

教師のライフコースに即した 教員評価制度の在り方に関する一考察

石元浩子

A Study about Teacher Evaluation Based on Teacher's Life Course

はじめに

戦後日本経済が高度成長する過程で我が国は、都市化、少子高齢化・核家族化などの社会環境が大きく変化してきた。さらに近年の個人の価値観の多様化、就労意識の変化は、経済の成熟化とバブル崩壊後の経済成長の停滞、グローバル化の下での厳しい競争状況の出現などとともに、社会経済システム全体に変動をもたらす要因となった。そして社会経済システム全体が大きな変革を迫られるようになった。このような状況のなかで、民間企業の人事管理における雇用慣行は、新規学卒者一括採用、年功序列型の賃金、終身雇用といった「年齢・経験重視」が一般的であった。しかしそれらは、「能力・実績重視」へとその比重が変化してきている。

これらの社会経済情勢の変化とそれに基づく雇用慣行の変化、行政の複雑化・専門化などの行政環境の変化のもと、教員を含む公務における評価システムについても、新たなシステムの必要性がいわれるようになり、大きく見直されることになった。

A．国の動向

2000(平成12年)12月に公務員制度改革を含む行政改革大綱が決定され、翌2001(平成13年)3月末には「公務員制度改革の大枠」が公表された。その中でも公正で説得力のある人事評価システムの確立の必要性、重要性が指摘されている。行政改革推進事務局は、2001(平成13年)12月「公務員制度改革大綱」に基づいて2003(平成15)年度中に国家公務員法と公立

学校教職員を含む地方公務員法の「改正」法案を国会に提出する準備を進めている。

同時期文部科学省においては、教育改革国民会議「最終報告」2000(平成12)年12月が「教師の意欲や努力が報われ評価される体制」を提言し、これを受けて「21世紀教育新生プラン」2001(平成13)年1月で、賃金・人事政策(指導力不足教員を学校現場から離す・優秀教員への表彰と賃金優遇など)を打ち出している。2004(平成16)年度からの国立大学独立法人化に伴う教員給与制度「改革」と2005(平成17)年度から「新たな教員の評価・給与制度」を実施するために現行制度の見直しを進めている。

その中で、都道府県教育委員会は、中央教育審議会が「各都道府県教育委員会等において教員の勤務評価について、公務員制度改革の動向をふまえつつ、新しい評価システムの導入に向け、早急に検討を開始することを提言」(2002(平成14)年2月)したことを受け、新しい教職員評価の実施が避けられなくなった。

B．自治体の動向

Aの国の動向を受け、東京都では1986(昭和61)年度から行政系一般職員の人事管理政策として自己申告制度と業績評価制度を導入した。これは、民間企業の人事考課と目標管理の動向に着目した「能力と業績に応じた人事管理と人材育成」をめざしたものである。さらに学校においては、実施段階に入っている教育改革を推進し、児童・生徒がいきいきと学ぶことのできる新たな学校づくりを実現していくこ

とが求められ、その担い手である教員の人材育成や能力開発の視点に立った人事管理をめざした、適切な人事評価やその在り方が問われるようになっていく。

教員の人事管理に関する検討を進めることは、前述のように国から各都道府県に求められているものである。そして、一般行政職員等に関する人事管理の見直しや、民間の人事管理の動向を把握しながら検討を始めている府県も出てきている。その中には、学校組織や教職員の職務の特性を考慮しながら、現行制度の課題や改善策を整理するとともに、「教職員の意欲や努力が報われ評価される体制づくり」(教育改革国民会議「最終報告」2000年12月)や、教職員の本来持っている潜在力を最大限に発揮できる環境づくりなども視野に入れ、新たな人事評価制度の実施や導入にむけた検討が始められているところもある¹⁾。

そもそも教員評価は何のために行われるものだろうか。本論では「教育実践そのものの評価を通じて実践を変えていく判断材料」²⁾として、「教師の力量と今後求められる力量を明らかにして研修の指針を立てるため」³⁾だと捉える。大きくいえば、子ども達に反映されるための教師の力量を高めるためである。しかしながら教育活動は、集团的営みの部分も多くあり、活動の本質は子どもの学習権保障のためであるとされている。学年集団や教科ごとの教師集団等での集团的営みの成果を教員評価していくとき、その実践成果を、個人の業績として細分化・定量化することは困難であると考えられてきた⁴⁾。また、教師の活動は、インプットとアウトプットの因果関係を正確に評価するのは難しい。言い換えるとそれは教師が投入した努力(指導の質量)に対して子どもの学力がどの程度向上したかの把握が難しいということである。これらのことが「教育には特殊性がある」、「教育活動に評価は馴染まない」という認識を生んできた。しかし、子どもの学習権保障を行うためには教育活動を絶えず点検し改善することは必要であり、教員評価の結果はその教育活動の直接的な改善と教師自身の力量形成や研修に反映されるべきものでなければならず⁵⁾、教員評価は必要であると筆者は考える。

現在、教員評価の実質的機能として一般に「能力に応じた適切な待遇」「力量形成のための基礎資料の

形成」の2点が挙げられるが、近年これに、「指導力不足教員の分別」が新たに加えられようとしており、東京都ではすでに、1997年度から「指導力不足教員」に長期研修を実施している。また、教員の評価結果を給与に反映させていこうという動きもあり、高知県では1999年度から勤勉手当に成績率を導入している。

これらの評価制度も被評価者が納得し受容できる評価でなければその意味をなさない。被評価者の職務遂行状況について評価するにあたり、評価基準や手順が整っていなければ、評定者の主観や直感が入る懸念が生まれ、従前の勤務評定の持っていた課題の繰り返しに陥る危険性が生じる。そうすると評価結果が被評価者の納得を得られないものになり、評価制度の効果は減少するだろう。そうならないためには、「公正性」と「客観性」の確保が大切だと考えられるが、このことについて、西穰司氏は以下のように述べている⁶⁾。

「人事考課制度における『客観性』とは、評定者が誰であっても同じ結果が得られるということで信頼度が高いことである。この『客観性』が確保されることによって、被考課者(教員)の人事考課制度への信頼度が高くなり、その結果、『公平で偏っていない・明白で正しい』という意味において『公正性』が得られると考えられる。つまり、人事考課においては『客観性』が基底条件であり、それが満たされたとき、被考課者は、評価に納得し受容できる。これが『公正』な人事考課といえる。この構成要件として、『評価方法』の信頼性と『評定者』の信頼性をあげる。評価方法の信頼性とは、評定内容そのものの妥当性とその手続きの適切性を指す。『評定者』の信頼性とは、被考課者が評定を担当する人物の能力・態度に対する肯定的感情を抱き得ることを指し、この両者が確保されたとき客観性と公正性は確保される。」

この考えは基本的には妥当であると考えられる。しかし、教師の職務活動の特質を考慮すると、教員の評価をこのように限定した範囲にだけ留めるのではなく、個々の教員の適性やパーソナリティの側面について、具体的な事実や実績・日々の執務態度、その教師の能力などを見ながら、総合的に評価していくことも重要ではないかと考える。

以上までで評価制度についての視点と筆者の基本的な考えを述べてきたが、本論では、現行の教員評価制度と現在までの経緯、近年新たな取り組みを行っている都府県の先行事例について理解を深めたい。その上で、現行の制度や取り組みは、教師のライフコースに対応した評価という視点が欠けていると筆者は考えている。そこで教師のライフヒストリーを検討することをとおして、新しい教員評価制度の方向性を提示していきたい。

・人事考課制度の動向

新たな人事考課制度の実施や導入を進めている府県の取り組みについて、本節では過去の経緯と現在までの人事考課制度について検討する。

A．教員の人事考課制度の歴史⁷⁾

ア．勤務評定制度の法的根拠

公立学校の教員の勤務評定の法的根拠は、地方公務員法（以下、「地公法」と略記）にある。1950年12月公布の地方公務員法第40条第1項において、地方公務員の勤務について、「任命権者は、職員の執務について定期的に成績評価を行い、その評定の結果に応じた措置を講じなければならない」と規定されている。地公法は、1947(昭和22)年に制定された国家公務員法(以下「国公法」と略記)を参考に立案されたものであり、国立大学付属学校など国立諸学校の教員の勤務評定は、同条に基づいて行われるものとなっていた⁸⁾。

当時の勤務評定は、職階制とともに戦後の公務員法制に取り入れられた科学的人事管理の重要な要素であり、近代公務員制度の基本原則の1つである成績主義に基づくものとして捉えられていた。勤務評定の結果は、採用・昇任・転任等の任用(地公法第15、22条、国公法第59条)、勤務成績の優秀な者の表彰(国公法第72条第3項)、昇級(一般職の職員の給与等に関する法律第8条、各給与条例)および降任・免職(地公法第28条、国公法第78条)などの際の重要な基礎資料に用いることが予定され、国家公務員の勤務評定制度は人事院規則によって徐々に整備された。さらに、地方公務員についてもこれをモデルに勤務評定制度がつくられていったという経緯がある。

しかし、公立学校教員の勤務評定の実施状況につ

いては、文部省の調査・報告では勤評の全国の実施以前の状況を十分に把握することはできない。実際、勤務評定の対象となっていた教員は、教員の中の一部に留まっていたといわれている⁹⁾。

イ．勤評闘争

1948(昭和23)年に制定された教育委員会法(以下、「旧教委法」と略記)が廃止され、1956(昭和31)年地方教育行政の組織及び運営に関する法律(以下、「地教行法」と略記)が制定された。地教行法によって教員の人事行政は大きく変革し、市町村立小・中学校教職員をはじめとする県費負担教職員の任命権は、市町村教委から都道府県教委に移された(指定都市は除く)。地教行法の規定によれば勤務評定は任命権者が行うのであるが、県費負担教職員の場合、任命権者と服務監督権者が異なるので、日常の服務状況を監督する市町村教育委員会が勤務評定を行い、「評定の結果に応じた措置を講じる」(地公法第40条第1項)のは、任命権者の都道府県教育委員会であった。

地教行法制定後間もなく、本勤務評定が全国的に実施された。勤評闘争は1956年愛媛県において同県教育委員会が、県赤字財政の再建という地方財政上の理由から勤務実績に応じた昇級・昇格を行う方針を定め、3割程度の教員の昇給を停止しようとしたことに端を発したといわれている¹⁰⁾。これは、教員の定期昇給を勤務成績のよい者7割に限ること、その参考にするために公立学校教職員の勤務評定をおこなうことを決定したものである。愛媛県教職員組合(以下「愛媛県教組」と略記)は、日本教職員組合や他の労働組合の支援を受けて反対闘争を行った。

その後、日本教職員組合は勤務評定の制定および実施に関して、1957(昭和32)年6月の和歌山大会において運動方針に「勤務評定反対闘争」を加え、さらに反対の立場を表明した。翌年4月から3ヶ月間の間に4都県(東京都・福岡県・和歌山県・高知県)において相次いで一斉10割休暇闘争が行われた。その後この闘争が、「勤評反対闘争」として、全国へ波及していった。この全国規模の闘争において、約6万人が処分を受けた。

勤評闘争後は、現在に至るまで、勤務評定を昇給・昇格の理由にはしないという習慣が概ね全国規模で確立している。

ウ．過去の勤務評定闘争から現在における課題について

行政職公務員と異なる教育職公務員に対しては、前述した教育の特殊性から客観的な勤務評価は困難だと考えられていた。さらに勤評に反対する勢力は、当時の世情から他の労働団体などの支援も受けた。そして教員に対する勤務評定は、いわゆる「経験」や「直感」などに基づいたものが多く、全国の自治体で形骸化され適正な人事考課が行われてこなかったのが実情であった。また当時、教員に対する勤務評定に関する妥当性や目的について科学的に測定することは不可能に近く、教師の職務の能率を測定する基準も確定しておらず、決定的な評価の方式もないという主張があった¹¹⁾。そして、勤務評定の目的・方法等に関する共通理解を欠いたことも指摘できよう。このように当時においても、勤務評定とその実施をめぐる多くの見解・意見が賛否両論として出たが、その論争の結論が導かれないうまま現在に至っている。

しかしそうした中、学校教育を取り巻く状況は日々困難な方向へと進み「学級崩壊」をはじめとして、多くの問題が表出してきた。また、これらの問題の7割が、「教員の指導力不足」に起因しているという報告もある¹²⁾。その真偽は別として、教員の資質向上、職能成長、力量形成を進める一つの手段として、今まで40数年にわたって実質的機能を果たしてこなかったといわれる教員評価のシステムを再構築していくことになった。

そのような歴史的経緯もあり、現在の教員評価制度については、単に人事・給与の資料に限定して利用するのではなく、当該教員の資質・能力を向上させるための制度としての必要性がより高まっていると判断される。

B. 「教員評価」をめぐる議論

次に、教員の評価制度の今後の方向性を議論するために、先行研究について整理しておく。

まず、蛭田政弘氏は、教員・管理職・教育委員会が相互に評価し、フィードバックを返していくシステムづくりを提案している。この提案では、教員サイドだけが評価されるのではなく、管理職も学校経営能力が評価され、更に教育委員会もまた人事管理能力が評価されていく。蛭田はこれを「教員評価の三

位一体性」と名づけ、この三者の間での評価がお互いにフィードバックするとき「教員評価」はその実を上げることができると述べている。また、管理職は、授業観察だけでなく、生徒指導や特別活動、学校運営の一員としての組織的な役割の遂行など、多様な視点から観察し評価を行う。さらに管理職は、日常的な教育活動を観察し、評価だけを行うのではなく、教員の能力開発に参与するのだという姿勢が大切で、個々の教員との対話を大切にした「対話型人事評価」を重視し、「協同体」として学校に参画する教員の育成をめざすことが重要であると述べている¹³⁾。

次に、教育社会の再構築を期待できる教師の意欲や努力が報われる評価体制を提案している菊池栄治氏は、教員評価の重要な視点の中の、「労に報いる」というスタンスに注目し、教員の実践や努力に対して何らかの報いを受けられるようなシステムを構想することが必要であると述べている。その例として「AさんがBさんにとってどれほど力になっているかをCさんが評価する」という方式で、人間相互のつながりを大切にし、お互いに学びあう関係を構築していく可能性を持つ「関係を育てる三角評価法」を提起している。また、「地域の工夫を活かした教員評価の方法」など、「知」を根底から捉え直すような教員評価でなければ豊かな教育社会を再構築することが期待できない状況に来ていると述べている¹⁴⁾。

次に、外国における教員の評価の事情の一例としてイギリスを取り上げる。NUT(イギリス全国教員組合)が全組合員13000人を対象に行ったアンケート調査では、業績主義給与は教師から意欲を奪っているとの結果が明らかになっている((表1)参照)。さらにNUT調査からは審査する校長も業績主義給与の影響には批判的であることを知ることができる。教師たちは評価に関わる事務的負担の増大を批判し、それより教育実践により積極的に取り組みたいとのことである。

最後に、「開かれた学校づくり」等についての東京都アンケート調査結果(東京都)から人事考課について検討した浦野東洋一氏は、その調査結果から、「教員の評価制度」等に対して世代間、校長と教員の間意識の差があるということが具体的な数値としてはっきりしたと述べている¹⁵⁾。校長と教員との間に意識の差があるということは、評価そのものの基

(表1) 「イギリスの教師は、業績管理をどう受け止めているか」に関するアンケート結果

・業績管理はニーズに応じた職能成長への権利の保障につながる

全くそう思う	そう思う	そう思わない	全然そう思わない	どちらともいえない
2%	16%	32%	19%	32%

・業績管理は教育活動の質的向上に役立っている

全くそう思う	そう思う	そう思わない	全然そう思わない	どちらともいえない
3%	15%	32%	33%	17%

・業績評価は意欲の向上に役立っている

全くそう思う	そう思う	そう思わない	全然そう思わない	どちらともいえない
2%	7%	30%	51%	11%

・業績評価にはそれだけの時間と労力を費やす意義がある

	全くそう思う	そう思う	そう思わない	全然そう思わない	どちらともいえない
評価する側	2%	21%	34%	21%	23%
評価される側	2%	16%	34%	26%	23%

出典：Performance Management and Threshold Assessment A survey analysed for the National Union of Teachers, The University of Warwick より作成 (勝野正章 「イギリスの教師は業績主義をどう受け止めているか」 『教育』2002年7月号pp34-41から引用)

盤である信頼関係や共通理解がまだ出来上がっていないということになるのではないかと筆者は考える。その原因としては、教師の力量を高めるための評価と、給与に結びつけ教員を管理するための評価を同時に行うようとしている矛盾があるのではないかと述べている。

浦野氏は代案として、現在の東京都のシステムとは全く違うシステムの可能性を考えている。ここでは、二点あげておく。第一は、教師の子どもとの付き合い方全体を評価していくことである。そこに保護者や子どもが参加して評価というよりも長期にわたって(1年半くらい)徹底的にフォローしていく方法をとることである。第二は、本当に丁寧な評価として教員のプロセスを同僚とともに見ていくことである。授業だけでなく様々な課題も共有して取り組む。それでも、1人の教師が7年に1度くらいの割合で評価を受ける機会を得るのではないかと述べている。この長期的な評価は、教師のキャリアのなかで4～5回はそういう場が得られることになり、その評価には子どもや保護者の意見も参考にしていくことにする。浦野氏は、このような方法の評価が教師の力量を上げることににつながるのではないかと述べている¹⁶⁾。

C. 東京都の教職員人事考課制度について

全国に先駆けて取り組まれている東京都の人事考課制度の概要と課題¹⁷⁾について述べたい。

1986年(昭和61)年度に一般行政系職員の人事管理に業績評価制度及び自己申告制度を導入し、教職員に対しては、1995(平成7)年度から同制度を教育管理職に導入した。更に2000(平成12)年度からは、教育職員の人事考課制度として全教職員に導入した。この制度は、人的な面における条件整備の一環として個々の「教職員の資質能力の向上」「教職員のモラルの向上」「適材適所の人事配置」「学校組織の活性化」を含めた能力開発型を目的とした制度である。

その評価の具体的な方法と内容は、「自己申告書に基づく自己評価」と校長・教頭が行う「絶対評価で行う業績評価」からなっている。その業績評価と自己評価は関連性を持つものであり、面接を行う管理職である校長や教頭の適切な指導・助言が重要なものとなっている。また、この2つの評価は教職員の職務遂行状況の把握、能力開発型の評価制度として用いることで、人材育成や教育活動の充実を図るものであるから、評価者は職務遂行を通じて挙げた実績や、その過程における努力等を積極的に評価するとともに、不十分な点やさらに伸ばすべき点につい

での適切な指導育成の方策を見いださなければならぬとされている。

業績評価の「評価項目(学習指導、生活指導・進路指導、学校運営、特別活動・その他)」4つに対しては、3つの「評価要素(能力・情意・実績)」ごとに「評価基準(標語)」に沿って5段階評価を行い、更にその12の要素別評価を総合的に評価して、5段階評価のいずれかに決定して、記録していく方法をとることとしている。

それによって、教職員のモラルの向上や学校組織の活性化を図り、職務遂行を通じて挙げた実績や、その過程における努力等を給与等に適切に反映させるとともに、教職員の資質・能力に関わる適性等を把握して、昇任や適材適所への校内配置、人事異動を行うことに活用していくものとされている。

教職員の自己申告(書)は、教職員が「自らの職務上の目標を設定し、その目標についての達成状況について申告する」もので、年3回の提出である。年度当初、学校長の作成した学校経営方針に照らした取り組み目標や担当職務の目標設定と目標達成のための具体的手だてを書いて提出(当初申告)する。10月には中間報告として目標の追加・変更と異動等の希望を書く。最終回は3月に行われる達成状況の自己評価で、目標達成状況についての自己評価である最終申告を行う。提出毎に校長・教頭による「面接」「指導・助言」があり、ここでも被評価者の資質能力の向上が図られるようになっている。しかしながら、これらの目標は「校長の定める学校経営方針を踏まえたものでなければならない」となっている。

自己申告書の内容は、「業績評価」を通して給与や人事異動などの処遇に直接に関わってくるので、そのことを理解した上で申告しなければならない。

ただ、現在都教委は、制度をスムーズに導入したいからとの理由で評価結果の本人開示をしていない。現時点で開示することが、円滑な制度導入への危惧になるとの理由からである。具体的には「現在、本制度の目的・趣旨を十分理解していない教員がいる。そのため、教員が標語(評価結果のみ)だけにとらわれて、評価結果に基づく指導助言を真摯に受け止めることができず、制度全体の混乱を招くかもしれないから」¹⁸⁾であるという。今後2～3年のうちに制度に対する理解を深める取り組みをして、開示していく方向となっている。

さて、今後2～3年経ち理解度が高まれば、全教員が評価結果を真摯に受け止めることができるだろうか。受け入れのポイントは、評価者である管理職の力量や管理職と教員間の共通理解ではないかと考える。筆者は、自らの経験から教員が指導・助言を受け入れられるかどうかは、職場の評価者である管理職と被評価者である教員の間にとれほどの「信頼関係」や「尊敬感情」が築かれているかに影響されると考えている。それは、章で述べた評価における「公正性」、「客観性」の確保と関連し、その後の教員の職能成長にも影響を与えていくと考える。

今後の教員評価は、東京都のような能力開発型の評価制度を取り入れ、教員の資質向上を図り、人材育成や教育活動の充実に資することが不可欠になってくるだろう。また、従来は、評価を一方向的な査定もしくは順位付けと捉える傾向があるが、これからの教員評価においては、自己申告制度の導入も含め、評価者と被評価者の双方向的な仕組みにすべきであり、評価結果も能力開発を中心に多面的な活用が図られるべきと考える。

D. 他の自治体における教職員人事評価制度をめぐ
る動向

ア. 先行する「指導を要する教職員評価制度」導入
の動き

教員の人事評価制度に関して、いくつかの自治体では「指導を要する教職員評価制度」を導入している。

例えば高知県では「人事管理の在り方に関する提言(第一次)」(2000年10月)を発表し、指導力不足教員対策(高知県では「指導を要する教員」)をメインにしながらも、そういった教員を出さないための支援システムやトータルな人事管理のあり方の検討が必要となるとの課題提起をしている。また、静岡県「教員の資質向上に関する研究協力者会議」が公表した「教員の資質向上の在り方に関する提言 - 指導力不足教員の資質の能力の向上に向けて - 」(2002年3月最終報告)では、1997年の教育職員養成審議会第一次答申が示した、「いつの時代にも教員に求められる資質能力」と「新しい時代を生きる教員に求められる資質能力」を参考に、それを確認するための観点表を作成して、本年度(2002年度)それに基づき指導力不足教員の認定をしている。最後に、大阪府教育

委員会に置かれた「教職員の資質向上に関する検討委員会」の中間報告「指導力不足等の教員の資質向上策について」(2001年3月)では、具体的な方策が提言されている。そして、『指導力不足等教員』への対処療法的な対応策だけでなく、抜本的な対応としても、教職員全般の資質向上方策としても『開かれた学校』をめざして教育活動の透明性を高める必要があるのではないかと。多方面からの評価を受け入れ、そのフィードバックとして工夫改善を重ねるという双方向性のある、開かれた関係が欠かせない」として、多面的な評価との関係づくりを明確に提起している¹⁹⁾。

イ．教職員人事評価制度をめぐる動向²⁰⁾

東京都に続き教職員の人事制度について先進的な取り組みを進めている埼玉県、神奈川県、広島県、大阪府について検討する²¹⁾。

埼玉県では、教員の人事管理の在り方について「新しい教員人事管理の在り方に関する懇話会」において検討が重ねられた。人事評価制度に関しては、「学校の教育力を高めるため、適材適所の人材配置、適正な昇進管理と処遇を推進するとともに、自己啓発・人材育成等を通じて教員の能力評価を行うことを目的とする。教員の自己啓発を促すとともに、納得性のある評価を行うために、教育活動に関する重点目標とその成果に関する自己申告を行い、これを踏まえて評価者が目標の達成度を評価する仕組みとする」としている。この提言では、学校教育活動において教員の協働体制の重要性を前提とし、絶対評価のみを取り入れている。そして苦情に対応する仕組みが必要であると認識していること、評価結果の処遇への反映に関して慎重な態度をとっていることなどに特徴がある。

神奈川県は2001年9月の「教職員の人事評価のあり方について - 人材育成及び能力開発を目指して - 」と題する「教職員人事制度研究会」の報告書を受けて、2002年度から教職員人事評価制度が試行段階に入っている。その「教職員の新たな人事評価システム試行実施要領」では、目標管理手法による自己評価をとり入れ「教職員の人材育成・能力開発を通して学校の活性化に資する仕組み」として円滑に導入できるよう2002年度から試行を実施している(2003(平成15)年度より全面実施の方向である)。

大阪府教育委員会が出した「教職員の資質向上に関する検討委員会 最終報告 - 教職員全般の資質向上方策 - 」(2002年7月)では、教職員の意欲・資質能力の向上を、教育活動の充実、組織の活性化と一体的に捉え、「開かれた学校」をめざし教育活動の透明性を高めながら、学校の活性化を図ることに視点を置いている。また、子どもや保護者、同僚等の意見を踏まえた「自己評価」と校長等からの「評価」による多方面からの評価を受け入れ、そのフィードバックとして工夫改善を重ねるという、双方向性のある開かれた関係、教職員の資質能力の向上と教育活動の充実を図ることとしている。

広島県「教職員人事管理システム研究会」の最終報告「教職員人事管理システム研究会最終報告」(2002年3月)の「教職員の人事評価の在り方」では国の公務員制度の動向をふまえ、「ア．人事育成・能力開発・意欲向上につながるものであること、イ．評定結果を適正に人事・処遇・研修等に反映させること、ウ．評定結果の客観性・信頼性・納得性を確保すること、エ．評価項目の見直し、評価基準の明確化を図ること、評価者訓練等の充実を図ること」を導入の視点とし、能力と業績を重視し、目標管理を基本とした自己申告制度による目標管理と定期勤務評定を柱としている。さらに、表彰制度や指導力不足教員対策とも関連させた新たな人事評価制度の積極的導入を提言している。

このように進められている新しい教職員人事評価制度は、人事や給与に関わる狭い意味での人事管理に留まらず、教員の資質能力という教職の専門性そのものを「能力開発プログラム」に即して積極的に開発し、向上させていくためのシステムとしようとしている。また、評価制度においては、評価者・被評価者との「信頼関係」「合意形成」も重要であるとも指摘されていた。加えて教職員間の「同僚性の形成」が、今後、評価の目的である「教員の資質能力の向上」のためには重要な働きをするのではないかと筆者は考える。

・教師のライフヒストリーから評価制度を考える

前述したように、現在実施され又は検討されている教員評価制度は、毎年度一定の評価基準や方法を用いて行われることが多く、必ずしも教師の多様なライフコースとそれによって得られる力量の違いに対応したものでなかった。しかし、評価の基準や方法を考えていくときには、評価の目的の一つである職能成長・力量形成がどのような場でなされていくのかを明確にすることが必要ではないか。筆者は教師の職能成長や力量形成は個々の教師のライフコースと深く関連していると考え、筆者自身の経験をもとに教師のライフコースを辿ることで、従来の評価方法の問題点や改善点などを明らかにしたい。

以下では、山崎準二氏が行っている教師のライフコースに関する研究を参考に考察する²²⁾。山崎氏は、「出来事」や「状況」、「契機」による変化や転換を、「教室（授業）」「学校（職場・教師集団）」「地域（家庭・社会）」という3つの場と、教師・子ども・教材（教育内容）という諸要素及びそれらの相互作用として捉え、教師の力量形成の契機とそれに関わる構造を14項目に分類し（表2）縦断的に見ている。その12項目を軸に、筆者自身の力量形成の契機となった出来事や内容等に対応させていくつか取り上げる²³⁾。

A．教師のライフヒストリーの一事例 - 筆者自身を例に -

まず、教育実践上の経験（表2）としては、教員1年目（臨時講師時代）の勤務校で、次年度の研究発表会に向けて取り組んでいた国語科の研究を通して、授業方法や教材分析等について研究を深めることができた。また、低学年担任としての学級指導や教科指導について先輩の先生から細かく指導・助言をしてもらいながら学級づくりの土台を学ぶことができた。2年目（採用1年目）には複式学級の担任をすることになった。1年間2学年分の教材研究と授業をしていかなければならず、初めての経験で厳しいこともあったが充実した1年を過ごすことができた。

子ども達の出会いからは、授業中着席して学習を継続して続けることができない児童や、学校ではほとんど話をしようとしないう児童などと学級担任として関わることを通して、対象児童の気持ちや周囲の児童の気持ち、保護者の気持ちについて深く考えることとなった。その中で児童理解について考えたり、その児童に配慮しながらの学級経営を改善していく契機を得た。また、これらの特別な行動に対する対応の方法についても、多くのことを学ぶことができた。

さらに数年間のうちに、6学年全ての担任を経験することができたことは、子どもの発達段階による違い、6年間の学習内容の系統的つながりを実践的に理解することができ以後の仕事にも役に立つこととなった。

（表2） 教師の力量形成の契機とその関係構造

教育実践上の経験 （低学年指導・障害児指導・生活指導・僻地学校への赴任・特定の子供達との出会い） 自分に意味のある学校への赴任 学校内での優れた先輩や指導者との出会い 学校外でのすぐれた人物との出会い 学校内での研究活動（読書会，研究会，研修・書物など） 学校外での研究活動（内地留学・各種講習会や教養文化団体への参加） 組合などの研究活動 社会的活動 地域と学校への着目 教育界の動向 社会問題や政治情勢など 職務上の役割の変化（学年主任・教科主任・教頭・校長・指導主事など） 個人及び家庭生活における変化（結婚，子女の誕生，病気，宗教など） その他
--

（出典：山崎(2002:20)）

次に、学校内での優れた先輩や指導者との出会い(表2)としては、厳しいところもあるが、優れた実践力をもっている先輩教員と出会い、刺激を受けながら一緒に実践するなかで、子ども達の「伸び」を私自身が実感し、指導を通して子どもを「伸ばす」とはどのようなことかを学ぶことができた。

そして、「書道の師」という学校外でのすぐれた人物との出会いは、学校外に打ち込めるものができ、気分転換の大きな材料を得ることができた。書道教室での人との関わりにより、学校を内側から見るだけでなく、多様な視点から見るができるようになった。また、学校内で起こる様々な出来事に対して、多角的にかつ冷静に考えたりすることができるようになったのは、このような学校外の人物との出会いがあったからだと考える。

他に、情報教育研究会など学校外での研究活動(内地留学・各種講習会や教養文化団体)(表2)へ参加することにより、異校種の教員との交流や、コンピュータに関係する様々な活用法の研修、教師間の交流の中から他の研修会への参加と自主的な研修の場が広がりやすい環境を得ることができた。

また、運動競技の審判員を手伝うという社会的活動(表2)に参加したことは、そこに来ている教員のほとんども土・日曜日返上で子どもを引率来していることを目の当たりにすることにもなった。更に、教員以外のOBが大会を支えるためにボランティアとして晴雨に拘わらず毎回出席する姿は、私に非常によい刺激を与えた。

その後、地域教育指導主事として市町村教育委員会事務局に派遣され、学校関係者や地域の人々と交流するなかで、地域の力、保護者の力を感じた。それを感じることで、積極的に協力してもらうことを素直に求めることができ、こちらの思いを伝え一緒に子どもを育てていくことが大切だと感じる事ができた。さらに地域の人をはじめ多くの人々との出会いは、筆者自身の大きな財産となった。また、学校・家庭・地域が抱える様々な課題についての認識を深めることができた(表2)。加えて、学校を離れての事務局勤務は長期社会派遣研修ではないが、そこでの勤務自体が研修と修養の場となり、仕事へ向かう姿勢、職場での協同性を学ぶよい機会となった。

最後に、年齢とともに、自分の仕事だけでなく、学年やブロック(高学年・中学年・低学年)での仕事、

学校全体の仕事を任されるようになる。主任になっても独断で仕事を進めるわけではなく、当然ながら職員間の合意形成を得ながら進めていかなければならない。合意をとりつけたあとで、そのことが反故になってしまうこともあり困惑することもあったが、子ども達の変化の様子や学校施設の一部が改善されるといった結果があらわれると嬉しく、次もがんばろうという意欲が沸くのを感じた。(表2)

B. 考察

筆者自身はまだ、ライフコースの中堅期にさしかかったところであるが、教師のライフコースは、一般に新任期から中堅期を経て、30～40歳代における各種主任や指導主事などの指導的職務期、そして教頭や校長といった管理的職務期といった道筋をたどる(ただし、指導主事や管理職に就かずして退職を迎える教師も多い)。それぞれの各時期における職場での位置により、仕事の内容や求められる力量には違いが出てくる。また、教育実践においても、それぞれの教員が独自の取り組みを重ねていくので、職能成長も差が出るのが一般的である。その成長時における同僚や学校内によるフォーマル・インフォーマル両面の研修が、教育実践力を高めることを助けていくと考えられる。

また、「個人の生活スタイル」がもたらす教師の年齢時期による力量形成にも個人差が大きく出てくる。例えば、結婚・妊娠・出産・育児という経験が、親(保護者)の立場を理解することに役立ち、子どもを見る目に大きな変化をもたらし、実践活動への意欲を高めるに至った事例は多くある²⁴⁾。しかし反対に、出産・育児での物理的・時間的負担は、母親である女性教師にかかることが多く、そのために家庭生活(主に家事・育児)との両立が困難であると感じ、教職に「ゆきづまり」を感じたり「やめたい」とまで思い込むケースに陥ることが多いという。加えて勤務時間以外の多くの時間を家事・育児に費やさなければならず、そのためにその時期、勤務時間以外において積極的に研修の時間を作ることが困難になる²⁵⁾。「家事・育児の時間」についての生活時間の調査によると、男女間で子育て時期の家事・育児に費やす時間には、顕著な差が出ている。具体的に子育て時期の家事・育児に費やす時間は男性教師の半数以上が30分以内であるのに対し、女性教師のおよそ半数が2～

4時間となっている。年齢段階があがるにつれて育児から時間的には徐々に解放されていく。しかし、家庭を持つ女性教師の育児・家事に費やされる時間は、家庭を持たない女性や男性に比べ長く、女性教師たちの学校及び家庭生活のありようは、教師としての発達のありようにも大きな影響を与えていることが推測される²⁶⁾。

実際筆者の在籍校においても、子育て中の女性教師は子育てを終えた女性教師と違い、勤務時間内でも急な発熱や事故(けが)のため休暇を取って子どものもとに向かわねばならない時もあり、時間外の学年会議やPTA活動などへの参加には時間的に参加できなかつたりと、育児のために制約を受けることが多かった。それらに対して、少しでも負担を軽減すべく、学校側もできるだけ配慮をしていた。教師自身もこれらの制約状況を少しでも軽減すべく、自らの両親を自宅の近くに住ませたり、自分たちが両親の自宅の近くに住み、育児の応援をしてもらおうといった例も聞く。

ただし、上記の育児などのような個人的ライフコースのなかでも教師は自らをスキルアップし、また子ども観や教育観も成長させていく。その際に、それらの事柄に関わりながら、それぞれの時期毎に成長を遂げていく教師をどのように評価していくかが課題となる。以下では、教師のライフコースに対応した評価制度のあり方を、企業評価制度と比較しつつ考えてみたい。

C. 教師のライフコースと評価制度

まず、日本の一般企業の評価制度の一例についてみることにする。日本では1950年頃からアメリカでの事例を参考に、人事評価のシステム化をはじめた。以後、半世紀の間に「目標管理制度の導入」、「個人の経営参画の推進」、「複線化」、「成果主義の強化」などいくつかの変革期を経て、現在ではそれぞれの企業がそれぞれのニーズにあった多様な評価の仕組みを開発しつつ、評価制度を定着させている。それらのなかには、完全成果主義や年齢主義、能力主義を採用している企業など、様々な取り組みが存在する。成果・能力の測定方法や尺度もそれぞれの企業の経営哲学に基づいて多種多様に設計されている。

今日まで教員評価制度は導入されていたにも拘わらず、「評価制度の導入 学習 改善」という進歩の

サイクルは実際機能してこなかった。ここでは、企業での評価制度を比較対象とすることで、教員評価の課題を指摘したい²⁷⁾。

企業と学校の評価制度設計に携わった経験のある小野寺芳樹氏は、基本的な視点 - なぜ評価を行う必要があるのか - から、一般企業の評価の主な目的について 仕事の高度化、能力開発、人件費適正配分の3点を挙げている。

企業ではそれぞれが個人別の尺度(業績評価)を持っており、仕事の出来映えを評価することによってより高い質の仕事へと改善・発展していく機能をもっている。しかし、学校では、教員ごとに与えられる担当職務が年毎に違う。さらにその職務によって習熟度・学校の教育方針など個人によって求められることが違う。そのことを十分に把握し評価し、業務改善へと結びつけることができずに来ている。学校が正確な評価をするためには、企業のように個人別尺度(業績目標)を決め、評価制度の充実と業務改善を十分行わなければならなかった。しかし学校は、個人別尺度を設定してこなかったため、より質の高い仕事への高まりを欠いてしまう結果となった。他方、セルフマネジメントで自分自身に何らかの目的を自分に課している教師は、常に仕事を改善(仕事の高度化)を果たしていた。逆に、何も目的を課さない教師との間には差を生じさせる。

また、企業における能力開発は「仕事の質の向上を生み、組織を発展させる」という考えから、評価と能力開発は密接に連動している。しかし、小野寺氏は、学校において評価と能力開発は、ほとんど連動していないという。加えて企業の人事管理は、実績や能力といったものへ管理の対象が移行している。今後、学校の人事管理も、本人の努力に応じた処遇へと転換し、学校の人件費も配分方式を取り入れることが適正ではないかと述べている。

以上のように3つの評価制度の目的をまとめると「仕事・能力・賃金が連動しバランスをとりながらスパイラル状に上昇(発展)してゆくこと」であり、学校の現行制度はこの3つが連動して発展する仕組みになっていないことが問題だと小野寺氏は述べている²⁸⁾。

次にライフコースを辿りながら、教師の時期ごとの職能成長・力量形成につながる評価を考える。筆者の少ない経験であるが、その力量形成を助けたも

のは、「学校経営的立場から行われる、組織的計画的な公式の校内研修」によるものはもちろんであるが、それよりも、「教員同士で相互に協力し磨きあう人間関係（共同体としての人間関係）の中で自然発生的に行われる研修や自己研修など非公式的校内研修」²⁹⁾や、自主的な研究会への参加や自主研修、周囲の同僚からの影響の方が大きいと感じている。

前述の山崎氏は、教師の発達について次のように述べている³⁰⁾。

まず、教師の発達・力量形成上の転機と諸契機については（発達観・力量観）教師達が経験するさまざまな転機の中で各GC³¹⁾に共通したものとして、調査対象の教師から多くの指摘を受けたのが、「教育実践上での経験」や「学校内でのすぐれた人物との出会い」（統計的考察に基づく）で、GC毎に指摘の違いをみせたものとしては、「個人及び家庭生活における変化」や「職務上の役割の変化」であった。また、自らの教職生活を振り返り、「実践の質的向上に意義あるもの」として多くの指摘を受けたのが、「所属校での研修」「職場の雰囲気や人間関係」「自分の意欲や努力」「学校全体での研究活動・研究体制」「研究会・サークルへの参加」といった事柄が多く、それらは、「職務上の役割の変化」を除き、「教育実践上の経験」「学校内での優れた人物との出会い」「個人及び家庭生活における変化」、そして「職場の雰囲気や人間関係」「自分の意欲や努力」「研究会・サークルへの参加」などと「所属校での研修」や「学校全体での研究活動・研究体制」などのインフォーマルな営みが多かった。加えて、前述したようにインフォーマルで研修にはあたらないが、私生活において「育児」経験を体験した女性教師の多くは、時間的・物理的に様々な制約を受けながら教職生活を送る。その生活の中で、母親として教師として生きることの辛さや悲しみ、さらには強さをくみ取ることができる³²⁾ともいう。このように私生活も含めた経験・教育実践が、一人の人間としての成熟を教師にもたらし教師の「人格的資質」という点でも変容をもたらしていくと考えられる³³⁾。

最後に、山崎氏は入職後10年余りの若手教員層にとっての最大の課題（ゆきづまり）を感じる要因は、「子ども一人ひとりの気持ちを理解すること（個々の子どもへの子ども理解）」「子どもの能力差への対応」「基礎学力の定着」等、子どもに関するものが多く教

師はこのようなことで大いに悩みつまずきながら、それを超えて成長していると述べている³⁴⁾。

以上までの考察をもとに、次節では筆者が考える人事考課制度について述べてみたい。

教師のライフコースに即した人事考課制度の構想

教員評価を考える視座として、浦野氏は自らの調査研究を通して「何のために（目的）誰が（評価者、一人とは限らない）何を（評価の対象としてよい事柄、対象としてはいけない事柄）どのようにして評価するのか（基準、方法、プロセス）そして評価の結果はどのように扱われるのか」という「認識の枠組み」を立て、これを明確にする必要性を述べている。

本論で述べてきた教員評価は主に「教員の力量向上（職能成長・職能開発）のための評価」と「人事管理・行政上の評価（勤務評定・人事考課）」の二つの性質を持つものである。浦野氏はこのことについて、性質の違う二つの評価を一つの評価方法で同時に行い、その評価結果をそれぞれに反映させていくことに無理があると述べている。

いくつかの事例をもとに、教育職員の人事考課制度について述べてきたが、この二つを同時に評価しようとするシステムや学校評価から教員評価を導き出そうとするものが多かった。二つの性質の違う評価について観点をはっきり分けて評価基準を設けて公平に評価していくことはできないか。先行事例・研究を参考にしながら私案を提案する。

浦野氏の「認識の枠組み」を参考に、評価について下記のような認識で捉えることになった。

A．人事考課制度（試案）

目的

子ども（児童・生徒）のために、教職員個々人の職能成長を目指すとともに、学校の活性化・改善を図り、教職員の長所を伸ばす教員評価であること。

対象

被評価者が教職員の時は、評価者は管理職（主に校長）となり、被評価者が管理職の時は、評価者を教育長とする。

何を評価するのか

- ここで挙げる事項は、教師として必要なティーチングスキルで、スキルアップされているかどうか判断しやすいものであり、評価になじむと考える。
- ・学校目標もふまえた自己申告書の内容を評価する。
 - ・教育活動全般（学習指導・生活指導・進路指導・学校運営・特別活動・その他）について評価項目を設け、評価表によって業績評価をする。
 - ・授業を授業観察により評価する。

期間と評価方法（どのように）

期間

期間については、短期と長期の2種類設け、短期を1年間、長期を数年に1度とする（前掲浦野案に同じ）。

教育活動の結果は、わずか1年間で効果があったかどうかを測ることは難しいといわれるが、1年ごとに子どもたちは進級し新しいクラス・学年へと進んでいく。その節目は大切であるし、学習内容・学級担任も1年で変わるので、1年間での評価は欠くことができないと考える。

評価方法（どのように）

- ア 目標設定を含めた自己申告書の作成、評価者が用いる評価表（チェックリスト）の作成。
- イ 取り組みにあげられた実践に対してどれだけ目標に到達できたか、評価者と面談する（共通理解）。
- ウ 三者協議会（別名称あり）や保護者・子どもの声を参考にする。
- エ 教員相互の協働作業としての評価活動を取り入れる。
- オ 評価の開示・不満への申し立て制度の確立（権利保障）。
- カ 到達したら達成となる項目もあるはずで、その項目を明確に提示する。
- キ 個々に課題や職務が違うので、評価が一律され（でき）ないことへの合意形成。

その他（日々の取り組みの留意点として具体的な目標を設定する）

- ・浦野氏のアンケート結果からも、管理職・教員ともに評価は必要と考える。教員間の同僚性の育成（グ

ループ評価を含めた教員間の合意形成と共通理解）は必要。

- ・学校の教育目標に向けての取り組みについて、教員間でも学校評価を行う。
- ・管理職との共通理解と共通認識を深め、日々の実践に活かす。
- ・三者協議会等の開催も含め、保護者や子どもとの意思疎通を機会があるごとに積極的に（合意形成・共通理解・アカウンタビリティの確保）。
- ・他校（近隣の学校）と合同で、上記の目的に到達するための評価方法の検討も含めた情報交換会を開催する。そこに、地教委・所管の教育事務所も入り、徹底的にサポートする。また、各校の現状把握や助言を行う。（年間2～3回程度）

評価結果

評価は、あくまでも教員の職能成長に焦点を当てたものと考え、これを直接的給与に反映しないこととする。しかし、そこで出た評価結果は、有効に活用されるべきであり、学校改善につなげられるものであるべきである。また、本人への開示はもちろん、適材適所への人事配置や異動に反映されることもある。そして校内で主任等になり手当を受ける場合もある。さらに教員は、評価結果をもとに必要な研修に参加し、力量形成・資質向上に努めなければならない。

B．課題

教員評価の目的として、教員の「力量形成・資質の向上」をめざし、「昇任や昇級、処分、異動等の人事考課」の2点を目的にされることが多く、浦野氏が述べるように、性質の違う両者を一度に評価しようとするには無理が生じるだろう。一方で、次のようにも考える。「教師の力量形成や職能成長」のために、「人事考課」の一部を活用するという考えである。現在も行われていることであろうが、「教師の力量形成や職能成長」のためには、職場の人間関係の活性化や教員の意欲を高めマンネリ化を防ぐための人事異動は必要である。また、職能成長が果たされるということは実践力が高まることであり、昇任・昇級といった人事はあり得る。このように人事考課を「教師の力量形成や職能成長」の一部として位置づけ、連動させて働かせることも考えられるだろう。

加えて、評価の内容については、評価になじむスキルとなじまないスキルがあることを認めることが必要である。

教師には、「子ども達の全人的成長・発育を助けること」が求められているが、教師自身も全人的成長・発展・発育をして、その全てを評価されなければならないのか。ともすれば、そう思われがちであるが、教師活動全体を評価しようすること自体に無理があるのではないかと筆者は考える。

教師の活動の中で例えば、教師の個人的生活経験における変化に伴う教育観の変化によるもの、

優れた同僚との出会いや職場の人間関係によるもの、

本人の意欲や努力、学校全体での研究活動・研究体制での研修、教育実践上の経験、研究会・サークルへの参加、学校内での職務上の役割などによる力量形成や資質の向上は、測定困難な要素を多分に含み、制度として評価になじむスキルとはならないと考える。しかし、～で取り上げたような教師の活動は、教員の資質向上・力量形成を支える非常に重要な部分であろう。そして、教員評価で測れる資質・能力は、こういった活動以外のたとえば、ティーチングスキルに関する資質・能力や活動であるといえよう。

このように、力量形成・職能成長・研修には、評価になじむ要素となじまない要素があることを明確にする必要があるのではないかと。

加えて、個々の教師が周囲の教員によって成長しているということは、当然周囲の教員も成長しているということであり、教師の職能成長は教師集団としての相互作用の中でも行われているということが出来る。学校内で何か問題や困難があった時には、教師は一人で対応するのではなく他の教員に相談したりすることで、同僚性も育てるが1人以上の成果を持って問題なり困難を解決していくことができる。そういった側面については教員評価では測れないので、学校評価における「教師集団の評価」として取り上げると良いのではないだろうか。言い換えれば、「教師集団として評価するものを学校評価」と捉えるということである。

また、評価は学校経営に関する職務の評価と教育活動（対子ども）に関わる職務評価の2つの視点で分けるべきで、評価対象と評価手段を明確にすること、そして教員の職能成長が図れるものでなければ

ならないと考える。それが教師という一個人の人間的な成長にもつながり、人間として豊かになることが、教育という形で子どもを含めた職務に還元されていくものと筆者は考えるからである。

最後に評価は、皆の納得が得られ、結果をはっきり示せること。そして、何が足りないかを明確にし、そのことに対して取り組む体制づくりを行い不足しているところについては学校評価を視野に入れながら、学校全体で共通認識を持って補うよう努力することが必要であると考えます。

．おわりに

教育活動は集団的営みであり、その本質は子どもの学習権保障にあるといわれ、その教育活動に対して行われるのが教員評価である。今までは、その成果を個人の業績として細分化・定量化することには困難性が生じるといわれてきた。その理由として、教育活動の特質に鑑みて、個人を単位とした客観的評価を行う時、評価者の価値観に左右される度合いが強いこと、評価者によって評価に大きな違いが出る人が多いことなどがいわれ、困難とされてきた。また、教員の職務には大幅な自主性が認められており、その中で日々の教育活動が行われ、その成果は短期間では評価しがたい（はっきりとわかる形で結果が出ることは少ない）ことなども問題点としてあげられてきた³⁵⁾。

しかし反面、子どもの学習権保障を行うためには教育活動を絶えず点検し改善することは必要であり、教員評価の結果は、教育活動の直接的な改善と教師自身の力量形成（研修機会の保障）に反映されるべきものでもある。また、学校や教職員は、学校に関係する主体（子ども・保護者・住民）からの意見や要望が反映される仕組みを用意していくことも考えなければならない。教員の人事考課に対して子ども・父母・住民が評価主体として関与することは必要だと思われる一方で問題点も多く、前述の三者による直接の関与が一概に妥当だともいえないと考えられている³⁶⁾。

また、教員評価を「教師の力量形成」の観点から考えていくのであれば、評価の対象である教師としての発達と専門的力量的問題は、教師はどのように発達していくのか、その契機や条件は何か、その内実

である専門的力量とはどのような具体的内容のものであるかを考えなければならない。しかし今日まで、教師の発達や専門的力量の形成状況を分析したり、どのように評価していくのかといった問題は、あまり解明されずに来ているのではないか³⁷⁾。

山崎氏は、「コーホート（同時代に共通した経験をした集団）性の歴史性に注目すると、各コーホートごとの発達と力量形成のありようには、相関する特徴が浮かび上がってくる」と述べ、変容性と多様性に注目すると「各コーホートごとの個々における発達と力量形成のありように関する特徴が浮かび上がってくる」とも述べている³⁸⁾。

筆者も、新任期・中堅期・管理職期に直面する課題はそれぞれ違い、その時の対応が本人の力量形成に非常に影響すると考える。そしてそれは、個々の教員によって異なり、個人の発達段階に即した力量形成のありように変容の特徴を見ることができても、フォーマルな形で制度化することは難しく、評価していくことも困難であると考えられる。

また、任された子ども（学校や学級の状況）によっても力量形成には大きな差が生じる。中堅期においては、多くの女性教師は出産・育児を迎えることが多い。そのことが時間的・精神的・肉体的な負担になっているという現実も見られた。また、主任や管理職になっても新たな課題に遭遇し、それを克服するなかで、教師は個々に発達を遂げている。教師は、現場で教育実践を重ね、公私共にさまざまな転機を経験しながら成長していく。山崎氏が行った質問紙調査において、「発達への契機」として多くの教師があげたものは、「学校内での優れた人物との出会い」「教育実践上の経験」であった。また、「実質上質的向上に意義のあるもの」として多くあげられたのは、「所属校での研修」「職場の雰囲気や人間関係」「自分の意欲や努力」「学校全体での研究活動・研究体制」「研究会・サークルへの参加」であった。

このように教師の発達への契機は、日常の教育活動の中の営みがほとんどであり、いいかえれば、教員は、このような日々の自然な実践・インフォーマルな活動の中で自発的に考え発達し、力量を形成していくウエイトが大きい。これらのインフォーマルな形での研修やスキルアップは、客観的で明確な尺度がなく評価になじむものではない。この研修（評価になじまないスキルアップ）を制度化することは、

明確な指標を立てにくいので困難である。たとえ制度化できても、形骸化する可能性も高く教師の負担を増やすことにもなりかねない。

前述の山崎氏も、教員の力量観に関して、従来の捉え方の転換が必要であると提案している。それは、従来の「積み上げ型」で「垂直的な発達」観から、「選択的変容型」で「水平的ないしオルターナティブな発達」観へ発達観を転換し、教師の力量観も従来の「付与型」で「脱文脈・脱状況性の力量」観から、「生成型」で「文脈・状況依存性の力量」観へとそれぞれ転換していくということである³⁹⁾。

山崎氏のいう「従来の捉え方」で教師の評価を考えるとどうしても、教師個人が対象となる。しかし、前述の教師のライフコースについて見るとわかるように、教師は一人で力量形成をしているのではなく、子どもも含めた周囲の影響を非常に強く受けながら発達している（同僚性）。教師を集団やライフコースから切り離し一定期間の「個」としてだけで評価するのではなく、以上述べてきたような教師の力量形成の状況や過程が踏まえられなければならないと筆者は考える。

以上のことから教師の力量形成・職能成長は、自主研修や校内での研修を含めた日々の営みのなかでの自然発生的なスキルアップと、従来からある行政主導の義務研修を含めた行政研修によるスキルアップに大きく二分されよう。

前者のスキルアップはヒューマンスキルの要素を多分に持ちあわせていて、何かを基準に測ることが難しい、評価になじまないスキルであり、後者はティーチングスキルの要素が大きく、評価になじむスキルと捉えることができる。このことは、教師の日々の実践を見つめるとき、評価になじまない部分があるということ、評価できないこぼれるスキルがあるということになる。そこで、山崎氏は研修方法の転換を述べているが、教師のスキルアップには、「積み上げ型」のスキルアップもあり、双方を両輪とした形で成長していくことが重要であると、筆者は経験から感じている。

筆者自身の職能成長を考えると、多くの同僚によって成長させてもらったという実感が大きい。また、日々個人として積み上げてきたことが知らない間に力量形成に役立っていたと感じている。これは言い換えれば、同僚である相手も私という同僚を通

して成長している、相互に刺激しあい成長しているといえる。このことから同僚性の形成と強化は、今後の教師には求められるものであり、そこから教師は大きく成長することができるのではないだろうか。

註

- 1) 広島県教育委員会事務局・大阪府教育委員会事務局・埼玉県教育委員会事務局・神奈川県教育庁から「教員評価に関する資料」として資料提供していただいた。
- ・広島県教育委員会事務局, 教職員人事管理システム研究会『教職員人事管理システム研究会報告書』(最終報告)
- ・大阪府教育委員会事務局, 第20回教職員の資質向上に関する検討委員会『資料 教職員の資質向上方策について - 最終報告(素案) -』平成14年度第2回。
- ・埼玉県教育委員会事務局『埼玉県学校校長及び教頭の自己申告実施要項』、『教員評価に関する資料』
- ・新しい教員人事管理の在り方に関する懇話会『新しい教員の人事管理の在り方について』, 平成13年2月。
- ・人事評価制度検討委員会『「教員の新しい人事評価制度」について』, 平成14年2月
- ・神奈川県教育庁, 教職員人事制度研究会『教職員の人事評価のあり方について』, 平成13年9月
- ・教職員人事制度検討委員会『教職員の新たな人事評価システムの試行にあたって』, 平成14年3月
- ・教職員人事制度研究会『人材育成及び能力開発をめざした教職員の人事評価のあり方について』, 平成12年12月をともに筆者が作成した。
- 2) 中田康彦「教職員の評価と人事考課制度の教育法理」日本教育学会〔編〕『講座 現代教育法2 子ども・学校と教育法』三省堂, 2001年, 190頁。
- 3) 中田康彦, 前掲論文, 190頁。
- 4) 中田康彦, 前掲論文, 190頁。
- 5) 中田康彦, 前掲論文, 191頁。
- 6) 西穰司「人事考課の意義と課題」佐藤全〔編〕『教員の人事考課読本』教育開発研究所, 2000年, 37-38頁。
- 7) 以下を参照し作成した。
 - ・東京都教育職員人事研究会編『東京都の教職員人事考課制度』, ぎょうせい, 2000, 6-10頁。
 - ・全日本教職員組合〔編〕『教職員組合運動の歴史』労働旬報社, 1997年, 129-150頁
- 8) 佐藤全・坂本孝徳〔編〕『教員に求められる力量と評価《日本と諸外国》』東洋館出版社, 1996年, 詳細は13-15頁参照。
- 9) 佐藤全・坂本孝徳〔編〕, 前掲書, 14-15頁。
- 10) 佐藤全・坂本孝徳〔編〕, 前掲書, 29頁。
- 11) 佐藤全・坂本孝徳〔編〕, 前掲書, 33頁。
- 12) 学級経営研究会報告書『学級経営をめぐる問題の現状とその対応』文部省委嘱, 平成11年9月。
- 13) 蛭田政弘「教員評価制度実施上の課題」『学校経営』第一法規, 2001年10月号, 40-45頁。
- 14) 菊池栄治「教育評価の現代的課題」『教育展望』教育調査研究所, 2001年3月号, 44-51頁。
- 15) 堀尾輝久・浦野東洋一〔編著〕『東京都の教員管理の研究』同時代社, 2002, 171-180頁。
 - 浦野東洋一「『開かれた学校づくり』等についてのアンケート調査結果から」『月刊高校教育』学事出版, 2002年9月号, 26-32頁。
- 16) 浦野東洋一, 前掲論文『月刊高校教育』学事出版, 2002.9月号, 26-61頁。
- 17) 東京都教育職員人事研究会〔編〕, 前掲書, 参考資料「これからの教員の人事考課と人材育成について - 能力開発型教員評価制度への転換 - (平成11年3月)」教員の人事考課に関する研究会, 183-304頁, をもとに筆者が要約した。
- 18) 東京都教育職員人事研究会〔編〕, 前掲書, 144-150頁。
- 19) 国民教育文化総合研究所, 教育総研・教職員の評価問題研究委員会報告書『教職員評価のあり方について』, 2002年, 59-60頁をともに筆者が要約した。
- 20) 国民教育文化総合研究所, 前掲書, 60-62頁および大阪府教育委員会ホームページ <http://www.pref.osaka.jp/kyoisomu/> をもとに筆者が要約した。
- 21) 以下をともに筆者が作成した,
 - ・広島県教育委員会事務局, 教職員人事管理システム研究会『教職員人事管理システム研究会報告書(最終報告)』
 - ・大阪府教育委員会事務局, 第20回教職員の資質向上に関する検討委員会『資料 教職員の資質向上方策について - 最終報告(素案) -』平成14年度第2回。
 - ・埼玉県教育委員会事務局『埼玉県学校校長及び教頭の自己申告実施要項』, 『教員評価に関する資料』
 - ・新しい教員人事管理の在り方に関する懇話会『新しい教員の人事管理の在り方について』, 平成13年2月。
 - ・人事評価制度検討委員会『「教員の新しい人事評価制度」について』, 平成14年2月
 - ・神奈川県教育庁, 教職員人事制度研究会『教職員の人事評価のあり方について』, 平成13年9月
 - ・教職員人事制度検討委員会『教職員の新たな人事評価システムの試行にあたって』, 平成14年3月
 - ・教職員人事制度研究会『人材育成及び能力開発をめざした教職員の人事評価のあり方について』平成12年12月,
- 22) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社, 2002, 74-75頁
 - ライフコースの特性を論じるにあたり, 関係するいくつかの基本概念について, 以下, 予め確認しておきたい。
 - 「ライフコース(life-course)」:「日本度では人生行路(あるいは人生航路)と訳することが多い」, この「ライフコース」という概念は, 「1970年頃からアメリカの研究者たち

の間で用いられるようになり、学問的交流を通じてわが国に入ってきたのは1980年頃である」と言われている。(大久保孝治・嶋崎尚子『ライフコース論』放送大学教育振興会、1995年、4-13頁参照)この新しい概念は、ライフコース研究の先駆者であるエルダー(Elder, G.H.)によって定義されている。

「コーホート(cohort)」「エルダー〔本田時雄ほか訳『大恐慌の子どもたち - 社会変動と人間発達』(1986年, 明石書店)〕の研究においては、大恐慌が子どもたちの人生に影響を及ぼしていく際に、大恐慌を経験した年齢段階と家族の状況(階層など)が大きなフィルターとして作用し、その後の成長のあり様に多様性を生み出していったことが指摘されていた。エルダーは、その成長のあり様、変化のプロセスを描き出していったのであるが、そこに「コーホート」という分析概念を持ち込むことによって、プロセスの多様性の中にいくつかの特定のパターンを析出することに成功した。「コーホート」は、語源的には古代ローマにおける一団の歩兵隊を意味するが、ライフコース研究上では「共通の出来事を同時代に経験した人々の集団」とであると定義され、一般に「出生コーホート」「卒業コーホート」「就職コーホート」などが用いられることがある。

- 23) 山崎準二, 前掲書, 18-20 頁。
- 24) 山崎準二, 前掲書, 181 頁。
- 25) 山崎準二, 前掲書, 図表 35 「最近『教師をやめたい』と思ったこと主な理由(複数選択可)(グラジュエート・コーホート別・男女別: 指摘率の多い順に第3位まで表記)」256 頁。
- 26) 山崎準二, 前掲書, 図表 30 及び本文 239-241 頁。
- 27) 小野寺芳樹「企業の評価制度からみた教員評価の問題」佐藤全・坂本孝徳〔編〕, 前掲書, 101-103 頁。
- 28) 小野寺芳樹, 前掲論文, 102-103 頁。
- 29) 山崎準二「教師の評価」田中耕治〔編著〕『新しい教育評価の理論と方法〔 〕理論編』248 頁。
- 30) 山崎準二, 前掲書, 351 頁。
- 31) 山崎準二, 前掲書, 31-37 頁。GC「卒業コーホート(graduate cohort)」の略, 注 22 参照。
- 32) 山崎準二, 前掲書, 342 頁。
- 33) 山崎準二, 前掲書, 360 頁。
- 34) 山崎準二, 前掲書, 336 頁。
- 35) 佐藤全・坂本孝徳〔編著〕, 前掲書, 22-23 頁。
- 36) 中田康彦, 前掲論文, 198 頁。
- 37) 田中耕治〔編著〕, 前掲書, 226 頁
- 38) 山崎準二, 前掲書, 14-15 頁。
- 39) 山崎準二, 前掲『教師の評価』, 247-248 頁。