

教員評価施策に関する調査研究

— 小学校教員を中心に —

諏訪英広^{*1}

要 約

本研究の目的は、教員評価施策に対する小学校教員の評価の実態を把握し、評価と諸特性との関連性を明らかにすることである。以下に主要な分析結果を示す。

- ① 全体的な評価の傾向としては、否定的な評価の値が非常に高かった。特に、施策の成否あるいは信頼感獲得の核となる「評価の公正性・客観性」「校長の評価力」が低かった。
- ② 個人属性別の比較においては、性別については、顕著な差異は認められず、年代別においては、より年代の高い世代ほど否定的評価を行っており、主任担当の有無別においては、主任担当者ほど肯定的評価を行っていた。
- ③ 個人の価値観、身体的・精神的健康状態、所属する組織の文化と評価との関連性の分析においては、全体として、顕著な傾向性は見られなかった。しかし、一部ではあるが、バーンアウト傾向「情緒的消耗感」の強い教員ほど施策に対する評価が低くなっていた。
- ④ 施策に対する肯定的・否定的な評価に関する自由記述の概観において、肯定的評価については、「自身の振り返り・見直し」「力量ある・魅力ある教員に対する目に見える評価・やりがい感の獲得」「実践における具体的な目標の計画と焦点化」といった内容が多く、否定的評価については、「書類作成にかかる多忙化の進行」「評価の正当性・公正性への疑問」「教員集団の分断化・不和」といった内容が多かった。

「唯一最善の評価システム」はあり得ないだろうが、システム及び運用方法をより良いものに改善することは可能であろう。行政サイド及び評価者は、徹底したPDCA(Plan-Do-Check-Action)プロセスのもと、かつ、可能な限りの情報公開のもと、システム及び運用方法の改善を図る必要があると思われる。

問題状況と本研究の目的

本研究の目的は、教員評価施策(以下、「施策」と略記)に対する小学校教員の評価の実態を把握し、評価と諸特性との関連性を明らかにすることである。

近年の教育改革におけるキーワードの一つは「評価」である。その中でも、従来までの形骸化された勤務評定を根本的に改め、評価の機能を実質的に高めることをねらいとして、教員個人を対象とする教員評価の導入が急ピッチで進められている。

ここでいう教員評価とは、従来までの形骸化した「勤務評定」ではなく、いわゆる「新しい人事考課」と呼ばれるものを指している。新しい人事考課制度の導入が加速度的に進められてきた背景には、公務員制度改

革の流れを背景として、教育職員に対する適正な評価を通して、教員のやる気・意欲を向上させることによって、学校の教育力を向上させて、ひいては学校教育改革を推進させようという、国の強い意志がある。

国の政策動向にいち早く反応し、施策を本格導入した自治体は東京都である。東京都は、都教育長の委嘱により1999年7月に設置された「教員等人事考課制度導入に関する検討委員会」の最終まとめ「教育職員の人事考課制度について」(2000年3月)を受けて、2000年4月より本格導入した。本制度の基本枠組みは、教員が校長・教頭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「自己申告制度」と、教員の職務遂行の成果やその過程における努力等を評価する「業績評価制度」

*1 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科
(連絡先) 諏訪英広 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学
E-Mail: hidesuwa@mw.kawasaki-m.ac.jp

を二本柱とする「能力開発型人事考課制度」である。

東京都の先行実施を受け、また、その基本枠組みを援用した形で、2003度からは神奈川県と広島県が、2004年度から大阪府が本格導入している。さらに、その後、多くの自治体が本格導入し、2006年4月現在、まだ本格導入していない自治体は山口県などわずかとなっている。

施策に対する評価に関しては、メリットとデメリットの両方が指摘されてきている。メリットについては、各自治体の検討会等の報告書や宣伝用リーフレットに記されているような、「評価によって個々の教員の職能成長に関わる」ニーズを明らかにして適切な研修を行うことで、能力開発のあり方を改善し、また評価結果を給与などの処遇に反映させることで教員の意欲向上を図り、教育活動の効果を高める」こと等が挙げられるが、一方で、評価を過剰に意識するため、教員の目が子どもではなく評価者としての管理職にばかり行くようになる、教員の孤立化と教員集団の解体が進む等の不安の声が特に教員サイドから数多く聞かれる。

いずれにしても、施策の導入が加速度的に進められている現状においては、二者択一的な是非論ではなく、より良い運用のあり方を検討する必要がある。

そこで本研究では、上記の課題を検討するための基礎作業として、小学校教員を対象に実施した質問紙調査のデータをもとに、施策に対する教員の評価についての分析を行いたい。具体的には、①施策に対する評価の全体的傾向を確認し、②属性別(性別、年齢等)に見た施策に対する評価の差異の分析、③一般的価値意識・教職観・組織文化等の個人及び集団特性と施策に対する評価の関連性の分析、④施策に対する肯定・否定的評価に関する自由記述内容を概観する。

研究方法

以下に研究方法を示す。本研究は小学校教員を分析の対象とするが、参考までに、施策に対する評価の学校段階比較を行うため、小学校教員と同時に行った中学校と高校の教員に対する調査の概要も示す。

1. 調査対象

中国地方5県の公立小学校・中学校・高校の教員(分校・定時制、校長・教頭・講師・非常勤等を除く)。

2. 調査方法

小学校は、各県とも3分の2の学校を無作為抽出し、各県の教職員名簿より、1校1名の教員を無作為抽出(1203名)。中学校は、全学校から1名ずつの抽出(748名)。高校は、全学校から3名ずつの抽出(864名)。教員宛に調査票を郵送し、回答及び返送を依頼。

3. 調査時期

2006年2月末～3月中旬。

4. 有効回収数及び有効回収率

小学校: 658(54.7%), 中学校: 398(52.5%), 高校: 427(49.4%)。

5. 回答者の基本属性

小学校教員のみを示す(表1)。

6. 倫理的配慮

無記名回答であること及び収集されたデータはあくまでも学術研究のために統計的に処理されることを調査依頼文に明記した上で、回答の協力を依頼した。

施策に対する評価に関する先行調査

施策に対する理論研究は、勝野¹⁾、高谷²⁾をはじめとして、蓄積されつつあるものの、施策に対する教員の評価に関する先行調査はほとんどない。教職

表1 回答者の基本属性：小学校

性別	男性		女性							
	232	35.5%	422	64.5%						
配偶者	有		無							
	549	84.5%	101	15.5%						
クラス担任	担任をしている		担任をしていない							
	618	93.9%	40	6.1%						
主任	担当している		担当していない							
	546	83.0%	112	17.0%						
年齢	20代		30代		40代		50代			
	42	6.4%	155	23.6%	343	52.3%	116	17.7%		
通算教職経験年数	～4年		5年～9年		10年～19年		20年～29年		30年～	
	45	6.8%	49	7.5%	186	28.3%	318	48.4%	59	9.0%
現任教児数	～99名		100名～299名		300名～599名		600名～899名		900名～	
	277	42.2%	191	29.1%	123	18.7%	56	8.5%	10	1.5%
所在県	鳥取県		島根県		岡山県		広島県		山口県	
	56	8.6%	101	15.5%	183	28.0%	195	29.9%	118	18.1%

註1: 左が実数, 右が比率を示す。

註2: 主任担当の有無については、「教務主任, 研修主任, 同和教育主任, 学年主任, 保健主事, 生徒指導主任, その他」のうちいずれかを担当している場合、「担当している」に含めている。

員団体による調査がいくつか存在するもの、施策の反対運動を展開する団体加入者を対象とした調査であるため、客観性においてやや疑問が残る。そこで、研究者による調査であり、かつ、引用頻度が最も高い浦野³⁾の調査を取り上げる(以下、「浦野調査」とする)。浦野調査は、東京都公立小中高教員及び校長を対象として、2001年12月～2002年1月に実施された。有効回収数は、小学校：415名、中学校：215名、高校：148名である。調査結果は以下の表2の通りである。なお、浦野調査では、具体的な評価方法のあり方に対する評価も問うているが、ここでは、発表者が実施した調査結果との相対的比較のために、ほぼ同一と理解される項目のみを取り上げた。

表2から、全体として、人事考課制度に対する肯定的評価は非常に低い、逆に言えば、強い否定的評価が読み取れる。学校段階間の比較を行うと、小学校の評価が最も低く、高校が最も高い。表には示していないが、性別と年代別の比較においては、男性よりも女性の方が否定的であり、また、高齢の教員の方が否定的であるという結果が示されている。

今回の調査結果の分析において、適宜、浦野調査

との比較を行っていく。なお、今回取り上げる調査結果を検討する際に留意しなければいけないことは、東京都ではすでに2000年度より、一般教職員における人事考課制度が導入されているが、今回の調査対象である中国5県の中で、調査時に制度が導入されていたのは、広島県だけであったという点である。

次から、調査データの分析結果を示す。なお、分析にあたっては、SPSS Ver.13.0Jを使用した。

分析の結果

1. 全体的傾向と学校段階別比較

まず、施策に対する評価の全体的傾向の確認と学校段階間比較を行う。表3は学校段階間のクロス集計の結果を示したものである。

全体的傾向を確認する。施策に対する全体的な評価項目である「10. 私は、『教員評価施策』に好意的である。」について見ると、肯定的評価(「そう思う」+「とてもそう思う」)は16.7%にとどまっている。施策のねらい・効果とされる項目及び施策運用に関する項目について見ると、「6.『教員評価施策』は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。」が

表2 浦野氏(2002)による調査結果

	小学校	中学校	高校	全体
1. 人事考課制度によって教員のもっとがんばろうとする意欲が高まっている。	6.6%	9.4%	21.9%	12.6%
2. 人事考課制度は、教員の専門的な力量の向上(職能成長)に役立っている。	6.7%	10.8%	22.6%	13.4%
3. 人事考課制度は、学校経営の改善に役立っている。	9.7%	11.3%	34.3%	18.4%
4. 人事考課制度は教員の同僚性の形成の妨げになっている。	40.5%	35.9%	37.5%	38.0%

註1：表中の比率は、肯定的回答(「そう思う」+「ややそう思う」)の比率である。ただし、「1」以外では、選択肢として、「どちらとも言えない」「わからない」がある。

註：各々の比率の比較において、最も高い比率を網掛けしている。以下、同種の表において同様。

表3 教員評価施策に対する評価の学校段階別比較

	小学校	中学校	高校	全体
1. 「教員評価施策」は、教員の職務に対する「意欲」を向上させる。	16.3%	18.3%	18.6%	17.5%
2. 「教員評価施策」は、教員の「専門的な力量」を向上させる。	27.5%	32.6%	30.5%	29.7% *
3. 「教員評価施策」は、教員集団の協働関係を強める。	7.5%	7.3%	7.8%	7.5%
	(92.5%)	(92.7%)	(92.2%)	(92.5%)
4. 「教員評価施策」は、学校改善に結びつく。	29.8%	35.4%	32.8%	32.1%
5. 「教員評価施策」は、公正性・客観性が保証されている。	9.2%	9.2%	5.9%	8.3%
6. 「教員評価施策」は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。	55.3%	54.7%	61.6%	57.0%
7. 「教員評価施策」は、学校組織の一員としての意識を高める。	27.9%	26.6%	27.3%	27.4%
8. 校長の評価力を信頼できる。	29.6%	26.4%	18.3%	25.4% ***
9. 評価結果と経済的待遇(給与等)を連動させるべきだ。	18.4%	24.7%	21.3%	20.9% *
10. 私は、「教員評価施策」に好意的である。	14.0%	20.1%	17.7%	16.7%
11. 保護者は「教員評価施策」に好意的である。	45.6%	49.4%	52.7%	48.7%

註1：表中の比率は、肯定的回答(「そう思う」+「ややそう思う」)の比率である。他の選択肢は、「そう思わない」「まったくそう思わない」である。

註2：「3.『教員評価施策』は、教員集団の協働関係を強める。」の比率の下欄には、浦野との比較のため、否定的回答(「そう思わない」「まったくそう思わない」)の比率を示している。

註3：表右にχ²乗検定の結果を示している。***：p<0.001, **：p<0.01, *：p<0.05(記号の意味は以下同様)。

57.0%と過半数に達している以外は、全て過半数を割っている。他の項目との相対的比較において、施策がもたらす効果としての「自己の見つめ直し」については、一定程度の評価がなされていると言えよう。特に評価の低い項目を見ると、「3.『教員評価施策』は、教員集団の協働関係を強める。」が7.5%、「5.『教員評価施策』は、公正性・客観性が保証されている。」が8.3%と10%にも満たない。いずれも、施策に対する懸念事項としてしばしば、かつ強く指摘されている内容である。浦野調査と比較すると、共通4項目全てにおいて、今回の調査の方が肯定的回答となっている（ただし、この時、浦野調査においては、導入中の評価であることや否定的回答の選択肢がない等、今回の調査との大きな相違点があることには留意する必要がある。）。

次に、学校段階間の比較に注目すると、全体として顕著な差は見られない。項目によって、最も肯定的評価の高い項目は、各学校段階に分散している。ただし、いくつかの項目では有意な差が認められる。「8.校長の評価力を信頼できる。」($p < 0.001$)においては、小学校の評価が最も高く、高校が最も低い。重要な評価項目である「授業力・教科指導力」について、より専門性の高い高校において、校長の評価力に対する信頼度の低さがあるのかもしれない。「2.『教員評価施策』は、教員の『専門的力量』を向上させる。」については、中学校の評価が高くなっている。「9.評価結果と経済的待遇(給与等)を連動させるべきだ。」については、中学校の評価が高くなっている。浦野調査との比較について言えば(共通の4項目について)、浦野調査とほぼ同様、小学校の比率が最も低くなっていることが分かる。

2. 施策の本格導入別比較

今回の調査対象となった5県の施策の実施状況を示したものが表4である。既に述べたように、広島県は2003年度から本格導入している。今回の調査においては、実際に教員評価を受けた当事者としての

回答である。鳥取、島根、岡山県は今年度より本格的に導入されている、山口県においては、今年度が試行導入であるものの、本格導入の時期は未定となっている。

表4 教員評価施策の実施状況

	試行	本格導入
鳥取県	2005年度	2006年度
島根県	2005年度	2006年度
岡山県	2005年度	2006年度
広島県	2002年度	2003年度
山口県	2006年度	未定

すでに導入されている県とそうでない県のデータを同一に扱うことの是非を検討するために、広島県と他の4県との2群に分けて、平均値の比較を行った。その結果(表5)、平均値の高い項目が2群に分散しており、顕著な差異は認められない(有意な差が認められる項目は2項目のみであり、各群とも1項目ずつとなっている)。そこで、以下の分析においては、データ数の確保という点からも、広島県と他県とは分けないことにする。

3. 時系列比較

周知の通り、各自治体における施策に関する調査及び検討が開始され数年が経過している。施策の提案及び検討が開始された時期と一部あるいは全ての試行事業が終了した時期における施策に対する評価の異同を明らかにするために、時系列比較を行った。なお、この比較においては次の2パターンを行った。このような手法におけるメリット、デメリットはあるが、一つの参考データということで実施してみたい。

第一は、今回の調査対象者による2つの時期における評価の比較である。対象者には、各項目について、「2年前の同時期(回想法)」と「現在」における評価を問うた。

第二は、今回の調査対象者による評価と約2年前(2003年9月末~10月中旬)に実施した別の調査⁴⁾対象者(以下、「2003年調査」と略記)による評価と

表5 教員評価施策に対する評価の本格導入別比較

	広島県			他県			t値	t検定
	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.		
1.「教員評価施策」は、教員の職務に対する「意欲」を向上させる。	1.85	194	0.73	1.84	457	0.68	0.01	
2.「教員評価施策」は、教員の「専門的力量」を向上させる。	2.02	193	0.81	2.09	455	0.73	-1.08	
3.「教員評価施策」は、教員集団の協働関係を強める。	1.66	193	0.65	1.68	457	0.63	-0.41	
4.「教員評価施策」は、学校改善に結びつく。	2.08	194	0.85	2.06	456	0.74	0.24	
5.「教員評価施策」は、公正性・客観性が保証されている。	1.73	193	0.71	1.67	456	0.63	1.05	
6.「教員評価施策」は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。	2.40	192	0.87	2.51	455	0.77	-1.60	
7.「教員評価施策」は、学校組織の一員としての意識を高める。	2.17	193	0.89	2.00	456	0.73	2.42*	
8.校長の評価力を信頼できる。	2.03	190	0.84	2.06	456	0.77	-0.55	
9.評価結果と経済的待遇(給与等)を連動させるべきだ。	1.85	191	0.80	1.85	455	0.80	-0.07	
10.私は、「教員評価施策」に好意的である。	1.78	192	0.76	1.75	456	0.70	0.46	
11.保護者は「教員評価施策」に好意的である。	2.20	173	0.70	2.47	412	0.66	-4.39***	

註：各々の平均値の比較において、最も高い値を網掛けしている。以下、同種の表において同様。

の比較である。

まず、今回の調査対象者による2つの時期における評価の比較の結果を見る(表6-1)。11項目中9項目において、現在の平均値が高くなっている。そのうち、1項目を除いて全ての項目において、有意な差が認められる。特に、「6.『教員評価施策』は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。」、「7.『教員評価施策』は、学校組織の一員としての意識を高める。」、「11.保護者は『教員評価施策』に好意的である。」においては0.1%水準で有意な差が認められる。施策の効果とされる項目の評価が上昇している一方で、「5.『教員評価施策』は、公正性・客観性が保証されている。」については、有意に低くなっている($p < 0.01$)。

次に、今回の調査対象者による評価と2003年調査の対象者による評価との比較の結果を見る(表6-2)。先にも述べたように、ここでは、異なった回答者の評価の比較となる。2003年調査時には、今回の調査で問うた項目のうち、4項目については問うていない。結果を見ると、先の結果とのズレが見られる。7項目中、3項目において、平均値の高い項目が逆になっている。信頼度の判断は難しいところであり、今回は、先の結果を採用する。なお、今回の調査から約2年経った時期(2007年10月頃)に予定している次の調査においては、今回の対象者に再度依頼する予定である。

4. 基本属性別の比較

ここからは、回答者の基本属性による施策に対する評価の異同を分析する。

4.1. 性別比較

まずは、性別比較を行う。その結果(表7)1項目を除いた全ての項目において男性の平均値が高い。ただし、有意な差が認められる項目は、「9.評価結果と経済的待遇(給与等)を連動させるべきだ。」($p < 0.01$)と「11.保護者は『教員評価施策』に好意的である。」($p < 0.05$)のみであり、今回の調査においては、性別による顕著な差はないと言えよう。

4.2. 年代別比較

次に、年代別比較(一元配置分散分析)を行う(表8)。1項目を除いた全ての項目において、20代の平均値が高く、総じて年代の高まりとともに平均値が低くなっている。F検定の結果、11項目中7項目において、年代間の評価に有意な差が認められる。多重比較の結果、「20代-30代」は一つもないが、「20代-40,50代」「30代-40,50代」については、いくつかの有意な差が認められる。

4.3. 主任担当別比較

最後に、回答者の組織上の位置づけによる評価の異同を明らかにするために、主任担当別(主任担当:教務主任か研修主任)の比較を行った(表9)。表1に示したように、今回の回答者の83.0%が、何らか

表6-1 教員評価施策に対する評価の時系列比較：同一回答者による評価

	約2年前			現在			t値	t検定
	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.		
1.「教員評価施策」は、教員の職務に対する「意欲」を向上させる。	1.81	623	0.63	1.83	623	0.70	-1.02	
2.「教員評価施策」は、教員の「専門的力量」を向上させる。	1.99	620	0.68	2.05	620	0.75	-2.94	*
3.「教員評価施策」は、教員集団の協働関係を強める。	1.70	622	0.57	1.67	622	0.63	1.61	
4.「教員評価施策」は、学校改善に結びつく。	2.01	621	0.73	2.06	621	0.78	-2.26	*
5.「教員評価施策」は、公正性・客観性が保証されている。	1.71	621	0.64	1.67	621	0.65	2.24	*
6.「教員評価施策」は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。	2.27	617	0.75	2.46	617	0.80	-8.33	***
7.「教員評価施策」は、学校組織の一員としての意識を高める。	1.96	619	0.69	2.04	619	0.79	-3.63	***
8.校長の評価力を信頼できる。	1.97	616	0.75	2.04	616	0.80	-2.79	**
9.評価結果と経済的待遇(給与等)を連動させるべきだ。	1.80	616	0.75	1.84	616	0.81	-2.24	*
10.私は、「教員評価施策」に好意的である。	1.71	619	0.66	1.74	619	0.72	-2.01	*
11.保護者は「教員評価施策」に好意的である。	2.32	562	0.69	2.38	562	0.68	-3.84	***

註：今回(2006)の調査における同一回答者による評価(回想法)の比較。

表6-2 教員評価施策に対する評価の時系列比較：異なった回答者による評価

	約2年前			現在			t値	t検定
	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.		
1.「教員評価施策」は、教員の職務に対する「意欲」を向上させる。	1.84	651	0.69	1.97	570	0.60	-3.30	**
2.「教員評価施策」は、教員の「専門的力量」を向上させる。	2.06	648	0.75	2.27	563	0.69	-5.01	***
3.「教員評価施策」は、教員集団の協働関係を強める。	1.67	650	0.63	1.78	566	0.57	-3.03	**
4.「教員評価施策」は、学校改善に結びつく。	2.07	650	0.78	2.17	565	0.69	-2.45	*
5.「教員評価施策」は、公正性・客観性が保証されている。	1.68	649	0.65	1.71	565	0.58	-0.82	
10.私は、「教員評価施策」に好意的である。	1.76	648	0.72	1.91	564	0.69	-3.69	***
11.保護者は「教員評価施策」に好意的である。	2.39	585	0.68	2.38	527	0.57	0.27	

註：今回(2006)の調査と前回の調査(2003)における同項目の比較(回答者は異なる)。ただし、前回調査においては、表6-1に示した6~9の項目は問うていない。

表7 教員評価施策に対する評価の性別比較

	男性			女性			t値	t検 定
	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.		
1. 「教員評価施策」は、教員の職務に対する「意欲」を向上させる。	1.89	231	0.74	1.82	417	0.67	1.30	
2. 「教員評価施策」は、教員の「専門的力量」を向上させる。	2.11	230	0.80	2.04	415	0.73	1.20	
3. 「教員評価施策」は、教員集団の協働関係を強める。	1.68	231	0.67	1.67	416	0.61	0.35	
4. 「教員評価施策」は、学校改善に結びつく。	2.08	231	0.80	2.06	416	0.76	0.38	
5. 「教員評価施策」は、公正性・客観性が保証されている。	1.69	230	0.67	1.68	416	0.65	0.12	
6. 「教員評価施策」は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。	2.44	229	0.84	2.49	415	0.78	-0.77	
7. 「教員評価施策」は、学校組織の一員としての意識を高める。	2.06	230	0.80	2.05	416	0.77	0.06	
8. 校長の評価力を信頼できる。	2.08	229	0.82	2.04	414	0.77	0.58	
9. 評価結果と経済的待遇（給与等）を連動させるべきだ。	1.97	228	0.90	1.79	415	0.73	2.80**	
10. 私は、「教員評価施策」に好意的である。	1.80	230	0.80	1.73	416	0.67	1.13	
11. 保護者は「教員評価施策」に好意的である。	2.47	219	0.69	2.34	364	0.67	2.20*	

表8 教員評価施策に対する評価の年代別比較：一元配置分散分析

	20代			30代			40代			50代			F値	F 検 定	多重比較：Tukey法					
	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.			20代 -30 代	20代 -40 代	20代 -50 代	30代 -40 代	30代 -50 代	40代 -50 代
1. 「教員評価施策」は、教員の職務に対する「意欲」を向上させる。	1.93	40	0.62	1.96	152	0.70	1.80	341	0.69	1.80	116	0.72	2.27							
2. 「教員評価施策」は、教員の「専門的力量」を向上させる。	2.21	39	0.70	2.20	151	0.77	2.04	341	0.74	1.92	115	0.76	3.60*					*		
3. 「教員評価施策」は、教員集団の協働関係を強める。	1.95	38	0.77	1.73	152	0.66	1.63	342	0.61	1.63	116	0.61	3.42*	*	*					
4. 「教員評価施策」は、学校改善に結びつく。	2.28	39	0.79	2.20	151	0.77	2.02	342	0.77	1.95	116	0.77	3.75*					*		
5. 「教員評価施策」は、公正性・客観性が保証されている。	1.74	39	0.59	1.70	152	0.74	1.68	341	0.61	1.66	115	0.67	0.17							
6. 「教員評価施策」は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。	2.67	39	0.81	2.62	151	0.78	2.42	339	0.78	2.38	116	0.86	3.66*					*		
7. 「教員評価施策」は、学校組織の一員としての意識を高める。	2.31	39	0.77	2.09	152	0.77	2.02	340	0.77	2.01	116	0.82	1.88							
8. 校長の評価力を信頼できる。	2.36	39	0.67	2.16	150	0.80	2.00	340	0.79	1.97	115	0.78	3.85*	*	*			*	*	
9. 評価結果と経済的待遇（給与等）を連動させるべきだ。	2.11	38	0.69	2.01	149	0.86	1.79	341	0.77	1.75	116	0.80	4.48**					*	*	
10. 私は、「教員評価施策」に好意的である。	1.92	38	0.75	1.90	151	0.78	1.71	341	0.69	1.66	116	0.67	4.08**					*	*	
11. 保護者は「教員評価施策」に好意的である。	2.46	35	0.74	2.43	141	0.72	2.39	305	0.67	2.29	102	0.62	0.98							

表9 教員評価施策に対する評価の主任担当別比較

	担当している			担当していない			t値	t検 定
	Mean	N	S. D.	Mean	N	S. D.		
1. 「教員評価施策」は、教員の職務に対する「意欲」を向上させる。	2.00	140	0.71	1.80	483	0.69	2.97**	
2. 「教員評価施策」は、教員の「専門的力量」を向上させる。	2.19	139	0.74	2.04	481	0.75	2.17*	
3. 「教員評価施策」は、教員集団の協働関係を強める。	1.81	141	0.62	1.64	481	0.63	2.85**	
4. 「教員評価施策」は、学校改善に結びつく。	2.19	140	0.77	2.04	482	0.78	1.91	
5. 「教員評価施策」は、公正性・客観性が保証されている。	1.81	141	0.69	1.65	480	0.64	2.47*	
6. 「教員評価施策」は、自己を冷静に見つめ直す意識を高める。	2.62	141	0.76	2.44	478	0.80	2.31*	
7. 「教員評価施策」は、学校組織の一員としての意識を高める。	2.20	141	0.73	2.02	480	0.79	2.39*	
8. 校長の評価力を信頼できる。	2.16	141	0.78	2.03	478	0.80	1.67	
9. 評価結果と経済的待遇（給与等）を連動させるべきだ。	1.99	141	0.82	1.80	477	0.78	2.41*	
10. 私は、「教員評価施策」に好意的である。	1.88	141	0.72	1.73	480	0.71	2.20*	
11. 保護者は「教員評価施策」に好意的である。	2.38	122	0.70	2.40	437	0.67	-0.27	

註：教務主任か研修主任の担当者を「している」としている。

の主任を担当している。主任職は校長の任命によるため、一般的に、校長の「意向」を十分に踏まえて職務遂行する傾向が強いと思われる。そこで、今回のような施策に対する評価についても、そのような傾向が強いのか否かを明らかにするために、主任担当別比較を行った。なお、ここでは、何らかの主任を担当している回答者の中でも、特に、組織におけるより重要なミドルリーダー層である教務主任と研

修主任の傾向の特性を明らかにするために、教務主任が研修主任を担当している回答者とそれ以外の回答者とを比較した。結果については、1項目を除いた全ての項目において、主任担当者の平均値が高く、10項目中8項目において、有意な差が認められる。特に、「1.『教員評価施策』は、教員の職務に対する『意欲』を向上させる。」「3.『教員評価施策』は、教員集団の協働関係を強める。」においては、1%水

準での有意な差が認められる。

5. 個人特性及び集団特性と施策に対する評価との関連性

次に、個人及び集団特性と施策に対する評価との関連性を見ていく。

5.1. 一般的価値意識

まずは、人間関係観・人生観・仕事及び余暇観等からなる一般的価値意識と施策に対する評価との関連性を見る。各々の関連性について相関係数をもとに見た結果(表10)、ほとんど関連性のないことがわかる。唯一、「4. 人生は常に明確な目的や目標を持って頑張るべきだ」と「1. 意欲向上」の間にやや弱いものの正の相関が見られる。

5.2. 教職観

次に、教職観と施策に対する評価との関連性を見る。各々の関連性について相関係数をもとに見た結果(表11)、ほとんど関連性のないことがわかる。唯一、「11. 教員集団は常に全員の足並みを揃えな

ければならない」と「6. 見つめなおし」の間にやや弱いものの正の相関が見られる。

5.3. パーンアウト傾向

次に、パーンアウト傾向と施策に対する評価との関連性を見る。各々の関連性について相関係数をもとに見た結果(表12)、ほとんど関連性のないことがわかる。ただその中で、レベルはやや弱いものの、負の相関が見られるものもある。「10. 親和性」を取り上げると、「1. 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。」「2. 仕事のために、心にゆとりがなくなったと感じることがある。」「10. 『こんな仕事、もうやめたい』と思うことがある」といった、「情緒的消耗感」との間で負の相関が見られる。

5.4. 組織文化

最後に、教職員の人間関係に焦点を当てた組織文化と施策に対する評価との関連性を見る。各々の関連性について相関係数をもとに見た結果(表13)、顕著な関連性は見られない。ただその中で、「2. 管理

表10 一般的価値意識と教員評価施策への評価との相関関係

	1.意欲向上	2.力量向上	3.協働関係	4.学校改善	5.公正性・客観性	6.見つめ直し	7.組織の一員	8.校長の評価力	9.経済的待遇との連動	10.親和性	11.保護者の親和性
1. 人生は一度しかないのだから楽しみたい	-0.027	0.002	-0.105	-0.009	-0.051	-0.050	-0.076	-0.062	0.021	-0.051	-0.041
2. 自己犠牲的な生き方はなるべく避けたい	-0.069	-0.049	-0.027	-0.069	-0.028	-0.027	-0.023	-0.093	-0.049	-0.102	-0.114
3. 他人と接する場合、波風が立たないようにすることが大切だ	0.082	0.128	0.010	0.073	0.040	0.060	0.057	0.009	-0.035	0.029	-0.013
4. 人生は常に明確な目的や目標をもって頑張るべきだ	0.229	0.199	0.181	0.176	0.160	0.116	0.135	0.149	0.156	0.229	0.062
5. 世間の目など気にせず好きな人生を送るのがよい	-0.120	-0.087	-0.157	-0.142	-0.060	-0.059	-0.126	-0.106	-0.033	-0.113	-0.029
6. 集団や組織のことよりまずは自分のことを大切にしたい	-0.095	-0.065	-0.094	-0.155	-0.074	-0.053	-0.116	-0.115	-0.086	-0.094	-0.065
7. 経済的に恵まれなくても気ままに楽しく暮らせばよい	-0.045	-0.093	-0.099	-0.092	-0.058	-0.039	-0.072	-0.037	-0.032	-0.039	-0.014
8. 何事も他者への気配りがまずは大切だ	0.067	0.078	0.030	0.104	0.052	0.099	0.081	0.030	0.073	0.052	0.095
9. 集団の中でなるべく目立たないようにしたい	0.023	0.041	0.055	-0.030	-0.026	-0.030	-0.036	0.006	-0.037	-0.065	-0.052
10. グループの中では仕切り役を務めたい	0.101	0.103	0.057	0.071	0.076	0.060	0.041	0.045	0.073	0.066	0.031
11. 他人に自分のものい面や本心を知られないようにしたい	0.012	0.028	-0.028	0.026	0.005	0.005	0.030	0.036	0.046	-0.014	-0.029
12. 仕事よりも自分の私生活を優先させるために早く帰宅するべきだ	-0.100	-0.128	-0.133	-0.131	-0.074	-0.069	-0.117	-0.140	-0.022	-0.147	-0.085
13. 問題が起これば、人と協力して、対処してゆくべきだ	-0.008	0.012	-0.018	0.026	-0.012	0.047	0.037	-0.000	0.013	0.037	0.001
14. 自分の役に立つような人としか付き合えない方がよい	0.064	0.005	0.033	0.033	-0.005	0.000	-0.014	-0.019	0.051	0.050	0.044
15. 他人の意見に頼らず、自分一人の判断でものごとを決めたい	0.002	0.008	-0.021	-0.000	-0.002	-0.044	0.006	-0.048	0.051	0.007	0.060
16. 何事によらず、人をあてにせず、自分自身でやるのが大切だ	-0.008	-0.025	-0.074	0.010	0.038	0.033	0.044	0.010	-0.030	0.006	0.055
17. 近所の人と顔を合わせた時、世間話をするのは大切だ	-0.034	-0.019	-0.089	-0.037	-0.042	-0.004	-0.052	-0.003	0.001	-0.022	0.004
18. 相手に頼まれなければ、人の世話はしなくて良い	-0.032	-0.037	-0.034	-0.078	-0.061	-0.014	-0.034	-0.050	-0.035	-0.069	-0.004
19. 常に相手の立場に立つてものを考えるべきだ	0.045	0.058	0.003	0.031	0.052	0.054	0.050	0.035	0.031	0.034	-0.031
20. 何かをする時、あまり人の手を借りようとは思わない	-0.006	-0.009	-0.095	-0.027	-0.064	0.051	0.007	-0.019	0.060	-0.017	0.082
21. 悩んだ時は、友人に相談することが大切だ	0.002	-0.044	-0.033	-0.039	-0.024	-0.025	-0.053	-0.042	0.014	0.013	-0.030
22. 私生活と仕事はしっかり分けて生活していきたい	-0.034	-0.016	-0.128	-0.028	-0.042	-0.007	-0.029	-0.010	0.023	-0.017	-0.050
23. 仕事よりも、趣味や興味あることにエネルギーを注ぎたい	-0.096	-0.119	-0.087	-0.151	-0.090	-0.057	-0.090	-0.070	-0.027	-0.146	-0.073

注1: 教員評価施策の項目を略語表記している。以下同様。

注2: 一般的価値意識項目の選択肢は、「1. まったくそう思わない」～「4. とてもそう思う」の4段階である。

注3: Pearsonの相関係数(r)であり、一般に弱い相関があるとされる|2|<r<|4|に該当する値を網掛けしてある。以下、同種の表においても同様。

表11 教職観と教員評価施策への評価との相関関係

	1.意欲向上	2.力量向上	3.協働関係	4.学校改善	5.公正性・客観性	6.見つめ直し	7.組織の一員	8.校長の評価力	9.経済的待遇との連動	10.親和性	11.保護者の親和性
1. 教員は自己犠牲を強いられることが多い。	-0.106	-0.101	-0.104	-0.087	-0.138	-0.119	-0.112	-0.211	-0.047	-0.141	0.007
2. 教員は社会から信頼されている。	0.148	0.136	0.077	0.093	0.128	0.107	0.106	0.105	0.095	0.093	-0.000
3. 教員は児童から信頼されている。	0.086	0.128	0.055	0.087	0.046	0.099	0.086	0.092	0.030	0.041	0.045
4. 教員は金銭的報酬の割に合わない職業だ。	-0.115	-0.124	-0.089	-0.096	-0.180	-0.112	-0.123	-0.190	-0.013	-0.130	-0.021
5. 教員は保護者から信頼されている。	0.132	0.154	0.110	0.136	0.151	0.127	0.112	0.135	0.068	0.084	0.015
6. 教員は社会の流れに取り残されがちである。	-0.029	-0.042	-0.088	-0.047	-0.105	0.018	-0.065	-0.087	-0.009	-0.022	0.038
7. 教員は職場の人間関係に悩むことが多い。	-0.076	-0.090	-0.088	-0.131	-0.106	-0.093	-0.112	-0.167	-0.021	-0.098	0.027
8. 教員は児童の生活全てに責任を持つべきだ。	0.118	0.139	0.167	0.079	0.171	0.059	0.114	0.088	0.136	0.183	0.084
9. 教員は本音と建前を使い分けなければならない。	0.061	0.065	0.064	0.080	0.052	0.080	0.079	-0.002	0.109	0.057	0.039
10. 教員はとてもやりがいのある職業だ。	0.032	0.093	-0.024	0.091	0.032	0.128	0.069	0.106	0.027	0.042	-0.063
11. 教員は規範的な考えや行動をするべきだ。	0.111	0.157	0.110	0.142	0.124	0.217	0.187	0.079	0.086	0.112	0.063
12. 教員集団は常に全員の足並みを揃えなければならない。	0.109	0.139	0.158	0.135	0.103	0.083	0.106	0.082	0.096	0.098	0.084
13. 教員は私生活における充実や楽しみをもっと追求すべきだ。	-0.137	-0.098	-0.145	-0.114	-0.182	-0.074	-0.150	-0.118	-0.127	-0.142	-0.114
14. 教員は多忙な状況にある。	-0.145	-0.143	-0.134	-0.175	-0.172	-0.068	-0.099	-0.127	-0.092	-0.161	-0.017

注1: 教職観項目の選択肢は、「1. まったくそう思わない」～「4. とてもそう思う」の4段階である。

表12 パーンアウト傾向と教員評価施策への評価との相関関係

	1.意欲 向上	2.力量 向上	3.協働 関係	4.学校 改善	5.公正 性・客 観性	6.見つ め直し	7.組織 の一員	8.校 長の評 価力	9.経済的 待遇との 連動	10.親和 性	11.保護 者の親 和性
1. 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。	-0.116	-0.169	-0.122	-0.173	-0.117	-0.144	-0.140	-0.261	-0.060	-0.217	-0.018
2. 仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある。	-0.174	-0.214	-0.172	-0.214	-0.164	-0.164	-0.176	-0.287	-0.120	-0.254	0.011
3. 一日の仕事が終わると、「やっと終わった」と感じることもある。	-0.152	-0.142	-0.126	-0.131	-0.149	-0.127	-0.100	-0.175	-0.094	-0.199	-0.013
4. 自分の仕事が、つまらなく思えて仕方のないことがある。	-0.153	-0.119	-0.095	-0.133	-0.156	-0.155	-0.091	-0.219	-0.086	-0.155	0.033
5. 仕事を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思うことがある。	0.089	0.119	0.122	0.124	0.119	0.083	0.131	0.122	0.061	0.184	-0.000
6. 同僚や児童の顔を見るのも、嫌になることがある。	-0.086	-0.105	-0.074	-0.153	-0.121	-0.170	-0.109	-0.202	-0.033	-0.112	-0.033
7. この仕事は、私の性分に合っていると思う。	0.137	0.136	0.102	0.101	0.060	0.039	0.092	0.098	0.117	0.141	0.010
8. 同僚や児童と、何も話しくなくなることもある。	-0.050	-0.068	-0.034	-0.080	-0.068	-0.116	-0.053	-0.126	0.027	-0.091	-0.028
9. 今の仕事に、心から喜びを感じることもある。	0.114	0.112	0.113	0.087	0.077	0.052	0.059	0.125	0.049	0.121	-0.032
10. 「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある。	-0.177	-0.192	-0.143	-0.196	-0.163	-0.145	-0.155	-0.224	-0.123	-0.231	0.016
11. 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある。	-0.109	-0.134	-0.083	-0.177	-0.085	-0.151	-0.098	-0.211	-0.060	-0.133	-0.022
12. こまごまと気配りすることを面倒に感じることもある。	-0.125	-0.108	-0.098	-0.145	-0.092	-0.132	-0.096	-0.196	-0.053	-0.144	0.092
13. 今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある。	-0.125	-0.123	-0.114	-0.105	-0.115	-0.120	-0.073	-0.181	-0.031	-0.117	0.046
14. 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある。	0.081	0.074	0.085	0.063	0.025	-0.023	0.039	0.055	0.093	0.073	-0.010
15. 仕事を楽しんで、知らないうちに時間が過ぎることがある。	0.145	0.141	0.084	0.136	0.127	0.056	0.094	0.111	0.119	0.157	-0.020
16. 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある。	-0.053	-0.068	-0.027	-0.053	-0.013	-0.085	-0.046	-0.095	0.049	-0.048	-0.009
17. 我を忘れるほど仕事に熱中することがある。	0.140	0.137	0.102	0.126	0.119	0.051	0.074	0.042	0.136	0.151	0.027

註：パーンアウト項目の選択肢は、「1.まったくそう思わない」～「4.とてもそう思う」の4段階である。

表13 組織文化と教員評価施策への評価との相関関係

	1.意欲 向上	2.力量 向上	3.協働 関係	4.学校 改善	5.公正 性・客 観性	6.見つ め直し	7.組織 の一員	8.校 長の評 価力	9.経済的 待遇との 連動	10.親和 性	11.保護 者の親 和性
1. 実践上の問題や悩みを気軽に話し合う雰囲気がある。	0.016	0.094	0.048	0.105	0.082	0.103	0.037	0.211	-0.021	0.037	0.002
2. 管理職のリーダーシップを好意的に受け入れる雰囲気がある。	0.150	0.170	0.155	0.182	0.196	0.190	0.204	0.446	0.025	0.167	0.059
3. 具体的な行動によるサポートをし合う雰囲気がある。	0.022	0.082	0.052	0.067	0.075	0.095	0.047	0.191	-0.065	0.014	-0.062
4. 性別や年齢に関わらず同僚を尊重し合う雰囲気がある。	-0.034	0.019	0.026	0.019	0.039	0.082	-0.019	0.163	-0.050	-0.010	-0.052
5. 新たな試みや挑戦を支持しようとする雰囲気がある。	0.054	0.091	0.084	0.097	0.106	0.112	0.068	0.205	-0.035	0.072	0.021
6. 同僚が困っている時「見て見ぬふり」をする雰囲気がある。	0.047	-0.013	0.016	-0.024	-0.057	-0.083	-0.041	-0.181	0.143	-0.015	0.035

註：組織文化項目の選択肢は、「1.まったくそう思わない」～「4.とてもそう思う」の4段階である。

職のリーダーシップを好意的に受け入れる雰囲気がある」と「7.組織の一員」「8.校長の評価力」との間で正の相関が見られる。特に後者については、 $r > 0.4$ と相関のレベルがやや高い。「8.校長の評価力」に関して言えば、「1.実践上の問題や悩みを気軽に話し合う雰囲気がある」「5.新たな試みや挑戦を支持しようとする雰囲気がある」との間でも正の相関が見られる。

6. 施策に対する評価に関する自由記述回答の概観
これまでの定量的な分析とは異なり、定性的な分析として、最後に、施策に対する評価について自由記述回答の内容を概観する。

調査では、「今年度を振り返って頂き、『教員評価施策』における二つの側面に対する先生ご自身の思いや評価をお聞かせ下さい。」と問い、「①肯定的に評価する側面、良い影響の側面について」「②否定的に評価する側面、あまり良くない影響の側面について」の欄を各々設けた。

本研究では、本格導入されている広島県のデータのみを取り上げる。記述数と回答者の内訳の一部を紹介する。肯定的評価については、115件であり、そのうち、「10.私は、『教員評価施策』に好意的である。」に対して肯定的に評価している回答者が14人、否定的に評価している回答者が97名、無回答者が4名である。一方、否定的評価については、148件であり、そのうち、「10.私は、『教員評価施策』に好意

的である。」に対して肯定的に評価している回答者が14人、否定的に評価している回答者が130名、無回答者が4名である。記述数だけから見ると、否定的評価の記述数が約30件程度多くなっている。また、回答の内訳に注目すると、この設問については、施策に対して全体的に否定的な評価をしている回答者の回答が圧倒的に多いこと、しかし一方で、施策に対して全体的には否定的な評価をしているものの、施策のメリットについても一定程度の評価（あるいは理解）をしている実態があることが分かる。

6.1. 肯定的評価に関する記述

肯定的評価に関する記述例を表14に示している。記述内容を大まかに分類すると、「自身の振り返り・見直し」「力量ある・魅力ある教員に対する目に見える評価、やりがい感の獲得」「実践における具体的な目標や計画の設定と焦点化」「不適格・意欲に乏しい教員へのプレッシャー」といった内容が多くなっている。しかし一方で、学校改善・組織マネジメントといった全体的・組織的視野に立った記述は少ないように思われる。

6.2. 否定的評価に関する記述

否定的評価に関する記述例を表15に示している。記述内容を大まかに分類すると、「書類作成にかかる多忙化の進行」「評価の正当性・公正性への疑問」「教員集団の分断化・不和」「学校現場における評価そのものの不適切性」「評価者への不信任」「意欲や

表14 教員評価施策に対する肯定的評価に関する自由記述：広島県のみ

分類	性	年齢	評価	記述内容 (例)
「自身の振り返り・見直し」	2	57	2	ひとりよがりになりがちな点を客観的に見つめ直すことができる
	2	38	3	教員は日々研鑽を重ね、プロとしての力量をつけていかなければならない。一定の評価は必要であると思う。自己を厳しく、社会的責任を果たすべき…と考えるとメリットになる面はあるのではないかと思う。
「力量ある・魅力ある教員に対する目に見える評価、やりがい感の獲得」	2	48	1	良い方向に評価されれば、少しはやる気がでると思います。
	1	51	2	力量のある教師は、それなりに評価されてもよいと考える。
「実践における具体的な目標や計画の設定と焦点化」	2	53	1	学校が組織としてはたらくことについては、役立っていると思う。又、一年間のとりくみが計画的に行われること、又、年3回記入することによって、当初の目標が再認識され、継続して行われようになることなど。
	1	54	2	自己の教育活動について振り返って課題を明らかにしたり、次の年の方針や目標を持って、それに対する具体的な取り組みを考え、進めていくことができる。
「不適格・意欲に乏しい教員へのプレッシャー」	2	35	2	教員の中には、全く仕事のできない人が実際にいるので、そのような人たちにやる気をださせるにはいいかもしれない。
	2	40	2	教員としてふさわしくない人材、職場の雰囲気をこわす人、協働性のない人などに對しての厳しい評価は必要と思う。

註：「性」は、1:男性、2:女性。「評価」は、「私は、『教員評価施策』に好意的である。」の回答であり、「1:まったくそう思わない」「2:そう思わない」「3:そう思う」「4:とてもそう思う」である。

表15 教員評価施策に対する否定的評価に関する自由記述：広島県のみ

分類	性	年齢	評価	記述内容 (例)
「書類作成にかかると多忙化の進行」	1	44	2	書類を作る時間があるのなら、子どもにかかわった方がよい。
	1	46	3	しかし、上記の自己申告提出時期に他の提出文書が重なる場合が多いので、平日は遅くまで(時には休日出勤もある)学校にいることが多い。
「評価の正当性・公正性への疑問」	1	44	1	人が人を評価することの難しさは、よく知っているつもりなので、基準などに疑問が出てくるように思います。
	2	38	1	評価する管理職に問題があると、正しい評価がされないことが大いに考えられる。
「教員集団の分断化・不和」	1	40	2	協働意識の崩壊につながる。
	2	45	1	教職員に優劣をつけることは、学校内の協働体制にひびが入る。
「学校現場における評価そのものの不適切性」	1	44	2	教員の仕事内容は、数値的に表すことになじまないし、子どもの成長は1年間という短い期間で表れるものでもなく、教員にとってあまり良くないと思う。
	2	54	1	教育はひとりではできない。みんながちえを出し合って、子どもたちにあたるべきで、教員評価は教育現場に合わないと考える。
「評価者への不信心感」	1	52	1	何をもちて評価するのか、その基準が一定でない。管理する側に都合のよいものばかりで評価とよぶものをしてしている身勝手さよ。管理する側の評価性をまず決定してからこちらにおろすべき。本末転倒である。はたして正確な評価とは可能なのであろうか？管理者は神か？
	2	53	2	校長がきっちりした評価観をもっていればよいが、まだまだ校長にその力量がないのではないか。
「意欲ややる気の減退」	1	52	1	教員の意識は自動に向けられるよりも管理職に向けられ、教員自身の教育観で取り組むことができにくくなっており、意欲がなくなりつつある。
	1	53	1	場合によっては意欲を乏しくすることがある。

註：「性」は、1:男性、2:女性。「評価」は、「私は、『教員評価施策』に好意的である。」の回答であり、「1:まったくそう思わない」「2:そう思わない」「3:そう思う」「4:とてもそう思う」である。

やる気の減退」といった内容が多くなっている。施策の導入以前から指摘されていた内容であり、導入後3年が経過した時点においても、施策に対する否定的な側面の改善がなされていない状況が伺える。

まとめと今後の課題

本研究では、教員評価施策に対する小学校教員の評価の実態を把握し、評価と諸特性との関連性を明

らかにしてきた。具体的には、①施策に対する評価の全体的傾向の確認、②属性別(性別、年齢等)に見た施策に対する評価の差異の分析、③一般的価値意識・教職観・組織文化等の個人及び集団特性と施策に対する評価の関連性の分析、④施策に対する肯定・否定的評価に関する自由記述内容の概観、であった。

全体的な評価の傾向としては、否定的な評価の値

が高かったものの、約2年前の評価との比較においては、肯定的な評価の値が上昇していた。しかし、施策の成否あるいは信頼感獲得の核となる「評価の公正性・客観性」については、わずかだが値が低下していた。評価者トレーニングのさらなる質の向上による信頼感の獲得と苦情処理システムの開発と整備が、今後の、より重点的な課題であると言えよう。

個人属性別の比較においては、先行研究の結果と一致するものやそうでないものがあった。性別については、今回の調査に限っては、顕著な差異は認められなかった。主任担当の有無、年代別については、先行研究と同様の傾向であった。特に主任担当の有無に注目すると、ミドルリーダー層の教員が、施策の重要性・妥当性について、教職員に説得力を持った説明を行い、理解を求めようというリーダーシップの発揮が求められるのではないだろうか。

続いて、個人の価値観、身体的・精神的健康状態、所属する組織の文化と評価との関連性を分析したところ、全体として、顕著な傾向性は見られなかった。しかし、一部、注目に値する結果が得られた。バーンアウト傾向である「情緒的消耗感」の強い教員ほど施策に対する評価が低くなっていた。教員の意欲ややる気を促進することが想定されている施策の導入によって、教員の精神的健康が損なわれるような事態を回避するような運用のあり方が重要となるであろう。また、人間関係においてサポートティブで、校長のリーダーシップが肯定的に受容されている組織に属す教員ほど校長の評価力を肯定的に評価している様子が伺えた。先に指摘した「評価の公正性・客観性」に対する評価が低い現状とあわせて考えると、教職員との信頼関係を構築し得る人間性・人間関係力、教育実践者としての高い力量、評価力等を兼ね備えた校長のリーダーシップの形成及び発揮が求められていることが明らかになった。

最後に、施策に対する肯定的・否定的な評価に関する自由記述の内容を概観した。本格導入後3年を経た時点での調査での広島県の教員の回答において、導入前から指摘・懸念されていた課題の指摘が多く見られたことは気がかりである。「唯一最善の評価システム」はあり得ないだろうが、システム及び運用方法をより良いものに改善することは可能であろう。行政サイド及び評価者は、徹底したPDCA (Plan-Do-Check-Action) プロセスのもと、かつ、可能な限りの情報公開のもと、システム及び運用方法の改善を図る必要があると思われる。

今後の研究の課題としては、今回は小学校のみであった具体的な分析の対象を中学校、高校にまで広げることである。また、3年前から行っているA小学校におけるフィールドワークを継続しつつ、今回の回答者に対するインタビュー調査を実施する予定である。さらに、鳥取・島根・岡山県において本格導入後(広島県は5年経過、山口県は未定だが、導入済の可能性もある)2年が経過している時期に、今回と同じ対象者に対してほぼ同様の調査を依頼する予定である。同一施策に対する時系列的評価(的研究)が重要であると考えられる。

- 本研究は、日本教育経営学会第46回大会(2006年6月:東北大学)における自由研究発表原稿を加筆修正したものである。
- 年度末の大変多忙な時期に調査にご協力下さいました先生方にお礼申し上げます。
- 本研究は、文部科学省科学研究費補助金(若手研究B:平成17年~19年:「教員評価システムの導入が教員集団力に及ぼす影響に関する実証的研究」:課題番号17730487)を受け、実施されている研究の一部である。

文 献

- 1) 勝野正章: 教員評価の理念と政策。初版, エイデル研究社, 東京, 2004。
- 2) 高谷哲也: 日本の教員人事評価の課題と改善方策。日本教師教育学会年報, 14, 92-100。2005。
- 3) 浦野東洋一: 東京都公立学校校長・教員アンケート調査の結果から。堀尾輝久, 浦野東洋一編, 東京都の教員管理の研究, 初版, 同時代社, 東京, 149-185, 2002。
- 4) 諏訪英広: 教員評価施策に対する教員の意識。山陽学園短期大学紀要, 36, 23-37, 2005。

(平成18年12月4日受理)

A Survey Study on Teacher Evaluation Policy
— mainly focusing on elementary school teachers —

Hidehiro SUWA

(Accepted Dec. 4, 2006)

Key words : teacher evaluation, elementary school teacher

Abstract

The purpose of this research is to understand the realities facing elementary school teachers vis a vis the teacher evaluation policy, and to clarify the relationship between evaluation and various other characteristics. The main analysis results are shown as follows:

1. The value of a negative evaluation was very high when compared to the evaluation as a whole.
2. A remarkable difference was not observed between male and female teachers, but more negative evaluations came from older staff and more positive evaluations came from higher ups, principals, vice principals etc.
3. As regards the individual's sense of values, physical and mental health, and analysis of the culture of the organization and its relation to the evaluation, a remarkable tendency on the whole was not seen.
4. An analysis of the content as regards policy showed both positive and negative evaluations results. As for the positive evaluations, a lot of content was concerned with "self-reflection", "evaluation of enthusiastic teachers", and "improvement of motivation". As for the negative evaluation, a lot of the content was concerned with "progress of making oneself", "validity of the evaluation and as to fairness", and "decrease of a motivation".

Those who form the policy should attempt an improvement of the system and the operation method by using the PDCA (Plan-Do-Check-Action) process and information disclosure.

Correspondence to : Hidehiro SUWA

Department of Health and Sports Science
Faculty of Health Science and Technology
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan

E-Mail: hidesuwa@mw.kawasaki-m.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.16, No.2, 2006 353–363)