

藤女子大学紀要, 第 48 号, 第 II 部: 15-22. 平成 23 年.
Bull. Fuji Women's University, No. 48, Ser. II: 15-22. 2011.

北海道における「学校職員評価制度」の 運用実態と課題

— 家庭科教員へのアンケート調査から —

加藤 有 紗

Abstract

In this paper I report the results of a questionnaire survey on the reception by teachers of the new teacher evaluation system in Hokkaido and the situation regarding learning instruction of goal-setting in response to the specific nature of home economics. The survey was conducted on all junior high school teachers in Hokkaido between June and July, 2009 (the response rate: 15.2%). The survey identified the following four points 1) Many teachers thought the new teacher evaluation system to be not very effective, 2) A majority of teachers set learning goals exactly as described in course of study (Gakushū-Shidō-Yō-Ryō), 3) Little concrete guidance or advice was received from the evaluators, and the evaluation interview was seen as just a formality, 4) A majority of teachers expressed some doubt regarding the quality of the evaluators. In general, it appears that teachers regard the evaluation system in a business-like procedure.

1. 研究の目的

新しい教員評価制度が導入された背景には、いじめ・学級崩壊・不登校など、学校現場における生徒指導にかかわる諸問題への対応がある。生徒指導の在り様を考える際には、不可避免的に、学校生活の中で多くの時間を占める学習指導の場面における生徒の学習状況や生活状況を念頭において考えなければならない。また、学校教育の大きな目標である「人格の形成」は、生徒指導を中心に行われると捉えられがちであるが、学習指導もまた「人格の形成」を目指して行われる教育的行為である。

教員がその職務を評価される場合、最も中心に置くのは「学習指導」である。教員の採用は「教科」によって行われるのであり、教員の職務の中心は学習指導である。

本稿では、北海道における新しい教員評価制度に対する教員の受容意識と、家庭科の教科特性に応じた学習指導の目標設定状況及びその達成に向

けた取り組み方法を中心に、教員評価の運用実態についてアンケート調査を実施したので、その結果について報告する。

2. 北海道における新しい教員評価制度の運用実態

2.1 調査目的・方法

2008 年度から実施された北海道における新しい教員評価制度（北海道では「学校職員評価制度」の名称を使用）の運用実態と、教員の意識傾向を把握し、それらを踏まえ学校職員評価制度が学習指導面へどのように反映されているか、制度の実施が教科指導上（家庭科）どのようにとらえられているかを明らかにすることを目的として、北海道内の全公立中学校教員を対象にアンケート調査を実施した。

調査時期は、2009 年 6 月 26 日から 2009 年 7 月 31 日まで、北海道内の全公立中学校（分校を除く 658 校）の家庭科担当教員各校 1 名を対象に調査

票を直接郵送し回答及び返送を依頼した。配布数は658部で、有効回答数は100部、有効回収率は15.2%であった。

回答者の性別は女性89名、男性8名であった(無回答者3名)。年齢は23歳から62歳(平均年齢39.4歳)、教師暦は10~20年が最も多く35.0%、次いで20年以上が33.0%であった。身分は、専任が71.0%、期限付きが9.0%、時間講師が1.0%、その他が10.0%(無回答が9.0%)であったが、その他には、他の教科の専任であるが免許外で家庭科を教えているという教員が含まれていた。回答者のうち、教師暦1~3年の教員では7割が期限付き・時間講師であり、教師暦10年以上の教員は全員(無回答者除く)が専任であった。

2.2 調査結果及び考察

(1) 「学校職員評価」の実施状況

評価の実施に関しては、「実施した」(87.0%)、「実施しなかった」(12.0%)であった。実施しなかった理由としては、該当する家庭科担当教員が「評価の対象外である期限付き・臨時的任用職員であった」「育児休暇をとっていた」「本年度採用になった」などである。

(2) 「学校職員評価制度」の有効性

制度の有効性については、肯定的な意見としては、「教員の取り組み目標の明確化に役立つ」(27.0%)、「制度の主旨はよいが現状では教員に充分理解されていない」(23.0%)であった。最も多かったのは、「制度は役に立たない」(47.0%)という否定的な意見であった(表1)。自由記述欄にみられた否定的な内容としては、「評価者が教員の

表1 「学校職員評価制度」実施の有効性 (MA)

項目	実数	%
教員の意欲・資質能力の向上に役立つ	7	7.0
教員の取り組み目標の明確化に役立つ	27	27.0
教育活動等の充実、学校の活性化につながる手法として役立つ	6	6.0
制度の主旨はよいが、評価者に課題がある	17	17.0
制度の主旨はよいが、現状では教職員に充分理解されていない	23	23.0
制度は役に立たない	47	47.0
その他	7	7.0
NA	1	1.0

すべてを見ているわけではない」「管理職が変われば、評価も変わることは不安である」など、主に評価者の資質に対する不安や疑問が多くみられた。しかし、結果的に制度は役に立たないとの考えをもっている教員であっても、自らの資質向上につながるという意見や、自己目標の明確化に役立つ可能性もあるという意見もみられた。

(3) 教育目標の決定

教員が自己目標を設定するにあたって、学校教育目標をどの程度認知しているのか、また、学校教育目標の原案作成にはどの程度関与しているのかを問うた。その結果は、学校教育目標を「知っている」(50.0%)、「大体知っている」(39.0%)であり、ほとんどの教員が学校教育目標を認知していた。さらに原案作成関与については、「積極的に関わった」(6.0%)、「概ね積極的に関わった」(39.0%)、反対に「あまり積極的に関わっていない」(29.0%)、「全く関わっていない」(26.0%)であった。

教員が年度の初めに自己目標を設定する際には学校教育目標を踏まえることになっており、そのためには学校教育目標の教員への提示や、学校全体での目標の共有が重要である。調査結果からは、学校教育目標はなんらかの形で提示されてはいるものの、作成に関しては教員があまり関与していない学校が多く、管理職のみの協議により学校教育目標が決定されている学校が半数を超えることが明らかとなった。

次に昨年度設定した自己目標については、「全体的に見て高めに設定した」(2.0%)、「やや高めに設定した」(58.0%)、「やや低めに設定した」(28.0%)、「低めに設定した」(2.0%)であった(表2)。さらに、自己目標は達成度が判断しやすいものであったかどうかについては、「自己目標は全体的に見てかなり具体的であった」(9.0%)、「まあ

表2 自己目標の高さ

項目	実数	%
高めに設定した	2	2.0
やや高めに設定した	58	58.0
やや低めに設定した	28	28.0
低めに設定した	2	2.0
NA	10	10.0
計	100	100.0

具体的であった」(70.0%)、「あまり具体的ではなかった」(12.0%)、「全く抽象的であった」(2.0%)であった。

前報*で述べたように、北海道の「教員の評価に関する検討委員会」では、自己目標を設定する際の留意点として「チャレンジ性があること」が挙げられていたが、約6割の教員が自己目標を高め設定しており、この点ではある程度チャレンジ性が考慮されたと判断できる。また、教員の職務は数値化が難しく、目に見える結果として現れにくいという特徴がある中で、多くの教員が具体的で、年度内の職務として実現可能な目標を設定していた。

(4) 評価者による面談

教員の自己目標設定にあたっては、その目標が学校教育目標を踏まえたものとなるよう、校長等の評価者による指導・面談が行われることになっている。自己目標設定の際の面談回数を問うたところ、「0回」(14.0%)、「1回」(68.0%)、「2回以上」(9.0%)であった。また年度末には、各教員により自己評価の最終申告が行われるが、その際の面談回数は「0回」(23.0%)、「1回」(61.0%)、「2回以上」(7.0%)であった。面談が一度も行われなかった教員は実数で11名(11.0%)あった。

以上から、全体の8割の教員が少なくとも1回は校長等の評価者との面談を行ない、ほとんどの教員が目標設定時と評価申告時の両方で面談を行っていたが、その他の時の面談で、年度途中における教員の自己目標の進捗状況の把握や、指導・助言は積極的には行われていなかった。

(5) 評価結果に対する満足度

昨年度の評価者による評価結果に対する満足度は、「とても満足している」(2.0%)、「まあ満足している」(30.0%)、「あまり満足していない」(19.0%)、「全く満足していない」(14.0%)であった(表3)。評価者評価に対する満足度は教師暦による差が認められ($p < 0.05$)、「満足していない」と回答した教員の割合は教師暦10年未満が7.4%、それに対して教師暦10年以上の教員は41.2%と高くなった。

教員は職務を遂行する上で誰からの意見やアドバイスを必要としているか(複数回答)を問うた

ところ、最も多かったのは「自分自身の振り返り」(79.0%)であった。次いで「同僚教員からの意見」(76.0%)、「子どもや保護者からの意見」(67.0%)であり、「評価者等の管理職からの指導・助言」が重要である(33.0%)との回答は少なかった(表4)。

この結果、教員は他者からの意見やアドバイスよりも自分自身の振り返りが最も重要であると考えているようであった。また、評価制度において実際に評価を行っている評価者よりも、教員の職務をより理解していると考えられる同僚教員や生徒からの意見を求めているといえる。さらに、自由記述の欄には「管理職が変われば評価も変わることに対する不安がある」「管理職は教員の職務の一部しか見ていない」などの意見が挙げられ、これらから学校職員評価制度の運営にあたっては、評価者に対する信頼性の獲得が重要な条件整備であることが強く示唆された。

表3 評価結果に対する満足度

項目	実数	%
とても満足している	2	2.0
まあ満足している	30	30.0
あまり満足していない	19	19.0
全く満足していない	14	14.0
よくわからない	23	23.0
NA	12	12.0
計	100	100.0

表4 職務上の意見やアドバイス (MA)

項目	実数	%
自分自身の振り返りが重要である	79	79.0
同僚教職員からの意見が重要である	76	76.0
子どもや保護者からの意見が重要である	67	67.0
評価者等、管理職からの指導・助言が重要である	33	33.0
地域住民などからの意見が重要である	15	15.0
その他	2	2.0
NA	3	3.0

(6) 公平・公正な評価

公平、公正な評価が行われるためには何が必要だと思うか(複数回答)を問うた。結果は、「評価者が教員の職務遂行の状況を充分把握すること」(69.0%)、「評価者が教員の職務内容について理解

を深めること」(61.0%)が多かった(表5)。教員が必要だと考えているのは、日頃どのような仕事を、どのように行っているかについて、今以上に評価者が理解を深めてくれることであると言える。

学校現場以外の問題としては「評価結果についての疑問や不満を申告できる窓口があること」や、「評価者が行う評価には私情が入る可能性もあり、学校現場にはなじまない制度である」「評価制度を学校の内部だけで総括するのではなく、外部の機関と連携して行うべき」「評価を第三者機関へ依頼すべき」との意見も寄せられていた。

表5 公平・公正な評価者評価について (MA)

項目	実数	%
評価者が教職員の職務遂行の状況を充分把握すること	69	69.0
評価者が教職員の職務内容について理解を深めること	61	61.0
評価結果についての疑問や不満を申告できる窓口があること	38	38.0
教職員の自己評価を尊重すること	35	35.0
同僚教職員の意見を参考にすること	33	33.0
評価者の評価の技術や能力を高めること	32	32.0
子どもや保護者からの意見を参考にすること	21	21.0
地域住民などからの意見を参考にすること	3	3.0
その他	5	5.0
NA	2	2.0

(7) 評価結果の活用・反映

教員が、評価結果の活用と反映についてどのように考えているかは、「日々の指導・育成に活用・反映すべき」(52.0%)、次いで「研修等能力開発・人材育成に活用すべき」(19.0%)であった(表6)。一方、「人事異動や校内配置に活用・反映すべきである」(12.0%)、「給与等処遇に活用・反映すべきである」(7.0%)、「昇任等に活用・反映すべきである」(4.0%)は低く、「評価結果はいずれの場合においても活用反映すべきではない」(31.0%)との否定的な回答も少なくなかった。

さらに、評価結果の活用・反映については教師暦による差が認められ($P < 0.05$)、「活用すべきではない」と回答した教員の割合は、教師暦10年未満の18.5%に対し、教師暦10年以上は36.8%と高かった。

表6 評価結果の活用・反映 (MA)

項目	実数	%
日々の指導・育成に活用・反映すべきである	52	52.0
研修等能力開発・人材育成に活用すべきである	19	19.0
指導力不足等教職員への対応方針に活用すべきである	13	13.0
人事異動や校内配置に活用・反映すべきである	12	12.0
給与等処遇に活用・反映すべきである	7	7.0
昇任等に活用・反映すべきである	4	4.0
活用・反映すべきではない	31	31.0
その他	4	4.0
NA	2	2.0

(8) 評価されたい項目

教員は「学習指導」「生徒指導」「校務分掌」の3つの評価項目のうち、どの項目を最も評価されたいと考えているかを問うた。結果は、「学習指導」(23.0%)、「生徒指導」(14.0%)、「校務分掌」(5.0%)で、最も多かったのは「特にない」(29.0%)であった。「特にない」と「どの項目でも良い」(18.0%)を合計すると、約半数の教員が曖昧な回答をしている(表7)。その理由のほとんどが「評価されること自体に反対である」「制度に不満がある」といったものであった。それ以外の項目では教員は「学習指導」に関して最も評価をされたいと考えていることがわかった。

表7 評価されたい項目 (MA)

項目	実数	%
学習指導	23	23.0
生徒指導	14	14.0
校務分掌	5	5.0
どの項目でも良い	18	18.0
特にない	29	29.0
NA	11	11.0

(9) 学校職員評価を終えて

昨年度の評価に対して、「教員の資質能力の向上及び育成」「自己の取り組み目標の明確化」「学校組織の活性化」「評価者との良好なコミュニケーションの構築」「管理職のリーダーシップの発揮」という5項目に対して効果があったかどうかを問うた(表8)。このうち肯定的な回答(「とてもそう思う」+「まあそう思う」)は、「教員の資質能力

表8 「学校職員評価」を終えた感想

(%)

	とても そう思う	まあそ う思う	あまりそ う思わ ない	全くそ う思わ ない	よくわか らない	NA	計
「教職員の資質能力の向上及び育成」に効果があった	0.0	16.0	36.0	35.0	4.0	9.0	100.0
「自己の取組目標の明確化」に効果があった	2.0	35.0	26.0	25.0	3.0	9.0	100.0
「組織的で充実した学校教育活動の実現、学校組織の活性化」に効果があった	0.0	9.0	40.0	38.0	4.0	9.0	100.0
「評価者との良好なコミュニケーションの構築」に効果があった	1.0	15.0	33.0	36.0	6.0	9.0	100.0
「管理職のリーダーシップの発揮」に効果があった	0.0	9.0	32.0	43.0	7.0	9.0	100.0

の向上及び育成に効果があった」(16.0%)、「自己の取り組み目標の明確化に効果があった」(37.0%)、「組織的で充実した学校教育活動の実現、学校組織の活性化に効果があった」が(9.0%)、「評価者との良好なコミュニケーションの構築に効果があった」(16.0%)、「管理職のリーダーシップの発揮に効果があった」(9.0%)であった。

反対に、否定的な回答(「あまりそう思わない」+「全くそう思わない」)は、「教員の資質能力の向上及び育成に効果があったとは思わない」(71.0%)、「自己の取り組み目標の明確化に効果があったとは思わない」(51.0%)、「組織的で充実した学校教育活動の実現、学校組織の活性化に効果があったとは思わない」(78.0%)、「評価者との良好なコミュニケーションの構築に効果があったとは思わない」(69.0%)、「管理職のリーダーシップの発揮に効果があったとは思わない」(75.0%)であった。

3. 学習指導における自己目標の設定と達成への取り組み

教員評価制度では、年度の初めに学習指導の目標を明確にし、そのための取り組み方法を具体的に記述することになっている。家庭科教員が学習指導に関してどのような自己目標を設定し、その目標達成のためにどのような取り組みを行ったのか、またこれらの学習指導に関する評価の過程で評価者はどのように対応したのかについてみた。

3.1 学習指導に関する具体的な目標設定

アンケート回答者100名のうち、学習指導に関する具体的な目標設定とその取り組み方法についての記述があったのは52名であった。回答者が約半数にとどまったのは、期限付き・時間講師であるため評価制度の対象となっていない教員や、免許外で家庭科の授業を担当しているため目標設定は他教科で行っている教員などが含まれていたためである。

学習指導に関してあげられた具体的な目標(2008年度)は、教科の内容に関する目標と指導方法に関する目標の2つに分類することができた(表9)。

家庭科の教科内容に関する目標で多かったのは「日常生活に生かすことのできる身近な授業」(26.9%)、「実践的・体験的な活動」(21.2%)といった目標であり、家庭科の教科特性である実生活との関連性を深くとらえた目標が設定されていた。しかし、記述された内容は主に学習指導要領の教科目標とほぼ同様であり、独自性のある目標設定はみられなかった。

指導方法に関する目標の設定で最も多かったのが「興味・関心・意欲を持たせる授業」(36.5%)であった。また、「生徒が主体となり課題追求・問題解決できる授業」(11.5%)、「自己評価・相互評価の導入」(3.8%)など、評価も含めて生徒の主体的な活動を授業に多く取り入れたいとする目標もみられた。

3.2 目標達成のための取り組み方法

学習指導に関する目標を達成するための具体的な取り組み方法としては、生徒が主体となった取

表9 学習指導に関する具体的な目標設定 (MA)

	具体的な目標	実数	%
関する 教科 内容に 目標	日常生活に活かすことのできる身近な授業	14	26.9
	実践的・体験的な活動	11	21.2
	基礎・基本の定着	9	17.3
	生活を工夫し想像する能力の育成	4	7.7
	生活に必要な知識・技術の習得	2	3.8
指導 方法に 関する 目標	興味・関心・意欲を持たせる授業	19	36.5
	生徒が主体となり、課題追求・問題解決できる授業	6	11.5
	教材研究	6	11.5
	生徒の実態に応じた指導	5	9.6
	外部講師・地域との連携	3	5.8
	自己評価・相互評価の導入	2	3.8
	分かりやすい説明	1	1.9
	個性を伸ばす指導	1	1.9

(n=52)

表10 目標達成のための取り組み方法 (MA)

	取り組み方法	実数	%
取 り 組 み 主 体 の 方 法	実践的・体験的な学習	20	38.5
	実生活に基づいた学習	8	15.4
	自己評価・相互評価	5	9.6
	人材活用	4	7.7
	ノート・ワークシート・プリントの活用	4	7.7
	地域の特性を生かした授業	1	1.9
	グループ学習	1	1.9
取 り 組 み 主 体 の 方 法	教材・教具・板書の工夫	20	38.5
	校外・校内研修、研究会への参加	13	25.0
	生徒の状況の把握、個に応じた指導	7	13.5
	情報収集	5	9.6
	目標・評価基準の提示	4	7.7
	声かけ・机間巡視	2	3.8
	分かりやすい学習計画・指導計画	2	3.8

(n=52)

り組み方法と、教員が主体となった取り組み方法の2つに分類された(表10)。

生徒主体の取り組み方法は、実習を多く取り入れる、献立の作成、作品制作など、「実践的・体験的な学習の導入」(38.5%)という回答が最も多かった。その他、「実生活に基づいた学習」(15.4%)、「自己評価・相互評価」(9.6%)などの回答もあった。

教員主体の取り組み方法としては、「教材・教具・板書の工夫」(38.5%)が最も多く、「研修会・研究会への参加」(25.0%)をとおした「情報収集」(9.6%)という回答もみられた。

3.3 評価者からの指導・助言

昨年度の家庭科の学習指導に関する自己目標の設定と目標達成への取り組みについては、校長等からの指導・助言があったかどうかについては、「指導・助言があった」と回答した教員はわずか5.0%であり、「あまり明確な指導・助言はなかった」、「指導・助言は全くなかった」と回答した教員を合わせると65.0%に達した(表11)。

これに対して、昨年度の家庭科の「学習指導」に対する自己評価は、「よかった」(7.0%)、「まあまあであった」(53.0%)と、肯定的な自己評価をしていた教員が過半数であった(表12)。また、評

評価者との評価の食い違いはほとんどの教員において見られなかった。これらの結果から、教員と評価者の「学習指導」に対する評価はほぼ一致しており、評価者は「学習指導」に関して肯定的な評価を行っていたと推測される。

家庭科の学習目標を設定するにあたり、昨年度の教員評価の影響があったかどうかは、「影響があった」と回答した教員はわずか2.0%しかなく、ほとんどの教員が、前年度の教員評価が次年度の目標設定に及ぼした影響はなかったとしていた。

表11 評価者からの指導・助言

項目	実数	%
指導・助言があった	5	5.0
あまり明確な指導・助言はなかった	30	30.0
指導・助言は全くなかった	35	35.0
NA	30	30.0
計	100	100.0

注：「NA」には、期限付き・時間講師、家庭科を免許外で教えている、その他が含まれる。

表12 「学習指導」に対する自己評価

項目	実数	%
自己評価は良かった	7	7.0
まあまあ自己評価であった	53	53.0
自己評価はあまりよくなかった	4	4.0
自己評価は悪かった	0	0.0
NA	36	36.0
計	100	100.0

4. 結論

新しい教員評価制度の運用にあたっては、多くの教員が「学校職員評価制度はあまり効果的ではなかった」と考えていることがわかった。この背景には、北海道の教職員組合が現状では学校職員評価制度に強く反対の姿勢を示していることも少なからず影響していると推測される。

また、教員が学校目標の作成に関与していない学校が半数を超えていたことは、教員評価制度に対する消極的な態度へとつながっている可能性も大きい。

現状では評価結果を直接処遇に結びつけるのではなく、教員へフィードバックし、資質向上を図るという目的で学校職員評価制度を運用している。

しかし「北海道の教員の評価制度について」（教員の評価に関する検討委員会、2005）では、現段階での処遇への反映は慎重に対応すべきと述べられていたものの、今後、異動や給与への反映を行う可能性も高い。この点調査結果から、教員は昇任・給与への反映に否定的であり、加えて、評価制度の導入による事務作業の増加など、負担増にならないよう考え直すべきだとの意向が強いことも明らかになった。

現在、学校職員評価制度に関する相談窓口が教育委員会に設置されているが、具体的に窓口疑問や不満が訴えられた後の対応については不明確であり、これを明確に示すことにより教員が評価制度に対して抱えている不満や疑問を軽減する糸口となる可能性が高いと考える。

こうした否定的な意見が多く見られた反面、学校職員評価制度の実施は自己目標の明確化には役立ったと考える教員も一定数存在し、児童生徒や教員の資質能力の向上のためにも教員評価制度を積極的に活用すべきと捉えている教員もいることがわかった。

家庭科の学習指導における目標としては、全体的には「興味・関心・意欲を持たせる授業」や「基礎・基本の定着」といった抽象的・概括的な目標設定をしている教員が圧倒的に多かった。これは、どの分野にも、どのような学習状況にも対応可能な目標であると考えられ、逆に言えば、生徒の様子や学習状況に合わせた指導をしていくためには特定の事柄のみを抜き出した目標設定は難しいといえよう。調査結果では、学習指導要領に記述されている目標をそのまま個人の目標として設定している教員が過半数を占め、新しい教員評価制度の導入に際して行われた具体的な目標設定に関して、教員は単に事務的な作業として捉えてしまっている可能性が高いのではないかと考えられた。

目標達成のための取り組み方法としては、家庭科の教科目標である「実践的・体験的な学習の導入」という意見が目立ち、それに関する具体的な内容も記述されていた。「実践的・体験的な学習」の機会を多く設けることができるのは家庭科の大きな特徴である。その特徴を生かして実践的・体験的な学習活動をより多く行い、その評価も生徒自ら又は生徒同士で行うというのは、自ら判断し行動できる人間の育成という観点からは評価できる。教員を主体にとらえた場合には、「教材研究」

「研修・研究会への参加」等、自らの資質能力の向上をはかる取り組みが多く見られた。教員の資質能力の向上は教員評価制度における最も重要な目的である。「研修・研究会への参加」という目標が多くの教員から明確な目標として挙げられることによって、これまで以上の活発な研修活動につながる可能性もあるだろう。

また、より具体的な自己目標を設定することにより評価者の評価は容易なものとなるが、それが「評価されるための目標」となってしまっただけでは本来の制度の目的から大きく外れてしまうことになる。評価者から教員に対して授業観察の視点を明確に示したり、事前に指導案の提出をさせるなどの工夫によって指導内容の理解に努め、授業改善に結び付けていくことが今後の課題である。

全体としては、評価者の資質に疑問を感じる意見が多数みられた。また、評価者からの具体的な指導・助言はほとんどなく、評価者との面談は形式的なものでしかなかった可能性も示唆された。

評価者は授業観察を通じて教員の指導技術を把握し、また、自己申告した学習指導目標達成のための取り組み状況を確認することができるにもか

かわらず、実態として、何らかの指導や助言がほとんどなかったことは問題である。このことから、評価者による授業観察や職務理解が充分ではなかったことや、専門とする教科の違いから、学習指導に関しては教員の自己評価に任せられ、面談の際にも学習指導については多くは触れられていなかった可能性が考えられる。

授業の閉鎖性が問題視され、これが教員評価制度の導入の契機になったものの、多くの学校でこのような状況がみられたとすれば、教師が自らの判断のみで行う学習指導の実態は変わらず、授業の閉鎖性は改善されないであろう。

謝辞

最後に、今回の調査にご協力いただきました北海道公立中学校家庭科教員の皆様に深く感謝いたします。

注

*加藤有紗, “北海道における新しい教員評価制度の導入と概要”, 藤女子大学紀要第 48 号, 2011