

学校管理職の対教師評価観の認知構造に関する研究

淵上 克義

The purpose of this study was to develop an instrument to measure the school administrators' assessment scale of teacher performance. First, organizational psychological research on performance appraisal and the factors that affect the rating was reviewed. Next, organizational research on the school administrators' assessment scale of teacher performance was reviewed. It was noted that performance appraisal must be accurate because it is used the decisions about promotion, salary, assignments, and education. After problems were described, a new version of the school administrators' assessment scale of teacher performance was developed. In the Study 1, an inventory of the principals' assessment scale of teacher performance was conducted by 98 primary school principals. Factor analysis of scale of the principals' assessment resulted in 6 factors (Treatment of school business, Classroom management and Pupils' Guidance, Educational guidance, Interpersonal skills with children, School-based training of teachers, Educational guidance, Organizational activity). In the Study 2, an inventory of the assistant principals' assessment scale of teacher performance was conducted by 104 primary school assistant principals. Factor analysis of scales of the assistant principals' assessment resulted in 5 factors (Interpersonal skills with children, Organizational activity, Classroom management and Pupils' Guidance, School-based training of teachers, Interpersonal skills with parents and colleague). Results were discussed from multi-dimensional assessment scales of teacher performance including of contextual performance.

Keywords : teacher performance, principals' assessment, assistant principals' assessment, performance appraisal, contextual performance.

問題と目的

1. はじめに一教師評価導入の背景一

近年、組織の評価システムそのものが大きく変化している。すなわち、人はみな同じという考えから人はみな違うという考えにより、能力や実績にも違いを認めるものであり、均等評価から貢献度相応評価への転換であり(古川, 1998), 組織においては、個人尊重・個性重視の評価が浸透しつつある。一般に人事評価は、評価を受ける成員一人一人から組織

全般に至るまで幅広い影響力を及ぼす。したがって、適切な方法によって、正確な評価が行われれば、組織の運営に効果的であるが、逆に適切な人事評価がなされない場合には、成員の職務に対する満足度の低下や評価者や組織に対する不信感(コミットメントの低下)など、組織に様々な悪影響をもたらすことがこれまでの研究で明らかにされている(田中, 2003; 柳澤, 2006)。

学校組織においても、中教審が「教員一人一人の能力や実績が適正に評価され、配置や処遇、研修等

に結びつけること。評価システムの導入に向け早急に検討すること。」と提言して以降、教師評価システムが実施されている。

この教師評価システムは、組織としての学校のあり方に大きな影響を及ぼしつつある。その一つは、学校組織の目標が、教師個々の能力を重視する能力主義へ、また組織目標に照らして個人の仕事の成果を問う業績主義へと変わることであり、二つめは学校教育の質の保障のため、学校および教師の教育責任の遂行（アカウンタビリティ）が今まで以上に、強く求められるようになることである。そしてこの教師評価は、教師一人一人の能力、実績、意欲を的確に把握し評価することであり、それによって、①教師の職能開発（資質能力の向上）、②学校組織の活性化、③適材適所の人事配置を図ることを主な目的としている（曾余田、2005）。

岡山県をはじめ、新しい教師評価システムが各都道府県教育委員会において導入されつつある。平成17年4月現在において61都道府県・政令指定都市のうち55自治体で新しい評価システムを試行又は実施済みである（教師の評価に関する調査研究の委嘱；平成15年4月～文部科学省）。教師人事評価の意義として、教師の資質能力の向上、学校の活性化とともに、児童・生徒への質の高いサービスの提供を第一義的にとらえる必要がある。そして、いずれの県においても教師評価の具体的な内容は、①自己評価を生かした目標管理手法に基づく自己目標の決定、②評価者と被評価者（評価対象者）との面談、③評価要素・評価項目の設定と職務との対応、④評価基準に照らした絶対評価と相対評価、⑤多面評価、⑥評価期間・評価時期、⑦評価結果のフィードバック（開示）、⑧苦情対応、⑨評価結果の人事管理（研修、人事配置、表彰制度、給与等）への活用のほか、⑩「評価者研修」となっている（八尾坂、2005）。この新しい教師評価は、評価者側である学校管理職（校長・教頭）が教師一人一人のよさを生かし励ますといった支援的コミュニケーションを取り入れることにより、教師に新たなチャレンジを促す評価観に立っている。例えば大阪府教育委員会では、「目標による管理」による評価システムとして、①目標設定は教職員の自己申告にもとづき校長が面談、②教職員の評価方法と内容については、職務遂行の結果である目標達成を「業績評価」と職務遂行に際して取り組んだ意欲・態度・行動「能力評価」の両者をまとめて総合評価とすることなどが考えられている。

さて、教師評価の導入を受けて、このような評価が教職員や学校組織に及ぼす影響について、実証的

研究も取り組まれるようになってきた。この実証的研究は、①評価を受ける側である教師の意識、②評価の方法や内容については検討されはじめているが、最も重要な評価する側の要因、とりわけ評価者である学校管理職（校長・教頭）の評価（アセスメント）能力については、理論的・実証的にほとんど検討されていない（淵上、2007）。

けれども、教師評価に関わる問題点として、①評価者が校長一人であり、一面的な評価になることがある、②評価者自身の経験的・体験的な評価になりがちで、結果として評価者間の個人差が大きいこと、③評価者自身の研修が十分に行われていない、④評定結果のフィードバック機能がないため、個々の教師に自己の特性・課題等が十分認識されていない、などが指摘されるようになっており、評価者である学校管理職の評価能力の重要性が指摘されている（古川、2003）。このようなことから、教育場面においても教師の人事評価に関する今後の課題として、古川（2003）や八尾坂（2005）は評価者としての校長の能力を研鑽するための研修の必要性について指摘している。

学校管理職がどのような評価能力を所有しているか、そしてこのような評価能力が教師を評価する際にどのような影響をもたらすのかについて、体系的にかつ総合的に理解することは極めて重要である。例えば、学校管理職が経験的・体験的に得てきた評価基準のみを用いて、教師を評価する傾向があるとすれば、教師評価そのものが彼らの所有している経験的な評価基準によって左右されることになり、客観的な評価基準が存在しないことになる（淵上、2007）。実際にこれまで、学校管理職による教師の業績評価は、必ずしも正確になされていないことがいくつかの研究で明らかにされている（Medley & Coker, 1987；Riner, 1992）。そこで、教師個々の違いを認める評価を行うということは、誰が評価しても同じような結果が生じるように、評価者である学校管理職の持つ評価（アセスメント）能力について体系的かつ客観的な基準を明らかにする必要がある。このことに関連して、これまでの組織心理学の研究において、業績評価の基準や次元が提示され、評価者がそれらを自分の知識構造に組み入れた場合には、評価者はその知識構造をもとに被評価者に対する情報処理が適切になされ、結果として適切な評価がなされることが指摘されている（柳澤、2006）。

以上のことから、経験のみに頼らない客観的かつ多様な評価基準を学校管理職に意識させることにより、教師個々の特徴に十分配慮した適切な評価が可能になると思われる。

2. 評価（アセスメント）の心理学

1) 業績の評価

まず、教師評価の問題に入る前に、人事評価について主に評価者の観点から、これまで明らかにされてきた問題点について、心理学の視点から概観する。

組織における人事評価では、成員の業績は評価次元が設定されて実施される。では業績とはどのように理解されているのであろうか。これまでの研究を概観すると、業績の概念を仕事の成果を生み出すプロセスに注目し、そのプロセスにおいて発揮された能力や行動を業績として位置づける立場と、プロセスだけでなく結果に注目し、業績を能力や行動だけでなく、組織の利益に直結する業績や成果までを含む包括的なものとして捉える立場がある（柳澤，2007）。後者の行動の結果は、成員個々の課題遂行に対する業績（これを課題業績と呼ぶ）だけでなく他の要因（例えば、他者の協力、置かれた環境、課題の困難さなど）によって影響を受けることになる（柳澤・古川，2000）。したがって、実際の人事評価は、能力、態度、結果など多様な側面を包括して行われることが多い。例えば、業績指標として、課題業績だけでなく、役割を超えた行動や同僚への支持・支援的な行動は文脈的業績と呼ばれている（田中，2003）。さらに、文脈的業績は実行度レベルと貢献度レベルに区別されており、この二つのレベルの文脈的業績の高さが、最終的に課題業績の高さを規定することが実証的に明らかにされている（池田・古川・田中，2006）。

学校組織における教師評価に関しても、今回の教師評価には業績評価と能力評価の二つの側面があることが指摘されており（清原，2005）。これまで述べてきたように、教職員の評価方法と内容については、職務遂行の結果である目標達成を「業績評価」と職務遂行に際して取り組んだ意欲・態度・行動からなる「能力評価」の両者をまとめて総合評価としている。

2) 評価者としてのリーダー

さて、評価者は可能な限り、評価の基準を明確にして被評価者が公平感や納得できるように努めなければならない。しかしながら評価者も人間である限り評価に伴うエラーが発生することは避けられない。ましてや評価される側も人間であるからには評価者だけの特性だけでなく、両者の人間関係のあり方も評価に少なからず影響をもたらす。事実、これまでの社会心理学の研究成果によれば、他者を評価する際に、他者に関する様々な情報は自己志向に沿って選択的に収集される傾向にある。つまり、他者

を評価する際に、評価者はある特定の側面を特に重視して注目し、それに関する情報を中核的な手がかりとして、その人に関する全体的な評価を形成することが知られている（梶田，1982）。

最近では、このような評価に伴うエラーをできるだけ少なくするために、複数の評価者に評価してもらう方法などが考えられる。例えば、被評価者を取り巻く周囲の複数人々から評価を受ける多面的評価法（360度フィードバック法）などが用いられる場合もある。しかしながら本稿では、現実の学校組織において教職員評価を行っている評価者は学校管理職（校長・教頭）であり、評価者はリーダーということになるので、ここでは評価者としてのリーダーによる評価に伴うエラーに焦点を当てる。

リーダーによる評価結果のエラーは、大きく三つに分類できる（古川，1988）。第一のエラーは、被評価者であるフォロワーの業績を実際以上に高く評価する寛大化傾向であり、第二は逆にフォロワーの業績を実際以上に低く評価する厳格化傾向であり、第三は評価段階の中心部分に評価を集中させてしまう中心化傾向である。そして、このようなエラーが生じる背景についても検討されており、これらの要因は①評価者であるリーダーの要因、②評価の目的、③対人関係に分類できる（古川，1988；柳澤，2006）。

(1) 評価者の要因

一つは評価者自身が持つ知識基盤から生じるエラーがある。このエラーは、例えば、女性なのでまたは年齢が若いから管理能力は未熟にちがいないなどのように、被評価者の持つ特定の属性を基準として評価を下すようなステレオタイプの評価や、一端人格的にすぐれた立派な人物であると評価されると個別の評価が甘くなりがちなるハロー効果などが知られている。また、人を判断する際のカテゴリー評価者がエラーを引き起こすことも知られている。例えば、評価者が「すぐれた教師というものは……人物である。」という信念を強固に持ちすぎると、そのような信念に沿わない教師は一様に低く評価されてしまう傾向にある。さらにこれに関連して、評価者自身の長年の経験から裏打ちされた人に対する評価観（これを暗黙の評価観と呼ぶ）が評価に影響を及ぼす場合もある。例えば、評価者である校長が自らの長年の教師経験から、授業を上手に行うことこそすぐれた教師であるという信念を強く抱いている場合には、教師を評価する際には授業ができるというだけで教師を高く評価しがちであり、このように人を評価する際に暗黙のうちに抱いている評価様式を暗黙の評価観と呼ぶ。

一般に対人評価過程は、情報処理過程であり、このような評価に伴うエラーが発生する原因は、対人評価に関する情報処理過程において、以下に示すような共通的かつ基本的な傾向から生じるといわれている（梶田，1982）。①周囲の無数の情報から自分に関心のある部分のみを選別し、自分にとって了解可能なように単純化しようとする傾向。②過去に収集した情報と新たな情報が自分にとって矛盾しないように、情報全体を操作したり加工することにより一貫性を保とうとする傾向。③自分に都合の良いように情報を加工しようとする自己中心的な傾向などの存在が指摘されている。以上のような原因から、評価者は評価を行う際にかかる時間や労力を極力減らそうとしたり、自己の関心や経験をよりどころとした自己中心的な心理機制を働かせたり、被評価者に対する好悪感情を評価に加味するなどの行動が見られるのである。

(2) 評価目的

次に人事評価の根本的な問題である、何のために評価を行うかという評価の目的が、成員に明確に示されていることは、重要である。このことは人事評価を行うこと自身の意義を問うものであり、成員のみに影響をもたらすものではなく、評価者にも影響をもたらす。例えば、柳澤・古川（2004）は、評価目的が明示された場合には、それが明示されない場合と比較して、評価者によって被評価者に関する情報がよく記憶されることから、好悪感情に影響されずに評価が下されることを実証的に明らかにしている。また、評価目的だけでなく、何故被評価者である成員がこのような業績評価を受けたのかについて結果に関する何らかの説明が評価者からなされる場合には、業績評価について何も説明がなされない場合よりも、査定結果をより公正であると捉える傾向が見出されている（Greenberg, 1991）。

このように人事評価に際しては、機械的に実施するのではなく、評価する目的を明示したり、実際に評価した結果の説明を行うなど、十分な配慮が必要である。

(3) 対人関係から生じるエラー

対人関係から生じるエラーの第一は、本来職務とは直接関係のない被評価者であるフォロワーの行動や態度がリーダーの評価に影響を与えることが知られている。特にフォロワーによる迎合的な態度や行動がリーダーの彼らに対する肯定的な評価を引き出すことは数多くの研究によって明らかにされている（Kipnis & Vanderveer, 1971; Fodor & Farrow, 1979; Pandey & Singh, 1987; Wayne & Kacmar, 1991）。また、リーダーは、職務に対してたびたび不平や不満

を表明するフォロワーに対して評価を低下させること（Fodor, 1974, 76）やフォロワーによる低業績に対する弁解や謝罪がリーダーによる高い評価をもたらすことなどが明らかにされている（Wood & Mitchell, 1981）。

第二のエラーは、他のフォロワーとの比較によるものである。一般にあるフォロワーに対するリーダーの業績評価は、他のフォロワーとの比較を通してなされることが多い。したがって対人関係から生じるリーダーの評価エラーについても数多く検討されている。Goodstat & Kipnis（1970）は、業績が低い服従的なフォロワーが職場に存在する場合、リーダーは他のフォロワーが服従的な時よりも他のフォロワーが服従的でない時に、多くの報酬を与えかつ肯定的な評価を下す傾向にあることを見出した。このように服従的でないフォロワーの存在が服従的なフォロワーの評価を高めるようリーダーの評価傾向を対照効果（Contrast effect）と読んだ。このような対照効果の存在は他の研究でも確認されている（Fodor, 1973, 74; Grey & Kipnis, 1976）。ただし、このような対照効果の存在は、研究者集団では見られなかったという報告もある（Ivacevich, 1983）。これに関連して、Mitchell & Liden（1982）は、業績の低いフォロワーであっても彼が他のフォロワーから好意を持たれているか指導力があると評価された場合には、リーダーはそのフォロワーに対して多くの報酬を与えかつ肯定的な評価を下す傾向にあることを明らかにしている。さらにLiden & Mitchell（1983）は、集団内におけるフォロワー同士の相互依存が高い状況ではフォロワー一人一人の業績を評価・区別することが困難になり、リーダーが業績の低いフォロワーを高く、業績の高いフォロワーを低く評価する傾向にあることを明らかにしている。

3. 学校管理職の力量と評価（アセスメント）能力に関わる研究

1) 学校管理職の経営的力量

これまで、組織全般に関わる評価の問題点について主に評価者の視点から、これまで検討されてきた心理学に関する研究成果について概観してきた。本節ではこれらの研究成果を踏まえて、まず学校組織における学校管理職に求められている経営的力量全般について概観し、さらに力量の一側面である評価能力についてみてみよう。

Katz（1955）は、組織全体から見た場合の学校管理職の経営的力量を、以下に述べるの三つのスキルの視点で捉えている（岡東，1994による）。そして、岡東（1994）は、学校管理職の経験年数によって、

求められる三つの力量の変化について Figure.1 にまとめている。(1) テクニカル・スキル：教授的側面における指導方法・技術，指導過程などの力量を意味する一方，教職員の服務監督・評定，事務，施設・設備などの管理技術を含む。この力量は一般に担当する職務の遂行能力を意味するとともに，階層的組織であれば下位に多く必要とされる経営的力量である。したがって，熟達期における学校管理職（校長・教頭）にとってテクニカル・スキルはあまり多く必要としない経営的力量ともいえる。(2) ヒューマン・スキル：協働関係を構築していく力量であり，この力量には，他者理解だけでなく，自己理解の力も必要とされ，動機づけ，モラルの昂揚，人材の活用，成員ニーズの理解と充足，集団力学といった知識や技術が含まれる。(3) コンセプチュアル・スキル：この力量は，学校と学校に影響を及ぼす環境の諸要素をトータルにとらえ，教育目標の達成を志向する経営的力量である。この力量の形成には，経理論，組織および組織行動論だけでなく，教育理念の深い理解が必要とされ，学校管理職の経験年数を経るほどに必要となる。

これに関連して，学校経営の過程分析に沿った学校管理職の力量について，岡東・杉山（1986）らは，次のような経営的力量の内容を示す項目を指摘している。(1) 企画能力：①教育目標，経営目標を設定する力，②人的・物的・財政的資源を組織化し，割り当て企画する力，③企画に他の成員を参画させる力，④教育プログラムを開発する力。(2) 経営実践力：①意志決定とそれを実行する力，②問題解決力，③維持管理，安全・安定の基準を確保する力，④記録，資料を正確に保管すること。(3) 評価能力：①教育プログラムの評価能力，②教職員の職務遂行を評定する力，③自己の職務遂行を評定する力。(4) - 1 組織内調整能力：①学校やその内部組織のポジティブな風土を醸成し，維持する力，②教職員，

行政職員，行政・研究機関との意思疎通を図る力，③教職員および児童生徒の問題状況，批判事項，関心事に対応する力。(4) - 2 対地域社会調整能力：④教師と保護者とのコミュニケーションを促進する力，⑤学校の教育方針，行政施策，教育プログラム等に関し，地域社会と意思疎通する力，⑥学校の教育プログラムや教育活動に地域社会の参加を促す力。

次に，実際に学校管理職自身が必要と感じている力量について，最近行われている研究結果についてみてみよう。浜田・加藤（2003）は，小学校と中学校の校長を対象として調査を行った結果，彼らが特に必要であると感じている力量は，教育目標・計画の設定に関わるビジョンの提示，中期的な計画，教職員への伝達力・説得力と，力量を支える見識と資質に関わる教育に関する理念や価値観，使命感，学校教育についての広い視野の二つであった。つまり，学校管理職としての具体的な職務遂行すべてを根底から支えている見識や資質が重要であるとともに，ビジョンの提示や中期的な計画など自校の教育のあり方を具体化するために，まず第一に必要とされる力量が重要であることを示している。これに関連して，佐藤・加納（2006）は，現状よりももっと身につける必要のある教育活動に関連したより具体的な学校管理職の力量について，公立学校の校長と教頭を対象に調査を行った結果，教職員の評価，学校教育目標のビジョンの具体化，学校教育目標の達成度評価，ないしは予算編成や優秀な教師の確保などが挙げられていた。浜田らや佐藤らの研究結果は，学校管理職に今日学校が求められている組織作りの基礎となる資質や見識が求められていることを示しており，特に学校づくりに直接関わる予算編成や教師確保における学校管理職のリーダーシップの重要性和教職員評価や学校評価を遂行できる力量が求められているといえよう。したがって，最近の研究結果からも，適切な教師評価を遂行できるためには，そ

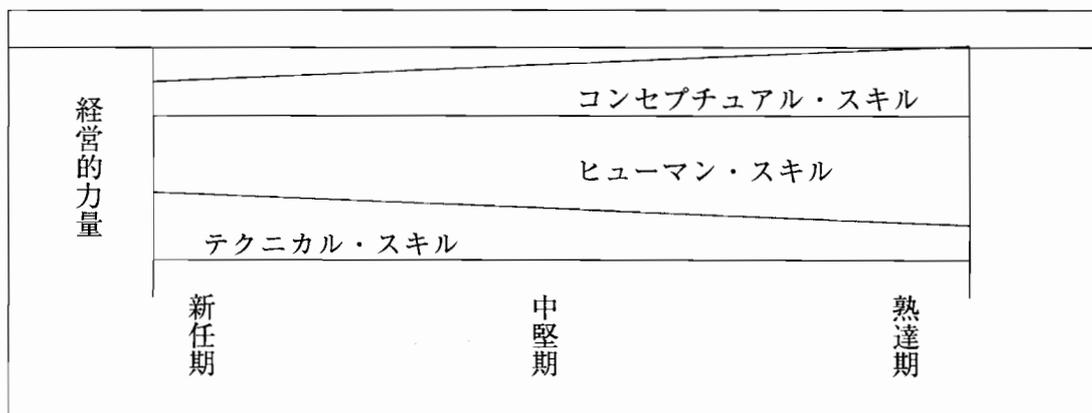


Figure.1 学校管理職の経営的力量の変化モデル

岡東（1994）による

の前提となる学校管理職の対教師評価の認知構造について実証的に明らかにする必要がある。

2) 学校管理職の評価能力に関する研究

欧米でも学校管理職の評価能力に関する研究が行われている。これらの研究は、学校管理職の教師評価の次元に注目し、とりわけ教授活動や学級経営に焦点を当てた教師評価がなされている。例えば Riner (1992) によれば、教授活動に特化した教師の業績評価を(①授業時間の管理, ②児童・生徒行動の管理, ③授業の展開, ④授業中での児童・生徒の学習進度の管理, ⑤授業中のフィードバック, ⑥授業を効果的に進めるための方策, ⑦児童・生徒との相互作用, ⑧授業以外での仕事ぶり, の八つに分類している。

次に、全般的な対教師評価については、Rinehart & Young (1996) が、校長と教師を対象として、教

師の業績評価の次元について調査を行い、分析の結果、教師の業績評価は、①専門職としての組織に関わること(同僚教師と協働できる, 適切に情報を伝達できる, 校務分掌の仕事ができる), ②教授に関わる授業活動, ③教室環境の整備(適切な照明, 生徒が整然とできる環境作りなど)の三つの観点からなされることを見出している。さらに、校長は教授に関わる授業活動よりも、専門職としての組織に関わることに評価の重きをおく傾向があること、民間企業に比較して女性教師を比較的高く評価することなどが明らかになった。関連して、Tucker, Stronge, Gareis & Beers (2003) は調査の結果、校長が抱いている教師評価をTable.1に示しているように、①教授活動, ②児童・生徒への評価活動, ③管理活動, ④専門職業意識の四つの次元にまとめている。

Table .1
教師評価－教師に求められるスキル－

教授スキル：教授の構成と方法の両方達成すること	
1：	カリキュラムに含まれているトピックについての最新で正確でわかりやすい(包括的な)知識を教える(主題の知識)
2：	(その学校地区の)カリキュラム指針を反映させた、望ましい目標を成し遂げる教授計画を立てる。
3：	生徒の能力やニーズと矛盾しないような、わかりやすい素材・技術・資源を選択し使用する。
4：	過去や未来の学習経験と、現在の内容・スキルを関連づけている。
5：	生徒と効果的なコミュニケーションをとる。
6：	生徒の学習を促進させる教育戦略をとる。
7：	個人差を知るための機会を提供する。
評価(アセスメント)スキル：行動の評価, 生徒へのフィードバックの提供, 生徒の学力の測定への責任(信頼度)を含む	
1：	生徒の前進(発達)を奨励するような、継続的でタイムリーなフィードバックを提供する。
2：	生徒の学力を測定する多様な評価戦略を提供する。
3：	評価結果を日常的な教育上の決定, 長期的な教育の決定の両方に使用する。
管理(マネジメント)スキル：効果的な日常業務と組織化された前向きな学習環境を作るための手順の計画と実行の責任(信頼度)を含む	
1：	時間を有効に(能率よく)効果的に使う。
2：	生徒とのラポートを確立し, 維持する。
3：	身体的環境を安全にし, 学習にできる限り貢献する。
4：	行動と公平な進歩の適切な基準を維持する。
専門職業意識：専門職倫理と成長へのコミットメントを示すことと, (学校地区の)方針や手順に従うことへの責任(信頼度)を定義する。	
1：	専門家職として行動をし, 専門職に適した倫理(道徳)基準で実践する。
2：	専門性の発達の有意義で絶え間ないプロセスに参加する。
3：	専門職と学校へのサービス(支援)
4：	保護者と地域との効果的なコミュニケーションを維持する。

Tucker, Stronge, Gareis, & Carol S.Beers (2003) による

日本においては、西森・東野・淵上（2003）が校長と教頭を対象として、彼らが教師に対してどのような評価次元を有しているのかについて検討した。その結果彼らは、①校務の処理、②子ども・保護者との対人関係スキル、③学級経営・生徒指導、④組織活動、⑤研修、⑥学習活動の六つの評価次元の存在が明らかになり、六つの観点から校長や教頭は教師を評価することが明らかになった。

次に、学校管理職による教師評価に関する正確さについても検討されている。例えば、管理職の評価能力の正確さについて、Wilkerson, D.J., Manatt, R.T., Rogers, M.A. & Maughan, R.（2000）は、いろいろな人が評価を行うことによる、360度フィードバック評価法を用いて検討している。彼らは、国語・芸術・数学に関する生徒の学業成績に関する教師の評価について、校長による評価、教師自身の自己評価、生徒による評価を実施して、どの評価が最も妥当であるかについて検討している。教師評価は、①授業の準備、②教授法、③学級の環境、④授業後の責任という四つの領域から構成されていた。その結果、三者による評価の中でも、生徒による教師評価が最もすぐれており、生徒の学業成績を反映した評価であることが明らかになった。関連して、Riner（1992）は、教師の業績における校長の評価と教師自身による自己評価を比較して検討している。それによれば、教師の自己評価は校長評価よりも甘く、校長による教師評価がより適切であることが示されているものの、それでも校長の評価は教師の業績評価と必ずしも一致していないことがわかった。以上の結果は、校長による教師評価や教師自身による自己評価が教師の業績に対応して、必ずしも適切になされていないことを示している。

3) 学校管理職の教師評価次元が学校風土認知に及ぼす影響

これまで述べてきた学校管理職の対教師評価次元には、個人差があり学校管理職一人一人がどのような評価次元を重視するかによって、教師の評価は異なるであろう。そこで東野・西森・淵上（2006）は、学校管理職の評価次元と学校風土認知との関係を検討した。まず第一に学校管理職の対教師評価の個人差を検討するために、先に西森・東野・淵上（2003）が見出した学校管理職（校長、教頭）の六つの対教師評価次元尺度に回答した小学校校長と教頭を対象として、クラスター分析を行った。その結果、以下の三つのクラスターに分類できた。①六つすべての評価次元を重視する群。②どの評価次元も重視しない群。③（学級経営・生徒指導）と（学習指導）の二つの評価次元を重視する群。そして上記各三群の

学校管理職が自校の学校風土をどのように捉えているのか検討した。その結果、①の六つすべての評価次元を重視する群は、②や③の群と比較して、自校の学校風土のあらゆる側面を肯定的に評価していた。さらに、③の群は②の群よりも学校風土を肯定的に評価していた。

①の群は、教師をあらゆる面から積極的に評価しようとしている群であり、対教師評価評価次元すべてを高く評価していることから、教師の多様な能力面を肯定的に評価できる学校管理職である。したがって、多様な評価側面を持ち合わせる事が肯定的な評価につながっていると思われる。他方、②のどの評価次元も重視しない群は、学校風土を否定的に捉えていることがわかる。つまり、学校風土を否定的に捉えている学校管理職は、対教師評価についていずれの次元も低いいため、言い換えれば明確な評価次元がない。したがって彼らは、日々の教師の取り組みを積極的に評価しようとしていないために結果として自校の学校風土を否定的にとらえているものと思われる。また、③の得点的に両群の中間位置している学級経営・生徒指導と学習指導の2つの評価次元をのみを重視する群は、消極的評価軍と比較すると学校風土を肯定的にとらえているものの、総合的評価群と比較すると、学校風土の評価が低い。これは対教師評価次元を持つものの、それが偏っていることが原因であることがうかがえる。

4. 本研究の目的

以上の先行研究を踏まえて、本研究は学校管理職である校長と教頭がそれぞれ抱えている対教師評価観の認知構造について実証的に明らかにしようとするものである。これまで評価の心理学の個所で述べてきたように、より客観的で妥当性のある教師評価が実施されるためには、まず持って評価者である学校管理職の対教師評価がどのような次元から構成されているのかについて明らかにする必要がある。しかも以上のことは、古川や佐藤らの研究結果が示しているように、評価者である学校管理職の評価能力の重要性や評価能力を高めるための研修の必要性からも、明らかにすべき点である。西森・東野・淵上（2006）は、校長と教頭を混みにした対教師評価の認知構造を検討している。しかし、校長と教頭では評価する内容や範囲も異なっており、本研究は両者を区別して、校長と教頭それぞれの対教師評価に関する認知構造を明らかにして、両者を比較・検討する。さらに、学校組織における教師評価の特徴についても検討する。

方 法

1. 予備調査

1) 方法と手続き

教師評価スケールを作成するために、現職校長2名と県教育センター研修指導員に面接調査を行い、教師評価スケールの項目を収集した。2004年8月に、調査者が直接校長らと面接調査(60分×3)を行った。面接の際の資料としては、教育委員会規則「勤務成績の評定と規則」に示されている、教職員の「勤務の状況」の評定要素及び観察内容や指導力不足教師に対しての特別研修の評定要素を参考にした。

2) 結果

予備調査により得られた評定要素は、調査者、現職教師2名、研究者2名によってKJ法を行って整理した結果、教師評価尺度(29項目)を作成した。(Table .2参照)

2. 本調査の方法と手続き

1) 目的

予備調査を基に作成された教師の評価尺度(29項目)を用いて、校長と教頭の対教師評価尺度を作成する。

2) 方法

被調査者は、岡山市と倉敷市の小学校に勤務している校長(88名)と教頭(81名)の167名であった。調査は、2005年7月末～8月末に、岡山市と倉敷市の小学校長、教頭を対象として、質問紙調査を実施した。調査用紙は、8月末までに郵送により回収した(回収率65%)。質問項目は、先に行った予備調査を基に作成した教師の評価尺度29項目(Table .2-2参照)である。これら29項目の各項目について、自校の教師を評価する際にどの程度重視するかについて、⑦最も重視するから①全く重視しないの七段階尺度の中から一つ回答を求めた。

Table .2
指導力不足教員に対しての特別研修での評価資料

A 学習指導の観点(指導内容, 指導方法, 評価方法)	
1	児童生徒の能力, 興味関心等の実態に即した授業内容となっているだろうか。
2	独善的な指導内容となっていないだろうか。
3	専門的知識内容があるだろうか。
4	授業中の児童生徒への接し方(効果的コミュニケーション)は適切であろうか。
5	教材の扱い方, 資料, 教具の活用は適切であろうか。
B 生徒指導観点(生徒指導方法, 生徒掌握)	
1	児童生徒の日々の心身の状況を把握できているだろうか。
2	児童生徒に対する愛情が感じられるだろうか。
3	受容的カウンセリングマインドを備えているだろうか。
4	児童生徒に対する言葉づかいは適切であろうか。
5	体罰傾向はないだろうか。
6	社会的ルールを守らせるためのけじめのある指導ができているだろうか。
7	問題のある児童生徒に対して, その解決のため適切な指導をしているだろうか。
C 対人関係(協調性, 人間関係調整)	
1	組織の一員としての自覚に立った行動がとれるだろうか。
2	相手の心情を汲み取った対応ができるだろうか。
3	建設的に説得力のある説明等, 自己表現力が備わっているだろうか。
4	周辺状況を判断し, 良識ある行動がとれるであろうか。
5	保護者への対応は適切であろうか。
D 校務(校務処理, 責任の自覚)	
1	学校教育の向上について積極的な姿勢をもっているだろうか。
2	分掌した校務を責任をもって計画的に処理しているだろうか。
3	諸表簿を正確に記録し, 整備しているだろうか。
4	資料, 備品等の管理は適切であろうか。
5	プライバシー保護に対する配慮があるだろうか。
E 服務(出勤状況, 品行)	
1	勤務状況は適切であろうか。
2	品行面で社会的批判をうけるようなことはないだろうか。
3	管理職への報告, 連絡, 相談ができているだろうか。
4	教育に関する識見を高めるために, 研修の機会を活用しているだろうか。

結 果

1. 校長の対教師評価次元

校長の教師評価次元の因子を明らかにするために、教師の評価尺度29項目について、主因子法、バリマックス回転による因子の抽出を行うこととし、因子負荷量がいずれかの因子に絶対値 .40以上の値をもつことを条件に因子分析を行った。因子

分析の結果、29項目、6因子の時、最適解と判断した。このとき、累積寄与率は、58.84%、 α 係数は、尺度全体で .90、各因子で .61～.86 であり、内的整合性はほぼ確認できた。バリマックス回転後の各項目の因子負荷量をTable.3に示す。Table.3において、因子負荷量の高い項目の内容を参考にして、以下に述べるような因子の解釈と命名を行った。

Table .3
校長の対教師評価次元の因子分析結果

項 目 内 容	I	II	III	IV	V	VI
I 校務の処理						
14. 指導要録・出席簿等の諸表簿を正確に記録し、整備することができる。	0.67	0.10	0.14	0.09	0.41	0.12
19. 資料・備品等の管理がきちんとできる。	0.62	0.14	0.15	0.09	0.24	0.05
15. 管理職への報告・連絡・相談ができる。	0.60	0.23	0.23	0.15	0.08	0.07
18. 教職員と上手くコミュニケーションがとれる。	0.59	0.32	0.16	0.21	0.03	0.17
5. 適切に勤務できている。	0.56	0.23	0.13	0.10	0.04	0.25
21. 教材の使い方や、資料、教具を適切に活用できる。	0.53	-0.06	0.15	0.04	0.19	0.14
25. 校内研修等で積極的な発言ができる。	0.49	0.11	0.45	-0.15	0.03	0.08
9. 分掌した校務を責任をもって計画的に処理できる。	0.48	-0.16	-0.01	0.23	0.14	0.41
24. プライバシー保護に対して適切に配慮できる。	0.41	0.13	0.36	0.26	0.20	0.19
II 学級経営・生徒指導						
29. 問題のある生徒に対して、その解決のための適切な指導ができる。	0.22	0.67	0.22	0.17	0.06	0.03
28. 児童生徒をよく理解し、掌握できている。	0.17	0.66	0.17	0.27	-0.05	0.08
8. 相手の心情を汲み取った対応ができる。	-0.19	0.61	0.02	0.25	0.13	0.39
26. 学級を集団としてまとめ、秩序を保たせることができる。	0.16	0.56	0.23	0.07	0.10	-0.06
27. 社会的ルールを守らせるためのけじめのある指導ができる。	0.09	0.50	0.03	-0.17	0.21	0.20
7. 児童生徒に対する愛情をもって接する。	0.07	0.43	0.08	0.42	0.20	0.26
III 研修						
20. 教育に関する見識を高めるために、自分から進んで研修等に参加できる	0.51	-0.05	0.59	0.17	0.07	0.12
1. 児童生徒の能力や興味関心の実態に即した授業内容の提供ができる。	0.24	-0.02	0.51	0.09	0.06	-0.03
13. 建設的で説得力のある説明や適切な自己表現ができる。	0.18	0.07	0.49	0.10	0.30	0.15
IV 子どもとの対人関係スキル						
16. 授業中児童生徒に対して適切で効果的なコミュニケーションがとれる	0.16	0.19	0.23	0.60	0.12	0.12
22. 児童生徒に対し適切な接し方（体罰をしない等）ができる。	0.24	0.45	0.01	0.50	0.31	0.05
17. 児童生徒に対して適切な言葉遣いができる。	0.37	0.31	0.28	0.44	0.01	-0.04
V 学習活動						
6. 独善的な指導内容を提供しない。	0.20	0.18	0.10	-0.04	0.73	0.14
11. 自分の指導分野に関する専門的知識を持っている。	0.24	0.03	0.18	0.20	0.57	0.12
12. 受容的カウンセリングマインドが備わっている。	0.37	0.32	0.06	0.25	0.48	-0.01
VI 学習活動						
3. 組織の一員としての自覚に立った行動がとれる。	0.22	0.14	0.12	-0.04	0.10	0.73
10. 専門職に適した倫理基準で行動することができる。	0.31	0.20	0.09	0.17	0.10	0.43
寄与率 (%)	29.89	9.30	5.93	4.75	4.58	4.39
α 係数	0.86	0.79	0.61	0.72	0.63	0.56
全体の α 係数						0.901

1) 第1因子：校務の処理

因子負荷量の高い項目は、項目14「指導要録・出席簿等の諸表簿を正確に記録し、整備することができる。」(.67)、項目19「資料・備品等の管理がきちんとできる。」(.62)、項目15「管理職への報告・連絡・相談ができる。」(.60)などの項目から構成されていた。これらの項目は、資料・備品の管理や諸表簿の記録、整備の項目が集まっているために、第1因子を「校務の処理」と命名した($\alpha = .86$)。

2) 第2因子：学級経営・生徒指導

因子負荷量の高い項目は、項目29「問題のある生徒に対して、その解決のための適切な指導ができる。」(.67)、項目28「児童生徒をよく理解し、掌握できている。」(.66)、項目8「相手の心情を汲み取った対応ができる。」(.61)などの項目から構成されていた。これらの項目は、集団としても、個人としても一人ひとりの児童生徒に対して適切な指導ができるかという項目が集まっているために、第2因子を「学級経営・生徒指導」と命名した($\alpha = .79$)。

3) 第3因子：研修

因子負荷量の高い項目は、項目20「教育に関する見識を高めるために、自分から進んで研修等に参加できる。」(.59)、項目1「児童生徒の能力や興味関心の実態に即した授業内容の提供ができる。」(.51)、などの項目から構成されていた。これらの項目は、研修に取り組む姿勢やその研修の成果を授業に生かすという項目が集まっているために、第3因子を「研修」と命名した($\alpha = .61$)。

4) 第4因子：子どもとの対人関係スキル

因子負荷量の高い項目は、項目16「授業中児童生徒に対して適切で効果的なコミュニケーションがとれる。」(.60)、項目22「児童生徒に対して適切な接し方ができる。」(.50)、項目17「児童生徒に対して適切な言葉遣いができる。」(.44)などの項目から構成されていた。これらの項目は、児童生徒に対してコミュニケーションの取り方の項目が集まっているために、第4因子を「子どもとの対人関係スキル」と命名した($\alpha = .72$)。

5) 第5因子：学習活動

因子負荷量の高い項目は、項目6「独善的な指導内容を提供しない。」(.73)、項目11「自分の指導分野に関する専門的知識を持っている。」(.57)、などの項目から構成されていた。これらの項目は、指導分野に関しての専門的知識を、子どもの側に立った学習活動に生かしていくという項目が集まっているために、第5因子を「学習活動」($\alpha = .63$)と命名した。

6) 第6因子：組織活動

因子負荷量の高い項目は、項目3「組織の一員と

しての自覚に立った行動がとれる。」(.73)、項目10「専門職に適した倫理基準」(.51)などの項目から構成されていた。これらの項目は、学校という組織の一員であるという自覚に立って行動するという項目が集まっているために、第6因子を「組織活動」と命名した($\alpha = .56$)。

以上の結果から、校長の評価次元は、1校務の処理、2学級経営・生徒指導、3研修、4子どもとの対人関係スキル、5学習活動、6組織活動、の6因子からなることが明らかになり、校長は教師を6つの側面から評価しようとしていることがうかがえた。

2. 教頭の教師評価次元

教頭の教師評価次元の因子を明らかにするために、教師の評価尺度29項目について、主因子法、バリマックス回転による因子の抽出を行うこととし、因子負荷量がいずれかの因子に絶対値 .40以上の値をもつことを条件に因子分析を行った。因子分析の結果、29項目、5因子の時、最適解と判断した。このとき、累積寄与率は、58.11%、 α 係数は、尺度全体で .90、各因子で .69～.81であり、内的整合性はほぼ確認できた。バリマックス回転後の各項目の因子負荷量をTable.4に示す。Table.4において、因子負荷量の高い項目の内容を参考にして、以下に述べるような因子の解釈と命名を行った。

1) 第1因子：子どもとの対人関係スキル

因子負荷量の高い項目は、項目13「建設的で説得力のある説明や適切な自己表現ができる。」(.67)、項目16「授業中児童生徒に対して適切で効果的なコミュニケーションがとれる。」(.62)、項目12「受容的カウンセリングマインドが備わっている。」(.60)などの項目から構成されていた。これらの項目は、子どもとのコミュニケーションスキルの項目が集まっているために、第1因子を「子どもとの対人関係スキル」と命名した($\alpha = .76$)。

2) 第2因子：組織活動

因子負荷量の高い項目は、項目9「分掌した校務を責任をもって計画的に処理できる。」(.59)、項目3「組織の一員としての自覚に立った行動がとれる。」(.58)、項目4「自校の教育目標遂行のために積極的な姿勢をもっている。」(.55)、などの項目から構成されていた。これらの項目は、学校という組織の一員であるという自覚に立ち、積極的に分掌を処理していくという項目が集まっているために、第2因子を「組織活動」と命名した($\alpha = .56$)。

3) 第3因子：学級経営・生徒指導

因子負荷量の高い項目は、項目29「問題のある

Table. 4
 教頭の対教師評価次元の因子分析結果

項目内容	I	II	III	IV	V
I 子どもとの対人関係スキル					
13. 建設的で説得力のある説明や適切な自己表現ができる。	0.67	0.10	0.14	0.09	0.41
16. 授業中児童生徒に対して適切で効果的なコミュニケーションがとれる。	0.62	0.14	0.15	0.09	0.24
12. 受容的カウンセリングマインドが備わっている。	0.60	0.23	0.23	0.15	0.08
22. 児童生徒に対し適切な接し方（体罰をしない等）ができる	0.59	0.32	0.16	0.21	0.03
1. 児童生徒の能力や興味関心の実態に即した授業内容の提供ができる。	0.56	0.23	0.13	0.10	0.04
11. 自分の指導分野に関する専門的知識を持っている。	0.53	-0.06	0.15	0.04	0.19
8. 相手の心情を汲み取った対応ができる。	0.49	0.11	0.45	-0.15	0.03
II 組織活動					
9. 分掌した校務を責任をもって計画的に処理できる。	0.19	0.59	0.11	0.04	0.11
3. 組織の一員としての自覚に立った行動がとれる。	-0.02	0.58	-0.01	0.10	0.03
4. 自校の教育目標遂行のために積極的な姿勢を持っている。	-0.01	0.55	0.32	0.20	-0.04
10. 専門職に適した倫理基準で行動することができる。	0.35	0.51	0.22	0.24	0.06
15. 管理職への報告・連絡・相談ができる。	0.28	0.51	0.02	0.13	0.41
14. 指導要録・出席簿等の諸表簿を正確に記録し、整備することができる。	0.20	0.49	0.10	0.36	0.33
5. 適切に勤務できている。	-0.02	0.45	0.13	0.11	0.20
2. 児童生徒の日々の心身の状況を把握できている。	0.40	0.42	0.19	0.07	0.10
III 学級経営・生徒指導					
29. 問題のある生徒に対して、その解決のための適切な指導ができる。	0.16	0.05	0.86	-0.12	0.07
28. 児童生徒をよく理解し、掌握できている。	0.25	0.01	0.69	0.04	0.20
27. 社会的ルールを守らせるためのけじめのある指導ができる。	0.01	0.30	0.50	0.35	0.03
IV 研修					
21. 教材の使い方や、資料、教具を適切に活用できる。	0.09	0.17	0.19	0.69	0.25
25. 校内研修等で積極的な発言ができる。	0.14	0.21	0.01	0.67	0.04
20. 教育に関する見識を高めるために、自分から進んで研修等に参加できる。	0.18	0.08	0.01	0.66	0.02
V 保護者・教職員との対人関係スキル					
24. プライバシー保護に対して適切に配慮できる。	0.11	0.15	0.12	0.23	0.67
23. 保護者や地域社会に適切に対応できる。	0.35	0.05	0.26	-0.09	0.45
18. 教職員と上手くコミュニケーションがとれる。	0.21	0.32	0.33	-0.02	0.44
寄与率 (%)	29.22	9.68	7.49	5.95	5.77
α 係数	0.76	0.81	0.73	0.74	0.69
全体の α 係数					0.901

生徒に対して、その解決のための適切な指導ができる。」(86)、項目28「児童生徒をよく理解し、掌握できている。」(69)、などの項目から構成されていた。これらの項目は、一人ひとりの児童生徒に対して適切な指導や掌握ができるかという項目が集まっているために、第3因子を「学級経営・生徒指導」と命名した($\alpha = .73$)。

4) 第4因子：研修

因子負荷量の高い項目は、項目21「教材の使い方や、資料、教具を適切に活用できる。」(69)、項目25「校内研修等で積極的な発言ができる」(67)、項目20「教育に関する見識を高めるために、自分から進んで研修等に参加できる。」(66)、などの項

目から構成されていた。これらの項目は、研修に自ら積極的に取り組む姿勢やその研修の成果を授業に活かすという項目が集まっているために、第4因子を「研修」と命名した($\alpha = .74$)。

5) 第5因子：保護者・教職員との対人関係スキル

因子負荷量の高い項目は、項目24「プライバシー保護に対して適切に配慮できる。」(67)、項目23「保護者や地域社会に適切に対応できる。」(45)、などの項目から構成されていた。これらの項目は、保護者や教職員と上手くコミュニケーションや対応がとれるかという項目が集まっているために、「保護者・教職員との対人関係スキル」と命名した($\alpha = .69$)。

以上の結果から、教頭の評価次元は、1子どもとの対人関係スキル、2組織活動、3学級経営・生徒指導、4研修、5保護者・教職員との対人関係スキルの5因子からなることが明らかになり、教頭は教師を5つの側面から把握しようとしていることがうかがえた。

考 察

校長の教師評価次元の6因子と教頭の5因子を比較すると、教頭には「子どもとの対人関係スキル」の他に「保護者・教職員との対人関係スキル」があることである。これは、教頭の職務内容と大きく関わっていると考えられる。つまり教頭は、子どもや教職員、ないしは保護者などの学校組織の内部事項と関連した日常の具体的な人間関係に関する活動を軸に教師を評価する傾向があるといえる。さらに、組織活動についても校長よりも評価項目数の多い因子から構成されており、学校の組織活動に関する内部事項をより細かく評価しようとする教頭の意識からもうかがえる。これに対して校長は、一般的な教師の組織活動とは別に、細かな校務の処理に関する評価や学習指導能力に関する評価の因子が独自に見られたことから、校長の教師評価は、より多次元的であるといえるかもしれない。ただし、この点については、校長の教師を評価する次元に個人差が大きい可能性もあり、今後検討する重要な課題であろう。

第二に、校長と教頭の各評価項目を検討すると、自校の教育目標遂行のために積極的な姿勢を持っている、組織の一員として自覚に立った行動がとれる、教育に関する見識を高めるために自分から進んで研修等に参加できるなどの項目が見られた。これらの項目は、先に指摘したように、組織や組織の目標に対する積極性ないしは、組織の規律に従う誠実性などを示しており（田中，2003）、文脈的業績として見なすこともできる。学校組織においても、学校管理職による対教師評価に文脈的業績が見出されたことは、今後系統的に検討すべき点であろう。ただし、文脈的業績でも対人配慮や対人促進的な面について見出されなかった。このことは、教師の職務内容が本来個別的・自己完結的になされる個業的な側面が強いことから、生じたのかもしれない。

今後は、今回見出された対教師評価について、各評価次元の重みづけを明らかにしたり、学校種や性別、職務経験などによる評価次元の違いなどを検討することによって、評価次元の精緻化を行う基礎的研究を行う必要がある。そしてそれと同時に、今回

見出された業績評価の基準や次元を用いて、学校管理職の評価能力向上の効果を検討するための実践的研究を行う必要がある。

引用文献

- Fodor, E.M. 1974 Disparagement by a subordinates, ingratiation, and the use of power. *Journal of Applied Psychology*, 59, 652-655.
- Fodor, E.M., & Farrow, D.L. 1979 The power motive as an influence on use of power. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 11, 2991-2997.
- 淵上克義 2005 学校組織におけるリーダーシップと意思決定に関する理論的・実証的研究. 平成14年度～平成16年度 日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(A)）研究成果報告書.
- 淵上克義 2007 教師のエンパワーメント向上のための社会的資源に関する総合的研究. 平成16年度～平成18年度 日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(B)）研究成果報告書.
- 古川久敬 1998 基軸づくり—創造と変革のリーダーシップ—. 東京：富士通ブックス.
- 古川 治 2003 教師の人事評価システム導入の現状と課題—東京・大阪の導入を通して—. *日本教師学学会第4回大会発表論文集*, 24.
- Goodstadt, B.E., & Kipnis, D. 1970 Situational influences on the use of power. *Journal of Applied Psychology*, 54, 201-207.
- Grey, R.J., & Kipnis, D. 1976 Untangling the performance appraisal dilemma: The influence of perceived organizational context on evaluation processes. *Journal of Applied Psychology*, 61, 329-335.
- 浜田博文・加藤崇英 2003 第4章 校長が必要性を感じている力量, 110-119. 小島弘道（編集）校長の資格・養成と大学院の役割. 日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(B)（1））最終報告書.
- 東野真樹・西森治彦・淵上克義 2006 スクールリーダーの教師評価観の認知構造に関する研究Ⅱ. *日本教育心理学会第48回総会発表論文集*, 420.
- 池田浩・古川久敬・田中堅一郎 2006 文脈的業績及び課題業績の因果モデルの検討. *日本心理学会第70回大会発表論文集*, 1335.
- Ivacevich, J.M. 1983 Contrast effects in performance evaluations and reward practices. *Academy of Management Journal*, 26, 465-476.

- Katz, R.J. 1955 Skills of effective administrator. *Harvard Business Review*, 33,
- 梶田 毅一 1982 第2章自己と他者, 51-121. 梶田 毅一(編集)講座現代の心理学7 個人・集団・社会. 小学館.
- Kipnis, D., & Vanderveer, R. 1971 Ingratiation and the use of power. *Journal of Personality & Social Psychology*, 35, 537-547.
- 清原正義 2005 教職員の業績評価の考え方・進め方, 210-213. 木岡一明(編集)教職員の職能開発と組織開発. 東京:教育開発研究所.
- Liden, R.C., & Mitcell, T.R. 1983 The effects of group interdependence on supervisor performance evaluation. *Personnel Psychology*, 36, 289-299.
- Medley, D.M., & Coker, H. 1987 The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242-247.
- Mitchell, T.R., & Liden, R.C. 1982 The effects of the social context on performance evaluation. *Organizational Behavior & Human Performance*, 29, 241-256.
- 西森治彦・東野真樹・淵上克義 2006 スクールリーダーの教師評価観の認知構造に関する研究 I. 日本教育心理学会第48回総会発表論文集, 425.
- 岡東壽隆 1994 スクールリーダーとしての管理職. 東京:東洋館出版社.
- 岡東壽隆・杉山浩之 1986 第5章経営概念と経営的力量, . 岸本幸次郎・久高喜行(編著) 教師の力量形成. 東京:ぎょうせい.
- Pandey, J., & Singh, P. 1987 Effects of Mach-avellianism, other enhancement, and power position on affect, power feeling, and evaluation of the use of the ingratiation. *Journal of Psychology*, 121, 287-300.
- Rinehart, J.S., & Young, I.P. 1996 Effects of teacher gender and principal gender on rating of teacher performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 313- 323.
- Riner, P.S. 1992 A comparison of the criterion validity of principals' judgments and teachers' self-ratings on a high-inference rating scale. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 149-169.
- 佐藤博志・加納亜紀 2007 第12章スクールリーダー育成の展望, 213-238. 北神正行・高橋香代(編集)学校組織マネジメントとスクールリーダー. 東京:学文社.
- Somech, A., & Wenderow, M. 2006 The impact of participative and directive leadership on teachers' performance. *Educational Administration Quarterly*, 42, 746-772.
- 曾余田浩史 2005 新しい教職員評価の考え方とシステム設計, 42-45. 木岡一明(編集)教職員の職能開発と組織開発. 東京:教育開発研究所.
- 田中堅一郎 2003 第5章 職場での公正感が果たす役割:成果主義人事制度をめぐる, 74-90. 小口孝司・楠見孝・今井芳昭(編著)エミネント・ホワイト. 北大路書房.
- 田中堅一郎 2003 文脈的業績に関する研究の展望. 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 4, 239-245.
- Tucher, P.D., Stronge, J.H., Gareis, C.R., & Beers, C.S. 2003 The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make difference?. *Educational Administration Quarterly*, 39, 5 72-602.
- 柳澤さおり 2006 4. 人事評価, 55-71. 古川久敬(編集)産業・組織心理学. 東京:朝倉書店.
- 柳澤さおり・古川久敬 2000 対人評価の正確さに関する研究の展望. 九州大学心理学研究, 1, 79-93.
- 柳澤さおり・古川久敬 2004 人事評価に及ぼす評価目的の影響. *実験社会心理学研究*, 43, 185-192.
- 八尾坂修 2001 現代の教育改革と学校の自己評価. 東京:ぎょうせい.
- Wayne, S. J., & Kacmar, K.M. 1991 The effects of impression management on the performance appraisal process. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 48, 70-88.
- Wilkerson, D.J., Manatt, R.T., Rogers, M.A. & Maughan, R. 2000 Validation of student, principal, and self-ratings in 360 feedback for teacher evaluation. *Journal of Evaluation in Education*, 14, 179-192.
- Wood, R.E., & Mitchell, T.R. 1981 Manager behavior in social context: The impact of impression management on attribution and disciplinary actions. *Organizational Behavior & Human Performance*, 28, 356-378.
- *本研究の一部は、平成19年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)「スクールリーダーのアセスメントスケールの開発に関する理論的・実証的研究」(研究代表者:淵上克義)の補助を受けた。