

## 学校改善を促すより良い学校評価の在り方に関する考察

上久木田 雄二（長崎市立晴海台小学校）

榎 景子（長崎大学教育学部）

### 1. はじめに

平成19年に学校評価が法制化されて以降、多くの学校が、学校評価の目的と意義を真摯に受け止め、手探りで自校の学校評価システムを構築しようとしてきた。しかし、先行研究によれば学校評価はいまだに次のような多くの課題を抱えている。第一に、学校評価の形式化・形骸化である。公表を前提とした学校評価を、管理職が中心となり実施し、その処理と分析を行う中では、効率化や迅速化を重視せざるを得なかったと指摘されている（天笠・大脇2011）。第二に、学校評価が学校改善に繋がらないことである。学校評価そのものが、目的を度外視した単なるタスクになってしまい、それゆえやってよかったという実感も薄れるとともに、学校改善との関係性もあいまいになってきたという（木岡2004）。

学校評価システムが定着し一通りの手続きを経験した現在、その課題意識はシステムではなく本質の部分に焦点化している（太田2016）。すなわち、学校評価の目的である学校改善に真に働くものであるようにシステムを転換し積極的に活用を促進すること、改善と活用の方策を考えることが現在の課題である。

これまでの学校評価の形式化・形骸化を乗り越え、学校改善を促すものに変えていくには、学校評価を学校の中だけに閉ざさず、家庭や地域を含め、学校評価に携わるすべての人が、やってよかったという実感を得ることができる学校評価に近づける努力を続けなければならない（木岡2004）。

以上からすれば、学校評価をみんなのものとし（太田2016）、学校としての強みと弱みを共有しながら、学校・家庭・地域がともに自己を振り返りつつ、成果を分かち合いながら成長するとともに、互いに責任を負うことができる学校評価システムを作り上げることが喫緊の課題であると言える。

そこで本研究では、改めて、学校評価のよさや課題を洗い出し、学校改善に学校評価を活かすという観点から、学校評価の本質を見つめ直すとともに、その具体的な方策を明らかにすることを目的とする。

以下では、まず、学校評価が自己目的化に至る経緯を明らかにし、その要因や克服方法を確認する。その上で、先行研究の検討を通じて学校改善と学校評価の関係性を明らかにするとともに、学校評価の実質化に向けて、仮説としての「学校評価デザイン」を提案する。最後に、現職校長等へのインタビュー調査を通して、この仮説的に生成した「学校評価デザイン」の意義や課題について検討する。

## 2. 学校評価の自己目的化とその克服に向けた要点

まず、学校評価に対する従来の学校の受け止めを確認し、そこにいかなる課題があるか、課題克服に向けて何が重要となるかを確認しておく。

多くの学校は、「学校評価」と称して各方面にアンケート調査を実施し、その結果に関して平均点や高評価割合等の数値だけの処理を行っている。そして、それを公表することで学校評価は「完結」したものと考える傾向にある。ここにこそ、学校評価をめぐる実践的課題を見出せる。確かに文部科学省は、「保護者等のアンケートの結果を考慮し、重点的に取り組むことが必要な目標や計画を具体的かつ明確に定めることが必要」と指針を示している（文部科学省2006）。各学校はこれを、アンケートを実施した結果を統計的に集計すれば事足りるものと矮小化して学校評価の実践を重ね続けたと考えられる。その結果、学校評価の自己目的化が一層助長されることとなったと言えよう。

筆者自身の経験でも、多忙な現場からは、アンケートを実施して結果を数値処理するという分かりやすいプロセスだけに学校が飛びついた様子が見られた。つまり、学校評価の形骸化は、法制化されたからこそ生まれた課題であり、公表することを旨とする方策が抱える命題であるとも言える。

この学校評価の取組の中で、定着すべくして定着したものの陰で、取り残された理念があることを忘れてはならない。その理念とは、これまでに指摘してきたように、第一に、学校評価をみんなのものとする、第二に、学校改善に真に働くものであるように改善を施すこと、第三に、改善と活用の方策を考えることである。これらの理念が見失われる中で、学校評価が自己目的化し、本来の目的である学校改善に活用する機会を失うことになったのである。

このように考えると、学校評価を「どのような形」で「いかなる」学校改善に結び付けるのかについて、より丁寧な考察が求められるように思われる。そして、木岡（2004）が指摘するように、学校が組織として所属職員のエネルギーをよい方向へ導くために、学校評価においても「現時点や進む方向が当事者にわかるチャート（進行図、未来地図）を示していくこと」（木岡2004、p29）が重要であると考えられる。

## 3. 学校評価の実質化に向けたデザインの生成

では、学校評価をいかにして学校改善に繋げればよいのだろうか。

先行研究では、学校評価を学校改善に活かすために、課題意識の共有化とこれを協働的に解決する仕組みの整備（組織化）が必要であることが指摘されている（大野2012）。また、文部科学省「学校評価ガイドライン（改訂）」で示された「PDCAサイクルを、学校独自にアレンジしていく柔軟な思考も必要である」との指摘もある（篠原岳司2012、p92）。<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 「数値に基づく目標と結果は、学校評価のあくまでもきっかけに過ぎない…実際の学校の文脈に即

本稿では、これらの指摘を踏まえて、学校改善を促す学校評価システムを、以下の二点を重視しながらデザインすることとした。

一点目は、PDCAサイクルの各段階において、学校改善に繋げるために必要な諸要素を「いつ」「誰が」「何をする」のかが分かるように抽出すること (cf. 岡本2008)<sup>2</sup>。二点目は、それらPDCAの各段階が「集団的で協働的な対話と作業に基づき展開」されるよう工夫することである (篠原清昭2012)。以上の二点を出発点とすれば、学校評価の各段階において、後述するとおり「付きたい力の共有」を目的とした学校改善に繋げるための諸要素を抽出して構造化できるのではないかとの仮説を立てた。各段階の考え方の詳細は、後述することとし、まず、事前に抽出した学校改善に繋げるために目配りすべき諸要素等を概観したい。

表 1 各段階における諸要素の抽出の観点

段 階	諸要素抽出の観点
付きたい力の明確化	公教育としての背景を踏まえた ビジョンを作り、示すには？
計 画	家庭・地域を巻き込んだ計画をたて、 実行可能な体制を整えるには？
施 行	学校が責任を果たせるよう 教育活動を組織化するには？
分 析	学校関係者との共有に向けた 総括的評価にするには？
省 察	ビジョンを共有し育んできたプロセスの全体を、 学校・家庭・地域で振り返るには？

表 2 学校改善に繋げるために必要な諸要素

段 階	目配りすべき対象や意識すべき行為等		
付きたい力の明確化	政策・地域・学校の背景		
	見える化		
計 画	学校・地域・家庭の資源の 発掘・確定と共有の場の設定		
施 行	各教科等の 教育課程の編成	協働活動	指標の共有
分 析	評価結果の処理	成果の把握	課題の把握
省 察	指標の振り返り	プロセスの 振り返り	学校評価全体の 再評価

して…教育実践の課題を探り、学校改善への筋道を外部評価者も交えて協働的に探究し…修正に結び付けていくプロセス」(篠原岳司2012、p91)が大切であることを考えれば、学校評価システムの中に、「共有」のプロセスを組み込むことの重要性は明らかである。

<sup>2</sup> 岡本は、PDCAのPをさらに5段階に細分化した。その5段階とは、①現状把握、②原因特定、③目標設定、④手段開発・選択、⑤集団意思形成となっている。

表1は、上記二点を踏まえ、各段階に即して諸要素をいかに抽出するかという観点を示したものである。そして、これらの観点に沿って、各段階で目配りすべき対象や意識して行うべき行為等を抽出すれば表2のようになる。

これらの諸要素は、学校評価が学校改善に繋がるよう、従来、学校関係者それぞれが行ってきた取組の重なりや連動性を踏まえつつ、その責任の所在を明確にすることと、学校評価の指標や実施内容・方法を共有できるよう促すことを意識して抽出している（cf. 木岡2004）。

表1と表2を踏まえて生成したものが、下に示した、学校評価システムのデザイン全体図である（図1）。

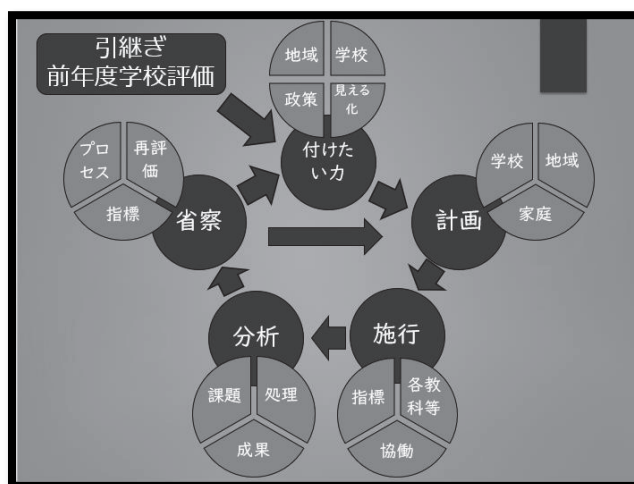


図1 学校評価システムのデザイン全体図

本デザインは、赴任直後の校長が活用することを想定しており、「引継ぎによるリサーチ」や「前年度の学校評価の結果」を出発点に位置付けている。これは、PDCAサイクルに入る前の、リサーチやビジョン形成の段階と言える（佐古2019）。

まず校長は、どんな学校の中で、どんな子どもを育てたいのかを、根拠に基づき自覚しておかなければならない。

そして、手ごたえのある学校評価を行うには、学校経営のビジョンをつくり、それを広く学校に関わる人々に表明することで、説明責任を果たしていくことが重要となる（木岡2004）。その意味においても、リサーチやビジョンの「見える化」は、経営者としての自覚のためだけでなく、他者への表明の手段として欠かせない。

このリサーチとビジョン形成に続くものとして、学校評価デザインを5つの段階から成るものと設定した。「①付けたい力の明確化」「②計画」「③施行」「④分析」「⑤省察」である。各段階にはそれぞれ、先に述べたように、3～4の学校改善に繋げる上で目配りすべき諸要素がある（表2）。諸要素に順序性はないが、共有を目的として各々は独立しながら互いに影響しつつ繋がっている。以下で、各段階の考え方を詳述していく。

## ① 「付けたい力」の段階

学校経営全体を考えれば、その第一段階は「付けたい力」の吟味とすることができる。

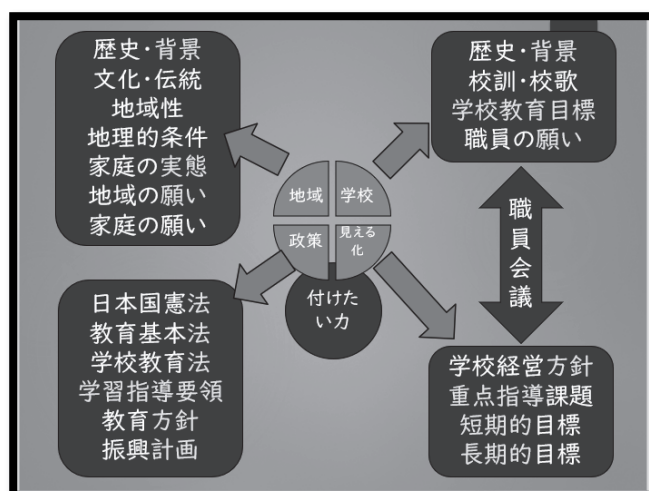
この「付けたい力」を明らかにするには、「法的枠組み」「地域の歴史や文化等」「児童の実態に基づいた学校や職員の願い」等の各々の学校関係者が持つ背景による文脈評価を行うことが重要となる。

「政策（法規等）の背景」は、公教育の立場から、遵法とともに、その裏付けを忘れてはならないという意味で、目配りすべき要素の一つとして挙げている。

「地域の背景」は、その地域が持つ歴史的背景や住民が守り育ててきた文化や伝統がそれにあたる。家庭の実態もまた、地域固有の背景と捉えるべきである。

「学校の背景」としてまず共有すべきは、学校そのものの歴史や設立の背景、校訓や校歌に込められた思い、校長が示す学校教育目標である。学校教育目標は、職員の願いを包括するもので、職員会議等での意識の共有は不可欠である。

それらに加えて各要素の「見える化」をこの段階で踏まえるべき行為的な要素として明確に位置付けることで、「集団的で協働的な対話と作業」を導き出すことができると考えた。



## ② 「計画」の段階

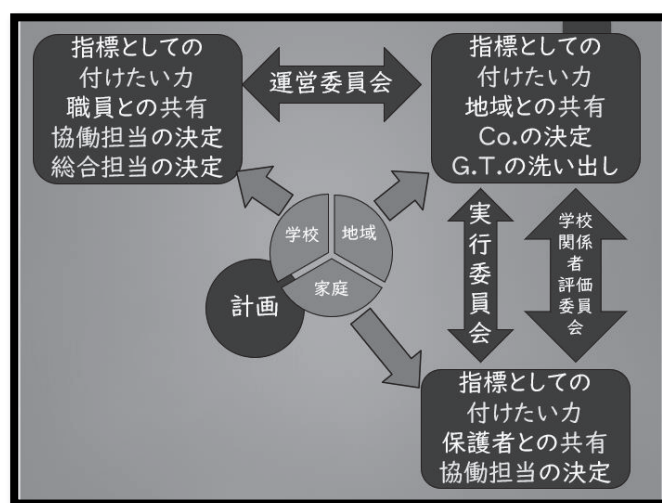
「計画」の段階では、学校・地域・家庭それぞれの資源を発掘・確認するとともに、三者間で何を（＝内容）どこで（＝場）共有するかを目配りする必要がある。

学校では、子供に「付けたい力」を職員と共有し、協働活動推進担当者や総合的な学習の担当者を決定する。それをもとに、地域では、地域コーディネータを選出したり、学習支援のゲストティーチャーの名簿を作成したりすることが想定される。学校を取り巻く内外の環境に対して、学校の活動をもっと効果的に発展させる機会や資源は眠っていないか、もっと活躍してくれる人たちやチャンスが埋もれていないか、を診断的に評価することが、学校組織開発に向かう学校評価

の始まりである（木岡2004）。その後、協働活動を推進するための運営委員会等を設置することになる。学校関係者を巻き込みながら学校評価の「組織化」を図ることで、子育て共同体としての学校・家庭・地域の組織化に繋げ、「集団的で協働的な対話と作業に基づき展開される」基盤を築くことになる（篠原清昭2012）。

次に、PTA総会などを活用して、「付けたい力」や協働活動について家庭と共通理解をする。協働活動を具現化する実行委員会や学校関係者評価委員会等では、「いつ」「どこで」「どんな活動を」「どのように」推進するかについて共有する。これまでの学校評価の弱点であった「評価そのものの意味や意義の確認」を「付けたい力」を中心に共有した上で、協働活動へと導くことがこの段階の大きな意義である。

学校は、この段階において、新たな協働活動を仕組んだり、新たな組織を立ち上げたりすることに囚われてはいけない。優先すべきは、これまで行ってきた活動を再評価することであり、その際に、指標としての「付けたい力」を中心に据えることである。これは、学校が果たすべきミッションに向けて、その周辺に散在する人々を巻き込みつつ、その内部においては協働のための対話と活動と評価を繰り返すことで、共鳴や共生への志向が起きる学校経営への道筋となることを意図している（木岡2004）。



### ③ 「施行」の段階

「施行」の段階で目配りすべき諸要素として「各教科等の教育課程の編成」「協働活動」「指標の共有」が挙げられる。

この段階は主に学校内で進められる。計画の段階で共有された指標としての「付けたい力」を教育課程の中にどのように位置付けるかについて、教育の専門家として考え実行する段階となる。つまり、この段階は、指標としての「付けたい力」を軸とした特色ある教育活動を踏まえたカリキュラム・マネジメントを具現化する段階と捉えたい。

「各教科等」を学校改善に繋げていくためには、総合的な学習の時間を中心と

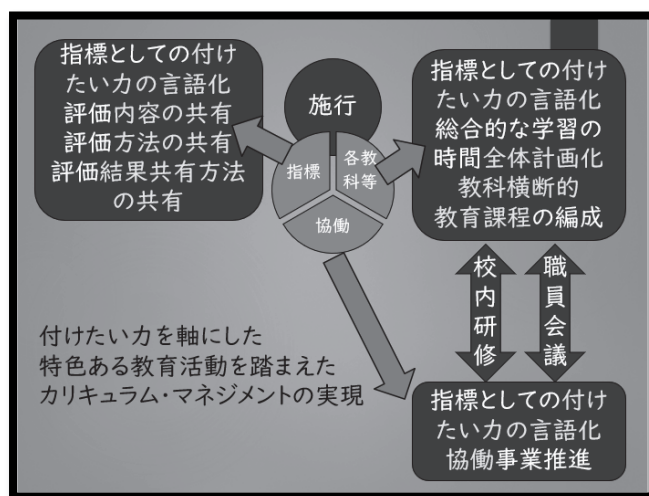


して教科横断的・計画的・系統的に配列・構成した教育課程を、「付きたい力」を中心に据えて言語化・全体計画化することが重要である（田村2017）。ここでは、教育課程に、地域や家庭の人的資源・物的資源をどのように取り入れるかという、計画の段階を踏まえた取組にしなければならない。

「協働」は学校改善を図る上でとても重要である。これは、計画の段階で共有された協働活動を実施することを示す。校内だけでなく、地域や家庭との協働推進も意識して、協働活動推進運営委員会や実行委員会の有機的なかかわりを目指すことが大切である。

最後に、「指標の共有」を位置付けたのは、各教科等の指導及び協働活動の実施を通して、どのような評価をいかなる方法で実施・分析・省察するのかを校内で共有することが重要だと考えるからである。指標としての「付きたい力」の確認を繰り返しながら、校内の教育活動と地域・家庭との協働活動を推進するイメージを、相互に確かなものにすることが大切である。

先行研究においても、学校評価を、ただ「やりました」に終わらせずに、着実に学校の改善に結び付く環境を整えるには、緩やかな形での共通ルール作りが必要であると指摘されている（金子2005）。この指摘を踏まえれば、これまで学校評価で軽視されがちであった「評価方法の共有」こそ、意図的にここに位置付けることが重要であろう。



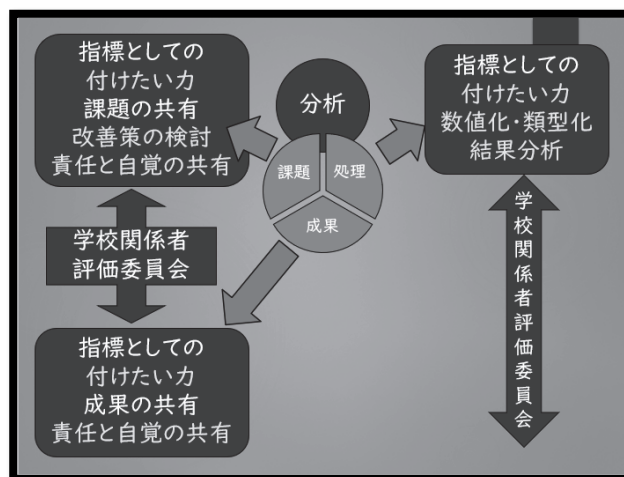
#### ④ 「分析」の段階

次は、「分析」の段階である。この段階で目配りすべき諸要素として「評価結果の処理」「成果の把握」「課題の把握」を挙げた。この段階は、これまで多くの学校で進められてきた「学校評価」そのものでもありと考えている。

この段階で大切なことは、これまで共有されてきた指標としての「付きたい力」をすべての要素の出発点に据えることである。計画・施行の段階を踏まえた学校評価になっていることが大切である。

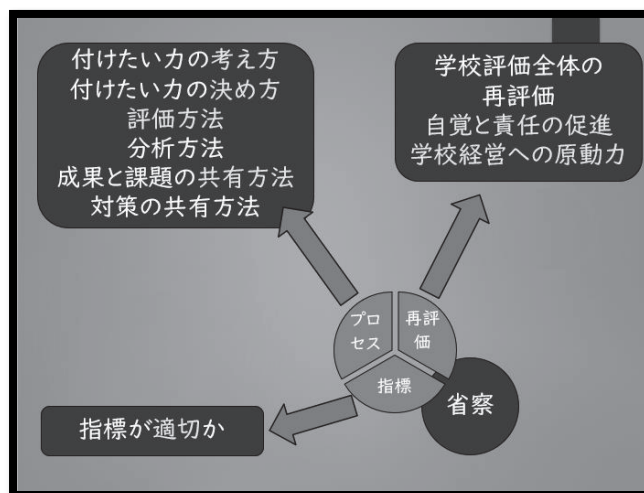
指標としての「付きたい力」を評価する方法の一つとして、附属学校や一部の

公立学校で実施していたCS分析を挙げることができる。CS分析は「顧客満足度」を測るという視点を持つ。これは、従来、企業で重視されてきた評価視点である。教育現場に適用する際は、果たして児童生徒・保護者・住民等を「顧客」と呼ぶべきか、その用語の吟味は慎重にすべきであるが、他方で関係者の満足度を測るという視点は大いに重要なものと言え（木岡2004）、その活用には一定の意義を見出せる。



### ⑤ 「省察」の段階

「省察」の段階で目配りすべき諸要素として「指標の振り返り」「評価プロセスの振り返り」「学校評価デザイン全体の再評価」を挙げた。



「指標の振り返り」は、これまで共有されてきた、「付けたい力」を中心に据えた「指標」が適切であったかを、学校関係者が協働で検討するという営為を進めることを重視するものである。

その上で、付けたい力の考え方、指標としての付けたい力の決め方、評価方法、分析方法、成果と課題及び対策の共有方法等、「プロセス全体を振り返る」機会を設ける。これにより、学校評価を通して学校改善全体を振り返ることができる。



最後に「学校評価デザイン全体の再評価」をする。これは、協働省察を実践の再構成へと明確に結び付ける流れを加速させる場として位置付けている。組織化された学校・家庭・地域が、子育て共同体としての自覚と責任を持ち、ここで行った再評価の結果を、学校経営への原動力としていくことが重要である。そして、それこそが、学校改善に向けたエネルギーとなると考える。

以上、この学校評価デザインは、学校評価と学校改善をつなぐ大きな見取り図づくりであるとともに、学校・家庭・地域とともに、各々の立ち位置や現在地を知り、その自覚と責任を共有化することができる「目的達成の地図」となりうると考えている。

#### 4. 「学校評価デザイン」の意義と課題

最後に、以上の仮説的にデザインした学校評価・改善の仕組みについて、その意義と課題を考察したい。考察にあたり、現役の校長3名と県教育センター関係者1名に対してインタビュー調査を行い、本デザインのいかなる点に可能性や課題があるか、また実現性や持続可能性はあるか等の聞き取りを行った。以下では、その調査結果を用いて検討を進める。なお、本格的な効果検証には、本デザインを少なくとも一年間かけて実施・活用する必要がある。そのため、本稿では考察の限界も踏まえつつ、インタビュー結果をもとに検討する。その結果、明らかになったことは次の4点である。

一つ目は、学校評価デザインにより各段階で目配りすべき諸要素が明確になることで、学校・家庭・地域が、それぞれの立ち位置や現在地を確認できることが良さとして挙げられた。学校・家庭・地域で役割を分担し、責任の所在を明確にしながら子どもたちを育てることを意識できるようになるための、いわば「地図」の役割を果たす可能性は十分にあることが分かった。

二つ目には、一つ目に挙げたように、この「学校評価デザイン」を通して、学校改善サイクルにおける立ち位置と現在地を各々が確認できるようになれば、家庭・地域を学校改善に向けた取組に巻き込みやすくなる可能性が示唆された。学校改善には組織化が重要である点を踏まえても、学校評価の当事者として、学校・家庭・地域を巻き込みながら、その歩みを確認できるツールとして機能しうることには大きな意義を見出せる。

三つ目は、行政の示す指標を使った学校評価だけでなく、学校独自に開発した短期評価の積み重ねをもとに評価したり、学級経営とのつながりを重視したりすることの大切さを確認できた。これは、大きな流れの中で確実に評価することを踏まえながらも、短期的に要所を押さえたフィードバックを進めることの重要性を示すものであると考える。

四つ目は、人材育成の面からも、この学校評価デザインが評価されたことである。前述の通り、学校評価を学校改善に繋げるためには巻き込み型の組織化が重要である。インタビューでは、この学校評価デザインを用いて、職員に立ち位置

や現在地に基づいた業務や責任等を指導・助言できるのではないかとの発言があり、そのように活用すれば個業化を打破する取組ともなりうることが分かった。

他方で、諸要素を示す言葉が難しいことが課題であるとの指摘があった。共有によってこそ、責任の自覚と分担が促されるとすれば、その点において改善の余地を残したと言える。学校評価デザインのなかで使う言葉については、短くインパクトがあることや、学校教育に身近であるだけでなく、共通理解しやすいものを選ぶことが今後の課題である。

以上の分析・検討からは、数値結果のみに一喜一憂するのではなく、学校評価を前向きに捉え、学校改善に活かしていくプロセスを丁寧に辿りながら、変化を恐れず、学校・家庭・地域の立場や責任の所在を踏まえ、周りを巻き込みながらしなやかに対応することの大切さが見えてくる。

より良い子どもの姿を、学校・家庭・地域が思い描きながら、共有目標の現在地と己の立ち位置を確認する「地図」として、この学校評価デザインが用いられることを願っている。

## 執筆分担

本稿の草稿全体は上久木田が作成し、最終的な調整を榎が行った。

## 引用文献

天笠茂編集代表・大脇康弘編（2011）『学校をエンパワーメントする評価』ぎょうせい

太田由枝（2016）『『学校評価』と『学校経営改善』の間に横たわるもの』『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第5巻、pp. 73-82

大野裕己（2012）「学校改善の方法」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、pp. 19-37

岡本薫（2008）『[Ph・P手法]によるマネジメントプロセス分析』商事法務

金子郁容（2005）『学校評価—情報共有のデザインとツール』ちくま新書

木岡一明（2004）『学校評価の「問題」を読み解く』教育出版

佐古秀一（2019）『管理職のための学校経営R-PDCA』明治図書出版

篠原清昭（2012）「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、pp. 3-12

篠原岳司（2012）「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、pp. 81-97

田村学（2017）『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社

文部科学省（2006）「学校評価の実施・公表」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/041/siryu/attach/1367490.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/041/siryu/attach/1367490.htm)（最終閲覧日2020年7月12日）

文部科学省（2015）『学校評価ガイドライン〔平成28年改訂〕』