

キャリア・チャレンジシップ¹

—新しい人事考課制度を求めて—

早稲田大学 工藤裕子研究会 社会保障分科会²

安宅奈津子³ 池永祥平⁴ 坂本恵理子⁵ 中山愛⁶ 茂手木まりこ⁷

2004年12月

¹ 本稿は、2004年12月11日、12日に開催される、ISFJ（日本政策学生会議）、「政策フォーラム2004」のために作成したものである。本稿の作成にあたっては、工藤教授（早稲田大学）をはじめ、多くの方々から有益且つ熱心なコメントを頂戴した。ここに記して感謝の意を表したい。しかしながら、本稿にあり得べき誤り、主張の一切の責任はいうまでもなく筆者たち個人に帰するものである。（タイトルに脚注をつけてください。脚注は、「挿入」→「脚注」→「脚注」「自動脚注番号」、フォント8、脚注のフォントに関しては、以下同じ。）

² 所属、連絡先（E-mail アドレス）を記入してください。（名前に脚注をつけてください。）複数人数いる場合は、それぞれについて、つまり人数分脚注をつけてください。

³ 早稲田大学 教育学部3年 安宅奈津子 natsu510@fuji.waseda.jp

⁴ 早稲田大学 教育学部3年 池永祥平 shohei0810@ruri.waseda.jp

⁵ 早稲田大学 教育学部3年 坂本恵理子 dola-p@toki.waseda.jp

⁶ 早稲田大学 教育学部3年 中山愛 love-you.forever@moegi.waseda.jp

⁷ 早稲田大学 教育学部3年 茂手木まりこ marixxxx@ruri.waseda.jp

要旨

現在、児童・生徒を取り巻く環境は急速に変化しており、その急激な変化についていけない教員や熱意の低下した教員、指導力・授業力低下等の問題点が生じてきている。

その様な環境の中、教員が資質能力を向上させながらそれを最大限に発揮し、熱意を持続し、自らを改善していこうとするためには、教員一人一人の資質能力や実績、努力が正当に評価され、それが処遇、研修等に適切に結び付けられることが必要である。そこで私たちは、教員人事考課制度について着目した。評価を受けることによって、自身の資質能力、努力が正当に評価されれば、課題を克服する意欲が引き起こされ、それにより職能開発につながり、より質の高い教育を保証できる。また、評価を受けることによって、弱み・強みを発見し、それを改善したり、伸ばしたりしていくことが出来る。よって、教員人事考課制度は大変有効であるが、現在行われている教員人事考課制度ではそれは不十分であると言える。

そこで、私たちは教員の自主性を尊重し、自らを向上させる意欲を湧き立たせ、職能開発につなげるという新しい意欲開発型人事考課制度をここで提言したい。まず、教員の意欲開発から始めることが、能力向上につながるのではないかと考えた。①教員に納得感を持たせる制度、②意欲向上を刺激するような制度。この2つの観点から、「意欲開発型人事考課制度」を構築することにした。

教育という職業におけるチャレンジ精神を応援するという意味を込めて私たちはこの新しい制度を「キャリア・チャレンジシップ」と命名した。

キャリアチャレンジシップにより現在、経験年数によって画一的に上昇する基本給を、業績により据え置きか昇給かの決定を行い、また、経験年数に応じて支給されているボーナスの一部を、業績評価の結果により配分する。加えて、個々の教員が持つ目標に沿って選択できるコースの評価によりプレミアム（報奨金）を付与するという制度を提言する。

目次

はじめに

第1章 先行研究

教員人事考課制度の研究

第2章 現状分析

- 第1節 (2. 1) 社会の動向
- 第2節 (2. 2) 国の動向
- 第3節 (2. 3) 各都道府県の動向
- 第4節 (2. 4) 東京都の動向

第3章 政策提言

- 第1節 (3. 1) 政策の目的
- 第2節 (3. 2) 政策の概要

第4章 政策の詳細

- 第1節 (4. 1) 富士山登頂コース
- 第2節 (4. 2) チアアアップトレーニング
- 第3節 (4. 3) プラス1

参考文献・データ出典

はじめに

現在、児童・生徒を取り巻く環境は急速に変化している。国際化や情報化、科学技術の急速な発展は児童・生徒に多大な影響を及ぼし、以前では予想もしなかったような凶悪な事件が発生している。また、一時期よりは減少傾向にあるもののいじめや不登校、あるいは学級崩壊や児童・生徒の学習意欲、規範意識の低下なども大きな教育課題となっている。子どもたちの生活に対しても、例えばパソコンやテレビゲームの普及などにより、小さい頃から家の中で遊ぶことが多くなり、実体験の少ない生活様式になってきているなど、その実態が変化してきている。

またこのような時代の変化に加えて、家庭の教育力の低下（基本的な生活習慣を身に付けさせることのできない保護者の増加）、地域社会における教育に対する関心の低下なども発生している。保護者の意識や価値観も変化しており、学校に求められるニーズは複雑化・多様化してきている。そのため、社会や児童生徒の変化に対応した教育環境作りが求められている。

だが、このような時代の変化に対応しきれず、自信を失う教員や精神的に不調に陥る教員が出てきている。また、現行の手厚く保証された教員制度において、教育に対する情熱を失い、能力技術の向上から目をそむけている教員がいるのも事実である。平成11年7月に大阪府教育委員会が発表した『学校教育自己診断試行のまとめ』には、子どもや保護者から寄せられた回答の抜粋が、学校教育改善のための提言として掲載された。そこには、子どもから先生に対して、「やる気のない先生とやる気のある先生の差が大きすぎる」などの声が寄せられている。

また、教員の指導力・授業力低下等の問題点も出てきている。神田外語大教授の伊藤敬¹の調査によると、(グラフ1)は小、中、高校生における授業の理解度を調査したものだが、小学生で約3割、中・高生では約6割の生徒が授業の半分以上を理解できないとしている。また(表1)によると、その理由の3割弱が教員の授業の進め方にあるとしている。

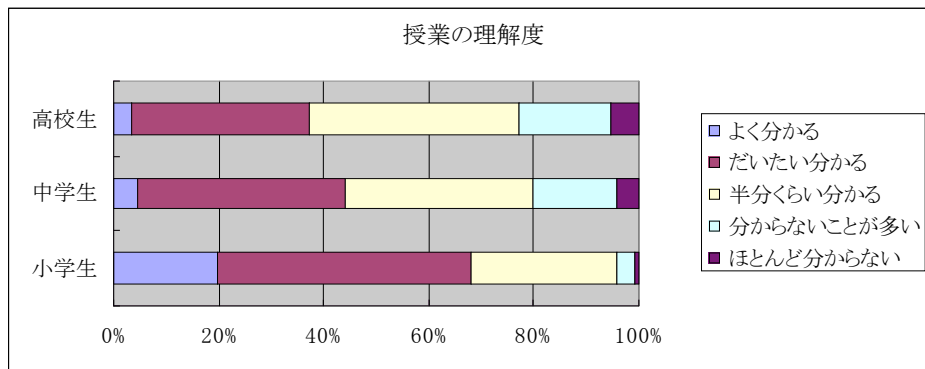
これらの諸課題を解決するためには、教員一人一人の資質能力の向上が不可欠である。教員が教育の質を向上させる意欲を持ち、互いに切磋琢磨し、自己の資質能力を向上出来るようにしていかななくてはならない。これは前述した問題点を持つ一部の教員だけに当てはまることではなく、それ以外の大多数の教員が日常の授業で児童生徒に提供している教育の質を上げることでもある。

教員が資質能力を向上させながらそれを最大限に発揮し、熱意を持続し、自らを改善していこうとするためには、教員一人一人の資質能力や実績、努力が正当に評価され、それが処遇、研修等に適切に結び付けられることが必要である。そこで我々は、教員人事考課制度について着目した。自身の資質能力、努力が正当に評価されれば、課題を克服する意欲が引き起こされ、それにより職能開発につながり、より質の高い教育を保證できる。また、評価を受けることによって、弱み・強みを発見し、それを改善したり、伸ばしたりしていくことが出来る。よって、教員人事考課制度は大変有効であるが、現在行われている教員人事考課制度ではそれは不十分であると言える。

¹ 伊藤敬 『21世紀の学校と教師』 (2000年) 学文社 より抜粋

そこで我々は、現在行われている教員人事考課制度の問題点を解決し、意欲を引き出すことによって、教員個人の向上を図ることが出来る新しい教員の人事考課制度について提言していく。

<資料>



(グラフ1)

【出典】『21世紀の学校と教師』伊藤 敬 (2000年) 学文社

授業がわからない理由

自分の勉強する努力が足りないから	64%
勉強の内容が難しすぎるから	25%
授業の進み方が早くてついていけないから	14%
勉強の内容が多すぎるから	13%
先生がどの生徒に対しても丁寧に教えてくれないから	11%

(表1)

【出典】『21世紀の学校と教師』伊藤 敬 (2000年) 学文社

第1章 先行研究

この章では、教員人事考課制度の導入経緯と先行論文における定義や意義、評価方法、問題点を佐藤全¹や中田康彦⁴などの論文を中心に考察し、先行研究における職能開発を主眼においた教員人事考課制度の弊害や、また、新しい教員人事考課制度の実現可能性について探りたい。

教員人事考課制度の研究

教員人事考課制度の導入にあたり、あからさまに不快の意を表す教員が少なくなかったのは、教員人事考課制度以前に導入されていた勤務評定と同じようなものであるとの認識をしたからであろう。最初に公立学校の教員に勤務評定を導入したのは1956年の愛媛県であった。勤務評定とは a.勤務成績 b.適正・性格 c.特記事項 d.総評の大項目が、学級経営、学習指導、評価、研修、校務処理、教育愛、指導力、誠実、責任感、公正、寛容、協力などのそれぞれ細分化され、その中で5段階で評価されるものであった。その評価は、教員を校長が評価し、校長は市町村の教育委員会が評価する、そして市町村の教育委員の評価は都道府県の教育委員会が行い、さらに都道府県の教育委員の評価を任命した知事が行い、知事は政権政党の自民党が評価するというものである。しかし、この制度は教育職員組合の勢力を抑えるという政治的意図があり、多くの都道府県で勤務評定闘争を引き起こした結果、機能せず形骸化していた。

しかし、1990年代頃から民間企業で人事考課制度が導入され始めたのを皮切りに、それまで評価がしにくいとされてきた行政機関においても業績評価に基づく人事管理の必要性から公共教育機関にも人事考課を導入することになったのである。それは、国立大学の独立行政法人化に伴い、国立大学の教員評価という点で現れた。そして人事評価の対象は初等・中等教育にまで及んだのである。

初等・中等教育以外の人事考課に先立つ人事評価として、民間企業の人事考課はもちろんのこと、東京都職員をはじめとする全国行政機関の評価が挙げられる。

教員の人事考課制度における先行論文を、教員人事考課制度の定義・意義・評価方法・問題点の4点に主眼をおいて見ていこう。

教員人事考課の定義について佐藤全¹は「人事考課 (Performance Appraisal) とは、従業員個々人の能力、執務態度、業績などについて上司が定められた手続きに従って評定する行為を指し、その結果は賞与、昇進、人事異動に反映される」としている。そして教員人事考課の意義として教員評価は教員の資質向上のために具体的な方策を析出するための手段として教員人事考課はあるべきだと主張する。

¹ 佐藤全(2000年)「教員の人事考課導入の経緯」『教職研修総合特集』V o 1. 141(2000年9月号)pp.13-15. 教育開発研究所

川島春夫²は人事考課の意義を教員(被評価者)が正しく評価されているか、教員に欠けているものは何かということを経験者にフィードバックし、その結果、教員が能力を最大限に発揮できる指導・育成を図ることとし、それによって昇任・給与の優遇に結びつけるという点が従来の勤務評定よりも一歩踏み込んだところだ、と主張している。

次に、評価の運用方法について勝野正章³は「教員の人事考課における自己評価・自己申告は人事考課を構築する上で不可欠な要素であり、教育実践をじっくりと反省し、自己評価によって改善の手立てを講じる事のできる機会、教師の力量形成や成長にとって不可欠であり、それ自体が有意義な研修である」として教員人事考課においては自己評価・自己申告が絶対に必要であると主張している。さらに、「個々の教師が教育実践の質を高めるために必要な知識や技術を身につけ、力量を高めていくかどうかは、共同的な同僚関係の存在に大きく左右される」と人事考課における同僚性の確保の重要性も主張している。

中田康彦⁴は評価方法について海外の例を挙げ、その中でもアメリカのコロラド州ダグラスカウntyとテキサス州の事例を挙げている。ダグラスカウntyは従来のメリットペイの欠点を補うため、手当をもらえるか否かを決定するコースをいくつか定め、それにクリアすると手当がもらえるという制度をしいている。ダグラスカウntyの人事考課制度は、人事考課の材料に生徒の試験成績を取り入れず、教師の資質向上に重点をおいていること、基本給は保証しているので安定した収入と共働関係の維持を保証し、士気の低下につながらない点が特徴として挙げられるが、それ以上に形成・運用過程において教師参加・教師の自主性が尊重された制度である点が最大の特徴である。テキサスの事例は、職能開発評価制度 (Professional Development and Appraisal System PDAS) である。これは、8つの項目において4段階で絶対評価し、最終的に校長の評価をもって最終評価とする、というシステムである。このシステムでは絶対評価で教師を評価するという点と、教師は個々の評価に対して10日以内に文書で意見を申し立てる事ができ、評価に同意できない場合は全領域にわたる再評価を要求する事ができる点を特徴としてあげられる。ここでは、制度に対する教員の自主性に重きをおくことと、異議申し立て機関の存在の有効性について挙げている。

森隆夫⁵は、評価者(評価主体)について保護者・生徒の意見は参考程度には加味しても良いが、これを評価に直接につなげることはしないほうが良いとしている。これは、保護者や生徒、特に保護者の場合、アンケート等で評価を下すとしても、その返答率が良くなることは想像し難く、返答があったとしてもそれはとても評価が良いか、とても悪いかという両極端な評価が下される恐れがあるからである。

佐藤全¹は評価方法として「絶対評価と相対評価によって行い、絶対評価は、教員の指導育成方策を見出すために活用し、相対評価は、給与や昇給等に適切に反映させるために活用させる。」としている。

次に、教員人事考課に対する問題点として高橋庄太郎⁶は現在の教育問題を鑑みた時に、教員同士が協力して問題解決に当たらなければならない事態に迫られているにも関わらず、この人事考課が「管理職の力を強める」、管理強化の制度になってしまい、教員間に競争的

²川島春夫(2000年)「人事考課と処遇の改善」『教職研修総合特集』V o 1. 141(2000年9月号)pp.172-173. 教育開発研究所

³勝野正章(2000年)「教員人事考課制度のなにが問題か～東京都の例を中心に～」『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp.12-14. エイデル研究所

⁴中田康彦(2000年)「外国の教員人事考課はどうなっているのか-アメリカの事例-」『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp.16-20. エイデル研究所

⁵森隆夫(2000年)「人事考課制度で「問題教師」をどう処遇するか」『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp.28-30. エイデル研究所

P.6 脚注1 参照

⁶高橋庄太郎(2000年)「考課制度は教育の流れを反映しているか」『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp.32-33 エイデル研究所

関係が生まれ、教員が協力しなくなってしまうという点を挙げている。西⁷は問題点を、第一次評価者(現在は教頭・校長)の評価能力によるところが大きく、教頭・校長に各教員の日々の業務をどれだけ丁寧に、かつ深く理解し、さらに当該教員に対して適切なアドバイスを行う力を付与することができるのか、ということを主張している。

以上見てきたように、職能開発による教員人事考課という目的に違いはないが、実施の方法に問題点が多く含まれていること、アメリカのコロラド州ダグラスカウンティの事例やデンバー州の事例に見られるような日本においては行われていない教員参加型の人事考課制度には新しい可能性が含まれているように見受けられる。

⁷西穰司「人事考課と教員の自主性・自発性」(2000年)『教職研修総合特集』V o 1 . 141(2000年9月号)pp.35.
教育開発研究所

第2章 現状分析

社会の変化に伴う人事考課の必要性や、行政への人事考課の導入により教育現場への導入も不可避になったことなどの現実をふまえ、いち早く教員人事考課制度の導入に踏み切り、他の道府県の雛形ともなった東京都の教員人事考課制度の現状を分析することにより、現在の政策に不足しているものを見つけ、次章の政策提言へとつなげたい。

第1節 社会の動向

1990年代頃から、民間の一般企業においては、いわゆるバブル経済崩壊後の経済成長の停滞や個人の価値観の多様化、就労意識の変化の中で、従来の終身雇用、年功序列賃金といった日本型雇用形態が見直されるようになった。企業の資源である「ヒト・モノ・カネ」とくにヒトを限られた人件費を適正に分配することで有効活用するといった観点から、個人の能力や業績に応じた欧米型の処遇を目指すとともに、そうした人事管理を支える人事評価についても、目標管理の手法を導入するなどの改革が、企業ごとに試行錯誤を重ねて進められている。さらには報奨以外のインセンティブによって個人の意欲を引き出し自発的に能力開発に挑んでもらうために、社内公募制、ポスト自己申告制、表彰制度、教育・研修制度の充実など創意工夫を凝らした制度を平行して推進させている。

第2節 国の動向

このような成果主義、実力主義が浸透しつつある経済・社会のなかで、国の対応を見ると、文部科学省は2003年度から3年間、すべての都道府県と政令指定都市を対象に、教員評価制度に関する「調査研究」を委託した。これは、公務員が互いに競い合う中で持てる力を最大限に発揮し得る環境を整備し、主体的に能力向上に取り組み、高い使命感と働きがいを持って職務を遂行できるようにすることを重視した能力等級制の導入を含む公務員制度改革が2006年度から実施に移されるのに合わせる形で、新しい教員評価制度を全国的に導入していきたいという文部科学省の姿勢の現われといえる。現段階ですでに文部科学省は2005年度を目途に、新たに処遇に反映させる教員評価システムを導入するよう全都道府県に求めている。

また、教員評価制度は、学校改善の方策という観点からみると、今年多くの注目を集めた大学評価などに代表される学校評価と並んで、教育の結果責任を重視する「サービスの受け手起点の学校運営」などといわれるトレンドの延長線上で捉えられる。

このように教員評価制度の新たな構築が必要とされる背景には、はじめに述べたような教員の能力開発の必要性に加え、民間企業に端を発する成果主義の浸透、公務員制度改革、サービスの受け手重視の学校評価実施等の様々な現状が深く関わっている。

第3節 各都道府県の動向

実際に各都道府県の教員評価制度を考察すると、表 2 でわかるように地方自治体ごとにその実態は異なるとはいえ、東京のように教員評価を人事考課つまり給与などの処遇に直接反映させているものと、神奈川、大阪、広島、高知、香川、宮城、長野、埼玉などのように将来的には処遇に反映させる予定だが現時点では教員評価のみを行っているものに大きく分けることができる。評価制度の在り方・目的、評価期間、評価対象者・評価者、評価項目、評価基準、評価方法、評価結果の扱い方（評価結果の本人開示制度、不服申し立て制度などの有無）、評価結果の活用方法に関しては、最初に制度化した東京の人事考課を主なモデルにしているためか、骨組み自体はどこもそう大差ない印象を受ける。評価項目の種類、評価方法において絶対評価と相対評価を併用するか、評価結果の本人開示を実施するか、同僚、児童・保護者からの評価を重視するかなど、土地土地の特色が部分のバリエーションとなって制度の細部に込められているようにもみえるが、年度当初に教職員が当該年度の目標を自己申告し、校長・教頭などの評価者が年間を通じた授業観察などの結果をもとに、評価するという基本的なスタイルはやはり同様である。

そこで私たちは、東京都の教員人事考課制度を例にとり現状分析することで、現在日本で施行されている教員人事考課制度の問題点を明らかにしていくこととした。

	評価対象者と評価者	評価項目	評価基準	評価方法	評価結果の開示・苦情処理	同僚・児童生徒・保護者の評価の扱い
埼玉 県	校長←教育長 教頭←校長	校長…「学校経営の一般」「教育計画と実施」「職員の指導監督」など	5 段階 評価	自己評価・ 絶対評価	開示…検 討中 苦情…検 討中	学校自己評 価システム へ反映
東京 都	教員←教頭 校 長、教育長	教員…「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」	3 分 野 5 段 階 評価	自己評価・ 絶対評価お よび相対評 価	開示…検 討中 苦情…△	主幹・主任 参考意見 児童生徒・保 護者 ×
神奈 川県	校長←教職員 人事所管課長、 教育次長・管理 担当部長 教頭←校長、教 職員人事所管 課長 教員←教頭 校 長	教員…「教科指導」「教科外指導」「学校運営」	2 分 野 5 段 階 評価	自己評価・ 絶対評価	開示 ○ 苦情 ○	学校自己評 価システム へ反映

大阪府	校長←教育長 教頭←校長 教員←校長	教員…「学習の指導」 「生徒の指導」「校務分掌等」	2 分 野 5 段 階 評価	自己評価・ 絶対評価	開示 ○ 苦情 ○	参考意見として 校長←教頭・教員 教頭←教員 教員←教頭・児童生徒・保護者
香川県	校長←教育長 教頭←校長 教員←教頭 校長	教員…「学習指導」 「生徒指導・進路指導(学級経営)」「校務分掌」	3 分 野 5 段 階 評価	絶対評価	開示 × 苦情 ×	校長・教頭が意見を収集し、面談に生かす
広島県	校長←教育長 教頭←校長 教諭←教頭 校長	教員…「学習指導」 「生徒指導・進路指導」 「学級経営・分掌処理」 「特別活動・その他」	3 分 野 5 段 階 評価	絶対評価・ 相対評価	開示 ○ 苦情 ○	規定なし

(表 2)

【出典】長野県教育委員会教員評価検討委員会，第三回検討委員会作成表・改

第4節 東京都の動向

東京都では、二〇〇〇年四月に教員人事考課制度が全国で初めて導入された。それは管理職が適切な指導・助言を行い、しかも研修や自己啓発を促し、他方で給与面での適切な処遇や適材適所の人事配置を行うことを通して、教員の資質・能力やモラルの向上と、学校組織の活性化を図ろうとするものである。大きな特徴としては、能力開発を目指した自己申告制度、業績評価制度の併用、さらには自己申告と評価の結果を給与や人事異動に反映させる人事管理制度があげられる。まずはその制度の具体的な運用方法をみよ。

教員は四月、各人が学校の課題や、校長が示す学校系方針に沿って自己の業務上の目標を記入した「自己申告所」を提出する。自己申告所には、「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校経営」「特別活動・その他」「研究研修」の5領域について、それぞれ「今年度の目標」と「目標達成のための具体的手立て」を記入する(当初申告)。その際目標達成のための手立てを、「いつまでに・どのように・どの程度」といったように主に数値で具体的に示すことが求められている。自己申告をもとに校長・教頭は教員と面談して、指導・助言を行う。

教員は年度中途にも一回、目標の追加、変更を申告し、次年度以降の移動の希望なども伝える(中間申告)。さらに年度末に、各領域ごとに「成果と課題」を申告する(最終申告)。自己申告は、年三回ということになる。

このような自己申告制度は、自ら目標設定することでより主体的に職務に取り組むとともに、自己評価を行い自己の能力や改善すべき点を把握することにより、職務遂行能力を開発し向上させることをねらいとしている。また、管理職との面接など、双方向的な仕組みの中で行われることによって、相互理解が深まるとともに教員の制度に対する信頼性を高めるよう配慮している。

最終的には、校長、教頭は別途、授業観察を行ったうえで、教員の自己申告に基づいて業績評価を行う。業績評価制度は、教員一人一人の指導育成方策を見出すことを目的としてい

る。そのためにまず、一人一人の教員が担当の職務にどのように取り組み、学校の課題解決にどのように貢献したかを把握するのである。そして、児童生徒一人一人の実態に合った、きめ細かい指導を行っているかどうかを、授業観察等を通して総合的な観点から見るものである。

実際には教頭を第一次評価者、校長を第二次評価者とし、各項目ごとに S、A、B、C、D の五段階で評価を実施。初めは「教職員の業績を評価し、職員の指導育成に活用する（規則第十条）」にのっとり、絶対評価で行う。次に、「教職員の業績を当該職員の給与、昇任その他の人事管理に適切に反映させる（規則第十一条）」にのっとり、あらかじめ決められた分布率に従って相対評価を行う。評価結果は、都立学校の場合は都教育長に、市区町村立学校の場合は市区町村教育長に提出する。評価結果の本人開示は、法制度的には可能としているが、教員評価制度自体の定着状況が十分とはいえないことなどを理由に実施されていない。

このような教員人事考課制度が東京都に導入されてからすでに 4 年が経過しているが、未だに当初の導入目的に沿った効果を期待通りに発揮できるシステムになっていない。浦野東洋一は校長と教員に対して人事考課制度に関するアンケートを行っている。質問項目への肯定的な回答（そう思う・ややそう思う）の比率を、教員について、小・中・高等学校別に示すと、「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」の比率は、高等学校ではかろうじて 2 割を超えているものの小・中学校ではともに一割をきっている。このアンケート結果から、東京都の教員人事考課制度は、各教員の資質・能力向上を目的とした能力開発型人事考課制度であるとうたっているにもかかわらず、結局のところ教員の能力開発につながっていない現状がみてとれる。

その原因は、東京都の教員人事考課制度は以下の点で、意欲を伸ばすことが能力開発につながるという視点が欠けていたことといえる。その理由としてまず、1 点目には各教員が学校の課題や校長が示す経営方針に沿って自己の業務上の目標を設定しなければならないことにある。自分が本当に改善したい、成長したい、挑戦したい教育における目標を自由に設定することができなくなるため、目標、ひいては教員の活動全体が制約されることになるからである。2 点目には、評価結果が開示されないことで自分の改善点や長所が明確にわからず、またその不透明さから評価への不信感も募りがちになることである。そして、3 点目には評価者も教頭、校長に限られており、直接のサービス受益者である児童・生徒や保護者、あるいは上司よりも身近で職務に精通している同僚の評価が反映されていないため、評価に多面性がなく客観性や正当性が確保しきれないことが挙げられる。

これらの問題点は意欲を減退させるばかりか、教員人事考課に対する不信感をも増幅させている。そして、こうした不満や不信は意欲をさらに減退へと向かわせるのである。

要するに、東京都の問題点は職能開発ばかりに目をむけその大前提である「意欲」開発という視点を欠いてしまっていること、そして教員の制度に対する不信や不満からその意欲自体を減退させてしまっているという 2 点に集約できる。

それはつまり、意欲を開発し、向上させるには「意欲開発」に主眼をおいた制度であること、そしてかつ信頼感や納得を得られる制度ではなければならぬということだ。

そこで、私たちは以上の 2 点「意欲開発」と「信頼性」この 2 点に注目して新たな教員人事考課制度の構築を行っていきたい。

第3章 キャリア・チャレンジシップとは

私たちが提言する、新しい教員人事考課制度「キャリア・チャレンジシップ」の目的や概要を明確化することにより、第4章における提言の詳細への理解を深めたい。

第1節 キャリア・チャレンジシップの目的

私たちは現状分析でも述べたように教員の自主性を尊重し、自分を向上させる意欲を湧き立たせ、職能開発につなげるという新しい教員人事考課制度をここで提言したい。

教育という職業におけるチャレンジ精神を応援するという意味を込めて私たちはこの新しい制度を「キャリア・チャレンジシップ」と命名した。この政策では、現状分析で述べた現行の教員人事考課制度において顕在化している問題点を解決することに加え、私たちが教員人事考課における職能開発に欠かせないと考える自己を向上させる意欲を引き出し、職能開発を支援することに主眼を置いている点を再度お断りさせていただく。

私たちは、詳細については第4章で述べるが、キャリア・チャレンジシップの導入により、教員自身の教員人事考課制度導入の理解を得、業績評価の本人への開示によって課題を明確化し、周りからの励ましやアドバイスにより更に自分を向上させようとする意欲を促し、キャリア・チャレンジシップの「プラス1」の各コースで目標に到達するまでの方策、手段のサポートを行い、職能開発につなげ、次年度以降の課題発見、向上意欲、職能開発という上昇サイクルの構築を行う。

第2節 キャリア・チャレンジシップの概要

キャリア・チャレンジシップでは、現在、経験年数によって画一的に上昇する基本給を、業績評価により据え置きか昇給かの決定を行い、また、経験年数に応じて支給されているボーナスの一部を、業績評価の結果により配分する。加えて、個々の教員が持つ目標に沿って選択できるコースの評価によりプレミアム（報奨金）を付与する。

②スーパーティーチャーコース	③日々是向上コース	④一番星コース
①富士山登頂コース		
富士山登頂コース 不可 チアアアップトレーニング		

(図 1) 筆者作成

図 1 でわかるように、教員はすべて基本給の昇給およびボーナス配分のコースである富士山登頂コースに自動的に登録される。業績評価結果が基準に満たない場合は不可とされ、最低限のボーナスを受け取ることはできるものの、基本給は据え置かれ、サポート研修であるチアアアップトレーニングに参加することが義務付けられる。また、当該年度の他コースでプレミアムを受け取ることはできず、次年度は富士山登頂コースのみの参加となる。

業績評価結果が基準を満たした場合は富士山登頂コースにより、10 合目から登頂までの段階に応じてボーナスが支払われ、かつ選択必修である年間を通したスキルアップ研修である日々是向上コースでの認定や、自らの課題によって自主的に設定された目標に向かって邁進する、一番星コースでの認定でプレミアムを得ることができる。

スーパーティーチャーコースに関してはその性質が極めて特別なものであることから富士山登頂コースにおいて 2 合目以上の評価を 2 年連続した者にコースへの参加資格を与える。また、文部科学省の下に独立行政委員会である評価委員会をつくり、ポートフォリオなどにより評価をし認定を行うこととする。

第4章 キャリア・チャレンジシ ップの運用

この章では私たちが提言する「キャリア・チャレンジシップ」についての具体的な内容、運用方法について言及したい。第1節では全員必修の業績評価である「富士山登頂コース」について意義、そして具体的な評価の方法や認定の基準について述べ、第2節では富士山登頂コースで不可（基本給昇給なし）となった者へのサポート研修である「チアアアップトレーニング」についての詳細について、第3節では富士山登頂コースで不可となった者以外のすべての教員が選択必修である3つのコースからなる「プラス1」についての意義、評価方法、について述べることとする。

第1節 富士山登頂コース

全員が必修のコース。日常業務に対する達成度を評価する「項目別評価」と昨年の評価で明らかになった課題への改善努力を評価する「改善努力評価」の2つの観点から評価される。項目別評価では日常業務に関する評価を校長、同僚、自己の3点からうけることになり、今までまったく気づかなかった改善点や強みを把握することができる。また、項目別評価で明確になった課題に対する改善サポートとして「改善努力評価」を実施する。これによって、課題発見から改善までを円滑に行うことができる。「富士山登頂コース」の判定は可・不可の二段階で可だった場合は基本給が昇給するのに対し、不可だった場合には行われない。また、評定が可だった場合、さらに項目別評価によって10段階にランク分けられ、そのランクに応じたボーナスが支給される。

①項目別評価

日常業務に対する達成度を「教科指導」「教科外指導」「学校運営」「態度」の4分野をさらに細かく項目別に分け、さまざまな管理職、同僚評価グループ(学年を中心に5人程度で構成)、本人から評価を行う。教科基準はS「水準を大幅に上回る」A「水準を上回る」B「水準を満たしている」C「水準を下回っている」D「水準を大幅に下回っている」の5段階で評価し、各分野における小項目のB以上の割合が6割以上で可とする。ただし、同僚評価に関しては本人を除いた4人からの評価となるため、業績には平均値として反映させるものとする。

評価は7月、12月、3月の年3回行われ、評価にあわせて、校長を加えた同僚グループごとに評価表をもとにお互いの優れている点や改善点などに対して、助言や指導、賞賛などについて話し合う評価ミーティングを行う。このミーティングによって教員間で活発な助言や指導が行われたり、お互いに協力した取り組みを進めたり、あるいは仲間からの賞賛によって意欲が向上したり、教員間の交流の活発化をサポートしたりすることができる。ただし7月、12月はプレ評価と位置付け評定には加味しない。3月の最終評価のみが業績に反映されるものとする。このように7月、12月にプレ評価を行うことで、被評価者は改善の余地

を与えられることとなり、改善意欲も高まる。また、互いにできるだけ客観的で公正な評価を行うために、授業観察や交換授業、あるいは適宜話し合いの時間をとるなど工夫が必要である。

ランクに関しては10合目から1合目（登頂）の10段階に分けられる。ランクに応じて10合目が80万円、9合目が85万円、8合目が90万円、7合目が100万円、6合目が110万円、5合目が120万円、4合目が130万円、3合目が145万円、2合目が160万円、1合目（登頂）が180万円としボーナスとして割り当てられる。（表3参照）

②改善努力評価

昨年度の評価によって明確になった課題の改善を行う。年度当初に校長と面談を行い、各自が「項目別評価」の「教科指導」「教科外指導」「学校運営」から任意に選んだ2項目から目標設定を行う。校長は適切な課題が設定されているか、あるいは目標現実の手立ては十分といった助言やサポートを行う。

評価者は課題改善に精力的に取り組み、評価ミーティングの際に助言や指導をもらい、適修正し・改善に努めていく。また、校長・教頭は継続的に評価者の改善努力を観察し、学年末に校長が各項目に対してS, A, B, C, Dの5段階で評価し、総合評価として可・不可の判定を行う。

3. 業績評価の評定

項目別評価の「教科指導」「教科外指導」「学校運営」「態度」の4分野と改善努力評価における総合評価、以上5つの項目がすべて「可」の場合、業績評価は「可」となり、自動的にランクに振り分けられ、そのランクに応じたボーナスが支給される。しかし、5つの項目のうちどれか一つでも不可が出た場合は、業績評価の判定は「不可」となる。不可が出たものに対しては、最低ボーナス60万ほどは保障されるが、来年は自動的に「チアー・アップトレーニング」に登録することになる。

段階	ボーナス金額
富士山登頂コース 不可	60万円
富士山10合目	80万円
富士山9合目	85万円
富士山8合目	90万円
富士山7合目	100万円
富士山6合目	110万円
富士山5合目	120万円
富士山4合目	130万円
富士山3合目	145万円
富士山2合目	160万円
富士山1合目（登頂！）	180万円

（表3）富士山登頂コースにおける段階とボーナス金額 筆者作成

1. 項目別評価

(表 4) 登頂コース評価表例 筆者作成

	評 価 項 目	自	同	校	評	記述評価
		己	僚	長		
		評	評	評		
		価	価	価		
教科指導	必要十分な専門知識・技能を有し、活用している					
	基礎基本を児童・生徒に明確に示し、定着を図っている					
	教科・教材の特性に応じた指導を行っている					
	児童・生徒の実態に応じ、分りやすく指導している					
	授業展開や教材教具等を工夫し、興味関心を引き出す授業をしている					
	学習に対する望ましい習慣や態度の育成に努めている					
	年間・単元計画を適切に作成し、適宜、運用・改善・工夫に努めている					
	必要に応じ、個別指導や補充指導等をしている					
	学習に関する児童・生徒の課題を把握し、解決に向けた指導を行っている					
	記録に基づいた適切な評価をしている (評価記録の分析)					
教科外指導	児童・生徒集団の傾向、指向を理解し、適切な指導を行っている					
	児童・生徒の性格、希望、悩み等を理解した上で指導を行っている					
	児童・生徒との間で信頼関係を構築することができている					
	問題を的確に把握し、迅速に対応できている					
	指導の記録を累積し、継続的、連携的な指導に生かしている					
	家庭や関係機関と適切に対応している (早退や欠席確認含む)					
	基本的な生活習慣・規範 (マナー、節度、協力等) などについて指導している					
	定期的に教育相談や個人面談を行っている					
	児童・生徒の生き方や進路指導などに積極的に取り組んでいる					
	地域社会との連携を図りながら、生徒の成長を支援している					
学校運営	学校教育目標や児童・生徒の実態に応じた計画、立案をしている					
	分掌・教科に関わる施設や備品等を適切に利用、維持、管理している					
	的確に分掌業務を処理し、整備している (諸帳簿、会計など)					
	学校学年の行事等に関する企画を提案し、計画に沿って進行管理をしている					
	地域、保護者、児童・生徒への情報提供に努めている					
	地域社会、住民、企業等から幅広く情報収集に努めている					
	教員としてふさわしい身だしなみや言葉遣いに配慮している					
教職に関する知識、技能の向上に努めている						
態度 (職務全般)	教育公務員としての職責や義務を自覚して、業務にあたっている					
	職務上の課題に対して、積極的に解決しようと努力している					
	組織の一員としての自覚を持ち、他の職員と連携・協力している					
	担当する職務の目的を理解し、課題意識を持って取り組んでいる					
	計画的に職務の遂行に当たり、遅滞することがない					
困難な状況下にあっても、冷静かつ柔軟に粘り強く対応している						

【昨年の成果と課題】		総合評価	
当初申告	目標		
	目標達成の手立て		
第一次中間申告	指導・助言		
	変更内容		
第二次中間申告	指導・助言		
	変更内容	努力【 】	努力【 】
最終申告	成果・課題	達成【 】	達成【 】

S=水準を大幅に上回る A=水準を上回る B=水準を満たしている C=水準を満たしていない D=水準を大幅に

総合ランク	
-------	--

3. 校長所見

--

平成 年 月 日
氏名 印

第2節 チア・アップトレーニング

業績評価コースの「教科指導」「教科外指導」「学校運営」「態度」のどれかの項目で不可が出た者を対象に、教職に携わる基本的な能力・技術の習得を目指す。実施に関しては、判定翌年度5月～2月、週一回程度を予定し、研修センターや教育センターといった市・区の施設で行うものとする。各研修の講師は、退職した教員や有識者、塾講師、スーパーティーチャー、現役校長などから応募を募り、論文審査や面接などによって教員教育に対する十分な知識や能力を有していると判定された者により行われる。研修のコースについては、業績評価コースとの連動によって「教科指導コース」「教科外指導コース」「学校運営コース」「態度改善コース」の4コースを設置する。また、各コース10人程度の少人数制を確保することによって、本人の積極的な参加やきめこまやかな指導が行える環境を目指す。

一年間の研修の流れに関しては、まずはじめの1～2ヶ月ほどは各コース無関係に合同研修として、教育や教職に対する講演や講義、活発なディスカッションや意見形成などを経て、自身の教育・教職に対する考えを再考してもらう。その後、不可と判定されたコースに分かれ、専門的な能力・技術の習得を目指す。

①教科指導コース

自己分析や問題分析により、問題点や原因をしっかりと把握した後、講師によって授業指導、ティーチング技術・プレゼン技術の指導、あるいは授業計画の立て方などの指導が行われる。その後、模擬授業やケーススタディー、ロールプレイング、グループ内でのディスカッションなど実践を中心とした習得を目指す。また、指導講師は研修者と適宜、面談等を行うことによって助言、指導などフィードバックを徹底する。

②教科外指導コース

教科指導コース同様に、問題点や原因の把握に努めた後、生徒指導、学級運営の仕方、コミュニケーション能力、教育発達心理などの習得を目指す。また研究教員はケーススタディー、ロールプレイング、ディスカッションなどの実践、指導講師との面談などフィードバックも重点的に行う。

③学校運営コース ④態度改善コース

(他コースで解決できると判断された場合は他コースでの研修となる)

この2つのコースに関しては、主に日常業務内での改善・指導が中心となる。他コース同様、自己分析や現状分析により、しっかりと問題点や自身を把握することが求められる。また、校長や担当講師などとの面談による指導や助言によって改善に導いていくことが重要となる。

2. チア・アップ研修終了認定

各研修の終了認定として、研修内容や今後計画に関するエッセイを提出させ、指導講師、校長との面接を行う。指導講師や校長やこれらのエッセイや面接、そして今までの研修における成績や態度、改善努力といったさまざまな観点を加味して、評価（終了認定）を行う。

第3節 プラス 1

プラス 1 とは教員が熱意を持って取り組んでいる分野に対して評価を行うというコースである。全員選択必修であるが、コースは 3 つに分かれ、教員は自分の関心や熱意に応じて、主体的にコースを選択することができる。基本的には 1 つのみの選択となるが、「日々是向上コース」みの併用可能。また評価に関しても取り組みへの努力や意欲がその主眼におかれている。

教員は評価されたい観点を自分自身で選択できること、そしてその取り組みに対する熱意やプロセスが評価の観点となるこのコースは、教員の課題への意欲的な取り組みをバックアップする目的ができる。

1. 一番星コース

自分が情熱を注ぐ何か一つの分野・課題に特化して評価してもらいたい教員が対象。このコースにエントリーした者は自分が今年度最も意欲的に取り組みたい（輝きたい）課題を評価対象として設定できる。つまり、設定した課題に対する取り組みや意欲などが評価されることとなる。また、このコースの評価者は校長や教頭の管理職が担う。評価者は活動観察や児童・生徒からの意見の聞き取り、あるいは年当初と学期末期ごとに行われる面談での活動報告などさまざまな観点から「意欲」「努力」「成果」の三項目に関して評価を行う。

このコースにエントリーした教員は、年度当初に目標を設定し、活動報告シートにしたがって実現のための具体的な手立てなどを計画、記載する。その後、活動報告シートに基づいて校長や教頭などと面談を行い、目標は適当かどうか、あるいは目標実現のための手立ては有効かどうかなど、指導や助言をもらう。

校長や教頭は目標に対する教員の取り組みや意欲、成果などを評価することになるので、継続的に教員の取り組みについて観察しなければならない。

また、教員は学期末ごとに「活動報告シート」に今学期の活動内容や成果を記載し、活動内容や成果を証明するものなどとともに校長・教頭に提出、面談を行う。この面談では教員が活動の経過や成果などをアピールする一方で、校長や教頭に助言を求めたり、あるいは活動を観察していた校長や教頭が指導や励ましを行ったりと、相互間の交流による教員のさらなる意欲向上が期待できる。また、校長・教頭も教員に対して有効な指摘や助言ができるよう、その活動に対して責任を持って観察を行わなければならない。

年度初め、1 学期、2 学期、3 学期の計 4 回の面談を経て、評価が下される。判断基準は大きくわけて 3 段階で A「水準を上回る」B「水準を満たす」C「水準を満たさない」とし、「意欲」「努力」「成果」の 3 項目に対して校長と教頭が話し合って評定を下す。

評価結果は三ヶ月（要努力・不可）、半月（すばらしい）、満月（非常にすばらしい）の 3 段階にランク付けされ、三ヶ月なら 0 円、半月なら 30 万円、満月なら 40 万円のプレミアム（報奨金）が割り当てられる。

1. 自己申告

当初申告	【今年度の目標】	
	【目標達成のための手立て】	
中間申告	一学期	【目標・手立て】
		【活動の詳細】
		【成果・課題】
	二学期	【目標・手立て】
		【活動の詳細】
		【成果・課題】

三 学 期	【目標・手立て】
	【活動の詳細】
	【成果・課題】
最 終 申 告	【自己評価】



2. 教頭評価

年 月 日 氏名 印

3. 校長評価

年 月 日 氏名 印

(表 4) 活動報告書例 筆者作成

2. 日々是向上コース

自分の人能力や技術を向上させるために、努力している教員が対象。自分の向上心や能力向上に対する努力を評価の対象とする。ただ、このコースに関しては例外的に他の2つのコースとも併用可。日々是向上コース単願の場合は3コースまで選択でき、他コース（一つ星コース、スーパーティーチャーコース）との併願の場合は1コースだけ選択できる。

このコース内に研修が設置されており、教員は「業績評価コース」で明らかになった課題の改善や関心、必要性などにそれぞれの希望にあわせて選択、履修できる。研修の期間は基本的には1年間（半年のものあり）で、20回程度の研修を受けることになる。研修には主に平日の放課後が当てられ、市・区の研修センターをはじめ教育センター、市民センター、大学などさまざまな機関で行われる。また、講師に関しては、研修ごとの専門家、例えば、大学教授やスーパーティーチャー、民間企業、地域住民、塾講師、市民講座などの講師などが担当する。

このコースにエントリーした教員はいくつかの研修に登録し、一年を通して能力や技術の向上に励む。評価に関しては指導講師が研修の出席率や態度、成績、学校授業観察などを加味して研修の成果を可・不可で判断し、可の判断を得た者には1コースのみの修了で10万円、2コースの修了で20万円、3コースの修了で35万円のプレミアムが支払われる。

日々是向上コースにおいて設置されている研修クラスは以下の3つに分けられる。

①教科教育

「全教科クラス（小学校）」「教科別クラス（中高等学校）」「総合学習クラス（小・中・高別）」「技能教科クラス（学校別）」「特別学習クラス（人権、平和、環境、情報）」「パソコンクラス（レベル別）」「新しい授業クラス」「ティーチングクラス（プレゼン力、企画力、個別指導、教材研究など）」の8クラスが設けられ、それぞれが小学校や中・高校といった専門性やレベル別によってさらに詳細に分けられている。「全教科コース」に関しては対象を小学校所教諭とし、算数・国語・理科・社会などの主要教科の研修が進められるのに対し、「教科別コース」では「数学クラス」「国語クラス」「英語クラス」というように教員の専門教科別にクラスが生まれ、それぞれの専門性を高められるようになっている。また「特別学習クラス」「ティーチングクラス」ではさらにテーマごとに細かいクラスが設定されており、前期・後期で1クラスずつ選択する。「新しい授業クラス」というのは現在注目されているインターネットやNIEなどニューメディアを使った新しい授業方法や他の学校などで実践されているユニークな授業や取り組みなどについて学ぶクラスである。

②児童・生徒理解

この分野に関しては「学級運営クラス」「コミュニケーションクラス」「教育・発達心理クラス」「課題解決クラス（いじめ、生徒指導、学級崩壊、登校拒否、LD,ADHD）」などのクラスが設けられている。「課題解決クラス」に関しては、上記の「特別学習クラス」同様課題別に設定されたクラスを前期・後期で1クラスずつ選択する。

③その他

「学校統括クラス」「地域クラス」「インターンクラス」「外国留学クラス」などが設置されている。「地域クラス」では地域と学校の連携や活用について学んだり、「インターンクラス」では一年間教員が企業にインターンすることによって社会を学んだりすることができる。また、「海外留学クラス」では一年間教員を海外の教育機関に派遣することで、海外の教育事情や教育方法を学んだりすることができる。

3. スーパーティチャー・コース

ある一定基準の能力を有し、教員の手本として優れた教育活動や指導能力を有している教員が対象。評価においては全体的な能力・技術・知識レベルの高さ、優れた指導力、教育理念など、教員として持つべきすべての要素が評価の対象となる

このコースに関しては、文部科学省の一部に「スーパーティーチャー認定委員会」を設置し、全国各都道府県から応募されるスーパーティーチャーへの認定を行う。スーパーティーチャーに認定されたい教員は、年度当初に評価委員会にその旨を申告する。

教員は3学期末の初めにその年度に行った教育活動に関するポートフォリオ(授業の様子を収めたビデオ映像、使用した教材・資料、生徒・同僚・校長からの評価、生徒の学習成果に関連するもの(作品、記録など)、教育理念、教育問題などさまざまなテーマに関する論文など)を作成し、「スーパーティーチャー認定委員会」に提出する。また、学期末には提出した論文やポートフォリオに基づく面談、ロールプレイングやケーススタディー、模擬授業等のシュミレーションなど本人を交えた評価を行う。こうした、ポートフォリオによる評価と本人を交えた評価の結果、「認定委員会」より合格・不合格を判定。合格者には、約70万円ほどの高額のプレミアムが支給される他、スーパーティーチャー認定書の授与やネットや紙面を使つての教育活動の公表、講演の講師依頼など報酬以外のインセンティブも与えられる。ただ、不合格になった教員に関しても日々の活動への努力や成果を賞して約万円程度のプレミアムは保障するものとする。

参考文献

《先行論文》

- ・ 乾彰夫(2003年)「東京型教育改革は唯一の道ではない」『世界』V o 1. 716(2003年7月)pp87-96. 岩波書店
- ・ 浦野東洋一(2003年)「意識調査 校長、教師たちの意識はどう揺れ動いているか(特集 東京型「教育改革」に未来はあるか)」『世界』V o 1. 716(2003年7月号)pp108-114. 岩波書店
- ・ 勝野正章(2000年)「教員人事考課制度のなにが問題か～東京都の例を中心に～」『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp.9-15. エイデル研究所
- ・ 川島春夫(2000年)「人事考課と処遇の改善」『教職研修総合特集』V o 1. 141(2000年9月号)pp.172-173. 教育開発研究所 教員の人事考課に関する研究会(1999年)「教員の人事考課と人材育成についてー能力開発型教員評価制度への転換ー(報告)下」『賃金と社会保障』V o 1. 1250・1251(1999年5下・6上合併号)pp120-129. 旬報社
- ・ 児玉洋介(2000年)「東京都における人事考課制度の導入をめぐって」『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp22-27. エイデル研究所
- ・ 佐竹勝利(2003年)「教員の力量向上と学校教育システムの活性化の視点から 個々の教員を萎縮させずにやる気を起こさせるような、支援を重視した能力開発型の教員評価を要する(特集1<新・教員評価>導入の動きと現場の課題) -- (「教員の能力・適性の適切な評価」をどう行い、その結果をどう生かせばよいのか)」『総合教育技術』V o 1. 58(2003年11月号)pp22-25. 小学館
- ・ 佐藤全(2000年)「教員の人事考課導入の経緯」『教職研修総合特集』V o 1. 141(2000年9月号)pp.13-15. 教育開発研究所
- ・ 篠原清昭(2003年)「教員人事考課制度の導入 教育改革を評価する15」『教職研修』V o 1. 372(2003年8月号)pp.84-87. 教育開発研究所

- ・ 高橋庄太郎(2000年) 「考課制度は教育の流れを反映しているか」 『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp.32-33. エイデル研究所
- ・ 東京都教育庁人事部(2000年) 「東京都教育職員 人事考課制度の導入について」 『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp4-8. エイデル研究所
- ・ 中田康彦(2000年) 「外国の教員人事考課はどうなっているかーアメリカの事例ー」 『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp16-21. エイデル研究所
- ・ 中田康彦(1999年) 「諸外国の教師評価にどんな特徴を見るか」 『教育』V o 1. 643(1999年9月号)pp23-30. 国土社
- ・ 西穰司(2000年) 「人事考課と教員の自主性・自発性」 『教職研修総合特集』V o 1. 141(2000年9月号)pp.35. 教育開発研究所
- ・ 浜田博文 「「不確実性」「文脈依存性」「要因の複雑多様化」などの教員職務の特性を踏まえた「評価」が求められる」 『総合教育技術』V o 1. 58(2003年11月号)pp.14-15
- ・ 西村浩司(2004年) 「高知県における職業育成型人事評価制度」 『教育評論』V o 1. 683(2004年)pp40-43.アドバンテージサーバー
- ・ 森隆夫(2000年) 「人事考課制度で「問題教師」をどう処遇するか」 『季刊教育法』V o 1. 124(2000年6月号)pp28-30.エイデル研究所
- ・ 矢内忠(2003年) 「広がる教員評価の先駆け 東京と教職員人事考課、4年目の『現実』」 『総合教育技術』V o 1. 58(2003年4月号)pp76-80.小学館
- ・ 山口成幸(2004年) 「「教職員の評価・育成システム」導入に対する大阪教組のたたかいと今後の課題」 『教育評論』V o 1. 683(2004年)pp30-36.アドバンテージサーバー
- ・ 八尾坂修(2004年) 「教員人事評価の特質と職能開発ー大阪府の先行事例を中心にー」 『教職研修』V o 1. 683(2004年6月)pp134-136.アドバンテージサーバー

《参考文献》

- 井上正明(1993年) 『教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究』 風間書房
- 佐藤全 編(1996年) 『教員に求められる力量と評価』 東洋館出版社
- 勝野正章(2003年) 『教員評価の理念と政策ー日本とイギリスー』 エイデル研究所
- 教職員人事問題研究会 編(1996年) 『教職員人事と学校運営』 ぎょうせい
- 日本教育法学会(2001年) 『子ども・学校と教育法』 三省堂
- 読売新聞 2001年(平成13年)2月7日 「組合の反対押し切り 府県レベル近畿で最後」
- 朝日新聞 2001年(平成13年)2月8日 「5段階制度を導入 府職員人事評価」
- 沖縄県教育委員会 `教職員評価システム`沖縄県教育委員会
<<http://www-edu.pref.okinawa.jp/kenritsu/hyouka/>> (参照ー2004/10/27)
- 東京都教育委員会
<<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/>> (参照ー2004/10/14)
- 高知県教育委員会`教職員課`高知県教育委員会
<<http://www.kochinet.ed.jp/>> (参照ー2004/10/20)
- 長野県教育委員会`第15回教員評価検討委員会`
< <http://www.nagano-c.ed.jp/kenkyoi/shingikai/hyouka/no15/moku15.htm> > (参照ー2004/10/14)

《データ出典》

- 伊藤敬 『21世紀の学校と教師』 (2000年) 学文社
- 大阪府教育委員会 発表 『学校教育自己診断試行のまとめ』 (1999年)