

学校評価における外部評価論の選択 —ドイツ、ヘッセン州の例を手がかりにして—

京都教育大学 榊原 禎 宏

上越教育大学 辻野 けんま

1 課題設定—外部評価論の混乱

公的財政の逼迫状況がいつそう明らかになる中で、公教育部門の最大セクターである学校教育に対しても「質的保証」が要請され、「学力向上」やその一環として数値目標の結果が、説明責任として問われている。現在の学校評価論の隆盛はこの流れで捉えることができようが、これをいかに運用するかという技術的問題とは別に、論理的に未整理の部分がなお多いと言わざるを得ない。

それは自己評価以外の評価、すなわち広義の外部評価に関して顕著である。たとえば、文部科学省「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」(2006年)は、外部評価委員について「学校評議員、PTA 役員(保護者)、地域住民等が考えられる。外部評価の客観性や専門性を高めるため、大学の研究者や他校の教職員等、学校教育について専門的な知識や経験を持つ者の参加を求めることも考えられる」と述べていた。これに対して、改訂「学校評価ガイドライン」(2008年)は次のように説明する。「本ガイドラインでは、『外部評価』を構成する要素やその性質に鑑み、これを保護者や地域住民など学校と密接な関係を有する者による『学校関係者評価』と、学校と直接関係を有しない専門家等による『第三者評価』の2つに、概念上分けて整理している」と。

前者で「外部」と一括りだったものが、後者では学校との関係の強弱によって二分されたとも解釈できるが、ここには大きな論理的飛躍がある。なぜなら、学校評価が自己評価のみで終わらないとする論理は、これまで各学校に委ねられてきた教育的専門性に関する疑問符とあわせて、保護者や納税者といった利害関係者(ステークホルダー)による評価が大切だという考えを背景にしてい

学校評価における外部評価論の選択

るからである。つまり、今日の学校評価論は、学校との関係の強さ－弱さという一元的な軸にもとづくのではなく、当該学校とは別に、(1)教育上の専門性をどのように措定するか、また、(2)学校教育の当事者性をいかに担保するか、という2つの次元に対応して構築されなければならない。

ここで、評価関係を学校との「距離」の問題に置き換えてしまうと、自己－他者、内部－外部という言葉の混線に象徴されるように、論理的不整合を生じさせる。すなわち、語法上、自己評価に対応するのは他者評価であり、内部評価に対しては外部評価となる。にもかかわらず、上記「ガイドライン」にて自己評価に対して外部評価という言葉が置かれるのは、主体－客体の問題と組織内－外の問題をない交ぜにしているがゆえ⁽¹⁾ だろう。

自己や他者による評価の問題は、主体と客体の関係をめぐってであり、内部と外部による評価の問題は、組織の内側か外側かに関わる問題である。両者は、教職員が自己かつ内部という重なりを見せつつも、生徒は学校の主体ではないが内部に位置づき、また保護者は、外部にいるが学校のサポーターの点で主体でもあるというように、別々に捉えられなければならないことは明瞭である。

表1は、自己と内部、他者と外部の関係で未整理の部分を含みつつも、専門性と当事者性の2点から大別される評価領域を示している。これまで学校は公教育の専門機関としての専門性と、保護者や国民から信託された教育の当事者性とを兼ね備えると理解されていた⁽²⁾。よって、「教えた者が評価するのは当然」と自己評価のみで学校評価が完結するという論理は可能だっただろう。これに対して現在は、当該の学校による専門性だけでは限りのあること、くわえて教育するという立場だけではない学校教育の当事者からの評価も必要という捉え方へと推移してきたのである。

以上のように学校評価をモデル化できるならば、問われるべきは、当該学校以外による評価がいかに公教育としての専門性と当事者性を担保できるか、すなわち、授業スタイル、児童・生徒理解、保護者との連携など学校教育一般に関する知見（専門性）および学校教育に大きな責任を負う位置（当事者

表1 学校評価における主体・組織関係とその眼目

	専門性	当事者性	
自己・内部	○	○	○：従来の評価領域 [学校が担ってきた部分]
他者・外部	◎	◎	◎：新しい評価領域 [誰がどう担うかが問われる部分]

性) とを両立させる方途はいかなるものか、である。

本稿は以上の理解から、上記の論理的課題を縮減する例がドイツの学校評価に見出せるのではないかと仮定し、以下にヘッセン州 (Land Hessen) を事例として取り上げる。管見の限り、こうした観点からドイツの外部評価を分析した日本での研究は皆無であり、学校評価全般へと広げても2000年代前半⁽³⁾以降、研究は停滞している。本稿は、現在の日本だからこそ持ちうる視角において独創的であり、くわえてドイツの現況説明としても最新である。彼の地で常識的かもしれないことが、日本からは新鮮ゆえに成り立つ比較を通じて、日本の外部評価論が取りうるオプションについて示唆を得ることが、本稿の目的である。

2 ドイツにおける学校評価と学校監督

ドイツの学校評価は、大きく次の2つの動向を背景に構想、設計されてきたと見ることができる⁽⁴⁾。

その一つは、「良い学校 (gute Schule)」研究から、学校制度や教育政策などのマクロな変数よりも、学校の方針、授業のあり方や教員の資質、学校や学級の風土といった、学校ごとに異なるミクロな変数が実際にいっそう説明できることが明らかとなり、「経営単位としての学校」(Schule als Handlungseinheit) という概念が用いられるようになったこと⁽⁵⁾である。これにより、各学校の現状、なかでも資源の状況を分析し、学校の特徴 (Schulprofil) を明示することが必要という論調から、診断的側面からの学校評価が求められるようになった。

もう一つは、「PISA ショック」とも称される学校を通じた学力達成上の課題が社会的に問題となる中、州レベルを超えた国家レベルでの教育スタンダード (Bildungsstandards) を満たすことにより質の発展をねらうとともに、学校教育の結果の追跡 (Bildungsmonitoring) を進める⁽⁶⁾一方、学校の自由裁量を拡大し自発的な取り組みを促すことが重要と考えられていることである。学校の自主性・自律性を高めることで説明責任 (Rechenschaft) を果たすという論理は、1990年代後半から顕著⁽⁷⁾だが、カリキュラム、人事、予算に関する各学校の権限と責任を問う発想が、出力的側面での学校評価の必要性を後押ししてきた⁽⁸⁾。

教育改革よりも学校改善や組織開発をというこれらの基調は、自己・内部の学校評価 (Selbst/Innere Schulevaluation) を促すとともに、他者・外部の学校評価 (Fremde/Externe Schulevaluation) を導入することにもつながっている。連邦基本法 (憲法) に謳われる州の文化高権 (Kulturhoheit der Länder) のも

と、2009年現在、全16州のうち14州で学校の外部評価が行われていると判断される⁽⁹⁾が、いずれも州の文部省下の行政庁(Landesinstitut)によって担われている点で共通する。

一方、ドイツでは国家の学校監督(staatliche Schulaufsicht)のあり方が、公教育への責任と「教育上の自由」との関係、または学校管理と学校の自律との関係として歴史的に繰り返し問われてきた⁽¹⁰⁾。つまり、国家による学校監督の原則のもとで、いかなる学校での「自由」や「自律」があり得るかが激しく議論されてきたのである。にもかかわらず、組織開発を目的にする学校評価の一部が、学校監督をも扱う教育行政機関によって担われているとはどういうことだろうか。

この文脈で、早期に学校評価制度を導入した州の一つであり、統制的色彩の強い学校査察(Schulinspektion)という言葉をもって外部評価を進めようとするのがドイツ中西部に位置するヘッセン州である。同州が前述した専門性と当事者性とをいかに学校評価において整合させようとしているのか、以下にその具体を明らかにしてみよう。

3 外部評価の構造と論理

ヘッセン州における外部評価は、州文部省(Hessisches Kultusministerium)が所轄する質開発庁(Institut für Qualitätsentwicklung)による学校査察として行われている⁽¹¹⁾。これは、50校における1年間の試行後、2006/07年から本実施されたものである。以下、その概要と具体例、現状の3点に即して分析を進める。

(1) 構成要素とプロセス⁽¹²⁾

外部評価に関する基準は、A4判100頁に及ぶ同庁作成の『ヘッセン州の学校の質の基準枠組み』(Hessischer Referenzrahmen Schulqualität; 以下HRS)⁽¹³⁾に示される。そこでは、**図1**のIからVIIまでの質領域(Qualitätsbereich)が詳細に定められ、領域ごとに細分化された評価項目と内容が述べられている。

HRSは多様な学校種にかかわらず同様に適用され、評価プロセスも統一されている。外部評価は全公立学校に対して4～5年ごとに行うこととされ、導入後の2年間に、州内のおよそ1,800校のうち621校が対象となった。

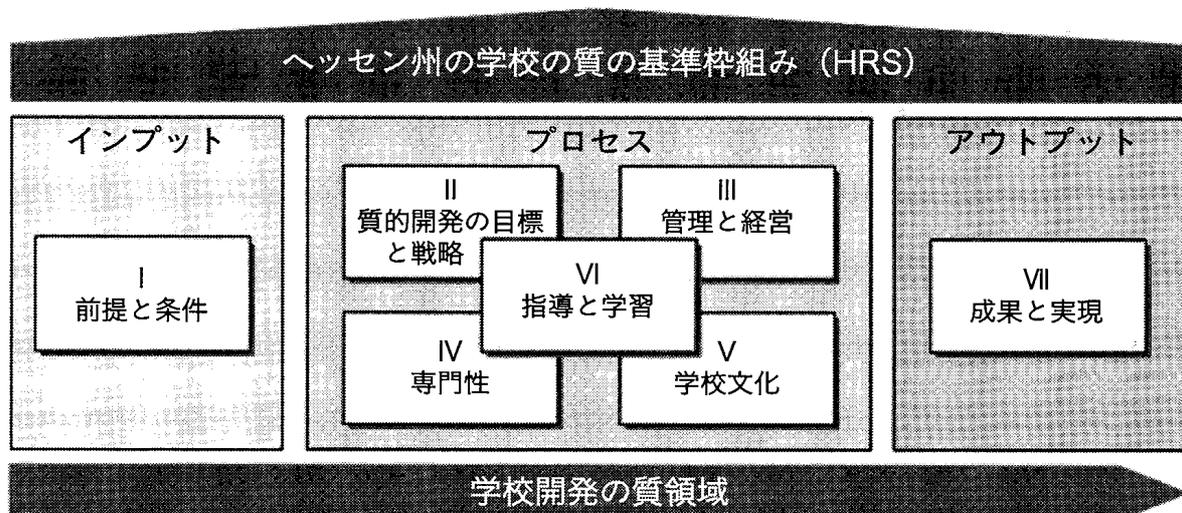


図1 ヘッセン州が定める学校の質基準

外部評価では学校規模に応じて、質開発庁にフルタイム勤務する専門の査察官2～4人で査察チーム (Inspektionsteam) が編制される。査察官になるには教職経験または学校管理職経験、学校監督を担う視学官経験などを要し、これらを満たす者が評価者としての訓練、すなわち文書分析やアンケート結果の分析、学校訪問への随伴、報告書の作成など、学校査察に必要な技能についてのトレーニングを3カ月間受けたのちに同庁職員の身分を得る。チームのうち最低1人は、対象の学校種を専門的に査察することを認められた者であり⁽¹⁴⁾、メンバーは全員、公私ともに評価対象の学校と関係を持たないこととされている。

外部評価は以下のように進められる。まず、学校訪問の9週間程前に質開発庁から外部評価の日程・目的・流れ・方法が学校に文書で案内される。そして、6～7週間程前に電話を通じて査察チームの代表と校長とが学校訪問の具体的な進め方を決める⁽¹⁵⁾。また、学校ポートフォリオ (Schulportfolio) やアンケート⁽¹⁶⁾ の実施に必要な情報、学校が提出する書類の一覧⁽¹⁷⁾、学校訪問に関する取り決め文書などが、同庁から学校に送付される。

これらを受けて学校は、訪問受入前に学校のデータ収集と必要文書作成とを3週間で行うとともに、教員、保護者、生徒へのアンケートを実施する。なお、地域住民は対象とならない。これらすべてが整ったのち学校訪問が実施される。

学校訪問では、学校巡察、授業観察、関係者へのインタビュー等が2～4日間かけて集中的に行われる。たとえば、授業観察はHRSの質領域VIのもとに置かれており、VI.1 教科的ないし教科をこえた能力の形成、VI.2 教授—

学校評価における外部評価論の選択

学習過程の構造化・透明化, VI.3 多様な学習条件との結びつき, VI.4 学習しやすい雰囲気や環境, の4つの下位領域に即して細かく評価されていく。

学校訪問を終えたチームは, 6～8週間以内にデータを分析, 評価し, 『報告書 (Bericht)』を作成する。そしてこの結果を当該学校と学校設置者に伝える。同報告書は外部評価の集大成である。以下, 複数の事例に具体を見てみよう。

(2) 事例に見る外部評価の実際

外部評価の実際を検証する作業は2009年3月まで不可能であった。なぜなら, 今なお公式には非公開となっている報告書について, 全国紙「フランクフルター・ルントschau」(以下, FR紙)が州内の学校に呼びかけ, これに応じた学校が同社ウェブサイトに掲載する形で初めて分析の俎上に乗ることとなったからである⁽¹⁸⁾(2009年12月現在, 同サイト上に26校の報告書が公開されている)。以下, これらの記述から, ①学校訪問および外部評価の実際, ②授業観察を通じた教育評価, ③学校経営と学校文化の評価, について把握する。

①学校訪問および外部評価の実際

報告書は, 学校の文書分析, アンケート, 学校訪問など, 外部評価上のすべての要素を踏まえたものである。このうち特に重要なのは学校訪問である。表2は

表2 H総合制学校の学校訪問計画表

2007年6月12日火曜日		
時限	時間帯	
	8:00-9:00	学校巡察
	休憩時間	教員への挨拶
3-10		授業観察
	13:30	生徒へのグループ・インタビュー
	17:00	保護者へのグループ・インタビュー
2007年6月13日水曜日		
時限	時間帯	
0-10		授業観察
	8:15	非教員へのグループ・インタビュー
	13:45	教員へのグループ・インタビュー
	15:00	学校管理職集団へのインタビュー
2007年6月14日木曜日		
時限	時間帯	
0-9		授業観察
	15:00	学校経営職(校長および副校長)へのインタビュー
	16:30	学校管理職およびその他関心をもつ教職員とのフィードバック会議

表3 K基礎学校における外部評価の概括

質領域II：質開発の目標と戦略	
II.1. 学校プログラム	
II.1.2 学校は活動の基礎として活用されうる学校プログラムを有している。	3
II.2 評価	
II.2.2 学校は自ら設定した重点に対する評価を、開発プロセスの管理に活加している。	3
II.2.3 学校はデータをもとに心要な措置を見極め、学校開発および授業開発を具体的に策定している。	3
質領域III：管理とマネジメント	
III.1 教育上のプロセスの管理	
III.1.1 校長は学校の裁量余地を用いたり学校内部の結束を尊重するために義務的基準を設けている。	4
III.1.2 校長は自らの管理行為において「学び続ける学校」の原則を指向している。	3
III.2 学校の組織と管理	
III.2.1 校長は参加、分権化、透明性、有効性の原則のもと、組織・管理プロセスを統括している。	4
III.3 人事管理と人的開発	
III.3.1 校長は人的開発の基本理念に基づいて、学校の教職員の専門的な継続教育のために行動している。	3
III.3.3 校長は教職員と年度対話を実施し、人的開発および学校開発の目標達成に活かしている。	2
質領域IV：専門性	
IV.1 職業上の能力の維持と継続教育	
IV.1.1 教員は、学校の研修計画を考慮しながら、研修・継続教育によって（とくに専門的知識、教科教授学、教育学の）職業上の能力を開発している。	3
IV.2 教員間の意思疎通と協力	
IV.2.1 既存の知識や経験、計画についての意思疎通があり、かつそれが系統的に伝えられている。	3
IV.2.2 教員は個々の生徒の学習および人格の発達について意思疎通している。	3
質領域V：学校文化	
V.1 教育上の基本姿勢	
V.1.2 学校におけるあらゆるレベルでの人間相互の関係性に親密さと尊重、協調性がある。	3
V.1.4 学校は生徒の決定余地を広げ、責任の引き継ぎを促進する。	4
V.2 学校生活	
V.2.3 保護者は積極的に学校づくりに結びつけられている。（職業学校はこの基準の適用外。）	3
V.2.4 学校は生徒に対して彼らの人格発達や学校教育上の発達のために助言機会を提供している。	3
V.3 外部に対する協力と意思疎通	
V.3.2 学校はそれを取り巻く諸環境と協力し（かつ学校間の連携や生徒交流に参加し）ている。	4
質領域VI：指導と学習	
VI.1 (…) 教科をこえた能力の構築	
VI.1.2 授業は、教科の能力の獲得を可能にさせるために、応用性というものを考慮した知識の系統的な構築を顧慮するものとなっている。	3
VI.1.3 授業は、知識と能力の構築に際して、生徒の経験と結びつけられたものとなっている。	3
VI.1.4 習得されるべき知識が反復され、能力（の一部）が知的な訓練によって定着させられている。	3
VI.1.5 教科をこえた能力や鍵的資質の伝達が授業であることを原則としている。	3
VI.1.6 授業は自覚的に挑戦的で活性化されたものとなっている。	3
VI.2 教授-学習過程の構造化・透明化	
VI.2.1 授業は内容的にも流れとしても明確に構成されている。	4
VI.2.2 授業の目標、内容、計画された流れがオープンにされている。	2
VI.2.3 授業は、目標内容、学習の前提にふさわしく、多様な学習上の工夫がなされている。	3
VI.2.4 授業時間は学習に効果的に用いられている。	4
VI.2.5 学習プロセスと学習成果が省察されており、すでに獲得された能力がこれから獲得されるべき能力につながっている。	2
VI.2.7 教員は成績の基準と表化の透明性に配慮している。	3
VI.3 多様な学習条件との結びつき	
VI.3.1 教員は生徒個々人の学習の状態を診断している。	4
VI.3.2 教員は知識と能力の獲得への多様な道筋をつくっている。	2
VI.3.3 教員は個別の成績フィードバックを行っている。	3
VI.3.4 授業は自立的で固有責任の学習を促進するものとなっている。	2
VI.3.5 授業は協働的な学習を促進するものとなっている。	2
VI.3.6 授業において学校固有の促進理念・教育理念を見出すことができる。	2
VI.4 学習しやすい雰囲気や環境	
VI.4.1 教員と生徒が相互の尊重と節度、公平性、助け合いの精神を持ちあう関係がある。	4
VI.4.2 生徒に努力と向上の姿勢が見られ、教員はそれを適切に支援している。	3
VI.4.3 規則および年齢ごとの儀式を尊重しながら学習が支援されている。	4
VI.4.4 学習を活性化させるような環境が形成されている。	4
質領域VII：成果と影響	
VII.1 専門的な能力	
VII.1.1 生徒は教育スタンダードおよびカリキュラムに示されている目標を達成している。	3
VII.4 理解と受容	
VII.4.1 保護者や生徒は専門的な領域における学習成果を肯定的に評価している。	4
VII.4.2 保護者や生徒は教科をこえた教育活動を、その学習成果を鑑み肯定的に評価している。	4

学校評価における外部評価論の選択

H総合制学校の学校訪問計画を示すが、数多くの授業観察のみならず、教員、生徒、保護者、教員でない職員、学校管理職へのインタビューが3日間かけて行われていることがわかる⁽¹⁹⁾。

収集された情報はすべてHRSに基づく評価の材料となり、各々1から4(最良は4)のスコアが与えられる。K基礎学校の報告書にはその結果が、表3のように一覧表で掲載されている。もっとも、各学校の順位づけ(ランキング)が行われないうちに、学校間で比較可能な総合点はつけられていない。

また、報告書は同じ基準に拠っているので、調査方法、学校の基本データ、学校の特徴(強みと弱み)、評価内容の詳細など、各内容が順を追って記載される点では共通するが⁽²⁰⁾、分量や構成などに相違が見られるうえ、ほとんどが文章記述の形式をとっているため学校間比較は事実上できない。

たとえばK校の報告書はA4判48頁だが、そのほとんどは同校の強みと弱みの記述に割かれている。その構成は、1. 調査の方法および手段、2. 活用されたデータの出所および収集データの体系化、3. 学校の特徴、4. 学校の質プロフィール、の4部であり、そのうち同校の強みと弱みをHRSに即して文章で示した「4」だけで32頁、全体の3分の2を占める。

これに対してL職業学校に提出された報告書は68頁に及ぶが、そこでは上記「1」と「2」が統合される一方、「学校の質プロフィール」に関する記述が52頁にわたる。また、同校の場合は文章のほか図表が数多く掲載されている。このように、学校によって報告書の記述の方法や分量が異なるのである。

記述内容を見ると、着眼とその評価の多様性が明白である。K校では強みとして「授業時間が非常に有効に使われており、児童にとっても分かりやすく構造化されている」など6点が、また弱みとして「学校の活動に活かされている保護者の能力が限られている」など5点が示される。これに対して同じ基礎学校のN校では、強みに「教員間には協力や研修の点で良い雰囲気があり、全学級で教育機会が同等に保障されている」など5点が、弱みとして「学校開発の重点に対する体系的な評価を用いた管理が不十分である」など3点が挙げられる。これらから、いずれの学校が優れているかを判断するのは不可能だろう。

ここにヘッセン州の外部評価の特質がよく表れている。つまり、学校間の順位づけではなく、学校ごとの特徴を明らかにした上で、これを学校開発につなげることが意図されているのである。また、すべての学校から定期的に情報収集を行うことで、州の教育管理上のデータを集積することも目的とされている。

表4 K校で収集された情報と評価項目との対応表

		データ 文章		アンケート			学校 巡察	授業 観察	インタビュー				
		学校 ポート フォリオ	学校 の文書 類	教員	保護 者	児童	学校 巡察	授業 観察	校長	教員	保護 者	児童	非 教員
質領域Ⅰ	I 前提と条件	●	●				●		●	●	●	●	●
質領域Ⅱ	Ⅱ.1.2 活動の基礎としての学校プログラム	●	●	●	●				●	●	●		
	Ⅱ.2.2 管理の方法としての評価	●	●	●	●	●			●	●	●	●	
	Ⅱ.2.3 求められる措置の調査	●	●	●	●				●	●	●	●	
質領域Ⅲ	Ⅲ.1.1 拘束力ある基準の運用	●	●	●					●	●			
	Ⅲ.1.2 「学習する学校」の基本理念	●	●	●	●				●	●	●		●
	Ⅲ.2.1 参加, 分権化, 透明性の原則	●	●	●	●		●		●	●	●		●
	Ⅲ.3.1 人的開発の基本理念	●	●	●					●	●			●
	Ⅲ.3.3 年度対話	●	●	●					●	●			
質領域Ⅳ	Ⅳ.1.1 教員の研修	●	●	●					●	●			
	Ⅳ.2.1 知識と経験の伝達	●	●	●			●		●	●			●
	Ⅳ.2.2 児童に関する合意	●	●	●	●	●				●	●	●	
質領域Ⅴ	Ⅴ.1.2 親しみのある人間相互の関係性	●		●	●	●			●	●	●	●	●
	Ⅴ.1.4 裁量範囲の拡大	●		●	●	●			●	●			●
	Ⅴ.2.3 保護者との積極的な結びつきづくり	●	●	●	●	●			●	●	●		
	Ⅴ.2.4 助言機会の提供	●	●	●	●	●			●	●	●		
	Ⅴ.3.2 協力と学校のパートナーシップ	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●
質領域Ⅵ	Ⅵ.1.2 応用性		●	●		●		●		●			●
	Ⅵ.1.3 経験との関連づけ			●		●		●					●
	Ⅵ.1.4 反復と練習			●		●		●		●			●
	Ⅵ.1.5 教科をこえた能力	●	●	●	●	●		●		●	●	●	●
	Ⅵ.1.6 活動的な授業			●		●		●					●
	Ⅵ.2.1 授業の構造化					●		●					●
	Ⅵ.2.2 目標や内容の明示			●	●	●		●			●	●	
	Ⅵ.2.3 学習の可変性			●		●		●		●			●
	Ⅵ.2.4 学習に有効な授業時間の活用			●		●		●					●
	Ⅵ.2.5 プロセスと成果の省察		●	●	●	●		●					●
	Ⅵ.2.7 期待される成績およびその評価の透明性	●	●	●	●							●	●
	Ⅵ.3.1 個々人の学習状況の診断	●	●	●				●		●			
	Ⅵ.3.2 知識の獲得についての個別化された道筋	●	●	●		●		●					●
	Ⅵ.3.3 個別の成績フィードバック	●	●	●	●	●				●	●	●	
	Ⅵ.3.4 自立的な学習	●	●	●		●		●					●
	Ⅵ.3.5 協働的な学習	●	●	●		●		●					●
	Ⅵ.3.6 支援および教育の基本理念	●	●	●	●	●		●		●	●	●	●
	Ⅵ.4.1 教員と生徒との関係	●	●	●		●		●		●			●
	Ⅵ.4.2 努力とその成果への姿勢	●	●	●		●		●					●
Ⅵ.4.3 規則および儀式	●	●	●	●	●		●		●	●	●		
Ⅵ.4.4 刺激を与える学習環境の形成	●	●	●	●	●	●	●			●	●		
質領域Ⅶ	Ⅶ.1.1 スタンダードおよびカリキュラムの目標達成	●	●	●					●	●			
	Ⅶ.4.1 学習成果の評価	●	●	●	●	●					●	●	
	Ⅶ.4.2 学習活動/教科をこえた能力への評価	●	●	●	●	●					●	●	

学校評価における外部評価論の選択

これらのために、各学校でのデータ収集と分析はきわめて体系的かつ精緻に行われる。表4はK校で扱ったデータの一覧だが、詳細だけでなく、各情報がHRSのいずれに対応しているかも明らかだ。たとえば質領域VIは、授業観察に加えて、アンケートとインタビューでの結果を参照していることがわかる。

②授業観察を通じた教育評価

授業観察は、学校訪問において非常に大きな比重を占め、その評価も慎重が期されている。この背景には、ドイツの学校開発論において「学校の質」は「授業の質」に現れると観念されており、それが個々の教師の力量のみならず学校の組織構造やカリキュラムなどに規定されるという理解があるためと考えられる。観察初日は、評価の視点を統一するためチームが一緒に行動し、2日目以降は、確認された基本線に拠って各査察官が単独で観察する。

授業観察の対象は一般教員に限られ、試補教員や管理職教員は含まれない。また、教員への指導・助言も行われない。これは、外部評価での授業観察が、個々の教員の授業力を評価する国家試験や勤務評定等と異なり、当該学校の授業の質の全体像を描き出すことを目的にしているためである。そのため、観察は1授業あたり20分間と限定的であり、授業の始め・半ば・終わりという異なる時間帯が網羅的に抽出され、より多くの授業を観察するようになっている。

その評価は、Bギムナジウムの場合、「授業は内容面で明確に構造化された流れを持つ」「観察した90例の授業のうち、新しいメディアの活用がわずか10例しか認められなかった」。一方、K校では「教員は概して授業内容の透明性や授業の流れに配慮している。しかし、授業の目標はほとんど周知されていない」「通常の授業においては、学習に向けた多様な準備、自立した学習、協同学習などが開発課題とされる」などと評されている。このように、強みと弱みの両面から評価する手法は、すべての項目に通底する。

なお、授業観察が大きなウェイトを占めるとはいえ、あくまでもHRSの示す質領域のうちの一つにとどまることもまた事実である。このことは、教育活動以外の観点も外部評価の視野に収められていることに示されているだろう。こうした領域のうち、学校管理と経営（質領域III）および学校文化（質領域V）を例に若干の検討を行う。

③学校経営と学校文化の評価

まず学校管理と経営に関して「職員の多様な能力と意志とを考慮した人事配置が行われている」「校長は支援団体との密な協力により、学校設備改善のための確かな補助手段を得ている」(F特別支援学校)、「長期的な発展に基づくビジョンがあり、職員とともに少しずつ理念を変えていこうとしている」(A基幹学校)、「校長の人事計画、人的開発、人事管理について、教員の高い満足が明瞭だが、人事管理の領域に関する回答にはバラツキが見られる」(K校)など、学校経営におけるリーダーシップに関する評価が記述されている。

あるいは、「学校での会議は、チーム会議が中心となっており、教科会議は年に2回開かれるのみと比較的低位に位置づけられている」(H研究開発校)、「保護者と生徒代表は各会議に招かれている」(B校)といった、学校の組織編成や学校参加のあり方への言及も見られる。

さらには、「学校外への情報の発信ができるよううまく設計されている」(E特別支援学校)、「学校全体の年間予定と行事がホームページに掲載されている」(B校)など、情報公開や発信のあり方に関する指摘もある。

一方、学校文化については、次のような記述が散見できる。「インタビューに回答したすべてが、学校共同体の良い雰囲気づくりや関係者相互の協力、建設的な問題解決に関心のあることを強調している」(K校)、「年長生徒が宿題を助けたり、生徒間の調停役を担うシステムがある」(B校)、「学校での人間関係はいずれも親和的で、他者を尊重し支え合うものとなっている」「学校づくりの上で保護者とのつながりがある」(H総合制学校)、「インタビューとアンケートを通じた職員の職務上の満足はきわめて肯定的である。非教員は大変価値ある仕事をしていると教員と管理職から評されている」(E校)などである。

この部分への言及はいずれも肯定的であり「ほめる」評価傾向がうかがえるが、より注目すべきは、子どもの活動だけでなく、教職員や保護者のモラル、満足などが評価の対象となっていることだろう。これらはHRSの「質領域V」に準拠するが、個々の判断の基準については、未解明の部分も残されている。

以上、外部評価の具体を学校に提出された報告書の記述により明らかにした。これらはきわめて詳細な項目で構成されており、評価の観点と基準が明確な一方、得られるデータは学校により多様で、各質領域との対応関係も一様ではない。また、評価項目は教育活動に限られず、学校経営や学校文化といった教育

一学習活動を支える条件へも及ぶ。そこでは、リーダーシップ行動や保護者や生徒の教育参加など、広い視野から学校評価が行われているのである。

さらに、各質領域での指摘は、具体的でかつ多面的である。学校施設・設備、教員の研修機会、新しいスタッフのリクルートメントなど、紙幅の関係から扱えなかった項目も多い。評価者が、外部評価に関する訓練を受けた教員経験者であることが、以上の記述に見られる洞察を可能にしていると判断できよう。

(3) 外部評価の受容と反響

以上述べた外部評価は関係者にどのように受けとめられ、またいかなる反響を呼び起こしているのだろうか。まず、多くの教員を組織する教育科学組合 (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; 以下、GEW) は、制度が導入される前の2005年から今日まで一貫して外部評価に反対姿勢を表明している⁽²¹⁾。

それは次のような理由による。すなわち、1. 外部評価制度が依拠する「学校の自由裁量」が見せかけの謳い文句にとどまっていること、2. 外部評価に毎年莫大な費用が投じられていること、3. 外部評価が学校にとってさらなる負担としてふりかかっていること、4. 数値化されることで質的指標が量的指標の後景へと追いやられてしまうこと、5. アウトプット志向の強まりが成果主義のもと生徒間の選抜を助長すること、などである。

これらの批判の根底には、外部評価という表面的な装飾が可視化されない教育活動を頹廃させるばかりでなく、成果主義によって「自律した学校」という目的自体が破壊されていくことへの危惧がある。2005年4月のGEW連邦組合大会における以下の意見表明は、このことを端的に示している。

『『自律した』学校は自ら評価を行うのであり、また外部評価については自らの必要性に応じて『批判的友人』や制度的に独立し指示権のない学校開発のエキスパートの関与を許容するのである。それは個々の学校開発の問題と関連づけられなければならない、学校間の比較に与するものであってはならない。』

では、実際に外部評価を受けた学校は、どのように受けとめているのだろうか。外部評価の報告書をウェブサイト上に公表している学校長の1人は、「外部評価をどのように評するか」という筆者からの電子メールでの質問に応じて、次のように回答してくれた。

外部評価は原理的には正しいと思います。これは、もし国が学校制度に対する権限を有し、そこに税金を投入し、(…)その質を保証しようとするな

らば、国の側からも不可欠のものだからです。外部評価の報告書が成功裏に作られるならば、外の視点から学校に新たな認識を与えることができます。(…)もし教員の側がそれを真摯に受けとめようとするならば、学校開発にとっても非常に有益です。(…)外部評価を行う行政側には、たとえば現存する学校の欠乏状態を認識したり、援助の可能性を比較検証したりすることが求められます。(…)学校のランキングやその公表は、こういった意味での比較を困難にするため、私は完全に誤りだと考えます。(2009年11月29日回答)

ここから、外部評価を学校が積極的に活用すること、また学校のみならず、教育行政機関の責任をも明確にしようという姿勢がうかがえる。学校が外部評価を受けることに関して、学校にとっての組織開発と教育行政にとっての質保証のいずれもの観点を、この校長が提示していることは示唆的だろう。現段階では、このような見解が主流か否かは明らかでない。ただし、外部評価を通じて学校に関わる多様な責任の所在を問う動向や見解は、以下の新聞報道にも見られる。

たとえば、全国紙「フランクフルター・アルゲマイネ」は2009年3月25日付で、初めての外部評価の結果を踏まえて、州文部大臣のヘンツラー(FDP：自由民主党)が、学校の自律性の強化、教員配置の補強、学校財政の自己管理権の拡大、授業の際の裁量余地の拡大、教員研修の改善、さらには校長の業績給導入の検討、などの必要性を示唆していると報じた⁽²²⁾。また、外部評価の報告書を公表したFR紙は「ヘンツラーは報告書に応じるべきである」(2009年3月21日付)⁽²³⁾と報じ、報告書のさらなる公表を学校に呼びかけている。これら紙上での動きは、一面で外部評価を教育政策上の議論へと発展させながら、他面では報告書の公表という政策が意図せざる結果を先導する点において特筆される。

以上、ヘッセン州の外部評価を見てきたが、そこから(1)専門の査察官による評価を通じて各学校の強みと弱みを明らかにし、学校開発を刺激すること、(2)授業や学習上の環境の評価にとどまらず、学校の運営や学校の雰囲気(風土)などを含めた多面的な評価を行うこと、(3)児童・生徒と保護者というステークホルダーに説明責任を果たすという構図のもとにあること、(4)外部評価の理念と現実との間には多少なりとも乖離があり今なお賛否両論が見られること、が

指摘される。

4 結

以上、ヘッセン州を例にとりながら、外部評価に関して当該校とは別の(1)専門性と(2)当事者性の保証のあり方という、本稿冒頭の課題への解を求めてきた。結論として、(1)①現職教員の経験者（しかも評価対象校と同一の学校種での経験を含む）から編制されるチームによって、②評価者としての訓練を受けた上で、とくに授業観察に大きな焦点をあてて行われていること、また、(2)①学校監督庁とは異なる質開発庁という教育行政機関の管理の下、②州公務員のフルタイム勤務として、③詳細に定められた手続きにしたがい、学校ポートフォリオほか児童・生徒と保護者（地域住民は含まれない）の意見の収集・分析が進められていること、を明らかにした。

このことは冒頭に示した、外部評価に関する当該校とは別の(1)専門性と(2)当事者性の保証のあり方に示唆を与える。すなわち、外部評価について、(1)①公教育の専門性を教職界内で考えることを前提としつつ、②行財政的な基盤に支えられた評価独自の専門性を持つ機関を設立し、(2)①評価主体に関して、範囲が曖昧な「学校関係者」ではなく、教員を専門性の担い手に措定して、②一時勤務の「第三者」ではなく、専門的な訓練を受けた上で基準化されたプロセスを遂行するフルタイムの身分を与えて、③事前の打ち合わせから学校訪問後の報告書提出に至るまでの過程に関与することで当事者性を高める、のである。これら事例の特徴から、教育の専門性と当事者性のいずれにも十分な説明力を持ち得ないと判じられる「学校関係者評価」と研究中の「第三者評価」を位置づける現在の日本の「ガイドライン」に一石を投じることができよう。

ただし、ドイツにおいては国家の学校監督、学校の自律性、保護者・生徒の教育参加、教師の教育上の自由、といった諸原則がいずれも法制上の保障を見ている。日本には存在しない問題状況であるこれら相互の関係と外部評価との関係が、その専門性・当事者性という意味でいかに構成されているのか、またそれが今後いかに変容していくのかについては、注視すべき課題である。

外部評価のさらなる研究課題として、学校評価における地域社会の位置づけ、つまり学校はいずれの「外部」に責任を負うべきか／負いうるか、また、外部評価を支える主体と教育行政ならびに学校経営との関係はどのようにあるべきか／ありえるか、が挙げられる。学校の自己と他者、内部と外部をめぐる評価

活動の効用と限界について、まだ多くの論理的な整理が残されているのである。

[注]

- (1) すでに堀内は、「これまで広く使われてきた『自己評価』か『外部評価』か、という分別は、異なる次元の評価を対関係で捉えることにおいて意味を持たない。学校内部において『自己評価』と『他者評価』があり、学校の外部において学校の活動に利害を持つ『関係者』ではあるが、学校活動の行為者ではない者からする『他者評価』と専門家による『他者評価』がある」と述べる（堀内孜「学校経営の構造転換についての評価と参加」『日本教育経営学会紀要』第48号，2006，10頁）。
- (2) 現在の地点からの「後知恵」だが、かつての「国民の教育権」論と「国家の教育権」論のいずれもが、この構図を前提に主張していたことがわかる。
- (3) 南部初世「『内部評価』と『外部評価』の関係性に着目してドイツの事例から」『教育制度学研究』第10号，2003，140-143頁，原田信之「ドイツの学校評価・住民参加の方向から考えるー内外連動型の評価システムの構築を！」『学校運営研究』41(6)，2002，29-31頁。
- (4) Peter Bräth. Staatliche Verantwortung für eigenverantwortliche Schule. Künftige Aufgaben von Schulaufsicht. Zeitschrift für Bildungsverwaltung 1/2008, S.7-12. Berlin, Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer(Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik, Rowohlt, 2008, 等による。
- (5) Fend, Helmut: Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 1986, Heft. 3, S. 277-293., Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa, 1998.
- (6) 共通試験を州ごとに実施。たとえばノルトラインーヴェストファーレン州では2008年と09年に、基礎学校3年生を対象にドイツ語と算数で行われた。（http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/upload/download/VERA-Landau/VERA3-Ergebnisbericht_2009.pdf 2009年11月10日閲覧）
- (7) 榊原禎宏「ドイツにおける学校の『自律性』をめぐる議論と改変動向」『学校経営研究』第25巻，2000，42-50頁，を参照。
- (8) 辻野けんま・榊原禎宏「ドイツにおける学校開発論ー人的開発論に焦点をあてて」『日本教育経営学会紀要』第51号，2009，150-161頁，を参照。
- (9) 各州の文部相当省のHPで確認（2009年11月18日）。Saarland州は未実施。Sachsen州は試行段階と判断できる（2008年10月15日州議会議事録より）。
- (10) Becker, Hellmut, Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten, in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, Jg. 8, S.1155-1177, 1954, が嚆矢。

学校評価における外部評価論の選択

- (1) このほか質開発庁の任務には、州の教育戦略目標の評価、州の修了試験等の比較、国際調査の結果管理、教育スタンダードの開発などがある。
- (2) 以下の記述内容は、質開発庁による公式文書・公式ウェブサイト (<http://www.iq.hessen.de/> 2009年12月5日最終確認) 等に基づく。また、以下の注に明記しなかったもののうち特に重要なものとして『Ergebnisse der Schulinspektion in Hessen』がある (同サイトから全文閲覧可)。
- (3) Institut für Qualitätsentwicklung: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS), Qualitätsbereiche - Qualitätsdimensionen- Qualitätskriterien, Dritte Fassung, Hessisches Kultusministerium Februar 2008. (同上サイトより全文閲覧可)
- (4) ただし、これは当該学校種の教員経験を持つ者によっても代替されうる。
- (5) なお、外部評価の枠組みは HRS に定められているため、このときに話し合われる内容は、学校の時間割等に照らした実際の作業手順に限られる。
- (6) アンケートはインターネットを通じて実施され、教師、保護者、生徒のすべてが対象となる (ただし保護者と生徒の回答は有志によってなされる)。
- (7) 分析に用いられる文書には、学校プログラム (Schulprogramm), 議事録類, 活動記録, 試験記録, 教育計画・時間割, 校務分掌計画, 研修計画等がある。
- (8) Frankfurter Rundschau “Berichte der Schulinspektionen - Ausgewählte Berichte im Internet” (<http://www.fr-online.de> 2009年12月6日最終確認)
- (9) なお外部評価を受ける学校は査察チームに対して、学校固有のプロフィールを1時間程度かけてプレゼンテーションすることになっている。
- (20) 報告書は、評価基準や評価方法などの本質的な部分において共通しているが、文章の記述法や分量、グラフ化など技術的な部分について多様である。
- (21) ここでの内容および引用は、GEW Giessen-Stadt “Schulinspektion” (<http://www.vision-designer.de/gew> 2009年12月6日最終確認) に基づく。
- (22) Frankfurter Allgemeine Zeitung “Den einzelnen Schüler zu wenig im Blick” (<http://www.fazfinance.net> 2009年12月6日最終確認)
- (23) Frankfurter Rundschau “Schlechte Noten für jede zweite Schule” (2009年12月6日最終確認)

本論文は、共同作業と議論を重ねた後、1, 2, 4を榊原、3を辻野が執筆した。