

# 教育・研究組織における評価に関する総合的研究 (中間報告)

平成 20 年 3 月

研究代表者 小松 郁夫

(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長)

## はしがき

平成 17 年 10 月に出された中教審答申「義務教育の構造改革」では、公教育経営の入り口（インプット）と出口（アウトカム）については、国が中心的な責任を維持するものの、教育活動そのもののプロセスに関しては、学校の設置者である教育委員会や教育活動の現場である学校自身への権限の委譲や自主性・自律性の尊重という教育改革の基本方針を示した。そこで本研究プロジェクトでは、公教育サービスの提供に関する一定程度の規制緩和を前提として、政府役割としての事後チェック、評価機能のあり方が重要な政策課題であるという認識のもと、評価理論や評価システムのあり方などを探求し、教育政策評価および学校評価、授業評価などの方法の試験的開発を目指すこととした。

今日、初等教育から高等教育までの教育の質保証が人々の関心を呼んでいる。国内においても、各学校における内部評価やいわゆる外部評価の実施が試みられ、また中教審においても学校評価の必要が議論された。また、世界的な規模で教育政策の評価や学校評価に関心が寄せられ、教育の質保証の方法を探る動きが活発化しつつあるところである。このような状況のもと、質保証には事前規制や法的整備だけでは十分とはいえず、何らかの形で事後チェック、評価が必要であり、評価結果に基づく指導行政や改善活動などが重要であると考えられるようになってきた。

このような一連の流れをうけて、平成 18 年 3 月に文部科学省は「学校評価ガイドライン」を策定し、学校評価の目的、方法、評価項目、評価指標、結果の公表方法を示したところである。その後、学校教育法や学校教育法施行規則の改正を経て、平成 20 年 1 月 31 日に改訂版を公表し、学校評価に関しては一層の充実を目指すこととなった。

しかし、各学校が自己評価を行うにあたって用いる具体的な項目や指標は、ガイドラインとして参考程度に示されているにすぎない。また今後、各学校で行うことが奨励されている学校関係者評価についても、学校における自己評価が適切に行われたかどうかなどを検証することを求めているにすぎず、具体的な方策については示されていない。さらに、学校の第三者評価に関しては、引き続きの検討事項として課題が残された。今年度、本研究では主として以下の 4 つの調査研究活動を行った。本報告書は、その一端を取りまとめたものである。

第 1 に、学校評価の全体的システム構築に関する研究である。第 1 部の論文がそれに相当する。第 2 は、文部科学省からの依頼で行った「研究機関等主体型の第三者評価」試行事業にかかわる調査研究である。第 2 部の内容がその概要と成果を示している。第 3 部は、カリキュラム評価に関する基礎的、実証的研究である。第 3 部がそれに相当する。そして第 4 部として、学校評価とそれを生かした授業改善について、実践的な事例を踏まえて、研究報告としてまとめている。

さらにこの度、評価に関してさまざまな教育改革を政策展開している英国の事例に関して、英国・教育史学会の前会長のロイ・ロー（Roy Lowe）教授の論文を掲載することができた。合わせて、ご参照いただければ幸いである。

研究代表者（教育政策・評価研究部長）

小松 郁夫

## 研究概要

### 1. 研究課題名 「教育・研究組織における評価に関する総合的研究」

### 2. 研究目的

昨今の教育改革の進展に伴い大きな関心が寄せられている「教育の質保証」の方法を確立するために、(1) 評価理論、(2) 学校評価、(3) 授業評価の研究の3つの側面からの研究を行い、初等教育から高等教育までを範囲とした、教育政策評価、学校評価、授業評価、の3つを接続させた、教育の質保証システムの体系化を図ることを目的としている。

学校評価に関して、学校の自己評価 - 学校関係者評価（保護者や地域住民、学校評議員など） - 第三者評価の学校評価システムの開発を具体的に進め、特に、第三者評価を見据えた学校自己評価手法の開発と事例研究をする。また、探索的統計手法を用いて授業評価を行う際の項目を絞り込み、授業評価と学校評価、さらには教員評価をも見据えた、モデル開発をする。

### 3. 研究期間 [5カ年計画の3年次目]

### 4. 研究方法等

- 評価に関する国内外の理論研究、政策動向を調査する
- 当面、文部科学省での学校評価システムの開発と連携しながら、政策評価、学校評価、授業評価の全体的なシステム設計を行う
- 試行的に、教育委員会、学校と協力しながら、評価活動の在り方について、評価項目や評価方法などについて、具体的な手法を開発する

### 5. 期待される研究の成果

- 教育の質保証と評価に関する機能的関係の解明
- 学校改善に資する評価システムの開発

### 6. プロジェクト参加メンバー

- |           |                            |       |
|-----------|----------------------------|-------|
| (1) 小松郁夫  | 国立教育政策研究所・教育政策・評価研究部・部長    | 研究代表者 |
| (2) 橋本昭彦  | 国立教育政策研究所・教育政策・評価研究部・総括研究官 |       |
| (3) 植田みどり | 国立教育政策研究所・教育政策・評価研究部・研究員   |       |
| (4) 有本昌弘  | 国立教育政策研究所・初等中等教育研究部・総括研究官  |       |
| (5) 松尾知明  | 国立教育政策研究所・初等中等教育研究部・総括研究官  |       |
| (6) 山森光陽  | 国立教育政策研究所・初等中等教育研究部・研究員    | 事務局   |

(カリキュラム評価班 委嘱委員)

濱田 眞	秋田市立築山小学校・校長
牧田 秀昭	福井市立至民中学校・教諭
福田 裕生	鹿児島市立田上小学校・教頭
小林 啓子	大分県立別府羽室台高等学校・教頭
飯澤 功	京都市立堀川高等学校・教諭
日比 修二	岐阜市立加納中学校・教頭
宮平 裕夫	秩父郡小鹿野町立小鹿野中学校・教諭
岡田 正三	宝飯郡小坂井町立小坂井西小学校・校長
堀田 宏明	品川区立大間窪小学校・校長
杉山 聡	杉並区立高井戸第四小学校・主幹
進藤 弓枝	京都市立御所南小学校・教諭
小川 雅章	犬山市立犬山中学校・教諭
中村 誠	静岡大学教育学部附属浜松中学校・教諭
遠藤 健司	静岡大学教育学部附属浜松中学校・教諭
大石 純詩	静岡市教育委員会学校教育課・指導主事
半山 章人	香川大学附属坂出中学校・教諭
小森 栄治	蓮田市立蓮田南中学校・教諭
白鳥 信義	宇都宮市立古里中学校・教頭
下島 泰子	千葉県立八街高等学校・教諭
小笹 稔	大分県立大分雄城台高等学校・教諭
塩瀬 治	自由の森学園中学校・校長
上岡 学	桐朋学園小学校・教諭
池田 伊三郎	大磯町立国府小学校・教頭
佐藤 勝重	一関教育研究所・所長補佐
原口 弘之	多久市教育委員会・指導主事
岸川 敦則	多久市立西部小学校・教務主任
佐々木 弘記	岡山県総合教育センター・指導主事
須藤 由子	仙台市教育センター・主任指導主事
佐藤 邦宏	仙台市立沖野中学校・教頭
岡本 利昭	大阪府教育センター・指導主事
奥野 喜之	大阪府立四條畷高等学校・教頭
生貝 博子	松戸市教育委員会生涯学習本部学校教育担当部指導課・指導主事
安藤 輝次	奈良教育大学・教授

小田 勝己	城西国際大学・非常勤講師
井上 比呂子	創価大学教育研究センター・講師
Jeanne Wolf	津田塾大学・非常勤講師
奥山 和司	山形県立霞城学園高校・教諭
五十川 靖浩	大分県立日田三隈高等学校・教諭
茂庭 フヨ	一関教育研究所・指導専門員
平崎 一美	杉並区立済美教育センター・指導主事
小池 楠男	大分県教育庁高校教育課高校教育指導班・指導主事
原田 信之	岐阜大学教育学部・准教授

## 目次

### 第1部 学校評価

- 第1章 戦略的学校評価システムの開発（小松郁夫）
- 第2章 地域レベルでの学校評価システムの開発（植田みどり）
- 第3章 学校データの分析手法について（山森光陽）

### 第2部 学校第三者評価

- 第4章 学校第三者評価の評価項目，評価指標（植田みどり）
- 第5章 学校第三者評価の結果を活用した学校改善支援のあり方  
（植田みどり）
- 第6章 研究機関等主体型の第三者評価に関する調査  
（植田みどり・橋本昭彦）
- 第7章 研究機関等主体型の第三者評価試行の実施過程（橋本昭彦）

### 第3部 カリキュラム評価

- 第8章 カリキュラム評価と学校開発のための教員評価（有本昌弘）
- 第9章 スクール・ベースト・アセスメントと評価（有本昌弘）

### 第4部 学校評価と授業改善の接続

- 第10章 学校評価と授業改善の接続（松尾知明）
- 第11章 大規模学力調査の結果を用いた指導の改善（山森光陽）

### 特別寄稿

- 第12章 イギリスにおける近年の教育改革の動向とその影響  
（ロイ・ロー教授）  
Recent Educational Reforms in Britain and Their Impact  
(Professor Roy Lowe)

## 第1部 学校評価

## 第 1 章

# 戦略的學校評価システムの開発

### 1 学校評価導入の経緯と学校評価システム開発の重要性

#### 1.1 説明責任と学校評価

これまで公立義務教育学校は、学習指導要領に象徴されるどころの法制度化された教育内容をしっかり教え、6年間あるいは3年間の学校生活を無事に終了させれば、児童生徒への教育上の責任を全うしたものと見なされてきた。ようするに、日本の学校は小学校や中学校の教育課程の修了認定に関して、十分な具体的データや証拠もなしに卒業証書を付与し、学校教育を展開していることになる。

私がこの違和感を持った最初のきっかけは、英国・ケンブリッジ大学教育研究所が1980年に発表した調査研究報告書、*School Accountability* に接した時である。アカウントビリティは、今では「説明責任」と翻訳されるのが一般的であるが、より正確には「明示的責任」とでも訳すべきだと考える。翻訳の仕方はともかくとして、税金で営まれている組織が具体的かつ明示的に、その活動や成果などを納税者や関係者に説明することは、1970年代後半から、欧米の先進諸国では常識化されつつあった。

日本では、百年以上の歴史を経て、公教育制度の法制が確固たるものとなり、学校現場はその適正な運用（学校運営）をしていれば、公教育システムは円滑に実施されていると見なされてきた。それだけ、日本の公教育制度は強固な鉄のかたまりで整備されていたと見なすことも出来る。しかし、変化が激しい時代、多様性が重視され、尊重されるようになってきた時代においては、硬体質の教育システムは、柔軟性を欠き、多様な個性や能力を育成するには、必ずしも最適だとは言えない。

その課題への対応の仕方が、昨今のさまざまな教育改革提言として世に問われている。平成17年10月に発表された中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、インプット段階はこれまでと同様、国が法制度を整備し、学習指導要領などで国としての基本的な基準を提示することを確認した。しかし、それをどう教育するのか、どのような学級編制や教職員配置などで実践するのかという、教育のプロセスの部分は、地方自治体や学校に権限を委譲するべきであると提言した。その上で、目指した成果が保証されているかどうか、どのような手法が効果的で、どこをどのように改善するのがもっとも効果的かと



いう、アウトカム（成果）の部分については、国が学力・学習状況調査や学校評価で検証をするという機能分担を、義務教育の構造改革として提起した。すなわち、地方分権や学校の自主性・自律性の尊重と国－地方の連携が提案されている。学校評価は、公共性を持つ学校すべての義務的活動である。とりわけ、私立学校や幼稚園、高等学校と違って、公立義務教育学校は学区制を基本とする以上、成果の検証と改善への取組は、今後ますます重要な活動となる。

なぜ今、学校評価の必要性や重要性が指摘されているか。その第一の理由が、この「説明責任を果たすため」と説明できる。公共性を持つ組織や公務員の仕事すべてに、この説明責任が具体的に求められている。

## 1.2 組織改革と学校評価

学校評価の第二の理由として、組織一般に求められる組織マネジメント・サイクルによる組織改善、組織革新、あるいは組織進化の要求をあげることが出来る。営利組織は勿論、非営利組織においても、PDCA のマネジメント・サイクルを活用した、不断の組織の改善や進化が求められている。Plan-Do-Check-Action というプロセスは、評価の活動を適正に位置づけて、効果的に運用しない限り、円滑に進行しているとは言えない。

不断の改善や改革を怠った組織は、死滅への道を歩むであろうというのは言い過ぎにしても、前例踏襲型の組織や進歩と進化のない組織は、確かに価値や成果を生み出さないであろうし、「学習しない」組織と言える。

すなわち、各学校が自らの教育活動その他の学校運営について、目指すべき成果やそれに向けた取組について目標を設定し、その達成状況の把握や取組の適切さ等について評価することにより、組織的・継続的に改善することが学校評価を実施する目的でもある。学校評価は、単発のイベント的なもので終始してはいわゆる評価疲れが残るだけである。

## 1.3 連携・協力と学校評価

学校評価は学校の様子を学校内外に公表し、その実態を解説する機能も併せ持つものである。評価結果によって、保護者や地域の人々は学校の教育活動やその他の学校運営の状況を知り、当該学校がどのような教育方針や学校経営計画の下に、どのような目指す姿を想定し、どの成果を挙げているか、あるいは、どのような良さや課題が学校にあるかなどを知ることが出来る。すなわち、学校評価は学校と保護者や地域とがお互いを知り、お互

いの状況をできるだけ的確の把握することによって、両者が連携・協力することを奨励し、促進する機能を持っている。なぜ学校評価をすべきなのかの理由や期待される成果として指摘される意義として、この連携・協力を第三の理由としてあげることが出来る。

すなわち、各学校が、自己評価及び保護者などの学校関係者等による評価の実施とその結果の説明・公表により、保護者、地域住民等から自らの教育活動その他の学校運営に対する理解と参画を得て、信頼される開かれた学校づくりを進めることも、学校評価実施の目的の一つである。

#### 1.4 学校設置者の支援と学校評価

昨今の教育改革で、他の行政分野と同様、公教育の領域でも、地方分権や地方自治体の主体的で独自の施策の推進が求められている。それは、現実の公教育経営がより現場の状況に即した施策の実施を求めており、それによって、一層質の高い公共サービスが実現できるものとみなされているからである。

学校の裁量が拡大し、自主性・自律性が高まる上で、その教育活動等の成果を検証し、必要な支援・改善を行うことにより、児童生徒がより良い教育活動を教授できるよう学校運営の改善と発展を目指し、教育の水準の向上と保証を図ることが重要である。そのため、各学校の設置者等が、学校評価の結果に応じて、学校に対する支援や条件整備等の必要な措置を講じることにより、一定水準の教育の質を保証し、その向上を図ることが重要である。学校評価は、その設置者等から効果的で実効性のある支援を獲得するためにも、きわめて重要な機能をもっている。学校評価の必要性と目的として、この設置者等からの適正な支援を得るために、実証的に実施することも忘れてはならない。

従来のように教育予算の編成が前年度予算をベースにして、画一的あるいは形式平等的に実行されるのではなく、特色ある予算編成をすることが求められるようになってきた。すなわち、学校現場からの切実で、具体的な要求に基づいて編成されることによって、真に費用対効果の面でできるだけ成果を上げること、あるいは実効性のある予算執行を目指すことが求められている。財政難が意識されるようになって、学校現場のニーズをしっかりと把握することの重要性が指摘されている。予算要求にあたっては、できるだけ具体的な根拠資料の作成と提出や PDCA のマネジメント・サイクルを活用した発展的な予算編成 P-執行 D-評価 S というサイクルが重視されている。

## 2 学校評価システムの相互関係

### 2.1 学校評価の3要素

平成19年8月27日に公表した「学校評価の在り方と今後の推進方策について」（第一次報告）では、平成18年3月に公表した学校評価ガイドラインを受けて、学校評価の必要性とそのシステムについて、次のように述べている。

「学校評価を行う最終的な目的は、それを通じて学校運営の改善と発展を目指すことにより、教育水準の向上と保証を図ること」にあり、学校評価を行うことによって、児童生徒がより良い学校生活を送ることができるようにすることが求められる。そのためには学校こそが学校評価の主役であるという意識を持って、まず教職員自身が学校運営の状況を把握し、設置者等と連携協力しながらその改善に主体的に取り組むことが重要である。このことから、自己評価を学校評価の基本として位置付け、その結果を踏まえて改善を図ることが重要であり、前に述べた自己評価に関する法令上の規定（改正学校教育法第42条を指す）は、この趣旨を条文化したものといえよう。

さらに、自己評価だけでは、同質的な視野に限られたり、中立的に自らの取組を評価しにくい面があったりすることは否定できない。このことから、保護者等による学校関係者評価（外部評価）が重要であり、これにより教職員とは異なる立場からの見方や意見を取り入れることができるとともに、学校と家庭・地域との情報共有により相互理解が深まり、その連携協力を深める良い機会となることが期待できる。

さらには、学校とは直接の関係のない専門家等が学校の状況を観察し、評価を行う第三者評価の実施は、客観的な立場からの新たな気づきを学校にもたらし良い機会となるとともに、学校のみならず設置者である教育委員会等の取組に対する専門的・客観的な立場からの評価ともなり、その結果に基づく支援や改善を講じることを促す効果をもたらすことが期待される。ひいては、これらを通じて、全国的な教育水準の向上を図ることが可能となるものと考えられる。」

すなわち、「学校評価の推進に関する調査研究協力者会議」は、学校評価システムとして、教職員自身による自己評価を基軸として、その自己評価結果をも活用し、保護者や地域住民などの学校関係者が独自の観点から学校関係者評価を行うこと、さらには、この2つの異なるタイプの学校評価を活用しながら、専門的・客観的な立場から学校にとっての第三者的な機関や評価者が第三者評価を実施するという構造を提案した。

## 2.2 第三者評価の目的

本来の意味での第三者評価の意義は、評価対象校から見て、当事者でもなく、利害関係もない第三者で、一定の資格を有し、必要な研修を受けた者が、その専門性や客観性を重視して、幅広い視点や経験から独自の評価を実施する点にある。すなわち、当該学校やそれを設置管理する主体と直接かかわりをもたない機関や者等が、大学や教育研究機関の職員、有識者などの専門家等による客観的・専門的立場からの評価を行うことにより、自己評価・学校関係者評価（外部評価）では不足する部分を補い、学校やその設置者等による学校運営の改善を促すことを目的として行うものである。

ここでいう「本来の意味」とは、第一に評価機関・者が学校からみてあらゆる点で「第三者」であることである。すなわち、当該学校の教職員ではない、保護者などの学校関係者ではない、設置者もしくは人事権を有するものでもない、などという独立性が保証されていることである。我が国の場合、義務教育学校の公立小中学校は設置者である市区町村教育委員会や任命権者である都道府県からも独立した形での第三者性が確保されていることが課題になる。また、政令指定都市の自治体では、その両者の権限を有しているので、第三者性の確保はいつそうの工夫が求められる。

問題は、教育諸条件に関する国の役割と第三者性の保証の問題である。学習指導要領や教科書制度などによって、教育内容などに関する国の基準行政は一定の拘束性や関係者性を有しているとも考えられる。イギリスでの事例を考えてみても、厳密な意味での学校にとっての第三者性とは、中央教育行政からみても当事者ではないということが、一定の意義を持っている。したがって、第三者評価機関・者とは、あらゆる意味で当事者性を取り除いたものであることが理想型と考えられる。

「本来の意味」ということに関する第二の意味は、評価機関・者の評価資格と評価内容などに関して、被評価者が信頼し、承認している関係であるかどうかである。そのためには、評価者資格と研修、評価方法の客観性や科学性などに関して、適正なシステムを確立することが重要である。

そのようにして確立された場合の第三者評価の手法は、当該学校に直接かかわりをもたない専門家等が、自己評価及び学校関係者評価（外部評価）結果等を資料として活用しつつ、教育活動その他の学校運営全般について、専門的・客観的立場から評価を行うことを基本とすることになる。

### 2.3 第三者評価の意義と課題

第三者評価は、次のような意義や重要性を有しているものと考えられる。第一に、自己評価の充実に貢献できる。第三者の専門的な視点から評価をされることによって、学校自身が評価の視点や評価方法、関係する資料や観点などについて新たな気づきや発見を得ることが期待される。そのことによって、次回以降の自己評価がより充実したものとなることも少なくない。

第二には、第三者評価機関などが開発する統一的な評価方法や評価指標の開発によって、成果の活用、共有化が可能となる。すわなち、ベンチマーキングが可能となり、ベストプラクティスな実践から多くの点を学ぶことが出来ると同時に、切磋琢磨して、更に質の高い教育を保証する可能性が高まる。

第三には、第三者評価機関や評価者から専門的な分析と支援を得ることが可能となる。第三者評価としては、いわゆる監査的な評価だけを行って、一切の支援的評価を実施しない手法もあるが、ある程度の支援を意識した第三者評価の場合は、例示として改善策についてのヒントを得ることや助言を得ることも期待できる。したがって、第三者評価の長所を生かして、各学校は課題に具体的に対応することも容易になるであろう。

第四には、学校関係者にとっても、第三者評価が信頼できる評価内容になるものと期待できる。学校関係者が学校の自己評価から得られる情報や、利害関係の内容やその強弱によって影響を受けた情報に左右されるだけでなく、客観的、独立的、専門的な意見を参考に学校全体の利益を重視した判断をする一助となりうる。それによって、学校関係者としての強みを生かした役割を果たすことが期待できる。

しかし、課題もある。例えば、制度が未成熟な段階では、本当に信頼し、納得できる科学的な評価方法や評価基準が開発できるかどうかである。当分の間は、徐々にその精度を向上させていく以外に方法はないであろう。また、実施方法にもよるが、第三者評価は費用や時間がかかり、学校単位で見れば、5年や10年に一度しか受けられない可能性がある。

第三者評価の場合、評価者研修がその成否を握っているといっても過言ではない。評価される学校や関係者からその評価内容や評価結果に関して信頼を得られなければ、何の価値もない評価手法になる。さらには、評価結果が単純な学校の格付けにならないかどうか心配される。評価項目や評価尺度の多様性などに十分留意する必要がある。さらには、具体的な評価データとして、学力調査データ以外のどのような教科基準や評価資料を活用するかも重要な課題である。学校が置かれている社会経済的な指標などの活用や整備も重

要な問題である。

第三者評価機関は、その独立性、公平性、専門性、客観性などの確保が非常に重要である。現在、第三者評価制度が確立していない中では、少なくともその独立性の確保や品質保証の必要性などを重点的に確保する必要がある。

### 3 「研究機関主体型の第三者評価」試行事業から得られた知見

#### 3.1 研究機関型であることの意義と課題

今年度の第三者評価事業は、昨年度からの継続である文部科学省の試行事業の他に、新たに都道府県や政令指定都市が主体となって行うものと、研究機関が主体となって行うものとの3つのパターンがあった。本試行事業は、研究機関型の評価を実施するものとして、その役目を国立教育政策研究所が受託したものである。したがって、一般的な意味での研究機関という定義と国立教育政策研究所という具体的な国の機関というやや特殊な意味合いが混在している。国立教育政策研究所が文部科学省の所轄の機関であるという意味で、実際の学校評価にあたって、学校や教育委員会から「文部科学省の人たちが行う第三者評価」として受け止められていた側面があったことは否めない。我々もあえてそのことを強く否定することや相違点を強調することはなかった。ただ、研究所外からの評価委員の中に大学関係者だけでなく、保護者や地域活動などで活躍している人もお願いしたので、研究機関＝教育研究の専門家という規定性は、厳密な意味では維持されてはいない。イギリスで当初施行された「素人監査官 Lay Inspector」という点にも着目したからである。

したがって、文部科学省の所轄の研究所である国立教育政策研究所が実施したこと、一部に専門の教育研究者ではない評価委員が含まれていた点は、研究機関型の評価を徹底する意味では、若干の不十分さを残して実施された。

国立の研究機関型であることの第一の意味は、評価者が教育の専門的な研究者であり、日頃から教育研究を業務としており、かつ、全国的な視野で学校現場を知っているか、知りうる立場であるということの意味する。あるいは、学校教育の諸条件に関して、科学的に現象を評価する知識やスキルを持っているか、若干でも学校訪問などの経験を持っている者がいるという意味である。中には学校を訪問して、関係者にヒアリングをした豊富な経験を持っている者もいる。したがって、基本的な国の政策や公教育制度についての専門的知識を有し、全国的な教育の動向などについても、もっともよく知る立場にある評価者であるという前提を承認しうることになる。もちろん、評価者の学問的専門性や経験年数

などによって、その程度に相違があることは否めない。

第二の意味は、研究機関・研究者であることによって、教育政策への直接的な関わりは希薄であり、客観的に現象を観察し、分析し、評価する立場にあるという意味がある。第三者評価は、評価対象とする事業の当事者や関係者、さらには関連する政策の企画立案者、政策決定者などから独立し、自律していることが重要である。研究者として、評価活動にあたって、客観性が担保され、専門性が尊重される立場であることを最大限生かすことが重要である。

国立教育政策研究所には、教育政策や評価を専門的に研究する研究部である教育政策・評価研究部、初等中等学校における教育課程や教育方法、教育評価などを専門的に研究する初等中等教育研究部、その他に高等教育研究部、生徒指導研究センター、文教施設研究センター、研究企画開発部などの多様な研究部がある。本施行事業にあたっては、各研究官の専門性を尊重しつつ、評価チームとしての総合的な評価力が高度化されるように、工夫した。それは、研究者といえども、学校評価に関する専門家はほとんど存在せず、各人の専門領域は、学校教育の一部分を中心に構成されている現実があるからである。研究機関が主体となって評価活動を展開するにあたって、評価チームとしての組織的な評価力の構成、有機的な評価力の構築を特に配慮した。

研究機関が主体となって学校の第三者評価活動することの意義には、第一に挙げた、評価対象とする組織や活動に関する基礎的、専門的知見を有するという点と、第二に挙げた評価対象とする活動やその政策に中立的、独立的であるという点の他に、「学校評価機構」のような独立した評価組織が設立されるという理想形で考えれば、評価活動に関して、組織的、継続的に取り組むことができ、評価活動の質が向上し、さらには評価者研修などの活動も整備されることとなる。さらには、大学や大学院、教育委員会と連携して、具体的に、学校改善に資するような学校評価研究や実践研究の進展を期待できるかもしれない。

しかし現実には、国立教育政策研究所でさえも、学校評価そのものは、平成17年度から五カ年計画で研究調査が開始されたに過ぎず、教育政策・評価研究部においても、学校評価研究は調査研究業務の一部に過ぎない。まして、研究所の各部署では、学校評価や公教育の質の向上という大きなテーマに関する全研究所的な取り組みはほとんどなされていない。改めて、平成5年度から10年年間に渡って、旧・国立教育研究所時代に調査研究活動を行った「学校改善研究プロジェクト」事業の成果の継承と発展が断絶したことを残念に思うのである。

研究機関型においては、事前の実態分析や評価計画の立案と事後の学校改善活動への関わりとがセットで実施されることに、重要な意味があったと考える。本試行事業で、評価者などから多く寄せられた意見は、「学校監査的」な学校評価をするには、まだまだシステムが未成熟であり、研修体制や評価者自身の資質能力も課題が多いという意見が出された。学校評価のシステムが整備され、自己評価が充実し、併せて第三者評価の条件整備（事務局体制の整備など）を整えば、少なくとも学校の自己評価と第三者評価は有機的につながることができ、トータルで公教育の質の向上に貢献できるものと考えられる。



## 第 2 章

# 地域レベルでの学校評価システムの開発

### —足立区と杉並区の取り組みを中心に—

#### 1 はじめに

本稿は、学校評価システムの開発に向けた地方自治体における取り組みを紹介し、学校評価システムを開発する上での課題を明らかにすることを目的としている。

本研究「教育・研究組織における評価に関する総合的研究」の一貫として、足立区と杉並区にかかわり、学校評価システムの構築に向けた研究開発に取り組んできた。足立区では、自己評価システムの改善を図るために、「バランススコアカード (Balanced Scorecard)」を用い、戦略的な自己評価システムの導入を目指している。また杉並区では、イギリスで開発された学校監査 (School Inspection) を参考にして第三者評価システムの開発を目指している。

#### 2 自己評価機能の向上を図る足立区の取り組み

##### 2.1 取り組みの目的

足立区では、2006年4月に『足立区教育基本計画』を策定し、2010年までの4年間の教育改革の方向性を示した。そこで示された教育目標は、次の3点である。

- ① 思いやりの心と規範意識をもつ、社会に貢献する人を育てる
- ② 自ら学び、考え、行動する、個性と創造力豊かな人を育てる
- ③ 心身ともに健やかな、夢や希望を実現する自立した人を育てる

そこで、4年間の前半である2006年4月から2008年3月までの重点課題を「人間力の育成につながる学力向上」と決めた。このような取り組みを各学校が実践することが重要であるが、そのためには、各学校において、知・徳・体のバランスのとれた教育の一層の質的向上を図ることが重要であり、そのための自主的で自律的な学校経営の確立が重要であった。

この課題を解決するために、まず第1に、PDCA マネジメントサイクルを踏まえた教育活動や学校運営を行うことが必要である。第2に、学校のみならず、保護者、地域、教育委員会、教育関連専門家等からの支援を拡大し、一丸となって課題に取り組むことが必要

である。この方向性を具体化するために足立区では次の4点を目的として設定した。

- ① 学内で課題を共有し、計画を着実に実行し、次年度の改善へとつなげるための方法を検討すること
- ② そのための枠組みとして、バランススコアカードを活用し、4つの視点から検討すること
  - ・ 児童・保護者・地域等の視点
  - ・ 学校の取り組みの視点
  - ・ 組織と人材の視点
  - ・ 納税者の視点
- ③ 学校が、具体的目標、具体的方策、期待する結果や改善成果を明示的に示すことにより、開かれた学校づくりを進めるための手だてを検討すること
- ④ 教育委員会の適切な支援の在り方を検討すること

そして、このような取り組みをすることにより、外部の理解を獲得し、また教育委員会の適切な支援を得て、継続的な学校改善が図られることが期待されている。

## 2.2 バランススコアカードとは

バランススコアカードとは、組織のビジョンや戦略を、4つの視点（①顧客の視点、②業務プロセスの視点、③学習と成長の視点、④財務の視点）から具体的なアクションへと転換して計画、管理し、戦略の立案と実行を支援するとともに戦略そのものも市場や環境の変化にあわせて柔軟に適合させるための経営戦略立案・実行評価のフレームワークである。これは、1992年にアメリカのロバート・S・キャプラン氏（Robert S. Kaplan）とデービット・P・ノートン氏（David P. Norton）によって発表されたものである。

バランススコアカードは、それまでの財務的な業績指標に偏った業務管理の限界を乗り越え、広範囲の評価基準を策定し、そこから顧客の満足度や従業員のやる気や生き甲斐など、評価の難しいものまでも明確化することを目指したものである。すなわち、財務的な業績評価指標と非財務的な業績評価指標を併用することによって、組織の将来、現在、過去の活動が適正かどうかを判断することが基本の考え方となる。

この概念を学校教育に当てはめた場合、①顧客の視点＝ステイクホルダーである、児童・保護者・地域等の視点、②業務プロセスの視点＝学校での取り組みの視点、③学習と成長の視点＝組織・人材の視点、④財務の視点＝納税者としての市民の視点になると考えた。

また、上記の4つの視点は、それぞれが独立したものではなく、各指標間の因果関係が重要となる。因果関係が相互に連携されることにより、戦略が業績評価指標で詳細に表現され、指標間の相互関係が明確になり、モニタリング、マネジメント及び検証が可能となるからである。指標間の連鎖は、「もし〇〇ならば」という思考により形成される。この因果関係から一貫性のある戦略を策定するためのツールが「戦略マップ」である。

このように、バランストスコアカードを用いることにより、組織の現状と、組織の構成員の役割が示される。このように組織が「見える」ことがバランストスコアカードのメリットである。

## 2.3 取り組みの概要

### 2.3.1 マネジメントサイクル構築のための5つのステップ

足立区では、バランストスコアカードの概念を用いて、学校経営の取り組みを整理、分析し、当該年度の重点目標を設定するとともに、この重点目標への達成状況を評価し、次年度への改善につながるようなマネジメントサイクルの構築を目指している。

その手順として5つのステップを設定した。

- ① バランストスコアカードによる取り組みの整理と分析
- ② 学校経営計画策定
- ③ 中間での自己評価
- ④ 中間での自己評価を受けての改善
- ⑤ 達成基準への到達度と到達しない原因を確認し、課題を特定

さらに第1のステップ（バランストスコアカードによる取り組みの整理と分析）は、5つのステップに分割されている。

#### ① 現状分析

：バランストスコアカードの4つの視点を用いて、成功要因ごとに学校の良さと課題を認識する。

#### ② 目標とねらいの設定

：バランストスコアカードの4つの視点を用いて、良さをのばし、課題を克服するための重点目標を設定する。

#### ③ 達成基準の設定

：目標ごとに目指す到達点を設定する。

#### ④ 具体的な方策の策定

：達成基準へ到達するために実施する項目を決める。

#### ⑤ アクションプランの策定

：前をステップで定めて項目を実行するための計画（工程表）を策定する。

第2ステップでは、学校経営方針、教育課程届、予算計画、校務分掌に第1ステップで定めた内容を反映させる。その後計画等の実践が行われ、第3ステップとしての評価とその結果に基づく第4ステップとしての改善活動が行われ、第5ステップにおいて達成状況の把握と課題の特定が行われる。これが次年度の現状分析と結びつき、新年度において新たな第1ステップから第5ステップまでの取り組みが実践される。このようにバランストスコアカードを用いることにより、継続的なマネジメントサイクルが実現するのである。

### 2.3.2 14項目の成功要因と戦略マップ

足立区では、一般経営の4つの視点を参考に学校に関する4つの視点を設定した。①児童・保護者・地域等の視点（学校関係者の視点）、②学校での取り組み（プロセスの視点）、③組織・人材の視点（学習と成長の視点）、④納税者としての市民の視点（財務の視点）である。そして、足立区の教育目標、学校を取り巻く環境、教育課題、そして国家的な教育課題などを考慮して、14項目の成功要因のカテゴリーが設定された。

① 確かな学力

② 豊かな人間性

③ 健康・体力

④ 児童の積極的な参加

⑤ 高い学習意欲

⑥ 関心・意欲・態度の向上

⑦ 学習指導に対する高い満足

⑧ 安全で安心できる学校環境

⑨ 充実した教育活動

⑩ 効果的な生活指導

⑪ 保護者・地域・他校・関係機関等との連携・協力

⑫ リーダーシップと経営

⑬ 教員の資質・能力・意欲向上

#### ⑭ 健全な財務状況

さらに、各学校はカテゴリーごとにさらに詳細な取り組み課題を記述した成功要因を設定していく。

平成 18 年度はまず、2 校の実践校を指定し、上記の 5 つのステップの試行を実施した。次年度（平成 19 年度）は実践校を 13 校に拡大する。

#### 2.4 取り組みのまとめ

本年度の実践では、学校が目指す姿（ビジョン）に達するために必要な活動（本事業の戦略マップでは「成功要因」と呼ぶ）をバランススコアカードの 4 つの視点を用いて整理し、戦略マップを作成し、行動計画の重点化を図り、実施計画及び達成基準を策定することをめざしている。そのことを通して各学校は、年度末に成功要因と重点目標を自己評価することにより、次年度に向けた改善点を検討することができるようになることから、PDCA というマネジメントサイクルが学校の中に浸透し、継続的で発展的な学校改善が進むことが目指されている。

この活動については、学校経営方針を具体的な取り組みにつなげることができた点や、重点目標を明確化できる点が、成果として指摘できる。具体的には、戦略マップについては、学校の様々な取り組みを成功要因として整理し、戦略マップを作成することにより、取り組みと成果の因果関係や、因果関係を踏まえた重点取り組み事項を明確化できた点や、重点目標を戦略マップ上で図視化して示すことにより、教職員や学校関係者の理解が得やすくなった点が評価されている。

しかし一方で、効果的な取り組みにしていくためには、学校内体制や教育委員会等による支援体制の整備、学校間の情報交換の場の提供などが必要であることがわかった。今後は支援体制や校内組織の在り方についての検討が必要である。そこで足立区では、次年度の研究課題として、教育委員会の支援の在り方と、学校の自己評価実施のためのハンドブックの作成、研修の在り方などを検討課題として設定している。

### 3 第三者評価システム開発を目指す杉並区の取り組み

#### 3.1 取り組みの目的

杉並区では、次の 2 点を目的として、第三者評価システムの開発に関する調査研究に取り組んでいる。第 1 には、第三者が学校を専門的立場から客観的に評価し、その現状と課

題を明らかにすることを通して、自主・自律的な学校づくりを推進し、それによって教育の質の向上を図ることである。第2には、現在の学校評価等では見いだせない学校の長所、短所をとらえて分析し、校長の「経営力」、教員の「指導力」、家庭・地域との「協働力」などの「学校力」の向上につながる支援を行うことである。

そこで先導的に第三者評価に取り組んでいるイギリスの教育水準監査院（Office for Standards in Education, OFSTED）の学校評価（School Inspection）の枠組みを参考にして、杉並区版の第三者評価システムの構築を目指した。

また上記の目的を遂行するために、「第三者評価」とは言わず、「第三者診断」という表現を使った。

### 3.2 イギリスをモデルにした「第三者診断」指標の構築

まず始めに、イギリスの第三者評価の枠組みを、バランストスコアカードの手法を用いて分析し、戦略マップ上に落としていく作業を行った。その結果、次のように分類できた。

項目	成功要因
顧客	高い学習成果／高い学習意欲／高い学習能力／すぐれた人格形成／画工でのしっかりとした生徒の実態／学校活動への高い参加意欲／入学前児童の高い達成／高い新・転入生の順応
財務	健全な財務支出
プロセス	充実した家庭学習支援／充実した学習指導／充実した授業／充実した入学準備／充実した地域社会教育／優秀な管理者／厳密なパフォーマンス管理／的確な習熟度評価／充実した教職員体制／充実した教材及び設備／充実したカリキュラム／明確な行動規範／生徒の学校参加／高い出席率／健康的で安全な学校環境／障害を持つ生徒への充実した対応／的確な助言と指導／保護者との緊密な連携／地域社会との緊密な連携／他学校との緊密な連携／改善計画の実行／学校理事会の関与／ビジョン及び学校経営の現状を踏まえた学校改善計画の立案
学習と成長	教職員の能力開発

これら 33 項目の成功要因（取り組み）に対して、イギリスの教育制度独自のもので日本

の制度上に合致しないものは削除し、日本及び杉並独自に必要なものを追加する形で、戦略マップづくりを行った。そして、28項目の成功要因を決定した。

高い学習成果	特別支援教育の充実
高い学習意欲	的確な助言と指導
高い学習能力	保護者との緊密な連携
充実した授業	地域社会との緊密な連携
充実した家庭学習支援	他学校との緊密な連携
充実した学習支援	すぐれた管理体制
充実した地域社会教育	厳密な業績／実績管理
学校でのしっかりとした児童生徒の態度	学校施設の機能充実
社会でのしっかりとした児童生徒の態度	学校情報の管理
家庭生活でのしっかりとした習慣の定着	確実な個人情報の管理
学校活動への高い参加意欲	適正予算の立案
明確な行動規範	確実な予算執行・会計処理
児童生徒の学校参加	教職員の高い意欲
不登校児童の対応強化	教職員の研究・研修の充実

この28項目の成功要因をさらに細分化し、合計144項目の指標を作成した。

### 3.3 「第三者診断」の実践

#### 3.3.1 事前診断

「第三者診断」の学校訪問前の段階では、①診断指標へのデータ入力、②校長等（校長、教員、予算事務担当者）へのアンケート調査、③教職員への満足度調査が行われる。

まず診断指標へのデータ入力では、杉並区（学力調査・意識実態調査、体力調査、学校評価アンケートなど）や東京都（児童生徒の学力向上を図るための調査）が実施している学力テストなどの結果という様々な数値的なデータを診断表に記述していく。次に校長へのアンケート等及び教職員への満足度調査が実施される。校長等アンケートでは、81項目にわたる設問が用意されている。例えば、学校のみドルリーダー（主幹・主任クラス）の

学校経営参画意識を高めていますか？校長は自己の職責を自覚し，責任転嫁せず，最後までやり遂げる意識をもって学校経営に取り組んでいますか？教職員の能力開発を担当するリーダー的な教員が，他の教員に指導・助言行えるよう組織的・計画的に取り組んでいますか？などである。また，教職員の満足度調査では，21項目の設問がある。例えば，現在の学校組織の一員であることを誇りに思う，この学校には高い目標へのチャレンジが奨励される雰囲気があると思う，仕事を進めていく上で困ったことがあっても，誰に聞けばよいかすぐわかるなどである。このアンケート結果を前述の学力調査等とのデータとともに一覧表に記述していく。

### 3.3.2 診断

診断では，①文書確認，②校長へのインタビュー，③教職員へのインタビュー，④児童生徒へのインタビュー，⑤児童生徒の観察，⑥授業観察が実施される。ここでは，第1に目標値を達成していない指標は，その問題や現任仮説を立て，観察やインタビューにより検証する。第2に目標値を達成していない指標は，その達成が適切かどうか，観察やインタビューにより検証する。ここでの留意点としては。第1に調査分担は，一人が行うのではなく，必ず正副担当の2名で行うこと。これにより評価のブレを補正できること。第2に評価者は，校長が全ての学校活動を認識しているか，どのような方法で認識しているか，そしてそれに対してどのような改善を行っているかなどを注視し，改善策を伝えることは違う場で行うことを申し合わせることである。

診断では，あらかじめ定めた評価基準をもとに観察やインタビューを行い，診断する。評価は4段階で行う。

### 3.3.3 診断後

学校訪問終了後，その結果をとりまとめて総合評定を決定する。総合評定は，5段階で判定される。

評定	評定基準	各指標の評定結果
「大変満足できる」の中で，特に他校の範となりうる学	経営力，指導力が特に優れ，人間力の育成，学力の向上，	4が多い



校である	経営力の向上の目標が達成できている。 改善すべき点がほとんどなく、かつ指摘した改善点はかなり高度な学校経営をめざすためのものである。	
大変満足できる	経営力及び指導力に優れ、概ね人間力の育成、学力の向上、経営力の向上の目標に到達している。 他校の範となりうる可能性に至るまでには、改善すべき点がある。	4 または 3 が多い
満足できる	目標到達までもう少しであり、その達成のための改善点がある。	4, 3, 2 が多い
改善した方がよい	経営力及び指導力にやや不十分な点が見られ。目標達成までの改善点がやや多い。	3, 2, 1 が多い
すぐに改善すべきである	経営力及び指導力が不十分であり、早急に改善すべき事項が多い。	2, 1 が多い

診断報告書は、①総合評定、②総評、③学校の特徴、④特記事項及び提言の4つのカテゴリから構成される。総合評定では、上記の5段階による「評点」「評価基準」「各指標の認定結果を記載する。総評では、診断により判明した「学校の概要」「良い点」「改善した方がよいという考える課題」を総括して記載する。学校の特徴では、「学校経営」「学習指導」「生徒指導」「保護者や地域との連携」などの面において、特に優れている点や改善すべき点を記載する。最後に特記事項及び提言では、今後の学校経営の改善の参考になる提言を記載する。

### 3.4 第三者評価の在り方

「第三者診断」を実施した成果としては、第1に客観的なデータ及び診断基準に基づく評価を行えたこと。第2に客観的なデータ及び診断基準に基づいて、インタビューや観察結果から評定を補完、修正し、より適切な評価が可能となったことが指摘できる。

一方で課題としては、第1に事前調査アンケート項目及び診断指標が多数あり、時間がかかったことがある。今後は戦略マップにおける目標と診断指標との相関関係を明らかにし、相関の高い診断指標に絞り込んでいくことが必要である。第2に学校が第三者診断をどのように活用し、教育の質の向上を図ったかが明確でないことである。今後は具体的な改善計画やデータや観察などを通じた結果の検証を行うことが必要である。第3に教育委員会の関わり方である。結果のとりまとめにおける「特記事項及び提言」に基づいて教育委員会が支援を可能な限り実現していく手だてを検討する必要がある。

## 4 まとめ

足立区及び杉並区での取り組みを紹介してきたが、両区の取り組みを通して学校評価システムを構築する上での重要な視点として浮き彫りになった点が3点ある。第1に自己評価と外部あるいは第三者診断の構造化を図ることである。学校評価システムにおいては自己評価が基軸となるべきである。その上で、戦略的な改善活動のための構造化を目指し、評価項目、評価結果、評価者を構造化し、責任及び情報の共有を図る仕組みを整えることが重要である。

第2に校内組織の在り方である。実践校の多くは、校長及び副校長が中心となって計画の策定と自己評価の実施を行っていた。今後は、組織の構成員が情報を共有し、各々の立場での役割を自覚し行動することが重要である。また組織として学校改善に取り組むための評価委員会の設置など、組織の在り方の検討が必要である。さらに、中間層の役割の明確化と組織の中での位置づけを明確にし、機能させていくことも重要である。このような学校経営を進める校長のリーダーシップの在り方も問われる。

第3に教育委員会の支援の在り方である。第2の点とも関連するが、学校の自己評価能力を育成していくことが重要である。例えば研修機能の充実が具体的にはあげられる。また学校の求めに応じて適切な条件整備を進めていくことも重要である。今後は学校が自律的に取り組む学校改善の取り組みを教育委員会がどのように支援していくのかという、学

校と教育委員会の新しい関係性の構築が求められる。

## 第3章

# 学力データの分析手法について

## ー 学力問題，授業改善，データ分析ー

すでに各地方自治体において様々な学力調査が実施されており，また文部科学省の「全国学力・学習状況調査」も実施されるようになった。このような学力調査においては，単に教科の学習内容の到達度のみならず，子どもひとりひとりの学習状況や環境についてのデータもあわせて得られるため，各学校においては，多様な側面から子どもを捉えたデータをこれまでとは比べものにならないくらい多く持つようになった。今後は各学校において，各種学力調査や調査の結果を用いた授業改善に取り組んでいくことが求められる。そこで，学力調査などのデータを用いた授業改善を行う上で，データをどのように読み取り，活用すればよいのかを検討したい。また，その前提となるデータの分析手法についても検討したい。

### 1 学力低下問題，学力観の変化，そして子ども

#### 1.1 学力低下はいつから起こったか

現行学習指導要領が告示された平成10年頃から「学力低下問題」が世間をにぎわせている。子どもの学力が「下がった」「下がっていない」という論争が繰り返され，「学力向上」は国としても，地方としても教育政策上の重要課題となっている。

しかし，学力低下問題は最近になって湧き起こったものというよりはむしろ，学制発布以後現在に至るまで常に論じられてきたようである。たとえば，明治時代に書かれた論文に，「酸漿」が読めない（「ほおずき」と読む），「檀越」という言葉の意味（「だんおつ」と読み，「寺や僧に金品を施し与える人のこと）がわからないなど，「最近（この論文が書かれた明治時代のこと）の学生は漢字を誤らずに用いる力と，思想を正しくかつ自由に発表する力が欠乏している」という指摘がなされているという。元国立教育研究所次長の永野重史氏は，この例を引きながら，「古い時代から見れば，いつの時代でも『学力が落ちている』ということになるに違いない」（永野，1997）と指摘している。

いつの時代でも学力低下問題が論じられるのは，学力観や学習観が常に変化しているからだといえよう。

## 1.2 変化する学習観

「学力」という言葉の定義は人によって様々であり、統一の見解は得られていないのが現状である。しかし、一步下がって「学習」とは何かということを考えてみると、教育心理学においては新たな学習観が取り入れられるようになってきていることがわかる。

表1に示したように、従来の教育心理学においては刺激と反応の結びつきによって学習が成立するという考え方が多勢を占めていた。いかえれば、学習者がある問題を解いたらすぐに正誤とその理由をフィードバックすることを繰り返すことによって学習内容が身につくという考え方である。この行動主義的な学習観は決して否定されるべきものではないばかりか、このような考え方に沿うほうが適切に学習できる内容もある。

しかし、学習とは単に学習内容が身につくといったことだけではなく、既に学習者が持ちあわせている知識と新しい知識を関連づけながら学習が進められ、ひいては学習者の認知構造が変化していくこと、いかえれば「わかる」「できる」ようになることが学習であるとする、認知主義的な学習観が取り入れられるようになってきた。そして、このような考え方の広まりと軌を一にするかのように、教育評価研究の文脈においても、いわゆるペーパーテストだけで学力を捉えようとしても、子どもがどこまで真に理解し、どこからが出来ないのかといった発達の真の様相をとらえることができないという問題が認識されてきた。それに伴って、学習の成果である知識は学習の過程と独立に測定するのではなく、学習の過程に即しながら、かつ知識や技能の到達度はもとより、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めて学習の到達度を評価するといった考え方が重視されるようになってきた。

表1 学習観の変化

	教育測定運動的・ 行動主義的学習観	真正の評価的・ 認知主義的学習観
代表的な 考え方	存在する物はすべて量的に存在する。量的に存在する物はこれを測定する事ができる	主体自らが行動を起こし、また他者や環境と互いに関わり合うことで認知機能が発達
学習者	受動的な存在	能動的な存在
学習適性	学習の前提であり、不可変的	学習の目標であり、可変的
学習過程	刺激と反応の結びつきの形成により学習する	既有知識と新しい知識どうしの関連づけにより学習
知識	学習の過程とは独立に測定	学習の過程に則しつつ測定

## 1.3 学力低下問題と子ども

ところで、大人が学力論争を繰り返している現在、当事者である子どもはこの問題をどのようにとらえ、またその結果どのような行動をとるようになったのだろうか。

筆者が 248 人の小学校 6 年生、252 人の中学校 2 年生を対象に調査を行ったところ、小学校 6 年生、中学校 2 年生ともに、8 割以上の子どもが何らかの形で「学力低下問題」にふれていることが明らかとなった。しかも、小学生の 8 割近く、中学生の 6 割以上が、学力低下問題に触れて「学校の勉強は大切だ」「もっと勉強しなくてはいけない」と感じるようになっていたのである。しかし、もっと勉強しなくてはいけないと思った子どもであっても、以前と比べてよく勉強するようにはなっていないということが同時に示唆された。子どもは子どもなりに、この問題をきちんと受け止めてはいるものの、具体的な行動を起こせずにいるのだろう。

## 2 全国学力・学習状況調査の結果の活用

### 2.1 全国学力・学習状況調査で測定されるものは何か

全国学力・学習状況調査は小学校 6 年生、中学校 3 年生を対象に実施されるが、そのうち教科に関する調査では国語、算数ないしは数学が対象教科となる。それぞれの学年・教科共通に、「知識」に関する問題と「活用」に関する問題が出題されることとなっている。

「知識」に関する問題とは、身に付けておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす内容や、実生活において不可欠であり常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能のことである。一方、「活用」に関する問題においては、知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力などにかかわる内容が出題されることとなっている。また、記述式の問題も一定割合で導入された。

このように、出題内容を「知識」と「活用」の 2 領域に分けることの是非についてはあえて論じない。だが、先に筆者が紹介した行動主義的な学習観と認知主義的な学習観の両者が併存したかたちで出題がなされるという点においては、学習観の変化に対応した出題がなされるといえよう。

また、学習意欲、学習方法、学習環境、生活の諸側面等に関する項目からなる質問紙調査も同時に行われることとなっている。認知主義的な教育観においては、学習適性の発達をも教育の目標とすべきであるという考え方がなされているが (Snow, 1996)、自ら学ぶ意欲などをふくめた資質や能力までを含めて学習の成果としてとらえようとすることもま

た、学習観の変化に対応しているといえよう。

それでもなお、この調査は学年も教科も限定されているばかりか、教科の出題内容も、質問紙調査の項目も限定されていることからわかるように、この調査から得られるのは「学力の特定の一部分」にすぎない。このことに留意すべきであるとすでに通知されているところではあるが、この調査の結果がわが国の子どもたちの「学力・学習状況」の全てであるかのようにみなしてはならない。

## 2.2 どのように指導の改善に活かすか

全国学力・学習状況調査の結果を指導の改善に活かすためには、この調査の結果から各学校ないしは各教員が担当している子どもの姿を適切にとらえることが必要である。そのためにも、平均値を見ただけで子どもの全体像をとらえたつもりにならないことが重要である。

なぜ平均値では子どもの全体像をとらえられないのかを考えてみよう。図2は目の大きさと口の大きさに23名の個人差を表現したものである。これを見ると「目が小さく口の大きい人」「目が大きく口も大きい人」「目は中くらいだが口は小さい人」がいることがわかる。これらの個人差を目の大きさの平均、口の大きさの平均で縮約すると「目が中くらいで口の大きな人」となってしまう。しかし、23名の中には「目が中くらいで口の大きな人」は存在しない。このように、平均値で子どもの全体像をとらえたつもりになって指導の改善を行うと、「存在しない子ども」に焦点を当てた指導の改善になりかねない。

この調査の結果を示す際には、平均正答値、中央値、最頻値、標準偏差等に加えて、学力に関する分布の形状等が分かるグラフなどが提供される。平均値だけではなく、これらの

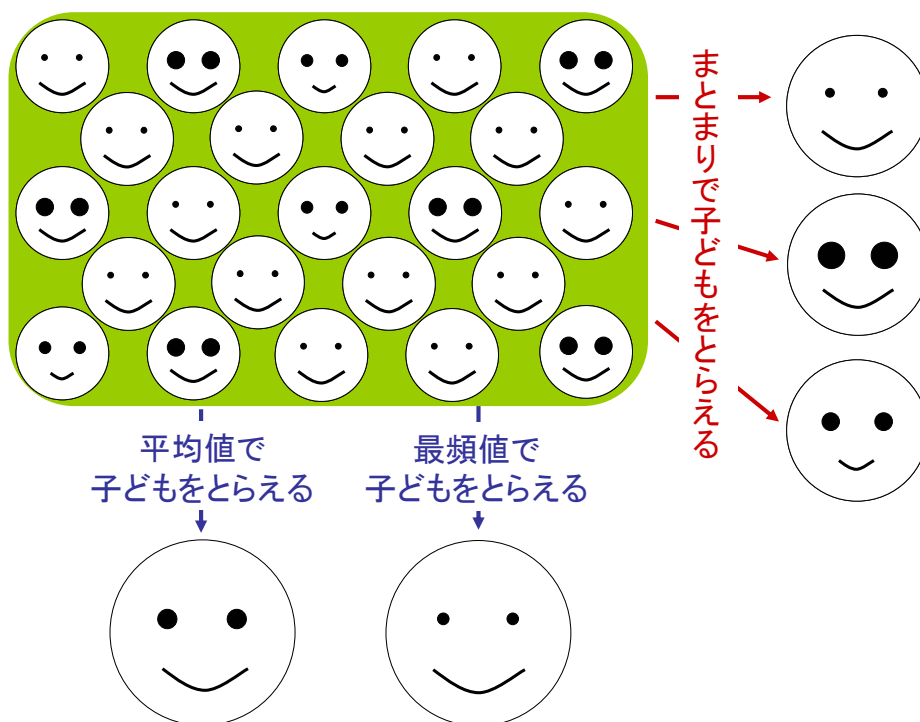


図1 子どもの実態を「まとめすぎず」「まとめて」とらえる

様々な指標を援用しながら、子ども像を適切にとらえるようにしたい。また、児童生徒に対して設問ごとの正答や誤答の状況などがわかる個票を返却されることとなっている。もしこのようなデータを学校として持つことができるのであれば、これらの結果から子どもをいくつかのグループに分けることに試みたいものである。どのくらいいるのかをおおまかにとらえることで、それらに応じた形で指導の手だてをいくつか用意することができ、ひいては個人差に応じた指導の改善が可能となるからである。

また、質問紙調査の結果も指導の改善に活かすようにしたい。なぜなら、先に示したように多くの子どもは、もっと勉強しなくてはいけないと思いつつも、上手な勉強の仕方が分からず、学習意欲が高まらず、具体的な学習行動に結びついていないと考えられるからである。

さらに、実際の授業改善を行うにあたっては、データだけではなく、理論や他の実践事例なども参考にしながら取り組むことが肝要である。単に学力調査の点数を高めることだけを目的に授業改善を行うと、結果の見通しのないまま実践に取り組んでしまうことになりかねないからである。データによって子どもの実態を捉えたら、その実態に即した授業改善をどのように行うのか、授業改善を行った結果子どもはどのように変容するのかといった道筋や見通しをもって授業改善を行ってはじめて、その取り組みは成果をあげることができるのだ。

授業改善を行うにあたって理論や他の実践事例などを参考にすることは、以下3つの利点があげられよう。第1は、なぜこのような実践に取り組むのかといったことに対する説明が可能となる点である。理論や他の実践事例などを参照することによって、見通しを持って実践に取り組むことができるためである。第2は、理論が実践を映し出す鏡として機能する点である。ある実践がなぜ効果を上げているのか、また課題は何かといったことに対する説明が、理論や他の実践事例など参照することによって用いて可能となる。また、データから得られた子どもの姿を解釈する際にも有用な視点が得られよう。第3は、教員集団内における目標の共有にも寄与するという点である。なぜこの実践に取り組むのかといった理由や、取り組んだ結果どのような成果が期待できるのかといった見通しが、理論や他の実践事例などに裏打ちされた形で明確化され、教員集団内において共有しやすくなるからである。

学力調査の結果に基づく検証改善サイクルの確立に向けた実践研究に国としても取り組むわけであるが、このような実践が多くの学校でなされることを期待したい。



## 2.3 ポジティブな授業改善も必要なのではないか

ところで、このような調査の結果が公表されるたびに「あれもできない、これもできない」といった、ネガティブな面ばかりが強調されてしまいがちである。その結果、「〇〇ができない子どもが多いことが課題であるため、△△に重点を置いた指導を行う」といった授業改善計画が立てられてしまうことが多い。しかし、あなたが普段接している子どもは、悪いところばかり目立つのだろうか。

たとえば、全国的な傾向と比較して「学習意欲の高い子どもが多い」ということがわかれば、子どもの学習意欲の高さを活かした授業を展開するようにするといったこともまた授業改善といえるのではないだろうか。「不足しているものを補う」だけでなく「子どものよい面に適応的な指導」や「よいところをさらに伸ばす」こともまた、子どもの姿に即した授業改善であるという視点を持つようにしたい。

## 3 個人差を「まとめすぎず」に「まとめる」

### 3.1 個人差の多面性

では、適切な授業改善計画を立てるためには、どのようなデータの分析がなされればよいのだろうか。

教室は、多様な要因からなる個性を持つさまざまな個人の集団である。個人差というのは、ある変数（例えば知能）だけで規定されるのではなく、あらゆる要因の組み合わせにより、その人の「人となり」となって発現するという性質をもつ。さらに、知能だけとってみても、流動性知能、結晶性知能など、さらに下位のコンポーネントに分けることができる。

例えば、「美人」というパーソナリティを考えてみよう。二重まぶたである、鼻筋が通っている、口元が凛としている、輪郭が美しいなどの諸要因の組み合わせとバランスによって「美人」かどうか規定されるわけである。決して「鼻筋」などといった単一の要因だけで美人かどうか規定されるわけではない。

そこで、単一の要因ではなく、個人差の多面性を維持しながら学習者をグルーピングすることによって、どのような学習者を対象として授業を行っているのかを把握するための方法を論じたい。複数の個人差変数を一度に扱い、学習者を分類し、その学習者グループの特徴を検討するためにはクラスター分析を用いるのが有効である。以下では、この手法を

用いた学習者プロファイリングの研究例をとりあげ、授業にはどのような学習者が参加しているのかを把握し、学習者個人の特徴と授業の効果との関連を示した研究例を提示する。

### 3.2 複数の変数を一度に扱った研究

クラスター分析とは、ある集団の中で、パターンが似た人を集めて、似たものどうしのグループを作る手法である（磯田，2004）。アレクサンダーとマーフィー（Alexander & Murphy, 1998）は、クラスター分析を学習者プロファイリングに用いる利点として、以下4点をあげている。第1に、クラスター分析は多くの変数を一度に扱い、一つの教室の中でどのようなタイプの生徒がいるのかを明らかにすることができるという点である。第2に、一般的にクラスター分析の手法として用いられる階層的クラスター分析は、因子分析などとは異なり正規分布の仮定が不要である点である。第3に、計算が比較的簡単であり単純な結果が得られやすい点である。そして第4に、トーナメント表のような樹状図によって分析結果が表現されるため、結果が視覚的で分類過程も明らかである点である。

この手法を用いると、学習者を多面的に、かつ教室における学習者の実態をできるだけ損なうことなく考察することが可能となる。この手法を用いた代表的な教育心理学的研究としては、以下のものがあげられる。

コジッカーサボとライトバウン（Kojic-sabo & Lightbown, 1999）は、語彙学習ストラテジーの調査をもとにクラスター分析を行い、学習者を8つのクラスターに分け、それぞれの学習者のタイプと語彙テスト得点との関係を調べた。その結果、辞書の使用は語彙学習の基本であるといえることと、学習者自身が自主的に学習に取り組むことは、時間をかけて取り組むことと同様に高い学習成果につながる重要な要因であることが明らかになった。またこの結果から高い学習成果につながる学習者のタイプが複数見出されたことから、全ての生徒に効果的である学習法は存在しないと指摘している。

また、ターナーら（Turner, Thorpe & Meyer, 1998）は、数学の学習における学習目標の違いが数学に対する考え方や行動にどのように影響するのかを調査し、クラスター分析により4つのパターンを見出した。

さらに、Alexander & Murphy（1998）は、大学の教育心理学の講義の受講者を対象に、知識、興味、方略使用などを用いて学習者のプロファイルを明らかにし、そのプロファイルの学期間における変化を捉えることを目的に、調査を行った。その結果、学期初めで3つ、学期末において4つのグループに分けることが出来た。その中でも習得志向の学習者

は、興味と方略使用が学期を通じて高く維持され、かつ教育心理学の知識のテスト得点の平均が、他のグループに比べて有意に高かった。また、今後はこのような研究で得られたそれぞれのタイプの学習者には、どのような指導方法で授業を行えばよいかを考える必要があることを主張している。

### 3.3 研究例：学習観が英語学習の成果に及ぼす影響

ここでは筆者ら（下山・磯田・山森，2002）が、ある私立高等学校1年生に対して実施したCALL（コンピュータを用いた語学学習支援システム）教室における授業の学習成果に及ぼす学習観の影響の研究を概観し、学習者プロファイリングの実際を検討する。なお、CALLとは、従来から外国語教育で活用されているLL（Language Laboratory）とコンピュータによるCAI（Computer Assisted Instruction）を統合したシステムであり、機械を相手にしながら自らのペースで個人的に対話練習を行うことなどを可能としている。

#### <方法>

学習観の測度としては、表2の通り、BALLI（Horwitz, 1987）と呼ばれる言語学習観インベントリ（一覧表）の中から11項目を用いた。その結果に対して平方ユークリッド距離を用いたワード法（磯田，2004）によるクラスター分析を行い、対象者を分類した。

表2 用いられたBALLIの項目

No. 1	私は自分が英語を上手に話せるようになると思っています
No. 2	きれいな発音で英語を話すことが大切である
No. 3	英語を話すためには英語を話す国の文化について知ることが必要だ
No. 4	外国語を学習するのに最も大切なことは単語を学習することである
No. 5	何度も繰り返し練習することが大切である
No. 6	日本人は英語を話すのが大切だと感じている
No. 7	他の人と英語で話す際びくびくしてしまう
No. 8	外国語を学習するのに最も大切なことは文法を学習することである
No. 9	カセットテープ等を用いて練習することが大切である
No. 10	英語を学習するのに最も大切なことは日本語からの訳し方を学習することである
No. 11	英語を上手に学習すればよい仕事につく機会が増える
No. 12	私は英語を上手に話せるようになりたい
No. 13	英語を話したり聞いたりするよりも読んだり書いたりする方が容易である

#### <結果>

学習者は3つのクラスターに分けられ、図2のような学習者プロファイルが得られた。このプロファイルをもとに各クラスターの特徴をまとめると表2の通りになる。

また、当該単元後の習得度テスト（300点満点）の結果は、第1クラスター（M=219.55, SD=30.83）、第2クラスター（M=230.23, SD=31.88）、第3クラスター（M=249.89, SD=29.44）であった。これらのクラスター間の差を一元配置の分散分析によって検討した結果、 $F(2,74) = 3.31, p = .04$  であり、クラスター間で学習成果に有意差が見られた。さらに、Tukey法による多重比較を行った結果、第1クラスターと第3クラスターとの間で有意差（ $p = .03$ ）があり、第1クラスターの生徒は第3クラスターの生徒に比べて学習成果が有意に低いことが示唆された。

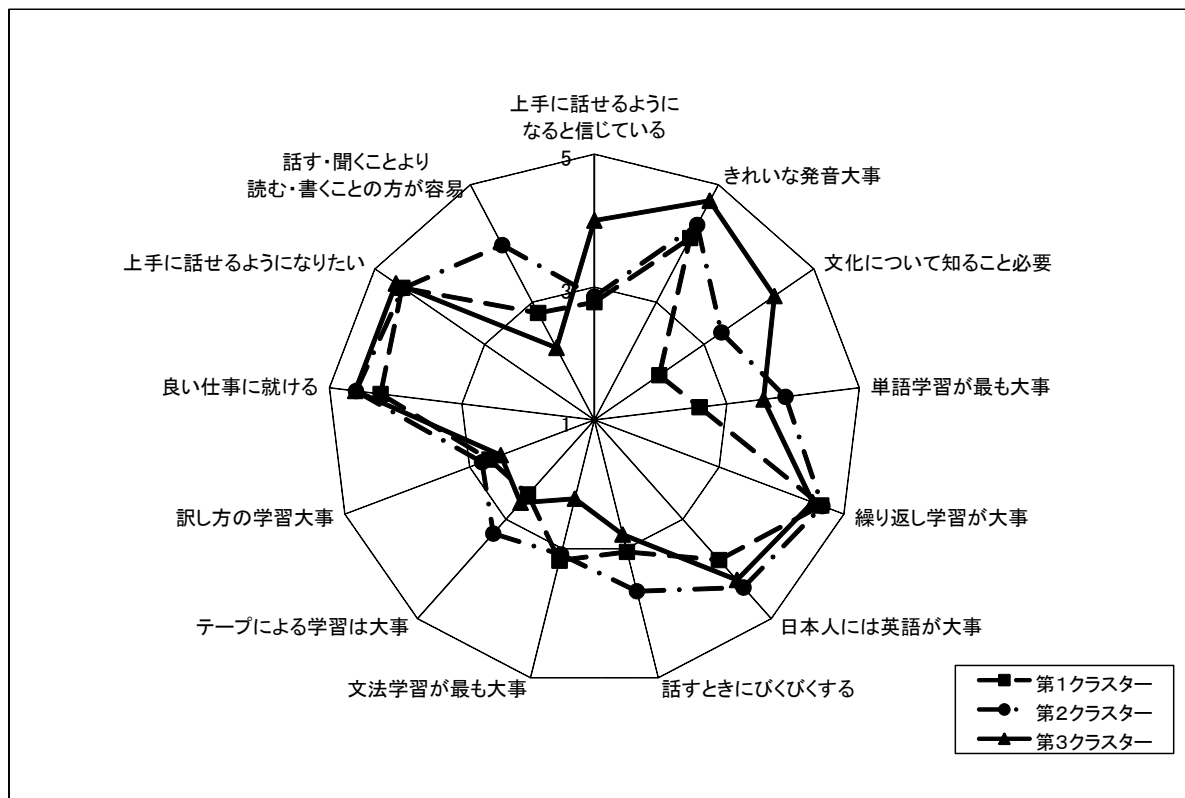


図2 クラスター分析の結果

< 考察 >

第1クラスターに属する学習者は、「自分が英語を上手に話せるようになると信じている」傾向が強くなく、全体的に英語学習に対して消極的な学習観を有していた。このクラスターに属する学習者は、後述する第3クラスターの学習者に比べて、学習成果が有意に低かった。しかし、このような学習者は、CALL 教室での学習に対して不向きであるというわけではなく、英語学習全般においても、高い学習成果を期待することは出来ないであろう。

第2クラスターに属する学習者は「他の人と英語で話す際びくびくしてしまう」という項目の点が高いことから、言語不安が高い学習者であるといえる。本研究においては、他のクラスターと比べて統計的に有意な学習成果の差は確認できなかった。しかし、全体的

に英語学習に対して消極的な学習観を有する第1クラスターの学習者と比べて、学習成果が高い傾向が確認された。

第3クラスターに属する学習者は、最も学習成果が高かった群であった。このクラスターに属する学習者は、「自分が英語を上手に話せるようになると信じている」傾向が高く、コミュニケーションを通して積極的に英語学習に取り組む姿勢を持った、英語学習において望ましい学習観を有している学習者である。このような学習者の場合、CALL 教室における英語学習のみならず、普通教室における従来型の英語学習においても、同様に高い学習成果を修める学習者であると考えられる。

以上の点から、CALL 教室における学習は、従来型の英語の授業では高い学習成果を期待することが難しいが、個人で学習を進めることに対して肯定的な学習観を持つ学習者、すなわち本研究の結果における第2クラスターに属する学習者に対して、機械を相手にしながら自らのペースで個人的に対話練習を行うことなどが可能であることから、補償的に働く可能性が示唆された。

### 3.4 学習者プロファイリングの利点

このように、学習者を多面的に、かつできるだけ教室における実態を損なうことなく考察できる点が、クラスター分析を用いた学習者プロファイリングを教育研究に用いる利点である。

先述した研究例においては、英語学習観のインベントリに対する回答から、「自分が英語を上手に話せるようになると信じている傾向が高い」か否かといった、単一の観点からの学習者の特徴を記述するのではなく、「自分が英語を上手に話せるようになると信じている傾向が高く、英語を話すためには英語が話されている国の文化について知ることが必要だと感じている一方で、外国語学習において文法を学習することが大切だとは感じず、英語を読んだり書いたりするより話したり聞いたりする方が容易だと感じている」というように、複数の観点から学習者像を捉え、それらの結果を総合的に判断して、「全体的に英語学習に対して、コミュニケーションを通して積極的に取り組む姿勢を持った生徒」という学習者の特徴を導き出している。さらに、そのような特徴を持つ学習者のグループに対する授業効果の検討を可能としている。

だが、教室にどのような学習者がいるのかということをつまえるだけでは、教授学習過程のより深い理解には至らない。授業にはどのような学習者が参加しているのかを把握し、

学習者個人の特徴と授業の効果との関連を検討することにとどまらず、実際の授業がどのように進められているのかということも理解する必要がある。その方法として、いわゆる「授業分析」のような研究手法も用いられる必要がある。次節において論じられる談話分析は、動的な過程である学習過程をより深く捉えようとする手法である。

以上で概観したクラスター分析による学習者プロファイリングの利点をまとめれば、以下の通りである。

第1は、あらゆる要因の組み合わせによる「人となり」をとらえる手がかりとなる点である。先述したように、個人差はある単一の要因によってのみ規定されるわけではない。クラスター分析を用いることによって、複数の要因からなる子ども像を捉え、どのような学習者を対象として授業を行っているのかを把握することが可能となる。

第2は、個人差の諸相を維持しながら学習者をいくつかのグループに分けて捉えることができる点である。一般的に教室における授業は、教師と学習者の一対一の関係で行われるのではなく、教師が複数の学習者に対して同時に教育的介入を行う営みである。学習者の個人差を一人ずつ捉え、その結果をもとに教育的介入を行うのは容易なことではない。クラスター分析を用いることによって学習者のグループ分けが可能となり、「このような傾向の学習者には、どのような教授法がよいだろうか」ということの検討が可能となる。

このように、クラスター分析を用いた学習者プロファイリングを用いると、教室内の学習者の全体的傾向ではなく、どのような特徴を持つ学習者が存在するのかを把握できる。そして、その結果は個人差に応じた授業の計画と実施に際して有用な視点を提供する。

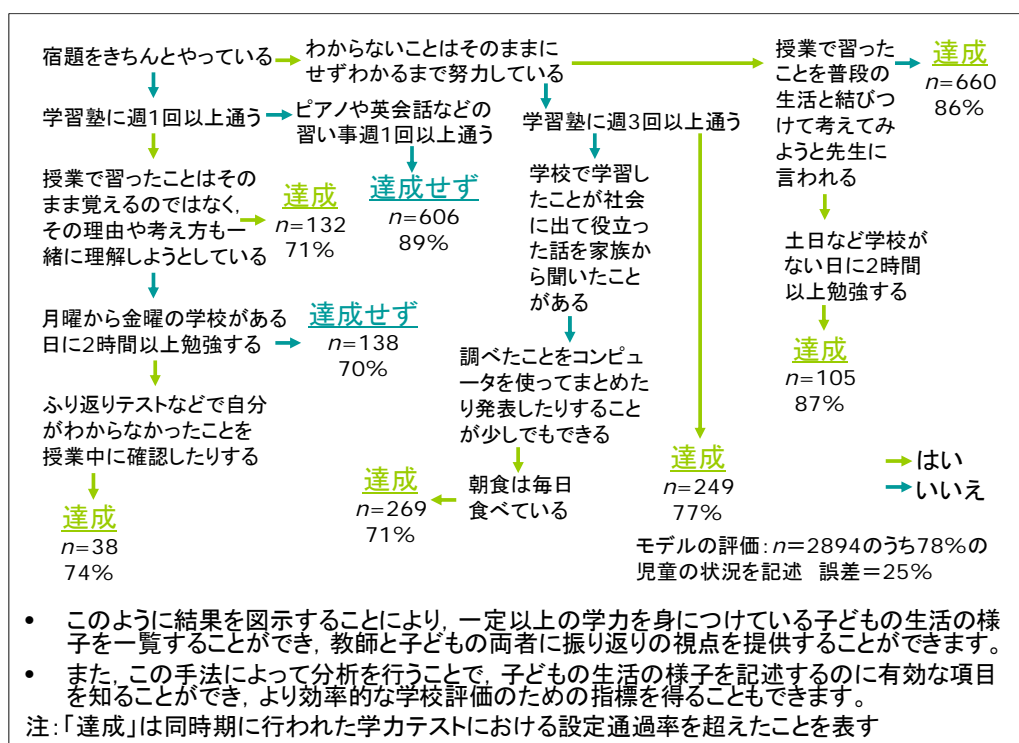
ここで紹介した研究例は、「どのような学習者を対象に授業を行っているのか」また「学習者がどのように変容したか」を捉えたものであった。しかし、これだけで授業における学習者の営みを全て捉えたとはいえない。クラスター分析の結果から得られたグループだけを意識して授業を行うのではなく、実際の授業においては「教育とは個に発して個に帰すべきものである」(齋藤, 1986)ということ意識し、学習者個人に対するまなざしを常に持つべきであることはいうまでもない。

### 3.5 大規模データの縮約

ここまで紹介してきた学習者プロファイリングの方法は、学級ないしは学年を単位とした比較的小規模なデータに対して適用可能なものである。全国的ないしは各地で実施されている学力テストの場合はデータが大規模なものとなるため、このような手法を直接使い

ることはできない。しかし、大規模データに対しても同様の分析を行うことは可能である。その一つとして、データマイニングがあげられる。データマイニングとはデータベースからの知識発見手続きのことであり、有用かつ既知ではない知識をデータから抽出する手続きのことである（豊田，2001）。たとえば、クレジットカード業界においては顧客の属性や資産、融資の状況から与信額を引き上げる際に用いたりするほか、他の業種においても既存の顧客データから新たな顧客の開拓を行ったりする際に用いられている手法である。たとえば、ある地域において悉皆で行われた学力調査の結果をデータマイニングの一手法である決定木分析を行うと、図3のような出力が得られる。

図3 学習と生活についての調査の決定木分析



この手法は様々なデータからなるデータベースに対して適用されるものであるため、データベースの整備が必要である。教育の世界においても学力テストのみならず出席状況から指導要録に至るまで、データは数多ある。今後はこれらのデータをデータベースとして整備するとともに、ひとりひとりの子どもに対するデータが複数年にわたってつなぎ合わせておくことで、子どもの発達の様相の把握にくわえて、どのような指導を行えばよいかといったことを個人ベースで検討する際にも有用であろう。

#### 4 測定、査定、評価と学力調査の改善

##### 4.1 測定、査定、評価の区別

全国学力・学習状況調査から得られるのは「学力の特定の一部」にすぎないことを先に触れた。この調査に限らず、様々な学力調査をとってみても、それぞれひとつずつについていえば全て学力の特定の一部を測定しているに過ぎない。これは学力調査に限ったことではなく、定規（長さを測るだけ）秤（重さを量るだけ）といった測定道具についても同様である。

先に紹介した、学習の過程に即しながら、かつ知識や技能の到達度はもとより、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めて学習の到達度を評価するという考え方を「真正の評価」という（Hart, 1994）。この考え方のもとでは、測定、査定、評価を厳密に区別している。では、測定、査定、評価とはそれぞれどのような営みを指すのだろうか。

測定というのは評価対象のある一側面にモノサシをあてがうことによって数値化する営みである。一方、査定とは測定（テストの実施など）を行うことや、観察など（測定以外の方法）によって、学習者のできること、できないことなどの情報を収集するプロセスのことを指す。そして査定の結果から価値づけ（合格・不合格の判断、評定など）を行うことを評価という。このような区別は教育評価のみならず、様々な分野における評価においても同様であろう。たとえば、健康診断においては、血圧や血液検査の値などさまざまな測定値を収集することによって査定がなされる。そして査定の結果としての様々な評価のための資料をもとに「経過観察」とか「再検査」といった評価が下されるのである。

このように、学力をとらえる際にもさまざまな資料をもとづいてはじめて評価が可能となる。したがって、実際の授業改善計画の立案は、あるひとつの調査結果だけにもとづくのではなく、各学校で普段から実施されている様々な評価結果などを組み合わせながら、できるだけ多様な側面から子どもの実態をとらえた上でなされる必要があることに留意したい。

#### 4.2 学力調査の改善

ここまで学力調査を用いた授業改善の留意点を述べてきたが、学校ばかりに改善を求めるべきではないことはいうまでもないだろう。全国学力・学習調査をはじめとした各種学力調査が学校に授業改善を求めるものであるのなら、より適切にその営為に寄与できるようにするためにも、学力調査の側もまた改善に不断に取り組むことが必要である。現代テスト理論の導入といったテスト技術の面に加えて、次のような視点から学力調査の



改善を目的とした研究がなされるべきであろう。

第1は、子どもの発達段階に応じた適切な出題形式についての検討である。たとえば、笹山・岸（2005）は、説明文読解テストの出題形式が問題の難易度に与える影響について検討を行った。項目応答理論を用い、学年差を反映する問題項目の特性および学年ごとの能力推定値の高い出題形式について分析を行った。その結果、文章全体を視野に入れた回答を要求することが学年差を生むこと、中心語句の抽出の出題を行った場合、学年を通して多肢選択式で出題することがもっとも能力推定値の精度が高いことが明らかになっている。

第2は、学力調査そのものが子どもの学習行動に与える影響についての検討である。たとえば村山（2004）は、中学生を対象に実際の学校における学習場面に近い場面における実験を行った。その結果、授業後の確認テストが毎回記述式で行われる群には、空所補充型テストが行われる群と比べてマイクロ理解方略やマクロ理解方略といった「深い処理」の方略を多く用いるようになるとともに、暗記方略などの「浅い処理」の方略の使用頻度が少なくなることが示されている。

## 引用文献

- Alexander, P. A.; Murphy, P. K. 1998 Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90, 435-447.
- Alexander, P. A.; Murphy, P. K. 1999 Learner profiles: Valuing individual differences within classroom communities. In Ackerman, P. L., Kyllonen, P. C., & Roberts, R. D. (Eds.) *Learning and individual differences: Process, trait, and content determinants*. Washington, DC: American Psychological Association. Pp. 413-436.
- Hart, D (1994) *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. Dale Seymour.
- 磯田貴道 2004 生徒のプロファイリング 三浦省五（監修）英語教師のための教育データ分析入門－授業が変わるテスト・評価・研究－ 大修館書店 pp.112-124.
- Kojic-Sabo, I.; Lightbown, P. M. 1999 Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83, 176-192.
- 村山航（2004）テスト形式の違いによる学習方略と有効性の認知の変容 *心理学研究*, 75, 262-268.
- 永野重史（1997）子どもの学力とは何か 岩波書店

- 斎藤幸一郎 1986 個に帰する教育 斎藤幸一郎・並木博（編）教育心理学－個に帰する教育のために－ 慶應通信 Pp 149-161.
- 笹山菫子・岸 学（2005）説明文読解テストの出題形式が問題の難易度に与える影響：項目応答理論における項目困難度による検討 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 565.
- 下山幸成・磯田貴道・山森光陽 2002 学習観がCALL教室における英語学習の成果に及ぼす影響－クラスター分析を用いた学習者プロファイリング－ JALT Journal, 24, 155-166.
- Snow, R. E.(1996) Aptitude development and education. *Psychology, Public Policy, & Law*, 2, 536-560.
- Turner, J. C.; Thorpe, P. K.; Meyer, D. K. 1998 Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758-771.
- 豊田秀樹 2001 金鉱を掘り当てる統計学－データマイニング入門 講談社
- 山森光陽（2006）子どもは学力問題をどのようにとらえているのか 山森光陽・荘島宏二郎（編）学力－いま, そしてこれから－ ミネルヴァ書房 pp.3-23.

注：本稿は「中等教育資料 2007年4月号」に筆者が寄稿したものに一部加筆したものである。

## 第2部 学校第三者評価

## 第4章

# 学校第三者評価の評価項目，評価指標

本稿では，2006年から実施された文部科学省の試行事業における第三者評価の評価項目及び評価指標と国立教育政策研究所で2007年に実施した第三者評価の実践研究での評価項目及び評価指標についてまとめる。

### 1 文部科学省における評価項目と評価指標

#### 1.1 2006年度の評価項目と評価指標

文部科学省は，第三者機関による全国的な外部評価の仕組みも含めた学校評価の充実方策を検討するために，学校を実地に訪問し調査することを含め，区の委嘱する専門家等による学校の第三者評価を2006年9月から実施した。そしてその成果を蓄積することにより，適切な学校評価システムの構築を図ることを目指すこととした。

2006年度の試行において示された評価項目は次の通りである。

#### ○分野1 学校における教育の状況

##### 大項目1-1 学校が提供する教育の水準

小項目1-1-1 教育課程の状況

小項目1-1-2 各教科等の指導の状況

小項目1-1-3 生徒指導・進路指導の状況

小項目1-1-4 特別支援教育の状況

小項目1-1-5 安全管理・保健管理の状況

##### 大項目1-2 児童生徒が達成した教育の水準

小項目1-2-1 児童生徒の学力・体力の状況

小項目1-2-2 児童生徒の出席状況

小項目1-2-3 児童生徒の全人格的発達の状況

#### ○分野2 学校の管理運営の状況

##### 大項目2-1 学校の組織運営等の状況

小項目2-1-1 学校の組織運営の状況

小項目 2-1-2 教職員の意欲・資質及びその向上に向けた取組状況

小項目 2-1-3 設置者（市区町村教育委員会）と学校の状況

小項目 2-1-4 施設・設備の状況

大項目 2-2 学校評価・情報公開の状況

小項目 2-2-1 自己評価の実施状況

小項目 2-2-2 外部評価の実施状況

小項目 2-2-3 学校評価及び学校に関する情報の公開の状況

○分野 3 保護者，地域住民等との連携の状況

大項目 3-1 児童生徒，保護者の意見・要望等の状況

小項目 3-1-1 学校に対する児童生徒の意見・要望等の状況

小項目 3-1-2 学校に対する保護者の意見・要望等の状況

大項目 3-2 保護者，地域住民等との連携協力の状況

小項目 3-2-1 学校と保護者・地域社会等との連携協力の状況

評価は，小項目ごとに行われた。各小項目には，その内容を踏まえて，教育活動等の状況を詳細に分析する上での基本的観点として「指標」が挙げられている。各指標は以下の通りである。

○分野 1 学校における教育の状況

大項目 1-1 学校が提供する教育の水準

小項目 1-1-1 教育課程の状況

指標 1 児童生徒や学校の実態，保護者や地域の意見・要望等を踏まえ，学校としての教育の目標が適切に設定されているか。

指標 2 目標を実現するため，必要な教科等の指導体制が整備され，授業時数の配当が適切に行われているか。

指標 3 教育課程の実施に必要な，各教科等ごと等の年間の指導計画や週案などが適切に作成されているか。

指標 4 学習指導要領や各教育委員会が定める基準にのっとり，児童生徒の発達段階に即した指導が適切になされているか。

指標 5 児童生徒の学習について観点別学習状況の評価や評定などが適切に行わ

れているか。

指標 6 教職員が学校の教育課程の編成・実施の考え方を共通理解するとともに、教育課程の実施の管理が適切に行われているか。

指標 7 学校図書館の計画的利用や、読書活動の推進に取り組んでいるか。

指標 8 授業研究の継続的实施など、授業改善に取り組んでいるか。

#### 小項目 1 - 1 - 2 各教科等の指導の状況

指標 1 説明、板書、発問など、各教員の授業の実施方法は適切か。

指標 2 視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の活用は適切か。

指標 3 体験的学習や問題解決的な学習、児童生徒の興味・関心を生かした自主的・自発的な学習が適切に行われているか。

指標 4 個別指導やグループ別指導、習熟度に応じた指導、補助的な学習や発展的な学習など、個に応じた指導が適切になされているか。

指標 5 ティームティーチング指導などにおいて、教員間で協力的な指導がなされているか。

指標 6 授業や教材の開発に外部人材を活用し、より良いものとする工夫がなされているか。

指標 7 学級内における児童生徒の様子や、学習に適した環境に整備されているかなど、学級経営が円滑に行われているか。

指標 8 体験活動、学校行事などが、適切な管理体制の下に効果的に実施されているか。

指標 9 部活動など教育課程外の活動が、適切な管理体制の下に効果的に実施されているか。

指標 10 コンピュータや情報通信ネットワークを効果的に活用した授業が行われているか。

#### 小項目 1 - 1 - 3 生徒指導・進路指導の状況

指標 1 学校の教職員全体として生徒指導（教育相談）・進路指導に取り組む体制が整備されているか。

指標 2 進路指導のための施設設備が整備されているか。

指標 3 生徒指導に必要な個人的資料や、進路情報について、収集・活用しているか。

指標 4 適切な勤労観・職業観など主体的に進路を選択する能力・態度の育成のための指導がなされているか。

指標 5 保護者や地域社会，企業等と連携協力が図られているか。

指標 6 問題行動に適切に対処できているか。

指標 7 職場体験活動や，進路相談が適切に実施されているか。

#### 小項目 1－1－4 特別支援教育の状況

指標 1 校内委員会の設置，特別支援教育コーディネーターの指名や校内研修の実施等，特別支援教育のための校内支援体制が整備され，適切に機能しているか。

指標 2 盲・聾・養護学校や特殊学級と通常の学級の児童生徒の交流及び共同学習が適切に行われているか。

指標 3 個別の指導計画や教育支援計画が適切に作成されているか。

指標 4 医療，福祉など関係機関との連携が適切に図られているか。

#### 小項目 1－1－5 安全管理・保健管理の状況

指標 1 安全管理・保健管理のための体制整備がなされているか。

指標 2 法定の学校保健安全計画（学校保健計画及び学校安全計画など）や，学校防災計画等は作成・実施されているか。

指標 3 危機管理マニュアル等は作成・活用されているか。

指標 4 児童生徒を対象とする安全・保健（薬物乱用防止，心のケア等を含む）に関する体制整備や指導・相談が適切に実施されているか。

指標 5 日常の健康観察や，疾病予防，児童生徒の自己健康管理能力向上のための取り組み，健康診断が適切に実施されているか。

指標 6 学校事故等の緊急事態発生時に適切に対応できているか。

指標 7 安全点検（通学路の安全点検を含む）や，教職員・児童生徒の安全対応能力の向上を図るための取り組みが適切に行われているか。

指標 8 家庭や地域，保健・医療機関など関係機関との連携が図られているか。

### 大項目 1－2 児童生徒が達成した教育の水準

#### 小項目 1－2－1 児童生徒の学力・体力の状況

指標 1 児童生徒の学習についての観点別学習状況の評価や評定など結果。

指標 2 学力調査等の結果。

指標 3 運動や体力に関する調査の結果。

指標 4 児童生徒の学力・体力の状況を踏まえた学校の取組の状況

小項目 1－2－2 児童生徒の出席状況

指標 1 児童生徒の出席率及び遅刻の状況

指標 2 児童生徒の出欠（不登校を含む）や遅刻について保護者と連携がとれているか。

小項目 1－2－3 児童生徒の全人格的発達の状況

指標 1 自ら考え、自主的・自律的に行動でき、自らの言動に責任を負うことができるよう適切な指導を行っているか。

指標 2 児童生徒を対象とした生活習慣に関する調査の結果。

指標 3 保護者と連携協力して基本的な生活習慣を身につけさせるための工夫がなされているか。

指標 4 児童生徒の適性を発見し能力を引き出し、それを発揮できるようにするための工夫がなされているか。

指標 5 豊かな人間関係づくりに向けた指導が適切になされているか。

指標 6 命の大切さや環境の保全などについて適切な指導を行っているか。

指標 7 社会の一員としての意識（公平、公正、勤労、奉仕、公共心、公德心や情報モラルなど）について適切に指導を行っているか。

指標 8 規範意識の向上に向けた指導や、非行防止教室の実施が適切になされているか。

指標 9 問題行動の発生状況。

○分野 2 学校の管理運営の状況

大項目 2－1 学校の組織運営等の状況

小項目 2－1－1 学校の組織運営の状況

指標 1 校長は、学校の状況を踏まえ重点化された中・短期の目標を定めるとともに、その達成に向けて学校の組織を適切に構築するなどの工夫がなされているか。

指標 2 校長など管理職は、適切にリーダーシップを発揮しているか。また、他の教職員から信頼を得ているか。

指標 3 校務分掌や主任制が適切に機能するなど、学校の明確な運営・責任体制



が構築されているか。

指標 4 職員会議等が適切に運営されているか。

指標 5 勤務時間管理や職専免研修の承認状況、勤務評定（教員評価）等、服務監督が適切に行われているか。

指標 6 各種文書や個人情報等の学校が保有する情報が適切に管理されているか。また、教職員に情報の取扱い方針が周知されているか。

指標 7 県費、市費、PTA 会費や各種積立など学校が管理する資金の経理（資金の管理、会計報告、監査等）が適切に行われている。

#### 小項目 2 - 1 - 2 教職員の意欲・資質及びその向上に向けた取組状況

指標 1 校内における研修の実施体制の整備状況。

指標 2 校内研修の課題が適切に設定されているか。

指標 3 校内研修・校外研修の実施・参加状況。

指標 4 臨時採用・非常勤講師等の非正規採用教員の資質の確保・向上に向けた取り組みがなされているか。

指標 5 指導力不足教員の状況の把握と対応が適切になされているか。

指標 6 自宅研修（職専免研修）の内容及び事前・事後の対応が適切になされているか。

#### 小項目 2 - 1 - 3 設置者（市区町村教育委員会）と学校の状況

指標 1 設置者が明確な教育方針等を示し、それに基づく学校運営や教育活動が行われているか。

指標 2 設置者と連携し、教材・教具・図書の整理が適切になされているか。

指標 3 設置者と連携し、学校教育の情報化が適切になされているか。

指標 4 児童生徒の状況（学力等の状況や問題行動等）や安全管理等（不審者情報等）に関する情報が適切に設置者と共通できているか。

指標 5 学校が課題と考える事項について設置者と共通理解が図られているか。

#### 小項目 2 - 1 - 4 施設・設備の状況

指標 1 設置者と連携し、学習・生活環境改善のための取り組みが行われているか。

指標 2 設置者と連携し、施設・設備の安全・維持管理のための点検を実施し、必要な改善が図られているか。

指標 3 設置者と連益し，施設・設備が有効に活用されているか。

## 大項目 2 - 2 学校評価・情報公開の状況

### 小項目 2 - 2 - 1 自己評価の実施状況

指標 1 自己評価の項目は適切か。

指標 2 自己評価が年に 1 回以上定期的に実施されているか。

指標 3 全教職員が評価に関与しているか。

指標 4 保護者，地域住民に対するアンケート等（外部アンケート等）を実施し，自己評価を行う上での参考としているか。

指標 5 自己評価の結果を，翌年度の教育目標等の改善に活用しているか。

### 小項目 2 - 2 - 2 外部評価の実施状況

指標 1 外部評価（PTA 役員（保護者）や地域住民など，当該学校の教職員以外の者が行う評価）の項目は適切か。また，自己評価との関連性が考慮されているか。

指標 2 外部評価が年に 1 回以上定期的に実施されているか。

指標 3 外部評価のための組織（外部評価委員会のほか，学校評議員や学校運営協議会等の既存の組織を活用する場合を含む）が構成されているか。

指標 4 外部評価を行う者に，保護者が含まれているか。

指標 5 外部評価の結果を，翌年度の教育目標等の改善に活用しているか。

### 小項目 2 - 2 - 3 学校評価及び学校に関する情報の公開の状況

指標 1 学校評価（自己評価・外部評価とも）結果を保護者等に公開しているか。

指標 2 学校便りや学級便りの発行など，主として保護者を対象とした情報の伝達・公開が適切に行われているか。

指標 3 情報公開を行う際に，その想定される受け手に応じた情報が十分に提供されているか。

指標 4 情報公開手段として，ホームページを活用するなど，広く周知・公開するための工夫がなされているか。

指標 5 児童生徒の個人情報の保護に十分配慮しているか。

指標 6 学校評価結果を，設置者（教育委員会）に報告しているか。

## ○分野 3 保護者，地域住民等との連携の状況

### 大項目 3 - 1 児童生徒，保護者の意見・要望等の状況

小項目 3 - 1 - 1 学校に対する児童生徒の意見・要望等の状況

指標 1 児童生徒による授業の評価の結果。

指標 2 児童生徒が学校に満足しているかどうかや、重要と考える事項が何かを把握しているか。

指標 3 授業など学校に対する評価が実施されている場合、評価される側（教員）が、個別の評価を行った児童生徒を特定できないよう配慮しているか。

小項目 3 - 1 - 2 学校に対する保護者の意見・要望等の状況

指標 1 保護者が学校に満足しているかどうかや、重要と考える事項が何かを把握しているか。

指標 2 教育相談体制が整備され、保護者から寄せられた具体的な意見や要望を把握し、適切に対応しているか。

指標 3 学校に対する評価が実施されている場合、評価される側（教員）が、個別の評価を行った保護者を特定できないように配慮しているか。

大項目 3 - 2 保護者，地域住民等との連携協力の状況

小項目 3 - 2 - 1 学校と保護者・地域社会等との連携協力の状況

指標 1 学校評議員や PTA（保護者）との懇談の実施状況や学校運営協議会の運営状況。

指標 2 PTA や地域団体との連携の充実の状況

指標 3 学校運営への PTA（保護者），地域住民の参画及び協力の状況

指標 4 地域住民から寄せられた具体的な要望や意見を把握し、適切に対応しているか。

指標 5 地域の自然や文化財，伝統行事などの教育資源が活用されているか。

指標 6 地域子ども教室等の放課後対策事業において，事業関係者と教職員間で，必要に応じ，参加する子どもの健康状態等に関する情報交換や，移動の安全確保のための取り組み等の連携協力が適切に行われているか。

指標 7 学校開放などの実施状況。

指標 8 幼小連携，小中連携，中高連携など学校間の円滑な接続に関する工夫がなされているか。

小項目ごとに評定が出されるが，その評定は次の 5 段階である。

評定5 極めて優れている

：全国的に見て特にすばらしい取り組みがなされていたり，卓越した成果を上げているなど，他の学校にとって大いに参考になる模範となるべきものと考えられる場合。

評定4 非常に良い

：「評定3」に比して，より優れた取り組みがなされ，成果を上げている状況が多くあると考えられる場合。

評定3 良い

評定2 課題がある

：「評定3」に比して，取り組みが十分ではなかったり，成果が十分に上げられていない状況が多くあると考えられる場合。

評定1 課題が多く速やかな改善が必要

：「評定2」に比して，取り組みが全くなされていなかったり，成果がほとんどあげられないなど，学校の状況が直ちに設置者による指導等の改善措置が求められる状況にあると考えられる場合。

「評定3 良い」の判断基準は，小項目ごとに具体的な状況が例示され，そのような状況にあると考えられる場合とされている。例えば，「小項目1－1－1 教科等の状況」では，次の点が例示されている。

- ・ 適切な指導計画等の下に，授業時数が確保され，多くの児童生徒の能力の伸長に効果を上げている。
- ・ 各教科，領域等の連携が図れている。
- ・ 法令等に定められた教育内容に適合し，発達段階に即した適切な教育が提供されている。
- ・ 教育内容の充実のために，外部人材の活用が適切に図られている。
- ・ 児童生徒の成績評価が適切に行われ，その状況を踏まえ，指導計画の見直しや授業改善，教材選定等がなされている。

これらの指標に基づいて小項目ごとの評価結果が出され，その結果を踏まえて，学校全体の状況について総合的に判断し，総合評価の結果を出す。総合評価においても上記の5段階で評定が出される。そして，「総合評定3 良い」と判断する状況例は次のように示されている。

- ・ 児童生徒の学力、体力、その他の全人的発達に向けて学校が効果的に努力しており、その取り組みの成果が見られる。
- ・ 学校は適切に組織され、円滑に運営されている。
- ・ 保護者地域社会との連携協力が図られており、相互に有する様々な資源が活用されている。
- ・ 多くの児童生徒、保護者、地域社会等から学校は信頼されている。

以上の評価項目と評価指標に基づいて実施された 2006 年度の試行事業について、文部科学省は学校、教育委員会、評価委員にアンケートを行い、その成果と課題を分析し、2007 年 8 月に『平成 18 年度 学校の第三者評価の試行について 報告書』をまとめている。その中で、評価項目と評価指標についての課題として次の 3 点が指摘された。

- ・ 6 つの設定された大項目について、相互に重複する内容も多く、調査報告書において評価内容をどこに記述すべきか迷ったり重複した例が見られる。このことから、大項目を整理統合することが重要であるが、その際には、評価をもっと細分化して示して欲しいという意見もあることなどから、評価項目があまりに大きな括りになりすぎないように留意することが必要である。
- ・ 確証項目に設定された指標について、あるかないかで判断できるもの、多少の事実関係の説明で判断できるもの、実地観察による判断をようするものなど、その内容やレベルに大きな差があることから、ある程度分類することが必要である。
- ・ 指標の内容についてどの程度まで調査すべきか、例えば各種基準の達成状況について逐一検証することまで行うことの是非や可能性について整理が必要である。

また 5 段階で評定を出すことについては次の 3 点が課題として指摘され、今後の検討課題とされた。

- ・ 報告書においては、総合評価及び大項目について評定を付したが、小項目については講評のみとし、評定は明らかにしていない。これは、評価チームの構成に由来する時間的制約から、18 ある小項目全てについて十分な議論を踏まえて評価チームとしての意見を統一することが困難であると考えられたためであるが、大項目では括りが大きすぎ、もう少し詳細な内容について評定を示すべきとの意見も多くあった。今後、評定を付す対象の拡大の可能性について検討

する必要がある。

- ・ 総合評価及び拡大項目を通じて、5段階の真ん中である3に評価が集中する傾向が見られる一方で、5は1つだけあり、また1は全く見られなかった。また「評定3 良い」が比較的良い状況の学校がイメージされ、評定2との間の「普通」の状況をどのように評価すべきなのかという意見や、評定3と4の間が広すぎて評定4を付けづらいとの意見が実際の評価の場面で多く聞かれた。このことから、5段階評定の段階設定について見直しが必要である。
- ・ 総合評価について、それが学校の序列化につながることを懸念する意見がしばしば聞かれた。一方で、学校の状況の全体的な把握のために必要との意見も評価者から聞かれた。今後、総合評価の必要性の有無を含めた在り方について、さらに検討することが必要である。

## 1.2 2007年度の評価項目と評価指標

文部科学省では、前述した2006年度の試行事業の成果と課題を踏まえ、2007年度の試行事業では、評価項目と評価指標の見直しを行った。

評価項目は次の通りである。

### 大項目1 各教科等の状況

#### 中項目1-1 授業等の状況

##### 小項目1-1-1 各教科等の授業の状況

- 指標1 説明、板書、発問など、各教員の授業の実施方法は適切か。
- 指標2 視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の活用は適切か。
- 指標3 体験的な学習や問題解決的な学習、児童生徒の興味・関心を生かした自主的・自発的な学習が適切に行われているか。
- 指標4 個別指導やグループ別指導、習熟度に応じた指導、補充的な学習や発展的な学習などの個に応じた指導の方法等は適切か。
- 指標5 ティームティーチング指導などにおいて、教員間で協力的な指導がなされているか。
- 指標6 学級内における児童生徒の様子や、学習に適した環境に整備されているかなど、学級経営が円滑に行われているか。
- 指標7 コンピュータや情報通信ネットワークを効果的に活用した授業が行

われているか。

指標 8 学習指導要領や各教育委員会が定めた基準にのっとり，児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われているか。

指標 9 児童生徒の実態を踏まえた，個別指導やグループ別指導，習熟度に応じた指導，補助的な学習や発展的な学習など，個に応じた指導が適切に計画・実施されているか。

指標 10 設置者と連携し，学校の情報化が適切になされているか。

指標 11 授業や教材の開発に地域の人材など外部人材を活用し，より良いものとする工夫がなされているか。

#### 小項目 1－1－2 教育課程等の状況

指標 1 学校の教育課程の編成・実施の考え方について，教職員間に共通理解が図られているか。

指標 2 児童生徒の学力・体力の状況を把握し，それを踏まえた適切な取り組みがなされているか。

指標 3 児童生徒の学習について観点別学習状況の評価や評定などが適切に行われているか。

指標 4 学校図書館の計画的利用や，読書活動の推進に取り組んでいるか。

指標 5 体験活動，学校行事などが，適切な管理体制の下に適切に実施されているか。

指標 6 部活動など教育課程外の活動が，適切な管理体制の下に適切に実施されているか。

指標 7 必要な教科等の指導体制が整備され，授業時数の配当が適切に行われているか。

指標 8 学習指導要領や各教育委員会が定める基準にのっとり，児童生徒の発達に即した指導が適切になされているか。

指標 9 教育課程の実施の管理が適切に行われているか。

指標 10 児童生徒の実態を踏まえた，個別指導やグループ別指導，習熟度に応じた指導，補充的な学習や発展的な学習など，個に応じた指導が適切に計画・実施されているか。

指標 11 幼小連携，小中連携，中高連携など学校間の円滑な接続に関する工夫

がなされているか。

#### 小項目 1 - 2 特別支援教育の状況

指標 1 特別支援学校や特別支援学級と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習が適切に行われているか。

指標 2 医療、福祉など関係機関との連携が適切に図られているか。

指標 3 校内委員会の設置、特別支援教育コーディネータの指名や校内研修の実施等、特別支援教育のための校内支援体制が適切に整備されているか。

指標 4 個別の指導計画や教育支援計画が適切に作成されているか。

#### 小項目 1 - 3 進路指導の状況

指標 1 学校の教職員全体として進路指導に取り組む体制が整備されているか。

指標 2 生徒理解に必要な個人的資料や、進路情報について、収集、活用しているか。

指標 3 生徒の能力・適性等を発見するための工夫等が適切に行われているか。

指標 4 進路相談が適切に実施されているか。

指標 5 適切な勤労観・職業観など主体的に進路を選択する能力・態度の育成のための指導がなされているか。

指標 6 保護者や地域社会、企業等と連携協力が図られているか。

指標 7 進路指導のための施設設備が整備されているか。

指標 8 職場体験活動が適切に実施されているか。

### 大項目 2 児童生徒の状況

#### 中項目 2 - 1 生徒指導等の状況

##### 小項目 2 - 1 - 1 生徒指導の状況

指標 1 学校の教職員全体として生徒指導に取り組む体制が整備されているか。

指標 2 問題行動に適切に対処できているか。

指標 3 非行防止教室等が適切に実施されているか。



指標 4 保護者や地域社会，関係機関等と連携協力が図られているか。

#### 小項目 2 - 1 - 2 保健管理の状況

指標 1 児童生徒を対象とする保護（薬物乱用防止，心のケア等を含む）に関する体制整備や指導・相談が適切に実施されているか。

指標 2 家庭や地域の保護・医療機関等との連携が図られているか。

指標 3 法定の学校保健計画は作成・実施されているか。

指標 4 日常の健康観察や，疾病予防，児童生徒の自己健康管理能力のための取り組み，健康診断が適切に実施されているか。

#### 小項目 2 - 2 児童生徒の人格的発達の状況

指標 1 自ら考え，自主的・自律的に行動でき。自らの言動に責任を負うことができるような適切な指導を行っているか。

指標 2 保護者と連携協力して基本的な生活習慣をみにつけさせるための工夫がなされているか。

指標 3 児童生徒の適性を発見し能力を取り出し，それを発揮できるようにするための工夫がなされているか。

指標 4 豊かな人間関係づくりに向けた指導が適切になされているか。

指標 5 命の大切さや環境の保全などについて適切な指導を行っているか。

指標 6 社会の一員としての意識（公平・公正・勤労，奉仕，公共心，公德心や情報モラルなど）について適切に指導が行われているか。

指標 7 規範意識の向上にむけた指導が適切になされているか。

#### 小項目 2 - 3 安全管理の状況

指標 1 学校事故等の緊急事態発生時に適切に対応できているか。

指標 2 家庭や地域の関係機関，団体との連携が図られているか。

指標 3 法定の学校安全計画や，学校防災計画等は作成・実施されているか。

指標 4 危機管理マニュアル等は作成・活用されているか。

指標 5 安全点検（通学路の安全点検を含む）や，教職員・児童生徒の安全対応能力の向上を図るための取り組みが適切におこなわれているか。

#### 小項目 2 - 4 学校に対する児童生徒・保護者の意見・要望等の状況

指標 1 児童生徒・保護者が学校に満足しているかどうかや，重要と考える事項が何かを把握しているか。

指標 2 教育相談体制が整備され、児童生徒・保護者から寄せられた具体的な意見や要望を把握し、適切に対応しているか。

### 大項目 3 学校の管理運営の状況

#### 中項目 3-1 組織運営等の状況

##### 小項目 3-1-1 組織運営の状況

指標 1 校長など管理職は、教育目標等の達成に向けて、適切にリーダーシップを発揮しているか。また、他の教職員から信頼を得ているか。

指標 2 校務分掌や主任制が適切に機能するなど、学校の明確な運営・責任体制が整備されているか。

指標 3 職員会議等が適切に運営されているか。

指標 4 県費、市費など学校が管理する資金の経理（資金の管理、会計報告、監査等）が適切に行われているか。

指標 5 勤務時間管理や職専免研修の承認状況等、服務監督が適切に行われているか。

指標 6 各種文書や個人情報等の学校が保有する情報が適切に管理されているか。また、教職員に情報の取扱方針が周知されているか。

##### 小項目 3-1-2 教職員の意欲・資質及びその向上に向けた取組状況

指標 1 授業研究の継続的实施など、授業改善に取り組んでいるか。

指標 2 校内における研修の実施体制の整備状況。

指標 3 校内研修の課題が適切に設定されているか。

指標 4 校内研修・校外研修の実施・参加状況。

指標 5 臨時採用・非常勤講師等の非正規採用教員の資質の確保・向上に向けた取り組みがなされているか。

指標 6 指導力不足教員の状況の把握と対応が適切になされているか。

#### 中項目 3-2 教育目標の設定と自己評価の実施状況

##### 小項目 3-2-1 教育目標の設定と自己評価の実施状況

指標 1 児童生徒や学校の実態、保護者や地域の意見・要望等を踏まえ、学校としての教育目標等が適切に設定されているか。

指標 2 学校の状況を踏まえ、重点化された中・短期の目標が定められている

か。

指標 3 自己評価の項目は適切か。

指標 4 自己評価が年に 1 回以上定期的に実施されているか。

指標 5 自己評価の結果を、翌年度の教育目標等の改善に活用しているか。

指標 6 全教職員が評価に関与しているか。

指標 7 外部アンケート等を実施し、自己評価を行う上での参考としているか。

指標 8 授業など学校に対する評価が実施されている場合、評価を行った児童生徒・保護者の匿名性の担保に配慮しているか。

指標 9 自己評価結果を、設置者（教育委員会）に報告しているか。

#### 小項目 3 - 2 - 2 学校関係者評価等の実施状況

指標 1 学校関係者評価又はそれに匹敵する評価（但し、外部アンケート等を除きます。以下、「学校関係者評価」と表記する）の項目は適切か。また、自己評価との関連性が考慮されているか。

指標 2 学校関係者評価等のための組織（外部評価委員会のほか、学校評議員や学校運営協議会等の既存の組織を活用する場合を含む）が構成されているか。

指標 3 学校関係者評価等を行う者に、保護者が含まれているか。

指標 4 学校関係者評価等の結果を、翌年度の教育目標等の改善に活用しているか。

指標 5 学校関係者評価等が年に 1 回以上定期的に実施されているか。

指標 6 学校関係者評価等の結果を、設置者（教育委員会）に報告しているか。

#### 中項目 3 - 3 設置者と学校の取組の状況

##### 小項目 3 - 3 - 1 設置者と学校の連携の状況

指標 1 設置者が明確な教育方針等を示し、それに基づく学校運営や教育活動が行われているか。

指標 2 学校の裁量により執行できる予算の措置など、学校の裁量を高め、学校が自らの運営の改善策を講じやすくする工夫がなされているか。

指標 3 児童生徒の状況（学力等の状況や問題行動等）や安全管理等（不審者情報等）に関する情報を適切に設置者と共有できているか。

指標 4 学校が課題と考える事項について設置者と共通理解が図られているか。

指標 5 設置者と連携し、教材・教具・図書の整備が適切になされているか。

#### 小項目 3 - 3 - 2 施設・設備の状況

指標 1 設置者と連携し、施設・設備の安全・維持管理のための点検を実施し、必要な改善（耐震化，アスベスト対策を含む）が図られているか。

指標 2 設置者と連携し、施設・設備が有効に活用されているか。

指標 3 設置者と連携し、学習・生活環境改善のための取り組みが行われているか。

#### 大項目 4 学校・家庭・地域の連携協力の状況

##### 小項目 4 - 1 学校に関する情報公開の状況

指標 1 学校に関する様々な情報が，その想定される受け手に応じて，十分にわかりやすい内容で，かつ適切な分量が提供されているか。

指標 2 児童生徒の個人情報の保護に十分配慮しているか。

指標 3 学校評価（自己評価・学校関係者評価等）結果を広く一般の保護者等に公開しているか。

指標 4 学校便りや学級便りの発行など，主として保護者を対象とした情報の伝達・公開が適切に行われているか。

指標 5 情報公開手段として，ホームページを活用するなど，広く周知・公開するための工夫がなされているか。

##### 小項目 4 - 2 学校と保護者・地域住民等との連携協力の状況

指標 1 学校運営への PTA（保護者），地域住民の参画及び協力の状況。

指標 2 地域住民から寄せられた具体的な要望や意見を把握し，適切に対応しているか。

指標 3 学校開放などの実施状況。

指標 4 学校評議員や PTA（保護者）との懇談の実施状況や学校運営協議会の運営状況。

指標 5 PTA や地域団体との連絡の充実の状況。

指標 6 地域の自然や文化財，伝統行事などの教育資源が活用されているか。

指標 7 授業や教材の開発に地域の人材など外部人材を活用し，よりよいもの

とする工夫がなされているか。

指標 8 地域子ども教室等の放課後対策事業において、事業関係者と教職員間で、必要に応じ、参加する子どもの健康状態等に関する情報交換や、移動の安全確保のための取り組み等の連携協力が適切に行われているか。

17 項目の小項目ごとに次の 4 段階で評定が示されている。

評定 A 「優れている」（優れている状況にある）

優れた取組や状況等が見られ、課題は少ないか、又は改善に向けた取組が効果的に成果を上げている様子が見られる状況。

評定 B 「良い」（良い状況にある）

良い取組や状況等が見られ、課題はあるが、改善に向けた取組が成果を上げつつある様子が見られる状況。

評定 C 「おおむね満足」（課題はあるがおおむね満足できる状況にある）

課題は少なからずあるが、改善に向けた取組が見られるなど深刻な状況はみられず、通常求められる学校運営がおおむねなされている様子が見られる状況。

評定 D 「要改善」（課題が多く速やかな改善が必要な状況にある）

課題が非常に多いか、又は深刻な状況にあり、直ちに改善を図らなければならない様子が明らかに見られるが、改善に向けた取組に着手できていないか、又はほとんど改善を上げていない様子が見られる状況。

この 4 段階に加えて、「全国的にみて非常に高い水準にあると考えられる場合など、全国の模範となるべきすばらしい状況や取組がなされていると考えられる場合」は、「評定 A+」（模範的：模範となる状況にある）と評定することとなっている。

2006 年度の時と同様に、評定 B のみ、どのような状況がみられたらどの評定をつけるかの例示がなされている。例えば、「各教科等の授業の状況」では、次の 4 つ項目が自称として例示されている。

- ・多くの児童生徒が集中して学習に取り組んでいる。
- ・多くの教員が適切な専門的知識及び指導法を有し、授業は正確に行われている。
- ・個に応じた指導が適切に行われている。
- ・教室内は清掃、整理整頓がなされ、掲示物等も適切であり、落ち着いて学習できる

環境が整備されている。

## 2 国立教育政策研究所における評価項目と評価指標

### 2.1 評価項目と評価指標

国立教育政策研究所では、2007年に文部科学省の委託を受け「研究機関等主体型による第三者評価の実践研究」を実施した。そこで使用した評価項目及び評価指標は、文部科学省が2007年の試行で実施したものを使用することとした。

しかし、文部科学省の評価指標の多くは「・・・は適切ですか」という文言で記述されており、何を持って適切かを判断する基準が曖昧であり、評価者による判断にずれが生じるおそれがあることから、より詳細に「適切である」と判断される事象を例示した「視点」を評価指標ごとにまとめることとした。

国立教育政策研究所で使用した評価指標と視点は以下の通りである。

なお視点としては、このような取組をしているがなかなか成果がみられないので適切であると判断できないという場合が生じることも予想されることから、取組として適切であることと、成果を上げているかどうかの2つの判断基準をとるべきであると判断し、前者を取組指標、後者を成果指標とした。表中の○囲みの数字が取組指標、カタカナは成果指標を指している。

## I 各教科等の状況

### 1. 各教科等の授業の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	説明、板書、発問など、各教員の授業の実施方法は適切か。	① 多くの教員が適切な専門的知識及び指導法を有し、授業は正確に行われている。 ② 説明、板書、発問などの指導方法について、学校で共通した指導方針がある。 ③ 全教員は、この指導方針を理解している。 ④ 管理職は、授業観察等により、指導方法の適切性を確認している。

		<p>⑤ この確認に基づいて、指導方法の見直しを行っている。</p> <p>⑥ 声量、話し方、言葉遣いが適切である。</p> <p>⑦ 多様な考えを引き出す発問をしている。</p> <p>⑧ 色や大きさを工夫して、授業の流れがわかる板書をしている。</p> <p>ア) 児童生徒が教員の授業の進め方（板書、説明、発問など）に満足している。</p> <p>イ) 保護者が教員の授業の進め方（板書、説明、発問など）に満足している。</p>
指標 2	視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の活用は適切か。	<p>① 視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の利用方法が整理・文書化されている。</p> <p>② 上記の整理されたものを全教員に対して、説明を行っている。</p> <p>③ 上記の整理されたものを必要に応じて、適宜参照できるような管理体制にある。</p> <p>④ ビデオや写真など視聴覚教材を活用している。</p> <p>⑤ OHP、コンピュータなど、教育機器などを活用している。</p> <p>⑥ 視聴覚教材、機器が効果的に使われている。</p> <p>⑦ 授業の実施結果を踏まえて、適宜、利用方法を見直している。</p> <p>ア) 児童生徒が、視聴覚教材や教育機器を利用した授業により、授業内容がわかりやすくなったと感じている。</p>
指標 3	体験的な学習や問題解決的な学習、児童生徒の興味・関心を生かした自主的・自発的な学習が適切に行われている	<p>① 年間指導計画で、体験的な学習や問題解決的な学習を計画している。</p> <p>② 体験的な学習を行っている。</p> <p>③ 問題解決的な学習を行っている。</p> <p>④ 児童生徒の興味・関心を生かした自主的・自発的な</p>

	るか。	<p>学習を行っている。</p> <p>⑤ これら学習をとおして，児童生徒の自主性や自発性の発達を観察している。</p> <p>⑥ 観察結果を踏まえて，学習指導へのフィードバック内容を明らかにしている。</p> <p>ア)児童生徒は，体験的な学習，問題解決的な学習，児童生徒の興味・関心を生かした自主的・自発的な学習を受けて，学習意欲を更に高めている。</p>
指標 4	個別指導やグループ別指導，習熟度に応じた指導，補充的な学習や発展的な学習などの個に応じた指導の方法等は適切か。	<p>① 年間指導計画で，個別指導およびグループ別指導，習熟度別学習を計画している。</p> <p>② 個々の子どもたちの取り組みに対して，指導や支援をしている。</p> <p>③ 個々の子どもたちの実態に応じて，個に応じた指導方法が実践されている。</p> <p>④ グループ別指導を行っている。</p> <p>⑤ 習熟度に応じた指導を行っている。</p> <p>⑥ 発展的な学習を行っている。</p> <p>⑦ これらの学習を通して，児童生徒の学力の向上を観察している。</p> <p>⑧ 観察結果を踏まえて，次回の学習指導へのフィードバック内容を明らかにしている。</p> <p>ア) 習熟度別の児童生徒・生徒の階層すべてにおいて，学力の伸びが認められる。</p>
指標 5	ティームティーチング指導などにおいて，教員間で協力的な指導がなされているか。	<p>① TT指導に関する年間指導計画があり，教員間で理解されている。</p> <p>② TTの教員間で，授業前に，打合せを行い，個々の役割を明確にしつつ，指導計画を共有している。</p> <p>③ TTの教員間で，授業中に，計画に沿ってそれぞれの役割を実行している。</p>



		<p>④ TTの教員間で、授業中に臨機応変な対応ができている。</p> <p>⑤ TTの教員間で、授業後に、打合せを行い、児童生徒に関する情報を共有している。</p> <p>ア) 児童生徒は、TTそれぞれの教員から十分な指導を受け、その指導の方向性は一貫していると感じている。</p>
指標 6	学級内における児童生徒の様子や、学習に適した環境に整備されているかなど、学級経営が円滑に行われているか。	<p>① 教室内は清掃、整理整頓がなされ、掲示物等が適切であり、落ち着いて学習できる環境が整備されている。</p> <p>② 教員が児童生徒の活動状況を把握している。</p> <p>③ 教員が規律ある指導を行っている。</p> <p>④ 問題がある状況については、教員間に共有理解がある。</p> <p>⑤ 問題解決に向けて、教員が協働している。</p> <p>ア) 多くの児童生徒が集中して学習に取り組んでいる。</p> <p>イ) 規律が守られており、私語や忘れ物がなくほとんどの児童生徒が授業に集中している。</p> <p>ウ) いじめが発生しておらず、児童生徒が相互に協力している。</p> <p>エ) 不登校児童生徒が減少している、あるいはなくなった。</p> <p>オ) 児童生徒が積極的に発言をする。</p>
指標 7	コンピュータや情報通信ネットワークを効果的に活用した授業が行われているか。	<p>① コンピュータや情報通信ネットワーク（以下、コンピューター等と呼称）を授業に利用している。</p> <p>② コンピュータ等利用の保守・運用（バージョンアップ等）が的確に行われている。</p> <p>③ コンピュータ等を授業で活用するための研修が的確に実施されている。</p> <p>ア) 児童生徒は、コンピュータ等を活用した授業により、</p>

		学習が楽しい、もしくは内容が良く分かると感じている。
指標 8	学習指導要領や各教育委員会が定めた基準にのっとり、児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われているか。	<p>① 学習指導要領や各教育委員会が定める基準を全教員が理解している。</p> <p>② 個々の児童生徒の発達段階を定期的に確認し、指導に活用している。</p> <p>③ 児童生徒の発達段階に配慮した授業計画が立てられている。</p> <p>④ 児童生徒の発達段階に即した指導が行われている。</p> <p>⑤ 児童生徒の発達段階別のグループあるいは個人に対して、個別指導を行っている。</p> <p>ア) 発達段階別の到達目標に児童生徒の全員が到達している。</p>
指標 9	授業や教材の開発に地域の人材など外部人材を活用し、より良いものとする工夫がなされているか。	<p>① 授業計画において、外部人材の活用に関する計画を明らかにしている。</p> <p>② 計画に基づいて、外部人材を活用している。</p> <p>③ 外部人材の活用結果を踏まえて、次回の活用へのフィードバック内容を明らかにしている。</p> <p>④ 外部人材を活用する体制が校内外に整備されている。</p> <p>ア) 児童生徒の多くが、外部人材を活用した学習により、興味関心を高めた。</p> <p>教員が、新しい学習指導方法を身につけたなど指導方法の工夫に役立ったと感じている。</p>

## 2. 教育課程等の状況

指標 番号	内容	視点
指標	学校の教育課程の編	① 児童生徒の実態や様子、ニーズ、学校の置かれてい

1	成・実施の考え方について、教職員間に共通理解が図られているか。	<p>る状況，地域の状況に基づいた教育課程編成がなされている。</p> <p>② 学習指導要領等に規定された教育課程が編成され，実施されている。</p> <p>③ 教育課程届に沿った教育課程が実施されている。</p> <p>④ 教育課程編成のねらいや目当てを教職員が理解している。</p>
指標 2	児童生徒の学力・体力の状況を把握し，それを踏まえた適切な取り組みがなされているか。	<p>① 児童生徒の実態や様子，ニーズ，学校の置かれている状況，地域の状況に基づいた教育課程編成がなされている。</p> <p>② 学習指導要領等に規定された教育課程が編成され，実施されている。</p> <p>③ 教育課程届に沿った教育課程が実施されている。</p> <p>④ 教育課程編成のねらいや目当てを教職員が理解している。</p>
指標 3	児童生徒の学習について観点別学習状況の評価や評定などが適切に行われているか。	<p>① 観点別学習状況の評価や評定のルールが明確となっている。</p> <p>② これを利用して，観点別学習状況の評価・評定している。</p> <p>③ 評価・評定の公平性を検証している。</p> <p>ア) 児童生徒が，評価や評点の結果に納得している。</p> <p>イ) 保護者が，評価や評点の結果に納得している。</p>
指標 4	学校図書館の計画的利用や，読書活動の推進に取り組んでいるか。	<p>① 学校図書館の利用に関する計画や文書がある。</p> <p>② 学校図書館の利用方法を児童生徒に説明している。</p> <p>③ 学校図書館の利用を，授業あるいは教科外活動などに組み込んでいる。</p> <p>④ 学校図書館の蔵書の拡大・更新に努めている。</p> <p>⑤ 学校図書館の整理・整頓に努めている。</p> <p>⑥ 読み聞かせなどの多様な読書活動を行っている。</p>

		ア) 児童生徒の学校図書館の利用者数が増加傾向にある。
指標 5	体験活動，学校行事などが，適切な管理体制の下に適切に実施されているか。	<p>① 児童生徒の発達の現状を基に，年間の体験活動計画，学校行事計画を立てている。</p> <p>② 地域や保護者との協力関係を活用し，体験活動計画を立てている。</p> <p>③ 当該計画にそって，体験活動，学校行事が行われている。</p> <p>④ 学校行事を行うために必要な役割分担が明確になっている。</p> <p>⑤ 体験活動後は，児童生徒アンケート等を行い，体験活動の優れている点あるいは改善点の指摘を行っている。</p> <p>⑥ 学校行事の際に問題がある場合には，原因の究明および対応策の実施を行っている。</p> <p>ア) 体験活動が目的とした学習成果の発達の成果が，全児童生徒に見られる。</p> <p>イ) 児童生徒や保護者が，学校行事に安心して参加することができている。</p>
指標 6	部活動など教育課程外の活動が，適切な管理体制の下に適切に実施されているか。	<p>① 児童生徒の興味・関心や児童生徒の発達の現状を基に，年間の部活動計画を立てている。</p> <p>② 当該計画にそって，部活動が行われている。</p> <p>③ 部活動の際に問題がある場合には，原因の究明および対応策の実施を行っている。</p> <p>④ 部活動の顧問などが安全確保や健康管理に十分に配慮している。</p> <p>ア) 全児童生徒もしくはほとんど児童生徒は，部活動に積極的に参加している。</p> <p>イ) 部活動の加入率が向上している。</p>

		<p>ウ)児童生徒は、部活動の内容が、自分の興味や関心に合っており、楽しいと感じている。</p> <p>エ)部活動が目的とする発達の成果が、全児童生徒に見られる。</p>
指標 7	必要な教科等の指導体制が整備され、授業時数の配当が適切に行われているか。	<p>① 目標を実現するため、教科等の指導を行うための校内体制ができている。</p> <p>② 各教員に、教科等の指導に必要なスキルが備わっている。</p> <p>③ 必要な授業時数が確保されている。</p> <p>④ 指導体制および授業時数が適切であるため、目標を達成している。</p>
指標 8	学習指導要領や各教育委員会が定める基準の通り、児童生徒の発達に即した指導が適切になされているか。	<p>① 法令等に定められた教育内容等に適合し、発達段階に即した適切な教育が提供されているか。</p> <p>② 学習指導要領や各教育委員会が定める基準を全教員が理解している。</p> <p>③ 個々の児童生徒の発達段階を学期時で認識している。</p> <p>④ 児童生徒の発達段階に応じた週案である。</p> <p>⑤ 週案に沿った授業が行われている。</p> <p>⑥ 学年別以外にも、児童生徒の発達段階別のグループあるいは個人に対して、個別指導を行っている。</p>
指標 9	教育課程の実施の管理が適切に行われているか。	<p>① 教育課程の実施に必要な、各教科等ごとの年間指導計画が作成されている。</p> <p>② 年間指導計画に基づき週案などが作成されている。</p> <p>③ 管理職が週案などの内容を把握している。</p> <p>④ 年間指導計画週案に基づいた授業が実施されていることを管理する仕組みがある。</p>
指標 10	児童生徒の実態を踏まえた、個別指導やグル	<p>① 個に応じた指導が適切に計画・実施されている。</p> <p>② 年間指導計画で、個別指導およびグループ別指導、</p>

	<p>ープ別指導，習熟度に応じた指導，補充的な学習や発展的な学習など，個に応じた指導が適切に計画・実施されているか。</p>	<p>習熟度別学習を計画している。</p> <p>ア)習熟度別の児童生徒・生徒の階層すべてにおいて，学力の伸びが認められる。</p>
<p>指標 11</p>	<p>幼小連携，小中連携，中高連携など学校間の円滑な接続に関する工夫がなされているか。</p>	<p>① 幼小連携が行われている。（小学校の場合）</p> <p>② 小中連携が行われている。（小学校の場合）</p> <p>③ 中高連携が行われている。（中学校の場合）</p> <p>④ 幼小，小中，中高連携の趣旨を生かした指導計画が作成されている。</p> <p>⑤ 指導計画に基づいた教育活動が実施されている。</p> <p>⑥ 指導結果を踏まえ，内容が見直されている。</p> <p>⑦ 幼小，小中，中高連携を行う体制が整っている。</p> <p>ア)ほとんどの児童生徒は，連携先の学校を知っていて，連携校との連携に基づいた活動に積極的に参加している。</p> <p>イ)児童生徒は，進路先や将来の学校生活について，予め知識を得ていると感じている。</p> <p>ウ)連携活動を通して，教職員が前後の教育段階を意識した授業を行うようになっている。</p>

### 3. 特別支援教育の状況

指標 番号	内容	視点
<p>指標 1</p>	<p>特別支援学校や特別支援学級と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習が適切に行わ</p>	<p>① 特別支援学校や特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習が適切に行われている。</p> <p>② 児童生徒にどの程度他者理解力やボランティア精神などがあるかを教職員が理解している。</p>

	れているか。	<p>③ 年間指導計画において、交流および協同学習が計画されている。</p> <p>④ 計画にもとづいて、交流および協同学習を行っている。</p> <p>⑤ 交流および協同学習の実施結果をふまえ、次回の実施にむけたフィードバック内容を明らかにしている。</p> <p>ア) 児童生徒に他者理解力やボランティア精神が向上した。</p>
指標 2	医療、福祉など関係機関との連携が適切に図られているか。	<p>① 医療、福祉など関係機関との連携体制が備わっている。</p> <p>② 定期的な連絡・相談や、問題発生時の対応等について、支援計画が作成されている。</p> <p>③ 計画に沿って、連携が実行されている。</p> <p>ア) 対象児童生徒の保護者は、必要な指導や教育支援が受けられていると感じている。</p>
指標 3	校内委員会の設置、特別支援教育コーディネータの指名や校内研修の実施等、特別支援教育のための校内支援体制が適切に整備されているか。	<p>① 特別支援教育のための校内委員会が設置されている。</p> <p>② 特別支援教育コーディネーターが指名されている。</p> <p>③ 特別支援教育のための校内研修が実施されている。</p> <p>④ 特別支援教育の対象基準を、全教員が理解している。</p> <p>⑤ 各教員に、特別支援教育の指導に必要なスキルが備わっている。</p> <p>⑥ 各教員と特別支援教育担当者との間で、特別支援教育の指導に関する共通認識を持っている。</p> <p>ア) 特別支援教育体制が適切であるため、対象児童の到達目標に到達している。</p>

指標 4	個別の指導計画や教育支援計画が適切に作成されているか。	<p>① 個別の指導計画や教育支援計画の下に，特別支援教育を受ける児童生徒のための指導が適切に実施している。</p> <p>② 医学的知識と見解に基づき，対象児童生徒に必要な特別支援の内容が明確になっている。</p> <p>③ 対象児童生徒の現状に応じた指導計画や教育支援計画が作成されている。</p> <p>④ 指導計画や教育支援計画に沿った授業が行われている。</p> <p>⑤ 学年別以外にも，対象児童生徒の状況別のグループあるいは個人に対して，個別指導を行っている。</p> <p>ア)特別支援教育体制が適切であるため，対象児童の到達目標に到達している。</p>
---------	-----------------------------	---

#### 4. 進路指導の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	学校の教職員全体として進路指導に取り組む体制が整備されているか。	<p>① 進路指導体制が整えられ，児童生徒は教員か適切な助言や指導を受けている。</p> <p>② 生徒指導（教育相談）・進路指導の責任者および実務担当者が明確になっている。</p> <p>③ 各担当者に，生徒指導（教育相談）・進路指導に必要なスキル備わっている。</p> <p>ア)生徒指導（教育相談）・進路指導体制が適切であるため，児童生徒は，生活や進路上の悩みや相談をする窓口が明確であると感じている。</p>
指標 2	生徒理解に必要な個人的資料や，進路情報について，収集，活用	<p>① 生徒の進路に関する情報を定期的に収集している。</p> <p>② 進路先の情報を適宜更新している。</p> <p>③ 上記情報を活用して進路指導を行っている。</p>



	しているか。	ア)生徒が進路先を決定する際に、十分な情報をもとに決定したと感じている。
指標 3	生徒の能力・適性等を 発見するための工夫 等が適切に行われて いるか。	① 定期的に児童生徒の能力，適性を把握している。 ② 多様な活動の場を設定し，児童生徒の能力や適性を発揮できる場を設定している。 ③ 生徒自らが自分の能力，適性を発見する指導の工夫がなされている。
指標 4	進路相談が適切に実 施されているか。	① 進路指導部を中心とした，進路指導体制が整備されている。 ② 進路指導に当たって，進路指導部と担任との連携協力関係ができています。 ③ 進路指導に関する情報が教職員間で共有されている。 ④ 実施状況に問題がある場合には，原因の究明および対応策の実施を行っている。 ア)児童生徒は，進路選択の際に安心して相談できると感じている。
指標 5	適切な勤労観・職業観 など主体的に進路を 選択する能力・態度の 育成のための指導が なされているか。	① 勤労観・職業観を学ぶ機会を，正課授業もしくは補習授業に組み込んでいる。 ② 個々の児童生徒の興味・関心に沿って，自らの進路を選択する能力・態度の育成の機会を，正課授業もしくは補習授業に組み込んでいる。 ③ この計画に基づいて，機会を提供している。 ④ 管理職が，この実施状況を観察・確認している。 ⑤ 実施状況に問題がある場合には，原因の究明および対応策の実施を行っている。 ア)全ての児童生徒が，勤労観，職業観を学んだと感じている。 イ)個々の児童生徒が，自ら進路を選択する能力が育成されていると，保護者の大半が感じている。

<p>指標 6</p>	<p>保護者や地域社会，企業等と連携協力が図られているか。</p>	<p>① 教員と保護者，地域社会，企業等との連携が図られ，例えば職場体験活動などが実施されている。</p> <p>② 定期的な話し合いや，生活指導・進路指導計画が作成されている。</p> <p>③ 計画に沿って，連携が実行されている。</p> <p>④ 保護者や地域社会，企業等の連携活動の結果をふまえ，次回の計画にフィードバックする内容を明らかにしている。</p>
<p>指標 7</p>	<p>進路指導のための施設設備が整備されているか。</p>	<p>① 進路指導室が設置されている。</p> <p>② 進路指導関係の資料，書籍が整備されている。</p>
<p>指標 8</p>	<p>職場体験活動が適切に実施されているか。</p>	<p>① 職場体験活動について，地元の商店会や産業界及び学校外の関係団体との連携協力関係が築かれている。</p> <p>② 職場体験活動の準備のためのキャリア教育や職業意識の啓発などの教育活動が実施されている。</p> <p>③ 職場体験活動のマニュアルや行動規程などが作成されている。</p> <p>④ 児童生徒は，職場体験活動の目的及び，マニュアルや行動規程を理解している。</p>

## II 児童生徒の状況

### 5. 生徒指導の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	学校の教職員全体として生徒指導に取り組む体制が整備されているか。	① 生徒指導体制が整えられ、児童生徒は教員から適切な助言や指導を受けている。 ② 生徒指導の責任者および実務担当者が明確になっている。 ③ 各担当者に、生徒指導に必要なスキルが備わっている。 ④ 全教職員が学校の指導方針や統一した基準に基づき、児童生徒へ公正な指導をしている。 ア) 生徒指導体制が適切であるため、児童生徒は、生活や進路上の悩みや相談をする窓口が明確であると感じている。 イ) 教員が一致した内容で生徒指導を行っており、児童生徒は公平な指導がなされていると感じている。 ウ) 生徒指導体制が適切であるため、児童生徒は、安心して学校生活を送ることができている。
指標 2	問題行動に適切に対処できているか。	① 問題行動等への対応手順や教職員の役割分担に関するマニュアルがある。 ② 問題行動等への対応から個々の児童生徒への事後指導が一貫している。 ③ 校内研修会等で問題行動等に対する教職員の意識啓発ができている。 ④ 再発防止対策がとられている。 ア) 問題行動の再発率が低下している。
指標	非行防止教室等が適	① 非行防止教室等の実施について、警察等と連携してい

3	切に実施されているか。	<p>る（情報収集，講師招聘など）。</p> <p>② 明確な生徒指導方針や基準を事前に児童生徒，保護者等に明示し，周知を図っている。</p> <p>③ 全教職員が事前に明示した指導方針や統一した基準に基づき，児童生徒へ粘り強く，公正な指導をしている。</p> <p>ア)児童生徒に規範意識が育っており，非行や不良行為が発生していない。</p> <p>イ)集団において適切な行動をする児童生徒が増え，落ち着いた学習環境ができています。</p>
指標 4	保護者や地域社会，関係機関等と連携協力が図られているか。	<p>① 児童生徒の出欠状況について保護者と適切に連携が図られている。</p> <p>② 生徒指導の方針について，保護者や地域住民に説明している。</p> <p>③ 家庭や地域，保健・医療機関など関係機関との連携体制が備わっている。</p> <p>④ 定期的な連絡・相談や，問題発生時の対応等について，支援計画が作成されている。</p> <p>⑤ 計画に沿って，連携が実行されている。</p> <p>ア) 保護者・地域住民は，通学路の安全点検や児童生徒の安全対応能力を高めるため，学校と連携が整っていると感じている。</p> <p>イ) 保護者・地域住民は，学校を通じて，医療関係機関との連携が整っていると感じている。</p>

## 6. 保健管理の状況

指標 番号	内容	視点
----------	----	----

<p>指標 1</p>	<p>児童生徒を対象とする保護（薬物乱用防止，心のケア等を含む）に関する体制整備や指導・相談が適切に実施されているか。</p>	<p>① 法令に定められた保健計画が作成されるなど学校内外における保健管理のための体制が整備されている。          ② 児童生徒の心身の健康を確保するための指導や相談などの取り組みが適切に行われている。          ③ 安全・保健（薬物乱用防止，心のケア等を含む）に関する指導・相談を行うための体制が整備されている。          ④ 養護教諭と担任などとの連携・協力関係がある。          ⑤ 安全・保健に関する児童生徒の情報が適切に管理されている。          ⑥ 児童生徒の発達の現状を基に，年間の安全・保健指導・相談計画を立てている。          7) 児童生徒，保護者が安心して相談できると感じている。</p>
<p>指標 2</p>	<p>家庭や地域の保護・医療機関等との連携が図られているか。</p>	<p>① 家庭や地域，保健・医療機関など関係機関との連携体制が備わっている。          ② 定期的な連絡・相談，予防及び問題発生時の対応等に関する計画が作成されている。          ③ 計画に沿って，家庭や地域の保護者，医療機関との連携が図られている。          7) 保護者・地域住民は，通学路の安全点検や児童生徒の安全対応能力を高めるため，学校と連携が整っていると感じている。          8) 保護者・地域住民は，学校を通じて，医療関係機関との連携が整っていると感じている。</p>
<p>指標 3</p>	<p>法定の学校保健計画は作成・実施されているか。</p>	<p>① 学校保健計画が作成されている。          ② 学校保健計画に沿って，保健管理が実行されている。</p>
<p>指標 4</p>	<p>日常の健康観察や，疾病予防，児童生徒の自己健康管理能力のた</p>	<p>① 健康観察や疾病予防，児童生徒の自己健康管理の能力の向上のための取り組み，健康診断などの取り組みの計画がされている。</p>

	<p>めの取り組み，健康診断が適切に実施されているか。</p>	<p>② 日常の健康観察が行われている。 ③ 疾病予防の取り組みが行われている。 ④ 児童生徒の自己健康管理能力向上のための取り組みが行われている。</p>
--	---------------------------------	--

## 7. 児童生徒の人格的発達の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	<p>自ら考え，自主的・自律的に行動でき。自らの言動に責任を負うことができるような適切な指導を行っているか。</p>	<p>① 児童生徒が発達段階に応じて自主・自律，責任感を身につけることができるような活動を授業の中に盛り込んでいる。 ② 児童生徒の自主・自律，責任感を発展させることができるような活動の場を積極的に提供している。 ア)児童生徒自身が自主・自律，責任感が向上していると感じている。 イ)教職員が児童の自主・自律，責任感が向上していると感じている。</p>
指標 2	<p>保護者と連携協力して基本的な生活習慣を身につけさせるための工夫がなされているか。</p>	<p>① 児童生徒が発達段階に応じて基本的な生活習慣を身につけることができるよう，保護者等とも連携しながら取り組みが適切に行われている。 ② 個々の児童生徒の生活習慣を把握している。 ③ 個々の児童生徒の生活習慣上の問題点について，保護者とその状況を共有している。 ④ 保護者と連絡をとりあい，その問題解決にむけて努力をしている。 ア)児童生徒の生活習慣が改善されている。</p>
指標 3	<p>児童生徒の適性を発見し能力を取り出し，それを発揮できるように</p>	<p>① 児童生徒の適性を発見し，能力を発揮ができるような活動を意識した授業計画になっている。 ② 児童生徒の適性を発見し，能力を発揮できるような</p>

	<p>するための工夫がなされているか。</p>	<p>活動を積極的に授業及びその他の活動の場で提供している。</p> <p>③ 個々の児童生徒の適性を考慮した学習指導，生活指導などを実施している。</p> <p>④ 児童生徒が発達段階に応じて創意工夫を身につけることができるよう，保護者等とも連携しながら取り組みが適切に行われている。</p> <p>ア) 児童生徒は自分の適性や能力に気づいている。</p> <p>イ) 児童生徒が自分の適性や能力に自信や自尊心を持っている。</p>
<p>指標 4</p>	<p>豊かな人間関係づくりに向けた指導が適切になされているか。</p>	<p>① 児童生徒が発達段階に応じて思いやり，協力を身につけることができるよう，保護者等とも連携しながら取り組みが適切に行われている。</p> <p>② 個々の児童生徒の人間関係を把握している。</p> <p>③ 個々の児童生徒の人間関係を考慮した学習指導，生活指導などを実施している。</p> <p>④ 場に応じて明るくあいさつできるなど積極的な人間関係づくりを指導している。</p> <p>ア) 児童生徒が友人関係がうまくいっていると感じている。</p> <p>イ) 児童生徒同士及び教職員，来訪者に対して明るく挨拶ができる。</p>
<p>指標 5</p>	<p>命の大切さや環境の保全などについて適切な指導を行っているか。</p>	<p>① 児童生徒が発達段階に応じて生命尊重，自然愛護を身につけることができるよう，保護者等とも連携しながら取り組みが適切に行われている。</p> <p>② 命の大切さ，環境保全などを学ぶための教育活動が指導計画に盛り込まれている。</p> <p>③ 命の大切さ，環境保全などを学ぶための活動が授業及びその他の教育活動において実践されている。</p> <p>④ 外部機関や地域と連携協力しながら，これらの教育</p>

		<p>活動の工夫が行われている。</p> <p>ア) 児童生徒は、命の大切さや環境保全などを意識している。</p> <p>イ) 児童生徒は、命の大切さや環境保全などに関する活動に積極的に取り組んでいる。</p>
<p>指標 6</p>	<p>社会の一員としての意識（公平・公正・勤労，奉仕，公共心，公德心や情報モラルなど）について適切に指導が行われているか。</p>	<p>① 児童生徒が発達段階に応じて勤労，奉仕，公正，公平，公共心，公德心を身につけることができるよう，保護者等とも連携しながら取り組みが適切に行われている。</p> <p>② 社会の一員としての意識を学び，育むための教育活動が指導計画に盛り込まれている。</p> <p>③ 社会の一員としての意識を学び，育むための活動が授業及びその他の教育活動において実践されている。</p> <p>④ 外部機関や地域と連携協力しながら，これらの教育活動の工夫が行われている。</p> <p>ア) 児童生徒は，社会の一員としての意識を持っている。</p> <p>イ) 児童生徒は，社会の一員としての意識としての行動を取っている。</p>
<p>指標 7</p>	<p>規範意識の向上にむけた指導が適切になされているか。</p>	<p>① 学校が児童生徒に期待する行動を明文化している（校内ルールなどの明文化）。</p> <p>② 教職員の間で規範意識の向上に向けた指導の考え方や指導方法に対する共通理解がなされている。</p> <p>③ 教職員，児童生徒，保護者・地域住民に，規範意識の向上の取り組みに関する学校の考え方について説明している。</p> <p>ア) 児童生徒に規範意識が見られる。</p> <p>イ) 一貫性のある指導がなされていると児童生徒が感じている。</p>



## 8. 安全管理の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	学校事故等の緊急事態発生時に適切に対応できているか。	<p>① 危機管理マニュアルは、全教員が参照しやすいところに保管してある。</p> <p>② 危機管理マニュアルに沿った対応ができている。</p> <p>③ 定期的に緊急事態発生時の対応に関する訓練や研修を行っている。</p>
指標 2	家庭や地域の関係機関、団体との連携が図られているか。	<p>① 児童生徒の安全対策に関して、地域の関係機関（警察、消防、自治体等）と連携して取り組む体制が整っている。</p> <p>② 登下校中の不審者出没等の情報を、地域の関係機関と共有している。</p> <p>③ 地域の関係機関との間で危機管理マニュアル等の情報を共有している。</p> <p>④ 地域の関係機関と共同で緊急時を想定した訓練を行っている。</p> <p>⑤ 学校安全及び登下校時の安全について、PTA や地域ボランティア団体と連携している。</p>
指標 3	法定の学校安全計画や、学校防災計画等は作成・実施されているか。	<p>① 法令に定められた安全計画が作成されるなど、学校内外における安全管理のための体制等が整備されている。</p> <p>② 計画の記述が具体的で、学校や地域の実情に即したものである。</p> <p>③ 教職員が計画の内容を理解し、実施している。（又は実施可能である。）</p> <p>ア) 学校安全計画や学校防災計画が関係者に周知され、適切な対応が可能である。</p>
指標	危機管理マニュアル	① 危機管理マニュアルを作成している。

4	等は作成・活用されているか。	<p>② マニュアルの記述が具体的で，学校や地域の実情に即したものとなっている。</p> <p>③ 教職員がマニュアルの内容を理解し，実施している。 (又は実施可能である)</p> <p>7) 危機管理マニュアルが関係者に周知され，緊急時に適切な対応が可能である。</p>
指標 5	安全点検（通学路の安全点検を含む）や，教職員・児童生徒の安全対応能力の向上を図るための取り組みが適切に行われているか。	<p>① 児童生徒に対し，学校安全計画等に基づく指導や訓練が行われている。</p> <p>② 学校安全計画に基づく日常点検や危険箇所の確認を定期的に行っている。</p> <p>③ 学校安全計画等を定期的に見直し，内容の改善充実を行っている。</p> <p>④ 校区内の「こども 110 番の家」等の場所について，学校が把握し，児童生徒に周知を図っている。</p> <p>⑤ 学校が，校区内の「こども 110 番の家」等の地域住民と協議等の機会を設け，協力依頼をしている。</p> <p>7) 児童生徒が安全に関する知識を身につけ，これを実行することができる。</p>

9. 学校に対する児童生徒・保護者の意見・要望等の状況

指標 番号	内容	視点
----------	----	----

<p>指標 1</p>	<p>児童生徒・保護者が学校に満足しているかどうかや、重要と考える事項が何かを把握しているか。</p>	<p>① 保護者が学校に満足しているかどうかや、重要と考える事項が何かを把握するための児童生徒アンケート、保護者アンケートやインタビューを実施している。</p> <p>② アンケートやインタビューを通して得た児童生徒及び保護者が重要と考える事項について、教員間で検討および分析している。</p> <p>ア)多くの児童生徒は、授業に意欲的に取り組むことができると感じている。</p> <p>イ)多くの児童生徒は、授業で理解が困難な点があるとき等には、教員による適切な指導，助言や援助を得ることが期待できると感じている。</p> <p>ウ)多くの保護者は学校に満足している。</p> <p>エ)多くの保護者はその正当な意見や要望に適切に対応がなされていると感じている。</p>
<p>指標 2</p>	<p>教育相談体制が整備され、児童生徒・保護者から寄せられた具体的な意見や要望を把握し、適切に対応しているか。</p>	<p>① 保護者からの教育相談に対する対応マニュアルがある。</p> <p>② 児童生徒及び保護者からの意見や要望を共有する仕組みがある。</p> <p>③ 満足度・具体的な意見や要望をもとにして、保護者との協働・援助体制の基礎を確立している。</p> <p>④ スクールカウンセラーが配置されているか、それに代替する体制が整備されている。</p> <p>⑤ 相談内容に応じて誰に相談すべきかが保護者に明確である。</p> <p>ア)保護者は、学校に対する意見や要望に対して学校が対応していると感じている。</p>

### Ⅲ 学校の管理運営の状況

#### 10. 組織運営の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	校長など管理職は、教育目標等の達成に向けて、適切にリーダーシップを発揮しているか。また、他の教職員から信頼を得ているか。	① 管理職の適切なリーダーシップの下に、教職員からの信頼を得て、学校全体として教育目標等の達成に向けて努力している。 ② 校長は、自校の強みと弱みや目標と、目標達成に向けた施策といった経営ビジョンについて明らかにしている。 ③ 校長が示した経営ビジョンが教職員の間で共有され、理解されている。 ④ 校長の経営ビジョンの実現に向けた活動に教職員が一丸となって取り組んでいる。 7)教職員は、校長など管理職を信頼している。
指標 2	校務分掌や主任制が適切に機能するなど、学校の明確な運営・責任体制が整備されているか。	① 主任が有効に機能するなど学校は適切に組織され、運営されている。 ② 学校の校務分掌毎に、責任者および実務担当者が明確になっている。 ③ 校務分掌ごとの責任者間及び校長などの管理職との連携協力体制ができている。
指標 3	職員会議等が適切に運営されているか。	① 会議の開催目的、議事等があらかじめ示され、参加者に周知されている。 ② 議事運営が的確に行われている。 ③ 参加者が会議の目的を理解し、共通理解を深めている。
指標 4	県費、市費など学校が管理する資金の経理（資金の管理、会計報	① 県費、市費など学校が管理する資金の経理（資金の管理、会計報告、監査等）が学校教育目標の達成に適合している。

	告，監査等）が適切に行われているか。	② 予算計画に基づいて，適切に支出されている。 ③ 経理の会計簿が適切に管理されている。
指標 5	勤務時間管理や職専免研修の承認状況等，服務監督が適切に行われているか。	① 勤務時間管理が適切に行われている。 ② 職専免研修の承認ルールが明確になっている。 ③ 服務管理が適切に行われている。
指標 6	各種文書や個人情報等の学校が保有する情報が適切に管理されているか。また，教職員に情報の取扱方針が周知されているか。	① 各種文書や個人情報等の学校が保有する情報の管理・取り扱い方法等を示した文書がある。 ② 全教職員が管理及び取扱方法に関する内容を理解している。 ③ 学校の目的，計画，活動状況に関するデータや情報を，教職員が必要に応じて入手できるように情報の整理がなされている。（時系列でのバインディングなど） ④ 学校の目的，計画，活動状況に関するデータや情報を，学校は分析して活用している。

## 11. 教職員の意欲・資質及びその向上に向けた取組状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	授業研究の継続的実施など，授業改善に取り組んでいるか。	① 授業研究の年間計画がある。 ② 教員同士が積極的に授業公開を行い，実践を共有し，授業研究に取り組む雰囲気がある。 ③ 教員同士が教え合う雰囲気がある。 ④ 授業研究の方法について，全校的な共通理解がある。 ⑤ 公表会の記録を作成し，成果を蓄積している。
指標 2	校内における研修の実施体制の整備状況。	① 研修の計画立案，実施に当たっての組織体制が整備されている。 ② 教員が自分の職責及び実践課題から研修課題を意識し，そのための研修に取り組んでいる。

指標 3	校内研修の課題が適切に設定されているか。	① 学校運営上及び授業実施に当たって必要と考えられる適切な研修機会を提供している。 ② 学校の状況や、教職員のニーズに基づいた研修内容が決定されている。 7) 教職員が積極的に校内研修に取り組んでいる。
指標 4	校内研修・校外研修の実施・参加状況。	① 多くの教職員が、公的・私的を問わず、適切な研修に参加し、専門的知識等の維持・向上に努めている。 ② 学校が研修活動の機会を提供している。 ③ 校内研修・研究に全教職員が参加している。
指標 5	臨時採用・非常勤講師等の非正規採用教員の資質の確保・向上に向けた取り組みがなされているか。	① 非正規採用教員のニーズやそれまでの経験を考慮した資質の確保、向上の取り組みがなされている。 ② 正規採用教員との連携協力関係がある。 ③ 非正規採用教員に対する研修計画がある。 7) 非正規採用教員が自らの資質向上を実感している。
指標 6	指導力不足教員の状況の把握と対応が適切になされているか。	① 教員の指導力の状況を把握している。 ② 教育委員会と連携協力しながら、対応している。 ③ 指導力不足教員に対して個別指導計画があり、指導力向上に向けた個別指導が行われている。

## 12. 教育目標の設定と自己評価の実施状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	児童生徒や学校の実態、保護者や地域の意見・要望等を踏まえ、学校としての教育目標等が適切に設定されているか。	① 自己評価を実施すること等により、児童生徒や学校の実態を把握している。 ② 保護者・地域アンケートを実施すること等により、保護者や地域の意見や要望を把握している。 ③ 児童生徒や学校の実態及び保護者や地域の意見や要望を踏まえた教育目標の設定がなされている。 7) 教育目標が教職員，児童生徒，保護者，地域に共有され

		てる。
指標 2	学校の状況を踏まえ、重点化された中・短期の目標が定められているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 学校の状況に即した達成すべき重点化された目標が定められている。</li> <li>② 各単年度の年次計画が定められている。</li> <li>ア) 重点化された目標が教職員間で共有されている。</li> <li>イ) 目標を達成するための行動が計画的になされている。</li> </ul>
指標 3	自己評価の項目は適切か。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 学校の現状及び改善点を明らかにできる項目となっている。</li> <li>② 学校の教育目標とともに、目指すべき成果や達成目標との整合性がある項目になっている。</li> <li>③ 項目数は評価目的に適合している。</li> </ul>
指標 4	自己評価が年に1回以上定期的に実施されているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 自己評価が年1回以上実施されている。</li> <li>② 自己評価の時期がマネジメントサイクルに位置付けられている。</li> </ul>
指標 5	自己評価の結果を、翌年度の教育目標等の改善に活用しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 各種具体的な目標・計画等、目標の達成状況及び取組の状況、取組の適切さの検証結果に加え、改善方策などについて簡潔かつ明瞭に記述した自己評価書がある。</li> <li>② 自己評価結果に、学校の強みや弱みを教職員が認識している。</li> <li>③ これを基に、翌年度の目標を設定している。</li> </ul>
指標 6	全教職員が評価に関与しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 自己評価に教職員が関与する仕組みがある（評価委員会など）。</li> <li>② 自己評価の目的、内容を教職員が理解し、共有している。</li> <li>③ 自己評価結果から教職員が改善課題を認識している。</li> </ul>
指標	外部アンケート等を	① 保護者、地域住民へのアンケート等を実施、意見や要

7	実施し、自己評価を行う上での参考としているか。	望の収集を行っている。 ② アンケート等の結果を収集、分析し自己評価の資料として活用している。
指標 8	授業など学校に対する評価が実施されている場合、評価を行った児童生徒・保護者の匿名性の担保に配慮しているか。	① 授業評価アンケート等は匿名で行うなど、匿名性に配慮している。 ② 児童生徒及び保護者がアンケート等に回答しやすいような工夫を行っている。 ③ 授業アンケート等の管理、保管に配慮している。
指標 9	自己評価結果を、設置者（教育委員会）に報告しているか。	① 自己評価結果を文書にとりまとめ、設置者（教育委員会）に報告している。 ② 報告書に改善課題が明記されている。

### 13. 学校関係者評価等の実施状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	学校関係者評価又はそれに匹敵する評価（但し、外部アンケート等を除きます。以下、「学校関係者評価」と表記する）の項目は適切か。また、自己評価との関連性が考慮されているか。	① 学校関係者評価の項目を設定する上で自己評価項目との整合性や関連性を考慮している。 ② 学校関係者評価の項目が自己評価に活用できる内容になっている。 ③ 学校関係者評価の項目を設定する際、学校関係者と教職員との協議を行っている。
指標 2	学校関係者評価等のための組織（外部評価委員会のほか、学校評議員や学校運営協議	① 学校関係者評価を行う組織が設置されている。 7) 学校関係者と教職員との間で、評価活動について協議したり、情報交換を行う場となっている。



	会等の既存の組織を活用する場合を含む)が構成されているか。	
指標 3	学校関係者評価等を行う者に、保護者が含まれているか。	① 学校関係者評価の企画に保護者が参加している。 ② 学校関係者評価の実施に保護者が参加している。 ③ 学校関係者評価の分析に保護者が参加している。
指標 4	学校関係者評価等の結果を、翌年度の教育目標等の改善に活用しているか。	① 学校関係者評価の結果の分析を教育目標などに関連させて行っている。 ② 分析の結果をマネジメントサイクルに活用している。
指標 5	学校関係者評価等が年に1回以上定期的に実施されているか。	① 学校関係者評価が年1回以上実施されている。
指標 6	学校関係者評価等の結果を、設置者(教育委員会)に報告しているか。	① 学校関係者評価等の結果を文書にとりまとめ、設置者(教育委員会)に報告している。 ② 学校改善の課題を明記して報告している。

#### 14. 設置者と学校の連携の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	設置者が明確な教育方針等を示し、それに基づく学校運営や教育活動が行われているか。	① 設置者が教育目標やこれに向けた教育計画等をまとめた教育方針等を示している。 ② 校長は、これに基づく学校運営や教育活動の計画(学校経営計画など)を立てている。 ③ 教職員は、設置者の定める教育方針等を理解している。 ④ 教育方針等に基づく学校運営や教育活動が行われている。

指標 2	学校の裁量により執行できる予算の措置など、学校の裁量を高め、学校が自らの運営の改善策を講じやすくする工夫がなされているか。	<p>① 設置者に対して学校の特色に基づいた予算要求を出している。</p> <p>② 学校裁量予算などの目的や方針が明確に理解されている。</p> <p>③ 学校裁量予算等が配当されている場合、各学校が自校の課題に即した予算編成を実施している。</p>
指標 3	児童生徒の状況（学力等の状況や問題行動等）や安全管理等（不審者情報等）に関する情報を適切に設置者と共有できているか。	<p>① 児童生徒の状況や安全管理に関する情報が収集され、管理している。</p> <p>② 児童生徒の状況や安全管理に関する情報が設置者に提供している。</p>
指標 4	学校が課題と考える事項について設置者と共通理解が図られているか。	<p>① 設置者と学校との間の意思疎通が適切に行われている。</p> <p>② 学校が必要とする支援のために、指導主事訪問等が適切に実施されている。</p> <p>③ 学校が、的確な現状分析をした学校改善計画を作成し、設置者に提出している。</p> <p>④ 設置者は学校経営計画を確認し、課題について共通理解をしている。</p>
指標 5	設置者と連携し、教材・教具・図書の整備が適切になされているか。	<p>① 学校の教育計画に教材・教具・図書の整備計画が含まれ、設置者に提出している。</p> <p>② この計画を踏まえ、設置者と整備計画について相談し、教材・教具・図書の整備の手法について共通理解をしている。</p>

## 15. 施設・設備の状況

指標	内容	視点
----	----	----

番号		
指標 1	設置者と連携し、施設・設備の安全・維持管理のための点検を実施し、必要な改善が図られているか。	<p>① 施設の安全及び維持管理に関する点検を定期的に行っている。</p> <p>② 設置者が学校に対して関連施設の整備計画に基づいて点検を行い、要改善事項を把握し、改善対策を実施している。</p> <p>③ 耐震対策が実施済み、もしくは実施の目途が明らかである。</p> <p>7)施設の点検が適切に行われ、これに基づく改善対策が実施されている。</p>
指標 2	設置者と連携し、施設・設備が有効に活用されているか。	<p>① 余裕教室を有効に活用している。（余裕教室がある場合）</p> <p>② 多目的スペースを授業等で有効に活用している。（多目的スペースがある場合）</p> <p>③ 特別教室（視聴覚教室，家庭科室，LL 教室等）を有効に活用している。</p> <p>④ 屋内運動場，屋外運動場，プール等の運動施設を有効に活用している。</p>
指標 3	設置者と連携し、学習・生活環境改善のための取り組みが行われているか。	<p>① 学習に必要な教室，学習スペース，家具等が不足なく確保されている。</p> <p>② 教室内の温度，湿度，照明等が適切な水準に保たれている。</p> <p>③ 校舎の清掃や衛生管理が適切に行われ，健康的な環境が保たれている。</p> <p>④ 環境保全対策や省エネ対策について，なんらかの取り組みが行われている。</p> <p>⑤ バリアフリー対策について，何らかの取り組みが行われている。</p> <p>7)学校施設として，児童生徒の学習・生活環境に必要な水</p>

		準が確保されている。
--	--	------------

#### IV 学校・家庭・地域の連携協力の状況

##### 16. 学校に関する情報公開の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	学校に関する様々な情報が、その想定される受け手に応じて、十分にわかりやすい内容で、かつ適切な分量が提供されているか。	① 児童生徒，保護者，地域住民向けの学校案内をそれぞれ作成している。 ② 受け手に応じた多様な情報へのアクセス方法が整備されている。 ア) 児童生徒，保護者，地域住民は，学校に関する情報が十分に伝えら得ていると思っている。
指標 2	児童生徒の個人情報の保護に十分配慮しているか。	① 児童生徒の個人情報が記載された文書の管理に関するマニュアルがある。 ② 個人情報保護，情報公開の主旨について教職員が理解している。
指標 3	学校評価（自己評価・学校関係者評価等）結果を広く一般の保護者等に公開しているか。	① 学校評価結果が多様な媒体を活用して十分に公開されている。 ② 一般の保護者がわかりやすく，簡潔に公開されている。 ア) 保護者は，学校評価結果を知っていると思っている。
指標 4	学校便りや学級便りの発行など，主として保護者を対象とした情報の伝達・公開が適切に行われているか。	① 学校便りなど，保護者を主たる対象とする学校の情報の伝達や公開が十分に行われている。 ② 学校便りや学級便りを，定期的に発行している。 ③ 保護者を対象に，学校教育目標やこれに対する取り組み内容・取り組み情報を伝達・公開している。 ④ 一定期間内の情報を適切に保管している。
指標	情報公開手段として，	① ホームページ等を活用して十分に情報公開をしている

5	ホームページを活用するなど、広く周知・公開するための工夫がなされているか。	る。 ② ホームページが検索しやすいなど、見やすく利用されやすくなっている。
---	---------------------------------------	---

#### 17. 学校と保護者・地域住民等との連携協力の状況

指標 番号	内容	視点
指標 1	学校運営へのPTA（保護者）、地域住民の参画及び協力の状況。	① 学校とPTA、地域社会が適切に連携し、相互に信頼している。 ② PTAや地域住民に対して、学校が直面している問題を説明している。 ③ 学校は、PTAや地域の要望を理解し、それぞれに応じるような対策を実施している。 ④ 学校は、PTAや地域の方が学校に出向く機会を定期的、もしくは常に提供している。 ア)保護者、地域住民が学校への参加意識を高めている。
指標 2	地域住民から寄せられた具体的な要望や意見を把握し、適切に対応しているか。	① 地域住民からの要望や意見を収集する体制が整備されている。 ② 地域住民との意見交換などを行う体制や、協働・援助体制がある。 ③ 学校は、実施した取り組みに対する地域住民（学校評議員や学校支援者などの学校関係者）の満足度を定期的に把握している。 ア)地域住民は、学校への正当な要望や意見に、適切に対応がなされていると感じている。
指標 3	学校開放などの実施状況。	① 校舎や校庭を地域住民に開放している。 ② 運営体制や関連規程が整備され、保護者や地域住民に周知されている。

		<p>③ 学校開放の運営に保護者や地域住民の声が活かされている。</p> <p>④ 施設面で学校開放への配慮がなされている。（専用玄関，開放部分の区画等）</p> <p>7) 学校が地域の公共施設として活用され地域住民との連携協力が行われている。</p>
指標 4	学校評議員や PTA（保護者）との懇談の実施状況や学校運営協議会の運営状況。	<p>① 学校評議員や PTA が組織されている。</p> <p>② 学校評議員の会合や PTA 会を定期的に行っている。</p> <p>③ 学校評議員の会合や PTA 会への出席率が高い。</p> <p>④ これらの会議を通してだされた意見や要望を，学校サイドがその対応策について，説明を行っている。</p> <p>7) 学校評議員や PTA は，学校の運営に参画していると感じている。</p>
指標 5	PTA や地域団体との連絡の充実の状況。	<p>① 学校の取り組み内容について，PTA や地域団体に適宜説明している。</p> <p>② PTA や地域団体が積極的に学校の活動に参加したり，協力したりしている。</p> <p>③ PTA や地域と連携する担当が明確である。</p> <p>④ 地域団体等との日常的な情報交換をしている。</p>
指標 6	地域の自然や文化財，伝統行事などの教育資源が活用されているか。	<p>① 地域にどのようなものがあるかどうかを把握している。</p> <p>② 地域の自然や文化財，伝統行事などの教育資源を活用した指導計画を立てている。</p> <p>③ この指導計画に基づいて，指導を実施している。</p>
指標 7	授業や教材の開発に地域の人材など外部人材を活用し，よりよいものとする工夫がなされているか。	<p>① 地域社会の人材，情報などのリストを作成している。</p> <p>② コーディネートなどの資源を学校の活動で活用している。</p>
指標	地域子ども教室等の	① 地域子ども教室等の放課後対策事業の利用者である

8	放課後対策事業において、事業関係者と教職員間で、必要に応じて、参加する子どもの健康状態等に関する情報交換や、移動の安全確保のための取り組み等の連携協力が適切に行われているか。	<p>児童生徒を把握している。</p> <p>② 当該事業者と対象児童生徒の健康状態等に関する情報交換を行っている。</p> <p>③ 当該事業者と対象児童生徒の移動の安全確保のための取り組みに関する意見交換を行っている。</p> <p>④ 学校側と当該事業者との話し合いに基づいて、健康や安全管理の取り組みについて連携ができています。</p> <p>⑤ 地域内の医療機関等の情報を共有している。</p>
---	---	--

評価基準としては、下記に示すA～Dの4段階を提示した。

A：申し分ない取組が行われ、顕著な成果を上げている。

B：必要な取組が行われており、改善に向けた成果を上げているか、上げつつある状況がみられる。

C：改善に向けた取組がみられるが、成果が不十分である。

D：直ちに改善を図らなければならない様子が見られるが、改善に向けた取組に着手できていないか、又はほとんど成果を上げていない状況がみられる。

このほかに、当該校には該当しない項目には、「×：該当なし」という基準を設定した。

## 2.2 成果と課題

今回の国立教育政策研究所の実践研究では、評価項目と評価指標及び視点については、学校からは、自己評価を行う際の項目を知ることができた、学校を総合的にみることができた、学校の活動全体を振り返る視点を得ることができたという点で適切であったという意見が寄せられている。

しかしその一方で、105項目に亘る評価指標ごとに評定を出すことの煩雑さや負担感を多くの学校が指摘している。また、重複する項目もあることから、今後は評価指標を精選し、学校全体を把握しつつも、学校に負担感を与えない評価項目の設定を検討する必要がある。

## <主要参考資料>

文部科学省初等中等教育局学校評価室『第三者評価試行フォーマット』平成18年9月

文部科学省初等中等教育局『平成19年度第三者評価試行フォーマット』平成19年5月

文部科学省初等中等教育局『平成18年度 学校の第三者評価の試行について 報告書』平成19年8月



## 第5章

# 学校第三者評価の結果を活用した

## 学校改善支援のあり方

### 1 はじめに

日本では、2006年から文部科学省による第三者評価の試行事業が開始された。今後は、第三者評価の結果を受けて学校が取り組んでいく学校改善をどのように支援していくことが、効果的な学校改善を促進させていく上で必要なことであるかを考えることが重要である。

そこで本稿では、2007年度に国立教育政策研究所が文部科学省の委託を受けて実施した研究機関等主体型による第三者評価の実践研究と先導的に第三者評価に取り組んでいるイギリス（イングランド）の事例を基に第三者評価の結果を活用した学校改善支援の在り方についてまとめる。

### 2 国立教育政策研究所の試行実施

国立教育政策研究所では、全国8カ所の教育委員会の協力を得て、研究機関等主体型による第三者評価の実践研究を2007年度（2007年7月～2008年1月）に実施した。評価報告書作成後に、各教育委員会に対して第三者評価の評価報告書を受けて、教育委員会として今後どのような取組を学校に対して行っていくのかについてヒアリングを行った。

ヒアリングの結果をまとめると、次の通りである。

- ・ 評価報告書の結果から、学校の傾向とともに、市としての共通の課題（施設面、教育委員会と学校との連携関係）がわかったので、今後はこれらの問題についての検討委員会を設置する。
- ・ 評価結果を改善に生かしていく、PDCAサイクルの仕組みの導入を支援する。
- ・ 評価結果をデータベース化していく。
- ・ 評価結果を受けて、予算、人事の面で学校を支援してゆきたい。

ヒアリングの結果から、教育委員会の支援としては、第1に評価結果を活用した自己評価活動への支援と、第2に評価結果の収集・分析（データベースづくりなど）による支援、

そして条件整備として支援の3つの点があることがわかる。

### 3 イギリスにおける自己評価と第三者評価

イギリスでは、1992年の教育水準監査院（Office for Standards in Education, OFSTED）の発足以後、1993年から第三者評価機関による学校監査（School Inspection）が実施されている。この学校監査の制度が2005年9月に大きく改正された。その特徴は自己評価（Self Evaluation）に基づく学校監査への転換という点である。すなわち、教育水準監査院が全国統一的に作成する「自己評価フォーム（Self-Evaluation Form, SEF）」に基づいて各学校が自己評価を行い、その結果とその他のデータ（学力調査結果、児童生徒の状況、社会経済的状況等に関するデータ、前回の学校監査報告書など）の分析、そして学校視察の結果を基に学校監査が実施されるというものである。

自己評価フォームの項目は、次の通りである。

- ・ 学校の特徴
- ・ 児童生徒、保護者、その他のステイクホルダーの見解
- ・ 到達度の水準
- ・ 個人的な発達と福祉
- ・ 学習指導の質
- ・ リーダーシップとマネジメント
- ・ 学校全体の効果性と効率性

このような項目に基づいて学校は自己評価フォームを完成させていく。その内容には、次の点が含まれていなければならない。

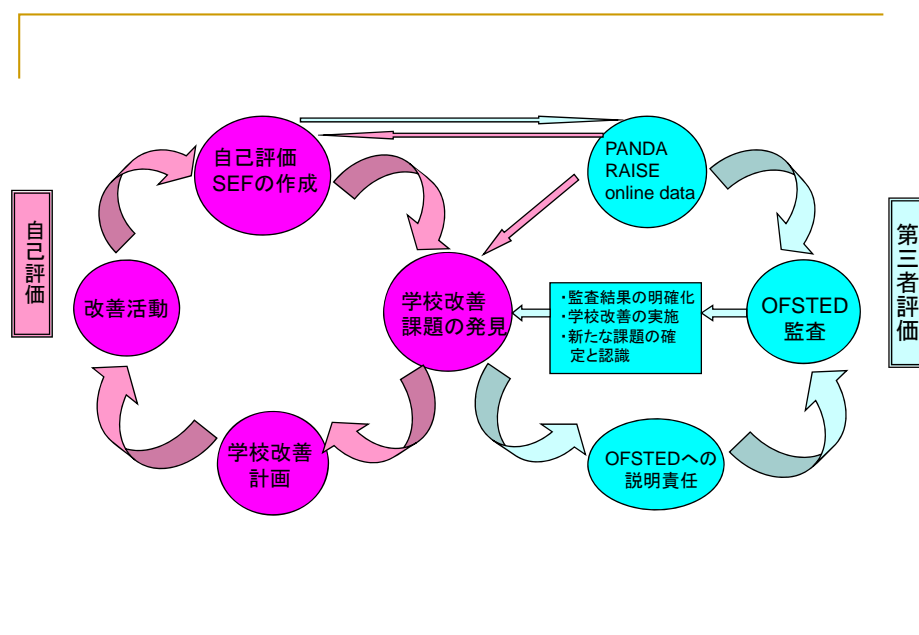
- ・ 成績とその他のデータを盛り込むこと。
- ・ 保護者、児童生徒、その他のステイクホルダーの見解の反映状況を表明すること。
- ・ 学校の状況と法的責務の遵守状況の説明を盛り込むこと。
- ・ フレームワークの基準に照らしての自己評価結果のまとめを記述すること。
- ・ 監査で焦点化すべき事項に関する情報を提供すること。

これらの内容について学校は毎年定期的に自己評価を行い、結果をWeb上に掲載しておく。当該学校の学校監査の担当になった学校監査官は、Web上から学校の自己評価フォームを入手する仕組みになっている。

イギリスでは、多くの学校が自己評価を行った結果を基に、学校改善計画（School

Improvement Plan, SIP) を作成している。自己評価フォームが導入された以降は、自己評価フォームを参考に、各学校が年度ごとに改善計画をまとめている。学校改善計画は、校長及び管理職チームが中心となり作成する。学校の現状を示すデータを収集分析し、その結果から課題を見つけ、その課題を解決するための計画を立てていく。その際、教員自身の自己評価や保護者、児童生徒、学校理事会（保護者、地域代表等により構成されるイギリスの学校の最高意思決定機関）の意見も反映される。

<図> 自己評価と第三者評価の関係図



**\* PANDA(Performance and Assessment)**

成績結果, 経年変化, 人種ごとの成績など学校の成績について多角的に分析したデータ。毎年秋に教育水準監査院によって作成される。他校との比較, 同じ状況下の学校との比較などが可能なデータ処理がされ, 各学校が自己評価, 目標設定, 計画立案等を行う際の参考になるものである。現在は, Web 上で提供される「ePANDA」となっている。

**\* RAISE online data**

学校に対して, 自己評価や学校改善活動を行う際に役立つデータ分析を Web 上で提供するサービス。

イギリスでは上図が示すように, イギリスでは, 自己評価と第三者評価が有機的に関係

し合っ、学校改善を促す仕組みができあがっている。すなわち、自己評価活動の中での学校改善課題の発見に、第三者評価で収集されたデータが利用されている。それと同時に、改善課題を基に作成された学校改善計画とその活動結果を評価した自己評価結果は第三者評価の資料として活用され、新たな改善課題の発見のために活用されている。このような双方向の関係性が絡み合うことにより、自己評価と第三者評価が有機的に関係し合っていると見えるのである。そして、このような有機的な関係があることによって、第三者評価が各学校の改善活動を支援するための機能を果たしているのである。

またイギリスの学校改善支援の在り方をみた場合に、PANDA や RAISE に代表されるようなデータ収集、分析の仕組みが学校外にあるということである。各学校の改善活動に必要なデータ分析を、学校の都合に合わせて Web 上から入手できる仕組みを整備することが学校の自律的な改善活動を支える条件整備として重要な視点である。

#### 4 まとめ

今後の学校評価の在り方について検討してきた「学校評価の推進に関する調査研究協力者会議」での議論を踏まえて、文部科学省は 2008 年 1 月に『学校評価ガイドライン〔改訂〕』をまとめた。その中で、設置者による支援・改善について、学校からの学校評価の結果の提出を受け、それを踏まえた予算措置等の学校の支援・改善が重要であるとまとめている。2007 年の学校教育法及び同施行規則の改正により、学校の自己評価の実施と公表が義務化され、学校関係者評価の実施と公表が努力義務化された。そして自己評価と学校関係者評価は設置者に報告されることとなる。この報告された評価結果を受けてどのような取組を設置者である教育委員会が行っていくかが今後の課題である。

その際に、イギリスのように評価結果をきちんと自己評価活動の中に組み込まれ、活用される流れを作ることと、それを支える学校外でのデータ分析支援などの条件整備をどのように行っていくという点を今後検討していくことが必要である。

#### <主要参考文献>

- ・ 文部科学省『学校評価ガイドライン〔改訂〕』平成 20 年 1 月
- ・ John MacBeath, *School Inspection and Self-Evaluation*, Routledge, 2006
- ・ Peter Earley, Brian Fidler and Janet Ouston, *Improvement Through Inspection?*, David Fulton Publishers, 1996

- Tami McCrone, *Evaluation of the impact of Section 5 inspections*, NFER, 2007
- DfES&OFSTED, *A New Relationship with Schools*, 2004
- OFSTED, *Every Child Matters*, 2005
- OFSTED, *Improving performance through school self-evaluation and improvement planning*,  
2006

## 第6章

# 研究機関等主体型の第三者評価に関する調査

### 6.1 協力学校へのアンケート結果を中心に

研究機関等主体型の第三者評価の試行事業では、8地域 25校の学校にご協力いただいた。これらの学校に対して評価活動終了後にアンケートを実施した。その内容を以下整理し、評価協力校から指摘された成果と課題についてまとめる。

評価協力校の25校中、18校から回答を得た。

#### 6.1.1 学校訪問の日数

学校訪問の日数については、実施は、3日間で実施した学校が18校、2日間の学校7校であった。アンケート結果では、概ね「適当」であるという評価を受けている（15校）。3校が「短い」と回答している。

「短い」と回答した学校の内、1校が学校訪問2日間の学校であった。「短い」と回答した学校の理由としては、以下のような意見が提示された。

- ・ ある短期的な時期を切り取って学校全般の評価を下すには難があると感じる。事前に提出した諸データをもとに、学校の運営状況を時系列で評価することが有効である。
- ・ ワンサイクルという点から、最低でも1週間（5日間）の訪問調査期間が必要。考え方によっては、春季3日、秋季3日ということも意味があるのではないか。
- ・ 評価校の現状を細部にわたって知っていただくためには5日間程度は必要。3日間では、学校の隅々を見ていただいたり、様々な学校関係者から聞き取りをしたりするには、十分とはいえない。

このように「短い」と感じた学校は、5日間程度の日程や複数回の訪問を希望している。なお、「適当」と回答した学校の中にも1校、評価される側からすると1週間くらいはしてほしいという意見もあった。

その一方で、今回実施した2～3日間の学校訪問への支持は高かった。その理由としては次のような点が指摘されている。

- ・ 教職員、地域・保護者等、様々な立場の方々から意見を聞くには3日間は妥当である。
- ・ 評価項目数から考えると、3日程度は必要。

- ・ 12 学級の学校であったが， 2 日間の訪問調査日数で適当。
- ・ 自己評価，事前訪問が適切に行われ，実施校の管理職，評価者の課題把握がきちんとしていたようなので，適当であった。
- ・ 事前の自己評価や事前訪問の中で，自校の課題やよく見ていただきたい部分を評価者が把握されていたので， 3 日間は適当である
- ・ 本校は 3 日間ということで実質 2.5 日訪問は適当であった。もし 2 日ということになると，訪問初日と最終日の校長と各委員との事前説明や事後伝達等の時間が十分にとれないと考える。
- ・ 学校の様子を知っていただくには， 3 日程度は必要。それ以下では対応があわただしくなる。
- ・ 評価項目に関するコメントが，的確であったので，このぐらいの期間で良いのであるうと考える。またこれ以上長くなることは，学校にとって負担感が増すかもしれない。
- ・ 1， 2 日では評価は困難。 1 週間では長すぎる。

アンケートにおいて「適当」であると回答している学校からも課題やいくつかの提案がなされている。課題としては次の点が指摘された。

- ・ 全国展開をするためには，もっとシンプルにする必要がある。
- ・ 学校は毎日様々な事象に直面しながら，教育活動を行っている。極端に言えば 1 年間寄り添ってそうした事象への短期的，長期的対応や経過，成果は見とれない。子どもや保護者の複層的関係を処理していく経過については，結果だけでなく校長及び当事者の対応への模索を観察していくことが重要である。
- ・ 授業参観，インタビューを効率よくいれられたら 3 日間で収まる。しかし学級数が 20 学級以上，ヒアリングの標本数を増やすとか，学校に一任しないと 3 日でも厳しい。

そこで今後の方向性として指摘された事項を以下にまとめる。

- ・ 何を，どこまで，どのように行うか，また評価の観点，視点を明確にしていく。
- ・ 事前に提出した諸データをもとに，学校の運営状況を時系列で評価することが有効。
- ・ 3 日とか 5 日間という，サンプリングを通して，教育活動を評価する基準性を確立していく。
- ・ 学校規模によって，日数の増減が必要。

別な意見として，「3 日間で適当だとは思いますが， 5 日間だともっとよく見ていただいで

コンサルテーションまでやっていただけるのでしょうか。」という質問もあった。

### 6.1.2 . 学校訪問の時期

学校訪問の時期としては多様な意見があった。まとめると10月～11月にかけての時期といえる。それぞれの時期についての意見は以下の通りである。

○10月から11月（4校）。

- ・ 夏期休業前後に自己評価を行う学校が多いと思われ、第三者評価の前に一度、自己評価がすすんでいるから。
- ・ 第三者評価をその後の学校経営に生かすことができるから。
- ・ 2学期の中頃は、教育活動が最も充実している時期であり、特色ある教育活動を見ていただく機会も設定できると思う。
- ・ 2学期は学校の充実期、安定期でもある。
- ・ 研究発表などを抱えていた場合、それとタイアップしての訪問で、職員の負担は小さいと考えられる。
- ・ 各教育計画の取り組みが軌道に乗り、自己評価のできる時期は10月～11月頃。これ以後では、次年度の体制作りに支障を感じる。

○10月から11月初旬（2校）。

- ・ 学校運営が一通り軌道にのる時期に、様々な課題が浮き彫りとなるため。
- ・ 評価結果を次年度の教育課程に反映するためには、少なくとも12月初旬には報告書が必要となるため。
- ・ 評価報告を年内にいただくことができれば、3学期から第三者評価を生かした学校運営が可能となる。
- ・ 次年度の教育計画を作成する時期でもあり、そこに反映させることができる。
- ・ 来年度の教育課程の編成に生かせる。

○11月初旬（1校）

- ・ 教育活動が落ち着き、今年の課題が見えてきている時期。
- ・ 評価結果を基に次年度の計画を立てるための時間的な余裕がある。

○11月頃（1校）

- ・ 学校行事（体育大会、文化祭等）を終えて、一段落し、通常の授業形態で観察やインタビューを実施していただけるので。



○11月から12月（1校）

- ・ 教育活動の成果が見えてくる時期であるから。また、その時期を過ぎると、年度末にかけて、多忙感、負担感が増してくる。

○2学期（1校）

- ・ その年度の教育活動が落ち着いて実施されている。

○2学期中頃（1校）

- ・ 各学級が児童の人間関係や担任との関係ができた時期に訪問していただいた方がよいかから。

以上の意見をまとめると、学校及び学級が最も落ち着き充実している時期である。計画等を評価することが可能な時期である。成果がみられる時期。次年度の改善に生かすことができる時期である。

このほかの意見としては、学校の教育状況の変化が見られるので1学期後半と2学期後半の2回実施がよいという意見や、2，3年目の校長であればその年度に改善が図られるものもあるので1学期に実施してもよいのではないかという意見もあった。また、長いスパンで考え、評価結果を次年度の改善に具体的に生かしていくことを考えれば4月～11月が適当であるという意見もあった。さらに、いつでもよいという意見も2校からあった。

### 6.1.3 評価項目

評価項目について18校中2校が非常に適切、14校が概ね適切と回答している。その一方で、2校がどちらともいえないと回答している。その理由として1校からは、学校に経営責任が完全に委譲されていない状況を加味した内容になっていない点を指摘し、評価項目に責任関与する部門を明記する必要があると提示している。具体的な例として「教育課程等の状況<教育委員会><学校>」「児童生徒の人格的発達の状況<保護者><学校>」「組織運営の状況<学校>」を例示している。

評価項目についてよい点として指摘された内容をまとめると以下の通りである。

- ・ 多角的に教育活動をとらえることができる。
- ・ 経営や教育活動に直結した内容項目になっている。
- ・ 評価項目が多岐に渡っており、学校経営・運営の振り返りができる。
- ・ 学校経営全般について細部にわたり網羅的な項目設定になっている。
- ・ 学校経営を進めていく上での視点として参考になった。

- ・ 評価項目＝点検項目として，学校経営上でチェックすべき視点がわかった。
- ・ 学校経営の視点が広がったことや自信が持てた。

一方で課題として適された点は，第1に評価項目が統一されているために，個々の学校の事情にそぐわない点がある。第2に細部にわたる評価項目のために評価結果を十分に活用できる項目と活用しにくい項目がある。第3に重複する項目がある。以上の点から評価項目の精選と重点化について課題が提示された。

さらに追加すべき項目についても指摘された。具体的な点としては，人事管理，情報管理も含めた文書管理（意思決定システム），学校予算に関する項目が提示されている。

#### 6.1.4 事前訪問について

研究機関等主体型の第三者評価の試行の特徴の1つとして実施した事前訪問については「非常に有効」であると18校中12校が，「概ね有効」であると5校が回答している。このように事前訪問については非常に高い評価を得ることができた。

どのような点でよかったと評価されているかについてまとめると次の通りである。

##### ○実施内容や趣旨の理解による教職員等の理解促進

- ・ 実施内容の理解と教職員への協力啓発に役立つ
- ・ ヒアリングを受けてもらう関係者への協力依頼に助かった
- ・ 教職員に対して，訪問の趣旨，概要説明，評価手順等の説明や学校現場にとっての有益性等を説明するのに役立ち，教職員への協力を求めやすい
- ・ 円滑な訪問受け入れの体制を作ることができる

##### ○学校の現状把握及び要望の伝達

- ・ 書類だけでは説明できない学校の実情を話すことができた
- ・ 学校の立地状況等を事前に観察してもらえる
- ・ 自校の課題を担当者に把握していただけたことが有効であった
- ・ 学校の希望を伝えることができる

##### ○共通理解と信頼関係の構築，安心感の醸成

- ・ 相談しながら訪問期間中の予定を立てることが最も有効であった
- ・ 自校の課題を誠実に一緒に考えてくれるという共通理解ができる
- ・ 信頼関係づくりができる
- ・ 第三者評価の意義，内容，当日の流れが理解でき，見通しが持て安心できた

#### ○学校側の確認作業

- ・ 学校が事前に確認したいことが確認でき有効である
- ・ 評価の趣旨，計画等について，直接確認できる

しかし1校が「どちらともいえない」と回答している。その理由としては，制度についての説明と認識が進めば，必要がなくなるのではないかと指摘している。今回は初めての試行ということもあり，事前訪問が第三者評価の仕組みについての説明が多くなってしまった。事前訪問をどのような目的で実施し，そこで何を行うのかについて明確化しておくことが課題である。また，有効であると回答した学校の中でも，評価者の先入観をなくすという意味から事前訪問をしない方がよいという意見があった。

事前訪問についての要望としては，事前の適切な資料の提供と，早めの打ち合わせ確認の重要性の指摘があった。また事前訪問の時期としては，学校訪問の1ヶ月前あたりがよいという指摘があった。その理由としては，調査内容の理解を教職員に周知する時間的余裕を持ちたいからである。

#### 6.1.5 自己評価シート及び自己評価シート一覧

アンケートでは，6校が非常に有効，8校が概ね有効と回答している。このように18校中14校が有効であると回答している。有効であると回答している学校がよいと評価している点は次の点である。

##### ○学校の実態や状況の把握ができた

- ・ 学校の実態を把握するのに大変よい機会となった
- ・ 自校の現状，成果，課題等を整理し把握することができた

##### ○学校経営や教育活動の振り返りの機会となった

- ・ 学校経営・運営の振り返りには意義深かった
- ・ 自校の教育活動を見直す点から，非常に参考になった
- ・ 根拠資料を持たない経営に気づかされた

##### ○評価への心構えができた

- ・ 事前にどのような内容，観点で実施していくのかの検討がつき，評価実施への心構えができた

##### ○評価についての学習の機会となった

- ・ 内部評価を客観的に実施するのに有効であった

- ・ 評価項目について考えるよい機会となった
- ・ 評価の視点について学ぶ機会となった

一方で、どちらともいえないが3校、あまり有効でないが1校あった。これらの学校から指摘された課題は次の点である。

- ・ 項目数が多く、負担感が大きかった
- ・ 重複する部分がある

有効であると回答した学校からも同様な指摘がされ、評価項目の精選と簡便な評価シートの作成という要望が出された。また評価シートに具体的に書けば書くほど、第三者評価の結果がこのシートの内容に左右されるのではないかという懸念も1校から示された。

今後は、学校の負担感を軽減しつつも、学校の状況を的確に判断するための評価項目及び評価指標の設定を検討することが求められる。

#### 6.1.6 調査手法について

評価手法については、授業観察、教職員インタビュー、保護者インタビュー、そしてその他についてアンケートを実施した。

##### (1) 授業観察

授業観察については18校中1校が非常に適切、16校が概ね適切を評価している。適切と判断した理由としては、次の点が指摘されている。

- ・ 教員の刺激になった点
- ・ 授業改善につながった点

具体的にどのような活動がよかったかについては、観察の視点を決め、複数で、集中的な観察が行われたこと、メモをとりながら観察がされたことが指摘されている。

しかし適切であると評価している学校からも、以下のような課題が指摘されている。

- ・ 1つのクラスに対して複数回の観察を実施してほしい
- ・ 全教員の授業参観をしてほしい
- ・ 課題を設定した授業観察を実施してほしい

また、複数の学校から、授業観察後に授業の感想やコメントがほしいという要望が寄せられている。今後、このような要望に対してどのように対応していくかについて検討する必要がある。

## (2) 教職員インタビューについて

教職員インタビューについては、「非常に適切」が2校、「概ね適切」が15校と18校中17校が適切と回答している。

適切であると評価している理由としては、インタビューされた教職員の学校経営への参画の意識が芽生える、管理職以外の角度から学校の有り様を分析するという点は重要であるという点が指摘されている。しかし一方で、教職員の意識によっては有益な情報が得られないので、教職員の意識を高めることがまずは必要であるという指摘や、インタビュー時間の確保の問題が指摘された。時間の確保という点では、小学校では空き時間が少ないという課題が指摘されている。学校側と事前に協議をし、教職員の負担感を軽減し、かつ効果的なインタビューを行うための時間確保の方法を検討することが今後の課題である。

このほかに、事前に一定のインタビュー項目を設定しておくこと教職員もリラックスして対応できるという指摘や、フォーマルな場だけでなくランダムに教職員にインタビューしてもよいのではないかと指摘もあった。また、「教職員の思いや願いを優先することにより、時として学校組織力の弊害となるケースもある。教職員のヒアリング等に是非その視点を取り入れた調査を望みたい。」という指摘もあり、教職員からのヒアリングの内容をどのように判断し、評価に活用していくのかという点も評価者の力量として問われている。

## (3) 保護者等インタビュー

非常に適切が2校、概ね適切が13校と18校中15校で適切と判断されている。その理由としては、保護者等にインタビューすることによって、教職員と一緒に「学校づくり」をしていくという意識が生じるのではないかと指摘されている。

しかし課題としては、複数の学校から人選の問題が指摘されている。今回のインタビューの対象の多くは、PTA役員や学校評議員の方であった。そのことについて、多様な意見を聞くとするならば、一般の保護者も対象とすべきであるが、人選の方法や集まっていたく時間の調整、確保などの点から現実には難しいという指摘がされている。今後は多様な保護者や地域住民の意見を収集する方法の検討が必要である。

### 6.1.7 事後訪問

事後訪問については、8校が「非常に有効」、6校が「概ね有効」と回答し、18校中14校が有効であると評価している。

評価している理由としては、評価結果について直接説明してもらえることで、評価内容についての理解が深まることと、評価結果についての信頼が増すということが指摘されている。

一方で課題や要望としては、改善に向けた具体的な示唆がほしいという点が複数の学校から寄せられた。また「どちらともいえない」と回答した学校の1つからは、「事後訪問は学校経営・運営にかかわるディスカッションの場と考える方がよいのではないか。」という意見が出されている。この点については、第三者評価の在り方に関わる点でもあり、今後、コンサルティング的な助言も含めていくのかについて検討する必要がある。

#### 6.1.8 評価報告書

評価報告書については、「非常に適切」が1校、「概ね適切」が14校と18校中15校から適切であると評価されている。適切であると判断している理由としては、次のようにまとめることができる。

- ・ 的確に評価してもらえた。
- ・ 学校長の改善課題と評価報告書で指摘された課題がほぼ一致し、安心した。また校長としての自信にもなった。
- ・ 校長自身は日頃評価をされることがないので、今回評価されることで、学校経営の振り返りの上で有効であった。
- ・ 自己評価結果と評価報告書の違いは、学校経営の新たな視点を探すよいきっかけとなった。

一方でいくつかの課題が指摘された。

- ・ 記述に、具体性のある指摘や指針の提示がほしい
- ・ 教育行政による部分があり、学校としてはいかんともしがたい記述がある
- ・ 学校の守備範囲をどこまでと捉えるのか？学校だけでなく保護者や地域との関係、教育行政との関係に関わる記述内容もある

上記の点については、評価の視点として重要な指摘である。今後、評価の在り方及び報告書の書き方を検討する上で考えなければならない視点である。

### 6.1.9 第三者評価が学校経営及び教育活動の改善に役立つか？

今回の第三者評価の試行について学校経営及び教育活動の改善に役立つかどうかについて聞いたところ、9校が「とても役立つ」、8校が「概ね役立つ」と回答している。

その理由としては、自己評価や学校の教育活動を客観化できる、教育活動の振り返りにつながる、学校の内外への説明の根拠となる、教職員の意識変革につながるという4点にまとめることができる。

具体的な記述としては以下の通りである。

- ・ 全体の項目を見渡して、納得できるものばかりであった。改善を要する点については、具体的な助言も頂き、今後の指針となった。学校側で設置者である教育委員会への要望的な思いを、この報告書で三日間の訪問という事実から客観的に書かれており、設置者への提言も含んで頂いたことは、嬉しい限りである。
- ・ 評価内容が予想に近いものであっても、いくつかの根拠において口頭や文書において指摘されることは、学校改善への責任や意欲の高揚につながるものであり、有効であると考え。また、学校経営を考え、実践していく上での新たな視点や改善への方策を提供して下さる機会が十分ありえるというメリットがある。さらに、期待したいところである。
- ・ 学校経営計画作成の一つの根拠ともなり、また教職員への説明や指示・示唆の具体的な目安になる。
- ・ 今回は、協力校として実施したので、管理職と一般教諭では第三者評価の受け止め方に温度差がある。しかし、評価を実施していただいたこと自体に大きな意義を感じる。教職員の意識変革につながる大きなきっかけになったのも事実である。
- ・ 校長の経営方針や実践の指針を客観化することができる。学校内部評価の判断基準として、学校評議員への説明資料としてとても有効である。
- ・ たいへん役立つことは、敢えて、いうまでもない。自己評価を行う自体でその意義が見える。役立つのではなく、第三者評価を次年度の教育課程の編成に必ず具体的に生かしていかなければならないと理解している。
- ・ 第三者の方々からの評価は、普段、気付かない観点からのものもあり、とても改善に役立つものであった。
- ・ 学校経営における課題を、しっかりと認識できるから。
- ・ 評価報告書を見ていないので、現時点では自信を持って回答することは難しい。しか

し、事前の自己評価シートの作成において、これまでの教育活動を細部に渡り振り返ることができたことや、評価者の方々に様々なアドバイスをいただいたことが役立っています。

- ・ まったくの外部の専門性を持つ評価者が、実際に朝から夕方までいての評価は、客観性があり、教員・保護者・地域に対して説得力を持つと思われる。校長として活用し易い。
- ・ 第三者（部外）からの評価を受け入れるという文化が、学校文化に必要な時代であると感じていた。確かに「教育は人なり」といわれるが、公教育としての一定水準を保つためには、教員の資質そのものを論じるだけでなく、学校の教育システムとして、その品質管理を適正に行なうべきであると思うから。
- ・ この結果を参考にして、H20年度の経営方針に生かしている。そして、これが職員のさらなる意欲につながるようにしたい。また、施設について評価Cが、学校設置者によって改善してもらおう等、ご配慮がいただければ助かります。
- ・ 評価の観点や視点を明確にでき、学校教育活動を客観的に判断する上に、役立つと期待しております。具体的な改善につながるような助言を頂けるならば参考になると思います。
- ・ 自己評価活動を振り返り、改善の視点を得ることができる。学校と地域、保護者との関係を振り返ることができる。学校と関係機関との関係を振り返ることができる。教職員の意識改革につながる。

その一方で「どちらともいえない」と回答した学校から、「できるだけ、具体的な改善策を示していただいた方がよい。学校は評価されるだけではなく、課題を解決するための手がかりを求めている。課題を指摘するだけではなく、解決のいくつかのメニューをもっと示してほしい。その資料をもとに、教員が話し合う場が生まれる。」という意見が寄せられている。この意見を受け止め、今後の第三者評価の在り方を検討する必要がある。

#### 6.1.10 第三者評価（試行実施）の困難や負担

今回の試行実施に当たって困難や負担と感じた点について記述してもらった。多くの学校が負担感はなかったとしながらも、いくつかの点を指摘している。その内容をまとめると、第1点目が事前の自己評価に関わる点である。自己評価シートの記入や根拠資料の準備への負担が大きかったことが指摘されている。第2点目が教職員等への伝達である。今



回の試行は初めての取り組みであり、教職員や保護者、地域住民に本事業の趣旨や内容、そしてその結果をどのように伝え、いかにしていくのが難しい点として指摘されている。第3点目が評価活動の調整である。インタビューの人選や日程調整、授業観察の時間調整などへの負担感や困難さが指摘されている。

具体的な記述としては以下の通りである。

#### ○事前の自己評価について

- ・ 事前に提出した資料作成に多くの時間を費やした。結果的には、非常に勉強になり良かったと思いますが、正直なところかなりの負担であった。
- ・ 自己評価シートの作成は、これまでしっかりとした自己評価書を作成してこなかった本校にとっては、とても苦勞をしました。しかし、今後は自己評価書の作成が義務づけられ、どのように工夫してゆけばよいかを模索していた私たちに、何とかできそうだという自信を持たせてくれました。
- ・ 正直なところ、中学校での日常の仕事に加えての「自己評価シート・指標一覧」の作成は大変でした。ほとんど、夜、自宅でやりました。
- ・ 事前の評価シート作成について、従来、このように多岐にわたって、つぶさに点検をおこなっていなかったこともあり、負担を感じたことは事実である。学校が組織体として平素から校務分掌が偏ることなく機能的に動いていれば、評価シートもさほど負担ではなかったと考える。
- ・ 初めてのことは、主旨も理解しにくい。（校長としての勉強不足）自己評価シート・指標一覧記入が負担と言えば負担であった。根拠資料を用意する事も大変であったが、根拠資料が大切である事もやってみると理解できた。主旨説明時にきちんと聴いていれば負担感は軽くなると思われる。
- ・ 項目ごとの資料については、活用がはっきりしない点があるように感じたので送付してない。また、その分量は大きいので、選別に困った。繰り返しになりますが、評価にあたり、準備を担当してくれた職員には負担が大きかった。
- ・ 初めての取り組みのため、事前の評価シートへの記入がいささか困難な面がありました。日頃から、評価活動をより重視する必要を改めて感じました。
- ・ 事前、事後を含めた学校への訪問は、大きな負担は感じなかった。学校を自由に見ていただくのは、ある意味、第三者の方に学校の様子がどううつるのか、楽しみでもあった。ただ、継続して、となると、やはり事前に作成する資料がかなりの負担である。

- ・ 一連の教育活動のサイクルの中に入ってくるので教職員の意識に一定の負担感が生じてくるが特別なものはないように思う。教職員には、何をどのように評価されたかという期待感、不安感があるので、観察のための訪問の最終日に、短いコメントでも残してもらえば教職員の負担感は軽減されるかもしれません。口頭では頂いています。

#### ○教職員等への伝達について

- ・ 困難や負担というほどのことではないが、今回の評価を教職員全体にどのように伝達するかを校長として検討したい。本校の教職員はこれまでも保護者や地域住民からの評価を受けてきているので、今回の第三者からの評価を謙虚に受け止めることができる者が多いと思うが、ぜひとも今後の改善につながるような伝え方をしていきたい。
- ・ 早い時期に第三者評価を受け入れる理由を十分に説明できなかった。

#### ○評価活動の調整について

- ・ 特に、負担・困難と感じたことは無いが、インタビュアーの人選と日程・時間調整に苦慮した。

### 6.1.11 第三者評価（試行実施）のよい点

今回の試行においてよい点として判断された点は、第1に学校の現状の把握と整理、そして振り返り、見直し、客観化ができることである。第2に、教職員がいい意味で緊張感を持つことができ、教職員の意識改革につながるということである。第3に、評価結果を受けて学校が自信や自負心を持つことができるということである。第4に、多岐にわたる評価であったことである。第5に、専門的な評価であったことである。第6に事前訪問と事後訪問の意義があったということである。

それぞれについての具体的な記述は以下の通りである。

#### ○学校の現状の把握・整理、振り返り・見直し、客観化

- ・ 今後、さらにデータの収集・分析がなされ、学校現場の新たな実態の把握や抱える課題の共通化あるいは学校による問題点や経過、傾向の多様化状況などが明らかになってくることが予想される。これらの評価のデータ結果を今後の学校評価の迅速的確な評価結果の提供に生かしたり、実施への簡素化・効率化に向けた評価改善がいつそう進むことを期待したい。
- ・ 学校経営は孤独な作業にある。校長は内省的に自己の経営方針を扱うばかりである。

「自慢をする」わけにもいかず、課題解決の「経緯や慮」を表現する対象がない。近隣の校長や友人の校長であっても最終的には自己の能力に評価が及ぶわけであるから『最後まで公開』することは難しい。第三者評価という、『逃れられないプレゼンテーション』の場があれば、「しゃべりながら、意見をききながら」改善・進化していくことができるのではないかと考えた。

- ・ 自校の課題がより明確になったのでよかったと思われる。以前から学校として把握していた課題に対しても、第三者から指摘されることによってより改善の重要性を理解できた。
- ・ 学校経営上の成果と課題を、客観的にとらえることができる点。
- ・ 校長として自校の経営・教育について見直すよい機会となった。評価シート・指標一覧のすべての項目について自己評価を行ったことで、自校の現状、成果、課題等を整理し把握することができた。
- ・ 校長は日常的には誰からも評価されることが無いので、学校経営を見直す良い機会となった。また、第三者という利害関係もなくこれから付き合うこともない人々に適切に評価されることは後腐れが無く良い取り組みである。
- ・ 学校教育が全体の中でしめる役割や分担について、改めて見直す上でよい機会となりました。日々取り組んでいる一つ一つの教育活動を、学校教育全体の中の一つとしてとらえ直すことで、より具体的で発展性のある教育活動にしようとする意欲につながることができました。

#### ○教職員の意識改革，いい意味での緊張感

- ・ 学校内によい意味での緊張感が生まれる。
- ・ 教職員の危機管理意識の高揚ができたこと
- ・ 教職員の改善意欲の高揚にもつながっていくものであると思われる。
- ・ 本当の意味での第三者から、授業参観，聞き取り調査等を受けたことが教職員にとっては刺激になったようであり，教職員の意識改革には有効であったと思う。

#### ○自信を持てる，自負心が持てる

- ・ 学校の短所（改善点）ばかりの指摘ではなく，長所（よい点）を指摘していただいたことは，今後の学校運営に大きな自信（励み）となります。また，改善点についても，非常に分かりやすく指摘していただいたので，徐々にではありますが，改善に向けた取り組みを実施したいと思います。

- ・ 教職員の自負心が高まったこと
- ・ 管理職も含め教職員全体,生徒等が見られることへの抵抗感がなくなってきたことが最大の利点であった。
- ・ 第三者から受ける良好な評価結果は大きな自信につながる。逆に,マイナス評価を受けた場合,評価される側とする側との関係の深さや信頼度によっては,改善に生かされないこともありうる。

#### ○多岐にわたる評価

- ・ 多岐にわたる自己評価を実施できたこと

#### ○専門的な評価

- ・ 色々な視点から第三者評価を実施していただき非常に感謝しています。5名の評価委員の方々がそれぞれの専門性を活かした評価をしていただいたのが大変良かったと思います。
- ・ 外部の専門家による学校訪問を実施できたこと
- ・ 評価者の方々は,全国の様々な学校を視察して見えます。私たち被評価者としては,自校の悩みや課題を打ち明け,他地区での実践例等をアドバイスしていただいたり,外部から見た学校現場への要望を聞かせていただいたりすることで,より視野の広い適切な自己評価が可能になると感じました。
- ・ 評価委員の専門性などについて事前に校長から教職員に十分に伝えておくことで,評価される側の意識も変わる。
- ・ 個人的に感じたことであるが,評価委員の方々の真摯な態度に,私自身にも気合がはいった。今の現状の説明に理解を示していただいたり,委員の専門性からのアドバイスをいただけたことに感謝します。

#### ○事前訪問,事後訪問の意義

- ・ 事前訪問と事後訪問で,この事業の趣旨理解と,学校側が有益性がとてもよく分かった。また,評価の合間のフランクな時間の会話が,とても有意義であった。評価者の方々は皆,各方面で一線で活躍されている方なので,幅広い意見交換となり大変良い刺激となった。

### 6.1.12 第三者評価（試行実施）の改善点

今回の試行実施を通して感じた改善点としては次の点が指摘された。第1点目はインタ

ビューの対象者や時間の問題である。保護者や地域住民等のインタビューの対象者をどのように選考するのか。教職員のインタビュー時間をどのように確保するのかなど、多様な意見を聞くための人選と時間の確保が課題である。

第2点目はコストの問題である。今後本格的に実施された場合の予算確保をどのようにしていくのかを検討することの重要性が指摘された。

第3点目は実施回数の問題である。時期をずらしての複数回の学校訪問を希望する意見があった。そうすることにより成果の変化がみられるなどの利点が指摘されている。

第4点目は第三者評価に関する情報の普及、広報活動の問題である。今回は初めての取り組みでもあり、第三者評価への理解が十分でなかったことにより、教職員や保護者、地域住民への協力依頼が十分に行えていなかったという問題が指摘されている。

第5点目は結果責任の所在の問題である。評価結果の結果責任が学校にばかり押しつけられるのではないかという懸念が示された。これは学校と教育委員会との関係や教育委員会の支援や条件整備の役割とも関わる問題である。

第6点目は改善策の提示の問題である。具体的な改善策を評価報告書に記載することや事後訪問の際に口頭で伝えるなどの支援策を講じてほしいという要望が示されている。

第7点目は学校の自己評価と評価者の評価結果の間に差異が生じた差異のフォローの問題である。このような認識の差が生じた場合に学校としてどのような改善策を検討すればよいのかなどのアドバイスがほしいという要望が示されている。

第8点目は訪問日程の組み方の問題である。授業観察やインタビューの日程を学校が決めてもよいのかということである。学校が決めることにより学校の恣意性が入ってしまい公平ではなくなるのではないかという指摘がある。だれがどのように決めていくべきなのかを検討しなければならない。

第9点目は依頼時期の問題である。今回は試行事業開始の時期の問題から夏休み前の依頼となり、学校訪問受け入れや準備に際して困難な面があったことが指摘されている。今後は年度当初に依頼することが必要である。

第10点目は教職員、保護者、地域住民への報告の問題である。教職員、保護者、地域住民に対して評価者から直接説明する報告会を開催してほしいという要望がある。

第11点目は自己評価項目の精選である。これは多くの学校から寄せられた要望である。自己評価の実施の負担感や重複する項目もあり、これらの課題を解決することにより評価項目の精選を行うことが今後の課題である。

第 12 点目は評価者の専門性の維持向上の問題である。第三者評価は専門的で客観的な評価を実施することが期待されている。そのための評価者の専門性の質を維持向上させる取り組みの必要性が指摘されている。

第 13 点目は評価者の構成の問題である。評価者に保護者や現役の校長を入れてほしいという要望がある。保護者を入れること理由は、多様な視点を取り入れることである。現役の校長を入れること理由は、評価チームに入ることによって校長が評価について学習し、経営能力を向上させる機会を得ることができるからである。

【資料】

第三者評価の実践研究の試行実施についてのアンケート<学校>

国立教育政策研究所

問1 訪問調査の日数（2日又は3日）は、適当でしたか。

ア 短すぎる    イ 短い    ウ 適当    エ 長い    オ 長すぎる

( )                      ( )                      ( )                      ( )                      ( )

<理由・コメント>

問2 訪問調査（観察・インタビュー）の時期は、いつが適当だと思いますか。

<時期>

<理由・コメント>

問3 評価項目は、学校経営や教育活動の改善につながる適切なものでしたか。

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 適切でない    ( ) 適切でない

<理由・コメント>

問4 事前訪問は学校訪問を受けるにあたって有効でしたか。

ア 非常に有効    イ 概ね有効    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 有効でない    ( ) 有効でない

<理由・コメント>

問5 訪問に先立って「自己評価シート」「自己評価シート・指標一覧」の記入をして頂きましたが、これは自己評価をするために有効でしたか。

ア 非常に有効    イ 概ね有効    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 有効でない    ( ) 有効でない

<理由・コメント>

問6 授業観察やインタビュー等の調査方法は適切でしたか。

①授業観察について

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 適切でない    ( ) 適切でない

②教職員インタビューについて

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 適切でない    ( ) 適切でない



③保護者等インタビューについて

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 適切でない    ( ) 適切でない

④その他（事前訪問，事後訪問等）

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 適切でない    ( ) 適切でない

<理由・コメント>

①授業観察について

②教職員インタビューについて

③保護者等インタビューについて

④その他（事前訪問，事後訪問等）

問7 事後訪問は評価報告書の内容を理解する上で有効でしたか。

ア 非常に有効    イ 概ね有効    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 有効でない    ( ) 有効でない

<理由・コメント>

問8 評価報告書の内容は学校等の状況に照らして適切と感じましたか。

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( )                      ( )                      ( ) いえない    ( ) 適切でない    ( ) 適切でない

<理由・コメント>

問9 第三者評価は、今後の学校経営や教育活動の改善に役立つと感じましたか。

ア とても    イ 概ね    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く

( ) 役立つ    ( ) 役立つ    ( ) いえない    ( ) 役立たない    ( ) 役立たない

<理由・コメント>

問 1 0 試行実施を通じて、困難や負担に感じた点があれば、自由にお書きください。

問 1 1 試行実施を通じて、特に良いと感じた点があれば、自由にお書きください。

問 1 2 その他、今後に向けて第三者評価の実施手順、スケジュール、調査方法等について、改善すべきと感じられた点があれば、自由にお書きください。

ご協力いただき、ありがとうございました。

## 6.2 評価委員へのアンケート結果を中心に

研究機関等主体型の第三者評価の試行事業では、25校の訪問評価にあたって所内委員21名、所外委員24名にご協力いただいた。委員に対して評価活動終了後にアンケートを実施した。以下、その内容を整理し、評価委員から指摘された成果と課題についてまとめる。

評価委員の45名中、20名から回答を得たほか、口頭やメールでの意見提出があった。

### 6.2.1 学校訪問の日数

今回の試行の訪問日数は、訪問校25校中、2日間行程が5校、3日間行程が20校であった。

評価委員の全体的な所感としては、3日が理想であるが、態勢次第では2日間も可能とみられている。この点、学校長側の希望により長期間の学校視察を求める声があったことと対照的な面がある。

個別の意見としては、評価委員側の負担と効率化を理由に2日間を支持する意見があった。また、多面的に学校を理解し、委員間の打ち合わせなど評価過程におけるコミュニケーションを重視する立場からは3日間支持が強かった。以下、項目に分けて、アンケートの一部を紹介する。

#### ○2日で足りるとする理由等

- ・ 分担して観察できるので2日間でも大丈夫だと思います
- ・ 3日目は校内を視察することなく、控え室で報告書執筆の作業のみを行いました。＜中略＞  
日程の浪費という印象があります
- ・ 実質2日半で実施したが、時間的にも精神的にも、この程度で限界ではないか
- ・ フルに3日間となると本務が滞ってしまいかねません

#### ○3日が良いとする理由等

- ・ 2日間でしたが、学校の多様な側面について、委員で情報を交換しあって、検討・議論する時間がありませんでした
- ・ 17項目をすべて評価するためには、もっと時間が必要である
- ・ 教職員の顔と名前が一致し、ある程度うちとけて話を交わせるようになるには3日ぐらいあったほうが良い
- ・ 意見のすり合わせも現場でできる位の日程の余裕があることは、職場が違うメンバーによるチームであることを考えると、必須だと思う

- ・ 学校にもよりますが、理想をいえば、2日半が適当。1日は関係者へのインタビュー、1日はじっくり授業見学、最後にまとめの時間及び校長等への追加質問等で使えば余裕がある

#### ○日数を決める基準・条件

- ・ 大規模校や特別支援等の取組をしている学校では、2日半が適当
- ・ 改善という点を強調するのであれば、3日間が良いであろうし、評価をするという観点では2日間でも十分であろう
- ・ 事前訪問で十分な打合せを行えば、2日間でも調査可能
- ・ 各領域の専門をそろえれば、「5人」「2日間」でいける
- ・ あまり学校に負担をかけるのも好ましくないと思う

#### ○新規の提案等

- ・ ①2日訪問，②各自情報整理，③委員で集まり評価の検討・議論，④足りない情報を確認するために再度訪問。

### 6.2.2 学校訪問の時期

今回の試行では、評価のための学校訪問期間は10～11月としたが、これは先述のように、実施体制を整える中でそのようになったという側面がある。

評価委員アンケートでは、結果的に今回の訪問時期を支持する意見は多いが、多彩な提案も出ている。訪問時期については、実施側の都合も大きな要素ではあるが、学校側・評価委員側の意見や第三者評価の目的に照らして、再考する余地もある。

以下、項目に分けて、アンケートの一部を紹介する。

#### ○今回の訪問時期を支持する意見

- ・ 2学期の後半がよい(1学期は年度のはじめ，3学期は先生たちが多忙)

#### ○その他の意見・新規の提案

- ・ 学校側にとって時間が取れない時期は避けるべき
- ・ 6～7月であったり，今回のような時期(10～11月)であったり，1～2月であったり，バリエーションが豊かなほうがよいと思います
- ・ 年度の早い時期だとまだ学校のマネジメントサイクルが始まったばかりで，評価のしようがない。10月を過ぎると，評価の結果を年度中に学校改善に活用するのが難しくなる
- ・ 改善ということを重視するのであれば，新年度の始めと終わりの2回訪問することも選択肢として可能であろう

- ・ 小学校の場合，教員のインタビューの時間確保が難しいので，日程を2回に分けることができれば，夏休みなどにインタビューをすることも考えられる

### 6.2.3 事務局による事前の説明や研修・協議

この項目についてのアンケート結果は、「ア 非常に適切」が2，「イ 概ね適切」が9。「ウ どちらともいえない」が9，エ あまり適切でない」が2，というように，非常に反省の多い項目となっている。しかも，「概ね適切」とする理由にも事務局の弁解を容認する意見もある。

今回の試行に際して事務局としては，状況や重点課題を異にする学校ごとに異なる評価計画を立てるために，各評価チームに裁量権を持ってもらいたいという意図があった。しかし，その意図は評価委員には十分に伝わっていなかったか，伝わっていても実行するための支援が充分なしえなかったことが判った。また，事務局では，文部科学省の試行以上に事前研修等の機会を設定してきたが，回数的にも内容的にも充分ではなかった。

しかし，不十分であった事項については，アンケートの回答がよくこれを示してくれているので，これも，項目に分けて一部を紹介する。

#### ○概ね適切とする理由

- ・ 今回は，試行実施ということで仕方がないが，準備不足となってしまったように思う。
- ・ 専任のスタッフがいたわけではないですから，仕方がない
- ・ 事前に丁寧に説明をしていただき，第2回の研修(10/10)では，他の委員の実施について話を聞くことができ，その後の実践で大変参考になった

#### ○不十分であった事項

- ・ 標準的な評価の方法等について，もっと丁寧な説明が必要であると考え
- ・ 評価報告書の作成や評価後の手続き等についても，事前に詳しい説明が欲しかった
- ・ 評価担当者が行うべき作業内容が，もっと具体的に提示されていると引き受けやすい
- ・ 評価プロセスの概要は把握できましたが，17項目全てについて評価するのかどうなのか，といった前提について事前協議では意思統一がなされていなかったように思います
- ・ 基本的な方針(監査的なものか，自己評価の妥当性を検証するものかなど)が明確でなかったように思う

#### ○新規の提案等

- ・ 各評価委員が学校や教育委員会から提供された資料を事前に分析した上で，評価チームで

集まって、評価計画を練り、役割分担をした上で、学校訪問調査を行うのがよいと思う。

- ・ 評価チームでの研修・協議があれば評価遂行に役に立つと思う。
- ・ 研修は必要不可欠。特に、授業は、学校教育活動の中心であるので、この部分について。

#### 6.2.4 「自己評価シート」及び「自己評価シート指標一覧」

学校側には大きな負担であると感じつつも、本試行において不可欠のプロセスとして「自己評価シート」の記入等を依頼した。学校側のアンケートでは、回答 18 校中 14 校が「有効」であると回答している。それに比べると、評価委員側は 16 名が「適切」「概ね適切」と回答して大筋ではその効果を認めているものの、「どちらともいえない」「適切でない」も 6 名居り、コメントにおいても反省点が多い。

コメント内容は、非常に役立ったという意見と、項目を精査し簡潔な書式にするべきだという意見がほぼ全委員共通であった。事務局が各教委や各学校に依頼・説明した際には、記入項目精選の自由や、「指標一覧」の記入の省力化を含めてお願いした。しかし、フロッピーでファイルごと書式を配布したせいもあって、実際には全 25 校が予想以上に両シートを詳細に記入した。この点は、事務局の読みも甘かったが、書式ファイルの配布によって学校・教委側に自己評価モデルを提案することができた成功面もあった。

その他、不十分であった事項については、コメントに具体的に示されているので、項目に分けてその一部を紹介する。

##### ○評価のツールとして役だった

- ・ 自己評価シートはとても役に立った（同意見，多数）

##### ○項目の精選・簡略化

- ・ 役に立ったとは思いますが、簡潔にしないと学校に負担がかかりすぎる。あまりに詳細に書かれていると、評価者も理解に時間を要する
- ・ 記入者も校長だけ、管理職、教務、校務分掌ごと、といったように学校によって取り組み方が異なっていました
- ・ 項目が細かすぎ、私が学校を見る際の参考にはあまりなりませんでした

##### ○その他の意見・新規の提案

- ・ 校長が記入した評価と主任レベルで記入された評価が著しく異なる学校があった
- ・ 記入した担当者が誰だったのかも事前に分かれば、さらに良かった。記入内容と記入者を元に評価計画を作成することが可能になる

- ・ 今後、評価シートを改善して、学校の負担軽減や評価委員の評価スタンスの共有化に資するようになることが必要と考える
- ・ 校種による違い、地域による制度の違いがあり、指標一覧の内容や活用方法について、検討する必要がある
- ・ 各評価委員の専門分野をあらかじめ決め、その部分をより詳しくみていくといった方法をとってはどうか

### 6.2.5 各校の評価計画

学校側のアンケートには無い項目であるが、評価委員の中にはあまりピンと来ない質問項目であったようである。評価委員アンケートの中で「概ね適切」と回答した委員が11名、「どちらともいえない」とした委員が9人で、残りは無答である。

事務局では、学校ごとの違いを打ち出してもらおうべく、評価チームごとの裁量によって評価計画を立ててもらおう予定であった。しかし、事務局側からの説明・研修が不十分で、かつチームごとに独自の評価計画を立ててもらおうほどの時間的余裕と予備知識・情報を十分に用意することができなかった。また、チームごとの裁量権を奨励すること自体についても、参加メンバーの中で十分な共通理解を欠いたことがわかった。

評価計画の内容については、評価委員による校内の自由な観察ができたことを高く評価する声が多かった。また、事前訪問等で得た学校情報を評価計画の中でどのように活かすか、工夫が必要だという意見は今後の課題として重要である。

以下、項目に分けて、アンケートの一部を紹介する。

#### ○評価計画についての肯定意見

- ・ 事前にインタビューを計画していただき、スムーズに評価ができた
- ・ かなりオープンに何でも見てください、という雰囲気を作ってくくださったので、やりやすかった

#### ○その他の意見・新規の提案等

- ・ 「学校の評価計画」というのがどれになるのか、良くわかりません
- ・ 事前訪問で、重点的にみるところを打ち合わせしてきてもらおうと、インタビュー者(特に教職員)の調整もより丁寧にできたのではないかと思う
- ・ 登校風景を見るのは1日で十分であると考えられる
- ・ 17項目をすべて評価するためには、時間が不足していた



- ・ 概ね無理のない計画であったが、後になって考えると、もう少しチーム内の協議を優先して授業観察とインタビューのバランスをとる方がよかったと思う

#### 6.2.6 事前訪問

概して、高く評価されている項目ではあるが、学校側のアンケートにおいては事前訪問への有効感はさらに高い。評価委員の中では、事前訪問をした担当者の委員とそうでない委員の間にギャップがあり、担当者与各委員との情報交換も不十分だったことがうかがえる。「事前訪問自体にその後の評価作業を方向づけるストラテジーのようなものが必要」とある委員が述べるとおり、事務局はあらかじめ各調整担当者に対して、「事前評価でどのような課題を達成するか」、「事前訪問の結果をチーム内でどのように消化し、どのように評価計画に活かすか」、という見通しをもっと与える必要があった。

以下、項目に分けてその一部を紹介するが、コメントには具体的な知見が多かった。

##### ○事前評価についての肯定意見

- ・ 自己評価書ではわからない学校の情報や交通アクセスなどを把握しておく
- ・ 評価のための当たりを付けるために、また学校の概要を知るために、さらに評価に対する学校側の要望等を聞くためには、電話等では限界があり、事前訪問し面談すべきと考える
- ・ 事前に校長等との顔合わせをしておく点、学校の状況を知っておく点、インタビューの計画を依頼できた点でおおむね有効に機能した
- ・ 学校の実際の課題がよくわかった。文書では書けない職員の問題などが把握できた。
- ・ 学校が第三者評価に何を期待するかを把握することで、学校にメリットのある評価報告書を作成しやすい
- ・ 当日のスケジュール進行やインタビューがスムーズに実施できた
- ・ 学校側と適切なコミュニケーションが築かれていたので、訪問調査がやりやすかった

##### ○その他の意見・新規の提案

- ・ 本訪問のどの程度前なのかによって、その効果も左右されるのではないか
- ・ 事前訪問の成果をどう生かすかについて、事務局よりもっと丁寧な説明が欲しかった
- ・ どの評価項目について誰の話を参考にするのか、といった対応関係を視野に入れた訪問計画が策定されるような事前訪問をしていただけると、より良かったのではないかと思います

- ・ 試行実施であり、日程的にも制約があつて、十分な事前訪問とはなっていないと思われるが、限られた時間で評価活動を実施するには、事前の協議で評価活動におけるポイントの絞込みを行い、評価チームで認識の共有を図ることが必要と考える
- ・ チームリーダーは事前訪問をした内容をチームのメンバーに適切に伝達できているか、リーダーは事前訪問で収集した学校のデータや課題内容を当日の評価活動に反映していただくか
- ・ ひとえに「誰が行くか」による。そこでどのような話がされたのかについて、我々はほとんど知らされなかったもので、有効かどうかは不明

### 6.2.7 調査方法

この設問では、①授業観察について、②教職員インタビューについて、③保護者等インタビューについて、④その他、という順で尋ねたが、②教職員インタビューにおいても効用感が高い。①授業観察と、保護者等インタビューにおいてはやや課題が多かった。

①授業観察については、第三者評価における位置づけが不明確であることや、それに関わって授業を見る視点や評価基準として何か欲しいという声が多かった。前者については、教委の指導主事訪問との役割分担を明確にするべきだという指摘があり、第三者評価における授業観察では「個々の教師の授業力」よりも「クラス間、学年間、教科間の連携の状況、授業に取り組む児童・生徒の状況に視点をあてて見るべきである」という明確な意見もあった。なお、授業観察については、評価委員に研修や参考資料が必要だという声も少なくなかった。

②③のインタビュー関係では、校長等とはまったく違う情報や本音も聞かれたという成果を報告する声もある反面、期待通りの情報を得られない理由としてインタビューイヤーの人选や評価者のインタビュー技術面での課題を指摘する意見もみられる。特に、③保護者等のインタビューでは、PTA 役員偏重が目立ち、工夫の余地があることが明らかになった。

概して、「①～④いずれも、事前に打合せをし評価委員の役割を決めて、効率よく進めるべきであるが、なかなかその時間が取れないし、委員の構成が必ずしも十分でないため、学校全体の評価をカバーできる専門性を持ち合わせているわけではない」という一委員の反省内容に尽きる。

以下、項目に分けてその一部を紹介する。問題点を中心に列挙する。

#### (1) 授業観察

- ・ 普段のありのままの姿をみせていただいたのでよかった。授業の質とか先生の力量については大まかなことしかわからないが、それでよいのではないか。
- ・ どのような観点から授業をみるのかをさらに検討しておくべき
- ・ どういう授業がいい授業か悪い授業か、判断の基準があいまい
- ・ 全ての授業を観察できるわけではないが、一定数以上の授業観察をしないと、一部の授業観察結果で全体を判断してしまう危険性がかなりある
- ・ あらかじめ委員の中で視点や分担関係をもっと打合せしておくべきであった
- ・ 授業観察が素人の評価者もおり、研修が不可欠ではないか
- ・ 授業を受けている児童のストレスを考えると、あまり長時間観察しているのは、申し訳ない
- ・ 教員は短時間で授業評価をされるのではという誤解があったのではないかと思う

## (2) 教職員インタビュー

### ○教職員インタビューの手法についての肯定意見

- ・ 校長、副校長、主幹クラス、ベテラン、若手など、様々な先生にインタビューできた。同じ質問でも反応が異なり、たいへん興味深かった
- ・ 初任者からベテランまで、また主任層も含めて幅広い教職員へのインタビューができたのも良かったです
- ・ 自己評価シートからは見えない部分も知ることができた
- ・ 給食時に担任教諭から教室で聞いたインフォーマルな話は大変参考になった
- ・ 第三者評価に関する抵抗感は、予想外に少なく、本音に近い意見が聞けたように思う

### ○その他の意見・新規の提案

- ・ 本音を引き出せるかどうかは、評価者の力量によるところが大きいと感じた。一部に誘導的な質問等があるのが気になった
- ・ 17項目を評価するのであれば、自己評価に対する聞き取りに、もっと時間が必要で、またインタビューの対象者も増やす必要があったと思う。
- ・ インタビュー対象者にならなかった教職員の中には、なぜ自分には声がかからないのだろうといぶかしく思われた人もいたようです。質問紙調査のようなことも有効かもしれません
- ・ 先生方は忙しいので、昼休みにほんの少し、という程度だった。
- ・ 非常勤で勤務するスクールカウンセラーなどをインタビューする際には、日程調整や

事前に勤務状況を把握している必要がある

### (3) 保護者等インタビュー

○保護者等インタビューの手法についての肯定意見

- ・ 知りたい情報をおおむね得られた
- ・ PTA 役員と学校評議員の両方にインタビューでき、意見のちがいや取り組みのちがいがわかりました
- ・ 応じてくれた保護者等はわりと本音を語ってくれたようです
- ・ 誰が来るかによって、内容も変わってくるが、おおむね学校のことをよく知っている人なのでよい情報が得られたと思う

○その他の意見・新規の提案

- ・ PTA 役員を中心に集まってもらったが、はたして保護者の代表かどうか気になる
- ・ 学校側が準備する保護者であることから、比較的学校の教育活動に協力的な保護者にはじめから依頼されているであろうし、インタビューにおいてはそのことを忘れないことが必要である。保護者を対象としたアンケートがある場合には、それも参考にしながら、全体的な意見を見る視点を確認したい
- ・ PTA 役員は、いろいろな保護者の意見が集まる場所という意味ではよいのですが、学校に好意的で良識的な人が多く、PTA 役員のインタビューで保護者全体の姿や意見を把握することは難しいと思いました
- ・ 雰囲気作りが重要と感じます。保護者がリラックスすれば、驚くほど深く学校の状況を話してくださいますが、今回の調査におけるインタビューでは、外向きの話しか伺えませんでした
- ・ 授業参観日等で来校する PTA 役員以外の保護者にインフォーマルで話を聞いてみたい
- ・ 授業観察や教職員のインタビューに比べ、何を評価するためにインタビューを行うのかがはっきりしづらいケースがあったほか、最終的な評価に生かせない（評価項目と一致しない話で終始してしまった）インタビューがあるなど、事前の調整に課題が残ったと思います
- ・ 地域の児童相談員や民生委員等にも呼びかけても良かったのかもしれない
- ・ もう少し児童生徒からの聞き取りを工夫すればよかったと反省している

### (4) その他

- ・ 行動を制限されることなく、自由に評価活動を行うことができたのが良かったと思います
- ・ 評価者の経験・視点により見ているものがかなり違う。評価者によりインタビューで聞きだせるデータの範囲、深さ、内容は大きく異なり、評価をする際に根拠となるデータ収集から、データ分析と解釈そして報告書作成の水準を維持することは本質的な課題だと考えられる
- ・ 上記、①、②に「何らかの経験がない」とわかってしまう言動や振る舞いをしてしまう委員がおり、そのことはわれわれがどうということよりは、校長や教職員から見て、「このひとたちは、本当に見る目があるのか」と疑念をもたれるのではないかと、という場面が少々あった

#### 6.2.8 事後訪問

事後訪問の質問項目は、担当者以外については情報が行き渡っていないためか、有効回答やコメント量が少なかった。担当者を中心とした事後訪問への評価は、総体的な効用感が高いものの、第三者評価の中での位置が不確実であったり、評価者全体の中でコンセンサスが十分に成立していなかったりしていたことがわかった。

以下、コメントの一部を紹介する。

##### ○事後訪問についての肯定意見

- ・ 非常に有効だったと思うのは、役に立つ報告書を生み出すということを共通の目標にしながら、評価者（担当者）と校長との深い話が出来たから。あくまでも評価者としての主体性を失ってはならないが、校長との間で呼吸をはかりながら、報告書に書くべき事を決定できた
- ・ 事実確認を行うことができたり、校長からのコメントを得ることができたりした
- ・ 事後訪問がないと、学校との意見交換が薄くなってしまい、事業自体の意義が薄れてしまう
- ・ 評価報告書が学校にとってどのように受け止められるかを確認する意義はある
- ・ 学校にとっては極めて重要なプロセスになるのではないのでしょうか

##### ○その他の意見・新規の提案

- ・ 本訪問と事後訪問の間隔も一定の目安が必要なのかもしれません
- ・ その人の個人的見解が話されるようでは困る。我々は事後訪問で何が話されたのかを

聞いていないので、なんとも判断できない

- ・ 校長のコメント部分を除き報告書を完成させて事後訪問にでかけ手渡した。そして、事実誤認の訂正を依頼した。したがって、事実誤認の訂正以外、評価報告書の作成には直接生かされていない。（それを当初から求められているとは思わなかった。）
- ・ チームの見解は報告書に書いてあるので、それを伝えるだけなら郵送すればよいのではないか。わざわざ出向いていくからには、それなりのメリットがないと学校側も肯定的になれないと思う。出向くからには、アドバイスのことができる人が行くべきだろう。しかし、そこまでのことを本システムに含めることが妥当かどうかは別途判断すべきだと思うが。（他の自治体では文書のやり取りで済ましている。すべての学校に事後訪問はできないので。

#### 6.2.9 第三者評価が学校経営及び教育活動の改善に役立つか？

一定の条件下で役立つという記述が多く、楽観するものは無かった。委員のコメントでは、根本的に考えるべき課題が指摘されている。例えば、次のような事項である。

- ①学校の自己評価能力との関係：自己評価能力が未熟な学校に今回の第三者評価が前提とする「自己評価シート」等の記入を求めることができるかどうか。
- ②評価委員の力量：役立つような評価をする責任が評価委員にあるが、そのような評価者を確保できるのか。研究機関の専門家による評価を標榜できるだけの体制が組めるのか。
- ③評価の性格：(a)自校の全国的な位置を知らせる，(b)自己評価の妥当性を検証する，(c)学校の成果と課題を評価して改善への助言をなす。どの目的をどのような割合で掲げるのか。

以下では、①～③の事項別に、コメントの一部を紹介する。

##### ○①学校の自己評価能力との関係について

- ・ 学校自己評価シートに基づいて、第3者が客観的にチェックすることは、具体的な課題も明確にすることができる等、学校経営を支援するものであり、校長のコメントからも学校改善に役立つと感じられる
- ・ 生かすか否かは、学校次第であろう
- ・ まずは自己評価。これが十分に根付いていないところで今回のようなことをやると、学校はすべてのことを完璧にやらねばならない、という全方位思考から抜け出せない

と思う。自校のどこに問題があるのか、を自分たちで発見し改善策を考え、評価計画を立てていく、というプロセスを着実にふめるようになるまではこのような第三者評価はやるべきではないと思う

○②評価委員の力量について

- ・ 学校文化や教育活動を理解しないまま、学校改革において最も重要な存在である教師の立場を理解しないコメントを出してしまうと、必ずしも改善につながらないこともあるだろう

○③評価の性格について

- ・ 他校や他地域との比較・全国水準に対する自校の位置などを理解する意味で極めて有効
- ・ それぞれの学校が当たり前のこととして見過ごしてきた点を指摘することができた
- ・ 校長にとっては、学校経営を見直す機会となり効果があると思う。全職員がこの評価の価値を理解していれば、さらに効果があるはず
- ・ 評価でなく、改善支援であるという点をもっと明確に伝えて理解を得ることが、評価結果の有効利用につながると思います
- ・ 今回のコーチング的なスタンスでの評価は第三者評価のひとつのあり方を提起できる
- ・ 「コンサルティング」と「アドバイザー」の区別が必要。コンサルティングは、分析能力とコミュニケーション能力を非常に必要とするし、コストと時間がかかる。いっぽう、アドバイザーは、視点の提供や、参考事例の紹介なので、これなら可能かも知れない。
- ・ コンサルティング契約を結んでいるわけではないので、そこまで踏み込むことはできない。コンサルティングは、「片手間」ではできないことである。

#### 6.2.10 第三者評価（試行実施）の困難や負担

「試行実施を通じて、困難や負担と感じた点」について、評価委員にコメントを求めた。試行時の問題点を挙げるコメントの数々は、そのまま「研究機関等型」の第三者評価の課題と可能性を示している。その内容をまとめると、第1点目が評価することの難しさと責任の大きさ。第2点目が評価することの負担。他は、他の質問項目の中で述べられている。

具体的なコメントは、主には以下の通りである。

#### ○評価することの難しさと責任の大きさについて

- ・ 研修を十分積んだ者のみが評価を担当すべきと考える
- ・ 研究者は、自分の専門領域においては専門家ではあるが、学校評価という学校全体を見てうまく専門的見地から評価できるかとなるとそうとも言えない
- ・ 評価者能力をどう育成するか、が大きな課題。
- ・ 学校の応援をできるメンタリティを持った人が評価委員になる、というのが最低条件だと思う
- ・ 何のために何をみるか、というあたりも共有されているようには思えなかった。
- ・ 評価委員によっても意見が分かれることがけっこうある。各内容についての評価の視点を見直す必要もあるが、評価委員の経験や判断の違いをどう考えるかも課題だ
- ・ 国研型の独自性をどのようなところに出すのか、文部省型も経験できたら良かった。十分、違いを出せたのか、総合的な結果を知りたい。文部科学省のやり方をした人たちの意見とも比較検討してほしい
- ・ チーム内の他の評価者の専門分野や経験を事前に知ることができればもっと有効であろう
- ・ 設置者がどのような考えで、どのような制約の中で、どのような支援を行っているのかが分からず、その地域の状況についての情報が不足
- ・ 評価項目が学校経営全般にわたっており、学校が特に力を入れているところや学校の特徴、良さが評価しにくいと感じる
- ・ 都道府県により学校風土や学校における常識が異なる。これをどのように評価の際に考慮するかは大きな課題と考える

#### ○評価することの負担の大きさについて

- ・ 担当者が、リーダーと記録者の両方を兼ねていたので大変であった。宿泊の手配、連絡調整、報告書のとりまとめもするというのは担当者へかかる負担は大きすぎる
- ・ 個人的には、3日間連続で学校を訪問するための日程調整に苦労した
- ・ スケジュール調整は、直前に言われても、難しく、日常業務にかなりの支障をきたしました
- ・ 評価期間中は全くと言っていいほど「本務」にかかわることはできない
- ・ 2週続けては厳しかったです。せめて1週間の間をあけてあれば、と思います
- ・ 3校を受け持ったために、本来の業務に支障もあった。せめて、2校にしてほしい



### 6.2.11 第三者評価（試行実施）のよい点

「試行実施を通じて、特に良いと感じた点」について、評価委員にコメントを求めた。これも、そのまま「研究機関等型」の第三者評価の成果と可能性を示している。

具体的なコメントは、主には以下の通りである。

- ・ 国の第三者評価試行で訪れる学校は、皆優等生という印象を受けています。今回の試行で訪問させていただいた学校は、荒れた学年を抱えた学校でした。学校評価の方法と有効性を追求するためには、多様な学校を試行対象にする必要があります
- ・ 事前訪問、事後訪問を含め、校長・教頭との対話の中で、示すべき改善のポイントがはっきりしてきた
- ・ どの学校においても、授業を含めて校舎内を自由に参観でき、休み時間等で児童生徒にインフォーマルにインタビューすることが認めていただけたこと
- ・ 授業観察や多面的なインタビューなど、多くの観点から評価ができた点は良かった
- ・ チームを構成する委員の専門性によって個性がみられ、お互いの視点の交流が深まった
- ・ 意見をすりあわせることによって学校へ伝える内容が洗練されたこと
- ・ 学校環境が異なり、それぞれの事情に応じた評価視点を立てることができたこと
- ・ 指導主事、民間、研究者それぞれの視点からインタビューすることにより、当初身構えていた教員もおおむね好意的に応じてくれたこと
- ・ 教員にインタビューをしていて、教員には愚痴や不満を訴えるところ、それらを仲裁し解決してくれるところがないんだなあとしみじみ思いました。そうした意見を汲み上げ、建設的な形で課題を提示できるという点で、第三者評価が、教員にとっても、管理職にとっても、必ず支援として役に立つ可能性を感じることもできた

### 6.2.12 第三者評価（試行実施）の改善点

今回の試行実施を通して感じた改善点としては次の点が指摘された。2-3-10に同類のコメントがある場合は、そこに回した場合もある。

○評価の目的の確認

- ・ 何のために評価をするのかについて、改めて議論する必要がある。それによって、評価委員の権限や役割等も違って来るからである

- ・ 第三者評価は、評価される側も、する側も大変な労力、時間、費用、神経を使う、それに見合った評価作業が可能で、それに見合った結果がもたらされると判断されるのでなければ、むやみに行うべきでないと考える

#### ○評価の準備

- ・ 準備が十分できるように、自己評価シートや資料の送付の締め切りをはやめる
- ・ 「自己評価シート・指標一覧」の記入に要する学校側の負担を減らす工夫が必要。  
添付資料についても必要最小限のものに精選する必要あり

#### ○評価計画

- ・ 17項目全てについて評価するかどうか、事前の学校自己評価結果をどの程度活用するかといった共通の認識が不足し、訪問当日になって合意を図るケースがありましたので、メンバー全体の前もっての合意形成が必要と思われます
- ・ 学校が改善したいと思っている点、取り組んでいることなどに従って、専門家チームを編成してはどうか
- ・ 各学校は重点目標を定めて取り組んでいるため、第三者評価では17の評価項目をすべて同等に評価するより、軽重をつけて重点化を図る方が学校の実態にあった評価になる
- ・ 事前訪問で、評価活動の絞込み、重点化を図る。（学校改善に結び付けるには、学校の思いを十分に聞く必要があるのではないか）
- ・ 評価作業はすべてを一気にしようとするのではなく、今回は、「学校安全と地域や保護者との連携について」、次回は、「教員の授業力向上の取り組みと生徒のアチーブメントの向上について」のように、一定の幅を持ちながらも焦点を当てた評価作業にしてはどうだろうか。但し、この場合も、基礎的なチェックリストを作成し、学校の全般について、簡単なチェック作業をすることは重要であると思う
- ・ 学校や地域の学校外部評価や学校関係者評価のメンバーには、素人がいても良いと考えるが、研究所主体の第三者評価は、やはり「専門性」のレベルの高さが質を維持するポイントであり、できれば研究者や研究経験のある者が良いと思います
- ・ 4人で訪問したが、3名でもよいのではないか。5名は多すぎると思う。細かな点をチェックすることが今回の趣旨ではない、と私は思っていたので、大まかに全体を見聞きすることに重点を置いたが、この点はメンバーには共有されていなかった

#### ○評価の日程

- ・ スケジュール調整は、早めにおこなってほしいです。
- ・ 評価委員の立場としては、連続（週）で日程を組むことは避けた方がいいと思います
- ・ 実際に学校訪問して、事前調整では予定になかったインタビュー等の必要性を感じたときに、評価者側の希望ができるだけ通るような仕組み（評価者の権限など）があればよい
- ・ 可能であれば、教職員インタビューについては、長期休業中など、授業のない日に行う
- ・ 事前の評価チーム会議を設定し、役割分担を行い、評価活動の計画を立てる。役割分担を行い、評価活動を行うならば、すべての日程について、全員が揃って学校訪問する必要はないのではないか。（受け入れる学校がどういう思いで第三者評価を受けるのかにもよるが）
- ・ 実際に評価を行う前は、評価委員の事前協議が必要ではないかと考えていましたが、チームの構成がしっかりし、お互いの役割や得意分野が理解できていれば、現地で短時間の打ち合わせを行うので十分だとわかりました。ただ、評価の取りまとめについては、現地で全員で報告書を仕上げるくらいまで作業ができる時間の余裕があれば楽かと思います
- ・ 同じ学校を 1～2年後に訪問することによって、第三者による学校評価という本事業の効果も見えてくるかもしれません
- ・ 評価報告書を提出して半年ぐらい経過した後に、再度訪問して評価の貢献度を知ることができれば、評価者のスキルアップや評価方法の改善にも生かせるのではないか。
- ・ 職員全体が集まる場で、評価についての 議論の場 を設けてみることはどうだろうか？

#### ○評価委員・評価手法

- ・ どうせやるなら、きちんと 評価者の訓練をして、学校にとって意味のあるシステムにしないといけない、と切実に感じた
- ・ 会計処理などの学校の 事務管理面の評価ができる方が評価員に少ないと思う。
- ・ どういう責任と根拠で最終的な評定を決めたらよいか、困った。
- ・ 学校の改善をめざす評価をおこなうならば、全項目にA～Dの評定を付ける必要は必ずしも無い。評定基準や評定方法などの 条件が整った部分だけに評定を付ければよ

い。

- ・ 評価をするにはそれなりの基準が必要であると思う。また、今回は他との比較ではなく、その学校の取組みを評価するという評価方法であったと思うが、やはり評価するとなると、他の学校と比較してどうかという視点になってしまうと思う
- ・ 評価については、どうしても「B」評価に集中する傾向があったため、「A」や「C」の評価を下しやすいような評価基準を再検討すると、より良かったのではないかと思います。「B」ばかりで「概ねよし」として安心してしまうような評価よりも、「良かった点」「改善すべき点」がよりくっきりと色分けされるような評価の方が、被評価校にとっても今後の改善点を自覚しやすい（また自校の「よさ」を認識しやすい）のではないかと思います

【資料】

第三者評価の実践研究の試行実施についてのアンケート<評価委員用>  
(欄が不足であれば、伸縮させていただいて結構です。)

国立教育政策研究所

問1-1 訪問調査の日数(2日間の方のみ)は、適当でしたか。

ア 短すぎる ( )      イ 短い ( )      ウ 適当 ( )      エ 長い ( )      オ 長すぎる ( )

問1-2 訪問調査の日数(3日間の方のみ)は、適当でしたか。

ア 短すぎる ( )      イ 短い ( )      ウ 適当 ( )      エ 長い ( )      オ 長すぎる ( )

<理由・コメント>

問2 訪問調査(観察・インタビュー)の時期は、いつが適当だと思いますか。

<自由回答>

問3 事務局による事前の説明や研修・協議は、評価遂行のために適切なものでしたか。

ア 非常に適切 ( )      イ 概ね適切 ( )      ウ どちらも ( )      エ あまり ( )      オ 全く ( )  
( ) いえない ( ) 適切でない ( ) 適切でない

<理由・コメント>

問4 学校側には、訪問に先立って「自己評価シート」「自己評価シート・指標一覧」の記入をして頂きましたが、これは評価遂行のために適切なものでしたか。

ア 非常に適切 ( )      イ 概ね適切 ( )      ウ どちらも ( )      エ あまり ( )      オ 全く ( )  
( ) いえない ( ) 適切でない ( ) 適切でない

<理由・コメント>

問5 各校の評価計画は、評価遂行のために適切なものでしたか。

ア 非常に適切 ( )      イ 概ね適切 ( )      ウ どちらも ( )      エ あまり ( )      オ 全く ( )  
( ) いえない ( ) 適切でない ( ) 適切でない

<理由・コメント>

問6 事前訪問は、評価遂行のために有効でしたか。

ア 非常に有効    イ 概ね有効    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く  
( )                    ( )                    ( ) いえない    ( ) 有効でない ( ) 有効でない

<理由・コメント>

問7 授業観察やインタビュー等の調査方法は適切でしたか。

①授業観察について

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く  
( )                    ( )                    ( ) いえない    ( ) 適切でない ( ) 適切でない

②教職員インタビューについて

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く  
( )                    ( )                    ( ) いえない    ( ) 適切でない ( ) 適切でない

③保護者等インタビューについて

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く  
( )                    ( )                    ( ) いえない    ( ) 適切でない ( ) 適切でない

④その他

ア 非常に適切    イ 概ね適切    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く  
( )                    ( )                    ( ) いえない    ( ) 適切でない ( ) 適切でない

<理由・コメント>

①授業観察について

②教職員インタビューについて

③保護者等インタビューについて

④その他

問 8 事後訪問は、評価報告書を作成する上で有効でしたか。

ア 非常に有効    イ 概ね有効    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く  
( )                    ( )                    ( ) いえない    ( ) 有効でない ( ) 有効でない

<理由・コメント>

問 9 第三者評価は、今後の学校経営や教育活動の改善に役立つと感じましたか。

ア 非常に役立つ    イ 概ね役立つ    ウ どちらとも    エ あまり    オ 全く  
( )                    ( )                    ( ) いえない    ( ) 役立たない ( ) 役立たない

<理由・コメント>

問 10 試行実施を通じて、困難や負担に感じた点があれば、自由にお書きください。

<自由回答>

問 11 試行実施を通じて、特に良いと感じた点があれば、自由にお書きください。

<自由回答>

問 12 その他、今後に向けて第三者評価の実施手順、スケジュール、調査方法等について、改善すべきだと感じられた点があれば、自由にお書きください。

<自由回答>

ご協力いただき、ありがとうございました。

## 第7章

# 研究機関等主体型の第三者評価試行の実施過程

本章では、平成19年度に国立教育政策研究所が実施した「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究の進行プロセスを整理して報告する。

本実践研究は、文部科学省初等中等教育局学校評価室からの依頼により、同省の事業である「学校の第三者評価の試行」の一環として、全国で25の公立小中学校の協力を得て実施された。本実践研究を通じて集められたデータや知見は多量かつ良質であり、さらに分析・考察を加えて、第三者評価の在り方への実践的な指針へと鍛える必要がある。早期にその作業に着手するために、ここでは本実践研究の実施過程を記述しつつ、今後の検討課題や検討手順についても、その一端を示したい。

以下、本章では、1において国立教育政策研究所における第三者評価試行の計画を説明し、2においては実際の評価過程と報告書作成に関わる状況を報告し、合わせて研究機関等において行う第三者評価が抱える検討課題を考察する手がかりを整理したい。

### 1 試行の計画

#### 1.1 国立教育政策研究所における試行の立ち上げ

**試行の位置づけ** 文部科学省の第三者評価試行事業は平成18年度に初めて行われ、評価対象校124校の協力によって第三者評価に関する実証的なデータや知見を得た。データや知見は、文部科学省の政策立案に役立てられるとともに、その一部は整理・分析されて『平成18年度 学校の第三者評価の試行について 報告書』（文部科学省初等中等教育局、2007年8月）という形で供覧されている。この事業は、平成19年度にも評価対象校数を拡大して継続された（最終的には194校）。評価の主体も、研究機関等を主体とする試行と都道府県政令市を主体とする試行の2タイプが実施されて、①文部科学省型、②研究機関等主体型、③都道府県等主体型の3種類の試行として行われた。本章で報告する「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究は、この②のタイプの第三者評価の試行として、今年度初めて行われたものである。

**主体性の確保** 本実践研究は、小松郁夫教育政策・評価研究部長（本実践研究の代表者）が文部科学省の助言を得ながら、研究所の主立った職位の者との打ち合わせを経て実施方



法の概略が固められた。もともと文部科学省の評価試行事業において、①～③は共通した政策目的をもちながらも3者それぞれの特徴を生かした試行を展開するものであった。そこで、本実践研究も、文部科学省の試行事業としての枠組みは他の2種類の試行と共有しつつ、研究所が自主的に試行事業を進めることとされ、協力校の選定の仕方・評価チームの編成の仕方・教育委員会との関係も主体的に決定することとされた。

**実施体制と組織** 文部科学省の第三者評価試行事業自体例の無いプロジェクトであったが、国立教育政策研究所における本実践研究も、研究所のプロジェクトの形としてはやや前例の無い形態で実施された。通常国立教育政策研究所のプロジェクトでは、研究所の「基本研究」「科学研究費補助金による研究」「文部科学省等外部からの委託研究」として実施されるが、本実践研究に際しては文部科学省の事業分担をするという形で開始された。

文部科学省の事業分担とはいえ、実質的には主体的な研究開発が期待されていた。本実践研究の予算は、学校評価委員が学校訪問をするための旅費や謝金を中心に費目が構成されているため、本実践研究の試行に関わって生じるその他の研究活動については、既存の基本研究プロジェクト、とりわけ本「教育・研究組織における評価に関する総合的研究」等との連携で行われることとした。

実施組織は、5月以降に本格的に確定した。全体の代表を小松郁夫・教育政策・評価研究部長とし、副代表は工藤文三・初等中等教育研究部長とし、この2研究部の研究官を中核に、所内の学校評価・生徒指導・文教施設に詳しい研究官・専門家の参加を得た。所外委員についても5月以降順次確定し、最終的に所内21名、所外24名、合計45名の委員の協力を得た。事務局は、事務局長と事務局幹事を教育政策・評価研究部の研究者各1名が務め、これを補佐する事務局員を教育政策・評価研究部と初等中等教育研究部の研究者各1名とした（章末資料1「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 参加者名簿）。年度当初は、学校との連絡や資料の整理、学校訪問時の記録などの庶務は外部委託等を検討したものの、財源等の関係で事務局や各評価チームの責任者（「調整担当者」）、それに研究所の研究経費雇いの補助者において分担することとした。

## 1.2 実施計画の概要

**実施目的** 本実践研究は、文部科学省の第三者評価試行事業の一形態として行われたものであり、実施の趣旨は文部科学省の事業に準じている。すなわち、「第三者機関による全

国的な外部評価の仕組みも含めた学校評価の充実方策について検討していく」一環として意義づけられ、「第三者評価を試行的に実施し、その成果を蓄積することにより、適切な学校評価システムの構築を図ることを目指す」ことにある（前掲『報告書』1ページより）。

その趣旨の範囲内で、本実践研究として次のような目的を掲げた（章末資料2「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 実施要項）。

- ・本実践研究は、国立教育政策研究所を主体とする学校の第三者評価を試行的に実施することを通して、評価手法の在り方等を調査研究することを目的とし、その成果を蓄積することによって適切な学校評価システムの構築に寄与するものである。
- ・本実践研究は、調査研究が第1の目的であるが、協力校の学校評価システムの不足する部分を補い、学校やその設置者等による学校運営の改善を促すことを目指すものである。
- ・本実践研究は、各種法令・基準等への適合性の審査や会計監査を行う訳ではなく、学校の取組状況を把握することを主眼とするものであることに留意する。また、調査研究であるため、様々な評価手法による試行や、試行に伴う実際的な知見の収集が重視される。

目的の第1項目は、調査研究に重心を置くことを示しつつも文部科学省における試行の実施目的をなぞったものである。第2項目は、「学校評価ガイドライン」等に表示される学校評価の重要性が＜学校運営の改善＞を進めていく上で重要であるとされることをふまえ、かつ学校側に試行への協力とはいえ実際的な改善への手がかりが得られるように、掲げたものである。最後の点は、これも文部科学省における試行の実施要項を参考にして、試行の実施趣旨が学校に正しく理解されるように付加した。

**評価協力校** 年度当初の計画では、全国で20校・1箇所の教育委員会内に数校・小学校と中学校の比率は2対1などの方針をたてた。実施校の選定にあたっては、本研究プロジェクトの「自己評価シート」（後述）を事前に記入してもらうこと、学校名・評価結果等は文部科学省に報告書として提出する以外には国立教育政策研究所としては公表しないことを前提に、本実践研究センターメンバーがこれまでに関与してきた教育委員会及び学校などへ依頼をした。結果的には、関東地方で3教育委員会、東北・東海・近畿・中国・九州各地方で1教育委員会の、合計8教育委員会の協力によって、13小学校12中学校の合計25校が協力校となった。

依頼に際しては、各教委を訪問して趣旨等を説明し、一部の協力校には直接出向いて、説明をした。依頼時には、校長から教職員等への説明がしやすくなるように、2頁に収まる実施要項の「概要版」を作成して持参した（章末資料3「研究機関等主体型」の学校の

第三者評価に関する実践研究（実施要項概要版」）。この時に、教委や協力校と若干の情報交換をした所もあった。

**評価の流れと期間** 本実践研究は、予め設定した予定（章末資料4「研究機関主体型の第三者評価試行のフローチャート」参照）に従って進めた。その概略は次の通りである。

- ① 自己評価（17項目からなる「自己評価シート」を利用する等、各学校で実施）
- ② 事前訪問（③の2週間前までに、評価の目的・項目・手順等について学校側と協議）
- ③ 学校訪問（3～5人のチームによる、3日ないし2日の訪問）
- ④ 事後訪問（学校の改善ポイントや評価報告書（案）の内容等についての協議）

訪問評価期間の始期は本実践研究の進行上可能な限り早い時期とし、終期は文部科学省への報告書提出期限（平成20年1月末）から逆算して決定した。そのため、評価期間は平成19年10月～11月の2ヶ月となった。「事前訪問」や「事後訪問」は、上記の期間の前後にも適宜実施することとした。

訪問評価の期日の決定作業は、評価チームの人選と合わせて行い、学校側の都合と委員側の都合を事務局において調整して決定した。2日行程の学校（7校）と3日行程の学校（18校）があるが、これはそうした都合の調整の過程で決まった。

**評価項目・評価手法** 評価項目については、各学校における自己評価の段階では、事務局所定の17項目について行うこととした。この17の評価項目は、文部科学省の平成19年度「第三者評価試行 フォーマット」および同「第三者評価試行 評価シート」に準拠したものであり、国立教育政策研究所の施行においてはこれらをこの17項目を、「自己評価シート」として表した（章末資料5参照）。各項目を評価する指標としては、文部科学省において設定した合計105の指標を準用したが、各指標については国立教育政策研究所において独自に考案した合計452にのぼる「視点」を掲げた「自己評価シート・指標一覧」（同資料6）を活用することとした。「自己評価シート」「自己評価シート・指標一覧」は、本報告書のプロジェクト「教育・研究組織における評価に関する総合的研究」において小松郁夫・植田みどりらが平成18年度に開発したものを、一部所内委員で改良して作成した。

2点合わせて協力依頼時に学校側に配布し、前者はなるべく17項目のすべてを記入するように依頼し、A～Dの4段階によって評定もつけてもらうこととした（学校によって該当しない評価項目や評価が不能もしくは不要の項目については「×.該当しない」を付す）。後者の「自己評価シート・指標一覧」は、自己評価を行うための補助資料・基礎資料に相当するので、基本的には記入は任意で、項目の間引きや記入の簡略化をしてもよいことと

した。但し、空白や不完全な記入のままでも返送を依頼し、該当する視点や指標については記入してもらえると助かる旨を伝えたので、すべての学校において相当の書き込みが見られた。

各校への事前訪問においては、シートに記入された「自己評価」結果や事前に提供された学校の基礎資料を参照するなどして、各学校の第三者評価における「評価目的」や「評価項目」を学校側と相談し、決定することができた。学校側でも、シート類の検討や記入を通じて学校運営の全体を振り返るいい機会であったと好意的にはとらえてもらったものの、重複した項目等を答える徒労感のほか、多くのシート類に記入する事自体が、かなりの負担になったようであり、今後の検討を要する問題に上がっている。

**表 1. 国立教育政策研究所型による第三者評価試行の評価の段階**

評価	評価基準
A.	申し分ない取り組みが行われ、顕著な成果を上げている
B.	必要な取り組みが行われており、改善に向けた成果を上げているか、上げつつある状況が見られる
C.	改善に向けた取り組みが見られるが、成果が不十分である
D.	直ちに改善を図らなければならない様子が見られるが、改善に向けた取り組みに着手できていないか、又はほとんど成果を上げていない状況が見られる
×	該当しない

第三者評価の手法は、事前に学校側から提出された基礎資料の調査のほか、訪問時の校内視察・授業観察、教職員・保護者等へのインタビューなどが主体であった。ここでも評価の項目・指標は、上記の「自己評価シート」の17項目を流用することにし、可能な項目について上記の評価基準によってA～Dもしくは×の評価を付した。A～Dの判定をするための尺度としては、全国的な水準に照らしたものとするか、学校の個々の状況によって望まれる結果に応じて尺度を設けるかは、各チームの裁量にゆだねた。

年度末に文部科学省に提出する報告書の体裁については、評価を終えた段階で改めて検討することとした。

**評価委員** 試行に必要な評価者は、年度が開始されてから集められた。前記の通り、所内の委員は、代表者・小松郁夫（教育政策・評価研究部長）、副代表・工藤文三（初等中等教育研究部長）の両研究部の研究官を実施の中核とした。具体的には、教育政策・評価研究部の6名、初等中等教育研究部の5名、研究企画開発部の3名、高等教育研究部の1名、文教施設研究センターの4名、生徒指導研究センターの2名の計21名が参加した。所外委員は、大学関係者が9名、教育委員会関係者が4名、企業（行政監査・コンサルタント業関係）が7名、地域活動関係の民間人（PTA・学校評議員・NPO関係者）が4名の計24名であった。

各校の訪問評価に際しては、所内委員を「調整担当者」（チームリーダー）として4～5名の委員からなる評価チームを組織した。当初の計画では、それぞれの学校の特色に応じた専門家のチームを編制する案もあったが、実際には各校についての情報収集作業や事前訪問と併行してチーム編制を進めたため、また各委員と学校側の日程との調整がつかないため、必ずしも学校のニーズを反映した人選をすることができなかった。

上記の参加者は、文部科学大臣の任命によって学校評価委員となり、初等中等教育局長からの通知書によって本実践研究に関わる学校訪問日程を通知される手続きを踏んで、第三者評価に赴いた。

委員の研修としては、所内委員の打合せや研究会を行うほか、全体で幾度かの機会を設ける予定を立てた。実際には、8月6日に第1回の「全体協議会」を開催して、事業の趣旨や推進の方法を説明した。代表者を含む事務局側で必要な資料の説明にあたったほか、文部科学省初等中等教育局学校評価室係官から旅行事務についての留意点についての実際的な説明が行われた。試行による評価本番は10月2日以降順次開始されたが、最初の2校の評価訪問が終了した時点の10月10日には第2回の全体協議会を開催して、評価訪問の経験交流を実施したことも、研修活動のうちである。いずれの回も一部の委員に対しては代日を設定し、参加者の拡大を図った。後述するように決して十分な研修ではなかったが、評価訪問に従事した42名の委員（全45名中3名は諸都合により訪問しなかった）のうち40名はいずれかの協議会に参加している。

## 2 実施状況と若干の検討課題

### 2.1 試行の実施状況

試行から多様なデータを得たが、現段階では詳細な分析や考察を済ませていないので、

ここでは基本的な事項についての報告を主とする。一部、私見や評価委員等から出ている意見を織り込んで課題をも指摘しているが、詳細な分析と考察は後に譲りたい。

**全体の経過** 25校への第三者評価の試行を含めて、本実践研究を実施した平成19年度の主だった研究活動を振り返ると、下記の通りである。全体の動きが中心であって、評価チームごとの活動、事務局内の行動、国立教育政策研究所内部や文科省学校評価室との打ち合わせなどは記録していない。

- 5月：実践研究事務局の立ち上げ、所内連絡会（研究趣旨の説明、態勢作り）
- 6月：所内連絡会等打合せ（試行イメージの共有化、書式の準備）、協力校の選定作業
- 7月：所内委員研修会（2日程）
- 7月～8月：協力教委・協力校への依頼と説明
- 8月：第1回全体協議会（所内外の委員を対象とする研修会、一部委員別日程）
- 8月～9月：学校による「自己評価シート」の記入・基礎資料の用意
- 9月：「事前訪問」開始（～11月）
- 10月～11月：第三者評価の訪問実施、事後訪問実施（～12月）
- 10月：第2回全体協議会（最初の2訪問事例の報告会。2日程）
- 12月～1月：学校宛第三者評価報告書のフィードバック。協力校と評価委員にアンケート調査を実施。
- 1月：第3回全体協議会（試行による知見の共有化）
- 1月：文部科学省宛の報告書のとりまとめ

**学校訪問の準備** 所外委員をはじめとする大多数の評価委員は、8月6日に東京・目黒（当時）の国立教育政策研究所において開催された「第1回全体協議会」における実質的な研修が本実践研究の活動のスタートであったと思われる。この会合と前後して25校への訪問チームのメンバー構成が決定された。

学校訪問については、それぞれの評価チームに具体的な方法を委ねたため、事前・事後訪問はそれぞれのチームの「調整担当者」が個別に学校に連絡をとって実施した。事務局では各チームに対して、学校訪問にどのように臨むかについて詳細なマニュアル・参考事例・想定問答等を用意しなかった。そのためもあって、担当者によってかなり活動量や内容が異なった。

事前訪問に先だって、学校側から記入済みの「自己評価シート」や学校要覧・学校経営計画などの基礎資料が事務局宛に送付されてくるので、事務局では原則としてワンセット

のコピーを担当チームの各評価委員に配布した。チームによっては、これらを利用して委員同士で打ち合わせを持ったりメール会議を実施したりして、情報の共有化を図った。そうしたチームでは、訪れる学校の PDCA サイクルの仕組みや学校運営について理解を共有し、評価のポイント等にも共通の理解があったようである。事前訪問に先立って打ち合わせができなかったチームは、訪問評価の当日や前夜に打ち合わせを行ったようであるが、チームによって訪問前のメンバー間の情報交換に厚薄の差が生まれたようである。

**事前訪問の状況** 事前訪問では、多くのチームでは学校から提出されていた「自己評価シート」や基礎資料等を仲立ちにして、学校の状況についての情報交換を行った。その中で学校の特色や取り組んでいる活動の計画や方法を聞きだして、評価すべき項目の焦点化・重点化の相談や、独自に評価の視点を立てることなどに話が及んだ。他方で、本番の訪問時の視察行程やインタビュー相手についての打ち合わせに留まった場合もあるなど、事前訪問の場の活用については対応に格差が生じた。事務局として、マニュアルを示したり評価計画の作成を誘導したり、説明や指示を徹底させる方策を採るべきであった。しかし総じて、本試行において事前評価のプロセスを挟んだことは、学校側・評価委員側の双方から高い評価を得ており、第三者評価の実施に有効に作用したと見られる。

**評価のための学校訪問の状況** 評価本番の学校訪問日程・評価委員については、前述のとおり、あらかじめ事務局で決定していた。学校訪問日程は、2日行程が7校、3日行程が18校であった。評価委員のほうは、当日の欠席や臨時補充等の変更が出たので、最終的に学校を訪問した際のチームの大きさは、5人規模が10チーム、4人規模が9チーム、3人規模が6チームで、1校あたり平均は約4.2人規模であった。評価委員のうち複数校の評価に関わった人は、表2に表したように、45名中の29名（64.0%）であった。3校以上の訪問者でいえば、45名中の16名（35.6%）にのぼっており、よく言えば試行の期間中に経験を積んだ委員が増えたといえるし、悪くみれば短期間に集中的な訪問の負担をかけたことになる。

評価委員の中でも、リーダー兼記録係に相当する「調整担当者」は各チームとも所内委員がこれを務めた。このうち、一人で2～4校の複数校を受け持った委員が7名居り、この7名で全25校のうちの21校を担当するという結果になって、一部委員に過剰な負荷が掛かった。

表 2. 評価委員 45 名の訪問評価学校数

0 校	3 名
1 校	13 名
2 校	13 名
3 校	4 名
4 校	6 名
5 校	6 名

学校訪問時の評価手法は、インタビュー（校長、教頭、教職員、生徒、保護者、地域関係者等）、観察（授業等の教育活動、施設・設備、その他校内・校外）、資料調査（帳簿等）などを織り交ぜて、各チームの計画と判断にて行った。大まかな方針や予定はどのチームでもたてていたようであり、詳細な行動を当日の様子次第で臨機応変に決める場合も必要である。とはいえ、委員等の指摘では「場当たり」で評価手法を選んでいたと感じられるような活動もあったとされ、かつ委員間で授業観察やインタビューの方法についての最低限の共通理解も無く、それぞれの場面に臨んでの具体的な評価基準についても確かな準備がなかったなどの大きな反省があった。

訪問期間中の委員同士の「打ち合わせ」時間も、適時に実施して、既に得た情報の分析や次に得るべき情報についての相談を効果的に行うチームもあり、訪問の最後の時間では報告書の中身について相当詰めた議論をしたチームもあった。反面、訪問期間中の打ち合わせに効率性・有用性を欠いたケースや、そもそもそのような時間を物理的に確保できなかったチームもあったようである。

**事後訪問の状況** 事後訪問でも、チームによって訪問する目的に幾つかの異なるパターンが生じた。当初掲げた「実施要項」においては、学校宛に書いて出す評価報告書の文案を学校側に説明しながら、「事実誤認の有無等について意見調整をする」ことが趣旨であった。そのため、各チームの担当者も基本的にはそのように理解していたと思われる。しかし実際にはチームによっては「意見調整」の部分が拡大し、新たな情報を得たりそれによって解釈が深まったりするなどした。また、いくつかの学校では、せっかくの機会なので評価結果を教職員にも話して欲しいといった要望が出た。同じ学校を3回も訪問するとなると、次第に学校側との関係が出来てくる。今回、そのことによって評価者としての第三



者性や主体性が失われるということは無かったとは思いますが，そのような人間関係が出来てくることの得失をどのように考え，その考察を評価のしくみ作りにどのように反映させるかは，研究機関等主体型の第三者評価にとっては大きな論点となる。

**評価報告書の作成** 学校向けの評価報告書は，各チームによる学校訪問の終盤ごろから作成作業が始められ，各委員の意見を徴した調整担当者の判断において仕上げられた。とりまとめの手順としては，おおよそ下記のような標準的な手順を各チームに提示した。

- ①学校訪問時に，各評価委員は評価シートに記入し，調整担当者に提出する
- ②学校訪問時及び，終了後に，評価委員から意見を収集し，調整担当者は（下記の様式のように～補注～）評価報告書案を取りまとめる
- ③事後訪問時に評価報告書案の内容について学校と協議し，その内容を踏まえて書き直しをし，報告書として取りまとめ，事務局に提出する（A4で3～4枚程度）
- ④事務局は，最終報告書を学校に送付

評価報告書の様式は，事務局で共通のひな型を示した。それは，下記の通りである。

**表3. 学校向け評価報告書の構成のひな型**

<p>&lt;学校名&gt;</p> <p>&lt;学校の基礎情報&gt;所在地，創立年，学級数，児童生徒数，教職員数</p> <p>&lt;学校の特徴&gt;（200字～300字程度）</p> <p>1. 評価結果（総括）</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・現状 ・成果，良い点 ・課題と改善の方策</li></ul> <p>2. 事前訪問時の協議内容</p> <p>3. 評価結果</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・評価結果のポイント（評価項目に対応して記載する）</li></ul> <p>（例）教育課程等の状況：学校図書館を活用した読書力向上の指導</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・同校では，CRTの結果，読解力の・・・</li></ul> <p>4. 校長のコメント</p>
---

各チームとも，A4判で3～4枚程度の「評価報告書」に添えて，評価の基礎資料として自己評価シートと同じ17項目についてA～Dなどの評定を付けた「評価シート」を作

成・提出することとした。この「評価シート」については、A～Dの評定の意味をめぐって評価委員の中でも意見が分かれていたので、評定を必ず付けるか任意にするかは、事務局としても統一の方針を出さなかった。そのため、チームによっては「不要」として一部の項目に評定を付けなかったところや、「評価シート」そのものを作成しなかったところもある。その是非については、追って重要な研究課題となる。

**評価結果と報告のバリエーション** 学校向けの評価報告書は、平成20年1月中旬までに全25校分が完成し、原則として「評価シート」を基礎資料として付けて、順次各学校に向けて郵送した。個別の評価結果については、国立教育政策研究所としては守秘義務があるため、以下ではそれに抵触しない範囲で評価結果・評価報告書のバリエーションについてみてゆきたい。前項ですでに述べたように「評価シート」の扱い方が分かれたことが早くも大きなバリエーションであるが、その他にも、評価報告書の形態や評価結果には多くのバリエーションが見られ、第三者評価の在り方を再検討する材料を得た。

まず、評価報告書の構成では、事務局が提案する基本形は先の表3ならびに、下記の「a.」のとおりであるが、各チームによって若干のバリエーションが生まれた。バリエーションをみたのはいずれも3校以上の調整担当者を引き受けた評価委員から提出された評価報告書であった。

**表4. 学校向け評価報告書の構成のバリエーション**

a :	1. 評価結果 (総括)	2. 事前訪問時の 協議内容	3. 評価結果の ポイント	4. 校長のコメント
b :	1. 評価結果 (総括)	2. 事前訪問時の 協議内容と評価 計画	3. 評価結果の ポイント	4. 校長のコメント
c :	1. 評価結果 (総括+ポイント)	2. 事前訪問時の 協議内容	3. 評価計画	4. 校長のコメント
d :	1. 評価方法	2. 総括的な評価	3. 評価結果の ポイント	4. 校長のコメント

評価報告書の分量をみると、1校平均では5.8ページであった。これも各チームの調整担当者間の申し合わせでは、A4判用紙で3～4ページということになっていたが、1校

のみの調整担当者からはいずれも申し合わせ通りの枚数の報告書が提出される一方、複数校担当者からは最大で 11 枚というものまで現れるなど、裁量を発揮するチームに偏りを生じた。

A～D の評定の付け方についてみると、25 校全体における A～D の出現割合は、A が 11.5%、B が 61.6%、C が 19.2%、D が 1.0%、×（「該当しない」）と無答を合わせて 6.6% であった。17 の評価項目中、×及び無答が多かったのは、「4. 進路指導の状況」と「13. 学校関係者評価等の実施状況」で、6～7 校であった。小学校など、「4」は、小学校などで進路指導の必要性があまり無いとみられたケース、「13」は学校の学校関係者評価（外部評価）等が未実施であるか情報があまり得られなかったケースを含んでいる。A が最も多く付いた項目は、「6. 保健管理の状況」「17. 学校と保護者・地域住民等との連携協力の状況」が各 7 校ずつ、「8. 安全管理の状況」「12. 教育目標の設定と自己評価の実施状況」が各 5 校ずつであった。逆に C 以下が多く付いた項目は、「12. 教育目標の設定と自己評価の実施状況」「13. 学校関係者評価等の実施状況」「15. 施設・設備の状況」が 8 校以上で、「1. 各教科等の授業の状況」「11. 教職員の意欲・資質及びその向上に向けた取組状況」も 7 校であった。

**A B C D 評定の意味** 前節でも触れたように、各学校向けの評価書に A～D の評定を書き込むことについては評価委員の中で意見が大きく隔たり、また協力各教委の中でも異なる意見があった。事務局では、評価目的・評価計画次第では、A～D の評定に何らかの意味が見いだせるという見込みのもとで、試行的にこれを付けることを原則とした。今後、この是非・得失等は入念に、多様な視点から分析するべきである。ここでは、前項の評定の分布をふまえて、どのような場合に A や C・D などの判断を下したかについて、筆者の私見を交えて述べる。

前項の例でも、最後の 7 校の「1」と「11」を除いては、比較的特定の職員で主管する活動や、限定的なイメージの活動で A や C・D が付けやすくなったと見ることができる。それゆえ、同じ 1 個の A や D といっても、学校にとっての中心的な活動分野における A や D と特定職員が担う活動におけるそれとでは、持つ意味の大きさや根の深さは違うことが判る。評価委員の中からは、個々の評定の重みを等しくする見地から 17 項目の分割を提案する声もあったが、項目数の整理・削減の見地からはあまり項目を増やさないほうが評価者の負担が軽減されるともいえる。

少なくとも、現時点では、各学校が何個の A を得たかということは比較の意味をあまり

持たないと言えるし、Aの「獲得」個数などの公表は単純なランクづけにつながりかねないのでここでは触れないが、一つ言えることは、全国的な水準でみて成績や生活状況等で児童生徒の状態の良い学校で必ずしもAが多いわけではなく、逆に状態が良くない学校にC・Dが集中しているようにもみえないことである。現在の状態が良い学校でも、今後の潜在的可能性や向上の余地を見込んだ場合には、努力への期待を込めて厳しい評定が付くからである。学校における「未開発」の潜在的な可能性については、校長や教職員とのインタビューの過程においてそれと判る場合が多い。以下は筆者の個人的な経験であるが、特に教職員が手一杯であるという切迫感を得た場合には評価は「A」の方向に揺れ、校長の自校認識が厳しい場合などには評価者もその見方に影響されて「C」「D」の方向に向かう場合もある。このことから、学校との距離が近くなればそれだけ実態に合った評定が下せるという確信を得た反面、評価者が学校の自己評価に引きずられて主体性を弱めることにならないように留意すべきであるという一般的な留意点も引き出せると思う。

**評価報告書の公表・活用** 本実践研究の試行においては、第三者評価結果やその報告書を公開・公表するかどうかはそれぞれの学校に任せている。国立教育政策研究所側は、試行の依頼主の文部科学省には研究報告書（後述）の中に各学校の「評価報告書」と「評価シート」を合綴して出すほかは、学校に対する守秘義務を守っている。

各学校では、校長を中心に使途を考えているところや、すでに何らかの活用したところが多く、全教職員で勉強会をした；校長会で発表した；次年度の学校運営の参考にするなどの一報が各地から寄せられていることは、すでに前章で見たように、協力各校からのアンケート回答を得ているほか、協力教委による意見交換会の中でも報告があったとおりである。今後は、さらに全協力校に対して系統的な調査を行う中で評価結果の活用状況や、試行のもたらした影響の程度を知る必要がある。

いまここで、2点だけ、重要な論点を紹介しておく、まず第1には今回の試行のタイミングや評価結果が出る時期が次年度の改善のためには「遅い」ということである。1月の意見交換会での各教委からのヒアリングでは、次年度の学校運営の改善に役立てるとすれば遅くとも12月前半には評価結果が必要であるが、予算措置を伴うものについては9月から10月以前には評価結果が必要であると言われた。事務局の計画では、評価のための学校訪問の「終了後、2週間以内」に評価報告書案を作成し、「終了後、3週間以内」に事後訪問を行うという申し合わせがあったが（章末資料4 研究機関主体型の第三者評価試行のフローチャート）、それを遵守できずに評価のための訪問終了から事後訪問までに1か月

以上をも要したケースが幾つもあった。

第2には、評価結果は学校宛だけではなく、設置者である教委宛にも提出するべきだという意見があった。改善のための経費や支援を引き出すには、教委も報告を受ける必要があるという趣旨であり、さらにインタビューにおいて教委関係者からも聴取を行うことが必要だとする意見も関連して出た。他方で、学校評価とは学校への評価を通して教委への評価となっている面があることは自明であるとも思われるし、協力校の校長の中には”この評価結果をもって自ら教委と折衝を進めたい”という人も居る。どこまで教委を第三者評価の実施の中に織り込んで置くかという問題も、今後ていねいに詰めてゆく課題である。

**実践研究報告書の編集と文部科学省への提出** 本実践研究は文部科学省より依頼された事業であるので、報告書を平成20年1月末に提出した。その目次は表5の通りである。

**表5. 文部科学省に提出した報告書の構成**

1. 本実践研究の趣旨，特色，方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
2. 試行による成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・	5
2-1.評価協力校からみた成果と課題	
2-2.協力教育委員会からみた成果と課題	
2-3.評価者（評価委員）からみた成果と課題	
2-4.実施体制に関する成功と反省	
3. まとめ～研究機関型第三者評価における意義と課題・・・・・・・・	37
4. 各学校の「評価報告書」「評価シート」・・・・・・・・・・	45
参考資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	365
資料1.「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 実施要項	
資料2.「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 実施要項 概要版	
資料3. 研究機関主体型の第三者評価試行のフローチャート	
資料4. 自己評価シート	
資料5. 自己評価シート・指標一覧	
資料6. 自己評価シート等記入要領	

実践研究の報告書の編集は前年の12月から開始したが、1月末の報告書完成までの過程で、学校アンケートと評価委員アンケートを実施した。その項目等は、文部科学省の第三者評価事業において実施しているアンケートを土台にして、国立教育政策研究所型として

必要な加除を行って作成した。その内容や結果については、6章にみたとおりである。

こうしたアンケート類の粗集計結果をもとに、1月には次のような打ち合わせの会議を実施し、情報の収集と意見交換を行った。

- ① 事務局幹事会（随時）
- ② 調整担当者会議（1月17日）
- ③ 協力教育委員会の意見交換会（1月22日）
- ④ 第3回全員協議会（1月22日）

これらの会議において出てきた意見をもとに、事務局を中心にしてまとめていた報告書案に必要な加除・修正を行い、報告書をまとめた。

報告書は、奥付を含めると400頁に及ぶものとなった。内容には評価協力校名をはじめ守秘すべき情報が多いため、文部科学省初等中等教育局学校評価室宛に提出する以外には配布しない。しかし、多忙で責任の重い業務に協力していただいた評価委員や協力教委その他各機関・個人へのフィードバックと、国立教育政策研究所において本実践研究を行った成果報告の趣旨から、文部科学省宛に出した報告書の44頁以前の部分と参考資料について、情報をさらに充実させて本研究報告書の6章・7章として収録することとした。

## 2.2 今後の検討課題

この実践研究についての全体的な振り返りは、代表者がすでに文部科学省への報告書の中で自らの見解を整理している。代表者の指導下にあった筆者の思いとは共通する部分も当然多いが、大きなまとめはやがて本人から直接に公表されるべきことであるので、ここで無責任に紹介することは慎もうと考える。本稿を閉じるにあたっては、実践研究事務局の任にあった者として、今後「研究機関等主体型」の第三者評価について調査研究すべき課題を中心に述べるが、もしも後に代表者が公表する文言と重なるところありとすれば、代表者が「源泉」であることを断っておく。

**本試行の特色** 本章でみてきたように、本実践研究においては、①第三者評価に先行して各学校の網羅的な自己評価・自己点検を充実してもらい、②各学校の状況に応じた評価目的・評価計画を立てる、③各学校への評価のためのチーム訪問に前後して「事前訪問」「事後訪問」の段階を特設する、など、文部科学省型の試行にはない諸特色を打ち出した第三者評価を計画・実施した。その中で、研究機関が実施することで、＜学校や教育委員会とは独立した主体が行う＞＜専門性ある評価と助言が可能＞という大きな利点があるこ

とがわかり、実施してよかったという学校側の評価も少なくなかった。とはいえ、今回のような第三者評価の方式については、現時点ではまったくの準備不足であり、すべてが未熟・未開の段階である。「研究機関等主体型」第三者評価がその特性を発揮して学校の改善に役立つ学校評価方式としてシステムの中に位置付くためには、様々な面で研究開発と実践的な準備が必要である。

**「研究機関等主体型」第三者評価研究の課題** 本試行を受けて、今後検討が必要と考えられる課題としては数多くのもが出てきた。個別の課題についての具体的な指摘は、すでに6章においても明らかにされているし、本章でも随所に挙げている。また、ここで改めて網羅する準備も無いので、ここでは個別課題の整理はしない。その代わり、どのように検討を進めるべきか、ということの手がかりだけは明らかにしておきたい。指摘したいことは、3点ある。

第1点は、「研究機関等主体型」第三者評価の個別の課題として挙がってくることは、ほとんどが第三者評価そのものの課題であり、すでに本実践研究に先行して各所で行われている第三者評価とほぼ同じ内容だということである。例えば、前掲した文部科学省が直轄の評価として行った平成18年度の第三者評価試行の報告書(『平成18年度 学校の第三者評価の試行について 報告書』)において提出されている課題は、そのまま本実践研究の試行結果を受けた知見とも重なる。すなわち、①実施時期・日程、②評価者の員数と質の確保、③実施コスト、④評価項目・指標の設定、⑤評価の基準、⑥評定の在り方、⑦評価をふまえた改善、など、文部科学省の試行で出てきた課題は、全てが本実践研究からも出てくる。本実践研究の課題としては、他にも、評価制度設計・実施体制・評価報告書の作成や公表などにおける諸課題を挙げうるが、総じて、極端に言えば「第三者評価の課題は普遍的である」といえる。

第2点は、「研究機関等主体型」を含む第三者評価の課題とは、ほとんどが研究開発あるいは評価主体・学校間の経験交流によって解決法が探られなくてはならない事項である。しかも、机上でおこなう研究でなく、学校・教委現場での試行と討議を重ねながらの実践的な研究開発であるべきである。

第3点は、上記の2点を受けてのことであるが、それゆえに今後求められるのは、学校現場・教委・保護者等地域の学校関係者・評価者及び研究者の共同による具体的・実践的な研究開発の推進と、各地で個別に実践・開発を行っている関係者間の研究交流・経験交流である。第三者評価の「課題」は、国の研究協力者会議をはじめ、あちこちで指摘され

ているので、これからはそれらの課題への処方箋作りを着実に進めて、その知見を国家レベルで共有することが重要となる。すでに、学校評価については、文部科学省や自治体レベルで各種の実践研究が行われている。しかし、それぞれ何れかの学校評価の「大家」に引っ張られて推進されているので、「分派的」であるとまでは言わないまでも、お互いに人脈・手法・データや知見等を囲いあう結果もなりがちである。少なくとも、相互のノウハウや問題点をナショナルな視点で交流して結果を国全体に返していく、という公共的な活動が行われるまでに至っていないと思う。各地の実践研究主体を、情報と人間関係でつなぎなおす技術も含めて、深く広い研究開発を進めてゆく必要がある。

### ※章末参考資料（次ページ以降）一覧

- 資料 1 「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 参加者名簿
- 資料 2 「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 実施要項
- 資料 3 「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 実施要項概要版
- 資料 4 研究機関主体型の第三者評価試行のフローチャート
- 資料 5 自己評価シート
- 資料 6 自己評価シート・指標一覧
- 資料 7 自己評価シート等記入要領

※ 本稿及び付属資料についてのお問い合わせは、筆者（[aki@nier.go.jp](mailto:aki@nier.go.jp)）  
又は植田みどり研究員（[midori@nier.go.jp](mailto:midori@nier.go.jp)）まで、御連絡下さい。



資料1 「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 参加者名簿

【研究代表者】

小松 郁夫 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部・部長

【副代表】

工藤 文三 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部・部長

【事務局長】

橋本 昭彦 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部・総括研究官

【事務局幹事】

植田 みどり 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部・研究員

【事務局】

青木 栄一 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部・研究員

山森 光陽 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部・研究員

【研究協力者】

本多 正人 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部・総括研究官

屋敷 和佳 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部・総括研究官

有本 昌弘 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部・総括研究官

下田 好行 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部・総括研究官

松尾 知明 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部・総括研究官

頼本 維樹 国立教育政策研究所 研究企画開発部・部長

千々布 敏弥 国立教育政策研究所 研究企画開発部・総括研究官

渡邊 恵子 国立教育政策研究所 研究企画開発部・主任研究官

加藤 崇英 国立教育政策研究所 高等教育研究部・主任研究官

新保 幸一 国立教育政策研究所 文教施設研究センター長

磯山 武司 国立教育政策研究所 文教施設研究センター・総括研究官

竹内 真司 国立教育政策研究所 文教施設研究センター・企画係長

西 博文 国立教育政策研究所 文教施設研究センター・専門調査員

藤平 敦 国立教育政策研究所 生徒指導研究センター・総括研究官

三好 仁司 国立教育政策研究所 生徒指導研究センター・総括研究官

川上 泰彦 佐賀大学 文化教育学部・講師

北 俊夫 岐阜大学 教育学部・教授

高妻 紳二郎 九州産業大学 国際文化学部・教授

坂野 慎二 玉川大学 教育学部・准教授

中島 千恵 京都文教短期大学 児童教育学科・教授

西川 信廣 京都産業大学 文化学部・教授

日高 和美 九州共立大学 経済学部・講師

日永 龍彦 山梨大学 大学教育研究開発センター・教授

藤井 佐知子 宇都宮大学 教育学部・教授

小嶋 良子 杉並区立桃井第四小学校 地域運営学校運営協議会委員

島沢 優子 ノンフィクション作家 小金井市立緑小学校 PTA 学級代表委員

竹原 和泉 横浜市立東山田中学校コミュニティハウス館長  
横浜市立東山田中学校学校運営協議会副会長

古田 薫 特定非営利活動法人 学校組織マネジメント研究会

酒井 清 監査法人トーマツ 大阪事務所パブリックセクター・パートナー

西 育良 監査法人トーマツ 大阪事務所パブリックセクター・パートナー

武久 顕也 監査法人トーマツ 大阪事務所パブリックセクター・シニアマネージャー

常峰 和子 監査法人トーマツ 大阪事務所パブリックセクター・シニアスタッフ

舘林 保江 監査法人トーマツ 大阪事務所パブリックセクター・シニアスタッフ

森田 祐司 監査法人トーマツ 本部パブリックセクター・パートナー

山本 享兵 監査法人トーマツ 東京事務所パブリックセクター・スタッフ

藤原 一成 東海市教育委員会 副教育長

中堀 恵 広島市教育委員会 学校教育部企画課・指導主事

三浦 敏幸 広島市教育委員会 学校教育部企画課・指導主事

音成 隆 佐賀市教育委員会 学校教育課・指導主事

## 「研究機関等主体型」の学校の第三者評価に関する実践研究 実施要項

平成19年8月9日版

### 1. 目的

- 本実践研究は、国立教育政策研究所を主体とする学校の第三者評価を試行的に実施することを通して、評価手法の在り方等を調査研究することを目的とし、その成果を蓄積することによって適切な学校評価システムの構築に寄与するものである。
- ◎ 本実践研究は、調査研究が第1の目的であるが、協力校の学校評価システムの不足する部分を補い、学校やその設置者等による学校運営の改善を促すことを目指すものである。
- ◎ 本実践研究は、各種法令・基準等への適合性の審査や会計監査を行う訳ではなく、学校の取組状況を把握することを主眼とするものであることに留意する。また、調査研究であるため、様々な評価手法による試行や、試行に伴う実際的な知見の収集が重視される。

### 2. 実施体制

- ◎ 本実践研究は、文部科学省からの依頼により、国立教育政策研究所を主体とした研究開発的な事業として行うものである。
- 本実践研究の予算は、文部科学省平成19年度予算のうち、「学校の第三者評価の試行」による。また、本実践研究では、昨年度から実施されている文部科学省による「学校の第三者評価に関する実践研究」の実施要項・評価フォーマット等を参考にしている。
- ◎ 本実践研究の評価者としては国立教育政策研究所の研究官等を充てる他、以下のような有識者等を、学校評価委員として、所定の研修等を経た上で選任する。学校評価委員は、文部科学大臣が任命する非常勤職員とする。
  - ・ 現職の教育委員会の指導主事・管理主事
  - ・ 大学教授（教員養成系大学・学部の教授等）
  - ・ PTA協議会、青少年団体、社会教育関係団体、生涯学習関係団体等の構成員
  - ・ 民間研究機関（調査研究機関、監査法人、NPO法人等）の構成員
  - ・ その他、学校の教育活動等に造詣が深い者
- 学校評価委員の任命手続等は、文部科学省が定めるところに従い、文部科学省の事務として行う。国立教育政策研究所側の実践研究事務局（以下、事務局という）は、その事務を下支えする。

### 3. 実施内容の概略

- ◎ 実施に先立って、各教委・学校に対する十分な説明を行うように努める。
- ◎ 実施は、次の4段階からなる。
  - ① 自己評価（17項目からなら「自己評価シート」を利用して各学校で実施）
  - ② 事前訪問（③の2週間前までに、評価目的、評価項目、評価手順等についての協議）
  - ③ 学校訪問（3～5人のチームによる、3日ないし2日の訪問）
  - ④ 事後訪問（学校の改善ポイントや評価報告書（案）の内容等についての協議）
- 評価項目については、
  - ①の各学校における自己評価では、事務局所定の「自己評価シート」記載の全項目について行うこととする。
  - ②の各学校への事前訪問においては、①の自己評価の結果等を参照しつつ、各学校における「評価目的」とともに「評価項目」を学校側と相談し、決定する。

### 4. 実施方法

#### （1）評価協力校及び訪問候補日の決定

- 国立教育政策研究所では、候補とする教委に対して、評価協力校を複数校（原則として、小学校、中学校各1

校ずつを含む) 推薦するよう依頼し、応諾のあった学校を評価協力校とする。

- 評価協力校名は、本実践研究の趣旨にかんがみ、国立教育政策研究所及び文部科学省としては公開しないものとする。
- 評価は、原則として、1校あたり3日間の日程で実施することとする。
- 事務局は、教委や各学校と相談のうえ、候補となる日程を決定する。評価チームは、この日程の候補を極力尊重する。
- あわせて、「自己評価シート」等の関係書類を学校に送付し、保護者との懇談会の日程調整、及び、可能な限り評価日程を通じて評価チームが打ち合わせ等に使用できる部屋の確保を依頼する。

## (2) 評価チームの決定

- 各学校について、(1) で得られた訪問日程候補を参考にしつつ、評価チームを編制する。
- 評価チームは、3名から5名の学校評価委員で構成することを基本とする。また、試行内容や評価協力校の規模等に応じて、適宜、評価チームの人数を増減させる。  
なお、学校評価委員は、原則として、その推薦者である教育委員会が設置又はその教職員の任免権を有する学校には派遣しない。また、同一の教育委員会が推薦する複数の学校評価委員を、同一の学校には派遣しない。

## (3) 「自己評価」・「事前訪問」の実施

- 1) 「自己評価シート」の作成と資料収集
  - ◎事務局は、評価協力校に、「自己評価シート」に基づく自己評価の結果である「自己評価シート」及びそれに付属する資料を、原則として予定する事前訪問日の1ヶ月前までに返送いただくよう依頼する(但し、9月末日を過ぎないものとする)。
  - 事務局は、返送を受けた上記「自己評価シート」及び資料各1部を評価チームの構成員に配布・送付する。
- 2) 「事前訪問」を通じた評価計画の決定
  - ◎ 評価チームは、①で収集した「自己評価シート」などの情報をよく把握するよう努める。
  - ◎ 評価チームは、具体的な評価の目的・項目・行程を定めた評価計画を決定する。評価計画の決定に当たり、担当者は、評価協力校に対し事前訪問を行って協議する。
  - ◎ 担当者は、評価チーム内及び評価協力校と日程等の最終調整を行い、評価協力校に対し、学校訪問の原則として1週間前までに、日程や評価チームの構成員等を連絡する。

## (4) 評価のための「学校訪問」の実施

- 1) 評価チームにおける連絡調整等
  - ◎ 評価委員評価チームの交通手段、宿泊先等に関する検討・手配などの事務は、担当者と事務局が協議して行い、評価協力校との訪問前の連絡調整は、担当者が行うこととする。
  - ◎ 評価チームの移動は、原則として、公共交通機関を利用するものとする。
  - ◎ 評価チームが訪問中、打ち合わせや休憩に利用できるスペースまたは部屋の提供を学校側に依頼する。
- 2) 校長からのヒアリング
  - 評価チームは、校長に対して、学校の教育活動その他の学校の管理運営の状況等をヒアリングする。その際には、学校の課題をどのように把握・分析し、具体的にどのように改善しようとしているのかについて、重点的にヒアリングする。
- 3) 具体的な教育活動等の把握
  - ◎ 評価チームの各構成員は、具体的な教育活動等の把握のために、次の6項目を行うものとする。  
但し、評価計画や学校の実情に照らして適宜省略することができる。
    - i 授業観察
    - ii 課外活動等の観察
    - iii 教職員からのヒアリング
    - iv 児童生徒との対話
    - v 職員会議等の参観
    - vi 保護者(PTA役員等)や地域住民等からのヒアリングなど

◎ 教職員、保護者・地域住民からのヒアリングには、学校の管理職や委員会関係者は同席しないようお願いする。

(i) 授業観察

・原則としてすべての学級（注：すべての授業ではない。）の授業を観察し、学習指導等の状況を把握する（道徳や学級活動等を含む。）。

(ii) 課外活動等の視察

・朝の会、帰りの会、部活動、掃除、登下校等を観察することとし、これらを通じて、児童生徒の状況等を把握する。

(iii) 教職員からのヒアリング

・校長の他、教頭、教務主任、学年主任、生徒指導主事、保健主事（養護教諭）、進路指導主事、事務職員などから、それぞれが担当している校務分掌等に係る教育活動等の状況をヒアリングし、教職員の取組状況等を把握する。

(iv) 児童生徒との対話

・給食の時間や休み時間、可能であれば生徒会・児童会などを通じて、児童生徒との対話を行うこととし、児童生徒の意見や要望、授業に対する満足度等の状況を把握する。

(v) 職員会議等の参観

・職員会議や各種会合等を必要に応じて参観し、教育活動の取組や学校運営の状況等を把握する。

(vi) 保護者、地域住民等からのヒアリング

・保護者、地域住民や学校評議員、学校運営協議会等より、評価協力校に関するヒアリングを行うこととし、保護者や地域住民等の意見や要望、学校に対する満足度等の状況を把握する。

なお、保護者等からヒアリングを行う際には、保護者等が意見や要望を表明しやすい環境（時間設定、参加者の構成など）を整えるよう、適切な配慮を行う。

あわせて、保護者等に対して、ヒアリングの趣旨が正確に伝わるよう配慮する。

#### 4) 課題のとりまとめ、評価報告書（案）の作成

○ 評価終了後、学校評価委員の間で、評価チームとしての評定や主だった課題等について意見交換を行う。

○ 学校評価委員は、各々が記入した評価シートを整理して、1週間以内に担当者に提出する。

○ 担当者は、評価シートに記入されている各学校評価委員の評定を調整し、評価終了後2週間以内に評価報告書（案）に取りまとめる。

◎ 評価報告書（案）は、下記の内容を含むものとする。

・学校の総合的な状況（学校の良さと課題）

・評価計画の策定の状況

・評定、講評

・学校の課題とその改善方策

#### (5) 事後訪問の実施・評価報告書の作成等

◎ 担当者は、評価協力校への事後訪問を行い、評価報告書（案）の内容の説明を行い、事実誤認の有無等について意見調整をする。同時に今後の改善方策等について意見交換を行う。

○ 評価協力校から意見が寄せられた場合、当該意見が単純な事実関係に関するものである場合は、担当者は、必要に応じて担当の学校評価委員と連絡調整し、評価報告書（案）の内容を調整する。

○ 評価協力校等から、事実誤認の訂正にとどまらず、評価内容自体に異議の申し立てがあった場合には、担当者は、事務局の指示の下、評価内容を変更するかどうかについて担当学校評価委員と連絡調整し、その結果を評価協力校等に連絡する。それでもなお、評価協力校等と評価チームとの間で合意に至らない場合には、評価チームによる評価内容とともに、評価協力校等より寄せられた意見を評価報告書にあわせて記載する。

○ 担当者は、評価協力校との協議の内容を踏まえて、評価報告書を作成し、事務局に提出する。事務局は、学校に送付し、同時に、評価チームの構成員にも送付する。

○ 評価報告書は、本実践研究の趣旨にかんがみ、国立教育政策研究所及び文部科学省として、上記以外の者に対しては開示しないものとする。

## 5. 結果のとりまとめ

- 代表者は、本実践研究の進捗状況等について、適宜、学校評価室に報告する。
- 代表者は、本実践研究により得られた成果を「研究機関等主体型の学校の第三者評価に関する実践研究報告書（仮称）」としてとりまとめる。
- 代表者は、平成20年1月30日までに、上記報告書のコピーを20部作成し、学校評価室に提出する。

平成19年8月9日版

## 1. 実施目的

- 本実践研究は、学校の第三者評価を試行的に実施することを通して、評価手法の在り方等を調査研究し、適切な学校評価システムの構築に寄与することを第1の目的とする。他方、評価協力校の学校評価システムを補完し、学校やその設置者等による学校運営の改善を促すことを第2の目的とする。
- 本実践研究による第三者評価とは、各種法令・基準等への適合性の審査や会計監査を行う訳ではなく、学校の取組状況を把握することを主眼とするものであることに留意する。  
この趣旨にかんがみ、協力校名・評価結果等は、国立教育政策研究所及び文部科学省としては公開しない。

## 2. 実施体制

- 本実践研究は、文部科学省からの依頼により、国立教育政策研究所が研究開発的な事業として行うものである。
- 本実践研究の評価者としては、国立教育政策研究所の研究官等を充てる他、以下のような有識者等を、学校評価委員として、所定の研修等を経た上で選任する。学校評価委員は、文部科学大臣が任命する非常勤職員とする。
  - ・ 現職の教育委員会の指導主事・管理主事
  - ・ 大学教授（教員養成系大学・学部の教授等）
  - ・ PTA協議会、青少年団体、社会教育関係団体、生涯学習関係団体等の構成員
  - ・ 民間研究機関（調査研究機関、監査法人、NPO法人等）の構成員
  - ・ その他、学校の教育活動等に造詣が深い者

## 3. 実施のながれ ※別紙「フローチャート」参照

- 実施に先立って、各教委・学校に対する十分な説明を行うように努める。
- 実施は、次の4段階からなる。
  - ① 自己評価（17項目からなる「自己評価シート」を利用して各学校で実施）、
  - ② 事前訪問（③の2週間前までに、評価目的、評価項目、評価手順等について協議）、
  - ③ 学校訪問（3～5人のチームによる、3日ないし2日の訪問）、
  - ④ 事後訪問（学校の改善ポイントや評価報告書（案）の内容等についての協議）、

## 4. 実施方法 ※別紙「フローチャート」参照

### ① 「自己評価シート」の作成と資料収集

- ・ 評価協力校には、「自己評価シート」に基づく自己評価の結果及びそれに関連する基礎資料を、原則として予定する事前訪問日の1ヶ月前までに返送いただくよう依頼する（但し、9月末日を過ぎないものとする）。
- ・ 評価チームは、収集した自己評価結果などの情報をよく把握するよう努める。

### ② 「事前訪問」を通じた評価計画の決定

- ・ 評価チームの調整担当者（以下、「担当者」）は、学校を訪問し、具体的な評価の目的・項目・手順・行程等について協議したうえで、評価計画を決定する。
- ・ 担当者は、評価計画や日程等の最終調整を行い、評価協力校に対して、評価開始の原則として1週間前までに、評価日程・目的、評価チームの構成員等を連絡する。

### ③ 評価のための「学校訪問」の実施

- ・以下のうち可能もしくは必要なものを実施し、自己評価シート内の必要な項目について、評価を行う。
  - i 授業観察、ii 課外活動等の観察、iii 管理職など教職員からのヒアリング、iv 児童生徒との対話、v 職員会議等の参観、vi 保護者(P T A役員等)や地域住民等からのヒアリング、等
- ・評価チームが訪問期間中、打ち合わせや休憩に利用できるスペースまたは部屋の提供を学校側に依頼する。
- ・学校側の繁忙を緩和することに留意し、学校評価委員の交通手段、宿泊先の手配などの事務は、評価チーム自らがを行い、実践研究事務局がこれを支援する。評価チームの移動は、公共交通機関を利用する。
- ・教職員、保護者・地域住民からのヒアリングには、管理職や教委関係者は同席しないように願います。

### ④ 事後訪問の実施・評価報告書の作成等

- ・評価チームは、評価終了後2週間以内に評価報告書(案)を作成する。
- ・評価報告書(案)は、下記の内容を含むものとする。
  - i 学校の総合的な状況(良さと課題)、ii 小項目ごとの総合的な評定及び講評、iii 学校の課題とその改善方策
- ・担当者は、評価協力校への事後訪問を行い、評価報告書(案)の内容の説明を行い、事実誤認の有無等について意見調整をする。同時に今後の改善方策等について意見交換を行う。

※なお、評価協力校25校分の評価報告書及び、評価目的、評価項目、評価手順、そして試行結果から得られた意義と課題をまとめて「報告書」とし、1月30日までに文科省に提出します(非公開)。

## まとめ ～この実践研究における「評価」の特徴と学校のご負担

### 【 特徴 】

#### ●1) 国の研究開発目的。

～国として第三者評価をどうするべきかを判断するための研究なので、実情に即した御意見や情報を求めている。

#### ●2) 市・区教委「公認」。

～教委との連携協力関係のもとに、学校評価システムの研究開発の一環として試行する。

#### ●3) 非公開。

～貴校が第三者評価の対象校であること及び評価結果は、当方からは公表・開示しない。

#### ●4) 格付けではない。

～学校改善に資することを目的とした第三者評価なので、格付けではない。

### 【 御負担 】

#### ●5) 「自己評価」は、「網羅的」。

～第三者評価にさきだって、当方作成の「自己評価シート」(文科省開発の「フォーマット」の項目に準拠した、4分野17小項目)への御記入を依頼する。(この「シート」へのご意見・ご批判をお願いします。)

また、新たにアンケートを実施するなどの必要はなく、前年度のデータを利用してもよい。

#### ●6) 「第三者評価」は「オーダーメイド」

～自己評価が「網羅的」に4分野17項目の点検をして頂くのに比べて、第三者評価本番の評価方式は、各校の特色や重点化を考慮して必要な分野・項目等による「オーダーメイド」である。

#### ●7) 事前・本番・事後と最大3回、当方の出張者が来訪する。

～本番が3～5人からなる3日又は2日の滞在評価。事前・事後訪問は1～2人。



【資料4. 研究機関主体型の第三者評価試行のフローチャート】

別添3 研究機関等主体型の第三者評価試行のフローチャート

	時期	事務局	評価チーム	学校	活動内容
	7月中旬～ 8月中旬	教委及び学校への事前説明			試行事業の内容及び自己評価の手順、評価基準について説明する
	7月中旬～ 下旬	評価日程の調整		評価受け入れ可能時期の提示	評価のための学校訪問が可能な日程を複数提示してもあり、事務局で一覧表にする
①	7月下旬～ 8月末	教委に対して学校の基礎データを提供してもらう		自己評価の実施	国研が提示した枠組みに沿って自己評価をしてもらう 教委からは学校の基礎データを提供いただく
	8月上旬	評価日程及び評価チームの確定	日程調整		学校評価員から訪問可能な日程を提出してもらい、事務局にて日程調整を行い、評価日程と評価チームを編成する
	評価のための学校訪問の1ヶ月前までに 最終は9月末	学校評価員への自己評価報告書の送付		自己評価報告書を取りまとめ、事務局に送付	自己評価の結果を自己評価報告書(小項目ごとに評定及びコメントをまとめる)として取りまとめてもらい、事務局まで送ってもらう
	事前訪問までに		自己評価報告書と学校の基礎データの確認		自己評価報告書及び学校の基礎データを下に、自己評価内容をチェックするとともに、学校の強み弱みを検討する
	事前訪問までに		第三者評価の内容について評価チーム内で検討		自己評価結果報告書及び関連資料を検討し、その内容をもとに、第三者評価のポイントについて検討する
②	事前訪問の1週間前までに		事前訪問日程を学校と調整する	事前訪問受け入れ可能時期の提示	学校との間で事前訪問の時期を調整する
	評価のための学校訪問の2週間前		事前訪問	打合せ	自己評価報告書の内容の確認を行う 評価チームとしての第三者評価のポイントを伝え協議し、第三者評価の内容についてまとめる
③	10月～11月末		評価のための学校訪問	評価チームの受け入れと対応	事前に協議した内容をもとに評価を行う 授業観察、管理職及び教職員、

					児童生徒へのインタビューなどを行う 評価者はそれぞれ評価シートを作成する
	評価のための学校訪問終了後、2週間以内		評価報告書(案)の取りまとめ		各学校評価員が作成した評価シートの内容を取りまとめ、評価報告書(案)を作成する
④	事後訪問の前までに		事後訪問日程を学校と調整する	事後訪問受け入れ可能時期の提示	学校との間で事後訪問の時期を調整する
	評価のための学校訪問終了後、3週間以内		事後訪問、評価報告書(案)の内容確認と説明、協議。改善点などのアドバイス	打合せ	評価報告書(案)を学校に持参し、事実確認及び良さ、課題のポイントについて指摘し、改善点などをアドバイスする
	事後訪問終了後、1週間以内	評価報告書を学校に送付	評価報告書を取りまとめ、事務局に提出		事後訪問の内容をもとに、評価報告書を取りまとめる
	評価報告書受領後から			評価報告書を受け取り、改善計画を立てる	評価報告書をもとに改善計画を立て、改善活動に取り組む

【資料5. 自己評価シート】

自己評価シート

【学校名：

】

評価基準

- A. 申し分ない取り組みが行われ、顕著な成果を上げている。
  - B. 必要な取り組みが行われており、改善に向けた成果を上げているか、上げつつある状況が見られる。
  - C. 改善に向けた取り組みが見られるが、成果が不十分である。
  - D. 直ちに改善を図らなければならない様子が見られるが、改善に向けた取り組みに着手できていないか、又はほとんど成果を上げていない状況が見られる。
- × 該当しない

	項目	結果	理由	根拠資料	コメント(感想、ご意見など)
1	各教科等の授業の状況				
2	教育課程等の状況				
3	特別支援教育の状況				

4	進路指導の状況				
5	生徒指導の状況				
6	保健管理の状況				
7	児童生徒の人格的発達の状況				
8	安全管理の状況				

9	学校に対する児童生徒・保護者の意見・要望等の状況				
10	組織運営の状況				
11	教職員の意欲・資質及びその向上に向けた取組状況				
12	教育目標の設定と自己評価の実施状況				
13	学校関係者評価等の実施状況				

14	設置者と学校の連携の状況				
15	施設・設備の状況				
16	学校に関する情報公開の状況				
17	学校と保護者・地域住民等との連携協力の状況				

資料6 自己評価シート・指標一覧 (実物はA3判)

\*①……取り組み指標 ⑦……成果指標

【学校名: 〃】

I 各教科等の状況  
1. 各教科等の授業の状況

指標番号	内容	評価	理由	根拠資料	根拠資料の例示	コメント(感想,ご意見など)
指標1	説明、指導、発問など、各教員の授業の実践方法は適切か。	<p>①多くの教員が適切な専門的知識及び指導法を有し、授業は正確に行われている。</p> <p>②説明、指導、発問などの指導方法について、学校で共通した指導方針がある。</p> <p>③授業準備は、授業時間前十分に完了し、授業内容の適切な確認を行っている。</p> <p>④この確認に基づいて、指導方法の整理を行っている。</p> <p>⑤声量、話し方、言葉遣いが適切である。</p> <p>⑥多様な考えを引出し出す発問を行っている。</p> <p>⑦児童生徒が教員の授業の進め方(発問、説明、発問など)に満足している。</p> <p>⑧発問者が教員の授業の進め方(発問、説明、発問など)に満足している。</p>			授業評価シート 学校評価シート 児童生徒アンケート 保護者アンケート	
指標2	授業内容や教育目標などの教材・教員の利用方法が整理・文書化されているか。教員の利用は適切か。	<p>①授業内容や教育目標などの教材・教員の利用方法が整理・文書化されている。</p> <p>②上記の整理されたものを必要に応じて、説明を行っている。</p> <p>③上記の整理されたものを必要に応じて、適宜参照できるような管理体制にある。</p> <p>④ドキュメントや写真など種別資料を活用している。</p> <p>⑤OHPやコンピュータなど、教育設備を有効に活用している。</p> <p>⑥授業の進め方など、教育設備を有効に活用している。</p> <p>⑦授業の実施結果を踏まえて、適宜、利用方法を整理している。</p> <p>⑧児童生徒が、授業教材や教育設備を利用した授業により、授業内容がわかりやすくなったと感じている。</p>			授業評価シート 児童生徒アンケート	
指標3	体系的な学習や問題解決的な学習、児童生徒の興味・関心を引き出すための学習や活動が行われているか。	<p>①年間指導計画で、体系的な学習や問題解決的な学習を計画している。</p> <p>②体系的な学習を行っている。</p> <p>③児童生徒の興味・関心を引き出すための自主的・自発的な学習を行っている。</p> <p>④これら学習を通して、児童生徒の自主性や自発性の発達を促している。</p> <p>⑤授業内容を踏まえて、学習指導へのフィードバック内容を助らかしている。</p> <p>⑥児童生徒は、体系的な学習や問題解決的な学習、児童生徒の興味・関心を引き出すための自主的・自発的な学習を求めている。</p>			年間指導計画 授業評価シート 児童生徒アンケート 通知票	
指標4	個別指導やグループ別指導、習熟度別学習や、児童生徒の興味・関心を引き出すための学習や活動が行われているか。	<p>①年間指導計画で、個別指導およびグループ別指導、習熟度別学習を計画している。</p> <p>②個々の子どもたちの取り向きに対して、指導や支援を行っている。</p> <p>③個々の子どもたちの実態に応じて、個に応じた指導方法が実践されている。</p> <p>④グループ別指導を行っている。</p> <p>⑤習熟度に応じた指導を行っている。</p> <p>⑥発展的な学習を行っている。</p> <p>⑦これらの学習を通して、児童生徒の学力の向上を期している。</p> <p>⑧個別指導を踏まえて、次の学習指導へのフィードバック内容を明らかにしている。</p> <p>⑨習熟度別の児童生徒、生徒の習得率について、学力の伸びが認められる。</p>			個別指導やグループ別指導、習熟度別学習等の学習や活動に関する資料 指導要領 学習指導要領 児童生徒アンケート 通知票 学力調査等の結果分析資料	
指標5	チームティーチング指導などにおいて、教員間で協力的な指導が行われているか。	<p>①TT指導に関する年間指導計画があり、教員間で理解されている。</p> <p>②TTの教員間で、授業前に、打合せを行い、個々の役割を明確にしつつ、指導計画を共有している。</p> <p>③TTの教員間で、授業中に、計画に沿ってそれぞれの役割を分担している。</p> <p>④TTの教員間で、授業後に、振り返りや評価を共有している。</p> <p>⑤TTの教員間で、授業後に、打合せを行い、児童生徒に関する情報を共有している。</p> <p>⑥児童生徒は、TTそれぞれの教員から十分な指導を受け、その指導の方向性は一致していると感じている。</p>			TT指導計画 児童生徒アンケート	
指標6	学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われているか。	<p>①学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>②学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>③学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>④学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>⑤学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>⑥学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>⑦学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>⑧学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p> <p>⑨学級内における児童生徒の様子や、学習に関与した児童生徒の姿など、学校経営が円滑に行われている。</p>			生活指導記録(いじめ対策、不登校、児童生徒等が記入された資料) 授業評価シート(授業観察記録)	
指標7	コンピュータや情報通信ネットワーク(以下、コンピュータ等)と学術を授業に活用しているか。	<p>①コンピュータや情報通信ネットワーク(以下、コンピュータ等)と学術を授業に活用している。</p> <p>②コンピュータ等利用の保守・運用(バージョンアップ等)が的確に行われている。</p> <p>③コンピュータ等を授業で活用するための研修が的確に実施されている。</p> <p>④児童生徒は、コンピュータ等を活用した授業により、学習が楽しい、もしくは内容が良くなったと感じている。</p>			年間指導計画 コンピュータ等の管理記録	
指標8	学習指導要領や各教科等委員会が定めた基準に基づき、児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われているか。	<p>①学習指導要領や各教科等委員会が定めた基準に基づき、児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われている。</p> <p>②児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われている。</p> <p>③児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われている。</p> <p>④児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われている。</p> <p>⑤児童生徒の発達段階に即した指導が適切に行われている。</p> <p>⑥発達段階別の到達目標に児童生徒の全員が到達している。</p>			通知票 学力調査等の結果分析	
指標9	授業や教材の開発に地域の人材や、外部人材を活用し、より良いものとする工夫がなされているか。	<p>①授業や教材の開発に地域の人材や、外部人材を活用し、より良いものとする工夫がなされている。</p> <p>②計画に基づいて、外部人材を活用している。</p> <p>③外部人材の活用結果を踏まえて、次の活用へのフィードバック内容を明らかにしている。</p> <p>④外部人材を活用する体制が校内に整備されている。</p> <p>⑤教員が、新しい学習指導方法を身につけたなど指導方法の工夫に感じている。</p>			年間指導計画 教員アンケート	





3. 特別支援教育の状況

評価項目	内容	ポイント	理由	根拠資料の例示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	特別支援学校や特別支援学級と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習が適切に行われているか。	①特別支援学校や特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習が適切に行われている。 ②児童生徒にこの種関係者理解力やボランティア精神などがあるかを教職員が理解している。 ③計画において、交流および共同学習が特筆されている。 ④計画に基づいて、交流および共同学習を行っている。 ⑤交流および共同学習の実施結果をふまえて、次の実施に向けたフィードバック内容を明らかにしている。 ⑥児童生徒に他者理解力やボランティア精神が向上している。		年間指導計画 特別支援教育計画 児童生徒アンケート	
指標2	医療、福祉など関係機関との連携が適切に図られているか。	①医療、福祉など関係機関との連携体制が確立されている。 ②支障的な運用、相談や、問題発生時の対応等について、支援計画が作成されている。 ③計画に沿って、連携が実行されている。 ④対象児童生徒の保護者は、必要な指導や教育支援が受けられていると認識している。		年間指導計画 児童生徒アンケート	
指標3	特別委員会、協議、特別支援教育コーディネーター、各教員の役割が明確に整理されているか。	①特別支援教育のための関係機関が明確に整理されている。 ②特別支援教育コーディネーターが指名されている。 ③特別支援教育の対象児童を、全教員が理解している。 ④特別支援教育の推進に必要なスキルが備わっている。 ⑤各教員と特別支援教育担当者との間で、特別支援教育の指針に関する共通認識を持っている。 ⑥特別支援教育体制が適切であるため、対象児童の到達目標に到達している。		特別支援教育実施計画	
指標4	個別の指導計画や教育支援計画が適切に作成されているか。	①個別の指導計画や教育支援計画の下に、特別支援教育を受ける児童生徒のたのみの指針が適切に実施している。 ②医学的知識と専門に基づき、対象児童生徒に必要な特別支援の内容が明確に整理されている。 ③対象児童生徒の現状に合った指導計画や教育支援計画が作成されている。 ④指導計画や教育支援計画に沿った授業が行われている。 ⑤学年別以外にも、対象児童生徒の状況別のグループあるいは個人に対して、個別指導を行っている。 ⑥特別支援教育体制が適切であるため、対象児童の到達目標に到達している。		特別支援教育指導計画 特別支援教育支援計画	

4. 進路指導の状況

指導事項	内容	評価	理由	根拠資料	根拠資料の例示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	学校の教職員全体として進路指導に取り組み、体制が整備されているか。	<p>①進路指導体制が整えられ、児童生徒は教員が適切な指導や指導を受けている。</p> <p>②生徒指導(教育相談)、進路指導の責任者および実施担当者も明確になっている。</p> <p>③各担当者に、生徒指導(教育相談)、進路指導に必要なスキル備わっている。</p> <p>④生徒指導(教育相談)、進路指導体制が適切であるため、児童生徒は、生活や進路工の悩みや相談をする窓口が明確であると感じている。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>生活指導(教育相談)や進路指導について責任、役割が定められた資料</li> <li>児童生徒アンケート</li> </ul>	
指標2	生徒理解に必要な個人的資料や、進路情報について、収集、活用しているか。	<p>①生徒の進路に関する情報を定期的に収集している。</p> <p>②進路の情報を適宜更新している。</p> <p>③上記情報を活用して進路指導を行っている。</p> <p>④進路決定を決定する際に、十分な情報をもとに決定したと感じている。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>進路指導関連資料(進路希望者登録カード、など)</li> <li>児童生徒アンケート</li> </ul>	
指標3	生徒の能力、適性等を豊にする工夫等が適切に行われているか。	<p>①定期的に児童生徒の能力、適性を把握している。</p> <p>②多様な活動の場を設定し、児童生徒の能力や適性を豊にできる場を提供している。</p> <p>③生徒自身が自分の能力、適性を発見する指導の工夫がなされている。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>進路調査</li> <li>学力調査等の結果分析</li> </ul>	
指標4	進路相談が適切に実施されているか。	<p>①進路相談を中心とした、進路指導体制が整備されている。</p> <p>②進路相談に当たっては、進路指導員と担任の連携が図られている。</p> <p>③進路相談に関する情報が教職員間で共有されている。</p> <p>④実施状況に問題がある場合には、原因の究明および対応策の実施を行っている。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>研修会</li> <li>児童生徒アンケート</li> </ul>	
指標5	適切な勤労観、職業観を学ぶための進路選択の機会、適性の育成のための指導がなされているか。	<p>①勤労観・職業観を学ぶ機会を、正課授業だけでなく補習授業に組み込んでいる。</p> <p>②様々な児童生徒の興味・関心に沿って、自らの進路を選択する能力、態度の育成機会を、正課授業もしくは補習授業に組み込んでいる。</p> <p>③この計画に基づいて、機会を提供している。</p> <p>④管理職が、この実施状況を観察・確認している。</p> <p>⑤実施状況に問題がある場合には、原因の究明および対応策の実施を行っている。</p> <p>⑥全ての児童生徒が、勤労観、職業観を学んだと感じている。</p> <p>⑦全ての児童生徒が、自ら進路を選択する能力が育成されていると、保護者の大半が感じている。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>年間指導計画</li> <li>児童生徒アンケート</li> <li>保護者アンケート</li> </ul>	
指標6	保護者や地域社会、企業等と連携協力が行われているか。	<p>①教員と保護者、地域社会、企業等との連携が図られ、例えば職場体験活動などが実施されている。</p> <p>②定期的な話し合いや、生活指導、進路指導計画が作成されている。</p> <p>③保護者や地域社会、企業等の進路活動の結果をふまえて、次の計画にフィードバックする内容が示されている。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>年間指導計画</li> <li>児童生徒アンケート</li> <li>保護者アンケート</li> </ul>	
指標7	進路指導のための施設設備が整っているか。	<p>①進路指導室が設置されている。</p> <p>②進路指導関係の資料、書籍が整備されている。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>校内図</li> </ul>	
指標8	職場体験活動が適切に実施されているか。	<p>①職場体験活動について、進路の面談や産業見学及び学校外の関係団体との連携協力関係が築かれている。</p> <p>②職場体験活動の実施のためのキャリア教育や職業意識の啓発などの教育活動が実施されている。</p> <p>③職場体験生のマニュアルや行動規範などが作成されている。</p> <p>④児童生徒は、職場体験活動の目的及び、マニュアルや行動規範を理解している。</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>職場体験活動に関する文書</li> </ul>	

II 児童生徒の状況  
5. 生徒指導の状況

指導事項	内容	評価	理由	根拠資料	根拠資料の明示 ・生徒指導計画 ・児童生徒アンケート	コメント(感想、ご意見など)
指標1	学校の教職員各体として生徒指導に取り組む体制が整備されているか。	<p>① 生徒指導体制が整えられ、児童生徒は教員から適切な指導を受けている。</p> <p>② 生徒指導の責任者および業務担当者が明確になっている。</p> <p>③ 各担当者に、生徒指導に必要なスキルが備わっている。</p> <p>④ 全教職員が学校の指導方針や統一した基準に基づき、児童生徒へ公正な指導を行っている。</p> <p>⑤ 生徒指導体制が適切であるため、児童生徒は、生活や進路上の悩みや相談をしやすいと感じている。</p> <p>⑥ 教員が一人ひとりに児童生徒指導を行っており、児童生徒は公平な指導がなされ、生徒指導体制が適切であるため、児童生徒は、安心して学校生活を送ることができている。</p>				
指標2	問題行動に適切に対応できているか。	<p>① 問題行動等への対応手順や教職員の役割分担に関するマニュアルがある。</p> <p>② 問題行動等への対応から個々の児童生徒への事後指導が一貫している。</p> <p>③ 校内研修会等で問題行動等に対する教職員の意識啓発ができている。</p> <p>④ 非行防止対策がとられている。</p> <p>⑤ 問題行動の発生率が低下している。</p>			問題行動の発生数	
指標3	非行防止対策等が適切に実施されているか。	<p>① 非行防止対策等の実施について、警察等と連携している(情報収集、講師招聘など)。</p> <p>② 明確な生徒指導方針や基準を事前に児童生徒、保護者等に明示し、周知を図っている。</p> <p>③ 全教職員が理解し、統一した指導方針や統一した基準に基づき、児童生徒へ厳しく、公正な指導をしている。</p> <p>④ 児童生徒に同意意識が育っており、非行や不良行為が発生していない。</p> <p>⑤ 集団において適切な行動をする児童生徒が増え、落ち着いた学習環境ができていいる。</p>			生徒指導計画 ・児童生徒アンケート	
指標4	保護者や地域社会、関係機関と連携協力が図られているか。	<p>① 児童生徒の状況について保護者と適切に連携が図られている。</p> <p>② 家庭や地域、保健、医療機関など関係機関との連携体制が確立している。</p> <p>③ 定期的な連絡・相談や、問題発生時の対応等について、支援計画が作成されている。</p> <p>④ 関係機関と連携が図られている。</p> <p>⑤ 関係機関とは、児童生徒の安全対応能力を高めるため、学校と連携して、児童生徒の安全確保を図っている。</p> <p>⑥ 保護者、地域住民は、学校を通して、関係関係機関との連携が整っていると感じている。</p>			児童生徒アンケート ・保護者アンケート	

6. 保健管理の状況

指標番号	内容	ポイント	理由	根拠資料	根拠資料の明示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	児童生徒を対象とする保護・虐待・私用防止、心のケア等を念頭に、関係する体制整備や指導・相談が適切に実施されているか。	①法令に定められた保護計画が作成されるなど学校内外における保健管理のための体制が整備されている。 ②児童生徒の心身の健康を確保するための指導や相談などの取り組みが適切に行われている。 ③児童生徒の虐待防止、心のケア等を念頭に、関係する指導・相談を行うための体制が整備されている。 ④保健活動と担任などの連携・協力関係がある。 ⑤安全・保健に関する児童生徒の情報が適切に管理されている。 ⑥児童生徒の基礎的状況を基に、年間の安全・保健指導・相談計画を立てている。 ⑦児童生徒、保護者が安心して相談できると感じている。			安全保健指導計画 ・自己対価 ・児童生徒アンケート ・保護者アンケート	
指標2	家庭や地域の保護・医療機関等との連携が図られているか。	①家庭や地域、保健・医療機関など関係機関との連携体制が確立している。 ②定期的な連絡・相談、予防及び問題発生時の対応等に関する計画が作成されている。 ③計画に沿って、家庭や地域の保護者、医療機関との連携が図られている。 ④保護者・地域住民は、通学路の安全点検や児童生徒の安全対応能力を高めるため、学校と連携が図られていると感じている。 ⑤保護者・地域住民は、学校を通じて、医療関係機関との連携が図られていると感じている。			児童生徒アンケート ・保護者アンケート	
指標3	法定の学校保健計画は作成・実施されているか。	①学校保健計画が作成されている ②学校保健計画に沿って、保健管理が実行されている			学校保健計画	
指標4	日常の健康観察や、低年齢児・児童生徒の自己健康管理能力の向上のための取り組み、健康診断が適切に実施されているか。	①健康観察や低年齢児・児童生徒の自己健康管理能力の向上のための取り組み、健康診断などの取り組みが適切に行われている。 ②日常の健康観察が行われている。 ③低年齢児の健康観察が適切に行われている。 ④児童生徒の自己健康管理能力向上のための取り組みが行われている。			健康観察の基礎記録 ・学校保健計画	

7.児童生徒の人格的発達の状態

評価項目	内容	観点	理由	根拠資料	根拠資料の明示	コメント(感想,ご意見など)
指標1	自ら考え、自主的・自発的に行動し、自らの活動に責任を負うことができるような適切な指導を行っているか。	観点 ①児童生徒が自主・自律、責任感を身につけることができるよう活動の場を積極的に提供している。 ②児童生徒が自主・自律、責任感を向上していると感じている。 ③児童生徒自身が自主・自律、責任感を向上していると感じている。 ④教職員が児童の自主・自律、責任感を向上していると感じている。			・年間指導計画 ・児童生徒アンケート ・教員アンケート	
指標2	保護者と連携協力して基本的な生活習慣を身につけるための生活習慣を身につけさせるための工夫がなされているか。	観点 ①児童生徒が保護者に対して基本的な生活習慣を身につけることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ②児童生徒が保護者に対して基本的な生活習慣を身につけることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ③児童生徒が保護者に対して基本的な生活習慣を身につけることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。			・年間指導計画 ・生活実態調査	
指標3	児童生徒の個性を尊重し、能力を伸ばすことができるような活動を実施した授業計画にしているか。	観点 ①児童生徒の個性を尊重し、能力を伸ばすことができるような活動を実施した授業計画にしている。 ②児童生徒の個性を尊重し、能力を伸ばすことができるような活動を実施した授業計画にしている。 ③児童生徒の個性を尊重し、能力を伸ばすことができるような活動を実施した授業計画にしている。 ④児童生徒の個性を尊重し、能力を伸ばすことができるような活動を実施した授業計画にしている。			・年間指導計画 ・児童生徒アンケート	
指標4	豊かな人間関係づくりに向けた指導が適切になされているか。	観点 ①児童生徒が友達関係に恵まれており、協力関係を築くことができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ②児童生徒が友達関係に恵まれており、協力関係を築くことができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ③児童生徒が友達関係に恵まれており、協力関係を築くことができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。			・児童生徒アンケート	
指標5	命の大切さや環境の保全などについて適切な指導を行っているか。	観点 ①児童生徒が命の大切さや環境の保全などについて学ぶことができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ②児童生徒が命の大切さや環境の保全などについて学ぶことができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ③児童生徒が命の大切さや環境の保全などについて学ぶことができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。			・年間指導計画 ・児童生徒アンケート	
指標6	社会の一員としての意識(公平・公正・勤労・奉仕・公益)について適切な指導が行われているか。	観点 ①児童生徒が社会の一員としての意識(公平・公正・勤労・奉仕・公益)を身につけることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ②児童生徒が社会の一員としての意識(公平・公正・勤労・奉仕・公益)を身につけることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ③児童生徒が社会の一員としての意識(公平・公正・勤労・奉仕・公益)を身につけることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。			・年間指導計画 ・児童生徒アンケート	
指標7	規範意識の向上に向けた指導が適切になされているか。	観点 ①児童生徒が規範意識の向上に向けた指導を受けることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ②児童生徒が規範意識の向上に向けた指導を受けることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。 ③児童生徒が規範意識の向上に向けた指導を受けることができるよう、保護者等と連携しながら取り組むことが進んでいる。			・児童生徒アンケート	

8. 安全管理の状況

評価項目	内容	ポイント	理由	根拠資料	コメント(感想、ご意見など)
指標1	<p>学校事故等の緊急事態発生時に適切に対応できているか。</p>	<p>①危機管理マニュアルは、全教員が参照しやすいところに保管してある。 ②危機管理マニュアルに沿った対応ができている。 ③定期的に緊急事態発生時の対応に関する訓練や研修を行っている。</p>		<p>危機管理マニュアル</p>	
指標2	<p>家庭や地域の関係機関、団体との連携が図られているか。</p>	<p>①児童生徒の安全対策に関して、地域の関係機関(警察、消防、自治体等)と連携して取り組む体制が整っている。 ②地域の関係機関との間で危機管理マニュアル等の情報を共有している。 ③地域の関係機関と共同で緊急時を想定した訓練を行っている。 ④学校安全及び登下校時の安全について、PTAや地域ボランティア団体と連携している。</p>			
指標3	<p>法定の学校安全計画や、学校防災計画等は作成・実施されているか。</p>	<p>①法令に定められた安全計画が作成されるなど、学校内外における安全管理のたてつけが具体的である。 ②計画の経済的・身体的で、学校や地域の事情に即したものである。 ③教職員が計画の内容を理解し、実施している。(又は実施可能である。) ④学校安全計画や学校防災計画が関係者に周知され、適切な対応が可能である。</p>	<p>学校安全計画</p>		
指標4	<p>危機管理マニュアル等は作成・活用されているか。</p>	<p>①危機管理マニュアルを体制している。 ②マニュアルの記述が具体的で、学校や地域の事情に即したものである。 ③教職員がマニュアルの内容を理解し、実施している。(又は実施可能である。) ④危機管理マニュアルが関係者に周知され、緊急時に適切な対応が可能である。</p>		<p>危機管理マニュアル</p>	
指標5	<p>安全点検(通学路の安全点検を含む)や、教職員、児童生徒の安全対応能力の向上を図るための取り組みが適切に行われているか。</p>	<p>①児童生徒に対し、学校安全計画に基づく指導や訓練が行われている。 ②学校安全計画に基づき日常点検や危険箇所の確認を定期的に行っている。 ③学校安全計画等を定期的に見直し、内容の改善を実施を行っている。 ④校内の子ども119番の家/海の角等について、学校が把握し、児童生徒に周知している。 ⑤子ども119番の家/海の角等の地域住民と協働等の機会を設け、協働を実施している。 ⑥児童生徒が安全に関する知識を身につけ、これを実行することができる。</p>		<p>学校安全マップ 安全関係訓練の実施記録</p>	

9. 学校に対する児童生徒・保護者の意見・要望等の状況

指標等	内容	評価	理由	関係資料	関係資料の提示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	<p>児童生徒・保護者が学校に満足しているかどうかや、重篤と考える事項が何かを把握しているか。</p>	<p>①保護者が学校に満足しているかどうかや、重篤と考える事項が何かを把握する上 ②アンケートやインタビューを通して得た児童生徒及び保護者が重篤と考える事項 について、教員間で検討および分析している。</p>	<p>①保護者が学校に満足しているかどうかや、重篤と考える事項が何かを把握する上 ②アンケートやインタビューを通して得た児童生徒及び保護者が重篤と考える事項 について、教員間で検討および分析している。</p>		<p>児童生徒アンケート 保護者アンケート</p>	
指標2	<p>教育活動の体制が整備され、児童生徒・保護者から寄せられた具体的な意見や要望を把握し、適切に対応しているか。</p>	<p>①保護者からの教育活動に対する対応マニュアルがある。 ②児童生徒及び保護者からの意見や要望を共有する仕組みがある。 ③児童生徒・保護者・教員間の協働・協働体制の取組を ④スクールカウンセラーが配置されているか、それに代替する体制が整備されてい る。 ⑤相談内容に応じて誰に相談すべきかが保護者に明確である。 ⑥保護者は、学校に対して誰に相談するかが対応していると感じている。</p>	<p>①保護者からの教育活動に対する対応マニュアルがある。 ②児童生徒及び保護者からの意見や要望を共有する仕組みがある。 ③児童生徒・保護者・教員間の協働・協働体制の取組を ④スクールカウンセラーが配置されているか、それに代替する体制が整備されてい る。 ⑤相談内容に応じて誰に相談すべきかが保護者に明確である。 ⑥保護者は、学校に対して誰に相談するかが対応していると感じている。</p>		<p>研修発表 児童生徒アンケート 保護者アンケート</p>	

III 学校の管理運営の状況

10. 組織運営の状況

指標項目	内容	観点	評価	理由	根拠資料	根拠資料の明示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	校長など幹部は、教育目標等のシブに向けて、適切にリーダーシップを発揮しているか。また、他の教職員から信頼されているか。	① 教職員の適切なリーダーシップの下に、教職員からの信頼を得て、学校全体として教育目標の達成に向けて取り組んでいる。 ② 校長は、自らの強みや目標と、目標達成に向けた施策といった経営ビジョンについて明らかにしている。 ③ 校長が示した経営ビジョンが教職員の間で共有され、理解されている。 ④ 校長の経営ビジョンの実現に向けた活動に教職員が一丸となって取り組んでいる。	① 校長が有効に機能するなど学校は適切に組織され、運営されている。 ② 学校の役割分担等に、責任者および業務担当者等が明確になっている。 ③ 役割分担ごとの責任者間及び校長などの管理職との連携協力体制ができてい			・学校経営計画 ・教職員アンケート	
指標2	校務分掌や相互協力が適切に機能するなど、学校の組織的な運営・責任体制が整備されているか。	① 校長が示した経営ビジョンの達成に向けた活動に教職員が一丸となって取り組んでいる。 ② 校長が示した経営ビジョンの達成に向けた活動に教職員が一丸となって取り組んでいる。	① 校長が有効に機能するなど学校は適切に組織され、運営されている。 ② 学校の役割分担等に、責任者および業務担当者等が明確になっている。 ③ 役割分担ごとの責任者間及び校長などの管理職との連携協力体制ができてい			・校務分掌組織図 ・教職員アンケート	
指標3	職員会議等が適切に運営されているか。	① 校長が示した経営ビジョンの達成に向けた活動に教職員が一丸となって取り組んでいる。 ② 校長が示した経営ビジョンの達成に向けた活動に教職員が一丸となって取り組んでいる。	① 校長が有効に機能するなど学校は適切に組織され、運営されている。 ② 学校の役割分担等に、責任者および業務担当者等が明確になっている。 ③ 役割分担ごとの責任者間及び校長などの管理職との連携協力体制ができてい			・職員会議の議事録	
指標4	県費、市費など学校が管理する資金の経理(資金の管理、会計報告、監査等)が適切に行われているか。	① 県費、市費など学校が管理する資金の経理(資金の管理、会計報告、監査等)が適切に行われている。 ② 予算計画に基づいて、適切に支出されている。 ③ 経理の会計簿が適切に管理されている。	① 県費、市費など学校が管理する資金の経理(資金の管理、会計報告、監査等)が適切に行われている。 ② 予算計画に基づいて、適切に支出されている。 ③ 経理の会計簿が適切に管理されている。			・学校経営計画 ・学校予算概要	
指標5	勤務時間管理や職費免除等の承認状況等、雇務監督が適切に行われているか。	① 勤務時間管理が適切に行われている。 ② 職費免除等の承認ルールが明確になっている。 ③ 雇務管理が適切に行われている。	① 勤務時間管理が適切に行われている。 ② 職費免除等の承認ルールが明確になっている。 ③ 雇務管理が適切に行われている。			・勤務時間管理資料	
指標6	各種文書や個人情報等の学校が保有する情報が適切に管理されているか。また、教職員に情報の取扱いが周知されているか。	① 各種文書や個人情報等の学校が保有する情報の管理・取り扱い方法を示した文書がある。 ② 全教職員が管理及び取扱い方法に関する内容を理解している。 ③ 学校の目的、計画、活動状況に関するデータや情報を、教職員が必要に応じて活用している。 ④ 学校の目的、計画、活動状況に関するデータや情報を、学校が分析して活用している。	① 各種文書や個人情報等の学校が保有する情報の管理・取り扱い方法を示した文書がある。 ② 全教職員が管理及び取扱い方法に関する内容を理解している。 ③ 学校の目的、計画、活動状況に関するデータや情報を、教職員が必要に応じて活用している。 ④ 学校の目的、計画、活動状況に関するデータや情報を、学校が分析して活用している。			・文書管理に関する手順書	



1.1. 教職員の意欲・資質及びその向上に向けた取組状況

指標項目	内容	視点	詳細	根拠資料	根拠資料の例示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	授業研究の継続的実施など、授業改善に取り組んでいるか。	① 授業研究の年間計画がある。 ② 教員同士が積極的に授業公開を行い、実感を共有し、授業研究に取り組む雰囲気がある。 ③ 教員同士が教え合う雰囲気がある。 ④ 授業研究の方法について、全校的な共通理解がある。 ⑤ 公開系の記録を作成し、成果を蓄積している。			・校内研究の計画 ・校内研究の記録	
指標2	校内における研修の推進体制の整備状況。	① 研修の計画立案、実施に当たつての組織体制が整備されている。 ② 自主的な職員及び実務職員から研修課題を認識し、そのための研修に取り組んでいる。			・研修実施計画	
指標3	校内研修の課題が適切に設定されているか。	① 学校運営上及び授業実施に当たつて必要と考えられる適切な研修機会を提供している。 ② 学校の状況や、教職員のニーズに基づいた研修内容が決定されている。 ③ 教職員が積極的に校内研修に取り組んでいる。			・研修実施計画	
指標4	校内研修・校外研修の実施、参加状況。	① 多くの教職員が、公的・私的定間わず、適切な研修に参加し、専門的知識等の獲得、向上に努めている。 ② 学校が研修活動の機会を提供している。 ③ 校内研修・研究に全教職員が参加している。			・研修実施計画書 ・校内研究実施記録	
指標5	随時採用・非常勤講師等の非正規採用教員の資質の確保、向上に向けた取り組みがなされているか。	① 非正規採用教員のニーズやそれまでの経歴を考慮した資質の確保、向上の取り組みがなされている。 ② 正担任用教員との連携協力関係がある。 ③ 非正規採用教員に対する研修計画がある。 ④ 非正規採用教員が自らの資質向上を意欲している。			・教員アンケート	
指標6	指導力不足教員の状況の把握と対応が適切にされているか。	① 教員の指導力の状況を把握している。 ② 教員委員会と連携協力しながら、対応している。 ③ 指導力不足教員に対して個別指導計画があり、指導力向上に向けた個別指導が行われている。				

12. 教育目標の設定と自己評価の実施状況

評価項目	内容	観点	評価	理由	根拠資料	根拠資料の明示	コメント(一部、ご意見など)
指標1	原簿生徒や学校の要請、保護者や地域の意見、要否等を踏まえ、学校としての教育目標等が適切に設定されているか。	①自己評価を実施すること等により、原簿生徒や学校の要請を把握している。 ②保護者、地域アンケートを基盤として、保護者や地域の意見や要望を把握している。 ③原簿生徒や学校の要請及び保護者や地域の意見や要望を踏まえ教育目標の設定がなされている。 ④教育目標が教職員、原簿生徒、保護者、地域に共有されている。				自己評価 原簿生徒アンケート 保護者アンケート 学校経営計画	
指標2	学校の特色を踏まえ、重点化されるか、短期の目標が定められているか。	①学校の特色に即して達成すべき重点化された目標が定められている。 ②各年度毎の経営計画が定められている。 ③重点化された目標が教職員間で共有されている。 ④目標を達成するための行動が計画的に立てられている。				自己評価 学校経営計画	
指標3	自己評価の項目は適切か。	①学校の現状及び改善を明かにできる項目となっている。 ②学校の教育目標とともに、目指すべき成果や達成目標との整合性がある項目になっている。 ③項目数は評価目的に適合している。				学校経営計画 自己評価	
指標4	自己評価が年一回以上定期的に実施されているか。	①自己評価が年一回以上実施されている。 ②自己評価の時期がマネジメントサイクルに位置付けている。				自己評価	
指標5	自己評価の結果を、翌年度の教育目標等に活用しているか。	①各具体目標・計画等、目標の達成状況及び取組の状況、取組の適切な検証結果に加え、改善方策などについて簡潔かつ明確に記述した自己評価書がある。 ②自己評価結果に、学校の特色や強みを教職員が認識している。 ③これを基に、翌年度の目標を設定している。				自己評価	
指標6	全教職員が評価に関与しているか。	①自己評価に教職員が関与する仕組みがある(評価委員会など)。 ②自己評価結果を共有している。 ③自己評価結果から教職員が改善課題を認識している。				校務分掌 自己評価 教職員へのアンケート	
指標7	外部アンケート等を実施し、自己評価を行うための参考としているか。	①保護者、地域は長へのアンケート等を実施、要請や意見の取組を行っている。 ②アンケート等の結果を収集、分析し自己評価の資料として活用している。				自己評価 保護者アンケート 地域住民へのアンケート	
指標8	授業など学校に対する評価が実施されている場合、評価を行った原簿生徒・保護者の匿名性の担保に配慮しているか。	①授業評価アンケート等は匿名で行うなど、匿名性に配慮している。 ②原簿生徒及び保護者がアンケート等に回答しやすいような工夫を行っている。 ③授業アンケート等の管理、保管に配慮している。				授業評価アンケート 原簿生徒アンケート 保護者アンケート	
指標9	自己評価結果を、設置者(教育委員会)に報告しているか。	①自己評価結果を文書(とりまとめ、設置者(教育委員会)に報告している。 ②報告書に改善課題が併記されている。				自己評価	

13. 学校関係者評価等の実施状況

評価項目	内容	ポイント	理由	掲載資料	掲載資料の例示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	学校関係者評価又はそれに匹敵する評価(但し、外部アンケート等を除きます。以下、「学校関係者評価」と表記する)の項目は適切か、また、自己評価との関連性が考慮されているか。	①学校関係者評価の項目を設けることで自己評価項目との整合性や関連性を考慮している。 ②学校関係者評価の項目が自己評価に活用できる内容になっている。 ③学校関係者評価の項目を設ける際、学校関係者と教職員との協議を行っている。			自己評価 学校関係者評価	
指標2	学校関係者評価等のための組織(外部評価委員会のほか、学校評議員や学校運営協議会等の設置)が機能を活用する機会を適切に確保されているか。	①学校関係者評価を行う組織が設置されている。 ②学校関係者や教職員との間で、評価活動について協議したり、情報交換を行う場となっている。			学校関係者評価	
指標3	学校関係者評価等を行う者に、関係者が含まれているか。	①学校関係者評価の企画に関係者が参加している。 ②学校関係者評価の実施に関係者が参加している。 ③学校関係者評価の分析に関係者が参加している。			学校関係者評価	
指標4	学校関係者評価等の結果を、翌年度の教育目標等に適切に活用しているか。	①学校関係者評価の結果を、翌年度の教育目標などと関連させて行っている。 ②分析の結果をマネジメント資料に活用している。			学校関係者評価	
指標5	学校関係者評価が年に1回以上定期的に実施されているか。	①学校関係者評価が年1回以上実施されている。			学校関係者評価	
指標6	学校関係者評価等の結果を、設置者(教育委員会)に報告しているか。	①学校関係者評価等の結果を文書によりまとめ、設置者(教育委員会)に報告している。 ②学校改善の課題を明確に報告している。			学校関係者評価	

14. 設置者と学校の連携の状況

評価項目	内容	視点	理由	根拠資料	根拠資料の例示	コメント(概要、ご意見など)
指標1	設置者が明確な教育方針を示し、それに基づく学校運営や教育活動が行われているか。	①設置者が教育目標やこれに向けた教育計画等をまとめ、教育方針等を示している。 ②校長は、これに基づき学校運営や教育活動の計画(学校経営計画など)を立てている。 ③教職員は、設置者が定める教育方針等を理解している。 ④教育方針等に基づき学校運営や教育活動が行われている。			教育方針、教育計画 学校経営計画	
指標2	学校の経営に協力できる予算の措置など、学校の経営を助成し、学校の経営の改善策を確し、やすくする工夫がなされているか。	①設置者に対して学校の特色に基づいた予算案を出している。 ②学校経営予算などの目的や方針が明確に理解されている。 ③学校経営予算等が配当されている場合、各学校が自らの課題に即した予算編成を実施している。			学校経営計画 予算	
指標3	児童生徒の状況(学力等の状況や問題行動等)や安全・健康等(不審者対応)について適切に連携が共有できているか。	①児童生徒の状況や安全管理に関する情報が収集され、管理している。 ②児童生徒の状況や安全管理に関する情報が設置者に提供している。				
指標4	学校の課題と連携する事項について、設置者と共通理解が図られているか。	①設置者と学校との間の意思疎通が適切に行われている。 ②校長、教員、教員組合、保護者等が、設置者の課題に連携している。 ③学校が、明確な現状分析を、学校改善計画を有形的に設置者に提出している。 ④設置者は学校経営計画を策定し、課題について共通理解をしている。			学校経営計画	
資料5	設置者と連携し、教材・教具・図書等の整備が適切に図られているか。	①学校の教育計画に教材・教具・図書等の整備計画が含まれ、設置者に提出している。 ②この計画を踏まえ、設置者と教師計画について相談し、教材・教具・図書の整備の手法について共通理解をしている。			学校経営計画	

15. 施設・設備の状況

評価項目	内容	評価	理由	根拠資料	コメント(感想、ご意見など)
指標1	設置者と連携し、施設・設備の安全・維持管理のための点検を実施し、必要な改善が図られているか。	<p>①施設の安全及び維持管理に関する点検を定期的にしている。</p> <p>②設置者が学校に対して運動施設の設備計画に基づいて点検を行い、要改善事項を把握し、改善対策を実施している。</p> <p>③耐震対策が実施済み、もしくは実施の目途が明らかである。</p> <p>④施設の点検が適切に行われ、これに基づき改善対策が実施されている。</p>	<p>①施設の安全及び維持管理に関する点検を定期的にしている。</p> <p>②設置者が学校に対して運動施設の設備計画に基づいて点検を行い、要改善事項を把握し、改善対策を実施している。</p> <p>③耐震対策が実施済み、もしくは実施の目途が明らかである。</p> <p>④施設の点検が適切に行われ、これに基づき改善対策が実施されている。</p>	<p>・施設点検マニュアル</p> <p>・点検記録</p> <p>・要改善事項リスト</p>	
指標2	設置者と連携し、施設・設備が有効に活用されているか。	<p>①体育館を有効に活用している。(体育館がある場合)</p> <p>②多目的スペースを効果等で有効に活用している。(多目的スペースがある場合)</p> <p>③特別教室(相談室、家庭科室、LL教室等)を有効に活用している。</p> <p>④屋内運動場、屋外運動場、プール等の運動施設を有効に活用している。</p>	<p>①体育館を有効に活用している。(体育館がある場合)</p> <p>②多目的スペースを効果等で有効に活用している。(多目的スペースがある場合)</p> <p>③特別教室(相談室、家庭科室、LL教室等)を有効に活用している。</p> <p>④屋内運動場、屋外運動場、プール等の運動施設を有効に活用している。</p>	<p>・学校運営計画</p>	
指標3	設置者と連携し、学習・生活環境改善のための取り組みが行われているか。	<p>①学習に必要な図書・学習スペース、家庭等が適切に確保されている。</p> <p>②教室内の温度、湿度、照明等が適切な水準に保たれている。</p> <p>③図書の本棚や学習スペースが適切に行われ、意図的な環境が保たれている。</p> <p>④図書・学習スペースの管理が適切に行われ、意図的な環境が保たれている。</p> <p>⑤バリアフリー学習について、何らかの取り組みが行われている。</p> <p>⑥学習環境の改善について、何らかの取り組みが行われている。</p> <p>⑦学校施設として、児童生徒の学習・生活環境に必要な図書が確保されている。</p>	<p>①学習に必要な図書・学習スペース、家庭等が適切に確保されている。</p> <p>②教室内の温度、湿度、照明等が適切に保たれている。</p> <p>③図書の本棚や学習スペースが適切に行われ、意図的な環境が保たれている。</p> <p>④図書・学習スペースの管理が適切に行われ、意図的な環境が保たれている。</p> <p>⑤バリアフリー学習について、何らかの取り組みが行われている。</p> <p>⑥学習環境の改善について、何らかの取り組みが行われている。</p> <p>⑦学校施設として、児童生徒の学習・生活環境に必要な図書が確保されている。</p>	<p>・衛生管理関係の検査記録</p>	

IV 学校・家庭・地域の連携協力の状況

16. 学校に関する情報公開の状況

指標項目	内容	観点	評価	理由	根拠資料	情報資料の例示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	学校に関する様々な情報が、その想定される受け手に応じて、十分にわかりやすい内容で、かつ適切な分量が提供されているか。	①児童生徒、保護者、地域住民向けの学校案内をそれぞれ提供している。 ②受け手に応じた多様な情報へのアクセス方法が整備されている。 ③児童生徒、保護者、地域住民は、学校に関する情報が十分に伝えられていると 思っている。				・学校案内 ・学校案内	
指標2	児童生徒の個人情報保護の取組に十分配慮しているか。	①児童生徒の個人情報保護が記載された文書の管理に関するマニュアルがある。 ②個人情報保護、情報公開の主旨について教職員が理解している。				・情報管理マニュアル	
指標3	学校評価(自己評価・学校関係者評価等)結果を広く一般の保護者等に公開しているか。	①学校評価結果が多様な媒体を活用して十分に公開されている。 ②一般の保護者がわかりやすく簡単に公開されている。 ③保護者は、学校評価結果を知っていると思っている。				・保護者アンケート	
指標4	学校及び学業振りの実行など、主として保護者を対象とした情報(広達、公開)が適切に行われているか。	①学校及び学業振りを主たる対象とする学校の情報の広達や公開が十分に行われている。 ②学校関係者(保護者)は、定期的に発行している。 ③保護者を対象に、学校教育目標やこれに対する取り組み内容を、取り組み情報を広達、公開している。 ④一学期間の情報を適切に保管している。				・保護者アンケート	
指標5	情報公開手段として、ホームページを活用するなど、広く周知・公開するための工夫がなされているか。	①ホームページ等を活用して十分に情報公開している。 ②ホームページが検索しやすいなど、見やすく利用されやすくなっている。				・学校HP	

17. 学校と保護者・地域住民等との連携協力の状況

指標番号	内容	視点	理由	根拠資料	連携資料の明示	コメント(感想、ご意見など)
指標1	学校運営へのPTA(保護者)、地域住民の参画及び協力の状況。	①学校とPTA、地域社会が適切に連携し、相互に信頼している。 ②PTAや地域住民に対して、学校が重点している問題を説明している。 ③学校は、PTAや地域の要望を理解し、それぞれに応じるような対応を実施している。 ④学校は、PTAや地域の方が学校に出席機会を定時的、もしくは常に提供している。 ⑤保護者、地域住民が学校への参加意識を高めている。			・地域住民へのアンケート	
指標2	地域住民から寄せられる具体的な要望や意見を把握し、適切に対応しているか。	①地域住民からの要望や意見を迅速に把握している。 ②地域住民との意見交換などを行う体制や、協働・協働体制がある。 ③学校は、実施した取り組みに対する地域住民(学校評議員や学校支援者などの学校関係者)の満足度を定期的に把握している。 ④地域住民は、学校への正当な要望や意見に、適切に対応がなされていると感じている。			・地域住民へのアンケート	
指標3	学校開放などの実施状況。	①校舎や校庭を地域住民に開放している。 ②運動施設や調理場が整備され、保護者や地域住民に開放されている。 ③学校開放の運営に保護者や地域住民の力が生かされている。 ④施設内で学校開放への配慮がなされている。(専用空間、開放部分の区画等) ⑤学校が地域の公共施設として活用され地域住民との連携協力が行われている。			・学校開放閉鎖履歴 ・学校開放施設の利用実績	
指標4	学校評議員やPTA(保護者)との協働の推進状況や学校運営協議会の運営状況。	①学校評議員やPTAが組織されている。 ②学校評議員の会合やPTA会を定期的に開催している。 ③学校評議員の会合やPTA会への出席率が高い。 ④PTAや地域住民が学校運営に積極的に参加している。 ⑤学校評議員やPTAは、学校の運営に参画していると感じている。			・学校評議員開催文書 ・PTA開催文書 ・アンケート	
指標5	PTAや地域団体との連携の充実状況。	①学校の取り組み内容について、PTAや地域団体に適宜説明している。 ②PTAや地域団体等の活動に参加したり、協力したりしている。 ③地域団体等との日常的な情報交換をしている。			・校務分掌	
指標6	地域の自然や文化、伝統行事などの教育資源を活用しているか。	①地域にどのような資源があるかを把握している。 ②地域の自然や文化が、伝統行事などの教育資源を活用した指導計画を立てている。 ③この指導計画に基づいて、指導を実施している。			・年間指導計画 ・情報リスト	
指標7	授業や教材の開発に地域の人材など外部人材を活用し、よりよいものとする工夫がなされているか。	①地域社会の人材、情報などのリストを作成している。 ②コーディネーターなどの教員を学校の活動で活用している。			・人材シート	
指標8	地域子ども館等の児童発達支援センターなど、児童発達支援センターや児童発達支援センターとの連携状況や関係機関との連携状況が適切に行われているか。	①地域子ども館等の児童発達支援センターの活用がある児童を把握している。 ②当該事業者と対象児童の発達状況等に関する情報交換を行っている。 ③当該事業者と対象児童の発達状況等の情報交換に関する意見交換を行っている。 ④当該事業者と対象児童の発達状況等の情報交換に関する意見交換を行っている。 ⑤当該事業者の関係機関との連携が適切に行われている。			・地域連携マップ	

## 【資料7. 自己評価シート等記入要領】

### 記入要領

#### 1. 「自己評価シート」の記入 <別紙1参照>

○評価項目一覧に記載の17項目について、学校の状況を総合的に判断し、次の4段階で評価を行い、「結果」欄に評定（A、B、C、D）を記入する。

##### 【評価基準】

###### （評定A）

申し分ない取り組みが行われ、顕著な成果を上げている。

###### （評定B）

必要な取り組みが行われており、改善に向けた成果を上げているか、上げつつある状況が見られる。

###### （評定C）

改善に向けた取り組みが見られるが、成果が不十分である。

###### （評定D）

直ちに改善を図らなければならない様子が見られるが、改善に向けた取り組みに着手できていないか、又はほとんど成果を上げていない状況が見られる。

- 評定を行う際、「自己評価シート（指標一覧）」に記載の「指標」及び「視点」の観点から学校の現状を分析すること。分析の観点として活用した「指標」については、「自己評価シート（指標一覧）」にその評定及び評定の理由を記述すること。
- 「理由」欄には、評定の理由を記入する。その際、「自己評価シート（指標一覧）」に記載の「指標」と「視点」の内容を引用しながら、記述すること。
- 「根拠資料」欄には、評定を決めるに当たっての根拠とした資料やデータの名称を記入する。
- 「コメント（感想、ご意見など）」欄には、評価するにあたって気づいた点や評価基準、指標、視点についての意見などを記述する。
- 全ての欄に記入すること。
- 印刷したものと、電子データ（FDに保存し、FDを提出）を提出すること。

##### 《留意事項》

- 17項目全てについて評価を行い、全項目欄にご記入下さい。
- 評定の理由を記述する際には、「自己評価シート（指標一覧）」の「指標」と「視点」の内容を引用しながら記述してください。

#### 2. 「自己評価シート（指標一覧）」の記入 <別紙2参照>

- 「自己評価シート（指標一覧）」は、「自己評価シート」での評定を決定するに当たって、学校の状況を分析、評価する観点を提示したものである。
- 「評価」欄及び「理由」、「根拠資料」、「コメント」欄の記入は任意とするが、評価をするに当たって活用した指標については、できるだけ「評価」欄及び「理由」「根拠資料」欄は記述すること。



- 指標ごとに、学校の状況を総合的に判断し、上記の4段階（評定A、B、C、D）で評価を行い、「結果」欄に記入する。
- 「視点」欄にある、①・・・は取り組み指標、ア)・・・は成果指標です。ここで示すような取り組みや成果が見られたら適切と判断できるという参考事項です。例えば、これら全てができたならAというようなチェック項目ではありません。
- 「理由」欄には、評定の理由を記入する。その際、「自己評価シート（指標一覧）」に記載の「視点」の内容を引用しながら、記述すること。
- 「根拠資料」欄には、評定を決めるに当たっての根拠とした資料やデータの名称を記入する。
- 「コメント（感想、ご意見など）」欄には、評価するにあたって気づいた点や評価基準、指標、視点についての意見などを記述する。
- 印刷したものと、電子データ（FDに保存し、FDを提出）を提出すること。

#### 《留意事項》

- 全項目欄にご記入いただく必要はございません。任意です。しかし、「自己評価シート」の評定を決めるに当たって活用した指標についてはできるだけ記述してください。
- 評定の理由を記述する際には、「自己評価シート（指標一覧）」の「視点」の内容を引用しながら記述してください。
- 「視点」の内容は、チェック項目ではありません。あくまで評定を判断する際の参考事項です。

## 第3部 カリキュラム評価

## 第 8 章

# カリキュラム評価と学校開発のための教員評価

### －授業評価からの「学校研究」の診断的評価をベースに－

スクール・サイトをベースにフィードバックが起こり、サポートするような評価として、学校開発のための教員評価の授業観察指標や下位チェック項目の作成を行う。そのため、1980年代から提案されてきた教育実践研究（授業評価・カリキュラム評価研究）を足がかりに、当時のチェックリスト、さらに当時の学校から得られた実証データと比較を行う次年度以降の今後の研究につなぐ。ここでは、知識基盤社会におけるスクール・ベースト・ネットワークまたはリサーチ・コンソーシアムに向けた「サステイナブルな」リーダーシップの所在や在りか、教員開発の政策的研究を明らかにすることが課題となる。

#### 1 学校開発のための教員評価の授業観察指標

##### 1.1 授業観察指標の概要

スクール・サイトをベースにフィードバックが起こり、サポートするような評価として、学校開発のための教員評価の授業観察指標や下位チェック項目の作成を行ってきた。これは、授業観察とフィードバックのための国際指標 ISTOF(International System for Teaching Observation & Feedback)というものである。まだ、作成の途中であるが、詳しくは、有本(2005a, 2005b, 2006)を参照されたい。

##### 1.2 2006年 ISTOF 教師観察プロトコール

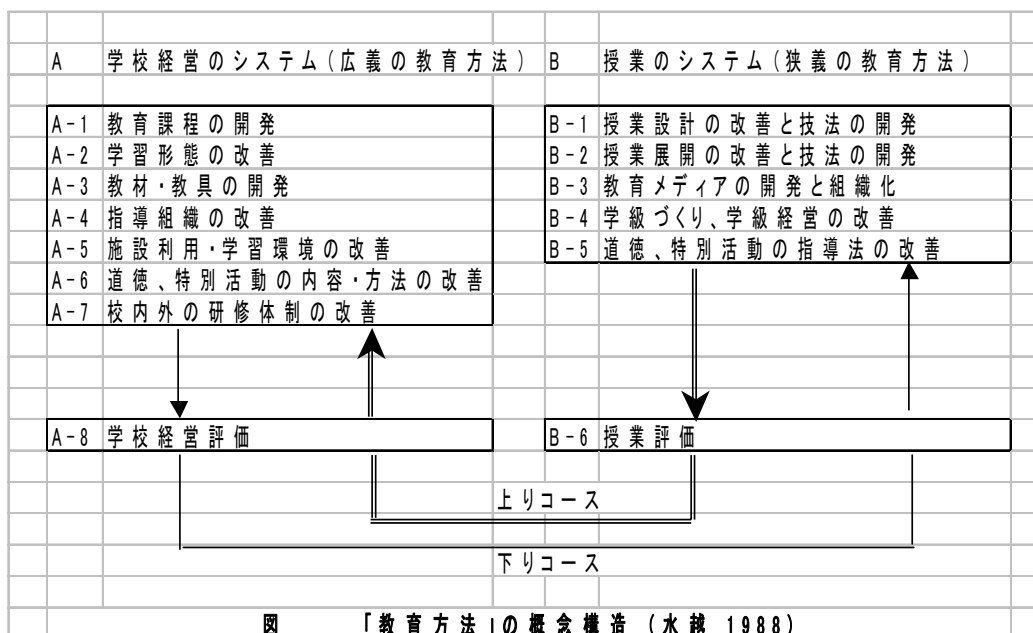
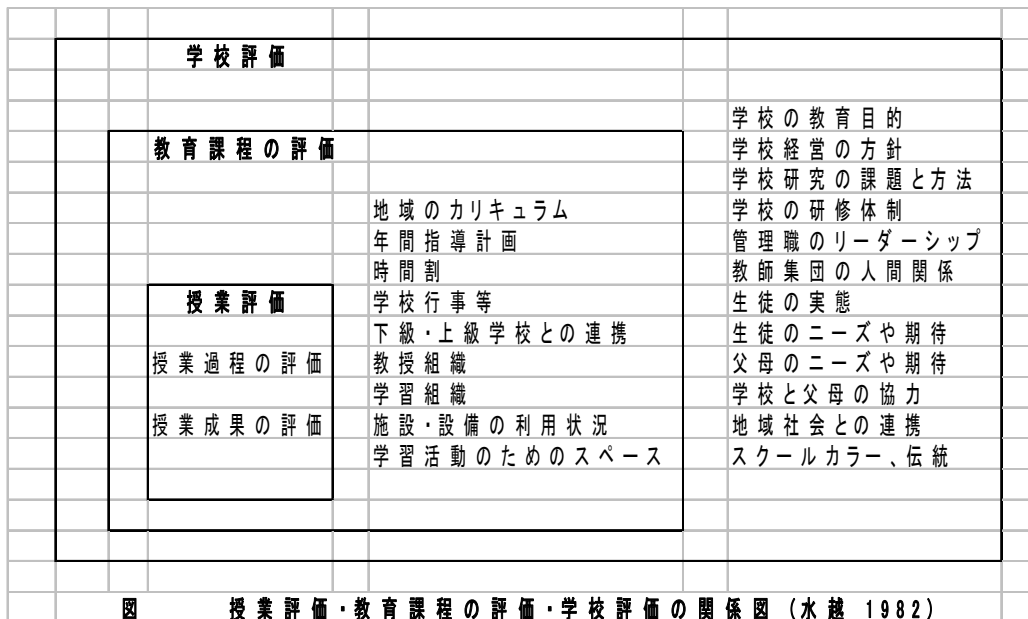
附録 1 を参照いただきたい。特に、個への対応としてのアセスメントの項目については、豪州の R. サドラー（現在は高等教育でのアセスメントを含める）をベースにおきつつ、その後の進展の理解を進める。中でも、形成的なアセスメントの理解を深める。

#### 2 学校研究の診断的評価研究

##### 1980年代当時における研究の概要

日本独自の学校研究主題を掲げて教師が学校として取り組む教育実践から出発する（水越 1982, 1988）。そこから出発しつつも、学校の診断・評価を通じた教育実践開発として

開発研究を深める。1980年代から提案されてきた教育実践研究（授業評価・カリキュラム



評価研究）（水越 1982, 1988）を足がかりに、当時のチェックリスト、さらに当時の特色ある学校研究に取り組んだ学校（小学校，中学校あわせて 284 校，1985 年度調査）から得られた実証データと，上記 1 の授業観察指標を組み込む形で，縦断的・横断的比較を行う次年度以降の今後の研究につなぐ（有本 2007）。1985 年当時は，ゆとりと充実といわれ，その後「ゆとり」教育が一人歩きした観があるが，その「ゆとり」教育の内実をエビデンスにより診ていく必要があると考える。具体的な当時の項目については，附録 2 を参照。特に，教育課程政策を教室での教育実践につなぐ切り札として，「授業の文化」があると

されており、日本の独特の関連要素に光をあててとそのエッセンスを抽出したい。

当時の授業評価からの学校研究に携わった教員 OB からの知識の集約

今後、全国的なレベルで、学校での外部評価者が求められる。当時と、「何が変わったのか」「児童生徒の実態は？」「教科書教材の使用方法和評価は？」「教員の勤務実態、仕事の範囲を限定する必要性は？」など、スクール・ベーストでの取り組みを、海外、例えば、フィンランドのキモネンら（Kimonen et al 1996）と比較する必要がある。その場合、知識として集約していく必要があるかと考えられる。そのため、当時の授業評価からの学校研究に携わった教員 OB からの知識の集約は、教職員の大量退職の時期を控えて、試みてよいものかもしれない。ここでは、知識基盤社会におけるスクール・ベースト・ネットワークまたはコンソーシアムに向けた「サステイナブルな」リーダーシップの所在や在りか、教員開発の政策的研究を明らかにしてみたい（Hargreaves 1989, 2003）。

### 3 今後の課題

#### 3.1 市区町村への権限の委譲と格差の問題

現在市町村合併の動きとともに、小学校と中学校の接続を一貫して考えようと様々な工夫が見られる。最終的には、カリキュラムの評価とエンパワメントされた教員の評価に行きつくと考えられる。

また、教育の行財政的・政策的には、各自治体における民力などのデータをもとに学校の教育効果をみていくことが求められるかもしれないため、臨機応変にそれに備えられるよう準備を進めたい。

#### 3.2 今後の「メガ」「代替」政策として求められるカリキュラム開発の力量

##### －教師へのエンパワメントの観点から

我が国は、1997年の京都議定書の地球変動に関する国際連合枠組み条約の提案や、2002年国連総会にて「国連持続可能な開発のための教育の10年（ESD）」を政府がNGOと共に提案するなど、環境政策に対して積極的な姿勢を示し、国際貢献をしている。また経済界に対する環境規制の中での経済成長の為の技術開発において世界的な先駆性を発揮している。しかし一方で、環境対策が自治体やNPOまかせになり多様化、無秩序化している問題点が指摘される。それに伴い、ESDの視点に立つ初等中等教育段階での教員開発に政策的

課題があり、各発達段階での独自の教材・カリキュラム開発を通じて、教員開発の政策的研究の必要性が迫られている（ジェームズら 2006, Sandall 2005）。「メガ」政策といえる大きな政策であり、「代替」政策といえる既存の政策からの将来像への移行やシナリオを考えたものとなりうる（OECD/CERI 2006）。

今後は、ESD の視点に立つ今後の教員開発に関する政策的課題を、教員にとって授業に生かす職務能力として、例えば「保護者や地域社会と信頼と共感の関係を結べる」とか「部活や課外活動を通じて多様な人間関係を結んでいる」などから、明らかにし、計画や実践プログラムを具体的に作ることが求められる。より具体的には、高等教育接続前段階の初等中等教育段階での ESD シラバスの考案・共有と吟味から、各発達段階での独自の教材・カリキュラム開発（各教科領域横断型含む）を通じて、教員開発の政策的研究を行うことを考えていきたい。

最後に、評価研究を進めるにあたって、決して忘れてはならない点を指摘しておきたい。

「公教育における『質の保証（quality assurance）』は、質を検証するアカウントビリティのシステムと同時に、質を改善する開発システムを備えねばならない」「自己評価がもしそれが学校にとっての開発プランと直接リンクされるなら学校開発にとってより有効」なのであり、また「アカウントビリティと開発の双方の要求を満たすには内部と外部の評価アプローチを結合して活用されることが求められ」、「外部評価アプローチは、意図された開発成果に向けた進捗状況の日常のモニターにおいて内部評価アプローチほどには、効果的ではない」（Cuttance 1994）のである。

注 1) これまでにも、以下のような文献が見られる。『リデュース・リユース・リサイクルバックグラウンドノート教師用資料ー アクティビティー・ブックレット 中学校 2 年生から高校 1 年生用』大石正道訳 科学教育研究会 1999、『ごみ学習プログラム：リデュース・リユース・リサイクル』市川智史，大石正道編．科学教育研究会 1999、『だれでもできるミミズで生ごみリサイクル：ミミズに学ぶ環境学習』メアリー・アップルホフ著；佐原みどり訳科学教育研究会監訳 科学教育研究会 1999，キャム・ケリー，リズ・クラーク編；大石正道訳・編『河川に学ぶ 18 の活動事例～日本語版キャッチメント・ケア～』科学教育研究会 1996、『野外活動安全ハンドブック』科学教育研究会 2000 など。

## 引用文献

- Cuttance, P. (1994) Quality Assurance in Education Systems. *Studies in Educational Evaluation*. 20(1): 99-112.
- Hargreaves, Andy (1989) *Curriculum and assessment reform*. Open University Press.
- Hargreaves, Andy (2003) *Teaching in the knowledge society : education in the age of insecurity* Open University Press.
- Kimonen, Eija; Nevalainen, Raimo. (1996) Teachers Facing the Challenges of Curriculum Change in the Small Rural School in Finland, In Kimonen, E. (Edt) (2001) *Curriculum Approaches*. University of Jyväskylä.
- OECD/CERI (2006) *Schooling for tomorrow : Think scenarios, rethink education* (立田 慶裕,

古屋 貴子, 伊藤 素江, 有本 昌弘 (翻訳) 『教育のシナリオー未来思考による新たな学校像』明石書店)

Sandell, K., Ohman, J., Ostman, L. (2005) *Education for sustainable development : nature, school and democracy*. Studentlitteratur.

有本昌弘 (2005a) 「教育課程 (カリキュラム) 評価における統制と開発ー1980年代ー研究  
開発学校でのカリキュラムのアセスメントによる評価の再評価を通じて」『国立教育  
政策研究所紀要』134集, pp.31-58

有本昌弘 (2005b) 「わが国義務教育への「質保証」概念導入の意義と課題ー海外における  
質保証 (quality assurance) 論議から」『国立教育政策研究所紀要』134集, pp.81-104

有本昌弘 (2006) 『教員評価・人事評価のための授業観察国際指標ー教員へのフィードバック  
による学校の活性化』学文社

有本昌弘 (2007) 『スクール・ベースト・アプローチによるカリキュラム評価の研究』学文社

サラ ジェームズ 他 (2006) 『スウェーデンの持続可能なまちづくりーナチュラル・ステップ  
が導くコミュニティ改革』新評論

水越敏行 (1982) 『授業評価研究入門』明治図書

水越敏行 (1988) 『初等中等教育における「新しい指導システム」の動向と課題』(文部省  
「学校における指導システムの在り方に関する調査研究」報告書)

---

## 附録 1 ISTOF 教師観察プロトコール Teacher Observation Protocol (2006)

ISTOF 教師観察プロトコールは、効果的な教室授業と一貫した観察できる教師行動を測定するべく、教師効果の領域での専門家国際チームによって設計された。個々の観察は、普通の授業設定で遂行され、本時授業単位時間 (40-50 分) 続くものでなされる。観察者は、個々の項目を次の評定尺度に従ってランク付けする。

### 構成要素 1: 評定 (アセスメント) と評価

- (1) 指標 #1.1: 教師は明白で、詳細な建設的なフィードバックを与える。
- 項目 #1: 教師は、答えが正しい理由を明らかにする。
- 項目 #2: 教師は児童生徒の答えにフィードバックを提供する。
- (2) 指標 #1.2: 評定アセスメントは単元到達目標と学習目標で行われる。
- 項目 #3: 教師によって与えられる宿題は児童生徒が学んだことと明確に関連付けられている
- 項目 #4: 教師は評定アセスメントが、どのように指導の到達目標にそって行われているかを説明している。

### 構成要素 2: 個別化とインクルージョン

- (3) 指標 #2.1: 教師はすべての児童生徒が参加する環境づくりをしている。
- 項目 #5: 児童生徒は課題指向の問題で、お互いとまた教師と意見交換している。
- 項目 #6: 児童生徒は活発に学習に従事している。
- (4) 指標 #2.2: 教師は児童生徒の個性を完璧に説明できる。
- 項目 #7: 教師はいろいろな児童生徒のグループのために課題の範囲を、区別をしている。
- 項目 #8: 教師は必要とする児童生徒には追加で学習の機会を与えている。

### 構成要素 3: 指導の明確化

- (5) 指標 #3.1: 教師は良いコミュニケーション技能を示している。
- 項目 #9: 教師は明確で、聞きとれて、積極的で熱心な態度で交流している。
- 項目 #10: 教師は明確で理解可能な話し方でコミュニケーションしている。
- (6) 指標 #3.2: 目標に関する明確な説明
- 項目 #11: 教師は指導のはじめに指導目標をはっきりさせている。
- 項目 #12: 教師は、特定の活動がレッスンで行われる理由を明確にするように児童

生徒に求めている。

(7) 指標 #3.3: 授業内容は適切に構造化されている。

項目 #13: 教師は、簡単な概念からより複雑な概念へと論理的な流れでレッスンを提示している。

項目 #14: 教師は、よく管理された移行点で、スムーズに1つの段階から別の段階へと移る授業を実施している。

#### 構成要素 4: 指導上の技能 (技, 熟練, うまさ)

(8) 指標 #4.1: 教師は児童生徒に関与することができる。

項目 #15: 教師は、すべてのタイプの学習者にかかわるために十分な待ち時間と応答の指導方略を準備する。

項目 #16: 教師はすべての児童生徒をアクティブなかわり合いに刺激するような課題を与える。

(9) 指標 #4.2: 教師は良い質問技能をもっている。

項目 #17: 教師は思考することを励ましフィードバックを引き出す質問を課す。

項目 #18: 質問の困難レベルによって、以下の質問後の間の取り方の長さは異なる (例えば、抽象的な原則の適用を求める質問は、事実の質問より長い時間を必要とします)。

(10) 指標 #4.3: 教師は様々な教授法と実践手法を使用している。

項目 #19: 教師は授業時間に、さまざまな指導の手法を使用する。

項目 #20: 教師は児童生徒のそれぞれの異なったグループに異なった手法を使用する。

#### 構成要素 5: 参加型の学習を促進し、メタ認知的スキルを開発する

(11) 指標 #5.1: 教師は、生徒が問題解決とメタ認知ストラテジーの発達を支援している。

項目 #21: 教師は、児童生徒たちが使用している問題解決のストラテジーのいろいろな段階について説明するように誘導している。

項目 #22: 児童生徒は彼らが使用している問題解決ストラテジーの異なる段階について説明できる。

項目 #23: 教師は問題解決概念とストラテジーに明らかな指示を出している。

(12) 指標 #5.2: 教師は活発な学習者としてふるまえる機会を児童生徒に与えている。

項目 #24: 教師は、児童生徒がお互いに質問して、彼らが他人にその問題の理解について説明できるよう支援する。

項目 #25: 教師は、児童生徒がそれら自身の課題に対処できるような方法で授業を作り出している。

(13) 指標 #5.3: 教師は児童生徒の批判的思考能力を促進する。

項目 #26: 教師は、あるアプローチの利点や不利点について考えるように児童生徒を動機づける。

項目 #27: 教師は、問題あるいは質問への解決策/答えをよく考えるように児童生徒に求める。

項目 #28: 教師は、児童生徒が、ある問題に関する彼らの個人的な意見を出すように誘導する。

(14) 指標 #5.4: 教師は児童生徒の日常生活に学習材料を結び付けている。

項目 #29: 教師は、授業内容を説明するために、児童生徒の日常生活からの材料と例を体系的に使用する。

項目 #30: 児童生徒が自身の例を出すよう誘導される。

#### 構成要素 6: 教室風土と環境

(15) 指標 #6.1: すべての児童生徒が評価される。

項目 #31: 教師は教室のすべての児童生徒に向かって純粋な温もりと共感を行動



で示す。

項目 #32: 教師は児童生徒たちの言葉遣いと振舞いのどちらにも尊敬を払う。

(16) 指標 #6.2: 教師はアクティブな相互作用と参加を促す。

項目 #33: 教師は、すべての児童生徒を生産的な課題に引き込む目的のある活動を作り出す。

項目 #34: 教師の指示は対話的である（多くの質問と答がある）。

(17) 指標 #6.3: 教師はすべての児童生徒と対話する。

項目 #35: 教師は、学級活動に自発的に参加しない児童生徒にも順番を与え、あるいは参加させる。

項目 #36: 教師はすべての児童生徒を学級活動に引き込もうとしている。

(18) 指標 #6.4: 教師は大きな期待を伝えている。

項目 #37: 教師は、潜在的能力を発揮する努力について子供たちを称賛する。

項目 #38: 教師は、教室では全生徒が最善の努力を期待されていると知っていることを明らかにしている。

### 構成要素 7: 学級経営

(19) 指標 #7.1: 学習時間は最大化される。

項目 #39: 授業は定刻に始まる。

項目 #40: 児童生徒は授業の終わりまで学習活動に携わる。

項目 #41: 混乱を最小にするための行動がとられている。

(20) 指標 #7.2: クラスの約束事が明確にされている。

項目 #42: いつ、児童生徒がいつどのように補助を得ることができるかが明らかである。

項目 #43: 児童生徒たちが課題を終えたとき、他にどんなオプションが可能であるかが明らかである。

(21) 指標 #7.3: 不正行為と混乱は効果的に対処されている。

項目 #44: 教師は不正行為の重大さに合う基準で不正行為を正します（例えば、過剰反応はしません）。

項目 #45: 教室の確立された規則を参照することによって、教師は不正行為と混乱に対処する。

(以下省略)

---

## 附録 2 小・中学校における 5 つの学校研究主題からの実践項目の抽出 (1985)

	小学校	中学校
	N=177	N=107
<b>&lt; 個別化・個性化 &gt;</b>		
F13 ・習得したことの応用・適用の場の設定	42	25
F12 ・選択学習（課題選択，学習順序選択，学習方法選択）の導入	31	21
C4 ・一人学び，自由研究の時間	28	11
F11 ・個人差に合わせた目標の段階わけ	20	13
C5 ・自由に調べることのできる時間	25	8
C2 ・深化や補充の個別指導の時間	20	11
<b>&lt; 基礎・基本 &gt;</b>		
F3 ・本単元や題材の前提となる知識や技能を明確	41	28
G3 ・発表の仕方，発言の仕方，ノートの取り方などの訓練	43	26
G13 ・小集団学習においてグループ討議の指導	42	24
F2 ・単元ごとに基本概念や要素を取り出し，構造化	36	23
G12 ・教材教具，機器などの操作技能の訓練	36	23
B2 ・重点単元の年間指導計画の中への位置づけ	36	23
F4 ・全員に確実に習得させることと，自由な発展を認めるものとを	35	21
区別		

J9	・漢字や計算ドリルを行うためのワークシート	38	15
C3	・漢字や計算のドリルを行うための時間	12	9
G9	・視聴ノート（視聴カード）の取り方について，学年・学期のはじめに特別な指導	10	8
	＜自己学習力＞		
G6	・問題解決の方法や探究的な方法が習得できるように指導	47	29
G1	・子どもへの単元の学習内容の意義や目標を理解させる指導	43	29
F10	・子ども自らが，目標や課題を決定できる学習	45	20
G2	・学習課題や学習のねらいを自己目標として捉えさせる指導	42	23
G5	・辞書の引き方，図書館での調べ方などの情報を収集する技能の訓練	41	24
G4	・自分の考えや意見を的確，簡潔，明瞭に伝える方法の訓練	38	18
G14	・自己評価を行なうための基準や観点を子どもたちが設定	26	16
G15	・生徒に学習ガイドブック	14	12
	＜総合＞目標＋教師決定		
B4	・地域と学校の行事や学級会活動と関連した単元	36	16
B6	・学校探検・友達紹介などを中心にした単元	41	6
B5	・理科・社会を中心に表現活動の総合単元 目標＋生徒決定	32	3
B7	・数量・言語などの習得を中心とした合科的な単元	16	4
B8	・総合単元（エネルギー，環境問題など）の設定	11	7
B9	・総合単元（性・たばこ・男女交際など）の設定 目標フリー＋教師決定	5	7
B10	・身近な生活の題材を中心にした生活単元	34	13
B12	・子どもの意見・提案を授業に取り入れていくような単元	32	14
B11	・その日の子どもの問題意識から作られていく経験的な単元 目標フリー＋生徒決定	22	8
B13	・地域の調査研究（郷土学習）を積極的に行う単元	44	18
B15	・米作り，植物栽培などの勤労体験を中心とした単元	36	5
B14	・地域の伝統文化や遊具に親しませる単元	31	5
	＜メディア（テキストプラス）＞		
F9	・映像，活字，実物など多様なメディアを組みあわせ授業に利用	41	26
G7	・感想や意見などをイラストや作文に書き表すようなこと	43	21
G8	・講義や印刷物（文章など）を読む授業での要旨をまとめる訓練	35	21
G10	・学校放送番組の計画的継続利用	22	8
G11	・テレビや映画を用いた，主題の捉え方や大切な場面の捉え方	18	11
J15	・マイコンやワープロの導入利用	11	17
J19	・「ゆとりの時間」などでの自作番組をつくったり放送したりする活動	18	5

注) 表の中，左の記号は，当時のカテゴリーで，A 研究主題，B カリキュラム，C 時間割，D スペース，E 子どもの実態把握，F 授業の計画と実施，G 学習指導，H 学習組織・形態，I 評価，J メディア・教育機器，K 保護者・地域との連携，L 研究・研修であった。その後，著者はMETIOというカテゴリーに区切って構造化している。

## 第9章

# スクール・ベースト・アセスメントと評価

### －知識活用能力育成のための

### 形成的アセスメント・クライテリアを切り口に－

先ほど、全国学力調査や OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2006 年の結果が公表されたところである。そこで、児童生徒の知識活用能力を生み出すプロセスに焦点化し、OECD 加盟国における実際の教室での状況（形成的評価の展開）について調査してきた。その上で、国内での、今日的学校自己評価、とりわけスクール・ベースト・エヴァリュエーション&アセスメントの取り組みの重要性に鑑みて、今日的な新たなチェック項目を生み出すことが求められている。そのため、今後の学校改善・教育実践開発に直結できるように、形成的アセスメント・**クライテリアという概念ツール**を切り口に、授業での形成的アセスメント及び先行する要件に関する知識、国内での優れた学校の教育実践を共有し、学校独自の、また地域や児童生徒のニーズに即した実践を支援する評価ツールの開発につなげる。本稿は、それに向けた報告書にまとめる経過報告である。

## 1 スクール・ベースト・エヴァリュエーション&アセスメント（SBE&A）

### （1）全国学力調査と学校評価をつなぐもの

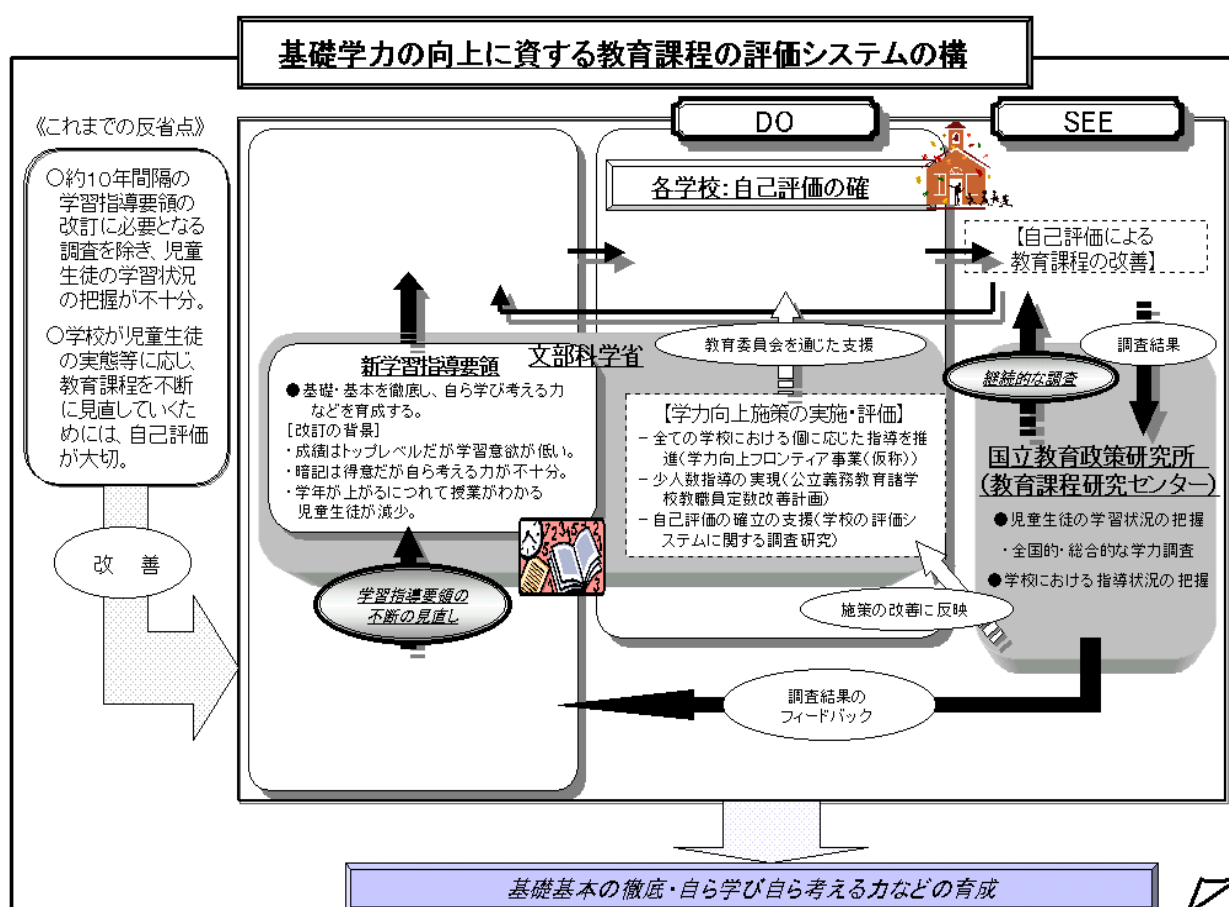
子供の学力低下が指摘される中、文部科学省が 2007 年 4 月、学力水準の状況を把握する目的で、国公私立校の小 6 と中 3 すべての児童、生徒を対象に実施した。正式名称は「全国学力・学習状況調査」となっている。参加は自治体や私立校ごとの自主判断を原則としたが、国立は全校が参加、公立で不参加だったのは愛知県犬山市だけだった。一方、私立校の約 4 割が参加を見送った。小学校の国語と算数、中学の国語、数学の各教科で、基礎学力を問う A 問題と応用力を問う B 問題を出題したほか、子供の学習状況や生活環境についての調査もした。

調査の目的は、3 つある。①国が、全国的な義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、各地域における児童生徒の学力・学習状況をきめ細かく把握・分析することにより、教育及び教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る。②各教育委員会、学校等が、全国的な状況との関係において自らの教育及び教育施策の成果と課題を把握し、その改善を図るとともに、そのような取り組みを通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する。

③各学校が、各児童生徒の学力や学習状況を把握し、児童生徒への教育指導や学習状況の改善等に役立てる。特に、③は前半部分が海外では、「スクール・ベースト（学校自前の）アセスメント」（School Based Assessment: SBA）として位置づけられている。③は、文脈上、全体で海外で言うところの「スクール・ベースト（学校自前の）エヴァリュエーション（評価）」（School Based Evaluation: SBE）となりうるものであるが、①②を含めた3つが有機的に各学校を支援するように働く仕組みを構築することは日本にとって大きな課題である。独自にテストも行っている自治体を含めて、実践の構築過程を支援するべく、何がどう何の呼び水政策となっているか見極めることが求められる。

## （2）学習と教育課程の実施状況の評価の具現化の必要性

資料は、『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について』（教育課程審議会 答申）の頃に、作成し、用いられたものである。図中の「各学校；自己評価の確立」として示される「PLAN-DO-SEE」のサイクルが示されているものの、その実践を支えるシステム



は実行可能な程度まで具体的な記述がなされていない。

これらサイクルに関して、海外では、スクール・ベースト・エヴァリュエーション&アセスメント (SBE&A) として、議論されている (OECD/CERI 2005)。残念ながら、国内での研究

の蓄積は見られず、SBE&A という議論枠組みをもっていない。そこで、国内において、「知識活用能力に向けた学校における授業での学習状況の形成的評価」という研究会を立ち上げ、研究委嘱委員から、グループ討議・作業、事例への質疑応答を中心とした活動を通じて、各委員の実践経験の共有を図った。本研究会活動を通じて、注目すべき点は、何よりも委員各自のこれまでの経験を踏まえて、学力の示し方としての評価問題、学習記録のとり方・伝え方、履歴の工夫等、授業の組み方・進め方、児童生徒の学習の把握、コミュニケーションや対話等含め、判断材料・手段（クライテリア）を鍵概念に、なんらかのエピソード、実践における教師の認識、ふるまい、児童・生徒の関わりが具体的な事例・実践と合わせて報告される点にある。なぜなら、このような授業実践のさなかにある、教師の認識やそれに基づく判断、関わりのある方そのものが、児童生徒の知識活用に係る形成的把握（アセスメント）を行っていると考えられるからである。

資料でいえば、「個々の児童生徒の個性や能力などに応じたきめ細やかな指導等」、各委員がもつまた各学校、各地域で行っている具体的な実践および事例に相当することになる。本報告では、これらの活動を踏まえ、直接間接にかかわる各学校での具体的な「教育課程の編成」の取組や実践等、各県市区の「学校自己評価による教育課程の改善」等取り組みの紹介とともに、それらに対する委員自身の考察を含めた報告を依頼した。

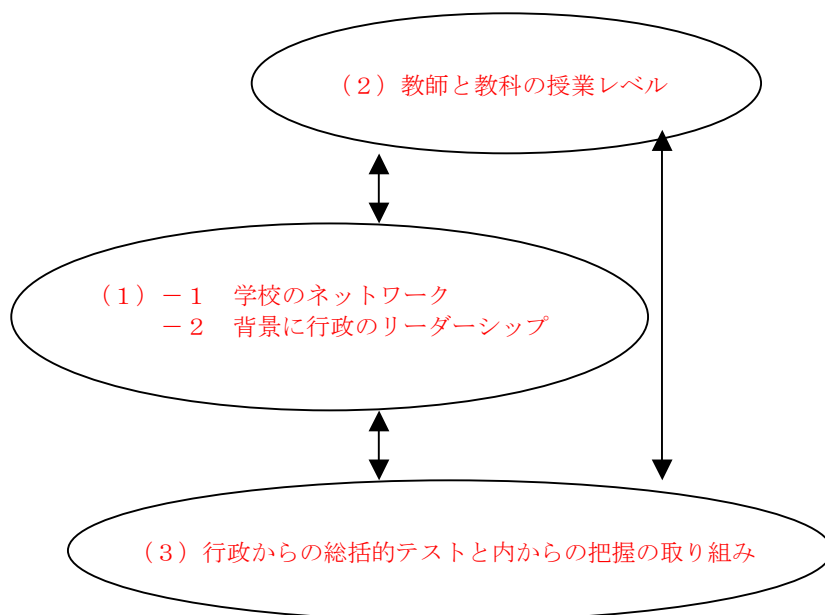
## 2 SBE&A に迫る知識活用能力に向けた3つのアプローチ

次に、本研究会当日での具体的な活動内容を述べる。知識活用能力に向けた趣旨説明の後、3つの分科会に分かれ、グループワークをした。3つの分科会の基準は、その実践を支えるネットワークに注目し、以下の（1）学校、（2）教室や教科の授業、（3）行政、の3つを設定したものである。ただ、これは、有機的なシステムとして捉えられお互い支えられており、それぞれ独立しては存在することはできない。3つの分科会は、あくまでアプローチする窓口で別れており複数のアプローチから、知識活用能力に向けた教育実践のあり方に収束していく。

その知識活用能力は、「課題を見いだし解決する力」「知識・技能の更新のための生涯にわたる学習」「他者や社会、自然や環境と共に生きること」など、変化に対応するための能力が求められる。2008年改訂学習指導要領で「生きる力」は、OECDが知識基盤社会に必要な能力として定義した「主要能力（キーコンピテンシー）」を先取りした考え方とうたわれている点

については、理解を深めるようにしていった。

図1 SBE&A研究会での分科会のイメージ



(1) - 1 学校内外に向けた知識活用能力に向けた自発的な取り組み

ア 秋田市の知識活用能力に向けた学校におけるネットワークづくり

イ 福井市立至民中学校発の学校を中心とするネットワーク

ウ 鹿児島市立田上小学校の「知識活用能力」の育成を目指す学校を中核としたネットワーク

エ 大分県立別府羽室台高等学校での知識活用能力向上のためのネットワーキング

オ 京都市立堀川高等学校の課題設定能力向上に向けた形成的評価

カ 岐阜市立加納中学校における学習状況の形成的評価の実際

キ 埼玉県秩父郡小鹿野町立小鹿野中学校の学び方を学ぶイノベーション

ク 愛知県宝飯郡小坂井町立小坂井西小学校の教科横断型カリキュラム

(1) - 2 行政の強いリーダーシップに対してアカウンタビリティに応える取組み

ア 品川区立大間窪小学校（小中一貫校での読解力）

イ 杉並区立高井戸第四小学校（コミュニティスクール）

ウ 京都市立御所南小学校の事例

エ 愛知県犬山市立犬山中学校

(2) 授業における知識活用能力の育成－学習状況の形成的アセスメントの視点から

ア 静岡大学教育学部附属浜松中学校（中学校国語）

- イ 静岡市立東豊田中学校（中学校社会）
- ウ 香川大学教育学部附属坂出中学校（中学校数学）
- エ 埼玉県蓮田市立蓮田南中学校（中学校理科）
- オ 栃木県宇都宮市立古里中学校（中学校教科横断型）
- カ 千葉県成田国際高等学校（SELHi 高等学校英語）
- キ 大分県立大分雄城台高等学校（単位制高等学校数学）
- ク 私立自由の森学園中学校（テストによらない評価と中学校総合学習）
- ケ 私立桐朋小学校（アセスメント（評価）の一例）
- コ 神奈川県大磯町立国府小学校（個に応じた指導）

### **（3）学校の外からの総括的テストと学校・教室内からの形成的把握（アセスメント）**

- ア 一関市教育研究所における学力向上対策の取り組み
- イ 佐賀県多久市教育委員会と学校のケース
- ウ 岡山県総合教育センターの授業での形成的評価に用いるグループモデレーション
- エ 仙台市教育センターと学校での課題に向けた取り組み
- オ 大阪府総合教育センターと学校での課題に向けた取り組み
- カ 千葉県松戸市教育委員会での学級風土と学力に向けた提案

## 2（1）－1 学校内外に向けた知識活用能力に向けた自発的な取り組み

### ア 秋田市の知識活用能力に向けた**学校におけるネットワークづくり**

#### 1. はじめに

秋田では知識活用能力の育成に向け、実に多様な実践が行われている。TT 指導，少人数指導，60 分授業，65 分授業，教科発展型総合，教科教室制，校長会や現場教師による共同研究，算数・数学フェスティバル，等々である。

これらの実践が個々の教師，学校，組織に止まっている限り，教育界全体を変革する力にはなり得ない。実践と実践が相互に影響し合い，高め合い，構造化されてこそ力となる。今求められるのは実践のネットワークである。

本稿ではまず，ネットワークという視点から秋田の実践を学校内，学校間，学校と社会の 3 つに分類し，その中の代表的事例を記述する。次に，クライテリア・アセスメントを鍵概念として，これらの実践を読み解く。最後に，知識活用能力の育成に向けた今後の課題を論じる。

論を進めるにあたって，知識活用能力，クライテリア，アセスメントに関する筆者の基本的考えを明らかにしておく。

知識活用能力を，知識と知識を関係づける能力と定義する。それは，教科で学んだ知識が，単元を超え，教科を超え，教室を超えて多様な知識と結びつく学習によって促進されると考える。

これらの能力を育成するためには，まず，学校，教科，単元，1 時間毎の授業，それぞれの段階で育成すべき資質や能力を具体化しておく必要がある。それら，目標論にかかわる概念を総称してクライテリアと呼ぶことにする。

実際の授業場面では，教師と生徒，そして生徒同士の交互交渉によって授業が進められる。そこで生じる多様な反応は，クライテリアに照らして判断され，修正され，組織化される。その一連の活動をアセスメントと呼ぶことにする。

#### 2. 学校内ネットワークの構築

##### (1) TT 指導（秋田市立築山小学校）

築山小学校では，1965 年以来ティーム・ティーチング方式を取り入れ，学年部を中心とした教師の協力的指導が行われている。今年度は，学年部に少人数対応の講師・非常勤講師，研究主任，生徒指導主事，教務主任等を加配し，学級担任＋1 体制を構築した。さらに，教頭は



保健体育と特別支援教育，校長は算数の専門性を生かして学年部を支援した。

TT 指導はまず，単元指導のプランニングから始まる。その時に，個々の教師が持っている指導のイメージが提示され，すり合わされ，共通のイメージが作りあげられる。このイメージは単元カリキュラムを作成するプロセスを通して具体化され，授業づくりの視点となる。

単元の導入は，大集団（学年合同）または中集団（学級）で行われる。ここで単元の学習のねらい・見通し等が確認される。

単元の展開は，授業のねらいや内容に応じて，大集団，中集団，小集団など多様な集団を組み合わせて行われる。TT の形態もそれに依りて変化する。授業の最初に本時のねらいが確認される。授業の最後には自己評価が行われ，次時のねらいが確認される。

授業は一般的に，T 1 を中心に展開される。T 1 は説明，発問，指示，板書等を行う。彼（彼女）は，子どもの反応を引き出し，個人思考を集団思考へとまとめ上げる役割を果たす。

一方，T 2 は授業の展開をモニタリングし，修正し，フィードバックする役割を担う。彼（彼女）は子どもの反応を注意深く見守り，遅れがちな生徒を支援する。さらに，T 1 の指示と子どもの反応がミスマッチしていると判断した時には，T 1 に助言したり，自ら補足説明したり，時には途中から T 1 の役割を担う。

単元の学習が一区切りついた時点で形成的テストが実施され，その結果を基に二次学習が行われる。小集団を編成し，子どもの習熟度に応じた治療的指導や発展的指導が行なわれるケースが多い。また，知識活用能力の育成に向けた課題別コース学習も頻繁に行われている。その後大集団・中集団で発表会を行い，共有化を図る学習が展開される。

築山小学校では校内授業研究会が日常的に行われている。授業参観と協議を通して，単元のねらい，カリキュラム，指導形態，指導方法等が検討され，指導改善の資料として活用される。それは，優れた教育実践を共有し，全体の底上げを図ることに寄与している。

教師同士の情報交換は，朝の始業前，昼休み，放課後等の時間を利用して頻繁に行われている。TT 指導の成否は教師同士のコミュニケーションの質によって決定される。職員室は授業研究及び校内ネットワークの拠点として重要な役割を果たしている。

## （2）60分授業及び教科発展型総合の実践（秋田市立泉中学校）

2000年に初めて実施された PISA 調査は，21世紀が求める学力を明確に示した。それは，「知識」と「活用」が統合された学力である。学習指導要領が目指す「生きる力」は，知識活用能力の育成があつて初めて可能になるだろう。

以上の前提に立ち、泉中学校では 2004 年に知識活用能力の育成を目指した研究に着手した。そのため、「知識獲得型」から「知識活用型」の学習への転換を目指した授業研究が頻繁に行われた。問題解決、体験的学習、調べ学習、教科横断的学習等、多様な実践が提案された。そのプロセスを通して、授業が 50 分に収まらない、授業時数が足りない、教科と総合との関連が不明確、等の問題点が浮き彫りになった。

これらの問題を解決するために、教育課程の見直しが行われた。その結果、60 分授業を中心にした日課表と、教科と総合との関連性を密にした教育課程が提案された。

#### ア. 60 分授業の利点を生かした授業改善

2005 年に 60 分授業の研究に着手した。午前に 60 分授業を 3 コマ、午後に 60 分授業を 1 コマと 50 分授業 1 コマ、計 5 コマで日課表を設定し 20 分～30 分のゆとりを確保した。このゆとりを教材開発や情報交換に活用した。また、2 週間 1 サイクルの教育課程を前期、後期の 2 種類運用することにより、十分に授業時数を確保した。

一方、校長は経営と研究を一体的に進めるために、以下の手順で評価システムを運用した。

- ① 校長は経営の重点「60 分授業の利点を生かした授業改善」を教職員に示した。
- ② 教職員は経営の重点に基づいて自己目標を設定した。
- ③ 校長と教職員が面談し、目標達成のための具体的手だてを共に考えた。
- ④ 講師を含む全ての教師が授業を提示し、知識活用能力に向けて協議した。
- ⑤ 年度末に全ての教職員が授業実践記録と自己評価書を校長に提示し、面談した。
- ⑥ 授業実践記録を冊子にまとめ、次年度の資料として活用できるようにした。
- ⑦ 60 分授業に対する生徒アンケートを実施し、その結果は保護者にも公表した。
- ⑧ 教職員による学校評価を実施し、60 分授業の成果を検証した。

生徒アンケートの結果、8 割を超える生徒から 60 分授業が支持された。また、学校評価の結果、ほぼ全員の教職員が知識活用能力の育成に向けた 60 分授業の効果を認めた。また、学校評議員、PTA 代表者による評価委員会を開催し、次年度の経営と研究に対する意見をいただいた。その結果、経営の方針、研究の内容等に好意的評価を得た。

#### イ. 教科発展型総合の実践

2006 年には、60 分授業の研究と並行して教科発展型総合の研究に着手した。ねらいは、総合と教科の知識をリンクすることにより、知識活用能力を育成することにある。以下の手順で研究を進めた。

まず最初に、学年任せの総合カリキュラムを見直し、総合的な学習の時間の全体計画を作成

した。中学校3年間で育成すべきリテラシーを明示にし、学年毎の学習目標を設定した。

第二に、学年目標に基づいて具体的な学年総合のカリキュラムを作成した。一年生は食育、二年生は伝統文化、三年生は国際理解と環境を基本テーマとした。カリキュラムの構成原理は2つある。一つ目は、身近な家庭、地域の学習から初めて、それを秋田市、秋田県、日本、国際社会へと同心円大に認識の輪を広げる原理である。もう一つは、過去・現在・未来という時間軸をベース学習をすすめるカリキュラム構成である。例えば、一年生であれば、幼少期の自分の様子を家族から聞き取り調査をし、現在の自分を見直し、将来の自分の在り方を考察するという学習がある。この学習を食育を絡めながら展開する。

第三に、学年総合に関連づけて教科カリキュラムを編成し、総合に必要とされる知識や技能を意識的に指導する。例えば、国語における自分史の書き方の指導、数学におけるグラフや図表の読みとり、技術・家庭科における情報検索の学習等がそれにあたる。また、学年総合の学習経験を素材に教科学習が行われることもある。例えば美術における紅型やシーサーの作成、体育における秋田民謡とエイサーの学習、社会科における沖縄と秋田の文化の比較研究、理科の沖縄自然博物館、等がそれにあたる。

第四に、それぞれの教科が実践した記録を集約し、重なりや順序性を整える作業を通して、学年総合を中核としつつ、教科間の関係性を密にしたカリキュラムへと修正していく。

第五に、類似した実践をしている教科同士で教科群を構成し、合同で教科カリキュラムを検討する。

以上の研究は現在進行中である。

### (3) 考察

築山小学校の44年にわたるTT指導によって、次のような効果が明らかになっている。

- ・ 教科の専門性を生かした指導が可能になり、授業の質が向上する。
- ・ 新人教師がベテラン教師とTTを組むことによって指導力が向上する。
- ・ 子どもの学習意欲及び学習能力が高まる。

これらの効果は、いかなるプロセスを経て引き出されるのだろうか。TT指導は、まず教師同士の教育観の調整から始まる。多様な子供観・指導観・授業観をすり合わせることによって教材の見方が深まり、共通の授業イメージが作りあげられる。このイメージは単元や授業の導入段階で子どもと共有され、授業づくりのクライテリアとなる。

実際の授業場面では、達成状況が常にクライテリアに照らし合わせてチェックされ、修正さ

れ、確かな学びを保障する。クライテリアが羅針盤、アセスメントが軌道修正の役割を担い、教師と子どもが共に創りあげる授業を可能にする。

TT 指導のプランニングは、教師のクライテリアの形成と共有化を促進し、協同による指導内容・方法のアセスメントを可能にする。これが、教師の力量形成とカリキュラム改善に資する。

TT 指導の実践は、教師と子どものクライテリアの共有化を促進し、教師と子ども、子どもと子ども、自分と自分との間の頻繁なアセスメントを可能にする。これが、子どもの学習意欲を高め、知識活用能力の育成に資する。

TT 指導の評価と改善は、長期的視野に立った授業改善を可能にし、学校力の向上に資する。

泉中学校の 60 分授業は逆転の発想から生まれた。50 分という時間に合わせて授業内容を決定するのではなく、授業のねらい・内容に合わせて時間を設定するのである。知識と活用の統合された学力を育成する上で、60 分授業は新たな可能性を切り開いた。

教科発展型総合は、とかく自己完結的・閉鎖的といわれる教科指導を改善するための起爆剤になった。総合と関連づけた教科指導を実践するために、教師達は教科を超えて授業を参観し合うことから始めた。彼（彼女）らは、教科によって指導内容は異なるものの、育成すべき資質・能力には共通するものが多いことに気付いた。

やがて彼（彼女）らは、他教科との関連を意識して教科の目標を見つめ直すようになった。これは、教科毎に異なったクライテリアに基づいて授業していた教師達が、共通のクライテリアに基づいて授業を構成するようになったことを意味する。

それは、教科を超えた授業研究を促進した。共通のクライテリアを保持しているからこそ、授業研究における相互アセスメントが可能になったのである。

校内ネットワークの構築には、クライテリアの共有化が必須である。小学校には TT が有効である。しかし、中学校では教科内 TT には限界があり、教科を超える仕掛けが必要である。

### 3. 学校間ネットワークの構築

(1) PISA 型学力の育成を目指した算数・数学教育（秋田市算数・数学教育研究会） 子どもは二つの数学的知識を持っている。一つは教室で学ぶ知識、もう一つは実生活において獲得する知識である。この二つの知識をリンクすることによって豊かな算数・数学教育を創造する。

この基本理念のもと、全国算数・数学教育研究秋田大会が開かれたのは 1999 年の夏であった。それ以来一貫して、秋田市算数・数学教育研究会はこの理念を深める研究を継続してきた。

課題学習，問題解決的学習，情意的学力の育成，少人数指導の効果的展開，等々である。

PISA2000 の調査結果がリリースされたとき，我々はそのに進むべき道を見いだした。PISA 調査は国際社会が求める学力の具体像，カリキュラムの設計思想を明確に示したのである。豊かな算数・数学教育の創造は，即ち PISA 型学力の育成であると考えた我々は，2006 年度から，以下の基本方針のもと 3 年計画の研究をすすめることにした。

- ・ 秋田市教育委員会と連携して研究を推進する。
- ・ 小・中連携した研究体制を構築する。
- ・ 秋田市算数・数学教育研究会員全員参加の研究とする。

#### ア．2006 年度の研究

- ① 全会員による研究集会を開き，研究の意義・目的を確認した。その際に使われた資料が，PISA2000 調査の国内報告書である。
- ② 次に，秋田市各校の研究責任者が集まって，研究の内容・方法を検討した。その結果，秋田市全小・中学校が分担して PISA 型学力の育成を目指した評価問題を開発することにした。そのため，秋田市小学校を学年・領域別の 8 グループ，中学校を領域別の 5 グループに分け，研究リーダーを中心に研究を進めることにした。
- ③ 研究グループ校のリーダーが集まり，協同で評価問題を開発した。それを各グループ校に配信し活用した。
- ④ グループ校のテスト結果を集約し，子どもの反応，とりわけ誤答を分析することによって指導上の課題を明らかにした。さらに，評価問題に対する子どもの感想を分析することにより，情意面に配慮した指導の参考資料とした。
- ⑤ 小・中合同授業研究会を開催し，知識活用能力の育成をテーマに，中学校教師が小学生に対して研究授業を行った。単元名「これからの高齢社会—6 年比べてみよう—」研究協議を通し，以下の点が確認された。
  - ・ 総合と関連づけた数学指導は十分に可能であり，子どもの意欲を高める。
  - ・ 数学的知識は今日的な社会問題の解決に有効であることを，子どもが実感していた。
  - ・ 小・中連携教育は知識活用能力の育成に向けて有効である。
- ⑥ 評価問題がすべての学校に配信され，それをもとに授業実践が行われた。
- ⑦ 研究発表会を開催し，研究成果の共有化を図った。
- ⑧ 研究集録「秋田の数学」を発行し，全会員に配布した。

#### イ．2007 年度の研究

- ① 全会員による研究集会を開き、以下の研究方針を決定した。
  - ・ 評価問題で明らかになった指導上の課題解決に向けて実践的研究を行う。
  - ・ 研究課題を知識活用能力育成に向けた単元カリキュラム・指導法の開発とする。
  - ・ 開発されたカリキュラム・指導法を、授業研究等を通して検証する。
- ② 研究グループ校が集まり、単元カリキュラム・指導法を検討した。
- ③ グループ校では、開発されたカリキュラム・指導法を子どもの実態に合わせて修正し、授業実践を行った。
- ④ 小・中合同授業研究会を小学校で開催し、知識活用型の単元カリキュラム・指導法を検証した。単元名「算数で読み返す歴史 大江戸物語―6年単分量あたりの大きさ―」研究協議を通し、以下の点が確認された。
  - ・ 単元全体を知識活用型に仕立て直した指導は十分に成功した。
  - ・ 研究グループ校による協同作業が知識活用型カリキュラムの作成を可能にした。
  - ・ 算数と他教科の合科的指導は十分に可能であり、かつ有効である。
- ⑤ 各校における授業実践を持ち寄り、グループ研究をまとめた。
- ⑥ 研究発表会を開催し、研究成果の共有化を図った。

#### ウ. 2008年度の予定

- ・ 東北大会、全国大会等で研究成果を発表する。
- ・ 研究の成果を検証し、次なる研究計画の立案をする。

#### (2) 考察

秋田市研究のネットワークはいかにして形成され、何をエネルギーとして持続してきたのだろうか。それは、1990年から始まった「課題学習の実践的研究」を起源にもつ。

初年度は、各校で実生活に関連づけた課題学習を試行し、その実践記録を紀要「秋田の数学」に掲載することから始めた。

2年次は、紀要を参考に、各校で課題学習を年間指導計画に組み入れ、全校体制で組織的に課題学習を実践した。また、その記録を紀要に掲載し共有財産として活用した。

3年次は、実践記録の中から代表的事例を抽出し、これを各校における共通課題として実践し、その結果を協同で分析した。その結果、課題学習は子どもの情意的学力及び知識活用能力を高めることが明らかになった。

課題学習の研究によって秋田市共同研究の基本スタイルが確立され、その後も踏襲されてい

る。また、研究から得られた知見は、1999年の全国算数・数学教育研究秋田大会の基本理念として結晶していった。

秋田の数学教師の研究意欲は長年にわたる共同研究のたまものである。数学教師達が学校を超えて交流し合う中から、共通の理念（クライテリア）が形成され、相互にアセスメントし合う中から共に高まる風土が醸成されたのである。今では、校内授業研究会に他校の数学教師が参加する姿を普通に見ることができる。

#### 4. 学校と社会とのネットワーク

##### (1) あきた算数・数学フェスティバル（主催：秋田県算数・数学教育研究会）

「草の根数学文化を秋田に創出する」との構想のもと、あきた算数・数学フェスティバルが、全国算数・数学教育研究秋田大会の理念を引き継ぐ形で、2000年から開催されて現在に至っている。共催は地元秋田の企業人グループ「21委員会」、後援は秋田県・市教育委員会、協賛として地元の企業数社が参画している。内容は以下の通り多彩である。見るだけでなく、参加・体験的要素を含め、子どもも大人も楽しめるものになっている。

ア. 展示：秋田高専ロボット、秋田大学数学研究室、企業展示など

イ. 講座・参加・体験コーナー：折り紙講座、珠算講座、数学検定、ハノイの塔など

ウ. 研究発表：夏休みの自由研究や選択教科、総合的な学習の時間などでの研究が中心

エ. チャレンジ：算数の特殊な知識を要する問題ではなく、二人一組が相談して解き、問題を独自で発展させ、それを解くこと、及び結果を整理し、上手に発表することをねらう。

時間は日程の都合上2時間。

参加者は年度によって変動があるが推定700人、未就学児から70歳代まで多様である。参加者アンケートによれば、楽しかった・まあまあ楽しかった、を合わせれば96%であり、好意的評価が大多数である。

学校と地元企業とのネットワークの意義は大きい。企業人は異口同音に数学の重要性を指摘する。フェスティバルは、学校数学と社会で生きて働いている数学とを融合し、社会全体の知識活用能力を高めるものと期待されている。

##### (2) 考察

秋田には竿燈祭りを始め、多くの地域に伝統的な祭りが息づいている。人間関係の希薄化、地域力の低下が家庭教育、学校教育の土台を揺るがしている今日、祭りの価値は再評価されて

良い。

あきた算数・数学フェスティバルは数学のお祭りである。老若男女問わず数学文化を味わう活動を通して、お互いの絆を深め合い、学びのネットワークを構築することの意義は大きい。

この活動は、やがては社会全体で子育てをする運動へとつながっていく可能性をもっている。生活科や総合的な学習の時間における「ふるさと先生」の活躍、多くの学校や地域で行われている食育、みんなの登校日等の取り組みはその現れであり、子育てネットワークとしての役割が期待されている。

## 5. おわりに

IEA の TIMSS 調査及び OECD の PISA 調査は、日本の子どもの学習意欲の低さを明らかにした。成熟化社会においては社会的上昇の手段としての学習は成立しがたい。子どもからの「なぜ学ぶのか、学んで何になるのか」という、本質的な問いに答える教育に転換しなければ、社会の未来はない。

子どもは学ぶ意味を問うているのである。それは、学んだ知識が単元を越え、教科を越え、学校を越えて、人間社会と深く結びついていることを発見したときに、おのずから感得されるのであろう。従って教師は、子どもが豊かな意味を構成するよう支援する必要がある。関心・意欲・態度等の情意的学力を高める教育とは、知識活用能力を高める教育と同義なのかもしれない。

情意的学力と同様、知識活用能力はペーパーテストによる評定には限界がある。それ故、我々は日々の授業に PDCA サイクルを確立し、指導と評価の一体化を図る必要がある。

そのためには、教科・単元・本時のクライテリアを子どもと共有し、子どもが自らの達成状況をモニターしつつ自分自身の意味を構成する学習へと誘う必要がある。アセスメントが活発になされる授業が知識活用能力を高める授業であろう。

個々の教室で創出された授業実践は、公の場で話され、批判にさらされ、協同の努力によって構造化されて、初めて力となり得る。今問われているのは、大人同士のネットワークと協同である。

ここに記載されたささやかな実践が、知識活用能力の育成に関心ある方々のネットワーク構築に少しでも貢献することを切に願っています。

(秋田市立築山小学校 校長 濱田 眞)



## イ 福井市立至民中学校発の学校を中心とするネットワーク

### 1. 学校内での**クライテリア**（criteria）の共通理解の図り方及びアセスメント（assessment）の具体化

#### （1）授業研究に関する試み

1つの学校内でも培いたい能力についての共通理解をするのは難しい。年度当初の研究会で重点研究テーマを決定するのであるが、内容が欠如していてどれだけ協議しても机上だけの話に終わり、かつ、上意下達的になってしまいがちで、個人の実践意欲も湧かないのが現実である。そこで本校では『（至民型）問題解決型学習』、『協働的な学び』、というキーワードだけ決定し、具体化は授業公開で行うことにしている。授業公開にあたっては指導案不要で、気軽な公開と参観が原則である。重要なのは参観者の立場であり、指導案も無いので、参観者が生徒の姿から生徒の学びを見取って授業の意義を見出し、職員の共有フォルダに打ち込んでいく。授業者はこのエピソード記録を読み、場合によっては参観者に質問し、最後に感想を打ち込む。参観者や授業者が何を書くかでその教員が何を大切にしていることが分かり、他の教員の記録を見ることで、書き方（見方）も変化していく。授業研究会もこの要領で行い、最後に（最初に反省を述べるのではなく）授業者が振り返って締めくくる。具体的な授業場面で、固有名を挙げながら協議していくことが共通理解につながり、他の場面に転移していく。

#### （2）実践記録を記述し読み合うことの意味

学校の研究紀要というと、各部会の担当者だけがまとめたり、指導案集であったり、学術論文の寄稿集であったりする。しかし本校では教師の力量形成のため、全員が問題解決型学習のひとまとまりについて実践記録を書くことを義務づけている。「案」ではなく「実際」を、「教師の手立て」でなく「生徒の学びの姿」を、「表形式や箇条書き」でなく「物語」を、「一般論、抽象論」でなく「ある学級のある生徒」を記述する。いざ書こうとすると、生徒の行動や呟きをつぶさに観察したり、学びの様子を把握できるような資料を残さざるを得なくなり、生徒に状況に応じて返しながら次の授業構想を練り直す。これがアセスメントである。また、書いて終わりではなく、教科を越えて原稿を読み合う授業研究部会を行い、授業研究会と同様に実践の意味を見出して、改めて培いたい能力を確認する。実践記録は、教科を越えて、そしてもちろん教科内でも読み合って練り上げ、紀要原稿へと進化していくのである。今年が3年目であるが、こうして出来上がった紀要は次に赴任した先生方にも読み継がれ、学校文化へと高ま

っていく。

### (3) カリキュラム作成，単元自己評価表の全教科による実践

教科を越えて本校で行っていることに，カリキュラム開発と単元自己評価表がある。本校は全教科 70 分授業を実施しており，教師の講義や解説中心でなく，生徒活動主体の授業を組んでいる。また主要 5 教科は毎日 20 分間習得のための「RE タイム」を行っている。この取組は，カリキュラム研究抜きには考えられない。単元や時配が羅列された計画表でなく，中心課題や生徒の活動が見える形式で統一され，全教科のカリキュラムを全員が持ち，ここでも教科を越えてカリキュラムに関する共通理解を持っている。

また，単元自己評価表は，まずあらかじめ生徒に示されている単元毎観点別の目標（数学ならば 4 観点 8 項目程度）について自己評価と自由コメントをかく。次の教科担任が評価をし，必要なコメントを加えて担任に渡す。これを元に長期休業前の保護者（三者）懇談会行うシステムである。

## 2. 学校間での共通理解の図り方

### (1) 福井県中学教育研究会数学部会の取組

福井市が中心に行ってきた評価研究が県レベルに拡大され，昨年度終わりに「福井県中学校数学科評価資料」として CD にまとめられ，県下全中学校に配布された。〔①評価規準 ②評価問題 ③評価方法〕から成り，中学校 3 年間分が全て網羅されている。ペーパーでは評価しにくかった「関心・意欲・態度」や「数学的見方や考え方」についても，指導案や指導と評価の実際，ワークシートの活用とその評価の仕方について事例が挙げられている。金科玉条のごとくこれに従え，というものではなく，これをきっかけに評価の在り方について考え直し，県内各地区で協議するきっかけになればいいといった性質のものである。デジタルデータであるので，実状に合わせて加工して使いながら，更新し続けていく。

### (2) 福井市中学校教育研究協議会の発足

本校が今春 4 月より福井市の特別研究指定校として「異学年型教科センター方式」に移転開校することを見据えて，見出しのような研究協議会が 3 年前に発足し，毎月本校で研究会を行っている。21 世紀に求められる学力や資質を培うために，本校が行っているカリキュラム研究，授業研究等を協働で行い，今まで当たり前に行ってきたことを見直していく学校改革の気

運を、福井市全体に高めていこうとしている。福井市教育委員会のみならず、福井大学とも協働しての研究となっている。

### 3. 地域・保護者への情報発信，啓蒙

#### (1) 研究部通信『学び舎』による，地域・保護者への授業内容の発信，啓蒙

授業観・評価観については、教員の間での共通理解も難しいが、もっと難しいのが地域・保護者との共通理解である。特に高校入試があるから中学校は大変である。ここでもより具体的な姿を示そうと、『学び舎』という生徒の学ぶ姿を綴った授業内容紹介の通信を発行し、具体的な姿から目指している教育を紹介し理解を求めている。保護者配布だけでなく、町内にも回覧され、ホームページ上でも公開している。

#### (2) 「Shimin Study Life（至民中での学び方）」編集，発行

学び方についての本校独自の啓蒙書を作成した。現在編集を終わったところで、来年度全校配布となる。これから求められる学力と具体的な学習方法について、全教科共通内容と教科編に分けて解説してあり、生徒も保護者も読みやすいようにコラムをたくさん盛り込んだ読み物になっている。年度当初のガイダンスだけでなく、教師も生徒も保護者も折にふれて読み返し、それぞれの立場で自分の学びを振り返って修正する機会を持つことが重要である。

(福井市立至民中学校 教諭 牧田 秀昭)

## ウ 鹿児島市立田上小学校の「知識活用能力」の育成を目指す学校を中核としたネットワーク

### 1. はじめに

学校は、「すべては子どもたちのために」という信念のもとで教育活動を展開し、一人一人の子どもの可能性を伸ばすことに、確かな結果を出しつつ進み続けなければならない。そこで、「子どもの知識活用能力を育成するため」に、まず「教師（大人）や学校（地域社会）の知識活用能力が問われている」と置き換えて捉え、新たな視座から学校づくりを見直してみる必要がある。

つまり、個人や各校が有している知識等を、それぞれの立場や枠組みを生かしたネットワークの中で、相互に共有し協働化することで課題解決のよりよい方向性を見出したい。

### 2. 学校内における教師間ネットワーク

教師が日々自らの力量を磨き、個々の持味を目の前の子どもたちのために最大限に発揮し合えるように、学校運営を工夫し改善することが大切である。本校では、教師同士が切磋琢磨できるよりよいネットワークづくりに努め、それらを有機的に機能させることに取り組んでいる。

#### (1) 授業力・指導力向上のための教師間ネットワーク

教師が、世代や経験の深浅を超えて同僚同士で共に学び合うという意識を持ち、普段から授業を中心とする諸教育活動等に関して、気軽に参観し合い意見を交わしていくことは極めて重要なことである。

##### ア 授業に関するピアレビュー・ピアコーチング

授業力（例えば、教材解釈、実態分析、発問・板書・資料活用・話し合い・話術の技術等）やカリキュラム力（授業を中核とする諸教育活動を計画・実践・評価・改善する力）を磨き高めることが、教師の使命である。したがって、自分の授業を同僚に気軽に公開し、同僚（ピア）から批正（レビュー）や指導（コーチング）を受け、それを明日からの授業やカリキュラムづくりに反映させ続けることが大切である。本校では、提案者である教師が、提案授業の日時等を、A4判1枚の指導案を準備した上で事前に全職員に知らせるようにしている。その後は、次のようになる。①他の教師は、提案者の授業を参観する（一部でもよい）。②参観者は、授業に関する意見（研究テーマや評価規準等に基づく相互評価）等を付箋紙に記入し、教室後方に置かれた指導案（A3版に拡大）に貼る。③放課後等を利用し、授業者と参観者が個々ある

いは複数（ピア）で授業についての意見交換（レビュー・コーチング）をする。④その後、授業者は教頭に報告し指導を受ける。

#### イ 学習環境（学習集団づくりや教室設営等）に関するピアレビュー・ピアコーチング

子どもの知識活用能力を高めるためには、学習環境（特に学習集団づくりや教室設営等）の充実も欠かせない要素である。子どもが授業（学習）に主体的に取り組んだり、教科内容をよりよく習得しそれらを維持したり、また、授業（学習）への興味・関心を喚起したりすることを目的として、学習環境を意図的・計画的に整えておくことが重要である。

人的環境については、学習集団づくりを目指した「『学習のしつけ』確認」を半年に1回、物的環境については、子どもの学びを支え・生かし・助長することを目指した「教室設営確認」を毎月行い、その充実に努めている。いずれも観点を定め、教師が相互に行っている。

#### ウ ティームティーチングを通じた資質向上

担任以外の教師が、担任と共同して指導を進めるという指導形態は、教師の力量形成という側面から見ても価値が高い。主に授業前・後における教師間の打合せや教具の準備、反省に基づく教材研究、授業中の子どもの状況を的確に捉えた即座の対応や連携の工夫等は、協働的な指導の中であってこそ相互に学び取ることのできる貴重な指導技術の一つである。

## （2）アクションを前提とした学校評価

### ア 共通実践事項に基づく評価とアクション

年度当初、学校教育目標に基づいて、学校と家庭とが共通実践していく事項を策定し、それを保護者と地域住民にも紹介して、協働して実践することへの理解と協力を求めている。

学期末には、全教師と保護者（学級役員等約70人）とが実践状況や変容を事項ごとに評価し、その結果（数値や所見）を分析する。分析結果に応じて、次学期の学校と家庭との強化実践事項を定め、それぞれの場において取組の改善を図るようにしている。

併せて、全教職員が、校務遂行のあり方等についても学期末に相互評価し、その結果に基づいて、次学期の強化実践事項や具体的な改善内容を明確にし、協働体制を改善している。

### イ 「自己申告による評価」と「業績等評価」及び「管理職（教頭）評価」

「自己申告による評価」は、教職員一人一人が、学校経営方針等を踏まえて設定した自分の目標や評価結果を申告（当初・中間・最終）し、面談等で校長の指導を受け指導力の向上を目指すものである。「業績等評価」は校長が評価者となり、教職員一人一人の意欲や能力、実績等について適正な評価を行い、その結果を個々の能力開発や処遇等に生かすものであり、

この二つは県の施策として行われている。「管理職（教頭）評価」は本校独自に実施している。

教職員が評価者となり，管理職（教頭）の職務等について評定や意見等を記述する（12項目の評定あるいは自由記述）。教職員の様々な思いを誠実に受け止め，管理職としての姿勢を自省しながら学校改善の方向付けを行うとともに，職員の持味を生かし機能化されたよりよい学校運営を推進するために行っている。学校運営の透明性や客観性の保持にも役立っている。

### 3. 学校間及び地域社会におけるネットワーク

#### （1）授業力・指導力向上のための学校間ネットワーク

##### ア 教育委員会や大学との連携

年間4回，市及び県教育委員会並びに鹿児島大学教育学部から全教科・道徳・特支担当の指導主事と大学教授等を招聘し授業研究会（研究テーマに基づく授業を提案）を行っている。

##### イ 幼稚園・保育所，中学校との連携

幼稚園・保育所，中学校と教育課程等についての相互理解を深めることを目的とし，就学前教育から小学校，小学校から中学校への進学を，「学びの連続性」を追究する契機ととらえ協力して取り組んでいる。生活科の授業に園児を迎え入れたり，幼稚園教師とのチームティーチングによる授業を行ったりしている。また，本校卒業生が進学する二つの中学校とは，全職員が参加して授業を通した研究会（会場は持ち回り）を行っている。さらに，中学校教師による小学校での英語活動の授業や小学校教師による中学校での社会科の授業を行ったり，中学校入学説明会の運営に生徒が係わるように工夫したりしてネットワークの強化に努めた。

##### ウ 公開研究会によるネットワークの拡充

「研究の本質は，子どもの変容につながる実践の中にこそある」という基本理念の下，毎年5月下旬から6月上旬の時期に公開研究会を開催している。全教科・道徳・総合・特別支援教育の授業を公開する本会には，例年，県内外から600人を超える参加者があり，研究テーマに沿って熱心な研究協議が展開される。また，希望者（校）に対しては，いつでも普段の授業を公開しており，事前の連絡があれば研究・実践の概要説明等にも応じている。

## （２）目標共有化と実践協働化のための地域社会とのネットワーク

日頃から全職員が保護者や地域住民と親近感を持って会話をしたり、PTA や地域行事等へ積極的に参加したりしてよりよい人間関係づくりに努めている。また、学校情報の発信方法を工夫したり（「学校便り」を町内全戸へ回覧，HP の定期的更新），保護者や地域住民を講師に招いて人材活用に努めたりしている。今では「学校あつての地域，地域あつての学校」が地域住民の合言葉にもなっており，地域ネット全体が学校の善きサポーターである。

（鹿児島市立田上小学校 教頭 福田 裕生）

## エ 大分県立別府羽室台高等学校での知識活用能力向上のためのネットワーキング

### 1. 知識活用能力に向けた学校とネットワーク分科会

この分科会では、「知識活用能力」を向上させるために組織体である学校はどのようなネットワークを形成することが望ましいかについて論議した。論議の過程では、PISA 型読解力を一例とする能力の向上を到達目標とするとともに、それを効果的に行うためのネットワークとして、校内と校外の2種類のネットワークを考えた。なお、校外のネットワークに関しては、「学校間のネットワーク」と「地域社会・保護者とのネットワーク」の2種類に分けて考えた。これを踏まえた上で、次に、校内、校外のそれぞれのネットワークにおける assessment の方法と criteria について検討をした。また、検討にあたっては、一言で言えば、assessment は「み（見・看・観・診）とり」であり、criterion は「みとり」のための「判断材料（をもたらすもの又は場）」という理解をこの分科会では確認した。

#### (1) 校内ネットワークにおける criteria

学校がどのような生徒を育てようとしているのかを明確にしなければ、そのプロセスを形成的に評価することはできない。そのため、criteria の原点は「目指す生徒像」を明らかにすることであり、生徒がどのような技能・知識を獲得して卒業を迎えるのかという 'key competency' を明示することが必要である。「目指す生徒像」や 'key competency' は、主として校長・教職員の間で Plan-Do-Check-Action (PDCA) のサイクルをスパイラルに実施しながら、これを踏まえて、校長によって示される。

また、教師・生徒の間で、「目指す生徒像」及び 'key competency' とともに確認するのが「めあて」についてである。これによって、校長・教職員と教育の対象である生徒とが組織としての criteria を共有することができる。

次に、この到達目標にむけた実践（アプローチ）を効果的に行うためには、教職員の組織的な資質向上が重要になる。そのために、到達指標やシラバスを共有化して、チーム・ティーチングや授業の相互参観が行われる。また、教職員評価システムの活用が有効性を発揮することも期待できる。

#### (2) 校内ネットワークにおける assessment

前述の criteria を判断材料として目標の到達状況や教職員の資質向上状況の「見とり」を行



い、さらにフィードバックを加えることで目標達成や教職員の資質向上を促進するものの例として、本分科会では次の5点をあげた。それらは、ティーム・ティーチング（TT）、校内授業研究・参観、生徒からの授業評価、生徒同士の相互評価、生徒の自己評価である。なお、これらがフィードバックをもたらすものとなるためには、TTや授業研究・参観の後の教職員同士の「コメント」等の交換や、生徒からの、あるいは生徒同士の「ことばによる評価」の交換が重要になると考えた。

（3）校外とのネットワーク～地域社会・保護者とのネットワークにおける criteria と assessment～

「目指す生徒像・学校像」の共有化によって criteria の共有化を図る。これを大前提とした「学校評価」の活用により assessment を実現する。また、知識活用能力向上に向けて、食育やキャリア教育や伝統文化の学習において地域人材や地域素材を活用することとした。

（4）校外とのネットワーク～学校間のネットワークにおける criteria と assessment～

児童生徒の成長を一連のものとして継続的に捉えた criteria を共有することが重要である。そこで、こうした criteria を共有化する「学校種間の連携教育」があげられる。これは、幼小、小・中、中・高、高・大の連携教育である。また、これと平行して、「同学校種間の連携教育」も県・市町村レベルでの同じ学校種間の研究会も行われるのが望ましい。というのは、これは、成長を一連のものとして捉えた時の各時期の到達指標に照らした形成的評価としても有効であると思われるからである。

## 2. 勤務校の事例

教職員、生徒、保護者と共有すべき criteria のひとつ（criterion）として「英語をはじめとする言語教育に力を入れる」という学校像を示している。その実現に関わって、平成17年度から19年度までの3年間文部科学省のスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）の指定を受けている「英語」を一例に挙げる。卒業時の生徒の英語技能の到達具体像（'key competency'）は「説得力のあるプレゼンテーション力の獲得」として提示し、さらに、その到達指標を'Hamurodai CAN-DO GRADE'として策定してきた。「説得力のあるプレゼンテーション力」とは言語による知識活用能力であると見なしている。

この目標の達成に向けた実践における criteria と assessment に関しては、校内教科内ネット

ワークでは、日本人英語教師（JTE）同士のティーム・ティーチング（及びグループ・ティーチング）による授業実施や、週1回定例教科会議（推進小委員会）における授業研究によって、到達指標に照らした形成的評価を行っていることがあげられる。また、校外とのネットワークについては、SELHi 運営指導委員会組織との連携を中心に行われてきた。この組織は教育委員会並びに地域の大学の先生方と野外教育 NPO の方によって構成されているものであるが、年3回程度開催される運営指導委員会において授業の参観とそれに続く授業研究会が行われ、ここでは、「みとり、指導・助言」という形で assessment がなされてきた。

なお、SELHi 運営指導委員会には、本校からは管理職、教務主任、教育研究主任、英語科教員全員から成る SELHi 推進委員が出席するが、この折りの授業参観には他の教職員も参加する。また、運営指導委員会の報告は事後全教職員に対して行われる。これらは SELHi 研究の過程を直接校内へ敷衍することとなる。一方、間接的に敷衍するものとして、主管を「教育研究部」とする「授業力向上プログラム」における全教科校内公開授業や Hamurodai CAN-DO GRADE の全教科科目版の作成等がある。校内公開授業の授業参観後のコメント交換による assessment や、各科目 Hamurodai CAN-DO GRADE 策定作業における criteria の共有化をとおして、「言語教育」推進を含む教科指導技能の向上（資質向上）に資する校内全教職員によるネットワークへと広がっている。

### 3. 事例と活動を踏まえた考察

具体的な目標を明確に示すことは、criteria を共有し、実践の継続過程における「見とりとフィードバック」の視座を確立することになる。本校の SELHi の例で言えば、「スピーキング能力向上」というやや抽象的な本来の研究開発課題を、具体的な到達技能「『説得力のある』プレゼンテーション力の獲得」としたことによって、criterion が教科内外でより共有しやすくなった。さらに、到達指標 Hamurodai CAN-DO GRADE を示したことで、criteria がより具体化され、その後の assessment が効率よくなされるようになった。

同時に、従来の大学受験対応力からは「かけ離れて」いるかに見えていたために周囲からの関心度の低かった「スピーキング力」向上という取組目標も、到達技能の具体化や到達指標の明示化及び下位技能の明確化によって、「説得力のあるプレゼンテーション力獲得」が知識活用能力を向上させる試みであるという理解が広まり、さらに（副次的ではあるが）結果としては進学においても有効性を発揮する技能であるという理解が広がった。

こうした理解は、本校教育が基礎力定着知識活用能力向上の基盤となる言語教育の一層の重



視へと確実性をもって向かおうとする状況を生み出している。これは、さらに、校内外のネットワークを確立することになっている。

#### 4. 総括

学校は組織体である。自立した個々の教師力の集結としての組織力向上が重要である。そのためには、一人のいわゆる「カリスマ教師」の存在ではなく、教職員の「共育ち」が肝要である。その「共育ち」に **criteria** の共有化と「みとりとフィードバック」の **assessment** がスパイラルに行われることが求められる。

本稿では、勤務校の事例のうち SELHi を糸口とした一例を記したが、この指定研究をとおして本校が体験し蓄積したものは、まさに、**criteria** の共有と **assessment** のスパイラルな実践であったと思われる。そして、その結果として、教師集団としての教科指導力の向上、生徒の知識活用能力・言語力の向上が図られていると言える。

#### 参考

小林啓子「高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間のインタラクション活動の役割」*STEP Bulletin*. Vol.15, 62-79, 2003（第15回英検研究助成報告）。

小林啓子「生徒と共有する「形成的評価」の概念」*Unicorn Journal* Nov.10,14-16, 2004.

（大分県立別府羽室台高等学校 教頭 小林 啓子）

## オ 京都市立堀川高等学校の課題設定能力向上に向けた形成的評価

### 1. はじめに

#### (1) 本校での知識活用能力に関する取組

本校では、知識活用が前提となる「課題設定能力」や「課題解決能力」を涵養することを目的とした学校設定科目『探究基礎』を設置している。

この授業は1年から2年前期までの1年半をかけて行われる。生徒は2年前期の間、自らが設定した課題を実験や文献調査などを通じて解決し、最終提出物である論文にまとめる。この2年次での研究に向け、1年後期から研究課題の設定をしていく。

#### (2) 本校の取組における課題

さて、課題設定や課題解決を実際に体験させるために本校では、生徒に課題を設定させ、研究をさせる取組を実施している。また研究意欲の向上・維持を図るため、研究課題は教員が与えるのではなく、生徒が興味を持てる研究課題を自分自身で考え、選んだという実感を持てるよう留意している。

しかし、生徒が自分自身で課題を設定することは、多くの困難を伴う。生徒が研究をすすめるためには、その研究が実際に実施できるようなものでなければならない。一方で、上に挙げたように研究目的に興味を持っていることも意欲の向上・維持には重要である。ところが生徒が興味に従って自力で設定する課題は、目標は高いものの、抽象的であったり高度すぎたりするため自分の力で解決不可能であることが多い。逆に研究課題をあまりに具体的に与えてしまうと、実際研究をすすめれば興味もてる可能性が十分にあるような興味深い研究課題であるにも関わらず、生徒は初めから興味を示さないことがある。

したがって、研究指導する教員は、実施可能な研究課題を設定できるよう支援する必要があると同時に、研究課題に対して自分自身で考え、選んだという実感を持たせるため、過大な支援をしないようにしなければならない。

#### (3) 課題の解決手段としての形成的アセスメント

そこで、本校ではどのような支援が必要であり過分でないかという判断をするために、指導する教員が様々な判断材料から生徒の持っている興味、そして知識・技術を把握し、生徒と共に課題を解決可能な設定を考えていくような実践を行っている。このように、指導する教員と

生徒一人ひとりが互いに「生徒が体験を通じて課題設定能力と課題解決能力を身につける」という大きな目的のもと、実際に研究を行う過程での目標を確認しながら研究をすすめさせていく指導の過程が、一つの形成的アセスメントと考えることができる。本稿では、課題設定指導において、面談・ワークシート・発表といった判断材料を基にどのようなフィードバックを行っているかについて報告する。

## 2. 課題設定に向けた具体的指導

### (1) 面談とフィードバック

生徒は、研究分野毎に10人ほどのグループに別れ、指導する教員およびティーチングアシスタント（研究指導を補助する大学院生・大学生）との数度にわたる面談を通じて、課題設定をしていく。

この際教員は、生徒からすくなくとも二つことを引き出し、理解する必要がある。まず一つは教員が、生徒が興味を持てそうなこと（研究内容だけでなく、手法も含む）、そしてもう一つは生徒が現在習得している知識や技術などである。その上でそれぞれの生徒について到達すべき目標を明らかにし共有する。

例えば、明らかに高校段階では解決が不可能な問題や高校では実施不可能な研究手法に興味がある生徒には、それを解決可能・実施可能なレベルまでブレイクダウンするのが目標となる。このような場合は、生徒に関連分野の図書もしくは文献を紹介するだけでなく、教員もその分野の先行研究を調べ、生徒の前で実際に思考過程を解説しながらブレイクダウンしていくなどして生徒を支援する。また、解決可能と思えても生徒がその手法を思いつくために必要な知識や技術がない場合も、そのような知識・技術習得を支援する。

### (2) 研究課題シートと中間発表

研究課題がある程度明確になる1年次の後半、生徒にワークシート（以下、シート）を記入させる。このシートは生徒が論文に求められる事項を知るために、「研究課題」「この課題を選んだ動機」「この課題の意義」「予定している研究の進め方」等、論文にまとめる際に序論に記される項目を記入させるような形式となっている。また、生徒は、この研究課題シートをもとに、その時点での課題設定について、グループ内で発表を行う。

ここで、シートと発表内容、そしてその発表における質疑応答は、教員がその時点での生徒の理解・表現力を把握するための判断材料となる。例えば、面談では、背景や意義を十分理解

しているように見受けられる場合であっても、シートにまとめられたものを読むと背景や意義が十分に伝わってこない場合がある。このような生徒に対しては、シートの添削および他の生徒のシートのうち背景や意義が十分に伝わってこないものを読ませ、その意義に気づかせる等の指導を行う。

特に質問内容ならびに質問への受け答えは、多くのことを示唆する重要な判断材料である。発表内容が研究背景・意義を十分に表現できていなかった場合に、それらを明らかにするような質問ができる生徒は、研究に背景・意義が必要なこと、そしてそれらが重要であることを理解していると判断できる。また、端的な質問に対して的を外したような答えをする場合、この外し方（単に知識を羅列する、研究仮説が既に事実であるかのように答える等）に関してもその生徒がどのような理解の段階にいるかを知る重要な判断材料である。教員は、生徒に対して克服すべき課題を提示するために、実際に質問をしたり、質問の内容や受け答えに対するよい点・悪い点をその都度指摘したりする。

### 3. まとめ

これ以降も面談・ワークシート・研究の進め方・発表（本校では質疑応答によって判断材料が特に多く得られるポスター発表を実施している）・論文など多くの判断材料を用いて、目標を明らかにするとともに、生徒とその目標を提示・共有している。

課題設定と課題解決の連続である探究活動は、知識活用の実践の場として最適なものの一つである。このような難易度が高く、また個人の興味に大きく依存する取組を生徒にさせるためには、生徒一人ひとりの興味・知識・理解・技術・表現力等、多くのことを把握し、その現状から達成可能な目標を提示していくことが必要である。本校ではこのような多面的把握および生徒へのフィードバックを行うために、十分な数の指導者の確保している。今後は、これまでの実践を踏まえ、知識活用を目的とした活動を通常の授業等に取り入れるような実践が必要であると考えられる。

（京都市立堀川高等学校 教諭 飯澤 功）

## カ 岐阜市立加納中学校における学習状況の形成的評価の実際

### 1. 教育課程の編成・各教科の年間指導計画の改善にむけて

#### (1) 実施の構え

生徒の学習状況や学習に関する意識（保護者を含む）、意欲を個人と集団の傾向として知り、これをもとに、各教科の年間指導計画の見直しをする必要がある。また、それらの結果等を経年比較して、定着の割合等を明らかにし、教師の指導の在り方を改善する資料とする。

#### (2) 学習状況調査の実施

平成15年度より、4月に全学年を対象とした『学習状況調査』を実施している。平成15・16年度は、「平成13年度 教育課程実施状況調査」を、平成17年度以降は、岐阜県が平成16年度に行った「岐阜県における児童生徒の学習状況調査」の問題と結果を利用している。

学習状況調査を行わない、音楽、美術、保健体育、技術・家庭では、記録やアンケート等、独自の方法で、生徒の学習状況を把握することに努めている。例えば、保健体育科では、スポーツテストや持久走の記録の経年変化を取り、生徒の持久力の伸びをつかんでいる。技術・家庭科では、生徒が学習したことを、家庭で何に生かすことができたか等を尋ねるアンケートを毎年取っており、生活の向上に働きかけようとする実践的な態度の伸びをつかんでいる。

学習状況調査の結果より、本校の生徒は全国平均と比べると、国語、社会、数学、理科、英語の5教科において、基礎的・基本的な学力を概ね身に付けていると言える。

同じ母集団で観点別に経年比較してみると、昨年度、一昨年度よりも正答率が伸びている。特に、見方や考え方に対する伸びが大きい教科が多い。単位時間における「考える時間」の確保や、交流時における練り合いを大切に実践してきた成果でもあるだろう。授業中には、仲間と相談したり、資料を調べたりして、自ら探求しようとする姿が増えてきている。

一方、特定の単元や内容についての知識・理解の観点で伸びが少ないことが課題としてあげられる。学んだことを確実に身に付けるための手立てが必要である。また、力の定着に個人差が多くみられた。一人一人にあった適確な指導を心がけ、基礎・基本の確実な定着を目指していくことが今後も大切であると考えている。



### (3) 意識調査の実施

平成 15 年度より、全校生徒・保護者・教師を対象に、学校生活等に関する『意識調査』を実施している。学習に対する実態や三者それぞれの意識を把握している。

#### ア 学力観について

生徒・保護者・教師ともに、「考える力」を選んでいる割合が高く、三者の意識のずれは小さい。このことは、生徒の関心を高めたり、考え方を広めたり、深めたりする学習方法の工夫が行われることによって、生徒が「考える力」を身に付けることの値打ちを実感しているからだとする。

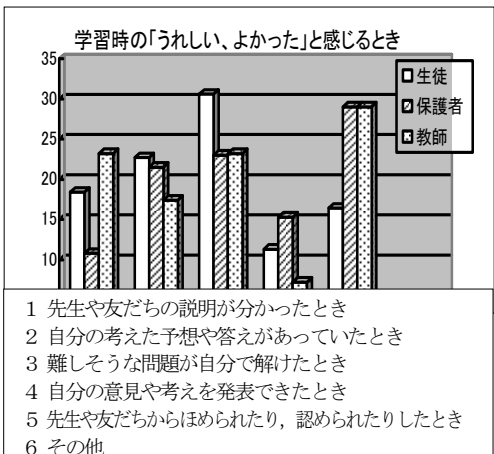
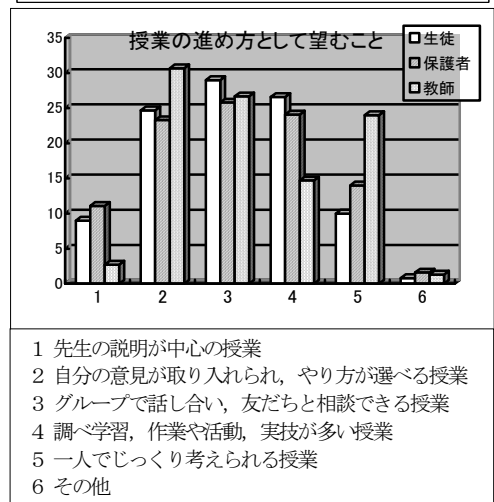
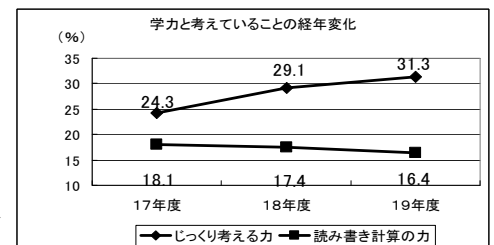
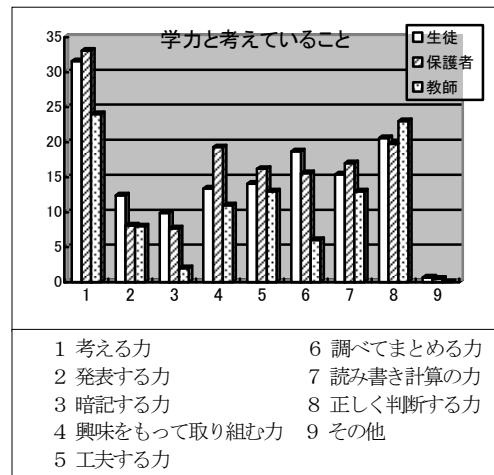
第 3 学年の、「学力と考えること」の経年変化をみると、「読み書き計算の力」と捉える割合がやや減少しているのに対し、「じっくり考える力」と捉える割合が増加した。生徒は、学年が上がるにつれて、課題解決のためには、「じっくり考える力」が必要であると認識するようになったといえる。

#### イ 期待する授業について

生徒・保護者・教師ともに共通して、「先生の説明が中心の授業」を望んでない。教師は「一人でじっくり考えられる授業」を望み、「考える力」の定着を意図しているのに対し、生徒、保護者は、「調べ学習、作業や活動、実技が多い授業」を望んでいる。生徒や保護者の多くは、学力を「考える力」と捉えながらも、授業では、活動を通して、仲間と共に学び合う中で一人一人が自ら考え、判断する力を養いたいと考えていることがうかがわれる。

#### ウ 学習の充実感について

「生徒が勉強していてうれしい、よかったと感じているとき」を問う質問に対して、生徒は「難しい問題が解けたとき」と答える割合が圧倒的に高い。次に、



「予想や答えがあっていたとき」「先生や友だちの説明が分かったとき」の順となっている。この三つに共通していることは、「できた」「分かった」という喜びを味わうことができるということである。この結果から、「できた」「分かった」といった学習の成果を生徒自身が認識できるようにしていく指導が大切であることが分かる。一方、保護者は、「先生や友だちからほめられたり、認められたりしたとき」に生徒が喜びを感じると考えている。このことから、子どもが学級の中で位置付いたり、成果を価値付けられたりしながら学習を進められることを期待している。

## 2. 授業改善に向けて

1で述べた把握をもとに、各教科における基礎・基本の確実な定着と個性の伸長を図るために、個の実態をレディネス調査等により把握し、その結果に基づいて指導計画を修正したり、生徒一人一人への指導、援助の手だてを工夫したりしてきた。

### (1) 3年間を見通した単元・題材の系統の吟味と系統表の作成

学習指導要領の各教科の目標を実現するにあたり、3年間を見通して、各学年、各領域、各単元での教科で育てたい生徒の姿、付けたい力を明確にする必要がある。また、小学校での学習内容にまでさかのぼり、小学校、中学校での指導内容の一貫性を図る必要もある。このような立場に立ち、各教科における指導構想を立案し、教科部の教師全員が指導の方向を一つにした指導構想を確立して実践を進めることは、基礎学力を身に付けるとともに、個性の伸長を図っていく上でも大切である。

各教科において3年間を見通して、教科で付けたい力、単元・題材で付けたい力、各学年で育てたい姿を明確にし、3年間の系統表を作成した。また、それに基づいて、1単位時間、1単元での指導の在り方を検討した。

保健体育科「バレーボール」の「返球」の技能を高める指導では、3年間を見通し、各学年で付けたい力を明らかにした段階表を作成した。その表を基に、各学年で到達したい姿を設定し、それぞれの段階で、練習方法の工夫をした。これにより、単元の出口や1単位時間で目指す姿とそのための手立てがはっきりし、技能の確実な習得につながっているほか、学年が上がるに従い、既習事項と関わらせた練習の工夫を行うなど、個性の伸長につながっている。また、グループ作戦会の在り方、各係の動き方など、授業への取り組み方に関わる指導に関しても、3年間を見通して高めており、教科としての学び方を身に付けている。

(生徒)

教師

学習前の知識や考え (レディネス調査)

学習前の自分を知り、自分を伸ばすためにも目標こそ達成したい学習目標になり、意欲につながると思った。

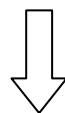
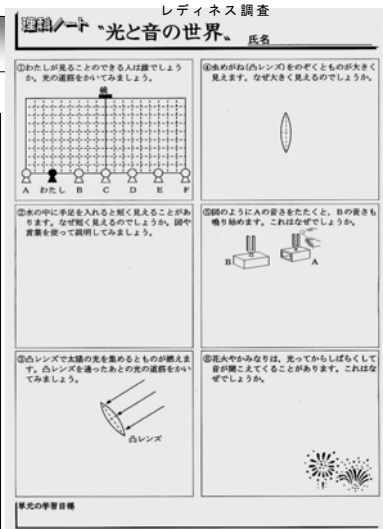
自分のレディネス調査の回答を見つめ、「凸レンズや水の中を光がどのように進んでいるのか調べたい」「問題3, 4がまったくわからないから説明できるようにになりたい」等の個人学習課題をつくった。

■個人カルテの作成

- 生徒個々の既有的知識や考え、学習目標を記入し、これをもとに生徒の変容を見ることとした。
- 鏡に映って見えるのは誰かについて 55%の生徒が正しく答え、40%の生徒は広い範囲が鏡に映ると考えている。

■単元指導及び学習活動計画の見直し

- 光の直進性に対する理解が不完全であることから、「光の直進」と「目は光の受容体であること」を第1時の学習内容に位置付ける。このことが、学習基盤であり、学習内容と日常生活で見られる現象を関連付けるために必要だと考えた。
- 体験したことの定着率が高いため、レディネス調査問題を理科室で再現することとした。そのため、理科室をカーテン(法線)で仕切ることができるようにし、大型の鏡とぬいぐるみを準備した。簡易光源装置を作成し、ペア実験を行うこととした。



既有的知識や考え方の確認や修正

- 特定のぬいぐるみのみが、鏡に映って見える。ぬいぐるみが見える位置は一直線。
- 上記事象を基に見通しをもち、ノートに記録。
- 記録した光の道筋から、自分の考えと比較。
- 仲間の考えを聞く。自分の考えを話す。比較検討する。

事象提示

学習課題提示

ペア実験

交流

- 理科室中央をカーテン(法線)で仕切り、生徒と3つのぬいぐるみを分ける。大型の鏡を設置し、ぬいぐるみが見える位置に移動。その後、懐中電灯でも行う。
- 光の反射にはどんな決まりがあるか。

- 簡易光源装置と手鏡、記録用紙を準備。

- 法線を中心とした距離に着目した生徒を指名。その後、法線を中心とした角度に着目した生徒を指名。練り合わせる。

授業実施

再実験の時間設定 再実験コースと発展コースを選択する

学習内容が確実に身に付いたと生徒が言えるように、再実験を設定した。仲間との交流で自分の学習の不足や曖昧な部分に絞って再度観察、実験をし、確実な学習内容の定着を目指す。再実験を行うかは生徒自身が判断するが、教師も生徒の達成状況を把握し、コース選択について助言する。教師は再実験コースの生徒の指導、援助にあたる。再実験を行う必要のない生徒は、準備された複数枚の鏡を使った問題プリントを行い、教室前面に置かれた正答例で答え合わせを行う。問題プリントは授業後回収し、評価した。

振り返りの記入と確認テスト

反射角、入射角という言葉を使って、振り返りを記入。確認テストを行う(レディネス調査と同じ問題)

自己評価

発展コース生徒

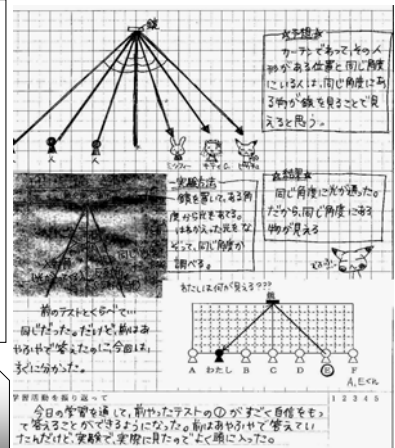
「光の入射角と反射角を調べてみたら、少しのずれもなくぴったりだった…前までは、だいたい場所なら見えるんじゃないかと思っていただけ、そうじゃないことが実験でよくわかった…」

再実験コース生徒

「…交流で反射角と入射角という角度が決まりだとうわかったの、もう一度実験した。なるほどと納得できた。」

授業評価

- 確認テストでは、正答率 95%であった。5%の生徒は、光の矢印が自分自身から出発していた。
- 目は光の受容体であることを夜釣り用の浮きで押さえているが、さらに展開等、工夫が必要である。
- 再実験を選択したのは、距離と考えていた6ペアであった。実験時間は短い、納得できたことと全ての生徒が答えている。
- 単元終末振り返り、期末テスト共に正答率 100%であった。



学習後の知識や考え(単元末振り返り)

単元終末に、レディネス調査とほぼ同様の問題を行ったり、ノートを基に学習目標を振り返ったりすることで、変容を見つめる場とした。

生徒のノート

## (2) 生徒の実態をつかむレディネス調査の実施

一人一人の生徒の興味・関心や、能力等を把握するためにレディネス調査を実施する。調査する内容は、単元を通して付けたい力に対しての学習前の生徒の実態である。すなわち、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の4観点に関しての生徒の実態を調査する。教科の特性を生かしながら、どんな実態をつかみたいのか、どのように活用していくのかを明確にしたレディネス調査を継続的に行なっている。

## (3) 学習の成果が実感できる評価の工夫

1 単位時間で学習したことが身に付いたかを生徒が知る場を設定することで、学習意欲を高めている。また、この活動を積み重ねることにより、生徒の自己評価力を高め、その教科の学び方を身に付ける指導を行っている。学び方を身に付けることで、生徒が自信をもって個性を表出できるようになっている。

理科では、本時学習したことを生かす場として、1 単位時間の終末に、付けた力を確かめる時間を設定することにした。その際、その時間の学習内容に応じて、「導入時の自然事象について説明する」「新たな課題を提示し、本時身に付けた力を発揮して考察する」「評価問題に取り組む」「再観察や再実験を行い学習した内を振り返る」「本時の内容を仲間との交流や教科書・資料集などを用いて確実なものとする」の五つの中から、活動内容を生徒に提示した。生徒はこの活動を行うことで、本時に身に付けた内容を確認することができている。

音楽科では、相互評価の場として次の二つの活動を位置付けている。一つ目は、表現の工夫を相手に伝えてから聴き合う活動、二つ目は、表現の工夫を伝えずに、聴き手が率直に評価をする活動である。この活動を行うことが、自分の感受や技能を見直すことにつながっている。

(岐阜市立加納中学校 教頭 日比 修二)

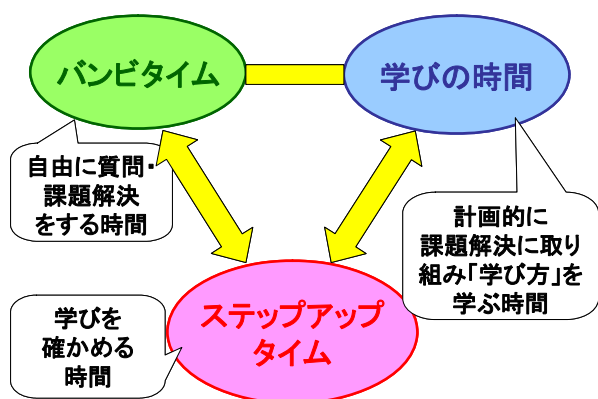
## キ 埼玉県秩父郡小鹿野町立小鹿野中学校の学び方を学ぶイノベーション

### 1. 「学びのトライアングル」によるすすんで学ぶ態度の育成

#### (1) はじめに

ここでいう「学びのトライアングル」とは、生徒が課題解決のために自主的かつ自由に学習する時間として、月曜の放課後に 25 分間を設定された「バンビタイム」。また、生徒が自ら課題を見つけ解決する時間として火曜の第 6 校時に設けられた「学びの時間」。そして、自らの学びを確かめる時間として木曜に特設した 25 分間の「ステップアップタイム」を総称して呼んでいるものである。

「バンビタイム」、「学びの時間」、「ステップアップタイム」の 3 つの時間をリンクさせて、生徒のすすんで学ぶ態度の育成に努め、生徒の学力向上を図っている。



平成 19 年度日課表 (週時程)

曜日	月	火	水	木
第 1 校時	国語	数学		保体
第 2 校時	社会	理科		技家
第 5 校時	英語	音楽		道徳
第 6 校時	清掃 帰りの会	学びの 時間		ステップアップ タイム
清掃 帰りの会		バンビ タイム		
		部活動		

#### (2) 課題解決のために自主的かつ自由に学習する「バンビタイム」の実施

この時間は、生徒が自由に学習か部活動かを選び、自分に合った学習スタイルが選択できる。学習スタイルは主に、①自習 ②グループ学習 ③教師に質問 ④教師からの課題への取組がある。教師に質問したい生徒は、事前に「質問カード」に記入して、担当の教師と連絡を取る。「質問カード」を受けた教師は、質問に答える日時と場所を設定し、学習支援を行っている。

#### (3) 学び方を学び、課題解決を図っていく「学びの時間」の設定と充実

自ら課題を見つけ解決する時間として総合的な学習の時間の中に「学びの時間」を位置づけている。この時間には友達等との学び合いから学び方を学び、課題を解決していく力を育成していくことを目指している。次の学習段階を踏んで取り組んだ。

ア クラス内での直面しているテストに向けた学習 (個別・グループ)

イ クラスの枠を外して、自分が学びたいことを学ぶ。

ウ 学年の枠を外して、先輩・後輩での学び合い。

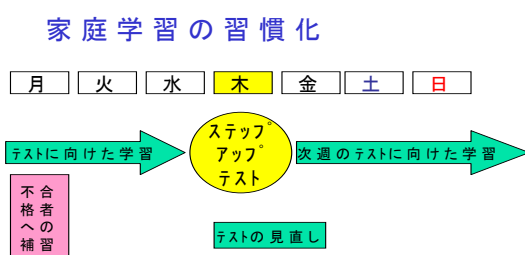
エ 教科学習にかかわらず、身近に感じる疑問や課題の解決学習。

※グループでの学び合いでは、時には、教科の学習を得意とする生徒を「スチューデントティーチャー」として、教え役とし、学び合いをスムーズにした。

#### (4) 自らの学びを確かめるステップアップテストの実施

ステップアップタイムは、本来5時間授業の木曜日の放課後に25分間の授業時間を確保した補充学習の時間である。この時間には、主に5教科の単元テストである「ステップアップテスト」を実施している。

「ステップアップテスト」は、5教科の学習内容の定着度を確認するテストである。学期毎に実施予定表を生徒用と保護者確認用と2枚配布している。テストの出題内容を予め生徒に提示しておき、家庭学習で十分に準備ができるようにしている。テストの結果は、成績個票により学期末に家庭に通知している。



この「ステップアップテスト」の実施は、左図で示したように、木曜日実施のステップアップテストを基点とした家庭学習のサイクルを生徒に身につけさせることを目指している。

## 2. 生徒の学びを支援する授業の工夫

### (1) 指導計画の作成の工夫

年間指導計画を作成するにあたり、「各教科年間指導計画作成要領」を全職員に提案し、「教育に関する3つの達成目標」「学び合いによる学習」「努力を要する生徒への手だて」「指導形態」「単元テスト」さらに、「自己評価・振り返り学習」の時間を設定するようにした。

### (2) 授業展開の工夫

「指導と評価の一体化」を目指した研究を行った。授業の最初に目標を確認させ、その後、ねらい達成のための「学習」活動を行い、授業の終盤にかけては、本時のねらいが達成できたかどうかの自己評価活動を行い、生徒の達成度を教師が理解するようにした。また、生徒の達成度を確認しながら、不十分な所は、補充指導を行い、ねらい達成に向けて手立てを講じる策を展開した。昨年は、「つまずきの発見と解消」を主テーマにおいて、授業研究を行った。今年度は、「学び合いによる学習」を展開させ、学力の向上を図ることを主テーマとして、研究した。

各教科年間指導計画作成要領

平成19年4月3日

※以下に挙げる1～6のことを踏まえて作成して下さい。

- 1 教育に関する3つの達成目標に関する項目を必ず入れて下さい。  
(国語, 数学以外は各教科で考えられるもので結構です。) 【3つの達成目標】
- 2 「学び合いによる学習」を積極的に位置づけて下さい。(学び合い)
- 3 評価規準Bを必ず入れてください。評価Aの具体例を記入してください。  
※ 努力を要する生徒への手だても記入して下さい。
- 4 指導形態を入れる。一斉指導, グループ, 少人数指導やTTなど。
- 5 単元末に単元テストを位置づけて下さい。
- 6 単元毎に自己評価と振り返り学習の時間を設定してください。  
※ 「学び合いによる学習」を意図的に位置づけてください。

例 数学科1年

月	題 材	目 的	評 価	形 態	評 価 方 法	
			関心・意欲・態度			
4	・正負の数 (20時間)	・正と数について具その ・四則できるよ	B 日常の事象の中かの数と負の数を用表されているものいさとする。 B 正の数と負の数の計算について規則見いさとする A 正の数と負の数を的に活用したり, 数と負の数の四則を工夫して計算しとする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・留意点</li> <li>○努力を要する生徒への手だて</li> <li>【3つの達成目標】</li> <li>&lt;学び合い&gt;</li> </ul>	一斉	机間指導
				<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの経験や日常生活と関連付け, 負の数が使われている具体的な場所に結び付けて理解を深める。</li> <li>○温度計など具体的な数直線を提示する。</li> <li>・逆数を用いて除法を乗法の計算とみること, 乗法や除法を分数の計算としてまとめられることなどは必要に応じて取り扱う。</li> <li>【正負の計算が必ず解けるようにする。】</li> <li>&lt;グループで解き方を話し合う&gt;</li> </ul>	グループ	ノト点検
5					グループ	
		単元テストを行う。				
	振り返り学習 (1時間)	自己評価を行い, 振り返り学習に活かす。 <グループにわかれて, 解き方を確認する。>			一斉 グループ	

<省略>

5 本時の指導計画

(1)目標 「完了」を表す現在完了形の文を理解し、それを正しく用い、身近な事柄について相手に適切に話して伝えることができる。

<省略>

(3)展開

・指導上の留意点 ○評価  
◎学校研究課題との関連

過程			
	1 あいさつ	・あいさつをする。今日の日付や天気についても尋ねる	・元気よく挨拶できたか。 ○進んで答えようとしているか
展	4 新出文型の導入	・口頭導入する。	・興味をひく内容で導入する。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>I love bananas. I <u>eat</u> a banana every morning. I <u>ate</u> a banana this morning. Now I am <u>eating</u> a banana. I <u>have just eaten</u> a banana.</p> </div>		
開 25m	5 新出文型の理解 ワークシートに取り組む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新出文型のしくみを説明する</li> <li>・ワークシートを配布し、机間指導により、必要に応じて指導・支援する。</li> <li>・絵の内容を表す英文を作らせ発表させる。</li> <li>・生徒のワークシートへの記述内容を観察し、評価する。</li> <li>・発表の様子を観察により評価する。【本時の評価】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎目標を提示し、ねらいを確認する。</li> <li>○集中して聞いているか。</li> <li>・過去形との違いを理解させる</li> <li>◎ワークシートが全てできた生徒には他の生徒の支援に当たらせる</li> <li>○正しく書けているか。</li> <li>○自然な口調で話せているか。</li> <li>○努力を要する生徒への手立て ：動詞の活用変化を確認させる基本文を見直させて、 &lt;have just +過去分詞&gt; の語順を確認させる。</li> </ul>
	6 新出文型の運用と定着 新出文型を用いて英文を作る。 ◇スキットを作り、ペアで練習し、発表する。		
ま と め 5m	7 本時のまとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の振り返り・自己評価をする。</li> <li>・次時の予告をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○適切に自己評価できているか。</li> <li>○笑顔であいさつができたか</li> </ul>
	8 あいさつ		



## ケ 愛知県宝飯郡小坂井町立小坂井西小学校の教科横断型カリキュラム

### 「教育課程の編成」の取組や実践等

小坂井西小学校では、平成15年より環境教育に取り組んできた。その中で、生活科や『あおい学習』（総合的な学習の時間）を軸に環境とかかわりの深い理科、社会、家庭科などの教科とのつながりを考慮し、カリキュラムを作成し実践を重ねてきた。

《『あおい学習』と教科や教科間の関連を重視したカリキュラムづくり》

今年度、カリキュラムを見直し再編成するに当たって、『あおい学習』と教科や教科間の関連には、次のような場合があると考え、より効果的な学習になるように作成し、実践・検証を行ってきた。

- A: 【環境をとらえる視点】が同じであることから、同時期に学習することで相互の学習内容に深まりが期待できる場合
- B: 【環境をとらえる視点】が同じであることから、学習内容が、後に行う学習内容に有効に働くことが期待できる場合
- C: 教科の学習内容が発展していき、総合的な学習へとつなげる場合
- D: 総合的な学習において子どもがもつ思いや願いとつなげて学習することで、相互の学習に深まりが期待できる場合
- E: 総合的な学習を中心に、教科等も含まれた単元を構成する場合

Cの関連例 4年生のカリキュラムでは、社会科単元「ごみの処理と利用」の発展学習として、『あおい学習』単元「ごみ救出隊」を位置づけている。社会科で得た知識や思い・願いを、あおい学習における具体的な活動を通して生かし、実感できるように考えた。

【資料1 4年『あおい学習』「出動! ゴミ救出隊 4-3 傘救出隊」指導計画】

【資料2 環境学習にかかわりの深い単元と環境学習としての目標<第4学年>】

Dの関連例 『あおい学習』（総合的な学習）において、子どもがもつ思いや願いとつなげて学習することで、相互の学習に深まりが期待できる場合

【資料3 6年理科「水溶液の性質」指導計画】

Eの関連性 【資料4 4年『あおい学習』「サトウキビのひみつをさがろう」

#### 「つながり」を意識させる手だて

- 学びの足跡としての掲示物を作成する
- 単元導入時に、学びを想起する場面を設定する
- 授業において、「つながり」を理解させる状況において、意図的に学びを想起する場面を設ける
- 「つながり」を意識している子どもを意図的に登場させる
- 子どもの学習記録への朱書きにおいて、「つながり」を意識させる

【資料5 各学年カリキュラム】

カリキュラムの構成について

本校のカリキュラムは、縦軸に教科やあおい学習など、横軸を4月から3月までの時系列で構成している。そこに、これまでに述べたような手順をもとに、「単元名」「環境学習としての目標」そして【環境をとらえる視点】を位置づけている。

## 「日記を通して子どもの見方、考え方、感じ方を拡げる」

子どもの学習記録を読んで、気づきの深さや、詳しい描写に驚いたりすることがある。学習の深まりを実感する時でもある。では、こうした学習記録はどのように生まれてくるのだろうか。もちろん、その授業の質が大きく左右するが、子ども自身もつ、感じる力、対象を鋭くとらえる力とも大きな要因の一つであると考えられる。こうした力を鍛える場として日記指導が有効である。

—《略》—。先生が言うには、「シジュウカラ」という鳥がとんでいました。私は「サンジュウカラはいないのかな?」と思いました。今日は、とっても楽しかったので、また遊びたいです。  
※「サンジュウカラはいないのかな?」って、思えるあやかさんはすごいね。ゴジュウカラっていう鳥はいるんだよ。調べてみてね。

「シジュウ（四十）」という言葉から「サンジュウ」と発想しているところに、言葉に対して敏感に反応できるあやかのよさがある。また、「いないのかな?」と、自分で想像をふくらませ、見方を拡げようとしている姿がある。このように日記から、その子らしい見方、考え方、感じ方をとらえた教師は、朱記で「…すごいね」と認め、その子らしさをさらに拡げるように支えることが大切である。そして、「調べてみてね」と朱記をすることで、さらに対象に深くかかわっていくことを促すのである。このように、その子らしいものの見方、考え方、感じ方を日記からとらえ、さらに拡げていけるように支え続けることが、子どもの感じる力や対象を鋭くとらえる力などを鍛えていくことになる。

## 「学び合う授業を成立させるために座席表を作成し、具体的に本時を構想する」

子どもが一人一人、自分なりの考えをもったならば、それらを座席表に書き込んでみると、個の把握と全体像をつかむことができます。考え方の仲間分けができたり、一人一人の考え方のよさをとらえることができます。そうすることで、授業の全体像が見えてきます。誰を第一発言者にしようかとか、ねらいに迫るために、どの子を登場させようかなどが明らかになってくるのです。

1年生算数で「13-8」の計算方法を考えさせたとき、「1つずつ数え引く」方法を行った子がいました。そこで、この学習記録から、「まずこの方法の子を指名しよう」と授業での活躍の場を位置づけると共に、「10の固まりを意識していることを認めよう」とよさをとらえることができました。そして、授業を通して、「減加法のよさに気づけるようにしたい」という願いを教師はもつことができます。それが、授業後の個に応じた評価につながるのです。

## 「あおいブック」(ポートフォリオ)の活用

4 指導計画 (39時間完了)

環境

「ゴミの処理と利用」を学んできた子どもたちが、身の回りにあるものが再生利用できたり、まだ使えたりすることに気づくことで、「本当にゴミなのか」という見方をもってほしいと願っている。そして、身の回りにあるゴミになるであろうものの活用方法を考える中で、その活動をみんなに広げ、自分の行動を見つめ直し、一人ひとりがものを大切にしていける姿を期待する。

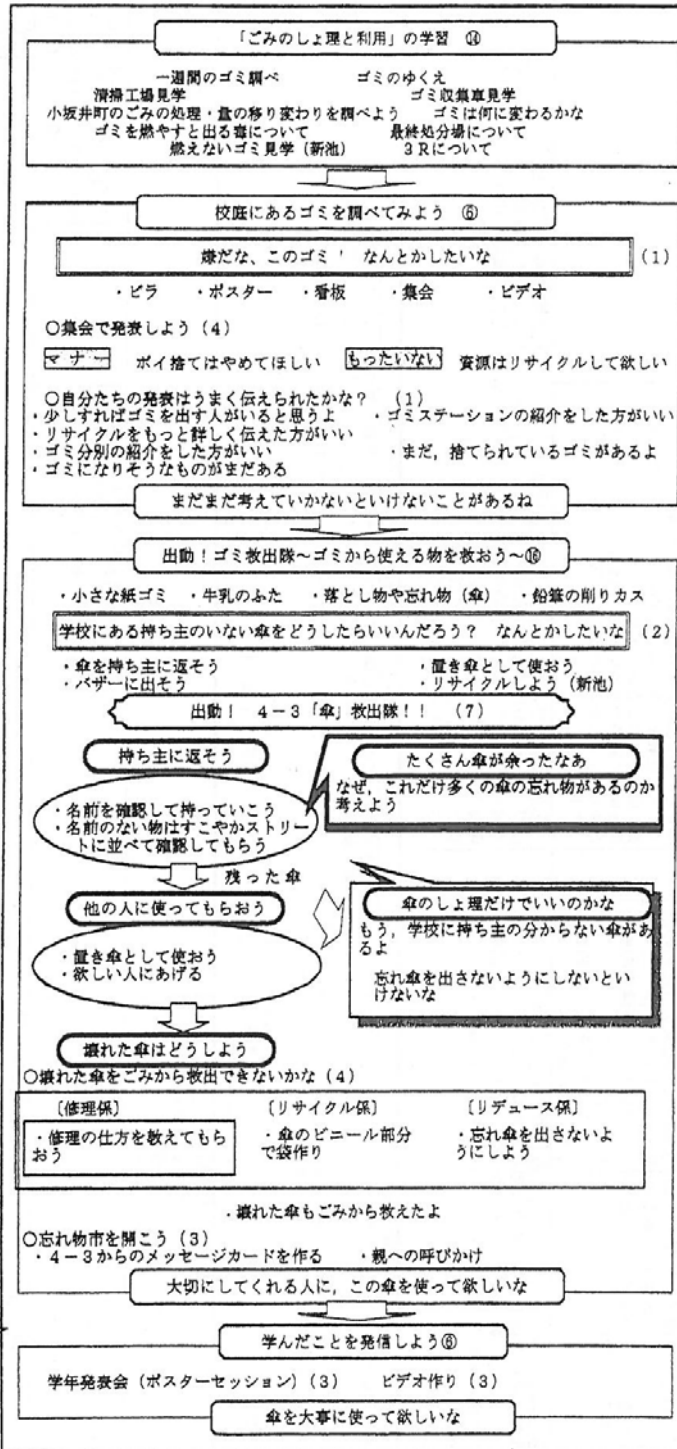
【関連学習】

道徳「あめ玉」  
やくそくやきま  
りを守るから仲良  
く生活できる(規  
則の尊重・公德心)

国語「知らせたい、  
あんなことこんな  
こと」  
・必要なことを落  
とさずに話す。

国語「お礼の手紙を  
書く」  
・相手に気持ちが伝  
わるように書く。

図工「チャレンジ  
・ディングリー」  
・不要品の色や形  
のおもしろさを生  
かして、グループ  
でオブジェを作る。



【展開上の留意点】

- ☆ゴミを身近なこととしてとらえさせるために、自分の家のゴミの量を記録させる。
- ☆校庭に落ちているゴミに目を向けることで、身近にあるゴミの問題に気づかせる。
- ☆捨てられていたゴミの量や種類を確認できるように、集めたゴミをためていく。
- ☆集めたゴミを燃えるゴミや燃えないゴミなど種類ごとに分類させることで、ゴミの理解を深めさせたい。
- ☆「ゴミ=役に立たないもの」という視点で見させていきたい
- ☆「もったいない」を意識させ、今後の活動に生かしていく。
- ☆最終処分場や新池見学を通して、ゴミの減量を意識させる。
- ☆減量をするための方法として3Rがあることを伝える
- ☆校庭のゴミについて、「マナー」の問題か「資源」についての問題かを区別して考えさせ、集会で発表させたい。
- ☆集会での発表を見た感想を他のクラスから聞くことで、次の活動へとつなげる。
- ☆傘を救出する方法を考える過程では、人の物を扱っているということを意識させる。
- ☆持ち主に傘を返す活動で、傘を探す人の立場に立って活動の計画を立てるようにする。
- ☆忘れ物傘の実態を捉えさせるために、学校以外の施設の忘れ物傘について調査する。
- ☆なぜ多くの傘の忘れ物があるのか考える時間を十分にもつことで、一人ひとりが自分の考えを持てるようにする。
- ☆自分が使っている傘について購入先・価格・使えなくなったらどうするのかを確認させる。
- ☆「傘をみんなに使ってもらおう」という考え方で、傘をどうしていくか考えさせたい。
- ☆依頼係からの報告では、忘れ物傘が多く、各施設の人は「困っている」ということを押さえる。
- ☆マナーやもったいないを観点としたビデオ作りを行っていく。
- ☆自分たちの活動が振り返られるように、今までの活動の足跡をまとめる機会を設ける。

<p><b>感じる力</b> 生活の仕方でゴミになるものを減らせることに気づくことができる。</p>	<p><b>考える力</b> 身の回りの生活を見つめ、もう一度使う方法について、調べてきたことを元に考えることができる。</p>	<p><b>行動する力</b> 自分なりに考えた活動を普段の生活で取り組むことができる。</p>
--	--	--



4 指導計画 (13時間完了)

**環境観**  
 佐奈川の水質調査で、自分たちの家庭から出されている生活排水が川を汚していることに気がついた子どもたちが、洗剤調べや水溶液の性質を知ることによって、より現実的に生活と川とのつながり【循環】を実感してほしい。そして、川をきれいにするために【保全】できることを考え、実行してほしい。

<p><b>【関連学習】</b></p> <p>あおい  <b>【循環】【保全】</b></p> <p>「佐奈川の水質調査」</p> <p>・佐奈川の水質調査を行う中で、自分たちの生活と水質とのつながりに気づき、自分たちの生活を見直し、できることから始めていこうとすることが出来る。</p>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>□佐奈川の水質調査 (あおい学習)                  CODバクテスタ、PH試験紙、透明度、水生生物、マッピング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・見た目はきれいそうでも、汚れていたね</li> <li>・生活排水が汚れる原因なんだ</li> <li>・酸性とかアルカリ性って何?</li> <li>・自由研究で実験したけど、洗剤の威力はすごいよ</li> </ul> </div> <p style="text-align: center;">↓ (本時 1/2)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>我が家の洗剤について詳しく調べたいな ②</p> </div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【ラベルを見て】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(弱)酸性</li> <li>・(弱)アルカリ性</li> <li>・混ぜない</li> </ul> </td> <td style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【におい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・くさい</li> <li>【さわる】</li> <li>・ぬるぬる</li> </ul> </td> <td style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【物を入れてみる】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・溶け始めた</li> <li>・泡が出た</li> </ul> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>違いは何?      特徴は?      何でも溶けるの?</p> <p style="text-align: center;">水溶液について詳しくしりたいな</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>水溶液を仲間分けしてみよう</p> </div> <p style="text-align: center;">見た目だけでは分からない</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>○リトマス紙を使ってみよう (②)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・赤色と青色があるんだね      ・色が変わったよ</li> <li>・「酸性」「アルカリ性」に区別できるんだ</li> <li>・いろいろ調べてみたいな</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○いろいろな水溶液をリトマス紙を使って、酸性・中性・アルカリ性の水溶液に仲間分けしよう (②)</p> </div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">酸性</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">中性</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">アルカリ性</td> </tr> <tr> <td>・塩酸</td> <td>・酢</td> <td>・食塩の水溶液</td> </tr> <tr> <td>・炭酸水</td> <td></td> <td>・水酸化ナトリウム水溶液</td> </tr> <tr> <td>・ホウ酸水溶液</td> <td></td> <td>・石灰水</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>・アンモニア水</td> </tr> </table> <p>○ムラサキキャベツで調べてみよう (①)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>水溶液の性質を調べてみよう</p> </div> <p>○アルミニウムに塩酸をつけてみよう (②)</p> <p>○金属が塩酸に溶けるか調べてみよう (①)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アルミニウム    ・鉄    ・銅    ・亜鉛</li> </ul> <p>○金属が水酸化ナトリウム水溶液に溶けるか調べよう (①)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>水溶液についてまとめよう</p> </div> <p>○炭酸水を作って調べよう (①)</p> <p>○学習を生かして水溶液の区別の仕方を考えよう (①)</p>	<p>【ラベルを見て】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(弱)酸性</li> <li>・(弱)アルカリ性</li> <li>・混ぜない</li> </ul>	<p>【におい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・くさい</li> <li>【さわる】</li> <li>・ぬるぬる</li> </ul>	<p>【物を入れてみる】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・溶け始めた</li> <li>・泡が出た</li> </ul>	酸性	中性	アルカリ性	・塩酸	・酢	・食塩の水溶液	・炭酸水		・水酸化ナトリウム水溶液	・ホウ酸水溶液		・石灰水			・アンモニア水	<p><b>【展開上の留意点】</b></p> <p>☆あおい学習との関連を意識できるように学びの足跡である掲示物を見ながら、これまで学びを振り返る場を設ける。</p> <p>☆「洗剤」について調べるときには、液性や用途などに着目できるようなプリントを工夫する。</p> <p>☆川の汚れと「界面活性剤」とのつながりに気づかせるために、「界面活性剤」について調べる時間を設定する。</p> <p>☆リトマス紙の扱い方について、ガラス棒をその都度洗うなど、ていねいに指導する。</p> <p>☆リトマス紙を使って仲間分けを行うが、PH試験紙を水質調査で使った子もいるため、PH試験紙でも測定する。</p> <p>☆我が家の洗剤を調べたときの「溶ける」について想起させ、水溶液の性質を調べていこうとする気持ちを高める。</p> <p>☆単元の最後にもう一度、「川」についてのウエビングマップ作りを行い、振り返りとする。</p>
<p>【ラベルを見て】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(弱)酸性</li> <li>・(弱)アルカリ性</li> <li>・混ぜない</li> </ul>	<p>【におい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・くさい</li> <li>【さわる】</li> <li>・ぬるぬる</li> </ul>	<p>【物を入れてみる】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・溶け始めた</li> <li>・泡が出た</li> </ul>																		
酸性	中性	アルカリ性																		
・塩酸	・酢	・食塩の水溶液																		
・炭酸水		・水酸化ナトリウム水溶液																		
・ホウ酸水溶液		・石灰水																		
		・アンモニア水																		
<p><b>感じる力</b></p> <p>身の回りにある様々な水溶液にはいろいろな性質があるため、むやみに捨てると環境に影響を与えることを実感できる。</p>	<p><b>考える力</b></p> <p>自分の生活と自分を取り巻く環境とは密接につながっていることを知り、環境に優しい生活をするためにはどうすべきか考えることができる。</p>	<p><b>行動する力</b></p> <p>自分の生活のなかで、買い物の際にラベルを気にして購入するなど、環境に優しい行動を考え、実践することができる。</p>																		

## 2(1)-2 行政の強いリーダーシップに対してアカウンタビリティに応える取組み

### ア 品川区立大間窪小学校(小中一貫での読解力)

#### 1. 幼小中一貫教育

品川区では小中一貫教育が進められている。また幼児教育との一貫性も重要な課題となっている。そこで、区立の隣接する1中学校、3小学校、1幼保一体施設の4校1園が連携して、0歳から15歳までの一貫した教育の在り方を追究することとした。

共通の研究主題を「読解力を育てる幼小中一貫教育の推進」とし、PISA型読解力の考え方を導入して研究を進めた。本校は国語科を取り上げ、他校園と連携をしながら、独自に読解力を育てる授業改善に努めた。

#### 2. 国語科 読解力を育てる授業の改善

PISA型読解力を「多様なテキストとの出会い 読解活動 実生活での主体的行動」ととらえ、読解活動を「読む 考える 表現する」として、単元の指導計画に位置付けた。またその基礎力として、読書等言語生活を豊かにする日常活動を継続的に進めた。

読解力を「文章を正しく理解し、自分の考えを磨き、実生活に役立てていく力」とし、「書くために正確に読む」「視点に基づいて自分の考えをもって書く」「交流活動で自分の作品を発表する」という学習活動が全校に定着した。この実践の中で、本校で「引き出し」と呼んでいる読む学習における読むこと書くこと共通視点であり、読解力育成にかかわる形成的評価に関する工夫を行った。

「引き出し」(読み・書きの共通視点)とは

- ・教材研究を行って、説明文・物語文の文章の基本的な構造を表す。
- ・全体が文章構成を表し、中の項目が指導事項。
- ・読むこと・書くことの共通視点であり、評価規準となる。

<活用方法>

- ・事前の教材研究に基づき指導事項をまとめた「引き出し」を作成する。(最終表現活動の「見本」も作成する)
- ・授業では、読みの学習の進展に伴い児童と「引き出し」枠に学習内容を整理していく。
- ・書く学習になると、「引き出し」は児童が書く視点として活用できる。
- ・「引き出し」(読み・書き共通視点)に基づいて評価を行う。

<「引き出し」の例> 教材 じどう車くらべ (1学年 説明文)

\* 読みの学習・自動車のしごととつくりの関係を読み取る。(習得)

<とい>	どんな しごとを していますか。 どんな つくりになっ ていますか。
------	---------------------------------------

<p>&lt;なか&gt; バス・じょうよう車 トラック クレーン車</p>	<p>&lt;しごと&gt;・・・は・・・しごとを して います。 (そのために) &lt;つくり&gt;・・・つくって あります。 ・・・なっ て います。 (・・・ように)・・・あり ます。 ・・・がつい て います。</p>
<p>&lt;ひろげる&gt; はしご車</p>	<p>どんな しごとを して いますか。 どんな つくり に なっ て いますか。</p>

\* 表現活動・図書館の本を読んで様々な自動車のカード作り(活用)

\* 交流活動・自動車カードの説明, 展示会(異年齢交流)

・「引き出し」によって、次のような効果があった。教師の教材研究が的確に行われる。読む学習が、視点を明確にして行われる。読み・書く学習が共通の視点で行われ、PISA型読解力が身に付く。読む学習を通して、書く学習の評価規準が作られ、子どもに自己評価力が形成される。PISA型読解力の評価(読み書き共通)が適切に行われる。なお、日常的に、読書やスピーチなど、基礎的な言語活動を継続することが大切である。

### 3.まとめ

この幼小中一貫教育研究によって、幼児期には音声によるコミュニケーションが重要となること、絵本やその読み聞かせが子どもにイメージを広げさせ、文字や物語への興味を育てることが分かった。1年生から4年生では、文章の要点や順序を理解すること、音読、視写、漢字の習得など基礎的な活動が必要である。5年生から中学1年生では、文章の目的、意図、要旨を的確に捉え、自分の考えを論理的に表現できるようにすることが大切である。最後に中学2、3年生は、PISA型読解力の目標達成が求められる。すなわち多様な文章(資料)を理解し、利用し、熟考する能力を身に付け、自らの目標を達成し、社会への参加ができるように育てることである。今後も幼小中一貫教育を進めていきたい。

(品川区立大間窪小学校 校長 堀田 宏明)

## イ 杉並区立高井戸第四小学校（コミュニティスクール）

### 1. 授業前

授業を行う際、以下のことについて、教員間の共通理解を図る必要がある。

#### （１）目標

本校では、目標についての吟味、分析を大切にしている。研究授業を行う際は、特に目標に重点を置いて話し合い、教員間の共通理解を図る。

現在、本校では次年度の研究発表に向け、食育について研究している。そこで、今年度の第四学年では、次のことを目標とした研究授業を行った。

今回の目標は、「飽食日本」現在、食品のごみや食べ残しとして廃棄されてしまう「食品ロス」の量について知り、自分たちの食生活を見直し、食料を大切にしようとする気持ちをもたせる、というものに設定した。

#### （２）児童生徒の実態

児童の変容をみとっていくには、現在の児童の実態を把握することは不可欠である。そして、授業を組み立てる際、先行実践を分析し、授業を行う児童生徒の実態に合わせ、授業を組み立てていく。

本授業を行った学級では、何でもよく食べる児童と、少食で好き嫌が多い児童とに二極化されていた。しかし、よく食べる児童も、生まれたときから豊かな食料に囲まれてきているので、食べることに困らないということが幸せであるということについて考えたことがない児童がほとんどである、という実態があった。

以上のことに合わせて、授業を組み立てていった。

#### （３）環境

指導内容とともに、指導法は適切であったかの、といった評価を行うことも大切なことである。

本授業ではプロジェクターで、飢餓で苦しんでいる国の写真などを映し出した。教師の言葉だけではなく、視覚や聴覚など五感を刺激する環境づくりが児童生徒の意欲を高めると考える。

### 2. 授業

授業には、一斉指導・個別指導といった形態がある。本授業では、一斉指導の形態をとった。一斉授業では、全員を指導しながらも、一人ひとり进行评估することが大切となる。

#### （４）教師の言動

教師の発言は極力少ない方がよい。教師が多くを語るよりも、児童生徒が自分たちで考え、発言し、それに対し、他の児童が意見を言う時間が多いほうがよいのである。本授業では、児童たちに、多くの思考する時間を設け、発言機会を増やしたいと考えた。

そのために行ったことは主に4つある。第一に、話し合うための知識を増やす発問や、画像などの情報を与えること。第二に、児童の話し合いの際（本授業では「食品ロス」について話し合った）、本筋からずれてしまったときの軌道修正。第三に、授業のまとめ。第四に、児童が意欲的に授業に参加できるような声かけ・励ましをすることである。



#### (5) 児童生徒

発言をする際、思ったことをただ言えば良いというわけではない。何をもとに考えたのか、発言の根拠は何なのかを述べなければならない。それは、生活体験からであったり、授業内で得た情報だったりする。

また、思考したことや、教師・他の児童の発言したことを記述するという活動も行う。これは、児童自身の考えをまとめるために非常に重要となる。

### 3. 授業後

授業後は、目標にどの程度達したのかを評価し、成果と課題を見出し、次の授業へとつなげる。

#### (6) 成果と課題

本授業を通して児童から、自分の食生活を考え直した、感謝の気持ちをもったなどの感想が聞かれた。しかし、「飽食日本」「海外における飢餓」「食品ロス」などについて、理解しても行動の変容につなげるには、もう一工夫必要だと思われるなどの課題が見つかった。こうした課題から、今後どのような指導につなげていけばよいのか、ということを考えていく。

#### (7) 発展・補充

授業は一時間で完結するものではない。次時の授業、また、今回紹介した授業などの場合は特に、他の授業や給食など、あらゆる場面での指導と密接に関係している。つまり、日常の指導と関連を図りながら発展的に指導していくことが大切なのである。

そして、目標に達成した児童生徒は、今後どのような課題を与えていけばよいのか、目標に達しなかった児童生徒は、どのようにして目標値にまであげるのか、といった課題が授業後には必ず出てくる。一人ひとりの実態に合わせ、発展的学習や補充的学習を取り入れていく必要があるのである。

(杉並区立高井戸第四小学校 主幹 杉山 聡・教諭 阿妻 洋二郎(代))

## ウ 京都市立御所南小学校の事例

### 1. はじめに

評価とは、何であろうか。評価は、単元の終わりなどにこれまでの指導に対してどれだけ子どもが理解しているかを知るために行われる客観的なものだけでなく、毎日の授業のなかで行われる行為すべてであると言っても過言ではないのではないだろうか。評価は、子どもの学びを支援し、次への意欲を生むものでなければならない。つまり、評価のために評価をするのではなく、評価活動が学習の過程で行われ、指導や学習に生かすことによって、指導の質を向上させる、そして子どもの学力を向上させるものでなければならない。

### 2. 授業のなかで行われる学習状況の形成的評価

では、実際、どんな評価が授業のなかで行われているかについて考えてみたい。

#### (1) 授業のなかで行われる形成的評価

##### ア 教師による評価

教師は子どもに対して適切にかかわり、子どもの学びを見取ることが大切である。学習中の表情やつぶやき、発言や話し合いの様子などを観察したり、ワークシート・学習カードや絵、作文などの作品を分析したりすることで、子どものよさやがんばり、理解の程度、学習の進み方、つまずきなどをしっかりと見取るのである。そしてその見取りをもとに適切な支援を行うことで、子どもの学びを確かにするのである。

##### イ 子ども自身による評価（自己評価）

子どもが自己評価するというのは、自分自身の学びを自覚するということである。自己評価カードは、自分の学習に対する関心・意欲・態度、学習の方法、自分の学習の深まり、変容を自覚する上で大変有効なものである。自分自身の学びを自覚することで、子どもは、次へのめあてがもてるのである。

##### ウ 友達による評価（他者評価）

互いの考えを交流するなかで子どもたちは、互いの考えを理解し自分と違った考えにも耳を傾ける。「さんの考えを聞いて納得しました。なぜなら...」「さんの言い方はとてもわかりやすかったです。なぜなら...」というように内容の点から表現の方法の点から友達の発言を認めることが、自分の考えを深めたり、表現の方法を身につけたりすることにつながるのである。また友達から認められた子どもには自信が生まれ、次への意欲となるのである。

#### (2) 教師による形成的評価

教師が評価する場合、評価の観点をはっきりとさせ、評価規準をしっかりと設定していることが前提となる。そしてその評価規準に基づいて子どもの学びを見取っていくことが大切である。

##### ア 見守る・待つ

子どもが自分の課題に向かって学習しているとき、そっと見守ることも広い意味では評価である。何もかも教師が与えているばかりでは子どもたちに主体的な学びは身につかない。子どもたちは、試行錯誤するなかで学び方を学んでいくのである。

##### イ 言葉かけ・対話

教師は子どもたちの学習の様子を見取り，その様子に対して言葉かけを行ったり，子どもと話のやり取りをしたりするのも評価である。また，言葉はかけなくても，目をあわせてそっとうなずく，微笑む，頭をなでる，一緒に喜ぶ，感動する，首をかしげるなどの行為も同じ意味をもつものである。

共感する・称賛する

「ああ，なるほど！」「よく考えたね」「すごいなあ」「わかりやすいね」

「こんな考えもあるんだね。先生，気付かなかったよ」

意味付ける・価値付ける

「　　さんは，自分の考えを例を挙げて話しているから，わかりやすいんだね」「よく気付いたね！　　さんは，自分の考えと比べて話を聞いていたから，違いに気付いたんだね。」「一つの立場の人だけでなく，いろいろな立場の人の考えを聞いているから説得力があるのだね」

示唆する

「もう一度読み返してごらん。もう少しわしく書いた方がわかりやすいところはないかな」「　　についてまとめるんだったら，次は，　　について調べてみたらどうかな」

促す

「　　さん，　　について調べていたけれどみんなに説明してくれるかな」

「　　さん，ノートにわかりやすくまとめていたね。みんなに話してあげてください」

### ウ 板書の工夫

子どもたちの発言を受けて，構造的に板書していくことも評価である。一人一人の発言を理解し，どこに板書するかを判断する行為が評価そのものである。またその行為は，イの言葉かけで述べた「共感する・意味付ける」の意味ももっており，板書することで子どもの学びを支えているのである。

### 3. おわりに

授業のなかで行われる形成的評価について簡単に述べてきた。しかし，ここで忘れてはならないのは，その形成的評価が行われる場である学級についてである。この学級の場に支持的雰囲気があることが前提となる。つまり，安心して学べる，学ぶ楽しさを味わえる，一人一人が認められる学級集団であることが前提なのである。

教師が，友達が，自分自身が，肯定的な立場から評価をする。だからこそ，素直に受け入れることができるのである。認められた子どもは，自己成就感，達成感をもつであろう。アドバイスを与えられた子どもは，やってみようと思うであろう。そして，どの子どももさらに伸びていこうと意欲をもつのである。

私たち教師は，きめ細かく形成的評価を行っていくことで，子どもの学力を向上させるとともに指導の質を向上させていきたい。

(京都市立御所南小学校 教諭 進藤 弓枝)

## エ 愛知県犬山市立犬山中学校

### 1. 日々の授業での取り組み（実践）

#### （1）少人数授業

行政の支援により少人数授業が完全実施されているが、本校の数学科では以下のような指導方針をもって授業を行っている。

##### ア 習熟度別によらないクラス編成

学級内の生活のための小集団「生活班」をベースに学級を二分し、授業を行う。生徒間の学力差は最初から存在するのではなく、学習していくうちに生じてくるものという立場に立ち、差別感や偏見からくる意欲面などへの弊害が少ない均質集団での学び合いをもとにして基礎基本の定着を図る。

##### イ 単元テストの事前伝達

単元の学習終了後に行うテスト内容を事前に伝え、どんなことができるようになればよいかを具体的に示し意欲を高める。普段の授業で確認問題としても活用する。

##### ウ 習熟度別学習を取り入れた単元構成

単元の学習の中で生じた定着度合いの差を補い、また発展的な学習も行うために、単元テスト後に習熟度によるコース別学習を取り入れる。そしてコースの選択は、単元テストやそれまでの取り組みに対する正当な自己評価が必要となるが、本人の意思で行う。指導者のアドバイスも加わるが、これもコース別学習の意欲付けとなる。したがって単元の構成は、単元の導入（ガイダンスを含む T.T.授業） 少人数授業 単元テスト コース別学習（2時間程度）とする。

#### （2）協同的な学び（協同学習）の重視

学習集団内に支持的雰囲気を作るために、また一人一人の授業への参加度を高め基礎基本の定着を図るために、協同的な学びに重きを置いている。さらには生徒間や指導者側とのやり取りが増えるため、コミュニケーション能力や表現力の向上も狙っている。多用している具体的な方法を数例挙げる。

##### ア 学習形態の段階的变化

個人追究 グループ追究 全体追究というように徐々に学習集団の規模を大きくしていき、学習者に「みんなで考えみんなで解決した」と感じさせ、学習集団の一体感から支持的雰囲気を作る。そこからさらに円滑な学び合いに導く。

##### イ ホワイトボード（小黒板）の活用

グループ追究の段階で考えたこと（過程）・分かったこと（結果）をまとめることに利用し、全体追究時に活用する。これが全体追究時のヒントになったり、多様な考え方に触れる機会になったりと、考えることの楽しさ・数学の面白さを実感させることができ、次への学習意欲につながる。

##### ウ ミニティーチャアの活用

全体追究から個に戻り確認や習得の段階で、進度の速い生徒に他の生徒を支援させる。これまでの段階で協同的な学び合いが成立しているので、支援される側や支援する側双方に遠慮や消極的な姿勢は見られない。ここから追究活動とは別の、新たな学び合いが展開される。

### (3) 問題解決型の授業

協同的な学びの授業展開の中心は追究活動である。その追究活動の活性化のために問題解決型の授業を併用する。

#### ア 学習意欲を引き出す問題の設定

生徒が解決したくなるような問題を提示して、生徒の主体的な追究を引き出す。そこから考えることの楽しさや数学の面白さ、次への学習意欲とつなげる。このサイクルを日常化し、基礎基本の定着を図る。そのための問題に必要な要素を数例挙げる。

答えの見当や予想がしたくなるような問いかけにする。

解決の過程で「おや?」「なぜ?」と疑問が生じるような内容のものにする。

知的好奇心を刺激したり、わざとつまづくような数値にする。

多様な解決方法が可能なものにする。

生じた疑問を解決することで、指導目標が達成されるものにする。

### (4) 継続した自己評価活動

毎時間の終了時に「ふりかえりカード」と呼ばれるものを利用して、授業での収穫や疑問点を文章記述させる。また「理解」「楽しさ」「意欲」「協力」などの観点でも自己評価させ、生徒の学習状況を把握する。それに対して指導者は記入内容を生かして次の授業の組み立て、毎時間アドバイスや激励などを朱書きして生徒の学習意欲の持続と向上を狙う。

### (5) 学習の足跡としての単元テスト

単元テストにも単元全体の自己評価に対する指導者のアドバイスや激励を朱書きし日々の授業の様子を示す「ふりかえりカード」を添付して、本人・保護者に到達状況を報告する。朱書きには、学習の仕方や家庭での過ごし方まで言及する場合もある。なお、授業で利用した資料(単元テスト・ふりかえりカード・ワークシート等)は、すべて専用ファイルに保存し、生徒自身の振り返りと指導に生かす。

### (6) その他

#### ア 全校体制での取り組み

上記の協同的な学びや自己評価活動は、校内の話し合いで共通理解され全校的に取り組まれている。そのため生徒たちに浸透しやすい。また全職員が年1回、授業を職員に公開し、生徒の様子を通して授業を語る振り返りの会を実施する。授業力のアップを図るだけでなく、教科間の壁を低くする、ひいては職員間の壁を低くするなどの効果も狙っている。これにより組織での指導が可能になり、生徒への浸透がよくなり目標の達成率が高まる。

## 2. 現状の考察と課題

上記のような取り組みは、ここ数年安定的に実践されている。しかし指導経験年数の差や新しく転勤してみえた方などとの温度差は、なかなか埋まりにくい。また安定しているが故に、次へのステップに進む機運に欠けている。つまり、取り組み自体の評価と改善のシステムが確立していない。これが大きな課題である。

そんな中でも同じ教科の指導者間のやり取り(連絡・協力・相談)は格段に増え、職場の円滑な人間関係構築に大きく貢献していることは間違いない。

(犬山市立犬山中学校 教諭 小川 雅章)

2(2) 授業における知識活用能力の育成～学習状況の形成的アセスメントの視点から～  
ア 静岡大学教育学部附属浜松中学校（中学校国語）

1. 本校及び本市における形成的評価実践の経緯

本校では、昭和50年代にブルームの完全習得学習理論を取り入れた研究を行い、梶田勲一氏の指導を受けながら「形成的評価」を取り入れた実践を積み重ねてきた。この影響もあって、本市（浜松市）および静岡県西部地域の各中学校においては「形成的評価」という言葉がかなり一般的なものとなっている。これは、単元設計時にその単元や単元授業の中にあらかじめ埋め込まれたもので、学習指導案の中にもチャート記号（多くの場合 を用いる）で表されることが多い。

2. 本校における知識活用能力育成の実践

(1) 形成的アセスメントを組み入れた学習展開システム（大単元：学習のくくり）

本校には、これまでの研究の成果として、必修教科において、三年間で教科のめざすものに迫るよう、学習材のもつ本来のよさや味わいを見えやすくするなどの視点から、学習材を編み直すなどした学習のまとまりである「学習のくくり」がある。

3年間の学習のくくりを一つ一つ経ていくことで、様々な能力が身に付いていくことが生徒に理解されやすいように、それぞれの学習のくくりは、「ガイダンス」「つかむ学習（主として習得・活用的学習）」「追究する学習（主として活用・探究的学習）」「つなげる学習（交流活動）」という流れで組織されている。

**ガイダンス**は成長の起点となる学習であり、今の自分の力を知るとともに、この学習のくくりで自分の成長を期待できるような学習活動を行う。学習のくくりのガイダンスでは以下の三つの要素を重視している。過去の自分を振り返り、今の自分をつかませること 成長する自分をイメージさせること どのようにしていけば成長できるかを見通させること

**つかむ学習**では、主として習得的学習を行う。しかし、知識・技能を真に習得するためには活用する場面の設定は不可欠である。そのため、習得的学習と短い活用的学習が組み合わされて実践されることが多い。ここでは学習のくくりの共通テーマを解決するための基礎的・基本的な内容を習得し、終末部分では追究する学習の個人テーマを設定する。

**追究する学習**では、主として活用・探究的学習を行う。個人テーマの解決を図るために、つかむ学習で得た力を生かして、生徒自身が考えながら、自己の学びを深める問題解決型の学習である。

**つなげる学習**では、主として交流活動を行う。追究する学習でのプロセスや成果を交流し、自己の学びを他者とすりあわせ、自己評価力を高めながら磨き合う学習である。

このような「学習のくくり」は単純化したモデルとして以下のように示すことができる。

【「学習のくくり」のモデル】

ガイダンス	つかむ学習	追究する学習	つなげる学習
振り返り 自己認識 見通し		活用・探究型 学習	交流学習 振り返りの記述

生徒は、印の場面でそれまでの学習を振り返る。教師はこの記述と授業での観察情報などの様々な情報をもとに生徒の学習状況を把握し形成的アセスメントを行う。その手法としては、主として記述への朱筆と対話的コミュニケーションを用いることが多い。

この「学習のくくり」のモデルは、その内部に小さな単元を持っているため、実践過程で生徒の学習状況を観察しつつ、その実態に合わせて学習材や学習方法を変更することが可能である。それはまた、年度を越えての教科カリキュラム・マネジメントを容易にすることを意味する。

さらに、振り返り場面（印）を多く設定することで、生徒の内面で様々な学習内容（この単元での学習内容、別の単元での学習内容、他教科での学習内容など）が関連づけて理解される機会が多くなる。中でも「学習のくくり」の終末部分で「振り返りの記述」を書かせることで、身につけた様々な知識が関連性を持って理解されやすくなる。このような生徒の認識の高まりは、その後の学習とさらに有機的につながっていく。それらが教科のみならず様々な場面での思考・判断・表現などに生きるのである。

## （２）**クライテリア**を意識した学習構想表の作成

前述の「学習のくくり」ごとに、各学習段階でめざす生徒の姿を明らかにし、そのつながりを大切にして生徒に指導するために、本校では「学習構想表」を作成している（別紙資料）。この「学習構想表」には「学習のくくり」内部の様々な場面での《期待される生徒の姿》が記されている。これは学習目標をもとに設定されたものであり、形成的アセスメントの**クライテリア**となるものである。この「学習構想表」は「学習のくくり」が進行する上で形成的アセスメントを行うにあたってその基準となる。

本学習のくくりは、大きく論理的な思考力、文章構成力、表現力を培うことを主なねらいとして、各学年に設定された学習のくくりの1年生段階のものである。これらの学習のくくりは、これからの国語科教育で求められる、社会生活に生きて働く実践的な言語能力、自分の考えをもち論理的に思考を深めることができる言語能力、積極的に情報を活用し適切に発信できる能力、などに具体的に対応する。1年生でのこの学習を基盤として、2年生では、説得力のある表現方法の工夫を学ぶ学習のくくりがあり、3年生では、主体的に情報を収集し評価・選択し、自分の考えを深め、より深く論じ合うことをねらいとした学習のくくりへと発展していく。

交流活動において、自分の考え筋道を立てて考えを述べる活動として、シンポジウムを行わせる。それを成功させるために、追究活動で、自分の課題に沿って調べさせ、調べたことを基に自分の考えを練らせ、それを筋道を立てて論じられるように発表原稿の形にまとめさせる。その活動が可能となるように、つかむ学習では説明的文章の基礎的・基本的な読解の技能を身につけさせ、筋道を立てるとはどういうことかをつかませる。また、文章の内容を自分なりにまとめさせて対話の学習を行うなどして、それぞれの言語活動を関連づけながら学習を進めさせる。以上のように、学習のくくり全体を構想した。

(別紙資料)

# 学習構想表

(別紙資料)

## 学習構想表

本学習の目的は、大さく論理的な思考力、文章構成力、表現力を培うこと、主として、各学年に設定された学習のくりかえしによる、基礎的な言語能力、読解力、思考力、表現力、コミュニケーション能力の育成を図ることである。社会生活で必要となる能力、3年生では、主体的に自分の考えを述べ、相手に理解してもらう能力、4年生では、自分の考えを述べ、相手に理解してもらう能力、5年生では、自分の考えを述べ、相手に理解してもらう能力、6年生では、自分の考えを述べ、相手に理解してもらう能力を育成することである。

<p>《くりかえしでめざす姿》 筋道を立てて、言葉で自分の考えを的確に伝えたり、他者の考えを確実に理解したりする力が身についたことに喜びを感じている姿。また、そのような論理的な言語能力の獲得によって、より多くの人々と理解し合い、つながり、一層自分を成長させたいと願う姿。</p>	
<p>ガイダンス 2時間</p>	<p>学習のくりかえしのガイダンスで期待される生徒の姿</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合うことの難しさや相手への敬意を大切にしている。</li> <li>・自分の考えを述べ、相手に理解してもらう能力を身につけている。</li> <li>・自分の考えを述べ、相手に理解してもらう能力を身につけている。</li> </ul> <p>誰にでも分かるように筋道を立て、ききもと自分の意見を述べる大切さと、その重要性に気づく。</p> <p>「ききもだめし」「砂漠で遭難したときどうするか」話し合いの問題点、説明や説得に必要なこと</p> <p>論理的な文章・論理的な話</p>
<p>つ か む 学 習</p>	<p>《国語に関する気づき》 筋道を立てて書かれた文章は、読み手に分かりやすいよう、基礎的・基本的な事柄を押さえていること、伝えたい思い、それによって、文章のよさが、あることに気づく。</p> <p>それぞれの文章からつかんだよきや、自分でもわかることを実感する。</p> <p>筋道を立てて書かれた文章は、基礎的・基本的な事柄に注意して読むと、内容が正確に伝わることが実感できる。</p> <p>相手に分かってもらうためには、理解してもらおうという態度と、理解してもらおうという態度が大切であることを実感する。</p> <p>目的に応じた話し合い活動があり、正確に話す・正確に聞くことが問題解決の手段になりうることを知る。</p> <p>言語活動・学習材 ・「説明的な文章の基本的な読解Ⅰ」「ちよつと立ち止まって」「クジラたちの音の世界」</p> <p>「小作文」を見直す 二つの説明的文章から学んだことをもとに自分の文章を書き直す。</p> <p>説明的な文章の基本的な読解Ⅱ 「魚を育てる森」「自然の小さな診断役」</p> <p>より良い対話とは 筆者の立場で相手に分かりやすく説明し、より良い会話を目指す。</p> <p>話し合い活動の色々 ・課題設定のためのウェビング ・取材の方法</p> <p>《主に読むことに関わること》 ・語句の意味 ・キーワード ・接続詞、指示語 ・順序を示す言葉 ・文末表現 ・各段落の役割 ・文章の構成 ・要点と例示の読み分け（中心部分と付加部分） ・形式段落の要点、全体の要旨のまとめ方</p> <p>《主に書くことに関わること》 ・文章や段落の構成、主張と根拠などに注意して文章や段落を推敲し、書き直す。 ・文章の内容を対話を通して相手に伝えるために読みとった内容を再構成する。 ・説得力のある話し方、話の構成 ・表記や語句の用法 ・筆者の意図をつかみ、自分の考えを広げ、分かりやすくまとめる。</p> <p>《主に聞くこと・話すこと》 ・相手に理解してもらえようように話す態度 ・話し手の意図を考えながら聞き取る態度 ・目的にあった話し合いの方法 ・接続詞、順序を示す言葉の効果的な使い方 ・公的な話し方 ・事実や例示と意見の区別 ・ふさわしい話題の選択</p> <p>共通テーマ   身近な生活の中から問題点を見つけ、筋道を立てて自分の考えを論じよう</p>
<p>18時間</p>	<p>個人テーマ設定で期待される生徒の姿</p> <p>○シンポジウムのために、班で身近な生活の中の問題点を選び、その問題に対する自分の考えを主張の形で論ずることができよう個人テーマを設定している。</p> <p>【個人テーマ例】 ・（子どもの生活）外で遊ぶ子どもが少なくなったが、子どもは外で体を使って遊ぶべきである。など ・（環境）私たちは、学校の中での紙の無駄遣いを止め、リサイクルをするべきだ。など</p>
<p>追究する学習 5期</p>	<p>追究活動で期待される生徒の姿</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・シンポジウムで自分の考えをはっきり伝えようと、ウェビングなどで論点を整理している。</li> <li>・説得力をもたせるための資料となるか、その構成を考えている。</li> <li>・自分の主張をどのように発表するか、その構成を考えている。</li> <li>・必要に応じて、図やグラフを準備している。</li> <li>・自信をもって、意見を述べるように、表記や語句の用法に注意して発表原稿を作成している。</li> <li>・試しの交流を通して、相手に理解してもらおうための筋道の立て方をよりよいものにしていくとしている。</li> </ul> <p>など</p>
<p>つ な げ る 学 習 6時間</p>	<p>交流活動で期待される生徒の姿</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・シンポジウムとして、自分の考えを分かってもらうと、筋道を立てて論じている。</li> <li>・シンポジウムとして、他者の意見をよく聞き、話し合いの方向性をとらえて質問や発言をしている。</li> <li>・フロアとして、それぞれのシンポジウムの主張を聞き取り、問題を多面的にとらえ、積極的に質問しようとしている。</li> <li>・筋道を立てて自分の考えを論じようとしている他者の発表を評価し、自分の発表を問い直したり、取り入れたいと思うなど</li> </ul> <p>振り返りの記述・振り返りの記述の交流で期待される生徒の姿</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・シンポジウムで論理的な話し方、公的な話し方ができ、また、一歩大人になったような喜びを感じている。</li> <li>・自分が言いたいことを筋道を立てて述べることで、相手から理解を示してくれることの喜びを話し合っている。</li> <li>・自分が相手に分かってもらいたいからこそ、相手の言葉をしっかりと聞かなければいけないことに気づき話し合っている。</li> <li>・これからの情報化、国際化していく社会では、確かに伝え合うための言葉の力が重要なことに気づいている。</li> <li>・大人になっていくうちに、いろいろな人の意見を聞いたり読んだりして正しく判断し、自分の考えを少しずつ作っていきたいと考えている。</li> </ul> <p>など</p>



### 3．現状と課題

日本の教育において形成的アセスメントという概念が導入されたのは近年のことであるのかもしれないが、伝統的に日々の学習指導の中でその実践は行われてきた。指導者としての教師は常に生徒の変化を見取りつつ学習目標に向けての支援を繰り返してきたと言える。しかし、形成的アセスメントの概念がその言葉と共に導入されることの意義は大きい。これが術語として認識されることで、一人一人の生徒に応じた支援の質の全体的な底上げが期待できるのである。

しかし、この質的向上はカリキュラムを実際に自分で作成する教師が増えることによってより確実に進むであろう。つまり、多忙な毎日の中でいかに個々の教師がカリキュラムづくりをしていくことができるかが今後の課題であると言える。

(静岡大学教育学部附属浜松中学校 教諭 中村 誠・遠藤 健司)

## イ 静岡市立東豊田中学校（中学校社会）

### 1．単元自己評価表による形成的アセスメントの前提条件

単元自己評価表を用いた学習指導をしていく上で以下の点が前提条件となる。

- (1) 目標分析...学習指導要領の内容とどう対応し、その単元でどのような力を付けることを目標とするのか
- (2) 評価規準の設定...目標にもとづき、どのような**クライテリア**を用いてどのようにアセスメントしていくのか
- (3) 生徒の学ぶ意欲が向上する単元展開（発問、形態、教材等）の工夫
- (4) 単元の評価計画の作成...単元のどの場面で、どのような**クライテリア**を用いてどのようにアセスメントしていくのか

以上の前提条件を踏まえ、静岡市立東豊田中学校（以下東豊田中）では、各教科ごとの形式で単元自己評価表を作成し、生徒のアセスメントに活用した。

### 2．単元自己評価表について

#### (1) 単元自己評価表とは？

東豊田中では、平成15年度～17年度、全教科で単元自己評価表による形成的アセスメントに取り組んだ。東豊田中では、単元自己評価表を、「生徒が自分を見つめ、自己の学びを振り返り、成果と課題を明確にするもの」と考えている。

#### (2) 単元自己評価表を活用した形成的アセスメントの効果

##### ア 生徒にとって

自己の学びの振り返り 教師のアセスメント 学びの深まり（知識活用能力）につながる

生徒が自己を見つめ、自己の学びを振り返り、成果と課題を明確にする（記録する）場。これによって、生徒はわかったこと・わからなかったことを明確にすることができるようになる。この記録（**クライテリア**）により、教師は生徒のあらわれを見取り、対話や朱筆を通して課題解決のアドバイスを与えることになる。（形成的アセスメント）生徒は、教師のアセスメントをもとに自ら学んでいく。

東豊田中では、この過程を継続していくことで生徒の「自己評価力」が高まり、知識活用能力の育成につながると思われている。

生徒に学びの見通しを示すことができるもの

生徒に単元の目標（評価規準）を知らせることで、学びのめあてをもたせたり、他と目標を共有したりすることができる。これにより生徒は何をがんばればよいか明確となり、先の見通しをもって学ぶことができる。

意欲向上につながるもの

教師が朱筆やアンダーラインを入れることは、カウンセリング効果がある。例えば、つまづいている生徒に対しては、個別に指導ができる。また、がんばった内容が書かれている場合、そのがんばりを価値付けることで成就感を味わわせることができる。この生徒と教師のツーウェイを継続していくことにより、生徒は自らの学びの質を自らが判断できるようになり、同時に学習の有用感を高めることにつながると思われている。多忙



3年間単元自己評価表を継続した3年生にアンケートを実施し，2年生時との比較をした。  
 上段：平成16年9月（2年生時）調査（96名）下段：平成18年2月（3年生時）調査（117名）

（1）成果

ア 単元自己評価表に教師が入れた朱筆（アセスメント）は，生徒の学びを助けたり，深めたりする上でたいへん有効であった。継続して書かせてきたことで生徒も単元自己評価表の有用性を認識している。

イ 教師の朱筆は，「がんばったね」「すばらしい」「大きく成長したね」程度のものであっても，生徒の意欲の向上につながった。

（2）課題

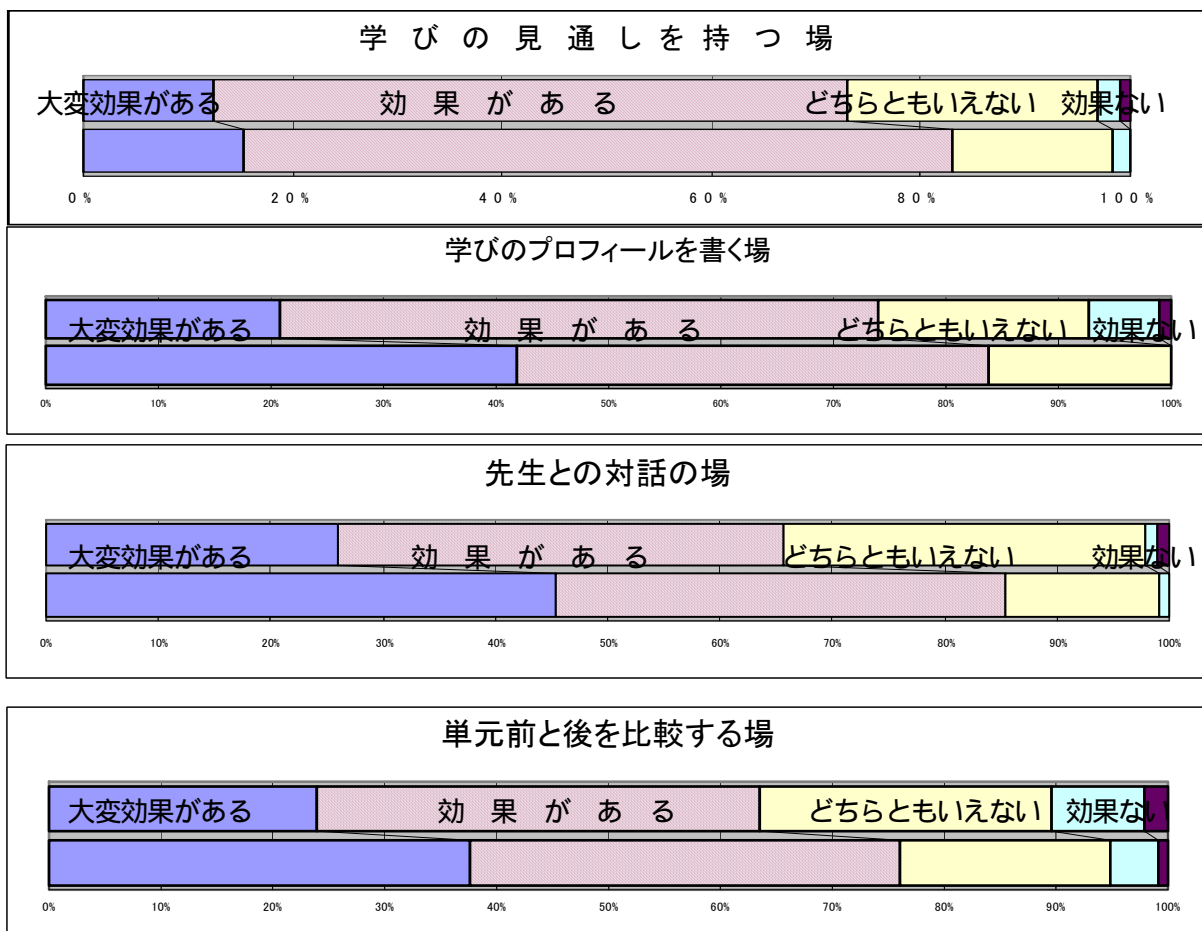
ア 内容の精選・時間の確保

生徒にとっては，単元自己評価表に記入する時間が必要となる。最低限度のクライテリアとなるように内容を精選していくことが求められる。

また，単元の終末に記入する時間を設けるなどの工夫が必要である。

イ よりよいアセスメントの方法を検討する

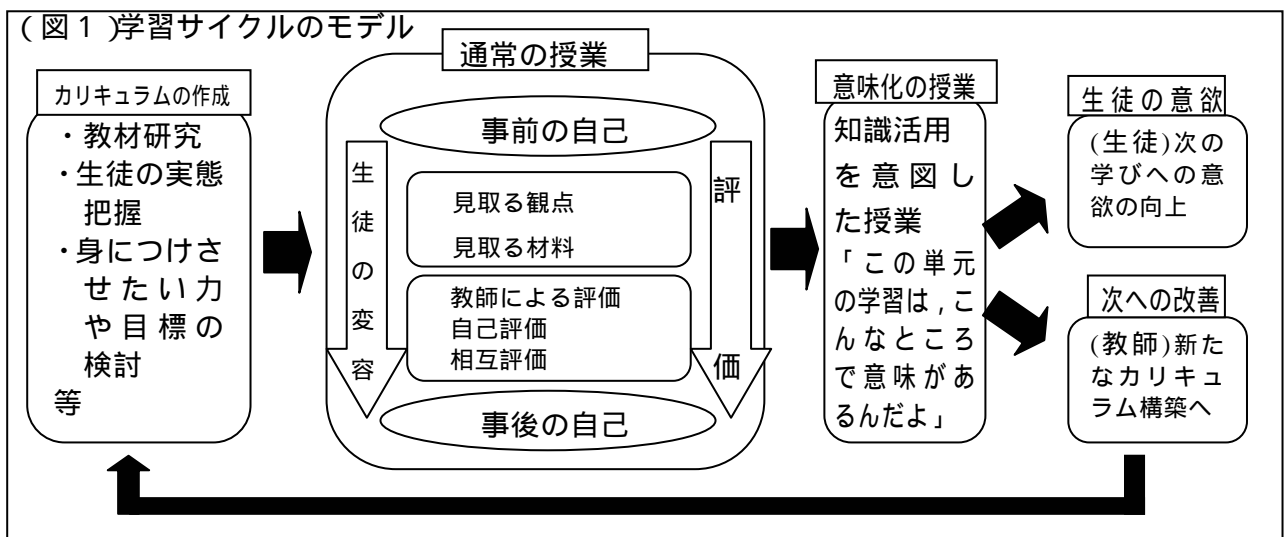
単元自己評価表から得た子どものあらわれについてどのようなアセスメントが最も効果的であるのかについて継続して検討していく必要がある。



## ウ 香川大学教育学部附属坂出中学校（中学校数学）

### 1. 教科における学習サイクル

授業を通して獲得させたいことは、知識や技能、見方や考え方はもちろんであるが、生涯教育を目指しての学習意欲の向上は欠かせない。意欲向上に向けて、単元（教材）の価値をいかに学習者に伝えるか、また学習者に対してどのような評価をするか等様々な視点で授業者は考える。そこで、単元の学習における、4つの段階〔Plan（計画）do（実行）check（評価）action（改善）〕の学習サイクルを図1のように考えてみた。特に評価は、checkの場面だけでなく、do（実行）すなわち授業を通しての形成的評価、また学習者の様子から学習改善につながる指導と評価の一体化が図られなければならない。



各段階において大切にしたいこと

#### (1) カリキュラムの作成

カリキュラムを考える際に次のことを考慮したい。

前回の学習での振り返り 学習者の既習の知識や実態 題材の価値をもとにした目標 学習者の実態に適した指導方法 評価の仕方や在り方

#### (2) 授業において

授業では、学習者自身と授業者が個の学びや変容を的確に把握することが求められる。そのために、事前の自己と事後の自己が見つめられる視点や評価材を準備しておく。たとえば、作文、イメージマップ、気づきカード、自己評価表等言語で表せるもの、体を使って表現させるなどが考えられる。毎時間でなくても、授業者がポイントを決めて与え、ポートフォリオのように積み重ねができるものが適している。また、授業の中で、タイムリーに、相手の反応を見て行える授業者による形成的評価や相互評価は、学校教育の優れた点だと考えられる。その際、特に授業者の発問が重要になる。私は、数学の授業で次の4つの視点からの発問を心がけている。その理由や根拠を聞く、他者の意見について自分の考え方を述べる、わざと間違った考え方を与えて自分の考え方と比較させる、他者の考え方のよい点を発表させる。以上のことを通して、学習意欲の向上を期待したい。

#### (3) 意味化の授業

「なぜ、この単元の学習が大切なのか」を意識させ、実生活との関連を実感できるよう、また見方や考え方をさらに高める目的で単元の最後にこの授業を設ける。授業者は、学習者の気づきを賞賛することを中心に学習を進める。授業の最後には、授業の感想を必ず書かせる。

#### (4) 振り返り

このようなサイクルで学習を行うことで、学習者の学びへの意欲は高まっているのかを意識し、学習者の様子を見て、学習改善に生かすことが大切である。

## 2. 総合的な学習の時間における取り組み（本校の実践事例）

本校では、総合的な学習の時間に「まんでがん ・ 」を年間 31 時間（平成 19 年度）設けた。「まんでがん」とは香川県でよく使う方言の 1 つで、「全部」とか「まるっきり」という意味をもつもので、「まんでがん」という名前は、本校の各教科の学びを統合させる意味をも含んでいる。

「まんでがん」には ・ の関連した 2 階層の構造を設定している。特に「まんでがん」は、個人ごとに学習を自己評価するフィールド、つまり自己を知るフィールドとして、その構築を目指している。ガードナーの 8 つの知性（言語的、論理数学的、空間認知、身体運動的、音感、人間関係形成、自己観察管理、自然との共生）に基づいた評価材によって、生徒は自己を客観的に見つめ、今後の自己形成の方向性を見いだしたり、自己の学びのリフレインを行ったりするのである。この「まんでがん」の自己追究に要求される基礎的部分の育成を目的として構成したのが「まんでがん」である。問題提起から問題解決に至る方法論を学習し、それをいかに価値あるものとして認識していくかを、実際に教師の導きによって体験させることが大きなねらいとなっている。また、自己の学びの基礎的な力を支えるものとして教科教育と総合的な学習を結ぶ重要な位置づけとなっている。つまり各教科で養われた力を統合し、実践を通して活用する術を育成し、さらに自己実現（生涯学習）への方策を見出していく「まんでがん」へとつなげていく。

### (1) まんでがん（中学 1 年生）

#### 「まんでがん」で身につけたい力

< 調べる力 > ... 問題解決に必要な情報を収集するための様々なスキルを習得する。

- ・ 自己の問題意識や興味・関心をもとに、自己課題を設定できる。
- ・ 問題解決に必要なだと考えられる情報を見極めることができる。
- ・ 問題解決に向けた見通しのある活動計画を立てることができる。
- ・ 問題解決に必要な情報を的確に収集することができる。

< まとめる力 > ... 得た情報を目的に合わせてまとめるための様々なスキルを習得する。

- ・ 問題解決に必要な情報の処理方法の選択ができる力を身につける。
- ・ 収集した情報を的確に処理することができる。
- ・ 処理したものから考察を行い、結論を導き出すことができる

< 発表する力 > ... 見出したことをうまく伝えるための様々なスキルを習得する。

- ・ 相手に分かりやすく伝える工夫を行うことができる。
- ・ 伝えたいことを自分の言葉（表現物）で的確に表現することができる。
- ・ 相手の反応に対応しながら発表することができる。

ｺｰｽ	教科枠	学習活動のテーマおよび内容
1	社会科 技術・家庭科	<b>地産地消を考えよう～産直市場マップ作り～</b> 近くのスーパーと産直市場の違いは何か。産直市場にはどんな商品が売られているか。私たちの食生活の材料をたどりながら香川県の産直市場を調べていく。
2	数学科 技術・家庭科	<b>ものの大きさから考えよう～計測と模型づくり～</b> 普段の生活で利用している建物等の大きさの計測をし、人の体に応じてものが作られている状況を調べて、模型の形で表現する。
3	国語科 理科	<b>私は未来のエネルギー社会を拓く提言者</b> 身近な生活のエネルギーや環境に関する現状分析や未来予測を行い、その問題解決に向けた方法を明らかにしていく。そして、説得力のある提言として発表する。

(2) まんでがん (中学2・3年生合同学習)

ｺｰｽ	着目した知性	大テーマおよび内容
A	身体・運動 人間関係形成 自己観察・管理	<b>自己の内面探究</b> 様々な心の悩みを自分の内面に問いかけたり、体をつかって仲間とふれあったりすることにより、自分を知り、自分の在り方、生かし方を見つめる学習を行う。
B	空間認知 身体・運動 自然との共生	<b>自然と人間との関わり合い</b> 身近な地域を歩き、そこで発見したことを俳句にまとめたり、地図上に点描図としてまとめたり、また、自分の身体のことについて見つめ直したりしていく。
C	言語 人間関係形成	<b>共生社会に生きる</b> 外国人やお年寄り、特別支援学校の生徒との交流を通して、自分の気持ちを他に適切に伝えたり、相手の思いや感情を汲み取ったりし、人間関係を築く中での自己を振り返る。
D	人間関係形成 自己観察・管理	<b>わくわくWORK</b> 自分が将来就きたい職業や地場産業について詳しく調査したり、実際に職場体験をしたりすることで、自分自身の職業に関する適性や勤労観を見つめる。
E	論理・数学 空間認知 人間関係形成	<b>インターネットメディアから世界へ</b> 様々なメディアから発信されている情報に対して自分はどのように向き合っているのかを見つめ、自ら情報を発信するにはどのように工夫すればよいのかを考えていく。
F	身体・運動 音感 自然との共生	<b>自然と音楽</b> 身のまわりにある自然の材料や道具を使っていろいろな楽器を工夫して製作する。それらを使って演奏することで、自然の中で生きる自己をしっかりと見つめていく。

(香川大学附属坂出中学校 教諭 半山 章人)

## エ 埼玉県蓮田市立蓮田南中学校（中学校理科）

知識活用能力を育成するには、知識が確実に定着させることが第1である。その上での活用能力である。本稿では、生徒の学習状況を効率よく把握する工夫を紹介する。

### 1. 授業中に個別評定する

#### (1) 合格のゴム印

1時間の授業での到達目標を、教師が押さええていても、生徒にとっては明確に示されていない場合も多い。生徒が毎時間の授業で、具体的にとるべき行動のひとつは、「きちんと正しく記録する」ことだ。

理解しているかどうかは、問題が解けるかどうかで判定できる。しかし、毎時間問題を解いているわけではない。とりあえずは、

きちんと書いてあるかで個別評定することが到達度の点検の第一歩である。

私は授業中、「合格」というゴム印を持って机間巡視をする。生徒は、私が近付いてくると、まだ押してもらっていないページをサッと開ける。

授業では、ノートではなく自作のワークシートを使っている。その1ページごとに、個別評定をして「合格」のゴム印を押しているのだ。

合格か不合格（ハンコを押さない）の単純評定である。合格の基準は、次のようになっている。

- ・記入すべきことが全部書いてある。
- ・漢字が正しく書いてある。
- ・問題は丸つけがしてある。
- ・間違えたところを赤で直してある。

これらを1秒もかけずに、判定していく。近付きながら判定し、通過しながらゴム印押していくという感じである。

歩きながらの評定であり、止まって細かく指導することはしない。不備な点があると、指さして「書いてないよ」、「字が違うよ」、「をつけなさい」、「赤で直しなさい」と短く指示する。

移動経路は決まっており、授業中に何周かする。1周目でダメだった生徒でも、2周目で基準に達していれば「合格」となる。

合格ハンコは定期テストの範囲ごとに集計し、ハンコ10個（单元によっては20個）で1点に換算し、平常点として用いている。これが、生徒のハンコをもらう意欲づけにもなっており、授業が始まる前や終わった後にも、「ハンコ下さい」と生徒がファイルを持ってやってくる。

しかし、生徒には、次のように言っている。



ハンコを集めて点をかせぐ効果より，1ページずつしっかりと学習して合格することによって，テストの点数そのものがよくなる効果が大きいんだよ。

生徒もそのことを理解しており，理科室に合格のゴム印を置いていても，勝手に押す生徒はいない。私に見てもらい「合格」と判定されると，うれしいのだ。

(『授業研究21』(明治図書)2006年5月号拙稿より)

## (2) 自作ワークシートに形成的テスト

形成的評価は，BSブルームの完全習得学習の考え方によるもので，1970年代に日本に紹介された。梶田叡一氏らの訳による『教育評価法ハンドブック～教科学習の形成的評価と総括的評価～』(第一法規)には，次のような言葉があり，ハッとさせられる。

いつでもAやBの評価をもらって満足している生徒がいる反面，自分がDやFであることを繰り返し思い知らされている生徒がいる

理解できたかを判定するには，問題が解けるかが指標になる。しかし，理科の教科書には，本文中に練習問題がない。

そこで私は，自作のワークシート中に，「形成的テスト」を取り入れている。基礎的な内容がどれだけ定着しているか確認するための自作テストである。

5～10分程度でできる問題をA4の用紙1ページにまとめてある。

授業中に列指名で答え合わせを行い，間違っていたら赤で直す。生徒の間違いが多い箇所は，補充説明を行う。漢字のミスは，書画カメラで全員に提示し，注意を喚起している。

用紙の両面に同じ問題を印刷し，2回できるように工夫している。

学校で答え合わせをした後，家で裏側をもう一度やって復習できるようにしているのだ。形成的テストをさらにコピーして，テスト前の勉強に利用している生徒もいる。

定期テストには，この形成的テストと同じまたは類似した問題を多く出すようにしている。テストに何が出るか，何ができればよいか，生徒に明確になっているので，「テスト勉強しやすい」と生徒の好評である。テストでよい点を取れば，さらに学習意欲が高まる。

もう1つ工夫していることは，埼玉県の高校入試問題を1年生の時から，1問ずつその単元に関係ある箇所の形成的テストとしていることだ。

そのため，特別に入試対策をしなくても，3年生の2月までに，全領域の過去数年分の入試問題を解いたことになる。

## 2. 自己評価カード「学習のあゆみ」

### (1) 観点別のチェックリスト

生徒が自分で，何ができて何ができていないかを單元ごとにチェックできるように自己評価カード『学習のあゆみ』を作成している。

各単元ごとにA4の用紙1枚に、観点別にまとめてある。単元の学習が半分ぐらい終了した時点で配布し、1回目のチェックを行う。できている項目には○を、できていない項目には×を記入する。まだ学習していない項目には何も記入しない。単元が終わるまでに、3回チェックするように指導している。ほとんどの生徒がテスト前のチェックに使用している。

×だった項目について、自分で調べたり、友達や先生に聞いたりして、わかるようになったら、○に書き換えてよいことにしている。最終的には、全部が○になることが目標である。

【資料】自己評価カード「学習のあゆみ」の例（A4の表裏に印刷）

電流・学習のあゆみ

組 番 氏 名：		/	/	/
A	授業に意欲的に参加していましたか？			
A	提出物をきちんと出しましたか？			
A	プリントの復習チェックマークを活用していますか？			
A	電流の実験をするのが楽しくなりましたか？			
A	実験の結果から、自分で法則性を発見しようと思いましたか？			
A	電気器具の消費電力の大きさなどを気にするようになりましたか？			
A	あなたの家の消費電力を気にするようになりましたか？			
A	磁石や磁力に興味をもつようになりましたか？			
A	発電の原理（電磁誘導）に興味をもちましたか？			
A	発電の原理を発見したファラデーに興味・関心をもちましたか？			
B	電圧を水圧にたとえて、電池の直列つなぎと並列つなぎでの電圧の違いを説明できますか？			
B	2段の滝モデルを使って、直列回路の電圧や電流の法則性を説明できますか？			
B	2又（ふたまた）の滝モデルを使って、並列回路の電圧や電流の法則性を説明できますか？			
B	電気器具の消費電力から、電流の強さや1時間使ったときの電気料金を計算できますか？			
B	抵抗を直列につないだときや並列につないだときの、全体の抵抗について、説明できますか？			
B	オームの法則を場合にに応じて式の変形をすることができますか？			
B	電流の向きを変えると、磁界の向きがどう変わるかいえませんか？			
B	条件を変えると磁界の中で電流が受ける力の向きがどう変わるかいえませんか？			
C	電圧計を回路に配線し、目盛りを読むことができますか？			
C	電流計を回路に配線し、目盛りを読むことができますか？			

C	テスターを使って、抵抗をはかることができますか？			
C	電源装置を使うことができますか？			
C	回路図を見て、その通りに配線できますか？			
C	記号を使って、回路図を書けますか？			
C	縦軸・横軸の目盛りなどに注意して、グラフを書けますか？			
C	棒磁石のまわりの磁力線を書くことができますか？			
C	直線の電流のまわりの磁力線を書くことができますか？			

電流・学習のあゆみ

	内 容	/	/	/
D	静電気がどうして発生するのか，説明できますか？			
D	回路図の記号（電球，電池，抵抗，電圧計，電流計）を書けますか？			
D	普通の回路とショートをする回路の違いを説明できますか？			
D	1 A が何 mA かいえますか？			
D	直列回路の電流は，どこでも同じであることをいえますか？			
D	直列回路の電圧は，足し算が成り立つことをいえますか？			
D	並列につないである抵抗にかかる電圧は等しいことをいえますか？			
D	並列回路の電流は，足し算が成り立つことをいえますか？			
D	オームの法則を自分なりの式で書けますか？			
D	電流によって発生する熱は，何に比例するかいえますか？			
D	電力の計算の仕方と単位をいえますか？			
D	「磁界の向き」と「磁力線」を説明できますか？			
D	電磁誘導による電流の強さや向きが，どのような条件で変わるかいえますか？			
	集 計			
A	Aの項目（10）で，いくつ がつきましたか？			
B	Bの項目（9）で，いくつ がつきましたか？			
C	Cの項目（9）で，いくつ がつきましたか？			
D	Dの項目（13）で，いくつ がつきましたか？			
	楽しかったこと，わかったことなど，自由に書いて下さい。			
	楽しかったこと，わかったことなど，自由に書いて下さい。			

	楽しかったこと、わかったことなど、自由に書いて下さい。			
	観察や実験のために、家から持ってきたものを書いておこう！			
合	この単元全体で、合格のはんこをいくつもらいましたか？			
名	組 番 氏名：			

### 3. その他のちょっとした工夫

#### (1) 復習チェックマーク

生徒が家庭学習をしているかどうか、教科担当教師にはなかなかわからない。そこで私は次のような工夫をしている。

ワープロソフトのフッター機能を利用し、自作ワークシートの各ページの右下に「復習」と、印を5つ印刷しておくのだ。

家庭学習でそのページを復習したら、を1つ塗るという約束にしてある。

授業中、机間巡視をしながら、この復習チェックマークを塗ってある生徒を見つけたら、「くん、よく復習しているね。偉い！」とか、「もう3つも塗ってある。さすが！」とほめる。そうすることによって、利用する生徒が増えていく。

私は、定期テストを返したあと「合格への道」という観点別のチェックリストを配布している。その中でも、次のように、その日のうちの復習を呼びかけている。

#### (2) 「お答えカード」による列指名

私の授業での発表は、原則として列指名である。「お答えカード」という厚紙で作ったカードが、各クラスに1枚ある。答えたら隣に回すルートも決まっている。授業の最後に発表した生徒は、隣の生徒に渡す。次の時間は、その生徒から発表である。

ルートが確定しているので、授業開始前から、「お答えカードどこ？」と生徒が気にする。近くだと、すぐ回ってくるので事前に準備するのだ。

このお答えカードが回ってきたら、立って発表する。答が違っていると座れない。ただし、実験結果の事実の発表には、「間違い」はない。何を発表しても座れる。

立っている生徒は、優先発言権がある。そのあとの問題に「はい」と割り込んで答えることができるのだ。だから、ちょっと先の易しい問題をねらって待つようになる。

また、長時間立たせないよう、数問で座れないときは「スペシャルメニュー」と称する問題を出す。これは、その単元で基本となる簡単なことから、繰り返し出す単純問題である。たとえば「酸性のとき、BTB溶液は何色？」のような問題である。

何度も同じことを聞くので、生徒はリストを書き出して備えるようになる。

このシステムに「パス券」を加えている。難問で、答えられない生徒が数名連続して立っている状態が起きたとき、順番と関係なく「だれか答えられる人？」と聞く。挙手発表して正解だと「パス券」がもらえる。

パス券があると、お答えカードが回ってきたとき、わからなかったり、誤答のとき「パス券使います」と言って座れるのだ。

挙手しての発言なら、間違っているでもOKで座れる。このようにしていると、パス券を集めるために挙手が多くなる。何人も手が上がったときは、パス券の少ない人から優先的に発表させる。

なお、実際に券があるわけではなく、生徒が理科ファイルの裏表紙に、正の字を書いて記録しているだけだ。信頼関係で運用している。

中には、パス券を10枚以上持っていて、「使いません」と言って立っている生徒がいる。ためるのが楽しみになっていて、少し待てば出てくるスペシャルメニューで座ろうという作戦に出ている。

お答えカードで列指名、不正解は座れないという厳しいルールに、スペシャルメニューとパス券を付け加えることにより、救いと楽しみの要素が加わり、生徒の挙手発言が促される。

お答えカードがまんべんなく理科室を巡回するので、全員が発言する場面が生じる。できる生徒、発表したがる生徒だけで授業が進まないようなシステムである。

順に回ってくるので、間違いの発表もよくある。その間違いをみんなのために使うようにしているので、「間違いは貴重だ」と生徒に繰り返し伝えるようにしている。

なお、私もお答えカードといっしょに、理科室内を巡回する。立って発表する生徒のそばで、個別指導するためである。小さな声でヒントを言ったり、指さしてあげる。

(『授業研究21』(明治図書)2006年10月号拙稿より)

参考：知識活用能力に向けた評価問題の工夫

暗記ではなく、理解、知識活用の能力を測る評価問題です。

#### 1 原因を予想し確かめる方法を考えさせる

【問題1】理香子さんは、図1のような回路を作りましたが、豆電球がつかません。

あなたは、**豆電球がつかない原因**は何だと思えますか？

また、その原因が本当かどうかを**確かめる方法**、**どのような結果が出れば予想通り**と判断できるか書きなさい。

豆電球がつかない原因を2つ考え、それぞれについて答えなさい。

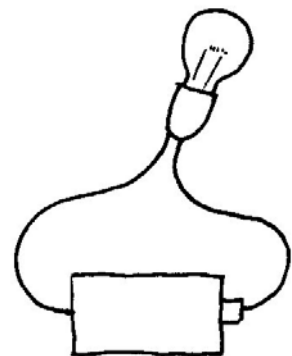


図1

【問題2】三郎くんは、最初に図2のような回路を作りました。

次に、図3のように豆電球 a のほかに、もう一個の豆電球 b を直列につなぎました。

図3のとき、豆電球 a の明るさは、図2のときに比べてどうなりますか。

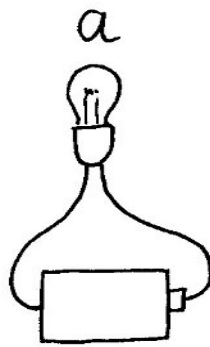


図2

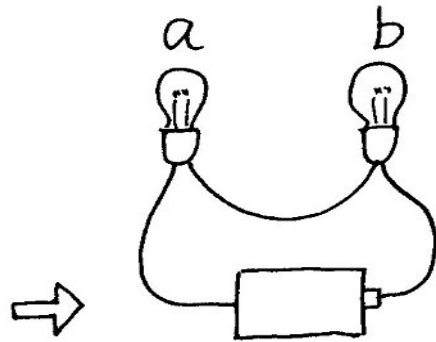


図3

- ア 前より明るくつく。
- イ 前より暗くつく。
- ウ 前と同じ明るさでつく。
- エ 消える。

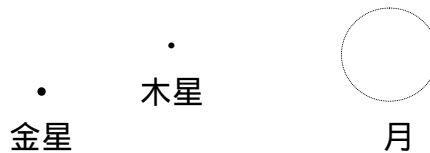
その理由をわかりやすく説明しなさい。

乾電池は、常に一定の電圧になっているとして考えてよい。

2 与えられた情報、学んだ知識から図解させる

【問題3】 2008年2月4日早朝、東の空に金星、木星、細い月が見えました。

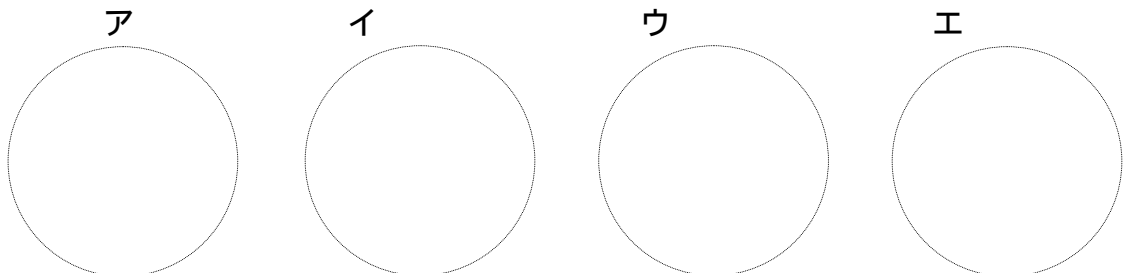
下の図は、そのときのようなすを描いたものです。



また、望遠鏡で金星を見たら、右図のような形に見えました。  
(向きは気にしない)

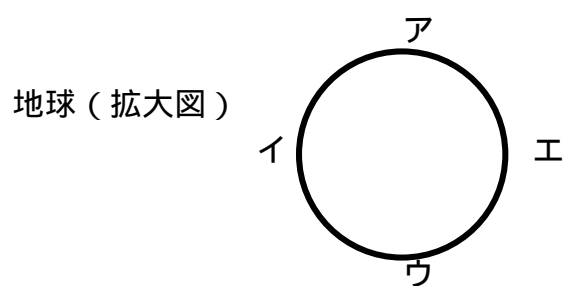


(1) この日の月はどのように見えたか。記号で選びなさい。(向きも気にする)



- (2) このとき、観測者は地球のどこにいたのか。下の図から選び、記号で答えなさい。  
(3) 観測事実にもとづき、月、金星、木星の位置を**解答用紙**の図に書きなさい。

太陽



解答用紙 (略)

( 埼玉県蓮田市立蓮田南中学校 教諭 小森 栄治 )

## オ 栃木県宇都宮市立古里中学校（中学校教科横断型）

### 1. ジャーナルの利用

#### （1）ジャーナルとは

生徒が自分の学習過程や内容について、自分で考えたこと、疑問に思ったことや学んだ知識などを記録する「日誌」のことをジャーナルと言う。生徒たちはジャーナルに記録することによって、学びのプロセスについて確認することができる。

教師が判断したときに記録させることもあるし、生徒自身が必要性を感じて書くこともある。生徒はジャーナルを書くことにより、主体的な学習者になることができる。

#### ア 実践の記録

本校での選択国語での実践を紹介する。

このときの学習活動は「天才伝・サンテグジュペリ」を読んで、その生涯と作品の概要についてまとめるというものであった。今回特に生徒にはジャーナルに記入する項目として「私たちが主人公のサンテグジュペリに学ぶことができる点は何か」を必ず記入するように指示した。次に、生徒が記入した内容をいくつか紹介する。

Aさん；「私は「星の王子さま」の存在は知っていたけれど、本自体は読んでことがなかった。本書での中上健次さんのエッセイによれば、「この「星の王子さま」を読んで胸が痛くない人は、相当に鈍感であるか、汚物の塊のような人間であろう」とある。これはすごいと思った。少年のような心を持ち続けられるという点に学ぶべきものがあると感じた。

Bさん；「人間にとって一番大切なものを探す、人間がいかに生きるべきか・・・など、人が人らしく生きていくために必要なことがたくさん書いてあり、そこが学ぶべき点なのだと思う。また、サンテグジュペリ自身の生き方も私たちにとって大いに参考になるものだ。」

Cさん；「子どもの心、子どもの頃の思い出を大人になっても忘れない」「人間にとって大切なことを探し続ける」「お金以上に信じられるものを持つこと・・・たとえば、友情など。」

ジャーナルに書く内容は自由であるが、最初のうちは、「このことについては必ず記入する」というように指示したほうが深まりのある記録になると思う。そして、良かった点や考えさせられた点についてコメントを記入して、生徒へ返すことが大切な作業である。

### 2. フィードバック

- ・ フィードバックというと一般的には、教える行為が終わった段階で行われるものというイメージが強い。ペーパーテストなどはまさにその代表格である。

テストが実施された後に、生徒には点数が知らされるという形が多いが、それでは個々の生徒にとっては具体的な改善のための行動を取ることが難しい。

そこで、効果のあるフィードバックには次のような条件が求められる。

学習のねらいと評価の規準が生徒にもわかる形で知らされていること・・・これは「シラバス」と「ルーブリック」という形式で実践が広まりつつある。

フィードバックは頻繁に、かつ継続的に行われること



必ずよい点の指摘をした上で、生徒が行動を起こしたくなる形で改善点の指摘を行う  
生徒がフィードバックを受けた後に、改善を図るための時間を確保する

### 3. 質問

- ・ 「教師による問いかけ」「生徒が質問を書き出す」などによって、「高いレベルの思考を促す質問」（鍵となる質問）を行うことができる。
- ・ 「鍵となる質問」に関しては「エッセンシャルクエスチョン」の研究が参考になる。

複数教科に関連した「鍵となる質問」の開発については、次のような事例がある。

#### ア 【数学と理科の融合問題】

OECD-PISA 調査で上位にランクされたフィンランドは中学校の年間授業時間数が 555 時間であるという。ちなみに日本は標準時数として文部科学省から示されているのが 980 時間である。わが国の 6 割弱の時間でこれだけの成績を残すには当然クロスカリキュラムの徹底が図られていなければ不可能であり、現実に全教科横断の総合学習の推進がフィンランドの今後の方向であるという。

そこで、今回は複数教科にまたがる課題の開発を考える。

まず、数学と理科である。この 2 つは「理数系」という言葉からも明らかなように非常に関係性の高い教科である。中学校の教科書をながめてみると、双方に関連する内容としてすぐに気づくのが「一次関数」、特に「比例関係」である。

「関数」という概念は小田勝己氏（城西国際大学）もその著書でたびたび言及されているように、科学的な思考という観点からも重要な概念である。

そこで、「比例関係」を示す科学事象をあげてみると、次のようなものがある。

- |                                |            |
|--------------------------------|------------|
| ・ 化合する物質の質量の割合                 | ( 中学 2 年 ) |
| ・ オームの法則 ( 金属線に加えられた電流と電圧の関係 ) | ( 2 年 )    |
| ・ 等速直線運動における移動距離と時間の関係         | ( 3 年 )    |
| ・ 震源からの距離と初期微動継続時間の関係          | ( 1 年 )    |
| ・ ばねに加えられた力とばねの伸びの関係           | ( 1 年 )    |

具体的には「化合する物質の質量の割合」は「金属の質量と化合物の質量」ということで「金属の燃焼や酸化の実験では、金属の質量と化合物の質量の関係にはきまりがある」ことを学ぶ。この実験のデータをもとにしたグラフは  $y = ax$  という比例関係を示すことになる。

たとえば、上記の項目で 4 番目の「地震」と 5 番目の「力」はどちらも 1 年で学習する内容なので、両方とも学習が終わった段階で次のような問いを与えればよいのではないか。

「【地震】と【力】の単元のなかで、比例関係が成り立つ数量の関係 ( 式 ) をさがして、それぞれ簡潔に説明しなさい。」

このような問いを解くことにより、異なる単元で学習した内容を関連付けて学ぶことになる。そうすることにより、学習内容の定着もより一層図られるものと考えられる。

( 宇都宮市立古里中学校 教頭 白鳥 信義 )

**カ 千葉県成田国際高等学校（SELHi 高等学校英語）**  
**高等学校英語専門科目「異文化理解」における知識活用に向けたフィードバック**  
**問題解決学習と協同学習を取り入れた英語教育**

1. 伝統的手法と対極にある英語教育

ここに挙げる事例は、千葉県初の公立国際高校である前任校、成田国際高等学校の事例である。昭和 50 年に普通高校として設立され、平成 4 年度から国際高校となった。普通科、英語科、国際教養科の 3 学科が設けられ、平成 18 年度からは普通科と国際科の 2 学科である。平成 14 年度から 3 年間、文部科学省のスーパー・イングリッシュ・ハイスクールの指定を受け、研究テーマが他教科を英語で指導するというコンテンツ・ベースト（内容重視英語教育）であった。

元来、コンテンツ・ベーストとはカナダのイマージョン教育の中で、外国人児童生徒への第 2 言語としての英語教育と教科指導を同時にすすめようとするものであるが、外国語としての英語教育へ応用しようとしたものである。コンテンツ・ベーストは従来の英語教育とは対極にある手法で、コミュニケーション能力をよりいっそう伸ばすことが期待されている。精読に対する多読、文法中心に対する内容中心、教科書中心に対するタスク中心など学習内容のみならず、学習形態にも影響を及ぼす手法とされている。

（1）地球的課題の問題解決を学習内容としたコンテンツ・ベーストの英語学習

「異文化理解」という科目（旧課程の「外国事情」）は、高等学校学習指導要領には「英語を通して、外国の事情や異文化について理解を深めるとともに、異なる文化をもつ人々と積極的にコミュニケーションを図るための能力や態度の基礎を養う。」と目標が記されている。ある程度学校の裁量に任されたスクール・ベーストの科目であり、さらに学校によっては担当者の裁量に任された科目ともなりうる科目である。成田国際高等学校では、地球的課題を内容とする高校生以上の学習者が対象の、すべて英文で書かれた ESL 用教科書を使い、授業を展開してきた。

ア 到達目標

生徒と保護者向けのシラバスには学習目標を「地球規模の重要な問題について、ディスカッションなどさまざまなコミュニケーション活動をして学び、4 技能を伸ばすだけでなく、よりよい地球人となるための考え方を学ぶ。異文化を学ぶと同時に、日本文化（自国の文化）を英語で発信できるようにする。国連英検受験を視野に入れる。」とした。大きく分けると次の 3 点である。

英語の 4 技能を伸ばす

読む、書く、聞く、話す、の 4 技能を伸ばすためには幅広い活動が必要である。

異文化を学ぶと同時に日本文化（及び自国文化）を発信できるようになる

国際高校には外国籍の生徒がいるので、自国文化が日本文化でない生徒がいる。日本人・外国籍を問わず、日常に「異文化」がある環境の中で、さらに関心を高め、自分の国の文化に誇りを持ち、それを英語で発信できるようにする。

英語で自分の考えを表現できるようになる

コンテンツ・ベーストの内容はあらゆるものが内容となりうるが、地球的課題という意義のある、難しいテーマで考えを深めさせることにした。

## イ 学習形態

問題解決学習の中でクリティカル・シンキング・スキルを養い、自分の意見を英語で言えるようにするために、一斉授業だけではなく、ペア・グループ学習で行う協同学習と、グループ調査、発表の学習形態を取り入れた。

### 協同学習（ペア・グループ学習）

ペアで行う学習では、質問をしあい、答えを確認しあう英語の会話練習として、発話の回数を増やす活動として行った。グループ学習では、英語の文を読んだあとの英語の要約を4人程度のグループで行う、ある問題の解決方法を日本語で話し合い、英語の短文にまとめ、口頭発表させるなど、問題解決学習の一環として行った。たとえば、地球温暖化の原因を英語で読み、それぞれの解決方法をグループで話し合い、英語の短文にまとめ、発表してもらうということを行った。

### グループ調査・発表活動

生徒たちの興味のある国を選ばせ、グループごとに図書室やインターネットなどで調べさせ、英文原稿を書かせ、ポスターやパワーポイントの作成をさせ、英語で発表させた。その次は日本文化紹介ということで、同様に行った。

## ウ 評価方法

この科目の評価は従来の高等学校英語科目の評価項目とは若干異なり、文法よりも流暢さに重点を置く形となっている。

### 小テスト、定期考査

fluency に重きが置かれるとはいえ、地球的課題の語彙は難易度の高い単語が多く、関連語彙を増やすことが大切である。そのため単元が終わるごとに小テストで語彙や重要語句の確認を行う。定期考査では、従来の科目とはやや異なり、該当部分の和訳を求めたりする代わりに、内容理解を把握するための問いで理解度をチェックする。

### 関連ワークシート

たとえば、地球温暖化の問題を教科書で読んだあと、英字新聞や雑誌からの関連記事を読ませ、英語のQ & Aに答える、教科書の理解を深める映画を鑑賞した後、内容に関する質問に英語で答える、などのワークシートを提出させる。

### ロールプレイ

たとえば、発展途上国の観光に関連して、途上国の人々、先進国からの観光客、途上国の観光産業の人々などの役割になったつもりで、自分の意見を英語で書き、それぞれの立場を口頭で主張する。

### グループ発表の原稿、ポスターなど

グループ発表の原稿は、英文チェック段階で一度提出させて返却し、ポスターなどは発表終了後に回収し、発表にどのくらい力をいれたか、わかりやすい内容になっているかなどを評価する。

### グループ発表

生徒たちに互いに発表を評価させる評価用紙を配り、感想とともに出させ、ALTの審査員にも英語、内容、発表などの項目で評価をつけてもらい、ベスト3を選び発表、表彰状をだした。個人の評価が難しいときがあるので、それぞれが分担した原稿で評価し、発表のわかりやすさやパフォーマンスで評価するようにしている。

## 感想文

授業で学んだ地球的課題の感想や意見を内容と分量で評価し、書くことによって生徒自身の問題意識が高められるようにする。

### (2) コミュニケーション能力・文章能力・問題解決力

自ら考え、文章化し、口頭発表する能力を身につけさせるには教員からの評価のみならず、生徒同士のピア評価も含めたフィードバックが必要であると思われる。地球的課題は知識を身につけるだけでなく、知識を活用し、問題解決に向けて考える力をつけていくことが目標となる。高校生にはやや難しいと思われる内容ではあるが、協同学習など、少人数でコミュニケーションをとりつつ学んでいくやり方が、受身でない自立的学習者を育て、総合的な学力がつけられるのではないかと考えている。

(千葉県立八街高等学校 教諭 下島 泰子)

## キ 大分県立大分雄城台高等学校（単位制高等学校数学）

### （１）大分県立大分雄城台高等学校の概要

本校は、大分県初の進学重視型単位制普通科高校として本年１年目を迎えている。生徒の多くは、四年制大学への進学を希望している。また、単位制のため一年次より習熟度別授業を国語、数学、英語について開講し、生徒の学習状況に応じた指導が出来るような授業展開となっている。

### （２）数学 における形成的アセスメント

授業中に行っている形成的アセスメントを紹介する。

#### ア 小テストによる形成的アセスメント（教師 生徒，生徒 生徒）

通常の小テストと違い、エヴァリュエーションを主体として行うのではなく、教師は、生徒が解答中に採点を行い、間違いを指定し問題解決を図ることを目的としたテストを行っている。生徒は自分の思考過程の間違いをその場で理解し、再度、思考することが出来る。最終的には、生徒同士で協議させ、各自の理解度を評価することによって、相互作用となる。また、その後の授業で、生徒の理解の深化を容易に図ることが出来る。

#### イ 定期的なノート提出による形成的アセスメント（教師 生徒）

定期テストを利用し、単にテストのやり直しをさせるのではなく、同時に感想や質問、授業への要望等を記入させる。それに対して教師は返答を記入し、授業へ生かしてゆく。

#### ウ 課題を利用した形成的アセスメント（教師 生徒）

課題を習熟度毎に課すのではなく、全員同じ課題を課し、その中で各問題のレベルを設定し、各習熟度ごとに解答目標を明確にする。これによって、生徒は自分の現在のレベルを認識し、さらに、どうすれば次のレベルに達することが出来るかを明確にできる。

#### エ **クライテリア**を明確にした教材（生徒 生徒）

現在、本校における各教材での目標問題を設定し、その問題を思考できるようにステップ問題を作成しつつある。完成後は生徒にそれを示し、学習の指針として利用し、学習意欲の向上を図る。

#### オ 構成主義的な授業を行うことによる知識活用能力の向上

授業において、予備知識なしに問題を課し、問題解決を図る。これは、特に各単元の導入時に行われる。これによって、生徒は既習の知識からの転化が行われ、学習に対する意欲の向上が図れる。

### （３）情報Aにおける形成的アセスメント

授業中に行っている形成的アセスメントを紹介する。

#### ア 作品づくりを通じた形成的アセスメント（生徒 生徒）

情報の授業で作成した生徒の作品を、別のクラスの生徒が、一人５作品を観点別に評価し、コメントをする。その後、評価を作成した生徒に渡し、作品の完成と、情報のプレゼンテーション方法を学び、学習の深化を図る。

#### イ 作品の進行状況における形成的アセスメント（教師 生徒）

学習状況を、コンピュータで把握し、コンピュータを介して直接指導を行う。（操作等）また、学習状況に応じた課題の調整を行う。

（大分県立大分雄城台高等学校 教諭 小笹 稔）

## ク 私立自由の森学園中学校（テストによらない評価と中学校総合学習）

### 1. 点数によらない生徒の個性や能力などに応じたきめ細やかな指導

#### （1）自由の森学園の教育

本学園の教育理念は「深い知性」「等身大の体験」「高い知性」をベースにした世界や物事の見方を育む「観」の教育である。各教科のねらいと理想が子供達にどういう力をつけさせ、具体的に「深く学ぶ」ということ、到達度という意味ではない市民性のスキル、リテラシーをどう具体的に教育目標として実現していくかということである。

具体的には全ての生徒たちに論文を読む、理解する、自らの言葉で表現できる、英語で英語圏で日常困らない程度の力がある、伝統身体文化を身につける、自然科学の見方をもつことができる、数学基本公式の意味を説明できる、絵画や木工、染色に対象を探究し、手作業の精神も持てる、自らの表現を合唱等で楽しめる、社会の歴史、事実から本質をつかみとれる力があるというトータルな自由の森の生徒達の豊かな成長の姿をイメージしながら教育を実践している。

#### （2）テストによらない評価

各教科は独自の評価方法をとっていて担任からの学校生活についての長いコメントを含め、前期、後期とそれぞれ約30ページの「学習の記録」という表紙のバインダーにして生徒各自に渡す。各教科はこの際、必ず、「学校生活をふりかえって」や各教科を学んでの「自己評価」というふりかえりの文章を書かせている。具体的な中学3年の後期の各教科の学習内容の概要は次のようになっています。

- ア 日本語は小説を読む、詩を読むというテーマと卒業課題の作文「あのときかもしれない」「私の好きな詩」等
- イ 社会は「現代社会入門」という憲法を切り口にした現代社会を生存権や社会の教科書からみえてくる問題を取り上げた
- ウ 数学は円の性質をコマの実験を使って詳しく調べ、一次関数や連立方程式、二乗に比例する関数について扱った
- エ 英語はネイティブの教師から詩の暗唱や聞き取りの練習と文をつなぐ様々な連結詩と中1の教科書から読み返しをした
- オ 理科は酸、アルカリと中和、電池づくりとモーターを使った実験、フレミングの法則、気象について
- カ 体育はハンドスプリングまでおこなうマット運動と岩手県胆沢町に伝わる農民の伝統芸能「朴ノ木沢念仏剣舞」を踊った
- キ 美術の絵画では物語を描くというテーマで宮沢賢治の「よだかの星」を読んで、そこから感じたテーマについて各自が作品を完成させた
- ク 音楽は合唱曲を中心に各自が自分のパートを歌う事と全体とのハーモニーを大切にすることを中心にした
- ケ 人間生活科(家庭科)は世界の衣食住について取り上げ国による味覚の違い、文化・習慣の違いから日本らしさについて考えた

### ( 3 ) 中学総合学習の取り組み

中学一年から二年にかけては田植えから収穫までの稲作体験を重点に置き、二年からは沖縄修学旅行のための事前学習と内容についてのテーマ設定を行い、中学3年前期は修学旅行後の発表会を行う。後期はクラスを超えて教師と生徒のテーマ別の学習をした。このテーマは、1. 「現代日本の貧困と生存をめぐる」をあつかうもの、2. 障害のある人たちへの支援についてテーマにして実際に横浜の特別支援学校を訪問して知的障害の方や肢体不自由の方たちをサポートしている現場の人たちの話をきいたり、自由の森の校内でのバリアフリーについて考える、3. 南極の氷がとけている原因の地球温暖化をめぐる、ゴミのリサイクルの問題、森林の持続的な利用についてなど多方面にわたって学ぶ、4. 学校の排泄物はどこに行っているのか、5. 広島で被爆したピアノ（被爆ピアノ）で演奏をきこう、の5つの選択に生徒は別れて学んでいます。

このうち、1の現代日本の貧困と生存をめぐるの講座に参加し、ホームレスの人たちのインタビューとご飯のたきだしボランティアを体験してきました。「これは小さな個人の問題というより、大きな社会の問題です。ホームレスの人、1人ひとりが苦悶し続けている現状はおかしくて、みんなで一緒に考えていかないといけない、と思いました。僕も一緒に、考えていこうと思います。」というある生徒の感想がありました。5の原爆で被爆したピアノを実際に広島から本校まで運び、そこで本校の生徒達が被爆ピアノを紹介している方達と共に合唱しました。

(私立自由の森学園中学校 校長 塩瀬 治)

## ケ 私立桐朋学園小学校（アセスメント（評価）の一例）

### 1．教師 - 児童 - 保護者によるアセスメント

桐朋学園小学校では学期末に一度、教師と保護者による個人面談を行う。一人に対しておよそ20分を予定しているが、場合によっては時間延長もありうる。本校では通知表による一方的な評価は妥当とは考えない。なぜならば評価は常に変容するものであり、固定化するものではないと考えるからである。そして、よりよいアセスメント方法として、個人面談という形式での対話による双方向の評価が望ましいと考えた。それは教師からの一方向の評価ではなく、保護者からの評価も受け入れながら調整を行い、総合的に児童を評価していくという方法である。

個人面談へ向けての準備は次のように行う。教師は学期始めより学習面での記録と生活面での行動観察とを丁寧に記録しておく。その中にそれぞれの単元では小テストをはじめ、単元終了時に確認テストを行うという内容もある。また、担任と専科教員とで各ブロック部会（低学年ブロック、中学年ブロック、高学年ブロック）を開き、担任の評価と専科教員との評価とをつき合わせ児童を評価する。そして、個人面談にあたっては、それらの記録を整理し、簡潔に事前評価をまとめておく。

個人面談では、まずそれらの事前評価の成果と課題を説明することが重要である。そして、教師からの説明に続いて、保護者からの感想や意見を伺い討議に入る。保護者との討議では同じレベルでの評価で進む場合もあるが、できれば気づかない部分の評価や異なった視点での評価を行うことが望ましい。なぜならば、同じレベルの評価では発展性は望めないからである。気づかない部分や異なった視点を共有することで、児童を今までよりも広く評価することが重要である。

最終的に、教師（専科も含めた複数の教師による）と保護者とで児童の総合評価を行い、成果の確認と今後への課題の整理と対応についてまとめる。課題の整理と対応については、課題の整理のみ終始しないよう具体的対応を検討するよう気をつけなければならない。

### 2．子ども同士のアセスメントについて

主に生活面で活用されているのであるが、子ども同士のアセスメントは子どもの行動を変容させるためには十分な効果があり、積極的に活用している。生活面で活用されている例に「帰りの会」がある。

帰りの会は学習指導要領上では特別活動の領域である。帰りの会は一日のまとめの会であり、報告や振り返りの時間となる。10分程度であるが、この帰りの会で学校での一日の行動を振り返らせる。そして、よりよい明日へとつなげるために自分や友だちの良かった行動と悪かった行動を思い出させる。ここでは特に友だち（他者）の行動について評価することはとても重要である。

理由の一つは、他者からの評価は良い場合にしろ悪い場合にしろ本人に大きな影響を及ぼし、行動変容に寄与するからである。そして、理由のもう一つはそのやりとりを聞いているサイレントマジョリティーは大きな評価と考えられ、行動変容に寄与するからである。

実際の例として、「今日一日で友だちの良かったところを発表しましょう。」や「今日一日で友だちのこういうところを注意してほしいところを言いましょう。」などがある。そして、それについて、さらに付け加えることや本人からの弁明を設ける必要がある。注意点として、



子どもたちを言いつばなしにさせず，教師がアドバイスをしたり，まとめたりすることである。特に単なる個人攻撃やいじめのならないよう教師は見守ることは重要である。また，発言の方法や言葉づかいなど指導すべきことは適宜指導する。

これらの指導と助言を適切に行うことが可能であれば，集団の中での子ども同士の評価は，行動変容を促すための大変効果的な方法であることがわかる。

### 3．児童の自己アセスメントについて

主に単元終了時や何かのまとめの時点で「感想」や「振り返り」という形で，自己アセスメントは行われる。

例えば，社会科見学に行き，調べたことをまとめる。そして，最後の部分で「この社会科見学全体を通じた感想を書きなさい。」とコメントを求める。ここで自己アセスメントが可能となるのである。しかし，これも事前に適切な指導が必要であり，言葉によりきちんと振り返ることの練習が必要である。できれば，生活科などを通して低学年からの指導と練習が有効な自己アセスメントに結びつく。

(私立桐朋学園小学校 教諭 上岡 学)

## 2(2)コ 神奈川県大磯町立国府小学校(個に応じた指導)

「生きる力に通ずる知識・技能の活用能力の育成」という課題を「個に応じた指導のためのアセスメントの改善」という視点から考える。

### 1. 「個に応じた指導のためのアセスメントの改善」の必要性

(1) 「個に応じた指導のためのアセスメント」の新たな視点—「困った子とは、実は、困っている子である」という命題—が問いかけているもの

いうまでもなく、学級では、それこそ、様々な子どもと一緒に学習している。そのため、時には、担任にとって「困った子」がいることがある。落ち着きがなく、周りの子にちょっかいを出したり、離席したり等、授業に集中してくれない子。教師の話や指示を聞いていない、場面や状況に関係ない話をする等、学習のルールやその場面での約束事に沿った行動のとれない子。或いは、知的には心配が無いのに、その学年に応じた読み・書き、または計算等の学力が極端に身に付いていない、忘れ物が多く、整理整頓が苦手、個別指導してもなかなか学習内容が定着しない子、等々である。

今までは、これらの子は、教師にとって、或いは学級のほとんどの子にとっても、「困った子」として受け止められてきた。しかし、ここ数年の中で、特別支援教育という立場から、新たな視点が提示されてきた。「実は、本当に困っているのはその「困った子」自身である」という視点である。その背景には、「いわゆるAD/HDやLD、或いは高機能自閉症等といった発達障害のある子どもが通常級に約6%の割合で居る可能性があり、それらの子に対して適切な教育的支援をする必要がある」という平成14年の文部科学省の全国調査の結果、及び平成17年4月1日から施行された発達障害者支援法の規定がもとになっているわけであるが、「いわゆる、教室の中の「困った子」の困った行動は、単に発達障害といった心配だけに限らず、それぞれの子の、自分では解決できない「困っている」状況に由来しているのだ」という、新たな視点が提示されている、と受け止めるべきであろう。

### (2) 今までの「個に応じた指導」の問題点

すでに周知の通り、現行指導要領のもとにおいては、平成14年9月に「新しい学習指導要領のねらいと個に応じた指導の充実」の中で「子ども一人一人の特性等を十分理解し、それに応じた指導方法や指導体制の工夫改善を図ることが求められる」と示されており、そして、それに応じて、現場ではチーム・ティーチングや少人数指導、或いは、習熟度別指導、補充的指導・発展的指導、等々の取り組みがなされてきている。

けれども、これら一連の「個に応じた指導」の取り組みには、或る共通した問題点があったのではないかと考えられるのである。それは、教師側の指導方法・指導体制については様々な工夫改善が図られたのに対し、肝心の子ども一人一人の特性の把握に関しては、やはりどうしても、学習到達度の状況や課題処理の速さといった、教師側にとって把握しやすい「特性」についての把握が優先されがちとなり、一人一人の子について、どうすれば、或いはどのような時、学習意欲が高まるのか、また、授業にスムーズに参加し、集中して学習に取り組ませるためには、どのような心的・能力的備えを準備させ、どのような働きかけを行うべきなのか、或いは、子ども達自身に学習成果や成長を実感させるような「評価」は、何時、どのように実施

すべきか、等々の「アセスメント」が手薄だった感が否めないわけである。

## 2. 個に応じた指導を充実させる「アセスメント」とは

### (1) 「生きる力に通ずる知識・技能の活用能力の育成」と「個に応じた指導」との関係

「生きる力を養うこと」、「知識・技能の活用能力を育成すること」といった目標は、全ての子ども達を対象とした共通のものである。けれども、それらの目標の到達点の具体的な様相、及び到達への道筋は、それぞれ十人十色になるはずである。知識や技能を、単に覚えておくだけ、限られた場面だけで使えるようにすることだけを目的とするならば、一定の効果的な指導モデルを適用すれば、ほとんどの子どもに実現させることができるかもしれない。しかし、それら知識・技能を、いろいろな場面で活用したり応用したりできるようにすること、或いは、子ども達それぞれが自分自身の生活や人生に習得した知識や技能を「生きて働く」ものとしていけるようにすることまでを目標とした場合、子ども達一人一人の特性をよりの確に把握して、その特性により良く応じた指導を心がけることの重要性が益々増してくる、と考えられるわけである。

### (2) 個に応じた指導を充実させるために、「生きて働く」アセスメントを

特別支援教育の立場では、アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べる」とされている。この定義は、特別支援教育の場だけに限らず、全ての教室、授業においても適用することができるだろう。

けれども、通常級での日常的な授業場面を想起した場合、多くの授業は一斉授業であり、教師の発問・指示等の働きかけは、個々の子どもに対してではなく集団に対するものが多くなるため、一時間の授業の中で子どもたち全員に対して、個別のアセスメントを直接的に実施することはなかなか望めない。

そこで、多くの教師は、一時間の授業の中で、個別のアセスメントだけでなく、グループを対象としたアセスメント、学級全体を対象としたアセスメントといった、様々な種類のアセスメントを散りばめ、それらのアセスメントが常に一人一人の子どもたち全員に適用され、子ども達にとって生きて働くものとなるよう、授業の仕組みを心がけているはずである。畢竟、授業におけるアセスメントの眼目は、「常に全体への目配り、働きかけを意識しながら、個を見取り、個に応ずること」であり、また、そのことが、集団の中で個を育てることの意義にも通ずる」と考えているはずだからである。

## 3. 子どもの知識・技術の活用能力育成は、まず教員自身の知識・技能の活用、探求から

今、多くの学校で、通常級に在籍する発達障害の（心配が窺える）子どもへの対応に苦慮している、という話をよく耳にする。おそらく、それらのどの学校でも、発達障害に関する研修は熱心に行われているだろし、担当する教師は、当然、発達障害の子どもの特徴や支援の方法等について熱心に覚えようとしたはずである。しかし、覚えたことをそのまま、一人一人違う子ども達に対し、しかも様々な場面で適用させようとしても、なかなかうまくいかないわけである。ではどうすればよいのか。

まず、該当する子どものいろいろな場面での行動を何回もよく観察し、「なぜこの子は、この場面の時、このような行動を採るのだろうか」と、想像力・洞察力を働かせ、そこから導き

出される仮説を立て、知識や技能として覚えていることを適用（活用）してみて、その結果を分析してみるのである。これは、教師自身の知識・技能の活用、探求の取り組みに他ならない。この取り組みを通すことによってはじめて、個に応じた指導のためのアセスメントが充実し、子どもの知識・技術の活用能力育成にもつながっていくのだと考えるわけである。

（大磯町立国府小学校 教頭 池田 伊三郎）

### (3) 学校の外からの総合的テストと学校・教室内からの形成的把握(アセスメント)

#### ア 一関市教育研究所における学力向上対策の取り組み

##### 1. 現時点での行政の取り組み

###### (1) 学校経営の支援

###### ア 組織体制と諸方策の実施

各校に学力向上対策の作成・提出を求め、その内容と実践について指導をする。  
各校が取り組んだC R Tの結果の補充指導実践例を、各校に配布する。

###### (2) 学校訪問指導

###### ア 校長や教務主任、各担任に学力向上となる指導・助言を進める。

市内小・中 60 校を学習指導専門員が 4 人で分担。1 校につき年 6 回の訪問指導を行う。主に、授業を参観し指導・助言を進める

教務主任と面談し、学力向上の対策について説明を受けたり、その後の進捗状況、課題について報告を受けたりして指導・助言を進める。以下指導・助言の例

「本年度、学力向上を図るための目玉は何か」

「1 つは、15 分間のスキルタイム学習の充実、もう 1 つは、授業力の向上です。特に本年度は総合訪問もあることから学習指導専門員や指導主事さんから指導を受けて、授業についての力をつけることです」

「スキルタイムの内容は」

「時間は授業時間としてカウントし、教師がドリル指導と個別指導の徹底を図りません」

「ここでの成果を見るために、年間 5 回の全校一斉テストで評価します」

各担任への授業力向上の指導・助言の例

6 月 15 日(金) M 小学校での S 教諭について指導した例 「5 年算数 少数の倍」

S 先生は授業の段取りがよく、自信を持って授業に挑んでいる。その姿勢を高く評価したい。「失敗を恐れず、チャレンジすることが大切」「本時はどんな力をどのようにつけていくのか。おさえて欲しい」と、はじめは一般的な指導をし、次に教科としての内容を指導・助言した。

(ア) 「それぞれの建物は、学校の何倍の高さになるのか」という問題の学習である。比べる 2 つの量をきちんとおさえない。次に、学校を基にして何倍かを考えさせ、それがどういう式になるのか、どの児童にもはっきりおさえない。

(イ) 指導過程の「見通す」段階で、児童に予想させることが抜けていた。ここは、自らの考えを出し合う大切な場である。個々に知的活用能力を育てる場でもある。

(ウ) 割り切れないあまりが出た場合はどうするのか、この取り扱いがやや曖昧。割り切れるまで計算するのはなぜか。下位の児童の疑問も答えよ。

(エ) 「5 分で計算しなさい」と指示して 10 分もさせては、スピードがつかない。

(オ) 全体的には、荒さもあるが健闘した授業であった。また、意欲が見えた。

###### (3) 事業推進

###### ア C R T の取り組み(平成 18 年度より 7 市町村が合併して新しい取り組み)

児童・生徒の学習状況を把握し、指導上の問題点を明らかにする。到達不十分な内容については、個別の補充指導の資料にする。市の数値目標小 106，中 102

イ 異校種間連携の取り組み

学力の向上を図るため、小中の教師が連携して指導法や技術を研究し相互に授業を公開していくもの。6教科を指定して6人前後の研究者がそのあり方を提言する。

ウ 学びの相談会の実施

中1の勉強のしかたや学習に関する悩み等について指導、助言を行い、もって、中1ギャップの防止、改善に資する。

エ 学習に関する調査研究NO2の発行

小5と中2の児童・生徒の学習に関する実態や意識を明らかにして指導に生かす。

オ 教育実践「いちのせき」の発行

市内幼・小・中に勤務している教員の教育実践を紹介すると共に、意見や情報等も掲載しながら広く相互の交流を図る。

## 2. 現状と課題

### (1) CRTの検査結果から

平成19年度の結果は、小が全体で全国比104.6となり、18年度と比較すると、0.8ポイント向上した。しかし、市の数値目標全国比106を超えた学校は41校中11校であった。中学校は、全体で全国比95.4。これは18年度の96.1よりも更に低い結果となった。しかも市の数値目標102以上が1校であった。ただし、95未満は18年度が11校あったのに対し、本年度は6校に減少した。平成18年度の中1年が平成19年度中2年になっての追跡調査をしてみると、中2年が各教科とも向上してあった。このことから、中1ギャップの課題が浮き彫りとなった。

### (2) 異校種間連携の取り組み

異校種間で同じ主題で研究することは、小・中の指導内容の系統性が一層深まりよかった。また、実践的理論的にも共通するものと違いがあることも学んだ。しかし、検証方法がまだまだ不十分である。2年研究というような期間を取ることも大切。知的活用能力に係る研究を進めたい。

### (3) 学びの相談会

本年度の相談者は、83名で昨年度よりも22名増となった。生徒からは「小学校の時よりも成績が下がった。家庭学習も減った」「授業への参加の仕方が分からない」というような相談が多かった。このことの悩みを共感して助言し学ぶ意欲を与えた。

## 3. 改善策に向けて

### (1) 組織機能の面から

ア 「取り組みに学校の組織が機能しているか」教頭、教務への指導強化が必要。

イ 数値目標に届かなかった原因をきめ細やかに分析し、課題把握をする必要がある。

ウ 学校規模にかかわらずTT加配、または少人数指導の増員が望まれる。

( 2 ) 授業改善

ア 今後，知的活用能力の育成を図る授業改善の推進をする。

イ 担任は，自分のチャレンジする授業を見てもらい，指導を受ける姿勢が欲しい。

( 3 ) その他

ア 「学びの相談会」は，相談後の本人の様子や進歩の状況を聞き，更に対応したい。

イ 学力向上には学級経営が大切である。学ぶ意欲を持つ学級経営の醸成指導も大切。

( 一関教育研究所 所長補佐 佐藤 勝重 )

## イ 佐賀県多久市教育委員会と学校のケース

### その1 知識活用能力に向けた指導と評価

#### 1. なぜ、「知識活用能力」なのか？

「学力の向上」は、学校教育が最優先させるべき課題である。とりわけ、知識や技能等の量的な学力の定着はさることながら、知識や技能の「活用力」「応用力」といった質的な学力の向上を図ることが重要である。なぜなら、変化の激しいこれからの社会を生き抜いていくためには、知識や技能を活用し、変化に適応する力を育成していくことが不可欠だからである。これが、TIMSS に加え、PISA が始まった所以であると考えられる。

#### 2. 知識活用能力に向けた指導

「活用力」は、問題を自分とのかかわり度とらえさせることが重要である。つまり、「解決したい」という切実感をもって問題をとらえさせる中で、「活用力」が高まる。これを前提にして、図 - 1 のような学習過程を提案する。

##### (1) 問題把握

実生活における疑問から学習問題Aを設定する。この問いに関する情報を拾い出す中で、「解決したくなる問題(論争問題)」を発見させ、学習問題Bを設定する。

##### (2) 価値判断の質の高まり

論争問題の背後には価値の衝突が存在している。様々な価値に照らして、「より多くの人々が納得するような意思決定」をさせるために、「中心価値(自己の考えの中心となる価値)」と「その他の価値」の両立に努めることで、価値判断の質を高め、解決策を追究させていく。

##### (3) 課題意識

解決策を提案し、専門家からのコメントをもらう。「本当にこの解決策で否定的な結果は生じないのか」「本単元で学習した問題の他に困った問題はないか」というような実生活において想定できる様々な問題への課題意識をもたせる。

このように、授業と実生活をつなぎ、かつ、既知と未知との間で生じた疑問を繰り返し取り上げる学習を行うことで、問題を自分とのかかわり度とらえ、情報の獲得 原因の究明 解決

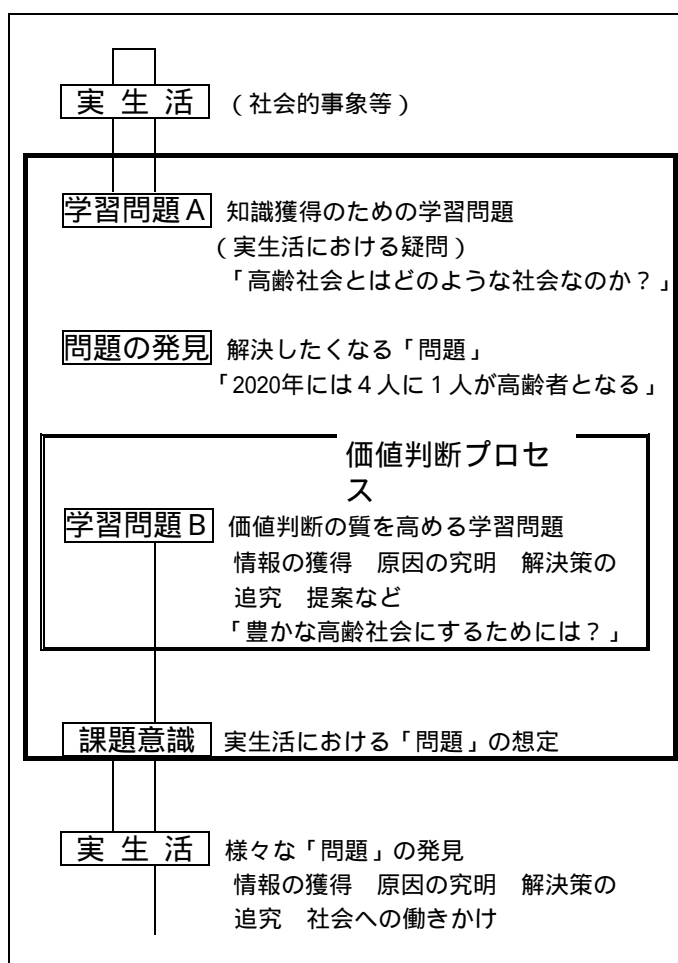


図 - 1 知識活用能力に向けた学習過程



策の追究という過程を経ながら，社会に働きかける若者が育つと考える。これは知識や技能を使う「活用力」と共に，社会の変化に応じて新しいことを学び続ける「学ぶ力」が高まることを意味する。

### 3. 知識活用能力に向けた評価（**価値判断プロセス**の過程を取り上げて）

知識活用能力，つまり，思考力の評価は，言語と文字を頼りにする。自己の考えを主張し合う討論を核とし，適時，思考の変容をカードに記入し掲示させていった（図 - 4）。図 - 2 に示した「価値判断プロセス」（前頁，図 - 1 学習問題 B の段階）における S 児の思考過程を追ってみる。

S 児の吟味 における「中心価値」は「思いやり」である。その後，中心価値の変更はないが， $\cdot$  において，付加しなくてもよい価値（図 - 4 のアのカード）や中心価値に付加すべき価値として「その他の価値」（イ・ウ・エ・オ）を見出した。よって，吟味 における価値体系は図 - 3 のようになる。

子どもたちは，「価値判断プロセス」に基づき，「より多くの人々が納得するような意思決定」を目指す。この中で，他者（友達）と知識を構成する場（討論）を核とし，自らが価値判断の質の高まりを統制・実感するための自己評価を行ったのである。

豊かな高齢社会にするための方策を個人で立案し，  
 集団で絞り込む。  
 3つに絞り込まれた方策を評価し，より望ましいと考える方策を決定し，これを論題とする。

**中心価値をもととする意識形成【吟味】**

予想される論題 自宅介護できるように  
 （典型的事例） ホームヘルパーの数を増やす

形式的な立場に分け，リサーチをする。  
 2回（1回：審判，1回：ディベーター）のディベートを行う。

**多様な価値の見出し【吟味】**

提案文作成のための補強のリサーチをする。  
 学習をふりかえり，個人が最善であると考えた方策を決定し，提案文にまとめ，県庁に提案する。

**多様な価値の中からの中心価値選定，及び，中心価値とその他の価値との両立【吟味】**

図 - 2 価値判断プロセス（吟味 ~ ）の学習活動

ア	お金（税金）		エ	時間
イ	ふれあい	+	イ	思いやり
ウ	健康	+	エ	お金（費用）

図 - 3 吟味 における S 児の価値体系

S 児

① **中心価値(税金)**  
 ・いつ選んだか(リサーチ)  
 ・中心価値に選んだ理由  
 税金が「高くなる」  
 ことはいらないこと  
 だけれど、税金が少  
 なくなると介護が  
 できるわけはない。  
 ・其の解決策  
 ②

② **中心価値(ふれあい)**  
 ・いつ選んだか(リサーチ)  
 ・中心価値に選んだ理由  
 家族の人以外で  
 もホームヘルパーと  
 ふれあうことが出来る  
 ふれあうことは楽  
 しいから。  
 ・其の解決策  
 ②

③ **中心価値(時間)**  
 ・いつ選んだか(審判)  
 ・中心価値に選んだ理由  
 今まで「客観的」に  
 としか考えていた  
 けれど、介護の  
 人のことを考えた  
 れば、いい。  
 ・其の解決策  
 ②

④ **中心価値(時間)**  
 ・いつ選んだか(2反対)  
 ・中心価値に選んだ理由  
 高齢社会が来る  
 から、みんなが「ボランティア  
 をしていくことが  
 大切だから。  
 ・其の解決策  
 ボランティアの時間  
 ②

⑤ **中心価値(お金)**  
 ・いつ選んだか(2反対)  
 ・中心価値に選んだ理由  
 ホームヘルパーに  
 払うお金はとて  
 も高し、ほら、お母  
 さんはいないこと。  
 ・其の解決策  
 ボランティアの日時間  
 ②

図 - 4 S 児が記入・掲示した 5 枚のカード

#### 4．なぜ、「学ぶ」のか？

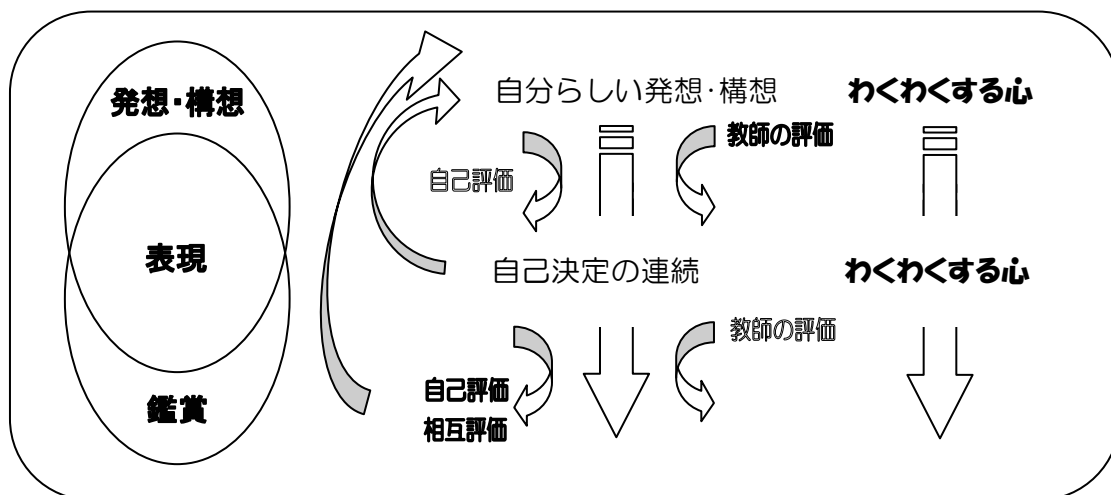
多久市では、昨年度より「活用力」に重点を置いた学力調査を実施している。学力調査により、各学校が身に付けるべき学力を明らかにし、指導につなげていくためである。これも手立ての一つであるが、子ども自らが「学ぶことは実生活や将来のためになる」という実感をもつような学びの中で、子どもたちに切実感のある他者と知識を構成する場を提供することも、大切な手立てであることを発信していきたい。

(佐賀県多久市教育委員会 指導主事 原口 弘之)

## その2 自ら創造的な活動を行うための形成的評価（図画工作科工作的な題材例を中心に）

### 1. 自ら創造的な活動を行うための評価の機能と役割

児童が自らの学習状況に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促すものになるような評価を行う。評価の場面や時期を工夫しながら教師の評価、自己評価、相互評価の組み合わせにより、新たな自分の目標や課題を持って自ら創造的な活動を行えるようにする。



創造的な活動のイメージ図

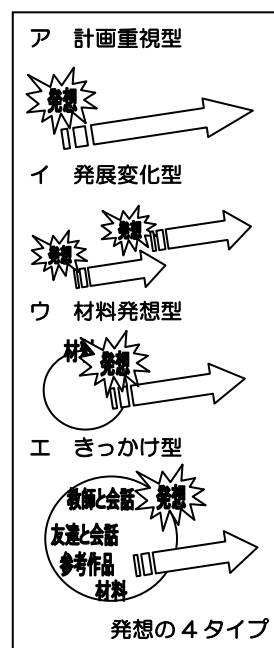
図画工作科の学習では、学習過程を通してわくわくする心が継続することにより自ら創造的な活動を行うことができる。自分らしい発想ができればわくわくする心が生じる。わくわくする心は表現の材料や方法を自分で選択・決定を連続してできれば継続する。

#### (1) 発想・構想 自分らしい発想とその支援のための教師の形成的評価

発想・構想は児童が最も抵抗を感じる学習過程である。私は4つのタイプに分けた。

児童の特性を観察し把握して、それぞれに合う支援を行えば、自分らしい発想ができることでわくわくする心が生まれる。

- ア 計画重視型・・・豊かな発想，確かな構想で計画的に活動できる。  
教師がアイデアスケッチの時間を十分保証することで児童は自分の思いを生かすことができる。
- イ 発展変化型・・・初めの発想・構想は活動によってどんどん発展変化していく。教師との問答や材料との出会いの場を設定することで自分らしさを発揮できる。
- ウ 材料発想型・・・材料との出会い，ふれあいから発想が生まれる。  
アイデアスケッチ等によって発想を促すよりも紙粘土や材料等とのふれあいや手の感触が大切であり，これが教師による発想の支援である。
- エ きっかけ型・・・参考作品や材料，教師や友達との会話等，何かきっかけを得て発想する。教師はこの型の児童には，参考作品や会話などの環境を用意する。



発想の4タイプ

(2) 表現 自己決定の連続を支える教師の支援

表現では「何を使って」「どのように作るか」材料や道具，方法を自分で選択し決定する。この主体的な活動を支援するために教師は計画的に材料や道具，方法の選択が可能な場を設定する。自己決定の連続はわくわくする心を継続させ，創造的な活動ができる。

ア 材料の選択・・・材料コーナーを設けて児童が自由に選べるようにする。この材料は，日常的に学校または学級の児童に呼びかけて家庭等から箱，袋，紙，ひも，缶，瓶，王冠，棒，木の実，針金，おもちゃの部品などなどを集めておく。この材料収集それ自体が児童の関心を事前に高めている。

イ 方法や道具の選択・・・表現の方法や道具は複数を提示したり，参考作品を展示したりして児童が選択できるようにする。教師と話したり，友達と話し合ったり，触発されたりしながら自分で選択し決定する。自己決定を継続することによって，わくわくする心が継続し，創造的な活動ができる。

(3) 鑑賞 自己評価と相互評価でよさを認め，新たな目標をもつ

自分と友達の作品を鑑賞する時間は貴重である。活動をやり放しにせず，自分で振り返り，友達に指摘してもらって鑑賞カードを用意する。改めて自分の活動を説明したり，よさをアピールしたり，友達に評価してもらったりする。この作業ではよさを認め合い，課題を把握する。そして次の学習や生活の場面での創造的な活動に活かすようにする。

ア 自己評価・・・自分で「説明する」「アピールする」「感想を書く」頑張った，工夫した，皆に見てほしい点を記入する。他者を意識して記入するが，実は自分自身でよさや実績を再認識し，課題をも明らかにする作業である。

イ 相互評価・・・友達の活動や作品の「よさを見つける」「アドバイスをする」「参考になったことを伝える」等評価し合う。隣同士，班，1対多，全員等形態を様々な工夫する。

ウ 自己評価力の向上への教師の評価

いずれの評価も児童の評価力の向上が不可欠である。自分の，或いは友達の活動や作品を見取り，的確な評価を行えること，そして，もらった評価を理解し次の創造的な活動へとつなげられるようにすることである。教師の役割は最初に目標の提示，時中によさの例示，学び合い鍛え合いの姿勢作りである。毎時間の積み重ねにより，自己評価力の伸びを実感できる。

(多久市立西部小学校 教務主任 岸川 敦則)

## ウ 岡山県総合教育センターの授業での形成的評価に用いるグループモデレーション

### 1. 評価規準に基づく判断

写真1を見て欲しい。高等学校第1学年商業科ビジネス基礎の授業の一場面である。ビジネスシーンでの外国人とのあいさつを想定し、英語でコミュニケーションをしながら名刺交換をする練習をしている。さて、この授業の評価規準が、「ビジネスシーンでのあいさつ(名刺交換)に、基本的なコミュニケーションの方法による態度を交えながら、必要な英語の例文を適切に使い分けて表現できる」であるとすると、読者は、この写真1の場面をどう評価するだろうか。写真だけだと、英会話の音声や動作が分からないので、判断がしにくいと思うが、A規準(十分満足できる)B規準(おおむね満足できる)C規準(努力を要する)で評価してほしい。

「与えられた英文例だけしか使ってないのでB規準だ」という人もいれば、「笑顔であいさつができていし、英文例を用いることができているのでA規準だ」と判断した人もいよう。評価規準が一つであっても実際の判断になると評価者によって評価は異なってくる。そこで、評価規準を更に具体化して、どこにポイントを置いて観察をすればよいのか具体的な評価規準を記述する必要がある。しかし、記述をいくら具体化しても、評価者によって文言の解釈や適用が異なる場合がある。

### 2. 評価事例集の提案

評価規準の具体を詳しい文言で記述するよりも、評価規準や評価方法、規準を実現している状況が具体的に示された評価事例集(図1)があれば、評価者は提示された具体的な場面を参照しながら判断することができる考えた。実際、イギリスやオーストラリア、アメリカ等の一部では、生徒が書いたレポートやワークシートなどの作品等を掲載した評価事例集を用いて評価を行い、客観性の高い評価を実現している。南オーストラリア州では、この評価事例集をAnnotated work samples(注釈付き作品事例集)と呼んでいる。

では、改めて図1の評価事例集を参照しながら、写真の授業の場面を評価してみよう。

写真の生徒は、握手には照れがあるものの、笑顔であいさつをしており、英文例を用いて表現ができているので、評価事例集にB規準として掲載されている事例とほぼ一致する。したがって、B規準と判断することができる。

しかし、生徒の活動の様子を観察して、B規準と判断し、補助簿に「B」と記録するだけで終わってはならない。A規準を実現させるために更に指導をする必要がある。目標準拠評価は、形成的評価によって絶えず評価規準を実現するための指導をしていくことに意義がある。ここでもう一度評価事例集を見ると、A規準を達成させるための手だてとして、「相手を同性に変えてあいさつする場面も設定する」「英文を場面に応じて作り変えるよう助言する」とある。これを参考にして、相手を変えて練習をさせたり、英文を応用した表現にするようアドバイスをしたりすることが大切である。場合によっては、評価事例集のA規準の実例を生徒に示しながら、「このように笑顔で堂々とあいさつができるようになればいいよ」などと助言することもできる。

### 3. 評価事例集の作成

では、誰がこのような評価事例集を作るのか。南オーストラリア州では、教科ごとに委員を数名任命し、その委員が集まり、Annotated work samples を作っている。さらに、州内の学校において教師間の評価のばらつきが少なくなるように研修会を開いたり、コーディネーター（指導主事に相当する教師）が学校における評価活動の指導をしたりしている。

我が国においても、教育委員会や教育センターが委員を任命して評価事例集を作成することが考えられるが、特定の教師だけで作るのでは負担が大きすぎるし、仮に作られても、トップダウンになり、実際の授業では活用されずに形骸化してしまう恐れがある。できるだけ多くの教師が評価事例集づくりにかかわることが評価事例集の活用にもつながり、ひいては目標標準評価の客観性を実際に高めていくことになると考えた。そこで、研修会などで多くの教師が協議をしながら作り上げることができる方法を探ったところ、海外で行われているグループモデレーションという手法が目にとまった。グループモデレーションとは、各学校の教師が、自分たちの評価した児童生徒の作品等を持ち寄って検討する会合を持つことである。つまり、児童生徒の作品等を複数の教師が評価することで、教師間の評価を調整し、ばらつきを少なくしようとするものである。

#### 4．グループモデレーション

海外でのグループモデレーションをそのまま導入するのではなく、我が国の実状を考慮しながらグループモデレーションのプログラムを開発した。例えば、文部科学省から学習指導要領の最低基準性が提示され、すべての生徒にB規準を実現させて学力を保障しようとする方針が出されている。これを受けて、グループモデレーションのプログラムでは、B規準あるいはC規準と判断された生徒にどのように指導して上の規準に到達させるか、形成的評価の方法を協議する場面を設けた。また、協議したことを基にして、評価事例集を作る場面を設けた。

開発したグループモデレーションのプログラムの大まかな手順を次に述べる。

- (1) 単元・授業を選び、評価規準の具体や評価方法等を決める。
- (2) 授業の中で評価活動を行い、生徒の作品等を収集する。
- (3) 各教師は収集した作品等を評価し、判断が難しかったものを含めて数点選ぶ。
- (4) 選択した作品等を持ち寄る。少人数のグループになり、持ち寄った作品等をローテーションし、評価規準の具体に沿って三段階（ABC）で評価する。
- (5) 三段階の評価を点数化し、合計点を算出して、得点順に机上に並べる。
- (6) グループ内で協議し、各規準の境界を決める。
- (7) 判断した理由を付箋紙に記入した後、作品等に貼り付け、検討する。
- (8) B規準・C規準と判断された作品等に対する指導の手立てを話し合う。
- (9) 協議したことを基にして、評価事例集を作成する。
- (10) 協議したことを振り返る。

このグループモデレーションのプログラムを用いて、教育センターの研修講座や教科等の研修会を実施した。研修講座で、評価事例集を作成し、それを用いて、ある作品を評価した結果、教師間での評価のばらつきを小さくすることができた。また、協議を通して、形成的評価となる指導の手立てを講じることができた。

#### 5．今後の課題

図1の評価実例集は、高等学校商業科の教師が集まり、ビジネス基礎の小単元で実際にグループモデレーションを実施して作成したものである。この他に、中学校理科の二つの小単元を対象として実施した。今後、開発したグループモデレーションのプログラムが、教育委員会や教育センターが行う教科等の研修会、各学校での校内研修会や教科会議等で活用され、評価実例集が作成されることが期待される。プログラムは、研修会等ですぐ使えるように、提示用のプレゼンテーション、研修の進め方の手順を示したマニュアル、配付資料をセットにして、電子ファイルにしている。電子メール(hironori\_sasaki@pref.okayama.jp)をいただければ提供するので、ぜひ御活用願いたい。

文献

- ・佐々木弘記：評価の統一を図るモデレーションプログラムの開発と評価，日本教育工学雑誌 Vol.27 (Suppl)，2004
- ・佐々木弘記：評価の客観性を高めるモデレーションプログラムの開発と評価，岡山県教育センター紀要第 229 号，2004



評価実例集	高等学校商業科ビジネス基礎（第1学年）
<p><b>評価の観点：</b>外国人とのコミュニケーションの方法の技能・表現</p> <p><b>評価規準：</b>ビジネスシーンでのあいさつ（名刺交換）に、基本的なコミュニケーションの方法による態度を交えながら、必要な英語の例文を適切に使い分けて表現できる。</p> <p><b>評価資料：</b>名刺交換時のあいさつ練習の行動観察</p> <p><b>評価場面：</b>名刺交換をして英語であいさつ練習をするよう指示する。生徒が練習している間に期間指導しながら補助席に記録する。</p> <p><b>効果的に評価するための工夫：</b>あらかじめ、生徒の活動の中からチェックするポイントを次の3点に絞っており、AT（Assistant Teacher）と分担して、その点を判断し補助席に記録していく。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 笑顔であいさつをしている。</li> <li>2. アイコンタクトをもちつつ握手をしている。</li> <li>3. 名刺交換に必要な英語の例文を態度を交えて表現している。</li> </ol> <p><b>評価を補正する時期：</b>単元末</p> <p><b>評価規準と評価事例</b></p> <p><b>A規準</b> 十分満足できる：ビジネスシーンでのあいさつ（名刺交換）に、笑顔でアイコンタクトをもちつつ握手ができる。また、それらの態度を交えながら、必要な英語の例文を適切に使い分けて表現できる。</p>	<p><b>B規準</b> おおむね満足できる：ビジネスシーンでのあいさつ（名刺交換）に、笑顔でアイコンタクトをもちつつ握手ができる。また、それらの態度を交えながら、必要な英語の例文を使い分けて表現できる。</p> <p><b>△規準を達成させるための手立て：</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・異性との握手は照れがある生徒もいるので、握手を同性に変えてあいさつする場面も設定する。</li> <li>・与えられた英文を場面に応じて作り変えるよう助言する。</li> <li>・劇りを静かにさせてフォーマルな雰囲気の中であいさつができるようにする。</li> </ul> <p><b>C規準</b> 努力を要する：B規準に達しない</p> <p><b>△規準を達成させるための手立て：</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・英文例を見ながらでもよいので、笑顔やアイコンタクトをもちつつ握手するよう指導する。</li> <li>・教師が名刺交換の相手になり、照れずにあいさつできる雰囲気をつくる。</li> <li>・英文のあいさつにつまったら、教師が言葉を確認する。</li> <li>・握手を異性・同性に変えてあいさつする場面も設定する。</li> </ul> <p><b>指導によりB規準を達成させた事例</b></p> <p>○（D規準）努力を要する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○生徒の学習状況 <ul style="list-style-type: none"> <li>・異性とのあいさつには照れがあり、アイコンタクトをもちつつあいさつができていなかった。</li> <li>・適切な英文を使えていなかった。</li> </ul> </li> <li>○指導事項 <ul style="list-style-type: none"> <li>・表現力の豊かな同性を名刺交換の相手にして、態度を真ねるように助言した。</li> <li>・英文例を簡単にしたもので練習を繰り返させた。</li> </ul> </li> <li>○効果と課題 <ul style="list-style-type: none"> <li>・教室の前で英演させて、改善点を褒めて励ました。</li> <li>・英文例を例文も反復練習させたが、すぐに適切に表現できるようにはならなかった。</li> </ul> </li> </ul> <p>指導者：国立岡山県商業高等学校 福岡 明彦・徳山 良弘・新藤 孝介 原田 真・川口 康夫・森下 輝子</p>

（岡山県総合教育センター 指導主事 佐々木 弘記）

## エ 仙台市教育センターと学校での課題に向けた取り組み

### 1. 現時点における行政の取組（仙台市教育センターの取組を中心に）

#### （1）学校経営支援（授業づくりを中心に）

校内研究の活性化（「校内研究推進協議会」の開催・全校悉皆・年間4回）

事後の授業検討会の工夫（指導助言中心から子供の姿に基づく意見交換の場へ）

研修会の改革（座学中心から演習中心の研修会へ）

#### （2）現状と課題（できている具体例・事後の検討会の工夫）

各学校悉皆で実施している「校内研究推進協議会」では、優れた校内研究実践校の事例紹介や、校内研究についての事前アンケートなどを基に情報交換を綿密に行っている。また管理職研修会でも校内研究の充実を取り上げた結果、研究主任だけでなく管理職の授業改善への意識は高まり、要請訪問や個別訪問等の要請件数が増加した。

また当市教育センターでは従来の指導技術の批評中心の検討会から、子供の学びの姿から改善策を協議し、授業者が「授業を公開してよかった」と思える検討会への改善を提案している。ペアの話合いを活用した授業検討会、ワークショップ形式、フリーカード法、プロセスシート法、協議・助言型の5つのモデルを各校に示し、「校内研究推進協議会」における模擬体験、初任研や10年研、調査研究、要請訪問の際の実践を通して、理解と浸透を図っている。その結果、多くの学校で、授業を見て指導助言を聞いて終わりというイベント型の授業研究会から、授業中の事実に基づいて、授業の在り方について活発に話し合う事後検討会が多く行われるようになってきた。

例えば、ある中学校は今年度、当センターの調査研究校の協力校として、道徳を中心にワークショップ形式やペアの話合いを活用した検討会について全教職員で研修を積み、実践を重ねた。子供の視点から授業を見ることや子供の姿をベースに授業の在り方について議論する姿勢が徐々に定着してきた。その結果、参観者は主体的に授業や検討会に参加する姿勢が出てきて、議論も活発になった。また授業者も客観的に自己の授業を振り返ることができるようになり、校内あげて、授業改善への意欲が高まった。これらの変容の原動力となったのは、管理職のリーダーシップである。特に校長が学校経営上、授業改善の必要性を感じ、教職員に一人一授業の公開を提案したこと、また市教育センターの調査研究校の協力校の依頼を申し出て、校内研究の活性化につなげた点である。それを受けて、研究主任を中心に教師集団が進んで授業を開き、子供の姿を中心に議論する中で、主体的に授業改善に取り組み始めたことによるものとする。学校や教師の願い、そして行政の願いが一致して、うまく機能した結果と考えられる。

研修会についても一人一人の参画意識を高めるべく演習型を多く取り入れている。行政のみが「授業改善の必要性」について述べたとしても、学校現場に危機感がない限り、絵に描いた餅で終わってしまう。現場の主体性を如何に引き出すのかが、現場の意識改革を進める上での鍵であろうと考える。まず管理職や研究主任を核として、授業改善の必要性を十分に体得させ、改善方法を具体的に提示することで「やってみようかな」という意欲を、職場全体に高めることが重要であろうと考える。

#### （3）改善策に向けての提案

授業改善を図るためには、管理職の意識と力量を高める必要がある。今後は世代交代が急激に進むと思われ、学校経営を中心とした管理職研修のさらなる充実が不可欠であろう。

（仙台市教育センター 主任指導主事 須藤 由子）



## 1. 社会科授業改善の方向性

### (1) 問題解決的な学習展開

中学校社会科の学習指導上の課題は、問題解決的な学習展開をいかに工夫するかという点にある。これまで行われてきた一斉授業は、教師の説明が中心で生徒は受け身となり、暗記を中心とする知識偏重の学習に陥りやすくなる。問題解決的な学習展開は、多様な学習活動をとおして意欲や思考力、表現力等の諸能力の育成を図り、生徒の社会認識を深めようとするもので、数多くの実践が見られるようになっている。問題解決的な学習展開では、多様な学習活動をねらい通り展開させるために、教師は生徒の学習状況をきめ細かく見取り、フィードバックして適切な支援を行っている。具体的には以下の通りである。

#### ア 単元の導入 = 学習目標、指導計画の提示（シラバス）

どんなことを学ぶのか、どんなことができるようになることが目標なのか等を学期初めあるいは導入段階で提示し、学習目標を教師と生徒が共有できるようにしている。

#### イ 単元の展開 = かかわりの重視

調査・追究活動や発表の場等で、生徒と教師のかかわりや生徒同士のかかわりを重視し、生徒に自信を持たせたり互いに学び合い教えあったりできるよう支援している。学習目標の達成だけでなく、生徒が活動をとおして達成感や満足感を得ることに十分に留意して支援を行っている。具体的な支援の方法は、観察や問答に基づく支援、レポートの作成過程や内容に関する支援、発表・表現活動での支援等である。

#### ウ 単元の終結 = 自己評価

生徒は自己評価表を活用し、学習目標に照らして自分の取り組みを振り返る。教師は、自己評価表に記入された内容に対し、ひとりひとりにコメントを記入して返却している。

### (2) 課題

教師による生徒への支援の判断は、学習指導要領や観点別学習状況の評価規準に基づいた単元の指導目標や評価規準に基づく場合が多い。特に、中学校では入試（調査書）の関係から総括的評価（5段階評定等）を気にする生徒も多いのが現状で、形成的評価と総括的評価との関連を整理することが課題である。

## 2. 学校評価との関連

問題解決的な展開は、学校における授業改善の取り組みのひとつと位置づけられ、学校評価において評価され、改善される。

### (1) 自己評価、外部アンケート

生徒や保護者に示す学習目標や指導計画（シラバス）について、教育課程全体の評価の一環として自己評価や外部アンケートで評価される。

### (2) 授業評価

学年末に生徒による授業評価を行い、その結果は授業の改善に役立てる意味で各教員に伝えられる。また、校内研究の一環として全教員が授業を公開し、授業検討会を実施する。

### (3) 教育活動改善シートによる評価（教員評価）

学習指導の改善に向けての取り組みについて、自己評価と管理職による評価が行われる。

（仙台市立沖野中学校 教頭 佐藤 邦宏）

## オ 大阪府総合教育センターと学校での課題に向けた取り組み

### 1. 現時点における行政の取り組み

#### (1) 学校経営支援

##### ア 体制づくり

学校校内体制の整備が行われなければ、学習指導は有効に機能しない。そのため、大阪府教育委員会では、校長、教頭につぐ副校長や首席教諭、指導教諭の導入を進め、学校内での校長の学校経営を支援している。

##### イ 授業づくり

大阪府教育委員会は平成19年度から、カリキュラム NAV i プラザを大阪府教育センター内に開設し、学習指導案の収集と紹介、校内研修支援のための学校訪問など、学校現場の課題に応じた学校支援を行っている。

### 2. 現状と課題

- ・授業力向上に向けた校内研修支援、指導助言等を教育センターを中心に行っている。
- ・学校間で優れた実践を共有する課題がある。
- ・家庭と地域を巻き込んで、児童生徒の生活習慣確立をどう支援してゆくかが課題となっている。
- ・児童生徒の自宅での学習時間が少なく、自宅学習時間をどのようにして増加させるかに課題がある。
- ・教育センターで行っている研修に現場教員の要望をより反映させるようなサイクルを構築する課題がある。

### 3. 改善策へ向けての提案

研究授業を盛んにして、学校現場の授業実践力を向上させるには、研究授業にかかわる現場教員の事務負担を軽減して、研究授業が現場の教員にとって一層、行いやすいものにしてゆく必要がある。詳細な指導案は求めず、研究協議そのものを活性化し、質量ともに研究授業を盛んにしてゆく必要がある。このためには教育委員会とりわけ、教育センターの学校支援のあり方について、現場の負担を考慮し、負担が軽くなるような実施形態に改善してゆく必要がある。

また、家庭地域を巻き込んで児童生徒の生活習慣を確立させるための支援を行うためには、短いスパンではなく3～5年程度の長いスパンで、児童生徒にかかわる施策が必要となってくる。

(大阪府教育センター 指導主事 岡本 利昭)

ランクを決定する評価( GRADE )でなく、指導の改善に役立てる評価( ASSESSMENT )こそが、評価を行う本来の姿である。昨今このアセスメントのレベルとして、一番児童・生徒に身近な授業時のアセスメント改善の動きがあるが、ここではそのレベルではなく、指導に役立てる評価を「学校全体の取り組み、地域ぐるみの取り組み、校外のネットワークを用いた取り組み」といったレベルから考えたい。

#### (1) 校内レベル

学校内全体のアセスメント研修として考えられることのひとつは TT (チームティーチング) 研修である。しかし、準備に終始するあまり TT 実践のためだけの研修であってはならないとは、よく言われる通りである。そこで、A4版1枚だけの「ONE PAPER TT」等により日頃から本音で TT 研修を行えるようになった例 や、通常 50 分の授業時間を 60 分にして学校全体で知識活用能力養成の時間を作り出しアセスメント研修を行った例 も報告されている。また、積極的に PISA2000 の問題研究 類似問題作成 実践 改善の PDCA サイクルを文字通り実践した例 も報告されている。

さらに、次年度の学校教育計画を主に長期休業中を有効活用して、3月の年度末迄に全教職員の協働作業で「きっちり」と練った計画を立案して、次に「じっくり」とその計画に沿った実践を行い、「しっかり」とアセスメントで振り返り、「ゆっくり」即時的に改善する、日程・人事・予算の重要性を各学校内レベルでは、指摘しておきたい。

## (2) 校外レベル

### ア 学校間レベル

幼保一体から始まり、小中連携、中高連携等の学校間レベルの連携がある。東京のある区では、「読解力・解釈力」を共通テーマに、読み聞かせや音読から連携して知識活用能力を高めようとした例も報告されている。

### イ 外部レベル

外部レベルでの知識活用能力向上をめざす取り組みとして、「ゲストティーチャー」の活用があげられる。発達段階を考慮して小学校では校内で、中学校では校外で行われることが多い。また、食生活・睡眠といった生活習慣と知識活用能力との相関関係も強く、これまで以上に保護者をはじめ、給食・保健関係者との取り組みも重要視されることが予想されている。

## (3) 最後に

全国最年少の新知事を迎えた今、「西日本の中心でありながら全国平均を大きく下回った大阪府教委も『極めて厳しい結果。真摯に受け止めている』。しかし、『さまざまな要素が混在している。対応は検討中』と、対策はすぐには見いだせない様子だ。」(産経新聞 2007,10,24) という記事に象徴されるように、本府の教育には大きな変化が不可欠である。

その際、「School-Based」の「Evaluation & Assessment」から得られた「現場知」といったものが、本府のより良い教育実践につながることを願ってやまない。

## 参考文献

- 鹿児島市立田上小学校 生きて働く確かな学力を身に付ける学習
- 福井市立至民中学校 感性豊かにたくましく生きる人間の育成
- 秋田市算数・数学研究会 平成 18 年度秋田の数学



(大阪府立四條畷高等学校 教頭 奥野 喜之)

## カ 千葉県松戸市教育委員会での学級風土と学力に向けた提案

### 1. はじめに

学校現場では、平成13年の指導要録の改定に伴い、各教科の評定を目標に準拠した評価、いわゆる絶対評価に改められ、相対評価から絶対評価へ労苦の結実が図られつつある。しかしながら、子どもや保護者は、学校を離れた学習環境の中では、集団の中での自分の学力の具体的な数値について常に情報を与えられ、子どもや保護者は、学校での観点別学習状況の評価を基本とした絶対評価とのギャップに戸惑い、学校の評価・評定に対する根拠を求める声は大きい。今や、高等学校等への選抜試験の「入学者選抜・評価方法及び学習成績一覧表(学習成績分布表)」の学習成績一覧が県教育委員会のWebページで公開される時代となった。したがって教師は評価・評定についての説明責任を果たすとともに、客観性、妥当性、信頼性のある評価が強く求められている。

### 2. 松戸市の実践

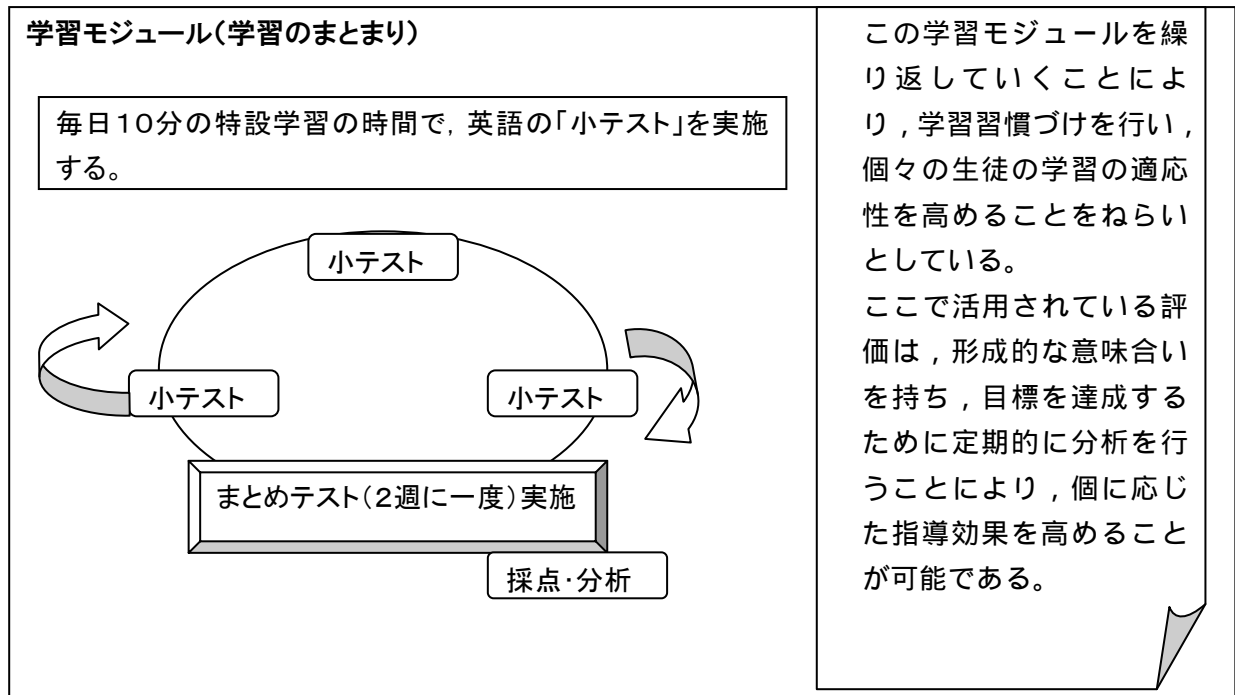
松戸市の小中学校では、「確かな学力」を身に付けるために、学校組織マネジメントの発想を生かした特色ある教育課程を編成し、4Rs(基礎・基本)の確実な定着を図る実践を行い、効果を上げてきている。また、児童生徒一人一人の多様な可能性や学習の定着状況などを把握するために、個人内評価の視点を大切にしながら、目標に準拠した評価を行い、児童生徒の学力の向上のために、指導と評価の一体化を図っているところである。更に、教育委員会は年に市内約半数(32校)の小中学校を訪問し、全教科領域にわたって授業を参観し、年間指導計画及び評価規準の検討、指導と評価の一体化等について指導している。

4Rsとは...学校教育において児童生徒に定着させるべき基礎基本。生きる力の根底にある生活力として必要な、読み(Reading)、書き(Writing)、計算(Arithmetic)の3Rsに加え、社会生活において必要な姿勢と責任(Responsibility)を指す。

#### <新しい学習プログラムと形成的評価>

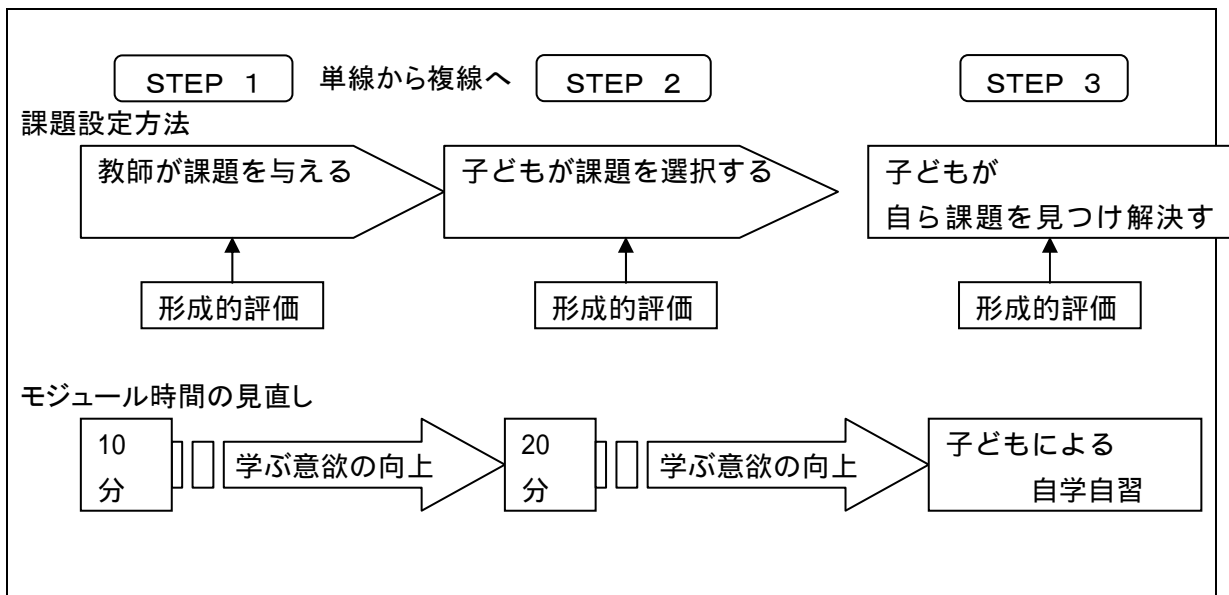
形成的評価により児童生徒の学習の進捗状況をチェックすることで、個々の学力状況を把握すると共に、子どもの学習ニーズを確認し、指導方法等を振り返ることができる点に特徴がある。しかし、形成的評価は学習スキルを開発していく上でも重要であるとされながらも、体系的実践がなされていないのではないだろうか。今後「確かな学力」の育成のため、単に数値指標だけではなく学習意欲や、学習習慣の形成を図っていくことが重要であると考え。現在、本市でモジュールを取り入れている中学校の実践例を紹介する。

( 1 ) モジュールによる学習プログラム



この取組みは、生徒にとっては学習課題が明確で、比較的短いスパンで自己の学習成果の確認ができるため、学習意欲が持続し、学習習慣が形成されていくと推察する。すなわち、ショート・スパンによる形成的評価により、児童生徒の個人の学習状況の把握、学習習慣の定着、学習意欲の向上が期待できる。

( 2 ) モジュールによる学習プログラムの発展的展開



この学習プログラムの展開を、図に示した。ロング・スパンとしては、従来の単線的取組みから、複線的なモデル形成により「自ら学び」「自ら考える」児童生徒の育成が図られると考える。

### 3. 学校現場がかかえる評価の課題

#### (1) 評価規準と評価基準の共有

絶対評価は評価者が達成規準をどこにおくのか、また、その評価規準及び評価基準の設定について、教師の共通理解が必須である。しかし、学校現場では、教師の個々の指導観の違いや、教師の世代により評価に対する認識に差があり、評価規準または評価基準の共有を図ることが非常に難しい。特に大規模校においては、同学年内において複数の教員で一つの教科を指導しなければならない場合、絶対評価の評価基準の共有を図ることが非常に困難な状況にある。

#### (2) 説明責任と評価の本質

各学校においては、多大な労力を費やして年間指導計画に「評価規準」や「評価基準」を非常に細かく示し、授業の中においても細かく児童生徒の学習状況を観察し、多角的、多面的に評価し、説明責任を果たせるよう努めている。しかし、細かく丁寧に評価しようとするほど評価に追われ、「評価のための評価になってはいないか」という懸念の声も学校現場にはある。

#### (3) 評価の客観性

松戸市では、年間指導計画に「評価規準」が明記され、「評価基準」も細かく示している学校も多く、より客観性、妥当性、信頼性のある評価に努めている。しかし、いわゆるテスト等で点数として目に見ることができないもの、特に情意面についての評価は非常に難しい。「関心・意欲・態度」の観点についての評価にも同様のことが言え、客観性をいかにもたせるかが課題である。

### 4. 今後、学級に求められていく新たな課題

#### (1) 学習意欲を育てる学級集団の育成

これからの学校教育においては、確かな学力の基盤としての「学習意欲」や「学習習慣」の育成は欠くことができない課題である。

児童生徒の学習意欲については、授業を通じてわかる喜びを体得し、自分なりの学習方法や学び方を発見することで学ぶ喜びが増し、学習意欲の向上が図られると考える。

また、学級における授業では、基礎的・基本的な学力の定着を目指しているが、その学習活動のプロセスで他の考えにふれ、よさに気づき、よさを認め、それを自己の考えに生かしていくように、学級の人と人との関わりを通して、学習意欲の高まりが期待できると言える。

更には、学習活動を通じて児童生徒は学習規律や規範を身に付けたり、教え合い、助け合うというような、学びを支える基盤としての学級風土の醸成も期待できると考える。

このように、児童生徒の学習意欲には、所属する学級集団が自ら学ぶという雰囲気や醸成する学級風土も起因すると考える。

#### (2) 松戸市の学びを支える基盤としての学級風土づくり

学びを支える学級風土を醸成するには、互いに尊重し、協力し、高め合える人間関係を育てることが大切であるということは、先にも述べたとおりである。また、近年、いじめや不登校

の問題，規範意識の欠如，自分の感情を適切にコントロールし表現することができない実態など，児童生徒の人間関係構築能力の低下が課題となっている。

そこで，松戸市では平成 19 年度に一年間をかけて現場の教職員が中心となり，構成的グループエンカウンターやプロジェクト・アドベンチャー等を活用にした「豊かな人間関係づくり授業案」を開発した。そして，平成 20 年度より市内小中学校において，千葉県が推進するピア・サポートの授業と共に，「豊かな人間関係づくり授業案」を実践し，学級の児童生徒の豊かな人間関係の育成と，学びを支える基盤としての学級風土の醸成を目指している。

### （３）学級集団アセスメントの必要性

ここで課題となるのは，学級集団の変容を誰が，どのような方法で，いつ評価するかである。

つまり，指導と評価の一体化の観点から考えると，担任は学級のよりよい人間関係の育成を図るために，日々の授業や学級活動等を通して様々なアプローチを行い，その結果，学級の変容について，多角的，定期的に評価し，分析していく形成的評価の手法を取り入れる必要がある。

学級集団の評価は，一般的には担任が児童生徒にアンケートで質問し，集計し，そこに書かれた記述などで評価してきた。しかし，児童生徒の記述を分析するには限界があり，学級集団の正確な把握とは言えない。児童生徒個々の実態，また，その学級集団の実態を正確に把握してこそ，次なる指導が生きてくると考えると，学級集団の評価方法についての検討が急務であり，今後は「学習意欲」や「学習習慣」をも含めた，容易に実施できる学級集団アセスメントのシステム化が望まれる。

（松戸市教育委員会 指導主事 生貝 博子）

### 3 知識活用能力とアセスメント研究への知の結集に向けた今後の課題

#### (1) ア 活用力を高めるための単元構成と評価の方法

##### 1. 子どもの思考・判断を促すために

今回の学習指導要領改訂では、“言葉”と“体験”を柱にしながら、“活用力”ということが力説されている。活用力とは、教師が子どもにあれこれ段階的に教えて、子どもが活用できるようになる力でもない。知識や技能などはあれこれ教えることはできる。しかし、知識や技能をどの場面でどのように使うのかということは、初めは教師が手助けして指導することもできようが、基本的には子どもが自ら考えて判断すべき事柄である。

子どもの学んだ成果は、知識・理解や浅いレベルの技能・表現であれば、ペーパーテストの客観的な問題によって評価することができるが、思考・判断や深い技能・表現などは子どもが創った作品や実演や発表などを通してしか評価できない。そして、これらを実評価するためにポートフォリオに子どもの学習物等（下書きや失敗作、自己や相互評価のコメント等も含む）を収集し、学びの節目にループブックによって評価する必要がある。関心・意欲・態度の観点も、子ども用ポートフォリオに収められた新旧の学習物等（振り返りを含む）を並べ、それと教師の見取り評価を重ねながら、行うのが適切であろう。

ところで、特定の学習活動を展開して子どもに何かを学習する機会を与えた後、それが定着したかどうかを評価するというのが評価の基本原則である。例えば、教師が子どもたちに考える場面を設けずに、「子どもたちはよく考えていなかった」と嘆くのは、可笑しい。子どもに「考えなさい」とだけ言い続けても、何をいかに考えるのかという学習活動が組織されていなければ、子どもたちは十分考えることもできない。つまり、4観点を評価するには、4観点に見合った学習活動を単元のデザイン段階で計画し、それが単元の中で展開されていなければ、4観点を評価することはできないということである。伝統的な教師による説明を子どもがノートに写すというような教師主導・子ども受容の方式では、子どもによる思考・判断や関心・意欲・態度を働かせる場面がないので、これらの観点で評価するのは難しいということである。

以上を踏まえて言えば、より高い学年で教えるはずのより難しい知識をできるだけ低い学年の子どもたちに説明的に教えて、ペーパーテストで学びの出来不出来を確認し、早教育を行おうというのも間違いである。計算のドリル学習ではそれも可能であろうが、教科の概念的な理解を様々な角度から行い、より深い理解（Deep Understanding）に至らせるには、説明のような言語や記号だけでなく、討論や発表、ものづくり、あるいは提案のような豊かな学習経験を設けなければならない。

発達段階から言えば、子どもは、小学校低学年では①やってみる、中学年からは①やってみる＋②見る、高学年からは①やってみる＋②見る＋③読む、という3種類の学習に慣れてくると言われる。ところが、実際には、中学生以降になると、学ぶとは本を読むことであり、テストで言語や記号で解答することによって、理解度を判断し、テストの点数がよければ、頭が良いと見なされる傾向がある。やってみる、見る、読むという3種類の学習を行う機会を与えなければ、物事を前後左右斜めから多面的に考え、判断するという「深い理解」は生まれにくい。

加えて、ペーパーテストのみに偏った評価方法を採用すると、言語的理解に熟達した子どもにとっては都合がよいが、ビジュアル的な学びや行動的な学びが得意な子どもには、

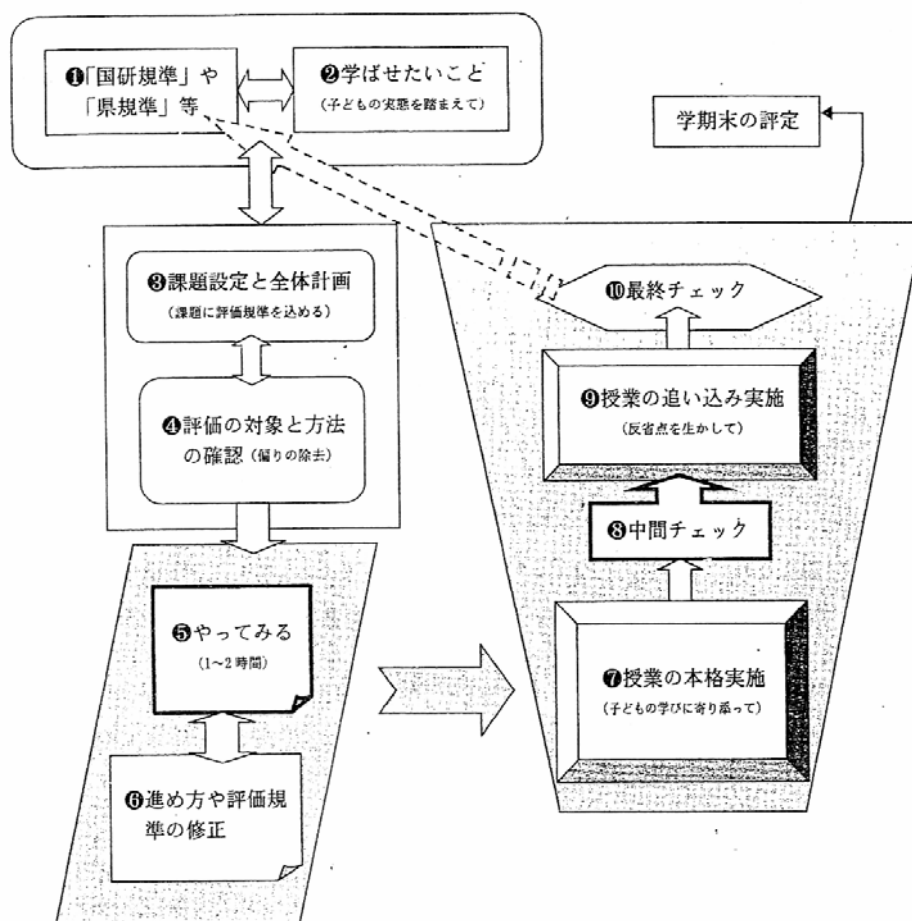


不利である。一人ひとりの子どもの学習スタイルに適合させるためにも，豊かで多様な学習活動を単元で展開し，ペーパーテストで評価するだけでなくマインドマップを描かせたり，プレゼンテーションをさせるような3種類の学びに対応した評価方法を採用することが大切なのである。

## 2. 深い理解のための単元構成法

では，教科においてどのような単元をデザインすれば，良いのであろうか。福井県の小・中学校で教師だけでなく子どもにもルーブリックを理解してもらいながら，発展的な学習を行う実践を数年間にわたって行ったことがある。その実践から理論化したのが，下図のような進め方である。

①から④までは，単元の本格的な実施前の過程であり，始めに教師は，①の国立教育政策研究所（「国研規準」と略す）が示した各教科における様々な評価規準や各県で設定された評価規準を念頭に置き，同時に②の学校や子どもの実態，そして，教師自身の力量や得手不得手も踏まえて子どもに「何を学ばせたいのか」ということを熟考する。それから③で課題設定し，使える時間数も確認しながら，全体的な計画を立てる。その課題設定では，



発展的な学習における評価と学びの連動

「〇〇を学校の皆に知らせよう」というように，調べた結果を発表する方法まで明示したほうがよい。それによって，子どもの学びと教師の指導とが同じ方向を向き，子どもにとっても目的意識的な学びが展開できるからである。その際にもっとも大切なのは，子ども

にも分かるような呼びかけ風の動的ネーミングの課題設定をすることである。教師にとっても、課題設定の時点から学習成果をいかに評価するべきかという肝心な点を押さえておくと、それに関する長期的多面的多角的な評価データの収集が可能になる。そして、④において、何を評価するのかということを確認しながら、その評価対象をどのように評価するのかということマッチングさせていく。例えば、知識やドリルなどの技能はペーパーテストで、思考・判断は、小論文や報告書、プレゼンテーションなどを通して、態度は教師による長期的な見取り評価や子どもの自己評価などを通して行うのである。

次に、⑤から⑩は、単元を実施する過程であるが、いきなり本格的に授業展開するのではない。⑤で1～2時間やってみるお試し期間を経て、その出来具合を見て、⑥で単元の進め方に関する微調整や評価規準の手直しをする。それから⑦⑧⑨⑩と本格的な授業実施に入る。⑦で注意したいのは、評価規準やルーブリックにとらわれすぎて、眼前の子どもの実態を見失わないように、「子どもの学びに寄り添って」ということである。そして、学びの節目となる⑧で中間チェックをする。ここで形成的テストをやったり、討論会や発表会をして、知識・理解や技能・表現だけでなく思考・判断や関心・意欲・態度などに関しても現下の学びを確認する。そのような子ども同士の学びの交流は、教師がいろいろ指示や注意を子どもにするより効果的な場合が多い。ここで一人ひとりの子どもは、学びの長短所を見極め、新たな学びを方向付けることができる。そして、この時点で⑩の最終チェックの方法や日程等も知らせて修正的な学びを展開させて、⑨の授業の追い込みをしていき、⑩の最終チェックの場で、テストやプレゼンテーションをしたり、報告書を提出したりして単元を終えるのである。単元終了後は、学期末の評定に生かしたり、①の国研規準の洗練のための評価情報の提供をすることもあろう。

繰り返して言うが、これは机上の空論ではなくて、数多くの教育実践の裏付けを得て、そこから理論化した単元構成法である。このような豊かな学習経験を提供する単元をすべて行うには時間的に無理があるという意見もあろうが、ここで述べているのは、子どもが躓きやすい単元に焦点を絞って、豊かで多様な学習経験をさせて、十分な理解を図るようにすべきであるということである。その他の比較的スムーズに進むことができるような単元では、教師による説明やドリル等でザッと流すような展開にしてもよい。このような単元の力点の置き方の軽重を付けて、特定の単元に配当する時間数を増やしたり、減らしたりして、年間指導計画に位置づける。それがカリキュラムという考え方でもある。

### 3. 真正評価で学びのレベルを上げる

G. ウイギンスの1993年の著書『生徒のパフォーマンスを評価する』によれば、真正評価は次の9点からなると言う。

- ① 価値ある問題又は重要な問いに従事する。
- ② 学問分野又は大人の生活のリアルな「テスト」において仕事をする人が直面する文脈を忠実に代表している。
- ③ 決った手順で決ったことをするのではなく、課題に多面的にアプローチできる。
- ④ 質の高い学習成果（production）やパフォーマンスを求める課題である。
- ⑤ 透明でごまかしのない評価の基準と規準。
- ⑥ 評価する人と評価される人との間に相互のやり取りがある。
- ⑦ 過程のパフォーマンスと結果のパフォーマンスの両方の効果が結果の質を決める。
- ⑧ 評価規準に言及しながら、訓練された評価者が判断を下す。

⑨ 多様な場面における反応のパターンを追い求める。

要するに、真正評価は、②⑤⑥⑦⑧⑨のように評価方法に限定されるのではなく、①③④のように学習のための課題や問いにまで関わって捉えられるべきものである。かつてNHK総合テレビで「オトナの試験」という番組があった。そこで紹介しているのは、実社会における様々な資格を伴う仕事であるが、ほとんどの資格取得の際にはペーパーテストだけでなく実技テストも課している。もしも実技がない場合でも、その分野の経験が何年以上あることという条件を付している。このような実社会における学びや評価の仕方を学校にも取り入れること、つまり、教室を越え、学校を越えた真正の評価をしてもらって学びのレベルがアップさせること、それが真正の学びと評価ということである。

具体例で真正の課題や評価について説明したい。まず次の算数の文章題をやっていたきたい。小学校程度の簡単なものである。

**【問題】** 直径 25 センチ，21 メートルの木から平均 90 キロの紙が取れます。さて，ここに 20 グラムの紙でできた箱があります。では，1 本の木からこの箱はどれだけできるでしょうか。

この問題を学校の先生にしてもらおうと，答えを出すのに苦労する人が多い。問題に記された条件すべてを使わなければ，答えを導き出せないと思い込んでいるからである。「実は，これは，アメリカの小学 5 年算数の問題で，日常生活では問題を解くために諸々の中から必要な条件を見つけ出さなければなりません，それと同じように unnecessary な条件も含まれています」と言うと，直径 25 センチや平均 21 メートルは，問題を解く手がかりにはならないことに気づく。そして，ここで必要なのは，「1 本の木から 90 キロの紙が取れます。さて，この木から 20 グラムの紙箱はいくつできるでしょうか。」だと分かれば， $90000 \div 20 = 4500$  と直ぐ解くことができる。このような“半構造化された問題”を提示するのも真正の課題の在り方である。

しかし，もっと真正の課題に近づけようとする，次のようになる。これは，評価規準の意義を体験していただくための私の教師向けワークショップで使用しているものである。

事前の準備として，スーパーに行って，箱入りのクッキーを買う。その際に，箱を振って，できるだけガラガラと音の出るものを選ぶ。そして，ワークショップに参加するグループの机の上には，長さを測るための物差し，メモやプレゼン用の鉛筆やマジック，可能な限り小さい箱を作るための色画用紙，はさみ，情報カードを置いておく。

**【課題】** 田中君の学級では，“環境に優しい”ことを学ぶだけではなく，自分たちでも何かやれることはないかと考えた結果，お菓子の箱が過剰包装なので，それを節約する提案をしようということになりました。

- 箱の素材は同じで，最も望ましいデザインをして，模型を作りなさい。
- 現在の箱よりどれだけ素材を減らしたのかということを数字で証明しなさい。

ワークショップの冒頭において，グループを作ってもらい，次の課題を示す。それから，この学びの過程を丹念に蓄積していくために，次の手順にそってグループ毎にポートフォリオづくりをするように指示する。

#### ポートフォリオづくりの手順

- 一つのデザインを考えて，計算するごとに，一枚のカードを使う。
- したがって，失敗したデザインや計算も一枚のカードに書き残す。
- 用紙には，書いた人の名前と時間を記す。（実際には，“月日”ですが，短時間で終了するワークショップですので，“時間”としています。）

□グループでもっとも良いデザインを選び、そのデザインと選出理由を別のカードに書く。その際にグループ名と時間も記す。

さて、前述の真正評価の条件と対応させて、この活動を検討すると、第1に、算数の測定や表面積の計算を使いつつも、その意味づけとして環境問題に絡ませている。第2に、実社会と同様、必ずしも計算通りにいかない。できるだけ小さい箱にしたものの、入っていたクッキーをすべてが入らないこともある。第3に、計算だけでなくデザインのようにビジュアルな学びがあり、箱づくりのように体験も組み込まれた多面的な課題である。第4に、箱づくりというパフォーマンスの質が問われている。第5に、何が評価されるのかと問うと、「測定」や「計算」や「割合」などが出てくるように、評価規準が共有されている。第6に、教師役の私から「これらの評価規準以外に大切なものは」と尋ねて、「協力」も規準に加えようという話になったり、「求めるべきは体積か表面積か」と問いかけて、相互のやりとりある。第7に、こうして作ったポートフォリオや発表会資料から学びの過程と結果を把握できる。

ただし、このワークショップでは、ウイギンスが第8番目に挙げた専門の評価者による判断と第9番目の多様な場面における反応パターンは見出せない。しかし、このワークショップを行った後、グループのメンバーだけで引き続き学習活動を行わせていただいたことがある。そこでのゴールは、「グループでデザインした箱を製造元の会社に提案すること」である。まず、このような箱は、あまりにも小さくしてしまうと、中味のクッキーが割れてしまって、現実的な提案にならないということが分かった。とすれば、現在の箱と最小の箱の中間のどこかに望ましい答えがあるということである。そのような見通しに立って、望ましい箱を考え、そこで作った箱と今のクッキーの箱のどちらがよいかということをお小生にアンケート調査したところ、グループで作った箱の方がよいとの意見が多数を占めた。それで、そのクッキーを作っている製菓会社にその旨の提案をした結果、検討しようということになった。ここでは、第8や第9の要素も組み込まれており、学びの成果に対する評価も真正になったということである。

## 参考文献

安藤輝次『絶対評価と連動する発展的な学習』黎明書房、2004年。

安藤輝次「真正評価」上杉賢士編著『いのち・からだ・こころの本質的な学び』教育開発研究所、2004年。

(奈良教育大学 教授 安藤 輝次)

## (1) イ 「日本的」 形成的アセスメントの特質についての一見解

### 1. はじめに

日本の学校での形成的アセスメントは、歴史も古く、実践も豊かである。その一方で、形成的アセスメントのもとになっている教育哲学的な吟味がなされてこなかったようにも見受けられる。また、日本の学習指導要領と諸外国でこれに類似するステータスを与えられている資料との比較分析となると、さらに少ない。

本稿では、筆者が何度か訪問したことのある、米国のある学校群（マサチューセッツ州）の「学びの目標」と題する資料の咀嚼から得られた視点をもとに、日本の形成的アセスメントの特質の一端に光を当ててみたい。

### 2. 児童・生徒の力を形成的アセスメントで、どう「伸ばす」か

生徒の力を「伸ばす」ためのアセスメントが形成的と評されるわけだが、ペーパーテストに見られる結果をもとに、欠けている点を「伸ばす」ことが、かつて形成的評価の中心と見なされていた時代があった。そのようなことも重要であるが、それがすべてではない。ペーパーテストの結果を軸に動くアセスメントのあり方は、「形成的アセスメント」の一面にすぎない。

形成的アセスメントに、もし、日本の特質のようなものがあるとすれば、それは何であろうか。学校を、①「組織」としての視点、②そこに働く教職員のうち管理職の方々の個人的（人間的）資質・ものの考え方の視点、から見るならば、ある程度、特質は示せる。

昭和20年代後半から30年代にかけて、特に小学校では、30歳代の教頭先生は珍しくなかったようである。教頭の仕事の中心が、授業改善または若手教員を育てることである。若手教員は、教科書をなぞるような授業になりやすい。それを、「考える授業」「対話のある授業」「発見のある授業」へともっていくには、年長者からの指導が必要となる。そのありようはどうだったのか。

筆者がここ数年、教えを受けている、静岡県藤枝市の佐野藤雄先生は、昭和30年代初期に、管理職として教員養成にかかわった経験から、児童による間違った考えをあたたく認める雰囲気づくりが、「考える授業」「対話のある授業」「発見のある授業」への第一歩ととらえる。若い先生方のなかには、教科書に沿って教えるだけで満足してしまう人もいるだろう。しかし、佐野先生をはじめ当時の藤枝の管理職は、若い教師たちを引っ張ったことが、多くの聴き取りから明らかになった（注1）。日本的形成的アセスメントは、このような日本の学校のユニークな組織構造に起因すると見ることができる。

当時、藤枝の先生方は、今日で言う「児童・生徒が自分で構築する知識」を念頭に置いていたことも、聴き取りから明らかになった（注2）。例えば、佐野先生は、筆者からの質問「児童に思考を促す授業のヒントとなったものは何ですか」に対して、西田幾太郎の哲学的著作であったと答えてくれた。佐野先生は西田哲学を咀嚼し、授業改善に活用したのである。

西田哲学は、人間の認識のあり方に関する所見である。学校での授業も、目的は認識の深化であろうから、共通点がある。児童に何かを記憶させる授業と、児童がさまざまな思考的操作を経て、自分なりの見方に到達することを支援する授業とは別である。

日本の学校は、校長または教頭が、藤枝の佐野先生のように「哲学者」として機能している場合がある。哲学は、人間の認識の構造を考える学問でもあるから、当然、学校の授

業のあり方に影響を与える。藤枝市の場合、佐野先生を中心に、ものごとの「比較・分類・体系化・構造化」を授業の基本方向として位置づけていた。これらを、当時の藤枝の先生方は「思考的操作」または「作業即学習」と呼んでいた。

児童・生徒は、具象物を相手に、比較や分類という作業をしながら、やがて、体系化した知識を得るのである。藤枝の先生方が「作業即学習」と言うとき、それは、現在の形成的アセスメントの考え方に近い。すなわち、児童・生徒が何かを比較し、分類し、考え、発表し、質問し、答え、修正し、他者に妥協する過程を重視するならば、児童・生徒の力は確実に「伸びている」。

藤枝市は、昭和30年代に、すでに今日的な意味での形成的アセスメントを町全体で実践していたのである。当時の藤枝市は、授業における発問、話し合い、討論、修正などの過程を重視した質の高い学びで全国的に名が知られていた。

形成的アセスメントとは、このような教室内での生き活きとした発話・発想・応答・修正・発見などの多彩な姿の全体像のことであると考えたい。これは、授業を担当する教員または担任教師にしかわからない世界なのである。だからこそ、教育界では「ブラック・ボックス」と呼ばれてきたのである。このブラック・ボックスをよく観ようとする試みが、近年イギリスを中心に行われている。(注3)

次に、形成的アセスメントの日本的特質を考えるうえで指摘しておきたいのは、日本の学校では何らかの方向性が示されるとき、それが目的化してしまっていて、本来の趣旨が見失われがちな点である。例えば、聞き方、話し方、プレゼンテーションのしかた、メディア機器の使い方などは、確かに教室内に活気をもたらすが、これらを志向することは学びの本来の趣旨ではあるまい。本筋は、児童・生徒に体系的で構造的な知識を多彩な作業を介して身につけてもらうことである。

### 3. まず、教師が「構造的な知識」をもつ

日本における形成的アセスメントのすぐれた点は、藤枝市やその他多くの町に見られるように、教師側が「体系化・構造化された知識」という言い方によって、児童・生徒に身につけてもらいたい力を明らかにしたうえで授業に臨んできたということであろう。

体系化・構造化された知識とはどのようなものをいうのかが先生方によって理解されると、それに付随して、評価方法も基準も決まるという興味深い現象がある。しかし、形成的アセスメントは難しいものというイメージが先生方の間に根強いのは、児童・生徒の発話・質問・応答・発見などをどのように評価していいかわからないという点に集約される。

体系化・構造化された知識は、教科ごとに異なる。ここが、ポイントである。次のようなものが考えられる。

理科：「表面張力の特徴を考えてみよう」「わが町にある植物の種類と分類」「沈殿する液体と、しない液体を実例をもとに、その特徴を考えよう」

社会：「作物は、その土地の土壌と気候の影響を受けることを理解しよう」「流通産業においては、集荷地点の決定が大きな役割を果たしていることを、具体例をもとに考えてみよう」

数学：「連立方程式は、どのような職種でどのように使われているかを考えてみよう」「行列・数列の考え方が使われている道具をさがしてみよう」

国語：「小説のテーマは、作者のどのような経験がもとになっているのだろうか。作品をもとに分析しよう」

理科では「理科日記」を提出してもらおうだろう。国語では、作品を読んだレポートであろう。数学では、教室内での発表がふさわしいことが多い。音楽や体育では、実技で評価することが当然となっているように、教科ごとにふさわしい評価方法がある。しかし、いずれの教科でも、教える側が「体系化・構造化」された知識をもっていることが前提である。もし、もっていない場合には、教科書を解説するような授業になってしまう。もちろん、教える側に体系化・構造化された知識があれば、たとえ教科書を解説しても、一つ前の単元や次の単元との結びつけのある授業ができるから、授業が「概念型」になり、結果的に発問は深くなり授業内の「作業」は多彩になる。つまり、「ブラック・ボックス」のなかが生き活きするのである。

最近、興味深い現象を散見するようになった。それは、地方自治体の生涯学習担当者の間に、「概念型の学び」に強い関心を示す方が出てきた事実である。いずれの担当者も、「イベント型の学習」の限界というか欠点をはっきり認識したうえで、「概念型の学び」への移行を模索しているように見受けられる。イベント型の学習も、もし、主催者側の明確な目的のもとで行われるならば、受講者側にそれなりの充実感をもたらすであろうが、実態はそうではないようである。「おもしろかった」で終わり、イベントが終わると、まるでメッキが剥げるように忘却されてしまう。社会教育・生涯学習の分野で形成的アセスメントに傾き始めている理由は、推測の域を出ないが、形成的アセスメントが本来的に志向する「発見・気づき・修正」の連続体に関心をもたれているからではないか。学ぶ人を「伸ばす」にはどうしたらよいかを考え抜いている人たちは、期せずして同じ地点に至るようである。

学校教育も社会教育も、これまで、体系化・構造化された知識というものへの視点を欠いてきたように思う。われわれ研究者は、助言はできるが、教室という「ブラック・ボックス」を日々見ているわけではない。形成的アセスメントへの関心の高まりは、学校関係者（社会教育関係者）の内側から派生するのが本来の姿である。

(注1) 佐野藤雄編著(2007)『よい授業を求めて—教師が育つ志太・藤枝の教育』教育新聞ブックレット No.4, 教育新聞社

(注2) 同上

(注3) Black, P. et al.(2007), *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, Department of Education and Professional Studies, King's College, London.

(城西国際大学 非常勤講師 小田 勝己)

# (1) ウ 児童生徒の肯定的な自己概念の向上と「日本的」人格形成に向けて —教師の取り組みから

## 1. 自己概念とは

「自己概念 (Self-concept)」とは、広くは自分自身に対する評価や概念をさし、幼少時から周囲の生育環境による内的及び外的な影響を受けるなかで発達するものである。そして子どもにとっての「重要な他者 (significant others)」, つまり両親・教師・友人との人間関係が自己概念形成の主要因となると考えられ, よりよい肯定的な自己概念を育むことは, 初等教育の一つの目標と考えられる。自己概念は, 自尊感情 (self-esteem) と並べて論じられることがあり両者の定義の違いがわかりにくい部分があるが, 自尊感情は主に自己に関する評価的な側面に着目し, 自分自身を価値あるものと感じる感覚や, 自分に対する肯定的感情などをさす。対して, 自己概念は自己に対する包括的・記述的な知覚・感覚をさし, その中に自尊感情も含まれると考えられる。

本稿では, 小学生の自己概念の調査結果をもとに, 担任の教員へのインタビューから得ることができた「肯定的な自己概念を育てるためのストラテジー」, また日米の教師の取り組みについてふれていきたい。

## 2. 教師へのインタビューを通して

ここで, 筆者の行った日本とアメリカの小学生の自己概念についての調査をみてみることにしたい。日本の小学生の自己概念について, 2種類の児童への質問紙調査を踏まえた上で首都圏の小学校6校から4, 5, 6年生担当の計20名の教員に自己概念について聞き取り調査を行った。質問内容は, 子どもの自己概念尺度の回答との関連に関するものであり, まずは各児童の学業成績, また社会的スキルを三段階で評価してもらった。次に学級全体の雰囲気や現在抱えている問題についてたずねるとともに, 肯定的な自己概念を育むためにどのようなことを工夫しているか, また工夫すべきかについてたずねた。

### (1) 自己概念の高い子ども・低い子どもの特徴

自己概念の高い子どもの特徴としては, 外交的な性格や安定した成績の高さなどがあげられた。これらは先行研究とも一致する結果であった。ただ, 実際に児童自身の自己評価と担任の評価が必ずしも一致するわけではなく, 自己概念が低いにもかかわらず担任の評価が高い児童や, 反対に, 自己概念が高いにも関わらず, 担任の評価はあまり高くない子どももいた。これは, 本人の持っている達成基準が高いか, もしくは自分自身を正確に認知していないことが考えられる。

自己概念のスコアの低い子どもの特徴としては, 性格的な特徴として攻撃的な傾向や逆に自閉的, 消極的な傾向, 学業面では全般的な学力不振や学力のムラが見られた。さらに, 環境的な側面としては, 親の職業などの点で家庭環境が不安定なこと, 人間関係など家族関係の不和, 離婚などの問題が見受けられた。

### (2) 肯定的な自己概念のためのストラテジー

結果を踏まえた上での肯定的な自己概念を育むための方途についてだが, 毎日の学校生活の中での試みとしては, クラス全体としては「ありがとう」をさかんに言う, 拍手をする習慣をつける, 男女共に仲良くする, 進みの遅い子をサポートしてあげるシステムを学級内につくる, などがあげられた。担任教員の試みとしては, 子どものよい部分は積極的に褒める (特に皆の前で褒めて自信をつけさせてあげる), 子どもの一つの切り口で見て評



価値しない、叱ったら必ず理由を説明する、児童の親との信頼関係をつくるなどの回答があった。また、低い自己概念を持つ子は家庭で親に厳しく言われていることが多いので、家庭内の事情もふまえた上で子どもに接する、子どもの悪い面ではなく、よい面をできるだけ見つけて褒めるようにする、などの意見が見られた。これらのことから、多くの教師は前向きで積極的な生活態度、学習態度を育てることが自己概念の発達に大きく結びついているという見解を持っていることが見受けられた。このように子ども一人一人が「自分は受け入れられているんだ」という気持ちを持つことが、自己概念発達の基盤となるのではないかという見解は多く見られ、そのためにも「子どもに自信をつけさせること、褒めることがなにより大事である」という回答が得られた。また、友人同士の相互評価の機会を多くすることで、教師からだけでなく友人からほめられることが児童の自信や自尊心に大きくつながることが指摘された。

### (3) 日米の教師の取り組み

さらに、アメリカ（シカゴ、ロサンゼルス地域）の私立2校、公立2校の小学校においても子どもの自己概念について3、4、5年生の担当教員23名に聞き取り調査を行った結果についてもふれてみたい。まず、クラスの雰囲気に関しては、「静か」と答えたのは、アメリカの教師の65%に対し、日本では半分以下の28%となっていた。その代わり、「うるさい、にぎやか」と答えたのは、日本では39%と「静か」よりも多くなっている。アメリカの学校では「子どもが従順で教えやすい」「ルールを守る」といったことに価値が置かれるのに対し、日本の場合は「静か」でなくても「元気いっぱい、子どもらしい」といった点が肯定的に評価されているようであり、両国の子どものあり方や学校文化に関して、差が見られた。

日本とアメリカの取り組みの違いとしては、日本の教員は児童を優しく励ましたり、いわば情緒的に働きかける発言が多かったのに対し、アメリカの教員はもっと合理的に、達成感を味わわせる授業を工夫したり、ルールを守ったらごほうびをあげるというように児童への接し方が明確で一貫しているように見受けられた。また、一人一人が価値のある存在であるということに気づかせるために、日本では、教師が個々に児童に関わるが多いのに対し、アメリカではグループワークを多くし、一人一人に役割を与えて、自発的な取り組みから自己肯定や自己受容を促すような取り組みが見られた。教室でもクラスルールを守ることが非常に重要視されているので、何が大事でこれを守らないとどうなるかが明確に示されている（例えば前の黒板にルールとそれを破ったときのペナルティについて常に明示してある）。中学年の児童に対しても、物事に対して常に **responsible**（責任を持つ）であることが要求されており、これは個人の自由と責任を尊重するというアメリカの社会的背景が学校文化にも影響している証左ともいえよう。

このように、自分をどのように知覚し、評価するのかといったことは子どもにとってさまざまな側面に影響を及ぼすといえる。自己概念の向上は成績、友人関係の広がり、精神的安定性などに関連があり、学校現場においても子どもの社会的・精神的発達や学力向上などを目指すうえで、肯定的な自己概念を育むことは、これからの課題といえるであろう。また、児童の達成度の評価の仕方に関して、スタンダードを多く設けて、ある基準への達成を児童に内面化させるアメリカのやり方と、形成的評価を基本にする日本のやり方では違いが見られ、これらの違いが児童の自己概念の形成に影響しているのではないかと考えられた。

<p>調査結果 ①-1 問題を持つ子の傾向性(学力面)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">日本(全36名)</th> <th colspan="2">アメリカ(全23名)</th> </tr> <tr> <th>特徴</th> <th>人数</th> <th>特徴</th> <th>人数</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1位 算数(計算力)</td> <td>6</td> <td>国語(読み書き、発音、読解力)</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>2位 国語(読み書き、読解力)</td> <td>5</td> <td>算数(計算力)</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>3位 集中力の欠如</td> <td>5</td> <td>ADHD</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>4位 学習障害</td> <td>3</td> <td>学習障害</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>4位 理解が遅い</td> <td>3</td> <td>他、neurological disorder, IQ disorder</td> <td>各1</td> </tr> </tbody> </table>	日本(全36名)		アメリカ(全23名)		特徴	人数	特徴	人数	1位 算数(計算力)	6	国語(読み書き、発音、読解力)	14	2位 国語(読み書き、読解力)	5	算数(計算力)	11	3位 集中力の欠如	5	ADHD	4	4位 学習障害	3	学習障害	2	4位 理解が遅い	3	他、neurological disorder, IQ disorder	各1	<p>調査結果 ①-2 問題を持つ子の傾向性(生活面)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">日本(全36名)</th> <th colspan="2">アメリカ(全23名)</th> </tr> <tr> <th>特徴</th> <th>人数</th> <th>特徴</th> <th>人数</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1位 自分に自信が持てない</td> <td>12</td> <td>コミュニケーションがうまく取れない</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>2位 親己的で我がまま</td> <td>10</td> <td>家庭に問題がある</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3位 控えめでおとなしすぎる</td> <td>8</td> <td>親己的で我がまま</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>4位 家庭に問題がある</td> <td>7</td> <td>その他、「教師を尊敬する態度をとる」「友人に対して悪気な悪意を有する」「攻撃的」など(各1)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5位 交友関係がせいまい</td> <td>6</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	日本(全36名)		アメリカ(全23名)		特徴	人数	特徴	人数	1位 自分に自信が持てない	12	コミュニケーションがうまく取れない	6	2位 親己的で我がまま	10	家庭に問題がある	5	3位 控えめでおとなしすぎる	8	親己的で我がまま	2	4位 家庭に問題がある	7	その他、「教師を尊敬する態度をとる」「友人に対して悪気な悪意を有する」「攻撃的」など(各1)		5位 交友関係がせいまい	6			<p>調査結果②クラスの雰囲気</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">日本(全36名)</th> <th colspan="2">アメリカ(全23名)</th> </tr> <tr> <th>回答</th> <th>人数</th> <th>回答</th> <th>人数</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1位 元気いっぱい</td> <td>14</td> <td>静か</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>2位 にぎやか、うるさい</td> <td>13</td> <td>ルールを守っている</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3位 静か</td> <td>10</td> <td>グループだとうるさくなる</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>4位 教えやすい</td> <td>5</td> <td>クラスがまとまっている</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>5位 「静かだけれども話し合いが全体的に多い」</td> <td>各3</td> <td>他、「フレンドlinessが得意」「フレンドリーで自発的」</td> <td>各1</td> </tr> </tbody> </table>	日本(全36名)		アメリカ(全23名)		回答	人数	回答	人数	1位 元気いっぱい	14	静か	15	2位 にぎやか、うるさい	13	ルールを守っている	5	3位 静か	10	グループだとうるさくなる	4	4位 教えやすい	5	クラスがまとまっている	3	5位 「静かだけれども話し合いが全体的に多い」	各3	他、「フレンドlinessが得意」「フレンドリーで自発的」	各1
日本(全36名)		アメリカ(全23名)																																																																																				
特徴	人数	特徴	人数																																																																																			
1位 算数(計算力)	6	国語(読み書き、発音、読解力)	14																																																																																			
2位 国語(読み書き、読解力)	5	算数(計算力)	11																																																																																			
3位 集中力の欠如	5	ADHD	4																																																																																			
4位 学習障害	3	学習障害	2																																																																																			
4位 理解が遅い	3	他、neurological disorder, IQ disorder	各1																																																																																			
日本(全36名)		アメリカ(全23名)																																																																																				
特徴	人数	特徴	人数																																																																																			
1位 自分に自信が持てない	12	コミュニケーションがうまく取れない	6																																																																																			
2位 親己的で我がまま	10	家庭に問題がある	5																																																																																			
3位 控えめでおとなしすぎる	8	親己的で我がまま	2																																																																																			
4位 家庭に問題がある	7	その他、「教師を尊敬する態度をとる」「友人に対して悪気な悪意を有する」「攻撃的」など(各1)																																																																																				
5位 交友関係がせいまい	6																																																																																					
日本(全36名)		アメリカ(全23名)																																																																																				
回答	人数	回答	人数																																																																																			
1位 元気いっぱい	14	静か	15																																																																																			
2位 にぎやか、うるさい	13	ルールを守っている	5																																																																																			
3位 静か	10	グループだとうるさくなる	4																																																																																			
4位 教えやすい	5	クラスがまとまっている	3																																																																																			
5位 「静かだけれども話し合いが全体的に多い」	各3	他、「フレンドlinessが得意」「フレンドリーで自発的」	各1																																																																																			
<p>調査結果④ クラスのルール(アメリカの場合)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ルール</th> <th>人数</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1位 Respect each other(相手を尊重する)</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2位 Follow directions(先生の指示に従う)</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3位 Raise your hand and do not talk (質問があればしゅべらずに手をあげる)</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>4位 Be obedient Treat as be like to be treated Don't hesitate mistake Make wise choice Think positive way</td> <td>各1</td> </tr> </tbody> </table>	ルール	人数	1位 Respect each other(相手を尊重する)	5	2位 Follow directions(先生の指示に従う)	4	3位 Raise your hand and do not talk (質問があればしゅべらずに手をあげる)	3	4位 Be obedient Treat as be like to be treated Don't hesitate mistake Make wise choice Think positive way	各1	<p>調査結果 ⑥-1 肯定的な自己概念のための方法・工夫(日本)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">日本(全36名)</th> <th>人数</th> </tr> <tr> <th>工夫</th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1位 いいところを探してほめる</td> <td></td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>2位 間違っても「よくやった」と励ます。笑ったりしない</td> <td></td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>3位 友人同士で評価する。いいところを探しをす。</td> <td></td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>4位 子どもを認めてあげる・受け入れる</td> <td></td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>5位 「自信をつけさせる」「一人一人が価値ある存在だと気づかせる」「人と比べないで、昨日の自分と比べる」「叱る時は、短く、でも厳しく。過去のことを持ち出さない。子どもの自尊心を傷つけないように気づかけ</td> <td></td> <td>各3</td> </tr> </tbody> </table>	日本(全36名)		人数	工夫			1位 いいところを探してほめる		19	2位 間違っても「よくやった」と励ます。笑ったりしない		12	3位 友人同士で評価する。いいところを探しをす。		11	4位 子どもを認めてあげる・受け入れる		7	5位 「自信をつけさせる」「一人一人が価値ある存在だと気づかせる」「人と比べないで、昨日の自分と比べる」「叱る時は、短く、でも厳しく。過去のことを持ち出さない。子どもの自尊心を傷つけないように気づかけ		各3	<p>調査結果 ⑥-2 肯定的な自己概念のための方法・工夫(アメリカ)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">アメリカ(全23名)</th> <th>人数</th> </tr> <tr> <th>工夫</th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1位 ほめる・positive feedbackを返す</td> <td></td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>2位 何か達成するたびにこほうびをあげたりして、子どものやる気を出させる</td> <td></td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3位 グループワークをさせて、一人一人に仕事を与える</td> <td></td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>4位 「一人一人の成功・理解力にレベルがあることを認識」「Not everyone can everything, everyone can do something」</td> <td></td> <td>各3</td> </tr> <tr> <td>5位 「自分のすることに responsible であれ」「両親との関係を密接にする」「自分の長所に気づく」</td> <td></td> <td>各2</td> </tr> </tbody> </table>	アメリカ(全23名)		人数	工夫			1位 ほめる・positive feedbackを返す		15	2位 何か達成するたびにこほうびをあげたりして、子どものやる気を出させる		5	3位 グループワークをさせて、一人一人に仕事を与える		4	4位 「一人一人の成功・理解力にレベルがあることを認識」「Not everyone can everything, everyone can do something」		各3	5位 「自分のすることに responsible であれ」「両親との関係を密接にする」「自分の長所に気づく」		各2																																
ルール	人数																																																																																					
1位 Respect each other(相手を尊重する)	5																																																																																					
2位 Follow directions(先生の指示に従う)	4																																																																																					
3位 Raise your hand and do not talk (質問があればしゅべらずに手をあげる)	3																																																																																					
4位 Be obedient Treat as be like to be treated Don't hesitate mistake Make wise choice Think positive way	各1																																																																																					
日本(全36名)		人数																																																																																				
工夫																																																																																						
1位 いいところを探してほめる		19																																																																																				
2位 間違っても「よくやった」と励ます。笑ったりしない		12																																																																																				
3位 友人同士で評価する。いいところを探しをす。		11																																																																																				
4位 子どもを認めてあげる・受け入れる		7																																																																																				
5位 「自信をつけさせる」「一人一人が価値ある存在だと気づかせる」「人と比べないで、昨日の自分と比べる」「叱る時は、短く、でも厳しく。過去のことを持ち出さない。子どもの自尊心を傷つけないように気づかけ		各3																																																																																				
アメリカ(全23名)		人数																																																																																				
工夫																																																																																						
1位 ほめる・positive feedbackを返す		15																																																																																				
2位 何か達成するたびにこほうびをあげたりして、子どものやる気を出させる		5																																																																																				
3位 グループワークをさせて、一人一人に仕事を与える		4																																																																																				
4位 「一人一人の成功・理解力にレベルがあることを認識」「Not everyone can everything, everyone can do something」		各3																																																																																				
5位 「自分のすることに responsible であれ」「両親との関係を密接にする」「自分の長所に気づく」		各2																																																																																				
<p>考察① 日米の違い(問題児)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>問題児の有無に関しては、日本の子供は「自信が持てない」「集中力がない」「利己的」などの特徴が指摘される中、アメリカの子どもは学力的についていけない子どもが多く見られた。特に、第一言語が英語ではない子どもは、発音やスペルなどの面で、伸び悩んでいることが多い。また、教師を尊敬しない、無視するなどの、極端な振る舞いも見られた。</li> </ul>	<p>考察③ 日米の違い(クラスの雰囲気)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>クラスの雰囲気に関しては、「静か」と答えたのは、アメリカの教師の65%に対し、日本では半分以下の28%となっていた。その代わり、「うるさい、にぎやか」と答えたのは、日本では39%と「静か」よりも多くなっている。</li> <li>教師の回答を見ても、アメリカでは「子どもが従順で教えやすい」「ルールを守る」といったことに価値が置かれるのに対し、日本の場合は「元気いっぱい、子どもらしい」といった点が重視されているようであり、両国の子どものある方に関して、差が見られた。</li> </ul>	<p>考察④ クラスのルール</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカの小学校では、クラスルールを何項目か決め、それを全員で守ろうとする姿勢を教師が重視していた。教室内で黒板に張り出すなど、何が大事でこれを守らないとどうなるかが明確に示されており、中学年の児童に対しても、物事に対して常に responsible(責任を持つ)であることが要求されているようであった。</li> </ul>																																																																																				
<p>考察⑤ 否定的な自己概念の原因</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>否定的な自己概念を生む原因としては、両国とも家庭環境をあげていた。アメリカの場合においては、母親の養育態度や経済的状況も影響を与える。</li> <li>家庭自体が教育というものをどのように価値づけているか、経済的状況や本人の学力とは関係なく、自己概念の発達に大きな意味を持つのではという意見が出た。</li> <li>アメリカの場合は、男子で、体格的に小さい子、背の低い子などは否定的な自己イメージを持ちやすいという意見が出た。</li> <li>また、完全主義の子どもも、自分の基準を高く設定するあまり、現在の状況を否定的にとらえがらであり、自己概念が低くなる傾向にあることがわかった。</li> </ul>	<p>考察⑥ 子どもの励まし方について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自己概念を高めるための教師の取り組みとしては、日米共にやはりほめること、受け入れることが大事であると多くの教師が指摘した。家庭でもほめられる機会が少ない子は自信を持つことが難しいので、先生が一人一人に声をかけて励ますこと、また適切な達成可能な目標を設定し、達成するたびに肯定的なフィードバックを与え、一つの好循環にしていける、などの方法があった。</li> <li>友人同士の相互評価の機会を多くすることで、教師からだけでなく友人からほめられることが児童の自信や自尊心に大きくつながることが指摘された。</li> </ul>	<p>考察⑦ 教師の取り組み(日米の違い)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日本とアメリカの取り組みの違いとしては、日本の教員は児童に積極的に働きかける発言が多かったのに対し、アメリカの教員はもっと合理的に、達成感を味わわせる授業を工夫したり、ルールを守ったらこほうびを上げるというように、児童への接し方が明確で一貫しているように見受けられた。</li> <li>また、一人一人が価値のある存在であるということに気づかせるために、日本では、教師が個々に児童に関わる機会が多いのに対し、アメリカではグループワークを多くし、一人一人に役割を与えて、自発的な取り組みから自己肯定や自己受容を促すような取り組みが見られた。</li> </ul>																																																																																				

参考文献

Inoue, H. (2001) *Self-concept in Japanese students: Its relation to teacher ratings.* Doctoral Dissertation., University of California, Los Angeles.

井上比呂子 (2005) 「肯定的な自尊心・自己概念を育てるには? -日米の教師の取り組みを通して-」 日本心理学会第 69 回大会発表原稿

(創価大学 講師 井上 比呂子)

## (2) 教師のアセスメント・リテラシーに向けて

近年、応用力を身に付けさせるべく、知識活用能力を重視する地域や学校、教師が明らかに全国に点在する。この中には、「複数の資料を比較して、共通点や相違点を整理した上で自分の考えを発表するなど、目的に応じて活用する力を身に付けさせている」という類の実践も入る。また、そのための下地が既にある地域もある。ただ、全国的に、優れた実践をもつ学校や教員を拾い上げるのは、そう容易なことではない。しかし、雑誌に紹介されたり、過去に教育委員会から紹介いただいたリストの中から各学校に照会を試みた。残念ながら、年度途中しかも年末であったため断念するケースもあったが、学校段階も専門とする教科も異なる中、熱心にお集まりいただき、参加者主導で討論した。また、日本の教育をよくしようとする一点で、多忙な中、原稿もいただいた。ただ、一人称での執筆となると、日々実践や公務を抱えながらのもので、書式が統一されてわかりやすくなっているかという心もとない。まだ粗野でごつごつしたありのままのものであるかもしれない。そうした中、今回、きわめて短期間で「自前で開発研究した」ことを記述いただいたその背景にあること細かいエピソードは、第三者による学校評価と全国学力調査が触れにくい「教員の問題」と教室プロセス（ブラックボックス）の宝の山である。その意味で、スクール・ベーストでの評価とアセスメントの取り組みを中央が把握し高く宣揚していく趣旨や意義の認識は少しずつ深まったように思う。もちろん、結果は国が責任をもつという前提の下にである。

日本の学校は、海外と比べて、統一体として有機的に組織されており、各学級・学年の授業活動も職員会議を通じて調整されているといわれている。校内研修（school-based in-service teacher training）も機能してきた。そこでは、欧米先進国も知らないことが繰り広げられている。優れた実践は PISA 型の知識活用能力を射程に据える前から、暗黙の規範やネットワークの共有に支えられていたのである。それが、カリキュラム開発を中心に動きが加速するにつれて、教室、学校、行政へとシステムが広がるにつれて、従来型の学校の「ウチ」「ソト」から、内部外部との相互作用（評価と対話）が著しくなってきた。

その際に、注目したいことは、教員のアセスメント・リテラシーの向上である。外からのペーパーで測れない能力についても認めていく教員の力量形成である。これは、英米国では、アセスメント・リテラシーとして教員に求めつつある。ただ、国内での知識活用については、単一教科からその学習内容と日常生活というベクトルは認められるものの、教科の枠を超える、横断するというアプローチは、引き続き、海外の事例からも学ばねばならない。

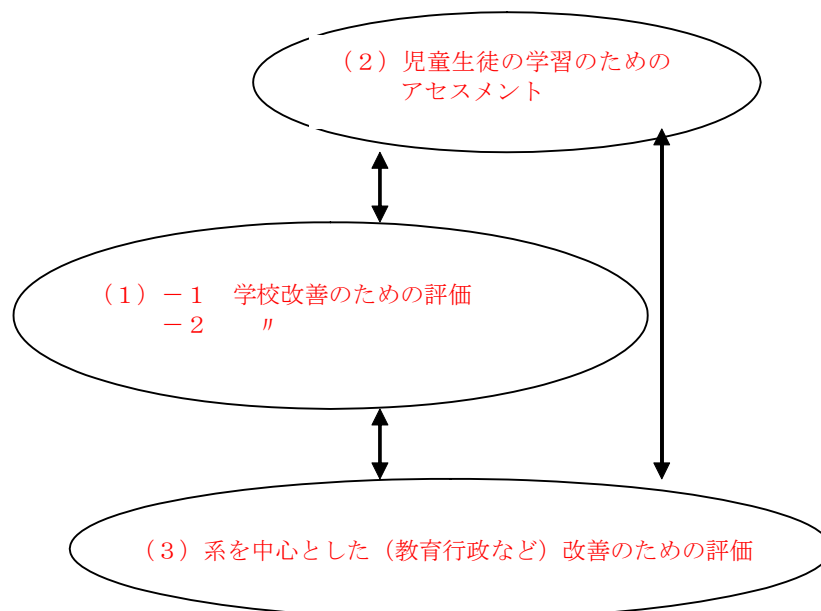
今回、執筆いただいたエピソードから浮かび上がってきた次年度以降の仮説としては、「物的・人的・財政的リソースの上に、教室が学校と行政によってサポートされているとの『教師の感覚』が重要」という点があげられる。

SBE&A 研究会では、学校訪問による観察や面接を中心に、学級風土調査等児童生徒への調査含めて行い、「形成的アセスメントを十全に実践している学校・地域は、学級風土もポジティブであり、自尊感情等も肯定的であり、学力も向上している」ことを実証していく必要がある。委嘱委員相互の学校訪問も始まるなど、ネットワークは広がりを見せている。今後、そのためにも、かつての学校研究診断チェック項目による変容（下記注1のような項目の加除修正含む）を足掛かりに、形成的アセスメント実践による学級文化（教室・学校文化）に及ぼす影響等詳細に見ていく必要があると思われる。

その場合、キーコンピテンシーを中心に（クロスカリキュラー・コンピテンシーを含む）多様なカリキュラム開発の試みや企てを同時並行して追跡する必要があると思われる。

最終的に、当初の分科会のイメージは、下図のようになる。すなわち、図の中で、（１）－１－２ 学校改善のための評価、（２）児童生徒の学習のためのアセスメント、（３）系を中心とした（教育行政など）改善のための評価である。最後の「系を中心とした」というのはわかりにくい「systemic」の暫定的な和訳であるが、ある関係をもって、１つのつながりやまとまりをなすもので、教育行政のタテ系列ではなく、総合的な学習の時間で見られた、地方自治体の他部局やあるいは他省庁の出先機関を含めたものである。今後、持続可能な開発のための教育（ESD）の展開次第では、こうした組織や機構が、アセスメント・データをもとに評価から改善の戦略を練り上げ、また同時に教員のアセスメント・リテラシー（例えば、児童生徒に「気候変動」等科学リテラシーや身に付けるべき能力を求める場合の教員側の把握する知識と技能など）を要請していくものと期待される。

図２ SBE&A研究会での今後のイメージ



また、形成的アセスメントの理想と現実、国内での立ちはだかる壁や障壁、そして克服の方途の詳細については、聞き取りをして、第三者が翻訳する必要もあると思われる。具体的に、次の２点を課題としておきたい。

#### ア「学力調査高得点地域ブロックから推測される水準関連要因の抽出と検証」

地域を絞ってその背景を探る必要がある。具体的なブロックとしては、学力調査高得点をあげた北陸・東海（富山、福井、石川、岐阜等）、東北（秋田、青森、山形等）、四国（香川等）を取り上げる。ブロックの中でも、特徴的な市や学校、教師を見ていく。この仮説をもとに、推測される水準関連要因の抽出と検証を行う。地域性とか民力の影響として片付けるのではなしに、媒介変数が見つかるかもしれないのである。そして、これによって、学校の自己評価のすそ野を広げ、より一層の充実を図るために、どのようなツールやサポート、トレーニングが必要か、それに向けたネットワークの開発研究を進めることが考えられる。

#### イ「学級風土と形成的な評価・授業から出発する学校の第三者評価」

こちらは、上記とは異なるどちらかという都市型といえるアプローチを必要とするものかもしれない。学校を授業から立て直すこと（インターベンション＝是正措置）により成功した海外での事例研究に示唆を得るものである。そのような立て直しを図ろうとする学校には、第三者評価に、スクールカウンセラー、教育臨床専門家が積極的にしかも教室の授業と学級の風土や文化に関わっていくことが考えられる。その素地のある地域から、インターベンションを考慮に入れ、国内で授業や学校の質を踏まえた教員の質をいかに改善していくか、中央からの呼び水政策として、モデル作りを行うことも考えられよう。

何よりもまず、OECDの『形成的アセスメントと学力』を足がかりにした変容を追跡してみたい。この研究は、全国学力調査B問題とも関わる、PISA（OECD生徒の学習到達度調査＝15歳で生徒の「生涯学習の知識と技能」を測定し、説明的な要因を関連させた）を補完し、『教員の重要性―優れた教員の確保、育成、定着』を補足する重要な動向である。『形成的アセスメントと学力』を取り込んだ各学校・地域での教師主体による教室からの変容を2年後、それにベースとなる1980年代からの学校実践研究データを長期的・継時的に追うような研究が期待される。

なお、付録として、米国の授業研究の動向をまとめたりシンガポールの動向にも詳しいジン・ウルフ女史の講演原稿を掲載し、今後につなげたい。

注1)

I 1. 単元に入る前に子どもの既有知識や技能の診断的評価を実施しているか。 I 2. 単元の途中で子どもの到達度をみるための形成的評価を実施しているか。 I 3. 単元ごとに目標の達成度をみるための総括的評価を実施しているか。 I 4. 授業を複数の教師で評価する体制ができているか。 I 5. 授業評価の視点として学校で共通なものがあるか。 I 6. 授業記録の方法に学校で共通なものがあるか。 I 7. 授業に関する記録や評価結果などを集積し利用しているか。 I 8. 子ども同士の相互評価と自己評価を併用しているか。 I 9. 個人のカルテ・プロフィールを評価として取り入れているか。 I 10. 自己評価表を使って学習を自己点検させているか。 I 11. 子どもと教師の合評を用いているか。 I 12. 学習のプロセスにおける態度・関心など情意面を評価しているか。 I 13. 通知表に観点別の到達度評価と相対評価を併用しているか。 E 1. 子どもの授業中での学習の様子を漸次チェックできるような工夫（カルテ、座席表など）をしているか。 E 2. 教師間で子どもの学習状況に関する情報交換を行っているか。 E 3. 生活指導上の個々の子どもの実態について学年間の伝達は円滑に行われているか。 E 4. 子どもの成長についての多面的なデータをいつでも問い合わせ検索ができるようなシステムがあるか。 E 5. 子どもの実態を把握するために教師手作りのアンケートを工夫しているか。 E 6. 個に応じた指導に利用するために、標準化された検査を定期的に行っているか。 F 10. 子ども自らが、目標や課題を決定できる学習があるか。 F 13. 習得した知識・技能・考え方などを応用したり、適用したりする学習の場が設定してあるか。 F 4. 全員に確実に習得させることと、自由な発展を認めるものとを区別しているか。

## 参考文献

- 『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について』（教育課程審議会答申・平成12年）[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/001211.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/001211.htm)
- OECD(2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*
- 『教員の重要性―優れた教員の確保、育成、定着』（国立教育政策研究所国際研究・協力部監訳）
- OECD-CERI (2005) *Formative Assessment*. OECD（有本昌弘監訳・小田勝己・小田玲子・多々納誠子訳『形成的アセスメントと学力―人格形成のための対話型学習を目指して』明石書店）
- 有本昌弘（2006）『教員評価・人事評価のための授業観察国際指標―教員へのフィードバック』

クによる学校の活性化』学文社  
有本昌弘（2007）『スクール・ベースト・アプローチによるカリキュラム評価の研究』学文社

## 謝辞

本章執筆にあたり，河野麻沙美さん（東京大学大学院生）に研究協力者としてお世話になりました。

（国立教育政策研究所初等中等教育研究部 総括研究官 有本 昌弘）

## 教室内形成的アセスメントの価値

(津田塾大学 J. M. ウルフ)

こんにちは。アセスメントは教授（ティーチング）と学習（ラーニング）における一つの不可欠な部分であり、（アセスメントのなかでも）テスト（テストイング）は普遍的に受け入れられている実践です。それでは、この美しい冬の午後に、なぜ、アセスメントについて話し合う必要があるのでしょうか？ 一つの理由が、アセスメントやスタンダード（基準）、そして、それらは誰の利益のためにあるのか——教師たちはアセスメント関連の仕事に時間の3分の1を使っているという推定（Stiggins&Conklin, 1992）もありますが——についての誤解の文化といったものが広がっているからです。アセスメントについて討論するもう一つの理由は、テストをめぐっては、テスト結果に広範に注目が集まる国際レベルのテストプログラムに沿うようにして、教室内、大学入学、それから州レベル、国レベルというように層状化してきているということです。ちょうど数週間前、日本のPISAのテストスコアがニュースを席巻しましたが、それは日本人の生徒の数学と理科のリテラシーの比較ランキングが、テストを受けた他のアジアの国々に比べて下がったということがあったのでした。また、日本人の生徒は他国の生徒に比べて、理科を学ぶ意欲が低いこと、自分の理科的な能力について楽観的でないことを示す調査データも報告されたのでした。

アメリカでは、困難な学校をかかえる理由は、それらの学校に責任がないからなのだと、政策立案者たちは、ますます強調するようになってきました。こんにちは、高校生のうちわずか70%が卒業します。アフリカ系アメリカ人の生徒とアメリカインディアン人の生徒は50%、ヒスパニックの生徒は50%をわずかに上回る率が、高校を卒業します（Morial&Trasvina, 2008）。2002年以降は、“1人の子どもも落ちこぼれない法（NCLB）”と称する連邦法によって、すべての学校、州、そして学区は責任を持つことになり、年単位の理科アセスメントは学年単位で、最低1回行われ、数学と読みについて年単位のテストが3～8学年のすべての生徒に、10～12学年では最低1回行われるようになってきました。このような産業統制モデルにおいて、年1回の年間成長を提示できなかった学校は、2014年までに、生徒たちが上達したことが確実になるような一連の修正活動を行わなくてはなりません。生徒の学業上の成功の3分の2は、家での読書やテレビの視聴時間量、家で使う語彙、そして、デイ・ケアの質によるものだという強力な証拠がある（Cody, 2008に引用）という事実にもかかわらず、上のようなことが行われているのです。

最近の所見が示すところによると、NCLBは、見たところは、テストの対象となった科目では生徒の成果に少しも変化はなく、テスト対象でない科目については、いくらか成果が見られたという結果でした。その上、生徒たちや教師たちは、教室での決定権がなくなったことで、何もできないことになりました。また、研究が示すところでは、生徒ポートフォリオがアセスメントのツールとして排除されている例まで見られるようになってきました。テストのための教授（ティーチング）やカリキュラムの狭隘化、測定の実現の出現があるという証拠です。また、高まりを見せているのは、次の問いです。未来の働く人たちに必要な、例を挙げると、知識関連のスキルでの高い競争力か社会的スキル、討論と思考のスキル、創造力、適応力や起業家精神というスキルは、各種のテストでアセスできるのかどうか。それらのテストは、人生の準備に役立ち、学ぶことへの動機づけに役立つのかどうか。

幸いにも、多くの教室では、教師たちが、カリキュラムと指導とアセスメントを一緒に並べて、学びをアセスする逆の方法を再考するようになったため、ハイスイクスなテストと教室内アセスメントの間のギャップは縮まってきています。こういう教育者たちは、常に、生徒たちはどのように成りつつあり、どのようにしたら、もっと成すことができるかを問うています。そういう教育者たちの行うアセスメントは、学びを促進するのであって、単に測定するのではないのです（Wiggins, n.d.）。

私たちがアセスメントについて討論しようとする最後の理由は、教師にとって、アセスメントは学びの証拠を、生徒にとっては自分の達成したことと学び続ける必要があることについて、タイムリーなフィードバックを提供するからです（Stiggins, Arter, Chappius&Chappius, 2004）。かつては、私たちは教室レベルのアセスメントの主たる消費者が、教師や保護者、学校関係者や政策リーダーたちに導かれた生徒たちであるとは考えませんでした。また、私たちが生徒に教室で習得してほしいと期待していることを示したり、生徒に十分に学んでいるかどうかを情報として知らせ、次のステップへの計画を立てるための助言をするということが、高いレベルの達成と教師のかかわりを生み出すということも認識していませんでした。私が言おうとしているのは、一つの敵対する説明責任（アカウントビリティ）文化というものがあるのですが、それにもかかわらず、教師たちは、カリキュラム価値とスキルと成果を同列に並べてアセスメントを開発することが重要であること、そして、生徒がアセスメントと学びを自分で管理することに参画することが重要であることを認識しているということです。

私の話の基本的前提は、いたってシンプルです——つまり、生徒たちにとって“自分たちは成功ということの意味を知っている”ので、良くやっているかどうかを告げてくれる教師は、もはや必要としない場所（Stiggins, 2001. p. 17）”になるためには、形成的アセスメントをベースにした教室というのが、決定的に重要であるということです。研究の集成は、次のことを明確に示しています。生徒たちは、自分が学んだこと——つまり、自分の強さと自分の弱い点について学ぶ必要があるのかという両方のことに焦点を当てた、成しながらの描写的なフィードバックを与えられたときに、初めて、学ぶ動機を持てるということです。対照的に、生徒たちが知らないことを示すだけで、取り組む必要のあることは何かを示さないようなアセスメントであれば、それは反対の効果をもたらしてしまいます。

世界的に見ても、大きなものさしのアセスメントは、生徒たちに日ごとの効果をほとんど与えていませんし、教師たちはそういうアセスメントについては、ほとんど制しきれていません。そういうアセスメントが価値ある情報であるのは、大学入学局官を含めた決定者たちにとってです。私にとってこの事実は、決して忘れることはできません。なぜなら、私はふつう、ニューヨーク州の1年の終わりに行われる Regent 試験ではとても良い評点（グレード）とトップのスコアを取る、トップの学生でした。しかし、ある日、私は郵送の SAT スコアを受け取りましたが、そのスコアは花形ではなく、むしろ、きわめて平均だったのです。そのスコアは、その時は、きわめて私の士気をくじきましたが、お分かりのように、そのスコアは私のアカデミックな成功には影響を及ぼさなかったのです。悲しいかな、多くの生徒たちが、アセスメント環境についての辛い経験を共有するのですが、それは、アセスメント環境がテストによって支配される一つの学校文化、そしてそこでは、指導をサポートすることに失敗している、そういう学校文化の一部だからなのです。さらに、かつて支配的なアセスメントの方法がテストであった頃は、多くの生徒には、妥当なアセスメントがあれば生産的な学びを生み出してくれるということを知るような好機はあまりありませんでした。こういう間違っ（アセスメント）環境が生み出してしまったのが、ニーズの誤診、不適切な指導法の使用、生徒を反生産的な群に分断すること、そして、生徒と保護者への誤情報の提供だったのです。

先へ進む前に、討論のための共通言語を作りましょう。何といっても、私たちの多くは、共通の母国語も共有していないのですから！ “Assess” という語が、“いっしょに座る”を意味するラテン語の動詞 “assidere” から来ていることをご存知ですか？ それ（Assess）は、生徒たち“に”ではなくて、生徒たち“と”、そして生徒たち“のために”私たちが行う何かなのです（Green, 1999）。アセスメントとは、教師と生徒が教授（ティーチング）と学習（ラーニング）を診断的に変えるために使うことができる情報を得ようと取り組むすべての活動を含む（Black&William, 1998b）のです。これが、教室や学校内で起こるためには、学習のためのアセスメントと学習のアセスメントの間に、あるバランスが取れている必要が



あります。

アセスメントには、以下に挙げるものを含めて、多くのタイプがあります。

**○診断のためのエントリーレベルのアセスメント：**

生徒は、その学年のレベルに期待されている非常に不可欠なスキルと知識を保有しているか？

**○学習のための形成的アセスメント：**

**教師にとって：**生徒たちは、スタンダードの達成に向かって適切に進歩しているか？ 生徒たちは、再度の教授（ティーチング）を必要としているか？

**生徒にとって：**私は、成功しつつあるだろうか？ 私は、時間が経って改善しているだろうか？ 私は、成功する（うまくいく）ために、次に何をすべきだろうか？ 私はうまくいくために、どのような援助を必要としているだろうか？ 私の先生は、私がうまくいっていると思っているだろうか？ 私は、自分がうまくいく能力があると思っているだろうか？ 私は、クラスメートとの関係でどのように行っているだろうか？

**○学習の総括的アセスメント：**

生徒は、年の終わり、または一つのユニット（単元）の終わりで、ある付与されたスタンダードか、または、スタンダード群で定義されている目標（ゴール）を達成しただろうか？

**○学習としてのアセスメント：**

学習者の視点から、自分自身の学びは、どのように伸び、それを示しているだろうか？ 学習者は自分の目標に合致するために、次にどの方向へ行く必要があるだろうか？

これらの多様なアセスメントの方式は、相互に入れ替えられません。しかし、これらは、共通の特徴を持っています。はじめに、そして第一にですが、カリキュラムと指導とアセスメントが統合されるときに、システムのすべての部分は、相互に結びつきつながるといことがあります。カリキュラムと指導とアセスメントがいっしょに一組になると、学習をアセスする一つの全体的方法となるのです。第二に、これらはすべて、望ましい学習の結果、学習の行動、学習の成果や位置の例を示しているということです。第三に、これらは、決定を行う強力なツールとして使用されるために有効で信用できるに違いないということです。第四に、生徒たちは、多様な方法で自分の理解を証明することができますが、それゆえに、アセスメントの目的によって使い分けることになります。最後に、諸結果をめぐって議論が起きます。

アセスメントの情報が、生徒のニーズに合う教授学習を採るために使われる場合、そのアセスメントは形成的になります。教師は生徒と相互交流するなかで、生徒の成功についてどのように考えるかを含めて、学習状況を立て、生徒を学習目標に向けて導いていきます。生徒が参画することで、生徒が自分の取り組みと学習の質に責任を持つという、ある文脈を創ることができま。学習のためのアセスメントが有効であるのは、生徒が次のようであるときです。生徒が：

- 自分の学習態度や動機、セルフ・エスティーム、独立心、イニシアティブ、自信について変化を示す。
- 問いへの返答や説明・描写の仕方に変化を示す。
- 自分の達成が向上する。
- 関係のある質問をする。そして、
- 形成的アセスメントのプロセスに活発にかかわっている。例えば、目標（ターゲット）を決める、仲間へのアセスメント、自己アセスメント、自分の書いた作品、スキル、知識や理解の顕著な伸び（SOUECE）。

別の見地から見てみましょう。教室内の形成的アセスメントは、生徒の学習システムに力を付与する燃料を提供することで、教師、生徒、保護者、政策立案者たちに WIN-WIN の状況を創ります。形成的アセスメントと関連づけた達成力増加に関

する諸研究では、形成的アセスメントを“教育的介入としてこれまで報告された、最大の中に入る” (Black and Williams, 1996) と描写しています。諸研究は、形成的アセスメントというこの革新を経験した生徒たちのテストスコアにおける平均の伸びと同じテストを受けた典型的生徒のグループのスコア範囲を比較して、形成的アセスメントを強化すると、きわだった学習増加を生み出すという証拠を示しています。形成的アセスメント導入の効果力の範囲は、0.4と0.7の間であり、また、形成的アセスメントは明らかに、学習障害を抱える生徒を含めた低い達成度の生徒たちを、他の生徒たちよりも、もっと助けることになること示しています (Black and Williams, 1998b)。先に述べましたように、教師も形成的アセスメントの恩恵を受けますが、それは、生徒がどのように伸び、どこで問題を抱えるかがわかるからなのです。教師たちは、こういう情報を使って、再教授や代替指導法の試行、実践のための機会の増加のような必要な追加指導をすることができます。このような活動が、生徒の成功の改善につながっていきます。

Black and Williams (1998) で報告されていますが、Manzano (2006) は、形成的アセスメントの劇的な効果を図示しました。次のようになっています。

#### 図：教師の教室内アセスメントの増大が生徒の達成度に与える予想効果（省略）

#### 図：生徒の達成度の予想効果（省略）

最初の図は、自分のスキルの50%を教室内のアセスメントに使っていた1人の女性教師と、そのクラスで達成度において50%を示していた1人の生徒を表しています。時間の経過を経て、その教師のアセスメント使用の効果度は84%にまで増加し、生徒の達成度は63%になるとの予想もあり (Manzano, 2004)、技術豊かな教室の評価者は、生徒たちをも学びへと援助するということなのです！

さて、私たちは、自分の教室（または、学校）のアセスメントへ戻りましょう。あなたのお隣の方と、日本語で、次のような質問について議論してみましょう：

あなたが行った最も成功した教室内アセスメントは、何だと思いますか？ そして、それは、誰に利益を与えましたか？ あなたの生徒たちは、あなたの選択に賛成していると思いますか？

この会話を始めるにあたって、まず、今朝、最も早くに起床した方にお願ひできますか。ありがとうございます。そのやりとりについて、どなたか、私に英語で伝えてくださいますか？ これらのアセスメントは、形成的ですか？ 総括的ですか？ それらは、誰のためになったのでしょうか？ なぜですか？ 今日、午後の話し合いのなかで、皆さまが、生徒の成功のための形成的アセスメントの中心的役割を認識なさることを、私は願ひます。

総括的アセスメントは、教育のなかで、ある決定的な役割を演じてきました。伝統的にアセスメントは、個人はある知識とスキルの総体を習得しなければならないし、学校はそれを教えなければならないという見解を基礎にしてきました。そのことが成功しているかを決定するために、学校は生徒たちにテストを課し、知識とスキルを獲得したかどうかを見ることをします。多くの高い達成度の国々は、伝統的な教育の達成を国際的な比較で測定してトップにあるわけですが、そこでは、ハイスティクスなテストが、速いスピードの知識や教師主導の知識、テストのための知識、グレードが試験の得点から多分を導き出すという文脈を背負った知識をどうしても必要としていくのです。テストは、生徒の学びをサポートするにはできていません。むしろ、テストは、学習のアセスメントであり、成功を測る最終のものさしです。しばしば、罰を与える

ものだったり、気を静めるものだったり、やる気をそぐものです。

形成的アセスメントについての250を超える論文やBlack and Williams (1998) 編の本の各章のまとまった初期研究が強調しているのは、形成的アセスメントは必ずしも一貫した定義ができないということです。また、それらは、次のような証拠も提示しています。つまり、学習の目的やアセスメントの**クライテリア**を理解し、自分の取り組みを振り返る機会を持つ生徒たちは、それをしない生徒よりも、より大きな改善を示すということです。別の強力な研究知見によると、ひんぱんなアセスメントは、生徒の達成に関連します (Bangertdrowns, Kulik and Kulik, 1991)。そうすると、定義としては、アセスメントは成しながら行われ、1つの学びのエピソードの全体にわたって目測する (span) べきだということです (Manzano, 2006)。勉強への形成的アセスメントの劇的な影響力についての別な結論では、形成的アセスメントは、すべての子どもたちが高いレベルになれるという期待をサポートするということなのです。それは、生徒が低いパフォーマンスを能力の欠如に帰着させ、それゆえに、その先の学習に向かうことに失望したり、やる気がなくなったりするというサイクルに陥ると反対の作用です (Brown, n. d.)。達成度において増加があるということについても、より最近の研究によると、学習のアセスメントの効果は、クラスサイズを小さくすることの効果の4～5倍であるということが報告されています (Ehrenberg, Brewer, Gamoran&Wilms, 2001)。要約しますと、生徒たちにとって公平で、かつ有効な教室内のアセスメントプログラムを確立するというには、強力な研究成果をもとにした土台があるということです。

鍵となる特徴は、次のように要約されます：

- 親和的な状況のなかでの、生徒への効果的なフィードバックの提供
- 生徒が自分自身の学習に活発に参画すること
- 多様なアセスメントの結果を説明するために教授（ティーチング）を合わせること
- 生徒の動機やセルフ・エスティームについてのアセスメントの深い影響を認識すること
- 生徒に、自分の学習を振り返り、改善の方法を理解するように促すこと

つまり、学習のための形成的アセスメントは、次のことに焦点化します：

生徒たちは、スタンダードの達成に向けて、適切に進歩しているだろうか？ 生徒たちは、再教授を必要としているだろうか？ 次の授業や単元の続きでは、特定の指導の構成内容を強調することが必要だろうか？

ここには、成功とはどのようなことを言うのかの明白なヴィジョンがあります。成功とは、すべての人が到達できる褒美なのです。

対照的に、総括的な学習のアセスメントは、次のことで異なっています。重きをおく方法の点や、主に：1年の終わりに、生徒たちは、ある与えられたスタンダードやスタンダード群によって定義されている諸目標が達成できただろうか？ のような、いくつかの焦点において、異なるのです。ここでは、成功とは、賞罰のシステムなのです。

学習としてのアセスメントについて、見ていく必要もあります：

学習者の視点から、自分はどのように伸びており、自分の学びをどう証明できるだろうか？ 学習者は自身の目標に合致するために、次にどの方向へ行く必要があるだろうか？ これらの3つのタイプのアセスメント（前述）は、まったく異なった目的のためにあり、それらは相互に入れ替えられません。教師や生徒、校長、保護者そして政策立案者の、そのユニークなニーズに合致できる、ただ1つのアセスメントというのはありません。ですから、アセスメントの目的と使用者について、はじめからはっきりしなければなりませんし、総体的な目的はバランスがとれている必要があります。このことは、単元のアセスメント計画に反映されなくてはなりません。

バランスの検査：カリキュラム単元ごとの“学習のための”アセスメント vs “学習の”アセスメント

単元タイトル：

単元時間枠：

	日付	ための	数	%	の	数	%	コメント
ルーブリック								パフォーマンスターゲット
宿題								グレードのために提出することのみ
クイズ								
自己アセスメント								ニーズを診断し、自信を押し上げるために使用
日記類								
標準テスト								
授業テスト								
総合								

教室内アセスメントのレベルでは、最も重要な（アセスメント）の使用者は生徒たちです。生徒たちは、教室内アセスメントを通して価値付けされた目標への自分の進歩について定期的な進行しながらのフィードバックを必要とするのです。

また、心にとめておくべき重要なこととして、生徒たちがマスターしたことを示す方法は、複数あるということがありません。教室で使われている最も共通の方法としては、選択回答や短答式テスト、発展的記述式回答やエッセーテスト、パフォーマンスアセスメント、個人的コミュニケーションがあります。もし、あなたに指導法上のターゲット、例えば、商業を学ぶ生徒が仕事の面接に参加し、求職面接スキルを身につける準備をするような、がある場合、あなたは、生徒が習得したことをどのようにアセスするでしょうか？ 今日、ここに商業を教える先生がいらしたら、私たちが適切なアセスメントをデザインするためにわかるように、すべての生徒が学ぶ不可欠なことは何なのかを識別してくださり、明確で適切な目標を特定してくださいませか？ しかし、この質問は、アセスメントをデザインするにあたって、ただ一つの鍵となる構成要素です。次に考えるべきは、もっと技術的なこととなります。つまり、最もよくマッチするターゲットー方法は何か？ ということです。

目標	選択回答テスト	発展的 回答テスト	パフォーマンス アセスメント	個人的コミュニケー ション
知覚				
知識				
推論				
スキル				
成果				

仕事の世界の重要性が挙げたら、仕事の応募プロセスをシミュレーションすることで、生徒の能力を測定することになりますが、生徒の成長を跡づけるために、仕事の申込書、最初に付けるレター、面接を含むことにしましょう。もちろん、私たちはパフォーマンスを一貫してアセスすることや、すべての生徒の真の能力や可能性、それには、豊かな内容やわかりようとする意欲や規則的なことの理解などを含むのですが、それらを安定して見積もることは実行可能であることも、明確にしておかなくてはなりません。次の決定は残すところ、そのパフォーマンスは適切にそれであることを示す例かどうかということを決めることですが、これは、やさしくありません。効力があり信頼できるアセスメントを創るためにバイアスや歪みを避けることも、たやすくはありません。浮上してくる他の問題は、教師が成果を値踏みする、つまり、パフォーマンスを計り、格付けする仕方です。生徒をアセスするときに、私たちは、結果を伝達する諸方法に関して、また、アセスメントのプロセスや生徒の自己の振り返り（実習インタビューをビデオで撮るとか、ランク付けするとか）に生徒を参画させる諸方法に関して、決めてしまわないように注意する必要もあります。また、必要とされるのは、アセスメントデータを開発し、

解釈し、利用し、伝達するというプロセスへのアプローチが系統的で、よく計画が練られたものであることです。

アセスメントは、学校と子どもたちにどのように役立つことができるでしょうか？ 2つの例を見てください。この2例を選んだのは、アメリカで教師たちによって広く使われている代表的なタイプであるということ以外に理由はありますが。

ライティング（書くこと）習慣”をアセスするための、生徒にやさしいルーブリックです。

2例目は、ルーブリックの質をアセスするチェックリストである。道具立てを改訂したり、精錬する必要性をアセスするためにも、使用される。

教室内のアセスメントの開発は、多くのチャレンジがありえますが、私たちが少し見たようなサンプルで図示されているように、「生徒の学習のための教室アセスメント」（Stiggins et. al.）や「生徒参画教室アセスメントの実践」（Artic and Busik）、「教室内アセスメント」（Hill, Rubtic and Norwich）

<p>サンプル：6つのライティング習慣</p> <p>アセスメントの評点（スコア）付けガイド</p> <p>ワオ！ 期待されていることをしのいでいる</p> <p><b>5 強く</b></p> <p>完全に内容は把握する力と技術がある；多くの長所が出現している</p> <p><b>4 効果が高い</b></p> <p>バランスがとれ、長所が短所を上回る；少しの改定が必要</p> <p><b>3 向上している</b></p> <p>長所と改訂の必要が等しいくらい；家路に半分くらい届いている</p> <p><b>2 浮かび上がる</b></p> <p>改訂の必要が長所を上回る；ときどき言いたいことがわかる程度</p> <p><b>1 まだ、である</b></p> <p>ほんの初歩；まだ、ライティングを操れていない</p>
--

ルーブリックの質チェックリスト	yes	No	コメント
<p><b>パフォーマンスクライテリアと内容：何が評価されているか？</b></p> <p>クライテリアはスタンダードとリンクしているか？</p> <p>クライテリアは目的と合致しているか？</p> <p>パフォーマンスクライテリアは意味のあるラベルで明確に述べられているか？</p>			
<p><b>熟達のものさしとレベル：それらは、何を意味するか？ それらは安定しているか？</b></p> <p>真ん中というスコアを避けるために、レベルの数字に1つの偶数（例えば、4）が入っているか？</p> <p>最高レベルを表すのに、実例のパフォーマンスが挙がっているか？</p> <p>諸スコアは一貫性があり、安定しているか？</p>			
<p><b>描写：成功とはどのようなことを言うのか？</b></p> <p>それらは意味があるだろうか？</p> <p>描写における違いは観えるか？</p> <p>描写者の間に違いの前進はあるか？</p> <p>適用の範囲は広いのか？</p> <p>認知的な複雑さは考慮されているか？</p>			
<p><b>技術的な質：それは信頼でき、有効か？</b></p> <p>他の人はそのルーブリックをレビューしているか？</p>			
<p><b>サンプリング：そのタスクは目標の幅の広さや深さを代表しているか？</b></p>			
<p><b>実用性：そのルーブリックは生徒や教師たちが使うために管理しやすく実用的か？</b></p>			
<p><b>生徒の参画：使用者はそのルーブリックは役に立つと見ているだろうか？</b></p>			
<p><b>公平性：そのアセスメントはすべての生徒たちに公平だろうか？</b></p> <p>それは、正確さにつながるだろうか？</p> <p>生徒の進歩とパフォーマンスについての決定は？</p>			

のような教師が自分指針の方法を開発し始めるのに役立つ、教師とし生徒に使いやすい多くのタイプのツールが、ウェブで引き出せ、テキストから引用できます。

アセスメントの別の重要な側面は、生徒の自己の振り返りです。生徒たちに学習者としての自分自身について考えさせるならば、生徒たちは学ぶことの本質や学習者としての自分自身の本質をどんどん深く掘っていくようになるでしょう。もう一つの結果が、将来にわたって学ぶことへ深い欲求です。生徒がテストを受けるスキルについての自己アセスメント力をつけることをサポートする、一つの形式の例を紹介しましょう。これは宿題として課すこともできますし、また、これを使って保護者と議論もできます。願わくば、生徒たちにエネルギーを与えることに役立つでしょう。

**1. あなたは、なぜ、このテストを受けているのですか？**

- わからない
- グレードのため
- 私の先生がそれを課した
- 私が学んだことを示すため
- 私を他の生徒と比較するため

**2. テスト情報は誰のためですか？**

**3. あなたは、どのようにして、その情報を使いますか？**

**アセスメントの好み**

**4. あなたは、このテストのために学んだことを示すために、1つの選択が持てるとしたら、どのような種類のアセスメントを選びますか？ そして、それはなぜですか？**

**5. あなたは、アセスメント情報で何をすることができますか？**

実際には、自己アセスメントは生徒が自分の目標に向けて進歩を測ろうと動機付けし、自分の学習に責任を持つためにとっても重要である。アセスメントが、生徒が成功したいという思いを高め、自分の学習に責任を感じる程度に応じて、生徒たちはさらに能力ある、成功する学習者になるのです。

ここまでの討論で、形成的アセスメントとその価値について述べてきましたが、事例をほとんど示しませんでした。ある最近の会議で、私はスコットランドには形成的アセスメントの非常に洗練されたモデルがあることを聞き及びました。劇的な変化のための可能性がある別の、興味深いモデルが、カナダのブリティッシュ・コロンビア州にあります。このカナダのブリティッシュ・コロンビア州のアプローチがアセスメントを変え、生徒の達成度を高める可能性がいかにあるかは、次に掲げる明確な枠組みに明らかです。実に、8つの変革とそれが意図した効果が、次の表にうまく要約されています。

学習を起源にした学校のためのアセスメント計画 (要約)			
かつて、私たちは…	しかし…	そして、今は…	なぜなら…
生徒ができないこと、するべきではないことに重きをおく	私たちは、これに重きをおくことは、多くの生徒の自信を切り崩すこと、 そして私たちは生徒たちの成し遂げることをよりサポートするようになることができることがわかった。	私たちは、生徒ができること、そして生徒の学習ニーズを考慮すること を始めている。	このことは、生徒の自信を高め、スキルと知識を構築し、さらに精錬すること に役立つ。

前もって設定した期待に合わない生徒が失敗する	私たちは、自分の学ぶ能力を疑っている生徒がいて、このことが学校をドロップアウトする可能性を高めていることに気づいた。	教師が、生徒が引き続いて伸びることができるのに必要なサポートを与えている。	このことは、生徒のセルフエスティームや自信を保持させる。学びへの態度を強化することで、さらなる学習を促進させる。
生徒をアセスする主な方法として、紙と鉛筆のタスクを使う	私たちは今では、このことが、生徒が成せることの見方に限界を与えていることを知っている。	私たちは、生徒に多様な方法で学びを表示するように促している。	このことは、より多くの生徒が成功する学習者になる機会を提供する。
学習者をそれぞれ比較する	このことが、実際の学びよりも競争をより重要視するようにした。	それぞれの学習者は、彼または彼女が重要な期待やスキルを常に精練し目的をもって応用していることに関連して評価される。	このことは、それぞれの生徒に学習者としての価値を感じてもらうことができ、生涯学習に向けて良いスタートを切れる強さを打ち立てる。
生徒の通知表にチェックリストを使う	これらは、生徒が成せることについての情報を限られたものにした。	私たちは、逸話的なレポートを開発するため、観察や協議、生徒の作品の集成から情報を使用している。	これらは、生徒が成すことができることについて包括的な情報を与える。
生徒の成長を報告するために文字によるグレードを使う	文字ベースのグレードは、教師と保護者の解釈に左右され、しばしば、理解よりも表面的な知識に重きをおいてきた。	私たちは生徒の学びを描写するため、逸話的なレポートを使用している。	これらは、生徒が成すことができることのより詳細な全体像を提供し、さらなる学習目標を特定する。
アセスメントと評価のプロセスから生徒を外す	このことは、自己評価のスキルの発達を促進しなかった。	生徒は、自分自身の進歩をアセスし評価するより活発な役割を担い、教師の助けを得て先の学習目標を立てるよう奨励されている。	生徒が自分の周りの世界について意味をつくっていくようになると、自己評価や自律的な学習、将来の学習へのコミットメントが促進されていく。
情報を交換するため保護者と教師の会議を計画する	このことは、しばしば、もっとも適切な情報—成長する学習者としての生徒—を見落としたりした。	教師は、生徒の能力や関心事、学習のニーズを理解して共有を図るために生徒を保護者協議に参加させる方法を計画している。	現実的な学習目標を立てるようになる。

出典：Supporting Learning, Understanding and Assessing The Progress of Children in the Primary Program. British Columbia, Canada. Ministry of Education, 1993.

これらの変化に明確な効果があるのであれば、皆さん、宿題をなさってください。すなわち、次のように自問してください。“（ブリティッシュ・コロンビア州の表の、縦に）3番目の柱に記されている評価方法のうち、どれを使って生徒が何を知ったかを生徒が自ら知る手段としたいですか？ また、どのような形式にしてみたいですか？”

説明責任は、ヴァーモント州の主要原則です。同州では、ポートフォリオが広く使われています。ネブラスカ州は、かの有名な教室ベースの評価方法STARSと呼ばれる評価方法で知られています。同州の説明責任へのアプローチは、全教員を学校改善にかかわらせることが前提です。すなわち、各学校区は、独自の評価方法を立案します。同州は、学校ベース、学校自身のアセスメントを創りますが、それによく含まれているのが、School-based, Teacher-led Assessment Reporting System（ダウンロード先は以下。<http://www.nde.state.ne.us/focusstars/index.htm>）と呼ばれる、ポートフォリオの一つの方法で、教員主導の評価レポートシステムと呼ばれています。STARS評価法は、教師に学びのための評価を奨励し、バランスのある評価を開発させます。すなわち、州内統一テストと教室内アセスメントを混合させるのです。STARS内の説明責任は、多様な評価方法によって可能になっています。すなわち、ペーパーテスト、プロジェクト、実験、パフォーマンス評価、および、生徒の日記類をもとに理解を示してもらい、さらに翌年または進学先へ提出できるようになっているのです（Roschewski, et, al., 2001）。同州の生徒は、全米規模の学力調査でも一貫して高い位置にランクされており、この事実は、いかに教室内

アセスメントが良好な試験結果をもたらすかを示しています。

次に述べることは、皆さんは驚くでしょう。通常のアセスメントモデルとは対照的に、次に述べることは、間接的な方法なのですが、注目に値します。教師が効果的な学びの環境をつくることにおいて大きな役割を果たし、生徒を観察や振り返りによって支える点において、きわだっているのです。この方法は、どこかでお聞き及びですか？ きっとそうでしょう。なぜなら、日本の授業研究（日本語で、授業研究 jugyo kenkyu）でのアクション・リサーチを彷彿とさせるからです。日本の学校では、教師は自らの授業を他者に公開し、生徒の学び方に関して授業の方法を振り返り、授業効果を話し合うとき、生徒はどのようにして学ぶのか、効果的な教授（ティーチング）に何が寄与するのかについての深い理解、つまり、改善された指導学習に寄与する深い理解が結果として現れることがよくある（Akita, 2007）のです。Jugyo kenkyu は、カリキュラムやアセスメント、指導を一例に並べ、援助のある、またはないパフォーマンスの機会を生徒に与え、そして、学習をアセスします。この共有されたタスクが、“一つの学ぶ学校”（Matoba, 2006）の一員としての教師であるようエンパワーするのです。例えば、名古屋の学校では、教師のエスノグラフィー帳と参与観察が、生徒の間違いや考え、指導上のギャップの理由を観察する一つの方法を提供しました。

2度目のアメリカ授業研究の全国調査がありましたが（Chokchi, 2003）、32州以上の何百というアメリカの教師たちによって授業研究が行われているという結果が示されました。世界的には APEC 諸国やヨーロッパ諸国、イラン、香港、韓国で多様なイニシアティブが現れています（Matoba & Arai, 2006）。香港モデルは、日本の授業研究と中国の教授（ティーチング）研究に刺激されたもので、現象記録の伝統（Marton and Saijo, 1976； Marton and Booth, 1997）や変化理論（Marton and Booth, 1997）に導かれており、教師は学習の目的を選択し、定義し、情報収集をベースにした学習のクリティカルな側面を特定して、そして、生徒がそれらを見分けるのに役立つ方法を追求します。生徒が“学習の目的”をマスターしたかをアセスする、この熱のこもった、理論的に基礎付けされたアプローチは、よく、12週以上、3～4のサイクルにわたって行われますが、それには、実践前後の生徒のインタビュー、同じく前後のテスト、そして授業観察が含まれます（Pang, 2006）。

2005年、私はシンガポールの同僚たちと、あるシンガポールの小学校に jugyo kenkyu を導入するため、シンガポール国立教育教会の Center for Research in Pedagogy and Practice の基金に応募しました。なぜかといいますと？ シンガポールには、ハイスティクスなアセスメントがありますが、私が好んで使う例の一つをここで披露しましょう。それは、私がシンガポールに住み、働いていたときですが、ある日、私はリーディングの授業を観察するために、ある中学校に到着しますと、学校の前に大きな掲示板を見ました。私は、学期テストの終わりまで35日と表示してあるのを見て、ことのほか驚きました。毎日、それは更新されるではありませんか！ 一方では、進行中の政府の努力がありますが、それは、新しいマインド・セットを創ること、考えるスキルと学ぶ国家を育てていくこと、そして、意欲のある学習者を創ることです。教育省（2005）は、次のことを確認しています。“より重要なことは、私たちの生徒に探究する精神と学びへのある種の熱望を身につけさせることであり、生徒たちを一生涯導いていくような自分自身の学びを形成する余白を与えるということである。”（Tharman Shanmugaratnam, 2005. 2006年3月20日、<http://www.moe.gov.sg/speeches/2005/sp20050309a.htm>より、ダウンロード）

私たち（私とシンガポールの同僚たち）は、授業研究は、教師たちに指導の、より深い知識の開発にかかわってもらい、学びについて理解するように助けることで、このような風土を育てることに役立つことができると信じています。最初のモデルは、日本の授業研究によって情報を得ましたが、時を経て、生徒の学びへの、より強烈的な焦点を学習研究（Lo Mun Ling）から採っています。その最近の授業研究のシンガポール版は、今発展させているものですが、前－後のテスト、前－後の生徒面接と生徒観察、そして、前－後の教師インタビューと前－後の教師会議が含まれています。（この研究を行うことの）初期の知見では、生徒の考えに注意を払うことや生徒の初期の知識を導き出すこと、そして生徒の学びの方法、これらの複



雑さへの気づきが増すことが示されました。教師は、“子どもたちを見て、子どもたちの学びを理解し、意図したカリキュラムを蘇生させる眼”（Pang&Lee, 2006）を發達させています。教師たちを集めるということはまた、子どもたちの学びへの、あるつよい専門的なコミットメントを鍛えており、子どもと教師の成長を促進しています。

### 日本のインターナショナルスクールの一事例

別の日本の事例をもって、結びたいと思います。東京のあるインターナショナルスクールなのですが、この学校は進行中の改善努力で見えますと、すべての生徒が学ぶために不可欠な知識を検討するため、保護者と学校協議会のメンバーによって、1つの委員会を立ち上げました。この取り組みの仕上げとして、教師たちは、カリキュラムをマッピングするイニシアティブをとり、生徒の学習目的を創りました。また、アセスメントをねらいとした学習に合致させ、そこからの知見を指導を精緻化して学習を促進するために使うという計画も立てました。私に付け加えさせてもらいますと、この学校には、学習を価値づけし、信頼できる関係づくりを進める気質があるのです。

昨年、私はこの学校の幼児期学習センターの保育園と幼稚園の教師たちが、学校ベースの優先事項に直結したイニシアティブに萌芽資金を与える補助金に応募したとき、いっしょに仕事をする機会を得ました。この事例では、優先事項は確かな教室内パフォーマンスを開発することでした。6カ月間を対象とするその補助金は、次のことを助成しました。（1）言語系に共通なアセスメントツールを開発する教師の自由時間、（2）その努力をサポートする1人のファシリテーター、（3）最終的には、保育-用地権の生徒の達成度を変えることが意図される。

最初のセッションの間は、指導はカリキュラムと同列であることが明らかになりましたが、指導に情報を与えるようなデータは系統的には集まらず、進歩を逸話的に説明するものだけが保護者に伝えられることがほとんどでした。いっしょに働きながら私たちは、改訂した現行のアセスメントのための基本的パフォーマンスものさしを開発しました。このような環境で、教師たちは自分の信条を再考することができ、補助のファシリテーターからのガイダンスで、アセスメントの相互交流や共同構築の機会と次のような本質的な問いを省察する機会を持つことができました。私たちのアセスメントは、私たちの結果における進歩を真に証明しているだろうか？ そのアセスメントは、教室指導に必要な情報を提供しているだろうか？ それらは、高い質のものだろうか？ そのアセスメントは、保護者たちに報告するための情報を提供するだろうか？ 参加者の格付けによりますと、このイニシアティブは、参加者の忙しいスケジュールの流れのなかでも、参加者のニーズにうまく合致しているということが、いくつか証明されました。

要約しますと、この学校の教師たちは、教室内アセスメントについて、ある卓越したヴィジョンを持ってスタートしました。それは、多様で同列的で、統合されていて、差異化されていて、形成的で協働的で、学習者中心という信念が含まれていますし、成長を促し、小さい子どもたちと保護者にフィードバックを与え、また、一人ひとりの生徒に必要なあつらえの指導タイプを尊重することを証明もしています。教師たちは協働しながら、クリティカルな同僚からサポートを得て、小さい子どもたちが成長を示してくれるような多様な方法を開発し、生徒の学びをつかまえるツールを開発しました。

### 形成的アセスメントの障害を特定して、取り掛かる

現在、スコットランドのように形成的アセスメントの洗練されたモデルを開発してきた国々があります。一方で、教室内アセスメントについて問われる多くの懸案の疑問があります。私が教師たちからよく聞く、いくつかを挙げてみましょう：

私は、可視性の高い“総括的”学習者パフォーマンステストと生徒の学びの形成的アセスメントの間の緊張をどう扱ったらいだろうか？

私は生徒にかかわり、高い質のアセスメントを維持し続けているだろうか？

私は、保護者の関心事をイメージできるだろうか？

私は足りない時間・技術的専門・資源への挑戦を行っているだろうか？

課題は、長く支配的だった統一テストへの依存をいかにして減らすか、そして、自信を持って教師が判断を下せるようになるかということ、さらに、アセスメント結果を生徒とどのように共有するか、の3点であります。教師の力量は向上しなくてはなりません。教師が教室での生徒の変化のようすをどのように把握するかに関して、評価システムを構築する必要もあるでしょう。これを成し遂げるには、教師の間での研究チームが必要でしょう。さらに、生徒をアセスメントにかかわらせ、生徒に意欲を持たせようとするならば、今述べた点は、それほど重要ではないでしょう。さらに、教師が健全なアセスメントをうまく開発できるようになれば、教師は学びのためのアセスメントを試行でしようし、生徒にもアセスメントによりかかわってもらいたいと思うようになるでしょう。新しいアセスメントのあり方を考えるには、長い時間がかかるでしょう。

## 結語

本稿で、教室内アセスメントを説明しました。そして、その事例も説明しました。皆さまが、教室内アセスメントを実践してみたいと思うようになったことを期待します。そして、世界中の教師たちが、教室内アセスメントの性質を変えようとしていることも、おわかりいただけたと思います。しかし、教室内アセスメントは、自己完結的ではありません。日々の教室内でアセスメント行為がきちんと行われていないようであれば、他のアセスメント行為も…学校区、州、全国および外国との比較において、それらもうまくいかないのです。アセスメント方法を変えるためには、教師個人の信念だけでなく、より大きく学校全体、および全国レベルで変化が吟味されなければなりません。現在までの学問的研究は、次のことを明確に示しています。すなわち、質の高い、目標が明確な教室内アセスメントは、指導を向上させるということ。このやり方は、総括的アセスメントと組み合わせるならば、より融合的、共存的なものになるでしょう。形成的アセスメントが教師と生徒が共につくる評価へと発展する可能性を実践に移すのは、皆さん方教師です。教師と生徒が共にアセスメントにかかわるこの方法で、生徒の学びに関してより高い理解が得られ、指導の改善方法も明らかになるのです。さらに、生徒が学びの質に関して、自分で強く自覚できるような動的な状態をも生み出すのです。

以上

## 第4部 学校評価と授業改善の接続

## 第 10 章

# 学校評価と授業改善の接続

### －問題解決評価観の視点から－

#### 1 はじめに

学校教育において「生きる力」といった学力の育成がめざされるなかで、目標に準拠した授業づくりや評価を進めていくには、学校評価と授業改善をいかに関連づけていけばよいのだろうか。

ここでは、学校評価のなかで、カリキュラム評価に焦点をあて、授業改善との接続をどのように進めていけばよいかについて、具体的な事例をもとに考えたい。

カリキュラムには多様な捉え方があるが、ここでは、①計画されたカリキュラムと②実際に学ばれたカリキュラムの2つのレベルを問題にする。そして、カリキュラム評価をその計画と実際のズレを多様な資料・情報から捉え、その結果をフィードバックして、指導と評価を一体化させていく行為と考える。

本稿では、この問題解決評価観に立つ新しい評価の考え方・進め方（高浦・松尾・山森，2006）をもとに、授業改善をめざしたカリキュラム評価について検討したい。

#### 2 評価観の転換－測定評価から問題解決評価へ

##### 2.1 従来のカリキュラム評価の問題点

評価といえばこれまで、カリキュラムを作成して実践し、子どもの学習の結果として習得された知識の量の多少をテストを用いて測定して成績をつける、測定＝評価といった測定評価観に立っていたといえるだろう。

しかしながら、このようなカリキュラム評価は、次の2点で大きな問題をはらんでいた。

第一に、従来型の評価では、学習のプロセスではなくその結果のみが問題にされるため、評価を指導の改善に生かす情報を得ることはできなかった。

すなわち、これまでの評価では、計画→実施→評価という流れに沿って、カリキュラムの終了後に評価が実施されるため、子どもがどこでつまづいたか、指導の何に問題があったかなど、学習プロセスを捉える視点を欠いており、評価を指導の改善に生かすことができなかったのである。

第二に、テスト中心の評価では、予め答えの決まった問題をすばやく表面的に解く能力といった学力の一側面を測ることはできても、「生きる力」といった学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などを含む新しい学力の全体像を総合的に捉えることは難しかった。

このことは、テスト＝評価といった考えのもとで、「測定」「査定」「評価」の概念が区別されてこなかったことに起因すると思われる。しかしながら、「査定」とは、多様な情報を集める過程をいい、「評価」とは、査定によって得られた情報にもとづいて解釈・判断する行為である。一方、テストは、「測定」のための一つの方法であり、査定のための一つの手段に過ぎない。

こう考えると、これまでの評価は、測定と評価を混同して、テストという一つの査定情報のみによって学力形成についての価値判断を下すという精度の低い評価に陥っていたといえる。

このように、測定評価観に立つカリキュラム評価では、評価を指導の改善に生かすことも、子どもの学力形成の状況を捉えることも難しかったのである。

## 2.2 これから求められる問題解決評価

では、測定評価観に代わって、どのような評価のあり方を考えていけばよいのだろうか。

ここでは、デューイの「価値づけの理論 (theory of valuation)」に着目し、問題解決評価観といった新しい立場をとることにした。

すなわち、私たちは、何らかの問題的場面に直面すると、その状況を解消するために、手がかりとなる情報を集め、それらの有効性を値踏みしながら価値判断を下している。こうした問題的場面を解決するために価値判断を行う行為をさして問題解決評価と呼ぶのである。

カリキュラム評価においては、評価の主体として教師が直面するのは、生きる力を育成するという問題解決的場面である。教師は、その問題を解決するために、指導の過程で多種多様な評価資料・情報を集めて、計画と実際のズレを判断し、計画の継続や修正をすることで指導と評価を一体化させていくのである。

すなわち、評価のポイントは、第一に、プロダクト評価からプロセス評価への転換である。

この評価では、学習の結果から過程へとその視点を移し、評価活動というものを、カリキュラムの最初から最後まで視野に入れて、教師が指導計画に従って学習指導を行い、そ

のもとで子どもが学習活動を展開し、評価規準の実現状況を評価資料・情報をもとに絶対評価し、その評価結果から自分の指導計画を続けるのか、改善するのかを判断して次の学習指導を行うという一つの連続するサイクルとしてイメージしたのである。

第二のポイントは、テスト評価から真正の評価への転換である。

すなわち、この評価では、テストによる表面的な測定に代わり、子どもの学力形成の全体像をまるごと捉える「真正の評価」を意図する。その際、子どもの学習活動の過程や結果として得られる多様な評価資料・情報を意図的、計画的に絶対評価し、それをもとに多面的、総合的に学力形成の状況を捉えた結果をもとに、カリキュラムの評価を試みるのである。

以上のように、これからのカリキュラム評価にあたっては、プロダクト評価からプロセス評価へ、テスト評価から真正の評価へとといった、評価観の転換が求められていると思われる。

では、新しい評価観に立ち、どのようにカリキュラム評価を行っていけばよいのか、次に検討していくことにする。

### 3 カリキュラムの立案

#### 3.1 単元レベルのカリキュラム

授業づくりを考えるとき、まず、学習のまとまりとしての単元をいかに構想するのが基本になる。ここでは、国立教育政策研究所・初等中等教育研究部で開発した単元指導計画及び評価計画のフォーマットと設定要領をもとに、単元のカリキュラムをどうデザインするのかについて提案したい。

この単元指導計画及び評価計画のフォーマットは、図1の通りである。

第〇学年 〇〇〇単元指導計画

担当者 〇〇 〇〇

1. 単元名「〇〇〇〇・・・」（全指導時数）

2. 単元設定の理由

（1）児童（生徒）の実態

（2）教師の願い

3. 単元の目標

4. 単元の評価規準

○関心・意欲・態度

○思考・判断

○技能・表現

○知識・理解

5. 学習過程と評価計画

学習活動	支援 (方法・内容)	評価規準				評価 資料
		関心意 欲態度	思考 判断	技能 表現	知識 理解	

6. ルーブリック

学習活動	評価 規準	学習活動における 具体的な評価規準	評価 資料	評価基準		
				A (3)	B (2)	C (1)

7. 評価の3機能（「指導と評価の一体化」「自己教育力の向上」「外部への説明責任」）

図1 単元指導計画及び評価計画のフォーマット

次に、単元指導計画及び評価計画の設定要領を簡潔に示せば、以下のようになる。

- ①単元指導計画がどの学年のいずれの教科等でだれが担当するかを決める。
- ②子どもの実態，学校や地域の特性，学習内容などを考慮しながら，「単元」名（全指導時数），「学習過程と評価計画」中の「学習活動」及び「支援」を記述する。
- ③「単元設定の理由」は，まず，どのような子どもに成長して欲しいかが分かるように「教師の願い」を書く。その際，学校レベルのカリキュラムのなかに本単元の内容をきちんと位置づけ，つねに，学校全体の取り組みとの関係を意識して，教育内容の系統性を考慮に入れながら記述することが重要になる。
- ④一般的ではなく，単元に即して「教師の願い」からみたときの「子どもの実態」を記述する。単元で指導すべき内容の視点から子どもの実態を捉え，その問題や不十分さを明らかにすることが大切になる。
- ⑤「単元の目標」は，単元の活動，指導のポイント，望ましい子ども像が分かるように一文で書く。
- ⑥「単元の評価規準」を，どんな「関心・意欲・態度」を身につけて，いかなる「思考・判断」力を働かせ，育てて欲しいのか，そして，その結果としてどのような「技能・表現」及び「知識・理解」を身につけて欲しいのか，といった評価の4観点の側面から記述する。
- ⑦単元の評価規準を，具体的な学習過程のいつ，どこで，どのような評価資料・情報をもとに評価するかをプロットし，その結果を「学習過程と評価計画」中の「評価規準」「評価資料」の各欄別に記述する。
- ⑧各評価規準の実現状況をみるための量的な指標である評価基準をA B Cの3段階の尺度で設定するために，「学習活動」「評価規準」「学習活動における具体的な評価規準」「評価資料」「評価基準」の各欄からなる「ルーブリック」を作成する。
- ⑨「指導と評価の一体化」「自己教育力の向上」「外部への説明責任」の評価の3つの機能を実現するための計画を事前に立てておく。

以上のような手順を踏んで，単元レベルのカリキュラムが計画されることになる。

### 3.2 学校レベルのカリキュラム

授業づくりを考えると，一つ一つの単元が教育的な効果をもつためには，学校レベルのカリキュラムをデザインしておくことが必要であるだろう。



教育の内容についてはこれまでは、学習指導要領やそれに基づいて作成された教科書に基づくと考えられ、学校においてカリキュラムを開発することはそれほど一般的ではなかった。しかしながら、各学校が創意工夫して特色ある教育を展開していくことが求められる今日的な状況のなかで、日本においても「学校を基盤にしたカリキュラム開発 (School-Based Curriculum Development, 略称 SBCD)」をしていく時代が到来したといえるだろう。

学校レベルのカリキュラム編成にあたっては、学習指導要領がいずれの地域や学校にもあてはまるように抽象性が高く一般的に記述されていることを考慮して、地域、学校、子どもの実態を考慮に入れた視点から、教育の目標や内容を具体化し、学力形成に向けたカリキュラムを独自に作成することが期待されるだろう。

その際、まず、各種の資料や情報をもとに、子どもの心身の発達状況、学力形成状況、保護者、地域、学校の実態などを把握することが必要であろう。次に、それらの現状の分析に基づき、学校の直面する問題やニーズに答えられるように教育課題を明らかにし、学校の教育目標や望ましい子ども像などを明確にすることが大切であろう。その上で、教育内容を重点的に選択し効果的に組織して、それぞれの学校ならではのカリキュラムづくりを行うことが望まれる。

このようにして、子ども、学校、地域の実態を踏まえた、特色ある学校版のカリキュラムが開発されることになるのである。

では、単元レベルあるいは学校レベルで開発されたカリキュラムのもとに、授業改善をめざしてカリキュラム評価をどのように進めていけばいいのかを、次に検討したい。

## 4. カリキュラム評価の実施

### 4.1 単元レベルのカリキュラム評価

ここでは、カリキュラム評価を進めるにあたり、各単元において、学習過程に計画した評価規準の実現状況を評価する場面を目途に、その評価場面に至るまでにどのような学習指導を展開したかの「①指導と学習の過程」、その場面で絶対評価を実施した「②評価結果」、その評価結果に基づいて検討された「③指導の改善と実施」を一つの単位として考えることにした。

このようにして、学習場面ごとに、ある指導が教育効果を上げていたのかどうか、意図した学習の実現状況がみられたかどうかを絶対評価し、①計画されたカリキュラムと②実

際に学ばれたカリキュラムのズレを捉え、計画を継続したりあるいは修正したりしながら次の指導に進むことにしたのである。

「①指導・学習の過程」→「②評価結果」→「③指導の改善と実施」→・・・という一つの連続的なサイクルを計画的に展開することで、指導と評価を一体化させるカリキュラム評価を実現することにしたのである。

なお、単元の終了後には、これまでと同様、単元の総括的な評価が実施される。

## 4.2 学校レベルのカリキュラム評価

学校レベルのカリキュラム評価についても、①計画されたカリキュラムと②実際に学ばれたカリキュラムのズレを多様な資料・情報から捉え、その結果をフィードバックして、計画を継続・修正しながら指導と評価を一体化させていくことになる。

学校レベルで開発されたカリキュラムもあくまで計画であるので、子どもの学力形成の状況に合わせて、学習過程のなかで、臨機応変に変更していくことが求められるだろう。単元、学期、あるいは、年間などのまとまりごとに、子どもの学力形成の評価結果を参照し、計画されたカリキュラムと実際に学ばれたカリキュラムのズレを捉え、学校レベルのカリキュラムの良し悪しを判断しながら、カリキュラムの継続・修正を検討することが重要である。

なお、年度末には、これまでと同様に、学校の指導計画の総括的なカリキュラム評価が実施されることになる。

では次に、これまで述べたカリキュラム評価の考え方をもとに実践を進めてきた足立区A小学校の取り組みについてみていきたい。

## 5 足立区A小学校の取り組み

### 5.1 A小学校の概要

本校は、足立区の伝統ある地域において、統合して開校された3年目の新しい小学校である。本年4月には新校舎も完成し、教職員をあげて、新しい学校の土台や校風をつくり上げていこうという機運がある。

しかし、現校長が着任した2年目（平成18年度）には、本校は、区の学力調査においてきわめて低調な状況にあり、きびしい家庭環境にある子どもも多いなかで、深刻な低学力の問題に直面していたのである。このような課題を克服するため、本校は、区の「授業改

善モデル校」としての指定を受け、学校をあげての学力向上に取り組むことになった。また、筆者は、区の授業改善委員の委嘱を受け、その取り組みに対する支援を行うことになった。

## 5.2 1年次（平成18年度）の取り組み

### 5.2.1 取り組みの実際－単元レベルのカリキュラム評価へ向けて

1年次は、学力向上に向けた試行錯誤の年であった。まず、校長のリーダーシップのもとに、研究推進委員会において、学力向上に向けた全体計画が立案されることになる。

授業については、区の学力調査結果を詳細に分析した結果、算数では、学年が上がるにつれて文章題の正答率が低くなっていること、国語においても、「読むこと」が相対的に区平均よりも低いことから、「読む能力」に焦点が置かれることになった。そこで、ほとんどの学習活動の基礎となる読む力の育成をめざして、「国語科の基礎・基本を定着させる指導法の工夫－読む指導を通して」という研究主題を設定し、授業研究を中心に教育実践が進められることになった。

授業以外でも、朝自習、放課後学習、家庭学習、生活リズム、学習規律の側面で、具体的な手立てを考えながら、全校で取り組むことになった。

このような計画のもとに、授業改善については、その試みの一つとして、ルーブリックを活用した授業づくりと評価が採用され、単元レベルのカリキュラム評価が取り組まれることになった。ここでは、単元レベルで **See→Plan→Do→See→Plan→Do**…のサイクルを確立して、授業の改善がめざされることになったのである。

すなわち、**See** の段階では、①学力調査のデータ、②アンケートの結果、③日常の学習をもとに、子どもの学力がどうなっているのかを明らかにし、何が問題か、どこに焦点をあてるのかといった問題づくりが行われた。

**Plan** の段階では、その問題を解決するために、何を、どのように進めていくのかの仮説づくりが行われ、単元指導計画・評価計画の作成、個に応じた指導の手だての構想など、授業改善のプランが立てられた。

**Do** の段階では、立案した単元指導計画及び評価計画に従って授業実践が展開されることになった。単元が始まると、学習のまとまりごとに、**Do** の段階では計画にもとづき授業を行い、**See** の段階ではルーブリックをもとに絶対評価を行い子どもの学力形成の状況を捉え、**Plan** の段階では評価結果をもとに計画の継続・修正が判断され、**Do** の段階ではその計

画をもとに実践されるなど、Do→See→Plan→Do…のサイクルによって単元が展開されることになった。

単元が修了すると、Seeの段階として、単元の総括的な評価が行われることになった。

このようにして、授業研究を中心に、前述したような単元指導計画及び評価計画を作成し、指導と評価の一体化がめざされていったのである。

なお、第1年次の取り組みの成果と課題として、研究紀要には、例えば、以下のような記述がある（足立区A小学校、2007年）。

### 5.2.2 成果

- ・学力調査を細かく分析し、各学年・学級の実態を把握した上で対策を練ったために、実態に合った授業に近づけることができた。
- ・書き込み、ヒントカード、習熟度別ワークシート、コース別学習、さまざまな音読等、「読む力」を身につけさせる指導法の工夫をいろいろと行ったことにより、児童に「読む力」が少しずつ身につけてきた。
- ・評価計画を充実させたことにより、毎時間の評価がきちんとできた。
- ・授業以外には、朝学習が定着し、学習規律の意識付けをすることができた。また、家庭との協力を得て、生活リズムの見直しや家庭学習の定着を進めることができた。

### 5.2.3 課題

- ・6年間を見通した系統性のある年間指導計画を作成すること。
- ・個に応じた指導や授業形態の工夫等、「読む力」を身につけさせるために指導法をさらに工夫すること。
- ・評価計画（ループリック）を作成して、指導と評価の一体化を進めること。
- ・授業以外では、朝学習での遅れがちな子どもへの個別指導、学習規律や家庭学習における全校で統一した指導等を進めていくこと。

## 5.3 2年次（平成19年度）の取り組み

### 5.3.1 取り組みの実際－学校レベルのカリキュラム評価へ向けて

昨年度の成果と課題を受け、本年度（平成19年度）は、6年間を見通して読む力の形成に向けたカリキュラムの作成、および、習熟度に応じた指導方法の追究が取り組まれることになった。

まず、長期的な展望をもって単元の評価規準を設定するために、6年間を見通した「読

む力」系統表が作成されることになった。

学習指導要領の「読む力」について、低・中・高ごとの目標や内容を整理し、各学年の内容（ア）～（カ）それぞれについての学校レベルのカリキュラムが作成され、他学年との系統性を考慮した単元の目標や評価規準が設定されるようになり、学校レベルのカリキュラム評価へ向けての取り組みが進められることになった。

また、学力差が大きく、また、下位層の児童の割合が高い（学力調査結果）といった本校の児童の実態から、習熟度に応じた学力向上のための手立てを考えることが共通のテーマとして実践研究が進められることになった。

習熟度別の少人数授業、習熟度に合わせたヒントカードやワークシート、対話を取り入れた学び合いの工夫等、昨年度の実践での取り組みを手がかりにしながら、個に応じた指導が工夫されることになった。

さらに、これまでの学力向上に向けた取り組みを総括し、研究発表会を開催することになった。

なお、第2年次の取り組みの成果と課題については、以下のように総括されるだろう。

### 5.3.2 成果

- ・「読む力」に関する6学間を見通した系統性のある年間指導計画が開発された。
- ・ワークシート、ヒントカード、習熟別クラス編成など、個に応じた指導や授業形態の工夫をすることができた。
- ・ループリックの作成により、毎時間の目標や評価の観点が明確になり、ねらいをはっきりさせた授業を行うことができるようになった。
- ・授業以外では、朝学習、学習規律、家庭学習などで、全校で統一した指導を進めていくことができた。

### 5.3.3 課題

- ・文章を正確に読み取る力を伸ばしていくために、国語科だけでなく、他の教科・領域や授業以外の学習との連携を図っていくこと。
- ・ループリックや評価結果等の資料を活用して、全校で情報を共有し合い、学校版のカリキュラムをさらによいものに修正していくこと。
- ・読む活動だけではなく、読み取ったものを話したり、書いたりする活動など、内容の取り出しだけではなく、読んだものの活用へと発展させていくこと。

## 6 足立区A小学校の取り組みから

以上のように、A小学校では、第1年次には、学力調査結果等の分析を踏まえて、単元指導計画・評価計画が立てられ、計画されたカリキュラムと実際に学ばれたカリキュラムのズレを捉えながら、授業を改善していくことで指導と評価の一体化が試みられるようになっていった。

さらに、第2年次には、「読む力」について、6年間を見通した学校レベルのカリキュラムが開発され、他学年との系統性を考慮しながら、単元の目標や評価規準が設定されるようになるとともに、その目標の実現に向けた具体的な手だてが工夫されることになっていった。

このような本校の取り組みは、新しい評価観に立って、学校評価（とくに、カリキュラム評価）と授業評価を接続していくために一つの方向性を示しているように思われる。

第一に、学校独自のカリキュラムを単元レベル、学校レベルで創造して、目標に準拠した授業づくりと評価を実施している点である。カリキュラム評価を意味のあるものにするには、その前提となる子どもの実態に対応した具体的なカリキュラムをつくり、目標を基準とした授業実践を進めていくことが必要となる。

第二に、問題解決評価観に立ったカリキュラム評価のアプローチをとっている点である。評価を指導の改善に生かすためにも、学習のプロセスに着目して、計画されたカリキュラムと実際に学ばれたカリキュラムとのズレを捉えながら、指導と評価を一体化させることが重要である。

第三に、評価にあたっては、多様な評価資料をもとにした真正の評価の実現をめざしている点である。効果的な評価のためには、テストを中心とした測定評価ではなく、さまざまな資料・情報のもとに「生きる力」といった子どもの学力をまるごと捉えることが必要である。

第四に、以上のような立場に立ち、単元レベル、学校レベルのカリキュラムにおいて、**See→Do→See→Plan→Do**…サイクルの確立をめざしている点である。授業改善を進めていくためには、子どもの学力形成の状況をつねに把握してフィードバックすることを通して、カリキュラムの評価を継続的に実施していくことが重要である。

さて、A小学校は、以上のような取り組みを通して、区の学力調査の成績が大幅に改善し、また、授業の質についても学校全体で著しい向上がみられるようになるなど、大きな成果を上げている。

その一方で、カリキュラム開発については、単元レベルでは、授業研究の単元を中心に実施されている程度であり、また、学校レベルでは、国語の「読む力」の領域についての系統表が開発されている段階である。また、カリキュラム評価については、PDSサイクルが始まったばかりで、目に見えた成果はあがっているとはいえない。

とはいえ、本校の実践は、子どもの学力向上に向けて、新しい評価観に立ち、学校評価（とくにカリキュラム評価）と授業改善を接続することをめざしてきたという点で、貴重な取り組みであるといえるだろう。

## 7 おわりに

以上のように、本稿では、学習活動のまとめりに、①計画されたカリキュラムと②実際に学ばれたカリキュラムのズレを、目標に準拠した真正の評価によって包括的に捉え、その評価結果をフィードバックしてカリキュラムを継続したり修正したりする新しいカリキュラム評価のモデルを提案した。

また、足立区A小学校の事例を通して、どのようにして単元レベルあるいは学校レベルのカリキュラムを開発して、いかに指導と評価を一体化させるカリキュラム評価を進めていったのかを具体的にみることができた。

これまで検討してきたように、学校評価と授業改善をカリキュラムの点から接続していくためには、単元レベルあるいは学校レベルでカリキュラムを作成して、目標を規準にした授業づくりと評価を進めていくことが必要であろう。また、達成目標の実現状況をつねにモニターしながら、単元レベル、さらには、学校レベルのカリキュラムを継続的に評価し改善していくことが必要になってくるのであろう。

新学力観のもとで評価のあり方が問われている今、こうした問題解決評価観に立った学校評価と授業改善の接続が求められているのではないだろうか。

## 引用文献

- 高浦勝義, 松尾知明, 山森光陽 (編著), 2006年, 『ルーブリックを活用した授業づくりと評価①小学校編』教育開発研究所
- 足立区A小学校, 2007年, 「平成18年度研究紀要 国語科の基礎・基本を定着させる指導法の工夫ー読む指導を通して」

## 第 11 章

# 大規模学力調査の結果を用いた指導の改善

平成 19 年度より実施されている「全国学力・学習状況調査」は、「全国的な義務教育の機会均等と水準向上のため、児童生徒の学力・学習状況を把握・分析することにより、教育の結果を検証し、改善を図ること」ならびに「各教育委員会、学校等が全国的な状況との関係において、自らの教育の結果を把握し、改善を図る」ことを目的としている。

一方、このような学力調査を全国一律で行うことは、多くの場合、教育課程をテストそのものに向けて狭めることに寄与していることを示した研究がある (Au,2007)。この研究では、全国的な学力調査と教育課程の変化を扱った研究の結果をメタ分析したところ、テスト対象教科や内容に重みが置かれ、対象でない教科や内容が軽んじられるようになった事例が多いことを示している。しかし、中には、読解リテラシーのテストで測定される能力を育てるような社会科の授業を実施するといったように、テスト内容にあわせたかたちで教科内容・範囲の拡大化がはかれるようになった例や、児童生徒中心の取り組みがなされるようになったり、教科の統合（総合化）や教科内容・範囲の拡大化がはかれるようになった例もあることを同時に示している。このことは、単なるテスト対策に陥らない指導の改善を行うには、テスト結果を利用する者の知性と理性が問われることを意味しているといえよう。

そこで、本稿では、公表された「平成 19 年度全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」(以下「ポイント」) をもとに、全国学力・学習状況調査の結果を概観する。さらに、「ポイント」では示されていない結果の中から、筆者が特に興味深いと考える結果を紹介したい。そのうえで、今回の調査結果の公開範囲について考察し、最後に各都道府県、市町村、学校、教師がどのようにこの調査の結果を活用すべきかを論じたい。

### 1 結果の概要と課題

#### 1.1 教科に関する調査

全国学力・学習状況調査の結果のうち教科に関する調査については表 1 のようにおおまかにまとめられよう。この結果を見ると、国語、算数・数学ともに、A 問題では小 6 より中 3 の方が、標準偏差が大きいことから、基礎的・基本的な知識・技能についていえば、



学年が上がるにつれて徐々に児童生徒間の差が開く傾向にあることがわかる。一方、B問題では学年間の標準偏差にそれほど大きな差が見られない。

また、都道府県間の差、学校間の差を見ると、各学年、教科ともに全体としてはそれほど大きなばらつきは見られない。この結果は、我が国においては水準の等しい義務教育が全国各地、各学校で実施されていると解釈してもよいだろう。

表1 教科に関する調査の結果

学年	教科	平均正答率	標準偏差	考察		
				相当数の児童・生徒がおおむね理解	更に身に付けさせる必要	課題がある
小6	国語	A	81.7%	2.7	○	
		B	63.0%	2.6		○
	算数	A	82.1%	3.4	○	
		B	63.6%	3.0		○
中3	国語	A	82.2%	5.5		
		B	72.0%	2.4		○
	数学	A	72.8%	8.7		○
		B	61.2%	4.4		○

## 1.2 児童・生徒質問紙調査

次に、生活習慣や学習環境に関する児童・生徒質問紙調査の結果をみると、国語、算数・数学が好き、また役立つと思う児童生徒や、1日の学習時間などがこの5年の間で増加しているとされている。比較の対象となっている平成13年、15年のデータは、抽出調査によって行われた教育課程実施状況調査の結果であり、悉皆調査（全数調査）によって実施された全国学力・学習状況調査の結果が平成19年のデータとして用いられているため、この比較は参考程度にとどめるべきである。しかし、児童生徒の学習観や学習態度は、全国的に見ると、徐々に望ましい方向に向かっていると解釈することができよう。

また、児童・生徒質問紙調査の結果と、教科に関する調査の結果のクロス集計も「ポイント」に示されている。自尊意識や規範意識の高い児童生徒や、家庭学習によく取り組む児童生徒の方が、教科に関する調査の正答率が高いといった傾向が示されている。このことは学校で日頃から学習指導に取り組んでいる先生方から見れば、調査するまでもなく当たり前の結果であろうが、当たり前のことが、データによって検証されることに意義があるといえよう。

## 1.3 学校質問紙調査

生活習慣や学習環境に関する学校質問紙調査の結果を見ると、児童生徒が熱意を持って

勉強している、授業中の私語が少なく落ち着いている、児童生徒が礼儀正しいと思っている学校の割合が高いことが分かる、このことは、我が国のほとんどの学校で、規律の守られた教室で、児童生徒が熱心に学習に取り組んでいることを示しているといえよう。

また、今回の調査結果の中で特に注目すべきものとして、就学援助を受けている児童生徒の割合と、教科に関する調査の結果のクロス集計の結果である。「ポイント」において「就学援助を受けている児童生徒の割合が高い学校の方が、その割合が低い学校よりも平均正答率が低い傾向が見られるが、就学援助を受けている児童生徒の割合が高い学校は、学校の平均正答率のばらつきが大きく、その中には、平均正答率が高い学校も存在する」とまとめられているように、一見すると児童生徒の学業の成就のための条件が厳しいと思われるような状況でありながらも、十分な成果を上げている学校があることを示している。

#### 1.4 いわゆる「指導と評価の適切な一体化」に向けた取り組みについて

「ポイント」では示されていないが、ここで筆者は、学校質問紙調査における「学年末テストや学期末テストの結果の分析を行いましたか」「単元テストや小テストの結果の分析を行いましたか」という項目に注目したい。各学校における「指導と評価の適切な一体化」に向けた取り組みは、児童生徒の学力を規定する上で重要な要因であることは言うまでもないだろう。この取り組みの状況を直接問うた質問項目はないが、それでも、これら2項目は「指導と評価の適切な一体化」に向けた取り組みの一部を反映しているといえよう。

「学年末テストや学期末テストの結果の分析を行いましたか」という項目の全国平均は、小学校で 66.7%、中学校で 94%であった。また、「単元テストや小テストの結果の分析を行いましたか」については、小学校で 79.4%、中学校で 81.5%であった。これらの結果は、全国の多くの学校で、日常的に行われるテストの結果の分析に取り組まれていることを示しているといえよう。

しかし、これらの項目に対する都道府県別の平均をみると、図1、2に示したとおり、かなりのばらつきが見られる。小学校では学年末テストや学期末テストを実施していない学校が多い都道府県も中にはあるのだろうが、それでもなお、日常的に行われるテストの結果の分析に対する取り組みには、地域間の差があるといえよう。学校が全国的な状況との関係において自らの教育及び教育施策の成果と課題を把握し、その改善を図ることを目的とした全国学力・学習状況調査の実施が、データにもとづく授業改善を行うきっかけとなり、多くの地域や学校で、日常的に行われるテストの結果の分析に取り組まれるように

なることを期待したい。

ところで、日常的に行われるテストの結果の分析に取り組んでいる学校が多い都道府県ほど、教科に関する調査の正答率が高いといえるのだろうか。そこで、小学校の各都道府県の「学年末テストや学期末テストの結果の分析を行いましたか」という項目と、国語、算数のA問題の正答率の平均との関係を検討してみたい。これらの項目間の関係を散布図によって表現すると、図3のような結果であった。この結果を見ると、概ね、学年末テストや学期末テストの結果の分析を行う学校の多い都道府県ほど、算数・数学のA問題の正答率の平均が高い傾向が見られる。しかし、中には学年末テストや学期末テストの結果の分析を行う学校が多いにもかかわらず正答率の平均が低い都道府県も見られる。なお、他の教科・問題では、このように学年末テストや学期末テストの結果の分析を行う学校や、単元テストや小テストの結果の分析を行う学校の多い都道府県ほど、正答率の平均が高いといった傾向は見られなかった。

「学年末テストや学期末テストの結果の分析を行った」「単元テストや小テストの結果の分析を行った」と回答した学校の取り組みが、どこまで「指導と評価の適切な一体化」に向けた取り組みにつながっているかを伺い知ることはできない。加えて、行った分析の程度が同程度の学校であっても、ある学校は「分析を行った」といえると考え「はい」と回答し、また別の学校は「不十分」と考えて「いいえ」と回答している可能性も十分にあるため、結果の解釈は慎重に行う必要がある。

それでもなお、学年末テストや学期末テストの結果の分析を行う学校が多いにもかかわらず正答率の平均が低い都道府県や、同程度の取り組みをしていると考えられる都道府県の間を比べても正答率の平均に差が見られることは、「教科に関する調査」の正答率は、地域や学校の取り組みの程度を直接反映しているとはいえないことを端的に示しているといえよう。

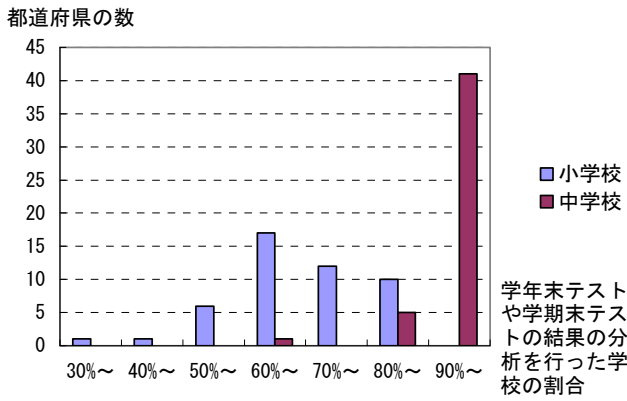


図1 「学年末テストや学期末テストの結果の分析を行った」学校の都道府県別平均の度数分布

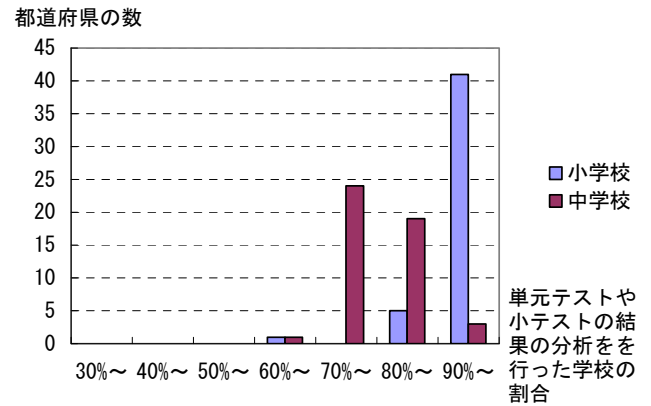


図2 「単元テストや小テストの結果の分析を行った」学校の都道府県別平均の度数分布

### 各都道府県の平均正答率

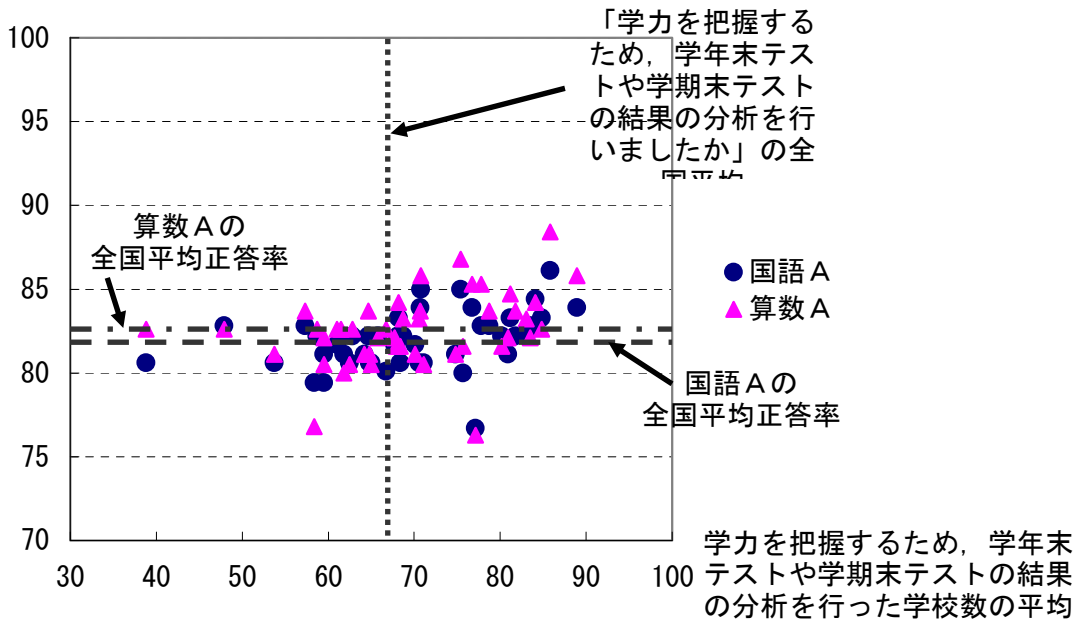


図3 「学年末テストや学期末テストの結果の分析を行いましたか」という項目と、国語、算数のA問題の正答率の平均との関係

## 2 結果の公表と扱い

### 2.1 国際的な学力調査との違い

全国学力・学習状況調査と、これまで話題となった国際的な学力調査では、テストの性質が異なるため、公表されるデータにも違いがある。これらの違いのうち、大きなものを2つ挙げるならば、「レベル分け」の有無と「誤差」についての記述であろう。

PISA や TIMSS では、どの程度の得点を取れば、どのようなことができるのかレベル分けがなされている。このようなレベル分けを行うことで、テスト得点ばかりに注目するのではなく、どのようなテスト得点を取った受験者が、どのような能力を身につけているの

かといったことを解釈的に理解することが可能となる。一方、全国学力・学習状況調査では「ポイント」に示された記述を見る限り、正答率が80%以上で、当該教科・冊子が出題している学習内容を「おおむね理解」、70%以上で「更に身に付けさせる必要」、それ以下を「課題がある」と解釈しているようである。公表された「調査結果概要」では「平均正答数、平均正答率のみでは必ずしも調査結果のすべてを表すものではなく、標準偏差等の数値や分布の状況を表すグラフなど他の情報と合わせて総合的に結果を分析、評価することが必要」というように、数値だけにとらわれることのないよう注意を喚起しているが、数値だけにとらわれることなく、解釈的に結果を考察できるようにするためにも、これらの国際調査を参考にしながら、どのようなテスト得点を取った受験者は、どのような能力を身につけているのかといった、得点と習熟度レベルの対応表を開発することが、今後求められよう。

また、これらの国際調査では「誤差」についての記述がある。ここでいう誤差とは、調査によって得られた平均の推定値の精度を意味している。しかし、全国学力・学習状況調査の公表された結果には、誤差についての記述はない。PISA や TIMSS のように抽出で行われた調査と異なり、全国学力・学習状況調査は悉皆調査で実施されたため、母集団に対する平均値は推定値ではなく実測値であり、誤差という概念を考慮する必要がなくなるためである。

## 2.2 結果の公表範囲

ところで、この調査の結果が公表された際、各都道府県別の「教科に関する調査」の正答率が高い順に並び替えられ、各新聞紙上を賑わせた。また、一部マスコミでは各市町村別、各学校別の順位を公開すべきであるという主張もなされた。しかし、先に示したように、「教科に関する調査」の正答率は、地域や学校の取り組みの程度を直接反映しているとはいえないことを考慮すると、各市町村別、各学校別結果を公開し、その順位を論じることの危険性は十分に理解できよう。正答率が高い地域や学校ほど「優れた取り組みをしている」であるとか、正答率が低い地域や学校ほど「取り組み課題がある」と短絡的に結論づけることはできないからである。

この調査の目的のひとつである「各教育委員会、学校等が全国的な状況との関係において自らの教育及び教育施策の成果と課題を把握」することとは、「教科に関する調査」の正答率だけに着目することではないはずである。同時に行われた「生活習慣や学習環境に関

する調査」の児童生徒に対する調査や、学校に対する調査の結果を組み合わせながら、結果を解釈することこそが必要だといえよう。

### 3 どのように活用するか

#### 3.1 全国学力・学習状況調査の特質

この調査の「教科に関する調査」は、児童生徒が身に付けるべき学力の特定の一部分であることを、文部科学省は度々注意喚起しているところである。一方、児童生徒質問紙、学校質問紙ともに項目数が多いことから、公表されたデータが予想以上に多くどこから手をつければよいか分からない、といった声も聞かれる。先に筆者は、教科に関する調査の結果を児童・生徒質問紙調査や、学校質問紙調査の結果を組み合わせながら、結果を解釈することが重要であることを指摘したが、これらの結果を組み合わせるためには、この調査の特質を理解しておく必要がある。

この調査の特質を端的に言い表すならば「児童生徒が身に付けるべき学力の特定の一部分を中心にしながら、児童生徒の教室、家庭、地域での様子と学校の取り組みを総合的かつ概略的にとらえた調査」であるといえよう。そのため、この調査結果のすべてが、地域でも学校でも活用できるわけではない。地域、学校・教師といったレベルで、着目すべき点は自ずと異なるといった点に留意すべきであろう。

ここでは、この調査の結果のうち特に着目すべきと考えられる点を、地域、学校・教師のレベルごとに論じたい。

#### 3.2 地域レベルで着目すべき点

都道府県や市町村に期待したいのは、いわゆる「成果をあげている学校」を見つけ、その要因を探ることである。この調査の結果、一見すると児童生徒の学業の成就のための条件が厳しいと思われるような状況でありながらも、十分な成果を上げている学校があることが明らかとなっている。たとえば、就学援助を受けている児童生徒の割合が高いにもかかわらず平均正答率が高い学校に焦点を絞り、その学校の、学校質問紙における他の項目への回答状況を検討することで、成果をあげる学校の条件を探ることが可能であろう。

#### 3.3 学校・教師レベルで着目すべき点

学校・教師レベルで授業改善に活かすためにこの調査の結果を活用するのであれば、児

児童生徒質問紙調査と「教科に関する調査」の回答状況をかけあわせた分析が必要であろう。児童生徒質問紙の項目の中でも、特に学力調査の結果との関連が深いと考えられ、かつ指導の改善に活かしやすいと考えられるのは「自尊感情」「学習習慣」「教科に対する関心・意欲・態度」「学習観」に関する項目である。

筆者はこの4月から、この調査の結果をどのように指導の改善に結びつけばよいかを、地方教育委員会の指導主事や教員の方々と検討を重ねてきたが、その結果、図4に示すような形で、児童生徒質問紙調査と「教科に関する調査」の回答状況とのクロス集計を行うことがひとつの方策ではないかと考えるに至った。この図は、ある学校の一部の児童の調査結果を分析したものであるが、この図を見ると「算数の授業はよく分かる」と回答していながらも、算数B問題で出題された学習内容の定着が不十分な児童がいることがわかる。「授業はよく分かる」と思っていながらも学習内容の定着が不十分であるということは、単に「分かったつもり」にさせていないか、またB問題で出題された学習内容を定着させるような授業となっていなかった可能性が考えられる。このように「どのような子どもが」「どのような学習成果を身につけているのか」といった観点で子どもの姿に迫り、学校独自のデータや教師が日頃見取ってきた子どもの姿を援用しながら結果を解釈することで、指導の改善のポイントが見えてくるだろう。

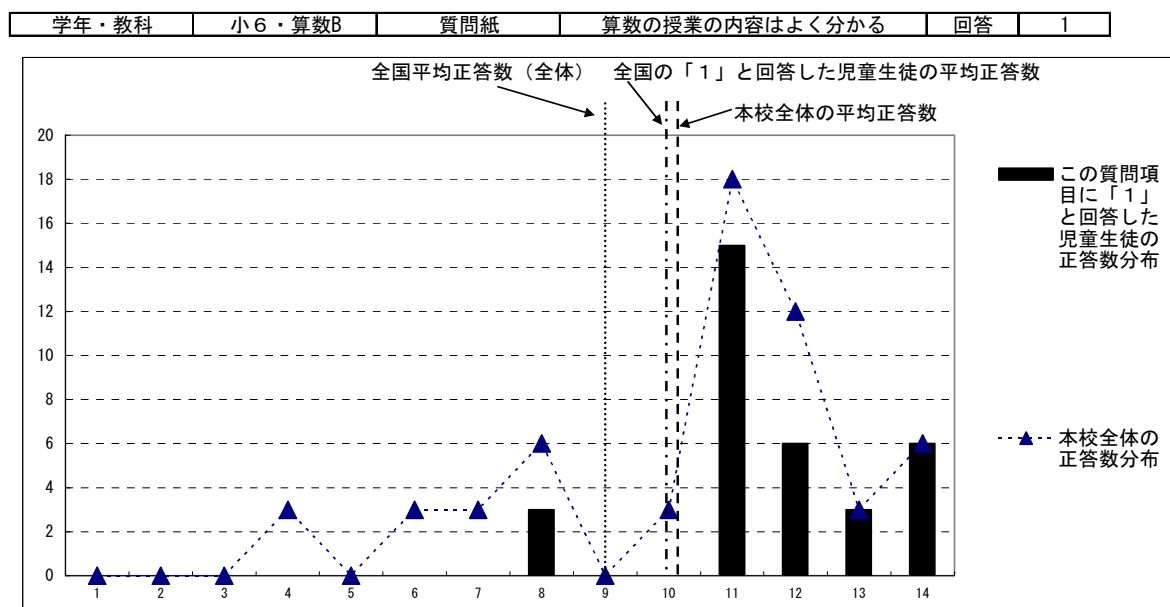


図4 ある小学校の「算数の授業はよく分かる」という質問項目に「1（あてはまる）」と回答した児童の、算数B問題の回答状況

ところで、このような調査の結果が公表されるたびに「あれもできない、これもできない」といった、ネガティブな面ばかりが強調されてしまいがちである。その結果、「〇〇ができない子どもが多いことが課題であるため、△△に重点を置いた指導を行う」といった

授業改善計画が立てられてしまうことが多い。しかし、たとえば全国的な傾向と比較して「学習意欲の高い子どもが多い」ということがわかれば、子どもの学習意欲の高さを活かした授業を展開するようになるといったこともまた授業改善といえるのではないだろうか。「不足しているものを補う」だけでなく「子どものよい面に適応的な指導」や「よいところをさらに伸ばす」こともまた、子どもの姿に即した授業改善であるという視点を持つようにしたい。

#### 3.4 教育及び教育施策の改善にあたって留意すべき点

このような学力調査を悉皆で行う是非はここでは論じないが、悉皆調査で行われ、すべての受験者が同一の問題を割り当てる形式で実施された全国学力・学習状況調査の利点として、すべての学校が同じ資料を持つことがあげられよう。この調査結果を活用した指導の改善を行うことは、授業改善の取り組みを交流する際に、どのような子どもに対して特に支援をねらったものかを、第三者にもわかりやすく説明できるようになるだろう。

#### 引用文献

Au, W. (2007) High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36, 258-267.

注：本稿は「指導と評価 2008年2月号」に筆者が寄稿したものを一部加筆修正したものである。



特別寄稿

# イギリスにおける近年の教育改革の動向とその影響

Roy Lowe (ロンドン大学客員教授・前英国教育史学会会長)

## この講義の目的

イギリスにおける教育改革は継続的に行われている。現在も教育に対する政治的関心が全く薄れたり、変化のペースが減速する兆候は見られない。この講義では、イギリスの教育における変化の本質、時期、歴史的起源と特徴そしてその影響に関するいくつかの課題に関して議論したい。この講義は私にとって容易ではないが、最善を尽くす所存である。以下に述べることは、一個人の見方である。私は教師として 50 年間仕事をし、教育史学者としては 40 年間研究活動を行ってきた。できる限り客観的な視点での考察を試みるが、一人の研究者がより広範囲な見方ができるというつもりはない。私は自分のこのようなキャリアや人生経験はとても幸運であったと考えている。それらの経験やキャリアをイギリスの教育改革の動向の研究に有効に生かす機会を与えられ、またこの講義においてもそこから得られた知見を生かしたい。

通常イギリスでは 1976 年を人々の教育に対する新しい動きが始まった年であると考えられる。当時の首相であるジェームス・キャラハン (James Callaghan) が 1976 年秋に、ラスキンカレッジ (Ruskin College) において行ったスピーチ<sup>1</sup> (James Callaghan's Ruskin Speech) は、政府が教育に対してこれまでとは異なる新しい興味関心を向け始める原動となったと考えられている。それは、在任中の首相が非常に現実的な見方として、少なくとも教育に関する限り現状のままを継続できないであろうという考えを明らかにした時であった。教育は国民に対して報告する責任があり、そのコストは政府によってより厳格に管理されるべきであるとした。しかしながら、近年の私の著書の中で指摘しているが、多くの批評家や研究者が述べているほど、私はこのキャラハン・スピーチがそれほど重要な分岐点ではなかったと考えており、また、キャラハン・スピーチのような先駆的な動きは

---

<sup>1</sup> 1976 年から 79 年まで首相として労働党政権を率いたジェームス・キャラハンが、オックスフォード・ラスキン・カレッジにおいて行った、いわゆる「大討論会 (The Great Debate)」のことである。総合制中等学校の教育の質を問題とし、教育水準の低下が経済水準の悪化を招くのではないかという懸念のもとで、経済力再生を目的とした産業界への人材養成・人的能力の開発を急務とした内容である。

1970年代の状況の変化を考慮すると避けられぬことであったということに対しても異論がある。本講義において時間的余裕があれば、この1970年代の背景とキャラハン・スピーチに関して言及したい。これについては私の著書を読んでいただければ、その根拠が理解していただけると思うが、この講義の理解を容易にするために、さしあたり1976年あたりに重大な変化が起きたであろうと見なして講義を進めたい。この講義で述べる教育改革はすべて1976年以降に起こったものである。私がここで講義することは、1976年以前と以降における政策と結果の相違を特定し、それらの違いを歴史的視点から説明することである。

## 既存の状況

まずはじめの問いは、“何が改革されたのか？”というものである。この問いに答えるために、第二次世界大戦後に発展した教育制度の主な特徴の概要を確認する必要がある。1950年代の豊かさの到来が、短期間であるがイギリスの特徴的な教育機会の拡大をもたらした。初めて全ての子どもが中等学校レベルまでフルタイムの教育を受けられるようになった。1947年と、再度1972年には就学修了年齢が引き上げられ、校舎の建設が、まず初等学校、次に中等学校について行われた。高等教育に関する答申である1963年のロビンズ報告書の提出を受けて、大学とその他の高等教育機関にも校舎建設が拡大された。しかし、恐らくこうした拡充期におけるもっとも重要な点は、上述のような変化が教師という職業が広く社会一般また政治家からも疑問視されていなかった環境で起きたということである。教師は最善を知っているという認識は広く社会に受け入れられていた。これらの状況を受けて、“何が教えられるか”また“どのように教えられるか”という両方について、学級内において大きな変革が興った。しかしこれも、私の近年の著書において議論していることであるが、このような教育学における変化はほんの一部の学校で起きたものであった。また、このような展開に対して、特に多くの教師が伝統的な教授方法と厳格な規律体制を好む、選抜を伴う中等学校であるグラマー・スクールでは強固な反対があったと私は反論したことがある。

ここでは、これほど複雑な課題に対して、歴史的視点から一般化することの難しさを強調したい。多くの他の国々と同様に、イギリスにおいてもその社会階層は実に多様であることを忘れてはならない。各都市や各大都市圏には、住民が裕福であったり、その他の住

民は粗末な家に住んでいるような地区が混在していた。イギリスのさまざまな地域における異なる雇用形態は各地域がかなり多様であることを意味していた。近年、多くのメディアにより取り上げられている課題である富裕層と貧困層の加速する格差もまた、イギリスの教育制度を歴史的視点から一般化することを困難にしている一要因である。したがって、一つの教育制度を説明することは極めて難しい。ある地域は旧式の校舎があり、他の地域は最新のデザインの校舎がある。多くの生徒が最低義務就学年齢を超えて高等教育に進学している地域もあれば、その逆の最低義務就学年齢で教育を終える地域もある。保護者が高い割合で、貧困者を援助する所得補助やその他の扶助を受けている地域がある一方、多くの保護者が私立教育を選択できたり、あるいは少なくとも就学期間中、子どものためのかなりの（制服や学用品のような）補助的出費をまかなえる地域もある。これほど複雑な現状であるため、単一的で簡潔な定義は不可能である。別の論文において、教育制度に対する郊外化<sup>2</sup>（suburbanisation）の影響に関して議論した。本日の講義の目的上一つの単純な結論として、全ての一般化は危険であるということが指摘できる。

## サッチャー政権の改革プログラム

マーガレット・サッチャー（Margaret Thatcher）は4年間（1970-74年）教育大臣を務めた後に、政権の座に就いた。サッチャー首相は、選抜制度を持つグラマー・スクールの多数を廃止に追い込むことになった教育大臣の時期に（偶然にもそして彼女の意志に反して）、総合制中等学校制度に対して反対していたが、中等教育制度の総合的再編成に関して多くの計画を提出していた地方当局からの反発を受け、サッチャーの意向は頓挫した。そのことから、1979年、サッチャー首相のもくろみの一つは、中央政府の政策を妨害する地方当局の権力を弱体化することであった。サッチャー首相はいくつかの方法を用いてそれを実行に移したが、もっとも悪名高いのは“rate capping”と呼ばれる中央政府が地方徴収税額の上限を定めたものであった。その結果、地方当局は教育のような公的サービスに支出する歳出額を制限された。その後、サッチャー首相がより自信を深めた時に、中央政府の指令（地方当局に指令を出す回状（circulars）、あるいは1988年教育改革法のような政府の法令（acts））を用いて、中央政府の権力の中央集権化を確実にした。この点において、サッチャー首相はその後の首相たち、特にトニー・ブレアにより継続される（単な

---

<sup>2</sup> 都市の人口が中心部の密集地から外縁部の住宅開発地へ移動し、その結果都市圏の住民や生産・消費活動の多数が校外に移転する現象である。

る継続ではなく、より加速されたと分析する人もいるであろう)一つの流れを作った。つまり、イギリスにおける近年の教育改革の第1の特徴は、中央政府による権力の中央集権化と地方当局の弱体化である。戦後の合意について批評家が述べていた、中央政府、地方当局、学校間の広く認識されていた三者権力という体制が崩壊した。その後、イギリスにおける教育政策は中央政府による方向付けが強化されるようになった。

第2に、サッチャー改革における重要な要素として、中央政府による学校カリキュラムのより正確で詳細な管理を挙げることができる。中央政府は教育制度全体の規制を強化することと同時に、学校内部における日々の出来事を管理することを検討していた。つまり、この管理の例として1988年教育改革法により導入されたナショナル・カリキュラムが挙げられる。教科別諮問委員会 (Subject Panels) が設立され、各教科において何を教えるべきかを取り決めた。これは非常に多くの示唆を与えた。第1に、それまでの30年間に教科の統合やカリキュラムの総合化において、数え切れないほど多くの試みがあったが、学校で行われたことは古い教科ごとの名称でカリキュラムの検討が行われ、別々に扱われることについてはほとんど疑問視されなかった。その全ての展開は単に無視されたか、あるいはもしその展開についてコメントされても、その展開は経験や進歩主義に対する教師の行き過ぎたコミットメントの証として受け止められた (経験や進歩主義は現在では、少なくとも権力の座に就いている政治家にとっては流行遅れとなっている)。ただ、この“改革”の重要な意味は教師の役割が必然的に変化したということである。つまり、教師はそれまで学校現場で起きていることを自分で管理したが、他の人の情報を伝達する者になった。このことは1988年以降加速した動きのきっかけとなった。

第3は、学校は、教育を製品と見なす批判的消費者として見られる傾向が強まっている保護者に対して、より説明責任を求められるようになったことである。それを実現するためには、保護者は学校経営に関するより多くの発言権と、子どもの通学する学校に対してより多くの選択肢が与えられなければならない。長年に亘り、進歩主義教育者は、教師に対して保護者との連携を要求し続けながら、保護者に対してはより深い学校への関わりを求め続けていた。“ラディカル・ライト (radical right)” の政治的議論が台頭し (もっとも有名なものは1970年代後半と1980年代初期の黒書)、保護者により支配的な監督的役割が求められた。この動きは学校理事会 (1950年代と60年代は教師はかなりの

自由裁量が与えられていたので、ほとんど停滞していた)の改革を通して実施され、1984年の「保護者の学校への関わり (*Parental Involvement in School*)」の法令と「1986年教育法 (第2: Part Two)」によって、保護者は学校経営に対して大きな権力を握った。これらの法律により、保護者は学校理事会の保護者枠メンバーになることが要求された。大規模校の学校理事会では、保護者枠に5席が与えられた。教師は自分たちのカリキュラム計画を学校理事会に提出することを義務付けられ、学校理事は全ての保護者に対して学校で教えられる内容を報告する組織となった。実際には数年後に、教師は保護者枠の学校理事と協議・連携しながら、教師自身による到達目標の設定を継続的に行う状況にいたった。私は1980年代に保護者枠の学校理事であった経験から、当時、教師が私の前でカリキュラム計画の概要を説明しなければならなかった時に、私自身がストレスを感じたことを今も覚えている。

保護者が選択できたその他のことは、自分の子どもが通学する学校を選択であった。まず、特に、キース・ジョーゼフ (Keith Joseph) が教育大臣を務めた期間、政府は“バウチャー”制度の構想を検討していた。その構想によると、児童生徒は学校に通う権利があることを理由として、保護者は自分の子どもを通学させる学校に関して実質的な支配を持ち始めることとなった。後に、バウチャー制度は政治的課題が多すぎるという判断になった時、サッチャー首相は、“キャッチメント・エリア (catchment areas: 特定の地域に居住する児童はその地区にある学校に通学する学区制を意味する)”に関する学校と地方当局の権限を取り上げることを1988年教育改革法にもとづいて決定した。その代わり、学校は在籍する児童生徒数に応じた財政支援を受けることになり、保護者は学校選択する際には家からの通学距離ではなく、教育学的理由による選択が可能となった。つまり、私の著書の中で議論したように、子どもがバウチャーになったのである。したがって、実態は全くバウチャー制度と同じであったが、これは同レベルの政治的議論を引き起こさなかった。

歴史的視点より見ると、このことは全て消費者主義の台頭の一部として考察することができる。その台頭により、強力なマスメディアを有する富裕な近代社会では、個人が自分の生活のさまざまに広がる分野に関して選択を求めるようになった。以前は単に休暇先の選択や、家の壁の色や様式を選択であったが、現在は子どもがどこでどのような教育を受

けるのか、さらにどのような医療を受けるのかまで関心が広がった。私は（一部の批評家が選択の問題と呼んでいる）このような状況の大半は錯覚であると考える。（例えば、校舎や教師など）制限ある資源で成り立つ社会においては、単純に保護者による選択が十分に機能することはない。その事例として、バーミンガム市近郊にある、中等学校2校が所在する一地区を考えてみよう。例えば、その地区に住む保護者の大多数がそのうちの1校に自分の子どもを入学させる選択をする場合、どのようなことが生じるであろうか。そうした選択は両校にとって重要な意味を持ち、恐らく管理不能となろう。もちろん現実的にはそのような事態は発生しないであろうが、ある一定の基準（例えば、通学距離や、場合によってはインタビューの実施など）が導入されるべきである。実際のところ、保護者による選択は行われているが、最終的には学校と地方当局が選択した結果となっている。つまり、それは、多くの人々が指摘するように、政府は選択が廃止されると宣言している一方で、陰から別の選択を再導入したのである。ただ、サッチャー首相の改革議案の中で、保護者に（学校理事会の枠や学校選択などの）権限を与えることは2番目に重要な要素として見られている。

サッチャー首相の教育的課題の中で、第4の要素として識別できることは、これまで述べた変化による必然的な結果として、学校間の競争が激化したことであった。校長と学校理事会は公的存在である学校として、より門戸が開放された教師採用を、地域の住民、特に今後学校への入学を控えた児童生徒の保護者の目にどのように映っているかを、これまで以上に意識しなければならなくなった。サッチャー首相は、キース・ベーカー（Keith Baker）の1988年教育改革法時代の議論に導かれ、各学校の試験結果と視学官（現在、一部のケースでは、成功していない学校の実名と不名誉の公表に対して責任を負うことになった）の正式な報告書の公開に同意した。これは学校監査の構成と役割を見直す契機となった。しかしながら、結局、学校と学校制度は、このような取り組みに加え、立ち上がった報道や有力メディアからの注目によって、これまで経験したことがない方法で公の関心にさらされる状況になった。このような流れを擁護する人たちは、このことを教職に対する‘とっくに期限の切れた警告’<sup>3</sup>と見なした。学校内部の者、特に大都市の荒廃した地域の学校に勤務し、困難な仕事をしているにもかかわらず感謝されない教師たち

---

<sup>3</sup> ‘とっくに期限の切れた警告’とは、学校がメディアの注目を得るようになったことが遅すぎたということをこのように比喻を用いて表現したものである。

は、社会的承認を勝ち得るために必要な外部試験の目標を達成することが、自分たちの支配を超えた事由によりほとんど不可能であることが多いため、試験結果と学校監査の報告書の公開は教職に対するもう一つの外圧であるとみなした。

最後に、サッチャー政権の教育改革（これは用いても強すぎる表現ではないと思う。これらは議論が尽くされた重要な政策変更であった）の第5の要素は、教育分野における新しい経営管理主義（**managerialism**）の台頭である。教師は以前、児童を教え鼓舞する能力や、また児童の学習や進捗状況を管理・計画する能力によって名声を得ていた。現在は、公的目的のために学校を紹介したり、日々の学習を調整したり、究極的には、他の学校を選択する可能性のあった児童生徒を自校に呼び込むという上級管理職チームの能力が重要となった。経験豊かなクラス担任の教師が教育制度を通じて厳しく鍛えられる、またそうあるべきであり、その結果教師は立派な校長になるという前提は徐々に疑問視されることになった。ラディカル・ライト派のレトリックは経営管理が重要であるという考えを内包しており、一方、右派の多くは、経営管理能力が現時点まで教育においてかなり見落とされてきたという政治的見方をした。多くの変化がこの転換をより強調した。在職中のトレーニング（**In-service courses**）では授業や教育学に関する内容を削減し始めた一方で、経営管理の側面を重視するようになった。教師は上級管理職を経へて校長職に就くルートと、在職中のトレーニングで取得される段階的な資格（教師たちの校長職への適格性を証明する）の双方を意識し始めた。このような方法により教育制度はより経営管理的となり、私がこれまで述べてきた点と同様に、現時点では、これら一連の動きが逆戻りしたり、衰えるような兆候はほとんどない。

サッチャー政権の教育改革から話題を変える前に、**2点、確認しておきたい。まず、これらの政策は多くの点でその時代の広範囲の政治と思考を反映していた。**私の著書の中で議論しているが、マーガレット・サッチャー首相の教育への取り組みにおいて、4つの固有の基礎的前提があった。1つめは、自由市場原理に対するアピールであり、これは市場が影響力を持っている時期により大きな反響を引き起こした。これはこの時期の教育政策の基礎をなしている中心的な前提であった。2つめは、いわゆる“保護主義（**preservationism**）”と呼ばれる強い要素であった。これにより、その時代の思想を支えているのは衰退しつつある社会概念であったことを示唆したい。サッチャーはしばしば



“ビクトリア時代の価値”を引用した。問題がなく誇るべき歴史を持ち、内部・外部を問わず大規模な変化の応酬を経てきた安定した社会というのは、その当時の保守党の思想の強い要素であった。これは、生じている変化の多くが、既存の慣例や価値を脅かすものと考えられていた教育政策に明らかな示唆を与えた。授業の変化は、これらの中で最も議論を巻き起こした。3つめは、強い連合王国（nationhood）への希求であった。これは特に特定の教科、歴史、地理あるいは宗教において見受けられた（その当時のイギリスでは、移民の流入が起きていることを忘れてはいけない。移民の流入によりもたらされたものは、習慣、宗教そして生活様式などにおいて、多くの人々がイギリスの“伝統”と見なしていたものとはかなり異なるものであった）。連合王国は、社会における最善のものを保護・維持する必要があった。つまり言い換えれば、その保護・維持を教育制度の中で実践することが最善であった。4つめは、サッチャー首相の教育政策では、悪化している経済状況を立て直す方策の一つは、教育を通じた活性化であると繰り返し唱えられた。これは学校における科学技術を強調し、（1986年の保守党の党大会で宣言された）シティー・テクノロジー・カレッジ（City Technology Colleges）と、その数年前に、テクニカル・ボケーショナル・イニシアティブ（Technical Vocational Initiative）の布石となった。これは科学技術の強化を要求しただけではなく（財源支給においてマンパワー・サービス・コミッション（the Manpower Services Commission）を用いたので）、（当時学校に財源支給をする唯一の組織であった）地方教育当局の権力を弱体化させ、学校にこれまでに経験したことがない手段による財源確保を強要した。

次に、これらの政策が巨大な矛盾を内包していた点について述べる。その矛盾はサッチャー的思考の根源にあり回避できないものであった。ニューライト（New Right）（或いはラディカル・ライト：Radical Right）の思考には本質的に相容れない二つの矛盾する流れがあった。一方、ネオ・リベラル（Neo-Liberals）はフリードリヒ・ハイエク（Freidrich von Hayek）の思考に大きな影響を受けた。フリードリヒ・ハイエクは、完全に規制緩和化された自由市場経済を信望し、（西ヨーロッパで発展した）家族を社会再生に重要なものと見なした。そのような考え方は、1975年にピーター・クラーク（Peter Clarke）によってより明確化された。その時、彼は、保守党の中にある‘国家の仲介は必要である’という考え方が真の敵であると述べた。一方、ネオ・コンサーバティブ（Neo-Conservatives）の人々は、それらと反対の立場を取り、1977年以降コンサーバティブ・

フィロソフィー・グループ (the Conservative Philosophy Group) とセインズベリー・グループ (the Sainsbury Group) とともに活動し、中央政府のコントロールの強化を支持した。‘自由は保守党の思考の中心にはなりえない’ と宣言したロジャー・スクルトン (Roger Scruton) は、その代弁者の一人であった。マーガレット・サッチャー首相は (ネオ・リベラルとネオ・コンサーバティブの) 思考の両面を彼女の教育的課題に取り入れようと努力して、本質的にはつじつまが合わない政策に必然的に深く関与した。教育政策の決定において、このような矛盾する流れが 21 世紀の始めまで 10 年間も生き残ったということができる。それ以降、それぞれの政府は教育的プログラムの中で (ネオ・リベラルとネオ・コンサーバティブの) 両方の方針の要素を具体化しようとしてきた。私の意見では、これらの政策は、自ずから機能しないことが明白であり、長期的観点より判断すると、あるレベルと程度において失敗することが避けられぬ運命であった。恐らく、少なくともイギリスの近代教育政策に対する批判の一つとして、中央政府は、有力な報道が特定した条件の中から、機能するあるいは機能しそうなものを試した結果、そのような政策が立案されるに至った前提や理念がうやむやになり、否定されることにつながった。

### ジョン・メイジャー政権における政策の継続性

ジョン・メイジャー (John Major) は 1990 年から 1997 年まで首相を務めた。その政権下では、サッチャー政権が導入した政策の方向性は継続された。教育政策上、大きな変更は全くなかった。実際には、さして大きな転換ではないが、教師たちと決着を図るための政策が 1 つ 2 つ見受けられる。教師の給料における新しい取り組みとして、‘ゴールド・スター (gold star)’ 教師の褒賞制度が 1990 年に導入された。同じく、保守党は 1992 年の選挙マニフェストで、‘マグネット・スクール (magnet school)’ と呼ばれる (多くの保護者を惹きつけた) 学校を定義付け、報奨金を支給すると明示した。1992 年 7 月に発行された白書、**選択と多様性 (Choice and Diversity)** において、‘場合によっては産業界とのパートナーシップを伴う、異なるタイプの学校や特定教科に特化した形態の学校の設立’ を期待すると宣言した。しかし、私の最近の著書の中で示したように、その当時の教育政策の多くは、ある程度上手く機能する、あるいはある程度教師たちに受け入れられるナショナル・カリキュラムの改訂版の作成が中心であった。この時期、多くの教師が仕事への不満を述べ、実際に離職した教師も多く、かなりのストレスを受けていたことは明らかであった。教師との妥協点を見出すよりむしろ、教師は合意を強要されることが多かつ

た。

## ニューレイバーと教育政策

もっとも驚くべき（そして恐らくもっとも重要な）政策展開が行われたのは、トニー・ブレア（Tony Blair）首相の在任中であつた。多くの人々はトニー・ブレア首相がサッチャー政権時代の行き過ぎたやり方を是正するものと予測していたと思うが、実際には、労働党政権下で、変化のペースはむしろ加速し、政策が転換される兆しは見られなかつた。

しかし、もっとも驚くべき政策展開は、政策形成への大きな示唆を与えるであろう政府の新しいやり方だつた。ブレア政権は常にパブリック・イメージを重視した。大臣たちは国民を意識してこれまでにないほど政策展開に熱心な姿勢を示した。政府は、報道を利用して指令と法案を発表し、多忙な政府のイメージを作り出した。ブレア首相は教育を選挙キャンペーンの最重要課題としたので、教育がこの流れが顕著である一つの政策分野であることはさほど驚くものではない。ある批評家はこの状況を‘政策立案の異常発生’と呼んだ。10年間のブレア政権中に、数え切れない指令と回状および報道にくわえ10の教育法が制定され、新しい政策が展開された。*ザ・タイムズ・エジュケーショナル・サプリメント紙* (*The Times Educational Supplement : TES*) はそのことを‘毎日の発表と一日おきの漏洩’と呼んだ。政府のこの新しいやり方は、政府内の職位が高い人々さえも悩ませた。短期間、教育大臣を務めたエステル・モリス (Estelle Morris) は、辞任後に、報道陣に対して、首相の干渉に関する不満を漏らした。“NO.10<sup>4</sup>は法律を作るだけで、判断を下さない！彼らはアイデアを出し、あれこれ言い、そして次のアイデアを考える。私はかつて‘ちょっと待ってください！私はまだその前のアイデアについての提案で忙しいのですが！’と言っていたものです”と述べた。この不満は教育大臣だけが感じたことではなく、どのレベルであろうが教育制度に関わる全ての人々が感じたことであつた。ブレア新政府のやり方は、政策の方向転換と見えないかもしれないが、全ての政策展開と教育に従事する人々のやる気に影響を与えた。

しかしながら、この混乱の中で、いくつかの潜在的で再三取り上げられるテーマがブレ

---

<sup>4</sup> イギリスの首相官邸はロンドンのダウニング街 (Downing Street) の10番地にあることから、“No.10 (number 10)” と呼ばれることが多い。

ア首相の教育改革の中に見える。一つは、計算能力と読み書きの重視である。つまり、ブレアの教育政策における最初の重要なテーマである‘コアカリキュラム (core curriculum)’の強調である。ブレア首相はサッチャー政権下で始まったこの計算能力と読み書きの重視を継承した。社会一般が学校制度の結果について判断を下すことを望んでいる状況では、当然のことながら、それは測定可能で総合的なものにより判断されることが必要である。読み書き計算の能力は、義務教育を修了した生徒の雇用可能性 (エンプロイヤービリティ: employability) に関する報道機関の関心を反映すると同時に、この要求に合致した。デイビット・ブランケット (David Blunkett) が、労働党が政権を執ってから1ヶ月以内に、初等学校の全児童が受験するスタンダード・アセスメント・テスト (the Standard Assessment Tests) において、読み書きで80%、計算で75%を合格目標とすると発表したことは驚くことではなかった。教育批評家のロビン・アレクサンダー教授 (Professor Robin Alexander) は‘基礎教科を重点化し、その他の教科を無視すること’は誤りであろうと批判した。しかし、この核教科を重視することは、教育制度をより責任あるものとするほとんど必然的な結果であり、この方針は現在まで存続している。

ブレア労働党政権の教育政策の立案における2つめの要素は、より専門性に特化した柔軟性ある中等学校の発展である。注意すべきは、これはもちろん労働党の長年に亘る総合制中等学校に対する方針を全く覆すものであり、実際のところ労働党は、全ての (あるいは少なくともできるだけ多くの) 生徒が一つの形態の中等学校による公的制度のもとで学ぶことを希望していた。このブレア政権の政策は1997年以降段階的に展開された。まず、1997年5月に出版された白書、*多様性と卓越性 (Diversity and Excellence)* により、エイディッド (aided)、ファウンデーション (foundation)、コミュニティ (community) と区分される3タイプの中等学校が提言された。2001年3月までに、ザ・タイムズ紙 (*The Times*) は‘労働党の大きな野望はトーリー (the Tory: 保守党) のスペシャリスト・スクールの方針を採用し、それを拡大することである。総合制中等学校は言語、数学、音楽などの分野で専門特化する方針は許可され、その見返りとして、生徒の10パーセントを自由選抜することになる。2006年までに中等学校の半分がこの方針に沿って専門特化すると見込まれていたため、労働党は別のヒエラルキーを作り出しているという批判を招いた’とコメントした。ある批評家は、これは (労働党が長年にわたり廃止するために闘った) 旧式の悪名高い11歳時選抜の時代への逆行であると指摘したが、

労働党政権はその新しい方針を続行した。2000年初頭において、(特にルース・ケリー (Ruth Kelly) が教育大臣であった間)、フェイス・スクール(宗教学校: faith school)の設立が支援された。このフェイス・スクールは宗教組織により経営される学校である。2006年初頭、ザ・タイムズ・エジュケーショナル・サプリメント紙は、政府が奨励している新設のシティー・アカデミーのほぼ3分の1が宗教組織により設立されることを指摘した。これは、これらの学校に対しカリキュラム面を管理する権利を与え、(1870年に開始した)イギリスの教育の中で宗教学校と非宗教学校の既存の共存の終焉ではなく、むしろ継続を意味した。2006年春に、法律の制定により全学校は自己財産を保有し、全教職員を雇用し、独自の入学定員数を設定するトラスト・スクール(財団学校: Trust Schools)になるための申請ができるようになった。これは実質的にはサッチャー首相の教育政策に内在した矛盾の延長であった。一方で、学校は自分たちの社会的地位や勤務状況を決定できる広範囲の自由を与えられ、しかし一方では、それらの学校で何を行うべきかに対して確固たるものを持つ中央政府からの指令や政策方針が増加していた。

ブレア政権の教育政策立案における3つめの要素は、教師に対する特定の処遇方法である。大臣たちは(そしてトニー・ブレア首相自身も何度も)、教師たちに新しい合意を受け入れるよう促すためにメディアを繰り返し利用した。教育政策あるいは学業達成が報道からの批判を浴びた場合、教師が教師に求められる要求に対して協力しない、あるいは対応する能力がないと非難されることは日常的であった。つまり、私の意見では、ブレア政権の直接的結果は、教師たちが受けたストレスの増加であった。この点に関しては、私の最近の著書で広く議論したので、そちらを参照して欲しい。しかし、具体例の一つとして、ブレア政権が1999年10月に教育制度を改革する目的で、学校に現存する“言い訳文化(culture of excuses)”を非難するため、スーパー校長に年間7万ポンドの報酬を支給するという事実をザ・タイムズ紙に‘漏らした’。この政策の特徴の一つとして、教師間の階層化が促進され、より成功し協力的な教師は高額の報酬が与えられるようになった。

2003年秋になって、ブレア政権の教育政策における最後の要素が明らかになった。それは学校における‘個別の学習(personalised learning)’への動きである。現実には、2005年の選挙中、労働党のマニフェストの教育節の見出しとして、‘個別の学習を促進し、大量の落ちこぼれを作る状態に後戻りしない’というスローガンが用いられた。この政策の

問題点は、話し合いを繰り返して合意されたというよりも、大臣たちのレトリックから自然発生的に起きた政策のように見えたこと、そして、個別の学習が何を意味するのか明確に理解できなかったことである。ロンドンのある学校の校長は、‘週に 500 名以上の生徒を教える教師にとって、生徒個人の学習方法に合わせた計画を作成することは無意味である’ と書いた手紙を報道機関へ送った。

### **教育学，教師の教育活動（classroom practice），カリキュラムの影響**

この3つの課題は一つずつでも講義が成り立つ（あるいは一冊の本が書ける）ものであり、ここでは時間とスペースが限られているため、学校の日常においてこれらの変化が主に示唆するものについて暫定的なものを提示する。私は、これらの取り組みでは4つの結果が特に重大であると考え。まず、1点目は、**（毎日の教師の教育活動と同様に）教育制度そのものがかなり官僚化されたことである。**この新しい政策的な決着で求められるモニタリングでは、これまでよりもはるかに大量の事務書類が必要とされた。これにおいて、教育制度は、社会と（地球的規模でも）国民生活全般に影響を及ぼす傾向を真に反映していた。リーバーヒューム（Leverhulme）報告書は‘校長は机の上にある大量の書類の山に色を塗った・・・事務処理の時間が増加するに伴い、児童生徒と過ごす時間が減少している’と1990年1月に報告した。しかし、私はこれらについてより微かな効果もあったことを著書の中で指摘した。ある人が‘チェック式で回答する新しいシステム’と呼ぶ手法は、教師が教育活動で重視することそのものが変更された、ことを意味した。つまり、年月の経過とともに教師の教育活動はこのような官僚的要求により変更や規制を受ける対象となったのは明らかである。授業で使用される教材が書類確認として容易になっただけではなく、教師自身が他の人の情報を伝達する者にますますなっていた。

上述のようなことは単に政策転換の第2の重要な結果をもたらす一要因に過ぎないが、このことは教師の教育活動に直接的な影響を与えた。これには2つの要素があった。まず、カリキュラムそのものが読み書き・計算の基礎により集中するようになった。中央政府が圧力を増加させた結果として、教科分野の一部が相対的に軽視された。しかし、次に、教授法では、教師が何らかの方法で（自分なりのやり方を）試みることはかなり困難になった。多くの授業（特に初等学校レベル）はより‘教師中心’になった。教師は、児童を授業ごとに明確に特定された成果に導く必要性を感じていたことから、教師にとっても

自由な議論に繋がる‘オープン’クエッション（自由回答式質問：open questions）を用いることはより困難になった。これは、教師の教育活動の変化に対する大まかな概要であるが、私はこの見方が比較的正確であると考えている。

第3は、これまでの重要な結果から明白であろうが、教師たちの不満の増大である。1997年に労働党政権が誕生してから、ピーター・モーティマー（Peter Mortimore）、ロンドン大学教育研究所所長（Director of the University of London Institute of Education）は、‘我々の教育制度が直面している本質的な危機は、ザ・タイムズ・エジュケーショナル・サプリメント紙に最近3週間に掲載された625ページの教師の求人状況を見れば明らかである。校長や教師たちに現職に留まる価値があることを早急に説得する必要がある’と警告した。1999年に、トニー・ブレア首相は、‘依然として教職のある部分に悪影響を与えている“言い訳文化”’のことを公に言及した。中央政府と教師たちの間には深まる溝が横たわっていた。これは、中央政府が教育目標を達成する可能性を低くするであろう。特に、依然として教師不足が危機的状態で、同時に、現職の多くの教師たちは中央政府の提案に対して誠実に取り組む意欲に欠けていた。

第4は、日々の教育活動への関わりは薄いですが、学習内容を決定する際には重要な役割を担うものである、（保守党でも労働党であっても）政府による‘ラディカル・ライト’のレトリックを引用する下準備が整ってきたことである。このレトリックは初め有名な黒書の中で用いられたが、現在では一般にメディアを通して見られる。興味深いことに、最近の私の著書の中で述べたように、教育制度内の主な人物（クリス・ウッドヘッド（Chris Woodhead）主席視学官など）は、近年のレトリック展開に重要な役割を担った。ウッドヘッドは頻繁にそして広く行った演説の中で、教職そのものが必要な改革を導入することに不適切であるか、または、時代遅れの概念の‘進歩主義’に固執しているかのいずれかであると述べた。私は著書の中で、マスメディアや一般社会の期待感の変化が、教育を公に議論する状況に変容させたと詳細に指摘した。上のことは、教師が児童中心主義教育の危険な概念に固執しているという近年の概念を展開させた。政治家（政党に関わらず）にとって、より発展した革新的な教育改革の必要性を議論するためにこの（教師が児童中心主義に固執しているという）信念体系を利用することは容易である。近年のこれらの議論の中で作り上げられた（教師が児童中心主義に固執していることと、政治家が教育

改革を議論する際にそのことを利用するという) 固定観念は誤りであると、私は考えている。

## 学校監査における、近年の改革の特徴と影響

この講義では学校監査についても簡潔な要約に止めておくことにする(著書の中で議論しているので、そちらを参照して欲しい)。イギリスの学校制度の歴史は、どのように視学官が理解されるかはその時代に与えられる役割によるものであることを示している。学校監査制度が、教師の給料査定をする目的で、児童生徒の学力向上を調査するために1863年に設立された時、視学官と教師たちの間に非常に深い溝が生じた。視学官は恐れの対象となり、そのイメージが払拭するのに約1世紀の年月が必要であった。第二次世界大戦後から長い間、教師がカリキュラムや職務に対してかなりの自由裁量を有していた時、視学官は教師を批判するよりも、一般的にカリキュラム開発の助言や公表が主な任務だったため、助言者あるいはカウンセラーのような存在であった。

サッチャー政権やブレア政権の改革によりこの全てが変化した。学校監査は再構築された。つまり、その役割は再定義され、公的イメージは一変した。簡潔にいくつかの変化を指摘すると、まず、教育科学省(the Department for Education and Science)内にアセスメント・パフォーマンス・ユニット(the Assessment of Performance Unit)が1974年に設立された。現在、学校監査のいくつかの業務は教育事務局内で直接に対応されている。次に、1980年代に監査報告書が公表されると発表された。つまり、新聞や保護者に学校を攻撃する材料を与えるということで、この機関は教師を公的に批判するものになった。このことが教師たちの学校監査に対する見方を大きく変えた。しかし、その公表を行うために、事務書類に関して、学校監査はより厳密になった。教職内のその他の全業務と同様に、監査業務は必然的により官僚的になった。ある視学官が‘1980年から1992年は、学校監査と手続きの継続的な構築と制度化の特徴を有す・・・大臣達が“水準(standards)”を気にしているというニュースが1980年後半に公表された時はかなりの衝撃であった’と説明した。過去では試験結果は教師の有効性というよりも、児童生徒個人の能力を反映したものと認識されていたので、さして重要ではなかったのであるが、試験結果の公表が学校監査の主な仕事となった。‘監査視点(inspection criteria)’と業績指標(performance indicators)の重要度が増加するに伴い、視学官たちは教育的発展に対してより一般的な



コメントをする自由がなくなった。しかし、新しい教育方針を導入するために学校監査を利用することで、政府は学校監査業務とその役割の両方を容赦なく転換した。1990年初期、ケネス・クラーク（Kenneth Clarke）が国務大臣を務める間、学校監査はさらに再構築された。現在では視学官は教職経験者以外からも採用される。批判管理のための体制は、教職以外の分野での管理職経験者を必要とするであろう。成功した教師としてだけではもはや十分ではない。学校監査は教育省から独立し、教育水準監査院（the Office for Standards in Education : Ofsted）として再創設された。政府はこの独立行政法人を設立することで、Ofstedを自律させ、従来は担当する必要のなかった任務を担当するよう強制した。そのもっとも悪評高いものが、学校の成功や失敗に関する報告である。主席視学官のエリック・ボルトン（Eric Bolton）は、学校監査はこれまで1世紀以上に亘り教育政策立案に影響を与えてきたような存在には二度とならないであろうと論じ、‘学校監査は脇に追いやられている’と批評した。ボルトンの継承者、クリス・ウッドヘッド（Chris Woodhead）がこれまでにない手段で教師とその専門性を批判する声明を引用する事実からも、その役割が変化したことが理解できる。学校監査は政府の政策導入のための道具となっていた。Ofstedは1997年までに281校の学校を失格校（failing school）として公表した。2004年に、ロンドンの学校の主席視学官を退職したばかりのビル・レア（Bill Lear）は、学校監査の新体制では、カリキュラムを自由化する見込みはほとんどなく、学校監査はカリキュラムの核教科を重点化し過ぎたと公表した。このことから、より貧困家庭出身の児童生徒にとって改善ではなく、状況を悪化させる不測の効果を生じてしまったと論じた。このことによって、学校監査の新しい役割と実施方法は学業成績を越えた示唆を生じてしまったことが明らかになった。

要約すると、学校監査におけるいくつかの重要な変化を簡潔に説明すると、外部の全人々に対して、学校監査体制の改革は比較的理解しやすいように見えるかもしれないが、実際は、当初の意図をはるかに越えた示唆を有することを提示している。誰が視学官になるか、何が学校監査の業務を行う上で必要か、どのような任務が与えられるか、どのように報告するか、中央政府組織の中のどこに位置付くか、などの問いは非常に重要である。つまり、教育サービスの中で、このような課題が実質的な社会的・政治的影響を決定付けるからである。このような変化の長期的判断は数年間では不可能であるが、学校監査において生じた変化がサービスや社会一般にとって重要な示唆を含むことは明らかである。

## 結論と今後の見通し

この講義の内容は私見に基づくものである。後の議論で時間的余裕があるかもしれないが、ここでは簡潔な考察に止めておく。まず、教育制度の主な改革はその制度を持つ社会広範囲に対して重要な意味を持つことは明らかである。職場は地球規模で変化しており、私の考えでは、教育政策の中で生じた変化は、多くの点で、社会で予測される変化はグローバル化に追随するものとして見なされるであろう。しかし、これらの改革の社会的影響も大規模である。教育分野に従事する人々にとって生活はより困難になり、直ぐに報われることは少なく、そして外部機関による管理はより厳しくなる。私の最近の著書で述べたように、子どもたちはこれまでに経験したことがない方法で、イギリスの教育制度の犠牲者となっている。正式な学校教育や教育と見なされるものも変化した。個人的体験や冒険そして子ども中心の実践のための機会は、学校外部からの要求により規制を受ける。この講義では十分に議論することができないが、その他の重要な示唆がある。それは、新体制は富裕層にとっては対応が容易であるということである。我々は（イギリスでは）社会の中にある既存の権力構造と、児童生徒に与えられる人生の機会を既得権化するという不測の事態を招く教育制度を作り出しているのかも知れない。富裕層は自ら認識していないが、その教育制度を利用して自分の子どもが享受する有利な立場を確認しているかもしれない。これはさらなる議論が必要な重要な主張であるが、結論において言及する価値がある。もっとも重要なことは、イギリスの近年の教育改革は学校で行うことを制限し、ある特定のスキル、結果、実践に過度に特化する状況を生じてしまったことであろう。私たちは教育と呼ぶものを、それまでとは異なる何か他のものに転換させてしまったのかどうかと自問している。もしこの上記の場合には、我々は到達目標を再確認する必要がある。変化はたとえ時に必要であっても、必ずしもいつも良いものだと定めた法律は存在しない。

## 参考文献

本講義の内容は以下の文献を参照としており、詳細は各著書の中で論を展開しているので、そちらを参照して欲しい。

- Roy Lowe, *Education in the post-War years*, Routledge, 1988.
- Roy Lowe, *Schooling and Social Change, 1964-1990*, Routledge, 1997.

- Roy Lowe, *The Death of Progressive Education: how teachers lost control of the classroom*, Routledge, 2007.
- Roy Lowe, 'Education policy', in A. Seldon and K. Hickson (eds.), *New Labour, Old Labour: the Wilson and Callaghan governments, 1974-1979*, Routledge, 2004.
- Roy Lowe, 'Education', in P. Addison and H. Jones (eds.), *A Companion to Contemporary Britain, 1939-2000*, Blackwell, 2005.

\* 原文を日本語に翻訳する際に、いくつかの用語に関しては（注）として説明を加えた。

\* 特に、「School Inspection」は「学校査察」と訳すことも考えられるが、学校を「査察」とすると表記した場合、学校に対する非支援的な第三者評価のように理解される恐れがあること、評価活動の強権的印象が強くなることなどから、教育水準監査院が行うインスペクション活動の特徴を考慮して、「学校監査」と訳した。

執筆者：ロイ・ロー教授（Professor Roy Lowe）

ロイ・ロー教授は、近現代イギリス教育史の専門家で、初等教育から高等教育まで幅広く活発な研究活動を展開されて、イギリスの教育史学界を代表する教育史家のお一人です。

前・イギリス教育史学会会長で、バーミンガム大学教授、ウェールズ大学スワンジー校教育学部長などを歴任され、現在ロンドン大学客員教授をしておられます。また、イギリス教育史学会（History of Education Society, U.K.）の会長や学術誌『イギリス教育行政・教育史』（Journal of Educational Administration and History）の編集長などの要職を歴任されてこられました。

これまでの研究活動や教育活動に対して、Order of British Empire（OBE）の勲章も授与されました。

翻訳者：舘林 保江

監査法人トーマツ パブリックセクター，元・国立教育政策研究所研究協力者

# **Recent Educational Reforms in Britain and Their Impact**

**Lecture to be given at the NIER, Tokyo on Friday 7<sup>th</sup> March 2008**

**Professor Roy Lowe**

## **The aims of the lecture**

The reform of the education system in Britain can be seen as ongoing. There is certainly no sign at the present of any abatement of political interest in education, nor are there any signs that the pace of change is about to slacken. In this lecture, I want to try to tease out some of the issues regarding the nature of these changes, their timing, their historical origins and significance and their impact.

This is a tall order, but I will do my best. What follows has to be seen as the view of one person. I have been a teacher for fifty years and a researching historian for forty. This lifetime involvement in education undoubtedly colours my view of what has happened to education in Britain, so, although I will attempt to be as objective as possible, I do not pretend that any one commentator can have anything other than a very partial view. But I do think that I have been lucky enough to have the kind of career experiences and life experiences which give me a chance to reflect usefully on these developments and that is what I will try to do here.

It is usual, and not unreasonable, to see 1976 as marking the origins of new attitudes to education in Britain. James Callaghan's Ruskin Speech, given in the autumn of 1976 certainly seemed to be the moment when government began to take a new interest in education. It was the moment when a serving Prime Minister made it clear that, in a very real sense, things could not continue to be as they were, at least as far as education was concerned. Education was to be answerable to its public and its costing was to be controlled more firmly by government. I have argued, in some of my recent writing, that the speech did not mark such a big watershed as most commentators have sug-

gested. I have also tried to argue that, given the changed circumstances of the 1970s, an initiative such as the Ruskin Speech was almost inevitable. I may have a chance to explain that view in our discussion later. You can follow my reasoning for this if you read my recent work on this topic. But, for the moment, in order to make sense of this session, it is acceptable to concede that something significant did seem to change at around 1976. The reforms that I am talking about today have all taken place since then. What I am seeking to do in this lecture is to identify the contrasts, in policy and outcomes, between the period before 1976 and since then, and then to try to explain these contrasts as best I can from a historical perspective.

### **The pre-existing situation**

So, the first question, obviously, is what exactly was being reformed? To answer that question it is necessary to outline some of the key characteristics of the education system as it had evolved since the Second World War. The coming of affluence during the 1950s had unleashed a brief period of very significant educational expansion in Britain. Now, for the first time, all pupils were educated full-time in school at secondary level. The school leaving age was raised in 1947 and again in 1972. A massive building programme was undertaken, first of primary schools, then secondary, and, following the 1963 Robbins Report on higher education, of the universities and other higher educational institutions. But perhaps the most significant aspects of this expansionary period were that this all took place in an environment in which the teaching profession was very largely unquestioned by wider society, certainly not by the politicians. It was widely accepted that the teacher knew best. As a result of this there was considerable innovation in the classroom, both in terms of what was taught and how it was taught. But again, I have argued in my recent writing that these changes in pedagogy were only partial, taking place in only some schools. I have argued too that there was a strong opposition to these developments, particularly within the grammar school sector

(that is the selective secondary schools), where many teachers preferred traditional teaching methods and a fairly strict disciplinary regime.

I want to pause at this point to emphasize the difficulties of making historical generalisations of this kind about issues as complex as this. It must be borne in mind that Britain, like many other countries, was extremely varied in its composition. Each city and conurbation contained areas some of which had inhabitants who were wealthy and others housed the poor. Different modes of employment in different parts of Britain also meant that the regions were very varied. In recent years the growing contrasts between rich and poor, which have been the subject of much press comment, have also been a factor. Consequently, it is very difficult to describe one single education system. Some areas have older school buildings, some newer of different design. In some areas a high proportion of students stay on beyond the minimum leaving age, in others the opposite is the case. Some areas have high proportions of parents on income support or other programmes to help the poor. Others have many parents who can afford private education or at least considerable ancillary expenditure (school uniforms and equipment) to support their children through school. A situation which is as complex as this defies any simplistic, one-line description. I have written elsewhere about the impact of suburbanisation on the education system. One simple conclusion for the purposes of this lecture is that all generalization is dangerous.

### **The Thatcherite reform programme**

Margaret Thatcher came to power having previously been Secretary of State for Education for four years (1970-74). At that time her opposition to comprehensive schooling had been thwarted by the local authorities who submitted so many plans for comprehensive reorganisation of secondary schooling that she became (by accident and against her wishes!) the Education Minister who closed the greatest number of selective grammar schools. So, one of her underlying intentions in 1979 was

to weaken the power of the local authorities to deflect the policies of central government. She did this in several ways, most notably 'rate capping' (that is limiting the amount local authorities could spend on public services such as education), and later, when she became more confident, by using central government directives (either Circulars instructing LEAs or Acts of Government such as the 1988 Education Reform Act) to ensure that power lay increasingly with central government. In this she began a trend which was continued (and some would say even accelerated) by subsequent Prime Ministers, particularly Tony Blair. **So the first characteristic of these recent educational reforms in Britain is the assertion of direct central government power and the weakening of the local authorities.** What commentators on the post-War settlement have described as a widely-accepted three way power sharing between government, local authorities and the schools was to be broken up. From now on educational policy in Britain was to involve far more direction by central government.

**Secondly, and distinct from the first characteristic which I have just outlined, we can identify more precise and detailed control of the school curriculum by central government as a key element in Thatcher's reforms.** The government was concerned to gain tighter control of what went on day by day inside the schools as well as tighter control of the system as a whole. The best single illustration of this is, of course, the National Curriculum introduced under the terms of the 1988 Education Reform Act. Subject Panels were set up and they pronounced on what should be taught in each subject area. This had massive implications. First, the assumption that what went on in schools would take place under the labels of the old subject areas and would be dealt with separately went largely well unquestioned, even though there had been numerous experiments in merging school subjects or teaching integrated curricula during the previous thirty years. All of those developments were simply ignored, or if they were commented on, they were seen as evidence of an over-commitment of the teaching profession to experimentation and progressivism, which was now becoming unfashionable, at least with those politicians who were in power. But the immediate im-

plication of this 'reform' was that the role of the teacher was necessarily changed. Whereas until this time they had controlled what went on in schools, now they were starting to become the deliverers of other people's messages. This proved to be the start of a process which has accelerated since 1988.

**Thirdly, the schools were to be made more accountable to the parents, who were increasingly viewed as critical consumers of education as a product.** To do this they must be given more voice in the running of schools and more choice about where their children went to school. For years progressive educators had been calling for closer parental involvement, wanting teachers to have the chance to liaise more with parents. Now, largely because of the emergence of 'radical right' political arguments (most notably the Black papers of the late-1970s and early 1980s), there were calls for parents to play a more dominant supervisory role. This was done through the reform of school governing bodies, which had been largely moribund during the 1950s and 1960s, allowing teachers to do pretty well what they wanted. An Act of Parliament in 1980, a Green Paper on *Parental Involvement in School* in 1984 and then the 1986 Education Act (Part Two) gave enormous power to parents in the running of schools. Legislation insisted that parents must be represented on school governing bodies. In the larger schools five places on each school governing body were made available for parents. Teachers had to submit their curriculum plans to their school governing bodies and the governors became the group which told the whole parent body what would be taught. In reality, after a few years, this settled down into an arrangement by which the teachers continued to set their own targets, consulting and liaising with the parent governors. But I was a parent governor throughout the 1980s and I recall the stress caused for teachers when they had to come before us and outline their curriculum planning.

The other area in which this parental choice was to operate was in determining which school their child went to. At first, and particularly as long as Keith Joseph was secretary of State for Education,



the government toyed with the idea of 'vouchers', by which each child would have the entitlement to a school place so that parents began to have real control over which school their child attended. Later, when vouchers seemed to be too politically controversial, Thatcher fell back, under the terms of the 1988 Education Reform Act on ending the power of schools and local authorities to have 'catchment areas' (by which all children living in a particular area had to attend their local school). Instead, the schools would be funded on the basis of how many pupils they attracted, and parents would be permitted to choose schools which were not closest to their homes but were chosen for pedagogic reasons. So, as I put it in one of my books, the child became the voucher. It was really a reworking of the voucher scheme but in a form which did not lead to the same degree of political controversy.

Looking back, historically, this can all be seen as part of the rise of consumerism, by which I mean that in an affluent, modern society with strong mass media, individuals come to demand choice over increasing areas of their lives. Once it was simply holiday destinations and what colour or style to decorate their homes: now it is how and where their children will be educated and, increasingly at the present time, what medical care they will receive. I believe that much of this (what some commentators call the choice agenda) is illusory. It simply cannot be the case, in a society with limited resources (for example of school buildings or teachers), that parental choice can really work. I know of one township near Birmingham which has two secondary schools. What happens when or if a vast majority of parents choose to send their child to one of these two schools? The implications for both schools would be massive and probably unmanageable. The reality, of course, is that this cannot happen so criteria have to be introduced (proximity to home for example, or in some cases interview). The reality is that choice does occur, but it is ultimately a choice made by the school and the authorities. It means, as many observers have pointed out, the reintroduction of selection by the back door at a time when government is claiming that selection is ended. But the empowerment of parents can be seen a second key element in the Thatcherite reform agenda.

**A necessary consequence of these changes which we can identify as the fourth element in Thatcher's educational agenda was a heightened competitiveness between schools.** More open recruitment meant that head teachers and governing bodies had to become more conscious than ever before of the public face of the school, how it appeared to the local community, particularly potential parents. Guided by Kenneth Baker's arguments at the time of the 1988 Act, Thatcher agreed to the publication of both the examination results of each school and the official reports of schools inspectors, who now became responsible for what was, in some cases, the public naming and shaming of less successful schools. This was all part of a reorganisation of the composition and roles of the schools inspectorate which I will say more about in a few moments. But in sum, these initiatives, together with an increasingly intrusive press and popular media, put schools and schooling into the public spotlight in ways they had never been before. Apologists saw this as a long overdue wake up call to the teaching profession. Many within the schools saw it as yet another external pressure on professionals who were already doing a thankless and very difficult job, especially in those schools situated in some of the more run-down parts of the big cities, for they, after all, were far less likely to achieve the external examination results they needed to win unstinting public approval, often for reasons well beyond their control.

**Finally, a fifth aspect of this Thatcherite educational revolution (which is probably not too strong a term to use, so deep-seated and significant were these policy changes) was the rise of a new managerialism within education.** Previously, teachers had impressed largely because of their ability to teach, to inspire their pupils and to organise their work and progress. Now, the ability of the senior management team in presenting the school for public purposes, in coordinating its day by day working and, ultimately, in attracting pupils who might otherwise have chosen other schools became vital. The assumption that experienced classroom teachers could and should rise inexorably through the system and that they would in turn become successful head teachers became increas-

ingly questioned. The rhetoric of the radical right involved a belief that management mattered and many on the Right politically took the view that management skills had been largely overlooked within education until this time. Several changes marked this shift in emphasis. In-service courses began to focus less on the classroom and pedagogy but increasingly on aspects of management. Teachers became aware both of increasingly recognised routes through senior management positions towards the headmaster's (or headmistress's) chair and of a series of qualifications, often earned on in-service courses, which would attest to their suitability for promotion. In these ways the system became more managerial, and, as has been the case with the other key elements I have identified so far, there is at the present time little sign of these processes being reversed or even abating.

Before I move on from this Thatcherite reform of education there **are two points I would wish to make. The first is that these policies were, in many ways, reflections of the wider politics and thinking of the time.** I have argued elsewhere that there were four underlying assumptions inherent in Margaret Thatcher's educational initiatives. They were; first the appeal to market forces, which echoed much wider claims at this time that the market was paramount, This was one central assumption which underlay educational policy at this time. Secondly, there was a strong element of what we might call 'preservationism'. By this I mean that underpinning much thinking at the time was the concept of a society in decline. Thatcher often referred to 'Victorian Values'. The sense of a stable society, whose history was unproblematic and to be admired, which was being challenged and even threatened by sweeping forces of change, both internal and external, was a strong element in Conservative thought at this time. This had clear implications for educational policy where many of the changes taking place could be seen to threaten established practices and established values. Changes in classroom practice were among the most contested of these. Thirdly, there was an appeal to a strong sense of nationhood. This was particularly significant in some subject areas such as history, geography or religion (it must not be forgotten that many in Britain at this time saw patterns of immigration leading to a society which was very different from what many saw as 'traditional'

Britain, in customs, in religion and in life-styles). So nationhood carried with it a sense of a need to preserve the best; nowhere more so than within the education system. Fourthly, Thatcher's education policies were repeatedly used to suggest that the economy was in decline and that one of the key ways to reinvigorate it was through education. This led to a great stress on technology in schools and underlay the introduction of City Technology Colleges (announced at the Conservative Party annual conference in 1986) and, a few years before that, the Technical and Vocational Initiative. This not only sought to reinforce the teaching of technology but, also (because it used the Manpower Services Commission to supply the funding) weakened the LEAs (which up to this time had been the only body disbursing monies to schools) and forced schools to compete for funding in ways they had never done before.

**The second point is that these policies contained within them massive internal contradictions.**

This was inevitable given the origins of Thatcherite thinking. There were two strains in New Right (or Radical Right) thinking which were, at their heart incompatible. On the one hand were the Neo-Liberals, deeply influenced by the thinking of Freidrich von Hayek, who believed in a completely deregulated free-market economy and who saw the family, as it had evolved in Western Europe, as the key to social regeneration. Their views were neatly summarised by Peter Clarke in 1975, when he argues that those elements in the Conservative Party who believed that it was necessary for the State to intervene were the real enemy. On the other hand and ranged against them were those Neo-Conservatives who from 1977 worked through the Conservative Philosophy Group and the Salisbury Group to argue for increased governmental control. One of their spokespersons was Roger Scruton, who claimed at the time that 'freedom cannot occupy a central place in Conservative thinking'. By trying to incorporate both elements of thinking in her educational agenda, Margaret Thatcher was inevitably committing herself to policies which at their heart did not add up. It is fair to say that these conflicting strains in educational policymaking have survived down to the first decade of the Twenty-first century. Each government since then has sought to incorporate elements

of both sets of ideas in their educational programme. The inevitable outcome, in my view, is that at some level, and in some way or other, aspects of these policies are doomed to failure when judged in the long term, although that may be far from apparent at the time that these policies are working themselves out. Perhaps, one underlying criticism of recent educational policy, in Britain at least, is that government has gone for what works, or what seems to work, at least in the terms identified by the popular press, and that this has meant a glossing over or denial of the underlying assumptions and aspirations on which those policies are founded.

### **Continuity of policy under John Major**

John Major was Prime Minister from 1990 until 1997. During his period in power, the policy initiatives which had been introduced by Thatcher were worked through. There was no significant redirection of educational policy. Indeed, it is possible to view one or two relatively minor shifts in policy as attempts to encourage the teaching profession to go along with this new settlement. In 1990 bonus payments for 'gold star' teachers were introduced, thus introducing a new element in teachers' pay. Similarly, in its 1992 election manifesto, the Conservative Party said it would make efforts to identify and reward 'magnet' schools (those schools which were widely seen as being attractive to parents). The White paper, *Choice and Diversity*, published in July 1992 said looked forward to the 'the formation of different types of schools and schools specialising in particular subjects, sometimes in partnership with industry'. But, as I tried to show in my recent book, much of the educational politics of these years was centred around efforts to find a version of the National Curriculum which would work and which was, to some degree at least, acceptable to teachers. What also became very clear during these years was that the teaching profession was undergoing considerable stress, with many teachers either complaining about their conditions of work or actually leaving the profession. The sense of a settlement which was being imposed on teachers rather than negotiated with them was very evident.

## **New Labour and education policymaking**

But it was perhaps during the period of Tony Blair's premiership (1997-2007) that the most surprising (and perhaps the most significant) policy developments took place. Whilst many might have anticipated some stepping back from the extremes of the Thatcherite settlement, in reality, the pace of change was, if anything, intensified, and there was no evidence, even under a Labour government, of any significant shifts in the direction of policy.

But linked to this was a new style of government which was to have massive implications for policy formulation. Blair's government was very preoccupied by its public image. Ministers were determined to be seen to be developing and implementing policy as never before. The creation of a sense of a busy government involved use of press releases directives and legislation. Education had been identified as a priority by Blair in the election campaign so it is hardly surprising that education was one policy area where these trends were very apparent. It led to what one commentator at the time called 'an epidemic of policymaking'. During Blair's ten years in office there were ten Education Acts as well as numberless directives, circulars and press releases each specifying a new policy development. The *Times Educational Supplement* called it 'an announcement every day and a leak every other'. This new style of government annoyed even some of those working at the highest levels within the system. Estelle Morris was for a while Minister of Education. Shortly after her resignation she went on record in the press complaining about the interference of the Prime Minister's office: 'Number 10 are not deliverers! They don't deliver a damned thing! They think of an idea and then buzz off and think of another. I always used to say to them 'Hang on! I am still busy delivering the last set of proposals!' This frustration was felt not just by the Minister of Education but by all those working within the Education system, at whatever level. Blair's new style of government

may not be seen as a redirection of policy, but it did impact on all policy developments and on the willingness of those working in education to respond to policy changes.

However, within this welter of activity, it is possible to discern several underlying and recurrent themes in Blair's educational reforms. The first of these was a focus on numeracy and literacy. **So, we might identify the emphasis of the 'core curriculum' as the first underlying theme in Blair's educational policymaking.** In this he was carrying on an emphasis which had begun under Thatcher. Understandably, in a situation in which wider society was expecting to be able to judge the outcomes of schooling, that which was to be judged needed to be measurable and comprehensible. The ability to write and to use number and mathematical skills fitted this demand precisely, as well as reflecting press concerns about the employability of school leavers. So it is hardly surprising that within a month of Labour coming to power David Blunkett announced targets of an 80% pass rate in literacy and a 75% pass rate in numeracy in the Standard Assessment Tests which were taken by all primary schoolchildren. Professor Robin Alexander, reflecting much educational opinion, commented that it would be wrong 'to focus on the basics and ignore the rest of the curriculum'. But this highlighting of the core curriculum was one almost inevitable result of making the education system more answerable, and it is an emphasis which has persisted down to the present.

**The second major thread in Labour's educational policymaking under Blair was the attempt to develop more specialised and less rigidly controlled secondary schools.** It should be noted that this is, of course, a complete reversal of Labour's long held belief in comprehensive secondary schooling, by which it was hoped that all pupils (or at least as many as possible) would go through a state provided system with only one type of secondary school. This aspect of policy has evolved slightly since 1997. Initially a White paper, *Diversity and Excellence*, published in May 1997, called for three types of secondary school, to be aided, foundation and community. By March 2001, *The Times* was commenting that 'Labour's big idea is to adopt the Tory idea of the specialist

school and expand it massively. Comprehensives will now be allowed to develop specialisms in areas such as language, maths., and music and will, in return, be free to select a tenth of their pupils. Half of all secondaries will be encouraged down this route by 2006, fuelling claims that Labour is simply creating another hierarchy'. Although some commentators pointed out that this meant a return, through the back door, to the bad old days of selection at eleven years of age (which Labour had fought for many years to abolish), the Labour government continued to press this line. During the first years of the new millennium (especially while Ruth Kelly was Secretary of State for Education) there was a drive to encourage the establishment of faith schools. These were schools run by religious organisations. Early in 2006 the *Times Educational Supplement* showed that nearly one third of all the new City Academies which the government was encouraging were funded by religious organisations. This gave them control over aspects of the curriculum and meant that the well-established co-existence of religious and secular schools in English education (which had begun in 1870) was to be continued rather than ended. In the spring of 2006 legislation enabled all schools to apply to become Trust Schools, owning their own assets, employing their own staff and setting their own admissions targets. It was in effect an extension of the contradictions inherent in Thatcher's educational policies. On the one hand schools were to be given much greater freedom to determine their status and working, while on the other a growing number of directives and policy statements sent out from central government determined exactly what was to go on in those schools.

**A third element in Blair's educational policymaking was the particular way it handled the teaching profession.** The media was used repeatedly by Ministers (and Tony Blair himself at times) to exhort teachers to go along with the new settlement. If aspects of educational policy or achievement were coming under attack in the press it became usual to blame the teachers either for lack of cooperation or an inability to respond to the demands being made of them. Thus, a direct consequence of the Blair years was, in my view, an increase in the stress felt by the teaching profession. I have argued this more fully in my recent book. But one example of what I mean here is that,



in October 1999, the Blair government used a 'leak' to *The Times* to trail the fact that 'Tony Blair will today hit out at the "culture of excuses" in schools as he appeals for £70,000 pound a year super heads to help him change the system'. One aspect of this policy strand was that the more successful and more cooperative teachers were to be rewarded with higher pay as the staffrooms themselves became more hierarchical.

**Another element in Blair's educational policies became apparent by the autumn of 2003. This was a drive for 'personalised learning' in schools.** In fact the slogan 'Forward to personalised learning and not back to mass failure' was used as the headline for the Labour Party manifesto's education section in the 2005 election campaign. The problem with this particular policy was that it seemed to arise from the rhetoric of Ministers rather than any thought-through consensus of opinion and it was difficult to pin down exactly what it meant. One London headmaster wrote to the press pointing out that 'for a teacher who may see over 500 pupils a week, the idea that they can plan for each child's individual style is nonsense'.

**Finally, we can identify the effort to privatise as much as possible of the educational provision as another key element in New Labour's educational regime.** This is hardly surprising. New Labour's management of the economy meant that over the ten years that Blair was Prime Minister several trends became evident. Within the United Kingdom both personal debt and the government's balance of payments deficit rose to unprecedented levels. At the time of writing government indebtedness continues to rise sharply. In combination this meant that government was unwilling to raise taxation levels more than was absolutely necessary and so was looking for other sources of income to fund public works of all kinds. Another factor at work was the growing gap between rich and poor which resulted from these policies and in particular from the government's determination to rely as much a possible on indirect rather than direct taxation. One major result of this for education was the growing reliance on PFI (private finance initiatives) to fund new school buildings. Also,

an increasing part of the ancillary services for education was handed over through contracts to private providers. I have written at greater length in my recent book about what I see as the potentially disastrous results of using PFI to fund school building. It is sufficient here to say that I believe this to be a major factor which will shape much future planning in education and whose impact will be largely negative.

### **The impact on pedagogy, classroom practice and the curriculum**

These issues would be the subject of a lecture (or even a book) on their own and I have time and space here only to offer a provisional list of what I see as the main implications of these changes for day by day practice in schools. Four consequences of these initiatives seem to me to stand out as more significant than any others. **First, the system (as well as the day by day practice of teachers) became far more bureaucratised.** The kinds of monitoring required by this new settlement involved a far greater reliance on written record than had previously been the case. In this, the education system was really reflecting trends that impacted right across society and across public life (globally even). A Leverhulme report in January 1990 showed that ‘headmasters painted a graphic picture of mounds of documents and paperwork on their desks...the time they could spend with their children was decreasing as the amount of administration increased’. But there was also a subtler effect of all this which I pointed to in my recent book. The ‘neat new system of ticking boxes’, as one commentator called it, meant that what teachers focused on in the classroom was itself modified. There was therefore a tendency, which became increasingly evident as the years passed, that classroom practice was being modified and constrained by these bureaucratic demands. Not only was the material being taught more susceptible to paper checks, but the teachers themselves were increasingly becoming the deliverers of other people’s messages.

**This was but one contributory factor towards the second key outcome of these policy shifts, which was a direct impact on classroom practice.** This had two elements. First, the curriculum itself came to focus far more on the basics of literacy and numeracy. There was growing evidence of government pressure resulting in the relative neglect of some subject areas. But, secondly, it was also the case that it became more difficult for teachers to experiment in any way in respect of teaching method. Much teaching (especially at primary school level) became more ‘teacher focused’. It was harder too for the teacher to ask ‘open’ questions, which were likely to lead towards free discussion in class since they felt obliged to guide their pupils towards clearly specified outcomes in each lesson. This may be a crude typology of the shift in emphasis in classroom practice, but I believe it to be largely accurate.

**Thirdly, it is immediately apparent that the other key consequence of all this was the growing disaffection of the teaching profession.** When Labour came to power in 1997, Peter Mortimore, then Director of the University of London Institute of Education warned them that ‘the 625 pages of job advertisements that have appeared in the *Times Educational Supplement* over the last three weeks illustrate the potential crisis facing our education system. You need to act immediately to convince heads and teachers it is worth staying there’. In 1999 Tony Blair referred publicly to what he called ‘the culture of excuses which still infects some parts of the teaching profession’. There was a growing distance between the government and teachers. This made it less likely that the government would be able to achieve its educational goal. In particular, there was still a crisis and at the same time many teachers in post were unwilling to go along wholeheartedly with what the government was proposing.

**A fourth consequence, which had less to do with day by day practice in schools but which certainly played an important part in determining the context within which teaching took place, was the growing readiness of governments (whether they were Conservative or Labour) to**

**resort to the ‘Radical Right’ rhetoric which had first been seen in the famous Black papers but which now seemed to be reflected throughout the media.** Interestingly, as I have argued in my recent book, major figures within the system (such as the Schools Chief Inspector, Chris Woodhead) played a significant part in developing this rhetoric during these years. One key element in Woodhead’s frequent and widely reported speeches was that the teaching profession itself was either inadequate to implement the necessary reforms, or was wedded to outdated notions of ‘progressivism’. I have argued in detail that changes in the mass media and in the expectations of society generally have transformed forever the context in which education is discussed publicly. This has led to the development of this notion of a recent past in which the teaching profession was wedded to dangerous notions of child-centred education. It is easy for politicians (of whatever party) to use this belief system to argue the need for further radical reform of education. The problem I have with this is that I believe that the stereotype of the recent past which is established in these arguments is a mistaken one.

### **The significance and impact of recent reforms in school inspection**

Again, there is time now only to summarise very briefly arguments which I have developed more fully in my recent writing. The history of schooling in England demonstrates how the way the schools’ inspectorate is perceived depends largely on the role they are given at any particular time. When, in 1863, the Inspectorate was made to examine pupils’ progress so as to determine each teacher’s pay level, a great gulf was placed between the Inspectors and the teachers. The inspector became a figure to be feared, and this image took almost a century to be worn down. During the years immediately following the Second World War, when teachers had an unprecedented control over the curriculum and their own work, the inspectorate became seen far more as advisers and

counsellors, whose job was as much to advise and publish on curriculum reform generally as to criticise the teachers.

The Thatcher and Blair reforms changed all this. The inspectorate was restructured; its roles were redefined and its public image transformed. In brief, some of the key changes were; first, the setting up of the Assessment of Performance Unit within the DES in 1974. Now some of the tasks of the inspectorate were to be undertaken directly within the education office. Next, during the 1980s, it was announced that inspectors' reports were to be published as a matter of course. They became, therefore, a key agency in publicly criticising the teaching profession, providing the ammunition for newspapers and parents. This transformed the way they were seen by the teachers. But to do this the inspectors themselves needed to be far more rigorous in terms of their paperwork. Their job, like all the others within teaching, necessarily became more bureaucratised. As one inspector put it 'the years 1980 to 1992 were characterised by a continual sharpening of the focus of inspection and systematising procedures...It was quite a shock when the news came down in the later 1980s that what concerned Ministers was "standards" '. Reporting on examinations became central to their work, whereas in the past it had been marginal since they had seen examination results as reflecting the ability of individual pupils rather than the effectiveness of the teachers. The growing importance of 'inspection criteria' and of performance indicators left the inspectors much less scope to comment more generally on educational developments. By using the inspectorate to help implement its new educational settlement, the government was inexorably transforming both its working and its role. During the early 1990s, while Kenneth Clarke was Secretary of State, the inspectorate was restructured even more. Now inspectors were to be appointed from other walks of life. A system that was now to critique management would need those with experience of management in other areas to be involved. To have been a successful teacher was no longer enough. The schools inspectorate was taken out of the Education Ministry and was re-established as the Office for Standards in Education. By making it a semi-autonomous quango, the government was forcing it to earn its keep and to un-

dertake tasks it had not previously had to do, most notably reporting publicly on school successes and failures. Eric Bolton, the Chief Inspector, thought all this very significant: 'the inspectorate is being forced into a siding', he commented, arguing that it could never again be a major influence on education policymaking as it had been for over a century. The extent to which the roles had changed was evidenced by the fact that Bolton's successor as Chief Inspector, Chris Woodhead, used his official public statements to criticise the teachers and the profession generally in a way that had never happened before. The inspectorate was becoming at this time an instrument for the implementation of government policy. By 1997 OFSTED was being used to identify publicly the 281 schools that were thought to be failing. In 2004, Bill Lear, who had recently retired as Chief Inspector of schools in London, went public with his criticism that in this new regime the inspectorate had become too focused on the core curriculum, making any freeing up of the curriculum extremely unlikely. He argued that this had the inadvertent effect of making things worse, not better for children from poorer homes. It becomes clear from this that the new roles of the inspectorate, and this new way of working, may have had implications that went beyond classroom performance.

In summary, this brief account of some of the key changes in inspection, suggests to any outside observer, that the reform of a schools' inspection regime may appear relatively straightforward, but in fact, necessarily, will have implications that go well beyond the initial intentions. The questions of who are to be the inspectors, what career background do they need in order to do the job, what tasks are they to be given, how are they to report and where are they to be located within government are critical. In sum these issues will determine what is to be the real social and political impact of a key element in the education service. It will not be possible to make a proper longer-term judgement of these changes for some years, but what is obvious is that these changes that have taken place in schools' inspection have had major implications for the service and for wider society.

## **Conclusions and prospects**

This can only be my own private view, stated publicly. I will stick to a few brief observations which we may have time to discuss more fully subsequently. First, it is clear that such major reforms of an education system have major implications for the wider society which that system serves. The workplace is changing globally, and it seems to me that the changes that have taken place in education policy might be seen, in many ways, as those that might be anticipated in a society keen to keep in step with globalisation. But the social consequences of these reforms are massive too. For those working within the system life becomes harder, less immediately rewarding and more tightly controlled by external agencies. As I have argued in my recent book, I think children are becoming victims of the British education system in ways they have never been previously. What formal schooling and education are seen to be has also changed. The chance for individual experimentation, for adventure and for child-centred practice is constrained by the external demands being placed on the schools. There is a further implication which I have not had time to touch on, but which is important. This is the consideration that the new regimes are those which the more affluent find it easier to cope with. It may be that we in Britain are devising an education system which has the inadvertent effect of confirming existing power structures in society and existing life-chances for the pupils. The better off may, inadvertently, and without realising it perhaps, be using the education system to confirm the advantaged position enjoyed by their own children. This is a big claim which would need much fuller argument to be properly established, but it is worth stating in conclusion. Perhaps most importantly, I raise the question as to whether it may be the case that recent educational reforms in England have resulted in a situation in which what goes on in the schools is limited, constrained, focused more on certain skills, outcomes and practices. I am asking whether we have transformed what we call education to the point where it becomes something different from what it was previously. If this is the case we need, as a society, to pause and take stock of the ends towards which we are working. There is no law that says that change must always be a good thing, even though it may sometimes be necessary.

## REFERENCES

The ideas brought together in this lecture are drawn from my own published work. I have identified the five most salient publications below. For full references and a full listing of the many works from which these thoughts are derived it is necessary to look at the references and bibliographies in each of those works.

Roy Lowe, *Education in the post-War years*, Routledge, 1988.

Roy Lowe, *Schooling and Social Change, 1964-1990*, Routledge, 1997.

Roy Lowe, *The Death of Progressive Education: how teachers lost control of the classroom*, Routledge, 2007.

Roy Lowe, 'Education policy', in A. Seldon and K. Hickson (eds.), *New Labour, Old Labour: the Wilson and Callaghan governments, 1974-1979*, Routledge, 2004.

Roy Lowe, 'Education', in P. Addison and H. Jones (eds.), *A Companion to Contemporary Britain, 1939-2000*, Blackwell, 2005.



平成19年度 調査研究等特別推進経費による研究  
調査研究報告書

教育・研究組織における評価に関する総合的研究  
(中間報告)

平成20年3月

研究代表 小松 郁夫  
(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長)

国立教育政策研究所  
〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2