

陳 述 書

2009年9月7日

大阪高等裁判所 御中

住 所 ○ ○ ○ ○

現在の勤務校 大阪府立○○支援学校

氏 名 ○ ○ ○ ○

第1 はじめに

私は現在、大阪府立○○支援（養護）学校高等部に勤務する美術科教員です。

1981年、大阪府に高校美術科教諭として採用され、現在29年目です。これまでの勤務は、○○養護学校□□分校3年、○○高校12年、○○高校10年で、現在は○○支援学校に勤務し、今年で4年目です。（養護学校は2007年4月に支援学校と呼び名を変更されました。）

○○支援学校は肢体不自由と知的障がいの子どものたちの通う学校で、高等部にはさまざまな程度の障がいを持った114名の生徒が在籍しています。高等部は1学年4～5クラスで、一クラスに7人前後の生徒と5人前後の担任がいます。教職員は小学部から高等部まで合計して約130名、通常の府立高校の2倍以上の規模の学校です。校長と准校長、2名の教頭がいます。

私は、評価・育成システムが現場にどのような影響をあたえているのか、学校での経験から、陳述します。

第2 業績評価の問題点

1 学校長の設定した「学校教育目標」の問題点

○○支援学校では2007年4月の最初の職員会議（4月25日）で、A校長がその年の「学校教育目標」を発表しました（甲90）。その中で重点項目の冒頭に「障害の改善・克服を目指し、心身ともに健康な身体を育成する。」とありました。これは「障害は悪いものだから努力して改善するべきである」という考えに基づくものです。また「心身ともに健康な身体を育成する」という目標も「肢体不自由」の子どものたちの学校の学校目標としてふさわしいとは思われません。

支援学校（旧養護学校）には、さまざまな障がいを持つ子どもたちが在籍しています。学校での教育や機能訓練で、障がいの程度が改善される子どももいます。しかし

障がい（肢体不自由）が改善されない、あるいはほとんど期待できない子どもたちがいます。また、進行性でだんだん程度が悪化する障がいを持つ生徒もいます。このような学校で「障害の改善」「心身ともに健康な身体を育成する」を学校目標として押し付けることは本人も保護者も傷つけるものです。筋ジストロフィーの子どもは、年々筋力を失います。十代後半で、電動車椅子も操縦できなくなる生徒がいます。その教育目標は生きる力をつけることだと私は思います。いい思い出をいっぱい作ることで、そして、体が動かなくなっても、自己否定しないで自分の人生を肯定してその時を最後まで精一杯生きる力をつけることです。卒業まであるいは特定の1年間に、能力を伸ばし、出来なかった事が出来るようになることが全員に妥当する目標ではないと思います。努力に時間と労力を費やすより、今できる方法で人との交流に力を注ぐ事も必要な子どももいます。

改善、克服が組織目標になれば、すべての子どもにそのような立場から教育活動を行わなければならなくなります。評価・育成システムによって教職員はこれに基づいて自分の教育活動の目標を決めなければならなくなります。その目標を達成できたかどうかで昇給や手当に差がつけられます。しかし、教職員がこの組織目標に忠実に従えば従うほど、改善や克服の対象にならない、本来もっと違うところに重点を置いて教育活動を行うべき子どもたちを苦しめることとなります。

上記の重点項目は、障がい改善しない、あるいは障がい進行する子どもを全く視野にいれておらず、そのような子どもあるいはその保護者に大きな失望感を味あわせることになると思います。A校長は、支援学校（養護学校）での経験が豊かであり、障がい改善しない、あるいは障がい進行する子どもが少なくないことは十分承知しているはずです。そのA校長がこのような重点項目をかかげてしまうことになる、本件評価・育成システムというものの問題点を考えざるを得ません。

2 成果主義の問題点

(1) 「成果」で評価することの問題点

さまざまな障がいをもった児童生徒が支援学校に来ています。子どもたち一人一人の状況に応じて担当教員が目標を立てて教育活動を行うのは当然の事です。しかし、それを成果主義に結びつけて、目標を達成したかどうかで教員の評価を決めるというのは間違っています。ところが校長は教育長からどんな目標を掲げどんな成果が上がったのか迫られます。成果があがったことを示せるような目標を学校目標として掲げることが余儀なくされます。結局それは以下に述べるように学校と生徒の現実から遊

離せざるを得ません。成果主義に基づく評価・育成システムは支援学校では特に弊害が大きいと思います。

子どもに対する教育活動では一般に教員が努力してもそれに応じて成果が上がるとは限りませんが、とりわけ支援学校にくる子どもたちについては、教員の努力が成果につながらないことが少なくありません。2008年度の私のクラスでは7人の生徒を6人の教員がチームで見えています。1人の教員は1人ないし2人の子どもを主担として担当しています。いわば1対1に近い形で見えています。生徒の状態はよくなることもあれば、悪くなっていくこともあり、学校に来れなくなることもあります。また、今調子がよくても、少し立てば体調が悪くなることもあります。その日その日で調子も変わり、それを見極めて教員が計画をその都度変更して対応します。子どもの状態は常に変化しており、年度初めに目標を立ててそれに従ってということなどはじめから成り立たないのです。したがって主担として担当した子どもが障がいの進行や体調などにより「成果」が得られないとしても、その「成果」をもって教員の教育活動を評価することはできません。

(2) 特定の目標を設定することの問題点

卒業後の進路（世の中に出て行けるように）を考えて、保護者と相談し「オムツを外し、定時にトイレで排泄できるようにする」ということを目標にすることもありえるでしょう。しかし、それが達成できなければ評価が下がるというものではないはずです。どれだけその子どもががんばってもできないこともあり、逆に何年かたって突然できることもあるのです。できるできないは教員の努力と必ずしも対応せず、それは教員個人の成果とはいえません。

また、教員がこのような目標の達成を優先すれば、子どもに強いストレスを与え、調子を狂わせ、あるいは他のするべきことがおろそかになることさえ起こります。例えば「定時に排泄」を求めすぎると、できないことが子どもにストレスを与えイライラを高じさせたり、他の教科の時間にしわ寄せを与えます。教員の特定の目標への過度の固執は子どもの学ぶ権利を侵害しかねないのです。しかし、本件の評価・育成システムは目標達成を教員の評価とし給与に反映するので、教員に目標達成の圧力をかけ続けます。

(3) 弊害

こういう子どもたち相手の教育では「障害の改善・克服を目指し、心身ともに健康な身体を育成する。」という学校目標は非常に受け入れにくいです。しかし、管理職から生徒の障がいの改善や克服のために何をやってどれだけ成果が上がったかと問いつめられ、それで昇給や手当が決まるのであれば、目標設定、そして目標達成しにくい子

どもの担当に教員がなりたがらないということが起こってくると思います。障がい者が固定化したり進行性の子どもはどうせやっても成果は上がらないからと後回しや軽視されることになりかねません。

また、うつ病など長い病休から復帰した教員は、自分の能力をまわりに見せようとこれまで以上に焦り頑張るでしょう。ゆっくり復帰しようとか、子どもの成長をゆっくり見ようとかではなく、「この1年以内に」いい結果を出さなければ、と焦ってしまい、うまくいかなければ、うつ状態になっていくそういう悪循環を生み出すと思います。さらに、支援学校の子どもたちはデリケートですから、教員が成果をだそうだと焦り、「がんばる」ほど、ストレスを感じて「私にはできない」と落ち込んだり、被害を受けることになります。

3 「学校教育目標」設定の手続的な問題点

2007年度の「障害の改善・克服を目指し、心身ともに健康な身体を育成する」という教育目標は、教職員の意見を全く聞かずに決められました。教職員の意見を聞いて反映しようにも、A校長は4月1日に着任したばかりで、上記の4月25日の職員会議まで、「学校教育目標」の設定について教職員の意見も聞く暇はなく、その種の会議も開催されていません。

その後の過程でも教職員の意見は聞かれていません。この部分については職員会議等で教員からおかしいとする意見があったにも関わらず、学校長は考慮せず、納得いくような説明もしなかったのです。そのまま一年間学校のホームページにこの目標が掲載され続けました。ところが、2008年4月に発表されたその部分の文章は「障がいの状態の改善を目指し、自立活動を推進する。」となりました。この変わった点の説明を求められても校長はきちんとした答弁をしませんでした。もちろん、その1年でこの問題について議論されることもありませんでした。校長が理由も明らかにせずに変えただけです。

教育目標の冒頭に置かれたこの部分は、学校教育目標のなかでいわば最重要の問題です。本来、校長はきちんとした提起を行い、専門家である教員から異論が出れば討論を組織し、内容的なリーダーシップを発揮して、教育の専門家である教員集団の中で共通した理解を作り上げなければなりません。しかし、そのような作業は2007年度も2008年度も行われませんでした。一審判決は「学校教育目標の策定と総括には、すべての教職員がそれぞれの係わっている分野で参画し、学校教育目標と計画・方針の共有化をはかる」とされているから、恣意的に校長が決めるものではないと認定しましたが、そんなことは全く行われていません。学校教育目標は、実際に現場

の生徒のことを把握している職員全体で練られるのではなく、校長が一方的に提起するものでしかないので。

第3 能力評価の問題点

1 評価基準への疑問

2007年度の開示面談で、A校長は「能力評価は、単年度評価、そして絶対評価」といい、私が前年Aでこの年Bとつけた理由を聞いた時、A校長は「(Aになったのは、)B前校長が自分の教育ポリシーを持っていて、そのお目にかなったからAなのでしょう。それはそれでいい。でも私がBさんの評価にいつまでも引きずられるのはおかしい。私は私のポリシーで見る。ぶれたらおかしいことになります。」と答えました。単年度評価、絶対評価、そして、管理職の個人的ポリシーでお目にかなったかどうかという評価、そんなものが教職員の給与査定のもとになるのはおかしいと思います。

能力評価が、前任の高校で2003年A、2004年B、2005年B、そして〇〇養護に来て2006年A、2007年B。2003年から2005年はC校長、2006年はB校長、2007年はA校長。そして2008年度は、D准校長がつけました。4年間、毎年評価者が変わるのです。どうやって個人の絶対評価をつけるのか、疑問です。

AになったりBになったりしていますが、その理由はちゃんと聞いたことがありません。2008年の3月の校長の説明「前の校長の評価に引きずられるのはおかしい。」というのには疑問を感じます。また、付け加えて校長は「赴任1年目でよくわからないので基準としてBをつけた」と言いましたが、Aをつけた人とBをつけた人がいる。その差はなんなのか。納得いく説明はありませんでした。

私はAがほしいわけではありませんが、転勤一年目はなれない仕事で戸惑いっぱなしだったのにAを付けられ、2年目は自分としてはよくがんばったつもりなのにBに下がりました、その理由が「校長が変わって、その教育的ポリシーが変わったから」では納得いきません。管理職の評価基準となる教育的ポリシーというのが分かりません。基準がなく、年ごとに揺らぐようないいかげんな評価はおかしいです。

2 評価者は各教員の能力をどこまでみているのか。

2007年度までは、〇〇支援学校では、校長一人で小学部、中学部、高等部で合計約130人の教員の業績評価と能力評価をしたこととなります。しかし学校長は教育委員会との折衝、PTAや地域などの渉外的な業務にいそがしく、約130人もの多数の教員の日常的な教育活動を観察する時間があるとは到底考えられません。このような状況を考慮したのか、2008年度は、校長は教員が約60人いる小学部、中

学部を、代わって准校長が合計約60人の教員がいる高等部の教員の評価をすることに変更されました。この変更と同時に中学部と高等部の渉外関係も准校長の担当となりました。D准校長は、A4表裏の「银杏便り」を一人で月に何回も発行しており（甲91の1、2）、教育委員会に呼び出されることも多く、やはり70人近い教員の日常的な活動を個別に観察する時間があるとは思えません。

2008年度の私に対する能力評価について私が苦情申し出をしたところ（甲92）、苦情処理委員会のD准校長からの聴取内容をまとめた調書が私に示されました（甲93の1、2）。その中で、①「学ぶ力の育成」の評価の根拠として、総合実習において丸めた新聞紙を活用した造形の指導と、自立活動の際のビニールプール指導の二つが指摘されていました。しかしながら2008年度私はこのような形態の授業をしていません。論理的には他の教員の指導を私のものと誤解したのか、あるいは具体的に根拠となる私の指導が思い出せなかったのか、のいずれかと思われると思います。

また私について「自立・自己実現の支援」では私の指導を列挙しながら「いずれも通常期待できるレベルの取り組みであり、特に優れた取組みとみられるものはない」とし、「学校運営」に関して「いずれも従来からの取組みを踏襲するもので、特に優れた取組みと見られるものではない」としています。

前者については、私の様々な指導の内容を十分把握することなく「通常期待できるレベル」とまとめているように思われます。後者については、従来からの取組みを踏襲するとしてもその内容には質的な相違があるはずであるのに、それを実は全くみていないのではないかと、単に目新しいことをしているかいないか、だけをとりあげているのではないかと、という根本的な疑問があります。

これらの評価の根拠となる事実がないこと、評価の方法が極めて雑駁なことからすると、准校長の私に対する能力評価も、個別具体的な私の教育活動を基にしたものではないように思われます。

3 まとめ

能力評価については、上記のように評価基準は明確ではなく、校長が公然と「評価者のポリシー」の相違を持ち出すありさまです。これでは到底客観的かつ公正な評価は期待できません。またありもしない事実を根拠として示すこと自体、評価者は能力評価の前提となる教育活動の観察をしていないことを示すように思われ、現実問題として、評価者はとても忙しく、個別の教員の活動を観察する時間がないように思われます。70人に近い部下の日常行動を観察して評価するシステムが他にあるのでしょうか。

いずれにしても能力評価が成立する前提条件自体がないように思われます。

第4 苦情審査制度の問題点

上記のように、2008年度の私に対する評価について、2009年6月17日に私は苦情審査会に苦情申し出をしました。同年7月13日苦情審査会の調査員がD准校長からの聴取内容を記した「調書」を私に交付しました。この調書を読んで、私は同年7月23日、指摘されている私の教育活動が存在しないことなどを指摘する『苦情申し出』調書を読んでの追加意見（甲94）を提出しました。同年7月29日付の審査結果通知書が交付されました（甲95）。これは「准校長の行った評価は妥当である」とし、その理由として「苦情申出内容に対して、准校長から聴取した内容を審査したところ、評価結果を不当とする事実が認められなかったため」と記載していました。この記載からすると准校長から聴取した内容が事実と反すると指摘した部分についてどう判断したのか不明であり、准校長から聴取した内容そのものが誤りがないとしているとも取れる記載内容でした。

同年8月12日D准校長から事情聴取をしたY主査に電話をして、私が事実ではないと指摘した部分を含めて、どう判断をしたのか、と聞いたところ、この点についてはY主査は正面から答えませんでした。ただ私が指摘したことはD准校長に伝えた、と述べるのみでした。

大阪府の苦情審査会では、苦情が認められて教員の評価が改められたということは全くありません。そして審査結果通知書に理由としてあげられている文章は、すべて同じ表現だと聞いています。上記のように、評価者が評価の根拠としてあげた事実について、私が苦情として、ないと指摘しているのに、苦情審査会は、その事実があったとしたのか、なかったとしているのかすら明らかにしていません。苦情対応要領（甲1 p 23）では、「審査会は、申出事案に係る評価結果が、事実に基づき、評価基準等に照らして評価されているかどうかを審査する」と規定しているのに、苦情審査会はこれを怠っていることとなります。苦情審査会は期待された役割を果たさずに、不当な評価の追認の機能しか果たしていないこととなります。

以上