

【総説：依頼原稿】

学校評価の理論と実践の課題

長尾 眞文

広島大学

nagaom@hiroshima-u.ac.jp

要 約

1998年（平成10年）の中央教育審議会の「地方教育行政」に関する答申で、学校が地域に開かれ、信頼される組織となるように、自己評価の実施と結果の公表を提案して以来、全国的に公立学校による学校評価システムの導入が進められてきた。現在では公立小中学校による自己評価の普及率は95%を超えるまでになったが、各学校で実践に当たっている教職員の評価に関する知識はきわめて限られたものでしかない。また学校評価に関する文献は近年増加の一途を辿っているが、その多くは実践の後追的な内容で、理論的な整理の試みは余り例がない。本稿では、学校評価の理論を学校評価の仕組み（学校評価システム）の理論と学校評価の実践（評価手法）の理論の二層構造から成るものと捉え、日本における実践を念頭においてその枠組みを提示することを試みる。結びでは、この枠組みを実践に移していく上での課題の整理を行っている。

キーワード

評価理論、学校評価システム、自己評価、外部評価、メタ評価

1. 学校評価の普及と理論的課題

近年国内の公立学校で学校評価の取組が急速に普及している。文部科学省（文科省）初等中等教育局（2006）の調査によれば、2004年度には公立学校の96.5%が教職員による自己評価を、78.4%が保護者・地域などによる外部評価を実施していることになっている。しかしこの高い普及率を額面通りに受けとめて、学校評価が定着していると考えるのは正しくないようである。例えば上記の調査によると、自己評価の結果を公表している学校の比率は42.8%に過ぎず、半数以上の学校につ

いて単なる学校の内部的な反省や振り返りを自己評価と称しているのではないかとの疑義が生じる。また、最近増えてきた学校経営や学校評価に関する著作の多くで、「新しい」学校評価の実践の必要を説いているが（例えば、木岡 2004、西村・天笠・堀井 2004、金子 2005）、それは取りも直さず現在行われている学校評価の多くが単に見かけを取り繕う評価であったり教育委員会にやらされている評価であることの裏返しであるようにもとれる。

一方、学校評価に関する関心の高まりが評価手法も含めてそれに関連する評価理論の理解の深化

を誘引しているかというところではない。この分野の研究の第一人者とも言うべき木岡（2003）によれば、これまでの学校評価研究は「あるべき学校評価」論に基づく実践試案やチェック・リストの作成に終始し、その普及や定着を阻んでいる要因や有効な評価の取組に関する体系的な理解の創出に役立っていないという。実際に学校評価の日本語文献で学校評価の「理論」に言及しているものは極端に少ない。しかし、実際に評価を実施している教職員の中には、学校評価の理論的理解の必要を感じている者が少なくない。筆者は、2003年から広島県立教育センターが毎夏県内の公立小・中・高等学校の教員20余名を対象として開設する学校評価研修講座に講師として参加しているが、受講者の参加希望理由の第一は常に学校評価の理論に関する理解を深めることである。

理論的な裏打ちのない評価の実践は、学校評価に限ったことではない。政策評価や行政評価といった組織の評価も同様で、説明責任（答責性）を突きつけられた公的機関が待たなしで実践的取組を迫られ、評価理論の構築を図る余裕もないのが現状である。ここで評価理論とは、Shadish, Cook & Leviton（1995）の言う評価方法の選択の理論のことで、その基本は個別の事業の評価をいかに行うかの方法論から成っている。事業の評価は、組織の評価と異なり評価の対象が時間的・現象的により限定されるため、事業計画の理論（事業の想定している因果関係をどう捉えるか）、評価結果の活用の理論（評価を誰のために行うか）、判断に関わる価値の理論（判断基準を何に求めるか）といった構成要素を組み合わせることで系統的に扱うことができる。組織の評価は、組織が行う個別事業の評価の総和の視点に加えて組織自体の存在価値や存続の必要性の視点も備える必要がある。それでも、Scriven（1991）は、評価の理論を評価手法の理論と評価の社会的役割の理論から成るものとするにより、より幅広い事業、組織の双方を包含する理論の概念を提示する。

学校評価の理論も、学校評価の仕組みに係わる理論（評価システムの理論）と学校評価の実施・作業に係わる理論（評価手法の理論）の二層構造から成ると考えられる。学校評価システムの理論

は、主として学校が教育行政の仕組みの中でどのように位置づけられているかといった教育制度のあり方に依存する。学校評価手法の理論は、より実践的な内容を含み、評価の目的、範囲、資源、活用方法等に依存する。しかし、評価の仕組みと実施の理論的枠組みが定まっても、評価の実践はまた別である。それ故、評価は「科学プラス技能（science and art）」あるいは「科学プラス技能プラス技巧（science, art and craft）」と言われる（Conner 2001；Compton, Baizerman & Stockdill 2002）。評価の実践的課題を検討することは、同時に評価理論の限界を示すことでもある。

以上の評価理論に関する理解を踏まえて、本稿では、まず国内で急速に普及しつつある学校評価を理論的に把握するための枠組みを、学校評価の仕組みと学校評価の実施方法の順に提示する。最後に、その理論的な理解に基づく評価慣行が普及・定着するための条件あるいは課題について検討することにする。

2. 学校評価の仕組み：評価システムの理論

（1）教育行政制度と評価の仕組み

学校をどう評価するかは、誰が何の目的で評価を行うかによって決まるが、それは第一義的に学校がどのような教育行政制度の中に置かれているかに依拠している。国家が集権的に教育を管理し、それを徹底するための教育行政の仕組みを作り上げている場合には、学校評価はその仕組みを機能させるツールとして活用されるであろう。その反対に、教育が分権的に行われ、学校が教育の内容や組織経営のあり方にかかなりの裁量権を有するような教育行政下では、学校評価の仕組みはより自律的なものとなるであろう。実際には、その両極端の間にほとんどの国の教育行政制度があって、学校評価の仕組みも多様な形で出来上がっている。学校評価の仕組みに焦点を絞って理論的な枠組みを考えるには、誰が評価するか、何の目的で評価するかを分けて考える必要がある。

まず誰が評価するかであるが、概念的に内部評価と外部評価に分けて考えられる（Scriven 1991）。

内部評価は組織が内部的に行う評価、外部評価は組織外の評価者が行う評価である。内部評価にも組織構成員が全員参加する形で行う自己評価と組織内部に評価部局を設けて行う内部専任評価がある。外部評価にも組織が組織外の評価者を選んで行う外部（委託）評価と組織の意思とは無関係に外部の個人・団体が組織を評価する第三者評価がある。これらは概念的な区分であって、実際には境界はあいまいで、多様に組み合わせられて評価が行われることが多い。評価慣行の普及している欧米諸国では、伝統的に外部評価が主体であるが、1980年代後半から組織改善に対する関心の高まりを反映して内部評価が重要視されるようになった（Love 1991）。学校評価についても同様で、欧米諸国では長い間外部評価が中心的役割を担ってきたが、近年内部評価、特に学校自己評価が注目を集めている（Nevo 2002）。

次に何の目的で評価するかであるが、Patton（1997）によると、評価には結果の使い道によって「判断をくだすため」、「改善を促進するため」、「知識を創出するため」の3つの目的が考えられる。「判断をくだすため」の評価は、総括的、監査的に行うもので、説明責任（答責性）を問う評価がその典型である。「改善を促進するため」の評価は、形成的に行うもので、継続的な組織改善のツールとして使われる。「知識を創出するため」の評価は、実践的と言うより学術的で、ある事象や活動に関する一般的理解が目的である。学校評価については、通常「説明責任（答責性）」と「改善」が目的として挙げられる。しかし、国が教育の現状や課題について政策資料を得るためにランダムに選んだ学校で学力テストを行ったり、診断的評価を行ったりして知識創出目的の評価を活用することもある。

学校評価の仕組みは、内部評価・外部評価の評価主体軸と説明責任・改善の評価目的軸の組み合わせによって決まる。国家管理による教育を行っている国では、説明責任目的で外部評価を中心とする監査的な学校評価システムを構築するであろうし、各学校が自らの管理運営組織を持つような教育体制下では、改善目的で内部評価と外部委託評価を組み合わせたシステムが主体となろう。教育行政制度のあり方によって、学校評価システム

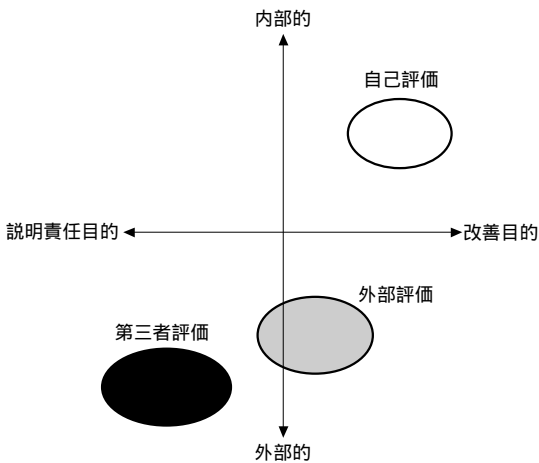
の機能の仕方も異なり、国レベル、地域（地方教育委員会）レベル、各学校レベルで多様なシステムへの関与の形が考えられる。

学校評価システムの機能の仕方をどう評価するかは、それ自体難しい問題である。当然評価システムの目的を達成できているかどうかの有効性の視点、それが無理や無駄がなく実現できているかどうかの効率性・実行可能性の視点は欠かせないであろう。また順法性、合規性、道徳性を含む正当性の視点も重要である。さらには、それらの視点を総合してシステムに対する信頼性が備わらなければ仕組みができたことにならない。そして信頼性を左右する重要な要因として、評価システムが欠陥を認めた学校を対象とする支援システムに連動しているかどうかが挙げられる。もちろん評価の結果、統廃合の形で淘汰される学校も出てくることは予想されるが、ほとんどの学校が抱える何らかの弱み、欠陥、課題に対して、改善の取り組みを後押しする機能が備わっていなければ、システムの有効性は期待できず、正当性も怪しいこととなる。多様な評価の視点がどう作用するかは、実際に評価システムが置かれている状況により異なる。

（2）学校内部評価と外部評価：欧米諸国の場合

欧米諸国の学校評価システムには多様な形が見られる。学校評価の慣行の普及している米国を例にとると、分権・分散的な教育行政制度の下で、教育の質の保証・改善のための機関による認証評価、州政府の法令により実施する監査的評価、学区単位で行う内部専任の評価、教育分野の民間団体が調査目的で行う第三者評価、学校自身の改善目的評価が様々に、並行的に行われている（Sanders et. al. 1995）。教育行政的には全体が統一的な体系を持っている訳ではないが、学校評価の取り組みがそれぞれに機能を発揮している。これを学校の立場から見た内部・外部評価の別、評価の目的の別の2軸で捉えると図1のように表現できるであろう。ここで各評価の濃淡は、その相対的影響力を表す。学校評価システムの中心は、一方で教育予算を握る州政府及び関連組織が行う第三者評価と他方で学校が認証組織との契約に基づい

図1 学校評価システムの構造：米国の場合



(出所) 筆者作成

て行う外部評価である。前者は学校が望ましい水準の教育を提供しているか否かを共通学力テストによって検証すること等により監査的評価を行う³。後者については前提として各学校が自己評価を行うことになっているが、認証の目的は学校が継続的な改善を心がけるように仕向けることにあり、かなりの専門性を備えたスタッフが具体的な改善策等について指導・助言する⁴。但し、その対象は認証申請をする学校に限られる。米国において学校評価システムが実際に学校教育の改革、学校経営の改善にもたらす効果は地域によって異なり、その格差が問題になっている(中留 1999)。

欧米諸国の学校評価システムの特徴は、各学校が自律的に改善を志向するように仕向ける組み立てにあり、それを機能させているのが教育行政組織による第三者評価、認証機関等による外部評価ということになる⁵。教育行政組織による第三者評価は、結果が予算配分に直結している場合が多く、成果ベース管理の風潮に乗って一般的支持は受けているが、学校は必ずしも歓迎していない。学校の改善には継続的な努力が必要で、それにはそのような努力の総括評価を行うだけでなく、学校自身による形成的評価を支援すべきとの考えである。

最近では、自己評価の役割をさらに強調して、評価を行うこと自体が学校改善であるという継続

的なモニタリングに基づく実践論も主張されている。この考え方は、MacBeath & McGlynn (2002) が「開発型」と呼ぶ視点で、教育活動の成果が圧倒的に教員の資質、姿勢、努力に影響されることを踏まえて、評価が教員の教育実践を支援すべきとする。Hopkins & West (2002) の英国における研究によると、「学校改善としての評価」の考え方は、次のような条件下で特に有効なようである：(i) 学校が改善に主体性を持つこと、(ii) 説明責任の圧迫がないこと、(iii) 系統的・意図的な方法の採用、(iv) 選択的課題への集中、(v) 改善プロセスと関係者の役割の明確化、(vi) 評価の改善計画における明確な位置づけ、(vii) 外部支援の適宜の活用。個々の学校で、評価の習熟度が上がるにつれてこのような取組が一般化することも十分考えられる。しかし、学校評価システムを個別の学校単位でなく、公教育全体のレベルに戻して考えると、日本におけると同様に欧米諸国においても「外部評価は嫌われ、内部評価は信用されない」という状況は変わらず、結局両者の適当な組み合わせの実現が最善ということになる (Nevo 2002)。

(3) 学校自己評価と外部評価：日本の場合

日本では一部の地域や学校による学校評価の取組の試みは戦後間もない頃からあったが、学校評価が全国的規模で取り上げられるようになったのは最近のことである⁶。その背景には、1998年9月の文科省中央教育審議会(中教審)の「地方教育行政」に関する答申に端を発する、国からの学校自己評価推進の動きがあった。公立学校が地域に開かれ、信頼される教育の場となるように、学校は毎年自己評価を行い、結果を公表すべきとの方針は、2002年に文部科学省令による学校設置基準の改定で努力義務が課せられた。2005年10月の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、義務教育の構造改革の方向として、国が教育目標の設定とその実現のための基盤整備について責任を持ち、実施過程を担う市区町村や学校の権限と責任を拡大して、その自主性・自律性を強化し、「義務教育の成果を検証する仕組みを国の責任で整備し、教育の質が保証される教育システムへの転換を図ること」が提示され、学校評

価が検証のための主要な手段であることが明示された。そして、2006年3月には、文科省が学校評価ガイドラインを作成し、各学校が自己評価と外部評価を実施し、その結果を説明・公表すること、学校設置者等が評価結果に応じて学校に対する支援や条件整備等の措置を講じることを目指すべきことを、具体的な評価方法と評価項目の例示も含めて提示した⁷⁾。

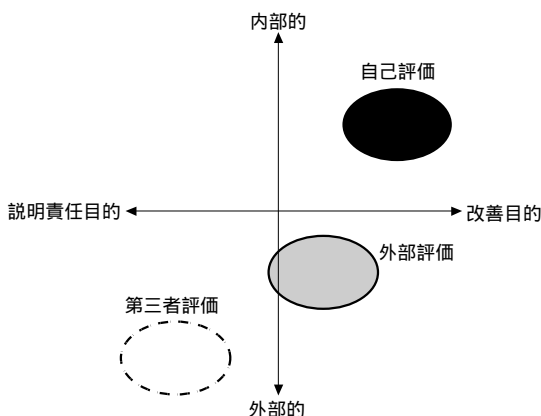
以上に明らかなように、日本における学校評価の動きは中央からのトップ・ダウンの圧力によって展開している。図2に示すように、その中核は各学校が内部的に改善目的で行う自己評価であり、自己評価の信頼性、透明性を高めるために外部評価をあわせて行うことが想定されている。冒頭で述べたように自己評価を実際に行っているほとんどの教職員は、学校の組織評価に関する理解や経験を持っているわけではなく、多くの学校では未だ先事例に模してとにかく評価作業実施の事実を重ねているに過ぎない。最近各地の教育委員会で頻繁に開かれている学校評価のセミナーやワークショップでも、専らどう評価するかの実験の交換が主で、評価の実施がいかに役立ったかに踏み込んだ議論は余り聞かれぬ。外部評価は、前述の文科省のガイドラインが示唆するように、多くの場合学校あるいは教育委員会が地域や保護者の代表に委嘱して、学校訪問・授業や行事の観察、学校管理者・教職員からの聞き取り等に基づ

く自己評価結果の二次評価を行っている。そこでの問題は、外部評価者としての専門性を備えた人材が地域に少ないこと、居たとしても時間の確保が困難なこと、予算不足で報酬を支払うことが出来ないことで、結局は町内会会長、民生委員、退職校長といった学校に「近い」人物になり、外部評価に期待される客観性や信頼性醸成効果が期待できないことである⁸⁾。

学校による自己評価と外部評価の組み合わせが期待した効果を創出していない状況で、文科省は前述した国の責任で教育の成果の検証を行う仕組みを作る方針から、省内に外部専門家による学校評価調査研究協力者会議（筆者も委員として参加している）を設けて第三者評価のあり方を検討している。2006年度には、学校評価の現状と課題の確認や外国の第三者評価制度についての検討に加えて、各都道府県および政令指定都市で小中学校をそれぞれ1校ずつ計124校選んで第三者評価の試行も行っている（文部科学省 2006）。2007年度にはさらに試行の規模を拡大して実施するとともに、第三者評価制度の最終的な形についての提言をする予定である。そこでの主要な課題は、国が行う第三者評価の目的をどう設定するかである。試行のモデルとも考えられる英国の制度では、教育の質を保証するために設けられている教育水準局（OFSTED）が、全国の公立学校を対象に数年間に1度学校視察団を派遣して監査的な評価を行い、各学校の教育・経営改善を促すとともに、問題のある学校については教育指導部局による直接的関与でフォローする仕組みが出来ている⁹⁾。日本の場合、国が行う第三者評価にそのような制度的機能を付与するには、新たな仕組みづくりのために現在の教育行政制度の大幅な変革（例えば、教育委員会が学校設置者として有する学校管理機能をどうするか）やかなりの財政的・人材的措置が必要となり、その実現には高度の政治的判断が必要となる。より現実的な対応として、フランスで行っているように、毎年100校程度の公立学校をランダムに選んで健康診断的な第三者評価を行い、その結果を政策形成に資料として活用することが考えられる。

現在の日本の教育行政制度を前提とすると、全国的な学校評価システムの構築に県市町村レベル

図2 学校評価システムの構造：日本の場合



(出所) 筆者作成

の教育委員会が果たす役割を外すことはできない。特にシステム全体の目的が地域に開かれ、信頼される学校づくりであるからなおさらである。実際に各学校による自己評価・外部評価の仕組みの構築には教育委員会が重要な役割を果たしている。例えば、広島県教育委員会を例にとると、学校評価システム検討会議の設置による『広島県における学校評価システムの在り方』ガイドラインの作成と公表（2002年度）、モデル校による実践研究に基づく『学校評価資料 - 協力校の実践事例』の刊行（2002年度）、学校設置基準の改正による自己評価の義務規定化（2003年度）、県立教育センターによる小中高の教員を対象とする学校評価（4日間）研修講座の開催（2003年度以降毎年）といった具合に、各学校による評価システムの確立を継続的に支援してきている¹⁰。教育委員会には、学校設置者の立場から学校経営の改善を指導する責任があり、学校に対して管理主事・指導主事による指導・助言を経常的に行うことになっている。学校の自主的・自律的な学校改善努力を支援するため、地域の大学や研究機関等の支援も巻き込みながらの教育委員会による模索が全国各地で進められている（長尾・和佐）。さらに、広島市教育委員会では、市独自の第三者評価制度を設けて、課題を抱えている学校の支援の方法を模索しているが¹¹、全国的に形成される第三者評価の仕組みも、何らかの形で教育委員会が関与するものと思われる。

3. 学校評価の実施：評価手法の理論¹²

(1) 学校経営と学校評価

学校評価システムが決まると、次に各学校で実際に評価をどのように行うかの方法が問題となる。文科省の指導により、学校は教育活動を含む学校運営に「計画（Plan） - 実行（Do） - 評価（Check） - 改善（Action）」の経営サイクルの考え方を導入してきた。このサイクルの中に学校評価を位置づけることが、評価実施の第1歩である。学校は、表1にあるように、教育目標の確認から出発して、学校の内部的状況と外部条件の検討に

よるニーズ分析を行い、それに基づきミッション・ビジョンを策定、ビジョンを具体化して学校経営の中期目標（3年）と短期目標（1年）を特定した後、目標達成のための手段・活動を明確化することで、学校経営計画が出来上がる。学校評価計画は、経営目標とその達成のための手段・取組の間の因果関係を確認することから出発し、計画の進捗状況の把握も含めて評価の方法を確定し、外部評価の実施予定も含む年間評価活動スケジュールを作成することで出来る。評価の枠組みに当てはめて計画を検討することで、計画の実行可能性のチェックができる。

表1 学校経営計画から学校評価計画へ

教育目標の確認	
ニーズ分析（学校の「強み」、「弱み」、「有利化/不利化要因」）学校状況の把握・分析/学校を取りまく外部要因の把握	
ニーズ分析からミッション（使命）の決定へ 教育の使命は？学校教育の役割は？ 自校では、何を指して教育活動を進めるか？	
ミッションからビジョン（未来像）へ 使命の先にある自校の将来像は？ 社会・地域・学校関係者との関係は？	
ビジョンを具体化して経営目標に絞り込む 中期経営目標（3年程度の達成目標） 短期経営目標（1年単位の達成目標） 目標達成手段・活動の明確化による実施計画の作成	

学校評価計画の作成	
・ 評価の枠組み（評価すべき目標と手段/取組及び評価方法の明確化）	
・ 計画実施の進行管理（モニタリングの方法）	
・ 外部評価実施計画	
・ 年間評価実施スケジュール	

（出所）筆者作成

(2) 学校経営目標と評価方法

学校経営目標には、大別して学校組織の全般に係わる全方位型とよりの絞った特定課題指向型の二つのタイプがある。評価の視点から見ると、全方位型は組織評価、特定課題指向型は事業評価の性格を有する。表2に示すように、経営目標の

表2 学校経営目標と評価方法

経営目標タイプ	評価目的	評価方法
全方位型 組織評価	説明責任（答責性）の 徹底・共通理解形成	学校経営実績の全体的（全分掌における） 把握・提示
	パフォーマンスの改善	長所・短所の発見、対応の検討と次年度 計画への反映
特定課題志向型 事業評価	学校の改善（学校の特 色づくり）	課題に対応するための施策の実施プロセ スと達成状況の把握、改善策の提示
	問題解決（学校の緊急 課題の解決）	学校が緊急課題への対応のために講じた 施策・措置の有効性、妥当性、効率性の 検討と場合によっては対応の継続のため の施策の提示

（出所）筆者作成

タイプによって評価の目的や方法は異なる。全方位型の評価では、説明責任の徹底や学校の全体的パフォーマンスの改善が目的となり、それぞれ全分掌における実績の把握や長所・短所の発見が方法としてとられる。一方、特定課題志向型の評価では、学校の特色づくりのような絞った改善や学校が抱える緊急課題の問題解決が目的となり、それぞれ具体的な対応策が機能するかどうかを検証する方法が選ばれる。

（3）学校評価の枠組みづくり

成果目標と努力目標の区別の必要

学校評価の枠組みを作る時に重要なことは、学校経営計画を作成する段階で、学校が目指す成果目標（例えば、生徒の学力向上）とその達成のための努力・取組目標（例えば、繰り返し学習、教員研修）が明確に区別されていることを確認することである。両者の間には因果関係が想定されている筈で、目標の連鎖体系が成立していなければならない。現在行われている学校評価では、学校・教職員の努力や取組の達成度（研究授業を何回実施した、休憩時間中の屋外活動参加者が増えた等）のチェックに終始して、それがどのような成果をもたらしたのか（例えば、生徒の理解は増したのか、生徒の体力は向上したのか）という肝腎な設問が忘れられている場合が多い。それ

では、説明責任の遂行にも改善努力にもつながらない。簡潔に表現すると、成果目標は生徒に起きる教育効果の特定化であり、努力・取組目標はその効果を実現するための学校・教職員の措置・施策の設定である。但し、教員の研修の取組が生徒に効果を及ぼすにはある程度の期間を要するので、年度計画では中間的な成果である教員の指導力の向上を挙げるのが適当であろう。

学校が掲げる教育・経営目標には、「生きる力」、「豊かな心」、「地域に開かれた学校」のように、数量化・指標化が難しく、具体的な成果目標を設定しにくい場合も多い。その場合は、学校および関係者が合議の上、例えば今年は「生きる力」を体力・持久力で表現するとか、「豊かな心」はあいさつ習慣の習得で捉えるというように、便宜的に成果目標を設定すれば良い。評価する段階では、単にあいさつの回数を数えて量的に表現するのではなく、態度・意識がどう変わったかに関する教師の観察や生徒の作文中の表現で質的側面もあわせて考えることにより、より正確に達成成果を表現することができる。参考までに、「確かな学力」の定着について成果・努力目標の立て方、評価項目、評価指標を例示すると表3の通りである。

ロジック・モデルの活用

成果目標と努力目標の区別ができたところで、評価の枠組みづくりにロジック・モデルを活用す

表3 「確かな学力」の定着

	経営目標	評価項目	評価指標
成果	生徒の学力の向上	表現力、読解力、総合学力 の変化	テスト、プロジェクト、作文、 発表
	授業の改善	教員の指導力の変化	生徒の授業理解度・満足度
努力	生徒の学習習慣・ 態度の改善	読書習慣の定着 家庭学習の定着	頻度、読書量、参加者 宿題、保護者観察
	教員の研修	校外研修への参加 校内授業研究の実施	頻度、結果活用度 頻度、内容
	全学体制の強化	シラバス作成の徹底 Team Teaching 授業の活用	達成度、内容 実施頻度、内容

(出所)筆者作成

ることができる。ロジック・モデルは、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、フローチャート、表、図等で表される¹³。学校経営計画でミッション・ビジョンから導かれた中期・短期目標から評価すべき主要課題を選択し、それぞれについて 取組・活動、必要な投入、活動結果、成果・インパクトを体系的に

表現してみるものである。表4は、分かりやすい授業の実現のための取組について例示したものである。

評価データの収集方法

評価結果が信頼を獲得するには確かな根拠に支えられなければならない。しかし、不必要に大量のデータを集めることは避けなければならない。それは非効率であるだけでなく、本務の教育で多

表4 ロジックモデルの構成要素と具体例

目標体系	学校のミッション、ビジョン 中期・短期目標	確かな学力を身につけさせる
課題	評価対象課題 課題に関わる目的	分かりやすい授業の実施 生徒の理解力の向上
活動	具体的取り組み・活動	分かりやすい授業ガイドラインの作成 校内研修の実施 公開授業研究の開催
投入	人的、物的、資金的投入	教員の研究・研修時間 教育委員会の指導主事の来校 研修費
結果	活動の結果・産物	分かりやすい授業ガイドライン 校内研修回数・参加教員数・時間 公開授業研究報告
成果	想定成果・インパクト (年度当初と年度末の比較)	教員の授業改善(指導主事による観察) 生徒の授業評価 生徒の学力の変化
外部条件	取り組みの前提となる外部条件	教育委員会の研究支援事業指定

(出所)筆者作成

忙を極めている教員の支援を得られないからである。要は適切なデータ収集にある。それには、複数のデータ収集方法を使って、多様な情報源からデータを集め、それらを適当に組み合わせることにより、過不足ないデータ収集を実現することである。データには、多くの管理データ（出欠数、テスト結果）のように定量的なものや数量で表現できない質を表す定性的なもの（例えば、豊かな心、態度の変化、指導方法等に関する言葉による表現）とがある。それらを組み合わせれば、評価の根拠データはより確かなものとなる。

多面的なデータ源からのデータの収集は成果の判断にとって特に重要である。例えば、習熟度別授業の成果を問うのであれば、アンケートによる生徒の意識の変化の把握、教育委員会指導主事による観察、生徒の（習熟度別）学力の変化等のデータを組み合わせることが考えられる。いずれの場合にも時間軸を適切にとってデータを収集することが大切である。

学校評価の実施事例では、教員、生徒、保護者を対象とするアンケートがデータ収集方法として多用されている。確かにそれは多くの対象から容易にデータを取る手段ではあるが、集計等の時間を考えると、その実施にはかなりの手間を必要とする。実施する場合には、評価に不可欠な項目に質問を絞る必要がある。例えば、生徒の学習規律について評価する際に、家庭学習の様子についてのデータを収集するには、保護者アンケート（「毎日何時間くらい家で勉強するか」等）が有用である。また、教員、保護者、生徒に同様の質問をすることにより、結果の比較が可能となる。アンケート以外にも、生徒・保護者・地域の代表に対するグループ・インタビューや外部専門家による観察も有効なデータ収集手段となり得る。

（４）評価の実施：評価データの分析

年初の学校評価計画の作成時にしっかりとした枠組みを作っておけば、評価の実施は経営計画の進捗状況を管理することになる。ロジック・モデルを活用すれば、実施プロセスのモニタリングや中間・最終成果の評価も同一の枠組みで行うことができる。

通常の学校評価では、評価表で全てを表現しようとする傾向が見られる。しかし、余りに多くの評価情報が表に盛られると、分析結果が分かりにくくなる可能性がある。学校評価における評価表はあくまで総括のための表で、それは全校的・集約的表現である。重点項目について太字や枠囲いで表記すると、備考欄を使って追加データ（例えば、特記すべき学年別データ、数値化できない要素・要因の説明）を示すとかすべきであろう。

評価表を補完する形で文章表現による評価を加えることも大事である。特に低評価や目標不（未）達成項目の説明は、学校に課された説明責任の遂行に相当するので、丁寧な対応が不可欠である。また、評価には何らかの比較の視点が必要要件であり、評価データの分析には、年度初めと年度末の比較や、国・県平均値との比較、近隣他校との比較等も欠かせない。

（５）費用対効果の視点

日本の教育行政制度の下では学校が予算の裁量権を持たないため、学校は予算の管理はしても運用はしない。会計は事務職員の担当で、通常、教員は教育活動を費用タームで考えることもない。そのせいもあって費用対効果の視点が欠如しがちである。それでは学校の教育活動をロジック・モデルで表す時、投入として何を入れるかであるが、それは教員の時間である。教員の多くがいつも時間に追われているとの意識を持っていることに明らかなように、学校で最も希少な資源は教員の時間である。ロジック・モデル的に考えると、教員の時間の投入・配分が最大の成果を生むような計画にならなければならない。そして、評価データの分析には、教員の時間の投入を費用と考え、それに見合った教育的成果が生じたかの費用対効果の視点が不可欠である。

（６）評価結果の公表から活用へ

評価結果の公表は説明責任の遂行のために行うが、公表することでおしまいではない。前述したように、学校評価システムの導入は、学校が地域に開かれ、信頼される組織となるためである。

従って、何よりもまず評価結果が信頼性を獲得する必要がある。それには、生徒、保護者、地域に学校評価の結果を理解してもらわねばならない。実用重視の立場に立つ評価では、評価結果に関心を持つ層の情報ニーズにいかに応えるかが評価の有用性を決める基準となる(長尾 2004)。従って、結果の提示方法は、当然分かりやすく、しかも関心を喚起するものでなければならない。学校の現状と将来展望に関する学校内外の共通理解の形成から学校改善への関係者の協力の獲得に資するものとなればさらに良い。その意味で、学校は評価結果の公表から活用へと意識の転換を図る必要がある。

(7) 外部評価の実施方法

文部科学省の学校評価ガイドラインによると、「外部評価は教職員と地域住民・保護者が学校運営の現状と課題について共通理解をもち協力することにより、教育活動その他の学校運営の改善が適切に行われるようにすることを目的として実施する」ことになっている。

前述したように、この外部評価から専門的な支援を期待することはできないが、学校の評価活動への参加を通して、学校の運営について信頼性を醸成する効果は期待できる。外部評価の方法も、ほとんどの場合学校の自己評価に対する外部評価委員としての判断(2次評価)の提供という形をとっている。外部評価委員の具体的な仕事は、例えば表5のように表現できる。

表5 外部評価委員の仕事

<p>年度当初に学校側と評価作業内容について合意 年2～3回の外部評価委員会に出席 観察目的で若干の学校行事(公開授業、運動会)に参加 学校が行った自己評価結果について個別判断</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各経営目標について：結果は適正/不適正/情報不足/「判断回避」 ・全体的取組み・資料・説明が適正(当)かどうか <p>評価委員会意見の集約に貢献 外部評価結果の公表・報告に参加</p>

(出所)筆者作成

外部評価の活用には、学校、外部評価委員の双

方の側に問題がある。学校側の事情としては、客観性・専門性を備えた人材確保の困難、外部評価者の時間確保の困難、対価支払いに関する予算制約、評価結果への対応における苦勞(無理な提案でも無視できない)がある。一方、外部評価委員の側の事情としては、未経験の作業、学校に関する知識の不足、時間制約、動機の欠如、不明瞭な責任範囲等がある。一部には外部評価の役割を積極的に評価する意見もあるが(西村・天笠・堀井 2004; 小島 2004)、これらの阻害要因の克服は容易ではない。教育委員会の中には、外部評価委員に対して研修を行うことにより、学校評価システム確立に向けての責任を意識してもらおうように図っているところもあるが、未だ欧米諸国のある程度専門性を備えた外部評価委員が期待されている「友好的直言居士(critical friend)」(Doherty et. al. 2001)の域に達するにはかなりの年限を必要とするように思われる。

(8) メタ評価によるチェック

メタ評価とは評価の評価のことで、実施した評価が「良い評価」であるかどうかを評価することである。自己評価にとってメタ評価を行うことは、一種の自浄的な意味がある。Scriven(1991)は、メタ評価は評価を専門とする者にとっては不可避の義務だとし、そのためのチェックリストを提示している。米国ではかなり以前からいくつかの教育機関が合同で策定した評価基準がある(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1994)。評価基準は、有用性、実施可能性、正当性、正確さの4つで、それに基づく学校評価モデルも開発されている(Sanders et. al. 1995; Stufflebeam 2000)。日本では未だ評価の基準は策定されていない。ここでは、筆者が作成した学校評価のメタ評価チェックシートを文末に参考資料として提示しておく。

4. 結びに代えて：学校評価の実践の課題

学校評価システムの導入が全国的規模で始まってから未だ日が浅い。公教育の改革・改善の必要

が叫ばれる中で、学校も評価の実施を受け入れざるを得ず、全国各地で実践の積み重ねが始まっている。しかし、その多くは他県、他校の先行事例を模したものであり、評価の理論の理解に基づくものではない。評価の理論はその実践的性格のゆえに、現実世界での評価経験の中から形成されるべきものである。本稿では、筆者の広島県における学校評価システム構築への関与を下敷きとして、内外の学校評価文献を参考に理論的理解の枠組みの構築を試みた。その深化のためには、実践的課題のさらなる検討が不可欠である。以下では、本稿の結びに代えて、既に顕在化しているいくつかの課題に触れておくことにする。

学校評価の実践にとっての第1の課題は、研修の促進による学校自己評価と外部評価の強化である。欧米諸国の経験でも学校自己評価の定着に研修活動が重要な役割を果たしたことが報告されているが（Simons 2002）、国内でも広島県では研修重視の学校評価を進めてきており、それなりの成果を挙げている（石田 2006）。学校行事が多く組まれ、教職員が時間に終われる中で、多数の教員の時間を同時に研修に割くことはかならずしも容易ではないか、中間評価や最終評価のためのデータの分析を校内研修で行う等のユニークな試みも始まっている。日本の学校評価システムでは自己評価が中核であり、その質の向上なしに学校評価システムの定着はあり得ないであろう。一方、外部評価の研修についても、評価委員による評価の経験と学校に関する知識の双方の深化を図る必要があることから、委員就任の条件を3年くらいの期間とし、その貢献に対して教育委員会レベルで認知すること等が考えられて良いのではないだろうか。

第2の課題は、教育委員会の学校に対する支援である。この支援には、学校自己評価や外部評価の実施に対する指導・助言と学校による評価の結果に基づく改善の支援とが考えられる。前者は、各学校に欠けている評価の技術的な理解を補うためであり、後者は実施した評価が確実にPDCAサイクルのアクションの段階につながるためである。この支援に関する現時点での問題は、教育委員会の指導主事がそこで必要とされる役割を果たしていないことにある。各学校の評価委員会に所

属する教員は評価の経験を積んでおり、そのような経験をもたない教科担当の指導主事では指導も助言もできなくなりつつある。また、そのような関係の下では、指導主事が担当校の必要とする支援内容を教育委員会に伝えることもできない。そこで、今緊急に必要とされるのは、教育委員会の指導主事に集中的に学校評価の研修機会を提供することである。パワーアップした指導主事が学校に対して友好的直言居士の役割を果たすようになる時、学校評価が学校と教育委員会の対話のツールとして活かされるようになるであろう。

第3の課題は、学校評価活動への地域の参加である。繰り返し述べたように学校評価システム構築の目的は、学校が地域に開かれ、信頼されるようにすることである。ほとんどの学校でこの点は学校評価の中に重要評価項目として取り入れられている。しかし、その中身は「評価結果をホームページや学校便りで伝える」、「地域の人材を教育活動に登用する」、「地域住民が児童生徒の安全のためのボランティア活動を行う」、「教職員が地域の活動に参加する」等で、評価がツールとして活かされていない。学校評価は学校と学校関係者が「データに基づく対話」を深めるためのツールであるとするなら、地域関連の項目については、地域が学校自己評価計画作成に関与し、評価項目・評価指標の選択や評価基準の決定に直接参加してはどうだろうか。保護者・地域による学校行事への参加率が低下しているなら、その改善策の模索は、学校評価の枠組み作りの一環として学校と保護者・地域画共同で行えばよいであろう。

第4の課題は、学校評価に関する専門的人材の不足である。全国的規模で第三者評価の実施が考えられているにも拘わらず、日本には大学院レベルで評価教育を行っている教育機関がないのが現状である。全国の学校で多数の教員が学校評価の実践を通して組織評価、事業評価の知見を蓄積していく時、必ずその中から専門的な知識と技能に対する要請が出てくるであろうことは容易に想像できる。また、高等教育機関で、専門的な研究教育を行わなければ、そのような要請に応えることはできないであろう。大学院レベルでの評価教育・研究の開始は学校評価だけでなく大学評価さらには他の分野の評価にとっても緊急の課題とな

っている。

最後に、日本評価学会は、学校評価研修プログラムを対象とする認証制度を発足したことにより、前述した学校評価の研修機会の拡充を支援する体制を確立した。既に認証第1号を受けた広島県立教育センターに続いて、他の教育委員会や教育センターもその制度の活用に関心を示している。学会がそのような関心の拡大に応えるには、単に認証機能を発揮するだけでなく、認証取得の過程を技術的に支援することも必要である。例えば、専門的な学校評価研修講座を立ち上げる際の講師の紹介や教材の提供である。学会会員の活躍の舞台を広げることは、学会自体の活性化にも資するものであろう。

注記

- 1 数少ない例外のひとつに長尾・和佐・大脇（2003）があるが、それも学校評価の理論的基盤について概説しているに過ぎない。
- 2 例えばフランスの国民教育省では、年次的に全国レベルでの視学報告的評価調査を行う。窪田・木岡（2004）の第V章参照。
- 3 例えば、オハイオ州教育省（2006）の説明責任システムでは、小学3年生以上高校2年生までの教科学力テストの結果と卒業比率・出席率の計30指標のデータを、ホームページで各学区・各学校ごとに公開している。
- 4 米国の認証制度は、全国を6地域に分けてそれぞれ独自に組織運営する学校認証委員会とそれらが共同で設立した全国組織（National Study of School Evaluation/NSSE）から成り立っている。その仕組みと活動については、NSSE（2006）のホームページを参照されたい。
- 5 欧米諸国の学校評価制度については、窪田・木岡（2004）、Nevo（2002）に詳しい。
- 6 日本における学校評価の歴史的展開については、木岡（2003）の第2章を参照されたい。
- 7 以上の文科省の動きを中心とする展開については、文部科学省（2006）を参照されたい。
- 8 学校による自己評価や外部評価の実施事例については、広島市教育委員会（2005）、窪田等編（2005）を参照されたい。
- 9 英国の学校評価システムについては、窪田・木岡（2004）の第II章参照に詳しい。
- 10 広島県における学校評価の現状と課題については長尾（近刊）を参照されたい。
- 11 広島市教育委員会のホームページで検討内容を公開している。（<http://www.city.hiroshima.jp/icity/browser?ActionCode=genlist&GenreID=1000000001941>）
- 12 以下の評価手法の理論は、長尾・久慈・広島県立教育センター（2007）に依拠している。
- 13 ロジック・モデルについては、Rogers et.al.（2000）を参照されたい。

参考文献

- 石田謙豪（2006）「広島県における研修重視の学校評価の取り組み」、日本評価学会東北支部設立記念シンポジウムにおける実践報告（『学校評価・政策評価の課題と展望 報告資料集』15-29）
- 金子郁容（2003）『学校評価 - 方法共有のデザインとツール』、ちくま書房
- 木岡一明（2003）『新しい学校評価と組織マネジメント』、第一法規
- 木岡一明（2004）『学校評価の「問題」を読み解く - 学校の潜在力の触発』、教育出版
- 窪田眞二・加須南小学校学校評価委員会（2005）『学校第三者評価の進め方』、学陽書房
- 窪田眞二・木岡一明編著（2004）『学校評価のしくみをどう創るか - 先進5カ国に学ぶ自立性の育て方』、学陽書房
- 小島宏（2004）『学校の外部評価と説明責任 - 担任、主幹/主任、管理職必携』、明治図書
- 中留武昭（1999）『学校経営の改革戦略 - 日米の比較経営文化論』、玉川大学出版部
- 長尾眞文（2003）『実用重視評価の理論と課題』『日本評価研究』、3（2）：57-68
- 長尾眞文（近刊）『学校評価』、三好皓一編『評価論を学ぶ人のために』、世界思想社
- 長尾眞文・久慈恵子・広島県立教育センター（2007）『学校評価連携推進講座テキスト』、広島県立教育センター専門研修講座、東広島市
- 長尾彰夫・和佐眞宏（2003）『大学と教育委員会のコラボレーションの可能性』、長尾彰夫・和佐眞宏・大脇康弘（2003）『学校評価を共に創る - 学校・教

- 委・大学のコラボレーション』、学事出版、181-196
- 西村・天笠・堀井編(2004)『新・学校評価の論理と実践 - 外部評価の活用と内部評価の充実』、教育出版
- 伯井美德(2006)「学校教育システムの構築について」『教育委員会月報』、2006年7月号、16-19
- 広島市教育委員会(2005)『学校評価実践事例集』、広島市
- 文部科学省(2006)『義務教育諸学校における学校評価ガイドライン』、東京
- 文部科学省初等中等教育局(2006)『学校評価及び情報提供の実施状況調査結果の概要(平成16年度間調査結果)』(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/01/06011710.htm)
- Compton, D. W. , Baizerman, M., & Stockdill, S. F. (2002). *The Art, Craft, and Science of Evaluation Capacity Building*. New Directions for Evaluation, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Conner, R. (2001). *Evaluation Training in the United States: A Description and Comparison of three Representative Programs* (mimeo). Paper prepared for the International Development Center of Japan, Tokyo.
- Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I., and McCall, J. (2001). *Do schools need critical friend*. In MacBeath, J. and Mortimore, P. *Improving School Effectiveness*. Buckingham, The Open Press, 138-151.
- Hopkins, D. and West, Mel. (2002). *Evaluation as school improvement: A developmental perspective from England*. In Nevo, D. (ed.), *School-based Evaluation: An International Perspective*. Oxford: Elsevier Science Ltd, 89-112.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Love, A. (1991). *Internal Evaluation: Building Organizations from Within*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- NSSE (2006). *National Study of School Evaluation* (<https://www.nsse.org/aboutnsse/index.cfm>)
- Nevo, D. (ed.) (2002). *School-based Evaluation: An International Perspective*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Ohio Department of Education(2006) *Ohio Accountability System* (<http://www.ilrc.ode.state.oh.us>) .
- Patton, M. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 日本語抄訳版: マイケル・クイン・パットン著(大森彌監修、山本泰・長尾眞文編)(2001)『実用重視の事業評価入門』、清水弘文堂書房
- Rogers, P. J., Hacsí, T. A., Petrosino, A. and Huebner, E. A. (ed.) (2000). *Program Theory in Evaluation: Challenges and Opportunities*. New Directions in Evaluation, No. 87, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sanders, J. R., Horn, J. L., Thomas, R. A., Tuckett, D. M., and Yang, H. (1995). *A Model for School Evaluation*. CREATE. The Evaluation Center, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesaurus*, Fourth Edition. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. and Leviton, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Simons, H. (2002). School Self-Evaluation in a Democracy. In Nevo, D. (ed.), (2002) *School-based Evaluation: An International Perspective*, Oxford: Elsevier Science Ltd, 17-34.
- Stufflebeam, D. L., (2000). The methodology of metaevaluation. In Stufflebeam, D., Nadas, G., and Kellaghan, T. (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Second Edition. Boston: Kluwer Academic Publishers, 279-317.

(2007.2.26受理)

参考資料

学校評価：メタ評価チェックシート

学校名： _____

日時： _____

メタ評価者名： _____

<メタ評価の方法>

下記の各チェック項目について4段階評価（優・良・可・不可）する。

各評価カテゴリーごとに、下記の方法で評点を計算する。

優の数 _____ × 3 = _____

良の数 _____ × 2 = _____

可の数 _____ × 1 = _____

評点合計 = _____

各カテゴリーごとに、必要に応じて評価コメントを添える。

最後にカテゴリー別評点の合計点を加えて、総合点（75点満点）を求め、総括評価コメントを添える。

1 評価の前提条件について

1.1 学校長が学校評価の実施について明確な意思表示をしていたか？ []

1.2 学校内で学校評価実施体制が確立されていたか？ []

1.3 学校ニーズが十分に把握されていたか？ []

1.4 学校経営目標が現実的に設定されていたか？ []

1.5 学校経営目標と達成手段・活動・投入が合理的に関連づけられていたか？ []

「第1カテゴリー」評点：

優の数 _____ × 3 = _____

良の数 _____ × 2 = _____

可の数 _____ × 1 = _____

評点合計 = _____ /15点

コメント：

2 評価枠組について

2.1 学校経営目標が適当な成果目標と努力目標として表現されていたか？ []

2.2 具体的、客観的で、検証可能な評価指標が設定されていたか？ []

2.3 判断基準が適切に設定されていたか？ []

2.4 生徒、保護者の意見を参考にする等多面的な評価を心がけていたか？ []

2.5 評価システムの信頼性を高める工夫（外部評価の活用等）が組み込まれたか？ []

「第2カテゴリー」評点：

優の数 _____ × 3 = _____
 良の数 _____ × 2 = _____
 可の数 _____ × 1 = _____
 評点合計 = _____ /15点

コメント：

3 評価実施プロセスについて

- 3.1 評価のタイミング、期間、スケジュールは適切であったか？ []
- 3.2 中に学校経営計画の進捗状況の適切な把握（必要な修正）を行ったか？ []
- 3.3 量的、質的に十分なデータを収集したか？ []
- 3.4 学内研修等を通して、評価の実施に関する意識統一や評価方法に関する共通理解の徹底が図られたか？ []
- 3.5 学校評価の実施方法の改善のための具体的な施策を実施したか？ []

「第3カテゴリー」評点：

優の数 _____ × 3 = _____
 良の数 _____ × 2 = _____
 可の数 _____ × 1 = _____
 評点合計 = _____ /15点

コメント：

4 分析と結論・提言について

- 4.1 分析方法や結論の導き方、制約等について明確な説明をしているか？ []
- 4.2 成果目標・努力目標の達成度について明確に表現しているか？ []
- 4.3 目標の達成度に関する十分な説明（貢献・阻害要因等）がされているか？ []
- 4.4 評価結果の分析に基づいた結論・提言が導かれているか？ []
- 4.5 将来的な学校経営の改善につながる提言が提示されているか？ []

「第4カテゴリー」評点：

優の数 _____ × 3 = _____
 良の数 _____ × 2 = _____
 可の数 _____ × 1 = _____
 評点合計 = _____ /15点

コメント：

5 結果の報告・公表と活用について

- 5.1 わかりやすい報告が作成されたか？ []
- 5.2 報告は学校評価の結果を過不足なく伝えているか？ []
- 5.3 学校全体で評価結果を共有する努力がなされたか？ []
- 5.4 評価結果の公表について十分な努力がなされたか？ []
- 5.5 評価結果の積極的な活用のための具体的措置がとられたか？ []

「第5カテゴリー」評点：

優の数 ____ × 3 = ____

良の数 ____ × 2 = ____

可の数 ____ × 1 = ____

評点合計 = /15点

コメント：

総合評点：

優の数 ____ × 3 = ____

良の数 ____ × 2 = ____

可の数 ____ × 1 = ____

不可の数 ____

評点合計 = /75点

総括評価コメント（学校側の現在の学校評価の取り組みの姿勢と将来的な展開の可能性に関する総括的な観察・判断、より良い学校評価とするための改善提案等）：

メモ：メタ評価実施方法（使用資料/聞き取り調査/実施上の制約等）

（出所）筆者作成

Theoretical and Practical Issues in School Evaluation

Masafumi Nagao

Hiroshima University
nagaom@hiroshima-u.ac.jp

Abstract

Since the Central Education Council of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology made a suggestion, in its report on local educational administration in 1998, that schools should carry out a self-evaluation annually and make public its results so as to make them more open and accountable to their respective communities, public schools all over Japan have been establishing a school evaluation system. Today self-evaluation by teachers is practiced by more than 95% of public primary and lower secondary schools in Japan. However, the knowledge base of those dealing with evaluation tasks in schools is quite limited. The literature on school evaluation is on the increase in recent years, but much of it is no more than tracing of the practice and attempts at theoretical sorting of the practices are rarely made. In the present paper, the theory of school evaluation is depicted as consisting of a two-layered structure with a theory of school evaluation mechanism (school evaluation system) and a theory of school evaluation practice (evaluation methods). A framework is presented for analysing them with a focus on practice. The concluding section of the paper sorts out the issues in moving from the mechanism to practice.

Keywords

evaluation theory, school evaluation system,
self evaluation, external evaluation, meta-evaluation