

2013 年度
学士論文

ゆとり教育政策導入期の政治過程分析
—教育政治の三極モデルを用いたアクターの動向の整理—

一橋大学社会学部
4110090M
鴻巣 圭一
田中拓道ゼミナール

目次

序章	リサーチクエスションと仮説の提示	3
第1章	学力低下の実情と、それに対する賛否	
第1節	学力低下は起こっていたのか	5
第2節	当時の有識者の立場	6
第3節	当時の国民感情	7
第4節	第1章のまとめ	8
第2章	ゆとり教育の政策過程（1） 官僚・文教族の支配	
第1節	教育政策の決定過程	9
第2節	保守層の現状維持勢力	9
第3節	保守層の現状打破勢力	10
第4節	リベラル層	11
第5節	四六答申	11
第6節	1977年学習指導要領改訂	12
第7節	第2章のまとめ	13
第3章	ゆとり教育の政策過程（2） 1989年学習指導要領改訂	
第1節	臨時教育審議会	14
第2節	3つのアクターの関係の変化	16
第3節	1989年学習指導要領改訂	17
第4節	第3章のまとめ	18
第4章	ゆとり教育の政策過程（3） 1998年学習指導要領改訂	
第1節	現状維持勢力の変化	19
第2節	現状打破勢力の変化	20
第3節	リベラル層の変化	21
第4節	1998年学習指導要領改訂	22
第5節	1998年学習指導要領改訂時の各アクターの動向	24
第6節	第4章のまとめ	25
終章	結論とまとめ	26
	文献リスト	29

序章 リサーチクエスチョンと仮説の提示

第1節 問題意識と先行研究

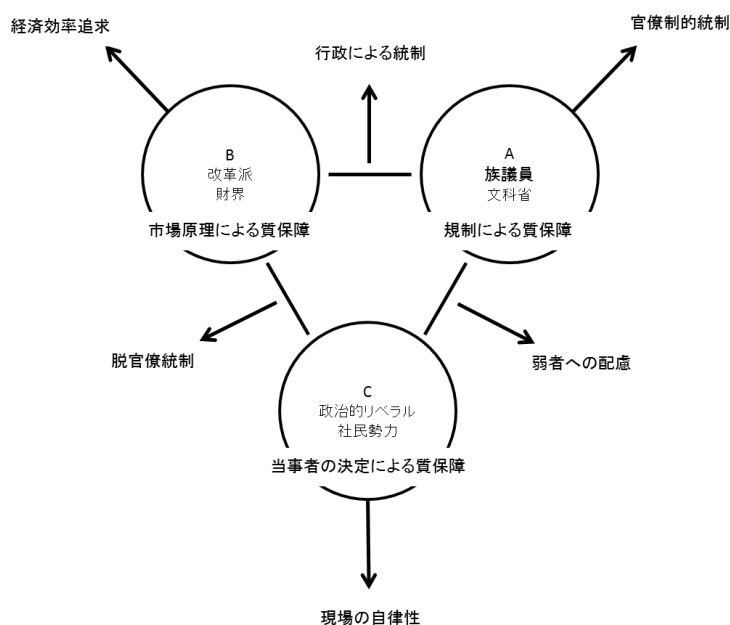
2008年、それまでのゆとり教育を転換する学習指導要領が発表された。新学習指導要領では「生きる力」などに代表される従来の教育の基本方針は維持されているものの、学習内容は特に理数系科目において大幅に増加した。これは、1977年から段階的になされてきた学習内容の削減からの方針転換といえる。もとより、1998年に改訂された学習指導要領、いわゆる「ゆとり教育」については疑義が呈されていた（刈谷 2002）。旧文部省・文部科学省はそれに対して反論してきたが（寺脇 2001）、当初の発表から10年、2002年に施行されてからわずか6年でその失敗と限界を認めたのである。2002年の学習指導要領の施行当初から有識者・世論の批判を受けていたゆとり教育は、なぜ導入されたのだろうか。ゆとり教育が失敗であると結論づけられた今、改めてその導入の政策決定過程を分析することにより、今後の教育政策形成過程に一つの視座が与えられるのではないかと考える。

これまでゆとり教育の導入は、新自由主義的教育改革として語られることが多かった（森 2012; 山崎 2008; 世取山 2008）。しかし、総合的な学習の時間の導入は日教組（政治的リベラル層）が悲願としていたものであり、ゆとり教育の導入には彼らの存在も重要な役割を果たしていた。よって、ゆとり教育と新自由主義を結びつけることは適切ではないといえる。さらに、新自由主義が場合によって新保守主義を含むなど論者によって定義が異なるため、適切な比較をすることが難しい。よって本稿では新自由主義という用語を用いることを避け、異なる観点からゆとり教育政策の分析を行う。

第2節 分析枠組み

教育政策の決定過程分析においてアクターの設定は重要である。本稿では、広田（2009）による教育政治の三極モデルを用いる。このモデルは、教育政策におけるアクターをA（旧文部省及び文部科学省、自民党文教族）、B（自民党改革派、財界）、C（政治的リベラル、社民勢力）に分類し、その3者の協力や対立の関係から教育政策の方向性が決定されることを示すものである。この分類により、教育政治におけるアクターの動向を複合的に、かつ簡潔に説明することが可能である。本稿では、Aを（保守層の）現状維持勢力、Bを（保守層の）現状打破勢力、Cをリベラル層と呼称するものとし、それぞれの基本的な志向と教育政策決定過程における動き、互いの関係を検証する。

図 1 教育政治の三極モデル



出典：広田照幸（2009）『格差・秩序不安と教育』世織書房、376 頁

第 3 節 リサーチクエスチョン

日本の学習指導要領は、1977 年に改訂された学習指導要領から段階的に学習内容を削減してきた。これは、それ以前のいわゆる詰め込み教育で学校が「荒れた」と指摘されたことに起因するものである。一方で 1990 年代末から 2000 年代にかけては、学習内容を削減してきたにも関わらずいじめなどの問題は顕在化しており、さらに学力の低下も指摘されていた。このような状況で、ゆとり教育はなぜ世論の支持を得ないままに導入されたのであろうか。本稿では以上をリサーチクエスチョンとして検証を進める。

第 4 節 仮説と全体の構成

本稿では、以下のように仮説を立て検証を進める。

- 仮説 1 ゆとり教育の導入は、世論を根拠としたものではない。
- 仮説 2 1990 年代以前は教育政策に強い影響力を持っていた現状維持勢力が 1990 年代退潮し、他の勢力の影響を強く受けるようになった。
- 仮説 3 1990 年代以降、現状打破勢力・リベラル層の影響力が伸長した。
- 仮説 4 仮説 1～3 より、現状維持勢力が、他の 2 つのアクターの意見を両方ともに反映しようとした結果、世論を無視せざるを得なくなった。

第 1 章では、ゆとり教育が発表された 1998 年から 2002 年にかけて子どもたちの学力が実際に低下していたこと、またそれに対する憂慮の声が存在したことを示し、仮説 1 を証

明する。第2章では、教育政策の典型的な形成過程を概観するとともに、3つのアクターが形成された当初のそれぞれの基本的な選好と互いの関係を検証する。また、事例として1977年の学習指導要領改訂を挙げる。第3章では、ゆとり教育の導入に影響を及ぼした臨時教育審議会と、1989年の学習指導要領改訂について、それぞれのアクターの視点もふくめて分析する。第4章では、1998年学習指導要領改訂（ゆとり教育の導入）に焦点を当て、1990年代以降のアクターの関係の変化とその動向を分析し、仮説2～4を証明する。

第1章 学力低下の実情と、それに対する賛否

本章では、1998年の学習指導要領改訂によるゆとり教育が導入される以前に、リサーチクエスチョンで指摘した学力低下が起こっていたかを検証する¹。第1節では、国際比較の指標・学習到達度による指標の2つの尺度から、1990年代において学力低下が実際に起こっていたことを示す。第2節では、学力低下問題に対して当時有識者がどのような意見であったかとその妥当性を、学力低下を憂慮する立場と是認する立場から検証する。第3節では、学力低下に対する当時の国民感情を明らかにする。

第1節 学力低下は起こっていたのか

第1節では、国際比較の資料であるIEA（国際教育到達度評価学会）によるTIMSS（国際数学・理科教育動向調査）と、国立教育政策研究所による教育課程実施状況調査を用いて、学力低下が実際に起こっていたことを示す²。

TIMSSによる1999年の調査では、前回1995年の調査時に比べ、総合点数の平均値における日本の順位は3位から5位と若干低下しているものの³（国立教育政策研究所 2001）、点数の推移から判断して学力が低下したということではできなかった（澤田 2003）。調査への参加国数の増加を鑑みても、この指標によって日本の子どもたちの学力が低下しているとは指摘できない。他方点数がほぼ同水準であったことより、学力が向上していることも示すことができていない。

¹ この学習指導要領が施行され、ゆとり教育が実際に始まったのは2002年4月からである。

² TIMSSは「教育到達度を実証的に提示」（田中 2008: 32）した研究であるとされる一方、旧来的な詰め込み型学習の成果を計るものであるという指摘もある（寺脇 2001）。現在学力調査の国際指標として有名なPISAは2000年から調査を開始しているため、本章では使用しない。

³ 1995年の調査には参加していなかった台湾が3位に入っているため、実際には日本の順位は1つ下がっただけである。他の上位国は1位シンガポール、2位韓国、4位香港となっている（1995年の調査では、シンガポール・韓国は変わらず、日本が3位、香港は4位である）。

一方 2001 年に実施された教育課程実施状況調査では、学力の低下を指摘することができる。文部科学省は当該調査の結果について、「全体としてみれば、おおむね良好といえる」（国立教育政策研究所 2003: 2）との見解を示した。しかし澤田はいくつかの点に疑義を呈している。第一点は、調査における設定通過率の妥当性である。調査結果によれば、

「設定通過率とは、学習指導要領に示された内容について、標準的な時間をかけ、学習指導要領作成時に想定された学習活動が行われた場合、個々の問題ごとに正答、準正答の割合の合計である通過率がどの程度になると考えられるかを示した数値」（国立教育政策研究所 2003: 2）

であると定義されている。しかし、澤田はこの基準の妥当性と、実際の結果において設定通過率よりも正答率が高かった問題より低かった問題の方が多かったことから、問題作成委員の期待ほど学力が向上していなかったことを指摘している（澤田 2003）。第二点は過去の調査の同一問題との正答率の比較である。2001 年以前に 1993・1994 年度、1981・1982 年度にも文部省が同様の到達度調査を実施している。そのなかで 3 回の調査に共通する問題の正答率の推移を比較すると、調査の対象となった小学 5 年生から中学 3 年生のすべての学年において、1993・1994 年の調査から 2001 年の調査にかけて平均正答率が下落していることがわかる（澤田 2003）。このことから、学力が低下していないと主張することは妥当ではないと考えられる。

2 つの指標を単純に比較することはできないが、双方の指標において学力が向上した傾向は見られないこと、後者からは学力低下が示されていることから、ゆとり教育導入の時期において学力は少なくとも向上しておらず、低下傾向にあったことが示される。それまで 1977 年（1980 年施行）、1989 年（1992 年施行）の学習指導要領改訂において学習内容が段階的に削減されてきたが、その目的は詰め込み型の教育を緩和し、子供にゆとりを与えることで学習到達度を高めることであった。しかし、この結果からその目的は達成されていなかったといえる。

第 2 節 当時の有識者の立場

第 2 節では、学力低下を憂慮する立場、学力低下を否定または是認する立場双方の意見を検証し、その妥当性を検討する。

刈谷は、教育内容の削減によって期待されていた、学習意欲の向上と非行などの学校・教育問題の解決がなされていないことを指摘しながら、1989 年の学習指導要領改訂（1992 年施行）によって下位の生徒ほど学習離れが進み、学力格差が拡大したとしている（刈谷 2002）。また澤田も教育課程実施状況調査に触れ、1981 年・1983 年の同様の調査に比べ同じ問題における正答率の低下と、全体の得点の分散が正規分布に比べて多極化しており学力格差が存在していることを示している（澤田 2003）。

一方学力低下を是認する立場に立つ論者は、学力低下に関する指標は、全体の学力が低下しているわけではなく分散が拡大しているのであり、個人の能力や関心に応じて学習内

容の習得状況に差があることは問題ないと主張する（寺脇 2001）。また、学習到達度などの学力指標は旧時代的なものであり、1989年の学習指導要領及び今後の学習指導要領においては意識や感度を重視し、総合的な学習の時間に代表されるような新しい価値観に基づいた生きる力を伸ばしていくべきであると主張し、ゆとり教育導入を推進している（浅沼他 2001；寺脇 2001）。文部省も先述の教育課程実施状況調査から、学力低下は起こっていないとの分析結果を発表し（国立教育政策研究所 2003）、学力低下を否定する立場に立っている。

文部省は学力低下を否定しているが、どの程度の数値の低下からを学力低下と定義するかによって、同じ指標でも澤田との分析に差が生まれている。しかし、実際に第1節で見たように、学力は低下しているといえる。ゆとり教育を推進する立場の論者でも学力低下を否定することは難しい。学力低下を仕方ないものだとした上で新しい価値への移行を唱えるか、測定基準の矛盾を指摘するかにとどまっておき、説得的な議論であるとはいえない。

第3節 当時の国民感情

ここまで、1990年代の日本で実際に学力が低下していたことを明らかにした。第3節では、もう一つの論点である国民の学力低下・ゆとり教育導入に対する認識を検証する。

1990年代において、国民が関心をもつ教育問題は専らいじめ問題であった。読売新聞の世論調査では、学校教育に不満であると回答した人々のうち、不満の内容として45%がいじめを挙げている（『読売新聞』1998年4月4日朝刊）。しかし1998年に学習指導要領が改訂され、小中学校における学習内容の3割削減発表されたのと同じ頃から、TIMSS1999などによって日本の子どもたちの学力が低下しているという調査結果が発表されるようになった。また、同時期に大学生の学力低下や子供の学習離れも報道された（岡部・戸瀬・西村 1999）。国民は学力低下を憂慮するようになり⁴、学習内容を3割削減することについて1999年1月の世論調査では賛成が58%、反対が36%であったが（『読売新聞』1999年2月7日朝刊）、2001年3月時点では賛成44%、反対48%（『読売新聞』2001年3月15日朝刊）、ゆとり教育導入直前の2002年3月には賛成28%、反対67%と（『読売新聞』2002年3月30日朝刊）、反対する意見を持つ人の割合が急速に拡大した⁵。

1990年代までは、それまでの学習内容は過多であり、それによって落ちこぼれ・いじめ・非行などの教育問題が発生すると考えられ、教育内容の削減を支持する世論が大勢であった。しかし2002年のゆとり教育導入までには学力を重視する世論が拡大し、ゆとり教育に

⁴ 1998年の調査に対し、2001年3月の調査では、不満の内容としていじめは44%と相変わらずトップを占めるものの、詰め込み教育・偏差値教育は減少し、学力の低下については増加傾向にあることが示されている（『読売新聞』2001年3月15日朝刊）。

⁵ 1999年の時点で読売新聞は、分析結果として反対が36%も存在するというように、反対する意見の多さを強調する傾向にあった（『読売新聞』1999年2月7日朝刊）。マスメディアが率先してゆとり教育に反対する論調をつくらうとしている姿勢がうかがえる。

反対するようになった。

第4節 第1章のまとめ

本章では、1990年代に実際に学力低下が起こっており、それに対してゆとり教育を推進する有識者は説得的な反論ができていなかったこと、国民世論も次第にゆとり教育に反対するようになったことを示した。ここから、実際に学力低下が起こっており、さらにそれを指摘する説得的な意見や国民世論があったにもかかわらず、そのような批判を押さえこんでもゆとり教育を推進しようとした文部省・文部科学省の姿が浮き彫りになる（澤田2003）。確かに、ゆとり教育の導入を決定した1998年時点では学力低下に対する批判はほぼなかったといえる。しかし、導入されるまでの約4年間で批判は急拡大した。さらに、同時期に明らかになった指標から、学習内容削減の本来の目的である学習到達度の向上は達成されていなかったことが判明した。そのような状況下においてなぜゆとり教育の導入が行なわれたのであろうか。

本章から、ゆとり教育は、その導入を発表した際には国民の支持を得られるものであった一方で、ゆとり教育を導入した根拠は民意ではないところにあったということが示される。世論以外のところに政策決定の要因があったからこそ、文部省・文部科学省は世論を説得してでもゆとり教育を導入・推進しようとしたのである。次章以降では、何がゆとり教育導入の要因となったのかを検証していく。

第2章 ゆとり教育の政策過程（1） 官僚・文教族の支配

本章では教育政治の三極モデルに沿い、各アクターの視点から、戦後から1970年代までの教育政策の決定過程を分析する。この時代における重要な先行研究としてショッパ(2005)がある。自民党、文部省、日教組などの各アクターについて仔細に分析がなされているが、1977年の学習指導要領改訂について一切触れていないため、主張に齟齬が生じる部分がある。そうした欠点はあるものの、重要な研究であることに変わりはないため、彼の説を若干補強する形で分析を進める。また、水原(1992)が1977年学習指導要領改訂について詳しく分析している。内容についての言及が多く政治過程が十分に分析されているとはいえないが、当時の教育政策の性格を分析する上で重要であり、政策の内容に関しては彼の説にも依拠して議論する。

第1節では、1970年代における教育政策決定過程を概観する。第2節では、第一のアクターである文部省と自民党文教族の立場を分析する。第3節では現状打破勢力としての自民党、並びに財界の立場を分析する。第4節では日教組・社会党を中心としたリベラル層

の立場を分析する。第5節では「四六答申」と呼ばれる、1971年に中央教育審議会から答申された教育政策の路線転換を示唆する提言、第6節では1977年の学習指導要領改訂を具体例とし、アクターの動向を検証する。

第1節 教育政策の決定過程

本節では、主に1970年代における教育政策の決定過程を概観する。

自民党内では、政務調査会の下に政策分野ごとに組織された部会がそれぞれの分野の法案作成や政策決定に決定的な力を持っていた(猪口・岩井 1987)。1970年代に文教族が中心となって力をつけた文教部会は、それまで文部省からの提案を審査するだけにすぎなかった態度を改め、自ら主導権を取り、政策案を開発するようになった。しかし彼らは文部省の政策に反対することはできたが、文部省が反対する政策を押し切る程の力を持っていなかった。一方で文部省は立法に関しては自民党に対し劣位であったものの、省令を活用し自らの求める政策を実行していくことができた。また、文部省は外部の専門家を集めた審議会を構成し、政策立案に際してより中立的な立場をアピールすることで自らの政策の正当性を強めようとした⁶。

1970年代の教育政策の決定過程においては、自民党の文教部会を活用した自民党文教族が、審議会などを活用して正当性を高めつつ政策立案を進めた文部省の影響を受けつつ立法を進め、他方省令については文部省が自民党文教族の影響を受けながら政策を実行していたのである。

第2節 保守層の現状維持勢力

本節では、保守層の現状維持勢力である文部省・自民党文教族の立場を明らかにする。

1970年代まで、教育政策決定過程に決定的な力を持っていたのは文部省である。教育政策は主に省令によって進められるため、政策決定過程において文部省が力を持ちやすい構造にあった。また、特に1960年代前半までの自民党は教育政策の中身にあまり関心がなく、実際の政策は文部省に委ねられていた(ショッパ 2005: 54-57)。文部省の基本的な立場は、戦後改革以来の既存の政策の維持であった。彼らは、それまで自分たちが育ててきた教育政策に愛着をもつようになっていた。また、教育基本法を核とした現在の教育の理念を変えることは、実際の教育現場で大きな力を持つ日教組を中心とした教職員の強い反発を受けることにつながり、それを避けたかった意図もある(ショッパ 2005: 73)。次節で詳述するが、当時から自民党内や財界には教育政策改革の機運も存在した。しかし文部省はその抵抗勢力となっていた。

また、文部省と密接な関わりを持つ存在として自民党内の文教族がいた。族議員とは、「特定の政策分野について、自民党政務調査会を主要な舞台として、フォーマル、インフォーマルにかかわらず、強力な影響力を持つ」(猪口・岩井 1987: 20)存在である。その中で教

⁶ 以上の記述はショッパ(2005)に依拠している。

育政策に影響を及ぼしていたのが文教族である⁷。自民党の教育政策は 1960 年代前半まで日教組の破壊に力点が置かれており、その中心となっていたのは警察族であった。しかし、1960 年代後半から教育政策の専門家が力を伸ばした（ショッパ 2005: 57-62）。1970 年代になると、ニクソン・ショック、続くオイルショックを端緒として政府予算の縮減が行なわれ、文教族は自民党内での予算の調整を通じて文部省の予算確保に力を及ぼすようになり、その見返りとして、文部省の意思決定に深く関わるようになった（猪口・岩井 1987）。こうして両者の密接な関係が構築され、教育政策の中心を担うようになったのである。

第 3 節 保守層の現状打破勢力

文教族が既存の教育政策を守ろうとするのに対し、自民党内には戦後教育政策を打破しようとする勢力も存在した。自民党には、日本は欧米諸国への「追いつけ追い越せ」精神のもと、戦前に存在した日本の教育システムを捨て、先進国として発展するために必要な労働者を育成するための、西洋的な教育政策をとってきたという見方をするものがいた。しかし、1960 年代後半になると日本が欧米諸国に肩を並べるようになったという認識が広がり、西洋的な規範・戦後占領期に策定された政策から脱し、先進国の一員として日本独自の東洋的な教育政策⁸への回帰を指向する勢力がおこるようになった（以上、水原 1992: 514）。一方で経済界も、1960 年代から既存の教育政策の打破を求めている。財界は企業の国際競争に勝ちうるエリート育成のための画一的教育の緩和⁹や、勤勉な労働者育成のための国家主義的な教育政策¹⁰を求めた（ショッパ 2005: 105-108）。しかし彼らは一枚岩ではなく、日本経済団体連合会と経済同友会は一部異なる意見を持っていた。日本経済団体連合会は国家主義的な政策を主に志向していたが、経済同友会は教育の自由化（画一的教育の緩和や全員共通で学習する内容の精選など）を求めているのである（ショッパ 2005: 111-114）

いずれの勢力もこの時代においてはあまり力を持つことができなかった。文教政策における官僚優位の構造のもとで力を発揮する場がなかったこと、文部省が反対を受けてまで実行するほどの緊急性・説得性がなかったこと、勢力を結集できず、力をうまく行使できなかったことが主な原因である。

⁷ 文教族の性格として、「イデオロギーをそのインテンシティーとした最も代表的な族が文教族である。（中略）しかし、その重要性和専門性にもかかわらず、選挙は政治資金の面では恵まれることがない」（猪口・岩井 1987: 200）面が挙げられる。

⁸ 具体的には、戦前の旧制高等学校に代表されるエリート教育の復活などが挙げられる（ショッパ 2005）。

⁹ 習熟度別学習などにより学力の上位層を引き伸ばすことを志向した（ショッパ 2005: 105）。

¹⁰ 道徳（徳育）の強化などが挙げられる（ショッパ 2005: 107）。

第4節 リベラル層

教育政治における第三の勢力は日教組・社会党を中心とするリベラル層である。彼らは教育基本法とその理念を守ることを求め、教育における国家による統制を拒否し、既存の政策の理念を変えるような教育改革に対しては常に反対の姿勢をとった（ショッパ 2005: 138）。彼らが求めるものは給与水準の向上や詰め込み教育の緩和、学校五日制など、教育環境の改善に関わるものが中心であった。

リベラル層は、審議会など教育政策の公的な決定過程から徹底的に排除されていた（ショッパ 2005: 144-145）。社会党は自民党一党優位体制の中で、教育政策において力を発揮することはほとんどできなかった。しかし、日教組は教育政策において一定の力を有していた。日教組は1970年代時点では、教職員組合の中で圧倒的な力を持っていた。教育現場で中心的な勢力であった日教組は、現場で強硬な反対運動に出ることで、現場に近い地方教育行政官に教育改革に対して消極的な姿勢をとらせることに成功したのである¹¹（ショッパ 2005: 150-152）。この戦法によって教育改革を阻止する、という意味ではリベラル層は一定の力を持っていたといえる。

第5節 四六答申

四六答申とは、1967年の劔木享弘文部大臣からの諮問に対し、中央教育審議会¹²が1971年に発表した答申の通称である。四六答申は、高度経済成長により先進国の一員となった自覚から、それまでに変わる新たな教育方針を打ち出すものとして「第三の教育改革¹³」を自称した。内容として、①生涯教育②東洋的思想の基盤に立つ新しい教育（西洋とほぼ同列に発展した日本の文明を新たに建設する意図）③教育的観点からの先導的試行（政治革命の付属物ではなく、独自の立場で慎重に漸進的に導入）を主張した（水原 1992: 514）。しかし、学校の荒廃が問題になっていたなか、それを改善することよりも生徒の創造性を高めることがより重視された答申となってしまった（水原 1992: 515）。

具体的には多様化教育¹⁴、中学校と高等学校を連結した中等教育学校の創設、6・3・3・4制の見直しなどが提唱された。しかしこれらの政策は実際にほとんど実施されなかった。自民党の中には答申に賛成する声もあったが、野党・日教組は一斉に批判した（水原 1992:

¹¹ 現場でのストライキも含まれるが、ストライキは同時に世論の離反も招く「諸刃の剣」であるため、国民運動を形成して世論の広範な指示を得ることで自民党にダメージを与える戦術の他、地方教育行政官や校長との政策の実行における話し合いの過程で自民党の政策を無効化・形骸化するように取りつけるといったことが行われていた（ショッパ 2005: 147-152）。

¹² 1952年に文部省が設置した常設の審議会であり、文部省が主管する最上位の審議会として統括的な立場から議論を行う組織である（ショッパ 2005: 92-93）

¹³ 第一の教育改革は明治維新期、第二の教育改革は戦後占領期の改革を示している（ショッパ 2005; 水原 1992）。

¹⁴ 中等教育の時点で多様なコースを設け、能力別の教育を行うことを指している（水原 1992: 520）。

523-529)。文部省もその基本的な理念に共感はしていたものの、自民党内や国民の合意形成がされていないことから実行をためらった（ショッパ 2005: 90）。

この答申は各界に将来の教育政策を考えさせる契機となった。日教組は1970年、革新系教育学者による教育制度検討委員会を発足させ、中央教育審議会の答申は国民よりも国家を主眼としており、加えて能力主義的であると批判した。1974年の最終報告書の中では学校五日制や授業時間削減、総合学習についての提起が行われた。これらは1989年以降の学習指導要領に徐々に盛り込まれていくこととなる。また同年中央教育課程検討委員会を設置し、現状の制度に対する批判が中心であった態度から、非常に具体的な教育課程の提案を行うようになった（水原 1992:537-554）。また経済界もポスト工業化の流れの中、日本経済調査協議会が1972年に報告書を発表し、それまで企業が従業員を人間的に扱っていなかったという反省を含めながら、それを解決するため、自己啓発のための生涯学習や画一教育の打破を主張した。これらの動きの変化も、1977年学習指導要領改訂につながっていく。

第6節 1977年学習指導要領改訂

1968年に改訂された学習指導要領では、作成の過程では学習内容の精選が謳われていたものの、具体的な学習過程の決定においては各教科の最新の内容が盛り込まれ¹⁵、学習内容はそれまでに比べて更に増加した（水原 1992）。こうした教育の現代化は、水原によって以下のように指摘されている。

「教材革命」をもたらした画期的なものではあったが、そのカリキュラムでは、「現代社会を生きていく一人の人間として」、全人として児童生徒を見て、適切な教育のあり方はどのようにあるべきなのか、この問題こそ検討すべきであったが欠如していた」（水原 1992: 506）

一方で1970年代から学校の荒れ・子どもの非行がマスコミで取り上げられるようになった。さらに、学校の授業についていけない「落ちこぼれ」の問題も深刻化した。原因として当時「新幹線授業」と言われた詰め込み教育が原因であるとされ、学習指導要領に対する批判が高まった（寺脇 2001; 水原 1992: 565）。

1973年、奥野誠亮文部大臣の諮問により①高校への進学率が90%を超えたことから、「国民の教育として必要とされる内容」「多様な生徒の実態」を踏まえること、②調和と統一、③児童生徒の生活のゆとりを基本方針とする教育課程審議会が発足した¹⁶。審議会によって答申され1977年（高等学校は1978年）に発表された新しい学習指導要領では、戦後初めて学習内容が削減に転じた（寺脇 2001）。作成段階では習熟度別学習などを念頭に置いた

¹⁵ 例えば数学においては抽象的な現代数学の考え方が導入され、小学校で論理と集合などが扱われるようになった（水原 1992: 500）。

¹⁶ この諮問の背景には、学校の問題だけでなく、四六答申によって解決しようとしたが失敗に終わった、先進国の一員となった日本の今後の教育をどのように変革していくかを決める必要があるという問題もあった（水原 1992: 563）。

個性や能力といった文言も盛り込まれていたが、最終的には削除された。このことは、経済同友会などが主張した画一的教育の打破など、従来の教育政策の理念を変化させるような内容は盛り込まれず、一律に学習内容が削減されるにとどまったことを示している（寺脇 2001）。

1977年の学習指導要領改訂において、それまでと比較して画期的であったことは、教育課程審議会が日教組教育課程検討委員会会長であった梅根悟に意見を求めたことである。これは当時の永井道雄文部大臣が元日教組講師団であったことが背景にあるが、文部省がそれまで政策形成過程からは完全に排除されていたリベラル層も巻き込んで教育課程の改訂にあたったのは初めてのことであった（水原 1992: 563）。教育課程審議会は、それまでの学習指導要領改訂において学習内容の精選が目指されるものの、結局各教科の専門委員がそれぞれの教科で重要である学習内容を盛り込むことを主張し、学習内容が膨れ上がっていたことに対する反省として、この他にも校長会への意見聴取や教育課程懇談会の開催等を含め、現場の意見を踏まえて方策をたてるほうが良いという判断をしたのである（水原 1992: 564-567）。学習内容の削減には功を奏したこの協力であるが、前述のとおり教育政策の理念には影響を及ぼすことはなかった。また、日教組への意見聴取に対して日教組内部や保守層からも批判があり、この時代において両者が友好関係を築けたというわけではない。教育課程審議会及び文部省は、日教組との共同をアピールすることで政策の正当性を確保するとともに、責任を共有させる狙いがあったのではないかと考えられる。その点では日教組は保守現状維持勢力に利用されたということができ、両者の力関係は現状維持勢力が強かったことを示しているといえる。

第7節 第2章のまとめ

1970年代までにも、四六答申が発表されるなど、教育改革の機運があったことは事実である。しかし現状打破勢力は十分に合意形成をすることができず、教育改革に対し力を発揮できなかった。また政策決定過程に直接関わらないリベラル層も、現場での強硬な反対によって政策決定者に改革を躊躇させる役割を果たした。また保守層・リベラル層それぞれの支持母体などからの反対もあり、お互いに協力関係を築くことは難しかった。教育政策の決定過程において現状維持勢力が力を発揮しやすい構造も手伝い、この時代は教育理念を変えるような改革は実現することができなかった。1977年の学習指導要領改訂はそれまでの教育制度が限界に達し、3者のアクターすべてが内容の削減自体に賛成したことで実現したが、教育理念を変えるには至らなかった。これは、政策の上で合意しても理念では合意できないことを示しており、この時代においては理念の合意形成ができない政策は実現できないことを示している。また、理念の合意形成そのものが不可能であったといえる。

第3章 ゆとり教育の政策過程（2） 1989年学習指導要領改訂

本章では、中曽根康弘首相が1984年に設立し教育政策に議論を呼び起こした臨時教育審議会と、1989年の学習指導要領改訂までの流れを追い、臨時教育審議会が登場した1980年代の教育政策決定過程における各アクターの行動やその影響力を検証する。第1節では臨時教育審議会の主張やその背景を分析する。第2節では、臨時教育審議会の登場で3つのアクターやその関係にどのような変化があったのかを分析する。第3節では1989年の学習指導要領改訂について、内容と議論の流れを分析する。

第1章 臨時教育審議会

1980年代初頭、いじめ、校内暴力、不登校、高等学校中途退学者の増加などが大きな社会問題となり、その早急な対策が望まれていた（渡辺 2006: 29）。これは、1977年に発表され1980年から81年にかけて導入された学習指導要領の中で行なわれた教育内容の削減だけでは学校問題は解決しないことを示していた（水原 1992: 596）。そのような中で中曽根は、教育が重要な課題であるという認識を深めるとともに、文部省を中心とした旧来の政策決定プロセスでは、本質的な改革を行うことはできないと考えた（ショッパ 2005: 68）。中曽根は戦後政策のレジームを打破し¹⁷、教育理念を包括的に議論することで未来への展望を開くことを目指し、1984年臨時教育審議会を組織した。文部省の影響力を排し、今までの理念にとらわれない改革を目指したが、委員の選定に際して文部省の抵抗にあい、メンバーはその影響を受けた顔ぶれとなった。さらに、教育学者は1人もいなかったため専門性が弱かった（水原 1992: 597）¹⁸。その結果臨時教育審議会は文部省に対して力を行使しきれなかったとともに、委員の間の理念の不一致を招き、教育理念の再考よりも実際的な議論や、実現可能性の高い問題の議論にとどまった¹⁹。

文教族ではない中曽根は臨時教育審議会を通じ、占領期に導入された教育システムを打破することを求めていた（ショッパ 2005: 68）。首相就任当初から行政改革に着手し成功を収めた中曽根は、文部省による規制の緩和や学校選択の自由化など、教育にも市場化の概念を導入し、民営化や自由市場競争を進めようとした。同時に国家としてのアイデンティ

¹⁷ 中曽根が戦後教育政策の象徴としていたのは6・3・3・4制である。彼はそれを葬り去ることを目指していた（ショッパ 2005）。

¹⁸ 会長は元京都大学学長の岡本道雄であった。委員は日本興業銀行（当時）特別顧問であった中山泰平の他、大学教授や小中学校の教諭、教育長、大学教授、作家などで構成されていたが、教育学者は1人も含まれていなかった（渡辺 2006）。行政改革にならば、財界人を議長としたメンバー構成を狙った（中山泰平に誇示されたため失敗）中曽根の意図が強い（中曽根 2004）。

¹⁹ 以上の記述は渡辺（2006）に依拠している。

ティを保つための国家主義的な政策を志向し、義務・責任感の導入や国旗・国歌の統制を強めることを求めた。また臨時教育審議会を通じて日教組の弱体化を狙っていた。このような中曽根の主張に対し、現状維持を志向する文教族は猛反発し、市場主義的政策の導入は臨時教育審議会での争点の中心となった（ショッパ 2005: 43-48）。

臨時教育審議会は、真新しい構想を打ち出しながら合意形成に失敗し実現することのなかった四六答申の反省を活かし、「①（中略）必ずしも国民の全体的な合意ではなく、部分的・分有的な合意を重視し、②内閣として「教育改革推進大綱」のかたちで、すみやかに合意できる内容をめざし（中略）、③改革の手法においては、柔軟性・多様性を念頭に置く」（渡辺 2006: 56-57）ことを重視した。当初臨時教育審議会は教育の自由化を念頭に議論を進めていたが、文部大臣の介入により徐々に保守的性格を強めていった（水原 1992: 610）。

1987年の最終答申では、現状の教育における問題として、①戦後改革における個性の尊重や自由の理念が定着しない一方で文化・伝統が軽視され、しつけや徳育がおろそかになったこと、②極端な平等主張や受験競争の過熱により画一的、閉鎖的になった学校教育によって教育荒廃がおこったこと、③大学教育の没個性と閉鎖性、④学歴偏重、⑤教育行政の硬直化、⑥教職員団体の政治的闘争や教育内容への不当な介入による教育界への不信と対立を挙げた²⁰（臨時教育審議会 1987a）。その上で、21世紀に向けての教育の目標として「①ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力、②自由・自律と公共の精神、③世界の中の日本人」（臨時教育審議会 1987a: 8）が挙げられている。その実現のために①個性重視、②生涯学習体系への移行、③変化への対応が基本的な考え方として提起され²¹、具体的方策として①生涯学習体制の整備、②高等教育の多様化と改革、③初等中等教育の充実と改革、

²⁰ 臨時教育審議会は、当時の子どもたちの学力や教育荒廃の原因の分析を仔細に行っていたかという点で議論の正当性に疑問の余地を残す。

文部省は1981、82年に「教育課程実施状況に関する総合的な調査研究」を実施し、1985年にその分析結果を公開した。その中で文部省は同一・類似問題では前回調査よりも正答率が高く、1977年の学習指導要領改訂以降、全般に学力が向上しているとの認識を示した。臨時教育審議会は、これ以上の学力実態把握をしようとしなかった。「学力の把握が不十分であったこと、学力の把握についての認識が欠如していたことは、率直に認め、反省せざるをえないように思われる」（渡辺 2006: 78）との分析があるように、臨時教育審議会は文部省の分析を鵜呑みにしていたといえ、現状の教育課程における問題を正確に把握しようとしていたとはいえない。

また、臨時教育審議会は第二次答申において以下のように述べている。

「子どもの心の荒廃をもたらした大人社会の病因は、近代工業文明、追い付き型近代化ならびに戦後日本における高度経済成長の「負の副作用」、とりわけ人間の心身両面の健康への悪影響、人間と人間の心の触れ合いなどの人間関係への悪影響、文化・教育面への府の副作用などの発見と対応が遅れたことと深くかかわっている」（臨時教育審議会 1986: 10）

この分析は観念的であり、実証的なデータや根拠に基づいていない。教育が抱える問題に対して俗説的な分析をすることどまっていることは、答申の妥当性を損なっているといえる。

²¹ 特に、個性重視が最も重要であるとされている（臨時教育審議会 1987a）。

④国際化への対応のための改革、⑤情報化への対応のための改革、⑥教育行財政の改革を主張するとともに、文教行政への提言として、政策官庁としての機能を強化し、審議会においては規模の縮小と幅広い人材の登用を求めている（臨時教育審議会 1987a）。提言の内容には教育の自由化および市場主義的性格と、国による統制を強める政策が共存している。個性重視の文言からもわかるように、教育を受ける側の多様なニーズに応えようとする意図があり、それが可能になるための制度が提唱されている。また、民間の活用・自己教育力の概念を用いた生涯学習の推進という点で財界からの内需の拡大要求にも応えているといえる。一方で伝統文化や国旗・国歌の重視も盛り込まれている。これらは中曽根の意向に基本的に沿ったものと考えられる²²。臨時教育審議会答申は四六答申と比べ、多くの提言が実現した。この理由として、臨時教育審議会が内閣直属であり、実現の可能性が乏しい政策は提言に盛り込まれなかったことが指摘されているが（市川 1995）²³、臨時教育審議会の組織形成自体に文部省が影響をおよぼすことができたこと、後述するような反対勢力としてのリベラル層の退潮も挙げることができるだろう。

中曽根は臨時教育審議会を通じて文部省の影響力を弱め、教育政策の主導権を握ることを目指していた（ショッパ 2005: 43）。文部省の抵抗にあい、臨時教育審議会が文部省寄りの組織になってしまったという経緯はあるものの（渡辺 2006）、その後 1989 年、1998 年の 2 回の学習指導要領改訂に対して影響を及ぼしている。しかし、党内が現状維持勢力／現状打破勢力に分裂していたことで自民党は主導権を握ることはできず、あくまで教育政策の中心となるアクターは文部省であった²⁴。

第 2 節 3つのアクターの関係の変化

1980 年代においても、文部省を中心とした現状維持勢力が 3 者の中で大きな力を持っていたことは変わらない。彼らは自分たちが教育政策の中心であるという自負を持ち、その影響力が削がれることを懸念した（渡辺 2006）。また彼らは、中曽根や臨時教育審議会が進めようとする教育の自由化に対して反発した（渡辺 2006）。一方で文部省は臨時教育審議会の中に入り、自らの志向する政策を実施したいという思いを抱いていた。元文部省（文部科学省）官僚である寺脇は以下のように述べている。

²² 市場主義的政策としては、大学入学資格の自由化・弾力化、高等学校（後期中等教育）の多様化、通学区域の見直し、大学設置基準や学習指導要領の大綱化・簡素化、私立学校・民間教育産業の促進、地方分権、教育財政の効率化などが提唱されている。国による統制を強める政策としては、大学の評価と情報公開の要請、初等中等教育における徳育の充実、教員の研修強化などが挙げられている（臨時教育審議会 1987a）。

²³ 四六答申では 6・3・3・4 制の変革など、教育の体系を根本から変えるような政策も提言されたが、臨時教育審議会の答申では（当初中曽根は変革を意図していたものの）より現実的な内容が提言された（臨時教育審議会 1987a; 渡辺 2006）。

²⁴ 自民党がタカ派（本稿では自民党現状打破勢力にあたる）とハト派（同じく現状維持勢力）に分裂した場合、政策は穏健な方に落ち着くことが示されている（ショッパ 2005: 35-38）。ただし、党内の一致が強かった場合、タカ派的政策が実行されることもある。

「口惜しいけれど臨教審の議論は精力的で熱心な上、そこから出る案は大胆で新鮮なものだった。もちろん、「教育の自由化」など現実の教育現場とは懸け離れた部分も多々あり、そうした点には文部省も意見を述べたし、事務局に多数出向していた文部官僚たちも議論が現実的なものになるよう助けた。結果的に臨教審の議論は文部省を排除したものではなく、両者がそれぞれの機能を発揮し合いながら実現可能な結論に至ったと言えよう」（寺脇 2013: 31）

臨時教育審議会発足に際して中央教育審議会を休止させられてしまった文部省が、なんとしても政策形成過程に関わりたいとする意思を読み取ることができる。

現状打破勢力の当時の中心である中曽根は臨時教育審議会を通じて文部省の弱体化を狙い、教育政策における主導権を握ろうとしたが、審議会のメンバー選定などにおいて文部省の影響を受け、その影響力は限定的なものとなった（渡辺 2006）。しかし中曽根が首相として教育問題を重視し、国政選挙の争点としたことは、現状打破勢力が力を持つ意欲を見せ、徐々に勢力を拡大する端緒となったといえる。

臨時教育審議会は日教組を攻撃した。臨時教育審議会は、現在の教育の問題点の第6番目に名指しこそしていないものの、日教組を指すような表現で、その政治的闘争や教育内容への不当な介入が教育界への不信と教育界における対立を生み出していると批判している（臨時教育審議会 1987a）。一方で日教組も、1958年以後一貫して減少させてきた組織率が1985年に過半数を割り込み²⁵、現場における影響力が縮小してきていた（森口 2010）。以上のことから日教組は力を弱め、臨時教育審議会に始まる議論には影響をおよぼすことができなかった。

第3節 1989年学習指導要領改訂

1977年に改訂された学習指導要領は1980年から施行された。1970年代初頭に問題になった学校の荒廃を解決するためのゆとりが導入された。しかし、学校の荒廃は解決しなかった。1982年ごろからは再び学校の荒廃が目立ち、校内暴力の問題が注目されるようになった（渡辺 2006; 寺脇 2013）。また、公立学校では学習指導要領が削減された一方私立学校ではさほど削減されなかったため、その格差を埋めるため子どもたちの塾通いが増加した（水原 1992: 596）。このことは公立学校に対する評価の低下をもたらすとともに、受験に向けた競争という構造が存在する限り、状況は改善しないことを示していた（水原 1992: 596; 渡辺 2006）。

このような状況を受け、1985年に教育課程審議会が発足し、道徳の準教科化、高等学校の家庭科男女共修²⁶、学校五日制などが提起された。このうち学校五日制は、財界・リベラル層は賛成したものの世論が反対し²⁷、自民党部会で攻撃されたすえ撤回に追い込まれた²⁸

²⁵ 勤評闘争による世論の離反が原因であるとされている（森口 2010）。

²⁶ 女子差別撤廃条約批准が影響している。

²⁷ リベラル層はかねてから学校五日制を要請していたが、1980年代以降財界も内需の拡大

(水原 1992: 629-630)。1987年の答申では、1980年の中央教育審議会教育内容等小委員会審議結果および臨時教育審議会答申を踏まえ、①心の教育、②自己教育力、③基礎・基本の重視、④伝統文化の尊重を中核に据えた案が答申された(渡辺 2006)。これを踏まえて1989年に発表された学習指導要領は、

「①心の教育の充実、②基礎基本の充実と個性教育の推進、③自己教育力の育成、④文化と伝統の尊重と国際理解の推進をめざし、①個に応じた指導の方法・形態についての工夫、②中学校における選択教科の拡大、③高等学校における学習指導要領に示すもの以外の教科・科目の開設等を含め、創意工夫を強調した」(渡辺 2006: 80)

ものとなった²⁹。

1989年の学習指導要領改訂は、学習指導要領改訂の過程で日教組や校長会にも意見を求めた1977年の学習指導要領改訂とは異なり、臨時教育審議会の審議が土台となった。臨時教育審議会の中曽根を中心とする現状打破勢力であるが、その組織過程や議論の過程に文部省を中心とした現状維持勢力も参加しており、答申は両勢力の妥協と合意の上のものであった。一方でリベラル層は意思決定から排除された。日教組の弱体化に加え、文部省が日教組を特別扱いせず、団体のひとつとしてみなすようになったことも背景にある(寺脇 2013)。

内容については、学習時間は削減されず³⁰、ゆとりの概念も導入されなかった(文部科学省 1989)。臨時教育審議会の生涯学習体系への移行方針に基づき、学ぶ側のニーズに対応した個性教育を謳う一方で(寺脇 2013)、郷土を愛する心などの伝統文化の尊重が明示され、道徳教育も重視された。教育の自由化が一部に導入されることによる不安を取り除くためという見方もあるが(水原 1992: 646)、日教組の弱体化を背景に、現状維持勢力・現状打破勢力ともに賛成できる保守的性格を持つ内容を盛り込むことができたといえるだろう。

第4節 第3章のまとめ

臨時教育審議会の登場は、それまでのアクターの関係を変える契機となった。臨時教育審議会の中で現状維持勢力・現状打破勢力が議論を重ねることで、文部省の中にも意識の変化が現れた。寺脇は以下のように総括する。

「実際、臨教審以前の文部省とそれ以後とでは見える風景がまったく変わった—(中

を目的に学校五日制を支持していた(森 2012)。

²⁸ 学習指導要領改訂時点では削除されるものの、この学習指導要領が施行された1992年の9月から第2土曜日が休みとなり、1995年からは第4土曜日も休みとなった。1992年の空の導入は同年の5月に発表されたため、批判を受けた(寺脇 2013)。

²⁹ 小学1・2年次における理科・社会が廃止され、生活科に統合されたのはこのときからである。こうした科目の再編は1958年の学習指導要領改訂以来であった(渡辺 2006)。

³⁰ 小学校の生活科導入に付随した国語の授業数増加、中学校における選択科目の拡大など、教科間のバランスは若干変更された。小学校低学年の国語では基礎学力を重視し、中学校の選択科目では多様性や生徒の主体性が重視されているといえる。

略) それまでは事業を着実に実行し、予算をできるだけたくさん確保するのが本分とされてきた銀行か何かのような堅苦しい雰囲気役所が、政策を実現するための工夫やアイデアに知恵を絞り政策の広報にも意を配る企画会社のような要素をも持つものになっていった。目の前が明るく開けたような気がしたのを記憶する」(寺脇 2013: 35)。

旧来の政策を守ることに固執する組織から、自ら新しい政策を求める組織に変革したことは、現状維持勢力の存在自体が弱まり、現状打破勢力に近づいたことを示している。結果として、漸進的改革ではあるものの、1989年の学習指導要領には選択の幅の拡大、自己教育など、学ぶ側のニーズに応えるための視点が盛り込まれた。ゆとりという文言こそ含まれていないものの、その理念はゆとり教育に通ずるものがあつたといえる。一方でリベラル層は、現場における反対運動によっても意思表示ができないほどに弱体化していた。その結果、1989年の学習指導要領は現状打破勢力が求めた自由化の概念が含まれるようになる一方、現状維持勢力・現状打破勢力が共に求めリベラル層が反対してきた、国旗・国歌の強調や道徳教育の強化など、国家による統制を強める政策が導入された。現状維持勢力と現状打破勢力の接近により、教育政策の保守色が強まったといえる。

第4章 ゆとり教育の政策過程(3) 1998年学習指導要領改訂

本章では、ゆとり教育が本格的に導入された1998年の学習指導要領改訂について分析し、3つのアクターの変化がゆとり教育導入の要因であることを証明する。第1節では現状維持勢力、第2節では現状打破勢力、第3節ではリベラル層について、それぞれ1990年代の動きや主張の変化を検証する。第4節では1998年の学習指導要領改訂の政治過程とその中身を検証する。第5節では学習指導要領改訂の際の各アクターの動向を検証し、ゆとり教育が3つのアクターの関係の中で生み出され、ゆとり教育を導入した根拠は民意ではないところにあつたことを検証し、仮説を証明する。

第1節 現状維持勢力の変化

文部省は臨時教育審議会での議論を経て以後、それまでの現状維持的な態度から、改革に積極的な政策官庁へと変化し、改革を自ら遂行していくようになった(寺脇 2013)。換言すれば、それまでの自らの教育政策に対する選好を放棄したことになる。また文部省は、80年代日教組が弱体化したことによる革新勢力の縮小や、1993年の細川内閣の成立で55年体制が崩壊し従来の保守・革新の対立が崩壊したことを受けてさらに柔軟な態度をとるようになった(市川 1995)。以上のことは、文部省が1990年代において必ずしも現状維持

勢力とはいえなくなったことを示している。1980年代まで一貫して戦後教育政策の理念を変革することを拒否する最大の勢力であった文部省は、現状維持の発想にとらわれず、自党内の市場主義的政策を志向する現状打破勢力や財界、後述するように90年代半ばから勢力を拡大したりベラル層の意見を聞き入れ、それらを調整しながら政策を立案していくようになったのである。

それまで文部省とともに教育政策の理念変革に反対していた自民党文教族にも変化がおこった。要因は以下の2点が挙げられる。第一は、55年体制の崩壊である。1955年から38年間与党であり続けた自民党は、1993年の非自民連立政権である細川内閣の成立によって下野した。文教族が力を強めた1970年代以降、すべての文部政策が自民党の文教部会で審査され、文教族は部会を通じて強い影響力を及ぼしていたが、野党となったことによって政策形成過程が自民党の外に置かれることになり、部会の影響力が削がれた(寺脇 2013)。政権に復帰した1994年以降も、連立政権下で部会が力を発揮することはできず、自民党文教族の文部省への影響力は低下した(カーティス 2001)。第二は、選挙制度改革による小選挙区制の導入である。それまでの中選挙区制のもとでは、ひとつの選挙区から自民党議員が複数立候補し当選することができたため、特定の政策分野に強みを持つ議員が関連する業界の支持を集めて有利に当選することができた(ショッパ 2005: 62)。中選挙区制は族議員を生み出しやすい選挙制度だったのである。しかし小選挙区制の導入で、ひとつの選挙区から立候補・当選できる自民党議員の数は一人になった。それにより多面的な利益を集約することが困難になり、族議員も一つの政策分野だけに特化することが難しくなった(カーティス 2001)。以上2つの要因から族議員が弱体化し、自党内の現状維持勢力が縮小した。

文部省が現状打破勢力に近づいたこと、自党内の現状維持勢力が弱体化したことから、現状維持勢力は急激に縮小し、教育政策に与える影響は小さくなった。

第2節 現状打破勢力の変化

本節では、文教族以外の自民党及び1994年からの自民党・社会党・新党さきがけによる連立政権(以下、自社さ政権)内の動きと、1990年代における財界の動きを検証する。なお非自民連立政権である細川・羽田内閣期は、それまでと異なる教育政策の動きは見られず、政権の期間も短かったため分析対象としない。

自民党は1994年、細川内閣に続く羽田内閣内部の混乱に乗じて、社会党・新党さきがけと連立を組み、下野してわずか1年足らずで政権に復帰した。数の上では他の2党に対して優位を保っていた自民党だが、首相には社会党の村山富市を就任させ、与党間での協調を重視する姿勢を取った。自社さ政権では意思決定システムとして、自民党の政務調査会と似た形をとる政策調整会議を立ち上げ、与党内で積極的に意見調整を行うようにした。自民党は連立政権の間、社会党にひたすら譲歩した³¹(カーティス 2001)。その中で、1995

³¹ 自民党には、当時新生党、さらに新進党で力を持っていた小沢一郎が政権の座に再び就

年に 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について与謝野馨文部大臣から中央教育審議会へ諮問が行われたのである。自民党内では、小選挙区制の導入により族議員の力が弱まったことで、相対的に党執行部の影響力が拡大した。

一方財界は、財政構造改革を求める流れの中で、義務教育のコストが高いことに目をつけ、全員に共通で保証される教育内容の大幅な削減と、習熟度別学習による学力上位層（エリート層）の創造性や問題解決能力の育成を求めた³²（山崎 2008）。1980 年代にも財界は学校五日制や生涯教育の推進を求めているが、当時はアメリカとの貿易摩擦を解消するため、日本の内需を拡大することが目的であった（森 2012）。しかし、1990 年代にバブル経済が崩壊し日本が不況に陥ると、経営の効率化を図るために従来の終身雇用制を適用する社員の範囲を一部のエリートに絞る方針を打ち出した³³（新・日本的経営システム等研究プロジェクト編 1995）。財界は会社経営の観点から、教育にエリートの育成を求めるようになったのである。

現状打破勢力は、現状維持勢力の影響力低下を梃子に自らの影響力を増大させることに成功したのである。

第 3 節 リベラル層の変化

本節では、リベラル層の中でも 1990 年代の教育政策に影響を及ぼした日教組について 1989 年以後 1990 年代までの動きを検証する。

日教組にとって 1989 年は大きな転換点となった。その契機は労働組合のナショナルセンターとなる連合の設立である。連合に参加するか否かを巡って、日教組の中で対立が起こった（徳久 2012）。日教組は最終的に連合に参加したが、その際参加に反対した非主流派（共産党系）は日教組から脱退し新たな教職員組合（全教）を設立した（徳久 2012; 森口 2010）。これによって日教組の組織率は一気に低下した³⁴。元より低下傾向にあった組織率が一段と減少したことに加え、冷戦が集結したことによるイデオロギー対立の必要性の低下、また処分を受けた組合員への金銭的援助などによる財政難も重なり、日教組はそれま

くのを阻止するために、与党内の不一致から社会党が再び小沢勢力と結びつくことを防ぐ狙いがあった（カーティス 2001）。

³² 経済同友会、社会経済生産性本部、21 世紀日本の構想懇談会が、それぞれの提言の中で同様の主張をしている（山崎 2008）。この点に関して、財界は一致した意見を持っていたといえる。

³³ この主張では、労働者を 3 つのグループに分けている。従来の終身雇用制を享受できる長期蓄積能力活用型グループ、通訳など特定の高度なスキルを必要とする高度専門能力活用型グループ、非正規雇用となる雇用柔軟型グループの 3 つである。それまでよりも終身雇用制の適用範囲を狭めることで雇用の流動性を高め、会社の経営効率を高めることが目的である（新・日本的経営システム等研究プロジェクト編 1995）。

³⁴ 日教組の組織率が調査されだしたのは 1958 年であり、その際の加入率は 86.3%であった。しかし、これは勤評闘争の最中であり、その間に脱退者がいることを考えると最高組織率はそれ以上ということになる。しかし 1970 年代には 50% 台半ば、1980 年代中旬に 50% を割り込み、この分裂によって組織率は 30% 台まで低下した（森口 2010）。

での「反対・阻止・粉碎」から「参加・提言・改革」へと路線転換していった。1993年以降社会党が与党となると、日教組はさらに現実路線を強めた。特に1994年の自社さ政権成立後、前述した政策調整会議によってそれまでに比べ社会党の政策形成過程に対する影響力が格段に大きくなると、日教組は自ら政策決定過程への参加を求めようになった（徳久 2012）。日教組の要求に対し、自民党と日教組は1994年から定期協議の場を持つまでになった（日本教職員組合 1997）。1995年、文部政務次官に元日教組組合員の佐藤泰介が就任し、このことは日教組と文部省の歴史的和解と評された（寺脇 2013）。そして、それまで答申が出るたびに反対し対抗してきた日教組が、1997年の中央教育審議会答申を支持するまでになったのである（日本教職員組合 1997）。日教組の一連の動きに対し、徳久は以下のように分析している。

「1980年代の教育政策について「反自由化」の立場を同じくし、その排除に努めながらも従来への対立を維持してきた文部省—中教審—文教族と日教組は、1993年の連立政権発足により政策面でも合致するようになる。二者の相互接近は、「ゆとり」という言説が教育病理の解決には学校のスリム化が欠かせず、教育内容や条件の見直しが必須との認識を共有させることで促された日教組の現実路線化は現行制度の弾力的運用による対応を許したことから、具体的な施策の面でも一致をもたらしたのである」（徳久 2012: 154）。

1970年代には高い組織率を生かし、教育現場での反対行動によって自らの要求を実現しようとしてきた日教組は、1980年代にその手法に行き詰まった後、組織としての規模は縮小しながらも1990年代に教育政策の政策決定過程に正式に参加することで飛躍的に発言力を高めることに成功したのである。

第4節 1998年学習指導要領改訂

本節では1989年の学習指導要領改訂以後、1998年に学習指導要領が改訂されるまでの流れを追い、ゆとり教育導入の政治過程を検証する。

1989年に改訂された学習指導要領が施行された1992年以降も、いじめを中心とした教育の荒廃が問題となった（読売新聞 1995年12月15日夕刊）。また、1992年以降段階的に学校5日制が導入されたものの、依然として子どもたちの生活にはゆとりがなく、受験競争も緩和していないという見方が多かった（読売新聞 1994年5月11日朝刊）。さらに、子どもたちの勉強嫌いや理科離れが問題として取り上げられるようになった（柴田 1999）。

1995年、与謝野馨文部大臣から21世紀を展望した我が国の教育の在り方について、中央教育審議会へ諮問が行われた。その中では問題意識が以下のように述べられている。

「21世紀に向けて、国際化、情報化、科学技術の発展、高齢化、少子化や経済構造の変化など、我が国の社会は大きく変化しており、このような変化を踏まえた新しい時代の教育の在り方が問われるとともに、今日、受験競争の過熱化、いじめや登校拒否の問題など様々な教育上の課題に直面している。また、学校週5日制の今後の

在り方や青少年の科学技術離れへの対応などについての検討が求められている」（中央教育審議会 1995）。

これに対して、中央教育審議会は 1996 年の第一次答申の中で新しい学習指導要領の目的を以下のように述べた。

「今後における教育の在り方として、[ゆとり] の中で、子供たちに [生きる力] をはぐくんでいくことが基本である」（中央教育審議会 1996）との見解を示した³⁵。1977 年の学習指導要領改訂の際に初めて登場し、1989 年の学習指導要領改訂では一度用いられなくなった「ゆとり」という文言の復活である。また、同答申では「家庭や地域社会での生活時間の比重を増やし、子供たちが主体的に使える自分の時間を増やして [ゆとり] を確保する」（中央教育審議会 1996）

この中で学校 5 日制の完全実施が提唱された他、総合的な学習の時間の導入についても述べられている（中央教育審議会 1996）。1997 年の最終答申では、大学・高等学校の入学者選抜の改善として推薦入試などのさらなる推進、中高一貫教育の選択的導入、習熟度別学習の推進、大学における飛び級による入学の提唱などが行なわれた（中央教育審議会 1997）。

これを受けて 1998 年に改訂された学習指導要領は、改善の基本的視点として以下の 4 点を挙げた。

「①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成、②多くの知識を教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力の育成、③ゆとりのある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実、④各学校が創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくり」（文部科学省 1998）

その上で具体的な施策として、①授業時数の縮減、②教育内容の厳選、③「総合的な学習の時間」の創設、④選択学習の幅の拡大、⑤道徳教育（小学校低学年までに基本的しつけ・善悪の判断を繰り返し指導し、ボランティア体験・自然体験を充実させる）、⑥国際化への対応、⑦情報化への対応、⑧体育・健康教育（生涯にわたって運動に親しむことを重視し、心の健康や食生活についても対応する）ことを掲げている（文部科学省 1998）。基本的視点は、習熟度別学習などに代表される個に応じた教育の強化などをはじめ、臨時教育審議会答申の理念が多く用いられている。それまで市場主義につながるような政策を避けてきた文部省が、それを導入したのである（世取山 2008）。これに対しては、文部省が臨時教

³⁵ 生きる力の内容について答申では次のように述べられている。

「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を [生きる力] と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」（中央教育審議会 1996）。

自分自身から他人との関係、体力面に至るまで、非常に包括的な内容を含んでいることがわかる。

育審議会答申の都合のいい内容を利用しているという指摘がある（本田 2011；森 2012）。臨時教育審議会で示された自己教育力を発展させた生きる力と、以前から問題視されている受験競争・学校の荒廃を解決するためのゆとりが組み合わされているのである。一方で、習熟度別学習や飛び級の創設など、これまでの平等を重視する教育から財界の求めるエリート教育につながる内容も提起されている³⁶。共通で学ぶ内容を削減してコストの削減を図る一方で、産業界が求めるエリートを育成するための教育を行うための環境を整えようとした意図が読み取れる。学習内容はそれまでに比べ平均3割削減された。授業時数よりも多く内容を削減することで、授業時数にゆとりを生むことが目的とされている（文部科学省 1998）。さらに、リベラル層の悲願であった総合的な学習の時間が導入された³⁷。目的として以下のことが掲げられている。

「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」（文部科学省 1998）

学び方そのものを学ぶという概念が導入されているのである。

第5節 1998年学習指導要領改訂時の各アクターの動向

本節では、1998年の学習指導要領改訂に、3つのアクターの相互関係がどのように作用した結果ゆとり教育が導入されたのかを検証する。

第一に現状維持勢力である。第1節で述べたとおり、1990年代の文部省は現状維持勢力としての姿勢を弱めており、自民党文教族はその力を失っていた。文部省はみずから教育政策の概念を変更することを先導した（寺脇 2013）。1970年代、1980年代に学校の荒廃が問題となった際にも子どもたちへのゆとりの確保が重要であると考えた文部省であるが、この考え方は1990年代に入っても変わらなかった。1977年、1989年の学習指導要領改訂が子どもたちにゆとりを与えるという点で成功しているとはいいがたいが、世論も子どもたちにゆとりを与えることを支持していた（読売新聞 1996年8月6日朝刊）。学習内容を削減しても受験競争が厳しいままであるかぎり子どもたちが塾に行くだけであり、真のゆとりを実現するための社会の受験への捉え方や受験制度を整え、変革しなければならぬことは文部省も認識していた（中央教育審議会 1997）。1998年の学習指導要領改訂にはそのような文部省の考えも反映されている。

³⁶ これまでの平等重視の政策について文部省は、「これまでの我が国の教育は、教育の機会均等や教育水準を確保するため、平等性を重視するきらいが強すぎた。その点は、依然として重要な視点であるが、同時に、ややもすれば平等性を重視する余り、一人一人の子ども能力・適性に応じた教育を進めるという視点からの取組が必ずしも十分ではなく、こうした視点に立って改善を進めていく必要がある」（文部科学省 1997）と総括している。

³⁷ また、1989年学習指導要領では小学校低学年に限定されていた合科的な指導（これにより創設されたのが生活科である）の推進は、小学校全学年に拡大された（文部科学省 1998）。

しかし、文部省に対する外部からの要求は強かった。自社さ政権の際に日教組と歴史的和解をした文部省は、連立政権が崩壊し自民党と社会党（社会民主党）が物別れとなった以降も協力を進めた³⁸（徳久 2012; 森口 2010）。リベラル層は学校5日制、学習内容の削減、総合的な学習の時間の導入をかねてから求めていた。1970年、四六答申を作成する文部省の動きに反発した日教組は革新系教育学者による教育制度検討委員会を発足させていた。1974年に発表されたその最終報告書の中で、以上の3点はすでに提起されていた（水原 1992: 549-553）。教育政策に対する発言権を飛躍的に強めた日教組は、これらの概念をついに導入させることに成功したのである。一方で自民党や財界は財政構造改革の観点から、教育にかかる経費の削減を要求した（山崎 2008）。文部省はこれらの外圧に対処しなければならなかった。

以上のような状況の中で文部省がとった行動は、現状打破勢力・リベラル層の要求を最大限実現しながら、自らの理念をその中に盛り込むというものであった。学校5日制と学習内容の削減は、現状打破勢力からは経費の削減のため、リベラル層からは子どもたちの生活と心にゆとりを与えるために求められていた。その中で総合的な学習の時間を創設してリベラル層に配慮しながら、習熟度別学習を推進することで現状打破勢力が求めるエリート育成の可能性をつくった³⁹。生きる力の概念を生み出すことにより、総合的な学習の時間の導入に正当性がもたらされ、同時に現状打破勢力が求める生涯学習の推進と自己教育力の育成をはかることもできた。さらにその中に道德教育の強化（しつけの強調）を盛り込むなどして現状維持勢力の志向も反映しながら、生きる力の概念は文部省自らが生み出したものとしてこれを強調し（寺脇 2006）、主導権の確保にも努めた。

つまり、ゆとり教育は現状打破勢力・リベラル層双方の顔を立てた妥協点であった。そのため、政策をむやみに変更することは両者からの反発を受けることを意味しており、文部省は2000年以降の世論の変化に対応しなかった。そのまま2002年にゆとり教育を実際に開始してしまい、世論から厳しい批判を浴びることになるのである。

第6節 第4章のまとめ

ここまで、1998年の学習指導要領改訂でゆとり教育が導入された理由について検証してきた。1990年代、55年体制の崩壊と冷戦の終結から政策形成過程における保守層とリベラル層の関係に変化が生じた。それまでは保守層＝与党、リベラル層＝野党の構図が定着していたが、保革対立の希薄化に加えてリベラル層が与党になることにより、日教組を中心としたリベラル層の団体も同時に力を持つことができたのである。リベラル層の影響力の拡大により、学習内容の削減や学校5日制が実現した。一方で現状打破勢力も文部省に改

³⁸ 日教組は組織率の低下により現場での影響力を行使することが難しくなったため、政策決定に積極的に関与することでのみ自らの選好を政策に反映させることができた。そのため、日教組は文部省との連携を深めることで自らの影響力を維持しようとしたといえる。

³⁹ 習熟度別学習は、子どもたちの平等を損ねるものであるとしてリベラル層は本来反対の姿勢をとる施策である（ショッパ 2005）。

革をせまった。習熟度別学習や義務教育のコスト削減を求め、リベラル層の意見と合わせる形で文部省はこれを実現したのである。

1998年学習指導要領改訂におけるそれまでとの変化は、他のアクターに対して優位を保っていた現状維持勢力の影響力が急速に縮小した上に現状打破勢力に志向が近づいたこと、1989年ですでに高まりつつあった現状打破勢力の勢力に加え、リベラル層も力を強めたことである。3者の力関係の変化によって現状維持勢力である文部省はゆとり教育の導入を余儀なくされ、さらにそれを安易に変革・撤回することが難しくなったのである。

終章 結論とまとめ

第1節 結論

本節ではここまでの議論のまとめを行い、仮説の妥当性を検証する。

第1章では、子どもたちの学力に関する指標から1990年代以降それまでに比べて学力が低下してきていたこと、その学力低下を憂慮する声が存在したこと、学力低下の指摘に対する文部省の回答が説得性に欠けていたことを示した。また、1998年の学習指導要領改訂から2002年の施行までの間に世論に大きな変化があったのにもかかわらず、文部省は政策の路線を転換しなかったことから、ゆとり教育の導入は世論を根拠にしたものではないということが証明された。

第2章では、戦後教育政策における意思決定の基本構造を示した。教育政策に現状維持勢力・現状打破勢力・リベラル層の3つのアクターが本格的に関与してくるようになる1970年代の教育政策の決定過程を追うことを中心とし、具体例として四六答申、1977年の学習指導要領改訂を挙げた。その過程において文部省・自民党文教族を中心とする現状維持勢力が中心的な役割を担っていたこと、自民党の一部や財界を中心とした現状打破勢力は1970年代においては力を発揮できなかったこと、リベラル層は公式の意思決定過程からは排除されていたものの、現場での勢力を利用して一定の影響を及ぼしていたことが検証された。以上から現状維持勢力の1強という、3つのアクターの力関係が示された。

第3章では、ゆとり教育導入に際してその政策の内容に影響を及ぼした臨時教育審議会の組織とその答申の内容、さらに臨時教育審議会での審議を土台に行なわれた1989年の学習指導要領改訂の政策決定過程とその内容を検証した。臨時教育審議会は現状打破勢力が現状維持勢力の勢力を減衰させることを狙って組織したものであるが、現状維持勢力に阻まれた結果、主導権を握れなかったことが分かった。一方で両者は妥協と協力を進めた。現状維持勢力・現状打破勢力ともに保守層であるため、その攻撃を受けたリベラル層の勢力は弱まった。以上から、1989年の学習指導要領改訂においても現状維持勢力が中心的役

割を担ったため、教育政策の理念は変革されなかったこと、一方で現状維持勢力の内部に路線転換の萌芽がみられることが検証された。

第4章では、1998年の学習指導要領改訂において、3つのアクターの関係の変化からゆとり教育が導入されたことを示した。1993年からの社会党の政権参加によってリベラル層は政策決定過程に直接関与するようになり、影響力が増大した。一方、自民党文教族が力を失い、文部省は自らその体制を現状打破勢力に近づけたことで、現状維持勢力の力は弱まった。現状打破勢力・リベラル層からの要求に対応しなければならなくなった文部省は、両者の意見を「ゆとり」と「生きる力」の概念によって組み合わせ、ゆとり教育を導入するに至った。現状打破勢力・リベラル層の要求の反映に苦慮した結果、世論からの反発があっても容易に政策を転換することができず、2002年世論に支持されない状態でゆとり教育がスタートしたのである。以上から、仮説が証明された。

第2節 ゆとり教育のその後

本節では、1998年の学習指導要領改訂から2008年の学習指導要領改訂に至るまでの過程を検証する。

第1章4節で、1998年にゆとり教育が発表されてから2002年の施行に至るまでの間、世論が急速に変化し、施行時点ではゆとり教育に反対する世論が大勢であったことが示されている。また同時に、子どもたちの学力低下を憂慮する指摘が多くなされ(岡部他 1999)、これも世論に影響を及ぼした。自民党内では、この学力低下をゆとり教育と結びつける議論が活発になり、官邸主導でゆとり教育を脱却する方向へ動いていくこととなる(森 2012)。

批判を受けた文部科学省は「確かな学力」を掲げ、学習指導要領の一部改訂を行った(文部科学省 2003)。それまでも文部科学省は、学習指導要領はあくまで最低基準であり、これを超えて指導することができるかと主張してきたが(寺脇 2001)、実際には教科書検定などにおいて発展内容は削除されていた。この一部改訂によって発展内容の指導が正式に認められ、施行された2006年から教科書の内容は増加に転じた。一連の文部科学省の行動はゆとり教育に対する批判を抑えこもうとするものであるが、この「確かな学力」という言葉自体がゆとり教育導入時点の理念と矛盾しているといえるのではないか。ゆとり教育は本来、それまでの詰め込み教育や激しい受験競争によって子どもたちのゆとりが削がれ、生きる力を失っている現状を解決するためのものであったといえる。文部科学省のこの発言は、学習内容を削減することで基礎的な内容の定着度を高める意図を説明したものであるが、学力低下を否定ないし容認するそれまでの姿勢を転換したことは確かである(国立教育政策研究所 2002; 寺脇 2001; 寺脇 2006)。一方、PISA2003において日本の国際順位が低下し学力低下批判が一層深刻になった。ゆとり教育が2002年に導入されたことから、この順位の低下をゆとり教育とすることには無理があるが、ゆとり教育の路線転換を促す契機となった⁴⁰。

⁴⁰ この後、PISAは2012年まで3年おきに実施されているが、徐々に日本の順位は回復し

2008年、新しい学習指導要領が発表された。文部科学省はその意図について以下のよう
に説明している。

「新しい学習指導要領は、子どもたちの現状をふまえ、「生きる力」を育むという理念
のもと、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視して
います。これからの教育は、「ゆとり」でも、「詰め込み」でもありません。次代を
担う子どもたちが、これからの社会において必要となる「生きる力」を身に付けて
ほしい。そのような思いで、新しい学習指導要領を定めました。「生きる力」を育む
ためには、学校だけではなく、ご家庭や地域など社会全体で子どもたちの教育に取
り組むことが大切です。子どもたちの未来のために」（文部科学省 2007）。

前回改訂時のキャッチフレーズであった「ゆとり」を否定し、生きる力を全面に押し出
した上で知識・理解の習得を第一に据えている。思考力・判断力・表現力を重視した、「詰め
込み」とは異なるものであると文部科学省は主張するが、教育の目標に新たに掲げられた
「創造性」は1968年学習指導要領の中心的な概念でもあり、詰め込み教育への回帰である
と判断されてもおかしくはないだろう。

第3節 今後の展望

2000年代の教育政策は、学習内容と同時に教育理念の変革が中心となった。第一次安倍
内閣期には、戦後一貫して守られてきた教育基本法が改正された。それは2008年の学習指
導要領にも反映され、教育の目標として新たに「公共の精神、社会の形成に参画する態度」
（文部科学省 2007）と「伝統と文化の尊重、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、
他国を尊重、国際社会の平和と発展に寄与」（文部科学省 2007）が盛り込まれた。1990年
代末以降のリベラル層の弱体化に加え、自民党が教育政策を重視するようになり文部科学
省に対して影響力を強めたことが保守化につながっていると考えられる。

民主党政権下においてすら、民主党を支持していたはずの日教組は大きな影響力を行使
することができなかった。また、現状維持勢力も現状打破勢力の前に影響力を失いつつあ
る。現状打破勢力だけが力を強めている現在の状況では、自民党が政権にあるかぎり教育
政策の保守化が進むことが予測される。同時に、政権が中道・リベラル政党に移った場合、
その選好を反映させることができる可能性が高まるとも考えられる。政権によって教育政
策、ひいては教育を受ける子どもたちが左右されてしまう状況は望ましいとはいえない。
文部科学省には、政権に左右されるだけでなく、長期的視座に立った教育政策を提案・実
施する気概と行動が求められる。

ている。2006年に教科書内容が増加したこともあり、ゆとり教育が学力の低下に結びつい
たか否かを測定することは難しい。

文献リスト

- 浅沼茂・奈須正裕・市川伸一(2001)「学力低下論」への反論」山内乾史・原清治編『リーディングス 日本の教育と社会 1. 学力問題・ゆとり教育』日本図書センター、2006年、77-92頁
- 石川真澄(2003)「日本社会党 ―最後の光芒と衰滅」山口二郎・石川真澄編『日本社会党 戦後革新の思想と行動』日本経済評論社、2003年、189-217頁
- 市川昭午(1995)『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所
- 市川昭午(2006)『教育の私事化と公教育の解体』教育開発研究所
- 市川伸一(2002)『学力低下論争』ちくま新書
- 猪口孝・岩井奉信(1987)『「族議員」の研究』日本経済新聞社
- 岡田一郎(2005)『日本社会党 ―その組織と衰亡の歴史―』新時代社
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編(1999)『分数ができない大学生 21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社
- カーティス、ジェラルド・L(2001)『永田町政治の興亡』野口やよい訳、新潮社
- 苅谷剛彦(2002)『教育改革の幻想』ちくま新書
- 苅谷剛彦(2008)『教育改革の迷走』筑摩書房
- 教育課程審議会(1997)『教育課程の基準の改善の基本方向(中間まとめ)の概要』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310230.htm
- 国立教育政策研究所編(2001)『数学教育・理科教育の国際比較』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所(2002)『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査の結果概要について』http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h13/01001000000007001.pdf
- 澤田利夫(2003)「学力低下の実態」伊藤隆敏・西村和雄編『シリーズ・現代経済研究22 教育改革の経済学』日本経済新聞社、2003年、1-11頁
- 汐見稔幸(2001)「学力」を超える」山内乾史・原清治編『リーディングス 日本の教育と社会 1. 学力問題・ゆとり教育』日本図書センター、2006年、69-76頁
- 柴田義松(1999a)「教育課程改革のねらいは何か」小林義明編『柴田義松教育著作集3 教育課程論』学文社、2010年、120-153頁
- 柴田義松(1999b)「新学習指導要領(1998年)の問題点と改善の手立て」小林義明編『柴田義松教育著作集3 教育課程論』学文社、2010年、154-183頁
- ショッパ、レオナルド(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』小川正人監訳、三省堂
- 新・日本の経営システム等研究プロジェクト編(1995)『新時代の「日本的経営」 挑戦すべき方向とその具体策』日本経営者団体連盟
- 田中耕治(2008)「学力調査の特徴と分析視角 ―多角的で重層的な分析のために―」田中耕

- 治編『新しい学力テストを読み解く PISA/TIMSS/全国学力・学習状況調査/教育課程実施状況調査の分析とその課題』2008年、日本標準、29-39頁
- 中央教育審議会(1995)『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 諮問文』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701s.htm 2013年12月12日閲覧
- 中央教育審議会(1996)『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm 2013年12月12日閲覧
- 中央教育審議会(1997)『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (中央教育審議会第二次答申 (全文))』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309655.htm 2013年12月12日閲覧
- 寺脇研(2001)「なぜ、今「ゆとり教育」なのか」山内乾史・原清治編『リーディングス 日本の教育と社会 1. 学力問題・ゆとり教育』日本図書センター、2006年、29-38頁
- 寺脇研(2007)『それでも、ゆとり教育は間違っていない』扶桑社
- 寺脇研(2013)『文部科学省 「三流官庁」の知られざる素顔』中公新書ラクレ
- 徳久恭子(2012)「連立政権下の教育政策」日本政治学会編『年報政治学 自民党と政権交代』2012-I、木鐸社、138-160頁
- 中曽根康弘(2004)『自省録 一歴史法廷の被告として一』新潮社
- 西村和雄(2003)「「ゆとり教育」を経済学で評価する」伊藤隆敏・西村和雄編『シリーズ・現代経済研究 22 教育改革の経済学』日本経済新聞社、2003年、13-27頁
- 日本教職員組合(1997)『日教組 50年史』労働教育センター
- 広田照幸(2009)『格差・秩序不安と教育』世織書房
- 本田由紀(2011)「教育政策論」玉井金五・佐口和郎編『戦後社会政策論』明石書店、2011年、179-206頁
- 水原克敏(1992)『現代日本の教育課程改革 一学習指導要領と国民の資質形成一』風間書房
- 村山富市・薬師寺克行(2012)『村山富市回顧録』岩波書店
- 森裕城(2001)『日本社会党の研究 一路線転換の政治過程一』木鐸社
- 森裕城(2012)「新自由主義的教育改革の政治過程とその分析視角」日本政治学会編『年報政治学 現代日本の団体政治』2012-II、木鐸社、42-64頁
- 森口朗(2010)『日教組』新潮新書
- 文部科学省『確かな学力』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/index.htm
2013年12月18日閲覧
- 文部科学省(1989)『旧学習指導要領 (平成元年度改訂)』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/index.htm 2013年12月4日閲覧

文部科学省(1998)『学習指導要領(平成10年度改訂)』

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/index.htm 2013年12月12日閲覧

文部科学省(2003)『小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(概要)』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320947.htm 2013年12月18日閲覧

文部科学省(2007)『新学習指導要領・生きる力』

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm 2013年12月18日閲覧

文部科学省(2010)『OECD 生徒の学習到達度調査 ～2009年調査国際結果の要約～』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf

山内乾史・原清治(2006)「学力問題・ゆとり教育 序論」山内乾史・原清治編『リーディングス 日本の教育と社会 1. 学力問題・ゆとり教育』日本図書センター、2006年、3-18頁

山崎雄介(2008)「1990年代以降の日本の学力観・教育課程管理の変遷 ―学力テストを要としたPDCAサイクルは機能するか―」佐貫浩・世取山洋介『新自由主義的教育改革 その理論・実態と対抗軸』2008年、大月書店、144-156頁

山田真裕(2003)「政界再編と政党支持 社会党―社民党、民主党」山口二郎・石川真澄編『日本社会党 戦後革新の思想と行動』日本経済評論社、2003年、95-115頁

世取山洋介(2008)「新自由主義教育政策を基礎づける理論の展開とその全体像」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義的教育改革 その理論・実態と対抗軸』大月書店、2008年、36-52頁

『読売新聞』1994年5月11日朝刊

『読売新聞』1995年12月15日夕刊

『読売新聞』1996年8月6日朝刊

『読売新聞』1998年4月4日朝刊

『読売新聞』1999年2月7日朝刊

『読売新聞』2001年3月15日朝刊

『読売新聞』2002年3月30日朝刊

臨時教育審議会(1986)『教育改革に関する第二次答申』大蔵省印刷局

臨時教育審議会(1987a)『教育改革に関する第四次答申(最終答申)』大蔵省印刷局

臨時教育審議会(1987b)『臨時教育審議会審議経過の概要』臨時教育審議会

渡部蒔(2006)『臨時教育審議会 その提言と教育改革の展開』日本図書センター