文部科学省
国立教育政策研究所
National Institute for Educational Policy Research

※最新版を、http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf16.pdf から、直接にダウンロードできます。

生徒指導リーフ

Leaf over the theory and practice on Seitoshidou!

PDCA の C は、「評価」か「点検」か？

Leaf.16

生徒指導・進路指導研究センター

サイクルで取組を見直す際には「点検」

学校教育の現場でもPDCAサイクルという語が使われる機会が増えましたが、その際、「C=Check」を「評価」と訳すことが少なくないようです。しかし、教育活動を進める際には、単純に「点検(チェック)」と訳す方が適切です。

そもそも取組をサイクルで進める際には、最初に実態把握を踏まえた目標が設定され、それを達成するために「計画(P=Plan)」を立て、それを「実行(D=Do)」に移します。そして、一定期間経過後、期待される変容(目標の達成)が得られたか否かを実態把握に基づいて確認し、「見直し(A=Act)」を行います。

「見直し」に必要なのは、期待されるほどの変容でなかった場合に、「取組は計画通りに実行されたのか」「そもそも計画自体に問題はなかったのか」、時には「当初の実態把握や目標の設定は適切であったのか」を「点検(C=Check)」することです。「評価したら終わり」ではない点に注意してください。

◆学校現場では「評価」という表現が身近なだけに、「評価」自体が目的化されてしまったり、「評価したら終わり」と考えがちだったりする点に注意。

◆定期的な「見直し」の実施と、そのための「点検」があって、取組が真のサイクルになる。

点検のための取組評価

取組評価とは、取組前の実態把握の結果と取組後の実態把握の結果とを比較することにより、取組によってもたらされた可能性のある変容を確認することです。

個々の児童生徒の評価結果を集計することで、取組評価に活用できる

学校で行われる教育活動には、必ず目的や目標があります。例えば、学力向上やいじめの未然防止、体力や運動能力の向上などです。そうした活動に取り組んだ結果、児童生徒集団に目標通りの変容がもたらされたかどうか、すなわち学力が向上したか、いじめが起きないようになったか、体力や運動能力が向上したか等を取組後に確認する作業が取組評価です。ここでの評価の対象は教師側の取組(教育活動)であって、個々の児童生徒ではない点に、注意してください。

ただし、個々の児童生徒を対象に実施された評価や検査の結果、すなわち学力テストや無記名式のいじめアンケート、あるいは体力テストなどの結果であっても、それを学級や学年、学校全体で集計し、取組開始前と後で比較することができるなら、取組評価に用いることができます。

もちろん、目的や目標、計画された取組によっては、既存の調査等では取組によって期待される変容を十分に反映できない可能性もあります。そんなときには、新たな調査等を行う必要があります。

イラスト：わたなべふみ

点検のための測定や指標

既存の調査等が点検のための取組評価にふさわしいかどうかは、測られる内容が目的や目標とされた変容の把握に必要十分かどうか、で決まります。

集団の変容を問題にする場合には、簡易なもので十分

肥満か否かを判断する際に用いられる BMI (Body Mass Index) 指数は、体重と身長の関係から算出します。医学的な厳密さで肥満か否かを判定したいのなら、そうした指数を用いることが必要になります。しかし、肥満予防のために行っている運動 (取組) の効果の有無を把握したいだけなら、体重のみの測定で十分です。他人や全国平均と比較する必要がなく、取組前と取組後の変化がわかれば良いからです。

例えば、取組の目的が学級や学校への満足度を高めることなら、その取組評価は「学校は楽しい」や「今の学級が好き」といった質問に対する児童生徒集団の回答を指標に、どう変わった (増えた、減った) かを見れば十分です。わざわざ標準化された検査等を用いる必要はありません

また、こうした調査等に基づく評価に対して、たまたま回答する前の休み時間に叱られた児童生徒がいたら結果が変わる、との批判もあります。確かに、ある児童生徒が発達障害か否か等を判定する場合など、厳密な測定が求められます。尺度の確かさはもとより、学級で一斉に実施するような簡易な方法で「要配慮」か否かを判定してしまうようなやり方は、大いに疑問です。

しかし、学級や学年単位で集計結果を見る場合には、簡易な方法で一向に差し支えありません。数が増えれば増えるほど個別の偶発的な事情は相殺されていくからです。たまたま叱られた児童生徒がいる一方で、たまたま褒められた児童生徒もいるはずなので、問題はないのです。

★調査の氾らんと混乱にまどわされない姿勢

今、学校では様々なアンケートや検査が行われるようになってきました。しかし、目的に応じた使われ方をしていないことも少なくありません。必要以上（あるいは、以下) の厳密さで実施されていたり、測られた内容以上 (以外) の説明 (解釈) に用いていたり、分析のまねごとに目的がすり替わったり、ということが散見されます。

学術研究や医学的な診断が目的である場合には、複数の質問を組み合わせた尺度化や、信頼性の検定、妥当性の検証など、複雑な手続が求められます。しかし、取組評価の場合には、期待された成果が現れたか否かを判断することが目的です。例えば、遅刻を減らそうという取組の評価なら、遅刻者の数を数えれば十分です。

仮に遅刻者が減っていなかったとき、教師側の取組のどこに不備があったのかを「点検」するための意識調査が必要だというのなら、児童生徒対象にではなく、まずは教職員を対象として実施すべきです。分析すべきは、教職員側の取組であることを忘れてはなりません。

◆中途半端な「科学的厳密さ」に振り回されない。

◆教師側の取組の「点検」のために実施する「評価」であることを忘れない。

★ワンポイント・アドバイス★

「教師側の取組の点検」を「個々の児童生徒の点検（？）」と勘違いしない

児童生徒を対象とした個人評価の結果を学級や学年、学校全体で集計し、教師側の取組評価に用いる場合、議論が妙な方向にずれていってしまうことがあります。「取組の評価」について話していたはずなのに、知らないうちに「この学級の数値が低いのは、○○君がいるから…」とか、「この学年は、入学当時からいろいろと大変だった…」といった話にすり変わり、「○○君のこんな点を改めてもらいたい」「保護者にもいろいろと問題がある」などといった児童生徒の「点検（？）」に終始してしまったりするのです。

しかし、そもそも取組評価というものは、他の学級と比較したり、他の学年と比較するものではありません。その学級や学年について、取組前と取組後の変容を比較するものです。その学級や学年には、取組前からそうした児童生徒（そして、彼らの問題等）は存在していたはずですから、先のような話を延々と繰り返したところで、取組が期待した変容をもたらさなかった理由や原因を説明したことにはなりません。

そもそも、そうした児童生徒がいることを前提として、それでも変容が期待できるような取組が計画され、実行に移されたはずなのです。期待されたような変容がなかった場合には、教師側の取組にどのような不備があったのかを明らかにし、取組を改善していくための話合いが行われなければなりません。にもかかわらず、児童生徒の問題点に話がすり替わり、児童生徒に責任転嫁するかのような話合いで終わってしまってはなりません。

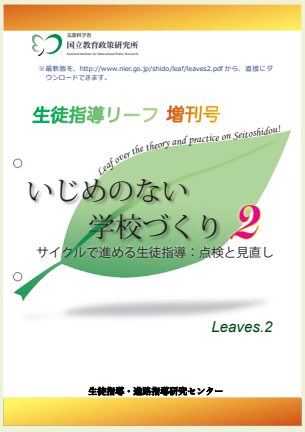
変容が期待通りでなかった原因を明らかにするには、

- 当初の実態把握が適切であったのか
- そこから導かれた課題（問題点）は適切であったのか
- それに基づいて設定された当面の目標は適切であったのか
- 計画は、目標を達成する上で適切であったのか
- 実行は計画通りになされたのか
- 達成すべき目標を教師は意識して実行したのか

：

といった点を、逐次「点検」していく必要があります。

具体的な「点検」の進め方については、生徒指導リーフ増刊号２『いじめのない学校づくり２　～サイクルで進める生徒指導：点検と見直し～』（20-21 ページ）にまとめられているので、参考にしてください。



★当センターで作成した調査研究報告書等一覧：http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/3.htm

文部科学省
国立教育政策研究所
National Institute for Educational Policy Research

編集　生徒指導・進路指導研究センター
ＴＥＬ 03-6733-6880
ＦＡＸ 03-6733-6967
初版発行　平成 27 年３月