

学校評価システムにおける参加とその問題性

—学校と保護者・地域住民を結び付ける評価の現状—

茨城大学 加藤 崇 英

はじめに

本稿の目的は、学校評価システムの制度と実態から、そこにおける保護者・地域住民の参加について分析し、その問題性及び課題について検討するものである。

以下では、まず学校評価システムの制度化の進展について辿りながら、そこでの保護者・地域住民の関与やその仕方・方法について確認し、つぎに筆者が関わった学校評価システムに係る研究事業を事例として取りあげる。そして、これらを踏まえて、学校評価システムが、近年の制度化のプロセスにおいて過大な機能期待を内包するとともに、参加という点で見れば、保護者・地域住民間に関与の差を生じさせてきたことを確認し、これらの問題点を解消することに課題があることを指摘したい。

なお、本稿では、親や家庭、地域等の語について「保護者・地域住民」で統一し、また「学校評価システム」については、ガイドラインを含む法制度として明示された範囲での理解とする。

1. 学校評価システムの制度化の進展

(1) 法制化の推移

学校評価システムの端緒は、近年の法制度化のプロセスから見れば、平成14年3月に規定された小学校設置基準、中学校設置基準及び高校設置基準等の一部改正によるものといえる。すなわち、学校の自己点検及び自己評価に関する努力規定（第2条）と、加えて教育活動等に関して保護者に対し積極的な情報提供をすること（第3条）が明記された。この小学校設置基準及び中学校設置基準が定められたのは、当時の地方分権と規制緩和の推進、特に後者の文脈を背景としている。すなわち、「私立学校を含めた多様な学校の設置を促進する観点から、設置基準を小学校等を設置するのに必要な最低の基準として明確化」する必要があり、さらに「地域の実態に応じた適切な対応が可能となるよう、弾力的、大綱的に」基準を規定することが「基本方針」¹とされたためである。つまり、それまで存在しなかった学校の自己点検・自己評価に関する法規定は、法制度化のプロセスから見れば、認可主義と設置者管理主義を基本とするわが国の学校の設置に関する法規定において位置づけられるところからはじまったといえる。

では、それまでの学校と保護者・地域住民の関係はどのようなものだったのか。まず、設置者管理主義のなかでは、それまで規制の強いなかでは、専門性を持った行政の手による事前の認可

と、その後の管理に委ねられており、各学校が自ら運営の適切性を表明することを義務づけられるような仕組みにはなっていなかったといえる。これを前提として、保護者から見ても「わが子の様子を見る」（保護者による授業参観など）か、あるいは「PTA経費等、直接の経費負担の適正性を見る」（PTA活動の運営など）以上のことを学校にわざわざ確認しに行くような構造にはなっていなかったといえる。つまり、学校評価は、外的な関係でいえば、教育委員会との関係では設置者管理主義による管理・被管理関係に、保護者・地域住民との関係では子どもの成長体験を共有することを基本とした素朴な意味での信頼関係に、それぞれ委ねられていた。いうなれば、ここに制度的な変容を迫るものであったといえる。

その後、文部科学省は学校評価ガイドラインを公表した。また、協力者会議や研究事業を併行させるかたちで内容を吟味しながら、学校教育法の一部改正（公布：平成19年6月27日）において、学校評価システムの構造を示すとともに、翌年（同年度末）に平成20年3月に学校評価ガイドラインを改訂し、その詳細を明示した。

以上、小学校設置基準等における自己評価の法規定以降について、学校評価システムが法制度化されるプロセスないし段階をとらえるとする、とおおむね図表1となると思われる。なお、以下、便宜上、Ⅰ期～Ⅲ期等の表現を用いる。

図表1 学校評価システムの制度化の進展

	年度	内容の深化	法規ないしガイドライン
Ⅰ期	2002年度 平成14年度	自己点検・自己評価 情報の提供	小学校設置基準等
Ⅱ期	2006年度 平成18年度	自己評価、外部評価	義務教育諸学校における学校評価 ガイドラインの公表
Ⅲ期	2008年度 平成20年度	自己評価、学校関係者評価、 評価結果の設置者への報告	学校教育法 学校教育法施行規則 学校評価ガイドラインの改訂

(2) 保護者・地域住民との関係

この項では、図表1を参照しながら、学校評価システムの法制度化のプロセスを追うなかで、そこでの保護者・地域住民と学校の関係ないし保護者・地域住民の学校評価システムにおける関与の仕方・方法について確認したい。

まず、第Ⅰ期の段階において、学校の自己評価は、「保護者・地域住民等の信頼に応え」るため、また「家庭や地域と連携協力して」いくために必要なことである、とその目的を位置づけられている²。また、保護者・地域住民に対して、その結果とともに情報を提供していくことは、「開か

れた学校づくり」を推進し、学校が説明責任をしっかりと果たしていくうえで必要であるとする観点から学校評価が位置づけられているといえる。この段階では、保護者・地域住民の関与の度合いは低く、学校評価システムにおいて、いわば「受け身」的である。ただし、この段階では、前述したように、規制緩和を背景として様々な学校を含めて最低条件を示すなかで規定しているという意味合いもあるため、同様に学校評価システムにおける保護者・地域住民の関与の度合いも必要最低限の考え方が示されているという言い方も可能かも知れない。

第Ⅱ期は、第Ⅰ期における小学校設置基準等に示された「自己評価」と「情報提供」の基本を確認し、このうえに立ってシステムを構築していくかたちになる。すなわち、「自己評価」と、その結果を受けた「外部評価」の応答によって、学校が外部から意見をj得て、これを次年度の改善に活かし、学校がPDCAサイクルを機能させるという、ひとつの「学校評価システム」のモデルがここで示されることになる。このなかで特に保護者と地域住民のいっそうの役割、すなわち具体的には「外部評価委員」としての「参画」を求めるものとなった³。

第Ⅲ期は、第Ⅱ期に示されたガイドラインをさらに緻密化する方向のなかで、例えば「外部評価」を「学校関係者評価」と定義し直すなどの修正を行う。これらを経て、「自己評価」「学校関係者評価」「評価結果の設置者への報告」という学校評価システムの骨格を明確にしたといえる。ここで「外部評価」を「学校関係者評価」として定義し直す議論のなかで、保護者によるアンケートの問題があった。つまり、学校評価の実践にあたって、多くの学校は、学校の運営状況等について、保護者にアンケートを実施するが、その結果を外部評価とする一部の見解があったが、この場合のアンケートは学校が行う自己評価のプロセスに位置づくこと、また実態ないし現場からすれば、保護者や地域住民は、学校が展開する様々な教育活動において協力的な関係にあるのであって、これを外部としてまったく関係のない者と位置づけることについては問題性があることなどが指摘されていた⁴。

ここに至って、現在の学校評価システムにおける保護者・地域住民の関与の仕方・方法は、おおむね以下の3つに分類されるといえよう。

図表2 保護者・地域住民の関与の仕方・方法

- | |
|--|
| <p>A: 「情報の提供」を受け、学校が説明責任を果たすことで信頼を得る、という保護者・地域住民の全体</p> <p>B: 「自己評価」のプロセスのなかで、「保護者アンケート」等の方法によって関与する保護者・地域住民の全体ないし回答者</p> <p>C: 「学校関係者評価委員会」の「委員」の一人として、保護者・地域住民から参画する限られた保護者・地域住民</p> |
|--|

(3) 学校評価システムにおける評価の主体・客体関係の問題性

学校評価システムにおける保護者・地域住民の参画を考えると、誰が（主体）、何（客体）を評価するのか、という主体・客体関係のなかで、どこに保護者・地域住民が位置づけられるのか、このことは重要な点の一つといえる。

第Ⅰ期では、学校の自己評価に関する規定に加えて、保護者・地域住民については情報の提供を受ける受動的な立場しか示されていない。しかし、第Ⅱ期では、学校評価システムにおいて「自己評価」に対峙する「外部評価」の機能を明確にした。ここで「外部評価」を行う主体に、保護者・地域住民もなり得ることで、まさに学校評価システムに参画できることになる。しかし、この「外部評価」になりうる一種の資格や要件、条件には大きな振れ幅があると指摘できる。

例えば、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」（平成18年3月27日）では、「外部評価委員会にかえて、学校評議員や学校運営協議会等の既存の保護者、地域住民等による組織を活用して外部評価を行うことも考えられる。」（7頁）として、この「外部評価」を担う「外部評価委員」等について、既存の組織・委員の代用による「外部評価」を認めている。さらにいえば、ここで先行する制度である「学校評議員」や「学校運営協議会」を代用することで学校評価の機能を代替できるとしていることは問題性を孕んでいるといえよう。すなわち、学校評議員は、どちらかといえば「外部」者的な性格をもって、意見のみを指摘し得る立場であるのに対して、学校運営協議会は当該年度の学校の運営計画を承認し、また人事や予算について教育委員会に意見を述べるほど、学校の「内部」に深く関与し、責任を有する性格もっている。実態はともかくとしても、この両者は制度・理念的に見れば、学校経営への関与について、性格ないしその深度の度合いについて、違いは明白である⁵。つまり、「学校関係者評価」については、その主体や性格など、多くの議論を残しているものとして指摘し得よう。

2. 学校評価システムの実態—学校・行政の研究事業に関わってら—

(1) 県教育委員会（義務教育課）研究指定による学校評価の取り組み

筆者は、平成14～16年度の3カ年にわたり、山形県「学校評価システムの確立に関する調査研究」協力者会議（以下、県学校評価会議）に参画した⁶。この時点では、第Ⅰ期、すなわち学校評価ガイドラインのようなものではなく、学校評価についていかに取り組むかについては、小学校設置基準等が出された際の文科省の通知において、適切な項目を設けるようにするなどわずかな留意点が示されるだけで、自己点検、自己評価及び情報の提供の具体的な方法は、実質的に各学校に委ねられているといえる。

また、第Ⅰ期における段階では、学校評価の中身については教職員から見れば、学校運営上の内部の問題としてかなり限定して議論することができた記憶する。この場合、保護者・地域住民は、アンケートの回答者であり、自己評価の結果を伝える対象である。保護者・地域住民について、それ以上の参加を促すことのできる契機や機会は、学校評議員及びこれに類似の制度を活用するそれ以上のものとして、つまりそういったかたちでの意見を反映するしくみ以上のものは、

なかったといえる。

(2) 市教育委員会（東根市教育委員会）研究指定による学校評価の取り組み

筆者は、平成18～19年度の2カ年にわたり、山形県東根市「学校評価システム構築事業」⁷⁾に参画した(図表3)。この前年度末に学校評価ガイドラインが出され、よって、学校評価ガイドラインが示されたなかでスタートした年度であったといえる(第Ⅱ期)。しかし、管見になるが、全国的に見ても、多くの学校がガイドラインを踏まえた学校評価の取り組みについては手つかずの状態と思われる状況といえた。よって、この第Ⅱ期においては、まず学校評価ガイドラインに示される中身の解釈からスタートせざるを得なかったといえる。ガイドラインには、現在の改訂版に通じる内容、すなわち自己評価、外部評価といういわば骨格が示され、これを基軸にPDCAを機能させ、展開していくものであることは示されている。しかし、それ以上に詳細なものが示されているわけでもなく、むしろ評価すべき項目の例示や関係の法規や諸答申からの引用・参照が多く掲載されるなど、現場ではこれらの受け止め方について解釈が難しいものといえた。だからこそ研究事業が位置付くという言い方もあるが、ガイドラインの効力(制度としての拘束性といってもよい)が不透明なままに現場が対応せざるを得なかったことは否めない。ただし、事業としては、かなり学校評価ガイドラインの基本に沿って行うことができたと思われる。

図表3 二年間の大まかな流れ(東根市の取り組み)

平成 18年度	市内5小学校、1中学校にそれぞれ外部評価委員会を設置。構成する委員には有識者として山形大学の教員3名を2校ずつに配置。山形県の学校評価モデルを継承しつつも、学校評価ガイドラインに示される自己評価、外部評価、報告書の作成・提出の年間プロセスをいかに踏襲するかを課題とした。筆者は、東根市事業全体の方向付けや取りまとめと各校に1～2回訪問して、コンサルテーション的な役割を担った。
平成 19年度	一年目とほぼ同じ方法(システム)を展開しながら、これをより精緻化していく方向で取り組む。なお、評価の中身については、それぞれの学校で課題が異なるので、統一しなかった。

次に、この東根市の事業について、図表2に沿って、二点指摘したい。まず、一点目は、学校外部評価委員会の保護者・地域住民から選出された委員の力量や能力という問題である。もちろん委員になっていただいた方は、福祉関係、社会教育関係も少数含む、一般的な地域の保護者を大多数としながら、しかし今回の事業に最大限貢献してくれた方々である。特に年間を通して行事に顔を出したり、教職員と会話を交わしたりしたうえで、意見を述べてくれる委員も少なくなかった。他方では、この事業における外部評価システムの根幹に関わる構造、すなわち、自己評価報告書を受けて、外部評価委員会の意見をまとめ、その結果として外部評価報告書を作成するという部分については、やはりここに貢献できる、専門性や能力は有識者(大学教員等)や教育

の専門家（周辺の小・中学校教員等）に依存せざるを得ないことは明白であった。特に、最終的なまとめや直接、当該校の校長等に意見を述べる段階になっては、前者の有識者（大学教員）でなければその役割を担うことはできなかつたといえる。

二点目は学校関係者評価委員の学校との関係の変容である。すでに述べたように、本事業では、学校評価ガイドラインに示される自己評価、外部評価、報告書の作成・提出という年間プロセスをいかに忠実に実現できるかを課題とした。このなかで委員は、最大限役割を果たしてくれたと考えるが、はじめは学校との間の評価する側、評価される側という前提が一定の距離感をもっていったものが、次第に互いを理解し合うようになると協力的な関係、もっといえば共感的な関係を構築するよう思えた。従来でいえば、学校と保護者・地域住民の関係が、評価を介してこのように協力的な関係を構築していくことは、自然な、そして望ましい関係といえようが、学校を適正に評価するという制度であり、システムであるということを前提とした場合、果たして、それが望ましいといえるだろうか。本事業の場合は、「外部評価委員」というスタートがまだ前提としてあった。しかし、現行のシステムにおいては「学校関係者委員」である。学校関係者という概念は、現場の融通を利かせる一方で、評価・被評価の関係を曇らせることにはなるまいか。

3. 考察—学校評価システムと保護者・地域住民の参画—

以下では、これまで述べてきた学校評価システムの制度の有り様と、筆者の山形県での学校及び行政との関わりを基として、「(1) 学校評価システムの内包する過大な機能期待と保護者・地域住民間の関与の差」として、現行の制度の問題点を整理したうえで、「(2) 学校と保護者・地域住民を結び付ける評価の在り方」について、筆者の考えを述べていきたい。

(1) 学校評価システムの内包する過大な機能期待と保護者・地域住民間の関与の差

学校評価システムにおける学校と保護者・地域住民の関係づくりという点でみれば、第Ⅰ期～第Ⅲ期という学校評価システムの制度化のプロセスとして確認したように、説明責任の強化や信頼関係の構築という側面から、これを基礎的な要件としながらも、学校評価システムを精緻化しようとするなかで保護者・地域住民を参画させようとする制度が順次、形成されてきたことを指摘できる。そして、その特質とは、段階的に形成されてきた学校評価システムに対する過大な機能期待と、そのなかで保護者・地域住民の学校の評価に対する関与について、保護者・地域住民の間における差が制度的に構築されてきてしまったということが指摘できる。

このことは、学校評価ガイドラインにおいても端的に示されているのでここから引用して考えたい。すなわち、「学校評価の目的」には、「② 各学校が、自己評価及び保護者など学校関係者等による評価の実施とその結果の公表・説明により、適切に説明責任を果たすとともに、保護者、地域住民等から理解と参画を得て、学校・家庭・地域の連携協力による学校づくりを進めること。」とされる（文部科学省「学校評価ガイドライン〔改訂〕平成20年1月31日、1頁）。ここに示される「公表・説明」による「説明責任」、保護者・地域住民の「理解と参画」、「学校・家庭・地

域の連携協力による学校づくり」は、一度に解決されるというよりは、時系列的に段階的に実現していく場合もあるし、これら三つの側面が同時並行的に進められていくことも考えられる。だが、それら以上に、これら三つの側面のそれぞれが大きな課題を有していることが問題である。

まず一点目の「公表・説明」による「説明責任」であるが、学校が公的機関としての責任を明示し、保護者・地域住民に説明することは、本来、学校だけが負うべき問題ではなく、公的な委託を受けた教育行政全体が担うべき問題として考えられるべきものである。しかしながら、冒頭に確認したように、これを学校評価をもってその責任を強調し、明示していくことなくして、今日の教育行政全体のアカウンタビリティは果たし得ないと判断されたのである。だが、もっと教育行政全体で説明責任を果たしうるようなシステムを構想しなければ、学校への負担増は軽減されることはなかろう。

二点目の、保護者・地域住民の「理解と参画」については、図表2「保護者・地域住民の関与の仕方・方法」において見たように、保護者・地域住民の学校への関与の在り方について、保護者・地域住民の間の差としての問題が指摘できる。端的には、Cとして関わることのできる極めて限られた保護者・地域住民と、他方でA及びBとして関わっていると制度的には担保される多くの保護者・地域住民という位置づけである。実践面からみれば、特にBの在り方は、学校が最初に直面する課題ともいえる。保護者アンケートの実践には保護者からのクレームや、マナーのない、無理解な、配慮のない書き込みも少なくない。すなわち、学校と保護者・地域住民との関係が、悪い状況のままにBとして固定されると、関係づくりにおいてはマイナスですらある。またBがこのような問題を顕在させる存在であるならば、Aは潜在させる存在といえる。一方、Cとして関わることのできる保護者・地域住民の場合、おおそ学校・校長から選ばれた信頼たる人物である。だが、そのことは逆に、保護者・地域住民からの民主的な意味での代表制や、学校の問題や課題を指摘しうる能力的な意味での適正性など、これら問題がないとはいいきれない。

三点目の「学校・家庭・地域の連携協力による学校づくり」になると、評価システムの在り方よりも前に、そもそもいかなる学校づくりのプランとして、要するに学校経営の計画や方針があって、これを前提として、評価システムをいかに構築しようとしているのかといった課題となり、学校経営システム全体のなかでの評価システムの機能や位置づけという問題にシフトしてしまう。この三点目は、ここでは論点が拡がってしまうので、これ以上言及しないが、「学校評価ガイドライン」というよりは、「学校経営ガイドライン」というものが仮にあるとすれば、これが担うべき内容に筆者には思われる。

(2) 学校と保護者・地域住民を結び付ける評価の在り方

保護者・地域住民による評価とは、どういった性格づけが可能なものといえるであろうか。ここでは以下の三点を考える。第一に、(ア) 何らかの観点によって自己評価と鋭く対峙させることで、自己評価の正否を問う、そのような意味において外部性を際立たせたものとして位置づけられる評価が、あるいは第二に、(イ) 自己評価の公開性ないし参照可能性を最大限引き出し、学

校評価システムがシステム全体として社会性や公共性を担保しうるものとならしめるための外部からの装置として位置づけるか⁹、あるいは第三に（ウ）学校における何らかの意思決定にまで関与が可能なものとしての評価（＝結果として自己評価に組み入れうるもの）¹⁰として位置づけるか、である。

（ア）は、何らかのかたちで、やはり専門性が高度に求められるように思われ、現状では、保護者・地域住民には、直接、その役割自体を担うことはかなり困難といえる。むしろ、有識者や専門家がこれを担い、これを經由することで理解度を高めるかたちで保護者・地域住民が関与するというような一種のクッション（＝学校評価の説明会や結果公表の充実）が求められるのではないか。また、第三者評価システムの今後の進展とも関わる問題と思われる。次に（ウ）は、これまで見てきた学校評価システムによって可能であるというよりは、例えば、事例は少ないと思われるが、学校運営協議会制度を導入している学校において学校評価システムが機能するときの可能性が開けてくる、といったように学校経営のガバナンスの根幹に関わるシステムに付随するかたちでその可能性が探られるものと思われる。

筆者自身が多く为学校での可能性を考えるのは（イ）である。ここで考えねばならないのは、前述において指摘したように、保護者・地域住民の学校への関与の差を埋めるための方向性である。より具体的にいえば、いかに保護者・地域住民のうち、学校関係者評価委員よりははるかに多い数で、他方、学校に関わる全保護者・地域住民では多数過ぎるので、それほどには多くはない人数の保護者・地域住民を関与させることができるかであると考え。ここで公開性や参照可能性を最大限引き出し、社会性や公共性を担保するとは、その意味内容は抽象度が高いが、具体的に考えると現時点では、二つの方向性があるように考える。一つは、学校評価システムに対して、例えばPTAの保護者の組織のような、保護者・地域住民が集団として関与することである。いま一つは、教育委員会の評価に保護者・地域住民を関与させる方向である¹¹。最後に、ここでは前者のみについて言及したい。

筆者は、学校評価システムにおける保護者・地域住民の参加とは、あくまで何らかの程度において評価そのものの活動や行為に関与することを指す。そして、現状制度の課題と考えるのは、図表2で見たようなA及びBとCのような大きな差、つまり評価への関与について、疎遠すぎるか、親密すぎるか、という極端な現状制度から導かれる両参加のレベルの間を埋めるような意味での評価への関与の在り方である。そのために何らかのかたちで保護者・地域住民の側の集団が評価に関わることである。例えば、学校の校務分掌のそれぞれの領域に関わることのできる保護者・地域住民を分担するなどし、専門性とまではいかないまでも、特定の領域について興味や関心を継続的にもってもらうことで、評価システムに参加させる方法はどうか。現行の学校評価システムになじませる言い方でいえば、例えば学校関係者評価委員会を拡大するのではなく、そこに含まれる保護者・地域住民の委員に対して、評価に関してサポートする体制を構築することである。

本稿では、現行の学校評価システムを前提として述べてきた。すなわち、その特徴や特質を前提とし、その問題や課題を考察してきた。最後に述べた方向性もその延長にある。しかし、上記に述べた保護者・地域住民の集団による評価への関与の在り方は、学校評価システムの新たな制度改訂ではなく、むしろ既存の隣接する制度、すなわち学校評議員や学校運営協議会、学校支援地域本部など、関連する制度の全体を整理・統合することを課題とすることで解決すべきであると考え。例えば学校関係者評価という概念は、学校組織にとって、保護者・地域住民の評価における参加について、その正当性を積極的に担保するために生まれたというよりは、上記の制度の輻輳状況にあって、妥協点として見出されたとはいいすぎだろうか。少なくとも、結果的には、そのような制度状況の適応のうえに成り立っているといえる。

確かに、保護者・地域住民の評価についての参加は、制度的にも、実践的にも実績を積み重ねてきてはいる。しかし、今後のその理想的な在り方ということとなれば、学校経営全体あるいは、学校のガバナンスにおける参加のなかに一旦、吸収され、整理される課題も少なくない考える。

<参考・引用文献>

- ・加藤崇英(2006a)「地方教育行政施策にとつての学校経営研究の有用性—山形県における学校評価の取り組みに参画して—」『学校経営研究』第31号、大塚学校経営研究会 20-31。
- ・加藤崇英(2006b)「学校と外部評価委員会との意見交換」亀井浩明・小松郁夫編著『こうして使おう“学校評価ガイドライン”—ガイドラインによるやさしい実践方法』教育課題完全攻略シリーズ・No. 4、教育開発研究所、127-131頁。
- ・木岡一明(2000a)「学校選択・学校参加と学校経営の自律性」『学校経営研究』第25巻、14-22。
- ・木岡一明(2000b)「外部評価と学校の自己評価の関係をどう考えたらよいか」『教職研修』7月号、64-67頁。
- ・木岡一明(2003)『新しい学校評価と組織マネジメント—共・創・考・開を指向する学校経営—』第一法規。
- ・堀内 孜(2006)「学校経営の構造転換にとつての評価と参加」日本教育経営学会紀要(48)、2-15。

<注>

- ¹ 文部科学事務次官通知「小学校設置基準及び中学校設置基準の制定等について」(13文科初第1157号、平成14年3月29日)。
- ² 「小学校設置基準及び中学校設置基準の制定等について」(通知)(13文科初第1157号 平成14年3月29日 文部科学事務次官)。
- ³ 「本ガイドラインでは、学校運営の自律的・継続的な改善・充実と地域住民・保護者の学校運営への参画を促進するとともに、学校の設置者等が学校に対する支援や条件整備等の改善を行うことにより、全国的に一定水準の教育の質を保証しその向上を図る観点から、目安になると考えられる事項を記述している。」(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」（平成 18 年 3 月 27 日）「はじめに」

4 『学校評価ガイドライン 改訂』3 頁ほか

5 これについては、加藤(2006b)で説明した。

6 文部科学省が「学校の評価システムの確立に関する調査研究」を全都道府県・指定都市教育委員会に委嘱したものに該当する。なお、山形県の取り組み等、詳細については、加藤(2006a)で論じた。

7 文部科学省が平成 18-19 年度に「義務教育の質の保証に資する学校評価システム構築事業（外部評価の充実・自己評価の改善のための実践研究）」を推進するための協力校を全国の都道府県・政令指定都市に一地域（都道府県の場合は、都道府県内の市区町村、政令市についてはそのまま当該地域から選定）から選定して委託した研究事業。

8 木岡(2000b:66)は、今の学校・教師に求められる責任を「さまざまな問題や要求を抱えた児童・生徒・学生あるいはその保護者や社会の需要を適切に把握して応答する責任（レスポンスビリティ）と、その結果を公表する責任（アカウンタビリティ）」ととらえたうえで、「公教育全体を通じて各責任単位の自己評価を確立し、相互に各評価をリンクさせること、つまり多元的な学校評価を統合するシステムの確立」の必要性を指摘している。このとき、「学校の外部から学校を評価する」論理とは、「1 教育や学校経営についての理論的・研究的な専門性の論理」「2 同じ立場や状況把握を前提にした同僚性ないし同業制の論理」「3 規制や規則の遵守にかかわる監督性の論理」「4 需要や利害にかかわる市場性（教育の場合は民主性の要素が加わる）の論理」である。ここには、学校の内部評価、すなわち教職員の資質向上を前提とする、教職員集団で形成される学校組織の開発を引き出すための外部評価を対峙させるという前提がある。つまり、「集団や個人が衝突し合う関係（同僚性）」があり、「その衝突から自己省察（リフレクション）」を引き出す専門職的自覚を有する教職員で構成される学校組織があり、これを「促す働きこそが、経営の役割」とされる（木岡 2003 : 233）。すなわち、木岡(2003 : 233)においては「学校や教職員の専門性、専門職性を基軸として学校評価を構想している」。このような視点で立てば、保護者・地域住民による評価は、あくまで自己評価と対峙させ、なおかつ外部性を維持する必要があると、内部に組み入れられる構造はその前提を失わされることになるかと理解される。よって、木岡(2000a : 21)は「学校経営の自律性を高める観点からすれば、参加制度は、学校経営過程に組み入れられてはいけない」と指摘する。そして「その意味では『参加』制度ではなく、『監視（モニター）』ないし『監査（チェック）』の制度とする必要がある」と指摘する。すなわち、木岡(2003 : 231)では、学校評価に関わる内部-外部関係について、父母の、教育要求の実現を目的とする参加論と、教育活動や学校経営過程への協働化論を峻別しているように思われる。

9 堀内(2006 : 10)は、医療や法曹も例として、専門職組織がその専門職性を「社会に承認されているにもかかわらず、それらの行為に広く社会的な価値共有が必要とされるようになった」とし、外部からのチェックに果たす保護者の機能とその第一義性について確認している。

10 堀内(2006 : 10-11)は、これまで多く用いられてきた「『自己評価』か『外部評価』か」という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もたない」と指摘しながら、「自己-他者」関係からみて、「学校の『評価主体』としての保護者」は、参加の領域や程度に検討を要すとしながらも、「関係者」として「他者評価」の主体であり、また「参加」による意思決定の度合いによっては「自己評価」主体に転じるという意味で「二重性」を有すると指摘している。この場合、保護者・地域住民の「専門家評価」はその可能性を捨象されていると思われる。

11 筆者自身は、具体的な方法までのアイデアをもつに至っていないが、教育委員会の事業のなかには、学校の運営や教育活動に関わる内容の評価も少なくない。ここに保護者・地域住民が関わることは、学校評価システムの社会性や公共性の拡大に繋がるということはいえなまいらうか。この場合、学校評価システムの「学校」が単一の組織を指すものではなくってしまうかも知れない。しかし、そもそも学校評価システムに対して、議論され、期待される説明責任やアカウンタビリティというものが、学校という単一の組織の責任において示すことのできる以上のものを負わされているということはないだろうか。なお、この観点は、筆者自身が、平成 21 年度に或る市町村自治体で教育行政評価委員として関わっていることから問題意識となった。