

イギリス教育水準局の学校査察と教育の専門性 (2) —学校評価における自己評価および地方教育当局の位置づけの変化—

School Inspections by OFSTED and the Professionalism of School Education Part 2 : Chaging Position of Self-Evaluation and LEAs in School Evaluation

久保木 匡 介*

Kyousuke KUBOKI

はじめに

教育水準局 (Office for Standards and Education =OFSTED) の査察を確立した1992年教育法が成立してから18年以上が経過した。この間イギリスでは、2度の政権交代が行われた。1997年に発足した労働党政権は、ブレア政権による11年間と、そのあとを継いだブラウン政権によってさらに3年続き、2010年の総選挙において保守党と自民党の連立政権が誕生して終わった。したがって教育水準局による学校査察は、すでにその創設者である保守党政権よりも長い期間、労働党政権の下で機能してきたことになる。

1997年の総選挙において、労働党は保守党政権の教育政策を「最大の失敗」として批判する一方、同政策を労働党の最優先課題と位置づけて選挙戦を戦い、地滑り的な大勝利を収めた。同党の教育政策の柱は、保守党政権のそれがもたらした中産階級に対する選択権と説明責任を強化するものであったのに対し、貧困地域の困難校を含むすべての学校において教育機会を保障し、「教育水準の向上」を全公立学校対象に推進しようとするものであった。それを実現すべく、前政権時代にはなかった多額の教育予算や財政配分が行われる一方、「教育水準の向上」推進の手段として、ナショナル・テストや学校選択制、および教育水準局

の学校査察など、保守党政権が1988年教育法以来構築してきた「競争と外部評価」に基づく新自由主義的教育改革の手法の多くを引き継いだのであった¹。

筆者は前稿で、学校評価における「説明責任モデル」と「職能改善モデル」という対抗図式を念頭に、教育水準局による学校査察が教員や学校の有する教育の専門性に対してどのような影響を与えたかを検討した²。この問題意識を引き継ぎつつ、本稿では、教育水準局査察導入後の保守党政権から1997年からおおよそ2001年までのブレア労働党政権第一期にいたる「過渡期」を対象に、以下の点を検討する。

第一点は、教育水準局査察とは区別される学校自己評価 (school self-evaluation) をめぐる議論および改革が、保守党政権から労働党政権にかけてどのように変化したのかである。

この点に関して、本稿ではまず、労働党が政権の座につく前の1995年に、労働党の有力な支持母体であった全国教員組合 (NUT) が Strathclyde 大学のマクベス (John MacBeath) 教授らとともに行った、自己評価を中心とした評価システムの研究および報告『学校は自らのために語る School speaks for themselves』に注目する。後述するようにこの報告は、おもに労働党の影響力の強い自治体において実行に移され、当該地域の学校

*環境ツーリズム学部准教授

に対して大きな影響力を発揮した。また、1990年代に学校評価の主流となった外部評価に対する有力なオルタナティブとして、高い評価を得ている。本稿の前半では、同報告の射程と意義を分析する。

1997年以降のブレア労働党政権は、このような流れを受けて教育水準局査察の枠組みに自己評価を段階的に導入していった。しかし、教育水準局査察における自己評価に対しては、自己評価の名の下に外部評価である学校査察を内在化した「自己査察 (self-inspection)」であるという批判が生じている。労働党政権下の査察枠組みにおいて、外部評価と自己評価が学校評価システム全体の中でどのような役割を果たしているのか、それは「説明責任モデル」と「職能改善モデル」という対抗図式の中ではどのように整理されるべきものなのか、改めて問われることとなっている（この点は、次の第二の論点である地方教育当局の検討のあと、本稿の最後で検討される）。

第二点は、上記の論点に大きく関わるが、教育水準局の査察体制における地方教育当局の位置づけの変化である。本稿の後半は、この検討に当てられる。1944年教育法以降、戦後教育において学校と共に教育の専門性の担い手として学校現場を管理・運営してきた地方教育当局は、保守党政権によって、その権限を奪われ「弱体化」してきたといわれる。しかし労働党政権によって、地方教育当局は再び教育システムにおいて重要な位置づけを与えられると共に、教育水準局の査察対象となった。従って、以上のような変遷を遂げた地方教育当局の位置づけが、「説明責任モデル」と「職能改善モデル」の対抗図式の中でどのように整理されるべきなのかが問われることになる。

1 もう一つの学校評価の試み：「学校は自らのために語る」報告を中心に

1) 教育水準局査察と「学校は自らのために語る」報告の射程：外部評価と学校自己評価

すでに前稿でも指摘したように、1990年代における教育水準局査察の役割とその力点をめぐり、「査察か助言か」の議論が関わられてきた。この論点は、学校の評価の形式をめぐっては「外部評価」か「内部（自己）評価」か、あるいは両者を

どのように関係づけるか、という論点で議論されてきた³。

1995年、全国教員組合 (National Union of Teachers、以下 NUT) はジョン・マクベス教授らに委託した報告書「学校は自らのために語る (School Speak for themselves、以下 SSFT 報告)」を公表した⁴。同報告は、後述するように、学校内部のアクターによる評価指標設定を嚆矢として展開する「学校自己評価 (school self-evaluation)」の推奨とその枠組みを提起したものである。この報告は、以下の問題意識にもとづいて作成・公表された。

まず、教育水準局査察を中心とした学校評価について二つの批判点が挙げられる⁵。第一に、現在の学校評価が、教員、生徒、保護者、理事などから構成される「学校コミュニティ」の外部からのみ行われており、評価のプロセスにおいて「学校コミュニティ」を構成する諸アクターの活動や判断が生かされていないことである。

1980年代後半から90年代初頭にかけて行われた一連の教育改革により、教育機関の説明責任と、客観的なアウトプットにもとづく学校パフォーマンスを重視する体制が構築された。教育水準局査察を実施するためのハンドブックも、査察報告書の作成に際してはこの「客観性」を重視している。しかしその「客観性」が獲得される手続に問題がある。それは、評価が専ら外部の査察官による限られた時間の学校訪問にもとづいて獲得される認識に依拠していることである。それゆえに、そこには学校コミュニティを構成する諸アクターとの「協働的な、交渉を通じたプロセスは存在しない」。その結果、「多くの教員や生徒の経験では、訪問した査察官による学校や教室の観察は、子どもや教員の日常のリアルな経験に触れることができていない」⁶のである。

第二には、上記の問題の結果として教育水準局査察という外部評価が、従来から行われてきた学校による様々な内部評価＝自己評価との調和を欠いてしまっており、外部評価の結果が学校改善に活かされていないことである。もともと各学校における自己評価は、1960年代より専門職としての教員の成長をおもな目的として行われてきた。各学校の自己評価に対しては、後述するように、地

方教育当局の助言が大きな役割を果たしてきた。したがって、1992年教育法によって教育水準局査察が導入されてからは、現存する学校自己評価と学校外部の査察機関による外部評価とをどのように連動させるのが重大な問題となったのである。

しかし、マクベスらの認識によれば、「イングラントとウェールズにおいては、学校の内部評価と外部評価を系統的に結びつけるシステムが存在しない。両方の強みを活かし、学習と教育活動を支援する統合的なシステムとして状況に応じた質の保証を行っていない」現実が存在していた。

SSFT 報告では、以上の問題意識にもとづき、自己評価を基軸にした、外部評価と自己評価の相互補完的な制度設計が提唱された。ここで強調される自己評価の役割は、外部評価と切り離して「専門職としての教員」の成長や「学校の改善」を目指すものではない。むしろ自己評価は、「外部の指標を学校内部から生まれた指標に照らし、双方の相対的なメリットや適切さを考慮することを促すこと」を求められる。したがって、このSSFT 報告の目的は、「異なるソースの評価データの強みと限界を検証し、どうすれば、教員たちの評価の優先事項、すなわち教育活動と学習の改善を支援するためにそれらを最もうまく使えるかを考察すること」とされたのである⁸。

自己評価と外部評価の連携という点では、ヨーロッパ諸国やカナダ、オーストラリア、ニュージーランドなど多くの国で多様な事例が観察されている。1990年代のイギリスにおける学校評価が、その重点を第三者機関による外部評価にドラスティックにシフトしたのに比べ、デンマークをはじめ多くの国々では、説明責任を重視しながらも、教員の専門性と自己評価組織としての学校の一体性を尊重するシステムを探索しているとされる。そのような国々では、内部評価=自己評価と外部評価の連携について、以下の3つの形態が見られる⁹。

- ・対等な (parallel) システム。学校と外部評価機構がそれぞれ独自の評価を行い、事後的にそれぞれの評価情報を共有し比較する。
- ・連続する (sequential) システム。学校が独自の評価を行い、その評価を基礎に外部機関

が評価を行う。

- ・協働的な (co-operative) システム。二つの組織が評価のプロセスについて議論と交渉を行い、異なる利害や視座が考慮に入れられる。

したがって、SSFT 報告が提唱する自己評価システムについても、その評価情報が外部評価との関係でどのように利用され、それが学校における教員の教育活動や生徒の学習への有効な支援をどのように実現するのが問われるのである。以下では、SSFT 報告の内容を概観しながら、報告が学校自己評価と外部評価たる教育水準局査察をどのように結びつけようとしたかを検討する(以下、SSFT 報告からの引用箇所は本文中にページを記載)。

2) SSFT 報告の概容

①原則

SSFT 報告は、全ての学校に適用されるべき自己評価のフレームを示したものではない。むしろ各学校における教育活動や学習の現状や学校改善の文脈をふまえつつ、学校コミュニティの主体が「基準やプロセスの領有 (ownership)」(p.73)を行うことが重視される。それを前提としたうえで、学校自己評価は以下のような原則を共有すべきであるとされる (pp.73-74)。

- ・自己評価は学校改善に資するという正当性が確信されていること。
- ・評価において何を重視するかが合意されていること。
- ・学校教職員に加え、生徒、親、理事、地域住民などの非専門職の評価への参加が可能となっていること。
- ・評価を支援できる経験と熟練を有する「批判的な友人 (a critical friend)」がプロセスに加わっていること。
- ・評価が改善への取り組みを導くこと。

以上のような原則をふまえた上で、各学校が自己評価のための手続を整備することが求められる。

②評価の指標：教育水準局査察の基準との違いに注目して

SSFT 報告は、その末尾に一般的に想定される学校自己評価の評価指標を掲げている。詳細な分析を行う余裕はないが、同報告と同年に発行された教育水準局の1995年版ハンドブックで重視されている評価項目や評価指標と簡単な比較を行ってみたい。

まず教育水準局1995年版ハンドブックでは、査察の際に用いられる指標には以下のような特徴が見られる¹⁰。

・生徒の到達＝成績の重視、とくにナショナル・カリキュラムの履修状況の重視

「報告は、各キーステージの終わりの生徒の到達をパフォーマンス・データとともに記載しなくてはならない。

- ・キーステージ1の終わり：レベル2を獲得した生徒、あるいは特定の科目でそれ以上の生徒の割合、到達目標。
- ・キーステージ2の終わり：レベル4を獲得した生徒、あるいは特定の科目でそれ以上の生徒の割合、到達目標。」

・出席の重視

「報告は、学校および比較しうる出席データを含み、公式および非公式の欠席が半分以上のパーセンテージを示さなくてはならない。」

「生徒は90パーセント以上出席しているか、時間通り登校し授業に参加しているか？」

・教育活動におけるナショナル・カリキュラムの重視

「教員は、教えている科目や領域について確かな知識と理解を有しているか？」(ナショナル・カリキュラムの科目秩序、正しい宗教教育のシラバス、5歳以下の生徒の教育についての知識と理解)

「カリキュラムはナショナル・カリキュラムの諸科目、宗教教育、および性教育を教える法的な要請を満たしているか？」

- ・親やコミュニティとのパートナーシップの重視
- ・学校のリーダーシップとマネジメントの重視
- ・学校運営における財政上の効率性の重視

これに対し、SSFT 報告の末尾に掲載されてい

る、10のクラスターからなる自己評価指標の特徴は、以下のようにまとめられる。

- ・学校および教室の総合的な環境の重視(第1、第3クラスター)
- ・生徒(相互)、教職員(相互)、親、理事、地域の関係性重視(第2、第7、第10クラスター)
- ・子ども同士が互いの価値観の尊重(第3クラスター)
- ・すべての子どもの学びや成功の重視。すべての子どもの達成が認められるチャンス(第9クラスター)
- ・学び、学校内の意思決定(資源配分における交渉と共有)、学校経営における参加の重視(第6、第7クラスター)
- ・教員の教育活動を支援することの重視、教員のチームワーク(第5クラスター)
- ・教員の計画、アセス、専門性の発展の重視(第6クラスター)
- ・公正な機会の重視。カリキュラム編成におけるすべての子どものニーズの反映(第8クラスター)
- ・多様性の重視(第8クラスター)

総じて、教育水準局査察の指標は、ナショナル・カリキュラムを通じた国家による教育内容の統制、テスト成績や出席率など客観的な業績、それらを推進しつつ財政上の効率性を追求するマネジメントを重視している。それに対し、SSFT 報告における指標は、教育活動と学びを支援する環境や(教員や生徒相互および親、地域との)関係性、全ての生徒を視野に入れた多様な達成、教育上の意思決定や学校運営への多様なアクターの参加と合意、価値観の多様性の相互承認などを重視するものである。

以上の差異は、前稿で指摘した学校評価における「説明責任モデル」と「職能改善モデル」の対抗関係の中で理解できよう。教育水準局査察の指標が、学校外部から提示された目標によって学校のパフォーマンスを誘導することを企図しているのに対し、SSFT 報告の指標は、学校に内在する教育と学びの支援のための諸条件を高めるものとなっている。前者は、教育という公共サービス内

部で教員が有する専門性に対する不信を前提に構築された「説明責任モデル」にもとづく外部評価である。逆に後者は、教員の専門性に信頼を置きながら、より多様なアクターの参加の中で「開かれた専門性」を通じた学校改善を志向するという点において、従来の「職能改善モデル」を参加型にバージョンアップしたものと捉えることができる。

③外部評価との連携

SSFT 報告の特徴は、学校評価における「職能改善モデル」が「説明責任モデル」に取って代われようとする趨勢の中で、前者を中心としながら後者との役割分担を確立し、両者が相互補完するシステムを構築しようとするところにある。すなわち、SSFT 報告は上記のような自己評価のための指標を掲げながら、自己評価と外部評価＝教育水準局査察を連携させ、学校改善にとって有効に機能させるために、以下のような勧告を行っている (p. 92)。

まず最優先されるべき事項として以下の四つを挙げる。

- 1、学校改善に関する国レベルのどのようなアプローチでも自己評価は中心となるべきである。
- 2、説明責任と自己改善は、一つの相互連関した戦略の二つの要素と捉えるべきである。
- 3、時間とリソースの提供は学校改善の重要事項として理解されなくてはならない。
- 4、学校査察は学校改善に向けた行程の一局面としてあり続けるべきだが、学校と地方自治体の協働戦略の一部として機能すべきでもある。

これらを、敷衍すれば以下のようなになる。まず、国全体のレベルでは、教育水準局査察のそのものを、教育の質や学校改善への有効性という視点から評価する必要がある。その上で、地方教育当局が、各学校における自己評価を支援し、評価結果に基づく改善に対して助言機能を果たすべきである。ここでは、地方教育当局が各学校の独自指標に基づく改善の品質保証を行うことが想定さ

れている。そして、教育水準局による査察では、従来の査察のサイクルやその焦点を見直し、各学校が独自の評価によって自らの長所と短所を見極めること、それにより教育の質の改善と向上を図ることに焦点を当てるべきである。

したがって地方教育当局は、地域において学校自己評価を支えるとともに、広い意味での「学校コミュニティ」の一員として地域のニーズを学校自己評価に反映させ、各学校に対して自身も含めた「批判的な友人」を提供することが求められる。また各学校が、自己評価とそれに基づく自己改革に重点を置くような資源配分を積極的に行うことが求められる。

各学校は、現在学校内に存在する自己評価の取り組みを認識するとともに、学校および教室の活動を改善するために、それらを学校における業務の不可欠な構成要素と捉えることが求められる。外部評価との関係では、外部評価の指標に学校独自の評価指標を反映させ、説明責任と学校改善のバランスを図っていくことが求められる。また、学校理事については、学校および生徒の成長をモニタリングするとともに、それらを支援する予算の執行を統制する立場から自己評価への参画が求められる。

したがって、繰り返しになるが、SSFT 報告においては、②で指摘された違いを持つ教育水準局査察の指標と SSFT 報告の指標が、以上のような学校自己評価を中心とした総合的な評価システムの中で、互いに補完しあいながら一つのシステムを構成することが企図されているのである。

3) SSFT 報告の射程とその意義

NUT は SSFT 報告の公表後、それらを実現すべく中央政府および各地方自治体に積極的に働きかけた¹¹⁾。

まず中央政府レベルでは、NUT は教育水準局長官ウッドヘッドや政権党である保守党の政策担当者に対して SSFT 報告のプレゼンテーションを行った。しかし、「学校コミュニティ」あるいは「教育コミュニティ」の外部から説明責任モデルによる品質保証を進めている保守党政権にとっては、自己評価を機軸とした評価体制の修正は基本的に受け入れがたいものであった。

保守党とは逆に、NUT をその支持基盤の一つとしている労働党は、自己評価を軸とした学校評価体制の改革を肯定し、労働党が次の選挙で政権をとったあかつきには、SSFT の提案内容を政府の政策に取り入れることを約束した。後述するように、1997年総選挙で政権を獲得した労働党は、教育水準局査察に自己評価を導入する改革を行っている。

次に、地方自治体レベルでは、NUT はイングランドとウェールズ全体に SSFT 報告を5000以上配布し、その「普及」につとめた。NUT によれば41の自治体において同報告の研究成果を何らかの形で採り入れていることが確認されたという¹²。ただし、SSFT 報告を受容する目的や文脈は地方自治体ごとに多様であった。地方教育当局の査察官やアドバイザーに情報提供するために同報告を利用するケースもあれば、学校が独自の自己評価をたちあげるのに利用するケース、自治体が各学校の教育活動と学習における達成の水準を向上させるために利用するケースもあったという。

また、SSFT 報告を採り入れた各学校においても、その活用の仕方は様々であった。SSFT 報告を学校全体の運営のツール、あるいは学校改革の契機として活用するケースもあれば、個々の教員や個別の教科において活用するケースもあった。

学校評価を通じた教育の品質保証という点では、教員がその評価の担い手として加わったことに大きな意義があった。SSFT 報告に参加した教員からは、SSFT 報告の活用により、「学校改善計画を教室での教育活動に結びつけるのに役立った」「重要な基準に照らして教室での実践を評価することができた」「教育活動の評価や改善に生徒を巻き込むことができた」「学びの評価に親を巻き込むことができた」等の肯定的なコメントが寄せられたという¹³。

これらは、学校自己評価を通じて自らの専門性を何らかの形で高めることができた、あるいはその展望を持つことができた教員の、「職能改善モデル」に対する評価と捉えることができる。しかし他方では、マクベスも指摘するように、教育水準局査察による外部評価＝「説明責任モデル」が支配的な状況下で、SSFT 報告の示す評価基準と教育水準局の評価基準を調節することが困難で

あったという自治体関係者の声があったことも留意すべきであろう¹⁴。

以上の経過をふまえつつ、SSFT 報告の意義と限界について簡単にまとめておこう。

SSFT 報告の意義は、第一に、教員や学校の有する専門性に信頼を置く「職能改善モデル」を基礎に、学校自己評価に「参加」と「関係性強化」の視点を採り入れながら、従来の自己評価を発展させたモデルを提示したことである。同報告は、このようなモデルを提示したことにより、教育水準局査察を中心とした「説明責任モデル」では落とされたいいくつかの要素、すなわち評価を通じた学校改善、現場の教職員を支援し教育活動や生徒の学びを改善すること、教員・職員・生徒・親・コミュニティなど学校を構成する諸アクターの関係性の強化などを、学校評価とそれにもとづく改善のサイクルの中に位置づけたのである。特に報告の中で強調されたのは、教員をはじめとする学校コミュニティのアクターが評価のプロセスを我がものとするのであった。それは、急速に支配的となった教育水準局査察の「説明責任モデル」が、教育現場の諸アクターを評価プロセスから排除したことへの異議申し立てであると同時に、それらのアクターを中心にしてこそ学校改善につながる評価が行いうることを、オルタナティブとして示そうとするものでもあった。

SSFT 報告の第二の意義は、同報告が「説明責任モデル」を学校評価から排除するのではなく、外部評価の意義を認めながら¹⁵、それを自己評価を中心とする学校改善サイクルに接続し、双方の強みを生かしながら教育活動と学習を支援する総合的な品質保証のシステムを構築することをめざしたということにある。この点は従来のイギリスにおける自己評価にはなかった視点であった。

しかし、この第二の点は両刃の剣であった。

教員の成長と自己評価の関係を検討した勝野正章によれば、教員の自己評価には、二つの側面があるという。一つは、教室での実践をふりかえり反省しながら専門家として自ら成長する自己評価であり、これは同僚の教員や生徒との協働でさらに豊かなものとなる。もう一つは、明確に定義され与えられた目的とそれを達成するための技術的法則およびその知識の存在を前提に、教員が「自

分の活動を意識的に監視する」自己評価である¹⁶。このことを本稿が検討してきた学校評価に当てはめて考えた場合、前者が「職能改善モデル」、後者が「説明責任モデル」に適合的であるのは明らかであろう。

SSFT 報告の学校自己評価は、自己評価のうち前者の側面を軸に評価システムを構築することを提唱するものと考えられる。しかし、それが教育水準局査察のように国家が規定する教育内容や達成目標を基準の中心にすえた強力な外部評価と接合されるとき、自己評価の中の後者の側面が機能し、前者の側面は従属的な役割しか果たしえなくなる危険性が生じる。それは、各学校独自の評価指標の設定や、評価プロセスの「学校コミュニティ」による「領有」が行われず、外部評価のプロセスの一部に自己評価が組み込まれてしまうことに他ならない。

本稿3の2)で検討するように、1997年に成立した労働党政権下で行われた学校評価への自己評価の導入は、このような懸念を現実化させるものとなっていったのである。

2 学校評価システムの変化と地方教育当局

前述のように、SSFT 報告が自己評価を軸とする学校評価システムの構築を提言するに際して強調したのは、学校評価システムにおける地方教育当局の役割であった。そこで期待されていたのは、学校自己評価を支援し、「批判の友」を提供することであった。しかし、80年代から90年代にいたる保守党政権の教育改革では、従来の学校自己評価の助言者としての地方教育当局の役割は大きく制約され、変貌するにいたった。ここでは、教育水準局査察導入以降の地方教育当局の役割の変化を検討しながら、学校評価システムをめぐる対抗関係の中で、地方教育当局の占めてきた位置を明らかにしたい。その作業を通じ、SSFT 報告が期待した、「学校自己評価を支援する要としての地方教育当局」が実現する条件が、特に保守党から労働党への政権交代期にどのように変化したのかを明らかにしたい。

1) 戦後の地方教育当局と学校評価

ランソン (Ranson, S.) によれば、1944年教育

法に基づいて形成された戦後イギリスの教育システムにおいて、地方教育当局は地域の教育ニーズに応え学校やカレッジを提供する機関としての役割を担ってきた。そして、地域における教育のインフラ整備を拡大する仕事の中で、地方教育当局は教員が専門職としての技術を磨く条件を提供してきた。地方教育当局が教育の枠組みを刷新し管理する一方で、学習のプロセスに関する問題はもっぱら校長や教員たちの課題というように捉えられてきており、ある種の分業関係が確立していた¹⁷。

他方で1944年教育法では、地方教育当局に管轄の教育機関を査察 (inspect) できる権限を付与しており、これにもとづき地方教育当局が雇う地方視学によって各学校の査察が行われることとなった。地方視学の多くは教育関係者、特に元校長などであり、これらの人々が当該地域内の学校や教員に対して指導・助言を提供した。重要なことは、地方教育当局の査察には、もともと査察的任務と助言的任務があり、1970年代には従来にも増して助言的任務に重点が置かれるようになったことである。さらに、カリキュラムを含めた多くの教育内容に関わる事項に、地方視学を含む地方教育当局全体が関わるようになったのである¹⁸。

したがって、1992年の教育水準局査察導入以前には、独自の原則に基づいた監察と評価のスキームを有する地方教育当局が一定存在した。ウッド (Wood, M.) によれば、地方視学の持つ、地域についての知見と学校に対する支援的な関係性が基礎となり、地方教育当局と学校がパートナーシップの中で協働する伝統が、地域レベルで形成されてきた。戦後の教育システムの中で、地方教育当局は教育の基盤整備に加え、教育の内容に関わる助言的機能を強化することにより、教員や学校の有する教育の専門性の改善という課題を共有し、結びつきを強めてきたのである¹⁹。総じて、戦後イギリス教育行政の中で地方教育当局が果たしてきたのは、「職能改善モデル」にもとづく学校への評価、助言、支援の各機能であったということができよう。

2) 1988年教育法と LEA の「弱体化」政策

このような教育現場と地方教育当局の結びつき

の強さゆえに、サッチャー保守党政権が子どもの学力低下と学校の機能不全を問題としたときに、地方教育当局は主要な攻撃対象とされることになった。サッチャー政権は、1988年教育法により地方教育当局の権限の多くを「剥奪」し、その「弱体化」を図った。保守党政権にあっては、前稿で指摘した「親の選択権」の保障・強化と外部評価の導入による「説明責任モデル」の確立は、学校と共に旧来の「職能改善モデル」の枠組みとして機能してきた地方教育当局の弱体化なしにはありえなかったのである。

まず、「自立的学校運営」(Local Management of schools)として、その権限の多くを地方教育当局から各学校に委譲することをうたい、学校の経営責任は各学校にゆだねられることとなった²⁰。

同時に、1988年教育法によって、公立の各学校は理事会の判断により地方教育当局の管轄から離れ、「国庫補助学校 (Grant Maintained School)」として国の直接管理下に入ることが可能となった。政府の意図は、公立学校に対する地方教育当局の独占的な支配を打破し、国の定めるナショナル・カリキュラムの下で父母に直接責任を負う自立的な学校経営を確立することであった。ランソンは、この国庫補助学校の導入は保守党政権のニューライト政策の中心に位置するものと捉えている²¹。

この地方教育当局の「弱体化」政策は、当然ながらそれが長年担ってきた各学校に対する「助言的」査察機能に対しても向けられた。それに取って代わったのが1992年教育法に基づく教育水準局の査察である。メージャー政権が1992年に発表した白書『選択と多様性 (Choice and Diversity)』は次のように述べる²²。

「いくつかの地域におけるこれまでの自治体の査察体制はひどいものだった—無原則で系統性のない訪問と、ほとんどあるいはまったく評価を行わない非公開の報告しかなかった。(略) 査察官は、持ち時間のうちせいぜい3パーセント程度しか教室の視察に時間を割かず、彼らはしばしば査察と助言の区別をまったくつけていなかった」。

その上で、1989年以降もその改善が不十分であるとして、「来年から、すべての学校は、新しい強力な学校査察官の注意深い観察の下で、規則的で厳格な査察を課されることになるだろう」との

べ、地方教育当局の査察から教育水準局による全国一律の査察体制への移行を強調したのである。

さらに『選択と多様性』白書は、今後の地方教育当局の役割について以下のような認識を示した²³。

- ・国庫補助学校の拡大により地方教育当局の役割は変化する。
- ・政府は地方教育当局が各学校に対し更なる権限委譲を行うことを要求する。
- ・地方教育当局は国庫補助学校に支援サービスを行うことができる。
- ・政府は地方教育当局の運営する学校と国庫補助学校の地位にある国立、教会立、ボランティアの各学校のパートナーシップを強化する。

その上で、地方教育当局が有してきた学校に対する助言、支援、あるいは訓練の機能は民間セクターに移譲することを展望している。このように、保守党政権の教育政策において、地方教育当局はその権限を各学校に、あるいは中央政府に（あるいは民間セクターに）移譲させられ、教育システムの「周辺」に位置づけられることとなったのである。

3) 90年代の変化：「説明責任モデル」の浸透と地方教育当局の位置づけの変化＝「教育の質」保証機能への注目

しかし以上のことは、労働党との政権交代が起きる1997年まで、実態においてすべての地方教育当局が即座に従来の学校とのパートナーシップを断ち切れ、「周辺」化させられたことを意味するわけではない。

第一に、教育水準局の査察が導入された後も、現実には多くの地方教育当局が、学校の改善について支援機能を発揮していたという事実である。おもに査察終了後の学校改善に対する地方教育当局の支援を調査したウッドによれば、学校査察のプロセスにおける各学校に対する地方教育当局の関わり方は多様である²⁴。

まず、査察に対する地方教育当局による事前の関わりとして、査察を受けるための学校や学校理事に対する訓練、各科目に専門的知識を持つ地方視学による科目ごとのアドバイス、カリキュラムや教育政策の改訂についてのガイダンス、学校経

営のアドバイスなどがある。これらについては、1995-96の OFSTED 年次報告書が次のような苦言を呈している。「地方教育当局は多くの資源を査察の準備に投入しすぎている。純粋に教育水準局のフレームワークで学校の成果を評価するならいいが、査察において学校をよりよく見せるためであるなら、それは正当化されない」²⁵。

次に、教育水準局による査察の判定が出されたあとの対応についても、各学校は地方教育当局の専門的な支援を必要としてきた。特に、「失敗」「重大な弱点」と判定された学校にとっては、査察後の学校改善のための行動計画と目標設定を行う上で地方教育当局は重要な役割を果たしており、そのことは政府内でも認識されていたという²⁶。

第二に、保守党政権末期には、地方教育当局に対して各学校の教育の質を保証する役割を要求する議論が政府内でも現れた。

1996年の教育雇用省白書『学校のための自己統治 (Self Government for Schools)』では、教育水準を向上させる責任は学校自身が第一義的に追う、という前提を置きつつ、その上で地方教育当局が持つべき「品質保証」機能について論じている²⁷。「教育水準の向上についての責任はおもに学校自身にある。しかし地方教育当局は、助言や支援サービスを提供することによって、各学校が各々の改善目標を設定する基盤としてパフォーマンス・データを流布することによって、「失敗」「深刻な弱点を持つ」と判定された学校と協働することによって、学校を支援する役割を負っている。」

そして地方教育当局がこれらの課題を遂行する上で、政府自身が地方教育当局の品質保証を行う必要性を認め、教育水準局の査察の対象に地方教育当局を含むことが示唆されているのである。

政権交代の直前、保守党政権は教育水準局の査察対象に地方教育当局を新たに加えることを内容とした1997年教育法を成立させた。清田夏代は保守党政権期の教育改革における地方教育当局の位置づけについて、「公立学校の水準低下の責を LEA に負わせ、それから権限を奪うことを正当化するための手段として、LEA の機能不全を開示させるために LEA 査察制度を導入した」²⁸と指

摘している。地方教育当局査察の開始の背景にこうした意図があったことが事実であるとしても、もう一方で教育水準局を中心とした教育の品質保証システムの中に地方教育当局を位置づけるという改革の方向性が保守党政権期から存在していたことは留意されるべきであろう。

「職能改善モデル」と「説明責任モデル」との対抗図式の中で学校評価の変化を捉える本稿の問題関心からすれば、教員や学校に対して助言し支援する地方教育当局の役割をめぐっては、教育水準局査察の導入以降、地方教育当局の位置が「職能改善モデル」の担い手から、「説明責任モデル」の担い手へと徐々に変化してきたことが注目される。

従来から、学校独自の文脈や発展のプロセスに即して助言を行い、現場の教員や学校の職能改善を支援してきた地方教育当局は、教育水準局の査察が導入されたことによって、各学校に対する支援内容を変更せざるをえなくなった。地方教育当局は、各学校から教育水準局査察への対応についての助言や支援を求められれば、教育水準局の査察枠組みに基づいた支援を行うことになる。それは各学校の事情を知る地方教育当局だからこそできる支援であるという意味において、従来からの地方教育当局と学校の関係性の中で行われる側面がある。しかし他方では、その支援内容はあくまで中央政府の求めるパフォーマンスの改善を推進するものとなっており、その点では中央政府が構築したナショナル・カリキュラムを柱にした集権的な教育システムと、その中で展開する「説明責任モデル」を、地方教育当局が各学校に浸透させる役割を担うようになったと捉える必要がある。

しかし、教育水準局の査察体制の中で、地方教育当局がその推進主体として本格的に位置づけ直されるのは1997年教育法以降である。それが労働党政権によって実行される中で、地方教育当局の役割は、より明確に「説明責任モデル」の担い手として再浮上してくるのである。

3 労働党政権 (1997~2001) の教育政策：地方教育当局の役割変化と自己評価の採用

1) 「教育水準の向上」政策と品質保証機関とし

での地方教育当局

1997年総選挙の労働党マニフェスト²⁹は、教育政策を「保守党政権の最大の失敗」であると同時に「労働党政権の最優先課題」であると宣言し、教育改革の諸提案を行った。そこでは30人学級や幼年時教育の実現と並んで「学校における低い教育水準との戦い (attack low standards of schools)」が掲げられた。これ以降、「教育水準の向上 (raising standards)」が労働党政権の教育政策を象徴するスローガンとなる。

さらに同マニフェストでは、この「教育水準の向上」政策の要として地方教育当局に高い位置づけが与えられた。すなわち、「低いパフォーマンスに対する不寛容」として、次のような内容が述べられていたのである。

「すべての学校には成功する能力がある。すべての地方教育当局 (LEAs) は、すべての学校が改善されていることを示さなければならない。改善が不可能な失敗校に対しては、大臣が「フレッシュ・スタート」を命じるだろう—それは学校を閉鎖し、同じ場所で新たに再スタートすることである。良質な学校と劣悪な学校が隣同士で並存しているところでは、われわれは地方教育当局に対して、一方の学校が他方の学校を引き継いで、低いパフォーマンスの学校に新たな道筋をつけることを許可する権限を与える。」

さらに、ブレア労働党政権成立後の1997年に発行された最初の教育政策白書である『学校における卓越性 (Excellence in schools)』では教育水準向上を達成するための、教育水準局や地方教育当局を含むガバナンスが明示された。すなわち、同白書の3章「教育水準と説明責任」は以下のように述べた。

「2 われわれは圧力と支援の組み合わせを改善し、それらを学校に適用してコンスタントな改善と低いパフォーマンスへの対応を促さなければならない。現在すでに高い質の外部査察が教育水準局によって行われている。これらを達成するために、各学校は毎年のパフォーマンスの改善の計画を持ち、よりよい教育指導と学習に焦点を置き、達成した結果を基盤としなければならない。それらの計画は地方教育当局の賛同を必要とし、地方教育当局のパフォーマンス改善の取り組みは、新

たな「教育水準と効果ユニット」が主導する教育雇用省の支援と圧力によって改善される。教育水準局の地方教育当局査察がこれを補強する。」³⁰

この新たなガバナンスは、教育水準の向上を客観的な数値目標の達成によって遂行する責任を有する学校と、それを支えるために形成される地方教育当局、教育水準局、政府=教育雇用省の「パートナーシップ」によって構成される。この「パートナーシップ」は、各アクターが「教育水準の向上」について独自の説明責任を負いながら、それらが全体として教育サービスの品質保証のヒエラルキーを構成する、重層的「説明責任モデル」とでも言いうるものである。

この「パートナーシップ」におけるそれぞれのアクターの役割は次のようである。まず、学校は教育水準向上の第一義的な責任主体として、自らのパフォーマンスを改善するための目標を設定して、それらを追求することが求められる。それに対して地方教育当局は、学校が目標を設定し、それらを達成するための支援を行うこととされる。これには後述するように教育水準局の査察が行われない期間のモニタリングや、改善が思うように進まない学校に対する介入が含まれる。教育水準局の役割は、全国共通の枠組みで個々の学校および地方教育当局のパフォーマンスを査察し、学校システム全体の状況について外部評価を行うことである。教育雇用省は、教育水準局とも協力しながら、教育政策全体の枠組みを設定し、同時に各地方教育当局にパフォーマンスの改善を促す。

ではこの改革によって、学校と地方教育当局の関係性は従来に比してどのように変化したのだろうか。それは「圧力と支援のバランス (the balance of pressure and support)」³¹という白書の言葉に象徴されるように、地方教育当局が学校に対して、教育水準向上という至上命題の目標達成を常に促しながら、それが目標どおりに進められない場合には様々な「圧力」をかけることを想定するものであった。地方教育当局は日常的なモニタリングを行い、助言や支援を行いながら、必要に応じて学校に対する様々な外部からの介入を導くことが期待されたのである。地方教育当局は、学校と並び、「教育水準の向上」を達成するための重層的「説明責任モデル」の主要なアクターとして、明

確に位置づけられたのである。

2) 教育水準局査察への自己評価の接続

①ブレア労働党政権第一期における自己評価の扱い

1997年に労働党が政権に就くと、学校評価システムに自己評価を導入する機運が高まった。教育水準局は、1998年に自己評価のハンドブック³²を出版し、教育水準局査察と並んで学校自己評価が公に奨励されることとなった。そして、2000年度版の各査察ハンドブックにはいずれも「自己評価のガイド」が加えられることとなり、学校自己評価は公式に教育水準局査察と連携して行われるべきものとなったのである。

例えば2000年度版小学校・保育園の査察ハンドブックでは、自己評価の意義について以下のように述べられている³³ (以下、同ハンドブックの引用は本文中にページ数を記載)。

「効果的な改革と自己評価は、公開性と協議によって特徴づけられ、良質な学校において誰もが参加を奨励される日常的な活動となっている。自己評価は、改善、モニタリング、アウトカム評価のための優先順位をコンスタントに認識するプロセスによって、査察を補完している。」(p. 150)

「全ての学校が査察の際に使っているものと同じ基準のうえに学校自己評価をおくことは、有益である。学校の活動について共通の言語が形成され、基準を通じて表現されてきたからである。」(p. 150)

また、自己評価が、労働党政権が重視する教育水準の向上に資するために、以下のことを強調する。

「・生徒の達成および未達成が生じる領域を客観的に見ること。

・学びに対する支援を行う前に、教育活動における強みと弱みを認識することで自分の学校におけるアウトカムを説明すること。

・評価情報を学校改善計画の作成に活用し、教育水準向上の手段としてみたときに最善のものとする。」(p. 151)

さらに、評価の基準 (Evaluating Standards) では、「テスト結果と教員評価の分析」「テスト結果の人種やジェンダーごとの研究」「何人の生徒が

業績目標に到達しているかを監視」「他の学校と比した当該校の水準」などが列挙されている (p. 152)。

②自己評価から自己査察へ

以上から明らかなように、2000年度版の査察ハンドブックにおける自己評価は、教育水準局査察で重視する客観的な業績を中心とする基準を、ほぼそのまま自己評価の基準としているものである。したがって、ここに示されている自己評価は、本稿1の3)で言及した自己評価の二つの側面のうち、「説明責任モデル」に適合的な側面を前面に打ち出している。ここには、SSFT報告が構想した「学校コミュニティの主体による評価の基準やプロセスの領有」や「自己評価における基準と外部評価における基準の調節」はなく、外部評価＝教育水準局査察の基準を全面的に受け入れた自己評価が存在するのみである。

このような学校自己評価について、ファーグソンら (Ferguson, et. al.) は早くも、自己評価ではなく教育水準局査察の不可欠の部分としての自己査察 (self-inspection) の一形態と捉えた³⁴。マクベスもまた、この学校自己評価の導入は、教育水準局査察との「協働モデル」を形成しているのではなく、学校の自己認識が査察を中心とした世界観に回収されていくプロセスとして捉えている。³⁵ マクベスは、自己査察と自己評価の違いを表のように整理した。

先述のように、労働党政権は「教育水準の向上」を政策の柱にすえ、「低いパフォーマンスへの不寛容」を打ち出したが、その第一義的な責任は学校自身に帰せられた³⁶。したがって、各学校は、そのパフォーマンスの向上について、保守党政権時代のように外部アクターの統制に身をゆだねるだけでなく、外部から課せられる基準や目標を積極的に内在化し、自らを査察 (inspect) し監視 (monitor) しながら、「教育水準の向上」を追求することが求められるようになったといえよう。

かくして、1997年以降の労働党政権における学校評価は、自己評価を導入することを通じて、さらに精緻な「説明責任モデル」に向けて舵を切ったのである。

表 自己査察 (self-inspection) と自己評価 (self-evaluation) の特徴の比較

自己査察	自己評価
トップダウン	ボトムアップ
一回限りのイベント	継続的で校長や教員の業務に埋め込まれている
現場のスナップショットを提供	現場の動画を提供
時間を浪費する	時間を節約する
改善より説明責任を重視	説明責任より改善を重視
共通の枠組みを適用して行われる	柔軟かつ内発的に行われる
事前に設定された基準を適用する	適切な基準を活用、適合、創出する
抵抗を生みやすい	人々を引きつけ、包摂する
学びや教育活動を損ないやすい	学びや教育活動を改善する
見解の一致を要求する	多様性を奨励する

出典：MacBeath, J. (2006), *School Inspection and Self-evaluation*, p. 57.

4 小括

本稿では、1990年代の保守党政権からブレア労働党政権第一期にいたる過渡期に、学校自己評価と地方教育当局をめぐる議論と改革を検討し、前稿で示した「説明責任モデル」と「職能改善モデル」の対抗図式の中で整理することを試みた。

NUTの発行したSSFT報告による学校自己評価システムの提起は以下の意義を有するものであった。

第一に、監査社会化の進行と「説明責任モデル」の隆盛という時代状況の中で、教育水準局査察に対抗して「職能改善モデル」の新たな発展の可能性が90年代に追求されたことである。教育水準局査察の導入によって、イギリスの学校評価が一举に「説明責任モデル」の覆いつくされるのではなく、「職能改善モデル」に依拠した有力なオルタナティブが提起されたことの意義は確認されてよいだろう。

第二に、上記の意義のコロラリーであるが、SSFT報告は、教員、生徒、親、理事など学校「内部」のアクターが共有できる指標の創出と、それにもとづく評価を恒常的に行い、教育現場における教育活動 (teaching) や学習 (learning) の改善に資する評価情報を生み出すことを強く志向したことである。

しかも第三に、その内容は、従来の狭隘な学校

コミュニティや教育コミュニティの中で閉じられた自己評価を行うのではなく、参加や合意形成を重視することにより、自己評価を行う主体の「拡大」と「開かれた」専門性の構築を志向するものであり³⁷、自己評価から改善にいたるサイクルの具体的な提起を含め、「職能改善モデル」の総合的なバージョンアップを図るものであった。

しかし他方で、SSFT報告は、その中に学校自己評価と教育水準局の査察システムという容易には相容れない二つのシステムを、自己評価を機軸に接続する志向を強く持っていた。現実には、この提案は「説明責任モデル」をその哲学として生み出された教育水準局査察そのものを根本から組み替える大胆な改革案とならざるを得ない。SSFT報告では、自己評価のための独自の指標にもとづき、学校コミュニティの各アクターが評価プロセスを我がものとする、それを支えるための地方教育当局の支援を整備することなどを、それらを含め査察システム全体を自己評価ベースで見直すことを、その改革のポイントとして重視していた。

その実現可能性をSSFT報告を提起したマクベスらやNUTがどこまで見通していたのかは不明である。むしろ、この提案は監査社会化と説明責任モデルの隆盛の中で、教員らの専門性に基礎を置いた「職能改善モデル」の苦肉の生き残り策であったと見ることもできるかもしれない。マクベ

スによれば、1990年代末には、外部評価と自己評価の調和にとって決定的に重要な学校と評価機関＝教育水準局の信頼関係、特に教育水準局の評価に関わる判断力や熟練、柔軟性に対する学校側の信頼がかけている状況が存在していた³⁸。SSFT報告は、このような状況を打開し、外部評価が社会的趨勢となる中でそれを正面から否定することなく現場の専門性に信頼を置く自己評価を「復権」させることを狙ったものと考えられるのである。

いずれにせよ、ブレア労働党政権成立後に着手された改革の中では、SSFT報告が期待した上記のポイントは実現されなかった。

地方教育当局の位置づけについては、政権交代を契機に、「職能改善モデル」における学校の支援者としての地方教育当局から、「説明責任モデル」の要としての地方教育当局へ向けて、明確な転換が行われた。地方教育当局は、SSFT報告が想定した学校自己評価の支援者ではなく、外部評価の先鋭な担い手として現れたのである。これは保守党政権期から、教育水準局査察が浸透する中で地方教育当局の役割そのものにも転換が生じてきたことの帰結でもある。これにより、労働党政権における教育行政システムは、保守党時代の「説明責任モデル」をさらに精緻化したものとなった。

自己評価の導入は、1997年以降の労働党政権下では教育水準局査察に学校自己評価が加えられる形で行われた。査察のプロセス全体の中で自己評価がどのように位置づけられ、その評価結果が査察全体にどのような影響を及ぼすことが想定されているのかについては、ブレア労働党政権第一期では未整理なままであった。自己評価を教育水準局査察システムの中に体系的に組み込む作業は、ブレア政権第二期以降の課題となる。ここで確認できるのは、自己評価の評価指標は外部評価＝査察の指標を基礎に設定されたこと、したがって教員や生徒、保護者らによる評価プロセスの「領有」は企図されなかったことである。すなわち、ブレア政権第一期における学校自己評価の導入は、自己評価が、SSFT報告の想定した「職能改善モデル」ではなく、「説明責任モデル」を構成する基準を有するものであったということであ

る。

それは、自己評価システムの形式を通じて国の品質保証システムを内在化させた「自己査察」のシステムへの道を予感させるものであった。

次稿では、この自己評価システムの「公認」によって端緒を開かれた、ブレア政権第二期以降の「自己査察システム」の展開過程を検討する。

注

- 1 以下の拙稿では、サッチャー政権からブレア政権にいたるイギリスの教育改革を一連の新自由主義教育改革として把握した。久保木匡介「第16章 イギリスにおけるNPM教育改革の展開」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』大月書店、2008年。
- 2 「イギリス教育水準局の学校査察と教育の専門性 (1) -1990年代保守党政権期を中心に-」『長野大学紀要』第31巻第1号、2009年6月。
- 3 The Education and Employment Committee (1999), *The Work of OFSTED: Fourth Report*, para. 98.
- 4 MacBeath, J., et al. (1995), *Schools Speak for themselves*. 同報告はNUTのホームページより閲覧可能である。
- 5 NUT (1999), Memorandum from the National Union of Teachers (Appendix 10) in *The Education and Employment Committee, The Work of OFSTED: Fourth Report*.
- 6 MacBeath, J., et al. (1995), *op cit.*, p. 10.
- 7 *ibid.*, p.90.
- 8 *ibid.*, p.11.
- 9 MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for themselves: The Case for School Self-evaluation*, Routledge, p.90.
- 10 OFSTED (1995), *The OFSTED Handbook: Guidance on the Inspection of Nursery and Primary School*, part 3.
- 11 MacBeath, J. (1999), *op. cit.*, pp.71-73.
- 12 NUT (1999), *op. cit.*
- 13 MacBeath, J. (1999), *op. cit.*, p.80.
- 14 *ibid.*, p.78.
- 15 マクベスは、1999年の下院教育雇用委員会の証言において、外部評価の意義を、「新たな視座 (の導入)」「評価における熟練」「社会経済的文脈で評価による発見を解釈できること」「他の学校の知識 (の参照)」など7つ列挙し、自己評価を中心としたシステムにそれらが組み込まれる意義を主張した。MacBeath, J.(1999), Memorandum from Professor John Mac-

- Beath(Appendix 15), in The Education and Employment Committee(1999), *The Work of OFSTED : Fourth Report*, Appendix 15.
- 16 勝野正章『教員評価の理念と政策 日本とイギリス』エイデル研究所、2004年、70-71ページ。
- 17 Ranson, S. (1995), *The Role of Local Government in Education: assuring quality and accountability*, Longman, p.13.
- 18 高妻紳二郎『イギリス視学制度に関する研究—第三者による学校評価の伝統と革新—』多賀出版、2007年、184-187ページ。
- 19 Wood, M. (1998), Partners in Pursuit of Quality: LEA Support for School Improvement after Inspection, in Earley, P. eds., *School Improvement after Inspection?: School and LEA Responses*, PCP, p.41.
- 20 その詳細については望田研吾『現代イギリスの中等教育改革の研究』九州大学出版会、1996年、273-274ページの注) 113を参照のこと。
- 21 Ranson, S. (1995), op. cit., p.24.
- 22 Cm 2021 (1992), *Choice and Diversity: A new framework for schools*, HMSO, p.3.
- 23 *ibid.*, pp.31-32.
- 24 Wood, M. (1998), op. cit., p.42.
- 25 OFSTED (1997), *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools : Standars and Quality in Education 1995/96*, HMSO, p.42.
- 26 Wood, M. (1998), op. cit., p.42.
- 27 Department for Education and Employment (1996), *Self Government for Schools*. また、Wood, M. (1998), op. cit., p.38 も参照。
- 28 清田夏代『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房、2005年、164ページ。
- 29 Labour Manifesto 1997, *New Labour ; Because Britain deserves better*.
- 30 Department for Education and Employment (1997), *Excellence in schools*, pp.24-25.
- 31 *ibid.*, p.27.
- 32 OFSTED (1998), *School Evaluation Matters*, ただし未見。
- 33 OFSTED (2000), *Handbook for Inspecting : Primary and Nursery Schools with guidance on self-evaluation*.
- 34 Ferguson, Earley, Fidler and Ouston (2001), *Improving Schools and Inspection : The Self-Inspecting School*, pp.5-7.
- 35 MacBeath, J. (2006), *School Inspection and Self-evaluation : working with the New Relationship*, Routledge, pp.56-57.
- 36 Department for Education and Employment (1997), op. cit., p.12.
- 37 この点については、教育を含む公共サービス全般における業績測定偏重の評価のあり方に対して「参加型評価の可能性」を検討した平塚真樹の議論を参考にした。平塚真樹「教育改革評価のあり方に関する一考察 “正当性の回復” を、どのようにはかるのか」『教育学研究』73巻4号、2006年、64ページおよび67ページ。ここで参加型評価とは、「政策や改革の実施過程に参加した多様な主体が、当事者ベース、現場ベースで自ら随時プロセス評価を積み重ねていく、いわば再帰的な活動」と説明される。そして、教員に加え、生徒、保護者、住民、研究者といった多様な主体が改革過程に参加しているという点で、「拡張された内部」評価であることが重視される。平塚が念頭においているのは、日本における「開かれた学校づくり」の「自主的な」取り組みであるが、SSFT 報告の提案する自己評価システムもこの「参加型評価」の一類型として把握できるだろう。
- 38 MacBeath, J. (1999), op. cit.