

# 「生徒による授業評価」に関する一考察

— 正則高等学校の事例を中心として —

笹田 茂樹

## A Study on the Student Evaluation of Teaching in Secondary Education with Reference to the Case of Seisoku High School

Shigeki SASADA

キーワード：生徒による授業評価，正則高等学校，中等教育

keywords：student evaluation of teaching, Seisoku High School, secondary education

### はじめに

1990年代後半以降，民間の経営手法を公共部門に適用しようというニュー・パブリック・マネジメント (new public management) による改革手法が教育行政にも取り入れられ，学校評価や教員評価など様々な評価活動が盛んになってきている。

しかし，これらの改革は，評価を制度化することで「外発的 (extrinsic) 動機づけ」によって教員の行動を統制しようというものであり，自らその意義を感じてパフォーマンスを向上させようという「内発的 (intrinsic) 動機づけ」<sup>(1)</sup> に結びつくものではない。

本稿では，教員の行動を内面から変容させるものは「生徒からの提案・意見」であるという視点に立って，「生徒による授業評価」についての考察を行う。その第一の目的は，学校における教育活動の中心は授業にあり，授業評価を起点としたさまざまな評価活動が学校改善に結びつくと考えからである。第二の目的は，「生徒による授業評価」が最も早い段階から教育活動への生徒参加を可能にしたものであるがゆえに，この評価が学校での評価活動における公共性実現の端緒になると考えたからである。

具体的な事例としては，東京都にある私立正則高等学校を取り上げる。同校は，日本で最初に「生徒による授業評価」を組織的に取り入れた中等教育機関であり，現在でも評価が継続され，その評価結果を有効に機能させている。小論では，同校における授業評価導入の経緯や，評価結果の活用法を検証することによって，授業評価を導入する意義や評価を

形骸化させないための方策について考察していく。

### 1 「生徒による授業評価」の導入とその理論

#### 1-1 「授業評価」の研究動向

「生徒による授業評価」は，近年「授業評価」という言葉で表現されることが多くなってきた。もともと「授業評価」は，同僚による授業観察なども含めた「総合的な授業評価」の意味があったが，日本では1990年代に入って大学を中心に「学生による授業評価」が普及するにつれ，これが「授業評価」と略され，限定的な意味で用いられるようになった。本稿でも，特にことわり書きがない限り「授業評価」は「生徒 (学生) による授業評価」を指すものとする。

日本で「学生による授業評価」研究がはじまる契機となった論文は，1985年に『一般教育学会誌』に掲載された，絹川正吉・原一雄による「大学教員評価の視点」である。この論文のなかで「学生による教員評価」が取り上げられ<sup>(2)</sup>，以後，一般教育学会 (1997年に大学教育学会と改称) において両名や安岡高志などを中心に，ファカルティ・ディベロップメント (faculty development, 教員資質開発) の一環として「学生による授業評価」が論じられるようになった。特に，大学設置基準が大綱化された1991年以後，大学で自己点検・評価活動が盛んに行われるようになると，授業評価研究が活発となった。

日本の初等・中等教育機関における「生徒による授業評価」の研究は，2000年代に入ってから端緒

についた。2001年の笹田茂樹による『「生徒・学生による授業評価」に関する研究」<sup>(3)</sup>は、初等・中等教育機関での組織的な授業評価の事例を体系的に取り扱った論文として初期のものと言える。

## 1-2 組織的な「授業評価」のはじまり

日本では、上述した大学設置基準の大綱化などを背景に、高等教育機関から組織的な授業評価が導入されていった。

学部規模で最初に「学生による授業評価」を取り入れたのが、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの総合政策学部と環境情報学部である。両学部は「諸専門分野横断的な問題発見・解決型の教育・研究を行う」学部として構想されたが<sup>(4)</sup>、「授業評価」は「教員と学生が共創的なコミュニケーションを交わす教育環境を生み出す」<sup>(5)</sup>手段として、1990年の学部開設時から実施されている。ここでの「授業評価」の特色は、評価データに基づいて、前年度データと科目群ごとに評価結果を比較した15分程度のビデオが作成され、カリキュラム改革や学生の次期科目選択に役立てられている点にある。

大学規模での「授業評価」は、1993年に東海大学で実施されたのが最初である。ロンドン大学における教授法研究を参考に、理学部の安岡高志ら4名の教員が1984年からはじめた「授業評価の輪」が徐々に広がり、大学教育の現状に危機感を抱いた大学側の意向もあって、9年後の全学実施に結びついた<sup>(6)</sup>。

国立大学では、北海道大学が組織的な「授業評価」を最初に導入した。まず、1994年度に「学生による教育指導の評価」を全学的に実施したあと、その検証を行った上で1999年度から継続的な「学生による授業評価」を再開した。この評価は、授業評価に対する教員のレスポンス調査、「学生の学業成績評価についてのアンケート調査」（教員対象）、「教員の総合業績評価」など他のファカルティ・ディベロップメント関連の評価や調査とリンクしながら、部局や全学レベルでの「教育の質的向上」を目指す先進的な取り組みと言える<sup>(7)</sup>。この「授業評価」の目的について大学側が、自ら実施することで「大学の自治の維持を図ること」<sup>(8)</sup>、つまり、このような取り組みが他からの圧力による教育内容への不当な介入を結局は防止する、と注意を喚起している点には着目すべきである。

## 1-3 「授業評価」の目的

「生徒（学生）による授業評価」は何を目指して実施されるのだろうか。その目的としては、①授業法の改善、②教員の職能成長、③カリキュラムの改善、④教員の勤務評定、⑤評価者（生徒・学生）の権利保証、⑥評価者の授業参加意識の向上、⑦評価者の主体性や批判力の涵養、⑧次期授業履修者への参考資料の提供（これは主に大学生を対象としたものの）、⑨生徒（学生）と教員の双方向コミュニケーションの改善、などが考えられる。

①から④は教員（あるいは管理職）側の立場に、⑤から⑧は生徒（学生）の立場に、⑨は双方の立場に関連した目的であると言えるが、これらはすべて密接に関連している。

①の「授業法の改善」は、「生徒による授業評価」の中心となる目的である。この目的の理論的裏付けとなるのが、「形成的評価」の考え方である。「形成的評価」とは、教育活動の途上において「その活動をもっとも効果的なものとするよう活動自体の軌道修正をするために」行う評価である<sup>(9)</sup>。

「授業法の改善」は個人レベルのものと、集団レベルのものに分かれるが、小論では後者の組織的な授業改善への取り組みを重視する。梶田叡一は「形成的評価」の観点から見た授業評価について、「同じ授業者がもう一度その単元について授業する際の参考として、あるいは、もっと一般的に、その授業者の個人的傾向を明らかにして、その授業者の教授・学習計画や授業過程の基本的なあり方に改善を加えるために、さらには、どの授業者にも通用する法則性をそこから引き出して、すべての授業者の教授・学習計画や授業のあり方にそれを生かしていくために用いるというものである」と述べている<sup>(10)</sup>。

この梶田による「形成的評価」の機能についての考察は、そのもととなったアメリカのブルーム（Bloom, B.S）が示した「形成的評価は、カリキュラム作成、教授、学習の3つの過程の、あらゆる改善のために用いられる組織的な評価である」<sup>(11)</sup>という立場に基づくものである。

このように、授業評価は①の「授業法の改善」とどまらず、組織的な研修などを通じて教員個人の職能成長や、さらに所属校（あるいはもっと広範囲）の教員全体の職能成長に結びつけていくことができる（②の目的「教員の職能成長」）。こうした学校全体の組織的な取り組みは、教科や科目単位での問題

点を浮かび上がらせ、③の「カリキュラムの改善」に結びつく可能性をはらんでいる。

④の「教員の勤務評定」については、笹田茂樹による「東京都教員人事考課制度に関する一考察」<sup>(12)</sup>などの論文で詳述されているので、小論では触れないこととする。

⑤の「評価者（生徒・学生）の権利保証」は、『子どもの権利条約』第12条にある「意見表明権」を授業の場で確保し、その意見を授業に反映させていくことで、授業の主体である生徒・学生の学習権を保証することにつながる。

授業評価否定論のなかには「生徒や学生には授業を評価する能力がない」という言説があるが、能力がないから評価させないのではなく、生徒・学生の能力を育成するためにも評価を行う必要がある。授業評価を実施することで、⑥の「評価者の授業参加意識」を向上させ、⑦の評価者である生徒・学生の主体性や批判力を涵養することが可能となる。

⑨の目的「生徒（学生）と教員の双方向コミュニケーションの改善」は、生徒（学生）と教員の溝を埋める作業である。学校教育の各段階における生徒（学生）の学力低下現象は、彼らと教員の間の意識の乖離を広げつつある。この乖離によって隔てられた両者の溝を埋めていくためには、生徒（学生）から発信されたさまざまな意見を汲み取って授業改善を行うとともに、評価結果を公開することで生徒（学生）へのフィードバックを行わなければならない。この評価結果の公開は大学の場合、⑧の目的「次期授業履修者への参考資料の提供」に結びつき、後輩たちの授業選択に役立てることが可能となる。また結果の公開によって、各教員が他の授業者との比較を行うことで自らの弱点を確認し、授業改善につなげていくこともできる。

以上、授業評価の目的について論じてきたが、次章の正則高等学校における「授業点検」の事例では、これら目的が実際にはどのように機能したかを検証していくこととする。

## 2 東京都正則高等学校における「授業点検」の実施

### 2-1 正則高等学校の校風

東京都にある正則高等学校は、1889年に外山正一・元良勇次郎・神田乃武の3人によって設立さ

れた正則予備校を前身とする私立高校である。当時、官立上級学校への入試準備のための予備校と化していた中等教育を「変則」な教育と批判し、人間としての広がりのある「正則」な普通教育を、高等教育の予備段階として行わなければならないという主張が、創立の精神である<sup>(13)</sup>。この精神は現在でも貫かれており、授業は知識を持たすだけに終わらせず、「基礎力」と「生きた学力」を定着させることを目標としている。また、勉強をすべてとは考えず、生徒の集団活動や自主活動を同校では重視してきた<sup>(14)</sup>。

こうした校風のなか、教職員たちは自発的な研究会である「教育研究集会」を毎年開催するとともに<sup>(15)</sup>、教職員が推薦した校長が任命されたり、公選制の下で教頭を選出する<sup>(16)</sup>など、自主的・民主的な職場づくりに努めてきた。このように、伝統的に継続されてきた教職員たちの主体的かつ熱心な教育活動への取り組みが、教職員たち自らの判断によって、学校組織としての「生徒による授業点検」を全国に先駆けて実現させていくのである。

### 2-2 正則高等学校における「授業点検」の導入

正則高等学校で「生徒による授業点検」が初めて実施されたのは、1992年11月のことであった。当時、教科指導部長だった永原三千郎（現校長）が提案し、校務運営委員会、職員会議、各教科会議での議論を経て、最終的にもう一度職員会議で議論・採決した結果、実施が決定された。

「授業点検」導入の背景は次のようなものである。正則高等学校は、前述したように生徒の自主性を重視するという点で東京でもユニークな学校だが、自由をはき違えた授業中の規律違反（私語・居眠り・忘れ物）に対しては、教職員たちが厳しく生徒に改善を求めてきた。そのような状況のなか、生徒のみに改善を求めるのではなく、生徒から教職員に授業の改善を求める双方向のシステムをつくり、お互いにより良い授業を創造していくべきだという意見が出てきたのが「授業点検」開始の契機となった。各教科ごとや、学年ごとにアンケートで生徒の声を聞いたケースは過去にあったが、学校全体の教育力を高めるため、組織的に行うことを目的として、実施が決まった。「授業点検」制度の導入は、あくまでも教職員間での決定であり、管理職は関わっていない。

ベテラン教職員を中心に若干反発もあったようだが、表だった反論はなかった。特に、生徒の自主性を育てていこうという学校の教育方針から、生徒の教職員に対する批判力を育成することが社会批判力の向上にもつながるという賛成意見が強かった<sup>(17)</sup>。

アンケートの質問項目は、教職員たちが考案した。資料1にあるように、質問1から質問3が教員の授業技術、質問4・質問7は教員の授業姿勢・態度、質問5・質問6は授業内容・展開についての質問とした。

また、同時に実施される記述式のアンケートは、教職員側の「なぜ悪い評価をつけたのか、理由を知りたい」という要望からはじまった。さらに悪い理由だけでなく、良い理由も知りたいということから、最高評定の「5」についても理由を聞くような形式になった。

### 2-3 アンケート結果のデータ処理と活用法

現在、授業点検は年に1度、1学期末テスト直前にホームルームで実施されている。アンケート結果のデータは事務室が一括処理し、記述部分も事務方が文字データ化して集計する。前述したとおり、あくまでも教職員の自主的活動であるから、集計した結果は校長や理事には伝えず、毎年夏休み期間中に実施されている「教育研究集会」で、教科指導部長から、各教職員へ個別に直接データが手渡される。

初期には評価が低く教科指導部長に苦情を言う教職員も存在したが、現在は、手渡した直後にデータを教職員間で見せ合う雰囲気生まれている。

それぞれのアンケート結果は5段階で点数化され、全教科の各項目平均値は、4.0前後となっている。全体として1年生による評価が最も高く、2年生・3年生と学年が上がるほど、評価は若干下がる傾向にある。これは生徒の批判力が培われてきたことによるものと、教職員たちはプラス思考で見ている。

教職員へ個別にデータを配布しただけでは学校としての取り組みにはならないので、アンケート結果を有効に活用するため、2学期に入ってから各教科で研究討議を行う。同じ科目を担当しているのに1人だけ評価が低いのは、どんな理由が考えられるのか、あるいは、複数の同一科目担当者すべての評価が低いのは、カリキュラムに問題があるのではないかなど問題点について検討する。また、同一教科で、学年間に大きな格差が生じた場合は、アンケート実施後に、原因を生徒から聞き出す作業も行っている。

### 2-4 生徒へのフィードバック

2学期のはじめ頃の授業を利用して、授業担当教員はアンケート結果について、記述式のすべてのコメントも含めた資料を作成して生徒に配布・公表し、

### 資料1 「正則高等学校 授業点検シート」(部分)<sup>(18)</sup>

先生の授業の点検

年 組

きみたちの力を伸ばすために、どの先生も教材研究や授業準備をいつも真剣に行っています。先生がさらに充実した授業をすすめるための資料をつくるために、きみたちの姿勢を点検してきたこれまでの「授業点検」と同じように、今回はきみたちが先生の授業を下の表の項目にしたがって、点検してみてください。点検は、右の基準で、「5～1の評価」で行ってください。

#### 点検基準

5. いつもとてもよい。
4. よいときが多い。
3. よいとはいえないが、不満はない。
2. 不満である。もう少し改善してほしい。
1. かなり不満である。改善してほしい。

#### 《 点 検 項 目 》

課 目	学年			教師氏名	1.声の大きさ	2.説明の仕方	3.黒板の書き方・使い方	生徒に対する 4. 注意の 仕方や接し方	授業内容や進め方 5. 自分達の理解 力に合っているか	授業内容が 6. ためになる ・力がつく	7.先生の熱意
現 国	1	2	3		54321	54321	54321	54321	54321	54321	54321
文章表現	1	2	3		54321	54321	54321	54321	54321	54321	54321

分析結果と自らの感想を述べる。ただし、コメントの内容には、教員を誹謗するものなども若干含まれているので、そのコメントが一人歩きするのを避けるため、配布したデータとコメントの資料は、授業の終了時に回収することになっている。

コメントには、「注意の仕方が妙に気にさわる」や「生徒をひいきするのはやめてほしい。人を無視しないでほしい」など、自分に関わることを生徒が書いてくことも多い<sup>(19)</sup>。こういった場合、教員はどのような状況であったのかを生徒に直接尋ねたりするとともに、自身の指導方針を明らかにするようつとめている。特に、教員の態度が「厳しい」といった類の意見については、受け付けられないことを明確に示し、反論・説明を行う。

## 2-5「授業点検」の問題点

複数の教職員が指摘している授業点検実施上の問題点としては、「無記名での実施」や「コメント欄に書かれる教員への誹謗・中傷」などが挙げられる。

「無記名」で授業点検が実施されていることに対しては、生徒自身に責任を持たすため、記名式に変更すべきだとの意見が存在する。しかし、生徒が率直に回答できる状況をつくるため、現段階では無記名を貫いている。

「誹謗・中傷」については、ほとんどの生徒がまじめに取り組んでいるにも拘わらず、意味を取り違えている生徒がわずかながら存在することに問題がある、と教職員側は見ている。こうした内容が記入されている件数はわずかでも、教職員が自分に対するコメントのなかにそういった言葉を発見すると、その時の悪い印象があとあと尾を引いてしまうこともある。「誹謗・中傷」は、結局自分たちに跳ね返ってくるものだ、と教職員側は生徒に説明している<sup>(20)</sup>。

また、同一科目で担当者によって大きな格差があるケースは、新任教員が関係していることが多い。新任の教員は、ベテラン教員と同じ基準で比較されるので、評価が低くなる傾向がある。新任教員のなかには、評価の低さに奮起して前向きに授業を改善し、自らを高めていった者もあり、この事例については後述する。

正則高等学校における授業点検の制度は、あくまでも教職員間の自主的な活動としてはじまった。個人単位でなく集団で研鑽しあい、「学校を良くして

いこう」という目的で取り組まれている。それゆえ、この点検結果が勤務評定に反映されることがあってはならないという立場を教職員たちはとっている<sup>(21)</sup>。

## 2-6「授業点検」実施による、生徒の成長と教職員の意識変化

「授業点検」は、生徒たちに好評である。1年生はこれを経験することで、「一人前の正則高等学校の生徒になった」という実感を得るものが多いという<sup>(22)</sup>。生徒は授業点検アンケートを通して、学校や教職員に対して自分の意見や改善要求を発信する機会を得る。

「授業点検」に関する生徒へのアンケートやインタビュー調査では、「僕の知るかぎりでは、いいかげんなことを書いてる人はいません。わかりやすい授業になれば自分たちのためになる」、「授業に注文をつけておいて、自分は私語をしているのでは無責任ですから『むこうに注文をつけたからには、当然それに応えるようにする』という授業中の真剣さとか前向きな雰囲気はでてきているような気がします」といった意見が見られた<sup>(23)</sup>。ここでは、生徒がそれまでの知識を注入される受動的な存在から、「授業点検」や授業そのものへ能動的にのぞむ主体へと変貌していく姿が看取できる。

また、同様の調査では、「自分たちが書いたことはだいたい改善されてきたと思う」、「授業内容は去年より数段いい。分かりやすくなった」、「それまでは先生のペースで授業をすすめていたけど、生徒のペースにあわせるようになった」など、「授業点検」によって生徒の意見の一部が採り入れられ、授業が改善されていった事例が散見される<sup>(24)</sup>。

自分たちの意見が授業にフィードバックされることで、生徒は意見を表明することの重要性に気づき、授業を受ける主体としての意識を高める。その意識の高まりとともに、意見表明に必要な批判力も研ぎ澄まされていく。このように、生徒たちは「授業点検」を通して、市民社会の担い手として必要な主体性や批判力を養っていくのである。

さらに、「授業点検」は生徒だけでなく教職員の意識も変えていく。この制度がはじまった1992年に教職員を対象として実施されたアンケートによると、「生徒の評価は当たっている」と答えた教職員が90%、「生徒に授業の改善について話をした」と

答えた教職員は71%、「すでに改善、もしくは改善中」と答えた教職員は78%にのぼった<sup>(25)</sup>。

教職員たちの間には、「生徒の評価は授業・教師像の鏡に写し出された姿」であり、絶えず生徒を念頭に置いた意識的な授業づくりが必要である、との緊張感を生み出している<sup>(26)</sup>。また、その緊張感を失ってマンネリに陥らないよう、職員会議や「教育研究集会」、各教科会などの場で「授業点検」の原点を常に確認する努力が続けられている。

1992年度に新卒で英語科の教員となったA教諭は赴任以来、生徒との年齢も近かったことから、親しみやすい教員であることを心がけてきた。しかし、初めて経験する「授業点検」で、生徒から「あの授業では力がかからない」、「先生はもっと勉強が必要だと思う。熱意は買うが、それだけでは授業はつまらない」、「しゃべり方をどうにかしてほしい、新任教師だからといって甘えるな!」、「悪いことをしている者にはきちんと怒ってほしい。生徒となれあって授業をやってる」などと数多くの批判を受け、一時は「教師をやめようか」とまで考えた。しかし、その後、A教諭は生徒に対してはじめのある態度を意識し、メリハリのある指導でのぞんだ結果、2年目の「授業点検」における各項目の評価平均値が飛躍的に伸びた<sup>(27)</sup>。

この事例は、教員にとって「授業点検」が自分の授業を変える契機となり、自らの資質を高めていったことを示している。教職員は学校の現場でさまざまな経験を積み、それらの経験を省察することで「省察から生まれた知」を獲得し、その「知」の体系が教職員の専門職性を形成していく。このような「知」を獲得できていない新任教員が、「授業点検」で生徒から批判を浴びるのは至極当たり前のことと言える。

A教諭のケースでは、生徒の批判に奮起し、自らの教育活動を省察することで教員としての専門職性を体得していった。その専門職性を基盤に、生徒との新たな関係性を構築していくことで、生徒からの信頼を得るようになったのである。

## 2-7 カリキュラム編成など、学校における教育活動の改善

正則高等学校では「授業点検」の結果に関して、教職員の個人レベルだけではなく、各教科共通の問題として、カリキュラム編成や教材選定、あるいは

授業展開などの問題について、教科全体で取り組む体制ができている。国語科では、所属教員全員のデータを相互に公表して、生徒の国語力を高めるために各教員がどうやって指導力量を身につけていくかを、検討し合うことが確認されている<sup>(28)</sup>。

また、「授業点検」の実施回数については、以前から「3学期にもう一度実施してほしい」という要望があったが、年度末の事務処理の煩雑さと、データを生徒にフィードバックできないことから、年に1度しか実施されてこなかった。しかし、近年、英語科や国語科・社会科（地歴公民科）・理科などいくつかの教科では、「授業点検」で生徒から批判を受けた内容や項目について、さらに踏み込んだ内容のアンケートを年度末に実施し、教科全体で話し合っ

て生徒の声に応えることができたかどうかを検証する作業が行われており、授業内容だけでなく、カリキュラムの変更などにもつながっている<sup>(29)</sup>。

## おわりに

第2章で正則高等学校における「授業点検」の事例を検討してきたが、この評価制度が継続的、かつ有効に機能している要因は、生徒・教職員が「自己決定」によって、「協働」<sup>(30)</sup>で教育改善に関われる制度設計が成されているからである。

1998年に日本初の全県的な授業評価システムを全公立学校へ導入した高知県<sup>(31)</sup>では、10年以上にわたって同システムの実践を続けた結果、「実施頻度が減少するなど、形骸化、マンネリ化の傾向がある」、「校内研修での活用や授業改善に向けての研究協議などは十分に定着していない」などの問題点が浮かび上がってきた<sup>(32)</sup>。高知県では同システムを学校改善に活かした事例も多いが、神山正弘が同県における教育改革への受け止め方について「学校の間で著しい相違がある」<sup>(33)</sup>と指摘したように、授業評価システム導入に関しても学校ごとの温度差が激しい。

高知県の事例では、教育委員会から各校へ一律に降りてきた政策が、学校によっては教員の意識向上に結びついていないことがわかる。教員側にすれば、制度化された授業評価を「やむを得ず」に、「上から押し付けられた」という感情を抱きながら実施しても、その評価結果は、自らの内面を揺さぶるような「内発的動機づけ」につながらない。

正則高等学校における「授業点検」制度は第2章2-2で確認したように、管理職以外の教職員による「自己決定」に基づいて導入されたものである。この導入の経緯は、教職員にとって「内発的動機づけ」となり、同制度を有効に活かそうとする使命感を生み出した<sup>(34)</sup>。その後、同制度を形骸化させないため、教職員が不断的努力を続けてきたことは、第2章で検証してきた通りである。

また、第2章2-6では、「授業点検」で生徒が自分たちの意見を発信し、その意見が授業を変えていった事例が見られた。このことは、第1章の「授業評価」の目的⑤で確認したように、授業の主体である生徒に「意見表明権」という「自己決定」権を認め、その意見をもとに教員が授業を改善することで、生徒の学習権を保証する動きと言える。

さらに、自分たちの意見が授業に反映されることを生徒は確認し、第1章の目的⑥「授業参加意識の向上」や目的⑦「主体性や批判力の涵養」へと結びつけていくことが可能となる。また、「授業点検」による授業改善は、目的⑨「生徒と教職員の双方向コミュニケーションの改善」につながっていく。同校では、生徒の自主性を重んじる日常の授業実践や学校行事で、生徒と教職員の良好なコミュニケーション関係が構築されており<sup>(35)</sup>、こうした関係のもとで「授業点検」が実施され、その結果を教育活動の改善に活かすことで、生徒と教職員の信頼感が一層深まるという好循環を生み出している。

以上、検討してきたように、正則高等学校においては、教職員の意識の高さと、生徒と教職員の信頼関係が、「授業点検」の制度的基盤となっている。同校では伝統的に民主的な職場づくりが行われてきたことによって、教職員間で自由かつ活発に意見を出し合い切磋琢磨する雰囲気が醸成されており、また、「教育研究集会」をはじめ、授業やカリキュラムを見直してその改善に結びつけていこうという仕組みが幾重にも存在するため、「授業点検」の結果を教育活動の改善につなげることができた。

これらの仕組みは生徒・教職員双方にとって「自己決定」的な要素を含んでいるが故に、両者の「内発的動機づけ」となり得る。特に、生徒の意見は、教職員にとって「外部」から自身の活動に影響を及ぼすものではあるが、両者間の良好なコミュニケーション関係のもとでは、教職員の内面を揺さぶることが可能となる。

授業評価システムを導入した高知県教育委員会発行の資料では、「授業改善に取り組む職場づくりが十分ではない」という問題点も指摘された<sup>(36)</sup>。正則高等学校における教職員間の「職場づくり」や生徒と教職員による授業改善の手法に見られた、ともに良い学校を創っていこうという「協働」の思想や、上述した「自己決定」の原則は、こうした問題点を抱える学校に示唆を与えるものと考えられる。

- (1) 有能でかつ自己決定的でありたいという人間の欲求に根ざした「内発的動機づけ」の理論は、1970年代からデシ (Deci, E.L.) が主張したものである。参考文献：デシ著、石田梅男訳『自己決定の心理学』誠信書房、1985年、40～46頁。
- (2) 絹川正吉／原一雄「大学教員評価の視点」『一般教育学会誌』第7巻第2号、1985年2月、62～63頁。
- (3) 笹田茂樹「『生徒・学生による授業評価』に関する研究」神戸大学大学院総合人間科学研究科修士論文、2001年。
- (4) 孫福弘「学生による授業評価 慶應義塾大学SFCの場合」『IDE 現代の高等教育』332号、民主教育協会、1992年2月、46～47頁。
- (5) 孫福弘「事例研究 慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスV. 学生による授業評価」『カレッジマネジメント』60号、リクルート、1993年5月、27～28頁。
- (6) 安岡高志「それはたった四人から始まった」原孝編『授業を変えれば大学は変わる』プレジデント社、1999年、13～39頁。
- (7) この記述は、以下の資料による。北海道大学『学生による教育指導の評価』（『平成6年度年次報告書 北大のルネサンスを目指して』抜刷）、1995年、1頁。北海道大学『教員の総合的業績評価について』（『平成11年度北海道大学年次報告書 来るべき新世紀に向けて』抜刷）、2000年、31～32頁。阿部和厚「北海道大学の学業成績評価アンケート調査について」大学セミナーハウス発表資料、2000年1月。
- (8) 北海道大学『学生による教育指導の評価』（『平成6年度年次報告書 北大のルネサンスを目指して』抜刷）、1995年、1頁。
- (9) 梶田叡一『教育評価〔第2版〕』有斐閣、1992

- 年，2～3頁。
- (10) 同前，245頁。ただし，梶田は「授業評価」という言葉を，「生徒・学生による授業評価」という狭い意味ではなく，授業観察なども含めた広い意味で用いている。
- (11) ブルーム (Bloom, B.S.) ほか著，渋谷憲一／藤田恵璽／梶田叡一訳『教育評価法ハンドブック』第一法規，1973年，162頁。
- (12) 笹田茂樹「東京都教員人事考課制度に関する一考察」『教育行財政研究』第32号，関西教育行政学会，2005年3月，25～35頁。同論文は，油布佐和子編『リーディングス 日本の教育と社会 第15巻 教師という仕事』日本図書センター，2009年，138～149頁に再録された。
- (13) 正則高等学校『SEISOKU navi 2005』NO. 52，2005年，24頁。
- (14) 正則高等学校『正則高等学校 2000年度学校案内』1999年，3頁／7頁。
- (15) 正則学院百年史編集委員会編『正則学院百年史』学校法人正則学院，1989年，298～302頁。
- (16) 同前，260～261頁／326～329頁。
- (17) 「授業点検」導入の経緯については，1999年9月2日に同校で実施した永原三千郎教頭（当時。現校長）へのインタビュー調査による。
- (18) 1999年度「授業点検」シート，正則高等学校。ただし，資料は一部省略，あるいは書き改めたところがある。
- (19) 永原三千郎「全校一斉に生徒から『授業点検（評価）』を受けて授業改革を進める」正則高等学校，1998年。
- (20) 「授業点検」の活用方法や問題点については，1999年9月2日に同校で実施した当時の教科指導部長B教諭へのインタビュー調査による。
- (21) 前掲インタビュー調査(17)。
- (22) 前掲インタビュー調査(20)。
- (23) 教育広報委員会「全校一斉の『生徒による教師の授業点検』は，どう教師と授業を変えていけるのか」『通信 正則の教育』第41号，正則高等学校，1994年10月，17頁。
- (24) 同前，17～18頁。
- (25) 正則高等学校国語科／教育広報委員会「教師の壁を見つけて 教科からの一つの答え」『通信 正則の教育』第42号，正則高等学校，1995年10月，37～38頁。
- (26) 前掲資料(19)。
- (27) 前掲書(23)，16～28頁。
- (28) 前掲書(25)，40～42頁。
- (29) 近年の動向については，2006年2月20日に同校で実施した元教科指導部長B教諭（脚註20のインタビュー調査と同一人物）へのインタビュー調査による。
- (30) 「協働」という言葉は，行政による統治を真の自治に転換していくため「自己革新した行政と市民による協力」という意味で1970年代に造語したと，森啓が述べている。ここでは「自己革新した生徒と教職員による協力」と読み替えることができる。参考文献：森啓『地方自治土曜講座ブックレットNo.90「協働」の思想と体制』公人の友社，2003年，9～10頁／14～16頁。
- (31) 高知県で授業評価システムが全県的に小学校・中学校へ導入されたのは1997年，公立高等学校全校へ導入されたのは1998年のことである。
- (32) 高知県教育委員会高等学校課「県立高等学校授業評価システムの再活性化に向けて」2008年5月，2頁。
- (33) 神山正弘「はじめに」高知大学「土佐の教育改革の総合的効果に関する実証的研究」プロジェクト編『高知の教育2006 土佐教育改革の検証 その1』高知大学，2006年，5頁。
- (34) 前掲インタビュー調査(17)。
- (35) 正則高等学校では，生徒が在籍する3年間は同じ教員が担任となる原則があり，この原則も生徒・教職員間のコミュニケーション関係にプラス効果をもたらしている。
- (36) 前掲資料(32)，2頁。

(2009年5月20日受付)

(2009年7月24日受理)