

人材育成に関する人事評価についての理論的考察

鎌田 雅史* ・ 淵上 克義**

集団を運営していく中で、成員を適正に評価していくことは非常に重要である。本研究の目的は、近年の基礎研究から得られた知見をもとに、人事評価に伴う認知的プロセスや、評価を歪める様々な要因について概観し、人材育成を促すためのよりよい評価実践のありかたについて考察することである。本研究では第一に古川 (1998) や柳澤 (2006) に基づいて、評価の目的や意義、有効性について検討する。次に Williams & Williams (1994) の業績評価プロセスに関する社会認知的モデルに基づいて、評価者の情報処理プロセスを中核に、適正で納得性のある評価の在り方について検討することとする。

Keywords : 人的資源育成, 業績評価, 情報処理過程, フィードバック, 納得性

集団を運営していく中で、成員を適正に評価していくことは非常に重要である。柳澤 (2006) は、成員の ①昇給・賞与, ②昇格・昇進, ③配置・移動, ④教育訓練・能力開発などに関する処遇を決定する際の判断材料としての人事評価の重要性を指摘している。成員の努力や、成果に応じた報酬の贈呈や、重要なポストへの配置は集団成員の意欲を高め、また適材適所な人材配置は組織の総合力を高めることが期待できる。さらに、成員の意欲、能力、スキル等についての的確に把握し、個々人の課題や目標を具体的に定めることで、個々人の成長や、ひいては組織全体の活性化が期待される。

古川 (1998) は、近年の日本の企業組織が、限りある報酬分配の制度について、従来の「均等分配」から、「貢献度相応分配」にシフトしている点について指摘している。これは、個性尊重の流れや、経済的な豊かさ、国内での競争の激化など社会情勢の変化に対応して、意欲的で卓越した能力をもつ個人に対して処遇を厚くすることが、これまで以上に重要とされるようになってきたからである。「貢献度相応分配」に基づいて、公正に報酬分配を行うためには、組織成員の意欲、能力、スキル、成果などに

ついて正確に評価を行う必要がある。また学校教育においても、中教審が「教員一人一人の能力や実績等が適正に評価され、それが配置や処遇、研修等に適切に結びつけられることが必要」(中央教育審議会(中間報告)2001年12月)と提言して以降、「合目的性」「公平・公正性」「客観性」「透明性」「納得性」を基本理念とする『新しい教員評価システム』が各地で導入されている(北神, 2008)。このように、産業組織、学校教育など様々な集団を超えて、人事評価の重要性の認識が高まるとともに、よりよい人事評価の在り方に関する関心が高まっているといえる。

柳澤 (2006) や、Day (2001) が指摘するように、人事評価は多くの企業、集団において広く実践されているのに比べ、その効果性やシステムの在り方についての学術的(理論的)実践研究はそれほど多く行われてこなかったようである。しかし、比較的近年になって、社会心理学や認知心理学的観点から、対人評価に伴う認知的バイアスなど評価の正確性や情報処理プロセスに関する研究(柳澤・古川, 2000)、評価のフィードバックによる行動改善や人材育成など評価の効果性に関する研究(Kluger & DeNisi,

* 兵庫教育大学連合大学院連合学校教育学研究科博士課程(岡山大学配属) 673-1493 兵庫県加東市下久米942-1 (700-8530 岡山市北区津島中3-1-1)

** 岡山大学大学院教育学研究科 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

Theoretical Study of Teacher's Social Influence on Their pupils I : Consideration by Scope of Influence Process and Social Power Perspective

Masafumi KAMADA* and Katsuyoshi FUCHIGAMI**

*The Joint Graduate School Education (Doctor's Course), Hyogo University of Teacher Education 942-1 Shimokume, Kato-shi, Hyogo, 673-1498 (placed at Okayama Univ.)

** Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tushima-naka, Kita-ku, Okayama city 700-8530

1996)、行動改善や人材育成を促進する効果的なフィードバック手法に関する研究 (Atwater, Waldman, & Brett; 2002) など様々な基礎的研究が行われるようになってきた。

本研究の目的は、近年の基礎研究から得られた知見をもとに、人事評価に伴う認知的プロセスや、評価を歪める様々な要因について概観し、よりよい評価実践のありかたについて考察することである。また、先に述べたように、人事評価には様々な目的があり、本来それぞれの目的に応じて、効果的な評価の在り方は異なる (Williams & Williams, 1992)。(例えば、昇給や昇進に関する人事的処遇を目的とする場合は、厳正な視点から他の集団成員との比較を行い評価することが求められるが、人材育成を目的とする場合であれば、どのように当該の成員が成長したかを評価することが求められる。)そこで、本研究では、特に、組織集団の人的資源である成員の意欲を高め、職能発達を促していくための評価のありかたに注目して考察を行うこととする。

評価の対象・内容・方法

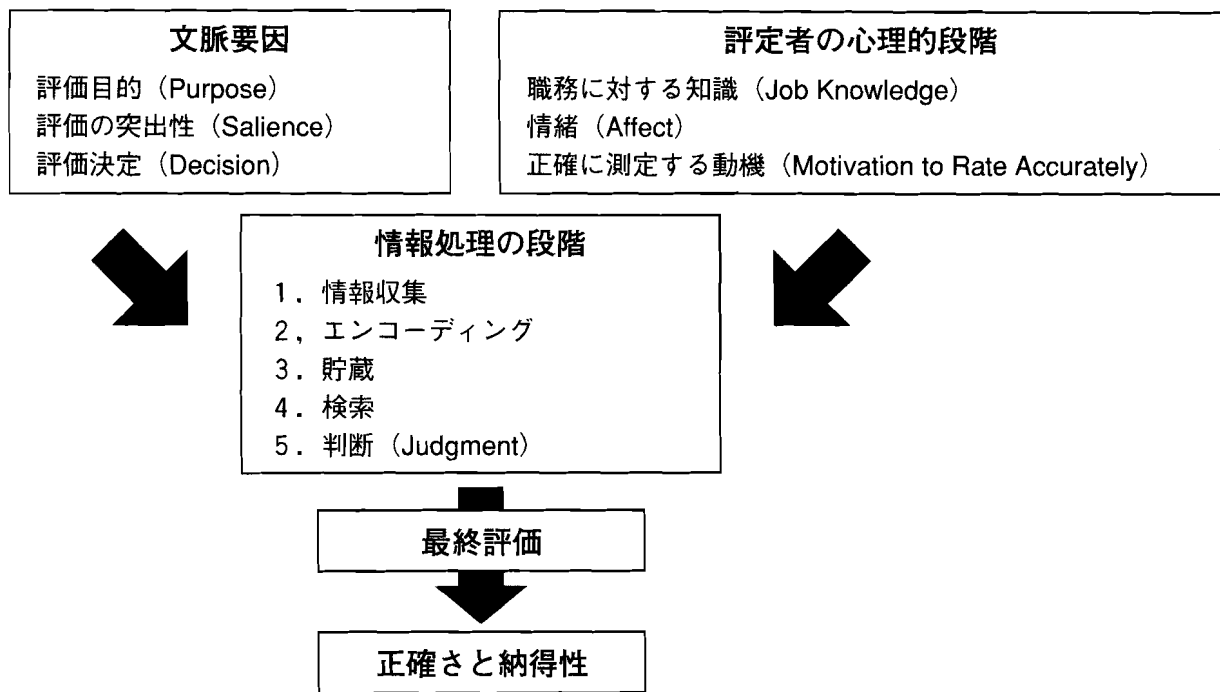
古川 (1997) は、評価の対象として ①情意評価、②能力評価、③業績評価の3点を挙げている。情意評価とは、姿勢評価、態度評価とも呼ばれ、被評価者の意欲や、役割認識、課題把握、同僚性などに関する評価である。能力評価には、適正や知的能力などを含む潜在能力、知識や職能、もしくは対人的スキルなどに関する評価である。また、③業績評価は、職務遂行結果の是非に関する評価である。これらの評価に加えて、近年では④文脈的業績と言われる、職務規定の内容に含まれないが組織に貢献する行動も評価の対象となる (Findley, Giles, & Mossholder, 2000; 淵上, 2008)。文脈的業績とは、例えば多忙に喘いでいる同僚に対して、自分の職務とは関係なくサポートを行うなどの行動を示す。また、自分の職務に関して、求められる基準をこなしても更に努力したり、求められる以上に熱心に職務を行うなどの場合も文脈的業績であるとされる。文脈的業績は、集団組織が円滑に機能するためには必要不可欠であるにも関わらず、直接的には十分評価されてこなかった点は、非常に重要である (淵上, 2008)。

近年、人材育成における評価システムとして注目

を受けている手法に、『目標管理制度』と、『360°フィードバック』があげられる。目標管理制度では、一年間もしくは、半期ごとに、個々の課題や職務に即した具体的な目標が設定される。多くの場合、集団の上司の目標と関連する具体的目標を掲げることが求められるため、組織内での目標は連鎖する (柳澤, 1996)。面談を通じた個々の目標設定や、中間面接での目標修正や目標の追加、最終面談での業績決定などは、組織目標の共通理解や評価者と被評価者間の意思疎通、個別把握、課題発見と関連し、集団成員のさらなる成長が期待される。また、360°フィードバックとは、多面観察評価制度とも呼ばれ、上司、同僚、部下、顧客もしくは自分自身など複数の人間によって成員を評価する手法を示す。360°フィードバックは、個人を多面的に評価することが可能であり、被評価者の自己に対する気付きを促し、行動改善や適正把握を促進することが期待される (Day, 2001)。

現在の学校教育における、『新しい教員評価システム』は、『自己申告による目標管理』と、『勤務評定』という2つの方法で実施されている (北神, 2008)。「自己申告による目標管理」に関しては、年度当初に校長の設定した学校経営目標に準じる形で、教員一人一人が校長との話し合いのなかで自らの目的を設定し、年度末に校長との面談を通して達成度を自己評定する。また、勤務評定においては、岡山県の場合、評価は教頭と校長という2人の評価者によって行われ、「教科等の指導」「教科等以外の指導」「公務分掌」のそれぞれに関する、意欲、能力、実践について、必要な水準をほぼ満たす段階を中心においた5段階の絶対評価による評定を行い、総合的に評価される。

このような評価が、被評価者の意欲や態度、行動改善に有効に作用するためには、妥当で信頼性のある正確な評価を行うことが重要である。また、被評価者に対して忌憚なく評価を伝えられる環境、被評価者が誠実に評価を受け入れるための信頼関係、評価システムの明瞭性や透明性などが非常に重要となってくる。そこで次項では、Williams & Williams (1994) が提唱する、業績評価プロセスに関する社会認知的モデルに注目し、評価を歪める要因にどのようなものがあるのかについて検討する。



*Williams & Williams (1992) APPLICATIONS OF SOCIAL PSYCHOLOGY TO SCHOOL EMPLOYEE EVALUATION AND APPRAISAL In Medway F.J., Cafferty T.P. (pp.338); Lawrence Erlbaum Associates より引用

Figure 1 業績評価プロセスに関する社会的認知モデル

業績評価プロセスに関する社会的認知モデル

Williams & Williams (1994) の業績評価プロセスに関する社会的認知モデルを Figure 1 に示す。彼らのモデルの特徴は、情報処理の段階において、判断という項目が設けられている点である。これは、評価者はまず評価者について評定した後、その評定値を最終的な評定にするかどうかを判断する段階である。例えば、業績の振るわない被評価者について、辛辣な評価を直接与えるべきか、それともオブラートに包んだ形で評価を甘くするべきかなどの判断が行われる。また、彼らのモデルにおいては、被評価者を正確に評価することと同様に、被評価者の納得性を重要視している。例えば、客観的で信頼性のおける評定であっても、被評価者が納得し有用で妥当であるとみなさなければ意義ある評価がなされたとは言えない。

情報処理の段階における評価バイアス

Figure 1 の中央部には、評価者が被評価者を評価する際の情報処理過程が示されている。

情報収集

第一の、情報収集の段階では評価に必要な被評価者の情報が収集される。例えば、学校教育の文脈においては、日々の交流や授業観察、中間面談などがそれにあたる。評価者は、評価に妥当な被評価者の

行動を観察しなければ、正確に評定することはできない。しかし、多忙な現実場面においては、被評価者のすべての職務遂行を観察することは不可能に近い。また、多くの場合、評価者は複数の集団成員を評価しなければならないため観察は制限される。複数の被評価者の職務遂行を観察する有効な手段として、一つの重要な職務遂行に関して、複数の被評価者を比較しながら観察するという方法があげられる。しかし、それぞれの被評価者が困難度の異なる職務を行っている場合は比較が困難である。また、評価者は、被評価者が異なる状況で同一の職務をどのように実施しているのかについては看過しがちである。例えば、同一の単元の教科の授業においても、A学級とB学級それぞれでどのように実施しているかといった点については見過ごしがちであることが指摘されている。

エンコーディングと貯蔵

エンコーディングと貯蔵の段階においては、観察された被評価者の業績は、表象として評価者の記憶に蓄えられる。この際、評価者が有している知識構造の影響を受ける。例えば、『熱心に働くと必ず成果として現れる』と評価者が強く信じている場合、熱心に働く部下を観察しただけで、部下がよい成果を示したという観測していない表象も記憶に蓄える場合がある。また、評価者が観察した行動を自分の

過去の経験や価値観と重ね合わせて記録する場合がある。例えば校長が、自分とよく似た価値観や授業実践を行った教員を、客観的水準よりも高く評価する場合などがそれにあたる。また、記憶の際には評価者の人物カテゴリーやステレオタイプなども影響する。例えば、有名大学出身の被評価者の行動はそうでない被評価者の行動よりも、より肯定的行動として貯蔵される場合がある。また、ステレオタイプが記録に及ぼす影響に関しては、Scott & Brown (2006) は、女性のリーダーは男性のリーダーと比較して、伝統的男性観に一致する行動的 (Agentic) なリーダー行動を示しても、男性リーダーが同様の行動を行った場合程、記録されない事を実験的研究によって示している。評価者は、評価におけるこれら知識体系のバイアスの効果について十分に認識し、できるだけ客観的事実を記録するように心がける必要があるだろう。

検索と判断

最終的に記録された表象に基づいて、評価が行われるが、ここでも認知的なバイアスが生じる。評価における認知的負荷を減らすため、具体的に観察した行動に基づいてではなく、被評価者に対する一般的な印象に基づいて評価が行われることが多い。一般的な印象は正確な被評価者評価者の表象ではない場合が多い。また、被評価者についての十分な情報が検索されない場合、第三者からの間接的で不確かな情報などによって歪曲された印象に基づいて評価を行う危険性がある。Higgins, Judge, & Ferris (2003) は、メタ分析を用いて、迎合行動や論証などの印象管理戦術を多く用いる部下は、上司から好意的な業績評価を受けるだけでなく、昇給や昇進などの獲得機会も多いことを示している。また、LMXの研究においては、上司と良好な関係を築いている部下は、その業績についても高く評価されることが示されている (Colella, DeNisi, & Varma, 1997)。以上のように、情報過程の様々な段階において、人事評価が歪められる。

文脈要因による評価のバイアス

先には、個人の情報処理プロセスにおいて生起するエラーについて検討したが、評価がなされる目的や評価対象の特性なども評価を歪める要因となる。たとえば、評価の目的が、給与分配や人的配置に関する処遇の意思決定ではなく、人材育成や調査目的である場合には、評価が甘くなる効果が指摘されている。さらに、評価目的に応じて、重要だと思われる評価項目は異なってくる。また、被評価者の観察する際に、

観察すべき事項について際立った特徴があるかどうかの影響する。際立つ特徴がない場合、評価者は妥当な情報を検索することが難しい。このような場合、評点が中心化傾向を示したり、他の被評価者の評定と差異化できなかつたりする場合がある。

評価者の心理的段階

Williams & Williams (1994) のモデルにおいては、評価の正確性と納得性を高める要因として、評価者の職務に対する知識、情緒、動機の3つを挙げている。これらの要因は、評価の精度を高めるにとどまらず、被評価者の納得性を高め、評価の有効活用を促す点で非常に重要であると思われる。

業務に対する知識

評価者が被評価者の行っているそれぞれの業務についての知識を有しているかどうかは非常に重要である。業務に関する知識が希薄な場合、評価者は既存のスキーマに基づいて評価を行いがちであり、単一の業務評定をもとに他の業務を関連付けて評定してしまいがちである。このように、業務に関する知識の欠乏は、光背効果 (ヘイロー効果) のような評価バイアスを産み出す危険性がある。更に、重要なのは、評価者の業務に対する知識の有無は、被評価者の納得性に大きく関連する点である。知識不足だとみなされた評価者からの評定に関しては、被評価者は不当であり信頼性の低いものであると認識することが指摘されている。この点に関しては、評価者が被評価者に対して、専門勢力や準拠勢力を有することの重要性が示唆される。

情緒

近年の記憶研究において、ポジティブな情動はポジティブな表象の想起に、ネガティブな情動はネガティブな表象の想起に関連することが示されている (Bower & Forgas, 2001)。評定時に評価者の気分がポジティブなものであれば、被評価者のポジティブな行動が表出されやすいことが指摘されている。また、評価者の自己効力間も評定値に影響を及ぼす可能性が指摘されている。

正確な評価に対する動機付け

たとえ、評価者が、正確に人事評価を行う能力を有しているとしても、必ずしも正確な評定を行うとはかぎらない。正確に評定しようという動機が次にあげるような様々な理由から低下する場合がある。第一に、評価者に対して否定的なフィードバックを返すのを回避するよう動機づけられる場合である。

ネガティブなフィードバックを嫌う理由としては、被評価者との衝突や罪悪感を避けるためなどがあげられる。また、報酬分配とフィードバックが密接に関連する場合、被評価者が不利益をこうむることに對する責任を負うのを回避するよう動機づけられる場合がある。また、否定的な評価を被評価者の業績記録に刻むことに対して回避的である場合もあげられる。第二に、評価者が好意的評価を行うことによって、被評価者との関係を円滑にしたいと望む場合である。また、人事評価の有効性に対して（自分以外の評価者が正確に評定しているかどうかに対して）、評価者が懐疑的な場合においても評価が甘くなる傾向がある、このような場合には、評定は寛大化傾向を示すようになる。また、逆に評価者があまり好意的に感じていない被評価者や、集団から排斥したい被評価者に対しては、厳しい評価がなされる場合がある。

評価の効果性について

適切な評価が実施されることの効果性に関して、柳澤（2006）は、①動機づけや適正理解への影響、②管理職のリーダーシップへの影響、③組織コミットメントへの影響を挙げている。Atwaterら（2002）は、360°フィードバックを用いた人事評価のフィードバックは、自己への気づきを促し、適切な行動改善をもたらすと提唱している。また、Findley, Giles, Mossholder（2000）は、十分に意見交換や情報共有がなされる手続きを経た人事評価システムは、被評価者の課題業績のみならず、文脈業績も促進させることを示している。

これらの効果性は、組織の活性化や人的資源の開発に非常に有効である事が示唆されるが、場合によっては組織に対して負の影響を及ぼす可能性がある。例えば、子どものテストの得点を高めるという目標に過度に動機づけられた結果、単元の習熟ではなく、理解をおろそかにしてただ点数をとるための解法テクニックの指導が頻繁になされるなど、目標達成を重視するために本来的な目的を見失う可能性があげられる。また、上司が人事評価やそれに基づく処遇に強い権限を持つ場合、賞罰に関する勢力を用いて部下に強いリーダーシップを発揮することが可能になるが、その半面上司が自戒を忘れた場合、部下に対して暴君となってしまう可能性もある（Kipnis, 1972）。また、上司が独裁的に強い権限を持つことで、部下の自発性や創造性が抑制され、結果として組織の有効性が抑制されてしまう可能性もある。これらの、弊害が起らないようにするには、人事評価の透明性を確保し、また評価者、被評価者

それぞれの責任を明らかにし、客観的で公正な根拠に基づく評価がなされる必要があり、人事評価の在りかたが問われている。

評価が有効活用されるための諸要因

Kluger & DeNisi(1996) の131の研究に対するメタ分析においては、フィードバックと被評価者の業績との間に弱い正の関連が認められたものの、1/3の研究においてはパフォーマンスが減少する結果となった。このような結果となった理由の一つとして、フィードバックが被評価者の脅威となる情報であるために防衛規制が働き、結果として行動変容が現れなかったためであると考えられる（Day, 2001; Atwater & Waldman, 2007）。人事評価のフィードバックが適切に受け止められ、被評価者の自己理解や行動変容をうながすためには、フィードバックシステムに対する理解や、フィードバックの脅威に対する心理的耐性を被評価者が持つ事が前提条件となる。Levy & Williams（1998）は、被評価者が評価システムの目的を理解し、評価プロセスがどのように行われるか知り、全体的な評価の目標を理解している場合、つまり組織の評価の全体的な役割やプロセスについての知識（PSK（Perceived System Knowledge））を被評価者が有していると信じている場合は、被評価者は評価に対して肯定気な反応を示し、また高い職務満足度や組織コミットメントを有することを示した。

また、フィードバックされた情報の解釈や活用方法について適切なアドバイスがなされることも重要である。この点に関して、Seifert, Yukl, & McDonald（2003）は、フィードバック結果の解釈に関するワークショップを行った実験群の被験者は、フィードバックのフォローアップを行わない統制群、フィードバックを受けない比較群よりもフィードバックの有効性を認識し、また行動変容が見られたと報告している。また、Day（2001）は、フィードバックと経験豊かなコーチによるコーチングの併用の有効性を指摘している。

評価に関する納得性や、公正感認知は、被評価者が評価結果をどのように受け止めるのかに強く関連している。Cawley, Keeping, & Levy（1998）は、27の研究のメタ分析によって、従業員の業績評価プロセスへの参与と評価システムに関する満足度や参与に対する動機づけなどの肯定的反応との間には強い正の関係があることを示した。評価はただ行われるのではなく、評価の様々な段階に被評価者が主体的に関わっていく重要性が伺える。

評価者と被評価者との関係性も非常に重要であ

る。特に、業績評価が人事的処遇と関連する場合には、忌憚なく意見交換できる人間関係が必要である。この点に関して、評価内容、評価目的、評定がどのように用いられるのかなどに関する共通理解と、明確な評価基準、根拠に基づいた信頼性の高い評定などが必須となる。また、被評価者が評価者の評定を妥当で信頼できるものとして評価するためには、評価者の情報収集過程が被評価者にとって納得のいくものであること、評価される内容についての専門知識やスキルを評価者が有していることなどが求められる。更に、評価者と被評価者が1対複数の場合には、評価得点の公正さが問題とされる。古川(1998)が述べるように、他の評価者と自分が公正に評価されているかどうかは、評価に対する反応を規定する重要な要因である。仮に、他の評価者がえこひいきされていると感じた場合、被評価者は不満を抱き、著しく評価の妥当性を下げて認知するだろう。時には、対人的葛藤を避けるため、もしくは被評価者の自尊心を傷つける恐れなどから、ネガティブな評定が避けられる場合がある。しかし、一部の被評価者に対する寛容な評価は、他の被評価者の不公正観を助長する。集団組織内で、評価システムの重要性と意義を共有し、また評価を自己啓発のための重要な機会であると捉える風土づくりが必要であり、客観的で根拠に基づいた公正な評価を行うことのできる準備的状態を作ることが肝要である。また、評価結果に対して、異議申し立てが可能で、評価者被評価者の双方の納得の上で評点が定められるシステムも必要である。

以上のように、有効な評価を実施するためには、非常な労力と、評価を有効に実施するための準備状態が必要である。現行の学校教育でなされている『新しい教員評価システム』は、教員自身の目標管理や管理職員との対話、客観的で公正な評価などを盛り込んだ優れたシステムではあるが、非常に多忙な教職員がどれほど評価システムを積極的に活用するかは、個々の学校職員間の評価システムに関する共通理解や、態度、評価者である管理職員の専門性や評価能力に委ねられる側面が強い。教員評価を人材育成や学校経営目標に関する意思疎通の貴重な場と認識し、また評価プロセスを重要視し、可能な限り丁寧に評価を行っていく姿勢が求められている。

人的資源育成に関する人事評価についての理論的考察

本稿では、第一に古川(1998)や柳澤(2006)に基づいて、評価の目的や意義、有効性について検討した。

Williams & Willams (1994) の業績評価プロセス

に関する社会認知的モデルにおいては、評価者の情報処理プロセスを中核に、適正で納得性のある評価の在り方を検討した。適切な評価を行うためには、個々の成員に対する情報をつぶさに収集することが求められるが、人の情報処理能力には限界があり完全な情報収集は不可能に近い。また、Fiske (1993) が指摘するように、ともすれば上司は、その①1対複数の2者関係、②職務内容の独立性、③地位格差による影響から、部下を人物カテゴリーやステレオタイプに基づいて、評価してしまいがちである。しかし、Overbeck & Park (2001) が指摘するように、部下の業績成果について、上司が責任感をもち、誠実に関わりあう場合には、ステレオタイプによるヒューリスティックな判断は抑制される。情報収集から検索に至る、一連の情報処理過程において、評価者は丁寧に根拠に基づいた評価を意識して行い、また正確で納得性の高い評価を行うことについて責任を負うことが求められる。

また、評価における目標設定に関しては、明瞭であることが求められるが、さらに目標設定の文言や意味、目標到達の際の処遇等についても明らかにする必要がある。目標設定に関して、村山(2004)は興味深い示唆を与える。同一の目標であっても、「〇〇を達成する」と「〇〇をしないようにする」では、異なる心理的意味をもつ。例えば、「時間に間に合うように登校する」と「遅刻しないように登校する」は同じ意味ではあるが、前者はポジティブな達成基準であり、後者はネガティブな達成基準である。村山(2004)は、先行研究の展望から、将来的検討の余地はあるものの前者の目標設定が後者の目標設定よりも肯定的な自己制御を促すことを述べている。また、同じように、目標を達成した結果、賞が得られるのか、それとも目標を達成しそこねた場合に罰が与えられるのかに関しても、結果の次元でポジティブとネガティブに分類される。Higgins (2001)によると、報酬の獲得に注目している個人は、より意欲的、能動的に目標達成にむけ動機づけられる一方で自己の行動のコストやリスクについて十分に精査しない傾向がある半面、罰に注目している個人は、より慎重に最低限の義務を果たすように動機づけられる一方で、目標水準以上の業績達成に対しての意欲を示しづらい傾向があるとされる。挑戦や創造性、能力開発を促す目的であるならば、減点方式で罰や叱責を伴う評価方式よりも、加点方式で賞を伴う評価方式が妥当であると考えられるが、この点に関しては今後の研究によってより詳しく検討していく必要があるだろう。また第三に、設定した目標が、達成可能か否かの判断、つまり目標達成

に関する表象もポジティブなものやネガティブなものがある。一般に、被評価者の努力次第で克服可能な、ある程度高い目標設定が有効であることが指摘されているが、被評価者が主観的にどのように感じているのか、話し合いを通して確認する必要があるだろう。達成へのネガティブな表象は、被評価者のネガティブな感情や、目標達成に対するシニシズムと関連するだろう。シニシズムとは、「自分ができないことを知っている。だから、頑張っているふりをする」状態を指す。

最後に、より妥当で、信頼性における評価を行うためのトレーニングの重要性について考察する。Williams, & Williams (1992) は、評価者のトレーニングとして、主に2種類のものであると指摘している。一つは、『準拠枠訓練』と呼ばれ、評価者にパフォーマンスの優劣を判断する基準や次元を評価者の知識構造に組み入れる目的に実施される(柳澤, 2006)。もう一つは、評価の正確性に関するトレーニングであり、教材刺激に対する一般的には評価の専門家との評定のズレを認識することで、正確に評価する能力を育成する方法である(柳澤, 2000)。これらトレーニングを受けることで、評価者はより信頼性の高い評価を行うことができ、被評価者の適正把握や、課題発見などを促すことができると考えられる。

引用参考文献

Atwater L. E., & Waldman, D. A., (2008). Performance Feedback and Its Effects. Atwater L. E., & Waldman, D. A., Leadership, Feedback and the Open Communication Gap. (pp.13-26). NY; Taylor & Francis Group, LLC

Atwater, L. E., Waldman, D. A., & Brett, J. F. (2002). Understanding and Optimizing Multisource Feedback, Human Resource Management, 41, 193-208

Bower, G. H., & Forgas, J. P., (2001). Mood and Social Memory. J. P. Forgas (Ed.) Handbook of Affect and Social Cognition(pp.95-120), LEA: Mahwah, NJ

Cawley, B., & Keeping L. M., & Levy, P., E., (1998). Participation in Performance Appraisal Process and Employee Reactions: A Meta-Analytic Review of Field Investigation, Journal of Applied Psychology, 83, 615-633

Colella, A., DeNisi, A. S., & Varma, A.(1997). Appraising The Performance of Employee With Disabilities; A Review and Model, Human

Resource Management Review, 7, 27-53.

Day, D., V., (2001). Leadership Development; A Review in Context. Leadership Quarterly, 11, 581-613

Findley, H.M., Gielws, W., F & Mossholder, K., W., (2000). Performance Appraisal Process and System Faces: Relationships With Contextual Performance. Journal of Applied Psychology, 85, 634-640

Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The Impact of Power on Stereotyping. American Psychologist, 48, 621-628.

淵上克義 (2008). 学校管理職の対教師評価観の認知構造に関する研究. 岡山大学教育学部研究集録 137, 181-193

淵上克義 スクールリーダーの心理と行動. 淵上克義『スクールリーダーの学校変革力高度化カリキュラムの開発』平成20年度 独立行政法人教員研修センター「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」 研究成果報告書, 2008, 47-70頁

古川久敬 (1998). 基軸づくりー創造と変革のリーダーシップ 東京; 富士通ブックス

Higgins, E. T, (2001). Promotion and Prevention Experiences: Relating Emotions to Nonemotional Motivational States. J. P. Forgas (Ed.) Handbook of Affect and Social Cognition(pp.95-120), LEA: Mahwah, NJ

Higgins, C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R., (2003). Influence Tactics and Work Outcomes; A Meta-Analysis. Journal of Organizational Behavior, 24, 89-106

Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C., (2003). Power, Approach, and Inhibition, Psychological Review, 110, 265-284.

Kipnis, D. (1972). Does power corrupt? Journal of Personality and Social Psychology, 24, 33-41.

北神正行 スクールリーダーと学校評価・教員評価. 淵上克義『スクールリーダーの学校変革力高度化カリキュラムの開発』平成20年度 独立行政法人教員研修センター「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」 研究成果報告書, 2008, 19-32頁

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review a meta-analysis, and preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin, 119, 254-284.

- 教員の評価に関する調査研究協議会 (2005). 新しい教員の評価システムの構築－県民の期待に答え、信頼される学校を目指して－調査報告書 (最終報告).
- Levy P., E., & Williams (1998). The Role of Perceived System Knowledge in Predicting Appraisal Reactions, Job Satisfaction, and Organizational Commitment, *Journal of Organizational Behavior*, 19, 53-65
- 村上航 (2004). ポジティブな目標表象とネガティブな目標表象一次元の枠組みの提唱— 教育心理学研究 52, 199-213
- Scott, K. A., & Brown, D., J., (2006). Female first, Leader Second?; Gender Bias in The Encoding of Leadership Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 101, 230-242.
- Seifert, C. F., Yukl, G., & McDonald, R. A., (2003). Effects of Multisource Feedback and Feedback Facilitator on the Influence Behavior of Managers Toward Subordinates, *Journal of Applied Psychology*, 88, 561-569.
- Williams, K. J., & Williams, G. M., (1992). Application of Social Psychology To School Employee Evaluation and Appraisal. In Medway F. J., & Cafferty T. P. (Ed.), *School Psychology A Social Psychological Perspective* (pp.333-354), Hillsdale, New Jersey Hove and London ;LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES
- 柳澤さおり (2006). 人事評価の目的と評価の内容 古川久敬 (編) 産業・組織心理学 (pp.55-71). 東京;朝倉書店
- 柳澤さおり (2008). エンパワーメントが職業発展 促進行動に及ぼす影響 流通科学研究 7 133-141
- 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