

第6回 東京都における教員の人事考課制度(3)

2005年1月10日 921号

茨城県教育委員会による「新しい教職員評価制度」の検討作業が遅延している。当初の予定では、昨年10月には、「中間まとめ」を公表し、職員団体（茨城高教組・茨教組）等からの意見聴取をおこなうとされていたが、とうとう年内の公表も実現しなかった。

50年ぶりの大規模な制度変更をおこなうというのに、締切に追われながら非公開のまま作業をすすめる手法ははたして妥当なのか。社会と学校の現実を踏まえた、公正で透明性の高い仕組みをつくるためには、県民や教職員の意向に耳を傾け、慎重に作業を進める必要がある。2005（平成17）年度に「試行」をおこない、2006（平成18）年度には本格実施するという当初のスケジュールに拘泥する必要はない。

社会と学校の現実から遊離し、長期的見通しを欠いたまま強引に進められる行政運営は、どのような事態を引き起こすか？ 本県における制度変更とその準備作業の糧とすべく、東京都教育委員会による「人事考課制度」導入にいたる全過程を徹底的に精査する。（第3回）

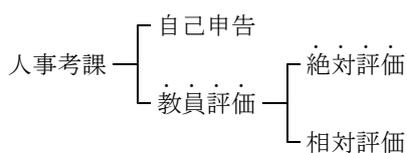
「研究」から「導入検討」へ

東京都教育委員会が設置した「教員の人事考課に関する研究会」（1998〔平成10〕年7月設置、蓮見音彦座長）は、1999（平成11）年3月、答申「これからの教員の人事考課と人材育成について」（以下、「研究会報告」）を東京都教育長に提出した。（本連載の第4回と第5回において、「職員の人事考課に関する研究会」と表記してきたが、「職員」を「教員」と訂正する。答申書の表紙に「職員」と表記されていたが、誤植だった。）

研究会報告を受けて、都教育庁幹部、区市町村教育長、校長ら計17人による「教員等人事考課制度導入に関する検討委員会」（以下、「導入検討委員会」）が設置され、1999（平成11）年12月、答申「教育職員の人事考課の実施に向けて」を教育長に提出した。

この導入検討委員会答申によって、人事考課システムが確定し、東京都教育委員会は、2000（平成12）年4月1日、「教育職員人事考課制度」を施行した。

《「人事考課」制度の各段階と呼称》



（傍点部分が今回・次回の検討箇所）

「自己申告書」

人事考課の第1段階の「自己申告」は、毎年、「教育職員自己申告書」（A4版ヨコ・1枚の表裏）への記入により実施される。

おもて面は「職務について」であり、「1 学校経営に関する取組目標」「2 昨年度の成果と課題」の次に、大部分のスペースを割いて「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」の4分野からなる「3 担当職務の目標と成果」と、「4 研究・研修」欄がある。

「3」「4」あわせて5つの項目ごとに「今年度の目標」「目標達成のための具体的手立て（『いつまでに』『どの

ように』『どの程度』）」〔申告日＝4月1日〕と「成果と課題」〔申告日＝3月31日〕を文章で記述するようになっている。

うら面には、「5 校務分掌経験及び希望」「6 活用して欲しい能力・経験」「7 研修歴・研究歴」「8 自由意見」、さらに「11 異動について」の欄などがある（以上、教諭の例）。

この「自己申告書」案は、8月26日の午後3時から5時まで開催された導入検討委員会の第2回会議で決定された。

（I）「教員評価」の「絶対評価」における「評価項目」「評価要素」「評語」

その11日後、9月6日の第3回会議は、第2段階の「教員評価」における「絶対評価」のための「評価項目」と「評価基準」づくりに着手し、9月29日の第4回会議で「評価基準」の「着眼点」と「着眼点の例」などを決定した。

「絶対評価」は「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」の4分野の各々について、「能力」「情意」「実績」の3つの「評価要素」ごとにおこなわれる（「絶対評価」においては、「研修」は独立の分野とはされない）。合計12項目（＝4分野×3要素）について、S A B C Dの5段階の「評語」が与えられる。

5段階評価といっても基本は3段階評価である。すなわち、「当該要素に優れており、職務を円滑に遂行することのできる水準である」がA〔優れている〕、「当該要素について、期待し、要求した水準をほぼ充たし、職務を遂行できる水準である」がB〔普通〕、「当該要素について、やや劣る部分や問題点があり、職務遂行に時には支障をきたすことがある水準である」がC〔やや劣る〕、となるように3段階評価をおこなうものとされる。

そのうえで、A〔優れている〕を上回る場合は、S〔特に優れている〕とし、その水準は、「当該要素について、優れているもののうち、特にそれが顕著な水準である」とされ、他方、C〔やや劣る〕を下回る場合は、D〔劣る〕とし、その水準は、「当該要素について劣る部分

や、問題点が顕著であり、職務遂行に頻繁に支障をきたすことがある水準である」とされる。

(I-1)「絶対評価」において「実績」の評価はどのようにおこなわれるか

「能力」「情意」「実績」の3つの「評価要素」ごとに、4分野の評価基準を見てゆくことにする。

最初にもっともわかりやすいと思われる「実績」評価について検討し、ついで「能力」「情意」を検討する。

(1)「学習指導」

「学校の教育目標に沿って指導計画を実施し、学習指導の目標をほぼ達成することができた」がBであり、「学校の教育目標に沿って、適切に指導計画を実施し、学習指導の目標を上回る成果をあげた」が、Aとされる。(以下、傍点・下線はすべて引用者)

指導計画の「実施」において「適切に」とみなされるとA、そうでなければBであるが、その差異を弁別する具体的指標は示されていない。

学習指導目標の達成の度合いが「ほぼ」であればB、「上回る」はAとなる。

「学校の教育目標に沿って指導計画を実施することが困難で、学習指導の目標を達成することができなかった」がCとされる。

(2)「生活指導・進路指導」

「指導計画に基づき職務を遂行し、健康・安全を確保するとともに、生活指導・進路指導の目標をほぼ達成することができた」がB、「指導計画に基づき円滑に職務を遂行し、健康・安全を確保するとともに、予定した生活指導・進路指導の目標を上回る成果をあげた」がAとされる。

「職務遂行」が「円滑」であればA、そうでなければBだというのが、「円滑」の具体的な内容・程度は示されていない。

目標達成の「ほぼ」と「上回る」は、(1)「学習指導」の場合と同様である。

「指導計画に基づく職務遂行に支障を来すことがあり、評価や改善策を講じることが困難な場合や健康・安全の確保が不十分なことがあった」がCである。

教員が仕事をしていて、「支障」や「困難」はよくあることだが、それではC〔やや劣る〕となる。

(3)「学校運営」

「学校経営方針に沿って、学級経営や分掌上の職務を円滑に遂行した。分掌した校務を改善し、学校運営に貢献した」がBで、「学校経営方針に沿って、学級経営や分掌上の職務を円滑に遂行した。分掌した校務を積極的に改善し、学校運営に大きく貢献した」がAである。

ここではBでも職務遂行における「円滑」が要求され、

Aと同じである。おそらくここでBに「円滑」を入れたのは間違いで、チェック漏れのまま実施されたものと思われる。

AとBの違いは、校務の改善が「積極的に」おこなわれたか否か、それと「学校運営」への「貢献」が「大き」いか否かである。しかし、その基準ははっきりしない。

「経営参加意識がやや不足し、学校経営方針に沿って、職務を遂行できないことがあった。児童・生徒や保護者等の信頼にやや欠けることがあった」がCである。

ここでは、「経営」は校長の職務であってその他の教職員は経営者である校長にひたすら従うことを求められる存在にすぎない、とは見做されていないことに注目しよう。教諭もまた「経営」の一角を担う存在とされるからこそ、「経営参加意識」が問われるのである。

「経営参加意識がやや不足」するのがCだとするならば、Bは「経営参加意識を発揮し」、Aは「経営参加意識を大いに発揮し」というところであろうか。

(4)「特別活動・その他」

「学校経営方針に沿って職務を遂行し、家庭や地域等の協力体制のもとに予定した特別活動等の目標をほぼ達成することができた」がBで、「学校経営方針に沿って職務を円滑に遂行し、家庭や地域等と密接な協力体制を築き、予定した目標を上回る成果をあげることができた」がAである。

「職務遂行」が「円滑」であればA、そうでないとBとなる。しかし、その基準は曖昧である。

「密接」な「協力体制」であればAになるが、そうでないとBになる。「密接な協力体制」と「密接」でない「協力体制」とが区別できることが前提なのだろうが、「密接」でない「協力体制」とはどのようなものであろうか。曖昧な評価基準である。

「学校経営方針に沿って職務を遂行することが困難な場合があり、予定した特別活動等の目標を達成することができなかった」がCである。

高めに設定された基準

以上が、「実績」評価である。全体的な印象を言えば、この評価基準はかなり辛からいように思う。

教育活動においては、「目標を上回る成果」などめったにあるものではなく、「ほぼ」達成するのでさえ難しい。「達成することができない」ことなど決して珍しいことではない。これが偽らざる現実ではないだろうか。短期間のうちに目標達成してばかりいる教員は、テレビの中にしかいないだろう（毎週の1時間ごと、どんなに長くても3か月以内に目標達成！）。

東京都教育委員会の基準に照らすと、現実の教員は軒並みCをつけられることになりかねない。

基準の明確性という点では、Cの基準は文法構造が否定形（「……できない」）となっていることが多いので、

BやAとの違いは一応ははっきりしていると言えるが、BとAの差異は、「積極的」「円滑」「大きく」「密接」など、相対性を表わす修飾語の有無以外になく、現実の評価行為における揺らぎと主観性を回避することは困難だろう。

しばしば、「絶対評価」はよいが「相対評価」はよくない、という議論がなされる。しかし、東京都の場合、評価の基準が極めて曖昧である。東京都の人事考課制度にあっては、「絶対評価」制度は、本来の意味の“絶対評価”になっていない。

(I-2)「絶対評価」において「能力」の評価はどのようにおこなわれるか

次に「能力」評価を検討する。

(1)「学習指導」

「専門的な知識・技能を活用し、直面した学習指導上の課題に対して、適切な指導計画を作成し、解決方法を見出すことができる」がBで、「専門的な知識・技能を十分活用し、先見的に課題を発見、分析し、適切な指導計画を作成し、有効な解決方法を見出すことができる」がAである。

「専門的な知識・技能」の「活用」が「十分」だとA、そうでなければBとなる。

「学習指導上の課題」にただ「直面」するとBで、「先見的に課題を発見、分析」するとAとなる。「先見的に」の副詞的用法は珍しい。

「有効な解決法」がAとされるのはいいとして、それでは「有効な」という修飾語の付かない「解決法」とはいったい何だろうか。「解決法」という場合、「有効」であるのは当然で、「無効な解決法」などというものは背理である。この場合「有効な」にはあまり意味はないのだから、「解決法」の「有効」性を問うのは適切とはいえない。

Bの水準自体がかなり高度なものであり、ここまでやっても「普通」とする東京都教育委員会の要求水準はかなりのものである。Aは相当高いレベルであり、Sは想像を超える。

「専門的な知識・技能にやや欠けるところがあり、適切な指導計画を作成することが困難である。課題解決の方法を見い出せないことがある」がCとされる。

現実には「課題解決の方法を見い出せないこと」はよくあることだと思うが、それではダメのようだ。

(2)「生活指導・進路指導」

「児童・生徒理解と職務の意義や背景の理解に努め、通常の下況下では、直面する課題に対して、おおむね適切な判断を下し、指導することができる」がBで、「先見性をもって課題を発見するとともに、困難な状況下でも、自分で大局をつかみ、適切かつ迅速に判断し、指導することができる」がAである。

「通常の下況下」で「直面する課題に対して、おおむね適切な判断を下し、指導」することも決して容易ではないが、この程度ではBにとどまる。「先見性をもって課題を発見」し、なおかつ「困難な状況下でも、自分で大局をつかみ、適切かつ迅速に判断し、指導」するなど、人並み外れた活動をしないとAにはならない。Sは、やはり想像を超える。

「直面する課題を正しく認識することができない場合があり、職務上なすべきことや適切な判断を下すことができない場合がある」が、Cである。

この項目に限らないが、常にというわけではなく、「場合がある」「ことがある」程度でも、Cなのである。

(3)「学校運営」

「経営上の課題や分掌上の職務、役割を理解し、家庭や関係機関等に適切に対応して校務を処理することができる」がBで、「広い視野から経営上の課題や分掌上の職務、役割を理解し、困難な状況でも家庭や関係機関等に対応して適切に校務を処理することができる」がAである。

「関係機関」とは何かよくわからない。「困難な状況」というのも具体性がなく、よくわからない。なお、「教育困難校」は日常的な現実とみなされ、それだけでは特段「困難な状況」とは思ってもらえないだろう。

ここでも「実績」の(3)同様、「経営」は校長の職務であってその他の教職員はひたすら従うことだけを求められる存在である、と見做されているのではない。教諭もまた「広い視野から経営上の課題……を理解」することが求められている。

校長に関する「評価基準」がcopy and pasteのミスで紛れ込んだ可能性を疑うかも知れないが、東京都の「教育職員の人事考課制度」では校長は評価対象ではなく、校長に関する「評価基準」は作成されていないので、そのようなことは絶対にありえない。

「経営上の課題や分掌上の職務、役割の理解がやや不足し、家庭や関係機関等への対応が不十分なことがある」がCである。

「経営上の課題」への無関心は許されない。

(4)「特別活動・その他」

「職務の意義や背景及び児童・生徒の課題を理解して指導計画を作成するとともに、創意工夫を生かして企画、立案することができる」がBで、「職務の意義や背景及び児童・生徒の課題を十分に理解して適切な指導計画を作成するとともに、創意工夫を生かして企画、立案することができる」がAである。

「理解」が「十分」、「指導計画」が「適切」であればAとなり、そうでなければBだという。「職務の意義や背景及び児童・生徒の課題を理解して指導計画を作成」すればそれでよいのであって、それに「十分」や「適切」

を追加する特段の必要性はあるのだろうか。ほとんど無意味な修飾である。

「創意工夫を生かす」という言い方はおかしな用法である。

とはいえ、「創意工夫」を奨励する姿勢は評価すべきことである。

「職務の意義や背景及び児童・生徒の課題の理解にやや欠け、企画、立案にあたって、創意工夫が不十分である」がCである。

「指導計画の作成」が「能力」

以上が「能力」という「評価要素」についての基準であるが、読者の多くは、どうしてこれらの事柄が「能力」なのかといぶかしく思うのではないだろうか。

(1)「学習指導」と(4)「特別活動・その他」での「指導計画を作成」すること、そして(3)「学校運営」での「家庭や関係機関等に適切に対応して校務を処理すること」は、職務の遂行行為そのものであって、それ自体を「能力」とするのはなんととも理解し難い。

1999（平成 11）年9月6日の第3回会議の議事録を見ると、次のような発言がある。

「職務遂行のプロセスのうち、指導計画の作成までを能力としてとらえ、実施に当たっての工夫や成果を実績（業績）としてとらえてはどうか。また、情意は職務に取り組む姿勢や熱意であると考えられるのではないか。」

議事録では、発言者名を伏せたくて発言の要旨が簡単に記載されるだけで、いまひとつ趣旨がよくわからないとはいえ、「指導計画の作成」にあたって何らかの「能力」が要求される、という意味ではない。「指導計画の作成」それ自体が「能力」だというのである。

この奇妙な思いつきが採用され、次の9月 29 日の第4回会議に、「指導計画の作成までを能力としてとらえ」という画期的なコンセプトのうえに立って、4分野の各々に「能力」「実績」「情意」の3評価要素を割り振った「評価基準」一覧表の原案が提出されたのである。

（I-3）「絶対評価」において「情意」の評価はどのようにおこなわれるか

最後が「情意」評価である。

(1)「学習指導」

「児童・生徒理解に努め、家庭と連携して、課題解決に取り組んでいる。向上心を持ち研修に努め実践に生かしている」がBであり、「意欲的に児童・生徒理解に努め、家庭と連携し、創意工夫して課題解決に取り組んでいる。向上心を持ち研修に努め積極的に実践に生かしている」がAとされる。

「意欲的に」「積極的に」であればA、そうでなければBとなる。「児童・生徒理解に努め」ることと、「意欲的に児

童・生徒理解に努め」ることとの差異が問題にされるのである。しかし、「努める」ことは、「意欲的」であることを前提とするのであって、努めてはいるが意欲的ではないなどということは考えられない。「意欲的に努める」ことと「努める」ことに、差異があるとすると東京都の評価基準は妥当性を欠く。

「向上心を持ち研修に努め」たうえで、それを「実践に生かす」場合に、「積極的に」であるか否かはどのようにして判定するのか、これも理解し難い。このあたりの規定は、曖昧という程度を超えて、無意味な基準というほかはない。

「児童・生徒理解が不十分で、必要な知識・技能の習得の意欲・態度にやや欠けるところがあり、経験や前例に依った方法を繰り返すことがある」がCとされる。

「経験や前例に依った方法を繰り返すこと」はCである！ 「前例」としての東京の人事考課制度を、安易に模倣した他県の教育委員会関係者には耳の痛い評価基準である。

(2)「生活指導・進路指導」

「生活指導等の課題に対して、家庭や関係機関等と連携して取り組むとともに、向上心を持ち研修に努め実践に生かしている」がBであり、「課題に対して、組織の一員の自覚をもち、家庭や関係機関等と連携して取り組んでいる。向上心を持ち研修に努め積極的に実践に生かしている」がAとされる。

「生活指導等の課題」における「関係機関」とは何か、不明である。警察や児童相談所であろうか。

「家庭や関係機関等と連携して取り組む」に際して、「組織の一員の自覚」をもつというのは、いったいどういうことか。逆にいうと、「組織の一員の自覚をも」たずに「家庭や関係機関等と連携して取り組む」（B？）などということがありうるのか。意味不明の基準である。

「向上心を持ち研修に努め実践に生かす」と、「向上心を持ち研修に努め積極的に実践に生かす」との差異は、理解が困難である。「向上心」を持って「研修」したうえで、その成果を「実践に生かす」に際して、「積極的に」でないとはどういうことなのだろうか。

「報告、連絡、相談や課題に対する対応が遅れたり、関係者と摩擦を起こしたりすることがある。自己を向上させるための努力にやや欠ける」がCである。

「報告、連絡、相談」（ほうれん草！）が、誰に対するものかも示されていない。

なお、敢えていえば、「摩擦」といっても具体的状況によっては一概に本人に責任があるとは言えない場合もある。

(3)「学校運営」

「責任を持って職務を遂行し、必要な範囲内で同僚や保護者等との協力や意思の疎通を図るとともに、向上心

を持ち研修に努め実践に生かしている」がBであり、「責任を持って職務を円滑に遂行し、積極的に同僚や保護者等との協力や意思の疎通を図るとともに旺盛な向上心で研修に努め実践に生かしている」がAとされる。

「職務を遂行」してもBだが、「円滑に遂行」すればAだという。「職務の遂行」それ自体ではなく、「円滑」であることが重要だということになる。「円滑」であるか否かが「情意」の善し悪しを分かち。基準も示されないまま、曖昧で具体性のない「円滑」に過大な意味が込めらる。

「同僚や保護者等との協力や意思の疎通を図る」に際して、「必要な範囲」を超えて「積極的に」おこなうのがAだとされる。「積極的」である方が望ましいというのは、それはそうかも知れないが、「必要な範囲」を超えよというのは、考えてみればおかしな話である。

“過ぎたるはなお及ばざるが如し”ということもあるが、そもそも人事考課にあって基準を達成してもB〔普通〕でしかなく、「必要な範囲」を超越し、上限のない「積極性」を発揮し続けないとA〔優れている〕とされる可能性がないというのは、根本的な過誤である。

「向上心」に「旺盛な」がつけばAとなるが、その程度は示されていない。

「協力や意思の疎通にやや欠け、摩擦を起こしたり、責任を回避して最後までやり遂げないことがある。自己を向上させるための努力にやや欠ける」がCである。

東京では、「摩擦」は厳禁のようだ。

(4)「特別活動・その他」

「必要な範囲内で家庭や関係機関等と連携し、公平、公正な姿勢で職務を遂行することができる。向上心を持ち研修に努め実践に生かしている」がBであり、「家庭や関係機関等と積極的に連携し、公平、公正な姿勢で意欲的に職務を遂行することができる。旺盛な向上心で研修に努め実践に生かしている」が、Aとされる。

ここでも(3)と同様に、「家庭や関係機関等と連携」するに際して、「必要な範囲」を超えて「積極的に」おこなうのがAだとされる。人事考課の基準としては失当である。

「特別活動」における「公平、公正」とは具体的にどういうことか、そして「公平、公正」が問題になる事例として、どのようなものを想定しているのか、よくわからない。何とも不可思議な基準である。

「意欲的に」職務を遂行すればA、「向上心」に「旺盛な」が付けばAだとされる。「意欲的」「旺盛」の曖昧さは言うに及ばないが、そもそも「情意」を測定・評価する際の客観的・具体的な指標を示すべき場面において、「意欲的」「旺盛」であればAだというのでは、説明になっていない。

「意欲」や「旺盛」は直接判定できないので、それを何らかの事実によって摘示・立証しなければならないの

である。

どのような事実があれば「意欲的」と判定し、それが欠如するばあいに「意欲的」でないとするか、どのような事実があれば「旺盛」と判定し、それが欠如するばあいに「旺盛」でないとするか、「評価基準」はそれらを明確に示さなければならないはずだが、それをしていない。東京都教育委員会は、「意欲」や「旺盛」を、直接的に感覚し、判定できるものと考えているかのようなのである。

「家庭等との連携や公平、公正さにやや欠けるところがあり、職務遂行に支障をきたすことがある。自己を向上させるための努力にやや欠ける」がCである。

「向上心」だけでは足りない

以上のとおり、「情意」評価にあつては、「向上心」があるのは当たり前で、それに「旺盛な」という修飾語が付くこと（(3)「学校運営」、(4)「特別活動・その他」、あるいは「向上心」をもって或る行為をしたうえで、それを別の或る行為（「実践」）に「積極的に生かす」ことが求められている（(1)「学習指導」、(2)「生活指導・進路指導」）。

「旺盛」「積極的」と、ただ言っているだけなら簡単だが、具体的には何のことか少しも明らかでない。「実績」「能力」と比べても、「情意」評価の問題性は一層きわだっている。

評価対象者の立場に置かれた場合、高い評価を得るために何が必要とされるのかを把握するのは非常に困難であろう。ということは、低い評価を回避するためにどうすれば良いかわからない、ということでもある。これはかなり由々しき事態である。

以上で、「評価基準」における「評語（SABCD）」の基準を説明した一覧表〔A4版ヨコ・1枚〕について一応の検討を終わる。

(Ⅱ)「教員評価」の「絶対評価」における「着眼点の例」

「評価基準」の一覧表はもう1種類ある。すなわち、「着眼点」と「着眼点の例」の一覧表である〔A4版ヨコ・1枚〕。これは、校種（小学校、中学校、高等学校、養護学校、高等専門学校）ごとに、職種（教諭、教諭〔養護・訓練〕、養護教諭、実習助手、寄宿舎指導員、教授・助教授・講師・助手）別に作成されている。

まず、4分野（「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」）の各々における、3つの「評価要素」（「能力」「情意」「実績」）ごとの「着眼点の例」（合計12項目〔＝4分野×3要素〕）について検討する。「着眼点の例」というのはわかりにくいのが、要するに「着眼点」として挙げた語について説明した具体例という程度の意味である。

さきほどは「実績」「能力」「情意」の「評価要素」ごとに4分野を見てきたが、こんどは、「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」の4分

野を順番に検討する。(とりあえず高等学校の教諭について検討する。)

(Ⅱ-1)「絶対評価」における「学習指導」評価の「着眼点の例」はどのようなものか

(a)「実績」評価

「学習指導」の「実績」に関する「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○生徒の実態に応じて指導内容・方法や教材・教具等を工夫し、授業の改善を図ったか。

○指導計画に基づく評価を適切に実施し、指導の反省に基づき、指導方法を改善したか。

○家庭や関係機関との連携を図りながら、指導計画の実施に努め、教育目標に即して、各教科・科目の指導目標を達成できたか。」

これを圧縮し、ひとつの肯定文にすると、次のようになる。

「学校の教育目標に沿って指導計画を実施し、学習指導の目標をほぼ達成することができた」

これが、さきに見た「学習指導」における「能力」評価の「B」の内容である。

(b)「能力」評価

「学習指導」の「能力」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○教科・科目に関する専門的知識・技能を、生徒の学習への意欲を高めるよう授業に活用しているか。

○教科・科目の目標に従って指導計画を作成して計画的な指導を行うとともに、生徒理解に基づく個別指導を柔軟に実施しているか。

○すぐれた実践例等を活用して課題解決の方法をまとめ、それを指導に生かしているか。」

これを圧縮し、ひとまとまりの肯定文にまとめると、こうなる。

「専門的な知識・技能を活用し、直面した学習指導上の課題に対して、適切な指導計画を作成し、解決方法を見い出すことができる」

これが、さきに見た「学習指導」における「能力」評価の「B」の内容である。

この項目の3つの「着眼点の例」のうち、最初のは、第4回会議に提出された原案では「○教科・科目に関する専門的知識・技能を有し、授業に活用しているか」であった。ところが、この日の会議で次のような発言があった。

「児童生徒の学習意欲を引きだしているかということが非常に重要なので、学習指導の能力面でそのことをさらに強調したほうがよいのではないか。」

この結果、10月15日に発表された「教員等人事考課制度導入に関する中間まとめ」(以下、「中間まとめ」)の

段階で、「○教科・科目に関する専門的知識・技能を、生徒の学習への意欲を高めるよう授業に活用しているか」と修正された。

原案では「教科・科目に関する専門的知識・技能」を「能力」のひとつとみなし、それを評価しようとしたのであろう。しかし、修正によって意味するところがズレて、「生徒の学習への意欲を高めるよう」努めているかどうかの評価になってしまった。しかも、「生徒の学習への意欲を高める」のに用いるのが、「教科・科目に関する専門的知識・技能」だという、なんともおさまりの悪いものになってしまった。

(c)「情意」評価

「学習指導」の「情意」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○生徒の課題解決を目指して、教員間の連携を図るとともに、家庭や関係機関等と連携し、情報収集に努めているか。

○生徒の学習意欲を高めるため創意・工夫し、授業の改善に努めているか。

○自己の指導力向上のために、広く学校内外において研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。」

これを圧縮し、ひとまとまりの肯定文にすると、こうなる。

「意欲的に児童・生徒理解に努め、家庭と連携し、創意工夫して課題解決に取り組んでいる。向上心を持ち研修に努め積極的に実践に生かしている」

これは、さきに見た「学習指導」における「情意」評価の「A」の内容である。

「家庭と連携」することが「情意」であるとはどういう意味だろうか。

また、前述のとおり「能力」評価の「着眼点の例」が「○教科・科目に関する専門的知識・技能を、生徒の学習への意欲を高めるよう授業に活用しているか」と変更されたのだが、このために「情意」評価の2番目の「着眼点の例」(「○生徒の学習意欲を高めるため創意・工夫し、授業の改善に努めているか。')とほぼ同じ内容になっている。同一内容の評価基準が、「能力」評価と「情意」評価の2か所に重複して組み込まれてしまったのである。

(Ⅱ-2)「絶対評価」における「生活指導・進路指導」評価の「着眼点の例」はどのようなものか

(a)「実績」評価

「生活指導・進路指導」の「実績」の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○生徒の安全・健康に対する意識を向上させるとともに、基本的な生活習慣の確立や問題行動への対応が適切に行われたか。

○生活指導、進路指導を通して生徒間、生徒と教員、

学校と地域等において望ましい関係が結ばれたか。
○教育目標に則して、個々の指導目標を達成するとともに、指導の結果について、常に反省し改善に努めたか。」

とりあえず、引用だけしておいて、問題の指摘はすこし後でおこなう。

(b) 「能力」評価

「生活指導・進路指導」の「能力」の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○生活指導・進路指導に関する概念や機能等を理解し、実際の指導に活用しているか。

○指導に当たって、家庭や関係機関との対応を適切に行っているか。

○進路の決定に当たって、生徒を理解するための情報を収集し、共有化を図り、個別の指導計画を作成し助言しているか。」

2番目の「家庭や関係機関との対応」は、次の「情意」の「着眼点の例」の2番目と重複する。「対応を適切に行っているか」というのと、「情意」としての「連携・協力が心がけ〔ているか〕」とは違う、と強弁するのも知れないが、1つのことを2つの観点から重複評価しているだけである。それに、「家庭や関係機関との対応」を「能力」だと言うのは、無理というものだ。

なお、ひとつ前の「学習指導」の「着眼点の例」を見直すと、やはり「実績」の3つめと、「情意」の1つめの2か所に「着眼点の例」に「家庭や関係機関と連携」が重複している。

(c) 「情意」評価

「生活指導・進路指導」の「情意」評価の「着眼点の例」は、次のとおりである。

「○自ら生徒への健康・安全等に配慮して、意欲をもって指導にあたっているか。

○学年・分掌及び家庭や関係機関等との連携・協力が心がけ、困難な状況にも熱意をもって指導に取り

組んでいるか。

○社会の動きに対応して、指導に新たな工夫・改善を取り入れるなど、生活指導、進路指導に関する研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。」

「着眼点の例」の1つめの「自ら生徒への健康・安全等に配慮…」は、「生徒の」の誤りだろう。

9月に示された原案にあった些細な間違いが、「中間まとめ」を経て、最終答申書、さらに「実施要領」での明文規定にいたるまでノー・チェックで見過ごされた。東京都教育委員会の関係者の誰一人として、これほどの重要文書をきちんと読む者がいなかったのである。

それだけでなく、内容も分かりにくい。「自ら生徒〔の〕健康・安全等に配慮して、意欲をもって指導にあたる」ことが、どうして「情意」評価の対象なのか。まさか「意欲をもって」そうしたか否かが問題だというわけでもない。

また、「実績」評価の1つめの「着眼点の例」では「生徒の……意識を向上させる」ことができたか否かが問われていた。「生徒の安全・健康」について、教諭が「自ら」「配慮」すると「情意」評価の対象となり、いっぽう「生徒の……意識を向上させる」と、今度は「実績」評価の対象となる。ほとんど無意味な区別である。

後ほど引用するが、「実績」評価の「着眼点」としては、「健康・安全の確保」が挙げられている。そこでは事実そのもの、結果そのものとしての「健康・安全の確保」が問われているのである。「生徒の……意識を向上させ」たか否かを問うている「着眼点の例」とは、意味にズレがある。

「学習指導」と同様、この「生活指導・進路指導」でも、「家庭や関係機関等との連携・協力」が「情意」とされる。また、これが「能力」評価の「着眼点の例」と重複するのは前述のとおりである。

(以下、(Ⅱ-3)(Ⅱ-4)は次回。その後、「着眼点」の検討にはいる。)

(つづく)