

『日本教育行政学会年報』における研究動向

塩野谷 齊

『日本教育行政学会年報』に掲載された、教育人事・人事行政（懲戒・分限・研修・勤務評定）に関する先行研究を概観すると、まず研修に関するものの多さが目につく。教員や教育委員会を対象とした調査研究等によって、教員の資質向上のための、より効果的な方途を探ろうとする志向性が見出される。

また、外国研究においても、諸外国における教員研修のあり方を紹介するものが少なくない。さらに歴史研究の分野においても、明治期の研修行政の問題を扱った研究があり、当学会員の教員研修問題に対する関心の高さが示されている。

なお、『年報』の副題についてみると、『年報7』（1981年）は「教員研修の諸問題」であり、『年報13』（1987年）は「教員の資質向上と教育行政施策」であり、いわば教員研修関係の特集が二度組まれていることが注目される。

教員人事（異動等）に関する研究もいくつか掲載されている。教員や教育委員会に対するアンケート調査等によって、教員の転任人事行政における諸問題を明らかにし、その解決のための課題を示すものや、教育委員会の人事担当者の力量の問題を扱ったものなどである。

一方、懲戒・分限に関する研究、及び、教員の勤務評定に関する研究は、ほとんど見当たらなかった。しかし、懲戒・分限に関わっては、それを国家による教育支配の機能の一環として解明しようとする興味深い試みが見出される。

各論分の内容に関しては、便宜的に、1.「教員人事」関係、2.「懲戒・分限」関係、3.「研修」関係、4.歴史研究、5.外国研究に分類して、以下に概要を紹介したい。また、後に掲げる文献目録も参照されたい。

1. 「教育人事」関係

吉村秀明『教職員人事と教育委員会』（年報9、1983年）は、教育委員会の人事行政の現状についてまとめたものであり、特に東京都の場合について詳しい。

教職員人事の内容としては、①任用、②分限・懲戒、

③服務、④研修、⑤職階制、⑥勤務評定、⑦福祉・利益の保護、⑧勤務に関する扱い、⑨職員団体との交渉、⑩その他、として押さえられている。そして、一般公務員に比べて、教員・教育公務員の人事管理が複雑であることが指摘されている。

教育委員会の人事に関する事務として、法令に基づいて、都道府県教育委員会、市町村教育委員会、特別区教育委員会についてそれぞれ説明されている。特に、都道府県教育委員会の説明においては、東京都の場合（都教育庁）を例にして、人事計画課・検定課・職員課・勤務課という、人事部の課の構成、及び各課の分掌事務が示されている。

そして、教職員人事の職務の中から、他の公務員と取り扱いの異なるものを挙げ、実施されている状況について述べられている。すなわち、教職員の任用に関して、教員の採用は、一般の公務員が競争試験によるのに対して、選考によるとされていること、また、校長・教頭の選考方法として、①筆記と面接の併用、②面接のみ、③推薦、の三方式があることなどが示されており、ここでも東京都について具体例が示されている。

東京都では、例えば、採用のための選考は、第一次で①教職教養、②一般教養、③専門教養について行われ、その合格者が小論文・面接・実技から成る第二次選考を受け、さらにそれに合格した者が教員任用候補者名簿に記載される。

人事異動に関しては、教員の定期異動は任命権者である都道府県教育委員会が行い、県費負担教職員については市町村教育委員会の内申を待って行っている。校長は、所属の教職員の任免その他の進退に関する意見を申し出ることができる。

東京都では、昭和57年度から定期異動実施要綱が改善され、異動の方針として、①現任校での長期勤務者の解消、②区市町村間・学校間、及び学校における教員組織上の不均衡の是正、③島しょ・僻地等の教育組織の充実、が図られている。また、定期異動にあたっては、区市教委は、都教委と密接な連絡をとり、人事事務についての補助執行を行っている。

分限及び懲戒などの教職員の身分取り扱い、服務、研修についても、法令をもとに説明がなされている。

研修に関しては、東京都の場合、都教委の指導部・体育部が主催する研修、都立教育研究所が主催する研修、各区市教育委員会が主催する研修とがある。これに、文部省主催の中央研修講座や教育課程講習会が加わるのである。

以上のように教育委員会の人事行政の現状についてまとめたいので、人事行政推進のための配慮として三点を挙げている。すなわち、①規制や通達という基本的姿勢のうえに血の通うものが流れてこそ真の人事行政が成立すること、②現場の声を大切にすること、③長期の展望にたつて堅実に人事行政を進めていく努力が必要なこと、である。

佐藤全他『教職員転任人事の現状と教育委員会の課題』(年報9, 1983年)は、教員の人事異動の実際は児童・生徒のための人的教育条件の整備機能として有効であるか否かという観点に基づいて計画した研究のうち、校長を対象として昭和57年3月に実施した教員の人事異動に関する調査結果と、転任人事法制に関する考察結果の概要を摘記するとともに、人事異動をめぐる教育委員会の主要課題を指摘するものである。

但し、人事異動に関する質問紙調査は、僻地校勤務教員率及び市町村間異動率の程度から見て典型的な類型に属する三県の小・中学校長が対象である(対象者1,333名、回収率51.1%)。

人事異動に関する調査結果から、大半の校長が、各学校の教育課程経営に及ぼす人事異動の影響力の大きいことを認めており、人事異動の持つ意義の大きさが理解できる。しかし、人事異動範囲の広域化の程度が小さくなるほど、人事異動の影響程度ないし寄与程度が低下している。

教育委員会が行う人事異動の現実において重視されている事項と、校長の立場からみて重視されるべき事項(理想)との比較では、現実の人事異動が「地域間・学校間格差の是正」を重視しており、理想としては「各学校に固有な教育目標の具体化と特色ある教育課程経営の推進」が重視されている。

教育委員会側が教員の人事異動に当たって重視する「格差是正」とは、性・年齢等の教員の属性基準に指標化される格差是正であり、校長側が望むのは各学校の経営の質に関わる教員の勤務態度・指導力・士気といった教員の諸特性を十分考慮した「特色ある経営」を可能にする人事配慮であると解せる。

市町村教育委員会に対する校長の意見具申に関しては、県・校種の違いに関わらず、学校の経営目標の効果的達成に資すると思われる事項を優先していることがわかる。

校長の意見具申の反映度は、市町村教育委員会の内申への反映、内申の県教育事務所案への反映、内申の県教育委員会への反映という各段階において捉えると、反映度は段階を経るに従って低下すること、しかもそれは異動の範囲の広さによって様相を異にすることがわかる。異動方針が具体的で合理的な手続きをとっている県の方が具申の充足度が高い。

校長の人事構想(腹案)と定期異動の実務的手続や決定との関連では、腹案を転任教員に期待しても、その充足率は二分の一であり、充足率の高くないことがわかる。異動の目標や当初の腹案とはあまり関係ない状況で異動が決着する傾向がうかがわれ、校長の異動に対する可視性(期待)は成立しにくい。

異動の手続き課程におけるインフォーマルな要因の存在に関する実状については、政界の有力者、職員団体、校長会の有力者の影響があると考えられていることがわかる。このような実状に対する校長の改善志向を踏まえて、教育委員会としては、①「当該校固有の経営方針」の民主的・合理的な形成を促進させる方向での、校長—教育委員会の“開かれたコミュニケーション”の積極的保障、②教員研修の課題として地域社会と学校との関係を捉え直す視角、③単位学校による創造的な経営計画評価と、行政施策の改善のための、教育委員会と学校によるその評価の共同開発の工夫、④特色ある教育課程経営の実現のための、異動に関するシステム思考、の四点が課題となる。

転任人事に関する現行法規定については、都道府県教育委員会の任命権と市町村教育委員会の内申権、校長の意見具申権に関して、教育委員会としては、具申内容の必要性・妥当性を判断し、他校とのバランスを考慮しつつ、総合的見地から内申権・任命権を行使することが求められるとともに、教育行政の見地からの事由の明確化、規準化が課題とされる。

しかし、実際の転任人事は決して円滑に行われているとは予想し難い。公立学校教職員の転任人事行政は、任命権者たる都道府県教育委員会の広範な裁量権の行使として実施されていることが明らかであり、各都道府県の人事異動方針が各学校の教育実態を反映しての校長の意見具申や市町村段階での教育実態を反映しての市町村委員会の内申との関連を問わずに、無限定的な裁量性を帯びやすいという現状がある。

ややもすれば年中行事的な「慣行」に終わりがちな転任人事をその実際的な効果という観点から検討し、合理的根拠、基準に基づく科学的な人事管理へと転換させていく行政的努力こそが教育委員会の基本的課題であると思われる。

西睦夫他『教員人事担当職員の専門的力量についての調査研究』（年報15, 1989年）は、人事行政の改善のためには人事行政担当者の専門的力量の内容と形成過程を明らかにする必要があるという観点から、教員人事担当職員の専門的力量の構造や具体的内容、その力量が形成される地方教育行政上の環境や人事担当者の経歴・研修について、個々の教員人事担当者への質問紙調査によって統計的に明らかにし、実態を探った調査のまとめである。但し紙幅の都合から、管理主事の専門的力量の分析に焦点を絞っている。

管理主事の専門的力量については、①人事の対象となる教育や学校の校長などとの人間関係をうまく処理し得る「人間関係調整力」、②学校現場に関する情報に精通しているという「学校現場把握力」、③情報を収集することを可能とする人とのつながり（「人脈」）、④教員の数や名前などを覚える「記憶力」、という四つの因子が抽出された。

所属の違いについてみると、本庁所属の管理主事よりも、地方事務所所属の者の方が力量の獲得程度に関する自己評価が高かった。但し、このことは、他の前職者に比べて管理主事としての力量獲得程度が高い教頭・校長出身者がそこに多く配置されていることと関わっている。

在職年数に関しては、各因子とも3年までは平均値が増加するが、4年以上は減少しており、長期にわたる在職が必ずしも力量の向上につながらないことがわかる。また、教員人事方式については、本庁所属の管理主事でも本庁主導型の道府県に所属する者は、身につけている専門的力量の自己評価が高い。

他に、教員の人事異動の規模が管理主事の専門的力量の獲得に影響を及ぼすことが予想される。

以上のことから、管理主事が現在身につけているヒューマンスキル（人間関係調整力）やコンセプチュアルスキル（学校現場把握力）は、主として学校という教育現場において各種主任や管理職などを経験し、いくつものレベルの教職研修を経る中で形成され、テクニカルスキルは人事担当職員としての二、三年の実践において獲得されるものと考えられる。

佐藤全他『教員の人事行政に関する研究—転任人事の

効果と改善課題に関する調査結果の概要—』（年報17, 1991年）は、転任人事の効果と課題を究明して、学校教育の質的向上に寄与し得る教員人事のあり方を探求するために、転任人事の対象者である教員と、決定権者である都道府県教育委員会を対象として1990年に質問紙法によって実施した、教員の転任人事に関する調査の結果の概要である。

転任人事の有効性に関しては、教員でその効果を否定する者は極めて少なく、学校の教育活動よりも異動教員本人の職能成長について肯定的である。一方、都道府県教育委員会は、異動教員の職能成長も学校の教育活動も、その効果を積極的に評価している。

転任によって向上する職能分野は、経験年数にも関係するが、異動時の教員の年代があがるにつれて、教室内の教育活動に直接関わる分野から、学年や学校全体に関わる経営・研修推進の分野へ、さらに教職員の人間関係や学校と地域との調整の分野に推移すると考えられている。

転任人事の現実と理想に関して、教員の多くは、現実としては「教員組織の活性化」「教員の生活条件」「地域間・学校間格差の是正」「教員の資質改善」を重視しており、理想としては「教員組織の活性化」「教員の生活条件」「格差是正」「地域社会の要望」等項目間の差異が少ない。一方、教育委員会は、「教員組織の活性化」「教員の資質改善」「格差是正」について、理想として強く求め、現実にも重視されていると考えている。

同一校での妥当な勤務年数に関しては、初任者の最低勤務年数、初任者以外の同一校最低勤務条件とも、教育委員会は短めに考えているのに対して、教員はより長い年数が妥当であると捉えている。同一校最高勤務年数は、教委の場合、「10年まで」と「7年まで」に集中したが、教員の場合は「5年まで」から「12年まで」に回答が分散している。

異動基準の適用の回避に関しては、①校務運営上、②校内研究推進上、③長期出張、④定年間近のどの事由についても、教育委員会は「考慮している」と答えており、教員も5割以上が「考慮されている」と答えている。

学校種間の相互異動人事については、教員では賛成者の割合が、他の場合（5割台）よりも高校と他の校種（小・中学校、特殊教育諸学校）との相互異動において少ない（3割台）。また、「必要なし」の回答に注目すると、「小・中学校と高校」間については教委の方が教員よりも、「高校と特殊教育諸学校」間については、教員の方が教委よりもその割合が高い。

学校運営の支障となる教員構成類型に関しては、教員

は、性別や年齢別の構成が不均衡な学校が問題であり、現任校の勤務年数が10年をこえる教員の存在はそれほど支障を生じないと考えている。一般に、教員構成類型に起因する学校運営の支障は、校長の内部努力よりも転任人事による解決が期待されている。

最後に、転任経験の満足度についての質問では、半数以上の教員が満足していることがわかる。但し、経験年数3～5年の転任未経験と判断される教員の場合は、他の経験年齢層よりも満足者が少なく、「どちらでもない」の回答が多い。

2. 「懲戒・分限」関係

岡村達雄他『教員〈処分〉論の構成と課題』(年報14, 1988年)は、公教育における、懲戒等の教員〈処分〉をめぐる問題についての考察であり、その観点から公教育における国家支配の構造的把握に関わる問題提起を試みたものである。

そして、論文の前半において教員〈処分〉論の基本的枠組みを提示し、後半においてその実際的分析の試みとして、戦前期日本に関する検討を行っている。

教員〈処分〉は、公教育における公権力の直接行使、教育秩序維持を目的とする重要な支配的機能であり、それは、直接的権力発動にとどまらず、〈処分〉規範をめぐる社会意識の形成などイデオロギー的支配機能を持っている。また、それは、〈処分〉を契機とする訴訟、それをめぐる運動及び判決に至る一連の過程を通して教育行政のあり方、教育政策形成に深く関係している。

教員〈処分〉は、公権力による教育支配のいわば〈切り口〉であるが、それは教育〈処分〉の構成部分である。教職員への〈処分〉の他に、児童・生徒・学生あるいは親・保護者に対する法的処分、あるいは「教育的配慮」や教育指導の名の下に行われる権利の侵害など広範囲に及ぶ教育〈処分〉との全体的関連において、教員〈処分〉を捉えていく必要がある。

教員〈処分〉論の問題領域は、(イ)日本における教員〈処分〉法制の歴史的展開と〈処分〉体制の構造分析、(ロ)教員〈処分〉をめぐる行政・司法救済制度、(ハ)教員〈処分〉とイデオロギー支配、(ニ)教員〈処分〉の実態史、(ホ)教員〈処分〉をめぐる裁判運動、(ヘ)教員〈処分〉の比較研究などが挙げられるが、教員〈処分〉論の基本的課題は、公教育における国家支配の構造を分析・解明していくという点で追求する必要がある。

教育支配の〈切り口〉である〈処分〉に対し、裁判・判決は教育支配の新しい〈定式化〉をめざした諸権力・

勢力・団体及び諸個人を連合、あるいは対立・分散させる契機であり、いかえれば、教育支配の〈構造的縫合〉とみなすことができる。そこで、教員〈処分〉論を〈処分—裁判〉論として提起したい、という。そして、〈処分—裁判〉論は、立法・執行・裁判という三大機関の三権分立構造の全体として、近代公教育における国家支配を把握する試みとして位置づかなければならない、という。

以上のような論理に基づいて、本論においては、具体的な歴史分析の試みとして、戦前期の教員〈処分〉について法制度上の観点に限定して検討している。

帝国憲法下の教員〈処分〉体制の分析にあたり、仮想的に三つの時期区分がとられている。第一期は、教員〈処分〉体制の確立前期で、帝国憲法制定までであり、第二期は、教員〈処分〉体制の確立期で、1900年の小学校令制定までであり、第三期は、教員〈処分〉体制の展開期で、1945年の敗戦に至る時期である。

第一期においては、1880年の集会条例の中で教員・生徒の政治、結社、集会の参加が禁じられた他、1881年の小学校教員心得、学校教員品行検定規則等により教員統制のための規範及び法的規制が定められていたが、1886年の「小学校令」には懲戒、身分等について特に規定はなかった。

第二期においては、改正小学校令の中に懲戒処分、免職、業務停止、免許状褫奪の処分などが規定され、処分に不服のある者は14日以内に訴願することができる規定が設けられていた。

しかし、この訴願規定は、訴願期間が14日以内という短さであり、訴願手続きから見ても内部統制の一手段としての色彩が強く、小学校教員の不服申し立て制度としては極めて不十分であった。それは、権利侵害の救済のためというより、むしろ行政権力の正当化を図るものであった。

第三期になると、教員〈処分〉法制の整備が進み、勅令による学校令を受けて省令による施行規則を制定する形式が確立して、懲戒処分等についても細則実施が図られている。そしてさらに、治安維持法、朝鮮教育令、公立職員分限令、台湾教育令等により、教員・学生生徒の政治結社への加入禁止、朝鮮人・台湾人に対する「同化」による民族差別支配など、教員〈処分〉法制の帝国主義的展開がなされていった。

そして、ファシズム期に至り、「市町村立小学校及教員名称及待遇」改正、公立学校職員分限令改正、国民学校令施行規則、台湾教育令改正等により、教員〈処分〉体制もファシズム的教育支配体制の中に置かれていった。

このように戦前日本の公教育体制における教員〈処分〉法制は、1890年の小学校令と、それを受けて定められた各省令によって確立した。しかし、それ以前から教員に対する国家権力の関心が見られ、かなり初期の段階から教員官吏について一般官吏とは異なる位置づけをしていた。その過程は、倫理的規範を逸脱する教員を排除するという、〈処分〉観念の国家的レベルでの確立の過程としても捉えられる。

教員〈処分〉の構造としては、教員に対する管理担当を府県知事が直接に行い、服務規律などを通して文部大臣の指揮監督を受けるものであった。そこには、天皇制国家体制が要請する〈処分〉規範が容易に貫徹し得る制度的構造が存在していたのである。

教員〈処分〉は国家権力の重大な関心事であり、それは、教員の国家的支配の重要な支柱であった。また、教員〈処分〉は、その実際の運用において政治的・社会的状況に対応しつつ展開されたのであり、帝国憲法体制の展開に即応して教員支配を行ったものといえる。

帝国憲法下における教員〈処分〉は、国家の存在様式（天皇制国家）に規定された論理によって教員を体制内存在として位置づける役割を果たしたのである。

3. 「研修」関係

小島弘道『若い教師の力量形成と研修組織化の方法に関する研究—試補制度に対する若い教師の意識分析から—』（年報6, 1980年）は、若い教師における力量の「自己形成」の可能性、「側からの研修」（「側から」とは、自主的・自発的研修以外の、他者からの働きかけの一切を指す）組織化の方法という角度から、試補制度に対する若い教師の態度を考察したものである。

なお、本論は、埼玉県公立小・中学校に勤務する25歳以下の教員、及び、その特性を明らかにするための30歳の教員に対する調査（1980年）から得られたデータを基にしている。

若い教師（25歳以下）、とりわけ新任教師は、試補制度に対して、比較的寛容な態度を示している。試補制度が必要だとする者は、30歳教師では26.2%だが、若い教師では42.8%、新任教師では56.5%である。行政当局から独立した試補制度に対しては肯定的反応が高くなるが、新任教師では逆に、行政当局から独立した試補制度よりも行政当局主導の制度に肯定的態度を示した者が多くなる。

性別に見ると、25歳以下及び新任教師では、男子教師よりも女教師の方が試補制度に寛容である。また、学歴

別では、国立教員養成大学よりも私立大学の出身の方が寛容であるが、後者の場合、前者と比べて、教職経験を積むにつれて賛成率がはつきりとダウンする。

就職後すぐにベテラン教師と同じ仕事をしていくために、若い教師・新任教師は、採用後に組織的な研修を教育委員会と学校が協力して行うこと、学校が独自に組織的研修を実施すること、教育養成制度の改革、の順に望んでいるといえる。この傾向は、30歳教師には見られないものである。

若い教師は、力量の自己形成の可能性において一定の不安を持っており、このため「側からの研修」組織化に期待する傾向にある。すなわち、「側からの研修」組織化のひとつとして試補制度について、若い教師はその半数に近い者がそれを受容する素地を意識の中に可能性として持っているのである。

岩下新太郎『わが国における教員研修行政の課題』（年報7, 1981年）は、教員研修の意義を再確認し、その実態と問題を示して、教員研修行政の課題を整理、指摘したものである。

教職には高い専門性に裏付けられた判断を必要とし、職務の遂行に当たっては、その判断に大幅な自由を与えられるべき職業として、教職は専門職であるという。

しかし、「教員養成は大学が行う」ことを原則として大学卒業時に一定の履修条件を満たしていれば免許状を取得できても、それで教師として完成するわけではないし、現行の開放制教員養成制度が「免許状濫発」として問題視される現状においては、免許状所持者のほとんどが教師に期待される専門性を十全に身につけていない。

教師が専門職者として社会的責任を果たすためには、就職前の教員養成教育の足らざるところを補い、更なる職能的成長を求め、直接的には、日常教育実践に緊要な取組に対応するための方途がなければならず、それが研修に期待されているのである。

個々の教員の研修の実態に関わるものとして、まず、「指導行政担当職」として指導主事を置いている教育委員会の学校教育指導体制の実態が問題となるが、その体制は、都道府県レベルではかなり整備されているものの、人口三万未満の町村教委では研修についての行政機能が極めて不十分であることが明らかになっている。

ほとんどすべての教師が、研修の必要をいつも感じており、研修の内容を研究主題・内容によって決めたいとしている。しかし、多様な研修が様々な形態・主体によって行われているものの、教師の研修要求、職能成長のプロセス、研修の主体・内容の実態把握が不十分であ

り、未だ適正かつ有効な研修実態が形成されているとは言えない。

また、一般教員は学校内で直接日々指導助言してくれる主任に対して、指導主事の助言以上に期待しているが、このことは、国際的にクローズ・アップされているスクール・フォーカスト・インセット、専門職組織としての学校とそこにおけるプロフェッショナル・リーダーシップ確立の課題につながるものである。

教員指導行政の課題について整理すれば、①小規模町村の教育委員会の整備、②科学的研究の成果に基づく、経験年数・職位に応ずる研修内容の体系化、及び、大学と教育現場、大学と教育研修センター、教育研修センターと教育現場等、様々な形の研修協力の組織化、③教育現場をフィールドとする研修（校内研修）の組織化（「スクール・フォーカスト」の研修）、④教員の専門性に裏付けられた主体的判断が尊重される学校経営（専門性を基礎とする民主的経営）の成立を促すこと、が挙げられるという。

灰谷純一郎『教職員研修の体系化に関する一考察』（年報7, 1981年）は、教職員研修体系策定意図の問題、策定主体の問題、体系の理論わく等の問題、体系化推進上の問題について考察したものである。

研修体系化の要請は、わが国の場合、教育行政上の必要から生じていると考えられる。教育行政面からの、教職員の研修を精選・整理・体系化する必要を、行政課題とする全国的な動きの契機となったのは、昭和53年中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」であるが、以来、都道府県教育長協議会では、研修の体系的整備を継続検討事項としている。

その重点課題の一つに「教職員研修体系の確立」を挙げて、①すべての教職員が広い分野にわたって、偏りなく研修を行うためには、研修体系を確立し、計画的なローテーションで参加できなければならないこと、②研修のローテーションは、「基本研修」は三か年に一回は参加でき、「専門研修」は「基本研修」に参加しない年度に各自で計画的に参加するように指導すること、が述べられている。

研修の実施主体（機関）が参加者＝受け手＝教職員を計画的・効果的に研修に参加させるための研修内容配列表を作成することが基本理念となっていることがうかがわれる。

研修体系の策定をめぐることは、教育行政機関の立場と教育研究機関のそれとの間には、機関の目的・性格・機能の差からくる相当なずれが認められる。策定主体とし

て両機関のいずれか一方がイニシアチブをとるにしても、あるいは協働体制で互角にわたるとしても、双方に相手方との平衡感覚が適正に働くか否かは、研修体系理論わくの性格、研修体系化推進の成否に大きな影響をもたらす。

研修体系の理論わくについては、①推移する職種・職位とからませた、教職員のライフサイクルのとらえ方の問題、②研修すべき内容の構成にあたり、教育における不易と流行とをどう押さえるかという問題、及び、研修機会の提供者にとっての研修体系（講座編成）モデルの提示、③職能成長に見合った、研修すべき領域・分野・内容のミニマムの体系化、④任用の時期における、職生活の全生涯における研修課題と過程との設計に役立たせることと、地方教育行政各級機関の行う研修計画立案の基礎資料化、⑤学校等の教育機関が行う研修についてのわく組みを可能にすること、といった条件が満たされるものであることが望ましい。

研修体系理論わくには、①基本・専門型、②内容・職種・経験年数型、③職種・経験型、④その他の型、の4類型が認められる。

また、理論わくの設定に際しては、例えば、一般に想定される職位に達してから必要に迫られるのでは遅い場合もあること、あるいは、教材研究の必要性も経験年数に関わらずあることは銘記すべきである。

研修体系の推進に際しては、役割分担は、関係機関の共通認識の形成が主要な課題である。その形成に関しては、関係者への周知の方法も、一工夫する必要がある。訓令・通達等の形では、行政責任が法的に明確で、拘束力も強い反面、実施対象の反発を受けやすく、見直し・修正等の自由度が少ないというデメリットもあるという。

金子照基他『教職の質的向上と教育指導行政の課題—指導主事調査の分析を中心に—』（年報7, 1981年）は、教師の職能的成長のための研修と、学校の集団的教育力の向上のための研修とを充実させ、活性化させる諸条件の整備を基本的任務とする研行政の観点から、教育指導行政にアプローチした共同研究である。

そして、この共同研究にとっての当面の重要研究課題として、①教員研修講座がある観点から統一的に体系化される必要があるとすれば、その観点とは何か、②各学校の校内研修を活性化させる条件は何か、特にその条件を整備するにあたって研行政はどんな役割を果たさなければならないか、③教育指導行政において、研行政をどのように組織化するか、の3点を挙げている。

但し、この共同研究においては、研究課題解明の一つのステップとして、教育指導行政の中核的担い手である指導主事の意識とその制度に、研究対象を限定している。

指導主事の意識調査は、全国から任意に選んだ10都道府県（本報告では9）の中で、各都道府県ごとに指導主事に対するアンケート調査により行った。調査時期は、昭和56年3月から4月で、回答率は極めて高い。（本報告では、都道府県を略してA～Iのローマ字で表記する。）

本報告においては、都道府県における教育指導行政の特色と課題が、東北地区(1)、東北地区(2)、関東地区、近畿地区、中国四国地区、九州地区、の順に事例調査報告としてまとめられている。

東北地区Aにおいては、指導主事の年齢が比較的若く、教諭職及び主任職からの転出者が大半を占め、教育実践に関する見識・指導力・自信に優れており、また、その配置方式が「分散型」であることから、指導行政の体制は、地域内の学校における教育実践への指導助言をキメ細かに行っていこうという意図に特徴が見出される。

Aの指導主事の意識に関する問題点としては、教育現場における指導主事や校内研修指導者などの個人的役割を高く評価する反面、校内研修体制や地域的な教育研究体制の確立に対する関心が低いことが指摘できる。指導主事職への転職以前に「校内研修の計画や運営」「学校経営の理論と方法」についての研修が十分でないことが、その原因の一端である。

積極的には、校内研修体制や地域的な教育研究体制を確立するという認識に支えられた意味での学校全体としての教育力の向上に努めることが必要である。

東北地区Bにおいては、県の方針と一致して、指導主事は、教職の質的向上のために、学校現場での日常の集団的問題解決を重視しており、それをベースとした指導体制の充実を望んでいる。

他方、事務所主事にベテランの管理職経験者を集め、センター主事に若手の教員を抜擢する「二極構造」が特徴的である。しかし、このことにより、所属部署の違いによって「指導体制」「研修内容体系」「指導主事職」に関する指導主事に意識にズレを生じさせることにもなっている。

事務所への高齢者の配置は、現場での指導行政を円滑に進める上で、効果的である反面、「高齢」という面からの「活力」の低下、及び給与への不満によってひきおこされる「職務遂行意欲」の低下、という点で問題となる。

関東地区に関しては、Dの指導主事体制の特色が試験制による任用、充て指導主事制度、いわゆる計画訪問に

かわる一般訪問方式であり、全国的に見てもユニークであると思われることが指摘される。

指導主事は、教師の研修体系を教職経験ないしは職務による段階的成長を前提として、その各段階に見合った研修活動を期待している。

資質・能力の向上のための方策としては、かなりの指導主事が校内研修の充実を訴えているが、その内実は、学校が新しい教育課題に対応すべく、学校全体としての共同的問題解決への努力を前提として校内研修体制の確立を志向したものと解釈できる。

教育委員会等の研修会は教師個人の職能的自己成長を助け、学校の集団的指導力を向上させることに、学校訪問は一人ひとりの教育実践上の問題解決への相談、助言というよりは集団的指導力をどう育てるかということや、学校を丸ごと指導することに重点を置いている。

近畿地区のEにおいては、46歳以上の指導主事が全体の75%以上を占め、経験年数10年以上の者が46%に達している。

教職の質的向上が強調される理由については、今日の学校現場の抱える教育課題に対応するため、という回答が60%に近い。「教師の基礎的能力（学力）の低下」等の回答と合わせて考えると、ベテランの指導主事の中に教師の力量そのものへの不安が若干あることがわかる。

教職の質的向上のための施策としては、研修体系化の不足を意識している指導主事が、校内研修の確立をいっそう強調している。

また、Eにおいて特徴的な点として、若干の教員（新任を含む）に同和教育の研修が、校長及び新任・若手教員において現代の教育問題に関する研修が必要だと回答した指導主事が、他の事例地域に比べて多くいるという点が挙げられる。

Eの指導主事を、デスクワーク・研究中心の“事務型”と、学校訪問による指導活動中心の“指導型”に分けると、両者の間に差異があることが指摘できる。両タイプとも現在の研修行政のあり方に再検討の必要を認めるが、後者は特に、教職経験に対応した研修の体系化の必要が強く意識されている。

中国四国地区については、G・Eの2県が調査対象であった。

それによって中国四国地区の指導主事の意識を描けば、教職の質的向上のためには、学校が指導主事・行政当局など各方面の協力により、自主的・自律的校内研修体系を確立することを重要視しており、指導主事の専門的指導力の向上が強く求められている。従って、指導主事の増員、研修時間の確保、専門職にふさわしい給与の

改善が必要とされる。

行政当局との関係については、年齢が比較的若く、校長・教頭経験者の少ないGでは、指導主事が当局とのパイプ役を果たすことを意識しており、文部省の役割への期待度もいくぶん高い。研修内容のうち教育関係法規への関心が強いことや、職務上の地位の明確化の要求度が高いこととも関係のあることが予想される。

一方、Fでは直前の勤務校が高校よりも小学校であった者に、集団的教育力あるいは当局の施策への期待が大きい点や、研修内容に他県との若干のズレが見られる。

最後に九州地区の事例報告は、九州中南部に位置するHとIを対象とした調査結果に基づいている。但し、本報告においては、Iの調査結果が中心となっている。

教職の質的向上を図る方策としては、校内研修体制の確立や研修会への積極的取組みが強調されている。その中で、研修内容については特に、新任教員に対しては「教育活動に関する」研修項目、40代教員に対しては「学校の組織的運営に関するもの」が求められ、教頭・校長に対しては「学校の組織的運営に関するもの」を要求するものの、校長には「個別問題に関するもの」の比率も高くなっている。

このように求められる研修内容に教員の属性パターンが見出されることは、指導主事の意識の中で、年齢・経験・教職に即した研修内容体系の確立の必要性が明白に自覚されていることを示唆する。

指導主事は、自己の職務を永続的職務とは位置づけていない。この点で、指導主事の専門職性の基礎条件はないに等しい。指導主事の求める研修内容は管理職に求められる研修内容に近いが、指導主事の専門職性を保障し指導助言の専門性を確保できる条件を整備するためには、管理職とは独自のキャリアとして指導主事を組織的に位置づける努力が必要である、という。

天笠茂『教員研修の組織風土に関する基礎的考察—諸調査研究の分析を踏まえて』(年報7, 1981年)は、教員は研修を行うに際して何によって動機づけられ、どのような研修行動を有し、しかもそれが学校の組織文化の構造とどうかかわっているかという点についての理解が十分でなかったという認識に基づいて、教員研修の成立基盤を組織文化論的な視点から分析することを意図したものである。

そのため、組織の客観的な側面と成因のモチベーションや行動とを結び付ける媒介変数として組織風土の概念を導入し組織と教員個人の研修意欲の関係を把握し、組織風土の内容及び構造を明らかにすることを通し

て教員研修の成立の背景と特質を探ることをめざすものである。

本論は、以後の実証的研究の基礎的作業として研修に関わる教員の特徴的な意識や行動様式を捉え、それを形成する組織風土の因子を仮説的に提示し、その内容を考察している。

日本人の行動特性の一つとして、集団主義志向が指摘されるが、教員の研修においても、学年や学校の教員集団による集団的な研修を重視するという、集団研修志向が見られる。

集団研修志向を形成する組織風土因子として、「専門職的」、「競争的」、「安定的」の3つの因子が提示できる。すなわち、教員が組織の一員として他の教員とともに相互に授業技術の改善等の専門的力量的向上を図ること、教員個々がそれぞれ同僚教員と競争的に自己の力量向上をめざし、それを組織上の地位上昇と結び付けて捉えること、学校が下位集団として学年教師集団を形成し、心理的に安定間を求める意識のあること、である。

教員に対して力量形成を働きかける場合においても、単に教職の力量形成との関連のみで問題を把握するのではなく、組織文化論的な側面を視野に入れねばならないことが指摘されている。

伊津野朋弘他『教師の指導力形成要因に関する研究—校内研修とそれを支える校内体制』(年報7, 1981年)は、指導力形成要因の問題の中で、特に校内研修こそが形成要因として重要だという仮説をもって行った研究である。方法としては、現場教師を対象に、質問紙法によって、指導力形成に何が役立ったか、一般に何が役立っていると考えられるかなどを尋ね、それに考察を加えている。

なお、調査は、昭和56年1月～2月、東京都の公立小・中学校教員を対象に行われた。(サンプル数は、小学校200・中学校100×各校2名=600名。有効回収率62.3%)

教師の指導力形成要因となるものは、実践過程における個人的な努力によるものが多い。しかし、それは学校の人間関係的あるいは組織的諸条件の中で成り立つものであり、いわば非公式的研修である。

一方、公式的校内研修も、小・中学校で違いがあるものの、教師の指導力形成要因としてかなりの程度に役割を果たしている。それは、個々の教師の個人的・非公式的研修に方向と刺激を与え、それを促すものとなっていると考えられる。

公式的校内研修を成り立たせる実質的条件ともいえる

人間関係等の校内体制については、小・中学校の違いはあるものの、一般に学校組織においては、学年とか教科といった組織レベルでコミュニケーションがより密になると思われる基本的集団をいくつか包括し、それぞれが相互に影響しあいながら「和」「協力」の関係を形成しているといえる。

このような「和」「協力」は、①教師が職場を暖かく楽しいものにしたと考えること、②教師相互に指導力の向上をはかろうという意欲があること、の二つの条件によって生まれてくると考えられる。この条件があって、公式的校内研修が実質的に支えられ、より効果的なものになるという。

岸本幸次郎他『現職教育のシステム化と行政施策の方向』（年報9，1983年）は、今日要請されている教師の力量形成と学校の教育力の向上のためには、教師の現職教育のタテの系とヨコの繋がりとという両者のシステム化が必要不可欠であるとの認識のもとで、学校や現職教育機会を提供する機関や団体の施策とその推進方策を検討するとともに、かかる現職教育の全体構造の中で、教育委員会がいかなる役割を果たすべきかを考察したものである。

但し、タテの系とは、教師のキャリア教育計画策定上の留意点であり、ヨコの系とは、現職教育機会のネットワーク化という視点からの現職教育のヨコのシステム化についての方策である。

タテのシステム化からの研究は、研修ニーズの現れ方や実際の研修内容領域を、教師の経験年数や年齢との関係から分析し、それらの経年的変化を捉える中で、「研修体系モデル」を策定する方法がとられている。

教師に必要とされる力量は、その種類（内容）や特性によって、成長パターンが異なることが指摘できる。

教師の現職教育のシステム化には、その適時性が課題となるが、それを考慮して現職教育の体系モデルを策定すると、現実の研修の実態との間にはかなりのギャップが見出される。教師のキャリアにふさわしい、役割期待に応じた研修内容を準備することに加えて、将来期待される力量を身につけたり、将来就くであろう職務や職位に必要な力量を形成するといった、準備教育的な研修機会を設ける必要性が指摘できる。

現職教育内容に関しては、体系化になじむものとそうでないものが存在する。教師の職務内容において、日常的、常規的で多回的性格のものは、教育内容として体系化することができ、系統的な教育プログラムを編成することが容易であるが、稀にしか生起せず、しかも重

大な問題であるような状況での教師の問題解決的行動は、教育プログラムを編成することが容易ではない。

現職教育内容の体系化の視点からは、個々の学校で生起する問題を、一定の教育プログラムに即して解決することの限界を認識しなければならない。むしろ、問題解決方策の発見と創造を導く研究開発の手順であるとか、動態的組織構造の創造であるとか、意志決定能力の開発であるとかの、基礎的な教育プログラムの提供が優先しよう。また、適切な問題解決の方法や手段を見出し、その推進体勢を組織化するプロセスが、一連の研修内容となるのである。

現職教育機会のネットワーク化に関しては、①校内研修を中核としつつも、②校外の各種機関や団体といかに連携していき、支援的で補完的な関係構造を構築していくかが課題である。また、③教師の能力と必要性に応じて様々な教育機会に系統的、目的的に接近していけるシステム化、④同一地域内の校内研修のネットワーク化による情報交換や人材交流、⑤関連諸機関の諸施策を総合調整する機構、⑥大学における教育現場との関わり、という基本的視座と方策の確認が必要である。

教師の現職教育の中核である校内研修については、人的、物的、経費的側面での条件整備は、学校経営的努力もさることながら、教育行政の課題としていっそうの推進が必要である。また、校外の研修機関・団体との連携を図り、人的・物的リソースの活用を図ることによって「開かれた校内研修」を推進する必要もある。

ところで、教育委員会の役割に関してであるが、その基本的任務は、教師の自主的な研修を保障する条件整備にある。教師の現職教育における教育委員会の主要な役割のうち、指導者の問題、総合調整機能について論じると、多様な領域の専門的指導者が「チーム」として組織化されること、教師と関係機関・団体の代表の参加による現職教育の企画・実施・評価に関わる意志決定を通じたシステム化の推進、が重要であるという。

シンポジウム『教員研修と行政の役割』（年報13，1987年）は、5人の提案者による提案と討論からなるシンポジウムの記録である。

最初の3つの提案は、津田實『体系的な研修と研修意欲の向上を』、福島輝喜『「教員研修と行政の役割」—その問題点と方向』、前川雅之『教員研修の実際と問題点』であり、実際に教員研修に取り組み体験した立場からの提案である。そして、残りの2つは、堀内孜『与える研修』から「受け皿としての研修」へ、下村哲夫『行政研修のできることに、できないこと』であり、専門的な研究

の立場からの提案である。

津田實『体系的な研修と研修意欲の向上を』は、現職教員研修機関に勤務する立場から、4点を提案している。

すなわち、①行政機関の主催する研修において相互の役割分担を明確にし、それに則って効率的な研修を行うこと、②教員研修は経験や年齢に応じ、新任期、前期、中期、後期にわけて、分担すべき職務内容にふさわしい研修を実施すること、③学校内での研修こそが教員研修の基盤となること、及び、行政機関はそのための手だてを講じ充実を図ること、④教員自身が教職の専門性を自覚し、自ら不断の研修に努めること、しかし、それだけでなく、任命権者や学校内の上司や先輩教員の助言・指導も必要であること、である。

福島輝喜『「教員研修と行政の役割」—その問題点と方向』は、教師自身の意欲を弱めるものとして、①行政の問題、②学校における問題、③教員の意欲の問題、④その他、研修参加への隘路、を指摘している。

すなわち、行政の問題としては、文部省レベルでは参加者の定員枠の少ないこと、及び、研修機関中の欠員対策、都道府県レベルでは指導者の配置等、各校種の違いの調整、市町村教委との重複・調整、市町村レベルではその組織・体制から計画的・長期的実施が困難なこと、などである。

また、学校においては、研修参加者の決定がスムーズにいかないことも多く、教員に関しても、真に自己改革・研修の必要な教員が取り残されるという問題がある。他にも、教員団体の運動により、国や地方教育委員会の主催する研修への参加が、心理的に制約されてしまうこともある。

前川雅之『教員研修の実際と問題点』は、学校現場の教師の立場から、教員の研修につき、主として校内研究を中心に自己の教職生活における実践・体験を踏まえて論じたものである。

そして、某小学校における教員研修の実際を紹介して、いくつかの問題点を指摘している。すなわち、①授業終了後に研究会を開くと勤務時間を延長せざるを得ず、研究体制の確立とモラルの高揚が不十分だと不平・不満が高まってくること、②意欲の低調な人にその向上を図ることが困難なこと（役割分担による役割遂行の中での意欲向上が適策）、③校内研究を進めるための説得力と指導力を備えた指導者たる教師が必要なこと（指導者要請は主として行政の任務）、④教師の価値観の違い（行政研修は、義務を強いたり、形式的だというイメージがあるので、その点の配慮が必要）、である。

堀内孜『与える研修』から「受け皿としての研修

へ』は、①教員研修の現状をどのように捉えるか、そこで何が問題なのか、②教員研修、とりわけ行政研修において行政当局は何をなすべきか、あるいは何をなすべきでないか、の2点を中心に検討したものである。

教員研修を巡る問題状況としては、①広く社会的にコンセンサスを得ている学校教育の病理現象に対する否定が、教師の資質に短絡して捉えられていること、②あるべき教師像を描くことで教師の規範化が行政により志向され、それを内実とする研修行政の効率化が教員管理と一体化して遂行されること、③教師にとって「与える研修」が体系化され、緻密化され、効率化されること、が問題とされる。

行政側からする研修課題は、研修の機会や内容・方法の多様化を図ることであり、教育の「技術体系」からする「客観的ニーズ」に基づく豊富な研修レパートリーを提供し、教師が自己の自覚による「主体的ニーズ」を満たし得る諸条件を整備することにある。すなわち、行政側の研修に関する課題や責務は、あくまでも教師の「主体的ニーズ」に応える「受け皿」を多様に用意することにある。

下村哲夫『行政研修のできること、できないこと』は、まず、教師が研修について努力義務を負うのは、広い意味では、学校において親に代わって子どもの教育を担当する立場にある教師が、学習権の主体である子どもに対して負う義務と理解すべき、という。

そして、研修の中核は、本来、自己研修にあることを指摘する。但し、校内研修はもちろん、行政研修でもそれが自分の問題意識に結び付くのであれば、自己研修の一環に位置づけられる。

行政研修に関しては、「教育の専門家」としてのコモン・コアについては、行政当局も子どもの学習権を保障するという見地から積極的な関与を避けられない。行政研修の本来のねらいはこの面にあり、そのため研修の場合、職務命令によるものもあながち否定できない。

もっとも、行政研修のねらいは、教師としてのコモン・コアの確保にあり、それ以上に出ることは慎むべきである。研修の体系化は教師自身の課題であり、研修の体系は、教職における自己実現の方向を見ずえて、教師自身が自らの内に確立すべきである。

以上5人の提案を受けて、討論が行われている。それは、研修プログラムを巡る評価、効果等について活発なものである。

研修に関する評価は、たいていのものを刊行物にしたり、教材開発したものを関係の教育委員会や学校に持ち帰って活用する仕組みとなっている（兵庫教育研修所）。

また、行動の変容という点からも、研修の効果は顕著である。

研修の体系化に関しては、3つの段階ないし種別が提示されている(堀内)。すなわち、①教師の職能成長を年齢や経験年数で切り、最終的には管理職をターゲットにする体系、②最終的には教諭職で終わる者、教科の専門家としてのベテラン教師が辿るような職能成長に対する体系、管理職という形で考えられる体系等、多様なもの、③自分自身の将来的な職能成長を置かれている状況から判断でき、自己体系を持って、それに対して行政が受け皿として対応していくという研修体系の多様化、である。

また、一人前の教師に対しては、ライフスタイルによってそれぞれの研修の機会を提供するものと考え、教師の生涯全部を行政側で面倒をみようなどと思わない、との指摘があった(下村)。

他にも、学校の変容、子どもの変容の背景には研修があるのに、教育委員会に学校が提出する校内研修の報告書にはそれが見られず、形式的な報告ばかりであるという指摘も出された(中留武昭)。

コモン・コアに関して、誰がそれをそうだと決められるのかという疑問が提示され、また、体系化された研修体系に乗っかることが逆に教師の力量形成を損なうおそれはないか、という問題が提示された(国祐道広)。

それに対しては、コモン・コアの概念には検討の余地が大きい、教師の力量形成に損害を与える研修は一般論として少ない、という回答があった(下村)。

上田学他『教員採用・研修の実態と問題点—制度・内容・意識に関する実態調査に基づく検討』(年報13, 1987年)は、養成以後の教師教育の実態と問題点に焦点をあて、採用段階から現職にいたる過程において、教員としての職能がどのように位置づけられ、それが実際にどう機能しているか、を明らかにしたものである。同時に、実際に教職についた者がその職能を成長させているのか、これを具体化するための施策として各種の「研修」がどのように機能しているか、を明らかにしている。

なお、本論は、『年報10』(1984年)に発表された、養成段階における実態と問題点の続編である。

研修の問題に関しては、1986年に行った、「教員研修を企画実施する側の意識」(都道府県・指定都市教育委員会・教育センターの指導主事対象、回答数920)、「研修に参加する教員の実態と意識」(10都府県の小・中・高校の教員対象、回答数1120)調査を基にして、実状と問題が抽出されている。

それによれば、研修実施者(指導主事)は、多くが「研修は成果をあげている」と考えている(71.6%)が、問題点として「研修リーダーが不足している」ことを挙げる者も多い(58.6%)。また、校内研修や個人の自主研修を重視している。他に、校内研修には日常の実施に密着した課題、行政研修には実践的指導力の基盤となる知識・態度の形成に重きをおいており、それぞれの役割の違いを意識していることがわかる。

ところが、指導主事自身の職能成長における研修の役割に関しては、あまり寄与していないと捉えており、興味深い。

一方、研修に参加する側(教員)は、「研修は成果をあげている」と答えた者がわずかに28.6%であった。また、「研修が多いために教師は多忙になっている」と答えた者(63.1%)や「研修の参加は教師の自主性にゆだねられるべきである」と答えた者(74.7%)の割合でも、指導主事との間で大きく異なっている(指導主事ではそれぞれ29.9%, 27.7%)。

校内研修重視の姿勢は、指導主事と同様であった。但し、校内研修が形式的で内容に乏しいとする者が36.9%いることは、無視できない。

「校内研修への参加意欲」と強い関連のある初任校の態様は、校内での研究活動が活発であることと、校長や教頭に指導力があることである。そのような勤務校の「雰囲気」が教師の職能成長にとって重要であり、それが教師組織体としての学校の力量である。

教師の力量形成の阻害要因については、教員は仕事の多忙さと研修の機会・内容の不十分さを挙げるのに対して、指導主事は教員の多忙さに加えて教員の意欲不足を指摘しており、両者の問題認識には落差が見られる。

初任者研修制度については、指導主事の7割近くが賛成しているのに対して、教員は反対が多数である。にもかかわらず、国・文部省がその導入を急いでいるのは、それをてこに教師の力量の規範化とその国家管理を実現する強固な意志を持っているからである。

(なお、教員採用に関する問題は、ここでは対象外であるので省略した。)

他に、八尾坂修他『生徒指導に関わる教師教育改善への一考察—大学教師意識調査結果をふまえて—』(年報15, 1989年)があるが、これは、①生徒指導に関わる養成教育・現職研修を巡ってどのような要望・意見が見出されるか、②生徒指導に関わる養成教育の現状及び改善への方策について、養成教育の一端を担う個々の大学教師の意識はいかなるものか、を分析・考察し、それに基

づいて特に生徒指導に関する養成教育改善への方途を探ったものである。

先行調査研究のなかった部分であり興味深い、力点は養成教育にあるので、ここでは論文名を挙げるにとどめたい。

4. 歴史研究

歴史研究としては、教員の「研修行政」を扱ったものとして、山本久雄『発足期郡視学と研修行政—宮城県黒川郡を中心として』（年報7, 1981年）がある。

これは、その副題が示す通り、明治27年の「郡制」の試行より同30年の地方視学発足までのあたりの研修行政における郡視学の役割に関して検討した研究である。

従来の研究においては郡視学の監督官的イメージが過度に強調されていたため、そのイメージによっては、その設置をめぐる事情、教員の現職研修をめぐる職務の実態を捉え難いことを指摘している。

そして、この期の郡視学は、身分的には国の官吏でありながらその費用は郡が負担しており、教員の研修については国・県からの下降的志向と各町村在住の教員からの上向志向との接点にあり、しかも、その活動の場が教育会という複雑な状況におかれていたため、国の監督者である一方、その専門的資質の故に地域の意向を受け、教師の期待を担って活動するという局面が少なからず存在したことを明らかにしている。

5. 外国研究

外国研究に関しては、特に教員の現職研修・資質向上の問題についてイギリス・西ドイツを中心にいくつかの論文が掲載されているが、ここでは便宜的に、複数の国や国際的団体に関する研究、個別的な一つの国に関する研究をそれぞれ、(1)総合的研究、(2)個別的研究、として概観することとしたい。

(1) 総合的研究

牧昌見『教員研修をめぐる国際的動向—OECD—CERIの「現職教育プロジェクト」の示唆するもの』（年報7, 1981年）は、OECD—CERIの「現職教育プロジェクト」を中心に、教員研修の国際的動向を探り、その焦点的課題ないし基本的方向を明確にし、わが国における現職教育の改善に寄与し、またその意義について考察したものである。

それによれば、OECD—CERIの「現職教育プロ

ジェクト」は、「スクール・フォーカスト」（学校に焦点をあてた）現職教育の開発と振興を目ざしており、そのサポート・ストラクチャー（支援機構）の構築が問題とされている。

本論では、その歴史的経緯を踏まえたうえで、「個々の学校の実態や特性・要求を満たし、かつ教室での教授＝学習の水準を高めるのに必要な研修計画を、その指導者と教師たちが協力して推進するために導入するあらゆる方策（ストラテジー）」のことを意味する「スクール・フォーカスト」について説明している。

すなわち、従来、授業の変革・革新が授業や学校から離れたところで論議される傾向があったのに対して、まさに変革・革新が必要な場所で、それぞれの条件の下で行おうというものである。

わが国においても、個々の学校がそれなりに校内研修に創意工夫をこらしているが、それを真に子どものためのものにするには、「スクール・フォーカスト」の現職教育の開発が有効であり、それには“開かれた”校内研修こそが求められる基本的方向である、という。

そして、そのために、①ねらいの明確化・具体化、②研修の計画・実践の評価、③指導者・助言者・推進者の養成と役割、④都道府県教育センター等の役割を今日的課題として挙げている。

高倉翔他『諸外国における教員の資質向上のための行政施策』（年報13, 1987年）は、アメリカ、イギリス、フランス、西ドイツ、ソビエト、中国における教員の「質」の向上の諸側面に関わる行政の役割を、各国において最も特徴的な施策に焦点をあてて考察したものである。

アメリカに関しては、1980年代における施策の基本的方向が紹介されている。

それによれば、国際的競争力を失ったアメリカの経済力を回復させるための、教育における「優秀性」を求める教育改革の潮流の中で、今日の学校教育の質を著しく低下させた原因の一つに、教員の資質をめぐる問題状況をあげている。

その問題状況は、①教員の待遇の劣悪さ、②教員数の不足、に整理される。

1980年代の具体的な教育改革の施策は、州レベルの政府が推進主体となって、全米規模の改革の潮流と相乗的に働いて推進している。その中でも教員の資質の問題は主要なテーマとなっており、教職志願者に関する施策として①教職志望学生に対する能力テスト②教員免許取得の代替ルートの設定③教職志望学生に対する奨学金とい

う方策がとられ、一方、現職教員に関わる施策として①メリット・ペイ制②マスター教員制がとられている。

但し、このような施策に対する論議は必ずしも肯定的なものばかりではなく、例えば、メリット・ペイ制について、教員の64%が反対であるという調査結果が見られる。

また、教員をめぐる問題状況がその絶対数の不足と質の低さであることは、それらの問題を解決することに矛盾が生じることを指摘できる。

イギリスに関しては、「ジェームス報告」(1971年)の改革路線に沿った、1972年の『教員白書』以降の様々な改革の中で、「インダクション」(導入教育)という新任教師教育の改善施策についての方向を検討している。

行政側の積極的対応のもと、1978—79年度には、新任教師の90%が何らかのインダクションを受けており、それは新任教師教育として定着化しつつある。

インダクションの目的は、教授活動上、実際に必要とされる知識、技術の修得という緊急で直接的なものの獲得と専門的発達や成長のための基本的態度や方法の獲得という二つの側面を持つことが示されている。

インダクションという方法は、新任教師の実際の指導力の形成と教職基盤の形成という二つの目的を、授業負担の軽減、教師指導員、外部コースの提供という三つの方法的原理のもとで達成しようとするものであり、新任教師教育制度としての有効性を示すものと捉えられる。しかも、教師教育の統合、連続性という観点を基盤に考案された方法である。

フランスに関しては、フランスの小学校教員の場合について、教員の資質を發揮させるための施策と教員の資質向上(教師教育)とが深く結びついて展開されていることを明らかにしている。

教員の資質を發揮させるための施策としては、①教員の教育実践における自律性の保障、②学級規模の適正化(学級定員25名)③給与体系の改善、を指摘している。

教師教育制度の改革によって目ざされている教員の資質(教師像)は、①「教授者」としての能力、②「教育者」としての能力、③柔軟に内容・方法を開発する能力、④理論と実践を結びつける能力と意欲、⑤生涯学習の実践者であること、⑥学校経営への積極的参加、にまとめられる。

このような教師像は、職前教育のプログラムの中で、教職科目の一定比率の履修、大学との連携、師範学校等における履修単位、企業実習、各種・各段階の教育参加・実習、等に具体化されている。

一方、教師の継続教育は、1980年代に入ってさらに拡

大される方向にある。教師教育改革に関するド・ペレティ報告書(1982年)は、「継続教育の優先性」を主張し、従来の二倍の二年分のサバティカル・イヤー(研修休暇)の全教員に対する保障を提案している。

同報告書の考え方では、継続教育とは、①目的は、教育内容・生徒の状態や経済等の環境の変化に教育制度を適合させること、教授・非教授職員の人格の向上の二つであること、②成人教育であること、③全面的であること、④入念な準備を経たものであること、⑤年間10日の継続教育休暇のうち、教育制度の要求及び各学校の要請に2日ずつ、残り6日は各教員の個人的要求に応えること、そしてその他にも大学等の開設する継続教育を受けることが奨励・援助されること、⑥様々な教育段階の教員、基礎科学の研究者、教育学研究者、各種職業の代表者、各種団体の構成員の協力体制のもとで行われること、とされる。

地方分権化政策のもとで、初等教育教員の教育の計画の立案・実施・評価は、県教師教育委員会が行う。教師教育を常時見直し、県の教育行政機関に建議すると同時に、師範学校等の教師教育機関にも助言を行うものである。

西ドイツに関しては、ノルトライン・ウェストファーレン州(以下NWと略称)における現職教育に関わる70年代の施策を概観し、合わせて現職教育施策の方向をいくつかの実践をもとに考察している。

NWの現職教育施策は、中央レベルでは州立カリキュラム開発・教員現職継続教育研究所と教師教育総合セミナーがあり、地方自治体では教育研究所があり、その他、宗教団体や大学、各教科教員の組織等が現職教育の機会を提供している。

NWでは、1970年代に、教員養成法の中に現職教育を位置づけ、州中央レベルでの現職教育の施設を拡充し、その推進体制を整えている。また、他の現職教育の担当者との協力を強調することにより、より積極的に現職教育の機会を広げていく方向性が見出される。

個別教育課題に対しては、80年代に入ると、既存の現職教育の機会を利用して、深刻な教育課題を「教師の資質向上」により解決しようとする試みが見られる。事例としては、外国人子弟問題に対する現職教育施策がある。

但し、施策に対する問題点も指摘できる。中央レベルの施策に対する問題点としては、①現職教育の機会の拡充がそのまま「教員の資質向上」に直接結びつくとは限らないということ、②現職教育機関の自律性に関わって、州の指導で実施される現職教育は、top-down式である、あるいは、州の官僚的な監督が強まっている、と

いう批判があること、③現職教育の内容が教育実践から遊離しがちだということ、の3点に整理できる。

本論においては、このような諸問題の解決方法を考察する意味で、ビーレフェルト総合大学での実施が紹介されている。そこで期待される効果としては、①教師にとっては、学校現場での困難を問題発見—解決的に認識する能力を高めること、②大学にとっては、現職教育に接近することが巨大化した学問体系の社会的意義に対する疑問に応えることになること、③地域全体の現職教育の構造からみれば、州及び地方の現職教育と学校でのそれとの間に大学が積極的に介入することにより、双方の距離を埋めて地域における幅広い要求を吸収、反映しやすくなるということ、が挙げられる。

ソビエトに関しては、まず、「普通教育学校と職業学校の改革の基本方針」(1984年)において教員の資質向上が重要な改革課題として強調されていることが紹介されている。

現実には、学生の教員志望は決して積極的な動機を背景にしておらず、教員志望の低下、教育大学学生が教員になることを避けるという現象、就職後の転職者の多さ、等の問題がある。それには、給与の低いことも原因になっている。

教員の資質向上の施策としては、養成教育と現職教育の充実がある。

養成教育においては、①教育大学の「ロシア語と文学」等の専攻の養成年限の1年延長、教育学等教職科目関係の時間数の増加、②訓育・道徳教育・思想教育の重視や現代の科学技術と生産水準への対応のための、倫理学・美学・論理学等の授業の拡充、③資格と資質のレベルアップを図るために、将来、教員をすべて高等教育の養成機関で養成する体制に移すこと、④教育大学等のスタッフの資格に初等・中等学校や教育行政機関での経験を算入するなど、スタッフを改善すること、の改善施策がとられた。

現職教育については、新任教員や若い教員に対する働きかけの水準を引き上げること、思想的・政治的成長と職業的成長、知識とすぐれた教育経験を豊富にするために全面的に援助すること、教員の労働・生活・心身の全面的発達に良好な条件を創り出すこと、等が挙げられる。

現職教育は1970年代に大きな転換期を迎え、5年ごとの再教育、初任者教育の導入、大学に校長資質向上学部の設置による管理職研修の拡充、等の施策がとられたが、その現職教育システムは運用において多くの問題をはらんでいた。

そこで、教育センターを、教育技術の向上、すぐれた

教育実施の一般化・普及を主たる課題とする学術・教授法センターに発展させ、また、「校長資質向上学部」を「国民教育指導者の養成・資質向上学部」に改組し、管理職研修を拡充している。

また、教員養成大学・学部の学生の奨学金の改善、基本給・職務給等給与の改善・アップ、住居の優先的確保等、教員の質的確保のための物質的刺激的改善の施策も採られた。

指導行政の改善の観点からは、視学と教授法指導員という指導し援助する側の研修のシステムが強化・充実されているという。

最後に、中国に関してであるが、まず、教員養成の現状と問題点として、有資格教員が足りないこと、しかし、9年制義務教育を推し進め、教師不足に応じるために、教師の資質向上よりも量的拡大を重視して、資質向上がただのスローガンになっていること、及び、中身を変えずに教員養成の学校を盲目的に格上げしていること、が指摘されている。

1985年以来、重要な課題とされてきた教員問題を解決すべく、施策が具体化されてきている。

「中華人民共和国義務教育法」(1986年)は、教員の養成・訓練の促進、教員の資格審査制度の創設、教師の合法的権益の保障、教師の社会的地位向上・物質的待遇改善、等を規定した。また、教師の社会的地位を向上させ、教師の仕事を人びとの尊敬と憧憬に値する職業にすめために、「教師の日」(毎年9月10日)が制定された(1985年)。

他にも、国庫からの拠出による教師の賃金の引き上げ、中央機関による各地の教員養成の支援、優秀な教師に「特級教師」の称号を授与することによる現職教師の道徳性・専門性向上の促進、師範大学・学院等の高等機関における中等学校教師の再教育コースの設置、教育学院・教師進修学院における現職教師の研修に加えて、大学夜間部・通信教育・ラジオ・テレビ大学・校内研修・独学の奨励、等の施策が採られている。

教師には、①自分の仕事を熱愛し、崇高な道徳性を持ち、真心と真摯な愛をすべての子どもに捧げ、どんな子どもにも責任を持って教えること、②自分の職能について高い水準に達していること、が期待されているが、現実との間には大きな矛盾がある。

1985年、国家教育委員会によって主催された全国小・中学校教師工作会議は、これからの教員養成についての方針、段取りなどを政策的に明らかにした。

それによれば、①今後15年以上をかけた、水準が高く、年齢・専攻等合理的な小・中学校教師の隊列の形

成, ②1990年までの, 小学校100万・中学校75万・高校30万の教師養成, 240万の現職教育, ③5～7をかけての現職教師に対する研修, 次の5～7年をかけての教師の補充と研修, 9年制義務教育実現後の小・中学校教師の政治的・専門的資質あるいは学歴の向上, という3段階の養成・研修, ④不足している中学校教師の多様な手段での養成・供給, ⑤思想教育の強化によって, 師範学校生徒・学生が教職を生涯の仕事とする志を立てるようにすること, ⑥師範学校・大学の卒業生は, 一律に各レベルの教育行政部門が配属を行い, 他から卒業生を引き抜き, 任用をすることができないこと, とされている。

(2) 個別的な研究

まず, イギリスに関して, 高野和子『イギリスの現職教育における大学の役割』(年報7, 1981年)と, 同じ著者の『イギリスにおける試補制度の性格の変遷』(年報13, 1987年)がある。

前者は, イギリスにおける現職教育の「調整」制度の改革案およびそれをめぐる議論の中での大学関係者の主張を, 「調整」が意味する内容の段階的拡大に注目しつつ検討することによって, 現職教育における大学の役割がどのような意義づけのもとに規定されたのかを明らかにしたものである。

但し, ここにおける「調整」とは, 現職教育の分野において, 同一テーマ・教科での課程の重複や逆に全く扱われない内容が生じるという「混乱した未発達な状態」を克服するために必要とされたものであり, ①広域・地域内の現職教育に関する情報交換, ②(情報をもとに)各主体の適正な役割分担, ③(役割分担を前提に)広域・地域単位の総合的な現職教育計画の作成, という三つの段階を含むものである。

70年代初頭の段階では, 教員養成地域機構(以下ATOと略す)の中に「調整」委員会において, 現職教育の「調整」を行う形態が主流であった。この形態において, 「調整」は, ①情報交換, および②各主体の役割分担, の段階にあたる。

「調整」が現職教育内容の直接的な決定を含まないこの段階では, 現職教育における大学の役割は“学問の自由を体現する大学”の側に視点を置いて述べられるのみであった。

1972年, ジェームス委員会は, 報告書を公刊して, 教育養成から現職教育までの教師教育全般を監督・「調整」するために, 教育カレッジ・大学教育学部広域協議会(以下RCCDEと略す)を設置し, 従来のATOを廃止することを提案した。

RCCDEの行う「調整」は, ③広域的な現職教育計画の作成, の段階にあたる。この提案においては, 地方教育当局主導型であり, 大学は現職教育を提供する主体の一つとして課程内容の監督を行う「調整」機関に属することとなった。

政府は, 同年, ATOにかわる新しい広域的「調整」機関が必要であるという点でジェームス報告書の見解を支持して, 教師教育「調整」広域委員会(以下RCと略す)の設置を打ち出した。

RCは, RCCDEに比して権限が小さかったが, 実質的には課程内容の決定にまで及び得る「調整」が地方教育当局主導型の機関でなされることを意味した。

RCCDE・RCという二つの「調整」制度改革提案の中では, 大学関係者の主張する学問の自由論が現職教育の課程内容の監督に関する重要な原理であると認められていたとはいえなかった。

このような動向の中で, 大学は, “専門職としての教師の現職教育”という新たな視点から, ①課程内容での総合性の保障, ②雇用主から自立した現職教育の提供, と, 自らの役割を積極的に規定した。この二点を保障する主体として大学が位置づけられたのである。

一方, 後者の論文は, イギリスにおける試補制度の性格の変遷を, 有資格教師の資格取得要件を考慮しながら明らかにしたものである。

戦前のイギリスにおいては, 試補制度は初歩学校教師を対象に設定された。それは, 新任教師に対する特別の教育的配慮を行う期間という性格を主としたが, 資格認定の失効をもたらす場合があるという意味では, 教職適正をはかる評価期間の性格を持つものであった。

戦後, 中等学校教師にも有資格の認定が必要になり, 試補制度は中等学校教師にも適用されることとなった。

戦後教員養成制度改革の構想に大きな影響を与えたマックネア報告書(1944年)は, 試補制度について, 「適切に組織された試補制度を養成期間の継続とみなすべき」という考え方を示していた。

しかし, 文部省の法令に具体化された試補制度は, 有資格教師の認定をうけた後にその資格を確定するための期間として位置づけられており, 教職適正をはかる評価期間の性格をもつことは従来通りであった。

試補期間を新任教師の養成歴に応じた「養成期間の継続」たらしめる前提条件は, 養成課程修了者とそうでない者の試補期間の長さを区別した68年の規則改正によってようやく得られた。

実態としては, 法令面の不十分さのみならず, 主に, 慢性的かつ深刻な教師不足から, 試補制度は「養成期間

の継続」として教育的配慮の期間にはなり得ないまま70年代初頭を迎えた。実際の試補制度は、養成の不十分な点が目立った場合に対症的な補充を行う期間にとどまり、評価期間としての性格も、極端な不適格教師の発見・排除として表れたに過ぎなかった。

1972年に教師教育全般の改革提言を行うジェームス報告書が公開され、従来の試補制度にかえて、教師の生涯にわたる力量形成の過程を見通したうえで新任教師の期間を位置づける導入教育が提案された。すなわち、養成との継続性だけでなく、現職教育への継続という視点もたらされたのである。導入教育は、評価期間でもあるが、教職に入る者に対し、学校の役割を強化しながら養成機関の責任の下で教育的配慮を組織することに重点があった。

政府は、同年末、ジェームス報告書に基本的に同意して、試補制度を存続しながらも導入教育の概念を採用することとした。これは、試補制度が教師の力量形成過程に対して持つ教育的価値を高める方向性を選択したことになる。

ところで、新しい教師が少数しか採用されず、中途離職率が低い状況の中で、地方教育当局は、採用に際して良い教師をより確実に厳選しようとして、試補制度の評価期間としての性格を重視する傾向が表れた。このことは、試補制度と期間的に重複する導入教育との間に齟齬を生じさせることとなった。それは、有資格教師としての最初の勤務期間における評価の強化が、有資格教師の資格取得要件の変化に見られるような教員養成の水準の向上とは合致しないことを示している。

ドイツに関しては、榊原禎宏『西ドイツの教員養成制度と「教員失業」問題』（年報14, 1988年）、及び、柳澤良明『ドイツにおける校長研修の構造と特質—ヘッセン州を事例として—』（年報17, 1991年）がある。

前者は、西ドイツの教員養成制度の特質を「教員失業」の実態から明らかにしたものである。

西ドイツの教師教育は、①大学での教員養成、②任用を撤回しうる公務員である試補教員、③継続教育の三つを含むが、大学入学から準備勤務修了に至る広義の教員養成制度は、基本的に実際の採用者数とは関わりなく機能している。第一次国家試験を通過して準備勤務に就いた教員候補生は、第二次国家試験に合格することによって被採用資格を得られるが、このことはそのまま候補生の正規採用を意味してはいない。

第二次国家試験の合格率が90%以上であることは、同試験の合否決定が採用のためでなく、むしろ養成教育の

一環として機能していることを示している。しかし、第二次国家試験に合格して教員として採用される資格を持った者が実際に採用される率は、年々低下している。

応募したのに採用されなかった者でなお教職を志望し続ける者は、「失業教員」となるが、それは81年以降、採用者数の減少と一致して急増している。西ドイツにおいては、青年層の失業率が高まっているが、その中でも「失業教員」の失業者全体に占める割合は、10年で16.1%（75年）から35.2%（85年）に倍増している。加えて、教員に採用されても、それが通常の任用でない非常勤であるものが急増している。

著しい教員採用者数の減少、「失業教員」の急増は、教員構成の変化をも生じさせている。普通教育、職業教育のいずれの学校でも、青年層の割合が確実に低下しており、それによって、学校の活性化が妨げられ、子どもへの教育サービスが低下することが心配される。

将来、児童・生徒数が減少する見通しであり、教員の供給過剰によって、さらに「失業教員」が生まれることが予想されている。「失業教員」問題は、近い将来解決されないであろうことが示されるのである。

このような状況に対して、大学や教育科学労働組合（GEW）あるいは大学全学生委員会等が、問題解決のための取り組みを進めている。この中でGEWは、教員の労働時間の短縮、家の近くで教育を保障するための学校規模の縮小、25人学級の実施、教員需要に見合うような準備勤務者数の制限、学習困難な外国人生徒の教育に二倍の割合の教員の配置、の実施を、邦政策担当者に対して要求している。

また、ブレーメン大学評議会は、加えて、全ての児童へのオリエンテーションの導入、基幹学校における第10学年の導入、職業的基礎教育段階の導入を主張しているが、これらは、いずれも教員需要の増大によって「失業教員」を減らすことを意図するものである。

後者の論文は、ヘッセン州における校長研修の検討を通して、合議制学校経営における「調停者」及び「監視者」としての校長という視点から、校長研修の特費を明らかにしたものである。

ドイツにおいては、1970年代後半から各州において、主に合議制学校経営の強化あるいは徹底という、学校経営様式の大規模な転換に起因して、校長に対する研修が整えられてきている。

本研究においては、ヘッセン州を事例として、まず学校経営の課題状況を明らかにし、ついで校長研修の基本構造を捉え、そのうえで合議制学校経営の視点から、校長研修の特質について考察を加えている。但し、対象

は、78年以降の、校長研修の基幹部分としての「校長対象の学校経営コース」である。

各州において校長研修制度が成立した背景には、校長のより高い指導力あるいは経営力を求める傾向が強くなってきたことが挙げられる。それは、①父母・生徒の学校参加の法制化による学校経営の複雑化、②学校規模の拡大、が理由であると考えられる。この学校経営上の変化に対応するために、校長にそれだけの力量を身につけさせる研修が求められたのである。

「学校経営分野における現職研修」全体は、①校長として身につけるべき一定の能力獲得の機会としての継続的コースの設定（継続性）、②参加者の厳しい評価の受け入れによる研修の改善（発展性）、③校長と学校監督庁職員との積極的協力（協同性）、という基本原則によって構成される。

「校長対象の学校経営コース」の特質としては、その形態から、①広い視野を持って自分の学校の位置づけを確認するために様々な学校の校長が一つのコースに参加すること（異質集団による研修）、②理論的内容を地域の実状に合わせ応用するための具体化および実践化の重視、そして、研修内容から、③合議制における権利保障と利害調整を図るための法的知識の重視、④学校組織を見る新たな視点を提供する組織開発への着目、の四点が挙げられる。

合議制学校経営の観点から、ヘッセン州の校長研修を見ると、研修全体の基本原則としての行政と経営の連続性の重視、研修内容に見られる学校構成員の権利保障の重視、そして同じく研修内容に見られる組織開発の重視、という意義が指摘できる。

他に、中国と日本の教師教育制度を比較したものに陳永明『中国と日本の教師教育制度に関する比較的研究』（年報15, 1989年）があり、両国がそれぞれかかえる問題の歴史的経緯と課題を明らかにして興味深いので、ここでは詳しい紹介はしない。

《文献目録》

1. 「教員人事」関係
 - 1) 吉村英明『教職員人事と教育委員会』（年報9, 1983年）
 - 2) 佐藤全・西穂司・中留武昭・若井彌一『教職員転任人事行政の現状と教育委員の課題』（年報9, 1983年）
 - 3) 西睦夫・岩永定・佐竹勝利・佐古秀一・荻堂盛治『教員人事担当職員の専門的力量についての調査研究』（年報15, 1989年）
 - 4) 佐藤全・伊藤稔・茅島篤・坂本孝徳・高橋まゆみ・岩崎孝昭・高橋寛人・若井彌一『教員人事行政に関する研究—転任人事の効果と改善課題に関する調査結果の概要—』（年報17, 1991年）
2. 「懲戒・分限」関係
 - 1) 岡村達雄・林公一・元井一郎・尾崎公子・寺田隆夫『教員〈処分〉論の構成と課題』（年報14, 1988年）
3. 「研修」関係
 - 1) 小島弘道『若い教師の力量形成と研修組織化の方法に関する研究—試補制度に対する若い教師の意識分析から—』（年報6, 1980年）
 - 2) 岩下新太郎『わが国における教員研修行政の課題』（年報7, 1981年）
 - 3) 灰谷純一郎『教職員研修の体系化に関する一考察』（年報7, 1981年）
 - 4) 金子照基・沢井昭男・岩下新太郎・小島弘道・堀和郎・佐竹勝利・牛渡淳・西川信廣・田代直人・永岡順・上原貞雄・木村力雄・岡村達雄・水原克敏『教職の質的向上と教育指導行政の課題—指導主事調査の分析を中心に』（年報7, 1981年）
 - 5) 天笠茂『教員研修の組織風土に関する基礎的考察—諸調査研究の分析をふまえて』（年報7, 1981年）
 - 6) 伊津野朋弘・吉田浩・榎本和生・上野景三『教師の指導力形成要因に関する調査研究—校内研修とそれを支える校内体制』（年報7, 1981年）
 - 7) 岸本幸次郎・岡東壽隆・林孝・小山悦司・河相善雄・杉山浩之『現職教育のシステム化と行政施策の方向』（年報9, 1983年）
 - 8) シンポジウム『教員研修と行政の役割』（年報13, 1987年）
 - 〈司会〉岸本幸次郎・杉原誠四郎
 - 〈提案〉
 1. 津山實『体系的な研修と研修意欲の向上を』
 2. 福島輝喜『「教育研修と行政の役割」—その問題点と方向』
 3. 前川雅之『教員研修の実際と問題点』
 4. 堀内孜『「与える研修」から「受け皿としての研修」へ』
 5. 下村哲夫『行政研修のできること、できないこと』
 - 9) 上田学・白石裕・太田晴雄・曾我雅比古・大脇康弘・名越清家・木岡一明・西川信広・国祐道広・堀内孜・小松郁夫・山崎清男『教員採用・研修の実態と問題

点一制度・内容・意識に関する実態調査に基づく検討』(年報13, 1987年)

- 10) 八尾坂修・牛渡淳・坂本孝徳『生徒指導にかかわる教師教育改善への一考察—大学教師意識調査結果をふまえて』(年報15, 1989年)

4. 歴史研究

- 1) 山本久雄『発足期郡視学と研修行政—宮城県黒川郡を中心として』(年報7, 1981年)

5. 外国研究

(1)総合的研究

- 1) 牧昌見『教員研修をめぐる国際的動向—OECD—CERIの「現職教育プロジェクト」の示唆するもの』(年報7, 1981年)
- 2) 高倉翔・西山薫・浜田博文・小島弘道・北神正行・陳永明・桑原敏明『諸外国における教員の資質向上のための行政施策』(年報13, 1987年)

(2)個別的研究

- 1) 高野和子『イギリスの現職教育における大学の役割』(年報7, 1981年)
- 2) 高野和子『イギリスにおける試補制度の性格の変遷』(年報13, 1987年)
- 3) 榊原禎宏『西ドイツの教員養成制度と「教員失業」問題』(年報14, 1988年)
- 4) 陳永明『中国と日本の教師教育制度に関する比較史的研究』(年報15, 1989年)
- 5) 柳澤良明『ドイツにおける校長研修の構造と特質—ヘッセン州を事例として—』(年報17, 1991年)