

第4章 アメリカにおける通信教育（遠隔教育） の現状と評価（アクレディテーション）制度

第1節 K-12（初中等教育）における通信教育の活用状況

1-1 初中等教育における通信教育の活用状況

1990年代以降の情報通信技術の急速な進展は、それまでの郵送等による教材の提供や添削指導を中心とした教師と生徒の非同期のコミュニケーションを基礎とする「通信教育（correspondence education）」という教育の方法を「遠隔教育（distance education）」の1つの方法として取り込んでいくこととなった。さらに、その後のインターネットを初めとする情報通信技術の発達と普及は、教師と生徒の同期・非同期のさまざまなコミュニケーションを可能にし、生徒は学校に通学することなく、自宅のコンピュータを活用したオンライン学習（Online Learning）を進めることもできるようになった。今世紀に入る頃にはこのような技術を活用したオンラインスクールと呼ばれる学校が徐々に誕生していった。このような動きはホームスクーリングやチャータースクールと結びつき、通学制の公立高校に通わないという選択をした多くの生徒達がそこで学ぶようになってきている。また、後述するように、通学している生徒達にとっても、授業を補完するものとしてオンライン学習が広く普及しつつある。

ところで、今回の委託事業の一環として訪問した iNACOL (International Association for K-12 Online Learning) は、元はアメリカの国内組織である。高等教育の分野でオンライン学習による学位取得をうたいながら、実質的な教育活動を行わず学位が取得できる悪質なディグリーミル (degree mill) が問題化してきたところに、オンライン教育の質を担保するための国内組織の必要性が認識され、2003年に発足した。当初の団体名は The North American Council for Online Learning (NACOL) であった。とりわけオンライン学習は容易に国境を越えることが可能であったこともあり、当初からメキシコやカナダからの参加者も含まれていたが、2008年に対象を全世界に拡大し、名称も現在のものに変更することになった。

この iNACOL は、オンラインによる教授／学習 (Online Teaching and Learning) の擁護・普及のほか、調査研究、教職員等の職能開発などを行っており、その活動の一環として全米のオンライン教授／学習の普及状況の調査にも関与している。そこで提供されている資料 (URL: <http://kpk12.com/>) を基

に、アメリカの初中等教育における通信教育の活用状況を確認しておきたい。

『2010 Keeping Pace report』という報告書によると、K-12と呼ばれる初中等教育段階においてオンラインによる教授／学習は急速に発展しており、2010年度中には全米50州のうち48州およびコロンビア特別区に居住する生徒達がオンライン学習の機会を享受できるようになるという。そのような学習の機会を提供しているもののうち最も大規模なものが州立のバーチャルスクールあるいは州主導のオンライン学習推進計画と呼ばれ、39州で設置あるいは実施され、2009-10年度には45万人が1学期通して1科目以上に登録しているとのことである。州立バーチャルスクールは州の教育行政当局により運営されているもので、当該州の居住者にオンライン学習の機会を提供している。それに対して、州主導のオンライン学習推進計画は、当該州域にある学校に対し、オンライン学習を進めるための情報通信基盤や教材等を提供するもので、州が生徒の登録等のシステムを一括保有したりするものではない点で州立バーチャルスクールとは異なっている。いずれの場合も生徒達は別の学校に所属したまま、科目単位で登録するという形態をとることが多いようである。

次に規模の大きなものが、フルタイム・オンラインスクール (Full-time online school) と呼ばれる諸学校である。この種の学校はサイバースクール (cyber school) とも呼ばれるもので、通常生徒達は、このサイバースクールにのみ在籍している。州によってはチャータースクールとして認められているものもある。サイバースクールは、NCLB (No Child Left Behind) 法に基づき州による行なわれるアセスメント・テストについて、在籍生徒の得点に責任を持つことになっている。すなわち、在籍生徒の得点が当該学校での生徒の学習の成果であり、当該学校の業績 (performance) であると見なされるのである。2010年秋の段階で27州とコロンビア特別区が少なくとも1校以上のフルタイム・オンラインスクールを設置しており、この州の数は年々増加しているようである。在籍生徒数は約20万人と推定されている。

これらの州主導の取り組みに比べると比較的小規模なものが個別の学区 (school district) による取り組みである。学区の生徒に対するオンライン学習推進のための計画であり、初中等のオンライン学習の中で最も急速に拡大しているものである。学区によるオンライン学習プログラムには、特定の学区が単

独で運営しているもの（single-district）と複数の学区の参加により特定の州全域に及ぶもの（multi-district）とがある。複数の学区が関わるものは、フルタイムのオンラインスクールを設置しているものが多く、チャータースクールとして認められているものもある。

多くの学区では、対面による指導（face to face instruction）とオンライン学習を混合した学習プログラム（ブレンデッド（blended）学習プログラム）を開発している。このブレンデッド学習の場合は、生徒は通常通学制の学校に所属して対面による指導を受けると並行して個々の生徒のニーズに応じて追加的に（supplemental）オンラインで提供される科目を履修するといった形が一般的なようである。ブレンデッド学習プログラムには、正確な統計情報がないため詳細は不明だが、全米の学区の約半数がブレンデッド学習プログラムを実施しているか計画しているようであり、150万人余の生徒が1科目以上の登録をしているとの推計もある。

【表 4-1-1】 アメリカにおけるオンライン学習プログラムの諸形態

種類	運営主体	学習形態 〔 Full-time と supplemental の別 〕	提供範囲
州立バーチャルスクール (State virtual school)	州教育行政当局	Supplemental	当該州全域
複数学区 (multi-district)	チャータースクール あるいは学区	Full-time	当該州全域
単一学区 (Single-district)	学区	いずれか、 あるいは両方	当該学区全域
コンソーシアム (Consortium)	地域により様々	Supplemental	当該州全域 全米、全世界
中等後教育 (Post-secondary)	大学	いずれか、 あるいは両方	全米

〔出典〕 2010 Keeping Pace with K-12 Online Learning を基に作成

このように、全米各地でさまざまな形でオンライン学習プログラムが提供さ

れている。その種類と運営主体や学習形態等を整理したものが表 4-1-1 である。上では触れていないが、複数の学区がそれぞれが持つ教育資源を共有して効率化をはかる様々な形態のコンソーシアム形成が進められていることや大学が運営主体となって職業教育等に関連するプログラムを提供している例もある。

なお、iNACOLのスタッフに対するインタビューにおいては、オンラインによる教授／学習に対する誤解を払拭することの重要性が強調されていた。「オンラインによる」とはいえ、教師が教育を行なうという点では従来の通学制の学校と何ら変わらないのであって、それを欠いたものであってはならないということである。ICTを活用することによって、学習の個別化やカスタマイズが可能であることが違うだけだということである。また、対面による教育を一切行なわなくても学習できる生徒は一部に限られており、基本はブレンデッドプログラムを利用すべきだとのことであった。これらの指摘は、一斉授業による教育の効率化を図ってきた近代以降の学校教育のあり方を問いなおすきっかけにもなるもので、生徒個々の学習を支援していく上で教師には一層きめ細かい対応が求めるものでもある。オンラインでの学習プログラムの提供よりも通信添削に重点がおかれている日本の通信制高校にとっても、その教育のあり方を考える上で重要な観点となる。

1-2 通信教育を展開する高校の活動事例

上記のようなプログラムの提供形態の違いに留意しながら、今回の委託事業の一環で訪問した通信教育を展開する高校の事例を紹介しておきたい。これらの学校はいずれもその地域のア kredィテーション協会から認証を受けている学校である。それぞれが認証を受けているア kredィテーション協会の概要については、本章 2 節を参照されたい。

1) Pacific Coast High School (PCHS)

PCHS は、カリフォルニア州オレンジ郡タスティン (Tustin) にある公立学校で、西部地区ア kredィテーション協会 (WASC) の認証を受けている。オレンジ郡教育局が直接設置するコミュニティ・スクールの 1 つで、家族を基礎としたホームスクーリングで学んでいる生徒に公立学校の教育機会を提供することを目的としている。1-1 で見た単一学区による取り組みであるため、郡内各

学区や私立学校からも生徒を受け入れている。1998-99年以降に生徒の受入れを開始し、2009-10年度には第9学年～第12学年に442名が在籍している。生徒の大半はヒスパニックではない白人の子ども達である。インタビューを受けた現校長とICTやオンライン学習についての専門性の高い教師の2名が中心になって創設に関与した学校のように、生徒と保護者と教職員が協力関係のもと、大学入学準備教育を進めながら卒業を目指している。卒業までに同校が提供する科目(course)から最低20単位を修得する他、コミュニティ・カレッジの授業などを積極的に受講して単位を修得するなど、自律的な学習(self-directed study/independent study)を進めることが奨励されている。同校が提供している科目も、通学して教室で履修するものや、ホームスクーリングで履修できるようなオンラインで提供されているものがある。1-1でみたブレンデッドプログラムである。オンラインで提供されている科目は、エンジェル・ラーニングというLMS(Learning Management System)を活用して提供されており、生徒の学習管理もそのLMSを利用して行なわれている。オンライン学習教材の多くは同校所属の教員がウェブ上に公開されているありとあらゆる素材を組み合わせることで手作りで作成することを基本としているようであったが、先に見た「2010 Keeping Pace」の州別での報告では、本校が、オンライン科目を複数の学校で相互に提供しあい、共有するコンソーシアムを形成していることも報告されている。

なお、インタビューの際にも強調されていたことだが、ホームスクーリングにおける保護者の役割として、高校側の教育目標や規則を十分理解した上で、生徒の学習を支援し(課題やシラバスについての補足説明、期限の厳守や時間管理、学習の質の確保など)、生徒の学業面での進歩を観察することが入学前に説明されるようである。また、公共交通機関の利用が見込めない立地であったこともあり、終業後ただちに保護者が生徒を迎えにくることも要請されている。自律的な学習を進めていけるようになるために、保護者もそのプロセスに関与することがホームスクーリング成功の前提と考えられているようである。

2) Riverside Virtual School (RVS)

RVSは、カリフォルニア州リバーサイド郡リバーサイド(Riverside)にある

第6学年から第12学年までの公立学校で、西部地区ア krediteーション協会 (WASC) の認証を受けている。リバーサイド統合学区 (Riverside Unified School District) が直接設置する公立学校で、同学区の ICT を活用した教育のセンターに位置づけられる学校である。ここも PCHS 同様、単一学区による取り組みであり、学区内の公立学校にはすべて開かれているが、学区間で協定を結んだ南カリフォルニアのサン・ベルナルディノ (San Bernardino)、オレンジ (Orange)、インペリアル (Imperial)、サン・ディエゴ (San Diego) などの各郡の生徒も受け入れ対象となっている。

また、地域の ICT を活用した教育のセンターとして RVS では、いずれもオンライン上で行なわれるバーチャルな指導と対面指導、の両者と伝統的な通学型の学校の教育環境とを統合するプログラムを開発している。その意味ではやはり、ブレンデッド型の教授／学習を基本にしていると言える。

そして、学区内全域で商用の LMS (Blackboard) を共用し、他の公立学校との連携方式としては、次の4つのモデルを提供している。

A) Hosted Model

学区内の他の公立学校で在籍生徒から要望の多い科目を各学校で履修できるように提供するもの。学区から派遣される派遣される教師が科目を担当し、一定程度生徒の学習状況を監督する。面談の実施回数は各学校で決定できるが、最低3回の対面による面談の実施が各学校に求められる。また、生徒が在籍している学校が、生徒のクラス分け、出席状況の報告、成績評価などを行なう責任を負う。

B) Distributed Model

学区内の他の公立学校在籍生徒が在学期間中に特定の科目を修得できないような場合に科目を提供するもの。在籍している学校の教員が、RVS がオンラインで提供する科目について生徒の学習状況を監督し、毎週 RVS に報告する。生徒が在籍している学校側で対面による面談や試験の監督をするような指導者を明確化しておくことが求められる。

C) Centralized Model

家庭や病院、少年院内の学校などで学んでいる生徒達への科目提供や、教師の数が不足している校外の学校で学んでいる生徒達に学校で提供できない科目を提供することを目的とする。RVSの教師が指導や学習管理を行ない、成績評価も行うが、子ども達の学習場所となっている施設の方で対面によるミーティングや試験の監督をするような指導者を配置することが求められる。

D) Additional Options

RVSと学区、学校とが協力して、学区内のすべての公立学校に在籍する生徒がデジタル化された学習教材を利用できるような方法を開発している。各種教材のデジタル化と携帯端末の配布、全教員が授業で活用できるようなオンライン教材の配信などにより、実現を目指している。

他方、RVS に所属してフルタイムで学んでいる生徒たちへの科目の提供のしかたには複合モデル (Multiple Models) と称して、次の3つの方法を採用している。

- A) フル・オンライン : 対面指導も含め、教師と生徒は基本的に電子的な方法で双方向てきに連絡をとりあって履修をすすめていくもの
- B) ハイブリッド・クラス: カリキュラムマップにしたがいながら、通学による対面指導とバーチャルな指導を混合して履修を進めていくもの
- C) ウェブ活用型 (web-enabled) 科目: 教師と生徒が通学型の対面によるプログラムの中で、授業時間内外に仮想教材をもとに双方向的に学習を進めていくもの

フルタイムで学んでいる生徒の数は、39名と少数であるが、科目単位での登録まで含めると3,600名あまりが学んでいる。学区が主導で取り組んでいるが、連邦からの補助金を獲得して充実を図っている面もある。

またRVSは、ICTを十分に活用しながら、伝統的な通学型の学校における対面による授業とオンライン学習との垣根を可能な限り取り外そうとしているようである。しかも教師達は、電話や電子メールなどあらゆる機会を使って非常

に頻繁に生徒と連絡をとっているようである。定期的な対面による面談も予定されており、非常にきめ細かい対応をすることが生徒の学業の向上にも好影響を与えている。

3) Orion High School (OHS)

OHS はテキサス州ミッドランドにある、遠隔教育を行なう私立学校である。各科目を担当する教師も全米各地に居住し、生徒の指導にあたるとともに授業の動画を配信している。そのため、基本的に教室等の施設はなく、生徒とのコミュニケーションも電話、電子メール、チャットなど基本的にオンラインで行なわれる。創設者は教師あるいは教育行政官などを経験した教育者であり、学習者が成功するのを支援する熱意をもって教育にあたっている。2007年の開設時より第6学年から第12学年までの生徒を受け入れており、当初は生徒数も少なかったようだが、現在では地元テキサス州に限らず、ミシガン州、フロリダ州、ルイジアナ州、インディアナ州、イリノイ州などからも生徒が入学しているようである。また、ア krediteーションについては AdvancEd (実質的には南部地区ア krediteーション協会 (SACS) の認証も受けている。) ア krediteーションの認証をうけることで、他校との単位互換も容易になっているとのことである。

OHS はドロップアウトしてしまった生徒であっても、本人がその気になれば大学に進学して学位を取得することも夢ではないとし、大学進学を希望する生徒に対して SAT の準備教育を支援する一方、公立学校と提携して、ドロップアウトしそうな生徒に対して補習的な科目を提供することも行なっている。

オンライン学習のためのシステムは独自に開発されたもので、各科目 10 個以内のモジュールで構成されている。履修者は 1 科目を 3 ヶ月程度で修了させることが求められる。費用面では完全に 1 科目あたりの授業料だけであり、他の私立学校に比べて安価であることが強調されていたが、器材は基本的に自己負担が求められる。

以上の 3 校はいずれも最近ア krediteーションの認定を受けている。しかし、ア krediteーション協会側の現行の評価の在り方には少なからず批判を

持っていた。その主要な点は一致していて、評価者が通学制を基準に通信制の教育を見ることによるものであった。3校の関係者のいずれもが、新しい形の教育を目指して活動している、あるいは、既存の通学型の対面授業と全く同等かそれ以上のきめ細かい指導を行なっている、という自負があるにも関わらず評価者が理解しないということである。たとえば、OHS が受けた3日間の訪問評価の大半を、評価者達に通信制の教育とはどのようなものかを理解させるための時間に使ったという。また、RVS もオンライン学習プログラムを提供している学校の評価手法を開発するために WASC が学校に依頼して認証をうけてもらったというのが実情のようである。伝統的な通学制の学校が形作ってきた枠組みに通信制の学校を押し込もうとするような印象を RVS の関係者も持ったようである。

そこで、第2節ではまずアメリカにおけるアクレディテーションとはどのようなものかを概観し、最近の通信教育を提供する学校にどのように対応しようとしているのかを見ることとしたい。その上で第3節では、古くから通信教育機関を専門に認証を行なってきた団体の認証プロセスの特徴と、前述の iNACOL と協力しながら評価プロセスの見直しを図ってきているアクレディテーション協会の評価手法についてみておきたい。

第2節 アメリカにおける通信制高校を対象としたアクレディテーション

2-1 はじめに

本節では、アメリカの通信教育（遠隔教育）を行う高等学校を対象としたアクレディテーションの実態について明らかにする。

アメリカにおいても高等学校卒業時の教育レベルの質をいかに保証しうるかは、大きな政策課題である。現在多くの州において展開される教育内容のスタンダード化とそれに基づくテスト政策の実施、その結果による報償と制裁を要素にする教育アカウントビリティシステムの構築は、これらの目的の達成を期待するものと理解できよう。つまりこれが現在のアメリカにおける公的な質保証システムと位置づけられる。

ところで、このような公的な行政機関による教育の質保証に先だって、アメリカではボランタリーな質保証のための評価としてアクレディテーション（*accreditation*）が発達し、それが高等学校における教育の質保証に関して一定の役割を果たしてきた。上記の公的な教育アカウントビリティシステムの評価の主眼が教育の「結果」やその「静態的特徴」に向けられているのに対して、アクレディテーションによるそれは、後述するように、教育改善の「過程」ないし「動態的特性」に向けられていると、ひとまずその違いを位置づけることができる。近年の動向からは、多くの州の高等学校において、公的な評価システムとしての教育アカウントビリティシステムとボランタリーな評価システムとしてのアクレディテーションシステムの双方に應えるような形で、その教育の質を証明することが、法的または実態として求められる実態があることを指摘することができる⁽¹⁾。

そこで本節では、アメリカにおけるアクレディテーションという取り組みの歴史を概観し、その類型の一つである地域別アクレディテーション協会の、西部アクレディテーション協会（以下、WASC）およびアドヴァンス・エド（以下、AdvancED）を例として取り上げ、その評価の実態を明らかにする。本稿においてこの2団体を取り上げたのは、訪問した通信教育（遠隔教育）を実施している高等学校がこれらの団体からアクレディテーションを受けていることも理由

のひとつではあるが、WASC は他の地域別団体に先駆けて通信教育に特化した評価基準の作成に取り組み、また AdvancED も現在そのような動向にある団体だという特徴をもつ。このようなアメリカにおける先駆的取り組みの分析を踏まえ、日本の通信制高等学校における第三者評価を通じた教育の質保証システムのあり方への示唆を提示したい。

2-2 アクレディテーションの定義と種類

まず、アクレディテーションの意味について確認しておきたい。前田（2001）によるとアクレディテーションとは「ボランティアな団体がその団体自身のもつ基準に照らして、一定の水準を満たしている教育機関を認定するシステム」と定義される（前田早苗 2001 「いまアクレディテーションに何が求められているのか」『季刊教育法』（129）、pp.92-97）。アクレディテーションを受けるということは、教育界や社会一般に対して当該教育機関の学校運営ならびにそこで開設される教育プログラムの質が保証・認定されたことを証明する社会的機能を持つ。そのため、そもそもアクレディテーションとは、「あらかじめアクレディテーション団体によって設定された基準を満たしているかどうかを判断する」という性質をもつ。

アメリカにおいてアクレディテーションは約 100 年の歴史を有するのであるが、その対象や実施主体をめぐっては歴史的特徴がある。前田（2003）は教育辞書の記述分析を通して、当初（1911 年の辞書では）アクレディテーションの対象は中等教育のみであったこと、アクレディテーションの目的が公立の中等学校からカレッジへの入学システムの改善におかれていたこと、その実施主体が州政府・州立大学であり、アクレディテーションが州単位で行われていたことなどを明らかにし、これらが現在のそれとは大きく特徴を異にしているものであったとしている。ただし、1941 年時点では州によるアクレディテーションの限界が指摘され、州に代わり地域別アクレディテーション協会がその実施主体として重視されてきたという。

現在、一口にアクレディテーションといってもアメリカにおけるそれは、その性質や運営団体の違いから 2 つの種類に分けて捉えることができる。ひとつは、教育機関別ないし地域別アクレディテーションであり、もうひとつは専門

分野別ア krediyteeshon である。その違いは次のような評価点の違いによって把握することができる。

【表 4-2-1】 アメリカにおけるア krediyteeshon の類型

教育機関別ないし地域別	教育課程、学生、施設・設備、財政、管理運営などの側面から、包括的な評価が行われる
専門分野別	個々の教育プログラムについて評価が行われる

参考：前田早苗（2003）『アメリカの大学基準成立史研究：「ア krediyteeshon」の原点と展開』東信堂。

前者は、「教育課程、教員組織、学生、施設・設備、財政、管理運営などの様々な側面から大学（筆者注：「当該教育機関」に読み替える）全体の質について包括的な評価が行われる」（前田早苗 1993「アメリカにおける基準認定をめぐる最近の動向」『季刊教育法』（95）、p.46）ものである。このア krediyteeshon が地域別ないし教育機関別と分類される理由は次の点にある。まず全米を6つの地域（ニューイングランド、中部、北中部、南部、北西部、西部）に分け、その地域ごとに固有の管轄区域を有する地域別ア krediyteeshon 協会が当該地域の大学および学校のための基準を設定しア krediyteeshon を実施するという、そしてそれぞれの協会は大学部会と初等中等教育部会から組織されているということによる（堀井祐介 2005「アメリカ南部地区基準協会大学部会ア krediyteeshon プロセスについて」『季刊教育法』（146）、pp.115-119）。佐藤（2008）は、この地域別・教育機関別ア krediyteeshon が、その発端として「質の低い機関を排除する」という意味合いを持っていたことを明らかにしている（佐藤仁 2008「アメリカにおける教員養成分野の第三者評価の実態—ニューヨーク大学を事例として—」『大学評価・学位研究』（7）、pp.55-69）。

後者は、「大学に開設された個々の教育プログラムの評価」（前田 1993、p.47）を重視する。専門職として最低限必要な能力を有した人材の養成を保証するためのシステムという意味合いが強いという。たとえば現在、教員養成機関に対してア krediyteeshon を行う団体として、NCATE（National Council for Accreditation of Teacher Education）と TEAC（Teacher Education

Accreditation Council) の 2 団体が連邦政府および高等教育機関基準認証認定協議会⁽ⁱⁱ⁾ (Council for Higher Education Accreditation) から承認を受け、アクレディテーションを行っている。

上記より、前者が学校の経営全般に対する評価であり、後者が教育内容・プログラムに対する評価であるという違いがあることがわかる。

2-3 初等中等教育を対象としたアクレディテーション

アメリカの教育におけるアクレディテーションに関する研究は高等教育段階における成果が大半である。その中であって、中留は初等・中等教育段階における「学校評価」の問題としてアメリカのアクレディテーションを取り上げ分析している。ここでは、中留武昭 1999『学校経営の改革戦略：日米の比較経営文化論』（玉川大学出版部）の第 21 章「学校評価の改革」のレビューから初等中等教育におけるアクレディテーションの特徴についてまとめておく。

(1) 中留研究がアクレディテーションに着目した理由

中留がアメリカにおけるアクレディテーションという評価のあり方に着目した背景には、それまでの日本における学校評価が①各学校を主体とする自己評価に限定されている、②教育課題の解決を思考するものになっていない、③学校経営評価にとどまり児童生徒の学習パフォーマンスの評価を視野に含んでいないという、日本での学校評価の実践および研究の方向性に対する問題意識があった。それを解決する方向性として、「学校評価を自己評価も含め開かれた評価体系として、別に新たなシステム化をはかる」ことを企図していた。具体的には、「従来のように、学校経営評価の主体は、各学校におくにせよ、学校評価の『主体』にかかわっては、右の学校経営にとっては所与の諸条件の整備・確立をはかっている管轄の教育行政（教育委員会）をも、学校評価の一部と位置づけながらも、公教育経営上、学校評価の基準のなかに行政施策の実施の評価をも位置づけることによって、行政自体の評価にも連動するべく学校評価の改革が今後は必要である」とし、「これからの学校評価は、学校による自己評価と教育行政による学校評価および教育行政自体をも評価する三方向につながった開かれた新しい学校評価としての改革性を帯びる必要がある」（中留 1999、p.308）と述べている。

中留（1999）において検討されたアクレディテーションの実態は必ずしも、この問題意識を充足する事例ではない。実際、教育行政を対象とした評価の実態は示せていない。しかし、学校評価が各学校による自己評価のみという、いわば「閉じられた評価システム」ではなく、「開かれた評価システム」特に第三者による客観性と妥当性を重視しようとする評価戦略の一例として、アメリカにおけるアクレディテーションという取り組みに着目し、その具体的な評価プロセスを紹介したことは中留研究の成果といえる。

（2）高等教育へのアクレディテーションとの共通点

評価システムの具体について記述する前に、地域別アクレディテーションの特徴についてまとめておく。先にも示したように、地域別ないし教育機関別アクレディテーションは、大学と初等・中等学校と別々にあり、その認証のための判定委員会も別に組織されるわけであるが、中留(1999：p.321)はその目的、手続き過程の基本については共通点が多いことを明らかにしている。すなわち、①教育コミュニティが自己規制する手段であると認識されている、②教育・研究の質（エクセレンス）とその固有性を強化し維持することに機能し、社会的信頼の価値を高めることによって、外部権力としての行政（連邦・州）はコントロールすべき仕事の範囲を最小限のものにしてくれる、③自己評価と外部（訪問）評価の学校評価から成り、前者は各学校が、後者は外部の専門家集団（チーム）が評価の主体で、これらが協働のもとにおいて進められている、④1980年代頃からそのプロセスに学習者のパフォーマンスを取り入れる関心と試みが本格化してきている、の4点である。そのため、中留はアメリカの学校評価（アクレディテーション）を、「一定の教育的価値を具現化した評価基準（evaluative criteria）に準拠して、教育におけるエクセレンス（卓越性）を協働（collaboration）で改善し、探求していく計画的・総合的な評価活動」と位置づけている。

（3）アクレディテーションのプロセスと特徴

以下では中留（1999）の322-325頁に基づき、実際の評価プロセスについてまとめておく。ここでは当該機関がアクレディットされるまでのプロセスを4段階に分けて紹介している。

第1段階は、学校自ら地域別アクレディテーション協会の設定する基準に照

らし、教育の目標を達成しているかその効果を評価する自己評価を行い、次の訪問評価の際に提出する「予備的学校改善計画」を作成する。第2段階は、学校外部の専門家チーム：訪問チーム（中留が対象とする北中部地域では、他学区の管理者や教師の代表、大学研究者など20名あまり）による訪問調査によって、自己評価の客観性や妥当性を判定する。訪問チームは先の「予備的学校改善計画」の有効性・妥当性を検証するために、教職員や保護者・生徒を対象にインタビュー、授業や学校の様子を観察、当該校との協議など、一般に2泊3日の日程で訪問調査を行うという。それらを踏まえて訪問チームは「予備的学校改善計画」にコメントを付すというプロセスがある。第3段階は、これらを基盤に、総合的な「学校改善計画」を開発し、実施する。第4段階は、その後その計画に基づき、学校は毎年度の評価を各州におかれている地域協会の委員会に提出し（これは義務づけられている）、7年ごとに再度アクレディテーションを受ける必要がある。

このように、十分に時間も手間もかけながら評価と改善を有機的に結びつけるという点にアクレディテーションという評価手法の特徴を見出すことができる。

（4）まとめ

以上から、アメリカの教育というフィールドにおけるアクレディテーションは次のような特徴を有していることが考えられる。

第1は、「パフォーマンス」という指標によって、教育機関における教育の成果や教育プログラムの有効性・妥当性を検証しようとしているということである。（アクレディテーションの基準の変化）

第2は、このような目的の変化は、1990年代以降のアメリカにおける教育アカウントビリティの重視という動向を背景にしている部分がある。そのためアクレディテーションの機能も「自発的な質保証」から「対外的・制度的な質保証」へと変容する（内包される）傾向が確認される。（アクレディテーションの機能の変化）

これまで見てきたように、アメリカでは構造化された学校評価が、全米を6地域に分割した地域別アクレディテーション協会のもとで実施されてきた。元来、地域別アクレディテーション協会の取り組みは後期中等教育および高等教

育機関を対象とする活動だった。ア krediteーションという取り組みが求められた歴史的背景としては、後期中等教育と高等教育の円滑な接続（大学入学者の質保証）が挙げられる。しかし初等教育・前期中等教育機関を対象とする専門コミッションや認証評価基準が設置・設定され、現在ではそれらの段階にある学校に対して急速に影響力を伸ばしていることを考慮すると、現在全国統一の学校設置認可・基準が存在しないこと、それによる単位互換や履修単位の正当性確保という観点もア krediteーションというシステムがアメリカにおいて求められる必然性として位置付けられるだろう。

2-4 高等学校を対象にしたア krediteーションの基準・規準

2010年10月31日から11月7日の日程で、WASCおよびAdvancED(NCA:北中部ア krediteーション協会およびSACS:南部ア krediteーション協会)のうち初等中等教育段階を対象としたア krediteーションを担当する組織が合同して成立したア krediteーション団体)のア krediteーションを受けている高等学校3校(WASCの認証校が2校、AdvancEDの認証校が1校)を訪問した。以下では、これらの学校がどのような基準・規準でア krediteーションされているのかについて概観してみる。表2はそれぞれの特徴をまとめたものである。WASCとAdvancEDはいずれも地域別のア krediteーション団体に属するが、次の点において違いがみられる。

①組織概要

いずれの組織も初等中等教育段階にある学校を専門的に扱うコミッションを、高等教育機関を対象とするコミッションとは分けて創設し、活動している。

WASCについては、カリフォルニア州教育省の代表者をコミッションに加えており、州(行政)との強い結びつきが制度的に確保されているところに特徴がある。この点は基準の内容事項にも強い関わりがある。すなわち、WASCの場合は基礎基準をもとにカリフォルニア州、ハワイ州など州ごとの特徴を加えた基準、チャータースクールやカトリック系の学校といった学校で提供される教育プログラムの特徴に合わせた基準などを準備し、評価活動に用いている。

【表 4-2-2】 WASC と AdvancED の比較

	WASC	AdvancED
組織概要	<p>・1962年に西部カレッジ協会、カリフォルニア州ジュニアカレッジ協会、カリフォルニア州中等学校管理職協会、カリフォルニア州独立学校協会、太平洋セブンスデイドベンチスト協議会、西部カトリック教育協会を母体として設立。</p> <p>・初等中等教育学校に対する認証評価コミッションは次の代表者によって構成されている（カリフォルニア州の場合）。カリフォルニア州学校管理職協会、キリスト教学校国際協会、カリフォルニア州教育委員会協会、カリフォルニア州教員連盟、カリフォルニア州教員協会、カリフォルニア州教育局、西部カトリック教育協会、太平洋セブンスデイドベンチスト協議会、カリフォルニア州独立学校協会、カリフォルニア州PT議会、カリフォルニア州私立学校組織協会</p>	<p>・2006年にNCA（北中部認証評価協会）とSACS（南部認証評価協会）、それぞれの「アクレディテーションと学校改善に関するコミッション（CASI）」を合併、設立の母体となる。</p> <p>⇒NCAおよびSACSは1895年に、またCASIはNCAでは2000年に、SACSでは2004年に設立されている。</p> <p>・アクレディテーション部門のほか、専門職開発部門、イノベーション部門、情報及びテクノロジー部門を抱える</p> <p>・活動の目的を「学校や学区といったシステムにおいていかに継続的な改善を生起させ、それをサポートすることができるか」におく。</p>

<p>学校に対する アクレディテ ーションの スタンダード</p>	<p>【基礎基準】</p> <p>A.生徒の学習のための組織 学校の目的、ガバナンス、学校のリーダー、スタッフ、学校環境、生徒の進歩の報告、学校改善プロセス</p> <p>B.カリキュラムと授業 生徒が何を学ぶか、生徒がどのように学ぶか、評価がどのように用いられるか</p> <p>C.生徒の人格的、学業的成長への支援 生徒に対する便宜、保護者やコミュニティの参加</p> <p>D.資源マネジメントと開発 資源、資源計画</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ヴィジョンと目的 2. ガバナンスとリーダーシップ 3. 指導と学習 4. 教育成果の記録と利用 5. 諸資源と支援のシステム 6. ステイクホルダーとの対話と関係 7. 継続的改善へのコミットメント
<p>アクレディテ ーションの プロセス</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・初回の認証評価は3年 ・初回認証の後に正式な認証評価のプロセスが始まり、評価チームが組織され、正式な訪問調査が行われる。 ・認証は、6年、3年以内の調査を義務付けた6年、3年、1年もしくは2年、認証不可というように段階を持たせてある。 ・評価チームは2～8名の教育者によって構成される。委員は公募によって選出され、彼らは 	<ul style="list-style-type: none"> ・5年に一度の認証サイクル ・上記7項目それぞれについて2～3項目の指標を設定。それらについて4段階のルービックから適切な段階を選び自己評価を行う。 ・現役の校長、教員、教育長などを構成とした訪問チーム（3～7人）が2日間以内で学校にてインタビュー、資料収集等を通じた外部評価を実施。 ・アクレディテーションを受け

	ボランティアである。	<p>た後は毎年進捗状況を報告することが義務付けられている。</p> <p>・ AdvancED からは、認証評価に加えてベストプラクティスの紹介、学校改善支援ウェブシステムの利用、電話等での助言、助言者の派遣サービスなどを受けることができる。</p>
--	------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

AdvancED は、その母体である NCA や SACS が元来担ってきたアクレディテーションを行う部門のほかに、教員の職能開発プログラムを作成する部門（専門職能開発部門）、学校改善に有効なツールを開発する部門（イノベーション部門）、これらのツールの販売や、情報テクノロジーを通じた学校改善支援のコンピュータプログラムを作成する部門（情報およびテクノロジー部門）を抱えて、組織化された。そのため、担当地域のアクレディテーション機関という枠に収まらず、広く「学校改善」という文脈の中に、これまで活動の中核としてきたアクレディテーションという評価活動（評価機能）を位置づけなおす形で活動している。

②学校を対象としたアクレディテーションの基準

WASC と AdvancED のアクレディテーション基準を比較すると、そこに含まれている項目に大きな違いは見受けられない（表 2 の「学校に対するアクレディテーションのスタンダード」を参照）。ただし、上述のように WASC は地域ないし学校の特性に合わせて基準を多様に準備し、評価活動に生かしている。次頁の表 4-2-3 は、カリフォルニア州の公立学校を対象としたアクレディテーションの基準である。

ここで述べられている「スタンダード」とは、カリフォルニア州が州法として定めているアカウンタビリティ政策における学力スタンダードのことを指し

ている。

【表 4-2-3】 WASC/CDE⁽ⁱⁱⁱ⁾の基準

<p>A. 組織</p> <p>ヴィジョンと目的、ガバナンス、管理職（leadership）とスタッフ、有資格教員、職能開発の実施、資源</p> <p>B. スタンダードに基づいた生徒の学び：カリキュラム</p> <p>スタンダードに基づいたカリキュラム、生徒のアクセス、生徒の卒業</p> <p>C. スタンダードに基づいた生徒の学び：教授活動</p> <p>より高度な学びの経験（challenging learning experience）、戦略と資源</p> <p>D. スタンダードに基づいた生徒の学び：評価（assessment）とアカウントビリティ</p> <p>データの収集と分析、多様な評価戦略、生徒の進捗状況の確認、生徒の学習到達度の評価</p> <p>E. 学校文化と生徒の個人的（personal）または学力伸長のためのサポート</p> <p>保護者・地域住民の参画、安全・清潔・規律、生徒の学習支援、生徒の個別支援（personal support）</p>

参考：WASC Initial Visit Application/School Description-California Public Schools

歴史的にアクレディテーションは、大学が中心となりながら草の根、ボランティアな活動として発展してきたと考えられているが、6地域協会でも設立年の若いWASCは教育行政当局との強い結びつきのもとでアクレディテーションを実施していることがわかる。教育行政当局との結びつきの強化（というのも、歴史的に本当にボランティアなもの、教育行政当局と距離を置いてきたと言えるのかについてはまだ検討できていないが、通説では任意の、ボランティアな活動として位置付けられてきたと理解している）という点については、

AdvancED でも同様の動きが確認できる（州によってその強度の違いはあるが）。

③アクレディテーションのプロセス

アクレディテーションのプロセスにおいて、自己評価とそれに基づくピアレビューを重視するという点、および訪問評価者はボランティアである点が共通している。ただし認証評価サイクルの期間が、AdvancED は5年に一度の訪問調査を含んだ認証評価と毎年進捗状況を AdvancED 本部に報告することになっているのに対して、WASC は初回の認証は3年を期限とし、その後を開始される正式な評価プロセスで6年、3年以内の調査を義務付けた6年、3年、1年もしくは2年、認証不可というように認証期間に段階性を持たせて認証評価を行っている点に特徴がある。

2-5 考察：日本での通信制高等学校の第三者評価を考えるにあたって

アメリカにおけるアクレディテーションの特徴は、自己評価、ピアレビュー、評価者と認証校の継続かかわりの3点にあると考えられる。日本の「学校評価ガイドライン」に則れば、自己評価に基づいた同僚による（訪問）評価活動を第三者評価として実施しているという理解になる。アメリカにおけるピアや評価者とは、当該学校で行われる教育活動に類似の経験を有していると考えられる現役ないし退職校長や教員、教育行政官を主としている。

自己評価にあたっては、学校の現状を学校教職員だけでなく、生徒や保護者・地域住民まで巻き込んだ形で評価書を作成することが求められている。また、ルービックにチェックを入れるだけでなく、記述による説明とそれを示すエビデンスの収集・保管が不可欠となる。自己評価書の作成過程そのものが学校の教育活動を見直す機会となること、日々の実践を記録としてきちんと残していくことが学校改善につながるとする評価観を示していると考えられる^(iv)。

このようなアメリカにおける第三者評価の先駆的取り組みから得られる日本への示唆は次の3点にあると考える。すなわち、①エビデンスを明示した記述型の評価フォーマットの整備と②自己評価と第三者評価の評価基準の一致、さらに、③自己評価を基盤にした第三者評価という位置づけの明確化の3点である。特に③については、現在の「学校評価ガイドライン」において第三者評価

の位置づけ、特に自己評価や学校関係者評価との関係性が明確でないという問題意識を持つ。あくまでも各学校による自己評価や学校関係者評価を基にした第三者評価という位置づけを明確にする必要があるのではないか。

さて、通信制高等学校の特徴に配慮した評価基準の作成はアメリカでもまだ始まったばかりとあってよいだろう。WASC は、基礎基準ならびにカリフォルニア州教育局との基準が基本的には通信制高校（online high school）にも適合的であるとしながらも、2008年にオンラインを通しての学習に焦点化した認証評価基準のパイロット版の作成に着手した（*WASC Supplement for Schools with Online Learning as the Primary Delivery System Supplement to WASC Self-Study Documents 2008 Pilot Edition*）。ここでは、先述した WASC の基礎基準や WASC/CDE の基準に加えて、オンラインでの学習という点を考慮した自己評価項目が示され、当該学校に対して基礎基準に示されている項目に加えてそれらの観点についても自己評価を行うことを求めている。このような新たな評価基準の設定を推し進めた背景にはインターネット技術の発達とオンラインでの教育プログラム提供への支持の広がりがある。その点でアメリカと日本では、「通信制」ということばで語られる教育や学校のイメージに違いがあるように感じる。

そのように考えると、日本の通信制高校を対象にした第三者評価の在り方として、今回調査対象としたア kredィテーション団体の取り組みから学ぶべきは、日本における通信制の教育活動、教育プログラムの実態に合わせた評価項目の精査という点以上に、エビデンスに基づいた記述式の自己評価、その妥当性を検証するピアレビューの実施、評価者と学校の継続的なかわりといった評価のプロセスにある。

では、評価基準についてはどうか。冒頭で示したように、アメリカにおけるア kredィテーションは教育機関別・地域別ア kredィテーションと専門分野別ア kredィテーションが異なる団体によって担われ、異なる観点で評価活動を行い発展してきた。WASC もオンラインでの学習プログラムを提供する学校を対象にした評価基準のパイロット版を作成するにあたり、「オンライン学習に関する北アメリカ協議会（North America Council for Online Learning : 2003年以降は iNACOL に発展的に改組）」、「南部地域教育会議（Southern Regional

Education Board)」、「私立学校のアクレディテーションに関する全国協議会 (National Council for Private School Accreditation)」といった他団体からの情報・文書提供を受け、検討を進めてきている。

日本においても、アメリカの地域別アクレディテーションの観点だけでなく、専門分野別アクレディテーションという考え方も含めていく必要はないのだろうか。すなわち、学校全体の組織運営という観点（または学校の条件整備という観点）だけでなく、通信制高等学校ならではの教育実践をより前面に打ち出した観点である。さらに通信制高等学校での教育実践に精通したピアや専門家を中核とする第三者評価の在り方の模索である。その点において、通信制高校に関する専門団体（たとえば、全国高等学校通信制教育研究会；全通研など）のリーダーシップを促す等の方法を政策として推進することも必要になる可能性も否定できない。

いうまでもなく、カリキュラムの違いは学校経営上の戦術・戦略や組織の在り方に違いを生むはずである。今回の訪問調査を通じて、カリキュラム上の特色（学校側が大切にしているということだけでなく、広く通信制高校に働く教職員の学びあいの機会を提供するような特色）を表した評価項目の精査を中心にしながら、それを支える経営上の項目を必要に合わせて加えていくということが、通信制高等学校の第三者評価基準を考えていく上では重要になるのではないだろうか。

【注】

- i. より積極的に言及するならば、アクレディテーションが公的なアカウントビリティシステムの新しいアプローチとして機能するような変化がみられることが指摘されている。Richard Rothstein, Rebecca Jacobsen, and Tamara Wilder (2009), *From Accreditation to Accountability*, Phi Delta Kappan, vol.90, no.9, pp.624-629.を参照。
- ii. アクレディテーション団体を対象にアクレディテーションを行う団体。
- iii. CDE とは California Department of Education のことである。
- iv. またピアレビューを行う利点は、認証校や評価者にとっては学びあいの機会を提供することが可能であると同時に、アクレディテーション団体にと

っては類似の学校における様々なデータを収集することが可能になると
いう点がある。

第3節 アク্রেディテーション・プロセスにおける通信制高校に対する評価の手法

3-1 訪問したアク্রেディテーション協会の概要

今回の委託事業の一環として訪問したアク্রেディテーション協会は、第2節でも触れた地域別アク্রেディテーション協会の1つである中部諸州地域アク্রেディテーション協会（Middle States Association：MSA）の中等教育学校委員会（Commission on Secondary Schools：CSS）と全米を管轄区域とする機関別アク্রেディテーション協会である遠隔教育・訓練協議会（Distance Education and Training Council：DETC）である。

MSAはデラウェア、メリーランド、ニュージャージー、ニューヨーク、ペンシルバニアの各州とコロンビア特別区、カリブ海諸国を管轄する地域別・機関別のアク্রেディテーション協会であり、そのうち、MSA-CSSはMSAを構成する3つの委員会（後の2つは、高等教育機関委員会と初等教育学校委員会）の1つである。MSA-CSSは中等教育の改善と中等教育—高等教育の接続を調整することを目的に1920年に発足した委員会である。その意味では、第2節で述べたとおり、そもそものアク্রেディテーションの役割を負って誕生した委員会であるといえる。

他方DETCは、アメリカにおける遠隔教育（当時はいわゆる通信教育：Corresponding Educationが中心だったと思われる）を行なっている諸機関の基準（Standard）を設定することを目的に1926年に設立された団体である。現在認証を受けているのはアメリカを含む5カ国、全米21州に存在する115を超える教育機関で、そこに学ぶ学生と生徒の数は200万人程度になる。現状で認証を受けているのは大半が高等教育機関であり、中等教育は高校が9校だけである。とはいえその構成は、中等教育から中等後教育・高等教育の諸機関まで幅広く、学校の規模も数人単位から数万人単位まで、使用されている言語も異なるというように、多種多様な教育機関である。唯一の共通点が「遠隔教育」という点だけでつながっている。そして、他のアク্রেディテーション協会もそうであるように、評価する側とされる側という一方的な関係ではなく、遠隔教育に関する情報共有の場であり、相互研鑽を積む場にもなっている。今回の訪問の前後

で、アメリカのアクレディテーションに大きな影響を及ぼしている高等教育法の修正法とそれに基づく連邦規則が決定されていったのだが、今回の法改正で「通信教育：corresponding education」と「遠隔教育：distance education」が明確に区別され、遠隔教育に関する非常に細かい制約が課されるようになっていたため、会員校に対して頻繁に情報提供を行なっているようであった。

3-2 アクレディテーション・プロセスにおける通信教育の評価手法の特徴

MSAの場合、必ずしも遠隔教育を行なっている学校だけを評価する訳ではないため、通常の評価基準に遠隔教育を念頭に置いたものはない。ただし、他の機関別アクレディテーション協会にも共通するが、自らの使命を明確に掲げて、それに沿って諸条件を整備し、教育活動を行っているかどうか、問題点を自律的に改善できているかどうか、といったことが評価の基本にあることは共通している。また、学校の基本的な教育目標を生徒の学習成果の形で示すことを求め、その達成状況を評価しようとする点も共通している。ただ、ICTの急速な発達とそれを活用した営利目的の（for-profit）教育機関の活動が活発化してきた1990年代頃から、MSAでは委員会の別なく遠隔教育のガイドラインを示したり、2003年に評価基準に「遠隔教育を提供している学校のための評価指標（Indicators for schools that provide distance education）」を追加する形で対応したりと、他のアクレディテーション協会に先駆けて遠隔教育に対応していた。ちなみに、遠隔教育に関する評価指標（indicators）は連邦政府による調査結果を参考に設定したとのことである。その中で、生徒に対して「遠隔教育での学び方」を学ばせるようなことを義務的に求めている点は、日本の通信教育関係者が自学自習の進めかたを強調する点とも共通している。

アクレディテーションの評価の過程に不可欠な実地視察も、遠隔教育を行なっている学校の場合には若干異なっている。第1節で触れたオリオン・ハイスクールのように教室関連の施設がないような場合には、学校の経営者がMSAの事務所に来たり、スカイプなどを使った面談を行なうのを基本にしている。また、学校の経営者だけでなく、幅広い関係者（stakeholders）とのインタビューを重視している。生徒に対するインタビューも行なうが、学校側に生徒の選考

を任せるのではなく、在籍している生徒の中から、訪問評価委員会（visiting team）の委員長（chair）が学校側から提供された全在籍者名簿から無作為に抽出して行なっているようである。

学校が評価の申請をして、訪問評価委員会のインタビューを受けるまでの準備期間は12～18ヶ月を要する。その間に、学校は記述を中心とする自己評価報告書をMSAスタッフの支援の下に作成していくが、2009年以降、iNACOLがMSAやWASCおよび北西部地区ア krediteーション協会（Northwest Association of Accredited Schools）などのア krediteーション協会と大学、オンライン学習プログラムを提供している諸機関などと協力して開発した「オンラインプログラムの質に関する全米基準（National Standards for Quality Online Programs）」の活用を推奨しているようである。自己評価報告書の中に組み込み、訪問評価委員会がその自己評価の妥当性を検証するようになっているとのことである。

評価者については、訪問評価委員会の委員長に対するトレーニングプログラムをMSAのスタッフが定期的に提供している（フィラデルフィアで年4～5回、海外で年3回）ほか、フィラデルフィアにあるドレクセル大学がオンライン・トレーニング・プログラムを提供していて、それらを受けることが求められている。また、訪問評価委員会の中にア krediteーション認証を受けた遠隔教育を提供している学校の関係者を含めている。このようにして遠隔教育に理解のある評価者を派遣するようになっているとのことである。

他方、DETCはもっぱら遠隔教育機関を対象とした評価基準を制定しているが、機関別ア krediteーション協会であることから、MSAの基準同様、自らの使命を明確に掲げて、それに沿って諸条件を整備し、教育活動を行っているかどうか、問題点を自律的に改善できているかどうか、といったことが基本にあることは共通している。特徴的なのは、そのようなア krediteーションの基準（Accreditation Standards）とは別に、商取引に関する基準（Business Standards）を設定していることであろう。これは、営利目的の教育機関の認証を行なっていることに関連しているのであるが、広告宣伝のあり方、生徒の受入れのあり方（契約の結び方）、授業料や解約・返金、などトラブルになりそうな部分に着目した基準構成となっている。

申請した教育機関がア krediteーションの認証を受けられるよう、自己評価作成段階からDETCのスタッフが関わりながら時間をかけて準備をさせていくが、自己評価報告書の書き直しを求められる場合も多く、申請した教育機関の約半数が次の段階に進める状態である。実際に、自己評価報告書が完成してからでも最短で8ヶ月の評価期間が必要となり、認証をうけるまでに合計2～3年が必要になっている。

訪問評価のありかたはMSAとあまり違いはないが、在籍する全生徒の名簿の提出を求め、そこから相当数の生徒を無作為抽出してアンケート調査をすることが特徴的である。また、評価にあたっては商取引基準を設けているだけあって、経営者や教師の倫理性を最も重視しているとのことであった。

評価者については、DETCのスタッフがリクルートしているが、候補者にはオンラインでおこなうトレーニングコースを受講してもらうようにしている。現在600名程度の評価者を抱えているが、その大半は米国内在住者である。

これらのことから、第2節と重複するところがあるが、通信制高校の評価をするにあたり、自己評価報告書の丹念な作成が基本であることは強調しておくべきであろう。また、準備から実際の訪問までに1年～2年を要するという点も重要である。単年度の活動状況の評価する訳ではなく、長期にわたる自律的な改善状況の評価するところに重点をおいているのである。また、生徒の声を重視するという点も示唆的である。任意で選んだ生徒にインタビューをしたりアンケートをしたりして、学習者の意見に耳を傾けることは、単に生徒を消費者としてとらえるだけでなく、教育機関の構成員として評価活動にも参加させるという点を重視すべきであろう。

通信制高校の第三者評価制度構築に向けての提言

計画段階では通信制高校の第三者評価制度を構築する具体的な評価基準や評価手法などを検討する予定であったが、通信制高校の実態を理解するにつれて、現在の法制度枠組みのまま自主的な任意団体による第三者評価などを導入したところで、個々の通信制高校自体の改善にも、外部に対する質保証にも結びつきにくいという思いを強くした。そこでこれまでの多面的な検討をふまえ、通信制高校の第三者評価制度構築に向けて、当研究会代表者として以下のような提言をしたい。

まず、主に勤労青少年を念頭に「学ぶ意欲のある人なら誰でも、いつでも、どこでも」学べる場として制度設計がされ、条件整備基準が定められている通信制高校に障害のある生徒も含め、実に多様な若年の生徒たちが入ってきている事実が確認できた。調査の過程からは、通信制教育と特別支援教育の境界が見えなくなってきているとの指摘もあがってきた。このことは、通信制高校が「学ぶ意欲のある人に学びの場を提供する」という目指すべき使命に応じた条件は整えてあるが、実際には必ずしも学ぶ意欲のない生徒が入ってくることで機能不全をおこすか、あるいは、進んで不登校経験者などを受け入れることを目指していながら、現行の国の基準どおりの条件整備ではきめ細かな指導ができない、といった事態につながっている。特に公立高校の場合は前者であり、設置者とどのような学校を目指すのかについての合意のないまま、多様化した生徒を受け入れざるを得なくなってしまう。これらのことから、**高校段階における通信教育の目的・使命が多様化したことを確認し、国や都道府県単位で通信制高校の目的を見直し、多様化を許容しながらそれぞれの使命や目的を果たす上で必要な条件整備基準を再検討する必要がある。**また、とりわけ障害のある生徒の後期中等教育のあり方については、通信制高校だけに限定するのではなく、幼・小・中・高・大という教育機関のすべてにおいて、特に障害のない児童・生徒・学生のなかで障害のある児童・生徒・学生の教育を進めるために制度・施策上の改善・改革をどうすすめるかがもっと徹底して検討されなければならない。

また、この条件整備基準の見直しは、当然、**行政による通信制高校に対する事前規制と事後の監視体制の見直しの必要性**と連動するものでもある。規制緩和の中で多様な教育を提供できるようになっているというプラスの側面があることは認めるにしても、設置認可権者である都道府県の関与できないところでトラブ

ルをおこすような一部の広域通信制高校や、通信制教育の一端を担いながら、それに関わる法的な規制をなんら受けていないサポート校の位置付けの明確化などは、都道府県の枠を超えた消費者保護の観点からも国の責任となろう。

次に、評価のあり方については、これまでの日本の初中等教育段階で行われてきた評価のあり方自体を見直しつつ、通信制高校に対応できる評価の仕組みを作る必要がある。その意味ではまず、使命・目的の多様性を認めることを前提に、各学校がそれを明確に打ち出して、それに沿った教育活動ができていのかどうかを確認するという**目的適合性を問うような評価の仕組みを構築する必要がある**。ただし、どのような目的であれ、通信制教育の基本である通信による教育（現行の制度で言えば、報告課題の作成・添削指導・面接授業・試験といった一連の活動）が適切に行われているか、それに必要な最低条件が整えられているか、という**ような、すべての通信制高校に共通な評価指標を設定する必要がある**。同時に、これまでの日本の学校評価においては多数の評価指標が列記されてきたが、それが全体としてどのような状況になっていけばよいのかという評価基準がなかった。アメリカのアクレディテーションで示される**スタンダードとしての基準をただ法令の文言に求めるだけでなく、行政機関と学校の当事者が協同で作り上げていく必要がある**と思われる。

また、自律的な改善を志向する以上、自己評価の充実は避けて通れないものであるが、従来行われてきた自己評価活動はともすれば評定をつけることに重点が置かれ、その根拠となる現状に対する分析が十分ではなかったように思われる。また、学校現場も行政機関も懸念するように、評価者がごく短期間かかわりを持つだけでは、通信制高校の実情が十分理解されない可能性は大きい。したがって、**自己評価段階から長期にわたって評価者の一部なりともが学校の活動に関与し続けるような評価のあり方を検討する必要がある**。同時に、**第三者が読んでもある程度の情報が得られるような根拠に基づいた記述中心の自己評価へと変えていく必要**もあろう。

評価者についても、通信制高校の事情が理解できるものでなければ、既存の全日制・定時制の価値観で判断されてしまうことは想像に難くない。その意味では、**通信制高校にかかわりをもつ教職員の相互評価（ピアレビュー）を中心とすることが、評価者側の専門性の向上にも役立つことになる**。もちろん設置形態によっ

ては、行政が評価にかかわりを持つことも検討すべきである。

以上、十分に整理された提言とまではいえないが、半年間の調査研究を通じて到達したところから、今後の課題と考えられる方向性を提示したつもりである。通信制高校の関係者が相互に協力し、課題の解決に取り組む上で本報告書が少しでも役に立てられれば幸いである。

2011年3月

通信制高等学校の第三者評価制度構築に関する調査研究

研究代表者 日 永 龍 彦

通信制高等学校の第三者評価手法等に関する研究会委員名簿・執筆箇所

氏名	所属	執筆箇所
日永 龍彦	山梨大学	第2章第1節 第3章第1節・第2節 第4章第3節
平井 貴美代	山梨大学	第2章第1節 第3章第2節
茂木 俊彦	桜美林大学	第3章第5節
鈴木 克夫	桜美林大学	第2章第1節 第3章第2節
石渡 尊子	桜美林大学	第3章第3節・第4節 第4章第1節
照屋 翔大	愛知東邦大学	第4章第2節
大畑 多津雄	全国高等学校通信制教育研究会 神奈川県立厚木清南高校	第1章第1節
中川 洸	全国高等学校通信制教育研究会	第1章第2節
壬生 裕子	有限責任監査法人トーマツ	第2章第2節・第3節・第4節

2010年度 文部科学省委託事業 学校評価の評価手法等に関する調査研究
通信制高等学校の第三者評価制度構築に関する調査研究
最終報告書

2011年3月23日

編集・発行者： 山梨大学 大学教育研究開発センター
日 永 龍 彦
〒400-8510 山梨県甲府市武田4-4-37
(電話) 055-220-8279
(FAX) 055-220-8207

印刷： 有限会社 タクト
〒407-0034 山梨県韮崎市大草町下條中割711-6
(電話) 0551-22-9633(代)
(FAX) 0551-22-9636