



# PISA

## IN FOCUS

# 16

education policy education policy education policy education policy education policy education policy education policy

### 成果主義に基づく賃金は 教師の指導力を高めるか？

PISA調査によれば、高い成果を収めている教育システムほど教師に高い給与を支払う傾向のあることが、示されて久しい。また、こうした教育システムが、学級規模など他の選択肢よりも、教師の質を重視することも明らかになっている。だが、今日の予算を取り巻く厳しい環境にあっては、すべての教師により多くの給与を支払うことは現実的な選択肢とは言えない。このため多くの国で、現在、特別なニーズを持つ学校や教師不足の学校といったように目標を絞って給与を増やしたり、あるいは給与体系において地方の裁量をより拡大したりする方法をとっている。個人払いのシステムで対応している国もある。だが、給与によって教師の成果を評価したり、報酬を与えたりすることは、教育の改善を推進する効果的な方法と言えるのだろうか？

#### 教師の成果主義に基づく 賃金が生徒の成績に 与える効果は…

学歴及び経験年数は教師の有効性の指標として、ともに不十分であることが明らかになっており、成果主義に基づく賃金には、それら

以外の何かに見返りを与えるという意味がある。成果主義に基づく賃金に好意的な主張をする人は、すべての教師に均等な賃金を支払うよりも、成果を上げた教師にその見返りを与える方がより公平だと言う。また、成果主義に基づく賃金は教師のやる気を刺激し、学校にかかる費用とその成果との間の関連性が明らかことから、一般の人から支持されるとも述べている。成果主義に基づく賃金に反対する人は、成果は客観的に判断できないものであり、教師間の協力関係が損なわれたり、使われる指標に的を絞ることによって指導の幅が狭くなったりするので、公正かつ正確な評価を行うのは難しいと主張している。

成果主義に基づく賃金の効果に関する経験的分析のほとんどが、結論に達していないのは仕方がないことである。その効果についてはデータが乏しく、また成果をどう明らかにするか、どう測定するか、報酬の基準は何か、そして報酬は学校レベルと個人レベルのどちらに与えるかなど考察すべき点が非常に多いため、評価が非常に難しいのである。



# PISA

IN FOCUS

## 成果主義に基づく賃金を採用しているのはどの国？

	PISA2009年調査における読解力平均得点	指導において著しい成果があった場合			
		基本給に反映される	年賦給付金に反映される	臨時給付金に反映される	
OECD加盟国	オーストラリア	515			
	オーストリア	470			
	ベルギー(フラマン語圏)	538			
	ベルギー(フランス語圏)	490			
	カナダ	524	m	m	m
	チリ	449			
	チェコ	478			
	デンマーク	495			
	イングランド	495			
	エストニア	501			
	フィンランド	536			
	フランス	496			
	ドイツ	497			
	ギリシャ	483			
	ハンガリー	494			
	アイスランド	500			
	アイルランド	496			
	イスラエル	474			
	イタリア	486			
	日本	520			
	韓国	539			
	ルクセンブルグ	472			
	メキシコ	425			
	オランダ	508			
	ニュージーランド	521			
	ノルウェー	503			
	ポーランド	500			
	ポルトガル	489			
	スコットランド	500			
	スロバキア	477			
	スロベニア	483			
	スペイン	481			
	スウェーデン	497			
スイス	501				
トルコ	464				
アメリカ	500				

■ ある ■ ない

m: データなし  
データは2009年。

出典: Table I.2.3, PISA 2009 Results, Volume 1 (OECD, 2010) and Table D3.5a in Education at a Glance: OECD Indicators (OECD, 2011).

PISA調査は、生徒の成績と成果主義に基づく賃金の存在との関係が、OECD加盟国全体でどのように機能しているかを調べることにより、成果主義に基づく賃金の効果に関するもう1つの見方を提示している。現在、OECD加盟国の半数が様々な方法で教師の成果に見返りを与えている。例えばチェコ、イングランド、メキシコ、オランダ、スウェーデンそしてトルコでは、極めて優れた教育の成果を基準にし、教師を基本給のどの等級に置くか判断している。また、チェコ、デンマーク、イングランド、エストニア、フィンランド、メキシコ、オランダ、ノルウェー、ポーランドそしてスロバキアでは、それが年1回支払われる年賦給付金を決める基準になっている。さらにオーストリア、チリ、チェコ、デンマーク、イングランド、エストニア、ハンガリー、オランダ、ポーランド、スロバキア、スロベニア、トルコそしてアメリカでは、極めて優れた教育の成果が、臨時給付金を決める基準として使われている。

…教師の全体的な給与レベルを考察すれば一番よくわかる。

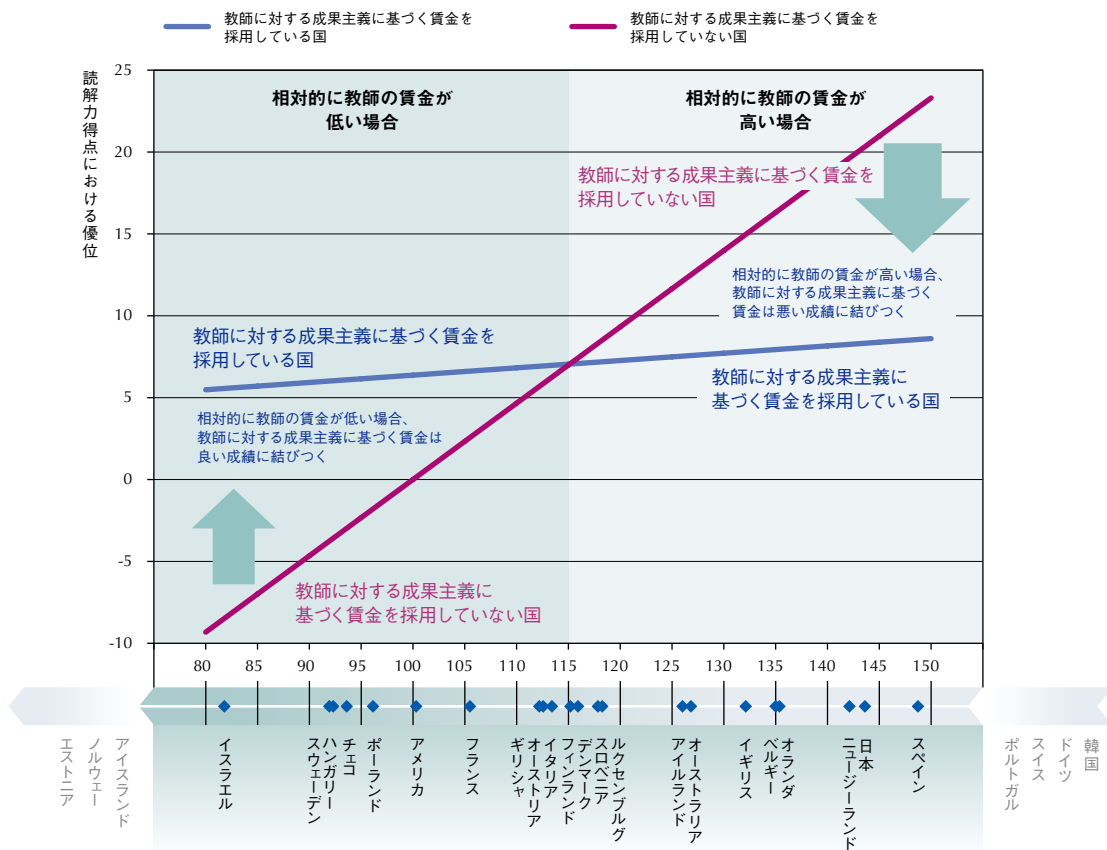
ある国の平均的な生徒の成績と、成果主義に基づく賃金プログラムの活用との関係は、全体像を一目見ただけでは分からない。言い換えれば、生徒の成績が良い教育システムの中にも、成果主義に基づく賃金を採用しているところと、そうでないところがある。しかし、国民所得との比較で、教師が全体としてどの程度高い賃金を受け取っているかを考慮に入ると、その図は変わってくる。教師の賃金が相対的に低い国(国民一人当たりGDPを超過する割合が15%未満)では、成果主義に基づく賃金システムが実施されている場合に生徒の成績が良い傾向にあるが、教師の賃金が相対的に高い国(国民一人当たりGDPを超過する割合が15%より多い場合)ではその逆である。そこですべての教師に十分な賃金を払うだけの財源がない国にとっては、成果主義に基づく賃金プログラムを導入している国の経験を参考にする価値がある。



報奨賃金プログラムを実施するかどうかを決めることは第一段階にすぎない。

成果主義に基づく賃金が実行可能な政策の選択肢だとしても、制度の効果的な実施方法を知ることが非常に重要である。第一に、教師の成果を評価する基準が妥当で信頼できるものであり、教師自身にも公正で間違いがないと受け入れられる必要がある。評価基準の中には、教師が優れた実践例を反映していると信じる基準を用い、経験を積んだ評価者が行う様々な角度からの検討に裏づけられているものもある。また、学校改善の取り組みに対する貢献や、外部から認められた特定分野での成果が含まれているものもある。さらに生徒の成績を含むものもあるが、その場合は生徒と教師のデータを結びつけることができるデータ管理システムが必要である。特に、もし「付加価値」評価基準を用いる場合、どの教師が生徒の成果達成のために何を加えたかがわかるよう、データベースは年ごとの生徒の進捗を追跡できるようになっている必要がある。

賃金水準別に見た、教師に対する成果主義に基づく賃金の有無別平均得点の差



国民一人当たりGDP比で見た教師の賃金割合 (%)

出典: Table 2及び3: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/37/50282932.xls>



# PISA

IN FOCUS

もう一つの問題は、報酬が個々の教師、教師グループ、または学校全体のどれを対象にするかである。個人への報酬は、人にもっと一生懸命働く意欲を起こさせ、報酬を受ける可能性に対するコントロール感をもたらす。しかし、前任教師または学校環境などその他の要因と対比して、個々の教師が与えた影響を識別するのは難しいかもしれない。もう一つの選択肢は、学年ごとのチームや教科ごとあるいは学校の組織や目標に添ったグループなど、教師のグループごとに成果を考察することである。グループへの報酬は、メンバーの団結、公平感や生産性を高めると見なされており、教師間の相互学習を促す可能性がある。学校全体への報酬は、学校が一定の基準を満たせるよう教師間の協力を促すが、個々人の努力と報酬とのつながりが希薄になることもあり、単にその学校で教えていたからというだけで報酬を受ける「ただ乗り」が生まれるリスクをはらんでいる。

また報酬の支払いを、教師の成果ランクに従って分配するが（例えば、成果を上げた者のうち上位4分の1へのボーナス）、全体としては固定額で組み立てるのか、一定レベルの成果を達成した教師すべてへのボーナスとして構成するかによってシステムもまた変わってくる。前者は最初に地方や国が使う上限金額を定める。しかし、上述したように、自分の成果向上に努める意欲をなくす教師が現れる場合もある。後者は、ボーナスの要件を満たすために教師がしなければならないことを明確に定義する必要がある。この場合報酬を受ける教師が多くなり、教師のほとんど、または全員がボーナスを獲得することもあるので、報酬の資金供給のために確保しておかなければならない総額もまた多くなる。報酬の支払いを取り消したりした場合、改善に対する教師の責任感が揺らぎ、この種のプログラムを失敗へと導くだろう。

**結論：成果主義に基づく賃金は状況によっては検討する価値があるが、それをうまく、継続的に機能させるのは非常にやっかいな課題である。賃金水準は労働環境の一部にすぎず、教育を魅力的な職業にできた国は賃金対策のみでそれを成し遂げたわけではなく、教師の地位を高め、現実的なキャリアパスを提示し、改革のリーダー及び専門職としての責任を教師に与えることで成し遂げていることが多い。それには、教師がカリキュラムを忠実に実行する単なる公務員ではなく、教育の革新者及び研究者になるよう支援する教師教育が必要である。**

本稿に関するお問い合わせ先

担当: Miyako Ikeda ([Miyako.Ikeda@oecd.org](mailto:Miyako.Ikeda@oecd.org)) または Andreas Schleicher ([Andreas.Schleicher@oecd.org](mailto:Andreas.Schleicher@oecd.org))

出典: OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing

OECD (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD Publishing

本稿のための技術的補足説明及び関係の表

参考サイト:

[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

[www.oecd.org/pisa/infocus](http://www.oecd.org/pisa/infocus)

次回テーマ:

「大都市は教育に恩恵をもたらすか、それとも障害か？」

本稿の翻訳は、日本のPISAナショナルセンターが担当しました。