

## GTO™ アプローチを活用した学校評価支援方略の探索的検討 —小学校での技術支援を通じた支援の視点と課題の抽出—

池 田 琴 恵  
(人間発達科学専攻)

### 問題と目的

様々な公的資金に対するアカウンタビリティが要請される近年の風潮の中、学校も例外なく学校評価の実施が義務付けられている。しかし複数の評価の実施と多くの書類作業に、評価によるポジティブな効果が得られないだけでなく、学校が疲弊していることが懸念されている。

文部科学省(2008)が作成した「学校評価ガイドライン」によると、学校評価の実施は大きく分けて次の3つの効果が期待されている。1つ目は学校と学校設置者との課題の共有と改善、2つ目は教職員・保護者・地域住民のコミュニケーションの促進、3つ目は必要度・緊急度の高い取組の把握である。

学校評価の義務化に伴い、ほとんどの学校で児童生徒・保護者に対する評価アンケートは実施されている。学校という場では、日々の教育活動を通じて様々なデータが蓄積されているにも関わらず、多くの学校評価報告書では既存のデータとは別に、学校評価報告書のためだけに集められたデータのみが記載されている。さらに、このようなアンケートによるデータのほとんどが地域・保護者の学校への満足度や要望の調査であり、ニーズのある一側面は捉えられるものの、各学校がもつ特有のニーズや資源を明らかにしつつ、教育活動の効果を示し、改善に役立てることは難しい。

このような学校評価を取り巻く諸問題の背景について長尾(2007)は、“学校評価の理論”が未発展であることを指摘している。長尾(2007)は、学校評価の理論は「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」と述べている。評価システムの理論とは主に教育行政制度を指しており、評価手法の理論は実際の学校現場で活用される評価の方略を意味している。評価システムの理論については、これまで教育学や教育社会学で議論されてきており(勝野, 1993; 木岡, 1983; 2003; 末松・清原, 2007)、自己評価とその公表という評価活動が義務

化された施策として実施されるに至っている。一方で評価手法の理論は、そのほとんどが経営学から発展してきたPDCA(Plan-Do-Check-Action)またはPDS(Plan-Do-See)サイクルを中心に議論されてきている。しかしこの手法には、学校というコンテキストに適合しているのか、学校教育のアカウンタビリティや改善へと結びつく手法として有効であるのか、学校のコンテキストに合わせるためにどのような改良が必要かという議論が十分になされないまま取り入れられてきた問題がある。

ところで1990年代以降、米国では評価を実践者自らが行うためのキャパシティ開発(Capacity Building)と実践者らの自己決定を尊重した評価アプローチとして、エンパワーメント評価が注目を集めている。エンパワーメント評価は、「(a) プログラムのステークホルダーに計画、実施、自己評価のためのアセスメントツールを提供し、(b) 評価をプログラム/組織の計画と管理の中心とすることによって、プログラムが成功する可能性を高めるための評価方法」と定義されている(Fetterman & Wandersman, 2005)。

エンパワーメント評価の代表的な手法の一つにGetting To Outcome(以下GTO)(Chinman, Imm, & Wandersman, 2004)およびGTOシステム(Wandersman, 2009)と呼ばれるアプローチがある。GTOは、1) ニーズと資源、2) 目標設定、3) ベストプラクティス、4) 適合、5) 能力、6) 計画、7) 実施/プロセス評価、8) アウトカム評価、9) 質の向上、10) 継続/維持の10のステップを通じて、体系的にプログラムの計画・実施・評価を行えるよう構成されているマニュアルとワークシートである。GTOシステムとは、このGTOのツール(マニュアル・ワークシート)を、使用者である組織やコミュニティのメンバーが本来の意味や方法を正しく理解したうえで実施できるよう支援する技術支援者(Technical Assistant)と組織の協働システムである。GTOシステムでは、各組織の現在のキャパシティ(能力)のレベルに合わせて、ツール、トレーニング(研修)、技術支援を通じてGTO活用の質を保証していく

ことを仮定している。

筆者らは、学校評価の手法としてこの GTO アプローチの有効性を提示してきた（池田・池田，印刷中）。しかし、日本の学校において GTO アプローチを適用するには、いくつかの課題が挙げられる。

筆者はこれまでに GTO アプローチの日本の学校評価への適用課題として、Wandersman, Duffy, Flaspohler et al. (2008) や、Lesesne, Lewis, White et al. (2008) が米国で社会問題に取り組むために新たな GTO アプローチを形成した過程について体系化した「相互作用システムフレームワーク（Interactive Systems Framework; 以下 ISF）」の視点から検討してきた。ISF には、統合・変形システム（活用しやすい包括的なマニュアルの作成）、支援システム（GTO を活用する支援者の養成）、提供システム（GTO 活用技術を身に付けた実践者によるコミュニティでの実践）の 3 つのシステムが設定されており、各システムについて米国での現地調査で得られた視点を加えながら日本の学校評価への応用を検討した（池田，印刷中）。

この検討を通じて筆者は、GTO 活用のための「支援システム」については、米国が GTO を政府の援助のもとで公的組織が行っている状況と、日本では GTO 自体が知られていない現状を比較している。米国と同様に教職員をある会場に集めてトレーニングや技術支援のミーティングのために、丸 1 日を費やすことは現実的に難しいため、短縮や変更が必要となることを課題として挙げた。さらに、実際に学校で適切な取り組みを提供する「提供システム」では、科学的根拠に基づいたプログラム（Evidence-Based Program）の少ない日本の中では、各学校での取り組みをボトムアップ的にプログラム化していく作業となると考えた。

本研究では、GTO の日本での活用における課題に基づいて筆者らが新たに作成した、日本の学校評価版の GTO マニュアルと GTO ワークシート（Appendix）、GTO 活用のための研修ツールを用いて、学校評価を中心的に実施する

校長や教頭との協働的実践を行う。この事例の過程から日本の学校評価における GTO アプローチの有効性や改善の必要な要素について探索的な検討を行い、GTO アプローチを用いた学校評価実施における効果的な支援に対する示唆を得ることを目的とする。

## 方法

**実施校：**中国地方の A 小学校、関東地方の B 小学校の 2 校であった。

**実施期間：**2009 年 4 月から 2010 年 3 月までの 1 年間を区切りとして実施した。A 校は 4 月から、B 校は 7 月から校長や教頭（副校長）の管理職と 1 年間の実施計画について話し合い、各学校の要望や状況を踏まえた実施形態について検討を行った。実践過程は GTO システムの過程に基づいて大きく 3 段階：学校の評価キャパシティのアセスメント、第 2 段階：研修の実施、第 3 段階：技術支援の提供の 3 段階に分けた。また、第 3 段階：技術支援の提供は学校評価 GTO ツールを活用した実践を通じた支援であるため、GTO の 10 のステップに基づいて、＜3-1：学校評価計画の策定（ステップ 1-6）＞、＜3-2：実施／プロセス評価（ステップ 7）＞、＜3-3：アウトカム評価（ステップ 8）＞、＜3-4：評価書の作成と公表（ステップ 9-10）＞に細分化した。計画された支援計画を Table 1 に示した。

**学校評価 GTO ツール：**Chinman, Imm, & Wandersman (2004) によって開発された GTO をベースとして、学校評価版 GTO-2009 マニュアルを作成し提供した。この学校評価 GTO ツールには、マニュアルの各セクション（10 ステップ）にそれぞれワークシートが付属されている。また、学校評価や GTO についての基礎的な知識を提供するための研修に用いるプレゼンテーションスライドを作成し、実施可能な A 校で提供した。また研修が可能であった A 校には、全ての教員にマニュアルを配布した。

Table 1 GTO アプローチに基づいた学校評価の実施支援の計画

GTO システム	GTO の 10 ステップ	計画された支援方略
アセスメント		評価に対する知識・態度・動機（キャパシティ）をアセスメントし、結果に基づいて学校評価支援の年間計画を提案する。
研修		学校の教職員に対して学校評価および基本的な評価知識を提供し、GTO を紹介する。
	学校評価計画の策定（step 1-6）	ワークシート（Appendix）を用いて、各校学校評価計画を作成する。
	実施／プロセス評価（step 7）	計画された実践を実施している間、実施状況について聞き取りながら、実践の途中修正や疑問に対応する。
技術支援	アウトカム評価（step 8）	計画された学校評価計画に基づいたデータを収集・分析・回収が行われるよう、回収状況の確認や疑問や修正への対応を行う。
	評価書の作成と公表（step 9-10）	アウトカム評価で得られたデータを元に、評価書の原案を作成し、提示する。この原案を元に学校と検討を行い、報告書を完成させる。また、報告書の公表を促す。

## GTO アプローチの実践過程におけるデータ収集と分析方法

**法：**実践過程をモニタリングするために、参加校とのミーティング、電話連絡内容、Eメールのやりとりなど、可能な限り記録し、フィールドノートを作成した。その後この各段階について、A校・B校での支援過程を記述し、A・B校2校の共通点や相違点の比較を通じて各段階の支援の視点や課題の抽出を行った。

### 対象校の特性と実施方法：

A校：中国地方の小学校であり、全校児童が約35名、教職員数10名以下の小規模校であった。地域住民の学校活動への参加や関心が高く、学校での体験授業などが多く行われている。学校評価は、A校が校長職として初任校で着任後2年目である校長が担当していた。以前に筆者との協働による実践を行ったことがある経緯から、学校評価についての取り組みについて筆者がインタビューする過程で、校長が支援を必要としていることが語られたため、本研究への参加に至った。校長は様々な書類仕事が学校評価の内容と重複していることから、学校評価を中心として各施策・通達を統合できないかと考えていた。ミーティングはA校への訪問が頻繁には難しいことから、Eメールおよび電話による話し合いが主となった。

B校：関東地方の小学校で、全校児童が約400名、教職員数30名程度の適正規模校であった。副校長が学校評価に関心があったことから本研究について問い合わせがあり、本研究への参加に至った。学校評価については、校長が過去2年間にわたって継続的なデータ収集を行ってきており、データからの数値算出方法などについても主体的に知識を得ようと努力してきていた。ミーティングは校長と副校長の両名と、およそ3カ月に1回のペースで行った。その他、Eメールや郵便などを活用して、データ等のやりとりを行った。

## 結果と考察

### 1 各段階のA校とB校の実践過程

A校とB校での1年間の学校評価の協働的实践について、段階ごとに、a) どのような戦略で支援が計画されていたか、b) 実際には各校でどのような支援が行われ、校長や学校にどのような影響が生じたか、c) 2校の比較から支援の共通性や差異は何であったか、その背景は何か、を以下に記載した。

#### 第1段階：学校の評価キャパシティのアセスメント

第1段階として、GTOを活用した学校評価開始前に、前年度や現在の学校評価の取り組み状況や学校評価に対する学校教職員や保護者、地域住民の意識などを聞きなが

ら、各学校が評価を実施するためにどれだけのキャパシティやレディネスがあるかをアセスメントすることとした。この聞き取りに応じて、当該年度の学校評価をどのような予定で進めていくかについて、今後の《第2段階：研修》、《第3段階：技術支援》での提供内容の提案をしながら校長と支援者の間で話し合う段階であった。

A校では校長が前年度の取り組みを振り返り、次のような内容の語りが支援者に伝えられた。

A校校長：去年は学校評価のためのアンケートを実施はしたんですが、どのように読み取って改善に繋げていけばよいかわからないんですね。評価の項目をどのように決めていったらよいかわからないし……。それから、学校評価以外の、でも同じような他の書類作業（学力向上プラン、自己目標シート、学級経営案など）の統合をしたいと思っています。評価、評価で本来の仕事の負担にならないように、教職員にとっても心の負担とならないような、もっと前向きな元気の出る評価にしたいんです。

また、校長の見る限り教職員の態度として学校評価に対して強い抵抗などはなく、協力的な雰囲気があるということであった。これまでの資料として、学校経営ビジョン、教育委員会に提出した当該年度の学校評価書（教育委員会の指定したフォーマット）、前年度の学校教育活動評定表、昨年度の学校評価アンケート、保護者などへ配布した学校評価の報告書、学校が中心に行っている取り組み（チャレンジ目標）の内容、が校長から支援者に提示された。その後、支援者から《第2段階：研修》として評価について基礎的な知識を身につける1時間程度の研修の校内実施を提案した。校長の同意が得られ、夏季休業中の研修日を活用して、学校での教職員全員に対する研修の実施が決定した。研修の実施にあたっては、校長が研修担当の教員に話をし、校長と研修担当教員の間で日程の調整などが行われた。研修後の打ち合わせなどについては、学校と支援者の大学とが遠距離であることから頻繁な直接対面のミーティングがとりにくいことから、Eメールや電話でのやりとりを主にするという合意を形成した。

B校では、校長がこれまでに独自の継続的な学校評価の項目を策定し、年度間のデータ比較から、学校の変化を捉えようとする試みが行われていた。前年度は10ページに渡る学校評価報告書が保護者や学校評議員などに配布されており、全ての情報を公開すること、色々な意見を得ることで学校をより高めていくことができていると考えていることが語られた。B校では、学校要覧、昨年度の保護者・地域へ配布した学校評価アンケートおよびその報告書、教育委員会に提出した学校評価報告書、当該年度の学校経営計画、を校長から支援者が受け取った。校長から、B校では学校



菜園や学校ボランティアなどの独自の取り組みを行っており、学校が地域や保護者に開かれた場になるようにしたいが、これをどう評価してよいかわからないというニーズが挙げられた。そのため、重点的な実践に対しての評価計画を立てることを最初の課題とした。B校でも学校評価に関する研修実施の提案を行ったが、学校教職員の間に学校評価に対して強い抵抗があり、また、教職員の多忙感が危惧されるため、教職員にアプローチすることが困難である、管理職のみとの検討の中で進めていくほうがよいと校長が判断したため、実施しないこととなった。

《第1段階：学校の評価キャパシティのアセスメント》では、各学校の校長がもつGTOアプローチを採用することに対する期待や支援者への期待、現在の学校評価の実施状況や評価を実施するスキル、教職員の学校評価への態度やレディネスといったものが、技術支援の方向性を大きく左右するものであることが示された。この過程では、大きく学校の状況やニーズを聞き取りながら支援者が学校のキャパシティやレディネスをアセスメントするという支援が中心となり、校長との合意に基づいた方針の決定を行っている。学校教職員の評価に対する抵抗が強い場合、また校長が学校組織で学校評価に取り組もうとしている場合には《第2段階：研修》の実施が可能となる。一方、学校教職員の評価に対する抵抗が強い、これ以上の負担を教職員に課することができないと校長が判断している場合には、研修の実施が困難となることが示された。《第3段階：技術支援》についての計画は、基本的に両校とも管理職(校長・教頭)とのみ直接ミーティングを行う形となった。しかし、学校と支援者所在地との距離的な問題によって、直接対面してミーティングを行うB校と、Eメールや電話でのミーティングが中心となるA校とで計画が異なった。

## 第2段階：研修

第2段階では、第1段階で研修が可能と判断された学校について研修の実施を行った。研修はおよそ1時間で、スライドを使った講義形式の知識提供に50分、質疑応答に10分程度を計画した。参加者にはスライドの印刷物、学校評価GTOマニュアル、学校評価GTOワークシートをファイルにとじた研修資料、研修内容を書き込むためのボールペン1本が配布された。

第1段階で、B校では研修の実施が困難と校長が判断したため、A校のみで研修を実施した。A校での研修は、支援者が学校に訪問し、実施した。研修担当の教員から支援者の紹介があり、開始した。終了直後の教職員の感想として、「まだ漠然としているものの評価というもののイメージが変化した」こと、「アウトカム評価とプロセス評価という考え方が効果的に活用できると思った」ことが支援者

に伝えられた。また、多忙な学校での研修は、1時間程度が上限と考えていたが、「もっと時間をゆっくりとって研修を受けられるとよかった」や、「研修の後に、自分のもっているデータをどう使えばよいかや取り組みの評価の仕方などについて相談できるとよかった」などという意見が支援者に寄せられた。校長からは「教職員にこれから(校長が)何をしようとしているのかが伝わったと思う」ことが語られた。1年間が終了した時点で、校長は研修について「学校内で同じ学校評価のイメージをもてていたことは、学校評価を軸にして、教職員に学校全体での取り組みへの協力や意見を求めやすくなった」と語った。

一方、B校では研修ツールとして構成された学校全体への研修は不可能であったため、校長・副校長に学校評価や学校評価GTOについて簡単な説明を行った。しかし、十分な時間の確保や、「研修」という枠組みのない中での説明であったため、説明としても不十分な点があり、受け手の校長と副校長にとっても、十分な準備のない状態で一方的に説明を受けることとなった。そのため、「研修」を実施したA校と比較すると、十分に学校評価GTOとその支援者を活用する方法を理解しないままであったと考えられる。《第3段階：技術支援》の際、校長・副校長と支援者の間でのやりとりの上で、評価の専門用語に対する共通理解を作り出すのに時間がかかったが、研修の不十分さに関連しているものと考えられる。

## 第3段階：技術支援

第3段階では、GTOの10ステップを活用し、実際に学校での具体的な学校評価計画の策定、計画された学校での教育プログラムや実践の実施およびプロセス評価、学校評価計画に従ったアウトカム評価、学校評価報告書の作成と公表を、学校との協働で行っていった。

### 3-1 学校評価計画の策定

第3段階の<3-1：学校評価計画の策定>では、ワークシートを用いて、目的・方法・プロセス評価・アウトカム評価の一連の流れを確認する作業を行った。第1段階で得られた資料に基づいて、支援者が学校評価計画を作成・提案し、それを元に校長や副校長に解説し、検討を行った。計画のワークシートが手元の資料では埋められなかった部分については、校長に意見を求め、校長から新たなプログラムの実践案や改善案が提示され、計画のワークシートを完成させた。

A校では《第2段階：研修》後に、校長が自らワークシートを完成させようと試みたが、埋められずに困ったことが語られた。校長が作成途中のワークシートを受け取り、支援者が第1段階で学校から提示された資料を元に原案を作成し、提案した。この過程で校長から次の語りが得られた。

A 校校長：学校経営目標を作った時は、自分では一貫性があると思っていたが、ワークシートを埋めていく時に埋められないところがあって、目的にはあるのに取り組みをしていないものがあることに気付いた。また、取り組みを目的不在のまま行っていたり、目的と取り組みが一致していないものがあることに気付いた。目標と取り組みが一連の流れになっていけば、評価の内容も考えやすくなった。

B 校では、支援者が《第1段階：学校評価計画の策定》で学校から得られた学校経営計画などの資料に基づいて、目標と取り組み、評価に用いるデータを並べたワークシートの原案を作成し、校長・副校長に提案した。支援者によって提示されたワークシートを元に、これまでの学校評価アンケートを活用するもの、これから収集する必要のあるデータやどのように収集するかなどについて話し合った。支援者が作成した段階では、たくさんの取り組みや目標が挙げられたため、その中から校長らとの話し合いの中で学校経営計画に従って重点的な取り組みを絞っていく作業が行われた。この過程で、校長から以下の語りが得られた。

B 校校長：こう見ると、案外使えるデータをたくさん持っているのだと思った。しかし、それを見つけ出して、集めてきて、一つにまとめるということは自分たちだけではできなかったと思う。意見をもらいながら、手伝ってもらいながらやると、自分たちだけで手さぐりでやるよりも負担感が少なくなる。

第3段階の<3-1>では、各学校のビジョンや目標、取り組み、既存の様々な数値データ、収集データなど、散在している資料・データを集約し、一つの体系を組み立てる過程であった。A 校でも B 校でも学校評価計画の原案を支援者が作成し、校長らに提示した。両校で、支援者による原案の提案によって、一連の体系を組み立てておくこと（ロジックモデルの作成）の必要性を感じさせるものであったこと、また、手さぐりで膨大な情報から必要なものを抽出し、構造化していく作業へ感じられる負担および負担感の軽減があったことが語られた。

### 3-2 実施 / プロセス評価

<3-1>で作成された学校評価計画を元に、<3-2：実施 / プロセス評価>では、新たに計画された実践が開始されたり、既存の取り組みの改善が行われた。

A 校では、「安心・安全な学校づくり」目標に対して、学校の取り組み強化のため、危険予知トレーニング（KYT）の実施および学校内の怪我発生マップという2つの実践が開始された。実践の実施過程では、実践内容について、校長から状況を知らせるメールなどが支援者の元に届き、それに対して実践の質はどうであったかを話し合い、計画通りに進んでいるかを確認した。思いがけない波及効果につ

いては、どのように記録したらよいか、プロセス評価としてどのように組み込んだらよいかなどの知識を提供したり、校長から提示された方法が適切であることを確認する保証作業を提供した。この過程で、校長から「自分たちがデータを管理していることで、夢中になっているのに気付いた。責任者自身の手元にあるデータだとそのデータに注目して工夫して取り組めるし、“結果を出したい”と思う気持ちが高まる」と語られた。

B 校では、既存の実践（学校の独自の取り組み）について、評価計画を立てることを目的として実践が開始されたため、新たな実践は取り入れられなかった。そのため、代替として B 校では学校での取り組みを改めて見直すための話し合いを行った。その際、校長が以下のように語っており、実践を改善する視点を協働過程の中で見出していることが示された。

B 校校長：（保護者の学校活動参加について）参加している人と参加していない人の間に溝があるのは気づいていた。参加していない人が仕事や下の子の育児で忙しいからという理由も知っていた。そういう人たちも、学校のボランティアに参加したいと思っているということが、アンケートをやってみて分かった。だが、学校の開いている時間は仕事をしているし、どうしていいものか。支援者の提示した「家で簡単にできる作業を分担」というアイデアは今まで思い浮かばなかった。

<3-2>において、A 校では実践過程における確認と保証に関する支援が行われたものと考えられる。この過程において、校長が支援者に確認や相談をしながら実践を進められることにより、校長自身の不安が軽減され、保証がもたらされることが示された。また、工夫して取り組もうとする意欲の高まりが起こったことが示された。B 校では新たな実践は取り入れられなかったが、実践を改善するような視点を支援者と評価を共有する中で得られたことが示された。

### 3-3 アウトカム評価

<3-3：アウトカム評価>では、報告書の作成に向けてアウトカム評価のためのデータ収集・分析を行った。<3-1>で作成された学校評価計画を元に、支援者が既存の学校内データの回収についてまとめ、必要に応じて新たなデータ収集のための質問紙の検討を行い、調査実施、集計、分析などの作業を支援した。

A 校では、<3-1>で作成されたワークシートが実践過程で改良されていき、来年度の課題を見出すためにも新たなアンケートの作成を行うこととなった。アンケートの作成過程で校長は以下のように語った。

A 校校長：去年までは学校に対する満足感を聞く質

問項目ばかりを立てていたことに気付いた。以前のアンケートだと、低い評価が出ると学校は元気がなくなってしまうし、保護者や地域の人はどうやっても不満を持っていることになってしまう。今回アンケートを話し合っって新しいものを作って、学校のニーズを明確にできるような項目を作ることが必要であると分かり、どんな項目を（学校評価 GTO ツールから）選んだらよいかも分かった。

また、安全な学校づくりとして、危険予知トレーニングや安全マップの実施を行い、アウトカム評価として保健室で怪我の発生件数を調べているデータを月別にグラフにして比較する予定であった。プログラム実施後には計画していたデータからも明らかな怪我の減少がみられていたが、以下のような校長の語りから自律的にデータを探し、活用、解釈するスキルが定着している様子がうかがわれた。

A 校校長：寒くなってあまり行動的ではなくなったから怪我が減ったのかもしれないと思ったので、昨年のデータとも見比べたところ、去年は特に変化はなく、実践の効果があったのだと分かった。

B 校では、新たなデータを収集するのではなく、既存のアンケートや管理データを集める方法でデータ収集を行った。＜3-1＞で作成されたワークシートを用いて、データを集約していく作業を支援者が請け負った。この過程について、校長は以下のように語っており、負担の軽減がみられたことが示された。

B 校校長：学校評価の作業の中で、慣れないエクセルを駆使してデータ分析を行うのは大変。データを入力するとか、平均値を出すとか、回答者人数を出すとか、グラフを作るとか、こういう作業にとっても時間を取られて、検討する時間がなかったし、他の業務の差し支えとなっていた。請け負ってもらえる人がいたことで、検討の時間がとれて、データを解釈していく作業ができた。

＜3-3＞においては、新たなアンケートの実施が必要か、必要であればどのようなアンケートにしていくなか話し合いながら行った。A 校では実践を通じて改善された学校評価計画に基づいてデータを集約するとともに、次年度の学校評価計画を立てるためのニーズをとらえるため新たな質問項目を作成する過程で、データ収集や解釈における知識やスキルが高まっていることが示された。また、データを活用することへの関心も高まっていることが示された。B 校では、＜3-1＞で作成された学校評価計画に従って校長の実施したアンケートで得られたデータの入力や分析などの作業的な支援を行った。この過程で、B 校では作業にかかる時間や負担の軽減が感じられたことが示された。

### 3-4 報告書の作成

＜3-4：報告書の作成＞では、学校評価の結果の公表のため、報告書の作成を行った。報告書作成に当たっては、評価報告書に記載される必要がある内容について、説得力のある報告書の作成の必要性、また、学校評価の目的の一つである保護者や地域、教職員とのコミュニケーションツールとなるよう構成する必要性があることを説明した。

A 校では、最終データとワークシートを元に、支援者が報告書の原案を作成し提案した。続いて提案内容の解説と校長との検討を行い、検討内容および不足データを補って、報告書の第一案が作成され、これを元に校長が独自に教職員へ意見を求めた。校長は、支援者と報告書の原案に対する修正のやりとりがほぼ終了した段階で、報告書を教頭および教職員に提示し、意見を求めた。この過程で、校長から教職員の学校評価への参画意識や主体性に変化が見られたことが支援者に伝えられた。

A 校校長：昨年度も同様の手順を踏んだが、昨年は誰からも意見はなかった。本年度は自分の取り組みについても入れて欲しい、もっと分かりやすいデータがある、などという意見が出た。教職員の評価に対する関心が高まっていると思う。評価報告書のたたき台を見て、自分たちの取り組みを宣伝したい、アピールできるのだと気づいたようだ。前年でも同じように意見を求めたが全く意見がなかった。きっと初期に研修を行って教職員に学校評価とは何かを伝えたことがよかったのだろう。

B 校ではこの過程で、以下のように保護者が読みやすいかや欲している内容かということに気づきがあったことが語られ、必要な情報を整理することの重要性への認識が高まったことが示された。

B 校校長：（支援者に）提示された報告書の原案を見て、これまで見やすさや読みやすさ、必要な情報の精査ということは考えていなかったことに気付いた。全部を開示しなければいけないと思って、保護者アンケートの結果のほとんどを配布の報告書に載せていたが、今まで提示していた量では保護者たちは読む気も無くすだろうし、どれを見ていいのか分からないだろう。学校が何をしたいどんな効果があったのかということをはっきりと見て分かるようなものを作ったほうが、よいコミュニケーションになると思った。

A 校・B 校共に、学校評価報告書の作成がこれまでの過程で最も GTO や支援者との協働の効果を実感できる時であったことが語られた。報告書の作成にあたっては、まず＜3-1：学校評価計画の策定＞で作成されたワークシートと＜3-2：プロセス評価＞、＜3-3：アウトカム評価＞で集積されたデータを活用した原案を作成し提案するという形



で支援が行われた。この提案を元に、支援者が記載内容の解説を行い、校長と内容の検討や評定の確認を行った。この過程で、報告書を受け取る保護者や地域住民などの他者（利害関係者）に対して意識が向くようになったことが語られている。また、A校では校長が教職員に意見を求めるというアプローチを行ったことにより、学校教職員の積極的な学校評価への参加が現れたことが示唆された。この学校組織としての変化は、《第2段階：研修》において、校長の考え方や方針、評価に対する知識の共有や評価のイメージという認知の変化が起こっていたことに影響を受けていたことも語られている。

## 2 2事例の過程における学校評価の支援の視点と改善課題の抽出

これまでのA校・B校の2事例の検討を通じて、本研究で計画されていた支援方略が計画通り実施されたものあれば、変更する必要がある状況が発生し、変更や支援の提供が困難な場合が生じたことが示された。2校での取り組みの過程と支援の視点、および支援の改善の必要な内容についてTable 2にまとめた。

《第1段階：評価キャパシティのアセスメント》では、A校、B校でGTOアプローチや支援者への期待や外部研究者との協働経験、中心的実施者である校長の学校評価スキル、学校教職員の学校評価に対する態度などが、アセスメントの視点として学校評価計画に反映された。しかし、アセスメント内容が確定していなかったことから、それらの項目についてどのように学校評価計画に反映していくかという体系は明確ではなかった。特に学校教職員の学校評価に対する抵抗が強い場合には、GTOシステムとして外すことのできない《第2段階：研修》の実施をどのように組み込んでいくか、代替方法はあるのかなどの検討が今後必要である。

《第2段階：研修》では、A校での実践から、アウトカム評価／プロセス評価／ロジックモデルという中心的な概念の理解を促進すること、参加者の評価への抵抗感を軽減することという2つの視点が重要であろうことが示唆された。また、研修実施前には1時間という時間さえ多く感じられるという意見があったが、実際に参加してみると時間不足に感じられたということから、研修時間を確保することの難しさや適切な時間配分を検討する必要があることが示された。また、B校での実践から、管理職（学校評価実施の中心的人物）のみへの説明であってどのように構造化した中で提供するかということが重要な課題であろう。

《第3段階：技術支援》の<3-1：学校評価計画の策定>では、ワークシートを活用した学校評価計画の策定方

法を理解し、目的-実践-評価という一連の流れを組み立てるワークシートの有効性を認識してもらえるよう支援することが支援の視点として重要であったと考えられる。しかし、ワークシートが数枚に及ぶのは多くの実践や評価活動をこなさなければならないという負担感の増大、たくさんの取り組み項目全てを記憶として保持することは困難であり、ワークシートを1枚ないし2枚程度で収めることが適切であろうと考えられる。<3-2：実施／プロセス評価>では、実践過程で校長が疑問に思った点、確認を取りたい点などについての即時的な対応という視点が考えられた。この対応によって、学校での取り組みの途中段階で必要な修正を加えることができる。しかし、このような即時的な対応は、学校からの連絡がある場合、もしくは定期的なミーティングの中で行われ、これらがどのように作用していたかは今後検討する必要があるだろう。<3-3：アウトカム評価>では、データ収集や解釈における知識やスキルの促進、データを扱うことに対する負担感の軽減の視点をもって支援をすることが必要であることが示された。しかし、支援者がデータの入力や分析などを行った場合、これらが支援者との協働が終了した後、学校で自律的に実施することができるようになっていくかということは明らかにできなかった。継続性や自律性を視野に入れるGTOシステムにおいて、このような作業的支援がどのように影響を及ぼすのか、またこれらの作業を今後どのように扱っていくべきかを検討する必要がある。<3-4：報告書の作成と公表>では、これまでの学校評価の取り組みを振り返る作業を伴った。この振り返りの中で、なぜこれまで学校評価計画を作成したり、データを収集したりしてきたのか、プロセス評価／アウトカム評価がどのような形であらわされるのかということが明確に理解されたことが示された。支援の視点としては、評価報告書に記載される必要がある内容、説得力のある報告書の必要性、また、学校評価の目的の一つである保護者や地域、教職員とのコミュニケーションツールとなるよう構成する必要があることを示すことが重要であると考えられる。一方で、校長から「報告書を支援の最初の段階で提示されていればもっとイメージがつかみやすく、何をやっているのかがわかっただろう」と提案された。支援の改善の必要性として、学校評価GTOマニュアルの中に報告書の例を記載しておくことの必要性が示唆された。

## 総合考察

GTOシステムに基づいた学校評価実施の支援について、各段階における支援の有効性と課題について考察する。

《第1段階：アセスメント》

Table 2 A校・B校でみられた支援過程の特徴および支援の視点と改善の必要な点

GTO システム	GTOの 10ステップ	A校	B校	支援の視点	支援の改善の必要な点
ア セ ス メ ン ト		GTOアプローチへの高い期待	GTOアプローチへの期待はまだそれほど高くない	GTOアプローチを採用することへの期待・支援者への期待・現在の学校評価の実施状況・評価を実施するへの態度やレディネス	アセスメントされた項目について、どのように年次計画に反映していくかの体系の検討
		支援者との協働に対する慣れ	過去に研究者との協働経験なし		学校の抵抗が強い場合、外せない支援段階である研修をどのように組み込んでいくかの検討
		学校運営での学校評価の位置付け意識高い	学校内の評価に対する強い抵抗		
			校長の学校評価の取り組みスキルが比較的高い		
研 修		学校教職員全員を対象とした研修の実施	管理職（校長・教頭）のみへの簡単な説明	アウトカム評価／プロセス評価／ロジックモデルという中心的な概念の理解を促進・評価への抵抗感を軽減する	研修時間の確保や適切な時間配分の検討 学校全体へ研修を実施することが困難な場合の提供方法の検討
技 術 支 援	学校評価計画の 策定 (step 1-6)	ワークシートを完成させていく過程での、目的・方法・評価の一連の流れの重要性を認識	ワークシートを検討していく過程で、既存の学校内データの有効性について認識	ワークシートの活用方法の理解／有効性の理解を促進する・目的・実践・評価の一連の流れを組み立てるスキルを身につける	ワークシートは1～2枚までにおさまる程度にする必要性
	実施／プロセス評価 (step 7)	新たなプログラムの実践（学校内） プログラムの中間修正 プロセス評価方法についての即時的対応および保証	新たな取り組みは実施しなかったため、既存の校長が重点的に行っている実践の改善策の検討	実践過程での疑問に即時的に対応する 実践過程における不安の解消（確認と保証）	即時的対応の頻度や内容がどのように影響を及ぼしているのかを検討
	アウトカム評価 (step 8)	アンケート項目とニーズアセスメントの視点の連結 自立的なデータの探索・分析・解釈	既存のアンケートや管理データをを用いたデータ収集 集計・分析作業などを支援者が請け負うことでの負担軽減	データ収集や解釈における知識やスキルの促進・データを扱うことに対する負担感の軽減	支援者が引き受けた作業に係る支援が学校の自律的な学校評価の継続を妨げる可能性の検討
	評価書の作成と公表 (step 9-10)	校長が報告書を公表する前に学校教職員に意見を求めた 学校教職員から積極的な意見が出された（参画意識の向上）	保護者や地域住民にとって理解しやすい報告書の作成についての意識の高まり	評価報告書に記載される必要がある内容、説得力のある報告書、学校評価が保護者や地域、教職員とのコミュニケーションツールとなるよう構成する必要があることを示す	支援の初期に、どのようなものが完成するのかイメージできるよう、報告書の例を提示しておくことが有効である可能性

本研究では2校で支援内容は、学校評価に関する学校側の既存の認識や知識・態度（レディネス、キャパシティ）に依存して変化させた。例えば学校内の評価に対する抵抗が強いB校では、研修が実施できず、組織体としての学校評価までは至らなかった。しかし、1年目の学校評価のためのデータ収集の内容や報告書の内容が教職員を脅かすものでないことが教職員に認識されることによって、次年

度の取り組みが変化するであろうことが校長から語られた。つまり、継続的な取り組みが行われることによって、徐々に教員に管理職がどのように学校評価を実施しているかが認識され、変化することが期待されるのである。しかしこの関連性は明らかではなく、今後検討していく必要がある。

学校評価においては学校側の既存の認識や知識・態度（レ



ディネス、キャパシティ)に依拠しており、本事例で得られた全ての支援カテゴリが他の学校でも同様に実施されるものではないことが予想される。したがって今後は事例数を増やし、GTO ツールおよびGTO システムを学校の状況や参加者のレディネスに応じてどのように組み替える必要があるかは今後検討していく必要がある。

#### 《第2段階：研修》

A校とB校の比較を通じてこの支援と効果の関連性についてみてみると、学校組織全体への効果が波及するためには、学校評価の責任者である校長の教職員や学校評議員への積極的な働きかけに加えて、教員自身が基礎的な評価の知識を獲得する機会を持っていること(研修の実施)、そのために教員らの間で評価に対する過度のネガティブなイメージや態度が蔓延していないことなどが要因として考えられた。評価における研修の必要性について長尾(2007)は、研修を促進することで学校自己評価の質の向上の可能性について触れている。また、石田・平・住元・長尾(2007)では、学校外および学校内での数回に渡る研修が「(i) 学校経営の問題点を明らかにする、(ii) 教職員間の思考ベクトルの一致を助長する、(iii) 経営参画意識を向上させる、(iv) 学校評価手法の理解を深めさせる」といった効果を発揮することが示唆されている。本研究でみられたA校とB校の学校全体への影響の差異は、研修の効果である可能性は高いと考えられる。

淵上(2005)は、学校の自力による組織運営には、校長のリーダーシップだけではなく、校長のリーダーシップを評価し、受け入れる一般教員集団の力量を高めることが必要であることを述べている。つまり、校長が積極的に教職員に学校評価や学校経営への参画を呼び掛けても、教職員がそれに応えるだけのレディネスの状態にない場合には、組織的な学校改善へと結び付かない。研修はこのような教職員集団のレディネスの一部を高める効果があるのではないかと考えられる。

また、学校全体での取り組みを主眼とした場合、研修による全校教職員への知識・取り組みの伝達と校長のリーダーシップが大きな意味を持っていることが示された。そのため、各学校のレディネスやキャパシティに合わせた支援方略には、学校の状況に合わせて必要な支援を削るのではなく、必要な支援を提供するための方略を開発する必要があることが示された。

一方で、研修による知識提供が重要であるにも関わらず、B校で見られたように学校の状況によっては研修の実施は困難である場合が多いと考えられる。これは池田(印刷中)が述べているような内容や時間の短縮だけでなく、実施を可能にできるような学校のレディネスをどのように高めていくかということも考えなくてはならないことを示してい

る。学校評価を学校全体の組織的取り組みへと発展させていくためには、学校組織のレディネスを高める取り組みが課題であることが明らかになった。

#### 《第3段階：技術支援》

2校での実践過程を比較検討していくことで、研修を活用した評価知識の向上、繰り返し知識提供を行うことによる評価知識の定着、学校評価報告書における学校関係者への意識と配慮などの要素が支援を通じて獲得されることが重要であることが示された。

この結果は、エンパワメント評価アプローチが主とする(a)計画、実施、自己評価のためのツールの提供によって、(b)評価をプログラム/組織の計画と管理の中心とし、(c)プログラムが成功する可能性を高めるというロジックを肯定するものであったと考えられる。また、このような効果を生み出すのにGTOアプローチをベースとした技術支援は日本の学校評価においても効果を持つであろうことが示された。

本研究の結果、GTOの10ステップのうち、「ステップ3: 最適な実践」に設定していた学校評価計画の作成のワークシートが非常に有効であることが語られた。このワークシートは目標・取り組み・評価を一連の流れで捉えられるようロジックモデルを改良されたものであったが、全てを網羅しようとするのではなく、学校での重点的な目標を絞り込み、過程の中や報告書の作成での振り返り確認作業ために役立ったことが示された。

しかし、学校評価計画作成のワークシートは活用されたが、支援の過程ではマニュアルやその他のワークシートはほとんど活用されていなかった。そのため、マニュアルを活用できるような刺激となる支援や、必要なワークシートの選別および改良が必要であることが明らかとなった。

効果カテゴリの出現についてはA校とB校共通して<34: 報告書の作成>にこれまでの過程を振り返ることができた時期であること、学校評価実施の効果を実感する時であることが語られている。報告書を作成する過程で、これまでの評価活動を振り返ることによって、行ってきた活動が意味をもつことが理解され、概念や理論が具現化されていくことによって、理解がより深化しているものと考えられる。

また、<34: 報告書の作成>まではほとんどが支援者との一対一のやりとりであったものが、報告書という学校の関係者に対する公表の段階になり、学校評価が学校内だけでなく、学校外との繋がりをもって理解される段階に移行したことが考えられる。この過程では、学校評価結果を公開することによって責められるのではないかという視点から、学校教育活動への理解や協力を呼び掛けるコミュニケーションツールとしての意識へと、評価イメージが転換

していることがみられた。公表に伴う評価への恐れや不安を解消する支援として、報告書の作成段階における提案や知識提供が効果をもつ可能性が考えられる。

一方で、ワークシートやマニュアルなどのツールにおいては、学校の1年という期間による時間的な制約から一度のミーティングで全体的な計画を立てる必要があったため、全く活用されないワークシートがあり、一方で1つのワークシートが重点的に活用されるなどということが発生した。またマニュアルについては、両校で読み深められることはなく、使いやすさだけでなく、マニュアルにアクセスできるような支援が必要であることも明らかとなった。

本研究の結果、GTO アプローチが日本の学校評価でも有効に活用されることが示唆された。しかしその支援方法やツールには改善の必要があることも示された。今後、本研究で得られた示唆を元に改善されたツールと支援方略を用いた実践研究が必要である。

#### (謝辞)

本研究にご協力頂きましたA小学校・B小学校の校長先生はじめ諸先生方に心から感謝申し上げます。また、本研究の執筆にあたりましては、お茶の水女子大学大学院の伊藤亜矢子准教授、青木紀久代准教授にご指導頂きました。御礼申し上げます。

#### (文献)

- Chinman, M., Imm, P., & Wandersman, A. (2004). *Getting to Outcomes 2004: Promoting accountability through methods and tools for planning, implementation, and evaluation*. Santa Monica, CA: RAND.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. N.Y: The Guilford Press.
- 淵上克義 (2005). 学校組織の心理学 日本文化科学社.
- 池田琴恵・池田 満 (印刷中). Getting To Outcomes™ の日本の

学校評価への適用可能性：評価を活用した学校のエンパワメントに向けて マクロ・カウンセリング研究, 8.

池田琴恵 (印刷中). 米国でのGTO™ システムの現地調査を通じた学校評価への適用課題に対する改良方法の検討 マクロ・カウンセリング研究, 8.

石田謙豪・平恵津子・住元しのぶ・長尾眞文 (2007). 自己評価の活用による学校改善の実践報告 日本評価研究, 7, 21-32.

Lessene, C. A., Lewis, K. M., White, C. P., Green, D. C., Duffy, J. L., & Wandersman, A., (2008). Promoting science-based approaches to teen pregnancy prevention: Proactively engaging the three systems of the interactive systems framework. *American Journal of Community Psychology*, 41, 379-392.

文部科学省 (2008). 学校評価ガイドライン〔改訂〕 < [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/01/08012913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/01/08012913/001.pdf) > (2009年12月1日).

勝野正章 (1993). 学校評価論の予備的考察 東京大学教育学部教育行政学研究室紀要, 13, 37-49.

木岡一明 (1983). 戦後期学校評価構想における文部省試案の位置：文部省試案作成に到る文献史的考察 日本教育経営学会紀要, 25, 55-68.

木岡一明 (2003). 新しい学校評価と組織マネジメントー共・創・考・開を思考する学校経営 第一法規.

長尾眞文 (2007). 学校評価の理論と実践の課題 日本評価研究, 7(1), 3-19.

Wandersman, A. (2009) Four keys to success (Theory, implementation, evaluation, and resource/system support): High hopes and challenges in participation. *American Journal of Community Psychology*, 43, 3-21.

Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R., & Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 171-181.

#### Appendix ワークシート

目 標	実践名	対象集団レベル	実践が設定している 目標	アウトカム評価	プロセス評価	実践・プログラムの 中心的構成要素

# An Exploratory Study to Develop a Support Strategy for the School Evaluation Based on the GTO System: Issues in Providing an Effective Technical Assistance Found in the Elementary Schools.

Kotoe IKEDA  
(Human Developmental Sciences)

The school evaluation, which started in 2007, is expected to contribute to the educational quality improvement through promoting communication among teachers, parents and local community members, and understanding necessary and urgent issues in schools. The current practice of the school evaluation, however, seems not to be accomplishing its aims; rather, a strong concern has been arising that the school evaluation may be perceived as an extra burden for the teachers and become a dead letter. In order to overcome such issues related to the school evaluation, this study focuses on the development of the methodology of school evaluation (Nagao, 2007). More specifically, in this study the researcher applies the empowerment evaluation theory in the school evaluation, with providing the technical assistance to the schools based on the GTO system, which is a method of practicing the empowerment evaluation theory. Therefore the purpose of this collaborative action research is to examine 1) whether the technical assistance based on GTO is effective in the school evaluation in Japan, and 2) what is required to adapt the tools and the technical assistance to the Japanese school contexts. The process of the collaborative implementation of the school evaluation with school administrators and the researcher was recorded as field-notes for the analyses. The process was divided three chronological phases; the school evaluation plan was developed based on the pre-assessed capacity for the school evaluation in the first phase followed by the training sessions in the second phase and the implementation of the technical assistance in the third phase. The results suggested that the training sessions in the second phase played an important role for the teachers to share the visions for school management that the administrators possessed, and to enhance their commitment to the effective school evaluation. In addition, the administrators understood the importance of the sequential structure of goals, activities, and evaluation through developing the school evaluation planning sheets. Furthermore, by completing the evaluation report, the school administrators found the effectiveness of the school evaluation as a medium for the communication among the school personnel, parents, and other stakeholders. The GTO for the School Evaluation in Japan, that was developed based on the original GTO manual for the purpose of this study, was partially effective, especially organizing the logic model of the educational program and its evaluation, but it was still necessary to improve some of the worksheets in the manual to be more utilized to extract the active involvement of the school personnel to the school evaluation and to internalize the evaluation activity in the schools with deeper understanding of the methodology of the school evaluation.

**Keywords:** school evaluation, Getting To Outcomes™, empowerment evaluation, data utilization, collaboration