

# 現代アメリカにおける 初等中等学校の認証評価の動向と特徴 —学校の評価と責任をめぐる動向分析と理論的検討—

浜田 博文\*・竺沙 知章\*\*・山下 晃一\*\*\*・  
大野 裕己\*\*\*\*・照屋 翔大\*\*\*\*\*

## 0. 序

### (1) 問題の所在

日本では過去10年ほどの間に、学校評価の制度化が急速に進行し、その実践が広がりを見せてきた。2007年の学校教育法改正では自己評価の実施と結果公表が義務化されるとともに、学校関係者評価も広く行われるようになってきている。この間、2010年10月に文部科学省に置かれた「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」は2011年7月に「学校評価の在り方に関するワーキンググループ」を立ち上げて、2012年3月12日付で『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(報告)』をまとめている。そこでは、いわゆる「コミュニティ・スクール」などの保護者・地域住民の学校運営への参画や、学校と地域の連携に関連して実施されてきた種々の施策と学校評価システムを結びつけて、「新しい公共」の概念をもって包括的に捉え位置づけ直そうとする趨勢がみられる。だが、前記ワーキンググループの報告においても、「自己評価」「学校関係者評価」及び「第三者評価」から成る学校評価システムの基本枠組みは変わっていない。2010年7月の『学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕』はこのような学校評価の目的を次のように示している。

---

\* 筑波大学 教授  
\*\* 京都教育大学 教授  
\*\*\* 神戸大学 准教授  
\*\*\*\* 兵庫教育大学 准教授  
\*\*\*\*\* 愛知東邦大学 助教

- ① 各学校が、自らの教育活動その他の学校運営について、目指すべき目標を設定し、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することにより、学校として組織的・継続的な改善を図ること。
- 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。
- ③ 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改善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。

ここに示された目的表現は、必ずしも相互に整合性をもつものとは限らない。

①にあるように学校評価システムは教育活動その他の学校運営の組織的・継続的改善を目指すとは謳われているものの、現実には必ずしもそのように機能していない。学校における教育活動の改善を支援・促進するための重要な装置として学校評価を機能させるには何が必要なのかを考える必要がある。また、そもそも「自己評価」「学校関係者評価」「第三者評価」という枠組みや、上掲①～③の目的の中に、相反的ともいえる異質な要素が含まれている可能性もある。それらが学校改善へとつながるよう機能するためには何が必要なのか。学校評価の仕組みと実態は、様々な角度から検討されるべき余地を残している。

こうした課題に関連して、先行する諸外国の制度から示唆を得ようとする数多くの研究がなされてきた<sup>1)</sup>。中でも外部あるいは第三者評価の仕組みについてはイギリス、ニュージーランド<sup>2)</sup>の制度が多く参照され、とくにイギリスの仕組みは上記の日本のデザインに多くの示唆をもたらしたとされる<sup>3)</sup>。だが、アメリカにおける学校評価の最近の仕組みや動向についてはほとんど論じられていない。

アメリカでは、19世紀末以来の長い歴史をもつ任意の学校認証評価（school accreditation）の仕組みがあり、しかも1990年代以降、それは重要な変化を示しつつある。われわれは、長くアメリカで地域別に発展・定着してきた学校認証評価機関（表0-（1）-1参照）の活動に注目し、その歴史的背景等をおさえながら最新の改革・実践動向の特徴を把握すべく現地での資料収集および聴き取り

調査を実施してきた。

アメリカの認証評価といえば、日本では、大学評価の仕組みとしてなじみ深いだろう。当然ながら高等教育研究の分野では先行研究も数多い<sup>4)</sup>。しかし、それが今日、高等教育機関とは異なる文脈のもとで初等段階の学校でも広く行われていることはあまり知られていない。日本における先行研究が僅少であるだけでなく<sup>5)</sup>、管見の限り、アメリカでも先行研究はほとんどないというのが実情である。

元来、高等教育機関への入学要件の充足を保証するハイスクールレベルの中等教育機関のカリキュラム水準の評価・維持の方法として成立したこの仕組みが、初等教育段階を含む学校一般を広く対象とするものとして展開してきたのはなぜなのか。われわれは、各地域協会ならびにその州支部関係者が近年、学校改善のための支援的・促進的機能を重視・強調しているという動向に着目し、調査をお

表0-(1)-1 各地域別協会の対象州等

地域別協会	管轄州等
ニューイングランド	コネティカット、メイン、マサチューセッツ、ニューハンプシャー、ロードアイランド、バーモント、など
ミドルステート	デラウェア、メリーランド、ニューヨーク、ニュージャージー、ペンシルバニア、ワシントンDC、プエルトリコ、USバージン諸島、など
北中部	アリゾナ、アーカンソー、コロラド、イリノイ、インディアナ、アイオワ、カンザス、ミシガン、ミネソタ、ミズーリ、ネブラスカ、ニューメキシコ、ノースダコタ、オハイオ、オクラホマ、サウスダコタ、ウェストバージニア、ウイスコンシン、ワイオミング、国防総省教育本部、ナバホ保留地、など
南部	アラバマ、フロリダ、ジョージア、ケンタッキー、ルイジアナ、ミシシッピ、ノースカロライナ、サウスカロライナ、テネシー、テキサス、バージニア、など
北西部	アラスカ、アイダホ、モンタナ、ネバダ、オレゴン、ユタ、ワシントン、など
西部	カリフォルニア、ハワイ、米領サモア、グアム、北マリアナ諸島、など

\* 2006年に北中部と南部の2協会を包括する組織として AdvancED が創設され、2011年には北西部協会もそこに統合されている。これら3協会は AdvancED の認証評価部門として位置づいている。

こなってきた。初等中等学校を広く対象として認証評価を行いつつある認証評価機関の新たな活動の具体的な内容の中に、外部者による評価を含めた「学校評価」が学校運営の組織的・継続的改善とそれに連なる教育活動の改善を促進・支援する意図や要素があるのではないかと考えたからである。

## (2) 本稿の目的と課題

われわれは2009年4月に日本学術振興会科学研究費補助金（海外学術調査）の交付を受けて本格的な調査に着手し、日本教育経営学会の第50回大会（2010年）と第51回大会（2011年）において経過報告を行った。2010年の報告では、全米の6地域ごとに独立して創設され発展してきた地域別認証評価協会それぞれの歴史的展開、および活動の内容を整理し、各協会による初等中等学校の認証評価の独自性および共通性などについて明らかにした。その中で、北中部および南部の地域協会の統合的組織として2006年に新たに設立された AdvancED（アドバンス・エド）に着目し、その活動内容を検討することを通じて、学校改善への強い指向性に基づく特徴を明らかにした<sup>6)</sup>。2011年の報告では、19世紀末にハイスクールと大学の発展に伴って成立した「認証評価 (accreditation)」の概念整理を行った。その上で、AdvancED に含まれる南部地域と北中部地域に属する州を事例として、1990年代以降に強化された各州レベルのアカウンタビリティ制度と学校・学区認証評価との関係について検討した。州による違いはあるものの、初等中等学校に広く普及しつつある学校認証評価、さらに学区教育委員会を対象とした学区認証評価が、学校改善にとってどのような意味をもち、いかなる機能を果たしているかを検討した。さらに、アメリカにおける初等中等学校の学校・学区認証評価が、アカウンタビリティ制度強化の動向のもとで、学校改善あるいはそれ以外のどのようなインパクトや機能をもちうるのか、考察を行った<sup>7)</sup>。以上の報告内容の一部は、すでに論文として発表している<sup>8)</sup>。

本稿は、以上の研究経過を踏まえつつ、アメリカにおける初等中等学校レベルにおける「認証評価 (accreditation)」の動向を近年の先進諸国に共通している「アカウンタビリティ (accountability)」制度との関係において捉え直すことを意図するものである。さらに、それらを材料にして、学校の評価と責任の関係につい

ての理論的検討を行うことを目的とする。また、日本の学校評価システムについての示唆をも提示したい。

こうした目的のもとに、本稿は以下の課題に取り組む。まずは、アメリカにおける学校認証評価制度の概要を描くべく、認証評価制度の全体像とその内容実態について検討する。そのために6地域協会事務局担当者等への訪問・インタビュー、およびインターネット利用をも含めた資料収集調査を実施した。次に、学校認証評価が各州で整備されているアカウントビリティ制度とどのような関係をなしているかについて明らかにする。ここでは訪問調査で入手した文献資料のほか、インターネットを通じて各州の州法規定等から、州独自の認証評価制度とアカウントビリティ制度の有無を調査した。こうした調査結果を踏まえて、「認証評価」の概念と「アカウントビリティ」の概念の関係性について検討する。最後に、アメリカにおける最近の動向をもとに、学校の評価と責任の関係について考察する。

(浜田博文)

## 1. アメリカにおける学校認証評価制度の概要

### (1) 学校認証評価制度の全体像

アメリカは伝統的に、地方分権化の程度の高さや学校設置・運営の多様性 (diversity) を教育制度の特質にもつが、同国ではおよそ19世紀末頃より、中等教育機関の増大と高等教育の発展が同時的に進行する文脈で、高等教育機関の入学選別のための中等教育機関の教育水準の判別が求められた。また、20世紀後半においては、人種差別問題への対応等の要請を発端に、公立学校全体の水準確保や改善促進に関わる課題意識も増してきた。これらを背景に、同国では学校・学区対象の認証評価という独自の学校評価の仕組みが形成されてきた。アメリカにおける学校評価は、各地の学校や学区レベルで日常的に行われている測定・評価行為実態の幅広さもあって、その概念規定の難しさ・不鮮明さが指摘されてきた<sup>9)</sup>が、一定の枠組みをもって行われる認証評価は、同国の典型的な学校評価の制度として日本にも若干ではあるが紹介されてきた。

認証評価 (accreditation) とは、端的には、所要の基準に達しているというこ

とを所定の機関が公式に承認・認定する<sup>10</sup>評価行為を指す。このとき、学校・学区対象の認証評価について言えば、認証評価における「所要の基準」の内容、各学校の基準の充足を検証（評価主体が行う外部評価や各学校等での自己評価）する一連のプロセス、さらにそのプロセスを支援・促進する仕掛けの態様や定式化の技術などの要素が、効果ある学校評価の仕組みを検討する上で示唆深く、解明が求められよう。

さらに、特に初等中等段階の学校に焦点化すると、アメリカの認証評価制度は、州政府主導で行う評価行為と、非政府機関である地域協会が主体となって行う評価行為とが分立し、それぞれに生成・変容してきた点が注目できる。このことは、同国の認証評価制度の研究において、それぞれの主体が行う認証評価の共通点・相違点の検討や、両者の現代的変容とその意味の考察を、上述の解明作業と組み合わせる行うことの重要性を想起させる。

以下、同国の二つの評価主体による認証評価を概観する。

### ①州主導の認証評価の概観

まず、州法・規則等の法規定に基づき州教育局が評価主体となって公的に実施するものが、州主導の認証評価である。全ての州が認証評価に関する法規定を設けているわけではない<sup>11</sup>。州教育局に常設コミッティや担当部局を置き定期的に認証評価を実施していることが明示的にわかる場合のほか、認証評価を設置認可の前提として実施・運用しているように解される場合、法規定のもと基準設定や認証実施を他機関に委任する場合、法規定がなく認証評価の実態なしの場合など、州主導認証評価の制度実態は多様性を帯びている。

制度を公的に設けている州においても、制定時期や制度意図（学校査察、設置認可、水準の保障、その他）、評価の対象（学区ベース・学校ベース）や受審の要求度（任意・義務化）には広がりがある。例えばミシシッピ州では、当初、人種別分化傾向をもつ公立学校の統一を意図して州の認証評価（任意）を制度化（1970）したが、その後州教育改革のなかで、同制度を、教育の水準向上に重心を移す形で再編・全公立学区に義務化（1982）したとしており<sup>12</sup>、このように同一州において認証評価制度の制度意図や要求度が変容するケースもみられる。

また、州主導の認証評価では、評価の周期（毎年／数年単位）、評価手続き（書面審査のみ／訪問調査を含む）、用いる基準（standards/criteria）の指向（インプット重視／学校改善重視）、認証評価における格付け（評語）の設定など、評価の内容面も州間で多様である。後述の地域協会の認証評価と比較して言えば、州認証評価では、インプット重視かつ法令遵守判定指向の基準設定（さらに書面審査による認証評価実施）がややみられることが特徴的といえるが、アウトカム重視あるいは学校改善指向の基準や手続きを策定している州のケースもあり、確定的な傾向とまでは言えない。

## ②地域協会の学校認証評価の概観

アメリカの学校・学区対象の認証評価のもう一つは、全米の地域別に創設された地域協会が主体となって行うものである。この地域協会は、19世紀末頃より、上述した中等教育機関増加に伴う水準判別の課題意識のもとに、各地の中等教育・高等教育の関係者が任意加盟団体として組織したものである。現在までに、全米で6つの地域協会（ニューイングランド、ミドルステーツ、西部、北西部、北中部、南部の各地域別）が形成されている。これらの協会は、設立当初はハイスクール段階の中等教育機関と高等教育機関の基準（standards）作成と、その基準にメンバー校が達しているかを判定する認証評価の開発・実施を活動の主軸としてきた。しかし1950年代以降になると、多くの地域協会は初等学校・ミドルスクール等の校種に対応したコミッション組織を協会内部に分化させ、それらの校種や学区全体を対象とする認証評価を開発するようになり、協会による認証評価の対象を拡大した<sup>13)</sup>。また、最近においては各協会組織に認証評価受審校への支援体制やそのための組織を拡充しているケースもあり、地域協会は校種の拡大に呼応する形で、認証評価における学校改善促進の意思性を強めているように解される。

地域協会の認証評価は、各協会が定める基準に準拠しての自己評価と訪問評価からなり、この基本骨格は州認証評価と一定程度類似している。しかし、州認証評価はその基準・評価手続きとも州間で一定の多様性が認められることに対して、地域協会の認証評価では、用いる基準（standards）や認証評価の細かな手続き（コミッション組織の統轄のもと自己評価－専門家チームによる訪問評価を実施）に

ついて協会間での共通性が高く、この点が地域協会による認証評価の独自の特質と言いうる。この背景には、20世紀間に6協会が共同利用できる評価基準・リソースを開発してきた（National Study of School Evaluation: NSSEでの共同研究）ことを指摘できる。この同質性は、認証評価を受審する学校・学区に、州を超えた学校経営の水準に接する意味・意義をもたらすものと言え、注目に値する<sup>14)</sup>。なお、各地域協会は、地域の教育専門家代表者で設置する理事会・コミッションを通じた協会運営体制、加盟校からの年会費収入を基本とする財政運営の在り方、訪問チームの評価活動のボランティア性に象徴される認証評価活動の在り方などを通じて、団体としての相対的に強い自律性や政府（特に州政府）からの独立性を有しており、この点も地域協会の独自性と指摘できる。

表1 - (1) - 1 全米6地域協会の概要（2009年時点）

地域協会名	所管地域	認証校数	協会内コミッション
ニューイングランド (NEASC)	マサチューセッツ州他5州等	約1600校	初等ミドル、中等、独立、技術、高等
ミドルステーツ (MSA)	ペンシルバニア州他4州・DC等	約3200校	初等、中等、総合（架橋組織）、高等
西部 (WASC)	カリフォルニア州他1州等	約3700校	学校、ジュニアカレッジ、シニアカレッジ
北西部 (NAAS, 現 NWAC) ※2004年、設置時母体より初等中等教育部門が分離独立。	アイダホ州他6州等	約2000校	各州にコミッション組織
北中部 (NCA)	アリゾナ州他18州等	約8500校	初等中等、高等
南部 (SACS)	ジョージア州他10州等	約13000校 (学区含む)	初等中等、高等

注：認証校数は、筆者らが2009年度に行った各協会等への訪問調査に基づく（ただし、北中部は南部との統合前の2006年時点での数値）

出典：浜田博文・竺沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大「現代アメリカの初等中等学校の認証評価の動向と特徴」（日本教育経営学会第50回大会自由研究発表資料、於静岡大学、2010年6月5日）。



#### ④アメリカの認証評価制度の今日の変容と検討課題

以上にみたアメリカの二つの認証評価は、州あるいは大学・中等学校関係者（地域協会の設立母体）のそれぞれの意図のもとに形成され、また地域協会が政府からの独立性を基本としたこともあって、基本的に両者は分立（二重方式の制度）して存在している。この点、先行研究<sup>15)</sup>には、州の認証評価（特に1970～80年代のものが射程）は地方学区システム（複数の学校）をトータルに評価する学区ベースのものが一般的とする指摘もみられたが、われわれの調査では、学校ベースの認証評価を基本とする州も一定数あることを確認できた。加えて、地域協会の認証評価は、歴史的には学校ベースであったが、現在までに学区ベースのものも開発されてきているため、アメリカの多くの地域で認証評価制度における「二重方式」の状況を認めうる。ただし、歴史的にはカリフォルニア州における州教育局・西部協会による認証評価基準の共同開発（その前提での西部協会の認証評価事業実施）や、地域協会の認証評価を州の認証評価（全部あるいは一部）の代替と認める制度的調整など、両者の関係づけを図ってきた<sup>16)</sup>州も一部見られる。

ところで、1990年代以降の全米的な教育アカウントビリティ制度構築などを背景に、両者の認証評価ともに変動が生じている。まず、地域協会の認証評価においては、新たなアカウントビリティ制度への対応も意識した、学習の質や組織プロセス重視の評価基準・手続きの開発が一つの傾向となっている。同時に、2006年には北中部協会・南部協会の学校認証評価部門（及び共同研究組織 NSSE）の統合による AdvancED の創設、2011年には北西部協会の AdvancED への合流があり<sup>17)</sup>、従来の6地域協会間の関係性の面でも大きな変化が生まれている。つまり、AdvancED の誕生は、単に所管地域の大規模化に留まらず、地域協会の行う認証評価の内容・機能の大きな変革をもたらしていると考えられる<sup>18)</sup>。

一方、州の認証評価についても、各州で構築された新たなアカウントビリティ制度と従来の州認証評価の関係性が今日的課題となっているように見受けられる。一部の州においては、州認証評価の制度改革（州法改正等）が進むとともに、そうしたなかで地域協会の認証評価との新たな関係づけの模索が始まっている。州・地域協会間での歴史的な関係性（制度調整）のほか、例えばミシガン州やジョージア州のように、州レベルでのアカウントビリティ制度と認証評価の一体的運用

の仕組みづくりにおける地域協会（AdvancED）との連携確立など、より踏み込んだ関係性構築の工夫もみられるようになってきている<sup>19)</sup>。この動きは、一見上述のアメリカの認証評価制度の二重方式を積極的に解消するものにみえるが、そうした動きの価値づけや是非については、認証評価の意味性の変化の解釈を含めて慎重に注視・検証する必要がある。

（大野裕己）

## （２）認証評価の内容実態

本節では、全米6地域協会それぞれの取り組みを横断的に概観しながら、共通点や相違点を確認する<sup>20)</sup>。

アメリカにおいて一世紀以上にわたり取り組まれてきた認証評価は、中等学校におけるカリキュラムスタンダードが大学入学に相応しいものであるのかを評価し、その合意を図ることを目的に発展してきた<sup>21)</sup>。中でも、全米を6地域に分割した地域協会による認証評価は、それぞれの地域における「よい学校」がもつ特徴を基準として明示し、それらを当該地域の学校どうして共有し評価し合うという関係性の中で発展してきたものである<sup>22)</sup>。その意味では、6地域それぞれの地域性を大事にし、各地域独自の文脈や教育課題に即応する基準によって行われる評価活動として位置づけることができる。

しかしながら前節において確認した「全米学校評価研究所（National Study of School Evaluation：NSSE）」の設立と解体、AdvancEDの誕生と拡大といったこの間の動向を鑑みるに、一世紀以上にわたる取り組みの中で、認証評価のもつ「地域性」という特質は変容していることがうかがえよう。つまり、「よい学校」の特徴を示す評価基準、「よい学校」へと作り変えるための改善点をあぶりだす評価プロセス、継続的に「よい学校」であるための確かな評価並びに改善に資する力量形成などについて、各地域協会間の同質性がこれまで以上に高まっているのではないかということである。そこで以下では、これらの観点について全米6地域協会の取り組みを比較検討してみる。

## ① 認証評価の基準内容

まず評価基準がどのような内容のもので構成されているかという点に着目する。表1 - (2) - 1は現在、各協会において利用されている基準の一覧である。

この表によると、6協会で使用されている評価基準が大枠として共通性が高い

表1 - (2) - 1 各協会が設定する学校認証評価基準

### ○ニューイングランド協会

#### 教授・学習の基準群

1. ミッションと期待 (Mission and Expectations)
2. カリキュラム (Curriculum)
3. 授業 (Instruction)
4. 評価 (Assessment)

#### 支援要因の基準群

5. リーダーシップと組織 (Leadership and Organization)
6. 学習のための学校の資源 (School Resources for Learning)
7. 学習のための地域の資源 (Community Resources for Learning)

### ○西部協会

#### <基礎基準>

- A. 生徒の学習のための組織  
学校の目的／ガバナンス／学校のリーダー／スタッフ／学校環境／生徒の進歩の報告／学校改善プロセス
- B. カリキュラムと授業  
生徒が何を学ぶか／生徒がどのように学ぶか／評価がどのように用いられるか
- C. 生徒の人格的、学業的成長への支援  
生徒に対する便宜／保護者やコミュニティの参加
- D. 資源マネジメントと開発  
資源／資源計画

### ○ミドルステート協会

#### 基盤的基準群 (Foundational Standards)

1. 哲学／ミッション (Philosophy/Mission)
2. ガバナンスとリーダーシップ (Governance and Leadership)
3. 学校改善計画づくり (School Improvement Planning)
4. 財政 (Finances)
5. 施設 (Facilities)
6. 学校の風土と組織 (School Climate and Organization)

#### 運営基準群 (Operational Standards)

7. 健康と安全 (Health and Safety)
8. 教育プログラム (Educational Program)
9. 生徒の学習の評価と証拠 (Assessment and Evidence of Student Learning)
10. 児童生徒サービス (Student Services)
11. 生徒の生活・活動 (Student Life and Student Activities)
12. 情報資源と技術 (Information Resources and Technology)

### ○AdvancED<sup>23)</sup> (旧北中部、南部、北西部協会)

- 基準1：目的と方向性 (Purpose and Direction)
- 基準2：ガバナンスとリーダーシップ (Governance and Leadership)
- 基準3：教授活動と学びの評価 (Teaching and Assessing for Learning)
- 基準4：リソースと支援システム (Resources and Support Systems)
- 基準5：継続的改善に向けた結果の利用 (Using Results for Continuous Improvement)

ことを指摘することができる。AdvancED が設立される2006年まで、6 地域協会の共同出資のもとで運営されてきた研究組織である NSSE において評価にかかわる諸々のリソースが生み出され、それらを協会間で共有してきたことが理由の一つであると考えられる。

さて、基準項目で使用されている用語に着目してみると、学校の質を把握するための現代的な視点として次の諸点を重視するようになったことを指摘することができる。

第1は、生徒の学習の質を検証しようとする評価基準が設定されているという点である。具体的には「カリキュラム」という評価基準を設けている協会（ニューイングランド、西部）がある他、「教育プログラム」（ミドルステート）、「教授活動と学びの評価」（AdvancED）などの評価基準を各協会は設定している。これは学校における教授学習活動の質をいかに高めるかが、学校改善において重要なファクターであるという認識を示している。というのも、地域協会による認証評価は当初、学校施設・設備の充実度等をはじめとした学校の量的な要件を評価基準の核に据えていた。つまり学校のインプット要件の充足度に基づいて学校の質を評価し、認証活動を行ってきたのである。ところが現在においては、学校における教授学習活動の実態を当該学校の質を検証するための重要な要因として位置づける、すなわちプロセスの評価へと認証の力点をシフトさせてきたことができるだろう。

第2に、ミッション、リーダーシップ、ガバナンスという概念を用いながら、学校での教育活動を方向づける、または支援する体制づくりに関連した基準が設定されている。第1の点と併せて考えるならば、学校での教授学習活動を組織的に方向づけ、支援するプロセスこそが、学校改善の促進という点においては重要であるという認識が底流をなし、その基盤の有無を検証する基準が準備されていると考えることができるだろう。

ただし、以上の観点は各協会が「どのような視点から学校の質を評価しようとしているのか」という点で高い共通性を有していることを示してはいるものの、これらの基準を束ねている枠組み（たとえば、北中部や南部協会では設定した基準について性格付けをして分類することはしていないが、ニューイングランド協

会は設定している基準を教授・学習の基準群と支援要因の基準群に大別している)については違いがみられる。これらの違いが実際の評価活動や、各基準の下位に設けられる具体的評価指標にどの程度反映されているのかについては、今後さらなる検討が必要である。

## ②認証評価のプロセス

次に認証評価のプロセスに着目してみる。すべての地域協会において共通していることは、認証評価が、a. 学校（または学区）による自己評価（self-study または self evaluation という語が充てられている）、b. 豊かな教育経験を有した同業者（peer）で構成されたチームによる訪問評価、c. 訪問評価の結果に基づいた学校（または学区）での継続的な改善活動、という一連の流れ（a → b → c → a…）をサイクルとしたプロセスを経ることが基本形となっているということである。中でも自己評価のプロセスは、認証評価システムにおいて最も重要な過程として位置づけられ、それに向けた準備においては多大な人的・時間的コストを必要とすることが調査を通して明らかになった。

われわれは2011年9月にジョージア州のバロー郡学区（Barrow County School System）を訪問し、認証評価を活用した学区・学校改善の実態調査を行った<sup>24)</sup>。バロー郡学区は、2007年に AdvancED（SACS-CASI）から「学区認証評価（district accreditation）」<sup>25)</sup>を受けている。AdvancED による認証評価は5年を1サイクルとしているため、われわれが訪問調査を実施した時期は、2012年春に実施される再認証（すなわち評価の第2サイクル）のための訪問評価に向け準備を進めている最中であった。

バロー郡学区でのインタビュー調査を通して、当該学区では自己評価を進めるにあたり次のような工夫をしていることが明らかになった。すなわち、①評価基準ごとに教員、親、生徒を構成員とする10～20人からなるチームを編成し、多面的に自己評価を実施すること、②自己評価のプロセスを学区による他の学校改善施策と関連付け、重複する作業を減らすこと、③学び合いという観点を重視し、自己評価の過程においては、自校とは異なる学校種の教育活動のレビューにかかわってもらうこと、④学区教育委員会事務局の担当官や教育長が頻繁に各学校を

訪問し、自己評価の過程において支援的役割を積極的に果たすことの4点である。

また「eBoard」と呼ばれるデータ集積・分析システムを導入し、ウェブ上でいつでもデータの入力や分析を行える環境も準備されていた。訪問評価の際にはAdvancEDが設定する各基準を満たすだけの活動がなされているかについて証拠(evidence)を提示することが求められる。その点において、いつでもデータを入力、分析、参照できるこれらのシステムを活用することは、自己評価のプロセスの効率性を高めるという側面で重要な役割を果たすものと認識されている。

このように、自己評価のプロセスは学校教職員のみならず学区の専門職員や保護者、地域住民、児童生徒をも巻き込みながら実施される、「学校の現状分析プロセス」であることがわかる。時間をかけてこれらの作業に取り組むことが、関係者間のコミュニケーションを活性化すること、そこでのコミュニケーションを通して学校—学区間、学校—関係者（保護者、地域住民等）間において学校改善のビジョンが共有されていくことを、自己評価の取り組みを通じて生み出される効果として、担当者たちは認識していた。この点は、認証評価という取り組みそのものの機能や役割期待という側面からは副次的成果と捉えることも可能であろう。しかし、多様な主体が意見・観点を出し合い、それらを総合的にまとめ上げる作業を評価活動の基盤に位置づけることによって、それが学校改善の支援や促進につながる可能性があること——実態としてそのような役割を担っている——は、評価システムの在り方を考える上で重要な示唆を提示してくれているのではないだろうか。

さて、以上のような過程を経て実施される認証評価だが、その認証期間の長さは協会によって5年(AdvancED)、6年(西部)、7年(ミドルステート)、10年(ニューイングランド)と違いが見られる。また、各協会とも基準充足の程度に応じた段階的な認証システムを採用している。AdvancEDを構成する南部協会を例にとると、「完全な認証(Accredited)」、「忠告に基づく認証(Accredited on Advisement)」、「警告を含む認証(Accredited Warned)」、「仮認証(Accredited Probation)」の4段階とされている<sup>26)</sup>。学校や学区はどの段階の認証に位置づけられるかによって、次に認証評価を受けるまでの期間の長さや、それまでに取り組むべき課題等で違いが出てくることになる。

### ③評価者の構成と評価力量の向上

最後に、訪問評価チームの構成に着目する。訪問評価チームの構成は、現職や元職の校長や行政官、教員を中心とした、いわば学校や学区にとっての「同業者(peer)」によるという点を共通の特徴とする。ただし、大学教員等の専門家を加えることは必須要件ではない。ここに、地域協会による認証評価が学校教職員らの自主的な取り組みとして発展してきた歴史を見ることができよう。

評価チームの構成員は公募(ボランティア)を基本とするが、協会によっては評価対象校の抱える課題や状況に適した同業者(似たような課題を抱えた学校、学区に勤務している等)をチームに含めるといった工夫を行っていることもある。また、評価対象となる学校の規模に応じて構成員の数が決定される。

このように地域協会による認証評価は、当該協会に加盟するすべての学区・学校が共通する基準に基づいて相互に評価し、評価されるという関係を取り結びながら実施されている。その点で、認証評価が学校改善に資するためには、同じ協会に加盟する学区・学校の関係者が、設定された基準に照らして的確に評価することができる一定程度の力量(自身が勤務する学校の現状を捉える力量であり、他校が抱える課題を見極め、改善に向けた提案ができる力量)を有していることは、とても重要になる。

そこで協会は彼らを対象にしたワークショップ等を開催し、その力量向上の機会を提供している。これらの研修の機会は年次大会(annual conference)として全米レベルで開催されることもあれば、州支部等を中心に州や近隣地域レベルで開催されるものなど様々である。われわれが参加したAdvancEDの年次大会(2010年4月17日～19日、ジョージア州アトランタ市)を例にとると、協会本部から基準等についてのガイダンスや認証評価及び学校改善事業の説明が行われるほか、加盟する学区・学校による実践報告が分科会形式で実施される等、全部で79にもわたる報告がなされていた。

### ④小括

以上から、当初地域性を重視しながら発展してきた地域協会による認証評価は、現在までに評価基準、評価プロセスの点で多くの共通点を持って実施されている

ことが明らかとなった。特に AdvancED の誕生を契機として、各地域協会がこれまで暗黙の裡に守ってきた地理的な「境界」は再編され、評価のノウハウは国境をも越えて提供されるようになってきている。このことは、アメリカ国内における学校の質を捉える基準の同質性が高まっているというばかりでなく、現代における「よい学校」は日本も含めて世界共通の基準でもって捉えることができるという考え方にもつながってこよう。これについては、日本における学校評価モデル（特に第三者評価のモデル）としての妥当性という観点から地域協会による認証評価の特性について引き続き検討を進めていきたい。

(照屋翔大)

## 2. 認証評価と州アカウンタビリティ制度との関係

### (1) 全体の傾向

われわれは2012年3月～5月にかけて、すべての州の州法および教育関連規則についてウェブサイトを通じて調査した。その結果によると、州の認証評価制度を整備しているのは、全体の約6割程度となる。州の認証評価制度を整備していない州は、ニューイングランド、ミドルステート、南部の地域協会管轄の州に多く見られる傾向にある。認証評価制度が整備されている州において、認証評価制度とアカウンタビリティ制度とがどのような関係にあるのかを見てみると、ほとんどの州において、両者は並列して制度化されていると判断できる。

以上のような傾向の中で、特色ある制度となっているのは、両者が何らかの関係を持って制度化されている州である。そうした州の多くは、北中部協会管轄の地域の州である。

### (2) 認証評価とアカウンタビリティとの連動

両者の間に何らかの関係がある州の制度を見ると、3つのタイプに分類することができる。すなわち、認証評価制度の中にアカウンタビリティが位置づけられている制度、逆に、アカウンタビリティ制度の中に認証評価が位置づけられている制度、そして両者が統一されている制度、という3つのタイプである。



### ①アクレディテーションの中のアカウントビリティ

これは、認証評価として整備されている制度が、アカウントビリティとしての役割も果たしているというタイプである。

例えば、カンザス州では、Quality Performance Accreditation (QPA) と呼ばれる認証評価制度が整備されている (Regulation 91-31-31から91-31-42)。

州教育局による認証評価は次の4段階になる。

- (1) **Accredited**; 州教育局が定めた最低水準のパフォーマンスと質規準を充足 (the minimum performance and quality criteria established by the state board)
- (2) **accredited on improvement**; 2年連続して次の3点のいずれかであった学校；①1つ以上のパフォーマンス規準を充足していない、②1つ以上の生徒サブグループの中の所定割合の者が1つ以上のパフォーマンス規準を充足していない、③3つ以上の質規準を充足していない。
- (3) **conditionally accredited**; 3年連続して次のいずれかに該当する；①全児童生徒のうち所定割合が州による評価の熟達基準を充足していない、②4つ以上の質規準を充足していない。
- (4) **not accredited**; 5年連続して次のいずれかに該当する。；①全児童生徒のうち所定割合が州による評価の熟達基準を充足していない、②4つ以上の質規準を充足していない。

このQPAが、アカウントビリティの役割も果たしている。すなわちQPAは、NCLB法で求められているAdequate Yearly Progress (AYP)を測定することになっている。AYPを一つの要素にして、認証評価の地位が決定される(91-31-32)。認証評価の判断材料の一つとしてアカウントビリティが位置づけられている<sup>27)</sup>。カンザス州のほか、インディアナ州、アイオワ州、ウェストバージニア州もこのタイプである。

またネブラスカ州では、アカウントビリティ制度における制裁として、認証評価の地位を失うことが規定されている (Rule10)。行政規則では、「学校のアクレディテーションの規則と手続」の中で、継続的な学校改善、アカウントビリティの報告などについて規定がなされている。アカウントビリティ制度において求められることが達成できるかどうかということが、認証評価における地位に大

大きく影響する仕組みになっていると捉えられる。

## ②アカウントビリティ制度の中の認証評価

これは、アカウントビリティ制度の中に、認証評価が位置づけられているタイプである。

例えば、バージニア州では、連邦の NCLB 法による AYP の測定に基づく制度と、州の認証評価制度による学校に対する評価とがあわさって、州のアカウントビリティ制度が整備されている。認証評価制度では、学習到達度調査の達成度に基づき、完全認証、暫定認証－卒業率のみ（卒業率のみ認証。高校だけに適用）、警告付認証、不認証、条件付認証（新設校に対して）という5段階に格付けされる。これらの認証評価による格付けが、アカウントビリティとしても意味づけられていると捉えられる<sup>28)</sup>。

テキサス州においても、州のアカウントビリティ制度の重要な要素として、認証評価が位置づけられている。すなわち、Texas Administrative Code の Planning and Accountability (Chapter97) という章の中に、Accreditation Status, Standards, and Sanctions (Subchapter EE) という項が設けられ、認証評価について規定されている。認証評価による格付けが、アカウントビリティを示すものとして位置づけられていると捉えられる。

またハワイ州では、州のアカウントビリティ制度における目標の達成度の尺度として、6年間の認証を受けているミドルスクールやハイスクールの割合、認証評価制度に参加している初等学校の割合が設定されている<sup>29)</sup>。その他、アラスカ州では、アカウントビリティ制度において提出が求められているレポートカードの中で、報告事項の一つとして認証評価の情報が含まれている。

その他、アラスカ州、モンタナ州、コロラド州も同様のタイプになる。

## ③両者の統一

両制度が統一され、一つの制度になっているタイプである。

ミシガン州では、州認証評価制度は Education YES と呼ばれており、そこにおける認証評価とは「ある学校が一定の諸基準 (standards) を満たすか超えている」

ことを州教育長によって保証される (certified) ことを指す。満たすべき「諸基準」とは、学校の経営と組織、カリキュラム、教職員、学校施設・設備、学校と地域の関係、学校改善計画と学業成績である。認証評価の過程における各学校の評価には、基礎的な学校の諸情報の集約、学校自己評価の実施、訪問調査と正当性承認、認証評価に用いる成績情報の確定、学校改善計画の開発が含まれる<sup>30)</sup>。一定の諸基準を満たすということは、アカウンタビリティにおいて求められていることであり、両者が一体化されていると言える。

また、ノースダコタ州では、認証評価制度に関しては、1. Required の基準・規準をすべて充足、2. 学校に適用されるポイントの85%以上を充足、3. 各資格職員の有無やクラスサイズ、生徒の評価計画やハンドブックの有無などの所定算定表によるポイントの50%以上を充足、という3つの条件を満たす学校が **accredit** される (Administrative Rules Section 67-19-01-01から Section 67-19-01-43)。学校は、これらについての情報を毎年提出して、評価を受ける。加えて、学校は、教育改善プロセス (67-19-01-15. education improvement process) について5年間隔で評価を受ける。生徒の達成度 (州アセスメントのデータ) がどのように導かれているかについて、外部の同業者によって、継続的に評価を受ける。ノースダコタ州の認証評価は、学校のカリキュラムや人的・物的条件などの条件にプロセス条件をあわせもち、アカウンタビリティシステムで問われる達成度の向上に結びつけられたものとなっている。州教育局は **AdvancED** と提携して **AdvancED** の研修会への参加を奨励している。ノースダコタ州では、州が連邦の **ESEA** と認証評価の監視とをともに行っている。

その他、サウスダコタ州においても、両者は一体的に進められている。

(竺沙知章)

### 3. 認証評価の概念とアカウンタビリティの概念

#### (1) 教育改革の機軸としての両概念

以上で示してきたように、アメリカにおける認証評価は州教育局や地域協会の活動を通じて制度化を図られてきた。それらは教育アカウンタビリティ制度と決して無関係でなく、きわめて密接に関連しながら展開している。

アカウントビリティ概念については、日本でも教育改革をめぐる中心概念の一つとして注目されており、アメリカを含む各国の教育経営・教育行政の諸相を理解する上で重要な手がかりとされている<sup>3)</sup>。だが、前節のような州ごとの動向を捉える限り、とりわけ学校評価にかかわる制度設計に際して、教育アカウントビリティが唯一の機軸的概念とは言えないことが分かる。認証評価は、あたかもそれに対抗する性質を帯びるかのように、同じく機軸的概念の一つとして位置づけられていると言えよう。特にNCLB法の施行以来、アカウントビリティの確保が至上命題とされるかのような風潮の中で、こうしたオルターナティブな動きが何を意味するものか、的確に解明されなければならない。

しかしながら、従来のアメリカ教育経営・教育行政に関する研究では、認証評価の概念は十分に視野に入れられず、扱われたとしても、せいぜいアカウントビリティ概念に包含されて論じられる傾向にあった。両者の異同に丁寧な注意が払われることはほとんどなく、学校評価を含む教育改革等の把握・分析において、アカウントビリティ概念が有する注目度や包含性の高さゆえか、認証評価の概念の方については、事実動向の精細な構造化が進められないままである。

このように問題を捉えれば、認証評価の概念とアカウントビリティの概念がどのような関係にあるのか、両者相互の作用・変容・効果等をいかに把握できるのか、後者の制度化だけでなく前者の制度化も併存するという事実からは、どういった含意を導きうるのか、等の問題群は、現代アメリカにおける学校評価の可能性を探究する本稿にとって重要である。同時に、アカウントビリティ概念を反省的に再検討する際にも、きわめて有益な示唆を与えるものと思われる。

以上の課題意識に基づきここでは、これまでの分析・検討を基盤としながら、認証評価とアカウントビリティの両概念がいかなる特質・可能性と課題を有するのか、学校評価の制度設計および教育改革・学校改善の駆動力という観点から考察を加えたい。

## (2) アカウントビリティ概念に関する再確認

アカウントビリティ概念は、現代社会制度全般の自明性・正統性を批判的に問い直すものとして、20世紀後半以降、特に高い注目を集め続けてきた。教育の

領域においても学校・教師の教育上の責任遂行を強く迫る上で重要な意味を持つ<sup>32)</sup>。

アメリカでは、とりわけ都市部公立学校の学業成績に厳しい目が向けられる中で、その改善・向上を促すという文脈で、アカウンタビリティが強く要請される。そこには二つの肯定的な捉え直しが見られる。第一に、困難な経済的社会的背景等の要因ゆえに、都市部では学力が伸びないのではなく、それでも全ての児童・生徒が発達可能性を持ち、学力が伸びうるという捉え直しである。第二に、学校教育はそれら諸困難の前に無力なのではなく、十分に力を発揮しうる、あるいは意味がある、という捉え直しである<sup>33)</sup>。アカウンタビリティ概念は、これら二つの捉え直しの信念化と結びつきつつ、公衆の教育要求を統合的に提示し、それに対する教育専門家の応答を、結果としての「学力」向上という形で求める、という機能を果たしている。

このように機能している同概念は、現代のアメリカにおいてどのような特色を示していると捉えられるのであろうか。それは、教育改革の複雑な諸過程を単純な一元的論理に還元する、強い“包括的抽象化機能”を備えている点に見出すことができる。すなわち教育の質的向上を求める社会的諸要求が、いかなる内容を持つものであっても、今ではこの一語に吸収・集約され、「学力」向上という単一の帰結がこの概念を通じて強力に求められる傾向にある。いわば同概念は多様な改革要求、専門家の対応選択、改善の生起機制等を識別しないまま貪欲に飲み込む性質を帯び、そこには責任の主体・内容・対象等が無限に投影されうることになるため、これらを丁寧に識別・解明・確立するという作業が著しく困難となってしまう。

教育改革や学校改善の駆動力という観点から見れば、ここには二つの問題が見受けられる。一つには、上記捉え直しの裏返しの問題として、様々な背景ゆえの困難を弁解の道具としない代わりに、各校の置かれた個別事情を鑑みる契機が乏しくなり、さらには慎重に扱われるべき条件としての社会的・経済的・文化的差異や不平等の存在、そしてそれらへの配慮・対応等を視野の外に置きかねない。二つには、教育改革・学校改善の過程・メカニズムが、定型的な「セット」として過度に単純化されることである。

特に後者に関しては、教育哲学者のメイラ・レビンソン (Levinson, M.) の議論が興味深い。彼女は、現代民主制における教育の位置と意義を確定する議論によって、現在、注目を集める論者の一人である。近年の「民主主義・アカウントビリティ・教育」と題する論考でレビンソンが指摘するのは、現在のアメリカにおける教育アカウントビリティ概念は、暗黙のうちに狭い意味での「学力」スタンダードの設定、およびそのアセスメントの実施と一体的に取り扱われること (SAA: Standard, Assessment and Accountability) である。そして、それが自明視されることによって、教育活動が、1) 信頼志向ではなく管理志向となる、2) 将来のニーズに備えるのではなく現在の「不安」に応ずるものとなる、3) 次世代社会構築に向けて権力関係や文化的不平等を見直すことなく、現世代の公衆の意思表示としての「学力」向上に従属するものになる、等の傾向にあるという。教育は本来、現世代社会を建設的・批判的に発展させるという使命を持つはずなのに、これらの傾向によってその使命が失われかねない現状を、彼女は批判的に捉えている<sup>34)</sup>。

そもそも同概念の学的系譜の一つである行政学分野をひもとけば、アカウントビリティは本来、このような広範な概念ではなかったとも考えられる。同概念を包括する上位概念としては、いわゆる行政責任 (administrative responsibility) の概念を見いだせる。かつて行政学者の足立忠夫は、行政責任を4つに分解した。①委任者に対して受任者が有する「任務的責任」、②指令者に対して応答者が有する「応答的責任」、③問責者に対して弁明者が有する「弁明的責任」、④制裁者に対して受難者が持つ「受難的責任」である<sup>35)</sup>。

アカウントビリティ概念は、このうち第3のタイプに該当するものとして位置づけうる。すなわち行政官は、委任者たる議会等に対して、事前の取り決め等に従った職務の達成状況について報告し、また、所与の問題に関連して裁量内で採用した選択肢が「状況の要求」に即したものであったことを、合理的に説明・証明することが求められるのである<sup>36)</sup>。元々、「説明: account」という語義を内包する同概念は、幅広い責任全般のうち、特定の局面へ部分的に焦点化するものであったと捉えうる。

にもかかわらず、今では上記のように教育改革を駆動するための広範な概念に

なっている。前述の信念化との結びつきや、統合性・包括性ゆえにこそ、アカウントビリティ概念は、学力向上を掲げて教育者の自覚的改善を強く求めることができる。その反面、彼らの統御下にある要素／ない要素を厳密に判別せず、包括的責任を追及するための概念と化して、際限ない努力を求めることになり、彼らを追い詰めるような性質を帯び始めている。アメリカのみならず、日本の教育学の研究動向や理論的動向も、こうした傾向を十分に解きほぐして捉えることなく、無批判・無前提のうちにアカウントビリティ概念へ依拠する傾向が見受けられ、事態に拍車をかけかねない。同概念によって、このような問題が生み出されると考えられるのである<sup>37)</sup>。

### (3) 認証評価 (アクレディテーション) の概念

これに対して認証評価の概念はいかなる特質・可能性と課題を持つものであろうか。上で検討したアカウントビリティ概念との対比に基づいて考察を進めたい。

考察の前提として、アカウントビリティ概念と認証評価概念が共有する基本的枠組を、最も単純な形で抽出してみれば、どちらも教育専門家の活動に対する一定の姿勢を出発点として、何らかの目的と基準を設定した上で、当該活動やその結果としての「学力」に対する評価を行い、評価結果を受けて何らかの措置・対策を講じる、という形に表せる。こうした前提・評価・措置の一連の流れを共有し、その中に性質を異にする要素が散見されるものとして、両者は捉えられる。学校評価を主題とする本稿の立場からすれば、特に評価の原理や手法等の違いに着目する必要がある。

以上を踏まえて、本稿全体の記述・分析から改めて検討した場合、認証評価の概念の特質は、今日的アカウントビリティの概念との対比を通じて、基本的性質、評価の基準、原理、手法、結果の5つの観点に従い、次のようにまとめられる(表3-(3)-1)。

第一に、現在のアカウントビリティ概念の場合、例えば教育者の自由の濫用やインセンティブの欠如に対する疑惑の念が、色濃い前提とされることも少なくない<sup>38)</sup>。他方、認証評価では、アカウントビリティに比して、専門家への一定の信頼、あるいは専門家自身の自律的な反省意識を前提としている。こうした前提から出

表3-(3)-1 アカウンタビリティと認証評価の概念の相違

		アカウンタビリティ (accountability;2002～)	認証評価 (accreditation)
基本性質	語幹	account; 弁明する、count; 計算	accredit; 認証する credit; 信用
	中核的属性	責任、妥当な結果、道具的合理性	公認、適切な過程、対話的合理性
	前提	専門家への不信・不安	専門家（自律）への信頼
評価基準	設定基準	単純化・標準化「学力」の最低限	複雑化・段階別達成度を提示
	基準の主眼	「不適格」校の選別（+排除）	具体的改善ステップの明示
	基準の内容	結果としての「学力」	過程としての教授学習、組織・経営
評価原理	評価の方向性	公衆への普及（一般性、外在化）	専門家による改善（専門性・内在化）
	評価の主眼	監視・管理（audit, oversight）	吟味・保証（examine, assure）
	評価項目・尺度	統合・一元化	分解・個別化
評価手法	自己評価	不要・軽視	必要・重視
	訪問評価	不要・軽視	必要・重視
	個別条件	捨象する傾向	可能な限り考慮する
評価結果	結果注目度	高	中～低
	結果公表の意味	「低学力校」の可視化	各校の改善努力の可視化
	改善期待	包括的に各校へ委任	具体的操作・変更可能事項を指示

出典：山下作成

発して、その本来の語幹が持つ「認証する（accredit）」の意や、また内包する「信用（credit）」の語から導かれる形で、これら専門家の活動に対する公認・信用付与を目指す。そこでは教育活動の過程が適切だったかどうかという点や、評価者－被評価者間の相互対話が重視される。アカウンタビリティの場合には、妥当な結果が得られたか否かについて責任追及を行い、合理的計算が可能かどうかの弁明を求める。

第二に、評価の基準について、アカウンタビリティの場合、標準化された「学力」テストで最低限の点数を上回ることが必要とされることが多い。国際的経済競争力への要求や不安を基盤に、州の境界も超えた比較可能性が模索され、望ましい「学力」を産出していない「不適格」校の選別が目指される<sup>39)</sup>。これに対して認証評価の場合、評価基準は学校改善の諸側面・過程に即して多層的・段階的に設定され、具体的改善ステップの明示が目指される。そこでは、結果のみならずそれを生み出す教授－学習過程、組織構造や運営過程等の側面を多角的に評価



しうる工夫を見て取ることができた。

第三に、評価の原理を捉えてみると、アカウントビリティの場合には、学校に対する監視・管理を主眼としながら、「学力」テストに象徴されるように、評価尺度を一元化して、広く公衆の興味・関心を満たす評価となりやすい。認証評価の場合には、教育活動や学校経営の質を丁寧に吟味し、それを公的に保証することを主眼として、専門家自身の改善を促すような評価を志向している。当然、専門的事項を含んだ個別項目で評価を行い、尺度の分解・多元化を図っている。

第四に、評価手法という点では、認証評価の場合には上記の特色を反映する形で、各校の専門家の自己評価を必要としており、いわゆる同業者（他校・他地域の教育専門家）によるピアレビューを重視している。また、評価作業の中では、各校の置かれた個別条件・地域文脈等への配慮もなされる。アカウントビリティ概念の場合には、標準化された「学力」テスト結果に関心が集約されることも多く、認証評価とは逆の方向性を示す。

第五に、評価の結果がどのように扱われるかという点では、アカウントビリティ概念を通じた評価の場合、「学力」の高低というわかりやすい指標によって公衆の注目を集めやすく、「低学力校」をあぶり出すような機能を果たしうる。他方で、その向上を目指した改善努力のあり方が具体的に示されることはなく、全て各校に委ねられる。認証評価の場合には、多元的な指標・尺度の下での結果が示されるため、それらを統合した単一指標や評語を用いる努力はされているが、公衆への訴求度はさほど高くない。ただ、評価結果を適切に吟味すれば、各校の改善努力の足跡と現段階が可視化され、具体的に各校が操作・変更可能な事柄を浮かび上がらせる機能を果たしうる。

以上、ここでの作業は、理論的検討を深めるための地ならしを試みるという問題意識に立って、あくまで、ある種の理念型を導出したに過ぎない。したがって、実態としてはアカウントビリティと認証評価のそれぞれの間に位置づくような制度化もありうることはもちろん、概念探究上ないし理論開発上の論点としては、第三の概念の登場も想定しなければならない。

また、ここでは概念レベルでの検討を試みたため、州教育局と地域協会とがそれぞれ準備する認証評価制度の具体的相違についてまでは言及できていない。あ

えて付言するならば、州教委による認証評価の場合、州ごとの多様性を見せながらも上述のアカウンタビリティの性質を含んだ、いわば両概念の中間に当たるような、あるいはどちらか一方への偏りも含む制度生成になっているものと推測される。

しかしながら、以上のように二つの理念型を導出してみれば、改めて認証評価概念の有する意義が、アカウンタビリティ概念の問題点との対比の下で浮かび上がる。すなわち、州主導にせよ地域協会主導にせよ、実際に学校教育を担う教員らが、各学校や地域の枠を越えて教育専門家の集団を形成し、その集団が有する自律性に基づき、専門的経験・知識の蓄積・集約・共有化を活かしながら、各校の教育の諸過程に対して丁寧な評価・支援を行うこと、——これこそが、認証評価概念で重視されるものである。そして同概念は、各校の活動の結果というより内容や過程が社会からの信頼に値する、といった公認を与えるような評価実践を導くものでもある。今日のアメリカにおけるアカウンタビリティ概念は、標準化された「学力」テストの点数の高低のみで各校を査定し、「断罪」しかねない。各校への丁寧な評価・支援、そして内容・過程の公認を目指す認証評価概念は、こうした状況の弊害を乗り越える潜在力を持つ概念として、位置づけることができる。

#### **（４）認証評価の概念をめぐる課題**

既に述べたように、教育におけるアカウンタビリティ概念は、学校に対する様々な要求や対応のあり方を幅広く包含する力を持つ。ゆえに、人々の不安・不満・批判意識への訴求力が強く、改革の気運を高める威力がある。その限りで、たとえば表面的にはあれ、「再帰的近代化」の中で学校へ向けられる不安・不信に応えるものとも言える<sup>40)</sup>。

とはいえ、その応答性要求は、改革や改善を性急に求める衝動によってのみ構成されるとも言える。何によって達成が認められると言えるのか、その内容の吟味は不明瞭なまま残される。アカウンタビリティ概念が社会制度の正統性欠損と関連することは確かであろうが、その欠損を埋め合わせるだけの内容に帰着するか否かの保証はないのである。そもそも現代的行政責任論の課題は、村松岐夫が

指摘したように、仮に「本人－代理人」関係として分析できたとしても、肝心の「本人（＝公衆）の意思が不明確である」ことから出発するものであり<sup>41)</sup>、アカウントビリティ概念自体に、本人意思の明確化等、この難しさを解消する契機を見いだすことは難しい。そのため、永遠に埋めようのない正統性＝本人の意思を埋め続けようとする無限運動に行き着きかねない。

さらに教育をめぐる評価－責任論には、考慮すべき重要な固有の課題が残る。先に触れたレビンソンが主題化するように、教育は民主制社会の下（within）で行われると同時に、それを次世代に向けて発展的・建設的に再構成する側面（for）をも持つ。したがって、現世代の意思の反映や、彼らからの評価への充足・従属を実現した（「民意の反映」）としても、そのことによって、かえって様々な社会的諸問題を次世代へ引き渡したり、悪化させたりするだけに終わるならば、十全な社会的役割・使命の達成につながらない<sup>42)</sup>。学校という社会制度における教育の責務に対する評価、すなわち、学校評価の的確な遂行のためには、少なくとも以上の諸課題を乗り越えていく必要がある。

では、認証評価の概念はアカウントビリティ概念に代わり、こうした課題を越えて中心的概念の座につくかと問えば、それは難しいとも思われる。確かに、専門家による詳細な評価を現世代の公衆による評価よりも優先させることによって、教育の社会的役割・使命の形骸化は避けられうる。その意義は大きい。他方で、評価結果への社会的注目度は決して高くなく、また訴求力も弱い。

総じて、同概念には「公認」の源泉たるべき公衆の意識といかなる関係を取り結ぶのか、そこにどのように働きかけ、あるいは働きかけられるのか、といった契機は、十分に組み込まれているとは言えない。だが、専門家による学校の職責への評価・ピアレビューが適切な形で公衆に伝わり、理解・合意・共有されるならば、不明確な「本人の意思」が補われうる。認証評価が、教育改革においてさらなる重要概念としての役割を担うには、いわば学校－社会間の関係調整の系に位置づく概念として、公衆と教育専門家との相互作用・相互変容を的確に構造化する形で、さらに練り上げられるべき余地があると言える。ここに概念的考察から捉えた場合の課題の一端が見いだせる。

（山下晃一）

## 4. 総括

### (1) 学校認証評価の現代的動向

アメリカにおける学校認証評価の仕組みは、19世紀末、義務教育制度の定着に続くハイスクールおよび高等教育機関の発展に対応して、地域ごとに立ち上げられた。それはハイスクールを主対象とする、各学校任意の性質をもって形成・発展した。6つの地域別協会は、1932年に共同で全米学校評価研究所（the National Study of School Evaluation: NSSE）を設立して基準に基づく認定を行うための共通の評価基準開発に取り組み、1940年の初版を端緒に、1990年の第6版まで、「評価のための規準（Evaluation Criteria）」を作成してきた。

各地域協会は当初、高等教育機関とハイスクールの認証評価をともに行う組織になっていたが、1950年代～1970年代の間にそれぞれ組織改編を行い、初等中等教育段階の学校認証評価が高等教育機関のそれとは区別されて実施される過程をたどった<sup>43)</sup>。その過程は、1970年頃を画期として学校認証評価にいくつかの変容があったことを示している。図4-(1)-1には、そうした変容がわかりやすく表されている。

1970年頃までの学校認証評価は、施設設備、教材教具、図書館蔵書数、有資格

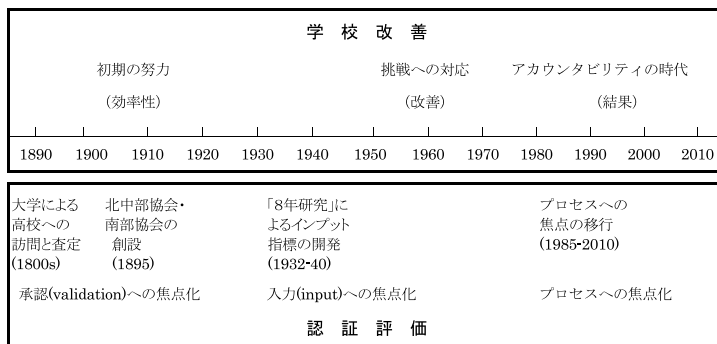


図4-(1)-1 学校改善の推移と認証評価の推移との対応  
(出典：AdvancED (2009) *Learning from Accreditation: 2009 AdvancED Study*, pp.18-19 および p.22 より作成)

職員の数、財政状況など、各学校のインプット条件の有無を問うものであった。しかし、例えば北中部協会では1965年から、「条件付認定」など、認証評価に一定の幅を設けて7年サイクルでの改善を指向する変更がなされるなど<sup>44)</sup>、単なる基準充足の有無に止まらない考え方がとられるようになった。その背景に、公教育におけるアカウンタビリティへの関心の高揚があることは疑いない。ここにおいて、ハイスクールと高等教育のアーティキュレーションの確保とは異なる文脈で学校認証評価を捉える指向性が高まったと考えられる。NSSEが開発した全米共通の学校評価基準枠組みを土台とし、州を超えた地域協会による学校認証評価を受けることをもってアカウンタビリティの要求に対応しようとする地方学区あるいは公立学校が増えていったと考えられる。以後、大学進学には直結しない前期中等学校や初等学校でも学校認証評価を受ける例が増していった。

1990年代末以降、州によっては強力なアカウンタビリティ制度が導入され、2002年にNo Child Left Behind (NCLB) 法が施行される。以後、各学区・学校は、年度単位の十分な改善 (Adequate Yearly Progress: AYP) を示す継続的な努力を要求されていく。そうして、インプット条件の充足ではなく、学力において明確なアウトカムを示すことと、それを保障する組織プロセス条件に高い関心が注がれることになった。他方、1970年代以降の効果的な学校に関する研究とそれに続く1980年代以降の学校改善研究やリーダーシップ研究は、組織プロセス条件への関心に研究的な基盤をもたらすことになった。

こうして、「アカウンタビリティの時代」、とりわけ学力達成度に焦点づけてその継続的な改善が制度的・社会的に公立学校に要求される時代へ移行する中で、学校認証評価の焦点はアウトカムおよび組織プロセス条件へと移行し、しかも初等中等学校の間にも広く受け入れられていったといえよう。その際、州によっては、州としての学校認証評価制度を設けてアカウンタビリティと学校改善への要求に対応するという動きも見いだすことができた。また、もともと州による学校認証評価が制度化されていたところでは、地域協会による認証評価と州による認証評価の性質の色分けがより明確になったとみられる動きもある。そして、元来異なる出自をもっていた学校認証評価とアカウンタビリティ制度が州の公教育制度の中で一体化したとみられる動向も明らかになった。

われわれが本格的な調査に着手したのは2009年4月以降で、その当時は北中部協会（対象は19州）と南部協会（対象は11州）およびNSSEを統合して2006年に新設されたとされるAdvancED（アドバンス・エド）のねらいや活動内容は未だ不明瞭に映った。同機関の当初の活動内容に関する情報を得た段階では、AdvancEDが両協会と共同研究所を合併して生まれた新しい「学校認証評価機関」だと理解したのだが、その後の調査を通じて、そうではないことが判明してきた。

端的に言えば、AdvancEDは認証評価を重要なツールとして学校改善（school improvement）への取り組みを広く普及させ、活用可能なツールやデータベース等<sup>45)</sup>を開発して加盟する機関に提供しようとする組織である。それは、従来の学校認証評価協会がアメリカ国内における6つの地域内部の加盟校関係者による相互評価組織という性質を維持していたこととは対照的に、国境を越えてグローバルに活動を展開している<sup>46)</sup>。

ただし、留意すべきは、以上のように公立初等中等学校の学校改善につなげて学校認証評価を捉える動きが、アメリカ国内に限ってもすべての州で一般化しているわけではないということである。われわれの調査では、現時点（2012年9月）でAdvancEDから距離を置いている3つの地域協会では、協会事務局担当者でさえも、必ずしもそうした認識をもってはいない。

このように考えると、われわれが「学校認証評価」と一括して捉えようとしてきた“school accreditation”という言葉は、その内実において分岐しつつある。従来からの地域協会による任意の学校認証評価、州政府が学区や学校に義務として課す認証評価、そして「継続的な学校改善（continuous school improvement）」をグローバルスタンダードと捉えてそのツールに位置づけられた学校認証評価、という異なる指向性を認めることができる。

## （2）学校の評価と責任をめぐって

アメリカにおける学校認証評価は、100年を超える歴史的展開を経て、6つの地域協会ごとの独自性もちながらも次の共通特徴を形成した。第一は、学校単位による任意の会費制で地域協会を形成していることである。各協会は合衆国政府から承認（recognition）を受けるが、州政府からは独立性を保持する。第二は、

認証のための評価行為が、同一協会に加盟する他の学校（または学区教育委員会）の教育専門家による学校訪問評価を伴うことである。つまり、外部の同業者による評価（peer review）が基本的要素とされる。評価を受ける学校やその地域とは関係をもたないという点で「第三者」でありながらも、教育実践・学校経営・教育行政に関わる「教育専門家」が自律性をもって評価しあう。第三は、外部者による訪問評価は単年度ではなく数年周期で実施され、その間における各学校での自己評価プロセスが重視されることである。第四は、1970年代以降、アカウントビリティ概念が重要な影響力を及ぼし、学校改善につながる評価が強調されるようになったことである。評価基準に組織プロセス条件が組み込まれて自己評価プロセスの重要性が強調されてきたのはこれに連動している。

他方、6地域協会共同の研究所として共通基準を10年ごとに改定していたNSSEは、1990年版を最後に基準の改定をおこなっていない。NSSEは2006年にAdvancEDに統合され「消滅」したかっこうにみえる。その15年ほどの期間に、おそらく学校認証評価のあり方をめぐって北中部協会と南部協会の運営関係者の間で何らかの議論が進められたものと推測される。言うまでもなく、それはアカウントビリティ制度が各州で強固に形成され、初等中等学校の学校改善に対するプレッシャーが高まった時期と重なる。

アカウントビリティ制度の中の評価にせよ、認証評価にせよ、「評価」という行為自体に「学校改善」が内在するわけではない。AdvancEDはそれを自覚的に捉え、学校「改善」を主軸にして地域協会の境界区分のみならず国境をも越えた活動を積極的に展開しているとみられる。地方学区を単位とする学区認証評価の試みは、1（2）で紹介したバロー郡学区の例にもあるように、学区による学校改善支援の取り組みを促進する可能性をもつ。これは、公教育アカウントビリティのそもそもの主体たる地方学区に対して、管轄学校の現状診断・評価を促すとともに、教育活動の改善に向けた支援や関係当事者による参加・協働を助長する側面を表している。とは言うものの、「教育長をはじめとする当事者に主体的な学校改善への自覚や戦略がある場合には」という但し書きをつけておく必要がある。

「学校評価」という言葉をもってアメリカの動向を捉えようとするとき、われわれはともすると、近年の教育改革を特徴づける巨大なキーワードと化した「ア

カウンタビリティ」、しかも前項で指摘した包括性を帯びたそれを基軸に捉えてしまう傾向にある。だが、「認証評価」の歴史展開に内在されていた要素と、「アカウンタビリティ」の元来の意味を対比的に捉えた場合、それらを単純に一括りにしてしまうことには慎重であるべきである。

先掲のバロー郡の事例にあったように、認証評価に組み込まれた自己評価に主体的に取り組む学区・学校においては、そのプロセスに様々な関係当事者が参画し、学校の現状を多様な角度や立場から見直している。州アカウンタビリティ制度がある学校に最低水準の評定（grading）を下した場合であっても、当該校の認証評価プロセスに参加した保護者をはじめとする当事者にとっては「すばらしい学校だ」と思えるケースがありうる<sup>47)</sup>。アカウンタビリティ制度が学力を中心とするアウトカムに焦点づけられた「スナップ・ショット」の提示にとどまるのに対して、認証評価は関係当事者どうしが学校全体（the entire school）を見直すプロセスをもたらす可能性を有する。だからこそ、アカウンタビリティと認証評価とを区別して捉える必要がある。それは、前項でのアカウンタビリティ概念と認証評価概念の検討からも明らかだといえよう。

AdvancED に象徴される、「認証評価」「アカウンタビリティ」「学校改善」を結合させようとする動きが、今後どのような展開をみせるのかは予断を許さない。おそらく同機関はこれらの要素を一体的に捉え、改善ツールを「セット」として提供することで学区・学校のニーズを喚起し加盟校の拡大を図ろうとしている。しかし、われわれが実施した現地調査の印象では、各「現場」で「認証評価」に取り組んでいる人々の志向性や活動の実態は、依然として従来からの地域協会によって引き継がれてきた、任意的で自律的な改善あるいはその支援に重心を置いていと受けとめられる。

### （3）日本の学校評価システムについての示唆—むすびにかえて—

われわれの調査は、何よりも第一に、アメリカの学校認証評価の最新動向を掴むことにあった。他国を対象とした調査・考察から直接的に日本への示唆を論じることには禁欲的であるべきと思う。だが、日本の学校評価は制度としても実践としても、大きな動きを求められる時期にあり、その際の議論の題材としてアメ



リカにおける動向は一定の意味をもつものと思われる。そこで、これまでの議論をもとに、日本においても論点とされるべきことを敢えて提示して、むすびにかえたい。

第一は、現行の学校評価が、教育委員会による支援施策とのリンクを脆弱にしたまま、単位学校の義務および努力義務として制度化されていることの問題性である。冒頭に挙げた学校評価の目的③に示されている、自己評価結果の設置者への報告が有するはずの学校改善支援という事項は、現実には多くの学校や教職員にとって実感しにくいものとなっている。これはアカウンタビリティの文脈から単位学校の責任を明示するという制度趣旨といえるだろうが、前項で指摘した「統御下にある要素／ない要素」の判別という観点からみると、「ない要素」が多すぎる現実を否定できない。本来的には行政機関である教育委員会自身がアカウンタビリティを問われるべきなのだが、報告を受ける教育委員会自身にもやはり「統御下のない要素」が多い。いずれにしても、「学校」のアカウンタビリティを追求する仕組みをとりながらも、学校の当事者にとって現実味が薄いと云わざるを得ない。

第二は、冒頭に挙げた学校評価の目的の①と②において、単位学校のアカウンタビリティを問うと同時に、改善のための保護者・住民等の参加・協力の推進を学校に要請していることの問題性である。ここには、アメリカにおけるアカウンタビリティと認証評価にみられた異質な要素が区別されずに包み込まれているように思われる。自己評価の実施と結果公表の義務、ならびに学校関係者評価の実施と結果公表の努力義務、というアカウンタビリティの文脈と、学校を改善するために関係者が主体的に参加・協力するという文脈を一体的に語るといふ今日的な政策動向は、むしろ学校現場において、必ずしも整合的に受けとめられないのではないだろうか。前項で紹介したレビンソン (Levinson, M.) の所論はこのことを考える上で示唆的である。アカウンタビリティの評価は信頼志向ではなく管理志向になりがちだが、学校の教育活動を主体的に改善するには相互信頼や創造性が不可欠である。これら異質な要素が識別困難な状態で一つの制度に埋め込まれ、実践の当事者へと「降ろされていく」傾向に対して、冷静な態度が必要だと思われる。

第三は、評価を学校改善につなげるうえで、教育専門家による自律性と相互交流、およびイニシアティブの意義を考慮する必要性である。日本の学校評価システムにはない、アメリカの学校認証評価の特徴として、教育専門家による相互的評価とそこから導かれる最新実践情報の相互交流がある。もともと評価という行為自体には改善への駆動力があるわけではないが、そうした中でも学校改善につながる認証評価の意義が意識されるようになった要因のひとつは、そこにあるように思われる。アメリカでの聴き取り調査でも、評価チームメンバーとして他校の訪問評価に携わる経験が、教育専門家である自らの学校改善の取り組みにとって有効性をもつと語られた。日本では第三者評価の試みも行われており、その意義づけにおいて「客観性」よりも「専門性」に重心が置かれている。しかし、改善にイニシアティブを発揮すべき教育専門家の同業者評価がもつ、教員自身の自律性と相互交流性といった意義については十分な関心が向けられていない。アメリカの学校認証評価の歴史と動向を踏まえると、この点について検討していく余地があるのではないだろうか。

\*本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（B））「現代アメリカの学校認証評価における学校改善支援機能に関する学術調査研究」（研究代表者：浜田博文、課題番号：21402040、平成21～23年度）の成果の一部で、日本教育経営学会第53回大会（2012年6月10日、香川大学）における研究発表「現代アメリカにおける初等中等学校の認証評価の動向と特徴—学校の評価と責任をめぐる動向分析と理論的検討—」の発表資料に加筆・修正したものである。

## 注

- 1) 例えば、窪田真二・木岡一明編著『学校評価のしくみをどう創るか』学陽書房、2004。
- 2) 例えば、福本みちよ「ニュージーランドの学校評価システムに関する研究」『教育制度学研究』第9号、日本教育制度学会、2002、など。
- 3) イギリスの学校評価に関するまとまった研究としては、高妻紳二郎『イギリス視学制度に関する研究』（多賀出版、2007年）がある。
- 4) 例えば、前田早苗『アメリカの大学基準成立史研究』東信堂、2003年など。
- 5) アメリカにおける高等教育と中等教育の発展に伴う認証評価の成立経緯などについて論じた論考としては、木岡一明「日本における学校評価の発達とアメリカからの影響

- 『大学評価』への発展を焦点として—『現代学校研究論集』第10巻、京都教育大学教育経営研究会、1992年3月、64-66頁、があるが、アメリカの学校認証評価の実態そのものを論じてはいない。まとまった研究としては、中留武昭『アメリカの学校評価に関する理論的・実証的研究』（第一法規、1994年）があるが、1994年の発行で、近年の重要な動きを捉えてはいない。最近の動向を紹介したものとして次の論考があるが、いずれもごく短文の動向紹介記事である。浜田博文「独立機関による『アクレディテーション』と州テストに基づく『改善度』評定」『週刊教育資料』No.990、日本教育新聞社／教育公論社、2007年7月26日、14-15頁／照屋翔大「学校、教員だけでなく、教育行政も、機能改善に向けた評価の対象」『週刊教育資料』No.1019、日本教育新聞社／教育公論社、2008年3月、14-15頁。
- 6) 浜田博文・笹沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大、「現代アメリカにおける初等中等学校の認証評価（*accreditation*）の動向と特徴」、日本教育経営学会第50回大会発表資料（静岡大学、2010年6月5日）を参照。
  - 7) 浜田博文・笹沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大、「現代アメリカの初等中等学校の認証評価の動向と特徴(2)—州アカウントビリティシステムとの関係に着目して—」、日本教育経営学会第51回大会発表資料（日本大学、2011年6月5日）を参照。
  - 8) 既刊論文は次の通りである。
    - 大野裕己「アメリカにおける初等中等学校の認証評価（*accreditation*）の事例研究」『現代学校経営研究』第23巻、兵庫教育大学学校経営研究会、2011年3月、12-32頁
    - 照屋翔大「アメリカにおける学区を単位とした認証評価（*accreditation*）の研究—*AdvancED*の『学区認証評価』を中心に—」『日本教育行政学会年報』第37号、教育開発研究所、2011年、118-134頁
    - 山下晃一「アメリカにおける州の教育アカウントビリティ制度と学校認証評価—初等中等学校のアクレディテーション：ミシガン州の事例—」『教育科学論集』第15巻、神戸大学人間発達環境学研究所教育科学論コース、2012年3月、1-8頁
  - 9) 例えば、中留武昭『アメリカの学校評価に関する理論的・実証的研究』第一法規、1994年、1頁。
  - 10) “*Oxford Advanced Learner’s Dictionary, Seventh Edition*” Oxford University Press, 2005（セイコー電子辞書 SR-G9000収録版）
  - 11) 2012年3月にわれわれが各州の教育局および州法関連サイトの探索によって行った州法・規則調査では、31州で規定が確認された。
  - 12) Mississippi Department of Education, *Mississippi Public School Accountability Standards*, 2010.
  - 13) 浜田博文「アメリカにおける学校認証評価（*school accreditation*）の仕組みと最近の動向」『戦略的学校評価システムの開発に関する比較研究』科学研究費補助金報告書（研

- 究代表者：小松郁夫)、2010年、74-83頁。
- 14) 例えば、州認証評価と地域協会認証評価が分立する(相互関係なし) ミシシッピ州の実態調査では、地域協会認証評価を受審する学校関係者から、「州基準はあくまでミニマムだが、地域協会のそれは全米標準であり、州の公立学校の成果水準を全米レベルに引き上げる改善を推進するためには、地域協会の認証評価が有益」との認識が示された。ここには、地域協会の認証評価に内在する意義・価値の一端をうかがうことができる。同州 Gulfport 学区 Bayou View 初等学校校長へのインタビュー(2010年9月16日実施)。
  - 15) 中留武昭、前掲書、214-215頁。
  - 16) *AdvancED, AdvancED: Who We Are and What We Know: An Overview of the AdvancED: 2009 Impact Study, 2009*
  - 17) 北西部協会は、2010年に Northwest Association of Accredited Schools (NAAS) から Northwest Accreditation Commission (NWAC) に名称変更し、さらに2012年12月に、AdvancED の認証評価部門への合流を決定した。2012年7月以降、NWAC は AdvancED 北西部地域オフィスのもとで運営されている。<http://www.northwestaccreditation.org/our-history> (2012年9月20日最終確認)。
  - 18) 例えば、AdvancED 設立に伴い、同組織内に専門職能部門・イノベーション部門・情報テクノロジー部門が開発され、認証評価事業実施のほか学校経営改善支援ツールの開発・提供等が意図されていることなどによる。浜田博文・竺沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大「現代アメリカの初等中等学校の認証評価の動向と特徴」(日本教育経営学会第50回大会自由研究発表資料、於静岡大学、2010年6月5日)。
  - 19) 両州の動向については、以下の報告で触れた。浜田博文・竺沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大「現代アメリカの初等中等学校の認証評価の動向と特徴(2) 一州アカウンタビリティシステムとの関係に着目して」(日本教育経営学会第51回大会自由研究発表資料、於日本大学、2011年6月5日)。
  - 20) 各地域協会の詳細なデータについては、浜田博文・竺沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大「現代アメリカにおける初等中等学校の認証評価(accreditation)の動向と特徴」、日本教育経営学会第50回大会自由研究発表資料を参照。
  - 21) Rothstein, R., Jacobsen, R. and Wilder, T. Grading Education: *Getting Accountability Right*. 2008. p.125.
  - 22) Pence, K. The Accreditation Process: An Inside/Outside School Quality Review System. in Jones, K. ed. *Democratic School Accountability: A Model for School Improvement*. 2006. p.163.
  - 23) AdvancED では、2006年から2010年の間、7基準が用いられてきたが、2011年に5基準に改訂された。本基準は2012-13年度から使用されることになっている。なお、以前に

用いられていた7基準は以下の通りである。基準1：ビジョンと目的、基準2：ガバナンスとリーダーシップ、基準3：指導と学習、基準4：教育成果の記録と利用、基準5：諸資源と支援のシステム、基準6：ステイクホルダーとの対話と関係、基準7：継続的改善へのコミットメント。この基準枠組みの変更に伴い、基準の下位に設定される各評価指標や、具体的な評価活動実践がどのように変化したのかについては今後の検討課題とする。

- 24) 当該学区はアトランタから50マイルほど東に位置する学区で、8つの小学校、4つのミドル、3つの高校（うち1校はラーニングセンター）を擁する。ここ10年間で生徒数が7000人から13000人に増加、貧困層にあたる家庭の割合が30%から60%に高まる、ヒスパニックの割合が大幅に高まるなど、学区を取り巻く環境は大きく変化している。またジョージア州内で最も早く「学区認証評価」を受けた学区の一つである。
- 25) これについては、照屋翔大「アメリカにおける学区を単位とした認証評価（*accreditation*）の研究—*AdvancED*の「学区認証評価」を中心に」『日本教育行政学会年報』第37号、教育開発研究所、2011年、118-134頁を参照されたい。
- 26) ニューイングランド協会は「継続認証（*continued accreditation status*）」「警告認証（*warning status*）」「介入認証（*probation status*）」の3段階、ミドルステート協会は「認証（*Accreditation*）」「条件付き認証（*Accreditation with Stipulations*）」「介入認証（*Probationary Accreditation*）」「認証解除（*Removal of Accreditation*）」の4段階、西部協会は「6年間の認証」、「3年以内に調査を義務付けられた6年間の認証」、「3年間の認証」、「1年もしくは2年間の認証」、「不認証」という6段階、北中部および北西部協会は *AdvancED* に属しているため南部協会と同様である。
- 27) *Kansas State Department of Education, Consolidated State Application Accountability Workbook*, June 2011, p.6.
- 28) *Virginia Board of Education, Regulations Establishing Standards for Accrediting Public Schools in Virginia*, 8 VAC 20-131, 2011
- 29) *Hawaii Department of Education, Planning & Evaluation Office, Accountability Framework*, November 2003.
- 30) *Michigan State Board of Education, Standards for Accreditation, Education YES! - A Yardstick for Excellent Schools*, 2003.4.17.
- 31) *Anderson, J. A. Accountability in Education*, International Institute for Educational Planning and International Academy of Education, UNESCO, 2005. カナダやオーストラリアを対象とする邦文研究例としては、平田淳「『教育におけるアカウンタビリティ』概念の構造と構成要素に関する一考察」『弘前大学教育学部紀要』第100号、2008年、89-98頁、佐藤博志『オーストラリア学校経営改革の研究 - 自律的学校経営とアカウンタビリティ -』東信堂、2009年、等。

- 32) 黒崎勲『教育行政学』岩波書店、1999年、149頁以下、木岡一明『学校評価の「問題」を読み解く－学校の潜在力の解発－』教育出版、2004年、7-8頁、等。
- 33) 浜田博文編著『学校を変える新しい力－教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ－』小学館、71-78頁。
- 34) Levinson, M. “Democracy, Accountability, and Education”, *Theory and Research in Education*, 9 (2) , 2011, pp.125-144.
- 35) 足立忠夫「責任論と行政学」辻清明他編『行政の理論（行政学講座第1巻）』東京大学出版会、1976年、226-227頁。
- 36) 村松岐夫『行政学教科書』有斐閣、2001年、249頁。
- 37) 同概念の“誤用”については山下晃一「アメリカにおける州の教育アカウントビリティ制度と学校認証評価－ミシガン州の事例に焦点を当てて－」『教育科学論集』第15号、神戸大学・人間発達環境学研究所・教育科学論コース、2012年、1-8頁、参照。
- 38) 例えば、アメリカの教育界で近年論争を巻き起こしたドキュメンタリー映画『Waiting for “Superman”』では、“テニユア獲得後の誘因がない中では教師は職責を果たさないのである”との通説的懸念が、学校内部の隠し撮りや大都市での教員再研修の様子等、ごく一部の映像を繰り返して提示する手法で具現化されている。これらの問題点について、Swalwell, K. and Apple, M.W. “Starting the Wrong Conversations: The Public School Crisis and ‘Waiting for Superman’”, *Educational Policy*, 25 (2) , 2011, pp.368-382, を参照のこと。なお、同映画は書籍版としても刊行されている。Weber, K. (ed.) *Waiting for ‘Superman’ How We Can Save America’s Failing Public Schools*, Public Affairs, 2010.
- 39) この間の事情については、北野秋男『日米のテスト戦略－ハイスティクス・テスト導入の経緯と実態－』風間書房、2011年、北野秋男編著『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開－マサチューセッツ州（MCAS テスト）を中心に－』東信堂、2009年、に詳しい。
- 40) かつてならば「人やシステムを頼りにすることができるという確信」を持つことができたが、今では人々は「自らの生活に関連する情報を精査して、そのフィルタリングの結果に基づいて行為」しなければならない。様々なリスクが個人の選択結果・責任として「個人化」されてしまい、「確信できるもの」や「集合的意味供給源」が欠如したままで、リスク等に対処せざるを得ないという不安を抱える。宇野重規・田村哲樹・山崎望『デモクラシーの擁護－再帰化する現代社会で－』ナカニシヤ出版、2011年、7-19頁。
- 41) 村松、前掲書、248頁。
- 42) Levinson, op.cit., pp.135-139.
- 43) 浜田博文・笹沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大「現代アメリカにおける初等中等学校の認証評価（accreditation）の動向と特徴」、日本教育経営学会第50回大会発表

資料、2010年6月6日、静岡大学、を参照。

- 44) 中留武昭『アメリカの学校評価に関する理論的・実証的研究』第一法規、1994年、37頁。
- 45) 2010年度の第50回大会の発表で紹介した ASSIST (Adaptive System of School Improvement Support Tools: 学校改善支援ツールの適応システム) はその代表的なツールである。(浜田博文・竺沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大「現代アメリカの初等中等学校の認証評価の動向と特徴」、日本教育経営学会第50回大会自由研究発表資料、於静岡大学、2010年6月5日)。[http://www.advanc-ed.org/webfm\\_send/324](http://www.advanc-ed.org/webfm_send/324) (2012年6月7日最終確認)
- 46) 2011年12月には北西部協会も統合している。
- 47) 浜田博文・竺沙知章・山下晃一・大野裕己・照屋翔大、「現代アメリカの初等中等学校の認証評価の動向と特徴(2)―州アカウントビリティシステムとの関係に着目して―」、日本教育経営学会第51回大会発表資料(日本大学、2011年6月5日)を参照。