

教師の職能成長における教員評価および学校評価制度の現状と課題：
静岡県公立高等学校を基本調査対象にして

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-08-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 一之瀬, 敦幾, 山崎, 保寿 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7396

【論文】

教師の職能成長における教員評価および学校評価制度の現状と課題

—静岡県公立高等学校を基本調査対象にして—

一之瀬 敦幾・山崎 保寿

共同大学院（博士課程）・静岡大学大学院（教育学研究科）

要約

現在、我が国では、新たな教員評価制度、学校評価制度の導入が進んでいる。本研究では、教師の職能成長にとって2つの評価制度の現状と課題を明らかにすることを目的とする。そのため、教師の成長理論や評価制度の成立過程などを整理し、静岡県の公立高等学校の学校評価を中心にした質問紙調査に基づいて、現状と課題を明らかにする。

研究の結果、次の点が明らかになった。第1に、教員評価と教師の職能成長に関する行政施策と研究動向を整理した。その結果、教育委員会の主導のもとに、能力と業績に応じた適正な人事考課を行うことが目指されていることが明らかになった。それにより、教員の資質向上および学校組織の活性化を図ることを目的に、新たな人事考課制度が実施されていることが明らかになった。

第2に、これらを踏まえて学校の実態と教師の特性について検討を行った。その結果、現在の学校教育の方向が、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視しており、そうした指導力を有する教員を養成する必要があることが考察された。したがって、学校経営に対する学校評価は、学校経営計画を遂行している教師によるところが多く、その遂行能力や行動は教師の資質能力そのものであり、教師の資質能力を向上させることがひいては学校経営の向上につながることにについて考察した。

第3に、実際の調査結果から評価と職能成長との相関的な関連性を明らかにした。すなわち、教員評価と学校評価との相関係数（スピアマンの順位相関係数）を算出すると0.56 ($p < 0.01$)であり相関が認められた。これにより、現在行われている教員評価は大きな学校評価システムの一部に含まれることができ、教員評価の評価結果を上げることが学校評価の結果を向上させることにつながることが明らかになった。

キーワード

学校評価、教員評価、職業能力向上、反省的实践家、学校管理職

1 問題の所在と研究目的

現在、新たな教員評価制度、学校評価制度の導入が進み、教員評価と学校評価を活かした自律的な学校経営が推進されつつある。最近10年あまりで行われた多くの教育改革を自律性という視点から見ると、その方向は国家行政が計画的に管理する手法から、学校や教師が自律的に管理する手法への転換といえる。「自律性」とは一般に、「外部からの制御から脱して自身の立てた規範に従って行動すること」⁽¹⁾である。これを学校組織の視点で考えると、学校が教育目標を設定し、それを実現するために方策を自ら選択して実施し、その状況を自ら把握・診断し必要な手立てを行い、主体的かつ継続的に改善していく状態をいうと考えられる。教師に対しての自

律性についても同様に把握することができる。学校は教育活動の担い手である教師の行動の統合であると考え、特に教師の自律性が重要であり、教師の行動を支える職業能力の成長が学校教育の改善のために必要であるといえる。

この自律的管理の継続的運用のために、学校評価と教員評価が導入された。しかし両制度はその設立の経緯において、目的を教員の職業能力の成長に統一していた訳ではない。すなわち学校評価については外部に対するアカウタビリティの面もあり、また教員評価はほとんど機能していなかった従来の勤務評定に替わるものとして設立されたのである。学校評価と教員評価という両評価制度は、現在ほとんどの学校で実施されている。しかし

その効果については問題点も指摘されている。つまり、学校評価については、「その取組が形式的で改善の実感が得られず実効性が高まっていない」⁽²⁾との指摘がある。教員評価については、「教員評価システムに対する校長の評価が、面談の効果等を中心として比較的高いのに比べて、教員評価システムそのものに対する教員側の評価はかなり低い。意欲の向上、資質の向上につながらない」⁽³⁾と指摘されている。筆者が高等学校で管理職として学校評価と教員評価の制度を運用していてもこれらの点は実際に感じられる。これらの制度は学校運営の基幹であり、特に管理職にとっては業務の多くの部分を占めているだけに重要な課題である。

一方、前述のとおり教師の職能向上は自律的学校経営の推進にとって重要であり、文部科学省からも平成24年(2012年)8月の中央教育審議会答申により、教職生活の全体を通じた資質能力の向上が求められている。これらのことを考えると、教員評価制度が教師の職業能力の向上を図る機能を持つことは大きな意義がある。こうした意義を踏まえ、学校評価と教員評価との関連で教師の職業能力の向上に焦点を当てることは、教科開発学および教育環境学の分野における重要なテーマでもある。都築繁幸が述べているように、教育環境学は、「学校教育が抱える複雑化・多様化した諸課題へ対応するために、教育環境をカバーする」⁽⁴⁾研究領域であり、本研究テーマを扱うに相応しい分野であるといえる。

以上を踏まえ、本研究では、教師の職能成長にとって2つの評価制度の現状と課題を明らかにすることを目的とする。そのために、教師の成長理論や評価制度の成立過程などを整理し、静岡県公立高等学校の学校評価を中心に質問紙調査に基づいて、現状と課題を明らかにする。

本稿では、第1に教員評価と教師の職能成長に関する行政施策と研究動向を整理し、第2にこれらを踏まえて学校の実態と教師の特性について検討を行い、第3に実際の調査結果から評価と職能成長との相関的な関連性を明らかにする。

2 これまでの研究動向

(1) 最近の教育改革における学校評価の研究動向

最近の学校運営に関して特に大きな影響を与えたものとして、平成10年(1998年)9月に出された、中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方」がある。同答申は、学校の自主性、自律性を確立するための諸施策を提言し、自律的な学校運営の推進に大きく影響した。これに伴い、高等学校の学校評価については、平成14年(2002年)4月施行の小学校・中学校・高等学校の設置基準に、「自らの点検及び評価を行い、その結果を公表するよう努める」「保護者等に対して積極的に情報を提

供する」がうたわれ、自己評価とその公表が努力目標として学校に求められるようになった。さらに平成19年(2007年)6月には、学校教育法の改定により学校評価の実施が義務化された。これを受けて、文部科学省は、「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」を、平成18年(2006年)3月に作成し、平成20年(2008年)1月には高等学校、特別支援学校も含めた「学校評価ガイドライン〔改訂〕」を出した。さらに文部科学省は、平成22年(2011年)7月に、第三者評価を含めた「学校評価ガイドライン」を改訂版として作成した。このように、学校評価制度は、学校経営における活用とその在り方が一定の位置付けがなされるとともに、その活用が一層求められるようになった。

一方、勤務評定に替わる「新しい教員評価制度」については次のような検討がなされた。平成12年(2000年)に内閣総理大臣の私的諮問機関である教育改革国民会議から「教育を変える17の提案」が提出され、その一つに「教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくること」が示された。新しい教員評価制度の導入は、従来の勤務評定制度を超えて、教師の意欲や努力を一層引き出し認める趣旨で行われたものであった。これは、荻谷剛彦⁽⁵⁾が指摘するように、「教員の力量形成を制度化する意図や、教員の処遇に『メリハリ』をつけようとする意図とも連動して、教えるという仕事＝教育労働を外形的に評価しようとする試み」が新たに始まったと見ることが出来る。東京都では、平成12年度(2000年度)に「能力と業績に応じた適正な人事考課を行うことにより、教員の資質向上及び学校組織の活性化を図る」ことを目的に新たな人事考課制度を実施した。翌年度には、三重県、香川県、平成14年度(2002年度)には大阪府、平成15年度(2003年度)に神奈川県、広島県でこの評価制度が導入された。また、平成15年度(2003年度)から平成17年度(2005年度)までの3年間は、文部科学省からの委託を受けて、全国の都道府県・政令指定都市教育委員会が「教員の評価システムの改善に関する調査研究」を実施した。これにより、新しい教員評価が全国で実施されるに至った。文部科学省の調査⁽⁶⁾では、平成23年(2011年)4月現在で、1県のみが一部の教員に一部の学校で実施している以外65の都道府県と政令指定都市ですべての教員に対して、すべての学校で実施されている。

静岡県でも、平成14年度(2002年度)末に県立学校管理規則に自己点検及び評価と情報提供の条項を新たに規定し、学校自己評価の実施要綱を制定した。これにより平成15年度(2003年度)よりすべての県立学校において実施されている。また、教職員評価制度は、平成19年度(2007年度)の全校試行を経て、平成21年度(2009年度)より本格実施されている。

学校評価の実施については文部科学省の平成20年度(2008年度)調査⁽⁷⁾では100%に達している。また同調査で学校評価の有効性については、「大いに役立った」が41.0%、「ある程度役立った」が58.5%と、両方でほぼ100%となっている。またその他の質問紙による調査として、平成18年(2006年)の河野和清⁽⁸⁾が実施した調査がある。同調査は公立高等学校の管理職を対象に調査したものであり、有効性に関しては、60%が有効とし30%近くが実感していないとの結果を得ている。また一之瀬敦幾⁽⁹⁾は、同様に公立高等学校の管理職を対象に調査を行い、学校全体の組織的な活動に対する肯定的な回答は多くなく、個人の意識や行動ではかなり変化は見られるが組織全体としての変化までには至っていないと指摘している。

一方教員評価については、最初に導入した東京都を対象とした調査として堀尾輝久・浦野東洋一⁽¹⁰⁾の質問紙調査がある。平成13年(2001年)12月から平成14年(2002年)1月にかけての調査である。東京都で開始後間もない時期に調べられたものであるが、「意欲向上」については高等学校教員が、「そう思う」は14.1%であり、「専門的な力量の向上に役立っている」は、校長が31.5%、教員は22.6%と低調であった。平成16年(2004年)中国地方5県での教員評価施策の意識調査をした諏訪英広⁽¹¹⁾の調査によると、「職務の意欲の向上」については2.00%、「専門的力量向上」は2.31%とさらに低い結果となっている。平成18年(2006年)に、古賀一博・市田敏之・酒井研作・藤村祐子・藤本駿⁽¹²⁾が広島県の公立学校教職員を対象に質問紙調査を行った。「資質能力の向上に有効」と肯定的な回答は37.4%、否定的な回答は62.7%であり、資質能力の向上を実感している教員は少数派であった。原因として運用の実態は「評価を行うこと自体に汲々としており、授業の改善に対しての支援・育成的な評価取り組みが十分でない」ことを指摘している。

(2) 教師の職能成長に関する答申と研究動向

このような教育改革の担い手としての教師の資質能力についての答申等が出され、教師の職能成長について議論がなされている。

まず、平成9年(1997年)7月には、教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」において、教員に求められる資質能力について、①いつの時代にも教員に求められる資質能力、②今後特に教員に求められる具体的資質能力、③得意分野を持つ個性豊かな教員(生涯にわたり資質能力の向上を図る、積極的に各人の得意分野や個性の伸長を図る)の3点が指摘されている。変化の激しい時代に、教師として変わらない資質と時代により求められる資質について明示した。教員には多様な資質能力が求められ、教員一

人一人がこれらについて最小限必要な知識・技術等を備えることが不可欠であるが、すべての教員が一律に多様な資質能力を高度に身につけることを期待することの限界について述べ、学校では多様な資質能力をもつ個性豊かな人材により構成される教員集団が連携・協働する学校組織の活動に言及している。また、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立ち教員の資質能力の伸長が学校の教育力を高めることに資するとしている。

これに続く第2次答申は、平成10年(1998年)10月に出され、修士課程を積極的に活用した現職教員の再教育と施策実施に当たっての修士課程の修業年限の弾力化などが答申されている。平成11年(1999年)12月の第三次答申では、特に、教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力の明確化と現職研修の見直し、大学と教育委員会等との連携について述べている。

平成14年(2002年)2月の中央教育審議会答申、「今後の教員免許制度の在り方について」では、教員免許制度の総合化・弾力化と教員免許更新制の可能性の検討と教員の資質向上に向けて、指導力不足教員に対する人事管理システムの構築を促している。また、教職10年経験者に対して、個々の教員の勤務成績や評価の結果や研修実績等に応じた研修を実施すべきとしている。さらに、優れた知識・技術をもつ学校外の社会人を学校教育に活用するための社会人活用等特別免許状の活用促進について答申している。

義務教育と銘打たれているが、平成17年(2005年)10月には、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」の中で優れた教師の条件に関する三つの要素が示され、教員の目指す姿が次のように示されている。①教職に対する強い情熱(教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感)②教育の専門家としての確かな力量(こども理解力、児童・生徒の指導力、集団指導力、学級づくり力、学習指導・授業づくり力、教材解釈力)③総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法等対人関係能力、コミュニケーション能力、教職員全体との協力)である。

そして、これらをまとめる形で今後の教員の資質能力の向上について、平成24年(2012年)8月に中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が出された。社会の変化に伴い育成すべき人材像に対して、学校は基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれる。このような新たな学びを支える教員の養成と学び続ける教員像の確立が求められている。一方で、いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICT

の活用などへの対応も必要となる。これらを踏まえて求められる教員は、社会から尊敬・信頼を受け、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員であり、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する姿である。これらを整理すると、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力②専門職としての高度な知識・技能（・教科や教職に関する高度な専門的知識・新たな学びを展開できる実践的指導力・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力）③総合的な人間力としている。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意することを付け加えている。改革の方向性としては、教員の資質能力向上は教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要があるとしている。そして教員養成の修士レベル化を行い高度専門職業人としての位置づけを行う。教員の高度化については免許制度改革も含め検討を行うこととしている。当面の改善方策として、教育委員会と大学との連携・協働による高度化を図ることとしている。

これら一連の流れは、時代を超えて変わらぬ教師の資質能力を踏まえつつ、時代の変化に対応しようとするものである。グローバル化・高度情報化などの対応について、個々の力の限界を認め組織として協働して対応することを示している。該当する教員は一部ではあるが、教職大学院等での学びは教員の高度化・専門性向上に役立っている。また生涯にわたり学び続けることを終始述べており、養成・採用・研修についても、大学、教育委員会との連携を図ることを強調している。

教師の高度化、専門性向上とは方向を逆にする政策も見られる。民間人校長の採用や特別免許状創設による人材の登用などである。文部科学省のこれらの政策について野平慎二⁽¹³⁾は、教職の専門職化と脱専門職化というアンビバレントな教員政策と捉えている。これは二項対立的な関係ではなく、教育という場に学校現場の閉鎖性を減らし、外部の視点と手法を取り入れ学校の活性化を図ろうという考えである。また一方で教師の守備範囲を広げる必要性が増し、時代の変化に対応する資質能力を求められるようになったと考えられる。これらの状況を踏まえ、これからの教師の専門性について加野芳正⁽¹⁴⁾は、「今日では、子どもより一段高いところに立った、教育知識の売人という教師イメージは否定され、『反省的实践家』といった概念に注目が集まっている。反省的实践家とは、高度な専門性（客観的な知識・技術）に基礎をおく専門職概念に対して、不確定で曖昧な状況の中で、豊かな体験とその省察によって実践を創造していく、オルタナティブな専門職概念である。」と述べている。今後

の教師の専門職としての方向性を示すものと考えられる。

(3) 今後の方向性

以上のように、現状を考察すると教員評価、学校評価は必ずしも狙いどおりに行われているとはいえない。また学校現場を担っている教師の資質についても、現代の課題を背景に、養成、研修、免許更新制度などの一層の改善を図り、教職生活の全体を通じた教師の資質能力の総合的な向上方策が示されている。

これらの取り組みはそれぞれの目的に違いはあるが、学校経営に対する学校評価は、学校経営計画を遂行している教師によるところが多く、その遂行能力や行動は教師の資質能力そのものであり、これを向上することがひいては学校経営の向上につながる。つまり、教師の職業能力の向上という問題は、学校評価と教員評価の問題と密接に関連しているのである。この関連性で大切なことは、学校教育目標に基づいたそれぞれの学校内での営みの共有認識であり、それぞれの相互作用プロセスとそれを実施している教師の専門性が重要な点と考える。

3 教師と学校組織について

ここまで、今後求められる教師の職能向上と評価制度について述べてきた。第3章では実践の場である学校組織の特徴と教師の多忙化、同僚性についての検討を行い評価制度が実施されている学校現場の状態を明らかにする。

(1) 教職と学校組織の特徴

佐古秀一⁽¹⁵⁾によれば、教育という営みに内在する不確定性があげられる。まず第1に「教育の目標は多義的で包括的（拡散的）な傾向を持ち、組織ないし組織行動を統御する基準軸としての目標が曖昧にならざるを得ない。」第2は教育活動の対象となる生徒の不確実性と多様性である。ある教室、ある学校で効果的であった手法が他のところでは有効である保証はない。ゆえに職務の標準化が難しい面がある。このことが標準化した管理システムでなく、個々の教師や個々の組織（分掌、学年）での裁量が優先する形になりやすくなっている。また、新しい職階をおく改革等により組織は「鍋ぶた型組織」からより成層化された組織に移行している。そして、現在求められている組織的活動は、「教育活動の遂行に伴伴する不確定性を逐次的に縮減しながら、そのプロセスを通して一定程度の組織化を絶えず生成していく可能性を探究する。」ことが求められていると考えられる。

(2) 多忙化

現在の学校現場では教師の多忙化が問題となっている。この原因について二つの面から考えてみる。まず時間という物理的な面である。学校週5日制が段階的に実施された。しかし高等学校では一週間の学習時間（単位

数)や内容を減らすことはなかった。これは大学等の進学のためなど卒業時に求められる学力が低下してもよいとはならないからである。勢い一日の授業の数が多くなり今まで6時間であったものが7時間目を配置する日が多くなった。これにより放課後の時間が勤務時間内ではほとんどなくなり、会議等の時間や授業準備、分掌の仕事に当てられる時間が少なくなった。

こうした問題の一方で、業務内容に関する問題がある。かつては「スクラップアンドビルド」が重要であると言われ、一つの事業を行うのに全体を見ながら優先順位をつけ、新たなものを行うときには事業の入れ換えを行っていた。しかし、学校に求められる業務は拡大するのみとなり、さらに評価されることにより業務項目が網羅的になった。また生徒に対する指導も多様で細かくなった。静岡県では平成19年(2007年)に「学校を取り巻く環境調査」を行っている。労働については長時間化が指摘され、高校教員で平均10時間を超え、管理職(教頭)ではさらに増えて11時間6分であった。この結果は、教員評価を実施する前であり評価の実施者である管理職は現在ではさらに多くの労働時間となっている。また、直接生徒の指導に関わる業務については高等学校では一日平均1時間33分であった。事務処理に対して忙しさを感じている割合は高等学校で5割以上であった。

(3) 同僚性

平成24年8月の中央教育審議会答申の中で求められる教員は「困難な課題に同僚と協力し」とある。このように重要と考えられている同僚性について、紅林伸幸⁽¹⁶⁾は同僚性の機能として、次の3点を上げている。第1は教育活動の効果的な遂行を支える機能である。教育課題が複雑になり深刻な教育問題に直面することが多くなった教師は、同僚と相談しアドバイスを得ながら、互いの持てる力を持ち寄り、協力してそれらに取り組みなければならないようになってきている。同僚性はこうした取り組みを支えるものとして期待される。第2は力量形成の機能である。教師として初任者から実践力の向上が求められている。初任者研修、10年経験者研修など研修の義務化が図られたが、日々多忙化する中で特別な学習機会を持つことが困難になってきている。同僚性の機能を高めることは、日常的に教師の力量の向上を図ることにつながる。第3に癒やしの機能である。学校現場では教師の多忙化やストレス、バーンアウトが大きな問題となっており、同僚性はそれらの負担軽減に寄与するものと期待されている。

これらの同僚性が現在衰退してきているとみられる。その主な原因として加野は次の2点を上げている⁽¹³⁾。一つは官僚制の進行である。鍋ぶた型からピラミッド型の移行や教員評価制度などにより、教員を集団より個人に注目する方向に導く。もう一つは学校のインフォーマ

ルな活動の衰退である。このように、教員世界におけるプライベート時間の進行が同僚性を弱めることを指摘している。

4 教師の専門性と職能発達

第2章(2)のとおり、多くの答申において、教師に求められる専門性・職業能力の重要性が指摘されている。本章では教師の専門性と職能発達について検討する。

(1) 教師の専門性

教師の専門性については、医師や弁護士の専門性と比較されることがある。佐藤学⁽¹⁷⁾は、医師や弁護士を対象にして専門性について述べ、それと比較して教師の専門性を次のように描き出している。まず専門職として6つの要件がある。①職業の目的が私利私欲でなく公共的な福利に捧げられている。②大衆が持ち得ていない高度の専門的な知識や技術を保有している。③専門領域の職域における自律性と自由を保障されている。④専門家にふさわしい高度の養成機関をもち、専門的な技術を高める研修制度を持っている。⑤資格認定を行う自律的な専門家協会を組織している。⑥独自の倫理綱領をもち専門家協会において倫理的責任を自己管理している。その上で教師は、①は満たしているが他の5つは要件を満たしていないとしている。そして教師の専門性の特徴として、医師や弁護士は、専門的で科学的な知識と技術を持ち、それらを実践に適用する能力によって専門性が評価される。教師の職域は複合的であり、仕事に求められる知識や見識や技術はあまりに複雑であり、実践の基礎となる科学的な理論や技術はあまりにも不確実である。そして、今日のクライアントが抱える複雑で難解な問題に対処出来なくなってきている。これに対して、反省的実践家という新しい専門家像が登場している。専門の狭い理論や技術を実践に適用するのではなく、現実の状況にクライアントと共に身を置いて、「行為の中の省察」という実践的認識論を基礎として、経験にもとづく見識と幅広い知見にもとづいて複雑で難解な問題に取り組む。このような教師像は未来の新しい教師の専門性を示していると考えられる。こうしたことから、本研究が焦点を当てている教員評価と学校評価に関連づけられた教師の職業能力の成長は、反省的実践家に求められる資質能力と相補的に捉えていくことが重要である⁽¹⁸⁾。

(2) 教師の職能発達

ドナルド・ショーンは、「技術的合理性」の限界について述べている⁽¹⁹⁾。技術的合理性という自分たちの規範に従って行動することだけで、複雑性、不確実性、不安感、独自性、価値観の衝突という諸現象に対して技術的合理性モデルはうまく適合しないとしている。行為の中に知があり、それを行為の中で省察しながら実践していくことが大切であると述べている。これらが専門家が行う

行為であり、省察的実践を行うことが専門家にとって大切であると述べている。教師の教育についてこの考えをモデル化したものが、コルトハーヘンのALACTモデルである⁽²⁰⁾。行為(A)、行為を振り返り(L)、本質的な諸相への気づき(A)、行為の選択肢(C)の拡大、試み(T)というサイクルを回して、その中での学びが教師を成長させていくとしている。また、金井壽宏⁽²¹⁾は、企業内での経験であるが経営幹部の成長につながった「一皮むけた経験」をまとめている。「入社初期段階の配属・異動」「新規事業・新市場の立ち上げ」、「ラインからスタッフ部門への配属」などの新しい環境へ適応する場面や「降格・左遷を含む困難な環境」など葛藤がある場面や自分と同時に周りを見ながら考える場合に一段成長する機会があったことが示されている。

また、教師のライフコースに沿った成長については、山崎準二⁽²²⁾がそれぞれの年代について、ライフコース・ステップ上の特徴と課題として整理している。それは、①「若手」期の特徴と課題、「ライフコースにおける〈理想〉と〈現実〉」、②「中堅」期の特徴と課題、「ライフコースにおける〈分岐〉と〈交錯〉」、③「ベテラン」期の特徴と課題、「ライフコースにおける〈喪失〉と〈再創造〉」、年代以外に④「女性」教師の特徴と課題、「ライフコースにおける〈被る(かぶる)〉と〈譲る〉」である。山崎は、それぞれの年代、性での特徴や課題を明らかにしている。

これらは、主に当事者(教師)個人についての世代や出来事について検討したものである。また、同僚性に関しては主に職場内での1対1の個人的関係を検討している。これに対して、学校現場を対象としてはいないが、中原淳は、企業内での職能向上について多くの示唆を与えている。特に職場内における多くの他者との関わりに注目している。人は3つの支援、「業務支援」、「内省的支援」「精神的支援」⁽²³⁾を受けている。また、「互酬性規範≒職場の中の助け合い」はこれらの各支援の成立に寄与していることを示している⁽²⁴⁾。

5 静岡県の公立高等学校における教員評価制度・学校評価制度の中の職能向上

次に、本研究の目的である、2つの評価制度の中での教師の職業能力の成長について検討を行う。

(1) 静岡県の評価制度

教員評価については、平成16年(2004年)2月に教職員人事管理システム研究協力者会議を発足させ審議を始めた。平成17年(2005年)7月に、新たな評価制度の導入において、「教員の資質能力及び意識の向上を図ること」および「学校組織の活性化を図ること」を目的としこれの達成と人事管理において「評価結果を適正に活用すること」が重要であると提言された。目標管理手法を導入し、平成21年度(2009年度)から勤務評定にか

えて新たな教職員評価制度を実施している。この新たな教職員評価のシステムは、教職員自ら年度当初に自己の目標を立て、その目標実現に向けた取り組みを実施し、これを「自己目標シート」を用いて行う「自己評価」と、評価者が教職員との年度当初面談、授業参観、年度末面談等教職員の日常の活動を観察して、「意欲・能力」「実績」について総合的に評価する「職務評価書」によって構成されている。年度末面談に伴う評価は、自己評価、副校長・教頭が行う第一次評価、校長が行う第二次評価により行われている。

一方、学校評価は、平成15年(2003年度)7月に高校教育のあり方検討会から報告書「費用対効果の高い高校教育実現の提案」を受けて、平成16年度(2004年度)からすべての県立学校において「目的指向型学校経営システム」が実施されている。まず学校経営計画書において、目指す学校像、それを実現するための中間的目標と今年度の重点目標を設定する。学校評価においては、学校経営計画書の今年度の重点目標をふまえた評価項目を設定し、目標達成のための具体的計画に沿って教育活動を行い、年度末に反省と次年度への課題を明確にするとともに、評価結果を公表している。静岡県においては、評価項目については県下統一のものが規定されている。静岡県における学校経営計画書と教員評価、学校評価の関係については、学校経営計画書に記載された本年度の重点項目を、教員評価の自己目標シートの目標に設定する。同様に、学校評価シートの目標にも設定するように関連づけられている。

したがって、教員評価の自己目標シートにおける各個人の目標設定については、学校経営計画書に記載された本年度の重点項目を受けて、その下位の目標となる教科、学年、分掌等のグループ目標を決定し、さらにその中で自分がその年度に達成させる自己目標を決定していく。評価項目は、「教科指導」、「教科外指導」、「学校運営」である。評価は三段階で行い、次年度への課題も明らかにしておく。この結果を本人と1次・2次評価者が自己評価シートに記入し「自己目標シート」での業績評価は終わる。さらに職務全般についての評価を「職務評定書」を用いて同様に本人と管理職が行う。自己目標シートと同じ3項目について、段階評価表を用いて、「意欲・能力」「業績」(自己目標シートの業績評価を参考にして)について5段階評価を行う。評価の対象(項目)としては、管理職による授業参観の結果、日常の取り組みであり、これらを総合して評価を行う。

(2) 質問紙調査の目的と方法・分析

ア 目的

このように行われている評価制度の中で、教員の職能向上がどのように捉えられているかを質問紙により調査する。対象は管理職とし、質問紙の調査結果より2つの

評価制度の関係性、職能向上と制度との関係性、平成24年度中央教育審議会答申において同僚との協働が求められている事より職能向上と職場環境との関連性について検討する。

イ 方法と分析

平成22年(2010年)6月～7月にかけて静岡県内の高等学校98校に郵送で依頼した。回答数は78校である。回答者の内訳は、校長4校、副校長58校、教頭13校、管理職との記載1校、教務主任1校、無回答1校であった。その中で有効なものは77であった。質問紙の内容は、学校評価制度に関わる項目、教員評価制度、能力向上に関わる項目など32項目について4件法により調査した。

分析については、第1に質問項目「教員評価制度は、教員の能力向上に役立っている」(以後「教員評価」と記す)と「学校評価を行うことは、学校運営を实践する上で有効である」(以後「学校評価」と記す)との間の相関係数を求め、現在行われている2つの評価の関係性を確かめる。第2に教員評価と質問紙調査項目との相関係数を検討する。第3に4章2項で「互酬性規範が人の支援に寄与している⁽²⁴⁾」ことが示されているので、職場の雰囲気は職能向上に関係すると推察できる。これらの関係を調べるため、質問紙の項目で職場の状況を表しているもの同士を合成して、職場の代表的な取り組み状況を表す新たな変数を作成する。まず質問項目「学校の活動が活発になった」「教育活動が相互協力的になった」「教員間のコミュニケーションが多くなった」を1つにまとめて「職場相互関係特性」とした(クロンバッハの $\alpha=0.86$)。次に「学校評価のサイクルを継続的に進めるようになった」「前例踏襲の考えから、改善すべき点を重視するようになった」「評価・対策立案に時間をかけている」「評価結果の詳しい分析・対策ができています」を1つにまとめて「改善積極特性」とした(クロンバッハの $\alpha=0.76$)。これら2つの特性と教員評価の相関係数を算出し検討した。

(3) 結果と考察

教員評価と学校評価との相関係数(スピアマンの順位相関係数)を算出すると0.56($p<0.01$)であり有意な相関が認められた。このことは、学校評価と教員評価について設立の経緯等は異なる制度であるが、実際の運用上は両評価ともその目標を学校経営計画書の本年度の重点目標としており目標項目の内容が重なる部分があるためと考えられる。

次に質問項目「教員評価制度は、教員の能力向上に役立っている」と他の質問紙調査項目との相関係数が0.4以上の10項目を以下に示す。「全体の活動が活発になった」、「学校評価のサイクルを継続的に進めるようになった」、「教育活動が相互協力的になった」、「教員間のコ

ミュニケーションが多くなった」、「前例踏襲の考えから改善すべき点を重視するようになった」、「保護者、生徒、授業評価アンケートなどへ積極的に取り組むようになった」、「教員自身の目的意識が高まり、個人能力の向上を目指すようになった」、「計画・対策立案が多く教員で行われ全体としての取組になっている」、「職員に学校経営目標の共通理解が図られている」、「評価結果を公表することが有効だと感じる」であった。

また、質問項目「教員評価制度は、教員の能力向上に役立っている」に対する回答割合は、大いに役立つが11.7%、まあまあ役立つが66.2%で、あまり役立たないが22.1%、役立たないが0%であった。古賀らの先行研究の結果と比べて肯定的な回答割合が高い。これは、関連性のある前述の10項目の結果の肯定的回答が約60%～80%であったこと、回答者が管理職であることなどが考えられる。

しかし一方で、教員評価(「教員評価制度は、教員の能力向上に役立っている」と「教員評価制度の自己目標をその年の学校経営目標と関連づけている割合」との相関係数が0.20($P=0.07$)であり関係性がみられない。調査結果では、ほとんどの教員が自己目標をその年の経営目標と関連づけている。そして多くの教員は自己目標を達成している。これに対して評価者は職能の向上に役立っているとはあまり感じていない事になる。原因として、自己の教育目標が教員の能力向上と関係性が少ないものを設定したとも考えられる。また、職能向上は教員評価制度の中の自己目標達成場面以外で行われている可能性も考えられる。これらのことは制度運用上で留意しなければならない点である。

次に前節で職場の状況を表すために2つの特性を作成した。この特性の教員評価に対する関係性を調べるために、教員評価とこれらの特性との相関係数を算出した。「職場相互関係特性」との相関係数は0.71($p<0.01$)、「改善積極特性」との相関係数は0.49($p<0.01$)であり関係性があると言える。

以上より、第1に教員評価と学校評価に相関関係があることから、現在行われている教員評価は学校評価システムの一部に含まれると考えることができる。つまり教員評価の評価結果を上げることが学校評価の結果を向上させることにつながることを期待できる。第2に教員評価制度による教員の能力向上と関係性のある項目について検討した。教員評価と関係あるこれらの項目の改善をはかることが能力向上につながると思われ、向上のための取り組みに参考となる資料が得られた。第3に教員の能力向上と自己目標が学校経営計画との関連づけている割合に関係性が低いことが示された。職業能力向上に寄与する教員評価制度運用での留意点を見つけることができた。第4に能力向上は「職場相互関係特性」や「改善

積極性特性」と関連があることが示され、お互いが支援をし合う職場環境を作ることが能力向上のために必要であることが示された。

また、実施する上での問題点として、質問紙の自由記述に「多忙で、反省、改善点を検討する十分時間をとれない。」とある。多忙の中での実施の工夫を検討しなければならない。

6 結論と今後の課題

現在、自律的な学校運営が求められおり、その活動の担い手である教師の自律性が求められる。今後求められる教師として平成24年8月の中央教育審議会答申より、「社会から尊敬・信頼を受け、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有し、困難な課題に同僚と協働し地域と連携して対応する姿」が提示された。そして教師は、教育的活動の複雑性と不確定性に対応しなければならず、与えられたものを単に機械的に行う教師像ではなく、その時その場でその状況に適する行動が取れることが期待される。そこでは教師の職能発達論や学習論で指摘されているように反省的实践家として行動することが必要であると考察された。

自律的な運営のために、学校評価制度と教師の職業能力向上を主目的とした教員評価制度が実施されている。これら制度を運用している静岡県内の公立高等学校への質問紙による調査結果より次のことが明らかになった。第1に教員評価と学校評価の間に関係性が認められた。これにより教員評価制度は学校評価制度の一部と考えられ、お互いの評価制度を意識した学校評価の項目、自己目標作りなどが必要と考えられる。第2に教員評価制度が教員の能力向上に役立っているとの回答割合は、先行研究に比べて多かった。これは、2つの評価制度を行う事での継続的な改善行為などの効果が影響していると考えられる。しかし、経営目標との関連づけ割合と職業能力向上との相関関係が低いとの結果もあり、この制度の中で職業能力が向上する具体的な向上メカニズムなど明らかにしていくことが今後の課題としてあげられる。第3に能力向上は「職場相互関係特性」や「改善積極性特性」と関連があることが分かった。能力向上に職場の環境特性が影響することが示された。しかし、運用においてこれをスムーズに行えない要因として教員の多忙化があげられる。いかに時間を作り出すか、時間を要しない工夫をするかも重要な点である。

今後、学校現場の教員の意見も参考に、学校評価・教員評価を軸に教員を支援する運営につとめ、職場内学習、校内・校外研修、大学との連携・協働など、教員の職業能力の向上に資する評価制度システムを考究し、実践的な研究成果を積み重ねていきたい。

【注】

- (1) 新村出編、広辞苑第三版、岩波書店、1983
- (2) 小松郁夫、学校評価の現状とこれからの方向、初等教育資料、東洋館出版社、1月号、2012、pp.5
- (3) 牛渡淳、教員評価の現状と課題、教育展望、教育調査研究所、7・8月号、2012、pp.33
- (4) 都築繁幸、愛知教育大学・静岡大学教育学研究科(後期三年博士課程)共同教科開発学専攻の設置について①設置までの経緯、文部科学教育通信、No.293、2012、pp.17
- (5) 荻谷剛彦、諸田裕子、妹尾渉、金子真理子、教員評価、岩波書店、2009、pp.3
- (6) 文部科学省、「教員評価システムの取り組み状況(平成23年)」、文部科学省ホームページ、2011
- (7) 文部科学省、学校評価実施状況調査、文部科学省ホームページ、2008
- (8) 河野和清、高等学校の自律的経営と学校評議員・学校評価制度、広島大学大学院教育学研究科紀要、第三部、第58号、2009、pp.1~8
- (9) 一之瀬敦幾、高等学校における学校評価の現状と課題、日本高校教育学会年報、第19号、2012、pp.24~33
- (10) 堀尾輝久、浦野東洋一、東京都の教員管理の研究、同時代社、2002、pp.170
- (11) 諏訪英広、教員評価施策に関する教員意識、山陽学園短期大学紀要、第36巻、2005、pp.23~37
- (12) 古賀一博、市田敏之、酒井研作、藤村祐子、藤本駿、「能力開発型」教職員人事評価制度の効果的運用とその改善点、日本教育経営学会紀要、第50号、2008、pp.65~80
- (13) 野平慎二、学校教育の公共性と教職の専門性—対話による基礎づけの試み—、教育学研究、第75巻、第4号、2008、pp.2~3
- (14) 加野芳正、新自由主義=市場化の進行と教職の変容、教育社会学研究、第86集、2010、pp.9~10
- (15) 佐古秀一、曾余田浩史、武井敦史、学校づくりの組織論、学文社、2011、pp.123~129
- (16) 紅林伸幸、協働の同僚性としての《チーム》、教育学研究、第74巻、第2号、2007、pp.39
- (17) 佐藤学、教育の方法、放送大学叢書 左右社、2010、pp.168~170
- (18) 山崎保寿、新たに求められる教師の資質能力とその課題、小島弘道編、時代の転換と学校経営改革—学校のガバナンスとマネジメント—、学文社、2007、pp.106~115
- (19) ドナルド・A・ショー 監訳 柳沢昌一、三輪健二、省察的实践とは何か、鳳書房、2007、pp.40
- (20) F・コルトハーヘン 監訳 武田信子、教師教育学、

学文社、2010、pp.54

(21) 金井壽宏、仕事で「一皮むける」、光文社新書、2002

(22) 山崎準二、教師の発達と力量形成、創風社、2012、
pp.424～447

(23) 中原淳、職場学習論、東京大学出版会、2010、pp.70

(24) 中原淳、職場学習論、東京大学出版会、2010、pp.108

【連絡先 一之瀬敦幾

E-mail: a-1nose@shore.ocn.ne.jp】

Consideration of the School Evaluation System and Teacher Evaluation System for Professional Development of Teachers in High Schools ;

Based on the Fundamental Research of Shizuoka Prefectural High Schools

Atsuki ICHINOSE, Yasutoshi YAMAZAKI

Cooperative Doctorial Course

Shizuoka University Graduate School of Education

Abstract

In Japan, a new teacher evaluation system and school evaluation system has been introduced and is gradually being established. This study intends to clarify the present conditions and problems of the two evaluation systems above for professional ability growth. Therefore the development theory of the teachers and the establishment process of the evaluation system were considered in order to clarify the present conditions and problems through a questionnaire survey. The questionnaire was mainly on school evaluations and was conducted in public high schools of Shizuoka prefecture.

The results of this study are as follows: Firstly, administrative measures and study trends about teacher evaluation and professional ability growth were considered in this study. It turned out that finding an appropriate teacher performance rating depending on ability and achievements had been an aim of the Board of Education. For the purpose of improving the quality of teachers and revitalizing the school system, a new performance rating system had been carried out by them.

Secondly, on the basis of the result above, the actual situation of schools and the characteristics of the teachers were examined. As a result, the following was observed: Current school education aims to improve the ability of thinking, deciding and expressing, enhance the eagerness to learn, build relationships with others as well as acquiring basic knowledge and skill. It is considered necessary to train teachers who have the quality to foster students with such abilities. In terms of evaluation for school management, it is performed by the teachers who are to enact a school management plan. Therefore, their ability and performance at accomplishing a school management plan are the qualities requisite for a teacher, and it is obvious that the improvement of such skills is effective to the improvement of school management.

Finally, the correlative association between teacher evaluation and professional ability growth was made clear as a consequence of the survey. To be specific, the correlative association between the two was accepted: coefficient was 0.56($p < 0.01$), (rank correlation of Spearman). It can therefore be stated that present teacher evaluation is a part of a bigger school evaluation system, and improving the results of teacher evaluation leads to improving the result of school evaluations.

Keywords

school evaluation system, teacher evaluation system, professional development of teachers, reflective teacher, school administrator