

教職員評価制度問題研究委員会報告書

**「教職員評価(育成)制度の現状と課題」**  
—先行都府県の実態に学び、これからの取組みに活かす—

2005年6月

国民教育文化総合研究所

# も く じ

はじめに	1
I 先行都府県の現状と課題～制度と取り組みの概要	2
はじめに～教職員評価（育成）政策の流れと特徴	2
1. 制度と取り組みに見る都道府県・指定都市の状況と問題点～ポイントはここだ	3
（1）東京都	3
（2）神奈川県	30
（3）大阪府	39
（4）広島県	55
（5）香川県	71
（6）5都府県の特徴一覧	76
2. 教職員の意識～アンケートを踏まえて	77
3. 自由記述から見えてくるもの	86
II 子ども・保護者、地域そして他職種から見た教職員「評価」制度の問題	90
1. はじめに	90
2. 子ども・保護者、地域そして市民、他労組などとの連携の必要性	91
3. 子ども・地域を向いた教育・学校をめざす評価か	92
4. “子どもたちのため”になる教職員評価か	94
5. 子どもの最善の利益のための資質・能力か？	96
6. 教育諸条件の整備確立—教育行政の責任と評価	97
7. この項のまとめとして—「人事評価」の限界性、不完全性	99
III 文部科学省「教員の評価に関する調査研究」委嘱事業計画書に見る 都道府県・指定都市の状況と問題点	100
1. 文科省による「教員の評価に関する調査研究」の委嘱	100
2. 「調査研究の趣旨」について	100
3. 「調査研究の内容」について	103
IV 評価結果の開示と評価に関する不服申立制度のあり方	106
1. 評価結果の開示と評価に関する不服申立制度の現状	106
2. 評価結果の開示の根拠と意義	106
3. 不服申立（苦情処理）の制度の根拠と意義	107
4. 望ましい苦情処理制度の構築	108
おわりに	111
教育評価制度問題研究委員会	115
教育評価制度問題研究委員会日程表	115

## 教職員評価制度問題研究委員会報告書

### 「教職員評価（育成）制度の現状と課題」

—先行都府県の実態に学び、これからの取組みに活かす—

#### はじめに

日教組からの委託を受けて2004年10月に発足した「教職員評価制度問題研究委員会」はここに「教職員評価（育成）制度の現状と課題」と題する報告をまとめた。

委託された研究目的は、都道府県段階で教職員評価（育成）制度の全面・本格実施、試行、研究・検討が進んでいる現状、さらには、処遇に連動させようとする動きがあることを踏まえ、すでに本格実施に移っている5都府県の実態を分析し、その課題を明らかにすることにある。

すでに教育総研は02年に「教職員評価問題研究委員会」の報告書として「教職員評価のあり方について」という報告書を出している。そこでは、「教職員評価は避けて通れないこと、それは教職員の力量の開発・向上という観点から制度として設計され、運用されるべきであること、評価の観点としては多様性・多能性を特徴とする教育活動にふさわしく同僚性が求められる学校組織に添うものであること」など、を指摘した。

今回の研究委員会は先の報告書を踏まえつつ、同時に、日教組が求めてきた「五原則二要件」すなわち、「合目的性」「公正・公平性」「客観性」「透明性」「納得性」＝五原則と＜苦情処理制度＞＜労使協議制＞＝二要件の観点から、先行都府県の教職員評価（育成）制度を分析し、今後、本格実施が予想される各県段階での取組みに向けた課題を浮かび上がらせることに主眼をおいて研究を進めてきた。

研究委員会では、①研究協力委員で参加している各県のメンバーからの、導入過程や実施段階での対応や明らかになった問題点の報告と議論、②先行都府県での教職員の意識アンケートの実施と分析、③子ども、保護者、地域の視点からみた教職員評価問題のとらえかた、④文部科学省「教員の評価に関する調査研究」委嘱事業計画書に見る問題点の分析、⑤苦情処理の手続きと仕組みの在り方、などの検討を通して報告書をまとめた。

本研究の過程で明らかになったことは、教職員評価は概ね共通して、「能力評価」と「業績評価」の二本立てになっていることである。業績評価は、年度当初に示される学校経営目標に照らして教職員が設定した目標が一年間にどれだけ達成されたかどうかを評価するようになっている。いわゆる「目標管理」である。能力評価は学習指導案づくり、授業や生活指導、分掌校務への対処などを管理職が観察して行うものである。両者ともに教職員の自己評価を組み入れている場合が多い。なお、「意欲」に関する評価を明確に打ち出しているところもある。

しかし、一方で、教育委員会との関係が各県でさまざまであり、したがって、制度設計にいたる手続き、評価制度そのもの、そして、その後の運用においても一様ではないということも明らかになった。

これらの点を踏まえ、各県段階での新しい教職員評価（育成）制度の導入への対応に際して、本報告書がいささかでも役に立つことを願っている。

# I 先行都府県の現状と課題～制度と取り組みの概要

## はじめに～教職員評価（育成）政策の流れと特徴～

教職員評価（育成）制度の導入は、東京都人事考課制度（00年度実施）を皮切りとして、神奈川県（02年度試行、03年度実施）、大阪府（02年度試験的实施、03年度試行実施、04年度実施）、広島県（03年度全面実施）、香川県（01年度一部試行、02年度全面実施）などが先行する形でスタートした。

この動きを踏まえて文部科学省（以下、文科省）は、06年度からの全国実施にむけ、03年度からの3年計画で、都道府県および指定都市の教育委員会に「教員の評価に関する調査研究」の委嘱を行っており、今年度はその最終年度にあたる。いま、そのまとめ作業が全国各地で行われている（昨年度概況については後述）。

なぜ06年度からの全国実施が予定されているか。それは当初、能力等級制度の導入を核とする公務員制度改革に合わせようとしたからである。

公務員給与制度に能力等級制度を導入する意図は、「これを基礎として任用、給与、評価等の諸制度を再構築することにより、これまでのように個々の職務を詳細に格付け、在職年数等を基準として昇任や昇格を行うのではなく、能力や業績を適正に評価した上で、真に能力本位で適材適所の人事配置を推進するとともに、能力・職責・業績を適切に反映したインセンティブに富んだ給与処遇を実現する」（01年12月25日の閣議決定「公務員制度改革大綱」という目的を持つものである。つまり、給与支払いを新たな人事管理の核として利用しようとする意図である。

しかしながら、評価システムづくりが間に合わず、公務員制度改革関連法案の国会提出の見込みがたたないということで、05年の2月末、人事院が成績査定手続きの手直しによる国家公務員への査定昇給の導入を決定したため、能力等級制度の導入は見送られた。ただし、査定というシステムが入り込んでくるという点では、処遇に連動する評価制度がなし崩し的に導入されることでもあり、かえって大きな問題が出てきたということになる。

さて、先行自治体で進み、かつ文科省も狙っている教職員評価（育成）制度の導入は、この公務員制度改革大綱に示されているように、「能力や業績を適正に評価した上で、インセンティブに富んだ給与処遇を実現」しようとするもの、つまりあらたな「人事評価」「人事管理」の制度化を目的としているものである。したがって、文部科学省委嘱の「教員の評価に関する調査研究」の趣旨は、「教育改革を実現し地域住民等から信頼される学校づくりを進めるためには、教員一人一人の能力や実績等が適正に評価され、それが配置や研修、給与等の処遇に適切に結び付けられることが必要である」として、まさに新たな「教職員人事管理」の体制づくりを求めるものになっている。

そのため委嘱を受けた各都道府県・指定都市の教育委員会は、たとえば長崎県のように「教職員人事評価制度研究会」という組織をつくり「教職員の新たな人事評価制度に関する調査研究報告」（04年8月19日）という形で、明確に「人事管理・評価」を意識した対応をとっている。先行自治体では、広島県の「教職員人事管理システム研究会」の設置とその報告書がこの長崎型に類似している。

しかし、先行自治体のなかでは大阪府のように「人事管理」の中でも「資質向上」を中心とし

た評価を前面に出して対応してきたところもある。大阪府は「教職員の資質向上に関する検討委員会」という組織での検討をふまえて「教職員全般の資質向上方策について」という表題の報告書を出し、現在、教職員の評価・育成システムをつくり、その施策を展開している。

ただし、処遇のきわめて重要なポイントを占める給与と教職員評価との連動は、東京都以外はさほど明確にはなっていない。

むしろ主目的になっているのは、「資質能力の向上」や「学校組織の活性化」との連動である。その原因の一つには、本格的な査定昇給の導入に不可欠といわれている評価基準の明確化や能力等級制度の導入を柱とする公務制度改革が遅れているということがある。また、導入が進んでいる民間企業においても、いわゆる「成果主義賃金」の見直し論議が活発化しているという背景もある。

しかし、それよりも大きいのは、教職員評価の場合には、教育活動のある意味での「特殊性」を踏まえなければならないということが影響していると思われる。

とはいえ、いずれ教職員評価と給与とを何らかの形で連動させる動きが顕在化することは予想される（1980年代に **Teacher Appraisal** という、賃金とは連動しない形での教職員評価が入ったイギリスでは、近年になって、**Performance-related Payment**という成果主義賃金の導入が図られつつある。これに対して、最大の教員組合であるNUTが大反対闘争を行っている。）

こうした流れがあるなかで、先行自治体の単組はどう取り組んできたのか、そしてまた、実施に移された後どんな問題が生じ、それにどのように対処してきたのか、それらについて以下にまとめている。教職員評価（育成）制度の本格あるいは全面実施に各単組で対応する際におおいに参考になるとと思われるので、是非活用していただきたい。

## 1. 制度と取り組みに見る都道府県の状況と問題点（各単組）～ポイントはここだ

### 【1】東京都

#### 1. 東京都の人事考課制度はこうなっている

東京都教育委員会は人事考課制度を「教育職員の意識改革と資質能力の向上・能力開発・人材育成に資する人事考課制度」としている。しかし、その本質は教育職員の「勤務評定制度」を廃止して、すでに行政系・管理職に導入していた「人事考課制度」を導入することであり、能力主義・成績主義にもとづく人事管理を行うことにある。

また、教育の「規制緩和・地方分権」をすすめる一方で文科省―都教委―地教委―校長―教員のヒエラルキーを維持するための制度としても機能する。

学校や教員を相互に競い合わせ、能力に応じて処遇を変える能力主義人事管理制度の導入によって人件費削減のねらいもある。具体的には、つぎのねらいがあるといえる。

- (1) 処遇に反映する評価制度の確立
- (2) 校長のリーダーシップの確立
- (3) 積極的に校長を支える人材育成
- (4) リストラの推進（とりわけ40代後半から50代）
- (5) 組合攻撃

その推進のために、人事考課の評価結果を様々な処遇に反映させるのが東京の人事考課制度であり、その特徴は以下のとおりである。

(1) 評価結果を特別昇給に反映させる。

現在は特別昇給だけが、勤務成績（業績評価）により勤勉手当を支給する「成績率」を導入する提案がされている。都の検討委員会の最終まとめでは、「定期昇給への反映も検討すべき」とまでいっている。

(2) 人事異動に反映させる。

自己申告書不提出の場合は、異動に関して「一任」したものとするなど、人事考課導入と異動要綱の改悪によって、人事異動における校長・行政の裁量権が大幅に拡大された。

(3) 評価結果を研修に反映させる。

業績評価によって階層化された研修に振り分けられ、職務能力向上が見られたかどうか検証する制度になっている。

(4) 管理職任用制度に評価結果を反映させる。

主幹、管理職任用の選考に評価結果を使っている。

## 2. 評価制度の概要

(1) 評価の目的

教育職員の能力を開発していくことを目的とした制度として、自己申告と業績評価の二つの柱から構成されている。自己申告とは、管理職との面接を通じて自己目標を設定し、目標に対する成果等の自己評価を行う。

絶対評価により職務遂行の成果や、その過程における努力等を評価し、不十分な点やさらに伸ばすべき点について指導し育成する方策を見いだす。相対評価により評価結果を昇給等の処遇に反映させる。

自己申告による自己啓発と能力開発型人事考課制度は教育職員の資質能力やモラルの向上、学校運営の改善、学校組織の活性化を図ることを目的としたと説明しているが、業績評価が人事管理、研修、昇給などの処遇に直結した制度設計になっているため評価による教職員の管理制度と化している。

(2) 評価の方法・プロセス

1) 学校の課題、校長が示す学校経営方針を踏まえて自己の目標を設定する。

(4月～7月、面接と自己申告書の提出。資料①「自己申告書」)

2) 自己申告書の目標の達成にとりくむ。(目標の追加・変更、10月中旬面接)

3) 校長、副校長は、授業観察を行い、自己評価、面接に基づき、絶対評価による業績評価(S A B C Dの5段階)を行い、次年度に向けての指導や助言を行う。

4) 校長・副校長は、昇給延伸や指導育成の対象者に対しては必ず「職務実績記録」を作成しておくことが義務付けられている。その内容は、

① 教育職員の実績・行動(都教委の記入例によると『算数の授業がよく分からないと複数の保護者から副校長に訴えがあった。10月12日14時20分』などと具体的な内容と年月日時刻を必ず記入するとしている。)

② 校長・副校長が行った指導・指示を具体的に記入する。

③ 指導・指示に対して教員が行った行動、その結果を具体的に記入する。

(3) 評価結果の扱い（開示、処遇への反映）

- 1) 副校長（第一次評価者）は絶対評価による評価書を校長に提出し意見交換を行う。
- 2) それを参考に校長（第二次評価者）は、絶対評価を行い業績評価書（資料②）と相対評価のための分布率を適用した資料を教育長に提出し、評価の説明と意見交換を行う。
- 3) 教育長は、第一次・二次評価結果をもとに都教育長が定めた配分率に従い相対評価を行う。
- 4) 絶対評価の結果が、第一次、二次ともにC、D（下位2段階）の人は、普通昇給延伸3月とする。
- 5) 業績評価の評定を基礎に過去1年間の勤務実績を総合的に判断して特別昇給（6月・12月昇給短縮措置）を決める。
- 6) 人事考課制度と連動した研修体系。業績評価に基づき、ステージⅠ（2年～10年）、10年経験者研修（11年）、ステージⅡ（12年～20年）の研修を4段階に振り分けて受講させる。4段階は、指導力ステップアップ（指導力不足）と基礎から発展まで3段階（ⅰ～ⅲ段階）に分けて異なる研修内容を用意している。
- 7) 評価結果の開示は、第一次、二次ともにC、D（下位2段階）の人および校長が特に指導育成の必要があると判断した人に対して、面接により「開示通知書」（評価項目、総合評価の第二次評価）を交付して開示する。あわせて、指導育成の第1回面接と苦情相談制度の趣旨と申出方法を文書を交付して説明する（資料③「教育職員定期評価本人開示の実施について」）。  
来年度（06年度）から全員を対象に開示することで労使合意。

(4) 苦情処理のあり方

- 1) 目的  
開示された評価結果に係る苦情に適切に対応することにより、人事考課制度の公正性、透明性、納得性の向上を図る。
- 2) 苦情の対象になる事項  
本人に開示された評価結果  
本人開示の際の校長（開示者）の対応
- 3) 苦情の申出期間  
開示を行った日（4月18日～5月12日）から5月19日までの期間（2005年度の場合）
- 4) 苦情の申出先  
苦情相談員である区市町村教育委員会の人事主管課長等
- 5) 苦情の手続き（資料④「苦情相談制度の仕組み」）
  - ① 校長は、副校長の立会いで本人開示を行い、「苦情相談制度について」「苦情申出書」（資料⑤）を交付して苦情相談制度の趣旨及び申出方法を説明する。
  - ② 苦情申出書を苦情相談員である区市町村教育委員会の人事主管課長に提出する。その際、組合の同道と取次ぎが認められる。
  - ③ 苦情相談員は、本人と面接し校長等への事情聴取を行い事実関係の確認を行う。

- ④ 苦情相談員は、事実確認の内容を人事主管部長に報告する。
  - ⑤ 人事主管部長は、不明な点がある場合は、校長等への事情聴取を行い事実関係の確認を行う。
  - ⑥ 人事主管部長は、苦情相談の取扱い案について苦情相談検討委員会（複数の区市町村の苦情相談員で構成）に検討を依頼する。
  - ⑦ 苦情相談検討委員会は、苦情の検討を行い、検討結果を人事主管部長に報告する。
  - ⑧ 人事主管部長は、検討委員会の検討結果を考慮したうえで取り扱いを決定し、教育長に報告する。教育長は、都教育委員会教育長に報告する。
  - ⑨ 区市町村教育長は、問題がある場合は、人事主管部長等を通じて校長への指導・注意を行うとともに、必要がある場合には再評価を命じる。
  - ⑩ 人事主管部長は、苦情相談の取扱いについて人事主管課長等を通じて「苦情検討結果通知書」により苦情申立者に通知し、検討の経緯等を説明する。
- 6) プライバシーの保護
- 人事主管部長・課長等は、苦情申出者との面談や事情聴取に当たって、苦情申出者等のプライバシーの保護を徹底する。
- 東京都教育委員会の人事考課制度については、ホームページで以下の資料を見ることができる。<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/jinjibu.html>
- 教員等人事考課制度導入に関する検討委員会（第1回～第11回）
- 教育職員の人事考課制度パンフレット
- 人事考課に関する研究会報告
- 東京都立学校教育職員の人事考課に関する規則
- 東京都区市町村立学校教育職員の人事考課に関する規則

### 3. 導入の経緯と東京教組のとりくみ

#### (1) 経過

- 1984年 鈴木都政下の「活力ある都政を進める懇談会」が、新しい人事制度の確立として、研修体制の強化・業績評価・自己申告の活用・ジョブローテーションの導入を提言する。
- 1989年 東京都は、学校事務職員を含む一般行政職員に「主任」制度と自己申告・業績評価制度を導入する。
- 1993年 東京都、現業職員に自己申告・業績評価制度を拡大する。
- 1994年 教育管理職を含む管理職の勤勉手当に成績率導入を決定する。  
特昇制度の改悪（推薦枠の拡大により、都教委の調整が可能となり、輪番が崩される。）
- 1995年 都教委、教育管理職に自己申告・業績評価制度を導入する。
- 1996年 東京都、「行革大綱」に基づいて「成績主義白書」を発表する。
- 1998年 人事院の「新たな時代の公務員人事管理を考える研究会」、自治省の「地方公務員制度研究会」が相次いで能力主義・業績評価の人事管理を打ち出す。  
7月 都教委「学校管理運営規則」を改悪する。  
(職員会議の補助機関化・教頭の権限強化・主任の地教委任命)



- 「教員の人事考課研究会」を発足させる。
- 1999年 3月 教員の人事考課研究会「最終のまとめ」を発表する。  
7月 都教委「教員等人事考課制度導入に関する検討委員会」を発足させる。  
12月 東京都教育委員会は「東京都都立学校教育職員の人事考課に関する規則」  
「東京都区市町村立学校教育職員の人事考課に関する規則」を決定する。
- 2000年 3月 検討委員会が「最終報告」をまとめ、解散する。  
都教委は「自己申告」実施通知・「業績評価」実施通知を相次いで出す。
- 2000年 4月 人事考課制度導入される。反人事考課ハンドブック発行  
5月 2000年度特昇実施方針提示される。  
(特別昇給の連続抜擢を禁止する規定の廃止)  
6月 「人事考課」制度導入に係わる異動についての都教委交渉
- 2001年度 業績評価の評定を基礎とした特別昇給
- 2003年度 人事考課制度（業績評価）と連動した研修体系  
自己申告書に自己評価欄（三段階）を追加する。
- 2004年度 行政職・教育管理職に絶対評価下位の人に昇給延伸(3月)を導入
- 2005年度 業績評価の一部本人開示と苦情相談制度の創設  
教育職員に絶対評価の下位の人に昇給延伸(3月)を導入

## (2) 東京教組のとりくみ

1999年3月「教員の人事考課に関する研究会」は最終のまとめを発表、7月教育委員会は「教員等人事考課制度検討委員会」を設置した。

東京教組は最終のまとめの具体化阻止方針を確認し、学習会、全教職員署名、情宣ビラ配布、都庁前集会とデモ、はがき行動、都教委への抗議行動、要請行動を全教職員に呼びかけて行い、日教組の東京3単組で7月に都庁前集会を行った。

日教組の各単組からは東京の闘いの支援として、都教委への抗議打電、東京教組などへの激励・連帯のとりくみが展開された。

検討委員全員への書面要請と11月の検討委員会のヒアリングで制度の問題点を明らかにして、導入反対の意見を述べてきた。都教委へは「教員への人事考課制度導入に反対する署名」を提出し、折衝・要請を繰り返し行った。

12月、組合や関係団体からの多くの反対や、懸念の声に一切耳をかさないまま「制度」についての「最終のまとめ」を発表した。12月教育委員会で、「東京都区市町村立学校教育職員の人事考課に関する規則」を強行決定した。4月導入阻止にむけて2月1日には日教組と東京4単組で「人事考課制度」反対全国集会を日比谷野外音楽堂で開催、小学校校長会をはじめ、中学校校長会、小、中PTA協議会にも要請行動を行った。

3月都教委は、実施通知を出したが、交渉で「異動」「特昇」「研修」などは、今後の交渉事項として協議することを確認した。4月からの実施は、「評価結果の開示」、「苦情処理」、「研修、異動、昇給など処遇への反映」等今後に大きな課題を残したままの導入になった。

東京教組は4月当初の、校長の学校経営方針や「自己申告」へのとりくみについて、「どうする、人事考課」(反人事考課ハンドブック、資料⑥)を作成して組合員全員に配布した。

#### 4. 人事考課導入後のとりくみ

東京教組は、自己申告・業績評価による能力主義人事管理を、全国に先駆けて教職員に導入したことを重大に受け止め、全国の教職員に波及する事態に対し、能力・業績による人事管理は教育現場になじまないことを基本に導入阻止の闘いを組織したが、2000年4月から導入されてしまった。その後、五原則二要件に基づく制度の改善を要求してきた。

東京教組が2000年4月から開設した「人事考課ホットライン」には、「自己申告書を提出したが、面接で校長から書き直しを命じられた。人格を否定するような校長の言葉に、本当に腹が立った。書き直しはしなければならないのでしょうか。」といった電話相談が数多く寄せられた。一方、都教委は自己申告書の提出率を上げるために、「自己申告不提出の場合は、異動に関して『一任』したものとみなす。」という脅しをかけてきた。

都教委による人事考課制度設計の特徴は、教職員の昇給（給与）、人事異動、研修体系に校長・副校長・教育長（行政）の業績評価結果を反映させ教職員を管理統制する具とするものに他ならない。これらの攻撃に対して人事考課制度導入後に東京教組として以下のとりくみを行った。

##### (1) 人事異動

- ① 自己申告書（裏面）を異動調査書とすることにより、本人の異動希望の実現を阻害することがないようにする。
- ② 不提出者への強制異動の排除
- ③ 中間面接時の校長による異動強制の排除

##### (2) 特別昇給

- ① 連続抜擢特昇を禁止する規定の復活要求
- ② 特昇履歴カードに基づく公平・公正な特昇措置要求
- ③ 客観基準に基づく業績評価を行う校長要請

##### (3) 研修体系

- ① キャリアプラン（ライフステージに応じた研修）の問題点と研修計画記入例の紹介。（組合員向け「キャリアプランQ&A」の発行）
- ② 人事考課制度と連動した10年研修の階層化に対し、恣意的な判断をしないことなど都教委と確認。
- ③ 指導力不足教員の認定、解除についての申し入れ、個別ケースへの対応。

##### (4) 業績評価の本人開示・苦情処理等

本人開示と苦情相談制度について各地教委向けのQ&Aを都教委と確認（資料⑦）。

##### ① 評価結果の本人開示についての確認

**組合** 校長は、制度の公正性・透明性・納得性の観点から、説明責任を果たすため、具体的事実にもとづき、本人の納得が得られるよう、評定内容の説明をおこなう必要があると考えるがどうか。

**都教委** 定期評定の本人開示の目的は、職員の人材育成、能力開発の推進を図ることにある。したがって、校長等は、開示の際に具体的事実を示し、職員と十分な意見交換を行い、共通理解を図ることが大切である。

※ 開示の内容を正確に理解するために、メモをとることができる。

##### ② 苦情処理についての確認

**組合** 職員団体（組合）が苦情相談の取次ぎ等を行うことができると考えるがどうか。

**都教委** 職員団体からの情報提供や本人申出に係る同道等の取次ぎについては、職員団体の関与が認められる。

※ 苦情の申出、面接などは勤務時間内、出張であること。

組合からの資料提出などを受けとること。 などを確認

- ③ 「人事考課ホットライン」「業績評価」相談室の開設
- ④ 業績評価ミニガイドの発行（資料⑧）

## 5. まねさせてはいけない東京の人事考課

今後、教職員の評価制度について検討する各県にとって、東京の人事考課制度は教育行政にまねさせてはならない最たるものである。導入から5年経過し処遇への反映が行われるに至り、人事考課制度は「学校の活性化」や「教職員の資質能力やモラル向上」などの目的から程遠く、かえって教職員の協働関係を破壊し、モラルも低下させていると言わざるをえない。その問題点を整理することで各県のとりくみの参考にしていただければ幸いである。

### (1) 労使協議性

都教委は、給与・昇給など処遇への反映にかかわる事項は勤務条件であり、交渉事項として交渉に応じている。しかし、評価制度は管理運営事項として交渉に応じていない。しかし、勤務条件に深くかかわる評価制度の制度設計について労使協議性は欠かせない要件である。

### (2) 開示制度 評価書を全て開示させるべき

全員への開示と業績評価書そのものの開示、各評価項目の評価数の公表などが東京の課題になっている。

### (3) 相対評価

昇給延伸については絶対評価を使っているが、給与や昇任等に反映させるために相対評価を活用している。昇任と特別昇給については実際に相対評価が活用されているが、今後、査定昇給に使われる危険がある。

### (4) 研修・人事異動とのリンク

自己申告書の裏面を人事異動調査書としているため、目標管理と業績評価が校内外の人事異動に影響する問題が生じている。評価と異動を切り離す必要がある。

人事考課制度と連動した研修体系により、研修内容が階層化している。

### (5) 苦情処理

開示・苦情相談制度については、04確定闘争で都労連（都の職員団体の連合体）として合意に達し、今後も全員開示など制度改善に向け労使協議の課題にする。苦情の申立に組合の同道と資料提出などができるなど個別労使関係に積極的に組合が関与する道を開いたが、さらに苦情処理制度の労使協議性を確立する必要がある。

- 資料
- ① 自己申告書
  - ② 業績評価書
  - ③ 教育職員定期評価本人開示の実施について
  - ④ 苦情相談制度の仕組み（区市町村学校・教育職員）
  - ⑤ 評価結果に係る苦情申出書

- ⑥ 反人事考課ハンドブック(抜粋)
- ⑦ 行政系職員の本人開示・苦情相談制度に関するQ&A
- ⑧ 業績評価ミニガイドNo.1～No.5

## 第4表の1 小・中学校・教諭

## 平成 年度 教育職員自己申告書 (職務について)

所属	氏名	職員番号(0)	性別	年齢	歳 (年度末現在)	都 府 県	年 月 日 (年度末現在)	学校 番号	現所属 移動日	年 月 日
1 学校経営方針に対する取組目標										
当 初 申 告 日			最 終 申 告 日							
今年度の目標			目 標 達 成 の た め の 具 体 的 な 手 立 て 「いつまでに」「どのよう」「どの程度」							
学習指導										
(追加/変更)										
3 担当教務の目標と成果										
生活指導・進路指導										
(追加/変更)										
学校運営										
(追加/変更)										
特別活動・その他										
(追加/変更)										
4 研究										
(追加/変更)										
研究修										
(追加/変更)										
成果と課題										

(裏面欄) 小・中学校(職種共通) 平成 年度 教育職員自己申告書 (異動及び能力開発・活用について)

所 属	〒	職員番号	自宅住所
	氏名	性別 男 年齢 生年月日 昭和 年 月 日生	最寄駅
5 校務分掌経験及び希望 □ 一任する □ 現分掌を希望する □ 他の分掌を希望する (その理由)		校務分掌・担任学年の経験 分掌名 担任学年 主任 部・クラブ	職名 9 所有する免許状
		平成 年度 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) 平成 年度 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) 平成 年度 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) 平成 年度 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) 平成 年度 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	10 教職歴 (現任校を含む) (現職 採用年月日 年 月 日)
6 活用してほしい能力・経験 能力 技術の程度 其他の能力・資格・経験等 □ 情報処理 ( ) □ 外国語会話 ( ) □ 教員相談 ( )		立 学校 ( ) ( ) ( ) ( ) 立 学校 ( ) ( ) ( ) ( ) 立 学校 ( ) ( ) ( ) ( ) 立 学校 ( ) ( ) ( ) ( ) 立 学校 ( ) ( ) ( ) ( ) 立 学校 ( ) ( ) ( ) ( ) 立 学校 ( ) ( ) ( ) ( )	11 異動について①必要があれば異動してもよい②希望しない③希望する異動対象《1(1) 1(2) 2 3 4》 A 地域 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) B 地域 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) C 地域 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) D 地域 ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
		7 研修歴 研究歴	12 健康状況 □ 極めて健康である □ 普通に職務を遂行できる □ 病弱である(下欄に具体的な症状を記入) 「 」

平成〇〇年度 教育職員業績評価書（教諭用）

評価基準日 平成 年 月 日

所属	立	氏名	( )	性	年	都	年	月	日	現所属	年	月	日
学校	学校	職員番号		別	齢	歴	未現在	未現在		異動日			

評価項目	評価要素	着眼点	第一次評価者	第二次評価者
学習指導	能力	児童・生徒理解、指導計画の作成、知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性	S A B C D	S A B C D
	情意	児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、研修意欲、創意・工夫、家庭との連携	S A B C D	S A B C D
	実績	指導計画の実施・評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の姿や背景の理解、教育目標の達成	S A B C D	S A B C D
	能力	児童・生徒理解の意欲、健康・安全の配慮、研修計画の作成、状況把握・判断力、対応力、先見性、分析力	S A B C D	S A B C D
	情意	児童・生徒理解の意欲、健康・安全の配慮、研修意欲、公平な姿勢・態度、情報収集、家庭との連携	S A B C D	S A B C D
	実績	指導計画の実施・評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成	S A B C D	S A B C D
学校運営	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、志対・折衝力、校務処理、企画力、学級経営案作成	S A B C D	S A B C D
	情意	参加意欲、姿勢・態度、責任感、協調性、情報収集、家庭との連携、研修意欲、公平な評価・評価	S A B C D	S A B C D
	実績	学級経営案の実施・評価・評価の達成、教室環境の確保、渉外・広報の成果、分掌の成果、教育目標の達成	S A B C D	S A B C D
特別活動・その他	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、創造力、企画力	S A B C D	S A B C D
	情意	責任感、協調性、家庭との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度、公正な見方・考え方	S A B C D	S A B C D
	実績	指導計画の実施・評価の状況、公平・公正な職務の遂行、特別活動等の成果、教育目標の達成	S A B C D	S A B C D
総合評価（絶対評価）				
特記事項				

第一次評価者（教頭）	氏名	第二次評価者（校長）	氏名
教育委員会評価（相対評価）	評価者職氏名		

# 教育職員定期評価本人開示の実施について

## ポイント

- 本人開示を新たに実施 ⇒ 教育職員の人材育成、能力開発の推進  
 <開示対象者> ①平成16年度の業績評価の第一次評価及び第二次評価の総合評価がC又はDのすべての教育職員  
 ②平成16年度の業績評価結果を踏まえ、校長が、特に指導育成の必要があると判断した教育職員  
 <開示範囲> 第二次評価の「項目別評価」及び「総合評価」
- 苦情相談制度を創設 ⇒ 人事考課制度の公正性、透明性、納得性の向上

## 本人開示から苦情相談までの流れ

### 開示対象者

平成16年9月7日付16教人職第847号「平成16年度の業績評価結果を踏まえて平成17年度に実施する教育職員の指導育成について（通知）」における「指導育成の対象となる教育職員」

①平成16年度の業績評価の第一次評価及び第二次評価の総合評価がC又はDのすべての教育職員

②平成16年度の業績評価結果を踏まえ、校長が、特に指導育成の必要があると判断した教育職員

原則、全員に開示（申請あり）

### 開示期間

4月18日(月) ← → 5月12日(木) 同時に実施

### 評価結果の開示・指導育成

- 「業績に基づく普通昇給資格対象者」には、延他の告知も併せて実施
- 校長は、あらかじめ開示通知書を用意し、面接を実施
- 教育職員の意向により、口頭説明のみの対応も可
- 教育職員育成シート「平成17年度の取組」及び開示報告書の記入
- 平成17年7月から平成18年3月までの期間に3回以上面接、教育職員育成シートの記入  
 ※育成シートは、区市町村教育委員会へ提出
- 苦情相談制度について文書で提示

### 本人開示手続

- 簡素な本人開示の手続  
 ・原則として所属対応（開示通知書も所属で作成）
- 校長の準備期間や苦情相談制度の周知期間を考慮し、開示期間を3週間程度確保
- 「告知」「指導育成」「本人開示」の一体的な実施

### 苦情相談

<平成17年>

<苦情申出期間> 本人開示開始日～5月19日(木)  
 ○ 申出先は、苦情相談員（区市町村教育委員会人事主管課長等）

<苦情相談員による事情聴取期間> 本人開示開始日～6月3日(金)  
 ○ 校長（必須）・教育職員・関係者から事情聴取

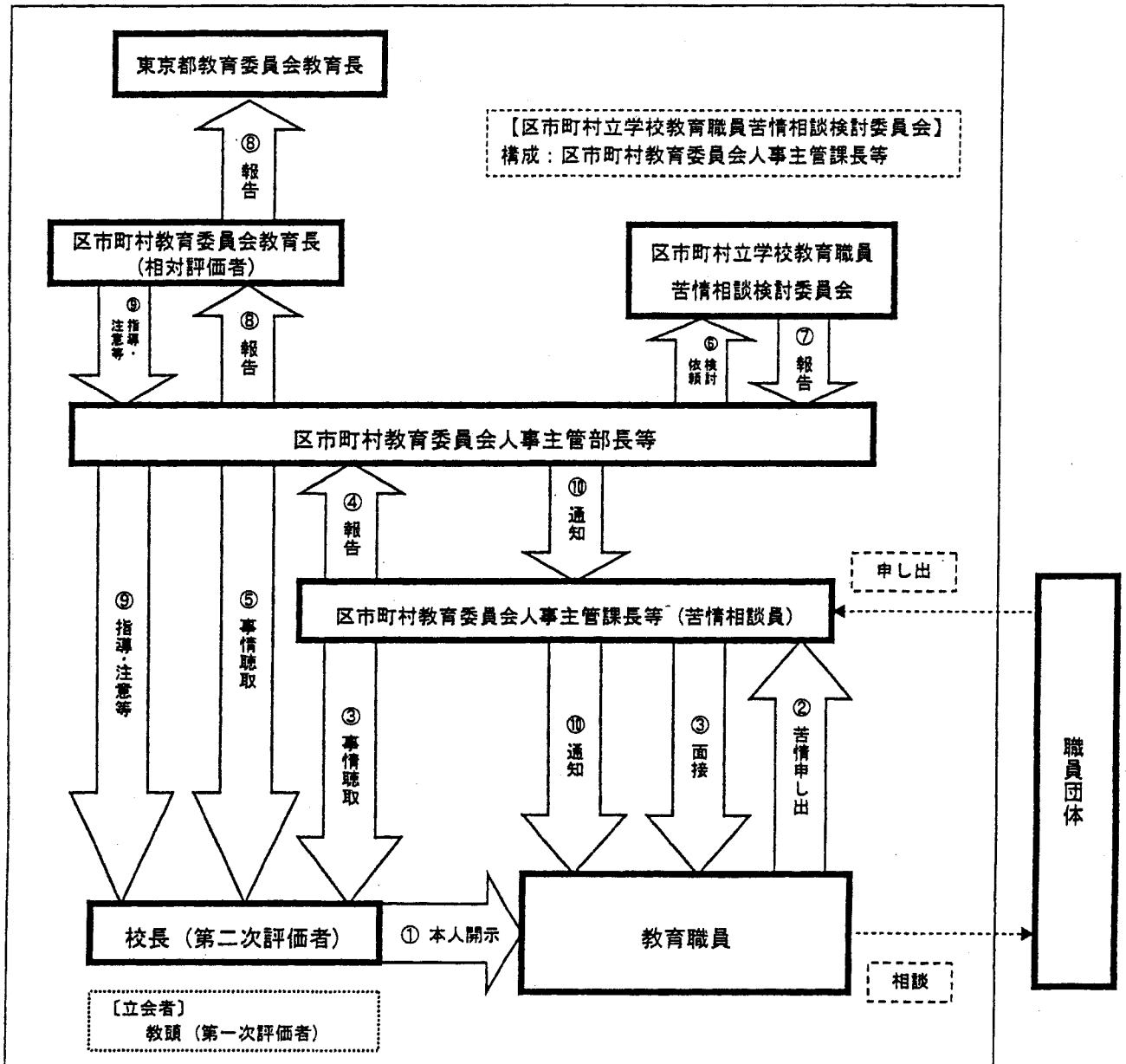
評価結果に係る  
苦情相談制度

苦情相談後討委員会  
(6月上旬まで)

対応策の決定・評価者への指導等・教育職員への通知  
(6月下旬まで)



(参考1) 苦情相談制度の仕組み (区市町村立学校・教育職員)



- ① 校長は、教頭の立会いで、第二次評価の本人開示を行う。苦情相談制度の内容を文書で教示する。
  - ② 苦情申出者は、所定の様式により苦情を申し出る。
  - ③ 人事主管課長等は、原則として苦情申出者への面接及び校長等への事情聴取を行い、事実関係等の確認をする。
  - ④ 人事主管課長等は、面接及び事情聴取で判明した事実確認等の内容を、人事主管部長等に報告する。
  - ⑤ 人事主管部長等は、不明な点がある場合は、校長等への事情聴取を行い、事実関係等の確認をする。
  - ⑥ 人事主管部長等は、苦情相談の取扱い案について、苦情相談検討委員会に検討を依頼する。
  - ⑦ 苦情相談検討委員会は、検討結果を人事主管部長等に報告する。
  - ⑧ 人事主管部長等は、取扱いを決定し教育長に報告する。教育長は取扱いを東京都教育委員会教育長に報告する。
  - ⑨ 教育長は、問題がある場合は校長への指導・注意等を含む対応を、人事主管部長等を通じて行う。
  - ⑩ 人事主管部長等は、苦情相談の取扱いについて人事主管課長等を通じて苦情申出者に通知する。
- ※ 苦情相談の過程で苦情申出者の納得が得られた場合は、人事主管課長等又は人事主管部長等までで相談を終了する。

様式 2

## 平成16年度 教育職員 評価結果に係る苦情申出書

フリガナ 氏名		職員 番号	
現所属		平成16年度 所 属	
職 種			
苦 情 申出日	平成 年 月 日	定期評価 開示日	平成 年 月 日
苦情申出理由（できるだけ具体的に記入して下さい）			
※受付 平成17年 月 日		教育委員会	苦情相談員

※欄は、現所属の学校を所管する区市町村教育委員会の苦情相談員が記入する。

## 校長の「学校経営方針」に対すとりくみ

校長は、4月早々「学校経営方針」を出すことが義務付けられています。この「経営方針」が人事構想の基礎にもなります。校長の恣意的な考え方を押し付けるような「学校経営方針」にしないよう職場で話し合い、校長に申し入れをしましょう。

校長の伝達でそのまま決定ではなく、次回の職員会議の議題とするなど、検討・討議の時間を作りましょう。

### 留意点

1. 憲法・教育基本法にそった内容であるか。
2. 子どもの権利条約の趣旨にあっているか。
3. 年度末反省・教育課程編成で話し合われた確認に反した内容がないか。学校教育目標にあっているか。
4. 教職員の総意をふまえたものになっているか。
5. 学校の実態をふまえたものになっているか。
6. 教職員の勤務時間・労働条件・権利等に関して問題はないか。
7. 自己申告書・週案提出・面接・授業観察などで強制的でないか。

## 自己申告書に対すとりくみ

### 人事考課の三本柱「自己申告」「業績評価」「処遇」

人事考課は、①自己申告書に基づき②教員の業績を評価し③給与・昇任・人事管理・研修など処遇に反映させることで完成します。教員自らが職務について目標をさだめその具体的な手だてを示し、それを自己評価すること（目標管理）によって能力を開発・向上することが特徴です。

なぜなら、自分の職務について自由に目標や手だてを定めることができないからです。校長が示す学校経営方針に基づいて自己申告書の目標を定めることになっています。また、目標の設定がその人の立場や能力にふさわしいかどうか管理職が判定して、面接などにより目標設定について管理職から書き換えを求められることもあります。

次に、申告した目標や手だてが実行されているか授業観察や面接などによって点検されます。管理職は、主任や保護者からもあなたの職務について意見を聞きます。その上で、教頭・校長によって業績評価が行われ、給与・昇任・異動などの処遇に相対評価が反映することになります。つまり、自ら進んで目標を設定し、その実現のために努力しようとしても、自分の意志と離れて職務の目標が定められ、その実行が迫られ、評定されるという構造になっています。自

己申告書に記入する場合は、そのことに注意して、不必要なことや過大な目標を書かされることのないようにしましょう。

### 「自己申告書」について

すでに皆さんの手元にある自己申告書は、表面の「職務について」と裏面の「異動及び能力開発・活用について」からできています。それぞれの欄で記入する時期が違います。表面の「今年度の目標」「目標達成のための具体的手立て」と裏面の上部の「氏名」などと「自由意見」「健康状況」は、4月1日基準日で4月末日に教頭提出・7月1日に地教委提出。自己評価になる「成果と課題」は3月31日基準で1月中に教頭提出・3月中旬以降に地教委提出になっています。それぞれ教頭提出から地教委提出までの間に校長・教頭による面接があります。また、裏面の異動に関する部分は、10月1日基準日で10月初旬に教頭提出、面接を経て11月初旬に地教委提出になっています。都教委は校長に、「自己申告は年度途中であっても受け付ける。」と説明していますので、あせって記入する必要はありません。

また、部活動など勤務時間外の活動については、「特別活動・その他」の欄に記入することになっていますが給与支給対象外の活動を評価する違法なものですから記入しないようにしましょう。

なお、「12健康状況」について都教委は業績評価に「影響しない」と断言しています。記入は、自己申告書の様式をワープロで作成し、配布した用紙以外の紙に印字したのものでかまいません。東京教組は、「自己申告書の様式」と「記入事例集」を4月中に分会に届くよう準備しています。

## 人事異動について

自己申告書に一方的に人事異動欄を設けて、表面の「職務について」を記入しない場合、人事異動希望は一任とみなすなど明らかな不当労働行為です。組合の強い抗議で、「11異動について」欄から「①一任する」欄を削除することと、異動希望地区の順位欄を設けることには応じましたが、異動については多くの問題を含んでいます。

具体的には、①自己申告書に異動欄を設けることによって人事異動に業績評価制度が利用されること。②現在の「異動調査書」(異動カード)を作るとき削除させた「主任」の記述欄があり、過去5年間にわたって記述するようになってきていること。③校内人事の「校務分掌」欄に「一任」があること。など多くの問題を含んでいます。

東京教組の強い抗議に対し、都教委は異動要綱そのものを変えるつもりはない、異動については6月段階で交渉に応じると回答しています。東京教組は、自己申告書の異動欄の様式を含め、引き続き交渉し、従来通りの異動にさせるとりくみを行ないます。

なお、この欄の記入は、校内人事の欄を含めて10月以降になります。

## 学級経営案提出強制に対するとりくみ

人事考課制度導入を期に一気に学級経営案、週案、年間指導計画案等の提出を強制してくる管理職がでてくると予想されます。

しかし、週案、指導計画案、学級経営案に関する法的定めはどこにもありません。人事考課制度の導入でこれらが「提出することになった」と決まったわけではありません。学級経営案等の提出強制ととれる管理職の言動はここ数年、あちこちの学校で見られます。学級経営案や学習指導計画は、個人・学年・教科等で授業や仕事を進める上で必要な計画であり記録です。管理職に提出し、検閲や許可をえるための書類ではありません。

授業をするのは教員であり、必要ならば学年だより等で保護者にも知らせています。学習計画は学年・教科で相談したもの、年間計画表や月の予定表、学年だより等これまで作製したものがあれば十分です。

新たに学級経営案や週案の作製を強制したり、ましてそれらの提出を強要させないようとりくみましょう。

人事考課の「業績評価にひびく」などの言動で権力をちらつかせながら提出を強制をする管理職に対しては、毅然として「これまで通り」とすじを通して対応しましょう。

資料 研究協力校、週案等に関する都教組（当時）・都教委の確認「週案」に関する1969年7月7日の確認

1. 「週案」「日案」は強制的に提出する義務はない。
2. いきすぎの校長については注意し指導する。

## 面接への対応について

校長・教頭対教員が2対1で行う面接です。面接の話が管理職からでたら次のことを質問・要求し確認しましょう。事前に分会で校長と確認できればなおよいでしょう。

1. 面接は、勤務時間内に行うこと。都教委も校長に対し、「本人が承諾した場合以外は（勤務時間外に）すべきではない」と説明しています。
2. 予定表をあらかじめ出し本人の了解をえること。
3. 面接の時間は公平であること。長時間にわたることがないように配慮すること。
4. 目標の書き換えを強要しないこと。
5. 思想・信条、教育観の押しつけをしないこと。
6. 面接時に、セクシュアル・ハラスメントや人権侵害にあたる行為があってはならないこと。

また、面接時に指導と称して「学級経営案を出すこと」「週案を出すように」などと言われることがあったら、曖昧なままに「はい」などと言わずに「それは、別の問題です」と、はっきり意志を述べておきましょう。

都教委は、面接の時に録音テープはとらせないという指導をしています。問題発言や行為は必ずその場でしっかりメモをとり記録に残しましょう。分会では、まず分会長またはそれにかわる人が、最初に面接し情報を共有しましょう。面接は自己申告書を出した人から順次行うとしています。不当なことがあった場合は速やかに分会として対応し、組合にも連絡をしましょう。

## 授業観察への対処について

当然のことですが、授業観察が授業の妨げや教師の教育権の侵害になってはなりません。そのためにはまず、分会、職員会議で以下のことを管理職と確認しておきましょう。

1. 管理職はあらかじめ予定表を出し、日時の確認は相方で行うこと。全体での確認だけでなく、授業者ひとりひとりと確認・、了解をとること。
2. 授業観察は、授業参観・研究授業・公開授業・学年合同授業の発表会・全体会などの観察をもって代えることもありうること。
3. 緊急な事態発生や、予定変更などにより、予定した授業が公開に不相当と教員が判断する場合等で授業観察の中止、または延期がありうること。
4. 授業計画案や学習指導案の提出を授業観察のために新たに強要しないこと。
5. 回数は年間を通し、授業者の負担にならないように設定すること。また、特定の人に回数が多くなるなど不公平なことは避けること。
6. 授業内容に介入したり、勝手に児童・生徒に指導する等、授業の妨げになる行為をしないこと。
7. 授業観察後の助言や感想は、授業者の教育権・人権や児童・生徒の人権を配慮して行うこと。

## 困ったときは組合へ！

この四月から、自己申告制度をめぐってかなりの混乱が予測されます。その多くは校長・教頭からの教員への圧力です。

都教委は「評価者訓練Ⅰで寄せられた質問に対する回答」を出しています。この中で質問している校長たちにとって、もっとも切実なのは「自己申告書提出率は、校長の評価につながるのか」という問いではないでしょうか。

都教委は「提出率が直ちに校長の業績評価につながることはないが、各学校における制度定着

へのとりくみ如何は評価の要素となりうる」と答えています。いわば脅しをかけているようなものです。

また都教委は「異動欄のみ記入した自己申告書は受け取らない」「(みんなで同じ内容を記入してきた場合など) 仮に組織的行為であれば受け取りを拒否する」などと「指導」しています。

従って、校長・教頭が職場で教員に対し高圧的な態度を取ってくることも危惧されます。

このような時に対応できるのは組合しかありません。職場で問題が起きたら、組合員・未組合員を問わず、まず分会員に相談するように働きかけましょう。管理職の不当な対応があったら個々に悩むのではなく、職場の仲間とまとまって抗議するなど行動しましょう。

分会で解決できない問題が起きたら、組合にすぐ相談してください。単組でも東京教組でも結構です。組合は、相談によってアドバイスをしたり、校長・地教委・都教委と交渉したりします。

\*東京教組人事考課ホットライン 03-5276-1306へ!

## 記録をしっかりとっておこう

人事考課に関するあらゆるものを記録しましょう。後でトラブルが生じたときの参考資料にもなります。日時、場所、発言者、確認したこと、不当な内容とおもえる発言や行為についてはしっかりと記録しておきましょう。

面接・授業観察等での管理職の発言は、あとで「言った」「言わない」の水かけ論のもとにもなりかねません。また、多くの事実の記録や実態は、組合にとっても人事考課制度反対の運動を進めるに上でも貴重な資料になります。

## 行政系職員の本人開示・苦情相談制度に関するQ&A

- Q 1 本人開示は、「通知書」にもとづいて、勤務時間内におこなうことができると考えてよろしいか。
- A 1 本人開示は、原則として文書(平成16年度定期評定本人開示通知書)により行われる。また、本人開示における職員との面接や普通昇給延伸の告知は、職務の一環として位置づけているため、勤務時間内に行うことが基本である。
- Q 2 本人開示の場で、本人がメモをとることは差し支えないか。
- A 2 職員が開示の内容を正確に理解することは重要であり、メモを取ることを否定するものではない。
- Q 3 本人開示の場で、校長は苦情相談制度について説明し、苦情の申出先等を明確に示す必要があると考えるが、いかがか。
- A 3 校長等は、本人開示の際に、苦情相談制度について文書(平成16年度評定結果に係る苦情相談制度について)で提示し、苦情の申出先(所属・職、氏名等)を明確に示す必要がある。
- Q 4 本人開示をおこなった人数と割合を、係長級職以上の事務職員・栄養職員(希望者)、指導育成対象者(昇給延伸者を含む)、昇給延伸者のそれぞれについて、校種別に明らかにすることはできるのか。
- A 4 人事管理上の問題なので、明らかにすることはできない。
- Q 5 校長は、制度の公正性・透明性・納得性の観点から、説明責任を果たすため、具体的事実にもとづき、本人の納得が得られるよう、評定内容の説明をおこなう必要があると考えるが、いかがか。
- A 5 定期評定の本人開示の目的は、職員の人材育成、能力開発の推進を図ることにある。したがって、校長等は、開示の際に具体的事実を示し、職員と十分な意見交換を行い、共通理解を図ることが大切である。
- Q 6 校長は、評定結果に関する本人の意向・意見を十分ききとり、本人との相互理解をはかる必要があると考えるが、いかがか。
- A 6 校長と職員とが十分な意見交換を行い、共通理解を図ることは、人材育成、能力開発を推進する上で極めて重要である。
- Q 7 苦情相談員(区市町村教育委員会人事主管課長等)の役職・氏名、苦情相談検討委員会の組織形態と構成員の役職・氏名を、職員団体に明らかにできるか。
- A 7 行政系職員については、職員団体に対して先に情報提供した際、別表として既



に明らかにしている。

Q 8 苦情相談は、各区市町村教育委員会で制度が完結する制度だと考えられるが、他の区市町村教育委員会人事主管課長等が、自分以外の区市町村教育委員会の決定に関与できるのか。また、関与できるとすれば、その根拠はどこにあるのか。

A 8 苦情相談制度は、人事考課制度の公正性、透明性、納得性の向上を図るため、創設したものであり、複数の苦情相談員等により構成される苦情相談検討委員会で苦情相談事案を検討し結果を報告することにより、より人事考課制度が適切に運用されるものと考えられる。

なお、苦情相談検討委員会は、当該定期評定や評価者に対して、取扱いの決定権を有するものではない。

Q 9 事実上、苦情相談員が苦情相談検討委員会の構成員となっているが、苦情相談員として事実関係等の内容を報告した者が、取扱い案を検討することは、検討委員会の公正性・公平性を欠くのではないか。

A 9 Q 8 への回答で了解されたい。

Q 10 苦情の申出は、勤務時間内におこなうものであり、各地教委へ文書(苦情申出書)を提出する場合には、出張扱いとなると考えるが、いかがか。

A 10 苦情の申出は、原則として勤務時間内に行うものであり、「平成16年度評定結果に係る苦情申出書」に必要事項を記入し、直接持参するか、郵送又は電子メールにより苦情相談員に提出することになる。

苦情相談制度は、自己申告や本人開示の面接と同様、人事考課制度の一環として職務上行われるものであることから、苦情相談員との面接等に係る服務上の取扱いは「出張」となる。

Q 11 職員団体による苦情相談の取次ぎ等は、認められるのか。

A 11 職員団体からの情報提供や本人申出に係る同道等の取次ぎについては、職員団体の関与が認められる。

Q 12 本人が苦情申出書を直接持参する場合、職員団体役員が同席することは認められるのか。

A 12 苦情申出は、職員本人からのものでなければならないが、その際、職員団体が同席することは差し支えない。

Q 13 苦情申出について、職員団体からの資料提供を受けたり、職員団体との協議を行う必要があるのか。

A 13 苦情申出書は、苦情申出本人が直接持参あるいは送付する必要がある。

なお、職員団体からの資料提供等については、情報提供として受けることとなる。

- Q14 苦情申出に当たって、支部・地区協等の上部団体である職員団体本部と都教委とが、事実関係の確認や話し合いなどを行うことはあるのか。
- A14 地教委に関わる個別の案件については、都教委として職員団体本部と話し合い等を行うことは考えていないが、職員団体の関与については、分会や支部レベルに限定されるものではない。
- Q15 苦情相談員と本人の面接の際、職員団体の立会いは認められるのか。
- A15 職員のプライバシーや職務上の秘密を保持し、制度を適正に運用するために、仮に職員本人が希望したとしても、職員団体も含めて第三者の立会いは認められない。
- Q16 苦情相談の過程で問題が生じた場合は、今後職員団体と話し合いをすることがあるのか。

あなたを昇給延伸から守るための

## 業績評価ミニガイド

東京教組 2005年2月2日 NO.1

### 昇給3ヶ月延伸の評価は、懲戒処分(戒告)と同じ

東京都は、昨年度から業績評価によって普通昇給を3ヶ月遅らせる(昇給延伸)制度を実施しました。

教員は、今年度の業績評価(絶対評価)がCまたはDの人が、7月以降の定期昇給を3ヶ月延伸されます。

東京教組は、納得できない業績評価で昇給延伸にならないために、「業績評価ミニガイド」を発行します。管理職にも「ミニガイド」を見せて説明するなどのとりくみをお願いします。

### 校長、教頭両方の絶対評価がCかDで昇給延伸

昇給延伸になるのは、第一次(教頭)、第二次(校長)両方の評価がCまたはDの人です。(SABCDの5段階評価の下位二つ)この評価は、絶対評価です。なぜならば、一定数の昇給延伸者を出すことが目的ではないからです。

事務職員・栄養職員の場合  
は、校長(第一次評定者)と  
地教委の人事主管部長(第二



管理職失格

次)の両方がDまたはE評定の人です。(ABCDEの5段階評定の下位二つ)

### 絶対評価ですから、昇給延伸にならない CまたはDをつける必要はありません

都教委は「資質能力やモラルの向上、学校運営の改善、学校組織の活性化」を人事考課の目的にあげていますが、昇給延伸や強制異動、特昇は必ず学校の活性化やモラルは向上しません。目的にそわない懲罰的な評価も許されません。

懲戒処分「戒告」を受けると3月の昇給延伸になります。C・Dの評価は管理職自ら「戒告」処分を行うことと同じ重みを持つものです。当然ですが絶対評価ですからC・D評価をつける必要もありません。校長、教頭の評価が教職員のプライドもやる気も奪うようでは、管理職としての資質が問われると考えるべきでしょう。

### 若い人ほどダメージが大きい昇給延伸

例えば、32歳で給料表が2級16号給(306,100円)の人が昇給延伸になると、毎年3ヶ月遅れで昇給します。一回の昇給延伸で普通に昇給する人と比べて退職までの生涯賃金では70万円程度の損失になります。50歳で2-36の人では8万円の損失です。いかに若い人の延伸のダメージが大きいかわかります。これだけの給与格差があり年金にも影響しますから、評価をつける校長、教頭は相当慎重に考えなければなりません。

※次号は、「人事考課・業績評価とは何か」「評価結果をどのように本人に開示するのか」についてお知らせします。

「業績評価」で知りたいこと、困ったことは、

東京教組「業績評価」相談室へ 03-5276-1306

あなたを昇給延伸から守るための

# 業績評価マニュアル

東京教組 2005年2月9日 NO.2

## 納得できる、公平・公正な評価が条件！

「成績主義」で教職員を差別する今の人事考課制度は、都教委の主張する教職員の能力開発・人材育成をはかるという目的からも逸脱しています。校長・教頭は、教職員が自己申告した目標へのとりくみを観察し、面接、自己評価に基づいて業績評価を行います。この業績評価が、研修、人事異動、昇任、昇給に影響しますから次の条件を満たしていなければなりません。

① **公平・公正性**＝恣意的な判断や、評価する権限を振りかざした学校運営や、思想良心を侵すことがあってはなりません。また、勤務条件ですから労使協議と合意が必要です。

② **納得性**＝評価には説明責任が不可欠ですから本人に文書で開示

され、納得のできる説明が求められます。評価について今回から「苦情相談」制度を設けたのもそのためです。

③ **信頼性・客観性**＝これは教職員の資質能力、モラルの向上には不可欠ですが、「成績主義」人事管理の道具になっている現行制度は教職員の信頼を得られていません。



「成績主義」が職場を壊す

④ **透明性**＝上記の条件が整うためにも制度そのもののルールが明確で透明でなければなりません。どのように評価されたか、評価項目、基準、評価・評定の数なども公表されなければなりません。

## 「業績評価」の開示は校長面接で行う

今年度の賃金確定闘争で、「業績評価」の本人開示と「苦情相談制度」が確認されました。今年度は、「昇給延伸」になる人と「指導育成対象者」が開示の対象になります。来年度からは、全員の開示をめざすことが労使で確認されています。開示は、4月18日～5月12日までに教頭も立ち会って校長と面接で行われます。事務職員・栄養職員は、2月10日～3月3日に開示されます。この面接で「本人開示通知書」が渡され、校長の業績評価が通知されます。通知書には、「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」の項目別評価と総合評価が「SABCD」で記載されています。

校長は、開示の趣旨・目的、評価内容の具体的な理由、今後の指導育成、苦情相談制度などを説明し意見交換と共通理解を深めなければなりません。この面接は、指導育成の第1回面接にも位置づけられています。

**指導育成対象者とは** 校長・教頭両方の絶対評価がCまたはDの人と、それ以外の人で校長が特に指導育成が必要と判断した場合に指導育成対象者になります。対象者になると一年間、管理職が作成する「育成シート(問題点と取組)」をもとに3回以上の面接で校長・教頭による育成のための指導を受けることとなります。校長が異動しても本人が異動しても引きつがれて実施します。

次号 NO.3 は、「苦情相談」制度、「指導育成対象者」についてお知らせします。

「業績評価」で知りたいこと、困ったことは、  
東京教組「業績評価」相談室へ 03-5276-1306

# 本人開示と苦情相談の流れ

## ① 職務実績記録

校長・教頭がC・Dの評価をつけるには、面接等で改善すべき点を指導・指示し、その経過・結果も含めて記録しておく必要があります。

## ② 最終面接と業績評価

3月の業績評価を行う前の面接で、校長・教頭はどのような評価をしているのか本人にじゅうぶんに説明しなければなりません。

## ③ 評価結果の本人開示 4月18日(月)～5月12日(木)

今回は、校長・教頭の評価が両方C・Dの場合、指導育成対象者の場合に業績評価が校長から面接で開示されます。「評価本人開示書」「苦情申出書」「苦情相談制度の説明」が文書で渡されます。この面接で、昇給延伸の告知、苦情相談制度の説明、指導育成(第1回面接)も同時に行われます。事務職員・栄養職員は2月10日(木)～3月3日(木)

## ④ 組合に相談

開示された業績評価に苦情がある場合は、直ちに組合に相談してください。校長や地教委との対応についても相談します。

## ⑤ 苦情の申し出 ～5月19日(木)

「苦情申出書」を苦情相談員に提出します。組合を通じて苦情の申し出を行うこともできます。事務職員・栄養職員は、～3月10日(木)

## ⑥ 苦情相談員の本人面接、校長面接

苦情相談員は、本人に苦情の内容や理由を面接して聞き取ります。また、校長に対して面接を実施して部長に報告します。

## ⑦ 苦情検討結果の通知

部長は、苦情相談検討委員会に検討を依頼し、その結果を元に苦情の処理を決定します。その結果を、相談員を通じて本人、校長に伝えます。再評価が必要と判定した場合は、評価を校長にやり直させます。

次号NO.4は、「業績評価」で「昇給延伸」にさせないことについてお知らせします。

「業績評価」で知りたいこと、困ったことは、

東京教組「業績評価」相談室へ 03-5276-1306

あなたを昇給延伸から守るための

## 業績評価三ガイド

東京教組 2005年2月16日 NO.3

# ようやく作らせた「苦情相談制度」

業績評価が処遇に反映することによって不利益をこうむり、個人がバラバラにされて差がつけられる可能性があります。

組合は、評価に対する苦情処理制度をずっと要求してきて、まだ不十分ですがようやく「苦情相談制度」がスタートしました。納得できない評価で昇給延伸という大変な労働条件の不利益を押し付けられてはたまりませんから「苦情処理制度」は当然です。今までが不備だったのですから都も苦情処理制度を作ることと断ることはできません。

## 組合に相談し、苦情を申し出ることができます

業績評価結果や校長の対応に苦情がある場合は、区市町村の人事主管課長(指導課長等)に申し出ます。大事な点は、組合に相談して組合を通じて苦情を申し出ることができるとです。組合は、本人の要請により面接時の立会いや組合の意見の尊重などを要求していただきます。苦情は、必ず組合に相談しましょう。苦情は、区市町村教育委員会の課長→部長→苦情相談検討委員会の経路を経て、評価に問題がある場合は再評価を含めて校長への指導・注意が行われます。



苦情相談、組合が力になります。

あなたを昇給延伸から守るための

## 業績評価の三二ガイド

東京教組 2005年2月23日 NO.4

### 昇給延伸者がいばり学校が普通です

「五段階評価のCなら普通だろう」と勘違いしている管理職もいるようですが、SABCDのC評価は昇給延伸です。むしろ、CやDの評価はない方が普通です。絶対評価ですからC・Dをつける必要もありません。また、校長は、教育長に分布率を適用した資料を提出しますが、これも絶対評価に一切影響を及ぼすものではありません。では、実際に昨年度、どのくらいの人々がC・Dの評価を受けていたのでしょうか？都教委が公表していないために、正確な数はわかりませんが、教員は他の職種に比べてかなり多く、10%近くと推測されています。

### ほとんどいないC、D評価

しかし、神奈川県で行われている教員の評価では、Cが0.6%、Dは0.1%という結果が報告されています。C・D合わせても1%以下、100人に一人もいないこととなります。都の他職場でも1%以下だといわれています。

教員 S A B C D  
事務職員 A B C D E



小中学校の職場では、教員数は多くても30人以下なので、C・Dの評価で昇給延伸になる人がいなくて当たり前、一人でもいたら大変なことだと考えるべきです。

### 「職務実績記録」とは？

校長・教頭は、昇給延伸になるC・D評価を行い、次年度に指導育成を行う以上、その根拠を示さなければなりません。そのため昨年4月から「職務実績記録」を作成しています。

その内容は、①教育職員の実績・行動（都教委の記入例によると『算数の授業がよく分らないと複数の保護者から教頭に訴えがあった。10月12日14時20分』など具体的な内容と年月日時刻を必ず記入することになっています。）②校長・教頭が行った指導・指示を具体的に記入する。③指導・指示に対して教員が行った行動、その結果を具体的に記入する。そして、校長・教頭が押印します。この記録は必ずしも教員全員について作成するとは考えられません。思い当たることがあった時は「職務実績記録」の作成の有無と、書かれている具体的事実について確認しておきましょう。

### あぶない！と思ったら組合に相談を

人事考課のサイクルは、職務実績記録(1年間)→面接→業績評価(3月)→開示・苦情相談(4・5月)→昇給延伸(7月以降)→指導育成(1年間)です。どの時期でも、「あぶないな」と思ったら組合に相談して、校長・教頭の感情的な判断や差別的な評価で不利益をこうむらないようにしましょう。

次号NO.5は、「指導育成」等についてお知らせします。

「業績評価」で知りたいこと、困ったことは、

東京教組「業績評価」相談室へ 03-5276-1306

あなたを昇給延伸から守るための

# 業績評価のガイド

東京教組 2005年3月2日 NO.5

## 「指導育成」って何ぞ！

校長・教頭の両方の業績評価がCまたはDだと昇給延伸になつたうえに1年間、「指導育成」を受けます。

この「指導育成」は、年間4回の面接で次のことが行われます。(それぞれ5/12、9/22、12/22、3/24までに実施する。)

- ① 前年度の問題点が示され、改善に向けてとりくむ内容を管理職と教員が共通認識する。
- ② 改善に向けたとりくみ状況のチェックと指導助言を受ける。
- ③ 管理職は、育成シート(問題点と取組・育成記録)にそれらを記入して教育委員会に提出する。 など踏んだり蹴つたりの内容です。しかも、C、D評価でなくとも校長が特に「指導育成」が必要と判断した人も対象になります。指導育成・昇給延伸の対象になりそうになつたら組合にまず相談してください。

### 本人、校長が異動する場合は、指導育成の対象にすべしではない！

この制度は、C、D評価をした管理職に評価の開示と説明責任とともに「指導育成」の責任を負わせただけのものでもありません。従



引き継ぎやいのか？

って、校長が退職、異動をする場合や、本人を異動させる場合は指導育成の責任がとれないわけですから対象にすべきではありません。制度上は、次の校長が引き継いで指導育成することになっていきますが、それでは無責任の極みでしょう。

## 苦情申立てには組合も同席！

業績評価の開示、苦情申立てについて東京教組の解明要求に都教委は次のように回答しています。

**組合** 校長は、制度の公正性・透明性・納得性の観点から、説明責任を果たすため、具体的事実にもとづき、本人の納得が得られるよう、評定内容の説明をおこなう必要があると考えるがどうか。

**都教委** 定期評定の本人開示の目的は、職員の人材育成、能力開発の推進を図ることにある。したがって、校長等は、開示の際に具体的事実を示し、職員と十分な意見交換を行い、共通理解を図ることが大切である。

**組合** 職員団体（組合）が苦情相談の取次ぎ等を行うことができるかと考えるがどうか。

**都教委** 職員団体からの情報提供や本人申出に係る同僚等の取次ぎについては、職員団体の関与が認められる。

その他にも、①開示の内容を正確に理解するために、メモをとることができる。②苦情の申出、面接などは勤務時間内、出張であること。③組合からの資料提出などを受けけることなども回答しています。

納得のできない評価、処遇など泣き寝入りせずに組合に相談しましょう。昇給延伸は、若い人ほどダメージも大きく大変です。組合は、教職員の利益を守るためにあります。

「業績評価」で知りたいこと、困ったことは、

東京教組「業績評価」相談室へ 03-5276-1306

## 【2】神奈川県

### 1. 神奈川県における「教職員の人事評価システム」はこうなっている

神奈川県の「勤務評定」（勤評神奈川方式 ※）が、「教職員の新たな人事評価システム」に制度変更されてから、はや2年がすぎた。（2003年4月より実施）

あらためて、その重要な要素を列記してみると以下のようになる。

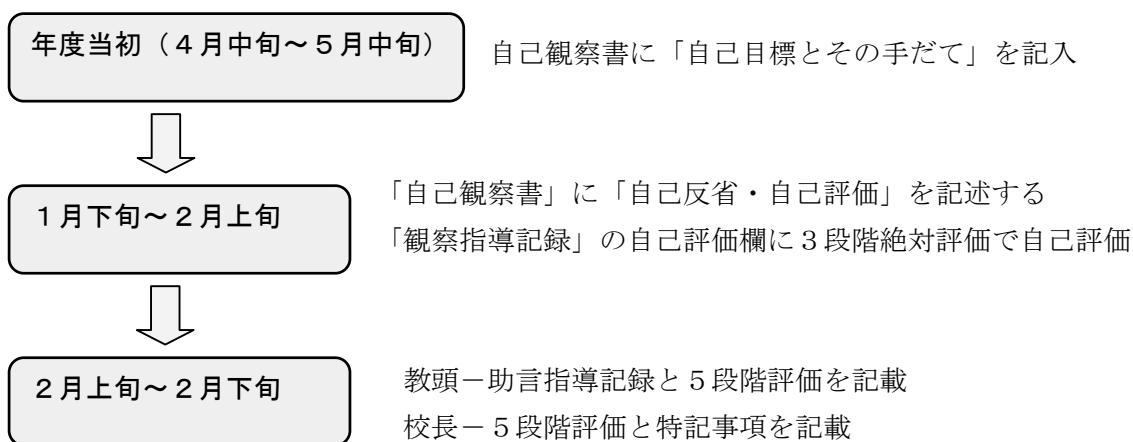
#### （1）評価の目的

- ① 学校全体の教育力の向上や学校の活性化。
- ② 教職員の人材育成・能力開発に資すること。

#### （2）評価の方法・プロセス

神奈川における教職員の人事評価制度は「自己観察書」と「観察指導記録」の二本立て。  
（資料1、2参照）

評価対象期間は4月1日～3月31日。



※「自己観察書」は、自己目標に対する達成状況等に関わって記述する。

※「観察指導記録」の評価は、自己目標を重要な観点としながら職務状況全般を教頭と校長が評価する。

※「観察指導記録」の評価（段階評価－S A B C D）は、職務分類別、評価項目別の絶対評価で行う。

#### （3）評価結果の扱い

評価結果はすべて本人に開示される。（3月初旬） さらに、評価結果の写しが本人に交付される。（資料1、2の評価書のコピー）

給与等処遇への活用については、県教委としてその考えを強く持っているが、現状では、直接的な活用実態とはなっていない。

ただし、管理職の勤勉手当成績率への業績反映に係わって、人事評価の手法を使って行うとされており、動向を注視せざるを得ない。

#### （4）苦情処理のあり方

- ① 評価の誤り（事実誤認等）に校長自身が気づいたときは、自ら評価の訂正をすること



ができる。

- ② 観察指導者（校長）の評価に対して納得できない場合は、苦情を申し出ることができる。（教育委員会に苦情対応機関を置く）

（※ **勤評神奈川方式**：神奈川における勤評制度は1960年に決着し制度化された。その後76・98年の二度見直されたが、基本は教育効果の向上を図ることを目的として、教職員が自ら教育活動を振り返り、自己反省し、反省の記録を記入して校長に提出し、校長がこれに指導助言を行う方法を採用してきた。児童・生徒の立場に立って、校長と教職員が一体となった学校運営を推進していくために、基礎条件を提供してきた。）

## 2. 「新たな人事評価システム」導入の経過と神教組のとりくみ

- （1） 神奈川において、前述した一定の整理をするには、1年半にわたる徹底した労使協議が必要であった。県教委は、1999年6月に策定された「人材育成マスタープラン」を受け、2000年以降「教職員人事制度研究会」「教職員人事制度検討委員会」を相次いで立ち上げ、2003年度からの新制度移行の考えを打ち出してきた。

この両方で検討された「新たな人事評価システム」の方向性は、①「学校目標」「学年・分掌等のグループ目標」をもとに自己目標を設定し自己評価を行う「目標管理手法」②校長・教頭による複数評価 ③5段階絶対評価の導入 ④教諭でいうと「学習指導」「生徒・進路指導」「特別活動」「学校運営」に職務を分類し、それぞれ「能力」「意欲」「実績」の評価項目で評価を行う ⑤評価結果は給与や処遇に活用していくよう検討する、等となっていた。

こうした動きに対し私たちは、①「実績主義」「成果主義」に立つ評価は学校になじまない、②すべての教職員の信頼と協働の上に成り立つ学校においては、「競争的评价」はなじまない、③数値的に評価する要素や基準の設定は困難である、④給与等への反映は、かえってモラルの低下を招く、⑤少なくとも5原則2要件の確立が必要である、等の考えを示し、研究会に対し意見書を提出してきた。

- （2） 全国に「勤評強行実施」の嵐が吹き荒れた60年代初頭以降、神奈川においては「自己評価方式」に基づくいわゆる「勤評神奈川方式」が、紆余曲折を経ながらも世紀をこえて継続していた。それを支えていたのが、「教育論」に立脚した県教委との協議関係である。

こうした経過がありながら、「研究会」「検討会」による新制度への移行を企図した県教委の動きに対し、私たち神教組は強い危機感を持ち、神奈川県高等学校教職員組合とともに、県教委に対し、交渉・協議の場を設定することを強く求めてきた。その結果2001年11月、交渉・協議の場を持つことを両方で確認することができ、以後100回を超える交渉・協議を行う中で、神奈川らしい制度を追求してきた。

協議の中で私たちは次の点を訴えてきた。

- ① 評価制度の目的を明らかにすること。
- ② 「自己目標に対する自己評価と助言」は勤評神奈川方式の延長線上。
- ③ 段階評価のために、管理職が教職員の職務行動全般を把握することは無理である。
- ④ にもかかわらず段階評価を行えば、評価の内容はきわめて不明確で、納得性の高いものとはいえない。

⑤ 段階評価の基準、評価項目「能力」「意欲」「実績」の意味が不明確。

⑥ 人材育成の観点からすれば、段階評価よりも、勤評神奈川方式で積み重ねてきた記述評価の方が適切かつ有効であり、教職員に対する説得力もある。

このような指摘を受けとめ、まず県教委は評価制度の目的を、「人材育成と学校の活性化」であるとした。

(3) 今思い返すと、交渉・協議の中で壁にぶつかるたびに私たちは、「評価制度の目的は？」の問いかけに戻り、局面の打開をはかってきたように思う。

例えば、

個人目標のもとになる学校の教育目標は、校長が立てるのか、それとも・・・



最終的には校長が決定するにしても、学校が活性化するためには、個々の教職員が、学校目標を自らのものとしていることが前提となる。そのためには校長が一方向的に決定するのではなく、職員会議等で全体の共有化が必要である。

開示は必要か？



本人に段階評価だけでなく、教頭の助言指導、校長の記述も含めすべて開示することが、人材育成につながる。

開示は口頭か、書面か？



書面を交付することで、次年度の目標設定等に生かされる。人材育成、学校の活性化の面からはそのことが重要。

(4) 協議の場で、常に評価制度の目的に立ち返ったということは、いわゆる「五原則・二要件」を常に意識した交渉・協議を行ってきたということでもある。

「合目的性」については、前述した部分でご理解いただけると思うが、他の原則等からみると、次のように整理できるのではと考えている。

-----

## 五原則

- 公平・公正性
  - ・評価の訂正、苦情対応システム
    - ※ 校長自らの評価の訂正、教委に置かれた苦情対応機関の判定で、再評価の指示も行われる。(初年度より実績あり)
- 客観性
  - ・不十分ではあるが、一定の評価基準、水準が全教職員に示されている。
  - ・評価の原則の明示
    - ※ **事実評価の原則**：想像や憶測でなく、事実に基づいて評価する。
    - ※ **評価期間の原則**：過去の実績は関係なく、評価期間中の事実に基づいて評価する。
    - ※ **独立評価**：第三者の言動に影響を受けず、自分自身の責任で評価する。
    - ※ **評価範囲の原則**：職務遂行に直接関係のない事柄（性格・信条・私生活上の行動、家庭の事情等）は対象外。
    - ※ **平等の原則**：年齢、性別、学歴などの個人的属性や、業務の困難度、多寡など、与えられた条件だけで評価をしない。  
特に、評価対象の職務を、「勤務時間中に行われた職務行動」と明らかにさせたことは重要。
- 透明性
  - ・全面開示、評価書（写し）の本人交付
  - ・面談の重視
- 納得性
  - ・自己観察、自己評価方式の継続
  - ・記述評価の併用

## 二要件

- 労使協議
  - ・制度導入にあたって、100回を超える交渉・協議
  - ・引き続き制度の検証と話し合いを行う。
- 苦情処理システム
  - ・不十分ではあるが、教育委員会内部に要綱に基づく苦情対応機関を設置させたこと。
    - ※ 教育委員会には評価権がないため、一定の第三者性はあるといえなくもない。

(5) このように、長期にわたる交渉・協議を経て、現状の中では一定理解しうる制度としてスタートさせた訳だが、決して秘密裏に交渉を続けてきたわけではない。

当然組合員からは、不安の声の裏返しとして、情報提供と職場討議の機会を求める声、全組合員での行動を強く求める声が寄せられていた。

制度実施に至るまでの主なとりくみ（神奈川県教組）を列記してみると、

### 情報の提供

- 職場討議資料の発行 18回
- 実施時に「新たな人事評価システムーとりくみの手引き」（30頁）全組合員配布
- 初年度評価時に向けて
  - ・スケジュール等の案内文書
  - ・自己評価に向けた「チェックリスト」

・ 苦情申出書の書式及び記入例 の全組合員配布

- 「評価者研修テキスト」（管理職の研修に使用）の全分会配布

**組織内討議**

- 4回にわたる1000人超規模の全県集会
- 試行時（02年度）試行校連絡会の開催

**全組合員での行動**

- 統一職場集会と、県教委に対する要求寄せ書き、要望、要請書

**調査及び制度の検証**

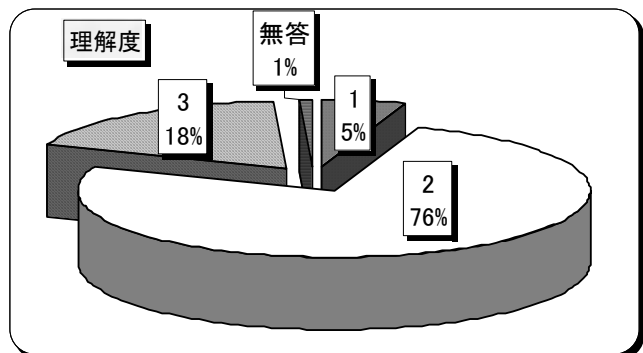
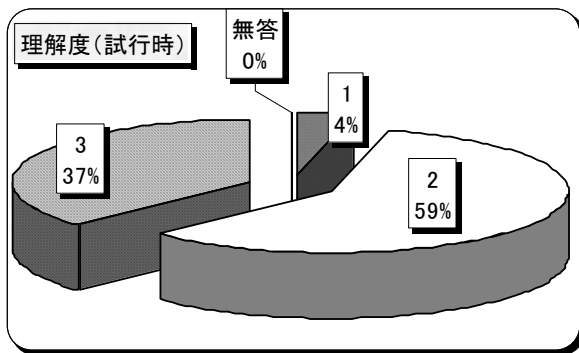
- 試行校（全県で60校）組合員へのアンケート実施
- 制度実施後、自己目標設定時と評価実施時の2度にわたる全県調査（5%抽出）

**3. 新制度実施後のとりくみ**

新制度実施後のアンケート調査の結果（04年3月実施－神奈川県教組内部の調査）をみると、次のような状況がみられる。（試行時との比較も含め）

**問 評価の着眼点や評価基準が理解できたか**

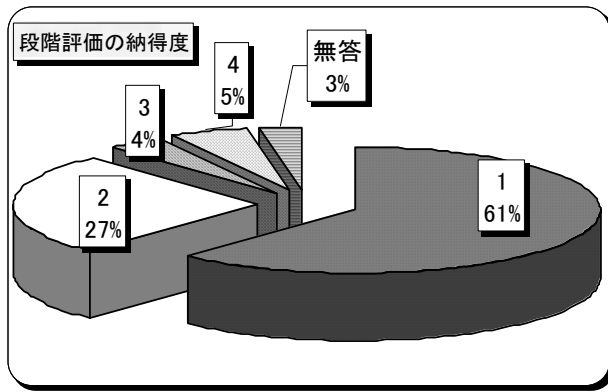
- 1 十分理解 2 おおむね理解 3 理解できない部分が多い



基準内容そのものにはほとんど変更がなかったにも関わらず、試行時の結果をほぼ18ポイント上回っている。①試行時には説明が不足していたが、今回は一定説明がなされていた、②組合の情宣等がより徹底していた、③評価結果に一定納得している人が多いため、制度そのものにも一定の理解を示した、等の理由が考えられる。

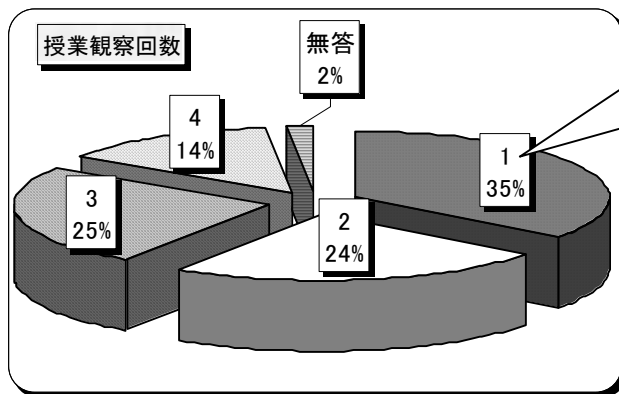
**問 段階評価の納得度**

- 1 大体納得
- 2 一部を除き大体納得
- 3 自己評価と隔たりがあって納得できない
- 4 仕事を把握しておらず、納得できない



評価に大体納得」が61%と、予想以上に高い数値となっており、試行時をほぼ6ポイント上回っていることとあわせ、「理解度」が高いこととの相関関係を推測できる。

#### 問 授業観察の状況は？



- 1 年3回以上
- 2 年2回
- 3 年1回
- 4 なし

授業観察なしの回答が14%を占めるという、意外な結果がでた。現実、授業も見ずに評価したとは思えず、また、「事前の予告や事後の助言なし」が実施者の37%を占めているところから、「本人に知ら

せず、そっと授業の様子を窺っていたのでは」という疑念を抱かざるを得ない。

もしこういった姿が現実にあったとするなら、「人材育成」「学校の活性化」どころか、職場に疑念の渦を巻き起こすだけであり、「評価のための評価」、「管理のための評価」につながりかねない重大な問題という認識で、県教委に対し強く申し入れた。

#### 4. ここに注目してほしい。

神奈川の特徴は、全面開示（評価書の交付も含め）、不十分とはいえ苦情対応を措置させたことも言える。しかし、目立たないが重要なのは、次の点だと考えている。

- ① 評価の原則を明らかにさせたこと。特に評価の対象となるのは、勤務時間内に職務としてなされた行動であり、勤務時間内であっても、職務専念義務が免除されている場合は評価対象とならないという整理をしたこと。
- ② あくまで絶対評価のみで、相対評価を導入させていないこと。
- ③ 分類別、項目別評価だけで、個人の総合評価をさせていないこと。
- ④ 教育委員会に、一般教職員の評価の権限は与えられていないこと。（管理職の評価権者は教育委員会）

最後に、神奈川におけるとりくみは、教委と教組が、「学校をどうとらえるか」「教育とはなんなのか」という点で論議できるかどうか、という一点に成否がかかっていたといえる。「上からの教育改革論」「教組攻撃」が吹き荒れる中で、神奈川においてもその動きは顕著である。それを跳ね返す力は「教育の論議」でしかない。

私たちは人事評価のとりくみを通して、政治的な攻撃に対しては「教育のあり方に視点をおいた創造の力」による反撃しかあり得ないという思いを、改めて強くしたところである。

第3号様式の1（盲・ろう・養護学校以外の教諭、助教諭、講師、実習助手用）

## 自 己 観 察 書

		目標設定基準日			年 月 日			評価基準日			年 月 日		
ふりがな 氏 名		年 月 日生( 歳)			学校名			職名					
教科 指 導	担当教科	担当学年	週担当授 業時数	教科外 指 導	校務分掌								
	科	学年	時間										
助言指導者 職名・氏名													
	今年度の具体的な目標・ 目標達成のための具体的な手立て				自 己 観 察 記 録				助 言 指 導 記 録				
教 科 指 導	(追加・変更)												
教 科 外 指 導	(追加・変更)												

第 3 号様式の 2 (官・ろう・養護学校以外の教諭、助教諭、講師、実習助手用)

## 観 察 指 導 記 録

		評価基準日	年	月	日
学校名			職名・氏名		
助言指導者 職名・氏名			観察指導者 職名・氏名		

職務分類	評価項目	着 眼 点	自己評価	助言指導者の評価	観察指導者の評価		特 記 事 項 (「S」又は「D」を付けた場合にはその理由を、「C」を付けた場合には指導・助言内容等を記載)
					評価項目別	職務分類別	
教科指導	能力	知識・技術・技能、情報収集・活用力、企画・計画力、判断力、説明・調整力	A ⊕ C				
	実績	業務実績、業務改善	A ⊕ C				
教科外指導	能力	知識・技術・技能、情報収集・活用力、企画・計画力、判断力、説明・調整力	A ⊕ C				
	実績	業務実績、業務改善	④ B C				
学校運営	能力	知識・技術・技能、情報収集・活用力、企画・計画力、判断力、説明・調整力	④ B C				
	実績	業務実績、業務改善、正確性、迅速性、効率性	A ⊕ C				
共通	意欲	責任感、連絡・協力姿勢、積極性	A ⊕ C				

	今年度の具体的な目標・ 目標達成のための具体的な手立て	自己観察記録	助言指導記録
学 校 運 営			
	----- (追加・変更)		

研 修	今年度の研修の目標・計画について	研修の成果及び今後の課題について
--------	------------------	------------------

特 記 事 項	意見等があれば記入してください。
------------------	------------------



## 【3】大阪府

### 1. 大阪府の「教職員の評価・育成システム」はこうなっている

#### (1) 評価の目的

大阪府の「教職員の評価・育成システム」は、「教職員の意欲・資質能力の向上、教育活動等の充実および学校の活性化」を目的とする。

学校現場では、管理統制の強化から“組合潰し”につながる「勤務評定」に対する今なお根強い反発がある。「教職員の評価・育成システム」による評価結果が、給与・処遇に反映し、管理主義的な統制手段に利用されることがあれば、制度本来の趣旨に反することになる。

大阪教組は、労使協議にあたって、「評価・育成システム」の趣旨に沿った制度設計と実際の運用を徹底して求め、府教委は、一貫してこの姿勢を堅持している。

#### (2) 評価・育成の方法、プロセス

##### ○対象

大阪府内の公立の小・中学校、盲・聾・養護学校、府立高校、府立高専、市立高校定時制課程（大阪市立を除く）に勤務する府立学校教職員ならびに府費負担教職員を対象にしている。ただし、臨時的任用職員および非常勤職員、休職等で実施可能な期間が6ヵ月に満たない者は、対象外である。

##### ○育成者（評価者）と支援者

「評価・育成システム」は、「育成者（評価者）」と「支援者」の役割を明確にしている。評価は、「育成者」が行い、教職員の目標達成を支援する「支援者」に、その権限はない（高校・養護教育諸学校で、教頭が第1次評価者となる場合を除く）。

「育成者（評価者）」は、基本的に校長（ただし、校長⇒教育長等、府立学校事務職員⇒＜1次評価＞事務（部）長、＜2次評価＞校長）である。

「支援者」は、教諭等の場合、教頭であるが、教育職員以外の職種である栄養職員、事務職員、技術職員（バス運転手を除く）については、校長（市町村立学校）あるいは事務（部）長（府立学校）を支援者とし、教頭の位置付けはない。

##### ○目標設定

学校の組織目標を踏まえ、教職員は、職種ごとに設けた「目標設定区分」に応じ、それぞれの区分で個人目標を設定する（例えば、教諭の場合、学ぶ力の育成、自立・自己実現の支援、学校運営の3区分すべてで設定）。ただし、事務職員など行政系職員は、標準的な職務領域として示した例を参考にして、複数の目標を設定する。

目標設定にあたっては、「教職員の評価・育成システム」が学校の目標達成にむけた主体的な個人目標の設定、点検、評価、改善をとおした教職員の資質能力の向上、活動の充実、組織の

活性化を制度の趣旨としていることから、意欲的な取り組みが行えるように、教職員の自主性を尊重した対応を基本としている。

### ○「自己申告票」

教職員は、設定目標の内容・実施計画などを記載した「自己申告票」を作成し、支援者を經由して、育成者に提出し、育成者と面談を行い、設定目標を決定する。

なお、「自己申告票」の全員提出を明確化し、「評価・育成システム実施要領」と「手引き」（全員配付）で明記している。また、自己申告票の作成・提出は、職務の一環と位置付け、未提出の場合、目標管理による業績評価ができないことから、「評価・育成シート」にその事実を記載することとしている。

自己申告は、①目標設定（P＝プラン）、②進捗状況（D＝ドゥー）、③達成状況（C＝チェック）の各段階で自己点検・自己評価を行い、また、④今後の行動（＝アクション）にむけた課題を明らかにし、「自己申告票」にその内容を記入する。

### ○面談

面談は、自己申告票の提出があった教職員を対象に、①目標設定、②評価結果の開示の段階（＝年2回）で行う。

面談者は、育成者（評価者）である。また、育成者の判断で支援者の同席が許される。ただし、教諭、養護教諭の場合、育成者である校長の判断で、支援者である教頭の同席は可能であるが、事務職員、栄養職員（自校調理校）の場合、育成者・支援者はともに校長（府立学校等を除く）であることから、教頭が同席することはない。

面談方法は、教職員が了解し、面談の効果が期待される場合、分掌・学年・教科等による集団面談の方法をとることができる。ただし、プライバシー保護の観点から、開示面談は、個人面談に限定している。

### ○評価

「評価」システムは、教職員が設定した個人目標の達成状況を評価対象とする「業績評価」と日常の業務遂行をとおして発揮された能力（態度、行動、特性）を対象とする「能力評価」、さらに、これらの結果をもとにした「総合評価」によって構成される。

いずれも「A」「B」「C」の3段階を基本とする「S・A・B・C・D」の5段階の絶対評価である。

「業績評価」は、個人目標と比較し、「上回っている」、「概ね達成している」、「達していない」の「A」「B」「C」の3段階を基本に、大きく上回る場合は「S」、大きく下回る場合は「D」を、評価基準に応じて5段階で評価する。

「能力評価」は、職種に応じて設けた評価要素ごとに、着眼点の例を参考に「十分満たしている」、「概ね満たしている」、「満たしていない」の判断基準に従い、「A」「B」「C」の3段階を基本に、評価基準に応じて「S・A・B・C・D」の5段階で評価する。

「総合評価」は、業績評価、能力評価をもとに、「非常に高い」、「高い」、「概ね平均的」、「低い」、「非常に低い」の評価基準に応じた「S・A・B・C・D」の5段階で評価する。

とくに、当該職種の望ましい行動を例示した「着眼点の例」（能力評価）では、評価・育成シ

システムが評価のために評価を行うような人事考課制度に陥らないように、制度の本旨である教職員の資質向上、学校の活性化の視点を明確にするとともに、人権尊重の教育を基軸に据えるなど、大阪教組が教育改革・学校改革の視点として強調し、実践してきた内容を盛り込むものとしている。また、事務職員や栄養職員では、「特記事項」（能力評価）を記載する事例として、学校に限らず、当該職種の地域での活動への貢献を評価の対象とするように明記している。

評価結果は、いずれも校長等が「評価・育成シート」に記入する。（ただし、校長は、教育長が評価）

### ○「提言シート」

学校運営の充実・改善のために、全教職員から校長に対する「提言シート」を提出することになっている。

様式は、①校長のリーダーシップ、②指導力、③問題対応能力と責任意識、④コミュニケーション能力への「教職員からの評価」（3段階評価）と「学校運営に関する提言」（記述式）の2つから成り立っている。

「校長への提言シート」を設けた意味は、評価の「双方向性」（評価者と被評価者が相互に評価）を確保して、管理職と教職員が互いに切磋琢磨する関係を職場につくり出すとともに、「多面評価」による評価の客観性を担保することにある。

校長の評価者は教育長である。しかし、教育長をはじめ教委の人事担当者が校長と日常的に接する機会は、必ずしも多いわけではない。校長の職場での取り組みや行動を把握しにくい現状を考慮すれば、教職員による評価の必要性は、むしろ大きい。

教委は、「提言シート」を校長評価の参考資料として活用する。

## （3）評価結果の扱い（開示や処遇への反映）

### ○開示

評価結果の「開示」について、「試験的实施」（02年度）では、希望者に口頭開示することになっていた。

「試行実施」（03年度）では、業績評価、能力評価、総合評価の結果を、すべての教職員に口頭で全面開示するように校長等に義務付けた。

「実施」（04年度以降）の段階では、大阪府個人情報保護条例の府議会05年2月定例会での改正を踏まえて、すべての教職員を対象に、原則として文書（＝写しを本人に交付）によって、全面開示することにした。

### ○評価結果の給与・処遇への反映

府教委は、現在、評価結果の給与への反映を模索しており、大阪教組との労使間の協議の攻防点になっている。

大阪教組は、①04年度「実施」の段階での開示面談や苦情対応も終了しておらず、ましてや給与・処遇への反映を所与の前提にしないまま、05年度の「評価・育成システム」が開始されている状況にあること、②06年度に結果を反映しようとするのであれば、前年度の05年度当初に、そのあり方について、決着が図られていなければならないことから、05年度結

果の反映は不可能である、と主張している。

これに対して、府教委は、①2年間にわたる「試行実施」を経たこと、②校長の評価・育成能力の向上のために「評価者研修」の充実をしてきたこと、③苦情対応制度などの体制整備が図られているなど、試行段階での検証、制度運用上の改善を行ってきたことを根拠に、「給与への反映については、今後、具体案の取りまとめを急ぎ、労使協議などの必要な手続きを経て、05年度の総合評価の結果について、06年度を目途に反映できるように取り組みを進めていきたい」との考えを示している。

#### (4) 苦情処理のあり方

##### ○苦情処理システムの確立

府教委は、「試行実施」(03年度)にあたって、評価結果に関して、教職員からの苦情の申出に対応するために、「苦情相談」を行うことにし、府立学校については府教委、市町村立学校については市町村教委に「苦情相談窓口」を設けることになった。

苦情には、教委の複数の苦情相談員が対応し、評価結果について事実誤認がある場合は、評価者に対して再評価を求める体制を整えた。相談者本人から意思表示があった場合は、職員団体役員など第三者の同席を申出時についてのみ、1人に限って認めることとした。

さらに、「実施」(04年度)の段階では、「苦情相談」を「苦情対応」システムに発展させた。

すなわち、「評価・育成システムの実施に関する規則」第8条の規定に基づき、05年1月に「評価結果に対する苦情の申出及びその取扱いに関する要綱」を定め、この「要綱」に基づき、「苦情対応要領」を定め、実施に関する手続等を示すことになった。

府立学校については府教委、市町村立学校については市町村教委の内部に「苦情審査会」を設置し、苦情の申出(=書面による)に対して、教委事務局職員の2人の調査員が申出者あるいは評価者から事案の内容について、面談によって聴取を行い、苦情審査会に報告。3～5人の委員で構成する苦情審査会は、申出事案にかかる評価結果が、事実に基づき、評価基準に照らして、公正・公平に評価されているかを審査。評価の過程でシステム運用上の逸脱、評価に影響を及ぼす事実誤認があった場合、評価者に再評価を指示。審査結果は、書面で申出者と評価者に通知することになっている。

また、要綱の規定(第6条第1項)によって、苦情の申出者から意思表示があった場合は、調査員が苦情内容の聴取を行う場合に限り、職員団体役員など第三者1人の同席を求めることになっている。この場合、第三者は、書面による「意見書」を提出することができることとし、勤務の取扱いは、申出者は、「職務に専念する義務の免除」、第三者は年次有給休暇となる。

## 2. 導入の経緯と大阪教組の取り組み方(導入に際して特に気をつけたところ)

### (1) 経過の概要

大阪府の「教職員の評価・育成システム」は、「試験的实施」(02年度=02年11～3月)、「試行実施」(03年度)を経て、「実施」(04年度以降)段階に入った。

大阪教組は、この間、制度の本旨に沿った設計と運用を一貫して求め、労使協議を精力的・継続的に行った。各段階での検証・総括を重視し、当局に対して、現場の実態を踏まえて申し

入れを行い、意見反映に努めるとともに、その都度、合意点を確認してきた。

経過の概要は、以下のとおりである。

#### <試験的实施>

府教委は、大阪教組との協議経過を踏まえ、02年7月、「教職員の評価・育成システム」の「試行実施（案）」を提示した。知事部局の職員を対象にした「新人事評価制度」の実施から約2年半を経過した年度途中の02年11月、年度末までを試行期間とする「教職員の評価・育成システム」の「試験的实施」（「試験的实施」は「試行実施」の一環）をスタートさせた。

その内容は、一般教職員については、主体的な目標設定に重点を置き、目標管理による「育成」システムに限って試験的導入を図り、「評価」システムによる評価の対象は、管理職に限定するものであった。

また、大阪教組は、大阪教育総研、国際経済労働研究所とともに「評価制度等に関する教職員の総合意識調査」の「最終報告書」を02年6月にまとめ、労使協議にあたって、現場実態の反映の裏付けとした。

#### <試行実施>

02年度の「試験的实施」の実施状況の調査に基づく検証結果を踏まえ、府教委は、「評価」システムにおける評価の対象を一般教職員に拡大して、03年6月から、改めて「教職員の評価・育成システム」として構成し、「試行実施」を行うことになった。

府教委は、03年度の「試行実施」を経て、教職員、府立学校長、市町村教育委員会、府民（ネットパル）を対象にしたアンケートを行うなど実施状況を調査した。大阪教組も、この間の府教委回答（＝確認事項）の遵守の状況、組合員の受け止め方、問題点と課題を把握し労使の協議に反映した。

#### <実施>

府教委は、2カ年の試行に対する総括・検証を経て、04年度から「教職員の評価・育成システム」を「実施」に移すことにし、同年4月、「大阪府立高等学校等職員の勤務評定に関する規則」ならびに「府費負担教職員の勤務評定に関する規則」を廃止し、新たに「府立の高等専門学校、高等学校等の評価・育成システムの実施に関する規則」ならびに「府費負担教職員の評価・育成システムに関する規則」を制定することになった。

旧規則（＝勤評規則）に基づく「勤務評定」は、戦後の地方財政危機を背景とした人件費抑制を意図としつつ、専ら労務・人事管理の手段とされ、そのため、現場からの反発を受け、結果として“形骸化”を余儀なくされてきた。

こうしたことから、大阪教組は、「教職員の評価・育成システム」が、学校の活性化と教職員の意欲・資質能力の向上を目的とする、本来の趣旨に沿って運用できるように、法的な整備を求め、これに応じて府教委は、旧規則（＝勤評規則）を廃止し、新たに教委規則（評価・育成システムに関する規則）を定めることになった。

さらに、05年度からの実施に先立ち、府教委は、05年1月、「評価・育成システムの実施に関する規則」の規定に基づき「評価結果に対する苦情の申出及びその取扱いに関する要綱」と、これに基づく「苦情対応要領」を定めるとともに、評価結果の開示は、05年度からは文書による全面開示とする考えを明らかにした。

また、「教職員の評価・育成システム」は、単年度ごとに「実施」することで合意した（府教委は当初、05年度からの「本格実施」にこだわった）。

それは、①評価・育成システムを円滑に実施し、所与の目的達成にむけて運営するとともに着実な定着を図っていくためには、十分な検証と継続的な改善が必須であり、当面、単年度ごとに、その内容の見直しを図ることが重要であること、②「勤務評定規則」の廃止と新たな「教職員の評価・育成システムに関する規則」の制定によって、法的整備は実現したが、今後、当局が給与・処遇への反映を企図するとするならば、労使協議制の確立、苦情処理機関の設置などの制度的整備が不可欠である、との考えに基づく。

## (2) 「教職員の評価・育成システム」に対する取り組みへの大阪教組の基本的立場

大阪教組は、府教委との労使交渉・協議にあたって、基本的視点(＝立場)としたことは、実効ある「五原則二要件」(公正・公平性、客観性、納得性、透明性、合目的性、労使協議制の確立、苦情処理機関の設置)の確保である。

目標設定、自己申告、面談、評価、苦情対応などの各段階で、具体的な措置を実現できるように取り組んだ。

## 3. 今後の課題

大阪府の「教職員の評価・育成システム」は、「実施」段階に入って、05年度で2年目を迎えることになった。

一方、府教委は、04年9月、学識経験者や校長、教委などの関係機関の職員によって構成する「今後の学校運営組織のあり方懇談会」を設置し、05年3月には、「学校運営組織における新たな職の設置に向けて」(最終報告)をまとめ、この間の協議経過を踏まえ、「校務の要となる新しい職」と「指導力に卓越した教員に対する新たな職」を設ける考えを打ち出した。

また、人事院は、05年5月に、「給与構造の基本的見直し(措置案)」を明らかにし、8月の勧告にむけて、現在、検討作業を進めている。さらに、中間整理を05年3月に行った総務省の「地方公務員の給与のあり方に関する研究会」は、今年度内に最終報告の取りまとめる予定である。

こうした情勢を踏まえれば、大阪府でも今後、これまで個別の課題として取り扱われてきた「評価システム」、「給与制度」、「学校運営組織」が相互に“連動”し、給与・処遇問題を基軸に関連しながら、一体化して運用される可能性が拡大しているといえる。

「教職員の評価・育成システム」をめぐって、「五原則二要件」の一層の担保を追求することを基本に、労使協議の到達点に立って、今後、重点的に取り組むべき課題は、以下のとおりである。

第1に、学校現場の実態を踏まえて、十分なシステムの総括と検証を行い、制度の改善・見直しに反映することである。

大阪教組は、「評価・育成システム」を単年度実施としたことから、「五原則二要件」を充足したシステムの成熟化が、以後の制度運用の前提であるとの考えに基づき、年度ごとの検証作業を徹底して行うことを求め、これを府教委と確認している。

第2に、労使合意のないまま、「給与・処遇への反映」を行わせないことである。

府教委は、府議会の動向などを考慮して、05年度の総合評価の結果を、06年度を目途に反映できるように取り組む構えである。

教職員の理解と納得が不十分で、公正・公平性、客観性が裏付けられないまま、安易に成績主義を導入することは、かえって職場を混乱させ、管理職と教職員相互の信頼関係を損ない、制度

導入の本来の目的に逆行する結果を生み出す。公務員給与をめぐる情勢の推移を注視し、対処していく必要がある。

第3に、職員団体が関与した苦情処理機関を設置することである。

地方公務員法第8条の改正によって、05年4月から、人事委員会が勤務条件その他の人事管理に関する職員の苦情を処理することになった。

しかし、大阪府では、知事部局、府立学校、警察などを対象に、従来の職員総合相談センターを改組して対応することとしたものの、法改正の趣旨に沿った十分な体制が整備されていない。また、学校関係については、05年1月に設置することになった「苦情審査会」との関係の整理も不十分な状態にある。

今後、国段階で制度運用に関する整備を進め、地方（都道府県、市町村）の段階で、教育委員会さらに人事委員会に、職員団体が関与した実効ある苦情処理機関の設置を図り、その機能を充実させる必要がある。

また、評価結果や評価内容、あるいはその根拠を、評価者が被評価者に対して、納得がえられるように十分な説明を行い、これを「文書」によって「全面開示」する仕組みを確立・定着させることは、苦情処理システム活用の前提となる必須の条件である。

第4に、「評価・育成システム」に関する労使協議制を確立することである。

現行の公務員法制では、「管理運営事項」を交渉の対象としていない。しかし、教職員に評価制度、能力・実績に基づく人事給与制度の導入は、自ずから給与・勤務条件などの個別決定システムの拡大につながる。

大阪府でも、当初から「教職員の評価・育成システム」について、労使協議を繰り返し行い、合意に基づき実施に移してきた。今後、苦情処理システムの確立と合わせ、五原則の実効性を担保するためには、職員団体が関与・参画する労使協議制の確立＝制度化の実現が必要不可欠である。

第5に、校長の評価・育成能力の向上を図るとともに、評価の「双方向性」の確保＝相互批判・支援による組織の活性化と「多面評価」による客観性の確保を一層進めることである。

「評価・育成システム」実施の成否を決定付けるのは、校長の評価（育成）能力である。実施状況アンケート調査でも明らかなように、評価・育成システムの重要な問題点は、校長の評価能力が全体として決定的に不足しており、教職員の多くが信頼を与えていないことにある。

校長は、学校経営に関わる法的な責任と権限を与えられている。しかし、学校づくりについて、校長が自らのビジョンを進んで明らかにし、教職員全体の合意を図りながら、リーダーシップを発揮し、子ども・保護者・地域住民に対して責任をもって取り組むといった関係に、必ずしも置かれていないのが現状である。教職員とともに、協力・連携を図りながら、気概・意欲・資質・能力を高めていく条件をつくり出す必要がある。

府教委は、大阪教組との協議に基づき、校長に対する教職員からの「提言シート」を設けた。しかし、現行の「提言シート」は、評価の「双方向性の確保」と「多面的評価」を行う上で十分なものとはなっていない。

現行の校長への「提言」の仕組みを校長への評価システムとして高めるとともに、学校の活性化のための方策として、教職員による校長等へのマネージメント・サポート制度を確立することが重要である。

第6に、学校の活性化、教職員の意欲・資質能力の向上のために、総合的な支援策を実施さ

せることである。

評価・育成システムは、その一つ的手段に過ぎない。ゆとりのある職場環境・勤務条件の保障と教職員の自主性・創造性を発揮できる支援策とが相まって、はじめて制度導入の本来の目的が達成できるといえる。学校教育における「良質な公務・公共サービス」（公務労協）＝公教育サービスは、教職員のマンパワーによるところがきわめて大きい。

第7に、本腰を入れて、当局が教職員の評価制度を導入しようとするのであれば、学校教育と教職員評価の特性を踏まえた「評価の基準」を創造・開発することである。

先行する民間企業でも、“万全な評価制度はない”といわれる。また、成績（成果）主義の導入の一方で、見直しが進んでいるのが現実である。

教職員、なかでも教員の場合、「教育の営為」がもつ特徴・性格から、短期間での成果測定・数値化の困難が常に付きまとう。評価にあたって、長期的な視点は不可欠である。また、児童・生徒の「自ら考え、自ら学ぶ」内面形成は、「効果・効率性」、「成果」を基準にただけでは評価がきわめてむずかしい。「評価の基準」への信頼がなければ、制度の導入による効果もままならない。

#### 4. おわりに——日教組への提起——

文部科学省は、全国の都道府県・指定都市に対して、「教員の評価に関する調査研究」（03～05年度の3年間）を委嘱した。今後は、「教職員の評価（育成）制度」の全国的な実施が予想される。労使による交渉・協議抜きの一時的な導入は、なんとしても避けなければならない。

教育総研・教職員評価制度問題研究委員会の論議に参加した立場から、大阪教組は、日教組に対して、以後の展開に備え、先行都府県の経験を踏まえて、単位組合と教委当局が労使協議を行うにあたっての「交渉ガイドライン（指針）」を策定するように求めたい。

「交渉ガイドライン（指針）」は、評価（育成）制度の「目的」や「対象」、「評価者」の特定、教職員による「目標設定」、「自己申告」、評価者と被評価者との「面談」、「開示」の内容と方法、「苦情処理」など、実施過程の各段階における課題と到達目標を明らかにし、実際の交渉・協議に有効に活用できる内容とする必要がある。

さらに、職員団体（＝労働組合）の将来は、集団的労働関係から増加する個別的労働関係に関わる紛争処理に対応できる態勢を確保できるか否か、にかかるといえる。

公務労働関係においても、例えば、給与水準引き上げの場合、これまでの年功序列型賃金を前提にすれば、集団的労働関係のなかで獲得した改善の成果を、個々の職員（＝労働者）に制度的には公平に分配することが可能であった。

しかし、雇用形態、勤務形態が多様化し、公務職場でも、業績や成果、能力によって、賃金配分が分散する傾向が強まれば、従来型の運動では、新たな情勢に対応することがむずかしくなる。

賃金・労働条件の個別決定システムの拡大に伴い、中・長期的視点から職員団体（＝労働組合）が関与・参画した個別紛争処理システム（苦情処理もその一つ）を確立することは、日教組をはじめとするパブリック・セクター（公務・公共サービス部門）を担う組合においても、今後の存立を左右する重要な課題である。



## 府費負担教職員の評価・育成システムの実施に関する規則

(平成16年大阪府教育委員会規則第13号)

(趣旨)

第1条 この規則は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和31年法律第162号）第46条の規定に基づいて市町村教育委員会が行う市町村立学校職員給与負担法（昭和23年法律第135条）第1条及び第2条に規定する職員（以下「職員」という。）の評価・育成システム（以下「システム」という。）の実施に関して必要な事項を定めることにより、職員の意欲・資質能力の向上、教育活動等の充実及び学校の活性化に資することを目的とする。

(対象となる職員の範囲)

第2条 システムは、常勤の一般職に属する職員について実施する。ただし、大阪府教育委員会教育長（以下「府教育長」という。）の指定する職員を除く。

(実施期間)

第3条 システムの実施期間は、府教育長が別に定める。

(実施方法)

第4条 システムは、職務遂行に係る目標設定、実践、点検・評価、調整・改善の段階について、自己申告及び面談を基本として実施する。

(評価)

第5条 職員の評価（以下「評価」という。）は、毎年1回定期に実施する。ただし、定期に評価することができない職員については、随時評価を行うことができる。

(育成（評価）者及び支援者等)

第6条 育成（評価）者は、次のとおりとする。

校 種	被評価者	育成（評価）者
小学校、 中学校	校長	市町村教育委員会教育長
	教頭、教諭、養護教諭、 事務職員（主事、主査、主幹）、栄養職員	校長
高等学校、 盲学校、 聾学校、 養護学校	校長	市町村教育委員会教育長
	教頭、事務（部）長、 教諭、 養護教諭、寄宿舍指導員、栄養職員、事務職員（主事、主査、課長補佐）	校長

2 府教育長は、必要に応じ、別に定めるところにより、一次評価者をおくことができる。

3 府教育長は、別に定めるところにより、支援者をおく。

(評価の結果の開示)

第7条 評価の結果は、職員本人に開示する。

(苦情の申出)

第8条 前条の規定により開示を受けた職員は、評価の結果に苦情があるときは、府教育長が別に定める方法により、苦情の申出をすることができる。

(評価の効力)

第9条 評価は、当該評価に係る職員に対し、新たに評価が実施されるまでの間、当該職員の評価とみなす。

(書類の保管等)

第10条 この規則の実施に関する事務に従事する職員は、評価に関する書類を善良なる管理者の注意をもって管理しなければならない。

2 育成（評価）者及びこの規則の実施に関する事務に従事する職員は、その実施に関して知り得た秘密を漏らしてはならない。当該事務に従事しなくなった後も、また同様とする。

(評価の報告等)

第11条 校長は、評価（校長の評価を除く。）の結果について市町村教育委員会教育長（以下「教育長」という。）に報告するものとする。

2 教育長は、評価の内容について確認し、必要であると認める場合は、育成（評価）者に再評価をさせるものとする。

3 市町村教育委員会は、第5条に規定する評価の結果について、府教育長の定めるところにより、大阪府教育委員会に報告するものとする。

(委任)

第12条 この規則に定めるもののほか、システムの実施について必要な事項は、府教育長が別に定める。

附 則

1 この規則は、公布の日から施行する。

2 府費負担教職員の勤務評定に関する規則（昭和33年大阪府教育委員会規則第10号）は、廃止する。

# 評価・育成システム実施要領

(平成16年4月16日制定)

## 第1 趣旨

府立の高等専門学校、高等学校等の職員の評価・育成システムの実施に関する規則（平成16年大阪府教育委員会規則第12号）及び府費負担教職員の評価・育成システムの実施に関する規則（平成16年大阪府教育委員会規則第13号）の実施に関しては、この要領に定めるところによる。

## 第2 実施除外者

次に掲げる職員については、評価・育成システム（以下「システム」という。）を実施しない。

- (1) 在外教育施設等において勤務している職員、大学等において長期に研修中の職員等
- (2) 充指導主事として教育委員会事務局に勤務する職員
- (3) システム実施期間のうち、病気休暇、休職発令、育児休業等により、実施可能な期間が6ヶ月に満たない職員
- (4) 臨時的任用職員及び非常勤職員
- (5) その他大阪府教育委員会教育長（以下「府教育長」という。）が対象としないことが適当と認めた職員

## 第3 実施期間

システム実施期間は、4月1日から翌年3月31日までとする。

ただし、平成16年度については、平成16年4月16日から平成17年3月31日までとする。

## 第4 手続き

- 1 職員は、自己申告票を作成し、育成（評価）者に提出するものとする。
- 2 育成（評価）者は、職員に対して目標設定面談並びに評価及び開示面談を行う。別に定める職員については育成（評価）者の判断により、育成（評価）者に代わり面談を行うことができる。
- 3 育成（評価）者は、職員の職務遂行状況を把握し、指導及び助言を行う。
- 4 育成（評価）者は、評価に際して評価・育成シートを作成する。
- 5 職員は、学校運営の充実・改善のため、校長への提言シートを作成し、提出する。  
校長は、校長への提言シートの写しを教育委員会に提出する。
- 6 手続きに必要な書類は別表1のとおりとする。
- 7 書類の作成及び提出の期日については、府教育長が別に定める。

## 第5 評価

- 1 評価の種類は、業績評価、能力評価及び総合評価とする。
- 2 評価基準は、別表2のとおりとする。

## 第6 育成（評価）者及び支援者等

- 1 育成（評価）者、支援者及び面談者等は、別表3のとおりとする。
- 2 支援者は、育成（評価）者が評価・育成シートを作成するに際して、意見具申を行う。

## 第7 評価の結果の開示

育成（評価）者は、職員に対して、評価・育成シートの記載内容を開示するものとする。

## 第8 書類の保管

- 1 職員の自己申告票及び校長への提言シートは、校長が保管する。
- 2 校長及び高等専門学校事務局長の自己申告票は教育委員会が保管する。
- 3 評価・育成シートは、教育委員会が保管する。校長は、府教育長が別に定める日までに、職員の評価・育成シートを教育委員会へ提出し、評価・育成シートの写しを保管する。
- 4 自己申告票、評価・育成シート及び校長への提言シートの保存期間は3年間とする。

### 附 則

この要領は、府立の高等専門学校、高等学校等の職員の評価・育成システムの実施に関する規則（平成16年大阪府教育委員会規則第12号）及び府費負担教職員の評価・育成システムの実施に関する規則（平成16年大阪府教育委員会規則第13号）の施行の日から施行する。

### 附 則

この要領は、平成17年4月1日から施行する。

（別表省略）

## 評価結果に対する苦情の申出及びその取扱いに関する要綱

### (目的)

第1条 この要綱は、府立の高等専門学校、高等学校等の職員の評価・育成システムの実施に関する規則（平成16年大阪府教育委員会規則第12号）第8条の規定に基づき、評価結果に対する苦情の申出及びその取扱い（以下「苦情対応」という。）に関し必要な事項を定める。

### (苦情対応の基本的考え方等)

第2条 苦情対応は、評価結果に対する被評価者と評価者の共通認識の形成に寄与することにより、学校における信頼関係の醸成を図るとともに、評価の公正性・公平性に資するものであり、被評価者、評価者及びすべての関係者は、真摯に対応しなければならない。

### (苦情審査会)

第3条 申出のあった苦情（以下「申出事案」という。）について審査するため、苦情審査会（以下「審査会」という。）を設置する。

- 2 審査会の委員は、別表に定める職にある者をもって構成する。
- 3 審査会の会長は、教育監の職にある者をもって充てる。

### (会長)

第4条 会長は、審査会を招集し、主宰する。

- 2 会長に事故あるときは、会長があらかじめ委員の中から指名した者が、その職務を行う。

### (調査員)

第5条 申出事案について調査するため、審査会に調査員を置く。

- 2 調査員は、教職員室の職員をもって充てる。

### (苦情の申出)

第6条 自らの評価結果に対して苦情を有する職員は、その苦情を申出ることができる。

- 2 職員が第1項の規定により苦情を申出るときは、書面をもって審査会の会長に申出るものとする。
- 3 苦情の申出手続き及び苦情の申出ができる期間については、教育長が別に定める。
- 4 職員が第1項の規定により苦情の申出をするときは、職務に専念する義務の特例に関する規則（昭和29年大阪府人事委員会規則第2号）第2条第11号の規定により、その職務に専念する義務の免除を申請することができる。

### (事案の調査等)

第7条 会長は、調査員に対し、申出事案に関する調査を命じることができる。

- 2 調査員は、前条第1項の規定により苦情の申出をした職員（以下「申出者」という。）及び評

価者に対して申出事案に関する調査を行い、その結果を会長に報告する。

- 3 調査員の求めに応じて、申出者又は評価者は申出事案についての内容又は評価理由を説明しなければならない。
- 4 調査員は、申出者及び評価者に対し、助言を行うことができる。

(事案の審査等)

第8条 審査会は、委員の過半数の出席がなければ、開催することができない。

- 2 審査は、出席委員の過半数により決し、可否同数の場合は会長の決するところによる。
- 3 会長は、審査結果を速やかに申出者及び評価者に通知しなければならない。

(苦情対応の終了)

第9条 苦情対応は、審査結果の通知をもって終了する。

- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号のいずれかに該当するときは、苦情対応を終了する。
  - (1) 申出者が申出事案について、地方公務員法に基づく勤務条件に関する措置の要求その他の法令に基づく救済手続きに訴えたとき。
  - (2) 申出者が苦情の申出を取り下げたとき。

(審査会の非公開)

第10条 審査会は、非公開とする。

(守秘義務)

第11条 委員及び調査員は、申出者の職及び氏名、苦情の内容その他の苦情対応に関し職務上知るに至った秘密を苦情対応に関係のない者に漏らしてはならない。

(不利益取扱いの禁止)

第12条 職員は、審査会に対して苦情の申出を行ったこと、苦情対応に関し調査員が行う調査に協力したこと等により、不利益な取扱いを受けることはない。

(事務局)

第13条 審査会の事務局は、教職員室教職員企画課に置く。

(その他)

第14条 この要綱に定めるもののほか、苦情対応に関し必要な事項は、教育長が別に定める。

附 則

この要綱は、平成17年1月1日から施行する。

## 別 表

区 分	役 職 名
委員・会長	教 育 監
委 員	教 育 振 興 室 長
委 員	総 務 企 画 課 長
委 員	教 職 員 室 長
委 員	教 職 員 人 事 課 長

## 苦情対応要領

### 第1 趣 旨

この要領は、評価結果に対する苦情の申出及びその取扱いに関する要綱（以下「要綱」という。）の実施に関し必要な事項を定める。

### 第2 苦情申出の手続き

- (1) 自らの評価結果に対する苦情を有する職員が苦情の申出をしようとするときは、あらかじめ電話等により要綱第13条に規定する審査会の事務局（以下「事務局」という。）に連絡し、苦情申出書（第1号様式）の持参日時その他必要な事項（以下「日時等」という。）について調整しなければならない。
- (2) 事務局は、日時等の調整結果を文書により前項の職員に通知する。
- (3) 前項の規定により通知を受けた職員は、指定された日時に、苦情申出書（第1号様式）に必要な事項を記入して、自ら持参し、要綱第5条に規定する調査員に提出しなければならない。

### 第3 事案の調査等

- (1) 調査員は、申出のあった苦情について調査するときは、原則として2名で対応するものとする。
- (2) 調査員は、苦情申出書に基づく内容（以下「苦情内容」という。）を申出者から、聴取するものとする。
- (3) 要綱第6条第1項の規定により苦情を申し出た職員（以下「申出者」という。）から、第三者を同席させたい旨の意思表示があった場合は、調査員が苦情内容の聴取を行う場合に限り、職員団体役員その他府職員1名の同席を認めることとする。  
ただし、申出者は、第2（1）の連絡時に、あらかじめその旨を事務局に連絡しておかなければならない。
- (4) 前項に規定する第三者は、書面により意見書を提出することができる。  
ただし、意見書は、申出者が行う評価結果に対する苦情に関するものに限る。

- (5) 調査員は、苦情内容について、評価者（評価者が複数である場合は、二次評価者のことをいう。以下同じ。）から評価理由を確認する。
- (6) 調査員は、評価者から申出があった場合は、一次評価者から評価理由を確認することができる。

#### 第4 事案の審査等

- (1) 審査会は、申出事案にかかる評価結果が、事実に基づき、評価基準等に照らして評価されているかどうかを審査する。
- (2) 審査は、苦情申出書、調査員が評価者から聴取して作成した調書（第2号様式）、第三者の意見書に基づき行う。
- (3) 審査会は、必要に応じ、調査員に再調査をさせることができる。
- (4) 審査の結果は、第3号様式により申出者に、第4号様式により評価者にそれぞれ通知する。

#### 附 則

この要領は、平成17年1月1日から施行する。

\*以上の苦情対応に係る要綱・要領及び次ページの様式は、府立学校に勤務する教職員を対象とするものです。  
市町村立学校に勤務する教職員については、各市町村教育委員会が別に要綱等を定めることとしています。



## 【4】広島県

### 広島の人事評価制度

03年4月、広島県教育委員会（以下：広島県教委）は「新たな人事評価制度」を導入した。全職場での「試行」を行わず、評価者研修や教職員への制度説明も不十分なままの全面実施であったため学校現場は混乱した。

評価されるものが納得し信頼できる制度にするためには、職員団体と意見交換を行い、教職員の声を反映させることが必要である。労使協議によって制度設計や制度運用の検証が行われなかったことは広島県の制度導入手続きに関わる大きな課題である。

広島県教職員組合（以下：広教組）は、報告書の中に人事評価制度に関する広島の課題を示していきたい。その際、03年1月に広島県教委が作成した評価者用研修資料「人事評価ハンドブック」及び、04年5月に広教組が実施した「新たな人事評価制度に関するアンケート調査（以下：アンケート調査）」を資料・データとして活用する。

注）新たな人事評価制度に関するアンケート調査：広教組が2004年5月に実施したもので、県内の公立小中学校と共同調理場の教職員2051人から回答を得て集計した調査

#### 1. 広島県の「人事評価制度」はこうなっている。

##### （1）広島県の「人事評価制度」の前提となったもの

広島県教委は、全国に先行して文科省の委託事業として「教職員人事管理システム研究会（以下：システム研究会）」を立ち上げた。システム研究会は「新たな人事評価制度」の制度設計を中心に『指導力不足』等教員の人事管理「エキスパート教員認証制度」「主幹制度」「複線型キャリアステージ」「事務の共同実施の在り方」等、今後の「学校運営組織の在り方」を検討、2002年3月27日に最終報告を出した。「主幹」「エキスパート教員」「複線型キャリアステージ」などに関する報告内容は、現在、中央教育審議会でも検討されている「学校運営組織の見直し」の内容との一致点が多く、人事評価制度が管理強化の「学校改革」に組み込まれることを警戒しておく必要がある。

##### （2）「システム研究会最終報告」とは何か。

「システム研究会最終報告」は「新たな人事評価制度」の必要性について次のように説明している。

教職員の人事管理を能力・実績や適性を重視したものへと転換し、新しい時代にふさわしい活力ある学校組織を生み出していくためには、その基礎となる公正で信頼性の高い評価システムを整備することが不可欠である。現行制度においては、教職員の能力や成果を適切に評価し、その結果を任用や給与に有効に活用する仕組みが不十分であったと言わざるを得ない。

※「教職員人事管理システム研究会報告書（最終報告）」より抜粋

「システム研究会最終報告」は、現行制度の問題点を「人事異動希望調査の内容を配慮するあま

り人事配置の原則である適材適所の徹底が不十分だった」と指摘、「適材適所の人事配置を徹底するためには勤評を人事異動に反映させるシステムの強化が必要」と結論づけている。さらに具体的な評価方法として、能力評価と実績評価による「新たな人事評価制度」の制度設計を示した。こうした背景から、広島県の「新たな人事評価制度」の目的には「意欲・資質の向上」と並んで「評価結果の人事への活用」が示されることとなったのである。

次の表は、人事評価制度の制度設計上の「必要な要素」として最終報告が示したものである。

- ① 新たな人事評価制度は「能力評価」「業績評価」の2本柱する。
- ② 目標設定において学校評価制度との関連を持たせる制度設計とする。
- ③ 自己申告に基づく目標管理制度導入により、成果・成績主義を新たな評価要素とする。
- ④ 能力・意欲・実績を評定の3要素とし、評価項目の見直し、評価基準の明確化を図る。
- ⑤ 複数の評価者の関与によって評価を決定する仕組みとする。
- ⑥ 評価結果の客観性を高めるために絶対評価と相対評価の併用を行う。
- ⑦ 評定結果を「指導力不足」等教員の認定・優秀教員表彰に活用する。
- ⑧ 評定結果を適正に人事・処遇・研修等に反映させる。

※「システム研究会報告書（最終報告）」より抜粋し要約

「システム研究会最終報告」は、人事評価制度の運用が「人材育成・能力開発」として機能することを求める一方で、「人事」へ反映させていくことを強く打ち出した。

現行制度においては、評価システムが十分機能していないこともあって勤務実績不良の判断が難しく、これらの者に対する厳正な人事上の措置を行うことが不十分であった。今後、新たな人事評価システムを導入するなかで、指導力不足等教員の認定等を含め、分限制度の厳正かつ的確な運用を図っていくことが必要である。

※「システム研究会報告書（最終報告）」より抜粋

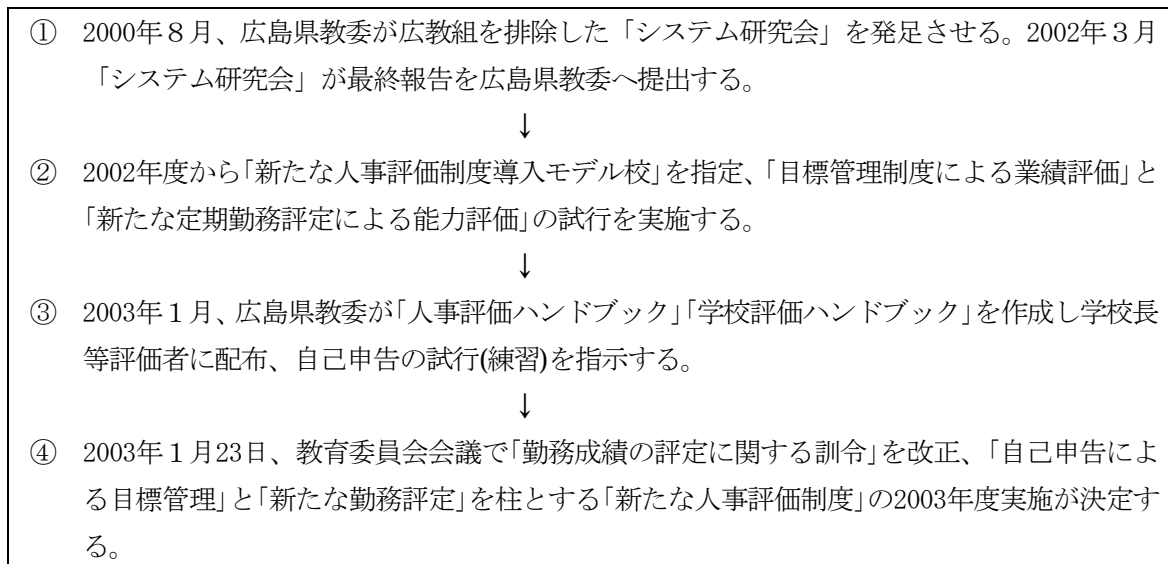
また、評価制度の「客観性」「信頼性」「納得性」を確保するため、制度運用の在り方について次のことを求めている。

- ① 制度の信頼性を確保する観点から評価者訓練の充実を図る必要がある。
- ② 人材育成・能力開発の観点から、管理職が可能な限り日常的に教職員とのコミュニケーションを確保し、相互理解を増進することはもとより、今後こうした信頼関係が醸成された場合などには、評定結果を開示し、本人が自らの課題等を確認できる状況をつくっていくことが望ましい。また、制度の公平性を確保し、納得性を高めるためには、評価結果に対する不服、苦情に対応するシステムについて整備する必要がある。
- ③ 評価結果の客観性・信頼性を確保するため面談や評価結果の本人開示を通じて評定結果のフィードバックを図るとともに、評価に対する苦情相談などにより制度の適正な運用を担保する必要がある。

※「システム研究会報告書（最終報告）」より抜粋

広島県教委は、「必要な要素」をほぼ盛り込んだ制度設計を行った。しかし「システム研究会最終報告」が提言した「本人開示」「苦情処理対応システム」については整備しなかった。

「システム研究会最終報告」から制度導入までの経過は次の通りである。



### (3) 広島県教委の「人事評価制度」はこうなっている。

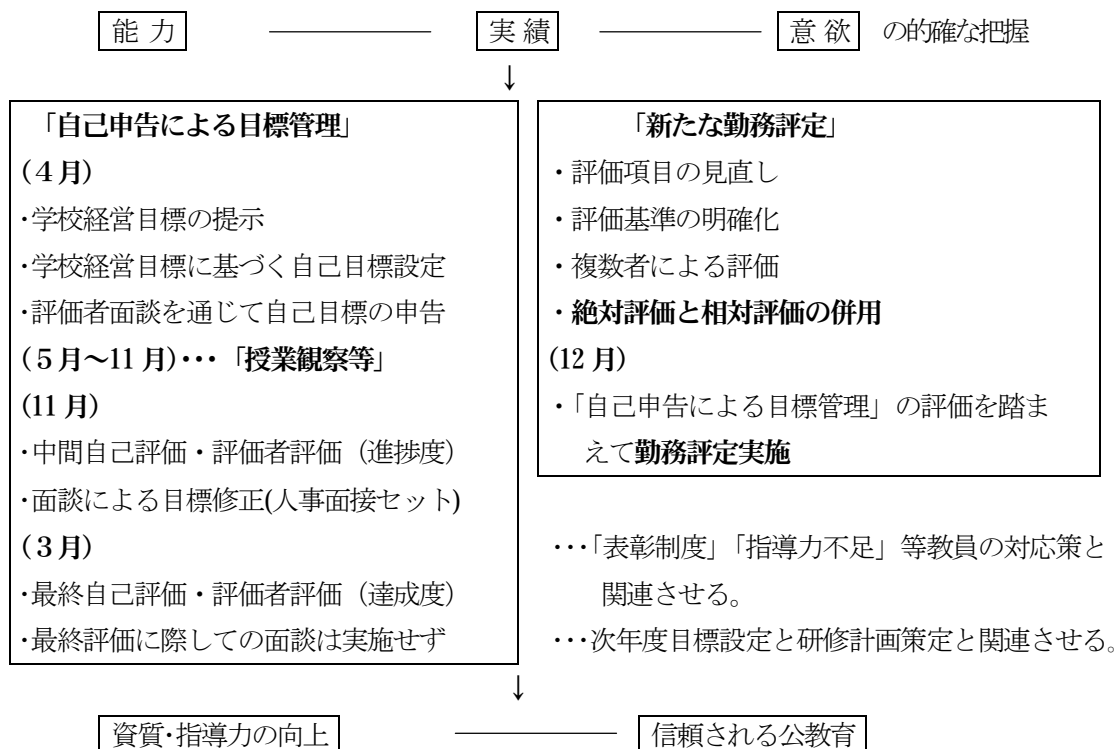
「新たな人事評価制度」の導入目的を広島県教委は「人事評価ハンドブック」で次のように説明している。

社会情勢の変化に的確に対応し、信頼される公教育を確立するためには、教職員の資質を向上し、学校が活力ある組織として総合力を発揮することが必要であり、教職員の適正な勤務管理を行うことが必要である。そのため、 <u>新たな人事評価制度は「自己申告による目標管理制度」と現行勤務評定を見直した「新たな勤務評定」の2本柱として実施し、教職員の意欲や職能成長を図るため「能力・実績・意欲」を的確に把握し適材適所の人事配置をすすめる。</u>
--

#### 1) 「自己申告による目標管理」の実施方法

- ① 各教職員は、職種・職責に応じた項目について、1年間の目標を設定し自己評価を行う。それに対して校長等が指導・助言及び評価を行う。
- ② 自己目標は、学校経営目標を踏まえて自己申告書に記入し、校長等との面談を通じて追加・修正を行い、設定する。
- ③ 校長等は教諭について授業観察を実施し、必要な指導・助言を行う。実施時期は5月から12月とする。他の職種についても勤務状況を適切に把握する。
- ④ 教職員は11月期に中間自己評価を行い、校長等が指導・助言・評価を行う。
- ⑤ 教職員は年度末に最終自己評価を行う。最終申告された自己申告書は、校長等が指導・助言欄に記入し評価を行う。

参考資料編①「自己申告書記入例」(広島県教委の人事評価ハンドブックより抜粋)



## 2) 「新たな勤務評定」の実施方法

- ① 評定基準日は12月1日とし、評定期間は基準日の前日までとする。  
評定は複数の評定者によって行う。(参考資料②)
- ② 基準に基づいて勤務評定を行い、勤務評定書(参考資料編③)を作成する。
- ③ 一次評定者は、評価項目の評価要素(参考資料編④)ごとに、評価基準(参考資料編⑤)による5～1の評定を絶対評価で記入する。
- ④ 一次評定者は、特記事項に顕著な実績など特徴的な事項を記入する。
- ⑤ 二次評定は、一次評定と同じ方法によって二次評定者が行う。
- ⑥ 総合評定は絶対評価と相対評価で行う。絶対評価は、定められた換算方法(参考資料編⑤)によって二次評定者が行う。相対評価は、定められた人数割合によりS A B C Dの五段階で評定する。
- ⑦ 相対評価の割合はS(0～10%)・A(10～30%)・B(約50%)・C(約20%)・D(0～5%)とする。※SとAの合計は30%以内とする。

## (4) 「人事評価制度」と「学校評価制度」の関連

広島県教委は人事評価制度と同時並行で学校評価制度を検討、2001年8月「学校評価システム検討会議」を立ち上げ「広島県における学校評価システムの在り方について」の報告を行った。人事評価制度と学校評価制度の関連について広島県教委は「急速に変化する社会へ対応するため、これからの学校には自主性・自律性が求められる。そのためには校長の学校経営計画に全体のベク

トルを合わせる必要があるとされており、そうした改革に向け、学校評価制度は学校外とのコミュニケーションを図るための制度であり、人事評価制度は学校内でのコミュニケーションを図る制度である。」と説明している。さらに「人事評価制度」と「学校評価制度」をセットで研究指定し、実践事例集「学校評価資料～協力校の実践事例～」(2003年1月広島県教委作成)を発刊している。事例には「問題行動の減少」「国公立大学の合格者数」を数値目標化する動きが示されている。事例に示されたA中学校の学校経営目標を紹介したい。

- ① 全学年・全クラスで朝読書を毎日実施
- ② 全学年・全クラスで暮会でドリル学習を継続的に実施
- ③ 毎学期、年間3回、指導主事を招いて授業研を実施
- ④ 不登校生徒数・不登校状況の減少
- ⑤ 中体連等の大会で80%のクラブが入賞、県大に50%のクラブが出場
- ⑥ シラバスを4月中に作成し保護者に配布
- ⑦ ナイター運動会・文化祭を充実し、各200人以上の参加者をめざす
- ⑧ 毎週学校通信を発行、隔週で学校HPの更新
- ⑨ 生徒・保護者・地域へ学校評価アンケートを実施し結果を分析し公表

※「学校評価資料～協力校の実践事例～」より抜粋

## 2. 広島県の「人事評価制度」の課題はここだ

### (1) 人事評価制度の「導入手続き」に関する課題

広島県教委は「システム研究会」のメンバーから広教組を排除した。広島県の人事評価制度の導入手続きに関する課題は、「関係者における協議」と「試行」による制度検証を行わず全面実施に入ったことである。広島県教委が人事評価制度を「見切り発車」した後、広島県人事委員会は2003年10月に勧告の中で次のように報告した。

評価制度については、給与・任用等の勤務条件決定の基礎となるべきものであること、また、実効ある評価を実施していくためには制度設計に先立ち評価の試行を行い、その実効性、有効性を検証して制度設計に生かすべきであることから、関係者における十分な論議や一定の合意形成等が必要である。(関係者には職員団体も含まれる。人事委員会説明)

人事委員会は「制度設計に先立ち評価の試行を行い」と報告しているが、広島県教委は全職場での「試行」を実施せず、実効性、有効性を検証することはできていない。このことに関して広教組のアンケート調査は、制度導入手続きの課題について次のような実態を明らかにしている。制度導入について校長(場長)から「十分な説明があった」の回答が13.0%(266人)だったのに対して、「説明がない」17.1%(350人)「説明があったが不十分」65.8%(1350人)を合わせると82.9%(1700人)となり、多くの教職員が「十分な制度説明を受けていない」と認識していることがわかった。説明責任が果たされなければ、制度への信頼性も納得性も得られない。

広教組は、こうした「広島県の課題」を踏まえて、制度導入までの手続きにおいて、次のとりくみを提起したい。

- ① 制度設計に関わる研究会のメンバーに職員団体を参加させるよう要求する。
- ② 自治労と連携し、共闘して制度設計についての労使協議を要求する。
- ③ 制度設計の検証のために「試行」は全職場で実施するよう要求する。
- ④ 導入前に十分な評価者研修を行う。特に「合目的性」の周知徹底を要求する。

## (2) 人事評価制度の「制度設計・運用」に関する課題

広島県教委は評価者研修資料「人事評価ハンドブック」(2003年1月県教委作成)の中で、人事評価制度に必要な視点・「前提条件となるもの」として次の5点を示している。しかし、これらの前提条件は「制度設計」や「制度運用」に十分に反映されてはいない。こうした矛盾について、広教組のアンケート調査結果をもとに明らかにしていきたい。

### 人事評価制度に必要な不可欠な前提条件

- ① 人材育成・能力開発・意欲向上につながるものであること。
- ② 評定結果を適正に人事・研修などに反映させること。
- ③ 評定結果の客観性・信頼性・納得性を確保すること。
- ④ 評価項目の見直し、評価基準の明確化を図ること。
- ⑤ 評価者訓練等の充実を図ること。

※「人事評価ハンドブック」より抜粋

### 1) 合目的性に矛盾する制度設計と運用

「前提条件」①は、制度の目的を「人材育成・能力開発・意欲向上につながるもの」と示している。また、次ページの資料：「県教委が『人事評価制度ハンドブック』で評価者に示した留意点」(以下、資料「留意点」)の①には「意欲・資質の向上」が制度目標として示され、②には「自己申告による目標管理」の目的が「教職員の自主性・自発性を高めること」であると示している。つまり、人事評価制度の制度設計・制度運用は「意欲・資質の向上」「教職員の自主性・自発性の高揚」につながっていくものでなければならない。制度検証の結果が「意欲・資質の向上」に帰結していなければ、設計や運用を速やかに改善しなければならないのである。

このことに関して、広教組のアンケート調査は、中間自己申告時に行われた評価者との面談で、校長等の指導・助言が「意欲や資質の向上に役立った」とした回答が8.8% (180人) で、1割にも達していない実態を明らかにした。

また、記述回答には「学校事務職員や学校栄養職員に対し、職務の専門性を理解しているとは言えない評価者が、意欲・能力・実績を適正に評価できるのか」といった疑問もだされている。評価への信頼性が確保できなければ「意欲・資質向上」にはつながらない。こうした課題を踏まえて次のとりくみを提起したい。

- ① 評価導入の目的を教職員の「意欲・資質の向上」とさせ、「合目的性」を軸にした制度の検証・協議を行うことを要求する。
- ② 学校事務職員・学校栄養職員の立場から制度の検証・協議を行うことを要求する。

**資料：県教委が「人事評価ハンドブック」で評価者に示した留意点**

**【新たな人事評価制度の目的】**

- ① 教職員の意欲や資質の向上、学校教育への信頼性や満足度を高めるため。

**【自己申告による目標管理の目的】**

- ② 教職員の自主性・自発性を高め、学校経営目標の達成に資するため。

**【自己申告書の設定】**

- ③ 例えば、学校経営目標の一つが「問題行動を半減させる」というものである場合、自己申告は「早朝指導の実施による遅刻者の半減」といった設定が考えられる。
- ④ 数値化できるものは数値化し、数値化できない場合は、目標達成後のあるべき状態をはっきりさせておく必要がある。

**【事後指導】**

- ⑤ 教職員が適正に評価されているといった納得感と目標の達成感を持てるようにする。

**【評定水準の考え方】**

- ⑥ 評定で「5点や4点を濫発する評定者」は仕事の与え方、日常の観察、能力評価又は勤務評定制度に対する理解の程度などの点において「何らかの問題がある」と判断されることになる。
- ⑦ 評定者が陥りやすい傾向として、(中心化傾向)評定者がはっきりした評定差がでることをためらい、評定結果が標準レベル(中心)へ集中し、優劣の差があまりでない傾向(は問題である)。

**【評定に関する留意点】**

- ⑧ 人事評価は、単に格差を付けるためにあるのではない。能力の長所・短所や適性をよく知ることが重要。
- ⑨ 事実に基づかない評定をすることは評定者不信を生むので留意する。
- ⑩ 職務に関係のない私的行為は評定の対象にしないこと。勤務時間外の自主的な活動、その他の私的な行為は職務外の実事であるので評定の対象にしないこと。

**【評定の調整】**

- ⑪ 校長の勤務成績の評定について不均衡があると認めるときは県教委または市教委はこれを調整する。

※勤務評定での総合評定は絶対評価だけでなく相対評価で評定され、次の分布割合が示されている。市町村教育委員会の不均衡調整はこの分布割合によって行う。「S(0%~10%)・A(10%~30%)・B(約50%)・C(約20%)・D(0%~5%)」

**【評定結果の開示】**

- ⑫ 勤務評定の結果は開示しない。

**①評価者への信頼がなければ評価への信頼は確保できない。**

アンケート調査では「意欲向上に役だった」とする記述回答が32人であった。評価者から「具体的な支援」や「激励や肯定的な評価」を受けているケースが多い。一方「役立たなかった」とする記述回

答は105人で、「指導・助言が形式的で内容・具体性のないものだった」とする回答が目立った。

「意欲向上に役立つ」とした記述回答からは、評価項目や授業観察観点表による形式的な助言でなく、教職員と対話し、悩みや課題を共有している評価者像、肯定的評価を大切にする評価者像が浮かんでくる。また「役に立たない」の記述回答からは「否定的評価をする」「勤務実態や子どもの実態に無理解」と言った回答が目立ち、教職員との対話を軽視し、信頼関係を築こうとしない評価者像が浮かんでくる。

### ②相対評価は「意欲・資質の向上」につながらない。

資料「留意点」⑧には「人事評価は格差をつけるためにあるのではない」と記されている。しかし、資料「留意点」⑥⑦では「相対評価」による格差を評価者に強く求めており、資料「留意点」⑩では「教育委員会の不均衡調整」まで示唆している。将来的に処遇へ反映させることを想定していることは疑いようもない。

広教組のアンケート調査の結果では、「(相対評価による)競争原理は意欲向上に必要」とする回答は1.3%(27人)、「(相対評価による競争原理は)意欲向上につながらず、協力を阻害する」が87.8%(1800人)となっている。また、相対評価に対する記述回答は49件あった。評価の本人開示が制度化されていないこともあり、「何を評価されているのかわからないまま格差がつけられていることは不安」とする声が多かった。その他「少数の職場や少数職種には相対評価は不可能」「個人主義を助長し協力・協働が成立しない」等の意見が出されている。

### ③「処遇へ反映」と「意欲・資質の向上」は制度目的として両立しない。

広教組のアンケート調査結果では、「人事評価を処遇に反映させるべきでない」とする回答が9割(87.6%、1795人)。記述回答での反対意見は105人だった。その理由は「公正・公平な評価への疑問」「人間関係が崩壊することへの懸念」といった意見が多く出されていた。一方、教育活動への影響を懸念する意見も多く「教育の目的は人格形成、いろんな個性をもった教職員の存在を否定することは子どもの個性も否定することになる」「表面に現われない貴重な実践、地道な実践は評価されず、結果しんどい子どもが排除される」等の意見が出された。

## 2)公正性・公平性・納得性の確保に矛盾する制度設計と運用

「納得性の確保」も広島県教委が示した人事評価制度の前提条件である。資料「留意点」⑤には、事後指導の留意点として「教職員が適正に評価されているといった納得感と目標の達成感を持てるようにする」と記してある。また、「自己目標を追加・修正させる場合も本人の納得を得るようにする」としている。当然、評価に対する納得性を確保するためには、評価が公正で公平なものであるか本人が確認でき、異議を申し立てることが可能な制度設計になっていなければならない。

### ①目標設定への納得性が確保できなければ評価制度は機能しない。

「これからの学校には自主性・自律性が求められる。そのためには校長の学校経営計画に全体のベクトルを合わせる必要がある」と広島県教委は説明する。全教職員が同じベクトルに向けて目標を設定するためには、「子



どもの実態・課題」を踏まえ、全教職員で議論し納得する学校経営目標を設定することが必要である。学校経営目標が自己目標設定の前提となることを考えれば、学校経営目標に対する納得性がまず確保されなければならない。このことに関して広教組のアンケート調査では、学校経営目標の決定について「一方的決定・伝達」が56.3% (1155人)となっており、職員会議で議論されたケースは11.9% (244人)、約1割にとどまっている。

また、自己目標を数値目標で設定している割合は52.7% (1081人)となり、そのうち「納得できないまま設定」が25.6% (526人)となっている。

### ②本人開示の制度化がなければ評価への納得性は確保できない。

本人開示は評価制度に必要な不可欠な前提条件だと言える。どう評価されているのか示されないでは納得しようがない。

このことに関して、広教組のアンケート調査では本人開示を「特に必要ない」とした回答は2.8% (57人)にとどまり、88.3% (1811人)が「必要」と回答している。また最終自己申告に対して、評価者がどのように指導助言欄に記入しているか「説明がなかった」とする回答が61.4% (1260人)となっている。

### ③公正性・公平性を確保するには「評価の対象」を勤務時間内に限定すべき。

広島県教委は、資料「留意点」⑩に「職務に関係のない私的行為は評定の対象にしないこと。勤務時間外の自主的な活動、その他の私的な行為は職務外の事実であるので評定の対象にしないこと」とし、評価・評定の対象を勤務時間内に限定している。にもかかわらず、資料「留意点」③は、「例えば、学校経営目標の一つが『問題行動を半減させる』というものである場合、自己申告は「早朝指導の実施による遅刻者の半減」といった設定が考えられる」と例示している。実態として広島では早朝指導に際して「勤務の割り振り変更」は行われていない。また、学校経営計画には「クラブでの入賞数」等を数値目標にしているところも少なくない。クラブ等は自己申告の目標設定になりやすく、運用として勤務時間外のクラブ活動が評価の対象とされる可能性も大きくなる。公平性確保のために「評価の対象」は勤務時間内に限定すべきである。

### ④異議申し立てができなければ公正性・公平性は確保できない

資料「留意点」⑨に「事実に基づかない評定をすることは評定者不信を生むので留意する」とある。しかし、事実誤認や恣意による評定を確認する方法がなければ留意点⑨は意味を持たず、「異議申し立て」の制度化が評価の本人開示とセットで整備されることが必要である。

このことに関して広教組のアンケート調査では、異議申し立て制度を「必要なし」とする回答は2.2% (45人)にとどまり、87.9% (1802人)の教職員が「必要」と回答している。異議申し立て制度に関して「必要」とした記述回答は34人で、「民主的でない」「泣き寝入りになる」などの意見が出されている。

## 3. これが広教組の「人事評価制度」へのとりくみだ

ここまで「広島の人事評価制度の課題」を確認してきた。広教組のアンケート調査の記述回答には、制度の設計、運用でなく制度そのものの課題についても数多く意見が出されている。「教育

の効果は1年で結果を求められるものではない」「教育の成果は個人でなく集団として求められるべき」「管理でなくサポートのためのシステムであってほしい」「目標はそれぞれが持つべきもので管理するものではない。管理された瞬間に目標はノルマに変わる」等である。

次に示した表は、広教組が広島県高等学校教職員組合とともに、アンケート調査結果などを基に広島県教委に要求している項目である。

## (1) 人事評価制度に対する広教組の要求

### 「自己申告による目標管理」に関する要求

- ① 自己申告の指標となる「**学校経営目標**」の決定にあたっては、**全教職員と十分な検討を行うこと。**
- ② 自己申告の提出は実態に合わせて弾力的に扱うこと。**職務命令での提出強要は行わないこと。**
- ③ 自己申告に係わる目標決定にあたっては、**数値目標を強要しないこと。**
- ④ 目標管理の目的が、教職員の意欲・資質の向上であることを踏まえ、**教職員の多忙な勤務実態を改善する労働条件整備と一体的にすすめること。**

### 「新たな勤務評定」に関する要求

- ① **評定結果を賃金に反映させないこと。**
- ② **評価結果の本人開示が行えるよう規則改正すること。**
- ③ 評価に対する**苦情処理システムを整備すること。**
- ④ 評価への信頼性を確保するため**評価者研修の充実を図ること。**
- ⑤ 学校職場の協力・協働を重視し、教職員相互の支援や育成の観点で制度を運用すること。そのためにも格差を前提とする**相対評価での評定は廃止し、評定は絶対評価のみで行うよう見直すこと。その際、自己評価を最大限反映させること。**

## (2) 人事評価制度導入に対する広教組のとりくみの概要

- ① 2001年10月「『指導力不足』等教員への対応に関する地教行法の適用についての申し入れを行い、文書回答並びに協議の場の設定を求める。申し入れへの対応がないまま「システム研究会最終報告」に基づく「指導力不足等教員研修実施要項」が出されたことに2002年6月抗議文提出。  
↓
- ② 「システム研究会最終報告」や人事評価制度モデル校の実態を分析し、2003年1月全支区代表者会議で批判学習会を実施、同時に分会・支区・支部学習会料を作成、3月に再度、全支区代表者会議で年度はじめの校長交渉を提起。  
↓
- ③ 2003年2月に県教委が制度導入を説明、「賃金・労働条件に関わるものでない」として、広教組との協議を拒否。2003年3月、広教組との協議を拒否する県教委（人事委員会への説明も知事部局との連携もなし）に対し「抗議と申し入れ」提出。試行や評価者研修未実施のままの強行導入で管理職が制度説明できず。

↓

⑤ 2003年10月から県教委との意見交換が始まる。5原則2要件を柱に「相対評価」や「本人開示」「苦情処理制度」未整備の問題点、評価者の信頼性の課題を指摘。

↓

⑥ 2004年5月、2003年度の制度実施に関するアンケート調査を実施し、全組合員に配布。

## まとめ

人事評価制度が導入された2003年度、退職教職員の約9割が定年前退職であるという実態（管理職の退職者を除く）が広島県教委のデータで明らかになった。安定した職にありながら10人に1人しか定年まで勤められない事態は異常と言えまいか。増え続ける病気休職者、内、精神疾患の占める割合が5割を超えるという実態は、広島県の教職員の「不安定な精神状況」「意欲の喪失」が極限に達していることを明らかにしている。なぜ、教職員が疲弊していくのか。

広教組は広島県教委に対し、超勤・多忙化が教職員の精神的なゆとりを奪い、子どもへの関わりや教材研究の時間を奪っていることを指摘してきた。また、職員会議での議論を認めないトップダウンが、教職員から自主性・創造性を奪い、教職員集団のコミュニケーションと実践力を低下させていることも指摘してきた。まさにこうした実態の放置が教職員から意欲を奪い、若年退職者の増加につながっているのである。

広島県教委は「これからの学校には自主性・自律性が求められる」「学校は積極的に説明責任をはたし、地域の学校運営への参画を促すことが必要」と繰り返し、地方分権など、社会の変動に対応するための「学校改革」を口にする。しかし「学校改革」の理由とは逆に、学校の自主性・自律性は排除され、学校運営の見直しはトップダウン体制に直結している。また、「説明責任」は、学校自らが透明度を高めていく主体的なものではなく、むしろ公務員バッシングに通じる「監視社会」として機能しており、無責任な第三者の教育介入を増加させている。そしてチェックのための報告物が多忙化を押し上げている。

広島の「管理強化・監視・報告」の実態は全国の実態とは必ずしも一致しないだろう。しかし人事評価制度が学校運営組織の見直し等、管理強化の流れに組み込まれていくなれば広島と同様、教職員の疲弊が加速することは間違いない。

最後に「広島の教訓」として、職場の民主化を原点闘争とする必要性を示したい。人事評価制度へのとりくみを「職員会議の民主的運営」「教職員集団の自主性、創造性あるいは協働性の保障」の実現につなげていくことが重要なのではなかろうか。

労働の質的向上は労働条件の質的向上に比例するものであり、決して競争によってもたらされるものではない。民主的で働きやすい職場環境こそが教職員に安定した精神状況を保障する。それは児童・生徒にとっても最適な教育条件を保障するとともに、教職員の意欲向上につながる最も優れた手段なのである。そのことを念頭に置いて、職場の民主化を原点としたとりくみを強化したい。

平成 年度自己申告書 (教諭・講師用)

3 自己申告書  
(1) 記入方法

所属	立	学校	氏名	印	主任等	分掌等	担当学年・教科等	性別	男・女	年齢	職	在職年数	年	月
<p>(学校経営目標に対する取組課題) ※ 校長が示した「学校経営目標」に対する自己の課題を記入します。 この取組課題が当初申告の「今年度の目標」に反映されるようにします。</p>														
<p>この取組課題と重複しつづつものを重要度「1」とします。</p>														
<p>当初申告</p>														
学習指導の分野	<p>今年度の目標 ※ 学習指導に関する今年度の目標を記入します。 目標達成のための手立て ※ 当初申告した目標を年間を通して達成するための具体的な手立てを記入します。 ※ 面談等により手立ての追加・修正が行われた場合に記入します。</p>													
生徒指導等・学級経営・その他	<p>学習指導以外の分野 ※ 生徒指導等や学級経営・校務分掌等に関する今年度の目標を記入します。 (追加・修正) ※ 校長及び助言者との面談により追加・修正した目標を記入します。 ※ 生徒指導等や学級経営・校務分掌等に関する今年度の目標を記入します。</p>													
研究・研修	<p>(追加・修正) ※ 校長及び助言者との面談により追加・修正した目標を記入します。 (追加・修正) ※ 校長及び助言者との面談により追加・修正した目標を記入します。 ※ 研究・研修に関する今年度の目標を記入します。</p>													
指導・助言	<p>※ 当初申告に対する指導・助言を記入します。</p>													
自由選択及び特記事項	<p>※ 自由選択及び特記事項(外部条件(不可抗力, 地域・保護者の状況等によるもの及び内部条件(管理職の指示・指導の適否, 管理職や同僚等の援助の有無, 病気等私的な事項など))も記入します。</p>													
<p>最終申告</p>														
<p>中間申告(11月1日時点) ※ 取組内容についての自己評価 ※ 目標達成の進捗状況を自己評価し、年度末に向けての取組の課題や目標達成のための具体的な手立てや進め方について改善工夫が出来ることなどを整理して記入します。</p>														
<p>最終申告 ※ 1年を振り返っての自己評価 ※ 目標達成状況を自己評価し、今後必要な努力を認識して次年度の目標設定の材料として生かすなど、自己の能力開発や教育課題の解決につなげるため、次年度へ向けての継続課題や目標達成のための具体的な手立てや進め方について改善工夫が出来ることなどを整理して記入します。</p>														
<p>達成度を別紙基準により数値化(1~5)して記入します。</p>														
<p>達成度を別紙基準により数値化(1~5)して記入します。</p>														
<p>達成度を別紙基準により数値化(1~5)して記入します。</p>														
<p>※ 当初申告に対する指導・助言を記入します。 (次年度)</p>														
<p>※ 最終申告に対する指導・助言を記入します。</p>														
<p>※ 最終申告から次年度への継続課題とすることを記入します。</p>														

② 市町村立学校，共同調理場の場合

区分	被評定者	絶対評価			相対評価	総合所見 記入者	適性等 記入者
		一次 評定者	二次 評定者	総合評定者 (絶対)	総合評定者 (相対)		
学    校	校長	市町村 教育委員会		市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会
	教頭	校長	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	校長
	教諭 ・ 講師	教頭	校長	校長	校長	校長	校長
	養護教 諭	教頭	校長	校長	市町村 教育委員会	校長	校長
	学校栄 養職員	教頭	校長	校長	市町村 教育委員会	校長	校長
共同 調理 場	学校栄 養職員	場長	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会	市町村 教育委員会

備考 教頭が複数いる場合の評定者は，校長が指定する者とする。

# 勤 務 評 定 書

定期・特別

教育委員会 印

(教諭・講師)

所属	学校
所属コード	
通し番号	

職名	氏名	性別	生年月日	一次評定者
	男・女	男・女	昭和 年 月 日	

定期・特別のいずれかを囲みます。評定者の印は私印を、教育委員会の印は公印を用います。	年 月 日	年 月 日	年 月 日
--	-------	-------	-------

評定日を基準にして記入します。

評定期間: 年 月 日 ~ 年 月 日

特記事項

区 分	学 習 指 導		能 力		実 績		意 欲		特 記 事 項
	一次評定	二次評定	一次評定	二次評定	一次評定	二次評定	一次評定	二次評定	
									一次評定者
									二次評定者

総評の総合評定(絶対)欄は、1次評定及び2次評定を基に、能力、実績、意欲の評定要素の各配点に、次の職種別の評定割合を乗じて合計し、評定した者の数で除して180点換算し、換算点ごとの区分により判断し、区分S~Dのうち一つを丸で囲みます。

総評の総合評定(相対)欄は、各校種、各職種については、次を示した分布割合となるよう判断し、区分S~Dのうち一つを丸で囲みます。

区 分	割 合
S	0~10%
A	10~30%
B	約50%
C	約20%
D	0~5%

総 評 (換算)	180
総合評定 (絶対)	S
総合評定 (相対)	
教育委員会調整 (相対)	S A

総合所見

教育委員会所見

適 性

(1) 市町村教育委員会は、校長が行った教諭の相対評定による評定について不均衡があると認めるときは、調整を行います。この場合において、市町村教育委員会は、その適当と認める所見を記入します。

(2) 性格及び身体状況

別に示す適性評価記入者が記入します。教諭の場合は、経験年数による適性欄の該当箇所を囲みます。性格及び身体状況の欄は、評定期間について記入します。

評定書の勤務成績は絶対評価とし、各評価項目における評価要素ごとに、評価基準により5~1の評定(ランク)を一次及び二次の評定者が記入します。なお、評定を「5」又は、「1」に決定する場合は、その理由を特記事項欄に記入します。

別に示す総合所見記入者が記入します。

【(経験年数) (1~5, 6~10, 11~20, 21~)】 ( 年 月 日 ~ 年 月 日 )

(イ) 評価要素

評価要素	着 眼 点	定 義
能 力	知識・技能	仕事を遂行するために必要な知識と相手に理解をさせる表現力等の技能を有している。
	分析力・理解力	状況を的確に分析，理解している。 相手方の言わんとすることを把握し，的確に処理している。
	判断力	発生した問題に対して適切な対応を決めている。
	企画力・計画力	目的を達成するための手段・方法を考え，具体化している。
	折衝力・調整力	自らの意思，考えを相手に理解，納得させている。 異なる意見をまとめて，一つの考えに整理している。
	指導力・統率力	目標に向けて全員が努力する体制を確立している。 部下や後輩の育成又は適切な助言をしている。
実 績	達成度（質） 正確さ	職務の内容が，充実している。（優れている。） 要求される仕様や上司からの指示に対して正確に処理した。
	達成度（量） 迅速さ	一定期間に決められた業務をこなした。 仕事の進め方が合理的で，手際がよく処理が早い。
意 欲	規律性	決められたルールや上司の指示をきちんと守る，又は，守ろうとする姿勢，言動である。
	責任感	自分に課された任務を遂行しようとする姿勢，言動である。 職務や役割に強い自覚があり，それが行動に現れている。
	積極性	改善や自己啓発などに取り組むことによって現状を良くしていこうとする態度，姿勢，行動である。新しい業務に挑戦する意欲がある。
	協調性	組織の一員として周囲を支援し，あるいは連携して成果を上げようとしている。

(ウ) 評価基準

a 一次評定及び二次評定

一次評定及び二次評定は絶対評価とし、次の評定により実施します。

評定 (ランク)	評 価 基 準
5 (非常に優秀)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 該当職種の期待レベルを上回る非常に高い能力水準である。</li> <li>・ 目標 (期待) を大幅に上回る、きわめてよい達成度であった。</li> <li>・ 他の模範となる姿勢行動であり、周りに好影響を及ぼした。</li> </ul>
4 (優 秀)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 該当職種の期待水準を十分に満たす能力水準である。</li> <li>・ 目標 (期待) を上回る達成度であった。</li> <li>・ 十分に満足いく姿勢行動であった。</li> </ul>
3 (標 準)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 該当職種の期待水準に近い、妥当な能力水準である。</li> <li>・ 目標 (期待) どおりの達成度であった。</li> <li>・ ほぼ期待レベルの姿勢行動であり、特に問題はない。</li> </ul>
2 (やや劣る)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 当該職種を担うには、もう少し能力向上が必要である。</li> <li>・ やや目標 (期待) を下回った達成度であった。</li> <li>・ もう少し努力を要する姿勢行動であった。</li> </ul>
1 (劣っている)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 当該職種を担うには、かなりの能力向上が必要である。</li> <li>・ 目標 (期待) を大幅に下回った達成度であった。</li> <li>・ 姿勢・行動にかなりの改善を要する。</li> </ul>

b 総合評定

(a) 絶対評価

一次評定及び二次評定を基に、次の方法により算定し評定を行います。

区分	算 定 方 法	換 算 点
S	① 能力, 実績, 意欲の評価要素の各配点に、次表の各職種別評点割合を乗じて得られた合計点を180点満点に換算します。 ② 一次評定と二次評定の割合は、5 : 5の評価とします。	162点以上
A		126点以上 162点未満
B		90点以上 126点未満
C		54点以上 90点未満
D		54点未満

職 種	評 定 割 合
校 長	能力 : 実績 : 意欲 = 4 : 6 : 2
教 頭・部主事	能力 : 実績 : 意欲 = 4 : 5 : 3
教諭・講師, 養護教諭, 実習助手, 寄宿舎指導員, 学校栄養職員, 技術員	能力 : 実績 : 意欲 = 4 : 4 : 4



## 【5】香川県

香川県の評価制度について、教員の人事管理の在り方を考える検討委員会が設置され、「新しい人事管理の在り方について」という報告書（『 』が引用部分）が出された。その報告書や他都府県の制度を参考に、香川県の評価制度について述べたいと思う。

### 1. 香川県の「人事評価制度」はこうなっている

#### （1）評価の目的

新しい評価制度では、『人材育成や能力開発を目指す能力開発型の評価制度とし、職務遂行状況を的確に把握・評価し、その結果に基づいて具体的な指導・助言を行うとともに、自己啓発・自己改革の取り組みを支援できるようにすべきである』と提言されている。

この評価制度が人材育成・能力開発のためであるとの方向性と目的は妥当であると考えている。教職員は日々、子どもと関わる中で様々な課題に直面する。その課題を解決できる人材育成や能力開発のための評価であるならば、教職員は納得できるのではないだろうか。

しかし、この評価に対する教職員の不安はどこから来るのだろうか。それは、この評価制度の不十分さ、そしてこの評価結果が人事・給与処遇の活用されるであろうことから来ると思われる。「公務員については、給与上の処遇は勤務成績に基づき運用することが法の趣旨であり、能力・実績に応じた適正な処遇を図る観点からも給与上の処遇にも適切に反映すべきである」とあるように、現在は処遇に反映されていないが、公務員制度改革の状況により処遇に反映させる可能性は大いにある。

#### （2）評価の方法・プロセス

##### ① 評価方法や基準の公表

評価基準や方法について、報告書では『評価の客観性や公正性を確保し、納得性を高めるためには、評価基準を明らかにしておく必要がある』と書かれている。さらに留意点として『校長から所属職員へきめ細かい説明を行うなど、制度の趣旨や内容についてより一層周知に努めていく必要がある』としている。

しかし、現在、年末に校長が教職員に対し、評価について説明しているものの、冊子などの配布もなく、評価方法、評価基準など十分に説明できていないといえない。

さらにその時期が問題である。評価について説明を行うのであれば、初任者や新しく異動してきた教職員が全員揃う年度始めの職員会で説明すべきであろう。

そこで、県教育委員会は、日教組香川からの要求もあり、今年度から管理職を通じて全教職員に人事評価制度における勤務評定について説明が行われた。

##### ② 評価のプロセス

評価方法は、教諭の場合、評価項目ごとに第1次評定者（教頭）、第2次評定者（校長）が5段階の絶対評価で記入し、そして、総合点として評定平均点と評定要素・項目以外の点が計算され、S A B C Dの5段階総合評定として定められる。その後、市町教育長が調整者として調整を行う。

まずこの評価評定書から考えられる問題点が2つある。1つは、養護教諭など管理職が経験してきた職種とは違う職種の職務を評定者である管理職が理解できているかということである。それぞれの職務について理解がなければ、十分な評価はできないであろう。それは、中学校や高校における教科の違いにも同様なことが言える。

2つめには評定要素・項目以外として勤務時間外の評価が行われていることである。例えば、「部活動の熱心に取り組み、優秀な成績を収めた」場合など5点、または10点の加点が行われる。これらを評定要素・項目以外の評価に入れることで、勤務時間外の勤務を暗に助長したり、部活動の過熱化をもたらしたりする可能性が大いにある。

### ③ 教職員による校長評価

校長評価を行う市町教育長が学校における校長の職務実態を把握するのは困難である。そこで、日教組香川からの要求もあり、教職員による校長評価が導入された。

年末の教職員調査票の裏に「校長に対する意見」として、3つの観点と具体的な意見欄がある。3つの観点とは「管理・統率力」、「指導育成力」、「職務遂行能力」であり、「大いに発揮している」から「もっと発揮してほしい」の5段階評価となっている。

そして、この評価を見ることができるのは、各市町教育長と県教委だけである。しかし、校長の目にふれる可能性もあるとの指摘から、今年度から専用の封筒が用意された。もちろん、市町教育長の守秘義務も強調されている。

この教職員による評価で気をつけておかなければならないのは、ただの校長の非難に陥らないよう、教職員自身もきちんと校長を評価することである。そうしなければ、この評価自体が意味を成さなくなる。あくまでもこの評価は教職員と校長が協力し、学校を活性化していくことのできる校長の『人材育成や能力開発を目指す』ものなのである。

## (3) 評価結果の扱い

評価結果の本人への開示は、一切行われていない。評価が行われてはいるが、どのような評価結果であるのか、評価されている教職員は知らないのである。

『本人に開示することについては、評点や評語だけにとらわれて指導助言を真摯に受け止めることができず、結果的に人材育成・能力開発に生かすことができなくなることも考えられるため、慎重に検討する必要がある』と報告書には書かれている。

この評価の目的が『人材育成や能力開発を目指す』ことであるならば、自らの評価を知るとは当然である。評価の開示がなければ、自分の長所、短所、伸ばすべき能力などわからないのである。子どもたちに評価をつけている教員であるならば、自明のことである。

さらにその提示があつてこそ、校長との対話が始まる。校長からのアドバイスや来年度の研修などについて話し合う中で、評価の意味や校長の考えも理解できるであろう。もし、評価のもととなった事実間違いがあれば、その場で訂正もできるであろう。そのようなことを繰り返す中で、評価の目的も達成することができる。さらには、評価の客観性や納得性、そして校長に対する信頼も芽生えてくるのではないだろうか。

## (4) 苦情処理のあり方

評価結果の開示がないため、苦情処理制度はない。

## 2. 導入の経緯と取り組み

2001年6月、新しい教員の人事管理の在り方について、検討委員会が設置された。

この検討委員会のメンバーは、各小中高校長会、PTA代表者、民間企業、大学教授、弁護士などから構成された。しかし、県内の教職員団体はメンバーとして任命されなかった。2002年9月、関係団体からの意見聴取のみが行われた。

その中で、日教組香川教職員組合は、次のような意見を述べた。

- ① 子どもや保護者からも意見を聞き、評価に活かすこと。
- ② 教育長の行う校長評価に教職員の声を活かすシステム作り。
- ③ 評価結果の本人へのフィードバック。
- ④ 評価者である管理職と教職員の信頼関係の構築。
- ⑤ 勤務時間外の活動を評価から外すこと。

さらに、11月の第3回検討委員会では、2001年度に検討されていた新しい評価制度の試行が行われることを急遽、決定した。

その後、検討委員会では、試行の結果や関係団体からの意見聴取の結果を踏まえ、報告書（案）を検討し、2002年9月下旬、報告書が完成した。

そして、新しい評価制度は、2002年度から本格実施されることとなった。

## 3. 制度導入後に単組で取り組んでいること

### (1) 評価結果の本人へ開示と面談

先述したように、本人への評価結果の開示がない限り、『人材育成や能力開発を目指す』評価制度とはなり得ない。今後、大阪や神奈川などのように評価結果のコピーを本人に提示するなどを例示しながら全面開示を求めていきたい。

さらに、これからは本人開示における面談のあり方も提案していく必要がある。面談は教職員にとっては1年間の評価を聞く大切な場である。そこで校長は具体的な事実のもと、的確なアドバイスができなければならない。そのようなアドバイスができるようにするための管理職研修も必要となるであろう。また、もし評価の事実が他の人と間違っていた場合、教職員がその場で指摘し、校長が訂正できるシステムをつくっておく必要がある。そして、その制度を教職員が知っておくためには、年度当初において冊子等の配布と説明が大切となる。

### (2) 評価者研修

管理職が客観的に教職員を評価できるようにするためには、管理職研修が必要であると考えられる。そこで、管理職に対する研修の充実を求めている。

教職員評価の不信は評価者である管理職に対する不信でもある。『評価の客観性と公平性を確保し、信頼の高い評価』にすることが大切である。しかし教職員の声としては「こんな管理職には評価されたくない」「この管理職は自分の好き嫌いで人を判断する」などもあるのが事実である。もちろん、すばらしい管理職もいる。しかし、すばらしい管理職であっても現在の管理職は、この新しい評価制度を教員の時に体験していない。つまり、管理職自身にとっても新し

い人事評価制度なのである。

県教育委員会は、導入当初、管理職全員に評価者研修を行った。また、毎年、新採校長・教頭、管理職候補者名簿登載者に対し、1日だけの勤務評定評価者研修会を行っている。

しかし、今後、管理職には教職員へ目標管理制度が導入される際、それに応じた新しい研修が必要であろう。さらに、『人材育成や能力開発を目指す』といった評価の目的の応じた定期的な研修も必要であろう。

さらに、今後は被評価者である教職員への研修も考えなければならないと思う。

### (3) 目標管理制度

2003年度からこの人事評価制度において、管理職に対してだけ目標管理制度が実施されている。

年度当初に目標設定のための目標面談、年度途中で目標達成に向けたアドバイスなどの中間面談、年度末に自己評価を行った上で話し合う最終面談が行われる。最終面談後に上司が最終評価を行う。そして、これが、勤務評定において「実績」を評価する際の重要な評価資料として用いられている。

現在、教職員に対する目標管理制度は、実施されていない。しかしながら、近いうちに導入されると思われる。そこで、目標管理制度が導入される際、次のようなことを留意した制度設計を図る必要があると考える。

- ① 学校目標が職員会などで十分話し合われ、教職員が共有できているか。
- ② 目標面談において、教職員と校長が十分話し合う時間が確保されているか。
- ③ 目標面談において、学年団、教科などグループで目標設定し、校長と話し合うことができるか。
- ④ 授業観察などを行う際、校長が事前に教職員へ周知するとともに、教職員へ負担をかけていないか。
- ⑤ 年度途中で目標設定の変更がスムーズに行うことができるか。
- ⑥ 最終面談において、校長が今年度の課題や来年度の目標などの確かなアドバイスができているか。

特に③は学校で働くものにとっては大切である。教職員の協力、協同がなければ、学校は動かないのである。さらに他の教職員からいろいろなことを教えてもらいながら教職員は成長していく。そのような視点のない目標管理制度では、学校自体が成り立たなくなるであろう。

### (4) 苦情処理制度

評価結果の本人へ開示がないため、苦情処理制度はない。

評価結果の本人へ開示と苦情処理制度はセットであるため、開示を求めると同時に苦情処理制度の設置を求めていかなければならない。

おそらく服務監督権のある市町教育委員会に苦情処理機関が設置されると思われる。現在の市町教育委員会の人員で苦情処理の対応ができるのか（苦情が少なければいいが）といった心配もある。また苦情申し出の際、教職員団体の参加が認めるなど制度の運営のあり方も考えていく必要がある。

#### (5) 県教育委員会交渉

現在の人事評価制度の作成において、どの教職員団体も参加できていない。

しかし、県教委交渉では本人開示など人事評価について交渉を行うことができている。その機会を活かし、他府県の情報を参考にしながら今後の交渉を進めていきたい。今こそ、日教組の全国組織を活用し、交渉などを通じて、よりよい人事評価制度を作っていかなければならない。

#### 4. ここに注目してほしい

評価制度の検討の際、組合と県教育委員会が建設的な話し合いの場をもてるかが大切だと思う。

日教組香川は制度導入の際、意見聴取の場はあっても制度検討に関わることはできなかった。そうすると教職員の意見は、十分反映されないまま、評価制度は実施される。一度、実施されるとその制度の変更は、とても難しく、時間がかかる。そうなった場合、不利益をこうむるのは教職員である。

そうならないためにも県教育委員会と話し合いの場を持つこと、そして組合側が本格実施されている都府県の制度を参考に評価制度について学習の機会を持ち、県教育委員会の提案よりもよい制度を提案することが必要である。

もし、制度設計時、組合が参加できなくてもその後、話し合いを続けていくことが大切である。

ある組合員は次のようなことを話してくれた。「最近、学校内で自分の実践を他の人に教えないようになってきている。自分のことのみを考えるようになってきたのかもしれない」と。人事評価制度により、学校現場は少しずつ変わってくる。その際、評価の目的に立ち返り、この制度の検証を行わなければならない。そのような検証ができるのは、組合しかないのである。

(6) 5 都府県の特徴一覧

都府県名	導入事前協議	名称	目的	評価(育成)対象者&評価(育成)者・面接者	評価に部活を含むか否か	評価基準	評価方法	双方向評価	総合評価	評価結果の開示・苦情処理	処遇への反映
東京都	なし	教育職員人事考課制度	教育職員の資質能力向上 学校組織の活性化	教員(教諭・養護教諭・実習助手・寄宿舎指導員)・・・副校長(1次)、校長(2次)、教育長(最終)	含む	・全職種共通に5段階評価(S・A・B・C・D) ・各項目について「能力」「実績」の3分野ごと、着眼点に従って評価 ・勤務時間外の職務(補習・部活・家庭訪問等)は顕著な実績について加算評価	・絶対評価・・・第1次評価者及び第2次評価者 ・総体評価・・・最終評価配分率あり	なし	あり	・C、D評価者に対し口頭で ・教育委員会内に「能力開発プログラム」との運動	・特昇や勤勉手当成績率に反映 ・「能力開発プログラム」との運動
神奈川県	あり	教育職員人事評価システム	教育職員の力量向上 学校全体の教育力の向上	○助言指導者(1次)と観察指導者(2次) 校長・・・教職員人事所管課長(1次)、教育次長・管理担当部長(2次) 教頭・・・校長(1次)、教職員人事所管課長(2次) 教員(教諭・助教諭・講師・実習助手・養護教諭・養護助教諭)・・・教頭(1次)、校長(2次)	含まない	・各項目について「能力」「実績」の2分野と、着眼点に従って評価 ・「意欲」は全職種共通 ・全職種共通に5段階評価(S・A・B・C・D)	・自己評価(3段階)を提出 ・同じ表で絶対評価による5段階評価 ・併せて記述評価 ・特にS及びDについては理由を記載	なし	なし	・観察指導者である校長が評価書類の写しを開示 ・苦情対応機関設置、校長に対して評価の再考を指示することあり	・人材育成、自己啓発との運動 ・昇任昇格への活用 ・特昇への反映
大阪府	あり	教育職員の評価・育成システム	教育職員の意欲・資質能力の向上 組織の活性化・教育活動等の充実	○校長(育成者)・教頭(支援者) 校長・・・教育長(参考意見) 教頭・・・校長(参考意見) 教職員・・・校長(参考意見) 教頭・児童生徒・保護者	含まない	・「業績」「能力」の2分野と、2つを総合した「総合」 ・全職種共通にABC3段階を基本に5段階評価(S・A・B・C・D)	・絶対評価 ・教職員は同僚・児童生徒・保護者の意見を踏まえ自己評価を総括 ・校長は、教頭の意見具申を参考に評価	あり(提言シート)	あり	・文書(写し)による開示 ・苦情対応システム	・給与・処遇への検討中
広島県	なし	教員人事評価システム	教職員の意識改革、意欲・資質・指導力向上 学校組織の総合力の発揮	校長・・・教育長 教頭・・・校長(調整者) 教育長 教員(教諭・養護教諭)・・・教頭(1次)、校長(2次)、(調整者) 教育長	含む	・各項目について「能力」「意欲」「実績」の3分野ごとについて評価 ・全職種共通に5段階評価(S・A・B・C・D)	・絶対評価・・・校長評価、教頭評価の段階 ・総体評価・・・教育長評価(調整)段階	なし	あり	・評価結果の開示なし ・苦情処理制度なし	・人材育成・自己啓発と運動 ・人事・給与への反映を検討中
香川県	あり	教員人事評価制度	教員の資質能力の向上と学校の活性化のための人材育成	校長・・・教育長 教頭・・・校長(調整者) 教育長 教員(教諭・講師・養護教諭・実習助手・寄宿舎職員)・・・教頭(1次)、校長(2次)(教育長が調整者)	含む	・「意欲・行動性」「能力」「実績」の3分野について5段階評価 ・普通を3とし、5・4・3・2・1の評点 ・評定平均値を20倍し、評定要素以外の(部活・教育貢献等)を加算評価	・絶対評価 ・総合得点を総合評価に換算	あり	あり	・開示制度なし ・苦情処理制度なし	・人材育成など運動 ・表彰制度への反映

## 2. 教職員の意識を探る～アンケートを踏まえて

教職員評価制度導入に関して先行都府県の教職員はどんな意識をもっているのかについては、それぞれの単組ですでに調査が行われている。本委員会に研究協力委員という形で代表が参加している単組でも、広島県教職員組合が『新たな人事評価制度』に関するアンケート調査を行い04年10月15日に調査報告書を公刊し、神奈川県教職員組合が03年度に二期に分けて実施、検証の素材とし、大阪教職員組合が04年2月4日から18日にかけてアンケートを行い、3月15日のニュースに「職場討議資料」として結果を報告している。

これらはそれぞれの先行都府県の個別状況を教職員の意識を通して明らかにしたものであり、非常に貴重な調査となっている。しかし、先行都府県の教職員の意識を横断的に明らかにするものではない。

そこで本研究委員会は、共通の設問に答えてもらうことによって、先行都府県間の教職員の意識を比較し、教職員評価制度をどのように受け止めており、どこに問題を感じているのか、そしてまた、教職員評価制度の問題の共通する面と、それぞれの違いとを明らかにすることにした。

調査は、200年の1月から3月中旬までの期間に、東京57人、神奈川249人、大阪481人、広島169人、香川43人、計999人から回答が寄せられた。香川県の回答者数が少ないので、サンプルが少ない回答が出ている質問もあることを予め指摘しておきたい。勤務年数の属性別分類は表1の通りである。

なお、男女別に関しては、全体では男性が40.1%、女性が57.1%となっており、女性が2割近く多くなっている。加入組合を見てみると、各単組を通じてのアンケート実施であったので当然にも日教組が多くなっており93.1%を占め、日教組以外0.8%、未加入2.5%、回答なし3.5%となっている。職種別では、教員が83.0%、養護教員6.1%、事務職員5.7%となっている。

また設問17と18に関しては、「Ⅲ 文部科学省「教員の評価に関する調査研究」委嘱事業計画書に見る問題点」で取りあげる。

1表

都府県と勤続年数カテゴリーの加算表

	勤続年数カテゴリー								合計
	1～5年	6～10年	11～15年	16～20年	21～25年	26～30年	31年以上(最大値40年)	N.A.	
東京都	2 3.5%	1 1.8%	2 3.5%	1 1.8%	3 5.3%	21 36.8%	24 42.1%	3 5.3%	57 100.0%
神奈川県	23 9.2%	4 1.6%	26 10.4%	44 17.7%	65 26.1%	39 15.7%	27 10.8%	21 8.4%	249 100.0%
大阪府	82 17.0%	21 4.4%	20 4.2%	22 4.6%	86 17.9%	111 23.1%	87 18.1%	52 10.8%	481 100.0%
広島県	4 2.4%	8 4.7%	21 12.4%	30 17.8%	40 23.7%	29 17.2%	13 7.7%	24 14.2%	169 100.0%
香川県	4 9.3%	6 14.0%	9 20.9%	12 27.9%	9 20.9%	3 7.0%	0 .0%	0 .0%	43 100.0%
合計	115 11.5%	40 4.0%	78 7.8%	109 10.9%	203 20.3%	203 20.3%	151 15.1%	100 10.0%	999 100.0%

以下、質問項目に対する回答を、都府県とのクロス表を中心にしていくつか取りあげることにする。その際、「Ⅰ 先行都府県の現状と課題」で説明されていることから明らかなように、香川県では、目標管理が管理職評価にだけ導入されていて、一般教職員にはまだ導入されていないという点に注意しておく必要がある。

「Q1. あなたは、「新しい評価(育成)制度」のしくみについて、どのくらい理解していますか？」

都府県とQ1「新しい評価(育成)制度」のしくみについての理解のクロス表

	Q1「新しい評価(育成)制度」のしくみについての理解					合計
	十分に理解している	だいたい理解している	あまりよく理解していない	ほとんど理解していない	N.A.	
東京都	7 12.3%	29 50.9%	15 26.3%	6 10.5%	0 .0%	57 100.0%
神奈川県	6 2.4%	148 59.4%	80 32.1%	14 5.6%	1 .4%	249 100.0%
大阪府	16 3.3%	274 57.0%	176 36.6%	12 2.5%	3 .6%	481 100.0%
広島県	5 3.0%	64 37.9%	78 46.2%	22 13.0%	0 .0%	169 100.0%
香川県	0 .0%	15 34.9%	22 51.2%	6 14.0%	0 .0%	43 100.0%
合計	34 3.4%	530 53.1%	371 37.1%	60 6.0%	4 .4%	999 100.0%

「十分に理解している」＋「だいたい理解している」(注：これは制度のしくみを知っているという意味であり、制度そのものを肯定的に評価しているということではない)は、東京、神奈川、大阪で60%を超えているのに対し、広島、香川は40.9%、34.9%と低く、「あまりよく理解していない」＋「ほとんど理解していない」の方が59.2%、65.2%というように高い割合になっている。

「上記の質問で、「1. 十分に理解している」「2. だいたい理解している」と答えた方に、「おうかがいします。そのしくみについて理解するのにもっとも役立ったのは以下のどれですか？」という問いに対する結果が次の表である。

都府県とQ1SQ しくみの理解にもっとも役立ったもののクロス表

	Q1SQ しくみの理解にもっとも役立ったもの						合計
	職員会議などでの管理職による説明	校内研修	教委作成のリーフレット・資料	教職員組合作成のニュース・資料	その他	N.A.	
東京都	1 2.8%	0 .0%	1 2.8%	33 91.7%	0 .0%	1 2.8%	36 100.0%
神奈川県	25 16.2%	17 11.0%	16 10.4%	90 58.4%	2 1.3%	4 2.6%	154 100.0%
大阪府	77 26.6%	12 4.1%	59 20.3%	128 44.1%	7 2.4%	7 2.4%	290 100.0%
広島県	6 8.7%	2 2.9%	3 4.3%	55 79.7%	3 4.3%	0 .0%	69 100.0%
香川県	5 33.3%	2 13.3%	1 6.7%	5 33.3%	2 13.3%	0 .0%	15 100.0%
合計	114 20.2%	33 5.9%	80 14.2%	311 55.1%	14 2.5%	12 2.1%	564 100.0%

東京、広島が「教職員組合作成のニュース・資料」の割合が高くなっているのに対し、神奈川、大阪では「職員会議での管理職による説明」も一定程度の割合に達している。



「Q2. あなたの勤務校の管理職は、新しい評価（育成）制度のしくみについて十分な説明をしましたか？」

都府県とQ2 勤務校の管理職による説明のクロス表

	Q2 勤務校の管理職による説明					合計
	十分、説明をした	だいたい説明をした	あまり説明をしなかった	説明をしなかった	N.A.	
東京都	1 1.8%	16 28.1%	27 47.4%	11 19.3%	2 3.5%	57 100.0%
神奈川県	26 10.4%	146 58.6%	57 22.9%	3 1.2%	17 6.8%	249 100.0%
大阪府	42 8.7%	329 68.4%	79 16.4%	3 .6%	28 5.8%	481 100.0%
広島県	0 .0%	32 18.9%	79 46.7%	50 29.6%	8 4.7%	169 100.0%
香川県	3 7.0%	13 30.2%	22 51.2%	3 7.0%	2 4.7%	43 100.0%
合計	72 7.2%	536 53.7%	264 26.4%	70 7.0%	57 5.7%	999 100.0%

東京、広島では「十分説明した」＋「だいたい説明した」が、29.9%、18.9%と低く、逆に、神奈川、大阪では69.0%、77.1%と高くなっている。この違いは、労使協議の在り方を反映した傾向となっているものと考えられる。こうした傾向は、アンケート全体に関して確認できるものである。

「Q3. 自己目標を立てる際の前提になる、年度ごとの学校経営目標や、教育活動・校務分掌などの具体的な目標は、どのような過程を経て立てられましたか？」

都府県とQ3 学校経営目標や、教育活動・校務分掌などの具体的な目標の決定過程のクロス表

	Q3 学校経営目標や、教育活動・校務分掌などの具体的な目標の決定過程						合計
	職員会議で、十分話し合った	職員会議で話し合ったが、校長案などが押し付け	職員会議で校長から伝達、話し合いはなかった	職員会議の案件にされなかった	その他	N.A.	
東京都	9 15.8%	7 12.3%	32 56.1%	7 12.3%	2 3.5%	0 .0%	57 100.0%
神奈川県	83 33.3%	18 7.2%	103 41.4%	18 7.2%	16 6.4%	11 4.4%	249 100.0%
大阪府	205 42.6%	21 4.4%	134 27.9%	55 11.4%	43 8.9%	23 4.8%	481 100.0%
広島県	9 5.3%	27 16.0%	101 59.8%	16 9.5%	13 7.7%	3 1.8%	169 100.0%
香川県	8 18.6%	6 14.0%	16 37.2%	3 7.0%	5 11.6%	5 11.6%	43 100.0%
合計	314 31.4%	79 7.9%	386 38.6%	99 9.9%	79 7.9%	42 4.2%	999 100.0%

この質問項目でも、学校経営目標の設定などに関して、職員会議で十分話し合いがあったという回答で率が高いのは、神奈川と大阪であり、東京と香川が10%台でしかない。広島にいたっては、わずか5.3%にすぎない。逆に、職員会議の案件にすらなっていないという回答で、東京の12.3%に次いで大阪が11.4%もある。職員会議での話し合いはなく一方的に伝達されているとした回答者が多いのは広島の59.8%、ついで東京の56.1%である。

「Q7. 年度始めの評価（育成）者との面談（面接）では、自分で考えた目標は、どの程度認められましたか？」

都府県と Q7 自分で考えた目標が評価（育成）者に認められたかのクロス表

	Q7 自分で考えた目標が評価（育成）者に認められたか					合計
	そのまま認められた	細かい訂正以外は、おおむね認められた	修正を求められ、納得して修正	修正を求められ、不満だったが修正	修正を求められ、納得できずそのまま	
東京都	35 71.4%	11 22.4%	0 .0%	2 4.1%	1 2.0%	49 100.0%
神奈川県	77 46.7%	77 46.7%	9 5.5%	2 1.2%	0 .0%	165 100.0%
大阪府	244 68.2%	101 28.2%	10 2.8%	3 .8%	0 .0%	358 100.0%
広島県	46 36.2%	53 41.7%	6 4.7%	12 9.4%	10 7.9%	127 100.0%
香川県	0 .0%	1 50.0%	1 50.0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%
合計	402 57.3%	243 34.7%	26 3.7%	19 2.7%	11 1.6%	701 100.0%

「そのまま認められた」＋「細かい訂正以外は、おおむね認められた」という回答は、サンプルが2例しかない香川を除いては概ね高い割合になっている。広島だけが78.0%というように8割を切っているが、他の3都府県は90%以上になっている。

「Q8. あなたにとって、年度始めの面談（面接）はどのように役に立ちましたか？」

- A. 学校の具体的な教育目標や評価（育成）者の運営方針が、よく理解できた。
- B. 自分の目標について評価（育成）者に理解してもらえた。
- C. 自分の目標や、目標を達成するための手段・方法が明確になった。
- D. 評価（育成）者との間の信頼関係を築いたり、高めたりすることができた。

都府県と Q8-A 年度始めの面談：学校の具体的な教育目標や評価（育成）者の運営方針が、よく理解できたのクロス表

	Q8-A 年度始めの面談：学校の具体的な教育目標や評価（育成）者の運営方針が、よく理解できた					合計
	とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう 思わない	まったくそ う思わない	N.A.	
東京都	1 2.0%	13 26.5%	23 46.9%	11 22.4%	1 2.0%	49 100.0%
神奈川県	3 1.8%	84 50.9%	66 40.0%	7 4.2%	5 3.0%	165 100.0%
大阪府	9 2.5%	146 40.8%	144 40.2%	51 14.2%	8 2.2%	358 100.0%
広島県	1 .8%	25 19.7%	52 40.9%	47 37.0%	2 1.6%	127 100.0%
香川県	0 .0%	1 50.0%	1 50.0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%
合計	14 2.0%	269 38.4%	286 40.8%	116 16.5%	16 2.3%	701 100.0%

都府県 と Q8-B 年度始めの面談：自分の目標について評価（育成）者に理解してもらえた  
のクロス表

	Q8-B 年度始めの面談：自分の目標について評価（育成）者に理解してもらえた					合計
	とてもそう 思う	まあそう 思う	あまりそう 思わない	まったくそ う思わない	N.A.	
東京都	1 2.1%	26 55.3%	8 17.0%	9 19.1%	3 6.4%	47 100.0%
神奈川県	21 8.5%	113 45.6%	26 10.5%	0 .0%	88 35.5%	248 100.0%
大阪府	6 5.7%	39 36.8%	8 7.5%	0 .0%	53 50.0%	106 100.0%
広島県	4 2.4%	66 39.3%	29 17.3%	26 15.5%	43 25.6%	168 100.0%
香川県	0 .0%	2 16.7%	0 .0%	0 .0%	10 83.3%	12 100.0%
合計	32 5.5%	246 42.3%	71 12.2%	35 6.0%	197 33.9%	581 100.0%

都府県 と Q8-C 年度始めの面談：自分の目標や、目標を達成するための手段・方法が明  
確になった のクロス表

	Q8-C 年度始めの面談：自分の目標や、目標を達成するための手段・方法が明確になった					合計
	とてもそう 思う	まあそう 思う	あまりそう 思わない	まったくそ う思わない	N.A.	
東京都	0 .0%	8 17.0%	25 53.2%	11 23.4%	3 6.4%	47 100.0%
神奈川県	16 6.5%	106 42.7%	33 13.3%	5 2.0%	88 35.5%	248 100.0%
大阪府	3 2.8%	22 20.8%	25 23.6%	3 2.8%	53 50.0%	106 100.0%
広島県	2 1.2%	36 21.4%	46 27.4%	41 24.4%	43 25.6%	168 100.0%
香川県	0 .0%	2 16.7%	0 .0%	0 .0%	10 83.3%	12 100.0%
合計	21 3.6%	174 29.9%	129 22.2%	60 10.3%	197 33.9%	581 100.0%

都府県 と Q8-D 評価（育成）者との間の信頼関係を築いたり、高めたりすることができた  
のクロス表

	Q8-D 評価（育成）者との間の信頼関係を築いたり、高めたりすることができた					合計
	とてもそう 思う	まあそう 思う	あまりそう 思わない	まったくそ う思わない	N.A.	
東京都	0 .0%	10 21.3%	20 42.6%	14 29.8%	3 6.4%	47 100.0%
神奈川県	9 3.6%	95 38.3%	44 17.7%	10 4.0%	90 36.3%	248 100.0%
大阪府	2 1.9%	24 22.6%	20 18.9%	7 6.6%	53 50.0%	106 100.0%
広島県	0 .0%	14 8.3%	51 30.4%	60 35.7%	43 25.6%	168 100.0%
香川県	0 .0%	1 8.3%	1 8.3%	0 .0%	10 83.3%	12 100.0%
合計	11 1.9%	144 24.8%	136 23.4%	91 15.7%	199 34.3%	581 100.0%

管理職との年度当初の面談の有効性を聞いたこの質問に対する回答も、「B. 自分の目標について評価（育成）者に理解してもらえた」という回答を除いては、東京、広島の場合と、神奈川、大阪とでは異なる傾向になっている。やはり、否定的評価の割合は前者が高く、後者が低くなっている。なかでも「D. 評価（育成）者との間の信頼関係を築いたり、高めたりすることができ

た」回答に関して、広島は否定的評価が87.4%にのぼっている点が際だっているのは見逃せない。

一方、すべてに関して神奈川が肯定的評価がかなり高くなっている。これは神奈川の評価制度の特徴に関わっているのかも知れない。

さて、唯一、東京、広島ともに、「とてもそう思う」+「まあそう思う」という肯定的評価が59.1%、55.1%であり、「まったくそう思わない」+「あまりそう思わない」の否定的評価の38.8%、43.3%を上回っているD. 評価（育成）者との間の信頼関係を築いたり、高めたりすることができた」という回答は、日頃、職員会議などで校長に直接に自分の意見をいえない状況のなかで、この面談の時に自分なりの意見をせめて表明する機会になりえているという現状を表わしているのかもしれない。その意味では、職員会議の形骸化を問う必要があるだろう。

「Q9. 評価（育成）者からは、あなたが目標を達成するのに必要な支援や協力は得られましたか？」

都府県とQ9 評価(育成)者から、目標を達成するために必要な支援や協力を得られたかのクロス表

	Q9 評価(育成)者から、目標を達成するために必要な支援や協力を得られたか					合計
	十分な支援や協力が得られた	ある程度の支援や協力が得られた	あまり支援や協力は得られなかった	まったく支援や協力は得られなかった	N.A.	
東京都	0 0.0%	11 23.4%	22 46.8%	11 23.4%	3 6.4%	47 100.0%
神奈川県	17 6.9%	91 36.7%	42 16.9%	12 4.8%	86 34.7%	248 100.0%
大阪府	1 .9%	28 26.4%	20 18.9%	6 5.7%	51 48.1%	106 100.0%
広島県	2 1.2%	24 14.3%	50 29.8%	48 28.6%	44 26.2%	168 100.0%
香川県	1 8.3%	1 8.3%	0 .0%	0 .0%	10 83.3%	12 100.0%
合計	21 3.6%	155 26.7%	134 23.1%	77 13.3%	194 33.4%	581 100.0%

この質問に関する回答の傾向も、これまでと同じく、東京、広島で否定的評価が高く、それに比して、神奈川、大阪は否定的評価がそれほど高くはない。神奈川を除いて、東京、大阪、広島で否定的評価が5割を超えているのは、面談の機能や役割が十分に働いていないことを意味している。

「Q10. 授業を行っている教職員の方におたずねします。 評価（育成）者による授業観察は行われましたか？」

都府県と Q10 評価（育成）者による授業観察 のクロス表

	Q10 評価（育成）者による授業観察			合計
	行われた	行われなかった	N.A.	
東京都	38 66.7%	10 17.5%	9 15.8%	57 100.0%
神奈川県	193 77.5%	31 12.4%	25 10.0%	249 100.0%
大阪府	154 32.0%	263 54.7%	64 13.3%	481 100.0%
広島県	94 55.6%	24 14.2%	51 30.2%	169 100.0%
香川県	15 34.9%	24 55.8%	4 9.3%	43 100.0%
合計	494 49.4%	352 35.2%	153 15.3%	999 100.0%

評価（育成）者等による授業観察が制度上明確に入っている東京、神奈川、広島とそれが制度上は明示されてない大阪、香川とで回答が異なっている。制度上行うようになっていない授業観察が実施されなかったという回答が東京、神奈川、広島でそれぞれ17.5%、12.4%、14.2%というように15%前後ある。

「Q11. 授業観察が実施される前に、あなたと評価（育成）者との間で打ち合わせはありましたか？」

都府県と Q11 授業観察実施前の、評価（育成）者との間での打ち合わせ のクロス表

	Q11 授業観察実施前の、評価（育成）者との間での打ち合わせ				合計
	事前の打ち合わせはなかった	日時などについての打ち合わせがあった	丁寧な打ち合わせがあった	N.A.	
東京都	13 34.2%	24 63.2%	0 .0%	1 2.6%	38 100.0%
神奈川県	79 40.9%	104 53.9%	9 4.7%	1 .5%	193 100.0%
大阪府	105 68.2%	39 25.3%	6 3.9%	4 2.6%	154 100.0%
広島県	28 29.8%	65 69.1%	1 1.1%	0 .0%	94 100.0%
香川県	2 13.3%	11 73.3%	2 13.3%	0 .0%	15 100.0%
合計	227 46.0%	243 49.2%	18 3.6%	6 1.2%	494 100.0%

制度上、授業観察が行われるようになっていても、その手続きは各学校あるいは評価（育成）者に任されているのだろうか。授業観察が行われるようになっていない東京、神奈川、広島で「事前の打ち合わせがなかった」という回答がそれぞれ34.2%、40.9%、29.8%というように、3、4割にのぼっているのである。事前打ち合わせがないということは、不意に授業観察が行われているのであろうか。

授業観察の制度がない大阪では、事前打ち合わせがなく行われている授業観察を教職員はどう受け止めているのか、気になるところである。

「Q12. 授業観察のあと、あなたと評価（育成）者との間で授業観察にもとづく話し合いはありましたか？」

都府県とQ12 授業観察後の、評価（育成）者との間で授業観察に基づく話し合いのクロス表

	Q12 授業観察後の、評価（育成）者との間で授業観察に基づく話し合い					合計
	授業観察直後に話し合いがあった	しばらくしてから話し合いがあった	話し合いはなく、意見や感想が文書等で渡された	フィードバックはまったくなかった	N.A.	
東京都	7 18.4%	10 26.3%	6 15.8%	15 39.5%	0 .0%	38 100.0%
神奈川県	76 39.4%	13 6.7%	19 9.8%	83 43.0%	2 1.0%	193 100.0%
大阪府	35 22.7%	17 11.0%	14 9.1%	83 53.9%	5 3.2%	154 100.0%
広島県	25 26.6%	17 18.1%	14 14.9%	36 38.3%	2 2.1%	94 100.0%
香川県	9 60.0%	1 6.7%	3 20.0%	2 13.3%	0 .0%	15 100.0%
合計	152 30.8%	58 11.7%	56 11.3%	219 44.3%	9 1.8%	494 100.0%

教職員の資質能力の向上という目的に照らせば、授業観察後に「フィードバックはまったくない」という状況は、大きな問題であろう。授業観察の制度がない大阪、香川を別にして、東京、神奈川、広島で約4割にのぼっているというのは制度の目的に反する。評価（育成）者に自信がないのか、別の意図があるのか、どちらかであろう。

「Q13. あなたにとって、授業観察は有益でしたか？」

都府県とQ13 授業観察は有益だったかのクロス表

	Q13 授業観察は有益だったか					合計
	とても有益だった	まあ有益だった	あまり有益ではなかった	まったく有益ではなかった	N.A.	
東京都	2 5.3%	8 21.1%	11 28.9%	17 44.7%	0 .0%	38 100.0%
神奈川県	22 11.4%	90 46.6%	56 29.0%	25 13.0%	0 .0%	193 100.0%
大阪府	12 7.8%	62 40.3%	46 29.9%	32 20.8%	2 1.3%	154 100.0%
広島県	2 2.1%	12 12.8%	36 38.3%	42 44.7%	2 2.1%	94 100.0%
香川県	1 6.7%	10 66.7%	2 13.3%	1 6.7%	1 6.7%	15 100.0%
合計	39 7.9%	182 36.8%	151 30.6%	117 23.7%	5 1.0%	494 100.0%

ここでも、東京、広島と神奈川、大阪との傾向の違いが浮き彫りになっている。

「Q14. 年度末に、評価結果の伝達や開示は行われましたか？」

都府県とQ14 年度末の評価結果の伝達や開示 のクロス表

	Q14 年度末の評価結果の伝達や開示			合計
	行われた	行われなかった	N.A.	
東京都	4 7.0%	53 93.0%	0 .0%	57 100.0%
神奈川県	242 97.2%	2 .8%	5 2.0%	249 100.0%
大阪府	355 73.8%	102 21.2%	24 5.0%	481 100.0%
広島県	17 10.1%	150 88.8%	2 1.2%	169 100.0%
香川県	2 4.7%	41 95.3%	0 .0%	43 100.0%
合計	620 62.1%	348 34.8%	31 3.1%	999 100.0%

この設問に関する回答の大きな違いは、制度の違いを反映したものである。東京は第一次、第二次評価とともにC、D（下位2段階）という評価を受けた教職員が、面接時において校長が交付する「開示通知書」（評価項目、総合評価の第二次評価）により開示されるようになっているだけである。

広島は開示制度がつくられていない。したがって、開示が「行われた」とした10%は、勤務評定結果の開示ではなく、最終自己申告のことだと考えられる。

なお、開示制度が作られている神奈川、大阪では、評価結果の写しが本人に交付されるようになっている。その府県で「開示が行われなかった」という回答者が、神奈川では2人でしかないが、大阪で102人にのぼっているのは、アンケートに対する回答時期が関係している。

<下位設問については省略>

「Q15. あなたの目標達成度や職務に対する自己評価は、評価（育成）者の評価と一致していましたか？」

都府県とQ15 自己評価と評価(育成)者の評価との一致 のクロス表

	Q15 自己評価と評価(育成)者の評価との一致				合計
	ほぼ一致していた	一致していなかったが、理由の説明を聞いて納得した	一致せず、理由の説明を聞いても納得できなかった	N.A.	
東京都	2 50.0%	0 .0%	1 25.0%	1 25.0%	4 100.0%
神奈川県	196 81.0%	23 9.5%	12 5.0%	11 4.5%	242 100.0%
大阪府	280 78.9%	41 11.5%	14 3.9%	20 5.6%	355 100.0%
広島県	11 64.7%	3 17.6%	1 5.9%	2 11.8%	17 100.0%
香川県	0 .0%	1 50.0%	0 .0%	1 50.0%	2 100.0%
合計	489 78.9%	68 11.0%	28 4.5%	35 5.6%	620 100.0%

全員に対する開示制度がある神奈川と大阪で、評価（育成）者の評価と自己評価とが一致している割合が高くなっているのは、学校経営目標の設置や自己目標設定の時の手続き、授業参観などの在り方などに大きく関わっているものと考えられる。

以上簡単にアンケートへの回答をクロス集計を中心にみてきた。アンケートの内容が制度そのものの是非ではなく、運用上の問題に関するものであったが、全体としてやはり教職員評価（育成）制度そのものへの批判、反感、否定の意識が強いことが浮きぼりになっている。

ただし、制度の導入にあたり、事前協議や交渉を行い、主原則＝要件という立場から制度設計に組合がかかわっていったところと、教育委員会が一方的に押しつけてきたところとでは、教職員の意識の違いが多々見られた。

「Q16. 年度末に、評価（育成）制度にかかわる面談（面接）は行われましたか？」＜制度にかかわる設問であるから略＞

### 3. 自由記述から見えてくるもの

今回のアンケートの最後に「『新しい教職員評価（育成）制度』についてのご意見をご自由にお書きください。」という設問を置き、自由記述を求めた。記述してくれる回答者が多く、この問題への関心の高さが伺えた。そのすべてを紹介したいが、紙幅の関係で断念せざるを得ない。以下、特徴的な記述を引用しながら、箇条書き的に自由記述から見えてくるものをまとめておくことにする。

- ① 教職員評価（育成）制度の具体的運用に関する {Q18} までの設問とは違い、制度そのものについての意見を聞いたこの設問に関しては、圧倒的に否定的な意見が強かった。広島県の場合は、自由記述を書いてくれた人も多く、制度そのものへの怒りをあらわにしたものが多数見られた。

「紙きれ一枚で教師の評価も育成もできない。大阪、女性、50代以上、小学校、教員」

「時間と手間をとられるだけで、それにみあった効果がない。大阪、女性、50歳代、小学校、教員」

「養護教諭ですが、仕事内容がメンタルな部分のフォローが中心の為、実績・成果がはっきり形にあらわれないことが多く、管理職も全く保健室に来ない為、このシステムが機能しているとは全く思えません。大阪、女性、20歳代、小学校、養護教員」

「東京都教委の日の丸、国家統制に見られるようなおしつけの制度は、学校現場には全くなじまず、活気ややる気をなくし、お互いの不信感を増大させるだけのくだらない制度である。香川、男性、40歳代、中学校、教員」

「職場に、差別と分断を持ち込む。協働、協力して、教育を担うという最も大切な事が、失われていくような気がします。東京、女性、50歳代、小学校、教員」

「何の為の評価なのか？ だれの為の評価なのか？ 意欲が沸く評価なのか？ 評価のための評価では労働意欲はわからない。広島、男性、40歳代、中学校、教員」

「私たち養護教員は、『評価』や『結果』で競争を強いることなく、心にゆとりをとりもどす



ことのできる保健室で仕事をしています。子どもたちと一緒に『できる、できないことで人をみないこと』を考えたり、『人とふれあいながら生きることの大切さ』を感じたりつまづきを糧にして、そこから立ちあがるすばらしさを共有できる身近なおとなである続ける努力をしたいと思います。そのためには、まず、私たち自身、この教職員評価制度のおかしさにこだわり、考え、人事評価制度にあらがう教育労働者でありたいと思います。仲間を信じ、仲間とつながることを大切にしながら働いていきたいです。広島、女性、40歳代、中学校、養護教員」

「『公正な評価』というのがフィクションにしか過ぎないというのは、誰にでも分かっていることだと思います。それなのに「公正なふり」をするために、評価基準や過程を数値化したり、面接をしたり授業観察をしたりという手続きがさらに学校現場を多忙化させ人間関係を悪化させ無駄な時間を浪費させています。しかも、評価者の評価が開示されないということは、結局は『評価したものの勝ち』にしかならず、これが給与に反映されると不信感の増加につながるでしょう。私の周囲にもすでに制度2年目も終わろうというのに、評価基準さえ理解していない管理職がいます。組合できちんと学習している者の方が評価者よりも制度内容にくわしかったりするので、評価に信頼をおけという方が無理というものです。自分の言うことがきかない者は評価を悪くすると公言して威張っている校長もいるようです。そんな裸の王様みたいな校長でも、一方的評価されるだけというのは、著しく仕事への意欲が失われてしまいます。とほほ。広島、女性、40歳代、小学校、事務職員」

「評価制度そのものが客観的で適正なものになるか疑問である。教職員の意欲をそぐものになるのではないだろうか。神奈川、男性、40歳代、小学校、教員」

- ②「(1) クロス集計」のところでも出てきた特徴であるが、制度の導入に際してなんらかの形で協議ができたところとそうでないところとで、自由記述面でも差がみられた。ある程度、制度を容認し、運用上の適正さを求めるものと、制度そのものを拒否する上記のような例との違いである。

「評価（育成）制度が始まったが、『総合的な学習の時間』のように、少ししたらやめる、というものにしないでほしい。改善しつつ良いものにしてほしい。そして、評価して、人を切ってしまうということだけに使うのではなく、（育成）という面に力点をおいたものにしてほしい。又、学校内で、Aが何%、Bが何%と固定しないでほしい。『全職員で研究に取り組もう』と努力したのに、他校の友より評価は低いということになっています。（育成）に力を入れ、教職員をどんどん育ててほしい。大阪、女性、50歳以上、小学校、教員」

「自分の仕事をふりかえったり、校長と話したりすることは職としてあってもよいことだと思うが、形式化されたり校長の権限が強化されることにつながっていくのは問題だと思う。特に校長の恣意的な評価が行われるのは問題が大きい（校長の資質に問題がある時は特に）。大阪、女性、40歳代、小学校、教員」

「学級担当ができず、保護者、子どもとの信頼を築けない教員がいることは委員会も組合も把握していると思う。そういう人をこの教職員評価制度できちんと指導したり、不適切だということを伝えるのであればよいが、そうでないようである。税金をたくさん使う（人件費）教員の質が問われている現在、考えてほしい。神奈川、女性、40歳代、小学校、教員」

「グループ、学年などで力をあわせてやるという姿勢がくずれて、目立った仕事や表だったことだけをやりたがる人がふえてきた。その分、地味にやっている人、裏でコツコツやっている人は評価されない人がふえた。会議などでの意見の交換が少なくなった。このような制度で教職員が育つとは思えない。不信や疑心暗鬼の状態であっていただけである。東京、女性、50歳代、小学校、教員」

「教員は子どもを大切に育てようとする意欲と、成長を喜ぶ心を持っている。それらを大切に、教員相互の信頼関係を築くためには現在の評価制度はマイナスである。東京、男性、40歳代、中学校、教員」

「職場に差別・選別を持ち込む制度である。この制度は学校現場に自由な意見交換と創造性を阻害するものである。(協働的職場づくり、民主的職場づくりにつながらない)。広島、男性、40歳代、小学校、教員」

「目標の中に、数値目標を挙げることを求められるのは、教育現場にはそぐわないと感じている。教職員が自らの評価を気にするあまりに、子どもの実態を正しく細やかにみていく(本来、大切にしていけるべき教育の原点を)ことが薄れてきているようにも思う。広島、男性、30歳代、小学、教員」

- ③ 先行都府県に入っている香川県で制度自体を知らない回答者が多かった。これは不思議な現象である。

「詳しいことをほとんど知らない(どこがどんな形で周知してくるのか?)。香川で本格実施されていることを今回のアンケートで初めて知った(びっくり)。香川、女性、40歳代、小学校、教員、日教組」

「教職員評価制度があること自体知らないもので、それがよいかどうか分かりません。香川、女性、20歳代、中学校、教員、未組合員」

「全く状況がわからず、こちらも知ろうとしてない、関心がないというのが本音です。香川、男性、40歳代、中学校、教員、日教組」

- ④ 教職員評価(育成)制度の運用に関して問題点を指摘するものもかなり見られた。

「評価するならもっと別の形で、もっと多方面からの評価をするべきである。大阪、男性、40歳代、小学校、教員」

「正当に評価され、人事や給与で差がつくのはよいが、問題点は評価をする人、システムが正常に働くかどうかだ。香川、男性、30歳代、中学校、教員、未組合員」

「自己目標を設定することは大切なことであると思うが、それに対して評価者が自分の意見や考えを押しつけるのは反対です。評価者とは、子どもたちを育てて行く上で大切なことは何なのか、そのために私たちは何をしていく必要があるのかをふまえて、話し合いをしていきたいと考えていますが、なかなか一貫性のある建設的な話し合いができていません。評価制度は、子どもたちは私たちにとって本当に必要なものなのか考えてしまいます。神奈川、女性、30歳代、小学校、教員」

- ⑤ 教職員評価を給与等の処遇に反映させることにはかなり強い批判がすべての都府県で多数述べられている。批判の中心は、それは協働的な関係で行われている学校活動を破壊することにつながる、という点にある。ただし、ごくまれであったが「苦勞の多い職員とそうでない人に対する賃金面での差は必要。主任手当をゼロにするなら、それに見合う形で給与面での優遇措置は必要と思う。すべて平等という意識ではなく、競争も必要であろう。神奈川、男性、30歳代、中学校、教員」という意見があった。

「評価というものは、すごくむずかしいものだと思います。特に教師の仕事は、数字や目の前の結果のみではかれるものではありません。そうしたことをふまえ、評価できる管理職かどうかすごく問題です。目の前の結果を追うようになれば、職場の人間関係は崩れます。大阪、女性、40歳代、小学校、教員」

「評価者（管理者）の資質そのものに問題があり（教委から指示、伝達を含め）かつ、客観的な基準もなく、評価が賃金の格差につながるなど言語道断である。東京、男性、50歳代、小学校、教員」

「民間企業が先行導入し、結果として成果があがってないと思われる成果主義を、なぜいま、教育現場に導入しようとしているのか、全く理解できない。広島、女性、40歳代、小学校、事務職員」

「相対評価による給与等に差がつくことが現実化すれば、むずかしいクラスや生徒から逃げ、担当とせず、他の先生が実績を上げることを喜ばない意識が生まれ、協力して学校をよくしていこうとしなくなる職場となるのが心配である。広島、男性、40歳代、中学校、教員」

「今、民間でも成果主義や能力主義が見直されている。それは企業として、その評価制度が企業収益を向上させていないからだろう。ましてや、子どもを育てる教育現場で、この方法はよいとは思えない。教師間の協力を高める組合活動の存在意義が今問われていると思う。神奈川、男性、40歳代、小学校、教員」

## Ⅱ 子ども・保護者、地域そして他職種から見た教職員「評価」制度の問題

### 1、はじめに——教育・学校制度の内側だけの問題としてではなく

教育・学校は、「国民全体に対し直接に責任を負って」行われるべきものであり、教員は「全体の奉仕者」として「教育をつかさどる」職責を持ち、教職員が協働してその役割を果たす場が学校である。その責任は、目の前にいる子どもたち・その保護者との日常のかかわり(直接性)の中でこそ具体化が可能であり、彼らは地域社会の成員として生活している。教育・学校にかかわる諸制度・仕組みは、「子どもたち・保護者、地域の人びと(市民)」＝以下、合わせて「地域市民」と表記＝にとっても無関係なものではなく、公正で客観的で透明性と納得性があり、基本的には参加・参画が可能であることが求められる。

それ故に、学習共同体であるべき学校の協働性を担う教職員の人事評価は、行政内部の仕組みで終わらせることはできない。また、学校教育の持つ特性や、教育行政当局との交渉といった枠に閉じこもったものではなく、内部で自己完結しない取り組みをつくり出していく工夫と努力が必要だと思われる。行政内部の都合ばかりで設計されたり運用されたり利用されたりしてはいけなく、内部だけの関係の中で権利や利益の擁護が図られてもいけない、ということだ。教職員の権利や利益は個々の教職員および教職員集団のものであるとともに、地域市民の学習権、基本的人権などにつながっているからである。

こうした課題を考えると、人事評価制度の問題点やあり方、「人事評価とは別の視点による学校・教育評価」の提案など、地域市民にどう訴えかけ理解を広げ問題を共有し、共感と支援を獲得しつつ、教育の地方自治の実現の中で「評価」についての仕組みをどうつくり出していか、を考える必要があると思われる。広報体制の課題でもあるが、地域教育協議会などを立ち上げている地域では、そこで問題点を伝え、議論し、理解を広げ、課題を共有していくこともできるのではないか。

教職員の「人事評価」制度も、地域社会と地域市民が求める教育・学校のあり方に大きな影響を及ぼすことを考えれば、彼ら自身にとっての問題でもある。さらに彼らは、その影響を直接に受けることも多い。例えば、担当の教員をあてがわれたり奪い取られたりもするし、教職員が受けた職務命令の多くは子どもたちに向けて行われる。PTA活動の自主性・自立性・自発性を支援する教職員は、PTAは学校の附属組織だと考えている校長の下では、校長の学校運営に非協力と評定されるだろう。しかし、PTAの自主性・自立性・自発性を尊重する学校であることは、「地域の学校」として当然に求められる。

教育基本法改悪の動きにおいても、学校や教育が抱える課題や文部行政・教育行政を取り囲む政治状況についても、多くの人たちが「よく知らない」ままに、例えば教育基本法の「改正」を何となく支持するような現実がある。だとすれば、正確な情報を伝え、正しい認識を持ってもらうことは差し迫った課題であり、地域市民と直接にかかわり合っている地域こそが取り組むことのできる場である。教職員の人事評価・評定に関しても、こうした取り組みの中で正確な情報を伝え正しい認識を広げ、共感と支持を得ていく必要があるだろう。

## 2、子ども・保護者、地域そして市民、他労組などとの連携の必要性

### ■地域の民主化・自治化とつながる課題として

人事評価問題を教育・学校制度の内部的な問題から、地域市民と共有する問題へと切り替えていくことは、教育・学校制度や教育行政の民主化・自治化をめざし、地域の自治を切り拓く課題とつながるための第一歩になるのではないか。「地域の学校」の在りようは、自治的・民主的地域づくりにとっても重要なファクターなのだ。

地域に自治を耕し自治的市民を育てることは、地域のまちづくりにとって重要なことであり、「地域の学校」への地域の人びとの大きな期待でもある。また、民主的・自治的なまちづくりの中で、何のため・どのような学校・教職員への「評価」が求められるのかが論議される必要がある。教育行政が行う(行わせる)制度としての人事評価が、民主的・自治的なまちづくりに適うものだという十分な根拠は、現状では見出すことはできない。

行政が強権的・支配者的・中央集権的な体質を残し自治的な見識と能力が十分になく、また当該の教職員団体の交渉・協議力や組織力が必ずしも強いとは言えない場合は、先行した東京や広島などの流れに引きずられていく恐れも強い。こうした場合には、市民運動(地域市民)の理解・支持と、それとの連携・協働は欠かせないものであり、民主的・自治的な地域づくりの取り組みの中で評価問題にも取り組むことが大事だろう。

「5原則」の1つである「納得性」も、教職員の納得ばかりになってはなるまい。「県民にも教職員個人にも納得性のあるシステム」(2005・3、沖縄県教委「教職員の評価システムに関する検討委員会」最終報告)として、地域市民の納得性を得る必要があり、事実と理論のわかりやすい説明が求められる。人事評価の導入により例えば、子どもの痛みに対応できる教職員がいなくなりつつあるという。評価に響くからと、何かの「問題」を抱えた子を「私はこの子は持てません」と拒む教職員が出てきているというのだ。また、同僚の持っている「いい教材」を見せてと頼んでも、成果を独り占めしたくて見せたがらない例も出てきているという。こうした事例は、保護者・地域市民にとっても見過ごせない事実である。

「(教育は)行政的権力的支配に服せしめらるべきではない」(田中耕太郎)ことを考え合わせると、教職員評価は「国民全体に対し直接に」負うべき責任の制度化として構築される必要がある。それはむしろ、子ども(保護者)や市民の学習権の実現を保障すべき文部行政・教育行政の責任への評価となるものだ。教育行政が実質的に教職員を評価し、人事や給与に反映させる仕組みは、教育行政が人事権により教職員を支配し、それをとおして教育を支配し教育内容に介入することになる恐れが強く、法の精神に違背すると考える。

### ■教育以外の職場でも人事評価の矛盾に困っている

人事評価(とくに、業績や成果による評定)は、学校・教育以外のさまざまな仕事においても、多くの矛盾や不都合をもたらし、困難を抱えさせている事例が少なくない。これらの矛盾・不都合や困難は、地域市民、特に子どもたちにしわ寄せされることが多い。そこには、専門性の軽視という問題もある。

例えば青少年の相談を担当する職場では、「相談には、相手が自分と向き合ったり自ら語り出したりするまで粘り強く待つなど“待ちの姿勢”が大切で必要だが、評価を気にすると待ってられなくなる」「しばしば、いわゆる“業務”と、子どもの目線に立って一緒に考え行動する“活動”とのせめぎ合いになる。業務だけやっていると仕事にならないのだが、評価は業務で見られるので、子どもたちと自由にしなやかに付き合っていくような活動はできなくなる」という。▽失敗

を踏まえて新しい取り組みができることがしばしばあり、前の人の失敗があったから次のいい取り組みができたとすれば、その失敗はマイナスの評価をできない、▽時間をかけて懇切丁寧に相談を続けるよりも、手際よく次々と相談を片付けていくほうが「業績」となる、などの訴えもある。

これらはどれも、子どもたち(そして保護者たち)の不利益につながる、教育・学校現場と共通の困難・矛盾であり、地域市民にとっても重要な問題として共有できるものだ。「子どもにとって何がもっとも必要か」(子どもの最善の利益)という観点に立てば、そのための「仕事」をしにくくさせるような人事評価制度を行政に導入させないためにも、地域市民や他職種、他職場の人たちやその労組と手を結ぶ可能性が拓かれるのではないか。

★人事評価制度の問題は、教職員の利益擁護だけではない広がり、子どもの最善の利益とつながる広がりを視野に入れた取り組みが必要であろう。人事評価制度はその仕組みや運用によって、学校や教育のあり方、学習権(教育権)の保障と実現、子どもの育ちと自己形成の環境、そして市民社会づくりと主権者の市民そだてなどに大きな影響を及ぼす。だから、人事評価制度問題への取り組みは、教職員の利益擁護はもちろんだが、人権や自治や平和な社会をめざす中で、対応することが求められるように思われる。

### 3、子ども・地域を向いた教育・学校をめざす評価か

#### ■「上からの教育」のための教職員評価ではいけない

教職員の人事評価・評定にしても、学校・教育評価にしても、どのような教育であるべきか(求められる学校・教育像や観)によって、その制度・仕方・内容・利用の形などが異なってくる。端的に言えば、国家の教育・学校か、地域の自治に開かれた教育・学校か、という違いによって、教職員や学校に求められるもの(教育の内容・方法、教職員の資質・能力・意欲、学校の運営の仕方など)は全く異質なものとなる。教育そのものの「質」と、教育を行う教職員の資質の「質」を問う視点・観点が、全く逆になるのであり、向上させたいものの「質」も明らかに違ってくる。

広島、東京が典型だが、国家が教育権を握り地方に運営させる教育・学校を指向していれば、学校は国家が求める教育を実施する機関であり、そこで仕事をする教職員は教育行政の統制・支配の下で上意下達に服し忠実に職務を果たすことを要求される。これは教育基本法・憲法を改悪する方向であり、「新しい人事評価」がこうした方向性をもっていることは疑いがない。ことは、人事評価制度だけの問題では済まないのだ。

だから、教育・学校の「あり方」が明示されなければならない。当然に憲法・教育基本法の精神・理念、教育の独立・自由、学習権(教育を求める権利)の実現などに見合った「あり方」である。しかし、それに逆行しているのが現実だから、たとえどのような目的を掲げ、どのようにフィードバックの仕組みを設けても、教育・学校への国家・行政権力の介入や支配・統制の道具としての評価制度という性格を排除しきれないことに留意すべきだろう。

教育・指導内容が校長の職務命令で教員に課される現実もある。人事評価には「服務規律の自覚と遵守」も含まれている。例えば、「日の丸に最敬礼し、君が代を起立して大きな声で斉唱するよう指導しろ」という教育行政の通達・通知を受けて校長が職務命令を出した場合、それを拒んだ教職員はどのような評定を受けるだろうか。校長に職務命令を出させることと人事評価とで、二重に教育内容に不当な介入をすることになるのだ。さらに校長は、通達・通知を出した教育行政に評定されるのだから、通達・通知を批判したり返上したりすることは実際に不可能であり、

学校と校長の独立性・自律性は著しく損なわれる。

### ■学習権に応える学校、自治的・自律的な学校

本来、学習権の実現に応える教育は、教育を受ける人(特に子ども)に対して何かを「教授・指導」して、教えたように何かを「やらせる」営みではない。しかし現実には、「何かを与えやらせる」＝何かを習得させ・身に付けさせる、与えられる教育＝受けることが義務の教育(これが、広島や東京で進められているのだ)になる。学習権に見合った教育は、学ぶ人の学びの営みを支援するためにコーディネート・ファシリテート・ナビゲート・ケアといった多様な要素も求められる。だが、「教育を施す」教育のあり方から評価・評定をすれば、こうした要素は無視され、学習権が求める教育活動への評価とはならない。

だから少なくとも、学習権を基本に据え、子ども・保護者・地域市民のニーズに見合い、応える教育・学校を、基本的なあり方として求めるべきだろう。それは、地域の自治の中に位置づく学校であり、自治を支え自治的市民を育てる教育であり、そのためには学校が自治性・自律性を持つことが要請される。そういう学校は、独立した教育機関(教育委員の会議＝教育委員長に直属のような)であり、事務局の下の出先機関ではない。その代表者(教育職員の長として学校経営をする校長)の評定を事実上、事務局の職員(教員経験があっても指導課長などは行政職員である)が行うことに、何の疑問も出ないような現状は、変えなければならない。人事評価制度以前の、教育行政制度の民主化・自治化の問題である。

教育行政の自治や独立、学校の自治や自律を考えると、韓国の地方教育自治の仕組みと基本原理およびその改革の方針は参考になる。教育の自主性・専門性の保障と学校運営の自律性や教職員・学生・地域住民等の参加を定めた教育基本法の下に「教育地方自治に関する法律」が定められ、中央権力からのローカルな自治(地域自治)とともに政治権力から独立して教育の特性を活かすための「文化的自治」(領域自治)という「二重の自治」を持ち、憲法裁判所も「住民参加の原理」「地方分権の原理」「一般行政からの独立、専門的管理の原則」を示しているという。教育行政は一般行政から独立し、審議・議決機関としての教育委員会委員と教育行政トップの「教育監」は選挙で選ばれる。さらに、単位学校が中心となる「下からの教育改革システム」の構築、学校を主導する教育庁から支援する教育庁(干渉の最小化)へなど、教育行政の分権化、住民参加の強化などの改革が進められている。

こうした韓国の教育地方自治の仕組みや改革の動きに学び、教職員の人事評価制度の土台としての教育・学校の自治・自律について、各地域で何ができるかを提起していくべきではないか。広島や東京のように、韓国の教育改革とは逆に“教育行政の学校への干渉の最大化”が進んでいるのは、何とも恥ずかしい文化状況・民主主義の現況ではないか。

### ■学校目標・教育目標のあり方

大方の人事評価制度は、目標管理を基本とした自己申告とそれに基づいた業績評価を取り入れている。一般行政の評価制度の模倣といえる。教職員は、年度始めに自己目標を書いて自己申告し、校長などの指導で書き直したりしなければならない。子どもと「つきあう」という主務をさておいて、書くのだ。なぜなら、それを書くのは行政が決めた人事評価制度をきちんと実施するための大事な「業務」なのだ。その自己目標は、校長がその権限によって決め、職員に理解させ行動させる「指令的」文書である学校・教育目標に従って書かねばならない。こうした状況になってきている地域・学校は多い。

しかし、「教育をつかさどる」教育専門職としての教員には、それぞれが担当するクラスや授業

が、「国民全体に対し直接に責任」を負って教育活動を具体的に行う場(小さな学校)である。それぞれに、理想の教育への構想や理念、授業のアイデア、思い浮かべる子どものイメージ、子どもへの思いや愛着などがあって当然である。それが無い教員こそが、子どもや保護者にとっての「不適格」「指導力不足」の教員だ。だとすれば、校長から「下ろされる」学校目標・教育目標に従属して自己目標を書き取り組むのは、不本意に違いない。

だから学校・教育目標をつくる仕組みが大事になる。1つは、教職員が参画し協力し共有できる目標をつくるための仕組み、分けても職員会議の機能と位置づけ。もう1つは、子ども・保護者の願いや要求と、地域の学校としての地域社会の意見要望を汲み上げ反映させるための仕組み(参加・参画を含む)である。こうした仕組みのない目標は、教育・学校の自治・自律とは相容れない、中央集権型の義務としての教育・学校の目標である。

職員会議は、1997年の中央教育審議会答申では「連絡会議ではいけない」と述べられている。決定機関ではないことはすでに浸透しているとはいえ、審議・協議機関として重要な機能を果たしている地域も少なくない。その一方で、職員会議で議論・協議をすることを排除し校長の決定や命令などを伝達・報告する場としている地域も広がりつつある。教職員の意見や願い、反省や工夫などが生かされるチャンネルのない学校職場では、教職員が意欲を失い専門職としてのプライドを保てなくなる。そこでは教職員の資質・能力の開発や向上は望みようもないし、学校は活性を失っていくだろう。

自己目標とは、それぞれの教職員が自己の仕事への自己省察に立って定め、自分と校長も含めた同僚や、子どもや保護者の力も借りて、実現していくもので、評価制度はそれを支援できるものであることが必要であろう。それは、学校の自治・自律と独立・自由という課題にはかならない。2点目の仕組みも、この課題に直結する。

★人事評価にも教育・学校評価にも、下からの(地域市民の)視点が生かされることが必要。教育は「上から施される」ものではなく、地域市民の願いやニーズに応え現場の自省と論議を踏まえ「下からつくる」ものだから、職員会議の活性化が大切なのだ。それには、地域社会の独立した教育機関・学習共同体として自治的・自律的な学校が要請される。

#### 4、“子どもたちのため”になる教職員評価か

##### ■教職員評価の意味と役割

教職員の人事評価は、何の目的で行われるのか。教職員の資質・能力を開発し向上させ、学校を活性化するためだと説明されている。そして、その評価結果に応えるために、優秀な人にはご褒美を与え、悪かった人にはペナルティーを課す必要があるとして、人事・給与などの処遇にリンクしようとする。すると、評価は「不適格」や「指導力不足」の教職員をあぶりだす制度ともなっていく。これが「新しい人事評価制度」の大掴みな実態であり、人事評価制度が本来もつ人事管理の役割である。

教育・学校および教職員にかかわる「評価」は、その必要を否定して済むものではない。しかし教育・学校評価や教職員の人事評価は、その制度設計と実施の上で、「教育(文部)行政が求める」業績や成果、意欲や資質を測るものであってはならない。それは、行政権力による支配・干渉の排除を求める、教育基本法による制約であり、学校教育の特性からの制約でもある。一方で「評価」は、地域の教育・学校としての自由・独立・自治・自律が正しく行われるためにも求められる。こうした観点を取り入れれば人事評価の制度設計の思想も、企業の人事管理的なものとは異



なったものになるだろう。

ところで学校では、子どもたちへの一方的な評定付けを当たり前の日常事としているため、なぜ評価・評定が必要なのか、という疑問に鈍感になっているのではないか。子どもたちとしっかりと「つきあって」きた教員たちは、子どもたちに「成績(評定)は“いいかげん”なものだよ」という何がしかの歩留まりをもって接してきてはいないか。最近では、観点別評価で意欲・関心・態度にまで評定を付けるが、本来は学習の要素だったはずであり、それへの評定付けに疑問を持っている教職員は少なくないだろう。

教職員の人事評価でも、能力・実績・意欲・態度といった、いわば観点別評定が行われようとしているが、これは文部(教育)行政が子どもへの評価・評定と同じ発想で教職員への評価・評定を考えている現われ、と言っても的外れではあるまい。子どもに対して「与えられた教育を受け取る責任がある者として、きちんと受け取ったか評価されるのは当然」であり、教職員に対して「国家が与える教育を施すために雇われた者として、その役割をきちんと果たしたか評価されるのは当然」ということだ。そこに想定されている教育・学校のあり方は、もちろん明確である。

いわゆる「勤評神奈川方式」に関して我々は、何となく“記入欄に斜線を引いて制度を骨抜きにしていく方式”だったように思っている。しかし、それは誤解で、その原点は「目の前の子どもたちに直接に教育責任を負う」教職員として、自分たちの取り組んできた教育活動を「自己反省」し「自己記述」して、それを職場で共有し次に生かしていこうというもので、積極的に記入していこうというのが当初の神奈川県教組の考えであったという。この方式で、教職員の資質・能力や意欲を向上させ、学校・職場を活性化することは、可能だったのかもしれない。つまり、業績・成果主義による人事評価・評定以外にも、やり方はあるのである。これを、地域市民・地域社会が知らなかったのは残念なことだ。

#### ■評価の実権を握るのは誰か

新しい人事評価制度において、その評価・評定をする実権は、いったい誰が握っているのだろうか。実施場面としては、一般教職員を評価するのは教頭・校長であり、いちおうは学校で行われる仕組みとなっている。しかし、▽評価結果は最終的に教育行政の手に渡る、▽評価結果は、人事配置や研修計画に反映される、▽給与などへの反映も、行政がすることに決めれば転用可能、▽評価者である校長の評価は行政職員が行う(その中には行政の指示に忠実かどうかなどの評定も入る)、といったことを考えると、最終的な評価権限を握っている者は教育行政だということにならざるを得ない。

だが、教育行政が評価の実権を握るようなことは、決してあってはならない。そのために例えば、行政が評価・評定結果を利用する際に教育・学校への支配・介入にならないような制度的な歯止めの枠組みが求められる。個別的・個人的な利益の侵害を防ぐための苦情処理的な仕組みとそれへの教職員団体の関与だけでなく、教育・学校の自由と独立、自治と自律、学ぶ者の利益を確保するための、行政をしぼるとともに、教育委員会制度そのものの自治的自立的機能を活性化するための仕組みである。

その仕組み抜きには公正・公平な人事評価制度は実現しない。なぜなら、人事評価制度の公平・公正とは、教職員の個人的・個別的な権利や利益だけでなく、教育・学校の「社会的な公平・公正」という意味にもつながるものだからである。そうでなければ、本来の教育のあり方や、教育の独立・自由・自立なども、教職員の利益をも守れないだろう。

★「上からの人事管理」は、教育・学校制度にふさわしくない。だから、それに連動する人事

評価であってはならない。その意味で、資質・能力の開発・向上、学校の活性化といった目的を明確にし、「合目的性」を追求することは大切だ。しかし、その資質・能力や活性化が、どんな「質」なのか、上から求めるものか下から求めるものか、が問われる。

## 5、子どもの最善の利益のための資質・能力か？

### ■教育の「成果」「業績」は誰のものか

教育活動の「特性」は評価制度を考える上で十分に考慮されるべきことだが、「聖域化」されてはならない。学校教育の特性は、子どもたち(個々人と集団)との直接的・生活的で継続的・相互的な関係性を持ち、それ故に回り道や後戻りや待つことやハプニングへの柔軟性などが欠かせないところにある。子どもたちがそれぞれに「まるごと」の人間存在として成長過程を生きており、集団はその総和としての「生きもの」だからである。

教育活動は、教育する側が年度始めに立てた目標や目的に従って計画どおりに進めるべき(進めることができる)ものではなく、子どもたちの個々と集団の在りようと差し出す課題への柔軟な対応を求められる。教育の仕事は、子どもの学びと成長のプロセスに「つきあう」ことを核とし、その協働者になることだ。だから、教育という仕事は、計画を計画どおりに実行し達成することを「最善の成果」とはなし得ない。

日常的な教育活動は、全存在としての子どもたち個々とその集団に対応しており、個々の教員が立てたその年度の自己目標などは、その対応の中に組み込まれてはじめて機能する。子どもたち個々と集団の在り方や差し出す課題は、教員の立てる自己目標とは無縁のところ動いている。その在り方や課題に向き合うには、自己目標を捨てたり、変えたり、放置したりすることも必要になる。そういう判断をできることが、まさに教育職員に求められる資質・能力、指導力であるが、だとすると、より優れた(子どもたちの在り方や差し出す課題に対応した)仕事をしたら自己目標は全く達成できない、ということにもなる。それでも自己目標の達成が、教育活動の成果・業績となりうるのだろうか。

教育の「成果」は基本的に、一人ひとりの子どもたち自身の成長や自己形成・人間形成の上(内側)に実現するものだ。いわば1年、5年、もしかすると10年後に子どもたちが自ら収穫するもので、“学校や教員の獲得物”ではない。教育の成果を教育・学校または教員、つまり教育を施した側が与えた成果(業績)とみなしたがる学校教育は、戦前のような国家の教育、国家が教え込みたいことを教化する学校に近い、と言えよう。

今年教えて今年習得度を測るような「学力」は、学ぶものが自ら消化し(考え判断して)収穫したのではなく、教えた側の成果として測られるものだ。教育を施す側の業績や成果として測ること自体が、教育・学校の在り方を反映しているわけで、その在り方を点検・反省することなしに業績や成果は測れないはずだし、その在り方が変われば測ることの意味や測り方も変わるはずである。とすれば、人事評価の目的がどのような教育・学校の在り方の中で位置づけられているかは、極めて重要になる。なぜなら、評価(評定)されるべきものの価値は、その在り方によって異なってくるからである。

### ■人事評価制度にみる教職員の資質観・指導力観

いくつかの資料から推定すると、教育行政が教員に求めている資質・能力や指導力の「質」は、教えるべきことと決められた知識・技能を子どもに受け止めさせる授業力、子どもたちを統制・統合できる子ども把握力のような技量としての指導力が浮かび上がる。教えるべく与えられた知

識・技能(そして態度)を理解し、それを教え指導して分からせ身に付けさせ、教えられたことを教えられたとおりに「できる」ようにさせる力である。これはまさに憲法・教育基本法の要請とは逆の、上からの、国家の、教育行政が施す教育・学校に適した、行政の指示・命令に従い服務する教職員の資質・能力、指導力だといえる。

「評価項目」にない資質や能力を探すと、▽教育内容の理解のための幅広い認識力・批判力・問題把握力、▽疑問を出し問題を提起し問い返す力、▽子どもと互いに人と人としてのコミュニケーションをする能力や聴く力(子どもたちと一しょに遊んだか、きちんと話を聞いているかなど)、▽同僚間の相互批判、対話・議論の能力、▽子どものニーズや知りたいこと・関心などを汲み上げ、自らの問題意識(問い)をくぐらせて授業に組み立て展開する力(自主編成能力)、▽学校運営・目標や計画・実践の内容や方法などの検討で疑問を出し、批判し、論議し、答えを見つけ出す力、などが思いつく。もちろん「権利(人権)を尊重し、権利の本質をつかんで教え、自らも権利を主張し行動できる」など、あるはずもない。要するに、自主的に問題を把握し考え判断し行動するような力(まさに総合的な学習で子どもたちに育てたい力)は、基本的に含まれないのだ。

校長への「評価項目」からは“行政職員としての校長”像が浮かぶ。行政からこういう評価・評定をされ服務する校長が、教職員を評価・評定するのである。

こうした資質・能力・指導力を要求する評価・評定制度が、「不適格教員」「指導力不足教員」のあぶり出しの機能を持つことは、先に触れた。その「不適格」「不足」とは端的に言えば、教育行政からの要求への「不適格」「不足」である。例えば、「日の丸・君が代」について知識はともかく、きちんと礼をし、起立して大きな声で歌う態度をしっかりと教え指導し、教職員自身も率先して行って見せろ、という「通達」と職務命令に従わなければ、「不適格」「不足」に該当しうるので。都内のある教職員は、自分の子どもの入学式での異様な光景を、「君が代斉唱と言われたとたんに、起立と号令される前に、教職員が一斉にバツと立った。保護者はそれを見て、どうしようとザワザワしているうちに斉唱は終わった」と語る。これが、もっとも優れた「適確」「充足」となるだろう。

教育行政が“ちゃんとやっている”と言うのに「不都合」なことが「不適格」「不足」なのだ。だから気をつけてチェックしなければ、精神疾患など病気、事件・事故、子どもや保護者とのトラブルなども、行政や学校管理職の責任を棚上げして、退職勧奨などの“人事処分”をされることになりかねず、慎重でなければならない。

★学校教育の原点は、子どもの全存在と学びと成長のプロセスに「つきあう」こと。その「成果」は子どもたちが収穫する。教職員の資質・能力、指導力は、その原点から考えられるべきものだ。学校に、「上からの業務」を求める評価であってはならない。

## 6、教育諸条件の整備確立——教育行政の責任と評価

### ■教職員を取り巻く学校環境と行政の責任

超多忙・不自由・超過勤務など、教職員の勤務条件は、極めて悪い。「ゆとり」教育が実施されて、教職員のゆとりは奪われ、子どもたちと「つきあう」時間すら削らねばならない現実がある。このような勤務条件の改善なしに業績や成果を要求するのは、いわゆるノルマ主義で、やがて職場に疲労やストレスや不満を蓄積していくことになる。その「被害」は教職員を蝕み、やがて子どもたちに及ぶ。人事評価制度で資質・能力や意欲を向上する前に、勤務条件を改善することが教育行政の役割である。評価制度の実施がさらに教職員の多忙さを増しているなら、制度の実施

自体が制度の目的を妨げている。

文部行政による朝令暮改の教育政策も、学校現場に混乱を生じさせ、教職員の多忙化を増加させ、意欲や専門職としてのプライドを損なわせている。文部行政・教育行政は、政治家の介入に振り回され、教職員の仕事を守る役割を果たせないでいる。少人数学級の実現なども、自治体首長のイニシアティブで進められ、教育行政はその下部機関と化している。

教育職員の専門性、資質・能力を引き出し生かすのは、教育行政の責任である。それはまず、勤務条件をはじめとした「教育の諸条件の整備確立」であり、教職員がその資質・能力を発揮するための前提である。人事評価以前のことであり、その責務を果たせないなら、その原因・理由を明らかにする責任がある。勤務の評価の公正さとは、単に評価の仕方だけでなく、評価が公正になるような勤務条件の実現をも意味する。それを実現できない評価者(校長)は、評価をする資質・能力を欠くことになるし、そのような評価者に評価をさせる教育行政には評価制度を設計する資質・能力がない、と言うべきだろう。

### ■教職員の専門性の尊重

教職員の専門性の尊重も重要である。これは教育職員だけの問題ではなく行政全般において、司書、社会教育主事、学芸員などの専門職が軽視される傾向がある。効率性を求める行政は、ゼネラリストとその業務を要求しているのだ。「新しい人事評価制度」の方向性も教育職員の専門性を尊重する方向だとは言えない。学校の業務にも、一般行政的な効率性と業績を求めていると思われる。民間人校長の採用にも、この狙いがあるに違いない。

しかし、効率性は学校にはなじまない。それよりも、教職員の専門性が生かされることを、地域市民(特に子ども)は求めている。教育の専門性を重視すれば、教育・学校の自治性・独立性や、専門家集団としての教職員の自由や自律も大切になるはずである。

### ■勤務条件、職場環境としての人権の保障

勤務条件、職場環境にかかわって、教職員の基本的人権の保障もきわめて重要な課題である。実際に学校は「憲法が校門の前で立ち止まらされている」「まるで憲法番外地だ」と言われる。かつては体罰や厳しい校則などを巡って子どもの人権について言われたが、いまは教職員の人権について言われる。実態はともかく子どもの人権への認識は広がってきたが、教職員の人権への認識はまだまだで、教職員は子どもに対しても学校や行政に対しても、権利を十分に主張しているとは思えない。子どものため、教育のために、「奉職」しているという職業観があるのかもしれない。しかし、教職員の人権が尊重されていない教育・学校は、最終的に子どものためにも地域社会のためにもならない。

学校・教育目標づくりへ参画したり、職員会議で議論したりすることも、権利として考えていい。労働者としての権利、専門職員としての権利でもある。人事評価の文書による本人開示や苦情処理の仕組みも、人権保障のために必要不可欠であり、そこに教職員組合が関与することは人権保障のバックアップ体制として重要である。人権保障の立場から、人事評価制度を検証していくことも大事な視点である。

★学校を、憲法が生き、人権・権利が尊重されるところにすることが、人事評価にとってもベースということである。教職員の勤務時条件は、すでに人権・権利の侵害に達していると言えよう。しかし学校は、地域社会の人権(権利社会)の拠点であってほしいのだ。

## 7、この項のまとめとして——「人事評価」の限界性、不完全性

この項の締めくくりに、筆者が民間企業(新聞社)で、短い人事労務体験と、編集職場で人事評価をされ・した経験から考えることを記しておきたい。人事労務では、「職務分析」にわずかにかかわった。職種ごとに仕事の流れ・要素を細かく分析し、作業の合理化や人事、職務給などの基礎にするものだ。ところが、より精密さを求めるほど逆に收拾がつかなくなる。工程職場ならまだしも、取材記者や営業職などの非工程で外勤職の仕事は、部分ごとの要素の分析はできても、流れには例外、個別性、偶発性や個人属性も多いのだ。

編集職場で思ったのは、「仕事の流れは自分の中で決めることだ」ということ。その日、どんな出来事が起きるかも誰が訪ねてくるかもわからないし、コーヒーを飲みながらボーっと考え事をすることも必要である。定量化したら、仕事は進まない。教職員の仕事も、基本的に取材記者と同じであろう。

評価する立場で悩んだことの1つは、活発に動きよい記事を書く人は、紙面づくりにどの程度寄与していると判断するか、ということ。紙面は、メインの記事だけではつくれぬ。お知らせ、ベタ記事、写真の現像焼付け(今は必要なくなったが)など、いわゆる“雑用”的な仕事は多い。一番活躍している記者に、お知らせを書けと求めれば不満が噴き出したりする。お知らせ記事をコツコツと書く人も紙面づくりには欠かせない。さて、メインの記事を書く人がAで、お知らせを書く人はB以下か。悩むと、あいつはいい記事は書くけれど協力しないで勝手だ、などという要素が入り込んでくる。

評価される立場では、たとえ外部から「いい仕事」と評価されても、社内の評価者はその仕事の意味や価値などは理解しなかつたりする。“わかっていない”“勉強していない”と評価者に不満を持ちつつ、「君のやった仕事の価値をわかるやつが、社内にはいないから」という慰めの言葉を先輩にかけてもらう。もちろん、いい仕事と思っているのは自分の勝手なのだが、評価者が望んだり想定したりしていない仕事は、評価の中には浮かび上がりようがない。評価者が新しい試みやテーマを大事にする人なら、失敗は挑戦として評価され得る。

こうしたことを組み入れ、より精密化しようとするれば、人事評価制度は成り立たなくなる。常に不完全性をともない、それを前提に繰り返すことで制度として成り立っているものだろう。人事評価の担当者はその制度設計に当たり、たとえ無意識であっても、人事評価には限界がある(いかにげんさがともなう)という歩留まりの意識を持っていると思う。

企業においては、一定の地位に就かねば評価者になることはない。しかし学校教育では、教職員は初任から子どもたちに対して、評価者の位置にいる。教職員が評価されるものの立場を思い出すには、自分の子どもころの体験を思い出す必要があるが、教職員はそこに良い体験しか持ち合わせず、人を評定することを疑わない人も多いかもしれない。だが、子どもに評価(評定)をつけながら、迷ったり悩んだりした経験を持つ人も少なくないはずだ。そうした体験や評定の矛盾を踏まえないと、教職員の人事評価の持つ問題点を、保護者や地域の人たちが共感を持ち支持してくれるように訴えることはできないだろう。

### Ⅲ 文部科学省「教員の評価に関する調査研究」委嘱事業計画書に見る 都道府県・指定都市の状況と問題点

#### 1. 文科省による「教員の評価に関する調査研究」の委嘱

2003(平成15)年2月13日付け初等中等教育局長決定によって「教員の評価に関する調査研究実施要綱」及び同「実施要領」が出された。それによれば、調査研究の「委嘱を受けようとする(都道府県又は指定都市)教育委員会は・・・事業計画書を文部科学省に提出」し、文科省が「事業計画の内容を審査し適切であると認めた場合、当該教育委員会に対し本事業を委嘱する」タテマエになっている。しかしながら、2004(平成16)年度は47都道府県・13指定都市の全てから事業計画書が提出され、全ての当該教育委員会に委嘱が行われた。これは、教育委員会の自主的「調査研究」を装いつつ、先行する東京都の人事考課制度などの「新しい教員評価システム」の導入を促す方便(カムフラージュ)としての行政指導(圧力)の変形態であり、システム構築の地ならしとしてのアリバイ手続きであるように思われる。

委嘱期間は、2003(平成15)年度～2005(平成17)年度の3年間であるが、委嘱は単年度ごとに行い、経費の支出は会計年度ごとに行うものとされている。本章では、中間年度の2004(平成16)年度の委嘱事業計画書を資料として用いた。

#### 2. 「調査研究の趣旨」について

文科省の「実施要綱」及び「実施要領」の「趣旨」には、「学校教育の成否は、その直接の担い手である教員に負うところが極めて大きく、教育改革を実現し地域住民等から信頼される学校づくりを進めるためには、教員一人一人の能力や実績等が適正に評価され、それが配置や研修、給与等の処遇に適切に結び付けられることが必要である。このため、教員の評価システムの改善について、都道府県教育委員会又は指定都市教育委員会に実践的な調査研究を委嘱し、教員の人事管理の改善を図るものとする。」と示されている。この趣旨のポイントは、「教育改革を実現し地域住民等から信頼される学校づくりを進めるため」「教員一人一人の能力や実績等」を「評価」し、それを「配置や研修、給与等の処遇」に「結び付ける」ことであり、そのための「教員の評価システムの改善」の「実践的な調査研究」を行い、「教員の人事管理の改善を図る」という点である。果たして、教員を「評価」し、「給与等の処遇」に「結び付ける」ことが、「教育改革を実現し地域住民等から信頼される学校づくりを進める」ことに繋がるのか、「評価システム」の「実践的な調査研究」が、どのような「人事管理の改善」に繋がるのか、が問題であろう。我々の教職員アンケート調査によれば、実施されている評価(育成)制度は「教育改革を実現し地域住民等から信頼される学校づくりを進めるために有益である」という設問に関して、全体として肯定的回答(強い肯定+弱い肯定)が15.4%(強い肯定0.8%)であるのに対して、否定的回答(強い否定+弱い否定)は82.4%(強い否定38.0%)であった。特に、香川県では肯定的回答が39.5%(強い肯定0.0%)であるのに対して、東京都の否定的回答は96.5%(強い否定75.4%)であり、広島県の否定的回答は91.7%(強い否定63.3%)であった。また、「教職員の人事管理の改善を図るために有益である」という設問に関して、全体として肯定的回答が15.7%(強い肯定1.0%)であるのに対して、否定的回答は81.7%(強い否定39.4%)であった。特に、香川県では肯定的回答が34.9%(強い肯定0.0%)であるのに対して、東京都の否定的回答は96.5%(強い否定73.7%)

であり、広島県の否定的回答は92.3%（強い否定69.8%）であった。評価（育成）制度の大前提となる目的が教職員に共有されないような実態にあるところで、制度そのものが効果的に（適切に）機能するとは考えられない。

これに対して、47都道府県及び13指定都市（計60自治体）の内、およそ半数の自治体が文科省の委嘱趣旨をほぼそのまま又は類似したものや短くしたものを「調査研究の趣旨」として掲げている。例えば、秋田県は「学校教育の成否は、その直接の担い手である教員に負うところが極めて大きく、地域住民等から信頼される学校づくりを進めるためには、教員一人一人の能力や実績等が適正に評価され、それが配置や研修、給与等の処遇に適切に結び付けられることが必要である。このため、教員の人事管理の改善を図ることを目的に、教員の評価システムの改善についての実践的な調査研究を行う。」と記している。

また、多くの自治体は「教員の資質能力向上・人材育成」「学校の教育力向上」「学校組織の活性化」を趣旨に掲げたり、言及したりしている。この点も我々の教職員アンケート調査によれば、実施されている評価（育成）制度は「教職員の資質能力の向上にとって有益である」という設問に関して、全体として肯定的回答が23.0%（強い肯定1.3%）であるのに対して、否定的回答は74.9%（強い否定34.5%）であった。特に、香川県では肯定的回答が41.9%（強い肯定0.0%）であるのに対して、東京都の否定的回答は93.0%（強い否定68.4%）であり、広島県の否定的回答は88.2%（強い否定63.9%）であった。また、「学校の教育力の向上にとって有益である」という設問に関して、全体として肯定的回答が20.2%（強い肯定1.5%）であるのに対して、否定的回答は77.8%（強い否定37.1%）であった。特に、香川県では肯定的回答が37.2%（強い肯定0.0%）であるのに対して、東京都の否定的回答は98.2%（強い否定75.4%）であり、広島県の否定的回答は89.3%（強い否定62.1%）であった。さらに、「学校組織の活性化にとって有益である」という設問に関して、全体として肯定的回答が14.6%（強い肯定0.8%）であるのに対して、否定的回答は83.5%（強い否定40.7%）であった。特に、香川県では肯定的回答が41.9%（強い肯定0.0%）であるのに対して、東京都の否定的回答は98.3%（強い否定82.5%）であり、広島県の否定的回答は93.5%（強い否定69.2%）であった。文科省趣旨の引き写し目的以外についても、全体として実態は肯定的に受け止められてはいない。

そこで、「新しい評価システム」の重要な論点である、評価結果の「給与等の処遇」への反映について見ると、それを「趣旨」に記している自治体は、岩手・宮城・秋田・福島・群馬・千葉・神奈川・新潟・富山・福井・岐阜・静岡・愛知・滋賀・大阪・兵庫・和歌山・島根・岡山・広島・佐賀・熊本・宮崎・鹿児島・沖縄の25府県と仙台市・千葉市・神戸市の3市である。「給与等の処遇」の表現は使っていないが、「人事考課制度」の表現を使っているのは、東京と石川である。また、「処遇」の用語は使っているが、「給与等」の用語を使っていないのは、栃木・埼玉・山梨・長野・山口・徳島・高知の7県と札幌市・さいたま市・名古屋市・京都市・福岡市の5市である。さらに、「給与等」も「処遇」も用語として使っていないのは、北海道・青森・山形・茨城・三重・京都・奈良・鳥取・香川・愛媛・福岡・長崎・大分の13道府県と川崎市・横浜市・大阪市・広島市・北九州市の5市である。文科省の「実施要綱」「実施要領」の引き写しが少なくない中で、「給与等」や「処遇」の用語を避けているのは、慎重に対応しようとする姿勢のようにも思われる。ただし、「給与等の処遇」という表現を使っている、それはあくまで「調査研究」の対象であって、即「実施」を意味するわけではなく、「調査研究」の結果、慎重に対応しようとする自治体も十分あり得ると考えられる。各単組は、特にこの点は教委と十分に協議し、教職員の納得の得ら

れるような仕組みづくりが求められるが、我々の教職員アンケート調査によれば、「新しい教職員評価（育成）制度の結果によって給与や処遇に差がつけられることについて賛成ですか」という設問に関して、全体として肯定的回答が11.2%（強い肯定1.9%）であるのに対して、否定的回答は81.2%（強い否定58.8%）であった。特に、香川県では肯定的回答が32.5%（強い肯定2.3%）であるのに対して、東京都の否定的回答は94.8%（強い否定93.0%）であり、広島県の否定的回答は95.3%（強い否定88.2%）であった。

次に、「指導力不足等教員」またはそれに類する表現を使っている自治体は、栃木・山梨・兵庫・島根・岡山・広島・徳島・香川・福岡の9県と京都市・神戸市・福岡市の3市である。ここでまず注目しておきたいのは福岡県である。「病気や障害等以外の理由で、指導力不足により児童生徒に対する教育活動に困難を来している者に対し、研修の機会を与える等により指導力の改善を図る。」と記し、心身の「不健康」状態と「指導力不足」とを明確に区別して対応しようとしている点は重要である。（この点については次節でもう少し詳しく述べたい。）次に注目しておきたいのは神戸市である。「指導力に課題を有する教員を生まないための方策として、校内でのサポート体制の確立・教育委員会の支援体制の整備・学校園の管理職の指導力、育成力の向上・教員採用試験の改善・研修の充実・メンタルヘルス対策などの面から検討を行う。」と記し、「指導力不足教員」の「あぶり出し・隔離・排除」をねらいとしたアライバイ「手続」の一環としてではなく、極めて前向きで真つ当な対応を検討しようとしている。これに対して、広島県は「指導力不足等教員の認定は、モデル実施を含めて3年を経過しようとしている。この間、47名の認定を行ったところである。平成16年度の調査研究においては厳正かつ適正な制度の運用や心の問題を抱える教員に対する人事管理のあり方を検討する。」と記しているが、少なくとも事業計画趣旨の上での姿勢の違いは歴然としている。（この点についても次節でさらに触れたい。）

また、「優秀教員の表彰」またはそれに類する表現を使っている自治体は、大阪・島根・香川・鹿児島・沖縄の5府県と京都市である。「教員評価」の結果を「処遇に反映」させようとする「指導力不足教員」と「優秀教員」の「処遇」がその一環として浮かび上がってくる。その際、「褒めて育てる」のもひとつの方策と考えられるが、そのことにとどまるのか、新たなポジション（中間管理層）創設への踏み台なのか吟味する必要がある。

次に、「学校運営に積極的に参画」またはそれに類する表現を使っている自治体は、岩手・愛知・岡山・宮崎の4県と札幌市である。また、「学校評価」との連関に触れている自治体は、愛媛県と広島市である。「学校（組織）の活性化」「学校の教育力向上」「地域住民等から信頼される学校づくり」「教職員間の協力関係」「評価（育成）者との信頼関係」などを築くには、教職員が「学校運営に積極的に参画」できるシステムが機能していなければならない。「参画」は、「動員」ではなく、意思決定プロセスへの「主体的参加」である。ましてや、多くの先行都府県で採られている教職員評価制度における「自己目標」の設定は、年度毎の「学校目標」が前提とされているが、その「学校目標」の設定に教職員が「参画」するのは当然のことである。我々の教職員アンケート調査によれば、「自己目標を立てる際の前提になる、年度ごとの学校経営目標や、教育活動・校務分掌などの具体的な目標は、どのような過程を経て立てられましたか」という設問に関して、全体としては「職員会議で、十分話し合った」という回答は31.4%であるのに対して、「職員会議で校長から伝達されただけで、話し合いはなかった」という回答が38.6%、「職員会議の案件（話題）にされることはなかった」と言う回答は9.9%であった。この後ろの二つの回答を合わせた学校目標の設定に全く「参画」していないものが5割弱（48.5%）あった。特に、大阪府では「十分



話し合った」という回答が42.6%であるのに対して、東京都の全く「参画」していない回答は68.4%であり、広島県の同回答は69.3%であった。また、実施されている評価（育成）制度は「教職員の間の協力関係や信頼感を高めるのに有益である」という設問に関して、全体として肯定的回答が9.2%（強い肯定0.6%）であるのに対して、否定的回答は88.8%（強い否定47.7%）であった。特に、神奈川県では肯定的回答が17.3%（強い肯定0.8%）であるのに対して、東京都の否定的回答は98.3%（強い否定82.5%）であり、広島県の否定的回答は97.0%（強い否定78.1%）であった。さらに、「評価（育成）者との間の信頼関係を築いたり、高めたりするのに有益である」という設問に関して、全体として肯定的回答が17.9%（強い肯定0.7%）であるのに対して、否定的回答は80.0%（強い否定39.9%）であった。特に、神奈川県では肯定的回答が28.5%（強い肯定1.2%）であるのに対して、東京都の否定的回答は94.7%（強い否定75.4%）であり、広島県の否定的回答は95.9%（強い否定71.0%）であった。

そこで注目されるのは、神奈川県と川崎市である。神奈川県では事業計画書の「調査研究の趣旨」の中に「教職員の人材育成・能力開発につなげるため、評価結果を本人に開示することとし、人事評価システムの公正性・公平性を担保するため、評価結果に対する本人からの苦情に対応する仕組みを県及び各市町村教育委員会で整備した」と記している。評価結果の本人開示は当然のことであり、苦情対応システムは最低限設置すべきものであるが、そのことを「趣旨」の中で謳っているのは神奈川県だけであった。また、川崎市は、神奈川県の出している『教職員の新たな人事評価システム』テキストに示された「ねらい」を下敷きに「教員の職務の多様性は、校種や課程の違いも関わって職務内容自体が多岐多様に渡るといふ職務の特性のほか、学校の沿革や地域の事情、児童・生徒の状況など、それぞれの学校の実状によるところも大きいと考えられる。更に、教員一人ひとりが学校で果たすべき役割も校務分掌等に応じて異なることから、職務分類ごとに一定の評価基準に基づいて発揮された能力や職務上の実績評価を行う『新たな人事評価システム』が実施された。この人事評価結果を個々の教員の人材育成や能力開発、適材適所の人事配置などに効果的に結びつけるための方策について調査研究する。」と示している。教員の職務「特性」・学校の「実状」等を前提的に提示することによって、一律評価・相対評価が馴染まないことを示しているように思われる。

なお、東京都の事業計画書は、「最先端」を行っている自信からか、経費不要の極めて素っ気ない最も簡略なものであった。

ところで、文科省の「実施要綱」「実施要領」では、「教員の評価」と表記されているが、多くの自治体では、実際には教員以外の学校職員も対象に入っている。そこで、「教職員」または教員以外の職種を含む表記を使っている自治体は、山形・埼玉・神奈川・三重・京都・大阪・鳥取・広島・高知・佐賀・長崎・大分・鹿児島・沖縄の14府県である。上述してきたような「活性化」「協力関係」「信頼関係」「資質能力の向上・育成」が目的の評価なら、教員以外の職種も含めなければならないであろう。

### 3. 「調査研究の内容」について

文科省の「実施要綱」「実施要領」の「委嘱内容」には、「Ⅰ 教員の評価に関する調査研究 Ⅱ その他の調査研究 ・指導力不足教員の人事管理システムの運用改善に関する調査研究 等」が挙げられている。このように掲げた場合、ⅠとⅡは無関係に並列するものとは考えにくい。つまり、意図的にⅠとⅡがリンクされるよう期待されている（潜在的意図）とも考えられる。ここに、

第一の問題があると言えよう。前節の後半でも述べたような「活性化」「協力関係」「信頼関係」「向上・育成」を目指すならば、Ⅰの「評価」とⅡの「人事管理システム」の問題とは峻別して「調査研究」「対応」すべきであろう。さらに、「指導力不足等教員」「指導力不足教員等」の問題については後述したい。なお、ここで取り上げる「調査研究の内容」は、事業計画書の「具体的内容及び方法」と「調査研究計画」を対象としている。

先行都府県と未実施自治体では計画レベルの進捗内容にかなり差はあるが、取組み体制やシステムのイメージは、似通った自治体が少なくない。特に、未実施自治体によって調査・視察の対象として具体名を挙げられた「先進地」又は「近隣県」の自治体は、東京（9自治体—以下同様）・神奈川（7）・埼玉（5）・大阪（5）・香川（5）・京都（4）・広島（4）・高知（4）・三重（3）・宮崎（2）・富山（1）・長野（1）・徳島（1）・福岡（1）・佐賀（1）・大分（1）・鹿児島（1）の17都府県と大阪市（1）・北九州市（1）であるが、「先進地」と見られるのは三重以上の9都府県であろう。

これらをモデルとしつつ、未実施自治体の多くは、具体的名称は自治体によって異なるが、外部有識者（学識経験者）等による「調査研究会議」及び教育委員会（庁内）関係部課職員（ワーキンググループ）等による「検討委員会」を設け、「先進地」等他自治体調査・視察を行い、評価の基本方針、評価対象・評価者、評価基準について検討するというものである。さらに、能力・実績等の評価方法、学校目標に即した自己目標に対する目標管理制度、講演会・市町村への説明会・評価者研修の開催、評価結果の活用（処遇への反映）、優秀教員の表彰、指導力不足等教員の人事管理システムなどが主な内容である。

そこで、幾つかの自治体の注目される記載内容（ポイント）をピックアップして見ておこう。栃木県は「評価結果の本人への開示と異議申し立てへの対応システムのあり方」を挙げており、群馬県では「苦情処理システム」「管理職、教育関係団体等との公聴会の実施」「管理職、教育関係団体との協議に基づく改善点の明確化」を挙げている。神奈川県は「苦情対応の結果について分析」を挙げ、富山県では「教員の意識調査や被評価者からの意見聴取」「評価の公開方法」を挙げている。山梨県は「評価結果の開示」を挙げ、長野県では「県民意見の収集と分析」「県内教育関係諸団体の参加による意見交換会」を挙げている。大阪府も「評価結果の開示」「教職員からの意見の受け付け」を挙げ、奈良県は「保護者、教職員組合等からの意見聴取」を挙げており、島根県では「自己評価、同僚の評価、児童・生徒・保護者の意見の反映」「グループでの相互評価、児童・生徒による評価」を挙げている。また、仙台市は「教員の意識調査」「市民からの意見」を挙げ、京都市では「人事異動における校長の裁量権拡大」「教員公募制」「希望転任制度」を挙げている。神戸市は「学識経験者、職員団体の代表者等の参加による検討会の実施」を挙げ、北九州市では「教員ワーキンググループ検討会（若手教員による自由議論を通じて意識・意見の抽出）」を挙げている。

一方、広島県は「評価結果を生かした多様な人事交流の実施（都道府県間交流の拡大、校種間交流の推進、広域異動が可能となるようなシステム化の確立）」を挙げているが、これは言わば「過激（露骨）な飛ばし」を可能とするような人事管理システムの構築を目指すものであろう。また、「指導力不足等教員の人事管理システムの構築と実施」の中で「心の問題を抱える教員の人事管理、病気等により指導力を発揮できない教員への対応」を挙げ、指導力不足等教員対応システムの「厳正かつ適正な運用をする」と述べ、あたかも「成果」「実績」を誇示するかのよう個々の具体的な認定数まで挙げているが、「特に研修3年目の者について厳正な対応をする」と宣言している。「問題」教員の「発見・隔離・排除」が教員評価の主たる目的（の一つ）であるようにさえ

見える。これらの取組み姿勢は、教職員を萎縮させるには十分な「効果」を持つ「恐怖政治」を想起させるものでもあろう。

ところで、今回の文科省の「実施要綱」「実施要領」では、「指導力不足教員」と記されており、「等」という表記は直接挿入されていない。にもかかわらず、多くの自治体は「指導力不足等教員」「指導力不足教員等」と記して、「心の不健康状態にある教員」や「不祥事」教員を含めた検討・対応をしようとしているように思われる。これは、実は10年以上前から文部（科学）省及びその審議会・調査研究協力者会議が、「心の不健康状態にある教員等」「不適格教員等」「指導力不足等教員」として、まったく「性質」や「次元」のことなる「問題」を意図的に混交して一括してきたことの結果である。このため、例えば岐阜県は「資質向上を必要とする教員の精神科医によるカウンセリング」を挙げているが、「精神科医によるカウンセリング」の対象になる（必要としている）のは「資質向上を必要とする教員」とは性質が異なる。また、福岡県は「指導力不足教員の研修・経過観察・治療等の措置」「指導力不足教員の職場復帰・治療継続・研修継続・転職、勧奨退職、分限処分の措置」を挙げているが、皮肉を込めた「比喩」的表現ならいざ知らず、「指導力不足教員」は「治療」の対象ではない。「精神性疾患」も「指導力不足」も人権侵害としての「不適切指導」も区別のつかない「評価」と「認定」は極めて危険である。

次に、評価結果の「給与等の処遇」に反映またはそれに類する表現を使わず、一般的に「活用」（又は反映）という用語を使っている自治体は、北海道・青森・栃木・山梨・長野・奈良・鳥取・愛媛・長崎・大分の10道県とさいたま市・川崎市・大阪市の3市であり、「給与等の処遇」にも「反映」「活用」にも触れていない自治体は、山形・茨城・埼玉・三重・京都・山口・香川の7府県と札幌市・横浜市・名古屋市・広島市・北九州市・福岡市の6市である。「給与等の処遇に反映」という表現とそれを避けた「評価結果の活用」ではかなりニュアンスが異なる。「活用」を広義に解釈すれば、「給与等の処遇に反映」を含むとも考えられるが、「活用」を「給与等の処遇に反映」に對置して見た場合、「教職員の資質能力向上・育成」「学校の教育力向上」「学校組織の活性化」や教職員全般の「研修」に活かす方向に重心が置かれているように思われる。それに対し、「給与等の処遇に反映」は、「給与査定」はもちろん「人事異動・昇格・降格・表彰」や「指導力不足等教員」の「判定・認定」（発見）及び長期「隔離」的「研修」、「転職・退職・処分」に「結び付ける」方向に重心が置かれているように思われる。

なお蛇足ながら、一般社会人が当然罰せられるような「不祥事」（犯罪）を起こした教員の問題はまったく論外であり、それがデッチ上げでない限り、当然懲戒処分の対象となるべきである。むしろ、私見ではあるが、子どもに対する人権侵害行為や憲法・教育基本法・子どもの権利条約の精神に反するような「不適切指導・管理」に対しては対応が不十分であるように見える。

いずれにせよ、教職員評価に意味があるとするならば、教職員の分断や管理強化のためではなく、教職員の資質能力向上・人材育成、学校の教育力向上、学校（組織）の活性化、子ども・保護者・地域住民から信頼される学校づくりのためであり、教職員間の協力関係や評価（育成）者との信頼関係を高めるようなものでなければならないことを再確認しておきたい。

## IV 評価結果の開示と評価に関する不服申立制度のあり方

### 1. 評価結果の開示と評価に関する不服申立制度の現状

(1) 現在、教職員評価が実施されている各地方自治体について、本人への評価結果の開示や本人申立てによる苦情処理等の評価に関する不服申立ての制度の設置状況を見ると、これらの制度が存在しないところもあり、また、これらの制度を設けているところでも、その内容は区々である。

下記に述べるように、教職員評価制度においては、その制度目的から見たとき、評価結果に関する本人開示の制度化は不可欠なものであるし、評価内容の訂正・変更を可能とする不服申立制度も、評価結果が行政当局によって様々な目的に利用されうる事態を念頭におけば、教職員にとって、制度化が必要である。

(2) 本節では、各地で教職員評価の導入が検討されている状況下において、評価結果の開示と評価に関する不服申立ての各制度の意義を確認した上で、望ましい制度化の方向について考察を加える。

### 2. 評価結果の開示の根拠と意義

#### (1) 評価制度の目的との関係

教職員評価制度の目的については、種々の捉え方が可能であり、現に各自治体によって様々な位置づけがなされていることは、既に他節で言及されたとおりである。

ただし、評価制度の中心的な目的としては、教職員の専門的資質・力量向上その他の教職員の個人的資質能力の開発・育成といった当該教職員の職務に関する改善・指導の目的が掲げられる場合が多く、この目的を全く含まない制度設計がなされることは殆ど想定できない。

このように評価制度が、性質上、当該人の専門的資質能力に対する改善・指導の目的を持つことからすれば、実施された評価内容を正確に本人にフィードバックし、本人の評価内容への十分な理解を前提にして、自覚に訴えて資質能力のより一層の向上・改善を図るべきは当然のことである。そこで、評価制度の目的を十分に達成するためには、本人への評価結果の開示が必要不可欠な要素となる。本報告では、本人への評価結果の開示制度のない広島や香川の例が紹介されているが、かような制度は、この一事を持って、単なる人事管理制度であると評せざるを得ない。

そのほか、評価制度の目的との関連ではないが、実施された教職員評価は当該人の個人に関する情報という性質があることから、自治体が保有する個人情報については、雇用関係に基づく情報であっても本人に知らせるべきという要請が働く場合がある。

#### (2) 評価に関する不服申立制度との関係

教職員評価に関する不服申立て（狭義）とは、後に詳しく述べるが、最終的な評価結果、個別項目の評価内容、あるいは評価手続について、評価の誤り、事実誤認あるいは手続的な不公正・不適正があるため、その訂正・変更や評価のやり直しを求める制度である。

評価結果、評価内容や評価手続の誤りは、その内容やプロセスが本人にきちんと開示されていて、本人が内容やプロセスを正確に把握していなければ、具体的な誤りや不公正・不適切を指摘した上で、それらを正すことはできない。

つまり、評価に関する不服申立制度を有効なものとして機能させるためにも、評価結果についての正確な開示制度が存在することが前提条件になる。

### 3. 不服申立（苦情処理）制度の根拠と意義

#### （1）現行の不服申立（苦情処理）制度の概要

① 評価に関する不服申立制度として、広い意味（広義）で考えたとき、まず挙げうるものとして、従来から公務員の権利として認められている人事委員会や公平委員会（以下「人事委員会等」という）に対する勤務条件の措置要求権や不利益処分に対する不服申立権がある（地方公務員法8条1項9、10号）。

しかし、措置要求の対象は「給与、勤務時間その他の勤務条件」であり、不服申立の対象は、「不利益な処分」であるから、教職員評価の結果自体を措置要求や不服申立の対象とすることはできない。教職員評価の利用が勤務条件や不利益処分に及んだときにはじめて措置要求や不服申立ができる。具体的には、教職員評価の結果が、当該教職員の処遇や給与等の権利義務についての決定判断に結びつけられた場合や、分限処分や懲戒処分等に利用された場合には、これらの決定や処分の適法性・必要性・相当性を争う中で、教職員評価の適正が一つの前提問題となる（分限・懲戒制度等と教職員評価の関係については、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』第6章〔国民教育文化総合研究所、2002年〕参照）。

② 次に挙げられるものは、昨年6月の法改正によって人事委員会等の権限として新設された、地方公務員法8条1項11号の苦情処理制度である。公平・中立な独立の専門的人事行政執行機関としての人事委員会等に、勤務条件に対する措置要求や不利益処分に対する不服申立てに至らない苦情処理機能を付与することによって、公務の円滑な遂行を助け、適正な労使関係・労働環境を保つことを意図したものである。

この制度が「苦情処理」と位置づけられているのは、上記の措置要求や不服申立の対象とは異なり、公務員の権利義務関係（地位に関わる事項）に直接的には該当しない問題を広く取扱うとされているからである。この観点からすれば、教職員評価に関する不服申立でも、狭義では、教職員評価に関して、最終的な評価結果、個別項目の評価内容、あるいは評価手続について、評価の誤り、事実誤認あるいは手続的な不公正・不適正があるため、その訂正・変更や評価のやり直しを求めるもので、それ自体が権利義務関係に直接的には該当しない問題であるから、行政法の概念上は、「苦情処理」に含まれる制度である（後述するように、制度の法的性格を反映して、実際の制度でも「苦情処理制度」と称される場合が多いので、本稿では、以下この制度を指して「苦情処理制度」と述べる）。

そこで、教職員評価に関する苦情処理も、改正法により新設された人事委員会等による苦情処理に含めると位置づけることも理論的には可能である。しかし、人事委員会は、その機関としての性格から、人事管理に関する苦情処理を扱うとされていること（地方公務員月報2004年7月号参照）、一方で教職員評価に対する苦情処理には、専門的教育的素養や教育現場的な視点が不可欠であることから、本報告の神奈川、大阪などの例のように、教職員評価を実施する自治体では、人事委員会から離れた教育行政内部に苦情処理審査機関を設ける方向性が有力である。

## (2) 教職員評価制度独自の苦情処理制度の必要性

上記のとおり、地方公務員法による措置要求や不服申立制度は、教職員評価自体を対象にするものではなく、また人事委員会による苦情処理制度は、主として人事管理に関するもので専門的教育的素養や教育現場的視点が必ずしも十分ではない現状からすれば、教職員評価に関する独自の苦情処理制度を設ける意義は大きい。

もし、教職員評価に関する苦情処理制度がなく、評価自体の訂正・変更、やり直しができないとすると、当該教職員は、不適正な内容の評価に忍従せざるを得なくなるが、そのような誤った評価のレッテルを残すことは当該教職員の個人の尊厳に反することである。また、本報告の東京や広島のように、自治体によっては、評価制度の目的との関係で、教職員評価の結果を当該教職員の処遇や給与等の判断に利用するという制度が現に存在し、また、そのような自治体でなくとも将来利用が制度化される可能性があるから、実際に不適正な評価を放置できないことは言うまでもない。

なお、評価資料の散逸や評価者の転勤、退職・死亡などの理由によって、評価を後年になって訂正・変更することが一般的に難しいことは十分に理解しておく必要がある。

## (3) 苦情処理機関の位置づけ（地公法の人事委員会等の権限との関係）

上記のとおり、地方公務員法が人事委員会等に認めた苦情処理機能は、人事委員会等が本来有する人事管理に関する事項を中心とするものであって、教職員評価に対する苦情処理は必ずしも人事委員会の権限とはならないと考えれば、人事委員会以外の行政部門に苦情処理機関を設けることは可能である。

そして、その場合には、人事委員会の位置づけとして、後述のように、第二次的な独立的中立的苦情処理機関として機能させることも可能であろう。

## 4. 望ましい苦情処理制度の構築

### (1) 苦情処理制度を機能させる諸条件

#### ① 教職員評価制度を構成する、評価目的、評価項目、評価基準、評価方法・手続等の諸要素の明確化

最終的な評価結果や個別項目の評価内容の訂正・変更、あるいは評価手続のやり直しを求める苦情処理制度を機能させるためには、各自治体の教職員評価制度において、評価目的、評価項目、評価基準、及び評価方法・手続を明確化させておき、苦情処理手続の中で、何が訂正・変更、又は、やり直しすべき誤りで、どうして誤りが生じたかを具体的に指摘できるようにしておく必要がある。

#### ② 評価結果の開示

上記のとおり、評価結果や個別評価項目の正確な開示を受けられることが、苦情処理制度を適切に活用できる前提となる。

開示が文書で行われること、開示対象が最終的な評価結果だけではなく個別評価項目の内容や評価根拠事実の有無まで及ぶこと、本人が求めるときには開示された評価内容の意味や理由について十分な説明が受けられることなどを、制度化しておく必要がある。

#### ③ 苦情処理制度の手続の明確化、苦情申出方法の告知

苦情処理制度が適切に活用されるためには、苦情処理制度の手続を利用しやすいように明確化しておくことが大切である。また、教職員による苦情申出方法を十分に告知して、教職員間に周知させておく必要がある。

## (2) 望ましい苦情処理制度のあり方

### ① 苦情申出（審査）の対象

苦情申出の対象は、最終的な評価結果（判定）に止まらず、評価結果の基礎となる個々の評価項目の内容や評価手続についても及ぶように制度設計がなされる必要がある。

評価結果の誤りは、個々の評価項目に関する事実認定の誤りに起因するが多いため、基礎評価項目の誤りを修正できなければ審査の意味がない。また、評価手続がきちんと守られていなければ、およそ公平かつ適正な評価が実施されたとはいえないからである。

最終的な評価結果は、専門的教育的な総合的価値判断の結果である場合が多いから、その結果だけを捉えて誤りだという指摘は、往々にして裁量的な価値判断の相違に過ぎないとして容易に片づけられ、訂正・変更の説得力に欠ける可能性がある。評価結果の見直しを求めるためにも、評価項目に関する具体的な事実判断の誤りを指摘することが効果的であるから、苦情処理制度において、苦情申出の対象の決め方は非常に重要である。

### ② 苦情処理（審査）機関の位置づけ

これまで教職員評価制度が実施された自治体では、苦情処理の審査機関を教育委員会内部など、教育行政内部に置く場合が多く見られる（神奈川、大阪、東京）。これは、評価結果の妥当性に対する審査を、上記のように苦情処理制度として位置づけながら、人事委員会等による手続とは峻別する考えの現れであるとも見られる。また、苦情処理制度の合目的な実効性確保という観点から、教育行政部門が評価現場に近く、一定の専門性があることを前提に、迅速かつ適切に評価の誤りを判断することが可能であるとして苦情処理機能を持たせたと評価することもできる。

そこで、苦情処理機関を教育行政部門に置く場合には、その利点を生かして、迅速かつ適正に評価の誤りを是正できるシステムを構築するとともに、一方で、評価者との馴れ合いで審査が原状肯定的に、あるいは恣意的に流されない工夫をする必要がある。そのための工夫としては、一つには、審査の具体的手続を事前に取り決めておき、審査結果を具体的な理由を明記して本人に書面で通知することである。次に、情報集約能力に優れ、個々の教育現場や教職員の置かれた状況を他の現場との比較も含めて公平に判断できる教職員組合が、個別の苦情申出の手続にできる限り関与し、あるいは各申出の顛末情報を集約し、苦情処理機関の審査のあり方を日常的にチェックすることが考えられる。また、第一次的な苦情処理機関を、迅速処理の観点から教育行政部門に設けた上で、第二次的な審査を、適正手続の観点から第三者機関としての教育行政部門の外部委員会の手続として、あるいは人事委員会等の苦情処理手続として行うことも考えられる。

他方、苦情処理機関を教育行政部門に置かず、何らかの第三者審査機関を設けようとする場合や人事委員会等の苦情処理機能に委ねる場合、あるいは、上記のように第二次的な審査機関として、第三者審査機関を設けることも考えられる。外部的な客観的審査が行われることは、一般には、評価の公平性に資するといわれているが、実際には、単に第三者機関を設けるだけでは不十分で、審査委員の構成や審査方法、審査結果の反映の仕方などの定め方が非常に重要である。例えば、審査委員の教育的な判断能力の不足や審査機関に

伝わる情報の少なさから、事例検討が不適切であったり、判断に相当な時間を要して迅速性が著しく損なわれたりすると、第三者機関を設ける意味が失われることに留意すべきである。

### ③ 苦情処理の迅速、適正

教職員評価が次年度以降の当該教職員の育成・指導の資料となり、あるいは処遇や給与決定などの判断の際に利用される可能性があるとするれば、苦情処理は迅速になされ、誤った評価は速やかに訂正される必要がある。

また、実際の苦情処理手続では、当事者本人からの事情聴取や資料提出が行われたり、当該人に対する評価のプロセスを確認するなどの適正な手続が実行される必要がある。

そのためには、苦情処理機関における審査が恣意的に行われたり、審査期間が長期に及ばないように、審査手続に関する要領やガイドラインを適正に作成しておく必要がある。

### ④ 評価に関する訂正・変更

評価内容に関する訂正・変更方法には、苦情処理機関が直接誤りを是正する方法と、苦情処理機関が具体的な誤りを指摘した上で、評価者に対して訂正・変更等を促す方法がある。

苦情処理機関の審査を実効あらしめ、評価の適切な訂正・変更を行うためには、機関に独自の再評価権を与えたり、機関の判断に拘束力を持たせたりしておく必要がある。仮に、苦情処理機関の指摘を踏まえて評価者が再評価を行うという制度であったとしても、評価者は、審査機関の判断を十分に尊重することを前提としておかななくてはならない。その意味でも、申し立てられた苦情内容に応じて評価者に対しても指導・注意が適切に行われなければならない。

また、苦情申出をした本人には、苦情審査結果につき、具体的な経過説明の下に理由を付した告知がなされなければならない。

### ⑤ 苦情申出に関する弁護士等の代理人制度

教職員評価が、教職員の資質能力の向上という目的に止まらず、現在でも、教職員の権利義務に直接関わる処遇や給与等の判断資料となり、あるいは将来において、そのような判断資料とされる可能性があるとするれば、教職員の権利保障の見地からして、評価の適正をチェックする苦情処理手続への弁護士代理人の関与を認める必要がある。

### ⑥ 教職員組合の主体的な関与

教職員組合は、単なる職員団体にとどまらず、教育専門職たる教職員の集団、すなわち職能団体としての教育団体であるから、教職員評価制度への主体的な関与が可能である（「教員の地位に関する勧告」9項、10項k〔ILO・ユネスコ、1966年〕等参照）。そして、教職員評価制度の帰趨が教職員の地位に大きく影響を与える問題であることを考えれば、教職員組合は、教職員評価制度導入の是非や制度化の内容について、行政当局との積極的な交渉を行うべきである。なお、教職員評価は、性質上、個々の教職員の処遇や給与等の判断に利用される可能性を常に孕んでいる制度であるから、勤務条件に関する又は附帯する問題として明確に団体交渉事項（地方公務員法55条1項）であると考えらるべきであって、教職員評価に関する問題を自治体の管理運営事項（同条3項）と評価することは妥当でない。

この点で、現実に運用されている苦情処理制度に関しても、教職員組合が積極的に関与



することが求められている。

苦情申出が適切に行使されるためには、教職員組合が、上記のとおり、当該自治体での教職員評価の手续や評価内容に問題がないかという視点から制度全体の実施状況をチェックした上で、個々の教職員評価についての本人からの具体的な疑問に対して客観的に適切なアドバイスができる能力や態勢を備えておくことが重要である。

また、教職員組合として、組合員への援助の一環として、あるいは苦情処理手続の実態を把握し、適正な手続実施を監視するために、苦情申出をする当該教職員の付添人（立会人）やアドバイザーとして苦情処理機関による審問などの個々の苦情処理手続に関与することも検討する必要がある。

さらに進んで、教職員組合（教職員代表）として、苦情処理審査を運営する側の一員となり、苦情処理機関の委員や参与等という立場で審査判断自体に関与する地位を獲得することも検討が必要な事項である。審査運営側に参加することは、審査結果の適正についての責任を分担することになるが、他方、組合として、苦情処理手続の実効性を確保するために積極的主体的役割を果たすことにもつながるからである。

## おわりに

以上のように本研究委員会は、①いくつかの先行都府県における教職員評価（育成）制度導入過程や実施段階での対応や明らかになった問題点の報告と議論、②先行都府県での教職員の意識についての独自の調査とその結果分析、③子ども、保護者、地域の視点からみた教職員評価（育成）の問題性、④文部科省「教員の評価に関する調査研究」委嘱事業計画書に見る問題点の分析、⑤苦情処理の手続きと仕組みの在り方、という形で報告書をまとめた。

このまとめをする中で、06年度から全国で実施されようとしている教職員評価（育成）制度の評価と対応すべき基本姿勢について、一定の合意を得ることができた。それを本研究委員会のまとめとして最後に付しておくことにする。

### 1. あくまで力量向上を目的として

かつての「勤務評定」に代わり「新たな人事評価」として今日導入されてきた教職員評価に関しては、教職員の力量向上や学校の教育力向上を目的とし、そのための、たとえば研修の充実といった広義の意味での人事にかかわるものとして位置づけられるものである限りにおいては、それはもはや避けられなくなっている。いやむしろ前向きに取り組む

必要があるのではないか。

日教組も積極的に批准にかかわってきたILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」（66年）は、第64項で「教員の仕事を直接評価することが必要な場合には、その評価は客観的でなければならない。また、その評価は当該教員に知らされなければならない。(2) 教員は、不当と思われる評価がなされた場合に、それに対して異議を申し立てる権利をもたなければならない。」としている。ILO・ユネスコはすでに1960年代半ばの段階で何らかの形での教職員評価を予定していたと思われる。

またこの勧告が各国で適切に実際されるように監視している「教員に関する勧告の適用にかかわるILO・ユネスコ合同専門家委員会」（CEART）の00年報告書は、同勧告のこの条項を引用したあ

と、次のように述べている（CEARTについては、嶺井他著『教育政策への教職員と教職員組合の参加』アドバンテージサーバー、03年、を参照のこと）。

「CEARTはいくつかの加盟国における評価手続きを検討した。セネガルなどアフリカの一部の国では、評価は教員の研修や職能開発と結びついている。欧州の事例によれば、教育担当の上級官僚が押しつけた評価制度はうまく機能していない。一方、評価制度が関係者すべての参加を得て作られた場合は、はるかに大きなプラス効果が生まれている。スカンジナビアでは教員の評価に自己評価が含まれ、評価プロセスは学習コミュニティの形成に用いられている。教員は自らの職能開発の一環として評価を受け止めることが奨励されている。」

しかし、ILO・ユネスコ勧告やCEARTがめざしているのは教職員評価そのものではなく、「教員であるかぎり教員は自らが直面している課題を認識し、個人の能力、技術力、教授力を高めるあらゆる機会を利用して、自分自身の専門性を証明する必要がある」ということである。あくまでも自分自身による絶えざる職能成長を求めているのであり、それに資するかぎりで評価を導入しようとする場合には、客観的のものであり、結果の本人開示と異議申し立ての権利が保障されるものでなければならないとする立場なのである。

したがって、教職員評価（育成）制度を導入しようとするのであれば、その主たる目的は教職員の力量向上・職能成長でなければならない。先行都府県の各単組もこれを念頭におき、導入に際して、さらには実施後も当局との「協議」を行ってきた。

こういう観点での教職員評価ということであれば、「教職員の活動や勤務状況の管理」といった「狭義の人事管理」ではなく、教職員の職能成長や自己啓発、学校の組織的活動や協力関係の発展など広義の人事運営にかかわるものとして位置づける必要がある。

こうした観点に関しては、教育総研の「教職員の評価問題研究委員会」報告書である『教職員評価の在り方について』（02年9月）ですでに指摘している点でもある。

とはいえ、すでに明らかにしたように我々の教職員アンケートでは、実施されている評価（育成）制度は「教職員の資質能力の向上にとって有益である」か、という設問では全体として肯定的回答が23.0%（強い肯定1.3%）であるのに対して、否定的回答は74.9%（強い否定34.5%）であり、「学校の教育力の向上にとって有益である」か、との設問に関して、全体として肯定的回答が20.2%（強い肯定1.5%）であるのに対して、否定的回答は77.8%（強い否定37.1%）となっている。

これは評価制度の設計上の問題、評価（育成）制度導入の背景・目的、教育行政や運営の現状などを総合的に反映したものであり、必ずしも、教職員の力量向上、職能成長、学校の教育力向上という教職員評価（育成）の目的そのものに対する否定的評価ではないと考えられる。その意味で、十分な議論と慎重な導入が必要不可欠となっている。

## 2. 継続的な「協議」が不可欠

前述したように先行都府県の単組のなかで、導入に際して当局との「協議」をかなり行ったところはまさに個々の教員の力量向上・職能成長だけでなく、学校教育目標の共有化や協同性の活性化などに資する役割を果たす方向で機能するようという取り組みを行ってきたのである。

この過程では、「新たな人事評価」の主たる目的をどうするのかという議論が当局との間だけで

なく、組合員相互のなかでも議論されてきた。

一方、厳しい状況が背景にあって、導入に際しての「協議」がほとんど拒まれてきたようなところは、当局の狙いがそもそも、人事異動や、給与、昇格といった処遇に反映させる「新たな人事評価」になっていることを明らかにし、それを組合員に知らせ、問題を明らかにするという取り組みを行ってきた。しかし、CEART報告書で「欧州の事例によれば、教育担当の上級官僚が押しつけた評価制度はうまく機能していない。一方、評価制度が関係者すべての参加を得て作られた場合は、はるかに大きなプラス効果が生まれている」とされているように、一方的な、しかも「狭義の人事管理」を主な目的とした教職員評価は、教職員の職能成長や学校の協働的組織活動を損ねる方向で機能することになる。

そもそも教員の地位に重大な影響を及ぼす政策に関してILO・ユネスコ勧告は「教員団体は、教育の進歩に大いに寄与しうるものであり、したがって教育政策の決定に関与すべき勢力として認められなければならない。」を「指導的原則」の一つとした上で、「教育政策とその明確な目標を決定するためには、文化団体、研究、調査機関はもちろんのこと、関係当局、教員団体、雇用主と労働者、および父母等の各組織のあいだで、緊密な協力が行なわれなければならない。」とも明言している。

教職員評価制度の導入に関して、そして、その後の運用に関しても教職員団体との「協議」は不可欠である。すでに各県において導入に向けた動きが最終段階を迎えている状況であろうが、導入されたとしても協議は継続的に行われる必要がある。この点で、神奈川や大阪において、「検証協議」が行われていることに注目したい。そうでなければ、職能成長や力量形成に教職員評価が資することはとうていありえない。

### 3. 制度設計におけるポイント～「五原則二要件」に基づいて

教職員評価制度の設計に際して、まずもって、教職員の力量向上・職能成長に主目的を持たせるようにし、かつその目的に適った制度設計を求めなければならない。そのためには「はじめに」で述べた「五原則二要件」に基づくことが重要である。

いま導入されつつある教職員評価制度はおおむね、教職員の能力、意欲、業績を、目標管理という手法を中心に、目標設定、面談・授業観察、自己評価、評価者（校長など）による評価、評価結果の開示といった流れで、段階評価（評定）を行うものである。

この制度の設計に際して、目標設定の基準とされる学校経営目標そのものの設定の仕方、非常に主観性が強くなる「意欲」を評価項目に入れるかどうか、授業観察の手続き（事前の打ち合わせなど）のあり方、評価基準のあり方（絶対評価か相対評価か、段階評価の是非）、双方向評価を導入するかいなか、評価結果の開示の仕方（文書の写しの手交とか、口頭による伝達など）、部活指導などの課外活動を評価対象に含めるかいか、苦情や異議申し立ての仕組みのあり方など、を「五原則二要件」に基づいて具体的にチェックしていく必要があるだろう。

さらに、同僚評価や子どもによる評価を場合によっては採り入れることも考えられる選択肢の一つとなろう。

### 4. 給与とリンクさせる評価における成果主義導入は大問題

構造改革的公務員制度改革と結びついている教職員評価制度の導入は、東京都の人事考課制に象徴されるように、公務員給与に全般的に能力等級制や成果主義を導入することとのリンクが想

定されている。

先行的に成果主義賃金を取り入れている民間企業ではどうなっているのか。

たとえば、労務行政研究所が2004年12月10日から2005年1月14日にかけて東証第1部上場企業の労組委員長および人事・労務担当取締役の双方の計2344人（回答者は経営側97人、労働側122人の計219人）に行った「成果主義人事制度の導入効果と問題点」アンケートでは、回答者の約7割の企業が導入している。この制度について、経営側は肯定的で、労働側は否定的にとらえる傾向がみられる、という。

そのなかで、『成果主義人事の導入による職場への波及効果』と『社員同士の競争意識』に関する設問の回答を併せて見ると、成果主義人事制度は『競争』をあおる制度であるということが明らかになっている。また、労働側でもっとも回答者が多かったのは、「成果主義人事の導入で「仕事に対するゆとり」がなくなった、という考えている点である。

労働側は、競争により仲間との協力関係もゆとりもない職場がもたらされると感じているのである。

こうした制度を、何よりも教職員の協働的な仕事や関係が求められている学校に導入するのは、致命的な問題を招来するであろう。

すでに成果主義賃金制度が入っているイギリスの全国教員組合（NUT）は、ブレア政権が1998年の文書で示した「成果主義賃金（Performance related pay=PRP）に対して、それまでの教員評価をボイコットすることを組合員投票で決定したり、高等裁判所に提訴するなどの戦術で激しい運動を繰り広げてきた。その主要な反対理由は「この賃金制度は学校内部に『葛藤と分断』とを創り出す」というものであった。

『虚妄の成果主義』を書いた高橋伸夫は成果主義賃金制度を厳しく批判しつつ「日本型制復活」を説いている。それは、「金銭的報酬による動機づけは単なる迷信にすぎない。仕事の内容による動機づけこそが、内発的動機づけの理論の指し示すところであり、次の仕事の内容で報いる日本型の人事システムは、それに合致したものであった」からだ。

子どものかかわりの中で仕事をする教職員にとって、まさに重要なのは「仕事の内容」なのである。

## 教育評価制度問題研究委員会

研究委員長	嶺井正也	専修大学
幹事	長谷川孝	教育評論家
研究委員	西本道一	教育評論家
	岩崎政孝	弁護士
研究協力員	谷口 滋	東京教組
	加藤良輔	神奈川県教組
	神谷達夫	大阪教組
	作江康治	香川教組
	石岡 修	広島県教組
	遠藤宏美	筑波大学大学院

## 教職員評価制度問題研究委員会研究会日程表

第1回研究委員会	2004年10月26日
第2回研究委員会	2004年12月 3日
第3回研究委員会	2004年12月21日
第4回研究委員会	2005年 2月 4日
第5回研究委員会	2005年 2月25日
第6回研究委員会	2005年 3月25日
第7回研究委員会	2005年 4月 8日
第8回研究委員会	2005年 3月25日
第9回研究委員会	2005年 5月14日

## 教育評価制度問題研究委員会

研究委員長	嶺井正也	専修大学
幹事	長谷川孝	教育評論家
研究委員	西本道一	教育評論家
	岩崎政孝	弁護士
研究協力員	谷口 滋	東京教組
	加藤良輔	神奈川県教組
	神谷達夫	大阪教組
	作江康治	香川教組
	石岡 修	広島県教組
	遠藤宏美	筑波大学大学院

2005年6月30日発行

### 国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館6階

<TEL> 03-3230-0564 <FAX> 03-3222-5416