

平原春好の「教育課程」理解に対する検討

川野 優

A Study on Hirahara Haruyoshi's Understanding of "KYOUIKU KATEP"

KAWANO Yuu

教育論叢 第58号抜刷

2015年3月

平原春好の「教育課程」理解に対する検討

川野優

はじめに

近年、教育課程の用語は教育界をはじめ教育現場など多くの場面で使用されているが、それに対する理解・認識は様々である。実際に『教育課程』という語も、教育学、教育界の中で最も定義の不明確なものの一つ¹であると指摘されている。教育課程の用語が使われながらも、それが示すことは「教育内容」や「教育方法」であることが多く、「カリキュラム」という用語との峻別もままならない。また、学校現場では多くの教員が教育課程自体の存在を知らないか、あるいは授業時数や年間行事予定などが記された「教育計画表」として認識している。こうした教育課程に対する理解の混乱状況は、「教育課程理解の貧困化と空洞化」²という重大な問題として取り上げられている。

本来、学校は子どもの成長発達を保障するために、子どもの成長発達の実態や地域の実情に応じて教科・教科外活動にわたる教育活動の全体計画としての教育課程を組織するものであるが、子どもに関わる教師たちがここに関わることは当然のことである。しかし、教育課程があたかも「カリキュラム」や「教科内容」と同義のものとして理解されてしまう以上、「カリキュラムづくり」や「授業づくり」といった限定的な取り組みにとどまり、教科・教科外にわたる教育活動の全体計画としての「教育課程」をつくることの必要性を教師たちが自覚しにくい状況に陥ってしまう。そして何より、教師たちの意識は、一つひとつの授業や教科の枠組みのなかに追いつまされてしまい、学校全体の計画の中で子どもたちにどういった成長発達を遂げて欲しいのかといった意識が生まれてこなくなるおそれがある。

では、なぜ教育課程に対する理解においてこうした混乱状況に陥ってしまったのだろうか。その原因の一つとして、1958年に小・中学校学習指導要領の告示形式変更により法的拘束力が伴うとされた際に起きた論争において、教育課程の用語が使われながらも、その定義や意味に対する理解について既に混乱していたことにあると考える。では、論者らは、教育課程の用語を使いながらもそれを何として理解していたのか。その手がかりになるのが平原春好の研究である。平原は、論争において教育課程の定義を検討し、それに対する明確な理解を示した。また、学習指導要領の法的拘束力に対して、学習指導要領が告示化することで及ぼす教育課程への影響という観点から、主に教育課程の意義と編成権に関する検討を進めた。その際の平原が示した教育課程に対する理解を検討することは、当時の論争上教育課程がどのような意味で用いられていたのかを明らかにする上で有効な手段である。

そこで本稿は、学習指導要領の法的拘束論争において教育課程の用語が使われる中、それがどのようなものとして理解されていたのかを明らかにするために、平原春好の「教育課程」理解を検討することを目的とする。

1. 先行研究

(1) 教育課程の定義に関するこれまでの研究

1950年代前半において、金子孫市は、「教育課程は、教育の目標を目指して、学校が、生徒の望ましい成長発達をもたらすために準備する生活活動の全体である」³と述べている。さらに広岡亮蔵は、「教育課程は、知識・技能を含めた人格全体の形成という課題をもって、教科領域と教科外領域を総合したもの」⁴と唱える。ここでは、教育課程は、生徒の成長発達を目標とする教科・教科外領域にわたる教育活動の全体を指すものであることが分かる。

その後の1960年以降において、奥田真丈は、「学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である」⁵と説明する。ここでは、教育課程を教育内容として認識していることが確認できる。さらに、今野喜清は、「教育課程の語義的解は『カリキュラム』の訳語であり、教育目的に即して、児童・生徒の学習活動を指導するために、学校が計画的・組織的に編成して課す教育内容を指示する用語」⁶と述べるように、やはり教育課程は教育内容を指して使用される用語であると指摘する。一方、安彦忠彦は、「教育課程は『教育目的』と『教育方法』とを具体的かつ効果的に結びつけるための必要不可欠の媒介物」⁷であると述べ、教育課程は教育内容と教材の意味内容をともに含むものであると主張する。ここで、教育課程は教育内容を指す用語であるという奥田・今野の主張と、教育課程の中に教育内容の概念が含まれているとする安彦の主張との間に相反する点を確認できる。

以上、1950年代前半においては、教育課程は教科・教科外にわたる教育活動の全体計画であると指摘されてきたが、1960年以降より、それは教育内容を指す用語であるという主張がされはじめてきたといえる。

(2) 「教育課程」用語の誕生と「カリキュラム」・「教科課程」・「学科課程」との区別

戦後初期の教育法規をみると、学校教育段階での法令上に初めて教育課程の用語が使用されたのは、1950年10月改正の学校教育法施行規則であることが確認できる。その第25条において、従来の1947年同法施行規則「教科課程、教科内容及びその取扱い」の文言が「教育課程」に改められている。そして、1951年の学習指導要領の改訂において「教科課程」が「教育課程」と改められたことによって「教育課程」の文言が広く一般に用いられるようになった⁸。

また、それまで「カリキュラム」、「教科課程」あるいは「学科課程」という言葉が用いられていたのにも関わらず新たに「教育課程」の用語を使用した理由に関しては、戦前の日本では「学科課程」や「教科課程」といわれていたのが、戦後アメリカのカリキュラム論の影響で、教科だけが学校教育の内容ではないという反省から「カリキュラム」に「教育課程」という訳語を当てたからであると説明されている⁹。戦後、教科または学科だけでなく、その他の教育活動全体を通じて子どもの成長を図るという考え方が明確になるにつれて、カリキュラムの概念を教科の組織だけで捉え

ることができなくなった。そのため法令上では、教科外活動をも含み得る「教育課程」の用語に改める必要があった。

以上より、「教育課程」という用語が法規上に誕生したのは1950年10月改正の学校教育法施行規則の第25条であり、学習指導要領で使用されたのは1951年改訂『小・中学校学習指導要領一般編（試案）』であることがわかる。また、それまで使用されていた「カリキュラム」や「学科課程」、「教科課程」とは区別され、従来それらが教科のみを意味していたのが、教科以外の教育活動を指す表現が必要となったことにより「教育課程」の用語に統一されたことが確認できた。

では、「教育課程」の用語が日本で初めて登場する戦後初期において、どのようなものとして定義がされたのか。また、学習指導要領の告示化の動きの中で、教育課程をどのようなものとして理解されるようになったのか。以下では、戦後初期の1950年代前半の教育課程の定義に関する確認を行う。

2. 1951年改訂『小・中学校学習指導要領一般編（試案）』における教育課程の定義

1951年7月に1951年改訂の『小・中学校学習指導要領一般編（試案）』が刊行された。改訂前の1947年度版学習指導要領には、教科課程は子どもと社会の要求に応じて教師が自主的に編成すべきものであって、学習指導要領はそのための示唆を与える目的でつくられた参考書であり、試案であるという立場がはっきりと打ち出されていた。1951年度版学習指導要領においても、学習指導要領は教育課程を構成する場合の基本的な指導書であるという方向性が貫かれていた。

1951年度版学習指導要領の最大の特色は、それまでの学習指導要領で使われていた「教科課程」から「教育課程」に改められたことである。これは文言上の変更に限らず、それが意味することも変わることから極めて重大な意味をもっていた。第1章「教育の目標」において、「教育課程は、児童や生徒たちが望ましい成長発達を遂げるために必要な諸経験をかれらに提供しようとする全体計画である」¹⁰と明確に定義され、「本来、教育課程とは、学校の指導の下に、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味している」¹¹とし、教育課程が、児童・生徒の成長発達を保障する全体計画または活動であることが示された。これは、教科課程が「どの学年でどういう教材を課するかをきめ、また、その課する教科と教科内容との学年的な配当を系統づけたもの」¹²であることに対し、教育課程は児童・生徒の諸経験・諸活動の全体計画である点から、教科課程の意味することとは異なるということの意味している。

そして、教育課程の編成主体に関する記述をみると、「教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られるといえる。教師は、校長の指導の下に、教育長、指導主事、種々な教科の専門家、児童心理や青年心理の専門家、評価の専門家、さらに両親や地域社会の人々に直接間接に援助されて、児童・生徒と共に学校における実際的な教育課程をつくらなければならないのである」¹³と記されていることから、教育課程の編成主体を具体的に各学校の教師・生徒と児童・父母・地域住民・専門家とした点も教育課程の定義の大きな特徴といえる。

以上より、1951年度版学習指導要領の教育課程に関する記述は、それまで使われていた「教科

課程」、「学科課程」、「カリキュラム」の用語を、「教育課程」の用語に統一した点において重要な意味をもつと同時に、その意味においても「教科と教科内容」を示す教科課程から、「児童・生徒の諸経験・諸活動の全体計画」を指す教育課程に変更されたにより、教育課程は「教科・教科外にわたる教育活動の全体計画」を意味する用語として理解する必要がある。さらに教育課程は、各学校において教師・子ども・父母・地域住民・専門家によってつくられるといった先駆的な考え方が示されていたことも重要な点である。

3. 学習指導要領の法的拘束力に関する論争の経緯と展開

(1) 1955年高等学校・1958年改訂『小・中学校学習指導要領』の告示化に至る経緯

1947年・1951年度版学習指導要領は、「試案」の文字が付され、教師の手引書・参考書としての性格を帯びていた。そのため1950年改正の学校教育法施行規則の「教育課程については、学習指導要領の基準による」という「基準」の解釈においても、あくまで学習指導要領は参考的基準として理解することが適切であった。

しかし、1955年12月の高等学校学習指導要領の改訂の際に、学習指導要領の基準性が論議をよび、学習指導要領は学校教育法ならびに学校教育法施行規則の委任にもとづき法的拘束力を有するとの文部省解釈が報ぜられた。このことは、1955年の高校学習指導要領の改訂の際に、「試案」の文字が削除されたことから確認できる。さらに、1958年8月学校教育法施行規則の改定の際に、従来の「小学校の教育課程については学習指導要領の基準による」（第25条）が、「小学校の教育課程については…（中略）…、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」と改められた。これは、国家行政組織法第14条に示す公示のしかたに則った形式であり、文部省が作成する学習指導要領を官報に「文部省告示」として掲載することで教育課程の国家基準を明確にすることを意味する。つまり、文部省が学習指導要領に法的拘束力をもたせることを意図したのである。

さらに、1958年改訂『小・中学校学習指導要領』の教育課程に関する記述をみると、そこには「各学校においては、教育基本法、学校教育法および同法施行規則、小（中）学校学習指導要領、教育委員会規則等に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、児童（生徒）の発達段階や経験に即応して、適切な教育課程を編成するものとする」と記されているのみである。教育課程の定義について明確な論及がされず教育課程編成の一般方針のみが述べられている。そのため、教育課程は、従来通りの理解のしかたでよいのか、何か変更があるのか、など検討の余地が多く含まれる。

(2) 学習指導要領の法的拘束力に対抗する学説の形成

多くの教育法学者・教育行政学者が、戦後教育行政の原則と法の教育条理解釈を根拠に、上記の文部省による学習指導要領の告示化の動きに対して強く反論を唱えた。その主な主張は、各教科等の学校教育活動の内容を記す学習指導要領は指導助言基準としてのみ適法であり、現行指導要領も

文部省による指導助言の告示にはかならないということである¹⁴。

こうした反論の根拠づけを行うために教育法学者らはいくつかの学説を形成した。当初は、旧教育基本法第10条を根拠に教育行政の本質とその役割を前提に、教育を内的事項・外的事項に区分し、外的事項には行政権が及ぶが、教育内容には及ばないとし、国家が学習指導要領に法的拘束力をもたせ教育内容を権力的に統制することを否定する「内的事項外的事項区分」説¹⁵が主張された。その後、この説を前提に、学校教育法によって文部大臣に一定権限の行政立法権が授けられていることは確かであるとしながらも、それはごく大綱的な基準事項に限られるものであり、それ以外は非権力的な指導助言の意味しかもたないとする「大綱的基準」説¹⁶が唱えられた。なお、ここでいわれる「大綱的な基準」とは、「全国的画一性を要する度合いがきわめて強く、指導助言では間に合わないことが明らかな事項」である¹⁷。これに対し、教育内容に関しては非権力的かつ専門的技術的な指導助言の権限のみが認められるとする「専門的技術的指導助言」説¹⁸が補完的な役割を果たし、権力的に教育内容へ介入することを批判し学習指導要領は非権力的な指導助言文書の性格をもつべきだと主張された。

こうした学説・議論の蓄積は、学習指導要領を通じた国家による教育内容統制に対するアンチテーゼの確立と、その後の国民の教育権の理論補完に大きな役割を果たしてきたといえよう。また、1960年代以降に起こる教育裁判における教育判例の形成に歴史的役割を果たした。

しかし、当時の教育学者らは、学習指導要領の告示化の動きに対する反論を行う一方で、1958年度版学習指導要領に教育課程の定義に関する記述がないという変更点に関しては、そのほとんどが疑義を提示することはなかった。教育課程の定義が変われば、「学習指導要領は教育課程の基準」といった際の教育課程の理解をめぐって議論を行う必要があるにも関わらず、そこに論及する者はほとんどいなかった。さらに、多くの教育学者らは自説を唱える上で教育課程の用語を使用しているにも関わらず、そこで教育課程に対する理解や定義を行うことはなかった。そのため、教育課程に対する理解をめぐってそこに一定の共通認識があったのか、それとも各々が自明の如く、教育課程の用語を使用したのかについては明らかでない。

その中で、平原春好はこの論争において教育課程の用語を改めて定義し直し、教育課程に対する理解を明確に提示した。論争において教育課程がどのような理解の下で使われていたのか明らかにする上で、平原の「教育課程」理解を検討する必要がある。

4. 平原春好の「教育課程」理解に対する検討

(1) 平原の教育課程法制の解釈と学習指導要領の法的拘束力への批判

平原は、1970年代当時、教育課程の法や行政に本格的に着目した研究が少ないことに疑問を抱き、教育課程の法制面の考察を行うことの重要性を主張した人物である。そして、「教育課程法制」または「教育課程行政」といった言葉を使いながら教育課程の制度的しくみを法規的解釈の下で検討し、法的解釈に依拠しながら学習指導要領の告示化の動きに真っ向から批判した。

平原の教育課程に対する法的解釈の特徴として、一点目は、1947年学校教育法第20条より文部大臣の権限は「教科の事項」を定めることであるから、文部大臣は「教育課程の基準」を定めることはできても、教育課程そのものを定めることはできないとする点である。また、文部大臣に教育課程の基準を作成する権限が授権されていたとしても、その「基準」に関しては、兼子の大綱的基準説に従い教科の種類や時間数の設定に限られると主張する¹⁹。そのため、文部大臣が教育内容の詳細な記述を載せた学習指導要領を作成し、それに法的拘束力を伴わせ教育現場に強制させることは、学校教育法第20条「教科に関する事項」の範囲を逸脱することになると批判する。

また二点目は、1958年学校教育法施行規則にある「小学校の教育課程については（中略）、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」といった場合の「教育課程の基準」は、1947・1951年度版学習指導要領の同様に教師の参考書・手引き書としての「基準」と理解すべきであって、決して法的拘束力を伴う「基準」でないとした点である。仮に学習指導要領が国家的基準であることを認めても法的拘束性をもたず、参考基準であるべきだということは、学校や教師に教育の自由を保障し、創意と工夫にあふれた教育実践を可能にしていくうえで必要なことであると述べる²⁰。

平原は、以上のような法的解釈を進める中で、「教育学上の基本用語としての教育課程は多義であり、いろいろの領域を含んで解されている」²¹こと、また、1958年の学習指導要領改訂より、教育課程の基準や編成主体に質的变化が生じたとし、「法制上の教育課程の問題点としては、たとえばそれのよるべき基準は何か、それを編成する主体は何か、というところに集中する」²²ことを課題にあげた。そして、教育課程の意義と編成主体の問題に着目し研究を進めた。

(2) 平原が唱える「教育課程の意義」

平原は、教育課程の意義に関して、学習指導要領の記述をみる必要があるとし用語の変遷を辿っている。そして、1951年度版に教育課程の定義が明記されていることに対し、1958年度版では教育課程そのものについては明確な定義をせず、編製の一般的方針のみを述べている点に関して疑義を提示した²³。さらに、1958年当時の文部省が、教育課程はあくまで「計画」を意味し、「活動」そのものを含むものではないことを強調したことに対して、教育課程を考える際に「計画」と「活動」を切り離すことはできないといった見解を示している²⁴。

こういった学習指導要領の問題点を指摘する一方、1970年代において平原は、教育課程を「教育目的を達成するために教育機関が計画し指導する一切の教育内容と、それに即して展開される児童・生徒のすべての活動を指すものとされ、また狭義のそれは、学校における各教科および教科外活動の組織と教育内容の編成を指すものとされている」²⁵と定義づけた。平原は、教育課程に対して「計画」のみならず「活動」の概念を含めたものであり、教科・教科外活動上の教育内容を指すものであるといった理解を示している。また、平原は2000年代においても教育課程の定義を行い、教育課程は「広義には、教育目的を達成するために教育機関が計画し指導する一切の教育内容とそれに即して展開される児童生徒のすべての活動を指し、狭義においては、学校における各教科およ

び教科外活動の組織と教育内容の計画を意味する」²⁶と再度定義づけた。

以上より平原は、教育課程は「計画」のみならず「活動」を含んでいるものであり、教科・教科外活動の教育内容を指して全体計画と理解していることが明らかである。

(3) 平原が唱える「教育課程編成権」

平原は、教育課程の編成権は一貫して教職員集団にあることを主張している。当時の文部省は、学校教育法20条の「教科に関する事項」は、同法施行規則の「教育課程」と同義だとし、教育課程に関する事項をすべて文部大臣が設定することの妥当性を主張した。一方で平原は、「教科は教育課程の一領域を構成するものだという教育学上の常識をくつがえし、教科＝教育課程を決定づける根拠にはなり得ないのみならず、そのように解するしかたにはやはり無理があるといわざるを得ない」²⁷と述べ、文部省の主張を強く否定した。また、1958年度版学習指導要領における「各学校においては、教育基本法、学校教育法および同法施行規則、小学校学習指導要領、教育委員会規則等に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、児童の発達段階や経験に即応して、適切な教育課程を編成するものとする」の記述より、ここで示される「学校」を校長と解釈する説がある²⁸。この解釈に対して平原は、「一般に学校の対外的な意思表示権は校長にあることが認められるにしても、学校の教育課程はそれぞれ専門性の高い各教師の集団的協議によって決まるという実態があり、またそれによらなければ編成できないものということ忘れてはならない」²⁹と批判した。

そして、平原は兼子の「教員の教育権限独立説」³⁰を根拠にあげながら、学校における教育課程の編成については、職員会議の議決によって学校の意思が決定するため、学校＝教職員集団と解釈することが適切であるとし、教育課程の編成権は教職員にあると指摘した³¹。そのため、文部省が定めることのできる大綱的な基準は、この教職員集団の編成権を不当に支配しない程度のものであることが想定される。さらに、教育課程を編成するとは、「各教科の担当者や学年担任者たちの協議を経て、教科・学年単位の教科の教育計画がまとめられ、教科以外の領域の教育計画をも加えて、学校全体で年間教育課程を審議し決めていく」³²ことであると述べる。

以上より、平原は教育課程の編成権は、文部大臣や校長ではなく学校を構成する教職員集団に与えられていると主張していることが分かる。さらに、教職員集団の協議の中で教科や学年単位の計画に教科・教科外の計画が加わった学校全体の年間教育課程が決められるものであるといった点から、教育課程は「教科や学年単位の計画と教科・教科外の計画」といった理解が示されている。

おわりに

本稿では、学習指導要領の法的拘束論争において「教育課程」の用語が使われる中それがどのようなものとして理解されていたのかを明らかにするために、平原春好の「教育課程」理解を検討した。そして、以下の二点が明らかにされた。

一点目は、教育課程が日本に誕生した1950年代における教育課程の定義である。1951年版学習指導要領に書かれた教育課程では、教科・教科外にわたる教育活動の全体計画を意味していた。さ

らに、生徒の成長発達の実態や地域の特性に応じて目標が設定され、その目標を達成するための全体計画ともされている。そのため教育課程は、子どもの実態や地域特性に応じて教育目標の下でつくられた教科・教科外にわたる全体計画であるといった理解をする必要がある。ここで、子どもの実態や地域の特性からその学校の教育目標をつくりその下で全体計画を組織するには、その主体に、教師だけでなく父母や地域住民が担い手となることが重要である。1951年度版学習指導要領の教育課程の編成に関する記述に、「教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られるといえる。教師は、校長の指導の下に、教育長、指導主事、種々な教科の専門家、児童心理や青年心理の専門家、評価の専門家、さらに両親や地域社会の人々に直接間接に援助されて、児童・生徒と共に学校における実際的な教育課程をつくらなければならないのである」とあることから、その重要性は明確である。

二点目は、1951年度版学習指導要領の定義と平原の「教育課程」理解を比較して検討した際に、平原の「教育課程」理解には一定の限界があるという点である。平原は、教育課程を「教育目的を達成するために教育機関が計画し指導する一切の教育内容と、それに即して展開される児童・生徒のすべての活動を指すものとされ、また狭義のそれは、学校における各教科および教科外活動の組織と教育内容の編成を指すもの」と定義づけた。これは、1951年度版学習指導要領の定義にある子どもの諸活動を含めた教科・教科外にわたる全体計画という点で共通していることが確認できる。

しかし、平原が定義する「教育目的を達成するための一切の教育内容」や「教科・教科外活動の組織と教育内容の編成」の部分から、平原は教育課程を「教育内容」の範疇で理解していることが明らかである。さらに、教育課程の編成という点においても1951年度版学習指導要領では、子どもの実態や地域の特性から目標をつくるために、教師のみならず子ども・父母・地域住民・専門家がその主体として位置づけられていたのに対し、平原が考える教育課程の主体は、あくまで教職員集団であり、そこには教師の専門的力量的向上が求められるとする。これは平原が、学校の全体計画としての教育課程を、教科・教科外の教育内容と捉えることから生まれる考えである。

以上より、学習指導要領の法的拘束論争の論者の一人であった平原が、教育課程を教育内容として理解していることより、その他の論者らも教育内容あるいはさらに狭義の範疇で教育課程を理解していることが考えられる。学習指導要領の法的拘束力に関する論争において、教育内容の最終決定権の所在を争っていたにもかかわらず、多くの論者らが教育課程という用語を使用したことにより教育内容との区別がつかなくなったことが想定できる。

こうした教育課程を教育内容と同義なものとして理解することにより、教育課程の用語が誕生した当初における全体計画としての教育課程の定義を否定することにもつながりかねない。教育課程は、教師・子ども・父母・地域住民・専門家の手によって、子どもの実態や地域の特性からつくられる教科・教科外にわたる全体計画である。こうした理解にたつて、再度学習指導要領の法的拘束力に関する議論を組み立てることが今後の課題として残されている。

【注】

- 1 安彦忠彦『学校の教育課程編成の評価』明治図書、1979年、61頁。
- 2 植田健男「学校づくりの羅針盤としての『教育課程』の再生」(『前衛』2000年)、88頁。
- 3 東京教育大学教育学研究室編『教育課程』金子書房、1950年、9頁。
- 4 広岡亮蔵『教育課程』誠文堂新光社、1952年、14頁。
- 5 奥田真丈ほか編『教育課程の編成(現代学校教育全集第4巻)』ぎょうせい1979年、10頁。
- 6 今野喜清『教育課程論』第一法規、1981年、46頁。
- 7 安彦、前掲書、67頁。
- 8 平原春好『日本の教育課程—その法と行政』国土社、1973年、11-12頁。
- 9 詳しくは、教師養成研究会『教育課程—カリキュラムの構成と展開』学芸図書、1949年を参照されたい。
- 10 文部省『学習指導要領一般編(試案)』明治図書、1951年、6頁。
- 11 同上書、76頁。
- 12 文部省『学習指導要領一般編(試案)』中等学校教科株式会社、1947年、11-12頁。
- 13 文部省、前掲書、1951年、77頁。
- 14 兼子仁『教育法』有斐閣、1978年、381頁。
- 15 宗像誠也『教育と教育政策』岩波書店、1961年、74頁。
- 16 兼子、前掲書、33-34頁。
- 17 兼子『教育法学と教育裁判』勁草書房、1967年、52頁。
- 18 神田修「指導助言行政の原則と教育課程・学習指導要領の基準性」(教育法規研究会編『学習指導要領の法的批判』勁草書房、1970年)、178頁。
- 19 平原、前掲書、91頁。
- 20 平原「教育行政の法的問題」(『ジュリスト』第10号、1978年)、213頁。
- 21 平原「教育課程の編成権」(『季刊教育法』12月号、1971年)、62頁。
- 22 平原、前掲書、14頁。
- 23 平原「戦後教育課程改訂の変遷」(『現代教育科学』第17号、1974年)、83頁。
- 24 平原、前掲書、24頁。
- 25 平原、前掲「教育課程の編成権」、63頁。
- 26 平原『教育行政学』東京大学出版会、1993年、169頁。
- 27 平原、前掲書、1973年、77頁。
- 28 「文部大臣が定めるのは、教育課程の基準としての学習指導要領であり、…(中略)…教育課程を編成する地位を与えられているのは、校長のみであって、校長以外の何ものでもありえない。」(今村武俊、別府哲『学校教育法解説』第一法規出版、1968年、255-256頁)。
- 29 平原、前掲「教育行政の法的問題」、211頁。
- 30 「教員は、教育権限の行使(内的事項・教育課程管理)については、大綱的な基準立法および職員会議・学校内委員会など学校の教員組織の議決に拘束されるほかは、『職務上の独立』を保障されており、指揮監督職務命令をうけない」(兼子、前掲書、1978年、127頁)。
- 31 平原、前掲「教育課程の編成権」、67-68頁。
- 32 平原、前掲書、1993年、172頁。