

原 著

教員評価における目標管理のもつ ソーシャル・サポート機能に関する検討 — X県公立学校教員を対象とした質問紙調査より —

諏訪英広*¹ 高谷哲也*²

要 約

本稿の目的は、教員評価における目標管理のもつソーシャル・サポート機能について検討し、X県を事例として、目標管理のもつソーシャル・サポート機能の実態と影響要因を明らかにし、学校経営上の示唆を提示することである。

(1) 先行研究を検討した結果、次の結論を得た。

教員管理の強化や個業化を防ぎ、ソーシャル・サポート（協働化、コミュニケーションの活性化、相互支援関係）の機能や効果を生み出す目標管理の運用方法について、成立要件や運用上の具体的工夫について明らかにする研究の必要性がある。

(2) データ分析の結果、次のことが明らかになった。

1. 目標管理は個人的問題と捉える傾向が強く、同僚との関わりの中で捉える傾向が弱い。
2. 目標シートの作成と共有・協働については、目標シートを作成する際に他者からアドバイスをもたうことを重要と捉える意識は高いが、実践度はやや低い。
3. 当初面談について、管理職とのコミュニケーションの場として位置付けようとする意識が高い。
4. 目標管理の効果認識に対して、「校長との肯定的関係」や「目標シート作成における管理職・同僚からのアドバイス」が正の影響を及ぼしている。

(3) 分析結果から、目標管理の運用について次の提案を行った。

1. 当初面談において、管理職は、教員の思いを真摯に受け止め、教員に対する心理的・情動的サポートを提供することが重要であること。
2. 管理職—教員間の日常的なコミュニケーションが重要であること。
3. 教員が目標管理を組織的・集団的なものと理解するために、管理職には、具体的な仕掛けや方法を作り出すリーダーシップが求められること。

1. 研究の背景と目的

1.1 問題の所在

現在、「教員の資質能力の向上と学校組織の活性化」をねらいとする教員評価制度が全国的に導入されている。自治体により内容・運用方法等に差異は見られるものの、「自己申告による目標管理（以下、「目標管理」）」と「勤務評価」を二本柱とする点はほぼ共通している。この教員評価に対する教員の意識（評価）には賛否がある¹⁾。賛とする理由には、

自身の振り返り・見直し、力量ある・魅力ある教員に対する目に見える評価、やりがい感の獲得等が挙げられる。一方、否とする理由には、書類作成にかかる多忙化、評価の正当性・公正性への疑問、意欲ややる気の減退等が挙げられる。これは、教員評価の理念と現実の間の齟齬や逆機能の存在を浮き彫りにするものと言える。また、教員集団間の協働性を壊すという批判²⁾もあり、今日の教員集団において求められる相互支援関係やソーシャル・サポートと

*1 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科 *2 鹿児島大学教育学部

(連絡先) 諏訪英広 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学

E-mail: hidesuwa@nifty.com

いう視点³⁾からとらえた時、教員の心身や学校経営上の問題の生じる可能性が高い。賛否の分かれる制度に対して、筆者は、制度及び運用上の問題性を可能な限り縮減させ、制度のもつポジティブな側面を引き出し、活用する方策を検討するという立場を取る。

以上の問題意識のもと、本稿では、教員評価、特に目標管理のもつポジティブな側面としてソーシャル・サポートの機能に着目する。すなわち、教員は同僚や組織から切り離された状況ではなく、自身の果たすべき役割を同僚や組織との関係の中で捉え、他方では、同僚に支援的に関わる相互作用関係において教員評価に関与するというイメージを想定する。また、現在の教員評価に関して、勤務評価と比較して、目標管理の効果について、教員は一定程度の必要性を感じているという先行研究の知見¹⁾にかんがみ、目標管理の可能性を探求する方が想定される。

そこで、本稿は、教員評価における目標管理のもつソーシャル・サポート機能について検討し、X県を事例として、目標管理のもつソーシャル・サポート機能の実態と影響要因を明らかにし、学校経営上の示唆を提示することを目的とする。本稿の意義は、ソーシャル・サポートという視座から、目標管理を個人と教員集団・組織との関係で捉え、目標管理そのものがソーシャル・サポートの機能を有することを検証し、目標管理の効果的な運用に資する学校経営上の示唆を提示することにある。

1.2 教員集団におけるソーシャル・サポート

まずは、教員集団におけるソーシャル・サポートの意義と可能性を述べる。今日、教員は、職務の多忙状況、子どもの問題行動の多様化、保護者や外部者からの厳しい眼差し等の要因による様々な苦悩や葛藤を抱えている⁴⁾。この状況にあって、学校経営学における教員研究においては、従来からの資質能力に関する研究に加え、多忙化やストレスといった教員の職務環境や心身の健康に関する研究が蓄積されてきた⁵⁾。そこでは、「教員集団の人間関係」や「サポート」の重要性がしばしば指摘される。

人間関係における「サポート」に関する研究は、主として社会心理学において、ソーシャル・サポート (social support) 研究として進められてきている。ソーシャル・サポートについては、いまだ確定した定義が存在しているとは言えず、用語に含まれる意味内容は、研究者によって相違が見られるものの、「人の心身の健康に影響を及ぼし得る他者からのサポート」という点では共通認識がなされている⁶⁾。人の心身の健康等に及ぼすサポートの影響を解明

し、より良いサポートのあり方の提案を志向するソーシャル・サポート研究は、2000年頃より、教員集団を対象として実施されてきている。例えば、今津・田川⁷⁾は、学校内外に相談できる教員仲間がいる教員ほど、ストレスやバーンアウト傾向の低いことを明らかにしている。また、迫田他⁸⁾は、校長からの情緒的サポートがストレス反応を減少させることを指摘している。さらに、田村⁹⁾は、被援助志向性の高い教員ほどバーンアウト傾向が弱いことを明らかにしている。これらの研究成果は、教員集団におけるソーシャル・サポートが教員の心身の健康に正の影響を及ぼすことを示唆する。さらに、これまでの教員・学校経営研究 (同僚性、協働性に関する研究等) の知見^{10,11)}を踏まえると、ソーシャル・サポートは、教員の心身の健康のみならず、資質能力の向上、さらには組織活性化に対してポジティブな影響を及ぼす可能性も有している。そこで、本稿では、ソーシャル・サポートを、「個々の教員の心身の健康のみならず、教員の資質能力の向上や組織の活性化に資するサポートの総体」として捉える。

1.3 教員評価の現状と目標管理の機能をめぐる先行研究の知見

次に、教員評価の現状と目標管理の機能をめぐる先行研究の知見を概括したい。従来の勤務評定に替わる評価制度の導入実施にあわせ、その新たな教員評価制度を対象とした調査・研究も一定数蓄積されてきた。現行の評価制度の実態を定量的に調査した研究からは、制度に対する教員の納得性や肯定度の低いことが共通して確認されている^{12,14)}。全国的に新たな教員評価制度の運用が開始されている現在、これらの教員の納得性や肯定度の低さが、何に起因するものであるのかの慎重な分析・議論と同時に、現行の評価制度をどのように運用していくかに関する理論的・実践的な研究の蓄積も喫緊の課題となっている。現実には各学校現場は、現行制度のもとで、教員の職能向上や学校組織の活性化に有効に機能する形でいかに活用していくか模索せねばならない状況にある。

その際、現行の評価方法の核をなしている目標管理の運用方法について論考することが不可欠となる。現行の教員評価が採用している目標管理の手法に対しては、その管理的機能の問題性や教員の職務特質との不整合の問題が先行諸研究でも指摘されており、運用上極めて重要な課題となるからである。たとえば、中田¹⁵⁾や酒井¹⁶⁾によって、学校経営方針が職員会議などでの合意ではなく、校長が決定するものとされている状況下での自己申告制において

は、目標設定における教員の自主性・自律性が制約されていることが指摘されている。そこでは、あらかじめ提示された教育の目標を踏まえて設定した目標の達成度によって各教員の業績が評価される構造となっており、そのような構造のもとでは、教員が極めて他律的な存在となっている問題性が指摘されている。また、高谷¹⁷⁾は、現行の教員評価に採用されている目標管理のタイプは、教員の職務の特質と齟齬があることを指摘している。現在採用されている目標管理は、定型的業務が多くマニュアルや上司の指示に従って職務を進める職務特質に適合するタイプであり、教員のような結果と手段が不明確かつ自己統制の範囲が大きい職務特質には、上司と部下の1対1の関係ではなく、担当するメンバー間での話し合いの機会をつくる仕組みをもった目標管理のタイプの採用が妥当ではないかとの提案を行っている。

これら先行諸研究が指摘する問題点をふまえたうえで、高谷¹⁸⁾は、教員研究ならびに学校経営の分野で蓄積されてきた研究知見から、現行の教員評価における目標管理を、教員の職能向上や学校組織の活性化につながり得る仕組みとして機能させるために必要となる運用上の要件を見出すことを試みている。現行の教員評価は、目標設定から自己評価、評価結果のフィードバックまで1年間の流れをすべて、管理職と個々の教職員の間で個別に行う運用方法がとられている。しかし、そのような運用方法は日本の学校組織や教員文化との整合性という点で妥当性が低く、学校組織の個性化を促進させる可能性がある。そこで高谷¹⁹⁾は、専門家集団としての教員の協働性を変質・解体することなく、目的に資するものとして運用していくためには、評価活動全体を通して、いかに協働化の要素を付け加えていくことができるかが鍵となると指摘している。具体的には、管理職が人事評価を行うパートは個々の教員別に運用する一方で、各教職員の目標管理のパートは、同僚間、校務分掌上の集団内での活動等にその中心を置いて運用することなどを提案している。これらの知見に基づけば、教員管理の強化や個性化を防ぎ、協働化、コミュニケーションの活性化、相互支援関係という総じてソーシャル・サポートの機能や効果を生み出す目標管理の運用方法について、その成立要件や運用上の具体的工夫について明らかにする研究の必要性があるといえよう。

1.4 X県における新しい教員評価の概要^{†1)}

本稿が事例として取り上げるX県では、平成18年度に全ての学校に「新しい教職員の評価システム」が導入された。その後、継続的に評価システムの実

施状況を検証し、課題の整理がなされ、平成23年度には、評価システムの研究委員会が設置された。その場において、教職員の資質能力の向上と学校組織の活性化を図り、県下の教育の充実に資するという評価システムの目的を継承しながらも、可能な限りの簡素化を図り、より育成につながるシステムとなるよう協議が重ねられてきた。そこでの検討結果を踏まえた「教職員の育成・評価システム」が、新しく平成24年度より実施されることとなった。

平成24年度からのX県の教員評価は、目標管理と勤務評価を二つの柱として構成されている。年間の流れは、次の通りである。教員は、4月中旬から自己目標シートを提出し、自己目標の申告を行う。その後、管理職との間で当初面談が実施され、教員は自己目標の決定と勤務評価基準の確認を行う。8月から9月にかけて、達成状況の自己申告を行い、管理職との間で中間面談が実施される。年度末には、1月に自己評価を行い提出する。管理職は2月1日を評価基準日として各教員の勤務評価を行う。その後、2月から3月にかけて、最終面談が実施され、教員の自己目標に関する取組のまとめと、管理職による勤務評価結果のフィードバックが行われる流れとなっている。

X県の教員評価において、管理職が行う勤務評価の評価要素は、「能力・意欲」と「目標管理の成果」となっている。つまり、目標管理は、勤務評価の評価要素の中に位置づいており、その対象は、職務全般の成果ではなく、各教員が自己申告した目標に関する職務の成果に限定されている。

以上のX県の教員評価の年間の流れや勤務評価との関係については、他の自治体で一般的に採用されている教員評価における目標管理と共通したものである。その一方で、目標管理の改善・充実に重点を置いたX県の目標管理は、当初目標の申告時に、「現状」と「目標が達成された姿・達成状況」を対比させて記入する様式が採用されている点と、各教員が作成した「自己目標シート」について、その写しを回覧するなどして、学校内で共有することが推奨されている点が、特徴的である。特に、各教員の自己申告の内容を校内で回覧したり共有したりすることが運用上推奨されている点は、教員評価のもので目標管理の取組を各教員個別の営みとするのではなく、情報や問題意識の共有と目標の達成に向けた協働的な取組とする志向性が確認される意味で、他の自治体と異なり特徴的であるといえる。これは、先に示した高谷¹⁸⁾が提起している、目標管理の営みの中に協働化の要素を付け加えていく一例に該当すると考えられる。そのような運用方法が推奨され

ている X 県の教員評価のもとで、実際には目標管理がどのように運用されており、そこでの教員の効果認識がどのような実態にあるのか、また、いかなるソーシャル・サポート機能との関連が確認されるかを定量的に調査することに、本稿の目的を定めた^{†2)}。

2. 研究の方法

そこで、本稿では、先に示した研究の目的に照らして、X 県の公立学校教員を対象とする質問紙調査を実施した。以下にその概要を示す。

2.1 調査の手続き

2012年7月中旬に、X 県の公立小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・中等教育学校（計658校）に調査協力依頼を行い、92校（13.98%）から承諾の返答があった。承諾率は、小学校：11.71%、中学校：11.73%、高等学校：30.99%、特別支援学校：21.43%、中等教育学校：0.00%であった。次いで、2012年8月中旬に、協力校に調査票を送付した。対象は「教諭」であり、対象数は、小学校・中学校は全教諭分（最小1、最大39）、高等学校・特別支援学校は、全教諭～最大30名分の調査票を送付した。回答及び返送については、9月上旬を締め切りとして、無記名回答・厳封・個別返送を依頼した。この他、本研究の実施にあたっては、プライバシーの保護等の倫理的配慮を行っている（川崎医療福祉大学倫理委員会：承認番号342）。

2.2 配布数・有効回収数・有効回収率

配布数・有効回収数・有効回収率は、次の通りである。

全体：配布数1,628、有効回収数924、有効回収率56.8%（以下同様）。小学校：568、332、58.5%。中学校：375、206、54.9%。高等学校：596、317、53.2%。特別支援学校：89、60、67.4%。学校段階不明分は9。

2.3 回答者の基本属性

回答者の基本属性は、表1の通りである。

2.4 分析の方法

分析の方法は、次の通りである。

- ・目標管理の効果認識（ソーシャル・サポート機能）

の実態分析。

- ・目標管理の実践・運用の実態（重要度、実践度）分析。

- ・目標管理の効果認識に影響を及ぼす要因分析。

3. 分析の結果

3.1 目標管理の効果認識

先に示したように、本稿では、目標管理が、協働化、コミュニケーションの活性化、相互支援関係というソーシャル・サポート機能の効果を有する可能性に着目している。そこで、まずは、それらの視点を取り入れた目標管理の効果に関する項目を設定し、教員の効果認識の実態を分析する。学校段階間別の結果を示したものが表2である。

選択肢は、「1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う」であり、全体において、平均値の高い順に並べ、最も平均値の高い校種を太字・下線で示している（表5まで同様）。項目左の番号は調査票の番号である（以下の表も同様）。中央値（2.5）を超えた項目は、全11項目中1項目のみであった。最も値の高い項目は、「5. 自分自身の良さや課題を冷静に見つめ直すことができる。（2.66）」であり、「8. 自身の思いや考えを管理職に理解してもらえ。（2.49）」「7. 管理職の思いや考えに対する理解が深まる。（2.34）」が続いた。一方、下位2項目は、「3. 同僚教員間の連携・協力関係が向上する。（1.93）」「11. 同僚から具体的な支援をしてもらえる。（1.99）」であった。総じて、目標管理の効果に関する認識は低い傾向がある。特に、目標管理を個人的問題と捉える傾向が強く、同僚との関わりの中で捉える視点や効果認識の弱い実態がうかがえる。学校段階別比較を見ると、相対的に、小学校と中学校の評価が高校より高い傾向にあり、「8. 自身の思いや考えを管理職に理解してもらえ。」「10. 自身の思いや考えを同僚に理解してもらえ。」（小>高）、「9. 管理職から具体的な支援をしてもらえる。」（中>高）、「11. 同僚から具体的な支援をしてもらえる。」（中>高）では、有意な差が認められた。

表1 回答者の基本属性

学校段階	小学校			中学校			高等学校			全体		
性別：人数（割合）	男性：122（36.7%） 女性：210（63.6%）			男性：106（51.5%） 女性：100（48.5%）			男性：228（72.2%） 女性：88（27.8%）			男性：456（53.4%） 女性：398（46.6%）		
項目	人数・平均・標準偏差			人数・平均・標準偏差			人数・平均・標準偏差			人数・平均・標準偏差		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD
年齢	330	42.4	10.9	203	42.3	9.7	312	44.3	8.7	846	43.1	9.9
教員通算経験年数	330	19.5	11.1	202	19.1	10.1	316	21.1	9.0	848	20.0	10.1
現任校着任年数	332	3.6	2.6	204	3.6	2.7	316	5.2	4.2	852	4.2	3.4
総教員数	317	29.6	58.3	185	40.0	15.3	290	64.6	23.0	792	44.9	43.0
総児童・生徒数	332	357.5	280.7	206	448.3	268.8	316	669.5	308.1	854	494.8	319.6

表2 目標管理の効果認識：学校段階間比較

質問項目	小学校				中学校				高等学校				全体				F検定	多重比較		
	N.	Mean.	S.D.		N.	Mean.	S.D.		N.	Mean.	S.D.		N.	Mean.	S.D.			小-中	小-高	中-高
5. 自分自身の良さや課題を冷静に見つめ直すことができる。	329	2.68	0.69		203	2.67	0.71		313	2.63	0.73		845	2.66	0.71		(1)			
8. 自身の思いや考えを管理職に理解してもらえる。	329	2.55	0.72		203	2.54	0.70		314	2.40	0.74		846	2.49	0.72		(2)	*	*	
7. 管理職の思いや考えに対する理解が深まる。	329	2.33	0.72		203	2.39	0.75		314	2.31	0.74		846	2.34	0.73		(3)			
9. 管理職から具体的な支援してもらえる。	329	2.29	0.72		202	2.38	0.68		313	2.18	0.71		844	2.27	0.71		(4)	**	**	
6. 学校組織の一員としての自覚が向上する。	329	2.26	0.71		202	2.17	0.67		314	2.13	0.73		845	2.19	0.71		(5)			
2. 教師としての力量が向上する。	329	2.20	0.70		203	2.16	0.72		313	2.10	0.72		845	2.15	0.71		(6)			
1. 職務に対する意欲が向上する。	329	2.22	0.69		203	2.11	0.66		313	2.10	0.74		845	2.15	0.70		(7)			
4. 学校組織が活性化する。	329	2.06	0.66		202	2.09	0.68		311	1.96	0.69		842	2.03	0.68		(8)			
10. 自身の思いや考えを同僚に理解してもらえる。	329	2.06	0.68		203	2.07	0.63		314	1.94	0.66		846	2.02	0.66		(9)	*	*	
11. 同僚から具体的な支援してもらえる。	328	2.02	0.67		203	2.07	0.63		314	1.91	0.66		845	1.99	0.66		(10)	*	*	*
3. 同僚教員間の連携・協力関係が向上する。	329	1.98	0.64		203	1.93	0.61		313	1.88	0.65		845	1.93	0.64		(11)			

註1：選択肢は、「1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う」である。
 註2：全体において、平均値の高い順に並べ、最も平均値の高い校種を太字・下線で示している（表6まで同様）。なお、項目左の番号は調査票の番号である（以下の表も同様）。
 註3：**：p<0.01, *：p<0.05を意味する。

表3-1 目標シートの作成と共有・協働（重要度）：学校段階間比較

質問項目	小学校				中学校				高等学校				全体				F検定	多重比較		
	N.	Mean.	S.D.		N.	Mean.	S.D.		N.	Mean.	S.D.		N.	Mean.	S.D.			小-中	小-高	中-高
6. 目標項目は、学校・学年・教科・分掌の目標を踏まえて設定する。	328	3.21	0.56		203	3.14	0.58		312	3.20	0.57		843	3.19	0.57		(1)			
9. 目標項目は、一年間の取り組みの見直しをもって設定する。	327	3.19	0.57		202	3.16	0.59		312	3.17	0.58		841	3.17	0.58		(2)			
5. 目標項目は、前年度の自身の課題を踏まえて設定する。	328	3.07	0.55		202	3.10	0.59		313	3.11	0.55		843	3.09	0.56		(3)			
10. 目標項目は、達成可能性を考慮して設定する。	328	3.07	0.55		203	3.01	0.60		312	3.03	0.60		843	3.04	0.58		(4)			
11. 面談の内容を踏まえて、シートの修正・変更を行う。	328	3.04	0.60		203	3.00	0.69		312	2.98	0.64		843	3.01	0.64		(5)			
8. 目標項目は、自身に求められる期待や役割を踏まえて設定する。	328	3.00	0.63		202	2.86	0.60		312	2.98	0.61		842	2.96	0.62		(6)	*	*	
12. 学校全体、学年や分掌等で、お互いの目標を理解し、共有する。	328	2.72	0.71		203	2.67	0.73		311	2.78	0.73		842	2.73	0.72		(7)			
13. 学校全体、学年や分掌等で、お互いの目標達成に向けて助言したり、協力し合う。	328	2.75	0.71		203	2.65	0.78		311	2.71	0.74		842	2.71	0.74		(8)			
7. 目標項目は、日頃の同僚との会話や情報交換の内容を踏まえて設定する。	326	2.68	0.72		202	2.64	0.67		312	2.69	0.67		840	2.68	0.69		(9)			
2. シートの作成において、副校長・教頭に相談し、アドバイスをもらう。	329	2.42	0.77		202	2.42	0.75		311	2.32	0.78		842	2.38	0.77		(10)			
1. シートの作成において、校長に相談し、アドバイスをもらう。	329	2.47	0.78		203	2.39	0.75		311	2.27	0.77		843	2.38	0.77		(11)	**	**	
3. シートの作成において、主幹教諭、指導教諭、教務・学年・教科等の主任に相談し、アドバイスをもらう。	327	2.42	0.81		203	2.27	0.70		311	2.24	0.80		841	2.32	0.78		(12)	*	*	
4. シートの作成において、（管理職・主任等以外の）同僚に相談し、アドバイスをもらう。	328	2.37	0.77		202	2.30	0.75		309	2.26	0.77		839	2.31	0.76		(13)			

註1：選択肢は、「1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う」である。
 註2：全体において、平均値の高い順に並べ、最も平均値の高い校種を太字・下線で示している。なお、項目左の番号は調査票の番号である。
 註3：**：p<0.01, *：p<0.05を意味する。

3.2 目標管理の実践・運用の実態

①目標シートの作成と共有・協働

a) 重要度

続いて、ソーシャル・サポート機能という視点から、目標管理の実践・運用の実態を分析する。目標シートの作成と共有・協働の重要度について、学校段階別の結果を示したものが表3-1である。中央値(2.5)を超えた項目は、全13項目中9項目であったが、他4項目もそれほど大きな差はなかった。その中で、上位2項目は、「6. 目標項目は、学校・学年・教科・分掌の目標を踏まえて設定する。(3.19)」 「9. 目標項目は、一年間の取り組みの見直しをもって設定する。(3.17)」となった。一方、下位2項目は、「4. シートの作成において、(管理職・主任等以外の)同僚に相談し、アドバイスをもらう。(2.31)」 「3. シートの作成において、主幹教諭、指導教諭、教務・学年・教科等の主任に相談し、アドバイスをもらう。(2.32)」となった。総じて、目標シートを意味あるものと捉えようとする様子が見え始める。学校段階別比較を見ると、全体として、小学校の値が高く、「8. 目標項目は、自身に求められる期待や役割を踏まえて設定する。(小>中)」 「1. シートの作成において、校長に相談し、アドバイスをもらう。(小>高)」 「3. シートの作成において、主幹教諭、指導教諭、教務・学年・教科等の主任に相談し、アドバ

イスをもらう。(小>高)」においては、有意な差が認められた。

b) 実践度

また、目標シートの作成と共有・協働の実践度について、学校段階別の結果を示したものが表3-2である。中央値(2.5)を超えた項目は、全11項目中7項目であり、重要度より2項目減った。その中で、上位2項目は、重要度と同じく、「6. 目標項目は、学校・学年・教科・分掌の目標を踏まえて設定する。(3.15)」 「9. 目標項目は、一年間の取り組みの見直しをもって設定する。(3.05)」であり、重要度の値との差はほとんどなかった(0.04と0.12)。一方、下位2項目も、重要度と同じく、「4. シートの作成において、(管理職・主任等以外の)同僚に相談し、アドバイスをもらう。(1.95)」 「3. シートの作成において、主幹教諭、指導教諭、教務・学年・教科等の主任に相談し、アドバイスをもらう。(2.01)」であり、重要度との値の差は比較的大きかった(0.36, 0.31)。また、「1. シートの作成において、校長に相談し、アドバイスをもらう。(2.38)」 「2. シートの作成において、副校長・教頭に相談し、アドバイスをもらう。(2.38)」の値は同じであり(かつ、重要度との差もあまり小さくなく)、管理職にアドバイスをもらい作成している教員が一定数いることがうかがえる。学校段階間比較を見ると、全体とし

表3-2 目標シートの作成と共有・協働（実践度）：学校段階間比較

質問項目	学校段階												F検定	多重比較		
	小学校			中学校			高等学校			全体				小-中	小-高	中-高
	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.				
6. 目標項目は、学校・学年・教科・分掌の目標を踏まえて設定する。	328	3.13	0.50	200	3.07	0.49	314	3.21	0.51	842	3.15	0.50	(1)	**	**	
9. 目標項目は、一年間の取り組みの見直しをもって設定する。	326	3.06	0.49	202	3.03	0.52	314	3.05	0.53	842	3.05	0.51	(2)			
10. 目標項目は、達成可能性を考慮して設定する。	327	3.08	0.47	202	2.92	0.51	314	3.01	0.57	843	3.01	0.52	(3)	**	**	
5. 目標項目は、前年度の自身の課題を踏まえて設定する。	326	2.97	0.56	201	3.01	0.52	314	3.06	0.51	841	3.01	0.54	(4)			
11. 面談の内容を踏まえて、シートの修正・変更を行う。	328	2.90	0.66	202	2.84	0.70	313	2.94	0.64	843	2.90	0.67	(5)			
8. 目標項目は、自身に求められる期待や役割を踏まえて設定する。	327	2.92	0.60	202	2.76	0.65	314	2.93	0.60	843	2.88	0.62	(6)	**	*	
7. 目標項目は、日頃の同僚との会話や情報交換の内容を踏まえて設定する。	326	2.56	0.78	202	2.49	0.74	313	2.51	0.76	841	2.53	0.76	(7)		**	
1. シートの作成において、校長に相談し、アドバイスをもらう。	328	2.99	0.81	202	2.27	0.85	314	2.12	0.88	844	2.26	0.86	(8)	***	***	
12. 学校全体、学年や分掌等で、お互いの目標を理解し、共有する。	327	2.19	0.78	201	2.19	0.77	312	2.28	0.81	840	2.22	0.79	(9)			
2. シートの作成において、副校長・教頭に相談し、アドバイスをもらう。	328	2.27	0.81	202	2.23	0.85	313	2.14	0.88	843	2.21	0.85	(10)			
13. 学校全体、学年や分掌等で、お互いの目標達成に向けて助言したり、協力し合う。	327	2.23	0.78	200	2.15	0.82	312	2.14	0.77	839	2.18	0.79	(11)			
4. シートの作成において、(管理職・主任等以外の)同僚に相談し、アドバイスをもらう。	327	2.08	0.81	202	2.00	0.80	314	1.95	0.84	843	2.01	0.82	(12)		**	
3. シートの作成において、主幹教諭、指導教諭、教務・学生・教科等の主任に相談し、アドバイスをもらう。	326	2.07	0.82	202	1.93	0.75	314	1.84	0.77	842	1.95	0.79	(13)	**	**	

註1: 選択肢は、「1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う」である。
 註2: ***: p<0.001, **: p<0.01, *: p<0.05を意味する。

表4-1 当初面談（重要度）：学校段階間比較

質問項目	学校段階												F検定	多重比較		
	小学校			中学校			高等学校			全体				小-中	小-高	中-高
	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.				
1. 自身の思いや考えを率直に話す。	328	3.22	0.64	202	3.29	0.61	311	3.20	0.64	841	3.23	0.63	(1)			
2. 管理職の思いや考えを知る。	328	3.15	0.59	202	3.25	0.57	311	3.07	0.63	841	3.15	0.60	(2)	**	**	
3. 質問や意見を述べる。	328	3.06	0.61	202	3.23	0.64	311	3.12	0.65	841	3.13	0.63	(3)	*	**	
4. 困りごとや悩み等を相談する。	328	3.02	0.72	202	3.06	0.73	310	2.92	0.77	840	2.99	0.74	(4)			

註1: 選択肢は、「1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う」である。

註2: 全体において、平均値の高い順に並べ、最も平均値の高い校種を太字・下線で示している。

註3: **: p<0.01, *: p<0.05を意味する。

表4-2 当初面談（実践度）：学校段階間比較

質問項目	学校段階												F検定	多重比較		
	小学校			中学校			高等学校			全体				小-中	小-高	中-高
	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.	N.	Mean.	S.D.				
1. 自身の思いや考えを率直に話す。	326	2.99	0.65	202	3.02	0.64	313	2.96	0.70	841	2.99	0.66	(1)			
2. 管理職の思いや考えを知る。	325	2.98	0.63	202	3.04	0.54	312	2.95	0.61	839	2.98	0.60	(2)			
3. 質問や意見を述べる。	327	2.83	0.67	202	2.95	0.63	313	2.82	0.75	842	2.85	0.70	(3)			
4. 困りごとや悩み等を相談する。	327	2.69	0.78	201	2.70	0.74	312	2.53	0.79	840	2.63	0.78	(4)	*	*	

註1: 選択肢は、「1. 全くそう思わない 2. そう思わない 3. そう思う 4. とてもそう思う」である。

註2: *: p<0.05を意味する。

て、小学校の値が高く、中学校の値が低かった。有意な差が認められる項目は複数あったが、その中でも、「8. 目標項目は、自身に求められる期待や役割を踏まえて設定する。」は、小>高>中であった。

②当初面談におけるコミュニケーション

a) 重要度

当初面談における管理職とのコミュニケーションの重要度について、学校段階別の結果を示したものが表4-1である。全4項目とも中央値(2.5)を超えた。最も値の高い項目は、「1. 自身の思いや考えを率直に話す。(3.23)」であり、最も値の低い項目は、「4. 困りごとや悩み等を相談する。(2.99)」であった。総じて、当初面談を管理職とのコミュニケーションの場と位置づけたいという希望をもっていることがうかがえる。学校段階別比較を見ると、全体として、中学校が高く、「2. 管理職の思いや考えを知る。」(中>高)、「3. 質問や意見を述べる。」(中>小)において有意な差が認められた。

b) 実践度

また、当初面談における管理職とのコミュニケーションの実践度について、学校段階別の結果を示し

たものが表4-2である。実践度においても、全4項目が中央値(2.5)を超え、順位も同じであった。ただ、いずれの項目も、重要度との差が見られた(0.24~0.36)。学校段階別の比較を見ると、ここでも、全体として、中学校の値が高かった。ただ、有意な差については、「4. 困りごとや悩み等を相談する。」(小>高)と、中学校と他の学校段階では認められなかった。

3.3 目標管理の効果認識に影響を及ぼす要因

最後に、目標管理の効果認識に影響を及ぼす要因の分析を行う。

①分析の概要

今回設定した要因は、基本属性(性別、ミドルリーダー別、年齢、教員通算経年数、総教員数)、目標シートの作成と共有・協働(実践度)、当初面談におけるコミュニケーション(実践度)、学校組織特性としての組織風土・文化、個人特性としての他者との支援-被支援関係からなる被援助志向性である。組織風土・文化については、管理職-教員及び教員間の関係性、教員の成長や実践の支援に焦点を当てて尺度開発を行っている米沢他¹⁹⁾の項目を採

用した。被援助志向性については、ソーシャル・サポートとの関連に焦点を当てて尺度開発を行っている田村⁹⁾の項目を採用した。次に、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行い、因子を構成する項目の平均値を算出した。因子分析の結果を次に示す^{†3)}。

○目標管理の効果認識：1因子（クロンバック $\alpha=0.940$ ）。

○目標シートの作成と共有・協働（実践度）：「目標項目の熟考（ $\alpha=0.822$ ）」「管理職・同僚からのアドバイス（ $\alpha=0.823$ ）」「目標の共有と協働（ $\alpha=0.896$ ）」。

○当初面談におけるコミュニケーション（実践度）：1因子（ $\alpha=0.850$ ）。

○組織文化・風土：「校長との肯定的関係（ $\alpha=0.907$ ）」「開放的・一体的雰囲気（0.864）」「成長的・挑戦的雰囲気（ $\alpha=0.783$ ）」

○被援助志向性：「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ（ $\alpha=0.844$ ）」「被援助に対する肯定的態度（ $\alpha=0.871$ ）」。

②分析の結果

目標管理の効果認識を被説明変数、設定した項目を説明変数とする重回帰分析を行った。学校段階別の結果を示したものが表5である。小学校を見ると、校長との肯定的関係の正の影響が最も強く、次いで、管理職・同僚からのアドバイス、目標項目の熟考、性別（女>男）の正の影響が強かった。中学校を見ると、小学校と同様に、校長との肯定的関係の正の影響が最も強く、次いで、目標の共有と協働、管理職・同僚からのアドバイス、当初面談におけるコミュニケーションの正の影響が見られた。高校を見ると、小学校・中学校と同様に、校長との肯定的関係の正

の影響が最も強かったが、ほぼ同値で、管理職・同僚からのアドバイスの正の影響が見られた。次いで、開放的・一体的雰囲気、目標項目の熟考の正の影響が見られた。

以上の結果から、3つの学校段階に共通して、目標管理の効果認識に対して、校長との肯定的関係が最も正の影響を及ぼし、次に、管理職・同僚からのアドバイスが正の影響（中学校は3番目）を及ぼすことが明らかになった。また、小学校においては、性別の影響、中学校においては、目標の共有と協働と当初面談におけるコミュニケーション、高校においては、開放的・一体的雰囲気の正の影響、小学校と高校においては、目標項目の熟考が正の影響を及ぼすという結果が得られた。

4. まとめと今後の研究課題

分析結果を受けてのまとめを行う。

第一に、ソーシャル・サポートという視点から捉えた目標管理の効果認識が相対的に低い結果となったことについてである。これは、前年度までの目標管理のあり方を大きく変えた新しいシステムに対する戸惑いがあるものと考えられる。ただ一方で、上位2~4項目は、校長との関係に関する項目であり、目標管理を校長との関係やコミュニケーションの場として捉えるという肯定的認識も一定程度は浸透している実態も推察される。すなわち、校長自身の目標管理の捉え方と実践・運用のあり方によって、教員の受け止め方に差異の生じることが考えられる。新しいシステムでは、目標項目の重点・精選化を一つのねらいとしており、教員にとっては一つの目標

表5 目標管理の効果認識を被説明変数とする重回帰分析

変数	学校段階	小学校	中学校	高校
		β 値 検定	β 値 検定	β 値 検定
性別		-0.167 **	-0.004	0.042
ミドルリーダー		0.016	-0.033	0.011
年齢		-0.121	-0.040	0.027
教員通算経験年数		0.065	0.022	-0.125
総教員数		0.067	0.040	-0.037
目標項目の熟考(自己目標シート作成と共有・協働)		0.189 **	0.043	0.150 *
管理職・同僚からのアドバイス(自己目標シート作成と共有・協働)		0.221 **	0.198 *	0.244 ***
目標の共有と協働(自己目標シート作成と共有・協働)		0.029	0.215 *	0.114
当初面談におけるコミュニケーション		0.030	-0.171 *	0.072
校長との肯定的関係(組織文化・風土)		0.224 **	0.342 ***	0.245 ***
成長的挑戦的雰囲気(組織文化・風土)		0.071	0.091	-0.071
開放的一体的雰囲気(組織文化・風土)		-0.011	0.002	0.207 **
被援助に対する懸念や抵抗の低さ(被援助志向性)		0.049	0.018	-0.117
被援助に対する肯定的態度(被援助志向性)		-0.025	0.122	-0.045
決定係数		0.276	0.345	0.392

註1:性別は、男=1・女性=0、ミドルリーダーは、主幹教諭・指導教諭・学科長・学年主任等=1・なし=0としてダミー変数を投入(強制投入法)した。

註2:***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$ を意味する。

の設定とそれを達成するための実践に集中できること、また、教員・管理職にとっては目標達成に向けた年間取組に関連するコミュニケーションのテーマと内容を焦点化しやすくなるのがメリットと考えられる。そのためにも、目標項目について検討する当初面談では、一定程度の時間を確保した上で、管理職が考える当該教員の特性・課題・期待を踏まえて、教員、管理職の双方が年間の目標・実践・評価規準を真摯に議論し、共有されたイメージを描くことがこれまで以上に重要となる。さらには、管理職は、目標管理にとどまらず、教員の思いを真摯に受け止め、教員の状況に応じた心理的・情動的サポートの提供が当初面談を意味ある場とすることにつながると考えられる。

第二に、目標管理の実践・運用における同僚との共有・協働についてである。学校全体あるいは各組織・分掌の目標に照らして自己目標シートを作成することは比較的实践されているが、管理職・ミドルリーダー・同僚に（事前に）相談し、アドバイスをもらうという協働的、相互支援の営みは少ない現状があった。教員評価は個人的なもの、プライバシーの範疇と捉える意識の強いことが推察される。しかしながら、公務＝職務活動としての目標管理を公的・組織的な営みと解釈するならば、また、個人の成長・活性化と集団・組織の成長・活性化をリンクするシステムと想定するならば、他者に開かれた営みに転換することが重要になる。実際、目標管理の効果認識に対して、目標項目の作成における管理職・同僚からのアドバイスの正の影響が見られたことは、管理職・同僚とのコミュニケーションを経て作成された目標項目は自身の思いのみならず、他者からの期待や願いが込められた目標となり、その目標を達成しようとするプロセス自体が、教員にとってサポートとして意味づけられる可能性の高いことを示唆している。これに関しては、筆者が関わっている学校において、全教職員の自己目標シートをイントラネットで相互に閲覧する、全教職員の自己目標シートを冊子にして共有する等、実際に具体的な事例も見られる。目標管理を自己申告という言葉で個人化しすぎず、集団的・組織的なものとするため

の、仕掛けや方法を具体的に作り出す管理職のリーダーシップが求められるといえる。

第三に、目標管理の効果認識に関しては、組織文化・風土としての校長との肯定的関係の正の影響が最も強かった。すなわち、日常的に、校長が教員に肯定的に受け止められている組織では、評価者としての校長に対する信頼が得られやすいことが明らかになった。目標管理がソーシャル・サポートとしての機能を有するための、管理職と教員との関係性やコミュニケーションにおいて、日常的な支援的・協働の関係性やコミュニケーションを生じさせるような、管理職の教員に対する関わり量と質が重要であることがうかがわれる。一方では、目標管理を管理職―教員の2者関係にとどめることなく、学年・教科・分掌等の主任＝ミドルリーダーを始めとする同僚との関係の中で捉える視点とそれを実現する仕掛けや方法も必要となる^{†4)}。

最後に、本稿の研究的意義を確認すると、第一に、目標設定と当初面談を実際にはどのように行ったかについて細かな項目を設定することによって、学校現場の取組の現実の実態を詳細に明らかにし、これまでの教員評価研究にはなかった重要な知見を提示したこと、第二に、詳細な実態と目標管理の効果認識との関係の分析により、事例調査も含めた調査研究に必要な視点を明らかにするなど、今後の教員評価研究の発展に寄与する知見を提示したことにあると考える。

今後の研究課題としては、第一は、目標管理におけるソーシャル・サポート機能が教員の心身の健康や資質能力の向上に及ぼす影響等を統計的に明らかにすることである。第二は、X県における新たな目標管理の実践終了時（年度末）での調査を実施し、教員の意識の変容等を比較分析することである。第三は、現在継続して行っている学校現場における質的調査（学校観察、面談参観、インタビュー）によって得られたデータと今回得られた量的データとの総合的分析を行うことである。第四は、本稿での分析結果及び今後の研究課題において、学校段階間別の異同についての分析と学校段階の特性に応じた実践的示唆を見出すことである。

（付記）

- ・本稿は、九州教育経営学会第82回定例研究会（2012年11月：福岡教育大学）における自由研究発表原稿を加筆修正したものである。
- ・本調査の実施をご承諾くださった校長先生ならびに調査にご協力くださった先生方に感謝申し上げます。また、本稿は、平成24年度日本学術振興会科学研究費（学術研究助成基金助成金（基盤研究（C））研究代表者：諏訪英広、研究課題：教員評価の再設計とその効果に関する理論・実証的研究、課題番号：2453104）の助成を受け、実施された研究の一部です。

注

- †1) X県発行の関係資料及びX県の教員評価再設計当時の教育委員会担当者A氏（現在X県内高等学校校長）に対するインタビュー調査（2012年5月）に基づく。
- †2) 一般に、「目標設定、当初面談、当初面談を踏まえての目標修正、中間面談、中間面談を踏まえての目標修正、最終面談」から成る目標管理のうち、本稿では、「目標設定、当初面談、当初面談を踏まえての目標修正」の段階がどのような実態にあるかに焦点を当て、調査を実施した。
- †3) 紙幅の関係上、構成項目等の詳細情報は、諏訪英広、高谷哲也：教員評価における目標管理のもつソーシャル・サポート機能の可能性－X県公立学校教員を対象とした質問紙調査より－，九州教育経営学会第82回定例研究会（福岡教育大学），自由研究発表資料，2012を参照されたい。
- †4) 筆者の参与観察（中学校）では，学習指導案の中に「自己目標との関連」という項目を設け，授業後の検討会でそれに関して意見を交換する事例が見られた。

文 献

- 1) 諏訪英広：教員評価制度の実態と課題に関する調査研究－X県における目標管理と勤務評定の比較分析を中心として－，川崎医療福祉学会誌，19(2)，451－460，2010。
- 2) 岡崎勝：教員評価システムという幻想。赤田圭亮編著，私たちの教育再生会議，日本評論社，84－87，2007。
- 3) 森慶輔，中島義実：教師のメンタルヘルスを左右する「ソーシャル・サポート」と「チームワーク」の質とは。福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター編，教育実践研究，18，233－240，2010。
- 4) 中島一憲：先生が壊れていく。初版，弘文堂，東京，2003。
- 5) 高木亮：教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究－小・中学校教師のストレス過程モデルの比較を中心に－，日本教育経営学会紀要，45，50－62，203。
- 6) 浦光博：支えあう人と人－ソーシャル・サポートの社会心理学－。初版，サイエンス社，東京，1992。
- 7) 今津孝次郎，田川隆博：教員ストレスと教員間連携。名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学），47(2)，129－143，2000。
- 8) 迫田裕子，田中宏二他：教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究。教育心理学研究，52(4)，448－457，2004。
- 9) 田村修一：教師の被援助志向性に関する心理学的研究－教師のバーンアウトの予防を目指して－。初版，風間書房，東京，2008。
- 10) 紅林伸幸：協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から－。教育学研究，74(2)，174－188，2007。
- 11) 浜田博文：小学校の学校改善過程に及ぼす組織的要因に関する研究－教師の自律と協働の連関要因に着目して－。筑波大学教育学系論集，33，41－54，2009。
- 12) 浦野東洋一：東京都公立学校校長・教員アンケート調査の結果から。堀尾輝久，浦野東洋一編著，東京都の教員管理の研究，初版，同時代社，東京，149－185，2002。
- 13) 古賀一博，市田敏之他：「能力開発型」教員人事評価制度の効果的運用とその改善点－広島県内公立学校教員アンケート調査の分析を通して。日本教育経営学会紀要，50，65－80，2008。
- 14) 久富善之：人事考課制度にたいする東京の小中学校教師の声。教育科学研究会編，教育，62(4)，かもがわ出版，101－107，2012。
- 15) 中田康彦：教師をどこまで「評価」できるか。日本教師教育学会編，講座 教師教育学 教師として生きる－教師の力量形成とその支援を考える－（第Ⅲ巻），初版，学文社，東京，177－192，2002。
- 16) 酒井博世：教師の専門性と教員評価。日本教師教育学会編，講座 教師教育学 教師とは－教師の役割と専門性を深める（第Ⅰ巻），初版，学文社，東京，179－192，2002。
- 17) 高谷哲也：日本の教員人事評価の課題と改善方策－人事管理と教員の職務特質の観点からの一考察－。日本教師教育学会年報，14，92－101，2005。
- 18) 高谷哲也：教員評価の基盤をなす力量観・組織観の特徴と課題。鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編，62，251－269，2011。
- 19) 米沢崇，岡本真典，林孝：学校の組織風土の類型別にみた特別支援教育の推進状態の検討。奈良教育大学教育実践総合センター編，教育実践総合センター研究紀要，19，103－111，2010。

（平成25年5月27日受理）

A Study on the Functions of Social Support with Management
by Objectives in Teacher Evaluation
: from a Questionnaire Survey Targeting Public School Teachers Prefecture X

Hidehiro SUWA and Tetsuya TAKATANI

(Accepted May 27, 2013)

Key words : teacher evaluation, management by objectives, social support

Abstract

The purpose of this paper is to consider the functions of social support with management by objectives in teacher evaluation, to clarify the cause and the impact of the actual function of social support with management by objectives as in the case of Prefecture X, and to give suggestions for school management.

- (1) More research is needed to clarify concrete ideas in the operation and establishment requirements for the operational methods of management by objectives that will develop the functions of social support (collaboration, communication, relationships mutually supportive) and its effectiveness.
- (2) The following results were obtained from the data analysis.
 1. There is a strong tendency to regard management by objectives as a personal issue; the tendency to regard it as part of interaction with colleagues was low.
 2. As to the creation, sharing and collaboration of goal sheets, although a strong awareness was seen for the need to get advice from others in the creation of the goal sheets, the actual practice of gaining advice was low.
 3. An awareness of the initial interview as an opportunity for communication with management was strong.
 4. The recognition of management by objectives as effective was found in "a positive relationship with the principal" and "management of the creation of goal sheets and advice from colleagues"
- (3) Based on the results of the analysis, we have proposed the following with respect to the operation of management by objectives.
 1. In the initial interview, the management must take the thoughts of the teachers seriously to provide psychological and informational support to the teachers.
 2. Day-to-day communication between management and teachers is important.
 3. Leadership is required to create the concrete mechanisms and methods specific to the management for teachers to see management by objectives as an organizational and collective activity.

Correspondence to : Hidehiro SUWA

Department of Health and Sports Science
Faculty of Health Science and Technology
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan
E-mail : hidesuwa@nifty.com

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.23, No.1, 2013 75 – 84)