

韓国の教員能力開発評価制度の意義と問題点

学校開発政策コース 金 賢 娥

A Study on the New Teacher Evaluation System In South Korea

—Meaning and Problem—

Hyun Ah KIM

The teacher evaluation system in South Korea started by the name of efficiency rating and remains to the present day, having been partly revised. Because the results of the efficiency rating relate only to promotion, only those teachers who want to be promoted compete with each other, rather than improve their capability, attitude and professional expertise. This problem of the efficiency rating was addressed and it was decided that a new teacher evaluation system should be introduced. The purpose of the new teacher evaluation system that was introduced in March 2010 is to improve individual teacher's capability, attitude and professional expertise by making clear her/his merits and weak points and also offering information on this.

This study shows how the efficiency rating system works and its problems. And then it explores the meaning, composition and issues of the new teacher evaluation system.

目 次

- I. はじめに
- II. 既存の教員評価制度
 - A 勤務評定制度の意義と内容
 - B 勤務評定制度の問題点
- III. 新しく導入された教員評価制度
 - A 教員能力開発評価制度の意義と内容
 - B 教員能力開発評価制度の問題点と留意点
 - 1 教員能力開発評価制度の問題点
 - 2 教員能力開発評価制度の留意点
- IV. まとめ

I. はじめに

韓国の教員評価制度は、「勤務評定」という名称で始まり、改定を経て今日に至っている。勤務評定制度の結果は昇進にのみ反映されるため、教員の能力や資質、専門性向上よりは昇進したいと思っている一部の教員だけを競争させているのが現状である。したがって、現行の教員評価制度である勤務評定制度の問題点が取り上げられ、新たな教員評価制度、すなわち、教員能力開発評価制度を導入することが決定された。2010年3月から新しく導入された教員能力開発評価制度は、教員個々人の長所と短所を把握し、これに対す

る情報を提供することによって教員個々人の能力や資質、専門性の向上をその目的としている。

本稿では、既存の教員評価制度である勤務評定制度の内容と問題点、そして、2010年3月から新たに導入された教員能力開発評価制度の意義と内容、さらに問題点と留意点について見ることにする。

II. 既存の教員評価制度

A 勤務評定制度の意義と内容

1969年12月4日に公布された「大統領令4393号・教育公務員昇進規定」によって、教育公務員を評価するように定められた勤務評定制度は、教員の勤務遂行能力と業績を判定して記録する手続き、すなわち、教員の過去の実績及び現在の状況を本人の環境・背景に照らし合わせて評価し、教員としての将来の潜在的能力を判定する手続きである。勤務評定の結果は、校長や教頭など昇進予定者を決めるための資料に活用されている。

教員の勤務評定は、「教育公務員昇進規定」に、同昇進規定の第3章の勤務成績評定（第16条～第28条まで）で、評定の基準（第16条）、評定表（第17条）、評定者と確認者（第18条）、評定の時期（第19条）、評定の例外（第20条）、評定点の分布率（第21条）、評定の

採点(第22条),勤務成績評定の調整委員会(第23条),勤務成績評定の調整(第24条),評定結果の報告(第25条),評定結果の公開(第26条),勤務成績評定結果の活用(第27条),特別勤務成績評定(第28条),教師の勤務成績評定(第28条の2)などが規定されている¹⁾。

勤務評定制度は、「教育公務員昇進規定」の第1章の総則の第1条の目的に、「この令は、教育公務員法、第13条及び第14条の規定によって、教育公務員の経歴(教歴)・勤務成績及び研修成績の評定と昇進候補者の名簿作成に関する事項を規定することで、昇進任用にあたっての人事行政の公正を基づくのを目的とする。そして、第27条では、「勤務評定制度の結果は、転勤・褒賞などの人事管理に反映しなければならない」と規定されている。

このように勤務評定と呼ばれてきた今までの教員評価は、人事行政の参照資料及び指標になるだけではなく、勤務能率を維持、促進する手段としても重要な資料である。さらに勤務評定制度は、業務遂行の実績に関する評価だけではなく、人事管理の側面において教員の潜在的能力と適応性に対する評価をすることにより、昇給や減給及び復職などの人事管理の際の基準に使うことができる。

勤務評定制度の基準は、「教育公務員昇進規定」の第3章の勤務評定に教頭と教師に分けて提示している。まず、教頭の場合、第16条は教頭の評定に対して、勤務成績の評定は当該教育公務員が勤務実績・勤務遂行能力及び勤務遂行態度を評価する。勤務成績評定者は、評定対象者が評定対象期間中の業務遂行実績に対して毎年12月31日を基準にして自己実績評価書を作成し、提出するようにさせなければならない。勤務評定時、評定対象者が作成して提出した教育公務員の自己評価実績書を参考にして評価するようにしている。

教師の場合は、第28条の2によって、毎年12月31日を基準にして、当該教師の勤務実績・勤務遂行能力及び勤務遂行態度について勤務評定と多面評価を定期的 to 実施し、各項目の結果を合算するようになっている。勤務評定結果の活用は、第27条に、勤務評定結果は転勤・褒賞などの人事管理に反映されると規定されている。

このような性格を有しているため、勤務評定制度は、教員の能力開発・実績向上などの自己開発を促して優秀な教員を確保し、教育の全般的な質の改善の効果をj得るために実施された制度、とも言うことができるだろう。

教員の勤務評定の項目は、教員の資質と態度・勤務実績及び勤務遂行能力を評価対象としている。まず、資質と態度には、教員の教育者としての品性と公職者としての姿勢がある。教育者としての品性には、具体的には国民教育の哲学・民族の師としての自覚・日常言語及び性格・自己修養及び品位の維持が含まれる。公職者としての姿勢には、指示命令の遂行・順法性・校内での協力・地域社会の啓蒙を意味する。勤務実績及び勤務遂行能力は、学習指導・生活指導・クラス経営・教育研究・担当業務に区分される。学習指導には、教材研究(指導案)・指導目標及び方法・授業の質・評価が含まれる。生活指導は、生活指導の計画及び方法の合理性、児童・生徒及び家庭の理解、児童・生徒の人格及び進路指導、不良学生の指導を含む。そして、教育研究及び担当業務には、経営案の活用・経営方針及び実践・環境構成(学校環境及び学習環境など)・計画処理の正確性及び迅速性・研究授業・研究発表・自己研修が含まれる。

このような教員の勤務評定要素及び基準を、評定要素別に評価基準をより具体的にして整理すると、表1(次ページ)のようになる。

勤務評定は、評定対象者が作成し、提出した教育公務員の自己実績評価書を参考にして実施される。その遂行方針として、職位別に妥当な要素の基準によって評定すること、評定者の主観を排除して客観的な根拠によって評定すること、評定の信頼性と妥当性を確保すること、被評定者の勤務成績を総合的に分析・評価することが提示されている。

この制度は、毎年12月31日を基準にして定期的に昇進候補者名簿の作成者が決めた評定者と確認者により実施され、評定は通常評定対象者の上級監督者が、確認は評定者の上級監督者が行う。

勤務評定制度は、評定対象者の評定要素として勤務実績・職務遂行能力及び職務遂行態度を列挙し、その下に各々の要素項目を提示し、評定要素ごとに秀・優・美・良の4段階のレベルと点数を付ける。しかし、これは分布比率によって評定することになっている。評定の分布比率は、秀(72点以上)20%、優(64点以上~72点未満)40%、美(56点以上~64点未満)30%、良(56点未満)10%にする。確認者は、所属する評定対象者全員に対して、前項目の比率を基準にして確認しなければならない。個人別勤務評定の点数は、特別な事情がない限り重複しないようにする。勤務評定の点数は、80点を満点にして、評定者の評点と確認者の評点を各々50%に換算した後、その換算され

表1 教員の勤務評定要素及び基準（80点）

評定項目	評定要素	評 定 基 準
資質及び態度 (24点)	教育者としての品性 (12点)	<ul style="list-style-type: none"> ○教員の使命と職務に対する責任と誇りを持っているか ○教員としての清廉な生活態度と礼儀を持っているか ○児童・生徒に対する理解と愛を基に教育に献身しているか ○保護者や児童・生徒から信頼と尊敬を受けているか
	公職者としての姿勢 (12点)	<ul style="list-style-type: none"> ○教育に対する正しい信念を持っているか ○勤勉で職務に忠実し、自ら模範を示しているか ○教職員間に協動的で、児童・生徒に対して包容力があるか ○自発的・積極的に職務を遂行しているか
勤務成績及び 勤務遂行能力 (56点)	学 習 指 導 (24点)	<ul style="list-style-type: none"> ○授業研究及び準備に最善を尽くしているか ○授業方法の改善努力と学習指導に熱意があるか ○カリキュラムを創意的に構成し、教材を効率的に活用しているか ○評価計画が適切で、評価の結果を効率的に活用しているか
	生 活 指 導 (16点)	<ul style="list-style-type: none"> ○児童・生徒の仁性教育²⁾及び進路指導に熱意があるか ○学校行事及び校内外の生活指導に最善を尽くしているか ○児童・生徒の心理、悩みなどを理解するために努力し、適切に指導しているか ○教育活動にあって、児童・生徒個々人の健康・安全指導などに十分配慮をしているか
	教育研究及び 担 当 業 務 (16点)	<ul style="list-style-type: none"> ○専門性向上のため、研究及び研修活動に積極的であるか ○担当業務を正確かつ合理的に処理しているか ○学校教育目標の達成に向けて、任務を積極的に遂行しているか ○担当業務を創意的に改善し、調整しているか

出所) 教育科学技術部³⁾ホームページより筆者作成

た点数を合算して算出し、勤務評定の調整委員会の審議・調整を受けなければならない。

勤務評定の点数は、1年以内に評定された評点60%と1年前・2年以内に評定された評点40%を加えた2年間の点数を合算するようになっている。勤務評定の結果は、転勤・褒賞などの人事管理に反映するようにし、公開はされない。

B 勤務評定制度の問題点

本来、教員評価制度は、勤務評定だけに限られたものではない。教員評価は、「教員の専門性向上のための最も良い方法である」とは言い切れないにせよ、教員の専門性の向上に寄与できる主な制度であるのは確かである。教員の専門性を向上させるためのものとしての教員評価は、他の専門性向上のものとは異なり、教員の職務遂行に対する体系的なフィードバックを提供する点では、非常に重要なものである。なぜなら、教員評価なしには教員に何が欠けて、何が必要なのかに対する正確な情報を確認することができないからである。「何が欠けているのか」、「何が必要なのか」、これらに着目すべきであり、その視点を持って教員の質の向上に寄与すべきものである。

しかし、今までの教員評価は、専ら勤務評定の狭い

範囲で意味づけられ、教員の昇進のための資料として使われてきた。このように勤務評定制度が昇進のためだけの評価制度であるため、(1)教員の資質や能力を開発することができず、専門性の向上につなげることができない、(2)管理者中心の評価方法、(3)点数による評価項目の相対評価、(4)評価結果を公開しないなど、勤務評価に対する批判の声は少なくない⁴⁾。したがって、現行の教員評価制度である勤務評定制度には、評価目的・評価対象・評価内容・評価基準・評価者・評価結果の活用など、解決しなければならない様々な問題点が存在すると考えられる。

a 評価目的

教員評価の目的を設定するとき、考慮すべきことは、教員の昇進・解雇などの人事関連項目だけではなく、教員の資質や職務能力の向上などが正確に把握できるか、なども考えられる。しかし、現行の勤務評定制度は、教員一人ひとりの職務遂行能力・勤務実績・勤務態度などを定期的に一定の評価基準に従って実施しているだけである。しかも、その結果は、教員の昇進の人事資料の目的だけで使われている。そのため、多くの教員は、教員の資質や職務能力の開発には活用されていないと認識している。また、昇進に無関心で

ある教員に対して、教職遂行の結果に対する責任感を確保することが難しいとも言えるだろう。

b 評価対象

教員評価は、教員であるなら誰もが対象となる必要があると考える。その意味では、教師をはじめ校長・教頭も評価対象にするのが望ましい。したがって、効率的な人事管理のため、校長を対象とする校長評価・教頭を対象とする教頭評価・教師を対象とする教師評価が全て施行されるべきである。しかし、現行の勤務評定制度は、評価対象が制限されている。現行の勤務評定制度は、校長や教頭へ昇進予定の一般教員だけをその対象としている。そのため、校長に対する体系的かつ公式的な評価制度は存在していない。しかし、校長を除いた教員のみを評価するのは、人事管理上、望ましいこととはいえ、その理由が提示されるべきではないだろうか。その意味でも教員評価の対象は、国・公・私立の小・中・高校のすべての教員をその対象にする必要があると考える。

c 評価内容

教員評価は、教員一人ひとりが担当している業務の全体を対象にするのが望ましいだろう。しかし、現行の勤務評定制度は、学校組織の構成員として教員が遂行すべき項目を総合的に評価することができないまま実施されていると指摘されている⁵⁾。

一般的な教員の職務は、学校やクラスの経営・教科指導・生活指導・進路指導・クラブ活動の指導・教育評価・保護者との相談・研究・研修など多様である。また、教員が備えるべき資質や態度として、教育内容に対する知識、教授方法に対する知識、児童・生徒の生活に対する指導能力、教育に対する使命感、教育者としての人格及び態度などがある。教員評価は、教員の多様な業務と資質及び態度を総合的に評価するべきであって、教員間の十分な合意を前提にして評価の基準や内容を作るべきである。しかし、実際の評価基準は上記の諸項目とは異なっていると現場の教員は指摘している⁶⁾。また、勤務評定制度は、評価内容が具体的にでないため、評価結果に対しての不信の声も高い⁷⁾。評価結果が客観性を確保するためには、何を評価するのか、評価内容を具体化し、細分化する必要がある。

しかし、勤務評定制度の評価内容の価値判断は評価者の主観によるため、客観性の確保は非常に困難である。つまり、評価結果の客観性の確保は、評価内容をどこまで具体化するのかの問題であると考えられる。評価

内容が具体的でないと、評価者によって評価基準が異なる可能性は高いと考えられる。評価の客観性の欠如は、結局、教員評価の失敗につながってしまうのではないだろうか。

d 評価基準

評価基準は、教員が持っている資質や能力を判断する根拠になるため、明瞭に提示されなければならない。そして、評価結果が個々人の教員に多くの影響を与えるため、評価結果に客観性・妥当性・信頼性などが確保できるように、評価基準が設定される必要があると考える。

現行の勤務評定制度は、等級別（秀・優・美・良）の分布比率によって評定するようになっている。評定者は、評定対象者の職位別に評定結果を決められた分布比率に合わせて評定しなければならない。しかし、これまで述べてきたような評定方法と、そこから導き出される結果からでは、教員自ら自分のレベルや価値などの確認ができず、資質を向上するための資料としても使いにくい。また、教歴中心・研修の点数化・加算点の点数化など、昇進評定要素の妥当性の欠如も問題として取り上げられる⁸⁾。勤務評定制度が教歴中心になっているため、若くて有能な教員が昇進することは現実的に難しい。例えば、教員が30名いる学校で、勤務経歴17年に1等で勤務評定を80点得たA教員と、20年勤務経歴に7等で勤務評定を71.9点得たB教員のうち、他の条件が同じなら、B教員の勤務評定点数が高い⁹⁾。

相対基準が適用されていることも指摘されている¹⁰⁾。教員評価に相対基準が適用される場合、相対的に優秀な教員は続けて優秀な評価を受け、劣等な教員は劣等な評価を受ける傾向がある。このような現実の中で、勤務評定制度の相対評価の方法は、教員の専門性を向上することができないと言われている。

また、勤務評定制度には、教育者としての品性の項目である使命感や責任感・生活態度・礼儀などが評価項目別に提示されているが、これらを等級別に区分する客観的な基準がない。このような理由により、勤務評定制度は多くの教員から信頼を得られていないと考えられる。

e 評価者

教員評価が、教員の信頼を確保し、公正かつ客観的に行われるためには、評価者の評価に関する専門性が確保されることが重要である。しかし、現在の教員評

価の評価者である校長や教頭は、評価に対する体系的な教育や研修を受けていない。そのため、評価者の資質の問題が惹起されている。

f 評価結果

勤務評定制度の評価結果が昇進予定者を決めるだけの資料として利用され、教員の資質や能力開発には活用できていないことも問題として取り上げられる。教員評価の結果は、昇進・褒賞などの人事決定に限られて使用されるより、教員の資質や能力開発などに活用されることが望ましいと考えられる。しかし、現行の勤務評定制度の結果は、昇進予定者以外に対しては利用されていない。また、勤務評定制度の結果が、昇進予定者の名簿の作成基準から2年以内に評定された点数だけが利用されているため、昇進予定者以外の教員は、以前の勤務評定に対しては無関心である。

以上をふまえると、もし教員評価制度が設置目的の通りに、勤務評定に限らず広い意味を持つものであり、「成長志向モデルとしての教員評価」を第一に重視し、浸透していたならば、教員を励まし、教員が成長できる領域を確認し、教員に専門的な成長と職務遂行能力を改善できる機会を提供し、教員がどれだけ変わるのか、発展するのかわかることができる制度として存在していただろう。

Ⅲ. 新しく導入された教員評価制度

A 教員能力開発評価制度の意義と内容

現行の教員評価制度である勤務評定制度は、主に昇進のための人事資料として使われているため、教員の資質や能力開発、教員の専門性の向上には使われていないという問題点が取り上げられている。このように、現行の教員評価制度である勤務評定制度の限界と多くの問題点を解決するため、2010年3月からは、勤務評定制度の代わりに新しい教員評価制度、すなわち、教員能力開発評価制度が全国に導入された。

教員能力開発評価制度には、教員の資質や能力開発、学校教育力を向上させるため、次の三つの目標¹¹⁾が含まれている。まず、第一目標は、教員の授業活動などと関連して、多面評価とフィードバックを実施し、能力開発を促進・支援することである。第二目標は、教員相互間に知識を共有し、持続的に学習することができるシステムの用意である。第三目標は、教員能力開発活動の効果増進のため、効率的な支援体制を

構築することである。

教員能力開発評価の内容を明確かつ具体化することで、評価対象に評価の過程をより確実に認識させることができると考えられる。教員能力開発評価は、学校組織の複合的かつ具体的な側面から評価しなければならないため、ある一部分だけを根拠に評価することはできない。そのため、教員能力開発評価の主要内容は、教員の主要活動（学習指導及び生活指導など）と役割を中心に細分化されなければならない。

政府が発表した教員能力開発評価制度の主な特徴を要約すると次のようになる¹²⁾。まず、評価目的は教員の能力開発で、教員の専門的活動に対するフィードバックを通して能力を伸長させるところに焦点が当てられる。要するに、昇進予定の教師・教頭など、一部の教員だけをその対象とする勤務評定制度と違って、新しく導入された教員能力開発評価制度は、小・中・高校の教師、教頭、校長をその対象とし、教師の授業指導能力と学校管理者（校長及び教頭）の学校経営能力を向上させようとする。

評価参加者（評価者）には、同僚教員と児童・生徒、保護者まで含まれる。評価は、毎年1回以上行う。評価内容は、教師の場合は授業指導及び児童・生徒指導を、教頭と校長の場合は学校運営をその内容としている。

評価方法は、同僚教員からの評価では日頃の観察や授業参観などが行い、これらを総合して評価表に記載する。児童・生徒と保護者による評価は、設問調査表による満足度調査が行われる。児童・生徒と保護者による満足度調査は、主に、チェックリスト項目と自由記述式に構成された調査表を作成することを通して評価に参加することができる。この場合、評価表と満足度調査の項目は、学校単位で自律的に決めることが可能である。

評価指標は、評価段階によって分けられる。まず、授業計画は、授業目標設定をはじめ、授業方法及び手順の計画と児童・生徒の特性の把握など、授業のための事前計画及び案内を評価する。授業実行については、計画した授業内容を適切な質問・説明・各種の資料活用など、多様な方法で教科内容を効果的に伝えているのか、授業が行われる間、児童・生徒に適切な学習雰囲気を作り、学習を進ませ、管理しているかなどを評価する。

評価活動については、児童・生徒の学習程度を適合に把握して、その結果を授業活動に反映しているのかに対する評価をする。授業満足度は、児童・生徒の立

場から教員の授業活動が児童・生徒に適切で効果的であるかを把握することができるように、教員が授業内容を分かりやすく教えているのか、学習活動を奨励しているのか、授業が充実しているのかなど、授業活動全般についてどのくらい満足しているのかを調査する。児童・生徒の学校生活の満足度は、児童・生徒の教育を委託した保護者の立場から、教員の児童・生徒への指導と関連した全般的な活動に対してどのくらい満足しているのかなどを調査する。担任の学級経営満足度は、児童・生徒の指導に関連する担任教員の多様な学級経営活動に対して保護者が満足しているかについて調査する。

評価機構としては、教員能力開発評価管理委員会が学校単位で設けられる。この委員会は、教員や保護者から構成される。委員長は、委員会の推薦を受けて校長が決定する。

評価結果は、評価対象者である教員と学校長に知らせる。教員は、各評価の領域別に自分の評価に対する意見を同僚教員、児童・生徒、保護者の評価に対する意見と比較して、総合的に意見を記述、今後の改善計画及び授業改善のために必要な支援の事項を含めた「自己能力開発計画書（研修希望書）」を作成して提出

する。

教員能力開発評価管理委員会は、教員の能力開発などに対する意見を反映して、教員能力開発評価総合報告書（案）を審議して学校長に提出し、学校長は教育長に学校の教員能力開発評価の総合報告書を添付して教員能力開発評価の結果を報告する。教員は、評価結果によって自分に足りない部分について自律的に職務研修を申請することができ、学校長及び教育監¹³⁾は、研修申請者を優先に職務研修対象者として認定し、プログラムの情報提供及び費用など必要な支援を実行し、教育庁は、研修需要の把握及び研修計画の樹立に評価結果を参考にして、教員たちの能力開発のための行財政支援の対策を用意する。

このような教員能力開発評価制度の主な内容をまとめると表2のようになる。

教員能力開発評価制度は、2005年11月に48ヶ所のモデル学校における実験的实施をはじめ、2006年には67ヶ所、2007年には506ヶ所、2008年に669ヶ所、2009年には1,570ヶ所のモデル学校を対象にして実験的に実施されてきた。

第1段階（2005～2006）と第2段階（2007）では、条件や環境などが似たような特徴を持ったモデル学校

表2 教員能力開発評価モデル

区分（項目）	主 要 内 容
評 価 主 管	○教育人的資源部（現在の教育部）大臣及び教育監
評 価 目 的	○初・中等学校教員の能力開発を促進・支援
評 価 対 象 者	○小・中・高校の教師・教頭・校長
評 価 参 加 者	○教員：校長・教頭・教師 —教師の場合、同学年（初等）、同教科もしくは同教科群（中等）の教師 ○児童・生徒、保護者
評 価 周 期	○毎年1回以上行う
評 価 内 容	○教師：授業指導及び児童・生徒指導に関する事項 ○教頭・校長：学校運営全般に関する事項
評 価 方 法	○教員：日頃の観察、授業参観などを総合して評価表に記載（多面評価） ○児童・生徒：教師の授業指導及び児童・生徒指導に対する満足度調査 —小1～3年生は、保護者が担任の学級経営に対する満足度調査に参加 ○保護者：児童・生徒の学校生活に対する満足度調査 ＊評価表及び設問調査表は、構成員の意見を聞き、学校単位で自律的に決める
評 価 機 構	○学校単位の教員能力開発評価管理委員会 —教師・保護者・その他の教員から構成 —委員長は、委員会の推薦を受け、学校長が決める
結果処理・活用	○教員：評価結果によって、足りないところに対して、自律的に職務研修を申請 ○学校長及び教育監：能力開発研修プログラムの情報提供及び予算支援、研修実施 ○教育人的資源部（教育部）及び教育庁：教員養成、研修制度改善及び能力開発支援計画を樹立及び施行

出所）2009年度教員能力開発評価マニュアル¹⁴⁾（初等・中等・教育庁）より筆者作成

が運営された反面、第3段階（2008以降）では、教員能力開発評価制度を一般化・制度化させるため、拡大適用する段階として、様々な特徴のモデル学校が指定され、運営された。この結果に対して、韓国教育開発院によると、肯定的な効果があると報告された¹⁵⁾。

B 教員能力開発評価制度の問題点と留意点

1 教員能力開発評価制度の問題点

しかし、現行の教員評価制度である勤務評定制度和関連して、新しく導入された教員能力開発評価制度についても、いくつかの問題点が指摘されている¹⁶⁾。第一に、教員能力開発評価に関する法的根拠が用意されていないことがあげられ、これに関する論争がまだ収束していない。教員評価に対する新しいアプローチ方法として導入される予定の教員能力開発評価制度が、モデル学校運営の形で実施されてはいるが、まだ、教員評価に対する法的根拠が用意されていないため、安定的な運用に関しては限界があるのが現状である。そのため、学校の教員を対象に、教員に対する評価が重複して実施され、行政的・財政的な浪費はもちろん、これをめぐる教員間の理解不足及び誤解、そして、受容力不足のため教員間の葛藤が解消されていない。第二に、教員能力開発評価制度は、3段階にわたって運営されてきたモデル学校の実施結果、肯定的な効果があるにも関わらず、結果活用にあたって自己点検の基礎資料としての活用が制限されていると指摘されている。第三に、教員能力開発評価制度の評価結果は、教員個人に対する学校構成員全員の観点が反映された客観的な資料であるという点から、これをより多様な用途に利用するべきであるという批判も提出されている。教員能力開発評価制度の内容は、教員の授業に関する内容を中心にして評価しているという点から、既存の評価制度である勤務評定制定の学習指導と生活指導の評価内容とほとんど重なる。勤務評定制定の学習指導と生活指導の評価内容に対しては、評価要素の不十分性、評価基準の画一性、評価内容の抽象性など、批判が持続的に提起されてきたが、このような限界と問題点を一部改善したのが教員能力開発評価制度の評価内容だという点から、この多様な活用が求められている。

2 教員能力開発評価制度の留意点

ポストモダン社会への変化によって、教員に要求される知識水準はもっと多様になってきている。情報通信技術の発達など教授方法と技術が複雑になるに

つれて、経験のある教員ですら同僚らの助言・支援・役割分担を通じて、力を借りる必要性が増してきている。さらに最近では、知識水準（授業指導に関する知識など）に限らず、教員そのものの質自体を問う傾向にある¹⁷⁾。教員の不祥事が目立ってきていること、全体の学力が低下していることなどを理由に、これまで自然と構築されていた教員の威厳は希薄化し、むしろ否定的な目で見られる傾向がある。

このような状態においては、なおさら広義の教員評価が必要となってくるのは自明のもののようと思われる。しかしながら、現行の教員評価制度である勤務評定制度は、昇進のためだけの評価で行われている。これでは教育の将来性も、現在の教育の質を把握することもできないのではないだろうか。

本来の教員評価は、教員個人の人長所・短所を正確に把握し、それに合わせた情報を提供することによって、教員個人の人成長のみならず、教員の組織力を強化するべきものである。そのため、新しく実行された教員能力開発評価制度には、次のような留意すべき点が指摘されている¹⁸⁾。

a 教員評価制度の必要性

本来教員評価は、組織内で人事上の意思決定と教員の職務遂行能力を判断するための情報を収集するのに焦点が置かれている。しかし最近、このような教員評価のアプローチは、実質的に学校教育の質を高めるのに寄与できず、専門家として教員の立場を低下させるという批判の声もあり、代案的な教員評価が試みられている。新しい教員評価は、教員が自分の専門的能力を自ら評価して改善するように支援することに焦点を置いている。このような専門性（成長志向）モデルとして教員評価は、教員が能力を発揮できるように励まし、教員が成長できる領域を確認し、教員に専門的な成長と職務遂行能力を改善できる機会を提供することができる、それによって教員が成長できるようにする制度である。

専門性向上評価の必要な理由は、大きく次の三つに整理することができる¹⁹⁾。第一に、教員専門性、教職が専門職という本質的な特性からくるものである。教員の専門性は持続的に成長・発展していくことで、教員個人の教職に対する態度・価値・信念・教科知識などが自然に習得されることや、一度習得されたからと言って持続的に維持されることではない。第二に、学校水準で教員の専門性向上のための努力を体系的、かつ総合的に必要な領域なのか、に対するフィードバック

クを提供し、多様な専門性を開発するプログラムを提供するために活用される。第三に、すべての教員が自分の専門性発達のために努力するように誘導する新しい評価制度が必要である。

b 評価目的の再確立及び基本的な原則の再認識

教員評価の目的は、教員が明確に理解するように具体的に提示するのが望ましいと筆者は考える。教員評価は、教員の専門性の開発を中心に置きながら、専門性の向上を支援し、誘導するということを目的にする必要がある。そして、再度認識する必要のある基本的な原則として²⁰⁾、第一に、専門性向上評価の目的が「教員の専門性向上」、「教員の資質と能力の開発」とし、そういう過程を支援するためのことである点により明らかに確立されなければならない、ということである。そのためには、教員評価制度を作る過程に教員が参加することが重要であり、より多くの教員が意見を提示できるワークショップ、公聴会などの機会が用意されることも必要であろう。第二に、専門性向上評価基準を明確に設定するために、評価ツールの妥当性と信頼性に対する研究を活性化し、評価基準に対する関連集団との合意と共感を導き出さなければならない、ということである。なぜならば、教員評価の基準が明確でないと、教員は評価制度自体を信頼しなくなる可能性があるからである。第三に、専門性向上評価が成功裡に定着し、実行できる学校組織の状況と環境づくりにしなければならない、ということである。今まで、学校体制で教員の専門性向上努力が実質的な効果をおさめることができなかったことは、学校教育で教員の専門的資質と能力はほとんど発揮されなかった、ということでもある。現在の過密学級、画一的な教育課程のような教育環境構造は、教員が専門家としての自己満足を感じるようにするよりは、教員にとって専門性を発揮できないようになっている。教員評価を通じて教員の専門性を向上させるためには、まず、学校組織の構造と体制を改革すること、教員が専門性の向上により多い資源と時間を投資すること、また、校長や学校全体の雰囲気や専門性の向上に積極的な関心と支援をすることが重要であろう。さらに、学習組織や学校共同体など共同体文化を通じて実質的な支援が行われるようにし、教員評価が視学²¹⁾や研修プログラムと密接に連携し、努力する教員に対する認定と尊敬の環境が整備・造成されるのが重要だと考える。また、より実質的な問題として教員の専門性開発を支援できる財政補助が行われなければならないだろう。第

四に、多様な教員評価方法と評価者の参加が要求される、ということである。専門性向上評価モデルは非常に多様である。最も効果的な専門性向上評価モデルの事例を具体的に例示することは容易ではない。しかし、さまざまな教員評価の事例に共通していえることは、教員評価の方法が非常に多様であり、評価者も校長や教頭などに限らないことである。教員評価のために多様な資料を収集、活用する必要がある。これまでの教員評価で主に活用されたチェックリストだけでなく、教員の自己評価・ポートフォリオ・インタビュー・授業参観・研修参加活動報告など、質的な資料を開発し、これを評価に反映する必要がある。第五に、教員評価者と被評価者に対する専門的な研修が必要、ということである。このような研修の過程には、教員が問題を設定し、観点を切り替えて日常的な職務を把握できる案を考慮するような活動が含まれるのが望ましいと考える。特に、評価者は、評価専門性を揃えて被評価者と肯定的な人間関係を共有しなければならないし、そのためには、体系的な研修と必要な人材育成のための制度を裏付けることが必要だと考えられる。

c 評価対象

教員評価は、小・中・高校で勤務する全ての教員を対象にしなければならないと考える。国・公立学校の教員はもちろん、私立学校の教員に対しても教員評価が実行できるようにしなければならない。教員評価においては、教員の能力や資質、専門性を向上させるために、誰も例外にはならないと考えられる。このような観点から、一般教員・教頭・校長を評価の対象に設定しなければならない²²⁾。

d 評価内容の具体的な提示

教員評価の内容は、教員に肯定的な影響を与えることができる要素を対象にするのが望ましいと考えられる。したがって、教員評価の内容は、教員の業務を包括的に網羅していなければならない。また、教員の業務活動の問題点を改善するため、評価結果を公開するべきであろう。

教員評価は教員の職位によって、その特性や評価目的に適切な内容の評価しなければならない。教員の職位は、教師・教頭・校長と区分され、それぞれ異なる業務を遂行する。業務遂行や内容が異なるため、評価内容もそれに合わせて設定し、さらに、教員にとっては、評価項目に対する基準が明確に理解できることも重要である。そのため、評価者自身が評価項目の意味

を正確に把握することが重要だと考えられる。

e 評価基準及び領域

評価基準は、評価項目の価値を判断する基準であり、教員評価に適用される基準は、評価結果に影響を与える重要な要素である。したがって、教員評価の妥当性を確保するためには、評価項目の価値を客観的に判断できる評価基準が明確に提示されなければならない。そのため、教員評価での評価項目別の評価方法は、絶対基準で実施されるのが望ましい。そして、教員評価の第一の目的は「専門性の向上」だと考える。そのためには、教員の役割・資質・能力・特性など社会的に教員に要求され、教職の専門的 성격に基づく内容を包括的に考慮しなければならない。また、このような評価基準は、教職に対する社会的要求と時代の変化に従って定期的に更新される必要がある²³⁾。

f 評価者

教員評価の評価者は、評価に対して専門性を持たなければならない。このために、評価者には、評価に対する教育が体系的に行われる必要がある²⁴⁾。評価者に教員評価の評価方法に関する研修を実施し、評価の専門性を確保するようにして、評価者に評価項目や評価基準の概念・評価方法などを正確に理解させることが重要であると考えられる。

専門性向上のための評価で評価者は、教員の専門性発達を支援して指導できる専門性を揃えた人事でなければならないと考える。学校組織内でこのような評価者の役割を遂行できる人は、学校運営者である校長や教頭及び視学、授業研究やその他、職務で優秀な能力を見せる教員である。また、専門性向上評価は、教員自らの専門性向上能力を支援するという点で自己評価も重要である。最近、教員評価論議で主な争点になっている保護者と児童・生徒の教員評価参加に関する教員専門性向上評価では、評価の性格上、これらが直接的な評価者として参加することは難しい。ただ、教員の自己評価過程で保護者や児童・生徒の評価を教員自ら活用するような方策を用意することはできるだろう。したがって、専門性向上のための評価で評価者は、教員自身・視学・校長になる²⁵⁾。学校によっては、ベテラン教員の中に教員評価を可能とする専門的能力を持っている教員や、教員から信望を得ている教員がいる場合もあり、定めた研修と教育を経て彼(女)らを評価者として活用できる。特に、学校規模が大きくて校長がすべての教員に対する評価を担当しにくい場合、

有用に活用されるだろう。

g 評価方法

評価方法として主にあげられるものは、①教員の自己評価、②ポートフォリオ、③授業観察の三つであろう²⁶⁾。

①教員の自己評価

校長・教頭による公式的、非公式的な授業参観も併用することはできるが、教員の自己評価は大部分の専門性評価モデルで積極的に活用されてきた。専門性向上の評価は、概して教員評価初期に教員が自ら専門性の向上領域と具体的な目標を設定し、目標達成の可否を検討することにより、自分の診断と反省的経験を提示することができる自己評価は重要な評価資料になる。

教員自己評価の方法は非常に多様である。教員の能力及び専門性領域を総合的に見せる広範囲なリストを活用したチェックリストを活用することもできる。また、教員自己実績評価書のような自己評価書(self-report)と、最近教員評価についての論議で最大の争点になっている保護者と児童・生徒による評価を、自己評価で活用することもできる。自己評価の方法でチェックリストを活用するならば、特定の評価基準をすべての教員に適用するよりは、教員の職務、割合など教員専門性を構成する包括的な領域と決めるようにする方法が適切だろう。教員自己評価は、評価尺度による方法よりは、教員に対して広範囲な情報を提供するという点で、良い評価資料だと言える。すなわち、教員は評価期間の間、自分の専門性向上を目標に照らして自分の強みと弱点、優先順位などを定期的に検討し、記述することで自己の反省材料として活用できる。また、教科指導や生活指導など特定の評価領域によっては、保護者や児童・生徒を対象にしたアンケートも自己評価の一部とすることができる。これは教員が自分の授業と学級運営に対する自己反省の根拠や参照資料になる。しかし、これを義務化するか、教員が自律的に決めるようにするかは、関連集団間による広範囲の意見収集が要求される。

保護者や児童・生徒を対象にしたアンケート評価は、本来の教員評価に対する代案的モデルとして最近注目されている。専門性を向上するための評価では、教員の自己評価過程の一部で保護者や児童・生徒の評価を反映する形態で実施され、独立的な評価方法で活発には活用されていない。例えば、アメリカのモノロ

地域のロチェスター教育区では、教員が自分を評価する過程で参照資料として、保護者アンケート評価結果を活用している。これは、1) 親・教員意思疎通領域、2) 家庭参加領域、3) 児童・生徒発展領域という三つの側面で構成されている。各領域に対する詳細な教科指標は、これを活用している評価事例を基礎として開発できる。このような評価指標は、教員が保護者や児童・生徒による評価が実施された時、ガイドラインや参照資料として活用することができる。

②ポートフォリオ

ポートフォリオは、専門性向上評価モデルでしばしば活用される評価方法である。ポートフォリオには、評価期間中、教員が専門性向上のために努力した過程と結果により、児童・生徒への課題、自身の授業の録画分析資料及び記録、職務記録、模擬授業観察記録、自分が設定した専門性成長目標達成に対する証拠など、多様な資料が含まれている。ポートフォリオ形態に提示された教員の授業資料は、教員の授業準備状態、授業補助資料、児童・生徒評価道具の質などを具体的に判断する際に活用される。このようなポートフォリオ資料は、自己評価とともに評価者が教員を評価できる資料と情報を豊かにする点で意義がある。

しかし、ポートフォリオの概念や作成方法などは非常に新しいもので、これの導入のためには、教員研修など事前教育と共有の形成がなければならない。または、教員ポートフォリオを全面的にすべての教員を対象に活用するためには、準備・移行段階が必要であろう。例えば、教員自己報告書をより詳細に作成することでポートフォリオのような効果を期待することもでき、こうした施策が必要である。ともかく、教員自己評価資料は、教員が自分の専門性向上目標によって、どんな努力を具体的にしてきたか、どんな長所・短所があるか、どんな点をより改善する必要があるのか、などに対する自己反省ができるように、より詳細で豊かな情報を含むものではないとなければならない。このような目的のために活用できる評価方法に相応しいのが、ポートフォリオや教員自己報告書である。

③授業観察

授業観察は、教員の専門性と職務遂行能力を評価するために最も伝統的な評価方法として、専門性向上評価でも活用されている。アカウントビリティー評価では、校長など評価者の授業観察評価は、給料引き上げや定年保障などを決めるための資料に活用されてき

た。これに対しては、評価者の専門性が欠如していたり、主観的になったりするため批判があった。しかし、専門性向上評価において、授業観察は教員の教育内容に関する知識、教員の専門性発達と教授法、教員と児童・生徒間の相互作用、授業雰囲気など詳細な情報を得るための良い情報になる。授業観察の際には、授業計画のような関連書類も検討する必要がある。

h 評価結果

教員評価の結果は、教員の専門性の開発に必要な資料として、全ての教員が教員評価を自己開発や勤務改善などに活用させるのが望ましいと考える。そのため、評価結果での改善すべき要素が正確に指摘され、指摘されたことを教員自らが改善しようとするのが重要だと考える。また、評価結果は、毎年記録され、昇進予定者の決定にも反映されるようにすることも望まれる。教員評価結果が昇進に反映される期間を現行の2年から全ての勤務期間に拡大すると、教員評価に対する教員の関心も高められるだろう。

評価結果は、昇進のための人事決定だけではなく、教員の授業改善や専門性の開発のための資料として活用されるべきである。

IV. まとめ

韓国の場合、勤務評定制度は全体の教員を対象として実施されているが、その結果は昇進候補者を決めるための人事資料としてのみ扱われるものであって、昇進対象者以外の教員には役に立たないものとなっている。すなわち、現行の勤務評定制度は、全体の教員の専門性を向上させるには限界があるということである。昇進に無関心である場合、また、昇進を諦めた場合、教員の責務性を確保することができないし、教員の資質や能力、専門性を評価して向上させることは出来ないと考えられる。さらに、既存の教員評価制度である勤務評定制度は教歴中心であって、その目的と機能は、主に教員の昇進・解雇など人事資料のためであって、教員の資質や能力、専門性向上へと連携されていない。そのため、教員の能力と資質を啓発することによって教員の専門性を向上させ、授業の質を高めることが出来ないと考えられる。このような理由で、授業に熱心な教員が低い評価を受けることによって生じること、教育の質を高めようとする努力を誘導することなどが難しいと考えられる。したがって、昇進に興味がない教員、教歴が短い教員たちは、勤務評定制

度に関心がなく、昇進の段階にいる教員たちは激しい競争によって教員間の協力が低下され则认为られる。結果的に勤務評定制度は昇進のための制度であり、教員の資質や能力及び専門性を向上させることは出来ないと認識されている。

評価対象は、校長や教頭へ昇進予定の一般教員だけをその対象としている。そのため、教頭や校長に対する体系的かつ公式的な評価制度はない。

評価内容は、教員一人ひとりが担当している業務の全体を対象にするのが望ましいと考えられる。しかし、勤務評定制度は、学校組織の構成員として教員が遂行すべき項目を総合的に評価することができないまま、実施されていると指摘されている。また、評価内容は具体的ではないため、評価結果に対して不信の声も高い。評価結果が客観性を確保するためには、何を評価するか、評価内容を具体化し、細分化する必要があると考えられる。

勤務評定制度の評価方法は、教員が自己実績評価書を作成・提出して毎年12月31日を基準に教員の業務遂行実績を評定者である教頭、確認者である校長が毎年一回ずつ定期的に実施する。しかし、評価者が校長・教頭に限定されているため、教員自身が作成する自己評価書はその基準が客観的ではない。そのため、評価の妥当性・信頼性・客観性などが足りない。

評価基準は、教員が持っている資質や能力を判断する根拠になるため、明瞭に提示されなければならない。そして、評価結果が個々人の教員に多くの影響を与えるため、評価結果に客観性・妥当性・信頼性などが確保できるように、評価基準が設定される必要がある。

しかし、勤務評定制度は、秀・優・美・良の等級別になっているため、教員自ら自分のレベルを確認することが難しく、教員の資質や能力、専門性を向上させるための資料としても使いにくい。相対基準であることも問題として指摘されている。相対基準の場合は、教員個々人に対する評価結果が一定に維持され、実際は優秀な教員であるが評価結果では劣等な教員として評価される場合もある。さらに、評価者の専門性の不足も問題になる。評定者と確認者など、評価者が評価のためのプログラムや研修を受けないことによって、評価に対する専門性や責任感が不足とされている。

勤務評定制度は、評価結果を評価対象者である教員に提供し、フィードバックすることが規定されていない。勤務評定制度は、昇進の資料として活用されるだけで、教員の資質や専門性の開発には活用されてい

ない。また、昇進予定者には、昇進前の2年間の評価結果だけ活用されている。そのため、昇進予定者以外のほとんどの教員たちは評価結果に対して無関心である。

最初には良い目的と意義を持って実施され始まった勤務評定制度は、上記に述べたような多くの問題点を抱えていたため、新しい教員評価制度の導入はやむを得なかったと考えられる。したがって、教員能力開発評価制度が導入された最も大きな理由は、現行の教員評価制度である勤務評定制度の限界にある、と言えるだろう。

(指導教員 勝野正章准教授)

注

- 1) バク・ヨンスク [外] (2008) 「教員能力向上のためのインフラ構築及び評価連携モデル開発の研究」, pp. 21-22.
- 2) ここでの仁性教育とは、しつけや人格形成のための教育、思想、政治面の教育を含む徳育ことを指す。
- 3) 日本の文部科学省に相当する。以下、教育部と略す。
- 4) 韓国教育開発院 (2004) 『教師評価システムの分析及び今後の改善方向』, p. 1.
- 5) 金賢娥 (2009) 『韓国における教員評価制度に関する一考察—能力開発評価制度を確立するための課題—』, (東京外国語大学大学院地域文化研究科修士論文) pp. 49-52.
- 6) 同上
- 7) 同上
- 8) 韓国教育開発院 (2004) 『教員評価制度の方向と課題』, pp. 3-7.
- 9) 韓国教育開発院 (2004) 『教員人事制度の争点と改善方向』, p. 9.
- 10) 金賢娥 (2009) 『韓国における教員評価制度に関する一考察—能力開発評価制度を確立するための課題—』, (東京外国語大学大学院地域文化研究科修士論文) p. 56.
- 11) http://www.mest.go.kr/me_kor/search/search.jsp (最後の検索日: 2009年10月17日)
- 12) <http://tf.edunet4u.net/> (最終検索日: 2009年11月25日)
- 13) 市・道の教育及び学芸業務を執行する市・道教育庁の長を指す。
- 14) http://tf.edunet4u.net/main.do?action=DATA.CONTENT&cPage=8&seq=564&search_type=0&search_content=&kind=DATA (最終の検索日: 2009年12月14日)
- 15) 韓国教育開発院 (2008) 『2008年度教員能力開発評価先導学校運営結果分析研究』
- 16) チョン・ゼサン (2009) 『教員評価システムの改革方向と課題』, p. 14.
- 17) 国立教育政策研究所 (2007) 『韓国における教員評価システム』, pp. 30-31.
- 18) 同上

- 19) 同上, p. 75.
- 20) 同上, pp. 72-74.
- 21) 学校教育で, 学事の視察, 教職員の監視・監督に当たった地方官のことを指す。
- 22) 国立教育政策研究所 (2007)『韓国における教員評価システム』, p. 34.
- 23) 同上, pp. 32-33.
- 24) 同上, p. 35.
- 25) 同上
- 26) 同上, pp. 35-38.

参考文献

- 1) イム・ヨンギ (2008)「教員評価政策の争点と課題」『韓国教育』vol. 35, No. 3, pp. 195-216.
(『교원평가정책의 쟁점과 과제』)
- 2) キム・イギョン [外] (2004)「教師評価システム研究」『韓国教育開発院』
(『교사평가 시스템 연구』)
- 3) キム・イギョン (2005)「教員をなぜ評価しなければならないのか」『教育政策フォーラム』vol. 107, pp. 7-10.
(『교원을 왜 평가해야 하는가』)
- 4) キム・イギョン [外] (2005)「OECD 韓国教員政策検討の結果に対する批判的分析」『韓国教育』vol. 32, No. 2, pp. 297-319.
(『OECD 한국 교원정책 검토 결과에 대한 비판적 분석』)
- 5) キム・イギョン (2006)「教師評価の争点及び改善方向」『教員評価政策フォーラム』, pp. 27-42.
(『교사평가의 쟁점 및 개선방향』)
- 6) キム・カンホ (2007)「教員能力開発評価の理解」『教育政策フォーラム』vol. 151, pp. 8-15.
(『교원능력개발평가의 이해』)
- 7) キム・ヒギュ (2005)「教師評価制度の問題点と発展方向」『教育行政学研究』第23集
(『교사평가제도의 문제점과 발전방향』)
- 8) チョン・ゼサン (2004)「教員評価制導入と教育主体別の立場分析」『2004韓国教育評論：教育の競争力向上の側面からみた韓国教育の課題』
(『교원평가제 도입과 교육주체별 입장분석』)
- 9) ハン・マンジュン (2007)「教員評価の目標をもう一度問う」『教育開発』vol. 35, No. 2, pp. 45-46.
(『교원평가의 목표를 다시 묻는다』)
- 10) 韓国教育開発院 (2004)「教師評価システムの分析及び今後の改善方向」『KEDI Position Paper』
(『교원평가시스템의 분석 및 향후 개선방안』)
- 11) 韓国教育開発院 (2004)「教員評価の方向と課題」『KEDI Position Paper』
(『교원평가의 방향과 과제』)
- 12) 国立教育政策研究所 (2007)『韓国における教員評価システム』