

ＩＬＯ・ユネスコ「勧告」に係わる申立てについて

2002年6月28日 全日本教職員組合中央執行委員会

- 1、 本日、全日本教職員組合は、「指導力不足教員」政策と、教員の勤務評価の二つのテーマについて、ＩＬＯ・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」が遵守されていないとして、ＩＬＯ・ユネスコに対し申し立てを行いました。松村委員長がＩＬＯ東京支局を訪問し、駐日代表堀内光子氏に申し立て文を手交しました。堀内代表は本部に送付することを約束するとともに、「日本の教職員組合としては、申し立ての前例はない」と語り、関心を示しました。この提出行動には、新堰副委員長、中山都教組委員長が同席しました。
- 2、 教職員制度を含む「教育改革」が、政府・文部科学省によって、大規模に進められています。「指導力不足教員」政策や新しい勤務評価(人事考課制度)の導入は、重大な制度変更であり、労働条件と深くかかわっているにもかかわらず、文部科学省・教育委員会は、「管理運営事項である」として、教職員組合との交渉を拒否しています。しかし、どのような教育制度も、当事者である教職員の理解・信頼がなければ成功しません。
『教員の地位に関する勧告』9項では「教員団体は、教育の進歩に大きく貢献しうるものであり、したがって教育政策の決定に関与すべき勢力として認められなければならない」、124項では「給与決定を目的としたいかなる勤務評定制度も、関係教員団体との事前協議およびその承認なしに採用し、あるいは適用されてはならない」と規定しています。
- 3、 また、「指導力不足教員」政策や新しい勤務評価(人事考課制度)の仕組みは、本人への説明や異議申し立て権が制度化されておらず、プロセスがきわめて不透明となっています。これでは、教員の力量向上には役立ちません。この点でも、『教員の地位勧告』「64項(1)教員の仕事を直接評価することが必要な場合には、その評価は客観的でなければならない、また、その評価に当該教員に知らされなければならない。(2)教員は不当と思われる評価がなされた場合に、それに対して不服を申し立てる権利をもたなければならない」などの諸条項が非遵守となっています。
- 4、 『教員の地位に関する勧告』は、条約ではないので、違反であるとして提訴(COMPLAINT)はできません。しかし、ＩＬＯ・ユネスコは、適用を促進する監視機構として、「共同専門家委員会」を設置しています。共同専門家委員会は、申し立て(ALLEGATION)があれば、関係者に資料提供を求め、3年に一度、レポートを世界に公表しています。申し立てには、①教師の団体であること、②勧告のどの部分に抵触しているかと特定されていること、③ＩＬＯ・ユネスコのどちらかに行われること、の三つの条件があり、次のレポートは来年の秋の予定と聞いています。
- 5、 社会的対話は、立場の違う者、考えの異なるものが話し合い、交流することに意義がありますが、文部科学省、教育委員会は、意見の異なる教職員団体との協議を忌避する傾向があります。共同専門家委員会のレポートに法的拘束力はありませんが、日本における、客観性・公平性・透明性が欠如した、競争的な教職員賃金・人事政策の是正をめざし、また社会的アピールと国民ぐるみの対話の契機とするため、申し立てを行いました。9月後半にＩＬＯ・ユネスコへの要請団を派遣するとともに、国際基準となっている『教員の地位に関する勧告』の普及・学習を組織の内外で強化することとしています。
- 6、 6月に開催されたＩＬＯ理事会は、全労連が日本政府による中労委労働者委員の任命などの差別的取扱いの是正を申し立てていた件に関して、公平かつ平等に取り扱うよう求めた勧告を採択しました。同時に、岡山高教組が「人事委員会の給与引上げ勧告を岡山県が完全実施をしなかったのは労働者の基本的な権利の侵害に当たる」と申し立てていた件についても、申し立てを全面的に認める勧告を採択しました。
さらに、日本政府が進める「公務員制度改革」がＩＬＯ条約に違反しているとして、全労連・連合がそれぞれＩＬＯに提訴していましたが、年次総会での条約勧告適用委員会で議長は「法制度と運用の両面で、今後の進展について日本政府に詳細な情報提供を求める」と集約しました。
このようなＩＬＯ条約を活用した「公務員制度改革」反対の取り組みの中に、このＩＬＯ・ユネスコへの申し立て問題も位置付け、国際基準にかなった教職員政策の実現をめざす決意です。

以 上

2002 年 6 月 2 8 日

国際労働機関事務局

ユネスコ事務局

御中

全日本教職員組合

中央執行委員長 松村 忠臣

「教員の地位に関する勧告」にかかわる申立て

1、全日本教職員組合は、日本国において41都道府県に所在する公立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、障害児学校で働く地方公務員などが組織する教職員組合の全国組織である。1991年3月に結成され、現在の組織人員は150,000人を擁し、教職員の生活と権利を擁護・発展させ、また、民主的な学校教育の実現をめざし活動している。

今回、後記する「指導力不足教員」政策、教員の新しい勤務評定の二つの問題について、ILO・ユネスコ『教員の地位に関する勧告』（以下、『ILO・ユネスコ勧告』という）が遵守されていないと判断して申し立てを行う。

2、1946年に制定された日本国憲法は、すべての国民は、教育を受ける権利を有すると規定している(第26条)。憲法の精神を教育の分野に具体化するために、1947年に教育基本法が制定された。憲法も教育基本法も、その後修正されることなく、現行法として存在している。

教育基本法は、教育の目的について、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」(第1条)と規定している。

また教育基本法は、教育に対する「不当な支配」を禁止するとともに、教育行政は「教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行わなければならない」と規定している(第10条)。教員の待遇は、「必要な諸条件の整備確立」の重要な分野である。教育基本法は「教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない」と定めている(第6条)。

しかしながら、1950年代の後半以降、市民的権利に対する法的制限、職務命令の濫用や強制的人事異動などを通じて、日本国政府・文部省は、教員管理を強めてきた。また、文部大臣の定める学習指導要領は法的拘束力をもつとして、例えばきびしい教科書検定を実施し、あるいは学校での「日の丸」掲揚と「君が代」斉唱を押しつけるなど、教育内容への支配統制を強めてきた。最近では、教科書採択のプロセスから教員を排除するまでに至っている。

他方で、1960年代以降、日本国政府・文部省は、産業経済界からの人材育成の要求を受け入れ、それに従い「人づくり政策」を進めてきた。

日本国政府・文部省の政策は、産業経済界の要求をストレートに学校現場にもちこむものであった。その結果、特に高等学校においては、さまざまな職業分野に直結するたくさんの学科やコースが設けられ、中学生の進学希望との間に大きなギャップを生じた。希望しない高等学校、希望しない学科やコースに進まざるをえない生徒を大量にうみだしたのである。

上記のような教育政策の結果、教育の場では受験競争が激化し、学校の序列化が極度なまでに進んだ。そして、1970年代の後半から、授業についてゆけない子どもの存在が顕在化し、次第に、子どもの暴力、いじめ、不登校、高等学校の中途退学者数が増加した。国連の「児童の権利に関する委員会」は1998年5月の日本政府への勧告において、日本の教育は「高度に競争的」になっていると指摘し、「過度なストレス及び登校拒否」などから子どもたちを守る適切な措置をとるよう求めたほどである。

このような教育の困難を打開すべく、教職員、父母・地域住民は、少人数学級の実現、教育予算の増額など教育条件の改善を求める3000万人署名運動に取り組んでいる。また教職員は、数多くある民間教育研究団体あるいは教職員団体の主催する教育研究集会に自主的に参加するとともに、子ども・父母・教職員三者による「参加と共同の学校づくり」に取り組み始めている。

これに対し、日本国政府・文部科学省（国の行政改革の一環として、2001年に文部省は文部科学省となった）は、1990年代の中頃から、グローバリゼーションが進行するなかでの国家間の経済競争に打ち勝つための日本の国家・社会の構造改革の一環としての教育改革を、速いスピードで推し進めている。その特徴は、「競争原理」「選択の自由」「市場原理」「能力主義」「業績主義」「自己責任」「規制緩和」という路線である。

その具体化の一つとして、文部科学省は、「指導力不足教員」を学校から排除するための法整備をおこなった（2001年）。ついで文部科学省は、管理者の目からみて優秀とされる教員を表彰し、特別昇給を実施するなどして賃金の上でも差別的に優遇する制度を導入しようとしている。そして、「指導力不足教員」や「優秀教員」を「発見」するためには教員評価システムが必要であるとしている。

そのため、本申し立てに関わる「指導力不足教員」と、教員評価の課題は、現在、全国的な問題となっている。

3、文部科学省は、「不適切教員」を行政職員に転職させる制度を柱にした、「指導力不足教員」を摘発・選別し、教壇から排除する人事管理を強化している。

（1）2002年1月11日から全国で施行された、「不適切教員」を転職させる制度は、教員について、教育委員会が、①「児童又は生徒に対する指導が不適切」、②「研修等必要な措

置が講じられたとしても」効果が認められない、の『2要件』を満たすと判断した場合、本人の同意なしに、教員以外の職員に職種転換することができる、というものである。

しかし、「指導が不適切」の定義が曖昧で、具体的な例として、①教科に関する知識・技術が不足、②指導方法が不適切、③児童・生徒の心を理解する能力・意欲の欠如、を文部科学省が示したに過ぎず、その実際的基準は都道府県教育委員会に任されている。各県の「指導力不足教員」の判断基準は統一性を欠き、例えば高知県の場合、「楽思考でややこしい仕事を避ける」「異常に華美な印象を受ける」「金銭感覚に乏しく、浪費、借金等のトラブルがある」「職員会議等での提案事項にことごとく異を唱える」など91の具体例を示している。この中には、教員の人格の評価やプライバシーに係わる事項が含まれており、恣意的・主観的評価が避けられないものとなっている。

しかも、「指導が不適切」と判断された、すべての教員が転職できる保障はない。①新たに就く教員以外の職に必要な能力を有する、②職員定数の増員をもたらすものではない、との二つの制約があり、結局、退職強要を促進する役割を果たす制度である。

また、自分が「指導力不足」教員として校長による観察の対象となっているか、それはどのような理由・資料にもとづいているのか、当該教員に知らされていない。そのため、本人に釈明の機会も与えられていない。さらに「指導力不足教員」を認定し、特別な研修、転職、免職など措置内容を決める判定委員会には教職員の代表が参加しておらず、委員名を公表しない自治体もある。措置内容の決定に際し、「必要に応じて、当該教員に意見を述べる機会を与える」（「施行通知」）にとどまっており、当該教員の意見陳述は必須条件とされていない。研修措置は不利益処分にあたらないとして、不服申し立ての対象からも除外されている。これでは、判定委員会は第3者機関として公正に判断できる保障がない。

（2）教員の教育活動は、本来、集団的な協議と合意のうえに成り立っている組織的な活動である。教室で一人で授業をしても、その背後には教科会、学年会、教務委員会、職員会議等における話しあいと合意（教育計画、授業計画）が存在しているのである。

また、採用から退職に至る教員のライフステージのなかで、教員の力量向上にもっとも寄与しているのは、さまざまな経験と職場における同僚との経験交流や研究的な話しあいである（企業でいう“on the job training”の重要性）。

そして、個人的にみた場合、教員の力量向上に必要なのは、自主的、自発的な教員の研修意欲である。教育公務員特例法が、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。2 教育公務員の任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない。」（第19条）と規定しているゆえんである。とりわけ、「指導力不足」などで課題を抱えている教員には、職場から隔離するのではなく、同僚の援助の下で、本人の教育力量向上を目的とした研修の機会が十分に保障されなければならない。

しかし、この制度は新たな研修の機会の保障を教育行政に義務付けたものではなく、そもそも「指導力不足教員」のレッテルが貼られ、身分が不安定の中での研修では「資質能力の向上」の効果をあげることはできない。すでに「指導力不足教員」を設定し、対策を講じている地域の実態をみると、当該教員を学校から切り離し、学校の外部で研修を受けさせることが基本になっている。その内容も、その施設の事務処理や教員以外の職種の職業訓練など、教員の教育力量向上とはかなりかけ離れていることが少なくない。研修を受けても職場復帰は困難で、例えば昨年度東京都では5人、広島県では2人、高知県では3人が退職している。京都市教育委員会では、地域教育専門指導主事室を設置し、地域教育専門主事が教職員人事を担当する教職員課と一体となって、人権を蹂躪する授業観察・職務命令の乱発、指導上の問題に対する調査・事実確認を執拗に行い、当該教職員の個人責任を問う反省文や顛末書を提出させるなど、指導と称して教職員を追い詰め、この5年間で36名を退職に追い込んでいる。

(3) 学校職場の長時間過密労働は深刻である。国立教育政策研究所が公表した「学校・学級経営の実態に関する調査」によれば、教員の生活時間は「学校で仕事をする時間9時間42分、自宅持ち帰り仕事時間1時間17分、睡眠時間6時間20分」となっている。このような多忙は放置されたままで、病気のため休職した教員はこれまでで最多の4,922人、そのうち精神性疾患による休職者の割合は46%へと急増している（文部科学省調べ「平成12年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況について」）。

したがって、予防策を基本に、多忙解消、持ち時数の軽減、療養・休職制度の充実、労働安全衛生体制の確立、管理職向けメンタルヘルス研修の充実など教育・労働条件を改善することが急務となっている。しかしながら、劣悪な教育・労働条件は放置されたままであり、労働環境や労働条件の整備について誠実な労使協議は行われていないことが重大である。

このような問題があるため、私たち全日本教職員組合は文部科学省に対し、2001年2月21日付けで「指導力不足教員」問題に係わる要求書を提出した。しかし、国会での法案審議の前であるからとの理由で、文部科学省は交渉に応じなかった。各都道府県教育委員会も、「管理運営事項である」との理由で、交渉を拒否している。このことはILO98号条約にも違反している。

このように「指導力不足教員」を排除する制度は、教職員の納得・合意のないままに導入された。その最大の問題点は、子どもたちの意識と行動様式の変化に戸惑い悩みながら、がんばっている教職員に不安感をいだかせ、一方まじめな教職員を萎縮させてしまうことにある。

(4) 転職制度をはじめとする「指導力不足」教員政策は、客観性・公正さを担保する制度となっておらず、『ILO・ユネスコ勧告』(1) 教員の仕事を直接評価することが必要

な場合には、その評価は客観的でなければならず、また、その評価は当該教員に知らされなければならない。(2) 教員は不当と思われる評価がなされた場合に、それに対して不服を申し立てる権利をもたなければならない(64項)が遵守されていない。またその運用の実態は、「教職における雇用の安定と身分保障は、教員の利益にとっても不可欠であることはいうまでもなく、教育の利益のためにも不可欠なもの(45項)である、及び「教員は、その専門職としての身分またはキャリアに影響する専断的行為から十分に保護されなければならない(46項)、さらに、「一切の視学、あるいは監督制度は、教員がその専門職としての任務を果たすのを励まし、援助するように計画されるものでなければならず、教員の自由、創造性、責任感をそこなうようなものであってはならない(63項)などの勧告は不遵守となっている。

4、日本政府・文部科学省は、能力・業績主義による公務員制度の抜本的改革に取り組んでおり、2002年度予算で、各都道府県教育委員会に、優秀教員の表彰と特昇制度について調査研究を委嘱し、全国的に、新しい勤務評定制度の導入をめざしている。すでに新しい教員評価とそれに基づく差別的な賃金・人事政策が、首都である東京都教育委員会や、教育長が文部科学省から派遣されている香川県などで、先取的に導入されている。そして文部科学省は「先行例を参考資料として提供する」など各教育委員会を推進する立場に立っている。

(1) 全国的な検討のモデルとなっている、東京都教育委員会の「教員の人事考課制度」の概要は、次の通りである。

「人事考課制度」の目的は、「能力と業績に応じた適正な人事考課を行うことにより、教員の資質向上及び学校組織の活性化を図る」ことにあるとされている。そして、人事考課制度は「自己申告」と「業績評価」から構成されている。

① 自己申告は、職員が「自らの職務上の目標を設定し、その目標についての達成状況について自己申告する」とされている。しかし、その目標は、あくまでも「校長が定める学校経営方針を踏まえて」なすものとされており、学校経営方針が教職員の協議と合意にもとづいて策定される保障はない。教員は、この自己申告書を年3回提出しなければならず、最終回は、目標の達成状況についての自己評価である。

② 業績評価は、学習指導、生活指導、進路指導等の各評価項目ごとに、能力、情意、実績の三要素で評価する。定期評価としては年1回(基準日、3月31日)実施されるが、教頭と校長が行う絶対評価と教育長が実施する相対評価がある。絶対評価の第一次評価者(教頭)の評価結果を受けた第二次評価者である校長は、自己申告書を参考にし、業績の絶対評価を行ったあと「直ちに評価書及び当該評価結果に都教育長が別に示

す分布率を適用した資料を作成し、教育長に提出する」ことになっている。結局、業績評価は教育長による相対評価である。

そして、人事考課による「評価結果」は、「給与、昇任その他の人事管理に適切に反映させる」と規則で明記されている。そして、この評価結果をすべての人事管理の基礎として、賃金・処遇、「指導力不足教員」などの研修、管理職の選考などに活用することが目的とされている。

(2) 学年のはじめに、前年度の反省と子どもの実態をふまえ、校長、教頭、教員がさまざまな委員会や職員会議で話しあって、学校全体が学年の教育目標や経営方針を決めることは重要なことである。そして、各教員が、自分のクラスや授業について目標をもつことも大切なことである。

ところが、東京都の人事考課制度では、先にも述べたように、学校の経営方針は校長が定めるとされているうえ、教員は自分の教育目標などを含む自己申告書を校長の定めた学校経営方針をふまえて作成するものとされている。これでは、教員の創意や自由が制約されるおそれが多分にある。

校長、教頭は、教員の自己申告について「適切な指導及び助言を行う」ものとされており、実際、多くの職場で、「このような記述内容では特別昇給が措置されない」などと書き換えが強要されている。さらに「面接時に校長から、職場の誰と誰が中が悪いのかなど探られていやな思いがした」「若い教師に服装や飲み会の交友関係にまで立ち入って指導した」などの報告が寄せられている。

教員評価には、教員の力量向上を目的とする「能力開発型評価」(形成的評価)と、評価結果を給与・人事に反映させる「成績判定型評価」(管理的評価)があると言われている。私たちは、「能力開発型評価」を頭から否定するものではなく、それにふさわしい評価方法があると考えます。例えば、ランク付けを目的としない記述式評価、職場の集团的論議による同僚評価などが考えられる。

ところが東京都教育委員会の人事考課制度では、「職員の指導育成に活用するために行う」絶対評価とともに、「職員の業績を当該職員の給与、昇任その他人事管理に適切に反映させるために行う」相対評価の両方を行うことになっている。

評価要素として「職務遂行上の能力」「情意(意欲・態度)」「職務の実績」の三要素を設定しているが、その定義と関連が明確ではなく、また4つの評価項目(①学習指導、②生活指導・進路指導、③学校運営、④特別活動・その他)毎に、計12の項目について5段階の絶対評価(S、A、B、C、D)を行うことになっているが、その「評価基準」も曖昧であり客観的な基準となりえないものである。

例えば、「学習指導」の「能力」についての「評価基準」(別紙の資料を参照)では、次のようになっている。A、B、Cの違いを、「十分」「ややかける」「先験的に」「直面して」

「適切な」「有効な」などの単語で表現しているが、これを基準に、客観的で、公正な評価を行うことは至難の業である。「Aを上回る場合はS〔特に優れている〕、Cを下回る場合はD〔特に劣る〕とする」に至っては、何をもって上まわり、下まわるのか、見当もつかない。

「人格の完成をめざす」教育は、家庭や地域との協力・連携のもとに、多くの教職員の集団的な取り組みとして進められている。その成果は、多年にわたる教育活動が集約・蓄積され、実を結んだものであり、個々の教員の努力による業績だとは決して言えないものである。子どもたち一人ひとりがかけがえのない個性を持っており、生活環境も多様であるうえ、精神的・文化的な教育という営みの特性からみて、短期間のうちに教員の直接的な成果を測定することはきわめて困難である。

したがって、教員一人ひとりが数値評価で競わされると、子どもへの詰め込み・強制など教育活動を歪める恐れが多分にある。実際に「教育の真の目標や課題が、目に見えるもの、形に見えるもの、短絡的な目標で見失ってしまう恐れを強く感じた」という声があがっている。

しかも最終的に、教員の顔も教育実践も直接知らない教育長が、人事資料（文書）だけで相対評価し、序列化することは無謀である。評価のランクごとに割合が厳密に定められた相対評価では、被評価者の成績が規定のランク割合に無理矢理はめこまれることになり、公正で客観的な評価はできない。

賃金・昇任など処遇にリンクする人事考課制度は、子どもの実態を踏まえた自由で率直な「教員評価」とは無縁であり、教員の「能力開発」、資質能力の向上に結びつかない。成績判定型評価ではみんなが頑張っても、下位のランクに該当する者がかならず決められるため、成果を急ぐあまり子どもにしわ寄せがきたり（例えば、高熱の子どもを登校させたり、テストの正解を事前に教えるなど）、同僚の失敗を期待したりする危険がある。民間企業でも、同僚に仕事を教えない、自分のミスは隠す、などの弊害が顕在化しており、学校の場合は教職員の集団性・同僚性を壊すことになる。さらに、納得できない低い評価が続けば、やる気の喪失や自己申告書に記入する努力目標を容易に達成できる低いレベルに引き下げてしまうなどのモラルハザードを惹起する。

子どもとの直接な関わりのない管理職が授業観察で公正な教員評価ができるのかという不信とともに、とりわけ、中学校・高等学校・障害児学校の教員からは、教員免許の教科が異なる管理職に果たして専門的な立場から評価できるのかという疑念がある。また、東京都教育委員会の場合、教育長は、高等学校と障害児学校の教員 1 万 5 千人の評価を行うことになっているが、対象規模から見ても客観的公正な評価を行うことはそもそも不可能である。

（3）東京都教育委員会の「規則」では、本人開示について、「教育長は、職員が評価書の公開を申し出た場合は、当該職員に係わる記録のうち、教育長が人事管理上支障がないと認

めた部分について本人に対して公開することができる」と限定的・部分的な開示しか認めていない。しかも本人開示をしない場合の「デメリット」として、「評価の透明性に対する不信感が生まれる可能性がある」ことを、検討の過程で認識しておきながら、規則に定められた限定的な「本人開示」さえ、「未だ教育職員が本制度の目的・趣旨を十分理解していない」「かえって制度全体に混乱を招くことにつながりかねない」との理由により、付則で実施を先延ばしている。さらに、評価についての異議申し立て（苦情処理）についても「検討」しただけで制度化されていない。

香川県教育委員会の評価システムは前述した東京都の制度と類似した内容となっており、「実施要領」によれば、勤務評定書、勤務評定観察記録・指導記録などは、本人への開示を行わないことになっている。これでは、教員自身が評価されたことにより自己を省みて改善をはかることは不可能で、制度の目的として掲げている「教員の資質向上」「人材育成・能力開発」には役立たない。

（４）どのような教育制度も、当事者である教職員の理解・信頼にもとづく積極的な活動がなければ成功しない。『ＩＬＯ・ユネスコ勧告』では「教員団体は、教育の進歩に大きく寄与しうるものであり、したがって教育政策の決定に関与すべき勢力として認められなければならない」（９項）、また「給与決定を目的としたいかなる勤務評定制度も、関係教員諸団体との事前協議およびその承認なしに採用し、あるいは適用されてはならない」（１２４項）とされている。

東京都教育委員会は、「日本政府は、ＩＬＯ・ユネスコ勧告を全体として教員の地位の向上に資すると判断して採択したものであり、勧告自体は国内法等を拘束するものではないとするのが文部省の見解である」と繰り返すだけで、勧告自体を尊重する立場にたっていない。そして「人事考課制度の導入は管理運営事項である」との口実で労使協議を拒否し、東京都教職員組合、東京都障害児学校教職員組合からの「要請」を受けるだけで、意見聴取も一団体わずか 25 分であった。香川県教育委員会では、香川県教職員組合・同高等学校教職員組合からの申し入れに対し、「意見は聞くが、勤務評定は管理運営事項であり、合意して行うものではない」と交渉を拒否している。教員団体の同意が要件とされないだけでなく、そもそも誠実な協議さえも予定されていないという点からみると、到底、勧告の言う「協議および承認」にあたらぬ。

協議を経ず導入された制度は、導入前はもちろんのこと導入後でも教職員の賛同を得ておらず、各教職員組合が実施した意向調査を見ても、圧倒的多数が否定的な意見を表明している。東京大学大学院教授浦野東洋一氏が実施した東京都の公立学校の教員に対するアンケート調査（２００２年１月）によれば、「あなたは、教員に対する人事考課制度の実施によって、あなた自身の日頃の努力が報われ、意欲（モラール）が高まったと思いますか」という設問に対して、「そう思う」「ややそう思う」と肯定的に答えた教員は、小学校 13・8％、中学校 14・6％にすぎなかった。（回答者数、小学校教員 834 名、中学校

教員 343 名)

(5)『ILO・ユネスコ勧告』では「教員の仕事を直接評価することが必要な場合には、その評価は客観的でなければならず、また、その評価は当該教員に知らされなければならない」(64項1)とされ、また「教員は、不当と思われる評価がなされた場合に、それに対して不服を申し立てる権利をもたなければならない」(64項2)と規定されている。「客観的」とは、評価が事実に基づき、公正で、透明性のある制度と解することができるが、前述のように、日本の現実の制度は極めて主観的・恣意的な仕組みである。さらに評価の本人開示も不服申し立ての保障もなく、『ILO・ユネスコ勧告』はまったく遵守されていない。

さらに同勧告では「給料差は、資格水準、経験年数、責任度などの客観的な基準にもとづいたものであり、最低給と最高給の関係は、合理的なものでなければならない」(119項)とされている。「人事考課制度」は業績評価を賃金、昇任に反映させるもので、主観的、恣意的評価で教員の間に給与差をもちこむことを可能にする制度であり、この点でも『ILO・ユネスコ勧告』に不遵守となっている。

5、日本国では、少年事件が相次ぎ、いじめ、不登校・登校拒否、「学級崩壊」などの「教育困難」は深刻である。かつて経験したことのない困難に直面し、父母・国民は心を痛め、教職員は悪戦苦闘している。この「教育困難」打開の方策は、「管理と競争」の強化ではなく、子どもたちの SOS(訴え)に心を寄せた、その願いと課題に応える教育を、父母・国民、校長を含む全教職員、そして教育行政が力をあわせつくり出していくことである。

今、重要なことは、「何のために、誰が、どのような方法で評価を行うのか」であり、評価一般の是非の問題ではない。子どもを主人公とした学校づくりの立場から教職員を励ます評価は有意義であるが、特定の教育政策推進をモノサシとし、教職員を差別・分断する評価は、教育にとって百害あって一利もない。教育は国民のものであり、教員評価問題もまた、教職員組合と教育行政、教職員と管理職だけの敵対的な論議に終わらせないで、各学校ごとに、子ども・父母・地域住民も参加した、開かれた率直な教育論議をおこなうことが、問題解決の近道である。

6、社会的対話は、立場の違う者、考えの異なるものが話し合い、交流することに意義がある。教育についての対話は、子どもの幸福を願うという一点の共通点があれば十分成立可能である。ところが文部科学省、教育委員会は、意見の異なる教職員団体との協議を忌避する傾向がある。

『ILO・ユネスコ勧告』は、前文において「教育の進歩における教員の不可欠な役割、ならびに人間の開発および現代社会の発展への彼らの貢献の重要性を認識し、教員がこの役割にふさわしい地位を享受することを保障する」と述べ、そして9項では「教員団体は、

教育の進歩に大きく寄与しうるものであり、したがって教育政策の決定に関与すべき勢力として認められなければならない」ことをうたっている。

経済のグローバル化が進展する中で、教育の分野にも、新自由主義による「市場原理」「規制緩和」の嵐が吹き荒れている。この中で、教育の商品化が進み、教育が企業の儲けの対象となる一方で、政府・自治体の教育における責任が放棄され、教育予算の削減、公教育の衰退が深刻となっている。教員の専門職性が「能力・業績主義」の名で貶められ、教員の雇用不安、賃金・労働条件の劣悪化などによる教員の社会的地位の低下が、日本だけではなく世界的に広がっている。これらの教職員への賃金・人事政策は、教育の条理ではなく、競争原理を基調としており、教職の専門性を謳った『ILO・ユネスコ勧告』を蹂躪している。

1996年10月に第45回国際教育会議が採択したユネスコの教員の役割と地位に関する勧告は、ILO・ユネスコ勧告制定後30年の経過をふまえ、新時代の教員の果たすべき役割について述べている。そのなかで、とりわけ重視している点は、教員のチームワーク、連帯感、対話能力などの教育共同の能力であり（1. 2項、2. 3. 3項）、それとの関連で教育改革、教育政策の形成やフォローアップについての関係機関・団体との協議や対話を重視している（4. 2. 1項）。わたしたちの、この申立ても、このような国際的に確認された教員の役割を日本において発展させるひとつの方法として提起するものである。

したがって私たちは、日本における、客観性、公平性、透明性が欠如した、競争的な教職員賃金・人事政策の是正をめざし、『教員の地位勧告』の適用状況を調査しレポートを公表している「ILO・ユネスコ共同専門家委員会」に申し立てるものである。

以 上



評価基準【教諭】

資料

評価要素		評語 着眼点	評語の理解		[A] 優れている	[B] 普通	[C] やや劣る
			当該要素に優れており、職務を円滑に遂行することのできる水準である。	当該要素について、期待し、要求した水準をほぼ充たし、職務を遂行できる水準である。	当該要素について、やや劣る部分や問題点があり、職務遂行時には支障をきたすことがある水準である。		
学 習 指 導	能力	児童・生徒理解、指導計画の作成 知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性	専門的知識・技能を十分活用し、先見的に課題を発見、分析し、適切な指導計画を作成し、有効な解決方法を見い出すことができる。	専門的な知識・技能を活用し、直面した学習指導上の課題に対して、適切な指導計画を作成し、解決方法を見い出すことができる。	専門的な知識・技能にやや欠けるところがあり、適切な指導計画を作成することが困難である。課題解決の方法を見い出せないことがある。		
	情意	児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、研修意欲、創意・工夫、家庭との連携	意欲的に児童・生徒理解に努め、家庭と連携し、創意工夫して課題解決に取り組んでいる。向上心を持ち研修に努め積極的に実践に生かしている。	児童・生徒理解に努め、家庭と連携して、課題解決に取り組んでいる。向上心を持ち研修に努め実践に生かしている。	児童・生徒理解が不十分で、必要な知識・技能の習得の意欲・態度にやや欠けるところがあり、経験や前例に依った方法を繰り返すことがある。		
	実績	指導計画の実施・評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の変容、教育目標の達成	学校の教育目標に沿って、適切に指導計画を実施し、学習指導の目標を上回る成果をあげた。	学校の教育目標に沿って指導計画を実施し、学習指導の目標をほぼ達成することができた。	学校の教育目標に沿って指導計画を実施することが困難で、学習指導の目標を達成することができなかった。		
生活指導・進路指導	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、状況把握・判断力、対応力、先見性、分析力	先見性をもって課題を発見するとともに、困難な状況下でも、自分で大局をつかみ、適切かつ迅速に判断し、指導することができる。	児童・生徒理解と職務の意義や背景の理解に努め通常状況下では、直面する課題に対して、おおむね妥当な判断を下し、指導することができる。	直面する課題を正しく認識することができない場合があり、職務上なすべきことや妥当な判断を下すことができない場合がある。		
	情意	児童・生徒理解の意欲、健康・安全の配慮、研修意欲、公平な姿勢・態度、情報収集、家庭との連携	課題に対して、組織の一員の自覚をもち、家庭や関係機関等と連携して取り組んでいる。向上心を持ち研修に努め積極的に実践に生かしている。	生活指導等の課題に対して、家庭や関係機関等と連携して取り組むとともに、向上心を持ち研修に努め実践に生かしている。	報告、連絡、相談や課題に対する対応が遅れたり、関係者と摩擦を起こしたりすることがある。自己を向上させるための努力にやや欠ける。		
	実績	指導計画の実施・評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成	指導計画に基づき円滑に職務を遂行し、健康・安全を確保するとともに、予定した生活指導・進路指導の目標を上回る成果をあげた。	指導計画に基づき職務を遂行し、健康・安全を確保するとともに、生活指導・進路指導の目標をほぼ達成することができた。	指導計画に基づく職務遂行に支障を来すことがあり、評価や改善策を講じることが困難な場合や健康・安全の確保が不十分なことがあった。		
学 校 運 営	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、応対・折衝力、校務処理、企画力、学級経営案作成	広い視野から経営上の課題や分掌上の職務、役割を理解し、困難な状況でも家庭や関係機関等に対応して適切に校務を処理することができる。	経営上の課題や分掌上の職務、役割を理解し、家庭や関係機関等に適切に対応して校務を処理することができる。	経営上の課題や分掌上の職務、役割の理解がやや不足し、家庭や関係機関等への対応が不十分なことがある。		
	情意	経営参加意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度	責任を持って職務を円滑に遂行し、積極的に同僚や保護者等との協力や意思の疎通を図るとともに旺盛な向上心で研修に努め実践に生かしている。	責任を持って職務を遂行し、必要な範囲内で同僚や保護者等との協力や意思の疎通を図るとともに、向上心を持ち研修に努め実践に生かしている。	協力や意思の疎通にやや欠け、摩擦を起こしたり、責任を回避して最後までやり遂げないことがある。自己を向上させるための努力にやや欠ける。		
	実績	学級経営案の実施・評価、教室環境の確保、渉外・広報の成果、分掌の成果、教育目標の達成	学校経営方針に沿って、学級経営や分掌上の職務を円滑に遂行した。分掌した校務を積極的に改善し、学校運営に大きく貢献した。	学校経営方針に沿って、学級経営や分掌上の職務を円滑に遂行した。分掌した校務を改善し、学校運営に貢献した。	経営参加意識がやや不足し、学校経営方針に沿って、職務を遂行できないことがあった。児童・生徒や保護者等の信頼にやや欠けることがあった。		
特別活動・その他	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、創造力、企画力	職務の意義や背景及び児童・生徒の課題を十分に理解して適切な指導計画を作成するとともに、創意工夫を生かして企画、立案することができる。	職務の意義や背景及び児童・生徒の課題を理解して指導計画を作成するとともに、創意工夫を生かして企画、立案することができる。	職務の意義や背景及び児童・生徒の課題の理解にやや欠け、企画、立案にあたって、創意工夫が不十分である。		
	情意	意欲、責任感、協調性、家庭との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度、公正な見方・考え方	家庭や関係機関等と積極的に連携し、公平、公正な姿勢で意欲的に職務を遂行することができる。旺盛な向上心で研修に努め実践に生かしている。	必要な範囲内で家庭や関係機関等と連携し、公平、公正な姿勢で職務を遂行することができる。向上心を持ち研修に努め実践に生かしている。	家庭等との連携や公平、公正さにやや欠けるところがあり、職務遂行に支障をきたすことがある。自己を向上させるための努力にやや欠ける。		
	実績	指導計画の実施・評価の状況、公平・公正な職務の遂行、特別活動等の成果、教育目標の達成	学校経営方針に沿って職務を円滑に遂行し、家庭や地域等と密接な協力体制を築き、予定した目標を上回る成果をあげることができた。	学校経営方針に沿って職務を遂行し、家庭や地域等の協力体制のもとに予定した特別活動等の目標をほぼ達成することができた。	学校経営方針に沿って職務を遂行することが困難な場合があり、予定した特別活動等の目標を達成することができなかった。		

【注】①「[A] 優れている」を上回る場合は、「[S] 特に優れている」とし、その水準は、「当該要素について、優れているもののうち、特にそれが顕著な水準である。」とする。
 ②「[C] やや劣る」を下回る場合は、「[D] 劣る」とし、その水準は、「当該要素について劣る部分や、問題点が顕著であり、職務遂行に頻繁に支障をきたすことがある水準である。」とする。