

第7回 東京都における教員の人事考課制度(4)

2005年1月25日 922号

東京都の「教育職員人事考課制度」は、公立学校における全国初の本格的な成果主義賃金制度として、他の道府県の動向に大きな影響を与え続けている。

前回に続いて、「人事考課制度」の第2段階（「教員評価」）における「絶対評価」について検討する。そのうえで、最後に「人事考課制度」に客観性と公正性を具備させるべく、どのような工夫と努力がなされたのかを検討する。そこでは、成果主義賃金制度が、みずから与えた課題である《客観性と公正性》の重圧に苦しむ様子を見ることになるだろう。（東京都の人事考課制度の検討・最終回）

（Ⅱ-3）「絶対評価」における「学校運営」評価の「着眼点の例」はどのようなものか

(a) 「実績」評価

「学校運営」の「実績」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○学校経営方針に沿って、分掌した校務や学級経営上の課題についての改善策を示すなど、学校運営の改善を進めたか。」

○広報活動や保護者会等を通じ、家庭や地域の理解や協力を得ることができたか。

○危機管理に際して、関係機関との連携を図り、生徒管理、教育課程の管理、施設設備の管理等を適切に行うことができたか。」

3項目めの「危機管理」とは何を指し、またどの程度のことなのかわからない。また「危機管理」に際しての「教育課程の管理」の意味するところが不明である。災害等で長期にわたって授業ができないような場合をいうのであろうか。

(b) 「能力」評価

「学校運営」の「能力」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○分掌・学年・学級等の年間計画を作成し、適切な進行管理を行っているか。」

○分掌した校務の遂行に際し、管理職や同僚と連絡をとり、適切な企画・計画に努め、正確且つ積極的に校務を処理しているか。

○学校教育目標や生徒の実態を踏まえた学級経営案を作成し、学級経営に具現化しているか。」

2項目めは、管理職との「連絡」の重要性を指摘している。管理職は同僚と同様、「連絡」をとりあう関係にある。

教諭は、管理職から一方的に指示・命令を受けるだけとは見做されていないことに注目しよう。

(c) 「情意」評価

「学校運営」の「情意」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○学校経営上の課題に対し、建設的な改善策を提案するなど、学校運営に積極的に参加しているか。」

○担任間で経営上の課題を共有し、相互理解に努めるとともに、「開かれた学校づくり」のため、保護者、地域住民等と連携・協力を努めているか。

○学校経営上の課題の解決を図ろうとするとともに、課題解決のために研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。」

すでに見たとおり、教諭は、「学校運営に積極的に参加し、「学校経営上の課題の解決を図る主体とされている。

（Ⅱ-4）「絶対評価」における「特別活動・その他」評価の「着眼点の例」はどのようなものか

やはり、と言うべきか。「特別活動」の範疇には入らず、「その他」とされていた「部活動」が、前面に出て来る。「実績・能力・情意」の3項目をまとめて検討する。

(a) 「実績」評価

「特別活動・その他」の「実績」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○学校経営方針に沿って指導計画を実施し、生徒会活動、行事、部活動等の指導を適切に行ったか。」

○生徒会活動、行事、部活動等の指導を通じて、個々の生徒の特性・個性を伸ばさせ、また、生徒全体の士気の高揚に尽くしたか。

○事前調査や事前指導に基づく指導を行うことで事故防止を図るとともに、特別活動を通じて学校教育目標の達成が認められたか。」

(b) 「能力」評価

「特別活動・その他」の「能力」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○生徒一人一人を理解し、自主性や実践力等を育てるための生徒会活動や部活動、学校行事等を計画しているか。」

○率先して部活動等の指導に当たるとともに、生徒一人一人に応じて創意工夫された指導内容・方法となっているか。

○特別活動を実践する中で、地域の特性を生かすなどの創意工夫をして、企画、立案をしているか。」

(c) 「情意」評価

「特別活動・その他」の「能力」評価の「着眼点の例」

は、次のとおりである。

「○学校行事、生徒会、部活動等の意義を理解し、家庭の理解・協力を得ながら、積極的に取り組んでいるか。

○生徒の能力や特性が発揮できるよう、活動内容や活動の場の工夫に努めているか。

○意欲をもって生徒の指導に当たるとともに、自ら進んで資質向上に向けて研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。」

「部活動」の位置づけ

「研究会報告」は人事考課の対象となる職務の範囲について、「通常所定業務」と「所定外業務」との峻別、「通常所定業務」に限定した人事考課の実施という、人事考課制度の基本原則を無視し、「例えば……」、「……ことも考えられる」という曖昧な形で、所定外業務の「部活動」を人事考課対象に滑り込ませた。すでに引用したが（第4回〔第919号〕、4ページ）、再度引用する。

「例えば部活動に関する指導業務のように、正規の勤務時間外や土曜日、日曜日の時間を含めて、職務の一環として行われている実態もある。このような教育活動において、努力姿勢がみられる場合には、加点評価とする取扱いをすることも考えられる。」（第3章、3、(2)）

所定業務と所定外業務の区別をないがしろにしては、人事評価制度の適用範囲が曖昧になり、制度としての整合性をとることは不可能になる。この「研究会報告」の決定的な錯誤が、「導入検討委員会報告」の逸脱を誘発し、人事考課の対象となる所定外業務の範囲は際限なく拡散する。これも再度引用する。

「勤務時間外において、教諭の自発性にに基づき校長の承認の下に行われた補習指導・部活動指導・家庭訪問・地域の見回りなどの職務については、特に顕著な実績が挙げられた場合には、その努力を積極的に評価するために加点評価……する。」（第2章、II評価対象となる教諭の職務範囲について）

「地域の見回り」における「特に顕著な実績」とはどんなことだろうか。とりとめのなさには驚くばかりだが、ここでは、「部活動」に話を限る。

「部活動」指導業務を人事考課の対象とみなす根拠は何か。「導入検討委員会報告」の論理は次のとおりである。

「部活動は、教育課程には位置づけられていないが、現実には個々の教諭の献身的努力により活発に行われており、教諭の職務として積極的に評価することが必要である。他方、部活動に対する教諭のかかわりの度合いは、教諭の自発性に負うところが大きく、校種によっても大きく異なるため、独立した職務分類を設けるには不適當な面がある。このため、部活動指導は「特別活動・その他」という分類を設け、その中で評価するようにする。」（第2章、1、2）

論理のトリック

この論理は正しいのか。

「部活動は、教育課程には位置づけられていない」というのは、そのとおりである。「教育課程」を定める現行学習指導要領の「特別活動」は、「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」から成り、「部活動」は含まない。問題は次である。

「現実には個々の教諭の献身的努力により活発に行われており、教諭の職務として積極的に評価することが必要である。」

曖昧な言い方なので、論理をハッキリさせるために言い換える。

〔A〕現実には個々の教諭の献身的努力により活発に行われている。

〔B〕したがって、教諭の職務として積極的に評価することが必要である。

一見もつもらしい論理で、なんとなく納得させられてしまいそうになる。「献身的努力」を称賛し、その者を高く評価してこれに報いることにするというのだ。本県でのことではないとはいえ、努力がやっと思われ感激するではないか！ 東京の人事考課制度は噂に聞くほど悪いものではなかった……。

しかし、ここにトリックが仕組まれている。部活動の指導は、まさに「献身」であって、それに対して給与は支払われない。

土曜日・日曜日など「勤務を要しない日」の部活動指導に対して支給される「教員特殊業務手当」（本県の場合、4時間で1200

円、6時間で1300円のいわゆる「部活動手当」は、給与の本体ではない。給与が支払われないのに「手当」がつくというのも変な話だが、とにかく「勤務を要しない日」としての土曜日・日曜日に、部活動指導に従事したとしても給与額はゼロである。もし部活動指導が本当に「教諭の職務」であれば、半日ないし全1日で、2万円から5万円程度の給与が支給されるはずだし、通勤手当も一日分増額されるはずだが、いずれもゼロで。

平日の勤務時間外の部活動指導に対しては、給与はゼロであるし、部活動手当もつかない。

支払われるべきであるのに支払われなかった給与は、かなりの額になる。個人差が大きいので一概にいけないが、人によっては年間給与額の2割から3割、あるいはそれ以上にも達するだろう。

これが「献身」ということである。見返りが無いからこそ「献身」なのだ。「献身」の状態のまま、恩着せが

ましく「高く評価」(!?) してもらって、一度や二度の特別昇給を受けたとし

ても、支払われるべきであったのに支払われなかった給与相当額には到底見合うものではない。

運よく校長にでも昇任すれば、給与の面では多少の見返りを得たことになるかもしれないが、ポストは少ないうえに、在任期間も短い。また、そうなれば肝心の部活動指導は担当できないことになる。「高く評価」されたためにその業務から引き離されるというのは、おかしな話である。

「教諭の職務として」

〔A〕が誤魔化しである以上、そこから論証によって〔B〕を導き出すことはできないのだが、〔B〕にはさらに仕掛けがある。「教諭の職務として積極的に評価することが必要である」というのだが、「積極的に評価」にばかり気を取られてはならない。東京都教育委員会は、なんと「部活動」指導業務を「教諭の職務」にしてしまうのだ。

条例（東京、茨城ともに）の規定により、勤務時間外に命ずることができる勤務は、「生徒の実習」「非常災害」

「教職員会議」「学校行事」に関するもので、しかも（ここが肝心）「臨時または緊急にやむをえない」場合に限られる。「部活動」は、対象外である。所定外業務としての「部活動」指導業務は、時間外勤務を命ずることのできない業務である。

なお、厳密に言えば、勤務時間内であっても「部活動」指導業務は通常所定業務ではない。勤務時間内であっても所定外業務なのである。

（注意しなければならないが、所定外業務であっても、業務を遂行していることには変わらない。それが所定外業務というものである。かりに業務遂行中にケガを負ったり、あるいは当該業務が原因となって死亡したりすれば〔たとえば脳血管疾患・心疾患などのいわゆる「過労死」〕、当然、所定内業務の場合と同様に公務災害補償の対象となる。）

「部活動」指導業務に関しては、それを「教員の職務」（＝教員の通常所定業務）の範囲内に含めようとする限り、合理的で適法な解決は絶対にあり得ない。東京都教育委員会も認めるように正規の「教育課程」ではなく、週 40 時間労働の範囲にも収まらないものを、「教諭の職務」にすることは原理的に不可能なのである。

表：「着眼点」の一覧

	学習指導	生活指導・進路指導	学校運営	特別活動・その他
能力	児童・生徒理解 指導計画の作成 先見性 知識・技能の保有・活用 課題発見・解決能力	児童・生徒理解 指導計画の作成 意義や背景の理解 先見性 対応力* 状況把握・判断力 分析力	児童・生徒理解 意義や背景の理解 応対・折衝力* 企画力 学級経営案作成 校務処理	児童・生徒理解 指導計画の作成 意義や背景の理解 企画力 創造力
情意	研修意欲 家庭との連携 児童・生徒理解の意欲 課題解決の意欲 創意・工夫	研修意欲 家庭との連携 公平な姿勢・態度 児童・生徒理解の意欲 情報収集 健康・安全の配慮	研修意欲 家庭との連携 公平な姿勢・態度 情報収集 責任感 協調性 経営参加意欲	研修意欲 家庭との連携 公平な姿勢・態度 責任感 協調性 公正な見方・考え方 意欲
実績	教育目標の達成 指導計画の実施・評価の状況 指導内容・教材の工夫 児童・生徒の変容	教育目標の達成 指導計画の実施・評価の状況 健全育成上の取組の状況 健康・安全の確保	教育目標の達成 学級経営案の実施・評価 教室環境の確保 渉外 広報の成果 分掌の成果	教育目標の達成 指導計画の実施・評価の状況 公平・公正な職務の遂行 特別活動等の成果

「教諭の職務」から独立させる

ただし解決はひとつしかない。

「部活動指導」業務は、教諭の職務ではなく、「部活動指導者」の職務として法令で規定するのである。部活動は「社会教育」か、それとも「学校教育」かについて拘泥する必要はない。社会教育がいい、いや社会教育ではダメだから学校教育とすべきだなど、議論にかまけて解決を引き伸ばすのはやめるべきである。いずれとするにしても、部活動指導を「教諭の職務」の範囲内に含めるのではなく、全く別個の独立した職務として法定すれば良い。

当然、部活動指導業務が無給ということはある得ない。しかるべき給与が支給されなければならない。

「部活動指導」業務を唯一の職業とする人がいても良いし、他の職業を持つ勤労者が「部活動指導者」を兼業しても良い。もちろん、学校の教員が「部活動指導者」を兼業してもよい。

しかし、教諭が「部活動指導業務」にも従事することがあっても、それは決して「教諭の職務」なのではない。会社員が「部活動指導業務」を兼業することがあっても、それは決して「会社員の職務」ではないのと同じである。

部活動指導業務に関する人事考課

それでは「部活動指導業務」についての人事考課はどうあるべきか。

「部活動指導者」としての人事考課をおこなえばよい。

「部活動指導者」としての人事考課であり、その範囲で完結する。部活動指導に関する人事考課結果は、会社員としての人事考課とは別個のものである。同様に、部活動指導に関する人事考課結果は、教員としての人事考課とは別個のものである。

部活動指導を、教諭としての業務とみなして、教諭の人事考課の対象とする東京都教育委員会方針の錯誤は明らかである。この拙劣なトリックは排除されなければならない。

(Ⅲ)「絶対評価」における「着眼点」

最後に4つの職務分野、3つの評価要素、合計12項目(=4×3)の「着眼点」について検討する。

これを横軸に4分野、縦軸に3評価要素をとって並べると、表ようになる。同じ行には、同じ「着眼点」を並べてある(字句に少々の違いがあっても同旨とみなせる場合は*印を付して同じ行に並べた。なお、当然ながら各項目内での「着眼点」の順番には入れ替えがある)。

「能力」では「児童・生徒理解」、「情意」では「研修意欲」と「家庭との連携」の2つ、「実績」では「教育目標の達成」が、各々4分野に共通している。

前回から今回にかけて、「評語」(ABC)→「着眼点の例」→「着眼点」の順番で見えてきたが、原案を作成した導入検討委員会の幹事は、おそらくこの逆の順番に作

ったに違いない。すなわち、最初に「着眼点」をつくったのだろう。ところが、こうして「着眼点」を一覧表のかたちで配列してみると、不揃いが目立つ。

たとえば、3分野に揃っているのに、1分野にだけないものがある。

「能力」の「意義や背景の理解」が「学習指導」にだけない。

「情意」の「公平な姿勢・態度」が「学習指導」にだけない。

2分野にだけあって、他の2分野にないものがある。

「能力」の「先見性」が「学習指導」と「生活指導・進路指導」の2つにあって、残る2分野にない。

逆に、「能力」の「企画力」が「学校運営」「特別活動・その他」にだけある。

「先見性」と「企画力」は、別のものではなく、同じものなのかも知れない。内容上の不統一でなければ、用語の不統一ということになる。

不揃いは他にもある。

「情意」の「児童・生徒理解の意欲」が「学習指導」と「生活指導・進路指導」の2つにあって、残る2分野にない。

逆に、「情意」の「責任感」と「協調性」が「学校運営」「特別活動・その他」にだけある。

「生活指導・進路指導」と「学校運営」の2つだけに「情意」の「情報収集」がある。(そもそも「情報収集」という「情意」はいかなるものか?)

不揃い箇所のあまりの多さから見ても、統一性を追求しようという発想は最初からなかったものと判断するほかない。

重複と繰り返し

こんどは、表をタテに見てみる。別々の「評価要素」に、似たような「着眼点」があるのが目に付く。

「学習指導」の「能力」に「児童・生徒理解」があり、「情意」に「児童・生徒理解の意欲」がある。

「生活指導・進路指導」の「能力」に「児童・生徒理解」があり、「情意」に「児童・生徒理解の意欲」がある。

「特別活動・その他」の「情意」に「公平な姿勢・態度」と「公正な見方・考え方」、さらに「実績」に「公平・公正な職務の遂行」がある。

前のふたつは、ひとつの事柄を無理に「能力」と「情意」に割り振ったものだが、あまりにも作為的で不自然である。最後のものは、同じようなことをあちこち散りばめたものだが、その趣旨がわからない。

こんどは、ひとつずつ見る。

どのような「能力」、どのような「情意」なのか、意味のよくわからない語がある。

「学校運営」の「校務処理」という「能力」は何か?

「特別活動・その他」の「意欲」という「情意」は

何か？

作成途中のメモ書きが、言い換える適当な語が見つからないまま、最後まで残ってしまったのだろう。

なお、1999（平成 11）年 12 月に導入検討委員会が答申した「評価基準」表では、「学校運営」の「実績」に関する「着眼点」の中に、「涉外」があった。よくわからない「着眼点」で理解に苦しむものだったが、翌年の実施段階になって、すぐ後の「広報の成果」と「・」で結び、こっそり「涉外・広報の成果」に訂正された。

評価基準はどのように作成されたか

導入検討委員会の幹事は、最初に一群の「着眼点」を列挙し、次にそれを各項目ごとに 3 つのセンテンスにまとめて「着眼点の例」とし、最後に「評語」（A、B、C）を作ったものと思われる。しかし、「着眼点」→「着眼点の例」→「評語」の対応は緻密でなく、食い違いが随所にある。打合せ不十分のまま、複数の人間が大急ぎで文案を考え、十分な検討の暇もなく、導入検討委員会に原案として提出したのだろう。

原案について徹底的かつ詳細に検討し、必要な修正を施すべき導入検討委員会は、「評価基準」に関しては、1 回あたり 2 時間の会議で、たった 2 回検討しただけである（1999〔平成 11〕年 9 月 6 日午後 3 時から 5 時までと、29 日午前 10 時から 12 時まで）。あきらかな誤字さえも見逃す状態で、とても中身の検討どころではない。

それどころか思い付きで原案中の「着眼点の例」だけをいじって、元になる「着眼点」を修正し忘れ、食い違いを作り出す失態まで演じた（「学習指導」の「能力」について、Ⅱ-1 の (b) を参照〔第 6 回 (921 号)、4 ページ〕。「着眼点の例」は、あくまで「例示」だから、「着眼点」を全部網羅していなくてもよいが、「着眼点」としては挙げられていないものについて「着眼点の例」を示してしまっはまはずい。残念ながら、導入検討委員会は、本来の任務を少しも果たさなかったのである。

分野間の不揃い、無意味な重複、用語の不統一、趣旨の理解できない事項の数々。そして、およそ緻密さを欠く作業ぶり。これが全国の教員評価制度の嚆矢にして、後に続くすべての追随者にとっての範型であり続ける東京都教育委員会の「人事考課制度」だったとは……。

以上、「絶対評価」における「評価項目」及び「評価要素」ごとの「着眼点」「着眼点の例」、ならびに「評語」について、網羅的に検討した。最後に、その統合的運用のありかたについて一瞥する。

公平性の確保という要請

成果主義賃金制度における最大の難問である「公平性」確保の要請に、東京都教育委員会はどうか答えたか。

「教員評価」（「教育職員業績評価」）をおこなうにあたっては、達成した業績が評価される以上、各教員が置かれた条件の違いや、個々が取り組む職務の難易により、

圧倒的な有利不利の差異が生ずる。最終的にはこの「絶対評価」結果にもとづいて実施される「相対評価」により「処遇」（昇進、昇給など）の違いを作り出すのであるから、この点は放置できない。

「相対評価」による処遇格差をもたらす勤務評価制度には、どんな些細な不公平も許されない。客観性・公正性を疑わせるいかなる徴候も無条件に排除されなければならない。こうして、制度立案者は、「校種による差異」「学校特性」「地域特性」「年齢」「経験」などの差異をすべて考慮した上で、絶対的公平性を具備した、完璧に客観的な評価制度を創出するという、困難な課題に直面する。

1999（平成 11）年度の「教員の人事考課に関する研究会」は、これらの諸課題の存在を摘示し、相応の対処をおこなうべきことを提言した。

しかし、みずからその課題に取り組んで確かな回答を提出することはせず、翌 2000（平成 12）年度の導入検討委員会に、すべての解決を委ねたのであった（第 5 回〔919 号〕、4 ページ）。

公平性確保のためのプロセス評価

導入検討委員会は、公平性確保のためのしくみとして「プロセス評価」を提案した。

「教育職員には、校務分掌をはじめとしたさまざまな役割があり、役割分担についても軽重がある。困難で引き受け手のいない職務を担当した教育職員が、本人の努力にもかかわらず十分な成果が挙げられなかったとしても、能力、情意の評価が低くなるとは限らないし、プロセスを十分に考慮することにより、実績についても高い評価となる可能性がある。」（第 4 章、V、4 困難な役割を担当した場合の評価について）

困難な条件下で「実績」面で好結果が得られなかったとしても、「能力、情意」では高い評価を得ることは可能であり（「低くなるとは限らない」という言い方が気にはなるが）、さらに「プロセス」を考慮する評価を実施することで、「実績」面での高い評価の可能性があるのである。

ところが、実施段階になって、「プロセス」評価についての説明が変更される。新制度実施年度なかばの 2000（平成 12）年 9 月に発行された『東京都教育職員人事考課制度』（前掲、東京都教育職員人事研究会編著、ぎょうせい、以下『制度』）は、「プロセス評価」を次のように説明する（「東京都教育職員人事研究会」の正体は不明だが、都教育庁の人事担当者らであろう。1998〔平成 10〕年の「教員の人事考課に関する研究会」〔蓮見音彦会長〕とは別物）。

「学習指導を例にとってみると、第一に児童生徒の実態の把握、第二に児童生徒の実態に則し、かつ学習指導要領や学校経営方針等を踏まえた指導計画の

作成、第三に計画に基づいた取組みや実施上の工夫といったプロセスが考えられる。この場合、第一と第二の過程を『能力』の評価要素で、第三の過程を『実績』の評価要素で評価する。また、各過程において、どのように努力していたかを『情意』の評価要素で評価することとなる。」(95 ページ)

「導入検討委員会報告」では、「プロセス評価」は、「実績」評価においておこなわれるものとされている。ところが、『制度』では「能力」「情意」「実績」の3評価要素全体で「プロセス評価」がおこなわれるというのだ。うっかりすると読み飛ばしてしまいそうになるが、言っていることはだいぶ違う。

『制度』の説明は、ほとんどゴジツケというほかないが、しかしゴジツケなりに前回から今回にかけて延々と見てきた「評価基準」のしくみに全体としてうまく合致する。「評価基準」を作成した導入検討委員会の答申本文の説明と、そこで呈示されたしくみが食い違って、後になって発行された『制度』での説明の方が内容的にびたり一致するというのも変な話である。付き合いが不十分なまま進められた集団作業の結果なのだろうか。

それにしても、『制度』が正しくも示した「評価基準」のしくみに込められた「プロセス」評価の手法は、きわめてわかりにくい。「指導計画の作成」という、どうみても行為であるものを、行為としてではなく「能力」とみなして、“指導計画の作成能力”なるものを作り上げ、それについて評価することを「能力評価」とする。さらに「指導計画の作成」行為から、「指導内容・教材の工夫」を切り離し、独立して評価できる「実績」とみなして、それについて評価することを「実績評価」だとするのである。

普通、「指導計画」は、「指導内容・教材の工夫」をしながら「作成」するものである。まず「指導計画の作成」をしておいて、後になってから「指導内容・教材の工夫」をする人はいない。「能力」としての「指導計画の作成」と、「実績」としての「指導内容・教材の工夫」という、ふたつの要素に切り離して「評価」しようとすること自体が無理である。

「生活指導」におけるプロセス評価

「学習指導」では、「実績」に「指導内容・教材の工夫」を紛れ込ませておいたのでなんとなく辻褄があうように見える。ところが、「生活指導・進路指導」では、「実績」に“指導計画の作成にあたっての工夫”を入れ忘れている。「健全育成上の取組の状況」では代用できないだろう（「着眼点」の表を参照）。「学校運営」「特別活動・その他」でも同様に「着眼点」に、“……の工夫”を入れ忘れてある。これでは「プロセス評価」は実施できない。

ところが『制度』は、「生活指導」分野でも「プロセス評価」は可能だという。

「たとえば、荒れた学校で生活指導を担当した場合

を考える。その職務に対する目標が、児童生徒の学校生活の正常化であるにもかかわらず、改善がわずかししか見られず正常化に至らなかったとしても、それだけで悪い評価になるとは限らない。児童生徒の『荒れ』の原因を正しく把握し、的確な指導計画を立てていれば『能力』は高い評価となる。また、家庭との連携を密にとるなど意欲を持って指導に当たってれば『情意』も高い評価となる。また、指導計画に沿って十分に指導をするなど、プロセスを十分に考慮すれば『実績』も高くなる可能性がある。」(100 ページ)

ここでは、「指導計画」を立てることが「能力」評価の対象で、「家庭との連携」が「情意」評価の対象だという、例の手法が巧みに(?)使われている。

そしてプロセス評価は実績に関しておこなうというのだから、導入検討委員会の説明に先祖返りをおこなっている。しかし、「指導計画に沿って十分に指導をするなど、プロセスを十分に考慮すれば『実績』も高くなる」とはどういうことだろうか。具体的にどのように「プロセス評価」をおこなうのか、その説明が一切ない。プロセスを十分に考慮するのがプロセス評価だという同語反復である。

臨機応変に、“取組みや実施上の工夫”という「着眼点」を設定すればいいかという、そのようなことは許されない。なぜなら、

「この『着眼点』については、この業績評価制度の客観性、公正性を担保するために、校長や教頭の判断で増減させることはできない」(『制度』、100 ページ)

とクギを刺されているのである。

プロセス評価のための「着眼点」が用意されていない以上、プロセス評価は不可能である。「公平性」を保つためには、困難な条件下で「目標」が達成できなかったからといって、単純にその者に辛からい点をつけるわけにいかない。そこで「プロセス評価」と称して、得点調整をしようとしたのだが、その具体的筋道の整備を怠ったために、実際には「プロセス」の評価はうまくおこなえない。結局のところ、東京都教育委員会の教員人事考課制度にあっては公平性の確保は実現しないとみるほかないだろう。

人事考課の「方程式」

『制度』には、「一般的な『能力』『情意』『実績』の関係」に関する「方程式」が示されている(94 ページ)。

能力×情意±外部要因等＝実績

「方程式」というからには、量的関係を表わすのであろうが、各項をどのように数量化するのか、またその場合の単位は何かなど、一切説明がない。そもそもこのよう

な関係が成り立つ根拠が示されていない。「方程式」が呈示される前後の叙述は混乱し、しかも組版の誤りもある。真剣に分析すべき対象とは到底言えず、無視しても差し支えないとは思いますが、一点だけ指摘しておく。

好意的に解釈するならば、この「方程式」は、能力と情意が高くても、外部要因の如何によっては必ずしも高い実績に結びつかないことがある、だから実績評価にあたっては、外部要因を勘案する必要がある、そして公平な実績評価をおこなうためにはプロセス評価を組み込まなければならない、ということをお願いたくて呈示されたものであろう。その上で、前述のとおり、「指導計画に沿って十分に指導をするなど、プロセスを十分に考慮すれ

ば『実績』も高くなる可能性がある。」(100 ページ)とされたのである。

ところがそうすると、右辺の「実績」はプロセス評価を導入することで値が変動することになる。例示された事例においては、プロセスを含めて評価すると値が増大する。左辺の値は変わらないのに、右辺の値だけが増大してしまう。これでは左辺と右辺がイコールで結ばれる「方程式」は成立しない。

今回は、大阪府の教員評価制度である「評価育成システム」について検討する。

(つづく)