

有機的な学校組織構築のための教員評価制度の効果的活用について

—教育委員会ならびに高等学校教員に対するアンケート調査の結果を踏まえて—

原 田 直 樹

1 はじめに

平成10年の中央教育審議会（中教審）答申「今後の地方教育行政の在り方について」の中で、学校の自律的・主体的な経営を促すとともに、校長の裁量権を強化する趣旨の提言がなされた^①。そして、これ以降学校の自律化政策は進められることとなる。

静岡県でも平成16年度から学校ごとに校長が学校経営計画書を作成するとともに、重点項目に基づいた学校の特色づくりのための校長裁量予算も配分されるようになった。これにより日々の教育活動でこれまで以上に各学校の力量が問われることとなる。特に少子化に伴い定員割れの危機にある学校では一層特色作りに力を注がなければならない。しかしながら、学校（職員）全体がその経営計画に沿って、目標を達成すべく組織化されて機能しているとは感じられないことも多く、昨今いわれているPDCAサイクル、特に「C」と「A」に相当する部分が十分に機能せず、いわゆる「前例踏襲」のネガティブな文化が依然として残っているのが現状である。

本研究の目的は、こうした課題認識をもとに、学校現場特に教員集団がよりよい学校づくりに向けて、協働して教育実践に臨む有機的な組織を構築するための方策を模索することにある。学校教育の成否を左右する教員の質の向上のためには「職場の同僚同士のチームワークを重視し、全員のレベルを向上させる視点」及び「個々の教師の能力を評価し、向上を図っていく視点」双方の適切な組み合わせが重要であり、そのための「校長のリーダーシップ」ならびに「学校を支える教育委員会の役割」の重要性が指摘されている^②。そこで、具体的な手がかりとして「教員の資質能力向上」及び「組織の活性化」を主たる目的とした新しい教員評価制度をとりあげる。教員評価制度に関してはこれまでも理念的な研究、人事考課制度としての理論的な欠陥を指摘した研究、さらには学校現場における実態調査等様々な研究が報告され、ある程度の方向性は導き出されているが、具体的な制度の改善モデルを示したものは管見の限り見あたらない。本稿では、先行研究のレビュー、自治体や学校現場へのア

ンケート調査等を通して、再度課題を整理するとともに、学校現場の視点に立った評価制度の効果的な運用モデルを提示する。

2 先行研究

2-1 教員評価制度に関する先行研究

従来の勤務評定を改善すべく実施されてきている教員評価制度であるが、その是非を含め制度設計上あるいは運用上の課題等について、これまで様々な議論が重ねられている。主な先行研究を取り上げると、評価制度に関する理念的な研究である勝野（2003）⁽³⁾、人事評価理論に照らして問題点を指摘した高谷（2005）⁽⁴⁾や小川（1996）⁽⁵⁾、学校評価制度と教員評価制度の関係性ならびに双方の有効的な活用の在り方について述べている林（2006）⁽⁶⁾、石村（2007）⁽⁷⁾などがあげられよう。

他方、いち早く評価制度を導入した自治体に焦点を当て、制度の有効性や抱える問題点を直接学校現場から聴取し分析した研究も多数報告されている。

古賀ら（2007、2008）は広島県内の公立学校の教諭を対象とした調査結果から、学校全体の雰囲気は協力的かそうでないかが教員が制度を肯定的に捉えるか否かに影響を与えるため、校長の学校づくりにおけるリーダーシップが重要であると述べている⁽⁸⁾。また、教員全体的にみると管理職に比してネガティブなことは否めないものの評価制度に対して否定的であるという認識は的確ではないとし、その根拠として、（調査時点で）同県において制度導入から4年が経過していることで評価者・被評価者双方が制度運用の中である程度成熟したことをあげている⁽⁹⁾。諏訪ら（2008）も同じく広島県内の公立学校の教員を対象にした調査（5年前の導入当時と2007年の経年比較）を行っている。それによれば、評価制度そのものに対する受け取り方や評価制度の目的になっている教員の力量向上、教員集団の協働性、学校改善等に対する効果に対して一層否定的になっている傾向がみられ、その背後には、数値目標設定の困難さ、評価者への不信、評価基準の不明確さなどがあるとし、導入以前あるいは導入初期から指摘・危惧されていたことが改善・解消されていないと報告している⁽¹⁰⁾。

高谷（2007）は大阪市内の校長、教諭を対象に聞き取り調査から、評価制度の意義は理解されている一方で、「目標の具体化の難しさ」「不明確な評価基準」「個人単位で成果を問う方法の問題」「面談・評価に割ける時間の問題」という4つの課題をあげている。併せて実際に評価にあたっている校長自身も、「客観的な評価と個人の成果を特定すること」の難しさから「自信をもって厳しく評価できない」という悩みを有していることを指摘している⁽¹¹⁾。

ここに紹介した研究事例にあるように、制度導入時に懸念された課題のほとんどは依然解決されておらず、評価される側の教員の制度に対する理解度や印象も相対的に悪いままである。さらに注目すべきは、高谷が指摘しているように評価する側の管理職自身が「評価すること」の困難さを感じているという事実である。評価することに対しては、「客観性」「公正性」などが重要視されているものの業務の特性からはかなり困難さを伴うと言えよう。実際に静岡県で実際に評価に携わっている校長に意見を伺ったところ⁽¹²⁾、「絶対評価といつつ相対評価を加味したものにならざるを得ない」「どのような評価であっても主観が入らない評価はなく、教職員評価の場合は、被評価者に関して知りえる情報は偶然性を孕んでおり、部分的である」とやはり評価することの困難さをあげている。この点について窪田(2007)は「評価者の主観を排除できないことを前提として、恣意性を排除した評価システムの構築が目指される必要がある」と述べている⁽¹³⁾。

2-2 企業における人事考課制度

1990年代中頃以降、バブル崩壊や金融不安などによるそれまでの右肩上がりの成長が終焉を迎え、企業では、まず総人件費の抑制と管理及び個人の動機づけを同時並行的に進める必要性に迫られた。採用抑制等による組織規模の縮小と、それに伴う若年層比率の低下及び生産性に比して過大支払いを受ける高年層比率の増大など課題が山積する中、年功主義賃金制度の限界が明白になると、能力主義賃金制度、さらには成果主義賃金制度へと賃金制度が改革されてきた⁽¹⁴⁾。しかしながら、三輪(2003)は能力主義を掲げる賃金体系として導入された職能等級制度が、結局のところその運用上年功的になり年功主義賃金制度の限界を改善することができなかつたと指摘している。従来の日本的経営の特徴として三輪は「個人の職務の範囲が曖昧で責任の範囲も不明確なこと」及び「人事考課制度も曖昧な考課項目を多分に含んだものであったこと」の2点をあげ、今後業績評価を考課の中心に据えるためには「実際に担当している仕事の内容や難易度とは無関係に個人の能力に対して与えられる」職能等級や職能給を改め、「仕事に対して与えられる性格」を有する職務等級ならびに職務給を導入すべきであると述べている。そして、職務等級を導入するために「米国における職務記述書のように個人に与えられる職務の内容」を明らかにすべきであると「職務分析」の重要性に言及している⁽¹⁵⁾。

現在多くの自治体が採用している目標管理は、民間企業において成果主義人事を実現するための制度として注目されたものである。しかしながら、多くの企業でうまく展開されてい

ない現状があり、その理由として奥野（2004）は、一つの企業内における部門や階層ごとの「職務特質」の違いに着目している。「職務特質」は、その職務を行う個人の自己統制（職務遂行の手段や結果に対する権限が自分に与えられているかどうか）の大きさに影響を与えるものであり、目標管理が機能する前提として、この自己統制をどの程度行うことができるかという点が重要な鍵となるという⁽¹⁶⁾。そして、その上で職務特質を3つのタイプに分け、それぞれの特質とそれに適する目標管理のしくみを示している。

まず、製造部門によくみられる「あらかじめ定められた職務を確実に遂行すること」を求められ、職務担当者の「自己統制の範囲が狭い」という特質をもつもの（職務A）については、各個人が独自に目標を設定しにくく、また、努力が直接的に個人の成果に結びつくわけではないため、「設定された目標を個人の評価基準として利用するのはふさわしくない」ものとなる。また、「結果や手段が不明確」であるために担当者が「あらかじめ明確な目標を設定することが困難」な特質をもつもの（職務B）については、その目標は「評価の基準というよりも、むしろ目指すべき方向を示すマイル・ストーン（標石）」となるべきであり、「目標管理によって業績を評価するのは適切ではな」く、「事前に設定された目標をテーマとしてメンバー間のコミュニケーションを促進するためのツール」として用いられることが望ましいと述べる。そして「自己統制範囲が中程度」で、目標が「上位目標からブレイクダウンされたものであると同時に担当者による自己設定による」というような特質をもつもの（職務C）の場合は、目標を評価基準とみなすことができ、「目標管理は人事評価制度として機能する」と考えられる⁽¹⁷⁾。

高谷（2005）は、諸研究において目標管理制度が教員の人事評価に適さないと言われていることに対して、むしろ「業績管理と人事管理の区別がなく、両者の関連性について十分な議論や検討がなされていないことに加えて、適切な目標管理の手法が採用されていない」ことに問題があると述べている。そして、奥野が示す「職務B」が教員の職務に該当するものであるため、「相互調整のための目標管理」にこそ業績評価に替わる評価方法を見出すことができ、教師の同僚性の構築や校内研修を通した教師の力量形成に有用であると述べている⁽¹⁸⁾。

3 教育委員会への調査

3-1 調査概要

ここでは都道府県ならびに政令市（以下自治体と表記する）教育委員会対象に実施した調査結果について述べる。主に各自治体が導入している教員評価制度の概要ならびに制度上の

特色に関する質問をした。調査期間は平成20年7月下旬から9月中旬にかけてである。64自治体の教育委員会の担当者へ事前に電話で調査依頼をした後、質問紙を郵送し、49通（回収率76.6%）の回答を得た。

3-2 調査結果

評価制度の導入時期については、3年目の自治体が16で最も多かった。平成15年度から3年間、文科省が教育委員会へ教員評価に関する調査を委嘱したことを考えると、多くがこの期間の研究・試行等を経て18年度から本格実施に入ったものと考えられる。また、導入から5年以上経過している自治体が5、本年度（平成20年度）試行段階にある自治体が12であった。他方、2自治体が「未実施」と回答しており、そのうち愛媛県は「昭和30年代から地方公務員法に基づき教員一人ひとりの努力や実績を10項目の評定要素について5段階で評定すると共に、所見等を文章で記載し、総評で相対評価（5段階）、絶対評価（10段階）を行うなど勤務評定を適正に実施しています。また、評定の結果を特別昇給や勤勉手当に反映させると共に、各種人事管理（給与、研修、派遣、人事異動、校長・教頭の登用等）にも活用してきました。」と回答している。

評価者については、大部分の自治体で一次評価者が「教頭」、二次評価者が「校長」となっているが、一部の自治体では、校長が「評価者」であり、教頭は「評価補助者」という位置づけになっているところもある。また、「評価者以外の第三者の意見を参考にしているか」を問うてみたところ、約3割の自治体で「参考にしている」と回答している。「第三者の意見を参考にする場合、誰から情報を得るか」尋ねたところ、〔表3-1〕に示すとおりになった。「生徒」「保護者」からの情報を参考にすることが制度上認めている自治体がそれぞれ9あり、いずれも「学校評価」や「授業評価」を主たる情報源としているようである。「学校評価」

〔表3-1〕意見を参考にする第三者

第三者	度数
①主幹教諭	2
②分掌主任	9
③学年主任	9
④一般教員（「同僚教員」含む）	7
⑤生徒	9
⑥保護者	9
⑦その他	
教頭	2
副教頭	1
学校評議員	1

（複数回答有、制度上具体的規定なし・検討中含む）

〔表3-2〕評価制度上の工夫

制度上工夫していること	度数
組織目標・グループ目標とのリンク	16
評価者研修の充実	7
キャリア段階ごとの評価基準	1
システムの理解を深めるための校内研修資料作成	1
周囲の教職員への支援・協力	1
グループ（学年等）面談も可	1
学期ごとの面談	1
アンケートの実施により、改善を図る	1
学校運営に対する意見具申	1
目標設定時、校内組織による助言や検討会	1

や「授業評価」がしっかりとした形でシステム化されているとすれば、実際に教育（サービス）を受けている「生徒・保護者（＝顧客）」の意見を「教員（＝サービス提供者）」の評価に反映させるという点では、理想的な形なのかもしれない。そして、林や石村が言及しているように、「学校評価」と「教員評価」両制度の効果的な活用により、学校の教育力を向上させることに結びつけることができるであろう。

第3者からの情報入手方法については基本的には管理職の判断に委ねられているが、その中で宮崎県では教育委員会が作成した「参考意見聴取シート」に基づき、学年主任及び分掌主任が配下の職員を評価し、評価者に提出することになっている。

続いて、「評価制度設計上工夫していること」について記述回答を求めたところ、〔表3-2〕に示すように、「組織目標・グループ目標とをリンクさせる」ことをあげている自治体が最も多く（16自治体）、次に「評価者研修の充実」をあげた自治体が続いた（7自治体）。

「評価制度実施上重要視していること」についても同様に記述回答を求めたところ、44の自治体が「教員の資質能力・意欲の向上」と回答しており、続いて「学校組織の活性化（協働体制づくり）」「学校の教育力の向上」「信頼される学校づくり」など組織改善に関する回答が31自治体でみられた。

3-3 まとめと考察

従来の「勤務評定」で課題としてあげられていた、「評価者」の問題に関しては、多くの自治体が制度設計上同僚教員や生徒・保護者の意見を参考にすることを認め、多面的な評価を目指しているものの、宮崎県を除いて具体的なシステムをとっているところはみられない。評価制度そのものが、「教員間の同僚性・協働性を損なう」という声が多く聞かれる中で、確かに「同僚評価」を明確に制度化することの困難さはある。しかしながら「形骸化した勤務評定」の課題を解決し、評価制度を意義あるものにするためには、思い切った策を講ずるべき時期に来ているのではないだろうか。

同様に、多くの自治体が制度設計上あるいは制度実施上重要視していることとしてあげている「教員の資質能力・意欲の向上」や「組織目標・グループ目標とのリンク」「学校組織の活性化」を実現するためには、これまでの「＜管理職＞対＜教員個人＞」という構図を打ち破り、組織を構成する教職員が一体となって取り組むようなシステムにしなければ成果は見えてこないのではないだろうか。そういった意味では鳥根県において設定されている「自己目標設定時に管理職による年度当初面談に先立って、校内組織（学年部等）による助言や

手立ての検討の機会」や群馬県における「周囲への支援・協力⁽¹⁹⁾」のように、評価制度にチームとして取り組む姿勢や、組織における「協働」体制の構築を意図したしくみについてはその効果を期待したい。また、「システムに関する理解を深めるため、校内研修で活用できる研修資料」を作成している岡山県などのように、「被評価者」である教職員が評価制度を理解するための機会を設けていることは興味深い方策ではないだろうか。

いずれにしても、「評価者」である管理職だけではなく、むしろ評価される側の一般教職員が制度の意義を十分に理解し、受容しなければ、評価制度は再び「形骸化」してしまうか、あるいは「評価」だけが一人歩きし、一方的な管理のための制度となってしまうであろう。そうならないためにも、徐々に改善を加えながらも、制度が実効性をもったものになるよう具体的な設計をすべきであろう。

4 高等学校教員への調査

4-1 調査概要

ここでは、高等学校の教員を対象に質問紙調査を行った結果から、現場の視点から評価制度が抱えている問題、あるいは広く学校現場が抱えている課題について考察してみたい。

調査の目的は2つある。まず、第一に試行中の静岡県（筆者が所属）および宮崎県において現場の教員がどのような印象をもっているのか、また、導入により職場に如何なる変化がもたらされたのかを知ることである。第二に、前述の教育委員会への調査をもとに先導的な自治体及び制度上興味深い制度設計がなされている自治体を選び、制度の違いがもたらす効果を検証し、より実効的な制度設計へ向けた示唆を得ることである。調査対象は宮崎、島根、大阪、そして、静岡の4府県の高等学校の一般教員ならびに管理職である。

静岡県以外の3府県を選定した理由は、それぞれの府県が以下に示すような制度上の特徴を有していることである。まず、宮崎県は現在試行中（21年度より本格実施予定）ではあるが、前述のように主任クラスの教員が配下の教員の評価を行い、一次評価・二次評価の際の資料として提供するという、いわゆる「同僚評価」をシステムとして導入している。島根県（平成18年度より実施）においては、先述のとおり管理職との当初面談に先立ち、学年部等の校内組織による助言や手立ての検討の機会が与えられているとともに目標達成に向けて組織内における「支援」を明確にすることとされている⁽²⁰⁾。そして、大阪府は試行も含めると導入後5年以上が経過しており、給与等へも反映されている点で先導的な自治体のひとつである。

調査期間は平成20年9月上旬から平成20年10月中旬である。4府県内の公立高等学校の教頭へ電話連絡し、承諾を得られた学校（宮崎県12校、島根県10校、大阪府13校、静岡県24校）宛に調査用紙を郵送した。調査用紙は各校とも管理職用1部、一般教員用12部を送付し、一般教員用については、経験年数、主任等の役職、性別等が可能な限り均等になるように配布していただくよう依頼した。回答者（一般教員）の属性は次に示すとおりである。

〈回答者の属性〉

・府県別回収状況

	宮崎県	島根県	大阪府	静岡県	全体
郵送校数	12	10	13	24	59
郵送部数	144	120	156	304	724
回収部数	104	97	63	272	536
回収率	72.2%	80.8%	40.4%	89.5%	74.0%

- ・性別：男性388名 女性143名 無記入5名
- ・職名：教諭（主幹教諭含む）523名 その他13名
- ・役職：主幹教諭及び主任（分掌・学年等）212名 一般教諭（教科主任含む）300名

4-2 調査結果

(1) 一般教員対象の調査結果

まず、設定する自己目標が自身の業務にとって重要なものかどうか尋ねたところ、「重要・やや重要」が33.7%、「あまり重要でない・重要でない」が30.3%、「どちらともいえない」が36.0%という結果になった。さらに、そう考える理由について記述回答で求めたところ、ここに評価制度に対する「受容度」が見られるのではないかと考えられたため、それぞれの

【表4-1】目標の重要性：「肯定的」回答（抜粋）

	宮崎	島根	大阪	静岡	計
やるべきこと・課題・役割が明確になる。	12 17.9%	15 29.4%	13 31.7%	40 20.3%	80 22.5%
目標を意識している。	6	8	3	23	40
意識・行動改革になる。	9.0%	15.7%	7.3%	11.7%	11.2%
制度導入に関わりなく、目標は重要である。	3 4.5%	1 2.0%	2 4.9%	7 3.6%	13 3.7%

回答を「肯定的」及び「否定的」回答に分類し、府県別に度数及びその割合を示した（〔表4-1〕〔表4-2〕）。

【表4-2】目標の重要性：「否定的」回答（抜粋）

	宮崎	島根	大阪	静岡	計
業務は多様で、不確実性が高く書けないことが多い。一面的である。	20 29.9%	12 23.5%	7 17.1%	77 39.1%	116 32.6%
義務化・制度化には意味がなく、必要性はない。以前と変わらない。	15 22.4%	10 19.6%	10 24.4%	45 22.8%	80 22.5%
評価基準がわからない。	3	0	4	9	16
評価者との評価結果に食い違いがある。	4.5%	0.0%	9.8%	4.6%	4.5%

評価制度を「肯定的」に受け止めている理由としては、「やるべきこと・課題・役割が明確

になる」「目的を意識している」「意識行動改革になる」の割合が高かった。逆に「否定的」に捉えている理由としては「(教員の)業務は多様で、不確実性が高く、(簡潔に)書けないことが多い」「一面的(なものを表記しているだけ)である」など、目標設定の困難さに起因すると思われる回答が多く、次いで「義務化・制度化には意味がない」「必要性はない」「以前と変わらない」が続く。特に「業務は多様で…」という回答は静岡県、宮崎県に多い。これは試行段階にある2県と制度導入後3年以上が経過する鳥根県や大阪府との間に制度の「定着度」の差として現れたものと考えられるのではないだろうか。無論、「定着≠肯定」ではあるが、評価制度、特に「目標管理制度」に馴染みのない組織にとっては、じっくりと時間をかけて取り組むことによって、まずは制度に対する「抵抗感」が解消されることになり、制度をよりよい方向へ向かわせるような意識が醸成されていくのではないだろうか。

続いて、設定する自己目標が学校組織の円滑な運営上重要であるか尋ねたところ、[表4-3]に示す結果となった。

【表4-3】本制度下で設定する自己目標は、学校組織の円滑な運営上重要であるかどうか。

	宮崎	鳥根	大阪	静岡	計
重要 やや重要	51 49.0%	34 35.0%	18 28.1%	77 28.6%	180 33.8%
あまり重要でない 重要でない	22 21.2%	28 28.8%	16 25.8%	83 30.9%	149 28.1%
どちらともいえない	31 29.8%	35 36.1%	28 45.2%	109 40.5%	203 38.2%

これを見ると、試行段階にある宮崎県で際だって高い割合で重要性を認識していることがわかる。宮崎県においては組織目標を受けて、「期待される役割と役割達成のための手段・ゴールイメージ」として個人目標を設定することになっており、これが組織における個々の役割を認識することに結びつき、組織への寄与、組織としてのまとまりということを自覚させる効果があるのではないだろうか。他方、鳥根県が低い値を示していること

【表4-4】評価者による評価結果には納得しているかどうか

	宮崎	鳥根	大阪	静岡	計
納得 やや納得	56 53.8%	36 37.1%	28 44.4%	140 52.0%	260 48.8%
あまり納得していない 納得していない	15 14.4%	16 16.5%	11 17.5%	38 14.1%	80 15.0%
どちらともいえない	33 31.7%	45 46.4%	24 38.1%	91 33.8%	193 36.2%

は気がかりである。なぜなら、鳥根県においては、期首面談前の各組織内での指導・助言やグループ面談の可能性など、組織としての取り組みを意識させる制度設計が十分に機能していない可能性を示していると考えられるからである。

【表4-5】教育方針・目標等について他の先生方と話し合う機会が増えたかどうか

	宮崎	鳥根	大阪	静岡	計
増加 やや増加	35 35.0%	14 15.1%	12 20.0%	69 25.8%	130 25.0%
やや減少 減少	3 3.0%	7 7.5%	2 3.3%	10 3.7%	22 4.2%
変わらない	62 62.0%	72 77.4%	46 76.7%	188 70.4%	368 70.8%

評価者による評価結果には納得しているかどうか尋ねたところ、[表4-4]に示すように約半数は「納得・やや納得」

と回答している。これについては試行段階にある静岡県、宮崎県と既に給与へ反映されている大阪府との間に差が見られる。前者については評価する側も成熟しておらず、評価者一被評価者間双方が様子を伺いながら評価がなされ、大阪府ではやはり給与へ反映されているということが「納得感」に影響を及ぼしているのではないだろうか。他方、島根県が最も低い値を示しているが、逆に「どちらともいえない」が最も高い割合を示しており、3年目を迎え制度そのものは定着しつつある段階だが、現時点で給与へは反映されておらず、「関心」そのものが薄らいでいる可能性があるのではないだろうか。このことは別に「評価に対する危機感があるかどうか」や「どのように評価されるか気になるかどうか」「評価結果がどのように反映されるか気になるかどうか」について尋ねた回答において同様の傾向を示したことから窺える。

続いて、評価制度導入により、職場にもたらされた影響に関する質問をした中で「教育方針・目標等について他の先生方と話し合う時間」については25.0%が「増加・やや増加」と回答している〔表4-5〕。ここでも宮崎県で増加したと回答する割合が高い反面、島根県が低い数値を示している。

次に、評価制度を「活気ある職場づくり」に活かすための制度設計に関する質問をした。

【表4-6】 評価結果を給与・手当等へ反映する。

	宮崎	島根	大阪	静岡	計
有効	29	25	22	71	147
やや有効	27.6%	25.8%	34.9%	26.1%	27.4%
あまり有効でない	62	64	37	166	329
有効でない	59.6%	66.0%	58.7%	61.0%	61.4%
わからない	13	8	4	35	60
	12.5%	8.2%	6.3%	12.9%	11.2%

まず、「評価結果を給与・手当等へ反映する」ことの有効性については、「有効・やや有効」と回答したのは27.4%であるが、その中でも実際に給与等へ反映させている大阪府が比較的高い割合で有効性を認めている点は興味深い〔表4-6〕。

【表4-7】 評価結果を分掌・学年主任等の校内人事に反映させる。

	宮崎	島根	大阪	静岡	計
有効	49	28	18	97	192
やや有効	47.1%	28.9%	28.6%	35.7%	35.8%
あまり有効でない	40	56	37	138	271
有効でない	38.5%	57.7%	58.7%	50.7%	50.6%
わからない	15	13	8	37	73
	14.4%	13.4%	12.7%	13.6%	13.6%

また、「評価結果を主任等の校内人事に反映させる」ことの有効性については35.8%が「有効・やや有効」と回答している〔表4-7〕。宮崎県で特に高い割合の教員がその有効性を感じているようだが、主任クラスと同僚評価を導入していることから、信頼のおける「評価者」としての主任の必要性をあげて

【表4-8】 主幹教諭や各課・科・部主事による同僚評価。

	宮崎	島根	大阪	静岡	計
有効	30	32	17	67	146
やや有効	28.8%	33.0%	27.0%	24.6%	27.2%
あまり有効でない	63	53	38	159	313
有効でない	60.6%	54.6%	60.3%	58.5%	58.4%
わからない	11	12	8	46	77
	10.6%	12.4%	12.7%	16.9%	14.4%

いるのではないかと考えられる。他方、「主幹教諭や各課・科・部主事等による同僚評価」の有効性については、意外にも低い評価となった〔表 4-8〕。この質問事項では、実際に導入している宮崎県の回答の動向に着目していたが他府県とそれほど差が見られなかった。先述の〔表 4-7〕の結果とは若干相反するかもしれないが、評価者として信頼できる主任層の必要性は訴えながらも、実際に同僚を評価し、あるいは同僚から評価されることの難しさを如実に表しているのかもしれない。

(2) 管理職対象の調査結果（有効回答数 49）

管理職に対しては、まず評価制度の導入において組織内に見られる「好ましい影響」「好ましくない影響」を自由記述で回答してもらった。それぞれ表現の違いはあるが、〔表 4-9〕に示すような回答が得られた。

〔表 4-9〕 評価性導入により職場にどのような影響が見られたか。

☆好ましい影響（抜粋）

回答例	度数
コミュニケーションの増加により共通理解・意思疎通を図ることができた。	27
教職員の主体的な取り組みや意識改革・資質向上が見られた。	15
教員の授業参観への抵抗感が減少した。 授業参観の機会増大、授業改善へ繋がった。	13
個々の教員の目標・課題・役割が明確化された。	10
学校経営計画や分掌等のグループ目標を共有することができた。 組織目標と個人目標とを連鎖させることができた。	9

「好ましい影響」として、最も多かった回答は「コミュニケーションの増加により、共通理解・意思疎通を図る」ことができるようになったことである。教員同士ということもあろうが、やはり複数回の面談を通して管理職と教員がコミュニケーションをとる機会が増えたことが大きいであろう。また、「教員の授業参観への抵抗感が減少した」ことを 15 名があげているが、別の質問で、教員自身が教員同士の開かれた雰囲気づくりや授業を

★好ましくない影響（抜粋）

回答例	度数
授業参観や面談、事務作業等による多忙化でゆとりが減少した。 (特に管理職の)多忙化による通常業務への影響が出ている。	21
「評価」というものがもたらす組織の硬直化と教員間のコミュニケーションへの悪影響(今後の懸念も含めて)。	10
全職員を把握することの困難さを感じる。評価する側に対する不公平・不信感を生み出し、意欲の減退が感じられる。	9
評価を意識した行動や困難な職務を回避する様子が見られる。	4

見せ合う（雰囲気をつくる）ことの重要性を述べていることから、評価制度がもたらした効果として評価できる点ではないだろうか。

逆に「好ましくない影響」としては 21 名が「授業参観や面談、事務作業による多忙化でゆとりが減少した」「(特に管理職の)多忙化による通常業務への影響が出ている」と回答している。また、9 名が「(特に大規模校において)全職員を把握することの困難さを感じる」とともに「評価に対する不公平感・不信感を生み出し、意欲の減退が見られる」と回答して

いるように、少数の限られた評価者でもって大人数の教員を評価することの困難さが伝わってくる。

前述の通り、宮崎県では「参考意見聴取シート」を利用した同僚評価が導入されているが、他の3府県はいずれも参考にすることが可能とされている場合や、特に記載されていないところもある。そこで、実際はどのように行われているのか。そして、主任クラスのみとはいえないいわゆる「同僚評価」が取り入れられていることで、現場に何らかの影響が見られるのかを問うてみた。

まず、「一次評価者・二次評価者以外の意見を参考にしているか」どうか尋ねたところ、「参考にしている」「ある程度参考にしている」が合わせて28名であり、学年主任・分掌主任（主幹含む）からの具申が中心であった。また、参考にしている意見（情報）については「日常的な会話から情報収集している」という回答が14名、「主任クラスの面談や必要に応じてヒヤリングを行い情報収集している」「主任クラスの教員から業務・会議報告等の際に情報を得ている」が11名あった。

「職場の同僚からの意見を参考にすることに関して、職場に何らかの影響がみられるか」どうか尋ねたところ、「特に見られない」「表面上は見受けられない」が12名で最も多く、「同僚に対して評価の参考にするという姿勢は見せていないから影響は無い」「具申のシステムや書式は無く、判断材料の一部に過ぎないから影響はない」等が7名であった。「最も身近にいる同僚に評価されるということで、特に顕著な変化は感じられない」という回答がある一方で、「課長・学年主任からの話が、評価に反映されると各職員に思われると、課長としてまたは学年主任として仕事がやりづらくなるとの声を聞いた」という回答も見られた。教員への調査と同様、管理職の「同僚評価」に対する捉え方も多様であり、また、その運用には何らかの工夫が必要であろう。また、この「同僚評価」の実施においては、特に学校ごとにある風土あるいは文化とでもよぶべき、組織の連帯感、チームの結束力といったものが重要であり、そういった土壌を形成することができるか否かが「同僚評価」導入の可能性あるいはその成否に大きく関わってくるであろう。

4-3 まとめと考察

以上見てきたように、まず全体的に言えることはやはり「教員評価制度」に対して現場の教員は否定的に受け止めている割合が依然として高いということである。被評価者である教員側の理由としては「教育現場に成果主義的な評価はそぐわない」「教育に数値目標は適さ

ない」等があげられる。こういった意見については先行研究などでも多々触れられていたものであるし、今後も容易に解消されるものではないだろう。評価する側の管理職としては「制度の導入に伴う面談・授業参観等による多忙化（特に大規模校において顕著である）」「すべての行動が『評価』の一環としてみられるためにコミュニケーションがとりづらくなってきた」といった意見が出された。

他方で、評価制度導入による効果を期待する声も少なくない。例えば、教員側では「目標が明確化されることで、業務の見直し・改善を図ることができる」「業務に対する自己意識の高揚」「評価のない実践、目標のない漠然とした実践であっては向上はない」「自己を見つめる好機と考える」などの導入による何らかの変化を期待する意見がある。また、管理職側にも「組織の活性化」あるいは「個々の課題の明確化や組織における個々の教員の役割認識」などの効果を感じている声がある。

「同僚評価」に関しては、全般的に否定的な考えが強いようである。主任クラスからの評価に関する府県別の傾向は前述の通りであるが、さらに主任等に就いているか否かでクロス表集計を行った結果、主任クラスで肯定的な意見が比較的多かったのは宮崎県であり、逆に鳥根県と静岡県では否定的な意見の割合が高かった。主任以外の教員では鳥根県が肯定的な意見が多く、他は否定的であった。これらに関して統計的な有意差が見られたわけではないが、宮崎県では主任クラスが配下の教員を評価することの有用性のある程度は認めている反面、直属の主任から評価されることに対して配下の教員が否定的に捉えているのが実情であると言えよう。すなわち、「評価する側」よりも「評価される側」が制度をどのように受け止めるかが、制度の成否の大きなポイントであると言える。

また、評価制度を否定的に捉える理由のひとつに、静岡県、宮崎県の教員が「目標の設定」段階における困難さで高い割合を示していることは特筆すべきである。大阪府立生野高等学校長 田中正氏は目標管理を組織の活性化や個々の教員の資質向上に結びつけるとともに、公正で客観的な評価をするために肝要なことは目標設定時に如何に具体的な目標を立てさせるか、1年後の自身や生徒の変容をどれだけイメージさせられるかにあると述べている⁽²¹⁾。つまり、制度が定着していないと考えられる両県においては、どのような目標をたてればよいのか、あるいはどのように「明文化」すべきなのかが被評価者である教員のみならず評価者である管理職にも十分にイメージできていない可能性があり、そのことが制度を受容できない要因のひとつとして考えられるのではないだろうか。

5 教員の資質能力の向上と学校組織の活性化のために

(1) 目標管理制度「組織・チーム力形成評価」

如何なる職業においても業務を遂行する上では、組織として、また、個人としても目標を設定することは当然ながら重要である。しかしながら、奥野や高谷のいうところの、「結果や手段が不明確」であり「あらかじめ明確な目標を設定することが困難」であるという職務特質を備えた教員にとっては、目標管理制度を「相互調整のための目標管理」として運用していくことが望ましいと考える。すなわち、担当メンバー全員によるコミュニケーションツールとしての機能をもたせることで、組織力を向上させるとともに、教員個々の資質能力の向上を図るべきであると考え。ここでは、「目標管理制度」を「組織・チーム力形成評価」とよび、評価対象の職務を、①学級・学年経営、②学校運営（分掌業務）、③教科・学習指導、④研修計画・キャリアプラン、に分類してその運用の在り方について提示する。

①学級・学年経営

年度初め、学校経営計画を踏まえた上で学年主任を中心に学年チームの経営方針を立てる。そして、学年の円滑な運営のためにメンバー教員の役割を決める。メンバー教員が共通理解するに至ったら、個々の教員は自身の役割に基づき個別に目標を設定する。そして、それぞれが目標を公開し、メンバーで互いの目標を共有する。この段階で確実に役割及び達成目標を明確にしておかなければ、評価の際の基準が曖昧になってしまう。さらに、学年内のサポート体制も明確にしておく。例えば、同じ担任であっても経験の浅い教員から中堅以上まで幅広く存在するはずなので、その中での相互支援体制（具体的には「担任チーム」としてのリーダー教員など）についても決めておく。これ以外にも学校によっては学年単位で担当する業務が多岐にわたっているであろうが、年度初めに全ての役割を可能な限り明確にしておき、あらゆる場面でチームとして機能的な運営ができるようにしておくことが望ましい。

評価については、各教員が自身の取り組み状況・成果に対する自己評価を行うとともに、他のメンバー教員との関わり（特に互いのサポートの有無や程度）についても評価することが望ましい。例えば経験の浅い若手教員についてはサポートを受けたことやそれによる自身の成長、同様に中堅・ベテラン教員は若手教員へのサポートの有無や、それを通して自身が学んだことなどを自己評価する。さらに、学年主任によるメンバー教員の評価、メンバー教員による学年主任のリーダー性の評価を行う相互評価を導入する。つまり、「組織としての成長と教員個人としての成長」双方に視点を置いた評価システムを構築すべきである。「同

僚評価」に関しては、調査の結果からかなり強い否定的な意見が見られたが、「主任 → メンバー教員」という一方向での評価に限定せず、「主任 ↔ メンバー教員」という相互評価の形態をとることで、徐々に定着・受容を図ることができるのではないだろうか。

学校経営において学年チームが果たす役割は極めて大きいものであり、ゆえに学年主任のリーダーとしての適性を的確に評価するとともに、相応しい学年主任を育成・抜擢することが重要である。そういった観点からも、やる気があり、機動性を備えた中堅教員を積極的に登用していくことが肝要であると考ええる。

②学校運営（分掌業務を中心として）

分掌業務に関しても年度初めに主任を中心にチーム目標を設定し、メンバーが共通理解することから始まる。分掌業務に関してはチームの目標や業務に沿って明確に役割が与えられるため、その役割に沿って具体的な目標も立てやすい。業務遂行にあたってはメンバー同士が協力し合えるような役割分担をしておくことでグループ内の連携も具体化され易い。そういった目標をうけて日々の教育活動を行い、主任は自己評価に加え、配下の教員の取り組みを評価する。その際年度初めのチーム目標・役割分担に照らして、各教員の「分掌内」での役割に着目した評価を行う。同時にメンバー教員は年度初めの役割及び目標に照らして自己評価するとともに、分掌主任の「主任」としてのリーダー性を評価する。この場合も、チーム内の支援体制を強化するとともに、チームが組織として機能し、合理的な業務遂行を実現するためにも互いの個人目標をチーム内で共有しておくことが望ましい。

③「教科・学習指導」

いうまでもなく教員の業務の中心は教科指導、すなわち授業である。評価制度の最大の欠点は管理職による授業観察とそれに基づく評価にあると考ええる。先行研究や今回の調査においても指摘されていることだが、特に中学校・高等学校段階においては、校長・教頭が全ての教科に跨って専門的見地から授業を適正に指導・評価することには限界がある。これは管理職に過度の負担を強いることにとどまらず、評価の「公平性」「客観性」の確保という点での不信感を強めている。

評価制度を通じて「教員の資質能力の向上」を図るのであれば、「教科指導」に関しては、各教科ごとに「授業評価システム」を構築させ、システムそのものの機能性を評価するような方策を採ることが最善であると考ええる。

まず、年度初めに教科ごとに「教科指導力向上計画」（教科としての到達目標、教材開発、研究授業、教授指導等の計画）を立てる。それを踏まえてメンバー教員も各自の指導目標を立てる。定期的にあるいは自主的に研究授業を実施し、すべての教員の教授レベルの向上に努めるとともに、教材研究も互いに協力し合いながら進める。中間期ならびに年度末にはその計画に基づいて進捗状況を確認するとともに、システムの機能レベルの点検・評価、さらには教員同士の相互評価や生徒からの授業評価を実施する。管理職との面談においては、主に教科主任が教科ごとに構築する「授業評価システム」の計画・運用状況を報告する。中間期ならびに年度末の面談における評価の観点はあくまでも「授業評価システム」の運用状況、機能レベルに置く。今回実施した教員へのアンケート調査からも、校内の開かれた雰囲気、特に互いが気兼ねなく授業を見せ合うことの必要性、互いの授業見学・協力した授業研究等を通したスキルアップを望む意見が多数見られることから、これは組織ぐるみで取り組むべき課題であるといえる。

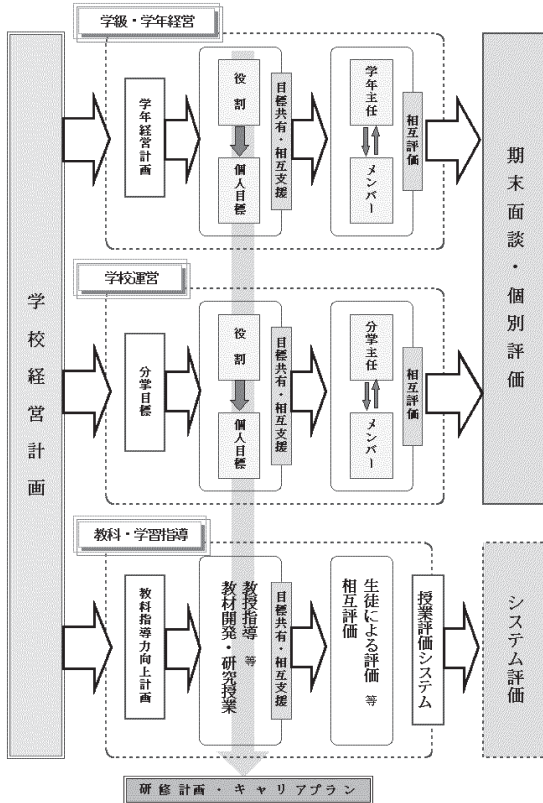
多くの学校において教科主任は、事務的な連絡調整係という位置づけになりがちであり、若手教員中心の輪番制となっているのが現状である。専門の見地から質の高い授業が出来るという前提で教師は専門職であるとされながらも、その専門性の維持・向上を担保する組織的なくみが生徒中心の職場に構築されてこなかったという共通認識のもとで、教科というチームでの連携を深め相互努力によって専門性を一層深めるべきである。教員の時間割の中で「教科会議」を設けて、教科ごとに教員が集まる機会を確保するなど工夫している学校もあり、そういった機会を有効活用するためにも教科主任の責務を明確にするるとともに、教科主任のリーダーシップのもとで組織的な取り組みが重要となる。

④ 「研修計画」・「キャリアプラン（教員としての中・長期的目標）」

目標管理制度を「教員の資質能力の向上」に資するものにするためには、年間の業務遂行計画の中に具体的な「研修計画」を盛り込むべきであろう。年度初めに、学年や分掌等において個々の教員の役割が確定すると、それに伴い必要となる知識・技術が明確になり、研修の必要性が認識できる。

また、個々の教員の短期的な課題意識に加え、「中・長期的目標」についても管理職として把握しておく必要性はあるだろう。個人的な将来への展望については、それぞれ臆気ながらにはイメージしているかもしれないが、多くは日々の多忙さの中に埋もれてしまっていることが多いのではないだろうか。中には、そうした日々追われる中でイメージすらできない

〔図 5-1〕 組織・チーム力形成評価



でいる教員もいるであろう。各年度初めに「中・長期的目標」、例えば教員として目指す姿や方向性⁽²²⁾などを可能な限り明文化しておくことで、その当該年度が「中・長期的目標」の達成に向けた、そしてその礎となる一年として位置づけられ、日々の実践に一層の緊張感・責任感が生まれてくる。また、そういった意識の高揚とともに当該年度の目標設定も具体化され、資質能力の向上を促すことに結びつくと考えられる。さらに、管理職としても、具体的な支援の方向性が見出せ、指導・助言やそれに応じた研修への参加を促すなど、当該教員の成長に効果的に関わられるようになるのではないだろうか。

以上、目標管理制度を「組織・チーム

力形成評価」と称して述べてきた。組織・チーム力を向上させることで、個々の教員の資質能力の向上を実現できるような制度設計が理想であると考え。そのためには学年主任・分掌主任・教科主任といった学校現場に存在する様々なリーダー教員の役割が非常に大きい。すなわち、リーダー教員の力量が学校教育の成否を左右するのであり、故にリーダー教員の育成が肝要である。

筆者が考える「組織・チーム力形成評価」のイメージを〔図5-1〕に示した。

(2) 勤務評価「コンピテンシー評価」

前述の通り、目標管理制度を人事評価に適用するには限界がある。特に成果・業績の基準が明確にできない教員の場合はなおさらである。この観点から、目標管理制度に関しては各学校の実情に応じたシステムを構築することによって資質能力の向上ならびに組織の活性化に特化した評価システムとして確立させることが望ましい。他方、人事異動やその他人事管理のための人事評価も必要である。こちらに関しては、従来の勤務評定が抱えていた欠点を

補うよう改善し、適正に行われることが望ましいと考える。そこで、静岡県の勤務評定及び宮崎県の職務行動評価をベースに、「コンピテンシー」を使った評価モデルを示すことにする。

コンピテンシーとは、「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」と定義されている⁽²³⁾。三輪(2003)は「動因(特に達成動機)、特性(身体的、情緒的特徴)、自己イメージ(態度、価値観、自我像)、そして知識、スキル、行動など」を対象として「特定の職種や職務、ポストで高い業績を生み出す人の特性がコンピテンシー項目として整備される」ものであり、「それを評価することによって昇進や配置、能力開発に役立てる」ことができると述べている。そして、職務等級が導入されることに伴い、日本企業においてもポストや職務の役割責任の内容を明示していくことの必要性が認識されたことによって、コンピテンシーを使った評価が普及しつつあるのだという⁽²⁴⁾。

勤務評価については、最終的には管理者である校長が責任を持って行うべきであると考え、が、「公平性」「透明性」「客観性」を可能な限り確保するという課題があるため、先に示した目標管理「組織・チーム力向上評価」における「自己評価」や「学年主任」「分掌主任」等からの評価、さらには教頭等の意見を参考にして、多面的に行われるべきである。また、主任クラスの教員に関しても、配下の教員による「リーダー性の評価」を取り入れ、その適格性を評価要素に加えるような評価体制にすべきであろう。評価面談の際にはそういった評価を総合的に判断して、校長・教頭による評価結果をもとに、開示しながらの指導・助言ならびに次年度以降の課題設定を行うことが望ましい。教育における業績は個々の教員に帰すべきものではなく、学校全体の教育効果を高めることによって児童・生徒の変容を促すことで得られるものである。すなわち、個々の教員の日々の職務を組織との関わり、組織への貢献という観点から適正に評価するしくみを確立していくことが肝要であると考え。

(3) 給与体系

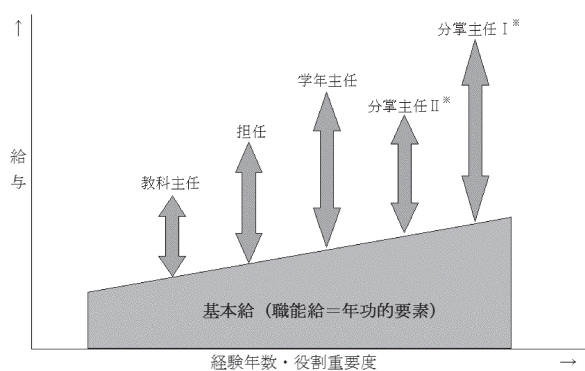
ここでは評価結果が給与へ反映されることを前提として、現場の教員の立場から「納得度」が得易いであろう方策について私案を提示する。評価や給与への反映等を実施するにあたり、「公平性」「透明性」「客観性」を確保することが第一の課題であるが、どのような方法をとったとしても、これら全てが実現されるような合理的な評価制度の確立はほぼ不可能である。従って、「納得度」の高さに焦点を当てたモデルを示すこととする。

多くの職種に当てはまるであろうが、特に教員の仕事に関しては経験の積み重ねによって

培われる指導力・教育効果は大きいものがあると考えられる。従って最低基準としての年功的要素（すなわち職能等級による給与）は保証されるべきである。これには安定した給与を保証することで、教員として安定した精神状態で職務にあたることを可能にするという意義もある。教員自身が不安や焦りを感じながら教壇に立つことによって、その不安や焦りが児童・生徒に伝わり、却って教育の効果を下げてしまうことが十分に懸念される。他方、仕事量や職責にかかわらず、ただ単に年功的に賃金が決まるシステムであるが故に、敢えて担任や主任など困難さを伴う業務を積極的に引き受けようとしない教員が存在することも事実であり、その意味においては改善する余地はある。

奥林（2003）は成果主義賃金制度として管理職の報酬制度に着目し、「役割給」を適用している企業を事例として取り上げている。従来の職位やポジション毎に明確にされた最低限度の職務に加えて、個々の能力特性により付加され、遂行されるミッションも含めた職務内容を「役割」とよび、この「役割」の大きさ（事業への貢献度や責任の範囲等）を適切な指標を用いて測定し、それに応じて支払われる報酬が「役割給」とよばれているものである（25）。そこで、これを援用した教員の「役割給」モデルを〔図5-2〕に示す。まず、給与を職能等級に相当する「基本給」と、個々の教員が組織の中で果たす職務と責任の大きさによって設定される「役割給」とに分ける。この「役割給」によってメリハリをつけることで、より多くの役割を担い、その遂行のために努力している教員が優遇されようとするというものである。担任や各種主任等の職務に応じた「役割給」とその基準を学校ごとに設定しておく。「役割給」は一律に支給される手当ではなく、それぞれ数段階のレベルを設定しておく。そして、その職務に対する勤務実績から、その職務ごとの「役割給」に反映させる。第一歩としては、

〔図5-2〕 役割給導入のイメージ図



※学校の状況に応じて分掌主任Ⅰ・Ⅱなどにグループ化する
 ※各「役割給」は数段階からなり、評価によって支給額が増減されるようにする

それらの職務に就くことによって、抱える業務の量と責任が大きくなるため、それに報いる意味で「役割給」を支給する。さらに同じ職務に就いていてもその職責を全うするためにどの程度努力をし、どの程度果たしているかを正に評価し、「役割給」を増減することで反映させ、また改善の余地がない場合は職を

解く。ただ、ここにも経験年数（回数）による年功的要素が入り込む余地はあるので注意を要す。また、担任や主任等の役職に就かない教員でも、各学校の事情による重責を担う教員もいることも考えられるため、校長裁量で明確な「ポスト」を設置することを可能にするなどの配慮も必要であろう。

このしくみが成果主義的な発想と何ら変わらないという批判もあろう。また、学校ごとに基準を設けるとはいえ、財源が増えるわけではないため、資源の分配方法を変えるだけであることには変わりがない。しかし、業務全般に対する漠然とした評価結果によって給与に差が生まれるのではなく、特定の「ポスト」に焦点をあてて反映させるものであり、その職務に対する責任と意欲を担保するとともに、そのポストに就くことを目指して切磋琢磨し、自己を磨く効果を期待したいものである。適材適所の人材配置と、役割に求められる責任を明確にすること、そして、努力する教員が報われるための「透明性」の高い給与制度を実現するとともに、意欲の高い教員の職務のインセンティブを維持・高揚するために、このようなシステムは有効的ではないだろうか。

6 おわりに

学校組織は鍋蓋型組織のままいくべきなのか。職階制が教育の世界にはそぐわないという意見の根拠はどこにあるのか。教育は直接生徒と接する教員が臨機応変に対処しなければならない場面が多分にあり、その意味で専門性が要求されると同時に、責任が生じるはずである。各教員にその責任を与えると同時に、小回りのきく組織構造を形成していくべきであると考え。そういった意味からも、学年や分掌等々の主任に権限を付与する、いわゆるピラミッド型の組織構造が必要なのではないだろうか。それはあくまでもトップダウンの指示系統を確立させるという意味ではなく、機動性の高い組織を構築すべきだということである。しかし、そのためにはこれまで根強く残っている組織文化を変えていく必要がある。

各セクションのリーダーとなる人材の育成、意識の高揚、現場の理解が必要であり、その基盤作りのために教員評価制度を有効活用できるのではないだろうか。主任クラスの教員といえども、同僚による評価は組織の協働性を低下させるという根強い否定意見が多数あるのは事実であるが、そもそもこれまで教員の組織文化の中に「評価」という概念が存在しなかったという側面もあるので、徐々に展開しながら定着を図り、互いに高め合うという文化を形成することを心掛けることで解消されていくのではないだろうか。時間をかけ、改善を加えながら定着させていくことによって、それぞれの教員が責任と自覚をもって業務に臨む体制

を築いていかなければならないであろう。

本研究では、先行研究のレビューならびに質問紙調査の結果をもとに、教員評価制度の課題を改善するとともに、教員組織の有機的な連携構築ならびに資質向上に寄与するであろう運用モデルを示した。しかしながら、理念的な要素が多分を占め、学校現場における運用の可能性について実証的に示したわけではない。筆者が所属する静岡県でも次年度（平成21年度）から教員評価制度が本格実施されることになっている。今後は、本稿で示したモデルの活用の可能性ならびにさらなる改良策について、現場での実践を通して実証的に検討していく必要がある。

註

- (1) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/980901.htm 参照 2008.6.4>
- (2) 中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」平成17年10月26日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601.htm 参照 2008.6.9>
- (3) 勝野正章『教員評価の理念と政策』エイデル研究所,2003年
- (4) 高谷哲也「日本の教員人事評価の課題と改善方策—人事管理と教員の職務特質の観点からの一考察」『日本教師教育学会年報第14号』2005年,92-101頁,98頁
- (5) 小川正人「教員の職能成長と教員評価」堀尾輝久／浦野東洋一他著『組織としての学校』柏書房,1996年,60頁
- (6) 林孝「学校評価・教員評価による学校経営の自律化の可能性と限界」『日本教育経営学会紀要』第48号,2006年,16-27頁,25頁
- (7) 石村卓也「制度設計の視座からみた新たな教職員評価制度—京都府の教職員評価制度—」『同志社女子大学2007年学術研究年報』第58巻,2007年,93-105頁
- (8) 古賀一博／市田敏行／酒井研作／赤木由佳／唐澤健／藤村祐子／藤本駿「広島県における教職員人事評価制度に関する事例研究—公立学校教員へのインタビュー調査の分析を中心に—」『教育経営研究』第13号,2007年,24-46頁
- (9) 古賀一博／市田敏之／酒井研作／藤村祐子／藤本駿「『能力開発型』教職員人事評価制度に対する教員の意識傾向と諸特徴—広島県内公立学校教員調査結果の属性クロス表分析を通して—」『教育行政学研究』第29号,2008年,29-48頁
- (10) 諏訪英広／中矢礼美「教員評価に関する調査研究—経年比較を中心に—」第48回日本教育経営学会自由研究Ⅲ 発表資料,2008年6月7日,於名城大学
- (11) 高谷哲也「教員人事評価の現状と課題—大阪市内の中学校の実態から—」『教育学論集』第33号,2007年,23-33頁
- (12) 本研究で筆者が実施したアンケート調査に先立ち、静岡県及び大阪府内の教職員に自由記述形式で予備調査を行い、校長4名、教諭10名から回答をいただいた。
- (13) 窪田眞二「評価システムを構築する上で不可避の論点（シンポジウム 学校教育の充実・改善に資する評価システムのあり方—教員・学校評価システムを中心として）」『日本教育経営学会紀要』第49号,2003年,143-145頁,144頁
- (14) 奥林康司「管理職報酬制度の新動向」奥林康司編著『成果と公平の報酬制度』中央経済社,2003年,115頁

- (15) 三輪卓己「人事評価の諸問題」奥林康司編著,前掲書,78-80頁
- (16) 奥野明子『目標管理のコンテンツジェンシー・アプローチ』白桃書房,2004年,172-173頁
- (17) 奥野明子,同上,195-197頁
- (18) 高谷哲也,前掲書,97-99頁
- (19) 評価基準には「組織の一員としての自覚を持ち、他の教員との意思疎通を図るとともに、他の教職員と連携・協力しながら指導にあたっている。」と明記されている。群馬県教育委員会 HP より
 <<http://www.pref.gunma.jp/kyoi/04/zinzihyouka/kenritsu/ken-siryoku.pdf> 参照 2009.1.7>
- (20) 教育委員会の回答の中にはなかったが、鳥根県の『評価システム実施の手引き（教職員用）』によると、教職員数が多い学校の場合の措置として、年度当初面談および中間期面談については、学年や分掌ごとの集団面談を実施することが可能であるということ、目標設定時や達成に向けた組織内の支援、さらに、勤務経験年数に応じて3段階の評価基準を設定していることが明記されている。鳥根県教育委員会 HP より
 <<http://www.pref.shimane.lg.jp/gimukyoku/hyokuyousiki.data/kyoushokuin.pdf> 参照 2008.12.23>
- (21) 田中正氏は筆者が参加した大阪教育大学の夜間大学院の公開講座「大阪の学校づくり」の第3回『教職員の評価・育成システムの政策と実践』（2008年6月14日）に講師としてお見えになった。現在は大阪府立生野高等学校長をされているが、以前府教委で「教職員の評価・育成システム」導入に際して総責任者としての責務を果たされていた。
- (22) 教員として目指す方向性については、様々な捉え方ができる。生涯通じて現場で生徒と向き合う実践に関わっていくのか、あるいは、管理職や行政的立場から教育を支えるのか。また、担当業務においても、教育相談、進路指導、教務的業務等特定分野での専門性を高めて行くことを望むのかなどがある。
- (23) L.M.Spencer and S.M.Spencer 著,梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開 導入・構築・活用』生産性出版,2001年,11頁
- (24) 三輪卓己「人事評価の諸問題」奥林康司編著,前掲書,80頁
- (25) 奥林康司,前掲書,117-123頁

A Study on the Effective Usage of a Teacher Evaluation System for Building a Systematic Educational Structure

—Based on the answers received from the questionnaire survey
sent to the offices of education and high school teachers—

HARADA, Naoki

For carrying out an autonomous or independent school management system, the principal must show his leadership and every teacher has to work together systematically and cooperatively. The purpose of this study is to explore the usage models of a teacher evaluation system which would develop a teacher's abilities and help invigorate a school organization. The answers received from the questionnaire survey sent to the office of education show that they have tried to improve some of the problems associated with rating efficiency and have worked to establish a new system. But they hardly take a strong enough measure, for example, evaluation by colleagues. According to answers from high school teachers, many teachers relatively have negative views for a new system because, "It is difficult to make a plan", "The system disarranges teacher's teamwork", "Such a system is not suited for our workplace" and so on. On the other hand, there are a lot of teachers who have positive views for the teacher evaluation system. The following are their opinions. "I can change my mind", "I can recognize my role", "Faculty is inspired by the system" and so on.

On the basis of these findings, in this paper, the following three ideas are shown.

- (1) "Management by Objective": Communication tools for progress of organizing ability and development of personal faculty.
- (2) "Evaluation of Competency": Evaluation systems for personal management.
- (3) "Compensation by job classification": Equitable pay systems based on duty and effort.

