

陳述書

大阪地方裁判所御中

2008年5月8日

氏名
住所

私は大阪府の府立高校教諭です。本府に採用されて28年目を迎えました。私は、「評価・育成システム」が、現場の教職員の子ども生徒達への教育的関わりのための集团的協業を破壊しかつ、教育内容そのものをゆがめていっているという実態の一端について以下に陳述します。教育現場では多くの教職員が「評価・育成システム」の弊害に心を痛め疑問を持ちつつも、給与反映の圧力故に「自己申告票」提出を続けているという実態についてもふれていきたいと思えます。また「不当な支配」を受けず、憲法に適合する真理教育にもとづいて、個々の教員としての良心に従って教育活動に臨めるよう、日々悩み考えながら働いていることを、私自身の体験に基づいて下記の通り、陳述します。

記

1. 今までの経過 評価システムは教育現場の集团的協業を破壊し、教育活動の変質をもたらす。

制度への危惧が、一貫して示されたのに、解決も理解もされないまま給与反映まで突き進みました。「育成」はお題目になり、「評価結果」の権力性により、教育活動への支配圧力の道具に変質したと言えます。

2002年7月に、大阪府教育委員会から「教職員の評価・育成システム 試行実施(案)」の提案がされました。

2002(平成14)年度(試験的实施) a) 校長..評価・育成システムを試験的に実施

b) 教職員..「目標による管理」を基本に育成システムとして試験的に実施

職場の様子...「評価・育成システム」の「試験的实施」についての、校長からの説明時にはそのほとんどの学校で、「システム」に対する疑問と反発の声があがりました。「こんな(システムによる)自己申告書を提出するわけにはいかない!」という声、組合員・未組合員を問わず多くの職場であがっていました。

11月中旬の各学校における校長からの試行実施についての説明があったときの様子について、私の職場の場合をだして紹介します。

校長は「平成16・17年度に公務員制度改革で評価システムが入るのだから、今のうちに少しでもいい形にしておくために試験的实施をする。」と説明しました。その後の質問意見に答えては「学校としては大多数の職員の意見を集めて運営していくべき。民間企業の競争主義をそのまま学校に持ち込むのは問題である。一人がよかった、いいというのは学校社会でうまくいかないのは目に見えている。協同でやっていかなければ必ずみが出てくる。それを防ぐために互いに高めあう。校長としては、共同体意識を維持しながらこのシステムに耐えられるようにしたい。」と応えました。

職員としてたとえば私は次のように述べました。「校長さんも言われたように、学校運営においては話し合いが必要です。教職員の仕事は個人プレイではうまくいかないから。だから、学年会・教科会・分掌会、そして職員会議など各組織の職員集団としてみんなの知恵と意見、情報交換を踏まえた民主的な話し合いによって学校が事実上運営されています。そうして始めて教育効果を上げることができているのです。そして、決まった事を実施してみても集団としてまとめ、総括をだしていく事が必要だと思います。個人を管理していくのではなく、集団としての話し合いで全員で総括をだしていく作業で教育効果があげられるという事です。それを個人の成績・手柄にして給与等に反映させるようになれば、個々人がバラバラになって、教職員集団としての効果的な教育にマイナスになります。個人(業績)評価をされて賃金差別を受けるようになれば、教育現場で同一の課題に同じように労働しているのに人間の平等を教えている学校に相応しくない。子どもを商品のようにしてセールスマンのように私がこのように育てましたと競うようになれば、結果的に利己主義・エゴイズムが教育界に蔓延するのではないですか。子どものほうを見るより上のほうの伺いを立てるような教育になるのではないのでしょうか。学校全体を一人の人間が判断するシステムはあまりにも問題が多いと考えます。教育を破壊するシステムには反対です。」

校長はまた、「このシステムの延長上に何があるのか?」という質問に答えて、「最終的にSからDまでの格差をつけることになる。」と言いましたが、「単年度の目標設定の仕方、教科担当への評価等、自信を持ってその人の生活基盤を揺るがすような評価をつけられるのですか?」という質問に対しては、「評価法の研修も計画されている。私としては導入されるのだから、

それに耐えられるようにしたい。」と述べて、その会議が終わりました。

2003（平成 15）年度（試行実施） ・全職種、職員、本格実施に向け、評価・育成システムを試行

2004（平成 16）年度 システム規則策定し、本実施

2005（平成 17）年度末に、2006（平成 18）年度評価結果を 2007（平成 19）年度の給与に反映させることを決定強行。（この間、制度の検証は 1 回行われたが、制度の信頼性を示す数字・内容ではなかったため、「制度の信頼性を高めてから、給与反映」という説明を覆すものであった。）

当初より、この評価制度に明確な反対の意思を持っていたり、将来賃金反映がされるのではないかという危惧を感じていた人は、どこの職場でも相当数存在していましたが、本実施の賃金反映の圧力の為に不本意な思いを抱いたまま提出するようになりました。しかし、「評価・育成システム」の導入と賃金反映の開始は、労使合意なき勤務労働条件の一方的変更であり、そのやり方には多くの同僚たちが憤りを感じています。自己申告票の不提出は、このシステムに対する不同意の意思表示です。また、今法廷に提出されている原告準備書面で詳しく説明されているように、この評価システム（新勤評）が今までの勤務評定制度に自己申告を取り入れて改善されているという「為にするかのような」被告の陳述は、給与処遇に反映するような取り扱いがされてこなかったという事実を覆い隠し、今までよりも良くなったと主張しようと強弁したものにすぎません。事実は、大阪で戦後初めての給与差別を合理化するための人事制度として、本来は学校活性化策（教職員の育成目的）の評価システムをスライドさせたものであり、制度趣旨の「育成」が「不合理な差別と教育内容への（支配介入）圧力」に変質する結果を招くのも当然ではないかと考えます。こうした事実関係を意図的に黙殺しているとすれば、非常に不誠実であり、教育関係者ばかりか大阪地方裁判所と大阪府民を愚弄するものと考えます。

2. 「評価システム」の制度としての欠陥 その1

教職員集団の学校作りの成果を反映できず、「利己的」な個に解体し、人間の教育を破壊する。
評価は主観的(任意)で客観的根拠が示されず、協業の成果を反映する方法論を持っていない。

私たちは、子どもたちと日々向かい合う中で鍛えられ、同僚職員との支えあいと協働によって高められていきます。同僚間に経験や力量の差があったとしても、教職員全体がそれぞれの長所を活かし、互いに支えあって学校全体の教育活動が成り立っています。教育は成果が上がったとしても、その成果が 1 人の教員の成果だと特定できるものではないのは自明のことなのです。また従来ならば教育活動の中心的成果とは、子ども生徒達の集団としての成長・仲間作りがどのように前進したか、たとえば団結力を持って行事を成功させていった力の発揮等が基準にされていて、そうした子ども達の力を発揮できるように教職員が関わり、また見守るという教育の内実があったように思います。個別の学習面での能力向上をおろそかにするという意味ではなく、子ども達の精神の発達全体の中で見守っていくという在り様だったという事です。しかし、このシステムによって、日常の教育活動が特定の教員の成果だとして中間項を考慮せず結果に基づいて評価されていっています（＝被告準備書面と陳述による、システムの制度設計に関する主張）。既に裁判の全過程で指摘されてきているように、その年の教育活動の成果となり得るものが仮にあったとしても、それは複合的な要因によるものであることは当たり前のことなのです。その複合性を仮にその年度の教職員の共同作業の結果と仮定した場合にも、システムはさらにそれを個々人の成果に分解し、その活動に関わる分掌や学年や教科の協同性を解体した成果と見なすという制度となっているのです。たとえ制度の趣旨目的が正しいとしても、制度の設計は職場の協業の成果を個々人への成果へと分配する方法論を持っておらず（結局はさじ加減のみに収斂するものと考えられる）個別要因に解体する、つまり協業を意図的に捨象し、否定する方向へと誘導するシステムとなっているのです。これは、学校の集団的協業の破壊・同僚性の破壊に止まらず、そうした評価の仕方が定着することで次の段階へと、つまりパフォーマンス型の、より高い評価を得るための見栄えのいい（＝内実が伴わなくても）「教育」活動へと、則ち、もはや教育ではない、子どもを物的対象とした教職員間の成果競争へと変質させ、人間の教育が破壊される次の段階へと進むこととなるのです。

さまざまな職場の実態を知るにつれ、このシステムに対する批判や不満、また自己申告票を提出しながらの抵抗がどこの職場でも同じようなものとして見うけられるのは、教職員であれば、この制度が学校の活性化にも教職員の能力の向上にも役立っていないという感覚があるからであり、教育活動の実態を反映した普遍的なものとして了解できるからです。

昨年度私の学校は、世間的価値でいうところの「いい大学」（京都・大阪等の）への合格実績が目立ったようです。その結果としての総合評価 'A' という評価は、わかりやすいだろうけれど、しかし実際誰の成果と言えるのでしょうか。1 年次の基礎学力育成・クラス作りがうまくいったのでしょうか？ 活発な部活動で「底力」を育成したのでしょうか？

2年次の文化祭やオーストラリア修学旅行などで集団活動の力と国際感覚を伸ばすことに成功したからでしょうか。3年次とそれまでの、特に3人の数学の担任を始め、教員のセンター講習なども含めた学力増強の熱心な指導があったからでしょうか？それとも単に一人一人の生徒がただひたすら自分の目標に向かって努力を続けたからでしょうか。個々の教員の生徒一人一人の悩みや疑問につきあうという面倒見の良い教員集団があったからでしょうか。果たしてどうしたことが成果の要因と言えるのでしょうか。そしてそれを言うことが正しい評価のあり方なのでしょうか。

進路指導部のある人は「今年の' A ' 評価の理由は、昨年と比べてわからない。昨年の方がいろいろと工夫もし苦労もしたが、今年はその延長上で変わっていない、昨年の' B ' 評価もわからないし、今年の' A ' 評価もわからない。」と述べています。

また、同じ分掌の人も、「あなたは非常にながらよくやっていると評価しています。」と、校長から言われながら' B ' でしかなかったことを、「実(内容の真実性)がなくごまかされた感じ。」と述べています。この人は「同じ教科内で、互いの評価結果について陰では、「あの人が私より高い' A ' の評価をとっているのでは納得できない。」という同僚の声があることを教えてくれました。

この3年間進路指導部に所属し、卒業学年を送り出した私個人の評価については、校長自身が「あなたの今年度の評価において、(当然)業績がある。業績があるのは分かっているが、このシステムによって評価が付けられないのだ。了解してほしい。」と述べています。

つまり、校長の学校目標や価値基準に照らしてみても、本校の教職員の教育活動の成果を全体のものとして認識できる場合であっても、言葉の上では「頑張っている」「業績はある」と言いつつも、システムによって評価の差を付けざるをえない実態となっています。学校の教育活動の実態を反映しないという制度設計であると考えられます。

まだ本校においては、目標管理にしばられ給与差別を受けていながらも、また自己申告票の提出・不提出を問わず、同僚としての批判・不満や愚痴を言い合い、受けとめようという側面が残っています。しかし、同時に口をつぐみ、評価への不満をだせず、評価結果への愚痴すら言い合いにくいという疑心暗鬼の雰囲気も醸成されてきています。互いに日常の教育活動について協力し、意見交換していき職場の協業を守ることで、子どもの教育活動を続けていこうという教職員としての情熱は、まだ分解されてはいません。評価システムで破壊されつつある学校現場に於いて、互いに制度由来の教育活動の変質とそれが元となるストレスの増大への愚痴を言い合い、励まし合い、「本来の教育活動」の穴を開けないようにと支え合う仲間が存在しています。そうした感覚を共有できるからこそたとえば、一方で、数値として国公立大何名、関関同立大何名などの合格実績数値の集計に、一刻も早くそうした受験結果の集計をすることばかりに、それを公に公表することに乗り遅れたくないという有形無形の心理的圧力が増大しています。一方で受け持ちの生徒がどのように悩み、頑張り、「成果」を上げ、また失敗し、涙し、その上で来年への出発を覚悟していくその過程・瞬間への関わり—そのことに心を砕きたいという教職員の本源的教育的感性があり、他方で数値結果の集計作業にのみ心を砕かせようとする社会的圧力の総体—その他方の力、すなわち教育への介入圧力の結節点にこの評価制度があると言えないでしょうか。教職員としては、子ども生徒との関わりを求めたい、これが教育者としての良心であると考えられるのです。「一方に学校間競争、これをあおる週刊誌等や受験産業、府教委に目標管理される学校長の学校教育目標などの圧力があり、本来の生徒達の生き方 進路選択等に寄り添ったり、社会の現実をより深く理解していくという真理教育などの学習活動の準備などに割く時間を奪われがちである。」という教育現場の実態を保護者や府民、一般社会の人達に分かっていただきたいという教職員の心の叫びが始まっています。PTA実行委員会の席でこのようなことの一部を保護者にも伝えて、笑って(了解して)もらえたという同僚の発言を、みんなで「その通りやん、伝える機会が取れて良かった。」と喜び合えたのは、偶然の出来事ではないのです。教職員は、本当はこのような圧力効果を持つ評価システムに忙殺されたくはないのです。本来の子どもの教育に寄り添っていこうという教職員の心の動きを分かっていたいただきたいのです。

3. 「評価システム」の制度としての欠陥 その2

校長等の「評価」は、学校における現実の仕事の「成績」を反映できるものではない。

育成ではなく、普通の教員を「問題(不適格)教員」として、でっち上げることのできる制度となっている。

他方、教科指導などが評価されて' A ' とされたある教員は、「その年に於いて、校長はただの1回・1時間しか授業を見ていない。教頭に至っては、授業を見ておらず' A ' の評価を下しているのは納得がいかない。」と、述べています。この教員は、「評価制度が職場の実態を反映しないばかりか、教育活動にマイナスである。」という強い意見を持っています。私たちが行っている裁判に対しては、「この評価システムの不当性を裁判官に理解させるには多大な努力がいる。被告側に逆に抽象論に持ち込まれて難しい裁判になる。」という危惧を持たれています。システムに反対でありながら「自

己申告票を提出」されていますが、この裁判の成り行きには「不提出者に業績評価を付けない制度の欠陥については、裁判所の理解が得られる可能性がでてきた。それにしても前回の被告の意見陳述では、あまりに学校現場の実態を知らず、教育現場の活性化に役立つなどと、言いたいことを言っている。」と憤っておられました。また、制度そのものの不備を示すためには、「申告票を提出して評価結果の客観性がないことの証明をする方が効率的ではないか。」と述べています。制度に納得して提出をされているのではなく、逆に制度の不合理は、明らかであるが、世間の人に理解してもらえような、このシステムの不合理性を暴くための方法を模索されているというのが真意なのです。

この年には同じ教頭が、私の「学ぶ力の育成」の項の能力評価について「発揮していない」とマークしました。私が教頭にその理由について確認にいったところ、本来の授業評価とは言えない点が指摘されました。私はこの年に2年生の人権教育の担当者として、春に「学ぶことの意義」について考えることを兼ね合わせた目的として、「学ぶ機会を人生に於いて持てなかった人達の、大人の学校としての識字学級 夜間中学」を題材に取り上げ、高齡の中学生の作文を読み、その人達の「学ぶ喜びについて書かれた作文」を生徒達に読んでもらい感想文を書いてもらいました(資料1) この取り組みに続いて、その年度中に夜間学級を訪問し、交流させていただき、高校としては初めての行事を企画したのですが、教頭はその行事そのものについては肯定的な評価をされていたのにも拘わらず、次のような指摘をし、「劣っている」という評価根拠にあげたのです。私は個人的には、本校としての初めての行事を成功させるための、内部での合意づくりに手間取ったという面もありますが、結果的にボランティアの有志参加行事として本校の夜間学級を訪問し、参加生徒達の意識を高めることができました(資料2) 教頭がマイナスの評価根拠に上げていた点は、「せっかく夜間学級に本校生徒を連れて行くことができたのに、交流の様子などを視聴覚機材でとって記録しておく等の努力が足らなかった。他の職員にも参加してもらったのだからお願いするなどの工夫が足りなかった。」というものでした。これを評価根拠とする不合理さは明らかであると思います(=評価者のさじ加減にゆだねられている制度設計であり、主観性を「客観性」として扱うことしかできていません。) 校長はその評価根拠を知っているかどうかは知りませんが、「最終評価者である私が、標準にマークしているからいいのではないですか。」というものでした。

そして、うまくいった指導だけが評価されるべきなのでしょうか。いろんな先生の失敗談を例えば授業中や日常の生徒との関わりの中で話をするということは、人間的関わりの出発点であってそういうことの言い合える関係をこそ守っていかなくてはならないと思わないのでしょうか。実際は、こうしたことをいちいち書くことでその活動が穢される、偽物になるという感覚があります。さまざまな諸活動を申告票に書いていないと成果とはならないし、書いた人だけの成果(私物化)となるのでしょうか。いろんなことを書かなくても互いに支えあって自然にやっているという実態を作るべきです。そのためには秘められた申告票は、マイナスの効果しか招きません。校長が知らないところで人知れず子どもたちと無数に関わっている日常の活動の事実が、私たちの教育には大事なのです。子どもとの寄り添い・関わりを求める教職員のいる学校のほうが魅力的ではないのでしょうか。自己申告票を書かない職員やパフォーマンスをせず、地道に子どもたちと関わり続ける教職員は問題教職員なのでしょうか。

4. 教育をゆがめる「評価・育成システム」

私は、教育は共同作業でおこなうものであるの、個人で行なったものとしてそれを成果として申告し、成績評価するのはおかしい、そもそもこのような差別分断が教育を良くするはずがないと考えています。教職員にとっての職務は「児童生徒の教育をつかさどる。」であって、規則の根拠となっている地方公務員法は、管理職の教員に対して評価をするという「職務」を規定したものであり、これを根拠にすなわち教職員の「職務」と新たな「職務」を規則化するというのは上位法規の「児童生徒の教育をつかさどる。」という規定との整合性が取りにくいので、「新勤評」においてわざわざ「職務の一環」と書かざるを得なかったのであって、法的にも、教育活動との整合性に配慮せざるをえないという、教育行政と現場教職員・保護者・子供達との矛盾した関係が存在していると思っています。システムは、3月の年度末ではなく、1月に達成状況を申告させていますが、これでは本当にその1年間の(もともと単年度としての目に見える評価を行う事の問題もある)客観的評価ができる制度設計だと言えるはずはありません。そして、評価システムのなかでわたしたちの「育成者」とされている校長は、わたしたちと同じ教員免許をもっているにすぎず、特別な評価能力や資格があるわけではないのです。つまり、校長が全ての学校教育活動を網羅し助言ができ、全ての教員を育成することができるという前提で組み立てられた現行の評価制度は、不可能なことを学校現場に強要することで、教育活動を混乱させているのです。また管理職のさじ加減での評価を強いる制度設計は、教員のそれぞれの専門性をもないがしろにしていきます。この制度設計の欠陥のために、制度趣旨から言えば、教職員をサポートする立場の校長等から教育育成力をそぎ、「根拠なき評価」の権力行使者として、現場を沈滞させていく結果にもなります。

こうして新勤務評定は、その制度機能として、次のような弊害を、生み出していきます。

・教職員に対し、5段階の主観的(=恣意的)ランク付けを行い、職場の集団的教育活動を解体

・教育目的が集団的な子どもの精神的成長ではなくなり、数値目標等の成績に変わります。

・そしてさまざまな教育課題に対し援助するのではなく、普通の教職員を「問題教職員」に作り上げてしまいます。

このサイクルの中心にある自己申告票の提出は、個々の教職員に多大な心の負担・ストレスを招き、その教育労働を数値目標のみに切り縮め魂のふれあいの場としての学校教育を個々人の業績評価にすり替える役割を果たし、労務管理とそれを通じた子供の管理につながるおそれがあります。しかし本当に必要なのは、一人ひとりの子どもが大切にされる教育をめざすことであり、そのための支援策を望みます。

5. まとめ

私は、教職員どおしの同僚としての関係を破壊し、子どもとの心の通った人間のかかわりよりも目に見える数値・成績へと、教育を機械化、無内容な物にする恐れがあるこの制度の撤回ないし是正を求めるため、自己申告票の不提出によって異議申し立てをしているのです。

私は、校長も含め学校の教職員通しの話し合いや意見交換が学校の現場において不可欠であることを十分に認識しています。それなしには教育活動の円滑な遂行ができません。子供の様子の変化とその要因などを見つめることなしに教育活動ができるはずがないという考えは教育界の常識であるからです。そうした意見交換を無意味化するような制度設計は改めていただきたいと、切に考えるものです。

教育委員会の皆さんには、このような現場の教職員の意見を是非聞いていただいて、制度不備を改める努力、誠意を示していただきたいと考えております。私たちのほうからの声は、校長を通す方法と、組合を通す方法しかありませんでした(資料3)。それが今回、私たちが手段の一つとして裁判所に訴えた理由であります。よろしく願います。以上で私の陳述といたします。

資料1 生徒感想文 (2006.7.10)

資料2 中学校夜間学級へのお礼の手紙 (2007.2.28)

資料3 年末に大阪府教育委員会へ提出・説明した職場要求 (2007.12.14)

夜間中学校の生徒の作文を読んだ感想文から

以下

抜粋 -

・この作文を読む前、私は夜間学級はどういう物なのか、実感していませんでした。 の
にある 中学校に“夜間学級”と書かれている看板をよく目にしていました。けれど、
学校に行けなかった人たちが行くところだとは知りませんでした。外国での貧しい人達は、自
分が学校へ行きたいのに、お金がなくて行けないけど、小さい頃からそんな苦勞を背負って年
老いてから学校へ行けたことに喜んでるのだという作文を読んで、**私は裕福に育ったんだな
と思った。**普通に何の差別もなく、高校まで来ているのだから。私の友達にもう学校おもしろ
くなくてやめた、という子がいるけれど、世界には生きてくても行けない子ども達がいるのだ
から、そう思えばそんな理由で学校をやめるなんて不利なことだと思う。私も勉強が嫌でなま
まっているときがあるが、この作文の人と同じように勉強して得た文字や計算が日常で使えると、
とてもうれしい。だから、**夜間学級の人達が早くいろいろな喜びを手に入れることをたのしみ
にしています。**私の当たり前前のが、この人達にとっては、とてもめずらしいことなのだ。
だから、これからはそんな人達のことでも深く考えなければならぬとおもった。 (2 -
6) A

・こんな人がいるなんて と思って僕は衝撃を受けた。林^{りん}林さんの過去はとても辛いもの
だと思った。家族と離れたり、死別したりすることがかわいそうだったし、小さい頃からの苦
勞も並大抵ではなかったと思う。**僕が一番感心したのは林さんの努力である。**生きるためにこ
こでは書き表せないくらいの努力をしてきたと思う。焼肉屋を開くと言っても、普通の日本人
でも難しい。それが、漢字も書けない韓国人が3人の子を抱えながら、働き生計を立てる。そ
の姿にぼくは感動した。そして。五十年遅れで中学校に入り、勉強することの楽しさが生き生
きと伝わってきた。ぼくらは生まれながらにして、小・中・高校に入って勉強して行くことは
概ねきまっている。だから今は誰彼となく勉強している。でも林さんの勉強の姿勢を知って、
僕も頑張ろうと思った。林さんにはもっと勉強して人生を楽しんでほしい。

(2 - 6) B

資料2

中学校夜間学級へのお礼の手紙

(2007.2.28)

市立 中学校夜間学級の皆さんへ

以下抜粋 -

2007.2.28

昨年末には、本校生の人権学習の一環として、訪問交流の機会を作ってくださいありがと
うございました。生徒達には、自分が生きている今の社会の實際を深く見つめると共に、今後
の生き方の動機付けになったのではないかと考えております。平和で民主的な社会の中で活躍
していくために、私達教職員は、今後も努力していきたいと思えます。と同時に新しい世代の
豊かな成長につながるような取り組みを今後も続けられるようにしたいと思っています。また、
学習や交流の機会を持てるように本校でも、生徒の實際に即して考えたいと思えます。その節
はよろしく願います。今回は、 生の有志生徒を受け入れてくださり、ありがとうございました。

高校職員 S, Y

♣ 『12月14日に 中学校夜間学級を訪問してきました。』

生徒の皆さんは、素晴らしい表情で前向きでした。経験を率直に話していただいたこ
とが心に残っています。特に僕は、ある高齢の女性の「夜間中学に来れることのできる
1日1日を大切に過ごしています」という言葉が、最も耳に残りました。』◎

市立 中学校夜間学級訪問交流・希望者行事 に参加して

「先日はありがとうございました。初めて夜間学級について勉強し、訪問させていただきました。想像していた夜間学級は暗くて、先生が一方的に話を進めていくようなものでした。しかし、実際に 中学校夜間学級を見学させていただいて、夜間学級は生徒さんが気付いたこと・思ったことや知っていることなどを積極的に発言されておりとても良い雰囲気、みなさんの表情もすてきでした。例えば、20年前と現在の日本人の礼儀正しさの違いなど、日頃考えないようなことを、もう一度考え直させられることもありました。また、学ぶことの有り難さや大切さを感じました。この夜間学級のみなさんに教わったことを常に心がけ、頑張っていきます。

これから冷え込んでいきますがお体に気をつけて、頑張ってください。」 高校二年 C

「夜間中学校に通っている人の大半は、戦争などの理由で学校へ行けなかった人達です。通っている人達は心から勉強したい人ばかりなので、勉強に対する態度が常に前向きですごいなと思いました。夜間中学は、公立のものよりボランティアの方が多く存在しています。公立のものは全国に35校しかなく、1校もない県もあります。勉強したい人がいるのに、中学がないというのは悲しいことだと思います。」 高校二年 D

12/4にDVDをお借りして、鑑賞会を持ちました。出席者の感想です。

・初め、顔をテレビに出したくないとしていた男性の心境の変化には、深い意味があると思いました。人に語りたいためであろうに、「恥ずかしくて言えない」という気持ちが変わったのですから。 E

・沖縄に初めて夜間中学ができたのが2004年だという。遅すぎはしないか？確かに、沖縄は本土復帰や基地問題など様々な問題があったが、義務教育を受けることができなかった人達の「学びたい」という気持ちは、それらの中で消えてしまうような軽いものだったのだろうか。私はそうは思わない。それに国がもっと、この問題に意識を向けるべきではないか。沖縄にある夜間学級は今も一つだけで、しかもボランティア団体によるものだと聞いている。まだまだ他にも学びたい人がいるはずなのだから、もっと数が必要である。全ての人に平等に教育を受けさせるのは、国の責任だとしっかりと自覚してほしい。

F

資料3 年末に大阪府教育委員会へ提出・説明した職場要求 (2007.12.14.)

高校 職場重点要求書

大阪府教育委員会様、教育長 総山哲男様

はじめに 日ごろの大阪の教育現場への条件整備のご支援に感謝します。今後とも、多数の中小・零細企業を抱え、全国でも最悪の経済状況を脱していない大阪府における、父母府民の子ども達にたいする教育への条件整備をよろしく願います。さて以下の通り重点課題につきましてよろしく配慮されるよう要望します。

一．賃金・諸手当、勤務条件の改善 「教職員の評価・育成システム」...に関して

このシステムについていくつかの問題点を感じざるを得ません。

教育現場の集団的取り組みを評価できない可能性がある 教育の現場においては、教職員の協同・集団的な取り組みとして日常の教育活動が営まれています。この活動とその成果を個々人に対する個別評価で行うことは、現実を反映しないシステムとなる可能性があるの

す。教員の格差付けを行うことは、学校現場の活性化にならないばかりか、教育現場の協同の取り組みを個々人に分断し、職場の共通理解の障害となるおそれがあります。

ランク付けの評価は、不可能 そして、このシステムの最大の欠陥といえるものが、評価根拠に客観性が認められないということです。何をどうすればSとなり、そしてDとなるのかの基準が明確ではありません。例えば私達が子ども達を評価していく際に、性格や人物の評価、成長の記録などは文章表記をしランク付けはしていません。学業の成績評価につきましては、明瞭な点数評価をしておりますが、その点数の根拠として、毎日の学習活動の指導時の様子とその結果 - 授業中の質問や反応、宿題・課題の提出状況、年間4～5回の定期テストの結果等 - を元に、ある場合には実技や追指導を課したりして、様々な資料を基に点数で表記できる客観的な評価として算出しております。校長が個々の教員の活動を評価する場合、いったいいかほどの根拠があるのでしょうか。授業を評価すると言っても年に何回観察しているのでしょうか。さらに自己申告票の達成状況の申告は1月下旬ですが、1月末の時点でその年度の取り組みの達成状況を報告できる教員がどれほどいるのでしょうか。また本人の達成度に対する評価と校長等の評価との関連についても明瞭とは言えません。このように現状の評価システムでは、客観的な合理的な評価を下すことができるとは思えません。

教職員からの意見集約を 上記に述べさせていただいたように、現在のシステムは大きな問題点を抱えていますので、もっと**教育現場の意見を管理職にとどまらず、教職員から聞くべきだ**と考えます。敢えてこのシステムを続行し続けるお考えならば、**全ての教職員に対して、評価結果だけではなく、評価根拠を文書で明示する義務が生じています。** 評価の根拠となりえるような資料を明示する責任が生じていると考えます。大阪府教委の皆さんには、父母府民の付託に応えるにたるだけの一層の指導助言や、教育・労働条件の整備策をお願いします。何よりも教職員は、個々人の責任において子供の成長に関わっている事を、その労働意欲の源・誇りとしていることをご理解下さい。現場の労働意欲と集団的協業が損なわれ、「すべての子ども達への豊かな教育を」という意欲を低下させないよう支援を願っています。以上、教育現場からの率直な要望として受けとめていただくよう要望します。**大阪府高等学校教職員組合 分会**