

平成18年(行ウ)第185号、平成19年(行ウ)第90号

自己申告票提出義務不存在確認等請求事件

原 告 外86名

被 告 大 阪 府

第 5 準 備 書 面

大阪地方裁判所 第7民事部合議2C係 御中

2007年(平成19年)10月30日

原告ら訴訟代理人 弁護士 冠 木 克 彦

原告ら訴訟代理人 弁護士 武 村 二 三 夫

原告ら訴訟代理人 弁護士 中 島 光 孝

本準備書面において、本件「評価育成システム」の強制が、教育に対する不当な支配であり、自己申告票を提出する義務はない事につき弁論を準備する。

記

第1.はじめに

1. 本準備書面では「本件システム」の導入とその強制が、教育に対する不当な支配をもたらし、憲法・教育基本法に違反する違法な強制であること、したがって、原告らに自己申告票を提出する義務はないことを論述する。

2. そのためには、まず、理論的に「教育に対する不当な支配」とは何か、そして「誰が誰に対してなす支配」なのか、そして、これが禁止される法的根拠は何かを確認されなければならない。この問題について、旭川学力テスト事件最高裁判決（昭51.5.21）があるが、昨年（平18年）新教育基本法が成立した国会における議論でも質問者である野党議員も、答弁者たる政府委員もいずれも旭川学テ判決を当然の前提としている。したがって、旧教育基本法10条も、新教育基本法16条もいずれも「教育は不当な支配に服することなく」という根本原則にかわりはない。そして、その内容も旭川学テ判決で確認しており、その具体的確認を行う。
3. そして「本件システム」に基づいて行われている教育行政がまさしく「教育の不当な支配」になっている事を明らかにするわけであるが、その態様をよりリアルに理解するためには、「本件システム」による人事評価の基本性格を明らかにしなければならない。本準備書面では「本件システム」全体の問題点まで展開するわけではないが、「不当な支配」を明らかにするため必要最小限度基本的内容を確認する。結論を先に述べると「本件システム」は致命的な欠陥を有する制度であり、同制度の目的の達成などそもそも不可能であって、かかる不合理な制度が強制される事によって生じる「歪み」は不当な支配を倍化しているものであることを明らかにする。
4. その上で、「本件システム」の構造自体が、教育行政のトップである教育長（教育委員会）が、各学校長を通じて各学校の教育方針を支配し介入できる仕組みとなっている事を確認し、次に、現に起こっている無数の不当な支配の生成から完成への過程について、基本的要素のみを一つの型として特化した事例をもとにいかに不当な支配がなされているかを述べる。
5. そして、最後に、不当な支配そのものであり、不当な支配の結果ともいえる学校教育における教員の協働性の破壊を指摘する。学校教育の本質的内容を形成すると考えられる「協働性」の破壊は、学校教育自体の破壊をもたらすもの

であり、おそらく、本件システムによる最大の被害はこの教育の破壊による児童・生徒の教育を受ける権利の侵害となる。

6．以上、本準備書面において、「本件システム」が個々の教員に対する直接的な不当な支配により教育をゆがめ、また、学校教育全体に対する校長等管理職の一方的支配を強めて、教員の協働性を破壊し、ひいては他の制度ともあいまって学校教育を破壊するに至る危険性まで明らかにするものである。

したがって、申すまでもなく、「本件システム」に従って自己申告票を提出する義務はなく、むしろ、児童・生徒の教育を受ける権利を保証するためには、自己申告票の提出を命ずる行為に対して、それを拒否する権利（抗命権）すら認められる余地があるというべきである。

第2．「教育は不当な支配に服することなく」の意義・内容

1．意義・内容

文脈から導き出される意義は、教育は教育本来の目的に従って自主的に行われるべきものであって、その内容ややり方をゆがめるあらゆる圧力は不当な支配であり、かかる支配は排除されるべきものとの、教育にとって当然の大原則が宣明されていると考えられる。

その具体的な内容は、近代教育について歴史的に形成されてきた諸原則が不当な支配によってゆがめられてはならないことであり、この点、訴状第6．2において指摘したとおりである。これらは「教育の人的主体性」「真理教育の自主性」「教育の専門的自律性」「教育の自主的責任性」という当然の内容が含まれている。そして、学校教育という特質から、必要不可欠な原則であり、決して圧力等の支配力によってゆがめられてはならないものとして「教員の協働性」がある。この協働性があるのはじめて学校という組織体において教育活動がなされるものであり、これなくして学校教育は成立しえない。したがって、この「協働性」をゆがめたり毀損したりする支配力の行使も不当な支配である

ことにかわりはない。

2．旧教育基本法と新教育基本法

旧教育基本法第10条 項は、「教育は、不当な支配に服することなく・・・」と規定し、新教育基本法も第16条 項において「教育は、不当な支配に服することなく・・・」と同文によってはじまっている。

この新・旧法における文言が同一な「教育は、不当な支配に服することなく」について、新・旧とは別異に解釈されるべきとの国会答弁はでておらず、その意義は同一であって変更されていない。

特徴的な国会審議の場面を以下に引用する。

2006年(平18)11月24日参議院における教育基本法に関する特別委員会での審議は以下のとおりである。

質問者 近藤正道(社民党・護憲連合)

・・・(前略)・・・

「改正案の十六条が、『教育は、不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律の定めるところにより行われるべきものであり、』云々と、このことが、前回もそうでありましたし、今日も大変な議論になりました。そこで、最初の質問でございますが、学テ最高裁判決、旭川の事件でございますけれども、この旭川の事件では、最高裁は、法令に基づく教育行政も教育基本法十条一項の不当な支配の主体たり得ると、こういうふうに言っているわけでございます。

問題は、この学テ最高裁判決のこの趣旨が改正案の十六条でも変わりはないのかと、改正案十六条でも法令に基づく教育行政は不当な支配の主体たり得るのかどうか、この点を冒頭再確認をさせていただきたいと思います。」

答弁者 田中壮一郎(政府参考人)

・・・(前略)・・・

「現在、不当な支配に関しましては、現行十条で『不当な支配に服することなく、』とは、正にその教育が国民全体の意思とは言えない一部の勢力の不当な介入を排除して、教育の中立性、不偏不党性を求める趣旨でございます。そして、御指摘のように、これに関しましては、最高裁の判決によりまして、不当な支配は、その主体のいかんを問うことなく、論理的には、教育行政機関が行う行政であっても、不当な支配に当たる場合があり得るとされておるところでございます。」

質問者 近藤正道

「よく分かりませんが、何か、十六条においても教育行政は不当な支配の主体たり得るんですか、一般論としては。明確に言ってください。」

答弁者 田中壮一郎

「最高裁の判決で出ております内容については、変わりございません。」

質問者 近藤正道

・・・(前略)・・・

「お聞きしたいのは、改正案十六条で学テ最高裁判決の論理、教育行政による不当な支配、教育への行き過ぎた介入が起らないように、これに歯止めを掛ける規定、文言は改正案の十六条のどこに盛り込まれているんでしょうかと、こういうふうにお聞きをしたわけでございます。これについては答弁がなかった。だから改めて、その十六条、改正案の十六条のどこに盛り込まれているのか、改正案十六条のどこに、どこでその趣旨を読み取ることができるのか、これは大臣からお答えいただきたいというふうに思います。」

答弁者 伊吹文明（国務大臣）

・・・(前略)・・・

「ですから、今御提案している十六条で『不当な支配に服することなく、』という文言を入れておりますから、これは旭川の最高裁の判決を援用すれば、当然行政は行き過ぎがあるという前提で司法は判決をしているわけです。しかし、何が行き過ぎであり、何が不当な介入でありということについては、先ほど来も福山先生の問いにお答えしたように、法律の一次的な有権解释权は、これはもう法律の常識論として、常識論というか通説として、これは法律を所管している内閣にあるんです。ところが、内閣もその解釈を間違える場合があるんですね、確かに。ですから、それが間違えた場合には、司法の判断を仰いで、しかも憲法に違反したような間違い方をしたのか、法律の解釈の間違い、解釈の仕方として間違っただのかということを経済的に司法に判断させるというのが日本の三権分立の仕組みの基本なんですよ。

「ですから、先生がおっしゃった、それがどこにあるかということになれば、それは『不当な支配に服することなく、』という文章に表れているということです。」

上記のように、野党の質問者も政府の答弁もいずれも旭川学力テスト事件最高裁判決を当然の前提として議論しており、教育基本法が新法に改められても同判決の普遍性は確認されている。

3．旭川学力テスト事件最高裁判決

- (1) 1976年(昭51年)に出された同判決は、当時の教育をめぐる教育当事者を中心とした広範な問題提起が全国民的議論として争われた中で成立したものであり、本件における「教育は、不当な支配に服することなく」の解釈にあたって古典的な貴重な価値を有するものである。その中には、教員の「一定の範囲における教授の自由が保障されるべきこと」を認定し、その

上で旧教基法10条の解釈を展開している。これらは重要な部分であるので、少し長くなるが引用する。

- (2) 同判決理由中(検察官の上告趣旨第二点について)に対し、裁判所が職権によって本件学力調査の適法性についての判断中、四. 本件学力調査と教育法制(実質上の適法性) 2. 憲法と子どもに対する教育権能の項において、一定範囲の教授の自由を認定した部分

「(二)次に、学問の自由を保障した憲法二三条により、学校において現実に子どもの教育の任にあたる教師は、教授の自由を有し、公権力による支配、介入を受けないで自由に子どもの教育内容を決定することができるとする見解も、採用することができない。確かに、憲法の保障する学問の自由は、単に学問研究の自由ばかりでなく、その結果を教授する自由をも含むものと解されるし、更にまた、専ら自由な学問的探求と勉学を旨とする大学教育に比してむしろ知識の伝達と能力の開発を主とする普通教育の場においても、例えば教師が公権力によって特定の意見のみを教授することを強制されないという意味において、また、子どもの教育が教師と子どもとの間の直接の人格的接触を通じ、その個性に応じ行われなければならないという本質的要請に照らし、教授の具体的内容及び方法につきある程度自由な裁量が認められなければならないという意味においては、一定の範囲における教授の自由が保障されるべきことを肯定できないではない。」

この判断は、普通教育においても一定の限度内においてはあれ、教授の自由を認め、ポポロ事件判決を一步進めたものと評価された。この教授の自由に対する制限は普通教育の特質(具体的には児童・生徒の能力、教師の影響力、教育の機会均等の要請など)によるものとの理由である。

- (3) 教基法10条の解釈の項

「(三)まず、(1)の問題について考えるのに、前記教基法一〇条一項

は、その文言からも明らかなように、教育が国民から信託されたものであり、したがって教育は、右の信託にこたえて国民全体に対して直接責任を負うように行われるべく、その間において不当な支配によってゆがめられることがあってはならないとして、教育が専ら教育本来の目的に従って行われるべきことを示したものと考えられる。これによってみれば、同条項が排斥しているのは、教育が国民の信託にこたえて右の意味において自主的に行われることをゆがめるような『不当な支配』であって、そのような支配と認められる限り、その主体のいかんは問うところではないと解しなければならない。それ故、論理的には、教育行政機関が行う行政でも、右にいう『不当な支配』にあたる場合がありうることを否定できず、問題は、教育行政機関が法令に基づいてする行為が『不当な支配』にあたる場合がありうるかということに帰着する。思うに、憲法に適合する有効な他の法律の命ずるところをそのまま執行する教育行政機関の行為がここにいう『不当な支配』となりえないことは明らかであるが、上に述べたように、他の教育関係法律は教基法の規定及び同法の趣旨、目的に反しないように解釈されなければならないのであるから、教育行政機関がこれらの法律を運用する場合においても、当該法律規定が特定の命じていることを執行する場合を除き、教基法一〇条一項にいう『不当な支配』とならないように配慮しなければならない拘束を受けているものと解されるものであり、その意味において、教基法一〇条一項は、いわゆる法令に基づく教育行政機関の行為にも適用があるものといわなければならない。」

以上のように、教育基本法が改正されても「教育は、不当な支配に服することなく」の解釈に変更はなく、旭川学テ判決が論じた内容を基本として本件においても論議がなされるべきである。

第3. 「本件システム」の致命的欠陥と不条理の拡大

1. 本書面でもとりあげる理由と範囲

「本件システム」全体についての考察は次回準備書面に予定している。本書面の主要テーマは「不当な支配」の問題であるところ、「本件システム」によってなされる教育行政機関（校長等管理職を含む）の行為が教育に対する「不当な支配」となっていることを主張するにあたり、その理解を深めるために「本件システム」の本質的部分を必要な範囲でのみ本書面で論じるものである。

原告らは「本件システム」がいかなるものであるかを調査探求する中で、大阪市立大学大学院文学研究科の研究者高谷哲也氏の博士論文に出された優れた労作に巡り会えた。本項における論述は主として同氏の「教員人事評価の理論と方法に関する研究 - 教職の学校組織の視座から - 」(甲14)の教示に負うものである。なお、同氏の専攻は人間行動学専攻、教育学専修である。

2. 「本件システム」の特徴と致命的欠陥

(1) 「本件システム」の概要は訴状第3. 本件システムの概要において記載したとおりであるが、その特徴は、「業績評価と能力評価、及びその結果に基づく総合評価とし」、その総合評価の5段階の結果をもって、給与に反映させ、業績評価のために自己申告をさせるが、自己申告票を提出しない者は業績評価ができないとの理由で「評価結果のない職員」として、昇給しない取扱いとなる。

(2) つまり、「本件システム」は、その目的には書かれていないが、職員の人事評価をこれに基づいて行うものであり、従前の勤務評定にかわるものである。この人事評価は「業績評価」を人事評価のための一つの評価領域としている。しかし、「同じ評価でも人事評価と業績評価は異なる位置づけにある。人事評価は、仕事の結果と人事管理を結びつけるための測定機能を果たし、昇進や賃金を決定するためだけでなく、人事管理すべての分野に、改善のための情報を提供する機能を持つ。一方、業績評価は仕事の成果を期待成果と

比較し、その評価結果を業績管理システムにフィードバックするものである。そのため、人事評価は仕事のプロセス全体に連結し、業績評価は成果とのみ直接連結している。」(甲14 45頁)。

つまり、人事評価は昔から組織体における人事管理のために行われてきたが、その人事評価の中に必ず業績評価をその要素の中に組み入れてきたわけではない。むしろ、成果主義賃金体系として業績評価を人事評価の重要な要素としたのは最近のことであり、その成果主義賃金体系の目的は賃金コスト削減に特化した人事評価であって、決して意欲や職能の向上を目的として導入されたものではない。

(3)にもかかわらず、「本件システム」は業績主義を最も重要な柱に据えながら、制度の目的は「職員の意欲・資質能力の向上、教育活動等の充実及び学校の活性化に資することを目的とする」(本件システム「実施に関する規則」第1条)としており、その目的が正しい目的だとすると、その手段として「業績評価」を導入したことは目的と手段が本質的に対立しており、それをこのまま強行すれば、目的実現をより困難にさせ、より矛盾の拡大がもたらされることは必至である。

(4)そして、「業績評価」を人事評価に入れるためには「何が業績であるのか」という基準が一目瞭然の形で規定されていなければならない。「業績」とはそのような明白な結果を意味するものであって、その人の態度や能力や意欲というようなものとは一線を画された正に明白な結果でなければならない。

したがって、「業績主義型の評価が成立するには、当然のことながら、個人の業績が明確かつ高い客観性のもとに判定できることが前提条件である。それは、組織や部門で達成された成果のうち、個人の業績が当人の能力と責任による成果であると明確に判別できる性質の職務であること、何をどこまで達成すれば業績として『上回った』『達成された』とするのかが、誰が見ても納得のできる水準で明確かつ高い客観性のもとに判定できる基準が設定

可能であることが前提条件である。」(甲14 50頁)

ところが、「本件システム」には、そもそも「教員の業績とは何か」すら規定されず、したがって、「業績」の中味や、何をどこまで達成すれば「上回った」「達成された」とするのかの基準は極めて不明確である。その原因は制度上の致命的欠陥でもあるが、より根本的には、教員の職務の特殊性によるものである。

(5) 教員の仕事は、「『再帰性』『不確実性』『無境界性』によって特徴づけられている。『不確実性』の特徴をもって説明されるように、教員の職務は、結果と手段の関係が不明確であることから、個々の教員が行った教育活動の結果を個別の成果として明確に確定することが困難である。また、『無境界性』の特徴からもわかるように、個々の教員の職域と責任領域の限定が実質不可能である。

つまり、本質的に教員の人事評価においては、『不確実性』や『無境界性』という職務の特徴や、教育という営みの価値の多元性や文脈依存性から、職責の限定や業績の判定(内容の善し悪しと達成度の規定)が実質不可能であるという意味で、業績主義型の評価方法は成立し得ないと考えられる。」(甲14 50～51頁)との判断がなされている。この教員の仕事における「不確実性」や「無境界性」は「本件システム」による「評価」をいかに評価者がまじめに誠実に行おうと、いやむしろ、まじめに誠実に行おうとすればするほど、評価を不可能にする「壁」として立ちふさがる特質である。

この特質を無視し、無理に強行して評価しようとするほど、不合理・不正確・不真実等おおよそ適正さを否定する要素ばかりが発生することとなる。

その結果は、評価される側にとっては常に納得のいかない結果をもたらすか、あるいは、評価者の主観的判断による差別的評価が横行し、個々の教員に対しては「本件システム」の目的とは逆の結果をもたらす、教員全体とし

てみると、「差別」「不合理」「不信」の中で、学校教育の「協働性」が破壊される危険が発生する。

3. 強制実施による不条理の拡大と管理職の恣意的支配がもたらされる。

(1) 以上、極めて特徴的な部分のみをとらえて検討してみても、「本件システム」はこのままでは教育現場に混乱をもたらし、不条理を拡大するばかりになることが合理的に推定できるし、現に、様々な形で現象してきている。

(2) 本準備書面のテーマは「不当な支配」についてであるところ、「本件システム」自体が、上述の如く、実に不合理な欠陥制度であることが判明し、その不合理な制度を給与と連動した形で強制していくわけであるから、管理職を中心とした支配力の正に不合理な形による強制の側面ばかりが前に出て、自ずから「不当な支配」の事実を蔓延させざるをえないと考えられる。

以下は、この「本件システム」の本質的欠陥を念頭において「不当な支配」を論述する。

第4. 教育長（教育委員会）による校長の直接支配と学校教育への不当な支配

1. 校長の「自己申告」と「自己点検票」

(1) 「本件システム」に基づく校長の自己申告票の作成や提出については、「校長用手引き」(乙16)に記載されている。自己申告票の用紙は同手引きの7頁にあり、「中期的な学校経営のビジョン」「今年度の学校教育目標等」のそれぞれの欄があり、いずれも簡略な記述を想定させている。

ところで、その作成の仕方であるが、「1. 自己申告について」の項目(同手引き2頁)では、3番目のところで、「府立学校においては、『学校教育目標の自己点検票』を踏まえて作成します」とあり、「学校教育目標の自己点検票」なるものが、本件の「自己申告」の外にある事がわかった。

(2) そこで、この「自己点検票」について、大阪府情報公開条例に基づいて、同点検票の「提出書類の様式、府立学校からの報告資料」の公開を求めたと

ころ、大阪府教育委員会は公開せず、その理由について弁明書を提出し、その中で「自己点検票」の書式を以下のとおり回答している（甲16）。

「本件行政文書の書式は以下のとおりである。

（1）学校名

（2）区分

校長の自己申告票に記載する目標設定区分である『学校の経営』、『地域連帯と渉外』、『学校組織の運営』、『人の管理・育成』の区分が記載されている。

（3）評価項目

（2）の区分毎に設定された評価項目が記載されている。『学校の経営』については『1教育課程』、『2生徒指導』、『3進路指導』、『4人権教育の推進』の4項目、『地域連携と渉外』については『5開かれた学校づくり』、『6学校評価活動』の2項目、『学校組織の運営』については『7学校運営体制』、『8施設・物品の管理及び安全・健康・危機管理』、『人の管理・育成』については『9人事管理・人材の育成』の1項目、及び『10その他』の合計10項目が記載されている。

それぞれの評価項目毎に、『現状』、『課題』、『P（Plan）達成目標・方略』、『D（Do）進捗状況』、『C（Check）達成度』、『A（Action）今後の課題』、『自己評価』の各欄がもうけられ、校長が1年間を通じて順次記入していくことができるようになっている。

なお、本件行政文書は、年度当初に行われる校長の目標設定面談の参考資料として学校長から実施機関に提出されたものであり、校長の記入があるのは『現状』、『課題』、『P（Plan）達成目標・方略』の3項目であって、『D（Do）進捗状況』、『C（Check）達成度』、『A（A

ction) 今後の課題』、『自己評価』の各欄については空欄である。」

これを見ると、「本件システム」による自己申告票は「簡略」な記載の様式をとって、あたかも、校長の自主的な、そして、あまりその内容に立ち入らないような形式をとっているようにみせかけているが、実は、その前に詳細な「自己点検票」を提出していることが判明した。

2. 「自己申告」の前に「自己点検票」の提出

(1) 「自己点検票」の書式をみると、学校経営（経営という言葉が正しいかどうか疑わしいが、被告が使用している言葉を使う）全般が洗いざらい明らかにされていることがわかる。

まず、「学校の経営」「地域連携と渉外」「学校組織の運営」「人の管理・育成」の4つ区分毎に、「現状」「課題」「達成目標・方略」及び「自己評価」を詳細に記述することが求められている。さらに、「学校経営」の項目では「1 教育課程」「2 生徒指導」「3 進路指導」「4 人権教育の推進」の4項目、「地域連携と渉外」の項目では「5 開かれた学校づくり」「6 学校評価活動」の2項目、「学校組織の運営」の項目では「7 学校運営体制」「8 施設・物品の管理および安全・健康・危機管理」の2項目、「人の管理・育成」の項目では「9 人事管理・人材の育成」の1項目、及び「10 その他」を含めて10項目にわたる詳細な「自己点検」を義務づけている。

校長は、この「自己点検票」の点検を教育委員会から受けた後、「目標の重要度、優先順位を考慮し、自己点検票から目標を抽出して自己申告票に転記」するものとされている。「自己点検票」の項目は、意図的に教育内容に直接触れない「監督・運営」にのみ限定されているかのように見える。しかし、「学校の教育目標」が教育内容に他ならない上、設定のほとんどの項目に教育内容に関わる方針が含まれることは明らかである。

(2) 以上の各項目に何が書かれているかについて公開請求したことに対して大阪府教育委員会は非公開として、その理由を前記弁明書に書いている。それ

によると、「記載されている情報の中には、いまだ精査されていない長期的な目標や校長自身の思い・意気込みなどが含まれている。」と述べ、これを公開すると誤解を招き、混乱を生じるといふ。

この事から、前記項目について何が書かれているかを推測すると、教育委員会の心証をよくしようと「思い・意気込み」まで書かれていて、全体として詳細な内容が含まれていると考えられ、学校のほぼすべての方針が教育委員会の点検の対象になっていることがわかる。

3. 学校教育目標の設定

(1) 上述の経過を経て、府教委は、教育活動の内容を含む校長の考えを長期目標や意気込みまで含めて、「現状」「課題」「達成目標・方略」まで含めた計画を、「評価・育成システム」に基づく「自己申告」の前に提出させ、逐一点検した上で校長に「自己目標」を設定させ、それに基づいて「評価」している。したがって、設定目標は府教委の意向に反するものや賛成を得られないものが設定されることはない。不充分と指摘された内容があれば、府教委の意向で補充された目標が設定される。

しかし、この事は、前記自己点検票の詳細な内容を前提として目標設定がなされるわけであるから、学校の基本的教育方針自体が府教委の意向によって設定されることを意味しており、行政機関が直接学校教育方針を支配決定することであり、これはまさしく不当な支配である。

(2) 校長の自己申告票で定める「学校教育目標」も同様であり、「手引き」(乙16 4頁)には、「目標設定面談」がなされること、ここで「学校の教育目標や経営方針についても意見交換を行います」と記載され、「意見交換」の上で、学校教育目標が設定される事になっている。

この設定行為も上記(1)と同様に府教委の意向が全面的にはいることは当然であり、評価者の前で反対意見を闘わせて面談する校長など存在しない。

なお、府立学校では平成19年度から校長と教育長(教育監)との目標設

定面談に「学校経営支援チーム」が同席するようになっている。「支援チーム」とは、教育委員会の下で組織され数名がグループとなって校長を支援するというようになっているが、教育委員会の意向をより強く校長に働きかける機能を果たしている。

- (3) 学校教育目標は、各学校において、各教員がそれに基づいて自己の目標を設定して自己申告すべき目標とされている。各教員は、校長の設定した学校教育目標に従わされ、その学校教育目標は、上述のように、校長と教育長ら教育委員会との面談で設定され、教育委員会の意向を直接反映したものであって、各学校の教育委員会 - 校長 - 教員と通じる上意下達に類する指揮系列の中に組み込まれてしまう。

被告は第1準備書面の「第3 原告の主張に対する反論」「2 訴状請求原因第7『自己申告票提出義務の不存在と強制の違法性』の項の主張に対する反論」「(2) 原告らが主張する一例について」の中で、「学校教育目標・経営目標等については、府立高等学校では、校長に対し大阪府立高等学校等の管理運営に関する規則(乙14)5条2項により毎年学年始めに府教委に報告することが義務づけられている事項」と語り、「評価・育成システム」以前からの校長から府教委への報告文書に過ぎないものを、「評価・育成システム」における学校教育目標であるかのごとくに描くが、先述のように「評価・育成システム」の導入以降、学校教育目標そのものが教育委員会と校長の間で、当該学校の教職員の与り知らぬところで「調整」・決定されていることへの言及がない。同時に、被告は「その他の組織目標についても、それぞれの集団において学校教育目標等を踏まえて検討された上、校長の承認の下に決定され提示されることになる」と述べるが、多くの学校において、この間学校教育目標初め多くの組織目標について、校長がそれぞれの分掌の意見を取り入れると言及することはあっても、職員会議等校内のしかるべき会議で民主主義的手続きを経て討論・決定されることはほとんどない。学校教

育目標その他多くの組織目標は、この間校長から一方的に押しつけられるものとなっている。

- (4) なお、前掲高谷論文(甲14)において目標管理のタイプなども論じられているが、その中で、本件のように、管理職との面談によって学校経営方針と整合性のとれた目標へ修正されるやり方は、「製造部門のような『定型的業務』が多くマニュアルや上司の指示によって仕事を進めることが多い職務特質に適合する」(同53頁)と説明されており、教員の特質には適合しないこと、教員の場合は「不確実性」「無境界性」の職務特質から、結果及び手段が不明確なため、あらかじめ明確な目標を設定することは困難である。したがって、「上司-部下」という上下一本の関係ではなくて、「担当するメンバー間で話し合いの機会をつくるしくみが必要とされ」各メンバーの横並びの形での目標設定と管理が適切とする考え方を紹介している。

以前の学校現場は、職員会議を中心としてかかる業務遂行形態をとっていたが、「本件システム」による学校教育目標への従属を自己申告させて評価する方式は、自主性を奪い、教育の不当な支配をもたらすものである。この点、もう少し付言すると、「本件システム」の作成過程では、1つの大きな制度設計をするわけであるから、上記高谷論文(甲14)で紹介されている知見は当然に検討されているはずであり、「本件システム」の目標管理方式が教員の特質に適合しない事を十分認識した上で、あえて「管理職との面談」方式を採用している事を考えると、教員の特質に反した上意下達に類した支配方式を意図的に取り入れているとしか考えられない。この事は、「本件システム」の実質的目的が教員に対する官僚機構に似た支配を可能にする事にあると考えざるをえない。

第5．校長を通じた個々の教員に対する不当な支配

1．はじめに

本項目では、学校現場での個々の教員に対する不当な支配を論述するが、「本件システム」に基づく不当な支配のあらわれ方は、まず、第一に、自己申告から最終評価に至る個々の教員の1年単位のサイクルの過程での不当な支配及びそれが2年目になるとその不当な支配がさらにどのようなようになるかの過程として、第二は、「本件システム」による病理現象ともいえるべき、校長等管理職の教員に対する恣意的支配があり、第三には、個々の教員に対する個別の支配がなされる形で、学校における教育の根幹たる教員間の「協働性」が破壊される形で学校教育全体が不当な支配の下に入る。この点は個々の教員に対する不当な支配としても現れるため本項目においても指摘するが、学校教育の不当な支配に及び学校教育の破壊にまで連なる危険性がみられるため、独立の項目でも論述する。

2. 教員の自己申告制度を通じた自主的教育権の否定による不当な支配

- (1) 自己申告票を提出するすべての教員の教育活動が、「目標の設定」「目標設定面談」から「開示面談」に至るすべての過程において、各校長の設定した「学校教育目標」に従属させられる。さらに言えば、各校の「学校教育目標」に示された教育・教育目標に従属させられる。それは、「教職員の評価・育成システム 手引き」の「教職員の評価・育成システムについて」「5 システムの基本的手続き」の「(1) 個人目標の設定」で明確に「学校教育目標等の組織目標を踏まえ、各自が取り組む目標を設定して」とあるように、各人の教育方針が「上から」設定され、上意下達に類した構造が作り出されている。
- (2) 教員の設定する目標が抽象的一般的な目標であってもその支配力は同じである。なぜなら校長は面談を通じて、その目標に具体性を与えることを求めてくるからである（例えば、小学校では「学力の向上」に、成果が見えやすい「計算力・漢字力」の向上を求めてみたり、高校では、「一つ上を狙い続ける生徒集団の形成」に「近畿大学合格60名以上」「関関同立を目指す勉

強合宿の実施」をあげてみたり)。このような具体化は、目標設定面談、進捗状況の申告、最終面談を通じ、年間を通して校長から迫られることになる。目標の具体化は、「本件システム」とその給与反映が必然的に要求するものである。なぜなら、抽象的な目標設定を校長が容認してしまうことが、「本件システム」の「公平性」追求との根本的矛盾をきたしてしまうからである。とりわけ、評価が給与反映されるようになった現段階では当然、校長に、いかに公平・客観的に評価したのか説明責任・義務が課せられる。その際、抽象的な目標の下では何をもって達成というのか説明できるわけがないからである。

さらに、目標の具体化、数値化は各校校長の方針というのではなく、府教委の方針そのものである。府教委は昨年12月に策定した「学校運営組織に関する指針」において、「各学年・分掌・教科等及び各個人の目標や計画の策定に当たっては、目標を数値化するなど、その到達度が客観的に評価可能な内容になるように努める」とある。また、今年度の「府立学校に対する指示事項」の中で、校長が「学校運営における組織的な取組みを推進する」際、「学習指導、生徒指導等の領域ごとの課題と、その解決に向け、可能なものについては、数値目標を掲げる」こととしており、数値化を中心として「具体化」への要求は強められている。

- (3) このように、目標が、保護者を含めて誰が見てもわかりやすく成果が見えやすいところで設定される（進学率の向上、クラブで成果を出す等）ように要求され、そのような教育方針が必然となってくる。すると、ここに新たな重大な問題が生ずる。すなわち、子どもの精神世界、内面に関わるようなデリケートな問題が教員からも敬遠されるようになる。教員の活動が、「目に見える」取り組みに矮小化され、例えば荒れた子ども、不登校気味の子どもたちを学校・クラスに定着させていくといった地道な教育活動が顧みられなくなる。それこそ現在行った教育活動の何年後の教育効果など、およそ数量

ではかれるものではなく、このような数量化されない重要な価値が否定されていくことになる。ここに評価基準として、小・中学校では、学力テストの結果がクローズアップされたり、高校では進学率の向上、特定大学への進学者数等が持ち出されてくる所以がある。すなわち、「本件システム」は「偏頗」な教育目標を立てざるをえない必然性を持っている。

本来、教育はひとりひとりの子どもとの直接のかかわりを通して、その目標を個々に見つけ出していくという営みである。一般的に「学力を伸ばす」などという目標は成り立たない。「学力テストで平均 点以上」「関関同立 人以上」などは、子どもたちを校長や教育行政の「名誉」のための道具、すなわち、手段化することであり、最たる人権侵害である。

教育に関する諸権利や諸制度の淵源は憲法26条であり、児童・生徒の教育を受ける権利がすべての出発点である。その出発点の主人公たる児童・生徒を道具にするシステムであって、それ自体教育をゆがめている不当な支配そのものである。

- (4) 被告第1準備書面は、「個々の教職員は、自己申告票の提出及び校長との面談において、校長が学校教育目標とした上記事例の目標とは異なる目標を設定したり、あるいは、上記事例の目標が含んでいる課題を分析してより具体的な個人目標を設定することは可能である」と「教職員の評価・育成システム 手引き」と異なる趣旨のことを述べているが、上述してきたように、学校長が自己申告として自らが教育長に評価される学校教育目標と異なる目標設定を教職員に許すはずもなく、また「上記事例」は「近大40名以上」というきわめて具体的な数値目標であり、校長にとってこれほど評価しやすいものはない以上、被告のいう「より具体的な個人目標」の設定など絵空事である。また、被告が「万一、当該校長があくまで上記事例の目標の範囲に限定した個人目標に固執する場合は、教職員において提言シートを作成提出して、校長の学校教育目標の設定提示に対して意見を述べることもできるの

である」と述べるが、これも現実離れのした虚飾的制度をあたかも現実にかされるかの如くに述べているに過ぎない。

- (5)「本件システム」による教員の評価付けは、教育の協働性を破壊し、現場の同僚性、共同性を破壊する。また「システム」として「学校教育目標」を個々の教職員の自己設定目標として持ち込むことは、生徒の実態に合わせながら行ってきた協働の活動としての教育活動を無意味なものとしてしまう。なぜなら教育の活動の目的が、生徒の実態を踏まえながら、生徒の教育に最も効果的であるように行われるのではなく、外部から何らかの意図を持って設定された特定の目標に従属させられるだけだから、生徒の実態と乖離し、むなしい活動に堕ちてしまうからである。生徒の実態に合わせてながら活動するためには、極めて緊密な協働作業が必要である。しかし、「本件システム」で評価されるためには、生徒の実態と懸け離れた学校教育目標に従ってそれぞれの教員が、生徒の実態と乖離したところで恣意的に活動してもよいわけで、せいぜい校長や管理職と調整しながら活動すれば良いだけだから、同僚との協働作業は不必要となってくる。

しかし、この事は児童・生徒にとってはたまったものではなく、満足な教育を受けられない結果を招く。教育の協働性は学校という組織体の教育活動にとって不可欠であり、これが破壊されることはすなわち教育がゆがめられる不当な支配を受けることである。

- (6)現場の同僚性、共同性の破壊は、今学校現場の中で最も弱い立場にある新任や講師、「弱い先生」を孤立させ、ストレスを与えるといった形で表面化し、学校教育の危機をもたらしている。

新任、講師等は時として教員の協働の作業の中でも、地道な縁の下の力持ち的なポジションに置かれる場合があるが、そういった協働の場で、代表、まとめ役といった目立つ人間ばかりが評価されることになるとうどうなるか。そうした評価に、裏方、目立たぬ人間が、羨みややっかみ、嫉妬を持たせら

れる場合はどうなるか。すでにそれは現場の協働性破壊の一步であり、すでに様々な病理的現象が現れている。

一般に教員は子どもたちと集団として関わってきた。それは子どもたちの多面性、多様性に照応して、多面的で多様な関わり方がある証左である。子どもたちと様々な関わり方をする教員がまた存在することによって、子どもたちのセーフティネットが学校の中で形成されていた。目立った関わり方をする教員、地道な関わり方をする教員、子どもたちに厳しく接する教員、優しく対応する教員、誰にいわれるというわけではなく、こうした分業の基に学校は運営されてきた。何をするにしても一人の教員を誰か別の教員がフォローし、一人の教員で面倒を見きれない子どもを他の教員がフォローしていた。

しかし、こうした中で評価が加えられ、評価による給与の差といったことが持ち込まれて、目立たぬ活動が評価されぬとなると、誰も目立たぬ縁の下の力持ち的な、また進んで子どもたちのセーフティネットとなる役割は引き受けないだろう。それらはすべて目立たぬ、「目に見えぬ」重要な教育活動であるにもかかわらず、無視される。評価が低そうな仕事は避ける。問題が起こりそうなクラスは避ける。問題が起きそうな子どもは避ける。自分のクラスで起こっている問題、トラブルが自分の評価を下げるものとなればどうするか。システムが稼働している体制下では、自分のクラスで起こっていることをそのまま出すことは、同僚を通じて校長に情報が流れ、自分の評価を下げるということである。業績評価を中心とした「本件システム」の下では、自分が不利になると思われることには口をつぐむ教員が出てくるのも必然である。それは、自由な情報と意見の交換が失われるということである。協働作業の基本が崩れ去る。

それと共に新任、講師、出産・育児休暇・介護休暇等を取らねばならぬ教員の評価が、相対的に低くなる危険性も生じてくる。

(7) 互いに他をフォローしながら、教員が全体として生徒を見てきた学校体制

の中に、業績評価を伴う「本件システム」が持ち込まれたことによって、本来教員の共同活動で成り立つ学校行事（小学校の運動会や学芸会、中学校・高等学校での体育祭や文化祭）、また学年として進めている活動（教材作りなど）で、誰の目にも立ちやすい取り組みばかりが横行し、スタンドプレーを行う教員が出てきても無理からぬところである。また校長はその教員をうまく利用し、自らが描く教育目標に全教員を動員しようとすることになり、偏頗な教育が押しつけられることになる。

- (8) 最後に、教員の協調的関係の破壊すなわち協力・協働の関係の破壊は、結局、教員の専門職としての資質向上にも役立たず、「本件システム」の目的は逆に否定される。

教員が協調してことに当たることは、この間進んでいる「教育改革」=命令された改革、の円滑な実施を可能にする条件でもある。だから「教育改革」を推進しようとする側（文科省、大阪府教育委員会）にとっても、教員の「協力・協調関係」はなくてはならない。しかし、これは「つくられた同僚性」である。府教委などがしきりに、教員評価が教員の「資質能力の向上」にとっても有効であると喧伝しているだけに、「つくられた同僚性」と本来の教員の同僚性を明確に区別することはきわめて重要である。なぜなら府教委の言う、教員評価が向上させる教員の「資質能力」とは、与えられた指示を効果的に実行できる資質能力であって、「生徒の実態から出発した同僚同士の集団的な論議」のなかで自主的、自律的に実践的課題を見だし、その解決を模索する専門性ではない。

指示された教育内容を、それが目の前にいる子どもにとってどういう意味を持つものかを問わずに、効果的に実行することのできる資質能力を高めることは、教員の仕事を「機械化」し、すなわち教員をロボットのような存在とし、教職を「脱専門職化」するものである。

結局「教師の専門性は資質能力として教師個人に属するものではなく、生

徒、保護者、そして同僚教師との関係のなかにあるのである。」(勝野正章氏「高校のひろば」(53)2004・冬 20頁)

3. 校長等管理職の教員への一方的支配による不当支配

(1)「本件システム」の申告から評価に至る過程を通じて生じる不当な支配を上述したが、給与に影響する評価者たる管理職に一方的に従属させられる支配がある。これも教員の自律性等教育権の満足な行使をゆがめる不当な支配である。この不当な支配は、主として、「本件システム」に致命的欠陥があることから倍加していると考えられる。

つまり、教員評価にとって全くなじまない業績評価をするが、それが、業績評価のできない対象を評価するわけで、必ず、不合理な病理現象が発生する。納得性はおろか、相当性も認められない評価結果が普通の事態として生じることが必然的であるが、それでも、管理職が評価する事自体は変わらないため、不合理であろうと指示、命令にやむなく従わせられるという支配が発生する。

一言で言えば、「評価する」という権力をもって教員を政治的に従わせ支配する事態が発生し、学校教育を一方的に支配する事になる。

(2)一般にすべての教員が「本件システム」によって校長の支配を受けるということになるが、「本件システム」を使ってより露骨に、日常的に校長等管理職が教員を支配する事態が当然生ずる。これは特殊な校長の特殊な事例ということにとどまらず、どの校長にも同じ様な可能性を与える。

自己申告票を出し遅れた教員に、お前は「Cだ、Cだ」と喚いて権力者的に振る舞う校長(大阪府下中学校)の例。あるいは、卒業式の日丸掲揚・君が代斉唱に疑問を持った担任生徒が校長に疑問をはさんだ際、助言を加えた担任に、「学校運営」でC評価を加え、自らの振る舞いに異議をさしはさませまいとする校長(府立高校)の例。挙げ句は、自己申告票不提出を理由に、すでに来年度の修学旅行の下見まで行っていた学年主任を主任からも学

年担当からも降ろした校長（大阪府下中学校）の例。これらは、校長の恣意がまかり通っている例であり、教育の不当な支配をもたらしている。

なお、甲第15号証の1、2は先行する東京都の例であるが、実施して6年経っただけでかかる不適切な事態が生じていることは、ここでいう病理現象的不当な支配が直ちに発生していることを示している。

4. 児童・生徒の教育を受ける権利の侵害

(1) 「学校教育目標」に従属する、上意下達で与えられた教育は、子どもが本来持っている能力の多様性、多面性を切り捨てる教育になる。つまり、子どもの能力が本来持つ多様性、多面性に基づく教育の豊かさ(多様性、多面性)を否定する。特定の教育目標に特化することで、そこからこぼれる子どもたちの教育は切り捨てられる。特定の目標に沿わない子どもは「問題児」扱いされ、その「教育」からは排除される。逆に言えば、特定の「教育目標」に合致する子どもは、教員が自らの評価を上げるための単なる道具に貶められる。

これは、教育観、子ども観そのものの転換である。子どもが主体の、子どもの全面的発達を対象であり、目的であり目標である教育から、子どもそのものとその教育が単なる道具、手段である教育への大転換である。子どもの現実から出発し、子どもたちと一緒に課題と方向性を見出してきたはずの、日本国憲法と教育基本法によって法的な裏付けを受け保証されてきたはずの戦後日本の教育を、行政（教育委員会）・管理職からの命令と目標達成のための教育に変質させるということである。

(2) 教育の協働性の破壊、言い換えれば多様な教員が多様な子どもたちを受け入れていた多面的な教育や教員のあり方が否定されるということは、多様な子どもたちの受け皿が現場からなくなり、学校が特定の子どもたちだけ、「教育目標」に適った子どもたちにとってのみ居心地の良い場所になるということである。

「本件システム」による「教育の不当支配」は、結局、すべての子どもたちに対する教育機会の均等を破壊し、子どもの「教育権」(教育を受ける権利)、「学習権」を否定するものである。それは、「あらゆる教育の手だてを得る権利」(ユネスコ 学習権宣言)を否定するものであり、違法なシステムといわざるをえない。

第6. 「本件システム」による「不当な支配」の具体的考察

「本件システム」による自己申告から最終評価に至る過程が具体的にどのようになされるかが体験しないものにとってはわかりにくいため、大量に存在している個々の事実の中から、典型的な型に特化した事象をもって、そのリアリティを追求した。

モデルケース

1. 校長による学校教育目標の作成

教育方針： 創造的で心豊かな子どもを育てる

教育目標 自ら学ぶ子の育成

自他を認め合う子の育成

健康で活力ある子の育成

* 校長の学校目標は抽象的であるが、校長から保護者へ発信する「学校便り」、PTA総会で示す「小学校の取り組み」、保護者アンケートによる学校評価などを通して、「学力向上」を学校教育の第1の目標に掲げていることをアピールする。

教職員にも、ことあるごとに「保護者の切実な願い」として「子どもたちの学力向上に努めてほしい」ことを伝えていく。

教職員は、学校目標が抽象的でも、校長が進めようとしている方向性はわかる。

2. 教員の自己申告と校長による評価

1年目

(0) すべての教員が、今年度の組織目標の記入。自分の目標設定が、どの組織目標に関連して立てたものであるか、最初に枠組みを自ら決める。

【A】50代のA教諭の場合：校長の目標に沿って学力向上を目標に設定。研究部長。

(1) 目標の設定

「学ぶ力の育成」

一人一人の学習到達度をつかみ、個に応じた学習支援に努め、ひとりひとりの学力の向上を図る。

(2) 目標設定面談 目標の具体化を迫る過程

校長は、「具体的には、どのようなことがしたいのですか？」と詳しく聞き、目標の具体化を迫る。A教諭は、成果が見えやすい計算力・漢字力を向上させたいと答える。校長も「学校の学力向上を引っ張ってほしい」と依頼する。

(3) 校長による業績評価を意識した取り組み

目に見える「学力向上策」の乱発

- ・宿題の増加。
- ・放課後、夏休み等の補習。
- ・漢字練習、計算練習など得点力につながりやすい力に特化した学力向上策。

放課後、子どもと遊ぶ教員が減り、補習をする機会が増加。

研究授業に熱心に取り組む

- ・授業形態と指導方法に関心をおいた授業。つまり見た目に「よく聞いて、よく手を挙げ、よく発表する」授業を目指す。
- ・そのために、子どもにパターンを教え込む。「子どもを仕込む」

授業形態の画一化、パターン化についていけない子どもを無理矢理従わせる。

教育活動のすべてが研究授業に集中し、それ以外の活動が軽視される。

(4) 10月 進捗状況の自己申告

「子どもたちの学力向上のための授業研究に取り組んでいる。放課後や夏休みの補習も実施し、学力向上に努めている。」ことを申告。

目に見える(目立つ)具体的な成果を書かなければならないと考える。

(5) 2月 目標達成状況の自己申告 = 基準となるのは学力テストの結果

市の学力テスト(診断テスト)が実施される。1年間の子どもたちの学力の定着動向が点数化される。外部への公表はしないが、校内でクラスごとに得点の分布傾向、平均点、前年度のとの比較、誤答傾向などを分析し、今年度の取り組みを総括する。

A教諭は、1月から学力テスト対策をクラスでやるようになる。平均点を上げることを自己目的化した取り組み。

1) 学力下位層でなく中位層に焦点を当てた授業

2) 隣のクラスに秘密にして過去問題の練習。授業方法・工夫、プリントなどを学年で共有しなくなり、個人プレーをする。

「テスト対策」の結果、A教諭のクラスは、平均以上の得点をとる。そのことを目標達成状況として自己申告する。

「基礎基本の学習に力を入れた結果、子どもたちの学力の向上をみる事ができた。」

(6) 開示面談。校長は、A教諭を学校の目指すべき教師像として高く評価して総合評価をAとする。次年度は、今年度を超える成果が得られるように目標設定するように指導する。

(7) 学校評価との関わりで学校の取り組みの成果としてA教諭のテスト結果を公表。

校長は、学力向上を学校評価の観点として、学校便りなどで発信し続ける。3学期には、学校生活についての保護者アンケートをとり、公表もする。また、PTA総会などで成果が上がっているA教諭の学年を中心に報告。

ほかの担任もA教諭のようにがんばらないといけないような雰囲気になる。

[不当な支配の現れ]

- ・自己申告を使った誘導型の強制。

校長の教育目標を率先してがんばった教員をについてシステムの評価を高くする。それを他の教員、保護者にも、目に見える形で評価し、すべての教員に「この教員のようにがんばる」ことを意識させる。

- ・子ども観の転換 = 教員が自分の評価を上げるための道具

教員の進める偏った学力向上策についてくる子どもはいいが、ついていけない子どもたちを切り捨てることになる。

【 B 】 B教諭：人権教育の推進を目標に設定

(1) 目標の設定

「自立・自己実現の支援」：一人一人を大切にした学級集団作り

- (2) B教諭は、校長からこの学年を立て直してほしいと、前年度学級崩壊を起こしたクラスの担任になるように頼まれ、引き受ける。面談でも、校長はその目標の重要性を認める。しかし、校長から「この目標の書き方では、客観的な評価ができない」とも言われる。

- (3) 学級集団作りでは、まじめに考えれば具体的目標設定は不可能。

B教諭は、前年度、その学年が学級崩壊を起こし落ち着いていなかったのも、仲間作りを目標に設定した。また、クラスの子どもとの関わりは、大まかな長期的な目標の下で、その時々の子どもたちの様子、人間関係に

合わせて臨機応変に対応したいので、具体的な目標設定ができななかった。

(4) クラスの現状に即して、その都度自分なりの方針を持ち取り組みを進める。

家庭訪問と子どもの「問題行動」、子どもとの対話に多くの時間をとられる。放課後は、生活指導でつぶれる。遅くまで残って家庭訪問することも頻繁。しかし、校長の目にはとまらない。

校長の進める学力向上策(分割授業、習熟度別授業)に協力する余裕もない。各学年で実施している習熟度別の研究授業を他のクラスに任せて行わなかった。

(5) 10月 進捗状況の自己申告

毎日の奮闘の結果、徐々に子どもたちが落ち着いてきたと感じるようになる。これは、他者が見てわかるようなものではなく、担任が毎日子どもたちと接している中で感じることである。

そこで進捗状況を「日々子どもたちとの対話の中で、徐々に自分自身と友だちの良さに気づく子が増えてきた。」とした。

しかし、担任が日々感じてきていることは、校長には理解できない。クラスの雰囲気、友だち同士の関係の変化などは、数値化することも具体的に表現することもできない。日々かかわっている者にしかわからない領域である。

(6) 2月 目標達成状況の自己申告

B教諭は、1年間通してうまく学級をまとめていった。充実感も達成感もある。申告では「1年間を通して、子どもたちの思いを受け止めクラス運営をしてきた結果、子どもたち同士の思いやりや仲間意識は、育ってきている。」とした。

(7) 校長による最終評価と開示面談

しかし、学級をうまくまとめたことは、外部の保護者から見れば「当た

り前のこと、普通のこと」としかうつらない。また、クラス運営に手一杯で学力テストの平均点も他のクラスよりも低かった。校長は、B教諭の申告目標・達成状況が抽象的なため、B評価とした。

B教諭は、「そもそもしんどいクラスを持てと言ったのは校長ではないのか」と不満を持つ。

[不当な支配の現れ]

- ・システムが、数値化されない教育課題、数値化になじまない教育価値を切り捨てる作用をもたらす。とりわけ、子どもたちとの人間的なふれあいを通して感じる子どもたちの成長は、システムを通した評価の範疇に入りようがない。

【C】20代のC教諭：児童会活動の充実について目標を設定

(1) 目標の設定

「学校運営」：これまでの教師主体から子ども主体の児童会活動や運動会などを作る

- ##### (2) 目標設定面談。校長からはクラスの教科指導のことを目標にするように言われるが、子ども主体の児童会活動を実施することに強い意欲を持っているので、このままいく。

(3) 目標達成に向けた取り組み

・自分は20代。児童会担当は40代教員。自分はそのサブとして校務分掌では位置付いている。自分の発案だけで進めることはできない。児童会担当教員のもとで子ども主体の児童会行事になるように積極的に関わった。

(4) 10月 進捗状況の自己申告

子ども主体の児童会活動が進む。しかし、児童会活動は、多くの教職員の協働で成立しているものなので自己評価に悩む。「これは自分の成果だ」

といえる部分がない。進捗状況は、「児童会担当教職員と協力しながら、子ども中心の取り組みを進めつつある。」としか書きようがなかった。

(5) 若い教員の学校での重要な役割(果たして、これを評価できるのか?)

教科指導では、一生懸命がんばっているがベテラン教員と比べて教育技術的に見劣りし、保護者からの不満もでる。しかしその分、若さを生かして休み時間ごとに子どもたちと一緒に遊び、子どもたちからは身近な存在として慕われた。そのため、クラスも楽しく活気のある雰囲気であった。

また、C教諭の年齢が若いため子どもたちも気さくに話せるようで、ほかの学年の子どもたちも休み時間や放課後によく話にやってくる。その中には、A教諭のやり方に不満を持つ子どもたちもあり、愚痴をこぼして気持ちを落ち着かせて教室に戻ることも多かった。

(6) 2月 目標達成状況の自己申告

自分では、児童会活動を一生懸命がんばったが、一人でやった取り組みではないので「おおむね達成している」と自己評価した。

(7) 校長による最終評価と開示面談

校長は、児童会活動では、責任者でないためAとせず最終評価をBとした。保護者からのクレームもあったため、来年度は、教科指導に力を入れるように発破をかけられる。

また、A教諭のやり方についていけない子どもたちのフォローをしていたことは、全く評価されなかったし、自分から言うこともしなかった。

[不当な支配の現れ]

- ・ 学校での教員の仕事は、協働活動で成り立つものが多い。とりわけ学校行事、児童会活動などは、協働事業そのものである。それを自分の成果だと言えるものではない。教員は、協働でやることは評価されず、スタンブレイが評価されると感じる。協働性破壊の現れ。
- ・ 若い教員のところには、学年をこえて子どもたちが集まり、事実上様々な

子どもたちのセーフティネットの役割を果たしていることが多い。しかし、そのようなことは、全く形となって現れないし、評価の対象とはならない。そのため、これらの仕事が軽視される形でゆがめられる。

【D】30代で子育て真っ最中のD教諭：学力向上を目標に設定。

(1) 目標の設定

「学ぶ力の育成」：ひとりひとりの学力の向上を図ることを目標にする。

(2) 目標設定面談

D教諭は、子育て真っ最中であり、朝は遅れてきて（育児休暇）、時間通りに退勤する毎日。クラス運営は経験から要領よくこなすが、学校行事など学校全体のことや夕方以降する突発的な生活指導などには積極的に関われない。校長も表向きは、尊重する。

(3) 目標達成に向けた取り組み

目立つ取り組みはできないが、普段の授業はきっちりこなす。研究授業は、家庭の都合でパスをする。

(4) 10月 進捗状況の自己申告：「おおむね達成している」

(5) 2月 目標達成状況の自己申告：「おおむね達成している」

(6) 校長の最終評価はB。

D教諭は、その評価を「仕方がない」と納得するが、周りの教員はそうはいかない。特にC教諭の不満は、D教諭に向けられる。「あの人よりがんばっているのに、なぜ同じ評価なのか？」と校長に詰め寄る。

[不当な支配の現れ]

- ・評価を巡って同僚間で敵対する。ここでもこれまであったチームワークが崩れる兆候が現れている。

2年目

校長：教育方針、教育目標は、昨年同様だが、「保護者の願いに応えるために、昨年以上に学力向上に努めてほしい」と訓示。

【A】50代のA教諭の場合：校長の目標に沿って学力向上を目標に設定。研究部長。

(1) 昨年同様の目標を掲げ、学校の学力向上策を引っ張るために、学力向上に専念できる落ち着いたクラスの担任を持ちたいと校長に要求する。

(2) 校長は、落ち着いたクラスを持たせて、今年度は具体的な目標を立てさせる。全校的に学力向上を進めるように指導する。学力テストの数値目標化をせまる。

今年度の自己目標「学力テストの結果が市平均を上回る。」

(3) 学校全体を学力向上に向かせるように積極的に動く。

研究部長として全クラスので研究授業、学年に即した学力向上策の計画などを職員会議で提案し進める。

自分のクラスでは、昨年同様の目に見える学力向上策に邁進する。

さらに今年度は、それを全学年に広げようとする。

1) 全学級での研究授業の実施。

2) ほかの学年の学力向上策をチェック

子どもへの重大な弊害

すべての教員が研究授業準備、そのための教材作り、指導案作成、検討会など研究授業のために放課後などの時間を使い、生活や学習面で様々な課題を抱えている子どもたちと関わる時間がなくなる。A教諭のやり方が個人的な個性の問題ではなく、学校全体の問題となるときの深刻な弊害。

(4) 10月 進捗状況、2月 目標達成状況の自己申告

学校としての授業研究が進む。校長は研究部長を使い、授業研究に熱心でない教員に圧力をかける。校長は、自分の手足となって働くA教諭を高く評価する。

周りの学年は、「A教諭は、楽なクラスを持たせてもらったからだ」と不満をつのらせてゆく。A教諭自身もしんどい。

[不当な支配の現れ]

- ・ 校長は、A教諭をその評価を利用して自分の思い通り動かし、学校全体を自分の考える目標に従わせるようになる。
- ・ これまでから、校長が自分の方針を押し通したいとき、教職員集団と対立することがしばしばあった（日の丸・君が代、研究指定など）。そのときは、校長と教職員間の対立が深まり、組合も調整に入ることもあった。しかし、このシステムによって、軋轢は、教職員間で生じることになる。このケースの場合、軋轢はA教諭と他の教員との間で深刻となる。
- ・ 教員間の対立、チームワークの崩れ、協働性が崩れる危険性

【B】B教諭：

- (1) 校長の学力向上オンリーの考え方には反対だが、昨年度の経験から何が評価を高めるか理解する。今年度は、A教諭にならない学力向上を目標とする。
- (2) しかし、今年度も障害児を配慮してクラス運営をしなければならない困難なクラスの担任をまかされる。A教諭に対して、「楽なクラスを持ったからできるんだ！」と不満を持つ。
- (3) それでも校長にアピールするように学力向上策をがんばる。
 - ・ 週案を毎週だし、日々の教育実践をアピールする。
 - ・ 進んで研究授業をとる。
 - ・ 宿題を増やしたり、放課後の補習にも力を入れる。
- (4) 静かな雰囲気では学習できないことが多い。思うように学力が向上しない。
障害児がいることで大変だということを、職員や校長にことさらアピールし、保護者にも学校で落ち着きがないことを訴え、自分がいかに大変な

クラスを持ったのか、周りにアピールしていく。そして、「個に応じた指導」を名目に障害児学級で個別授業を受けさせようとする。

[不当な支配の現れ]

- ・学力向上が保護者にも教員にもわかりやすい評価基準として定着していくとき、それぞれのクラスで「問題児探し」が始まる。授業について行けない子、宿題をほとんどしてこない子、時々立ち歩く子、授業中に不規則発言をする子などなど。これまで、学級集団の中で課題はあってもうまくやってきた子どもたちがあぶり出され、攻撃され、排除される。
- ・差別・選別教育の傾向が強められる。

【C】20代のC教諭：

- (1) 校長から昨年度の反省をふまえ、教科指導に力を入れる自己目標を立てるように言われ、その通りにする。教科指導のための研修も積極的に参加するように言われる。
- (2) 少しでも問題が起これば、校長が指導に入ってきてクラス運営などをチェックしてくるので、なるべく悩みや問題を表に出さずに自分で処理するように心がける。
 - ・保護者からのクレームやクラスのいじめなどを誰にも相談しない。
 - ・「(教員として)ミスをしない」ことを第一義的に考え、子どもたちへも管理的となる。
- (3) 研究授業を率先してやる。

研究授業のために毎日遅くまで教材研究をする。

休み時間も子どもと遊ぶことがなくなる。

クラスの子どもたちにも授業態度面で注意することが多くなり、子どもとの関係もぎくしゃくする。

研修にも行きたいが、クラスの問題で学校を離れることができず、ほと

んど参加できなかった。

(4) 10月 進捗状況の自己申告

C教諭は、いろいろと悩みや課題を認識しているが、これまで管理職に伝えたことがなく、ここでも、「一人一人に応じた教科指導の工夫をしている」と申告する。

(5) 2月 目標達成状況の自己申告と開示面談

校長からは、授業研究はがんばったが、研修参加率が低いことを指摘される。学校評価で行っている保護者アンケートもC教諭の学級運営について否定的な傾向が出る。校長からは、B評価を受ける。

(6) ストレスがたまる。孤立する。休職を考える。

[不当な支配の現れ]

- ・ C教諭のような存在をつぶしてしまうことは、多様な子どもたちがかよう学校にとって決定的な打撃となる。C教諭のクラスが立ちいかなくなるだけでなく、これまでC教諭に愚痴をこぼしていた子ども立ちの行き場がなくなる。具体的には、まずA教諭のクラス運営が難しくなる傾向が現れる。これまでC教諭のような若い教諭がいたからこそ、学力向上に邁進するA教諭のやり方について行けない子どもたちが、休み時間や放課後に救われてきた。しかし、この段階では、C教諭にそのような余裕は全くない。
- ・ 同様の傾向から、大阪市の場合、昨年度の新採教員の約1割が何らかの理由で休職(退職)に追い込まれている。

【D】30代で子育て真っ最中のD教諭:

- (1) D教諭は、多くの教諭から疎んじられていく。C教諭が感じたことは、ほかの教諭も感じる。「同じ学年をD教諭とは組みたくない」。学校の中で浮いていく。肩身の狭い思い。負い目を感じる。
- (2) それでもD教諭は自分なりにがんばり、クラスをまとめていくが、校長

は、周りの教諭の雰囲気意識して堂々とC評価をつける。

- (3) D教諭は、周りの教諭に「権利を行使しただけなのに不当な評価を受けた」と訴えるが、誰も同調しない。「しかたない」という雰囲気が蔓延する。教職員組合が獲得した教員の権利が、権利として認められない雰囲気が醸成される。

[不当な支配の現れ]

- ・評価に差をつけることで同僚性をズタズタにし、労働者としての権利を行使できない状況が生まれる。
- ・それは、同時に周りの教諭の問題に跳ね返る。これまで当然視されていた労働者としての権利行使であっても、学校を休んだりして勤務時間以上に働けない教諭は、「居場所がなくなる」と感じ、校長の思うようにしゃにむにがんばることしか道はなくなる。
- ・教員の正当な労働条件を毀損する圧力が生じる。

第7. 「本件システム」による「協働性」の破壊と不当な支配

1. はじめに

「本件システム」が学校現場における教員の協働性を破壊することを、個々の教員と他の教員との関係ではすでにみてきたとおりである。ここでは、もう少し大きく、学校教育現場全体の協働性を破壊することによって、教育自体がねじ曲げられ、健全な発達ができない事態に追い込まれることによって「不当な支配」がもたらされることを述べる。

2. 歴史的に形成された協働活動としての教育秩序

(1) 学校における協働体制とその理由

学校における教員の活動は基本的に協働による共同作業である。「本件システム」はこの学校現場における協働体制に根底から打撃を与えるものである。協働体制に打撃を与え、あるいは破壊することで、その結果として教育

に対する「不当な支配」をもたらす。

学校における教員の組織は、各教員は横並びになっている（甲14 52頁 職場Bの形）。学校では校長、教頭を除けば教員のほとんどが「教諭」職である。教員の組織と仕事のやり方は極めて平等、民主主義的で、上からの「命令」ではなく、何事も全体の話し合いで決められる。新任もベテランも立場上は対等に扱われ、取りまとめ役に相当する多くの仕事を事実上の持ち回りで行う。

なぜ、このような組織形態になったかという理由は、憲法、教育基本法により、教育を受ける子ども一人一人がひとしく教育を受ける権利を持っており、個性も性格も能力もさまざまな一人一人の子どもの人格の全面的な発達と完成を目指して教育活動を行わなければならない。この教育活動の根本的な性格が、上意下達の体制や効率優先の体制を否定するのである。

さまざまな学校を一律の方針で運営することは不可能である。さまざまなクラスでさえ一律の方針で運営することはできない。それは学校によって、クラスによって、そこにいる子どもたちが異なるからである。クラスの中の一人一人の子どもは一人一人が状況も能力も性格も異なるのであって、一人一人でやり方を変えていく必要がある。ある学校やクラスで成功したやり方を、別の学校やクラスにそのまま持ち込んでも成功することはできない。

それではどのようなやり方で教育活動を行うかを誰が判断できるのか。この判断は、現場にいて子どもたちの状態を日常的に観察し、相互に情報交換し、把握している教員、教育の専門家しかできない。しかも、個人ではなく子どもたちに関わる教員が全体が集団で議論し判断することでしかできない。子どもを最もよく知る専門家が、対等の立場で一から議論し、意見を出し合い、どうすることが最も適切かを判断する体制が必要なのである。そして教育の専門家である教員全体による子どもたちの状態についてのリアルタイムでの把握と、教員全体がさまざまな役割を分担し、協働して教育活動を

行う緊密な体制が必要である。現場の状況を知らない、あるいは教育の専門家でない教育行政の上からの画一的な指示や命令では教育活動を行うことはできない。この教員の協働体制こそが学校教育を支えてきたのである。この組織を破壊することは教育そのものが破壊されるのである。

(2) 学校における教員の組織の概況

小・中学、高校等での教員組織のあり方は校種、学校によってさまざまな体制があり得るが、多くの学校に共通すると思われる体制を以下に紹介する。

学校現場で教育活動についての議論と意志決定に関わる会議には、学校全体に関わるものとして、定期的に行われる「職員会議」や子どもの理解と生活指導に関して共通理解のための「全体会議」(色々な名前と呼ばれる)等がある。後者は各クラスの子どもの様子(不登校児、いじめ問題、障がい児の様子、在日外国人の子どもの様子、など)を全体の会議で出し合い、ほかの教職員にも実態を知ってもらうためのもので、子どもに関わって教職員の協働性が成り立つ大前提として機能している。各学年に関わるものものとして「学年打ち合わせ」「担任会」などがある。学校現場では、子どもたちに直接接する機会、さまざまな働きかけや指導を行う機会が最も多いのが担任であり、最も重要な役割を果たすのが学年や担任団の活動である。さまざまな分掌に関わる会議として、「生活指導部会」「人権部会」「研究部会」などがあり、学校全体にわたる分掌の仕事の方針や準備を行う。

(a) 小学校の場合の教職員の教育活動に関する議論と方針決定のあり方の現状

教育活動方針の討議と事実上の決定の場としての「職員会議」

「職員会議」は月初めなど、定期的にもたれる。学校行事などの重要事項の事実上の決定機関となっている。多くの学校では「職員会議」で意見の分かれる問題が生じても採決では決めず、話し合いで解決を目指すことが多い。おおむね多数意見とされるものに決まるが、場合によっ

ては提案者である分掌・係への差し戻しもある。最近では、「日の丸・君が代問題」などの場合のように校長が強引に押し切ることも多くなってきたが、これらは従来の「職員会議」のあり方とは異質なものである。教職員は教育の専門家として学校を現に動かしているのは自分たちだという自負を持ち、自由に意見を述べ、主体的に関わりながら判断するから、教育活動の多くの事柄については校長が一方的に方針を決められる状況にはない。あくまでも一人一人の教職員が平等に意見を述べ合い、合意する形で学校が運営されている。

しかし、最近は管理職、学年主任、係等によって構成される「企画会」等を編制する学校も増えてきた。これが議論の中身についてほぼ最終決定機関のような働きをし、「職員会議」でまともに議論されないところもあれば、「議題調整機関」に止まり従来通り「職員会議」で議論がきちんと行われる学校もある。ただ、「企画会」が強化されていくに従い職員会議が連絡機関化される傾向にある。

教育活動に必要な日常的な情報交換、議論が行われる「子どもの理解のための会議」や学年の打ち合わせ。

「子どもの理解のための全体会議」は年に数回行われ、生徒の状況について全体で情報を交換し、共通の認識をもって教育活動にあたる。「学年の打ち合わせ」は、事実上日常的な教育活動を進める上で中心的な役割を果たしている。週1回程度開かれるが、実際には毎日、授業の進め方、教材の作成、子どもへの対応、などを密接に相談している。教員が教育活動を行うときのもっとも核となる会議である。これらの会議では生徒の状態やクラスの状態についてありのままの率直な報告が行われ、どう指導していくかを巡って議論と助言が行われることが不可欠である。従来は各クラスから率直に実態が報告されていた。しかし、「本件システム」が浸透する中で、自分のクラスの中で起こっている問題現象

をそのまま出せば自分の評価を低めるかもしれないと感じる担任が、実態を出さなくなる危険性がある。

(b) 中学校の場合

中学校でも「職員会議」は教職員が全体で基本方針や学校行事について話し合い、事実上方針を決めていく場である。多くの場合、校長は「職員会議」での合意を尊重するが、学校運営では校長が職員会議の意志に反して行動することも行われている。また、関係する部署に非常な多忙と加重負担をもたらす「研究指定校」などを校長が勝手に引き受けてきて押しつけるケースも見受けられる。

「生徒の実態について話し合う会議」も、多くの中学校では「校内人権」会議などの名前で行われ、担任などから個々の生徒の状況について報告され、全体で共通の認識を持って対処するようになっている。

学年の担任等による会議も定期的に行われる。中学校でも、この会議が教科の担当や担任以外の意見や情報も踏まえながら生徒の情報を交換し合い、基本的に日常的な教育活動を担う場になっている。

そのほかに生徒指導、人権など部会の会議がもたれる。職員会議の議題は部会や学年で担当者によって議論されて準備され、それが職員会議に出される。学年代表や分掌代表による企画会もあるが、多くの場合職員会議に向けての議事整理の役割にとどまっている。

(c) 高等学校の場合

府立高校でも学校全体の行事や基本の方針について討議し、事実上決定するのは「職員会議」である。その他に生徒の進級・留年や生徒指導上の問題について話し合う会議で「教員会議」、「補導会議」、「進級判定会議」などが行われる。高校では、「職員会議」が事実上、校内の最高決定機関であり、校長はその決定を尊重せざるを得なかった。従来も多くの学校で「職員会議」等における最終決定権は学校を代表する校長

にあるとされていたが、校長は職員会議の決定に反して行動することはほとんどなかった。なぜなら「職員会議」での議論はすべての教職員が教育にかかわる専門家として民主主義的、主体的に参加して行い、生徒の実態や要求をふまえて全教職員の納得の下で決定が行われる。従って、校長がその決定に反することをしようとしても専門家としての教員が納得せず、校長の決定に従わなかったからである。

何よりも、教職員の協働の活動の中心は生徒と直接接する担任団会議にあった。それぞれの担任が授業で教科指導を受け持つ教員と連携しながら、自分のクラスの生徒の現状、一人一人の状況から全体の雰囲気までを把握し、討議し合い、それを基盤に生徒たちにどのような形で接し、教育活動を進めていくのかを決めていく。日々刻々変化し、しかも多様な生徒の実情に合わせながら対応して学年全体、さらには学校全体が協働して教育活動を行っていくのである。そのために、担任の間、担任と教科担当の間、各分掌との間で日常的に情報交換や指導方針の検討が行われる。各分掌は担任団会議などに出た生徒の状況を元にしながら分掌のやり方を調整していく。すなわち、高校での教育活動の中心には生徒の状況が置かれてきたのである。このような生徒の実情を中心におく活動がされているからこそ、「職員会議」での議論はさまざまな立場から、色々な生徒の存在を念頭に置きながら多角的に検討が行われるのである。

分掌やさまざまな問題に係わる会議

その他に各分掌毎の「進路部会」「生徒指導部会」「教務部会」など、あるいは「人権推進委員会」「教育相談委員会」などの各種委員会の会議が定期的に行われる。職員会議の議題はこれらの会議で討議され、提案される。

(3) 教員の協働活動

(a) 以上述べたように、学校における教員の活動は、教育に携わる教員全員がそれぞれ平等の立場で行う緊密なチームワークの仕事である。それは教員個人がそれぞれに成果を上げるために行われるのではなく、一人一人の子どもの持つ多様な要請に応えるために、学校と教員全体が子どもたち全体のために働きかけ成果を上げるために行われている。従って、学校における組織は各自が対等の「横並び」の組織であり続けている。

小、中、高のどの学校においても、職員会議やさまざまなレベルの会議が上意下達や校長や管理職の指示を受けるためのものではなく、教育の専門家である教員一人一人が討論に参加し、決定に加わる形で行われている。

(b) 日常的な教育活動は一人一人の生徒の中心において行われる。そのために教員間では個々の生徒についての情報交換、対応の仕方など相互に相談しながら進める。確かに担任は一年間担当の生徒に対して大きな関わりをするが、一人一人の子どもから言えば何年かの間に何人かの担任が交代しながら係わっていくのであり、また担任以外の教員も教科の担当として、クラブ活動の担当としてなどさまざまな形で一人一人の子どもに係わっていく。

(c) 従って公立学校では一人一人の教員の「成果」は追求することができない。公立学校は家庭教師や塾ではないから、どれがどの教員の成果かなどと決めることそのものできないし、まして「成果」を目指して競争するなどというのは、自分のための特定の「成果」を追い求めることになり、その犠牲として必ず他の事柄を切り捨て、結果として一部の子どもを切り捨てることになってくる。また、何よりも学校と教員にとって成果とは生徒の成長であり、子どもの発達や環境は一人一人違うから一人一人の成長も当然異なる。成長する分野もさまざまな方向を持つ。従ってそれを「成果」という物差しで測ることなど不可能である。例えば、一人の子どもにとってすでに達成できて当たり前のことであっても、他の子どもにとっ

てはようやくできたことである場合、その子どもにとって成果であるとともに、教育にとっても成果なのである。子どもがそれぞれの分野で進む速さが異なれば、当然成果も一人一人違ってくる。これをひとくくりにして「
ができるように」と目標を設定し、こどもの何%ができたかなどとその達成率等を成果とすることは基本的に間違っている。

3. 「本件システム」による協働性の破壊

(1) 「本件システム」による学校教育目標の設定が校長と教育委員会（教育長、教育監）との面談で決定され、個々の教員にとっては、外部から設定された目標となって、現に担当する生徒の実態から生じる教育活動の必要性との間に乖離を生じ、外から持ち込まれた特定の目標に従属させられた活動に従うかぎり、教員間の協働性が少なくなる。生徒の実態に合わせる教育活動であれば、緊密な共同作業が必要となるが、外的に設定された目標を遂行するのであれば、生徒の実態の把握など必要でないため、共同作業も少なくなってくる。

(2) 「本件システム」のやり方であれば、多様性に対する対応などもしないから、協働作業も必要ないかも知れないが、本来、協働性は教育実践にとって最も重要な活動である。

協働活動のためにはそれぞれの教員が日頃の詳細にわたるそれぞれの活動を相互に知っていることが不可欠である。教職員はその上で互いに協力し、補い合っている。子どもとの対応も保護者との対応もあらゆる面でお互いに補い合っている。この活動は日常的にそれぞれの教員が自分のクラス、自分の授業で起こっていることを他の教員に常に情報提供し、意見とアドバイスを求めることが不可欠である。しかし、「本件システム」は校長が教員一人一人の評価を全体から切り離して行う。この方式の下では、自分のクラスで起こっている問題、トラブルは自分の評価を下げるものとなるから、このような自分の不利になると思われる情報に口をつぐむ教員が出てくる事にな

り、学校における自由な情報と意見の交換ができなくなって、協働作業の基本が崩れるのである。

(3) さらに教員の協働作業はさまざまな場面で「目立つ」役割も、逆に裏方の仕事も、それぞれが互いにわかった上で分担して活動している。しかし、「本件システム」が評価するのは誰が見てもわかる、明白な仕事、目立った仕事、まとめ役の仕事などである。これらの仕事が高い評価を受け、裏方、粘り強いが目立たない仕事、他の教員がしないが大切な仕事などが評価されない。しかも評価は給与に反映される。このようなシステムのもとでは、従来のようにそれぞれが分かり合った上で仕事を互いに分担することができなくなる。評価が低そうな仕事を避ける、問題が起こりそうなクラスを避ける、問題が起きそうな子どもを避ける。そのようなことが当然に起こり、これまでは目を向けられてきた一群の子どもたちに皆の目が向かなくなる。このような結果をもたらす原因は「本件システム」を業績評価中心にし、その「業績が何か」が明白に定められていないこと、そもそも、教員評価に業績評価を入れた根本的欠陥から生じていることはすでに述べたとおりである。

(4) 以上、「本件システム」の下では、従来の教員の協働体制が教育行政と校長による不当な支配に晒されること、それにとどまらず教員の協働体制そのものを破壊させることを述べてきた。この結果は極めて深刻である。第一に、「本件システム」の下では、教育行政と校長の示す方向に従わせられ、校長とは異なるという自分の考えを貫けば低い評価を受け、昇給も抑制される。結局、自分の自主的な考えと違って自分の考えを押さえ込み、あくまで校長の言う通り、望む通りの活動をするのを強要されるのである。第二に、これまで述べてきたように、従来の教育を支えてきたのは教員の協働体制であった。この協働体制を破壊することは、教育そのものを破壊することである。それは不当な支配をさらに超える被害を子どもたちに与え、多数の子どもたちの学ぶ権利、人格の完成に向けて進む権利を剥奪することになる。

第 8 . むすび

- 1 . 以上、詳細に述べたように、「本件システム」の強行は、各教員の自主的な教育方針を歪め、多様な教育活動を偏頗な一面的な「見える成果」にだけ価値を与える教育にかえ、教育に対する不当な支配を加える制度であることが明らかである。
- 2 . そして、その一つの原因の中に「本件システム」の致命的欠陥があること、そもそも教員の仕事に対する「業績評価」が成立しえない評価方式であるにもかかわらず、それを導入し、その不条理な評価結果を強行することにより、教員に対して不当な圧力をかけ、病理現象も含んだ形での教育への不当な支配がなされることを確認した。
- 3 . 「本件システム」による人事評価制度をこのまま強行すれば、教育にとって不可欠な教員間協働性が破壊され、教育の破壊に至る危険性すら危惧しなければならない事態をすら予測させるものである。
- 4 . このように、「本件システム」による各教員への義務づけは、教育に対する不当な支配そのものであり、原告らがその義務とされる自己申告票を提出する義務は存在せず、したがって、不提出によるあらゆる不利益を課せられる法的根拠は存在しない。

以上