中で芽生え、「民主化」を求める戦後教育改革の中で位置づけ直され、学校教育の「中央統制化」への道を進み、そして今日では「地方分権化」あるいは

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

「自由化」や「市場化」の荒波の中に漂っていると言えよう。すなわち、学校教育を変えたいという外からの願いが強まる時には、学校評価を巡る議論が教育界（学校現場や教育行政や教育関連学会）の枠を超えて、一般的な議論として立ち現れてくるのである。その中では、学校の自律的な内部評価とは対立的に外部評価の導入が試みられてきた。

### (3) 内部評価と外部評価

学校評価は、学校を開くものとして設定されているが、今日の「市場主義」の影響を受けた外部評価（たとえば保護者による学校選択制度）が適切なのか、それとも、教育という営みの専門性と学校の自律性を重視した内部評価（自己評価および相互評価）が適切なのか、議論が分かれるところである。そもそも保護者とは学校にとって「外部」なのかという問いも設定しうるが、ここではいったん検討を保留する。

内部評価と外部評価に関わる学校評価の意義として、木岡は次の3つを挙げている<sup>(13)</sup>。第一に、自己評価につながる、「学校が特色づくりに向けてうまく自己改善を進めるための研究方略」という捉え方である。第二に、外部評価につながる、「教育需要や基準に照らして学校間の偏りを抑止する装置」という捉え方である。これらに対して、木岡は、第三の「学校（組織）が、社会的な刺激を受け、その刺激に向きあいながら自己の有様を省察し、長短特質を見定め、自らの判断と振る舞いによって自己を組み替えていく組織開発の方略」という位置づけを提示する。いわゆる「市場の声」をもとにした改革圧力により、これまで培われてきた「教職の専門性」や「学校経営の自律

性」への否定的な見直しが叫ばれる中で、あえてこれらの流れに抗しようというのだ。そこでは単純な内からか外からかという議論は止揚されて、社会の変化に対応できる自律的な学校組織論へと高められている。

不登校・登校拒否の子どもたちと一般の子どもたちとの双方に「居場所」を提供する塾を運営しているNPO文化学習協同ネットワークの代表である佐藤洋作は、内部評価と外部評価について以下のように述べている。

「私は七〇年代の初頭から父母参加の塾づくりをすすめてきたのですが、塾というのは絶えず、生徒がどこの高校に何人合格したという評価にさらされているんですよ。でも僕らは、そうした塾の標準的な指標では太刀打ちできないから、そうじゃない指標を父母と一緒に創ってきたわけです。われわれの教育的価値を、絶えず父母と共に学び合って作り出して、内部評価の目を育てていかなければ、教育産業市場の外部評価、つまり競争に負けちゃいます。」<sup>(14)</sup>

このNPO関係者の発言から学校評価に示唆されるものは、以下の2点である。まず、教育機関であっても塾のように公的な後ろ盾がない場合にはより外部評価の影響が強いということである。したがって、学校経営に自律性を付与される代わりに教育行政による「全国一律の品質保証」を失う場合には外部からの評価の目に強く晒されるということになる。しかしながら、また一方では、学校の教職員だけではなくそこに集う保護者や学習者を含み込んで内部評価の指標を協議して打ち立てることが可能であるということである。この意味で、「値踏みとしての評価 (evaluation)」から「意見の摺り合わせとしての評価 (assess-

ment)」へと、学習者・保護者・地域住民の評価観を転換していく必要がある。

評価をする側からの立場としても、単に選ぶ側という意識から、学校とのよい関係をつくるという新しい位置へと歩を進めたものもある。たとえば、吉田新一郎は、学校選択制を行う権利を得た保護者たちに対して「いい学校」「いい授業」「いい教師」「いい親」とは何かを問い返しつつ、「学校の何を見たらいいのか、そして入学したらどのように教師や学校とつきあえば、単に『一度の選択』に終わらせずに、自分たちの子どもの教育にいい形で関わり続けられるか」<sup>(15)</sup>を示している。そこでは、消費者としての行動の枠組みに囚われている保護者に対して、「いい学校の選び方」を契機としつつ、「いい学校のつくり方」という共同創造者としての役割へと誘うような論の構成がなされている。

このように捉えると、先ほどいったん検討を保留した学校の「外部」としての保護者や地域住民は、学校の「内部」としてゆるやかに組織される可能性をもつものとなる。保護者や地域住民は、学校のサービスを消費したり学校を監督したりするだけではなく、学校での教育実践に参画したり学校を舞台として活動を創造したりするという展望も見出されるのである<sup>(16)</sup>。

#### (4) 「開かれた学校」の二つの方向性

情報組織論の研究者としてボランティアや地域の問題について発言してきた金子郁容は、「開かれた学校」の方向性を次の二つとして示している。すなわち、「学校を保護者・地域に『開く』ことと、保護者・地域が学校の活動や運営に参加することの二つの方向がある」<sup>(17)</sup>というのである。

この両者に関わって、「情報開示や学校評価の規定化は、前者の促進策の一つとしての役割があるとともに、保護者や地域住民が学校評価に協力することで学校運営に参加する道が開けたという意味で後者の効果もある」<sup>(18)</sup>としている。そしてこのことの課題は、「これまでは保護者や地域の人が学校の活動や運営に参加することの『動機づけ』について、十分な考慮が払われてこなかった」点にあると指摘し、「単に地域住民の『好意』に任せるということではなく、一定の権限と責任をもって学校運営に参加する仕組みをデザインすることが重要」であると論じている<sup>(19)</sup>。

学校評価の定義として、金子は次のように述べている。すなわち、「『学校をよくしよう』という、コミュニティ共通の関心事の実現に向けて、コミュニティを構成する教員・児童・生徒・保護者・地域有志など多様な当事者たちが、全体の方針や具体的目標の設定などのルール作りを話し合いで決め、そのようにして決まった方針や目標の達成に向けて、それぞれのロール＝役割に応じて貢献し協力して活動するときの、情報共有のプロセス」<sup>(20)</sup>として学校評価を定義するのである。ここで提起されている「ルール」とは、「外の権威から与えられたものではなく、コミュニティから自生した約束事や了解事項のこと」である。また、「ロール」とは「権限に基づいた職位ではなく、コミュニティのメンバーに承認されることで有効になる、メンバーが果たすことを期待されている役回り」である。さらには、先述の学校評価の定義には明示されていないが、「メンバー間のコミュニケーションと情報共有の手段や仕組み」である「ツール」を含めて、「ルール」「ロール」「ツール」がコミュニティの運営や機能について有効

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

な分析視点として設定されている<sup>(21)</sup>。

このような問題関心のもとで、学校評価制度の大枠のデザインが重要であることを金子は主張する。その際、諸外国からの示唆としては、イギリスおよびアメリカの事例が挙げられている。イギリスでは、「学校経営は学校レベルで行うことを保証しつつ、信頼性の高い学校評価情報が提供され流通されることを制度的に保証している」点に、また、アメリカについては、「徹底した州単位の分権制を採用しているアメリカで、『ひとりも落ちこぼれをつくらない』というNCLB法ができた」点に示唆を求めている<sup>(22)</sup>。なお、諸外国の学校評価の事例については既に大部な研究がまとめられているため、ここでは深く立ち入らないこととする<sup>(23)</sup>。

### (5) 学校評価が浸透しなかった理由

これまでに見てきたように、学校評価には学校づくりを教職員のみならず学習者や保護者、さらには地域コミュニティにまで広げていく契機として捉える先進的な考察がある反面、実際には日本の教育界になかなか定着してこなかったという指摘もある。木岡一明は、学校評価が学校経営に定着してこなかった理由を8点挙げており、要約すれば以下ようになる<sup>(24)</sup>。すなわち、①法的制約、②財政的制約、③行政依存と前例踏襲の体質、④教育委員会による他律的な評価基準による「学校の自己評価」、⑤評価基準が各学校の実情に即してこなかったこと、⑥有効性への疑問と評価を拒否する意識、⑦形式的な評価にもとづく対処療法的な対応、⑧責任回避の姿勢と閉鎖的な仕組み、の8点である。ここには、創造の自由がない（と教師たちが思い込む）中で学校評価が形式化して

いく状況が描かれていると言えよう。

これらの問題点が発生する原因を、より学校評価の実際に即して、木岡は次のように6点で述べている。

「①年度末や学期末あるいは行事終了後に行われることが多く、反省や結果の確認に終始しやすい、②教育目標や年度当初の目標とのつながりが明確にされにくい、③反省や評価のもとになる資料が校内の教職員に限定されがちである、④その資料や反省・評価も関係者からの意見や感想が多く方向性や客観性に欠ける面がある、⑤課題は検討されるが具体的な改善策などを論議・選定することが少ない、⑥改善提案が生かされず教育活動が前年度を踏襲するかたちで展開されている」<sup>(25)</sup>。

上記は、学校にとってはたいへん手厳しい分析であり、「具体的な改善策」があれば既に実行しているという反論もあろう。しかしながら、実施時期の変更など具体的な行動に直結できる指摘もある。

これらの要因をさらに噛み砕いて、現場の教師たちの不安の声を木岡は次のように伝えている。「教職員の間には『新たな負担が増え、ますます忙しくなるのではないか』『学校の比較につながるのではないか』『人事考課等につながるのではないか』『児童・生徒や保護者、地域の人たちに、学校のことを的確に評価してもらえるか』などの不安や戸惑いが広がっている。」<sup>(26)</sup>

上記のように現場の言葉に翻訳された方が、より実情を伝えていると言えよう。ただし、後述する長崎県佐世保市のフィールドワークにおいて接した現場の教師たちは、これらの不安を抱えつつも、教育行政主導による学校評価の公開に向けた最大限の努力を行っている。なお、大学の教育改

革において学生による授業評価が導入された際に類似の議論があったことは記憶に新しい。そこでは、よりあからさまに授業評価者としての学生たちの能力や受講態度などの資質を問う声もあった。なお、大学における学生による授業評価については、義務教育段階での児童生徒による授業評価に対してもたいへん示唆的ではあるが、詳細は他の論考に譲る<sup>(27)</sup>。

このような学校評価の現状に対して、木岡は次のように提言している。

「必要なことは『教職員を評価する仕組み』がそれ自体で完結するのではなく、『学校を評価する仕組み』の一部となって全体を構成していく構想である。さもなければ、個人中心の仕事の体系が前提となり、学校、教職員をますます分散、分極化し、協働性、同僚性の根幹を崩してしまうといわねばならない。」<sup>(28)</sup>

これは、学校評価がはたして学校全体を評価する仕組みになっているのか、言い替えれば、教育の環境整備の失敗を教師の指導力という個人責任に終わらせるための装置に陥っていないかという点で、今日の学校評価の制度的な位置づけについて問い返されるべき視点である。

#### (6) 学校運営の点検評価と結果公表

文部科学省が発表した「学校評価及び情報提供の実施状況（平成16年度間 調査結果）」<sup>(29)</sup>によれば、大学および高等専門学校を除く全国の公立学校における「自己評価」の実施率は、96.5パーセントである。また、「外部評価」の実施率は78.4パーセントとなっている。学校評価については、学校教育法の第3条に基づく各校種の設置基準が2002年3月に一斉に改正された時点か

ら、努力義務が伴うものとなった。小学校設置基準（平成14年3月29日文部科学省令第14号）の第二条には「小学校は、その教育水準の向上を図り、当該小学校の目的を実現するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するよう努めるものとする。」となっており、同第三条においては、「小学校は、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について、保護者等に対して積極的に情報を提供するものとする。」として、「情報の積極的な提供」が謳われている。この点は、中学校設置基準第3条および第4条、高等学校設置基準第4条および第4条の2、幼稚園設置基準第2条の2および第2条の3において、各校種ともに同様の内容が示されている。

また、学校教育法施行規則の改正により、2000年（平成12年）4月から学校評議員制度が導入されている。同じく文部科学省が発表した「学校評議員制度等及び学校運営協議会設置状況（平成17年8月1日現在 調査結果）」<sup>(30)</sup>によれば、大学および高等専門学校を除く全国の公立学校において学校評議員（類似制度を含む）を設置している学校は、33694校（78.4%）となっている。特に校種を絞って見てみると、小学校83.7%、中学校84.5%、高等学校で91.0%と、ほとんどの学校に設置されていると言える状況になってきている。

教育実践および教育行政の立場から学校評価について提言している善野八千子は、学校評価と学校評議員（ここでは大阪府教育委員会の事例であるため学校協議会）は、「車の両輪」であるとして、これらがうまくいく条件を4点に集約している<sup>(31)</sup>。とりわけ、第1項目目の「学校評価者よ

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

りも学校参画者として」人選を行うことと併せて、以下に引用する第2項目目の「学校が主体的にポジティブに発信する場」という位置づけは示唆的である。「学校が家庭や地域と連携協力して教育活動を展開していくために随時、家庭や地域に学校運営について説明します。その説明の根拠として客観的データである『学校評価』結果の資料が活用されます。」<sup>(32)</sup>

ここで述べられている学校運営の説明の根拠としての学校評価という位置づけには賛同できる。ただし、「客観的データ」という表現には、二重の危うさが伴う。まず第1点目に、評価を実施する側に、客観的なデータとなりうる情報の収集への傾斜が起こってしまう危険性がある。客観的には表されにくい「思い」や「願い」を読み解き合って紡ぎ合うところに、顔が見える範囲での学校づくりのよさと可能性の源がある。次に第2点目として、評価結果を基に説明をされる側にとっては、「客観的なデータ」への反論や再吟味ができない点が問題である。教育実践においては全ての条件を統制した上でのデータ収集は不可能であるため、比較したい部分だけを純粋に比較した「客観的なデータ」は存在しない。したがって、その分析方法や表現方法に疑義を唱えようとすればできないこともないのであるが、この点をあえて指摘しようとする保護者は少数であろう<sup>(33)</sup>。現状がどのようなものであるか、そしてまたその原因がどこに求められるか、さらにはそのことについて自分たちには何ができるのか・もう一方の当事者には何をしてほしいのか、等々について互いの評価を摺り合わせる事が重要である。「誰からも反論を受けないような客観的なデータ」を揃えられてしまつては、学校づくりの議論を始めるた

めの学校評価がむしろ議論を終わらせてしまうことにもなりかねない。本来の科学的な「客観」という語が反証可能性に開かれているという意味であることを踏まえて、先述した善野の位置づけを捉える必要がある。

### 3. 「学力」問題に関する研究動向

これまでに、学校評価全体に関する経緯を見てきたが、次に、この学校評価の一部分として存在しながら、より一般社会の強い関心事となり、より現場の教師の間に密接な問題として立ち現れている学力評価の問題について検討したい。

#### (1) 学力評価に関する論争

学力評価をめぐる大きな流れを捉えるものとして、“measurement”, “evaluation”, “assessment” という20世紀の教育界を映す三つの鍵概念がある。すなわち、評価者による恣意的な評価が横行する状態に対して客観的な測定 (measurement) を志向する時代へ、そして単なる測定から「形成的な評価」をはじめとした教育的な意味づけ (evaluation) が問われる時代へ、さらに評価方法の多様化 (学習環境への調査やパフォーマンス評価などのペーパーテスト以外の評価の模索) や評価者の多様化 (自己評価や相互評価、第三者評価など) に伴う評価の摺り合わせ (assessment) が問われる昨今へと進んできている。

また、日本の義務教育段階における学力評価の表現方法について見れば、第二次世界大戦前の絶対評価、戦後の相対評価 (集団準拠評価)、そして2002年から実施されている指導要録に示され

た目標標準評価と個人内評価とを組み合わせた評価へと変遷している。特に、評価基準が具体的でないために評価者の恣意的な評価が入る余地が多い評価であった戦前の「絶対評価」と、到達基準を明確化することで学力保障を目指した到達度評価を前身とする目標標準評価が、相対評価を間に挟んで「絶対評価の復活」などとして混同されることには留意が必要である<sup>(34)</sup>。自分に与えられた評価に対して、その根拠となる評価基準の開示を求めたり、その評価基準の妥当性を吟味したり、さらに進めば、評価のもととなる国や学校の教育目標や内容をも問い返すことは、これまでは制度的に不可能なことであるか、または、問うても利のないことであった。翻って、学力評価の目標標準評価方式への変更は、学習者や保護者が当事者個人への評価を力点にして学校教育課程へ作用を及ぼす可能性を得たという意味で、ガリレオの梃子とも言うべき存在である。

ところで、教育評価論研究の第一人者ともいべき田中耕治は、学力論争を以下の6つの内容に整理している<sup>(35)</sup>。すなわち、①基礎学力論争、②問題解決学習論争、③態度主義論争、④学力モデルをめぐる論争と模索、⑤「学力と人格」をめぐる論争、⑥学力低下論争、である。このうち、①～⑤に関しては、専ら教育学研究者（実践家を含む）間の論争であったのに対して、⑥は数学者や経済学者、文部官僚、政財界からの発言が多かったことが特徴的であるとされる<sup>(36)</sup>。一方で、学力に関連する一般社会での議論は、戦後だけに限ってみても、戦後新教育に対する「這い回る経験主義」批判や、文部省（当時）による全国一斉学力テストの実施とこれに対する反対運動、東西冷戦期の技術競争に端を発した詰め込み教育に対

する「新幹線授業」「七五三授業」「落ちこぼれ・落ちこぼし」批判、1977年改訂の学習指導要領（小中学校）にはじまるいわゆる「ゆとり教育」に対する大学生の学力低下批判、などが有名である。第二次世界大戦後の日本における学力に関する問題について算数・数学を中心に分析した松下佳代によれば、「学力低下をめぐる議論は、必然的に学力の定義問題を引き起こし、膠着状態に陥る」<sup>(37)</sup>という。そして、「学んだ力」を「旧学力」とし、「学ぶ力」を「新学力」として二者択一的に捉える学力論争のあり方に警鐘を鳴らしている。この指摘にもあるように、論者によって「学力」が指す範囲が異なっている。また、測定方法によっても、どのようなものを調べたのかが異なる。

学力の「危機」を巡る問題として、佐藤学が整理した6点を以下に要約して示す<sup>(38)</sup>。すなわち、第1に、小中学生の学力は低下の傾向にあるとは言え、今でも世界のトップクラスにある。第2に、一般市民の「科学的な教養」や「科学に関する関心」は先進14カ国において調査したOECDの1996年調査において最下位である。第3に、日本の小中学生の創造的な思考や発展的な思考、自分の考えを表現する能力は、世界の平均以下である。第4に、子どもたちが勉強嫌いになり勉強をしなくなる「学びからの逃走」が深刻化している。第5に、社会的な階層が低い場合や女子において「学びからの逃走」と「学力低下」が激しく作用している。第6に、入試やカリキュラムの選択化により、大学生の学力低下が深刻化している。ここで佐藤学が述べる「世界のトップクラス」の学力を示す小中学生像と「学びからの逃走」の激化とは一見すると矛盾したように思えるかもしれな



いが、1964年以来継続的な調査を続けている国際教育到達度評価学会（IEA）の調査結果に依って分析を示しながら、「できる」けれど「やりたくない」という状況が描きだされている。

学力低下論争において教育社会学の立場から重要な役割を果たした荻谷剛彦は、「私たちの社会が価値の多様化を許容するものになっている」<sup>(39)</sup>としたうえで、次のように続けている。「そこでは多様な選択肢のそれぞれがどの程度実現できるのかが問題となる。だからこそ、程度の問題を、誰が、何のために、どう評価するのかが重要になるのだ。あとは、その評価結果を人びとがどのように読みこなし、解釈し、政策的なフィードバックをかけていくかである。」

この引用の後半部分は、本論文の筆者の構想に引きつけて翻訳するならば、教育行政当局だけではなく、教職員や、保護者、地域住人、児童生徒に、学校評価を「読みこなし、解釈し、政策的なフィードバックをかけていく」ことを教えるという展開を予期させるものである。さらに進んでいけば、上記の4者は学校評価の企画者にもなりえるだろう。つまり、とりわけ学校づくりへの地域住民と児童生徒の参加をその参画能力の発達を促進しながら実現することが肝心である<sup>(40)</sup>。

理想論に終始した教育論を批判する一方で、荻谷が、道しるべとしての理想論の重要性にも留意を促し、実態把握のための調査についての限界を指摘していることは忘れられてはならない。「データはデータでしかない。むしろ、教育の理想を『生きて働く力』とするための道具である。このリアリズムを忘れてしまうと、教育論争は不毛になる。現実をくぐり抜ける理想を鍛えあげるうえで、評価の働きは大きいのである。もちろん、

実証研究は万能ではない。当然ながら、調査の方法にも限界はある。だが、使いようによっては、有効な道具になる。そのことがある程度浸透しただけでも、学力低下論争に加わった意味がある。」<sup>(41)</sup>

検証可能な学力調査データの収集と公表を政府をはじめとする各種の教育行政に迫ったという点で、学力低下論争において荻谷が果たした役割は大きい。また、実証研究に拘泥せず理論研究の役割を正当に位置づけている点も学びたい観点である。ただし、実態把握のための調査が使いようによっては教育実践の有効な道具になるという位置づけは、一般の公立学校の教職員や保護者にとっても「浸透し」ていると言えるだろうか。この点への考察は、本論文の後半において佐世保市の公立小中学校による教育実践の成果公表を事例として詳細に検討することとして、ひとまずここでは置くこととする。

## (2) 国際学力比較調査に見る学力

国内外の有名な学力に関する調査としては、国立教育政策研究所教育課程研究センターによる教育課程実施調査や、IEA（国際到達度評価学会）によるTIMSS調査（Trends in International Mathematics and Science Study; 国際数学・理科教育動向調査）、OECD（経済協力開発機構）によるPISA調査（Program for International Student Assessment; 生徒の学習到達度調査）などが挙げられる。ここでは、学力低下論争の素材として扱われて一般国民にも大きな衝撃を与えただけではなく、その調査が捉えようとしている学力内容の新しさによって教育評価研究者にも大きな衝撃を与えているPISA調査について見てみ

よう。

PISA調査は、OECDが2000年および2003年に15歳年齢の生徒を対象として実施した国際的な学習到達度調査（以下では「PISA2000」および「PISA2003」と略称）である<sup>(42)</sup>。PISA2000では、読解リテラシー（読解力）を主要分野として数学的リテラシーおよび科学的リテラシーを併せた3分野について、OECD加盟のうち28ヶ国と非加盟4ヶ国の計32ヶ国が参加した。2002年に実施された「PISAプラス」に非加盟11ヶ国が参加し、これを併せて、「第1サイクルへの参加43ヶ国」とする場合もある。また、数学的リテラシーを主要領域として読解リテラシー・科学的リテラシー・問題解決能力について実施されたPISA2003には、42ヶ国が参加した。なお、科学的リテラシーを主要領域とする今回の調査実施が2006年に予定されている。

PISA2000およびPISA2003について数学教育の立場から考察した松下佳代によれば、項目反応理論に基づく統計や訓練を受けた採点者が採点コードにしたがって行う採点などの特徴のほかに、数学を用いる「状況」を問題内容の一要素として盛り込んだ点、細分化された能力測定ではなく同時に多くの能力が使用される一まとまりのもの（「クラスター」）として捉えようとする点、能力格差を示す指標として標準偏差だけではなく「習熟度レベル」という概念を用いている点などに、PISAの先進性があるという<sup>(43)</sup>。筆者が付け加えるならば、単に結果としての得点だけではなく、学習者が置かれている文化的環境についての詳細なアンケート調査が付随していることが大きな特長である。

PISA調査については、その調査内容自体の先

進性だけではなく、これらの調査によって優秀な成果をあげた国の施策にも注目が集まっている。フィンランドの学力総合一位という成果について、それが「質（quality）」と「平等（equality）」の統一的追求によるものである点を佐藤学は強調している。「通常、教育改革において『質』の追求と『平等』の追求は対立的にとらえられてきた。『質』を追求すると『平等』が破壊され、『平等』を追求すると『質』が損なわれるというのが、多くの政策決定者の常識であった。しかし、PISA2000とPISA2003の調査結果、とくにフィンランドの調査結果は、教育における『質』と『平等』は対立するものではなく、むしろ相互に補完し合うことを実証することとなった。」<sup>(44)</sup>

なお、このようなPISA2003の調査結果を受けて、佐世保市立A中学校では、国立教育政策研究所を通して問題を入手し、類似の「読解力（読解リテラシー）」の問題を自校の生徒ために作成し、調査を実施している<sup>(45)</sup>。もちろんPISA調査は15歳（日本においては高校1年生に相当）を対象としたものであるため、単純な比較検討には適さないが、PISA調査の持つ新しいリテラシー観を確認し、国語教育としてどのように引き受けるのかあるいは拒絶するのかについての端緒として評価できよう。

### (3) 都道府県や市町村などによる学力調査

これらの文部科学省や国立教育政策研究所によるもの、あるいは国際的な研究団体によるものだけでなく、各都道府県や市町村などによる学力調査についても盛んになっている<sup>(46)</sup>。

47都道府県および13政令指定都市について、国立教育政策研究所が各教育委員会を対象に行っ

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

たアンケート調査では、各学校の設置基準の改正を受けた形で2002年度（平成14年度）～2004年度（平成16年度）に学力調査を実施していると回答している。これに先立って実施を行っているのは、1951年（昭和26年）から毎年実施している福井県を筆頭に、1968年（昭和43年）開始の川崎市、1972年（昭和47年）開始の栃木県、1988年（昭和63年）開始の新潟県、以下、平成時代になってから開始した沖縄県、京都府、長野県、神奈川県、高知県、滋賀県が挙げられる。

九州各県の傾向を見れば、1989年（平成元年）に学力調査を開始した沖縄県を除けば、2002年または2003年の開始となっている。また、抽出調査として実施した福岡県と佐賀県と熊本県が小学校4教科・中学校5教科の調査となっているのに対し、悉皆調査として実施した長崎県・大分県・沖縄県については小学校2教科・中学校3教科のみとなっている。ただし、宮崎県と鹿児島県については悉皆調査であるが、国立教育政策研究所教育課程研究センターが実施する教育課程実施調査の問題を活用（再利用）することによって、小学校4教科・中学校5教科となっている。また調査対象学年としては、熊本県が小学校3年生から中学校3年生までの7つの学年において、佐賀県が小学校6年生から中学校3年生までの4つの学年において調査を行っていることが特徴的である。

長崎県の事例を見れば、平成14年度から毎年3学期に、実態把握と指導改善を目的として、小学校5年生の国語と算数および中学校2年生の国語と数学と英語を対象とした悉皆調査の形で実施され、また、学習意識に関する調査も児童生徒の10%を抽出して実施されている<sup>(47)</sup>。

ここでは、調査により出てきた結果の是非についてではなく、その調査方法および結果の公表方法について論じることとする。

長崎県教育委員会がまとめた「平成16年度 長崎県の児童生徒基礎学力調査〈報告書〉」には、階層分化の問題に関係する家庭の文化度についての調査が行われていない点、また、平均点や平均正答率の推移による考察が主流で、一部を除き度数分布の状況や標準偏差などの散らばり具合を示す指標がないことが特徴であり、今後の課題となる部分である。これらの「ばらつき具合」についての調査を重視する理由については、次項の階層分化と学力問題に関する考察において取り上げる。

また、市町村単位での結果公表がなされている点は、学校評価を見誤らせる原因になっているのではないかと危惧する。というのも、大規模な市町村合併が実施される以前において、1自治体に1～2校しかなく1学年がそれぞれ1クラス編成という場合には、試験を受けた当該学年のクラスを前年あるいは前々年にどの教師が受け持ったか、という個々の教師の指導力に評価結果が大きく左右される。実情を知る現場の教師の間では、当該の学年に誰がどのような指導を行ったかがわかっていない。しかし、一般の大多数の人びとにとっては、この調査があたかも学校や地域の教育力に裏づけられた評価結果であるかのように見えてしまう。したがって、この結果から性急に「この地域ではよい教育が行われている」「この学校は教育力がない」などの結論が導き出されてはならない。

(4) 「フタコブラクダ」型の階層社会化に関する懸念

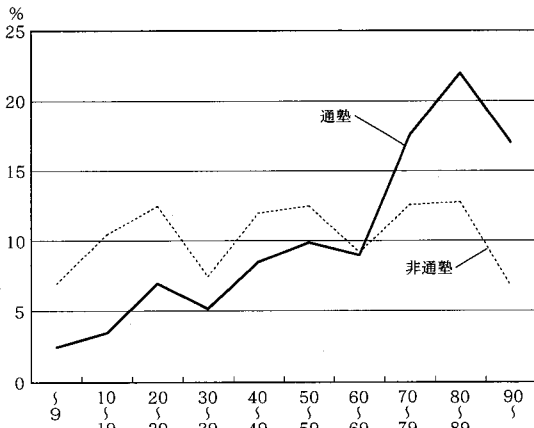
教育社会学者である志水宏吉らは、大阪府・兵庫県・徳島県の公立小学校27校と公立中学校26校に対して小学校5年生と中学2年生の国語と算数・数学についての学力テストを実施し、以下の結論を得ている。「PISA2003の『読解力』テストで見出された低学力層の増大という趨勢は、私たちの『2004年学校効果調査』でも完全に裏づけられたと言ってよい。しかも、その低学力は、『塾に行っていない』という要因だけでなく、『家庭の文化環境が恵まれていない』という要因とも同程度に関連していることが明らかになった。」<sup>(48)</sup> 特に、図1に示されるように、「中学校の数学になると、『非通塾』グループで、『二こぶ』どころか、『三つこぶラクダ』の形を呈するようになっていく<sup>(49)</sup> という結果になっている。

これに対して、長崎県での中学校2年生を対象とした数学の度数分布表を図2<sup>(50)</sup> に示した。志水が示したものは通塾・非通塾や家庭の文化環境

の上位・中位・下位によって分けた図であるため、長崎県教育委員会の示した数学それ自体の度数分布との単純比較はできない。前者の分析視点を後者に当てはめて分析をするという視点が今後求められる。ただし、階層格差社会であるか否かが政治的には争点になる時代であるため、このような調査を公的に行うことができるか、問われるところである。特に長崎県の場合、離島や僻地を多く抱えているため、通塾・非通塾の別や家庭の文化環境の差がほぼ地域間格差となってしまうことも考えられる。

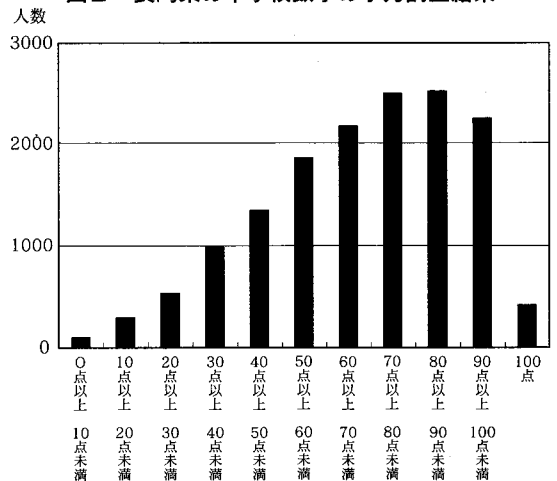
志水の論考では、「人種や階層的背景による学力格差を克服している学校」を「効果のある学校 (effective school)」として位置づけ、「父大卒」「文化的階層」「通塾」の3つの指標で子どもたちをグループ分けして比較した際に「学力水準の低下や学力格差の拡大を克服している『がんばっている学校』」についてフィールドワーク調査を行っている<sup>(51)</sup>。この視点は、学校の役割を再考する上でたいへん貴重である。なお、長崎県のように

図1 通塾別・中学校数学得点分布



(志水宏吉『学力を育てる』, 岩波書店, 2005年, 86頁より。)

図2 長崎県の中学校数学の学力調査結果



(長崎県教育センター『平成16年度 長崎県の児童生徒基礎学力調査結果 (資料集)』, 2005年7月, 24頁より。)

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

に、それぞれの学校が置かれている状況が地域の地理的な実態に強く影響を受けていると考えられる都道府県においても同じように「効果のある学校」についての議論ができるのかについては、さらなる検討が待たれる。

前項で示した長崎県の学力調査において、市町村は11市33町1村（当時）であるが、そのうち28町村については1つの地方自治体が1校の中学校を設置している。文部科学省がとりまとめた調査の一覧表では、長崎県は、県・市町村レベルでの調査結果の公表を行い学校レベルでは結果を公表していないことになっているが、実質的には長崎県の公立中学校全194校中の14.4%にあたる28校については観点別の評価と全体平均点が学校単独で明示されていることになる。さらに言えば、前項で示したように、一部については個々の教師の指導の結果が示されているとも言える。なお、小学校については、報告書では4つの町村において一自治体一校であったが、2006年3月31日までの市町村合併によって一自治体一校という状況は全て解消されると推測される<sup>(52)</sup>。

この調査では、100点満点の問題で全体平均点が最も高い自治体と最も低い自治体との差は、中学校国語で20.8点、中学校数学で21.6点、中学校英語で22.4点となっている<sup>(53)</sup>。単に地域間格差として位置づけるだけではなく、「効果のある学校」が全体を底上げしているのではないかという視点からの分析を通じて、「効果のある学校」の取り組みから学ぶことが重要であると考えられる。ただし、繰り返しになるが、その際に、一部の教師の指導力の有無がたまたま見かけ上「効果のある学校」であるかのように見えていることには十分に留意しなければならない。

なお、家庭の文化環境を調べるための調査方法としては、PISA2000の事例が参考になるであろう<sup>(54)</sup>。そこでは、家族構成、父親や母親は仕事をしているか、父親や母親や自分が生まれた国、政治や社会問題について保護者が話し合う頻度、この一年間に博物館や美術館に何回行ったか、家にコンピュータはあるか、静かに勉強できる場所が家庭にあるか、家には本が何冊ぐらいあるか、等々の質問紙調査が行われている。家庭の文化度調査には、プライバシーの侵害や、学校から家庭への責任転嫁に陥る危険性を孕む。この点で、改めて学校評価を通しての保護者の学校づくりへの参加がどの程度実現しているかが問われるであろう。

### 4. 佐世保市の学力充実実践にみる学校評価の実践的課題

ここまで、学校評価と学力評価の学的な、そして全国的な動向の中での課題や成果について概観してきた。これらの知見の上に立ち、より実際の地域の実情に即したかたちで、学校における教育実践の成果を調査し分析し評価し公表する際に留意すべき事項を洗い出す作業を行いたい。そのため、日常的な研究活動においては授業研究フィールドワークとして質的な研究手法をとることが多い筆者であるが、ここからは佐世保市の事例をもとに各学校が行っているアンケート調査や学力テスト等の量的な研究手法のあり方を中心に検討を進める。

#### (1) 佐世保市の学力充実実践とその訪問調査の概要

長崎県北部に位置する佐世保市には、2005年

8月のフィールドワーク調査時点で、市立小学校39校、市立中学校24校が存在する。このほかに私立および県立の中学校が存在する。同市の学力充実実践事業は、2002年度を初年度として、以来、2003年度、2004年度、2005年度と継続して、毎年6～7校が市教委から一年間の研究指定を受けるかたちで実施されている。この事業の成果を示す刊行物としては、各学校の研究紀要等の他に、年度末に集約される佐世保市教育委員会編『学力充実実践事例集』があり、2005年3月末に発行されたものが第3集（以下では『事例集Ⅲ』と略記）となっている<sup>(55)</sup>。第2年目の2003年度の実践研究は翌2004年の夏休みに、また第3年目の2004年度の実践研究は翌2005年の夏休みに、学力充実実践校研究発表会として、佐世保市中部地区公民館において、教員だけではなく保護者にもその成果が公表されている。

本論文の筆者は、上記発表会のコーディネーターとして、2004年度に続き2005年度も各学校を訪問する機会を得た。2005年の発表校（すなわち2004年度の研究指定校）は、離島にある小学校2校（分校を含む）や他の自治体をまたいだ飛び地に所在する小中併設校を含めて、小学校5校（分校と本校は別々に計上）と中学校2校の計7校であった<sup>(56)</sup>。筆者は、2005年8月12日の発表会に向けて、同年6月28日から7月15日までの間に7校中6校で授業参観を行うとともに実践の概要について聞き取り調査をすることができた。これは、2004年度と同発表会に向けての学校訪問が夏休み期間中であったため授業の実際を参観する機会が得られなかったという反省にたったものである。なお、1校については別件で6月中に訪問する機会を1度得たが、実際の授業を参

観する機会を得られなかったことはたいへん残念である。これらの授業参観を中心とした学校訪問を踏まえて、6校については再度8月8日から11日にかけて学校を訪問し、プレゼンテーションソフトによって作成された発表資料を視聴するなどしながら学力充実実践について懇談を行う機会を得た。

この章の冒頭に述べたように、筆者の日頃の授業研究フィールドワークにおいては、学習者同士あるいは学習者と授業者との間に教科内容修得をくぐり抜けた「関わり合う学び」を成立させる端緒を見出す教育方法的な視点から、実践家との間の意見交流を行っている。しかしながら、今回の学校訪問は、学力テストの結果あるいは学習者や保護者からのアンケート調査結果といった学校評価についての情報公開としてどのような表現が適切かという視点を中心に据えた。したがって、個々の授業実践を通じた学校づくり・学級づくり・授業づくりの学ぶべき点や改善点については、フィールドワークノートに記録してはいるが、学校訪問時の意見交流の場ではほとんど提起していない。

## (2) 学校評価の公表に際しての実践的課題

本節においては、『事例集Ⅲ』に見られた公表方法について検討し、学校評価や学校づくりへ向けた知見を共有していくための提言を5点行う。

### ① 観点を明確にした調査・分析・結果公表の意識化

授業評価を含んだ学校評価が校区の地域住民を巻き込んで行われたり、校区間での比較が行われたりする際に、基礎的な情報の提供が行われる必

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

要がある。その際、冷静な事実の提示とともに、自分たちの教育実践の焦点を整理して重点的に表現することが重要である。

今の報告書は、全てを網羅的に書くことにこだわりすぎている。研究主任が一年で代わったり、学校に所属する多くの教員がどこかでながしかの関わりを持つ指定研究という制約から、行ったことを書き留める実践事例集になっている。まるで木の葉の中に木の葉を隠すかのように、多量の情報の中に重要な情報を隠すようなものである。この点に関わって、やや異なる角度からではあるが、教育方法学者であり長年にわたって授業研究・保育研究に携わってきた上野ひろ美が述べる教育実践を観る際の視点の置き方について見てみよう。

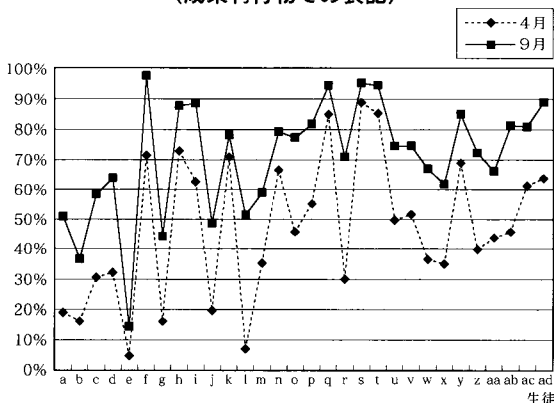
「すべてを見ようとする者には何者も見えない。視点を定めて記録をし、その検討を通して、子どもの発達や活動・教材、人間関係を把握し、それを教師の有効な働きかけにつなげる。教師の力量とは、このようにして獲得されるものである。」<sup>(57)</sup>

この体系化された授業研究の経験知に示されて

いるように、視点を定めて観察を行った者にだけ、縦軸（歴史軸、つまり、学級の歴史や個人の生育史）と横軸（空間軸、つまり、人間関係についての学級地図）の両者を包含する教育実践の全体が見えてくる。学校評価とその公表が教師の力量形成を目指して行われるまでに目的を拡張するとすれば、視点を定めて記録をし分析を行ったものを示す必要がある。そして、これは教師の力量形成に留まらず、評価者（保護者・地域住民・学習者等）の評価能力を伸ばすためにも効果があるであろうと予想される。

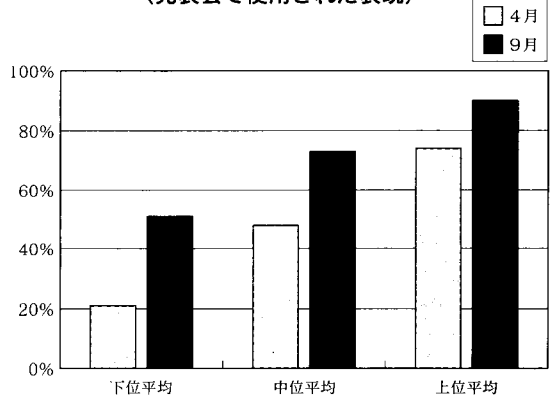
主張を明確にした表現を意識的に取り入れた事例として、N中学校の発表資料の変更が挙げられる。N中学校における学力充実実践のひとつとして、国語の漢字力を伸ばすための取り組みが行われた。その際、当初は『事例集Ⅲ』に掲載していた図3を使用する予定であった。学校を訪問して授業参観と実践に関する意見交換を行った際、筆者が「個々の生徒の変化を示すよりも、成績上位・中位・下位群に分け、それぞれの群の伸びを示すことはできないか」という提案をしたところ、

図3 国語科漢字250問テストの成果  
(成果刊行物での表記)



(佐世保市立N中学校作成・提供、『事例集Ⅲ』、2005年3月、128頁より。)

図4 国語科漢字250問テストの成果  
(発表会で使用された表現)



(佐世保市立N中学校作成・提供、発表会でのプレゼンテーション資料より。)

実際の発表では図4に差し替えられた。同じデータに基づいてまとめ方を変えただけであるが、見た目だけではなく、何をこそ主張したいのかという表現の中心軸とも言うべきものが備わった。つまり、成績上位・中位・下位群の全てにおいて成績が伸びていることが明確になったのである。発表会当日は、この図で示された国語の実践の秘訣を尋ねる質問が会場から寄せられた。着眼点こそ筆者から出たものであるが、中学校教員がごくわずかな期間で図を的確に作り替えていることから、理解・表現・操作などの能力は十分に高いことが窺える。今後の学校評価の成果発表においては、主張を明確にして適切なグラフ表現を使用するという方向性を意識させることで、教員の能力と意欲を引き出すことが重要である。

なお、アンケート調査票の作成にあたっては、静的に質問項目の数の適否を検討するのではなく、評価者の評価能力の成長に合わせた評価項目の量的なまた質的な変化が必要なのではないだろうか。「完成」されたアンケート調査票や自動的にアンケート調査票を作成してくれるソフトウェアが、学校の機能を高めることにつながるのかどうか、吟味を要する。学校評価においては、単に生徒や保護者に学校の評価をしてもらっているのではなく、その評価項目を読み回答を記載する過程そのものが生徒に対する指導であり、また、保護者に対する協力要請でもあり得る。学校評価に関するアンケート調査を企画立案し、実施し、集計していく作業そのものが、教職員集団で学校づくりの方向性を確認し合う場ともなり得る<sup>(58)</sup>。

これらの点に関して、東京都品川区の外部評価者を務めるなどの経歴を持つ木岡一明は、「専門的判断に基づいて実施する事柄」と「教育満足度」

との意見聴取の質的な区別を提起している。すなわち、前者については、判断根拠を説明することによって「主旨についての納得が得られればいい」とし、後者については、「学校（だけ）では判断のつかない事項について、それらを学校評議員をはじめ学校外部者にもわかる表現・尋ね方、わかる内容で意見を求めていくことが必要」としている<sup>(59)</sup>。また、木岡は、次のようにも述べている。「膨大な、あるいは羅列的な観点によるチェックリストがさまざまに開発されてきた。しかし、そう簡単に阻害要因が解消されるはずもなく、したがって、重要性が説かれ幾度となく試案が提示されても、なお学校評価の定着は阻まれてきたのである。」<sup>(60)</sup>ここに示されているように、学校が点検しなければならないことを直接に評価者に尋ねるのではなく、要点を整理して問い掛けを工夫することが重要である。保護者・地域住民・生徒に対して、「このアンケート調査は私が回答することを歓迎しあてにしてくれている」と思わせることができるか否かが問われる。つまり、一般の社会調査とは異なる性格を持ったものとして、学校評価アンケート調査は位置づけられるべきである。

## ② 学校規模の明示と地域データの収集

長崎県は離島や僻地が多い地形であり、そこで営まれる学校教育活動も地理的な影響を強く受けている。たとえば、佐世保市の中でも市街地においては、学校規模を適性に保つための統廃合を行うことができる。具体的な事例としては、八幡小学校と保立小学校の合併による清水小学校の開校（2004年）、光園小学校と戸尾小学校の合併による祇園小学校の開校などが挙げられる。しかしな



## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

がら、離島や僻地の学校については、交通手段や通学距離の問題、地域の文化的中心拠点を失うことへの住民の反対等の問題もあり、学校に通う子どもが少なくなったからといって容易に学校を統合するわけにはいかない事情がある。

このような中で、学級規模を明示した研究発表は重要である。今回の学力充実実践事業では一つの学級を二つ以上のグループに分けて指導する少人数指導や複数の同学年の学級を能力別に再編した習熟度別指導が一つの研究課題の流れとなっていた。しかし、一方で、離島や小規模校においては、大規模校での少人数指導よりも少ない人数での指導を余儀なくされている。1つの学年に複数の学級が存在する学校と、2つの学年を1つの教室において指導する複式授業を行う学校とでは、実践的知見を学び合うための視点が異なる。そしてそのことは、複式学級や小規模校で現に勤務する教員以外には意識化できない状況である。このことは、フィールドワークにおいて収集した談話においても、離島に暮らす教師にとって学級規模がより切実な問題となっていることから伺える。また、『事例集Ⅲ』においても、離島に所在するK分校とL小学校のみが具体的な児童数を明らかにした学校規模の表を示していた<sup>(61)</sup>。

また、「地域に開かれた学校」「地域参加の学校づくり」という方向性を模索するのであれば、校区に住民が何人いるのか、あるいは、校区には何世帯が住んでいるのか、というデータも学校経営の基礎情報となり得る。学力充実実践とは別件からの事例引用となるが、佐世保市のA中学校では、学校からの主要な配布物については新聞広告配達業者に委託して地域住民に配布する方式をとっているという。新聞を定期購読していない家につい

てのみ教員が直接訪ねることで、教員の仕事を最小限に抑えながら地域全戸への学校便りの配布を実現しているという。

さらに、学力の充実や学校の再生がコミュニティの力に掛かっているのであれば、「住民の学校行事への参加率〇%」といった指標も提起しうる。これらの基礎情報を学校評価と一体をなすデータとして示すことによって、地域の教育力を測る尺度が示されることにもなるのである。学校評価における学校は、保護者や地域住民の学校への関わり具合を無視して批判の俎上に乗せられるべきものではない。一方的に査定されるだけのサービスの提供者として学校とその教職員を位置づけることは、学校教育を地域から遊離させ、かえって学校と家庭と地域の三者の教育力を著しく損ねることになるであろう。

ただし、地域共同体が現在も強い力を持っている場合、学校評価の公表には困難が伴うことも予想される。以下に示すのは戦後教育実践史において既に古典とも言うべき事例であるが、実践が公表されるということがどのような反響を巻き起こすかという視点から、1951年に刊行された無着成恭編『山びこ学校』の事例を見てみよう。これは、山形県の貧しい山村の中学校での生活綴方（いわゆる作文による生活教育）の作品集である。同書が日本中で大反響を呼び、映画化までされながら、村人たちの一部から村の恥を広げているという誤解を受け、若い教師は地元を去って上京する道を選ばざるを得なくなった<sup>(62)</sup>。この退職と上京は無着成恭という教師の強い個性に起因する部分もあり、必ずしも村の閉鎖的な風土だけによるものとは言い切れないが、学校の実態を公表することに関する教職員や保護者・地域住民への影

響の大きさの一端を垣間見ることができる事例である。

なお、ここでは学級規模による教育実践の相違を根拠に在籍者数などの基礎的なデータを示すことを求めたが、統計的な分析の基礎的なデータとしてもこの点は重要である。次項では、これ以外の統計的な基礎データの公表について検討する。

### ③ 平均値以外の統計データの記載と検討

学校が発表する学力評価やアンケート調査の結果の報告には、年に1～2度の調査の平均点だけを比較したものがある。今回の佐世保市における学力充実実践の『事例集Ⅲ』においても、平均値のみを対象とした分析が目につく。

確かに、資料刊行物の限られた紙面に詳細な分析は載せられないという制約を受けるであろうし、平均点以外の項目を算出したり分析したりする教員の労力も無視することはできない。授業づくりや児童生徒と接する時間を大幅に削ってまで、成果発表のためだけに貴重な労力が費やされるべきではない。

しかし、テストの正答率にせよテストの得点にせよアンケートの回答にせよ、平均値のみによる調査結果の表現では学校づくりの成果も課題も見えてこない。

教育評価の専門書にも「分布の歪みが大きいときは代表として平均は不適切である」<sup>(63)</sup> という指摘がある。すなわち、ある集団を代表する値は、平均値だけでなく最頻値や中央値などがあり、一概に平均値をして集団を代表するものと見なすことはできないのである。代表値として適切かどうかの吟味が不十分なまま、さらに言えば、次項において詳述する特異値を考慮しないまま、集ま

ったデータの平均値のみを議論することは、評価データをもとにした学校経営のあり方を誤らせる可能性をも含んでいる。

少なくとも、平均値（またはこれに代わる代表値）のほかに、何人が在籍していて何人が回答（あるいはテストを受験）したのかを示す数や、集団のまとまり具合・散らばり具合を示す散布度が示されるべきである。平均値が示されていても、回答で選ばれた選択肢の散らばり具合が分からないならば、実際の状況が分からない。つまり、生徒が選んだ選択肢の平均値が3.0であったとしても、ほとんどの生徒が3を選んでいる場合と、1から5までがほぼ同じ頻度で回答されている場合とでは、教育実践としての対応の方法が異なるはずである。前者であれば、全体的な働きかけが有効であろうし、後者であればむしろ1や5の選択肢を選んだ生徒の特徴を調べる必要がある。取り組むべき対象を限定したり方策を示したりせずに「さらに教師が努力する必要がある」と迫るだけの「考察」は、果てのない方向目標となり、教師の徒労感を産むことになる。

これは、統計的な正確さを期すための要請ではない。むしろ、より教育的な問題を含む要請なのである。つまり、荻谷剛彦や志水宏吉らの教育社会学者が近年指摘している家庭や地域の文化環境による学力格差の有無や大小を捉えるためには、平均点だけでは不十分である。学力調査の結果やアンケート調査への回答反応が学校あるいは学級においてどのような分布状況になっているかをデータを通して把握することが重要である。それと同時に、教師自身が学級において生の感覚で捉えている学力格差や学習環境の格差とを摺り合わせてみることから、実感とデータという2つの

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

事実に基づいた教育的指導がはじまるのである。

なお、集団のまとまり具合・散らばり具合を示す散布度の表現も、標準偏差または偏差値に限定されるものではなく、OECDのPISA調査が採用したように到達レベルごとの割合を示す手法なども考えられる。PISA調査では、OECD加盟諸国の平均点が500点、標準偏差が100点となるように調整された得点が表記されている<sup>(64)</sup>。さらにPISA調査では、学習到達度のばらつきを示す指標として、上記の標準偏差を明示しているだけでなく、習熟度を6つないし7つのレベルに分け、問題の難易度や使用する能力のカテゴリーに応じて得点を調整し、各参加国・地域ごとにそれぞれのレベルに何%の生徒が含まれるかを示している。

授業研究のフィールドワークを実施している際に、標準偏差と偏差値との混同の事例を見かけた。たとえば、平均点だけではなく標準偏差を合わせて示す必要性を語ったところ、「小さな学校なのでそれをやると誰がどんな点数なのかがみんなにわかってしまうのでできない」という回答があった。日本の戦後教育史上には学歴主義の弊害を指摘する声と共に文部省（当時）の事務次官通達（1993年）等によって学校から業者テストを締め出した経緯があり、その際、進路指導の有効な指標として1957年頃に学校現場に持ち込まれたという偏差値についても非教育的な存在として扱われるようになった<sup>(65)</sup>。また、2002年度からは、小中学校の指導要録の記載方法が正規分布曲線を想定した集団準拠評価（相対評価）から到達目標をあらかじめ設定した目標準拠評価へと移行した。これらに見られるように統計的手法を用いた評価を否定する傾向が続いているため、統計的な

分析を正當に評価の手法として位置づけて教師が研修するという機会と意欲は乏しいと言えよう。

対外的な情報公開のみに終始せず、学校内外の教育環境の整備や授業改革へとつながるデータ分析を行うためにこそ、平均値の羅列から脱却し、必要な情報を示す必要がある。

### ④ 特異値に対する統計処理上の除外と教育実践上の働きかけ

次に、特異な回答傾向を持つ回答者の影響を考慮しているかという点を検討する。五段階評価の1または5のような極端な回答を好むタイプ、逆に「どちらとも言えない」「普通」ばかりを選択してほとんど意思表示をしていないタイプも考えられる。後者の場合には、「意思表示をしたくない」という消極的な意思表示であると捉えることも可能である。特定の選択肢ばかりを並べている回答者への対応としては、評価者としての能力を励ましたり、積極的な意思表示を阻む要因を解決したりすることが求められる。一般の統計処理においては、特異値を除外することもある。学校評価においても、恣意的にならない範囲で、統計的な処理に際しては特異値を除外することも考えられよう。ただし、学校評価をもとにした教育実践においては、特異値はむしろ働きかけるべき対象となる。たとえ「特異」な反応であったとしても、保護者や生徒などの評価能力あるいは評価態度は不変のものではなく、むしろ評価結果を公開して相互に意見交流をする中で妥当な評価を身につけていくものと考えられる。

教育実践の評価では、「効果がなかった」「問題があった」という結果を記入しにくい。学校評価における問題点の発見は、「問題のある」児童生

徒または「問題のある」指導力不足教員の発見につながりかねないと思われがちである。したがって、データを示しておきながら、考察をあえて概括的に行ってしまう事例が見られる。

たとえば、表1<sup>(66)</sup>に示すデータは、佐世保市立H小学校が取り組んだ「朝のスクエアタイム」に関する学年ごと・調査月ごとの度数分布表である。報告書には、「次に朝のスクエアタイムについてのアンケート結果は、次の通りである。」と書き出されていて、「速く書いたり計算する力がつく」などの子どもの自由記述が「いいところ」と題して16項目紹介され、その右隣にこの表が挿入されている。そして、これらのデータの下に、「スクエアタイムも、多くの児童に受け入れられている。」という考察が書かれている。

表1 《朝のスクエアタイム(マス計算)はどうですか》

	とてもいい	まあまあいい	少しいや	いや
1年 7月	16	6	4	0
1年10月	17	8	0	1
2年 7月	12	9	5	0
2年10月	15	6	4	1
3年 7月	18	3	4	2
3年10月	19	8	0	1
4年 7月	27	7	0	2
4年10月	23	11	2	0
5年 7月	2	9	11	8
5年10月	6	7	10	7
6年 7月	18	8	2	0
6年10月	16	10	1	0
全校 7月	93	42	26	12
全校10月	96	50	17	10

(佐世保市立H小学校作成、「事例集Ⅲ」, 2005年3月, 21頁より。)

制約のある紙面に情報を詰め込むために、このデータの読み取りを詳しく書くことができない状況はよくわかる。しかしながら、この表においては、5年生の反応が明らかに他の学年と異なっている。このことは統計的にも確認できる。たとえば、1年生から6年生までの10月のみのクロス集計表をこのデータから作成して残差分析を行

うと、5年生の回答には他の学年と比べて「とてもいい」が少なく「少しいや」と「いや」が多いという結果が1%未満の有意水準で示される<sup>(67)</sup>。これは、5年生が他の質問項目ではあまり他学年と変わらない回答傾向にあることから見ても、分析検討が必要ではないだろうか。この項目は表のみに示されていてグラフ化されていないために、多くのデータの海の中で「考察」の文言を鵜呑みにしてしまいがちである。統計的に分析するまでもなく、5年生の回答傾向が他の学年と異なっていることは、資料をまとめた時点で当該学校の教師たちにはわかっていた可能性もある。この学校に筆者はフィールドワーク研究として2度訪問したのだが、その当時はこの資料が孕む課題に気づかずに、どのような実情なのか、またこれに対してどのような対応がなされたのかについて質問することはできていない。学校の教育実践を対外的に公表していく際に、何が書かれ、何が書かれないのか、何をこそ書くべきなのか、読みとっていくことが重要である。

##### ⑤ クロス集計での分析と評価者の自律を見通した記名方式によるアンケート調査

まずもって、匿名によるアンケート調査は児童生徒の個人情報を守っているという誤解がある。自由記述の文章を読むならばもちろんのこと、選択肢を数字で書いた場合であっても、さらに言えば選択肢への○のつけ方一つでも、日常的に子どものノートを見ている教師にはどの子どもが書いたアンケート調査票かを区別することができる場合がある。週に一度しか顔を合わせない大学の講義においてできえ、毎回提出させる数行のミニ授業レポートを名前欄を見ずに読んでいて、文字

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

や文章の特徴から学生の顔や名前が浮かんでくる  
ことがあるのだから、教師と学習者とがより密接  
な関係性にある義務教育段階においてはなおさら  
であろう。

次に、匿名によるアンケート調査は自由に意見  
を書くことができるという誤解がある。匿名でな  
ければ思っていることを書けないという状況は、  
実は自由に意見を書くことができない状況なので  
ある。その理由は、教師への不信感であるのか、  
自分の評価能力への不信感であるのか、仲間への  
不信感であるのか、調査という仕組みへの不信感  
であるのか、さまざまに考察することができよう  
が、どこかが不自由な状況なのである。また、教  
育の方向性として考えれば、匿名なら自由に意見  
を書くことができる学習者という現状に甘んじる  
のではなくて、きちんと発言ができる市民を育て  
ることを目標に設定したいものである。

さらに問題点を挙げると、匿名でアンケート調  
査を行ってしまうと、個々の学習者の変化が追え  
ない。学校が行うアンケート調査の公表で最も残  
念であるのは、いくつかの質問項目が関連なく並  
置されたまま放置されていることである。たとえ  
ば、アンケート調査で「よく宿題をしている」と  
いう質問項目に対して保護者とその子どもは同じ  
ように回答しているかを分析するには、単純に保  
護者集団と子ども集団の平均値を比べるのではな  
く、クロス集計表を作成して両者の分布に差がな  
いかを検定することが重要である。そのためには、  
学習者とその保護者の回答を対応づける作業が必  
要であるから、その点からも匿名制ではなく記名  
制のアンケート調査が求められる。

長崎県教育委員会が示した「学校評価ガイドブ  
ック」には「明確な理由がない限り、無記名で記

入させることを原則とする」<sup>(68)</sup> という「留意点」  
が書かれているが、上記のような理由により、指  
導と評価の一体化を目指す学校評価アンケートに  
おいては「可能な限り記名させることを原則とす  
る」という方向性を持つべきであると考ええる。

なお、将来的には、教師による成績評価と児童  
生徒による自己評価との差を、学習者－学習者間  
や教師－学習者間での評価の摺り合わせを通じ  
て、ともに評価の力を高めていく必要がある。な  
お、評価の摺り合わせが、代表的な意見に迎合さ  
せたり、批判を鈍らせたり、多様な観点を潰した  
りすることに陥らないようにしたい。むしろ、特  
異な意見こそ、「おもしろい観点」や「勇気ある  
批判」、「信頼に裏打ちされているからこそその改善  
要求」として、賞讃される中で励まされ伸ばされ  
るべきものである。

結局のところ、統計の入門書等において繰り返  
し指摘されているように、(1)数値的な処理を行  
う前に必ず度数分布をグラフなどに視覚化して傾  
向を確かめること、(2)調査対象者数や回答率、  
標準偏差などの必要情報を示すこと、(3)クロス  
集計により項目間の因果関係と回答傾向を把握す  
ることが、学校評価の成果公表において当面の技  
術的課題である。

### (3) 新しい評価手法の模索

佐世保市立H小学校では、千葉県総合教育セン  
ターに学んだという新しい評価手法を導入してい  
た<sup>(69)</sup>。これは、3つの質問に対して2件法で、  
つまり、「好き－嫌い」「やさしい－難しい」「(勉  
強を一生懸命)する－しない」のそれぞれいづれ  
かに○をつける形で本時の算数の授業について振  
り返らせ、記録していくというものである。さら

に、児童が書いた結果は、職員室のパソコンで入力され、職員室全てのパソコンからネットワークで「算数個人カルテ」として読み出すことができるようになってきている。なお、本来は順序性のない3つの質問項目に対する8つの回答パターンが、「好き・やさしい・一生懸命する」の選択からなる「完全型」を8、「嫌い・難しい・一生懸命しない」の選択からなる「放棄型」を1、等とする数字に置き換えられて集計され、名義尺度であったものが順序尺度にすり替えられているという部分には疑問がある。しかしながら、このように短い時間で実施することができ、一つの学校の教職員全体が共有できる情報として日常的な授業評価が行われることに関しては、大きな前進であるといえよう。ICTの利用によって子どもたちのよきやつまずきを共有し合うことは、子どもを常に監視し査定するというのではなく、学校で働く大人が多様な視点から共同で指導する体制をつくりだす契機となる。

また、佐世保市の学力充実実践校研究発表会資料では、学力に関する評価の多くが、ペーパーテストまたはアンケート調査による評価である。今日の教育評価論関連の学会で議論されているパフォーマンス課題による評価については、まだ一般的な実践の視野に入っていないと言ってよいだろう。ポートフォリオ評価法などの諸外国の先進的な評価手法を紹介してきた西岡加名恵によれば、パフォーマンス課題による評価とは、「子どもが実際に特定の活動を行い、それを評価者が観察し、学力が表現されているかどうかを判断するもの」であり、「子どもが実際に活動している過程を観察するものと、創作された完成作品を評価するものがある」<sup>(70)</sup> と言う。西岡は、学力の構造と

学力評価法の対応関係から「学力評価法の検討を通して、学力目標の実質を把握する」<sup>(71)</sup> という手法を用いた研究を行っている。国立教育政策研究所が行った平成13年度の中学校教育課程実施調査の社会科（歴史的分野）の問題を調査した上で、西岡は次のような考察を行っている。すなわち、「単なる事項の暗記・再生よりも幅広い学力を評価しようとする志向性がうかがわれた」が、「全般的に、評価されているのが低次の学力にとどまっている」というのである<sup>(72)</sup>。この教育課程実施調査がそもそも「学習指導要領に定める内容のうちペーパーテストで調査を行うことが適当なもの」を扱っているという性格を考慮しつつも、「筆記テストの中であれ、少なくとも『転移可能な概念』の意味理解を問う問題や『複雑なプロセス』を使いこなさせる問題を取り入れることが重要」であり、「より高次の学力を扱うような問題（自由記述問題）を開発し、理解の程度を評価するルーブリックを採点基準として活用することが求められている」と結んでいる<sup>(73)</sup>。今回分析の対象とした佐世保市立の小中学校の学力評価においても、西岡が教育課程実施調査に対して示したように、自由記述問題を取り入れたペーパーテストの開発や、パフォーマンス評価の導入が期待される。

## 5. 学校づくりと学校評価の将来展望

ここまで本論文では、学力評価や授業評価を含む学校評価の実施とその情報公開についての動向、さらには、佐世保市の学力充実実践の成果発表刊行物の検討を中心に、学校評価のあり方について考察を進めてきた。特に後者は量的な評価の

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

表現に焦点化した検討となったが、それはあくまで情報公開を学校現場における学校づくりのための共通認識を得るための土台として捉えるからである。むしろ、それを踏まえた上で議論される質的な学校評価と学校経営の改善にこそ、今後の教育実践の展望を見出したい。

ここで改めて本論文の考察を整理したい。これらの考察を経て析出した知見は次の通りである。すなわち、学校評価が十全に機能するためには、教師の同僚性による授業研究への焦点化と、それを支え励ます保護者・地域住民の授業参加とを通して、保護者・地域住民・学習者と教師との意識の差が摺り合わされて互いに学力や授業や学校経営に対する評価能力を向上させていくことが重要である。以下にこの知見についてやや長めの整理を行って、本論文の結びとする。

### (1) 学校評価に関する能力の変化発展への働きかけ

学校評価に関する能力は静的で固定的なものではなく、その実施方法および分析公表のあり方次第によって、より能力を発展させる方向にか、あるいは能力を減退させる方向にか、いずれかに動的な変化を遂げているものである。ここでいう学校評価に関する能力とは、第一義的には学校評価のための調査を実施し分析して公表する立場にある学校の教職員を念頭に置いたものである。しかしそれだけに留まらず、将来的な展望として、評価の回答者でありまた評価結果の開示対象である保護者・地域住民・学習者等が学校づくりへ参加しながら評価する能力を高めていくことをも構想に含めていく必要がある。

教職員が学校評価を実施し分析し公表する能力

をつけるためには、その調査手法についての統計的な基礎教養<sup>(74)</sup>を持つことが重要である。義務教育段階の学校の教職員にとっては、統計的な手法を用いた社会調査は馴染みの薄い分野であり、教育委員会関連の部署が発行する研究紀要や手引き書を手本に前例踏襲や横並びの手法や表現を使うことが多い。この傾向は中学校で理数系の教科を担当する教員においてもフィールドワークで知り得た範囲では例外ではなく、偏差値による進路指導と標準偏差を考慮した評価との意義や手法の違いについては混同されていることもあった。アンケート調査によるものであれば、回答の平均を羅列するだけでなく、教育実践を問い返す視点が含まれている回答の散らばり具合や「特異値」こそ着目されるべきである。「特異値」を残したまま平均値を出して見かけ上の大きな変化を記録しているにもかかわらず、その「特異値」についての説明考察や対応の記録は示されていないことが多い。このような特異値の分析と考察がしっかりと書かれるべきである。一方で、「特異値」については集計上からは除外することもあり得る。また、もっとも実践的に意欲をかき立てられた部分に焦点化した書きぶりが求められる。特に公教育としての学校の使命は、階層分化や家庭の文化度などの影響に抗した高い質と平等との同時追求である。それにふさわしい統計手法を使用した説得性の高い報告書を期待したい。

学校評価に関する能力の第二として挙げた保護者・地域住民・学習者等が学校づくりへ参加しながら評価する能力については、筆者一人の夢想ではない。たとえば、学習者の評価能力の向上について、東京都教育委員会の生徒による授業評価についての研究報告では、「毎時間の授業評価票」

という項目で、「評価回数が多いので、生徒の評価能力の向上にも役立つ」<sup>(75)</sup> ということ位置づけがなされている。儀式的ではなく日常的に行われる評価によって、教師の授業づくりだけでなく、学習者の評価能力それ自体が向上していくというのである。もちろん、頻繁な実施回数それ自体が自己目的化するのではなく、そこには改善要求に対する真摯な対応（必ずしも全ての要望の実現を意味しない）が、教師と学習者集団との間に双方向の「あてにする—あてにされる」関係を創り出し、授業づくり学校づくりの参加者として評価能力を相互に向上させていくという展望が必要である。

「外部」からの評価に学校が耐えられるということは、「内部」であると自覚する人びとを教職員だけではなく児童生徒や保護者・地域住民等に増やし、「内部」による評価に学校が支えられるということである。学校を支えるだけの評価を「内部」の人間が行うためには、学校の重点活動目標を羅列してほめさせようとする「お手盛り・迎合型」の学校評価アンケート調査ではなく、評価をしてもらう過程それ自体が評価者の観点を広げる教材となるような学校評価の実施が求められる。そこでは、「要望を出す—応答する」関係、「あてにする—あてにされる」関係を学校と保護者等が交互に転換しながら、自律性の高い学校づくりへと高めていくことが必要である。

日頃から専ら子どもの学びと関わり合いに授業研究における観点を焦点化している成果は、看取りの力を教師が向上させることだけに留まるものではない。学習者が自分たちの集団（あるいは群れ）の現状を看取り、分析し、改善策を検討するという方向性を今後は多くの学校で展望する必

要がある。このような学習者の構えができた際には、年に1～2度だけ実施される行事的な評価ではなく、日常的な意見交換や改善の提案として学習者による形成的な授業評価が行われるだろう。そのためには、「アンケートの時に意見を出すだけではなく、日々の授業の前・中・後に課題点の指摘や改善案を提起してほしい」という願いが込められた説明が学校評価の実施に際して行われなくてはならない。なお、ここでいう改善は、戦後すぐにベストセラーとなった生活綴方の教育実践『山びこ学校』に描かれたような直接に生活全般を覆う問題と対決するというのではなく、ひとまずは授業を中心とした学びの深化と広がりという点に絞って地道な達成感を積み重ねていくこととして捉えたい。また、授業評価と授業改善は、遠い見通しの中では毎時間の日常的な授業のなかで行うものであるが、そこに誘うための経過措置として年に数度の時期を設定した授業評価を行うものとして位置づけておきたい。

## (2) 教育経営学における学校評価と教育方法学における授業研究の知の往還

ここまで本稿では主として教育経営学的な視点や教育社会学的な視点をもとに学校評価や学力評価を論じてきたが、実は最終的に行き着くところは教育方法学の範疇に属する授業研究と授業評価の変革である。精緻に学習指導案を分析して実施された授業との異同をあげつらったり、教材内容についての議論に終始するという形の研修のあり方が問われている。

授業研究を専門とする教育方法学者ではなく教育経営学者である木岡一明が、これまでの学校評価から継承すべき点として「形成的視点の導入」



## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

や「学力保障のための組織開発」と並んで「授業への焦点化」を提言していることは、たいへん示唆的である。木岡は次のように述べている。「優れた実践を展開している学校では、具体的な授業をベースに授業計画、指導計画が立てられ、それらを集約したものとして教育課程が編成されているのではないだろうか。だとするならば、もっと授業に眼が向けられていかねばならない。」<sup>(76)</sup>つまり、学校経営の実際においては、学校づくりやその計画は、上からのお仕着せではなくて、日常の授業実践を反映する形で形づくられているというのである。木岡は、「授業評価を起点として、学年や教科の組織において相互に授業を創っていく指向」としての「協働性」<sup>(77)</sup>や「自己を肯定的に主張」するなかでの「集団や個人が衝突しあう関係（同僚性）」<sup>(78)</sup>を主張している。

一方、教育方法学分野からは、佐藤学も「教師の同僚性」という鍵概念を主張している。佐藤は「学びの共同体」論の三つの柱の一つとしての「同僚性」を次のように位置づけている。「『学びの共同体』としての学校のヴィジョンは、[……中略……] 教室においては『活動的で協同的で表現的な学び』を実現する課題として、教師集団においては互いの授業を公開し批評して専門家として成長し合う『同僚性』を構築する課題として、親においては教師に協力して授業に参加する『学習参加』を実践する課題として提起されている。」<sup>(79)</sup>特にこの引用では、学習者にとって参加可能な授業をつくるという一点に教師や学習者や保護者の実践的課題を焦点化している点が特徴的であり、教育方法学の中でも授業研究論の一つの成果であろう。この知見は、教育方法学においては、なにも佐藤ひとりの構想なのではなく、既に学習

集団づくり論などにおいて1960年代から研究されてきた内容にも通底するものである<sup>(80)</sup>。

教育経営学者として学校現場へ参画している曾余田浩史は、「『専門的なアドバイスをしなければ……、気の利いたことを言わねば……』という『専門家』や『先生』としての構えが、むしろ対話の継続の邪魔になる」<sup>(81)</sup>と述べている。曾余田は、企業経営における柴田昌治の知見に学びつつ、「まじめに（セレモニー的に）まじめな話をする」のでもなく「気楽に気楽な（非まじめな）話をする」のでもなく、「気楽にまじめな話をする場が学校を変える源である」と言う<sup>(82)</sup>。これまで学校現場での研究授業後の検討会は、儀式的な流れに沿うことが多かった。授業者の自評に始まり、参観した同僚からの質疑応答に続き、校長教頭または教育委員会指導主事による指導助言に締めくくられるという一連の流れの中で、「もう二度と公開授業などするものか」とうい思いをしたという声もよく耳にする。

この儀式的な授業研究を打ち破るためには、二つの方法が考えられる<sup>(83)</sup>。一つは、学校における実践検討会で語り合う内容を、教師の一手一投足についての点検評価から学習者の「関わり合う学び」をどう創り出すかという視点へ転換することである。もう一つは、教職員だけではなく、外部の参加を求めることである。後者については、教育実践の研究者を外部の目として学校運営と授業研究に参加させるという方向と、保護者や地域住民を中心とする来校者を可能な限り授業が行われている教室に招く（時には生徒と一緒に授業を受けたり、教師と一緒に授業をつくったりする）という方向の両面が考えられる。

たとえば、佐世保市内のA中学校では、授業を

参観した後の検討会で当該教師の悪いところを点検して修正させるという授業研究を止め、子どもたちの関わりや成長している姿を参観者全員が自分の発見として語り合う取り組みを2年間継続している。筆者が学校評議員として授業研究会に参加した2006年のある研究授業の後の検討会では、「子どもが成長し変わっているのは、実は教師が変わり成長しているからなのです」と、この方式での授業研究の仕掛け人である校長自身が教師たちの生き生きとした姿に驚きの賛辞を送っていた。教師たちは、子どもたちの学びと関わり合いについて分析する能力がないのでもなく、またその意欲がないのでもない。これまで子どもを話し合わない文化的習慣に染まっていただけで、何を観て何を語り合うかの方向付けさえ検討会の参加者間で合意されていれば、授業研究は教職員がお互いを認め合うことを可能にし、学校運営の思いもよらない原動力となるのである。一人ひとりの教員の指導力が高いか低いかということではなく、教員にとって自分の実践を貶されない・自分が値踏みされない・自分自身にも思いもよらない「よき」を発見してくれるという授業研究の雰囲気づくりができていれば、子どもたちの「関わり合いのある学び」の伸長についての語りを多くの教師が身につけることができる。

教育経営学の方面からだけではなく、教育方法学とりわけ授業研究に関しても、評価がもつ実践的な意味に着目する考察が示されている。とりわけ授業における「フィードバックとしての評価」に対して「指導としての評価（指導的評価活動）」を提唱する諸岡康哉は、「評価がたとえ子どもの到達度を正確に表しており、その後の教師の指導に役立つものであっても、その評価をあたえるこ

とが子どもの意欲を喪失させるならまったく意味のないことになる」としている<sup>(84)</sup>。この授業における学習者への評価の視点は、座標軸を平行移動させて、学校の教育活動における教職員への評価の視点と捉え直されなくてはならない。すなわち、「評価がたとえ教職員の目標到達度を正確に表しており、その後の学校経営の指導に役立つものであっても、その評価をあたえることが教職員の意欲を喪失させるならまったく意味のないことになる」のである。剥き出しの批判や評価は、それ自体にどれだけ価値があろうと、まだまだ「教えたいたいもの」（評価する者の論理）のレベルに留まっている。授業研究・授業評価においても「教えたいたいもの」を「学びたいもの」（評価される者の論理）に組み変える手立てが講じられなければならない。

教職員が意欲を励まされながら実践を創出していくためには、職員室の同僚性を回復する場面をつくりだしていくことが重要である。類例としてあげれば、2005年11月に行われた長崎県内のある小規模校での授業検討会を挙げよう。その日行われた授業を校長をはじめ臨時採用の講師も含めて全員が共同で参観し語り合う中で、「〇〇先生は体育会系だと思ってたけど、文学の才能もあったんですね」という、同僚が同僚を驚きの対象として再発見する「異化 (Verfremdung)」<sup>(85)</sup>の場面があった。見慣れたはずのものを見慣れないものと感じさせ驚かせることが、同僚による授業評価を含む学校評価の本質である。この事例の中で、外部からの参加者として筆者が果たした役割は、ごく限られた間接的なものである。小学校2年生と3年生の複式学級での「わたり」型のチーム・ティーチング (T. T.) という非常に珍し

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

い事例であったため、教材研究や学習規律の分析などに交えて、若い臨採教員の成長にとってのこの授業の位置づけという、あまり議論されない方向性を筆者が示した。つまり、この授業形式を続けていくと、教師は励まされつつ実力を身に付けていくことができるのかという問い掛けである。このことで日頃の校内での授業研究会とは異なる関係性を築く契機となったのかどうかは明確ではない。しかし、日頃とは異なる空間がある程度演出できたために先述の同僚教師による同僚教師の再発見の発言につながったことは推測できよう。

このような研究者と実践家との関係について、曾余田は次のように述べている。

「学校の中で作業仮説としてはたらいっている暗黙知を、外部者の視点をもつ研究者と内部者たちとの対話や協働作業を通して形式知化し、それを検証・修正する。その修正された形式知をもとに新たな実践を行い暗黙知化していく。こうした暗黙知と形式知の相互循環のくり返しによって、実践的有効性の高い形式知を創造するとともに、学校の力量を高めていく。」<sup>(86)</sup>

ここでは、身体化され無意識のなかで作用する暗黙知と意識化された形式知との間の往還が学校の力量を高めるために重要であり、それを促進するものとして研究者と実践家との協働作業が設定されている。この論考に仮託して学校評価を語るならば、それが学力評価を対象としたものであれ、授業評価を対象としたものであれ、学校経営を対象としたものであれ、実践的な暗黙知（見えないもの）を形式知（見えるもの）として取り出す過程や検証し修正する過程を学校づくりに参加する者たちが共有する中で、再び個々の実践者たちの暗黙知（意識しきれないもの）へと戻していくも

のであると言える。すなわち、学校評価とは、それ自体が学校づくりの過程であり、また、評価に参加する者の力量形成の場なのである。

### 〔謝辞〕

今回の論文では学校名を匿名にしたため、謝辞においても個々の学校名を挙げるができないが、佐世保市の学力充実実践事業に関して訪問を許可していただいた学校をはじめ、授業研究と校内研修に招いていただいた学校、学生による学校支援ボランティアを受け入れていただいた学校、学校評議員として校内授業研究会等での発言の機会と情報提供をいただいた学校、そしてこれらの活動を支援していただいた長崎県教育委員会および佐世保市教育委員会の皆様に感謝の意を表したい。

### 〔附記〕

この論文は、2005年度（平成17年度）長崎県立大学学長裁量費研究「長崎県内の学校における授業づくりと学級づくりに関する教育方法学的研究」（研究代表者：宮原順寛，自由研究・個人研究）の成果の一部である。

### 〔註〕

- (1) 多くの教育評価論者は「指導と評価の一体化」を評価の後に指導が有機的に関連づけられて続くという側面で捉えているが、次に示すように、評価そのものが既に指導機能を備えていると捉える立場からの論考もある。諸岡康哉「指導と評価の一体化（フィードバック）」、恒吉宏典・深澤広明編『授業研究重要用語300の基礎知識』、明治図書、1999年、230頁参照。また、諸岡康哉「指導と評価の一体化」、吉本均責任編集『現代授業研究大事典』、明治図書、1987年、545～547頁参照。
- (2) たとえば、吉本均『ドラマとしての授業の成

- 立』, 明治図書, 1982年, 第一章, あるいは, 山下政俊編著『評価言の人間化—自律を促す理論と方法』, 明治図書, 1996年, 三橋謙一郎「授業改造と授業評価のあり方—『形成的評価』と『指導的評価活動』の比較考察に基づいて—」, 『教育目標・評価学会紀要』第8号, 1998年, などを参照のこと。
- (3) 深澤広明「授業研究の課題と構造」, 岩垣攝・深澤広明編『教育方法の基礎と展開』, コレール社, 1999年, 77~86頁参照。
- (4) 日本比較教育学会編『比較教育学研究29』, 東信堂, 2003年, においては, 「学力問題を考える—国際比較—」として特集が生まれ, 日本, 中国, 韓国, アメリカ, イギリス, ドイツにおける学力に関する政策について検討が行われている。
- (5) その歴史的経緯や課題の詳細については, 木岡一明「新しい学校評価と組織マネジメント」, 第一法規, 2003年, 特に第2章参照。
- (6) 佐野金吾編『学力定着度チェック 学校の自己点検・自己評価の手引 中学校版』, 明治図書, 2002年, 2頁。
- (7) 河野和清編『地方分権化における自治的学校経営の構築に関する総合的研究』, 多賀出版, 2004年, 参照。
- (8) 金子郁容編著『学校評価—情報共有のデザインとツール』, 筑摩書房, 2005年, 11頁。
- (9) なお, 教育評価についての教育経営学上の定義等の理論展開については, 善野八千子『学校評価を活かした学校改善の秘策』, 教育出版, 2004年, 58~64頁, に詳しい。
- (10) 木岡一明, 前掲『新しい学校評価と組織マネジメント』, 34頁参照。
- (11) 木岡一明, 同上書, 36頁参照。
- (12) 木岡一明, 同上書, 43~44頁参照。
- (13) 木岡一明, 同上書, 12~13頁参照。
- (14) 佐藤洋作ほか「座談会/学校づくりの新段階—教育の公共性, 教職の専門性をめぐって」, 雑誌『教育』, 国土社, 20頁。
- (15) 吉田新一郎『いい学校の選び方—子どものニーズにどう応えるか』, 中央公論新社, 2004年, iii頁。
- (16) 岸裕司『学校を基地に「お父さんの」まちづくり—元気コミュニティ! 秋津』, 太郎次郎社, 1999年, 参照。
- (17) 金子郁容, 前掲書, 34頁。
- (18) 金子郁容, 同上書, 34頁。
- (19) 金子郁容, 同上書, 35頁。
- (20) 金子郁容, 同上書, 190頁。
- (21) 金子郁容, 同上書, 131~132頁。
- (22) 金子郁容, 同上書, 192頁。なお, 詳細については, 同書の第2章に示されている。また, 引用文中のNCLB法とは2002年1月に成立した「No Child Left Behind」法のことであり, 「アメリカの全ての学校における教育サービスの質の保証をする」ための連邦の初等中等教育法の改正法である(同書, 79頁)。この法律とその後の各州の対応等については, 湯藤定宗・滝沢潤「アメリカの学校評価」, 窪田眞二・木岡一明編『学校評価のしくみをどう創るか—先進5カ国に学ぶ自立性の育て方』, 学陽書房, 2004年, 87~115頁所収を参照のこと。
- (23) 河野和清編『地方分権化における自治的学校経営の構築に関する総合的研究』, 多賀出版, 2004年, には, アメリカ, イギリス, フランス, ドイツ, ロシア, ニュージーランドの「自律的学校経営」についての研究が行われている。また, 窪田眞二・木岡一明編, 前掲書には, ニュージーランド, イギリス, アメリカ, ドイツ, フランスの事例が研究されている。
- (24) 木岡一明, 前掲書, 32~33頁参照。
- (25) 木岡一明「学校評価の基本問題—これまでの反省とこれからの学校評価」, 木岡一明編『これからの学校と組織マネジメント』, 教育開発研究所, 2003年, 8頁。
- (26) 木岡一明, 同上書, 14頁。
- (27) 一例として, 宮原順寛「授業研究能力の養成をめざした教職課程科目における学生による授業評価の活用」, 九州地区大学教職課程研究連絡協議会研究部会編『教育実践研究論集』, 創刊号, 2004年, 115~132頁。
- (28) 木岡一明, 同上書, 15頁。
- (29) 文部科学省HP「学校評価及び情報提供の実施状況(平成16年度間 調査結果)」, 2006年1月16日付, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/01/06011702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/01/06011702.htm)。
- (30) 文部科学省HP「学校評議員制度等及び学校運営協議会設置状況(平成17年8月1日現在 調査結果)」, 2006年1月16日付, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/01/06011701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/01/06011701.htm)。
- (31) 善野八千子, 前掲書, 151~152頁参照。
- (32) 善野八千子, 同上書, 152頁。
- (33) 田中耕治, 『教育評価論入門』, 京都・法政出版, 1996年, 59~60頁には, 通信簿に不満を持つ父親による投書をもとにしたワイドショーによる「通信簿論争」に対して文部省(当時)の次官が「指導要録とは異なり, 通信

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

- 簿は学校の自由」と発言したことが大きな波紋を呼んだ事例が紹介されている。
- (34) この点に関しては、田中耕治、同上書、66～67頁の註記を参照のこと。
- (35) 田中耕治「学力論争」、日本教育方法学会編『現代教育方法事典』、図書文化社、2004年、297頁。
- (36) このあたりの論者と論考の整理については、中井浩一編『論争・学力崩壊〈2003〉』、中央公論新社、2003年、に詳しい。
- (37) 松下佳代「数学学力低下論の検討—学力・アチーブメント・学習」、天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』、晃洋書房、189頁。
- (38) 佐藤学『学力を問い直す—学びのカリキュラムへ』、岩波書店、2001年、23～25頁参照。
- (39) 荻谷剛彦『なぜ教育論争は不毛なのか—学力論争を超えて』、中央公論社、2003年、284頁。
- (40) この点については、「学校評議員類似制度」という表現において文部科学省も調査補足するところであり、より実体的には学校協議会や四者協議会（三者協議会）等々という名称などでの実践が進められてきている。この件に関連する文献として、たとえば、「特集 評価社会における教育」、雑誌『教育』、国土社、2005年10月号、および、「特集 元気がでて信頼しあえる学校運営」、雑誌『教育』、国土社、2005年9月号を参照。
- (41) 荻谷剛彦、前掲書、285頁。
- (42) 国立教育政策研究所監訳『PISA2003調査—評価の枠組み—OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい、2004年、5頁参照。
- (43) 松下佳代「評価の枠組み」、数学教育協議会編『数学教室』、2006年2月号、国土社、12～17頁参照。
- (44) 佐藤学「フィンランドの教育の優秀性とその背景—PISA調査の結果が示唆するもの」、雑誌『教育』、国土社、2005年6月号、26～27頁。
- (45) 関連する文献として次の文献を参照のこと。近藤真「『希望と参加』をキーワードにした国語教室の創造」、月刊『日本語学』2005年6月号（第24巻第7号）、明治書院、34～46頁所収。
- (46) 文部科学省「各都道府県・指定都市の学力調査について（詳細一覧表）」、2005年4月22日付、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/04/05042302.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042302.htm)、参照。
- (47) 文部科学省、同上HP、および、長崎県教育センターHP「平成16年度 長崎県の児童生徒基礎学力調査報告書〈速報版〉」、<http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/gakuryoku/h16/pl1-gaiyou.pdf>、2005年4月発表、参照。
- (48) 志水宏吉『学力を育てる』、岩波書店、2005年、82～90頁。
- (49) 志水宏吉、同上書、86頁。
- (50) 長崎県教育委員会「平成16年度 長崎県の児童生徒基礎学力調査結果（資料集）」、2005年7月公表、<http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/gakuryoku/h16/16%20siryou/16siryou5.pdf>、24頁参照。
- (51) 志水宏吉、同上書、124～126頁参照。
- (52) ただし、この推測は市町村合併のみの情報によるものであり、学校の統廃合や新設については考慮していない。
- (53) 長崎県教育委員会、前掲pdf資料、54～55頁参照。
- (54) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能—OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』、ぎょうせい、2002年、257～263頁参照。
- (55) 『平成15年度学力充実実践事例集Ⅱ～確かな学力の育成を求めて』、佐世保市教育委員会作成資料冊子、2004年3月31日付、資料部分全122頁、および、『平成16年度学力充実実践事例集Ⅲ～確かな学力の定着を求めて～』、佐世保市教育委員会作成資料冊子、2005年3月31日付、資料部分全138頁。なお、『事例集Ⅰ』にあたる資料冊子については、当時筆者がこの事業に未関与であったため、入手していない。
- (56) 『事例集Ⅲ』には具体的な学校名が記載されているが、以後の検討が学校ごとの学力充実に関する取り組みを個別に検討するというよりも全般的な傾向を事例に則して批判的に考察するという意味合いが大きいこと、また、この資料は佐世保市の教員に対して一人一冊ずつ配布されているが、保護者への配布は行われておらず、さらに市販の資料ではないことを考慮して、以下では『事例集Ⅱ』および『事例集Ⅲ』の掲載順にB小学校～N中学校の匿名で表記する。
- (57) 上野ひろ美「観察参加と子ども理解の方法」、有吉英樹・長澤憲保編著『教育実習の新たな展開』、ミネルヴァ書房、2001年、65頁。
- (58) この点については、木岡一明、前掲『新しい学校評価と組織マネジメント』、178～181頁において示されている事例が興味深い。ここでは、体罰が横行する中学校を、同僚へのア

- ンケート調査を職員会議への提案の梃子として組み込みながら、教育課程編成の担当者という立場から学校を変革しつつある教員の事例が紹介されている。
- (59) 木岡一明, 同上書, 83頁参照。
- (60) 木岡一明, 前掲論文「学校評価の基本問題」, 9頁。
- (61) 前掲「事例集Ⅲ」, 64頁および77頁参照。
- (62) 佐野真一『遠い「山びこ」—無着成恭と教え子たちの四十年』, 新潮社, 2005年, (原著1992年, 文藝春秋), および, 佐藤藤三郎『山びこ学校ものがたり』, 清流出版, 2004年, 112頁参照。
- (63) 橋本重治原著・応用教育研究所改訂版編『2003年改訂版教育評価法概説』, 図書文化社, 2003年, 207頁。
- (64) PISA2000調査には, OECD非加盟のラトビア, リヒテンシュタイン, ブラジル, ロシアが参加しているため, 全体の平均点は500点にはならず, 全体の標準偏差も100点にはならない。また, 二段階層化(この場合は, ①公立か, 国立または私立か, ②普通科等か, 専門学科等か) 比例のクラスター抽出法によって行われているため, 一般的な統計分析の平均値や標準偏差の算出方法とは異なる。詳細については, 国立教育政策研究所編, 前掲『生きるための知識と技能』, 19~22頁参照。
- (65) 田中耕治, 「学力評価論入門」, 京都・法政出版, 1996年, 19~21頁参照。
- (66) 前掲『事例集Ⅲ』, 21頁参照。本来は, 学年ごとの在籍人数, 単位(人)などを明記すべきであるが, 実際の資料に記載されていないためそのままにした。
- (67) このクロス集計表の残差分析には, 社会情報サービス社のエクセル統計2004 for Windowsを使用した。 $\chi^2$ 乗値52.89, 自由度15, P値0.000004<0.01, 判定[\*\*](有意水準1%)。
- (68) 長崎県教育センター「学校評価ガイドブック—児童生徒の健やかな成長のために」, 2003年3月, 長崎県教育センターHP, <http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/>より。
- (69) 「情意スタイル調査」, 前掲『事例集Ⅲ』, 16頁。なお, 『資料集Ⅲ』の16頁において出典として示されている千葉県総合教育センター編『研究紀要69集』は, 同センターのホームページ上の検索では, 1965年3月の発行で, 特集名は「学習過程の分析と指導法に関する研究(1)」となっていた。また, 「情意スタイル」という文言によるWeb検索によれば,
- 千葉県旭市立矢指小学校の平成16年度研究紀要(pdfファイル)が1件のみ該当し, 「情意スタイルの変化」と題した資料を確認できる。最終閲覧2006年2月6日。
- (70) 西岡加名恵「パフォーマンス課題による評価」, 田中耕治編『新しい教育評価の理論と方法』, 日本標準, 2002年, 69頁。
- (71) 西岡加名恵『平成13年度中学校教育課程実施調査』の問題に見る学力像—社会科(歴史的分野)に焦点をあてて—, 教育目標・評価学会編『教育目標・評価学紀要』, 第15号, 2005年12月10日発行, 1~14頁所収。
- (72) 西岡加名恵, 同上論文, 12頁。
- (73) 西岡加名恵, 同上論文, 12~13頁。
- (74) この考え方は, 谷岡一郎が「リサーチ・リテラシー」という概念で提起したものを学校評価に演繹したものである。谷岡一郎, 『「社会調査」のウソーリサーチ・リテラシーのすすめ』, 文藝春秋, 2000年, 特に191~192頁参照。
- (75) 東京都教育委員会HP, 「『いい授業しようよ』生徒による授業評価開発委員会報告」, 2004年1月, <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/jugyohyoka.htm>, 11頁。
- (76) 木岡一明, 前掲『新しい学校評価と組織マネジメント』, 44頁。
- (77) 木岡一明, 同上書, 45頁。さらに続けて木岡は, 「事務職やその他の専門職員等を含め各主体が関わる職務や役割を明確にし, 学年や教科, 職種の違いを超えた相互啓発を組み込みながら, 学校総体の教育力向上を図る組織が課題となる」と述べている。
- (78) 木岡一明, 前掲論文「学校評価の基本問題」, 15頁
- (79) 佐藤雅彰・佐藤学編著『公立中学校の挑戦—授業を変える学校が変わる』, ぎょうせい, 2003年, 19頁。
- (80) 吉本均, 前掲『ドラマとしての授業の成立』, 特に, 第3章「ドラマとしての授業と学習集団」, 104~194頁, 参照。
- (81) 曾余田浩史「臨床的アプローチの枠組み」, 小野由美子ほか編『学校経営研究における臨床的アプローチの構築』, 北大路書房, 2004年, 47頁。
- (82) 曾余田浩史「評価システムの開発と実施②—協働化と組織設計」, 木岡一明編『これからの学校と組織マネジメント』, 教育開発研究所, 2003年, 30頁および35頁参照。
- (83) 先行事例としては, 静岡県富士市立岳陽中学校の学校づくりが挙げられる。佐藤雅彰・佐

## 学校評価による学校づくりに関する教育方法学的検討

藤学編著，前掲『公立中学校の挑戦』，参照。

- (84) 諸岡康哉，前掲論文「指導と評価の一体化」，546頁。
- (85) 宮原順寛「授業における『異化』に関する教授学的検討」，日本教育方法学会編『教育方法学研究』，第24巻，1999年，49～56頁所収，参照。
- (86) 曾余田浩史，前掲論文「臨床的アプローチの枠組み」，46～47頁。