

# 学校評価に関する研究 (II)

## —中学校卒業生および保護者による教育活動への評価—

石井 眞治・野崎 秀正<sup>1)</sup>・高橋 均<sup>2)</sup>・野中陽一朗

(2009年2月13日受理)

### Research pertaining to School Evaluation (II): Outcome of Educational Activities Evaluated by Junior High School Graduates and Their Parents

Shinji ISHII, Hidemasa NOSAKI, Hitoshi TAKAHASHI, and Youichiro NONAKA

The purpose of this study is to assess the outcome of educational activities evaluated by 77 junior high school graduates and their parents. Subjects assessed in the questionnaires referred to cognition of school environment, school attachment, school experiences, and educational goals. Main findings were as followed. 1. Although evaluation for teachers proved to be positive, evaluations of school physical environment were negative. 2. The congruity of the matching of graduates and their parents for the school evaluation were recognized. From these results, this junior high school offered high quality school activities for graduates and their parents.

**Key words:** School evaluation, Junior high school graduates, Junior high school parents

キーワード：学校評価，中学校卒業生，中学校卒業生保護者

### 問題と目的

本研究の目的は中学校卒業予定者およびその保護者の自己評価による教育活動の成果を通して、学校評価システムの構成要素である教育活動、インプット（投入：教育活動が成果をあげるために必要な物理的環境条件、人的条件、予算的条件、組織的条件）を評価することおよび、卒業予定者と保護者との評価のマッチングの適合性を検討することで学校評価のロジックモデルの妥当性を検討するところにある。

近年、我が国の教育界でも、校長のリーダーシップのもとに、創意ある教育活動を通じた特色ある学校づくりを実現し、学校の自主性・自立性を確立するために必要なものとして学校評価システムが導入されている。学校評価とは「学校組織全体を、それぞれの目標に照らして点検・評価し、その結果に基づき、学校活動全般についての改善を図る総合的なシステム（山崎・片上, 2003）」とされている活動である。従来、我が国においては、教育活動や学校への評価はとかく曖昧

かつ主観的なものであったが、文部省（1951）による学校評価の手引は、教育活動に評価の観点や客観的學校評価の視点を導入したのとして注目された（池田・小島, 1995；西村・天傘・堀井, 1994）。こうした動きに触発され、各地方自治体の教育委員会も学校評価の普及に動きだした。そして、文部科学省では平成18年3月、学校評価ガイドラインを策定し、全国の国・公・私立学校を周知すると同時に平成18年度から学校評価システム構築事業を新規に開始し、ガイドラインを踏まえた現場での自己評価・外部評価の実践研究や国が第三者評価のチームを個別の学校に派遣する第三者評価の実践研究を行っている。しかし、我が国の教育界にこれらの評価の視点が完全に定着したかという疑問が残る。平成20年5月に文部科学省から公表された平成18年度間の実績値による「学校評価及び情報提供の実施状況調査結果の概要」の調査項目によれば、平成18年度間に自己評価を実施した国立学校は、全体の96.5%と、ほぼ全ての国立学校で自己評価が行われているのに対して、国立学校の公表率は

1) 宮崎女子短期大学

2) 山口芸術短期大学

29.5%と公表の割合が低いことが示されている。工藤・小島・寺崎(2006)は、学校評価の結果公表を機会に、学校内の教職員はもとより、学校外の保護者、地域とも継続的な対話を図り、教育の改善に向けた具体的な交流・協力活動を行っていくことが大切としている。そのためにも学校評価の結果公表を、一層促進していくことが必要であると指摘している。本研究は、こうした学校評価についての基礎的資料を得ることを目的としたものである。

学校評価の究極の目的は児童・生徒の発達を目的として学校でなされる種々の教育活動の価値や有効性について判断するための関連情報を系統的に収集し、それを整理、分析して活動の改善のために利用するところにある。巨視的な観点からみると、学校評価は学校経営の現状の分析に基づき、教育目標の認知、ニーズ分析(学校を取りまく環境、外部要因の掌握をした後、現在の学校に求められている教育活動を模索する)、使命の決定(自分の学校は何をすべきか、何を目指して教育活動を行うべきかの決定)、ビジョンの策定(使命を果たせば、学校はどのようになるかのビジョンの策定)、中期経営目標(3年後のビジョンの具体化案への策定)、結果の利用(結果の有効性、影響を検証し、改善に努める)の一連のサイクルをなしてなされる教育的営みである。

微視的観点からみると、学校評価は被教育者の行動変容への因果関係を想定した事業モデルの有効性に対する評価としてとらえることができる。学校評価は必要性の測定(どのような指導とそれに伴う教育活動が必要か、必要な指導を提供する主体が存在するか、指導を必要とする被教育者はその存在を認識しているか)、教育活動モデルの構築(ロジックモデルによる教育活動の目的の明確化、目標達成の条件の確認)、教育活動進捗状況の評価(教育者、被教育者はどのような活動に参加したか、被教育者は適切な指導を受けたのか、どのように環境条件が機能を果たしたのか、参加者は活動に満足したのか)、成果評価(活動は有効だったのか、継続すべきか、改善すべきか)といった要素から構成された一連の活動であるが、現在、学校現場で求められているのは教育活動モデル、教育活動の進捗状況の評価の確立である。

学校で導入されている種々の教育活動は、インプット(投入:活動に使用される人的・物質的資源;教職員、人材、資金等)、活動(教育活動で行われる具体的活動;指導、助言、発表等)、アウトプット(産出物:活動によって生じた結果;行事数、指導時間、参加生徒等)、アウトカム(成果:短・中・長期的効果、影響;意識の変化、行動の変化、技術の変化等)の4つの要

素から成り立っている教育活動の展開である(United Way of America,1996)。

こうした学校評価システムを構築する4要素は、いずれも重要な役割を果たしているが、児童・生徒の健全な発達を目的になされる教育活動事業の改善を目標としてなされる学校評価システムにおいては、児童・生徒の行動変容としてとらえられるアウトカム(短・中・長期的効果、影響)に重きを置いた観点から教育活動を評価することが最も重要である。教育活動は、本質的に次世代を担う児童・生徒が伝統的な社会文化を獲得、継承すると同時に、未来の新しい文化や社会の創造が可能な資質を獲得することができるように支援することを目的とした事業であるからである。また、学校はいずれの時代、いずれの文化においても、こうした教育活動を円滑に行うために構築された組織であるからである。教育活動の改善を目的とした学校評価システムにおいては、ロジックモデルに留まっていたは、真の意味で教育活動の改善にならない。本研究は石井・永瀬・野崎・高橋(2004)と同様に、アウトカム(成果;被教育者の行動変容)に重きを置き教育活動を評価することを目的にしている。

現在、我が国の学校評価システムは、その主たる目的から、教育活動、アウトプット(産出物)は無論のこと、アウトカム(成果:被教育者の行動変容)、インプット(投入)に対する評価は、主として学校評価の計画者、評価主体者である学校関係者、第3者による評価に基づいてなされてきた。この学校評価システムで導入されている、インプット(投入)、教育活動、アウトプット(産出物)、アウトカム(成果:被教育者の行動変容)の4つの要素から成り立っている教育活動の展開プロセスは、機械論的因果関係に基づいたモデルである(United Way of America, 1996)。特に、教育活動がアウトプット(産出物)を経てアウトカム(成果:児童・生徒の行動変容)に至る過程で生じる被教育者の心理過程について配慮していないモデルである。

教育活動が、アウトプット(産出物)を経て、アウトカム(成果:被教育者の行動変容)を生起させる過程については、従来、学習理論(Skinner, 1954等)と認知理論(Wapner, 1973等)という相対峙する2つのモデルから検討されてきた。

学習理論モデルは従来、学校評価システムの中で採用されてきた機械論的因果関係モデルである。学習理論に従えば、学校評価システムにおける児童・生徒に生じるアウトカム(成果:被教育者の行動変容)は、インプット(投入)されたアウトプット(産出物)を経験することにより生じる児童・生徒の行動変容と定

義される。このモデルは児童・生徒の能動的な活動を前提としているわけではなく、これとは反対に、環境の特性、すなわちアウトプット（産出物）の強度、特性により、アウトカム（成果：被教育者の行動変容）が機械的に決定されるとするモデルである。

一方、認知理論は、児童・生徒にとっては外的な環境（アウトプット（産出物））が機械的に児童・生徒のアウトカム（成果：被教育者の行動変容）を生じさせるとする学習理論とは対照的にアウトプット（産出物）に対する児童・生徒の認知、情動、評価といった心理特性がアウトカム（成果：被教育者の行動変容）の特性を決定するというモデルである。この認知理論は児童・生徒が生得的な感覚器官や記憶などを用い、能動的に環境に働きかけたり、選択的に情報を取り入れ、自分の生活世界を内的に表象し、取り込まれた情報に意味付けを与えたりする過程やそれらの内的な情報に基づき行動を目的的に制御する過程を重視する理論枠である。従って、この認知理論から、学校評価システムにおけるインプット（投入）、アウトプット（産出物）、アウトカム（成果：被教育者の行動変容）の過程を考えると、児童・生徒は導入された、インプット（投入）やアウトプット（産出物）に対する認知、情動、評価、さらには教育活動と教育目標との意味付けといった種々の情報を一つの内的表象として構造化し、これに基づいて、アウトカム（成果：被教育者の行動変容）を生起させていることになる。

上記の2つのモデルの関係を Table1 に示した。

Table 1 学習理論・認知理論のモデルの関係

	インプット	アウトプット	アウトカム
学習理論		アウトカム（成果：被教育者の行動変容）の規 定要因	アウトプットの関数として機械 的に定義
認知理論	アウトプットに対する モニタリ ング機能	児童・生徒の内的 世界的操作手 がかり	インプットとアウトプットの関 数、アウトカムは環境情報が児 童・生徒によって適応的に構造 化されたものとして定義

学校評価が児童・生徒の健やかな発達を目的になされる教育活動への事業評価、即ち、アウトカム（成果：被教育者の行動変容、短・中・長期的効果、影響）に重きを置いた観点から教育活動を評価しようとする際には、単に、教育活動の主体者である学校関係者による評価のみならず、被教育者である児童・生徒がインプット（投入）、アウトプット（産出物）をどのように評価しているか、また、こうした評価とアウトカム（成果：被教育者の行動変容）の関連について検討することは意義がある。

これらの問題から、本研究は特色のある教育活動を

実施してきた教育活動の有効性をその教育活動を3年間に亘り経験した卒業生への影響を通して学校評価の枠組み（United Way of America, 1996；石井・永瀬・野崎・高橋, 2004）から検証すると同時に、未だ検討されていない卒業生の保護者への影響を検討する。具体的には、1点目は、被教育者である卒業生とその保護者が教育目標を正しく認識し、こうした教育目標の具現化のために投入された教育活動は長期的アウトカム（成果：被教育者の行動変容）を生じさせたと評価されていたのかを検討する。2点目は、学校評価に対する卒業生と卒業生保護者とのマッチングの適合性を検討する。以上の2つの観点から、対象校の教育活動を評価する。

## 方法

**調査参加者：**教育活動を行っている中学校を3月に卒業を予定していた中学3年生、男子35名、女子42名名の総計77名およびその保護者が調査参加者として参加した。なお、卒業生とのマッチングを考慮し、男子卒業生の保護者と女子卒業生の保護者という子どもの性別による区分を行った。

**調査対象校：**本研究が評価の対象として使用とするS中学校は、国立H大学に属している国立附属中学校である。各学年、2通常学的学級、1障害児学級からなる中学校である。創立は60年前であり、自主性、自律性、愛校心といった豊かな心をもった生徒を育てる学校として卒業生、保護者、教育関係者から高い評価を得ている。同地区には同じ国立大学附属中学校も存在するが、対象校は男子師範学校の伝統を受けたため、他の附属中学校に比べて、学力や進学に教育の目標の重点を置くよりは、自主性、自律性、愛他心の育成を最重要の教育目標とし、教師による長期間の生徒会への指導を通して生徒自らが体育祭、文化祭の企画、立案、2日間に亘る体育祭の運営、文化祭の運営といった教育活動を展開し、マスコミ等に何回も取り上げられ、全国的に有名になった学校である。また、校則のないことでも有名である。指導の必要に応じて、その都度、全教職員が指導を行うという教育活動を展開している。さらに、障害児学級が併設されていることもあり、体育祭、文化祭、その他の学校行事の実施には、学年、学級の枠を取り外した小集団活動による教育活動を導入し、愛他心、社会性の伸長をはかろうとしている。このように、ユニークな教育活動を投入し、卒業生、保護者、学校関係者からは高い評価を得てはきたが、教育活動に評価の視点や客観的学校評価の視点を導入したものはなかった。特に、それぞれの教育活動が

終了した時点では結果と短期成果については生徒の自己評価による検証はなされてきたが、中期成果の検証ではなかった。従って、学校評価という観点からは、短期経営、中期経営の検証には至らなかった。

学校評価計画：一般的なプログラム評価として、Owen (2006)はプログラム評価の認識形態に関して事前検討、教育目標、介入、効果測定、成果の5つをあげている。ただ、本研究では石井・永瀬・野崎・高橋(2004)が同一の研究対象校で導入されている教育活動を対象にロジックモデルに従い整理した、Table2の学校評価計画に基づいて検証する。

Table 2 学校評価計画 (ロジックモデル)

構成要素	全教師による長期間の生徒会指導
活動	全教師による長期間の生徒会指導
目標	自主・自立能力の育成
	協調性の育成
	社会性の育成
結果	生徒による体育祭プログラムの企画・構築 2日間に亘る体育祭の自主運営
	生徒による文化祭プログラムの企画・構築 文化祭の自主運営
	短期効果 協調性の重要性の認識

ロジックモデルとは、教育活動が論理上どのように実施され、受益者である被教育者にとってどのような利益をもたらすかを簡潔に示すモデルである。ロジックモデルは教科指導、生徒指導といったように事業の活動をグループ別に分類する「構成要素」、指導、発言、助言、カウンセリングといった教育者が行う具体的教育活動である「活動」、事業活動の方向性を示す「目標」、事業回数、行事数、指導時間、教材配布数、参加者数といった事業活動の成果である「結果：アウトプット(産出物)」、知識・意識の変容、技術の学習、意見・態度の変容、顕在的行動の変容といった受益者の行動変容として表わされる教育活動が達成しようとする具体的な影響である「成果(アウトカム)」から構成されている。また、この成果は短期的成果、長期的成果からなっているモデルである。

ロジックモデルの構成手続きは次の6段階の過程を経て構築される。主な利害関係者がロジックモデルを構築する。事業目的や理論的解釈を明確にし、事業の活動や総合的目的や結果を定義付ける。事業が与える活動を特定し、事業の活動や構成要素を記述する。それぞれの事業活動の目的を定義し、事業活動の望ましい方向を特定する。それぞれの事業活動が何をもちたすかを考え、事業の結果(産出物)を決定する。事業活動が終了した時、事業受益者に対してどのような成

果をもたらすのかを特定する。特に事業が終わって直後の成果は何か(1年後の成果である短期的成果)を特定する。児童・生徒が卒業や事業の中止等で活動の影響を受けなくなった後の成果である中・長期的成果を特定する。

## 調査内容

### 1. 学校愛着尺度

Mehrabian & Russel (1974)の Verbal Measures of Approach-Avoidance を参考に作成した。卒業生に対する本尺度<sup>1</sup>は「学校好き」3項目(もし附属S中学校に在学できるならもつといたい、もし生まれ変わって中学校に入学するときには附属S中学校に入りたい、もし弟や妹がいたら附属S中学校に入学してもらいたい)、「学校嫌い」1項目(一日もはやく附属S中学校から離れたらと思っていた)、「学校での楽しさ」1項目(附属S中学校での3年間は楽しかった)、「学校での充実感」1項目(附属S中学校での3年間は充実していた)、「学校への誇り」2項目(附属S中学校は広島で一番良い学校だと思う、附属S中学校を卒業できたことを誇りに思う)の計8項目から構成された。回答形式は、「全くそう思う」「どちらでもない」「全くそう思わない」の3件法であった。

### 2. 教育目標認知度

学校経営方針、教育目標がいかにかに正しく認知されているかを測る指標として12項目から構成された。12項目は、最重視項目(学校が特に指導しようと思っている目標:「自分から何でもできる」、「他人にやさしい」、「自分を大切にする」、「一人ひとりの特色を尊敬する」、「きまりを守る」、「なにごととも最後までやり遂げる」)、重視項目(まあまあ指導している目標:「勉強の成績が良い」)、軽視項目(あまり指導しようと思わない目標:「有名な学校に進学できる」、「人との競争に勝てる」、「有名になり、新聞やテレビにでる」、「お金もちになる」、「スポーツや芸術で有名になる」という3つの目標カテゴリーからなっていた。回答形式は、学校の教育目標がめざす人物像にあてはまる項目に○をする形式(複数回答可)であった。

### 3. 学校環境評価

学校環境を測定する指標として石井・長瀬・野崎・高橋(2004)の学校環境評価の尺度に卒業生に対しては3項目を新たに追加し、卒業生の保護者に対しては4項目を新たに追加したものをを用いた。卒業生に対する本尺度は「学校の物理的環境への評価」5項目(附

1 卒業生の保護者に対する本尺度の項目は、大学教員・院生により卒業生に対する尺度の項目と内容が適合することが確認された。

属S中学校は便利などころにあった、附属S中学校の校舎は立派だった、附属S中学校の施設（教育機器・コンピュータ）は最先端だった、附属S中学校は広かった、附属S中学校は安全な場所にあった、「教師への評価」3項目（あなたが困った時には先生は何でも相談にのってくれた、先生の勉強の教え方はわかりやすかった、先生は生徒一人ひとりを大切にしていた）、「事務職員への評価」1項目（事務の先生は親切だった）、「保護者連携への評価」1項目（先生はお父さんやお母さんに学校のことをよく連絡していた）、「仲間への評価」5項目（多くの友達ができ、男生徒と女生徒とは仲がよかった、クラスのまとまりが良かった、学校の活動に多くのエネルギーを注いだ、附属S中学校の生徒はよく勉強していた）の計15項目から構成された。一方、卒業生の保護者に対する本尺度は「学校の物理的環境への評価」5項目（附属S中学校は便利などころにあった、附属S中学校の校舎は立派だった、附属S中学校の施設（教育機器・コンピュータ）は最先端だった、附属S中学校は広かった、附属S中学校は安全な場所にあった）、「教師への評価」3項目（あなたが困った時には教員は何でも相談にのってくれた、教員の勉強の教え方はわかりやすかった、教員は生徒一人ひとりを大切にしていた）、「事務職員への評価」1項目（事務員は親切だった）、「保護者連携への評価」3項目（教員は保護者に学校のことをよく連絡していた、他の保護者と仲よくできることができた、学校のPTA活動に多くのエネルギーを注いだ）、「仲間への評価」（子どもに多くの友達ができ、男生徒と女生徒とは仲がよかった、クラスのまとまりが良かった、附属S中学校の生徒はよく勉強していた）の計16項目から構成された。回答形式はどちらの尺度においても、「全くそう思う」「どちらでもない」「全くそう思わない」の3件法であった。

## 結果

### 学校愛着への評価

各調査参加者の回答値に基づき、学校愛着の指標である5尺度を独立に、性別と親子別に平均値と標準偏差

差を算出し、Table3に示した。この得点に基づき、各因子に関して性(2)×親子(2)の2要因分散分析を行った。その結果、学校愛着の指標である5因子に関して有意な交互作用および主効果に有意な差がみられなかった。

一方、卒業生に対してこの学校愛着の指標である得点に基づき、性(2)×学校愛着(5)の2要因分散分析を行った。その結果、学校愛着に有意な主効果がみられた( $F(4,300) = 91.98, p < .01$ )。そのため多重比較(Ryan法)を行った結果、「学校での楽しさ」が「学校好き」、「学校嫌い」、「学校への誇り」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。また、「学校での充実感」が「学校好き」、「学校嫌い」、「学校への誇り」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。また、「学校好き」が「学校嫌い」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。さらに、「学校への誇り」が「学校嫌い」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。同様に、卒業生保護者に対してこの学校愛着の指標である得点に基づき、卒業生(子ども)の性別(2)×学校愛着(5)の2要因分散分析を行った。その結果、学校環境と性別の交互作用はみられなかった。ただ、学校愛着に有意な主効果がみられた( $F(4,300) = 190.28, p < .01$ )。そのため多重比較(Ryan法)を行った結果、「学校での楽しさ」が「学校好き」、「学校嫌い」、「学校への誇り」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。また、「学校での充実感」が「学校好き」、「学校嫌い」、「学校への誇り」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。そして、「学校への誇り」が「学校嫌い」よりも有意に高く( $p < .05$ )、「学校好き」が「学校嫌い」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。なお、5つの下位尺度を通じてみると、性別と親子別に関わらず「学校嫌い」を除く全てにおいて、平均点は1.5点よりも高かった。

### 学校愛着尺度の各指標に対する親子間の関係

学校愛着尺度の下位次元を構成する各指標に対する親子間の関係を検討するために、親子間でマッチングする因子ごとの相関を検討した(Table4)。その結果、「学校嫌い」を除く全ての因子において、親子間で正の相関が見られたため、親子間での学校愛着に対するマッチング適合度の妥当性が明らかにされた。

Table 3 学校愛着への評価(因子ごと; 3件法)

因子内容	卒業生				卒業生保護者			
	男性(N=35)		女性(N=42)		男性(N=35)		女性(N=42)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1. 「学校好き」因子	2.49	0.54	2.49	0.65	2.57	0.55	2.58	0.48
2. 「学校嫌い」因子	1.37	0.60	1.29	0.60	1.23	0.65	1.17	0.44
3. 「学校楽しさ」因子	2.83	0.38	2.74	0.59	2.83	0.45	2.88	0.40
4. 「学校での充実感」因子	2.74	0.56	2.67	0.65	2.77	0.49	2.83	0.38
5. 「学校への誇り」因子	2.41	0.59	2.50	0.63	2.63	0.44	2.56	0.49

### 教育目標に対する認知の正確度

12教育目標に対して各調査参加者が選択した場合には1点、選択しなかった場合には0点で数値化し認知得点とした。続いて、各調査参加者の選択に対して、学校経営者の重視度と一致した選択をした場合には1点、選択をしなかった場合には-1点、学校経営者が重視しない項目を選択した場合には-1点、選択しなかった場合には1点で数値化し教育目標への認知の正確度得点とした。この認知の正確度得点を重視度の3カテゴリ独立に、性別と親子別に基づき平均値と標準偏差を算出したものがTable5である。この正確度得点に基づき、各カテゴリに関して性(2)×親子(2)の2要因分散分析を行った結果、最重視カテゴリにおいて性の主効果がみられた( $F(3,150) = 8.40, p < .01$ )。また、重視カテゴリにおいても親子別の主効果の傾向がみられた( $F(3,150) = 2.98, p < .1$ )。一方、卒業生に対して正確度得点に基づき、重視カテゴリ(3)×性(2)の2要因分散分析を行った結果、重視カテゴリ並びに性に有意な主効果がみられた( $F(2,150) = 90.17, p < .01$ ;  $F(1,75) = 4.14, p < .05$ )。多重比較(Ryan法)を行った結果、男女生徒とも、最重視カテゴリ及び軽視カテゴリの認知は重視カテゴリの認知より正確になされていることが明らかとなった。

同様に、卒業生保護者に対して正確度得点に基づき、重視カテゴリ(3)×性別(2)の2要因分散分析を行った結果、重視カテゴリに有意な主効果がみられた( $F(2,150) = 256.02, p < .01$ )。多重比較(Ryan法)を行った結果、子どもの性別に関わらず、最重視カテゴリおよび軽視カテゴリの認知は重視カテゴリの認知より、正確になされていることが明らかとなった。

### 学校環境への評価

各調査参加者の回答値に基づき、学校環境の指標である5尺度独立に、性別と親子別に基づき平均値と標準偏差を算出し、Table6に示した。この得点に基づき、各因子独立に性(2)×親子(2)の2要因分散分析を行った。その結果、物理的環境において親子の主効果がみられた( $F(1,150) = 13.92, p < .01$ )。また、教師において性と親子の交互作用が有意であったので( $F(1,150) = 5.03, p < .05$ )。単純主効果の検定を行った結果、男性において親子の単純主効果が有意傾向( $F(1,150) = 3.21, p < .1$ )で、親において性の単純主効果が有意( $F(1,150) = 4.27, p < .05$ )であった。そして、事務職員において性と親子の交互作用が有意傾向であったので( $F(1,150) = 3.31, p < .1$ )、単純主効果の検定を行った結果、男性において親子の単純主効果が有意傾向( $F(1,150) = 3.06, p < .1$ )で有意( $F(1,150) = 4.27,$

Table 4 学校愛着尺度5因子に対する卒業生と卒業生保護者の相関関係

		卒業生				
		学校好き	学校嫌い	学校での楽しさ	学校での充実感	学校への誇り
保護者	学校好き	.196 <sup>†</sup>				
	学校嫌い		.170			
	学校での楽しさ			.222 <sup>†</sup>		
	学校での充実感				.277 <sup>*</sup>	
	学校への誇り					.360 <sup>**</sup>

\*\*相関係数1%水準で有意  
\*相関係数5%水準で有意  
†相関係数10%水準で有意傾向

Table 5 教育目標に対する認知の正確度

	卒業生				卒業生保護者			
	男性(N=35)		女性(N=42)		男性(N=35)		女性(N=42)	
重視カテゴリ	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
最重視	0.09	0.69	0.40	0.59	0.12	0.60	0.37	0.52
重視	-0.60	0.81	-0.52	0.86	-0.83	0.57	-0.71	0.71
軽視	0.85	0.41	0.92	0.24	0.97	0.15	0.94	0.31

Table 6 学校環境への評価(因子ごと; 3件法)

因子項目内容	卒業生				保護者			
	男性(N=35)		女性(N=42)		男性(N=35)		女性(N=42)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1. 「学校の物理的環境への評価」因子	2.11	0.49	2.08	0.44	2.10	0.45	2.12	0.37
2. 「教師への評価」因子	2.38	0.59	2.52	0.59	2.61	0.38	2.36	0.54
3. 「事務職員への評価」因子	2.40	0.55	2.52	0.59	2.63	0.49	2.43	0.55
4. 「保護者連携への評価」因子	2.26	0.66	2.29	0.67	2.33	0.53	2.13	0.55
5. 「仲間への評価」因子	2.63	0.40	2.72	0.41	2.72	0.32	2.65	0.41

$p < .05$ )であった。なお、保護者および仲間に対しては交互作用及び主効果はみられなかった。

一方、卒業生に対して学校環境の指標である5尺度独立の得点に基づき、性(2)×学校環境(5)の2要因分散分析を行った。その結果、学校環境に有意な主効果がみられた( $F(4,300) = 17.78, p < .01$ )。そのため多重比較(Ryan法)を行った結果、「仲間への評価」が「学校の物理的評価への評価」、「教師への評価」、「事務職員への評価」、「保護者連携への評価」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。また、「教師への評価」が「学校の物理的評価への評価」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。さらに、「事務職員への評価」が「学校の物理的評価への評価」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。同様に、卒業生の保護者に対して学校環境の指標である5尺度独立の得点に基づき、学校環境(5)×性別(2)の2要因分散分析を行った。その結果、学校環境と性別の交互作用はみられなかった。ただ、性別の主効果の傾向がみられた( $F(1,175) = 3.433, p < .1$ )。そして、学校環境に有意な主効果がみられた( $F(4,300) = 31.58, p < .01$ )。そのため多重比較(Ryan法)を行った結果、「仲間への評価」が「学校の物理的評価への評価」、「教師への評価」、「保護者連携への評価」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。また、「事務職員への評価」が「学校の物理的評価への評価」、「保護者連携への評価」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。さらに、「教師への評価」が「学校の物理的評価への評価」、「保護者連携への評価」よりも有意に高かった( $p < .05$ )。したがって、卒業生と卒業生の保護者も同様に、仲間を最も高く評価していることが分かった。5つの下位尺度を通じてみると、いずれも平均点が1.5点よりも高く、学校環境を肯定的に評価していることが分かった。

#### 学校評価尺度に対する親子間の関係

学校評価尺度の下位次元を構成する各指標に対する親子間の関係を検討するために、親子間でマッチングする因子ごとの相関を検討した(Table7)。その結果、学校評価の下位次元を構成する全ての因子において、親子間で正の相関が見られたため、親子間での学校評

価に対するマッチング適合の妥当性が明らかにされた。**学校環境評価が学校愛着に及ぼす効果**

学校環境が卒業生および卒業生保護者の学校愛着に及ぼす影響を明らかにするために、卒業生と保護者それぞれにおいて学校環境の各下位構成概念(学校の物理的環境への評価、教師への評価、事務職員への評価、保護者連携への評価、仲間への評価)を説明変数、保護者の学校への愛着(学校好き、学校嫌い、学校での楽しさ、学校での充実感、学校への誇り)を目的変数とした重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。その結果をFigure1, Figure2に示す。卒業生は、Figure1から明らかなように、「教師への評価」が、「学校での充実感」、「学校への誇り」に対して有意な正の影響を示し、「学校嫌い」に対して有意な負の影響を示していた。また、「仲間への評価」が「学校好き」、「学校での楽しさ」、「学校での充実感」、「学校への誇り」に有意な正の影響を示し、「学校嫌い」に有意な負の影響を示していた。そして、「学校の物理的環境への評価」が「学校好き」に対して有意な正の影響を示していた。卒業生保護者は、Figure2から明らかなように、「教師への評価」が、「学校好き」、「学校での充足感」、「学校への誇り」に対して有意な正の影響を示していた。また、「仲間への評価」が「学校好き」、「学校での楽しさ」、「学校への誇り」に有意な正の影響を示し、「学校嫌い」に有意な負の影響を示していた。

したがって、卒業生および保護者双方が教師への評価が高いほど、学校での充実感や学校への誇りを持つこと、仲間への評価が高いほど、学校が好きになるとともに学校での楽しさや学校への誇りを持つことが明らかとなった。

## 考 察

本研究の目的は、卒業生とその保護者が教育目標を正しく認識し、教育目標の具現化のために投入された教育活動は長期的アウトカム(成果:被教育者の行動変容)を生じさせたと評価されていたのかを検討する

Table 7 学校環境評価尺度5因子に対する卒業生と卒業生保護者の相関関係

		卒業生				
		物理的環境	教師	事務職員	保護者連携	仲間
保 護 者	物理的環境	.387**				
	教師		.324**			
	事務職員			.273*		
	保護者連携				.205†	
	仲間					.431**

\*\*相関係数1%水準で有意

\*相関係数5%水準で有意

†相関係数10%水準で有意傾向



および卒業生保護者の教育目標の認知の結果によっても裏付けられる。卒業生および卒業生保護者双方とも学校の経営目標を正確に認知していた。これらの結果は、S中学校で投入された教育活動は3年間という長期的アウトカム（成果：被教育者の行動変容）を達成させ、さらに教育目標への認識にも影響を及ぼしていると評価できる。また、石井・永瀬・野崎・高橋（2004）においても同一のS中学校が卒業予定者に対して質の高い教育活動を提供していることから、このS中学校は長期的に質の高い教育活動を提供し続けていることが明らかとなった。従って、学校評価の目的の1つである継続、改善かの判断への利用という観点からすると、継続する活動と考えられる。また、このように質の高い教育活動を提供し続けている理由としてS中学校の特色から考えることもできる。具体的には、自主性、自律性、愛他心の育成を最重要の教育目標とし生徒自らが体育祭、文化祭の企画・立案を行うなどの特色ある教育活動を行っていること、そしてそれを支える教員研修を通しての教師力量の高さなどが示唆された。

一方、活動達成のために投入されたインプット（投入）について考察する。教育活動のためにインプット（投入）された、物理的環境、対人的環境（教師、事務職員、友人集団、組織）が学校愛着に及ぼす効果について検討した結果、卒業生および卒業生の保護者に対する「仲間への評価」や「教師への評価」といった対人的環境が学校愛着への評価を規定していることが明らかとなった。しかし、卒業生保護者と異なり、卒業生に対しての物理的環境は「学校好き」という指標の評価を規定することが示された。そのため、学校で教育活動を実際になされる卒業生にとっては、毎日使用しなければならない学校の物理的環境が非常に重要なウェイトを占めることが考えられた。

最後に本研究や関連研究で得られた知見の頑健性を高めるため、検討しなければならない要因を考察する。まず、本研究で対象校としたS中学校のように特色のある教育活動を行っている他の中学校との比較検討をする必要がある。次に、本研究では学級ごとの評価に

ついては検証をしていない。ただし、本研究の検討範囲に限定するならば、学校全体で行われている教育活動に差がみられないことから、長期的な学校評価に及ぼす影響には違いがみられないと判断できる。そのため、本研究で得られた知見の児童・生徒およびその保護者のアウトカムに配慮した評価手続きが教育活動への評価を行う際にはどのようなインプット（投入）要因の提示とその提示者である学校及び教員の教育活動に対する意識を詳細に検討する必要がある。

## 引用文献

- 池田 熙・小島 宏（1995）. 学校評価と経営改善の手引き 明治図書
- 石井眞治・永瀬美帆・野崎秀正・高橋 均（2004）. 学校評価に関する研究（特）—中学校卒業生による教育活動への評価— 学校教育実践研究, 10, 41-49.
- 工藤文三・小島 宏・寺崎千秋（2006）. ガイドライン対応 学校評価マニュアル ぎょうせい
- Mehrabian, A., & Russell. (1974). An approach to environmental psychology. Cambridge : The MIT Press.
- 文部省（1951）. 中学校・高等学校学校評価の基準と手引き 文部省
- 西村文男・雨傘 茂・堀井啓幸（1994）. 学校評価の理論と実践 教育出版
- Owen, J. (2006). Program Evaluation Forms and Approaches 3rd Edition.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and art of teaching. Harvard Educational Review, 24, 86-97.
- United Way of America. (1996). Measuring program outcomes: A practical Approach. Cal: United Way of America.
- Wapner, S. (1973). An organismic developmental psychology. Environment and Behavior, 1, 223-239.
- 山崎英則・片上宗二（2003）. 教育用語辞典 ミネルヴァ書房.