
研究論文

学校第三者評価の全国的推進に向けた課題と展望
- 教育委員会と学校への実態調査に基づく比較分析 -

白川 正樹^{1)*}, 眞田 弘和²⁾

【要 旨】

本研究は、学校第三者評価の全国的な推進に向けた制度的・実務的課題を体系的に明らかにし、評価者の選定や実施体制、制度的支援など多面的な観点から今後の制度設計および実施体制の方向性を提示することを目的として、教育委員会および学校を対象に大規模な質問紙調査を実施した。本稿では、「誰が」「何を」「どのように」評価すべきかという三つの問いを軸に、両者の実施状況、意識、課題を比較分析した。調査の結果、教育委員会と学校現場の間で第三者評価の実施状況や認識に顕著な差異が存在すること、第三者評価は学校運営の改善に資する有効な支援ツールとして広く認識されている一方で、評価者の確保、制度的支援、評価の妥当性・専門性の担保など、多くの課題が存在することが明らかとなった。特に、校長経験者や指導主事経験者、PTA・青少年団体の役員など、教育実務や地域連携に関する知見を有する人材の確保は、制度的整備や評価の信頼性向上と密接に関連し、第三者評価の実効性を左右する重要な要素であることが示された。

これらの知見を踏まえ、本研究は、第三者性を単なる「外部性」ではなく、「専門性」と「教育共同体的視点」を兼ね備えた概念として再定義し、評価者を学校改善の協働的パートナーとして位置づける理論的枠組みを提示した。

今後の推進に向けては、評価者養成と登録制度の確立、専門機関の整備、柔軟な実施体制の構築といった制度的基盤の強化に加え、学校現場の負担軽減と成果の共有も不可欠であることを示した。

キーワード：学校評価、第三者評価、ピア・レビュー、学校関係者評価

Original Articles

**Challenges and Prospects for the Nationwide Promotion of External School Evaluation:
A Comparative Analysis Based on Surveys of Boards of Education and Schools**

Masaki SHIRAKAWA^{1)*}, Hirokazu SANADA²⁾

【Abstract】

This study aims to systematically clarify the current institutional and practical challenges for promoting external evaluations of schools nationwide in Japan and to present concrete directions for future institutional design and implementation frameworks from multiple perspectives, including evaluator selection, implementation structures, and institutional support. To achieve this objective, we conducted a large-scale questionnaire survey targeting both boards of education and schools, and performed a comparative analysis of their implementation status, perceptions, and challenges, focusing on three fundamental questions: “Who should evaluate?”, “What should be evaluated?”, and “How should evaluation be conducted?”

The survey results revealed significant disparities in the implementation status and perceptions of external evaluation between boards of education and schools. While external evaluation is widely recognized as an effective support tool

¹⁾ 順天堂大学 国際教養学部 (Email: m.shirakawa.um@juntendo.ac.jp)

²⁾ 順天堂大学 国際教養学部 (Email: h.sanada.to@juntendo.ac.jp)

* 責任著者：白川正樹

[2025年9月16日原稿受付] [2026年1月27日掲載決定]

for improving school management, multiple challenges remain, including securing qualified evaluators, ensuring institutional support, and guaranteeing the validity and professionalism of evaluations. Securing evaluators with expertise in education and community engagement—such as former principals, instructional supervisors, and officers of PTAs or youth organizations—is essential for enhancing institutional capacity and ensuring the credibility of external evaluations, which in turn affects their overall effectiveness.

Based on these findings, this study redefines external evaluation not merely as an “external” perspective, but as a concept that integrates “professional expertise” and a “community-oriented educational viewpoint,” and proposes a theoretical framework that positions evaluators as collaborative partners in school improvement.

For future advancement, it is essential to strengthen institutional foundations through the development of evaluator training and registration systems, the establishment of specialized agencies, and the construction of flexible implementation structures. Additionally, reducing the burden on schools and promoting the sharing of evaluation outcomes are indispensable for sustainable progress.

Key words: school evaluation, external evaluation, peer review, evaluation of school-related personnel

1. 緒言（背景と目的）

学校評価は、教育活動の質向上と学校運営の改善を目的とする制度であり、自己評価・学校関係者評価・第三者評価の三層構造で構成される。自己評価は、当該学校の全教職員が参加し、予め設定した目標や具体的計画に照らして、学校の教育活動と運営の状況について評価を行うものである。学校関係者評価は、保護者や地域住民など教職員以外の学校関係者が、自己評価結果を評価することで、学校と地域との連携を促進する役割を担っている。第三者評価は、外部の専門家が中心となって、学校運営全体を専門的視点から評価するものであり、学校の取組の客観的な検証と改善提案を行う「学校改善の支援ツール」（古田, 2013）として位置づけられている。文部科学省が策定した学校評価ガイドライン（2016）でも、第三者評価は、学校とその設置者が実施者となり、外部の専門家が自己評価や学校関係者評価の実施状況を踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について評価を行うものとされている。

このような制度的枠組みにもかかわらず、日本における初等中等学校の第三者評価の実施率は極めて低く、平成26年度の調査では全国平均でわずか6.0%にとどまっている（文部科学

省, 2014）。その背景には、法令上の実施義務や努力義務が課されていない制度的な要因、評価者の確保や予算措置といった実務的な問題、さらには教職員の意識面における課題などが複合的に存在する（白川, 2022）。また、日本の第三者評価は歴史が浅く、アメリカの認証評価（中留, 1994；浜田, 2014）、イギリスの視学制度（久保木, 2019）、ニュージーランドのERO（福本, 2013；高橋, 2015）など、制度的に成熟した諸外国と比べても、制度設計や実践事例の蓄積が十分とは言えない。

これまでの研究では、第三者評価の政策形成過程（古田, 2013）、制度設計上の課題（窪田, 2014）、評価者の専門性や第三者性の意義（小柳, 2013）などが論じられてきたが、第三者評価の実施者である教育委員会と学校に対する全国規模の量的調査に基づき、双方の認識を比較分析した研究は限定的である。

本研究の目的は、全国の教育委員会および学校を対象とした大規模調査を通じて、学校第三者評価の全国的推進を阻害している要因を、教育委員会と学校現場の双方の視点から明確にし、評価者の選定や実施体制、評価への期待や有効性、制度的支援など、多面的な課題を明らかにした上で、今後の制度設計や実施体制の方

向性を提案することである。特に、「誰が（評価者）」「何を（評価内容）」「どのように（実施体制）」評価すべきかという三つの問いを軸に、調査結果を統合的に分析し、制度的・実務的課題を明らかにするとともに、全国的な普及と実効性向上に資する体制構築の方向性を示すことを目指す。

本稿の意義は、教育委員会と学校という異なる立場からの第三者評価に係る実態と認識を比較することで第三者評価制度の制度的整合性と現場での実施可能性の両面を明らかにし、柔軟かつ持続可能な第三者評価の実施体制の構築に向けた理論的枠組みの提示を目指す点にある。

2. 先行研究の整理

学校第三者評価に関する先行研究は、制度的背景、政策形成過程、実践事例、評価者の専門性や第三者性の理論的検討など、多岐にわたる領域で展開されてきた。日本における第三者評価の制度設計は、2000年代以降の教育改革の流れの中で構想されてきたが、その背景には、新公共経営（New Public Management: NPM）や教育のアカウントビリティ向上を重視する評価制度改革の議論がある（青木，2009）。その後、古田（2013）が指摘するように、制度は学校の主体性を重視する方向へと変遷し、統制的な評価モデルから、学校の自律性を尊重する支援型の評価を志向するものへと移行していった。小柳（2013）は、第三者評価に求められる機能として、単なる外部評価にとどまらず、専門的な助言機能を重視すべきであると論じており、評価者の専門性と第三者性の両立が制度的課題であることを示している。評価者の専門性に関しては、窪田（2014）が、評価者の能力や経験が評価の妥当性に大きく影響することを指摘しており、特に学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ実施体制においては、評価者の専門性が評価結果の質を左右する重要な要因となることを明らかにしている。西川（2008）も、第三者評価のフォーマット分析を通じて、評価

項目や基準の設定における専門性の欠如が評価の信頼性を損なう可能性を示唆している。

一方、第三者性の理論的検討においては、評価者が学校と直接の利害関係を持たないことによる客観性の確保が重視される傾向がある。文部科学省（2016）の学校評価ガイドラインでは、「学校と直接の関係を有しない者による評価」が第三者評価の定義の一部として明記されている。しかし、実際の調査結果では、学校や地域との関係性を重視する傾向が強く、第三者性の解釈には一定の揺らぎが存在する。この点については、第三者性を単に当事者との関係性の距離として捉えるのではなく、評価の独立性と専門性に基づいて理解する必要性が指摘されている（小柳，2013）。

海外の事例を見ると、外部評価の制度的成熟度や専門性の確保において、日本とは異なるアプローチが取られている。イギリスの Ofsted は国家レベルで査察を担う独立機関として確立され、厳格な研修と標準化された評価基準を備えている（Ofsted, 2019; 久保木, 2019）。アメリカの Cognia（旧 AdvancED）は認証評価制度を通じて学校全体を包括的に評価し、専門家チームに加えて ICT を活用した支援ツールを整備している（Cognia, 2020a; Cognia, 2020b; 白川, 2023）。ニュージーランドの ERO（Education Review Office）は教育省から独立しつつ学校との協働を重視し、改善支援型の評価を行っている（ERO, 2016a; ERO, 2016b; Wylie, 2012）。

これらに共通するのは、(1) 専門性を担保するための評価者養成制度、(2) 持続的に機能する独立機関の存在、(3) 政策レベルでの制度的位置づけ、である。これに対し、日本では第三者評価が制度的に義務化されておらず（文部科学省, 2016）、評価者養成や専門機関の整備も不十分である。そのため、評価が学校や地域の自発性に依存し、制度的安定性や普遍性に欠ける。

もっとも、日本の文脈では、Ofsted 型の中央集権的モデルをそのまま導入することは現実的ではない。むしろ、ニュージーランドのように

「学校と地域の信頼関係を基盤とした協働型評価モデル」が、日本の教育文化や分権的な教育行政に適合しやすいと考えられる。また、CogniaのようなICT活用による支援は、少人数の専門家リソースしか確保できない日本において、評価の効率性と質の両立を図る有効な手段となり得る(白川, 2023)。

したがって、日本の第三者評価制度の再設計においては、海外の制度を模倣するのではなく、専門性の確保と地域協働の両立を可能にする柔軟な実施体制の構築が求められる。本研究の見解は、海外の制度から得られる示唆を活かしつつ、日本独自の持続可能な制度設計の方向性を示すものである。

3. 研究方法

本研究は、学校第三者評価の全国的推進に向けた課題と可能性を明らかにするため、教育委員会および学校を対象に大規模な質問紙調査を実施し、両者の実施状況・意識・課題を比較分析することを目的とする。

調査は、教育委員会に対する調査(以下、教育委員会調査)と、学校に対する調査(以下、学校調査)の二つに分けて実施した。

3.1. 教育委員会調査

教育委員会調査は、全国の教育委員会に対する管轄の学校の第三者評価の実施状況と教育委員会の第三者評価に関する意識を把握することを目的として、2023年7月上旬から8月上旬にかけて実施した。調査対象は全国の500教育委員会であり、内訳は47都道府県、20政令指定都市、62中核都市、205区市、166町村の教育委員会である。都道府県、政令指定都市、中核都市については全数調査を行い、区市および町村教育委員会については、各都道府県から無作為抽出によって選定した。

本調査は郵送による質問紙調査として実施し、調査の趣旨および研究目的、回答内容は匿名化した上で統計的に処理し研究目的以外には

使用しないこと、ならびに回答は任意であり、回答の提出をもって調査参加への同意とみなすことを明記した依頼文および質問紙を郵送した。最終的に157教育委員会から回答を得ており、回収率は31.4%であった。質問紙の設計にあたっては、文部科学省(2016)の「学校評価等実施状況調査」および「学校評価ガイドライン(平成28年改訂)」の質問項目を一部引用し、第三者評価に関する実施状況、実施体制、評価者の選定、評価の有効性、課題、意識等を網羅的に把握できるよう構成した。

質問紙は以下の4領域から構成されている。

1. 回答者の属性: 教育委員会の種別、所轄学校数
2. 第三者評価の実施状況: 実施状況、実施体制、評価者の選定・確保の実施者・難易度・重視点、評価の有効性・課題・有効性、支援内容、未実施理由
3. 第三者評価に対する意識: 必要性、期待点、適切な実施体制・評価者、評価者養成・確保の方策
4. 自由記述(活用・推進に関する意見): 今後の推進方策に関する自由記述

設問は多肢選択式であり、一部設問には自由記述欄を設けて質的データの収集も可能とした。複数回答可の設問も含まれており、回答者の認識の多様性を反映できるよう配慮した。

3.2. 学校調査

学校調査は、学校現場における第三者評価の実施状況と教職員の意識を把握することを目的として、2024年1月下旬から2月下旬にかけて実施した。調査対象は、能登半島地震の被災地(石川県、新潟県、富山県、福井県)を除く43都道府県に所在する国公私立学校1473校であり、無作為抽出によって選定した。内訳は、小学校489校、中学校491校、高等学校393校、特別支援学校85校、義務教育学校10校、中等

教育学校 5 校である。

調査方法は教育委員会調査と同様に郵送による質問紙調査であり、各学校宛に依頼文と質問紙を送付し、教育委員会調査と同様に調査の趣旨および研究目的、回答内容は匿名化した上で統計的に処理し研究目的以外には使用しないこと、回答・提出をもって調査への同意とする旨を明記した。最終的に 405 校から回答を得ており、回収率は 27.5% であった。質問紙の設計にあたっては、教育委員会調査と同様に文部科学省（2016）の調査項目を参照しつつ、学校現場の実態に即した設問構成とした。

質問紙は以下の 5 領域から構成されている。

1. 勤務校に関する項目：学校種、クラス数
2. 回答者の属性：教職経験年数、職名
3. 第三者評価の実施状況：実施状況、学校改善の取組、実施体制、評価者の選定・確保の実施者・難易度・重視点、評価の有効性・課題・有効性、未実施理由
4. 第三者評価に対する意識：必要性、期待点、適切な実施体制・評価者、評価者養成・確保の方策
5. 自由記述（活用・推進に関する意見）：今後の推進方策に関する自由記述

学校調査の回答者属性を見ると、約 9 割が校長、副校長、教頭などの管理職であり、特に副校長・教頭の回答が多くを占めた。このため、本調査の結果は、学校現場における意思決定や運営に直接関与する管理職層の認識や意見が強く反映されたものとなっている。管理職は、学校運営や第三者評価の導入・活用に関して、現場の実務的課題や制度的側面をより深く理解している一方で、一般教職員や若手教員、非常勤講師など、管理職以外の層が持つ意識や課題認識とは異なる視点を持っている可能性がある。したがって、本調査結果を学校全体の意識や現場の多様な声として一般化する際には注意が必要である。特に、第三者評価の実施に対する負

担感や現場での受け止め方、制度への期待や懸念などについては、管理職以外の教職員の意見が十分に反映されていない可能性がある。他方で、学校運営や外部評価導入の意思決定に実質的に関与する管理職層の認識を集中的に把握した点は、第三者評価制度の実装可能性を検討する上で一定の意義を有する。今後、より包括的な実態把握や制度設計を目指す場合は、管理職以外の教職員も含めた幅広い層からの意見収集も重要である。

3.3. 分析方法

両調査の結果は、定量的分析と定性的分析を併用して検討した。多肢選択式の設問については、回答分布を集計し、教育委員会と学校の間における傾向の違いを比較した。自由記述欄については、記述内容をカテゴリー化した上で、共通する意見や特徴的な視点を抽出し、質的データとして分析に活用した。特に、「誰が」「何を」「どのように」評価すべきかという三つの問いに関しては、両調査の回答を統合的に分析し、第三者評価制度における制度的課題と実践的可能性の両面を明らかにすることを目指した。また、複数回答データについては、各カテゴリーを 2 × 2 分割表で分析し、適切な統計検定を適用した。多重比較補正として Bonferroni 法を用いた。さらに、カテゴリー変数間の比較には Pearson のカイ二乗検定 (χ^2 検定) を用い、有意水準は $p < 0.05$ とした（表 1, 表 6-2, 表 13）。なお、複数の統計検定を実施している箇所については、表 6-2 の複数回答データ分析においてのみ多重比較補正（Bonferroni 法）を適用した。表 1 および表 13 については探索的分析の性質上、補正を行わなかったため、結果の解釈には注意を要する。また、回答分布や割合などの記述統計量を算出し、各設問の回答傾向を比較した。統計解析には IBM SPSS Statistics (version 27) を用いた。

本研究において実施した感度分析は、主要な比較分析の結果が調査時期差によって大きく左

右されていないかを確認するための補助的検討として位置づけられる。なお、本研究では、教育委員会調査（2023年7月-8月）と学校調査（2024年1月-2月）の実施時期に約半年の差異があることから、この時期差が結果に与える影響を検討するため、感度分析を実施した。具体的には、仮想的な時期効果（実施率に±5%、±10%ポイントの変動）を仮定した複数のシナリオを設定し、いずれのシナリオにおいても教育委員会と学校の実施率の差異が統計的に有意であるかを検証することで、観察された差異が調査時期のみでは説明できないことを確認した（表1）。

また、本研究の統計分析には以下の限界がある。第一に、教育委員会調査の一部分析では、サンプルサイズが小さく（ $n=25$ ）、統計的検出力が限定される可能性がある。第二に、複数の統計検定を実施しているが、表6-2の複数回答データ分析以外では多重比較補正を適用していないため、第1種過誤の可能性に注意が必要である。第三に、両調査の実施時期が異なるため（教育委員会調査:2023年7-8月、学校調査:2024年1-2月）、時期効果の完全な統制は困難である。これらの限界を踏まえ、統計的有意性よりも効果の大きさ（効果量）や実用的意義を重視した解釈を行っている。特に、調査時期差を統制するために用いた感度分析は、因果関係の推定を意図したものではなく、主要な比較結果の頑健性を確認するための補助的手法である。特に小サンプルでの分析結果については、より大規模な検証研究による確認が望まれる。第四に、表6-2の複数回答データ分析では各カ

テゴリーを独立に2×2分割表で分析しているが、この手法は回答者が複数項目を選択できるため、各検定が統計的に独立ではない可能性がある。したがって、有意差が認められた項目についても、効果の大きさと実用的意義を重視した慎重な解釈が必要である。

4. 調査結果の比較分析

本章では、教育委員会調査（回答157件、主に都道府県・市区町村等の教育委員会担当者）と学校調査（回答405件、対象は小・中・高・特別支援学校等）という、異なる属性の回答者から得られたデータを比較分析する。特に、実施状況、評価者の選定、実施体制、評価への期待や有効性、制度的支援などの課題に関する共通点と相違点に焦点を当てる。これにより、教育委員会と学校現場それぞれの視点から第三者評価の実態と課題を明らかにする。

4.1. 第三者評価の実施状況

第三者評価の実施状況（表2）について、教育委員会調査では、管轄するすべての学校が第三者評価を実施しているという回答は33.1%にとどまった。一方で、実施している学校が「ない」とする回答が55.4%と過半数を占めた。一方、学校調査では、57%が実施していると回答しており、教育委員会の認識と学校現場の実態には乖離が見られる。この乖離は、第三者評価の定義や範囲に対する回答者の認識が必ずしも統一されていないこと、すなわち、学校評議員や学校運営協議会委員、地域住民等による評価・意見聴取を「第三者評価」とみなす認識

表1. 教育委員会調査と学校調査の比較分析における統計検定結果

分析項目	統計手法	結果	p 値	効果量	解釈
感度分析（時期効果±5%ポイント）	カイ二乗検定	すべてのシナリオで有意差維持	すべて $p < 0.05$	-	時期差では説明できない差異
感度分析（時期効果±10%ポイント）	カイ二乗検定	すべてのシナリオで有意差維持	すべて $p < 0.01$	-	結果の頑強性を確認
第三者評価実施率の差異	Pearson のカイ二乗検定	$\chi^2 = 10.92, df = 1$	$p < 0.001$	Cramér's $V = 0.141$	両者の認識に統計的有意差、小程度の関連

が一部に存在することに起因していると想定される。実際、学校調査では、第三者評価の実施体制に関する設問の自由回答欄で、多くの学校が学校評議員や学校運営協議会委員、地域住民等からの評価・意見聴取等を第三者評価と位置付けていた。したがって、この「第三者評価」の実施率に関する回答結果については、回答者ごとの認識の違いが一定程度影響している可能性がある点には留意が必要である。

なお、教育委員会調査（2023年7-8月）と学校調査（2024年1-2月）には約半年の時期差があるため、この時期差が結果に与える影響を検討するための感度分析を実施した。実施率の差異についてカイ二乗検定を実施した結果（表1）、統計的に有意な差が認められた（ $\chi^2 = 10.92$, $df = 1$, $p < 0.001$, Cramér's $V = 0.141$ ）。この分析では、教育委員会調査における「全ての学校が実施」「大多数の学校が実施」「一部の学校が実施」を「実施あり」として集計し、「わからない」を除外した上で、学校調査の結果と比較した。感度分析では、仮想的な時期効果（実施率±5%ポイント、±10%ポイント）を想定したすべてのシナリオにおいても統計的有意差が維持され（±5%：すべて $p < 0.05$ 、±10%：すべて $p < 0.01$ ）、観察された差異が調査時期のみでは説明できないことが確認された。

4.2. 評価者の選定と確保

第三者評価を実施した際、評価者の選定は主

にどの主体が担っていたかを見ると、教育委員会調査・学校調査のいずれも、学校が単独で評価者を選定しているケースが多数を占めた。教育委員会調査では過半数、学校調査では約4分の3が学校単独で選定しており、設置者である教育委員会の関与は限定的であった（表3）。この結果は、評価者の選定において制度的支援が十分に機能していない可能性を示している。

評価者の確保に関する難易度（表4）では、両調査とも「どちらともいえない」が最多で、「容易」「どちらかといえば容易」を合わせても教育委員会20%、学校40.6%に留まっており、評価者の選定が必ずしも容易とはいえない状況がうかがえる。教育委員会調査では「困難」「どちらか」というと困難」とする回答は16%であった。この設問に対しては評価者選定に実際に関与した教育委員会のみが回答しているため、サンプルサイズが小さく（ $n = 25$ ）、統計的検出力が限定的である。したがって、学校調査との差異の検出には不十分である可能性に留意が必要である。一方、学校調査では「困難」「どちらか」というと困難」が17.3%と教育委員会とほぼ同程度であったが、「容易」「どちらか」というと容易」と回答した学校は40.6%と教育委員会の約2倍に達した。ただし、実際に評価者を確保できた学校のみが回答しているため、実際の難易度は調査結果よりも高い可能性がある点には留意が必要である。

自由記述では、教育委員会から「評価者の専

表2. 第三者評価の実施状況比較

教育委員会 (2023)	全ての学校が実施	52	33.1%
	大多数の学校が実施	4	2.5%
	一部の学校が実施	5	3.2%
	実施している学校はない	87	55.4%
	わからない	9	5.7%
	n (回答者数)	157	
学校 (2024)	実施している	230	57.0%
	実施していない	173	43.0%
	n (回答者数)	403	

教育委員会 $n = 157$ (回収率 31.4%)、学校 $n = 403$ (回収率 27.5%、無回答 2件)

表 3. 評価者選定の実施者の比較

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	人数	割合	人数	割合
設置者	13	19.1%	6	2.7%
設置者と学校	14	20.6%	51	22.7%
学校	41	60.3%	168	74.7%
その他	0	0.0%	0	0.0%
n (回答者数)	68		225	

表 4. 評価者選定・確保の難易度

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	人数	割合	人数	割合
容易	3	12.0%	15	6.8%
どちらかという と容易	2	8.0%	74	33.8%
どちらともいえない	16	64.0%	92	42.0%
どちらかという と困難	3	12.0%	36	16.4%
困難	1	4.0%	2	0.9%
n (回答者数)	25		219	

門性にばらつきがあり、助言の質に差が出る」「学校との関係性が深すぎると、評価が甘くなる傾向がある」といった意見が、学校側からは、「評価者の確保が困難」「必要性の理解不足」「負担が大きく実施に踏み切れない」といった声が寄せられ、制度的支援の不足と現場の心理的・実務的ハードルが普及の障壁となっている実態が示唆された。

4.3. 評価者に求められる資質と第三者性の認識

表 5 は、第三者評価の実施に際して、教育委員会および学校が評価者の選定時に考慮した要因を比較したものである。両者ともに、「学校との関係性」ならびに「居住地域」が最も重視されており、評価者の地域的な親和性や学校理解が選定基準として重要視されていることがうかがえる。特に「学校との関係」は、教育委員会で 68%、学校では 81.3% と高く、評価者には学校理解や地域性が重視されている (表 5)。これは、文部科学省の学校評価ガイドラインが

定義する「外部の専門家による評価」とは異なる実態を示している。

評価者として適切と考えられる人物像についての全回答者対象の意識調査でも、両調査で「校長経験者や指導主事経験者など、学校運営に参与した経験のある者」が最多であった。教育委員会調査では 67.8%、学校調査では 56% がこの選択肢を挙げており、教育実務経験者への信頼が高いことが分かる。次いで、PTA や地域団体の役員など、学校と地域の連携に知見を有する人材が高く評価されており、地域性を重視する傾向が共通して見られた (表 6)。一方、「他の学校の教職員 (元教職員含む)」を適切とする回答は、教育委員会調査 13.7%、学校調査 20.1% にとどまり、ピア・レビュー型の評価への支持は限定的であった。

統計的検定により、教育委員会と学校の認識の差異を検討するため、表 6 の 8 項目すべてについて個別にカイ二乗検定を実施した。多重比較補正 (Bonferroni 法、 $\alpha = 0.05/8 = 0.00625$) を適用した結果、2 項目で統計的に有意な差が認められた (表 6-2)。「教育学等を専門とする大学教授等」については、教育委員会が 51.4% の支持を示したのに対し、学校では 37.4% にとどまり、14.0 ポイントの有意差が認められ ($\chi^2 = 8.89, p < 0.003$)、Bonferroni 補正後も統計的に有意であった ($\alpha = 0.00625$)。一方、「校長経験

表 5. 評価者選定の重視点の比較 (複数回答可)

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	人数	割合	人数	割合
専門分野	10	40.0%	55	25.1%
経歴・業績	13	52.0%	83	37.9%
居住地域	14	56.0%	161	73.5%
第三者性	6	24.0%	47	21.5%
現在の職業・役職	12	48.0%	68	31.1%
教育実務経験	13	52.0%	43	19.6%
学校との関係	17	68.0%	178	81.3%
設置者との関係	7	28.0%	9	4.1%
その他	1	4.0%	3	1.4%
n (回答者数)	25		219	

表 6. 適当な第三者評価の評価者（複数回答可）

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	人数	割合	人数	割合
教育学等を専門とする大学教授等（教育学部等や教職大学院の教授等）	75	51.4%	149	37.4%
経営学や組織マネジメント等を専門とする大学教授等の有識者	59	40.4%	152	38.2%
校長（副校長・教頭含む）経験者や指導主事経験者など、学校運営に関与した経験のある者	99	67.8%	223	56.0%
（公立学校の場合は他の地方公共団体の）教育委員会の指導主事・管理主事	11	7.5%	42	10.6%
他の学校の教職員（元教職員含む）等、学校の教育活動等に造詣の深い者	20	13.7%	80	20.1%
学校運営に関連する知見を有する民間研究機関等（調査研究機関、NPO 法人等）の構成員	40	27.4%	124	31.2%
PTA や青少年団体など学校と地域の連携に取り組んでいる団体の統轄団体の役員など、学校と地域の連携に関する知見を有する者	68	46.6%	210	52.8%
組織管理に造詣の深い企業や監査法人等の構成員	17	11.6%	69	17.3%
その他	4	2.7%	17	4.3%
<i>n</i> （回答者数）	146		398	

表 6-2. 評価者の適切性認識における統計的有意差（Bonferroni 補正適用結果）

評価者カテゴリー	教育委員会	学校	差	統計検定	<i>p</i> 値	Bonferroni 補正後 ($\alpha = 0.00625$)	効果量
教育学等を専門とする大学教授等（教育学部等や教職大学院の教授等）	51.4% (75/146)	37.4% (149/398)	+14.0pp	$\chi^2 = 8.56$	$p < 0.003$	有意	Cramér's $V = 0.125$
校長（副校長・教頭含む）経験者や指導主事経験者など、学校運営に関与した経験のある者	67.8% (99/146)	56.0% (223/398)	+11.8pp	$\chi^2 = 6.13$	$p < 0.013$	非有意	Cramér's $V = 0.106$

*表 6 の全 8 項目について個別にカイ二乗検定を実施し、多重比較補正（Bonferroni 法、 $\alpha = 0.05/8 = 0.00625$ ）を適用した。
 表中は統計的に有意な差が認められた 2 項目を示す
 ※補正前 ($p < 0.05$) では有意であった項目も、Bonferroni 補正後は有意水準に達しなかった

者や指導主事経験者など、学校運営に関与した経験のある者」については、教育委員会 67.8% に対して学校 56.0% と、11.8 ポイントの差が見られたが ($\chi^2 = 5.58, p < 0.018$)、Bonferroni 補正後の有意水準 ($\alpha = 0.00625$) では統計的に有意ではなかった。これは、教育委員会が学校現場と比べて、より学術的専門性および教育実務経験を重視する傾向があることを示している。一方で、両者とも教育実務経験者への支持が最も高いという点では一致しており、実践的専門性と学術的専門性の両方を統合した評価者養成の必要性が示唆される。

4. 4. 第三者評価に対する期待と実効性の比較

2023 年の教育委員会調査と 2024 年の学校調査を比較すると、第三者評価の「役立った点」（表 7）と「期待する点」（表 8）には共通点と乖離が見られた。

表 7 は、第三者評価を実施した教育委員会および学校が、その評価の有用性について回答した内容を示している。教育委員会調査では「保護者・地域住民等との連携協力による学校づくり」「学校運営の課題の把握」が最多の 78.3% であった。学校調査でも「保護者・地域住民等との連携協力による学校づくり」が最多の 71.9% で、次いで「学校運営の課題の把握」

(67.1%)であった。「学校運営全般の適切性の点検」(教育委員会 70.0%、学校 59.5%)がいずれも3番目に多かった。これらの結果から、第三者評価は学校と地域の関係強化や、学校運営の課題の可視化に、一定の効果があると認識されていることがわかった。

一方、「設置者による支援や条件整備等の改善措置」に役立ったとする回答は、教育委員会調査が 30.0%であったのに対して、学校調査ではわずか 11.4%にとどまり、評価結果が制度的支援や設置者の施策に十分活用されていないと学校が認識している実態が浮き彫りとなった。

表 8 の全回答者を対象とした意識調査において、第三者評価に期待される機能として最も多く挙げられたのは「学校運営に関する具体的な改善提案などの専門的助言」(教育委員会 61.0%、学校 61.8%)であった。「学校運営全般についての専門的視点からの評価」(58.2%)が教育委員会では 2 番目、学校調査では 3 番目に多かった (44.9%)。「学校と直接の関係を有しない者による、学校の教職員や保護者等とは異なる立場からの評価」は、教育委員会で 3 番目 (46.6%)、学校調査で 2 番目であった (49.9%)。これは、第三者評価に対して、専門性と中立的視点に基づく改善支援が求められていることを示している。

また、「優れた取組の評価」や「学校評価全

体の妥当性の検証・補足」などへの期待も一定程度見られた。一方、「数値データ等を用いた定量的評価」や「監査的評価」へのニーズは両調査ともに低く、形式的なチェック機能よりも、実践的な改善支援機能が重視されている傾向が明確となった。

一方で、「設置者による支援や条件整備等の改善措置」に対する期待は、学校側の回答数が教育委員会に比して約 2 倍に達しており、学校現場においては第三者評価の結果が制度的支援に結びつくことへの期待が相対的に高い傾向が示された。

このように、第三者評価は学校運営の課題把握や地域連携の促進に一定の成果を上げており、専門的助言機能も一定の効果が認識されている。一方で、制度的支援との連動や評価結果の活用体制には課題が残っており、今後の制度設計においては、評価者の専門性を活かした助言機能の強化と、評価結果を活用した設置者による支援体制の構築が重要な課題となる。

4.5. 実施体制の選好と実施状況

第三者評価の実施体制(表 9)では、教育委員会調査・学校調査ともに、「学校関係者評価の評価者の中に、学校運営に関する外部の専門家を加え、学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ評価」が最多であった。教育

表 7. 学校運営改善に役立った点 (複数回答可)

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	件数	割合	件数	割合
学校運営全般の適切性の点検	42	70.0%	124	59.5%
学校運営の課題の把握	60	78.3%	141	67.1%
学校運営の改善方策の把握	39	65.0%	116	55.2%
学校の教育活動の活性化	36	60.0%	98	46.7%
保護者、地域住民等からの理解と参画を得た連携協力による学校づくり	46	78.3%	151	71.9%
設置者等の学校への支援や条件整備等の改善措置	18	30.0%	24	11.4%
自己評価と学校関係者評価の検証による学校評価全体の実効性の向上	25	41.7%	84	40.0%
教職員の意識改革	17	28.3%	39	18.6%
その他	0	0.0%	0	0.0%
n (回答者数)	60		210	

表 8. 第三者評価への期待点（複数回答可）

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
学校運営全般についての専門的視点からの評価	85	58.2%	181	44.9%
学校の優れた取組や重点的取組についての評価	63	43.2%	155	38.5%
学校運営についての具体的な改善提案などの専門的助言	89	61.0%	249	61.8%
教育に関する諸基準への適合状況等、監査的要素を含んだ評価	31	21.2%	56	13.9%
教育の成果に関する数値データ等を用いた定量的評価	20	13.7%	52	12.9%
設置者である教育委員会等の取組状況に対する専門的立場からの評価	19	13.0%	43	10.7%
学校と直接の関係を有しない者による、学校の教職員や保護者等とは異なる立場からの評価	68	46.6%	201	49.9%
自己評価・学校関係者評価の妥当性の検証・補足等、学校評価全体を充実する観点からの評価	48	32.9%	130	32.3%
評価結果に基づいた設置者等からの支援や条件整備等の改善措置	15	10.3%	84	20.8%
その他	4	2.7%	8	2.0%
n（回答者数）	146		403	

委員会調査では 50.8%、学校調査では 63.1% がこの体制で第三者評価を実施しており、実施の容易さや既存制度との親和性が背景にあると考えられる。

また、最も適切と考える実施体制についての意識調査でも、同様の体制が最も多く選択されており、教育委員会調査 63.9%、学校調査 70.6% に達している（表 10）。これは、この実施体制が第三者性と学校理解の両立を図る実践的な妥協案として支持されていることを示している。

一方で、「外部の専門家を中心とする評価チームによる評価」は、実施率・支持率ともに低く、教育委員会調査 14.8%、16.0%、学校調査では 7.7%、16.5% にとどまった。「一定の地域内の学校が互いの教職員を評価者として協力するピア・レビュー型の評価」は、実施率・支持率ともに最も低く、教育委員会調査 13.1%、10.4%、学校調査では 3.6%、9.3% であった。

これらの実施体制が広く採用されていない背景には、いくつかの課題が存在すると考えられる。たとえば、外部専門家を中心とする実施体制においては、専門人材の確保が容易ではなく、継続的な運用に困難を伴う可能性がある。一方、ピア・レビュー型の評価に関しては、学校間で

の連携体制の構築が実務的に複雑であることが一因と推察される。先行研究では関係性の近さゆえに率直な指摘が難しくなり、評価の厳密性が損なわれる懸念も示されている（Rothstein et al., 2008）。

しかし、第三者評価を全国すべての学校で実施することを目指す場合、ピア・レビューは評価者の確保の面で有利であり、制度設計上の有力な選択肢となり得る。また、他校の教育活動を観察・評価することで、教職員の職能向上や視野の拡張も期待される（同上）。現時点ではこの実施体制の支持は限定的であるが、制度的支援や研修体制が整備されることを前提とすれば、中長期的には有力な補完的手法となり得る。今後はその利点を活かしつつ、質と客観性を担保する仕組みの整備が求められる。

なお、学校関係者評価と、学校関係者に外部の専門家を加えた第三者の実施体制は、役割が異なる。前者は、学校と関係の深い保護者や地域住民などが学校の自己評価を検証することで、地域との連携や透明性向上を目的とする。一方、後者は、学校関係者の視点に加えて、教育や組織運営に関する専門的知見を導入することで、より客観的かつ実効性の高い改善提案を可能にし、学校評価全体の機能と信頼性向上に

表 9. 第三者評価の実施体制（複数回答可）

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	件数	割合	件数	割合
学校関係者評価の評価者の中に、学校運営に関する外部の専門家を加え、学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ評価を実施	31	50.8%	140	63.1%
例えば中学校区単位などの、一定の地域内の複数の学校が協力して、互いの学校の教職員を第三者評価の評価者として評価を実施	8	13.1%	8	3.6%
学校運営に関する外部の専門家を中心とする評価チームを編成し、評価を実施	9	14.8%	17	7.7%
その他	15	24.6%	57	25.7%
わからない	6	9.8%	0	0%
<i>n</i> (回答者数)	61		222	

表 10. 最も適切な第三者評価実施体制（複数回答可）

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	件数	割合	件数	割合
学校関係者評価の評価者の中に、学校運営に関する外部の専門家を加え、学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ評価を実施	92	63.9%	247	70.6%
例えば中学校区単位などの、一定の地域内の複数の学校が協力して、互いの学校の教職員を第三者評価の評価者として評価を実施	15	10.4%	36	9.3%
学校運営に関する外部の専門家を中心とする評価チームを編成し、評価を実施	23	16.0%	64	16.5%
その他	14	9.7%	14	3.6%
<i>n</i> (回答者数)	144		388	

*教育委員会 *n* = 144 (無回答 13 件)、学校 *n* = 388 (無回答 17 件)

寄与する (文部科学省, 2016)。

4.6. 評価の有効性と課題認識

第三者評価の有効性は、教育委員会調査・学校調査ともに高く評価されている (表 11)。教育委員会調査では、第三者評価を実施した全ての教育委員会が「非常に役立つ」または「一定程度役立つ」と回答し、学校調査でも 98.6% が同様の評価を示した。この回答結果はトーマツ (2010) や学校評価等実施状況調査 (文部科学省, 2014) の調査結果を裏付けるものである。

一方、課題としては、「評価の妥当性」が両調査で共通して指摘されている (表 12)。教育委員会調査では、「評価者の専門性」(34.0%)、「評価の客観性」(26.4%) も課題として指摘されている。学校調査では、「評価項目・基準の設定」(27.2%)、「負担の大きさ」(22.6%) など、

実務面の課題も多く挙げられており、制度的支援の必要性が浮き彫りとなった。さらに、学校調査では「教職員の理解・意識」(19.5%) に関する課題認識も比較的高い。大脇 (2011) は、学校評価を「やらされるもの」と他律的に捉える教職員の意識が存在することを指摘している。本調査でも「教職員の理解・意識」に関する課題認識が比較的高く (19.5%)、第三者評

表 11. 第三者評価実施による学校運営改善への有効性の比較

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	件数	割合	件数	割合
非常に役立つ	23	38.3%	50	23.5%
一定程度役立つ	37	61.7%	160	75.1%
あまり役立たない	0	0.0%	3	1.4%
役立たない	0	0.0%	0	0.0%
<i>n</i> (回答者数)	60		213	

表 12. 第三者評価の課題認識の比較
(複数回答可)

	教育委員会 (2023)		学校 (2024)	
	件数	割合	件数	割合
評価者の専門性	18	34.0%	39	20.0%
評価者の第三者性	6	11.3%	19	9.7%
評価の妥当性	20	37.7%	61	31.3%
評価の客観性	14	26.4%	38	19.5%
財源の確保	9	17.0%	21	10.8%
負担の大きさ	11	20.8%	44	22.6%
評価項目・基準の設定	12	22.6%	53	27.2%
教職員の理解・意識	5	9.4%	38	19.5%
特になし	12	22.6%	45	23.1%
その他	1	1.9%	5	2.6%
<i>n</i> (回答者数)	52		195	

価の導入・定着には、制度面だけではなく、こうした教職員の意識改革も求められていることがうかがえる。

4.7. 第三者評価の必要性に対する認識

第三者評価の必要性については、教育委員会調査では 157 件中 149 件が回答（無回答 8 件）、学校調査では 405 校中 403 校が回答した（無回答 2 校）。その結果、第三者評価の必要性に対する認識は、実施経験の有無によって大きく左右される傾向が見られた（表 13）。教育委員会

調査では、管轄するすべての学校で第三者評価を実施している場合に必要性を肯定的に捉える回答が多く、未実施の教育委員会では否定的な回答が目立った。学校調査でも、実施校では肯定的回答が約 9 割に達した (205/230) のに対し、未実施校では約 5 割 (86/173) にとどまった。

Pearson のカイ二乗検定により、第三者評価の実施経験と必要性認識の間には統計的に有意な関連が認められた（教育委員会： $\chi^2 = 71.45$, $df = 3$, $p < 0.001$, Cramér's $V = 0.695$; 学校： $\chi^2 = 95.82$, $df = 3$, $p < 0.001$, Cramér's $V = 0.487$ ）。効果量(Cramér's V)はいずれも中程度以上であり、実施経験が必要性認識に実質的な影響を与えていることが確認された（表 13）。この結果は、未実施校・自治体への啓発活動の重要性を裏付けるものである。

5. 考察

本研究では、全国の教育委員会および学校を対象とした大規模調査を通じて、学校第三者評価の現状と課題を多角的に明らかにした。主な知見として、(1) 第三者評価の実施状況や認識には教育委員会と学校現場で顕著な差異が存在すること（教育委員会では全校実施 33% に対し、学校側は 57% が実施と回答）、(2) 評価者の選定や確保、実施体制の構築において制度的・実務的な課題が共通して認識されていること

表 13. 第三者評価実施状況と実施の必要性の比較

		とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう 思わない	そう思わない
教育 委員 会	全ての学校が実施	32	19	0	0
	大多数の学校が実施	2	1	1	0
	一部の学校が実施	2	3	0	0
	実施校なし	1	37	39	5
	わからない	0	4	3	0
	<i>n</i> (回答者数)	37	64	43	5
学 校	実施している	84	121	21	4
	実施していない	12	74	78	9
	<i>n</i> (回答者数)	96	195	99	13

*教育委員会 $n = 149$ (無回答 8 件)、学校 $n = 403$ (無回答 2 件)

(評価者確保が「容易」とする回答が教育委員会 20%、学校 40%にとどまり、制度的支援不足などが課題)、(3) 評価者には教育実務経験や地域理解が重視されていること(両調査とも「教育実務経験」「地域理解」が最も重視されていた)、(4) 第三者評価の有効性や期待される機能についても両者で異なる傾向が見られること(学校は「具体的な改善提案」や「地域連携強化」を重視、教育委員会は「制度的妥当性の検証」を重視する傾向)、などが明らかとなった。

これらの結果を踏まえ、以下では「誰が」「何を」「どのように」評価すべきかという三つの観点から、制度設計と実施モデルの再構築に向けた理論的・実践的含意について考察する。

5.1. 評価者の属性と第三者性の再定義 (誰が)

調査結果では、校長経験者や指導主事経験者など教育実務経験者が最も適切な評価者とされ(教育委員会調査 67.8%、学校調査 56.0%)、次いでPTAや地域団体の役員など地域に精通した人材が支持された。一方、大学教授など外部専門家の支持は限定的であった。自由記述でも「学校や地域の実情を理解する者が実効的な助言を行える」との意見が多く、第三者性は「外部性」よりも「実務経験+地域理解」に基づく教育共同体的視点として捉えられていることが示された。

この認識は、第三者評価の制度設計において重要であり、評価者の属性が、単なる外部性ではなく、教育実務経験、地域理解、専門的知見の三要素によって構成されるのが望ましいと捉えられていることを示している。評価者の確保に向けては、これらを備えた人材を体系的に育成・登録する制度の整備が求められる。統計的分析の結果、教育委員会は学校現場と比べて学術的専門性および教育実務経験をより重視する傾向が確認された(表6-2)。この認識差は、第三者評価制度の設計において、設置者と学校の期待する評価者像を調整する必要性を示している。特に、評価者養成においては学術的知見と

実践的経験の両方を備えた人材の育成が重要となる。具体的には、校長・指導主事・教職員等の教育実務経験者を対象とした評価者登録制度や、国・設置者・大学による評価者リストの作成・提供、研修制度の充実が有効な方策となる。

本論文が再定義する「第三者性」は、「実践的専門性」「学術的専門性」、そして「教育共同体的視点」という三つの観点から評価を行うことで、多角的かつ実効性の高いアプローチを可能にする。これにより、評価は単なる形式的手続きにとどまらず、学校と地域の持続的な発展に資する重要なプロセスとなる。

本研究で示された第三者性の再定義は、従来の「利害関係からの独立性」中心の概念から、「専門性」(professional expertise)と「共同体理解」(community understanding)を統合した概念への転換を提案するものである。本研究では、この転換を「距離の論理」から「関与の論理」への方向性として概念化する。これは、評価者が学校から距離を置くことで客観性を担保するという従来の考え方から、学校や地域の文脈に積極的に関与しながら専門的知見を提供するという新たな評価モデルへの転換を意味する。

表14は、第三者評価者の属性を「専門性」と「地域性」の二軸で整理したマトリクスである。教育共同体的視点から特に重視されるのは、「専門性」と「地域性」の両方が高い象限、すなわち教育実務経験者(校長経験者・指導主事経験者など)である。この層は、専門的知見と学校・地域の文脈理解のバランスが取れており、評価を通じた学校改善に対して相対的に高い実効性を持つ可能性が示唆される。実際、本調査においても当該属性は高く評価されており、今後の評価者制度設計においては、教育実務経験者を評価者として積極的に位置づける仕組みを構築することが重要な課題といえる。次に重視されているのが、PTA・青少年団体の役員など「地域性」が高い象限の評価者である。

一方で、「専門性」のみが高い大学教員等の研究者・有識者は、理論的助言に強みを有する

ものの、学校現場の文脈理解や教育共同体的視点の面では一定の課題を有する可能性がある。第三者評価の推進においては、「地域性」と「専門性」の両軸のバランスを重視した評価者の選定が、制度の実効性向上に不可欠である。

このマトリクスにおいて、『専門性 低い×地域性 低い』の象限は、第三者評価の評価者としては適切性が低いと考えられる。一方、他の3象限については、それぞれ異なる強みと課題を有しており、評価の目的や文脈に応じて適切な評価者を配置することが重要である。このマトリクスは、評価者の配置や活用方法を戦略的に検討する上で有効であり、学校改善の効果を高める指針となり得る。たとえば、専門性が高いが学校や地域の文脈への理解が低い評価者には、教育活動の見学や資料提供を通じて固有性への理解を促すことが有効である。一方、学校や地域性への理解は高いが専門性が限定的な評価者には、評価理論や教育課題に関する研修を重点的に行うことで、評価の質を向上させることができる。

5.2. 評価内容の焦点と期待機能の検討（何を）

両調査で、第三者評価に最も期待されていたのは、「学校運営に関する具体的な改善提案を含む専門的助言」であった。この結果は、第三者評価が単なる外部点検ではなく、学校改善を支援する実践的手段として認識されていることを示している。また、「学校運営全般に対する専門的視点からの評価」や「学校と直接の関係を持たない第三者による客観的評価」も高い支

持を得ており、評価には多角的かつ中立的な視点も求められている。

第三者評価の実施校では、「学校運営の課題把握」「運営の適切性の点検」「保護者・地域との連携促進」などが有効性の具体例として挙げられ、学校運営の全体的な点検や改善提案に重点が置かれている。一方で、評価結果が設置者による支援や改善措置に十分活用されていないという課題も明らかとなった。学校評価ガイドライン（2016, p.27）には「設置者においては、学校から評価結果の提出を受け、それを踏まえた予算措置等の学校の支援・改善が重要」と明記されているにもかかわらず、評価結果が学校改善支援に十分に生かされていない現状は改善が必要な重大な課題の一つである。

第三者評価は、自己評価・学校関係者評価の結果を踏まえ、学校の教育活動と組織運営全般を専門的視点から検証することで、学校評価全体の機能を高める役割も担っている。三層構造の中で第三者評価が果たす補完的かつ統合的な機能は、学校の自律的改善を支援する制度として、学校評価の信頼性と実効性を高める上で重要である。

したがって、第三者評価の内容は、学校運営の適切性の検証に加え、具体的な改善策の提示、地域連携の促進、学校評価全体の妥当性の検証など、多面的な観点を含むべきである。さらに、評価結果の実効性を高めるためには、設置者による支援体制の整備と、評価結果を学校運営や教育施策に反映させる制度的仕組みが必要である。たとえば、2009年4月から始まった「学

表 14. 評価者の属性に関するマトリクス

	地域性 低い	地域性 高い
専門性 高い	大学教員等の研究者・有識者 (理論的・体系的だが特定の学校と地域の文脈への理解に課題)	教育実務経験者（校長・指導主事など） (専門知+地域理解のバランスが最も実効的)
専門性 低い	形式的第三者：一般企業の職員や制度上の外部委員など (制度的外部性の担保には資するが、実質的改善提案には限界)	PTA・青少年団体の役員など (関係する学校や地域文化を理解するが、改善提案の専門性は限定的)

校の第三者評価のガイドラインの策定等に関する調査研究協力者会議」で議論されていたように、第三者評価と行政からの支援をリンクさせることや予算措置との連動、評価者に対する研修の実施、情報提供などが挙げられる。

5.3. 実施体制と制度的課題の検討(どのように)

両調査の結果から、第三者評価の実施体制として「学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ体制」が最も多く採用され、最も適切と認識されていた。この体制は、第三者性と学校理解の両立が可能であり、実施の容易さや既存制度との親和性が背景にあると考えられる。

ただし、この実施体制は学校関係者が中心であり、評価に参加する外部の専門家の人数が一般的に1名、多くても2名程度にとどまるため、専門家の専門性や評価能力に評価結果が大きく左右されるという問題が指摘されている(窪田, 2014)。また、全国的な普及には、専門家の確保が大きな障壁となるため、柔軟かつ多様な実施体制の構築が不可欠である。具体的には、学校関係者に教育実務経験者を加える体制、ピア・レビュー型評価に外部専門家を補助的に加える体制、外部専門家中心の評価チームに学校関係者を加える体制など、評価者構成の多様化が求められる。また、学校運営協議会委員や学校評議員に教育実務経験者を加えることで、地域性と専門性を両立させることも可能である。

さらに、第三者評価を専門的に実施する機関の創設も、制度的支援の一環として検討されるべきである。たとえば、イギリスのOfsted(久保木, 2019)やニュージーランドのERO(福本, 2013; 高橋, 2015)、アメリカのCognia(白川, 2023)のように、評価者の養成、評価基準の整備、評価結果の分析・活用を一元的に担う機関の存在は、第三者評価の質と持続可能性を高める上で重要な役割を果たすと考えられる。

本研究は、教育委員会および学校を対象とした大規模調査を通じ、日本における学校第三者

評価の実施状況とその課題を明らかにした。その成果は、第三者評価が学校運営の改善に一定の効果をもたらす一方で、制度的整備と実務的支援が依然として不十分であることを示している。とりわけ、評価者の確保や制度の持続可能性は、今後の全国的普及に向けた核心的課題である。

本研究が提示する理論的含意は、「第三者性」を単なる外部性としてではなく、専門性と地域性を併せ持つ教育共同体的視点として再定義することである。この視座に立てば、評価者は「外部の誰か」ではなく、「学校改善に資する専門性と地域理解を備えた協働のパートナー」として位置づけられる。したがって、第三者評価は学校と地域の関係性を基盤としつつ、専門的知見を統合することで、より実効的な改善ツールへと進化し得る。

しかし、学校の内在的課題に通じた主体が、いかにして「外部」や「第三者」として位置づけられるかは重要な論点である。たとえ学校や地域の文脈に精通していても、評価の過程で利害関係から一定の距離を保ち、客観的な立場で評価を行うことが第三者性を担保する上で重要な要素となる。今後は、当事者性との距離、評価における役割の違い、責任の所在などの観点から、外部性・第三者性を担保しうる条件についても理論的・実証的に検討を深める必要がある。

加えて、今後の研究課題として、協働のパートナーとなる評価者に求められる「第三者性」の定義や条件、特に厳密な意味での外部性がどのような要件を満たすべきかについても、理論的・実証的な検討を深めていく必要がある。これにより、教育共同体的視点と第三者性(外部性)の両立可能性や、その具体的な制度設計への反映について、さらなる知見を蓄積していきたい。

制度設計への実務的含意としては、評価者の登録制度や専門機関の設立、柔軟な実施体制の構築、研修制度の体系化といった具体策が重要

である。しかしこれらは単なる制度的オプションではなく、上記の理論的枠組みに根ざすものである。すなわち、制度的基盤の整備は、評価者の専門性と地域性を補完的に育成し、学校・地域・行政の三者が持続的に協働できる仕組みとして構想されなければならない。

以上を踏まえれば、第三者評価の全国的推進は、教育の質保証という統制的な視点ではなく、学校と地域の自律的な成長を支える「協働型の制度」としての認識を、より一層明確にしていく必要がある。本研究は、そのための理論的基盤を提供するとともに、実務的な方向性を提示した点に学術的意義がある。

6. 結論

本研究の調査結果は、「誰が」評価者として適任かについて、校長経験者や指導主事経験者、PTAや青少年団体の役員など、教育現場での実務経験や地域連携に関する知見を持つ人材が適していると認識されていることを示した。こうした人材を体系的に評価者として登用する制度の構築が、第三者評価の実効性向上に資する重要な要素である。さらに、本研究は、「第三者性」を単なる外部性ではなく、専門性と地域性を兼ね備えた教育共同体的視点として再定義し、評価者を学校改善の協働的パートナーとして位置づけるという理論的意義を明らかにした。

次に、第三者評価で「何を」評価すべきかについては、学校運営の適切性の検証や具体的な改善策の提示、学校評価全体の妥当性の検証など、多面的かつ総合的な観点が求められることが明らかになった。これらの観点は、単なる外部点検としての役割を超え、学校の自己評価や学校関係者評価の結果を踏まえた上で、教育活動や組織運営の質的向上に資する実効的な改善策の策定とその実践を支援する制度的機能が第三者評価に求められており、一定程度実現されていることを示している。ただし、表7で示されたように、設置者による支援との連動については学校側の評価が低く、今後の改善課題とし

て残されている。すなわち、第三者評価は、学校運営の課題把握や地域との連携強化、評価結果の活用による持続的な学校改善を促進するための重要な制度的枠組みとして位置づけられる。

さらに、「どのように」第三者評価を実施するかという点では、学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ体制が現状で最も多く採用されていることがわかった。今後は、第三者評価の全国的推進の観点から、より柔軟かつ多様な実施体制の構築が不可欠であり、評価者の確保や研修制度の整備、現場の負担軽減や評価結果の活用体制の強化など、評価の質と持続可能性を高めるための取り組みが求められる。こうした体制整備を通じて、第三者評価は学校と地域の自律的な成長を支える協働型の制度として発展していくことが期待される。

今後の第三者評価の全国的推進に向けては、評価者養成と登録制度の確立、専門機関の整備、柔軟な実施体制の構築といった制度的基盤の強化に加え、学校現場の負担軽減と成果の共有も不可欠である。

本研究の知見は、第三者評価制度の理論的枠組みの再構築と、実践的な制度設計への具体的示唆を提供するものである。

7. 今後の研究の方向性

本研究は、教育委員会および学校を対象とした全国規模の量的調査を通じて、学校第三者評価の実施状況、実施体制、評価者の選定、意識、課題を多角的に明らかにした。特に、異なる実施主体である教育委員会と学校の比較分析を通じて、制度的整合性と現場での実施可能性の両面から課題と展望を検討した点に、本研究の独自性と理論的貢献がある。

また、評価者の属性マトリクスの提示や、第三者性の再定義を通じて、「外部性」中心の従来の概念から、「専門性」と「教育共同体的視点」を統合した新たな評価モデルへの転換を提案したことは、制度設計と実践モデルの構築に向けた理論的枠組みとしての意義を持つ。

しかし、制度整備、実務支援、理論的深化のいずれにおいても、今後の検討課題は多い。今後の研究では、より多角的かつ深層的な分析が求められる。

第一に、第三者評価を導入・活用している学校への半構造化インタビューやフォーカスグループによる質的調査を通じて、計画から実施、結果の活用に至るプロセスや、現場での課題・成功要因を把握し、量的調査では捉えきれない実践上の知見を補完する必要がある。

第二に、地域ごとの制度設計や支援体制の違いに着目した地域間比較研究も重要である。自治体間の支援の差異を分析し、地域特性に応じた柔軟な評価モデルの構築に資する知見を蓄積することが求められる。

第三に、教職員の意識変容に関する研究を通じて、第三者評価の受容性と実効性を高めるための啓発戦略を検討することも不可欠である。縦断的調査や心理尺度を用いた分析により、第三者評価を「外部からの監査」ではなく「学校改善の支援」として捉える意識の醸成プロセスを明らかにすることが、制度の定着と持続可能性に直結する。

最後に、海外の第三者評価制度との比較研究を進めることで、日本の制度設計における改善点や導入可能な要素を抽出できる。イギリス、アメリカ、ニュージーランドなどの事例に学び、制度分析モデルや政策移転理論を活用して、日本の教育文化や制度的背景に適合する評価モデルの構築を目指すことが望まれる。

これらの研究の深化を通じて、第三者評価の理論的基盤と実践的枠組みをより精緻に構築し、日本の学校教育の質的向上と制度的成熟に資する学術的・実務的貢献を果たすことが重要である。

引用文献

青木栄一(2009)。「評価制度と教育のNPM改革」『日本評価研究』第9巻3号, 41-54頁。
Cognia. (2020a). *Cognia Accreditation and Certifi-*

cation Policies and Procedures. Cognia.

Cognia. (2020b). *Cognia Performance Standards for K-12 and Postsecondary Institutions*. Cognia.

Education Review Office. (2016a). *School Evaluation Indicators: Effective Practice for Improvement and Learner Success*. Education Review Office.

Education Review Office. (2016b). *Effective School Evaluation: How to Do and Use Internal Evaluation for Improvement*. NZ Ministry of Education.

福本みちよ (2013)。「第15章 評価と支援のネットワークによる学校評価システムーニュージーランド」福本みちよ編著『学校評価システムの展開に関する実証的研究』玉川大学出版部, 300-314頁。

古田薫 (2013)。「学校の第三者評価における政策形成過程」『京都聖母女学院短期大学研究紀要』第42集, 53-71頁。

浜田博文 (2014)。「アメリカにおける学校認証評価の現代的展開」東信堂。

窪田眞二 (2014)。「学校第三者評価の役割と制度設計上の課題探求のための予備的考察ー学校の第三者評価のガイドラインの策定等に関する調査研究協力者会議での議論を手がかりとしてー」『教育学論集』第10集, 45-60頁。

久保木匡介 (2019)。「現代イギリス教育改革と学校評価の研究ー新自由主義国家における行政統制の分析」花伝社。

小柳雅子 (2013)。「学校評価をめぐる政策と研究動向: 第三者評価の機能に着目して」『筑波教育学研究』第11号, 55-71頁。

文部科学省 (2014)。「学校評価等実施状況調査(平成26年度間調査結果)」。

文部科学省(2016)。「学校評価ガイドライン(平成28年改訂)」。

中留武昭 (1994)。「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。

西川信廣 (2008)。「学校評価の現状と課題ー第三者評価の検討を中心に」『京都産業大学

- 教職研究紀要』第3号, 31-48頁.
- Ofsted. (2019). *The Education Inspection Framework*. Ofsted.
- 大脇康弘 (2011). 「学校をエンパワーメントする評価のあり方」天笠茂編集 代表 大脇康弘編著『学校をエンパワーメントする評価』ぎょうせい, 2-18頁.
- Rothstein, R., Jacobsen, R., & Wilder, T. (2008). *Grading Education: Getting Accountability Right*. Teachers College Press.
- 白川正樹 (2022). 「学校を主体とした第三者評価の全国的普及の推進に係る課題と展望—日本・イギリス・アメリカ・ニュージーランドの第三者評価の比較—」『教育実践研究論文集』vol.3, 30-41頁.
- 白川正樹 (2023). 「学校第三者評価における評価項目(規準)に関する考察—Cogniaのスタンダード(認証評価規準)を中心に—」『順天堂グローバル教養論集』第八巻, 1-12頁.
- 高橋望 (2015). 「ニュージーランドの教育政策展開とその研究動向」『日本教育政策学会年報』第22巻, 166-173頁.
- 有限責任監査法人トーマツ (2010). 「平成21年度 第三者評価の実践結果を踏まえた評価手法等の効果検証に係る調査研究 最終報告書」.
- Wylie, C. (2012). *Vital Connections: Why We Need More Than Self-Managing Schools*. NZCER Press.