

論 文

教員評価制度と職務グレード制度

— 都道府県の教員評価制度の事例研究から —

石 村 卓 也

教職課程センター

1 はじめに

平成12年4月から、東京都の教育職員人事考課制度が実施されている。この制度は、自己申告制度と業績評価制度から成る「能力開発型」人事考課制度である。

東京都の自己申告制度は、管理職の面談を通じて自己目標を設定し、職員自身が自己管理をし、目標に対する成果等を自己評価を行うもので、目標管理制度そのものである。

目標管理制度 (management by objectives and self-control) については、職員が、組織目標を個人目標に展開し、個人目標を自主的・自律的に管理することにより、仕事の改善を図るというマネジメント方法で、その流れは、計画 (目標設定: Plan) → 実行 (職務遂行: Do) → 評価 (成果確認: Check) → 行動 (改善活動: Action) という仕組み言う。一般的な手順は、組織目標を設定し、その実行計画を明示することから出発する。これを受け、期初に、職員が具体的な個人目標を設定し上司に提出する。両者の面談を通して互いに納得する形で決定する。期末に、その目標の達成度を上司など複数の関係者が判定し、賞与や昇進・昇格などに反映させるものである。

目標達成度の評価には客観性と公平性を担保する必要がある。そのために、①目標と成果の数値化などの明確化、②多面評価、③評価結果の公表、④組織間の職務状況を考慮した評価尺度の多様化などである。評価目的は単に実績の評価だけでなく診断的な評価を行い人材育成などに生かしている。企業の場合、この制度の導入は2006年調査で回答した企業の79.3%に達している⁽¹⁾。

業績評価制度 (performance evaluation) は、業績の責任単位 (組織、チーム、個人など) に対して課せられた計画や目標について、それが一定期間にどれほど達成で

きたかを評価することによって、責任単位を管理する者や構成員の行動に影響を与え、単位責任の目標を効果的に達成しようとする仕組みを言う。実際には、目標管理制度と併用されている。個人の業績評価は、業務目標の難易度、挑戦度、達成度などが評価要素となる。

東京都の教育職員人事考課制度は、従来から実施されていた勤務評定制から、公的部門の管理手法に民間企業で培われた、アウトプット/アウトカム (結果/成果) に基づくマネジメント手法を導入し、公的部門の効率化・パフォーマンスの改善を図ろうとする新公共経営 (New public Management: NPM) の潮流の中で、新たに導入されたものである⁽²⁾。従って、新公共経営 (NPM) の特徴は、市場メカニズムの活用、顧客主義、業績成果 (パフォーマンス) による統制、ヒエラルキー構造の簡素化 (機能/権限の細分化・分権化) を挙げることができる。

この制度は、円滑な導入を図るため、評価目的をむしろ診断的な評価にウェイトを置き人材育成や資質向上などに生かすなど、形を変えながらも (基本的には同一のもの) 全国的な広がりを見せ、ほぼ全ての自治体で「新たな評価制度」として実施されている。

都道府県等の評価制度を概観すれば、校長、教頭および事務職員等については、それぞれの職能や、キャリアに応じた「評価要素」や「着眼点の職務行動例」が用意されるなど、適切な評価方法をとっているが、教諭の場合、新採教員からベテラン教員まで同一の「評価要素」や「着眼点の職務行動例」による評価方法を活用したり、異なる場合でも、条件附採用期間教員とそれ以外の教員、いわゆる「特別評価」と「定期評価」、の2種類の評価方法を活用することが一般的である。つまり、条件附採用期間にある新採教員とそれ以外の教員という教諭群の2分割による評価とすることになる。

平成19年3月29日の中央教育審議会答申「今後の教員給与の在り方について」の中の、「第二章 教員の校務と学校の組織運営体制の見直し」において、「教頭の複数配置の促進とともに、校長を補佐し、担当する校務を自ら処理す

る副校長（仮称）制度や校長及び教頭を補佐して担当する校務を整理するなど、一定の権限を持つ主幹（仮称）制度」の整備、更には、「教育の質の向上を図るためには、校外における研修の充実だけでなく、校内におけるOJT（on the job training：職場内研修）を通じて、日々の実践の中で個々の教員の資質向上を図ることが重要であり、そのためには、指導力に優れた教諭が、他の教諭等に対して日常的に教育上の指導助言や研修を行い、学校全体として教員の指導力を高めていくことが必要である。このため、各学校の必要性に応じて、指導力に優れ、他の教諭等への教育上の指導助言や研修に当たる職務を担う指導教諭（仮称）の職」の設置、の提言を行っている。

その「第三章 メリハリある教員給与の在り方」においては、「教員の給料は、各都道府県において、基本的に校長、教頭、教諭、助教諭等の職に応じて4級制の給料表が定められている。教員の大多数を占める教諭が一つの級でしか処遇されていないため、教頭や校長にならない限り、教員の給料は号俸の昇給による変化しかなく、メリハリの乏しい構造となっている。教員が適切に評価され、教員の士気が高まり、教育活動が活性化されていくためにも、それぞれの職務に応じてメリハリを付けた教員給与にすることが必要である。具体的には、前述したように、これまでの教諭の職務とは異なる、主幹（仮称）又は指導教諭（仮称）が新たな職として位置付けられ、配置される場合には、その職に見合った適切な処遇を図るため、都道府県において、必要に応じて、主幹（仮称）又は指導教諭（仮称）の職務に対応した新たな級を創設することが望ましい。また、副校長（仮称）についても、教頭との関係を整理した上で、職務に応じた処遇を行うことが望ましい。（下線部は筆者による）」としている。

教員評価と処遇への反映については、「教員一人一人の能力や業績を評価し、教員に意欲と自信を持たせるよう、適切な教員評価の構築に取り組み、指導力や勤務実績に優れた教員を適切に評価できるようにし、その実施状況を踏まえつつ、評価結果を任用や給与上の措置などの処遇に適切に反映していく（下線部は筆者による）」ことが必要であるとしている。副校長、主幹教諭及び指導教諭の設置については、平成19年6月20日に学校教育法などの関係法令の一部改正が行われ、平成20年4月1日から施行されている。

このように教諭群には、前述のように教諭、主任、主幹教諭及び指導教諭があり、そのうち教諭にも、初任者から5年までの教諭、6年から10年までの教諭など、職能、職務及びキャリアに相違があることから、それに相応しい職

能、職務及びキャリアの多分割による評価が期待されることである。

これは、いわば、職務グレード制度を志向するものである。職務グレード制度というのは、職務のレベル（ジョブ・サイズ）に応じてグレードを設け、そのグレードを処遇決定の核とするものである。経営理念を、求める人材像及び職務要件として具体化し、職員に職務目標を示し、それを通じてパワーアップの実現を図るというものである。

本稿においては、制度設計上を視座とする事例研究を行い、管理職及び教諭等を対象とする評価方法において、希にしか見られない職能、職務及びキャリアに対応した先進的な評価制度の事例研究を通して、新たな教員評価制度の展望と課題について考察する。

その先行研究は、人事委員会報告の影響という視点から、制度設計と制定過程を捉え、鈴木（2007）により、長野県と宮崎県の教員評価制度を事例研究として取り上げている。

長野県の評価制度は、評価者・被評価者と言う対立軸ではなく、自律した教員による自己啓発のための評価制度、共通理解と意思疎通を重視した評価制度が強調され、「学習指導」等の評価要素の一部を教諭の選択制とする特徴を持つ。具体的には、教諭の場合、A 学習指導、B 生徒指導・生活指導・学級経営、C 研究・研修が必須項目とされ、D 進路指導、E 特別活動等、F 学校経営、G 保護者・地域との連携が選択項目とされている。各教諭は選択項目から一つを自己申告項目として選択する。通常、評価項目については、固定された形式をとるのが一般的であるが、教員の裁量部分を大きくとり柔軟な運用が図られているとし、教員の主体的な取組みの助長と管理職の教員に適した職務の重点的な配置が可能になるという点で価値があるとしている。

しかし、この長野県の場合、筆者の調査によれば、自己申告における評価項目の選択制は、教員の職能、職及びキャリアの違いを配慮したものでなく、鈴木の考察の通り教員の主体的な取組と管理職の教員に適した職務配分である。

評価結果についての処遇反映については前提としないことなどについては、評価制度に係わる検討委員会における職員団体側委員は、教員評価はあくまでも教員の資質・能力向上のためのものであるべきとの主張を展開しつつも、結果とし、処遇反映を除くことに成功したと考察している。

宮崎県の場合、「職務行動評価」は、職種ごとに行動指標を作成し、その行動の頻度によって、評価を行うコンピテンス評価の手法が行われている。例えば、教諭については、3つの大項目が設置され、その下に中項目が12設けら

れている。更に、それぞれの中項目に小項目が4程度設定されており、全部で52項目から成る。これ以外にも、「自己アピール項目」が設定させ、学級経営や部活動指導等に於ける独自の取組みを記述することが可能となっている。行動指標が明示されたことで、これまで暗黙的な経験値として捉えられてきた教員の能力が、全ての教員にとって把握することができるようになったことが、コンピテンシー評価の効果として捉えられているとしている。

この事例のように、本県については職務グレード制の方向性に対応した評価制度と推察されるので、本稿においても事例研究として取り挙げることにする。

ところで、評価に際しては、「参考意見聴取シート」を活用し、多面評価の手法を取り入れている。この「参考意見聴取シート」は、教頭や管理職任用候補者等の教諭が校長に対する評価を行うときに活用されている。これにより、校長の評価者である教育長が普段知ることが出来ない情報を収集することが可能となる。このことが、このシートの特徴の一つであるとしている。

2006年度から一部導入された「役割達成度評価」については、目標管理の手法を採用している。学校目標を学年・分掌・教科などにおける個人目標へとブレイクダウンし、その達成度により評価を行なっている。これは東京都の人事考課制度における自己評価制度と類似したものであるとしている。

相違点としては、次の三点を挙げている。第一は、業務の困難度が評定の際に考慮されている。第二は、業務ごとにウェート欄が設けられ、個々の教員が設定することになっている。第三は、育成の視点から評価結果のフィードバックがされている。

以上、両県評価制度に係る事例研究の概略である。

また、石村(2007)(a)は、京都府の事例を制度設計の視点から取り上げ、評価者評価の評価段階が3段階(A、B、C、C:標準)という極めて希少な事例であるとし、評価者体制についても、京都府地方教育局においては、管理・監督者一人につき5.8人の職員を監督するのに比べ、校種の中でも管理範囲の少ない小学校の場合でも、管理職一人につきおよそ12人(平成18年度学校基本調査により筆者が計算)の教職員を監督することになり、これ以上ともなれば校長のインタビューにおいても聞かれたことではあるが、期中面談、授業観察、日頃の業務観察なども十分な対応がとれず、現行の管理職体制のみでは不十分であるとした。また、給与等の処遇活用についても、三段階の絶対評価をとっており昇級及び勤勉手当の原資や人員配分率を枠内に

収める再調整のための相対評価の未整備などのため、不十分な制度であるとした。

職務グレードの視点から見ると、管理職においては、校長・教頭において、「職務区分」、「評価項目」及び「着眼点」については、同一であり、「着眼点の具体的な例」において、職務執行者とその執行補助者による表現上の差のみである。

教諭等においては、「職務区分、職務の具体例」、「評価項目」、「着眼点」に、条件附採用期間教員と他の教員、主任等の区分は全くみられず、むしろ、「教諭・実習助手」と職務区分を広く捉えられている。

2 事例研究

1. 島根県の教員評価制度

A 教諭等の評価制度

この評価制度は、「資質能力向上支援システム」及び「勤務評価」で構成されている。

「資質能力向上支援システム」は、職員が学校教育目標等を踏まえ、期待される役割と自己の課題に基づいて設定した職務上の自己目標及び目標達成のための手立て(以下「自己目標等」という。)の達成を、管理職と校内組織が支援するとともに、その達成状況を当該職員(による評価を以下「自己目標評価」という。)及び評価者が評価するものとしている。

「勤務評価」は、自己目標を含む職務全般について、職員の職務に取り組む意欲や姿勢、職務遂行を通じて発揮された能力及び職務遂行の成果等を、職員自身と評価者が評価基準に則って、絶対評価をし、記録するものである。

(1) 資質能力向上支援システム

① 対象者

「定期評価」のみで、(県立学校の場合)教諭、養護教諭、助教諭、養護助教諭、講師、実習主任、主任寄宿舍指導員、実習助手及び寄宿舍指導員である。

② 評価者、面接者、調整者

評価者→一次は教頭、二次は校長、面接者→校長・教頭、調整者→教育長

③ 評価項目

「学校指導」、「生徒指導・進路指導」、「学校運営」、「学校独自の内容」

④ 評価の方法等

「資質能力向上支援システム」は、「自己目標評価シート」を活用することとし、自己目標設定については、校長

の経営方針、年度目標、学年部、教科部などの目標を含む学校教育目標等の達成に繋がる自己目標の設定をはじめとして、所属組織において期待される役割に基づいて、いわゆる「役割目標」を自己目標と設定したり、また、自己の資質能力における課題に基づいて、自己目標を設定する。この「役割目標」は、組織目標と自己目標を調整する方策の一つである。

校内組織において、定期的な話し合いの場を利用して、取組みについて他の教職員に相談や協力を求めたり、他の教職員からみた取組みの評価を求め、取組みの充実改善を図る。ここでの自己評価については、管理職の指導・助言、他の教職員、児童生徒、保護者等の評価や意見を参考に、自己目標達成のための取組みの成果等を振り返り、文章で行うことになっている。つまり、多面評価が導入されている。自己評価の校内組織支援については、他の教職員からみた児童生徒の変容の検証、分掌組織の視点から見た成果の検証を挙げている。そして、自己目標は分掌等の学校運営組織の目標、取組み、評価と深く関わるとして、校内組織を校内支援組織となることを強調しているのである。

この点については、石村（2007）(b)が「教職員評価が処遇決定のツールともなれば、益々教職員個人のパフォーマンス向上に目が向く。…教職員の目標達成の規範性が高くとも必ずしも校務分掌組織のパフォーマンス向上に繋がらないのである。」とし、学校評価制度からみれば、教職員評価そのものが課題となると指摘した点である。本県においては、まさに個人のパフォーマンスと組織パフォーマンスの調整をここで強調しておりその問題解決への対応策とも考えられるが、人事・給与などのインセンティブ・メカニズムの有無次第では、教員個人の自己目標の設定、取組、評価と、校務分掌組織の目標、取組み、評価との調整効果も期待できないことも充分あり得ると思料する。

評価者評価においては、管理職は、教諭等の、自己目標等の達成状況と実績、努力、職務上の成長、今後の改善と期待、を踏まえ文章で評価することとなっている。

なお、「自己目標評価シート」は、「勤務評価」を参考とすることとなっている。

職員は、この「自己目標評価シート」を評価者に提出し、評価者は、職員の自己目標等の達成状況の評価を行い、調整者に提出することとなっている。

(2) 勤務評価

① 対象者

「定期評価」の場合、(県立学校の場合)教諭、養護教諭、助教諭、養護助教諭、講師、実習主任、主任寄宿舍指

導員、実習助手及び寄宿舍指導員

「特別評価」の場合、条件附採用期間中の職員、教育長が必要と認める職員

② 評価者、面接者、調整者

評価者→一次は教頭、二次は校長、面接者→校長・教頭、調整者→教育長

③ 評価項目

教諭等の場合、「学習指導」、「生徒指導・進路指導」、「学校運営」、「自己管理」であるが、ここでの「自己管理」は、着眼点の例によれば「教育公務員としての職責や義務(法令遵守や秘密の保持)を自覚し、職務に取り組んでいる。自己を客観的に捉えるとともに、他者の助言を受け止め改善に努めている。」としている。評価項目に服務規律まで含めて「自己管理」としているのは、珍しく特徴の一つである。

④ 評価方法等

位置づけについては、地公法第40条の規定に基づき、県教育委員会が実施するものであり、県費負担教職員についても、地教法第46条の規定に基づき県教育委員会の計画の下に市町村教育委員会が行うものとするとしてその根拠を示している。

「勤務評価」は「評価・育成シート」を活用することになっており、このシートに、職務を多角的に評価し、資質能力向上に生かすため、「意欲・姿勢評価」、「能力評価」及び「実績評価」の観点別評価を設定している。「意欲・姿勢評価」は、「職務の取り組む意欲や姿勢」を指し、一般的には、責任感、積極性、協調性を意味するとしている。「能力評価」は、「職務の遂行を通して発揮された能力」であり、「課題の意義や背景を理解する力」、「児童生徒を理解する力」、「児童生徒の実態に応じて指導計画を作成する力」及び「課題を発見し解決する力」等が、職務遂行する上でどのように表れているかを評価するものとしている。「実績評価」は、「職務遂行の成果」であり、例えば、学習指導においては、学習指導の目標を達成できたか、児童生徒への興味・関心を高め、学習への取組みが向上したか等を評価するものであるとしている。また、教育活動の効果が現れない場合、職務遂行の成果については、学校教育目標等の達成、児童生徒の変容だけでなく、そのための指導内容・教材の工夫等も成果と捉えるとともに、結果に至までの過程を、「意欲・姿勢」、「能力」の面から評価するなどの「プロセス評価」を取り入れている。

職員は、「定期評価」では、「自己目標評価シート」において設定した自己目標等の達成状況を踏まえ、その職務全

般について、別に定める評価基準に基づき、評語 S、A、B、C、D の 5 段階で自己評価を行い、その内容を記載した「評価・育成シート」を評価者に提出することとなっている。評価者は、職員の職務全般について、評価基準に基づき、評語 S、A、B、C、D の適正な評価を行うこととなるが、「自己目標評価シート」における職員の自己評価、評価者評価の内容及び「評価・育成シート」における職員の自己評価の内容を参考とし、また、「特別評価」については、職員の自己目標等に係る取組みの内容を参考とすることとなっている。また、評価者が評価者評価を行う際、職員の資質能力の向上、職務に対する意欲の向上を図る評価を行う上から、職員一人ひとりの職務記録の作成を行い、その記録に基づく評価を求めている。

第二次評価者は、第一次評価者の評価結果及び説明等を参考にして評価を行い、その内容を記載した「評価・育成シート」を調整者に提出するものとなっている。

評価基準については、評語 S、A、B、C、D の 5 段階であるが、B は当該要素において、期待し、要求した水準をほぼ満たし、職務を遂行できる水準とし、S は特に顕著な水準、D は職務遂行に頻繁に支障をきたすことがある水準となっている。ここに、期待水準が含まれているは、評価の着眼点の例を見ると、評価基準における「当該要素について、期待し、要求した水準」を具体化したものであると説明していることから、該当する要素が量的なものではなく質的なものであるため、平均的な要素として表示できないものであることを示していると思料する。例えば、評価項目「学習指導」評価観点「意欲姿勢」着眼点「指導方法の工夫・改善」において、着眼点の例としての「学習への関心・意欲を高める教材の開発や、指導方法の工夫・改善に努めている」は明らかに質的要素であり、量的要素において可能となる平均的な基準の測定はこの例ではできない。このところは的確な表現であるといえる。

職階制に基づく評価について、実習助手・実習主任、寄宿舎指導員、主任寄宿舎指導員、主事、主任主事、主任、事務主幹、事務リーダーなどについて、職階ごとに「評価基準」並びに「評価の着眼点」及び「着眼点の例」が設定されている。

教諭、養護教諭については、職階がないため、教職経験年数に基づく評価が設置されている。「評価基準」については、経験、年齢に関係なく同一であるが、「着眼点の例」の中で、第 1 期は教職経験年数 1～5 年、第 2 期は教職経験年数 6～10 年、第 3 期教職経験年数 11 年～と区分して着眼点の違いを示している。評価項目「学習指導」及び評

価項目「生徒指導・進路指導」において、評価の観点「意欲、姿勢」の着眼点「教職員間の連携」及び評価項目「学習指導」評価の観点「能力」の着眼点「他の教職員に対する支援」において導入されている。また、年齢においても、教職経験年数に基づく内容と異なる内容を管理職が期待する場合は、年度当初面接等において本人に伝えるとし、学校運営における評価は、校務分掌の担当する役割の評価であり、経験・年齢が評価に加味されたものであるとしている。

B 管理職の評価制度

管理職評価システムは、「目標申告制度」及び「勤務評価」で構成されている。

「目標申告制度」は、学校教育目標に基づく年度目標、具体的目標等の組織課題を管理職の自己目標とし、その達成を評価者が支援するものである。

「勤務評価」は、目標申告制度における自己目標の達成状況を「業績評価」とし、また、管理職の日常の職務の遂行を通して発揮された能力、意欲及び姿勢を「能力評価」として、管理職自身と評価者が「評価基準」に則って絶対評価するものである。評価に当たっては、「業績評価」は「業績評価の基準」により、「能力評価」は「行動レベル」等により、行うとしている。

(1) 評価システムの内容

① 対象者

校長及び教頭

② 面接者・評価者・調整者

(県立学校) 校長の場合、面接者→教育長及び教育監、評価者→第一次は教育監、第二次は教育長

教頭の場合、面接者→高校教育課長及び校長、評価者→第一次は校長、第二次は高校教育課長、調整者→教育長

(市町村立学校) 校長の場合、面接者→教育長及び教育長が指定した者、評価者→第一次は教育長が指定した者、第二次→教育長、

教頭の場合、面接者→教育長又は教育長が指定した者及び校長、評価者→第一次は校長、第二次は教育長又は教育長が指定した者

③ 「勤務評価」の種類

「定期評価」及び「特別評価」とする。この場合の「特別評価」は、教育長が必要と認める管理職について、教育長が別に定めとなっている。

④ 評価項目

業績評価項目については「年度目標と具体的目標の成果」、能力評価項目については「学校経営」、「教職員の指導育成」、

「学校教育の管理」及び「自己管理」となっている。

それぞれの評価項目の職務の具体例において、校長の職務執行者とその補助者である教頭とは異なっている。

⑤ 評価方法等

「目標申告制度及び勤務評価」の「業績評価」の場合、管理職は、自己目標及び目標達成のための手立てを「評価・育成シート（A業績評価）」に記載し評価者に提出する。自己目標については、組織課題と達成の明確な水準を示し、手立てについては、スケジュールの要素、具体的方法、頻度等を示すこととなっている。

評価者は、面接等を通じ、管理職に対して自己目標等の設定及び達成等について適切な指導及び助言を行い、管理職の自己目標等に係る取組みを支援することとなっている。

管理職は、定期評価においては、「評価基準」に基づき、S、A、B、C、D（S目標を大きく上回り著しく高い実績、B概ね目標に達している、D目標を大きく下回り著しく低い実績）の5段階評価による自己目標達成状況の自己評価を行い、その内容を記載した「評価・育成シート（A業績評価）」を評価者に提出する。自己評価の際、多面評価の観点から「学校評価」等を踏まえ行う。

評価者は、「評価基準」に基づき管理職の自己目標達成状況の評価を行い、その内容を「評価・育成シート（A業績評価）」に記載する。第1次評価者が、評価後、第2次評価者にこのシートを提出するのであるが、求めに応じて評価結果について説明をする。

評価者は、面接を通じ、第一次評価の記載されたこのシートに基づき、管理職に対して指導・助言を行い、管理職の資質能力の向上と職務に対する意欲の向上を図るようになる。面接の際、管理職自身に改善状況の取組みを考えさせる、必要に応じ具体的な取組みを例示する、可能な解決策を選択させるについて留意し、学校経営・学校運営の改善についての期待を伝えることとなっている。

第二次評価者は、面接後、第一次評価者の評価結果、説明等及び面接を通じ確認した管理職の自己目標の達成状況等を参考として評価を行う。

勤務評価の能力評価の場合、

管理職は、「評価基準」に基づき自己評価を行い、その内容を記載した「評価・育成シート（B能力評価）」を評価者に提出する。

評価者は、「評価基準」に基づき管理職の勤務評価（能力評価）を行い、その内容を「評価・育成シート（B能力評価）」に記載する。

第一次評価者が、評価後、第二次評価者にこのシートを

提出するのであるが、求めに応じて評価結果について説明をする。

第二次評価者は、前述の面接後、第一次評価者の評価結果及び説明並びに面接を通じ確認した管理職の職務に対する意欲及び姿勢等を参考として評価を行う。

評価項目については、「学校経営」、「教職員の指導育成」、「学校教育の管理」及び「自己管理」からなる。

校長の場合、「学校経営」は、「創造的な企画力」、「リーダーシップ」及び「外部折衝力」から構成されており、そのうち最初の「創造的な企画力」は「学校経営ビジョンの構築」、「先見性」、「発想や判断の柔軟性」及び「情報収集」の4の小項目から成る。次の「リーダーシップ」は、「学校経営の明示・浸透」及び「校内組織の構築」の2の小項目から成る。

三番目の「外部折衝力」は、「保護者・地域の思いの把握」及び「学校の説明責任」の2の小項目から成る。

「教職員の指導育成」は、「人材育成」のみで構成され、その「人材育成」は、「指導育成」、「目標達成支援」、「自己啓発の高揚」及び「教職員としての自覚の育成」の4の小項目から成る。

「学校教育の管理」は、「管理運営能力」のみで構成され、「危機管理能力」及び「事務管理能力」の2の小項目から成る。

それぞれの小項目ごとにS～D（5段階、B：標準）の「行動レベル」と相当する「職務遂行における行動」が提示されている。

「自己管理」については、その示す内容は「教育公務員及び管理職としての職責や義務（法令遵守や秘密の保持等）を自覚し職務に取り組んである。自己を客観的に捉え、管理職としての人間性を高めようとしている。」とし、「職務遂行上求められる行動」として、所属職員の監督責任、社会的責任、行動規範・社会規範、公平な判断と行動など7項目の行動例が示されている。ここでの評価は3段階評価の◎（十分できる）、○（ほぼ満足）、（改善が必要）で行うこととなっている。

教頭の場合は、校長の場合と比べ、評価項目は変わらないが小項目や職務遂行上の行動などにおいて表現が異なる。

管理職が、自己評価として「能力評価」を行う場合、評価項目・小項目の選択及び相当する行動等の選択をして行うことになる。

本県の場合、管理職と教諭等により評価制度が異なるのは、他の都道府県には見受けられない極めて希な評価制度

である。

管理職の評価制度は、成果（アウトカム）を前提とする学校経営であり、学校経営改善を図ることが目的で、そのため組織目標を数値化など明確化を図り、それを自己目標としその達成を目指すものである。また、評価者である教育委員会は、サポートメカニズムの役割を果たし、指導助言などを通じて管理職の資質能力の向上を図り、学校の経営改善を推進するとともに職務遂行状況の的確な把握を行い適正な評価を行うのである。

教諭等の評価制度は、自己目標等の設定及び自己評価を通じて、目標達成の意識化、取組みの促進者及び資質能力向上に向けての自己啓発が目的となる。また、評価者である管理職及び校内支援組織は、サポートメカニズムの役割を果たし、職務遂行の自信や意欲、効果的な教育活動等の実現及び協働意識の醸成を目的としている。

次に、教諭等の教職経験年数に基づく評価については、前述した通り、「評価の着眼点の例」の中で、評価項目「学習指導」及び評価項目「生徒指導・進路指導」においての評価の観点「意欲、姿勢」の着眼点「教職員間の連携」及び評価項目「学習指導」評価の観点「能力」の着眼点「他の教職員に対する支援」において、第1期は教職経験年数1～5年、第2期は教職経験年数6～10年、第3期教職経験年数11年～と区分して異なった例示をしている。

具体的に検討すると、評価項目「学習指導」評価の着眼点「意欲・姿勢」の着眼点「教職員間の連携」において、「着眼点の例」によると、

第1期「他の教職員と連携・協力し、生徒の学習状況の改善に努めている。」と表現されている。下線部を置き換えれば、第2期及び第3期の表現になる。

第2期「と連携・協力し」→「の課題解決に積極的に係わる等」、「生徒」→「広く生徒」

第3期「と連携・協力し」→「の取組みを継続的に支援し、」、「ている。」→「るとともに、教職員間の連携・協力を図るよう努めている。」

となる。

この部分の解釈について言えば、学習指導において、第1期は、教諭自身が係わる生徒を重点に教職員間連携を行う意欲・姿勢であり、第2期は、他の教諭が係わる生徒も視野に入れた教職員間連携である。第3期については、第2期の「積極的に係わる」を「継続的に支援する」と表現しているが、そのことが意欲・姿勢の違いになるのかは判然としない。つまり、「積極的に係わる」は「支援する」状態にあり、当然に解決が遅くなれば、「継続的」という

ことになるからである。

また、第1期と第2期も表現上は違いが見られるが、実際に、相互の協力関係であれば、他の教諭の係わる生徒であっても、その生徒に問題があれば、当然係わることになるからである。

引き続き、評価項目「学習指導」評価の観点「能力」の着眼点「他の教職員に対する支援」において「着眼点の例」検討する。

第1期「課題解決の参考となる情報を収集し、提供している。」

第2期 第1期の下線部の表現を「情報を収集し、提供している。」→「具体的な提案を行っている。」と置き換える。

第3期「課題解決に当たって問題点を整理し、適切な支援を行っている。」

この解釈は、教職員に対する支援において、能力評価として、第1期が「情報の提供」、第2期が「具体的な提案」、第3期が「問題の整理と支援」が着眼点の例となっているが、第2期において、一般的に具体的な提案に繋がるような行動例が顕在化するとは思えない。つまり、評価の対象となる着眼点の行動例を経験年数との相関によって論じるのは、合理的ではない。寧ろ、教員の資質能力は、保有する能力と発揮する能力の能力体系として捉え、事例で言えば、第一期は資質養成期間、第2期は専門性養成期間などに位置づけ、それぞれに求められる能力ついて、評価することがより適切であると思料するからである。

この点について、石村（2008）は、「教員評価において、新採から5年までは『テクニカル・スキル technical skill』が重視され、中堅教員ともなれば、『テクニカル・スキル』、『ヒューマン・スキル human skill』、『コンセプチャル・スキル conceptual skill』が同等のウェイトとなり、管理職においては、『コンセプチャル・スキル』が重視され、次いで、『ヒューマン・スキル』が重視される。評価要素の着眼点についても、このことが十分配慮されなくてはいけない。」と指摘したところである。ここでの、『テクニカル・スキル technical skill』は、教育活動に関する様々な業務遂行に必要な知識、技能のこと、『ヒューマン・スキル human skill』は、統率力、部下育成力、評価力、管理能力など、主に対人場面での能力のこと、『コンセプチャル・スキル conceptual skill』は、計画、創造、決断、実行、折衝、調整力などの高度な判断、意思決定を伴い場合に必要とする能力のこと、をいう。

本県の場合、評価対象となる「着眼点の行動例」を挙げ

ようとするれば、ハイパーフォーマーから抽出された行動能力を示し、各人がどれだけの能力を発揮できるかというコンピテンシー評価を採用するのも一方法であろう。

しかし、本県の評価制度は、学校の教職員の大半を占める教諭等において、他の都道府県のように、同一の評価方法や条件附採用期間教員とそれ以外の教員として2分割の評価制度が多くある中で、経験年数や年齢について、制度設計されていることは、評価されるべきことである。

2. 宮崎県の教員評価制度

鈴木(2007)と重複する部分があるが、以後、評価制度の一部改正もあり、今回平成20年4月版から、特に担当業務を明記して評価する「役割達成度評価」について取り上げる。

この評価制度は、「職務行動評価」及び「役割行動評価」から構成されている。先の島根県の事例とは異なり、管理職と教諭等は同一の評価制度を活用している。

「職務行動評価」は、職員の主体的な能力開発を目指し、職員一人一人の職務遂行能力を評価するものである。

「役割行動評価」は、学校組織の教育力向上をねらいとして、職員の役割に応じた自己目標を設定し、その達成度について評価を行うものである。

「職務行動評価」及び「役割行動評価」も同一の「評価シート」を活用する。

(1) 「職務行動評価」

① 対象者

校長以下全教員(常勤の臨時的任用者も含む)

② 評価者、面接者、調整者

校長の場合、一次評価者→教育長

教頭の場合、一次評価者→校長、調整者→教育長

教諭等の場合、一次評価者は教頭、二次評価者は校長

③ 評価項目

管理職以外の全職種の評価項目構成については、各職種ごとに設定する「各職種の専門性に関する項目」、全職種共通のセルフマネジメントとしての「教職員としての基本姿勢に関する項目」、全職種共通のマネジメントとしての「学校経営や組織への参画・貢献に関する項目」から成る。

教諭等の場合、「各職種の専門性に関する項目」は、「授業力(評価の観点:授業企画力、授業実践力、授業評価・改善力)」及び「児童生徒理解・指導力(評価の観点:児童生徒とのコミュニケーション力、児童生徒理解力、児童生徒指導力)」から成る。

全職種共通のセルフマネジメントとしての「教職員とし

ての基本姿勢に関する項目」は、評価の観点として、「教職員としての使命感倫理観」、及び「自己管理能力」から成る。

全職種共通のマネジメントとしての「学校経営や組織への参画・貢献に関する項目」は、評価の観点として、「創造力企画力」、「組織貢献力」、「人材育成力(自己啓発力)」及び「外部折衝力」から成る。

管理職の評価項目構成については、マネジメントに関する項目と全職種共通項目のセルフマネジメントとして「教職員としての基本姿勢に関する項目」から成る。

マネジメントに関する項目は、「創造的企画力(評価の観点:ビジョン構築力、先見性、発想・判断の柔軟性、情報収集力)」、「リーダーシップ(評価の観点:方向性の明示・浸透、組織構築力)」、「人材育成力(評価の観点:指導育成力、評価とフィードバック)」、「外部折衝力(評価の観点:地域・保護者指向性、説明責任《折衝力》)」及び「管理運営力(評価の観点:危機管理能力、事務管理能力)」から成る。

但し、評価の観点における職務行動についての表現は、校長と教頭では異なる。

④ 評価方法等

共通項目の自己評価については、行動指標として認定されている行動をどの程度とることができたかの4段階「a(8割以上)、b(5~8割未満)、c(2~5割未満)、d(2割未満)」の頻度で記入することになる。ここでは、コンピテンシー評価の手法をとっている。評価者評価については、各項目にある行動がどの程度発揮しているかを総合的に判断し、5段階「S、A、B(概ね満足のいくレベルで発揮、標準)、C、D」で記入する。管理職の場合も同一の評語・評価段階を用いる。

評価の際、当初に配布される「参考意見聴取シート」の評価が活用されている。「参考意見聴取シート」は、管理職、管理職候補者、教諭等が、それぞれの専門性に関する項目、共通項目などについて、教職員による360度の多面評価を実施している。これは、他の都道府県にはみられない特徴である。

(2) 「役割達成度評価」

① 対象者

校長以下全教員(常勤の臨時的任用者も含む)

② 評価者、面接者、調整者

校長の場合、一次評価者→教育長

教頭の場合、一次評価者→校長、調整者→教育長

教諭等の場合、一次評価者は教頭、二次評価者は校長

①、②は、いずれも「職務行動評価」と同じである。

③ 評価項目

校長の設定項目は、「学校の重点目標に関する内容」、「人材育成に関する行動計画」及び「プラスワン（当初予定していなかった業務で組織貢献が大きかったもの）」から成る。

教頭の設定項目は、「校務の整理・調整及び校長の補佐」、「人材育成に関する行動計画」及び「プラスワン」からなる。

主任級・一般教諭等の評価項目は、「担当業務（学年、分掌、教科・学科・学部の目標を受けて）」、「上記以外に担っている役割・業務、部活動を含む」及び「プラスワン」から成る。

④ 評価方法等

目標設定のフローは、先ず、校長が「学校経営ビジョン」と「ビジョン実現のための重点目標」を設定し、教職員に示す。教頭、事務長は、これを受けて、「期待される役割と役割達成のための手段・ゴールイメージ」を設定する。

主任は、校長から示された「学校経営ビジョン」と「ビジョン実現のための重点目標」を下に管理職及び分掌等を構成する職員と協議の上で、組織目標を設定する。

教員は、組織目標が設定された後、「期待される役割と役割達成のための手段・ゴールイメージ」を設定する。目標を確定する際には、管理職とミーティングにより確定することになる。

自己目標確定の際に、担当業務の役割が著しく困難であると判断された場合に、「H」（High）と記入し、その理由を特記事項に記入する。

「職務行動評価」の「担当業務」については、所属している組織の中で担当する業務を記入する。例えば、「担当業務1」の欄には「1年学年主任」、「担当業務2」の欄には、「学習部・授業評価担当」、「担当業務3」の欄には、「数学科担当」と記入できる。

自己評価については、「具体的取組みと達成状況」から判断して3段階「a、b（ほぼ期待通りの達成度）、c」で評価する。

評価者評価については、困難度と達成度を総合的に判断をして4段階「Hの場合、S又はA（期待以上）、A又はB（ほぼ期待通り）、B又はC（期待を下回る）。困難度が普通の場合、A（期待以上）、B（ほぼ期待通り）、C（期待を下回る）」で評価を行い、Sについては、特記事項に記入する。

管理職についても、同様である。

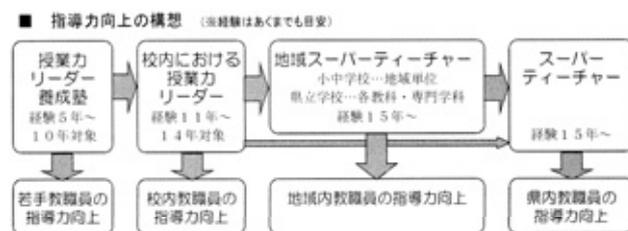
「役割達成評価」は、他の都道府県で見られるいわゆる「実績評価」に当たるが、同じ職種であっても、主任や他の業務を評価する方向性は、教員のキャリアステージ及び職能開発との対応、換言すれば、教諭、主任、主幹教諭及び指導教諭等への対応など、職能開発を目指すキャリアステージに応じた評価制度の構築という到達点を見いだすことができると思料する。更に、本県の「教職人材育成プラン」（平成19年3月）によれば、教員のキャリアステージを次のように区分している。経験1年～5年を「能力育成期」とし、教職員として必要な基礎的・基本的な能力を身に付けていくと同時に、様々な業務に積極的にチャレンジしていく時期、経験6年～10年を「能力拡充期」とし、教職員として必要な基礎的・基本的な能力を確立していくと同時に、専門性を深め得意分野を見つけ伸ばしていく時期、経験11年～20年を「能力発揮期Ⅰ」とし、教職員としての専門性を発揮し、組織のミドルリーダーとして活躍するための能力を身に付けていくと同時に、自身のキャリアプランを確立する時期、経験21年以上を「能力発揮期Ⅱ」とし、自分自身の能力や専門性を発揮するだけではなく、指導的教職員として学校や地域全体のレベルアップや人材育成に貢献する時期としている。

また、教員の指導力の向上を図るためにスーパーティーチャー制度の定着が計画されている。それは、スーパーティーチャーの機能・分野の拡大及び給与等の位置づけ等処遇の検討、指導力向上の構想から成る。指導力向上の構想は図1のようなことが提示されている。

主幹等の新たな職の設置も検討されている。

今後は、キャリアステージに相応しい、教諭、主任教諭、スーパーティーチャー、主幹教諭など、役割評価制度が一層適正な評価制度として展開されることが期待される。評価の活用については、処遇等に反映されることになっている。

図1 指導力向上の構想



「教職員人材育成プラン」（平成19年3月）宮崎県教育委員会 p. 41

3. まとめ

高根県と宮崎県の教員評価制度を職務グレードの視点から概観してきたが、校長・教頭については、教育委員会はサポート・メカニズムの機能を果たすなど人材育成としてトップマネジメントを目指し、また、多数を占める教諭等については、経験年数や主任等について、役割として評価するなど、他の都道府県の単一の評価方法や「定期評価」と「特別評価（対象者：条件附採用期間の教諭等）」の2分割の評価方法と比較すれば、先進的な評価制度であるといえる。

新たな職の設置に伴う評価制度の動向も、大阪府の例を挙げれば、(校長・副校長)(教頭)(教諭(教諭)、(首席)、(指導教諭))等の職群に区分した評価方法であるが、兵庫県の場合は、(校長)(教頭)(主幹教諭)(教諭)等の職群に区分した評価方法となり、兵庫県の主幹教諭は、(教諭)職群内にある大阪府の首席(主幹教諭に相当する)と比べると、(教諭)群から独立した位置づけをしている。

こうした先進的な評価制度を踏まえ、更に、前述の中央教育審議会答申「今後の教員給与の在り方について」について簡潔に述べれば、教員給与等については、「新たな職務の見直しや職の設置を踏まえ、職務と責任の特殊性に応じた適切な給与」、「教員の評価が、それぞれの職務に応じてメリハリのついた教員給与にしていく」等が提言されているように、職務等の関連性を強く捉えた給与上の位置づけを勘案すれば、職務グレード制度への方向性を示していると言えるだろう。従って、その方向性に相応しい人事評価がデザインされなくてはならないのである。

具体的に言えば、校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、主任、教諭、或いは、教職経験年数に相応しい教諭等の職能・職務に相当する、「職務・役割」、「評価項目」、「評価の観点」、「評価の観点」のウェイト付け、「着眼点」などがデザインされた人事評価が「職務グレード制度」への方向性に相応しい人事評価に繋がるものなのであると思料する。

「職務グレード制度」について、宮崎県のキャリアステージの例を用いて、もう少し敷衍するならば、次のようになる。

能力育成期及び能力拡充期は、専ら自己の職務遂行のため基本的知識や能力を蓄積するファンダメンタル職群(仮称)を設ける。11年以上となると「能力発揮期Ⅰ」「能力発揮期Ⅱ」となるが、宮崎県の「指導力向上の構想」にあるようにこのステージでキャリアの複線化を図り、例えば、

極めて専門性の高い指導教諭を目指すプロフェッショナル職群(仮称)と、中堅的な立場で幅広い職務の熟練が期待される、主任、主幹教諭、管理職、へと繋がるエキスパート職群(仮称)を設ける。管理職群については、教頭や副校長のように校長を補佐し、調整し職員を監督するなどのマネジメント職群(仮称)と、校長のように資源配分や様々な意思決定を行うなど学校経営をつかさどるトップマネジメント職群(仮称)を設ける。このように、それぞれの人材像と職務を明らかにすることによってそれぞれの職務目標を示し、組織力の向上を目指すものである。

こうした職務上の位置づけとその職務に相応しい給与等のインセンティブ・メカニズムに繋がる評価制度が必要となるのである。

宮崎県の「職務行動評価」及び「役割評価」は、人事院の地方機関及び専門職種を対象として、平成19年10月から平成20年3月まで試行した人事評価と極めて類似しており、教員の職務・職能等を職務・役割等として捉え、充分対応できる可能性を有する評価制度であるとも言えるであろう。また、広く活用されている「目標管理制度」と「業績評価」についても制度設計の視点から言えば、「評価項目」、「評価の観点」、「評価の観点」のウェイト付け及び「着眼点」などに予め記載し、被評価者の選択制を導入するなどにより、十分に対応できる可能性を有していると思料する。

評価者が評価する指向性については、堀井(2005)は、イギリスの、優秀教員としての審査(Threshold Assessment)調査校において、対象者が9段階の給与表の最高段階からその年度中に達するもので、結果として、殆どの教員が優秀教員として認められたという本調査事例の結果から、もともと給与水準が低い状態にある教員に対してモラルを高めてもらうために現在勤務している教員を優秀教員として積極的に認めていくという指向性が審査する校長の方であったのではないかと思った、と述べている。

このことは、評価者サイドからも、教員評価制度の趣旨からも、重要な示唆を与えていると考えている。つまり、教員評価制度は、資質能力の向上、人材育成及び処遇反映などの趣旨とするものであり、この趣旨を生かすために、評価者が目標管理の手法により、被評価者と数回にわたって面談等を行い、期末には、フィードバック面談として、評価結果を開示しながら、被評価者の実績と課題を基に、資質能力の向上、人材育成及び人事配置・研修等の処遇についてポジティブな意図が共有されるという指向性が評価者と被評価者の良好な関係を醸成し、また、査定評価が導入された場合でも、被評価者の職務の多忙さ、困難度、給

与レベルなどから、ポジティブな評価をするという指向性が評価制度の継続性と安定性に繋がるものである。そのことこそが制度の趣旨にかなうものであると思料する。

引用・参考文献

- 鈴木 (2007)、鈴木雅博「人事委員会法校区が教員評価制度に与える影響」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』pp. 51-52
- 石村 (2007) (a)、石村卓也「制度設計の視座からみた新たな教職員評価制度 — 京都府の教職員評価制度 —」『同志社女子大学 学術研究年報第五十八巻』pp. 99-103
- 石村 (2007) (b)、石村卓也「制度設計の視座からみた新たな教職員評価制度 — 京都府の教職員評価制度 —」『同志社女子大学 学術研究年報第五十八巻』p. 98
- 石村 (2008)、石村卓也「教職論 これから求められる教員の資質能力」昭和堂 pp. 205-207
- 堀井 (2005)、八尾坂修編著「教員人事評価と職能開発」風間書房 p. 47
- 島根県教育委員会「評価システム実施の手引き (評価者用)」平成18年3月
- 島根県教育委員会「評価システム実施の手引き (教職員用)」平成18年3月
- 宮崎県教育委員会「教職員評価制度の手引き」平成20年4月
- 宮崎県教育委員会「教職員人材育成プラン」平成19年3月
- 長野県教員評価検討委員会「新しい教員評価制度について (最終報告)」平成17年4月
- (広島県教育委員会) 教職員人事管理システム研究会「教職員人事管理システム研究会 (最終報告) 平成14年3月
- 広島県教育委員会「人事評価ハンドブック (改訂版)」平成19年3月
- Kenneth D. Peterson, Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practice, Second Edition, CORIN PRESS, INC. 2000

註

- (1) 調査名：目標管理制度の運用に関する実態調査。調査対象：全国証券市場の上場企業3706社、上場企業に匹

敵する非上場企業349社、合計4055社。調査期間：2006年3月6～13日。回答数：150社。「最新人事考課制度 労政時報別冊」労務行政研究所 2006.9 pp. 194-195

- (2) 「教員・公務員の業績評価制度を問う」自治体人事制度研究会編、自治体研究社2000 p. 4 に、次のように述べている。

石原都政となった東京都は、99年10月26日、「危機突破戦略プラン」を公表している。その第3章で、「都政を改革する」と題して、「成果の重視」「スピードの重視」「コスト意識の重視」の三つの視点を挙げ、職員が参加する「改革ワーキンググループ」を活用して、行政評価制度や行政組織の見直し、民間委託の推進、外部専門化の活用などを例示するとともに、人事制度については、能力・業績評価制度を強化・徹底を強調している。また、教員についても、12月2日、「教員等人事考課制度導入に関する検討委員会」がその最終報告で、2000年度からの業績評価制度の導入を打ち出している。

以上のように、NPMの手法であることは明らかである。また、同書は、p. 188に、次のようなことを述べている。

…国家及び自治体官僚制の病理の批判と克服を理由にしたいわゆる「行政の現代化」を課題とする理論的実践的な諸説が顕著である。これらの中には、市場原理の徹底を唱え、盲目的に「行政の効率性」を信仰するもの、その結果、何よりも行政への成果主義・業績主義の導入を志向するものなど、様々な「行政改革」論が登場する。世界的には、新公共経営論 (NPM) と言われる潮流である。