

学校評価の評価手法に関する課題

Issues with school evaluation techniques

水 森 ゆりか

Yurika MIZUMORI

要約

本稿では、現行の学校評価の評価手法に関する課題について指摘した。第一には、日本とは異なる評価手法を採用しているイギリス（イングランド）の例などを参考にすることによって、学校評価の領域間の関係性を意識することの重要性を指摘した。学校評価の領域に関する構造を考えることは、良い学校とはどのようなものかやめざすべき学校の具体像について考えることにつながるため、これらのことに関して教員どうしが議論を深めていくことが重要であろう。

第二には、学校評価は、その結果が教員の日々の実践に活用できたり、教員が日々の実践を振り返ったりできるようなものであるべきであり、そのためには、子どもがどのような学力をつけているのかといった学力評価の結果なども活用しながら、評価を行っていくことの重要性を指摘した。今後、学力評価、教員評価、授業評価など学校内で行われている多様な評価どうしとの関係性を整理し、学校の成果を全体としてどう評価するのか、その中において各評価がどのように位置づけられるのかを明らかにしていく必要があると考えられる。

キーワード

学校評価、評価手法、学力評価

1. はじめに

近年、学校の裁量が拡大し、学校の自主性・自律性が高まる中で、各学校が自らの教育活動等の成果を検証し、組織的・継続的な改善を図っていくことが要請されるようになってきている。他方においては、学校運営の質に対する保護者や国民の関心が高まる中で、学校が適切に説明責任を果たしていくこと及び保護者や地域住民等との連携による学校づくりを進めていくことも求められているところである。これらのことを達成する取り組みの一環として、学校評価が導入され、広く実施されているのは周知の通りであろう。

近年における学校評価に関する研究に関しては、2002年に小学校設置基準や中学校設置基準等において、学校の自己評価に関する規定が設けられたこと、すなわち、学校の自己評価の実施とその公表に関する努力規定が設けられたこと、及び教育活動その他の学校運営の状況に関して保護者に対し積極的な情報提供を行うことが定められたことを契機に急激に進展してきた。それらの先行研究は、目標（Plan）、実行（Do）、評価（Check）、改善（Action）というPDCAサイクルに基づいて評価をどう効果的に行うべきか、あるいは、自己評価、学校関係者評価、第三者評価をいかに一体的に実施していくかといった、いわゆる学校評価のしくみづくりに関するものが多い。その代表的なものとして、国内外の先行事例の分析を通じて、学校評価システムの開発に向けた促進要因と阻害要因を明らかにしている福本らの研究がある¹⁾。

他方で、評価手法については、長尾が成果目標と努力目標の区別が必要であること、定量的なデータと定性的なデータを組み合わせた多面的なデータの収集が必要であること、メタ評価の必要性などについて指摘している²⁾。また、勝野は、学校評価の評価方法に関する問題点について以下の2点を指摘している³⁾。第一には、教育目標とそのための教育活動を適切に設定することが困難であるがゆえに、評価の容易なものを選び取ってしまう傾向にあり、その結果、本来教育目標を実現するために評価を手段として利用すべきであるのに、逆に評価が教育目標と教育活動を制約してしまうという逆立ち現象が生じるという点である。第二には、数値目標・指標は評価の容易さという点では群を抜いているけれども、これらの数値目標・指標は結果以外のことをほとんど語らないという点である。つまり、数値はどうすればよりよい教育活動を行うことができるかについての示唆やその結果がどのようにして生み出されたのかについて何も語らないと勝野は指摘している。

本稿では、これらの指摘と一部関連しつつもこれらとは異なる観点から、評価手法に関わる学校評価の問題点や課題を指摘したい。第一に、様々な評価領域どうしの関係性や構造についてである。様々な評価領域間の関連、評価領域に関する全体構造に意識を向けながら評価を行っていくことによってより効果的な評価を行うことができる可能性を指摘したい。第二に、学校評価と学校で行われているその他の評価との関係性についてである。学校評価とその周辺の評価を関連づけて行っていく必要性について論じる。

2. 評価の領域に関する構造

(1) 学校評価の定義における評価の対象

まず、学校評価とは何を評価するものなのか、すなわち評価の対象について検討を加える。奥村によると、学校評価の対象については、日本の学校評価研究では、長らく学校経営の側面に重点を置いて「学校経営評価」を実施すべきであるといった議論が主流であった。さらに、経営活動の中心となる教育課程経営の改善に焦点を当てるべきとの議論や学校評価を教育政策や教育行政の評価につなげていこうとする議論もあった。それに対して、近年では、学校経営や教育活動を含む様々な対象が想定されることが多くなっている⁴⁾。

ここからは、文部科学省が作成している「学校評価ガイドライン〔平成28年改訂〕」における学校評価の定義について、評価の対象という観点から検討していく。学校評価ガイドラインでは、学校評価が自己評価、学校関係者評価、第三者評価の3つの実施手法に整理されて示されている。それぞれの定義について確認してみたい。

各学校の教職員が行う自己評価については、「自己評価は、学校評価の最も基本となるものであり、校長のリーダーシップの下で、当該学校の全教職員が参加し、設定した目標や具体的計画等に照らして、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価を行うものである。」と定義されている⁵⁾。何を評価するのかに着目してみると、「設定した目標の達成状況や達成に向けた取組の適切さ等」となっている。

次に、保護者、地域住民など当該学校の関係者による学校関係者評価に関しては、以下のよう

関係団体の関係者、接続する学校（小学校に接続する中学校など）の教職員その他の学校関係者などにより構成された委員会等が、その学校の教育活動の観察や意見交換等を通じて、自己評価の結果について評価することを基本として行うものである。」と述べられている⁶⁾。すなわち、学校関係者評価とは「自己評価の結果」について評価するものであることがわかる。

さらに、第三者評価の定義としては、「第三者評価は、学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心とした評価者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況も踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について、専門的視点から評価を行うものである」となっている⁷⁾。つまり、第三者評価における評価の対象は、「教育活動その他の学校運営の状況」である。

以上をまとめると、自己評価とは、校長や教職員が予め設定した目標がどの程度達成されているか、また、その達成に向けて適切な取り組みを行ったかどうかについて評価するものであり、学校関係者評価は、その自己評価の結果が適切かどうかを評価することを期待されていることがわかる。一方で、第三者評価の評価対象は、学校運営の状況全般となっているという特徴がある。

(2) 自己評価における評価の対象

次に、ここからは評価の対象について、学校評価ガイドラインにおける自己評価に焦点を当ててより詳しく見てみたい。自己評価に着目する理由としては、第一に、自己評価は学校評価の最も基本となるものと定義されていること、また、学校関係者評価が自己評価の結果について評価するものであるとされていることである。第二に、自己評価は、学校教育法第42条及び学校教育法施行規則第66条によって義務化されており、それに伴ってほぼすべての学校で実施されているということである。それに対して、第三者評価の実施率は低く、文部科学省が平成23年度に実施した学校評価等実施状況調査の結果によると、公立小学校では3.7%、公立中学校に関しては4.0%にとどまっている。これらのことから、本稿ではまず自己評価の評価対象について、検討していくことにする。先ほど見たように、自己評価の評価対象は、設定した目標の達成状況や達成に向けた取組の適切さ等である。では、これらがどのように評価されるのだろうか。その具体的な評価の手順について見てみたい。

自己評価の実施手順に関しては、目標（Plan）、実行（Do）、評価（Check）、改善（Action）といういわゆるPDCAサイクルに基づいて行っていくことが重要であるとされている。そして、そのプロセスの始まりである目標設定を適切に行うことがとりわけ重要である。目標設定については、以下の流れで行うことが求められている⁸⁾。はじめに、学校教育目標の実現を目指すうえでの具体的な目標や計画を設定することが必要になる。そのため、学校教育目標や校長をはじめとした教職員の目指す理想、学校の置かれている実情等を踏まえて、中期的な学校経営の方針を策定する。さらに、この中期的な方針を敷衍して、①学校が短期的に特に重点を置いて目指したいと考える成果・特色や、取り組むべき課題、②前年度の学校評価の結果及びそれを踏まえた改善方策、③児童生徒、保護者、地域住民に対するアンケート、保護者や地域住民との懇談会などを通じて把握した学校への意見や要望、またそこから浮かび上がる課題に基づ

き、重点的に取り組むことが必要な短期的な目標や教育計画を具体的かつ明確に定める。その際の留意点としてあげられているのは、学校運営の全分野を網羅し総花的に設定するのではなく、学校が伸ばそうとする特色や解決を目指す課題に応じて精選するということである。

さらに、短期的な目標を設定する際には、その達成に向けた具体的な取組などを評価項目として設定することになっている。これに加えて、評価項目の達成状況やその達成に向けた取組の状況を把握するために必要な指標も設定することが求められている。そして、学校評価ガイドラインでは、その評価項目や指標の例として、学校運営における12分野が示されている。その12分野とは、①教育課程・学習指導、②キャリア教育（進路指導）、③生徒指導、④保健管理、⑤安全管理、⑥特別支援教育、⑦組織運営、⑧研修（資質向上の取組）、⑨教育目標・学校評価、⑩情報提供、⑪保護者、地域住民等との連携、⑫教育環境整備である。⑧研修の一部を例にしてより詳細を見てみると、①授業研究の継続的实施など、授業改善の取組の状況、②校内における研修の実施体制の整備状況、③校内研修の課題の設定の状況、④校内研修・校外研修の実施・参加状況などが評価項目、指標の例である。

以上を整理すれば、自己評価では、第一に、各学校が自校の置かれた状況、抱える課題などをふまえて、何について評価を行うのかを決定すること、第二に、以上の12分野を参考にしつつある分野に関して重点的に評価を行うことという特徴があることがわかる。

(3) イギリスにおける学校評価

これとは異なる方法によって学校評価が実施されているのがイギリス（イングランド）である。ここでは、はじめにイギリスにおける学校評価システムの概要について紹介し、次に評価の手法について説明していくこととする。

イギリスでは、政府機関である教育水準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted）が学校査察（school inspection）を行っている。Ofstedによる学校査察が行われるかどうかや査察の頻度については、前回の学校査察の結果によって決定される⁹⁾。たとえば、査察において「優れている」と評価された学校は、査察を免除され、「良い」と判断された学校は、3年ごとに1日で行われる略式的な査察を受ける。さらに、「改善が必要である」と評価された学校は、Ofstedの監督下に置かれ、2年後に正式な査察を経験することになっている。そして、「不十分である」と評価された学校についてはアカデミー¹⁰⁾への転換が求められる。すなわち、良い評価を得た学校については学校自らの学校改善に委ね、芳しくない評価を受けた学校に対してより重点的に査察を行うというしくみになっている。また、学校による自己評価と学校査察との関係については、近年では自己評価に関して特定のフォーマットでの提供は求められず、学校に委ねられるようになっているが、以前は自己評価と学校査察が共通の評価項目を用いて行われていた。

Ofstedが作成している学校査察のためのハンドブックであるSchool inspection handbookでは、どのような観点から学校を評価するのか、どのような方法で学校を評価するのが詳細に記述されている¹¹⁾。これによると、評価を行う領域は、①総合的な有効性、②リーダーシップとマネジメントの有効性、③教授、学習、アセスメントの質、④個人の発達、行動、福祉、⑤生徒

の成果¹²⁾となっている。これらの領域それぞれが①優れている、②良い、③改善が必要である、④不十分である、の4段階で評価されることになっており、4段階それぞれの具体的な状態が詳述されている。

では、これらの領域間の関係や全体的な構造はどのようなになっているのであろうか。これについて明らかにするために、「総合的な有効性」が「優れている」と評価されるための条件について見てみることにする。表1に示しているのが「総合的な有効性」において「優れている」と判断される状態である¹³⁾。

表1 「総合的な有効性」において「優れている」と評価される条件

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・教授、学習、アセスメントの質が優れている。 ・他のすべての評価項目がほとんど優れている状態である。例外的な状態において、評価項目の一つが「良い」状態である。ただし、学校がその領域を優れた状態にするために急速かつ確実に改善を図っているという納得できる証拠がある場合に限る。 ・学校が思慮深く、広範囲にわたって、生徒の精神的、道徳的、社会的、文化的発達を促進したり、生徒の身体的な健康を促進したりしていることによって、生徒たちは成長している。 ・子どもたちを守る手段が効果的である。 |
|---|

「教授、学習、アセスメントの質」については、必ず「優れている」状態であることが求められており、この領域はすべての領域の中でとりわけ重視されていることがわかるであろう。また、子どもたちを守る手段の有効性については、「リーダーシップとマネジメントの有効性」に含まれる内容である。「リーダーシップとマネジメントの有効性」においては、多様な観点から評価が行われるが、子どもたちを守る手段については特に重要視されていることがわかる。

(4) 考察

このように、評価手法に関して、学校のあらゆる機能について評価を行っている点及び評価の領域の中で特に重視されているものがあるという点がイギリスの特徴であると言えよう。このような評価手法の利点として、様々な評価領域の結果を統合して総合評価の結果を導くため、評価の全体構造が明らかになるということがあげられよう。日本では、特定の領域について評価を行うことが求められているが、そうであっても、評価の全体構造を意識しておくことは重要であろう。

これに関連して、たとえば久富は、学校評価の様々な領域間の関係を次のように整理している¹⁴⁾。久富によると、学校評価の中心課題は言うまでもなく「子どもの成長・発達」と「授業・教育活動」の面での成果・反省にあり、それを学校に集まるたくさんの要素が支えている。そして、学校を支える要素として、モノ（校地、校舎、施設・設備・備品、教材・教具、生徒の持参物など）、カネ（公費、私費、寄付金など）、ヒト（児童・生徒、教員、父母、地域住民、PTA、学校評議員、ボランティアなど）があげられている。以上のように、教育活動とそれによる子どもの成長を中心に据えて学校評価が構想されている。

これとは別に、長尾は、学校評価に関して、特定の課題についての全体像を示すことの重要性を指摘し、評価の枠組みづくりにロジック・モデルを活用することを提言している¹⁵⁾。ロジック・モデルとは、特定の課題に対する取組が理論上どう組み立てられ、最終成果がどのように実現するかを簡潔に示すための枠組みであり、フローチャートや表、図などで表されるものである。たとえば、特定の課題について、①取組・活動、②必要な投入、③活動結果、④成果・インパクトを体系的に表現するのである。「わかりやすい授業の実現」という課題を例にロジック・モデルの構成要素の一部を紹介すると、①取組・活動として「校内研修の実施」、②必要な投入として「教員の研究・研修時間」や「研修費」、③活動結果として「校内研修回数・参加教員数・時間」、④成果・インパクトとして、「教員の授業改善（指導主事による観察）」や「生徒の授業評価」などがあげられている。

このように個々の課題が達成されるための構造を明らかにすることの必要性が指摘されている。これに加えて、学校教育目標、めざすべき学校像はどのような構造のもと達成されるのか、どのような理論枠組みで実現するのかについても検討していくことが必要ではないであろうか。このようにどのような構造によって学校教育目標が達成されるのかなどを考えることによってめざす学校像がより明確になるという効果も期待できるであろう。もちろん、学校の成果がどのような構造のもとで達成されるのかは非常に複雑で難しい問題である。しかしながら、これらのことについて全教職員が考え、議論していくことは必要であろう。

植田は、学校評価は学校改善のためのものであり、どのような学校をめざして改善が行われるのか、すなわち、どのような学校が「よい学校」なのかという点がポイントになると指摘している¹⁶⁾。そして、欧米の「よい学校」（「効果的な学校」effective school）についての研究に触れ、今後日本の学校評価においても、どのような学校が「よい学校」なのかという定義を考え、それを関係者が共有することが求められると述べている。

もちろん、「よい学校」に唯一の答えがあるわけではないことは言うまでもない。重要なのは、よい学校とは何か、学校における成果とは何かなどについての学校内での議論が活発になり、教職員らの考えが深まることであろう。

3. 様々な評価どうしの関連

学校評価に関する課題のひとつとして、評価結果が学校改善に結びついていないということがしばしば指摘されている¹⁷⁾。本稿では、これに関連して、学校評価と学校内において行われているその他の評価との関連性という観点から検討したい。ここでは、とりわけ学校評価と学力評価の関係に着目して考察を行いたい。

(1) 学校評価における学力評価の問題点

学校評価における評価の領域、評価項目のひとつとして、学力形成、学習指導が設定されることが多い。では、このような学力や学習についての評価に関してどのような課題が指摘されているのだろうか。

勝野は、学力調査の結果をはじめとする様々な数値は、客観的ではあるが、それらが伝える

情報量は決して多くないと述べている。すなわち、学力調査の結果や補充授業はどの程度行っているのか、教員の公開授業は年何回実施したのか、子どもの読書・読書活動はどの程度行っているのかなどの数値は、学校で行われている教育活動のある側面を切り取ったものであり、この結果はどのように生み出されたものなのか、この冊数で示されている読書活動で子どもたちはどんな力をつけているのかなどについては明らかにできないということを指摘している¹⁸⁾。

また、赤沢は、学校評価の項目として子どもの学力の形成に関する事柄も含まれているものの、このような評価項目に基づいたアンケート調査の結果を学校ごとにあるいは学年ごとに集計し、データとして起こしていくうちに、各教室では子ども一人ひとりに个性的であったはずの「顔」が失われてしまうと指摘している。つまり、学校評価から一人ひとりの子どもたちの成長に関する視点が抜け落ちがちになるという点を指摘している¹⁹⁾。

これらはそれぞれ異なる観点からの指摘であるが、現状の学校評価では具体的な改善点が明らかにならず、評価結果をもとに教員が具体的な行動につなげにくいという点では共通していると言えよう。

(2) その解決に向けて

それでは、以上のような課題を解決していくためには何が必要であろうか。赤沢は、このような問題を解決するために、学校評価のための量的な処理と並行して、子ども一人ひとりの成長に関する質的な議論の積み重ねが不可欠であると指摘している。そして、そのための議論の場として、ワークショップ型の教員研修を活用すべきであると提案している。「教員研修と学校評価の一体化」が必要であるという提言である²⁰⁾。

さらに、MacBeath らは学校自己評価に関する著書である *Self-evaluation*²¹⁾ において、以下のような評価のあり方を提案している。この著書では、学習の評価 (Evaluating learning) に一章が割り当てられており、この章では、子どもたちの学習を評価するための様々な方法が紹介されている。ここでは、子どもたちの作品を評価する方法について、より具体的に見てみることにしたい。子どもたちの作品の評価方法の一例として、学校での実践事例が2つ紹介されている²²⁾。たとえば、ある初等学校では、7人のクラス担任がテーブルを囲み、生徒の作品について評価を行っている。それぞれの教員がクラスの子どもの作品を持ち寄り、一つひとつの作品が5分から10分程度議論され、それぞれの教員が作品の質などについて評価を行う。このように、作品を制作した子どもや作品が制作された文脈、子どもの進歩、成長について教員間で議論を重ねることにより、それぞれの教員が視野を広げることができるのである。また、あるアカデミーでは、様々な教科を担当する10人の教員が一人の生徒の作品や行動について話し合っているという例も紹介されている。つまり、様々な教科の担当者が同一の生徒の行動、能力について議論するのである。こうすることによって、同一の生徒であっても体育の時間と数学の時間では異なる側面を見せたり、教員との接し方も教科によって変化させたりしていることが明らかになってくるという。このような経験を通して、教員はある生徒についてより深く理解したり、自らや自らの実践について省察することができるのである。

以上をまとめると、子どもたちの作品について複数の教員が議論し、評価することにより、

教員が教育実践を振り返ることが可能となる取り組みになっていることがわかる。また、子ども一人ひとりの進歩や成長が把握できるような評価方法が採用されていることも特徴的である。これらのことにより、個々の教員の具体的な教育実践の改善につながるような評価結果になることが期待できる。

(3) 考察

表は、学校評価の実効性について、「組織と個の結びつき」に着目し、以下のことを指摘している²³⁾。本来、学校は組織として掲げる教育目標・今年度重点目標があり、その目標をもとに、分掌や学年等も設定した目標の達成に向けて教育活動を行っている。さらに、個々の教員もその目標のもと教育活動を行うことになる。しかしながら、日々の教育活動に勤しむ教員の頑張りが学校組織の方向性と結びついていないため、個々の教員にとって学校評価は負担となり、多忙感へとつながっている。表はこのように指摘し、教員個人と組織とが結びついているという意識を教員が持つことの重要性を論じている。

裏を返せば、学校評価の結果を個々の教員の日常の教育活動に反映できるようなものにしていくこと、教員個人の日々の実践についての気づきを与えるものにしていくこともまた必要と言えよう。

しかしながら、先に述べたような子ども一人一人の進歩についての評価が学校内で実施されていないわけではない。このような評価は、すでに各教員が教育評価、子どもについての評価として実施しているはずである。より具体的に言えば、各教員が子どもの多様な学力を測定したり、学びの過程を評価したりするような取り組みがなされているはずである。このような学習についての評価結果も活用しながら学校評価を行っていくことによって、具体的な改善につながる評価が行われるのではないかと考えられる。

石村と藤森は、従来の学校評価は非日常的な行為としての評価であり、「仕事」「別物」としての評価になってしまっている現状を指摘している²⁴⁾。石村と藤森によれば、評価そのものは学校でこれまでも意識されずに日常的に行われてきたという。すなわち、目標とする生徒像、学校像を描き、実践に取り組み、その成果を振り返って必要に応じて手だてを加えるという活動は無意識のうちに行われているという。したがって、学校評価を導入するにはこのような日常的な行動との摺り合わせが必要であり、学校評価を組織・機関の日常的な営みに連動させ、組織の自己改善活動の中に位置づけ、改善につなげていくことが必要であるという指摘が行われている。

また、田中耕治は、学校レベルにおいてはカリキュラム評価を基本軸にして、それと関係・輻輳しつつ、さまざまな評価が行われていると述べている。さまざまな評価とは、具体的には、教員評価、教科外教育の評価、総合学習の評価、学力評価（単元・授業目標の評価）、授業評価（教材や教育技術の評価）、学校評価である。学校評価に関しては、基本軸となるカリキュラム評価に加えて、教員評価とも関係があるとされている。そして、これらの評価はカリキュラム評価と切断されると、そこでの評価行為は矮小化され、形骸化の道を歩むと指摘している²⁵⁾。

また、田中統治は、学校評価においてカリキュラム評価の果たす役割が十分に認識されていないと指摘し、学力保障の道筋は「授業評価→単元評価→カリキュラム評価→学校評価→学校改善」の順に進むと述べている²⁶⁾。

これらの知見をもとに、学校内において行われている様々な評価どうしの関係性を整理し、それらの結果を可能な限りにおいて統合して活用していくことが求められる。

4. まとめに代えて

本稿では、めざすべき学校像を実現するための評価の構造について検討し、良い学校とは何かについての教員どうしの議論を活発にしていこうことの必要性を指摘した。

また、学校評価に学力評価の結果も活用していくことによって、より個々の教員の教育実践の改善に結びつく可能性を論じ、学校評価と、目的を異にするその他の評価を関連させていく必要があることを指摘した。しかしながら、学校評価とその他の評価がどのような関係になるのかについては考察できていない。これを考察していくことを今後の課題としたい。

注

- 1) 福本みちよ編『学校評価システムの展開に関する実証的研究』玉川大学出版部、2013年
- 2) 長尾真文「学校評価の理論と実践の課題」日本評価学会『日本評価研究』第7巻第1号、2007年、pp.8-12
- 3) 勝野正章「学校評価は学校教育の何を評価するのか」『学校運営』2010年8月号、pp.7,8,11
- 4) 奥村好美「学校評価」田中耕治編『よくわかる教育課程〔第2版〕』ミネルヴァ書房、2018年、p.101
- 5) 文部科学省「学校評価ガイドライン〔平成28年改訂〕」平成28年3月22日、p.4
- 6) 同上
- 7) 同上
- 8) 同上、p.12
- 9) 英国政府ウェブサイト <https://www.gov.uk/guidance/being-inspected-as-a-maintained-school-or-academy> (2018年3月1日閲覧)
- 10) アカデミーとは、個人の慈善家、企業、宗教団体、慈善団体、大学などの多様なスポンサーを有し、あらゆる能力の生徒に開かれた公費で運営される学校である。地方当局から独立しており、中央政府から直接資金提供を受けて運営される。これに関連して、アカデミーはその独立性や自由度が高いことが特徴であり、たとえば、カリキュラム編成における柔軟性、授業日の長さや授業回数に関する自由などが高くなっている。
政府は、質の高い学校制度を構築するためには、学校が自律的に運営されることが重要だと考えている。すなわち、学校段階での意思決定を増やし、子どもたちや若者たちに対して最良の選択ができる専門家によって多くの決定が行われるようになることをめざしている。(青木研作「イギリス連立政権下のアカデミー政策——学校の自律化が与える地方教育行政への影響に着目して——」日英教育学会『日英教育研究フォーラム』No.19、2015年、pp.46-48)
- 11) Ofsted, School inspection handbook : Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005, 2017, pp.38-73

- 12) 生徒の成果とは、学力の水準や学力の伸長の程度などを指している。
- 13) Ofsted, op.cit., p.41
- 14) 久富善之「学校の機能と教職員集団の評価 学校の何を評価するのか（その3）」『学校運営』2010年8月号、p.27
- 15) 長尾、前掲論文、pp.9-10
- 16) 植田みどり「学校評価ガイドラインの生かし方」工藤文三編『新教育課程下で進める学校評価の取り組み』教育開発研究所、2010年、p.87
- 17) たとえば、学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議、学校評価の在り方に関するワーキンググループの報告である「地域とともにある学校づくりと実効性の高い学校評価の推進について」（平成24年3月12日）では、「評価項目が網羅的過ぎである、あるいは、評価結果を分析し、成果や課題、具体的な改善策について協議する時間的余裕が確保できないため、評価結果を活用した教育活動その他の学校運営の改善まで結びついていない学校がある」などの指摘がなされている。（p.8）
- 18) 勝野、前掲論文、pp.9-10
- 19) 赤沢早人「学校経営と評価」西岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育評価入門——人を育てる評価のために』有斐閣、2015年、p.184
- 20) 同上、pp.184-185
- 21) John MacBeath / Archie McGlynn, Self-evaluation : What's in it for schools?, RoutledgeFalmer, 2002
- 22) ibid., p.53
- 23) 表恭子「学校評価の実効性についての研究——教員の意識改革を中心として——」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』9巻、2017年、pp.22-23
- 24) 石村雅雄・藤森弘子「現在の学校評価の問題点」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第29号、2015年、p.136
- 25) 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年、p.85
- 26) 田中統治「カリキュラム評価の必要性と意義」田中統治、根津朋実編『カリキュラム評価入門』勁草書房、2009年、pp.15-16