

教員評価における専門性発達論の検討

——現代イギリス教育改革における勤務評定制度の理論的研究——

勝野正章

Critical Analysis of Professional Development Theory in Teacher Evaluation

Masaaki Katsuno

Reviewing the policy context of teacher appraisal in contemporary England & Wales, it will be possible to identify the evolution of professional development theory. This paper aims to clarify its main conceptual constructs and their logical relationships. In so doing, it sets a particular framework of analysis which consists of three intertwined dimensions: political, organisational and epistemological. Some contradictions and defects of the theory are pointed out and its implication for a newly emerging conception of professionalism is briefly considered.

I 問題の設定

教育評価論において形成的評価 (formative evaluation) と総括的評価 (summative evaluation) とを区分する二元論的準拠組みは、教育における権力の働きを現実的に分析する際にどれだけ有効であろうか。実際に、児童・生徒の学習活動を対象とする評価にとどまらず、教師の能力や勤務成績あるいは学校の実績を対象とする評価に関わる思考においてもこの二元論的理解が支配的である。¹⁾ たとえば、イギリスにおいて導入されつつある教師の勤務評定の本質をめぐって、教師の専門性発達を目的とする評価 (professional development model) と教授活動に対する責任を明確にすることを目的とする評価 (accountability model) とを峻別する論議はその準拠組みに依拠するものである。この二元論的理解においては、一方で勤務評定が教師の専門性発達のために必要な研修機会および内容を確定するよう機能するのに対して、他方では解雇、昇進、能力給等に関する人事管理的決定を行なう一種の賞罰機構として機能するとされる。また、専門性発達モデルは、官僚的に運営されるアカウントビリティモデルとは異なり、個々の学校に基盤を持ち (school-based)、同僚教師間の相互評価などによって学校全体の教育目的に関する同意を形成しつつ展開する、協調的運営を基調としている。そして、注目すべきことは、全国的導入に先行して実施された実験的試行を調査対象とした実証的研究のほとんどが、このような専門性発達モデルの発展を記録し、更に、そこでの経験や

他国での研究成果を参照しながら、多くの研究者が専門性発達モデルに基づく規範的勤務評定理論を展開していることである。²⁾

しかしながら、近年、児童・生徒の学習活動の評価論において、所与の学校知識を獲得している程度を測定するという工学的・技術的理解を否定し、知識形成的、イデオロギー的評価機能に着目する研究が行われてきている。たとえば、Ian HextallとMandan Sarup (1977)は資本主義社会における個人主義と疎外との関連において、評価を「本質的に道徳的かつ政治的行為。(P.157)と規定する。また、Michael Appleによる次のような叙述はカリキュラム研究のみならず、近年の評価研究の方向性に大きな影響を与えてきた。

「生徒に対処したり、生徒やわれわれ自身の成否を決める場合にわれわれが用いているカテゴリーは、社会的な価値づけ過程と密接に関連している。われわれが自分たちの教育活動を計画し、秩序づけ、価値評定するのに用いる主導的な原理—達成度・成否・良い生徒と悪い生徒といった概念—は、社会的・経済的に構成されたものである。・・・(中略)・・・したがって、われわれが生徒について語る仕方そのものが支配的イデオロギーのはたらくメカニズムをみごとに例示している。」(Apple (1979), P.246 強調は原著)

「教育者が教育制度のなかで活動を理解し、命じ、評価し、統制する際に用いている知識や観点を選択し組織するとき、なぜ特定の形態の社会的意味が・・・(中略)・・・用いられるのかを理解しようとするれば、権力

(実際に権力を握っているのはどの経済集団ないし社会階級なのか、また権力は現実にどのように用いられているか)をどう捉えるかが重要な問題となってくる。」(op. cit., pp.261~262)

これらの研究において重要な契機は権力の概念である。要するに、これらの研究成果は学習者に対して援助的であり、評価者の価値的立場にとって中立的であることを標榜する評価の潜在的・実効的な権力統制機能を喝破しているのである。これらの研究に注目すれば、権力性を本質とする教育制度の管理・運営における評価の機能をめぐる形成(援助)－総括(賞罰)二元論的理解を批判的に検討する必要があることは明らかになる。そして、この検討の契機は、教員評価における専門性発達を目的とする形成的評価理論が実際に所期の目的を達成しているかどうかという経験的問題とともに、その理論の構成概念と論理的展開の妥当性の分析を課題とする理論的問題によっても展開されなければならないのである。

本論文は上の理論的問題を扱うものである。しかしながら、このことは問題の論究の性格が非文脈であることを意味せず、むしろ逆に現代イギリスにおける教師の勤務評定制度を基底的に支持している教育をめぐる諸価値の文脈に即してのみ理解される。これが、本論文の基本的前提である。要するに、ある特定の評価理論は現代イギリス教育管理制度という特定の文脈の中で生じている。この文脈においては公的教育事務を管理する権限関係の根底的变化が遂行されると同時に、管理機能としての評価がその存在意義を格段に増しているのである。概観するならば、一方これまで第一機関(prime institution)(M. Kogan (1975), p.21)として、個々の学校が享受してきた教育内容決定権と教育評価権の大部分が中央官僚機関の管理下に置かれると同時に、他方で学校施設運営の自律性は強められている。このような中央集権化(centralisation)と地方分権化(de-centralisation)が同時的に進行する動向の中で全国共通教育課程の実施状況、学校財政の効率的・効果的運営、教師の勤務成績等が新たに、あるいはより厳密に評価されることが予定されている。ここにおいて、評価は教育管理の重要な一要素として機能しているのである。

つまり、評価は教育制度管理をめぐる諸権威の関係・政治的編成と密接な関連を持っていることが明らかである。したがって、教師の勤務評定における専門性発達論を政治的統制(political control)と教師の自律性(professional autonomy)に関わる議論のレベルにおいて分析しなくてはならない。教師の専門性発達論は教師の政治的統制からの自律性をその論理的系の一つとしている

が、このことの実質的検討が第一の課題である。

また、特定の政治的編成およびそこにおいて機能することを予定されている勤務評定制度は教育と教育制度に向けられた特定の価値を体現するものである。この教育制度を規定する価値は、更に学校組織において作用している関係を規定する価値に影響を与える。これは、価値と制度および組織の形成とを結びつける重要な連結項である。教師の専門性発達論は学校教師集団の協同的關係をもうひとつの論理的系として持っている。つまり、官僚的・垂直的学校管理(bureaucratic management)形態に対する協同的・水平的学校管理(collegial management)形態とそれぞれにおける関係に対して教師の勤務評定が及ぼす影響に関する論議が第二の分析レベルである。

最後に、教員評価の形態と本質は教授－学習過程および教師の教育実践の本質に関する諸前提によっても規定されている。効果的な教育実践を可能にする知識・技術を客観的に定式化できると考えられている程度によって勤務評定が教師にとって形成的・援助的に機能するか、あるいは、総括的に機能することが期待されているかが決定される。このように第三の分析のレベルは知識論・認識論的である。更に、特定の認識論的立場は教育制度の統制と管理に関する権限関係を規定する。このように、分析は再び第一のレベルに連なり、論究は完結する。

本論文は現代イギリスにおける教師の勤務評定の専門性発達論を上に提示した分析図式に依って批判的に分析する理論的試みである。³⁾以下では、最初に専門性発達論の展開を政策的背景に位置づけ、その主な構成概念と論理構成を整理した後各レベルにおける分析を行う。分析の枠組みとそこで対象とされる当該問題の主な側面を図式的に示せば次のようになるであろう。

〈問題：教員評価における専門性発達論〉

分析レベル	分析の対象となる問題の側面
I 政治理論	教師の自律性と政治的統制, 公的受容
II 組織論	組織における合意的価値形成, 協同的關係
III 認識論	教師の学習と専門性発達

II 教員評価における専門性発達論の展開

現代イギリスにおいて、教師の勤務評定が政策問題であることは明らかである。教育科学大臣は1991年7月に教師の勤務評定に関する規則(The Education (School Teacher Appraisal) Regulations 1991)を制定・公布し、イングランドとウェールズにおけるすべての公立学校

(maintained schools) および国庫補助金立学校 (grant-maintained schools) 教員を対象とする勤務評定を1994-’95学年度までの4年間で漸次導入することを明らかにした。この規則制定は、1986年第二教育法49条によって教育科学大臣に与えられた権限に基づくものであるが、当初は前述の実験的試行からの調査報告が提出された後に半年間の諮問期間を経て行われることが予定されていた。ところが、当時のJ. MacGregor教育科学大臣は各関係機関への諮問後、勤務評定施行を各LEAの裁量に委ね、全国的・法的規制を行わない旨を表明した。しかも、さらに’90年12月には着任直後のK. Clarke教育科学大臣が前任者の意向を撤回し、勤務評定の全国的施行を決定するという重度なる政策変化がみられたのである。また、1986年第二教育法制定に至るまでにも、政策文書や当時の政策担当者の言明を契機として、教師の勤務評定は盛んな政策論議の対象となっていた。この推移の中で、現代イギリスにおける教員評価論の準拠枠組みが形成されたのである。本節では、次節で整理を試みるこの準拠枠組みを形成史的に位置付けることにする。

一般に、教師の日々の実践は明確な方法・手続きに依るものではなく、また、ある特定の実践に帰属可能な結果を産出するものではないという点で、他の多くの労働形態とは異なると考えられる。それ故、イギリスにおいては従来、全国的かつ体系的な教師の勤務評定は行われてこなかった。しかしながら、殊に’70年代後半以降、児童・生徒の発達要求および社会的要求からの公教育の乖離性 (irrelevance) が問題にされ、公教育の質的向上を目的とする改革が志向されるようになると、個々の学校・教師の実践を外的な権威に基づく厳格な精査の対象とすることが要求されるようになった。このようなアカウントビリティ論は公的機関による教師の勤務評定と一方で容易に結びつきうる。しかし、アカウントビリティ論は論理必然的に教師に対する公的統制の強化という方向性をたどるものではなく、多種多様な教育改革プログラムを包含しうるものである。すなわち、様々な意思決定過程における消費者統制を強化することや、教師自身による専門的統制の強化も論理的に選択しうる。さらに重要な点はこれらのアカウントビリティ要求の諸帰結は相互に排他的ではないということである。¹¹⁾

A. EvansとJ. Tomlinson (1989) は現代イギリスにおける教師の勤務評定制度の起源をアカウントビリティ要求と学校改良運動 (School Improvement Movement) という二項図式を用いて整理する。学校改良運動とは、前述の公教育批判を一つの契機として生じた、教師・教育関係者を主体として、より広範かつ適切なカリキュラム

および教育方法、児童・生徒の学習をより適切に評価する方法を研究・開発すること、また、地域社会や産業界との間に教育をめぐる連係関係を創造することなどを目的とした取り組みであった。¹²⁾ この運動の中で、学校をより有効な教育組織体にするための方策の基礎概念として展開されたものの一部が、学校総体的アプローチ (whole school approach)、学校総体的評価 (whole school appraisal)、学校開発 (school development) である。学校の共通目的に照らして、現在のカリキュラム、組織、各教科部会・個々の教師の活動を評価し、その改善のための計画を策定することによって学校の教育的効果 (educational effectiveness) を高める学校総体的アプローチにおいては、全構成員の共通認識と関与、様々な意思決定場面における参加が前提条件と考えられていた。¹³⁾ この学校総体的アプローチの論理的系としても教師の勤務評定は位置付けられるのである。

彼らは、この二つの潮流が、殊に’70年代半ば以降、並立的に存在してきたこと、そして、ある興味深い形態で相互に影響を及ぼしあってきたことを認めている。(p. 13) しかし、彼らの所論の問題点は、これらの動向とそこから帰結する勤務評定モデルとの関係の考察に見られる極端な単純化である。すなわち、アカウントビリティ要求からは解雇、昇進、能力給に関する人事的決定を行うことを目的とするアカウントビリティモデルが導かれるのに対して、学校改良運動からは個々の教師の教育能力および将来性を向上させることと学校における教授-学習過程の質的向上を目的とする専門性発達モデルが排他的に導きだされているのである。そして、「これら二つの対照的なモデルは排他的であり、うまく結合させることは不可能である。」(p. 15) とされる。その理由は、専門性発達モデルの成功には教師たちが管理職職員に対しても建設的批判を行えるような、開放、率直、信頼を特性とする関係が不可欠であるが、能力給や昇給に結びついた評価においてはこのような関係を維持することはできないからだとされる。

しかし、この論旨に対してはいくつかの反論がなされうる。第一に、彼らも認めているように、アカウントビリティ要求と学校改良運動は決してまったく異なる価値の追求ではない。後者も専門的統制を強化することによって外的批判に応答する形態のアカウントビリティである。相互に関連しあったものから、純粹に排他的な帰結が生じるという主張には論理上の齟齬がある。また、学校総体的アプローチの目的は勤務評定によって評価された教師のすぐれた実践や努力に対して能力給や昇給によって公的な認知を与えることで、教師のモラルが向

上し、最もよく達成されるという主張も成り立つ。さらに、現在のイギリス教育管理制度においては教師の実質的人事権の所在は各学校であり、奨励手当 (incentive allowance)、特別昇給の決定が各学校レベルで行われているのであるから、開放、率直、信頼を基礎とする関係を現実に維持できるかという実際の問題も指摘できる。

このように、狭義のアカウントビリティ要求—学校改良運動という二項図式 (広義のアカウントビリティ論) では、現実の政策問題の背景を不十分にしか説明できない。実際に政府および政策担当者による初期の勤務評定構想においては、教員人事管理の公的統制強化と専門的援助の体系的かつ効果的提供とが混在しており、いずれか一方の契機に排他的に基づくものではなかった。たとえば、'83年の Teaching Quality (DES, 1983) は一方で配置転換・解雇のための基礎資料を得る手段として勤務評定を位置づけるが、同時に、現職教育と勤務評定とを関連づけ、教師の専門的能力向上のための勤務評定という見解も肯定的に示している。

「政府は学校・教師が近年自己評価の問題に取り組んでいることを歓迎する。これは学校の教育水準・カリキュラムを改善させるであろう。しかし、一方で雇用者が教員を効果的に管理するためには、個々の教師の勤務成績に関する正確な知識を持つ必要がある。このためには、教師の成績の公的な評価が必要である。それは校長あるいは教科部会責任者による授業観察を基礎として、さらに、生徒の学習活動および教師の学校全体の活動に対する貢献をも評価するものでなくてはならない。したがって、雇用者と教員組合が現在、職業能力・将来性の向上 (career development)⁽⁴⁾ および教師の専門的評価 (professional evaluation) に関心を有していることを歓迎するものである。・・・ (中略) ・・・教員管理の責任を有する者は、教師と協議のうえ、個々の教師の勤務成績の体系的評価に基づき、かつ、当該学校の教育課程方針を考慮した教師の配置転換および現職教育方針を定める明確な責任を有するものと言うべきである。」 (par. 92)

同様に、当時の教育科学大臣 Sir Keith Joseph も '84年頭の所信表明において、勤務成績を適当な現職教育・訓練によっても満足な水準にまであげることのできない教師を排除するために勤務評定を用いることと並んで、職業能力・将来性の向上のため不可欠な個々の教師に関する正確な情報を授業観察等の方法によって得ることの必要性を強調している。(TES, '84.1.13) 要するに、この二つの目的は学校における教授—学習過程の質的向上という同一の価値目的から生じており、その限りにおいては

相互に排除しあうものではないのである。

上の Teaching Quality の記述からも窺えるように、初期における教師の勤務評定問題は中央政府主導の政策としてではなく、雇用者 (LEA) —教師間の労使交渉の場で発展し、その結果、教師の職務規定の一部として導入されることが予想されていた。その背景として、教師の仕事に対する重圧の強まりにも関わらず、教員給与の上昇が相対的に低水準に抑制されてきた⁽⁵⁾ ため、特に '80年代に入り保守党政権による公共支出緊縮政策の下で Burnhan 委員会での給与交渉が毎年長期化し、教員組合による争議行為が頻発していたことがある。このような状況において教師の給与体系の根本的再検討、職務範囲の明確化の必要性が労使双方によって認識され、'81年には教員給与および労働条件の構造的再編のための労使合同調査委員会 (Joint Structure Working Party) が Burnham 委員会に設置された。給与水準について、その抜本的改善を要求する点ではすべての教員組合が一致していたが、能力給、特別手当てによる待遇の差異化については教員組合間で意見が対立していた。また、労働条件に関しては、特に慣例的に教師が遂行してきた昼食時監督および欠勤教師の授業代行は教師本来の職務義務の範囲外であるという教員組合側の主張があり、労働契約の一部として職務規定 (job description) を定め個々の教師の職務義務の範囲を明記する必要があると考えられていた。勤務評定問題はこの労使合同調査委員会における議論の一点であった。'84年11月の雇用者側の提案では勤務評定の目的について次のように記述されていた。

「教師の専門的能力の向上はその在職期間を通じて継続的に行われることが不可欠であるから、教師ひとりひとりが学校を基盤とする勤務成績評価の過程に参加することを要求されている。・・・ (中略) ・・・その目的は成績と専門的能力向上の必要性、そのための適切な機会、それを妨げる障害を明らかにすることである。」しかし、同時に「満足な水準の勤務成績が達成されていないと校長が判断した場合には、年次昇給は与えられるべきではない。」と勤務評定と昇給とを直接的に結びつける考えも示されていた。(TES, '84.11.23)

雇用者側の提案に対する教員組合側の反対は、主に一定程度の昼食時監督と代行授業の義務化、そして、勤務評定制度、特に校長に個々の教師の年次昇給を見送らせる権限を与える構想に向けられていた。具体的には、最大の教員組合である NUT (National Union of Teachers) は労働条件の悪化に対して強い懸念を示し、また、NAS/UWT (National Association of Schoolmasters—Union of Woman Teachers) は特に勤務評定問題に言

及して「学校における教師間の関係を悪化させるような極端に馬鹿げた」構想であると反対した。一方、PAT (Professional Association of Teachers) が「有能で誠実な教師であるならばそのような計画に対して何を恐れる必要があるか。」と勤務評定の結果、満足な成績をあげられなかった教師の年次昇給の見送りを支持する見解を表明していた (TES, '84.11.23) ように、必ずしもすべての教師が勤務評定と昇給との直接的関連に否定的であったわけではない。

しかも、NUTやNAS/UWTも勤務評定に対して全面的に反対であったわけではない。むしろ、評価を具体的な再教育・訓練プログラムに繋げるために勤務評定を公的制度として確立する必要は労使双方の一致点であった。つまり、勤務評定制度に関する論点は、給与体系の差異化自体に関する賛否とも関連して、これを賞罰的決定に利用することの是非であった。このように、労使間にかぎらず、教育組間でもいくつかの論点に関する合意を達成することができず (たとえば、勤務評定導入を給与水準の引き上げの代替条件とする戦略をめぐる、NUTやNAS/UWTとの間にも対立があった。)、NUTが審議参加を拒否したこともあり労使合同調査委員会における議論は難航した。

'85年1月、教育科学大臣 Sir Keith Joseph は北イングランド教育会議 (North of England Education Conference) における演説において、勤務評定制度の必要性を再強調し、労使合同調査委員会においてその合意が得られない時には法律によって全国的に導入する用意のあることを明らかにした。この演説において、Sir Keith Joseph は教育サービス規模縮小期における教師の昇進可能性の悪化、待遇の劣悪さの問題に触れて、その問題の「解決は高水準の勤務成績—教室および学校経営両面における—をより高額の給与に結びつける改革という方法を採用するのが最も蓋然性が高い」と述べた。また、勤務評定制度は教師の専門的能力向上のためにも必要であるとして、「他の職種において、また、一部の学校においても評定が個々の教師による建設的な自己評価のための機会を提供すると同時に、個人的または集団的訓練の必要性を明らかにするための機会をも提供している。勤務評定制度が完全な効果をあげるためには、個々の教師の職業能力と将来性向上のためのよりよい協定によって補完されなくてはならない。」(TES, '85.1.11) とした。

しかしながら、教員組合の反対の中心点である勤務評定における賞罰的要素はこれ以降の政策構想において次第に後退していく。同年3月の産業協会 (Industrial Society) 会合において、教育科学省事務次官は満足な評

定結果を条件とする昇給という要素には一切言及せず、現実の評定プロセスは概ね教師集団自身の責任となるのであり、教育科学省の欲している形態の勤務評定は「建設的、援助的かつ発達の (constructive, supportive, and developmental)」であるとする発言を行った。そして、具体的には勤務評定は次のような機会となることが望ましいとした。

- 1 自分の勤務成績を管理職がどのように見ているかを教師が知る機会
- 2 個々の教師の力の及ばない問題点を明らかにする機会
- 3 教育活動に関わる問題を共有し、経験に裏づけられた援助と解決を模索する機会
- 4 将来展望を計画し、個々の教師の教育能力向上の必要性を考慮する機会
- 5 学校全体の教育水準を向上させるために、個々の教師が献身し、それに基づいて自分自身のなすべきことを明らかにできるような目標を設定する機会 (TES, '85.3.1)

さらに続いて'85年7月23日には、教育科学大臣 Sir Keith Joseph が下院教育専門委員会において、「教育科学省およびNUT等の団体からの助言⁶⁾によって、私は教師の勤務評定の価値は職業能力と将来性向上、現職教育、昇進との関連においてより大きいのであり、給与とは間接的にのみ関連すべきであることを認識するに至った。」(TES, '85.7.26) と述べ、能力給および昇給に関する要素を勤務評定構想から排除する政策変更を明らかにした。

この教育科学省の政策変更が労使交渉における勤務評定問題の合意に大きく貢献したことは確実である。'86年1月にはNUTを除くすべての労使団体による合意に基づき、労使合同委員会での議論を継承するためにACAS (Advisory, Conciliation and Arbitration Service) が設置され、いくつかの専門調査委員会が給与体系、労働条件に関する審議を続けたが、その中では勤務評定に関する合意が最もはやく達成された。その原則は教師の専門性発達と将来計画を援助する必要性、配置転換と現職教育が教師と学校の必要と適合しなくてはならないこと、勤務上の困難を抱えている教師を明らかにし、援助する必要があることを明らかにしていた。また、議論の焦点であった勤務評定の賞罰的要素については「懲戒手続きはまったく分離したものになるが、評定記録から必要な情報を得る必要はありうるだろう。」(ACAS (1986), par.3 vi) として間接的な関連を示唆するとどめられていた。

この諸原則を制度化する際に生じる実際的问题を検討するために、教育科学省は全国のLEAに対して実験的試行に対する教育補助金申請を募り、その結果、Cumbria, Croydon Newcastle-upon-Tyne, Salford, Somerset, Suffolkの6つのLEAにおいて、'87~'89年の3年間にわたる試行が行われた。この実験的試行はACAS報告書の勧告に従い、その6つのLEA、各教員組合、雇用者団体、教育科学省からの代表者で構成される全国運営委員会(NSG: National Steering Group)が統括運営し、さらに、全国学校経営教育開発センター(National Development Centre for School Management Training)、ケンブリッジ大学教育研究所(CIE: Cambridge Institute of Education)の研究チームがそれぞれ、全国調整機関、評価機関として関与した。NSGは構成員の会合に加えて、他の関係団体との諮問・意見調整を行った結果として、'89年に調査報告“School Teacher Appraisal: A National Framework”を教育科学大臣に提出した。

このNSG報告書は実験的試行において生じた問題点を考慮し、ACAS原則に準拠した形の勤務評定モデルを提言するものであり、多くの研究者が肯定的に評価し、また、後にみるように各教員組合がその後の政策決定過程においてこの報告書に準拠した形態の評定制度を要求していたものである。つまり、政府に対する答申文書として政策決定に対する勧告が中心となりそれを基底的に支えている諸概念と論理の明確化が十分には展開されていないものの、現代イギリスにおける教員評価論の殊に手続き制度面における到達点であるとみなすことができる。以下において、比較的重要と考えられる答申内容を確認する。

- 1 勤務評定の責任主体：公立学校の教師に関してはLEAが勤務評定を計画・実施する責任を負わなければならない。その理由は、勤務評定が個々の学校毎に多様な形態をとることなく共通の原則に基づいて実施される必要があること、LEAには専門的知識の蓄積があること、そして、現職教育・訓練を提供する法的責任がLEAにはあることである。(par.8) 国庫補助金立学校についてはそれぞれの学校理事会が勤務評定実施の責任を負うものとする。(par.9)
- 2 勤務評定の目的：全国的に導入される勤務評定制度はACAS原則で合意された目的に従うものでなくてはならない。さらに、実験的試行において次のような利益が得られたのであり、全国的勤務評定制度の実施にあたってはそれらの利益に対しても十分注意が喚起されなくてはならない。

教師の自信が強められ、モラルが向上したこと。
学校における教師間の関係、コミュニケーションが改善されたこと。

カリキュラム計画と実施が改善されたこと。

現職教育のよりの確な目標設定が可能になり、より広範な教師の参加がみられたこと。

教師の将来計画が改善されたこと。

教師の人物照会がより正確な情報に基づくようになったこと。(par.10)

- 3 評定者および被評定者：学校に常勤する教師・管理職教師のすべてについて勤務評定を行わなければならない。(par.12) 教師の評定者は校長、もしくは、校長が任命した者で被評定者に対して管理責任を有する、より上級の教師であるべきであるが、その理由は「評定は教師の管理にとって不可欠な部分である」と同時に、「評定者はその評定に対して適切な事後措置がとられることを保障するに足る権威を有することが必要である」からである。一方、校長については、LEAの教育長が二名の評定者を任命するが、そのうちの一人は「評定を受ける校長の勤務校と同じ学校段階の学校における校長として、最近の経験を有する者」であり、もう一人はLEAの専門職員とする。さらに、「二人のうち一方が他方よりも大きな役割を果たすことが予定されている場合には校長としての経験を持つ者がその任にあたり」(par.21)、校長の職務の複雑さに対する配慮が十分はらわれなくてはならない。
- 4 評定対象：勤務評定は明確に職務規定に依って行われなくてはならない。したがって、勤務評定に先立ち、また、その過程において個々の教師の職務義務の範囲を明確にすることが必要である。(par.24) 校長の勤務評定の場合は、その職務義務すべてを評定対象とするのではなく、そのうちの一部分に焦点を絞ることにより大きな効果をあげることができる。(par.25)
- 5 評定頻度：教師が現在進行している様々な教育変化に対応しなくてはならないことを考慮し、かつ教師と学校にとって最大限の利益を提供できる「継続的かつ体系的な」評定を保障するために、2年周期が適当である。(par.26)
- 6 評定手続き：実際の勤務評定過程は次の要素から構成されるべきである。(図表1参照)
 - a. 事前打合せ 評定者と被評定者が評定の目的・背景に関する共通理解を図る。また、被評定者の職務規定を再考し、以降の評定過程の手続きを確認する。(par.30)
 - b. 被評定者による自己評定 被評定者が「勤務評定

から最大限の利益を得るために」あらかじめ、自己の教育活動を検討する機会を持つことが望ましい。

(par.32)

c. 授業観察 実験的試行において授業観察は評定面接で用いられる資料を得る手段としてのみならず、別の機能をも果たすことが明らかになった。すなわち、「観察直後に適切なフィードバックと議論が行われるのであれば、授業観察はそれ自体として有意義な活動であり、きわめて具体的かつ建設的なコメントに照らして教師が自己の実践を反省することを促す」ことになる。(par.33) また、授業観察は少なくとも、2回、計1.5時間にわたって行われるべきである。(par.35)

d. その他の情報収集 授業観察以外にも、生徒の学習到達度などを含めて、より広く教師の教育活動に関する情報を求めることが適当である。また、勤務評定の焦点となる領域の選択にあたっては、生徒指導、カリキュラム、その他学校運営に関する責任に及ぶ教師の職務規定を考慮すべきであり、したがって、授業以外の責任遂行に関する情報を入手するために他の教師に意見を求めることもありうる。しかし、収集される情報の種類および収集手段については事前に被評定者との間に了解が必要であり、きわめて慎重に扱われなくてはならない。(par.39)

e. 評定面接 実験的試行において評定面接は中心的要素であり、その目的は成功している点と今後改善しうる点を明らかにしながら被評定者の実践を検討すること、研修あるいは発達の必要を明らかにすること、今後の行動目的を決定することであった。(par.40) さらに、この目的を果たすためには評定面接は「評定者と被評定者との間の率直な対話」のための機会である必要があり、また、次のようなことが具体的に行われるべきである。

教師の職務規定の一層の検討

前回の勤務評定以降なされた活動・成功した点・さらに改善の余地のある点の検討

専門性発達の必要に関する議論

適切な職業能力および将来性向上に関する議論

学校の諸方針および運営に対する被評定者の果たした役割および貢献、また、教師の実践にとって障害となっている学校側の問題点の議論

将来の行動、改善目標の決定

勤務評定書に記入されるべき事項の確認 (par.41)

f. 評定書の作成 評定者は被評定者と十分に協議を重ねながら評定書を作成する。また、被評定者はそ

の内容・表現両面に関して忌憚なく意見を述べることができなくてはならない。

g. 事後措置 「評定が十分な効果をもたらすためには、評定者と被評定者間で合意された行動が実際に行われ、合意された目的達成の進捗状況が点検され、また、LEAおよび学校の研修計画が決定される時に個々の教師の必要が考慮されるようにする体系的な体制が整えられなくてはならない。」さらに、個々の教師に関しては、評定者と被評定者との間で正式な総括面接 (review meeting) が行われなくてはならない。この総括面接の目的は次のようなものであるべきである。

被評定者および学校がその専門的目標をどの程度達成しているかを検討する。

評定面接において決定された目標が依然適切であるかどうかを検討する。

それまでに行われた訓練のその時点までの、また将来における有効性を検討する。

被評定者が自己の活動に関して問題を提起する機会を提供する。

被評定者の専門的能力と将来性の向上の必要性を検討する。(par.46)

7 評定基準：評定は「優れた実践に関する定められた基準に照らして」被評定者の成績を機械的に評価するものであってはならない。(par.61) しかしながら、勤務評定が十分な意義を持つためには「教師と教授に関する一定の期待」を背景にして行われる必要があり、また、評定者と被評定者はその基準を知る権利を有する。LEAは教師と協議のうえ、全国・地方の教育政策、HMIの優れた教育活動に関する出版物を考慮して、勤務評定実施の際の前提となる評定基準に関する手引きを作成しなければならない。(par.62)

8 評定書：評定者は評定面接後、被評定者と協議のうえ、話し合われた諸点、到達した結論、決定された目標を記録する評定書を作成するものとする。評定者と被評定者との間で意見が一致しない場合には、被評定者がその見解を記録に残すこともできなくてはならない。(par.63) 専門性発達と研修に関する決定された目標は別紙に記入され、LEAおよび学校において研修を計画する責任者に適宜送付されなくてはならない。

(par.64) 評定書の人事文書としての性格を考慮し、その扱いには厳重な注意が必要である。評定書を閲覧できるのは被評定者、評定者、勤務校の校長、教育長、教育長が特に許可したLEA職員またはアドバイザーに限定されなくてはならない。(par.65) 勤務評定

の結果、学校理事会による決定または理事会が責任を有する財源からの支出を必要とする措置が採られるべきことが提起された場合には、学校理事会に報告がなされなくてはならない。

このNSG報告を受けた教育科学大臣J. MacGregorは'89年10月2日中等学校長協会（SHA：Secondary Heads Association）総会において、勤務評定制度の全国的導入を延期し、6カ月の諮問期間を設けることを表明した。導入延期は、1988年教育改革法その他の改革プログラムによる教師の負担を考慮した結果であるとされていた。しかし、NSG報告書をすべての組合の一致点として評価していた教員組合⁽⁷⁾は全国的導入が延期されている間にNSG勧告に基づかない形で各LEAが独自の勤務評定制度を導入することに対する危惧を表明した。特に、同月に出された諮問文書の特に意見を歓迎する論点の一つとして「評定は奨励手当を含めて昇進・給与に関する決定にどのように利用されるべきであるか」との記述があったことから、教育科学省には勤務評定を能力給と連動させる意図があるとして、いくつかの教員組合はNSG勧告に基づかない形態のLEA独自の勤務評定制度導入を阻止するよう組合員に呼び掛けた。（TES '89.10.29）このような批判の高まりを受けて'90年2月には教育科学省政務次官（junior minister）が「奨励手当と昇給は勤務評定との間に直接的関連を持たない」と言明している。（TES '90.2.2）

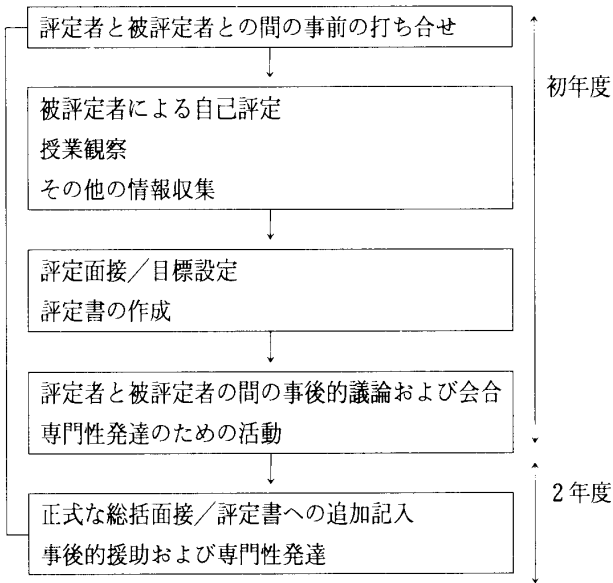
'90年9月教育科学大臣は予定されていた規則の代わりに、ほぼNSG勧告を受け入れた法規的性格を持たないガイドラインを公表し、同時に、全国的施行は行わない旨を表明したが、ガイドライン草案の段階で校長の勤務評定に関する大きな発言権とすべての評定書を閲覧する権利を学校理事会に与える記述が含まれていたことから教員組合の反発を招いた。教員組合によるこの反対の根拠は、NSG報告書では基本的に教師間の信頼に基づく専門的性格を持つものとされていた勤務評定が、学校理事会に大きな関与を許すことで、その基本的な性格が侵害されるというものであった。（TES '90.9.21）

勤務評定の全国的導入が見送られたため、多くのLEAが勤務評定制度に対する財源を他の予算に振り分けるなど、勤務評定制度への関心が低下していることが報告されていたが、'90年12月にJ. MacGregorを襲って教育科学大臣に着任した直後のK. Clarkeが前任者の決定を覆し、教師の質的向上のためには勤務評定の全国的施行が喫緊の課題であるとして完全な政策転換を行った。K. Clarkeは勤務評定問題の焦点である評定と能力給・昇給との関係を否定し、NSG勧告を基本的に受け入れた

専門的評価を導入すると発言した。これに対する教員組合側の対応は、NAS/UWTのみが教師の負担過重をもたらすとして反対したが、NUTをはじめ他の大部分の団体は能力給に直接結びつかないことが保障されるのであれば、むしろ、全国的導入を支持するというものであった。（TES '90.12.14）'91年5月には規則草案中の親が評定過程に関与できるとの記述が教員組合から強い批判を受けた（TES '91.5.3）が、7月に制定・公布された勤務評定は学校理事会および親の勤務評定過程への積極的関与の記述を欠き、概ね「NSG報告書をほぼそのまま継承したもの」（TES '91.8.2）と評価されるものになっている。⁽⁸⁾

勤務評定制度の政策的背景をアカウントビリティ要求と学校改良運動という二元的な視点に立って見る場合、勤務評定規則制定までに至る経過は学校改良運動の系としての専門性発達モデルがアカウントビリティモデルを制して優勢に展開した過程と考えられる。勤務評定構想に関して繰り返し争われた論点は解雇、給与に関する賞罰的機能を勤務評定が担うことの是非であった。この対立点をめぐって、上にみたように政策論議が行われ、数度にわたる政策担当者による政策変更がなされてきたのである。確かに、失敗に対してではなく、成功に対して顧慮を与える援助的・形成的勤務評定は教師が直面している問題を解決するのに役立つ肯定的な態度であり、人事的決定目的からの分離を主張することは教育実践の改善・向上を希望する立場から視るとその意義は大きい。しかしながら、本節における検討の結果としてより重要なことは賞罰的機能に関する問題はむしろ二次的であるという点である。つまり、このような機能の存否に関わらず勤務評定論は存在しえたことを確認することの方が重要なのである。より本質的かつ重要な問題は勤務評定に賞罰的機能を持たせるかという選択にあるのではなく、むしろ、勤務評定の根本的な根拠とそれに期待された機能そのものにある。要するに、教育および教育制度に向けられた特定の価値が同時に勤務評定制度をその不可欠な一部として規定しているのであり、その規定のされ方を分析する必要があるが、これは次節以降の課題である。

図表1 勤務評定の2年サイクル (NSG (1989) P.9)



III 教員評価における専門性発達論の構成

現代イギリスにおける教員評価論の中心概念のひとつは「教師の専門性の発達 (professional development)」であることが、前節においてその政策背景を検討することによっても確かめられた。この概念を基礎として構築される勤務評定モデルは個々の教師の専門性発達の必要を明らかにし、その必要を満たすように研修・現職教育を方向づけること¹⁾を目的とする。この診断的・援助的目的から勤務評定は「機械的に一定の周期毎に行われる行事ではなく、継続的・体系的な過程」(ACAS (1986) par.3)と考えられなくてはならない。そして、評定面接において評定者と被評定者との間で合意された目標に基づいて授業方法の改善、適切な研修への参加など発達の措置が実際に採られる必要性が強調される。さらに、評定面接後も教師が評定者と目標達成の進捗状況を確認しながら適宜議論を続け、勤務評定サイクルの2年目には正式な総括面接を行い、目標達成のためにそれまでに採られた措置の有効性を検討して次の勤務評定サイクルと円滑な接続が行われるように構想されているのである。このように勤務評定の専門性発達モデルは研修・現職教育の計画および実施と明確な連関を持ち、教師の専門性の発達を指向するものになっている。

しかしながら、教師がその専門性を発達させるのは、このように適切な現職教育の機会と内容が明らかにされてそれが保障されることのみよるわけではない。むしろ、勤務評定の専門性発達モデルの特徴はそのすべての段階を通じて教師の専門性が明示的のみならず、それは

ど明白でなく、はっきりと意識されない形で (implicitly) も向上すると考えることである。つまり、教師は勤務評定に参加することで個人として自己の教育実践に対する内省と認識を深めると同時に学校組織の一員として協同的活動と相互理解の形成に寄与することが期待されている。このように、一方で教師ひとりひとりの内面的な自己評価を専門性発達のための重要な契機として捉え、他方で教師の専門性を組織的・協同的観点において把握することが現代イギリスの勤務評定に関する多くの実証的、規範的研究に共通する要諦であると言える。以下は勤務評定の比較的明白でない筋道をたどる専門性発達論を勤務評定の主要な各段階 (自己評価、授業観察、評定面接) を構成している概念を整理し、相互に関連づけることによって明らかにする試みである。

自己評価

教師による自己評価の結果は評定者による評価の一資料として利用することができる。しかしながら、単なる資料提供にとどまらず、教師は自己評価を通じて自己の教育実践を誠実に内省し、矯正・発達の必要性を認識するというより能動的な役割を期待されていることが専門性発達モデルの特徴である。そして、このような内省により教師は正式な研修・現職教育を待つまでもなく自発的に自己の教育実践を変化させていくと考えられており、この教師の自己変革的機能を R. Bollington ら (1990) は「教師研究者 (teacher researcher)」あるいは「内省の実践家 (reflective practitioner)」という概念を援用して²⁾ 基礎づける。つまり、自己評価は「(勤務評定のための) 体系的な資料収集それ自体が、実践に対して有益な知見を与え、その意味において教師の専門性を発達させることに役立つような発見の方法論」(H. Randor (1990) p.150) として二重の機能 (情報の総括的・形成的機能) を持たされているのである。

さらに、教師の自己評価にはもう一つの重要な二重性が指摘できる。教師の実践はその属する組織的背景との間の密接な相互連関の中で行われていることは言うまでもない。それ故、教師の内省は必然的に組織体の性質・関係に対する内省とそこに存在する問題点に関する意識的な発見を包含することになる。言い換えれば、教師の自己の教育活動に対する評価は純粹に個人的内省では決してありえず、論理必然的に組織的観点を含むのである。この自己評価における組織的観点の強調が専門性発達モデルにおいては重要な意義を持っている。

たとえば、D. Hopkins ら (1991) の専門性発達モデルは、教師の自己評価を学校総体的評価 (whole school

review) と結びつけることによって個々の教師の勤務評定が学校全体の背景に位置づけられてより実質的になり、また共通の組織的な視点が与えられるために教師間のコミュニケーションが円滑になり学校を発達させるためのより有効な戦略を生み出すことができるという前提に立っている。(p.37) 彼らの主張は、GRIDS³⁾ と勤務評定を意図的に関連させる戦略を実施した初等学校に関するケーススタディーに依拠するものであるが、その学校の一教師は学校評価と結びつけられた自己評価に関して次のように述べていた。

「これはゆっくり刃りを見渡すことができる機会であるし、学校に関わっている者すべてが学校経営面、カリキュラム面を問わずあらゆる性質の事柄に関する意見を共有する機会を与えられる。・・・(中略)・・・学校の長所と弱点を明確にすることで個々の教師が自分の発達の必要性を明らかにできるばかりでなく、その結果として学校内においてどのような現職教育を優先的に行うかを決定するのにも役立つのである。」(p.41)

このように、教師の自己評価は学校総体的評価と結びつくことで組織的意義を持ち、教師間のコミュニケーションと合意にもとづく協同的関係の増進をもたらすと考えられている。要するに、個々の「教師の専門性の発達」と「学校組織の発達」とは明確な論理的関連性を有している。このことは次の叙述からも明らかであろう。

「基本的な前提は、個々の教師の評価と学校総体的評価とは内的に関連しており相互補完的であるということである。教師の専門性発達はカリキュラム面および組織面の検討、全学校の評価・発達と歩調をあわせる時に最も生じやすい。」(T. Buckler (1989) p.127)

授業観察

教師の自己評価について、それが資料収集の手段のみならずそれ自体として「発達の焦点 (developmental focus)」(R. Bollington et. al.(1990)p.56) を持った活動であること、また個々の「教師の専門性発達」と「学校組織の発達」を論理的に結びつける媒介項として機能することを指摘したが、授業観察の構成概念の検討においても同じ論点が繰り返される。NSG (1989) 報告は勤務評定の専門性発達モデルにおける授業観察の重要性を強調し⁴⁾、その果たすべき機能について次のように記述していた。

「実験的試行において教室での被評定者の観察は主としてその教育実践についての情報を収集する過程の重要な一部分として、すなわち、評定面接の準備段階として考えられていた。・・・(中略)・・・しかし、実験的

試行からの経験は、授業観察がその他の機能をも同様に果たしうることを示している。直後に観察者の意見が述べられ、それに基づいて議論が行われれば、それ自体として有益な営為となり、教師はきわめて具体的な建設的コメントを参考にしながら自己の実践を内省するよう促されるのである。」(par.33)

R. Bollington ら (1990) は教師が自己の発達の必要を認識できるように援助する授業観察を「臨床的監督 (clinical supervision)」という概念によって説明している。ここで授業観察者は「援助教師 (support teacher)」と呼ばれ、その役割は教師の実践の特定の側面について観察を行い、事実に基づく客観的フィードバックを行うものとされている。(p.41~p.42) この「臨床的監督」という概念は教師の教育実践とその変化の契機についての特定の理解のし方と関連している。それによれば、教師がその実践を変化させるのは優れた教授活動という行動基準を外的に付与されることによってではなく、内的に妥当化された主観的知識・信念を形成することによる。これは、ある変化の方向性が与えられれば個人は容易にそれに対応することができると思える極端に合理的な教育実践観と背反する考え方である。つまり、変化に付随する不安・心理的葛藤を同時に解消しなくてはならない。さらに、新たな変化の基底的な概念を理解し、それが機能する原理を理解することが要求される。故に授業観察は教師の主観的信念体系を十分に理解しながら、「援助的であると同時に批判的な関係に基づく協同作業」(p.57)としての授業観察を行うのである。⁵⁾

ここで示されている協同関係は教師間の共通理解・信頼を強調するものである。また、授業観察者が教師の教育実践の状況依存的な性質をよりよく理解してその観察的・臨床的能力を向上させれば、個々の教師が具体的な教授-学習過程において有効的な教育実践と考えられている広範な範疇の中から特定の方法を選択した判断を尊重するようになる。このように形成される自律的關係は教師の有効な教育実践にとって不可欠であると考えられている。

「そのような観察的・臨床的能力に基づく勤務評定は学校の向上を援助する。なぜならば、その能力は教師および校長が自己の職務をどのように遂行するか、またその責任をどれだけ効果的に遂行できるかを左右する基本的な要因に影響を与えるからである。」(R. Bollington et. al. (1990) p.101)

評定面接

評定面接は勤務評定においても最も重要な位置を占め

るものであり、将来に向けての目標を定めるためにこれまでになされた教育活動を評定者と教師が検討する機会である。この面接はアカウントビリティモデルにおいてしばしばそうであるような評定者が教師に対する評価を一方的に通知する機会ではなく、むしろ、組織における日常的なコミュニケーションの延長である「純粋かつ双方向的な対話 (genuine and two-way dialogue)」(R. Bollington et. al. (1990) p.47) を通じて信頼と共通理解に基づいて問題を解決する方策を講じるものであるとされる。このような「問題解決アプローチ (problem solving approach)」を基底的に支えているのは教師に適応された学習理論であり、そこでは肯定的強化、長所の強調、学習者に対する継続的援助および激励などが教師の抱える問題を解決する不可欠な条件として強調される。(R. Bollington et. al. (1990) p.49)

また、評定面接において合意される目標は、それに基づいて適当な現職教育・研修の措置が講じられ、その進捗状況が評定者と教師によって常に点検されることになるのであるから、具体的・明確なものであり、かつ時間的・財政的制約をも考慮したものでなくてはならない。しかしながら、さらにより重要なことは、以下の叙述に見られるように個々の教師の目標設定に対する組織的観点からの規定性が強く認識されていることである。

「個々の教師の目標は学校全体の計画と目標の脈絡の中で設定しなくてはならない。本質的に、勤務評定は教師個人の目標と組織の目標とを調和させる重要な機会を提供する。この点において、勤務評定は組織の計画戦略の一部であると言える。そして、学校発達計画 (school development plan) が加わることでこの繋がりはより明確なものになるだろう。実際に、勤務評定は学校活動の諸側面を診断、検討して計画の作成を可能にするのであり、また、その計画がうまく進行しているかを評価する手段としても機能する。要するに、勤務評定と学校発達計画は全体的な組織目標の遂行に向けて個人を動機づけ、個人の目標と必要とを方向づけ、調停することによって学校におけるリーダーシップを強める機会を提供するのである。」(R. Bollington et. al. (1990) pp.58～59) (図表2を参照)

また、M. Morrison(1990)は学校の組織的統一性を強化し、組織体としての効果を高める目的を持って学校開発計画と教師の勤務評定を意識的に連動させた学校 (Keatside Primary School) のケーススタディであり、上のR. Bollingtonらの論述を補完する実証的研究となっている。この研究の目的はある特定の計画を実現することを期待される時にどのような組織的意思決定の形態が望ま

しいか、そしてその際に働く校長のリーダーシップの性質を分析することであった。研究対象である初等学校で踏まれた手続きは現職教育の一貫として学校の目標、学校総体的評価の手続き、将来の教員構成に関する議論、さらに個々の教師による自己評価を経て、カリキュラム面および学校経営・組織面での発展計画をたてるというものであった。ここで用いられている方針は「全校参加的発展戦略 (participative whole school strategies for development)」であり、教師個人が学校全体の活動に自己の実践を位置付けて成功と失敗を認識できるような「内省促進的環境」(questioning atmosphere) と自己の目標を組織的視点から設定できるような「形成的発問」(formative questioning) によって全学校的な目標に関する高い合意を達成することができ、校長のリーダーシップと学校の組織的統一性が高められたことを報告している。

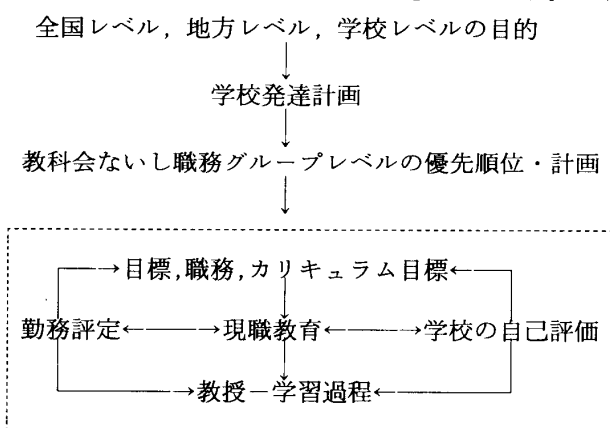
また、教師の専門性発達目標の基底には学校全体の組織的活動という視点が常に調和的に存在していることを次の叙述は象徴的に示している。

「Keatsideの教師達は勤務評定を通じて自己の発達目標を定めることで、初等学校の教師の役割が個々の教室を超えたものになっていることを確信したのである。」(p.180)

以上の勤務評定の専門性発達モデルの主要な構成概念の検討から、ここでもう一度その論理構成の特徴を確認することができるだろう。「教師の専門性発達」は評定面接によって方向づけられた研修・現職教育を通じて遂げられるが、それ以外にもより明白でない形であらゆる段階を通じて教師は専門性を発達させるというのが、この教員評価論の第一の特徴であった。さらに、「教師の専門性発達」概念は明確に組織的意義を持っており、教師間の協同的関係に基づいて学校の組織としての「効果」を向上させることに結びついていた。上に検討した3つの勤務評定段階においても常に「学校組織の発達」という概念が「教師の専門性の発達」という中心概念と関連して用いられていたことがわかる。

このように整理された教師の勤務評定の専門性発達モデルはもちろん、そこで引用されたすべての研究者の理論および観察とすべての点で一致するものではないし、現実にこのままの形態で存在するものでもない。つまり、それは分析の対象を固定化するための理論的抽象の結果であるが、そのような抽象が可能であるほど多くの研究者の提示する理論およびモデルは共通性を有していると言える。

図表2 学校向上の基盤 (R. Bollington (1990) p.100)



* 矢印はある活動が別の活動に対して情報を提供、あるいは、規定することを示す。破線で囲まれた長方形内の活動は同時に存在して学校の向上のための基盤を提供する。

IV 教員評価における専門性発達論の検討

前節においてその構成概念と論理的展開を整理した勤務評定の専門的発達モデルを批判的に検討することが本節の目的である。既にIにおいて示したようにこの規範的理論を3つのレベルにおいて検討することが適当であろう。その第一は外的な権威からの統制と教師の自律性の問題を扱う政治理論的考察であり、すなわち教師の勤務評定がその両者の関係にどのような影響を与えると考えられているかを考察することが課題である。第二のレベルでの分析は教師の勤務評定が学校組織に対して及ぼすと考えられている影響を対象として、個々の教師の価値の組織化の問題を扱う組織論的考察になる。最後に、教師の勤務評定に関する思考を根本的に規定する教育活動および教師の教育実践に関する認識を分析する。このように、分析のレベルは諸主体間の政治的関係、組織とそこに現れている諸個人の価値、教育実践の認識へと、すなわちマクロからミクロへと下降するが、これらは相互に関連しており一連の分析を経て教師の勤務評定の専門性発達論に関するより総合的な検討が可能となるであろう。また、本論文において問題意識は教師の勤務評定過程における権力の働きに置かれており、したがって、以下の分析を通じて常にこの点が意識されていることはここでもう一度繰り返されておくべきであろう。

勤務評定と教師の自律性

教育の管理に関する最も根底的な問題の一つは教師の果たすべき専門的責任と公的受容および政治的統制との

間の関係である。教師の勤務評定は明らかにこの問題と密接に関連している。すなわち、現代イギリスにおける政策的背景の分析が示すように、学校における教師の実践活動の内容、質、結果に対する信頼の低下は教員評価を制度化する前提的な動因となる。また、教師が自己の専門的判断に基づく教育実践を日常的に円滑に行うためには、個々の学校および教育制度全般において行われている教育活動に対する親や広く大衆一般による公的な支持・信頼が必要とされる。それ故、特に既にこのような支持・信頼が損なわれている状況では、それを回復するような情報が外的な集団に対して提示されなくてはならない。要するに、専門的労働は「顧客に対する応答性 (responsiveness to clients)」⁽¹⁾ ないしは「顧客志向的労働 (clients-oriented labour)」をその存続のための必須条件としているのである。

さらに、このような教師の教育実践の専門性に対する理解は同時に外的な権威からの教師の自律性 (autonomy) を主張する。すなわち、学級における教育実践の過程および結果を規定する諸要因の多くは個々の教師の直接的影響下にあるとする前提から、教師は外的な諸権威による抑制や命令に関わりなく自己の経験と知識に基づいた判断を行う裁量を最大限に与えられなくてはならないとされる。ところが、他の多くの現代国家におけると同様に現代のイギリス教育制度においても、多くの教師はその労働特性から要請される自律性を地方当局 (政治的権威) との間に雇用関係を結ぶことによって保障されている。この点において教師の専門的労働は医師、弁護士などのそれと異なるのであり、「専門的官僚 (professional bureaucrat)」(W. Dennison & K. Sheton (1990) p.31) という概念が示すように教師の実践活動にとって政治的権威は環境ではなく、内在的な規定条件なのである。教師の専門的労働におけるこのような政治的権威による内在的規定性は教師の自律性問題において重大な意味を持つ。

教師の自律性について、人事的決定を目的として官僚的に運営されるアカウンタビリティモデルとは異なり、勤務評定の専門性発達モデルは教師が特に政治的権威による統制から自由である時にその専門性を自律的に発達させることができるという前提に立っている。

(A. Evans & J. Tomlinson (1989)) すなわち、教師の政治的権威からの自律性は専門性発達の前提条件であり、逆に専門性を高めることによって教師の自律性は強められると考えられているのである。しかし、このような教師の専門性発達と自律性の相互補完的理解に対しては次のような反論もなされている。

「管理型 (managerial), 参加型 (participative) 勤務評定²⁾ はいずれも教師の自律性に対する制限を構成する。実際にはむしろ, 参加型勤務評定, そして専門性発達に対する協同的アプローチは管理型勤務評定より以上に教師の自律性にとって大きな脅威となりうる。なぜならば, 管理型勤務評定の介入性は校長および教師が実質的内容にではなく表面的形式にのみ従い, 勤務評定の儀式化を可能とするような構造的流動性を学校が持つという事実によって制限されるからである。つまり, 参加型勤務評定は専門性の発達を導くという考えは自律性を強調する伝統的な専門性モデルとは異なる代替的思考を伴っているのである。」(E. Hoyle (1989) p.65)

たしかに, 教師は勤務評定過程に参加することによって, そこで形成された合意に対する献身を強めるかもしれない。しかしながら, 教師個人が定める専門性発達の目標は常に組織的意義を伴うことが強調される。契約関係によって「専門的官僚」としての身分, 労働を保障されていることを考えあわせれば, 合意という手続きを踏んで形成される目標が政治的権威による暗示的な方向づけと一致する可能性は高いと言える。そして, さらに重要なことは, E. Hoyle が指摘しているようにこの場合にはその方向への強制力は明確な権威による強制の場合よりも, むしろ強められるということである。むしろ, 逆に学校組織として地方, 国家レベルの政治的権威の支持する価値的立場とは相反する見解を形成するということはあり得る。しかしながら, 論理的に重要な点は両方の可能性が残されているということであり, しかも, 前者の場合において教師はより強力に従属を要求されるかもしれないということである。

さらに, この点に関しては, 現在複数の国家(北欧諸国, イギリスなど)で進められている教育管理の地方分権化とそこにおける評価機能の強調を, 政治的権威による「正統性補償 (compensatory legitimation)」の試みとして批判的に捉える H. Weiler (1990) が示唆的である。H. Weiler は Habermas, Offe らに依拠しながら, 現代の政治的権威はその政策立案および実施過程において「正統性の危機 (legitimation crisis)」に直面しており, そのために政策の結果に対してよりも政策が正統性を賦与されるための過程に対して, より大きな関心を払うようになってきていると論じている。そして, 特に教育のようにその目的および達成度を測る基準に関する合意が存在しない政策領域においては法規的または行政的統制手段を用いるよりも, 表面的な地方分権化によって権威を階層化させ, 問題に対する責任を拡散した方がより効率的な紛争管理 (conflict management) が可能となるとする

思考が政治的諸権威の間ですます優勢になっているという。ここで, 評価はその過程から生じる科学的信憑性の故に法規的, 行政的統制手段に替わって政治的権威に「正統性」を賦与するきわめて有効な手段と考えられている。

「評価は我々の持つ現代的世界観における科学的合理性の卓越性故に, 政策過程における一要素としてきわめて高度の威信を享受している。この威信こそが, 政策過程およびその帰結に対する正統性の新たな源を求める者にとって評価をかくも完全かつ反論の余地を与えないほど完璧な目標にしているのである。」(p.60)

現在生じつつある政治的編成理念をこのように理解すれば, 教師の勤務評定の専門性発達モデルが政治的権威からの教師の自律性を所与の条件として捉えていることに対する留保の必要性はますます大きいと言える。

また, 教師の勤務評定の専門性発達モデルが有する教師の自律性に関連するもうひとつの重要な理論系は, 教師が個人として専門性を発達させ, 学校が組織としての効果を高めることと教師, 学校が外的な権威に対する応答性を満たすこととの即自的な前提である。規範的な勤務評定論を展開している研究者のほとんどはこの問題を直接的かつ明瞭に論じていないが, アカウンタビリティモデルを否定する彼らが前提としているのは, たとえば J. Elliot (1981) が専門家間アカウンタビリティ (intra-professional accountability) を論じた際の次のような定式であろう。

「学校のスタッフが学校全体の活動に対して協同的に責任を共有し, したがって, 相互にアカウンタビリティを満たすようになればなるほど, たとえば親や生徒という顧客に対する協同的なアカウンタビリティをより強く感じるようになる。」(p.8)

J. Elliot による上のような定式の眼目は学校の専門的・協同的自律性が高まれば高まるほど顧客に対してより応答的になるとする点である。しかしながら, この前提からは教師がよりよい教育実践のための十分な努力を行ったとしても公的・政治的な支持が得られない場合などのような結果が生じるかが明らかではない。Ⅱにおいて勤務評定の政策的背景を跡付けた時にも明らかであったように, 校長の勤務評定への学校理事の直接的参加や評定書の学校理事や親への開示は常に教員組合によって勤務評定の専門的性格を損なうものであるとして激しく批判されてきた。このことからわかるように, 教師の専門的責任の遂行とその公的な受容の問題は勤務評定の専門性発達モデルが本来取り組まなければいけない喫緊の課題であったにもかかわらず, それを行っていないとい

う点できわめて楽観的にすぎるといふ誹りを免れない。

(3)

また、勤務評定の専門性発達モデルは評定の結果設定された教師個人および学校全体の目標が具体的な研修・現職教育の計画を方向づけるものでなくてはならないと強調する。すなわち、地方あるいは国家レベルで政治的に決定されて外部から与えられる研修・現職教育ではなく、教師が自主的に判断した発達の必要に基づいてそれらを実施することで教師の専門集団としての自律性が保障されると考えられているのである。しかしながら、実際には現職教育のための財源措置は、学校への研修・現職教育費目の一部を含めた予算委譲にもかかわらず、ますます中央集権的に行われるようになっていくことを多くの研究者が指摘している。(J. Graham (1986), P. Gill (1991)) このような財政制度においては学校に基盤を置いた自主的計画というレトリックにもかかわらず、実際には研修・現職教育の計画が国家レベルでの政策の優先順位に合致するように行われる可能性が高いと言えよう。

勤務評定と学校組織

教師の勤務評定は教師個人、学校組織いずれに対しても実質的な影響をほとんど及ぼさない形式的な儀式となることがある。しかし、逆に特定の目的達成のために人事的決定、現職教育、学校の改革計画、労働規範の形成などの他の手段と調整されて用いられる場合には、組織の統制、方向づけを行う強力な機構として機能しうる。勤務評定の専門性発達モデルは、アカウントビリティモデルと同様に、その過程が組織に対してもたらす影響に関してきわめて意図的である。組織論的視角からの教員評価論分析は特定の勤務評定過程が組織に対して与えることが期待されている影響（教員評価の組織面での目的）とそれが前提としている教育組織としての学校理解の方法、およびその両者の間の論理的関連を検討することを要求する。以下はこの課題へのアプローチの試みである。

個々の教師、学校組織の教育活動の効果を向上させるためには合意された目的に対して教師が献身的に取り組み、相互の実践を調和させることが不可欠であるというのが勤務評定の専門性発達モデルの中心的な命題の一つである。そして、協同的目的設定を通じて達成される専門的・規範的統制、相互信頼に基づく教師同僚間のコミュニケーションの向上、意思決定過程への参加などがそのような専門的文化（professional culture）の発展を促進するための組織の特徴・管理形態であると考えられている。また、教師による継続的な学習と問題解決が組

織の効果を向上させるのであり、評価による情報はこのような学習活動を援助することを目的として収集される。

他方これとは対照的に、勤務評定のアカウントビリティモデルが学校組織に対して持つ含意は教授と学習に関する基準化された技術（technology）によって組織が規制されることである。ここにおいて、評価は、基準化された教科書・教材、明確に定められたカリキュラム目標および指針、外的に方向づけされた現職教育、各種のテスト、進級・卒業要件などの他の基準化手段とともに用いられてそれらをより確実なものにする役割を与えられている。

このような、勤務評定が学校組織に対して及ぼす影響に関する異なる意図は、G. Skyes (1990) による「関与形成戦略（commitment strategy）」と「統制戦略（control strategy）」との区別を参照することでより明らかになる。さらに、彼はこの分類に基づいて、それぞれの戦略と学校組織における教師間の心理的関係との関連について次のように述べている。

「学校の向上の成否は問題発見、すなわち現在の実践の規則的、持続的かつ制度化された精確な調査にかかっている。しかし、そのような精査に対する献身を助長するのは容易ではなく、信頼、相互尊重、使命に対する自己献身といった援助的な状況を必要とする。逆に、学校の過程と結果の外部からの統制は学校内における問題隠蔽を助長し、猜疑、不信、自己保身といった状況を助長しうる。」(p.193)

また、勤務評定が学校組織に対して及ぼす影響に関する意図の二元的区別は学校組織の理解に関する「主観主義的（subjective）」理解と「客観主義的（objective）」理解、または「自然主義的（naturalistic）」理解と「合理主義的（rational）」理解などの二元論的枠組み⁽⁴⁾ と対応している。すなわち、たとえば次の L. Darling-Hammondら (1986) の叙述にみられるように、一方で勤務評定の専門性発達モデルは学校組織に関する「主観主義的」「自然主義的」理解を前提にしており、他方ではアカウントビリティモデルは「客観主義的」「合理主義的」前提を持つと考えられているのである。

「学校組織に関するより合理的でないモデルが依拠している考えは、効果的な教授は上位権威者（superordinates）による意図的かつ合理的な計画によって導かれないというものである。・・・（中略）・・・これは組織の構成要素がゆるやかに連結されているという学校組織の理解のしかたである。学校は自然におけるシステムと類似に機能しているという考えに基づくのであれば、官僚的な手続きを不適當に押しつけるということにはな

らないであろう。官僚的な手続きは依然として用いられるかもしれないが、その限界が考慮され、教師および文脈依存の変数 (teacher-and context-specific variables) に注意が払われるであろう。このように学校を自然システムとして見ることは教授活動の専門的構造 (professional structure for teaching work) につながっているのである。」(p.221)

しかし、教師の勤務評定の専門性発達モデルと学校組織の「主観主義的」あるいは「自然主義的」理解の連関はみかけほど必然的ではない。実際には、この論理的連関にはそれを可能とする媒介的役割を果たすべき一連の論理構成が必要であるのに、本論文が対象としている教員評価における専門性発達論はこの点を明確にしていな。この理論上の瑕疵を次のように指摘できる。

L. Darling-Hammondら(1986)も認めているように、学校組織の「自然システムの」理解においては、その構成員がそれぞれ一定程度独立した固有の規範、目標を有しており、それらを包括する合意は存在せず、また組織は客観的な統一的実在としては考えられない。組織の構成員はそれぞれ機能的な自律性を有しており、このため計画作成、意思決定における統一的な調整は困難である。

(op. cit. p.221) このように組織を教師個人の主観に根本的に還元する立場から教師間の協同的な合意形成とその合意に対する個々の教師の献身とを正当に主張するためには、個々の教師が有している価値、規範を共同的なものに変化させる機構を理論的に示さなくてはならない。しかし、教師の専門性発達モデルはこの機構を調和的に予定するにとどまっている。個々の教師の価値の集合が組織の実在であるとする観点からすれば、合意形成は権力関係に基づく構成員相互間の交渉と譲歩の過程にはかならない。勤務評定過程の結果合意的に形成されることが予定されている組織の規範的価値は個々の教師が抱いていた価値をむしろ疎外するものであるかもしれない。そして、教師がそれに対して献身しているように見えるのはまさに権力による統制の結果であるかもしれないのである。このように、学校組織における合意とそれに対する教師の献身が強調されている点において、教師の専門性発達モデルは学校組織の合理的理解とも結びつきうる。

さらに、M. Kogan (1986) が指摘しているように学校組織・管理形態とそこにおける心理的關係との関連は多くの教員評価論、アカウントビリティ論が前提としているほど、明確に確証されたものではない。教師の勤務評定の専門性発達論は学校の水平的・協同的 (collegial) 管理形態と相互信頼、開放性、率直性を特徴とする関係

とを同等視しているが、教授-学習過程の不確定性 (uncertainty) は水平的・協同的管理形態において教師の実践をより不安定に感じさせ、かえって、学校の教育組織としての効果を減少させる帰結を導くかもしれない。たとえば、J. Nias (1981) は開放的学校管理の試みに対して教師が不安を感じ、従来のハイアラーキカルな組織における労働の分業と自己に付与された役割遂行を好んだことを報告しており、また、勤務評定において評定者が学校組織において自己と同等以下の立場にある場合に教師が感じる不信も指摘されている。このように教師の勤務評定の専門性発達論の理論構成に矛盾するように思える実証的研究に対する十分な反論を教師の勤務評定の専門性発達論において見いだすことはできない。

上に述べたような特定の理論の瑕疵または不十分さは現代イギリスにおける学校組織に見いだされつつある変化を考慮するとますます重要な含意を持つように思われる。すなわち、実質的人事権を含めた学校施設管理権が学校レベルに委譲されたことによって、学校組織内部における校長、教頭、管理職教師 (senior teachers)、教科部会責任者、教師 (classroom teachers) の間のハイアラーキカルな構造がいっそう強化されると考えられる。

(H. Weiler (1989)) 実際には、校長、教頭、管理職教師が学校組織の凝縮性・一貫性 (cohesiveness) と考えているものに対して、その他の教師が必ずしも同意しておらず、彼らの多くは「管理的責任を有する者と教師との間の分断 (separation between the management and the rest of the school)」がより強まっており、同様に学校内の信頼関係および開放的かつ率直なコミュニケーションの維持も従来より困難になったと感じていた。⁶⁾ このような経験的事実は教師の勤務評定の専門性発達論の組織における予定調和的な合意形成理論の脆さを明らかにしているように思われる。

勤務評定と教育実践の認識論

児童・生徒の学習評価論が学習を通じて得られる知識に関する異なる認識論に依拠しているのと同様、特定の教員評価論は教育実践に関する異なる本質理解を前提としている。この認識論の一方の極においては、有効な教育実践を遂行するために必要と考えられる知識、技術、人格的特性等の総体は客観的に明らかであり、個々の教師がそれを獲得している程度を測定することが可能であるという客観主義的認識がある。また、他方の極においては有効な教育実践に関する知識は客観的には存在せず、教師はそれぞれの具体的な場面において自己の経験に基づく主観的な判断を行っていると考えられる主観主義的

認識論が存在する。⁶⁾

D. Hartley (1991) はスコットランドにおける近年の児童・生徒の全国テストと教師の勤務評定の導入を図る政策を検討して、そこで用いられている児童・生徒または教師の発達の必要を満たすというレトリックが政府により強力な中央集権的教育管理の意図を隠蔽しているという点において共通していると論じている。そして、教師の勤務評定についてD. Hartleyは次のような教育実践に関する認識論的分析を示している。

「これは能力と実績を基盤とする教師の能力開発の理念形を示すものである。・・・(中略)・・・その行動主義的前提によれば、専門性の発達は教授の技術的方法にのみ関わるものであり、教育そのものの目的の分析には関係しない。それは、観察し記録できるものだけを対象とする。したがって、教師の専門的実践は基準化された能力のリストに還元され、状況に関わりなく、頻度計測や統計的処理が可能であり、コンピュータのデータベースとして保存することができる。それは教室における社会過程を個別的な出来事の統計的な記述へと還元することであり、その記述は教師がみずから作成したものではない基準や標準に従って行われる評価の基礎として機能するのである。」(p.107)

D. Hartley はスコットランドで導入されつつある教師の勤務評定をこのような客観主義的、行動主義的、還元主義的認識に基づくものであると分析しているが、R. Bollingtonら(1990)は自分たちの展開する勤務評定の専門性発達モデルはこれとは逆に主観主義的認識を前提としていると主張している。そして、主観主義的認識に基づく教師の評価は教育能力あるいは実績を測定するのではなく、教師の実践を診断して発達の必要性を明らかにするように働くとしているのである。

この教育実践に関する認識は特に教師の学習という概念と関連している。すなわち、教師は不断にカリキュラム、教育方法を改善することが求められているが、それは一律に定められた方法に依るものではなく、教師が自己の教育実践を批判的に内省するという自主的・発見的学習を通じて教師に内面に新たな価値、規範が形成されることによって達成されると考えられる。また、その学習は従来維持してきた知識、技術、方法を環境に適應させることのできる限界の認識とそれの放棄を伴い、教師にとって決して容易になされるものでない。その困難な学習を円滑に進めるために他の教師からの協同的な援助が必要であると考えられている。

しかし、このように構想されている教師の学習に関して次のような重要な問題を指摘することができる。すな

わち、D. Hartleyの言葉を借りれば、専門性の向上を目的とする勤務評定過程における教師の学習は「教授の技術的方法」の獲得にとどまらず、「教育そのものの目的」を分析することができるかどうか、という問題である。主観主義的認識に依って教育実践における教師の主観性を強調すれば、教育実践の技術的側面についてよりも、その目的や価値について教師間により軋轢を生じ、合意を形成することは難しくなる。そうであるにも関わらず、教師の勤務評定の専門性発達モデルにおいては教師間の調和的な合意形成が前提とされている。そこには、既に教育の目的、価値に関する批判的・根底的問いかけの契機が失われているように思われる。

この点に関して、勤務評定の基準および目標設定に関する議論の特徴は注目し得る。R. Bollingtonら(1990)は勤務評定の基準作成の際に依拠すべきものとして、すぐれた教育実践に関する研究、教育心理学の成果、個々の教師の経験に加えて学校、地方教育当局および国家の定める目標をあげるが、これらから相互に矛盾する基準が導きだされる可能性にはまったく言及していない。(pp.16~22)また同様に、勤務評定の結果設定される個々の教師の発達目標は学校組織全体で調整される以外にも、地方教育当局および国家の定める教育目標と矛盾しないことが前提とされているのである。(p.100)このように考えると、教師の勤務評定の専門性発達モデルはそれが前提としていると主張する主観主義的な教育実践認識とはその主張ほどには直接的に結びついていないことがわかる。また、そこで予定されている教師の学習についても現状肯定的な性質を指摘することができる。特に、この点においては現代イギリスで進められているカリキュラム、試験制度等の教育および教育管理の改革のなかで、教師が未曾有の規模の技術的適応を迫られている状況(innovation fatigue)を考慮に入れる必要があらう。このような状況において、勤務評定の専門性発達モデルにおける教師の学習もR. Hartleyの言う中央集権的統制を隠蔽するためのレトリックとなる可能性があると言えるだろう。

V まとめにかえて—教師の勤務評定と新たな専門性概念—

本論文の出発点は生徒・児童の学習評価論のみならず教員評価論においても支配的な形成的評価と総括的評価とを区別する二元論的準拠枠組みに対する疑問であった。勤務評定の専門性発達モデルは教師の専門性発達をその中心的概念に据えて、そこに至る筋道を構築していた

が、前節での考察が示しているようにそこにはいくつかの論理的矛盾や瑕疵が認められた。そのひとつひとつをここで繰り返すことはしないが、おそらく、すべての論点に共通する根底的な問題は、その理論が教育に関する主観主義的な理解を前提と（少なくとも、そう主張）しながら客観主義的な方向に向かっていることである。すなわち、個々の教師の価値、規範から出発しながら学校組織として、あるいは、地方レベル、国家レベルでの教育システム全体として統一的な合意に到達できることが所与の前提とされている点である。このように個人と組織・制度とを過度に調和的に把握する考え方に対しては、まずは直感的に留保を付さずにはいられない。

この留保は、個人を明白ではないが、それ故にかえって効果的に操作する権力に対する不安という形で感じられる。このような不安を抱きながら、教師の勤務評定の専門性発達論を検討する時、教師の政治的権威からの自律性、協調的学校組織、教師の学習などの概念がそのような権力の働きを見えにくくさせる効果を持っているように思われる。むしろ、勤務評定を給与、昇進などの人事的決定に用いることを肯定的に考えるものではないし、また、専門性発達の教員評価論を展開している論者がそのような隠蔽の意図を持っているわけでもない。しかしながら、形成的・発達のという概念が有する教育的価値はかえって事物の本質を見えにくくさせているように思われるのである。

また、上のような視点からの権力分析と関連してはいるが、独立した検討を要する事柄として、現代イギリスにおいて教師の専門性の新たな概念が生じつつあることがあげられる。本論文が検討の対象としていた特定の教員評価論は教師の専門性概念の変質ともなって発展したものであると考えられる。イギリスにおいて伝統的な教師の専門性はきわめて個人主義的な性格を持っていた。しかしながら、勤務評定の専門性発達論は、従来の教師の専門性・自律性とは異なる「協同的専門性 (collaborative professionalism)」(E. Hoyle (1989) p.66) に基づいて構築されている。このような新たな専門性において教師は教師間の相互交渉によって学習しあい、個人の専門性発達および組織の発達を調和的に果たすことが期待されている。この期待をイギリスにおける教師のすべてが肯定的に受け入れるかどうかはきわめて疑問である。おそらく、多くの教師は従来享受してきた教室における自律性の方により多くの職業的満足を見いだすのではないだろうか。しかし、また、教師の持つ価値が変質してきていることも確かである。その変化を近年の教育政策による影響とみることもできるであろうし、また、より広

範な社会意識と価値の変化の結果とみなすこともできるであろう。いずれにせよ、現代イギリス教育における価値と制度が大きな変革期にあることは確実である。

《 註 》

I

- (1) 形成的評価—総括的評価二元論 (formative-summative dichotomy) は、後に児童・生徒の学習活動の評価におけるその区分の重要性が B. S. Bloom らによって強調され、定着したが、元来はカリキュラム開発のための評価活動において発展した概念枠組みである。総括的評価は競合するカリキュラムの選択・採用について意思決定者に助言するためにその結果の比較を行うことを目的とするのに対して、形成的評価はカリキュラム開発の途中において実験・開発の方向を指示するような情報を提供するものとされている。その二元論的枠組みの妥当性については、本来論理的・方法的相違は存在しないとの否定的な見解もなされている (Scriven (1980)) が、なお、殊に学習活動の形成的評価が持つ教育性に対する価値付与は根強く残っていると言える。(梶田毅一 (1983), p.41)
- (2) このような実証的分析には、実験的試行の公的報告書である National Steering Group (1989) の他に、HMI (1989), A. Evans & J. Tomlinson ed. (1989), D. Hopkins et al. (1991) がある。また、規範的研究の主なものとしては、R. Bollington et al. (1990), J. Powney (1991) がある。
- (3) 本論文の理論的枠組みの構成において、Maurice Kogan (1986) がアカウンタビリティ論分析の際に提示した分析枠組みに依拠するところが大きい。また、問題探究の方向性を示唆されたものとしては、上記 Michael Apple (1979) の他、次のような研究がある。Mary Henkel (1991), Government, Evaluation and Change
Christopher Pollitt (1990), Managerialism and the Public Service

II

- (1) 現代イギリスの教育管理におけるアカウンタビリティの現象形態はまさしくこの点をよく例証している。親の学校選択権の強化、学校理事会改革にみられるように消費者統制が強められている一方で教育内容、評価に関する権限はより強力な政治的権威の統制下におかれるようになっている。また、学校施設運営権の学校レベルへの委譲を専門的自律性を強めるものと評価

することもできよう。重要な点はこれらのアカウントビリティの諸形態が同時に並立的に存在していることである。

- (2) 学校改良運動はM. Kogan (1986) の分類による専門的アカウントビリティ (professional accountability) の追求と重なる。そのような営為に教育研究者が積極的に関与し研究 (action research) を行ったものとしては次のようなものがあげられる。

J. Elliot, D. Ebbutt, R. Gibson & J. Nias (1981) "School Accountability"

T. Becher, M. Eraut & J. Knight (1981) "Policies for Educational Accountability"

特に、前者においては専門的アカウントビリティと公的アカウントビリティを排他的に対立させる見方が強い。

- (3) このような運動の発展は学校教育が児童・生徒の学習・発達に及ぼす効果 (effectiveness) をめぐる教育学研究上の論争に密接に関わっている。すなわち、児童・生徒の社会的背景、性、人種という教育活動にとって所与の要因が及ぼす影響と比較して、教育活動の過程そのものの果たす役割を低くみる所論が殊に1960年代および'70年代前半においては有力であった。これ以降、学校教育の効果を重視する所論が再び勢力を盛り返しつつある。それに伴い、学校教育の機能を個人的人格形成のみにとどめず、社会的・経済的に有益であるような機能を果たすための諸前提要件を実証的に調査し、改善方策を開発する研究が盛んに行われている。たとえば、P. Mortimore, P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob (1988) "School Matters" など。

- (4) career development という用語は適当な研修・現職教育によって職業能力を高め、その結果職階上の昇進、希望するポストへの異動の可能性を高めるという意味で用いられている。そのため、「職業能力・将来性の向上」という訳語をあてている。

- (5) '74年に教師の給与の抜本的水準向上が行われて以来、国民年間平均所得との対比において教師の所得は137% ('74) から110% ('83) にまで相対的に低下している。また、この間に専門職が平均して270%の所得上昇を記録しているのに対して、教師の給与は198%の上昇にとどまっている。他方で、カリキュラムの広範化、特殊教育の必要性の増大、学習活動の評価方法の改善に伴う業務量の増大、大規模な若年失業状況と関連した職業教育や規律の問題などによって、教師の労働に対する重圧はますます大きくなっている

と感じられていた。(TES '84.8.17)

- (6) ここで言及されてるものとしては、たとえば、NUT (1985) "Teacher Appraisal and Teaching Quality", Suffolk LEA (1985) "Those Having Torches...Teacher Appraisal" などが考えられる。後者は'85年1月からDESの補助金を受けてSuffolk LEAにおいて行われていた勤務評定の調査研究の報告書であり、勤務評定の職業能力・将来性の向上および専門的自己評価の側面を強調する一方で、能力給と勤務評定を連動させる考えは厳しく否定していた。(TES, '85.7.5) なお、前者については既に浦野東洋一 (1990) が詳細に検討している。
- (7) NSG の構成メンバーのうち、NUT とNAS/UWT の2教員組合は'87年3月に実験的試行への参加を中断することを決定したが、これは'85年にBurnham委員会が廃止されて教員組合が雇用者 (地方教育当局) との間の給与交渉権を奪われたことに対する抗議による。この試行への協力拒否はかならずしもNSGにおける審議経過そのものに対する反対に基づくものではないと考えられ、両教員組合とも後に復帰してNSG報告書の作成主体として関与している。
- (8) しかしながら、The Education (School Teacher Appraisal) Regulations ではNSG報告では重視されていた教師の自己評定への言及がなされていない点など、いくつかの点では相違がみられ、Circularなどより具体的なガイドラインとあわせて検討してみる必要は残されている。

III

- (1) 勤務評定の結果が現職教育・研修を方向づける方法としては、直接個々の学校において研修を計画する場合と地方教育当局が学校からの必要を勘案して計画する場合の両方が考えられている。NSG報告 (1989) は地方教育当局の現職教育計画担当の専門職員が個々の教師の勤務評定結果のうち、その当局規模での研修の計画・調整に必要な情報を入手できるような制度的措置が講じられるべきことを勧告している。
- (2) Stenhouseらが発展させた「教師研究者」の概念は効果的な教育実践を生じさせるためには国家や地方レベルでの政策では不十分であり、現場の教師が自主的にその実践を変革していかなければならないとする認識に基づいている。
- (3) 近年、イギリスにおいて「学校総体的評価」のための技術が盛んに開発されている。GRIDS (Guide for Review and Internal Development in Schools) はIMTEC (International Movement for Educational

Changes) とともにその主要なものである。前者は後者と比べてより発達志向的であり、学校のすべての教師を議論に参加させるより長期的な過程である。

(4) HMI (1989) は教育科学省の教育補助金による実験的試行が行われていた LEA とそれ以外の独自に勤務評定を行っていた LEA との間に授業観察をどれだけ重視するかという点で明確な相違を観察している。実験的試行においてはすべての LEA が授業観察を勤務評定の正式な要素としていたが、それ以外の LEA でそのような方針を採っていたのは初等学校の1/2、中等学校では3/5であった。

(5) 「臨床的監督」, 「援助教師」の概念はアメリカで理論・技術の両面で開発されている「同僚による検討 (Peer Review)」と対応すると考えられる。しかしながら、この概念は次の叙述にみられるように、教師の専門性とはほぼ重なるほど広い意味を持たされることもある。「(「同僚による検討」とは,) 専門家みずからがその職責内容と構造を定める様々な方法、また、その職業に就くために個人が必要とする資格を定める様々な手段を含んでいる。それは個々の実践者の同僚による評定の他、認容できる実践を定める決定に対する同僚的統制も含んでいる。」(L. Darling-Hamond (1989) p.151)

IV

(1) J. Elliot et.al. (1981) によれば、「顧客に対する応答性」とは学校がその活動について外的な集団とコミュニケーションと議論を行い、それによって、その外的集団が学校の活動を統制するのではなく、影響を及ぼすことができるようにする能力とされている。すなわち、学校が意思決定の統制を維持しながら、しかし、その決定から影響を受ける者に対して一定の発言権を与えるものである。

(2) E. Hoyle が用いている「管理型」勤務評定および「参加型」勤務評定は本論文における勤務評定のアカウントビリティモデルと専門性発達モデルの分類にそれぞれ対応している。前者は勤務評定の機能的分類であり、後者は目的的分類であると言える。

(3) この問題は、浦野教授が NUT の勤務評定に関する政策文書および ACAS 原則を検討した際に既に指摘している。「アカウントビリティの要求の高まりをくぐった方針としては、また学校理事会制度がすでに存在している英国での教員組合の方針としては、教師の評定主体としての親の立場はどうなっているのか、評定主体が教師に限定されていないか、そうだとすればなぜか、という疑問がわいてくる。」(浦野 (1990) P.

4)

(4) 一般的な組織論の枠組みについては主に次の著作および論文を参照した。

D. Silverman (1970) "The Theory of Organisations" London Heinemann

T. Greenfield (1973) "Organizations as social interventions" Journal of Applied Behavioral Science, vol.9. No.5

また, T. Bush ed. (1989) "Managing Education : Theory and Practice" Open University Pressは学校経営の理論的基礎としての学校組織論に関する諸論文を集めたものであり, 参照した。

(5) この叙述は筆者が1991年2月～6月にかけて4つのLEAでおこなった, LMSが学校の組織および教師の価値に及ぼす影響に関するインタビューを主体とする実態調査の結果にもとづいている。

(6) 教育評価の認識論的前提については次の著作を参照した。

M. Kogan (1988) "Education Accountability "2nd ed. Hutchinson

R. House (1978) "Assumptions Underlying Evaluation Models"

Educational Researcher, vol.7, 4-7, 1978

《 参考文献 》

ACAS : Advisory Conciliation and Arbitration Service (1986) **Teachers' Dispute ACAS Independent Panel : Report of the Appraisal/Training working Group** (London, HMSO)

Apple, M. (1979) **Ideology and Curriculum** (London, Routledge and Kegan Paul)

門倉正美, 宮崎充保, 植村高久訳 (1986) **学校幻想とカリキュラム**
日本エディタースクール出版部

Bollington, R., Hopkins, D. & West, M. (1990) **An Introduction To Teacher Appraisal : A Professional Development Approach** (London, Cassell)

Broadfoot, P. (1981) **Towards a sociology of assessment** in Barton, L. & Walker, S. (eds.) **Schools, Teachers and Teaching** (Lewes, Falmer Press)

- Buckler, T. (1989) **Teacher Appraisal-the Cumbria Experience** in Evans, A. & Tomlinson, J. ed. (1989) **Teacher Appraisal : A Nationwide Approach**, (London, Jessica Kingsley Publishers)
- Darling-Hammond, L. et. al. (1986) **Teacher Evaluation in the Organizational Context : A Review of the Literature** in House, E. R. (ed.) (1986) **New directions in educational evaluation** (London, Falmer Press)
- Dennison, W. F. & Shenton, K. (1990) **Training Professional Leaders-the new school managers**, Oxford Review of Education, vol.16, No.3, 1990
- DES (1983) **Teaching Quality** (London, HMSO)
- Elliot, J., Bridges, D., Ebbutt, D., Gibson, R., Nias, J. (1981) **School Accountability** (Grant McIntyre Ltd)
- Evans, A. : & Tomlinson, J. (1989) **Teacher Appraisal : An Overview** in Evans, A. & Tomlinson, J. ed. (1989) **Teacher Appraisal : A Nationwide Approach**, (London, Jessica Kingsley Publishers)
- Gill, P. (1991) **INSET in the Introduction of the National Curriculum : a Critical View**, British Journal of In-service Education, vol.17.,No.1, Summer 1991
- Graham, J. (1986) **Centralisation of power and the new INSET funding**, British Journal of In-service Education, vol.13.,No.1, Winter 1986
- Hartley, D. (1991) **Education Policy and the Identification of Needs**, Oxford Review of Education, vol.17, No.1, 1991
- Hextall, I. & Sarup, M. (1977) **School Knowledge, Evaluation and Alienation** in Young, M. & Whitty, G. (eds.) **Society, State, Schooling** (London, Falmer Press)
- HMI (1989) **Developments in the appraisal of Teacher : A report of visits to Local Authorities, School and Colleges of Further and Higher Education between Summer 1987 and Spring 1989** (London HMSO)
- Hopkins, D., Howard, J., Johnston, I., Glover, B. & Woodburn, S. (1991) **Teacher Appraisal, Professional Development and School Improvement : a case study**, School Organisation, vol.11, No.1, 1991
- Hoyle, E (1989) **Teacher Appraisal and Collaborative Professionalisation** in Evans, A. & Tomlinson, J. ed. (1989) **Teacher Appraisal : A Nationwide Approach**, (London, Jessica Kingsley Publishers)
- House, E. R. (1978) **Assumptions Underlying Evaluation Models**, Educational Researcher, vol.7, 4-7, 1978
- 梶田叡一 (1983) 教育評価, 有斐閣
- Kogan, M. (1988) **Education Accountability** 2nd ed. (London, Hutchinson)
- Kogan, M. (1975) **Institutional Autonomy and Public Accountability** Proceedings of the fourth annual conference of the British Educational Administration Society : **Autonomy and Accountability in Educational Administration**
- Lewy, A. (1990) **Formative and Summative Evaluation** in International Encyclopedia of Educational Evaluation
- Morrison, M. (1991) **Finding the Right Dominoes. Introducing School Development Plans : a case-study of primary school management**, School Organisation, vol.11, No.2, 1991
- Mortimore, P. & Mortimore, J. (1991) **Teacher Appraisal : back to the future**, School Organisation, vol.11, No.2, 1991
- Nias, J. (1981) **The Nature of Trust**

in Elliot, J. et. al. (1981) *School Accountability* (Grant McIntyre Ltd)

NSG (1989) **School Teacher Appraisal : A National Framework, Report of the National Steering Group on the School Teacher Appraisal Pilot Study** (London, HMSO)

Powney, J. (1991) **Teacher Appraisal : the case for a developmental approach**, *Educational Research*, vol.33, No.2, Summer 1991

Randor, H. (1990) **Evaluating Change Processes Promote Change School-Focused Evaluation-A Professional Development Model**, *British Journal of In-service Education*, vol.16, No.3, Winter 1990

Skyes, G. (1990) **Evaluation in the context of national policy and local organisation** in Granhiem, M.,Kogan, M. & Lundgren, U. (eds.) (1990) *Evaluation as policymaking : Introducing evaluation into a national decentralised education system* (London, Jessica Kingsley Publishers)

TES Times Educational Supplement

浦野東洋一（1990）英国教師の勤務評定問題－サッチャー政権による教育改革の研究－
東京大学教育学部教育行政学研究室紀要第10号

Weiler, H. (1990) **Decentralisation in educational governance : an exercise in contradiction?** in Granhiem, M.,Kogan, M. & Lundgren, U. (eds.) (1990) *Evaluation as policymaking : Introducing evaluation into a national decentralised educational system* (London, Jessica Kingsley Publishers)