

コンサルティングプロジェクト

最終報告書

「教員評価の方法とその利用」¹

一橋大学大学院経済学研究科応用経済専攻修士課程1年 真部 翠

¹ 本稿は一橋大学大学院経済学研究科公共政策プログラムにおけるコンサルティング・プロジェクトの最終報告書として、受入機関である国立教育政策研究所に提出したものです。本稿の内容は全て筆者の個人的見解であり、受入機関の見解を示すものではありません。

要旨

近年、従来の勤務評定に替わって各自治体で新しい教員評価制度の導入が進められてきた。それに伴い、これまでの教員政策、教育政策にも変化が起こりつつあると言えよう。

本稿では実際に各自治体でどのように教員評価制度が設計、運用されているか調査し、先行研究の示唆から得た仮説を実証分析により検証する。そして今後の教員評価制度のあり方に関して提言を行うことを目標とする。

本稿の構成に関しては、まず第1章で新しい教員評価制度が導入された経緯とその特徴について確認する。第2章では日本及びイギリスの教員評価制度を扱った先行研究、主観的評価の信憑性に関する先行研究をレビューする。

第3章では独自に行ったアンケートに基づき、各都道府県で運用されている教員評価制度の概要、評価結果の活用の仕方、職種別の評価項目等に関する集計結果と考察を述べる。第4章ではアンケートデータ、統計データを用いて先行研究から得られた金銭的インセンティブが生徒の成績の改善に有効であるという仮説を検証するほか、教員評価制度と教育のアウトカムの関係、制度設計と地域の諸要因の関係を調べるために実証分析を行う。第5章では全体の内容を総括するとともに、第4章で得られた結果をもとに政策への示唆を述べる。

謝辞

本報告書を執筆するにあたり、多くの方々から非常に有益な助言を頂戴した。特に受入機関である国立教育政策研究所の葉養正明先生には約1年間にわたり多くのご助言やご指導を頂いた。

また、アンケート調査においては各自治体の教育委員会の方々にご協力頂いたほか、一橋大学大学院経済学研究科においてはゼミの指導教官である佐藤主光先生及び諸先生方、学生の皆様から有益な助言を頂いた。ここに改めて感謝いたします。

目次

第1章	はじめに.....	4
1-1	新しい教員評価制度の概要.....	4
1-2	研究テーマの設定.....	5
第2章	既存研究のレビュー.....	6
2-1	日本の教員評価制度に関する先行研究.....	6
2-2	イギリスの教員評価制度に関する先行研究.....	8
2-3	主観的評価に関する先行研究.....	11
第3章	アンケート調査の結果と考察.....	13
3-1	調査の概要.....	13
3-2	自治体別教員評価制度の集計結果.....	14
A	評価制度.....	14
B	評価結果の活用.....	14
C	評価項目.....	16
第4章	実証分析.....	18
4-1	分析に使用するデータ.....	18
4-2	分析の目的と方針.....	19
A	回帰分析の方針.....	19
B	プロビット分析の方針.....	20
4-3	分析結果と解釈.....	22
4-3	分析結果と解釈.....	22
A	回帰分析の結果と解釈.....	22
B	プロビット分析の結果と解釈.....	24
第5章	まとめと政策への示唆.....	26
5-1	まとめ.....	26
5-2	政策への示唆.....	26
参考文献	28
参考資料	29
教員評価制度に関するアンケート	55

図表目次

表 1-1：勤務評定と新しい教員評価制度の比較.....	5
表 1：教員評価制度の概要.....	30
表 2：給与反映.....	31
表 3：人事反映.....	32
表 4：その他反映と優秀教員表彰制度との関係.....	33
表 5：評価項目（教諭）.....	34
表 6：評価項目（教頭）.....	35
表 7：評価項目（校長）.....	36
表 8：評価項目の変更.....	37
表 9：変数の概要.....	38
表 10：予想される制度の効果（回帰分析）.....	40
表 11：予想される説明変数の効果（プロビット分析）.....	40
表 12：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度平均正答率（小学生））.....	41
表 13：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度平均正答率（小学生））.....	41
表 14：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度平均正答率（小学生））.....	42
表 15：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度平均正答率（中学生））.....	43
表 16：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度平均正答率（中学生））.....	43
表 17：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度平均正答率（中学生））.....	44
表 18：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度不登校者数）.....	45
表 19：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度不登校者数）.....	45
表 20：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度不登校者数）.....	46
表 21：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度暴力件数）.....	47
表 22：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度暴力件数）.....	47
表 23：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度暴力件数）.....	48
表 24：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度いじめ認知件数）.....	49
表 25：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度いじめ認知件数）.....	49
表 26：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度いじめ認知件数）.....	50
表 27：プロビット分析の結果（被説明変数・給与反映ダミー）.....	51
表 28：プロビット分析の結果（被説明変数・人事反映ダミー）.....	52
表 29：プロビット分析の結果（被説明変数・早期導入ダミー）.....	53
表 30：プロビット分析の結果（被説明変数・生徒指導ダミー）.....	54

第1章 はじめに

1-1 新しい教員評価制度の概要

近年、わが国でも民間企業のみならず公共部門においても成果主義が普及してきた。公務員である公立学校の教員も例外ではなく、全国の自治体が新しい教員評価制度と呼ばれる制度の導入を進めたことにより教員、そして教育のあり方が変化しつつある。ここからは苅谷（2009）に沿って新しい教員評価制度の導入に至るまでの経緯を概観する。

2000年、教育改革国民会議は「教育を変える17の提案」を提出し、その中には「教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくる」ことが含まれていた。具体的には、「顕著な効果を上げている教師には、金銭的処遇、人事上の措置、表彰などによって努力に報いる」、とあるように、教員の評価結果をより強く処遇に反映させることが提案された。

2001年の「公務員制度改革大綱」では、公務員に関して「現行の勤務評定制度に替え、能力評価と業績評価からなる新たな評価制度を導入する」ことが掲げられた。特に業績評価に関しては目標管理と呼ばれる手法を用いて業績を評価し、その結果を業績手当に反映することが提案され、「能力向上と業績達成に対するインセンティブに富んだ給与処遇」の実現が目指されることとなった。

こうした流れから、教師についても従来の勤務評定に替わって「新しい教員評価」制度の導入が進み、本格的な導入の1年前となる2005年4月時点で、61都道府県・政令指定都市のうち55自治体が評価制度を実施または計画中であった（八尾坂 2005）。

2004年には公立学校教員の給与の種類と額を定める基準がなくなった²ことで、地方自治体は条例により、地域ごとの実態を踏まえて教育職給料表を主体的に決定できるようになった。同年には義務教育の教育人件費について総額裁量制が導入され、教師の能力・実績に応じた増減額を地方自治体が判断することが可能となった。

ここで、全国に先駆けて2000年度に始まった東京都の「教職員人事考課制度」の例を挙げる。この制度では、学校の経営方針を踏まえて教員自ら自己目標を設定し、その目標について達成状況を自己評価（自己申告）する。他方では校長が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（業績評価）することになっており、自己申告と業績評価に基づいて昇進や昇給が決定される。ここには報酬制度が教員の資質の向上につながるというメッセージがこめられている。

新しい教員評価の特徴としては、（1）業績判定だけでなく、同時に能力開発・人材育成を意図している点、（2）自己申告を盛り込むなど被評価者の主体性を重視している点、（3）目標管理の手法（集団目標→自己目標の設定→年度末に自己評価）を導入した点が挙げられる。中でも、単に業績を評価することを目的としているのではなく、能力開発型の教員評価制度である点が従来の勤務評定とは大きく異なっている（表1-1）。

² 国立大学法人化に伴い、公立学校教員の給与や諸手当等の国立大学校準拠が廃止された。

	従来の勤務評定	新しい教員評価
使用目的	業績評価	能力開発と業績評価
評価者	校長による単評価	多面評価、自己申告
評価結果の告知 表で勤務評定と新しい教員評価制度の比較 不服申し立て	なし、非公表、 特に制度化なし	面談を通じて本人にフィードバック 制度あり
処遇との連動	法制度的には可能だが形骸化	ルールとしての運用は東京都、大阪府のみ (2006年時点)
その他	評価項目 勤務成績、適性 性格) 相対評価を含む	目標管理 評価項目 能力、意欲、実績) 絶対評価 処遇と連動する場合は相対評価)

出所：『検証 地方分権化時代の教育改革「教員評価」』より作成

1-2 研究テーマの設定

ここまで述べたように、新しい教員評価制度が全国的に実施され始めてから数年が経過したが、現在のところ国内ではその効果に関する実証的な研究は行われていない。本稿では先行研究で述べられている仮説をアンケートデータ・統計データを用いた数量分析により検証する。さらにこの結果から、教育のアウトカムの改善に有用となるような今後の教員評価制度のあり方に関して提言を行うことを目的とする。尚、本稿におけるアウトカムとは学校教育が影響を与えると考えられる要素のうち数値で捉えられるものを想定しており、具体的には全国学力テストの平均正答率、不登校者数、暴力件数、いじめ認知件数の4種類を指すこととする。

こうした問題意識に沿って、第2章では国内外の既存文献のサーベイを行い、第3章、第4章では独自に行ったアンケート調査の集計結果及び実証分析の結果を示す。第5章では全体の総括をするとともに、今後の教員政策に対する提言を述べる。

第2章 既存研究のレビュー

この章では、3つのテーマに沿った先行研究をいくつか紹介する。

まず、第1節では近年の国内の教員評価制度に関する研究として教員へのアンケート調査とインタビューを中心とした勝野（2003）と Katsuno（2010）を紹介する。前者は東京都において新しい教員評価制度が導入されて間もない時期に行った調査をもとにした研究であるのに対し、後者は2008年に行った全国調査の結果を報告したものである。また、苅谷他（2009）は宮崎県の教員を対象としてアンケート調査を実施し、その結果を使用して実証分析を行っている。

第2節では、教員の主体性を尊重しながら業績主義的な教員評価を導入してきたイギリスにおける教員評価制度に関連した研究をレビューする。前半では実証研究を理解するための予備知識として、Challen et al.（2008）、志木（2009）、堀井（2007）をもとにイギリスの学校制度、教育制度の変遷、教員評価制度の概要や導入の背景を整理する。その上で、業績評価が導入されてからの4年間の変化に注目した Marsden and Belfield（2006）、及び業績給導入の効果について実証的な分析を行った Atkinson et al.（2009）をレビューする。さらに、インタビューに基づいて制度導入後の教員の心境の変化を扱った Mahony et al.（2004）の記述的分析にも触れる。

最後に、第3節では主観的な評価に関する研究として、校長の主観的な評価にはどの程度信憑性があるのか実証的な分析を行った Jacob and Lefgren（2008）、優秀な教員に見られる行動を調べた研究である Stronge et al.（2008）を紹介する。

尚、本稿ではイギリスとはイングランドとウェールズを指すこととする。

2-1 日本の教員評価制度に関する先行研究

はじめに、東京大学（当時）の浦野東洋一教授が東京都の公立学校の校長と教師を対象に、2001年12月から2002年1月に実施した『開かれた学校』づくり等についてのアンケート調査』のデータを用いて東京都の人事考課制度の効果や影響を見た勝野（2003）を紹介する。調査では、各項目について「わからない」「そうは思わない」「あまりそうは思わない」「どちらともいえない」「ややそう思う」「そう思う」の選択肢から1つ選んで回答してもらい、そのうち、「そうは思わない」「あまりそうは思わない」の合計を否定的意見、「ややそう思う」「そう思う」の合計を肯定的意見として解釈を行っている。

まず、「人事考課制度によって、教員のもっとがんばろうという意欲が高まっている」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」について、肯定的な教員は約1割、否定的な教員は7割以上であった。人事考課制度が目的とする効果に関して、教員の大半は否定的に捉えている様子が伺える。さらに、「あなた自身日頃の努力が報われ、意欲が高まったと思いますか」という問いに対しては、8割以上の教員が否定的な意見を持っていたことから、調査時点で人事考課制度は教員の意欲の向上をもたらしているとはいえないと指摘している。

Katsuno (2010) は新しい教員評価制度がどのように実施され、教員は同制度をどのように認識しているのかということに関して、2008年に実施したアンケート及びインタビュー調査の結果を取り上げ、考察を行なっている。

アンケートでは全国の公立小学校、中学校、特別支援学校の校長 146 人と教員 567 人をサンプルとし、教員評価が校内の人間関係をどのように変化させているのか調べている。評価がもたらす効果に関する認識について、「モラルが向上した」と「学校の業務の質や基準が改善した」の 2 点は教員評価の目的として頻繁に挙げられるメリットであるにも関わらず、同意した教員はそれぞれ 22.0%と 18.9%しかいなかった。さらに、最も多く賛同の得られた「校長とのコミュニケーションや相互理解が深まった」というメリットでさえも同意した教員は 3 分の 1 弱にとどまっていることから、日本の多くの教員が新しい教員評価制度に不満を持っていることが明らかになったと述べている。しかしながら、「校長の学校経営方針に対する理解が深まった」というメリットが 2 番目に同意が多かった (29.9%) ことは注目すべきであり、教員は自らのモラルや業務の改善以上に校長との関係という点で教員評価に意義を見出しているといえる。

教員に比べて校長は教員評価のメリットを高く評価していたほか、面談を活用する、つまり単に教員の不安に耳を傾けたり努力を認めたりするだけでなく、ある校長が語ったように、自分が考えていることや相手にどうして欲しいのかを教員に理解してもらう機会として面談を捉えていることもわかった。

アンケート調査と平行して、特に評価者と被評価者の間でどのように面談が行われるのかということに焦点を当てたインタビュー調査も行われた。

校長との面談の際に悪い評判を立てられ、不当に低い評価を受けた教員を目撃したという教員の証言があったことから、教員評価は同僚との関係を悪化させる原因となり、垂直的コミュニケーションのために水平的コミュニケーションを犠牲にすることにもなりうることを述べている。面談は個人的なコミュニケーションの場であるだけでなく、教員の目標を設定し、最終的には業績を評価する場でもある。大多数の校長は教員の努力を評価しやすいように、積極的に数値目標を設定していることが明らかとなった一方で、教育のプロセスは測定が困難であること、結果が現れるまでに時間を要すること、周囲との協力が必要な業務であることなどから、数値目標に否定的な教員がいるのも事実である。面談で校長に提示された数値目標と教員自身の教育信念との間でジレンマに陥った、目標達成という連帯責任を負うことで教員同士の関係が緊迫するようになった等の例もあったことが指摘されている。

同様に、苅谷他 (2009) は 2007 年 3 月に宮崎県内の非常勤講師を含む公立小中学校の教員を対象とした質問紙調査を行い、金子 (2009) は県内で教員評価制度の全面試行が開始されて 2 年後の時点で制度が教員の意識や仕事に与える影響について分析を行っている。

まず、「教員評価制度がなくても、自主的に力量向上に取り組んでいた」に関して「とてもあてはまる」あるいは「ややあてはまる」という肯定的な回答は約 8 割にのぼった。こ

れは評価制度を導入しなければ力量向上に努めないと考えられる教員は 2 割程度しかいないことを意味している。「教師に必要な能力がどのようなものか明確になった」、「これまでの仕事の仕方、考え方を見直す機会になった」を肯定しているのはそれぞれおよそ 4 割と 5 割であるほか、「自分の能力が正当に評価されている」についても肯定的回答は半数以下であった。

学校全体に関する結果を見ると、「評価項目にない仕事がおろそかになった」、「管理職の目を気にするようになった」について肯定的回答をした教員はそれぞれ 7%と 17%となっており、評価導入によって起こると考えられるマイナス面はあまり現れていないとしている。しかしながら、「学校全体が活性化した」、「教師同士が切磋琢磨するようになる」、「仕事をしない教師が減ったと思う」を肯定したのは 1 割に満たない。また、「学校目標が共有化されるようになった」についても肯定的回答が 4 分の 1 程度に留まることから、評価制度の導入が県の狙いとしている「学校組織のパワーアップ」につながっていると考える教員は少数派であると述べている。

妹尾（2009）は、上述の質問紙調査をもとにして教員評価制度の導入が教員の意識・態度、やる気の変化をもたらしたのか調べた。その結果、教員評価制度の導入は管理職あるいは管理職を希望する教員に対して積極的な意識ややる気の向上をもたらしているほか、「（校長は）現場教師の意向を尊重した学校運営を行っている」、「（あなたの学校では）問題を教員全員で受け止めようとする意識がある」といった働きやすい職場環境にいると感じている教員についても、同様の影響があったことが明らかになった。

質問紙調査を行った 2006 年度時点で、宮崎県の評価制度では職務行動評価の結果は任用や研修の基礎資料として活用するが、異動や給与への反映については今後検討するとされていたため、評価結果が処遇に反映されることを期待した管理職希望者の意識が高まったという結果が得られたことは当然の帰結であると述べている。しかし、学校組織や職場環境の条件を整えば積極的な意識の変化が期待できるという結果が得られたことは、成果主義の考え方に基づいて評価結果を処遇に反映させる評価制度でなくとも、職場環境を整備することで教員の意欲が向上する可能性があることを示唆しているとしている。

2-2 イギリスの教員評価制度に関する先行研究

1970 年代から 1980 年代にかけ、イギリス国内では他の先進諸国と比較した教育水準の低さを懸念する声が強まったことを受けて、政府は市場主義的改革に着手した。その柱となるのが 1988 年の教育改革法であり、現代の教育のあり方を規定したものであると志木（2009）は述べる。

その主な内容としては、まず国家はナショナルカリキュラム（教育課程基準）によって教育内容を管理し、ナショナルテストで学習の定着度合いを測定することとした。さらに公立の小学校・中等学校では学校選択が可能となったことで、中央政府から配分される各学校の財源は入学者数とより密接にリンクするようになり、多くの生徒を呼び込むインセ

ンティブとなった。他にも自律的学校経営の思想が導入され、それまで地方教育当局が握っていた予算権や人事権は各学校の理事会に委譲され、校長の任免や予算の使途に関して決定を行うようになった。さらにナショナルテストの結果、後にはそれに加えて他の学校との相対的な成績を示すリーグテーブルも入手できるようになり、親が学校を選択する際の有力な資料となっている。教育改革法の成立以来、適宜修正が行われているものの、こうした基本的なコンセプトは現在にも受け継がれているとされる。

過去 50 年間にわたってイギリスは採用と留保という 2 点で教員の供給に関して幾度も危機的状况に見舞われてきた。Challen et al. (2008) によれば、この問題の背景にある大きな理由の一つは、他の職業と比較した相対的な給与の低さである。これまで教員の供給を増やすために執行された多くの政策は金銭的インセンティブに着目したものであった。以前の給与体系では全ての教員が 9 段階の統一給料表に基づいて支払いを受けていたのに対し、2000 年に導入された業績給 (Performance Related Pay, PRP) スキームのもとでは、パフォーマンスが優れている教員に対しては給与が増額されることとなった。この制度は、毎年定期昇給を受けながら通常 6-7 年の経験を積んで一般教員の給料表における最高段階に到達した教員に対してのみ適用される。優秀であると証明できた教員は校長による審査を通過して £2000 のボーナスを受け取り、新しい上級給料表に移る。評価は絶対評価で行われ、上級給料表に進める教員の数に制限はない。この制度が導入された際、審査を受ける資格のある教員の約 80% が応募し、そのうち 97% が実際に昇給したことが調査によって示されている。

堀井 (2007) によると、全国審査の基準は全国で統一されており、その具体的な項目としては、専門的な知識・理解、授業計画・学級経営能力・子どもの成長把握能力を含む教授技術と自己評価能力、子どもの成長の実態、職能成長・勤務校の改善目的に適合する能力を含む高度で効率的な知見、専門職としての資質、の 8 項目が設けられているが、生徒の成績も評価の対象となる点が特徴である。こうした項目に関し、教員自身の自己申告と校長の審査に基づき優秀教員の認定が行われる。

ただし、校長に対してインタビューを行った結果、上述の調査と同様に、業績給の導入以前から勤務していた教員のほとんどが優秀教員として昇給していたことが判明し、もともと給与水準の低い教員にモラルを高めてもらうために積極的に優秀教員として認定していくという志向が校長にもあったのではないかと指摘されている。

こうした評価制度が導入されて以降、イギリスの教員にはどのような変化がもたらされたのであろうか。Marsden and Belfield (2006) は業績評価が導入される前後の変化を調べるために教員を対象としたアンケート調査を行い、2000 年から 2004 年にかけて意見の変化を観察している。業績評価制度の導入当初は、教員の仕事の領域が曖昧であることや生徒の成績が業績として含まれることなどから成果主義的な評価制度に対し否定的な意見が大半を占めていたが、最終的には業績評価の効果として学校目標が職員に周知されるようになった、組織的なサポートを得る助けとなったという認識が広まるなど、業績評価へ

の理解が得られて学校に浸透し、目標設定の改善や報酬による動機付けにつながったことが示されている。さらには学校の経営陣、校長、教員の間で業績評価に対する肯定的な意見が共有されるなど、学校経営の改善にも寄与していることが判明した。

加えて、リーグテーブルにおいて相対的な学業成績を改善した学校と期間中に目標設定の改善があったと報告した学校の比較を行った。サンプル数の少なさから結果の信憑性の低さに言及しているが、両者には正の相関があったことから、業績評価のプロセスがうまく定着した学校では成績の改善が見られたと結論付けている。

同様に、業績給スキームがもたらす効果を定量的に評価した研究として、Atkinson et al. (2009) を紹介する。同研究では政策の導入前と導入後の各 2 年間において、全国審査を受ける資格がある教員とない教員が受け持つ生徒の成績の変化を比較している。

推定の結果、後者の教員に比べて前者の教員の生徒は平均的な成績が大きく上昇したことが明らかになった。すなわち、業績給スキームの導入が生徒のテストスコアの上昇をもたらしたことが確認され、金銭的インセンティブの有効性を示すこととなった。しかしながら、数学の教員に関しては成績の改善が見られなかったことや、給与体系の設計上、上級給料表の最高段階に到達してしまい、その後昇給がなければパフォーマンスを改善するインセンティブが低下する可能性があることには注意が必要であると述べつつも、生徒の成績を重要な指標としたパフォーマンスペイが教育のパフォーマンスを改善する政策的ツールの 1 つとなる可能性が示されたと締めくくっている。

それとは対照的に、Mahony et al. (2004) は教員に対してインタビュー調査を行い、業績評価が教員にもたらす負の効果の存在を指摘している。ある中等学校の女性教員は、自身が業績評価による過度のストレスと緊張にさらされることで生徒にもストレスを感じさせていると回答したほか、業績を自己申告したとしても評価者にはその真偽や努力の程度を知る術が限られており、虚偽の申告をすることができる状況は不公平であるという意見も聞かれた。こうした結果から、教員が生徒の成績データに注意を払うようになったことで、教育上重要である他の要素が軽視されたり、教員の個人的、職業的価値観と板ばさみになったりする危険性や、評価のためにエビデンスを作り、集めるという作業に集中するあまり、教員の注意が教えることから逸れる危険性が生じていると述べる。また、教員の多くは、インセンティブ付けをするというアイデアに賛成する一方、事務的な仕事を増加させるような一連の手順を経て自分自身の優秀さを証明しなければならないことには反発していることが明らかになった。

加えて、勝野 (2003) では別の調査結果をもとに書類審査のストレスや全ての教員が昇給するわけではない不公平感から多くの教員が業績給に批判的であること、80%以上の教員が業績評価は意欲向上に役立っていないと回答したことから、給与制度が当初意図していた効果をもたらしていないと指摘している。実証分析では制度導入が意欲や学業成績の面でプラスの効果をもたらしたことが証明されているものの、全ての教員が制度の導入を歓迎し、効果を実感しているわけではないといえよう。

2-3 主観的評価に関する先行研究

Jacob and Lefgren (2008) は、実証的な分析により校長は教員の能力をどの程度正確に判定できるのか検証を行った。校長は様々な情報源から得た情報を頼りに評価を行うが、どの方策で評価を行うかに関わらず、校長の評価の精度を調べている。

小学校の校長を対象として調査を行い、やる気や労働観、学級運営、そして数学や読解の成績を向上させる能力といった様々な要素について教員を評価するよう依頼し、校長による 10 段階の主観的評価と、生徒の特性やクラスの特性のベクトルを含むモデルで推定された教員の付加価値、つまり客観的指標との関係を調べた。尚、同研究では生徒の読解と数学の成績を向上させる能力を教員の優秀さの指標として設定している。

分析の結果、両者には正の相関があることが示された。特に、校長の主観的評価において最も優秀なグループに分類される教員のうち、付加価値の指標においても同グループに属する教員は読解と数学でそれぞれ 50%と 70%であった。ランダムに評価を行った場合、その確率は 33%になることから、校長は能力の分布上で上位にいる教員を特定できる相当な能力を有しているといえる。最も優秀でないグループに分類される教員についても同様の結果が得られた。一方、平均的には中間層にいる大多数の教員を見分けることはできないことが示された。

このように、校長の評価は有望であるように思われるが、この結果を教員への報酬や昇進制度の形成に用いる際には慎重にならなければならないと指摘している。その理由として、校長は幅広い中間層では教員の質の区別ができないため、きめ細かに業績を判断する必要がある場合は校長の主観的評価に頼ることができないこと、学校の経営者が特定の教員をえこひいきし、評価が公正に行われぬ可能性があることなどを挙げている。

最後に、教室の観察とインタビューに基づいて優秀な教員の行動を調査した Stronge et al. (2008) を紹介する。教員の能力を推定するにあたって、同研究では生徒の過去の成績をもとに予想された以上に成績を向上させる教員を優秀な教員であると仮定し、生徒の実際の成績が予想された成績を上回った教員と下回った教員の行動を比較検証した結果、いくつかの違いが見受けられた。

具体的には、教員に関して、授業中の生徒と教員のやり取りでは優秀な教員とそうでない教員に明確な差は見受けられなかったものの、優秀な教員は暗記よりも意味を強調した複雑な授業を行っていたこと、様々な資料やメディアを用いて幅広い指導方法を導入していたことなどが明らかになった。また、優秀な教員は生徒によって区別した課題を与えていたことや応用や分析といったレベルの高い宿題を多く出していたこと、授業中に生徒が反抗的な態度を取る回数が少ないことなども示され、この結果は主観的な評価を用いることにより、完全ではないもののある程度は優秀な教員を判別することが可能であるという Jacob and Lefgren (2008) が得た結果と整合的なものであるといえよう。

ただし、教員を評価する過程においては校長の資質が問われることから、イギリスでは管理職改革として 1997 年以後校長となる者は資格取得が義務付けられ、研修機関が設置さ

れている。日本に関しても実質的に校長が教員評価制度の重要な役割を担うことから、堀井（2007）は教員評価によって教員の質の向上や学校改善を図るためには、管理職のリーダーシップの質を向上させる具体的、体系的な対策が必要であると述べている。

第3章 アンケート調査の結果と考察

3-1 調査の概要

第2章で紹介した勝野（2003）、Katsuno（2010）、Marsden and Belfield（2006）では教員を対象としたアンケートの結果を用いて新しい教員評価もしくは業績評価が教員にもたらした変化を分析している。それに対し、本研究では次章で詳述するとおり教員評価制度の内容が教育のアウトカムに及ぼす影響力を分析することに主眼を置くため、「新しい教員評価」として各自治体が運営する評価制度の詳細な内容を把握する必要がある。

現在、公立小中学校の教職員は都道府県費職員として扱われ、各自治体が定める評価制度に基づき毎年評価を受けている。そのため、教員の任命権者である47都道府県及び19政令指定都市の教育委員会に対して教員評価制度に関する資料の送付を依頼したほか、独自に作成したアンケートへの回答を依頼した。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律の第58条によると、政令指定都市の県費負担教職員の任免、給与の決定に関する事務は指定都市の教育委員会が行うことになっている。しかし、調査を進める中で実際には多くの政令指定都市が基本的に都道府県の制度設計、運営に従っていることが判明した。したがって、本稿では都道府県の教員評価制度のみを研究対象とする。尚、こうした理由により、政令指定都市と当該都市を含む都道府県の回答内容が大きく異なるとは考えにくいと、回答がなかった都道府県のうち政令指定都市から返答があった自治体（北海道（札幌市）、京都府（京都市）、兵庫県（神戸市）、岡山県（岡山市）、福岡県（福岡市））については、参考として政令指定都市の回答を都道府県の回答として示している。また、都道府県と政令指定都市の両方から回答があった場合は都道府県の回答を優先して示している。回答がなかった自治体のうち秋田県、東京都、新潟県、島根県、香川県に関してはホームページで入手した資料を参考に可能な範囲で集計を行った。また、福島県は目標管理制度を併用した勤務評定、愛媛県は勤務評定に関する回答であるが、参考として示している。徳島県は希望により非公開としている。

本調査の特徴は、1. 評価結果の活用方法に重点を置いて質問を行った点、2. 評価の過程で使用する業績評価書、自己申告書³等から評価項目を調査した点、の二点である。調査期間は依頼文及びアンケート調査票を送付した6月上旬から回収を行う8月上旬までであり、都道府県と政令指定都市を合わせて41の自治体から返答があり、回収率は62%であった。

以下、2節では教員評価制度の概要、評価結果の活用の仕方、評価項目について自治体別の集計結果を報告し、全国的な傾向を概観する。

³ 名称は自治体によって異なる。

3-2 自治体別教員評価制度の集計結果

この節では、各自治体でどのように教員評価制度が設計・運営されているか調査した結果を示す。入手できた資料や内容にばらつきがあり完全なデータベースを作成することはできなかったが、アンケートの質問や集計項目を工夫して制度の骨組みを捉えるよう努めた。集計の結果をまとめた表は本文の最後に添付している。

A 評価制度

表1は主に教員評価制度の要綱をもとに、制度の概要をまとめた結果である。年度初から年度末までに教員と評価者⁴が行う面談の回数⁵、年度途中の中間申告や年度末の評価結果のフィードバックの有無、評価結果に対する異議申し立ての可否、相対評価の有無、評価制度の本格実施時期を都道府県ごとに示している。尚、「中間申告」とは目標の修正・変更のみの申告は含まず、自己評価を申告する場合のみ「○」としている。

多くの自治体で面談回数は3回、もしくは基本的に2回であるが目標の修正や変更がある場合や校長が必要と認めた場合などには必要に応じて3回としている。そのうち、中間申告を設けて目標の達成度を年度途中で報告を行わせる自治体も約半数あることから、実質的には自己目標を設定した後、評価者により評価を受けるまでに少なくとも一度はそれまでの業績を振り返る機会があるようである。また、フィードバックやそれを受けての意義・苦情申し立て制度が整備されている自治体が大半であり、評価制度の導入目的とされている「能力開発」を意識した制度設計になっているといえよう。

尚、富山県には2つの評価制度があり、制度内容が異なるため表中において区別して示している。その内容は以下となっている。

富山県①：教員の資質向上と学校の教育力向上を目指し、教員本人が記載した目標や自己評価に基づいて、管理職が教員との面談を通して指導助言を行う「自己申告・自己評価による教員評価」、平成19年度から実施

富山県②：富山県一般職の職員等の給与に関する条例に基づき、新たな昇給制度のもとで実施している校長及び市町村教育委員会の内申等によるもの、平成20年度から実施

B 評価結果の活用

ここでは、アンケートの結果を中心に教員評価の結果がどのように活用されているのか示す。表2は給与への反映、表3は人事への反映、表4はそれ以外に評価結果を活用しているか、そして優秀教員表彰制度と教員評価制度をどのように関係付けているか尋ねた結果を示している。給与に反映させている場合にはさらに減給の有無、基本給と手当のどちら

⁴ 主に校長や教頭（副校長）を指す。

⁵ 目標設定や評価結果のフィードバックのための面談を含む。

らに、もしくは両方に反映させているか、毎年給与に反映させる人数の目安の有無についても尋ね、詳細な把握に努めた。人事に反映させている場合には降格の有無、評価結果以外にも試験や面接等の結果を踏まえて人事が決定されるか尋ねた。尚、これらの項目については制度が形骸化していないことを確認するために制度上可能か否かではなく、「過去に実施した例があるか」を尋ねている。反映させていない場合にはこれまでに反映を検討したことがあるか、反映させていない理由、今後反映させる予定があるか尋ねている。未反映の理由は選択肢から最大 3 つまでの複数選択もしくは自由記入とした。優秀教員表彰制度との関係については両制度の評価基準は全く関係がない、両制度の評価項目は補完関係にある、教員評価制度の結果が良好な教員を被表彰者の候補とする、の 3 択とし、それ以外の場合には自由記入とした。また、その他に独自に行っている反映方法がある場合には記入を依頼した。

表 2 から、評価結果を給与に反映させる制度があるのは 11 自治体であり、全ての自治体で実際に昇給を行った実績があることがわかった。そのうち 10 自治体が基本給に、8 自治体が手当に連動させており、両方に連動させているのは 7 自治体であった。一方、純粋な減給を行ったのはわずか 4 自治体であることから、「評価結果の給与への反映」を教員の頑張りには報いる手段であると捉えている自治体が多いと考えられる。

給与に比べて人事への反映を導入している自治体は 7 県とやや少なく、降格も行ったのは愛媛県のみ⁶である（表 3）。全ての自治体で教員評価の結果は人事考課の際の参考資料の一つとされ、他にも試験等の要素を合わせて人事が決定される。給与と人事の両方に結果を反映させているのは京都府（京都市）と愛媛県だけであり、どちらにも反映させていない自治体が半数以上であった。過去に反映させることを検討したのは給与と人事でそれぞれ 9 自治体と 5 自治体であり、現在反映させていない理由として最も多く挙げられたのは「現状の評価が教員の業績を反映しているとは考えにくい」というものであり、他にも教職員の職能成長を目的として評価を行っている、本格実施からの期間が短いため継続して検討を行っている、国や他の自治体の動向を見極めて決定する、という回答が複数見られた。東京都、神奈川県、大阪府、広島県を除く全ての自治体で新しい教員評価制度の本格実施後 4 年程度しか経過しておらず、今後の制度のあり方を慎重に検討、模索している様子が伺える。一方で札幌市（北海道）や宮城県のように新しい教員評価制度とは別立てで勤務実績を手当等に反映させる制度を運営している自治体もあることから、今後もこうした動きが広まるかもしれない。

さらに、表 4 では評価結果の給与・人事反映以外の活用の仕方として、優秀教員表彰制度との関係について調べている。現在、文部科学省は教育活動において顕著な成果をあげた教育職員に対する表彰を実施しており、各教育委員会はその候補者の推薦を行っている。同省によると、その趣旨は「優れた成果等をあげた教員を評価」し、「教員の資質能力」や「教員の意欲を高める」ことであるが、これには新しい教員評価制度の目的と共通する部

⁶ ただし勤務評定を使用している。

分が多いことから、両制度をどのように関係づけているのかという質問を盛り込んだ。

優秀教員表彰制度の被表彰者の選考の際に教員評価の結果を参考資料にしていると回答したのは 11 自治体であった。そのうち福島県、栃木県、愛媛県、鹿児島県は評価の結果が良好な教員の中から被表彰者を選出していると回答したほか、栃木県、愛媛県、宮崎県では派遣研修の選考に使用されていることが明らかになった。

C 評価項目

次に、教員評価制度で使用されている業績評価シートや自己評価シートから、どのような項目を重要視して評価が行われているか調査した。評価項目とは、言い換えれば教育委員会が被評価者に求める能力や資質を表すものであり、職種によって評価項目が異なると考えられることから、校長、教頭、教諭に分けて集計を行った。結果は表 5 から表 7 にまとめている。

まず、校長に関してはほぼ全ての自治体で学校運営と教職員指導等の人事管理が評価項目として含まれていたほか、学校の管理運営や教育及び教育目標の計画といった管理職としての役割に重きを置いた評価項目を設定している場合が多い。数は多くないものの、リーダーシップや対外活動といった校長特有の業務に必要と考えられる能力を評価する自治体もある。

教頭の評価項目も校長と同様に、管理職に求められる学校経営・運営や人事管理、教育管理などの能力を評価する自治体が大半を占めた。校長に比べて教育管理や児童生徒指導を教頭の評価項目に含めている自治体の割合が多いことから、教頭の職務内容を反映した項目が設定されているといえよう。また、地域連携は校長と教頭に共通していた。

最後に、教諭の評価項目に関しては大多数の自治体が学習指導、生徒・生活指導、学級運営などの日常的な業務に加え、学級にとどまらず学校運営への積極的な参画を評価している。群馬県、兵庫県、愛媛県が教諭でのみ協調性を評価しているのは、校長や教頭と比較して教諭が周囲と協力する場面が多いことの表れであると考えられる。

以上より、多くの自治体が職種ごとに求め、評価する項目はかなり似通っているといえる。学校経営・運営のほか勤務態度など全職種に共通した項目を設けている自治体が見られたほか、埼玉県や長野県では被評価者が評価項目を選択できるようになっていた。

さらに、こうした評価項目を変更したことがあるか、変更の頻度や理由についてアンケートで尋ねた結果を表 8 に示している。これまでに少なくとも 1 回変更を行ったのは 11 自治体であり、ほとんどの自治体が不定期に変更を行っていることがわかった。毎年検討を行うのは群馬県と岡山県のみであった。変更を行った理由としては半数の自治体が特に変更の要望があったわけではないが、よりよい評価制度を目指して変更したと回答したほか、学校から変更の要望があったためと回答したのは 3 自治体であった。

評価項目の変更を行っていない自治体は変更を行った自治体の 2 倍にのぼった。未変更の理由として最も多く挙げられたのは現行の評価項目で特に問題がないというものであり、

学校、教育委員会、教職員組合から変更の要請がない、施行期間中に変更を行ったため変更が不要であるという回答がそれぞれおよそ 2 自治体ずつであった。現時点で評価項目の変更を予定しているのは高知県のみであり、変更予定がない自治体と検討中の自治体が半々であったが、前者には要望があれば変更する可能性もあると回答した 2 自治体が含まれている。

また、5 自治体は学校目標を踏まえてグループ目標を設定させており、さらにグループ目標と教員個人の目標を関連させる仕組みをとっていた。これは上述したように周囲との連携が必要であるとの認識のもとに導入されたものであると推察されるが、この 5 自治体と教諭の評価項目に協調性を含んでいる自治体に重複はなかった。

第4章 実証分析

第2章で国内の先行研究を取り上げたが、勝野(2003)、Katsuno(2010)、荻谷他(2008)のいずれもアンケートもしくはインタビュー調査で教員評価制度に対する教員の認識を調べ、その結果について考察したものである。妹尾(2008)についてもそうした認識を構成する要因を分析したものであり、現在までアウトカムを用いた実証的な分析は行われてこなかった。それに対し、イギリスではMarsden and Belfield(2006)やAtkinson et al.(2009)のように業績給を含む教員評価制度の導入がアウトカム(成績)にもたらす効果に関しての研究が行われ、実証的なエビデンスが得られている。

そこで、この章では前章の集計結果及び統計データを用いた数量的な分析により、先行研究から得られた仮説が日本においても成立するのか検証を試みたい。具体的には、教員に金銭的インセンティブを与えることが生徒の成績向上に有効であるかどうか調べることを目的とする。検証するその他の仮説については第2節の終わりで述べる。

以下では使用するデータと分析方針について説明を行った後、結果とその解釈を述べる。

4-1 分析に使用するデータ

データは主に統計局の都道府県別データベースを使用したほか、国立教育政策研究所や文部科学省のホームページなどから必要な変数を得てデータセットを作成した。変数の概要は表9に示している。

サンプルは教員評価制度に関する資料が入手できた都道府県であるが、資料の入手状況により、回帰ごとに29から34までサンプル数が異なる。福島県、愛媛県については勤務評定を主に使用しているため、給与反映及び人事反映に関する分析ではサンプルから除外している。広島県でも勤務評定が用いられているが、別途勤勉手当や昇給への反映を行うための評定を行っていることから、サンプルに含めた。

ここからは分析に使用する変数の説明を行う。はじめに評価制度を表すダミー変数についてであるが、評価の結果を給与や人事に反映させている自治体、平成18年度までに新しい教員評価の本格実施を開始した自治体、教諭の評価項目に生徒指導・生活指導・進路指導の少なくともいずれかが含まれる自治体をそれぞれ1とするダミー変数を作成した。これら4種類のダミー変数は平成22年度時点での状況を表すものであり、制度ダミーと呼ぶこととする。尚、管理職のみなど限定的に反映させている場合もダミー変数は1としている。試行段階を終えて全ての公立学校で実施を開始した年度を本格実施時期とみなし、給与反映、人事反映、生徒指導に関する評価項目の全てが同時に導入されたと仮定する。

次に、今回の分析では平成19年度から21年度の全国学力テストの平均正答率(%ポイント)、不登校者数(人/1000人)、暴力件数(件/1000人)、いじめ認知件数(件/1000人)の4種類を教育のアウトカムを示す指標として設定している⁷。平均正答率とは小学生と中

⁷ 妹尾(2009)で述べられているように、教育成果を測定する指標の特定は困難であるが、本稿では全国統一の基準で測定された公式に入手できる自治体別数値であることから、この4種類を用いることとした。

学生それぞれにおいて国語及び算数（数学）2教科の正答率の単純平均を取ったのちに全国平均を引いたものである⁸。

都道府県人口（万人）、勤労者世帯における月平均可処分所得（千円）、教員一人あたり生徒数（人）は2008年の数値を用い、公立学校教員採用試験の競争率（倍）は平成19年度から21年度の平均を取ったものを使用する。教職員団体加入率ダミー、日教組加入率ダミーとは義務教育学校教職員の加入率が全国平均を上回る自治体を1とするダミー変数である。また、2000年度までに文部省から都道府県教育委員会の上級幹部に出向があった自治体を1とする教育委員会出向ダミーを作成した。

4-2 分析の目的と方針

A 回帰分析の方針

まず、教育のアウトカムに対して金銭的インセンティブが正の影響を持つのか調べる。評価結果を処遇に反映させる制度の効果を見るためには、Atkinson et al. (2009) のように制度導入の前後でアウトカムの比較を行うのが望ましいと考えられる。しかしながら、日本では自治体ごとに制度の実施開始時期や内容の異なる教員評価制度を運営していることに加え、全国統一的な学力の指標といえる全国学力テストは平成19年度から再開されており、同じ手法を用いて分析を行うことはできない。したがって、本分析では評価制度の違いがアウトカムに影響を及ぼすのか調べることを目的とする。

前章で見たように、教員は学習指導のみならず生徒指導、学級運営などあらゆる業務に関して評価を受けている。そこで今回の分析では、教育のアウトカムを表す指標として全国学力テストの平均正答率、不登校者数、暴力件数、いじめ認知件数を用い、これらを被説明変数として回帰分析を行う。教員評価制度の内容を表す変数としては、評価結果の給与や人事への反映の有無、評価制度の本格実施時期、教諭の評価項目に生徒指導を含むかどうか、という4種類の制度ダミーを作成した。

他の説明変数には教員一人あたり生徒数、都道府県総人口、世帯可処分所得、教員採用試験の競争率を使用して地域差をコントロールし、アウトカムに対する制度ダミーの影響に注目する。本来であれば制度ダミーは被説明変数のデータの年度と一致させるべきだが、今回はデータの制約から平成22年度時点の状況を表すよう作成している。サンプル数が少ないため、制度ダミーを含めた説明変数を3つまたは4つとした多重回帰分析を行う。説明変数の組み合わせを変えて1つの被説明変数に対し4つもしくは8つのモデルの推定を行った。分析のモデルを以下に示す。

⁸ 詳細な計算式は表9参照。

【回帰分析のモデル】

$$Y_i = \alpha + \beta_j X_{ij} + \gamma_k Z_{ik} + u$$

Y :アウトカムの指標

X :ダミー変数

Z :コントロール変数

i :自治体 ($i = 1, 2, \dots, 34$)

j :ダミーの種類 ($j = 1, 2, \dots, 4$)

k :コントロール変数の種類 ($k = 1, 2, \dots, 4$)

B プロビット分析の方針

回帰分析では制度設計が各種アウトカムとどのような関係にあるか調べるが、他方でプロビット分析により何が制度設計の決定要因となっているか捉え、回帰分析の結果と合わせて総合的な解釈を試みたい。

回帰分析で用いたコントロール変数に加え、制度の導入や内容に影響を与える可能性があると考えられる教員の教職員団体加入率や日本教職員組合加入率を全国平均と比較して作成したダミー変数、文部省から教育委員会上級幹部への出向の有無を表すダミー変数を説明変数としてプロビット分析を行う。多重共線性の問題を回避するため、同じ変数で小中学校別にデータがあるもの、教職員団体加入率と日本教職員組合加入率のダミー変数はそれぞれいずれか一方のみ使用する。説明変数は全部で6つとして各種制度ダミーに関してプロビット分析を行った。説明変数の組み合わせを変えて4つのモデルの推定を行う。使用するモデルは以下の通りである。

【プロビット分析のモデル】

$$P(Y_{ij} = 1) = \int_{-\infty}^{\alpha + \beta_k X_{ik}} \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-z^2/2} dz$$

Y :ダミー変数

X :説明変数

i :自治体 ($i = 1, 2, \dots, 34$)

j :ダミー変数の種類 ($j = 1, 2, \dots, 4$)

k :説明変数の種類 ($k = 1, 2, \dots, 6$)

2つの分析の結果は次節で示すが、その前に先行研究を踏まえて直観的に導かれるいくつかの仮説を提示する。まず、回帰分析で検証する仮説を示す。

仮説 A-1：評価結果を給与に反映させている自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-2：評価結果を人事に反映させている自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-3：評価制度を早期に本格実施した自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-4：教諭の評価項目に生徒指導を含む自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-1 は Atkinson et al. (2009) 及び Marsden and Belfield (2006) の結果によるものであり、業績が処遇に反映されることは教員の一層の努力を引き出し、良好なアウトカムをもたらすとする仮説である。同研究では生徒の成績のみを分析対象としていたが、ここでは他のアウトカムにまで拡大して仮説を立てた。

仮説 A-2 は人事への反映に関するものである。仮説 A-1 と同様に、評価結果が人事と連動している場合にも教員のモチベーションの向上につながると期待されることから導いた仮説である。

仮説 A-3 は、早期から評価制度を整備している自治体では試行錯誤や経験を重ねることにより教員の職能が向上していると考えられることから設定したものである。

仮説 A-4 は生徒指導、生活指導等が評価の対象となっており、教員が意識的にこうした業務に取り組んでいれば、学業に限らず生活面や人格形成等においても正の効果があると考えられることによる。

これら4つの仮説をまとめたものが表10である。

次に、プロビット分析で検証する仮説を示す。

仮説 B-1：教員一人あたり生徒数が少ない自治体では先進的な評価制度になる傾向がある。

仮説 B-2：総人口が多い自治体では先進的な評価制度になる傾向がある。

仮説 B-1 は、教員一人あたり生徒数が少ないということを意図的に教員の数を増やしている、あるいは少人数教育を実施している⁹と読み替えると、そうした自治体では評価制度の設計・運営を含めた義務教育にかけられている予算や人員がより多いと考えられることから立てた仮説である。尚、先進的な制度という言葉は、各種制度ダミーが1を取るような制度という意味で用いている。

仮説 B-2 についても同様に、総人口が多い大都市では豊富な資源を教育に利用しやすい状況にあるのではないかと考えたことによるものである。

これらの仮説を表11にまとめた。次節では仮説と結果を比較して考察を試みる。

⁹ 児童生徒の実態を考慮して全県一律に国の標準(40人)を下回る学級編成を設定することや、加配教職員を活用することが可能である。また、京都府や山形県のように少人数学級を導入している自治体もある。(参考：文部科学省ホームページ)

4-3 分析結果と解釈

A 回帰分析の結果と解釈

今回の分析では教員評価制度とアウトカムの指標の関係を見ることを念頭に置いているため、特に制度ダミーの影響に注目する。推計結果は表12から表26に示している。尚、コントロール変数を変えてもダミー変数の有意性に大きな変化はなかった。

表12から表14を見ると、被説明変数を小学生の平均正答率とした場合、19年度で生徒指導ダミーが有意に正となったほか、F検定を用いると有意水準10%で帰無仮説は棄却されないものの、20年度と21年度でも個別の係数は有意であるという結果が得られた。係数はいずれの年度でも2程度であり、他の制度ダミーやコントロール変数と比べて影響力が大きい。また、21年度では給与反映ダミーの係数が有意となり、教員評価の結果を給与に反映させている自治体では全国平均との乖離が約1.5ポイント高いことが示されたが、F検定では有意となっていない。

中学生に関しても、全ての年度で平均正答率と生徒指導ダミーの間に正の関係性があることが示された。係数の値はおよそ1.7から2であり、小学生の場合と同様に他の変数より強い影響力を持つことがわかる(表15から表17)。以上より、成績の改善に金銭的インセンティブと生徒指導が有効である可能性が示唆された。

さらにコントロール変数を見ると、小学生と中学生の両方で世帯可処分所得が正で有意となったほか、中学生でのみそれに加えて教員一人あたり生徒数と総人口がそれぞれ正と負で安定的に有意になっている。これは平均的に可処分所得が高い自治体では学習塾に通う生徒の割合が高く、学力テストにおいて良い成績を取ることができたためであると推察される。中学生において生徒に対する教員の比率を高めることの効果が見られないという結果は、少人数教育では生徒間の競争やグループ学習が少なくなる傾向にあるというマイナス面の現れである可能性がある¹⁰。

次に、表18から表20で不登校者数に対する影響を見る。生徒指導ダミーが負で有意となり、教諭の評価項目に生徒指導を含む自治体においてはそうでない自治体に比べて1000人あたりの不登校者数がおよそ1人少ないという結果が得られた。他の変数と比較しても生徒指導ダミーの影響は大きく、教員に生徒指導を意識させることが不登校児童生徒の減少に効果的であるといえよう。ただしモデルの設計上、生徒指導を評価することが直接的に不登校者の少なさに結びついたとは言い切ることができない点には留意する必要がある。

暴力件数に対して有意となったのは給与反映ダミーのみであったが、その符号は正であった(表21から表23)。つまり、評価結果を給与に反映させている自治体で暴力の発生件数が多いことになる。この結果は直観的に理解しにくい、暴力件数をはじめとした問題行動を抑制する施策の一環として教員の意欲を高めるような評価制度にしているという逆の因果になっている可能性がある。また、コントロール変数のうち教員採用試験の競争

¹⁰ 都内の公立小学校長に対して行ったヒアリング調査をもとに考察した。

率が負で有意となっていることと合わせて考えると、児童生徒の暴力行為が多いような自治体では教員志願者が少ない傾向にあり、教員を引き付けるために給与というインセンティブを与えようとしているとも考えられる。この解釈には内生性の問題があるが、適切な操作変数を探すが難しく、今後の検討課題としたい。

表 2 4 から表 2 6 は、いじめの認知件数を被説明変数とした場合の結果を表している。どの説明変数の組み合わせにおいても有意となった変数はなかった。この結果から、今回分析で用いたような数値で捉えられる要素ではいじめ行為を説明することが難しいということが示されたが、不登校や暴力に比べ、いじめには発生数のうち認知される件数の割合が低いという性質があり、正確な数字を把握することができないことも一因と考えられる。

ここからは前節で挙げた仮説と分析結果の比較を行い、解釈を試みる。

評価結果を給与に連動させる評価制度が正の効果をもたらす可能性があるのは 4 種類のアウトカムのうち学力テストの成績のみであったことから、先行研究の結果をもとに立てた仮説 A-1 は一部支持され、金銭的インセンティブの限定的な有効性が示されたといえよう。給与反映の強い影響が見られなかった原因としては、日本とイギリスの給与体系に関係があるかもしれない。イギリスでは勤続数年後に定期昇給がなくなり、それ以上の昇給を望む場合には良好なパフォーマンスを証明することが必要になる。昇給する人数に制限はなく、審査を通過すればボーナスが得られるうえに、給与水準も向上する。それに対し、日本では基本的に継続的な定期昇給があるためパフォーマンスを向上させるインセンティブが相対的に弱い可能性がある。評価と連動する場合の給与の増額分についてはデータが得られなかったため金額の大小を問題とすることは避けるが、金銭的な誘因付けによりアウトカムの改善を目指すのであれば、反映の方法に関しては検討が必要かもしれない。

仮説 A-2 についてはいずれの回帰式でも人事反映ダミーは有意にならず、今回の分析では支持されなかった。評価の結果を人事に反映させる場合、管理職などの役職に就く人数には基本的に制限があるはずであり、さらに第 3 章のアンケートの結果を見ると全ての自治体において参考資料として考慮される程度であることから人事反映は教員にとって有力なインセンティブとなりにくいと考えられる。

仮説 A-3 は評価制度の早期導入が正の影響力を持つと予想したものであったが、支持されなかった。教育においては結果が表れるまでに時間を要するという指摘があることを鑑みると、早期に導入した自治体でもアウトカムに明確な影響を及ぼす段階に至っていないと解釈することも可能であろう。しかしながら他の制度ダミーが有意な影響力を持つことを踏まえると、導入後の期間の長さは大きな問題ではなくそれ以上に評価制度の内容がアウトカムに影響を及ぼすといえよう。

最後に、生徒指導ダミーは平均正答率、不登校者数に対して正の効果をもたらすことが示され、仮説 A-4 は支持された。このダミーは生徒指導、生活指導や進路指導といった項目を評価するか、つまり自治体として重視しているかどうかを表すことを目的として作成

した。結果を見るとこうした項目を教員に意識させることがアウトカムの改善に対し有効であると考えられ、その効果は他の説明変数と比較して大きいことが明らかとなった。

ただし、今回の分析では被説明変数が説明変数に影響を与えるという逆の因果の可能性や、説明変数と誤差項の間に相関が生じてしまうという内生性の問題には操作変数の使用が困難であったために対処していない。また、被説明変数の年度と制度ダミーの年度が一致しておらず、完全な対応関係になっていない。そのため、結果の解釈には一定の留保が必要であることを述べておく。

B プロビット分析の結果と解釈

ここでは制度設計の内容を示す4種類の制度ダミーが1を取る確率に対して各説明変数が与える影響を見る。説明変数の係数だけでなく限界効果の有意性にも注目する。結果は表27から表30に示している。

給与への反映に対して有意となった変数は総人口で、符号は正であった(表27)。つまり、総人口が多い自治体、すなわち都市部にあたる自治体では教員評価の結果を給与に反映させる可能性が高まるということである。

人事反映ダミーに関しては、分析で用いた説明変数が強い影響力を持つことは確認できなかった。モデル1と2において総人口の限界効果が負で有意となっているものの有意水準はやや甘く、この結果はサンプル数が少ないことが原因で得られたものと考えられる。

評価制度の導入時期に影響を及ぼしたのは教職員団体加入率と日教組加入率のダミー変数である。4つ全てのモデルで係数、限界効果の両方が5%あるいは1%有意という結果が得られ、加入率が全国平均を上回る自治体では新しい教員評価制度の本格実施が遅い傾向にあることが示された。教職員団体の反対により実施が遅れたと断言することはできないが、勝野(2003)の結果を踏まえると、従来の勤務評定から新しい教員評価制度への移行に不安や不満を感じた教員の意見を代弁した結果の現れ、あるいはそうした意見に対する配慮があったと解釈するのが妥当であると考えられる。

生徒指導ダミーに関しては、小学校における教員一人あたり生徒数が負、総人口と教育委員会への出向ダミーが正で有意となり、中でも出向ダミーは特に強い影響力を持っている。しかし、このダミーはほとんどの自治体で新しい教員評価制度が本格実施される5年以上前の2000年時点で過去に文部省からの出向人事があったかを示すものであることから、出向が評価項目に生徒指導を組み入れるよう直接的に働いたとは考えにくい。何を目的とした出向であったのかはデータの制約により不明であるが、出向が行われるような取り組みを熱心に行っている自治体であるか、もしくは出向を経て教育委員会内で生徒指導の重要性に関する認識が強まったと考えるのが妥当であろう。

前節の仮説と見比べると、仮説B-1は生徒指導ダミーに関してのみ、なおかつ小学校の場合に限って支持された。教員一人あたり生徒数が少ないことは生徒に目が行き届きやす

い環境を作ろうとする行政側の方針と考えることができ、特に小学生に関してはそうした意図と生徒指導に重点を置いた教育政策がセットでとられる傾向にあるのかもしれない。

仮説 B・2 については総人口が多い自治体では給与反映ダミー、生徒指導ダミーが 1 を取る可能性が高いことが示され、一部支持される結果となった。都会で規模の大きい自治体ほど評価結果の活用法として給与反映を採用する傾向にあり、同時に生徒指導を重視した評価項目を適用していることが明らかとなった。

第5章 まとめと政策への示唆

5-1 まとめ

第1節ではこれまでの内容を簡単に振り返り、第2節で述べる政策への示唆につなげたい。

まず、第1章では新しい教員評価制度が導入された経緯及びその特徴について確認した。従来の勤務評定と比較すると、評価結果をフィードバックするなど被評価者の能力開発を意図している点、評価者による一方的な評価ではなく被評価者の自己申告も含めた評価が行われる点、学校目標と教員個人の目標をリンクさせる目標管理の手法が導入されている点などが新しい教員評価の主な特徴である。

第2章では日本及びイギリスの教員評価制度を扱った先行研究を紹介した。両国に共通して指摘されている問題として、教育に成果主義を持ち込むのは妥当か疑問であること、評価が必ずしも教員の意欲向上に結び付くとは限らないこと、そして教員同士の関係の悪化が懸念されることなどが挙げられ、アンケート調査やインタビュー調査の結果からこうした問題が実際に起こりうることを示唆されたが、イギリスでは業績評価がうまく機能して学校経営の改善や生徒の成績向上に寄与した例もある。評価の正確性に関する研究では、大多数の中間層の教員の能力を判断することはできないものの、非常に優れた教員は校長の主観的な評価によって区別することが可能であり、さらにそのような教員には教室において特徴的な行動が見られることが示された。

第3章では各都道府県で運用されている教員評価制度の概要の集計結果を示した。2000年に東京都で導入されたのを契機として、2006年頃までに急速に新しい教員評価の導入が進んだが、現時点で教員評価の結果を給与と人事に反映させる仕組みになっているのはそれぞれ11自治体と7自治体に留まっている。制度の概要そのものは多くの自治体で似通った内容となっているが、評価項目や評価結果の給与・人事反映以外の活用法などについてはいくつかの自治体で工夫が見られた。

第4章では集計結果を用いて実証分析を行い、仮説の検証を試みた。小学生の学力テストの平均正答率に対しては給与反映ダミーと生徒指導ダミーが、不登校者数に対しては生徒指導ダミーが有意に正の影響力を持つという結果が得られた。イギリスの研究では教員への金銭的インセンティブが成績の改善に有効であることが実証されているが、本研究においても限定的ではあるもののこの仮説は正しいことが示された。プロビット分析の結果からは教育委員会への出向の有無、教職員団体及び日本教職員組合の加入率、総人口が制度設計に対して影響力を持つことが示された。こうした結果を踏まえ、次節では今後の教員政策のあり方について検討する。

5-2 政策への示唆

第4章で行った回帰分析の結果、教諭に対して生徒・生活指導に関する評価項目を設定することの有効性が立証された。生徒指導に関する評価項目を含む自治体においてはアウ

トカムが良好な水準を示し、小学生の学力テストの平均正答率が約 1.6 ポイント高く、1000 人あたりの不登校者数は 1 人少ないことがわかった。加えて、限定的ではあるが教員評価の結果を給与に連動させる評価制度も生徒の学力に正の効果をもたらす可能性が示されたことから、この 2 点を含むような教員評価制度がアウトカムの改善に有用であると考えられる。ただし、Jacob and Lefgren (2008) や Stronge et al. (2008) を踏まえると、実際に制度を設計する際には校長の主観的評価を過度に信頼せず処遇への反映には慎重になる必要があるといえよう。暴力件数やいじめ認知件数に関しては今回の分析では教員評価制度との関係性は立証されなかったことから、こうしたアウトカムの改善には分析で使用した変数以外の要素を考慮した政策立案が必要であると考ええる。

プロビット分析では、教職員団体や日教組の加入率が高い自治体では新しい教員評価制度の本格実施が遅れる傾向にあり、総人口が多く過去に教育委員会が文部省からの出向を受け入れた自治体では教諭の生徒指導業務を評価する傾向があることが示された。さらに大規模自治体では評価結果を給与に反映させる可能性が高いことが明らかになった。しかしこうした結果を具体的な政策提言につなげるのは難しく、本稿ではファクトファインディングに留めたい。

最後に、本稿では上述した通り、データの制約により精緻な分析を行うことができず、分析の結果が評価制度によるものであると断言することはできない点には留意すべきである。また、アンケートを含め教員評価制度に関する資料が入手できた自治体のみを分析の対象としているため、サンプルセレクションバイアスの問題が発生している¹¹。今後はこの問題に対処することを課題とし、得られた結果に基づいて建設的な政策提言ができるよう努めたい。

11 サンプルセレクション・バイアスを修正するために、Wooldridge(2002)の方法で 2 段階の推計を行った。観察できない個人の潜在変数(latent variable)を定式化した 2 本の式において、誤差項が説明変数と独立でかつ 2 変量正規分布に従うと仮定する。まず 1 段階目では、アンケートを回答したかどうかのダミーを被説明変数、説明変数には教員一人あたり生徒数、総人口、可処分所得、採用試験競争率、教育委員会出向ダミー、教職員団体加入率ダミー（もしくは日教組加入率ダミー）、都道府県落札率を用いるプロビットモデルを想定する。この推計で得る一致推定量の情報を用いた条件付き確率について、2 段階目のプロビット モデルを定式化し、最尤法で推計した。しかし、いくつかの推計において尤度関数が収束しないものが出たため、結果の信頼性に欠けると考え、本稿では結果を掲載しない。

参考文献

- Atkinson, A., S. Burgess, B. Croxson, P. Gregg, C. Propper, H. Slater and D. Wilson (2009), "Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England," *Labour Economics*, vol.16, pp.251-261
- Challen, A., S. Machin and S. McNally (2008), "Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation," *Programma Education FGA Working Paper*, N.1
- Jacob, B.A. and L. Lefgren (2008), "Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education," *Journal of Labor Economics*, 26 (1), pp.101-136
- Katsuno, M. (2010), "Teacher Evaluation in Japanese schools: an examination from a micro-political or relational viewpoint," *Journal of Education Policy*, vol.25, pp.293-307
- Mahony, P., I.Menter and I.Hextall (2004), "The emotional impact of performance-related pay on teachers in England," *British Educational Research Journal*, Vol.30, No.3
- Marsden, D. and R. Belfield (2006), "Pay for Performance Where Output is Hard to Measure: the Case of Performance Pay for School Teachers," *CEP Discussion Paper*, No.747
- Stronge, J.H., T.J. Ward, P.D. Tucker, J.L. Hindman (2008), "What is the Relationship between Teacher Quality and Student Achievement? An Exploratory Study," *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol.20, No.3-4, pp.165-184
- 青木栄一(2003) 「文部省から地方政府への出向人事」東京大学大学院教育学研究科教育行政研究室紀要 第22号
- 勝野正章(2003) 『教員評価の理念と政策 日本とイギリス』 エイデル研究所
- 金子真理子(2009) 「教師の能力観という“現場の文法”」『検証 地方分権時代の教育改革「教員評価」』 岩波ブックレット No.752 pp.38-56
- 苅谷剛彦・妹尾渉・金子真理子・諸田裕子(2009) 『検証 地方分権時代の教育改革「教員評価」』 岩波ブックレット No.752
- 志水宏吉(2009) 『全国学力テスト その功罪を問う』 岩波ブックレット No.747
- 妹尾渉(2009) 「「新しい教員評価」制度導入の効果」『検証 地方分権時代の教育改革「教員評価」』 第2部 岩波ブックレット No.752 pp.56-64
- 堀井啓幸(2007) 「能力主義的教員評価に関する考察 - イギリスにおける実態調査を中心に - 」『山梨県立大学人間福祉部紀要』 Vol.2
- 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課 編『教育委員会月報 2009年11月号』 第一法規株式会社
- 八尾坂修(2005) 『教員人事評価と職能開発：日本と諸外国の研究』 風間書房

参考資料

教育改革国民会議－教育を変える 17 の提案－

<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>

公務員制度改革大綱

<http://www.gyokaku.go.jp/jimukyoku/koumuin/taikou/honbun.html#2-1-3>

国立教育政策研究所：教育課程研究センター『全国学力・学習状況調査』

<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>

統計局ホームページ／統計でみる都道府県のすがた

<http://www.stat.go.jp/data/ssds/5a.htm>

文部科学省：公立学校教員採用選考試験の実施状況

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243159.htm

表 1：教員評価制度の概要

自治体名	面談回数	中間申告	フィードバック	異議・苦情申し立て	相対評価	施行
青森県			○			平成20年4月
岩手県	2	○	○			
宮城県	2		○	○		平成18年4月
秋田県	③		○	○		平成18年4月
福島県			開示しない			昭和33年4月
茨城県	③	○	○	○		平成21年4月
栃木県	③		○			本格実施は平成21年4月から
群馬県	③	○	○	○		平成18年4月
埼玉県	③	○	○	○		平成18年4月
千葉県	③		○			目標申告は平成19年4月、業績評価は平成21年4月
東京都		○	○		○	平成12年4月
神奈川県			○	○		平成15年4月
新潟県	3	○	○			平成19年4月 全ての学校で実施)
富山県①	3	○				平成19年4月
石川県			○ 申し出があった場合)			平成18年4月
福井県						平成22年4月
山梨県	③		○	研究中		平成19年4月 全ての公立学校で実施)
長野県	③	○	○	○		
静岡県	③	○	○	○		平成21年4月
三重県	③		○			平成22年4月 試行中)
京都府	③	○	○	○		平成18年4月
大阪府	2		○	○		平成16年4月
兵庫県	1		○ 申し出があった場合)	○		平成18年4月
鳥取県	3	○	○	○		平成18年4月
島根県	3		○	○		平成18年4月
岡山県	3		○			平成18年4月
広島県	2	○	勤務評定の結果は開示しない		○	平成15年4月
香川県			○			
愛媛県					○	昭和47年11月1日以降に実施する勤務評定から適用
高知県	③		○	○		
福岡県	③	○	○	○		平成18年4月
長崎県		○				
熊本県	2		開示しない 育成面談時に指導・助言を行う)			平成18年4月
大分県					○	
宮崎県	3		○	○		平成16年度から平成20年度まで試行
鹿児島県	3	○	○	○	○	平成18年4月
沖縄県			○	○		平成18年4月
計		15	27	18	5	

<面談回数> (3)：必要に応じて3回

表 2：給与反映

自治体名	反映あり	昇給	減給	基本給	手当	人数の目安	検討の有無	未反映の理由	導入予定
北海道								キ 北海道の制度がそのようになっていないこと。また、職員個々の勤務実績等に応じ、勤労手当に反映させる「査定昇給制度」を、教員評価制度とは別に導入しているため)	×
青森県								ア、オ	△
岩手県	○	○		○	○	○			
宮城県							○	キ 本格実施後も当面は評価結果を直接的に給与の反映させる制度とはしないこととし、今後の公務員制度改革の実施状況を踏まえて整合性を確保していくこととされていたため。現在は、職員評価とは別立てで昇給のための評価制度を運用しており、評価の結果も参考に決定している)	△
山形県								ア、ウ、オ	△
福島県								キ 勤務評定と目標管理制度を併用しているため)	△
茨城県								キ 行政職員等、職員以外の県職員に係る新人事評価が現在試行の段階であり、教員だけが先行して評価結果の給与反映を行うべき状況にない)	△
栃木県								キ 本格実施後2年目で、評価制度の検証を行っている段階であるため)	×
群馬県							○	キ 教職員の職能成長や意欲の向上、学校組織の活性化が目的のため)	△
東京都	○	○		○					
神奈川県	○	○		○	○	○			
富山県②	○	○	○	○	減少のみ)	(昇給のみ)			
山梨県							○	キ (H18より継続して検討中)	△
長野県							○	キ 記述なし)	△
静岡県							○	キ 記述なし)	△
三重県								キ 教職員の能力開発と人材育成を持って学校組織の活性化や教育力を向上させることが目的のため)	×
京都府	○ (管理職のみ)	○	○	○	○	○	○	キ 具体的な仕組み、方法を検討している段階であるため)	○
大阪府	○	○	○	○	○				
兵庫県								キ 県費負担のため、県の制度に従うため)	△ (県の制度による)
鳥取県	○	○		○		○			
島根県									
岡山県								キ 国及び他の都道府県・政令指定都市の動向も踏まえて検討する必要がある)	△
広島県	○ (管理職のみ)	○	昇給の幅や勤労手当の額を抑制	○	○	○			
香川県									
愛媛県	○	○	○	○	○				
高知県	○	○		○		○			
長崎県	○	○			○	○			
熊本県								キ 現在の制度は、人材育成を狙いとした評価になっている)	△
大分県							○	ア、エ、オ	○
宮崎県							○	ア、ウ、オ	×
鹿児島県								キ 国や知事部局の動向も見極めながら検討していく)	△
沖縄県							○	キ 国や他都道府県等の動向を総合的に勘案しながら慎重に検討しているため)	△
計	11	11	4	10	8	8	9		

<導入予定>○：導入する予定である △：まだわからない、検討中である ×：導入する予定はない

表 3：人事反映

自治体名	反映あり	昇格	降格	反映方法	検討の有無	未反映の理由	導入予定
北海道						キ 人事は、個々の教職員の年齢や特性などを総合的に勘案して行っているため)	×
青森県						オ	△
岩手県						カ	×
宮城県						キ 慎重に検討を重ねているため)	△
山形県						オ	×
福島県						キ 勤務評定と目標管理制度を併用しているため)	△
茨城県						キ(行政職員等、職員以外の県職員に係る新人事評価が現在試行の段階であり、教員だけが従来の勤務評定を廃止し、新制度へ移行すべき状況にない)現在、教員評価は、従来の勤務評定と並行して実施しており、人事での考慮事項としては、主に勤務評定のデータを用いている)	△
群馬県					○	キ(教職員の職能成長や意欲の向上、学校組織の活性化が目的のため)	△
神奈川県					○	キ 検討中)	△
山梨県					○		△
長野県						キ 県職員の評価制度の実施との関係)	×
静岡県	○	今年度から	今年度から				
三重県						キ 教職員の能力開発と人材育成を持って学校組織の活性化や教育力を向上させることが目的のため)	×
京都府	○	○		イ			
大阪府						カ	△
兵庫県						オ、キ 昇任については試験を実施)	
鳥取県						カ	×
岡山県	○	○		イ			
広島県	○	○		イ			
愛媛県	○	○	○	イ			
高知県						キ 能力育成を目的とした評価制度のため)	×
長崎県						キ 評価は、教職員の資質の向上及び学校組織の活性化を図り、学校教育を充実させることを目的として実施しているため、評価結果を直接人事に反映させる仕組みはない)	×
熊本県	※				○	キ 現在の制度は、人材育成を狙いとした評価になっている)	△
大分県	○	○		ウ 昇任試験等に使用)			
宮崎県	○	○		イ			
鹿児島県						キ 国や知事部局の動向も見極めながら検討していく)	△
沖縄県					○	キ 国や他都道府県等の動向を総合的に勘案しながら慎重に検討しているため)	△
計	7	6	1		5		

※：評価結果で昇格や降格は行っていないが、各種選考等の際に参考資料にしている

<導入予定>○：導入する予定である △：まだわからない、検討中である ×：導入する予定はない

表 4：その他反映と優秀教員表彰制度との関係

自治体名	その他反映	教員表彰との関係
北海道		無関係
青森県		無関係
岩手県		教員評価と表彰制度の判断基準はそれぞれ別であるが、被表彰者については勤勉手当の上位区分に評価される
宮城県		教員評価を優秀教員表彰の際参考としている
山形県		市町では教育委員会での優秀者表彰制度はあるが、本県における制度はない
福島県		評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
茨城県		直接関係するものとして要綱等で定めてはしていないが、選考の際の参考事項としての活用はある
栃木県	教職員の表彰や研修派遣の選考の際に活用	評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
群馬県		被表彰者の決定の際の参考としている
千葉県		無関係
神奈川県		無関係
山梨県		無関係
長野県		無関係
静岡県		その他 記述なし
三重県		無関係
京都府		無関係
大阪府		無関係
鳥取県		無関係
岡山県		教員評価の結果を参考資料の一つとしている
広島県		直接連動しているわけではないが、評価の結果が良好な職員が表彰されていると考えられる
愛媛県	研修、派遣、職員表彰等	評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
高知県		無関係
長崎県		無関係
熊本県		被表彰者については、推薦された者から選出するが、評価結果を選出する際の参考資料として活用している
大分県		参考として活用する
宮崎県	長期研修等受講者の選考における判断材料の一つとしている	判断材料の一つとして活用している
鹿児島県	管理職等への任用や国が行う優秀教員の表彰等へ反映させている	評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
沖縄県		無関係

表 5：評価項目（教諭）

自治体名	学習指導 (教科指導)	学習外指導 (教科外指導)	学校運営・ 校務分掌	学級運営 (経営)	生徒・生活指導、 進路指導	勤務態度	その他
北海道	○		○		○		
青森県	○		○	○	○		
岩手県	○		○	○	○		校務の処理
宮城県	○	○					校務処理
秋田県	○	○	○	○	○		総合的な学習の時間、研修
福島県	○			○	○		研修、校務の処理
茨城県	○		○	○			
栃木県	○				○	○	参画・経営
群馬県	○	○	○			○	周囲の教職員への支援・協力
埼玉県							自由選択
千葉県	○		○	○	○		
東京都	○		○		○		特別活動
神奈川県	○	○	○				
新潟県	○			○	○		
山梨県	○	○	○				
長野県	○			○	○		研究・研修、職種ごとに以下から1つ選択(進路指導、特別活動等、学校運営、保護者・地域との連携)
静岡県	○	○	○				
三重県	○		○				共通
京都府	○	○	○				
大阪府	○		○		○		追加項目
兵庫県	○		○	○	○		使命感・社会性、協調性・調整力、企画力・行動力、研究心
鳥取県	○		○	○	○		
島根県	○		○		○		自己管理
岡山県	○	○	○				
広島県	○			○	○		
香川県	○		○		○		
愛媛県	○	○	○		○	○	研修、協調性、責任感、知識・能力、積極性、規律
高知県	○	○					
福岡県	○			○	○		
長崎県							当初申告、中間申告、最終申告それぞれに対し指導助言者から指導・助言のみ
熊本県	○		○		○		
宮崎県	○		○	○	○	○	
鹿児島県	○	○	○	○	○	○	
沖縄県	○		○	○			
計	32	11	24	15	21	5	

表 6：評価項目（教頭）

自治体名	学校経営 補佐)	学校管理、 校務運営	教職員指導・ 育成、 人事管理	教育活動・ 児童生徒 指導	教育 内容) 管理	施設・設備管理、 安全管理	地域連携・ 渉外	その他
青森県		○	○	○		○		事務の処理
宮城県			○	○				校務の連絡及び調整、事務の整理
秋田県			○	○	○	○		連絡管理、事務処理
茨城県	○		○		○		○	
栃木県	○			○	○			勤務態度
群馬県	○		○		○			
埼玉県	○			○	○	○	○	
千葉県	○		○	○	○			
山梨県		○	○		○			
静岡県	○	○	○					
三重県	○		○		○			共通
京都府	○		○	○				
大阪府		○	○		○		○	組織運営、サービス管理、追加項目
兵庫県	○		○		○	○		使命感・社会性、協調性・調整力、企画力・行動力、 研究心
鳥取県		○	○					校長・副校長補佐
島根県	○		○		○			自己管理
岡山県	○	○	○					
広島県	○	○	○					
愛媛県	○		○		○	○		研修、統率力、寛容・協力、責任感、積極性、規律
高知県	○		○	○				児童生徒理解、校長補佐
福岡県	○	○	○					
熊本県			○			○	○	教育目標等の周知等、リーダーシップ、倫理観
宮崎県		○	○					創造的企画力、リーダーシップ、教職員としての基本 姿勢、勤務態度
鹿児島県	○	○	○					勤務態度
沖縄県		○	○		○			
計	16	11	23	8	13	6	4	

表 7：評価項目（校長）

自治体名	学校経営	学校管理運営	職員指導・ 育成、 人事管理	教育活動、 児童生徒指導	教育内容) 管理・計画	施設・設備 管理	事務の掌理・ 管理	その他
青森県	○		○			○	○	
岩手県		○	○		○		○	
宮城県					○		○	組織運営
秋田県	○		○		○			リーダーシップ
福島県	○		○		○	○	○	地域連携
茨城県	○	○	○					対外活動
栃木県	○			○				勤務態度
群馬県	○	○	○					勤務態度
埼玉県	○	○	○		○	○		開かれた学校づくり
千葉県	○		○	○				
神奈川県	○		○		○			
山梨県	○		○			○		
静岡県	○	○	○					
三重県	○	○	○					共通
京都府	○		○	○				
大阪府	○	○	○					地域連携、追加項目
兵庫県	○		○	○				
鳥取県	○	○	○					
島根県	○		○					自己管理
岡山県	○	○	○					
広島県	○	○	○					
愛媛県	○	○	○			○		対外活動、研修教養、統率力、寛容・協力、責任感、積極性、規律
高知県	○		○					児童生徒理解、関係機関等との連携
福岡県	○	○	○					
長崎県								当初申告、中間申告、最終申告それぞれに対し指導助言者から指導・助言のみ
熊本県	○	○	○		○			地域連携、リーダーシップ、倫理観
宮崎県		○	○					創造的企画力、リーダーシップ、外部折衝、教職員としての使命感・倫理観、自己管理能力
鹿児島県	○		○					勤務態度
沖縄県	○		○		○			
計	25	14	26	4	8	5	4	

表 8：評価項目の変更

自治体名	変更あり	変更頻度	変更理由	変更した項目	未変更の理由	変更予定	グループ目標
北海道					ア	イ	
青森県					ア	ウ	
岩手県	○	ウ	オ	職務課題を明確にし、その達成のための取組及び達成状況を記入するように変更した			
宮城県					エ 慎重に検討を重ねているため)	ウ	
秋田県							○
山形県					ウ		
福島県	○	ウ	オ				○
茨城県					ウ		
栃木県					オ(平成21年度の本格実施の際に検討を行い、必要な変更を行ったため)	イ	
群馬県	○	エ(制度全般について毎年検討を行い、必要に応じて変更している)	イ、カ(県教委内に人事評価制度検討委員会を設置し、変更が必要との報告を受けたため)	職能を遂行する上で「の特性として 勤務姿勢・態度を加えた(H21年度)			
千葉県	○	ア	ア、オ	副校長・主幹教諭等新しい職に対応するものを作成			
神奈川県					ア	イ	
富山県①					ア、イ、エ	現時点では変更の予定はないが、毎年行っているアンケート等により変更の必要性があれば変更もありうる	
山梨県					ア	ウ	
長野県					オ	ウ	
静岡県					ア	イ	○
三重県	○		イ、カ 評価基準を具体化することにより評価しやすくなった)	評価基準を5段階から4段階へ変更した(一般職員)			○
京都府	○	ウ	ア、イ	管理職(評価)評価項目に「学力向上」「小中一貫教育」業績(評価)、「協調性」「人材育成」「自己啓発」「経営能力」「意欲(評価)」の追加など。評価項目の整理)			
大阪府					ア	イ	
兵庫県					キ(県に従う)	ウ	
鳥取県	○	エ 必要が生じたときに修正している)	現場から変更を検討するよう要望があった場合や、県教育委員会内で必要が生じたときに修正している	評価項目ごとに定めた評価基準から各評価項目に共通の評価基準に変更した。意欲」能力」の評価基準を統合、新たな職種に係る評価基準の作成など			
岡山県	○	エ 検討は毎年行うが、変更 修正の時期は不定期である)	新しい職」の設置、検討会議の意見等を踏まえて追加・変更等を行った	評価要素のうち「能力」、「意欲」を「能力・意欲」と一つにまとめた、副校長、主幹教諭、指導教諭に係る評価項目をそれぞれ追加した			
広島県					ア	イ	
徳島県					ア	ウ	
愛媛県					参考資料として配布しているだけだから	イ	
高知県					オ	ア	○
福岡県					オ	ウ	
長崎県					ア	イ	
熊本県	○	ウ	オ、カ(新たな職等の設置により評価シートを追加した)	校長及び教頭の評価シートに「職員の労働安全管理」の項目を追加/主幹教諭、栄養教諭のシートを追加			
大分県	○	エ 新しい評価制度を導入した)	オ、カ これまでの評価制度が中心化傾向が著しかったため、人事、給与に活用しづらいものになっていた)	総合点を絶対評価から相対評価に変更			
宮崎県	○ (試行期間中)				オ 試行期間において項目の改善や変更等を行ってきており、現在のところ要望等は出てきていないため)	イ 要望等があった場合は検討する)	
鹿児島県					ア	ウ	
沖縄県					ア	イ	
計	10						5

表 9：変数の概要

変数	説明	出典
給与反映ダミー (ダミー変数)	評価結果を給与に反映させている自治体を 1、 させていない自治体を 0 とする。	アンケート調査
人事反映ダミー (ダミー変数)	評価結果を人事に反映させている自治体を 1、 させていない自治体を 0 とする。	同上
早期導入ダミー (ダミー変数)	平成 18 年 4 月以前に新しい教員評価制度の本格 実施を開始した自治体を 1、それ以降に開始し た自治体を 0 とする。	教員評価制度の実施 要綱
生徒指導ダミー (ダミー変数)	教諭が受ける業績評価の評価分類に少なくとも 「生徒指導」、「生活指導」、「進路指導」のいず れかがある自治体を 1、それ以外の自治体を 0 とする。	教員評価制度の実施 要綱及び業績評価シ ート
全国学力テスト の平均正答率 (%ポイント)	平成 19 年度から 21 年度に実施した全国学力テ ストの国語と算数(数学)の A 問題と B 問題の 正答率を単純平均したのち 2 教科の平均を取っ たものの全国平均との乖離を示す。 指標計算式：{ (国語 A 問題正答率+国語 B 問 題正答率+算数(数学) A 問題正答率+算数(数 学) B 問題正答率) / 4 } - 全国平均	国立教育政策研究所 HP
不登校者数(人)	平成 19 年度から 21 年度の生徒 1000 人あたり の不登校者数を示す(国公立計)。	文部科学省 HP
暴力件数(件)	平成 19 年度から 21 年度の生徒 1000 人あたり の暴力行為発生件数を示す(国公立計)。暴力 行為には対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力、 器物損壊が含まれる。	同上
いじめ認知件数 (件)	平成 19 年度から 21 年度の生徒 1000 人あたり のいじめ認知件数を示す(国公立計)。	同上
都道府県人口 (万人)	当該自治体の人口総数を示す。	統計局 HP (2008 年数値)
可処分所得 (千円)	当該自治体の勤労者世帯における月平均可処分 所得を示す。	同上
教員一人あたり 生徒数(人)	小学校児童数または中学校生徒数を小学校教員 数または中学校教員数で除したものの。	同上
教員採用試験競 争率(倍)	公立学校教員採用選考試験の平成 19 年度から 21 年度までの競争率の平均を示す。	文部科学省 HP

教職員団体加入率(ダミー変数)	義務教育学校教職員の教職員団体加入率が全国平均以上の自治体を1、平均未満の自治体を0とする。	教育委員会月報 (平成21年11月号)
日教組加入率(ダミー変数)	義務教育学校教職員の日本教職員組合加入率が全国平均以上の自治体を1、平均未満の自治体を0とする。	同上
教育委員会出向(ダミー変数)	2000年度までに文部省から都道府県教育委員会上級幹部への出向人事があった自治体を1、そうでない自治体を0とする。	青木(2003)

表 10：予想される制度の効果（回帰分析）

説明変数 \ 被説明変数	学力テスト 平均正答率	不登校者数	暴力件数	いじめ認知件数
給与反映ダミー	+	-	-	-
人事反映ダミー	+	-	-	-
早期導入ダミー	+	-	-	-
生徒指導ダミー	+	-	-	-

表 11：予想される説明変数の効果（プロビット分析）

説明変数 \ 被説明変数	給与反映ダミー	人事反映ダミー	早期導入ダミー	生徒指導ダミー
教員一人あたり生徒数 (小学校)	+	+	+	+
教員一人あたり生徒数 (中学校)	+	+	+	+
総人口	+	+	+	+
可処分所得	?	?	?	?
採用試験倍率	?	?	?	?
教育委員会出向	?	?	?	?
教職員団体加入率	?	?	?	?
日教組加入率	?	?	?	?

表 12：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度平均正答率（小学生））

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
給与反映ダミー	1.4209 (0.8979)			
人事反映ダミー		0.1961 (1.0340)		
早期導入ダミー			-0.5372 (0.9656)	
生徒指導ダミー				1.9873 ** (0.8519)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.007 (0.2695)	0.0178 (0.2992)	-0.5189 * (0.2895)	0.1684 (0.2641)
総人口	-0.001 (0.0021)	-0.0021 (0.0028)	0.002 (0.0022)	-0.0025 (0.0021)
可処分所得	0.0135 (0.0086)	0.0153 * (0.0089)	0.0152 (0.0099)	0.0182 ** (0.0083)
定数項	-6.2622 (5.3653)	-6.5966 (5.7908)	1.9434 (6.2146)	-10.8194 * (5.3858)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0635	-0.0009	0.0884	0.1381
F検定（値）	0.2348	0.4301	0.1742	0.0804 *

上段：係数、下段：標準誤差

***：有意水準 1%で有意、**：有意水準 5%で有意、*：有意水準 10%で有意

表 13：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度平均正答率（小学生））

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
給与反映ダミー	1.467 (0.9212)			
人事反映ダミー		0.0316 (1.0469)		
早期導入ダミー			-0.269 (1.2325)	
生徒指導ダミー				1.9585 * (1.0338)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.0239 (0.2765)	0.0704 (0.3030)	-0.507 (0.3695)	0.1788 (0.3205)
総人口	-0.0006 (0.0021)	-0.0023 (0.0029)	0.0021 (0.0029)	-0.0019 (0.0026)
可処分所得	0.0154 * (0.0089)	0.0175 * (0.0090)	0.0159 (0.0126)	0.0152 (0.0101)
定数項	-7.5388 (5.5050)	-8.3557 (5.8630)	1.378 (7.9327)	-9.8517 (6.5355)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0893	0.0164	-0.0024	0.0363
F検定（値）	0.1792	0.3719	0.4347	0.2894

表 14 : 回帰分析の結果 (被説明変数・平成 21 年度平均正答率 (小学生))

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
給与反映ダミー	1.5565 ** (0.7490)			
人事反映ダミー		0.3132 (0.8885)		
早期導入ダミー			0.0015 (1.0454)	
生徒指導ダミー				1.9536 ** (0.8432)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.1006 (0.2248)	0.0766 (0.2571)	-0.4319 (0.3134)	0.2081 (0.2614)
総人口	-0.0006 (0.0017)	-0.0012 (0.0024)	0.0018 (0.0024)	-0.0019 (0.0021)
可処分所得	0.0059 (0.0072)	0.0078 (0.0076)	0.0099 (0.0107)	0.0081 (0.0082)
定数項	-4.704 (4.4760)	-4.6282 (4.9757)	2.5887 (6.7282)	-7.3015 (5.3308)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0662	-0.0935	-0.0399	0.0534
F検定 (値)	0.2283	0.8058	0.591	0.2382

表 15：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度平均正答率（中学生））

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
給与反映ダミー	-0.1868 (1.1600)			
人事反映ダミー		0.2569 (1.2702)		
早期導入ダミー			-0.5032 (1.1316)	
生徒指導ダミー				2.1414 ** (0.9545)
教員一人当たり生徒数 （中学校）	0.9571 * (0.4677)	1.0345 ** (0.4782)	-0.1204 (0.5477)	1.102 ** (0.4131)
総人口	-0.0053 * (0.0027)	-0.0071 ** (0.0032)	-0.0029 (0.0028)	-0.0073 *** (0.0024)
可処分所得	0.0209 * (0.0112)	0.02 * (0.0111)	0.0276 ** (0.0117)	0.0181 * (0.0096)
定数項	-20.6349 *** (7.1196)	-21.023 *** (7.2812)	-8.7211 (8.2701)	-21.9508 *** (6.5706)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1532	0.1811	0.1768	0.2255
F検定 (値)	0.0856 *	0.0655 *	0.0586 *	0.0213 **

表 16：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度平均正答率（中学生））

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
給与反映ダミー	0.0325 (1.0382)			
人事反映ダミー		-0.2906 (1.1347)		
早期導入ダミー			-0.4804 (1.1608)	
生徒指導ダミー				1.8361 * (0.9264)
教員一人当たり生徒数 （中学校）	1.0291 ** (0.4186)	1.1292 ** (0.4272)	-0.0129 (0.5619)	1.073 ** (0.4010)
総人口	-0.0053 ** (0.0024)	-0.0071 ** (0.0029)	-0.0034 (0.0029)	-0.007 *** (0.0024)
可処分所得	0.018 * (0.0100)	0.0181 * (0.0099)	0.0239 * (0.0120)	0.0163 * (0.0094)
定数項	-20.5001 *** (6.3720)	-21.3699 *** (6.5043)	-8.3845 (8.4840)	-20.7052 *** (6.3772)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1905	0.22	0.132	0.2062
F検定 (値)	0.0532 *	0.0397 **	0.1043	0.0291 **

表 17：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度平均正答率（中学生））

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
給与反映ダミー	-0.097 (1.0632)			
人事反映ダミー		-0.2249 (1.1603)		
早期導入ダミー			-0.163 (1.1659)	
生徒指導ダミー				1.6725 * (0.9489)
教員一人当たり生徒数 （中学校）	0.8351 * (0.4287)	0.9467 ** (0.4368)	0.0068 (0.5643)	0.8827 ** (0.4107)
総人口	-0.005 * (0.0024)	-0.007 ** (0.0030)	-0.004 (0.0029)	-0.0065 ** (0.0024)
可処分所得	0.0151 (0.0103)	0.0149 (0.0102)	0.0236 * (0.0121)	0.0129 (0.0096)
定数項	-16.5386 ** (6.5250)	-17.447 ** (6.6513)	-8.4615 (8.5208)	-16.5426 ** (6.5325)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1096	0.1446	0.1354	0.1373
F検定 (値)	0.1431	0.1014	0.1 *	0.0813 *

表 18：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度不登校者数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	0.074 (0.6269)				0.0776 (0.6288)			
人事反映ダミー		0.3427 (0.6954)				0.3644 (0.6970)		
早期導入ダミー			-0.1694 (0.6169)				-0.1505 (0.6193)	
生徒指導ダミー				-1.0433 ** (0.5034)				-1.0304 ** (0.4987)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.0588 (0.1376)	0.0894 (0.1434)	0.0129 (0.1322)	-0.0597 (0.1108)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					0.029 (0.1882)	0.0808 (0.2000)	-0.0176 (0.1999)	-0.0909 (0.1520)
可処分所得	0.0113 * (0.0063)	0.0116 * (0.0063)	0.0119 * (0.0065)	0.0149 *** (0.0053)	0.0113 * (0.0064)	0.0115 * (0.0063)	0.0123 * (0.0066)	0.0151 *** (0.0053)
定数項	6.1848 * (3.3467)	5.5439 (3.4336)	6.863 ** (3.2551)	7.0949 ** (2.7575)	6.6995 * (3.4398)	5.9251 (3.5765)	7.159 ** (3.4187)	7.2981 ** (2.8638)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0248	0.0525	0.0559	0.2402	0.0189	0.044	0.0559	0.2418
F検定 (d値)	0.3133	0.2344	0.2143	0.0103 **	0.3344	0.2576	0.2145	0.01 ***

表 19：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度不登校者数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	0.0214 (0.5754)				0.028 (0.5806)			
人事反映ダミー		0.3537 (0.6362)				0.3838 (0.6416)		
早期導入ダミー			-0.1401 (0.5767)				-0.1208 (0.5812)	
生徒指導ダミー				-0.9989 ** (0.4714)				-1.0029 ** (0.4674)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.1072 (0.1263)	0.1358 (0.1312)	0.068 (0.1235)	-0.0052 (0.1038)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					0.085 (0.1738)	0.1337 (0.1841)	0.0542 (0.1876)	-0.0221 (0.1425)
可処分所得	0.0063 (0.0058)	0.0065 (0.0057)	0.0075 (0.0060)	0.0085 * (0.0049)	0.0062 (0.0059)	0.0062 (0.0058)	0.0076 (0.0062)	0.0086 * (0.0050)
定数項	7.3064 ** (3.0716)	6.7323 ** (3.1414)	7.5275 ** (3.0427)	8.6938 *** (2.5823)	7.8846 ** (3.1761)	7.1817 ** (3.2921)	7.785 ** (3.2085)	8.8684 *** (2.6839)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0306	0.0044	-0.0072	0.142	-0.0495	-0.0168	-0.0154	0.1426
F検定 (d値)	0.5529	0.3917	0.4403	0.0557 *	0.6564	0.4819	0.4794	0.0552 *

表 20：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度不登校者数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	-0.0033 (0.5407)				0.003 (0.5455)			
人事反映ダミー		0.8215 (0.5812)				0.8466 (0.5851)		
早期導入ダミー			-0.0128 (0.5392)				0.0102 (0.5426)	
生徒指導ダミー				-0.6422 (0.4628)				-0.6547 (0.4589)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.1022 (0.1187)	0.1152 (0.1199)	0.0422 (0.1155)	0.0065 (0.1019)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					0.0857 (0.1633)	0.115 (0.1679)	0.0136 (0.1751)	-0.0213 (0.1399)
可処分所得	0.005 (0.0055)	0.0046 (0.0052)	0.0061 (0.0056)	0.0084 * (0.0048)	0.0049 (0.0056)	0.0044 (0.0053)	0.0064 (0.0058)	0.0086 * (0.0049)
定数項	7.5923 ** (2.8865)	7.3802 ** (2.8697)	8.1096 *** (2.8450)	7.9937 *** (2.5354)	8.0915 ** (2.9839)	7.7444 ** (3.0024)	8.4473 *** (2.9950)	8.3146 *** (2.6353)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0446	0.0494	-0.0437	0.0757	-0.0632	0.0324	-0.0487	0.0763
F検定 (値)	0.629	0.2427	0.6325	0.1508	0.7363	0.2923	0.6616	0.1496

表 21：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度暴力件数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	1.9778 ** (0.8388)				2.0479 ** (0.8350)			
人事反映ダミー		0.3102 (1.0366)				0.2858 (1.0470)		
早期導入ダミー			0.4666 (0.7144)				0.5031 (0.7155)	
生徒指導ダミー				-0.8875 (0.8698)				-0.9147 (0.8630)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.0775 (0.2800)	0.2118 (0.3090)	0.1658 (0.1967)	0.0422 (0.2481)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					-0.2064 (0.3670)	0.0091 (0.4205)	0.1896 (0.2923)	-0.1507 (0.3403)
採用試験競争率	-0.144 (0.1468)	-0.1042 (0.1611)	-0.1901 * (0.1089)	-0.1178 (0.1358)	-0.2333 (0.1427)	-0.182 (0.1592)	-0.2021 * (0.1101)	-0.1721 (0.1365)
定数項	2.9596 (5.6160)	1.1079 (6.1995)	2.0351 (3.8023)	4.6198 (4.9776)	7.8668 (6.0996)	5.1242 (6.9579)	2.1698 (4.6814)	7.8877 (5.6291)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1629	0.0206	0.1662	0.0076	0.1705	0.0022	0.1574	0.0131
F検定 (p値)	0.055 *	0.3316	0.0484 **	0.3709	0.0494 **	0.4004	0.055 *	0.3467

表 22：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度暴力件数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	2.1808 ** (0.8443)				2.2492 ** (0.8478)			
人事反映ダミー		0.5233 (1.0495)				0.5063 (1.0674)		
早期導入ダミー			0.606 (0.8255)				0.6519 (0.8271)	
生徒指導ダミー				-0.9705 (0.8698)				-1.0061 (0.8661)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.1517 (0.2818)	0.3056 (0.3128)	0.1798 (0.2274)	0.08 (0.2481)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					-0.1019 (0.3726)	0.1531 (0.4287)	0.1922 (0.3379)	-0.0807 (0.3415)
採用試験競争率	-0.189 (0.1478)	-0.1412 (0.1631)	-0.2513 * (0.1259)	-0.1726 (0.1358)	-0.2776 * (0.1448)	-0.2157 (0.1623)	-0.2674 ** (0.1273)	-0.2219 (0.1370)
定数項	2.5119 (5.6529)	0.2998 (6.2770)	2.6124 (4.3941)	4.9454 (4.9775)	7.1689 (6.1932)	3.814 (7.0936)	2.9697 (5.4114)	7.8184 (5.6492)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.2589	0.1251	0.2014	0.0841	0.2528	0.0963	0.1926	0.0827
F検定 (p値)	0.0127 **	0.0982 *	0.0283 **	0.1336	0.0141 **	0.1405	0.0325 **	0.1365

表 23：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度暴力件数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	2.0636 ** (0.8356)				2.1238 ** (0.8354)			
人事反映ダミー		0.5912 (1.0304)				0.5756 (1.0427)		
早期導入ダミー			0.6981 (0.8406)				0.7299 (0.8402)	
生徒指導ダミー				-0.8192 (0.8837)				-0.8481 (0.8785)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.0975 (0.2789)	0.2444 (0.3071)	0.1693 (0.2315)	0.0556 (0.2521)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					-0.1364 (0.3672)	0.107 (0.4187)	0.2059 (0.3432)	-0.1098 (0.3464)
採用試験競争率	-0.1898 (0.1463)	-0.1423 (0.1602)	-0.2247 * (0.1282)	-0.1691 (0.1380)	-0.267 * (0.1427)	-0.206 (0.1586)	-0.2341 * (0.1293)	-0.2174 (0.1390)
定数項	3.5385 (5.5945)	1.3814 (6.1626)	2.5432 (4.4741)	5.3287 (5.0573)	7.6934 (6.1022)	4.4428 (6.9296)	2.4882 (5.4973)	8.195 (5.7303)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.2256	0.0992	0.156	0.0522	0.2261	0.0788	0.1506	0.0538
F検定 (t値)	0.0217 **	0.1357	0.0561 *	0.2087	0.0215 **	0.1734	0.0607 *	0.2041

表 24：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度いじめ認知件数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	-2.7042 (2.5787)				-2.8834 (2.5835)			
人事反映ダミー		0.4031 (3.0356)				0.4956 (3.0449)		
早期導入ダミー			-2.9326 (2.5426)				-3.2527 (2.5392)	
生徒指導ダミー				-0.7165 (2.2151)				-0.5951 (2.2119)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	-0.3577 (0.8607)	-0.4001 (0.9049)	-0.2904 (0.7002)	-0.3057 (0.6318)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					0.3185 (1.1355)	0.3402 (1.2228)	0.2243 (1.0372)	0.1211 (0.8721)
採用試験競争率	0.0587 (0.4514)	0.0152 (0.4718)	0.1312 (0.3877)	0.0976 (0.3458)	0.2899 (0.4414)	0.2586 (0.4630)	0.281 (0.3907)	0.2371 (0.3500)
定数項	13.0855 (17.2650)	13.2524 (18.1553)	12.4881 (13.5331)	11.2924 (12.6767)	0.821 (18.8715)	-0.1505 (20.2353)	3.5 (16.6133)	3.352 (14.4273)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0451	-0.0996	-0.0316	-0.0693	-0.0488	-0.1048	-0.0364	-0.0769
F検定 (p値)	0.6314	0.9257	0.5638	0.8343	0.6527	0.9506	0.5903	0.8859

表 25：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度いじめ認知件数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	-3.3791 (2.8285)				-3.5815 (2.8101)			
人事反映ダミー		2.3348 (3.3183)				2.4568 (3.2987)		
早期導入ダミー			-2.925 (2.4453)				-3.2311 (2.4198)	
生徒指導ダミー				-1.61 (2.4398)				-1.5288 (2.4208)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	-0.1149 (0.9441)	-0.1557 (0.9891)	-0.0369 (0.6734)	-0.1294 (0.6959)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					0.739 (1.2351)	0.7944 (1.3247)	0.6054 (0.9885)	0.4318 (0.9544)
採用試験競争率	0.1968 (0.4951)	0.1854 (0.5158)	0.187 (0.3729)	0.204 (0.3809)	0.4526 (0.4801)	0.4587 (0.5016)	0.3396 (0.3724)	0.3626 (0.3830)
定数項	7.3267 (18.9370)	6.4652 (19.8465)	6.6025 (13.0153)	7.0534 (13.9628)	-7.038 (20.5270)	-9.5271 (21.9221)	-3.6119 (15.8320)	-2.4782 (15.7897)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0377	-0.0829	-0.043	-0.0633	-0.0241	-0.0686	-0.0288	-0.0573
F検定 (p値)	0.5905	0.8356	0.6283	0.793	0.5201	0.7539	0.5488	0.7515

表 26：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度いじめ認知件数）

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4	モデル 5	モデル 6	モデル 7	モデル 8
給与反映ダミー	-2.9145 (2.3752)				-3.0881 (2.3528)			
人事反映ダミー		1.1629 (2.8095)				1.2694 (2.7870)		
早期導入ダミー			-2.1086 (2.1521)				-2.3788 (2.1256)	
生徒指導ダミー				-0.691 (2.0545)				-0.6358 (2.0344)
教員一人当たり生徒数 （小学校）	-0.0237 (0.7928)	-0.0746 (0.8375)	0.0077 (0.5927)	-0.0572 (0.5860)				
教員一人当たり生徒数 （中学校）					0.7319 (1.0341)	0.7506 (1.1192)	0.5998 (0.8683)	0.4388 (0.8021)
採用試験競争率	0.1668 (0.4157)	0.1377 (0.4367)	0.177 (0.3282)	0.1614 (0.3207)	0.3849 (0.4020)	0.3685 (0.4238)	0.3133 (0.3271)	0.2964 (0.3219)
定数項	5.1339 (15.9023)	5.0263 (16.8029)	4.6444 (11.4548)	5.0055 (11.7574)	-7.3193 (17.1863)	-8.6577 (18.5211)	-4.644 (13.9072)	-3.2271 (13.2694)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0407	-0.1016	-0.0613	-0.0783	-0.021	-0.0824	-0.0428	-0.068
F検定 (p値)	0.6071	0.9354	0.7382	0.8948	0.5047	0.8327	0.6274	0.8253

表 27 : プロビット分析の結果 (被説明変数・給与反映ダミー)

<係数>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0417 (0.2290)	-0.0301 (0.2344)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.0698 (0.2733)	-0.0601 (0.2760)
総人口	0.0026 * (0.0015)	0.0023 (0.0015)	0.0026 * (0.0014)	0.0024 * (0.0014)
可処分所得	0.009 (0.0062)	0.0085 (0.0060)	0.0091 (0.0061)	0.0086 (0.0059)
採用試験競争率	0.1114 (0.1049)	0.1148 (0.1051)	0.1104 (0.0951)	0.1123 (0.0949)
教育委員会出向	-0.4087 (0.7419)	-0.3473 (0.7178)	-0.3889 (0.7408)	-0.3321 (0.7162)
教職員団体加入率	-0.4708 (0.5802)		-0.4642 (0.5814)	
日教組加入率		-0.4896 (0.5397)		-0.4835 (0.5403)
定数項	-5.2337 (5.6826)	-5.2261 (5.6643)	-5.0124 (5.2647)	-4.9144 (5.2309)
サンプル数	30	30	30	30
擬似決定係数	0.1623	0.1667	0.1632	0.1675
尤度比検定 (p値)	0.4012	0.3833	0.3978	0.38

<限界効果>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0149 (0.0793)	-0.0107 (0.0831)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.0249 (0.0977)	-0.0213 (0.0980)
総人口	0.0009 * (0.0006)	0.0008 (0.0005)	0.0009 * (0.0005)	0.0008 * (0.0005)
可処分所得	0.0032 (0.0022)	0.0030 (0.0021)	0.0033 (0.0022)	0.0031 (0.0021)
採用試験競争率	0.0397 (0.0375)	0.0407 (0.0373)	0.0394 (0.0339)	0.0398 (0.0336)
教育委員会出向	-0.1360 (0.2271)	-0.1160 (0.2237)	-0.1300 (0.2291)	-0.1113 (0.2250)
教職員団体加入率	-0.1680 (0.2056)		-0.1658 (0.2062)	
日教組加入率		-0.1722 (0.1857)		-0.1702 (0.1862)
サンプル数	30	30	30	30

表 28：プロビット分析の結果（被説明変数・人事反映ダミー）

<係数>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.2507 (0.3014)	0.3088 (0.3203)		
教員一人当たり生徒数 （中学校）			0.1775 (0.3732)	0.223 (0.3873)
総人口	-0.0038 (0.0025)	-0.004 (0.0025)	-0.0032 (0.0023)	-0.0033 (0.0023)
可処分所得	0.0026 (0.0070)	0.0042 (0.0065)	0.0011 (0.0068)	0.0021 (0.0061)
採用試験競争率	-0.0786 (0.1259)	-0.0729 (0.1287)	-0.1156 (0.1187)	-0.1151 (0.1216)
教育委員会出向	-0.0951 (0.8427)	-0.1759 (0.8493)	-0.2326 (0.8196)	-0.3155 (0.8255)
教職員団体加入率	-0.0056 (0.6695)		-0.0296 (0.6617)	
日教組加入率		-0.559 (0.6064)		-0.5017 (0.5916)
定数項	-4.1448 (6.9926)	-5.4538 (7.2916)	-1.6488 (6.4289)	-2.4377 (6.5442)
サンプル数	29	29	29	29
擬似決定係数	0.1503	0.1775	0.1348	0.1576
尤度比検定（p値）	0.5674	0.4588	0.6333	0.5371

<限界効果>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 （小学校）	0.0687 (0.0804)	0.0831 (0.0828)		
教員一人当たり生徒数 （中学校）			0.0495 (0.1032)	0.0615 (0.1052)
総人口	-0.0010 * (0.0006)	-0.0011 * (0.0006)	-0.0009 (0.0006)	-0.0009 (0.0006)
可処分所得	0.0007 (0.0019)	0.0011 (0.0017)	0.0003 (0.0019)	0.0006 (0.0017)
採用試験競争率	-0.0215 (0.0346)	-0.0196 (0.0350)	-0.0322 (0.0328)	-0.0317 (0.0336)
教育委員会出向	-0.0253 (0.2186)	-0.0449 (0.2055)	-0.0606 (0.1988)	-0.0792 (0.1868)
教職員団体加入率	-0.0015 (0.1835)		-0.0083 (0.1851)	
日教組加入率		-0.1513 (0.1644)		-0.1390 (0.1643)
サンプル数	29	29	29	29

表 29 : プロビット分析の結果 (被説明変数・早期導入ダミー)

<係数>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0671 (0.2719)	-0.0498 (0.2437)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			0.0226 (0.3814)	0.0064 (0.3596)
総人口	0.0031 (0.0022)	0.0027 (0.0022)	0.0027 (0.0021)	0.0023 (0.0021)
可処分所得	-0.0066 (0.0086)	-0.0115 (0.0078)	-0.0062 (0.0086)	-0.0111 (0.0075)
採用試験競争率	0.0517 (0.1093)	0.0358 (0.1052)	0.069 (0.1053)	0.0476 (0.1013)
教育委員会出向	-0.7518 (0.8573)	-0.5936 (0.8126)	-0.7067 (0.8509)	-0.5474 (0.7989)
教職員団体加入率	-1.6853 ** (0.6843)		-1.7281 ** (0.7059)	
日教組加入率		-1.195 ** (0.5891)		-1.2256 ** (0.6002)
定数項	4.2048 (6.6474)	5.9985 (6.2369)	2.6298 (6.9846)	4.9031 (6.5126)
サンプル数	31	31	31	31
擬似決定係数	0.3897	0.3205	0.3883	0.3195
尤度比検定 (p値)	0.0154 **	0.0443 **	0.0157 **	0.0449 **

<限界効果>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0224 (0.0912)	-0.0170 (0.0830)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			0.0075 (0.1269)	0.0022 (0.1229)
総人口	0.0010 (0.0007)	0.0009 (0.0007)	0.0009 (0.0007)	0.0008 (0.0007)
可処分所得	-0.0022 (0.0029)	-0.0039 (0.0026)	-0.0021 (0.0029)	-0.0038 (0.0025)
採用試験競争率	0.0173 (0.0366)	0.0122 (0.0360)	0.0230 (0.0351)	0.0163 (0.0347)
教育委員会出向	-0.2751 (0.3270)	-0.2178 (0.3104)	-0.2573 (0.3247)	-0.2004 (0.3051)
教職員団体加入率	-0.5018 *** (0.1649)		-0.5106 *** (0.1663)	
日教組加入率		-0.3878 ** (0.1726)		-0.3973 ** (0.1744)
サンプル数	31	31	31	31

表 30 : プロビット分析の結果 (被説明変数・生徒指導ダミー)

<係数>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.3951 *	-0.3715 *		
	(0.2094)	(0.2060)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.3986	-0.322
			(0.2671)	(0.2508)
総人口	0.0035 *	0.0035 *	0.0028 *	0.0026
	(0.0018)	(0.0018)	(0.0016)	(0.0016)
可処分所得	-0.0069	-0.004	-0.006	-0.0029
	(0.0066)	(0.0058)	(0.0065)	(0.0057)
採用試験競争率	0.0359	0.0396	0.0528	0.0652
	(0.0907)	(0.0878)	(0.0892)	(0.0852)
教育委員会出向	1.3778 **	1.3175 *	1.3986 **	1.3147 *
	(0.7018)	(0.7297)	(0.6979)	(0.7270)
教職員団体加入率	0.5669		0.6043	
	(0.5760)		(0.5628)	
日教組加入率		-0.234		-0.1874
		(0.4922)		(0.4854)
定数項	7.5458	6.2881	6.2976	4.2815
	(5.1068)	(4.7807)	(5.4178)	(4.8483)
サンプル数	34	34	34	34
擬似決定係数	0.2592	0.2425	0.2208	0.1982
尤度比検定 (p値)	0.0599 *	0.0791 *	0.1125	0.16

<限界効果>

	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.1534 *	-0.1438 *		
	(0.0809)	(0.0793)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.1556	-0.1255
			(0.1045)	(0.0979)
総人口	0.0013 *	0.0014 **	0.0011 *	0.0010 *
	(0.0007)	(0.0007)	(0.0006)	(0.0006)
可処分所得	-0.0027	-0.0015	-0.0024	-0.0011
	(0.0025)	(0.0023)	(0.0025)	(0.0022)
採用試験競争率	0.0140	0.0153	0.0206	0.0254
	(0.0352)	(0.0340)	(0.0348)	(0.0332)
教育委員会出向	0.4282 ***	0.4121 ***	0.4384 ***	0.4177 ***
	(0.1531)	(0.1590)	(0.1526)	(0.1610)
教職員団体加入率	0.2189		0.2341	
	(0.2189)		(0.2133)	
日教組加入率		-0.0904		-0.0729
		(0.1894)		(0.1883)
サンプル数	34	34	34	34

教員評価制度に関するアンケート

- 注1 都道府県の方へ：政令指定都市に関しましては別途調査を行っておりますので、政令指定都市を除いた地域についてご回答をお願い致します。
政令指定都市の方へ：政令指定都市内の状況についてご回答をお願い致します。
- 注2 以下、「教員評価」とは、「新しい教員評価」制度のことを指します。
- 注3 公立小中学校の総合的な状況に関してご回答をお願い致します。
小学校と中学校で状況が異なる場合や、管轄のご関係で小学校のみ、中学校のみについてご解答いただく場合には、お手数ですがその旨をお書きください。
(例：小学校では選択肢「ア」だが中学校では選択肢「イ」の場合、アの横に小、イの横に中などを書いていただけますと幸いです。)

該当する選択肢の記号を○印で囲んでください。質問は全部で11問あります。

問1 貴都道府県（政令指定都市）では、教員評価の結果を**給与**に反映させる制度はありますか。

- ア はい →問2へお進みください
イ いいえ →問3へお進みください

問2 <問1で「ア はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問2-A 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて**給与を上昇させた**事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

- ア はい
イ いいえ

問2-B 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて**給与を減少させた**事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

- ア はい
イ いいえ

<以下2問は問2-AまたはBで「はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問2-C 昇給、減給の場合、基本給（継続的な給与の変化）とボーナス（一時的な給与の変化）のどちらに反映させましたか。（複数選択可）

ア 基本給（継続的な給与の変化）

イ ボーナス（一時的な給与の変化）

問2-D 評価結果に基づいて昇給あるいは減給させる人数の目安は毎年度決まっていますか。

ア はい

イ いいえ

問3 <問1で「イ いいえ」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問3-A 過去において教員評価の評価結果を給与に反映させることを検討されたことがありますか。

ア はい

イ いいえ

問3-B 現在、評価結果を給与に反映させる仕組みになっていない理由として当てはまるものを以下から選択してください。（最大3つまで）

ア 教育現場からの反対が強かった

イ 教育委員会からの反対が強かった

ウ 教職員組合の反対が強かった

エ 財政上の問題により実現が難しい状況であった

オ 現状の評価が教員の業績を反映しているとは考えにくい

カ 評価結果を給与に反映させるという議論が持ち上がったことはない

キ その他（差し支えない範囲でご記入ください）

()

問3-C 今後、評価結果を給与に反映させる仕組みを導入する予定はありますか。当てはまるものを以下から選択してください。

ア 導入する予定である

イ 導入する予定はない

ウ まだわからない、検討中である

問4 貴都道府県（政令指定都市）では、教員評価の結果を人事に反映させる制度はありますか。

ア はい →問5へお進みください

イ いいえ →問6へお進みください

問5 <問4で「ア はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問5-A 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて昇格を行った事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい

イ いいえ

問5-B 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて降格を行った事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい

イ いいえ

<問5-AまたはBで「はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問5-C 昇格、降格の場合、どのような形で反映させましたか。最も当てはまるものを1つ選んでご回答ください。

ア 評価結果に基づき、自動的に昇格、降格が決定される。

イ 評価結果は参考資料とされる(他にも試験や面談などを含めて決定される)

ウ その他(差し支えない範囲でご記入ください)

()

問6 <問4で「イ いいえ」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問6-A 過去において教員評価の評価結果を人事に反映させることを検討されたことがありますか。

ア はい

イ いいえ

問6-B 現在、評価結果を人事に反映させる仕組みになっていない理由として当てはまるものを以下から選択してください。(最大3つまで)

- ア 教育現場からの反対が強かった
- イ 教育委員会からの反対が強かった
- ウ 教職員組合の反対が強かった
- エ 財政上の問題により実現が難しい状況であった
- オ 現状の評価が教員の業績を反映しているとは考えにくい
- カ 評価結果を人事に反映させるという議論が持ち上がったことはない
- キ その他(差し支えない範囲でご記入ください)

()

問6-C 今後、評価結果を人事に反映させる仕組みを導入する予定はありますか。当てはまるものを以下から選択してください。

- ア 導入する予定である
- イ 導入する予定はない
- ウ まだわからない、検討中である

問7 貴都道府県(政令指定都市)では、過去に教員評価の結果を**給与、人事以外**の処遇に反映させる制度がありますか。もしありましたら、具体的にご記入ください。

()

問8 貴都道府県(政令指定都市)での優秀教員表彰制度(もしくはそれに相当する表彰制度)と教員評価制度との関係性について、最も当てはまるものを1つ選択してください。

- ア 教員評価と被表彰者の決定において判断の基準に全く関係はない
- イ 教員評価では評価されない項目を表彰制度で評価するよう位置づけている
- ウ 教員評価の結果が良好な教員の中から被表彰者を選出する
- エ その他(差し支えない範囲でご記入ください)

()

問9 貴都道府県（政令指定都市）では、教員評価制度導入後、評価に使用する評価シート
の評価項目を変更したことがありますか。

管理職用、教師用の少なくとも一方で、一度でも変更したことがあれば「はい」、ど
ちらも変更したことがなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい →問10へお進みください

イ いいえ →問11へお進みください

問10 <問9で「ア はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問10-A 評価項目の変更について、当てはまるものを選択してください。

ア 毎年度評価項目を検討、修正している

イ 数年に一度評価項目を検討、修正している

ウ 特に決まりはない

エ その他（差し支えのない範囲でご記入ください）

()

問10-B 評価項目を変更した理由について、当てはまるものを選択してください。（複
数選択可）

ア 根本的な教員育成方針や目指すべき教員像、重点目標などの変更があった

イ 現場（学校）から変更を検討するよう要望があった

ウ 教育委員会から変更を検討するよう要望があった

エ 教職員組合から変更を検討するよう要望があった

オ 特に要望があったわけではないが、よりよい評価体制を目指して変更を行
った

カ その他（差し支えのない範囲でご記入ください）

()

問10-C 具体的に変更した項目をいくつか挙げてください。

（例：部活動指導の評価項目を新たに作成した、など）

()

問 11 <問 9 で「イ いいえ」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問 11-A 評価項目の変更を行わない理由について、当てはまるものを選択してください。

- ア 現行の評価項目で特に問題がない
- イ 現場（学校）から変更を検討するよう要望がない
- ウ 教育委員会から変更を検討するよう要望がない
- エ 教職員組合から変更を検討するよう要望がない
- オ その他（差し支えない範囲でご記入ください）

()

問 11-B 今後、評価項目の変更を行う予定はありますか。

- ア 変更する予定である
- イ 変更する予定はない
- ウ まだわからない、検討中である

最後に、教員評価制度についてご意見、ご要望等がありましたらご自由にお書きください。

()

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。