

学校評価の在り方に関するワーキンググループ
第3回会議

学校評価を活用した組織力ある学校づくり ー学校評価の取組実態と好事例に見るポイント

2011年9月28日

株式会社 野村総合研究所
社会システムコンサルティング部
妹尾 昌俊

〒100-0005
東京都千代田区丸の内1-6-5 丸の内北口ビル

はじめに 自己紹介と本日の内容

- 野村総合研究所(NRI)はリサーチ・コンサルティングとシステム・ソリューションを専門とする会社です。
 - 民間企業のコンサルティングのほか、自治体等公共部門の経営改革、業務改革などを手がけています。
- 文部科学省から次の調査研究を受託し、学校評価、学校運営の好事例の収集などにあたってきました。
 - 平成20、21年度「学校評価の好事例の収集・共有に関する調査研究」
 - 平成22年度「学校関係者評価の充実・活用に関する調査研究」
 - 現在実施中「地域と連携した学校運営改善に関する調査研究」
- 好事例の収集にあたっては、各地の教育委員会・学校、延べ60以上とディスカッション(インタビュー)しました。また後述するようにアンケート分析も行いました。
- 妹尾は上記調査のプロジェクトリーダーとして調査全般に深く関わりました。
- 本日はこれまでの調査研究を活かして、そのエッセンスをお伝えしたいと思います。

※本日のプレゼンテーションは、上記調査結果を活用しつつ、報告者個人の見解を整理したものです。

※事例は調査当時の状況のものです。

(お問い合わせ先)

野村総合研究所 社会システムコンサルティング部 妹尾(せのお)、望月(もちづき)
gakkohyoka@nri.co.jp (アットは@に変換してください) またはm-senoo@nri.co.jp

はじめに 自己紹介と本日の内容

- 大きく次の3点について、皆さまのディスカッションの素材を提供できましたら幸いです。

学校評価の目的に立ち返ったとき、学校は果たしてその目的に合った取組ができているのか。
現状での実態はどうなっているのか。

学校評価が学校の改善等につながっている学校とそうではない学校との差はどこにあるのか。
うまくいかない学校は、なぜそうなるのか。

好事例の具体的な取組から何を学ぶことができるか。

はじめに 自己紹介と本日の内容

- 大きく次の3点について、皆さまのディスカッションの素材を提供できましたら幸いです。

□ 学校評価の目的に立ち返ったとき、学校は果たしてその目的に合った取組ができているのか。
現状での実態はどうなっているのか。

□ 学校評価が学校の改善等につながっている学校とそうではない学校との差はどこにあるのか。
うまくいかない学校は、なぜそうなるのか。

□ 好事例の具体的な取組から何を学ぶことができるか。

1. 学校評価の取組実態

学校評価はその本来の目的である、教育活動や組織運営の改善につながっていないのではないか。

- 文部科学省の「学校評価等実施状況調査(平成20年度間)」によると、公立学校の81.0%が学校関係者評価を実施しており、また99.0%もの学校が学校関係者評価の実施が学校改善へ「大いに役に立った」(40.3%)、または「ある程度役に立った」(58.7%)と回答している。
- それにもかかわらず、本ワーキングにおいて、学校評価の「実効性」を高めることが主要な関心テーマとなっているのは、実態として、学校には疲労感ややらされ感、あるいはマンネリ感が多くなっており、学校評価が十分にその本来の目的(教育活動・組織運営の改善や、コミュニケーションツールとしての活用)につながっていない、という問題意識があるのではないか。

**学校評価をやって本当に“得”なのか？
便益(成果実感) > コスト(手間、予算)となっているのか？
という基本的なところに多くの学校や教育委員会は疑問を感じている。**

(学校・教育委員会からよく聞く声の一例)

- 学校評価は手間、労力がかかるわりには、活用できていない。評価することだけで疲れてしまう。
- (校長や教頭が呼びかけても)教職員の理解がなかなか得られない。学校評価よりももっと大事なことがある(生徒と向き合うことや教材開発など)と言われてしまう。
- 保護者等との連携・協働は掛け声倒れで、思うように進まない。

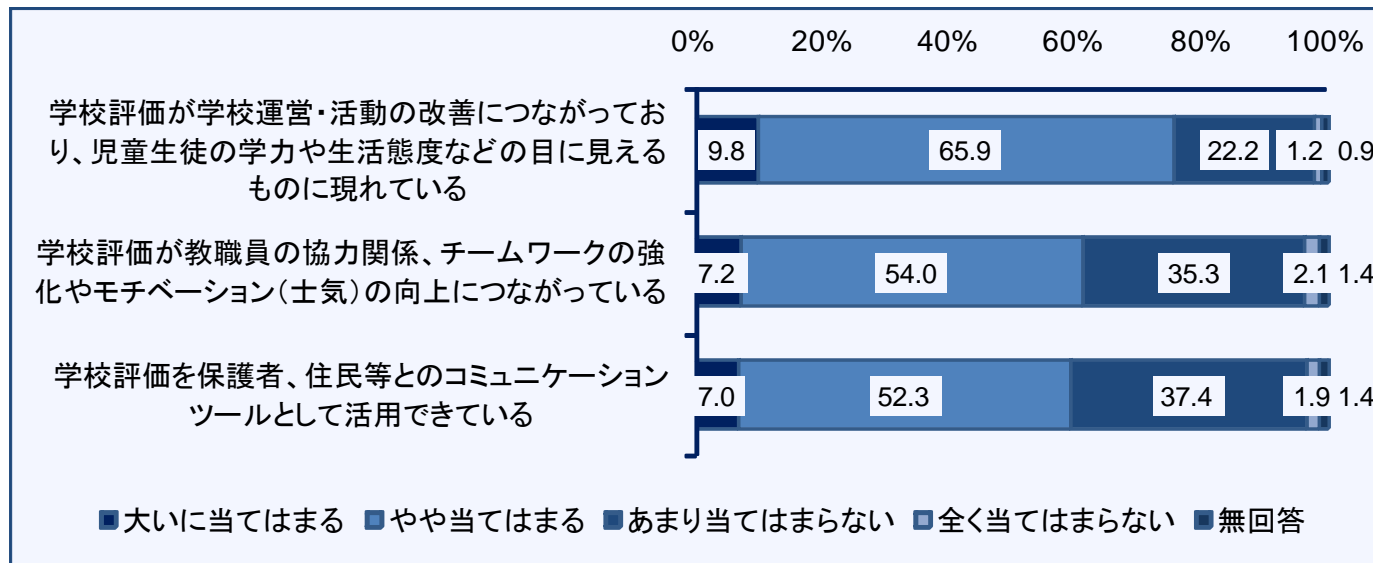
1. 学校評価の取組実態

学校評価が成果につながっているのは6～8割。

モデル校以外では成果につながっていない例も多いと推測される。

- 野村総合研究所が2009年7月、8月に実施したアンケート結果は図表の通り。
- 回答者の多くが文部科学省の学校評価の実践研究の指定を受けている地域であるため、全国的な傾向はこの結果より差し引いて考える必要がある。
 - 野村総合研究所が別の協議会において、モデル校とモデル校以外の状況について、同じ質問を主に教育委員会向けに尋ねたところ、両者の成果に関する実感には差が見られた。
- 成果実感の得られない学校、地域では学校評価をやっても負担感ばかりが残るという状況になっていることが危惧される。

学校評価の成果に関する実感について(N=428)



注)2009年度文部科学省学校評価推進協議会での野村総合研究所実施アンケート

回答者数:全428名(校長97名(22.7%)、教頭161名(37.6%)、教務主任69名(16.1%)、その他主任19名(4.4%)、一般教諭22名(5.1%)、教育委員会職員50名(11.7%)、その他8名(1.9%)、無回答2名(0.5%) 所属機関別では、小学校226校(52.8%)、中学校139校(32.5%)、高等学校40校(9.3%)、その他23校(5.4%)。なお、教育委員会については、学校評価を最も進めている学校の状況についての回答を得ている。

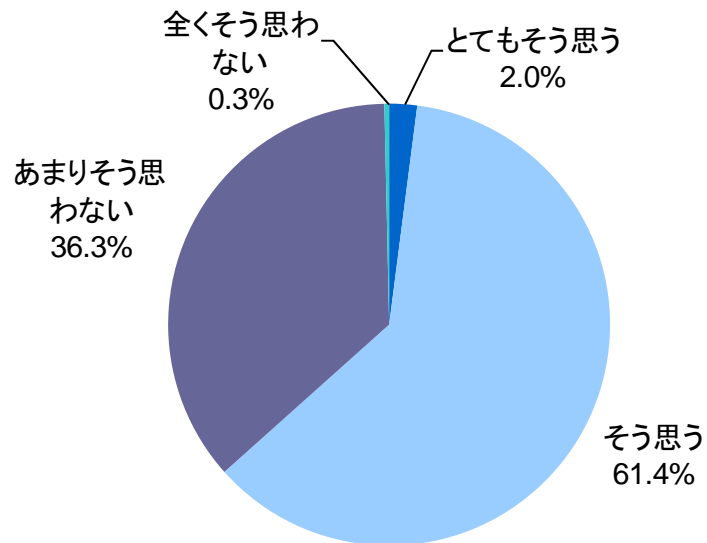
1. 学校評価の取組実態

**学校関係者評価が成果につながっているのは約6割。
大変成果につながっているという実感は、極めて少ない状況。**

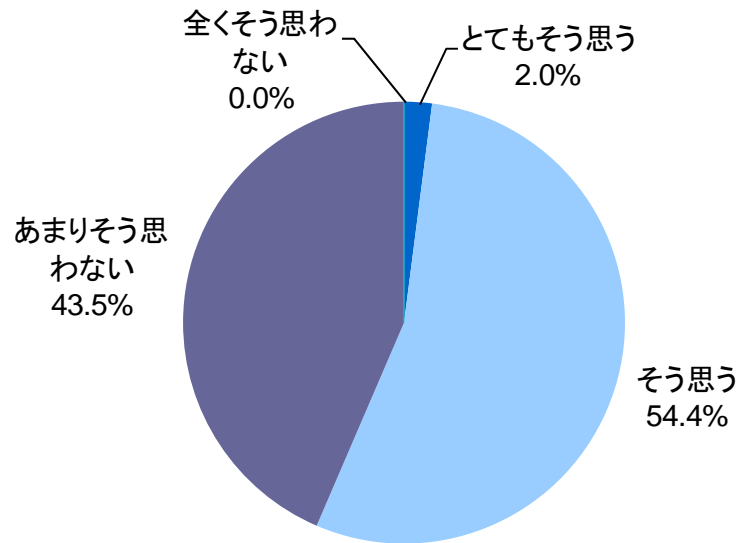
- 野村総合研究所が2010年12月に実施したアンケート結果は図表の通り。
- 回答者の多くが文部科学省の学校評価の実践研究の指定を受けている地域であるため、全国的な傾向はこの結果より差し引いて考える必要がある。

学校関係者評価の成果に関する実感について(左N=295、右N=294)

学校関係者評価を活用して、学校の組織運営や教育活動に関する改善は進んでいると思いますか



学校関係者評価を活用して、学校と家庭・地域との連携協力は進んでいると思いますか



注1) 2010年度文部科学省学校評価推進協議会での野村総合研究所実施アンケート

注2) 教育委員会については自治体の平均的な状況について回答を得ている。

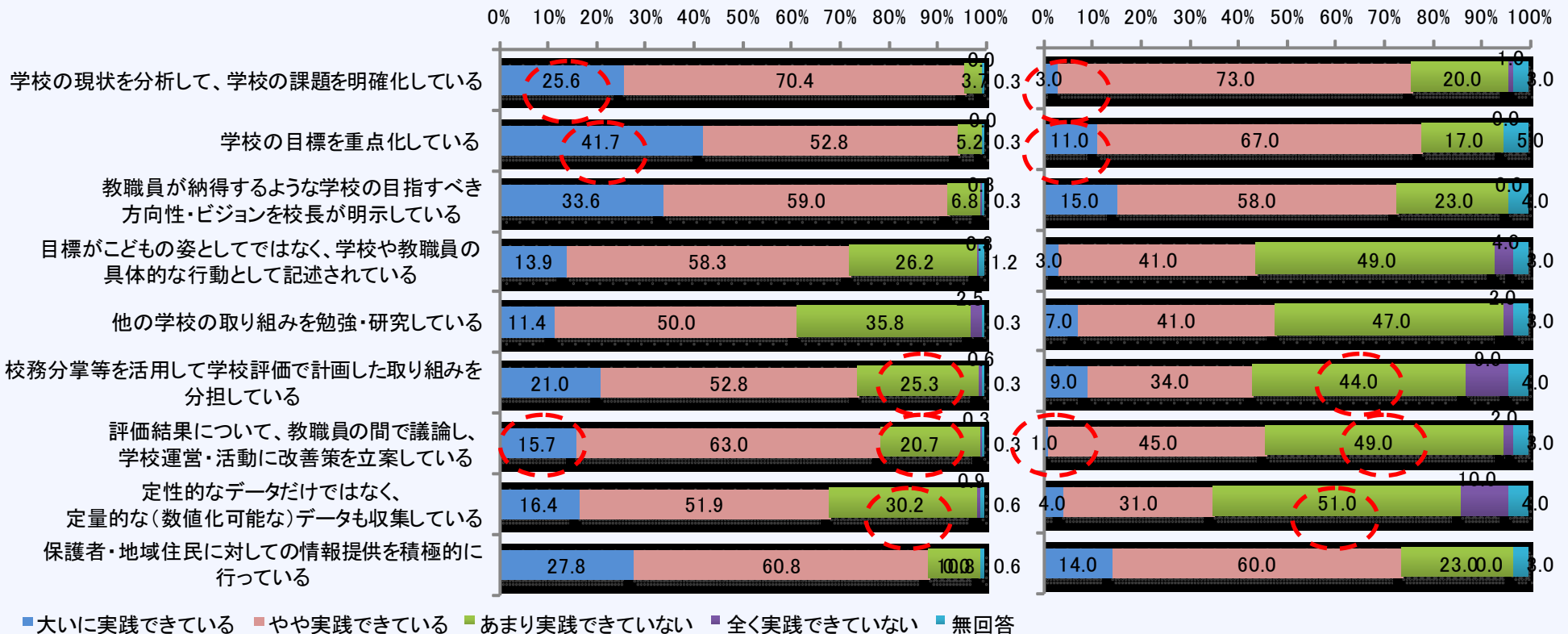
1. 学校評価の取組実態

【主に自己評価】 学校運営等の改善につながっている学校とそうではない学校との間には取組の状況に大きな差がある。

学校の組織運営・教育活動の改善に関する成果実感別 学校評価の取組状況

成果実感のある学校(N=324)

成果実感のない学校(N=100)



注)2009年度文部科学省学校評価推進協議会での野村総合研究所アンケート

1. 学校評価の取組実態

【主に学校関係者評価】 学校運営等の改善につながっている学校とそうではない学校との間には、関係者評価においても取組に大きな差がある。

学校の組織運営・教育活動の改善に関する成果実感別 学校関係者評価の取組状況

| 学校関係者評価の取組内容 | 学校の改善への 成果実感 | 回答数 | 大いに実践でき ている | やや実践でき ている | あまり実践で きていない | ほとんど実践 できていない |
|--|-----------------|-----|----------------|---------------|-----------------|------------------|
| ①学校は、学校関係者評価の実施目的、ねらいを教職員間で共有している | 成果実感あり | 120 | 17.5% | 70.8% | 11.7% | 0.0% |
| | 成果実感なし | 88 | 5.7% | 47.7% | 43.2% | 3.4% |
| ②学校は、学校関係者評価の実施目的、ねらいを評価委員との間で共有している | 成果実感あり | 120 | 28.3% | 63.3% | 8.3% | 0.0% |
| | 成果実感なし | 87 | 10.3% | 63.2% | 24.1% | 2.3% |
| ③学校は、学校関係者評価の実施目的、ねらいに応じた評価委員の人選をしている | 成果実感あり | 119 | 21.0% | 64.7% | 13.4% | 0.8% |
| | 成果実感なし | 87 | 8.0% | 57.5% | 31.0% | 3.4% |
| ④評価委員には評価にあたっての心構えや留意点に関する研修の機会がある | 成果実感あり | 119 | 9.2% | 26.9% | 42.0% | 21.8% |
| | 成果実感なし | 88 | 3.4% | 12.5% | 42.0% | 42.0% |
| ⑤評価委員には学校訪問などを通じて、教職員と対話する機会がある | 成果実感あり | 120 | 16.7% | 57.5% | 20.8% | 5.0% |
| | 成果実感なし | 88 | 6.8% | 46.6% | 37.5% | 9.1% |
| ⑥評価委員には学校訪問などを通じて、児童生徒と対話する機会がある | 成果実感あり | 118 | 14.4% | 36.4% | 39.0% | 10.2% |
| | 成果実感なし | 88 | 1.1% | 35.2% | 43.2% | 20.5% |
| ⑦評価委員には他校の様子を視察したり、複数の学校の関係者評価に携わったりする機会がある | 成果実感あり | 118 | 6.8% | 27.1% | 35.6% | 30.5% |
| | 成果実感なし | 88 | 0.0% | 19.3% | 28.4% | 52.3% |
| ⑧学校は評価してもらいたい、またはコメントしてもらいたいポイントや重点を評価委員に伝えている | 成果実感あり | 119 | 25.2% | 58.0% | 16.0% | 0.8% |
| | 成果実感なし | 88 | 17.0% | 51.1% | 29.5% | 2.3% |
| ⑨評価委員会では、学校の問題点のみの指摘だけでなく、よいところを見つけようとしている | 成果実感あり | 119 | 42.0% | 52.9% | 5.0% | 0.0% |
| | 成果実感なし | 88 | 22.7% | 69.3% | 6.8% | 1.1% |
| ⑩評価委員会では、学校の改善策だけでなく、家庭や地域の取組もディスカッションしている | 成果実感あり | 119 | 16.8% | 51.3% | 27.7% | 4.2% |
| | 成果実感なし | 88 | 13.6% | 47.7% | 28.4% | 10.2% |
| ⑪評価委員会では、議論を整理したり新しい視点を提供したりするファシリテーター(促進者)がいる | 成果実感あり | 119 | 5.9% | 37.0% | 41.2% | 16.0% |
| | 成果実感なし | 88 | 0.0% | 23.9% | 45.5% | 30.7% |
| ⑫学校関係者評価書(報告書)は、学校側が案を提示せず、評価委員が執筆している | 成果実感あり | 117 | 5.1% | 17.1% | 33.3% | 44.4% |
| | 成果実感なし | 87 | 2.3% | 11.5% | 28.7% | 57.5% |
| ⑬学校は、学校関係者評価の結果を受けて、改善策等を教職員間でディスカッションしている | 成果実感あり | 119 | 9.2% | 65.5% | 21.0% | 4.2% |
| | 成果実感なし | 88 | 2.3% | 39.8% | 51.1% | 6.8% |
| ⑭設置者(教育委員会)は、学校関係者評価を受けて、自らの施策につなげている | 成果実感あり | 105 | 9.5% | 49.5% | 31.4% | 9.5% |
| | 成果実感なし | 74 | 1.4% | 29.7% | 43.2% | 25.7% |

1. 学校評価の取組実態

アンケート結果からの示唆

（学校評価に手ごたえを感じているか）

□自己評価、あるいは学校関係者評価を学校運営の改善等に活用できているのは、国のモデル校等においても6割程度である。ただし、強く自信をもっている学校はモデル校等においても少ない。

（うまく活用できている学校とそうでない学校との違いはどこにあるか）

□自己評価、あるいは学校関係者評価が学校運営の改善等につながっている学校と、そうではない学校の違いのひとつとして、学校(教職員間)での現状分析の状況や目標の共有状況がある。

□また、主に自己評価については、具体的な行動としての目標の記述、校務分掌の活用、学校(教職員間)での改善策等のディスカッション等にも、違いが見られる。

□主に学校関係者評価については、目的に応じた評価委員の人選、学校のよいところを見つけようとする事、学校(教職員間)での改善策等のディスカッション等にも、違いが見られる。

（多くの学校で取組不足として残っていることは何か）

□定量的なデータの活用や、他校と連携した研究、学校関係者評価でのファシリテーターの配置や評価委員自身による評価書の執筆は、成果実感をもつ学校でさえ、取り組めていない事例が多いのが実態である。

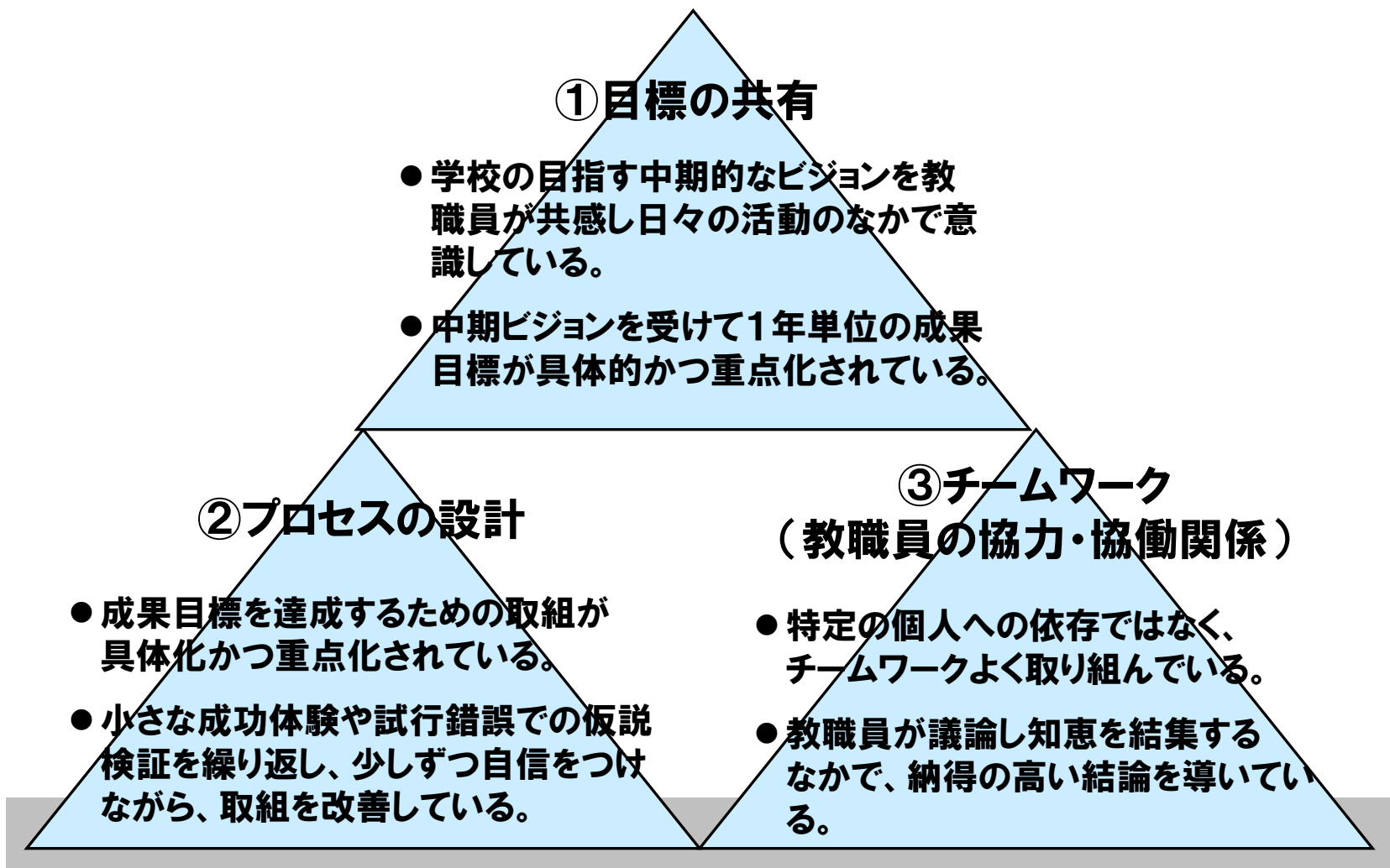
□学校評価の目的に立ち返ったとき、学校は果たしてその目的に合った取組ができているのか。
現状での実態はどうなっているのか。

□学校評価が学校の改善等につながっている学校とそうではない学校との差はどこにあるのか。
うまくいかない学校は、なぜそうなるのか。

□好事例の具体的な取組から何を学ぶことができるか。

2. 自己評価の充実・活用に関する好事例の特色 - 3つの視点 学校評価(とりわけ自己評価)を機能させる秘訣は 目標の共有、プロセスの設計、チームワークの3点。

学校評価を機能させる3つの秘訣



2. 自己評価の充実・活用に関する好事例の特色 - 3つの視点 目標の共有、プロセスの設計、チームワークの3点は 当たり前のように見えるが、なかなかできない。

学校評価がうまくいかない
典型的な問題現象

① 目標の共有不足

- 目標が抽象的で不明確。
- 重点化せず多方面に力を割こうとして、結局は多くのことが進まない。
- 目標を立てても、教職員は本気でやろうという気持ちになっていない。

② プロセスの設計不足

- 児童生徒の姿は書いてあるが、学校の取組はあいまいなまま。
- 日常的な活動と結びついておらず、評価のための評価となっている。
- 学校のみで頑張ろうとしている。

③ チームワーク不足

- キーパーソンだけが頑張っている。その人が異動すると取組が後退してしまう。
- 教職員が相互不干渉になっている。
- アンケート結果や統計を学校は受け取るだけとなっている。

2. 自己評価の充実・活用に関する好事例の特色 - 3つの視点

目標の共有がうまくいかない理由は、

市町村ビジョンの問題、現状分析不足による危機感の欠如と課題の重点化不足など。

目標の共有不足
の典型的な問題事象

- 目標が抽象的で不明確。
- 重点化せず多方面に力を割こうとして、結局は多くのことが進まない。
- 目標を立てても、教職員は本気でやろうという気持ちになっていない。

なぜ？

問題が生じる主な原因

- ✓ 市町村の教育ビジョンがいまいである。
- ✓ 教職員のなかで現状維持に対する危機感がない。
←現状分析、将来予測が不足している。
- ✓ 課題が重点化できていない。→目標の重点化以前に課題の重点化。
- ✓ 校長は、中期・短期的に学校がもっとよくなっていくというビジョンと道筋を教職員に示せていない。

どうする？

好事例での取組例

- 教職員の多くが共感できるような、市町村教育ビジョンが明確である。
- 現状分析や過去の取組の振り返りを行い、問題意識や危機感、重点的な課題を教職員が共有している。
- データや具体的な事案に基づいて現状、ないし近い将来を把握している。
- 学校の目標には、教職員にとって、わくわく感じられるストーリーが含まれている。
- 学校の目標は、教職員や学校関係者にとって達成状況がイメージできるものである。

2. 自己評価の充実・活用に関する好事例の特色 - 3つの視点

プロセスの設計がうまくいかない理由は、

抽象的な目標でなんとなく納得していること、授業改善と分離してしまっていることなど。

プロセスの設計不足
の典型的な問題事象

- 児童生徒の姿は書いてあるが、学校の取組はあいまいなまま。
- 日常的な活動と結びついておらず、評価のための評価となっている。
- 学校のみで頑張ろうとしている。

なぜ？

問題が生じる主な原因

- ✓ 教職員は、究極的・抽象的目標で納得してしまい、「誰が・いつまでに・何をするのか」について具体的に考えられていない。
- ✓ 授業やカリキュラムマネジメントと学校評価を関係付けていない。
- ✓ 学校は、評価結果の情報提供や学校関係者評価を通じて、家庭・地域の取組について、関係者と議論できていない。

どうする？

好事例での取組例

- 成果と取組の両方について目標設定している、または計画をつくっている。
- 少しずつでもできることから、具体的な取組を計画のなかに書き込んでいる。
- 組織的な授業改善の取組から逃げず、学校評価のなかでも位置付ける。
- 家庭や地域に協力を求めたいことについても、学校評価のなかで取り扱っている、または学校関係者評価等を活用して議論している。

2. 自己評価の充実・活用に関する好事例の特色 - 3つの視点

チームワークがうまくいかない理由は、

個々の教職員の役割がないこと、教職員間で議論する場が不足していることなど。

チームワーク不足
の典型的な問題事象

- キーパーソンだけが頑張っている。
その人が異動すると取組が後退してしまう。
- 教職員が相互不干渉になっている。
- アンケート結果や統計を学校は受け取るだけとなっている。

なぜ？

問題が生じる主な原因

- ✓ 学校評価の各段階(計画づくりや実行、改善策の検討等)で、個々の教職員に具体的な役割が与えられていない。
- ✓ 学校評価の取組のドキュメントの蓄積が不足している。
- ✓ 教職員間で、アンケート結果や調査結果を踏まえた改善策等の検討を議論する場を設けていない。

どうする？

好事例での取組例

- 校務分掌を活用、必要に応じて再編し、具体的な取組の企画立案や実行、改善策の検討の役割を与えている。
- アンケートや調査結果を解釈する場と時間を確保する。そのために集計作業や伝達が主となる会議等の学校側の負担は、IT活用や教委・事務職員の協力、外部委託、会議の精選等で軽減する。
- 教職員が年齢等にかかわらず、気軽に意見が交換でき、建設的にアイデアを高め合う、熟議の場を設ける。

□学校評価の目的に立ち返ったとき、学校は果たしてその目的に合った取組ができているのか。
現状での実態はどうなっているのか。

□学校評価が学校の改善等につながっている学校とそうではない学校との差はどこにあるのか。
うまくいかない学校は、なぜそうなるのか。

□好事例の具体的な取組から何を学ぶことができるか。

3. 好事例に見るポイント

広島県福山市立久松台小学校

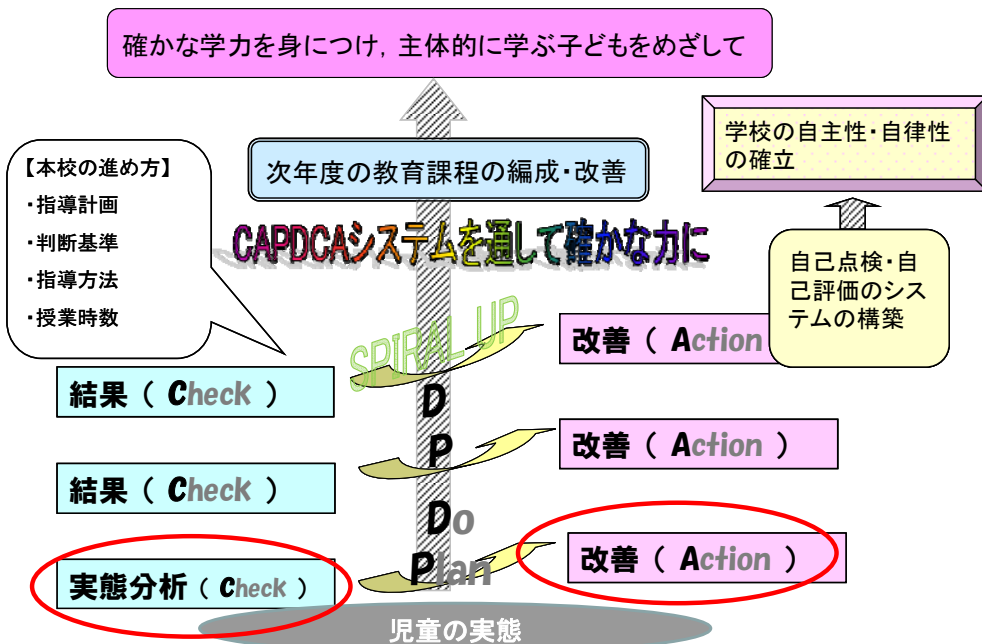
●ステップを踏んでよくしていく ⇒プロセスの設計+チームワーク

- 久松台小学校では、学校運営を「CAPDCAシステム」(Check Action Plan Do Check Action)と呼び、これまでの取組の反省点や改善点を実態分析することに重きを置いている。また、「スパイラルアップ」というキーワードを教職員で共有し、CAPDCAサイクルを続けることで、教育活動や組織運営をステップを踏んでよりよくしていこうとしている。
- 現状分析、実態分析の際には冬期休業中にSWOT分析という手法を活用して、教職員で議論するプロセスを大事にしている。ビジョンや重点目標などのPlanの段階では校長や教頭のリーダーシップが重要となるが、このCheck・Actionの段階では、学年主任会や部会(教科部会等)が中心となって進める。

●調査結果を活用した現状分析、授業改善と学校評価とのリンク ⇒目標の共有+プロセスの設計

- また、学力・学習状況調査の結果等の統計データをもとにした振り返りを行っている。特に授業改善については、教科ごとに重点課題や改善策を考察するとともに、他の教科とも関わらせながら全校で取組むべきことも可視化している。
- 加えて、学校評価自己評価表という全校の目標と、個々の教職員が作成するCAPDCA表をリンクさせ、全校の目標や年間の見通しを意識しながら、日ごろの教育活動や組織運営に当たるように工夫している。
- 学校評価を活用したこのような取組の成果の一部は、学力・学習状況調査の結果や学校が楽しいという児童の割合にも現れている。

3. 好事例に見るポイント 広島県福山市立久松台小学校



授業改善シート〔算数〕

福山市立 久松台小学校

1 教科について

| | | | | |
|--|---|-----------------------------|--|---|
| <p>昨年度課題</p> <p>①【◎】量感を持っていない児童や、長さや広さの違いが明確でない児童がいる。</p> <p>②【☆】必要な条件を読み取ることができていない。</p> <p>③【◎】演繹的な思考ができていない。</p> | <p>昨年度課題を受けて取組んだ具体的事項</p> <p>①授業中での算数的活動、量感をもたせる体験的な活動を行い、日常生活の中でも量感を育てる働きかけを行う。</p> <p>②過剰な情報の中から必要な情報を選択する活動を取り入れる。</p> <p>③自分の考えを、根拠をもとに筋道を立てて式や言葉、図と関連づけながら説明させる。</p> | | | |
| <p>「基礎・基本」定着状況調査通過率</p> | <p>全国学力・学習状況調査正答率 (A問題)</p> | <p>全国学力・学習状況調査正答率 (B問題)</p> | | |
| <p>※この調査結果は、児童の学力の特定の一部分を示したものです。</p> | | | | |
| <p>重点課題</p> <p>①【☆】約150cmの距離の感覚を身に付けていない。生活で使われている量を実感ともななって捉えられていない。</p> <p>②【☆】複数の資料から考察したり、示された解決方法を理解してその方法で他の問題を解決したりすることが不十分。指導者が整理した資料のみを与えており、複数の資料を提示していない。</p> <p>③【◎】筋道を立てて考え数学的に表現することが不十分。説明に必要なキーワード (数値、用語) を使って話したり書いたりすることが十分できていない。</p> | <p>重点課題に対応した改善指導内容及び方法</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>全教科・全校で取り組むこと</p> <p>①算数以外の場でも量の見当づけや量感を育てる働きかけをする。</p> <p>②他者説明を行う。</p> <p>③根拠を明確にする話し方を定着させる。ナンバリング等のスキルを知らせ、全教科で活用していく。</p> </td> <td> <p>算数科で取り組むこと</p> <p>①量を調べたり確かめたりする活動を算数的活動として継続的に取り入れる。(量の見当づけ・身近なものでどれくらいになるかなど量の置き換え)</p> <p>②過剰な情報の中から必要な情報を選択する活動を、授業での活用問題や小テストで行う。</p> <p>③繰り返し場面、二人対話等で説明し合う中で、根拠となる事柄を確認したり、結果が問題の条件に合うか確かめたりする活動を行う。</p> </td> </tr> </table> | | <p>全教科・全校で取り組むこと</p> <p>①算数以外の場でも量の見当づけや量感を育てる働きかけをする。</p> <p>②他者説明を行う。</p> <p>③根拠を明確にする話し方を定着させる。ナンバリング等のスキルを知らせ、全教科で活用していく。</p> | <p>算数科で取り組むこと</p> <p>①量を調べたり確かめたりする活動を算数的活動として継続的に取り入れる。(量の見当づけ・身近なものでどれくらいになるかなど量の置き換え)</p> <p>②過剰な情報の中から必要な情報を選択する活動を、授業での活用問題や小テストで行う。</p> <p>③繰り返し場面、二人対話等で説明し合う中で、根拠となる事柄を確認したり、結果が問題の条件に合うか確かめたりする活動を行う。</p> |
| <p>全教科・全校で取り組むこと</p> <p>①算数以外の場でも量の見当づけや量感を育てる働きかけをする。</p> <p>②他者説明を行う。</p> <p>③根拠を明確にする話し方を定着させる。ナンバリング等のスキルを知らせ、全教科で活用していく。</p> | <p>算数科で取り組むこと</p> <p>①量を調べたり確かめたりする活動を算数的活動として継続的に取り入れる。(量の見当づけ・身近なものでどれくらいになるかなど量の置き換え)</p> <p>②過剰な情報の中から必要な情報を選択する活動を、授業での活用問題や小テストで行う。</p> <p>③繰り返し場面、二人対話等で説明し合う中で、根拠となる事柄を確認したり、結果が問題の条件に合うか確かめたりする活動を行う。</p> | | | |
| <p>検証方法及び目標値</p> <p>・特に通過率の低かった、量の大きさについての感覚を身に付けているかを、小テストで検証する。 小テストにおいて、量の大きさについての感覚を身に付けているかをみる問題で90%以上の児童が正答できるようにする。</p> | | | | |

出所) 2009年度学校評価好事例集、久松台小学校提供資料

3. 好事例に見るポイント

愛知県高浜市立高浜中学校

●最初からうまくいったわけではない

- 高浜中学校は、全国に先駆けて2002年から学校評価に取り組んでいる。しかし、初めの数年間は学校運営にそれほど役立たなかったという。教職員アンケートや保護者アンケートを見て、「この項目はよい結果が出ている」、「この項目の結果は悪いが、仕方がない」など、結果のみに関心を払う教職員が多かったためである。

●ビジョン・方向性提示での校長のリーダーシップの発揮 ⇒目標の共有

- そこで、同校では大きく二つについて様々な工夫を行った。一つは、学校関係者評価を活用して、保護者や住民、有識者等から学校への助言・意見を引き出し、教職員の意識改革を行ったことである。もう一つは、校長が学校の経営方針(学校目標)を明確に示し、教職員のベクトルが合うよう校内で繰り返し伝える努力を行ったことである。

●小さなことから具体的に実践、学校をあげた組織的な授業改善ともリンク ⇒プロセスの設計+チームワーク

- 高浜中学校において、学校目標が徐々に具体的な取り組みにつながった例として、「落ち葉掃き隊」という校門前の清掃活動がある。これは「来校者が『また来よう』と思える対応を心がける」という目標の取り組みである。初めはある教員の個人的な活動として始まったが、生徒を巻き込んだ学校全体の取り組みに発展している。
- また、授業研究においては、同校では重点テーマの一つに学力向上を挙げており、「授業研究や日々の教材研究を通して、授業力の向上を図る。シラバスによって教員・生徒が毎時間の授業の目標を明確にするとともに、毎時間の授業評価を的確に行う」ことを目標にしている。
- こうした目標を受けて、授業研究の方法も徐々に改善を続けてきた。最近では教職員7~8人でグループを作り、ワークショップ形式で進めている。「目標に対して効果的だった指導」、「目標に対して疑問を感じた指導」、「疑問に対しての助言・新たなアイデア」を三色の付箋を活用して、各自の持ち寄った意見・コメントを共有する。授業研究は多くの学校で実施されているが、褒めるだけで終わるとい例や、年配の教職員に遠慮して意見が言えないという例も少なくない。同校では、校長が示した目標と方向性を踏まえて、教職間の協力・協働関係ができる仕組みをつくっている点が特徴である。

3. 好事例に見るポイント

佐賀県嬉野市教育委員会、市立久間小学校

●ポジティブでクリエイティブな場としての学校評価 ⇒目標の共有

- 嬉野市では、学校関係者評価の進め方資料のなかで、「嬉野市の学校評価は、楽しい学校のための『学校改善』が目標です」、「ネガティブ⇒ポジティブ⇒クリエイティブ(楽しい学校を創造するための学校評価)」との考え方を打ち出している。言い換えると、決して悪いところだけを言うのが学校関係者評価ではなく、学校のよいところを伸ばすものであるという考え方をしている。
- クリエイティブの意味のなかには、地域に出て行く学校をイメージしている。当初の案ではアグレッシブ(挑戦)としていた。
- こうした学校関係者評価の目的を具現化するために、教育委員会では6つのキーワードを掲げ(右図)各学校における工夫を促している。特に④の「ずれ」という点は大事にしている。学校と保護者、地域との認識のギャップの要因を考察して改善策を講じるとい意味である。

| キーワード | 要素 | 対策・工夫等 |
|------------------------|---------------|--|
| ① 説明責任 | 情報提供 | <ul style="list-style-type: none"> ○情報提供の工夫(メール配信、学校便り地区回覧、学校活動説明会の開催、HP等) ○学校行事の工夫(日曜参観年3回、授業の見所配布等) ○事前資料配布(協議の深化のため) ○職員会議の生徒指導関係に、学校関係者評価委員が出席 |
| ② 情報量 | 評価機会 評価時間帯 | <ul style="list-style-type: none"> ○1日参観による学校生活状況の把握 ○年間を通して、学校行事(体育的行事、文化的行事)等への案内を出し、日頃から評価依頼 |
| ③ 客観性的確性 透明性 納得性 | 人選 | <ul style="list-style-type: none"> ○忌憚のない意見の収集(近すぎず、遠すぎず) ○接続校教員(同業種から一步離れての評価) |
| | 評価項目 評価基準 | <ul style="list-style-type: none"> ○年度初めに評価項目を提示 ○小中9年のスパンで、共通項目を定めて、その変容を評価 ○学校自己評価に「納得できるか」という基準での評価 |
| ④ ずれ | 要因の究明 | <ul style="list-style-type: none"> ○学校と学校関係者の評価の“ずれ”の要因を究明する ○その要因を一つの客観性にとらえ、改善策を導き出す。 |
| ⑤ 参画 | 協議 | <ul style="list-style-type: none"> ○学校関係者評価委員と教職員による学校自己評価の協議 ○共通理解、共通実践の確認と意識化 |
| ⑥ 機能性 | 学校改善 | <ul style="list-style-type: none"> ○学校改善を意識した評価方法の工夫 ○学校関係者評価を迅速で、適切な学校改善へ反映する。 |

出所)2010年度学校評価好事例集、嬉野市提供資料

3. 好事例に見るポイント

佐賀県嬉野市教育委員会、市立久間小学校

●組織力を高めるツールとしての学校評価 ⇒目標の共有+チームワーク

- 久間小学校において学校評価の取組を始めた背景には、「一人ひとりの教職員の力量は高いが、その力が生かされていない」、「組織としての協働という意識が弱い」、「何かをはじめるとしても“疲れた”“忙しい”という反応が多く、それが習慣になってしまっている」という問題意識があった。教職員が学び合い、育つことが組織改善になり、そのツールとして学校評価が活用できるのではないかと注目した。

●校務分掌の再編・活用 ⇒チームワーク

- 同校では学校教育目標を教職員で改めて共有するとともに、その目標に応じて校務分掌を再編し、プロジェクトチームの体制を採ることとした。学校教育目標とは「いきいき『久間っ子』の育成」であり、「く：工夫する子（よく考える、挑戦する、進んで活動する）」、「ま：学ぶ子（よく発言する、よく本を読む、家庭学習をする）」、「つ：強い子（元気に遊ぶ、よく食べる、よく働く）」、「こ：心やさしい子（あいさつをする、助け合う、ものを大切に）」としている。この4つのチームが具体的な教育活動の企画、提案を行うこととした。分掌ごとに自己評価、データ分析等を行った後、全教職員でワークショップ等を通じて議論した。

●学校関係者評価委員との直接的な対話、できるところから具体的に改善 ⇒目標の共有+プロセスの設計

- 比較的児童数の小さな学校ということもあり、学校関係者評価の1回目（目標設定時）と2回目（中間評価時）には全教職員が参加している。
- 以前であれば、多くの教職員にとって、密室で議論されたことを顔も知らない委員から受け取っていた。現在の方法であれば、学校関係者評価委員からのコメントは直接全教職員が聞くようになる。例えば、「先生方は子どものことを一生懸命考えてくれている。頑張っている姿をもっと発信したらよい」という評価委員からコメントをもらい、教職員の多くが元気になったこともあった。
- 評価委員会からは学校を勇気づける励ましの言葉とともに、自己評価のみでは十分気づかなかった指摘や改善提案もなされている。例えば、次のような点である。
 - ・（児童アンケート結果を見ながら）児童にとって授業が“よく分かる”と“だいたいよく分かる”では大きな違いがあると思う。結果の意味を検討する必要がある。
 - ・教育相談の充実とあるが、10分でもよいので、先生と児童との1対1の面談の時間を取ったほうがよいのではないか。
 - ・緊急連絡用にメールで保護者と学校が連絡を取れるようにしてほしい。
- これらの指摘・提案は、プロジェクトチームや個々の教育活動に反映されている。久間小学校では、できることから少しずつ進めることを大事にしている。

3. 好事例に見るポイント

鳥取県岩美町立岩美中学校

●危機感からスタートした学校評価 ⇒目標の共有

- 6年前、岩美中学校の戸田倫弘校長は、地域住民との対話で、学校から地域に情報がほとんど伝わっていないことを実感した。特に、「岩美中は何をしているのか分からない。まるで陸の孤島」と言われたことに、自身も卒業生である校長は大きな衝撃を受けた。この現状把握と危機感が、学校評価への取組や評価結果の地域との共有につながる動きに発展した。

●校長のリーダーシップの発揮しどころに苦慮 ⇒チームワーク

- 岩美中では、当初は校長がすべての目標を考え、数値目標まで設定していたが、教職員の理解と納得は得られにくかった。学校評価で掲げる取組の多くは、個々の教職員の組織的な実践にかかっていることが多い。他の組織以上に、学校では教職員の理解が重要なのである。
- そこで2008年度以降は、校長が、学校の方針と目標設定に向けた考え方を示した後は、全教職員がアンケートや学力調査などをもとに分析し、議論した上で目標を設定するように改めた。さらに教職員のアイデアを引き出すために、目標遂行の実行力を持ったミドルリーダー(主に主任層)を育成することや、若手中堅に責任ある役割を与えることも重視した。
- 学年や教科の壁を乗り越えた横断的な取組みにも力を入れた。1つの教科を必ず複数の教員で担当させたり、前例踏襲であまり変更されることがなかった校務分掌組織も学校評価結果を参考に大胆に改編した。

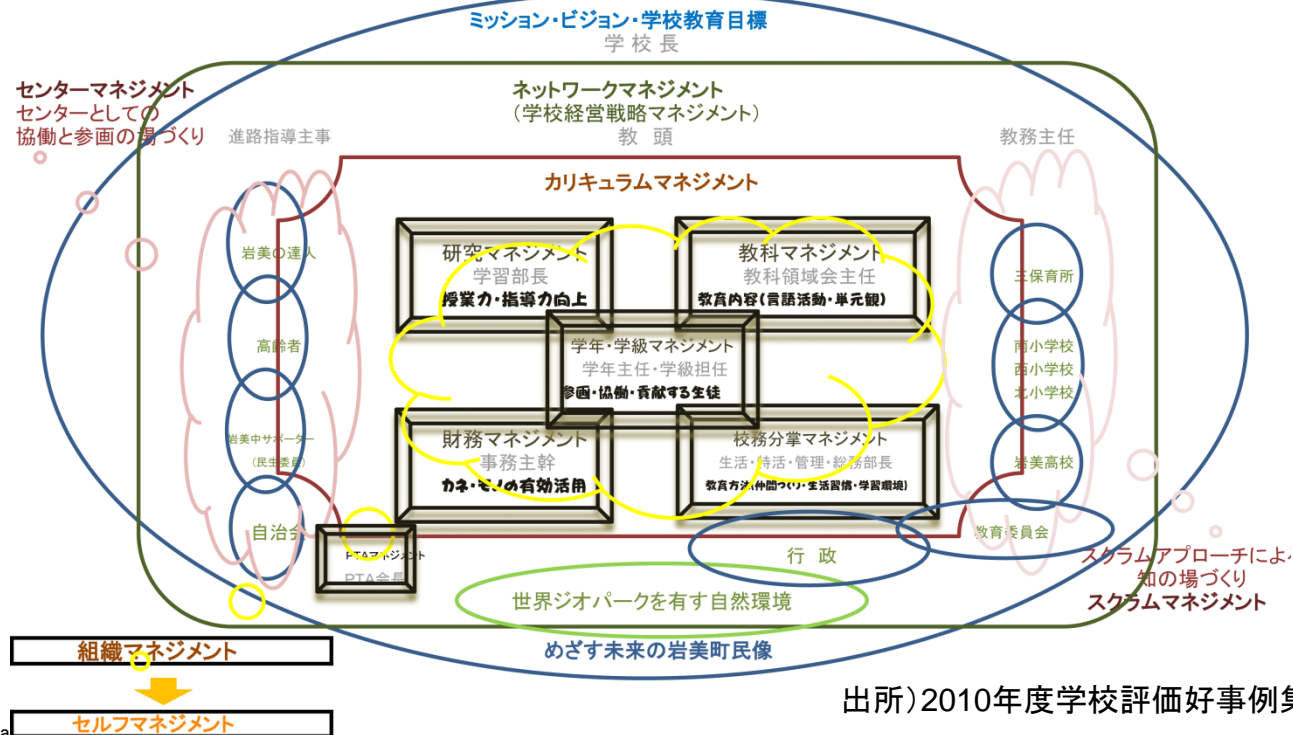
●町の活性化の核としての学校の位置付け ⇒目標の共有

- 学校の頑張りは、まずは日ごろの生徒の態度や振る舞いに如実に現れる。生徒が変わると教職員のモチベーションも上がり、学校全体が好循環で回り出す。
- さらに、学校の変化は、月一回の学校授業公開などに参加した保護者・住民を通じて地域に浸透した。以前は地元の学校を嫌い町外の中学校へ通わせる家庭も少なくなったが、2011年度は1人もいなかった。学校を応援する声や建設的な提言も寄せられるようになった。数年前に「陸の孤島、とやゆされた学校が、「町のセンターとなり情報発信と活性化の一翼を担ってほしい。町民も学校づくりや地域活動に参画したい」と言われるまでになった。

3. 好事例に見るポイント

鳥取県岩美町立岩美中学校

- 町の地域活性化の核となるというわくわくする目標、接続校や地域と連携した取組を展開 ⇒目標の共有+プロセスの設計
- 岩美町全体としても、教育委員会において「スクラム教育」という名称で、学校間連携と学校と家庭・地域の連携を進めること(多様な主体がスクラムを組んで教育や生涯学習に参画する)を推進しようとしている。
- 岩美中学校では学校関係者評価や町の方向性を踏まえつつ、平成23年度は次図表のような構想を持っている。学校内部のPDCAサイクルを構築する授業や生徒指導や開かれた学校づくり等のマネジメント(研究マネジメント、教科マネジメント、校務分掌マネジメント等)を進めながら、それらを大きく包括する保小中高が連携したカリキュラムを構築し、実践する(カリキュラムマネジメント)。さらにそうした学校の取組を家庭・地域と連携させながら、町の活性化にも貢献する(ネットワークマネジメント)という構想である。



3. 好事例に見るポイント 好事例からの示唆

- **好事例と言っても、多くは、他の学校が再現不能なことをやっているわけではなく、学校の組織力を高めるうえで当たり前のこと(参照:3つの視点)を具体的に実践している。**
 - 目標の共有、プロセスの設計、チームワークの3つの視点で大きく整理したが、いずれの視点も、組織の運営やマネジメントという点では、ごくごく当たり前のことである。
 - また、学校“評価”と言われるが、重要なのは、チェック段階よりも、プランや改善策の立案段階であることも多い。
 - よい授業づくりのためにどのような準備をして、どのように展開するかを想起しても、3つの視点が重要なことは共通であろう。
 - 好事例が突飛なことをやっているわけでもなく、ある教育長や校長、有識者がいないとできないというものでもない。
 - しかし、アンケートやヒアリングから分かるのは、当たり前のことをきちんとやるのが難しいということである。
 - たとえば、自己評価報告書を作ったり、学校関係者評価でコメントをもらったりしただけでは、十分ではなく、教職員間でそれらについて議論・熟議して、改善策や次年度プランをつくることが大事であろうことは、容易に想像がつく。しかし、そうしたディスカッションをできていない学校も多いのが実態と言える。
- **好事例の多くはだんだんと取組を発展させてきた。実効性のある学校評価というと、やや堅苦しいが、学校は、授業改善や清掃活動など、身近なところから、組織的に展開できる取組を増やす。そして“やればできるし、やってよかった”という成果実感を教職員が持てることが次のエンジンとなる。**
 - 好事例の多くが最初からうまくいったわけではないし、現時点が到達点というわけでもない。
 - ある熱心な教職員の取組というわけではなく、学校評価を活用してチームで取り組んだ結果がよかったという教職員の実感、またそうした取組が学校関係者評価委員や地域の人にも認められたといったことが、学校でのさらなる組織的な取組を加速させる。