

現在の学校評価の問題点

Challenges of Japanese Modern School Evaluation System

石村 雅雄, 藤森 弘子

Masao ISHIMURA and Hiroko FUJIMORI

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第29号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.29, Feb., 2015

現在の学校評価の問題点

Challenges of Japanese Modern School Evaluation System

石村 雅雄*, 藤森 弘子**

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学 国際教育コース

**〒772-0003 鳴門市撫養町南浜字東浜31番地36 鳴門市教育委員会

Masao ISHIMURA* and Hiroko FUJIMORI**

*Course of International Education, Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**Naruto City Board of Education

31-36 Higashihama, Minamihama, Muya-cho, Naruto-shi, 772-0003, Japan

抄録：本稿は、現在、日本で展開されている学校評価に対し、主としてその政策的背景を批判的に紹介するとともに、「現場」の声がそれに如何に対応しているのか、それを踏まえて、これからあるべき学校評価の在り方を提言しようとするものである。中核となる内容は、学校評価政策に対する批判であるが、それは、学校が自治や裁量権を十分に保証されていない中で、果たして各学校で「評価」が可能なのか、ということであり、そこから、現状の学校「評価」は、実質的に学校診断になっており、各学校にとって、自らのものとなっていないということを明らかにしている。

キーワード：学校評価、学校経営、日本の学校の特質

Abstract : In this paper following 3 points are cleared; ① the backgrounds of Modern Japanese School Evaluation Policy are introduced, ② the theory and the method of implementation are criticized, ③ ideal way of evaluation system are suggested. Especially in the ② part, next was clarified. For Japanese schools, Self-government are not guaranteed enough and their discretion range are not wide. Under such condition, it's possible only to diagnose not to evaluate Japanese schools.

Keywords : School Evaluation, School Management, Characters of Japanese Schools

I 本稿の目的

本稿は、現在、日本で展開されている、「定着してきた」とされる学校「評価」に対し、まずは、その政策的背景を批判的に紹介するとともに、「現場」の声がそれに如何に対応しているのか、そもそも「定着」しているのか、を整理する。そして、以上の整理を踏まえて、これからあるべき学校評価の在り方を提言しようとするものである。

尚、本稿で参考にした「現場」の声は、藤森によって2009年7月に行われたX県Y市のZ中学校教員へのインタビュー調査を素材にしている。Z中学校では、2008年度より学校評価が導入された。

インタビュー対象者は次の6名である。

- A (勤務年数：24年・教頭)
- B (勤務年数：25年・教頭)
- C (勤務年数：27年・指導教諭・教務主任)
- D (勤務年数：21年・教諭・特別支援学級担任)

E (勤務年数：17年・教諭)

F (勤務年数：1年・教諭)

以下、本稿では、教頭であり、「評価者」であるAとBについては、それぞれ「A教頭」「B教頭」とし、その他の教諭については、C～Fとして表記する。

II 「学校評価」が必要とされる背景

1. 「規則による管理」から「目標-結果管理」へ

学校「評価」の導入は、その理念において、学校に関する情報公開と新しい学校管理のあり方として、「規則による管理」から「目標-結果管理」へという方向を採った(木岡, 2004)ことは、これまでの日本の学校管理・運営の転換として十分評価されてよい。但し、問題は、世界の学校でも極めて珍しい「平等」な学校の状況にある。この制度自身は、一億を超える国民を持つ国家が国民教育制度を短期間にかつ高度に、そして効率的に成立・維持できた背景として捉えることができる。依って、問

題は、こうした単一的・中央集権的教育管理・運営システムを改革することなしに、新たな学校「評価」の導入の前提となる目標を、各学校が「独自に」設定することができるかどうかにある。

2. 学校が自ら変わる道具としての学校「評価」

学校「評価」の導入は、単一的・中央集権的教育管理・運営システムのもとにあった既存の学校が、そのゆえに、行政依存、前例踏襲、運営・管理のマンネリ化・ルーティン化から脱するものとして道具の役割を確かに負えるだろう。梶田(1992)は、このことを「学校のあり方を改善・改革していくスプリング・ボードとしての学校評価」という言い方をしている。

3. 学校と保護者の相互不信の連関

学校「評価」が必要とされるもう一つの背景に、主として都市部で進行する保護者からの公立学校・教員不信がある。「担任教師に指導力が足りない、どうすべきか?」とか、我が子が学校につぶされる、という声はもはや珍しくもない。

その一方、いわゆるモンスターペアレントによる「イチャモン」に代表される、教員による保護者不信がある。教職員で、保護者対策に悩んでいる者はいない、と答えた管理職は僅か12%である注¹など、この点での不信も周知なことである。

つまり、学校と保護者の相互不信が広がっており、これを解決する手段としても、学校「評価」は重要と捉えられたのである。

歴史的にみれば、この点でも、日本の場合、l'education model という、学校が、知育だけでなく、道徳教育、人格形成、基本的な生活習慣・マナー・**の良き国民であることを身につける(国民統合)について、学校内外で責任を持ち、それは、時として、家庭、地域にまで及ぶ(Lepelletier, M.)モデルを採用し、いきおい、学校が、保護者の意図を超えて、もしくは、その上にあったという背景がある。先述した、学校と保護者の相互不信は、この構造の変革を求めているのであり、当然、学校は何をすところなのか(現在の日本の学校に求められる基準の設定)、という問いが前提として立てられなければ、そもそも学校「評価」を行うことなどできない。

更に言うならば、世界的に観ても、多くの仕事を抱えている日本の学校は、近年、仕事をさらに抱えさせられており、しかも、それによって、他の仕事を減らすことをしていないのである。食育、危機管理、保健管理、虐待防止等々、それぞれの専門家が該当分野に多くいるにも関わらず、教員にその仕事を持ち込まれ、委ねられるのである。学校評価は、この学校の飽和的仕事状況を整理するものとして機能すれば、その存在意義はある。果

たして、それは学校評価に可能であるのか。

III. 学校「評価」を支える現在の法構造

現在の学校「評価」(果たして、現在実施されているものが評価と呼べるものなのかどうかを本稿IVまで保留するのでIII, IVでは、「評価」と表記して、論を進める)を支える法規定は、学校教育法の次の2つの条文(準用規定を除く)である。つまり、第42条「小学校は、文部科学大臣の定めるところにより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評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない」及び、第43条「小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする」である。そして、同法施行規則第66条第1項で「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、自ら評価を行い、その結果を公表するものとする」と規定し、第67条で、「小学校は、前条第1項の規定による評価の結果を踏まえた当該小学校の児童の保護者その他の当該小学校の関係者(当該小学校の職員を除く。)による評価を行い、その結果を公表するよう努めるものとする」、第68条で「小学校は、第66条第1項の規定による評価の結果及び前条の規定により評価を行った場合はその結果を、当該小学校の設置者に報告するものとする」と規定している。以上の通り、かなり大枠的な規定であることが解る。

具体的な運用については、『学校評価ガイドライン』に依っている。その概要は、自己評価、学校関係者評価、第三者評価からなる学校「評価」の構造、概要を説明した上で、その効果を「学校・家庭・地域間のコミュニケーション・ツール」、「学校が自らを客観的に見ることができ」、「改善方策」の「明確化」、「学校の教育活動の精選・重点化」として説明している。その上で、詳細な「評価」手続きが説明されている。確かに、これで、枠組みは解るだろうが、それだけで、評価はできない。

上記の決して十分とは言えない学校「評価」を支える法構造を圧倒的に支えているのは、学習指導要領に代表される、標準的、平均的、全体的に高い「学力」にサポートされた大量生産モデルを採る教育課程を支える法構造である。但し、これはかなり優れた制度であり、能力や学力による異なった取扱いを教育の不平等と見る日本独特の教育平等観もあって、この構造は、学習者の下位部分をシステムに載せて行くためには非常に有効であった。今回、「評価」制度を導入していくことは、こうした日本独特の平等構造への挑戦的内容も含むものとなる。つま

り、「評価」制度は、「評価」の結果による各校の「平等ではない」在り方を前提とするものであるからである。

IV. 学校「評価」は「活用」されているのか

現在の日本の学校「評価」は、既に各学校において定着し、「活用」されているように見える。例えば、文科省による平成23年度の『学校評価等実施状況調査』によれば、自己評価が「学校運営の組織的・継続的改善」について「大いに効果があった」及び「ある程度効果があった」とした回答の合計は学校全体の95.6%に上っている。

ところが、「現場」の声は、そうした状況とは若干状況を異にする。A教頭は、「うちの職員の中でも、まだ十分わかっていないと。どんなことしているかわかっていないとかね。という状況があるのと同じで、子どものほうも今、学校でこんなことしているっていうのがわかっていない。親も、保護者もわかっていない、っていうようなところがあると思います」と述べ、さらに、「評価っていうたら子どもたちのアンケートの結果、保護者のアンケートの結果、ほれを見て、ああ、こんなふう子どもや思とんじやって、ほんだけと思う」とも述べている。インタビュー当時新任者であったFは「私自身も、あまりはつきりわかっているところが少ないな、もちろん私の勉強不足なところもあると思うんですけども」、「目標に掲げて評価をされるところっていうのを、学校の中における人間なのに知らなかった」と述べている。

つまり、学校評価は毎年実施されているという面では定着しているが、「活用」は十分されているようにはみえないのである。では、何故、学校「評価」は活用されていないのだろうか。IIで述べたとおり、学校評価自身は現代の日本に於いて求められているものである。まずは、学校「評価」が果たして、学校評価であるのかを以下に検証する。

V 学校評価とは何か 学校評価は何を目指すのか？

1. 学校「評価」の強制性

そもそも学校評価とは、学校の自律・自治を前提として行われるべきものである。いわば、評価と自立・自治とは「二つとりとタマゴ」の関係にあると言える。この意味で、学校は、自律を許されているその範囲内で行動することについて評価ができるのである。省察することは重要だが、その結果が自らの責任の範囲内であることが必要なことは言うまでもない。現在の裁量範囲が広くない日本の学校「評価」で評価しようとするれば、学校独自の評価項目を「ひねり出す」ことが求められ、評価のための評価が出来る。こうした苦勞につきB教頭は、「日常性だけに、食いつきが、保護者も子どもも。毎日毎

日繰り返しょん。意欲がわくような指標を考える必要があるかもわからん。」と話している。

つまり「その学校の創意工夫によって改善しうる部分を主要な評価対象とすべきであり、学校のレベルではどうしようもない与件的諸特性については、その現状を把握し確認することは必要であるとしても、本来の学校評価の対象領域からははずすべきである」（梶田、1992）なのである。

この点、A教頭は「(市教委の設定した：筆者註) 残りの20項目はいらんのですよ、アンケートは。アンケートはあくまでもその状況をつかむためのものであって、あれは、あれをもって評価しよんではないので」と、梶田が指摘した問題が明らかになっている。

現在の日本の学校「評価」を理論的に導いてきた木岡(2004)は、現在の日本に於いて求められる評価を「学校組織開発のための方略としての学校評価」として捉える。しかし、本当にそれは可能であろうか。個々の学校の経営能力が求められる、と言っても、前述したとおり、個々の学校に「ヒト・モノ・カネ」の自律性が十分に認められない各学校に何が経営できるのであろうか。

2. School Evaluation としての学校評価

日本で現在展開されている学校「評価」とは何であるかをまとめるにあたって、それは英語でどう表されるかを考えてみたい^{註2}。通常、これは、School Evaluation と訳されているが、School Evaluation には、評価する側にも評価される側にも、柔軟性、自律性、そして相互性がある。「わたし」は、こういう理由で、「あなた」をこのように評価する、「わたし」は「あなた」から、こういう理由で、このように評価された。という関係である。現在日本で展開されている学校「評価」はそうした構造を備えているであろうか。本来の evaluation としての評価は「被評価者のアクションを引き起こすためのプロンプター (prompter) としての評価」であり、「評価者の主観は、被評価者の世界観を豊かにし、新しい自己認識の可能性をもたらす契機を持ち、被評価者の自己改善への動きを誘発するもの」(大山、2000)なのである。バイアスは、むしろ積極的に利用されるべきものであり、それを通じての評価者と被評価者との対話において、実に貴重な役割を果たすべきものである。学校に自律性を保障し、それ故に、学校外からの自律的な資金調達が求められる学校制度改革の要求にあって、学校外との積極的な対話、交流はますます求められている中、こうした評価こそが追求されるべきなのである。

ところが、先述してきた日本の現状を見ると、現在の「評価」は、「客観的」でバイアスのないメジャーとしての評価であり、バイアスは障害物としてできるだけ排除される。これは、diagnosis、つまり、診断である。そし

て、その診断を基に、学校改善の仕掛けが考えられ、学校の指導管理の手段として、学校「評価」があると考えられる。

「評価」が診断である証拠として、A 教頭は「やっぱり評価するっていうたらあんまりええ感じはせんでね、どうしてもね。悪い評価が出てきたら、うれしくない」と述べているが、本来の評価が持つ、省察から自己改善へという道筋を考えれば、むしろポジティブに受け止められるはずのものである。

以上のように、現在日本で展開されている学校「評価」と現在日本の教育制度改革の文脈で求められている学校評価の間には、ズレがあることは明確なのである。

VI 学校評価をどう進めるか

1. 日常性から乖離した「学校評価」

石村は、大学評価機関（仮称）創設準備委員会専門委員として、現在の大学評価システムの制度設計に関わってきたが、現在、大学教員として、その制度の中に自らがある中であって、強烈な徒労感を感じている。そもそも、大学評価の目的は、次の4点であった²³。①評価結果の大学へのフィードバックによる大学改善（自己点検・評価の充実や自己改革の支援・促進）、②社会への説明責任、③公的資源配分の参考資料、④利用者サイドの利便。こうした、一見妥当な目的にあって、筆者が何故疲労感を感じるかと言えば、それは、評価が他から与えられた尺度によって進行し、最も重要な自己点検・評価の充実に関がっていないところにある。

この点、学校「評価」に関しても、Ⅲで述べたとおり、従来は、学校改善を目的として、教育委員会が作成した学校評価票方式が多かった。そして、その内容は、「評価」者と被「評価」者による共同決定がされておらず、内容が断片的で、「評価」者が考える計画の寄せ集めに過ぎず、非構造的なものである（木岡，2004）。これに被「評価」者が答えると言うことは、「評価」者の側の行政的必要に応えるための単なる決意表明に過ぎないのである。よって、これまで行われてきた「学校評価」には、「効果があるのか？」「必要性があるのか」「なんでこんなに量が多いのか」「やらされている」と言うようなネガティブな反応が出ざるを得ないのである。つまり、従来の学校「評価」は、非日常行為としての評価であり、「仕事」「別物」としての評価なのである。

こうした構造をもたらす所以は、実は、評価そのものは、今までも十分やって来たと言うことであり、評価は意識されずに日常的に行われてきたからである。例えば、Cは、「4月はそれぞれの教師の思いが先に立っている、こういう生徒にしたい、こういう学校にしたいという、上から校長先生をはじめ、ずっとそれぞれの思いでス

タートすると思うんですけど、実際、夏休みぐらいの間やってみると、これでいいという結果であれば、そのままやし、やっぱりちょっとこれ何か手だてがやっぱり必要なのになっておもったら（中略）手だてのようなものを加えるとかと述べており、殊更に、学校評価を導入するには、こうしたこれまでの日常的な行動との摺り合わせが必要なのである。つまり、学校評価は、学校教育関係者が日常の実践を振り返り、改善計画を立て、実施し、また振り返っていくといったことに過ぎないと言うことに立ち返ればいいのである。学校評価を組織・機関の日常的な営みに連動させ、組織の自己改善能力の中に位置づけ、改善に繋げていくと言うことである。

Cは「やっぱり先生方、気、抜く間が。うちで勤めるとほんとに毎日、あんまり気抜く間がないっていうか、一年びっしり何か、追い込まれるような状況で、毎年毎年まわっていく」と述べ、Dは「実際、教員はな、そんな見よう余裕はな、もう明日の授業どうするかで精一杯と思うんよな」と述べているが、こうした多忙な日常に学校評価を無理なく埋め込んでいく工夫がとても重要なのである。そして、その際考えるべきは、Cが言うとおり、「どうしても一緒に毎日仕事していると、なあなあで過ぎていく部分っていうのはできてくと思います」と言う認識であり、「進むのがとっても早いので。何をしたんだろうっていう。振り返りと、やっぱり先を見るのと。私やでも一緒と思うんやけど。そういうのやっぱり必要かなって」と言うことであり、学校評価というのは、振り返りについての意識付けが何より重要なのである。A教頭は「（評価についての：筆者註）優先順位が決して低いのではなくて、ほんま言うと、毎日このことについてしていかないかんこと、これが中心なんやけども、ところが、あとの日々の生活に追われているというのが事実だろうと思いますね」と述べているが、実は、学校評価そのものが、優先順位を決めていくための仕掛けを含んでいるが、極めて奇妙なことに、この学校評価それ自体の優先順位が低くなっている。この問題の本質は、順位決めは、教員の日常行為の中に無意識的・経験的に埋め込まれていると言うことに意識が及んでいないと言うことであり、そういった無意識的・経験的な行為も学校評価に繋がっている、そしてそれはもう為されているのだという意識付けが重要なのである。

2. 何に重点を置いて評価するのか

まず、考えるべきは、学校評価を初期に検討していた吉本の次の言をおさえるべきである（吉本，1979）。「本質的な学校経営機能に即して重点化が図られなければ、学校評価と称する全域の網羅主義によっては、せいぜい平板な実態把握が施されるに過ぎない」。「われわれはむしろ、評価対象ないし、評価領域をできるだけしぼらな

くは、学校のあり方の改善に本当に結びつくような学校評価はできないのではないか。つまり、これまでの学校「評価」に見られる多大な評価項目による総花的「評価」は評価ではないのである。この点、B 教頭も「ちょっと欲張っというかもわからんな。」と述べている。梶田は「学校評価は、あくまでも学校全体として現状を確認し、改善をはかっていくというものに限定すべきであり、個々の教職員が、本来、自らの責任において現状の評価、改善をはかるべきことがらについては、ここから除外して考えなくてはならない」と述べている(梶田, 1992)が、全く至当なことである。以上から、まず第一に、学校評価において何に重点を置くかと言うことについては、それぞれの学校の文脈に応じて、何に改善のターゲットを据え、どう評価していくかと言うことに評価対象・領域を絞ることが何よりも重要になる。

学校評価がおくべき第二の重点は、日常においては、なかなか意識することができない組織全体を意識させることに置くことである。この点は、特に小学校においては、学級評価の集合体としての学校評価ということ、中学校においては、各教科評価の集合体としての学校評価という側面もある。この点、C は「私も職員なのに、目標をそんなに、忘れてしまうときもあるし。意識せずに過ごしていたりするの。折りにふれてアピールしていくのがいいのかな。」と述べており、C は「これ(学校の目標：筆者註)はいつも常に意識してないといけない」と述べ、学校評価は、「『うちの』学校の弱点を見出し、それを目標として取り組み、評価する」ことだと述べている。

3. 評価のプロセス

学校評価を展開する際に何より重要なのは、評価する者、評価される者という関係の固定化をしないこと、評価に係るもの全員が参加するということである。従来の学校評価では、評価する者(管理職)だけが忙しく、被評価者である「それ以外の者」は自己評価に関わるに過ぎず、評価は「関係のないもの」「別物」、そして、この忙しい中にさらに仕事を増やすものであり、C にとっては「余分」「付属してする作業」なのである。A 教頭は「とにかく考えれば考えるほど毎日、学校評価に追われると思います」と述べ、さらに「時間がないね。先生方が毎日学校評価のこと考えながらその重点目標、頭において、まあおいてやってくれようとは思うんやけどそれだけではないのね。他のことやってせないかん。その辺やっぱり、理想と現実の違いがあるね」と述べている。しかし、全員参加となれば、評価の過程が進行し、それに関与することで、自己評価者の目が鍛えられ、自己評価能力が向上するのである。

この点につき、F は「ほういう学校評価ってきたら、

すごいとっつきにくいんですけど、もうちょっとこう、一緒にもり立てていく」ことが必要だと述べており、A 教頭も「ほんとは全職員で全過程に関わっていかないかんと思うんですよ。重点目標を作る、アンケートの項目を作る、それをすべての教職員で練っていかないかんと思うんですが、それがYプランの理想と思うんですが、なかなかそれができないので、結果的には一部の先生方で検討して、で、重点目標の設定から、というようなことが行われてしまうと、なってくるんだろうと。だから、他の先生方は知らない、わからない。ほないは言よんやけど、よくわからない、というところが出てくるんだろうね」と述べている。

4. 「外」からの評価の相互性・応答性

学校評価を展開していく際に考えるべきもう一つの点は、被評価組織＝学校と「外」との関係である。具体的には、自己評価を支援し、学校の内と外を結んで評価する第三者評価を支える外部人材をいかに活用するかと言うことである。この点、言えることは、自己評価と第三者評価は連動して行われて初めて意味があるのであり、別々に1回だけでは意味がないということである。つまり、第三者評価とは組織にとっての外部的な第三者が、その疑似客観性を基にして組織評価を行うことだけに意味があるのではなく、その組織の自己評価の妥当性、自己評価能力に対しての評価が行われることに意味がある。

以上から重要なのは、「内」と「外」の応答性の確保であり、「外」の評価を絶対視するのではなく、その評価に対する異議申し立てや意見の提出を認めるシステムが必要である。そして、第三者評価は中途では必ずしも組織＝学校外に公表する必要はなく、「内」において外部からの「評価」による指摘が内部評価やメンバーの省察を進めると捉えておく必要がある。

5. 評価の文脈と継続性

学校評価の展開にあたって、最も重要なのは、評価者、被評価者のいる文脈をしっかりと把握、認識しておくことである。その上で、評価者、被評価者の主観がぶつかり合い、その相互のやり取りから評価結果が得られる。そして、その結果は、その文脈を共有すると言う条件で有効だと捉えておくべきである。大事なものは、被評価者、そして、評価者の省察が進展し、改善の方向が模索されることである。この点において、文脈を異にする評価結果を比較することは無意味であり、「客観性」を殊更に強調するのは、前述した「診断」なのである。

そして、こうした主観のぶつかり合い、被評価者、評価者の省察の発展、組織の改善等のPDCAサイクルを無理なくまわしていくことが重要である。この意味で、最初の評価をがんばらないことが重要で、前述したとおり、

日常性の中にうまく埋め込まれた無理のない評価を継続し、評価者、被評価者の信頼の醸成と評価の蓄積という経験を積んでいくことが重要なのである。

Ⅶ まとめにかえて 評価の結果をどう使うのか

以上、学校「評価」の現状を例示的に概観してきたが、やはり問題は、Ⅳで述べたとおり、評価の結果を如何に活用していくかにある。それにつき、3点にわたってまとめたい。

1. 学校評価と教育行政評価

学校評価がうまくできたとして、その結果をどう使っていくのかと言う点に関しては、まずは、個々の学校の改善だけでなく学校システムの改善が視野に入っていることが重要である。つまり、教育行政評価、そして教育行政の改善に繋がっていく学校評価が重要である（勝野、1993）。

この点B教頭は「分析はするけど、ほれから先進んでないところが多いでしょ」と述べ、Dは「次にこれどう活かすかっていうのが考えられてないんよな」と述べているが、こうした真っ当な意見に応じていく必要がある。

2. 学校評価と保護者

学校評価結果は、保護者との関係においても有効に活用していくことができる。

Cは「普段聞けないような声も聞こえてくるんで、それは大事なことかなとは思ってます」と述べ、「今の、学校はこんなことにがんばっていますよっていうのは確かに、がんばっていますよっていうだけのアピールではたぶんなかなか伝わらないので、それこそ、学校評価のそれに絡めて、お知らせできたら一番いいかもしれません」と述べているが、確かに、学校関係者である保護者に、学校関係者評価を通じて、学校は何ができて、何ができないのか、学校の教育力が家庭の教育力とどう折り合いをつけるか、と言う極めて重要な点を相互に理解していく重要な過程となるのである。つまり、家庭が学校をあてにしないのではなく、かと言って学校任せにしないでうまくつきあっていくと言う、近代学校設立以来初めての家庭と学校との距離の取り方が、いま私たちの目の前にあり、学校評価はそれを始めていく最初の素材を提供し、かつ、それを進めること自体が「私たち」の学校を作っていく端緒となる。

3. 学校評価と地域

Dは「10年、20年前は教師がようどどんいろんなところ、地域に入っていくきよった」、「PTA研修旅行でもどどん保護者とつきあよかったでえ。ほんなんが無くなったけん、学校に対する保護者がどんなふうにと

うか意見を聞き取れんようになってしもたけん、保護者同士も学校へ集まってこんようになったし、教師も反対に地域に、いろんなところに出て行かんようになったし、PTA研修旅行も教師は参加せんようになったし、PTAも参加せんようになったし。ほなけんこんなせざるをえんのんだろな」と述べている。

学校評価の結果の活用は、このように変化してきた地域との関係においても重要である。どこかにある一般的な学校でなく、「この」「うちの」学校はいかに改善されていくのか、そして、それに応じて、学校をめぐる地域はいかに発展していくのかということに結びついていく。学校評価の前提である学校の経営ビジョンづくりには、地域で育つこと、地域の学力に応えられる学校を作るための評価が極めて重要である。近代学校システムにおいて「島人は、『近代教育』の成功者となることによって島の外に出て行き、島の発展には繋がらなかった」（石村の指導していた現職教員院生の言葉）と言う問題に向き合っていくためには、学校関係者評価を通じての相互理解、そして、地域を生かす、地域に生かされる、地域と学校との相互関係を促進するカリキュラム・デザインが醸成され得る。

【引用文献】

- 大山泰宏（2000）「高等教育教授システム開発センターの評価の概要」『生成的組織評価をめざして』京都大学高等教育教授システム開発センター。
- 梶田叡一（1992）、『教育評価（第2版）』、有斐閣、全329頁。
- 勝野正章（1993）「学校評価論の予備的考察」『東京大学教育行政学研究室紀要』第13号。
- 木岡一明（2004）「日本における学校評価の現状と課題」窪田眞二・木岡一明編著『学校評価のしくみをどう創るか』学陽書房。
- 吉本二郎（1979）「学校経営評価論」『学校教育研究所年報』第23号。

注 記

- 注1 『プレジデント・ファミリー』11月号、プレジデント社、2006年。
- 注2 また、assessmentやaccreditationも評価として扱われることがあるが、それぞれ、前者は査定、事前審査、後者は認定とも訳されており、そもそも日本の学校教育に係る評価は、かなり広い概念として扱われていることが解る。
- 注3 文部省、大学評価機関（仮称）創設準備委員会専門委員会資料。