

# 学習指導要領の決定過程に関する研究動向と展望

澤田 俊也

教職教室

(2019年9月24日受理)

Policy Making Process of Course of Studies in Japan

: Literature review and future perspective

by

Toshiya SAWADA

Teacher Profession Course

## Abstract

The purpose of this study is to review literature on the policy making process of Course of Studies in educational administration, curriculum study, and sociology of education, and to indicate future topics for research. This study reviewed literature based on the theory of knowledge in public policy studies, focusing on: (1) knowledge in process and (2) knowledge of process.

Through the review, the following results were revealed. Regarding knowledge in the process, most of the studies focused on the policy making process in each subject. In regard to knowledge of process, the majority of the studies explained the policy making process from the perspective of ideology and power structure. It was suggested that future studies need to reveal the detailed processes in multiple subjects, focusing on discussions in central educational administration.

キーワード ; 学習指導要領, 決定過程, 教育課程政策, 教育課程行政

**Keyword ;** Course of Studies, Policy Making Process, Curriculum Policy, Curriculum Administration

## 1. 課題の設定

### 1.1 本稿の目的

本研究の目的は、学習指導要領の決定過程に関する研究動向を検討することを通して、先行研究の抱える課題を指摘するとともに、今後の展開可能性を示唆することである。

学習指導要領は、1947年に初めて作成されて以来、およそ10年に一度の頻度で改訂が行われてきた。学習指導要領は多くの注目を集め、数々の著作が世に送り出されてきた。論文と記事に限っても、その件数は膨大である。「学習指導要領」をタイトルに含む論文と記事を CiNii Articles で検索すると、1945年から2018年までの間で9,832件がヒットする。

さらに、年代別の検索数と義務教育段階における学習指導要領の改訂時期との関連については、図-1のように示すことができる。この表からは、改訂時期によって検索数の寡多はありつつも、義務教育段階における学習指導要領の改訂直後に数多くの記事と論文が執筆されてきたことがわかる<sup>1)</sup>。すなわち、改訂された学習指導要領の教育現場における実施やそれが教育現場にもたらした効果というよりも、学習指導要領そのものの決定が多くの関心を集めてきたと言える<sup>2)</sup>。

学習指導要領の決定に着目してきた研究分野は、教育学における特定の領域に限定されない。国の教育課程政策としての性格をもつ学習指導要領に対

して、教育行政学や教育政策研究、教育課程・カリキュラム研究、教育社会学といった複数の分野が、それぞれの時代における学習指導要領の決定に敏感に反応し、考察を加えてきた。

しかしながら、これらの研究領域では、学習指導要領がいかに関決定されてきたのかについて、いかに論じてきたのだろうか。先述した複数の分野における議論を検討した研究は管見の限り存在していない。そのため、学習指導要領の決定過程について論じる先行研究の到達点や課題、今後の展開可能性は不明瞭である。

そこで本研究は、先に挙げた研究諸分野が、学習指導要領の決定過程をいかに論じてきたのかについて検討し、これらの先行研究がもっている課題と今後の研究可能性を示唆する。

本稿の構成は以下の通りである。まず、次節では本研究における分析の視点を提示する。第2章以降では、学習指導要領の決定過程を論じている代表的な先行研究を、研究分野ごとに取り上げる。具体的には、第2章では教育行政学・教育政策研究、第3章では教育課程・カリキュラム研究、第4章では教育社会学における議論を検討する。第5章では、本研究の結論を述べる。

### 1.2 分析の視点

本研究における分析の視点は、公共政策学で扱われる二つの知識概念、すなわち「inの知識(knowledge in process)」と「ofの知識(knowledge of process)」である(表-1)。「inの知識」は、「政

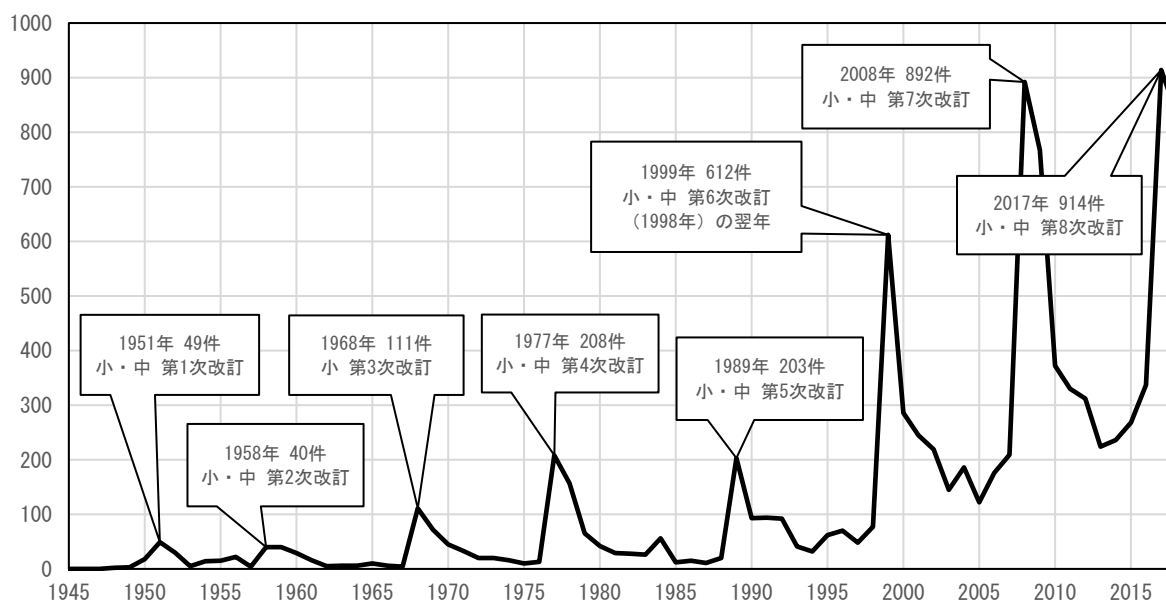


図-1 タイトルに「学習指導要領」を含む論文・記事検索数と義務教育段階の改訂時期の関連

表-1 公共政策学の二つの知識

	inの知識 (knowledge in process)	ofの知識 (knowledge of process)
定義	政策の形成に利用される知識	どのような政策が、誰によって、どのように決定、実施されているかという知識
学問領域	「政策分析論」「政策デザイン論」 ・政策決定のための情報分析 ・政策案のデザイン ・政策評価に関する研究	「政策過程論」 ・政策決定に関する研究 ・政策実施に関する研究 ・政策評価に関する研究
主要関連学問	システム工学、政治学、経済学、法学（立法学）、個別学問（例：環境学）	政治学、行政学

秋吉・伊藤・北山 (2015) p.8 より引用

策過程に対して投入される知識のことで「政策分析をもとに政策決定に活用される知識や、公共政策そのものに関する知識や、個別政策領域に関する知識が対象」（秋吉 2015、p.61）とされる。一方、「ofの知識」は、「公共政策のプロセス（過程）に関する知識」であり、政策決定では「どのように問題が認識され、公式のアジェンダ（議題）が設定され、政策代替案が形成され、決定が行われるか」、さらには「政策プロセスに参加しているアクターとその行動に関する知識」（秋吉・伊藤・北山 2015、pp.7-8）が対象となる。

これらの枠組みは、学習指導要領の決定過程に関する先行研究の整理において、どのように役立つのか。「inの知識」については、学習指導要領を構成する知識に対する検討がいかに行われてきたのが重要である。すなわち、どのような知識が学習指導要領の決定過程において利用されたか論じられてきたのかということである。「ofの知識」については、学習指導要領の決定過程に関わるアクターは誰か、学習指導要領はいかなる場で立案・決定されたのかといった視点から、これまでの先行研究の主張を整理できる。

ただし、これらの二つの知識を全く切り離されたものとして理解することは適切ではない。政策の決定過程に投入された「inの知識」のすべてが、実際の政策に反映されるわけではない。「inの知識」と「ofの知識」を完全に別の視点とするのではなく、「どのように『inの知識』が政策決定に反映されるのか、またそれを規定する要因は何か」（秋吉 2015、p.61）ということも重要な論点である。本研究でも、これらの二つの知識を関連するものとして捉える。本稿のまとめにおいて、決定過程における二つの知識とその関係性が先行研究でいかに論じられてきたのかを論じる。

## 2. 教育行政学・教育政策研究の動向

まず、教育行政学・教育政策研究の動向について整理する。本章では、これまでの教育行政学・教育政策研究の潮流を整理しつつ、その中で学習指導要領の決定過程がいかに論じられてきたのかを考察する。

### 2.1 「国民の教育権」論と教育課程行政の存否

戦後日本の教育行政学・教育政策研究において長らく主流の理論であったのは、「国民の教育権」論であった。「国民の教育権」論は、国家による教育内容の決定を認める「国家の教育権」論を反動的であると位置づけ、これに対抗するために発展してきた理論である。そして、「国民の教育権」論の理論的基盤となっていたのが、宗像誠也が提唱した内的事項外的事項区分論である。この理論では、教育の内容に関わるものを内的事項、条件整備に関わるものを外的事項と区別した上で、内的事項を行政権が及ばない「オフ・リミッツ」であり、教育行政の役割は外的事項に限定される。内外事項区分論を基盤とした「国民の教育権」論は、教科書裁判や学力テスト裁判において、国家に抵抗するための理論的原動力であった。

「国民の教育権」論は、「一般的な分析理論というよりは現実社会に作用することを重視しながら整えられた性格が強い」が、「戦後数十年の間、アカデミックな領域での教育政策に関する議論の大半が、この『土俵』の上での議論だった」（広瀬・荒井 2018、p.19）。つまり、「国民の教育権」論は教育運動の理論的支柱として発展してきたが、実際には現実の教育政策を検討する際の分析枠組みとしても用いられてきたのである。それゆえに、「国民の教育権」論に基づく教育行政研究・教育政策研究は、極めて重要な難点を抱えてきた。「行政関与の消極性を是とする国民の教育権論の視角からは、現象す

る教育行政活動を所与として前提し、その性格やメカニズムを分析する作業そのものが論理矛盾となる」のである（広瀬・荒井 2018、p.19）。

こうした論理矛盾は、教育課程行政の理解において如実に現れる。内外事項区分論に基づく「国民の教育権」論においては、内的事項に対して強制力をもって働きかける教育課程行政は理念的に認められない。そのため、現実にはこのような教育課程行政が存在しているにもかかわらず（存在しているからこそ）、教育行政学・教育政策研究では、こうした教育課程行政が存在し得ないものとして見られた側面がある。「国民の教育権」論を主張する立場は、「教育に対する国家支配が、行政権力による『強権的規制』としてのみ取り上げられ……憲法や教育基本法・学校教育法等の実定法や条理法の解釈、教育行政の特殊性強調に終始してきた」（嶺井 1978、p.125）側面がある。

例えば、「国民の教育権」論の代表的な論者である兼子仁は、1970年代後半に「学校制度的基準説」を提唱した<sup>3)</sup>。この主張は、教育条理解釈に基づきながら、「教科に関する事項」として文部大臣による行政立法権の範囲には「施設設備から学校組織規模（学校・学級規模、教職員数）をへて学校教育組織編制（入学・卒業資格、教育編制単位）に及び……教科目等に終る」（兼子 1978、p.383）ものが認められ、その他の教育内容に関わる事項については指導助言的関与にとどまるというものである。この兼子の主張が教育内容に関わる国家関与を認めるものであるかは意見の相違があるが<sup>4)</sup>、いずれにせよ、兼子の主張の意図は、法的拘束力をもって教育内容に関わる教育課程行政を批判するための有力な対抗軸を打ち出すことにあったことは確かであろう。当時の社会情勢に鑑みて兼子の教育法解釈学的考察は一定程度の意義はあったが、法的拘束力をもつ学習指導要領を作成する教育課程行政という現実に対抗しようとするあまりに、法的拘束力をもつ学習指導要領の決定過程の実態を直接の研究対象にするための動機を得ることは難しかった。

また、文部官僚であった林部（1966）は、内外事項区分論に依拠する「国民の教育権」論を批判しつつ、教育課程行政の存在を指摘している。こうした論考が出てきたこと自体が、教育課程行政の存在を否定する見方が当時の教育行政学・教育政策研究において一定程度共有されていたことの証左であろう<sup>5)</sup>。こうした背景によって、学習指導要領の決定

過程の解明にあまり関心が示されなかったと考えられる。

## 2.2 イデオロギーからの教育課程行政・政策研究

その一方で、教育課程行政の存在を一応受け入れた上で、教育課程行政や教育課程政策の動向をイデオロギー的に理解しようとする研究もある。嶺井（1978）は、教育・イデオロギー・国家の三者の関係性から、教育課程行政を捉えるための視角を得ようとする。嶺井によれば、「国家支配の本質は『政治的＝イデオロギー的支配』にあり……教育は内容的に政治的・経済的秩序維持のイデオロギー形成に関わり、それ故にイデオロギーを確定していく教育課程行政は、公教育制度における教育の国家支配の基底をなす」（p.125）。そして、教育課程の文脈では『『イデオロギー教育』、即ち、国家の政治的＝イデオロギー的支配を貫徹する手段としての国家権力の積極的イデオロギー機能によって規制され、その内実が国民＝公民形成としてある教育の中身が検討されねばならない』（p.131）。より具体的には、「教育内容の一つとして存在する政治的イデオロギーの抽出と批判が、教育課程を構成する教科や道徳、さらには学校行事や儀式の対象化にとって重要」（p.130）であると主張する。つまり、教育課程行政は国家がイデオロギー的に体制を支配する基底にあり、教育課程政策はイデオロギー支配のための重要な手段として位置づけられているため、イデオロギーの側面から国家支配の一形態として教育課程行政や教育課程政策を捉える必要があるという。

また、イデオロギーの視点から教育課程行政や教育課程政策を捉える研究には、保守政権による教育政策への関与の大きさを指摘しているものを多数確認できる。熊谷（1994）は、1950年代後半から1990年代初頭までの教育政策は、保守対革新の政治イデオロギー対立において優位に立つ保守政権による支配のもとで立案・決定され、特徴づけられてきたと主張している。教育政策の決定過程では、「公式には、これら（中央教育審議会や教育課程審議会など―筆者注）の機関の諮問にもとづいて立案、決定されるべきものであるが、これらの機関は文部大臣が任命する委員で構成されており、『55年体制』下では、実質的には自民党―文部省側の教育意思を敷衍して政策化し、あるいは権威づけ正当化する役割をはたすものであった」（p.43）という。また、「55年体制」下の教育課程政策は、「ナショナルリ



ズムの復活・強化・保守支配体制の維持と経済成長・国益増大に貢献する人材養成への要請」(p.46) という保守側からの要求に、1960年代までは独占されたと論じている。特に学習指導要領では、告示化による規制や、「道徳」・社会科・特別活動におけるナショナリズムの復活・強化、理数系・技術系の教育内容の充実として現れたと指摘している。

齋藤(1995)は、熊谷(1994)による考察を踏まえつつも、教育政策の決定過程のすべてを保守体制の支配によって捉えようとすることに慎重な立場をとる。齋藤は、「55年体制下の教育政策は、イデオロギー対立を基本」としつつも「対決的な色彩の濃い管理政策や、教育内容の問題にしても、野党の絶えざる質疑に対する配慮の上に、妥協や、ある部分の協調の上に、政策決定されてきた」(pp.11-12)と述べる。齋藤が想定しているのは国会における与野党間の審議であるが、一方で「教育関連の審議会は教育行政のオーソライズの役割を果たし」てきたとも述べている(p.20)。また、基本的には齋藤も与党政府の主導性を認めているため、熊谷の主張と概ね一致していると言える。

これらの研究と同様の見方は、近年においても見られる。水原(2017)は、2017年学習指導要領改訂のキー・コンセプトであるコンピテンシー論がもともとは産業界で導入された概念であることに着目しながら、中央教育審議会の教育課程企画特別部会における審議過程を分析している。水原は、審議会ではコンピテンシー論が重視されるあまりに、近未来において求められる資質や能力をいかに構想し、教育内容を構造化するののかについての議論が不十分であり、既存の知識を批判的に捉えて再構築する力の育成を妨げかねないと主張している。こうした指摘の根底には、教育課程政策に対する以下の捉え方がある。

「教科の本質」については、教科の基盤となっている科学や倫理哲学などの学術性が主として想定されているが、教育課程政策の観点から教科の本質を捉えるなら、政策として承認された「見方・考え方」・イデオロギーや政治性も考慮しなければいけない。「特別部会」の理解は、「エネルギーとは何か」という教科を支えている科学や学術性だけを想定しているが、人文・社会系の教科の場合、より明確にイデオロギーが見えるように、その教科の本質は、科学や学術性など

に留まらず国策上の意思を反映している(水原、2017、p.428)。

ここでは教科等で形成されたコンピテンシーが、総合的な学習の時間において、実生活や生活上の課題解決に機能することで、いっそう「補充、進化(ママ)、統合」に至ることが確認されているが、教育課程政策の観点からみれば、「教科の本質」のみならず政策の期待する生産性とイデオロギー性が織り込まれるので、どのような日本市民を育成するのか、目指す理念の確認が必要なのである(水原 2017、p.429)。

ここで水原が「教育課程政策の観点」として指摘しているものも、先に取り上げた三者と同様に、与党政府が承認するイデオロギーが教育課程政策の決定過程と内容に影響を及ぼしているというものである。

### 2.3 「教育下位政府」観からの“脱却”と“維持”

前節に取り上げた諸研究は、自民党と文部省の強固な繋がりによって教育政策過程の説明を試みている点で、1980年代までの教育政策研究の潮流と概ね一致する。小川(2002)によれば、1960年代から1970年代までは文部省対日教組という二項対立図式と官僚優位の中で文部省が教育政策を決定してきたという枠組みが主流であり、その後は政治学の研究潮流の影響を受けて、1970年代後半から1980年代まではアクター論や多元主義的なアプローチに注目が集まっていった。すなわち、1970年代後半以降の研究では、それまでの官僚優位論的な枠組みを捉え直すために、自民党の事前審査制と文教族議員の役割が注目を集めていったのである。熊谷の一連の研究(1973、1975、1983b)は、教育政策過程における自民党と文部省の結びつき、自民党政務調査会を主な舞台とした文教族議員による事前審査をいち早く指摘している。パーク(1983)は、教育政策過程の主体は自民党と文部省であるという指摘からさらに踏み込んで、文教族議員が教育政策に関わる専門知を身につけて政策過程に関与したり、官僚人事に影響を及ぼしたりしていることを指摘した上で、自民党をシニアパートナー、文部省をジュニアパートナーとして位置づけ、自民党が文部省よりも優位に立っていると主張している。また、Schoppa(1991/2005)は、臨時教育審議会による改革が「失敗」に終わったことについての分析

を通して、文部省や自民党文教族議員および利益団体が形成する閉鎖的な「教育下位政府」が、一定のパターンに則って教育政策を決定していると指摘している。これらの研究が示しているように、1980年代頃までの教育政策過程研究は、文部省と自民党文教族など教育に関連する限られた主体から構成される連合体が、教育政策の決定に影響を及ぼしてきたという枠組みであった。

もっとも、近年の教育行政学や教育政策研究では、文部省と自民党文教族を核とする連合体が教育政策過程に絶対的な影響を及ぼしているという枠組みは見直されてきている。例えば小川(2007)は、1990年代以降の政治主導に向けた諸改革によって、「教育下位政府」主導の政策過程が大きく変容したと論じている。特に教育政策の決定過程と政策内容の変化に直接的な影響を及ぼしたものとして小川が指摘しているのは、内閣府に新設された経済財政諮問会議等の合議制機関である。文部科学省は、各会議から示される教育政策方針への対応が迫られることで「教育『下位政府』“外部”からの『非』教育的論理による教育改革方針に『受け身』的に対応せざるを得ない立場に置かれることになった」

(小川、2007、p.43)。また荒井(2009)は、株式会社やNPO法人が学校設置主体となる「教育供給主体の多元化」が認められた経緯において、首相らによる政治的リーダーシップが発揮され、「教育下位政府」ではなく内閣府や経済財政諮問会議などが主導権を握っていたと論じている。さらに村上(2009)は、2000年代以降の教育政策が下位政府外部の影響を受けやすくなったと論じている。これらの研究動向を踏まえると、近年の教育行政学や教育政策研究では、内閣など「教育下位政府」以外の主体の関与によって、教育政策の決定過程と内容が大きく変容しているという理解が主流となっていると言える。

このような見方は、教育課程行政研究や教育課程政策研究においても見られる。赤尾(1999)は、教育課程政策の動向を分析する上で、「教育課程政策を導く複雑性」(p.94)に留意する必要があると述べている。赤尾は、臨時教育審議会において第一部会が首相官邸派、第三部会が文部省派として対立したことを引き合いに出しつつ、省庁再編の動きの中で国家権力内部におけるヘゲモニー闘争が激化する可能性を示唆している。天笠(2016)は、2012年10月に教育再生実行本部、2013年1月に教育再生

実行会議が発足したことで、政治(政権与党)とは一定の距離をとってきた教育課程行政は変容し、政治がより積極的に教育課程政策に関与するようになったと述べている。すなわち、教育課程行政研究や教育課程政策研究においても、従来は「教育下位政府」において教育課程政策が決定されてきた一方で、今日では「教育下位政府」以外の主体が政策過程に影響を及ぼしているという見方が強まっていると言える。

ここで問題として指摘したいのは、これらの先行研究は、1990年代以降の教育政策過程を「複雑化」したと見るあまりに、それ以前の教育政策過程を「単純化」しすぎてはいないかということである。1990年代以降の教育政策過程を「教育下位政府」論から脱却して説明しようとする諸研究は、それ以前の教育政策過程について「教育下位政府」観を維持して対比的に論じている。しかしながら、こうした枠組みは、十分に実証的な検討を経ずに、1990年代以前の教育政策過程を「教育下位政府」論によってブラックボックス化してはいないだろうか。

同様の問題関心をもっている研究に、村上(2011)と橋野(2016)がある。村上は、教育委員会制度は縦割り行政の象徴であり、教育委員会制度改革は教育下位政府の閉鎖的な決定によって実行されたという通説的理解に疑義を呈する。そして、1956年の地方教育行政の組織及び運営に関する法律の制定から1990年代後半の地方分権改革までの検討を通して、教育委員会制度改革には教育下位政府だけではなく、自治省など地方自治下位政府も影響を与えていたことを指摘している。橋野は、教育財政制度における首相や党幹部など統合アクターの役割を検討することで、教育下位政府論の相対化を試みている。いずれの研究も、教育下位政府以外の主体に目を向けることで、教育下位政府内における閉鎖的な政策過程の枠組みを再考するものである。

これらの研究は、ともすれば「教育下位政府」観によってブラックボックス化されていた1990年代以前の教育政策過程の決定過程を実証的に問い直している点で参考になる。ところが、本稿の問題関心である学習指導要領の決定過程は、先の研究が対象としている教育委員会制度や教育財政制度とは、やや様相が異なる。確かに、教育委員会制度や教育財政制度の改革案は、国会への提出前に自民党内の事前審査を通過し、自治省や大蔵省など関連省庁と文部省が合意を形成した上で、国会審議を経て法制

化される。その意味では、「教育下位政府」以外のアクターが政策決定過程に影響を及ぼすことは当然と言える。その一方で、学習指導要領の改訂は基本的に省令である学校教育法施行規則の定めに基づくものであるため、他省庁との調整が必須というわけではない。また、国会では主に法律と予算が審議されるが、学習指導要領の改訂は直接の審議対象として位置づけられておらず、必ずしも新規の法律や予算を必要とするものばかりではないため、国会の影響は限定的であることが想定される。さらに、国会審議の前に党の合意を得ることが目的である事前審査制についても、そもそも学習指導要領の改訂が事前審査制の対象とするものであるのかが問題となる。

#### 2.4 小括

戦後しばらくの間、教育行政学と教育政策研究では、「内的事項外的事項区分論」に依拠する「国民の教育権」論が趨勢を占めていた。「国民の教育権」論は、文部省が教育内容を決定しているという現実に対抗するために生み出されたものであるために、学習指導要領の決定過程を直接の研究対象とすることが難しいという課題があった。一方で、教育課程行政の存在を認める立場は、与党政府の主導権を前提とした上で、イデオロギーの側面から実態を把握しようと試みてきた。しかしながら、こうした研究の関心は、学習指導要領の決定過程の解明そのものにあるというよりも、決定過程における与党政府のイデオロギーの影響を暴露しようとするところにある。そのため、これらの先行研究は、学習指導要領の決定過程と決定された内容が与党政府のイデオロギーを反映しているという説明に終始しているように見受けられ、実際のところ学習指導要領がいかなる経緯で決定されているのかについては、それほど深く考察されているというわけではないという課題がうかがえる。

また、近年の教育行政学や教育政策研究は、1990年代以降の学習指導要領改訂では「教育下位政府」以外の主体が影響を与えてきたと説明する裏返しとして、1990年代以前の学習指導要領の決定過程を「教育下位政府」論によってブラックボックス化させているように思われる。教育委員会制度や教育財政制度をテーマとして「教育下位政府」以外の主体に着目することで、1990年代以前の教育政策過程を実証的に問い直す研究が見られるが、学習指導要領改訂とは相違点が多いため、これらの特徴を踏

まえて学習指導要領の決定過程を検討する必要があるだろう。

### 3. 教育課程・カリキュラム研究の動向

#### 3.1 各時期における教育課程・カリキュラム研究

教育課程・カリキュラム研究の歩みは、学習指導要領改訂の時期区分と対応させて説明されることが多い(佐藤・三好 1969、安彦 1999、柴田 2000、加古 2006、安彦 2014、西岡 2017など)。本稿でも、こうした先行研究による整理に基づきながら、教育課程・カリキュラム研究の変遷を四つの時期に分けて整理する。そして、これまでの教育課程・カリキュラム研究において、学習指導要領の決定過程がいかなる関心を寄せられてきたのかを検討する。

戦後日本における教育課程・カリキュラム研究の第一期として位置づけられるのは、試案として学習指導要領が作成されていた1940年代半ばから1950年代半ばまでの時期である。子どもの経験が重視される雰囲気の中で、コア・カリキュラム連盟を代表とするカリキュラム研究が各地で広まった。一方で、系統主義に立つ民間教育研究団体も盛んに発足し、新教育に対する批判を展開した(西岡 2017)。いずれにせよ、リベラルな教育課程行政の見解のもとで、かなり自由に研究が行われたと言える(佐藤・三好 1969)。

第二期は、1950年代後半から1970年代半ばまでの時期である。1952年の文部省設置法改正では教育委員会における学習指導要領の作成を妨げないという規定が削除され、1955年には社会科が先行的に系統的な内容に改訂された。1958年改訂に全面的に系統主義へと転じ、試案ではなく法的な拘束力を持つ基準として位置づけられたことで、教育内容に関する統制の強化と系統性の重視へと移行した。佐藤・三好(1969)によれば、教育課程行政の方針転換のもとで、教育課程・カリキュラム研究は二極分解していったという。一つには文部省や教育委員会が主導する研究があり、もう一つには民間教育研究団体や教職員組合が牽引した研究があった。

官製の教育課程・カリキュラム研究は、文部省や教育委員会が指定する研究校で行われるものであり、学習指導要領に基づいた教育課程を円滑に実施するためのものであった。1968年から1970年に改訂された学習指導要領では、スプートニク・ショックによるアメリカの教育改革に追随するかたちで、ハイタレントの要請を目的とする「教育内容の



現代化」が取り入れられた(柴田 2000)。

民間教育団体や教職員組合が牽引した研究には、体制側の提示する教育課程政策に対抗し、自主的かつ独自に教育課程を編成しようとする研究があった。例えば、1958年改訂後も経験主義的なカリキュラムを志向する立場によって「社会科の初志をつらぬく会」が結成され、一定の研究成果を生み出していった(西岡 2017)<sup>6)</sup>。1960年代には、数学教育協議会など、学力保障の視点から独自に教育内容や教材の研究を進める「教育内容の現代化」の立場があった(柴田 2000)。これは、学習指導要領が法的拘束力を強化したことを受けて、授業づくりのレベルで実践的な改革を試みたものであると言える(安彦 2014)<sup>7)</sup>。しかしながら、こうした民間教育研究団体における「教育内容の現代化」研究は、1968年から1970年の学習指導要領改訂に活用されることはなかった(柴田 2000)。1970年代になると、地方の農村における過疎化に対応するために、「生活と教育の結合」を重視する「地域にねざす教育」が発展した(柴田 2000)。

第三期は、1970年代後半から1990年代までの時期である。アメリカでは、子ども側の条件を考慮しない「教育内容の現代化」施策が批判されるようになっていた。日本でも、1968年から1970年改訂の学習指導要領における「教育内容の現代化」と進学率の上昇は、学校に適応できなかつたり詰め込み型の学習に圧迫されたりする子どもを大量に生み出し、いわゆる「落ちこぼれ」の子どもたちの存在が社会問題化した。日本で「教育内容の現代化」路線が見直される直接の契機となったのは、1974年に文部省と経済協力開発機構(OECD)の教育研究革新センター(CERI)が東京で開催した国際セミナーである。そこでアトキン(Atkin, J. M.)は、行動的な目標を設定する従来型の「工学的アプローチ」を批判し、創造的で即興的な教授・学習過程を重視する「羅生門的アプローチ」を提唱した。こうした影響を受けて、1977・1978年改訂の学習指導要領では、学習内容の削減、人間性の重視、「ゆとりの時間」の設定などの方針が打ち出された。現場の教師による研究においても、「落ちこぼれ」の子どもを救うためという視点から授業研究や教材研究、教科研究が深まっていった(柴田 2000)。

さらに、従来は「知識・技能・理解」が学力として理解されていたが、1989年改訂の学習指導要領では「関心・意欲・態度」や「思考力・判断力・表

現力」を含む「新学力観」が登場した。また、「生活科」の新設や各教科等における体験活動の重視など、子どもの興味や関心を引き出し、個に応じた指導の必要性が打ち出された。1998年改訂では、「生きる力」の三つの要素として「確かな学力」「豊かな人間性」「健やかな体」が位置づけられ、「総合的な学習の時間」が新設されるなど、「ゆとり路線」が引き継がれた。「総合的な学習の時間」の内容と指導方法は学校の裁量に大きく委ねられていたため、学校におけるカリキュラム開発という文脈において、教育課程・カリキュラム研究にも大きなインパクトをもたらした(西岡 2017)。

第四期は、2000年代から現在に至るまでの期間である。学力低下による「ゆとり」路線の見直しもあり、2003年の一部改正では「基礎・基本」と「思考力・判断力・表現力」のバランスをとって育成することが目指された。2008年の学習指導要領は、OECDの掲げるキー・コンピテンシーおよびそれを具体化したPISA型リテラシーを意識して改訂された。また、2017年の学習指導要領でも、「資質・能力」としてコンピテンシー論に基づく改訂が行われた。こうした潮流に呼応して、思考力等を測定するために、パフォーマンス評価など新たな評価手法の開発が盛んになっている(松下 2007、田中 2008など)。また、2017年の改訂では各学校における「カリキュラム・マネジメント」の確立も期待されており、そのモデル開発も盛んに行われている(田村 2005など)。このように、現在の教育課程・カリキュラム研究は、学校におけるカリキュラム面の経営や評価について関心が集まっており(安彦 2014)、さらに子どもの多様性に対応すべきか、「資質・能力」を目標とした場合の望ましいカリキュラムとは何かについても検討の必要性が指摘されている(西岡 2017)。

本節で整理した、教育課程・カリキュラム研究においては、学習指導要領の決定過程の解明にはそれほど関心が寄せられてこなかった。このような潮流の最大の理由としては、決定過程を解明するに足る資料の入手が極めて困難であることが挙げられる。田中(1998)は、学習指導要領の決定過程に関わる資料がほとんど公開されないために、学習指導要領を研究対象とすることが極めて難しいと述べている。つまり、教育課程・カリキュラム研究は、資料的な制約もあって、学習指導要領を受容あるいはそれに対抗して、教育実践と結びつけながら、望まし



い教育課程・カリキュラムのあり方を探究するという方向で発展してきたと考えられる。

### 3.2 個別の教科領域における研究動向

前節では教育課程・カリキュラム全体に関する研究について触れたが、個別の教科領域に関する研究に目を向けると、それぞれの教科領域がいかにかに成立し改訂されたのかについて論じている先行研究が多数見られる。そのため本節では、義務教育段階における個別の教科領域についての研究動向を取り上げる。具体的には、個別の教科領域の決定過程に関する検討の蓄積を全面改訂の時期ごとに概観し、研究の動向について論じる。研究の動向についてあらかじめ触れておくならば、先行研究が対象とする時期によって活用している資料に一定の傾向が確認された。そこで本稿では、①連合軍占領下の学習指導要領を対象にしたもの、②1952年の日本の独立回復後から1989年改訂までを対象にしたもの、③1999年の情報公開法制定前後の1998年改訂以降を対象にしたものの三つの時期に分けて、先行研究を例示する。

まず、終戦後の占領期を対象にした研究である。1947年の学習指導要領については、一般編を古賀(2000)、国語科編を桑原・小久保(2002)、社会科編(Ⅱ)を木村(1988)、数学編を上垣・田中(2010)、理科編を柴(2016)などが検討している。1951年改訂に関する研究では、一般編に白尾(2016)や水原(2016)、国語科編に桑原・小久保(2002)、数学科編に蒔苗(2003)、家庭科編に柴(2007)などがある。これらの研究は、国立国会図書館憲政資料室に所蔵されている「CIE/SCAP文書」や国立教育政策研究所に所蔵されている「戦後教育改革資料」、各種個人文書など、戦後教育改革に関わった機関や人物が残した豊富な資料を活用している。

次に、日本の独立回復後から1989年改訂までを対象にしたものである。1958年改訂については、小中学校の国語科に杉山(2014)、中学校の理科に郡司(2017)、中学校の技術・家庭科に横山(1997)と丸山(2004)、小学校家庭科に八幡(谷口)(2012)、小中学校の道徳に押谷(2001)や山田(2001、2002)、山田(2003)、佟(2016、2019)などがある。1968年から1970年に改訂された学習指導要領については、小学校家庭科に八幡(谷口)(2017)などがある。1977年改訂では、小学校の図画工作科に武藤・金子(2004)がある。1989年改訂では、小学校理科にチュ(2000)、小学校生活科に福永

(2006)などがある。これらの研究の多くは、それぞれの改訂の関係者が残した個人文書や経験談を分析の対象としている。また、比較的新しい時期を検討しているチュ(2000)は、当時の視学官や教科調査官、学習指導要領の作成協力者にインタビュー調査をしている。

最後に、情報公開法の制定前後から現在までを対象にしたものである。1998年改訂では、国語科に山川(2000)、特別活動に小野(2010)などがある。2008年改訂では、小中学校の社会科に松岡(2008)などがある。これらの研究は教育課程審議会や中央教育審議会教育課程部会の議事録などを分析の対象としているが、文部科学省によってウェブ上に公開されている資料を活用している。

以上のように、先行研究では、個別の教科領域の決定過程に関する蓄積がある。ただし、課題も見られる。まず、あくまで個別の教科領域について検討がなされているために、複数の教科領域を横断して検討している先行研究はほとんど見られない。このことは、単独あるいは少数の研究者が複数の教科領域を結びつけて検討することの難しさと、資料的な制約に起因しているように思われる。また、これらの先行研究は、それぞれの教科領域の内容について検討している一方で、決定過程の構造やアクターについてはほとんど考察していない<sup>8)</sup>。このことは、資料的な制約と教科領域を専門とする研究者の関心や専門性によると思われる。

資料については、終戦後の占領期と情報公開制度の制定前後以降では学習指導要領の決定過程に関わるものが比較的豊富に閲覧可能である一方で、1950年代半ばから1980年代後半まででは当時の関係者の個人文書が主となっている。そのため、特にこの時期の資料は、関係者が担当していた特定の教科および審議会など決定過程の一部に限られたものであることが多く、複数の教科領域や決定過程全体を分析することに困難が伴う。ただし、近年でも新しい資料が発掘されており<sup>9)</sup>、今後も未知の資料が発見される可能性がある。また、すでに整理されている資料の中には、その資料を分析した研究者の関心から漏れ出た情報が潜んでいる可能性もある。したがって、検討済みの資料についても、異なる専門性をもつ研究者が改めて分析することで、決定過程について新たな知見が得られると思われる。

### 3.3 小括

加古(2006)は、これまでの教育課程・カリキュ

ラム研究の潮流を、次の一文で端的に表している。すなわち、教育課程・カリキュラム研究では、「授業への視点を含みながら教科の内容をどうするのか、どのように選ぶべきかという教育内容論と、教科の本質や構造を追究する教科論とに重点がおかれてきた」（加古 2006、p.35）。加古の述べる教育内容論は本稿で整理した教育課程・カリキュラム全体に関する研究、教科論は個別の教科領域に関する研究にあたると思われる。加古の指摘する通り、これまでの教育課程・カリキュラム研究は、学習指導要領の決定過程に関する資料的な制約もあって、望ましい教育課程・カリキュラムのあり方を探究してきた。そのため、学習指導要領の決定過程は直接の研究関心になりにくかったと推察される。

一方で、個別の教科領域に関する研究の中には、特定の教科領域の決定過程を考察している研究が多数存在する。ただし、複数の教科領域にまたがって考察している研究や、決定過程の構造やアクターを検討の対象としている研究はほとんど見られないという課題が確認された。

#### 4. 教育社会学の動向

前章では教育課程・カリキュラム研究の動向を概観したが、カリキュラム研究における重要な視点の中に社会学的な考察がある。後述するように、カリキュラムの社会学的研究は、それ以前の研究に対する批判として登場してきた経緯があるため、本稿では社会学的な研究を取り出して整理する。本章では、「カリキュラムの社会学」がいかなる経緯で生まれ、日本で展開したのかを素描することを通して、「カリキュラムの社会学」が学習指導要領の決定過程をいかに論じてきたのかを整理する。

##### 4.1 イギリスにおける「カリキュラムの社会学」

「カリキュラムの社会学」は 1970 年代初頭のイギリスにおいて登場したが、その背景には「新しい教育社会学」の台頭がある。「新しい教育社会学」への関心の高まりは、教育政策が階級間の不平等の軽減に失敗し、このことを当時の若手研究者が問題視したことが発端である。

志水 (1985) によれば、「新しい教育社会学」の研究者は、従来の研究を次の二点において批判しているという。すなわち、カリキュラムなどの諸条件を自明のものとして捉えてきたこと、教育のインプットとアウトプットの関係に対する強い関心ゆえに教育の過程をブラックボックス化させてきたこと

である。そして、当時の若手研究者は、「教授法」や「カリキュラム」を重要な研究課題として位置づけ、合理的にカリキュラムを構成しようとする機能主義的なアプローチ<sup>10)</sup>から脱し、伝統的なカリキュラムが社会的な不平等を再生産するメカニズムを解明しようとしたという。このように、「新しい教育社会学」の研究者が、従来のカリキュラム研究とは一線を画すかたちで「カリキュラムの社会学」に取り組んできた経緯がある<sup>11)</sup>。

例えば、ヤング (Young, M. F. D.) は、あらゆる知識は社会的に構成されたものであり、学校知識は権力の地位にあるものによって統制されていると述べている。そして、社会の階級構造に応じて学校知識は階層化され、高い地位にある者はより容易に高位の知識に接近できるため、学校知識は社会統制の手段となっているという「知識成層論」を展開している (Young 1971)。

##### 4.2 日本における展開

日本の教育社会学では、そもそもカリキュラム研究が手薄になっており (田中 2019)、「カリキュラムの社会学」に基づいて日本の動向を分析している研究はそれほど多くはない (木場 2012)<sup>12)</sup>。そのような状況の中でも、本稿の問題関心である学習指導要領の決定過程に関わって、「カリキュラムの社会学」の立場から検討している研究として、熊谷 (1983a) がある。

熊谷は、ヤングの「知識階層論」を批判的に継承し、日本における学校知識の決定構造の解明を試みている。熊谷は、ヤングが機能主義アプローチを排斥したことで学校知識の編成をめぐるダイナミズムの解明に失敗していると批判する。そして、「知識階層論」を機能主義アプローチによって再解釈することで、学校知識が編成される過程をミクロとマクロの連環、すなわち多様な社会的諸力の相互作用によって捉えようとする。熊谷は、学校知識の編成に直接的に関与する主体として、中央機関 (政府＝文部省、与党)、地方機関 (地教委)、教師層、文化エリートの四者を挙げ、これらの主体が多様な要因を受けながら学校知識を編成するモデルを示している。

木場 (2012) は、先の熊谷のモデルを一つの理論的な到達点であると意義を認めつつも、ポストモダンの時代における教育内容の決定過程においても説得力を持つのかについて、疑問を呈している。木場は、熊谷が知識人を「文化エリート」として単一

に捉えていることを問題視し、知識の絶対性が揺らぐポストモダンにおいて「文化エリート」は様々な文化権力の中から選ばれた人々として理解する方が「現代の状況に即している」(p.32)と述べている。木場の指摘は、熊谷による機能主義的な試みを再び葛藤主義的なアプローチに解釈し直し、ポストモダンにおいて複雑化された教育内容の決定過程を説明しようとするものである。

また、ポリティカル・アプローチ<sup>13)</sup>を採用する長尾(1994、1995)は、戦後日本においてカリキュラムが決定される構造は「国家権力によってカリキュラムが単純明解に支配され統制されているという」「きわめて単純な、いわば直線的構造」(長尾1995、p.50)にあり、「国家の意志と要請は、学習指導要領を通して直接的にカリキュラムのなかに持ち込まれていくこと」(長尾1994、p.119)になったと論じている。そして、このような直線的な構造は法的拘束力を有する1958年学習指導要領以降にもたらされたものであったという(長尾1994、1995)。長尾の議論は学習指導要領のもつ理念や社会的機能の変化についても踏み込んでおり<sup>14)</sup>、必ずしも決定構造のみを言及の対象としているわけではない。とはいえ、先の指摘からは、1958年改訂以降の学習指導要領が国家によって決定され、その内容も国家の意志と要請を直接に反映しているものであったと論じていると読み取れる。

### 4.3 小括

田中(1999、2019)は、カリキュラムの社会学的研究の対象として、巨視的(macro)、中間的(meso)、微視的(micro)の三つの問題領域を挙げている。学習指導要領の決定過程は巨視的な政治過程の検討にあたるが、「政治過程研究の主な目的は、カリキュラムの改革や決定をめぐる社会的交渉が公正な手続きによって行われたかどうかを調べること」であり、「学習指導要領の改訂はカリキュラムの政治として新たな視点から解明すべき問題領域」(田中2019、p.304)として位置づけられるという。この一文に端的に表れているように、カリキュラムの社会学の関心は、学習指導要領の決定過程や決定された内容に潜んでいる社会的不平等を暴露し続けることにある。それゆえに、学習指導要領の決定過程を詳細に解明するというよりも、どのような権力が存在し、どのような利益や不平等が生じているのかを巨視的に明らかにしようとする。したがって、カリキュラムの社会学的研究は、学習指導

要領の決定過程における諸集団間の権力構造をマクロに描くことは得意としているものの、その記述はやや荒削りなものにならざるを得なかったと思われる。

さらに、学習指導要領の決定過程をめぐる時代認識は、教育行政学や教育政策研究とほぼ同様の枠組みを有している。すなわち、カリキュラムの社会学的研究においても、1958年改訂を境に戦後の学習指導要領の決定過程と内容が国家(政府=文部省、与党)によってほとんど独占されていた一方で、ポストモダンにある現代の学習指導要領はより複雑な様相を呈していると捉えられている。

## 5. まとめ

本稿は、教育行政学・教育政策研究、教育課程・カリキュラム研究、教育社会学が、学習指導要領の決定過程をいかに論じてきたのかについて検討してきた。それぞれの学問領域で学習指導要領の決定過程が十分に検討されてきたとは言えないが、以下のような研究の蓄積が見られた。教育行政学・教育政策研究では、与党政府のイデオロギーによって学習指導要領の決定過程が説明されてきた。教育課程・カリキュラム研究では、個別の教科領域の決定過程を考察している研究が見られた。教育社会学においては、学習指導要領の決定過程における諸集団間の権力構造がマクロの視点から描かれていた。これらの研究動向を、本稿の分析の視点である「inの知識」と「ofの知識」から改めて検討する。

まず「inの知識」については、個別の教科領域に関する学問領域において先行研究の蓄積が見られる。ただし、その多くが特定の教科領域に限定した考察であり、複数の教科領域を横断して決定過程を検討した先行研究は管見の限りほとんど確認できなかった。確かに資料的な制約もあるが、研究者の関心や専門性にも起因していると思われる。そのため、新規の資料を開拓したり既存の資料を見直したりすることで、複数の教科領域を射程に入れて決定過程を明らかにすることが求められる。例えば、熊谷(1994)は、保守支配体制の維持のために、「道徳」・社会科・特別活動においてナショナリズムの復活・強化が図られてきたと論じている。教育行政学・教育政策研究では与党政府のイデオロギーによって学習指導要領の決定過程が説明されてきたため、これらの教科領域がいかに決定されてきたのかを横断的かつ実証的に解明することは意義がある



だろう。

また、「ofの知識」についての議論は、教育課程・カリキュラム研究においてはほとんど確認できないが、教育行政学・教育政策研究と教育社会学において一定の蓄積がなされてきた。先に述べた通り、教育行政学・教育政策研究は与党政府のイデオロギーによって、教育社会学ではマクロな権力構造によって、決定過程と決定された内容を説明してきた。これらの分野は、「ofの知識」だけではなく「inの知識」とも関連させて、いかに「inの知識」が政策決定に反映されるのか、その規定要因は何かについて考察を試みてきたと言える。ただし、いずれの研究もイデオロギーや社会的不平等の存在を暴露することが目的であったため、決定過程の詳細を説明しきれないところがあった。そのため、改めて「inの知識」と「ofの知識」を結びつけながら、いかなる内容の学習指導要領が誰によってどのように決定されているのかを実証的に解明する必要がある。

さらに、1990年代以降の決定過程はアクターが増加し複雑化していると認識されている一方で、1980年代以前の決定過程は文部省や自民党文教族議員および関連する利益団体が形成する閉鎖的な「教育下位政府」においてパターン化された決定過程であり、あたかもそこにポリティクスは存在しないかのように捉えられてきた。しかしながら、このような理解は実証的な検討を踏まえたものではないため、「教育下位政府」における学習指導要領の決定過程がポリティクスの見られない単純な構造であるか検討の余地がある。

例えば、学習指導要領の決定過程を論じている先行研究は、文部省を単一のアクターとして扱ってきた。しかしながら、文部省内には学習指導要領の決定過程に関わる複数のアクターが存在する。具体的には、一般事務系職員の他に、専門的職員として教科調査官や視学官が決定過程に関与している(前川 2002、青木 2015、村上 2017)。そのため、一般事務系職員と専門的職員の役割の違いを踏まえ、こうした要因による影響に着目しながら、特に1980年代以前の学習指導要領の決定過程を実証的に検討することが求められる。

## 註

- 1) 1998年改訂の学習指導要領は同年12月に告示されたため、翌年1999年の論文検索数が多くなっていると推察される。
- 2) 学習指導要領の政策過程のうち、決定後の政策を実施する「政策実施」や実施後に政策の効果を測定する「政策評価」よりも、問題を認識し政策を立案・決定する「政策決定」が注目を集めてきたと言える。学習指導要領の「政策実施」や「政策評価」を対象にした研究が手薄であるということ自体が今後の研究可能性を示唆しているが、本稿では学習指導要領の決定過程に着目する。
- 3) 兼子(1963)は、大綱的基準に限って国家による立法を認め、それ以外は指導・助言にとどまるとする「大綱的基準説」を主張していた。しかしながら、「大綱的基準説」は何を大綱的基準とするかが不明瞭で、教育内容や教育方法に関する国家の介入を可能にするのではないかといった批判がなされたため、兼子(1978)は「大綱的基準説」ではなく「学校制度的基準説」を展開した。
- 4) 黒崎(2009)は、大綱的基準説や学校制度的基準説を提唱した兼子の意図は、国家に内的事項への介入権限を認めないところにあったと主張する。一方で、高橋(2007)や堀口(2011)は、大綱的基準説や学校制度的基準説においても立法によらない国家による教育内容への関与が認められていると指摘している。
- 5) 同様の指摘をしているものに、菱村(1978)と相良(1978)がある。
- 6) ただし、教職員組合が主導する研究の中には、教育実践への貢献が難しくイデオロギーの表明に過ぎないものもあったという(佐藤・三好 1969)。
- 7) そのため、安彦(1999)は、この時期の教師や研究者がカリキュラムよりも授業について目を向けており、日本のカリキュラム研究には目立った動きはなかったと主張している。
- 8) 山川(2000)は1998年改訂における国語科に関する教育課程審議会での議論に着目して、教育課程審議会の運営について考察している。ただし、山川の関心は、情報公開の不十分さや人選の偏り、審議時間の短さといった運営上の問題点を指摘することであり、決定過程の解明という点では疑問が残る。
- 9) 例えば、1947年から1976年まで文部省で勤務し、特に家庭科を担当した鹿内瑞子の個人文書が整理され、2006年に目録化されている(丸山

ほか 2006)。また、文部事務次官を務めた天城勲の関係文書が国立国会図書館憲政資料室に収められ、2017年から公開されている。

- 10) 近代合理的なカリキュラム理論の代表に、R.W. タイラーによる「タイラー原理」がある (Tyler 1949/ 1968)。
- 11) 以下で紹介するヤングの他に、バーンステイン (Bernstein, B.) が代表的な研究としてあげられる。バーンステインは、教育知識を構成するカリキュラム・教授法・評価の三つのメッセージ体系をかたちづくる原理として、「〈教育〉コード」論を展開している。「〈教育〉コード」は、「分類 (classification)」と「枠づけ (framing)」の二つの概念から構成される。「分類」は、内容間の境界を維持する程度であり、カリキュラムの基本的な構造をつくる。「枠づけ」は、教師と子ども間の教授学習関係を表すものである。そして、これらの強弱の組み合わせから、学校におけるカリキュラムは「収集コード (collection codes)」と「統合コード (integrated codes)」に大別される (Bernstein 1977/ 1985、1996/ 2011)。このバーンステインの理論はカリキュラムや教育実践における権力配分について重要な視点を与えるものであるが、本稿の問題関心である教育課程政策の決定過程について直接的に言及されてはいないように見受けられる。
- 12) 日本における「カリキュラムの社会学」研究には、田中 (1996) もある。田中は、バーンステインのコード理論に注目して、「教科による専門分化」が教師と生徒に及ぼす統制過程の解明を試みている。田中の目的は、「カリキュラムの媒介的統制」としての教師の役割と「カリキュラムによる内在的統制」としての生徒役割を明らかにすることであり、「研究の焦点もカリキュラムの制度、政策、および行政にみられる制度的統制の側面ではなく、これらの制度的枠組を維持している集団構造の側面に絞り込んでいる」 (p.161)。したがって、田中の研究目的は本稿の問題関心と趣が異なっていると言える。
- 13) 長尾 (1995) は、ポリティカル・アプローチの例としてアップル (Apple, M.) を取り上げている。アップル (1994) は、社会における権力構造と学校で教えられる知識やそこでの実践との関係を分析することで、誰が利益を得るのか、誰が不利益を被るのかについて解明を試みてい

る。長尾 (1995) によれば、アップルは「カリキュラムの社会学」による機能主義と社会的な不平等再生産の批判からさらに踏み込んで、より動的に教育と経済の相互関係を捉え直そうとしているという。またアップルは、ジルー (Giroux, H.) らとともに 1970 年代後半以降のアメリカにおける批判的教育学の確立に貢献した (澤田 2016)。

- 14) 1970 年代までの学習指導要領は一元的な基準として位置づけられていたのに対して、1980 年代以降の学習指導要領は新保守主義的な教育政策の潮流の中でより複雑化し、創造性豊かな人材を育てるために学校制度や教育内容の複雑化が進んでいることを指摘している。

### 参考文献

- 青木栄一 (2015) 「教育行政の専門性と人材育成: 信頼低下がもたらす制度改革」『年報行政研究』50, pp.24-56。
- 赤尾勝己 (1999) 「21 世紀の教育課程政策を考える 教育課程政策を分析する視座」『日本教育政策学会年報』6, pp.94-102。
- 秋吉貴雄 (2015) 「教育政策における 2 つの知識の特性: 教育政策の公共政策学的分析」『日本教育学会年報』22, pp.66-69。
- 秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉 (2015) 『公共政策学の基礎 新版』有斐閣。
- 安彦忠彦 (1999) 「第 1 章 カリキュラム研究の歴史的的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房, pp.1-28。
- 安彦忠彦 (2014) 「第 3 章 教育課程・カリキュラム研究 第 1 節 教育課程・カリキュラムの編成」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, pp.134-137。
- 天笠茂 (2016) 「現代社会の教育課程政策における政治・行政・経営をめぐる諸課題—教育課程企画特別部会の設置と審議を中心に—」『カリキュラム研究』25, pp.109-116。
- 荒井英治郎 (2008) 「中央政府における教育政策決定構造の変容: 『教育の供給主体の多元化』をめぐる政策過程に着目して」『教育学研究』75 (1), pp.34-45。
- 上垣渉・田中伸明 (2010) 『GHQ/SCAP 文書』に見る下級中等教育の教科課程成立過程: 戦後教育改革のなかで教科課程上に位置づいていく新制中学校数学科』『三重大学教育学部研究紀要』61, pp.343-357。
- 小川正人 (2002) 「教育行政研究における教育政策過程

- 研究レビューと課題設定『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』21、pp.117-125。
- 小川正人 (2007) 「教育政策決定の過程＝構造の変化と教育改革」『家計経済研究』73、pp.42-49。
- 押谷由夫 (2001) 『「道徳の時間」成立過程に関する研究』東洋館出版社。
- 小野方資 (2010) 『「体験」を重視した学習に基づいた特別活動の問題点：中教審答申・教育課程審議会における『体験』の認識を手がかりに』『福山市立女子短期大学研究教育公開センター年報』7、pp.137-141。
- 加古愛 (2006) 「教育課程研究の現状と課題－内容的側面と経営的側面への着目』『教育論叢』49、pp.31-39。
- 兼子仁 (1963) 『教育法』有斐閣。
- 兼子仁 (1978) 『教育法 新版』有斐閣。
- 木村博一 (1988) 「中等社会科教育課程成立史研究 (I) —『学習指導要領社会科編Ⅱ (試案)』の作成過程を中心に—」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』12、pp.107-116。
- 熊谷一乗 (1973) 「教育政策の形成過程に関する研究」『社会学評論』24 (3)、pp.36-58。
- 熊谷一乗 (1975) 「教育政策の立案と背景」市川昭午編『戦後日本の教育政策』第一法規、pp.53-109。
- 熊谷一乗 (1983a) 「学校知識の編成に関する社会学的試論—M. ヤング『知識成層論』を越えて—」『教育社会学研究』38、pp.172-184。
- 熊谷一乗 (1983b) 「現代教育政策の力学と日教組」青井和夫・新堀通也編『日本教育の力学』東信堂、pp.79-108。
- 熊谷一乗 (1994) 『「55年体制」と教育政策の展開』『日本教育政策学会年報』1、pp.38-53。
- 黒崎勲 (2009) 『教育学としての教育行政＝制度研究』同時代社。
- 桑原隆・小久保美子 (2002) 『CIE カンファレンス・レポートが語る改革の事実—戦後国語教育の原点—』東洋館出版社。
- 郡司賀透 (2017) 「日本の中学校理科教育における技術的内容の選択—教材等調査研究会議事録の分析を中心に—」『日本科学教育学会年会論文集』41、pp.89-90。
- 古賀範理 (2000) 『「学習指導要領 一般編 (試案)』の作成経緯について』『久留米大学外国語教育研究所紀要』7、pp.1-17。
- 木場裕紀 (2012) 「公教育内容決定のポリティクスに関する研究の課題と展望』『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』32、pp.25-35。
- 齋藤諦淳 (1995) 「戦後わが国の教育政策』『日本教育政策学会年報』2、pp.8-22。
- 相良惟一 (1978) 「教育内容行政論』『日本教育行政学会年報』4、pp.9-26。
- 佐藤三郎・三好信治 (1969) 「教育課程研究と教育行政」『教育学研究』36 (2)、pp.153-164。
- 澤田稔 (2016) 「批判的教育学から見たグローバル化をめぐるカリキュラム・教育方法のポリティクス』『教育社会学研究』98、pp.29-50。
- 柴一実 (2016) 「戦後理科教育改革関係資料の研究 (XII)」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』65、pp.53-62。
- 柴静子 (2007) 「占領下の日本における家庭科教育の成立と展開 (XXI) : 小学校家庭科廃止論の台頭に関する再考察』『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』56、pp.287-296。
- 柴田義松 (2000) 『教育課程 カリキュラム入門』有斐閣。
- 志水宏吉 (1985) 『「新しい教育社会学」その後—解釈的アプローチの再評価—』『教育社会学研究』40、pp.193-207。
- 白尾裕志 (2016) 『「自由研究」の廃止過程の検証と木宮乾峰の『教育課程』概念：木宮乾峰における『教科課程』から『教育課程』への変化』『琉球大学教育学部紀要』88、pp.205-216。
- 杉山勇人 (2014) 「昭和31・32年度教育課程審議会における『毛筆習字』再編論議』『鎌倉女子大学紀要』21、pp.55-67。
- 高橋哲 (2007) 「教育行政研究における教育法学説の位置—『教育学としての教育行政研究』にむけて』『日本教育行政学会年報』33、pp.20-36。
- 田中耕治 (1998) 『「学習の指導と評価の在り方」を問う』『現代教育科学』498、pp.17-19。
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店。
- 田中統治 (1996) 『カリキュラムの社会学的研究—教科による学校成員の統制過程—』東洋館出版社。
- 田中統治 (1999) 「第3章 カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房、pp.65-86。
- 田中統治 (2019) 「第Ⅲ部 カリキュラム研究の方法 第4章 カリキュラムの社会学的研究」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版、pp.300-307。
- 田村知子 (2006) 「カリキュラムマネジメントのモデル開発』『日本教育工学会論文誌』29、pp.137-140。
- チュンギョン (2000) 「理科教育の内容構成の変化に関する研究：平成元年小学校学習指導要領作成関係者とのインタビューを通して』『日本教科教育学会誌』23



- (2)、pp.1-10。
- 修占新 (2016) 『『道徳』の特設経緯』『人間・環境学』25、pp.15-29。
- 修占新 (2019) 『戦後日本の道徳教育の成立 修身科の廃止から「道徳」の特設まで』六花出版。
- 長尾彰夫 (1994) 「日本型ナショナル・カリキュラムの批判と分析—多様性と差異をめぐって—」マイケル・W・アップル・ジェフ・ウィッティ・長尾彰夫『カリキュラム・ポリティクス 現代の教育改革とナショナル・カリキュラム』東信堂、pp.113-164。
- 長尾彰夫 (1995) 「カリキュラム研究方法論批判: 教科再編へのポリティカル・アプローチ」『カリキュラム研究』4、pp.43-53。
- 西岡加名恵 (2017) 「戦後日本カリキュラム論の史的展開」田中耕治編『戦後日本教育方法論史 下』ミネルヴァ書房、pp.1-20。
- 橋野晶寛 (2017) 『現代の教育費をめぐる政治と政策』大学教育出版。
- 林部一二 (1966) 『学校管理の本質: 管理の基本と教育課程の基準性』明治図書出版。
- 菱村幸彦 (1978) 「教育課程行政の現状と問題点」『日本教育行政学会年報』4、pp.27-40。
- 広瀬裕子・荒井英治郎 (2018) 「教育政策研究の展開と今後の方向性: 学会四半世紀の研究動向を踏まえて」『日本教育政策学会年報』25、pp.11-28。
- 福永寛明 (2006) 「生活科の成立過程に関する一考察: 小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議『審議のまとめ』を中心に」『日本科学教育学会研究会研究報告』21 (3)、pp.1-6。
- 堀口悟郎 (2011) 「教育権論再考: 『公共性』論から『秩序』論へ」『慶応法学』21、pp.157-224。
- マイケル・W・アップル (1994) 「公的知識をめぐるポリティクス」マイケル・W・アップル・ジェフ・ウィッティ・長尾彰夫『カリキュラム・ポリティクス 現代の教育改革とナショナル・カリキュラム』東信堂、pp.3-66。
- 前川喜平 (2002) 「第6章 文部省の政策形成過程」城山英明・細野助博編『続・中央省庁の政策形成過程』中央大学出版部、pp.167-208。
- 蒔苗直道 (2003) 「昭和26年の『中学校高等学校学習指導要領数学科編(試案)』の編集過程に関する一考察: GHQ・SCAP 文書に見る数学教育の目標の議論に着目して」『イブシロン』45、pp.69-80。
- 松岡尚敏 (2008) 「平成20年版学習指導要領と社会科授業改善の視点」『宮城教育大学紀要』43、pp.27-42。
- 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』日本標準。
- 丸山剛史 (2004) 「1958年版学習指導要領『技術・家庭科』の『技術科』設置構想との断絶と連続」『産業教育学研究』34 (2)、pp.9-16。
- 丸山剛史・左高美里・橋本昭彦編 (2006) 『戦後教育改革資料 9 鹿内瑞子旧蔵資料目録』国立教育政策研究所。
- 水原克敏 (2016) 「戦後改革期におけるカリキュラム自由化政策: 1951(昭和26)年改訂学習指導要領一般編」『学術研究 人文科学・社会科学編』65、pp.1-30。
- 水原克敏 (2017) 「教育課程政策の原理的課題—コンピテンシーと2017年学習指導要領改訂」『教育学研究』84 (4)、pp.421-433。
- 嶺井正也 (1978) 「教育・イデオロギー・国家: 教育課程行政論の前提として」『日本教育行政学会年報』4、pp.124-138。
- 武藤智子・金子一夫 (2004) 『『造形遊び』の発生についての歴史的研究(2) 昭和52年発表図画工作科学習指導要領の編成作業』『茨城大学教育学部紀要 教育科学』53、pp.51-68。
- 村上祐介 (2009) 「第11章 教育改革の政治過程」岡田浩・松田憲忠編『現代日本の政治 政治過程の理論と実際』ミネルヴァ書房、pp.240-255。
- 村上祐介 (2011) 『教育行政の政治学 教育委員会制度の改革と実態に関する実証的研究』木鐸社。
- 村上祐介 (2017) 「行政における専門職の責任と統制: 教育行政を事例として」『年報行政研究』52、pp.69-88。
- 山川晃史 (2000) 「教育課程改訂の経過をたどる: 国語科を中心に」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』20、pp.19-28。
- 山田恵吾 (2003) 「国立教育政策研究所所蔵『大島文義旧蔵資料』所収『道徳の時間』特設(1958年)関係資料について」貝塚茂樹『戦後日本の道徳教育関係資料に関する基礎的調査研究』国立教育政策研究所教育政策・評価研究部、pp.17-30。
- 山田哲史 (2001) 「道徳教育のための時間を特設する方針をめぐる議論」『道徳と教育』第308・309号、pp.146-155。
- 山田哲史 (2002) 『『教科』とはされなかった『道徳』の時間』『道徳と教育』310・311号、pp.309-317。
- 八幡(谷口)彩子 (2012) 「鹿内瑞子旧蔵資料からみた昭和30年代の小学校家庭科: 東京女子高等師範学校卒業生と家政学専門職に関する研究の一環として」『一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集』64、p.128。
- 八幡(谷口)彩子 (2017) 「昭和40年代初頭における小

- 学校家庭科の教育課程の改善: 『鹿内瑞子旧蔵資料』を資料として』『日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集』60、p.50。
- ヤング・パーク (1983) 「教育行政における自民党と文部省」新堀通也・青井和夫編『日本教育の力学』有信堂高文社、pp.49-78。
- 横山悦生 (1997) 「1958年の技術・家庭科の学習指導要領の普通教育としての性格: 文部省職業教育課課内会議の資料にそくして」『産業教育学研究』27 (2)、pp.42-53。
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control Volume3: Towards a Theory of Educational Transmissions* 2nd edition, London: Routledge and Kegan Paul. (萩原元昭編訳 (1985) 『教育伝達の社会学 開かれた学校とは』明治図書。)
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London & Bristol: Taylor & Francis. (久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明 (2011) 『〈教育〉の社会学理論 象徴統制、〈教育〉の言説、アイデンティティ』法政大学出版局。)
- Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press. (金子孫市監訳 (1968) 『現代カリキュラム研究の基礎: 教育課程編成のために』日本教育経営協会。)
- Schoppa, L. J. (1991) *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*, New York: Routledge. (小川正人監訳 (2005) 『日本の教育政策過程 1970～80年代教育改革の政治システム』三省堂。)
- Young, M. F. D. (1971). *An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. New Directions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan, pp.19-46.